



دکتر

دوفصل نامه علمی زبان‌شناسی نظری، کاربردی و تاریخی
سال هفتم، شماره هفتم، پاییز ۱۴۰۰

علامه ایران، میزبان نابغه غرب

نشست مجازی انجمن علمی زبان‌شناسی

دانشگاه علامه طباطبائی با حضور

پروفسور نوام چامسکی و دکتر دبیرمقدم

برخورد نزدیک از نوع دیگر، ناگفته‌های استاد

گفتگوی بی‌پرده با استاد دکتر مجتبی منشی‌زاده

هیئت علمی گروه زبان‌شناسی

و زبان‌های باستانی دانشگاه علامه طباطبائی

بنویسید ویندو، بخوانید پنجره!

انتخاب اول، مترجمی علامه



دکتر

- دوفصلنامه علمی زبان‌شناسی نظری، کاربردی و تاریخی
- سال هفتم، شماره هفتم، پاییز ۱۴۰۰

- صاحب امتیاز: انجمن علمی-دانشجویی زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی
- مدیر مسئول: مهسا صادقی
- سردبیر: میهن محقق‌زاده
- هیأت تحریریه: مهشید ابوالحسنی، زهرا شاهسون‌پور، معصومه خوش‌اندام ملاطی، ریحانه زمانی سده، مهشید خوش‌لهجه
- گروه ویراستاران: سلاله کیشمشکی، علیرضا حسینی، عابده میرزایی، فائزه خیاطی، زهراسادات خزاعی‌فر، پوریا محمدی‌پیوند، زهرا آقاجانی دهنوی
- استاد مشاور: دکتر راحله گندمکار
- طراحی و صفحه‌آرایی: استودیو طراحی "لوگوس"
- بها: ۲۰۰۰۰ تومان

با سپاس فراوان از

سرکار خانم دکتر عروش اکمل، سرکار خانم دکتر گلناز مدرسی‌قوامی، سرکار خانم دکتر راه‌نجات، خانم مریم مفتاحی، آقای هادی حیدری، آقای مصطفی یبرزگر، خانم سهیلا ایزدی، خانم مرضیه اکبری، آقای آریان شبگرد، آقای علی‌خان محمدی و کلیه مسئولان خاتمه‌نشریات دانشگاه علامه طباطبائی که با برگزاری نشست‌های متعدد از جمله نشست شب‌های نشریات، ما را در بهبود کار یاری کردند.



t.me/laatu



gozare.atu@gmail.com



https://instagram.com/linguistics_atu



۰۹۱۲۴۱۸۴۰۵۹

فهرست

سخن مدیر مسئول ۴

سخن سردبیر ۵

گزاره در حرکت

گزارش نهمین و دهمین جشنواره حرکت دانشگاهی ۸

نشست چامسکی

علامه ایران، میزبان نابغه غرب ۱۰

برنامه کمپنه‌گرا ۱۳

نحو

نکاتی پیرامون قلب نحوی و مجهول در فارسی ۲۵

حروف اضافه در زبان گیلکی ۳۴

دستورنویس ایرانی، سیبویه ۴۲

آواشناسی

حساسیت اولیه و فراگیری الگوهای نوایی در نوزادان در سطح واژه ۵۰

یک کلیک تا راز آوای نشنیده ۶۶

مصاحبه

برخورد نزدیک از نوع دیگر ۷۱

زبان‌های باستانی

نگاهی به مقوله هزوارش در خط پهلوی ۷۸

گزارش

فلسفه در زبان‌شناسی به چه کارمان می‌آید؟ ۸۵

مطالعه زبان‌های باستانی به چه کارمان می‌آید؟ ۹۷

زبان‌شناسی پیکره‌ای به چه کارمان می‌آید؟ ۱۰۴

زبان‌شناسی اجتماعی به چه کارمان می‌آید؟ ۱۱۴

معنی‌شناسی و نشانه‌شناسی به چه کارمان می‌آید؟ ۱۱۸

کارگاه ویراستاری ۱۲۴

روانشناسی زبان

- زبان‌پریشی و انواع آن ۱۳۱
- سفر واژه در مغز ۱۴۰
- آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز ایران ۱۵۰
- خندیدن بدون لهجه ۱۵۸

آموزش زبان

- استفاده از ترجمه در آموزش زبان خارجی آری یا نه؟ ۱۶۳

فرصت شغلی

- فارسی‌آموزی با سهیلا ایزدی ۱۷۱

مصاحبه

- انتخاب اول، مترجمی علامه ۱۷۴

زبان‌شناسی اجتماعی

- مصاحبه با ویلیام لباو ۱۸۶

کاربردشناسی

- ارتباط غیرکلامی در تقابل با ارتباط کلامی در رویکرد کاربردی ۱۹۶

بدون مرز

- معرفی انجمن زبان‌شناسی اروپا ۲۰۶
- معرفی انجمن بین‌المللی زبان‌شناسی شناختی ۲۰۸

معرفی کتاب

- روش‌ها و ابزارهای نوین در مطالعات زبانی ۲۱۰
- درک زبان و جنسیت ۲۱۶

جدول

- جدول ۲۲۵

سخن مدیر مسئول

تابستان با همه دشواری‌هایش گذشت تا جای خود را به پاییز بدهد. در این فصل زیبا، با شماره جدیدی از گزاره به مهمانی شما دوستداران و خوانندگان فرهیخته آمده‌ایم. امید که این در کنار هم بودن‌ها تداوم داشته باشد.



در آغاز شایسته است از مدیر مسئول پیشین گزاره، سرکار خانم زهرا تهوری که برای بهبود سطح کیفی مجله تلاش بسیاری نمودند سپاسگزاری نمایم. امیدوارم از این به بعد نیز بتوانیم با یاری همکاران ارجمند و پرتلاش، مسیر ترسیم‌شده را به خوبی طی کرده و خدمتی هرچند کوچک به جامعه زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی و چه بسا جامعه زبان‌شناسی کشور ارائه نماییم. از استاد ارجمند، سرکار خانم دکتر راحله گندمکار که در سمت مشاور فرهنگی-علمی گزاره همواره رهنمودهای ارزنده‌ای ارائه کرده‌اند، سپاس ویژه دارم. همچنین از دیگر همکاران گرانقدر مجله که همگی سهم بزرگی در این شماره و شماره‌های قبلی آن داشته‌اند قدردانی می‌نمایم، سردبیر محترم مجله، سرکار خانم محقق‌زاده؛ طراحی و صفحه‌آرایی، استودیو طراحی لوگوس؛ و همچنین گروه ویراستاران که هر یک به نوبه خود در راستای تدوین و آماده‌سازی مجله نقش‌آفرینی کرده‌اند. قدردان و سپاسگزار این عزیزان هستیم.

بی‌تردید مهمترین عامل انگیزه‌بخش و امیدآفرین من و همکارانم برای تداوم فعالیت‌های مجله، حضور و همراهی شما خوانندگان ارجمند است. امیدوارم این همراهی همچنان ادامه‌دار و حتی رو به گسترش باشد و شما همراهان از مطالب این شماره گزاره رضایت خاطر داشته باشید. منتظر دریافت مقالات ارزشمند شما برای چاپ در شماره‌های آتی مجله هستیم و امید داریم که ما را از نقدها و نظرات سازنده و هدایتگر خویش بی‌بهره نسازید.

با سپاس و احترام
مهسا صادقی

سخن سردبیر

چندی پیش در صفحه اینستاگرامی^۱ انجمن علمی زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، از مخاطبانمان پرسیدم به نظر شما زبان‌شناسی چیست و به چه مسائلی می‌پردازد؟ تعداد پاسخ‌ها زیاد و البته متنوع بود. بعضی به تعریف‌هایی ساده بسنده و بعضی توضیحاتی دقیق و علمی از زبان‌شناسی ارائه کرده بودند. بعضی از پاسخ‌ها حتی ردّ پای از طنز داشت و نشانه ذوق دنبال‌کنندگان مان بود. بعضی‌ها هم با تقسیم‌بندی حوزه‌های زبان‌شناسی، به کارکردهای آن در علوم بین‌رشته‌ای از جمله زبان‌شناسی اجتماعی اشاره کرده بودند.



وارداف (۲۰۰۶)، در کتاب **درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان** در تعریف زبان، آن را چیزی می‌داند که اعضای جامعه خاصی به آن سخن می‌گویند. هادسن^۲ (۱۹۹۶) نیز زبان را متشکل از مجموعه‌ای از عناصر زبانی مثل صداها، واژه‌ها و ساخت‌های دستوری در نظر می‌گیرد (همان: ۳۱). وارداف در همان کتاب در تعریف زبان‌شناسی اجتماعی، آن را مطالعه کاربرد زبان در درون و بین گروه‌هایی از گویشوران می‌داند (وارداف، ۲۰۰۶: ۲۰۳). او معتقد است که زبان هم یک دارایی فردی است و هم یک دارایی اجتماعی (همان: ۲۰۳). در واقع، زبان‌شناسی اجتماعی همان بخشی از زبان‌شناسی است که دانشجوی این رشته را نسبت به جامعه و جهان پیرامون خود مسئول نشان می‌دهد. کافی است در فضای مجازی چرخی بزنیم یا با اعضای خانواده، دوستان و آشنایانمان صحبت کنیم تا تغییر حالشان را از گفتارشان تشخیص دهیم. حتی می‌توانیم با ساخت پیکره‌ای زبانی از نظرات اینستاگرامی افراد در ایام کرونایی و مقایسه آن با همین پیکره در سال‌های پیش از آن، تغییر رفتار زبانی آن‌ها را بررسی کنیم. به گمان من آن‌ها ناامیدتر و خشن‌تر شده‌اند. از همه چیز نگرانند و از واژه‌های دل‌سردکننده‌تری استفاده می‌کنند. بی‌آبی، بی‌برقی و بی‌واکسنی روزهایشان را به روزگار بی‌خاطری تبدیل کرده. دوست‌تر می‌دارند چشم‌هاشان را ببندند و با بازکردن دوباره پلک‌هاشان خود را در دنیایی بدون آن پیشوند از معنی تهی، پیدا کنند. آرزو می‌کنند هیچ نشانه‌ای از

1. https://instagram.com/linguistics_atu

2. Waedhaugh. R

3. Hudson. G

این روزها را به یاد نیاورند. با این همه، همه ما داشتیم به دردمان خو می‌کردیم، یکدیگر را دلداری می‌دادیم و برای حمایت از هم تلاش می‌کردیم که ناگهان خبر رسید کمی آن‌سوتر، مردمانی رنج‌دیده در آستانه مواجهه با فاجعه‌ای تأسّف‌بارند. این اتفاق، برای همه مردم جهان تکان‌دهنده بود اما برای ما سهمگین‌تر و دل‌خراش‌تر رخ نشان داد. زبان، فرهنگ و تمدن ما ایرانیان با افغانیان در هم تنیده است و این خود نگرانی ما را برای افغانستان و مردمانش بیشتر می‌کند. اما به جز این نگرانی چه کاری از ما بر می‌آید؟ چه کنشی از سوی



دانشجویان ایرانی می‌تواند برای دوستان افغانشان مؤثر باشد؟ شاید هیچ، با این همه ما گزاره‌ای می‌خواهیم بگوییم در غم آن‌ها شریک هستیم و چشم‌انتظار روزهای روشن و به دور از خشونت می‌مانیم. از این رو این شماره از نشریه‌مان را با احترام به همه همکلاسی‌های افغان‌مان تقدیم می‌کنیم. دوستانی که دست کم دو سال را در کنارشان درس خوانده‌ایم و از آن‌ها بسیار آموخته‌ایم.

اکنون به هفتمین شماره دوفصل‌نامه گزاره رسیده‌ایم. گزاره‌ای که همچنان زیر سایه ویروس کرونا، دست به عصا اما امیدوار به پیش می‌رود. این دهمین شماره نشریه ماست که در دوران پاندمی منتشر می‌شود. در شماره ششم گمانمان بر این بود که تا انتشار شماره بعدی، ما هستیم و سرزندگی و درهای گشوده دانشگاه، دریغ از آنکه شادی، دیربست گم شده است.^۱ با این همه، تلاش کردیم تا نشریه را با امیدی دوچندان به بار برسانیم. نگاه این شماره به زبان، نگاهی حوزه‌ای است یعنی جستارهای نویسندگان را دسته‌بندی کرده‌ایم تا نشریه از انسجام موضوعی بیشتری برخوردار باشد.

در این شماره علاوه بر نوشته‌هایی در حوزه‌های آواشناسی، صرف، معنی‌شناسی، نحو و کاربردشناسی، به ارائه گزارش از نشست پروفسور نوام چامسکی با دکتر دبیرمقدم، گزارش‌هایی از سلسله نشست‌های

۱. بخشی از شعر محمدرضا شفیعی کدکنی



استادان گروه زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، گزارش کارگاه ویراستاری زیر نظر خانه نشریات، معرفی کتاب، طراحی جدول و معرفی یکی از فارغ‌التحصیلان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در قالب فرصت شغلی پرداخته‌ایم.

با تلاش بسیار توانستیم با یکی از استادان شاخص و برجسته زبان‌های باستانی، جناب آقای دکتر مجتبی منشی‌زاده نیز به گفتگو بنشینیم. پس این

از دیگر کارهای تازه‌مان در این شماره، مصاحبه با یکی از مترجمان ادبی مطرح، سرکار خانم مریم مفتاحی است. در این مصاحبه تلاش شده است تا خواننده علاوه بر آشنایی با این

مترجم و آثار او، درک عمیق‌تری از کاربرد زبان‌شناسی در ترجمه پیدا کند. طراحى روند این مصاحبه به‌گونه‌ای است تا بتواند نقطه‌شروعی برای علاقه‌مندان به ترجمه و آشنایی آن‌ها با چگونگی مواجهه با این حوزه تخصصی باشد. امید است با ارائه موضوعات متنوع در حوزه زبان‌شناسی توانسته باشیم رضایت خاطر طیف وسیعی از سلاطین را جلب کنیم. یقین می‌دانیم که نگاه نقادانه شما چراغ راه ماست، پس این نور را از ما دریغ نکنید.

سپاس و احترام
میهن محقق‌زاده

منابع:

وارداد، رونالد (۲۰۰۶). **درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان**. رضا امینی (مترجم) (۱۳۹۳). چاپ اول، تهران: بوکا. صص: ۳۱ و ۲۰

گزارش نهمین و دهمین

جشنواره حرکت دانشگاهی

مراسم اختتامیه نهمین و دهمین جشنواره حرکت دانشگاهی، ۲۴ دی ماه سال ۱۳۹۹ برگزار شد. در این رویداد که ریاست دانشگاه، جناب آقای دکتر حسین سلیمی، و نیز نماینده وزارت علوم حضور داشتند، انجمن علمی زبان شناسی دانشگاه علامه طباطبائی موفق شد دو عنوان ارزنده را به ویتترین افتخارات خود بیافزاید. نخست آن که نشریه گزاره که همواره در زمره نشریات دانشگاهی مهم و معتبر کشور بوده است، توانست مقام برتر را به خود اختصاص دهد. دیگر عنوان برتر مربوط به محتوای دیجیتال بود که از دیرباز از نقاط قوت انجمن به حساب می آمده است. همچنین لازم به ذکر است که در این رویداد از سرکار خانم دکتر راحله گندمکار، مشاور محترم انجمن علمی زبان شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، به عنوان استاد مشاور برگزیده، تقدیر و تشکر به عمل آمد.



مصطفی برزگر

Mostafabarzegar@atu.ac.ir

دانشجوی دکتری زبان شناسی

دانشگاه علامه طباطبائی

دبیر انجمن علمی زبان شناسی

دانشگاه علامه طباطبائی





علامه ایران میزبان نابغه غرب

به همت انجمن علمی دانشجویی زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، پروفسور نوام چامسکی مهم‌ترین اندیشمند زنده جهان، در ششم اسفند سال ۱۳۹۹ میهمان مجازی این دانشگاه شدند. این نخستین بار بود که ایشان در دانشگاهی از ایران سخنرانی می‌کردند؛ بنابراین افتخاری بزرگ و تاریخی برای دانشگاه علامه طباطبائی و جامعه علمی زبان‌شناسی کشور به شمار می‌آید.



مصطفی بزرگر

Mostafabarzegar@atu.ac.ir

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی
دانشگاه علامه طباطبائی
دبیر انجمن علمی زبان‌شناسی
دانشگاه علامه طباطبائی

این نشست با ارائه مقدمه‌ای کلی از برنامه کمینه‌گرا^۱، پیشرفت‌های نوین در نحله زایشی^۲ و بیان گزیده‌ای از انقلاب پروفسور چامسکی در علوم شناختی از سوی دبیر انجمن علمی زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی آغاز شد و با سخنرانی جناب آقای دکتر محمد دبیرمقدم، استاد ممتاز دانشگاه علامه طباطبائی ادامه یافت. ایشان ضمن اشاره به فعالیت‌های گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی را دانشگاهی تخصصی و پیشرو در علوم انسانی معرفی کردند. در ادامه از اهمیت والا و گرانقدر آثار پروفسور چامسکی در علوم شناختی و به ویژه زبان‌شناسی و برخی از سازوکارهای بنیادی در نظریه‌های ایشان سخن گفتند. پس از سخنرانی دکتر دبیرمقدم، پروفسور چامسکی به ادای سخنرانی پرداختند.

ایشان در ابتدا از حضور خود در این محفل و برگزاری چنین برنامه‌ای در ایران و دانشگاه علامه طباطبائی ابراز خرسندی کرده و پژوهش‌های صورت‌گرفته در این دانشگاه را برجسته و شگفت‌انگیز دانستند. سپس به ذکر نکاتی پیرامون ماهیت زبان و فرگشت^۳ آن پرداختند و خاطرنشان کردند که زبان برای ارتباط،

1. The Minimalist Program
2. The Generative Enterprise
3. Evolution



فرگشت نیافته است و محصول هزاران سال انتخاب طبیعی نیست پس این فرضیه که زبان انسان اساساً برای ارتباط و در نهایت یک وسیله ارتباطی است را رد کرده و شواهد زیست‌شناختی متعددی را نیز برای ادعای خود ارائه کردند.

در ادامه، به فرضیه دیگری پرداختند که در آن، زبان محصول جهش ژنتیکی^۱ است و عواملی همچون انتخاب طبیعی در آن دخیل نبوده است؛ از اینرو زبان انسان اساساً وسیله‌ای است برای تفکر و نه ارتباط؛ سپس با مثال‌هایی نشان دادند که 'قوة نطق' و به صورت دقیق‌تر دستور جهانی^۲، همواره بهینگی پردازشی^۳ را بر بهینگی ارتباطی^۴ ترجیح می‌دهد. ایشان تصریح کردند که ترتیب خطی هیچ‌گاه برای کودک تعریف نشده است و تمام درک انسان از زبان در ساخت‌های پایگانی^۵ اتفاق می‌افتد؛ بنابراین برونی‌شدگی^۶ بخشی اصلی و بنیادی از قوة نطق نیست. پروفیسور چامسکی در ادامه تأکید کردند که حتی آنچه یک فرد در ذهن خویش با خود تکرار می‌کند نیز همچنان نوعی برونی‌شدگی است و به نظر می‌رسد دسترسی به بخش هسته‌ای و مرکزی زبان به صورت خودآگاه مقدور نیست؛ بنابراین یکی از وظایف زبان‌شناسان کشف راهی برای رسیدن به هسته مرکزی زبان است.

-
1. Genetic mutation
 2. Universal Grammar
 3. Computational efficiency
 4. Communicative efficiency
 5. Hierarchical structures
 6. Externalization

ایشان در ادامه به آخرین پژوهش‌های انجام‌شده درباره مفاهیمی چون فضای کاری نحوی^۱، عملیات ادغام^۲، عامل سوم در طراحی زبان^۳ و جابه‌جایی نحوی^۴ اشاره کردند و همچنین نحو را مهم‌ترین و اصلی‌ترین بخش زبان دانستند و تصریح کردند که نحو یعنی برخورداری از دانش و زبان، یعنی همان نحو؛ و تاکید ورزیدند که زبان نیز مانند همه چیز در جهان طبیعی،



یک ابژه زیستی^۵ است و قوانینی بر آن حاکم است که از قوانین طبیعی پیروی می‌کنند.

در پایان دکتر دبیرمقدم سه پرسش را مطرح کردند. پرسش نخست، پیرامون سرشت عملیات ادغام برونی و درونی، عامل سوم و ارتباط آن‌ها با عقل‌گرایی دکارتی^۶ مطرح شد. سپس بر پایه نظریه تعاملی^۷ که واضع آن خود ایشان هستند، نظر پروفیسور چامسکی را درباره ارتباط حوزه‌های متفاوت زبان، به‌خصوص حوزه نحو و ساخت اطلاع^۸، جویا شدند. در پرسش آخر، درباره پیشرفت‌های رده‌شناختی و آثار به دست آمده در پژوهش‌هایشان سخن گفتند و از پروفیسور چامسکی پرسیدند که تا چه حد می‌توان از چنین تحلیل‌هایی در برنامه کمینه‌گرا و به صورت کلی نحله زایشی استفاده کرد.

در این نشست که به دلیل همه‌گیری کرونا در بستری مجازی برگزار شد، بیش از هفت هزار علاقه‌مند از سراسر جهان شرکت کردند. امید است از این پس نیز بتوانیم به صورت جدی شاهد چنین برنامه‌هایی باشیم که باعث رشد و ترقی روح علمی کشور است. ما می‌کوشیم که نشست‌های بعدی نیز به همین میزان جریان‌ساز و ارزشمند باشند؛ هدفی که انجمن علمی دانشجویی زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی سال‌هاست برای خود تعریف کرده است.

-
1. Syntactic workspace
 2. Merge
 3. Third factor in language design
 4. Displacement
 5. Syntactic object
 6. Cartesian Rationalism
 7. Interactional theory of language
 8. Information structure

برنامه کمینه‌گرا

نوام چامسکی

ترجمه نشست مجازی

ششم اسفند ماه سال ۱۳۹۹

1. The Minimalist Program

ج^۱. موجب خرسندی من است که می‌توانم امروز با شما باشم، حتی به صورت مجازی؛ به ویژه به دلیل کارهای درخشانی که پیرامون حوزه‌های مورد علاقه من در دانشگاه شما و دانشگاه کردستان انجام شده‌اند، خشنود هستم؛ پژوهش‌هایی ممتاز و برجسته که دلیل دیگری برای خوشحالی بسیار من، از بودن با شما است.

د^۲. بگذارید با نخستین پرسش آغاز کنیم؛ زبان چیست؟

ج. رهیافت‌های گوناگونی به این پرسش وجود دارد. نگاه سنتی می‌گوید ویژگی اصلی زبان سرچشمه و منشأ افکار بودن است و به بیان امروزی، بدین معناست که زبان زاینده افکار است؛ تقریباً به این صورت که نوعی نظام درونی در مغز، تمام خاصیت‌های ممکن محاسباتی را می‌زاید؛ مثلاً جدول ضرب. سپس می‌توانید به نوعی به آنها دسترسی پیدا کنید. ایده‌ای مشابه زبان افکار را می‌زاید و به روش‌های گوناگونی می‌توانیم به آنها دسترسی داشته باشیم؛ مانند آنچه هم‌اکنون من و شما انجام می‌دهیم، یعنی تولید و درونی کردن افکار، زمانی که چیزی را می‌شنویم.

نگاه دوم، که نگاه بسیار جدیدتری نیز هست، می‌گوید هسته مرکزی زبان برای ارتباط و اساساً ابزاری ارتباطی است؛ یعنی نسخه‌ای پیچیده‌تر از نظام‌های ارتباطی حیوانات. این دیدگاه بسیار متفاوت از نگاه سنتی است که البته استفاده از زبان برای ارتباط را می‌پذیرد، همانند چیزهای بسیار دیگری که انجام می‌دهیم، اما هیچ‌گونه هم‌تا و نقطه مقابلی در جهان ندارد. بهتر است اینگونه آغاز کرده و بگوییم که به زعم من نگاه سنتی درست است. شواهد فزاینده‌ای وجود دارد که در واقع زبان اساساً به عنوان نظام تفکر ساختاربندی شده است و استفاده‌هایی نیز برای ارتباط دارد؛ مثل جک گفتن یا هر کار دیگری که به عنوان یک ویژگی جانی است. باید اشاره کنم کل این نکته با یافته‌های 'زیست‌شناسی فرگشتی'^۳ نوین سازگار است و با نگاه کردن به محتوای مسئله پرواضح است که باید نیز چنین باشد. البته مسئله‌ای پیش‌پا افتاده نیست که به طور عادی پذیرفته شود. [از میان افرادی که به نگاه سنتی معتقداند می‌توان به] زیست‌شناسان فرگشتی برجسته و دارندگان جایزه نوبل سالوار لوریا^۴ و فرانسوا جیکوب^۵ اشاره کرد.

د. بگذارید با کمی کوشش اساس و بنیان این نتایج را ترسیم کنم که گمان می‌کنم در اصل پشتیبان نگاه سنتی 'زبان سرمنشا تفکر' است و به بیان امروزی، نظامی زایشی برای افکار است؛ بنابراین اجازه دهید بیرسم افکار چه هستند؟

ج. پیرامون این موضوع نظرات متفاوتی از متفکران پیشرو وجود دارد. آلن تورینگ^۶، از بنیان‌گذاران

۱. پروفیسور چامسکی

۲. دکتر دبیرمقدم

3. Evolutionary

4. Salvador Luria

5. Francois Jacob

6. Alan Turing

نظریه نوین محاسبات^۱ و بنیان‌گذار هوش مصنوعی^۲، نویسنده مقاله معروف آیا ماشین‌ها می‌توانند فکر کنند؟^۳ که باعث پیدایش رشته هوش مصنوعی شد، می‌گوید این پرسش که 'آیا ماشین‌ها [هرگونه ربانی] می‌توانند فکر کنند یا خیر، به قدری بی‌معنا و پوچ است که ارزش بحث ندارد؛ زیرا ما هیچ‌گونه مفهوم مستقلی از تفکر نداریم.' تقریباً در همان زمان، لودویگ ویتگنشتاین^۴ که تورینگ در سمینارهای او شرکت می‌کرد با شیوه موجزنویسانه خود می‌گوید که انسان‌ها فکر می‌کنند و ممکن است عروسک‌ها و ارواح نیز [بتوانند فکر کنند]. از اصطلاح تفکر برای آنچه که انسان‌ها انجام می‌دهند، استفاده می‌کنیم و چون کلمات دارای نوعی بافت آزاد هستند، می‌توانند به شیوه‌های استعاری نیز به کار روند. ما قادر هستیم که کاربرد آنها را برای چیزهایی که از جنبه‌های خاصی شبیه خود می‌پنداریم، بسط دهیم. این سوال حقیقی و درست نیست که 'آیا سگ‌ها فکر می‌کنند یا خیر؛ بلکه این یک مسئله انتخابی است. مانند اینکه 'آیا هواپیماها پرواز می‌کنند یا خیر؛ در برخی زبان‌ها بله و در برخی خیر؛ اما این مسئله واقعی نیست. بنابراین 'فکر کردن' کاری است که انسان‌ها انجام می‌دهند و می‌توانیم به توصیف آن اهتمام ورزیم. تورینگ خود بر این عقیده بود که فکر کردن تنها نوعی همه‌همه در سر است. البته امروز می‌توانیم صورت‌بندی بهتری از مسئله به دست دهیم و برخی از ویژگی‌هایی را که مدنظر تورینگ بود، حداقل برای مؤلفه‌های از تفکر که در زبان انسان صورت‌بندی می‌شود، توصیف کنیم؛ همین مؤلفه از تفکر که ما درک شفافی از آن داریم.

بگذارید واضح بگویم، تفکری که زبان انسان زبانی آن است، گفتار درونی نیست. گفتار درونی یک پدیده متفاوت است. لمس جریان تفکر واقعی با درونبینی ممکن نیست. افکار واقعی دقیقاً به اندازه سازوکار دومین نظام عظیم عصبی انسان غیرقابل دسترس هستند. خود این نظام در اصل یک مغز دیگر است: دستگاه عصبی روده‌ای؛ نظام عصبی عظیمی که گاهی 'مغز-روده' نامیده می‌شود. این نظام برای ادامه کارکرد بهینه بدن کار می‌کند. می‌توانیم از بیرون آن را مطالعه کنیم اما نمی‌توانیم به باطن آن بنگریم. البته گفتار درونی به ما چیزی بسیار متفاوت می‌گوید که به آن باز خواهیم گشت.

اجازه دهید با نگرستن به برخی از ویژگی‌های شگفت‌انگیز زبان ادامه دهیم. برخی از اینها در ابتدای انقلاب علمی نوین قرن هفدهم به رسمیت شناخته شده بودند. گالیله^۵ و هم‌دوره‌های او انقلاب بنیادی علمی تازه‌ای را ابداع کردند. آنها در اصل به متجرب شدن تمایل داشتند و همین امر نیز سبب پیشرفت ایشان شد. پیشینیان آنها دانشمندان و فلاسفه نو-مکتبی^۶ علمی غنی داشتند، اما این علم توصیفی بود. پرسش‌ها و پاسخ‌هایی داشتند اما پاسخ‌ها معنای زیادی نداشت. چرا سنگ می‌افتد و بخار بالا می‌رود؟ زیرا به جایگاه طبیعی خود می‌روند. این‌ها همان پاسخ‌هایی هستند که گالیله و پیروان او از آنها رضایت نداشتند.

1. modern theory of computation
2. artificial intelligence
3. Can machines think?
4. Ludwig Wittgenstein
5. Galileo
6. Neo-Scholastic

آنها از پرسش‌هایی مانند 'چرا سنگ می‌افتد و چرا در یک محدوده خاص این اتفاق می‌افتد' متحیر می‌شدند و این مبدا انقلاب علمی نوین است. میل به متحیر شدن از پدیده‌های معمولی، استعدادی است که باید پرورش یابد. کودکان آن را دارند و ارزشمند است در تمام زندگی حفظ شود.



زبان نیز از توجه آنها دور نماند. گالیله و هم‌دوره‌های او از اینکه چطور ذهن می‌تواند با استفاده از نشانه‌های محدود، بیکران افکار جدید بسازد و حتی به دیگران نیز منتقل کند، حیرت‌زده شده بودند؛ چیزی که ما هیچ دسترسی مستقیمی به آن نداریم؛ یعنی سازوکارهای درونی فکرکردن ما و این را یک حقیقت شگرف درباره طبیعت می‌پنداشتند.

خود گالیله ابداع الفبا را که راهی برای ضبط [زبان] است، از شگفت‌انگیزترین اختراعات در تاریخ بشر میدانست. البته فکر می‌کنم حیرت آنها کاملاً درست و به‌جا بوده است. ما باید از این پدیده شگفت‌زده باشیم و برای فهم و درک آن اهتمام ورزیم. کوشش‌هایی نیز در سال‌های بعد به انجام رسید و نام آن تلاش‌ها را دستور همگانی یا منطقی^۱ نهادند تا حداقل بتوانند برخی از جوانب این راز را توضیح دهند. دستور همگانی، از این جهت که آنها امیدوار بودند برای تمام زبان‌ها صادق باشد و نتیجه دهد؛ و دستور منطقی، از این منظر که در پی جستجوی توضیح و دلیل بود و نه فقط توصیف یک پدیده.

چنین دیدگاهی تا قرن نوزدهم ادامه یافت و سپس از سوی ساخت‌گرایان^۲ و رفتارگرایان^۳ کنار گذاشته شد؛ چرا که به آن علاقه‌ای نداشتند و سپس این رهیافت به فراموشی سپرده شد؛ اما بعدها در قرن بیستم دوباره زنده شد که به آن بازخواهم گشت.

چنین دغدغه‌هایی عامل مهمی برای رنه دکارت^۴ بودند تا او را به سوی نگاه معروف دوگانه‌گرایی^۵ [ذهن و بدن] به سرشت و طبیعت جهان هدایت کند. دو جوهر اصلی وجود دارد. اولی ماده، بدن، جهان فیزیکی و مادی؛ دومی ماده ذهنی است که خصایصی کاملاً متفاوت دارد و نمی‌توان آن را در جهان مادی مشاهده نمود. بخش کلیدی برای وجود ماده ذهنی دقیقاً ویژگی زبانی است که آن را توصیف کردم. گاهی اوقات آن را بُعد خلاق استفاده زبان می‌نامند؛ ظرفیتی که تمام انسان‌های عادی دارند؛ یعنی ساختن بی‌نهایت افکار در ذهن و تولید آنها در موقعیت‌هایی که مناسب شرایط هستند و نه برانگیخته شدن به وسیله آنها. همانطور که

1. General and rational grammar
2. Structuralists
3. Behaviorists
4. René Descartes
5. Dualist

دکارتیون^۱ می‌گویند، متمایل هستیم که نوع خاصی سخن بگوییم؛ اما مجبور به این کار نیستیم. این عنصر 'آزادی انتخاب برای استفاده مناسب' قدرتی منحصر به فرد است که دکارت تنها آن را برای انسان‌ها می‌دانست و خود به توانایی ساختن بی‌نهایت افکار در ذهن وابسته است.

اسحاق نیوتون^۲ نیز با فاصله کمی از دکارت وارد جهان علمی-فلسفی آن زمان شد و اساساً نظریه [دکارت] را ویران کرد؛ اما باید بدانیم که چگونه این اتفاق افتاد. او چیزی نداشت که پیرامون ذهن بگوید؛ زیرا معتقد بود که نظریه دکارت در باب ذهن کاملاً معقول است. آنچه که نپذیرفت و اساساً از بنیان ویران کرد، نظریه بدن بود. نیوتون نشان داد که هیچ ابژه^۳ فیزیکی‌ای وجود ندارد که سیرت فلسفه مکانیکی، آنچه را بنیان‌گذاران علم نوین مفروض دانسته بودند، دارا باشد. ابژه‌های مکانیکی تقریباً به محصولات مصنوعی پیچیده شبیه بودند که صنعتگران بسیار توانمند آن زمان در سراسر اروپا تولید می‌کردند. [آنها بر این عقیده بودند که] جهان نیز تنها یک محصول مصنوعی بزرگتر از همان جنس است. نیوتون اما نشان داد که چنین چیزی نمی‌تواند درست باشد. یعنی مسئله ذهن-بدن در معنای سنتی آن دیگر وجود ندارد نه به این خاطر که ذهن مشکلی دارد بلکه به این دلیل که دیگر بدنی وجود ندارد. همه آنچه که می‌توانیم انجام دهیم، ارائه بهترین نظریه‌های ممکن فارغ از هر هستاری^۴ است که مفروض آنهاست. این تمام آن چیزی است که می‌توانیم پیرامون آنچه واقعی است، بگوییم.

مدت کوتاهی پس از چاپ اصول ریاضی فلسفه طبیعی^۵ نوشته نیوتن، جان لاک^۶ نتیجه واضحی از مسئله گرفت که در تاریخ فلسفه به فرضیه لاک^۷ مشهور است، 'فکر کردن تنها خصیصه‌ای از نوعی مؤلفه سازمان یافته از ماده است. این تمام آن چیزی است که می‌توان گفت.' این سخن تا قرن هجدهم و اوایل حضور داروین^۸ به صورت جدی مطالعه نشد و فرضیه لاک نیز به فراموشی کامل سپرده شد. بعدها و در اواخر قرن بیستم مجدداً این عقیده بازکشف شد، آنچه که گاهی فرضیه شگفت‌انگیز خوانده می‌شود. در اصل ایده‌ای نو در فلسفه ذهن و علوم اعصاب، یعنی این که فکر کردن خصیصه‌ای از نوعی مؤلفه سازمان یافته از ماده است.

نگاه سنتی دیگری نیز وجود دارد که باید بازکشف شود و آن تمایزی است که ارسطو^۹ بین تصرف دانش و استفاده از آن قائل بود، زایش در مقابل تولید که معادل‌های جدید آن توانش و کنش^{۱۰} هستند. تمام هزاران سالی که

1. Cartesians
2. Issac Newton
3. Object
4. Entity
5. Principia
6. John Locke
7. Locke's hypothesis
8. Darwin
9. Aristotle
10. Competence and Performance

گذشت، بیشتر پیرامون مطالعات کنش یعنی استفاده زبان گذشته است و نه توانش زبان که تصرف دانش است. باید قدردان تورینگ و دیگر ریاضی دانان بزرگ باشیم که تمایزی قابل توجه بین برنامه درونی که مجموعه‌ای نامحدود می‌زاید با آنچه که با آن ظرفیت درونی برای در دسترس بودن انجام می‌دهیم، ایجاد کردند که باعث شد مطالعات مربوط به توانش زبان و تصرف دانش مجدداً زنده شود. در حقیقت دستور زایشی^۱ که نظریه‌ای پیرامون توانش و زایش و ایده‌های گوناگون چگونگی استفاده دانش موجود است، از نظریه نوین محاسبات^۲ ناشی شد و از آن پیروی کرد. با در نظر گرفتن فرضیه لاک می‌توانیم بگوییم که زبان برپایه ساخت‌های سازمان‌یافته در مغز بنا نهاده شده است سپس می‌پرسیم که چگونه نظریه‌های مناسب را توسعه دهیم.

نظریه‌ها در دو مرحله وجود دارند. یکی از آنها پیرامون خود قوه نطق است. ظاهراً قوه نطق یک ویژگی است که به صورت منحصربه‌فرد برای تمام انسان‌ها وجود دارد. به نظر می‌رسد که هیچ قوه مشابهی با آن در جهان حیوانات وجود نداشته باشد. این یکی از دلایلی است که مطالعه آن سخت است. بینایی انسان را در نظر بگیرید. تقریباً اطلاعات زیادی درباره آن داریم؛ مانند نوروها و علم عصب‌شناسی که در اینباره وجود دارد. این را به دلیل آزمایش‌های تجربی که روی حیواناتی نظیر گربه‌ها و میمون‌ها انجام شده می‌دانیم. به درست یا غلط، به خود اجازه داده‌ایم تا آزمایش‌هایی پیشرونده بر روی این حیوانات انجام دهیم. این کار با دقتی بالا مشخص کرده است که چطور عصب‌های جداگانه به محرک‌های گوناگون پاسخ می‌دهند. چه اتفاقی رخ می‌دهد اگر ما یک بچه گربه را در دوران کودکی از الگوهای ساختارمند محروم کنیم؟ در واقع کودکان نیز نظام دیداری یکسانی دارند. ما چیزهای زیادی را درباره بینایی انسان می‌دانیم. اما این کار را نمی‌توان با زبان انجام داد؛ زیرا هیچ حیوان دیگری برای تحقیق در این زمینه وجود ندارد. بنابراین پژوهش‌ها باید بسیار تخصصی‌تر و غیرمستقیم‌تر باشد، اما اطلاعات فراوانی می‌توانیم از این راه به دست آوریم. این یک مرحله از نظریه قوه نطق است که امروزه 'دستور جهانی'^۳، معادلی جدید برای اصطلاحی سنتی، نامیده می‌شود. مرحله دومی از تبیین نیز وجود دارد که مرتبط با زبان‌های خاص است. مایل هستم پرسش‌های گوناگون درباره اینکه ویژگی‌های تگلاگ^۴، سواحیلی^۵، فارسی (و یا هر زبان دیگری) چه هستند، بدانم.

نظریه تبیینی از هر زبان در واقع دستور زایشی^۶ است؛ رویه محاسباتی بازگشتی برای زایش ساخت‌های زبان و خوانش تفکری که بیان می‌کند و راه‌هایی که آن‌ها می‌توانند برونی شوند. معمولاً این اتفاق به صورت صدا است اما می‌تواند رسانه دیگری نیز باشد؛ یعنی رسانه‌ای که شما برای برونی‌سازی آنچه که درونی است، استفاده می‌کنید؛ مثلاً چاپگری که برای لپ‌تاپ استفاده می‌شود. لپ‌تاپ می‌تواند [هر] برنامه‌ای

1. Generative Grammar
2. Modern Theory of Computation
3. Universal Grammar
4. Tagalog
5. Swahili
6. Generative Grammar

داشته باشد؛ مانند عملیات ضرب و برای او مهم نیست که از چه چاپگری استفاده می‌شود. زبان نیز تقریباً به ظاهر چنین است. برنامه‌ی درونی افکار را می‌زاید؛ می‌توانید از گفتار، بینایی و زبان‌های اشاره استفاده کنید که مشابه با زبان گفتاری در ماهیت درونی آن است. حال می‌توانید حتی از لامسه نیز استفاده کنید؛ چرا که هرگونه دستگاه حساسی مانند رایانه، می‌تواند از هر چاپگری استفاده کند.

همچنین دو مرحله تبیین داریم. نخست، تلاش برای به دست دادن بهترین دستور زایشی برای هر زبان خاص است. دوم و در مرحله‌ای عمیق‌تر، مطالعه‌ی دستور جهانی و تلاش جهت پیدا کردن نظریه‌ای برای قوه‌ی نطق است که با انجام این کار، به مشکل برمی‌خوریم. چنانچه زبان را خصیصه‌ای انسانی و ارگانیک بینارید، نظریه‌ی دستور جهانی باید شروطی داشته باشد. شرط اول توانایی یادگیری است. نظریه باید توضیح دهد چگونه کودک از اطلاعات و شواهد پراکنده می‌تواند دانشی که یاد می‌گیرد را کسب کند. شرط دوم فرگشت‌پذیری^۱ است. دستور جهانی می‌بایست فرگشت کرده باشد و این امر که چگونه رخ داده است، شرط سوم جهانی‌بودگی^۲ است. [اصول بنیادی زبان] می‌باید در تمام زبان‌ها، با وجود تنوع ظاهری فراوان آنها، مشترک باشد. خب این یک معماست؛ چرا که به نظر می‌رسد این شروط با هم، مثلاً در توانایی یادگیری، تداخل دارند. نظریه باید به اندازه‌ی کافی غنی باشد تا بتواند از شواهد گوناگون محدود، به دانشی نامحدود برسد. تحقیقات تجربی نشان داده‌اند این مهم به سرعت انجام می‌شود؛ زیرا امروزه می‌دانیم که پیش از دو یا سه سالگی، قبل از آنکه کودک چیز زیادی را تولید کند، بسیاری از ویژگی‌های شگرف زبان خود را از بر کرده است. مطالعات آماری مرتبط با آنچه در دسترس کودک است، نشان داده که درون‌داد^۳ بسیار محدود است؛ بنابراین از طرفی فرض ما چنین است که نظریه به اندازه‌ی کافی برای توضیح این شکاف غنی است؛ اما از سوی دیگر، در فرگشت‌پذیری به نتایج مخالف می‌رسیم. شواهد بسیار نشان می‌دهد زبان تقریباً همزمان با انسان‌ها، حدود دویست یا سیصد هزار سال قبل فرگشت یافته است. پیش از این تاریخ، هیچ شاهد باستان‌شناختی مهمی برای فعالیت نمادین وجود ندارد. امروزه از مطالعات ژنومی^۴ می‌دانیم انسان‌هایی که در حدود صد و پنجاه هزار سال پیش شروع به جداشدن از هم کردند، دارای قوه‌ی نطق یکسان بودند که این زمان زیادی نیست از هنگامی که انسان‌ها تقریباً دو یا سه میلیون سال پیش بر روی زمین پدیدار شدند و در مقیاس فرگشتی، همانند پلک به هم زدن است. به نظر می‌رسد که اتفاقی افتاده باشد؛ نوعی سیم‌کشی مجدد و کوچک از مغز که تقریباً همزمان با انسان خردمند رخ داد، باعث پدید آمدن قوه‌ی نطق شد. این بدین معناست که آنچه اتفاق افتاده بسیار ساده بوده است. پس با یک تضاد روبرو هستیم. توانایی یادگیری می‌گوید که باید غنی باشد. فرگشت‌پذیری می‌گوید که باید بسیار ساده و محدود باشد و در پس‌زمینه نیز مسئله‌ی جهانی‌بودگی در کمین است.

1. Evolvability
2. Universality
3. Input
4. genomic

این‌ها مسائلی است که در مطالعهٔ نحلهٔ زایشی^۱، نظریهٔ ماهیت زبان را شکل داده‌اند. امروزه این مطالعات به دلیل کشفیات جدید اشاره شده، دقیق‌تر شده‌اند. به نظر می‌رسد که در سال‌های گذشته برنامهٔ کمینه‌گرا راه‌حلی برای این معما پیشنهاد داده است. حال می‌توانم پیرامون این مسئله صحبت کنم.

با مسائلی که یک کودک دو یا سه ساله می‌داند، آغاز کردم. برخی از این مسائل بسیار شگفت‌انگیز هستند. نشان داده شده است که تا پیش از سی ماهگی یا شاید زودتر، کودکان اصول بنیادی وابستگی ساختاری^۲ را که حقیقتی شگفت‌انگیز دربارهٔ زبان است، می‌دانند؛ عملیات زبانی هیچ اهمیتی به ترتیب خطی کلمات و یا هر روستاخت دیگری نمی‌دهد و تنها بر ساخت‌های انتزاعی عمل می‌کند که ما آن را در مثال‌های بسیار ساده شاهدیم.

این مثال با حرف ربط ساده را در نظر بگیرید:

'Two boys and a girl are hurting themselves.'

چرا نمی‌گوییم:

'Two boys and a girl is hurting herself.'

این از محاسبات ساده است که می‌گوید فعل ربطی be باید با نزدیک‌ترین اسم مجاور خود مطابقت کند. بنابراین به جای are می‌باید از is استفاده کنیم. موارد مشابهی در مثال‌های کمی پیچیده‌تر نیز قابل مشاهده است:

'The man who fixed the car carefully packed his tools.'

این جمله می‌تواند دلالت‌های معنایی چندگانه داشته باشد، به این معنا باشد که 'به دقت وسیله‌های خود را بسته‌بندی کرد' یا اینکه 'به دقت ماشین را تعمیر کرد' مگر اینکه carefully را در ابتدای جمله قرار دهیم:

'Carefully, the man who fixed the car packed his tools.'

حال معنا این است که 'آن مرد وسایل خود را تعمیر کرد' و ابهام رفع می‌شود. Carefully به دنبال نزدیک‌ترین گروه فعلی خود نمی‌رود بلکه به سمت گروه فعلی دورتر می‌رود و همهٔ کودکان این را می‌دانند. همانطور که گفتم، تنها در سی ماه این اتفاق می‌افتد و اگر فکر کنیم، بسیار حیرت‌انگیز است. بدین معنا که کودک صددرصد آنچه را که می‌شنود، که تماماً ترتیب خطی است، نادیده می‌گیرد. کودک از فرایندهای شناختی‌ای که در فهرست فعال ذهنی او هستند، استفاده نمی‌کند؛ مانند برداشتن مهره‌ای قرمز در تسبیح که آسان است. هیچ‌کدام از آنها مدنظر کودک نیست. کار او توجه به چیزی است که ذهن می‌سازد نه آنچه که می‌شنود. 'ساخت‌هایی در ذهن' و این برای تمام زبان‌ها جهانی است. البته که یادگرفتی نیست؛ زیرا هیچ‌گونه شاهی برای آن نیست. پس می‌باید ذاتی قلمداد شود و بخشی از سرشت بنیادی ما

1. Generative enterprise
2. structure dependence

و بخشی از دستور جهانی باشد. باید پرسیم این مسئله بزرگ چیست و امروز برای آن پاسخ داریم.

به‌راستی چرا ترتیب وجود دارد؟ چرا هر کلمه را باید مانند ریسمانی، یکی پس از دیگری ببافیم؟ در واقع این ویژگی زبان نیست. این ویژگی نظام حسی-حرکتی^۱ است. همان چاپگری که مثال زدیم. اندام‌های گفتار اساساً نمی‌توانند ساخت‌ها را تولید کنند، تنها می‌توانند چیزها را یکی پس از دیگری تولید کنند. اگرچه چاپگر ما ناقص است و به خوبی برای زبان عمل نمی‌کند، اما این تنها چیزی است که داریم. درواقع زبان‌های اشاره از ویژگی‌های کمی غنی‌تر استفاده می‌کنند؛ زیرا فضای دیداری گزینه‌های زیادی را در اختیار می‌گذارد ولی چنین چیزهایی اساساً مسئله نیستند. ترتیب خطی ساخت گفتار درواقع ویژگی بنیادی زبان نیست؛ بلکه آمیخته‌ای از زبان و نظام حسی-حرکتی است که هیچ ارتباطی با زبان ندارد؛ سال‌ها پیش از پیدایش زبان وجود داشته و پس از ظهور زبان نیز تغییری نکرده است. این موضوع به ما راهی برای بررسی معمای ویژگی گوناگونی ظاهری زبان‌ها ارائه می‌دهد. به نظر می‌رسد با تحقیق بیشتر پیرامون گوناگونی روستاختی زبان‌ها خواهیم دید که ارتباطی بین آن و نظام درونی زاینده افکار وجود ندارد؛ بلکه با برونی‌شدگی مرتبط است؛ یعنی یک رسانه حسی-حرکتی است که به نظر می‌رسد مرکز گوناگونی، تغییرپذیری و پیچیدگی باشد. درواقع این ویژگی بخشی از زبان هسته‌ای و اصلی نیست؛ بلکه بخشی از ارتباط زبان با دیگر نظام‌های برونی است که هیچ ارتباطی با زبان ندارند. بازهم به خود زبان درونی و نظام زاینده تفکر می‌نگریم.

حال به تبیین‌ها پیرامون وابستگی ساختاری بازمی‌گردیم. واضح است در اینجا مسائل مرتبط با یادگیری و گوناگونی مطرح نیستند؛ بلکه تنها مسئله، فرگشت‌پذیری است. می‌خواهیم نشان دهیم که وابستگی ساختاری به راحتی از بطن شروط تکاملی انسان، فرگشت یافته است. درواقع پاسخی برای این پرسش وجود دارد. وابستگی ساختاری به صورت خودکار از ساده‌ترین رویه محاسباتی ناشی می‌شود. رویه‌ای که می‌باید برای نظام زایشی نامحدودی وجود داشته باشد. در غیراینصورت، اصلاً نظامی زایشی و به طور فنی، مجموعه‌های دوشاخه‌ای که در معنای نوین آن، 'ادغام' نامیده می‌شوند، نخواهیم داشت. امروزه دیگر هیچ‌کدام از مسائل یاد شده فرگشت‌پذیری^۲، قابلیت یادگیری^۳ و گوناگونی^۴ به میان نمی‌آیند. ما تبیینی برای یکی از بنیادی‌ترین و شگفت‌آورترین خصایص زبان داریم و این نتیجه‌ای ایده‌آل و تبیینی بی‌نقص است و این اولین بار در تاریخ غنی مطالعه زبان است که تبیینی واقعی ارائه شده است. چنانچه به ساده‌ترین رویه محاسباتی، ادغام، بنگریم مشهود است که اساساً دو نوع عملیات وجود دارد؛ ادغام برونی و ادغام درونی. دو عنصر که با یکدیگر ادغام می‌شوند، می‌توانند متفاوت باشند یا یکی بخشی از دیگری باشد و هر دو ادغام در شکل‌گیری جملات اعمال می‌شوند. بنابراین اگر بگوییم:

1. Sensory-motor system
2. MERGE
3. evolvability
4. learnability
5. variety

'John read the book.'

بخش های این جمله را با ادغام برونی کنار هم قرار می دهیم. به جای the book می توانستیم بگوییم

which book :

'John read which book?'

البته این انتخاب در برخی زبان ها وجود دارد گروه which book که بخشی پیشزایش شده است را با ادغام درونی در کل عناصر جمله ادغام نماییم. آنگاه نتیجه چنین خواهد شد:

'Which book John read which book?'

مشخص است از which book اصلی استفاده نمی کنیم. گوش های ما آن را نمی شنود؛ چرا که شروط بهینگی در برونی شدگی می گوید 'همه چیز را تلفظ نکن و فقط کمترین چیزی را که می توانی تلفظ کن.' اما نظام درونی آن را دریافت می کند و این ادراک، در خوانش ما از جملات به سرعت ظاهر می شود. اگر بگوییم:

'The boys expect the girls to like each other.'

بدین معناست که دختران یکدیگر را دوست دارند و نه پسران. کلماتی مانند each other نزدیک ترین مرجع ضمیر را پیدا می کنند. حال فرض کنید که بگوییم:

'Which girls do the boys expect to like each other?'

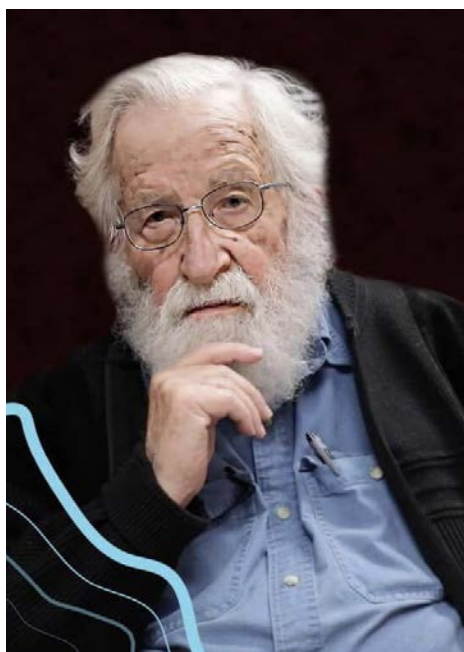
each other نزدیک ترین مرجع ضمیر یعنی the boys را پیدا نمی کند، بلکه به دنبال which girls می رود. نکته این است که مغز ساخت مقابل را می بیند:

'Which girls the boys expect which girls to like each other?'

آنچه می شنویم این است:

'Which girls do the boys expect to like each other?'

اما مغز نه به آن بلکه به آنچه زایش درونی است، توجه می کند. نمی توانیم به باطن این مسئله بنگریم اما برای آن شواهدی داریم؛ مانند همان چیزی که لحظاتی پیش اشاره کردم. این خاصیتی معروف در زبان است که 'جابه جایی و بازسازی' نام دارد و زبان شناسان آن را می شناسند. در جابه جایی همواره مسئله این است که چرا زبان برای جابه جایی خود را به زحمت می اندازد؟ قوانین پیچیده بازسازی چه هستند؟ زمانی که با برنامه کمینه گرا به آن می نگریم، دیگر هیچ مشکلی وجود ندارد. مغز جمله ای را می شنود



که which girls در جایگاه نزدیک‌ترین مرجع ضمیر حضور دارد و ادغام درونی نیز به صورت خودکار از نظریه جاری می‌شود. ادغام درونی دراصل ساده‌ترین عملیات است و کم‌ترین محاسبات را دارد. بنابراین همه این مسائل دقیقاً همانی است که انتظار آن را داریم. جابه‌جایی و بازسازی جزء مشکلات یا مسائل ما نیستند؛ چون راه‌حل‌های بی‌نقصی برای آنها داریم.

به گفتار درونی بازگردیم. به یاد داشته باشید گفتار درونی چیزی نیست که با خود می‌گوییم و از صورت برونی‌شده استفاده می‌کنیم. آنچه که ما گفتار درونی می‌خوانیم تنها انعکاسی بیرنگ از گفتار برونی است با این تفاوت که شما حرکات تولیدی یا فراگویی^۱ را فعال نمی‌کنید. این

پدیده جالبی نیست و چیزی درباره تفکر به شما نمی‌گوید و سوء تفاهمی بزرگ در فلسفه مدرن است. البته شکاف‌هایی که به آنها اشاره کردم همواره روگرفت نیستند. مثلاً:

'Many books were stolen from the library.'

یعنی نزدیک آن مکان، دزد داریم. حال فرض کنید بگوییم:

'Many books are easy to steal from the library.'

که معنایی کاملاً متفاوت دارد و به این معنا نیست که دزدهای زیادی نزدیک آن مکان هستند بلکه شما درباره برخی کتاب‌های خاص سخن می‌گویید؛ بنابراین در جمله:

'Many books are easy to steal'.

پس از فعل steal شکافی وجود دارد. اما روگرفتی از many books نیست و خوانشی متفاوت دارند. تبیین‌های بسیار خوبی از این مسئله وجود دارد که زمان پرداختن به آنها را نداریم. همچنین این نکته نیز قابل توجه است که افکار متفاوتی وجود دارند. اگر بگوییم:

1. Articulatory

'hospital the at arrived He'
 'taxi a in hospital the at arrived He'
 'coma a in And'

همه دستوری هستند. حال فرض کنید بگوییم:

'coma a in and taxi a in hospital the at arrived He'

این جمله غیرممکن است. این پدیده در بلاغت سنتی 'زوگما'^۱ نامیده می‌شود. نکته این است که برای تفکرات گوناگون، رویدادهای متفاوت وجود دارند که افکار مرکب میسازند. همچنین افکار جداگانه‌ای وجود دارند که همگی به صورت هم‌پایه بیان می‌شوند. البته که می‌توان حرف‌های بیشتری درباره این مسئله زد اما اکنون تبیین‌های خوبی داریم که دو شرط یادگیری و فرگشت‌پذیری را احراز می‌کنند.

مایل هستم با بازگشتن به قرن هفدهم بحث را به پایان ببرم. تمایز مهم بین زایش و تولید را به خاطر داشته باشید. دوباره به تمایز ارسطو، چالش گالیله‌ای و دکارتی بنگرید. می‌توانیم بخش‌هایی از آن را حل و فصل کنیم یا در حال پیشروی به حل مسائل هستیم. چه سازوکارهایی باعث این توانایی خارق‌العاده می‌شوند؟ می‌دانیم برخی چیزها را چگونه بررسی کنیم. درواقع چگونه می‌توانیم اصطلاحات را که تفکری پرورش یافته و برونی شده متناسب با موقعیت‌ها و نه تولید شده آنهاست، تولید و سپس آنها را به دیگران منتقل کنیم. البته بُعد خلاق استفاده زبان یک معما باقی می‌ماند.

با نقل‌قولی از دیوید هیوم^۲ به سخنان خود خاتمه می‌دهم. او در تأملات خویش در کشفیات نیوتن چنین می‌نویسد که به نظر من بزرگترین دستاورد نیوتن کشیدن پرده از چهره برخی از اسرار طبیعت بوده است. او همچنین نقصان‌ها و کاستی‌های علوم مکانیکی را به نمایش گذاشت و بدینوسیله رازهای غایی طبیعت را از ابهام همیشگی بیرون آورد. اینکه آیا آنها همواره در این تاریکی به سر خواهند برد یا خیر را نمی‌دانیم اما بی‌شک در حال حاضر در تاریکی قرار دارند. بنابراین، علیرغم پیشرفت‌های بزرگ در برخی زمینه‌ها، مسائل دیرینه همچنان باقی مانده‌اند که تصور آنها نیز عمیقاً از درک انسان فراتر است؛ پس با همین نکته سخنرانی خود را تمام می‌کنم.

کتابنامه

1. Turing, Alan M. (1950). *Computing machinery and intelligence*. _Mind_ 59 (October): 433–60.
2. Newton (1668). *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*.

1. Zeugma
 2. David Hume

نکاتی پیرامون قلب نحوی و مجهول در فارسی نگاهی کمینه‌گرا



مصطفی بزرگر

Mostafabarzegar@atu.ac.ir

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی

دانشگاه علامه طباطبائی

دبیر انجمن علمی زبان‌شناسی

دانشگاه علامه طباطبائی

جان رابرت راس^۱ اصطلاح قلب نحوی^۲ را در دهه شصت میلادی ساخت و به زایشیان ارائه کرد. قلب نحوی از منظر مهمی با پدیدهٔ ترتیب سازه آزاد^۳ متفاوت است، به این معنا که قلب نحوی حرکت^۴ دارد. همچنین راس^۵ (۱۹۶۸) معتقد بود قلب نحوی پیرو قوانین سبکی است و در واقع این پدیده در ژرف‌ساخت جایی ندارد و در رو‌ساخت نمایان می‌شود. در سال‌های بعد کرسنتز^۶ (۱۹۷۵)، دیهان^۷ (۱۹۷۹) و هواکسترا^۸ (۱۹۸۵) بررسی‌های عمده‌تری بر روی قلب نحوی انجام دادند. عمدتاً اعتقاد آنها بر این بود که قیدها جایگاه ثابتی دارند و قلب نحوی گزینه‌ای اختیاری است که حرکت به چپ‌ترین جایگاه سازه‌ای را مقدور می‌سازد. پژوهش‌های نظری روی ژاپنی (سایتو^۹ ۱۹۸۵، ۱۹۸۹) نیز شاهد ادعای راس بوده‌اند: قلب نحوی شامل حرکت است. پژوهش‌های انجام شده روی قلب نحوی در دهه نود، به‌خصوص پس از برنامه کمینه‌گرا^{۱۰} (۱۹۹۵) ویژگی‌های جالب‌توجهی را دربارهٔ این پدیده به دست داد. امروزه در محافل کمینه‌گرا، حداقل سه پرسش مهم دربارهٔ قلب نحوی پرسیده می‌شود:

1. John Robert Ross
2. Scrambling
3. Free word order
4. Movement
5. Ross
6. Kerstens
7. De Haan
8. Hoekstra
9. Saito
10. The Minimalist Program

۱. انگیزه این حرکت چیست؟

۲. آیا عملی اختیاری است؟

۳. آیا همانطور که پیش‌تر ادعا شده بود، عملی معنا-تهی است یا به حوزه معنایی دستور کمک می‌کند؟

هیل^۱ (۱۹۸۰) با بررسی ترتیب سازه آزاد در ژاپنی، گفت که قلب نحوی پدیده‌ای تماماً نحوی است. این دیدگاه مورد تأیید چامسکی^۲ و لزنیک^۳ نبود. هیل زبان‌ها را به دو گروه پایگانی و غیرپایگانی تقسیم کرد که تنها زبان‌های گروه دوم اجازه قلب نحوی را می‌دهند. داده‌های موجود از زبان‌هایی چون ناواهو^۴، والپیری^۵ و مجارستانی شاهد این ادعا هستند. اما سایتو (۱۹۸۹) در سال‌های بعدی غیرپایگانی بودن ژاپنی را رد و تصریح کرد که قلب نحوی حرکت دارد و می‌توان تمام آثار آن را در اشتقاق مشاهده نمود. از دید او قلب نحوی عملی اختیاری است که در صورت منطقی^۶ حاضر نمی‌شود و بنابراین معنا-تهی^۷ است.

پرسش متداول این است که چه عاملی باعث می‌شود زبان‌هایی چون فارسی، آلمانی، هندی، ژاپنی و کره‌ای اجازه پدیده قلب نحوی را بدهند و در مقابل برخی زبان‌ها مانند انگلیسی و فرانسوی چنین اجازه‌ای نمی‌دهند. در برهه‌ای از زمان گمان می‌شد هرچه زبانی نظام صرفی حالت قوی‌تری داشته باشد، قلب عناصر آن آسان‌تر است. اما طولی نکشید که این ادعا هم کمرنگ شد. دایال^۸ (۱۹۹۳) نشان داد که مسئله هیچگاه به همین سادگی نبوده است و نظام حالت قوی ضرورتاً به معنای وجود قلب نحوی در یک زبان نیست. چنین به نظر می‌رسد با همین نتیجه‌گیری، فارسی نیز می‌تواند به پیروی از دایال قرار گیرد.

پیش‌تر دیدیم باور بر این است که تنها زبان‌های غیرپایگانی می‌توانند قلب نحوی داشته باشند. این ادعا نیز با داده‌های فارسی در تناقض است. فارسی زبانی پایگانی است، اما قلب نحوی در آن بارها دیده می‌شود.

در فارسی ترتیب سازه‌ای نیز جزء موضوعات مورد بحث بوده است. آیا فارسی زبانی SOV یا SVO است؟ ریچارد کین^۹ (۱۹۹۴) بر این باور است که ترتیب سازه‌ای در تمام زبان‌های جهان مشخص‌گر-هسته-متمم است و هرگونه ترتیبی جز آن به معنای حرکت است. او در نظریه پادتقارنی^{۱۰} خود گفت که برای هر گروه حرکت داده شده‌ای، باید هسته‌ای متمایز وجود داشته باشد که فرافکنی آن عنصر بتواند به مشخص‌گر متصل شود. مثلاً، ترتیب OV در اصل از ترتیب VO مشتق شده است به اینگونه که مفعول به

1. Hale

2. Chomsky

3. Lasnik

4. Navaho

5. Walpiri

6. Logical Form

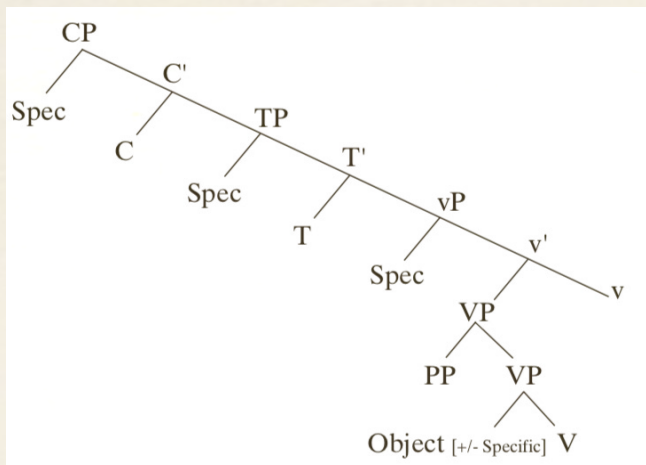
7. Semantically-vacuous

8. Dayal

9. Richard Kayne

10. Antisymmetry

جایگاه مشخص‌گر بالاتر از فعل حرکت می‌کند. جان کلام کین این است که ترتیب مشخص‌گر-هسته-متمم تنها ترتیبی است که به صورت زیرساختی در دستور جهانی^۱ وجود دارد و هر ترتیب دیگری، از آن مشتق شده است. انتقادات فراوانی به این دیدگاه وارد شده است اما از دیدگاه نگارنده، مهم‌ترین آن نادیده گرفتن اصل اقتصاد است که به نوعی ستون فقرات برنامه کمینه‌گرا به حساب می‌آید.



نمودار ۱-۳

به پیروی از کریمی^۲ (۲۰۰۵)، فارسی را زبانی فعل پایانی در نظر گرفته و بازنمایی نحوی زیر را برای آن پیشنهاد می‌دهیم: جایگاه هسته نقشی T در این زبان نیازمند توضیح است، به این خاطر که باید در جایگاه پایانی و سمت راست فعل قرار گیرد. سوال اینجاست که آیا می‌توان به وجود T در جایگاه آغازی در زبان‌های فعل پایانی قائل بود؟ پاسخ کریمی (۲۰۰۵: ۸) به این سوال مثبت است. به مثال زیر بنگرید:

۱. کیمیا گفت که پرویز خونه نیست.

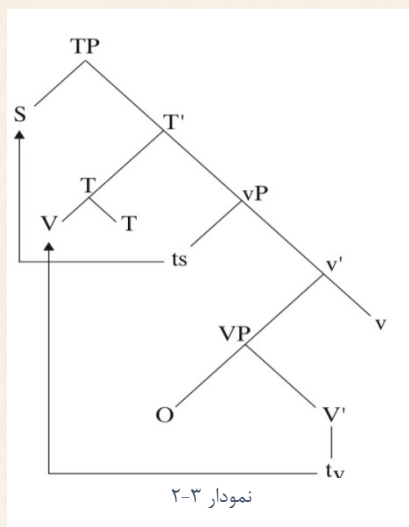
چنانچه T در جایگاه پایانی بود، فعل، در صورت حرکت به این هسته نقشی می‌بایست در راست‌ترین جایگاه جمله باشد که به نادرستی شدن جمله می‌انجامد:

۲. *من که کیمیا این کارو میگیره گفتم

دیگر استدلال کریمی برای فعل پایانی بودن این زبان را مشاهده می‌کنیم:

1. Universal Grammar
2. Simin Karimi

شاهد هستیم که فعل به هسته نقشی T متصل است. کریمی برای این مدعا استدلال‌هایی را ارائه می‌دهد که به تفصیل در فصل چهار کتاب خود به آنها می‌پردازد. دیگر آنکه تولید پایه در افعال در این زبان به اضافه تمامی وندهای تصریفی آنها یکجا انجام می‌گیرد (چامسکی ۱۹۹۵). به همین دلیل است که حرکت فعل با انگیزه افزودگی تصریفی انجام نمی‌شود. در نتیجه T نیازی به حضور در جایگاه پایانی این زبان ندارد. دیگر آنکه چون تمام گروه‌های متمم‌نما و حرف تعریف در این زبان هسته آغازی هستند، می‌توان نتیجه گرفت که تمام هسته‌های نقشی در این زبان در جایگاه آغازی ظاهر می‌شوند. این مسئله از دیدگاهی پراهمیت است که نظریه‌های متفاوتی درباره پادتنارنی طراحی زبان و پیامدهای آن در قلب نحوی مطرح شده است که حداقل برای فارسی نمی‌توان آنها را استدلال‌های مستحکمی دانست.



تاکاچی^۱ (۱۹۹۸) معتقد است دو شرط برای قلب نحوی وجود دارد. یک: آن زبان باید اجازه دهد تا موضوع در جایگاه متصل به گروه زمان تولید پایه شود و دیگر: آن زبان اجازه دهد تا موضوع‌ها به جایگاه تنابی خود در صورت منطقی بازگردند. او خاطرنشان می‌کند که عناصر قلب شده به صورت مستقیم در جایگاه روساختی تولید پایه می‌شوند و سپس به استقبال حرکت (در صورت منطقی) می‌روند تا جایی که صاحب نقش‌های تنابی شوند. در نهایت، جان کلام این است که قلب نحوی پدیده‌ای معنا-تهی است.

همانطور که خواننده کنجکاو تا به حال حدس زده است، قلب نحوی پدیده‌ای تک‌ساختی نیست و در عوض از تعداد زیادی عملیات بهره می‌گیرد. هولمبرگ^۲ (۲۰۰۰) قلب نحوی را نتیجه حرکت موضوع

1. Takahashi
2. Holmberg

می‌داند و ادعا می‌کند این پدیده با اصل فرافکنی گسترده در ارتباط است. جالب‌تر آنکه برخی چون (کیس)^۱ (۱۹۹۴) رخداد حرکت موضوع را به کلی انکار می‌کنند. به زعم آنها موارد استاندارد حرکت موضوع مانند مجهول و ارتقا، نتیجه تولید پایه هستند. چنانچه این نتیجه‌گیری درست باشد، قلب نحوی موضوع^۲ همان ادغام^۳ یا تولید پایه می‌شود.

کریمی (۲۰۰۵) معتقد است که قلب نحوی عملی اختیاری نیست و نقش اصلی آن مقاصد نقشی-گفتمانی و معنایی است. در همین راستا، ویلهات^۴ (۱۹۹۲) قلب نحوی را پدیده‌ای برانگیخته با انگیزه گفتمانی می‌داند که حرکت نوع سوم سبب وقوع آن می‌شود. یعنی حرکتی که نوع و کیفیت آن با حرکت موضوع و غیرموضوع متفاوت است. بدیهی است که با پژوهش هرچه بیشتر بر روی زبان‌های جهان می‌توان در این زمینه به نتایجی قابل قبول‌تر دست یافت.

همانطور که مرور شد، پدیده قلب نحوی را می‌توان از زوایای متفاوتی بررسی کرد که هر یک دارای نتیجه‌گیری‌های متفاوتی هستند.

حال، به بخشی از پیچیدگی‌های مجهول در فارسی می‌پردازیم.

ساخت مجهول در فارسی همواره موضوعی بحث برانگیز بوده است. برخی زبان‌شناسان از جمله مرعشی (۱۹۷۰)، پالمر^۵ (۱۹۷۱)، سهیلی اصفهانی (۱۹۷۶) و حاجتی (۱۹۷۷) معتقدند که فارسی همانند انگلیسی دارای مجهول ساختاری است. اما از سوی دیگر، موبینه^۶ (۱۹۷۴) ادعا می‌کند که فارسی فاقد چنین ساختی است و درواقع تمامی نمونه‌هایی که مجهول پنداشته شده‌اند در ژرف‌ساخت‌شان فاقد کنشگر هستند و آنچه مجهول به نظر می‌آید تنها نمونه‌هایی از به‌کارگیری فعل آغازی 'شدن' است. ناگفته نماند که موبینه می‌پذیرد (۱۹۷۴: ۲۵۰) مثال‌هایی وجود دارند که دارای کنشگر عیان هستند اما بلافاصله تصریح می‌کند که این ساخت‌ها جدید بوده و چنان که باید خوش‌ساخت نیستند:

۱. امشب آواز توسط بانو پروانه خوانده می‌شود.

دبیرمقدم (۱۹۸۵، ۱۹۸۲) می‌گوید موضوع به همین سادگی نبوده و درحقیقت فعل آغازی 'شدن' و مجهول آن کارکردی یکسان ندارند. او تصریح می‌کند با وجود این که 'شدن' فعلی حرکتی در فارسی میانه بوده است، در فارسی امروز نقشی ویژه را نیز در مقام مجهول‌ساز برعهده گرفته است. او معتقد است که مفعول صریح جمله معلوم به فاعل ساختاری معادل آن تبدیل می‌شود (۱۹۸۲: ۷۵).

1. Kiss
2. A-Scrambling
3. Merge
4. Weibelhuth
5. Palmer
6. Moyne

۲. ماموران ساواک یک استاد دانشگاه را کشتند.

۳. یک استاد دانشگاه (توسط ماموران ساواک) کشته شد.

بنابراین او قاعده‌ای مجهول‌ساز را پیشنهاد می‌دهد که جمله زیرساختی معلوم را به معادل مجهول آن مرتبط می‌سازد. از این رو دبیرمقدم نیز به گروه اول می‌پیوندد. همچنین او معتقد است این قاعده متوجه افعال آزادی است.

فولی^۱، هارلی^۲ و کریمی (۲۰۰۵) بر این باورند ساختی که در فارسی به ظاهر مجهول به نظر می‌رسد در واقع نمونه‌هایی از ساختمان کلی افعال مرکب است که در آن صفت مفعولی فعل نقش عنصر غیرفعلی را دارد.

کریمی فعل مرکب فارسی را یک عنصر غیرفعلی و یک فعل سبک می‌داند و می‌افزاید که فعل مرکب فارسی یک واحد واژگانی نیست زیرا عنصر غیرفعلی تفکیک‌پذیر و گسترش‌پذیر بوده و حذف فعل نیز در این ساخت مجاز است (کریمی ۱۹۹۷ الف و ب). سپس چنین نتیجه می‌گیرد که فعل سبک و عنصر غیرفعلی در فعل مرکب فارسی جدا از هم تولید می‌شوند، در نحو به هم می‌پیوندند و در سطح دیگری ادغام می‌شوند (رابط مفهومی-نیتی). دو سازه فعل مرکب تا حدی آزادی نحوی دارند بنابراین، خصوصیات معنایی آنها مانند کلمات منفرد در فارسی و دستور زبان‌های دیگر همچون انگلیسی است.

کریمی (۲۰۰۵) نقش فعل سبک فارسی را تعیین کنادی / سببی بودن، رخدادی بودن و دیرش کل فعل مرکب می‌داند، در حالی که عنصر غیرفعلی پایان‌پذیری کل فعل مرکب را نشان می‌دهد، مگر این که فعل سبک ذاتاً پایان‌پذیر باشد مانند 'شدن' که در آن صورت عنصر غیرفعلی هیچ تأثیری بر پایان‌پذیری کل فعل مرکب ندارد، مانند 'آب' در 'آب شد' (فولی و همکاران ۲۰۰۵):

الف - خورشید برف را آب کرد.

ب - برف آب شد. (کریمی، ۲۰۰۵: ۱۵)

از دیدگاه او ساخت مجهول نمونه‌ای از فعل مرکب با صفت مفعولی است که در جایگاه عنصر غیرفعلی اش قرار می‌گیرد.

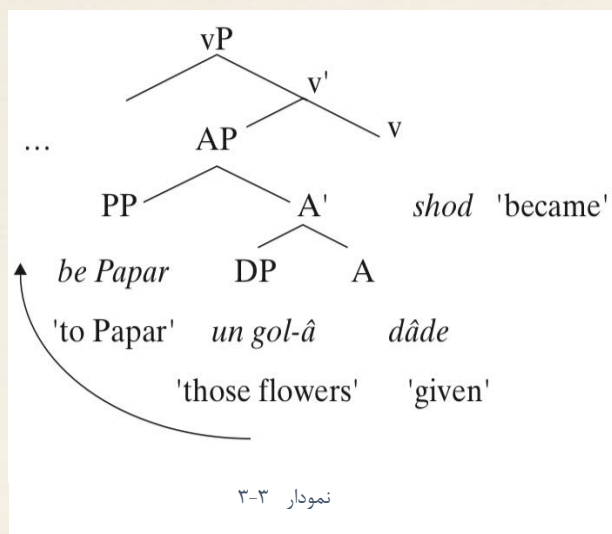
کریمی (۲۰۰۵) ساخت‌های مجهول پیش رو را غیردستوری می‌داند و علت آن را این‌گونه توضیح می‌دهد که: «در این جملات که فعل مرکب دارند، جزء غیرفعلی در جایگاه هسته گروه محمول (PredP) و جزء فعلی در هسته گروه فعلی کوچک قرار می‌گیرد. بنابراین، ضمن این که ساخت‌های مجهول را نمونه‌هایی

1. Folli
2. Harley

از افعال مرکب می‌داند، جایی برای عنصر غیرفعلی دیگر ('کرده' یا 'داده' در جملات زیر) باقی نمی‌ماند که هسته فعل مرکب در این ساخت‌ها واقع شود. » (کریمی، ۲۰۰۵ : ۷۵)

* خانه خراب کرده شد.

اما در سال‌های بعدی هارلی و کریمی (۲۰۱۸)، به تناقضاتی در فرضیه ۲۰۰۵ خود رسیدند. مانند 'قرار



دادن و قرار داده شدن، 'ادامه دادن، ادامه داده شدن'، 'به خاک سپردن، به خاک سپرده شدن' و 'به کار بستن، به کار بسته شدن'. آنها این ساخت‌ها را همچنان متوجه مجهول بودن نمی‌دانند و معتقدند که تنها زمانی شاهد وجود این نمونه‌ها هستیم که برای ساخت فعل سبک جایگزینی وجود نداشته باشد. برای مثال:

به خاطر سپردن، *به خاطر شدن/خوردن

ادامه دادن، *ادامه خوردن/شدن

در ادامه اشاره می‌کنند که چنین نمونه‌هایی بسیار به زبان رسمی محدود هستند و به بررسی هرچه دقیق‌تر آنها تاکید می‌ورزند.

انوشه (۱۳۹۴) نیز در مقاله خود که بر پایه حرکت فعل در فارسی استوار است، نتیجه می‌گیرد این زبان فاقد فرافکن مجهول است و از این جهت به گروه زبان‌شناسانی می‌پیوندد که به وجود ساخت مجهول در فارسی قائل نیستند.

در این مختصر کوشیدیم به بخشی از پژوهش‌هایی بپردازیم که پیرامون قلب نحوی و مجهول به صورت نظری و به ویژه در فارسی انجام شده است. همانطور که خواننده کنجکاو تابه‌حال به درستی پی برده است، همچنان پیچیدگی‌های بسیاری در این موضوعات به چشم می‌خورد که جملگی آنها سزاوار توجه هستند. چنین موضوعی برای تمامی پدیده‌های زبانی صدق می‌کند که امید است با لنزی کمینه‌گرا به تحقیق و پژوهش پیرامون آنها پرداخته شود و نتایج مطلوب به دست آید.

کتابنامه

۱. انوشه، مزدک (۱۳۹۴). *مسئله مجهول در زبان فارسی: رویکردی کمینه‌گرا*. پژوهش‌های زبانی، ۶ (۱): ۲۰-۱.
2. Boeckx, C. (Ed.) (2011). *The Oxford Handbook of Linguistic Minimalism*. USA, New York: Oxford University Press.
3. Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
4. Dabir-Moghaddam, M. (1985). *The Persian Passive*. *Journal of Linguistics*, 3, 31-46.
5. Dabir-Moghaddam, M. (2004). *Persian and Linguistic Theories*. *Nameh Farhangestan*, 4, 93-129.
6. Dayal, V. S. (1993). *Scope marking as indirectwh-dependency*. *Natural Language Semantics*, 2(2), 137-170. doi: 10.1007/bf01250401
7. Dediu, D., and Levinson, S. C. (2013). *On the antiquity of language; the reinterpretation of neandertal linguistic capacities and its consequences*. *Front. Lang. Sci.* 4:397. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00397
8. E. Kiss, K. (1994). *Scrambling as the base-generation of random complement order*. In N. Corver, H. van Riemsdijk (eds.), *Studies on scrambling*, (pp 221-56). Berlin: Mouton de Gruyter.
9. Folli, R., Harley, H. B., & Karimi, S. (2005). *Determinants of event type in Persian complex predicates*. *Lingua*, 115(10), 1365-1401.
10. Moyne, J. (1974). *The so-called Passive in Persian*. *Foundation of Language*, 12, 249-267.
11. Karimi, S. (1997). *Persian complex verbs: Idiomatic or compositional*. *Lexicology* 3(2):273-318.
12. Karimi, S. (2005). *A minimalist approach to scrambling: evidence from Persian*. Berlin: Mouton de Gruyter.
13. Haan, G. J. de. (1979). *Conditions on rules*.
14. Hajati, Abdol-Khalili (1977). *Ke-Construction in Persian: Descriptive and Theoretical Aspects*. Unpublished PhD Dissertation; University of Illinois. Urbana.
15. Hale, K. (1980). *Remarks on Japanese phrase structure: comments on the papers on Japanese syntax*. In: Farmer, A. K. and Otsu, Y. (eds.) *Theoretical Issues in Japanese Linguistics*. MIT Working Papers in Linguistics 2. MIT. 185-203.
16. Hoekstra, T. (1985). *Transitivity. Grammatical relations in government-binding theory*. Dordrecht: Foris Publications, 1984. Pp. 311. *Journal of Linguistics*, 21(2), 493-497. doi: 10.1017/s0022226700010410
17. Holmberg, A., (2000). *Deriving the OV order in Finnish*. In P. Svenonius, (ed.) *The derivation of VO and OV order in Germanic and other languages*, (pp123-152). Amsterdam: John Benjamin Publishers
18. Kerstens, J. (1975). *Casüstiek. Afstudeerdifferentiatie* 513 Kraam-, Kind- En Jeugdzorg 2, 27-52. doi: 10.1007/978-90-313-9406-7_3

19. Karimi, S. (1997). *Persian complex verbs: Idiomatic or compositional*. Lexicology 3(2):273-318.
20. Karimi, S. (2005). *A minimalist approach to scrambling: evidence from Persian*. Berlin : Mouton de Gruyter.
21. Kayne, R. S. (1994). *The antisymmetry of syntax*. Cambridge, MA : MIT Press.
22. Ross, J. R. (1968). *Constraints on variables in syntax*. Bloomington : Indiana University Linguistics Club.
23. Folli, R., Harley, H. B., & Karimi, S. (2005). *Determinants of event type in Persian complex predicates*. Lingua, 115(10), 1365-1401.
24. Saito, M. (1985). *Some Asymmetries in Japanese and Their Theoretical Consequence*. Ph.D. dissertation, MIT.
25. Saito, M. (1989). *Case and government in Japanese*. WCCFL 2, 247-259.
26. Soheili-Isfahani, A. (1976). *Noun phrase complementation in Persian*, Unpublished Ph.D. dissertation. University of Ilion's, Urbana.
27. Takahashi, M. (1998). *Some Theoretical Consequences of Case- Marking in Japanese*. Cambridge : Cambridge University Press.
28. Webelhuth, G. (1992). *Principles and parameters of syntactic saturation*. New York : Oxford University Press.

حروف اضافه در زبان گیلکی

زنگ خطر نابودی زبان گیلکی، یکی از زبان‌های محلی ایرانی مدتهاست به گوش می‌رسد. زبانی که بیش از نه هزار واژه دارد و تفاوت‌های دستوری و آوایی آن با زبان فارسی قابل ملاحظه است. متأسفانه امروزه اطلاعات مردم از این زبان و ساختارهای مربوط و خاص آن بسیار محدود است و در نتیجه در محاورات روزمره، زمانی که افراد می‌خواهند به گیلکی صحبت کنند به ناچار نادانسته‌های گیلکی خود را با واژه‌های فارسی جایگزین می‌کنند که این امر منجر به نابودی زبان می‌شود. پدیده‌ای که امروزه در میان گویشوران جوان زبان گیلکی در حال شکل‌گیری است، استفاده از همتای فارسی واژگان در این زبان است، در صورتی که با کمی تحقیق مشخص می‌شود برای این واژه‌ها در زبان گیلکی معادلی وجود دارد. یکی از موضوعات دستوری که شاید در منظر اول بسیار ساده جلوه کند اما به‌واقع یکی از سازه‌های پر بسامد هر زبانی به شمار می‌رود، مبحث حروف اضافه و ترتیب آن در جمله‌هاست. نگارنده این پژوهش سعی دارد حروف اضافه زبان گیلکی و ساختار آن‌ها را در جمله معرفی کند تا هم برای گویشورانی که از معادل‌های فارسی آن استفاده می‌کنند، یادآوری و هم برای کسانی که با این زبان آشنایی ندارند، معرفی شوند.



معصومه خوش‌اندام ملاطی
masum.kh.m@gmail.com
دانشجوی کارشناسی ارشد
آموزش زبان فارسی
به غیر فارسی زبانان
دانشگاه علامه طباطبائی

کلید واژه: حروف اضافه، زبان گیلکی، پس اضافه‌ای، هسته، متمم



یکی از مباحث مهم نحوی در همهٔ زبان‌ها موضوع هسته و وابسته و تشخیص آن‌ها از یکدیگر است. مجموعهٔ هسته و وابسته‌های آن در هر زبانی بخش اصلی را تشکیل می‌دهند؛ بنابراین در صورت دانستن محل قرارگیری هستهٔ گروه‌های مختلف نحوی در زبان مورد مطالعه، بدون شک مبحث ساده‌سازی و ترجمهٔ متون دشواری کمتری خواهد داشت.

در بین زبان‌های محلی ایرانی، گیلکی از جمله زبان‌های 'پس اضافه‌ای' به‌شمار می‌رود و در گروه‌ها و جملاتی که نیاز به حرف اضافه دارند، این حروف اغلب پس از واژه‌ها قرار می‌گیرند. اگرچه با توجه به پیشینهٔ تاریخی حروف، ممکن است مشخص شود که برخی از آن‌ها شکل تغییر یافتهٔ کلمات دیگر زبان‌ها هستند ولی بسیاری دیگر این‌گونه نیستند. (شایان ذکر است در این مقاله هر جا که حروف اضافهٔ گیلکی با معادل فارسی آن تطابق داده شده است صرفاً جهت عنوان کردن تشابه آوایی می‌باشد و نه به معنای ورود از زبان فارسی زیرا این امر به ریشه‌شناسی مربوط است).

برای کسانی که گویشور یک زبان نیستند تشخیص هستهٔ گروه حرف اضافه‌ای بدون شناخت آن‌ها کار دشواری است. اگرچه در زمینهٔ حروف اضافهٔ زبان گیلکی تحقیق‌های زیادی صورت گرفته، لیکن مقالات علمی-پژوهشی و منابع مکتوب بسیار اندک است؛ از این‌رو در این پژوهش با طرح مثال‌ها و جملات مختلف برای جمع‌بندی و مرور مطالب تلاش شده است. قابل ذکر است لهجهٔ گیلکی مطرح شده در این پژوهش گونهٔ گفتاری زبان گیلکی در شهرستان لنگرود است.

بررسی برخی از حروف اضافهٔ زبان گیلکی (اعم از محمولی و غیرمحمولی)

حرف اضافهٔ 'به'

این حرف اضافه پس از هسته و به صورت فتحه a (ا) و همچنین گاهی به شکل کسره (ِ) می‌آید.

mi-xonə-un-ə-xonə-handi-nie	مثال ۱: خانهٔ من به اندازهٔ خانهٔ او نیست.
نیست-اندازه-به-خونه-واژه-بست-او-خانه-من	
ma-boti	مثال ۲: به من گفتی.
گفتی-به-من	

در مثال‌های فوق چون اسم قبل از حرف اضافه به واکه ختم شده است، حروف آخر آن‌ها حذف و ə و a به آن‌ها چسبیده است. در واقع در مثال ۱، اولین xonə شکل کامل کلمه ولی در xonə دوم، ə حرف اضافه می‌باشد و در مثال ۲ شکل کامل کلمهٔ معادل من mu است و واکهٔ پایانی آن در مجاورت واکهٔ آغازین پس اضافه حذف شده است. (این قاعده دربارهٔ تمام حروف اضافه‌ای که با واکه آغاز می‌شوند و پیش از آنها اسامی مختوم به واکه قرار دارد، صادق است).

ami-qəfəŋg-ə-gilon-ə-xof-bumajn	مثال ۳: به گیلان قشنگ ما خوش آمدید.
آمدید-خوش-به-گیلان-واژه-بست-قشنگ-ما (مال ما)	

در مثال بالا نیز پس از موصوف گیلان آمده است. قابل ذکر است در زبان گیلکی صفت قبل از موصوف و مضاف پس از مضاف الیه می‌آید و به همین جهت حرف اضافه در ترکیبات وصفی پس از موصوف و در ترکیبات اضافی پس از مضاف قرار می‌گیرد.

qəzâ-dig-ə-dəfjkəst	مثال ۴: غذا به قابلمه چسبید.
چسبید-به-قابلمه-غذا	

حرف اضافهٔ 'از'

حرف اضافهٔ 'از' در گیلکی به صورت dʒi و dʒe و adʒi می‌آید.



i-mauke-u-mauke-dgi-rahmita-ə	مثال ۱: این مرد از آن مرد دلسوتر است.
است-دلسوتر-از-مرد-آن-مرد-این	
xodɔ- ə- dâ- ə-tuk- adɟi- beɬəm	مثال ۲: گلایی را از نوک درخت چیدم.
چیدم-از-نوک-واژه‌بست-درخت-را-گلایی	
ke- dɟe- hajti	مثال ۳: از چه کسی خریدی؟
خریدی-از-چه کسی	

حرف اضافه 'برای'

این نشانه به صورت be و gah به صورت vâsi, vâsti, visi, vâstin و به کار می‌رود. (شاید بتوان گفت صورت‌های مختلف آوایی vâsi معادل گونه گفتاری زبان فارسی 'واسه' می‌باشد.)

mu- ali- ə- levâs- hajtəm	مثال ۱: من برای علی لباس خریدم.
خریدم-لباس-برای-علی-من	
un- fuɤfɟâ- mæ:n- ami- vâsi- kâ- kune	مثال ۲: او در فروشگاه برای من کار می‌کند.
می‌کند-کار-برای-ما-در-فروشگاه-او	

قابل ذکر است استفاده هر کدام از صورت‌های فوق در این جمله و سایر جملات امکان‌پذیر است و تنها به منطقه گویشور مربوط می‌شود.

حرف اضافه 'در'

به صورت $mi:n$ ، $mə:n$ و $du:n$ می آید.

mi- pilə- bəɹɹ- e- xone- mə:n	مثال ۱: در خانه برادر بزرگ من
در- خانه- واژه‌بست- برادر- بزرگ- من	
hi- keləs- e- mian	مثال ۲: در همین کلاس
در- واژه‌بست- کلاس- همین	
hadʒadʒə-xu-lo:nə-du:n-xotə	مثال ۳: پرستو در لانه‌اش خوابیده است.
خوابیده- در- لانه- خود- پرستو	

حرف اضافه 'با'

به صورت $ma:ɹə$ ، $am:ɹə$ و $ham:ɹə$ می آید که همان کلمه 'همراه' با تغییر شکل اولایی آن است و یا به صورت $dʒi$ بیان می شود.

mu- kilid- e- ham:ɹə- dɹ- ə- bāz- akudəm	مثال ۱: من با کلید در را باز کردم.
کردم- باز- را- در- همراه- واژه‌بست- کلید- من	
mu- mi- dust- ə- ham:ɹə- madʒes- adʒi- hama- dəbom- gi- bəkətəm	مثال ۲: من داشتم با دوستم از مدرسه می آمدم که افتادم.
افتادم- که- داشتم- می آمدم- از- مدرسه- با- واژه‌بست- دوست- ام (مال من)- من	
xu- dast- e- dʒi	مثال ۳: با دست خودش
با- واژه‌بست- دست- خودش	



نقش‌های مفعولی 'را'

در گیلکی به صورت a، e، و ə بیان می‌شود و پس از مفعول می‌آید.

bulut- ə- vigi	مثال ۱: سینی را بردار.
بردار- را- سینی	

در این حالت از لحاظ موقعیت مکانی، زبان گیلکی مانند زبان فارسی عمل کرده است و ə پس از مفعول می‌آید.

dâz- a- towad	مثال ۲: داس را بنداز.
بنداز- را- داس	

استفاده از هر کدام از موارد فوق بستگی به واژه ماقبل دارد و با توجه به لهجه خاص هر محل استفاده می‌شود.

حرف اضافه 'پیش، کنار، نزد'

این حروف به صورت vɑɽdʒe و vɑɽdʒi بیان می‌شوند.

ti- ketâb- mi- vɑɽdʒe- na	مثال: کتاب تو نزد من است (قرار دارد).
قرار دارد- نزد- من- کتاب- تو (مال تو)	

حرف اضافه 'زیر'

به صورت bun و پس از هسته قرار می‌گیرد.

miz- ə- bun- ə- nija- bukun	مثال: زیر میز را نگاه کن.
کن- نگاه- را- زیر- واژه‌بست- میز	



حرف اضافه 'بر، روی'

به صورت *ju* یا *sad* می‌آید که مانند واژگان 'سر' و 'روی' در فارسی هستند.

sandali- ju- baniʃ	مثال ۱: روی صندلی بنشین.
بنشین- روی- صندلی	
rezâ- bom- ə- saɪ- isa	مثال ۲: رضا روی پشت بام است.
هست- روی- واژه‌بست- پشت‌بام- رضا	

ضمایر فاعلی، مفعولی و ملکی در زبان گیلکی

مبحث مهم و ضروری دیگر که در ادامه می‌آید، تغییرات ضمایر فاعلی در مواجهه با این حروف است. در زبان گیلکی برای هر کدام از حالت‌ها، ضمایر ذیل بیان می‌شود.

حالت ملکی/ اضافی	حالت مفعولی رای و مفعول برای	ضمایر فاعلی (منفعل)	
mi	ma/ maɾə/ maɾəɾə	mu	من
ti	ta/ taɾə/ taɾəɾə	tu	تو
unə	unə/ unəɾə	un	او
ami	aməɾə/ aməɾəɾə	amu	ما
ʃimi	ʃəməɾə/ ʃaməɾəɾə	ʃumu	شما
uʃənə	uʃonəɾə	uʃon	ایشان

دلیل ذکر حالت‌ها این است که اگر ضمایر مفعولی و اضافی در جمله بیایند، در بعضی از لهجه‌ها حروف اضافه 'به، را و برای' حذف می‌شوند.



maɾə/maɾəɾə- jete-pâtjin-bududʒ	مثال ۱: یک پیراهن برای من بدوز.
بدوز-پیراهن-یک-برای من	
ta/ taɾə- hægit	مثال ۲: برای تو خرید.
خرید- برای تو	
uʃonə- neʃo:n- bædə	مثال ۳: به آنها نشان داد.
داد- نشان- به آنها	

نتیجه‌گیری

با توجه به مثال‌های متفاوت از انواع حروف اضافه، علاوه بر تأیید پس‌اضافه‌ای بودن زبان گیلکی، مشخص شد که در این زبان برای اکثر حروف معادلی وجود دارد؛ لذا استفاده از حروف اضافهٔ زبان فارسی در این زبان نه تنها با جنبهٔ پس‌اضافه‌ای بودن گیلکی منافات دارد بلکه باعث بی‌نظمی در بقیهٔ ساختارهای جمله می‌شود. همچنین در صورت عدم استفاده، این حروف کم‌کم فراموش خواهند شد و این خود آغازی است بر فراموشی زبان گیلکی.

منابع

۱. امانی، عفت. (۱۳۹۹). *گنجینهٔ گویش‌های ایرانی (استان گیلان)*. تهران. فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
۲. رستمی سماک، محدثه. (۱۳۹۵). *ساخت‌های غیر شخصی قالبی در گویش گیلکی شهرستان لنگرود*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
۳. سبزعلیپور، جهان دوست. (۱۳۹۹). *شیوه نامهٔ پیشنهادی الفبا و گیلکی نویسی*. پژوهشکده گیلان‌شناسی دانشگاه گیلان.

دستورنویس ایرانی سیبویه

زبان‌شناسی هندی و زبان‌شناسی جهان اسلام نمایانگر عالی‌ترین جلوه‌های زبان‌شناسی غیرعربی هستند. اگر شخصیت علمی پانینی^۱ را که پیش‌تر زبان‌شناسان بر سر اعتبار آن به اتفاق نظر رسیده‌اند کنار بگذاریم، به روشنی درمی‌یابیم که زبان‌شناسی جهان اسلام از چنین جایگاهی برخوردار نیست اما می‌توان به اوج شکوه زبان عربی در اواخر دوره ساسانی (۲۲۴-۶۵۱ م) و قرن‌های نخست هجری اشاره کرد که این رشد بی‌بدیل تنها به سبب دانش و ابتکار ایرانیانی بوده است که در زمینه مطالعه دانش زبان کوشیده و به اندیشه‌های تازه‌ای دست پیدا کرده‌اند (دفتری نژاد، ۱۳۹۴). همچنین آشنایی و برخورد ایرانیان با ملتهایی چون هند و یونان نیز این مسیر رشد را هموارتر کرده است. در این میان اندیشمندان بزرگی چون سیبویه^۲ (۱۴۰-۱۸۰ ق برابر با ۷۶۰-۷۹۶ م)، با نگارش **الکتاب**^۳ به عنوان بنیان‌گذار زبان‌شناسی عربی شناخته می‌شود. «کسی که دستاوردش برای زبان‌شناسی عربی هیچ‌گاه هم‌ترازی نداشته است» (دبیر مقدم، ۱۳۸۹).



ریحانه زمانی سده
r.zamaniling@gmail.com
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی

کلیدواژه: سیبویه، الکتاب، زبان‌شناسی عربی، زبان‌شناسی جهان اسلام، زبان‌شناسی غربی

1. Panini

۲. به نقل از دبیرمقدم (۱۳۸۹): سیبویه در اصل بوی سبب بوده که باء اول حذف شده و هاء آخر هم شاید گویش فارسی باشد مانند: گل‌بوی- ماه‌روی- شب‌بوی و ترکیباتی از این قبیل. سیبویه در فارس در نزدیکی شیراز، در قریه بیضاء چشم به جهان گشود. حکمت (۱۳۵۴-۶۹-۷۰) درباره نام فارسی سیبویه نظر دیگری ابراز داشته است. وی می‌گوید: «اما به زعم این بنده، کلمه سبب به تنهایی نام او بوده است و چون به لهجه (گویش) اهل فارس و جنوب ایران اعلام را عموماً با اشباع ضمه به صورت واو تلفظ می‌کنند او را در ولایت خود «سیبو» می‌گفته‌اند و چون به عربی درآمده دو حرف «ی هـ» به آن الحاق گردیده و او را فتحه داده‌اند.»

الکتاب نقطه عطفی است که سیبویه، زبان‌شناس غیربومی و پارسی‌تبار، با نگارش آن یکی از مطرح‌ترین دست‌نویسان تاریخ زبان‌شناسی عربی شده است. این کتاب توصیفی جامع، این جهانی و فیزیکی از زبان عربی به دست می‌دهد و دقیقاً هم‌زمان با عصری است که زبان‌شناسی غرب مشغول بررسی جنبه‌های آسمانی و کمتر این جهانی زبان بوده است. حدوداً هشت قرن پس از سیبویه، زبان‌شناسی غرب در عصر نوزایی بررسی زبان را از جنبه صوری و این جهانی از سر می‌گیرد که در اصل قرن‌ها پیش سیبویه برای اعراب و مسلمانان توصیف کرده بود. **الکتاب**، در تاریخ زبان‌شناسی ایران و جهان بی‌بدیل است و بی‌شک کمتر کتابی در دوره معاصر یافت می‌شود که توصیفی کامل و ماندگار از زبانی ارائه دهد که حتی زبان بومی محقق و نویسنده آن نیست (دفتری‌نژاد، ۱۳۹۴). در مقاله پیش رو علاوه بر بخش مقدمه، در بخش دوم به اختصار به زبان‌شناسی غیرعربی پرداخته شده است و آرای برخی از محققان و زبان‌شناسان غربی درباره **الکتاب** مرور می‌شود. در بخش سوم بخشی از آرای زبان‌شناختی سیبویه در حوزه آواشناسی در قیاس با زبان‌شناسی نوین بررسی می‌شود و نهایتاً در بخش چهارم با نتیجه‌گیری، مقاله پایان می‌یابد. لازم به ذکر است این مقاله کوتاه در واقع چکیده‌ای از مقاله محمد دبیرمقدم^۱ می‌باشد.

زبان‌شناسی غیرعربی

در مقاله «سیبویه: زبان‌شناس و دست‌نویس» محمد دبیرمقدم، آمده است که پیتر سورن^۲ در کتاب خود با عنوان **زبان‌شناسی در غرب، یک درآمد تاریخی** (سورن، ۱۹۹۸) با صراحت دلایل خود را برای محدود کردن گستره آن کتاب به زبان‌شناسی در غرب بیان کرده است. وی می‌گوید:

تفاوتی که مطالعات غربی با مطالعات چینی، هندی، بین‌النهرینی، عبری و اسلامی دارد در این است که در اغلب موارد به استثنای سنت چینی، تفکر درباره زبان زیر نفوذ عمیق دین قرار داشته و تمرکز آن‌ها عمدتاً روی تفسیر و حفظ متون مقدس قدیم متمرکز بوده است و ذاتاً نمی‌تواند دستاورد علمی داشته باشند، مثل **تورات** و **انجیل** یا **قرآن** یا **سروده‌های ودائی** (البته به نظر می‌رسد که اثر پانینی کمتر دینی بوده است). از این نظر، سنت یونانی-رومی سنتی ذاتاً متفاوت است. این سنت از همان آغاز با رد قاطع تفکر دینی مشخص شده و در نتیجه، سنتی اساساً این جهانی و غیردینی است. زبان‌شناسی یونانی-رومی نخست ریشه در مسأله فلسفی صدق و دوم ریشه در ضرورت عملی آموزش زبان یونانی به مصریان و دیگر کودکان غیر یونانی دارد. سورن در ادامه اضافه می‌کند: مطالعات هند و به خصوص پانینی به نسبت مطالعات عبری و اسلامی، کمتر دینی بوده و می‌توانیم مطالعات هندی را به عنوان آنچه که ما به عنوان زبان‌شناسی علمی قلمداد می‌کنیم، معرفی کنیم (سورن ۱۳۸۷: ۱۰-۱۱).

۱. سیبویه: زبان‌شناس و دست‌نویس محمد دبیر مقدم (دانشگاه علامه طباطبائی - فرهنگستان زبان و ادب فارسی)
2. Pieter Seuren

با استناد به تفکیک زبان‌شناختی که از دیدگاه سورن مطرح شد و به رسمیت شناختن زبان‌شناسی هندی به عنوان زبان‌شناسی غیرغربی و علمی و فاقد اعتبار دانستن زبان‌شناسی جهان اسلام به عنوان یک جریان علمی، به نکته جالب توجهی بر خواهیم خورد:

این که بررسی بخش کوچکی از **الکتاب** نشانگر شباهت بی‌نظیر مبانی و آرای سیبویه و فردینان دوسوسور است که شامل اصالت هم‌نشینی، جانشینی، ساخت، ساختار، نظام، نشانه و مانند آنها است. اگر تبلور اندیشه‌های فردینان دوسوسور سرآغاز زبان‌شناسی نوین شناخته شود، آنگاه باید گفت نگارش اثری به اهمیت **الکتاب** مقدمه‌ای بر این سرآغاز بوده است (دفتری نژاد ۱۳۹۴: ۸-۹). اما مایکل

کارتر^۱ معتقد است که هیچ ارتباطی میان این دو نیست. البته کمی شک‌برانگیز است که آیا سوسور هرگز آن ترجمه از **الکتاب** را خوانده است یا خیر؟ ترجمه‌ای که وقتی دوسوسور یادداشت‌های خود را می‌نوشت، انجام شد (کارتر ۲۰۰۴: ۱۴۵).

در ادامه، ایتکونن^۳ (۱۹۹۱) نیز در پی مقایسه میان پائینی، سیبویه و زبان‌شناسی غربی می‌گوید:

به نظر من روشن است که نظریه دستوری او نسبت به نظریه دستوری پائینی، در سطح نازل‌تری قرار دارد. با این همه، نحو سیبویه بر پایه محدود تعمیم‌های کاملاً صورت‌گرایانه بنا نهاده شده که به شکلی بسیار منظم عمل می‌کنند و من تردید دارم که هرگونه توصیف نحوی در غرب تا پیش از ۱۹۰۰ به چنین سطح نظری دست یافته باشد؛ خاصه اینکه ارزش توصیه‌های نحوی غربی به سبب ناتوانی آن‌ها در تفکیک نهادن میان مسائل نحوی و معنایی، غالباً رو به کاهش نهاده است.

اما در نهایت نمی‌توان به طور قطع گفت که چه کسی را باید آغازگر زبان‌شناسی نوین دانست، چرا که پدید آمدن نوشته‌های سوسور و [ترجمه] **الکتاب** هم‌زمان رخ داده است.

1. Ferdinand de Saussure
2. Carter
3. Itkonen

آواشناسی

در این بخش چکیده‌ای از دستاوردهای سیبویه به قلم دبیرمقدم و نقل از دیگر اندیشمندان این حوزه، خواننده می‌شود. بی‌شک پرداختن به تمامی بخش‌های این کتاب در چنین مقاله‌ای نخواهد گنجید و نیازمند کتابی چند جلدی است؛ بدین سبب تنها نیم‌نگاهی به دستاوردهای آواشناختی سیبویه خواهیم داشت.

رابینز^۱ (۱۹۶۷) برخی توفیق‌های سیبویه را در این می‌داند که:

وی به توصیفی آوایی از خط عربی که بی‌سابقه و از آن خود او بود دست یافت که «اگرچه به سطح توصیف زبان‌شناسان در هند نمی‌رسید، اما پیشرفته‌تر از علم

آواشناسی در غرب، هم در گذشته و هم در عصر معاصر بوده است». وی خاصه از توفیق سیبویه و دیگر دست‌نویسان عربی در تعیین و توصیف اعضای گویایی، سازوکارهای دخیل در تولید آوا، مخرج آواها، تقسیم‌بندی آواها بر اساس جایگاه و جهت تولید آواها از حنجره تا لب‌ها و خیشوم سخن گفته است. همچنین مبنای تولید در طبقه‌بندی آواها و ترتیب توصیف آن‌ها، از قسمت پسین دهان به قسمت پیشین آن، با سنت هندی‌ها منطبق بوده و به مراتب موفقیت‌آمیزتر از یونانیان و رومی‌ها است.

عبدالمنعم عبدالامیر الناصر^۲ در کتاب **سیبویه واج‌شناس** (الناصر، ۱۹۹۳) توصیف مفصلی از آرای آواشناختی و واج‌شناختی سیبویه ارائه کرده است و در زیربخشی با عنوان ترتیب حروف^۳ گفته است:

ترتیبی که سیبویه حروف را تنظیم کرده اساساً همان است که فراهیدی^۴ (استاد سیبویه) به دست داده

1. Robins

2. Al-Nassir, A.A.

۳. خلیل بن احمد فراهیدی مردی باهوش و شاعر و مبتکر عروض و علل نحو بوده، و مسائلی را استنباط کرد که پیش از وی سابقه نداشته است. وی بارزترین دانشمند نحوی است که در لغت و واژه‌شناسی کار کرده و کتاب العین را درباره آن فراهم آورد و آرای نحوی خود را به شاگردان خود امثال سیبویه منتقل ساخت. چون خلیل بن احمد در واقع مؤسس و پایه‌گذار نحو علمی و سیستم‌یافته بوده است و چون سیبویه از شاگردان میرزا خلیل بوده، اکثر آراء نحوی او در **الکتاب** منعکس نموده.

است. این نظام بر پایه جایگاه تولید حروف، که به ترتیب از منتهالیه دستگاه گویایی آغاز می‌شود و به ابتدای آن یعنی لب‌ها ختم می‌شود سازمان یافته است.

اولین مطلب مورد توجه در شناخت طبقه‌بندی سیبویه از آواهای زبانی این است که طبقه‌بندی‌های او اساساً مبتنی بر 'نظام دوتایی' است. تقسیم‌بندی آواها به دو گروه مهموس (بی‌واک... نجوایی، آهسته) و مجهور (واکدار... با صوت بلند و آشکار بیان‌شده) نمونه‌ای است مبتنی بر نظام دوتایی (همان: ۳۵). جلوه دیگری از بازنمایی نظام دوتایی در آواشناسی و واج‌شناسی سیبویه تقسیم‌بندی حروف به دو گروه صامت‌های 'شدیده' یا همان انسدادی‌ها و صامت‌های 'رخوه' یا همان سایشی‌هاست (همان: ۳۸). تنها صامتی را که وی بین شدیده و رخوه جای می‌دهد 'عین' است (همان: ۳۹).

شش فصل پایانی **الکتاب** که 'باب ادغام' است به تأثیر و تأثر صامت‌های عربی بر یکدیگر اختصاص یافته است. در اینجا، سیبویه از سه فرایند همگون‌سازی آواها که وی آن‌ها را 'ادغام، ابدال و اخفاء' نامیده به تفصیل و با آوردن مثال‌های متعدد بحث کرده است (همان: ۵۶-۸۰) قاعده‌های همگون‌سازی سیبویه به وی امکان داده دریابد که در زبان عربی در غالب موارد همگون‌سازی از نوع 'پس‌رو' است و در مقایسه با آن، موارد همگون‌سازی 'پیش‌رو' اندک است.

سیبویه از صامت انسدادی چاکنائی یعنی همزه در بخش مجزائی در **الکتاب** بحث کرده است و می‌گوید که همزه در محیط‌های آوایی مختلف دستخوش چهار نوع دگرگونی می‌شود که عبارتند از: تحقیق (بازنمایی کامل بدون هیچ تغییری)، تخفیف، بدل، حذف (همان: ۸۱). الناصر دگرگونی‌های پیش گفته را اینگونه تحلیل کرده است:

بازنمایی انسدادی چاکنائی در هیئت چهار ارزش آوایی مختلف با توجه به محیط آوایی‌ای که در آن واقع می‌شود، نشان می‌دهد که سیبویه مفهومی از حرف به مثابه واحدی زیر ساختی پرورانده بود، شبیه یا همانند (واج) که در سطح روساخت به صورت واجگونه‌هایی با ارزش آوایی مختلف که گستره‌ای را از بازنمایی کامل تا حذف شامل می‌شود، تجلی می‌یابد. چنین به نظر می‌رسد که وی تغییراتی را که در ارزش آوایی همزه حادث می‌شود به منزله فرایندهای تضعیف این صامت می‌پندارد. چرا که می‌کوشد دلیل این تمایل به تضعیف انسدادی چاکنائی را اینگونه تبیین کند که تولید آن برای سخنگویان زبان مشکل است.

سیبویه را می‌توان ذهن‌گرا دانست، زیرا وی بین دانش زبانی یعنی صورت زیرساختی آواها و بازنمایی‌های روساختی آن (تمایز میان ذهن و جسم) تمایز قابل است. وی به سطح توصیف فرایندهای زبانی بسنده نمی‌کند بلکه به تبیین چرایی رخداد آن‌ها نیز اهتمام می‌ورزد. بدین ترتیب، سیبویه در عمل نشان می‌دهد بر آن است که همچون هر تحلیل علمی-تجربی به سه سطح مشاهده، توصیف و تبیین داده‌ها و شواهد زبانی ناظر شود.

سیبویه از تأثیر و تأثر مصوت‌ها و فرایندهایی که منجر به دگرگونی در ارزش آوایی مصوت‌ها شده‌اند نیز سخن گفته است. وی از فرایندهایی که منجر به این رخداد می‌شود ذیل اصطلاح‌های اماله، تخخیم و اتباع بحث



می‌کند و بیشترین توجه را از میان آن سه به اماله اختصاص می‌دهد (الناصر، همان: ۹۱). سیبویه اماله را فرایند نزدیک شدن حرفی به حرف دیگر خوانده است که این همان همگونی واکه‌ای است.

در ادامه الناصر جلوه دیگری از نظرگاه زبان‌شناختی سیبویه فراروی خواننده قرار می‌دهد. وی می‌نویسد: «سیبویه منشأ تغییرات زبانی را به جامعه نسبت می‌دهد» (همان: ۱۱۷). او به گرات گفتار 'سخنگویان' را مبنای دآوری خود مبنی بر قابل قبول بودن یا نبودن قرار می‌دهد. با وجود این مسئله وی تفاوت‌های فردی را در گفتار سخنگویان از نظر دور نداشته است. او تصریح می‌کند که اگر سخنگویی همگونی واکه‌ای را اعمال کرد ولی سخنگوی دیگر آن را اعمال نکرد، نباید آن را دال بر نایکدستی تلقی کرد (همان). نکته دیگر اینکه سیبویه یک زبان‌شناس توصیف‌گرای تمام‌عیار بوده است و با نگاه به مثال‌ها در **الکتاب** و کوشش سیبویه برای توصیف، دسته‌بندی و استخراج قاعده و ترمیم آن‌ها و سرانجام جست‌وجو برای یافتن تبیین و چرایی وقوع آنها، توصیف‌گرایی وی مشخص می‌شود.

مجتبائی در کتاب خود با عنوان **نحو هندی و نحو عربی** دربارهٔ مشابهت در تقسیم‌بندی آواها در نحله هندی و عربی چنین گفته است:

آنچه در این گفت‌وگو دارای اهمیت است ترتیب و توالی حروف برحسب مخارج و مدارج آن‌ها در دستگاه صوتی انسان است، از پایین‌ترین مخرج صوتی، یعنی حلق، تا بالاترین محل تلفظ، یعنی لب‌ها و این عیناً همان ترتیبی است که از بیش از دو هزار و پانصد سال پیش از این در هند مدار کار نحویان و اساس علم قرأت و تجوید بوده است.

می‌دانیم این همان ترتیبی است که در رسالهٔ **مخارج الحروف** ابن سینا که پس از سال ۴۱۴ هجری قمری تالیف شده است نیز دیده می‌شود. علاوه بر آن، در ملاک‌های دسته‌بندی آواها شباهت‌های چشمگیری در دو مکتب مزبور دیده می‌شود. مجتبائی در این باب چنین گفته است:

همچنان که نحویان هند حرف‌های صامت را از لحاظ چگونگی حدوث اصوات به سه گروه: انسدادی... انقباضی... [یا همان سایشی].... و بین بین تقسیم می‌کنند، سیبویه نیز حروف زبان تازی را به همین ترتیب و روش در سه گروه... تنظیم کرده است. اما حروف 'غنه' (= خیشومی) که در کتب نحو سنسکریت غالباً در شمار حروف انسدادی قرار می‌گیرند، در ترتیب سیبویه و نحویان پیرو روش او از حروف بین بین... دانسته شده‌اند و این شاید به صواب نزدیک‌تر باشد؛ زیرا که در اداء این اصوات 'نون و میم' از یک سو راه نفس در دهان بسته می‌شود و از سوی دیگر صوت در خیشوم ادامه می‌یابد (همان: ۹۴).

وجه تشابه دیگری نیز در تقسیم بندی آواها می‌بایست افزود و آن عبارت است از تفکیک صامت‌ها از لحاظ واک:

نحویان هندی حروف صامت را از لحاظ چگونگی ادا به دو گروه آوایی (با آوا) و بی‌آوا... تقسیم می‌کنند. سیبویه نیز حروف زبان عربی را از این لحاظ به دو گروه 'مجهور' (با صوت بلند و آشکار) و 'مهموس' (با آواز نرم) قرار می‌دهد و گوید که حروف مجهور با صوت جاری می‌شوند و حروف مهموس با نفس (همان‌جا: ۹۴-۹۵).

وجه اشتراک دیگر میان **الکتاب** سیبویه و **دستور** پانینی این است که هر دو «کلمات را بر سه قسم دانسته‌اند: اسم، فعل، حرف...»، در صورتی که «... در نخستین ترجمه‌های آثار منطقی یونانی به زبان عربی... اجزای کلام بر هشت قسم تقسیم شده است» (همان: ۱۰۷-۱۰۸).

نتیجه‌گیری

نتیجه‌گیری دربارهٔ اینکه آیا سیبویه آغازگر انقلاب زبان‌شناسی در عصر خود و پس از آن بوده است یا خیر شاید موضوعی مملو از ابهام و سردرگمی باشد. اینکه آیا زبان‌شناسی غربی و زبان‌شناسی غیرغربی متأثر از یکدیگر بوده‌اند یا هریک سیر تکاملی خود را طی کرده‌اند نیز بحثی است که از این مقاله کوتاه خارج است؛ چراکه دستاوردهای زبان‌شناختی پیش از سیبویه، پانینی و سوسور موجب ظهور نظریه‌ها و دستورهای متفاوت و نو شده است. به عقیدهٔ دبیرمقدم: «حقیقت این است که صاحب **الکتاب** را زبان‌شناس و دست‌نویسی باید دانست که مجموعه‌ای از مولفه‌ها می‌تواند معرف نحلهٔ او باشد.» همچنین او فهرستی را برای پرتو افکندن به مبانی آن نحلهٔ زبان‌شناختی ارائه کرده است:

- ۱) سیبویه در تحلیل‌های خود سه سطح مشاهده، توصیف و تبیین را لحاظ کرده است؛
- ۲) سیبویه ذهن‌گرا بوده است؛

- ۳) سیبویه در ارائه شواهد به پیکره زبانی متکی بوده است (آیات قرآن، اشعار و گفتار اهل زبان)؛
- ۴) سیبویه را می‌بایست توصیف‌گرا دانست که به دقایق زبانی توجه داشته است؛
- ۵) سیبویه در نظریه‌پردازی هم توصیف‌گرا بوده؛
- ۶) سیبویه به آواشناسی و واج‌شناسی، صرف، نحو، معنا و کاربرد اهتمام ورزیده؛
- ۷) سیبویه میان نحو، معنا، و کاربرد مرزبندی قائل بود؛
- ۸) سیبویه مفاهیمی همچون موضع (هم‌نشینی)، منزلت (جانشینی) و قیاس (تعمیم از لحاظ شباهت) را اصولی دانسته که در همه سطوح زبانی جاری هستند؛
- ۹) سیبویه به گوناگونی‌های زبانی، گونه‌های زبانی و تفاوت‌های گویشی توجه داشت؛
- ۱۰) سیبویه حامل یک سنت دیرپای غیر یونانی- رومی بود.

جان کلام اینکه دبیرمقدم اندیشه‌ها و تحلیل‌های انعکاس یافته در **الکتاب** را گویای آن می‌داند که سیبویه و اثرش را می‌بایست بی‌تردید نه تنها متعلق به گذشته حاضر دانست، بلکه نظرگاه او به چیستی زبان آنقدر واقع‌بینانه، همه‌سوی و روشمند است که بی‌گمان وی را در مقام و مرتبه فرازبان‌شناسان همه‌زمانی جای می‌دهد.

منابع

۱. ابن سینا، حسین بن عبدالله. (۴۱۴ ه.ق). **مخارج الحروف**.
۲. تهامی، سید غلامرضا. (۱۳۸۵). **فرهنگ اعلام تاریخ اسلام**. تهران: شرکت سهامی انتشار.
۳. حکمت، علی اصغر (۱۳۵۴). **سیبویه امام النحو و ادبه**. ۲۵ **مقاله تحقیقی فارسی درباره سیبویه**. به اهتمام محمدحسین اسکندری. دانشگاه شیراز: شیراز، صص ۶۸-۷۹.
۴. دبیرمقدم، محمد. (۱۳۸۹). **سیبویه: زبان‌شناس و دستور نویس**. ویژه‌نامه فرهنگستان. شماره ۶. صص ۳-۴۴.
۵. دفتری‌نژاد، الهه. (۱۳۹۴). **سیبویه پژوهی**. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۶. سیبویه (۱۳۱۶ق)، **الکتاب**. الجزء الاول، المطبعة الكبرى الاميرية، بولاق، مصر؛
۷. سیبویه (۱۳۱۷ق)، **الکتاب**. الجزء الثاني، المطبعة الكبرى الاميرية، بولاق، مصر؛
۸. سورن، پیتز آ.آ. (۱۳۸۷)، **تاریخ زبان‌شناسی**، ترجمه علی محمد حق‌شناس، سمت، تهران؛
۹. مجتبیایی، فتح الله. (۱۳۸۳). **نحو هندی و نحو عربی**. تهران: کارنامه.
10. Al-Nassir, A.A. (1993). **Sibawayh the Phonologist: A critical of the phonetic and phonological theory of Sibawayh as presented in his treatis Al-kitab**. London & New York: Kegan paul International.
11. Carter, M.G. (2004). **Sibawayhi**. London: Oxford Center for Islamic Studies.
12. Itoknen, ESA (1991), **Universal History of Linguistics**, Amesterdom: Jan Benjamins Publishing Company.
13. Rabins, R.H. (1967). **A Short History of Linguistics**. (4th ed.). Bloomington: Indiana University Press.
14. Seuren, Pieter. (1998). **Western Linguistics: An Historical introduction**. Blackwell.

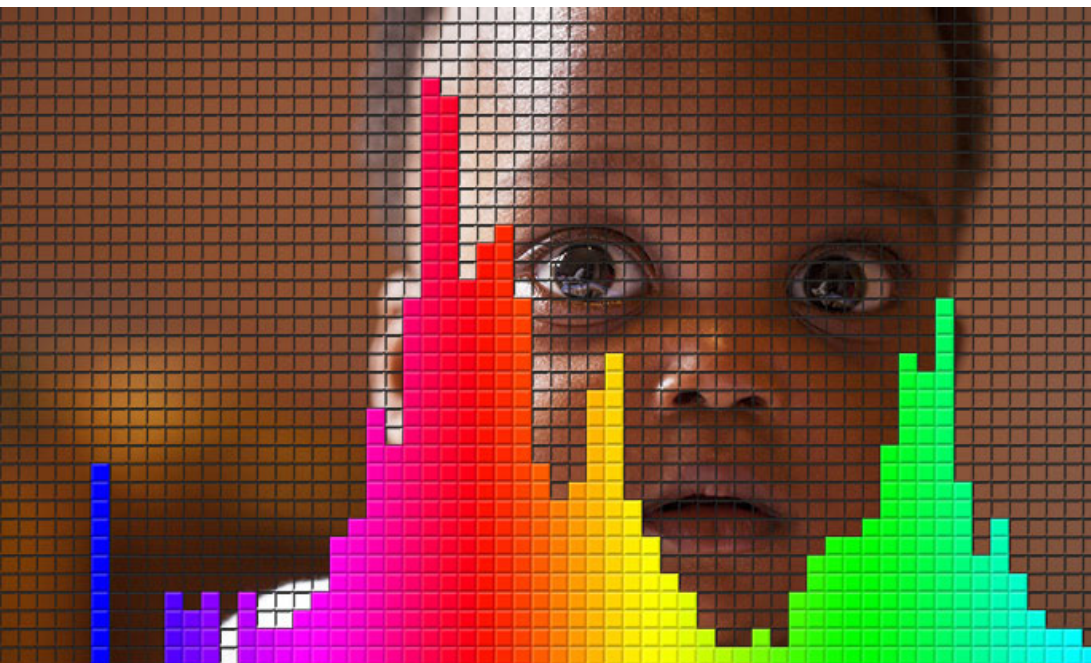
حساسیت اولیه و فراگیری الگوهای نوایی در نوزادان در سطح واژه

در این مقاله یافته‌های مربوط به حساسیت نوزادان در یک سال اول زندگی، نسبت به اطلاعات نوایی در سطح واژه را با در نظر گرفتن داده‌های بینا‌زبانی مرور کرده‌ایم. ابتدا در این مورد بحث کرده‌ایم که توانایی نوزادان برای تمایز تکیه و واژگانی چیست و چگونه براساس زبان مادری، این حساسیت در طی رشد تغییر می‌کند؛ که خود بازنمایی کننده ویژگی‌های نوایی زبان مادری است. سپس داده‌هایی ارائه داده‌ایم که نشان می‌دهد در همان دوره الگوهای ترجیح تکیه و واژگانی زبان‌ویژه در نوزادان پدیدار می‌شود که همین امر نیز نشان‌دهنده فراگیری زبان‌ویژه است. در آخر به نقش تکیه و واژگانی در توانایی اولیه تقطیع واژگانی پرداخته شده و در مورد بازنمایی‌ها و فرایندهای ادراک نوای گفتار در سطح واژه نیز بحث شده است. همچنین به این نکته که بررسی الگوی فراگیری نوای گفتار در سطح واژه نیازمند پژوهشی در زمینه ماهیت تکیه در زبان فارسی است نیز اشاره شده است؛ اما در عین حال می‌توان از داده‌های فراگیری تکیه در کودکان فارسی‌زبان برای تعیین ماهیت تکیه زبان فارسی استفاده کرد.



عابده میرزایی
دانشجوی دکتری زبان شناسی
دانشگاه علامه طباطبائی
bdh_mirzaee@yahoo.com

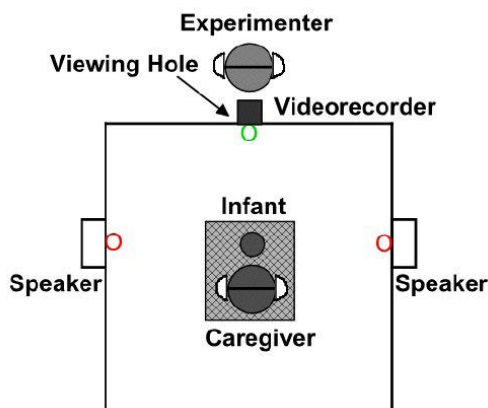
کلیدواژه: نوای گفتار، تکیه، فراگیری زبان، حساسیت اولیه، نوزادان فارسی‌زبان.



کودکی که تازه متولد شده است در حین زبان‌آموزی با چالشی روبه‌رو است که در آن باید اطلاعات را مستقیماً از زنجیره گفتار استخراج کند. با توجه به پیچیدگی درون‌داد گفتاری، شگفت‌آور است که کودک در حدود سن دو یا سه سالگی، از دانش عمیقی در حوزه‌های واج‌شناسی، معناشناسی و نحو زبان مادری خود برخوردار است. کودکان این دانش را در اولین گام‌های زبان‌آموزی خود چگونه کسب می‌کنند؟ به عنوان اولین گام، نوزاد انسان نه تنها باید مدخل‌های واجی زبان مادری خود را بیاموزد، همچنین باید ویژگی‌های نوایی آن مانند ریتم زبانی یا آهنگ جمله و نوا در سطح واژه را نیز فراگیرد. در تمام زبان‌های دنیا، کلمات و هجاهای تشکیل‌دهنده زنجیره گفتار به صورت یکنواخت تولید نمی‌شوند. بلکه در یک 'پاره گفتار' 'گوناگونی‌های ریتمی و آهنگین'^۲ دیده می‌شود: به این گوناگونی‌ها 'نَوای گفتار'^۳ می‌گویند (فری^۴، ۲۰۱۷). نوای گفتار یک زبان خاص می‌تواند در سطوح مختلفی توصیف شود (هجا^۵، واژه^۶، گروه^۷، پاره گفتار) و تعبیر زبانی را از جهات گوناگون تحت تأثیر قرار بدهد. در سطح واژه می‌توان از اطلاعات نوایی

-
1. utterance
 2. Rhythmic and intonational variations
 3. prosody
 4. Fery
 5. syllable
 6. word
 7. phrase

مانند الگوی تکیه برای رساندن معنای واژه استفاده کرد، به عنوان مثال /vaLI/ و /VAlI/ در زبان فارسی را می‌توان عنوان کرد. این دو در زبان فارسی دو واژه متفاوت هستند که تنها در الگوی تکیه با هم تفاوت دارند. همچنین از نوای گفتار برای نشان دادن تمایز جمله خبری و پرسشی (به عنوان مثال نگاه کنید به ژو، کرین و ژان^۱، ۲۰۱۲) و انتقال اطلاعات گفتمانی



از قبیل ساخت اطلاع (مثلاً کانون^۲، اطلاع نو^۳ و کهنه^۴؛ هیرشبرگ و پیرهامبرت^۵، ۱۹۸۶؛ پیرهامبرت و هیرشبرگ، ۱۹۹۰) استفاده می‌شود. نوای گفتار برای تغییر تعبیر پاره‌گفتار نیز به کار می‌رود (به عنوان مثال کنایه، تمسخر، ناباوری و ...) و حتی می‌تواند وضعیت روحی و عاطفی گوینده را نیز انعکاس دهد (آرمسترانگ، اندرو، استیو-گیلبرت و پریئو^۶، ۲۰۱۶؛ جان^۷، ۲۰۰۵، ۲۰۱۴؛ لاد^۸، ۲۰۰۸). ساخت نوایی پاره‌گفتار ساختار سلسله‌مراتبی دارد، به این معنا که پاره‌گفتار از یک یا چندین گروه آهنگین^۹ تشکیل شده، گروه آهنگین شامل یک یا چند گروه واجی^{۱۰} و هر گروه واجی از یک یا چند واژه واجی^{۱۱} تشکیل شده است. هر واژه واجی شامل یک یا چند هجا است (نسپور و فوگل^{۱۲}، ۱۹۸۶). در این مقاله به بررسی این موضوع می‌پردازیم که نوزادان چگونه ویژگی‌های نوایی در سطح کلمه را پردازش می‌کنند و سپس ویژگی‌هایی که زبان مادری آن‌ها برای تمایز کلمات در واژگان^{۱۳} استفاده می‌کند را فرامی‌گیرند. سه نوع رویداد نوایی

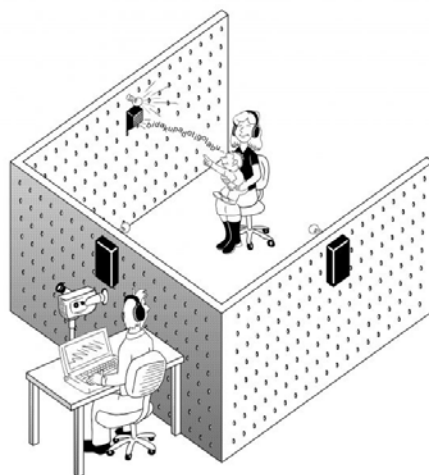
1. Zhou, Crain, & Zhan
2. focus
3. new information
4. Old information
5. Hirschberg & Pierrehumbert
6. Armstrong, Andreu, Esteve-Gibert, & Prieto
7. Jun
8. Ladd
9. intonational phrases
10. phonological phrases
11. prosodic words
12. Nespor & Vogel
13. lexicon

در سطح واژه قابل شناسایی است که عبارتند از: 'تکیه واژگانی'، 'زیروبمی واژگانی' و 'نواخت واژگانی'.^۳ در زبان‌های دارای تکیه واژگانی تقابلی، تفاوت در الگوی تکیه (یعنی تفاوت در برجستگی که از طریق ترکیبی از شدت، زیروبمی و دیرش در هجاهای تکیه‌بر و بدون تکیه ایجاد می‌شود) می‌تواند منجر به تغییر معنای واژه یا رده نحوی آن شود (به عنوان مثال در زبان انگلیسی /Import/ یک اسم است در حالیکه /imPORT/ فعل است). در زبان‌های دارای تکیه زیروبمی واژگانی وجود یا عدم وجود تکیه زیروبمی (که با تغییرات زیروبمی با شیب زیاد نشان داده می‌شوند مثل کاهش زیروبمی در زبان ژاپنی) و جایگاه تکیه زیروبمی در واژه‌ها تقابل واژگانی ایجاد می‌کنند (برای مثال در زبان ژاپنی /HAsHi/ با الگوی زیروبمی افتان، تکیه زیروبمی روی هجای /HA/ قرار می‌گیرد و در این صورت معنی 'چوب غذاخوری' می‌دهد. این در حالی است که اگر در /haSHI/ الگوی زیروبمی خیزان هیچ تکیه زیروبمی نداشته باشد معنای واژه 'پل' خواهد بود). در زبان‌های دارای نواخت واژگانی، هر هجا به صورت مجزا دارای الگوی زیروبمی خاص خود (مثل خیزان، افتان، شیب تند افتان، مسطح و...) است و تفاوت در الگوهای نواختی معنای هر واژه را تغییر می‌دهد (برای مثال، در زبان مندرین، /ma/ بسته به نوع الگوی نواختی معانی مختلفی از قبیل 'مادر'، 'شاهدانه'، 'اسب' و 'سرزنش کردن' خواهد داشت).

نوزادان از هنگام تولد مجهز به حساسیتی ویژه نسبت به اطلاعات نوایی موجود در درونداد گفتاری هستند. نوزادان تازه متولد شده و چندماهه می‌توانند الگوهای نوایی مختلف را در سطح پاره‌گفتار و جمله تشخیص بدهند (کریستوف، گاستی، نسپور، دوپاکس و ون اوین^۴، ۱۹۹۷؛ گاستی، نسپور، کریستوف و ون اوین، ۲۰۰۱؛ مهلر^۵ و همکاران، ۱۹۸۸؛ نازی، برتوچینی^۶ و مهلر، ۱۹۹۸). به عنوان مثال اگر زبان‌های مورد آزمایش متعلق به رده‌های ریتمی^۷ متفاوت باشند، نوزادان ویژگی‌های جهانی نوایی^۸ زبان هدف خود را به زبان‌های غیروبمی ترجیح و از آنها تشخیص می‌دهند (بوش و سباستین گالس^۹، ۱۹۹۷؛ مهلر و همکاران، ۱۹۸۸؛ مون، پانتون-کوپر و فیفر^{۱۰}، ۱۹۹۳؛ نازی، جوسیک و جانسون^{۱۱}، ۲۰۰۰). از آنجایی که برخی از این تأثیرات در هنگام تولد مشاهده می‌شوند، احتمالاً نتیجه فراگیری نوایی در سه ماهه

1. Lexical stress
2. Lexical pitch accent
3. Lexical tone
4. chopstick
5. Christophe, Guasti, Nespor, Dupoux, & Van Ooyen
6. Mehler
7. Nazzi, Bertoncini
8. rhythmic classes
9. the global prosodic features
10. Bosch & Sebastián-Gallés
11. Moon, Panneton-Cooper, & Fifer
12. Jusczyk, & Johnson

آخر بارداری هستند. نظریه‌های آغازگری نوایی^۱ بیان می‌کنند که پردازش و فراگیری اطلاعات نوایی سرخ‌هایی را برای فراگیری سطوح بالاتر سلسله‌مراتب زبانی مانند سطح واژگانی و نحوی فراهم می‌آورند (گلیتمن^۲، ۱۹۹۰؛ مورگان و دیموث^۳، ۱۹۹۶؛ وایزبرن و هول^۴، ۲۰۰۱). تاکنون پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند که پردازش نوایی در کشف واحدهای نحوی مانند بندها و گروه‌ها، نقش ایفا می‌کنند (به عنوان مثال نگاه کنید



به: هیرش-پاسک^۵ و همکاران، ۱۹۸۷؛ جوسیک و همکاران، ۱۹۹۲؛ مانل، شپیک و فردریچی^۶، ۲۰۱۳؛ نازی، کم‌ر نلسون^۷، جوسیک و جوسیک، ۲۰۰۰؛ سیدل و کریستیا^۸، ۲۰۰۸؛ سودرستروم^۹، سیدل، کم‌ر نلسون و جوسیک، ۲۰۰۳؛ ولمن، هولزگرف، تراختنبرگ، وارتنبگر^{۱۰} و هول، ۲۰۱۲) و جایگاه هسته را در گروه‌های نحوی مشخص می‌کنند (نگاه کنید به گاستی و همکاران، ۲۰۰۱؛ نسپور، گاستی و کریستوف، ۱۹۹۶). این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حساسیتی اولیه نسبت به اطلاعات نوایی وجود دارد که به گروه‌های نحوی و بندها مرتبط است و کارآمدی چنین حساسیتی را برای فراگیری زبان در گام‌های بعدی ثابت کرده‌اند (دوکاروالهو، دوتریچ^{۱۱}، میلوت و کریستوف، ۲۰۱۸). همچنین مطالعات متعددی حساسیت و کارآمدی مشابهی را نسبت به اطلاعات نوایی در سطح واژه نشان داده‌اند که در ادامه به آنها می‌پردازیم.

1. Prosodic bootstrapping
2. Gleitman
3. Morgan & Demuth
4. Weissenborn & Höhle
5. Hirsh-Pasek
6. Männel, Schipke, & Friederici
7. Kemler Nelson
8. Seidl, & Cristia
9. Soderstrom
10. Wellmann, Holzgrefe, Truckenbrodt, Wartenburger
11. de Carvalho, Dautriche

از پردازش عمومی تا تکیه واژگانی زبان ویژه

در بسیاری از زبان‌ها، تکیه واژگانی نقش تقابلی دارد (مانند انگلیسی، آلمانی و اسپانیایی). در دیگر زبان‌ها تکیه ثابت است و همیشه بر روی هجای معینی وجود دارد (به عنوان مثال در هجای اول کلمه در مجارستانی؛ ون در هالست^{۱۲}، ۱۹۹۹). علاوه بر این تعداد کمی از زبان‌ها فاقد تکیه واژگانی هستند (مانند فرانسه؛ دیکریستو^{۱۳}، ۱۹۹۸ و کراهی؛ جان، ۱۹۹۶) با اینحال ممکن است بعضی هجاها برجسته‌تر از هجاهای دیگر باشند (در زبان فرانسه برجستگی روی آخرین هجای کلمات در جایگاه آخر گروه است؛ دیکریستو، ۱۹۹۸). بنابراین حساسیت نسبت به تکیه واژگانی احتمالاً در نوزادانی دیده می‌شود که در حال فراگیری زبانی با تکیه واژگانی متغیر هستند و در نوزادانی که زبان‌های تکیه‌ثابت یا فاقد تکیه را می‌آموزند مشاهده نمی‌شود. این فرضیه با پژوهش‌هایی که بر روی بزرگسالان انجام شده است و در آن حساسیت کمتری نسبت به تکیه در زبان‌های فاقد تکیه (فرانسه) و تکیه‌ثابت (هلندی و مجاری)، در مقایسه با زبان اسپانیایی دیده شده است، تقویت می‌شود (دوپاکس، پالیر^{۱۴}، سباستین و مهلر، ۱۹۹۷؛ دوپاکس، پپرکمپ^{۱۵} و سباستین-گالس، ۲۰۰۱؛ پپرکمپ، وندلین^{۱۶} و دوپاکس، ۲۰۱۰). بنابراین با توجه به زبان یا زبان‌هایی که نوزادان می‌آموزند، حساسیت آنها به تکیه واژگانی می‌تواند مسیرهای رشدی متفاوتی را طی کنند. در ادامه پژوهش‌هایی را مرور خواهیم کرد که فراگیری تکیه واژگانی و تأثیر آن بر رشد زبانی نوزاد را بررسی کرده‌اند.

تمایز الگوهای تکیه واژگانی

پژوهش‌هایی که حساسیت نوزادان را نسبت به اطلاعات تکیه‌ای در سطح واژه می‌سنجند، در دو بافت آزمایشی انجام می‌شوند. در شرایط آسان‌تر، به نوزادان یک یا چند تکرار از یک واژه یا ناواژه خاص (مانند /gaba/) ارائه می‌شود که تکیه آن یا آغازین^{۱۷} و یا پایانی^{۱۸} است. در این دسته از آزمایش‌ها، هدف این است که نشان بدهیم آیا نوزادان می‌توانند الگوهای تکیه را با استفاده از ویژگی‌های صوت شناختی سطح پایین تمایز بدهند یا خیر. در شرایط آزمایشی چالش برانگیزتر، فهرستی از واژه‌ها یا ناواژه‌هایی که از نظر عناصر زنجیری با هم متفاوت هستند به نوزاد ارائه می‌شود (مانند /sapi/، /datu/) که یا تکیه آغازین هستند و یا پایانی. در این آزمایش‌ها هدف بررسی این موضوع است که آیا نوزادان می‌توانند الگوهای نوایی را با وجود تفاوت عناصر زنجیری تشخیص بدهند یا خیر.

12. van der Hulst

13. Di Cristo

14. Pallier

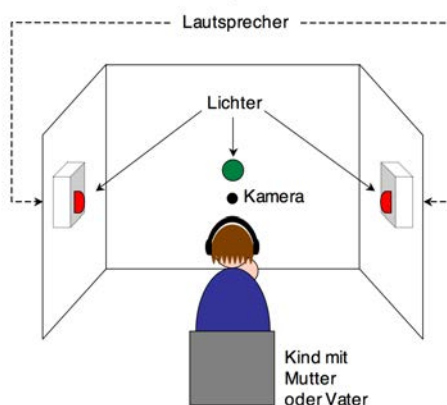
15. Peperkamp

16. Vendelin

17. trochaic

18. iambic

در نوزادان تازه متولدشده ایتالیایی (سانساوینی، برتونچینی و جیووانیلی^۱، ۱۹۹۷)، نوزادان دوماهه انگلیسی‌زبان (جوسیک و تامپسون^۲، ۱۹۷۸)، چهارماهه آلمانی‌زبان (داده‌های حاصل از ای آرپی^۳: فردریچی، فردریچی و کریستوف، ۲۰۰۷؛ داده‌های رفتاری: هول، بیجلجاک-بابیک، هرولد^۴، وایزنبرن و نازی، ۲۰۰۹؛ هول، پائن، هسه^۵ و وایزنبرن، ۲۰۱۴) و شش ماهه



اسپانیایی زبان (اسکروپا^۶ و همکاران، ۲۰۱۳) و در غیاب تفاوت عناصر زنجیری، توانایی تمایز تکیه‌واژگانی نشان داده شده است. مهم‌تر اینکه در نوزادان فرانسه‌زبان چهار تا شش ماهه نیز با وجود اینکه تکیه در سطح واژگانی در زبان فرانسه وجود ندارد نیز، این توانایی دیده شده است (فردریچی و همکاران، ۲۰۰۷؛ هول و همکاران، ۲۰۰۹؛ اسکروپا و همکاران، ۲۰۰۹، ۲۰۱۳). این مشاهدات تأیید می‌کنند که توانایی اولیه تمایز تکیه در غیاب تفاوت عناصر زنجیری، مستقل از زبان و یک توانایی همگانی است. با این حال در نه یا ده ماهگی، سازمان‌بندی زبان‌ویژه مشاهده می‌شود. حساسیت نوزادان فرانسه‌زبان به تکیه‌واژگانی حتی در غیاب تفاوت عناصر زنجیری در نه ماهگی نسبت به شش ماهگی کاهش می‌یابد و این نوزادان در ده ماهگی زمان بیشتری لازم دارند تا الگوی تکیه را شناسایی کنند (بیجلجاک-بابیک، سرس^۷، هول، نازی، ۲۰۱۲؛ هول و همکاران، ۲۰۰۹؛ اسکروپا و همکاران، ۲۰۰۹). این الگوی رشدی متناسب با این ویژگی زبان فرانسه است که از تکیه برای تقابل واژگانی استفاده نمی‌کند.

آیا توانایی تمایز الگوهای تکیه‌ای در بافت عناصر زنجیری متفاوت که در آن نوزاد باید یک الگوی تکیه را در کلمات متفاوت تشخیص بدهد، تقویت می‌شود؟ به نظر می‌رسد که چنین توانایی‌ای محدود به نوزادان تک‌زبانه است زیرا می‌توانند الگوهای تکیه را در کلماتی که همخوان‌هایشان متفاوت است تشخیص بدهند (سانساوینی و همکاران، ۱۹۹۷) اما زمانی که هم همخوان‌ها و هم واژه‌ها متفاوت باشند این توانایی را

1. Sansavini, Bertoncini, & Giovanelli
2. Thompson
3. ERP
4. Bijeljac-Babic, Herold
5. Pauen, Hesse
6. Skoruppa,
7. Serres

ندارند (سانسویی، برتونچینی و جیووانلی، ۱۹۹۴). به علاوه نوزادان ۶ ماهه اسپانیایی زبان و فرانسه زبان در تشخیص الگوهای تکیه در کلماتی که از نظر عناصر زنجیری متفاوت هستند با مشکل روبه رو هستند (اسکروپا و همکاران، ۲۰۱۳). با این حال شواهد بارزی از توانایی تمایز در نوزادان بزرگتر مانند نوزاد نه ماهه اسپانیایی زبان و هشت و دوازده ماهه انگلیسی زبان مشاهده شده است (اسکروپا، کریستیا، پیرکمپ و سیدل، ۲۰۱۱؛ اسکروپا و همکاران، ۲۰۰۹)، در حالی که نوزادان نه تا ده ماهه فرانسه زبان توانایی تمایز نداشتند (ابوب^۱، بیجلجاک-بابیک، سرس و نازی، ۲۰۱۵؛ اسکروپا و همکاران، ۲۰۰۹). با کنار هم گذاشتن این یافته‌ها می‌توان گفت که نوزادان تک‌زبان‌ای که در حال یادگیری زبان‌های تکیه‌متغیر هستند، پس از هشت یا نه ماه، تکیه را در حضور گوناگونی عناصر زنجیری به طور کارآمدی پردازش می‌کنند در حالیکه نوزادان تک‌زبان‌ای که زبان مادری آنها فاقد تکیه است مانند فرانسه، در این تکلیف با مشکل روبه رو هستند.

فراگیری الگوهای تکیه

در بخش قبل نشان داده شد که حساسیت نوزاد به تقابل‌های تکیه واژگانی در طی اولین سال زندگی تغییر می‌کند که احتمالاً بازتابی از فراگیری ویژگی‌های نوایی واژه‌ها در زبان مادری است. این یافته‌ها با پژوهش‌هایی تکمیل می‌شوند که در آن‌ها نشان داده می‌شود در زبان‌هایی که تکیه تقابلی وجود دارد، کودک الگوهای تکیه‌ای غالب زبان مادری را به دیگر الگوهای تکیه ترجیح می‌دهد.

در شرایط آزمایشی فاقد گوناگونی عناصر زنجیری، تغییرات رشدی زبان‌ویژه در نوزادان چهار تا شش ماهه آلمانی زبان دیده شده است، به این صورت که گوش دادن به واژه‌های تکیه‌آغازی را به گوش دادن به واژه‌های تکیه‌پایانی ترجیح می‌دهند، و این گرایش نشان می‌دهد که از غلبه واژه‌های تکیه‌آغازی در زبان درون‌داد (آلمانی) آگاهی دارند (هول و همکاران، ۲۰۰۹). از آنجا که چنین جهت‌گیری‌ای در نوزادان شش ماهه فرانسه زبان دیده نمی‌شود، چنین الگوی بین‌زبانی‌ای احتمالاً بازتابی از فراگیری ویژگی‌های نوایی در سطح واژه باشد (هول و همکاران، ۲۰۰۹).

در شرایط آزمایشی گوناگونی عناصر زنجیری، تغییرات رشدی زبان‌ویژه برای اولین بار با ظهور ترجیح واژه‌های تکیه‌آغازی بر تکیه‌پایانی در نوزادان ۶ و ۹ ماهه انگلیسی زبان دیده شد که نشان می‌دهد کودک از غلبه واژه‌های تکیه‌آغازی در زبان انگلیسی آگاه است (جوسیک، کاتلر و ردانز^۲، ۱۹۹۳). در همین سن و در کودکان عبری زبان نیز نتایج مشابهی دیده شده است. با توجه به غلبه کلمات تکیه‌پایانی در زبان

-
1. Abboub
 2. Cutler, & Redanz

عبری، ترجیح این کلمات در کودکان نشان از آگاهی زبان‌ویژه آنها دارد (سگال و کیشون‌رابین^۱، ۲۰۱۲). پژوهشی مشابه در زبان اسپانیایی تا حدی این یافته‌ها را تکرار می‌کند، در حالیکه نشان می‌دهد ساخت هجایی هم می‌تواند الگوی ترجیح را تغییر بدهد: با وجود غلبه الگوی تکیه‌آغازی در کلمات دوهجایی زبان اسپانیایی (۶۰٪)، زمانی که به کودکان نه ماهه کلماتی با ساخت هجایی CV.CV ارائه می‌شد، گرایش به تکیه‌آغازی نشان ندادند. با این حال وقتی که محرک حاوی هجای سنگین CVV در جایگاه آغازین واژه بود (CVC.CV)، مشاهده شد که به تکیه‌آغازی گرایش دارند، و زمانی که کلمات با الگوی هجایی (CV.CVC) به آنها ارائه شد به تکیه‌پایانی گرایش نشان می‌دهند (پانز و بوش^۲، ۲۰۱۰).

به طور کل می‌توان گفت که با توجه به تغییراتی که در حساسیت نسبت به تقابل‌های تکیه‌ای و ظهور گرایش به الگوهای تکیه‌ای غالب در زبان مادری مشاهده شد، نوزادان در حدود شش تا ده ماهگی شروع به فراگیری ویژگی‌های نوایی زبان مادری در سطح واژه می‌کنند.

تکیه‌واژگانی و تقطیع صورت واژه

یکی از پیش‌نیازهای ساختن واژگان ذهنی در نوزادان، شناسایی صورت‌های واژه و برقراری رابطه آنها با معانی است. به نظر می‌رسد این فرایند بی‌اهمیت نیست زیرا گفتار اغلب به جای واژه‌های مجزا از جمله تشکیل شده است (برنت و سیسکیند^۳، ۲۰۰۱). این امر به این معنی است که نوزادان باید صورت‌های کلمه را از گفتار روان استخراج کنند، موضوعی که به آن مسئله تقطیع^۴ می‌گویند. در حالی که هیچ سرخ واحدی وجود ندارد که به طور نظام‌مند مرز واژه‌ها را در گفتار پیوسته مشخص کند، تعدادی سرخ یافت شده است که در مراحل ابتدایی رشد در زبان‌های مختلف استفاده می‌شوند (شامل سرخ‌های آماری، نوایی و آوایی) و نشان داده شده است که در بسیاری از زبان‌ها از قبیل انگلیسی آمریکایی و کانادایی، آلمانی، هلندی و فرانسه اروپایی و کانادایی، توانایی تقطیع واژه در حدود سن شش تا هشت ماهگی پدیدار می‌شود (گوبت^۵، میلوت، کریستوف و نازی، ۲۰۱۶). در ادامه اشاره خواهیم کرد که در پژوهش‌های مختلف نشان داده شده است که چگونه تکیه‌واژگانی به عنوان سرخ‌خی اولیه در تقطیع صورت‌های واژه به کار می‌رود.

ظرفیت کاربرد تکیه‌واژگانی برای تقطیع گفتار خیلی زود در مسیر رشد پدیدار می‌شود و به نظر می‌رسد که زبان‌ویژه است. در سن هفت تا ده ماهگی نوزادانی که زبان مادری آنها تکیه-زمان^۶ است و اغلب واژه‌ها

1. Segal, & Kishon-Rabin
2. Pons, & Bosch.
3. Brent, & Siskind
4. segmentation problem
5. Goyet
6. stress-timed

تکیه‌آغازی هستند (قوی-ضعیف؛ مانند انگلیسی آمریکایی و کانادایی و هلندی) می‌توانند کلماتی که دارای تکیه‌آغازی هستند را در گفتار تقطیع کنند (مطالعات رفتاری: هاستون^۱، جوسیک، کوپرس، کولن و کاتلر، ۲۰۰۰؛ جوسیک، هاستون و نیوسام^۲، ۱۹۹۹؛ پولکا و ساندرا^۳، ۲۰۱۲؛ پژوهش‌های آی‌آرپی: کویجمن، هاگورت^۴ و کاتلر، ۲۰۰۵). نوزادانی که در حال فراگیری زبان انگلیسی هستند می‌توانند از این دانش نوایی برای تقطیع کلمات تکیه‌آغازی در گفتار زبان خارجی (هاستون و همکاران، ۲۰۰۰) از جمله ایتالیایی که یک زبان هجا-زمان^۵ است (پلوچی، هی و سافران^۶، ۲۰۰۹) و همچنین تقطیع کلمات در زنجیره‌ای از هجاهای بی‌معنی نیز استفاده کنند (کورتین، مینتز و کریستیانسن^۷، ۲۰۰۵؛ اکولس، کراوهارست و چیلدرس^۸، ۱۹۹۷). حتی در سنین پایین‌تر و در شش ماهگی، نوزادان انگلیسی‌زبان می‌توانند واژه‌های تکیه‌آغازی را در شرایطی که مرز واژه با مرز پاره‌گفتار منطبق باشد تقطیع کنند (جانسون، سیدل و تایلر^۹، ۲۰۱۴).

با این حال توانایی تقطیع واژه‌های دارای الگوی تکیه‌پایانی در نوزادان انگلیسی و هلندی‌زبان (الگوی تکیه غیر راجع در این زبان‌ها) کمی دیرتر و در سن ده ماهگی شروع می‌شود (جوسیک و همکاران، ۱۹۹۹؛ کویجمن، هاگورت و کاتلر، ۲۰۰۹). این تفاوت در توانایی تقطیع واژه‌های تکیه‌پایانی در مقابل تکیه‌آغازی، بازتاب‌دهنده الگوی تکیه‌ای زبان مادری آنها است و نشان می‌دهد که سرخ‌های نوایی برای تقطیع گفتار از زبان درون‌داد فراگرفته می‌شود (هرچند برای تأیید این فرضیه لازم است پژوهش‌هایی در زبان‌هایی که الگوی غالب در آنها تکیه‌پایانی است، مانند عبری انجام شود).

یک تحلیل از یافته‌هایی که در بالا ذکر شد این است که حداقل در زبان‌های تکیه-بنیاد^{۱۰} که الگوی تکیه غالباً آغازی است، نوزادان در سن هفت تا ده ماهگی شروع به استفاده از هجای تکیه‌بر به عنوان شروع واژه می‌کنند (جوسیک و همکاران، ۱۹۹۹). همچنین گفته شده است که این الگوی تقطیع احتمالاً نتیجه این واقعیت است که در این سن، نوزادان انگلیسی و هلندی‌زبان به عنوان واحدهای تقطیع، شروع به استفاده از واحدهای ریتمی زبان مادری خود (پایه‌های تکیه‌پایانی) می‌کنند (نازی، یاکیموا، برتونچینی، فردونی و آلکانتارا^{۱۱}، ۲۰۰۶). فرضیه دوم، یک پیش‌بینی دیگر هم دارد: نوزادانی که زبان‌های هجا-بنیاد^{۱۲}

1. Houston
2. Newsome
3. Polka, & Sundara
4. Kooijman, Hagoort
5. syllable-timed
6. Pelucchi, Hay, & Saffran
7. Curtin, Mintz, & Christiansen
8. Echols, Crowhurst, & Childers
9. Tyler
10. stress-based
11. Nazzi, Iakimova, Bertoncini, Frédonie, & Alcantara
12. syllable-based

را فرامی‌گیرند، مانند فرانسه، باید الگوی تقطیع متفاوتی را بروز بدهند، زیرا بر واحد ریتمی متفاوتی (هجا) متکی هستند که واحد ریتمی زبان فرانسه (فاقد تکیه‌واژگانی) است.

شواهد دربارهٔ فرضیهٔ تقطیع ریتمی اولیه^۱ از چندین پژوهش بر روی نوزادان فرانسه‌زبان به دست آمده که همگی برتری تقطیع کلمهٔ تک‌هجایی بر چندهجایی را نشان داده‌اند. در یکی از اولین پژوهش‌ها با استفاده از روش HPP^۲ (روش ترجیح چرخش سر)، نوزادان فرانسه‌زبان با کلمات منفرد آشنا شدند و سپس متن‌هایی به آنها ارائه شد که یا حاوی این کلمات بودند و یا نبودند. نوزادان تا سن شانزده ماهگی کلمات دوهجایی را تقطیع نکردند. با این حال در دوازده ماهگی آنها قادر بودند که هجاهای کلمات دوهجایی را تقطیع کنند که این یافته این دیدگاه را که آنها از هجا (واحد ریتمی زبان فرانسه) به عنوان سرخ اولیهٔ تقطیع استفاده می‌کنند، تقویت می‌کند (نازی و همکاران، ۲۰۰۶). با اینکه پژوهش‌های بعدی (نازی، مرساد^۳، ساندر، یاکیمو و پولکا، ۲۰۱۴؛ نیشیبایاشی^۴، گویت و نازی، ۲۰۱۵) نشان داد که نوزادان فرانسه‌زبان در واقع هنگامی که با متن آشنا شوند و سپس شناسایی کلمات هدف سنجیده شود (روشی برعکس ترتیب استفاده شده در نازی و همکاران، ۲۰۰۶)، بین شش تا هشت ماهگی شروع به تقطیع واژه‌های دوهجایی می‌کنند. همچنین نشان داده شد که بین شش تا هشت ماهگی می‌توانند واژه‌های تک‌هجایی و یا هجاهای واژه‌های دوهجایی را تقطیع کنند (گویت، نیشیبایاشی و نازی، ۲۰۱۳؛ نیشیبایاشی و همکاران، ۲۰۱۵). این الگو شاهدهی بر اولویت تقطیع هجایی در ظهور توانایی تقطیع در زبان فرانسهٔ اروپایی است. به علاوه الگوهای شیوهٔ پتانسیل وابسته به رویداد، نشان دادند که اگر در دوازده ماهگی و هنگامی که نوزادان با کلمات منفرد آشنا می‌شوند و سپس در متن، شناسایی کلمات سنجیده شود، نوزاد کلمات دوهجایی را تقطیع می‌کنند (گویت، دوشون^۵ و نازی، ۲۰۱۰). پژوهشی مشابه توسط پولکا و ساندر (۲۰۱۲) بر روی نوزادان فرانسه‌زبان کانادایی انجام شد و نشان داده شد که زمانی که نوزادان با کلمات دوهجایی و یا هجای اول و آخر کلمات آشنا شده باشند و سپس متنی که شامل کلمات هدف است (و یا نیست) به آنها ارائه شود، نوزادان هشت ماهه می‌توانند کلمات دوهجایی و همچنین هجاهای این کلمات را تشخیص بدهند. این پژوهش‌ها نه تنها تفاوت‌های بین لهجه‌ای را در تقطیع اولیهٔ واژه بین فرانسهٔ اروپایی و کانادایی نشان داد بلکه همچنین مشخص کرد که نوزادان فرانسه‌زبان کانادایی در هنگام تقطیع گفتار پیوسته به واحدهای هجایی دسترسی دارند و این امر منطبق با پیش‌بینی فرضیهٔ تقطیع نوایی اولیه^۱ است.

1. early rhythmic segmentation

۲. head-turn preference procedure: نوعی از روش آزمایش که در آن پژوهشگر رفتارهای نگاه‌کردن و گوش‌کردن نوزاد یا نوپا را به محرک‌های دیداری و شنیداری، اندازه می‌گیرد. در این روش، طول زمان گوش دادن نوزاد به زنجیره‌ای از آواها اندازه گرفته می‌شود. این روش امکان بررسی جنبه‌هایی از درک، شناخت و رشد زبانی کودک را فراهم می‌کند از قبیل توانایی آنها برای تمایز گذاری بین محرک‌ها، ترجیح محرک‌ها و دانش مرتبط آن‌ها نسبت به محرک. با پخش شدن محرک، نوزاد سر خود را به سمت صدا بر می‌گرداند و مدت زمان این عمل اندازه‌گیری می‌شود.

3. Mersad

4. Nishibayashi

5. de Schonen

به طور کل شواهدی که تا کنون ارائه شد نشان می‌دهند که روش کاربرد سرنخ‌های نوایی توسط نوزادان برای استخراج صورت کلمات از گفتار پیوسته، حداقل تا قسمتی مرتبط با فراگیری الگوی تکیه‌واژی غالب در زبان است که این خود می‌تواند با فراگیری واحد ریتمی زبان مادری مرتبط باشد. در مطالعات آتی باید این فرضیه را به معرض آزمون گذاشت: نوزادانی که در معرض زبانی با واژه‌های تکیه پایانی (مانند عبری) هستند، ابتدا نسبت به تقطیع کلمات تکیه‌پایانی در مقابل تکیه‌آغازی، برتری نشان می‌دهند.

بررسی درک اولیه نوای گفتار در کودکان فارسی‌زبان

نگارنده تا کنون به پژوهشی برنخورده است که در آن فراگیری نوای گفتار در نوزادان فارسی‌زبان در سطح واژه بررسی شده باشد. در مورد وضعیت تکیه در زبان فارسی نظرات متعدد و حتی متناقضی وجود دارد. بدیهی است که قبل از هرگونه پژوهش در زمینه فراگیری تکیه در زبان فارسی، باید ماهیت آن در زبان فارسی مشخص شود. از سوی دیگر با توجه به تفاوت‌هایی که در زبان‌هایی با تکیه‌واژگانی متفاوت، در مراحل رشدی نوای گفتار کودکان مشاهده شده است، می‌توان از مطالعه روند فراگیری تکیه‌واژگانی در کودکان فارسی‌زبان به ماهیت تکیه در این زبان پی برد. به عنوان مثال اگر روند رشد در کودکان فارسی‌زبان مشابه با کودکان انگلیسی‌زبان باشد، شاید بتوان نتیجه گرفت که ماهیت تکیه در این دو زبان مشابه یکدیگر است و اگر مشابه کودکان فرانسه‌زبان باشد، ممکن است شواهدی باشد بر مشابهت وضعیت تکیه‌واژگانی در دو زبان فارسی و فرانسه.

نتیجه

در این مقاله، شواهدی دربارهٔ پردازش و فراگیری ویژگی‌های نوایی در سطح واژه را مرور کردیم. به طور کل یافته‌ها نشان می‌دهند که نوزادان مجهز به حساسیتی نسبت به اطلاعات نوایی هستند که به آن‌ها امکان می‌دهد نسبت به گوناگونی‌های نوایی که به طور واجی در سطح واژه‌های زبان‌های جهان استفاده می‌شوند، حساس باشند. همچنین نشان داده شد که این حساسیت اولیه به سرعت تغییر می‌کند (در چهار ماهگی ظاهر می‌شود و از نه ماهگی به بعد دیده نمی‌شود) که این امر فراگیری ویژگی‌های نوایی زبان مادری را تأیید می‌کند. در مطالعات آتی باید به بررسی این موضوع پرداخت که چگونه فراگیری اولیه نوای سطح واژه موجب تسهیل فراگیری سطوح بالاتر ساخت زبانی می‌شود. همچنین برای بررسی رشد نوای گفتار در کودکان فارسی‌زبان و به طور خاص در سطح واژه، باید ابتدا پژوهشی در مورد ماهیت تکیه در زبان فارسی صورت بگیرد.

منابع

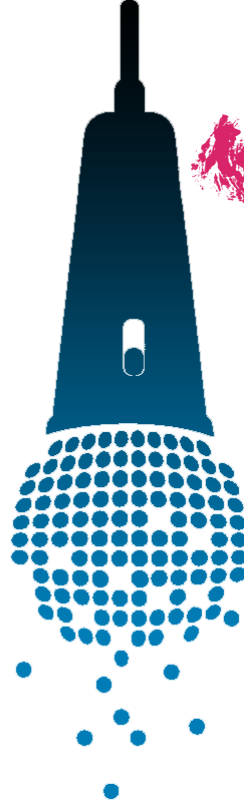
1. Abboub, N., Bijeljac-Babic, R., Serres, J., & Nazzi, T. (2015). «On the importance of being bilingual: Word stress processing in a context of segmental variability». *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, 111-120.
2. Armstrong, M. E., Andreu, L., Esteve-Gibert, N., & Prieto, P. (2016). «Children's processing of morphosyntactic and prosodic cues in overriding context-based hypotheses: An eye tracking study». *Probus*, 28(1), 57-90.
3. Bijeljac-Babic, R., Serres, J., Höhle, B., & Nazzi, T. (2012). «Effect of bilingualism on lexical stress pattern discrimination in French-learning infants». *PloS One*, 7(2), e30843.
4. Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (1997). «Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments». *Cognition*, 65(1), 33-69.
5. Brent, M. R., & Siskind, J. M. (2001). «The role of exposure to isolated words in early vocabulary development». *Cognition*, 81, B33-B44.
6. Christophe, A., Guasti, M. T., Nespor, M., Dupoux, E., & Van Ooyen, B. (1997). «Reflections on phonological bootstrapping: Its role for lexical and syntactic acquisition». *Language and Cognitive Processes*, 12(5-6), 585-612.
7. Curtin, S., Mintz, T. H., & Christiansen, M. H. (2005). «Stress changes the representational landscape: Evidence from word segmentation». *Cognition*, 96(3), 233-262.
8. de Carvalho, A., Dautriche, I., Millotte, S., & Christophe, A. (2018). «Early perception of phrasal prosody and its role in syntactic and lexical acquisition». In P. Prieto & N. Esteve-Gibert (Eds.), *The Development of Prosody in First Language Acquisition* (pp. 37-57). Amsterdam: John Benjamins.
9. Di Cristo, A. (1998). «Intonation in French». In D. Hirst, & A. Di Cristo (Eds.), *Intonation systems: A survey of twenty languages* (pp. 195-218). New York, NY: Cambridge University Press.
10. Dupoux, E., Pallier, C., Sebastián-Gallés, N., & Mehler, J. (1997). «A destressing "deafness" in French». *Journal of Memory and Language*, 36, 406-421.
11. Dupoux, E., Peperkamp, S., & Sebastián-Gallés, N. (2001). «A robust method to study stress "deafness"». *The Journal of the Acoustical Society of America*, 110(3), 1606-1618.
12. Echols, C. H., Crowhurst, M. J., & Childers, J. B. (1997). «The perception of rhythmic units in speech by infants and adults». *Journal of Memory and Language*, 36(2), 202-225.
13. Féry, C. (2017). *Intonation and Prosodic Structure*. Cambridge, Cambridge University Press.
14. Friederici, A., Friedrich, M., & Christophe, A. (2007). «Brain responses in 4-month-old infants are already language specific». *Current Biology*, 17(14), 1208-1211.
15. Gleitman, L. (1990). «The structural sources of verb meanings». *Language Acquisition*, 1(1), 3-55.
16. Goyet, L., Nishibayashi, L.-L., & Nazzi, T. (2013). «Early syllabic segmentation of fluent speech by infants acquiring French». *PLoS ONE*, 8(11), e79646.
17. Goyet, L., de Schonen, S., & Nazzi, T. (2010). «Words and syllables in fluent speech segmentation by French-learning infants: An ERP study». *Brain Research*, 1332, 75-89.
18. Goyet, L., Millotte, S., Christophe, A., & Nazzi, T. (2016). «Processing continuous speech in infancy: From major prosodic units to isolated word forms». In J. Lidz, J. Pater, & W. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of developmental linguistics* (pp. 133-153). Oxford: Oxford University Press.
19. Guasti, M. T., Nespor, M., Christophe, A., & Van Ooyen, B. (2001). «Pre-lexical setting of the head-complement parameter through prosody». In J. Weissenborn, & B. Höhle (Eds.),

Approaches to bootstrapping: Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition (Vol. 1, pp. 231-248). Amsterdam : John Benjamins.

20. Hirsh-Pasek, K., Kemler Nelson, D. G., Jusczyk, P. W., Cassidy, K. W., Druss, B., & Kennedy, L. (1987). «Clauses are perceptual units for young infants». *Cognition*, 26(3), 269-286.
21. Hirschberg, J., & Pierrehumbert, J. (1986). «The intonational structuring of discourse». *Proceedings of the 24th Meeting of the Association for Computational Linguistics* - New York, Vol. 1, 136-144.
22. Höhle, B., Bijeljac-Babic, R., Herold, B., Weissenborn, J., & Nazzi, T. (2009). «Language specific prosodic preferences during the first half year of life : Evidence from German and French infants». *Infant Behavior & Development*, 32(3), 262-274.
23. Höhle, B., Pauen, S., Hesse, V. & Weissenborn, J. (2014). «Discrimination of rhythmic pattern at 4 months and language performance at 5 years : A longitudinal analysis of data from German-learning children». *Language Learning*, 64, 141-164.
24. Houston, D. M., Jusczyk, P. W., Kuijpers, C., Coolen, R., & Cutler, A. (2000). «Cross- language word segmentation by 9-month-olds». *Psychonomic Bulletin & Review*, 7(3), 504-509.
25. Johnson, E. K., Seidl, A., & Tyler, M. D. (2014). «The edge factor in early word segmentation : Utterance-level prosody enables word form extraction by 6-month-olds». *PLoS ONE*, 9(1), e83546.
26. Jun, S. A (1996) : *The phonetics and phonology of Korean prosody: Intonational phonology and the prosodic hierarchy*. New York, NY : Garland.
27. Jun, S. (2005). «Prosodic typology». In S. Jun (Ed.), *Prosodic typology: The phonology of intonation and phrasing* (pp. 430-458). Oxford : Oxford University Press.
28. Jun, S. (2014). «Prosodic typology : By prominence type, word prosody, and macro-rhythm». In S. Jun (Ed.), *Prosodic typology II: The phonology of intonation and phrasing* (pp. 520-540). Oxford : Oxford University Press.
29. Jusczyk, P. W., Cutler, A., & Redanz, N. J. (1993). «Infants' preference for the predominant stress patterns of English words». *Child Development*, 64, 675-687.
30. Jusczyk, P. W., Hirsh-Pasek, K., Nelson, D. G. K., Kennedy, L. J., Woodward, A., & Piwoz, J. (1992). «Perception of acoustic correlates of major phrasal units by young infants». *Cognitive Psychology*, 24(2), 252-293.
31. Jusczyk, P. W., & Thompson, E. (1978). «Perception of a phonetic contrast in multisyllabic utterances by 2-month-old infants». *Perception & Psychophysics*, 23(2), 105-109.
32. Jusczyk, P. W., Houston, D. M., & Newsome, M. (1999). «The beginnings of word segmentation in English-learning infants». *Cognitive Psychology*, 39(3-4), 159-207.
33. Kooijman, V., Hagoort, P., & Cutler, A. (2005). «Electrophysiological evidence for prelinguistic infants' word recognition in continuous speech». *Cognitive Brain Research*, 24(1), 109-116.
34. Kooijman, V., Hagoort, P., & Cutler, A. (2009). «Prosodic structure in early word segmentation : ERP evidence from Dutch ten-month-olds». *Infancy*, 14(6), 591-612.
35. Ladd, R. (2008). «Intonational phonology». *Lingua* (2nd ed., Vol. 104). New York, NY : Cambridge University Press.
36. Männel, C., Schipke, C. S., & Friederici, A. D. (2013). «The role of pause as a prosodic boundary marker : Language ERP studies in German 3- and 6-year-olds». *Developmental Cognitive Neuroscience*, 5, 86-94.
37. Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tison, C. (1988). «A precursor of language acquisition in young infants». *Cognition*, 29, 143-178.

38. Moon, C., Panneton Cooper, R., & Fifer, W. P. (1993). «Two-day-olds prefer their native language». *Infant Behavior & Development*, 16, 495-500.
39. Morgan, J., & Demuth, K. (1996). «Signal to syntax : An overview». In J. Morgan, & K. Demuth (Eds.). *Signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition* (pp. 1-24.) Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates
40. Nazzi, T., Bertoncini, J., & Mehler, J. (1998). «Language discrimination by newborns : Toward an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology*». *Human Perception and Performance*, 24(3), 756-766.
41. Nazzi, T., Iakimova, G., Bertoncini, J., Fré donie, S., & Alcantara, C. (2006). «Early segmentation of fluent speech by infants acquiring French : Emerging evidence for crosslinguistic differences». *Journal of Memory and Language*, 54(3), 283-299.
42. Nazzi, T., Jusczyk, P. W., & Johnson, E. K. (2000). «Language discrimination by English-learning 5-month-olds : Effects of rhythm and familiarity». *Journal of Memory and Language*, 43(1), 1-19.
43. Nazzi, T., Kemler Nelson, D. G., Jusczyk, P. W., & Jusczyk, A. M. (2000). «Six-month-olds' detection of clauses embedded in continuous speech : Effects of prosodic well-formedness». *Infancy*, 1(1), 123-147.
44. Nazzi, T., Mersad, K., Sundara, M., Iakimova, G., & Polka, L. (2014). «Early word segmentation in infants acquiring Parisian French : Task-dependent and dialect-specific aspects». *Journal of Child Language*, 41(3), 600-633.
45. Nespor, M., & Vogel, I. (1986). *Prosodic phonology*. Dordrecht : Foris.
46. Nespor, M., Guasti, M. T., & Christophe, A. (1996). «Selecting word order : The rhythmic activation principle». In U. Kleinhenz (Ed.), *Interfaces in phonology* (pp. 1-26). Berlin : Akademie Verlag.
47. Nishibayashi, L. L., Goyet, L., & Nazzi, T. (2015). «Early speech segmentation in French-learning infants : Monosyllabic words versus embedded syllables». *Language and Speech*, 58(3), 334-350.
48. Pelucchi, B., Hay, J. S. F., & Saffran, J. R. (2009). «Learning in reverse : Eight-month-old infants track backward transitional probabilities». *Cognition*, 113(2), 244-247.
49. Peperkamp, S., Vendelin, I., & Dupoux, E. (2010). «Perception of predictable stress : A cross-linguistic investigation». *Journal of Phonetics*, 38(3), 422-430.
50. Pierrehumbert, J. B., & Hirschberg, J. (1990). «The meaning of intonational contours in the interpretation of discourse». In P. Cohen, J. Morgan, & M. Pollack (Eds.) *Intentions in communication* (pp. 271-311). Cambridge, MA : Bradford Books, The MIT Press.
51. Polka, L., & Sundara, M. (2012). «Word segmentation in monolingual infants acquiring Canadian English and Canadian French : Native language, cross-dialect, and cross-language comparisons». *Infancy*, 17, 198-232.
52. Pons, F., & Bosch, L. (2010). «Stress pattern preference in Spanish-learning infants : The role of syllable weight». *Infancy*, 15(3), 223-245.
53. Sansavini, A., Bertoncini, J., & Giovanelli G. (1994). «Newborns discriminate stress patterns in phonetically complex Italian words». *Infant Behavior and Development*, 17, 924-924.
54. Sansavini, A., Bertoncini, J., & Giovanelli, G. (1997). «Newborns discriminate the rhythm of multi-syllabic stressed words». *Developmental Psychology*, 33(1), 3-11.
55. Segal, O. & Kishon-Rabin, L. (2012). «Evidence for language-specific influence on the preference of stress patterns in infants learning an Iambic language (Hebrew)». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55, 1329-1341.

56. Skoruppa, K., Pons, F., Bosch, L., Christophe, A., Cabrol, D., & Peperkamp, S. (2013). «The development of word stress processing in French and Spanish infants». *Language Learning and Development*, 9(1), 88-104.
57. Skoruppa, K., Cristia, A., Peperkamp, S., & Seidl, A. (2011). «English-learning infants' perception of word stress patterns». *Journal of the Acoustical Society of America*, 130(1), EL50-EL55.
58. Seidl, A. & Cristia, A. (2008). «Developmental changes in the weighting of prosodic cues». *Developmental Science*, 11(4), 596-606.
59. Soderstrom, M., Seidl, A., Kemler Nelson, D. G., & Jusczyk, P. W. (2003). «The prosodic bootstrapping of phrases : Evidence from prelinguistic infants». *Journal of Memory and Language*, 49(2), 249-267.
60. Zhou, P., Crain, S., & Zhan, L. (2012). «Sometimes children are as good as adults : The pragmatic use of prosody in children's on-line sentence processing». *Journal of Memory and Language*, 67(1), 149-164.
61. van der Hulst, H. (1999). *Word prosodic systems in the languages of Europe*. Berlin : De Gruyter Mouton.
62. Weissenborn, J., & Höhle, B. (2001). *Approaches to bootstrapping: Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition*. Amsterdam : John Benjamins.
63. Wellmann, C., Holzgrefe, J., Truckenbrodt, H., Wartenburger, I. & Höhle, B. (2012). «How each prosodic boundary cue matters : Evidence from German infants». *Frontiers in Psychology*, 3, 580, 1-13.



یک کلیک قاراز آوای نشنیده^۱

* این مطلب، ترجمه مقاله‌ای است از لُغ کِیس

(Laure Cailloce) (2020): Dans le secret des langues à clics



میهن محقق‌زاده
m_mohagheghzadeh@atu.ac.ir
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی
دانشگاه علامه طباطبائی

رفت^۲ تانزانیا^۳ منطقه‌ای در آفریقا است که یکی از بزرگترین تنوع‌های زبانی را دارد. از میان ده‌ها زبان زنده این منطقه، دو زبان هوسایی^۴ و ابراکویی^۵ با همخوان‌هایی با تولید پیچیده^۶، برای اولین بار با تجهیزات آزمایشگاهی پیشرفته مطالعه شدند. دیدیه دمولین^۷ و آلن گیو^۸، از تجربه خارق‌العاده خود حین ثبت داده طبیعی این دو زبان می‌گویند.

۱. عنوان این مطلب، برگردان واژه به واژه عنوان اصلی، نیست. (م)

2. Rift
3. Tanzanie
4. Hadza
5. Iraqw
6. Consonnes Complexes
7. Didier Demolin
8. Alain Ghio



محل انجام آزمایش در امانزا^۱، کشور گینه نو^۲. دانشمندان ابزارهایی که معمولاً فقط در آزمایشگاه‌های آکوستیک یافت می‌شوند، به این منطقه آورده‌اند.

این منطقه مدتهاست که مورد توجه زبان‌شناسان بوده‌است. دیدیه دمولین، پژوهشگر آواشناسی آزمایشگاهی و مدیر موسسه زبان‌شناسی، آواشناسی نظری و کاربردی^۳ در پاریس می‌گوید: «این منطقه، تنها منطقه در آفریقا است که می‌توانیم چهار خانواده اصلی زبان‌های آفریقایی یعنی زبان‌های نیلو-صحرا^۴ (مانند ماسایی^۵)، زبان‌های نیجر-کنگو^۶ (مانند زبان‌های بانتو)، زبان‌های آفریقایی-آسیایی^۷ (مانند ایراکویی) و زبان‌های خویسی^۸ (مانند هوسایی) را پیدا کنیم. زبان‌های خویسی می‌توانند تا ۱۳۰ واج داشته باشند. این درحالی است که تعداد واج‌های هریک از زبان‌های جهان به طور میانگین از عدد ۳۰ تجاوز نمی‌کند! بنابراین این زبان‌ها به تنهایی نشان‌دهنده نیمی از ظرفیت گفتاری انسان هستند. به عبارت دیگر با مطالعه این دسته از زبان‌ها می‌توان به بررسی مجرای گفتار^۹ انسان و توانایی فیزیولوژیکی آن در تولید انواع واج دست یافت.»

1. Mwangeza
2. Hadzabe
3. ILPGA
4. Les Langues Nilo-Sahariennes
5. Masaï
6. Les Langues du groupe Niger-Congo
7. Les Langues Afro-Asiatiques
8. Les Langues Khoisan
9. Le Conduit Vocal

زبان هوسایی، ۶۵ همخوان دارد که از میان آن‌ها ۱۰ همخوان با کاهش فشار هوا در مجرای گفتار ایجاد می‌شوند. در علم آواشناسی به این دسته از همخوان‌ها، نج‌آوا^۱ می‌گویند. زبان ایراکویی نیز از همخوان‌های فورانی^۲ استفاده می‌کند.

به منظور بررسی دقیق ساختار این دو زبان و مطالعه ویژگی‌های آکوستیکی آن‌ها، یک گروه از پژوهشگران از سراسر جهان با مدیریت دیدیه دمولین و همکار سی‌ساله او آلن غیو، این مأموریت بی‌سابقه را در فوریه سال ۲۰۲۰ آغاز کردند. آلن غیو، متخصص آواشناسی است و در آزمایشگاه گفتار و زبان در شهر اکس-ان-پرووانس^۳ فرانسه کار می‌کند. پیشتر، مطالعات زبانی گسترده‌ای روی نحو، واج‌شناسی و صرف زبان‌های ایراکویی و هوسایی صورت گرفته‌است. اما آنچه که این محققان را به مطالعه این زبان‌ها علاقه‌مند کرده، تلاش برای ساخت ابزاری دقیق به منظور توصیف نحوه تولید واج‌های این زبان‌هاست. آلن غیو تصریح می‌کند که برای انجام این کار، بسیاری از ابزارهایی که معمولاً فقط در آزمایشگاه‌های آواشناسی پیدا می‌شوند به روستاهای کروموس^۴ و اموانزا منتقل شده‌اند.



آیروفونومتری^۵ امکان اندازه‌گیری دقیق جریان هوا و فشار موجود در مجرای گفتار را فراهم می‌کند.
(آلن غیو و گویشور زبان هوسایی - ۲۰۲۰)

۱. برای تولید نج‌آواها، زبان در ناحیه نرم‌کام یک بست کامل ایجاد می‌کند و در جایی دیگر در مجرای دهان هم انسداد کامل ایجاد و هوا بین این دو بست جمع می‌شود. اگر مرکز زبان به طرف پایین کشیده شود، حجم محفظه ایجادشده افزایش و فشار هوا کاهش می‌یابد. با باز شدن بست دهانی، هوا با فشار وارد مجرای دهان می‌شود و آوای نرم‌کامی درون سو یا نج‌آوا (clicks) تولید می‌شود. (مدرسی قوامی، ۱۳۹۰ [۱۳۹۳]: ۳۴)

۲. در سازوکار چاکنایی برون‌سو، چاکنایی کاملاً بسته می‌شود و کل حنجره از طریق انقباض ماهیچه‌های بیرونی آن به سمت بالا حرکت می‌کند. حال اگر در حفره دهان، بستنی ایجاد شده باشد، با حرکت حنجره به سمت بالا، هوایی که بین چاکنایی و بست دهانی محبوس شده به دلیل کاهش حجم فشرده می‌شود و با باز شدن بست دهانی هوا با فشار از دهان خارج می‌شود. آوایی که با این ساز و کار تولید می‌شود، فورانی (Ejectives) نام دارد. (مدرسی قوامی، ۱۳۹۰ [۱۳۹۳]: ۳۱)

3. Aix-en-Provence
4. Kwermusl
5. Aérophonométrie



ابزارهای آزمایشگاهی

در میان دستگاه‌های مورد استفاده، دستگاه ایوا^۱ (ابزار کمکی برای ارزیابی گفتار)، دستگاهی است که آلن غیو و برنارد تستون^۲ (که اکنون در قید حیات نیست) برای اندازه‌گیری دقیق جریان هوا و فشار در مجرای گفتار طراحی کرده‌اند. این دستگاه، یکی از قدرتمندترین ابزارهایی است که تاکنون برای انجام آیروفونومتری به کار رفته است. آلن غیو می‌گوید: «برای اینکه بتواند اندازه‌گیری‌ها را دقیق انجام دهد، یک ماسک و یک سنسور یکبار مصرف در اختیار هر گویشور قرار می‌دهد تا خود او بتواند سنسور را از طریق بینی به حفره دهان وارد کند. تکنیک دیگری که همزمان به کار گرفته می‌شود، الکتروگلوٹوگرافی^۳ است.» مهندس غیو در ادامه توضیح می‌دهد که الکتروگلوٹوگرافی شامل قرار دادن دو الکتروود روی گردن در اطراف نای و در دو طرف تارهای صوتی است تا فعالیت تارهای صوتی و حنجره^۴ مانیتور شود. به علاوه دستگاه‌های ثبت سرعت حرکت لب^۵ به لطف وجود دوربینی با سرعت شاتر بسیار بالا، قادرند تا از حرکت لب‌های گویشور با سرعت ۳۰۰ تصویر در ثانیه فیلم‌برداری کنند. همچنین پلتوگرافی^۶ امکان مشاهده تماس بین زبان و کام را در حین صحبت فراهم می‌آورد.

1. Eva
2. Bernard Teston
3. Électroglottographie
4. Larynx
5. Labiofilms
6. Palatographie

تولید تصاویر حرکت لب گویشور زبان ایراکویی. حرکت لب‌ها با سرعت ۳۰۰ فریم در ثانیه ثبت می‌شود. در نهایت، مجموعه داده‌ای از ده گویشور زبان هوسایی و همین تعداد گویشور زبان ایراکویی ضبط شده‌است. مهندس غیو در ادامه می‌گوید: «زمان تقریبی لازم برای ضبط صوت هر فرد حدود نصف روز است. همچنین ما با چالش‌های فنی بسیاری مواجه هستیم. مثلاً برای تأمین برق دستگاه‌ها، تنها می‌توانیم به یک پنل خورشیدی و یک باتری الکتریکی اعتماد کنیم. حتی گاهی اوقات صدای ناگهانی خروس‌های محلی موجب توقف ضبط و هدر رفتن زمان می‌شود! بنابراین اندازه‌گیری‌ها بسیار دور از شرایط استاندارد آزمایشگاه به دست آمده‌اند.»

حرکات شگفت‌آور حنجره

از نظر دیدیه دمولین، آنچه که از بررسی اولین مشاهدات به دست آمد، برای آن‌ها و همکاران هلندی، کانادایی و آمریکایی‌شان مایه شگفتی نبود چرا که در زبان فرانسه و به طور کلی در زبان‌های اروپایی، حنجره حرکات بسیار کمی دارد. در این زبان‌ها حنجره مدام حرکات عمودی و رو به بالا انجام می‌دهد. این همان اتفاقی است که به ویژه در همخوان‌های انفجاری زبان ایراکویی نیز رخ می‌دهد و دستگاه‌های آن‌ها نیز آن را ثبت کرده‌اند. اما در کمال تعجب، شاهد ثبت حرکات افقی حنجره نیز بوده‌اند؛ چیزی که پیشتر هرگز به خوبی ثبت نشده بود. این حرکات رفت و برگشتی حنجره مانند حرکت حنجره هنگام بلعیدن غذاست!

دیگر مشاهدات

در زبان ایراکویی برخلاف زبان‌های نیلو-صحاری جایی که انتظار می‌رود تولید همخوان‌های فورانی باعث بست تارهای صوتی و حرکات عمودی حنجره شوند، زبان هیچ حرکت رفت و برگشتی ندارد. این محقق در ادامه می‌گوید: «به نظر می‌رسد زبان‌ها از سازگاری اندام‌های تولیدی که به سختی با یکدیگر حرکت می‌کنند، جلوگیری می‌کنند.»

منابع

۱. مدرسی قوامی، گ. (۱۳۹۰، ۱۳۹۳). آواشناسی؛ بررسی علمی گفتار. تهران: انتشارات سمت.
2. Cailloce, L. (2020). *Dans le secret des langues a clics* at <https://lejournal.cnrs.fr/articles/dans-le-secret-des-langues-a-clics>

برخورد نزدیک از نوع دیگر ناگفته‌های استاد

گفتگوی بی‌پرده با

استاد دکتر مجتبی منشی زاده

هیئت علمی گروه زبان‌شناسی

و زبان‌های باستانی

دانشگاه علامه طباطبائی



مهشید ابوالحسنی

mahshid.abolhasani@gmail.com

کارشناس ارشد

فرهنگ و زبان‌های باستانی

دانشگاه علامه طباطبائی

با سلام خدمت دست‌اندرکاران مجله دانشجویی گزاره که بسیار هم مجله پربار و مفیدی است. معذرت خودم که بارها و بارها انجام شده و آخرین بار نیز در اسکایپ با آقای امیر زمانی، یکی از دانشجویان دکتری دانشگاه هلند که با ما همکاری دارند، مصاحبه‌ای داشتیم. در آنجا مفصل صحبت کردیم. اینکه چگونه درس‌هایم را در دانشگاه تهران آغاز کردم و چه استادانی داشتم. برای آشنا شدن می‌توانید از همان مصاحبه استفاده کنید تا من دیگر تکرارش نکنم. الان میل دارم آنچه که در آن مصاحبه نیست را برای شما بگویم.

1. <https://t.me/avestica>

من استاد گروه زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی هستم. پیش‌تر، بنابه دلایلی یک‌بار از علامه بیرون رفتم؛ درواقع به دلیل تنگ‌نظری رئیس وقت دانشگاه که نسبت به پاره‌ای از مسائل، خودمحوری‌هایی داشتند، ناچار شدم دانشگاه علامه را ترک کنم و در سال ۱۳۷۲ یا ۱۳۷۳ به دانشگاه شهید بهشتی بروم. این مدت بسیار اذیت‌شدم؛ دانشگاه علامه بسیار من را آزرده و رنج داد. هرگز آن فرد را که به عنوان مسئول دانشگاه بود، بابت این رنج و این کار بی‌هوده نمی‌بخشم و او را به خودش می‌سپارم.

به‌هرحال این مدت مصادف می‌شود با حدود سال ۱۳۸۲. یعنی من ۱۰ الی ۱۲ سال در دانشگاه شهید بهشتی خدمت کردم و می‌توانم بگویم آغاز مجدد کار علمی من بود؛ چون پیش از آن در علامه هم بودم و کار علمی می‌کردم ولی به صورت جدی و به عنوان عضو گروه، وارد گروه ادبیات فارسی دانشگاه شهید بهشتی و در آنجا مشغول به کار شدم. بعد از چند سال در دانشگاه شهید بهشتی توانستم مراتب را طی بکنم و به اصطلاح رسمی و بعد هم استادیار بشوم.

چندین موقعیت در آنجا برای من پیش آمد که آموزش زبان فارسی را به خارجی‌ها آغاز کنم. یاد می‌آید که آن موقع به این شکل سازمان یافته نبود. یعنی گروه‌هایی از ممالک دیگر تشریف می‌آوردند و درخواست می‌کردند که فارسی بیاموزند. می‌توانم بگویم چون غالب استادان گروه فارسی، زبان واسطه یا میانجی مثل انگلیسی یا آلمانی یا زبان دیگری نمی‌دانستند، این کار را حواله می‌دادند به من و می‌گفتند تو درس بده. از دوره‌های شیرینی که داشتم با این گروه‌ها این بود که تیمی از فرانسه آمده بودند تا ایران‌شناسی بخوانند. آن‌ها فارسی یاد گرفته بودند و تاریخ و فرهنگ را نیز می‌دانستند. خودشان از گروه خواستند بندگان خدا و خودشان هم هزینه‌های تدریس من را تقبل کردند؛ گفته بودند پول می‌دهیم، منتها شرط داریم. گفتیم آقا شرطتان چیست؟ مگر نمی‌خواهید فارسی بخوانید؟ گفتند نه ما کمی فارسی بلدیم؛ می‌خواهیم یکی از کارهای کلاسیک را بخوانیم. گفتیم چه می‌خواهید بخوانید شما؟ گفتند 'سفرنامه ناصر خسرو' را می‌خواهیم بخوانیم. گفتیم خب شما اگر اهلش هستید، بسم‌الله. در آن زمان دکتر احمد خاتمی و من با هم استخدام شده بودیم. او از گروه فارسی بود که الان رئیس دانشکده است. خلاصه با مشورت ایشان و گروه قرار شد من با این افراد شروع کنم. برای من پرسش‌هایشان بسیار جالب بود. درواقع، سفرنامه را خود گروه ادبیات فارسی هم نمی‌خوانند و جزء دروس مصوب هم نیست و در حاشیه است؛ ولی اشعارش را چرا. به‌هرحال برای آن‌ها سوالاتی پیش آمد که به هیچ‌وجه یک ایرانی از من نمی‌پرسد. برایم خیلی جالب بود و به آن‌ها پاسخ می‌دادم و راضی هم بودند. خلاصه توفیق اجباری شد که ما سفرنامه را یک بار با این‌ها بخوانیم.

درواقع گروه‌های دیگری هم بودند که به دانشکده آمد و شد داشتند. تا این که برای من مسافرتی پیش آمد. گفتند فردی را می‌خواهیم که بیاید در لهستان در دانشگاه‌های ورشو و کراکوف، پایتخت سابق لهستان، هم فارسی درس بدهد، هم زبان‌شناسی بداند و هم ادبیات معاصر خالیش باشد (حالا من این‌طور می‌گویم). من چون در گروه فارسی بودم و درس‌هایی که می‌دادم، هم دستور یک و دو، هم آیین نگارش و هم گاهی

تاریخ ادبیات یک و گاهی اوقات درس دیگری هم بود و به علاوه زبان انگلیسی تخصصی از ادوارد براون^۱ که چهار جلدی را آن موقع درس می‌دادم، گفتند که شما می‌توانید بروید. البته این آموزش زبان انگلیسی به بچه‌ها خودش جالب است و داستان مفصلی دارد. من از این تجربه و تدریس متن انگلیسی تخصصی که با عنوان *A Literary History of Persia* معروف است، چیزهای زیادی یاد گرفتم.

درواقع پیش از این‌که به سفر بروم، یکی دو کار دیگر هم در دانشگاه شهید بهشتی کرده بودم. یکی این‌که گروه آموزش فارسی به غیر فارسی زبانان را راه انداخته بودم و یکی هم گروه فرهنگ و زبان‌ها و زبان‌شناسی را دایر کرده بودم. در همین دانشگاه شهید بهشتی به رغم همه مخالفت‌هایی که در گروه فارسی می‌شد، برخی از افرادی البته که تنگ‌نظر بودند و نمی‌خواستند که ما باشیم؛ نه همه دوستان، من این‌ها را قبل از رفتنم برپا کردم.

به هر روی، گفتند که شما می‌توانی بروی. مقدمات سفر آماده شد و ما عازم شدیم برای آموزش زبان فارسی به دانشگاه ورشو در لهستان. دانستن اندکی از زبان انگلیسی خیلی در لهستان به کار من آمد. درواقع در آنجا هر سال در گرفتن دانشجو موفق‌تر بودند و بیش‌تر دانشجو می‌گرفتند. من در سه سطح برای آن‌ها تدریس می‌کردم؛ یکی در دوره لیسانس برای بچه‌های سال ۲ و ۳ که فارسی می‌خواندند. یک سطح فوق لیسانس هم داشتند که گاهی ادبیات معاصر می‌خواندند و خب من به ادبیات معاصر خیلی علاقه‌مند بودم؛ اینجا هم که بودم ادبیات معاصر یک و دو را درس می‌دادم؛ هم در دانشگاه شهید بهشتی و هم گاهی در دانشگاه آزاد برای گروه‌های دکتری. تجربیات و مطالعات شخصی من در حوزه ادبیات باعث شده بود که بتوانم این کار را برای آن‌ها انجام بدهم. سطح سومی هم بود که برای بچه‌های دوره فوق لیسانس، اصطلاحات مائوس و معروف زبان‌شناسی در ایران را می‌گفتم. این‌که چه هست و ما چگونه برخورد می‌کنیم؛ چون آن‌ها در این حوزه ضعیف بودند. لهستان در زبان‌شناسی تاریخی بسیار قوی است. در آموزش زبان‌شناسان هم سنت دیرینه ۵۰۰ تا ۶۰۰ ساله دارد و اوستاخوانی و پهلوی‌خوانی‌شان هم همین‌طور. در کراکوف در حوزه زبان‌های ایرانی بسیار قوی هستند. تعجب کردند که من هم از زبان‌شناسی می‌دانم و هم رشته‌ام زبان‌های ایران باستان هست. خلاصه من آنجا موفق بودم و گاهی به کراکوف هم می‌رفتم. خیلی به من علاقه داشتند تا به آنجا که وقتی می‌آمدم، گفتند آقا نرو و بمان و بشو مدیر گروه. ما هم حقوق هم‌تراز با استاد لهستانی به تو می‌دهیم. گفتیم ما مأموریم و معذور. خلاصه همسرم بود، بچه‌ها هم بودند و من قبول نکردم و گفتم متأسفانه من به ایران برمی‌گردم و خب برگشتم.

ولی در طول آن سال‌ها کارهای زیادی انجام شد و آن‌ها حداکثر استفاده را کردند. یادم می‌آید که حتی در ترجمه فیلم هم از من استفاده کردند. فیلم مرحوم کیارستمی *طعم گیلاس* تازه درآمده بود و دیالوگ‌هایی داشت که فلش‌بک^۲ می‌شد به گذشته و این‌ها نمی‌فهمیدند که منظور چیست. یک روز آمدند و گفتند که

1. Edward Granville Browne

2. Flashback



تو باید بروی در تلویزیون برای دوبله فیلم. گفتم آقا ما این کاره نیستیم! گفتن نه این‌ها می‌خواهند با شما مشورت کنند. خلاصه یک روزی ماشین آوردند و ما با آن‌ها رفتیم و دیدیم بله، راست می‌گویند، متوجه نمی‌شوند. نه اسکرپت^۱ (متن) را متوجه می‌شوند، نه دیالوگ فیلم را. توضیح دادم برایشان که این دارد برمی‌گردد به گذشته و این امتداد خطی یا Linear هست. در زمان گسسته می‌شود و این گسستگی برمی‌گردد به عقب. الان در ادبیات این چیز جدیدی

نیست ولی آن موقع در نوع خودش جدید محسوب می‌شد.

عرض کنم که رفع اشکال هم می‌کردم. هر دو یا سه هفته یک‌بار به دانشگاه کراکوف می‌رفتم که شهر بسیار زیبایی است و قدمت ۶۰۰ ساله دارد. کلاسی برای استادان فارسی به زبان فارسی دایر بود. می‌رفتم سر کلاس و می‌گفتم که اگر کسی مشکلی دارد بگوید. استادها هم هر سوالی دارند، بپرسند و البته خیلی شهامت به خرج می‌دادم ولی راستش را بخواهید، به خودم هم مطمئن بودم که از عهده سوالات این‌ها برمی‌آیم.

تابستان‌ها می‌رفتم به بقیه کشورها و دانشکده‌های ایران‌شناسی در اروپا سر می‌زدم؛ از جمله اتریش و فرانسه. می‌خواستم که از بخش‌های ایران‌شناسی سردریاورم تا ببینم که آن‌ها چه کارهایی می‌کنند. یاد می‌آید که در اتریش یک آقای که الان در واقع نماینده فرهنگی است، تازه داشت روی **زند و هومن یسن** کار می‌کرد. گفت شما می‌دانی اصلاً این چیست؟ گفتم چه‌طور مگر؟ گفت که داریم روی متن کار می‌کنیم و این فارسی میانه و پهلوی است. گفت و گفت و گفت و من هم گوش می‌کردم که ببینم چی می‌گوید. خلاصه وقتی حرف‌هایش تمام شد، گفتم آقای عزیز! من رشته‌ام همین است. این **زند و هومن یسن** را فلانی و فلانی به فارسی ترجمه کرده‌اند. تعجب کرده بود و گفت من این همه توضیح و تفصیل دادم! گفتم نه اشکالی ندارد. شما تصحیح می‌کنید، ایرادی ندارد. با چه کسی تصحیح می‌کنید؟ خلاصه خودش بود و یک نفر دیگر. گفتم خیلی خوب است. با فارسی چه کار می‌کنید؟ گفت داریم روی اسامی خاص در شاهنامه کار می‌کنیم. دیگر زیاد وارد جزئیاتش نشدم. گفتم ان‌شاءالله درست است؛ بدهید چاپ. گفتند طرح ما نیمه‌کاره است، شما نظر بدهید. گفتم بسیار هم عالی است. نظری ندارم. حالا من اسم نمی‌برم ولی الان همان فرد خودش را به عنوان کسی که در متون پهلوی صاحب‌نظر است و مطلب می‌نویسد، مطرح می‌کند. آن بنده خدا گفت حالا که این‌طور است، من شما را به ناهار دعوت می‌کنم.

1. Script

خلاصه لطف کرد و جایتان خالی ما رو برد به یک رستوران ایرانی و یک چلوکباب کوبیدهٔ مشتی با گوجه فرنگی به ما داد تو وین!^۱ دردسرتان ندهم، این که آن دو سه سال من آنجا چه کار کردم، خودش مفصل است. ولی روزگار خوشی بود و فعالیت‌های فرهنگی خوبی بود و دانشگاه هم دانشگاه پرباری بود.

دو تا نکته و خاطره هم بگویم از لحاظ فرهنگی که چون به دانشگاه مربوط می‌شود، شاید بد نباشد. به قول معروف: «از هر کرانه تیر دعا کرده‌ام روان / باشد کزان میانه یکی کارگر شود»^۲. یکی این که آن‌ها بین ۱۵ تا ۲۰ شهریور کلاس‌هایشان شروع می‌شد. یک روز دیدم یکی از استادها آمد و من هم در گروه بودم. گفت خب من این ترم باید چه درسی بدهم؟ گفتند که این ترم برای شما درس نداریم. گفت آقا یعنی چه؟ چرا؟ من عضو دائم اینجا هستم. گفتند برای این که مرخصی نرفتی. ما خبر داریم. شما مرخصی نرفتی و اگر سندی داری، بیاور. ما هزینه‌ها را هم که می‌دهیم، ولی شما جایی نرفتی. شما خسته هستی، تشریف ببرید استراحت کنید و ترم دیگر تشریف بیاورید. برای من تجربهٔ جالبی بود. مانده بودم که این‌ها چه می‌گویند؟ ما که هستیم، قصه چیست؟!

تجربهٔ دیگری هم که دارم و گفتنش خالی از لطف نیست و بخش‌های فرهنگیش مهم است، این که یک روز آمدند و نامه‌ای دادند دست من. نامه به زبان لهستانی بود. خب من که نمی‌توانستم بخوانم، از استادها پرسیدم که این مضمونش چیست؟ من که ایرانیم! با من چه کار دارند؟ گفتند ما می‌خواهیم رئیس دانشگاه را تعیین کنیم. تو هم باید رأی بدهی! گفتم بابا من Visiting professor هستم؛ یعنی درواقع استاد مدعو هستم. من ایرانیم. شکل و شمایلم شاید به اسپانیا و آن طرف‌ها بخورد، ولی دیگر به لهستان نه! گفتند نه، این حرف‌ها نیست. همهٔ کسانی که در دانشگاه کار می‌کنند باید رأی بدهند. ای بابا، این دیگر چه سنتی است؟ خلاصه آقا ما هرکاری کردیم، گفتند نه‌خیر، این جزء وظایف شماس است و باید بیایید. بالاخره یک روز همه جمع شدند. از استادها و کارمندان البته با نسبتی مشخص. خلاصه جمع شدیم و رأی دادیم. من که نمی‌شناختم کسی را. از همکاران پرسیدم که چه کسی خوب است و آن‌ها گفتند به فلانی رأی بده و ما هم رأی دادیم. دیدم بله سنت این‌طوری است. پرسیدم حالا این رئیس شد؟ گفتند نه! رئیس‌جمهور باید بیاید دانشگاه و اعلام بکند که این رئیس دانشگاه است. گفتم پس این همه اهمیت دارد؟ گفتند بله. رئیس دانشگاه در لهستان از وزیر امور خارجه بالاتر است. نامه‌ای که او بنویسد، مثل آبی می‌ماند که روی آتیش بریزی! تعجب کردم واقعاً!

مسائلی از این دست، زیاد است. یک روز دیگر نشسته بودیم که دیدیم می‌گویند آقا شما را Rector می‌خواهد؛ یعنی رئیس دانشگاه. خب، رکتور با من چه کار داری؟ بفرمایید. انگلیسی بسیار فصیحی هم صحبت می‌کرد. گفت شما کی وقت دارید؟ سفیر لهستان در ایران می‌خواهد با شما ملاقات کند. به این طرف و آن طرف نگاه کردم و گفتم دارید با من صحبت می‌کنید؟ گفت بله، با شما هستیم. گفتم خب من که دانشکده‌ام، هر وقت

1. Vienna

می‌خواهند، تشریف بیاورند. گفت نه، باید وقت تعیین بکنید، ایشان شرفیاب بشوند. دقیقاً واژه‌هایی که به کار برد، این‌ها بود. خلاصه گفتم که فلان روز که هم من هستم و هم پروفیسور، تشریف بیاورند. آقا دیدیم یک آقای با دو نفر دیگر با ترس و لرز و ادب آمد که پروفیسور منشی‌زاده کیست؟ گفتم آقا بنده هستم. خلاصه گفت من دارم مأمور می‌شوم به ایران و می‌خواستم از آداب و رسوم و فرهنگ شما و اصول اولیه روابط و ایما و اشاره و غیره و فلان و این حرف‌ها بدانم و مسائلی را با شما درمیان بگذارم. گفتم آقا بفرمایید، چشم در خدمتتان هستم. پرسیدم شما که این همه استاد دارید، گفت نه، چون شما تازه آمدید، فرّش‌تر هستید نسبت به بقیه. این‌ها مدتی است که انقلاب شده، نرفته‌اند و هنوز چیزی نمی‌دانند. خلاصه یکی دو روزی هم او آمد و از آداب و سنن ایران برایش گفتم. می‌خواهم بگویم که تفاوت‌ها را ببینید. آن سفیر خودش را موظف می‌داند بیاید و پیش از اینکه پُست را تحویل بگیرد، به اصطلاح پیشنهادی کسب کند.

بگذریم. داستان مسافرت به آنجا خیلی مفصل است. خلاصه برگشتیم به دانشگاه شهید بهشتی. گفتیم سلام علیکم. گفتند علیکم السلام! آقا شما تا به الان کجاها بودی؟ گفتم پول ما را هم که دیر دادید و پدر ما را هم درآوردید. کلی گله کردم به رئیس دانشگاه که شما به قول خودتان وفادار نبودید و ما آنجا سختی کشیدیم و الی‌آخر! خلاصه، دردسرتان ندهم. گفتند آقا شما که حالا تشریف آوردید و اروپا هم بودید و زبان‌شناسی و زبان هم می‌دانید (همگی مثلاً البته!) شما باید بشوید مدیر آموزشی دانشگاه. گفتم یعنی چه؟ گفتند ما سوابق شما را سنجیدیم و زمانی که علامه بودی در بخش آموزش مدیر ثبت نام بودی، تحصیلات تکمیلی بودی و فلان. گفتم آقا آن مربوط به چندین سال پیش است و قبل از سال ۷۲ بوده. گفتند به هر حال می‌دانیم که این کارها را انجام داده‌اید و بلد هستید. گفتم حالا چه کار کنم؟ گفتند هیچ. ما شما را منصوب می‌کنیم به عنوان 'مدیر برنامه‌ریز دانشگاه'. گفتیم خب، مبارک است.

من بیشتر از دو سه سال در دانشگاه شهید بهشتی در این سمت خدمت کردم. دوست بسیار عزیزی داشتم که یک سال رفت لندن و گفت که جای من هم اینجا را بگردان و من یک سال هم 'معاونت آموزشی' بودم. به همین روش لنگان لنگان اداره می‌کردم که دیدم نمی‌شود. گفتم من دیگر نمی‌توانم همکاری کنم و می‌خواهم برگردم دانشکده خودم. کم‌کم آمدم کنار و بعد هم دانشکده خودمان خورد به یک فرد ناجور دیگر! آقای را کرده بودند رئیس دانشکده که عقده‌های خاصی داشت و از لحاظ روانی سخت محتاج پزشک بود. به من می‌گفت چرا آقا شما شیک و پیک هستی؟ گفتم لابد می‌گویید چرا قَدَت ۱۸۳ هست؟ مثلاً یکی بود می‌گفت چرا کله‌ات مو دارد، من ندارم؟ گفتیم عجب آقا. این همه حسادت آن هم در سطح استادی؟ یکی از جمله‌هایی که ایشان از من پرسید و الان یاد می‌آید و می‌گویم (چون من دیگر به حد بازنشستگی رسیده‌ام) این بود که می‌پرسید این کفشی که شما پوشیدی، مال ایران است؟ گفتم نه خیر. مال ایتالیاست. مشکلی دارید؟ بعد گفت نه آقا! حالا اسمش را نمی‌برم ولی رئیس دانشکده بود و می‌گفت من پروفیسورم. گفتم خب یعنی چی؟ خب در فرانسه پروفیسور لفظی است که برای هر معلمی به کار می‌رود. تو چطور تشخیص نمی‌دهی؟ ولی گفت نه، به من نگوئید استاد بگوئید پروفیسور! مثلاً مقاله‌ای نوشته بود

در مجله‌ای که اتفاقاً من هم چند تا مقاله آنجا داشتم از جمله «تکواژ ماضی ساز و گونه‌های آن»، گفت که اسم من را باید پاک کنید و بنویسید پروفیسور. خلاصه نمی‌دانم آن بندگان خدا چه کار کردند تا درست شود.

بعد یک روزی آمد و گفت آقا من نمی‌گذارم شما زبان‌شناسی درس بدهید. گفتیم چرا نباید درس بدهیم؟ گفت این رشته باید بومی بشود. گفتیم یعنی چه باید بومی بشود؟ گفت باید به فارسی باشد. گفتیم خب ما هم به فارسی درس می‌دهیم. انگلیسی که درس نمی‌دهیم. گفت نه، همه‌چیزش باید فارسی باشد. گفتیم مثل این که متوجه نیستی چه می‌گویی. بعد یکی از استاد‌های ادبیات را اسم برد و گفت که شما همه باید مثل او بشوید. گفتیم مگر ممکن است؟ اصلاً مگر شدن، صبرورت است؟ دفعه‌ای که حادث نمی‌شود! یعنی چه همه مثل او بشوند؟ یعنی همه بشوند خانلری؟ آگه اینجور بود که دانشگاه تهران ۱۰ تا خانلری تولید می‌کرد. ۱۰ تا انیشتین^۱ داشتیم. گفت من را مسخره می‌کنی؟ گفتیم نه؛ ولی معنی حرف شما همین است. خلاصه این ماجرا شد و [این فرد] مانع [فعالیت گروه] شد و گفت که این گروه باید به هم بخورد و من اصلاً قبول ندارم و زبان‌شناسی یعنی چه؟ من خودم زبان‌شناسی بلدم. گفتیم خب، شما چه بلدی؟ گفت بله من یک کتاب نوشتم به اسم فلان و در آنجا زبان را تعریف کرده‌ام. شما اصلاً نمی‌دانید زبان چیست! گفتیم بسم‌الله! یکی پیدا شده به ما می‌گوید هنوز نمی‌دانیم زبان چیست. گفتیم پس در دانشگاه تهران این دکتر حق‌شناس و دکتر باطنی و غیره هیچ کدام نتوانستند به ما حالی کنند و تو تازه آمدی می‌گویی زبان چیست؟

خلاصه در دسرتان ندهم. یک انسان خاص و بیمارگونه بود این بیچاره. دیدم که گویا با او نمی‌توانم بسازم و جلوی رشته را هم گرفته بود و نمی‌گذاشت کلاس تشکیل بشود و می‌گفت که شما همه باید بروید. آن زمان در دانشگاه من بودم و آقای دکتر زاهدی (فوت کرد متأسفانه، خدا رحمتشان کند) و خانم دکتر رقیب‌دوست هم آن دوره اوایل کار تازه به ما پیوسته بود و یکی هم خانم میردهقان بود و یکی دو نفر دیگر را هم من داشتم استخدام می‌کردم. چون مدیر برنامه‌ریزی بودم، استخدام بچه‌ها دست من بود. دیدم نه آقا، کار با این شدنی نیست و خلاصه دعوام شد! گفتیم آقا ببینید من پنجاه درصد مازندرانی هستم. این که یکی به من زور بگوید، حالیم نمی‌شود. من جلوی تو ایستادم و حرف بیخود هم نزن (همین جوری گفتیم!) برو بشین سر جای خودت که تو هیچی حالت نیست. مغلوبه شد. بعد هم من نامه نوشتم که آقا من می‌خواهم بروم دانشگاه دیگری.

آن موقع‌ها آقای دکتر دبیرمقدم لطفی داشت به بنده و این‌ها را فهمیده بود که ما جنگ و دعوای داریم با این آقایان. گفت خب حالا که این‌طور است، می‌خواهید ببینید اینجا؟ شما که قبلاً اینجا بودی و ما هم الان استاد کم داریم و درواقع بباید این رشته را برای ما هم احیا کنید. در گروه علامه البته هم با آقای دکتر صفوی و هم با خانم دکتر شقاقی از قدیم هم کلاس بودیم. از این نظر هم کلاس که ما در دانشگاه تهران چیزی حدود ۱۴ واحد با هم باید اجباری می‌خواندیم. خلاصه در سال ۱۳۸۲ با تشویق دکتر واعظ و دیگران و همچنین موافقت اعضای گروه و به‌خصوص آقای دکتر دبیرمقدم، خودم را آماده کردم و به دوستان دانشگاه علامه طباطبائی پیوستم.

1. Albert Einstein

سلسله

پژوهش‌های ویدئویی

نگاهی به مقوله هزارش در خط پهلوی

زبان فارسی در تاریخ تحولات دستوری خود دو دوره را پشت سر گذاشته و به سومین دوره که ما امروزه در آنیم رسیده است: فارسی باستان، فارسی میانه و فارسی نو. زبان فارسی باستان، زبان دربار هخامنشی بوده و آثاری که امروز ما از این زبان در دسترس داریم به کتیبه‌ها و سنگ‌نوشته‌های پادشاهان محدود است. اما از زبان‌های دوره میانه، که خود به شاخه‌های شرقی و غربی تقسیم می‌شود و زبان‌های متعددی را در برمی‌گیرد، آثار قابل توجهی به جا مانده است.



یاسمین رضائیان
jasmin_rmb@yahoo.com
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌های باستانی ایران
دانشگاه علامه طباطبائی

شناخته‌شده‌ترین زبان فارسی دوره میانه، پهلوی است. پهلوی هم به زبان پارتیان و هم به زبان ساسانیان گفته می‌شود. برای تمایز این دو از یک‌دیگر اولی را پارتی (پهلوی اشکانی) و دومی را فارسی میانه (پهلوی ساسانی) نامیده‌اند.

پهلوی منسوب به پهلّو است. این واژه از صورت ایرانی باستان پَرثَوَه آمده است که در اصل به سرزمین پارت اطلاق می‌شد. از نظر اشتقاق، پهلوی به معنی زبان پارتی است و نه فارسی. ولی از زمان‌های دور، نوشته‌های رزشتیان را که به فارسی میانه است پهلوی نامیده‌اند (آموزگار و تفضلی، ۱۳۷۵: ۱۳۹۷: ۱۳).

۱- چرا خوانش خط پهلوی دشوار است؟

در زبان‌شناسی هرگز نمی‌توانیم دو زبان را باهم مقایسه کنیم و بگوییم یکی ساده و دیگری سخت است.

دشوار

پڅوانئید پڅجره!

هر زبان پیچیدگی‌های خودش را دارد اما وقتی بحث خط در میان است برخی عوامل باعث می‌شوند یادگیری یک خط دشوارتر شود. خط پهلوی ساسانی، که در ادامه این مقاله آن را پهلوی می‌نامیم، ویژگی‌هایی دارد که یادگیری و خوانش آن را برای زبان‌آموزان سخت‌تر می‌کند. بنابر آنچه آموزگار و تفضلی (۱۳۷۵) گفته‌اند، این ۵ ویژگی خوانش خط پهلوی را دشوار می‌کند:

۱. خط پهلوی ۱۴ نویسه دارد. درحالی‌که واج‌های زبان پهلوی بیش از ۱۴ تا است. این یعنی هر نویسه بر چند آوا دلالت می‌کند. تشخیص اینکه یک نویسه در کلمه، نشان‌دهنده کدامیک از آواهاست باعث می‌شود خوانش این خط دشوار شود.

۲. گاهی هنگام نوشتن الفبای پهلوی، تغییراتی جزئی در خط اتفاق می‌افتد و به این ترتیب، یک نویسه می‌تواند به نویسه‌ای دیگر شبیه شود. در این جا خواننده یا مخاطب خط، ابتدا باید تشخیص دهد این نویسه کدام نویسه است و سپس بفهمد که نویسه بر کدامیک از آواها دلالت می‌کند. این ویژگی خط پهلوی، خوانش را دشوارتر از پیش می‌کند.

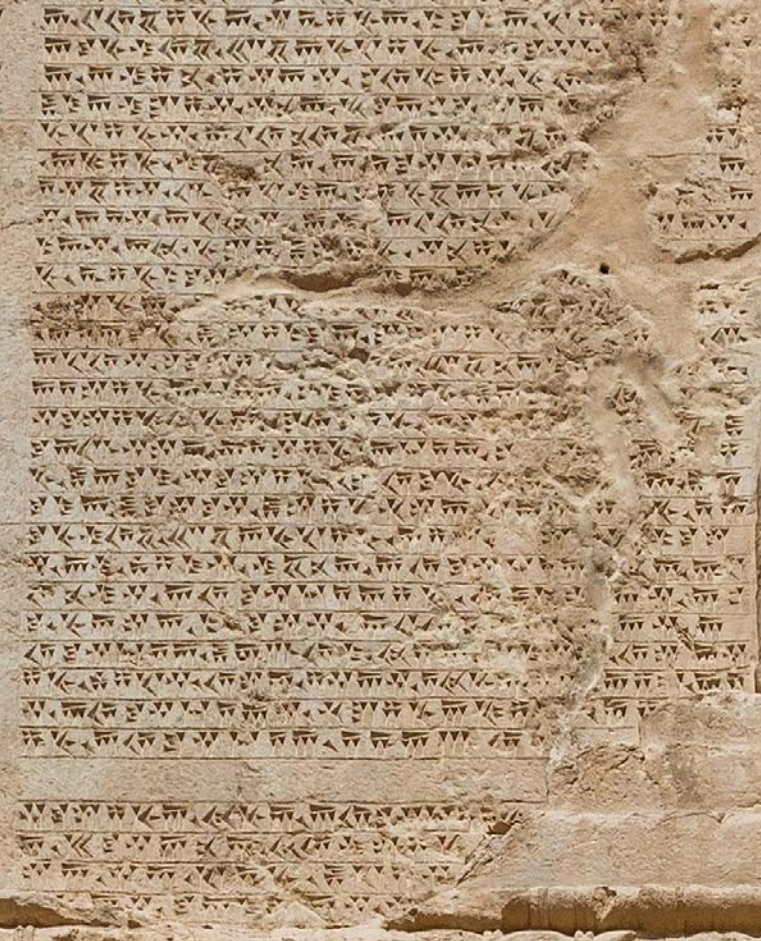
۳. در خط پهلوی حروف به هم متصل می‌شوند و با این اتصال به نویسه‌های دیگر شبیه می‌شوند. در نتیجه، تشخیص نویسه‌ها از یکدیگر به تجربه و حافظه ذهنی نیازمند می‌شود.

۴. گاهی مصوت‌های کوتاه در خط نوشته نمی‌شوند. این ویژگی نیز در جایگاه خود می‌تواند بر دشواری خوانش خط پهلوی بیفزاید.

۵. و اما ویژگی دیگری که باعث دشواری خوانش خط پهلوی می‌شود، و موضوع این مقاله نیز هست، هزوارش‌هاست.

←	ا	ب	پ	و	ز	ح	ط
𐭠	𐭡	𐭢	𐭣	𐭤	𐭥	𐭦	𐭧
𐭨	𐭩	𐭪	𐭫	𐭬	𐭭	𐭮	𐭯
𐭰	𐭱	𐭲	𐭳	𐭴	𐭵	𐭶	𐭷
𐭸	𐭹	𐭺	𐭻	𐭼	𐭽	𐭾	𐭿
𐮀	𐮁	𐮂	𐮃	𐮄	𐮅	𐮆	𐮇
𐮈	𐮉	𐮊	𐮋	𐮌	𐮍	𐮎	𐮏
𐮐	𐮑	𐮒	𐮓	𐮔	𐮕	𐮖	𐮗
𐮘	𐮙	𐮚	𐮛	𐮜	𐮝	𐮞	𐮟
𐮠	𐮡	𐮢	𐮣	𐮤	𐮥	𐮦	𐮧
𐮨	𐮩	𐮪	𐮫	𐮬	𐮭	𐮮	𐮯
𐮰	𐮱	𐮲	𐮳	𐮴	𐮵	𐮶	𐮷
𐮸	𐮹	𐮺	𐮻	𐮼	𐮽	𐮾	𐮿
𐯀	𐯁	𐯂	𐯃	𐯄	𐯅	𐯆	𐯇
𐯈	𐯉	𐯊	𐯋	𐯌	𐯍	𐯎	𐯏
𐯐	𐯑	𐯒	𐯓	𐯔	𐯕	𐯖	𐯗
𐯘	𐯙	𐯚	𐯛	𐯜	𐯝	𐯞	𐯟
𐯠	𐯡	𐯢	𐯣	𐯤	𐯥	𐯦	𐯧
𐯨	𐯩	𐯪	𐯫	𐯬	𐯭	𐯮	𐯯
𐯰	𐯱	𐯲	𐯳	𐯴	𐯵	𐯶	𐯷
𐯸	𐯹	𐯺	𐯻	𐯼	𐯽	𐯾	𐯿

جدول اتصال حروف پهلوی به یک‌دیگر (تفضلی، الف؛ آموزگار، ژ. ۱۳۹۷)
 زبان پهلوی، ادبیات و دستور آن. تهران: معین



زبان آرامی

پیش از ورود به بحث هزوارش، لازم است کمی دربارهٔ زبان آرامی بدانیم. آرامی، زبانی قدیمی است که حدود هزارسال پیش از میلاد در شمال عربستان وجود داشته و بعدها از آن‌جا به اطراف گسترده شده است. هنگامی که از زبان آرامی صحبت می‌کنیم باید به این نکته توجه کنیم که این زبان در شکل‌دهی به زبان‌های شاخه‌ی غربی خانوادهٔ سامی مانند عبری و عربی نقش داشته است. سیر تحول این زبان به پنج دوره تقسیم می‌شود: باستان، امپراتوری، میانه، کلاسیک و نو.

آرامی، زبان کاتبان دربار هخامنشی بود و همهٔ مکاتبات آن دوره به این زبان نوشته می‌شد. درواقع کاری که این کاتبان انجام می‌دادند این بود که مضمون نامه‌ها را، به هر زبانی که بود، به شکل شفاهی دریافت می‌کردند و درنهایت، نامه را به زبان آرامی می‌نوشتند.

بنابر گفتهٔ نوروزی (۱۳۹۳)، در دوره‌های بعدی، اگرچه با ظهور زبان‌های تازه از قدرت زبان آرامی کاسته شد، کاتبان آرامی‌زبان همچنان در دربار پادشاهان اشکانی و ساسانی نفوذ عمیق داشتند. بنابراین کلمه‌های آرامی در خط باقی ماندند.

هزوارش چیست؟

هزوارش‌ها کلماتی از زبان آرامی هستند که به خط پهلوی نوشته می‌شوند. اتفاقی که می‌افتد مانند این است که شما در خط فارسی امروز بنویسید: «لطفاً ویندوی کلاس را باز کن.» اما بخوانید: «لطفاً پنجرهٔ کلاس را باز کن.» در واقع اگرچه کلمه‌های هزوارش در متون پهلوی به آرامی نوشته می‌شدند اما در گفتار، معادل پهلوی آن‌ها خوانده می‌شد.



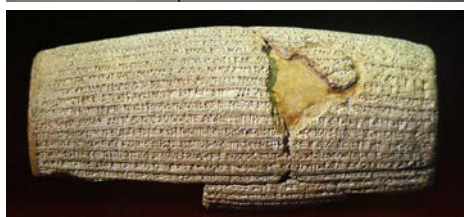
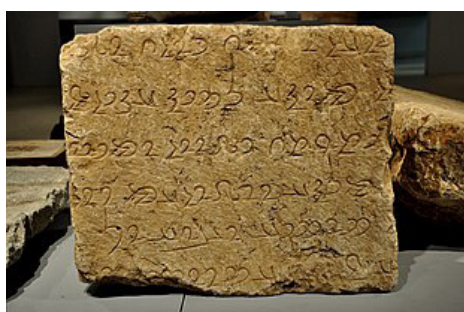
هزارش به چه معناست؟

برای کلمه هزارش معنای متفاوتی ارائه شده است اما با توجه به ریشه این کلمه، معنایی که می‌تواند برای آن درست‌تر باشد و در متون پهلوی نیز آمده است شرح و تفسیر و بیان است. همچنین در زبان عبری، که هم‌خانواده‌ی زبان آرامی است، مصدر کلمه شرح و توضیح به شکل **הִזָּר** آمده است. شاید شباهت بسیار این دو کلمه از دو زبان هم‌خانواده نشان از آن داشته باشد که معنای یادشده (شرح و بیان) معنای دقیق‌تری برای این کلمه است.

این احتمال وجود دارد که کلمه‌ی هزارش ترکیبی از هزار + ش (پسوند اسم مصدر ساز) باشد.

بنابر آنچه مشکور (۱۳۴۶) در مقدمه کتاب خود آورده است هزارش را به سه دسته تقسیم می‌کند: ۱. کلماتی که اصل آرامی یا سامی دارند و تعداد آن‌ها از چهارصد بیش‌تر نمی‌شود. ۲. کلمات هیبرید یا دورگه که جزء اول آن‌ها سامی و تغییرناپذیر و جزء دوم‌شان ایرانی و تغییرپذیر است. ۳. کلمات فشرده و ایدئوگرامی که در اصل فارسی هستند اما به دلیل خوانش اشتباه، هزارش تلقی شده‌اند.

۱. **ה** (لامد) ابتدای کلمه‌ی **הִזָּר** مصدر ساز است. بنابراین، در جایگاه مقایسه، اگر لامد را از کلمه حذف کنیم **הִזָּ** باقی می‌ماند. باتوجه به این نکته که **ו** و **ב** واج‌گونه یک‌دیگرند می‌بینیم که «هَئִיר» و «هَوزار» به هم شباهت دارند و با در نظر گرفتن تحولات، می‌توانند از یک ریشه باشند.



چرا هزوارش‌ها در خط پهلوی باقی ماندند؟

سؤالی که پیش می‌آید این است که اگر در دوره ساسانیان از زبان پهلوی استفاده می‌شد چرا به جای هزوارش‌ها هم از معادل پهلوی آن‌ها استفاده نمی‌شد؟ در واقع چرا هنوز ردپای زبان آرامی در میان نوشته‌ها باقی مانده بود؟

همان‌طور که پیش از این اشاره شد، کاتبان آرامی‌زبان نفوذ عمیقی در دربار

پادشاهان ساسانی داشتند و می‌توانستند تصمیمات خود را اعمال کنند. اما اینکه چرا اصرار داشتند همچنان از کلمات آرامی استفاده کنند، شاید به هویت آن‌ها بازمی‌گشت. کاتبان، آرامی بودند و برای آن‌ها ساده‌تر بود به زبان خودشان بنویسند. البته تعداد کلمات هزوارش در زبان پهلوی محدود است و به برخی از نام‌های خاص، ضمایر، حروف اضافه و نیز بن افعال محدود می‌شود. در واقع کاتبان آن دسته از کلماتی را که بیشتر در متن تکرار می‌شد به آرامی می‌نوشتند. بی‌شک این کار بر سرعت نگارش آن‌ها می‌افزود.

شباهت هزوارش‌ها با معادل‌های عبری و عربی

زبان آرامی یکی از زبان‌های خانواده سامی است. بنابراین میان هزوارش‌ها، که آرامی هستند، و کلمات عربی و عبری می‌توان شباهت‌هایی را دید. همان‌طور که پیش از این اشاره کردیم، هزوارش‌ها یکی از عوامل دشواری خوانش خط پهلوی هستند اما اگر کمی با زبان عبری یا عربی آشنایی داشته باشید می‌توانید به راحتی هزوارش‌ها را به خاطر بسپارید.

نویسنده این مقاله، در جدول زیر، برخی از کلمات هزوارش و معادل آن‌ها در عبری و عربی را که در متن **مینوی خرد** آمده باهم مقایسه کرده تا بیش‌تر به شباهت کلمات در این سه زبان پی برده شود.

هزوارش (حرف‌نویسی)	معادل عبری	معادل عربی	معنی کلمه
YWM	יָמ - یَم	یوم	روز
ZNE	זֶנֶ - زَن (ه)	هذا	این
AMYPH	אִמָּה (אִמָּה) - اِم (ایما)	أُم	مادر
AB	אָב (אָב) - آو (آبا)	أب	پدر
AH	אָח - آخ	أخ	برادر
YDE	יָד - یاد	يَد	دست
BYTA	בֵּית - بَیت	بَیت	خانه
ANSHWTA	אָנְשִׁים - آناشیم	الناس	مردم
ZHBA	זָהָב - زاهاو	ذَهَب	طلا
KN	כֵּן - کن	كَ	چنین، این‌طور

منابع:

- نوروزی، ج. (۱۳۹۳). **تاریخچه مختصر زبان آرامی در ایران**. فصلنامه پژوهش‌های ادبی سال ۱۴، شماره ۵۵، بهار ۱۳۹۶
- تقضی، الف؛ آموزگار، ژ. (۱۳۹۷). **زبان پهلوی، ادبیات و دستور آن**. تهران: معین
- مشکور، م.ج. (۱۳۴۶). **فرهنگ هزوارش‌های پهلوی (مقدمه)**. تهران: انتشارات بنیاد فرهنگ ایران

۱. پیش از این نیز اشاره کردیم که b و v واج‌گونه یک‌دیگرند. یعنی اگر کلمه زاهاو را زاهاب در نظر بگیریم شباهت بیشتری میان درج عبری و آرامی این کلمه خواهیم دید.

فلسفه در زبان‌شناسی به چه کارمان می‌آید؟

نشست 'فلسفه در زبان‌شناسی به چه کارمان می‌آید؟' به همت انجمن علمی دانشجویی زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی در تاریخ ۲۱ آبان‌ماه سال ۱۳۹۹ با سخنرانی آقای دکتر کورش صفوی به صورت مجازی برگزار شد. گزارش پیش رو، خلاصه‌ای است از سخنرانی ایشان در این نشست که توجه شما را به آن جلب می‌کنم:



مریم رمضانخانی

maryam.rmznkhn@gmail.com

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی

دانشگاه علامه طباطبائی

یکی از مسائل متداول، به ویژه در دوره کارشناسی ارشد، انتخاب موضوع رساله است. این که چه طور طرح پرسش کنیم و به جستجوی پاسخ سوال برویم، اتفاقی است که در جریان اندیشیدن رخ می‌دهد. این که چگونه باید در حوزه خودمان، زبان‌شناسی، بیاندیشیم، از مباحثی است که عموم دانشجویان در دوران تحصیل، آن را فرا نمی‌گیرند. منظور از اندیشیدن آن است که وقتی مسئله‌ای برایمان پیش می‌آید بتوانیم بفهمیم مسئله دقیقاً چیست، آیا اصلاً امکان طرح دارد، روش پرداختن به آن چیست. برای یادگرفتن این مطالب باید به دیدگاه‌های فلسفی روی بیاوریم، اما برخلاف تصور رایج لازم نیست تاریخ فلسفه بدانیم (مثلاً ضروری نیست که بدانیم ارسطو و افلاطون چه گفته‌اند یا بعد از اسکندرانی‌ها چه مکتب فلسفی دیگری مطرح شد)، به بیان دقیق‌تر، آن چه باید بدانیم، این است که روش‌های فلسفی که فیلسوفان مختلف برای

پرداختن به مسائل از آن‌ها استفاده می‌کرده‌اند چیست و چه طور می‌تواند به کار ما آید.

فلسفه مادر علوم است. معمولاً مادر در جلو گام برمی‌دارد و فرزندان (علوم مختلف از جمله فیزیک، شیمی، ریاضی، نجوم، زبان‌شناسی و جز آن) هم به دنبال او. تصوّر کنید همه با هم وارد غاری می‌شوند. فلسفه چراغ خود را به نقاطی از غار می‌تاباند که ناشناخته است و در تاریکی مانده، و به شاگردانش نشان می‌دهد که هر کدام چه مسئله‌ای را باید بررسی کنند. کار فلسفه و فیلسوف طرح پرسش است. فیلسوف حتی قرار نیست جوابی بدهد، فقط سوال مطرح می‌کند. علوم مختلف که فرزندان فلسفه هستند باید به دنبال پاسخ این پرسش‌ها بروند. برای نمونه، یکی از این سوال‌ها این است: مرغی را در نظر بگیرید که با یک تخم‌مرغ در گوشه‌ای نشسته است، مادر (فلسفه) از بچه‌ها و به ویژه زیست‌شناس می‌پرسد: «خب، بگو ببینم، اول مرغ بوده یا تخم‌مرغ؟» نزدیک به ۲۷۰۰ سال طول کشیده تا زیست‌شناسی بتواند این سوال را درک کند و برای آن جوابی به‌دست دهد. در نهایت زیست‌شناسی به این دانش و درک رسید که کل تخم‌مرغ یک سلول است؛ پس اول باید تخم‌مرغ وجود داشته باشد و بعد مرغ از آن پدید آید. در حال حاضر، هزاران هزار سوال دست‌نخورده داریم که نه تنها جوابشان را هنوز در اختیار نداریم، بلکه به این دلیل که مادر را گم کرده‌ایم، یعنی فلسفه نمی‌دانیم، نمی‌توانیم تشخیص دهیم که آیا پرسش‌ها به‌جا و قابل طرح هستند یا نه.

حالا تصور کنید که مادر (فلسفه) در گوشه‌ای از غار موجودی را پیدا کرده که نامش 'انسان' است، فرزندی که کار و تخصص‌شان مطالعه 'انسان' است؛ زبان‌شناس، جامعه‌شناس، روان‌شناس و غیره، را فراخوانده و پرسش‌هایی را به ترتیب زیر مطرح و هر کدام از فرزندان را به پیدا کردن پاسخ یکی از سوال‌ها مکلف کرده است. بنابراین جواب سوال 'این موجود در زمان عصیانیت چه رفتاری دارد؟' وظیفه روان‌شناسی است، یا جامعه‌شناسی بررسی 'وقتی این موجود با هم‌نوعان خودش در جامعه ارتباط برقرار می‌کند چه ویژگی‌هایی نشان می‌دهد؟' را برعهده گرفته است. یکی دیگر از سوال‌ها هم این است: «این موجود با هم‌نوعانش شکلی از ارتباط را برقرار می‌کند که منجر به درک متقابل می‌شود، این چه فرآیندی است و چه ویژگی‌هایی دارد؟»، زبان‌شناسی هم داوطلب می‌شود که پاسخ این سوال را پیدا کند. بنابراین ما، زبان‌شناسان، در حوزه علوم انسانی قرار می‌گیریم و وظیفه‌مان این است که بفهمیم از طریق این ابزار خاص [زبان] چه طور می‌توان به شناخت 'انسان' رسید. حال، مادر برای لحظاتی چراغش را می‌گذارد و از غار خارج می‌شود. وقتی برمی‌گردد می‌بیند که این بچه‌هایی که قرار بود 'انسان' را مطالعه کنند، مشغول بررسی چراغ شده‌اند! یعنی به جای این که ببینند فلان موضوع خاص در مغز انسان چطور پردازش می‌شود و یا این که انسان چگونه می‌تواند با هم‌نوعش ایجاد ارتباط کند، مشغول بررسی این شده‌اند که اگر در دو دهه مختلف، آدم‌ها به زبان‌های متفاوتی حرف می‌زنند آن دو زبان چه فرقی‌هایی با هم دارند. یعنی در واقع مشغول انجام کاری شده‌اند که ابزار اولیه برای هدف اصلی است ولی فراموش کرده‌اند که این، فقط ابزار اولیه است و خود را به آن محدود کرده‌اند. هدف از طرح این مثال این بود که نشان دهیم از عناوین



رساله‌هایی که دانشجویان انتخاب می‌کنند، می‌توان فهمید که نتوانسته‌اند درست به مسائل بیاندیشند. این ایراد ما [نظام آموزشی] است که به جای این که از دانشجویان بخواهیم 'مطالعه کنند'، از آن‌ها می‌خواهیم 'درس بخوانند'. 'درس خواندن' محدود به یک کتاب، یا جزوه یا بحث استاد است، تکلیف همه چیز در آن از قبل معلوم شده، مسئله‌ای در آن طرح نمی‌شود و به همین دلیل هم مناسب تدریس است. دانشجویان تمام مدت درگیر 'درس' هستند و فرصت ندارند چیزی مثل 'فلسفه' را مطالعه کنند. به این ترتیب وقتی به رساله می‌رسند، موضوع‌هایی را انتخاب می‌کنند که ثمری ندارد. در واقع مشکل اصلی اینجاست که چون دانشجویان ابزار اصلی را در اختیار ندارند سوال‌های بنیادی نیز برایشان مطرح نمی‌شود.

برای روشن‌تر شدن مطلب، دو روش 'استقراء' و 'قیاس'^۲ را در نظر بگیرید. برای مطالعه و تحقیق دو راه در اختیار داریم. یکی این که از کل به جزء برسیم.

مثلاً تمام انسانها می‌میرند یک کل است، 'فرهاد هم انسان است' پس نتیجه می‌گیریم 'فرهاد هم می‌میرد'. این روش 'استقراء' نام دارد. در این روش، از یک تعمیم استقرایی، به اجزاء می‌رسیم. برعکس آن روش 'قیاس' است. یعنی از اجزاء به کل می‌رسیم. مثلاً می‌دانیم 'فرهاد می‌میرد'، 'هوشنگ می‌میرد'، 'مریم و کورش هم می‌میرند'، پس به این نتیجه می‌رسیم که چون این‌ها همگی انسان هستند و می‌میرند، پس 'انسان‌ها می‌میرند'. به این ترتیب، به یک کلیت می‌رسیم. حال اولین سوال این است که قیاس چیست؟ قیاس در اصل استفاده از جزءها برای رسیدن به یک کل است. سوال بعد آن که این اجزاء چه

1. induction
2. analogy

چیزهایی باید باشد تا ما را به یک کل برساند؟ آیا می‌توان گفت قیاس اساساً از استقراء متفاوت است؟ مگر نه اینکه وقتی کلّیتی را در نظر می‌گیریم و به اجزاء آن می‌رسیم، آن کلّیت را از طریق استقراء به دست آورده‌ایم؟ چه‌طور باید به این کلّیت برسیم؟ اگر برای رسیدن به کلّیت باید عناصری را مطالعه کنیم، این عناصر باید چه چیزهایی باشند که ما را به کلّیت برسانند؟ برای رشته ما، یعنی زبان‌شناسی، خود کلّیت این‌که کلّیت چه باید باشد - مسئله است. به این ترتیب که آیا وقتی حرفی برای گفتن داریم، باید آن را در کلّیت زبان فارسی ابراز کنیم؟ یا در کلّیت زبان‌های ایرانی؟ یا در کلّیت همه زبان‌های دنیا؟ به چه نتیجه‌ای قصد داریم برسیم؟ این مسائل باید روشن باشد. وقتی این مسائل مشخص باشد، پرسش بعدی این است که آیا ابزار رسیدن به این هدف / اهداف آماده است؟ به چه ترتیبی می‌خواهیم مسئله را مطالعه کنیم؟ برای آن نیز دو راه وجود دارد؛ یا مجموعه‌ای از افراد (مثلاً پانصد هزار نفر) از زبان‌های مختلف را بررسی می‌کنیم، و بعد بر اساس این مطالعه یک تعمیم استقرایی به‌دست می‌دهیم و به یک کلّیت می‌رسیم. مسلماً پیدا کردن مجموعه‌ای از افراد که به زبان‌های مختلف دنیا مسلط باشند، برای چنین مطالعه‌ای با دشواری همراه است. این‌که بتوان جمعی از افراد را گرد هم آورد که در جمعشان هم افرادی از زبان ناواهویی^۱ حاضر باشند و هم از زبان‌های بومی استرالیا عملاً امکان‌پذیر نیست. در مطالعات استادان خارجی نیز چنین امکانی وجود ندارد. اینجا هم مسئله دیگری رخ می‌نماید: چه طور باید بفهمیم نتایج کدام پژوهش‌ها را بپذیریم؟ فلسفه به ما این توانایی را می‌دهد که بتوانیم برای پرسشی که مطرح می‌کنیم، خودمان هم جوابی پیدا کنیم؛ به ترتیبی که حداقل برای خودمان نیز مقبول و معقول باشد. مثلاً به جای بررسی پانصد هزار نفر سخن‌گوهای زبان‌های مختلف، می‌توانیم از شَمّ زبانی بهره بگیریم. البته شَمّ زبانی به هیچ عنوان نمی‌تواند جمله‌های دستوری را از نادرستی متمایز کند؛ بلکه فقط می‌تواند جمله‌های پذیرفتنی را از ناپذیرفتنی متمایز کند. هر کدام از ما، روزانه تعداد زیادی جمله نادرستی تولید می‌کنیم که اگر در کتاب‌های نحو آورده شود، حتماً کنار آنها ستاره خواهد خورد.

* شاید فردا رفتم دانشکده. (فردا حاکمیت می‌دهد که فعل برای آینده صرف شود، در حالی که فعل این جمله گذشته است. کلمه 'شاید' فعل را التزامی می‌کند، اما فعل این جمله این‌طور نیست.) از نظر همه ما این جمله پذیرفتنی است.

آیا شَمّ زبانی قادر است جمله دستوری را از نادرستی متمایز کند؟ به عبارت دیگر، آیا سخن‌گوی زبان تا این حد به دستور مسلط است که بتواند [+دستور] و [-دستور] را از هم تمیز دهد؟ این خود یک پرسش است و مشابه این سوال‌ها هم فراوان است.

نمونه دیگر: فرض کنیم برای پژوهش در حوزه‌های نحو یا صرف احتیاجی به معنی نیست. حتی به عنوان یک فرد متخصص در نحو ممکن است اصلاً ندانیم معنا چیست و به چه کار می‌آید و لزومی هم برای

دانستن این مطالب قائل نباشیم. یک متخصص دستور، گره‌های نحوی را مشخص می‌کند و از ابزار فلسفه تحلیلی برای کشیدن نمودار درختی و تحلیل نحوی و صوری جمله‌ها استفاده می‌کند. با فرض آنچه گفته شد دو جمله زیر را در نظر بگیرید.

داریوش به فرهاد قول داد او رو بیره دانشکده. < در این جمله مرجع ضمیر 'او' فرهاد است.

داریوش به فرهاد دستور داد او رو بیره دانشکده. < در این جمله مرجع ضمیر 'او' داریوش است.

اگر نمودار درختی این دو جمله را بکشیم، هر دو 'او' در یک جا قرار می‌گیرند. حال پرسش این است که مرجع ضمیر منفصل را به شکل کاملاً صوری [بدون رجوع به تعبیر جمله‌ها] چه‌طور می‌توانیم تعیین کنیم. حالا، اگر به جای 'او' ضمیر متصل استفاده کنیم، داریم:

داریوش به فرهاد قول داد ببردش دانشکده.

داریوش به فرهاد دستور داد ببردش دانشکده.

در این حالت، جمله‌ها از نظر صوری کاملاً یکسانند. اکنون بدون تعبیر جمله، آیا می‌توان سازه‌های نحوی آن را مشخص کرد؟

در چنین مواردی، مسئله توانستن یا نتوانستن نیست. مسئله، مطالب نه‌آدینه شده در ذهن ماست، این‌که برخی مطالب آن‌قدر برایمان بدیهی شده‌اند که دیگر به آنها نمی‌اندیشیم. و به همین دلیل هم توجهی به آنها نمی‌کنیم. برای نمونه، همه ما می‌دانیم و می‌گوییم واژه‌ها قراردادی‌اند. پس چرا اگر یک خانواده اسم پسر اول را 'بهرام' بگذارد، اسم پسر دوم را [به احتمال زیاد] 'شهرام' می‌گذارد؟ چرا اگر اسم دختر اول را 'ویدا' بگذارد، دومی را احتمالاً 'لیدا' می‌گذارد؟ یا چرا اگر پسر اول 'مصطفی' باشد، [به احتمال بسیار زیاد] دومی 'مجتبی' و سومی 'مرتضی' خواهد بود؟ چه اتفاقی می‌افتد که این‌گونه می‌شود؟ ما که می‌دانیم واژه‌ها قراردادی هستند!

بنابراین می‌بینیم که همه چیز آن‌قدرها هم بدیهی نیست. برخی مسائل وجود دارد که به صورت خرافات یا تلقین یا هر چیز دیگری در زیربنای ذهن ما وجود دارد. درک این مسائل از تشخیص فاعل در جمله‌ها مهم‌تر است؛ چون تشخیص فاعل از زبانی به زبان دیگر متفاوت است، ولی کارکرد مغز انسان جهانی است.

اکنون به این نکته توجه کنیم. فرگه^۱ می‌گوید معانی واژه‌های یک جمله را کنار هم می‌گذاریم و طبق قاعده ترکیب‌پذیری [از ترکیب معانی واژه‌ها] به معنی جمله خواهیم رسید. مشابه این مطلب را کتز^۲ و

1. Gottlob Frege

2. Katz

فودور^۱ هم مطرح کرده‌اند. پس هر واژه‌ای پیش از قرار گرفتن در جمله باید معنی داشته باشد. سوال این است که ما معنی کلمه‌ها را از کجا می‌دانیم؟ چطور فهمیده‌ایم؟ آیا وقتی بچه بودیم تک‌تک واژه‌ها را برای ما توضیح داده‌اند؟ اساساً کودک همیشه درگیر جمله است، معنی واژه‌ها را از طریق جمله درک می‌کند. طبق نظر فرگه کلمات یک جمله را کنار هم می‌گذاریم و معنی جمله را می‌فهمیم. اما پیش از آن جمله‌ها را کنار هم گذاشته‌ایم و از طریق قیاس معنی واژه‌ها را درک کرده‌ایم. بنابراین باید قبل از قواعد ترکیب‌پذیری، مرحله دیگری وجود داشته باشد. آیا هیچ‌وقت از خودتان سوال کرده‌اید که 'واژه چیست؟' چرا نمی‌توانیم این واحد را تعریف کنیم؟ تعریف واژه به قدری دردسرساز بوده که در دهه‌های ۵۰ و ۶۰ قرن بیستم از تعریف کردن آن منصرف شدند و به سراغ تکیه رفتند که آن هم با مشکلاتی مواجه است. اصلاً خود مفهوم 'واژه' از کجا آمده است؟ اگر به این سوال‌ها توجه کنید، می‌بینید که یک سری اطلاعات خرافی ما را به جایی رسانده که 'واژه' برایمان بدیهی شده است. برای نمونه یکی از این اطلاعات از معبد آپولون^۲ نزدیک آتن به ما رسیده است. در این معبد پیشگویی بوده به نام پوتیا^۳ که روی سنگی می‌نشسته که از زیر آن بخاری (مانند تریاک) بیرون می‌آمده و باعث می‌شده که حال او دگرگون شود و در اثر آن واژه‌هایی را بیان می‌کرده است. تعدادی مفسر هم در معبد بوده‌اند که این لغت‌ها را برای مردم تفسیر می‌کردند. باور مردم بر این بوده که وقتی پوتیا با خدا حرف می‌زند، ابزار او واژه است و بنابراین کلمه، کلام خداست. اما موضوع به همین جا ختم نمی‌شود. وقتی به اناجیل اربعه می‌رسیم، یکی از آن‌ها با این عبارت شروع می‌شود: «در آغاز خدا بود، خدا واژه بود.» پس ممکن است ما گرفتار خرافه باشیم و متوجه هم نباشیم.

بگذارید نمونه‌ای دیگر بیاورم؛ در کوچه پایین خانه ما یک ساختمان وکلای دادگستری هست، بعضی شب‌ها که قدم می‌زنم با خودم فکر می‌کنم اگر قرار باشد برای کار دادگاهی به وکیل مراجعه کنم، پیش کدامیک می‌روم؟ دو تا تابلو هست که توجه مرا همیشه بیشتر جلب می‌کند؛ یکی به نام 'آقای معتمدی' و دیگری 'آقای زیرک‌زاده' و هر دو هم وکیل پایه یک دادگستری! همیشه با خودم فکر می‌کنم آدم نسبت به آقای معتمدی خاطرجمع‌تر است! چه ربطی دارد؟ چرا؟ ولی انگار آقای 'زیرک‌زاده' در آخر کار، سر من را کلاه خواهد گذاشت! مزخرف محض است! خودم هم می‌دانم و از این که چنین حرفی می‌زنم شرمنده‌ام، ولی به هر صورت این‌طور است!

به هر ترتیب، وقتی سراغ این شکل از اندیشیدن می‌رویم، به مجموعه‌ای ابزار احتیاج داریم. مثلاً باید بدانیم فلسفه تحلیلی چه‌طور کار می‌کند: واحدهای بزرگ را می‌گیرد و آنها را خرد می‌کند و بعد این واحدهای کوچک‌تر را بررسی می‌کند. بنابراین وقتی جمله را به تکه‌ها تقطیع می‌کنیم، در اصل از ابزارهای فلسفه تحلیلی استفاده کرده‌ایم. فلسفه کل‌گرا نوع دیگری است که درست برعکس فلسفه تحلیلی عمل

1. Fodor
2. Temple of Apollo
3. Pythia

می‌کند. بر مبنای فلسفه کل‌گرا محال است بدون استفاده از هزاران قطعه اطلاعات از پیش موجود به تعبیری رسید. اثبات‌گرایان حلقه وین^۱ عقیده دارند که جمله خبری صدق/کذب دارد. وقتی جمله خبری صادق باشد، معتبر است. ما جمله صادق را در حافظه‌مان ثبت می‌کنیم در استنتاج‌های بعدی از آن استفاده می‌کنیم. مسائلی از این دست که تکلیف صدق و کذب جمله‌های امری و پرسشی چه می‌شود هم مطرح نیست. ما در جهان خارج نه جمله امری داریم و نه جمله تعجبی یا پرسشی. در جهان خارج فقط با خبر سر و کار داریم. پس به هیچ وجه نمی‌توان گفت طرح صدق و کذب از سوی اثبات‌گرایان حلقه وین مثل رودولف کارنپ^۲ بی‌اساس است. هر کدام مبتنی بر دلیل‌هایی، این مباحث را مطرح می‌کنند.

فرض کنیم کسی این جمله را به من بگوید: «فرهاد با مازراتی‌اش از پل افتاد پایین.» من هم می‌روم و چک می‌کنم که آیا چنین اتفاقی افتاده یا نه. چطوری باید صحت این واقعه را بفهمم؟ اول باید ببینم 'فرهاد' کیست، 'مازراتی' چیست، 'با مازراتی‌اش افتاد' چه معنی دارد، عبارت 'فرهاد با مازراتی' چه تعبیری دارد؟ مسلماً باید اطلاعاتی درباره 'فرهاد'، 'پل'، 'افتادن' و غیره، داشته باشم تا بتوانم بفهمم این جمله صادق است یا کاذب. چطور باید این اطلاعات را داشته باشم؟ جواب این است که ما باید مجموعه‌ای وسیع از اطلاعات را از قبل در حافظه داشته باشیم و مجموعه‌ای از اطلاعات را هم باید از اطرافمان کسب کنیم که بتوانیم جمله‌ها را تعبیر کنیم. یعنی اگر کسی گفت: «اون قرمز قشنگه.» باید از محیط اطراف بفهمیم 'قرمز' چی هست تا بتوانیم معنی جمله را درک کنیم؛ در غیر این صورت صدق/کذب آن را نمی‌توانیم تعیین کنیم. بنابراین می‌بینیم که هر دو فلسفه تحلیلی و کل‌گرا ابزارهای مفیدی برای اندیشیدن در اختیار ما می‌گذارند.

مجموعه وسیعی از مسائل عمده در زبان‌شناسی داریم که انکار با خرافه به ما رسیده‌اند. برای نمونه، وقتی که دیونوسوس تراکس^۳ در قرن دوم پیش از میلاد اجزای کلام را به مقوله‌های اسم، صفت، فعل و غیره تقسیم کرد، (خود او این تقسیم‌بندی را از اسکندرانی‌ها و رواقیون گرفته بود) این دسته‌بندی را برای یونانی باستان به‌دست داده بود. بعدها، این تقسیم‌بندی برای لاتین نیز به کار گرفته شد. لاتین هم زبان کلیسا شد که می‌بایست از طریق آن با خدا ارتباط برقرار کرد. به این ترتیب بود که تقسیم‌بندی اسم، فعل، صفت، ضمیر و غیره به زبان‌های اروپایی رسید. در دوره ملکه ویکتوریا بخش‌های زیادی از دنیا مستعمره انگلستان شد و مبلغین مذهبی به این مناطق فرستاده شدند. این افراد هم که عمدتاً انگلیسی‌زبان بودند، یک مرتبه برای زبان‌های زیادی دستور نوشتند و در نتیجه، تمامی این زبان‌ها هم این تقسیم‌بندی را به ارث بردند. انقدر این مسئله بدیهی شده که وقتی با زبانی برخورد می‌کنیم که این مقوله‌ها در آن زبان با هم آمیخته هستند، ترفندهایی به کار می‌گیریم که تقسیم‌بندی مخدوش نشود! این خود مصداق یک خرافه است. مثلاً در زبان فارسی و زبان‌های هندوایرانی به طور کل، از کردی و لری گرفته تا گوجراتی، اسم از صفت و صفت

1 The Vienna Circle of logical empiricism/logical positivism

2 . Rudolf Carnap

3. Dionysius Thrax

از قید متمایز نیست. زبان‌هایی هم وجود دارند که چنین مقوله‌هایی در آنها وجود ندارد. مثلاً 'خوب' در جمله 'خوباً همه اومدنا!' معلوم نیست که اسم است یا صفت یا قید. وقتی به چنین مواردی برخورد می‌کنیم، احساس می‌کنیم اجزاء کلام به خطر افتاده و کسی هم نیست با جرأت بگوید این تقسیم‌بندی در زبان فارسی وجود ندارد؛ چون آن‌قدر بدیهی است که همین الان بسیاری از شما در ذهن خود مشغول پیدا کردن نمونه‌هایی هستید که خلاف این را نشان دهید و 'خوب' را در یکی از این مقوله‌ها بگنجانید! مباحثی مانند 'صفت جانشین اسم'، 'قید مشترک'، 'اسم جانشین صفت' به دلیل وجود چنین ذهنیتی مطرح می‌شوند؛ یعنی از ابزارهای دیگری استفاده می‌کنیم که آن تقسیم‌بندی اجزاء کلام از بین نرود.

در کتاب **معنای معنی**، مقاله سال ۱۹۲۳ مالینوفسکی^۱ آمده، که از کل کتاب اگر همین مقاله را بخوانید هم کافی است. در این مقاله، مالینوفسکی مجموعه زبان‌هایی را معرفی می‌کند که در جزایر وسط اقیانوس آرام صحبت می‌شده که در این زبان‌ها اصلاً تمایز بین اسم و فعل وجود ندارد. یعنی با اسم حرکت‌ها را نشان می‌دهند، فعلی وجود ندارد.

اطلاعات زبان‌هایی که سایپر^۲ و وورف^۳ در آمریکا بررسی کرده‌اند، نشان می‌دهد که اجزاء کلام در آن زبان‌ها کارایی ندارد. تا جایی که حتی سایپر می‌گوید برای این زبان‌ها باید دستور را از نو نوشت. یعنی دستورهای موجود برای آنها کار نمی‌کند. ولی برای ما آنچنان این دسته‌بندی‌ها و غیره بدیهی است که اصلاً به این فکر نمی‌کنیم که شاید همه آنها خرافه باشد، یا شاید مباحثی مانند 'اسم'، 'گروه اسمی' و غیره، تلقین باشد.

ممکن است بگویید این حرف‌ها به رساله و پایان‌نامه ربطی پیدا نمی‌کند. درست است، مرتبط نیست! اما با این شکل از اندیشیدن مسائلی برایمان مطرح می‌شود که از طریق آنها می‌توانیم عناوین و موضوعاتی را انتخاب کنیم که برای مطالعات بعدی مفید باشد. یعنی به جای اینکه در گروه زبان‌شناسی دانشکده پایان‌نامه‌ها را کنار هم بچینیم و به دانشجویان بگوییم که با نگاه کردن به آنها یاد بگیرند که شکل پایان‌نامه چگونه باید باشد، بتوانیم بگوییم فلان رساله را بخوان و ببین این دانشجو چه کار کرده، ادامه راه آن را تو برو! اصلاً چنین اتفاقی نمی‌تواند بیفتد. بنابراین مشکل عمده اینجاست.

حال، کسانی که فلسفه مطالعه می‌کنند، این مطالب را می‌دانند و اندیشیدن را بلدند. ولی برای افرادی که می‌خواهند فلسفه را شروع کنند، توصیه می‌کنم با کتاب‌های بسیار ساده و ابتدایی شروع کنند. اصلاً فکر نکنید باید با کتاب‌هایی مثل کاپلستون^۴ یا راسل^۵ شروع کنید. حتی بیشتر توصیه می‌کنم با کتاب‌های فلسفه برای کودکان شروع کنید تا بتوانید درک کنید فلاسفه چگونه فکر می‌کردند. مثلاً بتوانید

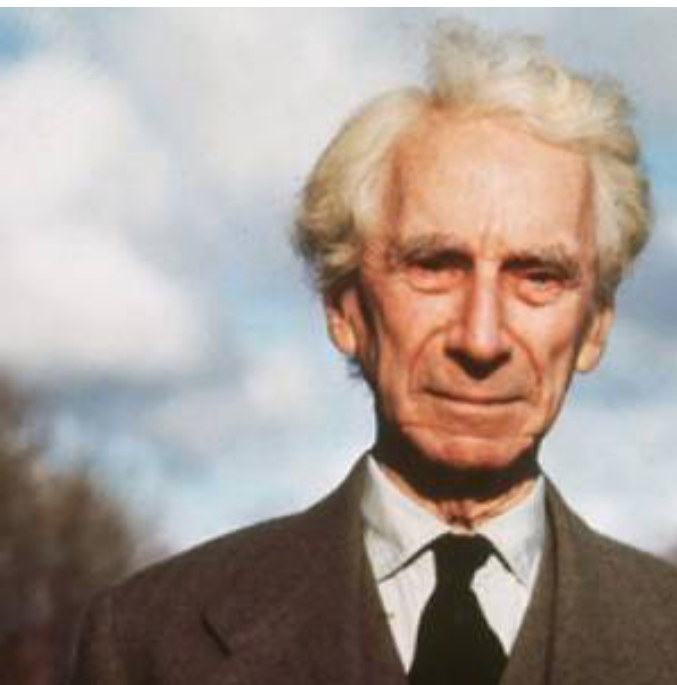
1. Bronislaw Malinowski

2. Edward Sapir

3. Benjamin L. Whorf

4. F. Copleston

5. B. Russell



به زبان ساده برای خودتان بیان کنید که وقتی افلاطون مُثُل را مطرح می‌کند، دقیقاً چطور فکر کرده است. یعنی در تشریح مُثُل افلاطون بتوانید چنین تمثیلی بیاورید: وقتی یک جعبه شیرینی دانمارکی می‌خرید، در این جعبه شاید ۲۰ تا شیرینی باشد که هیچ‌کدام عیناً شبیه هم نیستند ولی ما به همه آنها می‌گوییم شیرینی دانمارکی؛ چرا؟ افلاطون این مسئله را به این ترتیب حل کرده که می‌گوید یک شیرینی دانمارکی اصلی هست که 'مثال' برای همه شیرینی‌های دانمارکی است و آن باعث می‌شود که من همه اینها را شیرینی دانمارکی بدانم.

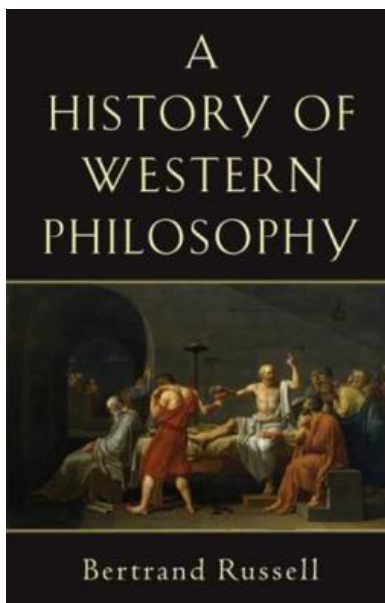
بسیار خوب! وقتی بیشتر دقت می‌کنیم می‌بینیم همین مسئله با اسم‌های مختلف در جاهای مختلف مطرح شده، از قبیل 'جهان‌های ممکن' و 'پیش نمونه'.^۲ بنابراین، می‌بینیم که مجموعه‌ای از اطلاعات با اسم‌های جدید در

اختیار ما قرار گرفته که اندیشه‌های آنها به ۲۰۰۰ یا ۲۵۰۰ سال قبل برمی‌گردد.

ولی تا زمانی که نتوانیم تشخیص دهیم این اندیشه چه‌طور متبلور شده و چه چیز به فکر فیلسوف یا اندیشمند رسیده که این اندیشه ایجاد شده، خودمان قادر نخواهیم بود به اندیشه تازه‌ای برسیم. در نهایت، تنها می‌توانیم گزارش‌گر اندیشه دیگری باشیم. البته، این خودش کار کمی نیست؛ به شرط اینکه گزارش اندیشه کسی دیگر را به جای دیگری تلقین نکنیم. مثلاً اگر کسی با مطالعه زبان فرانسه به نتایجی رسیده و من آن را با هر ضرب و زوری بخواهم روی زبان کردی پیاده کنم، این کار درستی نیست.

بنابراین اول با کتابی مثل **دنیای سوفی** شروع کنید و بعد، **تاریخ فلسفه راسل** ترجمه نجف دریابندری و بعد هم مجلدات مختلف فلسفه کاپلستون. نیازی هم نیست که اسم افراد را حفظ کنید. سعی کنید بفهمید وقتی کسی مثلاً درباره اخلاق می‌اندیشد، چطور فکر می‌کند و ما از اندیشه او چطور می‌توانیم برای کار خودمان استفاده کنیم.

-
1. Possible world
 2. prototype



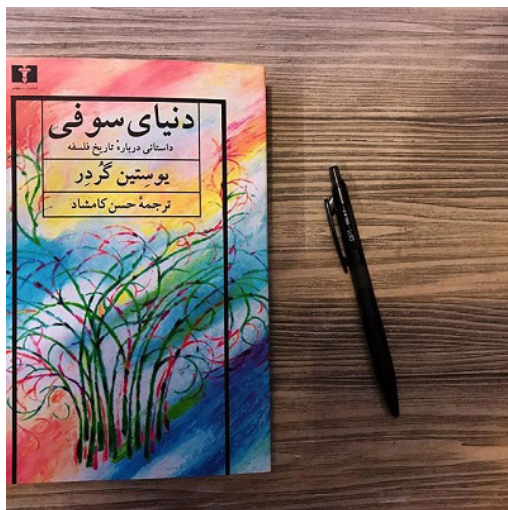
پرسش و پاسخ

پرسش (درباره کتاب **تعبیر متن**): برای تعبیر گفتاری که از دیگران می‌شنویم، یکی از ابزارهایی که در اختیار داریم حالت چهره، بدن و غیره است؛ آیا این، هم جزء بافت A حساب می‌شود و هم جزء بافت C؟ یا خودش بافت B دیگری است؟

پاسخ: بافت A فقط مخصوص زبان است. بنابراین ایما و اشاره، حرکت‌های بدن و غیره را بخشی از بافت موقعیتی در نظر می‌گیریم. در نتیجه، بخشی از بافت B هستند که با حواس پنجگانه درک می‌شوند. هر چیزی که با حواس پنجگانه درک شود، بخشی از بافت B است.

پرسش: آیا فلسفه در زبان همان رویکرد معنی‌شناسی فلسفی است؟ و این که در سه رویکرد معنی‌شناسی فلسفی، منطقی و زبانی تفاوت بین رویکرد فلسفی با منطقی چیست؟

پاسخ: فلسفه زبان تنها یکی از شاخه‌های فلسفه است. در این جلسه منظور کلیت فلسفه و مطالعه کلی آن بود که ابزارهای اندیشیدن در اختیار ما قرار بگیرد. آن قسمت از فلسفه که مرتبط با زبان‌شناسی است،



فلسفه زبان است. معنی‌شناسی فلسفی یعنی وقتی فیلسوف بخواهد معنی را مطالعه کند. مثلاً افلاطون، مشخصاً به تبعیت از سقراط، زبان را طبیعی می‌داند؛ در حالی که ارسطو زبان را قراردادی قلمداد می‌کند. اینها مصادیق معنی‌شناسی فلسفی هستند. یعنی فیلسوفی به مطالعه معنا پرداخته است. معنی‌شناسی منطقی ما را به هوش مصنوعی و مانند آن می‌رساند. در این حوزه اطلاعاتی را به دستگاہی می‌دهند تا نوعی فعال‌سازی در آن انجام پذیرد.

تقریباً مانند اتفاقی که در مغز خودمان می‌افتد، ولی بسیار ابتدایی‌تر. به خاطر داشته باشید که معنی‌شناسی منطقی و معنی‌شناسی صوری یکی نیستند. معنی‌شناسی صوری می‌تواند به معنی‌شناسی منطقی کمک کند. معنی‌شناسی منطقی از معنی‌شناسی صوری فاصله می‌گیرد و به الگوریتم‌نویسی می‌پردازد. بنابراین از هم مجزا هستند. اگر کسی معنی‌شناس باشد باید با همه اینها آشنا باشد.

پرسش: افرادی که زبان‌شناسی کاربردی می‌خوانند چگونه می‌توانند موضوع پژوهش انتخاب کنند؟

پاسخ: دانشجویان آرفا و زبان‌شناسی کاربردی باید اول در چارچوب زبان‌شناسی نظری بیاندیشند و بعد ببینند این به چه کاری می‌آید. یعنی زبان‌شناسی کاربردی از زبان‌شناسی نظری متمایز نیست. مثلاً در ریاضیات نظری داریم $2=1+1$ ، حال ریاضیات کاربردی باید بگوید این فرمول کجاها کار می‌کند؟ آیا اگر ۲ مدیر را سر یک کار بگذاریم به اندازه دو مدیر کار می‌کنند؟ آیا با ۲ سکه یک ربالی می‌توان به جای دوزاری تلفن کرد؟ در حوزه کاربردی هم باید اندیشیدن را در زبان‌شناسی نظری پیدا کنیم. مثلاً در زبان‌شناسی نظری چند جور 'با' داریم: با دقت، با اتوبوس، با پدرم، پرده‌ها را با ملافه‌ها شستم. حال زبان‌شناس کاربردی باید به این بپردازد که کدامیک از این انواع 'با' کارآمدتر است و مردم بیشتر آن را تعبیر می‌کنند. بنابراین، تفاوت زبان‌شناس نظری و کاربردی در این است که دومی به بررسی این می‌پردازد که مباحث نظری کجاها و چگونه به کار می‌روند. زبان‌شناسی کاربردی حوزه‌های وسیع‌تری را در برمی‌گیرد و بستگی به این دارد که معلمان چگونه در ذهن ما برای اندیشیدن ایجاد جرقه می‌کنند.

پرسش: نکته‌ای در مورد پژوهش‌های سایپر و وورف گفتید که زبان‌های کاملاً متفاوتی را بررسی کرده‌اند. اگر کتابی در این زمینه موجود هست که در مورد فارسی باشد، لطفا معرفی کنید.

پاسخ: من اطلاعی ندارم که در ایران روی زبان‌های ناشناخته کار شده یا چقدر کار شده؛ مثلاً در زبان وفسی^۱ ویژگی‌هایی متفاوت از فارسی وجود دارد. مشکل، سر خرافه است که به ما القا شده حتماً ویژگی‌های خاصی باید در زبان‌ها وجود داشته باشد. مسئله در شکل اندیشیدن است. کتابی هست به نام **جزایر تروبریاندها** نوشته مالینوفسکی که ترجمه هم شده است. این کتاب در مورد زبان‌هایی است که مالینوفسکی مطالعه کرده و نمونه‌هایی را می‌آورد که نتوانسته به انگلیسی ترجمه کند و کتاب بسیار جالبی است. آن مقاله کتاب **معنای معنی** هم هست که می‌توان از آن‌ها جرقة فکری گرفت.

پرسش: لطفاً چند کتاب پایه در حوزه فلسفه و فلسفه زبان معرفی کنید.

پاسخ: **دنیای سوفی، تاریخ فلسفه غرب** برتراند راسل (۲ جلد)، **تاریخ فلسفه** کاپلستون، **فلسفه زبان** لایکان. فقط یادتان باشد که اگر کتابی را شروع کردید و دیدید نمی‌توانید با آن ارتباط برقرار کنید، خودتان را مجبور به ادامه نکنید. کتابی را بخوانید که حوصله‌تان بیاید ادامه دهید.

پرسش: فرمودید برخی از زبان‌ها اسم و فعل ندارند. پرسش بنده ترکیبی از زبان‌شناسی و پزشکی است، و هدفم یافتن منبع مطالعاتی است. می‌دانیم افرادی هستند که مشکلات ارتباطی کلامی دارند. آیا منبعی هست برای ارتباط با این افراد مفید باشد؟

پاسخ: دکتر نجل رحیم، دکتر عشایری و دکتر باطنی مجموعه مقالاتی دارند که ویژه این حوزه است. در این مجموعه مقالات به این موضوع [هم] پرداخته‌اند که آیا می‌توان از زبان‌های اقوام بدوی برای برقراری ارتباط با افرادی که در ارتباط کلامی مشکل دارند، مثل افراد اوتیستیک یا زبان‌پریش، بهره برد یا نه. دقت کنید، هیچ زبانی بدوی نیست، اقوام، بدوی هستند ولی زبان بدوی نیست.

پرسش: چرا به حوزه‌ای مانند سیاست‌گذاری زبان در ایران آن‌طور که باید و شاید پرداخته نشده است؟

پاسخ: برنامه‌ریزی زبانی یا سیاست‌گذاری زبانی به حوزه جامعه‌شناسی زبان مربوط می‌شود. جامعه‌شناسی زبان حوزه‌ای نظری است. اما سیاست‌گذاری زبانی مستلزم داشتن انجمن‌های غیردولتی است که بتوانند آنچه را در جامعه‌شناسی زبان مطرح شده بررسی کنند و ببینند چقدر کارآمد است. ما این‌گونه سازمان‌ها را در اختیار نداریم، به‌علاوه توجیه اقتصادی هم ندارد. دولت برای این‌طور فعالیت‌ها سرمایه‌گذاری نمی‌کند. بنابراین این‌طور نیست که به فکرمان نرسیده باشد، نتیجه‌ای برای این نوع فعالیت‌ها متصور نیست. وگرنه برای کشورهایی مثل کشور ما که زبان‌های متعددی در آن صحبت می‌شود، بسیار هم ضروری هست.

۱. زبان مردم روستای وفس از توابع استان مرکزی در ایران

مطالعه زبان‌های باستانی

به چه کارمان می‌آید؟

آنچه از زبان فارسی نمی‌دانستید!



یاسمن رضائیان
jasmin_rmb@yahoo.com
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌های باستانی ایران
دانشگاه علامه طباطبائی



مهشید خوش‌لوجه طریف
mah.khoshlahje@gmail.com
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی

همه ما با زبان‌شناسی آشنایی داریم و می‌دانیم که این علم، علاوه بر آنکه در جایگاه خود رسالتش را انجام می‌دهد، در زمینه‌های گوناگون به کمک پژوهشگران می‌آید تا جایی که تا به حال مطالعات بسیاری در زمینه موضوعات مشترک میان زبان‌شناسی و سایر علوم انجام شده است. در هر صورت، شاید چنین پرسش‌هایی برایتان مطرح شود که در علم زبان‌شناسی، مطالعه زبان‌های باستانی به چه کار ما می‌آید؟ چرا به سراغ یادگیری زبان‌های باستانی مانند فارسی باستان و پهلوی می‌رویم؟ مطالعه این زبان‌ها چه سودی برای ما دارد؟

چهارشنبه‌های زبان‌شناسی؛ عنوان مجموعه نشست‌هایی بود که دانشگاه علامه طباطبائی در زمستان ۱۳۹۹ به صورت آنلاین برای همه علاقه‌مندان برگزار می‌کرد. در تاریخ سوم دی‌ماه، نشست با عنوان: مطالعه زبان‌های کهن به چه کارمان می‌آید؟ برگزار شد. دکتر مجتبی منشی‌زاده و دکتر احسان چنگیزی در این نشست به این موضوع پرداختند تا مخاطبان درباره جایگاه زبان‌های باستانی و اهمیت یادگیری آن بیشتر بدانند.

سلسله‌وار و سلسله‌وار

۱۵۱۵ و ۱۵۱۵ و ۱۵۱۵

۱. نخستین دلیل مطالعه زبان‌های باستانی

دکتر منشی‌زاده سخنان خود را با جمله «زبان آینه‌ای تمام‌نما از فرهنگ هر جامعه است» آغاز کردند. ایشان در ادامه فرمودند: «فرهنگ هر قومی به نحوی در زبان منعکس می‌شود و با اهل آن جامعه و سایر جوامعی که با آن در تعامل‌اند به مشارکت گذاشته می‌شود. زبان‌شناسی باستانی، به‌طور مشخص با خطابه سر ویلیام جونز^۱ در قرن ۱۸ پای گرفت. نخستین دلیل مطالعه زبان‌های باستانی این است که با کمک این زبان‌ها می‌توان به اسطوره‌ها، آیین‌ها، مناسک، ادیان متفاوت و پیش از تمام این موضوعات، به خود بدنه زبان که به اعتبار موجود زنده‌ای به نام انسان آن را زنده می‌دانیم، پی برد. برای آشنایی با هر قوم نیز ابتدا باید اسطوره‌ها و آیین‌های آن مردم را شناخت. پیش‌تر، دانشمندان به این موضوع می‌اندیشیدند که اگر بتوانند برخی از واژه‌های اصلی را در هر زبان به لحاظ آوایی، ساخت هجایی و ساخت واژه بررسی کنند و قواعدی را به‌دست آورند، قادرند با این قواعد، خود زبان را نیز توصیف کنند. این تفکر مکتب فقه‌اللغه را شکل داد، اما در نهایت فردینان دو سوسور^۲ این باور را دگرگون کرد. در کنار فقه‌اللغه، بررسی دیگری با عنوان زبان‌شناسی باستان^۳ پدید آمد که این حوزه از زبان‌های هندواروپایی سابقه بسیار دیرینه‌ای در تاریخ دارد. یکی از بهترین آثاری که می‌توان از طریق آن با گوشه‌ای از این علم آشنا شد و آن را بررسی کرد، کتاب تاریخ زبان‌شناسی^۴ به قلم پیتر آ. ام. سورن و ترجمه علی‌محمد حق‌شناس است.

باید افزود، قواعد آوایی که از هر دوره به دست آمد، به دوره‌های دیگر منتقل شد تا امروز به دست ما رسید؛ به‌نحوی که بسیاری از قواعد آوایی دوره‌های گذشته، امروز نیز بر زبان نو حاکم‌اند؛ اگرچه به چشم نمی‌آیند. گفتنی است که ما وارث زبان و ادبیات و گاه مباحث کلامی و تعلیمی و فلسفه‌ای هستیم که ۲۵۰۰ تا ۳۰۰۰ سال قدمت دارد و این وراثت، وراثتی بسیار سنگین است و جای دارد که نسل‌های متمادی روی آن کار کنند».

۲. بدون مطالعه تاریخ زبان به بی‌راهه می‌رویم

در ادامه این نشست، دکتر چنگیزی صحبت درباره زبان‌های باستانی و اهمیت مطالعه آن‌ها را با معرفی مهم‌ترین و جدیدترین منابع در این زمینه آغاز کردند. از جمله مهم‌ترین منابع برای مطالعه تاریخ زبان‌های

1. Sir William Jones
2. Ferdinand de Saussure
3. Historical linguistics
4. Pieter Albertus Maria Seuren

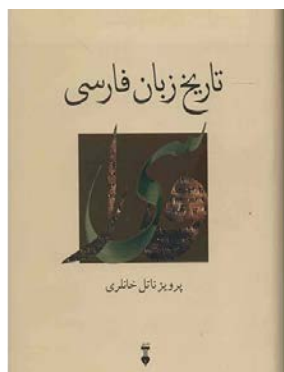
سده دوازدهم تا سده بیستم

ع ۱۲۰۰ تا ۱۳۰۰ هجری قمری



ایرانی می‌توان به کتاب **مقدمه فقه اللغة ایرانی**، به قلم اُرانسکی^۱ و ترجمه کریم کشاورز، **سیری در تاریخ زبان‌ها و ادب ایرانی** به قلم ذبیح‌الله صفا، **تاریخ زبان فارسی** به قلم پرویز ناتل خانلری و **دستور تاریخی زبان فارسی** به قلم محسن ابوالقاسمی اشاره کرد.

ایشان سپس سخنان‌شان را با پرداختن به اهمیت مطالعه تاریخ زبان ادامه دادند و فرمودند: «زبان‌های ایرانی مجموعه‌ای بسیار گسترده است و شامل زبان‌ها و گویش‌های بسیاری می‌شود که برخی در نقاط ایران امروز و برخی خارج از مرزهای ایران امروز هستند. نکته‌ای درباره زبان‌های ایرانی و به‌طور کل همه زبان‌ها وجود دارد و آن اینکه زبان بدون مطالعه تاریخ آن و صورتهایی که در دوره‌های پیش‌تر در زبان وجود داشته، قابل توضیح و توصیف نیست. در غیر این صورت، توصیفات ما به بی‌راهه خواهد رفت و گاهی حتی به قصه‌پردازی و داستان‌سرایی منجر خواهد شد». همچنین دکتر چنگیزی به بررسی نمونه‌هایی در زبان فارسی نو پرداختند که افراد بدون در نظر گرفتن صورت تاریخی‌شان، به نتایجی نادرست درباره آن‌ها رسیده‌اند. در ادامه، به بررسی این نمونه‌ها خواهیم پرداخت.



۳. این واج‌ها میانجی نیستند!

در همه کتاب‌های دستور زبان فارسی بحث واج میانجی ذکر شده است. برخی می‌گویند: «هرگاه واژه‌ای مانند دانشجو به او ختم شود، باید به آن ی میانجی اضافه کنیم و سپس جمع ببندیم»، اما تنها از طریق داده‌های تاریخی زبان متوجه



1. Iosef Mikhailovich Oranski

درست‌نویس و سبک‌نویس

می‌شویم که ی در این واژه واج میانجی نیست و بخشی از خود فعل است. ماده مضارع فعل جستن، جوی است و با افزودن ان، صورتی مانند دانشجویان ساخته می‌شود. همچنین در ساخت واژه گوینده، واژه از افزوده شدن پسوند به ماده مضارع فعل؛ یعنی گوی، ساخته شده و ی در این واژه واج میانجی نیست.

۴. بدین و بدان یا به این و به آن؟

مثالی دیگر از واج میانجی را در دو واژه بدین و بدان می‌بینیم. برخی د را در این واژه‌ها واج میانجی می‌دانند و حتی بعضی از ویراستاران، این صورت را غلط می‌دانند و هنگام برخورد با چنین واژه‌هایی، آن‌ها را به صورت به این و به آن ویرایش می‌کنند.

در فارسی باستان، این دو واژه به شکل pad ēn و pad ān آمده‌اند. واژه‌های بدین و بدان نیز که در فارسی امروز از آن‌ها استفاده می‌کنیم، بازماندگانی از کلمه pad در فارسی میانه‌اند؛ بنابراین د در این واژه‌ها واج میانجی نیست و بخشی از خود واژه است. برخی، علت تغییر و جایگزینی چنین واژه‌هایی را این‌گونه توجیه می‌کنند: «ما می‌خواهیم از فارسی امروز استفاده کنیم؛ نه فارسی کهن». گفتنی است که در این صورت، بخشی از واقعیت‌های زبان را نادیده گرفته‌ایم و تحلیل مان با واقعیت‌های زبانی همخوانی نخواهد داشت.

۵. آبشار نام‌آوا نیست!

نمونه‌ی بعدی، واژه آبشار است که برخی آن را نام‌آوا در نظر گرفته‌اند. به این ترتیب که جزء دوم؛ یعنی شار را با شرشر یکی گرفته‌اند و معتقدند که شرشر در این واژه به شکل شار ظاهر شده است. اما با بررسی‌های تاریخی می‌توان به این نتیجه رسید که شار در واژه آبشار از yzar یا žyar به معنی جاری شدن است و در برخی متون نیز به آن اشاره شده است.

۶. هر پسوندِ 'گاری' صفت فاعلی نمی‌سازد.

در کتاب‌های دستور زبان فارسی از پسوند گار با عنوان پسوند سازنده صفت فاعلی یاد شده است. این نکته

ریشه‌های واژه‌ها در فارسی



درباره برخی واژه‌ها درست است. به این ترتیب، گار در واژه‌های آموزگار، کردگار و آفریدگار صفت فاعلی از ریشه *kar* به معنی انجام دادن و بازمانده *kāra* دوره باستان، به معنی کننده است. البته در برخی از صورت‌ها گار، پسوند صفت فاعلی ساز نیست. در کتاب‌های دستور زبان این طور نوشته‌اند که گار در چنین واژه‌هایی اسم ساخته است.

تاریخ زبان به ما می‌گوید که چند پسوند گار داریم. یک گار از ریشه *kar* به معنی انجام دادن، یک گار از ریشه *kar* به معنی به یاد آوردن و یک گار از ریشه *kar* به معنی چرخیدن؛ بنابراین سه ریشه *kar* در زبان‌های باستان وجود داشته و ممکن است هر کدام از این صورت‌ها به امروز رسیده باشند. البته ما بدون توجه به آن چه در گذشته زبان بوده است، هر سه را یکی به شمار می‌آوریم و زیر یک مجموعه قرار می‌دهیم.

اصلی در مطالعات تاریخی زبان وجود دارد و آن این که شباهت‌های آوایی، دلیلی بر یکسانی صورت‌های زبانی نیست. دو صورتی که بسیار به یکدیگر شبیه‌اند ممکن است به طور کامل از یکدیگر دور باشند.

a	i	u	ka	ku	xa	ga	gu	ča
ja	ji	da	di	du	ta	tu	θα	ça
na	nu	pa	fa	ba	ma	mi	mu	ya
ra	ru	la	va	vi	sa	ša	za	ha

۷. مصدر، از ماده ماضی ساخته نمی شود.

نکته دیگر درباره مصدر در زبان فارسی است. برخی می گویند: «در زبان فارسی، مصدر از افزودن فتحه و نون به ماده‌ی ماضی ساخته می شود». اما مصدر صورت بی‌زمان فعل است و اگر بگوییم از ماده ماضی ساخته می شود، برای آن زمان قائل شده ایم. البته هیچ گاه از مصدر نمی توانیم به ماده مضارع و ماده ماضی برسیم. مصدر در فارسی امروز محل صدور نیست، بلکه بازمانده صورت دیگر یاز دوره باستان است که از افزوده شدن پسوند *tanai* به ریشه ساخته می شود؛ بنابراین مصدر ماده مضارع و ماده ماضی، هر کدام از یک صورت در دوره باستان به فارسی امروز رسیده اند. البته باید توجه داشت هر سه از یک ریشه بوده اند.

۸. این پیشوند ب یعنی صاحب.

در کتاب های دستور زبان فارسی ب حرف اضافه را با ب صفت ساز یکی دانسته اند و حتی در مواردی هردو را پسوند قید ساز نامیده اند و اولی را صورت دیگری از با دانسته اند. گفتنی است که در فارسی دو پیشوند داریم که با ب ساخته می شود. یکی پیشوند ب در صورت هایی مانند به تندی و به آرامی که حرف اضافه است، یکی ب صفت ساز است که بر سر اسم می آید و کلماتی مثل بخرد، بنام و بهوش را می سازد. این پیشوند از *pati* دوره باستان به معنی صاحب و دارنده آمده است و در چنین صورت هایی به صورت ب باقی مانده است. بخرد؛ یعنی صاحب خرد. همین طور بنام؛ یعنی صاحب نام و بهوش؛ یعنی دارای هوش (هوشیار). در نتیجه، این دو ب یکسان نیستند و از دو صورت متفاوت به فارسی امروز رسیده اند. این نکته را حتی برخی از کسانی که در حوزه مطالعات زبان پژوهش می کنند هم اشتباه گرفته اند.

۹- فعل‌هایی با صورت یکسان اما از ریشه‌های متفاوت!

ما در فارسی با دو فعل خوردن روبه‌رو هستیم. یکی خوردن به معنی بلع غذا و دیگری خوردن به معنی مناسب بودن که در واژه‌هایی مثل درخور و خورا در متون ادبیات فارسی به کار رفته‌اند و معنای سزاوار و شایسته دارند. برخی این دو فعل را یکی می‌دانند و به انواع نظریه‌ها و طرح‌واره‌ها متوسل می‌شوند تا مناسب بودن را از خوردن منشعب بدانند. البته که این‌طور نیست و این دو فعل از دو ریشه مجزا هستند.



۱۰- از ماده ماضی به ماده مضارع و از ماده مضارع به ماده ماضی نمی‌رسیم.

نکته دیگر که بدون مطالعات تاریخی زبان به بی‌راهه خواهد رفت، رابطه ماده ماضی و ماده مضارع در فارسی امروز است. برخی گفته‌اند ماده ماضی با افزودن تکواژ ماضی‌ساز به ماده مضارع ساخته می‌شود؛ بنابراین از ماده گوی، ماده گفت حاصل می‌شود و با حذف این تکواژ و تغییرات آوایی، گوی به دست می‌آید. البته که چنین نیست. هرکدام از ماده‌ها از دو صورت از دوره باستان به ما رسیده‌اند. ماده مضارع فارسی امروز، بازمانده ماده‌های مضارع دوره باستان است و ماده ماضی فارسی امروز بازمانده صفت‌های فعلی از دوره باستان است؛ بنابراین با هیچ نظریه‌ای نمی‌توان در فارسی امروز از ماده ماضی به ماده مضارع و یا برعکس رسید.

۱۱- شنید، شنود، شنف؛ کدام صورت؟

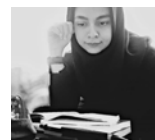
در فارسی امروز، گاهی یک فعل ماضی به چند صورت به کار می‌رود. مانند شنیدن که به صورت‌های شنید، شنود و شنف می‌آید. در چنین صورت‌هایی تنها یکی از صورت‌ها صورت اصلی است که از صفت فعلی دوره باستان باقی مانده و صورت‌های دیگر قیاسی ساخته شده‌اند. در این مثال، شنید و شنف صورت‌های قیاسی یا همان ماده‌های ماضی ثانویه هستند و صورت اصلی این فعل شنود است. سه فعل گسست، گسیخت و گسلید و دو فعل گشت و گردید نیز همین‌گونه‌اند.

درنهایت می‌بینیم که بدون توجه به تحولات تاریخی زبان و آنچه بر زبان گذشته است نمی‌توانیم به این نکات پی ببریم؛ بنابراین شناخت گویش‌ها و زبان‌های ایرانی بدون توجه به این تحولات راه به جایی نمی‌برد، حتی اگر از همه‌ی نظریه‌های زبان‌شناسی آگاه باشیم.

زبان‌شناسی پیکره‌ای^۱

به چه کارمان می‌آید؟

نشست 'زبان‌شناسی پیکره‌ای به چه کارمان می‌آید' در روز چهارشنبه ۱۷ دی ماه سال ۱۳۹۹ به صورت مجازی در فضای اسکای روم دانشگاه علامه طباطبائی با حضور جمعی از دانشجویان علاقه‌مند به حوزه زبان‌شناسی پیکره‌ای با آموزش سرکار خانم دکتر میرزایی برگزار شد. ایشان در ابتدای جلسه فرمودند: «برای پیشگیری از خستگی، بحث جلسه را با مثال‌هایی درباره هر مورد پیش خواهیم برد». در این جلسه رابطه زبان‌شناسی پیکره‌ای با حوزه‌هایی مانند زبان‌شناسی نظری^۲، آموزش زبان^۳، پردازش زبان طبیعی^۴، فرهنگ‌نگاری^۵، تحلیل متن و گفت‌مان^۶، ترجمه^۷ و علوم انسانی و اجتماعی^۸ بررسی شد که خلاصه آن به شرح زیر است.



زهراسادات خزاعی‌فر
Zahrasadatkhazaeifar@gmail.com
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی

۱. ارتباط زبان‌شناسی پیکره‌ای با زبان‌شناسی نظری

بحث اول 'سلسه مراتب دسترسی'^۹ یا سلسه مراتب روابط دسترسی کینان^{۱۰} و کامری^{۱۱} است. این دو بر

1. Corpus linguistics
2. Theoretical linguistics
3. Language Teaching
4. Natural language processing (NLP)
5. Lexicography
6. Discourse Analysis
7. Translation
8. Social Science
9. Accessibility Hierarchy
10. Edward L. Keenan
11. Bernard Comrie

اساس امکان موصولی سازی در جایگاه های مختلف به این سلسله مراتب رسیدند. یعنی اگر در زبانی امکان موصولی سازی فقط در یک جایگاه وجود داشته باشد، آن جایگاه قطعاً فاعل و پس از آن مفعول، مفعول غیرصریح و غیره است. بنابراین، با توجه به بحث سلسله مراتب دسترسی اگر در زبانی موصولی سازی در جایگاه مفعول غیرصریح ممکن بود، قطعاً در جایگاه مفعول و فاعل هم امکان پذیر است. این بحث با موضوع ساخت موصولی مطرح شد اما بعدها به دلایل مختلف این سلسله مراتب تایید شد که فاعل در رأس است و سپس مفعول و مفعول غیرصریح و غیره. زمانی که درباره موصولی سازی زبان می گوئیم علاوه بر بررسی جایگاه امکان موصولی سازی، موضوعات دیگری را هم مثل چگونگی جایگاه هسته نسبت به بند موصولی، می توان بحث کرد. . جمله ای در زبان فارسی به صورت زیر است:

(۱) مردی که آنجا ایستاده معلم من است.

هسته بند موصولی

در زبان فارسی می دانیم که ابتدا هسته و سپس بند موصولی می آید. نخست این که در زبان مورد بررسی، ابتدا 'مردی' می آید یا بند 'که آنجا ایستاده'؟ در برخی زبان ها مانند ژاپنی، ابتدا بند و سپس هسته می آید. دیگر این که هسته بند موصولی داخل بند چه وضعیتی می تواند داشته باشد. آیا مانند جمله 'مردی که مردی آنجا ایستاده' یا شبیه جمله 'مردی که او آنجا ایستاده' به صورت ضمیر تکرار می شود یا مثل جمله 'مردی که آنجا ایستاده' اصلاً ظاهر نمی شود. نکته سوم، عامل پیوند هسته و بند موصولی است. در زمان صحبت از بند موصولی، باید این سه موضوع را در نظر داشت. البته در ابتدا باید دید موصولی سازی در کدام جایگاه ها در آن زبان مجاز است.

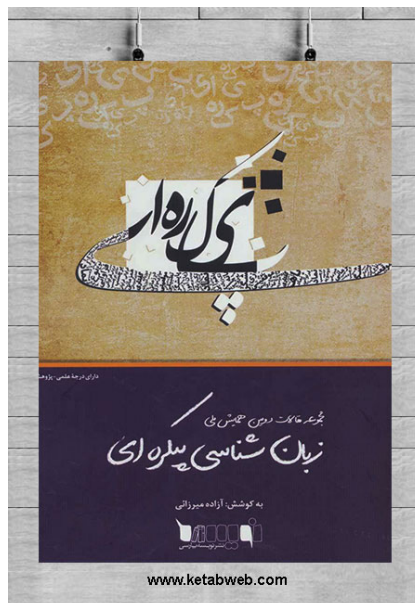
کینان و کامری در کتاب *Noun phrases accessibility and universal grammar* حدود ۵۰ زبان را بررسی رده شناختی کردند. یکی از آنها زبان فارسی است که امکان موصولی سازی را در آن بررسی نمودند. نکته دیگر بررسی چگونگی امکان ابقای ضمیر هم مرجع با هسته داخل بند موصولی بود. در زبان فارسی اگر موصولی سازی در جایگاه فاعل انجام شود، ضمیر هم مرجع لزوماً حذف می شود و اگر در جایگاه مفعول صریح انجام شود، وجود آن اختیاری است. همچنین اگر در جایگاه مفعول غیرصریح یا مابقی نقش های دستوری رخ دهد، لزوماً باید ضمیر در بند موصولی درج شود. باید دید داده چطور در بررسی یافته های زبانی به ما کمک می کند.

خانم دکتر میرزایی درباره موصولی سازی در مقاله «موصولی سازی در زبان فارسی» به طور کامل توضیحاتی ارائه نموده اند. به گفته ایشان: «مقاله یاد شده با استفاده از یک پیکره، ساخت های موصولی آن را بیرون آورده، به بررسی آن ها پرداخته و به جمله هایی خاص رسیده است». به این مثال توجه کنید:

۲) از هرکسی خوشش نمی‌آمد، خرید نمی‌کرد.

هستهٔ بند موصولی داخل این جمله فاعل و مفعول نیست. با توجه به گفتهٔ کینان و کامری، زمانی که هستهٔ بند موصولی فاعل و مفعول نیست، لزوماً باید ضمیری هم مرجع با هستهٔ بند داخل بند وجود داشته باشد اما در این جمله چنین نیست. پس داده، موضوعی که در این باره مطرح شده را زیر سوال می‌برد و یک نگاه ما به نظریه و رویکرد و یک نگاه هم به داده بود.

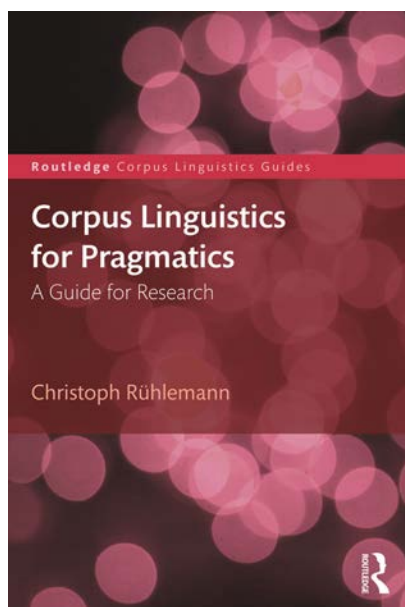
به طور مختصر، نقش زبان‌شناسی پیکره‌ای در زبان‌شناسی نظری از یک سو این است که رویکردها را برای ما به محک آزمایش می‌گذارد و فرضیات را با شواهد دقیق رد یا تایید می‌کند و از سوی دیگر خود می‌تواند منشا صدور نظریه‌پردازی باشد. با توجه به تعریف توگنینی بونلی (۲۰۰۱)^۱، زبان‌شناسی پیکره‌ای به دو دستهٔ پژوهش‌های پیکره‌بنیاد^۲ و پژوهش‌های مشتق از پیکره^۳ تقسیم می‌شود. در پژوهش‌های پیکره‌بنیاد نظریه یا رویکردی وجود دارد که با مطرح کردن موضوعی، با مراجعه به پیکره و براساس داده‌ها آن فرضیه را تایید و رد می‌کنیم. طرفداران امروزی پژوهش‌های مشتق از پیکره معتقداند زبان‌شناسی پیکره‌ای یک رویکرد است و داده‌های زبانی خود می‌توانند منشا صدور فرضیات باشند.



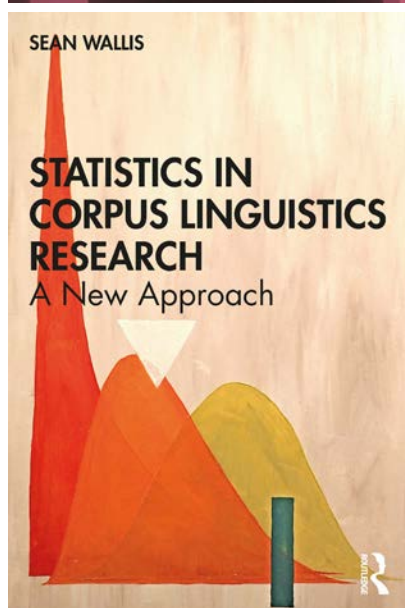
1. Elena Tognini Bonelli
2. Corpus-Based
3. Corpus-Driven

۲. ارتباط زبان‌شناسی پیکره‌ای

با آموزش زبان



پیکره‌های موجود در آموزش زبان، دو گونه پیکره‌های زبان‌آموز و پیکره‌های آموزشی زبان هستند. پیکره‌های زبان‌آموز از تولیدهای زبانی زبان‌آموزان تهیه می‌شوند. این پیکره‌ها، خطاهای زبانی را نشان می‌دهند و براساس این خطاها می‌توان به مراحل رشد زبانی پی برد یا غنای واژگانی را محاسبه کرد. مثلاً چه تعداد واژه محتوایی داخل پیکره وجود دارد. همچنین می‌توان براساس زبان اول زبان‌آموزها و خطاهای آنان، برنامه‌ریزی درسی انجام داد. نمونه این نوع پیکره، در مقاله «سلسله مراتب دسترسی گروه اسمی: فراگیری بندهای موصولی در زبان فارسی» مطرح شده است. در این مقاله، خانم دکتر شهره سادات سجادی و آقای دکتر رضا مراد صحرایی ساختار موصولی حدود ۴۹۸ دست‌نوشته را بررسی نمودند. در نتیجه این بررسی، اولین امکان موصولی‌سازی برای زبان‌آموز، ابتدا موصولی‌سازی در جایگاه فاعل و سپس در جایگاه مفعول و مفعول غیرصریح است. در هر حال، این سلسله مراتب تایید شده است.



در مقابل، پیکره‌های آموزشی زبان پیکره‌هایی هستند که از تولیدات زبانی گویشوران واقعی تهیه شده‌اند. این نوع پیکره‌ها باید سطحی متناسب با سطح زبان‌آموزان داشته باشند. مثلاً برخی زبان‌آموزان اهدافی عمومی مانند زندگی در یک جامعه زبانی را دارند بنابراین پیکره قابل استفاده

برای چنین افرادی باید موضوع‌های مرتبط با همان اهداف باشد. این نوع پیکره‌ها در آموزش دستور، واژه،

کارکردها و غیره به زبان‌آموزان کمک می‌کنند و آنها با مراجعه به پیکره مدنظر، به نتیجه دلخواه خواهند رسید. از مباحث مهم آموزش زبان، آموزش واژه است. مثلاً یک مدرس زبان که قرار است ماده درسی تولید کند مسلماً نمی‌تواند به تنهایی با تفکر درباره فهرست واژه‌های مفید، تدریس کند؛ بنابراین مراجعه به فهرست پایه واژه‌های زبان، همچنین اولویت‌بندی آموزش واژه‌ها می‌تواند تدریس زبان را برای مدرس سهولت بخشد. بحث دوم معنی‌های مختلف یک واژه است. برای مدرس، دسترسی به تنوع معنایی واژگان بدون وجود پیکره آموزشی بسیار سخت است. بحث سوم هم‌معناها هستند که بسیاری از اوقات در بافت‌های مختلف به دلایل سبکی، کارکردی و دیگر دلایل نمی‌توانند هم‌زمان و یا به‌جای یکدیگر استفاده شوند. نکته دیگر، بحث هم‌پندهاست. در آموزش زبان بهتر است کلمات را در طیف یکدیگر یاد بگیریم؛ مثلاً دفتر، کتاب، نوشت‌افزار، اتاق، مداد، صندلی و میز را به همراه هم بیاموزیم. با مراجعه به سایت واژه‌یار^۱ می‌توان کلمات موردنظر را جستجو کرد تا واژه‌های هم‌معنا، متضاد و یا در طیف کلمه جستجو شده، به نمایش گذاشته شود. بنابراین، پیکره و نرم‌افزارهایی که از آن استخراج می‌شود، نقش بسیار پررنگی در آموزش زبان دارند.

۳. ارتباط زبان‌شناسی پیکره‌ای با پردازش زبان طبیعی^۲

۳-۱. هوش مصنوعی^۳

بسیار می‌شنویم که بشر در تلاش است تا از خود یک نمونه مصنوعی بسازد و از موضوعاتی که پژوهشگران بسیار پیگیر هستند تا نمونه مصنوعی آن را بسازند، هوش انسان است. این موضوع کار افرادی است که در حوزه هوش مصنوعی کار می‌کنند.

تصویر، نحوه پردازش فکر را در ماشین نمایش می‌دهد.

بازسازی هوش انسان گام‌های گوناگونی دارد.

۳-۱-۱. پردازش صوتی

پردازش صوتی یعنی ماشین بتواند تمام ویژگی‌های صوت انسان را پردازش کند و بتواند صدای هر انسان و یا دیگر ویژگی‌های صوتی او را به طور خاص تشخیص دهد.

1. <https://vajehyar.inoor.ir>

2. Natural language processing (NLP)

3. Artificial Intelligence

۳-۱-۲. پردازش تصویر

از نمونه اقدامات انجام شده در این حوزه می‌توان به امکان باز شدن قفل تلفن همراه با تشخیص چهره صاحب آن اشاره نمود.

۳-۱-۳. پردازش زبان طبیعی

پردازش زبان طبیعی، از موارد مورد علاقه پژوهشگران علاقه‌مند به شبیه‌سازی بر روی ماشین است. هدف زیربنایی NLP آن است که ماشین، از زبان طبیعی به عنوان ورودی و خروجی استفاده کند؛ به این معنا که سخن انسان را درک کند و حرف‌هایی قابل فهم به او تحویل دهد. ترجمه ماشینی از نمونه اهداف کاربردی NLP است تا ماشین باید بتواند مانند انسان ترجمه را انجام دهد. هدف دیگر، استخراج اطلاعات است. مثلاً ماشین به قابلیت برسد که اطلاعات مهم یک کتاب را استخراج کند یا حتی عمل خلاصه‌سازی آن را انجام دهد و یا به حدی برسد که هرگونه خدمات پرسش و پاسخ را صحیح انجام دهد. دیگر این که ماشین بتواند متون اصلی را از متون غیراصل و تقلبی تشخیص دهد یا حتی جنسیت نویسنده متن را مشخص کند و یا حرزنامه‌ها را دقیقاً تشخیص دهد. همچنین توانایی تحلیل احساس و نظرکاوی را دارا باشد؛ مثلاً در خرید یک کالا سامانه هوشمند بتواند نظر کاربران را درباره محصول مورد نظر مطالعه کند و نظری کلی برای خوب یا بد بودن کیفیت کالا ارائه نماید. حتی از زبان انسان به وضعیت روحی او پی ببرد. هرچند اهداف کاربردی زبان طبیعی به این موارد محدود نمی‌شود، اما مشابه این موارد است. روش‌ها و رویکردها در پردازش زبان طبیعی به چند دسته تقسیم می‌شوند.

۳-۱-۳-۱. مبتنی بر آمار

ماشین بر اساس داده موجود بررسی آماری انجام دهد و نتیجه را به ما منتقل کند. کاری که بیشتر وقت‌ها در جستجوی گوگل انجام می‌شود.

۳-۱-۳-۲. مبتنی بر قاعده

به ماشین قاعده می‌دهند تا براساس آن عمل نماید.

۳-۱-۳-۳. مبتنی بر یادگیری (باناظر یا بی‌ناظر)

یعنی ماشین مانند انسان زبان را یاد بگیرد و همچون کودکی که ابتدا زبان نمی‌داند ولی طی یک سال و

اندی با قرارگیری در بافت آن را یاد می‌گیرد، ماشین هم بتواند همانگونه داده‌های زبانی را دریافت کند و آنها را یاد بگیرد.

۴-۳-۱-۳. مبتنی بر یادگیری عمیق

بهترین روش در پردازش زبان طبیعی است یعنی ماشین آنقدر متکی به خود باشد که تجربه کند و با تجربه یاد بگیرد.

در هر صورت ماشین چه مبتنی بر آمار و چه مبتنی بر یادگیری عمل نماید، نیاز به پیکره دارد. یعنی باید پیکره را در اختیار ماشین قرار دهیم تا به یکی از چهار روش ذکر شده یاد بگیرد. در پردازش زبان طبیعی، به داده‌های طبیعی زبان نیاز داریم که این داده‌ها می‌توانند برچسب‌خورده یا برچسب نخورده باشند. داده‌هایی مانند پیکره دادگان نحوی زبان فارسی، پیکره گزاره‌های معنایی زبان فارسی، پیکره گفتمان زبان فارسی، پیکره تشخیص موجودیت‌های نامدار و پیکره هم‌مرجع‌های زبان فارسی. می‌توان در حوزه‌های مختلف زبان مانند صرف^۱ و نحو^۲ پیکره‌هایی را به ماشین داد تا ماشین آنها را یاد بگیرد. یعنی اطلاعات زبانی و فرازبانی را به پیکره خود اضافه کنیم؛ مثلاً زمانی که یک کلمه می‌تواند در هر دو مقوله اسم و صفت و یا بیش از یک معنی داشته باشد. امروزه ماشین در حوزه‌های زبان فارسی، دقت بالایی پیدا کرده است. برای مثال، در موضوع گزاره‌های معنایی به گونه‌ای عمل کند که با دادن پیکره، با درصد دقت بالا کنشگر^۳، تجربه‌گر^۴، محرک^۵ و غیره را تعیین می‌کند. بنابراین، زبان‌شناسی پیکره‌ای در ارتباط مستقیم با NLP قرار می‌گیرد.

۴. ارتباط زبان‌شناسی پیکره‌ای با فرهنگ‌نگاری^۶

با نگاه به پیشینه فرهنگ‌نگاری می‌بینیم اغلب واژه‌نامه‌ها، در طی چندین نسل تولید و گردآوری شده‌اند. یعنی یک سرویراستار شروع به گردآوری یک فرهنگ می‌کند و آن قدر طول می‌کشد که عمر او کفاف نمی‌دهد و نفرات بعدی جلد‌های دیگر را تهیه می‌کنند؛ به این دلیل که کار تهیه فرهنگ بدون کمک گرفتن از ماشین و پیکره‌ها بیش از توان یک انسان است. از قدیم هم فرهنگ‌هایی مانند فرهنگ دهخدا براساس پیکره تولید می‌شده‌اند ولی نوشتن روی فیش‌ها و جستجوی یک مورد خاص از میان آنها کار

1. Morphology
2. Syntax
3. Agent
4. Experiencer
5. Stimulus
6. Lexicography

بسیار سخت و طاقت‌فرسایی است. چهار موضوع بسیار مهم در بحث فرهنگ‌نگاری به شرح زیر است.

۱-۴. مدخل‌گزینی

امروزه استفاده از پیکره‌ها کار فرهنگ‌نگاری را بسیار آسان کرده است؛ مثلاً برای تهیه فرهنگی با موضوع فلسفه متون مختلف فلسفه را در قالب یک پیکره جمع‌آوری و از فهرست واژه‌ای این پیکره برای مدخل‌ها استفاده می‌کنیم. فهرست باید از یک سو واژه‌های محتوایی و از سوی دیگر واژه‌های کلیدی را بیابد. امروزه به شرط وجود پیکره و دسترسی به ابزارهای جستجوگر پیکره‌ها و با استفاده از نرم‌افزارهای مخصوص، به راحتی می‌توان کار مدخل‌گزینی را انجام داد.

۲-۴. معنی‌ها و کاربردهای مدخل‌ها

برای تهیه واژه‌نامه عمومی برای کلمه‌ای مانند دفتر، معانی مختلف آن را پیدا کرده و داخل فرهنگ ذیل مدخل این کلمات می‌نویسیم. با دسترسی به نرم‌افزاری که روی چنین پیکره‌ای کار می‌کند، جملاتی ارائه می‌شود که این کلمات در آنها به کار رفته‌اند. با بررسی آن جملات، معانی مختلف یک کلمه را می‌خوانیم. اگر هم‌نام^۱ بودند، در مدخل‌های جدا و اگر چندمعنایی^۲ بودند ذیل یک مدخل می‌نویسیم.

۳-۴. شاهدمثال‌ها

از روی لیست جملات ارائه شده برنامه که در مورد قبلی ذکر شد، می‌توان بهترین نمونه‌ها را انتخاب و به عنوان شاهدمثال یک مدخل ذکر نمود.

۴-۴. نرم‌افزارهای مفید

امروزه در زبان انگلیسی عمدتاً بزرگترین پیکره‌های زبانی با هدف تهیه فرهنگی‌هایی مانند لانگمن^۳، آکسفورد^۴ و غیره ایجاد شده‌اند.

-
1. Homonym
 2. Polysemy
 3. Longman English Dictionary
 4. Oxford English Dictionary

۵. ارتباط زبان‌شناسی پیکره‌ای با تحلیل متن و گفتمان

بر اساس تولیدات گفتاری و نوشتاری انسان‌ها، می‌توانیم به ذهن نویسنده یا گوینده پی ببریم و حتی شرایط بافتی را بازسازی نماییم. مثلاً با بررسی متنی را از قرن چهارم بافت آن را بازسازی می‌کنیم. برای روشن شدن بحث، بین کاربردشناسی^۱ و تحلیل گفتمان^۲ می‌پردازیم. کاربردشناسی یا منظورشناسی، بررسی معنا در بافت است؛ اما تحلیل گفتمان، بازنمایی یا بازسازی آن بافت است. در زبان‌شناسی پیکره‌ای، با روش‌های گوناگون می‌توان به سادگی، کار تحلیل گفتمان را انجام داد و بر اساس محتوای یک متن، درباره روح آن داوری کرد. به عنوان نمونه می‌توان به مقاله «جنسیت در مقالات علمی فارسی زبانان: مطالعه پیکره بنیاد نشانگرهای فراگفتمان تعاملی بر اساس انگاره‌های بلند»^۳ اشاره کرد. در این مقاله، خانم طاهره طارمی، خانم گیتی تاکی و آقای پاکزاد یوسفیان نشانگرهای فراگفتمانی را بر اساس اینکه جنسیت در پیکره‌ها به چه ترتیب سامان داده می‌شود، بررسی کرده‌اند. باید توجه داشت که تنها با بررسی پیکره بنیاد و داده بنیاد می‌توان به این پرسش پاسخ داد.

۶. ارتباط زبان‌شناسی پیکره‌ای با ترجمه

حوزه‌های مطرح در ترجمه و زبان‌شناسی پیکره‌ای، به دو دسته ترجمه ماشینی و ترجمه انسانی تقسیم می‌شوند.

۶-۱. ترجمه ماشینی

امروزه رویکرد این ترجمه به این شکل است که مثلاً متنی در زبان فارسی و معادل آن را در زبان انگلیسی داریم. این پیکره‌ای است که قرار است فارسی و انگلیسی را پوشش دهد و باید در سطوح مختلف مرتبط، با اهداف پژوهش موازی باشد؛ بدین معنا که بخش الف از زبان فارسی، معادل است با بخش الف در زبان انگلیسی. بیشتر اوقات، موازی نمودن متن‌ها با یکدیگر در سطح واژه، بسیار سخت است زیرا گاهی یک واژه، معادل چند واژه است. معمولاً متون در سطح گروه‌ها، بندها و جملات موازی می‌شوند. زمانی که این پیکره تولید شد، ماشین یاد می‌گیرد با استفاده از یک بخش در زبان فارسی معادل همان بخش در زبان انگلیسی را از پیکره استخراج کند.

۶-۲. ترجمه انسانی

ترجمه انسانی، همان کاری است که هنگام ترجمه به دفعات انجام می‌دهیم. مثلاً هنگام ترجمه متنی به زبان انگلیسی یک معادل در ذهن داریم ولی اطمینان نداریم آیا این معادل ذهنی ما، در زبان انگلیسی هم

1. Pragmatics
2. Discourse Analysis
3. Ken Hyland

همین گونه استفاده می شود یا خیر. با گوگل کردن کلمه بررسی می کنیم که با چه کلماتی هم نشین می شود و یا از نرم افزارها کمک می گیریم. مترجم انسانی، برای تهیه متنی شبیه به متن مقصد، نه آن چیزی که در ذهن دارد، می تواند باز هم از موجودی پیکره ها و یا نرم افزارهای موجود بر روی سایت پیکره ها استفاده کند.

۷. ارتباط زبان شناسی پیکره ای با علوم انسانی و اجتماعی

با بررسی مجموعه پژوهش های دانشگاه لنکستر^۱ متوجه رابطه زبان شناسی پیکره ای با علوم انسانی و اجتماعی خواهیم شد. انواع پژوهش های حوزه علوم اجتماعی و علوم انسانی با داده های طرح زبانی و استفاده از زبان شناسی پیکره ای مرتبط است. مثلاً تحلیل بازار بورس براساس تولیدات زبان شناسی انجام می شود. حتی می توان براساس داده، رفتار بازار در زمان های مختلف را بررسی کرد. مثلاً در علوم انسانی با داده های افراد دچار آسیب مغزی می توانیم رفتار آنها را براساس پرسش و پاسخ حدس بزنیم و پیش بینی کنیم. می توانیم با پیش بینی رفتار پزشک و بیمار، راه حل هایی را پیشنهاد دهیم. در علوم اجتماعی هم برای بررسی هر موضوعی از زبان شناسی اجتماعی باز هم به داده های زبانی نیاز داریم.

نتیجه اینکه زبان شناسی پیکره ای چه در مقام ابزار و چه در مقام رویکرد، می تواند به هر موضوعی که با زبان سروکار دارد، کمک و نظریه پردازی کند. مگر جز این است که در زبان شناسی و حوزه هایی که به آن می پردازند، قرار است زبان را بررسی کنیم؟ آیا این امکان وجود دارد که ما زبان را بدون مراجعه به بدنه زبان و واقعیت آن، بررسی نماییم؟ بنابراین در تمام مباحث، باید نگاهی به نظریه ها و رویکردها و نگاهی به داده ها کنیم.

با توجه به توضیحات مفصل و کامل خانم دکتر میرزایی، در پایان وینار، سوال یا ابهام خاصی برای دانشجویان ایجاد نشد.

منابع:

۱. سجادی، ش.، و مرادصحرائی، ر. (1397). *سلسله مراتب دسترسی گروه اسمی: فراگیری بندهای موصولی در زبان فارسی*. پژوهش های زبانی (دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران)، ۹(۱)، ۲۱-۳۸. در <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=464682>
۲. میرزایی، آ. (1395). *موصولی سازی در زبان فارسی*. ویژه نامه نامه فرهنگستان، ۱۲، ۲۱۷-۲۳۵. در <http://ensani.ir/file/download/article/1567488719-9821-12-7.pdf>
3. Keenan, E. L., & Comrie, B. (1977). *Noun phrase accessibility and universal grammar*, *Linguistic inquiry*, 8(1), 63-99.
4. Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins Publishing

1. Lancaster University

زبان‌شناسی اجتماعی

به چه کارمان می‌آید؟

در ادامه سری نشست‌های گروه زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، ویناری با موضوع 'زبان‌شناسی اجتماعی به چه کارمان می‌آید؟' با سخنرانی دکتر بهزاد رهبر در تاریخ ۳۰ دی ماه ۱۳۹۹ به مدت دو ساعت برگزار شد. هدف از برگزاری این جلسه ایجاد علاقه، معرفی ابعاد مختلف زبان‌شناسی اجتماعی، برطرف کردن ابهامات موجود در این حوزه - و در صورت امکان تعیین مرزی برای آن - عنوان شده است. داستان اسطوره‌ای برج بابل به نقل از تورات چنین بوده است که افراد ساکن در آن منطقه همه به یک زبان واحد صحبت می‌کردند اما بعد از سیل عظیمی که در بین‌النهرین^۱ حادث شده، مردم برجی آنچنان مرتفع می‌سازند که تا بهشت برود، انگیزه این کار معلوم نیست اما نقل شده که ساخت آن برج به دستور خداوند ناتمام باقی می‌ماند و از آن مقطع به بعد مردم در جهان پخش می‌شوند و زبان‌های مختلفی پیدا می‌کنند. در قرآن نیز چنین مطلبی موجود است: «وَمَا كَانَ النَّاسُ إِلَّا أُمَّةً وَاحِدَةً فَاخْتَلَفُوا»: این‌ها امت واحدی بودند و سپس با یکدیگر اختلاف پیدا کردند و در زمین پخش شدند (سوره یونس، آیه ۱۹). اما امروزه می‌دانیم حداقل این نگاه، یک نگاه کاملاً اسطوره‌ای نسبت به زبان بوده و منشا زبان نمی‌تواند به این شکل ساده‌انگارانه باشد. در بیشتر منابع، تعریف زبان یک تعریف اجتماعی است: یعنی آنچه که اعضای یک جامعه خاص به وسیله آن با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. زمانی که به مفهومی به مثابه



زهرآقاچانی دهنوی
z.aghajani@ gmail.com
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی



مرضیه دلفی
Marzideh740@ gmail.com
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی

زبان فکر می‌کنیم می‌بینیم که زبان همیشه ابزار تفکر نیست، بلکه ابزاری است برای ایجاد ارتباط که در بسیاری از موارد سبب ایجاد افتراق شده و در تناقض آشکار با فلسفه وجودی خویش قرار می‌گیرد. همانند بسیاری دیگر از مفاهیم هستی، زبان در عین ایجاد ارتباط، باعث افتراق نیز می‌شود؛ یعنی انسان‌ها به دلیل تفاوت در زبان مادریشان با یکدیگر اختلاف پیدا می‌کنند. پس همزمان دو چیز متضاد در درون زبان به چشم می‌خورد: ایجاد ارتباط و همزمان ایجاد افتراق که کمتر کسی به این کارکرد زبان اشاره دارد. چنین مسئله‌ای در بسیاری از مفاهیم دیگر هستی نیز وجود دارد. به عبارت دیگر هر مفهومی که ساده پنداشته شود، علیه معنای بنیادی خویش اقدام کرده و زمانی که کاربرد آن مفهوم زیاد شود، با معنای بنیادی خویش به ستیز برمی‌خیزد و این به این معناست که زبانی که انسان‌ها آن را وسیله ارتباط خود قرار می‌دهند، می‌تواند ایجاد افتراق کرده و آن‌ها را از یکدیگر متمایز کند. نکته دیگری که در این جلسه مطرح شد، پاسخ به این پرسش بود که چگونه زبان را تشخیص می‌دهیم؟ زمانی که تفهیم و تفاهم بین دو نفر^۱ وجود داشته باشد به این معناست که آن‌ها توانسته‌اند در چهارچوب یک زبان به تعامل بپردازند. به عبارتی دیگر از نگاه درون زبانی، زمانی که گویشوارن^۲ مختلف توانایی ایجاد ارتباط با یکدیگر را داشته باشند، در یک چهارچوب زبانی قرار دارند. این در حالی است که در زبان‌شناسی محض^۳ موضوع صرفاً زبان است و زبان مستقل از گویشور و فاکتورهای اجتماعی^۴ مورد بررسی قرار می‌گیرد و در مورد مدول‌های^۵ مختلف زبان صحبت می‌شود. پس زبان به عنوان وسیله‌ای برای ارتباط به چه صورت عمل می‌کند؟ در این مسئله تأکید بر وجود کثرت‌هاست، یک بازی وحدت و کثرت؛ یعنی گونه‌های^۶ مختلفی که زبان ایجاد شده است. برخی از مکتب‌های زبان‌شناسی (دستور زیبایی) در تلاش‌اند تا گوناگونی‌های موجود در زبان را زیر یک چتر واحد (فطرت‌گرایی) جای دهند. شخصی همچون نوام چامسکی در تلاش است تا وحدتی بین این گونه‌های زبانی ایجاد کرده و به دنبال منشأ ذاتی برای زبان است. یکی از اهداف اولیه‌ای او تسهیل در امور ترجمه و در نهایت در نظرگرفتن زبان‌شناسی به عنوان یک علم بوده است. اما زمانی که از نگاه جامعه‌شناسانه به این مسئله می‌نگریم، کاربرد زبان و دانستن اینکه به چه صورت عمل می‌کند برای ما حائز اهمیت است. تأکید ما بر اصل کثرت‌ها و افتراقی است که این وسیله ارتباطی ایجاد کرده و همین مسئله موجب ایجاد گونه‌های مختلفی در درون و بیرون زبان شده است. همچون تمام علوم دیگری که در دو حیطه خرد و کلان تعریف می‌شوند، زبان‌شناسی نیز شامل دو بخش زبان‌شناسی خرد و زبان‌شناسی کلان می‌شود. اجزای زبان‌شناسی عبارت‌اند از: آواشناسی، واج‌شناسی، صرف، نحو، معنی‌شناسی و زبان‌شناسی کلان شامل جامعه‌شناسی زبان، روانشناسی زبان، قومیت‌شناسی زبان،

1. mutual intelligibility
2. speaker
3. pure linguistics
4. social factor
5. module
6. variation

آموزش زبان که این موضوعات درباره مفاهیمی فراتر از زبان و به عبارتی کاربرد علوم در حوزه‌های دیگر اشاره دارد. بالطبع، جامعه‌شناسی زبان نیز شامل دو حوزه خرد و کلان می‌شود. زمانی که از حوزه خرد صحبت می‌کنیم منظور تمامی علمی هستند که برای مطالعه سایر علوم (از جمله حوزه‌های بینارشته‌ای) به عنوان مبنا و پایه قرار گرفته‌اند.

هر فرد دارای گونه زبانی مخصوص به خود (گونه زبانی فردی) و جامعه‌ای (گونه زبانی اجتماعی) است که متعلق به آن است. هر فرد بر اساس سن، جنس، تحصیلات، طبقه اجتماعی - که هر یک جزء مؤلفه‌های اجتماعی محسوب می‌شوند - گونه زبانی خاصی دارد. این مسئله همان افتراقی است که زبان ایجاد کرده است. درباره چگونگی تأثیر زبان و جامعه بر یکدیگر چند دیدگاه وجود دارد که عبارتند از: ۱. جامعه زبان را شکل می‌دهد، ۲. زبان جامعه را شکل می‌دهد، ۳. این دو بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و ۴. دیدگاهی که مربوط به زبان‌شناسی محض است و در این حوزه دخالتی نمی‌کند.

در فرایند تبدیل واژه به اندیشه، معانی و منظوره‌های مختلفی در جریان است و از یک واژه واحد معانی متعددی دریافت می‌شود که هر کدام از گونه‌های زبانی مستقل از یکدیگر نشأت گرفته‌اند. پس مفهوم موضوعاتی همچون زبان به دیدگاه ما بستگی دارد. حال می‌خواهیم بدانیم جامعه چیست؟ جامعه عبارت است از هر گروه از افرادی که دارای هدف مشخص هستند. پس این تعریف با تعریف «جامعه»‌ای که در ذهن ما وجود دارد متفاوت است. به گروه‌هایی که در آن بیش از یک نفر اجتماع کند، جامعه می‌گوییم. این در حالی است که هر کدام از این گروه‌ها در تلاش‌اند تا زبان ویژه خود را حفظ نمایند؛ در این مورد با اصطلاح 'جامعه زبانی' مواجه می‌شویم که به تعداد بی‌شماری یافت می‌شود. از هر مفهوم کلانی که صحبت شود، می‌توان آن را به عنوان میزبانی برای زبان‌شناسی اجتماعی در نظر داشت. از جمله میزبان‌های اصلی این حوزه سینما و تئاتر و روانشناسی هستند. از این رو جامعه‌شناسی زبان و روان‌شناسی زبان دو حوزه کاملاً مرتبط با یکدیگرند که مفاهیم و نظریات بسیار نزدیکی با یکدیگر دارند. می‌توان از اقتصاد و آموزش نیز به عنوان دیگر حوزه‌های مرتبط با این حیطه نام برد.

کتاب **فقر و کمبود**^۱ اثر شفیق^۲ و مولایتاین^۳ در باب فقر زمان و پول به نگارش درآمده است. برنشتاین^۴ نیز نظریه‌ای را تحت عنوان نظریه نقصان مطرح می‌کند که طبق این نظریه، فقر آدم را احمق می‌کند. پس از اعلام این نظریه توسط برنشتاین، دولت انگلیس تصمیم گرفت که دانش‌آموزان فقیر و ثروتمند از یکدیگر تفکیک نشوند، حال آن که عکس این مسئله در ایران اتفاق افتاده است و وجود مدارس سمپاد خود مؤید همین مسأله است. طبق آزمایش‌های صورت گرفته ساخت‌های زبانی کودکان فقیر و ثروتمند با یکدیگر

1. Scarcity: Why Having Too Little Means So Much
2. Eldar Shafir
3. Sendhil Mullainathan
4. Eduard Bernstein

تفاوت دارند به طوری که کودکان ثروتمند جملات پیچیده و طولانی‌تری را مورد استفاده قرار می‌دهند. برنشتاین این تفاوت را با به‌کارگیری دو اصطلاح رمزگان ساده و پیچیده (پرورده) مشخص کرده است. پژوهشگر دیگری می‌گوید که تخیلات فرد فقیر دچار نوعی قبض یا بسط است؛ به عبارت دیگر این افراد یا دچار نوعی انفجار تخیل هستند و یا هیچ آرزویی ندارند.

ایشان همچنین دربارهٔ سست بودن نهادهای اجتماعی (نظریهٔ نهاد اجتماعی) صحبت کردند. آنجایی که نهاد اجتماعی سست است، آزادی بیان بالا می‌رود و ماحصل آن فحاشی‌های رکیکی است که در مکان‌هایی همچون استادیوم‌های ورزشی می‌شنویم. به لحاظ روش‌شناختی، یکی از ویژگی‌های این حوزه آمار است. در این حوزه علاوه بر تحلیل‌های کیفی، تحلیل‌های کمی نیز مورد نیاز است. نکته‌ای که وجود دارد این است که در این حوزه نمی‌توان چیزی را با قطعیت ثابت کرد، چرا که در آمار چیزی به نام اثبات نداریم و فقط قادر به رد یا تأیید یک نظریه هستیم و همچنین نمی‌توانیم نمونهٔ مورد نظر را به کل جامعه بسط دهیم. پس این علم یک علم 'احتمالی' است و نه یک علم قطعی. چرا که نمی‌توان دربارهٔ چیزی با قطعیت کامل صحبت کرد و همواره باید درجاتی از احتمال را برای آن در نظر گرفت. ایشان همچنین اضافه کردند که بهترین نوع پژوهش در این حوزه، پژوهش‌هایی است که هم کمی باشند و هم کیفی.

در ادامه ایشان به طور خلاصه درباره مفاهیمی از جمله جامعهٔ زبانی، توانش ارتباطی، فاکتورهای موثر بر سبک‌گوینده و مواردی از این دست صحبت کردند. از نکات قابل تأملی که ایشان در این جلسه مطرح کردند، طرح این سوال بود: "آیا تا به حال از خودتان پرسیده‌اید چرا جامعهٔ ما شیفتهٔ دهه شصت هست؟ چرا مرتب خاطرات دهه شصت را مرور می‌کند؟ به نظر شما چرا ما شیفتهٔ گذشته‌ایم؟" و سپس در پاسخ به سوال خود ادامه دادند: "خیلی ساده است، جامعه‌ای که حالش خوب نیست و آمیدی به آینده ندارد، به گذشته پناه می‌برد. جامعه‌ای که آیندهٔ روشن و شفاف ندارد، دل به گذشته می‌بندد. اما حقیقت این است که گذشته، گذشتهٔ خوبی نبود، اما چون آینده هم زیبا تصویر نمی‌شود، به گذشته پناه می‌بریم."

ایشان همچنین به یکی دیگر از خرده فرهنگ‌های جامعهٔ ما یعنی ضد زن بودن و ریشه‌های 'زن‌ناباوری' اشاره کردند. در پایان هم به مسائلی همچون عادت‌های گروهی ایرانیان، مسائل اجتماعی و باز نمود آن‌ها در جامعه پرداختند.

معنی‌شناسی و نشانه‌شناسی به چه کارمان می‌آید؟

نشست 'معنی‌شناسی و نشانه‌شناسی به چه کارمان می‌آید؟' به همت انجمن علمی دانشجویی زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی در تاریخ ۱۵ بهمن‌ماه سال ۱۳۹۹ و با سخنرانی آقای دکتر کورش صفوی برگزار شد.



شکوه‌نیروبخش
sh.niroobakhsh@gmail.com
دانشجوی کارشناسی ارشد
رشته زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی

۱. معنی‌شناسی به چه کارمان می‌آید؟

در مورد اهمیت معنی‌شناسی می‌توان گفت که کل زبان‌شناسی از صافی معنی‌شناسی عبور می‌کند. به عبارت دیگر، تمامی مباحث زبان‌شناسی باید از منظر معنی‌شناسی مورد بحث قرار گیرد. برای مثال، وقتی در واج‌شناسی به 'جفت‌های کمینه' می‌پردازیم، 'جفت' این‌گونه تعریف می‌شود: وقتی که یک واحد به جای واحدی دیگر به کار می‌رود؛ در حالی که این دو واحد در تقابل با یکدیگر قرار گرفته و منجر به تغییر

1. Minimal pairs

معنایی می‌شوند. همان‌طور که از مثال بالا مشخص است، از همان ابتدا در واج‌شناسی، برای مشخص کردن واج‌ها به معنا نیاز داریم. حتی در نظریه‌های صورت‌گراها، به‌ویژه چامسکی، کشیدن نمودار درختی بدون درک معنا ممکن نیست. بنابراین ما دائماً درگیر معنی‌شناسی هستیم.

۱-۱. چرا دانشجویان کمتر به حوزه معنی‌شناسی ورود کرده‌اند؟

معنی‌شناس با معنی‌شناسی‌دان بودن متفاوت است. برای اینکه معنی‌شناس‌دان شوید، کافی است کتاب **درآمدی بر معنی‌شناسی زبان** اثر جان لاینز و کتاب‌هایی از این دست را مطالعه کنید و مفاهیم آن را بیاموزید. ولی معنی‌شناس کسی است که روی معنا می‌اندیشد و حتی بدیهی‌ترین موضوعات مثل اسم، فعل، صفت و غیره را مورد مطالعه و بررسی قرار می‌دهد.

به نظر می‌رسد که معنی‌شناسی با چند رشته گره خورده است و درک درست آن نیازمند دانستن فلسفه و منطق و همچنین مستلزم دانش تاریخ زبان‌شناسی و تاریخ زبان مورد مطالعه است.

به مثال‌های زیر توجه کنید:

۱. این مسعود مثل کنه است، وقتی می‌چسبه، دیگه نمی‌خواد ور بیاد.

۲. این مسعود مثل کنه است، وقتی می‌چسبه، ور دیگه اصلاً نمی‌خواد بیاد.

فعل 'ورآمدن' یک فعل پیشوندی است و در حوزه 'صرف'^۱ باید جایگاهی برای این فعل داشته باشیم. حال این نکته وجود دارد که در زبان فارسی، همان‌طور که در مثال (۲) مشخص است، بخش عمده‌ای از جمله می‌تواند بین 'ور' و 'آمدن' قرار گیرد. این نکته نشان می‌دهد که صرف را نمی‌توان به صورت قاطع از 'نحو'^۲ متمایز کرد و جداسازی صرف از نحو امکان‌پذیر نیست. همان‌طور که در مثال بالا می‌بینیم، فعل از نظر صرفی از هم جدا شده و واحد نحوی در وسط آن قرار گرفته است. در مثال‌های دیگر داریم:

۳. این لباسمو درش دیگه نمی‌خوام بیارم.

در مثال 'درآوردن' نیز، بخش پیش‌وندی از فعل با فاصله قرار گرفته است و بین آن دو یک واحد نحوی آمده است. همین مثال‌ها نشان‌دهنده این موضوع است که صرف از نحو جدایی ناپذیر است.

1. Morphology

2. Syntax

۲-۱. معنای هر واژه تعدادی جمله است

وقتی می‌خواهیم مفهوم یک واژه را بیان کنیم، متوجه می‌شویم که هیچ مفهومی تک واحدی نیست و بیان مفهوم واژه نیازمند تعدادی جمله است. در واقع هم مفاهیم 'کلمات قاموسی'^۱ و هم 'کلمات دستوری'^۲ از طریق جمله بیان می‌شود. حال، برای انتقال مفاهیم از این منظر ابتدا کلمه را تعبیر می‌کنیم، و در حین تعبیر این مفاهیم، می‌توان به وجود تضادهایی در نظریه‌های مختلف معنی‌شناسی پی برد.

در بررسی نمونه‌هایی مثل 'اتو زدن' و 'اتو کشیدن'، برخی بر این باورند که مفهوم 'زدن' وجه سریع بودن و 'اتو کشیدن' وجه دقت و سرصبر بودن انجام فعل را می‌رساند. ولی با بررسی مثال‌های زیر، به این نتیجه می‌توان رسید که اتو زدن می‌تواند به همان اندازه اتو کشیدن وقت‌گیر بوده و نیازمند صبر و حوصله باشد و در واقع دو جمله زیر از نظر معنایی هیچ تفاوتی با هم ندارند:

۴. اتوبخار مفصلی به پرده‌ها زدم.

۵. اتوبخار مفصلی به پرده‌ها کشیدم.

از سوی دیگر در همین بافت اگر فعل 'کردم' را جایگزین کنیم، جمله نامناسب و غیرقابل پذیرشی به دست می‌دهد:

۶. اتوبخار مفصلی پرده‌ها رو کردم.

در مثال (۶)، می‌توان بحث کرد که 'کردن' نسبت به 'زدن' و 'کشیدن' نمی‌تواند با فاصله خیلی زیادی از واژه 'اتو' قرار گیرد؛ چون اتو کردن از آن دسته از همکردهای بسیار قدیمی است که چسبندگی خود را حفظ کرده است.

همچنین مثال (۷)، یک جمله غیرقابل پذیرش است و در زبان فارسی رایج نیست.

۷. یک جاروی حسابی اتاق‌ها را کردم.

حال، با مقایسه دو مثال (۸) و (۹) زیر درمی‌یابیم که تفاوت آن‌ها در این است که منظور از 'جارو کشیدم' جارو برقی است در حالی که 'جارو زدم' بیشتر با مفهوم جاروی دستی تداعی می‌شود.

۸. یک جاروی حسابی اتاق‌ها را زدم

۹. یک جاروی حسابی به فرش‌ها کشیدم

-
1. Lexical Morpheme
 2. Grammatical Morpheme

و ما چنین شرایطی را باید در تعابیر خود در نظر بگیریم.

در زبان انگلیسی هم برخی فعل‌های پیشوندی ممکن است با فاصله از هم بیاید. نمونه این فاصله را می‌توان در فیلم *taxi driver* اثر مارتین اسکورسیزی^۱ مشاهده کنیم که در این فیلم از عبارت 'un fucking believable' استفاده شده است. هرچند، در انگلیسی پیشوندهایی مثل in, im, ir, il نمی‌توانند با فاصله از پایه قرار گیرند. در فارسی، این امکان وجود دارد که پیشوند در ابتدای جمله قرار گیرد، و بدون خدشه به مفهوم جمله، فعل همکردی را در آخر جمله بیاوریم.

حال، در زبان، به خصوص زبان فارسی، واحدهایی داریم که نشان می‌دهد زبان در مواردی چون وجه، نمود، زمان و غیره بسیار منعطف عمل می‌کند. برای مثال، فعل 'آمدن' از نظر زمانی گذشته است؛ ولی ما در برخی بافت‌ها برای آینده هم آن را به کار می‌بریم. در مثالی دیگر، وقتی کسی درخانه را می‌زند، می‌گوییم: آمدن! برخی برای توجیه این امر می‌گویند، این زمان قطعیت یک رویداد را در آینده نشان می‌دهد. به منظور پرداختن به وجود چنین انعطافی در زمان، به مثال‌های زیر می‌پردازیم. به مثال زیر توجه کنید:

مثال (۱۰):

الف - رئیس دستور داده که امروز بیشتر بمانیم.

ب - دستور داده که داده. باید برم بچهام رو از مهدکودک بردارم.

در مثال (۱۰)، ساختار 'داده که داده'، چه ساختاری است؟ معنی‌شناس‌دان آن را تاکیدی تفسیر می‌کند ولی در واقعیت، چنین توجیهاتی برای این مفاهیم چندان قانع‌کننده نیست.

مثال (۱۱):

الف - رئیس دستور داده که امروز بیشتر بمانیم.

ب - دستور داده که داده باشه. باید برم بچهام رو از مهدکودک بردارم.

در مثال بالا می‌بینیم که 'داده باشه' وجه التزامی است، و نیز می‌تواند برای انجام کاری در گذشته در وجه خبری استفاده شود. روشن شدن و تبیین این موضوعات، فقط از طریق معنی‌شناسی امکان‌پذیر است و توجیه آن‌ها از طریق مفاهیم معنایی - صرفی امکان‌پذیر است و نه نحوی. همچنین، همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، وقتی واژه از نظر صرفی شکافته می‌شود، و یک گروه نحوی در دل آن جای می‌گیرد، از طریق صرف باید مورد بررسی قرار گیرد و نه نحو. از جمله مواردی که نیاز به پژوهش بیشتر در این راستا دارند:

1. Martin Scorsese

۱. کدام افعال همکردی باهم هم‌معنا هستند.

۲. چقدر می‌توان بین پیشوند و پایه در افعال همکردی، گسست ایجاد کنیم.

پشت یک مطالعه و رساله خوب، نیاز به اندیشیدن و زیر سوال بردن بدیهیات است و باید سعی شود از پرداختن به ابزارهای سطحی در مطالعه زبان‌شناسی بپرهیزیم و به معنای واقعی برای سوالات مطرح در زبان‌شناسی به دنبال پاسخ واقعی بگردیم. حوزه معنی نیازمند مطالعه وسیع در حوزه تاریخ، منطق، فلسفه و نیز تاریخ فلسفه است. امروزه شواهدی که بسیاری از نظریه‌های معنی‌شناسی را رد می‌کند، به مراتب از شواهدی که صحت آن‌ها را اثبات می‌کند، بیشتر است.

۲- نشانه‌شناسی چیست؟ و به چه کار می‌آید؟

هرچیزی که به هر چیزی غیر از خودش دلالت کند، 'نشانه'، و به مطالعه علمی آن 'نشانه‌شناسی' می‌گویند. این 'هرچیزی' در تعریف نشانه‌شناسی، شامل مقولاتی چون خوراک، پوشاک، گیاهان، موسیقی و غیره در جهان خارج هستند. ولی در زبان‌شناسی، آن دسته از مقولاتی مورد مطالعه و بررسی قرار می‌گیرند که با زبان پیوند خورده‌اند. در واقع یک زبان‌شناس، از طریق تعبیر معنای واژه‌ها، می‌تواند وارد حوزه نشانه‌شناسی شود.

برای روشن شدن موضوع، به نشانه‌شناسی در حوزه خرافات می‌پردازیم. یعنی نشانه‌هایی که در حوزه خرافات وجود دارد و در زبان نمود کلامی پیدا کرده‌اند.

انسان از همان ابتدا همیشه به دنبال توجیه پدیده‌های اطراف خود بوده است. برای مثال، علت جزر و مد را خشم خدایان درون آب می‌دانسته است. رفته‌رفته علم در طی چند هزار سال، برای هریک از این پدیده‌ها روایت‌های علمی مطرح کرد. خرافه از جایی شروع می‌شود که برخی انسان‌ها به جای پایبندی به علم، هنوز به خرافه اعتقاد دارند و درمورد آن صحبت می‌کنند. انسان همیشه به دنبال نیرویی بوده که در قدیم این نیرو را به خدایان نسبت می‌دادند. انسان براساس نیاز به رشد و میل به امنیت، همیشه در تلاش بوده که نامیرا باشد و به توانایی‌هایی همچون پرواز کردن، زندگی کردن در زیر آب، ناپدید شدن و غیره، دست یابد. یکی از این قدرت‌ها 'افسون' یا 'سحر' نامیده می‌شود که دو زیرشاخه دارد:

۱. جادو: لطمه‌زن است و وقتی کسی جادو می‌شود، قرار است لطمه ببیند. جادو با دود همراه است.

۲. جنبل: کنترل‌کننده است و با استفاده از آن شخص یا اشخاصی تحت تأثیر دیگری درمی‌آیند. جنبل

1. Sign
2. Semiology

با فوت همراه است.

با توجه به اینکه اعتقاد بر این بود که جادو، مخصوصاً نوع سیاه آن، منجر به ضربه زدن به شخص می‌شود، افراد می‌پنداشتند با دود کردن اسپند و گفتن جملاتی چون 'بترکه چشم حسود' منجر به باطل کردن جادو می‌شوند. از سوی دیگر، در گذشته برای به سلطه درآوردن هرچیزی به آن فوت می‌کردند، تا آن را تحت کنترل خود درآورند. حال نکته جالب اینجاست که افراد بدون دانستن سابقه این دست از مثال‌ها، کلام تفکر خرافی را در زبان امروز خود استفاده می‌کنند و از عباراتی همچون فوت کوزه‌گری یا فوت و فن استفاده می‌کنند. یا در عبارت‌هایی مثل تو فوت استاد را یاد نگرفته‌ای به کار گرفته می‌شود، به این معنا که در کاری متبحر نشده‌ای و موضوع را تحت کنترل نداری.

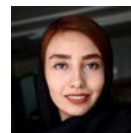
در نمونه دیگر، عباراتی همچون 'دود شد و رفت هوا' داریم که به معنی 'از بین رفتن و محو شدن' است و به جادو برمی‌گردد.

بدین ترتیب، زبان‌شناس از طریق نشانه‌شناسی واحدهای زبانی را می‌تواند تعبیر کند.

منابع:

۱. صفوی، ک. (۱۳۹۱). *درآمدی بر معنی‌شناسی زبان*. تهران: علمی.
2. Phillips, P. (Producer), & Scorsese, M. (Director). (1976). *Taxi Driver* [Motion Picture]. United States: James Lipton.

کارگاه ویراستاری



ریحانه زمانی سده
r.zamanailing@gmail.com
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی



مهشید ابوالحسنی
mahshid.abolhasani@gmail.com
کارشناس ارشد
فرهنگ و زبان‌های باستانی
دانشگاه علامه طباطبائی

به همت سردبیر دوفصل‌نامه **گزاره** و با همکاری **خانه نشریات دانشگاه علامه طباطبائی** دوره آموزشی برخط 'ویراستاری و درست‌نویسی' روزهای ۲۵ تا ۳۰ بهمن ۱۳۹۹ به مدت نه ساعت برای علاقه‌مندان به ویراستاری برگزار شد. شرکت‌کنندگان این کارگاه از دانشگاه‌های علامه طباطبائی، گوته آلمان، شهید بهشتی، فردوسی مشهد، سمنان، علوم تحقیقات تهران و پیام‌نور قم و از رشته‌های زبان‌شناسی، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، زبان‌های باستانی و ادبیات فارسی بودند. در این دوره آموزشی که با هدف آشنایی دانشجویان با اصول ویرایش و تربیت ویراستار افتخاری برگزار شد، دکتر شهناز عرش اکمل،

پژوهشگر، روزنامه‌نگار و مدرس مدعو دانشگاه‌های علامه طباطبائی و صنعتی شریف و دانش‌آموخته دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه علامه طباطبائی مباحث کلی ویرایش و اصول ویراستاری را بازگو و حاضران نیز نظرات و پرسش‌های خود را درباره مطالب عنوان‌شده، بیان کردند.

دکتر عرش اکمل در جلسه اول کارگاه تاریخچه‌ای مختصر از ویرایش ارائه کردند:

تاریخچه ویرایش به اندازه عمر نوشتن است اما آنگونه که امروزه به آن می‌نگریم، تنها ۵۰ سال قدمت دارد. دکتر زرین کوب از قول عماد کاتب نقل می‌کند: «چنان دیدم که هیچ‌کس کتابی نمی‌نویسد الا که چون روز دیگر به آن بنگرد، گوید که اگر فلان سخن چنان بودی یا اگر فلان کلمه به آن افزوده می‌شد، بهتر می‌بود»^۱. تاریخ ویرایش در ایران را می‌توان به چهار دوره زمانی تقسیم کرد: دوره پیش از قاجار، دوره پهلوی اول، دوره پهلوی دوم و دوره پس از انقلاب. موضوعات چاپ و نشر پیش از قاجار آن‌چنان جدی شکل نگرفته بوده است و کتاب‌ها را بیشتر، منشی‌ها دست‌نویس می‌کردند. به این ترتیب که افرادی به نام منشی، نسخه خطی را برای نویسنده می‌خواندند و با نظر او، آن را تصحیح می‌کردند. اولین ردپاهای ویرایش در همین دوران به چشم می‌خورد. کاتبانی هم بودند که در کلاس‌های درس تغییرات موردنظر استادان بر درس‌های آن‌ها را می‌نوشتند و با صلاح‌دید او اصلاحاتی انجام می‌دادند. دوره قاجار زمان شکوفایی برخی از حوزه‌های فرهنگی ایران است مثل شکوفایی نهاد آموزش و پرورش با تاسیس دارالفنون، شکل‌گیری ادبیات نو، چاپ کتاب و روزنامه و درنهایت انقلاب مشروطه.

دکتر قاسمی در کتاب **سرگذشت مطبوعات ایران** بنا بر اسناد موجود می‌گوید: در مطبوعات دوره محمدشاه و ناصرالدین شاه افرادی وظیفه داشتند که سبک نگارش نویسندگان را به فهم عامه مردم نزدیک کنند؛ یعنی با دخل و تصرفاتی در متون، از دشواری نثر بکاهند و درک آن را برای مردم آسان‌تر کنند. نخستین فردی که اقدام به اصلاح نوشته‌های نویسندگان کرد میرزا محمد جعفر ادیب شیرازی بود که به عنوان منشی^۲ کاغذ اخبار^۳ هم شناخته می‌شود. همچنین میرزا عبدالله خلجستانی در زمان مذکور به اصلاح صوری و محتوایی روزنامه‌ها می‌پرداخته و تیترو عناوین روزنامه‌ها را نیز خوشنویسی می‌کرده است. میرزا علی نایینی ملقب به صفاالسلطنه، میرزا محمود ملک الشعرای کاشانی، حکیم سامانی، میرزا ابومحمد شبانی، میرزا اتقی کاشانی، میرزا معتمدالدوله، مرتضی قلی، میرزا عبدالوهاب محرم یزدی و محمود افشار از جمله افرادی هستند که در دوره ناصری به کار ویرایش در مطبوعات ایران مشغول بودند.

در دوره مظفرالدین شاه کتاب‌ها چاپ سنگی بودند و نخستین کسی که به صورت جدی کار ویرایش را انجام داد،

۱. تاریخچه ویرایش در مصاحبه با فرهاد طاهری به نقل از روزنامه اطلاعات، ویژه‌نامه اطلاعات کتاب، دوشنبه، ۴ تیر ۱۳۸۶.
۲. کاغذ اخبار نخستین نشریه ادواری ایران است که ۷۰ سال پیش از صدور فرمان مشروطه، ماهانه و برای سه سال در دوره پادشاهی محمدشاه قاجار توسط میرزا صالح شیرازی در تهران منتشر شد. نخستین شماره این نشریه که در روز دوشنبه ۱۱ اردیبهشت ۱۲۱۶ خورشیدی چاپ شد، نام بخصوصی نداشت و با ترجمه از واژه انگلیسی Newspaper^۳، کاغذ اخبار^۴ نامیده شد. (و.)

محمدعلی فروغی پسر میرزا محمدحسین فروغی بود. البته باید توجه کرد که ویرایش این دوره بیشتر مقوله درست‌نویسی، نشانه‌گذاری یا ساده‌انگاری بود اما درباره فروغی گفته‌اند که به دلیل تسلط علمی بر متون مختلف به‌ویژه مسائل فلسفی و ادبی، ویرایش محتوایی هم انجام داد است. ویراستاران دوره مظفرالدین شاه، برای بعضی کلمات غیرفارسی نیز واژه‌سازی کردند؛ مثلاً به جای کلمه باغوحش، از 'وحش‌خانه'، به جای واژه رادیو از 'جعبه سخنگو' و به جای کلمه موزه از 'نمونه‌خانه' استفاده شد.

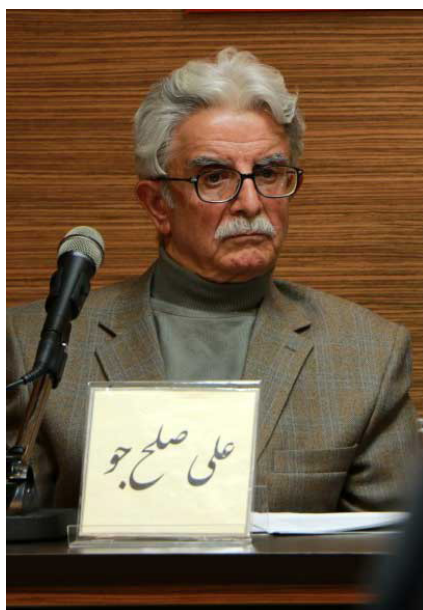
در دوره قاجار از نشانه‌گذاری و علائم سجاوندی که بعدها وارد متون و نوشته‌ها شد، خبری نیست اما وقتی علائم و نشانه‌گذاری‌ها با نام خاص خود وارد زبان فارسی شد، ویراستاران برای آن‌ها نام فارسی یا عربی ساختند. مثلاً کل نشانه‌گذاری‌ها را اصول

تقیط یا 'رموز متداوله در محزرات متون فارسی' نامیدند. این‌ها در واقع اولین شیوه‌نامه‌هاست. علائمی که در این شیوه‌نامه‌ها دیده می‌شود، دارای نام خاص بوده است. این علائم با تقلید از روزنامه‌های وارداتی و همچنین کتاب‌های فرانسوی و انگلیسی که برای ترجمه به ایران می‌آمد، در زبان فارسی رشد کردند.

آنچه مسلم است آن زمان به دلیل کمبود کاغذ و ناآشنا بودن ویراستاران با شکل صوری کتاب‌پردازی، به علامت‌گذاری‌ها توجه نشده است. تنها ممکن بود پایان پاراگراف‌ها را با ستاره‌ای مشخص کنند. اولین قدم‌ها برای کار ویرایش متون درسی در دوره رضاشاه آغاز شد. احمد آرام که خود از اولین مؤلفان کتاب‌های درسی در ایران است، می‌گوید: «در طول سال‌های ۱۳۰۵ و ۱۳۰۶ من و دکتر فصیحی و دکتر نصیری (برادر ارتشبد نصیری، رئیس ساواک) تصمیم به نگارش کتاب به فارسی برای دانش‌آموزان گرفتیم، زیرا آن زمان در مدارس کتاب درسی وجود نداشت و دانش‌آموزان به ناچار همه درس‌ها را می‌نوشتند و جزوه برمی‌داشتند. ما سه نفر یک دوره کتاب فیزیک و شیمی را برای دانش‌آموزان دوره متوسطه نوشتیم و اصلاح آن را به عهده یکی از معلمان فیزیک به نام مرحوم غلامحسین خان رهنما گذاشتیم. او نه تنها در فیزیک، بلکه در فارسی و عربی تبحر داشت و مدتی در مدرسه آلمانی‌ها کار کرده بود.» آرام معتقد است اولین ویراستار به معنای امروز در دوره رضاشاه، غلامحسین خان رهنما است. نام این فرد تنها در خاطرات آرام دیده می‌شود و هیچ رد پای دیگری از او در جاهای دیگر به چشم نمی‌خورد.



۱. تاریخچه ویرایش در مصاحبه با فرهاد طاهری به نقل از روزنامه اطلاعات، ویژه‌نامه اطلاعات کتاب، دوشنبه، ۴ تیر ۱۳۸۶



به هر حال، غلامحسین رهنما کار ویرایش کتاب‌های درسی را آغاز کرد. بعدها در همان دوره، متون معارف مقاطع دبستان و دبیرستان به لحاظ ساختاری، محتوایی و زبانی ویرایش شد. همچنین ویراستاران دقت داشتند که مطالبی ضد رژیم و رضاشاه در متون معارف نباشد. به این دلیل است که می‌گویند مرز ویرایش و سانسور خیلی به هم نزدیک است. در آن زمان هنوز شیوه‌نامه مدونی وجود نداشت.

با تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳، نهاد آموزش عالی در کشور تأسیس شد. دکتر سیاسی، رئیس دانشگاه تهران، در خاطراتش می‌گوید: «یکی از مهم‌ترین مشکلات ما در دانشگاه نبود کتاب‌های درسی بود. هر استادی برای آموزش دانشجویان، جزوه‌ای می‌گفت و

یک نوع تشتت و تفرقه میان مواد درسی به وجود آمده بود. ما برای ایجاد نظم دروس دانشگاهی به استادان پیشنهاد کردیم که جزوه‌های درسی خود را تألیف کنند، به صورت کتاب بنویسند و به ما تحویل دهند. برای چاپ این کتاب‌ها، انتشارات دانشگاه را در سال ۱۳۲۶ تأسیس کردیم که البته دکتر خانلری هم در شکل‌گیری این قضیه خیلی مؤثر بودند. در انتشارات دانشگاه کسانی مثل محمد پروین گنابادی و... بودند که نوشته‌های جمع‌آوری شده استادان را به لحاظ املائی، انشایی و نگارش بررسی می‌کردند.»

هر چند تا سال ۱۳۳۳ واحدی به نام ویرایش وجود نداشت، ولی ویرایش به صورت منجسم در انتشارات دانشگاه تهران انجام می‌شد. در این سال، انتشارات فرانکلین در ایران تأسیس شد. در واقع، این انتشارات با ترجمهٔ رمان‌ها و نوشته‌های آمریکایی، قصد ترویج افکار، فرهنگ و تمدن این کشور را در کشورهای در حال توسعه و عقب‌مانده داشت. البته این ظاهر قضیه است و گویا در باطن این انتشارات به دنبال مقابله با خطر نفوذ اندیشه‌های مارکسیسم بود که به لحاظ جغرافیایی خط جنوب شوروی را دربر می‌گرفت و ایران هم در آن محدودهٔ جغرافیایی بود. آمریکا در سال ۱۳۳۱، اولین مؤسسه فرانکلین را در قاهره ایجاد کرده بود. سپس به دلیل اهمیت جنگ سرد میان غرب و شرق برای آمریکا، رئیس وقت هیئت‌مدیره فرانکلین به نام دیتوس اسمیت^۱ با دو نفر از اعضای هیئت‌مدیره به ایران آمدند و تصمیم به راه‌اندازی مؤسسه انتشاراتی می‌کنند و این دوره‌ای است که ایران دشوارترین روزهای اقتصادی خود را سپری می‌کند. فقر بیشتر نقاط

1. Datus Smith

کشور را در برگرفته بود. ۷۵ درصد مردم بی‌سواد بودند و سرمایه‌گذاری در کتاب معنای زیادی نداشت. اسمیت با هدف دیدار با برخی افراد متخصص فرهنگ ایران که بعضی از آن‌ها طرفداران دکتر مصدق و جبهه ملی بودند، به ایران آمد اما بیشتر آن‌ها در زندان بودند. او اتفاقی با همایون صنعتی‌زاده آشنا شد که تاجر بازار تهران بود. اندیشه‌های خود را با او در میان گذاشت و در نهایت موفق به راه‌اندازی مؤسسه شد.

فرانکلین به دو دلیل در روشنفکری مردم ایران تأثیر بسیار مهمی داشت. اول برای حجم کتاب‌ها و رمان‌هایی که چاپ شد که در واقع در مقوله ادبیات مدرن پیشرو بود و دوم آنکه هسته ویرایش در این موسسه شکل گرفت. به عبارت دیگر، این مؤسسه اولین آموزشگاه یا دانشکده‌ای بود که به تربیت ویراستار پرداخت. در فرانکلین، ویراستاران خوبی همچون نجف دریابندری، کریم امامی، مرحوم دکتر مرنیدی، محمود بهزاد و... تربیت شدند. همچنین اولین شیوه‌نامه‌ها هم در این مؤسسه تدوین شد. بعدها دکتر مصاحب در هنگام تدوین 'دایره‌المعارف فارسی' برای ایجاد یک پارچگی میان مؤلفان و مترجمان، شیوه‌نامه‌ای تدوین کرد که هم مسائل رسم‌الخط، هم نشانه‌گذاری‌ها و مهم‌تر از همه، ضبط اعلام خارجی به فارسی را دربر می‌گرفت.

سیاست مؤسسه فرانکلین چاپ کتاب‌های مختلف در تیراژ بسیار زیاد و حروف چینی ارزشمند با کیفیت بالا بود. همچنین به صورت علمی برای تربیت ویراستار گام برداشت. این مؤسسه در سال ۱۳۳۳ مبلغ ۲ هزار دلار در ماه بودجه و سه کارمند داشت که در سال ۱۳۵۵ به ۶۶۶ هزار دلار بودجه ۲۰۰ کارمند افزایش یافت. به گفته علی‌اصغر مهاجر رئیس وقت انتشارات فرانکلین، از سال ۱۳۳۴ تا ۱۳۵۴ حدود ۱۰۰۰ عنوان کتاب از زبان‌های فرانسه، انگلیسی و آلمانی به فارسی ترجمه و حدود ۵ هزار نسخه کتاب چاپ شد که این کتاب‌ها در زمینه‌های علوم گوناگون بود. دیگر اقدامات مؤسسه فرانکلین عبارتند از: تأسیس دفتر دایره‌المعارف فارسی و انتشار جلد اول آن، تأسیس شرکت آفست از طریق اعطای وام بدون بهره و ایجاد کارخانه، تأسیس سازمان کتاب‌های درسی ایران و تربیت یک کادر فنی برای تألیف متون جدید کتاب‌های درسی، تغذیه ۵۰۰ کتابخانه مدارس دولتی، تأسیس شرکت سهامی کتاب‌های جیبی، تأسیس مرکز مشترک مجله‌های پیک و تألیف و نشر حدود ۸۰ عنوان کتاب درسی برای دانش‌سراهای مقدماتی، مؤسسات تربیت معلم و

دخل و تصرف و خودسری‌های ارتش و سران نظام در نوشته‌ها و نامه‌نگاری‌های آن زمان باعث شد که فروغی برای نظم دادن به جریان واژه‌سازی، تأسیس فرهنگستان را به رضاشاه پیشنهاد کند. این فرهنگستان تنها درصدد مقابله با واژه‌سازی ارتشی‌ها بود با این حال واژه‌هایی که در فرهنگستان اول ساخته و تثبیت شد، همچنان باقی مانده است. البته این واژه‌ها در زمان خود همانند واژه‌هایی که هم‌اکنون ساخته می‌شود، با مقاومت مواجه می‌شد. ابوالحسن نجفی در خاطرات خود می‌گوید: «وقتی فرهنگستان واژه 'دانش‌آموز' را به جای طلبه ساخت، گج، را 'دانش‌نویس' و تخته‌پاک‌کن را 'دانش‌مال' می‌نامیدند!»

تلاش فرهنگستان دوم استفاده از فارسی سره بود. واژه 'ویرایش' نیز در زمان تأسیس فرهنگستان دوم و

حدود سال ۱۳۴۴ وارد زبان فارسی شد. قبل از آن به ویراستار، ادیتور^۱ می‌گفتند محمد مقدم، تحصیل کرده فرهنگ زبان‌های باستانی که زبان پهلوی را خوب می‌دانست، در فرهنگستان دوم ادیتور را 'ویراستار' و ادیتینگ^۲ را 'ویرایش' نامید. ویرایش لغتی است از زبان پهلوی اشکانی به معنی نظم دادن، آراستن و مرتب کردن. فرهنگستان دوم واژه‌سازی و عربی‌ستیزی و سره‌گرایی‌های افراطی داشت که این لغت‌ها در حافظه جمعی و در نوشته‌ها ماندگار نماند و تنها در حد بخشنامه بدون استفاده بود.

در همین زمان همگام با مؤسسه فرانکلین، بنگاه ترجمه و نشر آثار به ترجمه آثار فرهنگی و بیشتر، رمان به فارسی و چاپ متون معتبر ادب فارسی اعم از سفرنامه‌ها، متون ادبی و تاریخی پرداخت. در این بنگاه، نهاد ویرایش فعال بود و ظاهراً اسماعیل سعادت معتقد بود که بنگاه ترجمه و نشر، کار ویرایش را پیش از مؤسسه فرانکلین آغاز کرده است. دیگر مؤسساتی که در همان دوره کار ویرایش را انجام می‌دادند، انتشارات نیل، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، دفتر یونسکو، انتشارات امیرکبیر، انتشارات رادیو و تلویزیون، انتشارات سروش و ... بودند.

فرانکلین در سال ۱۳۵۶ به انتشارات نومرز تغییر نام داد و پس از انقلاب در دولت موقت، سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی و بنگاه ترجمه و نشر کتاب هم به انتشارات علمی و فرهنگی تغییر نام دادند. از کارهای مهم پس از انقلاب اسلامی، برگزاری دوره‌های ویرایش و آموزش ویراستاری بوده است. آموزش ویراستاری در مرکز نشر دانشگاهی، سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی، پژوهشگاه علوم انسانی، اتحادیه ناشران و جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران انجام شد. همچنین نهاد ویرایش در بعضی از دایره‌المعارف‌ها مانند **دایره‌المعارف بزرگ اسلامی و دانشنامه جهان اسلام**، تأسیس شد که **دایره‌المعارف بزرگ اسلامی**، از نظر کیفیت و به کارگیری ویراستاران خبره اهمیت بسیاری دارد.

در روزهای بعد استاد کارگاه درباره انواع ویرایش توضیح دادند و در ادامه، مثالی درباره آن‌ها زده شد. رادیویی را در نظر بگیرید که دکمه‌های آن خراب و قاب آن شکسته است و شکل زیبایی ندارد اما کار می‌کند و می‌توان به صدای آن گوش داد. متن بدون 'ویرایش فنی' شبیه همین رادیوست، یعنی قابل خواندن است ولی شکل زیبایی ندارد. در ویرایش فنی شکل متن را زیبا می‌کنیم و جمله‌ها را به لحاظ صوری مرتب و درست می‌کنیم. حال اگر رادیویی داشته باشیم که هم بسیار زیبا باشد و هم همه دکمه‌های آن سالم باشند ولی صدایی نداشته باشد، به کار کسی نمی‌آید. متن بدون 'ویرایش زبانی-ساختاری' شبیه همین رادیوست. ممکن است متنی ظاهر خوب، فاصله‌گذاری مناسب، پانویس، نمایه‌سازی، علائم سجاوندی درست و پی‌نوشت داشته باشد، ولی با خواندن جمله‌ها هیچ معنا و مفهومی منتقل نشود و شبیه هذیان باشد. آخرین نوع ویرایش، ویرایش تخصصی یا علمی یا محتوایی^۳ است که این کار به دلایل مختلفی انجام می‌شود: حذف مطالب تکراری و غیرضروری، مقابله متن با اصل آن، افزایش نکات در پانویس با درج 'و'.

1. Editor
2. Editing

به معنی ویراستار یا 'م' به معنی مترجم، بازیابی و تصحیح مطالب غیرعلمی و تخصصی و پس از آن، درباره انواع ویرایش مثال‌هایی زده شد و توضیح دادند که در ویرایش زبانی-ساختاری شناسایی خطاها و غلط‌های دستوری بررسی و رفع می‌شوند و کسانی که تخصص زبانی دارند، در این زمینه موفق‌ترند. درواقع برطرف کردن مشکلات دستوری، ساختارمند کردن جمله، درست کردن جمله‌بندی‌ها، یکدست کردن متن، رفع ابهام و ... از دیگر کارهای ویرایش زبانی-ساختاری است.

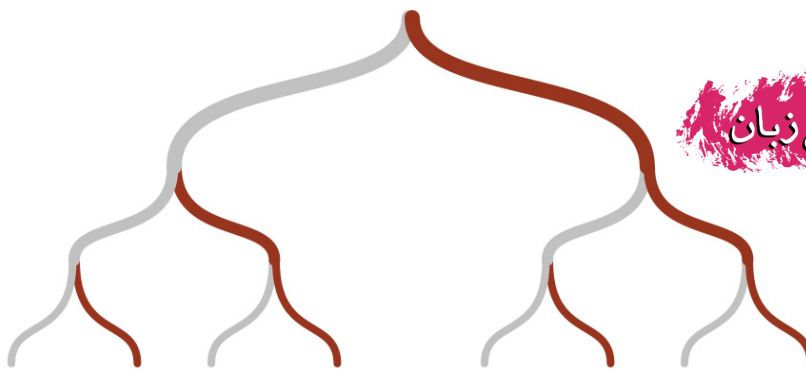
حاضران درباره اینکه چگونه می‌توان ویراستار خوبی شد پرسیدند و خانم دکتر فرمودند قدم اول و مهم‌ترین گام، بسیار خواندن است. ویراستار باید به مسائل روز آشنا باشد، خبرهای روز حوزه خود را بداند، فیلم ببیند و به کمک همه این‌ها و شم ادبی و هوش خود و با تمرین زیاد بتواند در کارش خبره شود. ممکن است کسی مهندس برق باشد ولی به قدری آگاهی و دانش داشته باشد که ویراستار قابلی شود. لازم است که یک ویراستار خوب سواد خود را با مطالعه زیاد بالا ببرد. ویراستار باید دانش همه‌جانبه کسب کند و به مسائل روز آگاه باشد. دکتر عرش اکمل گفتند که در گذشته واژه‌هایی در مقالات استادان ادبیات و بزرگان به کار رفته که شاید امروزه غلط باشد؛ این به دلیل مشکلات حروف‌چینی در قدیم است. امروز چون مشکلات گذشته را نداریم و ضرورت ویرایش هم مشخص شده است، بهتر است از قوانین تدوین شده و زبان معیار استفاده کنیم.

دکتر عرش اکمل در پاسخ یکی از دانشجویان درخصوص پاراگراف‌بندی و زمان اتمام و آغاز آن، گفتند که هر مقاله یک پیکره است و یک مسئله اساسی دارد و پژوهشگر به دنبال پاسخ‌دادن به آن است و این نکته کلیدی در همه پاراگراف‌های پژوهش باید دنبال شود و پاراگراف‌ها به نوعی به هم مربوط‌اند؛ اما زمانی پاراگراف را می‌بندیم که حرف خاصی را تمام کرده باشیم و بخواهیم حرف جدیدی آغاز کنیم. باید توجه داشت پاراگراف‌ها نباید با واژه‌هایی مثل بنابراین، بدین منظور، به عبارت دیگر و ... شروع شوند؛ چون این کلمه‌ها توضیح و تفسیری برای جمله‌های قبلی هستند.

درنهایت این مجموعه کارگاه شش روزه، با برگزاری آزمون عملی و برگزیدن دانشجویان برتر دانشگاه علامه طباطبائی برای همکاری با نشریه **گزاره** به پایان رسید.

منابع:

۱. قاسمی، سید فرید. (۱۳۸۰). **سرگذشت مطبوعات در ایران**. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها (و).



زبان‌پریشی و انواع آن

زبان‌پریشی یا آفازی^۱ یک نوع اختلال زبانی است که در استفاده فرد از زبان تأثیر می‌گذارد. با توجه به نقاط آسیب‌دیده در مغز، فرد ممکن است در صحبت کردن، درک کردن، تکرار، خواندن و نوشتن با مشکلاتی مواجه شود. در مقاله حاضر، انواع زبان‌پریشی و ویژگی‌های آن به همراه علل وقوع بررسی شده است. روش جمع‌آوری اطلاعات در این مقاله تماماً به صورت کتابخانه‌ای بوده است.



علی قربانزاده

ali.ghorbanzadeh.75@gmail.com

دانشجوی کارشناسی ارشد

زبان‌شناسی همگانی

دانشگاه علامه طباطبائی

کلیدواژه‌ها: زبان‌پریشی، آفازی، بروکا، ورنیکه، سکنه مغزی

۱. مقدمه

زبان‌پریشی یکی از مشکلاتی است که همیشه دامن‌گیر بشر بوده است؛ اما تا پیش از قرن هفده، دلیل آن را فلج زبان عنوان می‌کردند. امروزه، زبان‌پریشی را اختلال در عملکرد زبانی به دلیل وارد آمدن آسیب به مغز می‌دانند که باعث ایجاد مشکلاتی در درک یا تولید صورت‌های زبانی می‌شود (یول^۲، ۱۹۸۵). زبان‌پریشی می‌تواند به دلایل مختلفی از جمله انواع سکنه مغزی، آسیب فیزیکی به مغز، تومورها و عفونت‌های مغزی و غیره رخ دهد. در ادامه، انواع زبان‌پریشی را به همراه علائم آن‌ها بررسی خواهیم کرد؛ سپس بخشی را به بررسی مختصر دلایل ابتلا به این اختلال اختصاص می‌دهیم.

1. Aphasia
2. Yule

۲. انواع زبان‌پریشی

در مطالعه حاضر، از دسته‌بندی بوستون^۱ برای معرفی انواع زبان‌پریشی استفاده می‌کنیم. در این روش، می‌توان زبان‌پریشی را به هشت دسته تقسیم‌بندی کرد که عبارت‌اند از زبان‌پریشی بروکا^۲، زبان‌پریشی ورنیکه^۳، زبان‌پریشی رسانی^۴ (هدایتی)، زبان‌پریشی ترنس کورتیکال حرکتی^۵، زبان‌پریشی ترنس کورتیکال حسی^۶، زبان‌پریشی ترنس کورتیکال ترکیبی^۷، زبان‌پریشی گلوبال^۸ (سراسری) و زبان‌پریشی آنومی^۹.

۲-۱. زبان‌پریشی بروکا

زبان‌پریشی بروکا یا زبان‌پریشی تولیدی زمانی اتفاق می‌افتد که ناحیه بروکا در مغز آسیب ببیند. در این نوع زبان‌پریشی، شخص مبتلا با سختی، کندی و تقلای زیاد واحدهای زبانی را تولید می‌کند. اکثر این واحدهای زبانی را تکواژهای واژگانی مانند فعل‌ها و اسم‌ها تشکیل می‌دهند و تکواژهای دستوری مانند حروف تعیین و حروف اضافه حذف می‌شوند.

از مشخصات زبانی این اختلال می‌توان به گفتار ناروان، نادرستی بودن در سطوح مختلف (بسته به درجه آسیب)، تکرار کردن کلمات، مشکلات نوشتاری و تا حدودی آسیب در درک شنیداری و خوانداری اشاره کرد.

بنا به گفته بنسون^{۱۰} و آردیلا^{۱۱} (۱۹۹۶) زبان‌پریشی بروکا بر دو نوع است. در نوع اول آن آسیب به قشر مغزی و زیرساخت آن محدود شده است، مشکلات خفیفی در تولید گفتار و پیدا کردن واژه‌ها وجود دارد، نادرستی بودن خفیف است و ممکن است بهبودی، به‌خوبی حاصل شود. در نوع دوم، آسیب گسترده‌ای به مغز وارد شده است که به ماده سفید مغز هم می‌رسد؛ نارسایی گفتاری و نادرستی بودن شدید به چشم می‌خورد و امکان بهبودی پایین است.

1. BDAE (Boston Diagnostic Aphasia Examination)

2. Broca's aphasia

3. Wernicke's aphasia

4. Conduction Aphasia

5. Transcortical Motor Aphasia

6. Transcortical Sensory Aphasia

7. Mixed Transcortical Aphasia

8. Global Aphasia

9. Anomic Aphasia

10. Benson

11. Ardila

۲-۲. زبان‌پیشی ورنیکه

در زبان‌پیشی ورنیکه یا زبان‌پیشی دریافتی، آسیب به ناحیه ورنیکه وارد می‌شود که در لوب گیجگاهی قرار گرفته است. در زبان‌پیشی ورنیکه، تولید و درک گفتار (زبان شنیداری) مختل می‌شود؛ بدین صورت که گفتار به خوبی ادا می‌شود، تولید آن روان است، از نظر دستوری هم مشکلی به چشم نمی‌خورد؛ اما محتوای معنایی گفتار به شدت آسیب دیده است (عامری و گلفام، ۲۰۰۹). فرد مبتلا به این عارضه هیچ‌گونه آگاهی یا نگرانی در رابطه با ناتوانی‌اش از خود نشان نمی‌دهد. از دیگر مشخصات این نوع زبان‌پیشی، می‌توان به نقص در درک شنیداری، نقص در تکرار کلمات و جمله‌ها و درک خوانداری ضعیف اشاره کرد. گاهی اوقات دشواری برای پیدا کردن واژه‌ها نیز در این نوع زبان‌پیشی مشاهده می‌شود. فرد مبتلا برای غلبه بر این مشکل، از استراتژی‌های مختلفی استفاده می‌کند؛ مثلاً تلاش می‌کند شیء را توصیف کند یا کاربرد آن را بیان کند (یول، ۱۹۸۵).

۲-۳. زبان‌پیشی رسانشی

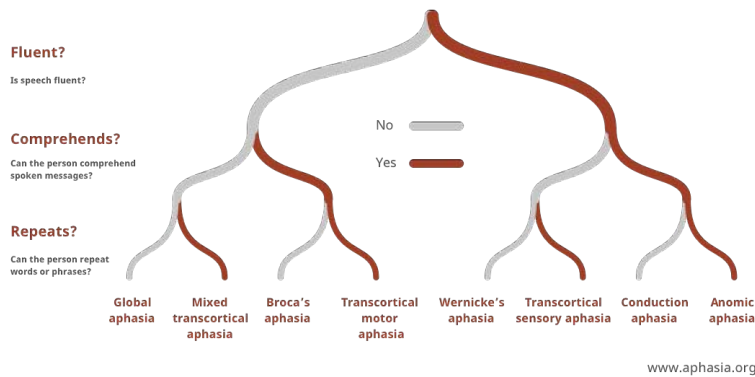
این نوع زبان‌پیشی با آسیب دیدگی آرکویت فاسیکولوس^۱ اتفاق می‌افتد. فرد مبتلا به این اختلال گاهی کلمات را اشتباه تلفظ می‌کند؛ ولی عموماً در تولید گفتار مشکلی ندارد (یول، ۱۹۸۵). در این نوع زبان‌پیشی، ارتباط میان دو ناحیه بروکا و ورنیکه قطع می‌شود و ماده سفید مغز آسیب می‌بیند. مشخصات این اختلال ممکن است از فردی به فرد دیگر متفاوت باشد. معمولاً فرد مبتلا در تکرار کردن کلمات و جملات با مشکل روبه‌رو است؛ زیرا چیزی که می‌شنود، به‌خوبی به ناحیه تولید گفتار منتقل نمی‌شود.

۲-۴. زبان‌پیشی ترنس‌کورتیکال حرکتی

این نوع زبان‌پیشی که به زبان‌پیشی ماده سفید^۲ نیز معروف است، زمانی اتفاق می‌افتد که قسمت بالایی و پیشین لوب پیشانی در نیمکره غالب زبانی^۳ آسیب ببیند. این نوع آسیب معمولاً به دلیل سکنه مغزی اتفاق می‌افتد. از خصوصیات این نوع زبان‌پیشی می‌توان به تولید گفتار اندک اشاره کرد که دلیل آن ناکارآمدی بخش مؤثر در مغز است. این آسیب به‌طور مستقیم بر نواحی زبانی مغز که وظیفه تولید یا درک گفتار را دارند، تأثیر نمی‌گذارد؛ بلکه ارتباط آن‌ها را با بقیه قسمت‌های مغز قطع می‌کند (بروکشایر^۴، ۲۰۰۷). افراد مبتلا به این اختلال در تولید جملات پیچیده، انتخاب کلمات مناسب و آغاز کردن مکالمه با مشکل روبه‌رو هستند

1. arcuate fasciculus
2. white matter dysphasia
3. the anterior superior frontal lobe
4. Brookshire

Types of Aphasia



(زاکاریاس^۱ و همکاران، ۲۰۰۱). انواع دیگری از زبان‌پریشی مانند زبان‌پریشی ناپویا^۲ و زبان‌پریشی پویا^۳ نیز با این نوع زبان‌پریشی در ارتباط هستند. از دیگر ویژگی‌های این زبان‌پریشی می‌توان به گفتار ناروان، ضعف در روخوانی با صدای بلند، مشکلات نوشتاری و کاهش گفتار خودانگیخته اشاره کرد.

۲-۵. زبان‌پریشی ترنس‌کورتیکال حسی

زبان‌پریشی ترنس‌کورتیکال حسی، اختلالی نامعمول است که به دلیل آسیب‌دیدگی ناحیه آهیانه‌ای، گیجگاهی، پس‌سری چپ اتفاق می‌افتد. ناحیه بروکا، ورنیکه و رشته‌های قوسی^۴ معمولاً سالم باقی می‌مانند. فرد مبتلا گفتار روان تولید می‌کند و مشکلی در تکرار ندارد؛ اما درک شنیداری و خوانداری و نامیدن با ضعف همراه است. در زبان‌پریشی ترنس‌کورتیکال حسی، بین پردازش صوتی (که بدون ایراد باقی می‌ماند) و پردازش واژگانی-معنایی (که آسیب دیده است) ناهماهنگی مشاهده می‌شود (بوتمن^۵ و گوردون^۶، ۲۰۰۰).

1. Zakariás
2. adynamic aphasia
3. dynamic aphasia
4. arcuate fibers
5. Boatman
6. Gordon

۲-۶. زبان‌پریشی ترنس کورتیکال ترکیبی

در میان زبان‌پریشی‌های ترنس کورتیکال، این نوع زبان‌پریشی کمتر از همه رواج دارد. دلیل وقوع آن آسیب‌دیدگی مغز است که نواحی زبانی (بروکا، ورنیکه و آرکوئیت فاسیکولوس) را از بقیه قسمت‌ها جدا می‌کند (بروکشایر، ۲۰۰۷). سکنه مغزی یکی از دلایل اصلی وقوع این زبان‌پریشی است. از مشخصات زبانی آن می‌توان به آسیب جدی به تولید و درک گفتار اشاره کرد؛ اما فرایند تکرار آسببی نمی‌بیند (برتیر^۱ و همکاران، ۱۹۹۱). فرد مبتلا به سختی می‌تواند گزاره‌های زبانی تولید کند یا حرف دیگران را درک کند؛ اما در تکرار پاره‌گفتارهای طولانی مشکلی ندارد. البته تکرار در فرد مبتلا به صورت طوطی‌وار اتفاق می‌افتد (بروکشایر، ۲۰۰۷). فرد مبتلا توانایی نامیدن اشیاء، خواندن و نوشتن را نیز از دست می‌دهد. اگر آسیب مغزی کم باشد، ممکن است بیمار بدون نیاز به گفتاردرمانی نیز بتواند مهارت‌های زبانی خود را بازیابد.

۲-۷. زبان‌پریشی گلوبال

زبان‌پریشی گلوبال یکی از شدیدترین زبان‌پریشی‌های ناروان است که به دلیل آسیب به نیمکره چپ مغز اتفاق می‌افتد (کمرر^۲، ۲۰۱۵). در این نوع زبان‌پریشی، تمامی توانایی‌های زبانی از جمله تولید گفتار، درک شنیداری و فرایند تکرار تحت‌تأثیر قرار می‌گیرد؛ توانایی نامیدن و خواندن و نوشتن نیز مختل می‌شود. فرد مبتلا تنها لغات کمی را تولید می‌کند و گاهی اوقات واژه‌های جدید ابداع می‌کند. بیماران مبتلا به این نوع زبان‌پریشی معمولاً می‌توانند به سؤالات بله/خیر پاسخ دهند؛ اما به پاسخ خود اطمینان ندارند. از آنجا که در این بیماران نیمکره راست مغز آسیب ندیده است، آن‌ها می‌توانند با اشاره، حرکات چهره و تغییر دادن زیر و بمی صدای خود تا حدودی با دیگران ارتباط برقرار کنند. این بیماران در انجام کارهای غیرکلامی خوب عمل می‌کنند.

۲-۸. زبان‌پریشی آنومی

زبان‌پریشی آنومی که با عنوان زبان‌پریشی نامی، زبان‌پریشی فراموشی، نام‌پریشی، بی‌واژی یا واژپریشی نیز شناخته می‌شود، به اختلالی اشاره دارد که طی آن شخص در به یاد آوردن نام‌ها و واژه‌ها با مشکل مواجه است. در این نوع زبان‌پریشی، تولید گفتار روان، درک شنیداری و خوانداری نزدیک به نرمال، تکرار بدون مشکل و روخوانی نسبتاً خوب است؛ اما نامیدن ضعیف است. توانایی نوشتن در برخی افراد مبتلا بدون ایراد و در برخی دیگر آسیب دیده است. از انواع این زبان‌پریشی می‌توان به آنومی انتخاب واژه^۳، آنومی معنایی^۴،

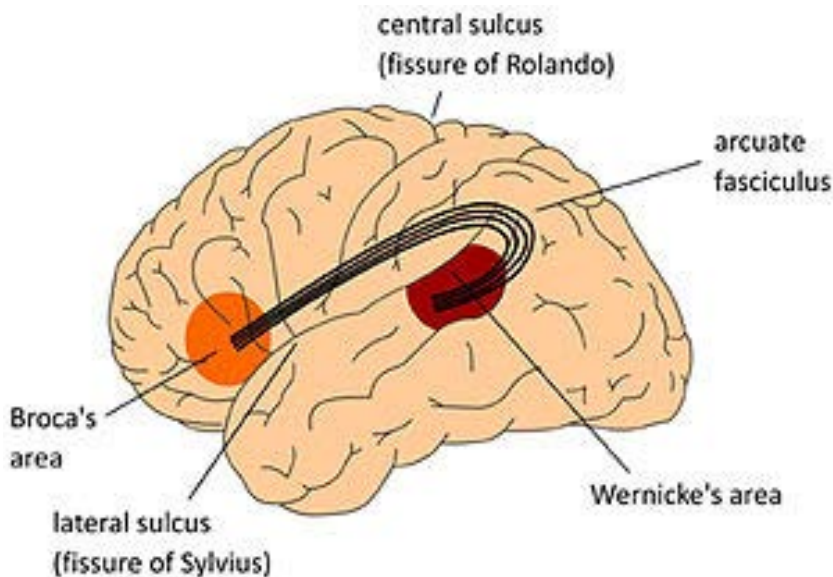
1. Berthier
2. Kemmerer
3. word selection anomia
4. semantic anomia

آنومی گسیخته^۱، آنومی آغاز گفتار^۲، آنومی جایگزینی واژی^۳ و آنومی حسی^۴ اشاره کرد. بسیاری از متخصصان باور دارند که آسیب دیدگی ناحیه بروکا یا ورنیکه دلیل اصلی آنومی است؛ اما مطالعات جدید نشان می‌دهد که آسیب دیدگی لوب آهیانه‌ای دلیل اصلی زبان‌پریشی آنومی است (فریدریکسون^۵ و همکاران، ۲۰۱۰).

نوع اختلال زبان‌پریشی	گفتار محاوره‌ای	درک شنیداری	تکرار	نامیدن	خواندن بلندخوانی-درک	نوشتن
زبان‌پریشی بروکا	ناروان	خوب	غیرعادی	غیرعادی	غیرعادی / خوب / غیرعادی	غیرعادی
زبان‌پریشی ورنیکه	روان، نابجاگویی	غیرعادی	غیرعادی	غیرعادی	غیرعادی	غیرعادی
زبان‌پریشی رسانی	روان، نابجاگویی	خوب	غیرعادی	معمولاً خوب	غیرعادی	خوب / غیرعادی
زبان‌پریشی ترنس کورتیکال حرکتی	ناروان	خوب	خوب	غیرعادی	اغلب خوب	غیرعادی
زبان‌پریشی ترنس کورتیکال حسی	روان، نابجاگویی، همراه با تکرار	شدیداً غیرعادی	خوب	غیرعادی	غیرعادی	غیرعادی
زبان‌پریشی ترنس کورتیکال ترکیبی	ناروان، همراه با تکرار	شدیداً غیرعادی	خوب	شدیداً غیرعادی	غیرعادی	غیرعادی
زبان‌پریشی گلوبال	ناروان	غیرعادی	غیرعادی	غیرعادی	غیرعادی	غیرعادی
زبان‌پریشی آنومی	روان، بی‌معنی	خوب تا متوسط	خوب	شدیداً غیرعادی	خوب / غیرعادی / خوب / غیرعادی	خوب / غیرعادی

جدول ۱ ویژگی‌های اصلی انواع زبان‌پریشی بر اساس دسته‌بندی بوستون (بنسون، ۱۹۷۹؛ مک‌نیل^۶، ۱۹۸۸)

1. disconnection anomia
2. articulatory initiation anomia
3. phonemic substitution anomia
4. modality-specific anomia
5. Fridriksson
6. McNeil



۳. دلایل ابتلا به زبان‌پریشی

زبان‌پریشی ممکن است به دلایل مختلفی از جمله سکته مغزی، خونریزی مغزی^۱، تومور، هیدروسفالی^۲ و عفونت‌ها اتفاق بیافتد. در ادامه این موارد را به ترتیب بررسی خواهیم کرد.

۳-۱. سکته مغزی

سکته مغزی نوعی اختلال نورولوژیک ناگهانی به حساب می‌آید که به دنبال آن خون‌رسانی به ناحیه‌ای که دچار سکته مغزی شده است، مختل می‌شود. انواع سکته که باعث زبان‌پریشی می‌شوند عبارت‌اند از سکته ایسکمیک^۳ (مسدود شدن سرخرگی که مسئول خون‌رسانی دستگاه عصبی مرکزی است)، سکته ترومبوتیک^۴ (لخته شدن خون در رگی که به مغز می‌رود) و سکته آمبولیک^۵ (مسدود شدن ناگهانی سرخرگ به دلیل لخته شدن خون در جایی دیگر مثل قلب یا رگ‌های گردن که به وسیله جریان خون به مغز برده می‌شود).

1. hemorrhage
2. hydrocephalus
3. ischemic stroke
4. thrombotic stroke
5. embolic stroke

۲-۳. خونریزی مغزی

خونریزی مغزی زمانی رخ می‌دهد که یکی از رگ‌های خونی در مغز دچار پارگی شود. این اتفاق ممکن است به علت ضعف دیواره رگ، وارد شدن ضربه فیزیکی به رگ یا نوسانات شدید فشار خون اتفاق بیافتد. خونریزی مغزی را می‌توان به دو دسته درون مغزی و برون مغزی تقسیم کرد. در صورتی که خونریزی درون مغز یا ساقه مغز رخ دهد به آن خونریزی درون مغزی گفته می‌شود و اگر خونریزی به دلیل پاره شدن یک رگ خونی در مننژ یا سطح مغز رخ دهد و در اثر آن خون به درون فضای بین مغز و جمجمه جاری شود به آن خونریزی برون مغزی می‌گویند.

۳-۳. تومور

اگر تومور بر نواحی زبانی مغز تأثیر بگذارد، می‌تواند به دلیلی برای ابتلا به زبان‌پریشی تبدیل شود. با اینکه تومور به اندازه سکنه مغزی رایج نیست، حدود ۳۰ الی ۵۰ درصد از افرادی که تومور مغزی دارند به زبان‌پریشی مبتلا می‌شوند. رایج‌ترین نوع زبان‌پریشی ناشی از تومور، زبان‌پریشی آنومی است. زبان‌پریشی ناشی از تومور معمولاً کوتاه‌مدت بوده و خفیف‌تر از زبان‌پریشی ناشی از سکنه است. تومورهای داخل جمجمه‌ای دو دسته‌اند؛ دسته اول تومورهایی هستند که از بافت‌های خود مغز یا اطراف مغز ایجاد می‌شوند و دسته دوم تومورهایی‌اند که در نقطه دیگری در بدن ایجاد شده و سپس از طریق جریان خون به مغز راه پیدا می‌کنند.

۳-۴. هیدروسفالی

هیدروسفالی وضعیتی است که طی آن مایع مغزی-نخاعی^۱ در بطن‌ها و حفره‌های دیگر مغز تجمع پیدا می‌کند و باعث افزایش حجم آن‌ها می‌شود. هیدروسفالی بر دو نوع است: انسدادی (غیرارتباطی) و غیرانسدادی (ارتباطی). در مورد روابط هیدروسفالی و زبان‌پریشی تحقیقات زیادی صورت نگرفته است.

۳-۵. عفونت‌ها

عفونت‌هایی که می‌توانند به زبان‌پریشی منجر شوند به دو دسته عفونت‌های باکتریایی و عفونت‌های ویروسی تقسیم می‌شوند. مننژیت باکتریایی و آبسه مغزی مهم‌ترین عفونت‌های باکتریایی هستند. دو منشأ اصلی عفونت‌های ویروسی عبارت‌اند از عفونت‌های ویروسی عمومی (مانند اوریون و سرخک) و ویروس‌هایی که از طریق نیش حشرات یا گاز گرفتن حیوانات منتقل می‌شوند (مانند هاری).

1. Cerebrospinal Fluid (CSF)

۴. نتیجه‌گیری

در این مقاله مروری، انواع زبان‌پریشی و علائم آن‌ها و سپس خلاصه‌ای از دلایل ابتلا به زبان‌پریشی را بررسی کردیم. با مروری بر مطالعات انجام شده در حوزه زبان‌پریشی و به خصوص دلایل ابتلا به آن مشاهده می‌کنیم که تحقیقات میان‌رشته‌ای زیادی در این زمینه انجام نشده و بیشتر مطالعاتی که صورت گرفته، در حوزه بررسی راهکارهای درمانی زبان‌پریشی بوده است؛ بنابراین نیاز به انجام مطالعات بیشتری در این حوزه احساس می‌شود.

منابع:

۱. ح. عامری؛ ا. گلفام. (۱۳۸۸). «زبان‌پریشی، اختلالی شناختی: نگاهی تازه به حوزه‌ای بودن زبان». *تازه‌های علوم شناختی*. ۱۱(۳): ۲۳-۳۶. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
2. Benson, D. F. (1979). *Aphasia, Alexia and Agraphia*. New York: Churchill Livingstone
3. Benson, D. F., & Ardila, A. (1996). *Aphasia: A clinical perspective*. Oxford University Press.
4. Berthier, Marcelo L.; Starkstein, Sergio E.; Leiguarda, Ramon; Ruiz, Adelaida; Mayberg, Hel en S.; Wagner, Henry; Price, Thomas R.; Robinson, Robert G. (1991). «Transcortical Aphasia», *Brain*. 114 (3): 1409-1427
5. Boatman, D.; Gordon, B. (2000). «Transcortical Sensory Aphasia: Revisited and Revised», *Brain*. 123 (8) 1634-42.
6. Brookshire, R. H. (2007). *Introduction to Neurogenic Communication Disorders*. St. Louis, MO: Mosby.
7. Brookshire, R. (2007). «Neuroanatomy and neuropathology, Introduction to neurogenic communication disorders». In *Introduction to neurogenic communication disorders* (7th ed.). St. Louis, Missouri: Mosby Elsevier.
8. Fridriksson J, Kjartansson O, Morgan PS, et al. (2010). *Impaired speech repetition and left parietal lobe damage*.
9. Kemmerer, David (2015). *Cognitive Neuroscience of Language*. New York: Psychology Press. p. 86.
10. McNeil, M. R. (1988). «The Nature of Aphasia in Adults» in N. J. Lass et al. (Eds), *Speech, Language and Hearing*: Philadelphia: W. B. Sanders. Vol. II. Pathologies of Speech and Language.
11. Yule, George. (1985). *The Study of Language* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
12. Zakariás, Lilla; Keresztes, Attila; Demeter, Gyula; Lukács, Ágnes (2013). «A specific pattern of executive dysfunctions in transcortical motor aphasia», *Aphasiology*, 27: 12, 1426-1439.
13. <https://www.aphasia.com/aphasia-resource-library/what-causes-aphasia/brain-tumor/#:~:text=A%20tumor%20can%20cause%20aphasia,experience%20aphasia%20follow%20a%20stroke>.



سفر واژه در مغز

۱. مقدمه

در سال ۱۸۴۸ سانحه‌ای عجیب در آمریکا، نقطه عطفی شد در شناختِ ذهن انسان که وجدان اجتماعی از آن نشأت می‌گیرد. قرار بود گروهی کارگر زیر نظر سرکارگری به نام فینیاس گِیج روی خط آهنی کار کنند. آن‌ها می‌بایست صخره‌ای را منفجر می‌کردند. فینیاس مقداری باروت در حفره‌ای ریخت و برای اینکه باروت به خوبی فشرده شود، با یک میله بلند، قطور و سنگین آن را سایید؛ اما ناگهان یک جرقه باعث انفجار باروت شد و آن میله از جا پرید، از زیر چشم چپ فینیاس رد شد و از سوراخی که در فرق سرش



میهن محقق زاده
m_mohagheghzade@atu.ac.ir
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی
دانشگاه علامه طباطبائی

1. Phineas Gage

ایجاد شد، بیرون رفت. البته این حادثه باعث مرگ او نشد! فینیاس روی زمین پرت شد و دست و پاهایش به حالت تشنج جمع شدند اما بلافاصله به هوش آمد و توانست حرف بزند. پزشکان نمی‌توانستند این حادثه را باور کنند به همین دلیل به مطالعه او پرداختند. فینیاس پس از سه هفته بهبود یافت و به کار خود برگشت اما دیگر آدم قبلی نبود. رفتارهای کودکانه پیدا کرده بود، تندخو و خشن شده بود و نیروی بسیار خارق‌العاده‌ای پیدا کرده بود (بلیک‌مور^۱، ۱۹۸۳: ۱). (جمجمه او و آن میله آهنی هنوز در موزه پزشکی دانشگاه هاروارد قابل مشاهده است.)

خبر این تغییر شخصیت در دهه ۱۸۶۰، در جهان پزشکی منتشر شد (همان: ۵). در آن دوره نظریه‌ای که هریک از کارکردهای گوناگون ذهن در قسمت‌های مختلف بافت مغز جای ویژه‌ای دارند، در حال تبدیل شدن به نظریه‌ای رایج شده بود. پزشکی به نام گال^۲ که مجذوب این نظریه بود به طبقه‌بندی جمجمه‌شناسی برآمدگی‌های روی سر پرداخت و نظریه جمجمه‌شناسی^۳ خود را تدوین کرد. گال ادعا کرد که همه توانایی‌های ذهن، حتی قوای عقلانی و اخلاقی، در هر شخص ارثی هستند. از نظر او هر کدام از این ویژگی‌ها، باید زیر فرمان اندام جداگانه‌ای باشد که به‌طور ذاتی درون نیمکره‌های مخ و مستقیماً زیر جمجمه با جایگاهی خاص قرار دارند.

جمجمه‌شناسی به‌طور جدی فقط تا اواسط قرن نوزدهم دنبال شد، اما توانست در قالب پژوهش‌های توماس کوهن^۴، الگوی علم را تغییر بدهد و راه را برای عصب‌شناسان باز کند. دانشمندان در بیمارانی که نواحی معینی از قشر مخ آن‌ها آسیب دیده بود، علائم بیمارگونه‌ای مشاهده کردند و به اعتبار آن نتیجه گرفتند که فرماندهی حرکت‌ها، احساس‌ها و حتی قدرت تکلم مشخصاً در مغز جای معینی دارند. حتی عناصر ناملموسی چون ذهن، مسئولیت، شخصیت و رحم باید جایگاهی در لب‌های^۵ پیشانی مغز داشته باشند، یعنی همان‌جایی که میله آهنی آن را متلاشی کرد. البته این موضوع که بین آسیب‌های مغزی و صدمه‌ای که ذهن می‌بیند رابطه وجود دارد، چیز تازه‌ای نبود. پزشکان پیرو مکتب سقراط هم می‌دانستند بیماری صرع از اختلالات مغز است. تا پیش از قرن ۱۹ و دست‌کم از زمانی که انسان‌ها برای اولین بار مسائلو دغدغه‌های خود را روی کاغذ آوردند، این کشمکش وجود داشت که تشکیل جسمانی ذهن کجای بدن قرار دارد. یکی از نتایج بسیار ارزشمند حاصل از جنبش جمجمه‌شناسی تشدید علاقه کالبدشناسان به مطالعه قشر مخ بود (همان: ۱۱).

پس از بررسی تاریخچه کوتاهی از مطالعه مغز، چگونگی درک در ذهن انسان بررسی خواهد شد.

1. Blakemor, C
2. Gall, F.J
3. Phrenology Theory
4. Thomas Samuel Kuhn
5. lobes

۲. تعریف مسأله

از دید زبان‌شناسی، قدم اول در بررسی چگونگی ادراک در مغز شناسایی واژه^۱ است. شناسایی واژه به دو صورت نوشتاری^۲ و گفتاری^۳ امکان‌پذیر است. تلاش این جستار بررسی روش‌های شناسایی واژه نوشتاری است.

در واقع پرسش اصلی این است که در زمان مشاهده یک واژه، نحوه تلفظ و درک معنی آن چگونه است؟ به عبارت دیگر چگونه با مشاهده رشته‌حروفی چون 'ghost'، نه تنها می‌توان معنی آن را درک کرد، بلکه می‌توان تشخیص داد که این واژه یک اسم است، جمع بسته می‌شود و صورت جمع آن در زبان انگلیسی به صورت ghosts، وجود دارد. همچنین چگونگی تلفظ آن را نیز می‌توان پیش‌بینی کرد.

پرسش ابتدایی در ذهن آن است که آیا بین شناسایی واژه و دستیابی به معنی آن، به لحاظ زمانی فاصله‌ای وجود دارد؟ پاسخ پژوهشگران به این پرسش متفاوت است. بالوتا^۴ (۱۹۹۰) معتقد است که مغز انسان به محض شناسایی واژه، در کسری از ثانیه به معنای آن نیز دست خواهد یافت. او این لحظه را لحظه جادویی^۵ می‌نامد. اما در مقابل لرد^۶ (۱۹۷۵) می‌گوید که دسترسی به معنای واژه در انسان‌های مختلف متفاوت است. گریگ^۷ (۱۹۸۶) نیز در تایید نظر وی برای دستیابی به معنای واژگانی، سطوح مختلفی را تعریف کرده است (هارلی، ۲۰۰۱: ۱۵۲).

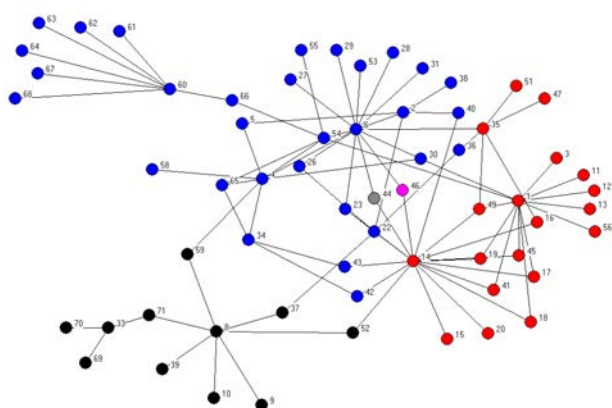
با توجه به منابع موجود، شش راه اصلی برای شناسایی واژه نوشتاری وجود دارد که عبارتند از ردیابی چشم^۸، اندازه‌گیری مدت زمان تلفظ واژه^۹، آزمون قضاوت واژگانی^{۱۰}، مقوله‌بندی واژگانی^{۱۱}، شناسایی محرک‌نما^{۱۲} و فاصله زمانی بین ارائه محرک هدف و ارائه محرک پوشاننده^{۱۳}.

در روش اول یعنی ردیابی چشم حرکات چشم فرد هنگام تعامل با یک نظام، ارزیابی می‌شوند. این روش، حجم عظیمی از داده‌های مطالعاتی را پیش روی محققان حوزه علوم شناختی می‌گذارد. این فرایندها اغلب بسیار سریع و ناخودآگاه هستند. وقتی یک متن خوانده می‌شود، حرکت چشم‌ها بسیار سریع است

1. Word recognition
2. Printed/ written/ visual word
3. Spoken word
4. Balota, D. A.
5. Magic moment
6. Laird
7. Gerrig
8. Examining eye movements
9. Measuring naming
10. Lexical decision
11. Categorization times
12. Tachistoscopic identification
13. Stimulus Onset Asynchrony

و نگاه‌های خیره^۱ حدود سه بار در هر ثانیه، از یک نقطه به نقطه دیگر با سرعت منتقل می‌شود. به این حرکت پویایی چشم از نقطه‌ای به نقطه‌ای دیگر، جهش یا ساکاد^۲ می‌گویند. ساکادها در قوه ادراک ما نقش مهمی دارند به طوری که حرکت چشم فرد با ضربه مغزی یا بیماری عصبی تحت تأثیر قرار می‌گیرد، اما اندازه و زمان تثبیت (بازه‌های زمانی مابین ساکادها) از یک فرد به فرد دیگر به شکل قابل توجهی متفاوت است. در سال ۲۰۱۲ راینر^۳، پولاتسک، اشی و کلیفتن گزارش کرده‌اند که خوانندگان حرفه‌ای در طول خواندن، چشمان خود را ۴ تا ۵ بار در ثانیه روی متن گذر می‌دهند و این قابلیت را دارند که سرعت خواندن خود را به حدود ۲۵۰ واژه در دقیقه برسانند (هارلی، ۲۰۰۱: ۱۵۳).

در روش اندازه‌گیری مدت زمان تلفظ واژه، شرکت‌کنندگان در معرض مجموعه‌ای از کلمات قرار می‌گیرند،



واژه‌هایی را مشاهده می‌کنند و سپس می‌خوانند؛ سپس بازه زمانی میان دیدن کلمات و تلفظ آن‌ها ذخیره می‌شود. این عدد برای افراد طبیعی ۵۰۰ میلی ثانیه است.

در روش آزمون قضاوت واژگانی، رشته‌ای از حروف به شرکت‌کننده نشان داده می‌شود. او باید تشخیص دهد که در زبان مورد ارزیابی آیا این رشته‌ها واژه هستند یا خیر. در این آزمایش می‌توان از مانیتور کامپیوتر یا دستگاه محرک‌نما^۴

(مدل شنیداری این کار) استفاده کرد. به این صورت که کلمات برای فرد خوانده می‌شوند و زمانی که فرد واژه را تشخیص دهد، دکمه‌ای را فشار خواهد داد. در این آزمایش، مدت زمان واکنش و میزان خطا نیز اندازه‌گیری می‌شود.

در روش چهارم، در بازه بسیار کوتاهی واژه‌هایی به فرد شرکت‌کننده نشان داده می‌شود و او باید آن‌ها را تشخیص دهد. به این درک، ادراک زیرآستانه‌ای^۵ یا بدون آگاهی می‌گویند. محرک‌های زیرآستانه‌ای^۶ را به دو شکل دیداری و شنیداری طبقه‌بندی می‌کنند. محرک‌های دیداری، تصاویری هستند که زودتر از

1. Fixation points
2. saccade
3. Rayner, Pollatsek, Ashby, & Clifton
4. Tachistoscope
5. Subliminal perception
6. Subliminal stimuli

دریافت بیننده از جلوی چشمش عبور می‌کنند و یا در انگاره‌ای پنهان می‌شوند. محرک‌های شنیداری پیام‌هایی هستند که یا با بلندایی کمتر از آستانه شنوایی فرد نجوا می‌شوند یا در فرایندی به نام وارون‌نگاری^۱ به گوش می‌رسند. دوستکام و همکاران (۱۳۸۹) به نقل از ژاکوفسکی^۲ (۲۰۰۸) بیان کرده‌اند که در واقع ادراک زیرآستانه‌ای، ادراکی است که از آستانه عینی می‌گذرد (یعنی به کمک حواس تمیز داده می‌شود) اما از آستانه ذهنی نمی‌گذرد (یعنی به هشیاری نمی‌رسد و نمی‌توان آن را به زبان آورد). اگر یک محرک از آستانه عینی فرد عبور کند اما به آستانه ذهنی او نرسد، آن‌گاه ادراک زیرآستانه‌ای رخ می‌دهد.

در روش شناسایی محرک‌نما، برای تشخیص مقوله‌بندی‌های معنایی (ادراک مقوله‌ای) پرسش‌هایی نظیر 'آیا سیب، میوه است یا سبزی؟' مطرح می‌شود.

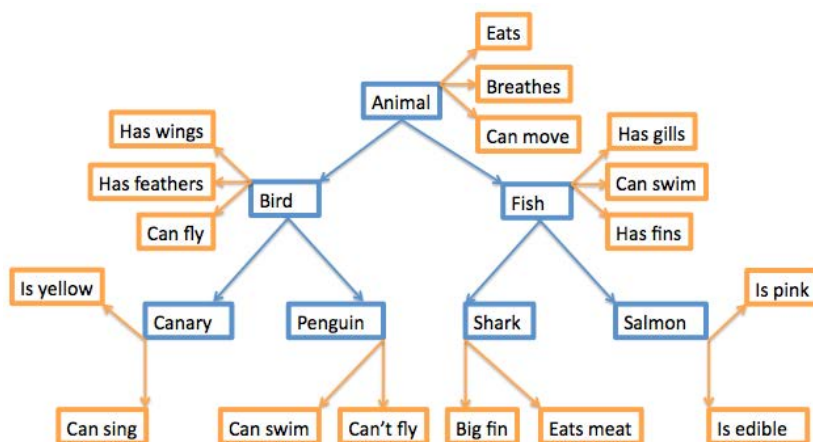
در روش ششم به تداعی معانی^۳، یکی از ایده‌های مهم در تشخیص واژه، پرداخته می‌شود. برای رسیدن به این منظور نمایش یک کلمه پیش از کلمه هدف^۴ می‌تواند مؤثر باشد. در این روش، فاصله زمانی بین دو محرک^۵ نیز محاسبه می‌شود. پیش‌زمینه یا همان برانگیزاننده آرمودنی می‌تواند به جای واژه، جمله و یا حتی تصویر باشد. زمان پاسخ محرک دوم با کاهش فاصله زمانی بین محرک اول و دوم، افزایش می‌یابد.

۲-۱. مدل‌های شناسایی واژه نوشتاری:

دو مدل مهم شناسایی واژه نوشتاری، مدل جستجوی سریالی مستقل فرست^۶ و مدل لوگوژن^۷ نام دارند (هارلی، ۲۰۰۱: ۱۷۴-۱۷۷).

مدل اول نوعی از جستجو، دقیقاً شبیه جستجوی واژه در واژه‌نامه یا پیدا کردن کتاب در کتابخانه است. مدخل مربوط به واژه پیدا می‌شود و از این طریق همه اطلاعات مرتبط با آن در اختیار قرار داده خواهد شد. در این مدل نیز برای هر واژه سه فایل دسترسی در نظر گرفته می‌شود که عبارتند از اطلاعات نوشتاری^۸، اطلاعات آوایی^۹ (تلفظی) و در نهایت اطلاعات معنایی-نحوی^{۱۰}. در مدل فرستر، اطلاعات مربوط به هر یک از لایه‌ها، دیگر اطلاعات را بر می‌انگیزد.

1. Backmasking
2. Jaskowski
3. priming
4. target
5. Stimuli onset asynchrony (SOA)
6. Forster's autonomous serial search model
7. The Logogen Model
8. Orthographic information
9. Phonological information
10. Semantic- syntactic information



مدل دوم را مرتون^۱ در سال ۱۹۶۹ ارائه کرد. در این مدل هر واژه برای خود یک شمارنده ویژگی دارد که به آن لوگوژن می‌گویند. این شمارنده، ویژگی‌های واژه را جمع می‌کند تا به آستانه مشخصی برسد و در این آستانه، واژه تشخیص داده می‌شود. به عبارت دیگر، مرتون می‌گوید که واژه‌ها نه براساس مکان قرارگیری آن‌ها در واژگان بلکه با فعال شدن آستانه‌ای معین، درک می‌شوند. او معتقد است همان‌طور که اگر به منبع الکتریکی (لامپ) انرژی لازم نرسد، روشن نمی‌شود، اگر لوگوژن واژه نیز به آستانه مشخصی نرسد، دسترسی به آن واژه ممکن نخواهد بود. به عبارت دیگر تنها ویژگی‌های نوشتاری و واجی نیستند که به شمارنده می‌افزایند، بلکه ویژگی‌های معنایی نیز این کار را می‌کنند. برای مثال در جمله^۱ (:

(1) Her closest relative was appointed as her legal guardian.

می‌توان معنی واژه guardian را با توجه به واژه‌های پیش و پس از آن در جمله پیش‌بینی کرد. فعال شدن واژه‌های پیش از واژه مورد نظر بر لوگوژن واژه هدف تأثیر می‌گذارد و به طور موقت آستانه آن را پایین می‌آورد. اما در نهایت تشخیص واژه guardian در متن ساده‌تر از زمانی خواهد بود که جدا از متن باشد. تولوینگ^۲ و همکارانش (۱۹۶۴) چنین عنوان کرده‌اند که آستانه لوگوژن واژه‌های پربسامد پایین‌تر است یعنی به محزک‌های کمتری برای دسترسی نیاز دارند.

۲-۲. متغیرهایی که بر دستیابی واژگانی تأثیر می‌گذارند

1. Morton
2. Tulving, E

۱-۲-۲-**بسامد واژه:** چامبلی و بالوتا^۱، بسامد واژه را در دستیابی به آن مؤثر می‌دانستند. از آزمایش آن‌ها چنین نتیجه‌گیری شد که وقتی بسامد واژه‌ای پایین باشد، درک آن کند می‌شود و فرایند دستیابی به آن هم به مراتب پایین می‌آید.

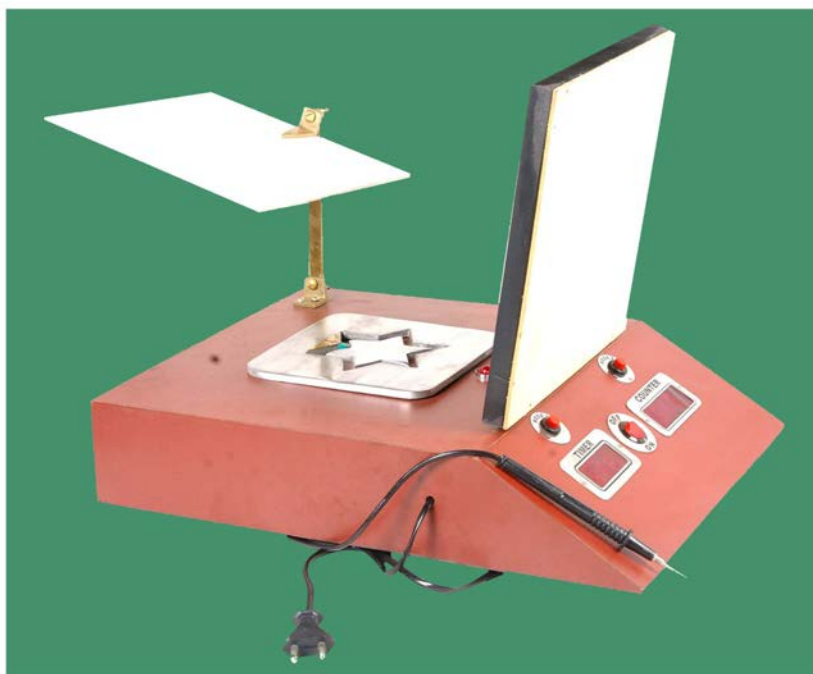
یکی از آزمایش‌ها، آزمون قضاوت واژگانی است که در آن برای فرد شرکت‌کننده رشته‌ای از حروف خوانده می‌شود و او باید تصمیم بگیرد که کدام رشته، واژه و کدام ناواژه است. از نتایج چنین نتیجه‌گیری شده که پاسخ به ناواژه‌ها بیشتر از واژه‌ها زمان می‌برد.

از تحقیقاتی که رینر^۲ و دافی^۳ در سال ۱۹۶۸ انجام داده‌اند نیز چنین برآمده که طول زمان خیره‌شدن چشم روی کلمات با بسامد پایین‌تر، حدود ۵۰ میلی‌ثانیه بیشتر از کلمات با بسامد بالاتر است.

۲-۲-۲-**متغیرهای واجی:** عوامل لحنی کلام مثل استرس یا آهنگ بر شناسایی واژه تأثیر می‌گذارند.

۳-۲-۲-**پیچیدگی صرفی:** آیا در مغز ما لیست کاملی از صورت‌های صرفی یک واژه وجود دارد؟ یعنی برای هر کدام از کلمه‌های jump, jumps, jumped و jumping مدخل جداگانه‌ای قرار داده شده یا تنها ستاک jump است که در مغز ذخیره می‌شود و کدگذاری قانون‌هایی برای ساخت صورت گذشته، حال و استمراری یک ستاک در ذهن در مراحل بعدی اتفاق می‌افتد؟ از آنجاکه صورت‌های استثنایی زیادی در انگلیسی وجود دارد، می‌بایست آن‌ها را در لیست جداگانه‌ای ذخیره و بازیابی کرد. به این نظریه، نظریه ذخیره ستاک در حافظه^۴ می‌گویند که اسمیث^۵ و استرلینگ^۶ در سال ۱۹۸۲ و تفت^۷ در سال ۱۹۸۱ آن را عنوان کرده‌اند. با این حال، چنین به نظر می‌آید که ذخیره همه استثناءها کار اقتصادی و مقرون به صرفه‌ای به لحاظ زمانی نیست، از این رو مُنسل^۸ در سال ۱۹۸۵ و ساندرا^۹ در سال ۱۹۹۰ نظریه‌ای^{۱۰} را مطرح کردند که طبق آن تنها واژه‌های معمول و پر بسامد لیست جداگانه‌ای در مغز دارند. (هارلی، ۲۰۰۱: ۱۷۴-۱۷۷).

1. Chumbley, J. I.
2. Rayner
3. Duffy
4. stem-only hypothesis
5. Smith
6. Sterling
7. Taft
8. Monsel
9. Sandra
10. partial-listing hypothesis



۴-۲-۲-ابهام واژگانی^۱: ابهام واژگانی در زبان‌ها انواع مختلفی دارد. برای مثال هم‌آواها^۲ که واژه‌هایی با معانی مختلف اما تلفظ یکسان هستند، می‌توانند باعث ابهام واژگانی شوند. یکی از انواع^۳ هم‌آواها واژگانی هستند که تلفظ یکسان دارند، بنابراین مخاطب به هنگام شنیدن آن‌ها دچار ابهام می‌شود اما هنگام خواندن (دیدن صورت نوشتاری) این اتفاق نمی‌افتد چرا که صورت‌های نوشتاری متفاوتی دارند. مثلاً knight و night یا weight و wait. نوع دیگر، هم‌نویسه‌ها^۴ هستند که می‌توانند موجب ابهام واژگانی شوند. اما بیشترین سهم در ایجاد ابهام واژگانی را چندمعنایی‌ها^۵ دارند. در زبان انگلیسی نمونه‌های بسیاری از چندمعنایی وجود دارد. برای مثال جملات ۲، ۳ و ۴ را در نظر بگیرید:

- (2) The fisherman put his catch on the bank.
- (3) The businessman put his money in the bank.

-
- 1. Lexical Ambiguity
 - 2. Homophones
 - 3. heterographic homophones
 - 4. homographs
 - 5. polysemous

- (4) I wouldn't bank on it if I were you.

واژه bank در دو جمله اول اسم و در جمله سوم فعل است. این واژه حتی در جمله‌های ۲ و ۳ نیز معانی متفاوتی دارد.

آزمایش‌ها نشان داده‌اند که انسان روزانه به تمام معانی واژگان مبهم دسترسی دارد. چنین تفسیری بر این فرض استوار است که پردازش واژه‌های مبهم از دیگر واژه‌ها سخت‌تر است. این ادعا را می‌توان با انجام تست‌های واژگانی موجود مشخص کرد. به این منظور، مک‌کی^۱ (۱۹۶۶) آزمایشی طراحی کرد و در آن از آزمودنی‌ها خواست تا جملات ۵ و ۶ را کامل کنند:

- (5) After taking the right turn at the intersection, I.....

- (6) After taking the left turn at the intersection, I.....

آزمودنی‌ها جمله نخست را با سرعت کمتری تکمیل کردند؛ چرا که در این جمله واژه right، ابهام‌نازگی دارد (هارلی، ۱۸۱-۱۸۲).

در مجموع می‌توان گفت مغز انسان هنگام مواجهه با انواع ابهام‌های واژگانی یعنی دیدن یا شنیدن آنها، به صورت ناخودآگاه به همه معانی آن دسترسی پیدا می‌کند؛ اما با توجه به بافت سعی خواهد کرد تا معانی نامرتب را کنار بگذارد. مغز با قراردادن خود در بافت^۲ پس از ۲۵۰ میلی‌ثانیه اقدام به رد گزینه‌های نامرتب می‌کند.

به یقین، موضوع 'چگونگی درک واژه در ذهن انسان' مستلزم بررسی‌های همه‌جانبه و ورود به بسیاری از حوزه‌ها از جمله عصب‌شناسی، روان‌شناسی زبان، زبان‌شناسی رایانشی و روان‌شناسی است. با بررسی این موضوع می‌توان به ابعاد دیگری از آن از جمله عوامل مؤثر بر میزان پذیرش و مقبولیت نواژه‌ها در ذهن‌گویی، چگونگی درک واژه‌های مرکب یا ساخت‌های ترکیبی برای او، چگونگی درک کودک یا زبان‌آموز از واژه‌ها و موضوعاتی از این دست پرداخت.

1. MacKay
2. context

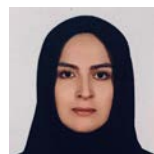
منابع:

۱. بلیک‌مور، کالن. (۱۹۸۳) محمدرضا باطنی (مترجم) (۱۳۸۹). *ساخت و کار ذهن*، چاپ دوم. تهران: فرهنگ معاصر، صص ۱، ۵، ۱۱ و ۱۲.
۲. دوستکام، محسن؛ پورحیدری، سیده؛ حیدری، محمود؛ شهیدی، شهریار. (۱۳۸۹). *القای خلقی با استفاده از چهره‌های هیجانی زیرآستانه‌ای*، فصل‌نامه روانشناسی کاربردی، شماره ۱۴: ص ۱۰.
3. Balota, David. A. (1990). *The Role of Meaning in word Recognition*. Comprehension Processes in Reading, Memory & Cognition, 12: 590- 591
4. Chumbley, James I. & Balota. David A. (1984). *A words meaning affects the decision in lexical decision*. Memory & Cognition, volume 12: 590-592
5. Harley, T. (2001[2]). *The psychology of language*. Psychology press Ltd, at www. psyppress.co.uk: 152, 153; 174-177)
6. Morton, J. (1969). *Interaction of information in word recognition*. Psychological Review: 76, 163-178
7. Rayner, K & Duffy, S. (1968). *Lexical complexity and fixation times in reading: Effects of word frequency, verb complexity, and lexical ambiguity*. Memory & Cognition, 14(3): 191
8. Tulving, E., Mandler, G., & Bauml, R. (1964). *Interaction of two sources of information tachistoscopic word recognition*. Canadian Journal of Psychology/ Revue canadienne de psychologie, 18(1): 62-64
9. William D. Marslen- Wilson, Lorraine K. Tyler. (2007). *Morphology, language and the brain: the decompositional substrate for language comprehension*. Philosophical transactions of the royal society: 362, 823- 836
10. Yelland, Gregory. W. (1994). *Word recognition and lexical Access*. Encyclopedia of Language and Linguistics, Vol 4. Pergamon Press: Edinburgh: 7

معرفی

آزمایشگاه ملی نقشه برداری مغز ایران و کارگروه عصب-روان شناسی زبان در شاخه دانشجویی آزمایشگاه

آزمایشگاه ملی نقشه برداری مغز مؤسسه ای ملی و هیئت امنایی است. این آزمایشگاه با حمایت معاونت علم و فناوری نهاد ریاست جمهوری، با هدف ایجاد زیرساخت های لازم و ارائه خدمات دانش بنیان و به روز در حوزه علوم و فناوری های شناختی تأسیس شده است و در اختیار همه دانشگاه ها و پژوهشگران کشور قرار دارد. آزمایشگاه مجهز به امکانات پیشرفته پردازش داده، تصاویر و سیگنال و همچنین ارزیابی شناختی است. فهرست خدمات آزمایشگاه ملی نقشه برداری مغز به شرح زیر است:



نیره جودی
nayerrehjoodi@gmail.com
دانشجوی دکتری
زبان شناسی
دانشگاه علامه طباطبائی
دبیر کارگروه
عصب-روان شناسی زبان
در شاخه دانشجویی
آزمایشگاه ملی نقشه برداری
مغز ایران

آزمایشگاه تصویربرداری تشدید مغناطیسی که شامل خدمات تصویربرداری آناتومیک (ساختاری)، تصویربرداری تشدید مغناطیسی کارکردی، تصویربرداری تشدید مغناطیسی انتشاری، تصویربرداری پرفیوژن، طیف نگاری تشدید مغناطیسی و آزمایشگاه الکتروانسفالوگرافی با امکان ثبت پتانسیل های برانگیخته و آزمایشگاه تحریک مغناطیسی فرا جمجمه ای که در آن پروتکل های آر. تی. ام. اس^۱ برای حیوانات کوچک و انسان (همراه تکلیف یا بدون آن) تعیین دقیق نقاط هدف برای تحریک مغناطیسی نقشه برداری نواحی حرکتی و کلامی مغز و پژوهش های دوسرکول به وسیله کوئل پلاسبو انجام می شود.

1. rTMS

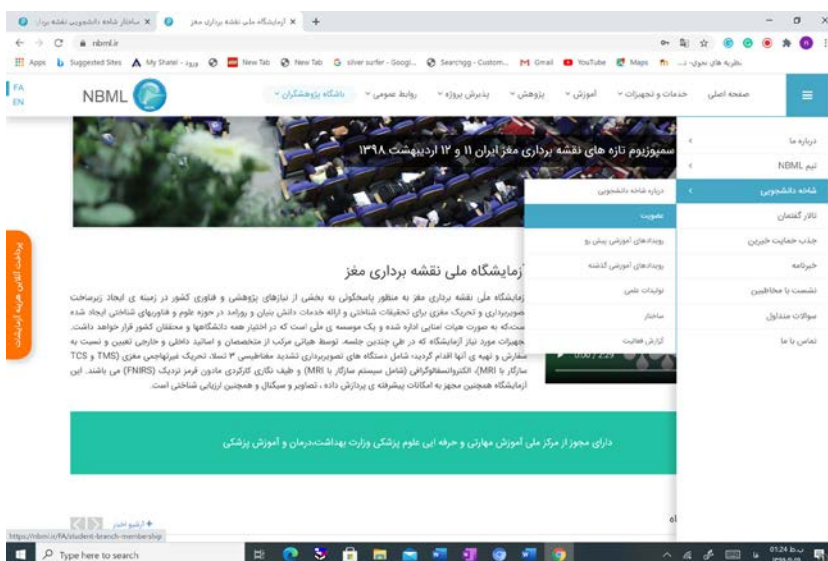
همچنین در آزمایشگاه تحریک الکتریکی فرا جمجمه‌ای امکان اعمال تحریک الکتریکی تا هشت کانال و در آزمایشگاه طیف‌نگاری کارکردی مادون قرمز نزدیک، اندازه‌گیری تغییرات غلظت اکسی و دئوکسی هموگلوبین (با محرک یا بدون محرک) فراهم شده است. در کنار این امکانات، برای جمع‌آوری داده پژوهشی آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز ایران به یاری متخصصان حوزه مهندسی پزشکی خدمات پردازش سیگنال پیوسته و وابسته به رویداد، پردازش تصاویر عصبی ساختاری و کارکردی مغز را به پژوهشگران ارائه می‌دهد. همگام با رشد فناوری‌های رایج در پژوهش‌های عصب‌شناختی، آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز ایران، شرایط انجام آزمایش‌ها با به‌کارگیری تکنیک‌های مختلف به صورت هم‌زمان را برای پژوهشگران فراهم آورده است.^۱

شاخه دانشجویی نقشه‌برداری مغز ایران

شاخه دانشجویی نقشه‌برداری مغز ایران^۲ با هدف گسترش و ارتقای توانایی‌های علمی-پژوهشی دانشجویان تشکیل شده است و از فعالیت‌های دانشجویی در حوزه‌های بین رشته‌ای مرتبط با نقشه‌برداری مغز حمایت می‌کند. این بخش از آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز به عنوان اولین شاخه دانشجویی نقشه‌برداری مغز در ایران، و زیر نظر بخش ترویج و آموزش آزمایشگاه تأسیس شده است. شاخه دانشجویی فعالیت رسمی خود را از ۱۸ مهرماه سال ۱۳۹۷ هم‌زمان با دومین سمپوزیوم تازه‌های نقشه‌برداری مغز ایران آغاز کرده است. فعالیت‌های این شاخه شامل برگزاری نشست‌های علمی، کارگاه‌های تخصصی، فعالیت‌های بین رشته‌ای و ترویج دانش نقشه‌برداری مغز می‌شود. ساختار مدیریتی-اجرایی شاخه دانشجویی بر پایه فعالیت‌ها و برنامه‌های دانشجویی در کارگروه‌ها است. اعضای کارگروه‌های مختلف شاخه دانشجویی به رهبری سردبیران هر یک از کارگروه‌ها، اداره فعالیت‌ها و نشست‌ها را برعهده دارند. با اجرای موفقیت‌آمیز اهداف و برنامه‌ها در کارگروه‌های مختلف از زمان تأسیس تاکنون، ظرفیت‌های همکاری و گسترش فعالیت‌های دانشجویی مرتبط با نقشه‌برداری مغز بیش از پیش فراهم شده است. با توجه به اینکه این آزمایشگاه یکی از مجهزترین و پیشرفته‌ترین مراکز تحقیقاتی در زمینه نقشه‌برداری مغز است، عضویت و فعالیت در کارگروه‌ها فرصت مناسبی است تا دانشجویان علاقه‌مند بتوانند از مزایا و امکانات تخصصی آزمایشگاه بهره‌مند شوند. علاقه‌مندان می‌توانند با ثبت مشخصات خود در بخش 'عضویت' سایت آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز به آدرس nbml.ir، در فعالیت‌های کارگروه یا کارگروه‌های مورد علاقه خود شرکت کنند. همچنین می‌توانند درخواست یا پرسش‌های مرتبط خود را به ایمیل ibms@nbml.ir ارسال فرمایند.

۱. ثبت هم‌زمان fMRI-EEG، ثبت هم‌زمان fMRI-TMS، ثبت هم‌زمان fMRI-tES، ثبت هم‌زمان fMRI-fMRI، ثبت هم‌زمان fNIRS، ثبت هم‌زمان EEG-TMS، ثبت هم‌زمان EEG-tES، ثبت هم‌زمان EEG-fNIRS، ثبت هم‌زمان TMS-fNIRS، ثبت هم‌زمان tES-fNIRS

2. Iran's Brain Mapping Student Branch (IBMS)



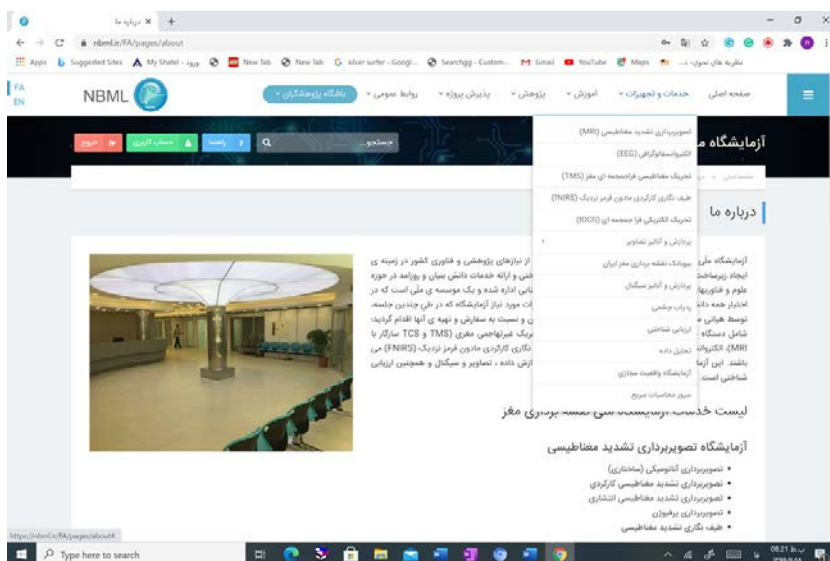
عنوان کارگروه‌های شاخهٔ دانشجویی نقشه‌برداری مغز ایران در فهرست زیر مشاهده می‌شود. لازم به یادآوری است که با توجه به ماهیت ترویجی این بخش دانشجویی عضویت هم‌زمان در چند کارگروه و استفاده از برنامه‌های آن‌ها ممکن است.

- کارگروه علوم اعصاب شناختی
- کارگروه علوم اعصاب محاسباتی
- کارگروه علوم اعصاب بالینی
- کارگروه مهندسی عصبی
- کارگروه نوروسایکولوژی
- کارگروه عصب-روانشناسی زبان
- کارگروه نورومارکتینگ
- کارگروه نورواسپرت

کارگروه عصب-روانشناسی زبان

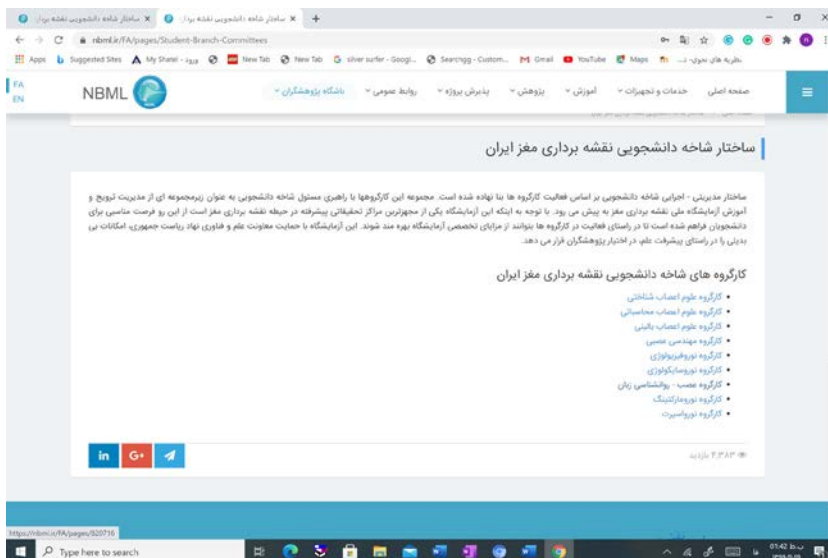
کارگروه عصب-روانشناسی زبان به تازگی فعالیت خود را در شاخهٔ دانشجویی آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز ایران آغاز کرده است. با مراجعه به وبسایت و بخش شاخهٔ دانشجویی و انتخاب گزینهٔ کارگروه عصب-روانشناسی زبان می‌توانید با تعریف و اهداف این کارگروه آشنا شوید.

در بخش کارگروه عصب-روانشناسی زبان ماهیت و ضرورت ایجاد آن تشریح شده است که در ادامه مشاهده می‌فرمایید:



با توجه به رشد علوم شناختی و ضرورت بررسی زبان به عنوان بخشی از فعالیت‌های شناختی انسان، انجام پژوهش‌هایی که جنبه‌های مختلف درک و تولید زبان را بررسی و تبیین می‌کند، نیازی اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسند. پژوهش‌های حوزه عصب-روان‌شناسی زبان، پردازش سطوح مختلف زبانی از جمله: آوا، واج، تکواژ، واژه، جمله و گفتمان در مغز را، با به کارگیری روش‌های علمی و آزمایشگاهی مانند تصویربرداری عصبی (اف. ام. آر. آی.) و ثبت سیگنال‌های مغزی (ای. آر. پی.) بررسی می‌کنند. مطالعه فرایند پردازش زبان فارسی در مغز، همگام با پژوهش‌های جهانی رایج در این حوزه می‌تواند به روشن شدن هرچه بیشتر تفاوت‌ها و شباهت‌های سازوکار پردازش جنبه‌های مختلف این زبان با دیگر زبان‌ها کمک کند. از سوی دیگر، ارائه نتایج این گونه پژوهش‌های تجربی به روشن‌نگری‌های مؤثری در زمینه زبان‌شناسی نظری می‌انجامد. همچنین، با توجه به ماهیت بین‌رشته‌ای این نوع تحقیقات، زمینه لازم برای همکاری هرچه بیشتر متخصصان در حوزه‌های مختلف و شناخت علمی‌تر زبان، این پدیده پیچیده و چند بعدی فراهم خواهد شد. بدیهی است که از نتایج این گونه پژوهش‌ها می‌توان در دیگر مطالعات مرتبط با روان‌شناسی و عصب‌شناسی زبان مانند: یادگیری زبان دوم، چند زبانی، گفتار درمانی، هوش مصنوعی، پردازش ماشینی و طراحی نرم‌افزارهای تبدیل گفتار به متن، تبدیل نوشتار به گفتار و بازشناسی گفتار نیز استفاده کرد.

در کارگروه عصب-روان‌شناسی زبان در کنار هم، مسیر طی شده در این حوزه پژوهشی علم زبان‌شناسی را مرور خواهیم کرد تا موانع و کاستی‌ها مشخص شوند. سپس با آشنایی با امکانات موجود در آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز ایران برای مطالعه رابطه زبان و مغز خواهیم کوشید؛ همگام با دیگر پژوهشگران



جهان و با همکاری متخصصان حوزه مهندسی پزشکی از این دانش برای رفع کاستی‌ها و مشکلات جامعه بهره بگیریم.

اهداف کارگروه عصب-روان‌شناسی زبان:

۱. ترویج و آشنایی پژوهشگران حوزه های مختلف زبان‌شناسی (آوا و واج‌شناسی، صرف، نحو، معنا و کاربرد شناسی) با امکانات پژوهشی آزمایشگاه نقشه برداری مغز
۲. معرفی عصب-روان‌شناسی زبان به عنوان گرایشی مطالعاتی در رشته زبان‌شناسی به جامعه علمی کشور
۳. دعوت به تعامل و هم‌افزایی و مشارکت عملی دانشجویان، استادان و پژوهشگران رشته زبان‌شناسی در مطالعات عصب-روان‌شناسی زبان
۴. معرفی پژوهش‌های داخلی و خارجی انجام شده در زمینه عصب-روان‌شناسی زبان به دانشجویان رشته‌های مرتبط

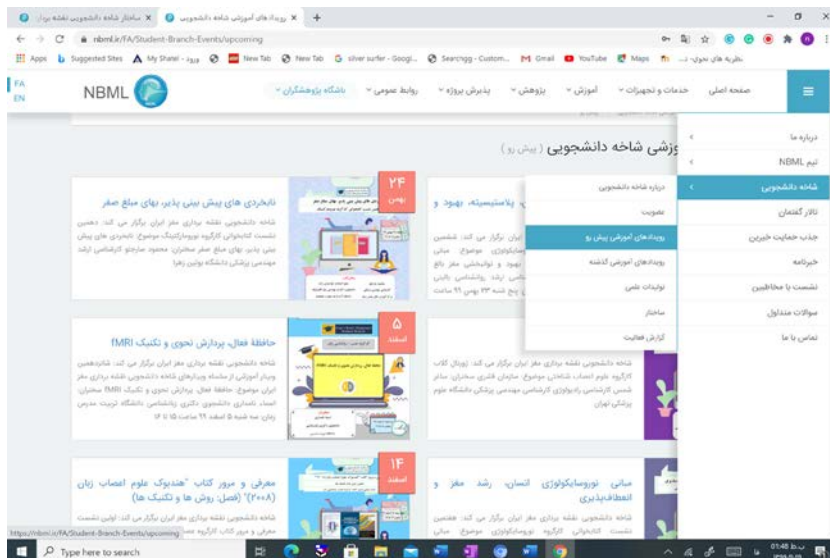
معرفی نرم‌افزارها و روش‌های نوین پژوهش در مطالعات

عصب-روان‌شناسی زبان

با توجه به شرایط بیماری کرونا نشست‌های شاخه دانشجویی به صورت برخط برگزار می‌شود و با عضویت در هر یک از کارگروه‌ها و ثبت‌نام در رویدادها لینک پیوستن به جلسه برای اعضا ارسال می‌شود. همچنین در واتس‌اپ گروه‌هایی برای هر کارگروه تشکیل شده است و اعضا می‌توانند در این گروه‌های مجازی با یکدیگر در ارتباط باشند. شرح برنامه‌های کارگروه عصب-روان‌شناسی زبان را در جدول روبه‌رو مشاهده می‌کنید.

تاریخ	عنوان	سخنران	زمان	نوع
۱۳۹۹/۹/۱۲	کاربردهای روش های نقشه برداری مغز در مطالعات زبان شناختی	دکتر نرگس رادمان	۱۶-۱۷	وبینار
۱۳۹۹/۹/۲۴	معرفی نرم افزارهای مدیریت منابع و نگارش پژوهشی (با تاکید بر زوترو، مندلی، وان نوت)	زهرا خلجی پیربلوطی	۱۴-۱۶	وبینار
۱۳۹۹/۱۰/۶	آشنایی با تحریک مغناطیسی فراجمعه ای و کاربردهای آن در مطالعات زبان شناسی	دکتر مولود صفوی	۱۷-۱۸	وبینار
۱۳۹۹/۱۰/۲۳	مغز نگاری (الکتروانسفالوگرافی) در پژوهش های زبان شناختی: طراحی آزمون، اجرا و گزارش نتایج	مرضیه صمیمی فر	۱۵-۱۶	ژورنال کلاب
۱۳۹۹/۱۱/۵	روش ها و ابزارهای نوین در مطالعات زبانشناسی (معرفی کتاب)	دکتر مهدی پورمحمد	۱۷-۱۵	وبینار
۱۳۹۹/۱۱/۱۶	The Oxford Handbook of EVENT - RELATED POTENTIAL Language-Related ERP Components.2012 Language Related ERP Components	فاطمه سعادت پور	۱۹-۲۱	نشست معرفی و مرور کتاب
	واج شناسی و تکنیک های نقشه برداری مغز	فهمیه نصیب	۱۹-۲۱	ژورنال کلاب
۱۳۹۹/۱۲/۵	حافظه کاری پردازش نحوی و تکنیک fMRI	اسما نامداری	۱۹-۲۱	ژورنال کلاب
۱۳۹۹/۱۲/۱۴	Handbook of the Neuroscience of Language.2008 Methods and Techniques	اسما نامداری	۱۹-۲۱	نشست معرفی و مرور کتاب
۱۳۹۹/۱۲/۲۸	Language in Our Brain. 2017 • Language Functions in Brain: From Auditory Input to Sentence Comprehension	نیره جودی	۱۹-۲۱	نشست معرفی و مرور کتاب
۱۳۹۹/۱۲/۲۴	The oxford Handbook of Neurolinguistics 2019, Part I The Methods ,chapter 2. Neurolinguistic Studies of Patients with Acquired	علی فتح الهی	۱۹-۲۱	ژورنال کلاب

			Aphasias Stephen M. Wilson	
ژورنال کلاب	۱۹-۲۱	نیره جودی	ERP نوای گفتار	۱۴۰۰/۱/۱۹
نشست معرفی و مرور کتاب	۱۹-۲۱	ژنوس هادی جعفری	Handbook of the Neuroscience of Language.2008 Experimental Neuroscience of Language and Communication	۱۴۰۰/۱۲/۲۶
نشست معرفی و مرور کتاب	۱۹-۲۱	سامان بهمنی	Handbook of the Neuroscience of Language.2008 Clinical Neuroscience of Language	۱۴۰۰/۲/۹
نشست معرفی و مرور کتاب	۱۹-۲۱	میترا مالی	"The oxford Handbook of Neurolinguistics 2019, Part II. Development & plasticity 11.The neurolinguistics of bilingualism Plasticity and control"	۱۴۰۰/۲/۲۳
نشست معرفی و مرور کتاب	۱۹-۲۱	سپیده دمیرچی	Language in Our Brain. 2017 The Structural Language Network	۱۴۰۰/۳/۶
نشست معرفی و مرور کتاب	۱۹-۲۱	سپیده دمیرچی	Language in Our Brain. 2017 The Function Language Network	۱۴۰۰/۳/۲۰
نشست معرفی و مرور کتاب	۱۹-۲۱	عابده میرزایی	Language in Our Brain. 2017 The Brain's Critical Period for Language Acquisition Ontogeny of the Neural Language Network	۱۴۰۰/۴/۱۰
نشست معرفی و مرور کتاب	۱۹-۲۱	امیرحسین غنی پور	Language in Our Brain. 2017 Evolution of Language	۱۴۰۰/۴/۱۷
نشست معرفی و مرور کتاب	۱۹-۲۱	آنیثا رضایی	Language in Our Brain. 2017 The Neural Basis of Language	۱۴۰۰/۳/۲۴



کارگروه عصب-روان‌شناسی زبان با حمایت آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز ایران در نظر دارد در صورت موفقیت‌آمیز بودن فعالیت‌های این مرحله، در فاز بعدی فعالیت این کارگروه با تشکیل چهار زیرگروه (آوا و واج‌شناسی، صرف، نحو، معنا و کاربردشناسی) و تعیین ناظران علمی از بین استادان و دانش‌آموختگان متخصص در این زمینه با هدف تولید و انتشار محتوای علمی به استخراج پیشینه پژوهشی مرتبط با این حوزه بپردازد. حاصل این فعالیت علاوه بر تولید محتوای علمی به‌صورت مقاله‌های مروری نظام‌مند، شناسایی زمینه‌ها و کاستی‌های نظری حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی خواهد بود تا نادانسته‌های ما از زبان فارسی در سطوح مختلف زبانی آشکار شود. مرحله بعدی فعالیت کارگروه تعریف پروژه‌های پژوهشی اصیل در زمینه زبان‌شناسی و به‌ویژه در حوزه پژوهش‌های برای تکنیک‌های نقشه‌برداری مغز خواهد بود. آزمایشگاه امکانات مناسبی برای انجام این پژوهش‌ها به استادان و دانشجویان فعال در کارگروه اختصاص خواهد داد.

همچنین لازم به ذکر است که علاقه‌مندان می‌توانند در بخش برنامه‌های پیش روی شاخه دانشجویی در وبسایت آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز ایران تصویر آگهی برنامه‌های آتی کارگروه‌ها را که شامل جلسه‌های معرفی و مرور کتاب، ژورنال کلاب‌های دانشجویی و وبینارهای آموزشی استادان می‌شود، مشاهده فرمایند.

در پایان ضمن تشکر از دکتر راحله گندمکار که فرصت معرفی شاخه دانشجویی را در اختیار بنده قرار دادند، از آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز ایران و شاخه دانشجویی نیز برای تأسیس کارگروه عصب-روان‌شناسی زبان و اینکه میزبانی نشست‌های ما را پذیرفته‌اند، سپاس‌گزارم. امیدوارم بتوانیم نماینده شایسته‌ای برای رشته زبان‌شناسی باشیم و حوزه پژوهشی عصب-روان‌شناسی زبان را به درستی به جامعه علمی کشور معرفی کنیم و این فعالیت‌ها زمینه‌ساز همکاری‌های بین رشته‌ای مؤثر و آشنایی دیگر متخصصان با رشته زبان‌شناسی شود.

خندیدن بدون لهجه^۱

این مطلب ترجمه بخشی از مطلبی است از*

مارک هنکوک

(Mark Hancock): (2021)

I'm an English Teacher : should I worry about my accent?



میهن محقق زاده
m_mohagheghzade@atu.ac.ir
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان شناسی
دانشگاه علامه طباطبائی

آموزش تلفظ^۲ برای بسیاری از معلمان اضطراب آفرین است چرا که گمان می کنند لهجه آن ها به اندازه کافی خوب نیست. در مطلب پیش رو، مارک هنکوک نویسنده کتاب تازه منتشر شده ۵۰ نکته در آموزش تلفظ^۳ توضیح می دهد که چرا این اضطراب موجه نیست.

۱. عنوان این مقاله، نام کتابی است نوشته فیروزه جزایری دوما که چون با محتوای مقاله همخوان بوده مترجم آن را به جای عنوان اصلی برگزیده است.

2. pronunciation

3. 50 Tips for Teaching Pronunciation



آینه‌ای بی‌رحم

اضطرابِ لهجه^۱ برای کسانی که در کار آموزش زبان هستند، آینه بی‌رحمی است. بسیاری از ما معلمان در این کار احساس بی‌کفایتی و در قضاوت نسبت به خود سخت‌گیری می‌کنیم، اما باید بدانیم که این سخت‌گیری پدیده‌ی متداولی است تا آنجا که گزارش‌های گسترده می‌گوید افراد بسیاری از شنیدن صدای ضبط شده خود حین صحبت به زبان خارجی متنفر هستند. این مسأله اما برای معلمان جدی‌تر است چرا که خود را الگوی تلفظی زبان‌آموزان می‌دانند. برای مثال، در آموزش زبان انگلیسی^۲ پیش‌فرض‌های تأسف‌برانگیزی درباره الگوی 'خوب' وجود دارد. در اینجا چند نمونه از صحبت‌های معلمان پیرامون آنچه درباره خود می‌اندیشند، آورده شده است:

'مثل افرادی که در فایل‌های صوتی کتاب‌های درسی صحبت می‌کنند، حرف نمی‌زنم.'
 'با این لهجه‌ای که دارم هیچ راهی برای آموزش تلفظ وجود ندارد.'
 'زبان‌آموزان به معلمی نیاز دارند که گویی زبان انگلیسی، زبان اوّل^۳ او است.'
 'چون اسکاتلندی هستم تلفظ را آموزش نمی‌دهم.'

-
1. Accent anxiety
 2. English language teaching (ELT)
 3. First language

سندرم خودویرانگری^۱

حتی اگر بخواهیم بر اضطراب خود چیره شویم و به سمت آموزش تلفظ برویم تا آن را به چالش بکشیم، همچنان اغلب از انجامش حس خوشایندی نخواهیم داشت. گاهی ممکن است حس شیادی را داشته باشیم که سعی در پذیرفتن ویژگی‌هایی دارد که به طور طبیعی مال او نیست.^۲ در این شرایط ممکن است در موقعیت‌های ناخوشایندی هم قرار بگیریم؛ مثلاً هیچ زبان‌آموزی به صحبت‌های ما گوش ندهد یا با هر بار تلفظ اشتباه^۳ یک واژه، با انتقاد مواجه شویم.

مشکل کجاست؟

پیش‌تر به توصیه‌های نامطلوبی اشاره کردم که درباره الگوهای مناسب تلفظ در آموزش زبان انگلیسی وجود دارد. این الگوها تأثیر بسیاری در پاسخ پرسش این بخش دارند. پیش‌فرض چنین است که الگوی تلفظی زبان‌آموز، می‌بایست انگلیسی را مانند فردی که زبان اول وی انگلیسی است و با لهجه‌ای که در بریتانیا یا آمریکا استاندارد تلقی می‌شود، صحبت کند، اما همین‌جا نکته مهمی را فراموش کرده‌ایم. امروزه زبان انگلیسی، جهانی است و به عنوان زبانی بین‌المللی^۴ - زبان سوم بین مردم یا گروهی که زبان مشترکی با یکدیگر ندارند- استفاده می‌شود. در چنین شرایطی هم معمولاً در این گفت‌وگوها هیچ گویشوری از کشورهای نام‌برده حاضر نیست. از این رو، قضاوت درباره درستی هنجارهای گفتاری این گویشوران جایگاهی ندارد؛ با این حال پیش‌فرض‌های نادرست همچنان به قوت خود باقی‌اند.

تعصب در لهجه

متأسفانه تعصب و پیش‌داوری‌هایی درباره لهجه وجود دارد. برای مثال ممکن است در بریتانیا یک سخنران با لهجه استاندارد^۵ و پذیرفته شده^۶ را فردی خوش‌صحنه و تحصیل‌کرده در نظر بگیرند. این

1. Impostor syndrome

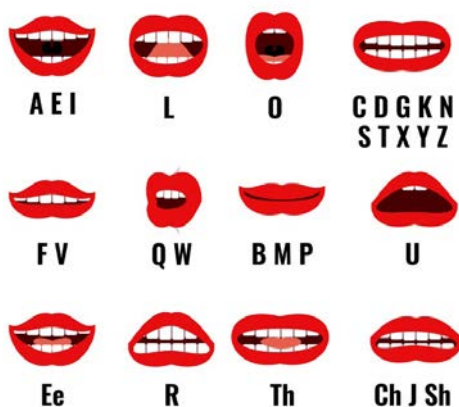
۲. نشانگان خودویرانگری یا سندرم ایمپاستر^۲ یک پدیده روانی است که در آن افراد نمی‌توانند موفقیت‌هایشان را بپذیرند. افرادی که از این مشکل رنج می‌برند علی‌رغم آنکه با تلاش به موفقیتی دست یافته‌اند تصور می‌کنند که شایستگی کسب آن موفقیت را نداشته‌اند و شاید هستند. (م)

3. wrong

4. Lingua Franca

5. Received Pronunciation (RP)

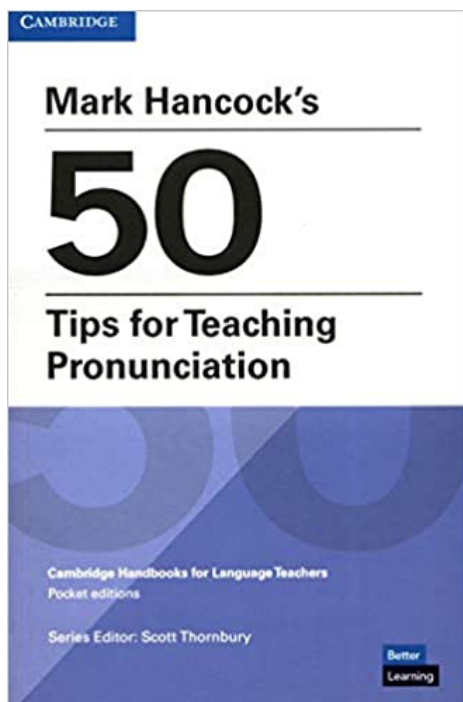
۶. که به آن انگلیسی آکسفوردی یا رسمی هم می‌گویند. (م)



درحالی است که سخنرانانی با دیگر لهجه‌های منطقه‌ای^۱ با انتقادهای بسیار مواجه می‌شوند. اما خبر خوب آن است که در دنیای امروز نه تنها لهجه‌های به اصطلاح غیر استاندارد مورد انتقاد قرار نمی‌گیرند، بلکه به وجود و تکیه بر تفاوتشان با دیگر لهجه‌ها هم توجه نمی‌شود. شاید برای معلمان بریتانیایی این واقعیت تعجب‌برانگیز باشد که زبان‌آموزان تا چه اندازه نسبت به مطالبی مثل چگونگی تلفظ /a/ در grass یا تلفظ واژه scone بی‌تفاوت هستند. توصیه من به معلمان آموزش‌دهنده زبان مادری آن است که بهتر است با خیال راحت تعصبات لهجه‌ای را در خانه بگذارند و اما به معلمان که انگلیسی زبان اول آن‌ها نیست، هم می‌گویم که هیچ نگران نباشند؛ چرا که چیزی را از دست نداده‌اند. بنابراین به جای نگرانی از لهجه خود، روی قابل فهم بودن^۲ آموزش تمرکز کنند.

استاندارد بودن با قابل فهم بودن تفاوت دارد!

جان ولز^۳، متخصص آواشناسی^۴ معتقد است لهجه استاندارد به دلیل ویژگی‌های ذاتی آن به عنوان یک استاندارد در نظر



1. Regional Accents
2. Intelligibility
3. John Wells
4. Phonetics Expert

گرفته نمی‌شود بلکه نگرش خودسرانه و میلی^۱ جامعه نسبت به این موضوع آن را به یک استاندارد تبدیل می‌کند (ولز، ۱۹۸۲). به عنوان مثال لهجه به اصطلاح استاندارد، ذاتاً از لهجه منچستری^۲ قابل درک‌تر نیست یا شنوندگان بین‌المللی ممکن است لهجه اسکاتلندی^۳، کنیایی یا آرژانتینی را آسان‌تر درک کنند. تنها نکته‌ای که من بر آن تأکید می‌کنم این است که معلمان از کاربرد انواع صورت‌های تلفظی که بسیار محلی و تنها مربوط به منطقه جغرافیای خودشان است، پرهیز کنند.

ارتباطات بین فرهنگی^۴

همه افراد از جمله استادان و زبان‌آموزانی که ارتباطات بین فرهنگی دارند، باید نسبت به احتمال ناتوانی خود در برقراری ارتباط^۱ هوشیار باشند و در صورت لزوم، بتوانند گفتار خود را تنظیم کنند. البته مهم‌ترین نکته این است که هیچ‌کس از این وظیفه مستثنی نیست؛ حتی گویشورانی که لهجه انگلیسی آن‌ها استاندارد تلقی می‌شود. به بیان دیگر، صحبت به زبان انگلیسی با لهجه استاندارد مسئولیت تغییر لهجه را در صورت پاسخ‌گو نبودن طرف مقابل گفت‌وگو از شما سلب نمی‌کند. به عنوان مثال، گاهی لازم است گویشور بعضی از ویژگی‌ها را از گفتار خود حذف کند (از جمله ادغام^۲ یا کاهش واکه^۳ و نیز دیگر ویژگی‌های گفتار پیوسته^۴ که موجب شفافیت کمتر می‌شود). بنابراین باید به عنوان معلم، متناسب با شرایط پیش رو انعطاف‌پذیر باشید و تا آنجا که ممکن است به زبان‌آموزان خود نیز در کسب این مهارت کمک کنید.

منابع:

Hancock, M. (2021). *Im an English Teacher: should I worry about my accent?* at <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/02/24/english-teacher-should-worry-about-accent/>

1. Arbitrary Attitude
2. Manchester Accent
3. Scottish accent
4. Intercultural Communication
5. Communication Breakdown
6. Elision
7. Vowel Reduction
8. Connected Speech

استفاده از ترجمه در آموزش زبان خارجی آری یا نه؟



سینده مانده امیری طاری
maede.amirytary@gmail.com
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان شناسی همگانی
دانشگاه تهران

از بحث‌های مهم در حوزه زبان‌شناسی کاربردی، کاربرد ترجمه در آموزش زبان خارجی (یادوم) است. طرفداران رویکردهای دوزبانه به یادگیری زبان خارجی، بر نقش ترجمه در بهبود یادگیری زبان دوم در کلاس‌های آموزش زبان تأکید دارند، از طرفی رویکرد تک‌زبانه به یادگیری زبان دوم، استفاده انحصاری زبان هدف در روند آموزش را امری ضروری در یادگیری این زبان می‌داند و حتی فراتر از آن می‌رود و بر این باور است که زبان‌آموزان باید به زبان هدف بیندیشند. در ایران نیز در کلاس‌های آموزشگاهی زبان انگلیسی، رویکرد غالب رویکرد دوم است و استفاده از زبان فارسی چه از جانب مدرسان و چه زبان‌آموزان شدیداً مذموم و به مثابه تخطی از قوانین کلاس است. در این مقاله، نگارنده می‌کوشد برخی نظرات موافق و مخالف در این حوزه را ارائه و بررسی نموده و با اتکا به تجربیات شخصی‌اش در تدریس زبان انگلیسی، برای پرسش مطرح شده در عنوان مقاله، پاسخی منطبق‌تر با واقعیات جهان آموزش-یادگیری زبان ارائه نماید.

بحث کاربرد ترجمه در آموزش زبان، به طور گسترده در اولین رویکرد به کارگرفته شده در آموزش زبان، در قرن نوزدهم میلادی، یعنی ترجمه‌دستور^۱، که مبتنی بر روش‌های سنتی آموزش لاتین، هدفش خوانش متون ادبی و فکری زبان دیگر و در نتیجه تمرکزش بر نوشتار بود، مطرح می‌شود. سپس کاربرد اندیشانی همچون هنری سوییت^۲ در انگلستان، ویلهلم ویتور^۳ در آلمان و پل پسی^۴ در فرانسه، بین سال‌های ۱۸۸۰-۱۸۸۹، جریان اصلاحاتی را آغاز کردند که طی آن گفتار، به جای نوشتار، کانون توجه آموزش

1. Grammar Translation
2. Henry Sweet
3. Wilhelm Viator
4. Paul Passy

زبان دوم شد و اصولی برای تدریس زبان دوم مطرح گشت که زمینه را برای ظهور رویکرد آموزش مستقیم^۱ فراهم آورد. (Richards, Jack C. & Rodgers, Theodores S, ۲۰۱۴) این رویکرد که در قرن بیستم رواج یافت، بر استفاده انحصاری از زبان هدف و ممنوعیت هرگونه ترجمه‌ای بنا نهاده شد. تأکید بر زبان هدف در این رویکرد تا آنجا پیش رفت که برخی از طرفداران آن باور داشتند که زبان آموز باید تلاش کند که به جای زبان مادری، به زبان هدف بیندیشد.

با وجود اینکه رویکرد آموزش مستقیم نیز طی این سال‌ها جای خود را به رویکردهای جدیدتری داده است، آثار و بقایای نگاه افراطی طرفداران آن به استفاده از ترجمه و زبان مادری، در عرصه‌های عملی آموزش زبان همچنان باقی است. استفاده از زبان مادری در کلاس‌های آموزشگاهی زبان انگلیسی در ایران عملاً ممنوع است و جمله 'No Farsi' از اولین جملاتی است که فارسی زبانان انگلیسی آموز به عنوان قانونی در کلاس‌های زبان‌شان می‌آموزند. اما اگر ثابت شده است که ترجمه، در عمل، استراتژی غیرقابل کنترل فراگیران زبان دوم، به ویژه در سطوح مقدماتی یادگیری آنان است و در صورت استفاده به جا و صحیح از آن، می‌تواند موجب تسهیل یادگیری زبان دوم شود، چرا استفاده از آن در کلاس‌های آموزش زبان در ایران باید مطلقاً ممنوع باشد؟ آیا یادگیری زبان دوم اساساً امری تک‌زبانه است و قانون 'No Farsi' در ذهن زبان آموزان و به هنگام اندیشیدن به معنایی که می‌خواهند بیان و یا فهم کنند هم اجرا می‌شود؟ اگر ترجمه، در یادگیری زبان خارجی بی‌تأثیر و یا مخرب است چرا در بسیاری از کتاب‌های آموزش انگلیسی چاپ شده در انتشارات معتبر خارجی، برخی از تمرینات حول محور ترجمه به و نیز از زبان دوم است؟ در این مقاله، سعی داریم با بررسی اجمالی برخی از پژوهش‌های پیشین در این حوزه و نیز با اتکا به تجربه‌های شخصی برآمده از پنج سال تدریس زبان انگلیسی نگارنده در سطوح متفاوت و به گروه‌های سنی مختلف، به بررسی چنین مسائلی بپردازیم.

بحث و بررسی

همانطور که در مقدمه اشاره شد، مخالفت با استفاده از زبان اول در آموزش زبان خارجی با رویکرد آموزش مستقیم آغاز گشت. شاید بتوان نقطه اوج دیدگاه انتقادی رویکرد تک‌زبانۀ آموزش مستقیم به مقولۀ ترجمه در آموزش زبان دوم و اثرات آن در رویکردهای ارتباطی آموزش زبان^۲ را در توسل آن به اندیشیدن به زبان هدف دانست. این مساله اما اساساً با ساختاری که از مغز انسان می‌شناسیم در تناقضی آشکار است. مطالعات، مثلاً مطالعاتی که بر پیوند های واژگانی^۳ (e.g. Spivey and Hirsch, ۲۰۰۳) انجام شده‌اند، حاکی از آن است که مغز انسان، دست کم تا حدودی، دو و یا چند زبان را، نه به شکل جداگانه،

1. The Direct Method
2. Communicative Language Teaching Approaches
3. word association

بلکه به موازات هم پردازش می‌کند. علاوه بر این گفته می‌شود (Turnbull and Dailey-O' Cain, ۲۰۰۹) که زبان اندیشه، به گونه‌ای اجتناب‌ناپذیر همان زبان اول آموزندگان است مگر دسته‌ای از آنان که به سطوح پیشرفته (سطح C۱ و بالاتر) رسیده باشند.

ازجمله مهم‌ترین کسانی که به مخالفت با استفاده از ترجمه در آموزش زبان دوم برخاسته اند نیوسن^۱ است. نیوسن (۱۹۹۸) استفاده از ترجمه را به عنوان ابزاری برای آموزش و سنجش زبان دوم با ذکر چهار ایراد رد می‌کند:

- ۱- موجب اندیشیدن به يك زبان و انتقال آن اندیشه به زبان دوم و در نتیجه منتج به مداخله زبانی^۲ می‌شود.
 - ۲- صرفه استفاده از تنها يك زبان را از مدرس و فراگیر دریغ می‌دارد.
 - ۳- تصور غلط وجود نظایر يك به يك میان دو زبان را ایجاد می‌کند
 - ۴- در تسهیل دستیابی زبان آموز به اهداف پذیرفته شده آموزش زبان، مانند تمرکز بر گفتار تأثیری ندارد.
- در نقد ایراد اول نیوسن به استفاده از ترجمه در امر آموزش زبان دوم، علاوه بر شواهد عصب‌شناسی که پیش‌تر ارائه شد، می‌توان به آنچه جولین هوس^۳ در انتهای فصل یازدهم کتاب *Translation: the basics* آورده رجوع کرد. او زبان دوم را به مثابه موجودیتی اساساً مستقل از زبان مادری در ذهن زبان آموزان نمی‌بیند و آن را در ادامه تجربه زبان اول و به نوعی توسعه منابع زبانی موجود در اختیار فراگیر زبان دوم می‌داند. به عقیده او اتفاقی که در ذهن (و مغز) زبان آموزان رخ می‌دهد این است که زبان اول آن‌ها از زبان دومی که فرامی‌گیرند جدا نیست. همچنین، شیباب^۴ و عبداللطیف^۵ (۲۰۰۱) به کارگیری ترجمه را در آموزش زبان خارجی بسیار مهم تلقی می‌کنند، به این دلیل روشن که ترجمه سبب یادگیری خودآگاه و کنترل روی زبان دوم می‌شود و در نتیجه، دقیقاً برخلاف ادعای نیوسن، مداخلات زبانی را کمتر می‌کند.

در حوزه عملی تدریس زبان نیز مشاهده می‌شود که زبان آموزان، به ویژه در سطوح مقدماتی یادگیری، مدام در حال اندیشیدن به زبان مادری و سپس ترجمه آن اندیشه‌ها و خواست‌ها به زبان هدف‌اند. از این روست که در کنار آموزش جمله 'No Farsi'، به عنوان ابتدایی‌ترین و مهم‌ترین قانون کلاس زبان انگلیسی، آموختن جمله 'How can we say...?' که جای خالی آن با عبارات فارسی پر می‌شود ضروری می‌نماید. بدیهی است که به ویژه در سطوح مقدماتی، نمی‌توان از زبان آموز توقع اندیشیدن به زبان هدف را داشت و در نتیجه اندیشه به زبان مادری و انتقال معنای مطلوب به زبان دوم، دست کم تا نيل به سطوح پیشرفته‌تر، امری اجتناب‌ناپذیر است. بنابراین توسل به ترجمه در مواردی که تغییرات قابل توجهی میان صورت‌های

-
1. Newson
 2. interference
 3. Juliane House
 4. Shiyab
 5. Abdullateef

متفاوت يك معنای واحد در دو زبان متفاوت وجود دارد و سپس توجه دادن به این تفاوت‌های موجود میان دو زبان می‌تواند دانش خودآگاه زبان آموزان نسبت به زبان دوم را در چنین مواردی مستحکم تر و از بروز و یا تکرار خطاهای آتی آن‌ها جلوگیری نماید. به علاوه با ارائه توضیحاتی به زبان آموزان در این راستا و در مواردی که اصلاً معادلی در زبان هدف ندارند، ایراد سوم نیوسن را نیز می‌توان مرتفع ساخت و اتفاقاً توجه زبان آموز را به حقیقت عدم وجود نظایر يك به يك در دو زبان جلب کرد. بدیهی است که جز با توجه دادن زبان آموزان به زبان مادری و به کمک ترجمه، نمی‌توان آنان را از وجود چنین حقایقی آگاه ساخت. نمونه‌ای از این دست، اصطلاح 'خسته نباشید' در زبان فارسی است که به نظر معادلی در زبان انگلیسی ندارد.

جدول زیر برخی از تفاوت‌های دیگر را که بنا بر تجربیات عملی نگارنده زمینه غلط‌های رایجی است نشان می‌دهد:

صورت فارسی	صورت انگلیسی
۱- دست علی شکست.	1. Ali broke his arm
۲- دوباره دیر کردم.	2. I was late again.
۳- می‌خوام / قراره آخر هفته برم سینما.	3. I'm going to go to the cinema.
۴- امروز هوا ابریّه. / امروز ابریّه.	4. It's cloudy today.
۵- بهار شد. / گرم است	5. It was spring. / It's hot.

در نمونه شماره ۱، تفاوت میان دو ساخت با معنای یکسان در فارسی و انگلیسی، در بیان و عدم بیان عامل (agent) فعل جمله است. تفاوت جملات شماره ۲، در استفاده از ساخت فعلی در زبان فارسی (دیرکردن) و ساخت صفتی (late) در انگلیسی، برای بیان معنای واحد تاخیرداشتن است. در جمله سوم در انگلیسی، ساخت 'be going to' وجود دارد که از جمله ساخت‌های دستوری شده^۱ زبان انگلیسی است و به عنوان عنصر مشخص‌کننده زمان به کار می‌رود. در نتیجه فعل 'go' در آن، معنای واژگانی اش را از دست داده و از همین روست که می‌توان بعد از آن دوباره فعل 'go' را این بار با معنای واژگانی اش به کار گرفت. نزدیک‌ترین معادل‌های این عبارت در زبان فارسی در جدول آورده شده است. شایان ذکر است که ساخت 'be going to' همچنین بیانگر احتمال وقوع رخدادی در آینده نزدیک با توجه به شواهد موجود است؛ مثلاً در جمله 'It's going to rain'. به نظر می‌رسد که این عبارت در کاربرد اخیر آن، از طریق گرده برداری^۲ آوارد زبان فارسی شده است و به شکل نسبتاً رایجی در بین گویشوران زبان فارسی استفاده

1. grammaticalised
2. tense marker
3. calque

می‌شود؛ مثلاً 'می‌ریم که یه مسابقه عالی رو داشته باشیم' گرده برداری از جمله 'We're going to have a great match' است.

در مورد چهارم، که قیاس آن با زبان فارسی، زمینه غلط رایجی را برای انگلیسی آموزان ایجاد کرده است (The weather's cloudy today.*)، فاعل صورت دستوری معنای موردنظر در زبان انگلیسی، پوچ واژه 'it' است، اما صورت دستوری آن معنا در زبان فارسی، ساخت با فاعل واژگانی 'هوا' است.

نمونه اول در مورد پنجم فارسی در جدول بالا، اگرچه در نگاه اول مشابه نمونه اول مورد چهارم جملات فارسی است، اما می‌توان استدلال کرد که 'بهار' فاعل این ساخت نیست و فاعل این ساخت نه واژگانی بلکه پوچ واژه‌ای است. (انوشه، ۱۳۹۳) می‌دانیم که توالی بی‌نشان زبان فارسی SOV است؛ به این معنا که در زبان فارسی و در حالت بی‌نشان ابتدا فاعل (S)، سپس مفعول (O) و در آخر فعل جمله (V) می‌آید. پس جایگاه بی‌نشان فاعل فارسی در ابتدای جمله است، از طرفی اگر 'بهار' فاعل جمله مورد بحث باشد، در ساختی همچون 'نیمکره شمالی بهار شد'، جایگاه آن در اول جمله نیست و این در حالی است که ساخت مذکور کماکان بی‌نشان است. حقیقت آن است که، در زبان‌های ضمیرانداز^۱، پوچ واژه‌ها نیز ضرورتی برای ظهور ندارند و به شکل پنهان (غیرملفوظ) تظاهر می‌یابند. بنابراین، فاعل این ساخت، در زبان ضمیراندازی همچون فارسی پوچ واژه‌ای است که در حقیقت در جایگاه بی‌نشان خودش، پیش از سازه افزوده^۲ 'نیمکره شمالی' وجود دارد. مشابه چنین استدلالی را می‌توان برای جمله دوم نمونه پنجم داشت و از همین روست که می‌توان نمونه اول مورد چهارم فارسی را نیز همچون جملات پنجم با پوچ واژه پنهان نیز آورد (امروز ابریه). زبان انگلیسی اما ضمیرانداز نیست و به همین دلیل وجود پوچ واژه 'it' برای دستوری بودن جملات نمونه‌های چهارم و پنجم انگلیسی ضروری است. مثال‌هایی از این دست در هر دو زبان به وفور یافت می‌شود و در اغلب آن‌ها در فارسی شاهد پوچ واژه پنهان و در انگلیسی شاهد پوچ واژه آشکار 'it' هستیم.

توجه دادن زبان آموزان در اثنای پروسه آموزش و یا حین تصحیح تولیدات زبانی آن‌ها، به وجود چنین تفاوت‌هایی میان زبان فارسی و زبان انگلیسی، اگر امری ضروری نباشد، نه تنها باعث می‌شود که این گونه ساخت‌ها و کاربردهایشان با استحکام بیشتری در ذهن زبان آموز حک شوند بلکه برای زبان آموزان نکاتی جذاب و به مثابه انگیزه بیشتر برای یادگیری خواهند بود. البته چنان که پیداست، آگاهی از چنین تفاوت‌هایی مسلتزم کفایت دانش زبان شناسی مدرسان زبان دوم و تفهیم آن‌ها به زبان آموزان، به نحوی ساده و قابل فهم، منوط به توانش تدریس مدرسان است.

افزون بر فرآیند تولید زبان دوم، در درک و دریافت زبان دوم نیز، به نظر می‌رسد که در ذهن فراگیران، عملاً ترجمه به زبان آشناتر اول در جریان است؛ لذا دانستن ترجمه، نه به مثابه هنر و حرفه ای خاص،

1. expletive
2. pro-drop
3. adjunct

بلکه به عنوان عملی ابتدایی، روزمره و کاربردشناختی، به عنوان بخشی لاینفک از فرآیند یادگیری

(هوس، ۲۰۱۸) می‌تواند در بهبود مهارت‌های ادراکی زبان آموزان نقش مهمی را ایفا کند. ترجمه در این دیدگاه کلی، فعالیت‌ی شناختی و تعبیری روزمره است که نقش مهمی را در درک معنای کاربردشناختی عناصر میان زبان‌ها و یا حتی در درون یک زبان واحد ایفا می‌کند. ما دائماً در حال ترجمه ساخت‌های زبانی و غیرزبانی به زبان قابل فهم برای خودمان هستیم. این دید به مقوله ترجمه موجب می‌شود که آن را منحصر به نوشتار و مواقع خاص ندانیم و در نتیجه چهارمین ایراد نیوسن، همچنین ایرادی را که مالمکجایر^۱ (Malmkjaer, ۱۹۹۸: ۶) به غیرطبیعی بودن ترجمه وارد می‌کند و نیز عقیده کررز^۲ (Carrers, 2006) را که ترجمه را فاقد کاربرد در جهان واقع می‌داند به بوته نقد بسپاریم.

در یک پژوهش روی زبان آموزان زبان دوم انگلیسی (اومالی^۳ و همکاران، ۱۹۸۵) نیز، یازده استراتژی برای یادگیری زبان انگلیسی برشمردند و دریافتند که در کنار سایر استراتژی‌ها، ازجمله تکرار (۱۹/۶٪)، یادداشت‌برداری (۱۸/۷٪) و تصویرسازی^۴ (۱۲/۵٪)، سهم ترجمه در این میان درصد قابل توجه ۱۱/۳٪ است.

علاوه بر این‌ها، اینکه آموزش مطالب جدید باید بر دانسته‌های قبلی آموزنده استوار شود، باوری عمومی در حوزه آموزش است. (هوس، ۲۰۱۸)، بنابراین توجه دادن به اشتراکات و حتی تفاوت‌های میان زبان اول و دوم می‌تواند چنین مبنایی را برای آموزش زبان دوم پی‌ریزی کند و از این لحاظ استفاده از دو زبان به جای تنها یک زبان، نه تنها موجب اتلاف منابع نیست بلکه حتی به صرفه‌تر می‌نماید. این مطلب ایراد سوم نیوسن را به چالش می‌کشد.

لیائو^۵ (۲۰۰۶) نیز، جنبه‌های مثبت به کارگیری ترجمه را در پنج مورد و به شرح زیر خلاصه می‌کند:

- ۱- زبان آموزان را در فهم زبان دوم یاری می‌کند.
- ۲- به زبان آموزان کمک می‌کند تا از درست بودن فهم خود از زبان دوم مطمئن شوند.
- ۳- محدودیت‌های حافظه را در به خاطر سپاری حجم بیشتری از واژه‌ها، اصطلاحات، دستور زبان و ساختار جمله‌ها کمتر می‌کند.
- ۴- به زبان آموزان کمک می‌کند تا ایده‌هایشان را در زبان دوم پیروانند و بیان کنند.
- ۵- اضطراب زبان آموزان را کاهش می‌دهد و موجب افزایش انگیزه آن‌ها برای یادگیری زبان دوم می‌شود.

وجود تمرینات ترجمه به زبان مادری و از زبان مادری به زبان دوم در بسیاری از کتاب‌های آموزش زبان

1. Malmkjaer
2. Carrers
3. O'Malley
4. imagery
5. Liao

ازجمله سری کتاب های *Oxford Word Skills* و یا *The New Cambridge English Course* نیز حاکی از نقش تسهیل گر ترجمه و استفاده از زبان مادری در آموزش و یادگیری زبان خارجی است. انتشارات کمبریج نیز در همین راستا کتابی را منحصراً دربارهٔ چنین تمرین‌هایی منتشر کرده است با عنوان

Translation and Own- Language Activities.

بنابر تمامی مطالب ذکرشده در بالا، زبان آموزان در سراسر جریان فراگیری زبان دوم از دانش زبان اول خود بهره می‌گیرند؛ به عبارت دیگر و به بیان تیتفورد^۱ (۱۹۸۵: ۷۸)، آن‌ها «ترجمهٔ بی‌صدا»^۲ انجام می‌دهند. پس یادگیری زبان خارجی، اساساً فرایندی تک‌زبانه نیست و به این ترتیب ترجمه از زبان اول به زبان دوم و حتی در جهت عکس آن، می‌تواند به آن‌ها کمک کند که این مکانیزم طبیعی یادگیری را که به هر حال رخ می‌دهد، به صورتی سیستماتیک و مستدل به انجام برسانند.

نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد که رویکرد تک‌زبانه به یادگیری زبان دوم، با آنچه در عالم واقع اتفاق می‌افتد کمتر منطبق باشد. گویی در ذهن (و نیز مغز) زبان آموزان، زبان اول و دوم از هم جدا نیستند و اندیشیدن تنها به زبان هدف و همچون گویشوران آن زبان چندان میسر نیست. به علاوه براساس رویکرد کلی پذیرفته شده در امر آموزش، می‌توان از دانش قدیمی‌تر زبان اول به دانش نوی زبان دوم پل زد. درواقع، در نگاهی تاریخی، مقوله ترجمه در آموزش درواقع بیش از آنکه دلیل شکست رویکرد ترجمه دستور باشد، قربانی نوع نگاه این رویکرد به مسأله ترجمه است. درحقیقت، اشکال این رویکرد نه در ترجمه محوری آن بلکه در تعریف ترجمه و جدا کردن مقوله ترجمه از کارکردهای ارتباطی آن بود.

در این مقاله کوشیدیم برخی از نظرات موافق و مخالف با مقوله ترجمه در آموزش زبان خارجی را بررسی کنیم و با لحاظ شرایط حاکم بر فرایند آموزش-یادگیری زبان انگلیسی در جهان واقع، بر اساس تجربهٔ تدریس نگارنده و بر مبنای مطالعات انجام گرفته، نشان دهیم که نگاه افراطی رویکرد آموزش مستقیم به استفاده از زبان دوم و منع استفاده از زبان اول که رد پایش هنوز در رویکردهای ارتباطی عصر حاضر و به ویژه در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران باقی مانده است، با عنایت به فواید، نمونه‌ها و استدلال‌های ذکرشده، نیازمند بازنگری جدی است. به علاوه، لحاظ نقش مهم و غیرقابل انکار ترجمه در آموزش زبان و ارتباط تنگاتنگ آن با زبان شناسی، حاکی از آن است که به منظور تسهیل فرایند آموزش-یادگیری، مدرسان زبان دوم باید تلاش کنند تا دانش زبان شناسی خود را نسبت به زبان اول و نیز زبان

1. Titford
2. silent translation

دوم تا حد کفایت نسبی ارتقا دهند.

در بخش اخیر هم، به منظور شاهدهی بر نقش مثبت ترجمه در فرایند آموزش زبان به چاپ کتاب *Translation and Own-language Activities* از سوی انتشارات کمبریج اشاره کردیم که بد نیست در انتهای این مقاله نیز، به جهت آشنایی بیشتر با گستره فعالیت‌های کلاسی آموزش زبان انگلیسی بر محور ترجمه و زبان مادری، ایجاد زمینه برای پژوهش‌های بعدی در زمینه اثرگذاری هریک از این فعالیت‌ها و یا حتی با هدف تفکر انتقادی به تأثیر مثبت آن‌ها و به طور کلی مقوله ترجمه در آموزش زبان خارجی، بررسی آن را به مدرسان زبان‌های خارجی و به خصوص زبان انگلیسی توصیه کنیم.

منابع:

۱. انوشه، مزدک. (۱۳۹۳). ضمیر پوچ واژه ای پنهان در زبان فارسی: رویکردی کمینه گرا. *زبان شناسی و گویش های خراسان*. شماره ۱۱
2. Carrers, A. (2006). *Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching*. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: Uses and Limitations. In Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. December 2006
3. Gairns, R. & Redman S. (2008). *Oxford Word Skills*. Oxford University Press
4. Kerr, Ph. and Thornbury, S. (2014). *Translation and Own-language Activities*. Cambridge University Press
5. House, Juliane. *Translation: the basics*. Routledge, pp. 143-153
6. Liao, P. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *RELC Journal* 37 (2), pp. 191-215
7. Malmkjaer, K. (1998). *Translation and language teaching*, St Jerome.
8. Newson, D. (1988, April). Making the best of a bad job: The teaching and testing of translation. Paper presented at the Meeting of the International Association for Teachers of English as a Foreign Language. Edinburgh, Scotland
9. O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., Russo, R. P. (1985). Learning strategy applications with Students of English as a Second Language, *TESOL Quarterly*, 19, pp. 557-584
10. Richards, Jack C. & Rodgers, Theodores S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press
11. Shiyab, S., & Abdullateef, M. (2001). «Translation and foreign language teaching». *Journal of King Saud University Language & Translation*, 13, pp. 1-9
12. Spivey, M. V. & Hirsch, J. (2003). 'Shared and separate systems in bilingual language processing: Converging evidence from eyetracking and brain imaging', *Brain and Language*, 86, pp. 70-82.
13. Titford, C. (1985). Translation: A post-communicative activity for advanced learners. *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, pp. 73-86
14. Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (eds) (2009). *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Bristol, Bristol, Multilingual Matters
15. Walter, C. & Swan M. (1990). *The New Cambridge English Course*. Cambridge University Press



فارسی آموزی با سهیلا ایزدی



سهیلا ایزدی

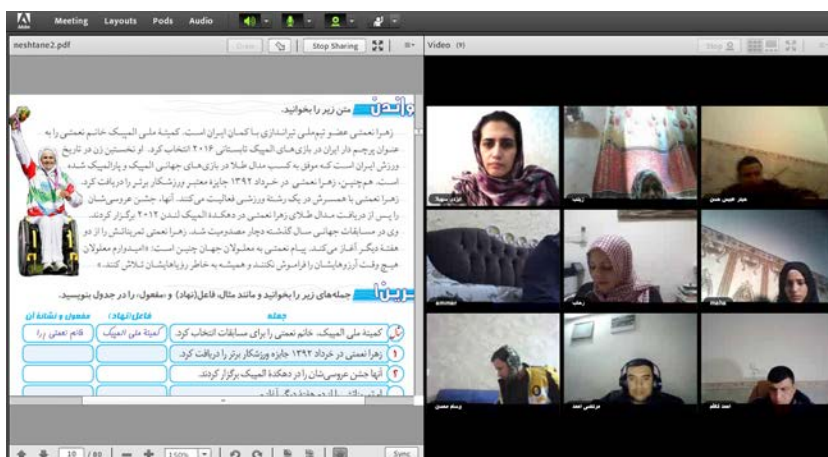
izadi2006@yahoo.com

کارشناس ارشد

زبان شناسی

دانشگاه علامه طباطبائی

سهیلا ایزدی هستم، مدرّس زبان فارسی به غیرفارسی زبانان. بهمن ماه سال ۱۳۹۳ در مقطع کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان از دانشگاه علامه طباطبائی فارغ التحصیل شدم. پس از فارغ التحصیلی در همین حوزه شروع به کار و پژوهش کردم. اولین کلاس من به عنوان مدرّس زبان فارسی، کلاسی خصوصی برای آموزش به یک زبان آموز اهل سوریه بود. بعد از آن مدرّس دوره های دانش افزایی یک ماهه ای بودم که بنیاد سعدی هر سال برای فارسی آموزان برگزار می کند. ولی از نگاه خودم، شروع رسمی تدریس در دانشگاه بین المللی امام خمینی قزوین بود. یک سال در آن دانشگاه تدریس کردم و پس از آن، در مراکز مختلف آموزش زبان فارسی در دانشگاه های تهران مشغول به تدریس شدم. از جمله این مراکز می توانم به دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه تربیت مدرس، دانشگاه علامه طباطبائی و کالج بین الملل دانشگاه علوم پزشکی تهران اشاره کنم.



گروه نخست زبان آموزان این مراکز اغلب دانشجویانی هستند که برای ادامه تحصیل دانشگاهی به ایران می آیند. تنوع زبان آموزان در زمان های مختلف و بسته به عوامل متعدد از جمله قراردادهای رسمی بین وزارت علوم ایران و کشورهای مختلف، شرایط سیاسی و اقتصادی، حتی قیمت دلار، بودجه دانشگاه ها و تلاش های سازمان ها و ارگان ها در جذب دانشجو متغیر است. در حال حاضر عمده زبان آموزان از عراق، پاکستان، هند، لبنان، سوریه، چین و برخی کشورهای آفریقایی هستند که در رشته های گوناگونی مانند پزشکی، پرستاری، مدیریت، روزنامه نگاری، مهندسی، هنر و ایران شناسی تحصیل می کنند.

در برخی دانشگاه ها، لازم است دانشجویان و زبان آموزان پیش از شروع دوره تخصصی دانشگاهی، آموزش فارسی خود را تمام کنند؛ ولی بعضی دانشگاه ها نیز آموزش را ضمن دوره تحصیل دنبال می کنند و دانشجویان هم زمان با کلاس های تخصصی، زبان فارسی را می آموزند.

علاوه بر این دسته از فارسی آموزان دانشگاهی، گروه دیگری هم با اهدافی غیر از تحصیل، به سمت زبان فارسی کشیده می شوند. نسبت های خانوادگی، کار و تجارت، علاقه به فرهنگ و تاریخ از جمله مواردی است که خارجی ها را به یادگیری زبان فارسی ترغیب می کند.

به طور کلی دوره های آموزش زبان فارسی در دانشگاه ها و سایر مراکز، بسیار متنوع است. ممکن است طول دوره ها، سطوح آموزش و محتوای آموزشی در هر مرکز با مراکز دیگر متفاوت باشد.

همواره نیاز به پژوهش در حوزه آموزش زبان فارسی احساس می شود. دانشجویان می توانند موضوع هایی را برای کمک به ارتقاء کیفیت سطح آموزش شناسایی و بررسی کنند و برای دستیابی به داده های حقیقی و میدانی برآمده از کلاس ها، به مراکز آموزش زبان بروند. البته میزان همکاری مراکز در پژوهش ها متفاوت است و بهتر



است پیش از شروع، هماهنگی‌های لازم را انجام دهند تا در گردآوری داده‌ها با مشکل مواجه نشوند.

اگرچه این روزها با همه‌گیری بیماری کرونا دانشجویان کمتری برای تحصیل حضوری به ایران می‌آیند، درخواست کلاس‌های برخط از سراسر دنیا در حال افزایش است و با توجه به فراگیرشدن این آموزش‌ها در همه زمینه‌ها، در حوزه آژفا^۱ نیز آموزش‌های مجازی پررنگ‌تر از گذشته رواج یافته‌اند.

آنچه گفته شد تجربه‌های شخصی یک مدرّس زبان فارسی است و ممکن است با تجربه‌های مدرّسان دیگر و یا آمار رسمی موجود در این رشته متفاوت باشد. در پایان، نشانی وبسایت‌های برخی از مراکز و موسسه‌های آموزش زبان فارسی جهت بررسی و آشنایی بیشتر دانشجویان آمده است.

بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه تربیت مدرس azfa.modares.ac.ir
 مرکز آموزش زبان فارسی ikiu.ac.ir/fa/page-view.php?pid=42pltc.sbu.ac.ir

بین‌المللی امام خمینی

pltc.sbu.ac.ir مرکز بین‌المللی آژفا دانشگاه شهید بهشتی

saadifoundation.ir بنیاد سعدی

ctpsol.atu.ac.ir مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی

۱. آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

A portrait of Maryam Mofteahi, a woman wearing a dark purple headscarf and a matching jacket. She is looking slightly to the right with a gentle expression. A microphone is positioned in front of her, and her right hand is visible, gesturing as if she is speaking. The background is a soft, out-of-focus light color.

مصاحبه

انتخاب اوّل، مترجمی علامه

مصاحبه با مریم مفتاحی

مترجم رمان‌های قلب یخی او، من پیش از تو،
گذشته اسرارآمیز، سهره طلایی و کتاب‌های بسیار دیگر،
دانش‌آموخته مترجمی و زبان‌شناسی



میهن محقق زاده

m_mohagheghzade@atu.ac.ir

دانشجوی کارشناسی ارشد

زبان‌شناسی

دانشگاه علامه طباطبائی

- سلام و احترام خدمت سرکار خانم مفتاحی گرامی. از اینکه دعوت من و دوستانم را در انجمن علمی زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی پذیرفتید، بی‌نهایت سپاس گزارم. با اینکه شما برای خوانندگان ادبیات داستانی، نام آشنایی هستید، لطفا خودتان را برای مخاطبان ما معرفی کنید.

مریم مفتاحی هستم. مترجم ادبی و خوشحالم که با شما و انجمن علمی زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی صحبت می‌کنم.

- متشکرم از لطفان. خانم مفتاحی، از چه زمانی متوجه شدید که به ترجمه علاقه‌مند هستید؟ و چه افرادی در ورود شما به این حوزه مؤثر بوده‌اند؟

داستان جالبی دارد مترجم شدن من. گمان می‌کنم موقعیتم کمی منحصر به فرد بوده باشد. از بچگی زیاد در مورد ترجمه و مترجم می‌شنیدم و به این حوزه علاقه‌مند بودم. پدرم نقش بسیار پررنگی در ایجاد این علاقه داشت. در واقع من رویاهای پدرم را دنبال کرده‌ام. ادبیات در خانواده ما موروثی است. پدرم خودشان ادبیات خوانده بودند. در دهه‌های ۳۰ و ۴۰ که جوانی پدر من بود، ادبیات شکوفا شد. ادبیات تألیفی و داستان‌نویسی به ویژه رونق پیدا کرد. از طرفی دیگر ترجمه‌های بسیار خوبی از ادبیات جهان به ایران راه پیدا کرده بود و مترجمان خوبی ظهور کرده بودند. در این دو دهه، ادبیات کلاسیک دنیا از روسیه، فرانسه و بریتانیا با ترجمه مترجمان ما به خوانندگان ایرانی معرفی شدند. گمان می‌کنم پدرم ترجمه را کار بزرگی می‌دید، برای اینکه از همان بچگی یعنی زمانی که حتی نمی‌توانستم کلمه مترجم را تلفظ کنم، به من می‌گفت تو باید مترجم شوی. همان‌طور که گفتم پدرم ادبیات خوانده بودند و خودشان خبرنگار، روزنامه‌نگار و معلم بودند و سالیان سال در روزنامه اطلاعات کار روزنامه‌نگاری می‌کردند. بنابراین بستر فرهنگی مترجم شدن برای من کاملاً فراهم بود. کتاب و روزنامه در خانه ما از کالاهای اساسی بود. از طرفی هم پدر بزرگم در استان مازندران سرپرست روزنامه اطلاعات بود. من از بچگی اهل مطالعه بودم. بیشترین میزان مطالعه من به سال‌های پیش از ورود به دانشگاه برمی‌گردد. تمام تابستان‌هایم به مطالعه می‌گذشت. ادبیات کلاسیک را در همان سال‌ها خواندم. در زمان ما برای شرکت در کنکور زبان انگلیسی باید در کنکور علوم انسانی شرکت می‌کردیم. دیپلم من علوم تجربی بود، اما هیچ علاقه‌ای به آن نداشتیم. پدرم هم هیچ‌وقت به من نگفته بود که می‌خواهم دکتر یا مهندس شوی بلکه می‌گفت دوست دارم مترجم شوی. من در این فضا بزرگ شده بودم. وقتی دیپلم گرفتم، خواستم در کنکور علوم انسانی ثبت نام کنم. همه کتاب‌ها را خریدم اما برای بعضی درس‌ها به کمک معلم احتیاج داشتیم. شروع کردم به خواندن عربی، فلسفه و منطق و بقیه درس‌های رشته علوم انسانی. مادرم دبیر بود و با من همکاری کامل داشت. تلاش کرد تا بتوانم راهم را پیدا کنم. در کنکور شرکت کردم و خوشبختانه رتبه ۴۴ آوردم. از آنجایی که عشق مترجمی داشتم و فقط برای اینکه مترجم بشوم تغییر رشته داده بودم، رشته مترجمی را انتخاب کردم. در آن زمان، ما فقط می‌توانستیم ۱۴ تا انتخاب داشته باشیم. اولین انتخاب من رشته مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه علامه طباطبائی بود که همان را هم قبول شدم. دومین انتخاب من همان رشته در دانشگاه الزهرا بود. در

سال ۶۳ که من کنکور دادم، فقط همین دو دانشگاه مترجمی زبان انگلیسی را داشتند، بقیه ادبیات انگلیسی بودند.

در زمانی که من در دانشگاه علامه طباطبائی تحصیل می‌کردم استادان بسیار برجسته‌ای در دانشگاه حضور داشتند. افتخار می‌کنم که دانشجوی خانم دکتر مریم خوزان، آقای



دکتر دبیر مقدم، آقای دکتر علی میرعمادی، دکتر حقیقی، آقای دکتر فهیم، آقای دکتر محمد خطیب بوده‌ام. خانم دکتر معصومه دقیق به ما ادبیات فارسی درس می‌دادند. آقای دکتر تمیم‌داری، آقای دکتر شکری که همان سال‌ها به رحمت خدا رفتند هم از دیگر استادانم بوده‌اند. عشق زبان‌شناسی را هم آقای دکتر کورش صفوی در دل من انداختند و نهالش را کاشتند. از ایشان بسیار آموختم. این سعادت را داشتم که ایشان در دوره فوق لیسانس هم استادم باشند. در دوره ارشد شاگرد خانم دکتر ویدا شقاقی و شهین نعمت‌زاده هم بوده‌ام. با اینکه کارشناسی ارشدم را در دانشگاه آزاد تهران مرکز خوانده‌ام اما در آن سال‌ها استادان ما بیشتر از دانشگاه علامه طباطبائی بودند و این سعادت بود که دوباره شاگرد این استادان باشم. خانم دکتر فرحزاد هم به ما ترجمه درس می‌دادند و من از ایشان بسیار آموختم.

- اولین ترجمه شما چه بود و چه تجربه‌ای از آن کسب کردید؟

برای من ترجمه ادبی حکم رؤیاهایم را داشت. اولین کتابی که ترجمه کردم **باغ مخفی**^۱ بود. این کتاب را از نمایشگاه کتاب دانشکده‌مان یعنی دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبائی واقع در پل مدیریت خریداری کردم. این نمایشگاه‌ها همیشه در دانشکده برگزار می‌شد،

- بله تا همین سال ۹۸ و پیش از پیدا شدن کرونا هم این نمایشگاه‌ها چند ماهی یک‌بار در دانشکده برگزار می‌شد و مایه دلگرمی همه ما دانشجویان بود. ببخشید، می‌فرمودید.

درست است. این نمایشگاه‌ها کمک بزرگی به دانشجویان است. داشتم می‌گفتم که وقتی این کتاب را دیدم از آن خوشم آمد و خریدمش. اما اصلاً نمی‌دانستم نویسنده‌اش کیست یا دارم چه کتابی می‌خرم. کتاب **باغ مخفی**، نوشته فرانسویس هاجسون برنت^۲ بود که من آن را از نمایشگاه خریدم و خواندم. رمان برای نوجوانان بود و من آن را خیلی پسندیدم. آن زمان دوست داشتم در حوزه ادبیات کودک کار کنم. شروع کردم به ترجمه این کتاب. همان سال‌ها که دانشجو بودم شروع کردم به ترجمه کتابی برای کودکان. گمان می‌کنم اسمش **انگشت سحرآمیز** بود. بعد ترجمه را برداشتم و رفتم کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان

1. The secret garden
2. Frances Hodgson Burnett



در خیابان بخارست. کار را بهشان نشان دادم و گفتم که این ترجمه من هست و این هم اصل کتاب. آن‌ها گفتند بسیار خوب. ترجمه را با اصل کتاب نزد ما بگذارید تا آن را بررسی کنیم اما من آن کتاب را از کتابخانه دانشکده امانت گرفته بودم و نمی‌توانستم آن‌جا رهايش کنم. اصرار کردم که نمی‌توانم اصل کتاب را بهشان بدهم. در نهایت پذیرفتند که ترجمه را به همراه یک کپی از کتاب تحویل بگیرند. بعد از حدود یک ماه به من خبر دادند که داستان پذیرفته شده اما در مجموعه‌ای چاپ خواهد

شد نه به عنوان کتابی مجزا. من آن موقع نپذیرفتم و البته گمان می‌کنم اشتباه کردم! باید می‌پذیرفتم، اما چون دوست داشتم این داستان به صورت کتابی مستقل چاپ شود، کارم را ازشان پس گرفتم. آن ترجمه هیچ‌وقت چاپ نشد. الان انگلیسی کار را هم ندارم ولی ترجمه پیشم است. داشتم از **باغ مخفی** برایتان می‌گفتم. کتاب برای نوجوانان بود. شروع کردم به ترجمه‌اش. بعد هم بازخوانی و ویرایش چندباره. ترجمه کتاب که تمام شد، یکی از دوستانم گفت که فلان انتشارات این کتاب را چاپ کرده. یعنی ترجمه‌اش در بازار هست. وقتی شنیدم، خیلی نویدم شدم. آن موقع فکر می‌کردم وقتی یک کتابی ترجمه شده، چاپ دوباره آن با ترجمه فردی دیگر کار عبثی است. ترجمه را بوسیدم و گذاشتم کنار. سال‌ها گذشت. بعدها فهمیدم که چه کتابی را انتخاب کرده بودم. رمان **باغ مخفی** در دسته ادبیات کلاسیک است. همین چند سال پیش صدمین سال انتشارش را در دنیا جشن گرفتند. از رمان‌های بسیار برجسته دنیاست. آن موقع من هیچ شناختی از کتاب و نویسنده‌اش نداشتم. فقط از کتاب خوشم آمد و بعد هم باز خوشم آمد که آن را ترجمه کنم. اینترنت هم نبود که بشود جستجو کرد و اطلاعات کتاب را پیدا کرد. جمع‌آوری اطلاعات در آن زمان کار آسانی نبود. نویسنده این کتاب، چند رمان معروف دیگر هم دارد. معروف‌ترین رمان او **پرنسس کوچک**^۱ یا **سارا کرو**^۲ نام دارد که از آن سریال، فیلم و انیمیشن هم ساخته‌اند. از روی رمان **باغ مخفی** هم، هم سریال ساخته‌اند، هم فیلم سینمایی و هم کارتون. سال‌ها از ترجمه من گذشت و من در صدد چاپ آن نبودم. هفت، هشت سال پیش بر حسب اتفاق، با ناشری صحبت می‌کردم و آن ناشر از من خواست تا کتاب را به ایشان بدهم برای چاپ. کتاب چاپ شد و گمان می‌کنم چند نوبت هم چاپ شد. در واقع اولین کتابی که ترجمه کردم، **باغ مخفی** بود. اما اولین کتابی که منتشر کردم، رمان **آخرین پرنده در شاخه‌ای تنها**^۳ از کالین مک‌کالو^۴ بود.

1. A little Princess
2. Sara Crew
3. An Indesent obsession
4. Colleen McCullough



کالین مک کالو برای خوانندگان فارسی‌زبان با کتاب **مرغان شاخسار طرب** یا **مرغان خارزار**^۱، شناخته‌شده است. دو اثر از خانم کالین مک کالو ترجمه کرده‌ام که سال‌های ۷۵ و ۷۶ منتشر شدند. من آن موقع تازه از دوره ارشد فارغ‌التحصیل شده بودم و شروع کرده بودم به ترجمه. به دلایل شخصی، چند سالی در ترجمه حرفه‌ای من وقفه افتاد تا دوباره بعد از ده سال دوباره کارم را از سر گرفتم. الان که با شما حرف می‌زنم، می‌شود گفت ده سال هست که دارم به صورت حرفه‌ای ترجمه ادبی می‌کنم. بیش از ۳۰ رمان ترجمه کرده‌ام. به طور تمام وقت کار می‌کنم، روزی هفت تا ده ساعت. در کنارش مطالعه‌ام را هم دارم. هم مطالعه فارسی و هم انگلیسی. برای تقویت فارسی‌ام، هم کتاب‌های تألیفی می‌خوانم و هم رمان‌های به زبان انگلیسی، چون باید از بینشان برای کارهای بعدی انتخاب کنم. مثلاً پیش می‌آید ده تا رمان می‌خوانم اما هیچ کدام برای ترجمه مناسب نیست. همان‌طور که گفتم، در سال‌های ۷۵ و ۷۶ دو کتاب از مک کالو ترجمه کردم و هر دو هم چاپ شدند. علت ترجمه آن دو کتاب هم این بود که یکی از هم‌کلاسی‌های من که خودشان مترجم بودند و می‌دانستند که من به ترجمه علاقه‌مند هستم و کارهایم را هم دیده بودند، من را به یک ناشر معرفی کردند. ناشر ۵۰ صفحه از کتاب را در اختیار من قرار داد و از من خواست تا آن را ترجمه کنم. بعد از ترجمه، خوشبختانه کارم را پسندید و با من قرارداد بست. از آنجا که آن ترجمه‌ها، کار اول من بودند و بسیار برایشان شوق و ذوق داشتم، اصلاً به قرارداد و مفاد آن فکر نمی‌کردم. ناشر ترجمه را از من خرید و من پذیرفتم. یعنی الان فقط حقوق معنوی آن دو کتاب به من تعلق دارد اما دیگر هیچ حق مادی روی آن کتاب‌ها ندارم. این دو رمان اولین ترجمه‌های من در انتشارات شیرین هستند؛ یعنی رمان **آخرین پرنده در شاخه تنها** و **با تو شاید**. اسم اصلی این کتاب تیم^۲ یعنی اسم شخصیت اصلی رمان بود. اما راستش را بخواهید من دیگر ترجمه هیچ کدام از آن دو کتاب را قبول ندارم و فکر می‌کنم اگر آن ترجمه‌ها بخواهد یک بار دیگر چاپ شود، حتماً به بازبینی نیاز دارد و این هم کار هیچ کس جز خودم نیست.

این میزان تواضع شما، قابل ستایش و البته برای ما دانشجویان، آموزنده است.

سرکار خانم مفتاحی، تا آنجا که می‌دانم شما رمان‌هایی از چند نویسنده مشخص را ترجمه کرده‌اید. معیار این انتخاب‌ها چه بوده؟ از تارت، تیلور و مویز برایمان بگویید.

یکی از کارهای بسیار پیچیده و اصلی در ترجمه، انتخاب کتاب است. از آنجا که از ادبیات انگلیسی زبان ترجمه می‌کنم و این حوزه از ادبیات گستردگی دارد، کار کمی سخت می‌شود. آن طرف مرز، چاپ

1. The thorn birds
2. Tim



کتاب تنوع زیادی دارد. اما در پاسخ به پرسش شما مبنی بر اینکه مترجم بهتر است چه معیارهایی را برای انتخاب کتاب داشته باشد می‌توانم بگویم من سعی می‌کنم کتابهایی را برای ترجمه انتخاب کنم که در فرهنگ خودشان دیده و مطرح شده باشند یا به عبارت دیگر به نحوی امتحانشان را پس داده باشند. کتابهایی که جوایز ادبی دریافت کرده‌اند و درواقع از فیلترهایی عبور کرده‌اند، از جمله معیارهای من در انتخاب است. کتابهایی که ویژگی‌هایی دارند

که توانسته‌اند توجه منتقدان ادبی را جلب کنند. لیست راه‌یافتگان به مرحله نهایی جشنواره‌ها را بررسی می‌کنم. چون جایزه نهایی را بردن چندان مهم نیست و مجموعه کتاب‌های آن لیست تفاوت چندانی به لحاظ کیفی با یکدیگر ندارند و معمولاً همگی خوب و خواندنی هستند. مثلاً کتاب **سهره طلایی** جایزه پولیتزر را برده یا **رمان دختر پالتو قرمز** کاندیدای جایزه کاستا در انگلستان بوده. رمان‌های خانم جوجو مویز هم در انگلستان چندین بار در جشنواره‌های مختلف برنده بوده‌اند. معیار بعدی من، پرفروش بودن کتاب‌هاست. لیست Best-Seller^۱ها را نگاه می‌کنم. این مجموعه در حقیقت نشان می‌دهد کدام کتاب‌ها مورد توجه جهان قرار گرفته‌اند و توانسته‌اند مخاطبان را به خود جلب کنند. معمولاً مترجمان دیگر زبان‌ها هم به سراغ این مجموعه‌ها رفته‌اند. برای نمونه کتاب‌های خانم مویز به زبان‌های متعدد ترجمه شده‌اند. البته باید بگویم بسیاری از رمان‌های خوب و خواندنی هم وجود دارند که نه جایزه برده‌اند و نه در لیست پرفروش‌های نشریاتی مثل نیویورک تایمز قرار گرفته‌اند، اما من دوست دارم آن‌ها را کشف کنم. پیدا کردن چنین کتاب‌هایی کاری پرزحمت است. اگر مترجم بتواند نویسنده‌ای را کشف کند، خیلی کار ارزشمندی انجام داده است. همیشه تلاش کرده‌ام تا بتوانم نویسنده‌ای را کشف و معرفی کنم. نویسنده‌ای مثل تیلور برای من چنین وضعی داشت. درست است که کتاب‌های او در خود انگلستان جزء پرفروش‌ها بوده اما در دنیا چنان‌که باید و شاید دیده نشده. کتاب‌های جذاب و خواندنی دارد و من موفق شدم آثار او را به خواننده فارسی‌زبان معرفی کنم. برای انتخاب کتاب معمولاً به سایت‌های کتاب‌خوانی مراجعه می‌کنم. مثلاً آمازون و گوودریز که خیلی هم مشهور هستند. در آنجا کامنت‌ها و خلاصه کتاب‌ها را می‌خوانم و به امتیاز آن‌ها هم توجه می‌کنم. در هر حال انتخاب کتاب فرایند دشواری است که ممکن است ماه‌ها به طول بیانجامد. با توجه به اینکه ممیزی‌هایی هم در ایران انجام می‌شود، مترجمان چندان آزادی عملی در انتخاب کتاب ندارند. از آنجایی که من معتقد هستم که کتاب نباید سانسور بشود، یعنی نباید

۱. کتاب‌های پرفروش

چیزی از کتاب کم شود، تلاش می‌کنم کتاب‌هایی را انتخاب کنم که این اتفاق برایشان نیفتد یا در حداقل ممکن رخ دهد. یعنی به گونه‌ای باشد که حذف چند کلمه یا جمله به روح رمان آسیب نرساند. این هم سؤمین معیار من در انتخاب کتاب است. یکی دیگر از ملاک‌های من انتخاب کتاب‌هایی است که در آن نویسنده به مسأله انسان به طور کلی پرداخته، انسان‌های همه جای دنیا صرف‌نظر از رنگ مو، رنگ پوست، نژاد، فرهنگ، باورها و مذهب. انسان‌ها اشتراکات زیادی با یکدیگر دارند. سعی می‌کنم کتاب‌هایی را انتخاب کنم که به وجوه کلی انسان می‌پردازد. رمان‌هایی که به مسائلی پرداخته‌اند که یا دغدغه فکری مردم ایران هستند یا پتانسیل تبدیل شدن به موضوع مورد نظر آن‌ها را دارند. بعضی رمان‌ها به شکلی افراطی بومی‌اند. من رمان‌های زیادی خوانده‌ام. بعضی از آن‌ها حتی در لیست پرفروش‌ها هم بودند، اما به شدت به خود آن جامعه تعلق داشتند. بنابراین احساس کردم نمی‌توانند برای خواننده ایرانی جذابیت داشته باشند. اما بعضی از رمان‌ها مسائلی را مطرح می‌کنند که می‌تواند همه انسان‌های جهان را فارغ از فرهنگ و مذهب شامل شود. مثلاً رمان **دختر پالتو قرمز**، رمان دختری است که گم می‌شود؛ در واقع دزدیده می‌شود. خب چنین اتفاقی در هرجای دنیا یک فاجعه است. همه آدم‌ها از آن متأثر می‌شوند. در همه جای دنیا هم ممکن است چنین حادثه‌ای اتفاق بیفتد. یعنی به مرز جغرافیایی یا فرهنگ خاصی تعلق ندارد. رمان **من پیش از تو** هم چنین وضعیتی دارد. در این رمان به اتونازی پرداخته شده که از مسائل روز دنیاست. در همه جای دنیا در موردش بحث می‌کنند و می‌تواند دغدغه همه آدم‌ها باشد.

- خانم مفتاحی، به نظر شما سبک یعنی چه و چگونه می‌توان آن را به ترجمه منتقل کرد؟ اساساً به مقوله‌ای به نام حفظ سبک نویسنده در ترجمه قائلید؟

وقتی می‌خواهیم از ترجمه یک تعریف ارائه کنیم، می‌گوییم



ترجمه یعنی انتقال معنی، لحن و سبک. در واقع انتقال سبک در تعریف ترجمه به کار برده می‌شود. مترجم نه تنها معنی را منتقل می‌کند، بلکه باید بتواند لحن و سبک را هم منتقل کند. سبک در واقع شیوه‌ای است که نویسنده از طریق آن مفاهیم خود را مطرح می‌کند. هر نویسنده، سبک خاص خود را دارد. واژه‌ها و شیوه‌جمله‌بندی هر نویسنده با دیگران متفاوت است. بعضی نویسنده‌ها از جملات کوتاه استفاده می‌کنند در مقابل هستند نویسندگانی که جملات نوشته‌هایشان طولانی و تو در تو است. در واقع سبک، شیوه بیان است. از سوی دیگر لحن هم بسیار حائز اهمیت است. برای نمونه در رمان **من پیش از تو** نوشته خانم جوجو مویز، لحن نویسنده طنزآمیز است. بنابراین مترجم می‌بایست بتواند این لحن موجود در متن اصلی را هم در ترجمه‌اش منتقل کند. در واقع اهل فن وقتی می‌خواهند ترجمه را تعریف کنند می‌گویند ترجمه یعنی انتقال معنی، سبک و ایجاد ارتباط. ایجاد ارتباط یعنی چه؟ یعنی متن ترجمه می‌بایست همان اثر و حسی را در خواننده مثلاً فارسی زبان ایجاد کند که متن اصلی در خواننده انگلیسی زبان ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر اگر خواننده متن اصلی در جایی از متن به خنده افتاد، خواننده متن ترجمه‌شده نیز باید همان حس را با خواندن متن ترجمه‌شده تجربه کند و اینجاست که می‌توانیم بگوییم ترجمه توانسته با مخاطب خود ارتباط برقرار کند. یعنی مترجم توانسته لحن را منتقل کند. در رمان **سهره طلایی** از خانم دانا تارت، حزن بسیاری در سراسر داستان وجود دارد و من تلاش کردم آن اندوه را به خواننده فارسی زبان هم منتقل کنم تا خواننده هم با خواندن رمان احساس حزن کند. اگر این اندوه در خواننده هم ایجاد شده باشد به این معنی است که من در انتقال لحن موفق بوده‌ام. اگر سراغ رمان فانتزی برویم، آن رمان سبک و لحن خودش را دارد. بنابراین از نظر من معیاری که مشخص می‌کند که مترجم کار خود را به درستی انجام داده این است که همان لحن و احساس زبان مبدأ را در زبان مقصد منتقل کند و درست است که این میزان انتقال طیف و درجه دارد اما خواننده متن ترجمه‌شده باید همان تأثیری را از ترجمه بگیرد که خواننده متن اصلی. من گاهی می‌شنوم که می‌گویند فلان مترجم صاحب سبک هست در حالی که به نظر من مترجم صاحب سبک نیست. سبک مترجم تابع سبک نویسنده است. اگر مترجمی صاحب سبک باشد و همه نویسنده‌ها را به یک سبک ترجمه کند، کارش را درست انجام نداده است. نویسنده‌های مختلف سبک‌های مختلفی دارند و به شیوه‌های گوناگونی مطالب را بیان می‌کنند. کار مترجم این است که آن شیوه را کشف کند. رعایت سبک به ویژه در ترجمه ادبی بسیار مهم است. مترجم باید بتواند سبک هر نویسنده را پیدا و در ترجمه خود به خوبی منتقل کند.

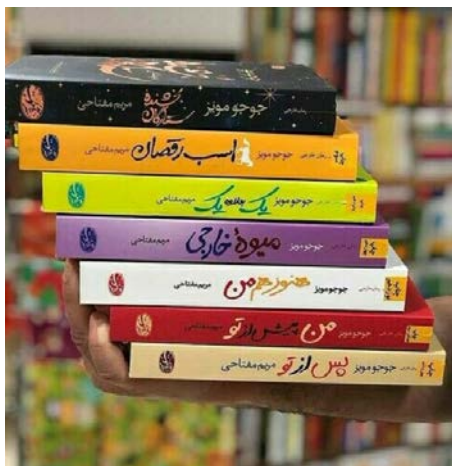
- سرکارعالی مترجم رمان هستید و همه ما می‌دانیم که ترجمه رمان کار آسانی نیست. کنتفورد معتقد است که معادل‌یابی از زبان مبدأ به زبان مقصد، بهترین روش ترجمه است. تکنیک شما در ترجمه آرایه‌های ادبی، تعبیرات و استعاره‌ها چیست؟ اگر آن عبارات در فارسی مابه‌ازایی نداشته باشند، چه باید کرد؟

من در طول سال‌ها از هر کدام از ترجمه‌هایم یاد گرفته‌ام و به وضوح پیشرفت خودم را دیده‌ام و معتقدم



که کار نیکو کردن از پر کردن است. با اینکه همیشه کارگاه ترجمه داشته‌ام معتقد هستم که بخشی از ترجمه که به شَمّ زبانی مترجم و ذوق ادبی او مربوط است، قابل آموزش نیست. ترجمه ادبی با ترجمه مقاله علمی یا متون روزنامه‌نگاری کاملاً متفاوت است. ترجمه ادبی هنر است و به خلاقیت و ابتکار نیاز دارد. مترجم متن ادبی باید با نگاهی خلاقانه با متن برخورد کند. او همچنین باید به فرهنگ گفتمان زبان مبدأ هم مسلط باشد. مترجم تلاش می‌کند نزدیک‌ترین و مصطلح‌ترین معادل را در ترجمه پیدا کند. ما اصلاً معادل یک به یک نداریم. گاهی

معادلی که یک مترجم انتخاب می‌کند بار معنایی کمتر یا بیشتری نسبت به عبارت موجود در متن اصلی دارد. به ویژه در ترجمه ادبی اصلاً نمی‌توانیم بگوییم که معادل یک اصطلاح را صد در صد منتقل کرده‌ایم. در واقع یکی از مهم‌ترین وظایف مترجم، یافتن معادل برای یک واژه یا یک اصطلاح است. اما با توجه به تفاوت فرهنگ‌ها و گفتمان‌ها در بسیاری از مواقع معادلی وجود ندارد. در این مواقع مترجم ناچار است تعدیل‌هایی انجام دهد، مثلاً معادل‌سازی کند. در بسیاری از این موارد هم مترجم‌ها توانسته‌اند معادل‌های خوبی بسازند به‌طوری‌که مورد استفاده دیگر مترجمان و نویسندگان قرار گرفته. به اعتقاد من، اطلاعات زبان‌شناسی برای یک مترجم بسیار مهم است. گاهی ممکن است مترجم لازم باشد یک واژه را در متن اصلی به صورت یک جمله در زبان مقصد ترجمه کند یا به عبارتی آن واژه را توصیف کند. همان‌طور که پیشتر گفتم، به دلیل تفاوت گفتمان در دو زبان، مترجم تعدیل‌هایی انجام می‌دهد. یعنی ممکن است چیزهایی را اضافه یا کم کند اما با همان مفهوم. البته منظور من اضافه و کم کردن چیزی به تفکر نویسنده نیست. اما گاهی ممکن است مترجم ناچار شود کلمه‌ای را اضافه یا کم کند تا آن عبارت برای خواننده زبان مقصد ملموس باشد. شاید شنیده باشید که عده‌ای می‌گویند فلان ترجمه بوی خامی می‌دهد. دلیلش این است که مترجم تلاش کرده بیش از اندازه به متن وفادار باشد. وفاداری به متن کمی گول‌زننده است. مترجم‌های تازه‌کار فکر می‌کنند که باید دقیقاً همان متن زبان مبدأ را منتقل کنند. اما مترجمی که تجربه داشته‌باشد، یاد گرفته که نگاهش به زبان مقصد باشد نه زبان مبدأ. مثلاً در زبان انگلیسی فرد پرخور را به اسب تشبیه می‌کنند ولی ما در فارسی به گاو تشبیه می‌کنیم. در این موقعیت، مترجم کم تجربه در ترجمه خود عیناً همان عبارت را ترجمه می‌کند و می‌نویسد فلانی مثل اسب می‌خورد. مثال‌های این چنینی خیلی زیاد هستند و از حوصله این گفتگو خارج باشد، اما هرچه که جنبه ادبی و هنری کار بیشتر باشد، از صناعات ادبی بیشتری برخوردار باشد و یا در آن متن با بازی با کلمات مواجه باشیم، انتقال هرکدام از آن‌ها در قالب ترجمه سخت‌تر است. مترجم‌های مختلف در برخورد با این موارد رویکردهای متفاوتی دارند. الان که شما این پرسش را مطرح کردید به خاطر آوردم که در یکی از ترجمه‌های اخیرم با چنین مواردی روبه‌رو شدم. ما گاهی نمی‌توانیم آن‌ها را منتقل کنیم و ناچار می‌شویم بگردیم و در زبان خودمان برای



آن اصطلاح، معادلی که نزدیک باشد پیدا کنیم تا بتوانیم آن بازی زبانی را اجرا کنیم. بازی زبانی مثل شعر می ماند. من خودم به ترجمه شعر معتقد نیستم و گمان می کنم در ترجمه اشعار تنها می توانیم مفاهیم را منتقل کنیم. حتی در مواجهه با شعر نو، من معتقد هستم که آهنگ موجود در آن را نمی توانیم به همان زیبایی که در زبان اصلی وجود دارد در ترجمه منتقل کنیم. من اعتقادی به ترجمه شعر ندارم. شعر قابل ترجمه نیست اما این به این معنی نیست که ما شعر ترجمه نکنیم. اتفاقاً آن ها را ترجمه می کنیم

و نهایت تلاش خودمان را هم به کار می بندیم تا بازی های زبانی و آرایه های ادبی موجود در آن شعر را هم به زبان مقصد بیاوریم. اما باید بدانیم که هیچ گاه مثل شعر اصلی نخواهد شد. اساساً در ترجمه هیچ چیزی صد در صد منتقل نمی شود اما اگر متن ادبی باشد (مثل اشعار غنی موجود در فرهنگ های مختلف جهان)، این منتقل نشدن بیشتر اتفاق می افتد.

- می شود برایمان مثال هم بزنید؟

بله، در یکی از رمان هایی که برای نوجوانان هست، دانش آموز در کلاس از معلم می پرسد: چرا می گویند lipstick (رژلب) درحالی که وقتی از آن استفاده می کنیم می شود با وجود آن لب ها را حرکت داد بدون اینکه آن ها به یکدیگر بچسبند؟ نوشتن این موضوع برای مترجم کار آسانی نیست چرا که وی را ناچار به نوشتن پانویس مفصل می کند و من معتقد هستم که مترجم می بایست تا حد امکان از نوشتن پانویس دوری کند. من در این مورد به خصوص متن را چنین ترجمه کردم: چرا می گویند رژلب؟ با توجه به اینکه رژ به معنی قرمز هست اما رژ لب می تواند هر رنگی داشته باشد؟ یعنی سعی کردم در فارسی برایش معادلی برای جایگزینی پیدا کنم تا بتوانم این بازی زبانی را به زبان خودم هم منتقل کنم.

یا مثلاً گاهی می پرسند چرا می گوئیم رینگ بوکس زنی؟ در صورتی که شکلش به صورت مربع است! در چنین موقعیت هایی می توانیم با پانویس مشکل را حل کنیم و توضیح بدهیم که ring در زبان انگلیسی به معنای گرد است. اما سعی من در این است که از پانویس کمتری استفاده کنم و به هر شکلی که می شود برای آن عبارت، معادلی در زبان فارسی پیدا کنم. معادلی که همان بار معنایی را داشته باشد، همان حس را در خواننده اش ایجاد کند و همان تأثیر را داشته باشد. در این صورت است که مترجم می تواند زیبایی متن اصلی را در متن ترجمه شده نیز منتقل کند. برای رسیدن به این اهداف هم داشتن تجربه از اهمیت زیادی

برخوردار است. من با ترجمه هر کتاب، رشد خودم را می‌بینم، اینکه چه طور در ترجمه هر کتاب از تجاربم یاد می‌گیرم و نکات تازه‌ای کشف می‌کنم.

- همان طور که می‌دانید بیشتر مخاطبان ما از اهالی زبان‌شناسی هستند. به نظر شما یک مترجم تا چه اندازه باید به نظریه‌های مطرح در زبان‌شناسی آشنا باشد؟ این آشنایی چه تأثیری در کدام بخش کار او دارد؟

زبان‌شناسی بسیار به مترجم کمک می‌کند. مترجمی که زبان را به صورت علمی بررسی کرده باشد و با زبان‌شناسی، نظریه‌ها، تجزیه و تحلیل کلام، معناشناسی، واژه‌یابی، واژه‌سازی آشنا باشد، بهتر می‌تواند کار ترجمه را پیش ببرد. در واقع یکی از وظایف اصلی مترجم واژه‌سازی است. اینکه مترجم فرایند واژه‌سازی را بداند و با اصول قرض‌گیری واژگانی و نحوی آشنا باشد کار ترجمه برایش آسان‌تر می‌شود. همان طور که می‌دانیم هرچه تفاوت فرهنگ‌های زبان مبدأ و مقصد بیشتر باشد، ترجمه از این دو زبان هم دشوارتر می‌شود. به دنبال این تفاوت، تجزیه و تحلیل کلام دشوارتر خواهد شد و تأویل‌های بیشتری رخ خواهد داد. از طرفی دیگر دانستن جامعه‌شناسی زبان می‌تواند به مترجم کمک کند. زمانی که می‌خواستم دوباره به سراغ ترجمه بیایم، احساس کردم که باید کتاب **درآمدی بر جامعه‌شناسی** نوشته دکتر یحیی مدرسی را دوباره بخوانم. آن سال‌ها که خودم دانشجو بودم، نسخه‌ای قدیمی از این کتاب را داشتم اما دوباره برگشتم به بعضی از همان منابع چون احساس نیاز می‌کردم به دوباره مطالعه کردن زبان به صورت علمی. به همین دلیل یک بار دیگر زبان‌شناسی را مرور کردم. کتاب دکتر مدرسی به من در پیدا کردن لحن و واژه‌سازی بسیار کمک کرد. مطالعه دوباره دروسی که من با خانم دکتر ویدا شقاقی داشتم به من بسیار کمک کرد. اساساً زبان‌شناسی به مترجم کمک می‌کند تا به پتانسیل‌های زبان مقصد (فارسی) آگاهی پیدا کند تا متن ارائه‌شده از سوی مترجم خشک و مکانیکی نباشد. بنابراین معتقد هستم که هر مترجمی باید دست کم اصول اولیه و مقدمات زبان‌شناسی را بداند. رشته مطالعات ترجمه با زبان‌شناسی پیوند تنگاتنگ دارد. امروزه بسیاری از ترجمه‌شناسان از میان زبان‌شناسان هستند. یکی دیگر از وظائف مترجم، تجزیه و تحلیل گفتمان است و همه این‌ها از طریق یادگیری زبان‌شناسی میسر می‌شود. ای کاش این نکته در جامعه ما جای خودش را باز کند که مترجمان ادبی از میان کسانی باشند که ترجمه را به صورت حرفه‌ای و آکادمیک در دانشگاه خوانده‌اند و فنون آن را یاد گرفته‌اند. یعنی بخشی از ترجمه که آموزشی است را یاد گرفته باشند. در ضمن مترجم باید شمع ادبی و هنری داشته باشد. وقتی این دو مورد کنار هم قرار بگیرند، شاهکار خلق می‌شود و از آن فرد یک مترجم برجسته می‌سازد.

- تقویت هر دو زبان مبدأ و مقصد از مهمترین وظایف یک مترجم است. شما بیشتر در مورد چند کتاب در حوزه زبان‌شناسی توضیحاتی دادید، اما اگر بخواهیم کلی‌تر صحبت کنیم، به عنوان یکی از مترجمان شناخته‌شده، خواندن چه کتاب‌هایی را برای بهتر شدن ترجمه دانش‌جویان رشته مترجمی و نیز علاقه‌مندان به حوزه ترجمه پیشنهاد می‌کنید؟ اولویت با کدام منابع است؟

در مورد این سؤال باید بگویم که تسلط مترجم به زبان فارسی بسیار حائز اهمیت است. همه فکر می‌کنند اگر کسی به زبانی به جز زبان مادری تسلط دارد پس قابلیت ترجمه کردن را هم دارد. اما این فکر درست نیست. مترجم باید مطالعه داشته باشد و نثرهای خوب و ادبیات کهن را بشناسد. مترجم باید سعدی و حافظ را خوانده باشد. خواندن **شاهنامه فردوسی** هم به مترجم و غنی شدن دایره واژگانی او کمک می‌کند. همچنین خواندن **تاریخ بیهقی** و آثار ناصرخسرو را به شما و دوستانتان پیشنهاد می‌کنم. خواندن **منطق الطیر** و **تذکره الاولیاء** عطار و همچنین اشعار مولانا هم به بیشتر شدن سواد مترجم کمک می‌کند. این‌ها ادبیات کلاسیک ما بود. اما اگر بخواهم از ادبیات معاصر منابعی را معرفی کنم، آثار احمد محمود، سیمین دانشور، هوشنگ گلشیری، رضا براهنی، محمود دولت‌آبادی و هوشنگ مرادی کرمانی را پیشنهاد می‌کنم. حتی مطالعه مجلات و روزنامه‌ها هم می‌تواند به غنی شدن فارسی مترجم کمک کند. بعضی از اشتباهات نه تنها وارد زبان گفتار شده، بلکه به نوشتار هم رسیده. مثلاً بعضی مواقع می‌بینیم که می‌گویند فلانی ماسک را پوشید. ماسک را که نمی‌پوشند! می‌زنند. یا مثلاً انگشتر را پوشید. در صورتی که ما انگشتر را دستان می‌کنیم. این‌ها مواردی است که مترجم باید به آن توجه کند. یکی از اشتباه‌های رایج در کار مترجمان این است که زیادتر از حد، تحت‌اللفظی ترجمه می‌کنند و این در حالی است که در ترجمه ادبی نباید تحت‌اللفظی ترجمه کنیم. مترجم برای اینکه بتواند سراغ ترجمه ادبی برود باید فارسی خوبی داشته باشد و رسیدن به این هدف هم تنها با خواندن متون خوب ادبی در زبان فارسی دست‌یافتنی است. مثلاً فرض کنید در یک عبارت انگلیسی واژه suffer را داشته باشیم. مترجم ممکن است آن عبارت را به صورت فلانی از بیماری سرطان رنج می‌برد، ترجمه کند. در حالی که ما در فارسی می‌گوییم فلانی سرطان داشت یا دچار سرطان بود. این تفاوت مترجم‌هاست. امروزه حتی در نویسندگان نسل جدید هم نویسندگان خوبی هستند که می‌شود کارهایشان را برای تقویت زبان فارسی خواند. نویسندگانی چون زهرا عبدی، بلقیس سلیمانی، عباس معروفی، شهریار مندنی‌پور، یوسف علی‌خانی نثر بسیار قوی و درخشانی دارند. یکی از رموز موفقیت مترجم خوب آن است که همواره در حال مطالعه و کشف باشد. بسیاری از اوقاتی که دارم آثار فارسی تألیفی را می‌خوانم، یادداشت برمی‌دارم چون می‌خواهم خزانه لغتم غنی بشود. می‌خواهم آن ساختارهایی را که در ذهنم پسیو هست، اکتیو کنم. برای همین مدام یادداشت می‌کنم. شیوه بیان، جمله‌بندی و نحو بسیاری از نویسندگان آموزنده است و می‌توان از آن‌ها در متن ترجمه استفاده کرد. خواندن ترجمه‌های خوب هم به مترجم بسیار کمک می‌کند. خواندن ترجمه‌های منوچهر بدیعی، عبدالله کوثری، سروش حبیبی و بهمن فرزانه را به شما پیشنهاد می‌کنم.

سپاس از همراهی و مهر بی‌دریغ شما، قدردان تان هستم.

مصاحبه با ویلیام لباو

این مطلب ترجمه مقاله‌ای است از لوئیس روزن
(Lois Rosen)
(March., 1979)

An Interview with William Labov





مهفام جاویدی

mahfajavadi@gmail.com

دانشجوی کارشناسی ارشد

زبان‌شناسی همگانی

دانشگاه علامه طباطبائی

ویلیام آلبو متخصص زبان‌شناسی اجتماعی^۱ است که گویش‌های غیرمعیار^۲ را مطالعه می‌کند. دسته‌بندی اجتماعی زبان انگلیسی در شهر نیویورک^۳، مطالعه انگلیسی غیرمعیار^۴ (NCTE) و چندین مقاله در ارتباط با توصیف گویشی منسوب به سیاه‌پوستان^۵ و تاثیر آن بر یادگیری خواندن از نوشته‌های اوست. او در سال ۱۹۶۸ جایزه NCTE دیوید اچ راسل^۶ را برای تحقیقات برجسته دریافت کرد.

چطور به مطالعات زبان‌شناسی^۷ علاقه پیدا کردید؟

من قبلاً شیمیدان بودم و کار صنعتی انجام می‌دادم. مجذوب حوزه‌ای شدم که در آن می‌توانستید در رابطه با زبان چیزی نزدیک به اصول علمی را گسترش دهید. دیدگاه من این است که زبان‌شناسی علم نیست بلکه داریم به آن نزدیک می‌شویم. علوم اجتماعی کمی رابطه بین یک نظریه و عملی کردن آن را حل کرده‌اند. بیشتر مردم احساس می‌کنند این یک فرآیند یک طرفه است: گروهی از نظریه‌پردازان به ایده‌ای فکر می‌کنند و سپس فرد دیگری سعی می‌کند آن را عملی کند. این در آموزش و پرورش ممکن است به نظریه‌هایی منجر شود که هرگز جواب نمی‌دهند زیرا زبانی که این نظریه‌ها بر آن استوار هستند بسیار دور از واقعیت زبانی است که مردم واقعاً از آن استفاده می‌کنند. زبان‌شناسی در حال به دست آوردن جنبشی برای اتخاذ رویکرد متفاوتی است که با زبان زندگی روزمره و زبانی که کودکان به کلاس درس می‌آورند، آغاز می‌شود.

می‌خواهم وارد موضوع نوع زبانی که کودکان به کلاس می‌آورند شوم. آیا کودکان سیاه‌پوست درون‌شهر با انواع مهارت‌های کلامی متفاوت از سخنگویان انگلیسی معیار^۸ به کلاس می‌آیند؟

کاری که در هارلم^{۱۰} از ۱۹۶۵ تا ۱۹۶۸ انجام دادیم و کاری که از آن به بعد انجام شد، تقریباً همه به پاسخ این سوال ختم شدند. زبان انگلیسی عامیانه سیاه‌پوستان آمریکا گویش نسبتاً یکنواختی است که در سراسر ایالات متحده آمریکا صحبت می‌شود. بسیاری از معلمان آن را در کلاس به رسمیت نمی‌شناسند زیرا کلیشه‌هایی درباره آن خوانده‌اند. در واقع، درصد زیادی از کودکان در کلاسی غیراستاندارد از گویش خود به همان شیوه نیویورک، شیکاگو^{۱۱} یا دیترویت^{۱۲} استفاده می‌کنند.

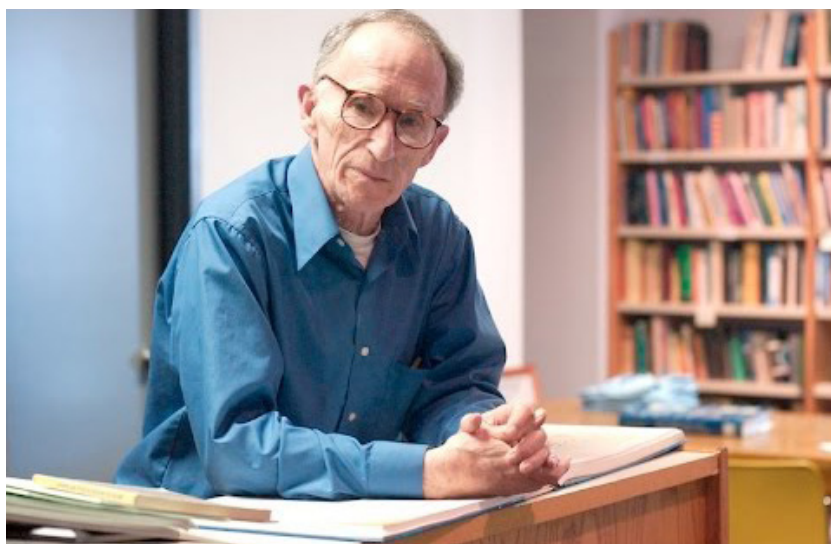
1. sociolinguistics
2. Nonstandard dialects
3. The Social Stratification of English in New York City
4. Nonstandard English
5. The Study of Nonstandard English
6. black dialect
7. David H. Russell
8. linguistic studies
9. Standard English
10. Harlem
11. Chicago
12. Detroit

این تصور که دورترین و دورافتاده‌ترین مدل‌ها، تنها حالتی هستند که واقعاً به زبان انگلیسی سیاه‌پوستان تعلق دارند، به سردرگمی منجر شده است. گویش انگلیسی سیاه‌پوستان سابقه‌ای طولانی دارد و احتمالاً در گذشته بیشتر از حالا با انگلیسی معیار تفاوت داشته است. اکنون به نظر می‌رسد که سرچشمه‌ای برای کرئولی^۱ (زبان آمیخته بومی شده) وجود داشته است و آثاری از ارتباط با زبان‌های بسیار متفاوتی که در جزایر کارائیب^۲ صحبت می‌شود، وجود دارد. اما فرآیند از هم‌گسستگی زبان آمیخته بومی شده^۳ نیز وجود دارد به طوری که گویش، به زبان کلاس نزدیک و نزدیک‌تر می‌شود. علاوه بر این، برخی از برجسته‌ترین اشکال کرنول آن قدرها هم رایج نیستند و می‌توانند در کلاس درس سرکوب شوند. نتیجه، نوعی نگرش منفی به صحبت انگلیسی سیاه‌پوستان در کلاس است که بسیاری از بخش‌های انگلیسی معیار و همچنین گونه‌های عامیانه را از دست داده است.

فکر می‌کنید اگر دانش‌آموزان سیاه‌پوست آزاد بودند از تمام زبان مادری خود در کلاس درس استفاده کنند، تفاوت عمده‌ای ایجاد می‌شد؟

این هرگز اثبات نشده است. اکنون به خوبی دیده شده که آزادی بیان منجر به مطالعه بهتر می‌شود. درباره این موضوع سردرگمی زیادی وجود داشت زیرا تقریباً بسیاری از مردم متقاعد شده بودند که تغییر روش صحبت کردن بچه‌ها الزامی است. اگر تغییر روش صحبت کردن کودکان منجر به خواندن و نوشتن بهتر شود، پس ممکن است ارزش امتحان کردن را داشته باشد، اما این موضوع جایی نشان داده نشده است؛ بلکه نشان داده شده شیوه سخن گفتن کودکان سیاه‌پوست لزوماً از نظر ساختاری متفاوت نیست. چنین نیست که زبان انگلیسی عامیانه سیاه‌پوستان عمیقاً متفاوت است یا اینکه زبانی خارجی است، بلکه تفاوت آن نمادین است. نحوه صحبت کردن شما برای درک خود و شخصیت‌تان بسیار مهم است. اگر معلمی نسبت به طرز صحبت شما به روشی خصمانه واکنش نشان می‌دهد، پس انتخاب این است که شخصیت خود را باب میل او تغییر دهید یا اینکه در آخر کلاس بشینید و در حالی که دیگران در حال یادگیری هستند، یکی از افرادی باشید که باید 'حداقل ساکت باشد'. تحقیقات ما نشان می‌دهد که دلیل اصلی شکست مدارس در آموزش کودکان سیاه‌پوست این مسئله نیست که در واقع زبان آنها متفاوت است و به همین دلیل نمی‌توانند زبان انگلیسی معیار را فراگیرند؛ بلکه متوجه شدیم تفکر کلیشه‌ای معلم در مورد کودکان سیاه‌پوست، با واکنش ناخودآگاه او نسبت به گفتار و رفتار کودک آغاز می‌شود. برای عملی کردن این فکر که اگر کودکان آزادی بیان خود را داشته باشند سرعت یادگیری بیشتری دارند، باید نگاه عمیق جدیدی به رابطه کودک و معلم به وجود آید. اعتقادی به این تفکر ندارم که چاپ کتابی جدید یا روشی نوین یا ارائه توصیف جدیدی از این زبان، مشکلات آموزشی درون شهر را حل می‌کند.

1. Creole
2. Caribbean
3. process of de-Creolization



آیا آموزش زبان شناختی معلمان، تفاوت زیادی ایجاد می‌کند؟

اگر به درک بهتر از طبیعت انسانی کودکی منجر و رابطه‌ای متفاوت بین معلم و کودک ایجاد شود، ممکن است مفید باشد؛ اما به سختی باور می‌کنم آموزش زبان‌شناسی پاسخی برای این مشکل است. ببینید، بسیاری از دوره‌های زبان‌شناسی را که درباره آن‌ها می‌گویند زبان‌شناسانی نوشته‌اند که هیچ ارتباطی با دنیای بزرگ بیرون ندارند. این‌ها مدل‌هایی به خودی خود بسیار جالب و مفید از روابط انتزاعی بین جملات هستند ولی قرار نیست مشکل اساسی بین دو سیستم فرهنگی مدرسه را تغییر دهند. این تغییر با دانش درباره دو فرهنگ به وجود می‌آید: کودک بیشتر درباره فرهنگ معلم یاد بگیرد و معلم فرهنگ کودک را بیشتر بیاموزد.

در اینجا حتی یک مشکل عمیق‌تر از نقش زبان‌شناسی در آموزش و پرورش وجود دارد: موضوع علاقه است. با اطمینان می‌توان گفت هنوز کسی دستور زبانی ننوخته است که برای همه جالب توجه باشد. هنوز گروهی از معلمان را ندیده‌ام که کتاب‌های دستور زبان به نظرشان جالب بیاید و از آموزش آن لذت ببرند. البته استثناهایی هم وجود دارد؛ اما هر جا که می‌روم معلم‌ها می‌گویند برای دوری از آموزش دستور زبان هرکاری می‌کنند. چرا؟ به دلیل اینکه کتاب‌ها به شدت کسل‌کننده هستند. حل این مشکل نگاه عمیق‌تری را به آنچه که برای مردم جالب است، می‌طلبد و کشف اینکه چرا تحلیل زبان شناختی دستور زبان نمی‌تواند افراد غیر زبان‌شناس را علاقه‌مند کند.

نظر شما دربارهٔ معلمانی که از روش‌های متداول آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم (ESL)^۱ برای آموزش به گویشوران بومی سیاه‌پوست^۲ استفاده می‌کنند، چیست؟

فکر نمی‌کنم هیچ کدام از ما با این موضوع موافق باشیم که روش‌های مورد استفاده در TESOL^۳ (آموزش زبان انگلیسی به گویشورهای زبان‌های دیگر) آنقدر قوی و معین هستند که به پیشرفت گسترده‌ای در آموزش خواندن منجر می‌شوند. چند نکته برای شناسایی تفاوت‌های ساختاری بزرگ ضروری است. مثلاً در گویش عامیانه سیاه‌پوستان علامت s- سوم شخص مفرد وجود ندارد. برخلاف باقی حروف که ممکن است وجود داشته باشند یا نه، s- سوم شخص مفرد می‌تواند به طور کامل حذف شود یا اغلب در جای اشتباه ظاهر شود و باید طوری آموزش داده شود که گویی جا افتاده است. اما شعار 'انگلیسی به عنوان زبان دوم' خطرناک است. سیاه‌پوستان می‌توانند بگویند 'ما زبان خودمان را داریم' و بسیار به آن افتخار کنند. در عین حال وقتی می‌گویید 'باید انگلیسی را به عنوان یک زبان خارجی به شما آموزش دهیم' چیزی کاملاً متفاوت می‌گوید. اگر چنین تفاوتی وجود داشته باشد، آن‌ها در میان ما خارجی هستند. خب، آن‌ها خارجی نیستند و چنین تفاوتی وجود ندارد. بنابراین یک یا دو نکته ضروری است که بدانیم کودکان سیاه‌پوست نیاز به آموزش ویژه دارند؛ اما در نظر گرفتن انگلیسی عامیانه سیاه‌پوستان به عنوان یک زبان خارجی، باعث می‌شود سیاه‌پوستان چنین فکر کنند که بخشی از مردم انگلیسی‌زبان آمریکا نیستند.

نظر شما دربارهٔ خوانندگان دوگویی چیست؟

امروزه می‌توان اظهار نظرانی در این مورد کرد که چند سال پیش نمی‌شد. دلایل بسیاری برای استفاده از گویش‌های بومی اولیه^۴ به عنوان گذری به زبان انگلیسی معیار^۵ وجود دارد. یک این که از نظر ساختاری می‌تواند برای کودکان مفید باشد که در خواندن چیزهایی بسیار متفاوت از گفتار، مشکل دارند. دیگری مقدار است: یک پرایمر به شکل نمادین در زبان خود آنها مانند رویکردی زبانی عمل می‌کند و به آنها نشان می‌دهد که کلاس درس محیطی بیگانه نیست. افرادی چون بیل استوارت^۶ و جون باراتز^۷ که ابتدا پیشنهاد استفاده از پرایمرهای انگلیسی سیاه‌پوستان را دادند، به رویکرد اول معتقد بودند که به دلایل ساختاری ضروری بود. اما هرگز نتوانستند برنامه خود را عملی کنند زیرا انتظار وجود مخالفت عمیق از سمت والدین و معلمان را نداشتند. همچنین آزمایش‌های بسیار دیگری با نتایج منفی انجام شده است که در زبان انگلیسی سیاه‌پوستان نیز هیچ تفاوتی ایجاد نکرد. با این حال، اگر با دقت به موارد مورد استفاده مردم نگاه کنید،

1. English as a second language
2. Black English Vernacular speakers
3. Teaching English to speakers of other languages
4. Vernacular primer
5. Standard English
6. Bill Stewart
7. Joan Baratz

نسخه‌های کلیشه‌ای از زبان انگلیسی عامیانه سیاه‌پوستان وجود داشتند که به شکلی بد و عجولانه ساخته شده بودند و با نسخه‌هایی که به آنها نیاز داریم کاملاً فاصله داشتند: نسخه‌هایی که به طور کامل از فرهنگ مردم سیاه‌پوست گرفته شده باشند. تقریباً هر چیزی که از این آزمایش‌ها بیرون آمد، منفی بود زیرا تنها نوشتن چیزی به روشی که فکر می‌کنید انگلیسی سیاه‌پوستان است، کافی نیست. این کار را باید افراد سیاه‌پوستی انجام دهند که کاملاً در فرهنگ سیاه‌پوستان غوطه‌ور هستند و درگیری موجود را درک می‌کنند.

اخیراً گری سیمپکینز^۸، گریس هولت^۹ و شارلوت سیمپکینز^{۱۰} مجموعه‌ای به نام پُل^{۱۱} را اجرا کردند که دانش عمیق‌تری از فرهنگ سیاه‌پوستان ارائه می‌کند و مستقیماً جوانان سیاه‌پوست را مخاطب قرار می‌داد. این برنامه به ویژه برای دانش‌آموزانی طراحی شده است که برای مدت طولانی در مدرسه عملکرد بدی داشته و از خواندن دست کشیده‌اند. گوینده نوار و کتاب مستقیماً آنها را مخاطب قرار می‌دهد و موقعیت آن‌ها را درک می‌کند. برای چند نفر از دوستانم در فیلادلفیا پخش کردم، فقط گفتند: 'خیلی حقیقت دارد! دقیقاً همینطور است!'. این خوانندگان با یک سری تغییرات قدم به قدم شما را به زبان انگلیسی معیار نزدیک‌تر می‌کنند، اما در تمام طول مسیر از عناصر فرهنگی برگرفته از انگلیسی عامیانه سیاه‌پوستان استفاده می‌کنند.

نظر شما درباره این حقیقت چیست که در هر نوع ارتباط نوشتاری، جامعه ما حق ویژه بسیار بالایی را به زبان انگلیسی معیار می‌دهد؟

این را دست بالا نگیرید؛ آمریکا و بریتانیا مدت‌هاست فکر یک فرهنگستان و استاندارد ثابت را رد می‌کنند. کسانی که کمترین اعتماد به نفس را دارند، بیشتر از همه به آن معتقد هستند. بخشی از مشکل ما این است که بسیاری از معلمان به دلایلی فرصت تسلط کامل به زبان را ندارند. هیچ‌کدام از ما اعتماد به نفسی را نداریم که مردم دوره الیزابت برای استفاده از زبانشان داشتند. ما با کلماتی احاطه شده‌ایم که تلفظ صحیح آنها را نمی‌دانیم و همه باید به بعضی از کلمات در واژه‌نامه نگاهی بیندازیم. اگر واقعاً نسبت به زبانمان احساس امنیت و اعتماد به نفس داشتیم، درباره استفاده مردم از اشکال دیگر ناراحت نمی‌شدیم. آنقدرها که فکر می‌کنید، دستور زبان معیار جهانی نیست. با جنوبی‌های تحصیل کرده صحبت کنید، خواهید دید که ایده وجود دستور زبان معیار برای زبان انگلیسی را رد می‌کنند. گرچه که درست است دستور نوشتاری قابل قبول، تفاوت بسیار کمتری با زبان گفتاری جنوب دارد.

جنبشی دائمی از افراد تحصیل کرده هست که به تغییر زبان اعتقادی ندارند. نویسندگان تمایل زیادی دارند درباره چیزهای بسیار ناچیز مرتبط با کاربرد زبان به سرعت ناراحت شوند. برای مثال 'aren't I' را در نظر بگیرید. وقتی کودک بودم 'aren't I' تناقضی کاملاً غیرمنطقی و غیرمعقول به نظر می‌رسید اما امروزه

8. Gary Simpkins

9. Grace Holt

10. Charlotte Simpkins

11. Bridge

هیچ‌کس آن را زیر سوال نمی‌برد. زبان سریع‌تر از چیزی که درک می‌کنیم تغییر می‌کند و هر بار که متوجه این تغییر می‌شویم - مهم نیست که این تغییر چقدر تمیز یا کارآمد باشد - از آن نفرت پیدا می‌کنیم. مثلاً پسوند -wise یعنی 'در رابطه با ...' شوهری به همسرش گفت: 'این استیک مشکل دارد' همسرش پاسخ داد: 'Flavor-wise' یعنی از نظر طعم؟ و شوهرش جواب داد: 'anything-wise?' به این پسوند نیاز داریم، ولی همه حس می‌کنیم نباید از آن در نوشتار استفاده کرد، اگرچه در نهایت احساسات ما از حقایق جلو می‌زند، حال اینکه دلیل تغییر و رشد کردن زبان را نمی‌دانیم. چیزی که معلمان به آن نیاز دارند درک موضوع نسبی بودن همه این قضاوت‌هاست.

آیا تلویزیون تأثیر زیادی بر زبان ما داشته است؟

کار ما از منظری نشان می‌دهد که تقریباً هیچ اثری نداشته است. به دلیل اینکه همه یک مدل رسانه معیار را می‌شنویم، مردم فکر می‌کنند خصوصیت هزار ساله زبان که تغییر در آواهای آن است، متوقف شده است. برعکس، تغییر آوایی با سرعت زیادی در تمام کلان‌شهرها در حال رخ دادن است. دیتروید^۱، شیکاگو^۲، نیویورک^۳، هرجایی که بروید می‌بینید زبان به اندازه تغییر در عصر شکسپیر^۴، در حال تغییر است. بنابراین همان جابجایی‌های عظیم واکه‌ای^۵ حتی همین جا در میشیگان^۶ هم رخ می‌دهد.

باین‌حال، شاید موضوع - تغییرات دستوری تحت تأثیر رادیو و تلویزیون - است. شاید به حد کافی باهوش نیستیم و نتوانسته‌ایم تغییرات مداوم دستوری را که متعلق به گروهی خاص است، دنبال کنیم؛ در عوض متوجه این می‌شویم که تغییرات در دستور، هم‌زمان به مرموزترین حالت ممکن در جهان انگلیسی‌زبان در حال وقوع است. دو گرایش مخالف وجود دارد: تاجایی که می‌بینیم، [وقتی] مردم هرچه بیشتر و بیشتر در آواهای تولیدی خود محلی^۷ می‌شوند، تغییرات دستوری به شکلی فراگیر در کل جهان انگلیسی‌زبان از لندن تا نیویورک و تا استرالیا رخ می‌دهد. به نظر من درک و فهم آموزگاران از امر تغییر زبان خودشان می‌تواند کمک شایانی به آنها بکند: اینکه گفته‌های پدربزرگ‌هایشان همانند چیزی نیست که آنها معیار می‌پندارند و زبان عامیانه سیاه‌پوستان نیز در حال تغییر است.

اخیراً درگیر چه نوع تحقیقاتی هستید؟

در حال مطالعه روی گفتار مردم فیلادلفیا^۸ هستیم و تحولات در گروه‌های قومی مختلف و موقعیت‌های

1. Detroit
2. Chicago
3. New York
4. Shakespeare
5. Great Vowel Shifts
6. Michigan
7. local
8. Philadelphia



پورتوریکویی^۱ را پیگیری می‌کنیم. به این حقیقت رسیدیم که تنها یک جامعهٔ زبانی^۲ وجود ندارد، بلکه سه مدل گفتار: سیاه‌پوستان، پورتوریکویی و سفیدپوستان وجود دارد و شکاف بین جوامع ما با آن شکاف در سیستم‌های زبانی، نمادین شده است.

آیا کاری که در حال حاضر انجام می‌دهید کارکرد مستقیم روی مدارس خواهد داشت؟

بله، فکر می‌کنم. یکی از مدرسی که در شمال فیلادلفیا بر روی آن کار می‌کنیم، بچه‌های سیاه‌پوست، پورتوریکویی و سفیدپوست دارد که بیشتر آنها اهل پورتوریکو هستند. برخلاف پس‌زمینهٔ تغییرات آوایی که در حال وقوع هستند، کودکان پورتوریکویی به وضوح سیستم‌های ارزشی خود را با استفاده از انواع تغییر سبک، نشان می‌دهند. وقتی رسمی و بادقت صحبت می‌کنند از زبان عامیانهٔ غیرمعیار سفیدپوستان، که الگوی آوایی فیلادلفیا است، استفاده می‌کنند. به ویژه دختران این کار را بیشتر از پسران انجام می‌دهند. با وجود اینکه تنها یک دانش‌آموز سیاه‌پوست در این کلاس به‌خصوص وجود دارد، در گفتگوی معمولی بیشتر به سمت انگلیسی عامیانهٔ سیاه‌پوستان تغییر می‌کنند و پسران

تمایل بیشتری به انجام این کار دارند. من در شهر نیویورک الگوی مشابهی را نیز دیده‌ام. وضعیت سه‌گانهٔ

-
1. Puerto Rican situations
 2. speech community

لاتین، سیاه‌پوست، سفیدپوست که در شهرهایی مانند فینیکس^۱ و لس‌آنجلس^۲ می‌بینیم، مهمترین محرک^۳ است و مردم با تغییر سبک^۴ خود به این محرک پاسخ می‌دهند. در پس این اتفاق یک سری ارزش‌ها نهفته است. مردم در کلاسی با جو و فضای سالم، این سیستم‌های ارزشی متفاوت را درک می‌کنند و قدردان یکدیگر هستند.

آیا تا به حال مطالعه‌ای روی مشکلات یادگیری نوشتن انگلیسی‌زبانان بومی سیاه‌پوست انجام داده‌اید؟

برخی از دانشجویان من و افراد دیگری در نیویورک سعی کرده‌اند نوشته‌های افراد سیاه‌پوست ۱۶ تا ۱۹ ساله را مقایسه کنند. در ابتدا کمی گیج شده بودند زیرا با وجود اطلاعات زیاد دربارهٔ گویش انگلیسی سیاه‌پوستان، همه کارهایی را که دانش‌آموزان با گویش خودشان انجام می‌دهند، نتوانستند توجیه کنند. به نظر من دلیل آن بسیار ساده است: چیزهای عجیبی که برای مردم در اولین بار نوشتن رخ می‌دهد، ربطی به تأثیرات زبان عامیانهٔ آنها ندارد، بلکه به درک ناکافی از زبان ادبی و تلاش برای استفاده از آن-زمانی که هیچ کنترلی بر آن ندارند- مربوط می‌شود. حال می‌توانید زبان خود را تغییر دهید و یاد بگیرید که فرم‌های جدید را مدیریت کنید، اما وقتی در حال تغییر زبان هستید و می‌کوشید زبانی به کار ببرید که به طور کامل بر آن مسلط نیستید، هرج و مرج به وجود می‌آید. تقریباً مثل این است که کسی بگوید: 'این را به زبان انگلیسی بنویسید اما تا جایی که می‌توانید فرانسوی باشید.' اگر قرار باشد از فرم‌های آکادمیک استفاده کنید، نمی‌توانید به شکل تصادفی چند فرم آکادمیک را اینجا و آنجا به نوشتهٔ خود وارد کنید. می‌توانید نمونهٔ این موضوع را در استفادهٔ دانش‌آموزان سیاه‌پوست از s- سوم شخص- در دستور پایهٔ خود چنین چیزی ندارند- ببینید که به روش‌های عجیبی ظاهر می‌شودو اتفاق مشابهی در نحو، سبک و کلمات دیده می‌شود.

زبان‌های رسمی بسیاری وجود دارند که براساس سبک معنایی سیاه‌پوستان گسترش یافته‌اند؛ بعضی از آنها زبان‌های باستانی‌ای هستند که باقی مانده‌اند. برای مثال در میان سیاه‌پوستان مسن‌تر در جنوب، عقل سلیم^۵ به شکل 'mother-wit' استفاده می‌شود که کلمه‌ای متعلق به قرن شانزدهم و هفدهم است. احساس نیاز به زبان رسمی باعث فراگیری سریع شیوهٔ رسمی مکالمه در دانش‌آموزان سیاه‌پوست می‌شود. مسئله این است که آنها کدام مدل کمکی را برای تسلط بر شیوهٔ مورد قبول هر دو گروه سفید و سیاه‌پوستان به دست می‌آورند؟ می‌توانیم Eldridge Cleaver مطالعه کنیم که مثلاً تلاش کرد در بعضی از قسمت‌های Soul on Ice این تغییرات را به وجود آورد. این دیگر به منتقدین ادبی سیاه‌پوست

1. Phoenix
2. Los Angeles
3. dynamic
4. Style shifting
5. common sense

بستگی دارد که تشخیص دهند آیا این همان زبان رسمی است که در آینده شیوه معنایی سیاهپوستان^۱ را تشکیل می‌دهد یا نه. به گمانم چیزی که به ما کمک می‌کند استفاده از متنی مکتوب با معنایی خوب است که یک نویسنده یا گویشور سیاهپوست نوشته است.

بیشترین لذتی که در کار خود با آن روبرو هستید چیست؟

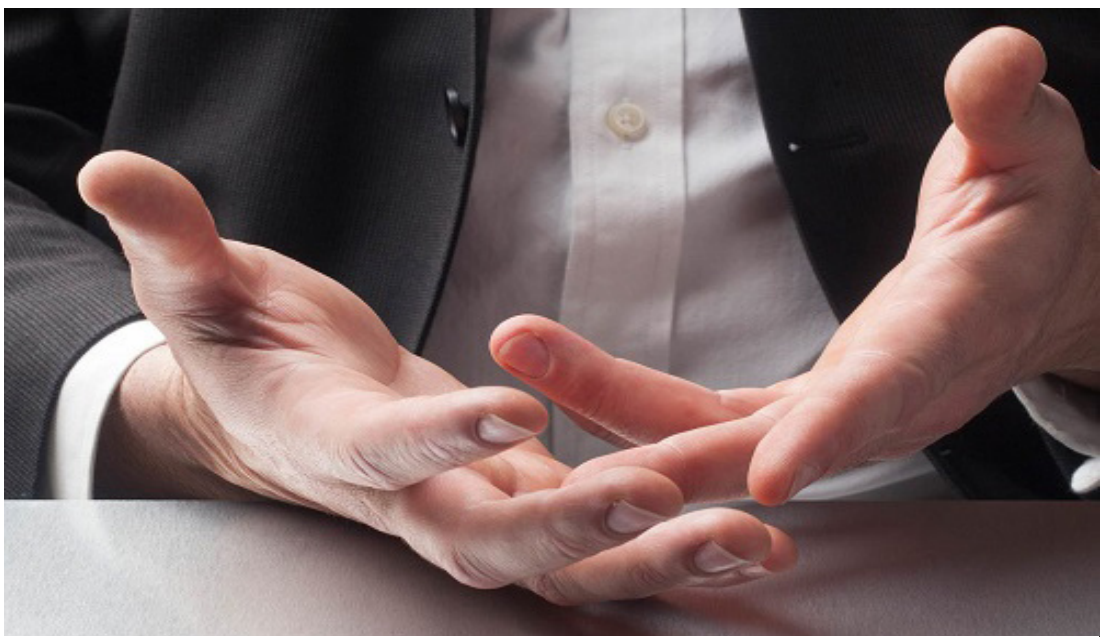
روزی در آریزونا^۲ جوانی به من گفت: 'ببینم درست متوجه شدم یا نه... آیا شغل تو این است که به جاهای گوناگون جهان سفر کنی و با افراد مختلف درباره موضوع دلخواهت صحبت کنی؟' گفتم: 'بله' و او پاسخ داد: 'من این شغل را می‌خواهم!' ولی بیشتر از این حرف‌هاست. گونه‌ای که با آدم‌های جدید در مطالعات خود روبرو می‌شویم و شکستن مرزها بین غریبه‌ها، به ما این اجازه را می‌دهد که به افراد خیلی نزدیک شویم. این روشی عالی است برای اینکه عاشق نسل بشر بشوی.

جنبه دیگرش این است که زبان‌شناسی دارد به علم نزدیک‌تر می‌شود- آواشناسی^۳ در حال جابه‌جا کردن آن مرزهاست. در زمینه پاسخ به سوالات دلایل تغییر زبان و منشأ تغییرات زبان، پیشرفت‌های زیادی کرده‌ایم و این پیشرفت‌ها با مطالعه تکنیکی تغییر آوا به صورت تحقیق روی یک جامعه به‌خصوص و کاهش بعضی از این مشاهدات به فرم‌های عددی انجام شده است. امروزه می‌توانیم در رابطه با اینکه کجا، چرا و چگونه زبان تغییر می‌کند، صحبت کنیم. بنابراین سر دیگر این مقیاس موشکافی است و این حس که داریم از طریق حقایق سطحی به جنبه‌هایی از واقعیت در پس صفحه آن، دست پیدا می‌کنیم. این کاری هیجان‌انگیز است زیرا می‌دانیم که پشت این صفحه، قوانین نهفته‌ای خفته است که هزاران سال است بر روی زبان ما اجرا می‌شود.

منابع:

۱. آفاگل‌زاده، ف. (۱۳۹۲) [۱۳۹۹]. فرهنگ توصیفی: تحلیل گفتمان و کاربردشناسی. تهران: نشر علمی.
۲. عبدالکریمی، س. (۱۳۹۲). فرهنگ توصیفی: زبان‌شناسی اجتماعی. تهران: نشر علمی.
3. <http://www.jstor.org/stable/814929>. *The English Journal* (1979). Vol. 68, No. 3.

1. black rhetorical style
2. Arizona
3. phonetics



ارتباط غیرکلامی در تقابل با ارتباط کلامی در رویکرد کاربردی

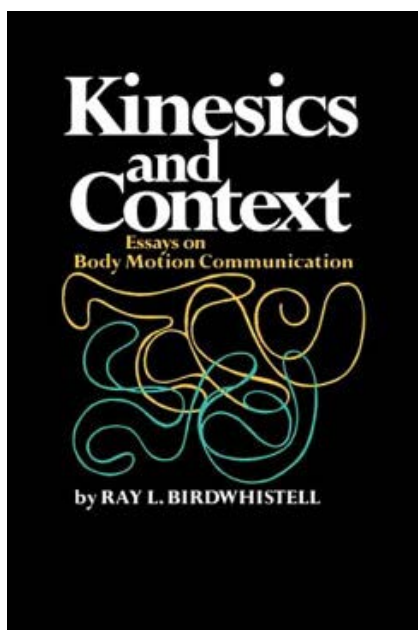
مقاله پیش‌رو، مقاله‌ای مروری در خصوص اشکال مختلف ارتباط غیرکلامی و نقش‌های مختلف آن است. نگارنده این مقاله، قصد دارد با تکیه بر نقش سوم ارتباط غیرکلامی که در واقع، خلاف جهت ارتباط کلامی است، برخی از مهم‌ترین اشکال مختلف این رفتارهای زبانی را به تفکیک پیامی که منتقل می‌کنند، شرح دهد. نتیجه حاصل از این مقاله را می‌توان در وهله اول، تأیید رابطه لازم و ملزوم مابین ارتباط کلامی و غیرکلامی دانست و به لحاظ کاربردی نیز بر نقش غیرقابل انکار آن در بافت‌های موقعیتی مختلف تأکید کرد.



پوریا محمدی پیوند
Pouriya.mohammadi74@gmail.com

دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی

کلیدواژه‌ها: ارتباط کلامی، ارتباط غیرکلامی، زبان بدن، نشانه



احتمالاً بارها پیش آمده است که در حال صحبت با کسی، حس کرده‌ایم که گفته‌هایش یک چیز است و ظاهرش چیز دیگری می‌گوید. احتمالاً پیش آمده است که ضرب‌المثل «رنگ ظاهر خبر می‌دهد از سز درون» را در برخورد با افرادی که تلاش می‌کنند واقعیتی را لابه‌لای صحبت‌هایشان پنهان کنند، عیناً تجربه کرده باشیم یا شاید جمله مادرمان را در کودکی به‌خاطر بیاوریم که در پاسخ شیطنت‌هایمان به ما می‌گفت: «چشم‌هایت به من دروغ نمی‌گویند.»

طبق گفته کارشناسان، تنها هفت درصد از ارتباط انسان‌ها با یکدیگر از طریق جملات و کلمات انتخابی به مخاطب منتقل می‌شود. ۳۳ درصد از پیام به‌وسیله لحن و فراز و فرودهای صدا و ۶۰ درصد، یعنی چیزی بیشتر از نصف پیام به‌وسیله حرکات بدن به مخاطبان منتقل

می‌شود (میری، ۱۳۹۵). توجه علوم روان‌شناسی و زبان‌شناسی در سال‌های اخیر به سمت این ۶۰ درصد جلب شده است و حوزه 'زبان بدن'، این محدوده را در برمی‌گیرد. باید در نظر داشت که داشتن اتفاق‌نظر در چنین اعداد و ارقامی بین پژوهشگران، امری محال است؛ اما قریب به اکثریت محققان بر تأثیر غالب رفتار غیرکلامی هم‌نظر هستند. رفتار غیرکلامی در کنار رفتار کلامی است که معنی پیدا می‌کند و هر دو به یک اندازه برای برقراری ارتباط ضروری‌اند (بردویتسل، ۱۹۷۰).

به‌نظر می‌رسد که انسان‌ها بر آنچه می‌گویند، اختیار کامل دارند و رفتار کلامی در آن‌ها از خودآگاهشان نشأت می‌گیرد؛ اما ممکن است که رفتار غیرکلامی، ارادی و خودآگاه نباشد. طبق مشاهدات محققان در این امر، یک رفتار غیرکلامی، مانند حرکت سر یا دست، با ما راجع به احساسات، فشارها و افکار درونی فرد صحبت می‌کند (استن ب. والتز، ۲۰۰۲). از این رو، جدا از استفاده عمومی انسان‌ها برای برقراری ارتباط، به لحاظ کاربردی از زبان بدن استفاده‌های فراوانی می‌شود. یکی از مهم‌ترین حوزه‌های استفاده از زبان بدن، مربوط به شاخه زبان‌شناسی کاربردی و به‌تبع آن، زبان‌شناسی حقوقی است. امروزه متصدیان و ضابطان از موضوع زبان بدن در رویه‌ها قضایی، مصاحبه‌های امنیتی و بازجویی‌ها برای کشف واقعیت بهره می‌برند (دیوید لوکیو؛ جانت مالکرن؛ رونالد پوناکو جونیور، ۲۰۱۱). یکی دیگر از حوزه‌هایی که در آن از زبان بدن به مثابه ابزار استفاده می‌شود، حوزه‌های کسب‌وکار است؛ به‌گونه‌ای که آموزش‌های اولیه

به کارگیری از زبان بدن، در بدو استخدام افراد، جزئی لاینفک از فرایند اشتغال شده است.

نگارنده این مقاله مروری نیز با فرض اساسی بودن نقش ارتباط غیرکلامی، ابتدا به بررسی اهمیت زبان بدن می‌پردازد و سپس با مقایسه و جمع‌بندی برخی منابع زبان فارسی و انگلیسی، درباره اشکال بروز رفتار غیرکلامی، تلاش می‌کند تا به اهمیت نقش سوّم این ارتباط که در ادامه معرفی خواهد شد، بپردازد.

اهمیت مطالعه موضوع

طبق یافته‌های آلبرت مهرابیان^۱، یکی از پیش‌تازان مطالعه زبان بدن، میزان تأثیر ارتباط کلامی نسبت به ارتباط غیر کلامی بسیار ناچیز است. کلیّت تأثیرهای یک پیام، شامل هفت درصد تأثیر کلامی، ۳۸ درصد آوایی و ۵۵ درصد غیرکلامی است (مهرابیان، ۱۹۷۱). این قانون تحت عنوان 'قانون ۷-۳۸-۵۵' مشهور شده است. پژوهشگران معتقدند که ارتباط کلامی به منظور انتقال اطلاعات به کار می‌رود و این درحالی است که ارتباط غیرکلامی، آستن احساسات است (آلن پیز، ۱۹۸۱). در واقع زبان بدن حقایق را غیرقابل کتمان می‌کند و احساسات واقعی را نمایان می‌سازد. یکی دیگر از دلایل اهمیت زبان بدن، این است که ارتباط غیرکلامی از پویایی و تنوع بیشتری برخوردار است (محمد رضا پهلوان‌نژاد، ۱۳۸۶)؛ تا جایی که به حساب تخمینی می‌توان تا هفت‌هزار نشانه ارتباط غیرکلامی را تخمین زد (بردویتسل، ۱۹۷۰). اهمیت اشراف بر نشانه‌های غیرکلامی، موضوعی غیرقابل انکار است. حرکات غیرکلامی افراد در زمان سخن گفتن بیانگر احساسات و هیجان‌های آن‌ها است و توسط پژوهشگران برای پی بردن به نگرش‌های گوینده مورد استفاده قرار گرفته‌اند. از این رو، آگاهی از مفهوم حرکت‌ها و زبان بدن، این امکان را می‌دهد که با مشاهده آن‌ها از قصد و نیت واقعی افراد آگاه شویم و میزان تأثیر خود را روی آدم‌ها بیازمائیم (میری، ۱۳۹۵).

تجربه‌ها نشان داده است که هنگام وقوع تضاد یا تناقض بین رفتار کلامی و غیرکلامی، ما اغلب به پیام‌های غیرکلامی اعتماد می‌ورزیم (مهرابیان، ۱۹۷۱). مطمئناً بررسی شیوه به کارگیری از ارتباط کلامی در مصاحبه‌های امنیتی، خود روشنگر ابهام‌های فراوانی است. آنچه کمتر به آن پرداخته شده، شیوه بیان زبان بدن در این رویه‌های قضایی است که می‌تواند نمایانگر شخصیت افراد و لایه‌های زیرین سوژه‌ها باشد و برخصوصیت‌های فکری و روانی آنان دلالت کند. این موضوع می‌تواند طی یک بررسی اجمالی به تحلیل پرونده‌های پیچیده قضایی بیانجامد؛ چراکه فریب عموماً در کلام روی می‌دهد (دیوید لوکیو؛ جانت مالکرن؛ رونالد پوناکو جونور، ۲۰۱۱) و گاه سوژه‌های قضایی و امنیتی چنان بر آن مسلط‌اند که رویه بررسی را مختل می‌کند. مرور چند منبع معتبر در حوزه زبان بدن و مقایسه آن‌ها با یکدیگر و البته، قیاس آن‌ها با باورها و فرهنگ عامه مردم، می‌تواند بستر مناسبی را در اختیار ضابطان، حقوق دانان، عموم مردم و حتی مجرمان (؟) قرار دهد تا از این شیوه ارتباطی مهم به نحو احسن استفاده کنند.

1. Albert Mehrabian

بحث و بررسی

مفهوم ارتباط، همواره به رمزگانی وابسته است که توالی منظمی از کلمات، حروف و نمادها را در بر می‌گیرد. محققان ویژگی اختیاری بودن را از اساسی‌ترین فاکتورهای هر ارتباط می‌دانند؛ به‌گونه‌ای که اگر نشانه‌ای خارج از اختیار تولید کننده آن بروز پیدا کند، آن نشانه را در تقابل با ارتباط برمی‌شمرند (استن ب. والتز، ۲۰۰۲).

رمزها و نشانه‌های غیرکلامی را می‌توان به حرکات بدن، استفاده از زمان و فضا، لباس، آرایش و صداهای غیرزبانی معطوف کرد (بنی‌طالبی؛ مرتضوی، ۱۳۹۹). نشانه‌های غیرکلامی در هنگام گفت‌وگوهای شفاهی و نوشتاری نمود پیدا می‌کنند. از همین رو، نگارنده این مقاله نیز بر لزوم قائل بودن تفاوت میان نشانه‌های غیرکلامی در گفتار و نوشتار تأکید دارد. بروز نشانه‌های غیرکلامی در صورت‌های نوشتاری را می‌توان در ادبیات داستانی و نمایشی مشاهده کرد.

توجه به روایت‌های غیرکلامی در شخصیت‌پردازی‌ها، شکل‌گیری صحنه و فضا سازی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. (رضی؛ حاجتی، ۱۳۹۰). این پیام‌ها قادر است جلوه‌هایی از اندوه، اضطراب، خشم و شادمانی را در خود جای دهد.

لازم به ذکر است که توجه به نشانه‌های غیرکلامی در نوشتار، تنها در خصوص ادبیات روایی و نمایشی صورت نمی‌پذیرد؛ چراکه این نشانه‌ها می‌توانند در جهت عکس عمل ارتباط نیز ظاهر شوند و تحلیل و رمزگشایی آن‌ها، قادر است تا در جهت نفوذ به لایه‌های فرامتن ثمربخش ظاهر شود. کمالینکه پرونده قتل 'جانبنت رمزی' و بررسی نامه اخاذی به‌جای مانده در صحنه جرم، یکی از نمونه‌های بسیار مشهور در حوزه زبان‌شناسی حقوقی است (جی. جی. مالونی، ۲۰۱۳).

از سوی دیگر، آرژیل (۱۹۷۲) فرازبان را در گفتار منوط به توصیف ده مشخصه کلی می‌داند. این مشخصه‌ها در برگرفته نشانه‌هایی از تماس بدنی، میزان فاصله، حالت بدن، ظاهر فیزیکی، حرکات صورت و بدن، مسیر نگاه، طول گفتار، حالت عاطفی گفتار، خطاهای بیانی و لهجه تقسیم‌بندی می‌کنند.

در بیان کلی‌تر، نشانه‌های غیرکلامی را می‌توان در دو نوع آوایی و غیرآوایی خلاصه کرد. پهلوان‌نژاد (۱۳۸۶) معتقد است که یک فرد حالت عاطفی خود را خواسته یا ناخواسته در قالب یک پیام یا علامت غیرکلامی رمزگذاری می‌کند و این پیام توسط فرد دیگر، به درست یا غلط رمزبرداری می‌شود.

در حوزه زبان بدن نیز می‌توان نوعی رده‌شناسی را در نظر داشت. برخی از کنش‌های غیرکلامی جهانی و برخی دیگر مربوط به یک فرهنگ یا منطقه جغرافیایی خاص هستند. به عنوان نمونه، لبخند زدن در حالت عادی، چه در ایران، اروپا یا یک قبیله بدوی، پیامدهای مثبتی را به همراه دارد. در نمونه دیگر، تکان دادن

1. JonBenet Patricia Ramsey

سر از بالا به پایین به معنای 'تأیید' تلقی شده است و تکان دادن سر در امتداد چپ و راست معنای 'نفی' را در بردارد. حال آنکه این موضوع در برخی کشورهای شمال اروپا کاملاً برعکس است؛ یعنی تکان دادن سر در امتداد چپ و راست در معنای 'تأیید' تلقی می‌شود.

به‌طور کلی، ارتباط از طریق کنش‌های غیرکلامی، سه نقش را ایفا می‌کنند (محمدرضا پهلوان‌نژاد، ۱۳۸۶):

- جایگزین پیام‌های کلامی می‌شوند؛ مانند تکان دادن سر به‌جای گفتن 'بله' یا 'خیر'.
 - پیام‌های کلامی را تقویت می‌کند؛ مثلاً لبخند زدن هنگام خوش‌آمدگویی.
 - پیام‌های کلامی را رد یا انکار می‌کنند؛ مانند ممانعت از برقراری ارتباط چشمی در لحظه گفتن مطلبی کذب.
- موارد اول و دوم در خدمت ارتباط هستند و مورد سوم، آن موردی است که می‌تواند فرایند ارتباط را در بن‌بستی دوسویه قرار دهد.

دیوید لوئیس (۱۳۸۰) در کتاب **زبان بدن، راز موفقیت**، چهار دسته مجزا برای علائم غیرکلامی قائل می‌شود. دسته اول شامل نشانه‌ها است که در فرهنگ‌های مختلف، معادلی برای کلمات و عبارات پنداشته می‌شود. دسته دوم روشن‌کننده‌ها هستند که همسو با گفتار، برای اعمال تأکید یا تبیین روابط میان عناصر گفتار به‌کار می‌روند. دسته سوم تنظیم‌کننده‌ها نام دارند که در جهت نوبت‌گیری در گفت‌وگو، شروع و پایان کلام به‌کار می‌روند. چهارمین بخش از دسته‌بندی لوئیس که با بحث این مقاله نیز در ارتباط است، به منطبق‌کننده‌ها اختصاص می‌یابد. منطبق‌کننده‌ها، علامت‌های غیرارادی هستند که معمولاً در موقعیت‌های تنش‌زا و غیرعادی بروز پیدا می‌کنند و تولیدکننده آن‌ها معمولاً از این رخداد بی‌خبر است. رمزبرداری از چنین نشانه‌هایی نیز نیازمند تجربه و آگاهی است و اغلب آن‌ها از معرض چشم پنهان می‌مانند یا ممکن است به‌صورت نادرست رمزبرداری شوند. این نشانه‌ها ممکن است از فردی به فرد دیگر و جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت باشد و از همین‌رو برای تفکیک آن‌ها، نیاز به تبیین یک جامعه آماری معین خواهیم داشت. کرمی (۱۳۸۴) به هم مالیدن دست‌ها، بازی با لاله گوش یا حاشیه پیراهن را در هنگام عصبانیت، نمونه‌ای از منطبق‌کننده‌ها می‌داند.

به‌واقع می‌توان قائل بر این موضوع شد که سؤمین مورد از نقش ارتباط کلامی، آن نقشی است که در خدمت کاربردشناسان درمی‌آید. قاعدتاً افراد عادی نمی‌توانند نقش سوم را شناسایی کنند و اشراف به آن، نیازمند دانش و آگاهی است. این نشانه‌ها که ذاتاً بصری هستند، همواره راه‌گشای رسیدن به حقیقت در رویه‌های قضایی نیز بوده‌اند (دیوید لوکیو؛ جانت مالکرن؛ رونالد پوناکو جونیور، ۲۰۱۱). حال به مرور برخی از این نشانه‌های بصری در منابع مختلف می‌پردازیم تا مقایسه‌ای کلی در این موضوع داشته باشیم.

موارد بررسی شده در این مقاله، عموماً مبتنی بر نقش سوم رفتار غیرکلامی بوده و از کتاب مشهور **زبان بدن** نوشته آلن پیز^۱، کتاب **پیام‌های خاموش** از آلبرت محرایبان، کتاب **تشخیص دروغ انسان‌ها و زبان بدن** نوشته وانسا فن ادواردز^۲، مقاله «ارتباط غیرکلامی و نشانه‌شناسی بدن» از محمدرضا پهلوان‌نژاد و پایان‌نامه کارشناسی ارشد از علی اصغر میری با عنوان «نقش زبان بدن در مصاحبه با تأکید بر مصاحبه امنیتی» انتخاب شده است. معیار انتخاب این نشانه‌ها، بسامد وقوع آن‌ها در برقراری ارتباط بوده است و بر خلاف اغلب منابع موجود، بر اساس استنباطی که از این نشانه‌ها می‌شود، طبقه‌بندی شده‌اند.

دروغ و فریب

چشم‌ها اساسی‌ترین نقش را در کنش‌های غیرکلامی دارند. آن‌ها زبان مخصوص خود را دارند؛ می‌خندند، تبسم می‌کنند، اندوهگین می‌شوند و نگرانی یا خستگی را نشان می‌دهند. به عقیده پهلوان‌نژاد (۱۳۸۶)، ارتباط چشمی از قومی به قوم دیگر و از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است و نقش مهمی در ارتباط‌های محاوره دارند. تا جایی که محرایبان (۱۹۷۱) اکیداً معتقد است که چشم‌ها هرگز دروغ نمی‌گویند. ما نیز معمولاً برای اینکه به مخاطب خود نشان دهیم که موضوعی دروغ یا شوخی است، به وی چشمک می‌زنیم.

هنگامی که کف دست‌ها روی زانو قرار دارند، احتمال نوعی فریب و انکار در فرد دیده می‌شود (محمدرضا پهلوان‌نژاد، ۱۳۸۶). حال اینکه در باور عوام اگر کف دست‌ها به سمت بالا باشد، این امر نشان‌دهنده نوعی گشاده‌رویی و خرسندی از گفت‌وگو است.

یک شانه بالاتر از شانه دیگر به همراه گفتار و یا سایر رفتار غیرکلامی، تداعی کننده رفتار همراه با فریب از فرد است (میری، ۱۳۹۵).

نوعی رفتار که به 'برداشتن تار مو از لباس' شهرت دارد و موجب قطع ارتباط چشمی می‌شود، به معنای دروغ‌گویی فرد است. این رفتار عمدتاً با لبخندی همراه می‌شود (محرایبان، ۱۹۷۱).

اگر یک کودک پنج ساله به والدین خود دروغ بگوید، بلافاصله دهان خود را با یک یا هر دو دست خواهد پوشاند! باید دانست که پوشاندن دهان با دست در هنگام دروغ گفتن، در سراسر زندگی فرد ادامه می‌یابد؛ اما سرعت آن معمولاً تغییر می‌کند. هنگامی که یک نوجوان دروغ می‌گوید، او نیز چون کودکی پنج ساله دست خود را بر دهان می‌گذارد؛ اما به جای پوشاندن کامل دهان، فقط با انگشتان خود اطراف دهان را می‌مالد. هنگامی که یک فرد بزرگسال دروغ می‌گوید، مغزش به او دستور می‌دهد تا درست مثل کودک

-
1. Allan Pease
 2. Vanessa Van Edwards

پنج ساله و فرد نوجوان برای جلوگیری از گفتن دروغ، دهان خود را بپوشاند؛ اما در آخرین لحظه دست از چهره دور شده و در عوض فرد دروغ گو بینی خود را لمس می‌کند. (آلن پیز، ۱۹۸۱)

استریت و همکاران (۲۰۱۰) در یک محیط آزمایشگاهی به بررسی شیوه‌های دروغگویی داوطلبان در خصوص یک موضوع از پیش تعیین شده پرداختند. یافته‌های این پژوهش با دروغگویی در یک موقعیت غیرمنتظره که انگیزه دروغگویی به داوطلبان داده شده بود نیز مقایسه شد. نتیجه این آزمایش این بود که افراد به هنگام دروغ گفتن حرکات و پویایی بدن خود را تا سطح قابل توجهی کاهش می‌دهند. این عدم پویایی حتی تا پیش از پرسش نیز مشاهده می‌شد؛ یعنی زمانی که داوطلب در حال طرح‌ریزی دروغ در ذهن خود بود.

فرد دروغگو پیش از صحبت، مکث‌های غیر عادی دارد؛ آنچنان که به‌نظر می‌رسد برای انتخاب کلمات فکر می‌کند. ایجاد نشانه‌های غیرکلامی ضدونقیض نیز یکی دیگر از ویژگی‌های دروغ زبانی است. به‌عنوان مثال، ممکن است فرد دروغگو لبخند بزند؛ اما چشم‌ها و ابروهای او نشانه‌ای از لبخند یا شادمانی در بر نداشته باشند (فن ادواردز، ۲۰۱۳).

افسردگی، پذیرش و یا تسلیم

به هنگام رمزگشایی از نشانه‌های پذیرش یا افسردگی، باید این نکته را به یاد داشته باشیم که نشانه‌های زبان غیرکلامی پذیرش و افسردگی، نمود و ظاهری همانند دارند. بهترین راه برای ایجاد یقین در این زمینه، توجه دقیق به علامت‌های کلامی تولیدی از سوی مصاحبه‌شونده است؛ چراکه علامت‌های کلامی افسردگی و پذیرش، کاملاً از یکدیگر متفاوتند و حالت‌های ذهنی کاملاً متمایزی را نشان می‌دهند (میری، ۱۳۹۵).

- کج کردن سر به طرف شانه‌ها نشان‌گر غم، اندوه یا پشیمانی فرد است (محمدرضا پهلوان‌نژاد، ۱۳۸۶).
- اگر سر مصاحبه‌شونده روی سینه‌اش خم شود و چانه تقریباً روی جناغ سینه قرار گیرد و اگر چشمان وی نیز فروافتد، این وضعیت شاید نشان از افسردگی یا پذیرندگی داشته باشد و نشانه‌ای معمول از پذیرش و تسلیم باشد (میری، ۱۳۹۵).
- چشمان بسته، آه کشیدن و نفس‌های عمیق یکی از نشانه‌های بارز وجود غم و اندوه است (محمدرضا پهلوان‌نژاد، ۱۳۸۶).

- همه ما هنگامی که سرانجام مشتمان باز می‌شود و حقیقت علیه ما افشا می‌شود، کمی عقب می‌رویم و ممکن است واکنش‌هایی غیرعادی، مانند حرکات دست یا پا را با سرعتی بیش از حد معمول انجام دهیم (محرابیان، ۱۹۷۱).

- نشانه‌های غم و اندوه، سخت‌ترین نشانه‌های غیرکلامی برای جعل هستند. بسیار دشوار است که بدون اندوهی حقیقی، تاج لب‌ها را فشرده ساخت یا به‌شیوه‌ای باورپذیر، گوشه ابروها را به سمت بالا متمایل ساخت. در این حالت گوشه لب‌ها به سمت پایین متمایل می‌شود و گوشه‌های داخلی ابروها کشیدگی پیدا می‌کنند. همچنین به‌هنگام اندوه لب‌های پایین برآمده می‌شوند و فک نیز به سمت عقب متمایل می‌یابد. (فن ادواردز، ۲۰۱۳).

تفکر و برخی احساسات درونی

- خارانیدن سر با شانه‌های برآمده نشان‌دهنده تفکر و محاسبه فرد است (محمد رضا پهلوان‌نژاد، ۱۳۸۶).
- بستن چشم‌ها که گاه با لب‌خندی همراه است، بی‌تردید نشان‌گر تجربه نوعی لذت درونی تلقی می‌شود (محراییان، ۱۹۷۱).

- خیره شدن به یک نقطه را می‌توان بارزترین نمونه تفکر در نظر گرفت (آلن پیز، ۱۹۸۱).
- پلک زدن سریع چشم‌ها نشانه تحت فشار بودن مغز و در حال تفکر سریع بودن فرد است (میری، ۱۳۹۵).
- قرار دادن سر بر روی نوک انگشتان به‌گونه‌ای که سر حائل باشد، نشان‌دهنده تفکر است (محراییان، ۱۹۷۱). لازم به توضیح است که این تفکر می‌تواند زمینه‌ای برای طرح‌ریزی یک دروغ باشد.
- حرکت دادن چشم‌ها به سمت چپ و به‌گونه‌ای ظریف، نشان می‌دهد که فرد صدایی را در ذهنش تجسم می‌کند. همچنین حرکت چشم‌ها به سمت بالا یا چپ، نشان می‌دهد که فرد تصویری را در ذهنش تجسم می‌کند (میری، ۱۳۹۵).

خشم و عصبانیت

- در هم کشیدن ابروها و زدن دست به کمر، عموماً نشانه خشم است (محمد رضا پهلوان‌نژاد، ۱۳۸۶).
برخی معتقدند افرادی که در حالات عادی خود نیز ابروان درهم‌کشیده دارند، از نوعی خشم درونی و همیشگی رنج می‌برند.

- قرار گرفتن سر مخاطب به‌صورت راست و مستقیم در هنگام گفت‌وگو، نشان‌دهنده نوعی خشم و عصبانیت است. هرگاه یک طرف فک مصاحبه‌شونده تکان بخورد یا منقبض شود، به احتمال قوی دست‌کم نوعی عصبانیت پنهان وجود دارد. این تکان یا انقباض در موقعیتی روی یک یا دو طرف صورت

و در مقابل یا زیر گوش مشهود است (میری، ۱۳۹۵).

- چنانچه بیننده متوجه شود که مصاحبه‌شونده به هنگام رودررویی با مصاحبه‌گر چانه خود را بالا یا پایین می‌برد، باید بداند که مصاحبه‌شونده نسبت به مسئله یا حتی نسبت به مصاحبه‌گر، به‌نوعی خشمگین است (میری، ۱۳۹۵).

- از گوشه چشم نگاه کردن همراه با فشردن دندان‌ها به معنی خشم است (محمدرضا پهلوان‌نژاد، ۱۳۸۶).
کما اینکه ما اصطلاح «چشم‌غره رفتن» را نیز به عنوان کنشی برای ابراز خشم داریم. همچنین باز کردن بیش از اندازه چشم‌ها، به عنوان نشانه‌ای برای خشم تلقی می‌شود؛ جالب توجه است که اگر این باز شدن پیش از اندازه چشم‌ها با لب‌خندی همراه شود، آن را به عنوان نشانه‌ای برای شادمانی تلقی می‌کنیم.

- تنگ شدن مردمک چشم، انقباض یا جمع کردن پاها نشان‌دهنده خشم فرد است (میری، ۱۳۹۵).

- پیچ‌خوردگی، فراخ شدن و باز شدن پره‌های بینی نشان‌دهنده خشم و نفرت زیاد است (محمدرضا پهلوان‌نژاد، ۱۳۸۶). محرابیان (۱۹۷۱) معتقد است هنگامی که عضلات و چین و چروک اطراف بینی منقبض می‌شود، مخاطب به وضوح می‌تواند نمایی از تنفر و خشم را در فرد احساس کند.

- دست به سینه ایستادن می‌تواند نشان‌دهنده خشم یا نوعی طلب‌کاری باشد (محمدرضا پهلوان‌نژاد، ۱۳۸۶).
کما اینکه این حرکت در هنگام نشستن، در فرهنگ عوام به‌معنای رعایت ادب تلقی می‌شود.

- در هنگام عصبانیت ابروها در خطی عمود به پایین کشیده می‌شوند، پلک پایینی لرزشی محسوس دارد و چشم‌ها برآمده و خیره می‌شوند. هرچه میزان خشم بیشتر شود، فک پایینی جلوتر می‌آید، سوراخ‌های بینی منبسط‌تر می‌شوند و لب‌ها فشرده‌تر می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که فریادی در شرف وقوع است (فن ادواردز، ۲۰۱۳).

ترس و اضطراب

- قرار دادن دست زیر چانه نشان‌دهنده نوعی استیصال از درک و فهم طرف مقابل به‌واسطه نوعی مشکل یا اضطراب درونی است (آلن پیز، ۱۹۸۱).

- مرتب کردن لباس، بازی کردن با دست، مو و سایر وسایل و اقلام همراه، راهی معمول برای کنترل اضطراب است (محرابیان، ۱۹۷۱).

- کاهش حرکات دست مصاحبه‌شونده با سوالات خاص نشانه کم‌یا زیاد شدن استرس او است (میری، ۱۳۹۵).

- حرکت متناوب و ریتمیک انگشتان دست نشانه اضطراب فرد و عدم تمرکز و تحمل وی است (محرابیان، ۱۹۷۱).

هنگام ترس و دلهره، چین و چروک‌های نامحسوسی در بین ابروها پدیدار می‌شود. در پلک بالایی تغییری به‌وجود نمی‌آید؛ اما پلک پایینی دستخوش افتادگی شده و عنبیه نیز به پایین متمایل می‌شود. در این حالت، دهان کمی باز می‌شود و لب‌ها به سمت عقب کشیدگی پیدا می‌کنند (فن ادواردز، ۲۰۱۳).

غافلگیری

نشانه غافلگیری در کوتاه‌ترین زمان ممکن در چهره نمایان می‌شود. در این حالت ابروها برآمده و منحنی می‌شوند، پوست زیر ابرو کشیده می‌شود و چین و چروک‌هایی بر پیشانی پدید می‌آید. پلک‌ها باز می‌شوند و سفیدی چشم در بالا و پایین عنبیه نمایان است. فک، دهان و لب‌ها شل می‌شود و دندان‌های بالا و پایین از یکدیگر فاصله می‌گیرند (فن ادواردز، ۲۰۱۳).

فن ادواردز (۲۰۱۰) معتقد است که نشانه‌های ترس و غافلگیری، به دلیل مشابهت بسیار ممکن است که با هم اشتباه گرفته شوند. بارزترین ویژگی متفاوت بین نشانه‌های ترس و غافلگیری، تغییر در حالت ابروها است. هنگام غافلگیری، ابروها حالت وارونه پیدا می‌کنند؛ اما هنگام ترس ابروها در یک خط صاف مستقر می‌شوند. در هنگام غافلگیری شخص حالت پرسش‌گری خود را نیز حفظ می‌کند؛ اما در هنگام ترس، اغلب توانایی صحبت کردن از شخص صلب می‌شود.

نتیجه‌گیری

از نظر فنی، هنگامی ما شخصی را دارای بصیرت می‌نامیم که توانایی او را در خواندن و تشخیص نشانه‌های غیرکلامی و مقایسه آن‌ها با نشانه‌های کلامی باور داریم. به عبارت دیگر، هنگامی که می‌گوییم من حدس می‌زنم یا احساس می‌کنم که فلان شخص دروغ می‌گوید، در واقع منظورمان این است که زبان گفتاری او با زبان بدن همخوانی ندارد. این همان چیزی است که گویندگان از آن به عنوان آگاهی شنونده یاد می‌کنند. همان‌طور که گفته شد، این آگاهی نیازمند نوعی علم و دانش است و عوام، قادر به تشخیص این نشانه‌ها، خصوصاً نقش سومی که کنش‌های غیرکلامی ایفا می‌کنند، نیستند. مهم‌ترین نتیجه‌ای که می‌توان از این بحث گرفت، این است که ارتباط کلامی و غیرکلامی، لازم و ملزوم یکدیگرند و به‌کارگیری آن‌ها بدون هم، امکان‌پذیر نیست؛ چراکه کنش‌های غیرکلامی در بسیاری از موارد می‌تواند همپوشانی نیز داشته باشند.

موضوع دیگری را که می‌توان مطرح کرد این است که عمده نقش سوم ارتباط غیرکلامی، در زبان سر و چهره نهفته است و به‌نظر می‌رسد که افراد کنترل بیشتری بر سایر زبان‌های بدن خود، نسبت به زبان

سر و چهره دارند. برخلاف کلمات، کنترل حالت‌های چهره بسیار دشوار است؛ چراکه ارتباط مستقیمی با احساسات درونی دارد. اغلب حالت‌های چهره در زمانی بین چهارصدم تا شش صدم ثانیه اتفاق می‌افتند و اصطلاحاً جعل این حالت‌ها امکان‌ناپذیر است. از طرف دیگر، بیشترین توجه‌ها در حین گفت‌وگو، به چهره گوینده جلب می‌شود و تاکنون بیش از ده هزار حالت چهره توسط دکتر پاول اکمن کشف شده است که به سه عامل جنسیت، فرهنگ و سن وابسته‌اند (استریت و همکاران، ۲۰۱۰).

داروین می‌گوید: «احساسات سرکوب شده تقریباً همیشه خود را به شکلی در حرکات بدن نشان می‌دهند». هرکدام از این نشانه‌ها متکی به بافت موقعیتی هستند و دامنه وسیعی از ارتباط را در فرهنگ‌ها به نمایش می‌گذارند؛ لذا می‌توان با شناخت آن‌ها و ارائه آموزش معین و دقیق به کاربران این امر در فضاهای مختلف، کمکی شایان به پیش‌برد امور کرد. هدف از انجام این مقاله مروری نیز چیزی جز این نبود.

منابع:

۱. بنی‌طالبی، ا؛ مرتضوی، ج. (۱۳۹۹). «ارتباط‌های غیرکلامی در داستان رستم و سهراب فردوسی». فصلنامه علمی کاوش
۲. پهلوان‌نژاد، م. (۱۳۸۶). «ارتباط غیرکلامی و نشانه‌شناسی حرکات بدن». دانشگاه فردوسی مشهد
۳. پیز، آ. (۱۹۸۱). **زبان بدن**. ترجمه مهرناز صانمی. (۱۳۹۶). نشر پر
۴. رضی، ا؛ حاجتی، س. (۱۳۹۰). «تحلیل نشانه‌های ارتباط غیرکلامی در داستان دو دوست». مجله علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز
۵. لوئیس، د. (۱۳۸۰). **زبان بدن، راز موفقیت**. ترجمه جالینوس کرمی. انتشارات مهر جالینوس
۶. میری، ع. (۱۳۹۵). «نقش زبان بدن در مصاحبه با تأکید بر مصاحبه‌ی امنیتی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)». دانشگاه آزاد اسلامی واحد شرق تهران
۷. والترز، بی. ا. **اصول مصاحبه و بازجویی**. ترجمه معاونت پژوهشی دانشکده امام باقر (ع). (۱۳۸۴). انتشارات دانشگاه امام باقر (ع)
8. Birdwhistel, R. (1970). *Kinesics and Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania press.
9. Van Edwards, V. (2010). *Human lie detection and body language*. Science of people
10. Luciew, D; Mulkern, J; Punako, R, Jr. (2011). «Finding the Truth: Interview and Interrogation Training Simulations». Training, Simulation, and Education Conference (I/ITSEC)
11. Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Wadsworth publishing
12. Street, C; Baron, S; Richardson, D; Eapen, N. (2010). «The Bodily Movement of liars». University of Huddersfield

معرفی انجمن بین‌المللی زبان‌شناسی شناختی



مریم رمضانخانی

maryam.rmznkhani@gmail.com

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی

دانشگاه علامه طباطبائی

انجمن بین‌المللی زبان‌شناسی شناختی^۱ (ICLA) در سال ۱۹۸۹ به عنوان یک موسسه غیرانتفاعی با هدف پیوند پژوهشگران حوزه زبان‌شناسی شناختی، برگزاری کنفرانس‌ها و انتشار کتاب و مجله در چشم‌انداز زبان‌شناسی شناختی بنیان‌گذاری شده است. به‌طور کلی این منظر حول این اندیشه بنا شده که زبان بخش درونی شناخت و بازتابنده تعامل بین فرهنگ، روان‌شناسی، ارتباطات و نقش‌گرایی است و باور دارد که زبان را تنها می‌توان در بافت نگاه واقع‌گرایانه مفهوم‌سازی و پردازش شناختی درک کرد و هر مفهوم نظری از زبان باید با نظام عصب‌شناختی و کاربردی شناخته شده، سازگاری داشته باشد. از جمله مباحث مورد توجه در ICLA می‌توان به این موارد اشاره کرد: استعاره، تصویر ذهنی، مدل‌های شناختی، نمونهٔ اعلاء و مباحث مرتبط با آن، مشخص کردن ویژگی‌های معنای زبانی با توجه به ماهیت مناسب آن (مانند عنصر متحرک / نقطهٔ ارجاع^۲، سازمان‌نگاره^۳، تماسازی^۴، زاویهٔ دید^۵ و مانند آن)، اصول نقشی ساختمان زبان مانند تصویرگونه‌گی، تعامل مفهومی بین نحو و معنی‌شناسی، ماهیت توصیف ساخت‌های زبانی، رابطهٔ بین زبان و جنبه‌های غیر زبانی ارتباط مثل ایماء و اشاره.

این انجمن هر دو سال یک‌بار کنفرانسی برگزار می‌کند. اولین کنفرانس در ژوئن ۲۰۱۰ در شهر دویسبرگ^۶ آلمان و پانزدهمین و آخرین کنفرانس در سال ۲۰۱۹ در ژاپن برگزار شد. در هر کنفرانس علاوه بر برگزاری سخنرانی و کارگاه به منظور تبادل آراء و آشنایی اندیشمندان این حوزه، رئیس و هیئت‌رئیس انجمن نیز به مدت دو سال تا برگزاری کنفرانس بعدی انتخاب می‌شوند. در حال حاضر رئیس انجمن بین‌المللی زبان‌شناسی شناختی شرمن ویل کاکس^۷ استاد زبان‌شناسی دانشگاه نیومکزیکو^۸ آمریکاست که تا اکتبر ۲۰۲۱ ریاست انجمن را به عهده خواهد داشت.

- 1 . International Cognitive Linguistics Association (ICLA)
- 2 . Trajectory/Landmark
- 3 . Figure/Ground Organization
- 4 . Profiling
- 5 . Viewpoint
- 6 . Duisburg
- 7 . Serman Wilcox
- 8 . University of New Mexico

نشریه انجمن بین‌المللی زبان‌شناسی شناختی، فصلنامه *Cognitive Linguistics* نام دارد که از سال ۱۹۹۰ منتشر می‌شود. این مجله مقالات مرتبط با تعامل زبان و شناخت را می‌پذیرد. خط‌مشی مجله نگاه به زبان به عنوان ابزار ساماندهی، پردازش و انتقال اطلاعات است. مقالات رسیده به مجله را دو نفر از پژوهشگران این حوزه داوری می‌کنند. در این روش نویسنده مقاله و داوران هیچ‌یک از نام هم‌باخبر نمی‌شوند تا به دور از هرگونه پیش‌داوری، محتوای علمی مقاله‌ها به دقت مورد بررسی قرار گیرد. سردبیر کنونی نشریه، دگمر دیوژاک^۱ استاد زبان‌شناسی شناختی دانشگاه بیرمنگام^۲ انگلستان است.

پایگاه داده برخط کتاب‌شناسی زبان‌شناسی شناختی^۳ CogBib، شامل بیش از ۷۰۰۰ مدخل است که دربرگیرنده موضوعاتی متنوع در حوزه زبان‌شناسی شناختی است. مهم‌ترین کارکرد CogBib آن است که به محققان این حوزه و سایر رشته‌ها که علاقه‌مند به حوزه زبان‌شناسی شناختی هستند امکان آگاهی از پژوهش‌های مختلف را می‌دهد.

منابع

وبسایت انجمن بین‌المللی زبان‌شناسی شناختی <https://www.cognitivelinguistics.org/en>

-
- 1 . Dagmar Divjak
 - 2 . University of Birmingham
 - 3 . The Cognitive Linguistics Bibliography (CogBib)

معرفی انجمن زبان‌شناسی اروپا



مریم رمضانخانی
maryam.rmznkhani@gmail.com
دانشجوی دکتری زبان‌شناسی
دانشگاه علامه طباطبائی

یوهان کارل ورنر وینتر^۱ (۱۹۲۳-۲۰۱۰) زبان‌شناس آلمانی که قانون وینتر^۲ در آواشناسی و مشخصاً واژه‌های کوتاه زبان‌های بالتواسلاوی^۳ به نام اوست، در سال ۱۹۶۹ انجمن زبان‌شناسی اروپا^۴ (SLE) را تأسیس کرد. وی که از سال ۱۹۴۹ عضو انجمن زبان‌شناسی آمریکا^۵ (LSA) بود، پس از بازگشت به اروپا تصمیم گرفت معادل اروپایی انجمن را در ایالات متحده تشکیل دهد.

بیش از ۲۰۰ زبان‌شناس از ۱۸ کشور روزهای ۲۶ و ۲۷ فوریه ۱۹۶۶ در شهر کیل^۶ آلمان دور هم جمع شدند تا برنامه تأسیس یک انجمن زبان‌شناسی اروپایی را پی‌ریزی کنند. در روز دوم همایش اساس‌نامه انجمن تدوین، نام Societas Linguistica Europea برای آن انتخاب و اولین رئیس انجمن آندره مارتینه^۷، برگزیده شد. در همان نشست بنا شد که همایش بعدی در بلژیک برگزار شود. در واقع هدف وینتر کنار هم آوردن زبان‌شناسان از سرتاسر اروپا و حتی خارج از اروپا به منظور تبادل آزادانه آرا و اندیشه‌های علمی و مطالعه علمی زبان بوده که تا امروز به خوبی محقق شده است. در کنفرانس سالانه ۱۹۶۹ انجمن، بیش از ۶۰۰ نفر از اعضا از اروپا و کشورهای دیگر حضور داشتند که بیان‌گر موفقیت آن بود.

تاکنون ۵۱ نشست سالانه برگزار شده است که آخرین آن‌ها به دلیل شرایط خاص ناشی از همه‌گیری ویروس کرونا به طور مجازی برگزار شد. در هر همایش رئیس انجمن و اعضای هیئت‌رئیس برای دوره یک ساله بعدی تعیین می‌شوند. در بین رؤسای SLE نام زبان‌شناسان برجسته‌ای چون رابرت هنری رابینز^۸، وولفگانگ درسلر^۹، پیترو سورن^{۱۰}، روث وُداک^{۱۱} و مارتین هاسپلمث^{۱۲} به چشم می‌خورد.

انجمن زبان‌شناسی اروپا دو مجله تخصصی دارد. اولین مجله با نام *Folia Linguistica* از ۱۹۶۷ و به صورت فصل‌نامه منتشر می‌شود. نشریه دوم از سال ۱۹۸۰ با نام *Folia Linguistica Historica* منتشر شده که تمرکز آن بر زبان‌شناسی در زمانی^{۱۳} است.

منابع

۱. وبسایت انجمن زبان‌شناسی اروپا به نشانی <https://societaslinguistica.eu>
۲. [https://en.wikipedia.org/wiki/Werner_Winter_\(linguist\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Werner_Winter_(linguist))

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Johann Karl Werner Winter | 8. Robert Henry Robins |
| 2. Winter's Law | 9. Wolfgang U. Dressler |
| 3. Balto-Slavic Languages | 10. Pieter Seuren |
| 4. Societas Linguistica Europaea (SLE) | 11. Ruth Wodak |
| 5. Linguistic Society of America (LSA) | 12. Martin Haspelmath |
| 6. Kiel | 13. diachronic linguistics |
| 7. André Martinet | |

معرفی و مرور کتاب

روش‌ها و ابزارهای نوین
در مطالعات زبانی

کتاب **روش‌ها و ابزارهای نوین** در مطالعات زبانی تألیف و ترجمه دکتر مهدی پورمحمد ۴۷۸ صفحه و ۷ فصل و یک ضمیمه دارد. این کتاب را انتشارات سمت به تازگی منتشر کرده است. دکتر پورمحمد^۱ در یکی از نشست‌های کارگروه عصب-روانشناسی زبان که در تاریخ ۵ بهمن ماه ۱۳۹۹ به صورت ویدئو با حمایت شاخه دانشجویی آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز ایران برگزار شد کتاب خود را معرفی و به شرح زیر فصل‌های آن را مرور کردند:



نیره چودی
nayerehjoodi@gmail.com
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی
دانشگاه علامه طباطبائی
دبیر کارگروه
عصب-روان‌شناسی زبان
در شاخه دانشجویی
آزمایشگاه ملی
نقشه‌برداری مغز ایران

با توجه به وجود درس‌هایی با عنوان‌هایی مشابه روش پژوهش در علوم شناختی زبان و روش پژوهش در رشته‌های دانشگاهی علوم شناختی و زبان‌شناسی کاربردی (آموزش زبان) و حتی گفتاردرمانی ضرورت دسترسی به منبعی منسجم در این زمینه احساس می‌شد که شامل مجموعه‌ای از روش‌ها و ابزارهای نوین پژوهش درباره زبان باشد. کتاب حاضر هفت فصل دارد با عنوان‌های: ۱. روش‌های پژوهش در مطالعات زبانی ۲. آزمایش: چرا و چگونه ۳. فعالیت‌های برخاسته از آزمایشگاه در مطالعات زبانی ۴. ای. ای. جی و مطالعات زبانی ۵. ردیابی چشم و مطالعات زبانی ۶. تی. ام. اس و مطالعات زبانی ۷. اف. ام. آر. آی و مطالعات زبانی. در واقع در این فصول مهمترین و رایج‌ترین ابزارهای رایج در پژوهش‌های زبانی معرفی می‌شوند و شرح مختصری از پژوهش‌های انجام شده بر پایه این تکنیک‌ها در زبان فارسی یا دیگر زبان‌ها ارائه می‌گردد. در پایان کتاب ضمیمه‌ای گنجانده شده است که در آن نرم‌افزار آزمون‌ساز سایکوپای و کاربردهای آن در مطالعات زبان‌شناختی به صورت کلی معرفی گردیده است.

در فصل ابتدایی کتاب ضمن بیان تاریخچه‌ای از مطرح شدن زبان به عنوان موضوعی جذاب برای بشر به مواردی مانند بررسی مقوله‌های دستوری و تمایز قائل شدن میان این مقوله‌ها توسط بشر از چند قرن قبل از میلاد تا کنون می‌پردازد. البته با استفاده از پژوهش‌های نوین در سال ۲۰۰۸، ثابت شد تمایز قائل

۱. دکتر مهدی پورمحمد، عضو هیئت علمی پژوهشکده علوم شناختی و مغز دانشگاه شهید بهشتی

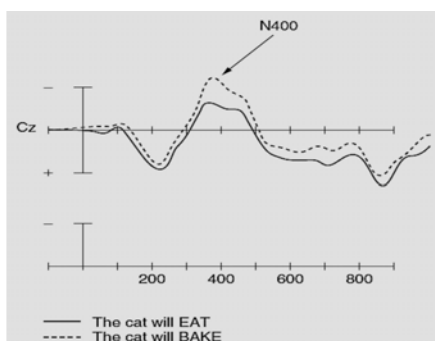
شدن میان این مقوله‌ها واقعیت روانشناختی ندارد. نمونه دیگر موضوع استعاره است که گاهی مشاهده می‌شود در گروه‌های آموزشی به صورت پدیده‌ای ثابت و بدیهی قرن‌هاست به یک صورت مشخص و ثابت بررسی شده است. از حدود ۶۰-۷۰ سال اخیر است که با رویکردهای متفاوتی مسئله استعاره مطرح و بررسی گردیده است. آنچه در مسیر بررسی این مباحث مطرح می‌شود این است که آیا روش‌های سنتی و کهن مطالعه زبان پاسخگوی نیازهای علمی کنونی بشر برای مطالعه چگونگی پردازش زبان و ادراک آن هستند؟ می‌دانیم که پاسخ قطعی به این پرسش خیر است. روش‌های قدیمی پاسخگوی نیازهای پژوهشی کنونی پژوهشگران حوزه زبان شناسی نیستند. پرسش‌های مانند چگونگی بازیابی و بازشناسی واژه‌ها و پردازش آنها در مغز با به کارگیری روش‌های قدیمی مطالعه زبان همچنان بی‌پاسخ باقی خواهند ماند. مثلاً واژه باران چگونه پردازش می‌شود آیا واژه‌های زبان جداگانه پردازش می‌شوند و حاصل تجمیع

پردازش واژه‌ها سبب تداعی (پردازش یا تولید) کل واژه می‌شوند یا وجود واژه باران در واژگان ذهنی و در اثر سازوکار بالا به پایین پردازش مغزی در خواندن سبب می‌شود این واژه پردازش (یا تولید = خواندن) شود؟ در پردازش و خواندن جملات ساده و جمالتی که ابهام نحوی دارند بدون استفاده از ابزارهای نوین پژوهشی چگونه به سازوکار و مراحل درک جمله در مغز پی خواهیم برد؟ با توجه به این که مسائلی از این گونه نیازمند ابزارهایی است که بتواند پدیده‌های مربوط به پردازش زبانی که غالباً بسیار سریع (در

هزارم ثانیه) و پیچیده هستند را بررسی کند، ضرورت لزوم آشنایی و استفاده از ابزارها و روش‌های نوین مشخص می‌گردد. سپس در ادامه کتاب به بررسی مزایا و معایب پژوهش‌های آزمایشگاهی پرداخته می‌پردازد.

در فصل دوم مخاطب راهنمایی می‌شود که چه مسائلی در انتخاب روش آزمایش در پژوهش‌های زبان‌شناختی مهم‌اند؟ و در فرایند انجام آزمایش و آماده‌سازی و انتخاب مواد یا به عبارتی محرک‌های آزمایشی باید به چه نکاتی توجه کنیم؟ تا آزمایش زبانی با دقت مناسب انجام شود و بتوان نتایج آن را تعمیم داد؛ همانطور که پژوهشگران توانسته‌اند با به کارگیری روش‌های تجربی و ابزارهای نوین اطلاعات معتبر و قابل قبولی درباره ادراک، توجه و حافظه به دست بدهند. به نظر می‌رسد در پژوهش‌های زبانی باید تا





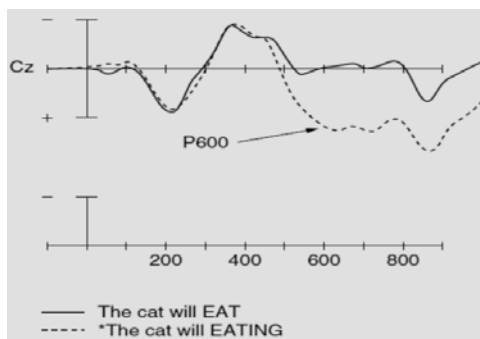
• مولفه N400
• بررسیهای ERP در خواندن جمله

آنجا که امکان دارد عوامل مزاحم را کنترل کرد تا در نتایج و تحلیل پژوهشگر اثر مخرب نداشته باشند. مواردی مانند طول واژه‌ها در محرک‌های آزمایش، بسامد آنها، میزان باورپذیری یا بارمعنایی آنها، اقلام آزمایشی و نمونه‌هایی که از آنها صرفاً به‌عنوان پرکننده استفاده می‌شود، شرایط آزمودنی‌ها، محیط آزمایش، دستورالعمل آزمایش و اخلاق در آزمایش از مواردی هستند که پژوهشگر در پژوهش‌های عصب-روانشناسی زبان باید به آنها توجه جدی داشته باشند تا نتایج حاصل دقیق باشند.

در فصل سوم، کتاب ۲۷ پارادایم یا الگوی فراگیر اصلی را معرفی می‌کند که در پژوهش‌های آزمایشگاهی به کار می‌روند و ملاحظات روش‌شناختی و کاربردی هر کدام از این پارادایم‌ها بیان می‌شود. مثلاً در این بخش مسائل مطرح در آزمایش‌ها برپایه روش‌های آماده‌سازی، نامیدن یا قضاوت دستوری شرح داده شده است تا پژوهشگر با انتخاب و به‌کاربردن این پارادایم‌ها متناسب با پرسش و فرضیه پژوهش خود دقیق‌ترین و معتبرترین نتیجه را به دست آورد. همچنین در این بخش از کتاب برای برخی از این پارادایم‌ها که بیشتر رایج هستند، نمونه‌های پژوهشی معرفی شده‌اند. در پایان مزایا و معایب مطرح برای برخی از پارادایم‌ها بررسی شده‌اند. برای نمونه، الگوی فراگیر یا پارادایم آماده‌سازی معرفی و ملاحظات روش‌شناختی آن بیان گردیده است. همچنین جزئیاتی درباره چگونگی کاربرد آن ارایه شده است. در این فصل خواننده با این مفاهیم نیز آشنا می‌شود: آماده‌سازی نحوی / ساختاری، فعالیت پایش واژه، فعالیت نامیدن تصویر، فعالیت تداخل تصویر-واژه، فعالیت تصمیم‌گیری واژگانی، فعالیت خواندن خودگام، فعالیت قضاوت معنایی، فعالیت نامیدن واژه، فعالیت تکمیل جمله، فعالیت خواندن واژه و شبه واژه. هدف ارائه این مفاهیم این است که پژوهشگر با آشنایی نسبی با هر یک از این روش‌ها بتواند آزمایشی معتبر و مربوط به پرسش خود طراحی و اجرا کند.

در فصل چهارم تکنیک ثبت سیگنال ای. ای. جی و کاربرد آن در پژوهش‌های زبانی معرفی می‌گردد. با توجه به سرعت پردازش زبان در مغز این روش غیر تهاجمی که شفافیت زمانی در حد هزارم ثانیه دارد به پژوهشگران کمک می‌کند تا چگونگی پردازش سطوح مختلف زبانی را به صورت برخط بررسی کنند. این شیوه اندازه‌گیری غیرتهاجمی فعالیتهای فیزیولوژیکی سلول‌های عصبی مغز را به وسیله الکترودهایی از روی پوست سر آزمودنی اندازه می‌گیرد همانطور که می‌دانیم این فعالیت الکتریکی ضعیف از روی لایه‌های

مختلف پوست‌سر، استخوان جمجمه و ... تا قشر مغز ثبت می‌شوند بنابراین در این روش دقت مکانی پیش‌بینی نمی‌شود. ای. آر. پی روشی است که در آن با استفاده از سیگنال ثبت شده ای. ای. جی و پتانسیل مربوط به رخداد محرک‌ها به بررسی چگونگی فعالیت مغز در رویارویی با محرک‌های تکراری شنیداری یا دیداری می‌پردازد. به بیان دیگر در این روش با ایجاد قفل زمانی



مولفه P600

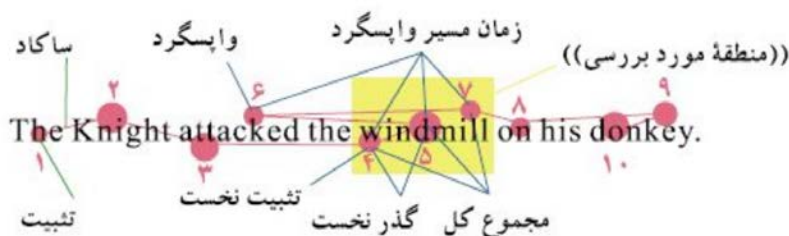
روی سیگنال ثبت شده و مشخص نگاه داشتن زمان ارائه محرک‌ها به آزمودنی‌ها الگوهایی از موج ثبت شده را به فعالیتی خاص مربوط به پردازش محرک‌های دیداری یا شنیداری آزمایش مرتبط می‌کند. در این روش با بررسی مؤلفه‌ها یا چگونگی نواسانات و الگوی امواج ثبت شده تحلیل‌های زبان‌شناختی به دست می‌آید. برای نمونه در تصاویر زیر مؤلفه‌ان. ۴۰۰ که در پژوهش‌های زبانی متعددی در زبان‌های مختلف مشاهده شده است و معمولاً آن را وابسته به پردازش تخطی معنایی در نظر گرفته اند را مشاهده می‌کنید. مؤلفه‌ی ۶۰۰ نیز با چنین سازوکاری یعنی مشاهده مکرر در آزمایش‌های زبانی متفاوت با تخطی‌های نحوی مرتبط دانسته شده است.

در این کتاب نمونه‌هایی از پژوهش‌های صورت یافته بر پایه تکنیک پتانسیل وابسته به رخداد معرفی شده است. مانند بندلی ۱۳۹۷ که در آن به بررسی این مسئله پرداخته شده است که چگونه بی‌قاعدگی‌های نحوی و بی‌قاعدگی‌های معنایی، ترکیب این دو و گفتارهای بدون بی‌قاعدگی‌های نحوی و معنایی، سبب ایجاد مولفه‌های ای. آر. پی گوناگون می‌شود. بررسی مولفه‌های ای. آر. پی. مربوط به انواع جمله می‌تواند مستقل بودن پردازش‌های نحوی و معنایی را تبیین کند. به بیان دیگر از شواهد به دست آمده از این پژوهش‌های تجربی می‌توان برای تأیید یا تصحیح رویکردها و انگاره‌های نظری در زبان‌شناسی بهره گرفت.

فصل پنجم روش ردیابی چشمی و کاربرد آن در مطالعات زبانی را معرفی می‌کند و جزئیاتی از چگونگی کاربرد این روش و مزایای آن به دست می‌دهد که در فهرست زیر خلاصه‌ای از این مباحث را می‌بینید: این تکنیک می‌تواند بدون نیاز به انجام فعالیت‌های دیگر (مثلاً فشاردادن دکمه) پردازش برخط را با وضوح زمانی بالا محاسبه کند. حذف این مرحله اعتبار آزمون را افزایش می‌دهد. ثبت حرکت چشم اعتبار اکولوژیکی بالایی دارد. چرا که حرکت چشم مشخصه نرمال خواندن به شمار می‌آید. خواننده متن آزاد است به نقاط مختلف متن حرکت عقب یا به جلو داشته باشد و حتی ممکن است اعتبار اکولوژیکی بالایی این ابزار باعث شود که آزمودنی تحت تاثیر دستورالعمل آزمون قرار نگیرد. در این تکنیک نیازی نیست

برای سنجش شیوه پردازش، همانند شیوه خواندن خودگام متن را به بخش‌های مختلف بخش‌بندی کرد (کرول، گریفن و دوسپاس، ۲۰۰۹). پاسخ‌هایی که به واسطه ردیاب چشم ثبت می‌شوند عموماً فارغ از تأثیر دستورالعمل پژوهشگر و نیز خواسته آزمودنی است.

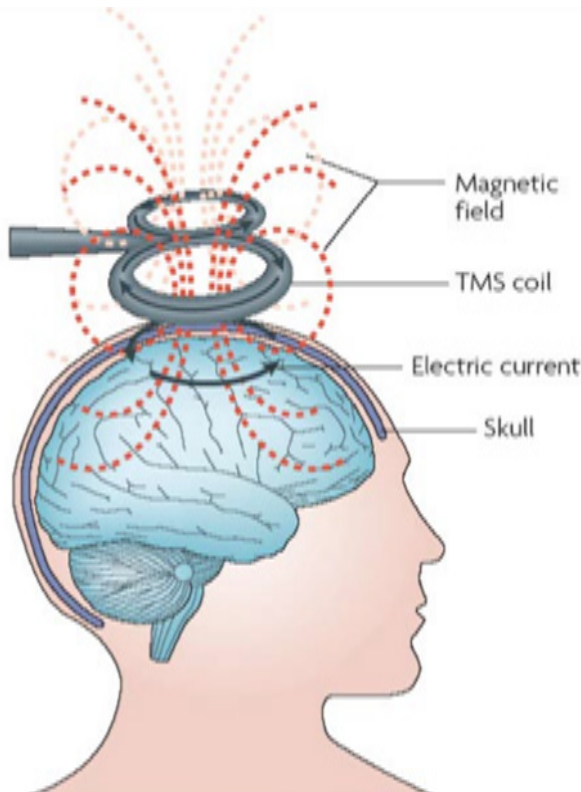
در تصویر زیر معیارهای اصلی برای محاسبه زمان خواندن با استفاده از ردیابی چشمی را مشاهده می‌کنید.



فصل ششم کتاب به روش تحریک مغناطیسی فراجمعه‌ای یا تی. ام. اس. می‌پردازد. در این روش با ابزاری به نام کوپل که در تصویر زیر مشاهده می‌کنید و به صورت کاملاً غیر تهاجمی بخش‌های مختلفی از مغز آزمونی تحریک می‌شود یا به عبارتی برای لحظاتی محدود فعالیت مغز در نواحی هدف مختل می‌گردد تا نقش آن منطقه خاص مغز در انجام فعالیت مورد نظر تأیید یا رد گردد. از یافته‌های این روش می‌توان در پژوهش‌های نظری یا بالینی مربوط به چگونگی پردازش زبان در مغز استفاده کرد. این روش بر پایه توانایی عبور میدان مغناطیسی از جمجمه و نفوذ به مغز و در نتیجه القای جریان الکتریکی در بافت‌های مغزی و ایجاد پتانسیل در آنها کار می‌کند. مواردی مانند توقف گفتار، جایگاه پردازش معنایی و واجی، نحوی و فعالیت زبانی خواندن را می‌توان با این روش و از زاویه دیگری بررسی کرد.

همچنین در این فصل نمونه‌هایی از پژوهش‌های انجام شده با استفاده از تکنیک تی. ام. اس. معرفی شده‌اند. پژوهش‌هایی مانند سابی، ۱۳۹۶ که با به کارگیری روش تحریک مغناطیسی فراجمعه‌ای به بررسی نقش علی ناحیه اریتوفرونتال در تصمیم‌گیری عاطفی هیجانی پرداخته است تا نقش علی این ناحیه در انتخاب کلمات مودبانه مشخص گردد.

آخرین فصل کتاب به معرفی تکنیک تصویربرداری تشدید مغناطیسی کارکردی (اف. ام. آر. آی)، روشی وابسته به میزان سطح اکسیژن خون و کاربرد آن در پژوهش‌های زبان‌شناختی اختصاص یافته است. این روش با توجه به ماهیت آن دقت مکانی مناسبی دارد و در بررسی‌های نواحی فعال مغز در هنگام انجام تکالیف و فعالیت‌های زبانی کاربرد دارد. با این روش می‌توان جایگاه پردازش سطوح و مؤلفه‌های مختلف زبانی در مغز را مطالعه کرد. برای نمونه می‌توان نقش شکنج پیشانی تحتانی در پردازش معنایی را با این تکنیک بررسی کرد یا با به کارگیری این روش در پژوهش این پرسش‌ها را مطرح کرد که درک



گفتار، بازیابی واژگانی، تولید گفتار، پردازش عناصر نوایی و مشخصه های صوت شناختی در کدام بخش مغز پردازش می شوند؟ در پایان این فصل نکاتی درباره چگونگی طراحی آزمایش های بر پایه این تکنیک بیان شده است.

در بخش ضمیمه توضیحاتی کلی درباره نرم افزار آزمون ساز سایکوپای توضیحاتی به دست داده شده است. لازم است اشاره شود که تصاویر کتاب به صورت رنگی منتشر شده اند و نویسنده کتاب اجازه رسمی انتشار تصاویر از مؤلفان و صاحبان اصلی آثار را گرفته است. این کتاب با حمایت ستاد علوم و فناوری های شناختی و همت انتشارات سمت به چاپ رسیده است.

منابع:

پورمحمد، مهدی. (۱۳۹۹). **روش ها و ابزارهای نوین**، تهران: سمت

معرفی کتاب

درک زبان و جنسیت

کتاب **بی‌پرده: درک زبان و جنسیت**^۱ نوشته آلیسون جولی^۲ با ترجمه ملیحه مغازه‌ای (۱۳۹۹) پژوهشی است که از منظر فمینیستی نوشته شده و از سال انتشار آن (۲۰۱۸) با استقبال بسیاری روبرو شده است. بخشی از این استقبال به علت علاقه جوامع به موضوعاتی حول محور جنس^۳ فیزیکی و جنسیت^۴ ساخته و پرداخته جامعه است. از مباحث مطرح در این کتاب می‌توان به مروری بر بنیان‌های اصلی فمینیسم، جنس و جنسیت، ال‌جی‌بی‌تی‌کیو+^۵، نئولیبرالیسم^۶ و فمینیسم جدید، زبان جنسیت‌زده^۷، جنسیت و کاربرد زبانی در رسانه و فناوری، جنسیت و کاربرد در آموزش، جنسیت و استفاده از زبان در محل کار و جنسیت و کاربرد زبان در روابط اجتماعی اشاره کرد. در این مختصر کوشیده‌ایم تا علاوه بر معرفی و مروری بر فصل‌های آن، به بررسی ساختار و نقاط قوت و ضعف کلی کتاب پرداخته و همچنین نیم‌نگاهی به هویت جنسی^۸ در دنیای موازی با دنیای نویسنده، یعنی ایران داشته باشیم.



ریحانه زمانی سده
r.zamaniling@gmail.com
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی

واژه‌های کلیدی: زبان و جنسیت، فمینیسم، جنس، زبان جنسیت‌زده، زبان، هویت

1. Speaking up: understanding language and gender, 2018

۲. آلیسون جولی پروفیسور و عضو دانشگاه ترینیتی وسترن در لانگلی، بریتیش کلمبیا، کانادا است. وی در زمینه‌های مختلف حوزه مطالعاتی خود در سراسر جهان سخنرانی کرده و در زمینه آموزش و زبان‌شناسی فمینیستی نشریات دانشگاهی و آکادمیک فراوانی را نوشته و ویراستاری کرده است.

3. Sex

4. Gender

5. LGBTQ+

6. Neoliberalism

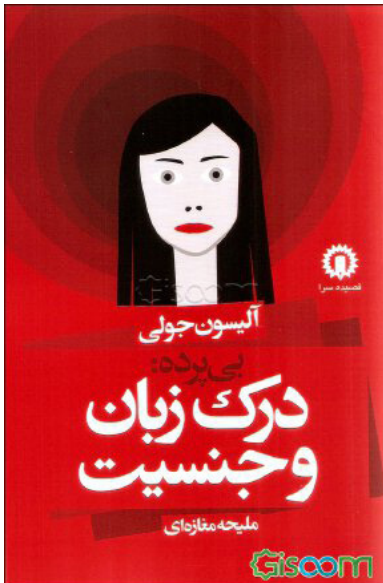
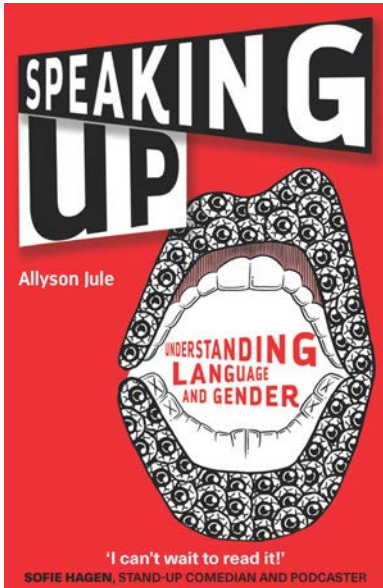
7. Sexist Language

8. Sexual Identity

۱. مقدمه

زبان و جنسیت همواره عضو جدا نشدنی زندگی روزمره، آکادمیک و سیاسی جوامع بوده‌اند و انسان همیشه در موقعیت‌های مختلفی از جمله مدرسه، خانواده، محل کار، رسانه و مذهب تحت‌الشعاع آن‌ها قرار گرفته است. نویسنده در این کتاب این مهم را مورد بررسی قرار داده و معتقد است که «نوع گفتار و لحن، اصطلاحات و کلمات و حتی حرکات سخنران در شنونده تأثیر می‌گذارد. وی بر این باور است که این تأثیر از اوان کودکی در خانواده آغاز شده و سپس در مدرسه، اجتماع و محل کار تقویت می‌شود؛ بدین ترتیب، مفاهیمی چون زنانگی^۱ و مردانگی^۲ امری ذاتی نیستند و در محیط شکل می‌گیرند.»

بنابر گفته نویسنده در مقدمه خود بر ترجمه فارسی کتاب، «این کتاب بدون در نظر گرفتن سن، طبقه اجتماعی، پشتوانه مذهبی، قومی یا هویت نژادی^۳ به زمینه‌هایی می‌پردازد که در آن نقش جنسیت، رفتار ما را تعیین می‌کند و با جهان خارج از خود ارتباط برقرار می‌کند.» قدرت خاص قومی، مذهبی و هویت‌های طبقه اجتماعی چه در غرب و چه در ایران با جنسیت به صورت پیچیده‌ای گره خورده است. دو فصل اول این کتاب مبحث جنسیت و زبان‌شناسی را مطرح می‌کند و چگونگی استفاده از زبان را آشکار می‌سازد و نشان می‌دهد چگونه زبان ما را به بسیاری از نقش‌های مختلف در طول زندگی‌مان سوق می‌دهد. فصل‌های دیگر به بررسی رسانه، مذهب، محل کار و روابط فردی می‌پردازد.



1. Femininity
2. Masculinity
3. Racial Identity

۲. ساختار و محتوای کتاب

۲-۱. مروری بر فصل‌های کتاب

نویسنده کتاب را با فصل اول تحت عنوان 'بنیان‌ها' آغاز می‌کند. در این فصل، جولی از انگیزه خود به عنوان یک زن برای نوشتن این کتاب صحبت کرده و از گرایش جنسیت‌زده در بیان زندگی شخصی خود در نگارش آن استفاده کرده است. بحث فمینیسم را با مدخل این واژه در فرهنگ لغت آکسفورد مطرح می‌کند و بر این باور است که «فمینیسم را باید به عنوان سیاست‌گذاری، رویه یا دفاع از برابری سیاسی، اقتصادی و اجتماعی برای زنان محسوب کرد.» همچنین دو مفهوم جنس (تعیین‌کننده مذکر یا مونث بودن) و جنسیت (قلمرو رفتارهای اجتماعی پیچیده که لزوماً با جنس بیولوژیکی ارتباط ندارد) را نیز از یکدیگر مجزا دانسته است و در نهایت با ارائه تاریخچه‌ای مختصر از فمینیسم، جنس و جنسیت، ال‌جی‌بی‌تی‌کیو+، تئولبرالیسم به مروری اجمالی بر بنیان‌های این جریان فکری بسنده می‌کند.

فصل دوم این کتاب، 'زبان جنسیت زده' به جست و جوی شیوه‌های کلیدی استفاده زبانی که می‌تواند هویت‌های جنسی را آشکار و بیافریند، پرداخته است. در اوایل قرن بیستم ادوارد ساپیر^۱ (۱۹۲۹) و دانشجوی دکترایش بنجامین ورف^۲ مردم‌شناس و زبان‌شناس‌های آمریکایی، اعلان کردند که محدودیت زبان یک فرد بیانگر دنیای محدود اوست. این دیدگاه که به فرضیه ساپیر-ورف معروف شده و بر این باور است که رابطه نظام‌مندی میان زبان فرد با چگونگی درک وی از جهان اطرافش وجود دارد (ساپیر، ۱۹۲۹). این فرضیه بر آن است که زبان می‌تواند تجربیات زندگی ما را انعکاس داده و آن‌ها را نیز شکل دهد. جولی در این فصل به شرح این موضوع می‌پردازد که در بسیاری از موارد تجربیات انسان و احساسی که متحمل می‌شود، نمود زبانی نداشته و قابل بیان نیستند. برای مثال، زنان در قرن نوزدهم 'سوء استفاده خانگی'^۳ را قبل از اینکه این اصطلاح وجود داشته باشد تجربه کرده بودند. به عبارت دیگر، این واژه تنها واقعیت را منعکس می‌سازد و آن را خلق نمی‌کند. نویسنده در ادامه فصل دوم به مفاهیمی همچون زبان و قدرت^۴، ساختارگرایی اجتماعی^۵، نقد تحلیل گفتمان^۶ و گفتمان‌های جنسیت‌زده^۷ می‌پردازد و معتقد است که «ما هویت جنسیت‌زده خود را انجام می‌دهیم؛ زیرا به ما گفتمان خاصی در ازای پاداش تعلق داشتن (تعلق نداشتن) به گروه یا یک جامعه توصیه و تکرار شده است.» اینکه دختران از سنین کودکی با فشار اجتماعی روبرو هستند که نجیب و مؤدب باشند ولی از پسران انتظار می‌رود که رقابتی باشند. در نهایت جولی معتقد

1. Edward Sapir
2. Benjamin Whorf
3. Domestic Abuse
4. Language and Power
5. Social Structuralism
6. Critical Discourse Analysis
7. Sexist Discourse



است که گرایش‌های جنس‌گرایانه^۱ یا سبک گفتار نیز با فرهنگ پیوند خورده است. این گرایش‌ها بخش بزرگی از یادگیری است، ما یاد می‌گیریم که چگونه به عنوان مرد یا زن در یک فرهنگ خاص و در یک زمان خاص رفتار کنیم؛ اما همه چیز در طول زمان تغییر می‌کند.

عنوان فصل سوم 'جنسیت، کاربرد زبانی در رسانه و فناوری' است. در این فصل، رابطه میان جنسیت و زبان در زمینه‌های مختلف، توضیح داده شده است. رسانه مدرن یکی از زمینه‌هایی است که مطالب زیادی در این حوزه در اختیارمان قرار می‌دهد؛ چرا که این روزها در جهانی زندگی می‌کنیم که رسانه‌های مجازی به صورت فزاینده‌ای با تصویرهای ذهنی جنسیتی اشباع شده، نماینده کنترل اجتماعی هستند و کلیشه‌ها^۲ و ارزش‌های ایدئولوژیک زنان، مردان یا زنانگی و مردانگی را انتقال می‌دهند. ذکر پژوهش‌هایی مرتبط با این موضوع و مفاهیمی همچون

هویت جنسی و رسانه‌های همگانی، (تبلیغات جنسیتی)، (گفتمان رسانه)، (میزگردها، اخبار، تلویزیون و فیلم)، (فناوری به عنوان واسطه)، (زن‌ستیزی^۳ در شبکه‌های اجتماعی)، (بازی و جامعه جنسیت‌نزده) و (دختران و فناوری) و از این دست تعاریف در همین فصل گنجانده شده است. این روزها رسانه از دیدگاه محققان، پلی است میان فرهنگ، که به عنوان یک نیروی عقب‌مانده در مقابل تغییرات اجتماعی شناخته می‌شود؛ به سوی دنیایی مدرن و جنسیتی. در فضای رقابتی تبلیغات نیز انواع ظاهر زنانگی و مردانگی متعارف توسط رسانه همگانی شکل گرفته تا مصرف‌کنندگان برای مصرف محصولات متنوع تشویق شوند. از این رو، جنسیت مصرف‌کننده به صورت پیچیده‌ای با هویت‌های جنسیت‌زده ما پیوند خورده است. در این فصل به تفصیل در این باره خواهید خواند.

فصل چهارم به 'جنسیت و کاربرد زبان در آموزش' می‌پردازد. جولی در این فصل شما را با تجربیات متفاوت دختران و پسران و تبعیض‌های جنسیتی در فضای آموزشی آشنا خواهد کرد و تأثیر رفتارهای خواسته یا ناخواسته آموزگاران در دانشگاه، با همکلاسی‌ها، مربیان ورزشی و برنامه‌های آموزشی را نیز مورد بررسی قرار می‌دهد. همچنین مفاهیم و پرسش‌هایی تحت عنوان 'جنسیت'، 'دست‌آورد'، برنامه آموزشی پنهان و فضای زبان‌شناسی^۴، 'ما سرویس‌های بهداشتی را چه می‌نامیم؟'، 'آموزگاران، مربی جنسیتی؛ کلاس‌های

1. Sexism
2. Stereotype
3. Misogyny

درس به عنوان صحنه جنسیت، 'سخن گفتن درباره سکس'، گزارش‌هایی درباره خشونت در دانشگاه، 'سکوت به عنوان استراتژی مشارکت' در این فصل مطرح می‌شوند.

با مفهوم 'جنسیت و استفاده از زبان در محل کار' در فصل پنج این کتاب آشنا خواهید شد. با وارد شدن تعداد بیشتری از زنان به بازار کار در بسیاری از کشورها در قرن بیستم، مسائل مهمی در مورد زبان و جنسیت مطرح شد که نشانگر تفاوت‌های جنسی در محیط کار به عنوان یک واقعیت غیرقابل انکار بود. پژوهش حاضر در این کتاب استراتژی‌های زبان‌شناسی که مردان و زنان در محیط‌های کاری، هم در محیط‌هایی که زنان تنها کار می‌کنند و هم هر دو زن و مرد مشغول به کار هستند را مورد بررسی قرار می‌دهد؛ و این ادعا را که شیوه رهبری زنان غیر مستقیم، با تساهل، یا با تشریک مساعی همراه است و شیوه مردانه مستقیم، رقابتی و مستقل است را رد کرده و بسیار جنس‌گرا می‌داند. 'سقف شیشه‌ای' در این فصل، فضایی نامرئی است و به زنانی اشاره می‌کند که در فضای رقابتی مدیریت یا کسب و کار توانایی رسیدن به سطوح بالای مدیریتی را ندارند و در مسیر موفقیت از رقبای مرد خود باز می‌مانند. 'جنسیت و شیوه‌های رهبری' از دیگر موضوعات مطرح شده در این فصل است که توانایی‌های هر دو جنس را به هنگام رهبری مقایسه کرده و همچنین به نقد تعاریف جنسیت زده از مدیریت پرداخته است.

در نهایت، کتاب با فصلی تحت عنوان 'جنسیت و کاربرد زبان در روابط اجتماعی' مبحث زبان و جنسیت را به پایان می‌برد. محققان سنتی زبان و جنسیت میان زبان نهادها و زبان معمولی روزانه تمایز قائل شده‌اند. زبان در کلاس درس، محل کار و در سایر اماکن عمومی به یک هدف تبدیل شده است و در مقابل در خانه و روابط خصوصی، برای ایجاد و بقای روابط است. جولی در بخش 'نقش مکالمات اجتماعی' تفاوت‌های رفتاری این دو جنس در محیط اجتماعی را از جهات مختلفی بررسی کرده و در نهایت به این نتیجه می‌رسد که تفاوت‌های موجود در روش صحبت کردن در مکالمات جنس متضاد، گاهی به عدم درک یکدیگر ختم می‌شود. این، موضوع بحث و جدل زبان‌شناسان در دهه ۱۹۹۰ نیز بوده است. در ادامه به رابطه بین 'جنسیت و دوستی' نیز پرداخته می‌شود. دوستی‌ها به ما فرصت می‌دهد در روابطی شرکت کنیم که بر اساس انتخاب باشد نه بر پایه خویشاوندی. در این بخش هویت خروجی زنان و مردان از روابط دوستانه هم‌جنس و جنس مخالف در سنین متفاوت و نحوه ابراز علاقه و محبت آن‌ها قابل مشاهده است. همچنین اینکه رعایت ادب و تحسین در زنان و مردان به صورت قابل توجهی متفاوت است؛ به این میزان که زنان و مردان به ترتیب ۷۰ و ۱۰ درصد به چیزی توجه یا آن را تحسین می‌کنند. جولی این فصل را با موضوعی بحث‌برانگیز به پایان می‌برد؛ اینکه 'چرا وقتی جنسیت را در حوزه مذهب بررسی می‌کنیم نقش زنان کم‌رنگ‌تر از همیشه به نظر می‌رسد؟' یا اینکه 'چرا هرگز نام پیامبری که زن باشد در کتب مذهبی آورده نشده است؟' فرودستی زنان در کلیسا نیز موردی است که فمینیست‌های امروزی برخلاف اعتقادات پیشین، آن را انعکاسی از فرهنگ زن‌ستیز می‌دانند و آن را به خدا نسبت نمی‌دهند. بینشی که در کتاب آسمانی چون قرآن در این رابطه وجود دارد، گواه این نکته است که زنان و مردان از نظر کرامت انسانی

برابرند. اما همچون مسیحیت، این برابری در زندگی واقعی این جوامع نقش نبسته است و اگرچه زنان در امور مذهبی ادیان مختلف مشارکت می‌کنند، اما اساساً مردان بر رهبریت مذهبی سلطه داشته‌اند؛ این امر بر تفاسیر کتب مقدس و ترغیب تصویرپردازی‌های مرد محوری نفوذ کرده است.

۳. ارزیابی کلی کتاب

این کتاب با مروری اجمالی بر سیر تکامل دو مفهوم پرحاشیه 'زبان و جنسیت' از منظر فمینیستی، اطلاعات دسته‌بندی شده و کافی را در اختیار مخاطب خود قرار می‌دهد. شش فصل کلی این کتاب به موضوعات جزئی‌تری در درون خود تقسیم شده‌اند و مخاطب در ابتدا و انتهای هر فصل به ترتیب با مروری کوتاه و جمع‌بندی کلی از آن موضوع روبه‌رو خواهد شد. همچنین از آن‌جا که میزان خاص یا عام بودن مخاطبین یک اثر به درستی قابل محاسبه نیست، نویسنده سعی بر آن داشته تا کتابی تألیف شود که برای عموم مخاطبان قابل درک باشد. این امر بر هیچ‌کس پوشیده نیست که پیش از هر زبان‌شناس متخصصی، این زنان بوده‌اند که درد زبان جنسیت‌زده و آسیب‌های ناشی از آن را در هر سطحی از اجتماع تجربه کرده‌اند. به همین علت می‌توان ادعا کرد که آلیسون جولی بیش از آنکه تمایل به چاپ کتابی پژوهشی داشته باشد، سعی بر آن داشته تا کتابی برای آگاهی بخشی جنسیتی برای تمامی اقشار جامعه یا حتی جوامع تألیف کند. این کتاب برای افرادی که در ابتدای راه مطالعه پیرامون زبان و جنسیت هستند، بسیار مفید و قابل توجه خواهد بود؛ چرا که در سال ۲۰۱۸ تألیف شده و تاریخچه‌ای مختصر و کلیدی را در اختیار پژوهشگران جوان قرار می‌دهد. ترجمه روان این اثر توسط ملیحه مغازه‌ای در سال ۱۳۹۹ این فرصت را در اختیار فارسی‌زبانان علاقمند به فمینیسم قرار می‌دهد تا موقعیت کنونی خود را نسبت به شرایط موجود جهانی دریافته و با اصطلاحات قدیمی و جدید این حوزه نیز آشنا شوند. بی‌شک این کتاب نکات مثبت بسیاری را دربرداشته که از نظر هیچ یک از خوانندگان پنهان نخواهد ماند. ترجمه روان در کنار جمله‌بندی‌های کوتاه و مناسب، نگارش باقاعده و رعایت فاصله و نیم‌فاصله، پانویست‌های لازم برای اسامی ذکر شده در کتاب که در متن به فارسی آورده شده است، فهرست اصطلاحات در انتهای کتاب و همچنین ارجاع‌دهی‌های منظم و قابل دسترس برای خواننده از جمله نقاط قوت این اثر هستند. همگام با نقاط قوتی که در ارزیابی کتاب گفته شد، نگارش یا تألیف یک اثر پژوهشی همواره با کاستی‌هایی نیز همراه است که هدف از اشاره به آن‌ها نه تنها موجب کاهش ارزش علمی اثر نخواهد شد بلکه به تکمیل شدن نسخه‌های بعدی در دست چاپ آن نیز کمک شایانی می‌کند. عدم ترجمه برخی کلمات ترجمه‌پذیر از انگلیسی به فارسی، یکی از مواردی بود که در این کتاب قابل مشاهده است. برای مثال مترجم کلمه 'teenager' را به صورت 'تینیجر' ترجمه کرده است که چندان خوشایند به نظر نمی‌رسد. اگرچه نگارش این اثر در اکثر مواقع باقاعده و اصول است؛ اما به نظر می‌رسد که ویراستاری آن با دقت کم‌تری انجام شده و ایراداتی از این دست قابل مشاهده است.

۴. هویت جنسی زنان در ایران امروز

همان‌گونه که در بخش‌های قبلی اشاره شد، جولی بیش از آنکه تمایل به چاپ کتابی پژوهشی داشته باشد، سعی بر آن داشته تا کتابی برای آگاهی بخشی جنسیتی برای تمامی اقشار جامعه با حتی جوامع تألیف کند. کتابی که خواننده پس از خواندن آن نه تنها به درک تناقضات، تبعیض‌های مختلف جنسیتی و رابطه زنان و جنسیت پی می‌برد، بلکه برای تحقق جامعه‌ای بدون زبان جنسیت‌زده نیز می‌کوشد. ایران نیز مانند بسیاری از کشورهای جهان با این پدیده ناخوشایند آشنا است که گاهی ثمره فرهنگ، ادبیات، سیاست و مذهب بوده است؛ که البته مردم (عوام و تحصیل‌کرده) نیز بیش از همه این‌ها بر این آتش نامرئی هیزم ریخته‌اند. از دیرباز زنان ایرانی را با صفاتی همچون 'ضعیفه، پرگو، ساده‌لوح، دهن‌لق، ناقص‌العقل، فریبکار، کم‌طاقت، فضول، آشپاره و غیره' می‌شناسیم و در مقابل برای معرفی مردان با صفات مثبتی همچون 'شیرمرد، مدیر، جنگجو، دانا، توانا، عاشق، جوانمرد و غیره' روبه‌رو خواهیم شد (مطهری، سعادت، ۱۳۹۴). اما اگر بخواهیم در ۵۰ سال گذشته به بررسی این مسئله بپردازیم و نتایج آن را با زندگی این روزهای جامعه ایران مقایسه کنیم، شاهد روند متفاوت و قابل تأملی خواهیم بود. در طی گذشت این چند دهه با رشد و افزایش تفکر فمینیستی در دنیا و به تبع آن در ایران، زنان نیز از حقوقی مانند: حق رأی، کار خارج از منزل، حضور در ادارات و منصب‌های سطح پایین دولتی و سیاسی نسبت به مردان، حضور در جامعه هنری و غیره، برخوردار شده‌اند. زبان جنسیت‌زده نیز با رنگ و لعابی بیشتر از گذشته همواره در این مسیر همراه آن‌ها بوده است. ناقص‌العقلی و احساساتی بودن آن‌ها توجیهی برای کنار گذاشته شدن از منصب‌های مهم دولتی و مدیریتی بود که در نهایت موجب تجربه تلخ پدیده 'سقف شیشه‌ای' و عقب‌ماندگی زنان در ایران شد. در دهه‌های اخیر به خصوص دهه ۹۰، زنان تحصیل‌کرده این اجازه را بیش از هر زمان دیگری به خود دادند که به حمایت از هم‌جنس خود از بکار بردن الفاظ جنسیت‌زده و تحقیرآمیز خودداری کنند و در جهت رشد و آگاهی زنان دیگر بکوشند. بخش عظیمی از این اعتراضات از طریق شبکه‌ها و فضای مجازی به گوش همگان رسیده و خواهد رسید. فعالان فمینیستی که نه برای برتری زنان بر مردان بلکه برای تجلّی ارزش والای زن به عنوان 'مادر'، 'همسر'، 'خواهر'، 'مدیر' و غیره، می‌کوشند، در مسیری موازی با اطلاعات، پُست‌ها و مطالب به اصطلاح زردی قرار گرفته‌اند که زنان را بیش از پیش از مسیر خودشناسی و موفقیت دور خواهند کرد. برای درک بهتر این موضوع به مثال‌های زیر دقت کنید:

- زن خوب زنی است که...
- اگر دوست داری همه دوست داشته باشند این نکات را رعایت کن....
- امسال این لباس‌ها را نخر....
- ۷ ویژگی آزاردهنده خانم‌ها از نظر آقایان....
- چگونه جذاب‌تر به نظر برسیم؟
- بهترین مدل‌های عمل بینی ۲۰۲۱.

مقصود از بیان چنین مثال‌های عجیبی این است که اگرچه فعالان حقوق زنان در تکاپو برای آگاه‌سازی هستند، امروزه ذهن و توجه اکثر زنان به طور ناخودآگاه به چنین جملات و مطالبی جلب می‌شود که شاید در ظاهر، زبانی جنسیت‌زده نداشته باشند؛ اما در باطن تأکید بر نادانی، عدم قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری زنان دارند و زیبایی و زیبایی‌پسندی را وسیله این راه قرار داده‌اند. با جود اینکه امروزه شمار زنان تحصیل کرده بسیار بیش‌تر از گذشته است، زنان با دوری از فرهنگ کتاب‌خوانی و کارهای مفید روزانه دچار دغدغه‌های ظاهری و زیبایی شده و به رسانه‌ها و اینفلوئنسرهای (زنان و مردان تأثیرگذار در فضای مجازی) این اجازه را می‌دهند تا به افکار و علایق آن‌ها به نفع خودشان جهت بدهند. «شبکه‌های مجازی برای بلاگرها^۱ تبدیل به مقر فرماندهی شده است؛ آن‌ها حرف می‌زنند، خط می‌دهند، تبلیغ می‌کنند، پیشنهاد می‌دهند، محروم می‌کنند، تنبیه می‌کنند و دستور می‌دهند! لشکری دارند که گوش به فرمانشان است، آدم‌هایی که منتظر دستورات‌اند. از کجا چه بخرند، چه فعالیتی کنند، به کجا کمک مالی کنند، چه لوازم آرایشی و از کدام برند بخرند، بچه‌هایشان را چطور تربیت کنند، رستوران و کافه کجا بروند، چطور ازدواج کنند، چه کنند، چه طور زندگی کنند و غیره. شبکه‌های اجتماعی در ایران پر است از بلاگرهای معروف که خط زندگی مردم را تبیین و هدایتشان می‌کنند و در آخر از آن‌ها می‌خواهند در مسیر اهدافشان حرکت کنند» (روزنامه شهروند، مهر، ۱۳۹۸)^۲

شرایط این روزهای ایران دقیقاً به همین صورت است. شاید این روزها کمتر کسی از کلمه 'ضعیفه' استفاده کند؛ اما این کلمه و کلماتی از این دست از گذشته تا کنون چنان تأثیری بر اذهان عمومی گذاشته‌اند که افراد هنوز هم بار معنایی منفی ناشی از آن‌ها را باور دارند. در نهایت هویت جنسی زنان در ایران و رابطه آن با زبان هنوز هم راه پر پیچ و خمی را پیش‌رو دارد. شاید باید به گفته مالالا یوسافزایی^۳ بسنده کنیم که: «ما همه نمی‌توانیم موفق شویم وقتی که نیمی از ما عقب نگاه داشته شده‌اند». شاید اگر مردان به درک عمیق‌تری از همین یک جمله برسند، تصویر نقش‌بسته یک زن در ذهنشان چیزی فراتر از ضعیفه، ناقص‌العقل یا هر صفت جنسیت‌زده دیگری باشد.

نتیجه‌گیری

کتاب بی‌برده: درک زبان و جنسیت، نوشته آلیسون جولی و ترجمه ملیحه مغازه‌ای پژوهش تازه‌ای است که با مرور سیر تکامل فعالیت‌های فمینیستی از گذشته تا اکنون، برای خواننده این امکان را فراهم می‌کند تا به درک نسبتاً معقولی از هویت جنسی خود رسیده و در راستای ارتقای آن بکوشد. ترجمه این کتاب گام مهمی در آگاه‌سازی زنان ایرانی ایفا می‌کند و چنین گام‌های کوچکی در کنار هم به هموارتر شدن این راه

1. Influencer

2. Blogger

۳. روزنامه شهروند، «یکه تازی ژنرال‌های مجازی»، ص ۴، (دست‌رسی ۳۱ شهریور ۱۳۹۸)

4. Malala Yousafzai

درب‌رخی منابع نام نویسنده «مالاله یوسف‌زهی» آورده شده است

خم کمک شایانی خواهد کرد. در فصل‌های مختلف این کتاب با تفاوت‌های غیر قابل انکار هر دو جنس و تفاوت آن با جنسیت می‌پردازد. در نهایت با بررسی کتاب و ترجمه آن به این نتیجه خواهیم رسید که مجموع نقاط قوت و کاستی‌های اندک آن، اثری را خلق کرده است که خط به خط آن ارزشمند و قابل تأمل است.

منابع

۱. روزنامه شهروند. (۱۳۹۸). **یکه تازی ژنرال‌های مجازی**، ص ۴، (قابل دسترس در سایت

<http://shahrvandonline.ir/3513/%DB%8C%DA%A9%D9%87-%D8%AA%D8%A7%D8%B2%DB%8C-%DA%98%D9%86%D8%B1%D8%A7%D9%84%E2%80%8C%D9%87%D8%A7%DB%8C-%D9%85%D8%AC%D8%A7%D8%B2%DB%8C/>

۲. جولی، آلیسون. (۲۰۱۸). **بی‌پرده: درک زبان و جنسیت**، ملیحه مغازه‌ای (مترجم) (۱۳۹۹). چاپ اول. تهران: قصیده‌سرا

۳. مطهری، شهلا، سعاد، محبوبه (۱۳۹۴). **بررسی زبان جنسیتی در مطبوعات اجتماعی ایران: مطالعه موردی چهار مجله خانوادگی پرتیراژ**. فصلنامه علمی- پژوهشی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء، سال هفتم، شماره ۱۶، پاییز ۱۳۹۴

4. Sapir, Edward (1929), *The status of linguistics as a science*. In D.G. Mandelbaum (ed.) (1958) Culture, Language and Personality. Berkeley, CA: University of California Press.

5. Yousafzai, Malala (2013). *I Am Malala: The Girl Who Stood Up for Education and Was Short by the Taliban*

پاسخ جدول شماره ۱:

۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
ب	ن	ل	و	م	ف	ی	ل	د	ج	ا	ن	س	و	ن	۱
ا	ر	ا	ر	د	ش	ی	ر	ر	ر	ا	ر	ا	ی	۲	
د	ر	ن	د	ه	ش	و	د	ا	د	ی	م	س	۳		
ا	و	ی	م	ب	ا	د	ا	ا	ا	و	ت	۴			
د	ر	م	ا	ن	د	ه	ن	ا	و	ی	و	۵			
و	ا	ی	ا	و	د	د	ی	ک	ل	ن	۶				
ا	و	ا	ش	ن	ا	س	ی	م	ر	د	ی	ا	۷		
ر	ی	ی	س	د	ن	ی	و	ی	ا	س	ب	ا	۸		
د	ی	ت	د	م	ا	ف	ص	م	و	۹					
س	س	و	ی	ن	ن	ش	ا	ن	ه	د	۱۰				
ع	ا	ش	ل	س	ن	ه	و	ا	ب	ی	۱۱				
ی	ا	ب	و	و	ی	ر	ا	م	ی	ن	ه	۱۲			
د	ر	س	ب	ز	ی	م	ا	و	ا	۱۳					
س	ی	ل	ا	ا	ن	ه	ی	ب	ر	۱۴					
د	ر	ب	ا	ل	ا	ب	ر	ز	ن	ا	ن	۱۵			



دانشگاه علامه طباطبائی
معاونت فرهنگی و اجتماعی
مدیریت امور فرهنگی

فراخوان

گزاره برای شماره‌های آتی خود نیاز به مقالات علمی و مطالب شما عزیزان دارد و از همه دوستان علاقه‌مند دعوت به عمل می‌آورد.

پژوهشگران و دانشجویان ارجمند می‌توانند آثار خود را در هر یک از موضوعات مختلف مرتبط با دانش زبان‌شناسی برای ما ارسال کنند. برخی از موضوعات پیشنهادی ما عبارتند از:

کاربردهای زبان‌شناسی در مشاغل مختلف و حوزه‌های اجتماعی از قبیل روان‌پزشکی، روان‌شناسی و مشاوره، حقوق و مشاغل حقوقی و قضایی، تجارت، تبلیغات، محیط زیست، آموزش زبان، ادبیات، هنر، فرهنگ‌نویسی، گفتار درمانی، هوش مصنوعی و...

موضوعات جالب در حوزه زبان‌های بشری

ارتباط زبان‌شناسی با سایر علوم انسانی و پایه از قبیل ادبیات، آموزش زبان، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، تاریخ، جغرافیا، فلسفه، منطق و...

معرفی کتاب‌های نوین و نشریات داخلی و ژورنال‌های خارجی و بین‌المللی مربوط به هر یک از حوزه‌های دانش زبان‌شناسی

گزارش و خبر از رخداد‌های زبان‌شناسی در ایران و جهان از قبیل همایش‌ها، سمینارها و...

مناظره‌ها و مباحثه‌های تاریخی میان زبان‌شناسان و روان‌شناسان و جامعه‌شناسان و فیلسوفان در طول تاریخ این دانش در حیطه مباحث مربوط به زبان و زبان‌شناسی

معرفی وبسایت‌ها و نرم‌افزارهای مرتبط با حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی به همراه کاربرد و نحوه استفاده از آن‌ها

ارتباط زبان‌شناسی و رشته‌های مختلف هنری و کاربرد زبان‌شناسی در حوزه‌های مختلف هنر از قبیل موسیقی، شعر، سینما، تئاتر، نقاشی و...

ارتباط ساحت‌های مختلف زبان‌شناسی و کاربرد آن‌ها در ترجمه

روش‌ها، رویکردها، ابزارها و راهبردهای نوین در حوزه آموزش زبان و زبان‌شناسی کاربردی

کاربرد IT و کلیه فناوری‌های فضای مجازی در حوزه آموزش زبان و زبان‌شناسی کاربردی (Call, Mail, ...)

مطالعات جدید در حوزه زبان‌شناسی تاریخی

دستاوردهای زبان‌شناسی تاریخی در حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی نوین (کاربردی و نظری)

جایگاه فرهنگ و کاربرد مباحث میان‌فرهنگی در زبان‌شناسی نوین (کاربردی و نظری)

معرفی هریک از مکاتب و جنبش‌های زبان‌شناسی، ویژگی‌ها، مؤلفه‌ها و چهره‌های شاخص آن‌ها در هر شماره

و...

از همه پژوهشگران عزیز خواهشمندیم اختصار و ایجاز را با توجه به فضای محدود این نشریه رعایت فرمایند. بزرگوارانی که برای ما مقاله علمی یا هر مطلب دیگری ارسال می‌کنند، لطفاً از شیوه نامه گزاره، که در کانال انجمن علمی-دانشجوی به آدرس @laatu موجود است، دقیقاً پیروی نمایند. مطالبی که شیوه نامه این نشریه را رعایت نکرده باشند، برای مرحله داوری فرستاده نخواهند شد.

آخرین مهلت پذیرش مطالب برای شماره هشتم گزاره، ۳۰ بهمن‌ماه ۱۴۰۰ خواهد بود.

پژوهشگران و دانشجویان گرامی می‌توانند مطالب و آثار خود را به پست الکترونیکی

Gozare.atu@gmail.com ارسال کنند.

با سپاس فراوان، سرافراز باشید!

گزاره

گزاره

دوفصل نامه علمی زبان‌شناسی نظری، کاربردی و تاریخی

G⁷ozare

Biannual Journal of Theoretical, Applied and Historical Linguistics

Vol. 7, No. 7, Autumn 2021

