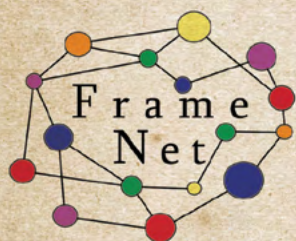




۸-۹

دکتره

دوفصل نامه علمی
زبان‌شناسی نظری، کاربردی و تاریخی
سال هشتم، شماره هشتم و نهم
پاییز و زمستان (دی‌ماه) ۱۴۰۱



شبکه واژگانی فریمنت



زبان را از طریق
بازی‌های زبانی بیاموزیم



وان‌نوت

دفتر یادداشت دیجیتال

ظهور مطابقه؛ در مورد
پی‌بست‌های فارسی

زبان و مغز با
میشل پردی

نامگذاری معنی‌دار

برای کسب‌وکارها:
استفاده از نهادپردازی آوایی



لدیفوگد

از صداهای زبان‌های جهان می‌گوید

دکتره

دوفصل نامه علمی زبان شناسی نظری، کاربردی و تاریخی
سال هشتم، شماره هشتم و نهم، پاییز و زمستان (دی ماه) ۱۴۰۱

صاحب امتیاز: انجمن علمی دانشجویی زبان شناسی دانشگاه علامه طباطبائی
مدیر مسئول: محدثه پورفرج حسنکلو
سر دبیر: نسامین پرست

دبیر تحریریه: زهرا شاهسون پور
هیئت تحریریه:
معصومه خوش اندام ملاطی، نیوشا عاشورزاده

ویراستاران:
علی کوهگرد، ابوالفضل علمدار آیسک، ساراطالشی،
زهرا سادات خزاعی فر، پوریا محمدی پیوند، زهرا آقاجانی دهنوی

استاد مشاور: دکتر راحله گندمکار
طراحی و صفحه آرایی: استودیو طراحی "لوگوس"

با سپاس از:
سرکار خانم دکتر گلناز مدرسی قوامی، آقای علی خان محمدی، آقای آریان شبگرد،
آقای مصطفی بزرگرو اعضای محترم انجمن علمی زبان شناسی دانشگاه علامه طباطبائی.

راههای ارتباط با دکتره:

Telegram: t.me/laatu

Email: gozare.atu@gmail.com

Instagram: atulinguistics

فهرست مطالب

سخن مدیر مسئول	۴
سخن سردبیر	۵
معرفی کتاب	
فرهنگ‌ها؛ فن و هنر فرهنگ‌نویسی	۶
زبان‌های باستانی	
کیومرث	۱۳
نگاهی به خط‌های باستان	۴۰
بررسی فعل yaoždaōāiti	۴۵
مصاحبه	
زبان و مغز	۵۲
معنی‌شناسی	
چگونه مقوله‌های واژگانی، چندمعنایی می‌یابند؟	۶۶
در باب آراء دو نظریه معنی‌شناسی	۸۶
معرفی شبکه واژگانی فریم‌نت	۱۱۰
نحو	
بازنمایی ایدئولوژی و تحلیل آغازگر و پایان‌بخش در گزارش‌های	۱۲۵
خبری انگلیسی و عربی؛ رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند	
"ساخت اضافه" در زبان کردی	۱۳۵
کارگاه	
شیوه‌ها و رهنمودهای انتخاب مجله مناسب برای انتشار مقاله	۱۴۵
ریشه‌شناسی	
ریشه واژه آنوش چیست؟	۱۵۹



فرصت شغلی

زبان‌شناسی و تجربه کاربری ۱۶۴

زبان‌شناسی کاربردی

به‌سوی زبان‌شناسی رهیاری و رهیاری زبان‌شناختی / ۱۷۱

زبانی در ایران

نام‌گذاری معنی‌دار برای کسب‌وکارها ۱۹۳

صرف

ظهور مطابقه؛ در مورد پی‌بست‌های فارسی ۲۰۵

بررسی مقابله‌ای صفت‌های بیانی در فارسی، ۲۱۵

فرانسه و انگلیسی

روان‌شناسی زبان

تأثیر موسیقی بر یادگیری زبان خارجی ۲۳۰

رابطه هوش هیجانی با مهارت‌های یادگیری ۲۴۳

و پیشرفت تحصیلی فراگیران

کدام یک از حیوانات از نظر ارتباطی، ویژگی‌های ۲۶۶

زبان انسان را بیش از همه دارا هستند؟

خوانش‌پیشی و روش‌های مقابله با آن در آموزش ۲۷۶

معرفی کتاب

درآمدی بر زبان و شناخت: نقشه ذهن ۲۹۱

زبان‌شناسی شناختی

درک استعاره در کودکان ۳۰۸

استعاره‌های مفهومی کووید ۱۹ ۳۳۸

داستان‌های ملل

در باره داستان‌ها ۳۵۰

داستان پادشاه باهوش ۳۵۱

سرنوشت و زندگی ۳۵۵

میمون شیطون ۳۵۷

مصاحبه

لدیفوگد ۳۵۹

از صداهای زبان‌های جهان می‌گوید

فراگیری زبان

زبان را از طریق بازی‌های زبانی بیاموزیم ۳۸۲

بهبود تدریس و یادگیری زبان دوم ۳۸۹

با استفاده از فرایند فراگیری زبان مادری

فراگیری زبان کودک ۴۰۳

نظریه پردازش‌پذیری در فراگیری زبان دوم ۴۳۲

توصیف نظریه‌های یادگیری و رشد زبان در کودکان ۴۴۳

معرفی نرم‌افزار

وان‌نوت، دفتر یادداشت دیجیتال ۴۵۵

حل جدول شماره ۲ ۴۵۸

جدول شماره ۳ ۴۵۹

فراخوان ۴۶۰

سخن مدیر مسئول

خدایا جهان پادشاهی تو راست

ز ما خدمت آید خدایی تو راست

(حافظ)

خداوند منان را شاکرم که توانستیم وظیفه و مسئولیت خود را در قبال این کار خطیر در کوتاه‌ترین زمان ممکن به انجام برسانیم و شماره‌ای دیگر از دو فصلنامه نشریه گزاره را در فصل پیش‌رو به حضور شما خوانندگان عزیز و جویندگان علم تقدیم نماییم. در روزگار پر فراز و نشیب سخت امروزه آرزو دارم تلخی‌ها رو به پایان گذارد و حال آزرده مردمان سرزمینم به شادی گراید و نسیم الطاف الهی نوازشگر روح خسته مردمان ایران زمین باشد. از حمایت‌های بی‌دریغ تمام افرادی که در انجام این امر خطیر ما را یاری نمودند کمال تشکر را دارم و امیدوارم شاهد ارتقای روزافزون زبان‌شناسی در جامعه و حوزه علوم انسانی باشیم، باشد که وظیفه خود را در قبال علم انجام داده باشیم. بر خود لازم می‌دانم از تمام اساتید فرهیخته، دانشجویان عزیز و تمام عزیزانی که ما را در آماده‌سازی این نشریه همراهی کردند، همچنین استاد مشاور، سرکار خانم دکتر گندمکار، سردبیر پرنرزی و هیأت تحریریه گرانقدر، سپاسگزاری کنم. در آخر نیز ضمن قدردانی از حمایت‌های معاونت دانشجویی و فرهنگی دانشگاه علامه طباطبائی، از تمامی شما دوستان گرامی دعوت می‌شود در شماره‌های آتی نشریه نیز همراه ما باشید.

محدثه پورفرج حسنگلو
p.mohadeseh@gmail.com
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی

دنیا دنیا سپاس

محدثه پورفرج حسنگلو

سخن سردبیر

نسا میهن پرست
n.mhnpst@yahoo.com
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی

مایه مباهات است که توانستیم نسخه‌ای دیگر از گزاره را به علاقه‌مندان زبان‌شناسی تقدیم کنیم. با اتمام مسئولیت گروه قبلی، تصمیم‌گیری درمورد پذیرش سردبیری نشریه‌ای با پیشینه درخشان، کار آسانی نبود اما به‌پشتوانه حمایت همیشگی خداوند، دلگرمی‌های استاد ارجمندم سرکار خانم دکتر گندمکار و وجود همراهان گرانمایه مجله، عزمم را جزم کرده و این رسالت خطیر را عهده‌دار شدم. امیدوارم که گروه جدید گزاره بتوانند همچون گروه‌های قبلی خوش بدرخشند. در مجموعه پیش‌رو سعی کردیم که مباحث مطرح در حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی را پوشش دهیم و گامی در جهت ارتقای دستاوردهای پیشین نشریه برداریم. در این مدت، شاهد تلاش بی‌شائبه پژوهش‌گران فرهیخته‌ای بودیم که سخاوتمندانه آثار خود را در اختیار مجله گذاشتند، چنان‌که به لطف دوستان حجم قابل‌قبول مطالب ارسالی، ما را بر آن داشت تا این‌بار دو شماره را به‌طور همزمان در یک مجلد منتشر کنیم. امید که در شماره‌های آتی نیز از این پشتیبانی برخوردار شویم و شاهد تداوم انتشار نشریه با مشارکت شما باشیم.

اما در تعریف واژه "گزاره" در دستور زبان فارسی آمده است: "خبری که درباره نهاد جمله داده می‌شود". به باور من، نهاد گزاره هشت ساله ما در زمان حاضر، جوانانی هستند که تلفیق شور و شعور و علم‌آموزی را جایگزین افسردگی و دل‌مردگی کرده‌اند و برآنند که از این تنها فرصت زندگی کردن که به آن‌ها داده شده است، به بهترین شکل ممکن بهره‌برند. فکر می‌کنم گزاره از روزهای روشنی خبر می‌دهد که در انتظار جوانان این مرز و بوم است. جوانانی که گران‌بهاترین سرمایه‌های "ایران‌ماند" و می‌توانند با روشن نگه داشتن چراغ دانش و آگاهی، این مقطع عجیب از تاریخ را به شکلی شایسته پشت سر گذارند.

لازم می‌دانم از زحمات بی‌دریغ دبیر تحریریه محترم، سرکار خانم شاهسون‌پور که از آغاز تا انجام، یار و هم‌قدم بودند و سرکار خانم محقق‌زاده، سردبیر سابق مجله سپاس‌گزاری نمایم. همچنین قدردان زحمات سایر عزیزانی هستیم که حضورشان دلگرمی ما بود برای بهتر پیمودن این مسیر.

با لطف پروردگار، گزاره هشت و نه را پیشکش نگاه پرمهرتان می‌کنیم.

با احترام

نسا میهن‌پرست



فرهنگ‌ها؛ فن و هنر فرهنگ‌نویسی

(ویراست دوم). سیدنی لاندو، انتشارات دانشگاه کمبریج (۲۰۰۱)، ۴۷۷ صفحه^۱



ابوالفضل علمدار
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
abalfazl.alamdar@yahoo.com

ویراست دوم اثر سیدنی لاندو توصیفی جامع و به‌روز از روش پژوهش، تدوین و نگارش فرهنگ^۲ ارائه می‌دهد؛ البته از تأثیر فن‌آوری‌های رایانه‌ای بر حرفه فرهنگ‌نگاری نیز غافل نشده‌است. به ویراست دوم، یک فصل اضافه شده‌است و فصل‌های دیگر نیز بازبینی و به‌روز شده‌است تا همسو با فرهنگ‌نویسی امروزی باشد. علاوه‌براین، تاریخ فرهنگ‌نویسی در زبان انگلیسی نیز به مطالب کتاب اضافه شده‌است. لاندو تجربیاتی عملی در زمینه تدوین فرهنگ دارد. هر یک از مشخصه‌های فرهنگ او، با مثال‌هایی پربسامد برگرفته از جدیدترین فرهنگ‌های آمریکایی و بریتانیایی بررسی و توصیف می‌شود. این کتاب هم فرهنگ‌نویسی عملی را پوشش می‌دهد و هم بر اساس ملاحظات فرهنگ‌نگاری جاری به رشته تحریر درآمده‌است. یکی از ویژگی‌های مهم این کتاب، سبک نگارش ساده آن است. کلمات پُرطمطراق، زبان فنی غیرضروری یا جملات و مفاهیم پیچیده جایی در این کتاب ندارند. این کتاب می‌تواند هم برای افراد مبتدی که به فرهنگ‌ها علاقه دارند (بدون هیچ دانش پیش‌زمینه‌ای) و هم برای فرهنگ‌نویسان حرفه‌ای سودمند باشد.

سیدنی لاندو، سردبیر سابق انتشارات دانشگاه کمبریج در امریکای شمالی است و از سال ۱۹۶۱ در حوزه فرهنگ‌نویسی به پژوهش مشغول است. در مجلات تخصصی این رشته مقالاتی به چاپ رسانده‌است و ویراستار دو اثر نیز بوده‌است:

1. Sidney I. Landau (2001). *Dictionaries, The Art and Craft of Lexicography*, Cambridge: Cambridge University Press.
2. dictionary

۱. فرهنگ سه جلدی و بین‌المللی پزشکی و زیست‌شناسی^۱ (۱۹۸۶)

۲. فرهنگ انگلیسی امریکایی کمبریج^۲ (۲۰۰۰)

این کتاب ۸ فصل دارد و هر فصل نیز به‌طور متوسط ۵۰ صفحه را به خود اختصاص می‌دهد.

فصل اول، که به اعتقاد نگارنده مهم‌ترین فصل است، با عنوان «فرهنگ چیست؟» به معرفی فرهنگ و معیارهای بررسی آن اختصاص دارد. در ابتدای این فصل می‌خوانیم: «فرهنگ واژه‌ای کاراست. نویسندگان و ناشران به این نتیجه رسیده‌اند که اگر نام یک کتاب مرجع را فرهنگ بگذارند، احتمالاً فروش بیشتری خواهد داشت تا اینکه نام دیگری داشته باشد، چراکه خود واژه فرهنگ یعنی مرجعیت، تخصص و دقت. بنابراین جای تعجبی ندارد که هر نوع کتابی می‌تواند فرهنگ نام داشته باشد. امروزه فرهنگ‌هایی در مورد ابریشم، فیلم‌سازی، مشروب و رقص تا مُد، مالیات و شوالیه‌گری وجود دارد. حتی شاهد فرهنگ بازی پوکر، فرهنگ اصطلاح‌شناسی^۳ فیلم، و فرهنگ اصطلاح‌های عامیانه^۴ موتورسوارها نیز هستیم». همچنین در ادامه به تفاوت فرهنگ و دانش‌نامه^۵ (دایره‌المعارف) اشاره می‌شود. از نظر اکثر مردم، این دو کتاب مرجع، ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند و گاهی می‌توانند به جای یکدیگر به کار روند. اما این دو کتاب مرجع اساساً متفاوت هستند و اهداف متفاوتی را نیز دنبال می‌کنند. فرهنگ متنی است که معانی واژگان را بیان می‌کند، اغلب با ذکر مثال نشان می‌دهد که واژگان چطور در بافت^۶ به کار می‌روند، و معمولاً به چگونگی تلفظ آن‌ها نیز اشاره می‌کند. واژگان در فرهنگ‌های سنتی، که به‌شکل کاغذی هستند، معمولاً به ترتیب حروف الفبا ارائه می‌شود. فرهنگ‌های امروزی بیشتر شامل اطلاعاتی در مورد املا^۷، ریشه‌شناسی^۸ (اشتقاق واژگان^۹)، نحوه

1. The three-volume *International Dictionary of Medicine and Biology*
2. *Cambridge Dictionary of American English*
3. terminology
4. slang
5. encyclopedia
6. context
7. spelling
8. etymology
9. word derivation

کاربرد^۱، واژگان مترادف^۲ و دستور^۳ می‌شود و برخی اوقات نیز از تصویر^۴ استفاده می‌کنند. در طرف مقابل، دانش‌نامه مجموعه‌ای متشکل از مقالاتی درباره شاخه‌های گوناگون علم است. با وجود آن‌که این مقالات دربردارنده تعریف^۵ نیز هستند، توصیفات آن‌ها غالباً از اطلاعات ارائه شده در فرهنگ وسیع‌تر و بیشتر است. در ادامه این فصل، به بررسی انواع فرهنگ‌ها و کتاب‌های مرجع زبان پرداخته می‌شود. بر طبق گفته مالکی^۶، فرهنگ‌ها بر اساس سه معیار می‌توانند از یکدیگر متمایز شوند: گستره^۷، دیدگاه نویسنده^۸ و شیوه عرضه اطلاعات^۹. منظور از گستره، اندازه و گستره فرهنگ است: فرهنگ موردنظر تا چه حد تمام واژگان را پوشش می‌دهد؟ مالکی این ویژگی را تراکم^{۱۰} می‌نامد. هنگامی که از یک زبان به طور کلی صحبت می‌کنیم، تعیین گستره تقریباً غیرممکن است؛ چه کسی تمام واژگان یک زبان را می‌داند؟ اما زمانی که واژگان برای هدفی خاص، مشخص و محدود می‌شود، گستره می‌تواند جامع باشد. جنبه دیگر گستره، تعداد زبان‌های ارائه شده در فرهنگ است؛ یعنی فرهنگ موردنظر، یک‌زبانه^{۱۱}، دوزبانه^{۱۲} یا چندزبانه^{۱۳} (شامل بیش از دو زبان) است. جنبه سوم گستره، میزان تمرکز بر داده‌های واژگانی است؛ به عبارت دیگر، فرهنگ موردنظر چقدر دانش‌نامه‌ای است؟ طبقه‌بندی مالکی، از آنجایی که روابط بین انواع فرهنگ‌ها را نشان می‌دهد، دارای اهمیت است. برای مثال، فرهنگ‌های در زمانی معمولاً عکس ندارند یا اگر هم داشته باشند تعدادشان بسیار کم است؛ فرهنگ‌های دوزبانه به‌ندرت در زمانی هستند و معمولاً به‌ترتیب حروف الفبا مرتب می‌شوند. تقریباً هر نوع فرهنگی می‌تواند با توجه به سه معیار گستره، دیدگاه نویسنده و

-
1. usage
 2. synonym
 3. grammar
 4. illustration
 5. definition
 6. Y. Malkiel
 7. range
 8. perspective
 9. presentation
 10. density
 11. monolingual dictionary
 12. bilingual dictionary
 13. multilingual dictionary

شیوه عرضه اطلاعات مورد بررسی قرار گیرد. نهایتاً لاندو موضوعاتی مانند تعداد زبان‌ها، گونه‌های زبان انگلیسی، زبان اصلی بازار، نحوه ارائه، نحوه تأمین بودجه، سن کاربر، دوره زمانی، اندازه، گستره موضوعی و محدودیت‌های زبانی را برای تمایز گذاردن بین فرهنگ‌ها مطرح می‌کند.

فصل دوم به بیان «تاریخچه‌ای مختصر از فرهنگ‌نویسی انگلیسی» اختصاص دارد. وقتی از تاریخ فرهنگ‌نویسی در زبان انگلیسی صحبت می‌شود، به دورانی می‌رسیم که، بنا به گفته برخی، سرقت آثار علمی و انتشار آن به نام دیگری بسیار رواج داشته است. برخی از فرهنگ‌نویسان قرن هجدهم و نوزدهم صراحتاً گفته‌اند که وامدار برخی از فرهنگ‌نویسان گذشته هستند و بدون کمک گرفتن از آثار آن‌ها نمی‌توانستند کاری از پیش ببرند. متأسفانه این صداقت در قرن بیستم دیده نمی‌شود و بعید به نظر می‌رسد در قرن بیست و یکم نیز جایگاهی داشته باشد. در ادامه این فصل، اطلاعاتی در مورد اولین فرهنگ‌های دوزبانه، فرهنگ‌های تخصصی حقوق، مذهب، علوم نظامی و غیره که در قرن شانزدهم و هفدهم منتشر شدند، فرهنگ‌نویسی مدرن که شروع آن از قرن هجدهم بوده است، طرح ساموئل جانسن^۱، فرهنگ جانسن و رقیبان آن، فرهنگ‌های تلفظ^۲ در قرن هجدهم و نوزدهم، فرهنگ وبستر^۳ و تأثیرگذاری آن در قرن نوزدهم، فرهنگ‌هایی برای زبان‌آموزان خارجی، فرهنگ انگلیسی آکسفورد^۴ و سایر فرهنگ‌های تاریخی، افول فرهنگ‌های جامع^۵ در آمریکا، فرهنگ‌های دانشگاهی^۶ در آمریکا و فرهنگ‌های نظیر در بریتانیا ارائه می‌شود. فرهنگ‌های الکترونیکی و تأثیر اینترنت در تهیه و تدوین فرهنگ نیز به عنوان حسن ختام این فصل معرفی و به اختصار شرح داده می‌شود.

عنوان فصل سوم، «عناصر کلیدی فرهنگ‌ها و سایر کتاب‌های مرجع» است. در این فصل، به آن دسته از عناصر اشاره می‌شود که نقش مهمی در شکل‌گیری یک فرهنگ دارند. در ابتدا از مدخل^۷ و انواع آن

1. variety
2. Samuel Johnson's Plan
3. pronouncing dictionaries
4. Webster's Dictionary
5. OXFORD ENGLISH DICTIONARY
6. unabridged dictionaries
7. college dictionaries
8. entry

بحث می‌شود. پس از معرفی اجمالی مدخل و ویژگی‌های آن، به هم‌آوایی^۱ و چندمعنایی^۲ و همچنین جایگاه آن در فرهنگ پرداخته می‌شود. مدخل‌های بدون تعریف^۳، فهرست نام‌های علمی^۴، ترتیب الفبایی مدخل‌ها و تعداد آن‌ها، اطلاعات دستوری، راهنمای تلفظ و ریشه‌شناسی از دیگر موضوعات مطرح در این فصل است. در ادامه نیز فرهنگ‌های هم‌معنا^۵، گنج‌واژه راجت^۶، گنج‌واژه‌های موضوعی و الفبایی و تفاوت آن‌ها مطرح می‌شود. نهایتاً به رویکردهای مختلف فرهنگ‌ها در بازنمایی کلمات هم‌معنا در مدخل فرهنگ، میزان و شیوه استفاده از تصویر^۷ و آنچه که در ابتدا و انتهای فرهنگ می‌آید (مانند قسمت موسوم به مقدمه یا پیش‌گفتار در صفحات ابتدایی فرهنگ)، اشاره می‌شود.

فصل چهارم به موضوع «تعریف» اختصاص دارد. در اینجا منظور از تعریف، مشخص کردن معنی یک واژه با استفاده از واژه‌های دیگر است. قواعد مرسوم در تعریف واژگانی، بر اساس تحلیل ارسطو، این است که واژه تعریف‌شده، باید بر اساس طبقه^۸ و وجه تمایز^۹ تعریف شود؛ یعنی واژه موردنظر ابتدا باید بر اساس طبقه‌ای (از چیزها) که به آن تعلق دارد، تعریف شود و سپس از تمام چیزهایی دیگری که در آن طبقه قرار داشته‌است، متمایز شود. بنابراین، واژه child این‌طور تعریف می‌شود: شخصی (طبقه) که کم سن و سال است یا ارتباطش با شخصی دیگر، رابطه فرزند، دختر یا پسر (وجه تمایز)، است. در این فصل موضوعاتی مانند انواع معنی، اصول تعریف‌نگاری^{۱۰}، اجتناب از دور^{۱۱} در تعریف، جایگزینی^{۱۲}، استفاده از واژه‌های ساده و پربسامد در تعریف، اصل اختصار، اجتناب از ابهام (استفاده از واژه‌هایی که در تعریف چندمعنی نیستند)، تعریف بر اساس مقوله کلمه^{۱۳}، برخی سبک‌های تعریف‌نگاری

1. homonymy
2. polysemy
3. run-on entries
4. scientific nomenclature
5. dictionaries of synonyms
6. Roget's Thesaurus
7. illustration
8. genus
9. differentia
10. defining
11. circularity
12. substitutability
13. part-of-speech

که خلاقانه محسوب می‌شوند، راهکارهای (عملی) تعریف‌نگاری، تعریف اصطلاحات تخصصی، جایگاه نقل قول‌ها و پیکره‌ها در تعریف‌نگاری و تفاوت آن‌ها و تعریف اسم‌های خاص بحث می‌شود.

فصل پنجم به «نحوه کاربرد» اختصاص دارد. منظور از نحوه کاربرد، استفاده درست، صحیح و استاندارد از زبان در برابر استفاده نادرست و غیراستاندارد از آن است. نحوه کاربرد به مطالعه محدودیت‌های استفاده از واژه نیز اطلاق می‌شود. مثلاً برخی واژه‌ها در فرهنگ برچسب *old-fashioned* یا *archaic* (محدودیت زمانی)، *British* یا *Canadian* (محدودیت جغرافیایی)، *astronomy* یا *sports* (محدودیت حوزه تخصصی) و یا *formal* یا *spoken* (محدودیت سبکی) می‌گیرند که هر یک به محدودیت‌هایی اشاره می‌کند. در این فصل ابتدا موضوعاتی مانند رواج^۱ واژه، گونه منطقه‌ای^۲، اصطلاحات تخصصی و واژه‌های عامیانه، سبکی، تابو، اهانت‌آمیز، جنسیتی و نژادی مورد بحث قرار می‌گیرد. سپس به رویکردهایی می‌پردازد که نحوه کاربرد را بیان می‌کنند و در ادامه آن به مفهوم بجا بودن^۳ واژه می‌پردازد. در انتهای این فصل نیز رویکرد دستورنویسان، فرهنگ‌نویسان گذشته، امروزی و آینده و زبان‌شناسان به نحوه کاربرد بررسی می‌شود.

فصل ششم به «نقش پیکره^۴ در فرهنگ‌نویسی» می‌پردازد. پیکره، در مطالعات زبانی، به مجموعه‌ای از متون گفته می‌شود که هدف از ایجاد آن، تجزیه و تحلیل ویژگی‌های زبانی است. امروزه منظور از پیکره که در فرهنگ‌نویسی کاربرد دارد، پیکره‌های الکترونیکی است که شامل تعداد بسیار زیادی واژه و جمله از منابع مختلف است. در این فصل، ابتدا به تاریخچه تدوین و گسترش پیکره‌های زبانی پرداخته می‌شود. در ادامه، به مخالفت‌های چامسکیایی در رابطه با تحلیل‌های کمی اشاره می‌شود. موضوع بعدی این فصل، ظهور زبان‌شناسی پیکره‌ای و رشد فن‌آوری در فرهنگ‌نویسی است. سپس نسل دوم پیکره‌ها که با پروژه COBUILD شروع شد، معرفی می‌شود. پیکره‌های ملی و تخصصی، نقش پیکره در فرهنگ‌نویسی امروزی، انتخاب مثال از پیکره، همایند^۵، استفاده‌های دیگری که از

1. currency
2. regional variation
3. correctness
4. corpus
5. collocation

پیکره می‌شود، محدودیت‌های هر پیکره، گردآوری پیکره و متن، اصل نمایندگی^۱، ابزار واژگانی و نهایتاً استفاده از پیکره در پژوهش‌های زبانی آینده از دیگر موضوعات مهم مطرح‌شده در این فصل است.

فصل هفتم به فرایند «تألیف فرهنگ»^۲ می‌پردازد. به اعتقاد لاندو، هر پروژه فرهنگی نگاری منحصر به فرد است و قوانین خاص خود را دارد. اولین سؤالی که پرسیده می‌شود، این است که فرهنگ در دست تألیف قرار است چه هدفی را دنبال کند. بنابراین، می‌توان ادعا کرد تألیف هر فرهنگی سه مرحله دارد: طرح‌ریزی، نگارش و تولید. طرح‌ریزی فرهنگ، منابع مورد استفاده، برآورد هزینه، انتخاب گروه همکاران و سپس انتخاب لیست واژگانی، تدوین راهنمای کتاب، انتخاب طرح صفحات کتاب و چینش کلمات، در نظر داشتن حداکثر حجم فرهنگ، گنجاندن واژه‌های فنی و تخصصی در ابتدای این فصل بحث می‌شود. بخش بعدی به فرایند تألیف فرهنگ اختصاص دارد. اولین قدم، تعیین گروه ویراستاران و متخصصان حوزه‌های مختلف علوم است. قدم بعدی، فرایند تعریف‌نگاری و ویرایش و استفاده از تصاویر برای روشن‌تر کردن مدخل‌ها است. تولید فرهنگ قدم سوم است. در این مرحله، نمونه‌خوانی^۳ و سپس انتخاب کاغذ، چاپ و صحافی انجام می‌شود. پس از تولید فرهنگ، برخی بنگاه‌های انتشاراتی نسخه الکترونیکی از فرهنگ جدیدالتألیف نیز آماده و روانه بازار می‌کنند. نهایتاً بازبینی و خلاصه کردن^۴ فرهنگ در ویراست‌های بعدی انجام می‌شود. تأثیرات فن‌آوری‌های رایانه‌ای بر فرایند تألیف فرهنگ آخرین موضوع مورد بحث فصل هفتم است.

فصل آخر به «ملاحظات قانونی و اخلاقی در فرهنگ‌نویسی» می‌پردازد. اولین موضوعی که به آن اشاره می‌شود، سرقت ادبی^۵ است؛ اتفاقی که در فرهنگ‌نویسی همواره شایع بوده است. استفاده صحیح و قانونی از نقل قول‌ها و نام‌های تجاری، اعتباربخشی به فرهنگ‌نویس و اصول و دستورالعمل‌های حاکم بر این حوزه از مهم‌ترین موضوعات مطرح شده در فصل هشتم است. نهایتاً فرهنگ به‌عنوان بازتابی از ارزش‌های اجتماعی تلقی می‌شود که چطور می‌تواند نشان‌دهنده اعتقادات، باورها و قوانین حاکم بر یک جامعه باشد.

1. representativeness
2. dictionary making
3. proofreading
4. abridging
5. plagiarism

کیومرث

Keyumars



آیدین گلرُوح
دانشجوی کارشناسی ارشد
فرهنگ و زبان‌های باستانی ایران
دانشگاه علامه طباطبائی.
aydingol75@gmail.co

در مطالعه تاریخ بشری، پرسش‌های گوناگونی مطرح می‌شود که هنوز هم با گذشت زمان، پاسخ جامعی به آن‌ها داده نشده است. یکی از این موارد، پرسش درباره اولین انسان است؛ موضوعی که زمینه اختلافی



دیرینه را میان پژوهشگران علوم دینی، تاریخی و زیست‌شناسی شده فراهم می‌کند. از نگاه ادیان [یکتاپرست]، حضرت آدم به عنوان نخستین انسان خلق شده، از بهشت رانده شد و به زمین هبوط کرد؛ اما دیرینه‌شناسان نیز وجود انسان‌های نخستین، نئاندرتال، هایدلبرگی، رودولفی و ... را تأیید می‌کنند و برخی از آن‌ها را اجداد انسان‌های امروزی می‌دانند. در این میان، نظریه تکامل داروین نیز موضوعی چالش‌برانگیز را مطرح کرده است.

به هر روی، هر جامعه بنا به مفاهیم اساطیری و دینی خود، از یک انسان و یا گاهی یک غول نخستین به عنوان پدر بشریت نام برده است. در ایران نیز چنین موردی را در کتاب‌های

تاریخی، شعر و اساطیری خوانده‌ایم و «کیومرث» را در متون مختلف با عناوین و القاب گوناگون دیده‌ایم. عده‌ای او را نخستین انسان پنداشته‌اند، بعضی او را پدر ایرانیان خوانده‌اند و برخی او را نخستین پادشاه می‌دانند. عده‌ای پا را فراتر نهاده و او را فرزند یا فرزندزادهٔ آدم نامیده‌اند. اینکه چگونه شخصیتی اساطیری که قدمتی دیرینه در باورهای مردمان فلات ایران دارد، با شخصیتی دینی برگرفته از ادیان سامی یکی پنداشته شده است، نیاز محققان را به بررسی عمیق ریشه‌شناسی نام و مفاهیم مشترک دینی روشن می‌سازد. نسبت دادن یک شخصیت سامی به کیومرث، فقط مختص به حضرت آدم نبوده است و در متون دیگر، گاه او را فرزند یا نوادهٔ نوح نبی دانسته‌اند. این دیدگاه نه تنها دربارهٔ او، که دربارهٔ فرزندان او نیز عنوان شده است. روایت‌های مربوط به کیومرث، در متون ایرانی نیز تفاوت‌هایی با یکدیگر دارد. در متون دینی از مشی و مشیانه سخن به میان می‌آید؛ حال آنکه شاهنامه، سیامک را فرزند او می‌داند. برخی کیومرث را «گیاه‌مرد» می‌دانند و دلیل اصلی آن هم داستان‌های مربوط به آفرینش مشی و مشیانه است. اهمیت این موضوع به حدی است که مقالات و آثار گوناگونی دربارهٔ این شخصیت اساطیری- تاریخی نوشته شده است.

این مقاله بررسی شخصیت کیومرث در منابع و متون کهن تاریخی، دینی و اساطیری است. نسب‌شناسی، اسامی گوناگون، القاب، دوران پادشاهی، شرح وقایع منسوب در کتاب‌های مختلف و غیره، از جمله موضوعات مطرح شده در این مقاله خواهد بود.

نسب	•	جامر پسر یافت پسر نوح (تاریخ طبری)							
	•	حام پسر یافت پسر نوح (فارسنامه، نظام التواریخ)							
	•	سام پسر نوح (نظام التواریخ)							
	•	شیث پسر آدم (تاریخ طبرستان و رویان و مازندران، مجمل التواریخ و قصص)							
	•	کامر پسر یافت پسر نوح (آثار الباقیه)							
	•	کیومرث از نسل سام پسر نوح (لب التواریخ)							
	•	کیومرث از نسل شیث پسر آدم (لب التواریخ)							
	•	کیومرث امیم پسر لاوژ پسر ارم پسر سام پسر نوح (مروج الذهب و معادن الجواهر)							
	•	کیومرث پسر آدم (شاهنامه ثعالبی، آفرینش و تاریخ، تاریخ طبرستان و رویان و مازندران، تاریخ بناکتی)							
	•	کیومرث پسر چهارم شیث (هفت لشکر)							
	•	کیومرث پسر شیث پسر آدم (هفت لشکر)							
	•	کیومرث پسر ولاد پسر امیم پسر ارم پسر ارفخشث پسر سام پسر نوح (تاریخ گزیده)							
	•	کیومرث پسر یافت (تاریخ بناکتی)							
نام	پدر	نیا	مادر	برادر	همسر	پسر	دختر	نوه	منبع
امیم	لاوژ	ارم				پرنیق		سیامک	مروج الذهب و معادن الجواهر
آدم									التنبیه و الاشراف - تاریخ گزیده - زین‌الاکابر - لب التواریخ فارسنامه - تاریخ طبری - نظام التواریخ تاریخ بلعی - تاریخ بناکتی
آدم					حوا	سیامک	هوشنگ		شاهنامه ثعالبی
آدم						موسی		سیامک	تاریخ سیستان
جامر	یافت	نوح							تاریخ طبری
حام	یافت	نوح							فارسنامه نظام التواریخ
سام	نوح					ارفخشث (هوشنج) ارم			نظام التواریخ
شیث	آدم								مجل التواریخ و قصص
شیومرث									تاریخ یعقوبی
کامر	یافت	نوح							آثار الباقیه
کهومرث						مشی	مشیان		مجل التواریخ و قصص
کیومرث						مشی	میشان	سیامک سیامی	تاریخ طبری
کیومرث	ولاد	امیم				سیامک	هوشنگ		تاریخ گزیده
کیومرث						سیامک	هوشنگ		شاهنامه بر پایه چاپ مسکو طومار نقالی شاهنامه لب‌التواریخ
کیومرث	شیث	آدم				سیامک	طهمورث		هفت لشکر

کیومرث								سیامک	هوشنگ	شاهنامه بر پایه چاپ مسکو طومار نقالی شاهنامه لب‌التواریخ
کیومرث	شیث	آدم						سیامک	طهمورث	هفت لشکر
کیومرث	آدم		حوا	شیث				سیامک	هوشنگ	شاهنامه ثعالبی تاریخ بناکتی
کیومرث	آدم							سیامک	هوشنگ	مجمع الانساب
کیومرث	آدم							مشی	سیامک	تاریخ طبرستان و رویان و مازندارن
کیومرث								میشی	سیامک	آثار الباقیه
کیومرث	آدم							میشی	سیامک	آفرینش و تاریخ
کیومرث								موسی	سیامک	تاریخ سیستان
کیومرث								مشی	سیامک	مجم‌التواریخ و قصص تاریخ پیامبران و شاهان
کیومرث								مشی	مشیانہ	مجم‌التواریخ و قصص مفاتیح العلوم
کیومرث								مشی (مهلی)	مشیانہ (مهلیانه)	سیامک بندهش وشاک
کیومرث								میشه	مشیانہ	توضیح الملل
کیومرث	لاوژ	ارم						پرنیق	سیامک	مروج الذهب
کیومرث										نظام‌التواریخ
گیومرث										تجارب‌الامم
گیومرث گیه مرتن										اوستا: کهن‌ترین سرودهای ایرانیان
گیومرث								میشی	سیامک	زین‌الخبار فارسنامه
مشی				مشایه						تاریخ بلعمی
گیومرث								بشنگ		تاریخ بلعمی
گیومرث								بیشی		فارسنامه
گیومرث										نوروزنامه
لقب		• پدر ایرانیان (شاهنامه ثعالبی، مروج‌الذهب) • کوشا: کو = کوه (آثار الباقیه - روایت ابوعلی محمد پسر احمد بلخی) • گرشاه: لقب کیومرث به معنی پادشاه کوه (شاهنامه ثعالبی) • گِلشاه: (آثار الباقیه، تاریخ طبرستان و رویان و مازندارن) • گِلشاه: لقب کیومرث به معنی پادشاه بزرگ (زین‌الخبار، فارسنامه)								

• گِلشاه: لقب کیومرث به معنی پادشاه گِل (التنبیه و الاشراف، مجمل التواریخ و قصص، تاریخ پیامبران و شاهان - روایت بهرام موبد شاهپور، تاریخ پیامبران و شاهان - روایت اوستا، مفاتیح العلوم، الفهرست) • نخستین انسان: آثار الباقیه، مجمل التواریخ و قصص - روایت بهرام موبد شاهپور، مجمل التواریخ و قصص - روایت حمزه اصفهانی، تاریخ پیامبران و شاهان - روایت بهرام موبد شاهپور، مفاتیح العلوم، اوستا - یسنا ۲۶ - فقره ۱۰، الفهرست، بندهش • موسس خانواده ایرانی و نژاد ایران: اوستا - فروردین یشت - فقره ۸۷ • ناظر بر آتش بهرام: دینکرد ششم	
• سر سلسله پیشدادی (شاهنامه بر پایه چاپ مسکو) • نخستین پادشاه (شاهنامه بر پایه چاپ مسکو، زین الاخبار، طومار نقالی شاهنامه، التنبیه و الاشراف، لب التواریخ، شاهنامه ثعالبی، تاریخ طبرستان و رویان و مازندران، تاریخ گزیده، مروج الذهب، نظام التواریخ، تاریخ بناکتی، مفاتیح العلوم، فارسنامه) • پیش از هوشنگ (شاهنامه بر پایه چاپ مسکو، شاهنامه ثعالبی، طومار نقالی شاهنامه، التنبیه و الاشراف، تاریخ سیستان، زین الاخبار، لب التواریخ، تاریخ گزیده، مجمل التواریخ و قصص، مروج الذهب، تاریخ پیامبران و شاهان، تاریخ بناکتی، مفاتیح العلوم، نظام التواریخ، فارسنامه) • پیش از: سیامک (هفت لشکر) • در روز هرمز فروردین بر تخت می‌نشیند. (شاهنامه بر پایه چاپ مسکو، آثار الباقیه) • ۳۰ سال (شاهنامه بر پایه چاپ مسکو، التنبیه و الاشراف، هفت لشکر، طومار نقالی شاهنامه، تاریخ سیستان، لب التواریخ، تاریخ طبرستان و رویان و مازندران، تاریخ گزیده، آثار الباقیه، مجمل التواریخ و قصص، تاریخ پیامبران و شاهان - روایت اوستا) • ۴۰ سال (زین الاخبار، فارسنامه، التنبیه و الاشراف، آثار الباقیه، مروج الذهب، تاریخ پیامبران و شاهان، تاریخ بناکتی، نظام التواریخ) • ۷۰ سال (تاریخ یعقوبی)	دوران پادشاهی
• ۱۰۰۰ سال (زین الاخبار، فارسنامه، التنبیه و الاشراف، تاریخ سیستان، لب التواریخ، تاریخ گزیده، مروج الذهب، تاریخ بناکتی، نظام التواریخ)	طول عمر
• اهرمن (آثار الباقیه)	کشته شده توسط
• اصطخر (زین الاخبار، التنبیه و الاشراف، مروج الذهب، تاریخ بناکتی، نظام التواریخ، فارسنامه) • دماوند (زین الاخبار، آثار الباقیه، تاریخ بناکتی، نظام التواریخ، فارسنامه) • ترکستان (تاریخ بناکتی)	پایتخت
• اصطخر فارس (زین الاخبار، لب التواریخ، تاریخ گزیده، فارسنامه، تاریخ بناکتی، نظام التواریخ) • دماوند (لب التواریخ، تاریخ گزیده، تاریخ بناکتی، نظام التواریخ) • بلخ (لب التواریخ، تاریخ گزیده)	شهرها و بناها
• ایوداد: اولین گاو (تاریخ پیامبران و شاهان - روایت اوستا)	حیوانات

فرهنگ ریشه‌شناختی زبان فارسی

• گیومرت، گیومرد:

پارسی میانه	اوستایی	پارسی میانه ترفانی
Gayōmart	Gayō + marətan	Gyhmwrd
آئوگمرتو	گای/مارئتان	

ارداویراف‌نامه

- فصل ۱۱ بخش نهم: و دیدم امشاسپندان را، و دیدم دیگر ایزدان را، و دیدم فروهر گیومرت و زردشت و کی ویشناسب و فروشتر و جاماسب و دیر انجام دهندگان و پیشوایان دین را.

اوستا

- فروردین یشت - فقره ۸۷: فروهر کیومرث پاک را می‌ستاییم. نخستین کسی که به گفتار و آموزش اهورامزدا گوش فراداد، از او خانواده ممالک آریا و نژاد آریا به وجود آمد، رحمت و فروهر زرتشت اسپنتمان مقدس را اینک می‌ستاییم.
- یسنا ۲۳ - فقره ۲: خواستار ستاییدنم فروهر اهورامزدا [و] امشاسپندان را با آن فروهرهای پاک همه ایزدان مینوی را، خواستار ستاییدنم فروهر کیومرث، زرتشت سپیتمان، کی گشتاسب، ایست واستر پسر زرتشت را با آن فروهرهای پاک همه نخستین آموزگاران کیش را. (بیانگر موسس خانواده ایرانی و نژاد آریا)
- یسنا ۲۶ - فقره ۵: آن [فروهرهای] کسانی که برای راستی فتح کردند [و] فروهر کیومرث پاکدین را می‌ستاییم، اکنون پاداش و فروهر زرتشت سپیتمان پاک را می‌ستاییم، فروهر کی گشتاسب پاکدین را می‌ستاییم، فروهر پاکدین ایسد واستر پسر زرتشت را می‌ستاییم.

- یسنا ۲۶ - فقره ۱۰: فروهرهای مردان پاک را می‌ستاییم و فروهرهای زنان پاک را می‌ستاییم، همه فروهرهای نیک توانای مقدس پاکان را می‌ستاییم، همه فروهرهای نیک توانای مقدس پاکان را می‌ستاییم، از آن [فروهر] کیومرث تا سوشیانت پیروزگر. (بیانگر نخستین بشر بودن)

آثارالباقیه

- کیومرث نخستین کسی است که تمدن را به ایرانیان آموخته است.
- برخی کیومرث را نخستین انسان در نظر ایرانیان می‌دانند.
- برخی او را کامر، پسر یافت، پسر نوح، می‌دانند. کیومرث در کوه دماوند ساکن می‌شود. سپس ملک او وسعت می‌یابد. پس از مدتی ظالم گردیده و خود را آدم می‌نامد و می‌گوید که هر کس جز این او را بخواند، گردنش را خواهد زد.
- برخی او را امیم پسر لاوژ پسر ارم پسر سام پسر نوح می‌دانند.
- خداوند در امر اهرمن حیران گردیده و پشیمانی‌اش عرق می‌کند. کیومرث از این عرق جبین آفریده می‌شود. خداوند او را به سوی اهرمن می‌فرستد و کیومرث پس از شکست اهرمن، سوار او شده و گرد جهان می‌گردد. اهرمن از کیومرث می‌پرسد: «از چه می‌ترسی؟» کیومرث می‌گوید: «از دوزخ». اهرمن در نزدیکی دوزخ او را بر زمین می‌زند و به او می‌گوید: «می‌خواهم تو را بخورم. از کجا شروع کنم؟» کیومرث چون می‌داند که اهرمن همیشه واژگون عمل می‌کند، به او می‌گوید: «از پای من شروع کن تا اندکی به حسن جهان بنگرم». اهرمن از سر او شروع می‌کند چون به تخمدان او می‌رسد، دو قطره منی از کیومرث به زمین می‌ریزد و ریواسی می‌روید و میشی و میشانه که به منزله آدم و حوا است از آن ریواس متولد می‌شوند. برخی آنان را مله‌ی و مله‌یانه می‌خوانند؛ ولی مجوس خوارزم آنان را مرد و مردانه می‌نامند. (روایتی از ابوالحسن آذر خورای مهندس)
- کیومرث سه‌هزار سال (حمل و ثور و جوزا) را در بهشت می‌ماند و سپس به زمین هیبوط می‌کند. سه‌هزار سال دیگر را (سرطان و اسد و سنبله) در زمین می‌گذراند تا اینکه اهرمن ظاهر می‌گردد.

کیومرث را کوشا می‌خوانند. کیومرث بسیار زیباست که هر موجودی او را می‌بیند مبهوت او می‌شود. اهرمن پسری دارد به نام خزوره که قصد جان کیومرث می‌کند؛ اما کیومرث او را می‌کشد. اهرمن به خداوند شکایت می‌کند و پس از آن به کیومرث عواقب عالم و قیامت را نشان می‌دهد. کیومرث مشتاق مرگ گشته و خداوند جان او را می‌گیرد. دو قطره از پشت کیومرث بر کوه دامداد شهر اصطخر می‌چکد و از آن دو بوته ریاس می‌روید که در آغاز ماه نهم اندامی بر آن ظاهر و در انتهای ماه نهم کامل می‌شود و میشی و میشانه به وجود می‌آیند. این دو پنجاه سال بدون هیچ نیازی به خوراک و شراب و بدون هیچ غمی زندگی می‌کنند تا اینکه اهریمن به صورت پیری بر آن‌ها ظاهر شده و ایشان را به خوردن میوه درختان ترغیب کرده و برایشان شرابی هم می‌سازد. میشی و میشانه از روزی که آن‌ها را می‌خورند، دچار حرص می‌گردند. با یکدیگر همبستر شده و کودکی زاده می‌شود؛ اما از روی حرص آن را می‌خورند. خداوند در وجود آن‌ها مهربانی می‌آفریند. سپس هفت جفت فرزند به دنیا می‌آورند که هفتمین جفت آن‌ها سیامک و فراواگ هستند که از ایشان هوشنگ متولد می‌شود. (روایتی از ابوعلی محمد بن احمد بلخی)

- کیومرث بر اساس اوستا ۴۰ سال و بر اساس نسخه موبد ۳۰ سال پادشاهی کرده‌است.
- کیومرث در روز اول فروردین (هرمز) به شاهی می‌رسد و جشن نوروز در واقع جشن شاهی اوست.

بندهش

- آفرینش کیومرث در ششمین گاهنبار: ششم، کیومرث را آفرید روشن چون خورشید. او را به اندازه چهار نای بالا بود. پهنا (ش) چون بالا (ش)؛ راست بر بار رود دائیتی که در میانه جهان ایستد. کیومرث بر سوی چپ و گاو بر سوی راست (هرمزد آفریده شدند). دوری ایشان، یکی از دیگری و نیز دوری از آب دائیتی به اندازه بالای خود ایشان بود. کیومرث دارای چشم، دارای گوش، دارای زبان و دارای دخشک بود. دخشک داشتن این است که مردم از تخمه او بدان گونه زانند. به باری او خواب آسایش بخشنده آفریده شد؛ زیرا هرمزد آن خواب را به تن مرد بلند پانزده‌ساله روشن فراز آفرید. او کیومرث را با گاو از زمین آفرید. او از روشنی و سبزی آسمان نطفه مردمان و گاو را فراز آفرید، زیرا این دو نطفه

را [که] آتش تخمه‌اند نه آب تخمه، در تن گاو و کیومرث بداد تا افزایش یافتن مردمان و گوسفندان از آن باشد.

• مردم را آفرید که کیومرث است، به هفتاد روز که از روز رام، ماه دی، تا روز انگران، ماه سپندارمذ است.

• حمله اهریمن به آفرینش: پس بر آب آمد، که گفتم که زیر این زمین قرار یافته بود. او، سپس، میانه زمین را بسفت و درآمد. پس بر گیاه آمد؛ پس، بر گاو و کیومرث آمد؛ پس، بر آتش برآمد. چون مگسی بر همه آفرینش بناخت.

• به خواب رفتن کیومرث و حمله اهریمن به او: پیش از آمدن بر کیومرث، هرمزد خواب را بر کیومرث فراز برد، چندان که بیتی بخواند. چون هرمزد آن خواب را به تن مرد پانزده‌ساله‌ای روشن و بلند آفرید، [کیومرث به خواب رفت]. چون کیومرث از خواب بیدار شد، جهان را چون شب تاریک دید. زمین چونان [بود] که تیغ سوزنی [از آن] از تازش خرفستران نَرسته بود. سپهر به گردش و خورشید و ماه به حرکت ایستادند. جهان از غریدن دیوان مزنی و نبرد با اختران پرطنین شد. اهریمن اندیشید که همه آفریدگان هرمز را از کار افکندم جز کیومرث. استویهاد را با یک‌هزار دیو مرگ کردار بر کیومرث فراز هشت. ایشان، به سبب زمان مقدر، کشتن را چاره نیافتند. چنین گوید که به آغاز آفرینش، هنگامی که اهریمن به پتیارگی آمد، زمان زندگی و خدایگانی کیومرث به سی‌سال بریده شد. چنان که پس از آمدن پتیاره، سی‌سال زیست. کیومرث گفت که «اکنون که اهریمن آمد و مردم از تخمه من باشند، این بهتر چیزی است اگر کار گرفته کنند».

• کارزار کیومرث و اهریمن و مرگ کیومرث: ششم نبرد را کیومرث کرد. از آنجا که بر سپهر کیومرث پیدا بود در تازش اهریمن، بر اثر نبرد اختران و آباختران، سی‌سال زیست. زروان پیش از [آمدن] اهریمن چنین گفت که «کیومرث تگاور را به زندگی و شاهی مقدر شد» به هنگام آمدن اهریمن، ستاره هرمزد به خرچنگ آب سرشت که جانان است، جست، به اوج خویش. به سبب تفوق بر رقیبش، برای کیومرث زندگی و جان مقدر کرد. ستاره کیوان به ترازو، به جای چهارم، آنجا که میخ زیر زمین است، به اوج خویش جست که به سبب تفوقش بر رقیب، مرگ مقدر کرد. به سبب بودن هرمزد به اوج خویش، به میخ جانان، و تفوق بر کیوان آن مرگ از کیومرث تا سی‌سال بسپوخته شد. هنگامی که دیگر بار

کیوان به ترازو باز آمد، که او را اوج خود [بود]، بدان هنگام، هرمزد به بز جست که او را نشیب خود [بود]. به سبب تفوق کیوان بر هرمزد، کیومرث را مرگ برآمد، بر دست چپ افتاد. به هنگام درگذشتن تخمه (اش) به زمین رفت. همانگونه که اکنون نیز به هنگام درگذشت، همه مردم تخم بریزند. از آنجا که تن کیومرث از فلز ساخته شده بود، از تن کیومرث هفت گونه فلز به پیدائی آمد. [از] آن تخم که در زمین رفت، به چهل سال مشی و مشیانه بر رستند که از ایشان رونق جهان و نابودی دیوان و از کارافتادگی اهریمن بود. این نخستین کارزار را کیومرث با اهریمن کرد.

• پس اهریمن بر گاو آمد. گاو، به سوی نیمروز، بر دست راست افتاد. نخست آن پای راست را بر هم برد. هرمزد آن تن و آئینه گاو را بر گرفت، به ماه سپرد که این روشنگر(ی) ماه است [که] به کیهان بازتابد. چنین گوید که ماه گوسپند تخمه است؛ زیرا آئینه گاو و گوسپندان به ماه پایه ایستد؛ سپس، چون بر کیومرث آمد، کیومرث به سوی نیمروز، برطرف چپ افتاد و نخست نیز آن پای چپ را بر هم برد. هرمزد آن تن او را بر گرفت و به خورشید سپرد که این روشنی خورشید است که بر جهان تابد؛ زیرا گاو چنان بود که ماه، و کیومرث چنان بود که خورشید. هرمزد(شان) به گیتی فراز آفرید، چون اهریمن آمد، [ایشان را] فراز به بالا برد که تا باز به بنه خویش تابند و دیوان را نیز آن فره به خویشی نرسد که بدان نیرومند شوند. اگر نه چنین می‌کرد، آن روشنی به گیتی نمی‌تافت، همچون آتش که روشنی از روشنی بیکران بدو پیوسته است، اگر او را بیفروزند، روشنی به بالا دهد، به بنه خویش که از آن آمد. این را نیز گوید که چون بر کیومرث مرگ بر آمد، نخست اهریمن بر آن پای راست، بدان انگشت کوچک فراز تاخت، سپس، بر دل گرسنگی فراز هشت. هرمزد [به مقابله] اهریمن آنجا بایستد تا گوشت و روغن به کیومرث بخوراند که تا دیوان او را به ناخوردن ندرند. بدان سبب، جان در تن کیومرث به سینه سخت‌تر بشد؛ سپس، بر شانه [او] آمد، سپس، به بالای سر تاخت. از تن کیومرث روشنی چنان برفت که آهن گرم سرخ را چون پتک برزنند، سیاه بشود. اکنون نیز مردم در گیتی بدین شیوه میرند که نخست پای، سپس، دیگر اندام(ها) تا سینه شخص خشکد. سپس، جان در سینه سخت‌تر بشود، خورش خورد. بسا که مردم بدان گمراه شوند که آن تن بهتر شود، پس زود باشد که میرد. چون میرد، رنگ بگردد.

• زاده شدن مشی و مشیانه: به دین گوید که من مردمان را ده گونه فراز آفریدم؛ نخست آن کیومرث

روشن و سپید چشم است تا ده گونه، که یکی [همان] کیومرث است و [تا] نهم از کیومرث باز بود. دهم کیی است که از مردمان فروترین خوانده شود و چون کیومرث را بیماری برآمد، بر دست چپ افتاد. از سر سرب، از خون ارزیز و از مغز سیم، از پای آهن، از استخوان روی و از پیه آبگینه و از بازو پولاد، از جان رفتنی زر به پیدائی آمد که اکنون، به سبب ارزشمندی [زر، آن را] مردمان با جان بدهند. از آن [انگشت] کوچک مرگ به تن کیومرث در شد و همه آفریدگان را تا فرشکرد مرگ بر آمد. چون کیومرث به هنگام درگذشت تخمه بداد، آن تخمه‌ها به روشنی خورشید پالوده شد و در بهر آن را نریوسنگ نگاه داشت و بهری را سپندارمذ پذیرفت. چهل سال [آن تخمه] در زمین بود. با بسر رسیدن چهل سال، ریاس تنی یک ستون، پانزده برگ، مهلی و مهلیانه [از] زمین رستند. درست [بدان] گونه که ایشان را دست بر گوش باز ایستد، یکی به دیگری پیوسته، هم بالا و هم دیسه بودند. میان هر دو ایشان فره برآمد. آنگونه [هر سه] همبالا بودند که پیدا نبود که کدام ماده و کدام آن فره هرمزد آفریده [بود که] با ایشان است، که فره‌ای است که مردمان بدان آفریده شدند.

• شش جفت نر و ماده از ایشان پدید آمد. برادر خواهر را به زنی همی کرد. همه با مشی و مشیان (که جفت [نخستین] بودند)، هفت جفت شدند. از هر یک ایشان تا پنجاه سال فرزند بیامد، خود به یک‌صد سال بمردند. از آن شش جفت یکی سیامک نام، مرد، و زن [نشاگ بود]. از ایشان جفتی زاد که مرد فرواگ و زن فرواگین نام برد. از ایشان پانزده جفت زاده شد که از هر جفتی گونه‌گونه‌ای بود و بسیاری جهانیان از ایشان بود. از آن پانزده گونه، نه گونه‌شان بر پشت گاو سربسوک، بدان دریای فراخکرد، بدان شش کشور دیگر گذشتند و [در] آنجای (ها) نشستند کردند. شش گونه به خونیرس ماندند. از آن شش گونه جفتی، مرد تاز و زن تازگ نام بودند. ایشان [را نشستگاه] به دشت تازیان بود. دشت تازیان را نام از او است و به سبب او است [که] چنین خوانند. جفتی، مرد هوشنگ، زن گوزگ نام؛ ایرانیان از او بودند. از جفتی مازندران بودند. در آمار، آنان که به سرزمین‌های ایران‌اند و آنان که به انیران سرزمین‌هایند؛ [یعنی] آنان که به سرزمین توراند و آنان که به سرزمین سلم‌اند - [که] روم است - و آنان که به سرزمین سین‌اند - که چینستان است - و آنان که به سرزمین گای‌اند و آنان که به سرزمین سنداند و نیز آنان که به آن شش کشور دیگراند، همه از پیوند فرواگ، فرزند سیامک، فرزند مشی‌اند. از آنجا که ده گونه مردم [نیز] از بن [دیگر] یاد کرده شد، و پانزده گونه [مردم نیز] از فرواگ بود، روی هم بیست‌وپنج گونه [مردم] از تخم کیومرث بودند، چون زمینی، آبی، برگوش، بر چشم،

یک پا و آن نیز که مانند شبکور پر دارد و بیشه‌ای دنب‌دار که مانند گوسپندان موی بر تن دارد که آن را خرس گویند و کپی و آب زونگل که بالا(ش) شش برابر میانه بالایان است؛ و بدستی که بالا(یش) یک ششم میانه بالایان است، رومیان و ترکان و چینیان و گائیان و تازیان و سندیان [که] هندوان‌اند و ایرانیان و آنان نیز که گوید که بدان شش کشور (دیگر) اند. از هر یک از این گونه‌ها، نوتر، بسیار گونه پدید آمد. سپس، به سبب اهریمن، آمیزش بود؛ چونان زنگی [که] از آبی و زمینی بود. گِلایی که [در] آب و زمین هر دو زیست کند و دیگر از این گونه.

• نخست مرد بودن کیومرث: به دین گوید که من نخستین مرد، کیومرث روشن و سپید چشم را آفریدم. او بزرگتر [مردمان] است؛ اما او سرور [ایشان] نیست؛ زیرا زردشت سرور است؛ همه سروری نیز از زرتشت بود.

تاریخ طبری

• برخی از ایرانیان کیومرث را همان آدم و برخی فرزند آدم و حوا می‌پندارند. بسیاری او را جامر، پسر یافت، پسر نوح می‌دانند که پیری بود سالخورده که در کوه دماوند از استان طبرستان فرود آمده است. ابتدا ایران را تصرف کرد و سپس او و فرزندانش تا بابل را گرفتند و روزی بر همه‌جا دست یافتند.

• کیومرث مانع دخالت دیگران در سرزمین‌های خود شد و شهرها و دژها را بنا کرد. او نخستین کسی است که اسلحه ساخت و از اسب جهت سواری استفاده کرد. در پایان عمر مغرور شد و خود را آدم نامید و امر کرد هر کس جز این بگوید، فرمان قتلش را خواهد داد.

• کیومرث سی زن را به همسری گرفت. در انتهای عمر از او پسری به نام ماری و دختری به نام ماریانه حاصل شد. کیومرث پدر پارسیان بوده است.

• سلطنت در کیومرث و فرزندانش تا زمان قتل یزگرد پسر شهریار در زمان خلافت عثمان، باقی می‌ماند. هیچ قومی از فرزندان آدم در پادشاهی این چنین بادوام نبوده است.

• از ازدواج میشی و میشانه پسری به نام سیامک و دختری به نام سیامی حاصل شد. از سیامک و

سیامی نیز پسرانی به نام‌های افرواک، دیس، براسب، اجرب و اوراش و دخترانی به نام‌های افری، دذی، پری و اوراشی به دنیا آمدند.

تاریخ بناکتی

- او را کیومرث پسر یافت می‌دانند. اولین پادشاه جهان که در ترکستان عمارت کرده‌است. اولین کسی که ساخت شهر رابنیان می‌نهد. دو شهر اصطرخر و دماوند را بنا کرده‌است.
- سه پسر به نام‌های ترک، ریغاث و اشفار داشته‌است. ترک، ملک افرنج را عمارت کرد، ریغاث، گرگان و اشکفار، صقالیه را. ریغاث را عجم سیامک می‌خوانند.
- غزالی در نصاب الملوک او را برادر شیت می‌داند. پس از او هوشنج پسر سیامک به پادشاهی می‌رسد.

تاریخ پیامبران و شاهان

- به روایت ابومعشر، پس از مرگ کیومرث که پدر بشر بوده‌است، جهان صدو هفتاد و اندی سال بدون پادشاه مانده‌است تا آنکه هوشنگ به حکومت می‌رسد.
- به روایت ابومعشر، بر مبنای اوستا از زمان کیومرث تا یزدگرد، ۴۱۸۲ سال و ۱۰ ماه و ۱۹ روز است.
- به روایت بهرام موبد شاهپور، کیومرث نخستین انسان است که او را گلشاه می‌نامند. فرزندانش مشی و مشیانه بودند که پس از هفتاد سال، هجده فرزند دختر و پسر را در مدت ۵۰ سال به دنیا آوردند. سپس بمردند و جهان ۹۴ سال و ۸ ماه بدون پادشاه بود. از زمان کیومرث تا هوشنگ، ۲۹۴ سال و هشت ماه می‌گذرد.
- به نقل از اوستا، نخستین مرد، کیومرث (کهومرث) و نخستین گاو ایوداد خلق می‌شود. کیومرث یعنی زنده گویای مرده و لقبش گلشاه است. سی سال زندگی کرده و از صلب او ریواس می‌روید که

بعدها تبدیل به مشه و مشیانه می‌شود. پس از پنجاه سال با یکدیگر ازدواج می‌کنند و بچه‌دار می‌شوند. تا پادشاهی هوشنگ ۹۶ سال و ۶ ماه زمان می‌برد.

تاریخ سیستان

• اما بنا کردن سیستان، بر دست گرشاسب پسر اثرت، پسر کورنگ، پسر بیداسب، پسر تور، پسر جمشید الملک، پسر نوهنجان، پسر اینجد، پسر اوشهنگ، پسر فرواک، پسر سیامک، پسر موسی، پسر کیومرث بود. کیومرث، همان آدم بود و کیومرث را از آن روز که ایزد به زمین آورد پادشاهی و زندگانی هزار سال بود.

تاریخ طبرستان و رویان و مازندران

• کیومرث اولین پادشاه عالم که پسر آدم است و او را گلشاه می‌نامند. سی سال حکومت کرده‌است.
• نوذر پسر منوچهر، پسر ایرج، پسر فریدون، پسر آبتین، پسر همایون، پسر جمشید، پسر طهمورث، پسر ویجهان، پسر کهورکهد، پسر هورکهد، پسر هوشنگ، پسر فرواک پسر سیامک، پسر مشی، پسر کیومرث ۷ پسر آدم ابوالبشر است.

تاریخ گزیده

• برخی او را آدم و برخی هفتمین نسل او می‌دانند. برخی او را کیومرث، پسر ولاد، پسر امیم، پسر ارم، پسر ارفخشذ، پسر سام و پسر نوح می‌دانند. برخی او را از نسل شیث می‌دانند. اولین شاه بوده است، در غار زندگی می‌کرده و پوست حیوانات می‌پوشیده است. سیامک پسر او روزی به دیوان تحکم می‌کند و دیوان او را می‌کشند. کیومرث زاری می‌کند تا اینکه با همراهی هوشنگ (پسر سیامک یا فرواک) به کین خواهی سیامک برخاسته و مهتر دیوان را می‌کشند. بعد از قتل مهتر دیوان، سی سال پادشاهی می‌کند.

تاریخ یعقوبی

- شیومرث هفتاد سال پادشاهی می‌کند. پس از او اوشهنج پادشاه می‌گردد.

التنبیه والاشراف

- ایرانیان نسب خود را به کیومرث گلشاه می‌رسانند و او را آدم ابوالبشر می‌دانند. به قولی سی و به قولی چهل سال پادشاهی کرده‌است. اقامتگاه او اسطخر پارس است.

کتاب پنجم دینکرد

- که از پیامبران و فرستادگان و کسانی که دین را پذیرفتند، بودند کسانی که آن را به تمامی و کامل پذیرفتند؛ مانند کیومرث و بودند کسانی که بخشی از آن را پذیرفتند؛ مانند مشی و سیامک و هوشنگ و تهمورث و جم و فریدون و منوچهر و سامان و کیانیان و نیز پیشوایان بسیار دیگری در هر دوره بودند.

بررسی دینکرد (۶) ششم

- بند ۲۹۶: ایشان را نیز این‌گونه می‌پنداشتند که مراسم میزد در مراقبت و نظارت ایزدان، جشن گاهنبار در نظارت دین و آتش بهرام در نظارت کیومرث است.

دینکرد (۷) هفتم

- کتاب هفتم درباره شگفتی مهست پیامبر دین مزدیسن، سپیتمان زردشت و آنچه آن ورجاوند را به پیامبری از اورمزد بود و باور داشتن آن ورجاوند به پیامبری از اورمزد و دینش، که سخن اورمزد بود، در میان کشوریان گشتاسپ شاه، بنابر گزارش دین به؛ اما پیش از آن با دلیل باید نوشت که چیست

چهر دین به و رواج و آفرینش آن و نخستین پذیرفتار آن در مینو و گیتی کیست و از آن پس بر شمردن و خوشوران و فرستگان و آورندگان دین را در طول زمان، تا رسیدن به زردشت ستوده فروهر و نیز اندکی از گفتار و اعجازی که از طریق آن‌ها در میان مردم به و خشوری باور داشته شدند. پس از دین مزدیسنان پیداست که به چهر دین به: خوی اورمزد است؛ و آفرینش آن: به هم رسیدن نخستین آفریده یعنی بهمن امشاسپند؛ و رواج آن: نخست به صورت مینوی، اندر امشاسپندان و دیگر ایزدان که ایزدان مینوی هستند؛ و به پیکر مادی اندر کیومرث، که نخستین مرد است به سبب گزیدگی و پذیرش کامل دین از دادار اورمزد. و نیاز به تفسیر آن با اندیشمندی اندر زمان خویش و به وسیله آن شکست دادن دروج و پتیاره آن زمان را و نخستین اندیشه و آموزش دادار، دین کامل اورمزد بود که نخستین سخن است. به پیدایی از دین به، سپاس آن باشنده و دادار را به خاطر وجود هستی، سپندمینو گفت نخستین نیاز بر مردم این است که: «خوشا ما! که آفریده اورمزدیم». و در پایان دربار بهترین راه‌هایی مردم، اینکه: اکنون که اهریمن به سوی آفریدگان آمد و اکنون که جهان مردم را بیمار کرد، بهترین چیز در زندگی، کار کرفه است. مردمانی را که از پیوند کیومرث‌اند، این چیز بهتر است که کار و کرفه کنند و با کنش، آن دروج دشمن خویش را شکست دادن. اندازه به دست پیوندان دادن، که هر یک از شما را فریضه است شکست دادن دروج رقیب خویش و آنچه با او باشد. آفرینش را از اهریمن بی پتیاره و پاک کردن و این است آن کاری که آفرینش دادار برای آن بود. و این نیز از دین به پیداست که به وسیله آن سخن نیک گفته شده، کیومرث به نیکبختی امشاسپندان رسید؛ یعنی گرودمانی شد. و پس از کیومرث زمان تا زمان تا آن هنگام که زردشت ستوده فروهر آمد بخشی از آن گفتار نیک، به فراخور دانش، آگاهی، کنش و نجات مردم آن زمان بود، به پیدایی همی آمد؛ چه از طریق همپرسی با دادار، و چه او را برتری بردن فرمان دادار از طریق ایزدان بود. اندر دین به توالی نام و خوشوران، پذیرفتاران و پیشوایان اینگونه شمرده شده است. چون کیومرث بگذشت، دو دیگر از جهانیان، مشی و مشیانی، نخستین زاده کیومرث به پیامبری رسیدند در گفتار اورمزد پیداست که آگاه که ایشان آفریده شده بودند، بدیشان گفت که: «مردم آفریده شدید پدر پدر همه هستی مادی، و ایدون شما مردم، دیوان را مستایید؛ زیرا من داشتن اندیشه درست را در شما به کمال آفریدم تا کار و دادستان را با درست اندیشی بنگرید».

- نسب زرتشت: زردشت پوروشسپ پیرترسپ اوروگدسپ هیچتسپ چخشنوش پیتریپ ارجدازشن

هرذر سپیتام وئیدشت نیازم ایرج دورسرو منوچهر، دهدد ایران، پسر منوش خورنر منوش خورناگ نیریوسنگ که پرورش یافت اندر زهدان ویزگ اثیرگ سریتک بیتک فرزوشک زوشک فرگوزک گوزک ایرج فریدون، خونیره خدای، پسر اسفیان پر گاو، اسفیان نیک گاو اسفیان سوی گاو اسفیان بور گاو اسفیان کردار گاو اسفیان سیاه گاو اسفیان سپیدگاو اسفیان دبر گاو اسفیان رمه گاو اسفیان ون فروشن اسفیان جم، هفت کشور خدای پسر ویونگهان اینگهت اننگهت هوشنگ پیشداد، هفت کشور خدای، پسر فرواگ سیامک مشی کیومرث، نخستین مرد.

زین‌الخبار

- اولین پادشاه جهان که پایتخت او اصطخر فارس بوده است. برخی گویند، پایتخت او ابتدا دماوند بود که بعد از بنا کردن اصطخر بدانجا انتقال می‌دهد. زرتشتیان مدعی هستند که او همان آدم است و فرزند او میشی (همان شیث پسر آدم) نام دارد. عمر او هزارساله و در تمامی طول عمر به تربیت جهانیان می‌پردازد. فرزندش میشی نام دارد و هوشنگ بطن چهارم کیومرث می‌باشد.
- مغان معتقد هستند که ششمین آفریده هرمزد، کیومرث است که مدت آن هفتاد روز از روز رام ماه دی تا روز انیران ماه سپندارمذ است؛ سپس پنج روز را به گهنبار همس پت مدیم گاه اختصاص داد تا به روز وهیشتوایشته گاه.

شاهنامه بر پایه چاپ مسکو

- کیومرث شاهنامه، نخستین پادشاه است که در نخستین روز فروردین بر تخت شاهی می‌نشیند. کیومرث آورنده آیین تاج و تخت است و صاحب فر ایزدی. ابتدا در کوه خانه می‌سازد و پلنگینه‌پوش می‌شود (پوست حیوانات). کیومرث مدت سی سال پادشاهی می‌کند. تمامی موجودات در برابر او مطیع و آرام هستند. کیومرث فرزندی دارد به نام سیامک که بسیار دوستش می‌دارد.
- در عالم هیچ دشمنی ندارد به جز اهریمن بدکنش. اهریمن فرزندی دارد همانند گرگی سترگ، که از

بخت و جاه سیامک در عذاب است و بر او حسد می‌ورزد. او با فراهم آوردن سپاهی عظیم، قصد تصاحب تاج و تخت کیومرث را می‌کند. سروش ایزدی همانند پری پلنگینه پوش خبر دشمنی اهریمن با کیومرث از برای سیامک می‌برد. سیامک خشمگین گشته و چرم بر تن می‌کند و پلنگینه پوش می‌شود؛ زیرا که در آن زمان جوشن و زره وجود نداشت. سیامک به جنگ پسر اهریمن می‌رود و توسط خروزان دیو کشته می‌گردد.

• کیومرث از مرگ فرزند آگاهی می‌یابد. از تخت شاهی به زمین می‌افتد و مویش را می‌کند و رویش را می‌خراشد و از دیده، اشکش روان می‌شود. سپاهیان و تمامی موجودات غمگین می‌گردند و به سوی تخت شاهی کیومرث می‌روند و سوگواری می‌کنند. پس از آنکه یک سال از سوگواری کیومرث می‌گذرد، سروش ایزدی به نزد او می‌رود و به او می‌گوید: «سوگواری بس است. سپاهی فراهم آور و به جنگ اهریمن برو و کین خود را بستان و آن دیوان را نابود ساز». کیومرث روی به آسمان می‌برد، نام یزدان را می‌خواند و آماده کین‌خواهی سیامک می‌شود.

• سیامک پسری دارد به نام هوشنگ که نزد کیومرث جاه و مقام بسیاری دارد. کیومرث او را به نزد خود می‌خواند به او می‌گوید که سپاهی بزرگ از دد و دام و مرغ و پری فراهم آورده است که می‌خواهد هوشنگ سالار آن باشد و به جنگ دیوان برود. سیه دیو با دیدن سپاه هوشنگ، بیمناک می‌شود و با سپاهی از دیوان به جنگ می‌آید. دو لشکر به نبرد برمی‌خیزند. هوشنگ سیه دیو را به چنگ می‌آورد و سر او را از تن جدا می‌کند. کیومرث پس از آن، روزگارش به سر می‌آید و از دنیا می‌رود. هوشنگ به جای کیومرث بر تخت شاهی می‌نشیند.

متن منظوم کیومرث شاهنامه بر پایه چاپ مسکو

سخن گوی دهقان چه گوید نخست	که نامی بزرگی به گیتی که جست
که بود آنکه دیهیم بر سر نهاد	ندارد کس آن روزگاران به یاد
مگر کز پدر یاد دارد پسر	بگوید ترا یک به یک در به در
که نام بزرگی که آورد پیش	کرا بود از آن برتران پایه بیش
پژوهنده نامه باستان	که از پهلوانان زند داستان
چنین گفت کاین تخت و کلاه	کیومرث آورد و او بود شاه
چو آمد به برج حمل آفتاب	جهان گشت با فر و آیین و آب

بتایید از آن سان ز برج بره
 کیومرث شد بر جهان کدخدای
 سر بخت و تختش برآمد به کوه
 ازو اندر آمد همی پرورش
 به گیتی درون سال سی شاه بود
 همی تافت زو فر شاهنشاهی
 دد و دام و هر جانور کش بدید
 دوتا می‌شدندی بر تخت او
 به رسم نماز آمدندیش پیش
 پسر بد مراورا یکی خوبروی
 سیامک بدش نام و فرخنده بود
 به جانش بر از مهر گریان بدی
 برآمد برین کار یک روزگار
 به گیتی نبودش کسی دشمن
 به رشک اندر آهرمن بدسگال
 یکی بچه بودش چو گرگ سترگ
 جهان شد برآن دیوبچه سیاه
 سپه کرد و نزدیک او راه جست
 همی گفت با هر کسی رای خویش
 کیومرث زین خودکی آگاه بود
 یکایک بیامد خجسته سروش
 بگفتش ورا زین سخن در به در
 سخن چون به گوش سیامک رسید
 دل شاه بچه برآمد به جوش
 بیوشید تن را به چرم پلنگ
 پذیره شدش دیو را جنگجوی
 که گیتی جوان گشت از آن یکسره
 نخستین به کوه اندرون ساخت جای
 پلنگینه پوشید خود با گروه
 که پوشیدنی نو بد و نو خورش
 به خوبی چو خورشید بر گاه بود
 چو ماه دو هفته ز سرو سهی
 ز گیتی به نزدیک او آر مید
 از آن بر شده فره و بخت او
 وزو برگرفتند آیین خویش
 هنرمند و همچون پدر نامجوی
 کیومرث را دل بدو زنده بود
 ز بیم جداییش بریان بدی
 فروزنده شد دولت شهریار
 مگر بدکنش ریمن آهرمن
 همی رای زد تا ببالید بال
 دلاور شده با سپاه بزرگ
 ز بخت سیامک وز آن پایگاه
 همی تخت و دیهیم کی شاه جست
 جهان کرد یکسر پرآوای خویش
 که تخت مهی را جز او شاه بود
 بسان پری پلنگینه پوش
 که دشمن چه سازد همی با پدر
 ز کردار بدخواه دیو پلید
 سپاه انجمن کرد و بگشاد گوش
 که جوشن نبود و نه آیین جنگ
 سپه را چو روی اندر آمد به روی

برآویخت با پور آهرمنا	سیامک پیامد برهنه تن
دوتا اندر آورد بالای شاه	بزد چنگ وارونه دیو سیاه
به چنگال کردش کمرگاه چاک	فکند آن تن شاهزاده به خاک
تبه گشت و ماند انجمن بی خدیو	سیامک به دست خروزان دیو
ز تیمار گیتی برو شد سیاه	چو آگه شد از مرگ فرزند شاه
زنان بر سر و موی و رخ را کنان	فرود آمد از تخت ویله کنان
دو دیده پر از نم چو ابر بهار	دو رخساره پر خون و دل سوگوار
کشیدند صف بر در شهریار	خروشی برآمد ز لشکر به زار
دو چشم ابر خونین و رخ بادرنگ	مه جامه‌ها کرده پیروزه رنگ
برفتند ویله کنان سوی کوه	دد و مرغ و نخچیر گشته گروه
ز درگاه کی شاه برخاست گرد	برفتند با سوگواری و درد
پیام آمد از داور کردگار	نشستند سالی چنین سوگوار
کزین بیش مخروش و بازار هوش	درود آوریدش خجسته سروش
برآور یکی گرد از آن انجمن	سپه ساز و برکش به فرمان من
بپرداز و پردخته کن دل ز کین	از آن بد کنش دیو روی زمین
برآورد و بدخواست بر بدگمان	کی نامور سر سوی آسمان
بخواند و بیالود مژگانش را	بر آن برترین نام یزدانش را
شب و روز آرام و خفتن نیافت	وز آن پس به کین سیامک شتافت
که نزد نیا جاه دستور داشت	خجسته سیامک یکی پور داشت
تو گفتی همه هوش و فرهنگ بود	گرانمایه را نام هوشنگ بود
نیا پروریده مراو را به بر	به نزد نیا یادگار پدر
جز او بر کسی چشم نگماشتی	نیایش به جای پسر داشتی
بخواند آن گرانمایه هوشنگ را	چو بنهاد دل کینه و جنگ را
همه رازها بر گشاد از نهفت	همه گفتنیها بدو بازگفت
خروشی برآورد خواهم همی	که من لشکری کرد خواهم همی

ترا بود باید همی پیشرو
که من رفتنی‌ام تو سالار نو

پری و پلنگ انجمن کرد و شیر
ز درندگان گرگ و ببر دلیر

سپاهی دد و دام و مرغ و پری
سپهدار پرکین و کندآوری

پس پشت لشکر کیومرث شاه
نبیره به پیش اندرون با سپاه

بیامد سیه دیو با ترس و باک
همی به آسمان بر پراگند خاک

ز هرای درندگان چنگ دیو
شده سست از خشم کیهان خدیو

به هم برشکستند هردو گروه
شدند از دد و دام دیوان ستوه

بیازید هوشنگ چون شیر چنگ
جهان کرد بر دیو نستوه تنگ

کشیدش سراپای یکسر دوال
سپهد برید آن سر بی‌همال

به پای اندر افگند و بسپرد خوار
دریده برو چرم و برگشته کار

چو آمد مر آن کینه را خواستار
سرآمد کیومرث را روزگار

برفت و جهان مردری ماند ازوی
نگر تا کرا نزد او آبروی

جهان فریبنده را گرد کرد
ره سود بنمود و خود مایه خورد

جهان سر به سر چو فسانست و بس
نماند بد و نیک بر هیچ کس

پادشاهی بهرام گور - ۱۲
بدو پیر گفت این سه دختر چو ماه

پادشاهی کسری نوشین روان چهل و هشت سال بود - ۲
هم از راه هوشنگ و طهمورثی

پادشاهی خسرو پرویز - ۱۹ - ۲۴ - ۲۶ - ۳۶ - ۶۳
هم از راه هوشنگ و طهمورثی

چو از خاک مرجانور بنده کرد
نخستین کیومرث را زنده کرد

نخستین کیومرث با جمشید
کزو بود گیتی به بیم و امید

چه پیچی ز دین کیومرثی
هم از راه و آیین طهمورثی

کیومرث و جمشید تا کی قباد
کسی از مسیحا نکردند یاد

گران مایه شاهی کیومرثی
همان پور هوشنگ طهمورثی

شاهنامهٔ ثعالبی

• برخی کیومرث را آدم و برخی در حکم شیث فرزند آدم می‌پندارند که در قتل کوه‌ها زندگانی می‌کرد و از این نظر او را گرشاه، یعنی پادشاه کوه نامیده‌اند. کیومرث زیباترین و کامل‌ترین و قوی‌ترین نوع بشر بوده است که جن و انس در برابر او حیران می‌شدند و سجده می‌کردند. فرزند او سیامک و نوۀ او هوشنگ بوده است. در هنگام مرگ او، جن و انس از برای او ندبه کرده و از تمام عالم فریاد و فغان بلند شده است.

طومار نقالی شاهنامه

• کیومرث اولین پادشاه جهان است. او در دامنه کوه مسکن می‌گزیند و پوست پلنگ بر تن می‌کند. کیومرث چهره‌ای زیبا دارد که هر موجودی به او می‌نگرد، سر سجده بر زمین فرود می‌آورد. او پسری به نام سیامک دارد که بسیار دوستش می‌دارد. روزی سیه‌دیو که سودای تاج و تخت دارد، سپاهی از دیوان فراهم می‌آورد. سروش ایزدی به سیامک خبر می‌دهد و او با سپاهی به جنگ سیه‌دیو می‌رود. سیامک چرم پلنگ بر تن و بدون سلاح به جنگ می‌رود و توسط سیه‌دیو کشته می‌شود. کیومرث آگاه می‌شود و سالی را در سوگ فرزند می‌ماند. پس از آن سروش ایزدی به نزد کیومرث رفته و او را به فراهم آوردن سپاه و کینه‌خواهی از دیوان، امر می‌کند. کیومرث سپاهی از دیو و پری و دد و دام و شیر و پلنگ فراهم کرده و به سپه‌داری هوشنگ پسر سیامک، به جنگ دیوان روانه می‌کند. هوشنگ به جنگ با دیوان برخاسته و سیه‌دیو را از پای در می‌آورد. کیومرث که سی سال پادشاهی کرده‌است، پس از مدتی که از شکست دیوان می‌گذرد، از دنیا می‌رود.

فارسنامه

• گیومرث اولین پادشاه جهان محسوب می‌شود که پایتخت او اصطخر فارس بوده است. برخی گویند، پایتخت او ابتدا دباوند بود که بعد از بنا کردن اصطخر، بدانجا انتقال می‌دهد. زرتشتیان مدعی هستند که گیومرث همان آدم است و فرزند او بیشی (همان شیث پسر آدم) نام دارد. برخی گیومرث را حام پسر یافت پسر نوح می‌دانند. عمر او هزارساله و در تمامی طول عمر به تربیت جهانیان می‌پردازد. هوشنگ بطن چهارم گیومرث است.

- هوشنگ پسر فروال پسر سیامک پسر میشی پسر گیومرث است. برادری به نام بردیا ویکرت دارد. برخی هوشهنگ را پدر خنوخ (ادریس) و برخی ویکرت را پدر خنوخ (ادریس) می‌دانند که این درست‌تر است.

الفهرست

- گویند اول کسی که به فارسی سخن گفت کیومرث بود که فارسیان او را گلشاه خوانند و معنی آن پادشاه گل است، و او در نزد آنان ابوالبشر باشد، و بقولی اول کسی که به فارسی نوشت بیوراسب پسر ونداسب معروف به ضحاک صاحب اژدهاک است و گویند فریدون بن اثفیان وقتی که زمین را میان فرزندان خود سلم و طوج و ایرج تقسیم نمود به هر یک ثلث قسمت آباد را بخشوده و این را در نامه نوشته و به آنان داد. اما موبد به من گفت: «آن نبشته در نزد پادشاه چین است که در روزگار یزدگرد با گنجینه‌های ایران نزد او فرستاده شد و الله اعلم».

لب التواریخ

- برخی کیومرث را آدم و برخی از نسل سام پسر نوح می‌دانند. برخی او را از نسل شیت پسر آدم می‌دانند. اولین پادشاه جهان است. در غارها زندگی و پوست حیوانات می‌پوشید. سی سال حکومت و هزار سال عمر کرد. اصطخر، دماوند و بلخ را بنا کرده است.

مجلد التواریخ و قصص

- بعد از کیومرث به مدت صدوپنجاه سال، زمین بدون پادشاه بود تا اینکه هوشنگ پادشاهی را می‌گیرد. (روایت ابومعشر)
- از زمان کیومرث (پدر انسان - آدم)، تا آخر یزدگرد، چهارهزار و صد و هشتاد و دو سال و ده ماه و نوزده روز بوده است. (روایت حمزه اصفهانی)
- اولین انسان روی زمین که پارسیان او را گلشاه می‌نامند؛ چون پادشاه گل بوده است. فرزندانش مشی و مشیانه هستند که پس از پنجاه سال از ایشان، هجده فرزند به دنیا می‌آید. پس از مرگشان جهان

نودوچهار سال بدون پادشاه بوده است؛ تا اینکه هوشنگ پادشاه می‌شود. از زمان کیومرث تا دوران هوشنگ نودوچهار سال و هشت ماه گذشته است. کیومرث همان آدم است. (روایت بهرام موبد شاهپور)

• در هفتمین هزاره، خداوند مردی به نام کهومرث و گاوی به نام ایودآد خلق کرد. کهومرث زنده و گویا و گاو مرده و ناگویا بود. پس از سی سال کهومرث می‌میرد و نطفه او بر زمین می‌افتد و پس از چهل سال دو گیاه به سان ریواس پدید می‌آید که همانند انسان بودند و نامشان مشیه و مشیانه بوده است. پس از پنجاه سال، از ایشان اولین فرزند زاده می‌شود. از ابتدا تا دوران هوشنگ نودوسه سال و شش ماه گذشته است. (روایت حمزه اصفهانی)

• برخی او را همان شیث می‌دانند و برخی نبیره شیث و برخی پسر چهارم نوح. سی سال پادشاهی می‌کند.

مروج الذهب و معادن الجواهر

• کیومرث اولین پادشاه جهان بوده است. برخی او را پسر آدم و فرزند بزرگ او می‌پندارند، برخی او را کیومرث امیم، پسر لاوژ، پسر ارم، پسر سام، پسر نوح می‌دانند؛ زیرا نخستین تن از نسل نوح که در فارس اقامت گزید، امیم بوده و کیومرث نیز مقیم فارس بوده است.

• هنگامی که مردمان به یکدیگر ظلم می‌کنند، تصمیم می‌گیرند برای رهایی از آن رئیسی را برگزینند و کیومرث را انتخاب می‌کنند. به نزد او می‌روند و کیومرث می‌پذیرد و اولین کسی می‌شود که تاج بر سر می‌گذارد. او تا به هنگام مرگ، به عدالت و نیکی رفتار می‌نماید.

• کیومرث نخستین کسی است که به مردم می‌آموزد که هنگام غذا آرام بگیرند تا غذا به خوبی بر بدن سود رساند.

• برخی عمر او را هزار سال و برخی کمتر نیز می‌دانند. پادشاهی او چهل سال و به قولی کمتر است. برخی کیومرث و همسرش را شابه و منشابه و از جمله گیاهان زمین (ریباس) می‌پندارند.

• پس از او هوشنگ پسر فروال پسر سیامک پسر پرنیق پسر کیومرث به شاهی می‌رسد.

مفاتیح العلوم

- به عقیده مجوسان، اولین انسان کیومرث است که از نطفه او گیاه ریواسی می‌روید و از آن مشی و مشیانه آفریده می‌شود که در نظر ایشان همان آدم و حوا هستند.
- اولین پادشاه پیشدادی و لقب او گلشاه به معنای پادشاه گل است. پس از او اوشهنگ به پادشاهی می‌رسد.

نظام التواریخ

- کیومرث اولین کسی است که رسم شاهی را آورده است. مغان او را آدم می‌پندارند. برخی او را برادر شیث می‌دانند. برخی او را اولاد نوح می‌دانند. برخی او را حام بن یافت می‌پندارند؛ اما این قوی ضعیف است چون یافت پدر ترک است. برخی کیومرث را سام پسر نوح می‌دانند.
- اولین پادشاه و اولین کسی که شهر را ساخته است. شهرهای اضطرخ و دماوند را ساخته است. بیشتر در اضطرخ و گاهی در دماوند بوده است. چهل سال پادشاهی کرده و پس از او هوشنگ به شاهی می‌رسد.

هفت لشکر

- کیومرث را برخی پسر شیث و برخی پسر چهارم شیث می‌دانند. در آن دوران مردمان بر یکدیگر ظلم روا می‌داشتند. پس کیومرث را که در میانشان از همه بزرگ‌تر بود در غاری بر تختی نشانده و لباسی از پوست پلنگ بر تنش، تاجی از پوست شیر بر سرش می‌نهند. کیومرث به عدالت میان مردم روی آورد به گونه‌ای که گرگ و میش از یک مکان آب می‌خوردند. کیومرث پس از سی سال که از حکومتش می‌گذرد و در می‌یابد که زمان مرگش فرا رسیده است، فرزندش سیامک را به نزد خود خوانده و به مردمان می‌گوید: «هر کس که مرا به بزرگی قبول دارد، زین پس سیامک را به بزرگی بپذیرد که زمان مرگ من فرا رسیده است». پس از آن که کیومرث از دنیا می‌رود، مردمان با سیامک پیمان می‌بندند.

کتابنامه

۱. ..آیدنلو، سجاد. (۱۳۹۱). **طومار نقالی شاهنامه**. تهران: نشر چشمه.
۲. ابن بلخی؛ لیسترانج، گای؛ نیکلسون، رینولد الن. (۱۳۸۵). **فارسنامه**. تهران: انتشارات اساطیر.
۳. ابن ندیم، محمد بن اسحاق. (۱۳۸۱). **الفهرست**. ترجمه محمد رضا تجدد. تهران: انتشارات اساطیر.
۴. اسحاق یعقوبی، احمد. آیتی، محمد ابراهیم. (۱۳۴۲ [۱۳۸۹]). **تاریخ یعقوبی**. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۵. اصفهانی، حمزه بن حسن. (۱۳۶۷). **تاریخ پیامبران و شاهان**. ترجمه جعفر شعار. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۶. افشاری، مهران؛ مداینی، مهدی. (۱۳۷۷). **هفت لشکر**. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۷. آموزگار، ژاله؛ تفضلی، احمد. (۱۳۸۶ [۱۳۹۶]). **کتاب پنجم دینکرد**. تهران: انتشارات معین.
۸. بلعمی، ابوعلی محمد بن محمد. (۱۳۹۲). **تاریخ بلعمی**. ترجمه محمدتقی بهار. تهران: انتشارات زوار.
۹. بناکتی، ابوسلیمان.. (۱۳۴۸). **تاریخ بناکتی**. ترجمه جعفر شعار. تهران: انجمن آثار ملی.
۱۰. بیرونی، ابوریحان. (۱۳۲۱ [۱۳۸۹]). **آثار الباقیه**. ترجمه اکبر داناسرشت. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۱۱. بیضاوی، عبدالله بن عمر. (۱۳۸۲). **نظام التواریخ**. ترجمه هاشم مدث. تهران: بنیاد موقوفات افشار.
۱۲. پورداد، ابراهیم. (۱۳۹۴) **اوستا: یسنا**. تهران: انتشارات نگاه.
۱۳. پورداد، ابراهیم. (۱۳۹۴) **اوستا: یشت‌ها**. تهران: انتشارات نگاه.
۱۴. ثعالی، محمد. (۱۳۸۵). **شاهنامه ثعالی**. ترجمه محمد هدایت. تهران: انتشارات اساطیر.
۱۵. حسن دوست، محمد. (۱۳۹۵). **فرهنگ ریشه شناختی زبان فارسی**. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
۱۶. خوارزمی، ابو عبدالله محمد بن احمد بن یوسف. (۱۳۴۷ [۱۳۸۹]). **مفاتیح العلوم**. ترجمه حین خدیو جم. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۷. خیام نیشابوری، عمر بن ابراهیم. (۱۳۹۲)، **نوروزنامه**. تهران: انتشارات اساطیر.
۱۸. دادگی، فرنخ؛ بهار، مهرداد. (۱۳۹۵). **بندھش**. تهران: انتشارات توس.
۱۹. دوستخواه، جلیل. (۱۳۸۵)، **اوستا: کهن‌ترین سرودهای ایرانیان**. تهران: انتشارات مروارید.
۲۰. راشد محصل، محمدتقی. (۱۳۸۹). **دینکرد هفتم**. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۱. ژینو، فیلیپ؛ آموزگار، ژاله. (۱۳۷۲ [۱۳۹۴]). **ارداویراف‌نامه: متن پهلوی، حرف‌نویسی، ترجمه متن پهلوی، واژه‌نامه**. تهران: انتشارات معین.
۲۲. شبانکاره‌ای، محمد بن علی بن محمد. (۱۳۹۳)، **مجمع الانساب**. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۲۳. شهرستانی، محمد بن عبدالکریم؛ خالقداد هاشمی، مصطفی، (۱۳۸۴). **توضیح الملل: ترجمه الملل و النحل**. تهران: انتشارات اقبال.
۲۴. طبری، محمد بن جریر. (۱۳۵۳). **تاریخ طبری**. ترجمه ابوالقاسم پاینده. تهران: انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.
۲۵. فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۹۴). **شاهنامه: بر پایه چاپ مسکو**. تهران: نشر هرمس.

۲۶. قزوینی، یحیی بن عبداللطیف. (۱۳۸۶). **لب التواریخ**. تهران: انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.
۲۷. گردیزی، ابوسعید عبدالحی بن ضحاک بن محمود. (۱۳۸۴). **زین الاخبار**. ترجمه رحیم رضازاده ملک. تهران: انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.
۲۸. مرعشی، ظهیرالدین. (۱۳۹۵). **تاریخ طبرستان و رویان و مازندران**. ترجمه عباس شایان. تهران: انتشارات اساطیر.
۲۹. مستوفی، حمدالله. (۱۳۳۹ [۱۳۹۴]). **تاریخ گزیده**. ترجمه عبدالحسین نوائی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۳۰. مسعودی، ابوالحسن علی بن حسین. (۱۳۴۹ [۱۳۶۵]). **التنبیه و الاشراف**. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۳۱. مسعودی، علی بن حسین. (۱۳۴۷ [۱۳۹۶]). **مروج الذهب و معادن الجوهر**. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۳۲. مسکویه‌رازی، ابوعلی، (۱۳۸۹). **تجارب الامم**. تهران: انتشارات سروش.
۳۳. مقدسی، محمد بن طاهر. (۱۳۹۰). **آفرینش و تاریخ**. ترجمه محمدرضا شفیعی کدکنی. تهران: انتشارات آگه.
۳۴. میرفخرانی، مهشید. (۱۳۹۲ [۱۳۹۴]). **بررسی دینکرد نششم**. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳۵. ناشناس؛. (۱۳۸۱ [۱۳۹۲]). **تاریخ سیستان**. ترجمه محمدتقی بهار. تهران: انتشارات معین.
۳۶. ناشناس؛. (۱۳۸۹). **مجمل التواریخ و قصص**. ترجمه محمدتقی بهار. تهران: انتشارات اساطیر.

نگاهی به خط‌های باستان

یکی از مهم‌ترین جنبه‌های زندگی بشر مطالعه تاریخ و آشنایی با سبک زندگی گذشتگان است و یکی از معتبرترین راه‌های شناخت آن، مطالعه متون باقی مانده از دوران کهن است. طبیعتاً مطالعه گذشتگان نیازمند دانش و ابزاری است که بتوانیم با آن‌ها ارتباط برقرار کنیم؛ بنابراین دانش مطالعه خطوط باستان، علمی است لازم تا با آن بتوانیم از گذشتگان درس بگیریم و آن را سرچشمه زندگی خود قرار دهیم. افراد بسیاری در حوزه مطالعه زبان‌های باستانی فعالیت دارند و هر کدام گنجینه‌ای ارزشمند در این مهم هستند. در این بخش از مجله به سراغ یکی از افرادی رفتیم که تحصیلات مقطع کارشناسی ارشد و دکتری خود را در حوزه فرهنگ و زبان‌های باستانی به پایان رساندند و هم اکنون عضو هیئت علمی گروه آلمانی دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران



محدّثه پورفرج حسّنگلو
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
p.mohadeseh@gmail.com



مرکز می‌باشند. سرکار خانم دکتر پریسا درخشان مقدم در بهمن ماه ۱۳۴۲ متولد شدند و پس از مدرک کارشناسی مترجمی آلمانی و کارشناسی ارشد آموزش آلمانی، بر حسب علاقه به حوزه زبان‌شناسی گرایش فرهنگ و زبان‌های باستانی گرویدند.



حوزه‌های تحقیقی ایشان شامل زبان‌شناسی تخصصی آلمانی، ادبیات قرون وسطی آلمان، ادبیات تطبیقی ایران و آلمان، مطالعات تعامل فرهنگی، حماسه‌های بین‌المللی، اساطیر و فرهنگ و همچنین تاریخ زبان‌های ایرانی است. تالیفات ایشان مشتمل بر موارد زیر است:

- تاریخ ادبیات آلمانی (به فارسی)
- درآمدی بر زبان‌شناسی آلمانی (به فارسی و آلمانی)
- دوره‌های ادبی آلمان (به آلمانی)
- درآمدی بر زبان‌شناسی آلمانی از صدا تا واژه، گونتر شونک ترجمه به همراه مهوش ناطق
- موعظه نوس روشن (پاره نوشتارهای سغدی)
- زبان‌شناسی همگانی
- اینوییت، زبان و فرهنگ اسکیموها
- شخصیت‌شناسی زنان در قصه‌های فولکلوریک

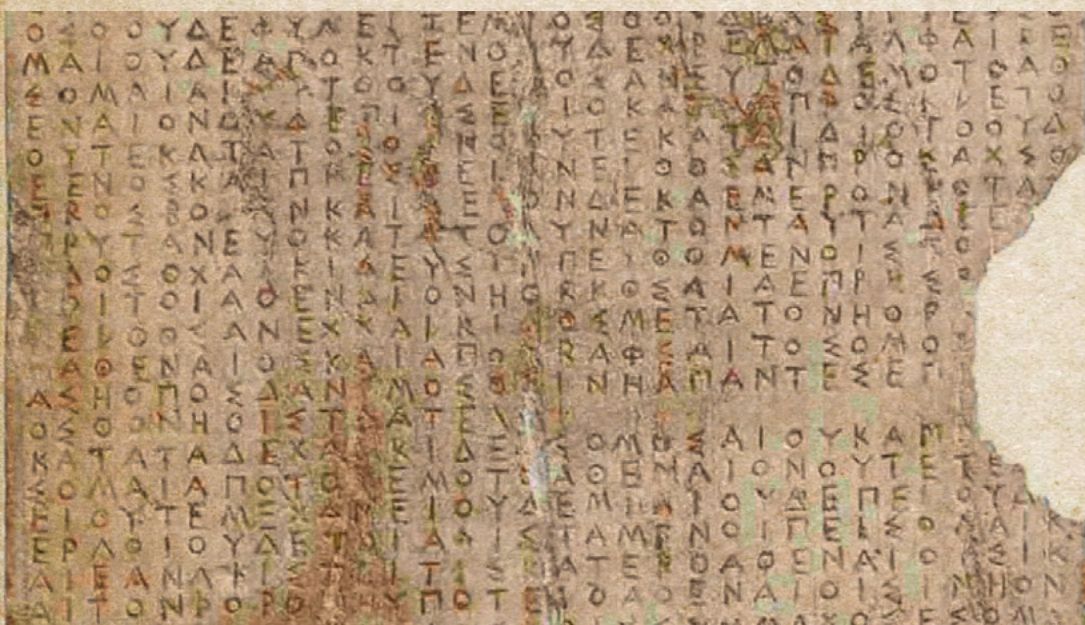
ایشان همچنین مقاله‌های متعددی نیز در حوزه زبان به رشته تحریر درآورده‌اند که به ذکر نمونه‌هایی از آن می‌پردازیم:

- اسطوره مرگ در نزد ژرمن‌ها
- بررسی محتوا و مضمون هفت‌ها و تقابل آن با اوستا (ترجمه)
- واژه عروس در فرهنگ ژرمنی مجله زبان و زبان‌شناسی
- زبان پارسی
- پیشینه درمان‌گری در سنت هند و اروپایی، ژرمنی و ایرانی بر اساس شواهد زبان‌شناختی و اساطیری و مقابله آن در فرهنگ ژرمنی
- فمینیسم از دیدگاه زبان‌شناسی
- نگاهی به چند اشاره اسطوره‌ای در شاهنامه فردوسی
- نگاهی به خط‌های باستان
- خط میخی فارسی باستان
- گویش یغناپی، یگانه یادگار زنده سغدی

در این مقاله به بیان نگاه ایشان در خصوص "نگاهی به خط‌های باستان" می‌اندازیم.

خط اگرچه تنها گونه ذخیره‌سازی اطلاعات نیست، اما بهترین نوع آن است. به جز آن برای انتقال فرهنگی و فراگرفتن دانش گذشتگان کارآمد است. تمام گونه‌های خط در ابتدا به دو گروه اندیشه‌نگار و آوانگار قابل تقسیم‌اند. در خطوط اندیشه‌نگار، اندیشه به طور مستقیم منتقل می‌شود مثلاً تصویر درخت به معنی درخت است. اما خطوط آوانگار پیچیده‌ترند و نشانه‌های آن با مفهوم اندیشه اصلی زبان رابطه‌ای ندارند و هر نشانه معادل آوایی خاص در آن زبان است. البته خطوط آوانگار محصول فرآیند تکاملی خط هستند و به یکباره پدیدار نشده‌اند (نمونه خطوط اندیشه‌نگار مانند خط چینی است).

اکثر خطوط آوانگار در جوامعی گسترش یافتند که از تمدن نسبتاً بالایی برخوردار بودند. این خطوط حدود ۳۰۰۰ تا ۴۰۰۰ سال قبل از میلاد مسیح در بین‌النهرین رواج یافتند. علاوه بر اسناد اداری



و تجاری، معمولاً متون مذهبی و دعایی نیز از آن دوران برجا مانده است. بد نیست بدانیم که نیروی مذهب در واقع نخستین عامل تشکیل الفبا بود و امروزه به این انگیزه "توتم‌پرستی" می‌گویند. توتم معمولاً حیوان مقدسی بود که روح محافظ قبیله به شمار می‌رفت و اعضای قبیله سوگند می‌خوردند که هرگز توتم خود را نکشته و گوشت او را نخورند و به او آسیبی نرسانند. بازمانده این تفکر امروزه روی پرچم یا نماد کشورها یا شهرها به چشم می‌خورد که هر یک حیوان خاصی است (مثل شی، عقاب، جغد و ...)

شاید حدود ۱۳۰۰ سال قبل از میلاد مسیح، هلنی‌ها (مردم یونان باستان) به منطقه‌ای سرازیر شدند که امروزه یونان نامیده می‌شود. یونانی‌ها در کنار دریا باقی ماندند و علاوه بر تجارت به دزدی دریایی نیز پرداختند و حدود ۸۰۰ سال قبل از میلاد موفق شدند فینیقی‌ها را با زور به انتهای غرب مدیترانه برانند. فینیقیان در امتداد سواحل سوریه و لبنان امروزی می‌زیستند و رازهای تجارت خود را با دقت ثبت کردند. علاوه بر آن در دنیای باستان، فینیقیان وزنه‌ای سیاسی نیز به شمار می‌رفتند. آن‌ها به علت تجارت، عامل ابداع خط همخوانی سامی در امپراتوری خودشان شدند و در ابداع الفبای یونانی

که مبنای تمدن غرب قرار گرفت نقشی غیرمستقیم ایفا کردند. فینیقی‌ها از ۲۲ نشانه هجایی استفاده می‌کردند و کادمس یا کادموس یکی از شاهزادگان فینیقی که به دنبال دختر دزدیده شده‌اش به یونان آمده بود، با بنای شهر تبس (Thebes) الفبای یونانی را ابداع کرد. یونانی‌ها ۱۳ حرف دیگر (۶ واکه و ۷ همخوان) را به الفبای فینیقی افزودند و آن را مطابق با زبان خودشان تغییر دادند. یونانی‌ها ابتدا از راست به چپ نوشتند اما از ۵۰۰ ق.م. تصمیم گرفتند از چپ به راست بنویسند. البته مدتی هم روش یک سطر از راست به چپ و یک سطر از چپ به راست را به کار گرفتند.



در کتابت ژرمنی پیش از آنکه از حروف الفبا استفاده شود، از نوعی الفبای توتنی به نام الفبای "رونی" استفاده می‌کردند. این الفبا هیچ‌گاه کاربرد ادبی نداشته و آثارش روی سنگ‌های یادبود یا اشیاء ثبت شده است و نام آن به معنی "راز و زمزمه" بیانگر آن است که این خط با آیین مذهبی سروکار دارد.

پس از آنکه ملل ژرمن عیسوی کاتولیک شدند به تدریج الفبای لاتین را متناسب با آواهای زبان خود به کار گرفتند. زبان نوشتاری ژرمنی در واقع در اواسط قرن هشتم میلادی شروع شد. لاتین که تحت نفوذ شدید اتروریایی بوده نوعی الفبای یونانی قدیم را که ۲۲ حرف دارد، داشته در واقع الفبای لاتین هم از راهی بسیار دور از فینیقی‌ها گرفته شده است. از سبک‌های خوشنویسی خط ژرمنی می‌توان از خط کارولنژی (حدود قرن ۹ میلادی) نام برد که خطی کاملاً خوانا و منظم بود و از شیوه چهارخطی استفاده می‌کرد که این خط با پیدایش خط گوتی در قرون ۱۲ و ۱۳ میلادی تا اندازه‌ای از بین رفت. خط گوتی نویسه‌های منحنی را به ترکیبی از خطوط زاویه‌دار مبدل ساخت و افزونه‌هایی تزینی نیز بر بالا یا پایین نویسه‌ها افزود؛ قرن ۱۴ نقطه اوج خط گوتی است. با صنعتی شدن و رونق چاپ از قرن ۱۵ میلادی شاهد اوج‌گیری ذخیره‌سازی اطلاعاتی هستیم.

بررسی فعل yaoždaδāiti یکی از افعال اوستایی



مسعود پیری الیاسوند
دانشجوی کارشناسی ارشد
فرهنگ و زبان‌های باستانی ایران
دانشگاه علامه طباطبائی.
kamishan.co@gmail.com

چکیده

در بررسی واژه‌های کهن آنچه پژوهش را لذت‌بخش کرده و خستگی را از تن فرد می‌زداید، آگاهی و فهم ارتباط آن واژه‌ها با واژه‌های امروزی است، به‌ویژه اگر گویشور آن دسته از زبان‌هایی باشید که به‌نوعی ادامه و امتداد آن زبان‌های کهن محسوب می‌شوند. نگارنده در این پژوهش به بررسی یکی از این واژه‌ها در کتاب اوستا می‌پردازد.



۱- واژه **yaoždaδāiti**

در آبان‌یشت اوستا، چندین بار شاهد آمدن واژه **yaoždaδāiti** هستیم. در فقرات دو و پنج، کرده یک، به آن اشاره شده است. در فقره دو چنین آمده است:

yā vīspanaṃ aršnaṃ xšudrā yaoždaδāiti yā vīspanaṃ hāirišnaṃ zaθāi »
« garəwān yaoždaδāiti

در این جمله، سخن درباره "اناهیته" به میان آمده است و از او به عنوان فردی یاد می‌کند که نطفه مردان و نیز بچه‌دان و زهدان زنان را برای بهتر زادن پاک می‌کند. با بررسی جمله‌های اوستایی یادشده، پیداست که واژه **yaoždaδāiti** در فقره بالا به معنی پاک کردن و تصفیه کردن به کار رفته است. این واژه که به صورت فعل در جمله‌های بالا آمده است، از ماده مضارع مضاعف **yaoždaδā** به دست می‌آید که خود ترکیبی از **yaož** به همراه **daδā** است.

yaoždaδā- yaož+daδā

با بررسی ترکیب فعل، می‌توان دریافت عنصر فعلی این ترکیب **dā** است که خود ریشه بسیاری از واژه‌ها به معنی 'دادن'، 'کردن'، 'تهادن'، 'برقرار کردن'، 'آفریدن' و 'بخشیدن' است که پس از مضاعف‌سازی، ماده مضارع **dadā** را به وجود می‌آورد. شایان ذکر است هرگاه در زبان اوستایی، نویسه **d** مابین دو واکه قرار گیرد، به صورت سایشی ادا می‌شود؛ بنابراین **d** در ماده مضارع **dada** که مابین دو وا که قرار گرفته است، به **δ** مبدل می‌شود. درنهایت، این واژه به صورت **daδā** نوشته و خوانده خواهد شد.

با اضافه شدن پسوند **ti** که شناسه متصل به ماده مضارع **daδā** است، این جزء از ترکیب فعل ما به صورت **daδāiti** درمی‌آید که مضارع سوم شخص مفرد گذرا است. علت افزودن **i** پیش از **t** آن است که در پایان هجای آخر، نویسه **i** دیده می‌شود؛ بنابراین مطابق قاعده میان‌هشت در این گونه موارد **i** قرار داده می‌شود.

daδā + ti daδāti + i daδāiti

۲- بررسی *yaož*، به عنوان جزء اول در ترکیب فعلی *yaoždaāiti*

در اوستا واژه‌هایی هم‌ریشه با واژه *yaož* یافت می‌شود، همان‌طور که در بند ۴۴ یسنای ۴۴، شاهد دیدن واژه *yaoš* هستیم. باید توجه داشت از آنجا که این جزء در ترکیب با عنصر فعلی *dā* قرار گرفته، هنگام صرف فعل، متأثر از آن است، در نتیجه ماده مضارعی که برای فعل *yaoždaāiti* لحاظ می‌شود - *yaoždaā* است. این ماده با احتساب نشانه‌های صرف فعل، یعنی پسوند *ti*، به صورت فعل مضارع سوم شخص مفرد گذرا درمی‌آید که به معنای 'پاکیزه کردن' و 'تصفیه کردن' است. در بررسی معنایی اجزای این واژه، وجود افعال، اسامی و واژگان با ریشه *dā* به چشم می‌خورد. گمان می‌رود *da* تا به امروز در زبان‌های ایرانی پویایی و استمرار معنایی خود را حفظ کرده است؛ آن‌گونه که امروزه مصدری مانند 'دادن'، همان معنای تاریخی خود را به همراه دارد؛ اما جزء اول ترکیب، یعنی *yaož* نیاز به واکاوی بیشتری در این زمینه دارد که در ادامه به آن خواهیم پرداخت.

۳- بررسی معنای واژه *yaož*

برابر آنچه از معنای فعل *yaoždaāiti* به معنای 'پاکیزه کردن' و 'تصفیه کردن' به دست آمد و نیز لحاظ عنصر فعلی *dā* که بار فعلی واژه را به دوش می‌کشد، آنچه از معنای مضاعف بر فعل 'دادن' و 'انجام دادن' به جا می‌ماند معنای پاکیزگی و تصفیه کردن است که طبیعتاً متوجه واژه *yaož* می‌شود؛ بنابراین در جست‌وجوی واژه‌هایی که شاید ریشه مشترک با این واژه داشته باشند، واژگان مرتبط را در زبان‌های امروزی ایران بررسی خواهیم کرد.

۳-۱- بیختن، بیز

ابتدا به مرور آن دسته از واژه‌هایی می‌پردازیم که در زبان فارسی شباهت معنایی و نوشتاری برآمده از ریشه مشترک با *yaož* داشته باشند، همچنین در این میان به واژه 'بیختن' می‌پردازیم. این واژه که با فتح نویسه 'ت'، مصدر فعل بیختن است، با اضافه شدن نشانه مصدری به بن مضارع 'بیز' مبدل

می‌شود و معنای آن نیز 'غربال کردن' و 'سرنده کردن' است. چنان‌که پیدا است، غربال کردن و الک کردن، خود نوعی تصفیه و برچیدن و انتخاب سره از ناسره است که معنایی همسو با پاکیزگی و تصفیه را مطابق آنچه در بطن واژه **yaož** نهفته است، با خود به همراه دارد. در این باره مثل معروف 'آرد بیخته و الک آویخته' را می‌توان برای نمونه معرفی کرد که اشاره به الک کردن آرد دارد و به نوعی تصفیه آرد از دیگر محتویات است.

۳-۲- ویختن، ویز

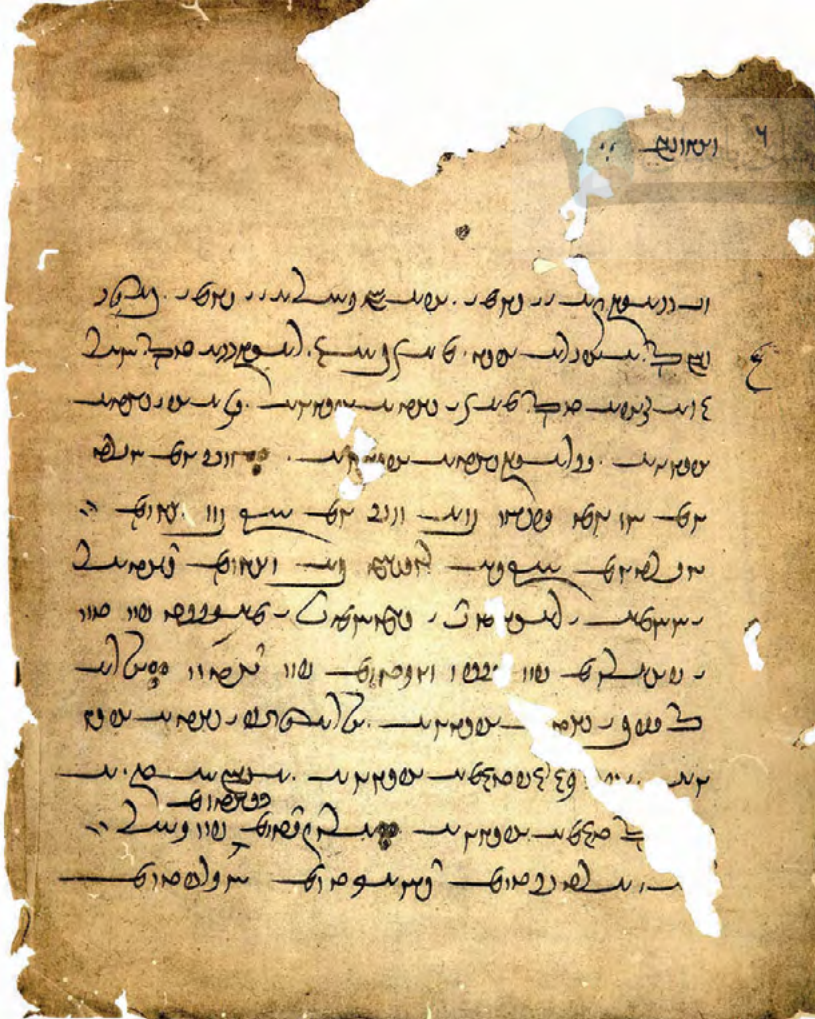
ریخت دیگری از فعل بیختن که در ادبیات ما وجود دارد، واژه 'ویختن' است. با دیدن نمونه‌های فراوانی که در زبان فارسی از دگرش و ابدال همخوان 'ب' و 'و' به یکدیگر وجود دارند، متوجه این نکته می‌شویم که واژه 'ویختن' با بار معنایی یکسان، همان مصدر فعل بیختن است. باید در نظر داشت که مصدر ویختن از افزوده شدن نشانه مصدری به بن مضارع 'ویز' ساخته شده است؛ هرچند که 'بیز' و 'ویز' معنای یکسانی را انتقال می‌دهند.

۳-۳- ویزیدن و بیزیدن

با در نظر داشتن بن‌های مضارع 'بیز' و 'ویز' و افزودن پسوند مصدرساز 'یدن' به این بن‌ها، شاهد ساخت مصدرهای 'بیزیدن' و 'ویزیدن' خواهیم بود که البته با مصدرهای دیگر آن از لحاظ معنایی تفاوتی نمی‌کند.

۳-۴- ویژه، ویژه داشتن، ویژه شدن، ویژه کردن

نمونه دیگری از واژه‌های موجود در زبان فارسی که هم‌ریشه و از نظر معنایی با واژه **yaož** هم‌راستا محسوب می‌شود، واژه 'ویژه' است. این واژه هم به‌تنهایی معنای مستقل 'خاص'، 'اختصاصی'، 'پاک‌شده' و 'انتخاب‌شده' را دارد و هم در ترکیب فعل‌های مرکبی چون 'ویژه داشتن'، 'ویژه شدن' و



‘ویژه کردن’ شاهد آن هستیم. در این موارد، این واژه معنایی متناسب با هسته اصلی فعل را دارد؛ برای نمونه ‘ویژه داشتن’ یعنی ‘خالص نگه داشتن’ و ‘پاک نگه داشتن’ و نیز ‘ویژه شدن’ و ‘ویژه کردن’، به ترتیب معانی ‘پاک و خالص شدن’ و نیز ‘خالص و پاک کردن’ را القا می کنند.

۳-۵- وِجین، وِجین

واژه های فوق که گمان می رود نسبت به هم واژگونه نیز هستند، از جمله واژه های موجود در زبان فارسی به شمار می روند که هم ریشه و در راستای معنایی با واژه **yaož** هستند. هر دو واژه به معنی عمل ‘پاک کردن علف های هرز مزرعه و کشت’ است که خود نوعی انتخاب و تصفیه سره از ناسره و پاکیزه کردن است و این همان چیزی است که در راستای معنایی با واژه **yaož**، در قالب افعال مرکب

‘وِجین کردن’ و ‘وِجین کردن’ نیز به کار می‌رود و همان معنای گفته‌شده را دارا است.

۳-۶- بوجاری، بوجاری کردن

بوجاری و بوجاری کردن به جداسازی غلات و حبوبات از خاک و ناخالصی‌ها یا همان غربال کردن محصول گفته می‌شود. اگر ‘ی’ نسبت را از واژه بوجاری جدا کنیم، واژه بوجار به دست می‌آید. این واژه، صفتی است برای اشاره به فردی که وظیفه پاک کردن و تصفیه و سرند کردن را بر عهده دارد. با حذف پسوند صفت‌ساز ‘ار’ از واژه بوجار، آنچه باقی می‌ماند صفت فاعلی ‘بُوج’ است. همچنین اگر ی‌شوند ‘ب’ مرتبط با صفت فاعلی را از آن حذف کنیم، ریشه واژه بوجار به صورت ‘وَج’ **vvag** و نیز با در نظر گرفتن واجگونه‌های ‘ج’ ممکن است شاهد دیدن ریشه آن را به صورت ‘وژ’ **vvaž** نیز باشیم که غیر از هم‌معنا بودن با واژه **yaož**، از نظر نوشتاری نیز شباهت ظاهری آن‌ها آشکار است.

۳-۷- واژه **bežirden, bežārden, hal-bežārden** در زبان کردی

bežirden ‘بِژِردن، بَژِردن’ در زبان کردی به معنای انتخاب کردن و ‘برگزیدن’ و معنی مستتر تصفیه کردن ناسره و ‘پاک کردن’ است که ریخت متعدی آن، یعنی **bežārden** ‘بِژاردن’ نیز همین بار معنایی را دارا است. با حذف پسوند مصدرساز **den** یا ‘دِن’ و نیز حذف پیشوند صرف فعل **b** یا ‘ب’ که ریخت صحیح آن **be** است، به صورت **ežir** درمی‌آید که از دو جزء تشکیل شده است. این دو جزء شامل ریشه **vež** به عنوان جزء نخست و در حقیقت هسته و نیز پسوند **ir** می‌شود که امروزه در زبان کردی به صورت‌های **hal** و **al** و البته بیشتر به عنوان پیشوند در ترکیب افعال قرار می‌گیرد. درهرحال، هسته واژه‌های **bežirden, bežārden** یا به عبارتی ریشه این افعال، از **vež** تشکیل شده است که معنی ‘برچیدن’، تصفیه کردن، ‘گل چین کردن’ و ‘انتخاب کردن’ را در خود نهفته دارد. درباره واژه **hal-bežārden** نیز این نکته کفایت می‌کند که از پیشوند فعلی **hal** و نیز فعل متعدی **bežārden** ‘بِژاردن’ تشکیل شده است. این واژه در زبان کردی به معنی ‘انتخابات’ است.

۳-۸- aožin در زبان لکی

aožin در زبان لکی به معنی 'الک کردن' است. این واژه با افزودن نشانه مصدر ساز **in** به بن مضارع **aož** ساخته شده است و نزدیک‌ترین شباهت معنایی و آوایی را به ریخت اوستایی خود یعنی **yaož** دارد که درباره آن سخن می‌گوییم. از لحاظ معنایی نیز همان‌گونه که گفته شد، الک کردن خود نوعی تصفیه کردن و انتخاب و جدا کردن سره از ناسره است.

۴- نتیجه‌گیری

از جمع‌بندی و بررسی نکات مربوط به واژه **yaož** به این نتیجه می‌رسیم که این واژه در امتداد زمانی حرکت خود در زبان‌های ایرانی، همچنان در بسیاری از واژه‌ها حضور داشته است تا آنجا که در زبانی چون لکی، این واژه را به ریخت کهن خود می‌توان یافت. حال با دانستن معنی واژه **yaož** به نخستین فعلی که درباره آن سخن گفتیم، یعنی فعل مضارع سوم شخص مفرد گذرای **yaoždaδāiti** باز می‌گردیم. در یک نتیجه‌گیری کلی، می‌توان گفت این واژه با رعایت صرف فعل آن، معنی پاکیزه کردن و تصفیه کردن را القا می‌کند.

کتابنامه

۱. ابوالقاسمی، م. (۱۳۷۶). *راهنمای زبان‌های باستانی ایران*. تهران: سمت.
۲. پورداد، ا. (۱۳۷۷). *بشت‌ها*. تهران: اساطیر.
۳. حسن دوست، م. (۱۳۹۹). *فرهنگ ریشه‌شناختی زبان فارسی*. تهران: ماهریس.
4. Jackson, A. V. W. (1383). *Avesta grammar and reader*. Tehran: Asatir.



زبان و مغز

میشل پردی

دانشمند عصب‌شناسی زبان

(شناختی، دوزبانگی و آفازی)

در این بخش از مجله، به مصاحبه با دانشمند برجسته، میشل پردی (Michel Paradis) نشستیم تا اطلاعات ارزشمندی از زندگی و تجارب او در حوزه تخصصی‌اش کسب نماییم. پردی، زبان‌شناس، نویسنده کانادایی و استاد بازنشسته عصب‌شناسی زبان در دانشگاه مک‌گیل است. او متولد کشور فرانسه بوده و متخصص دوزبانگی، عصب‌شناسی زبان و روان‌شناسی زبان می‌باشد و کتاب‌های بسیاری در حوزه‌های نامبرده شده، نوشته است که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:



محدثه پورفرج حسنگلو
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
p.mohadeseh@gmail.com

- Paradis, Michel. 2009. *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, Michel. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, Michel. 1994 Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. In N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of Second Languages* (393-419). London: Academic Press.
- Paradis, Michel and Gary Libben. 1987. *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Paradis, Michel, Hiroko Hagiwara and Nancy Hildebrandt. 1985. *Neurolinguistic Aspects of the Japanese Writing System*. New York: Academic Press

باهدف حفظ اصل و روح متن و ادا شدن حق مطلب به شایسته‌ترین شکل ممکن، متن مصاحبه را به زبان اصلی آورده‌ایم.

Dear Professor, thank you for acceptance of our invitation. Is it possible tell us a brief about your personal life?

Born near Paris, France, five years before WW2, I lived from 1940 to 1945 in Ghent, Belgium, went back to France from 1946 to 1950, spent 1951-52 in London, England, to attend the French Lycée and obtain the baccalaureate. Then a Fulbright scholarship sent me to a college in Memphis, Tennessee. In 1954, I was appointed to the Franco-Arab Lycée to teach English. Finally, in 1958 I emigrated to Montreal, Canada, where I taught French for 17 years in an English-language High school. Meanwhile, in 1968 I obtained a PhD in philosophy from McGill University and in 1978, a PhD in neurolinguistics from the Université de Montreal. I was appointed to the Department of Linguistics at McGill University in 1975 and introduced the study of neurolinguistics and bilingualism in the department. I was elected Chair of the Fellow the Royal Society of Canada (FRSC) in 1991. I was elected Chair of the International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP) for four consecutive mandates (1989-2001). I retired in 2001 with the rank of Emeritus Professor and, to this day, continue to research the anatomy and physiology of storing and processing two languages in one brain.

In the Department, I began by investigating bilingual aphasia (Paradis, 1977, 1983) and developed the Bilingual Aphasia Test (Paradis & Libben, 1987), language lateralization in bilinguals (Paradis, 1990, 1992), which led to the role of pragmatics in language communication (Paradis, 1998).

In the process, the Three-Store Hypothesis, the Subsystems Hypothesis, the Activation Threshold Hypothesis (Paradis, 1993) and the role of declarative and procedural memory were proposed and eventually integrated into a neurolinguistic theory of bilingualism (2004).

How do you choose linguistics? And neurolinguistics?

My wife, who was studying for a Master's degree in the French Department at McGill University, happened to take a course in phonology. She was enthralled and suggested that, since I was teaching French, I should take some linguistics courses. So, in the summer of 1971, I attended the LSA institute. It so happened that, that year, for the first time, a course was offered in Neurolinguistics. That sounded interesting. Little did I know that I was going to devote the next half century to exploring this emerging research area.

What led me to choose to study neurolinguistics of *bilingualism*, was the



observations and puzzlement over the previous 18 years of teaching French (Damascus) and English (Montreal) as second languages. The research is informed by data from a variety of domains, including language pathology, neuroimaging, and, from each side of the fence, practical classroom experience.

A neurolinguistics theory of bilingualism (Paradis, 2004) examined the crucial and pervasive contributions made by declarative and procedural memory to the appropriation, representation and processing of a second language. This requires careful consideration of a number of concepts associated with issues pertaining to second language research: consciousness, interface, modularity, automaticity, proficiency, accuracy, fluency, intake, ultimate attainment, switching, implicit linguistic competence and explicit metalinguistic knowledge.

Declarative and Procedural determinations of second languages (2009) introduced four further proposals within the framework of a neurolinguistic theory of bilingualism: (1) There are two sets of cerebral, those that are capable of reaching consciousness and those that are not: implicit grammar is inherently not capable of reaching consciousness. (2) The increased activation observed in neuroimaging studies during the use of a second language is not devoted to the processing of implicit linguistic competence. (3) Intake is doubly implicit. (4) Given the premise that metalinguistic knowledge cannot be converted into implicit competence, there can be no possible interface between the two.

The Neurolinguistics of bilingualism is now also called neuro-bilingualism (Bangor Conference, 2009) and the neuroscience of bilingualism -or multilingualism (Schwieter, 2019).

In your point of view what is language (as a neurolinguist)?

As subset of cognitive neuroscience, it is a neural system of communication using spoken, manually signed, or written symbols.

What is the relationship between brain and language?

Language is represented and processed in the brain.

What is neurolinguistic in general?

Henri Hecaen (1969) was the first to use the term *neurolinguistics*. He defined it as a subset of neuropsychology concerned with the study of verbal deficits resulting from cortical lesions. A discipline in its own right, serves as a bridge between the neurosciences (neurology, neuroanatomy, neurophysiology, neurochemistry) and interhuman communication (experimental psychology, psycholinguistics, and linguistics). It integrates the models, methods, and techniques of linguistics and psycholinguistics and adapts them to its own needs.

The neurolinguistic enterprise was characterized by Hécaen as a four-step program: (1) description and classification of deficits on the basis of hypotheses about their underlying causes, (2) identification of correlations between such types of deficits and lesion sites, (3) interpretation of the role of cerebral mechanisms in language processing on the basis of the above, and (4) verification of these hypotheses (Hécaen and Dubois 1971: 99). Hence, the object of neurolinguistics is to analyze the language performance of patients in order to establish a purely linguistic typology that will lead to a genuine neurolinguistic classification through the search for correlations between lesion sites and linguistically defined types of deficits. Hécaen maintained that aphasia was deficits in the use of specific rules at any of the various structural levels. However, these rules are determined by the linguistic model selected. The grammatical description of a type of aphasia is, therefore, inherently limited by the capacity of the Linguistic theory. Yet, the fundamental problems of language pathology, namely, the classification and explanation of language deficits crucially depend on the theory of language that, in the final analysis, is at the basis of any neurolinguistic study. A fundamental principle of Hécaen's research is not to consider the various linguistic models as definitive but even as mutually exclusive. Indeed, a linguistic analysis of aphasia deficits must be complemented by neuroanatomical correlations. Any study that does not relate linguistic findings to anatomo-clinical findings remains a purely linguistic exercise and does not constitute a neurolinguistic approach (Hécaen.1972).

What goes wrong in aphasia - any type of aphasia depends on how the system can break down. If it can break down, it will, under certain circumstances. Or, to use a modified version of Murphy's Law, only if something can go wrong, will it do so. The possible deficits are determined by the structure of the language system. When the system is placed under stress, whether through pathology or fatigue, it can only break down - and most likely will at some time or other - at those junctures allowed by the system.

This principle has implications for the language of symptoms only that which is susceptible to break down will break down. In other words, the possible are constrained by, and hence indicative of, the structure of the system.

The Neurolinguistics of bilingualism is now also called neurobilingualism (Bangor Conference, 2009) and the neuroscience of bilingualism – or multilingualism (Schwieter, 2019).

Where is the intersection of cognitive science, psycholinguistic and neurolinguistics?

Neurolinguistics is the interface of (neuro-) cognitive science and psycholinguistics. It corroborates psycholinguistic constructs that are complemented by



neuroanatomical correlations. Namely, it confirms or infirms psycholinguistic constructs when they are or not compatible with neurological evidence.

In your opinion, which one is more logical and practical among the views raised in the neurolinguistics?

Since the beginning of this century, the apprehension of language has moved away from the Chomskyan view that language is radically different from all other cognitive and motor functions. Rather, language is taken to be grounded in mechanisms of sensory processing and motor control. It is similar to any other cognitive skill in its acquisition and cerebral processing. A number of working hypotheses have emerged. For instance, neurolinguistic studies have argued that declarative metalinguistic and pragmatic knowledge, as well as conceptual representations, are neurofunctionally independent of procedural implicit linguistic competence and susceptible to independent impairment; that motivation is a necessary component of verbal communication; that multiple languages are represented as subsystems of the language neurofunctional system, each subserved by independent microanatomical physiological circuits within the gross anatomical cerebral areas. Consequently, it has been suggested that aphasia is an impairment of procedural implicit linguistic competence and therefore may not necessarily affect a later-learned language in the same way as a native language. Different bilingual aphasia recovery patterns thus appear as the result of either impairments in the automatic control over language subsystems that are subject to different threshold level alterations (early bilingualism) and/or of declarative vs. procedural memory dysfunctions (late bilingualism). In addition, whereas the native language is often more impaired in aphasia and Parkinson's disease, later-learned languages are often more impaired in amnesia and Alzheimer's disease. (Paradis, 2019).

It has become increasingly apparent that left-hemisphere-based linguistic competence (comprising phonology, morphology, syntax, and semantics) is not sufficient for normal verbal communication. Right-hemisphere-based pragmatic competence (the ability to draw correct inferences from the context and from general knowledge, the interpretation of indirect speech acts, metaphors, puns, affective prosody, and in general of the unspoken component of an utterance) is at least equally necessary. The accrued involvement of the right hemisphere in multilingual speakers is not a question of degrees of lateralization of language competence but of increased use of pragmatics to compensate for a possible lack of competence in one of the languages.

Two further working hypotheses have been advantageously used to account for a number of behavioral, clinical, and experimental data: the activation threshold hypothesis and the subset hypothesis. The activation threshold hypothesis proposes that an item is activated when sufficient positive neural impulses have reached its neural substrate. The amount of impulses necessary to activate an item constitutes

its activation threshold. Every time an item is activated, its threshold is lowered and fewer impulses are required to reactivate it. Thus, after each activation, the threshold is lowered - but it gradually rises again. If the item is not stimulated, it becomes more and more difficult to activate over time. The threshold is conditioned by recency and frequency of use, and modulated by limbic and neurotransmitter variables. In addition, the selection of a particular item requires that its activation exceed that of any possible alternatives. Production is more vulnerable to attrition than comprehension, as the neurological mechanisms involved require a higher level of activation. Comprehension is therefore easier and will be retained longer than production, in part because the former requires fewer self-generated impulses to reach threshold since, in addition to the internal impulses, external sensory impulses are provided by the verbal input. Several researchers have highlighted the pervasive role of the cerebral systems' activation thresholds, for instance in accounting for differential recovery in multilingual aphasia: Cerebral damage can alter languages' thresholds, which could explain asymmetric impairments. It has proven useful, not only in language pathology, but also in psycholinguistics, childhood bilingualism, heritage speakers, and particularly language attrition studies.

The subset hypothesis states that a bilingual's two languages are subserved by two subsystems of the larger neurofunctional implicit language competence system. As sub-systems of language, each (specific) language subsystem has a nature more similar to the other language subsystem(s) than to any other cognitive system and can be independently activated or inhibited. This does not imply that languages are located in different gross neuroanatomical areas; rather, they differ at the microanatomical level, which cannot be detected by current neuroimaging technology but is attested by (preoperative) electrical stimulation of the brain. Neuroimaging studies nevertheless report largely overlapping cortical networks, which implies the existence of some non-overlapping areas, often involving executive control and attention, attributable to the extra cognitive/ pragmatic effort needed to overcome gaps in second language implicit procedural competence. The subset hypothesis is, moreover, compatible with - and has been used to explain instances of - dynamic interference, nonce borrowings, and mixing, as well as selective and differential recovery in bilingual speakers with aphasia.

A great deal of discussion is obscured by a lack of distinction between acquisition and learning. Skilled use of a later-learned language often begins as a controlled process which gradually appears to become automatic but, in reality, controlled processing is gradually replaced by the use of automatic processing, which is not merely the speeding-up of the controlled process, but the use of a different system which, through practice, develops in parallel. Practice in natural conversational settings engages entities other than those that are controlled. For example, the controlled



application of explicit rules is replaced by the automatic use of corresponding implicit computational procedures - explicit rules and implicit procedures being of a different nature, having different contents, and being subserved by different cerebral networks. Executive functions are supported by a broad network of anterior and posterior brain structures including prefrontal grey matter. Neuroimaging studies show anterior cingulate cortex activity during tasks that engage selective attention, working memory, and controlled information processing. It plays a prominent role in the executive control of cognition and, notably, together with the hippocampal system, it is more active during the use of a later-learned language. Every individual without severe mental defects acquires a native language. Some even acquire two or more. However, not everyone who has acquired a first language manages to acquire a second. The numerous causes of inter-individual differences in second language attainment are directly related to several factors intrinsic to declarative memory (e.g. working memory, IQ, focused attention, executive control), to which the normal acquisition of a native language is impervious.

The gene for BDNF (brain-derived neurotrophic factor) and the neurotransmitter acetylcholine play an important role in declarative memory (also affected by estrogen). The gene FOXP2 and the neurotransmitter dopamine play an important role in procedural memory for language. Given that gene expression generally involves external factors (e.g., biochemical environment or sensory input), the mutation of FOXP2 responsible for specific language impairment does not necessarily affect all the genes whose expression the normal human FOXP2 regulates. However, when it does affect language, the nature of the deficits is systematic and predictable, ensuing from an inability to develop (among other things) procedures that permit rule-governed generalizations.

Procedural and declarative memory develop independently of each other in accordance with their own genetically programmed timetable, and are susceptible to different external factors. They are sustained by different types of memory systems (procedural and declarative), which are themselves subserved by different neural substrates: cerebellum, striatum, other basal ganglia, and perisylvian cortical areas versus hippocampal system, parahippocampal gyri, mesial temporal and anterior cingulate cortices. The declarative/procedural model is supported by all currently available behavioral, clinical, experimental and neuroimaging evidence. The neuroimaging techniques that have been used so far to identify the locus and modus operandi of the relevant neural substrates are not adequate for capturing the ultra-rapid and complex phenomena involved in the generation of a sentence from the initial intention to communicate a message to its phonetic realization.

Not only are we not reasonably sure that the underlying procedures are rules of any particular type (which is why Chomsky called them implicit), but we do not even



know that they are coded as rules at all, rather than, for instance, as statistically driven connections modulated by the context of each utterance. At this point we can only infer that procedures (whatever their form) sustain what allows speakers to generate sentences.

Do you have your own theory in linguistics? Or do you follow a certain school and point of view?

As follows from the above, none of the current competing descriptions of linguistic structure is likely to correspond to the actual implicit computational procedures that are activated when people understand and produce sentences: we can only infer that such procedures exist.

Is IQ effective in language learning and use, and does EQ have a role in this field?

IQ is only relevant for L2 learning. EQ (involvement of the emotive system) is mentioned above as playing a role in L2 appropriation.

We have different theories about bilingualism and multilingualism. What is your description about them?

There is no time to go through them all.

Which concept or model do you think is more logical in processing words and storing them? Being modular or holism?

Whereas implicit linguistic structure (phonology, morphology, syntax) is sustained by procedural memory, **words** (as form-meaning pairings) are sustained by declarative memory. The meaning of a word is capable of reaching consciousness: one is aware of the name of an object and the sound or written word corresponding to an object evokes its name.

With advanced age, there is an increase of word-finding difficulty with preservation of syntactically complex sentences – indeed, the most common language complaint among healthy elderly people is the frequency of word retrieval failure. Alzheimer patients usually retain the use of morphosyntax well after they have lost access to vocabulary. In other words, the conscious association of the meaning and oral or written form of the word, unlike the rest of language), is sustained, not by procedural, but by declarative memory.

Now, because single words are subserved by memory mechanisms that differ drastically from those that subserve the language system, they cannot be used as stimuli in any type of experiment that purports to explore the cerebral organization of two or more languages in the same brain. Results obtained with isolated words as stimuli cannot be generalized to the language system. Studies that use single

words cannot be compared to studies that use sentences or paragraphs because they tap greatly dissimilar entities. In fact, neuroimaging experiments reveal a different pattern of cerebral activation depending on whether they use isolated words or sentences as stimuli. The pragmatic elements involved when the sentence is used in normal communicative situations is also absent when words are processed in isolation.

Moreover, a word is not stored in the brain as a unit but as a collection of conceptual features connected to a particular sound, manual sign or script. The conceptual system of bilingual speakers is comprised of one set of conceptual features that are shared and grouped together in accordance with semantic properties of each language (the three-store hypothesis). Concepts are featural representations that can be activated (i.e., brought to conscious awareness) by sensory experience or by words from either language of a bilingual speaker.

Conceptual properties are inferred from behavioral, clinical and neuroimaging evidence. fMRI studies show that concepts from different semantic domains activate cerebral areas that correspond to their respective featural properties. The same cerebral regions are active whether an individual is actually perceiving or simply imagining an object, or talking about it in its absence, and when reading and answering questions about it. The clearest evidence of a separation between conceptual representations and the linguistic system(s) comes from cases of paroxysmal aphasia. These patients show normal, intelligent behavior during bouts of total aphasia, that is, in the absence of any oral or written comprehension and production.

Grammatical forms are essentially fixed, obligatory, and do not change much, if at all, once acquired. They do not differ among individuals speaking the same native dialect. Their representation in the shape of computational procedures can thus be said to be static. In contrast, concepts are multiply dynamic: (1) They continue to change with new experience over a lifetime. (2) A concept never gets activated in its entirety at any given time: only the features relevant to the situation are. (3) The selected featural components differ on just about every occasion of the use of a conceptual representation. (4) Conceptual boundaries are not fixed and vary across individuals who speak the same language.

In contrast, concepts are multiply dynamic: (1) They continue to change with new experience over a lifetime. (2) A concept never gets activated in its entirety at any given time: only the features relevant to the situation are. (3) The selected featural components differ on just about every occasion of the use of a conceptual representation. (4) Conceptual boundaries are not fixed and vary across individuals who speak the same language. Because the meaning of a word and that of its translation equivalent only partially overlap, in bilinguals, a different set of conceptual features will correspond to a lexical item and its translation equivalent (in the way that synonyms do within one language).

The 3 store and subsystems hypotheses: one conceptual system connected to two language subsystems

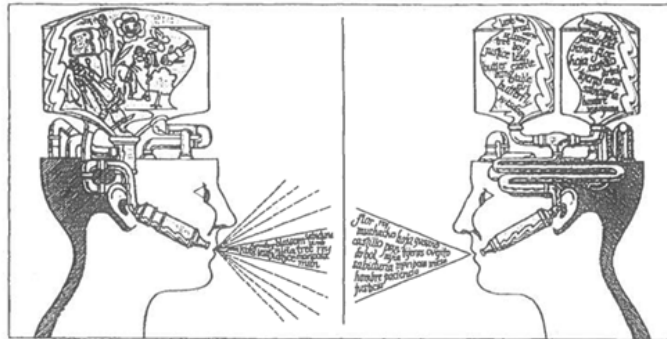


Figure 1. Two hypotheses about the way bilingual persons handle information are represented by two arrangements of tanks. One hypothesis (left) is that all their words are stored in one tank and that they have access to it equally with both languages, which are represented by the various taps. The other (right) is that their words are stored in linguistically associated ways, or in separate tanks. Experiments indicated that the actual situation of a bilingual person combines parts of both hypotheses.

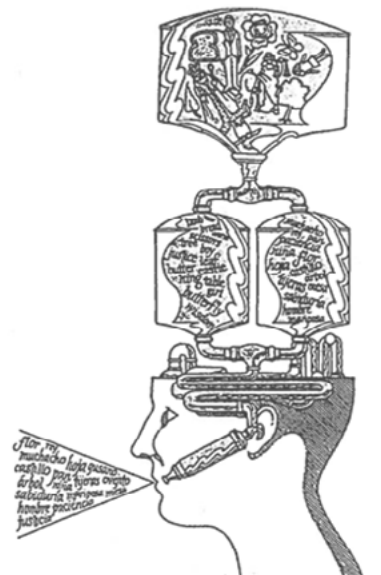


Figure 2. The actual situation of a bilingual person may be illustrated by a third hypothesis: Both languages are differentially connected to the same conceptual store.



Can languages affect brain function based on taxonomic characteristics?

The subsystem is a good example of brain function based on taxonomic characteristics. So is the early and late bilinguals' reliance on different cerebral regions (that subserve different functions).

The brain is not an undifferentiated mass. It is differentiated not only at the gross anatomical level but, more importantly, at the cytoarchitectural and biochemical levels. Different areas begin postnatal maturation at different times and develop at different rates.

It appears that language (qua implicit linguistic competence) is represented as a neurofunctional system divided into a number of neurofunctional modules, which respectively subserve phonology, morphosyntax and semantics; each module is subdivided into as many subsystems as there are languages spoken by the individual. This description of subsystems applies only to those portions of the languages that have been acquired incidentally and stored as implicit computational procedures. Language itself is part of a larger system, the verbal communication system, which, in addition, comprises at least pragmatics (itself very likely constituted of modules, though this aspect has not yet been investigated as extensively as linguistic competence), metalinguistic knowledge and affect (which provides motivation).

Neurofunctional modules are isolable (that is, selectively susceptible to impairment and/or inhibition) and computationally autonomous (i.e., the internal structure and computational processes of one module are independent of those of other modules), have a specific purpose, and function as a component of a larger unit.

No external event of any kind can influence the underlying syntactic computational procedures pragmatics, for instance, may influence the choice of one (say, a passive construction) over another (say, a topicalized object construction) but will not alter the procedures that lead to the generation of the passive. It is in this sense that the procedural memory for what linguists describe as syntax is computationally autonomous.

Is brain activity different in monolingual, bilingual and multilingual? how?

Concepts in monolingual speakers are flexible and dynamic: they constantly evolve with new experience and formal learning. Only (different) portions of their constituent features are activated on each occasion of their use. It has therefore been argued that there are no systematic differences between monolingual and bilingual conceptual functioning, language representation, and language-concept interaction. The contents of representations (i.e. the particular groupings of conceptual features) may - and most likely do differ amongst individuals, whether monolingual or bilingual, but their nature and modus operandi are the same. The

richer the individuals' experience (including the acquisition of other languages), the more differentiated their stock of conceptual representations will be. All other things being equal, bilinguals as a group are likely to have a richer conceptual store, and experiential factors will be modulated by individual cognitive variables. Thus, what is activated may vary between languages, but the nature of the representations (i.e., what constitutes a conceptual representation) is the same, as are the principles by which they are activated. The variation between the conceptual features that are activated in monolingual native speakers of Swedish when uttering a particular word is of the same kind as that between a Swedish word and its corresponding translation (quasi)equivalent in Japanese. In both cases, the conceptual features they activate are not exactly the same ones, but they are bona fide conceptual features in each case. The brain mechanisms involved in acquiring, representing, and using these concepts are identical. There are thus no neurolinguistic differences in terms of acquisition, organization, and loss between monolingual, bilingual, or multilingual conceptual representations, whereas there are semantic and grammatical differences depending on the semantic boundaries and grammatical structures of each language. (Paradis, 2019)

In unilinguals and bilinguals alike, the nature of conceptual representations, their organization, acquisition and use are the same. The nature of the representation is the same: They are made up of conceptual features, behave in the same ways when activated, and combine with other concepts to give rise to mental representations. Unilingual individuals continuously increase their conceptual base as they encounter new experiences and learn new words in their language. Learning new L2 words with their corresponding conceptual representation is not different in kind. It simply adds new featural groupings in the same way as learning synonyms in their L1. There is thus no need to postulate an additional conceptual system for L2 - only an extended conceptual base in the way the unilinguals' conceptual base is extended over a lifetime, as their knowledge of the world, and to some extent of their native language, increases.

Their acquisition is the same: Unilinguals and bilinguals alike acquire concepts from both experience and language learning. Both types of concepts change over time. Just as one can predict that a German speaker's semantic boundaries between Freund and friend will change after he has lived in California for 20 years, one can expect the notion of cold weather to go through the same type of re-arrangement when an English speaker moves from Northern Vermont to Florida). Under the influence of the frequent use of the other language, L1 concepts may be modified to include or exclude a feature or features (so-called interference) in the same way that L1 concepts are modified by experience. Each language has a system of expectations and traditions but unilinguals living in a bicultural environment also

have two sets of expectations and traditions for their native language words and expressions, depending on the context of their use (e.g. with parents or in-laws). "Liberal" may be a compliment in one group and an insult in the other. Unilingual conceptual representations differ from bilingual representations, but no two unilinguals have identical conceptual representations either - whether quantitatively or content-wise. New lexical constraints delimit new concept boundaries in the same way that new experiences do (including learning new L1 words).



Their organization is the same: Concepts of the two languages coexist and interact in the same way that different concepts of the same language and those shaped by experience coexist and interact in the unilingual system. The development of the conceptual base of an L2 differs only quantitatively (not qualitatively) from that of the first language. What is represented may differ from target native speakers' representations, but the principles of conceptual organization are the same. The content may be impoverished and/or deviant but it is stored and processed in the same way as any bona fide language-specific concept. Neuroimaging studies also show that the same areas are activated for 'semantic' (i.e. conceptual) stimuli in both languages of a bilingual speaker, which is not the case for phonology, morphology or syntax.

This strongly suggests that the same mechanism is at work in both populations. There is only one common conceptual system to which both language subsystems are connected. There are simply more associations in a bilingual conceptual system. The operative principles are the same.

On the other hand, each automatized language is represented as a subsystem of the neurofunctional language system. What has not been internalized is sustained by declarative memory. Each language subsystem, with its own phonology, morphology and syntax, is a component of the implicit linguistic system and is connected to the conceptual system.

What conclusions does the dominant paradigm in the study of language impairment in two or more languages lead us to? Is the mother tongue more



resistant or not or can this be varied?

The more resistant language depends on the site of the lesion (declarative or procedural) and the activation threshold of each language.

Today, what are the new ideas about language and language neurology or cognitive science that those interested in these fields can work on?

Bilingualism as increasing the cognitive reserve in the development of Alzheimer's disease.

Individual differences in non-native perception and production.

The role of executive and language-specific control in bilingual language switching.

How language experience shapes the bilingual brain.

The cognitive processes underlying language interpreting.

And what is your final word about this science to the students and those interested in this field in Iran?

Adapt new languages of the *Bilingual Aphasia Test*.

Seven languages spoken in Iran are available (Azari, Balochi, Farsi, Kurdish, Gilaki, Luri, Talysh) at <https://www.mcgill.ca/linguistics/research/bat>

Devise experiments to verify any of the neurolinguistic constructs referred to above.

Devise experiments to verify early predictors of Alzheimer's disease

Check to what extent a bilingual "cognitive advantage" retards the emergence of cognitive deficits if any.

Dear Professor thank you for your time.

چگونه مقوله‌های واژگانی، چندمعنایی می‌یابند؟

چکیده:



نسا میهن‌پرست
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
n.mhnpirst@yahoo.com

در مطالعات معناشناختی، روابط مفهومی از اهمیت بسزایی برخوردارند. یکی از این روابط مفهومی، چندمعنایی است که در آن با پدیدآیی معانی تازه برای یک مدخل یا مقوله واژگانی مواجه هستیم. یعنی یک واژه، در یک نظام زبانی بنا به شرایط و بافتی که در آن به کار می‌رود، می‌تواند دربردارنده معانی گوناگون باشد. آنچه در رابطه با چندمعنایی حائز اهمیت است، وجود رابطه‌ای نظام‌مند میان این معانی مختلف است. درواقع، در این رابطه معنایی، با یک واحد نظام زبان سروکار داریم، زیرا معانی مختلف این واحد به یکدیگر ربط دارند؛ مثلاً "سرم درد می‌کند"، "برو سر صف" و "او در زبان‌شناسی از ما ستر است". این سه "سر" در اصل یک واحد بیشتر نیستند و در تمامی فرهنگ‌های لغت نیز با یک مدخل "سر" روبه‌رو می‌شویم. درواقع این واژه‌ها به لحاظ تاریخی، برگرفته از یک ریشه‌اند و میان معانی مختلف آن‌ها، مؤلفه معنایی مشترکی وجود دارد. لذا در امر فرهنگ‌نگاری، در رابطه با واژه‌های چندمعنا، با یک مدخل و چند معنی سروکار داریم. جستار پیش‌رو، به واکاوی پژوهش‌های انجام شده در حیطه چندمعنایی پرداخته و تا جایی که این مختصر مجال آن را می‌دهد، ابعاد مختلف این رابطه مفهومی مهم و پربسامد را بررسی می‌کند. مقوله چندمعنایی و نحوه ایجاد آن از مهم‌ترین مباحثی است که در مکاتب مختلف زبان‌شناسی به‌ویژه در رویکرد شناختی به زبان مورد توجه است. از آنجا که رویکرد شناختی ساخت، یادگیری و به‌کارگیری زبان را نمودی از نظام شناختی انسان می‌داند و به وجود رابطه میان زبان انسان، ذهن و تجارب اجتماعی و فیزیکی او باور دارد، لذا در پژوهش حاضر، عمده توجه نگارنده، بر مرور تحقیقاتی بود که با مفاهیم مطرح در حوزه شناختی، سعی در تبیین این پدیده زبانی داشتند.

واژه‌های کلیدی: چندمعنایی، معنی‌شناسی شناختی، استعاره و مجاز، طرحواره‌های تصویری، مقولات شعاعی، قالب‌های معنایی

۱- مقدمه:

با ظهور زبان‌شناسی شناختی در دهه هشتاد، چندمعنایی به‌عنوان موضوع اصلی در معنی‌شناسی واژگانی در نظر گرفته شد. در نظام زبان، با مفاهیم متعدد و گاه پیچیده‌ای سروکار داریم. در این میان، روابط مفهومی از اهمیت بسزایی برخوردارند و چندمعنایی نیز، یکی از این روابط مفهومی است که از موضوعات مهم و سنتی در معنی‌شناسی و روابط واژگانی است. افزون بر این، به‌علت پرخداد بودن این پدیده زبانی در گفتمان‌های جاری و روزمره، پرداختن به آن نقش مهمی در توصیف چگونگی پیدایش و عملکرد مکانیسم‌های دخیل در آن دارد. در باب چندمعنایی، پژوهش‌های متنوعی انجام شده و از جنبه‌های مختلف، به این مهم پرداخته شده است. در این پژوهش برآنیم با مرور این آثار، سازوکارهای چندمعناشدن مقولات زبانی را بررسی کنیم و ببینیم اولاً این رابطه مفهومی از چه ابعادی تبیین شده است و ثانیاً روش‌ها و الگوهای کارآمد در تحلیل این مفهوم زبانی بااهمیت، کدام‌ها هستند. به‌علاوه پرداختن به موضوعاتی از این دست، زمینه را برای محک کارایی یا عدم کارایی ابزارهای موجود، در سایر تحلیل‌های معنایی فراهم می‌کند. روش بررسی پژوهش پیش‌رو، توصیفی-تحلیلی بوده و داده‌های موردنیاز را به روش کتابخانه‌ای و با بهره‌گیری از بانک‌های اطلاعاتی اینترنتی گردآوری نمودیم. برای انتخاب مقالات، در پایگاه‌های داده‌های داخلی مانند نورمگز، پرتال جامع علوم انسانی، SID، Magiran و کتابخانه الکترونیکی دانشگاه علامه طباطبائی و در پایگاه‌های خارجی مانند Oxford، ScienceDirect، Springer و google scholar با جستجوی فارسی و انگلیسی مجزا و ترکیبی کلیدواژه‌های چندمعنایی، معنی‌شناسی شناختی، استعاره و مجاز، مقولات شعاعی و قالب‌های معنایی به جستجوی مقالات نمایه‌شده در این پایگاه‌ها پرداختیم. در جستجوی اولیه، مقالات زیادی به‌دست آمد که پژوهشگر، مقالاتی که صرفاً خلاصه آن‌ها در دسترس بود را حذف نمود و به مرور و استخراج مطالب مقالاتی که با موضوع ارتباط بیشتری داشتند، پرداخت. از میان مقالات مرتبط و معتبر به‌دست آمده، به دلیل محدودیت‌های حاکم بر حجم مقاله، ناگزیر به انتخاب و ذکر تعداد محدودی از آن‌ها شدیم اما تلاشمان این بود که گزیده‌ای از آنچه در سایر مقالات بیان شده را نیز در این مختصر بگنجانیم و بر مبنای آن‌ها، به تبیین ابعاد مختلف چندمعنایی بپردازیم. در بخش بعد، مروری خواهیم داشت بر آنچه که دیگران در باب چندمعنایی نگاشته‌اند.

مروری بر چند پژوهش در باب چندمعنایی:

موسوی (۱۳۹۴) در بخشی از مقاله خود چندمعنایی فعل "دیدن" را از منظر معناشناسی قالبی مورد بررسی قرار می‌دهد. او برای بررسی قالب‌های معنایی فعل "دیدن"، نمونه مورد بررسی از واژه see مربوط به رساله بیکر (۱۹۹۹) را از منظر معناشناسی قالبی مورد بررسی قرار می‌دهد:

1. She saw the cat on the mat.
2. I will see you to the door.

موسوی چندمعنایی جملات ۱ و ۲ را ناشی از وجود قالب‌های معنایی مجزا می‌داند، چرا که قالب واژه "دیدن" در جمله ۱، قالب "ادراکی-دیداری" است، در حالیکه قالب جمله ۲، قالب "مشایعت کردن" است. وی برای هریک از معانی فعل "دیدن" در زبان فارسی، براساس جملات پیکره‌ای مورد بررسی، قالب‌های معنایی مجزایی را ارائه می‌دهد. از جمله آن‌ها می‌توان به قالب "فهمیدن" در جمله "دیدم" که نمی‌شود مسئله را به این راحتی حل کرد، قالب "بررسی کردن" در جمله "حالا ببینم چه می‌شود" و قالب "پیش‌بینی کردن" در جمله "روزهای خوبی می‌بینم" اشاره کرد. سپس به بیان تفاوت میان این قالب‌ها براساس مؤلفه‌هایی چون ساخت دستوری، نوع فعل و نقش‌های معنایی می‌پردازد. اما نکته قابل توجه در این قسمت آن است که این قالب‌های معنایی مجزا، علیرغم تفاوت‌هایی که با هم دارند، همگی منشعب از یک قالب اصلی که قالب "ادراکی-دیداری" است، می‌باشند. به زعم وی، این قالب را می‌توان منشأ و عامل ایجاد ارتباط معنایی میان معانی مختلف "دیدن" دانست و اساساً رابطه بین قالب‌های متعدد با قالب "ادراکی-دیداری"، عامل ایجاد چندمعنایی فعل "دیدن" شده است. لذا تعریف شدن یک واژه واحد در قالب‌های معنایی متفاوت، نشان‌دهنده چندمعنا بودن فعل "دیدن" است و این معانی از طریق قالب "ادراکی-دیداری" با همدیگر مرتبط شده‌اند. موسوی نهایتاً به نموداری می‌رسد که در آن می‌توان به بی‌نشان بودن واژه "دیدن" در مقایسه با دیگر معانی مرتبط آن نیز پی برد.

افراشی (۱۳۹۵) به طرح نگرش ساخت‌گرا به چندمعنایی واژه‌ها پرداخته و معناشناسی واژگانی همزمانی با نگرش ساخت‌گرا را، به سبب توجه ویژه‌ای که به روابط مفهومی در سطح واژگان دارد، شناخته شده می‌داند. به عقیده وی در این چارچوب، مسئله چندمعنایی واژه‌ها نیز بسیار مورد توجه

قرار گرفته است و به خصوص، چندمعنایی در مقابل هم‌نامی^۱ تحلیل می‌گردد. برای نمونه، به کار برد واژه « روشن » در مثال‌های ۱ تا ۴ در قالب چندمعنایی و به کاربرد واژه « آسیا » در مثال‌های ۵ و ۶ در قالب هم‌نامی اشاره می‌کند:

۱. چراغ را روشن کن.
۲. آبی روشن به تو می‌آید.
۳. عجب ذهن روشنی دارد.
۴. حرفهایش کاملاً روشنم کرد.
۵. قاره آسیا به لحاظ تنوع فرهنگی و زبانی مکان خارق‌العاده‌ای است.
۶. دندان آسیا در کودکان دیرتر از دیگر دندان‌ها درمی‌آید.

افراشی ادامه می‌دهد که در نگرش ساختگرا به روابط مفهومی و واژگانی، دور از پیش‌بینی نبود که چندمعنایی پدیده‌ای اتفاقی و محصول هم‌نشینی واژه‌ها تلقی گردد. به بیان ساده‌تر، در نگرش ساخت‌گرا، فرض بنیادین در توضیح چندمعنایی، کاربرد واژه در بافت‌های متفاوت و در هم‌نشینی با واژه‌های دیگر است. نتیجه چنین تحلیلی این است که چندمعنایی امری اتفاقی است. به بیان دیگر چنانچه هم‌آیندهای یک واژه در بافت عوض شود، یعنی بافت هم‌نشین یک واژه تغییر کند، معنای آن واژه نیز عوض می‌شود. به این ترتیب گستره چندمعنایی یک واژه نامحدود و غیر قابل پیش‌بینی خواهد بود. افراشی (۱۳۹۵) برای اینکه مشخص کند آیا واقعاً این‌گونه است یا خیر، چندمعنایی واژه "دل" را در مثال‌های زیر مورد بررسی قرار می‌دهد:

۷. دلم درد می‌کند.
۸. دلم پیش اوست.
۹. دل و دماغ کاری را ندارم.
۱۰. سعی کن دلش را به دست بیاوری.
۱۱. دلم یک چیز می‌گوید، عقلت چیز دیگری.
۱۲. دلش را داری باهاش مبارزه کنی؟
۱۳. دلم برایت تنگ شده.

-
1. homonymy
 2. collocation

باتوجه به مثال‌های بالا، این پرسش مطرح می‌شود که آیا می‌توان مفهوم پیش‌نمونه و کانونی "دل" یعنی "کانون عواطف" را در این نمونه‌ها نادیده گرفت و بسط استعاری "دل" را اتفاقی تلقی کرد؟

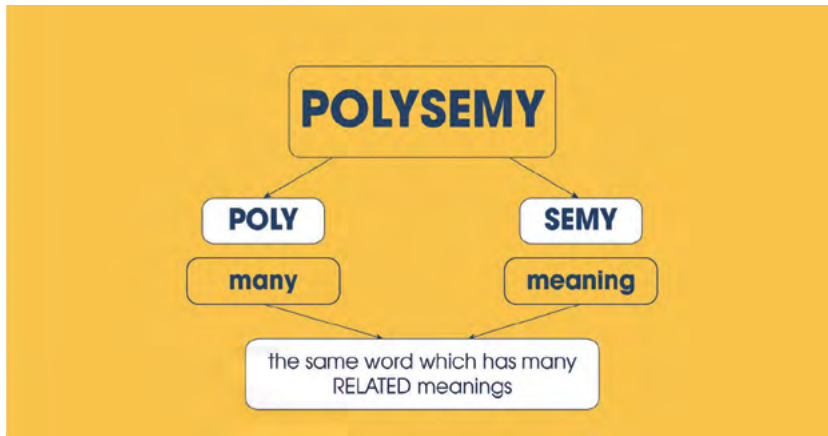
افراشی در ادامه بیان می‌کند که باک^۱ (۱۹۴۹: ۲۵۱) ذیل مدخل "دل"^۲ در خانواده‌های اصلی زبان‌های هند و اروپایی آورده است که واژه‌های در معنای دل و مشتقات آن‌ها، در معانی "میان" و "مرکز" و نیز در معنای برخی عواطف مانند شجاعت، عشق و خشم به کار می‌روند. به کلام دیگر، برای نظام‌مندی چندمعنایی واژه "دل" شواهد تاریخی و بین‌زبانی بسیاری وجود دارد.

رایمر (۲۰۱۰: ۵۸) این فرضیه را به‌عنوان فرضیهٔ چندگانگی معنا^۳ معرفی کرده‌است. براساس این فرضیه، یک واژه در بافت‌های همایند، معنایی مستقل و متفاوت دارد. در نمونه‌های ۸ تا ۱۳ واژه "دل" در معانی "فکر"، "حوصله"، "توجه"، "احساس"، "شجاعت"، "نیاز" و "عشق" به کار رفته است.

پیش از این در چند سطر بالاتر به این نکته اشاره کردیم که دور از انتظار نبود که معناشناسی ساختگرا تحلیلی مبتنی بر اتفاقی بودن گسترهٔ چندمعنایی واژه‌ها ارائه دهد. ولی چرا این گونه انتظار می‌رفت؟

پس از آنکه سوسور^۴ میان مطالعهٔ همزمانی و تاریخی زبان تفاوت قائل شد و از اندیشهٔ او این برداشت حاصل شد که وی مطالعهٔ همزمانی را بر مطالعهٔ تاریخی زبان ارجح می‌داند، مرز قاطعی میان زبان‌شناسی همزمانی و زبان‌شناسی تاریخی کشیده شد. بدین ترتیب زبان‌شناسان همگانی خود را بی‌نیاز از تحلیل‌های تاریخی دیدند. زمانی که در حوزه‌های مختلف زبان مانند واج‌شناسی، صرف، نحو و معناشناسی تحلیل‌های تاریخی از مطالعات همزمانی کنار گذاشته شد، بسیاری از پدیده‌های زبانی، که در اصل فرایندهای نظام‌مندی بودند و تحلیل‌های تاریخی، نظام‌مندی آن‌ها را توجیه می‌کرد، به‌مثابه استثنائات معرفی شدند. این همان اتفاقی بود که در مورد تبیین چندمعنایی واژه‌ها نیز روی داد. یعنی گسترهٔ چندمعنایی امری نامحدود، فاقد نظام‌مندی و پدیده‌ای اتفاقی و غیر قابل پیش‌بینی تلقی شد (افراشی، ۱۳۹۵).

1. C.D. Buck
2. HEART
3. Multiple meaning hypothesis
4. F.de Saussure



کریمی‌دوستان و روحی‌بایگی (۱۳۹۵) چندمعنایی فعل سبک "زدن" را از دیدگاه شناختی مورد بررسی قرار داده‌اند. آن‌ها ابتدا طرح‌وارهٔ سرنمونی، یعنی طرح‌وارهٔ مربوط به اولین معنای فعل "زدن" را ترسیم کرده و برای سایر معنای این فعل، طرح‌واره‌های دیگری را ترسیم کرده که همگی را منشعب از طرح‌وارهٔ سرنمونی می‌دانند. آن‌ها با تحلیل داده‌ها به این نتیجه می‌رسند که سازوکارهای شناختی مانند مقوله‌بندی، نمونهٔ اعلی، استعارهٔ مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری، در چندمعنایی فعل زدن در قالب یک مقولهٔ شعاعی نقش اساسی دارند. کریمی‌دوستان و روحی‌بایگی سپس معنای سرنمونی فعل "زدن" را در افعال مرکب ساخته شده با این فعل بررسی کرده و تغییر معنایی این فعل را براساس بسط استعاری، برجسته‌سازی عنصر یا عناصری از طرح‌وارهٔ سرنمونی این فعل و نیز تبدیل این طرح‌واره، قابل تبیین دانسته‌اند و فاصله گرفتن تدریجی فعل "زدن" از معنای سرنمونی خود و حرکت از حوزهٔ عینی به سمت حوزه‌های انتزاعی‌تر را عامل تبدیل این فعل به فعلی چندمعنا برشمرده‌اند. آن‌ها در ادامه به اهمیت شعاعی بودن این مقولهٔ زبانی در بررسی باهم‌آیی افعال سبک با عناصر پیش‌فعلی مختلف اشاره کرده و چندمعنایی گستردهٔ افعال سبکی مثل "زدن" را در ترکیب با عناصر پیش‌فعلی گوناگون، ناشی از بافت و عناصر هم‌نشین تلقی کرده و به یکی از معنای فعل "زدن" در فرهنگ سخن اشاره می‌کنند که از "اعمال آسیب" مشتق شده و برای آن، "تیش زدن" را مثال می‌زنند و دلیل باهم‌آیی را وجود عناصر معنایی‌ای می‌دانند که در معنای سرنمون فعل "زدن" وجود داشته و عناصر پیش‌فعلی را نیز حاوی این مؤلفه‌های معنایی می‌دانند و نهایتاً نتیجه می‌گیرند که معنای گوناگون و متنوع این

فعل، در باهم‌آیی آن با عناصر غیرفعلی در فعل مرکب نقش داشته و این باهم‌آیی، تصادفی نیست. البته در عنوان این پژوهش، قرار بر بررسی چندمعنایی فعل سبک "زدن" بوده است اما در موارد زیادی از بخش تحلیل داده‌ها، به گسترش معنایی این فعل در قالب فعل سنگین پرداخته شده است، مانند: "برخی خوراکی‌ها را سرما زده بود"، "کفش پایم را می‌زند" و مواردی از این دست که چندمعنایی این فعل، نه به‌تنهایی بلکه در ترکیب با عناصر دیگر، سنجیده شده است.

گندمکار (۱۳۹۵) به چندمعنایی فعل "خوردن" از منظر رده‌شناسی واژگانی پرداخته است. او رده شناسی را به نقل از کرافت ۲۰۰۳، مطالعه الگوهای زبانی موجود در زبان‌های دنیا به‌ویژه الگوهایی که از طریق مقایسه زبان‌ها قابل شناسایی هستند، می‌داند. گندمکار چندمعنایی را نمونه‌ای از پژوهش‌های رده‌شناختی خوانده و به همین دلیل الگوی این پدیده زبانی را از طریق مقایسه زبان‌های متعدد دنیا، قابل تبیین می‌داند و لذا در پژوهش خود، به بررسی و مقایسه چندمعنایی فعل "خوردن" در دو زبان هندوایرانی^۱ "هندی-اردو"^۲ و مرآتی^۳ که زبان‌های آسیایی هستند، می‌پردازد. وی به این نکته اشاره می‌کند که بیشتر معانی و نقش‌های فعل "خوردن" در اثر روابط فرهنگی و سیاسی با ایران و ایرانیان طی هزار سال گذشته به هند راه یافته است. او این واقعیت را با مقایسه داده‌هایی از زبان هندی-اردو و زبان فارسی مورد تأیید می‌داند. گندمکار به نقل از هوک^۴ و پردشی^۵ (۲۰۰۹) بیان می‌کند که ۲۰۰ نمونه از کاربردهای فعل "خوردن" در قالب فعل سبک^۶ گزارش شده‌است مانند "زخم خوردن"، "گره خوردن"، "سرما خوردن" و ... که از این تعداد، حدود ۱۶۰ نمونه در زبان هندی-اردو و ۷۰ نمونه در زبان مرآتی به چشم می‌خورد و هیچ نمونه‌ای از اصطلاحات یا عبارات دربردارنده فعل "خوردن" در این دو زبان هندوایرانی نیست که در زبان فارسی معادلی نداشته باشد. این در حالی است که برخی نمونه‌های فعل سبک "خوردن" در فارسی، هیچ معادلی در زبان‌های هندی-اردو و مرآتی ندارند. سپس گندمکار مثال‌های متعددی از "خوردن" را در زبان فارسی ارائه می‌دهد که در آن‌ها این فعل به تنهایی نقش فعل جمله را ایفا می‌کند نه به‌عنوان فعل سبک در ترکیب با اسم یا عناصر دیگر جمله. ازجمله

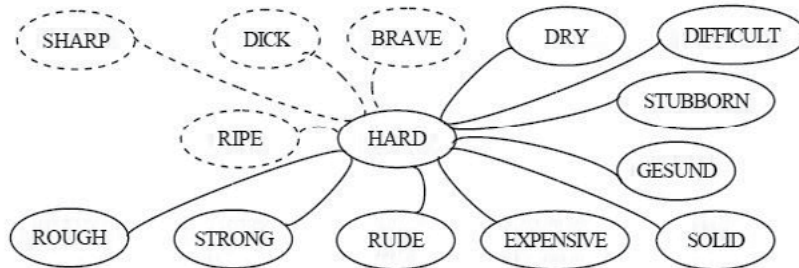
1. Indo-Iranian
2. Hindi-Urdu
3. Marathi
4. Hook
5. Pardeshi
6. Light Verb

مثال‌هایی که در آن‌ها "خوردن" نقش فعل اصلی را ایفا می‌کند، می‌توان به نمونه‌های زیر اشاره کرد:

"حقم رو خورد." "به‌نظرت اون کلید به این قفل می‌خوره؟" "آدم رو با چشم‌ماش می‌خوره" و مثال‌های متعدد دیگر. گندمکار در این قسمت پژوهش، به این نتیجه می‌رسد که مقایسه چندمعنایی فعل "خوردن" در دو زبان آسیایی با زبان فارسی به روشنی نشان می‌دهد که فعل موردنظر در زبان فارسی از چندمعنایی قابل‌ملاحظه‌ای برخوردار است و "خوردن" در زبان فارسی یکی از پرکاربردترین افعال چندمعنی است. همچنین باتوجه به کاربرد این فعل در زبان‌های موردبررسی، نتیجه می‌گیرد که میزان گستردگی چندمعنایی از زبانی به زبان دیگر متفاوت است و گستردگی آن در زبان فارسی، دست‌کم درمورد فعل "خوردن" از سایر زبان‌های بررسی شده در این مقاله چشمگیرتر است. گندمکار ماحصل کار خود را تأییدی بر این ادعا می‌داند که هیچ واژه‌ای در هیچ زبانی نمی‌تواند از چندمعنایی برخوردار نباشد و درواقع این هم‌نشینی با سایر واژه‌های جمله است که معانی متعددی را از واژه موردنظر به دست می‌دهد و آن را معنی‌دار می‌کند. اما وی در بخش دیگر مقاله‌اش به رویکردی که در ابتدا مطرح کرد، یعنی رده‌شناسی واژگانی می‌پردازد و می‌گوید در بحث رده‌شناختی نیز، باید وقوع واژه در بافت‌های متعدد را ملاک شکل‌گیری چندمعنایی دانست چراکه بحث درباره معنی در سطح واژه، با تمامی ظاهر موجه‌اش هیچ‌گاه در قالب واژه‌های منفرد و خارج از بافت امکان طرح دقیق و بررسی قطعی نمی‌یابد و هیچ واژه‌ای، حتی در سطح مطالعات صرفی یا نحوی زبان نیز، از چنین هویتی برخوردار نیست. درواقع، واژه‌ها مستقل از بافت معنی دارند اما معنی‌دار به حساب نمی‌آیند و بدون درنظر گرفتن واژه‌های هم‌نشین در سطح جمله، نمی‌توان مفهوم هر واژه را تعیین کرد یا "مفهوم اصلی" آن را به دست داد. این در حالی است که رده‌شناسی واژگانی، زمانی معتبر می‌نماید که ما به هویت صوری و معنایی هر واژه به‌صورت "مستقل" از واژه‌های هم‌نشین باور داشته باشیم. لذا گندمکار نتیجه می‌گیرد که در چارچوب رویکرد رده‌شناسی واژگانی که زیرشاخه رده‌شناسی معنایی به حساب می‌آید و مفاد معنایی را در قالب واژه‌های مستقل می‌گنجاند، نمی‌توان تبیین مطلوبی از چندمعنایی فعل "خوردن" در زبان فارسی به دست داد و این رویکرد در تبیین چندمعنایی، ناکارآمد می‌نماید.

1. Meaningful

عبدالکریمی و چنگیزی (۱۳۹۶) با استفاده از داده‌های تاریخی زبان فارسی از دوران باستان تا دوران معاصر و براساس مفاهیم تصویرگونگی و طرحواره‌تصوری، به بررسی رفتار معنایی فعل "گرفتن" از طریق بازنمود طرح‌واره‌های تصویری پرداخته‌اند. هدف آن‌ها اثبات چندمعنا بودن "گرفتن" برپایه مستندات موجود و تبیین چگونگی این چندمعنا شدن بوده است. عبدالکریمی و چنگیزی با بررسی کاربردهای مختلف "گرفتن" در متون نظم و نثر فارسی پس از اسلام (فارسی دری) و نیز در فرهنگ‌های فارسی امروز، بازنمود انواع گوناگونی از طرحواره‌های تصویری "گرفتن" را در ساخت‌های زبانی مرکب ملاحظه کردند که این خود، دال بر چندمعنی بودن "گرفتن" است. آن‌ها نوع طرحواره‌های تصویری شکل گرفته را، معلول مؤلفه معنایی اصلی این فعل دانستند که اتفاقاً از زبان اوستایی تا فارسی نوین، میان معانی گوناگون "گرفتن" مشترک باقی مانده بود و درواقع تحلیل مؤلفه‌ای معنی این واژه در تعامل با تحلیل شناختی معانی آن، چندمعنی بودن "گرفتن" را ثابت کرد. آن‌ها در ادامه به تعریف هم‌نامی درمقابل چندمعنایی می‌پردازند و واژه‌های هم‌نام را هم‌آوا-هم‌نویسه‌هایی می‌دانند که به‌لحاظ تاریخی، برگرفته از یک ریشه نیستند و مؤلفه معنایی مشترکی میان معانی آن‌ها وجود ندارد. آن‌ها به نقل از پالمر (۱۳۸۵) بیان می‌کنند که در امر فرهنگ‌نگاری برای واژه‌های چندمعنا، با یک مدخل و چند معنی سروکار داریم اما در هم‌نامی، به تعداد معانی، مدخل واژگانی داریم و لذا معیار برای تشخیص چندمعنایی از هم‌نامی، به ریشه‌شناسی واژه‌ها مربوط می‌شود. به این معنی که اگر صورت‌های مشابه از ریشه‌های مختلف برگرفته شده باشند، با هم‌نامی سروکار داریم و اگر از یک ریشه باشند، با چندمعنایی روبه‌رو هستیم. به‌عنوان مثال ریشه grab- در زبان اوستایی و فارسی باستان، افعال gir / grift- در فارسی میانه و "گرفت / گیر" در فارسی دری و فارسی امروز، معانی گوناگونی دارند که همگی آن‌ها مؤلفه معنایی [چیزی را در خود نگه داشتن] یا [مالکیت] را با درجات گوناگونی از عینی یا انتزاعی بودن، دربر دارند. ایشان در بخش دیگر این پژوهش، به بازنمود طرحواره‌های تصویری در ساخت‌های دربردارنده "گرفتن" می‌پردازند و معتقدند که واحدهای زبانی بسیط، به علت نمادین بودن، دلالت تصویرگونه بر معنی / معانی خود ندارند و لذا طرحواره‌های تصویری، صرفاً در واحدهای زبانی ترکیبی، امکان مطرح شدن را دارند و نه واحدهای زبانی بسیط. مثلاً در جمله "مطلب را گرفتم" که "گرفتن" در معنی "فهمیدن" به‌کاررفته، همنشینی واژه "مطلب"، منجر به شکل‌گیری طرحواره تصویری "مالکیت" شده است و اگر "گرفتن" را بیرون از



بافت زبانی به کار ببریم، شاهد شکل‌گیری طرحواره‌ی تصویری نخواهیم بود. آن‌ها با مدنظر قراردادن "گرفتن" در همنشینی واژه‌های دیگر، علاوه‌بر طرحواره‌ی تصویری "مالکیت"، به طرحواره‌های "نیرو" و "مبدأ" نیز در سازه‌های دربردارنده "گرفتن" قائل می‌شوند و به وجود رابطه‌ی معنایی شمول و استلزام میان این طرحواره‌ها اشاره کرده و از آن تحت عنوان طرحواره‌گردانی یاد می‌کنند. عبدالکریمی و چنگیزی در قسمت انتهایی پژوهش، وجود یک مؤلفه‌ی معنایی مشترک را برای تحقق معنایی هر سه مؤلفه [در اختیار گرفتن]، [نیرو وارد کردن] و [آغاز کردن]، الزامی می‌دانند و به این نتیجه می‌رسند که مؤلفه [حرکت]، می‌تواند آن مؤلفه‌ی معنایی مشترک میان طرحواره‌های مذکور باشد که به ایفای نقش می‌پردازد. لذا در این پژوهش، چندمعنا بودن "گرفتن"، از راه تعامل تحلیل مؤلفه‌ای و تحلیل شناختی معانی این واژه، به اثبات رسید.

بهرامی و شیخانیان‌پور (۱۳۹۸) به گسترش معنایی فعل "زدن" با استفاده از دو فرایند استعاره و مجاز و براساس نظریه چندمعنایی چهارمقوله‌ای ریمر (۲۰۰۵) پرداخته‌اند. آن‌ها بیان می‌کنند که تحلیل شواهد، دخیل بودن هر چهار مقوله پیشنهادی ریمر یعنی کاربرد استعاره و سه نوع مجاز تأثیر، مؤلفه و بافت را در گسترش معنایی فعل زدن اثبات کرده و این الگو از انعطاف لازم در تبیین تنوعات معنایی "زدن" در زبان فارسی برخوردار می‌باشد. آن‌ها این انعطاف‌پذیری را از دو جنبه قابل طرح می‌دانند. نخست مثال‌هایی که گسترش معنایی ویژه‌ای را بازنمایی می‌کنند اما به راحتی ذیل یکی از طبقه‌های پیشنهادی ریمر واقع می‌شوند و دوم مواردی از گسترش معنا که نیازمند افزودن زیرطبقه‌ای خاص به الگوی ریمر هستند. آن‌ها به نقل از ریمر (۲۰۰۵) از دو اصطلاح جدید برای گسترش

معنا، تحت عنوان پسامجاز^۱ و پسااستعاره^۲ اشاره می‌کنند و آن‌ها را از نوع کلیشه‌ای/تعمیم‌یافته^۳ و پسامقوله‌ای^۴ می‌دانند و به این ترتیب اصطلاح "beat one's breast" را پسامجازی می‌دانند که در طول زمان، بازتفسیر و کلیشه‌ای/تعمیم‌یافته شده و هیچ طرح استعاری به‌عنوان زمینه گسترش معنا جایگزین آن نشده است. بنابراین تنها فرایند موجود، مجاز است و نه استعاره. بررسی دامنه تنوعات معنایی "زدن" در فارسی، بهرامی و شیخانیان‌پور را در نهایت به این نتیجه می‌رساند که از میان دو ابزار اصلی استعاره و مجاز به‌عنوان عوامل زیربنایی دخیل در گسترش معنایی، عامل مجاز با فاصله فاحشی نسبت به استعاره در ایجاد تنوع معنایی برای این فعل در زبان فارسی دخیل است و معانی متعدد، محصول تأثیر انواع مجاز یا پسامجازها است.

نرلیش و کلارک (۲۰۰۳) به بررسی چندمعنایی و انعطاف‌پذیری^۵ می‌پردازند. آن‌ها چندمعنایی را برخاسته از آرای برآل ۱۸۹۷ می‌دانند که یک قرن پس از آن در مرکز مطالعات هم‌زمانی و درزمانی معنی‌شناسی جدید، معنی‌شناسی رایانشی^۶ و هوش مصنوعی^۷ قرار گرفت. به باور آن‌ها از دیدگاه زبان‌شناسی شناختی واژه به همراه شبکه‌ای از معانی چندگانه خود تحت عنوان یک مقوله در نظر گرفته می‌شود. در این الگوی شبکه‌ای است که معانی به واسطه اصول کلی شناخت مانند استعاره، مجاز، تعمیم، تخصیص و طرحواره‌های تصویری به یکدیگر مربوط می‌شوند. به عقیده نرلیش و کلارک چندمعنایی مبنای تحقیق در زمینه تغییرات معنایی است، زیرا می‌توان آن را نتیجه دگرگونی و افزایش معانی یک واژه در نظر گرفت که در طول زمان گرد آن واژه جمع می‌شوند. نرلیش و کلارک بخشی از مقاله خود را به مطالعه چندمعنایی در سایر رشته‌ها از جمله زبان‌شناسی رایانشی، روانشناسی زبان و هوش مصنوعی اختصاص می‌دهند. به عقیده آن‌ها زبان‌شناسی رایانشی به مشکلات مربوط به معانی واژه و ابهام‌زدایی می‌پردازد. روانشناسان زبان و محققان هوش مصنوعی نیز در طول سه دهه چندمعنایی، ابهام و ابهام‌زدایی را بررسی کرده‌اند و الگوهای متفاوت و متنوعی ارائه نموده‌اند

1. Post-metonymy
2. Post-metaphor
3. conventionalized/generalized
4. post-categorical
5. Flexibility
6. Computational Semantics
7. AI= Artificial Intelligence

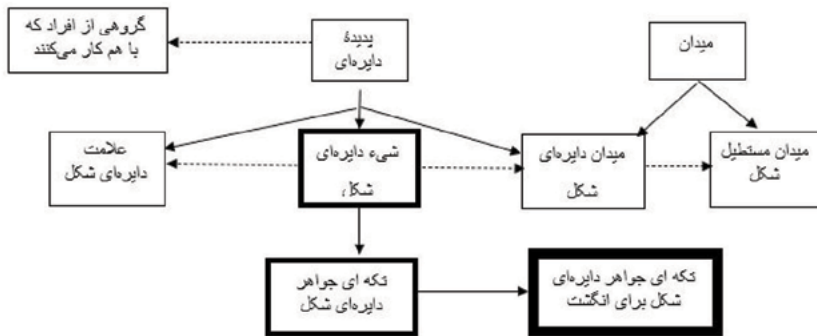
که این الگوها ابتدا در چارچوب معنی‌شناسی مؤلفه‌ای و سپس معنی‌شناسی قالب‌بنیاد و پیش‌نمونه معرفی شدند. در پایان این بخش نتیجه می‌گیرند که چندمعنایی نقطهٔ کانونی تمام نظریه‌هایی است که چه به لحاظ همزمانی و چه به لحاظ در زمانی به زبان و شناخت مربوط می‌شوند. نرلیش و کلارک بیان می‌کنند که در سال‌های اخیر تحقیقات در زمینهٔ معنی‌شناسی شناختی نشان داده است که معانی مختلف واژه‌های چندمعنا را می‌توان بر اساس استعاره‌های فرهنگی و مفهومی توضیح داد، زیرا بخشی از چندمعنایی از طریق ساختار استعاری و مجازی به‌ویژه تجربیات جسمی برانگیخته می‌شود. به عبارت دیگر، واژه‌ها به صورت تصادفی انباشته نمی‌شوند بلکه از الگوها یا روش‌های شناختی خاصی پیروی می‌کنند که برای شناخت انسان طبیعی‌اند و فراگیری انسان از تجربیات، دانش و زبان را نظام‌مند می‌کنند. نرلیش و کلارک با پذیرفتن این دیدگاه که تقریباً هر واژه‌ای کم و بیش چندمعناست، به بیان این مسئله می‌پردازند که معانی مختلف از طریق مجموعه‌ای از اصول معنی‌شناسی رابطه‌ای به یک پیش‌نمونه مرتبط می‌شوند. آن‌ها معتقدند اگر بپذیریم که ساختار مقولات، شامل مقولات معنایی، باید تا حد امکان متراکم و در عین حال، قابل تغییر باشند تا به لحاظ مفهومی تأثیرگذار گردند، انتظار بر این است که در زبان‌های طبیعی تمایل زیادی برای گسترش هرچه بیشتر چندمعنایی واژگانی وجود داشته باشد. این رویکرد در تقابل با رویکرد واحد و تک معنا دربارهٔ معناست، یعنی آنچه که ایده‌آل زبانی ساختگی است انطباق یک‌به‌یک و غیرمبهم میان واژه و معنای آن، از زبان طبیعی بسیار فاصله دارد. در زبان روزمره واژه‌ها و معانی آن‌ها به صورت یک به یک منطبق نمی‌شوند بلکه گویشوران می‌آموزند که الگوهای انعطاف‌پذیر معنایی پیرامون یک واژه را با الگوهای بافتی خاصی که دنیا درون آن واقع شده منطبق کنند. به عبارت دیگر، این الگوها هستند که با یکدیگر انطباق می‌یابند. بنابراین، چندمعنایی پدیده‌ای است که ارتباط‌های چندگانه‌ای میان نحو، معنی‌شناسی و کاربردشناسی از یک سو و زبان، شناخت و تعاملات اجتماعی از سوی دیگر به وجود می‌آورد. به باور نرلیش و کلارک مطالعهٔ چندمعنایی صرفاً زمانی امکان‌پذیر می‌شود که به تنهایی مورد بررسی قرار نگیرد.

لانگاکر^۱ (۲۰۰۸) معتقد است واحد واژگانی را که با هر بسامدی^۲ به کار رود، می‌توان چندمعنا نامید. چنین واژه‌ای دارای معانی متعدد مرتبط به هم بوده که از میان این معانی، بعضی از آن‌ها نسبت به

1. Langacker

2. Frequency

بقیه مرکزی‌تر (نزدیک‌تر به سرنمون)، و برخی دیگر طرح‌واره‌هایی هستند که با پیچیدگی بیش‌تری با بقیه ارتباط پیدا می‌کنند. برخی از مفاهیم از طریق مقوله‌بندی روابط^۱ به شکل یک شبکه در می‌آیند. در شکل زیر یک شبکه جزئی برای اسم "حلقه"^۲ پیشنهاد شده است:



شکل ۱-۲: شبکه معنایی اسم "حلقه" (لانگار، ۲۰۰۸)

مستطیل‌هایی که با خطوط ضخیم نمایش داده شده‌اند، بیان‌گر مفاهیم اصلی‌تر می‌باشند. پیکان‌ها، روابط مقوله‌بندی را نشان می‌دهند، پیکان‌های ممتد برای تفصیل یک طرح‌واره هستند و پیکان‌های نقطه‌چین، نشان‌دهنده بسط یافتن از یک معنای مرکزی‌تر می‌باشند. ادعای دیگری که می‌تواند مطرح شود این است که واحدهای واژگانی، تک‌معنا^۳ هستند. به این معنی که هر کدام از آن‌ها دارای یک معنای انتزاعی واحد است که به تمام کاربردهای آن دلالت می‌کند (راهل، ۱۹۸۹، هافمن، ۱۹۹۷). در این ادعا، این‌طور استدلال می‌شود که قائل شدن به معانی مختلف برای واحد واژگانی، منجر به گسترش غیرمجاز معنای احتمالی آن واحد واژگانی در بافت موقعیتی می‌شود. لانگار در ادامه با انکار این ادعا و بیان این مطلب که صرفاً یک معنای انتزاعی، قادر به بررسی موشکافانه طیف حقیقی مفاهیم یک واحد واژگانی و توصیف ارزش معنایی پایه‌ای آن نخواهد بود، واحد واژگانی را که بتوان برای آن، معانی متعدد مرتبط به هم را در نظر گرفت، قابل قرارگیری در شبکه چندمعنایی برمی‌شمارد (همان، ۳۷-۳۸).

1. Categorizing relationships
2. Ring
3. Monosemous

کارستون^۱ (۲۰۲۰) چندمعنایی را اصطلاحی واحد و دارای معانی مرتبط به هم و درعین حال پدیده‌ای ناهمگن می‌داند. به این معنی که پردازش‌های متفاوتی از موارد صریح و استعاری وجود دارد. وی واژه "خط" را مثال می‌زند که دارای معانی متفاوت اما مرتبط به هم می‌باشد مانند: در یک خط صف بستن، خط تولید، خطوطی بر روی کاغذ، خطوط صورت، خط ظریف میان امید و ناامیدی و معانی از این دست که برخی مستقیم (قاعده‌مند) و برخی استعاری (بی‌قاعده) هستند و در بافت‌های مختلف، معانی انعطاف‌پذیر دارند و درواقع با قابلیت بسط‌پذیری معنا مشخص می‌شوند. کارستون این واژه‌ها را "بیان مفهوم"^۲ نامیده (مانند اسم، فعل و صفت) و آن‌ها را نقطهٔ مقابل واژه‌های دستوری^۳ یا نقشی^۴ (مانند ضمائر اشاره، مُدال‌ها یا افعال معین و کَمی‌نماها^۵) می‌داند که فاقد انعطاف‌پذیری معنایی بوده و بافت‌محور نمی‌باشند و برخلاف دسته اول، نمی‌توانند چندمعنا تلقی شوند. او جملات زیر را که در آن‌ها با مفاهیم مرتبطی از مقوله‌های مختلف نحوی (فعل، صفت و اسم) مواجه هستیم، مثال می‌زند:

خالکوبی لیزری کردن (فعل)

نگاه لیزری یعنی خیره و نافذ (صفت)

پرتاب لیزر یعنی شلیک مستقیم و قوی در بیسبال (اسم)

عشق لیزری تو مانند حملهٔ قلبی است (صفت)

او این نمونه‌ها را، خانواده‌ای از مفاهیم مرتبط در طبقهٔ واژه‌های نحوی (اسم، فعل و صفت) و قابل تحلیل با تکیه بر استعاره و مجاز می‌داند. کارستون تک‌معنایی^۶ را حداکثر یک مرحلهٔ کوتاه اولیه می‌داند و می‌گوید هر واژه‌ای که به تازگی ابداع می‌شود، یا چندمعنا است و یا به‌زودی چندمعنا خواهد شد.

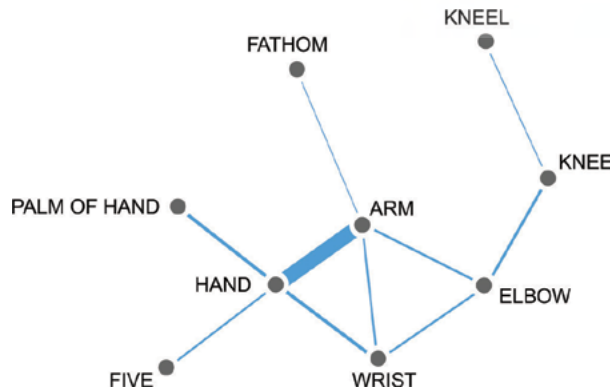
وی در بخش دیگری از پژوهش خود، به تمایز میان هم‌نامی^۷ و چندمعنایی اشاره می‌کند و تفاوت آن‌ها را صرفاً به دلایل ریشه‌شناسی^۸ و تاریخی نمی‌داند. او می‌گوید از منظر در زمانی، ممکن است نمونه‌ای

1. Carston
2. Concept expressing
3. Grammatical
4. Functional
5. Quantifiers
6. Monosemy
7. Homonymy
8. Etymology

از هم‌نامی کاملاً تصادفی به‌وجود آمده باشد، مثلاً با از میان رفتن ارتباط مفهومی میان معانی یک واژه چندمعنا و تقسیم یک کلمه به دو قسمت، متضاد این پدیده نیز امکان وقوع دارد. به‌عنوان مثال، فرض می‌کنیم $xyz/$ نشان‌دهندهٔ منقار نژاد خاصی از پرند و همچنین نوع خاصی از براکت مورد استفاده در مونتاژ مبلمان است. هیچ ارتباط تاریخی میان این دو کلمه وجود ندارد اما اتفاق می‌افتد که براکت دارای شکل و حرکت منقار مانند باشد. حال این مورد را باید هم‌نامی (دو کلمه با شکل یکسان اتفاقی) در نظر گرفت یا چندمعنایی (یک کلمه با معانی مرتبط)؟ او تشخیص این موارد را برعهدهٔ اهل زبان و دانش واژگانی آن‌ها می‌داند. حتی در موارد خاص ممکن است میان سخنگویان یک زبان واحد نیز، تفاوت‌های فردی به‌چشم بخورد. مثلاً شاید برای یک نفر، استفاده از واژهٔ "دهان" برای اشاره به بخشی از رودخانه که وارد دریا می‌شود، به‌کار رود که بی‌ارتباط با "دهان" به‌عنوان عضوی از صورت انسان / حیوان بوده و هم‌نام تلقی شود، اما برای افراد زیادی، این مفاهیم به‌وضوح به هم مرتبط باشند و لذا این واژه، چندمعنا به‌حساب آید. کارستون می‌گوید تعدادی از مطالعات آزمایشگاهی بیانگر آن است که تمایز هم‌نامی - چندمعنایی در پردازش برخط بسیار آشکار است. به‌نحوی که: ۱- کلمات چندمعنا سریع‌تر از کلمات هم‌نام تشخیص داده می‌شوند. ۲- برای هم‌نام‌ها تصمیم‌گیری فوری میان معانی وجود دارد (معمولاً حدود ۲۵۰ میلی‌ثانیه) درحالی‌که در چندمعنایی، تصمیم فوری به نفع یک معنی نسبت به سایر معانی وجود ندارد. ۳- در هم‌نام‌ها، گرایش نسبت به متداول‌ترین معنا وجود دارد اما درمورد چندمعناها چنین سوگیری وجود ندارد. بنابراین روانشناسانی که این نتایج را به‌دست آورده‌اند، معتقدند تمایز میان هم‌نامی - چندمعنایی از نظر روانشناختی امری حقیقی می‌باشد.

یوانو (۲۰۲۰) در پژوهشی تکامل در زمانی دو فعل یونانی $kámnō$ و $eutheíázō$ که به ترتیب با Do و Make انگلیسی مطابقت دارند، با استفاده از طرحواره‌های تصویری به‌عنوان پیش‌نمونه (نمونه اعلا) بررسی می‌کند. او طرحواره‌های تصویری زیربنایی را، نشان‌دهندهٔ یک پیش‌نمونهٔ گشتالت^۱ می‌داند که مجوز بسط معنایی یک واژه معین را صادر کرده و در عین حال، پتانسیل چندمعنایی آن‌را نیز محدود می‌کند و ساختار طرحواره‌ای مفاهیم تکامل‌یافته را به‌صورت در زمانی حفظ می‌کند. یوانو دو موضوع اصلی مرتبط با زبان‌شناسی شناختی را چندمعنایی و تعبیر معنایی معرفی کرده و به نقل از ژس و مرویس (۱۹۷۵)، ژس و همکاران (۱۹۷۶) و تیلور (۲۰۰۳)، از اهمیت مفهوم پیش‌نمونه یا

1. Gestalt



نمونه اعلا می‌گوید که دریچه‌ای را به سوی گستره وسیعی از روش‌های جدید مرتبط با بسط معنایی باز کرد. یوانو ماهیت ذاتاً چندمعنای اقلام واژگانی را، عامل ایجاد چالش پیوند میان معنی‌شناسی همزمانی و درزمانی می‌داند و اینکه چه عاملی منجر به انواع تغییرات معنایی در نظام زبان می‌شود. او از مدل‌های متنوعی که در این رابطه پیشنهاد شده است سخن به میان می‌آورد، مانند چندمعنایی نظام‌مند تایلر و ایوانز (۲۰۰۱ و ۲۰۰۳) و معنی‌شناسی نمونه اعلا در زمانی گیرارتس (۱۹۹۷) که برای تبیین روابط معنایی شبکه‌ای از مفاهیم بسط‌یافته به کار می‌رود. اما او برای تفسیر این چندمعنا شدن، طرحواره‌های تصویری را به عنوان پیش‌نمونه مبنای کار خود قرار می‌دهد. تعریف سنتی چندمعنایی، ارجاعات متمایز مرتبط با یک شکل واحد را فرض می‌کند اما در معنی‌شناسی مبتنی بر پیش‌نمونه، چندمعنایی یک اصطلاح ساده که به آسانی به چندین مرجع اشاره کند، نیست بلکه به عنوان یک صورت واژگانی در نظر گرفته می‌شود که ممکن است صرفاً تغییری جزئی از خود ارائه دهد و همچنان همان مرجع را نشان دهد، اما نوسانات بافتی ظریف (مانند ویژگی‌های معنایی یک موضوع خاص) را نیز می‌نمایاند. در اینجا غالباً با یک پیوستار مواجه هستیم، نه یک فضای گسسته. پیوستاری که در آن مفاهیمی که به نوعی با مفهوم هسته‌ای مطابقت دارند، در فواصل مختلف دور یا نزدیک قرار خواهند گرفت. به زعم وی، پیش‌نمونه، مفهومی مبهم است و برخی ابعاد آن هنوز حل نشده باقی مانده‌اند و مشکلاتی همچون تشخیص تمایز میان اشتراکات مبتنی بر بسامد (فراوانی) یک اصطلاح خاص از یک سو و برجستگی طرحواره‌ای از سوی دیگر، به آن وارد است. او مورد اول را مربوط به استفاده متعارف و معمول از یک اصطلاح در محدوده بافتی خاص و دومی را نمایندۀ الگویی که به عنوان برجستگی مفهومی^۱ در زیربنای ویژگی‌هایی که لزوماً منطبق بر مفهوم مورد نظر نیستند، پدید می‌آید،

1. Conceptual prominence

در نظر می‌گیرد. این تمایز، این سؤال را مطرح می‌کند که الگوهای مشخص روابط مفهومی که در سطوح زیرین معنا قرار دارند، وقتی بیش از یک مفهوم را در بر می‌گیرند، نشان‌دهنده چه چیز خواهند بود. گرچه به عقیده کیلگاریف (۱۹۹۷) و گلین (۲۰۱۰) مفاهیم هسته‌ای تا حد زیادی خیالی و موهوم به نظر می‌رسند، ذهن انسان به صورت ناخودآگاه در تلاش است که فرافکنی‌هایی که گویی استقلال مفهومی دارند را به مفاهیم واژگانی دیگر متصل کند اما به هر روی، معنای خود را به سمت مفاهیمی گسترش می‌دهد که نامرتب با معنای قبلی آن نیستند. یوانو در شکل زیر، گسترش مفهوم [A] به [A'] را نشان می‌دهد و [C] را هسته اولیه می‌نامد که پتانسیل گسترش معنایی به A و A' را دارد.

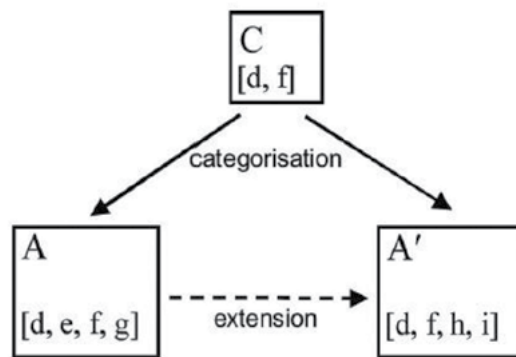


Fig. 1. Extension and categorisation by a common featural prototype.

یوانو بیان می‌کند که اگر طرحواره‌های تصویری که هم محرک و هم محدودیت در تغییر معنا هستند را به عنوان عامل حفظ ساختار طرحواره‌ای لیکاف (۱۹۹۰ و ۱۹۹۳) برای نگاشت‌های استعاری در نظر بگیریم، به این استدلال لیکاف که ساختار شناختی حوزه مبدأ مطابق با ساختار اصلی حوزه مقصد حفظ می‌شود، خواهیم رسید. به عنوان مثال در استعاره معروف "عشق سفر است"، رابطه استنتاجی که میان یک مشکل در رابطه عاشقانه و احتمال جدایی برقرار است، باید با استنباط‌های موجود در حوزه مبدأ یعنی سفر، سازگار باشد و مطابقت کند. لیکاف به این نتیجه می‌رسد که آنچه به نگاشت‌های استعاری بین حوزه‌ای، انسجام جهانی می‌دهد، طرحواره‌های تصویری است. لذا این طرحواره‌ها را می‌توان به عنوان عامل اصلی حفظ ساختار شناختی دید که نه تنها در استعاره، بلکه در بسط معنایی تحت‌اللفظی نیز قابل تسری است. یوانو در نهایت، طرحواره‌های تصویری را محرک گسترش معنایی یک مفهوم خاص در نظام زبان و عامل مهمی در ایجاد چندمعنایی به حساب می‌آورد.

بحث و نتیجه‌گیری:

در اثر پیش‌رو، مروری داشتیم بر کارهای تحقیقاتی پیشین که به چندمعنایی پرداخته بودند و این پدیدهٔ زبانی که در آن، یک واحد زبانی (واژه) بر چندین معنای مختلف که از نظر مفهومی با هم ارتباط دارند را از منظر آن پژوهش‌ها مورد بررسی قرار دادیم. تلاش ما این بود که در حد امکان مطالعه‌ای جامع بر پژوهش‌های مرتبط داشته باشیم اما در این مختصر، صرفاً مجال ذکر تعداد محدودی از آن‌ها بود. آنچه مرور کردیم گویای این نکته است که واژه‌های زبان، پتانسیل داشتن معانی بی‌شماری را دارند که اصولاً دستیابی و فهم این معانی متعدد، باتوجه به عناصر هم‌نشین با واژه موردنظر و در واقع بافتی که واژه در آن به کار رفته است، ممکن می‌نماید. در میان معانی متعددی که هر واژه می‌تواند به خود اختصاص دهد، برخی معانی در عین تفاوت‌هایی که با هم دارند، دارای ارتباط معنایی هستند. آنچه در این پژوهش‌ها مشهود بود حاکی از آن است که انواع ابزارهای کاربردی در معنی‌شناسی شناختی ازجمله استعاره و مجاز، طحواهرهای تصویری، مقولات شعاعی و قالب‌های معنایی، می‌توانند به نحو مطلوبی از عهدهٔ تبیین و تفسیر این معانی مختلف و مرتبط و چگونگی ارتباط میان آن مفاهیم که منجر به چندمعنا شدن و گسترش معنایی آن واژه در نظام زبان‌ها و ازجمله زبان فارسی شده است، برآیند و شاهد پیوند عمیقی بودیم که میان این رابطهٔ مفهومی با مفاهیم شناختی مختلف وجود دارد. لذا می‌توان به کارآمدی رویکرد شناختی از میان رویکردهای موجود، پی برد. در میان تحقیقات پیشین، پژوهشی که حکایت از عدم کارایی حوزهٔ شناختی و مفاهیم مطرح در آن در رابطه با واژگان زبان فارسی باشد، نیافتیم بجز یک پژوهش از گندمکار (۱۳۹۳) که به ناکارآمدی رویکرد معنی‌شناسی قالب‌بنیاد اشاره می‌کند و لذا نتیجهٔ آن پژوهش، با نتایج دیگر پژوهش‌های مذکور در اثر پیش‌رو، هم‌سو نبود.

نکته‌ای که در پایان بایستهٔ ذکر به نظر می‌رسد، آن است که در بسیاری از تحلیل‌های چندمعنایی، با ترکیبی از مفاهیم شناختی روبه‌رو هستیم. یعنی چند عامل در این چندمعنا شدن دخیلند و در موارد زیادی، امتزاج این عناصر شناختی رخ می‌دهد تا تبیینی درخور و مناسب از این رابطهٔ زبانی صورت گیرد.

کتابنامه

۱. افراشی، آ. (۱۳۹۵). **مبنای معناشناسی شناختی**. انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲. بهرامی، ف. و شیخانیان‌پور، ب. (۱۳۹۸). گسترش معنایی فعل "زدن" محصول مجاز یا استعاره؟ تحلیلی در چارچوب الگوی چندمعنایی چهارمقوله‌ای. **نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی**. سال یازدهم، شماره دوم، شماره ترتیبی ۱۲. صص ۱۸۷-۲۱۴.
۳. پالمر، ف. (۱۳۸۵). **نگاهی تازه به معنی‌شناسی**، ترجمه کوروش صفوی، چاپ چهارم، تهران، کتاب ماد (وابسته به نشر مرکز).
۴. صفوی، ک. (۱۳۸۰). نگاهی تازه به مسئله چندمعنایی واژگانی. **نامه فرهنگستان**. س ۵. ش ۲ (پیاپی ۱۸). صص ۵۰-۶۷.
۵. عبدالکریمی، س. و چنگیزی، ا. (۱۳۹۶). بررسی در زمانی ابعاد معنایی "گرفتن" از منظر تحلیل مؤلفه‌ای و معنی‌شناسی شناختی: اثبات چندمعنایی از طریق بازنمود طرح‌واره‌های تصویری. ادبیات و زبان‌ها. **نشریه زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان**. شماره ۱۷. صص ۲۱-۴۷.
۶. کریمی‌دوستان، غ. و روحی بایگی، ز. (۱۳۹۵). بررسی چندمعنایی فعل سبک "زدن" از دیدگاه شناختی. **جستارهای زبانی**. ش ۳۱. صص ۱۲۹-۱۴۸.
۷. گندمکار، ر. (۱۳۹۳). تحلیل معنایی واژگان زبان فارسی بر مبنای رویکرد معنی‌شناسی قالب‌بنیاد. **علم زبان**. سال ۲. شماره ۲.
۸. گندمکار، ر. (۱۳۹۵). بررسی چندمعنایی فعل «خوردن»؛ «نمون‌های از عدم کارایی رده شناسی واژگانی. **فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی** دانشگاه الزهرا (س). سال هشتم، شماره ۱۹.
۹. موسوی، ح.، عموزاده، م. و رضایی، و. (۱۳۹۴). بررسی واژه "دیدن" براساس معناشناسی قالبی. **دو ماهنامه جستارهای زبانی**. د ۶، ش ۷ (پیاپی ۲۸). صص ۲۱۹-۲۳۶.
10. Baker, C. F. (1999). *Seeing Clearly: Frame Semantic, Psycholinguistic, and Cross-Linguistic Approaches to the Semantics of the English Verb See*. PhD Dissertation, Berkeley: University of California.
11. Breal, M. (1897). *Essai de semantique: science des significations*. Paris: Hachette.
12. Buck, C.D. 1949. *A Dictionary of Selected Synonyms in Principal Indo-European Languages*. Chicago/ London.
13. Carston, Robyn (2020). *Polysemy: Pragmatics and sense conventions*. Department of Linguistics, University College London, London, UK.
14. Croft, W. (2003). *Typology and Universals*. 2nd Edition. Cambridge University Press.
15. Evans, V & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press.
16. Fillmore, C. J. (1977). *Scenes-and-frames Semantics*. In A. Zampolli, Linguistic Structures Processing (Fundamental Studies in Computer Science 5) PP. 55-81. Amsterdam; North Holland Pub-

lishing Company.

17. Fillmore, C. J. (1982). *Frame Semantics*. in Linguistic Society of Korea, Seoul : Hanshin.
18. Geeraerts, D., 1997. *Diachronic Prototype Semantics*. Clarendon Press, Oxford.
19. Glynn, D., 2010. *Testing the hypothesis. Objectivity and verification in usage-based cognitive semantics*. In : Glynn, D., Fischer, K. (Eds.), Quantitative Methods in Cognitive Semantics : Corpus-Driven Approaches. Mouton de Gruyter, Berlin/New York, pp. 239--250.
20. Hook, P. E. & P. Pardeshi (2009). *The Semantic Evolution of EATEXpressions*. The Linguistics of Eating and Drinking. J. Newman (ed.). John Benjamins. pp. 153-172.
21. Huffman, A. (1997). *The Categories of Grammar: French lui and le*. Studies in Language Companion Series 30. Amsterdam : John Benjamins.
22. Ioannou, G. (2020). *Image schemas as prototypes in the diachronic evolution of kámnō and eutheíázō in Greek: A behavioural-profile analysis*. Universidad de Chile, Department of Linguistics, Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago, Chile
23. Kilgariff, A., 1997. *I don't believe in word senses*. Comput. Humanit. 31, 91--113.
24. Lakoff, G., (1990). *The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?* Cognit. Linguist. 1 (1), 39--74.
25. Lakoff, G., (1993). The contemporary theory of metaphor. In: Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 202--251.
26. Langacker. R.W. (2008). *Cognitive Grammar, A Basic Introduction*. Oxford University Press.
27. Nerlich, B. and D.D. Clarke 2003. *Polysemy and Flexibility: introduction and overview*. 3-30, in B. Nerlich, Polysemy Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language. Berlin and New York, Mouton de Gruyter.
28. Riemer, N. (2005). *The Semantics of Polysemy*. Reading meaning in English and Walpiri.
29. Rosch, E., Mervis, C.B., (1975). Family resemblances : studies in the internal structure of categories. *Cognit. Psychol.* 7, 573--605
30. Rosch, E., Mervis, C.B., Gray, W.D., Boyes-Braem, P., (1976). Basic objects in natural categories. *Cognit. Psychol.* 8, 382--439.
31. Ruhl, C. (1989). *On Monosemy: A Study in Linguistic Semantics*. Albany: State University of New York Press.
32. Ruppenhofer. J. ; Ellsworth. M. ; Petruck. M. R. L. ; Johnson. C. R. ; Baker. C. F & Scheffczyk. J. (2016) *FrameNet II : Extended Theory and Practice*. FrameNet 2. icsi. Berkeley. edu.
33. Taylor, R.T., (2003). *Linguistic Categorisation*, 3rd ed. Oxford University Press, Oxford.
34. Tyler, A., Evans, V., (2001). Reconsidering prepositional polysemy networks : the case of over. *Language* 77, 724--765.
35. Tyler, A., Evans, V., (2003). *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge University Press, Cambridge.

درباب آراء دو نظریه معنی‌شناسی: نظریه فرا زبان معنایی طبیعی و نظریه آمیختگی مفهومی

چکیده



ابوالفضل علمدار
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
abalfazl.alamdar@yahoo.com

معنی‌شناسی دانشی است که به مطالعه علمی معنی واژه‌ها و جملات می‌پردازد و اصول و قواعد حاکم بر معنی را مورد توجه قرار می‌دهد. آراء و نظریه‌های مختلف و زیادی در حوزه معنی‌شناسی وجود دارد که نظریه‌های فرا زبان معنایی طبیعی و آمیختگی مفهومی در شمار پراهمیت‌ترین نظریه‌ها قرار می‌گیرد. مقاله حاضر به منظور تجزیه و تحلیل دقیق معنی، مطالعه معنی را از دیدگاه دو نظریه محبوب و پرطرفدار معنی‌شناسی یعنی نظریه‌های فرا زبان معنایی طبیعی و آمیختگی مفهومی مورد بررسی قرار می‌دهد. پژوهش پیش‌رو، از نوع مروری روایتی است و بیش از ۲۰ مقاله را که از مهم‌ترین آثار در زمینه نظریه‌های یاد شده هستند، بررسی می‌کند. در ابتدای هر بخش، به اختصار فرض‌ها، مفاهیم و اهداف هر نظریه مطرح می‌شود و سپس مهم‌ترین مقالاتی که در آن زمینه‌ها نوشته شده است، عنوان می‌شود. در بخش نتیجه‌گیری مقاله نیز ضمن جمع‌بندی نتایج مقالات مطرح، به شکاف‌ها و ضعف‌های این حوزه به‌ویژه در زبان فارسی اشاره می‌شود و نهایتاً پیشنهاداتی برای پژوهش‌های آینده طرح می‌شود.

واژه‌های کلیدی: معنی‌شناسی، نظریه فرا زبان معنایی طبیعی، نخستی معنایی، نظریه آمیختگی مفهومی

۱- مقدمه

معنی‌شناسی دانشی است که به مطالعه علمی معنی واژه‌ها و جملات می‌پردازد و اصول و قواعد حاکم بر معنی را مورد توجه قرار می‌دهد (سعید^۱، ۲۰۰۳: ۳). می‌توان گفت معنی‌شناسی، شاخه‌ای از زبان‌شناسی است که به بررسی معنی و مفهوم نشانه‌ها در درون زبان می‌پردازد (ریمر^۲، ۲۰۱۰: ۳). به اعتقاد ریمر، قلب زبان، معنی است و زبان بدون معنی مانند شش بدون هواست (همان). آراء و نظریه‌های مختلف و زیادی در حوزه معنی‌شناسی وجود دارد که نظریه‌های فرازبان معنایی طبیعی^۳ و آمیختگی مفهومی^۴ در شمار پراهمیت‌ترین نظریه‌ها قرار می‌گیرد، هرچند پژوهش‌های کمی در خصوص این دو نظریه در زبان فارسی انجام شده است. بیشتر پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر در مورد این نظریه‌ها شکل گرفته است، به زبان انگلیسی منتشر شده و کمتر در زبان فارسی به آن‌ها اشاره شده است. مثلاً تعداد پژوهش‌هایی که در مورد نظریه فرازبان معنایی طبیعی در زبان فارسی انجام شده است، تا جایی که نگارنده می‌داند، کمتر از پنج یا شش مورد است.

هرگاه سخن از زبان‌شناسی مدرن به میان می‌آید، همیشه بحث با نظرات و آراء فردینان دو سوسور^۵ آغاز می‌شود. در رابطه با معنی، سوسور نیز آرائی دارد. دیدگاه سوسور به معنی همواره در مقام دیدگاهی آغازین به مطالعه معنی در بین نظریه‌پردازان معنی‌شناسی مطرح است. سوسور نشانه را متشکل از تصور صوتی و تصور معنایی می‌داند. بنابراین از نظر او، شاهد تقابل لفظ و معنی هستیم که این تقابل دوگانه از قرن‌ها پیش در حوزه‌های زبان‌شناسی و منطق نیز مطرح بوده است. در ذهن ما نیز این تقابل دوگانه وجود دارد که برای هر لفظی، معنایی اختصاص می‌دهیم. سوسور نیز با این جمله معروف که لفظ و معنی، دو روی یک سکه هستند، در واقع بر روی همین تقابل تأکید کرد (پاکتچی، ۱۳۸۷: ۹۴).

به منظور تجزیه و تحلیل دقیق معنی، این مقاله در پی آن است تا مطالعه معنی را از دیدگاه دو نظریه محبوب و پرطرفدار معنی‌شناسی یعنی نظریه‌های فرازبان معنایی طبیعی و آمیختگی مفهومی مورد بررسی

1. J. I. Saeed
2. N. Riemer
3. Natural Semantic Meta-language
4. Conceptual Blending
5. F. Saussure

قرار دهد. پژوهش پیش‌رو، از نوع مروری روایتی است و بیش از ۲۰ مقاله را که از مهم‌ترین آثار در زمینه نظریه‌های یاد شده هستند، بررسی می‌کند. در ابتدای هر بخش، به اختصار به بیان فرض‌ها، مفاهیم و اهداف هر نظریه می‌پردازیم و سپس مروری خواهیم داشت بر مهم‌ترین مقالاتی که در آن زمینه‌ها نوشته شده است. در بخش نتیجه‌گیری مقاله نیز ضمن جمع‌بندی نتایج مقالات مطرح، به شکاف‌ها و ضعف‌های این حوزه در زبان فارسی اشاره می‌کنیم و نهایتاً پیشنهاداتی برای پژوهش‌های آینده طرح خواهد شد.

۲- نظریه فرازبان معنایی طبیعی

آنا ویژبیتسکا^۱ در سال ۱۹۷۲ در کتابش با عنوان نخست‌های معنایی^۲ برای اولین بار رویکردی را بنیاد نهاد که نهایتاً به نظریه فرازبان معنایی طبیعی منجر شد (گودارد^۳، ۱۹۹۸: ۱۳۱ و ۳۲۴). به اعتقاد گیراتز^۴ (۲۰۱۰: ۱۲۸)، بیشترین تأثیر را در شناساندن و بسط این نظریه، ویژبیتسکا و گودارد داشته‌اند. رویکرد فرازبان معنایی طبیعی، رویکردی بسیار تأثیرگذار در زمینه معنی‌شناسی‌واژگانی است که هدف آن در وهله اول، تحلیل معنی است و تاکنون روی ۳۰ زبان زنده جهان انجام شده است. در این نظریه بحث اساسی این است که در بین معانی جهانی، هسته‌های کوچکی وجود دارد که به آن‌ها نخست‌های معنایی می‌گویند. این نخست‌ها از طریق واژه و گروه‌های واژگانی در هر زبانی می‌تواند بیان شود. مهم‌ترین اصل در این نظریه این است که باید سعی کرد معانی پیچیده و زبان‌ویژه را به مفاهیم و واژه‌های ساده‌تری تجزیه کنیم که در همه زبان‌ها مشترک هستند؛ به عبارتی دیگر، معانی پیچیده را بر اساس شماری از مفاهیم ساده توصیف می‌کنیم (گودارد، ۲۰۱۴: ۳). نخست‌های معنایی و دستور زبان ترکیبی دو ابزاری هستند که برای تحلیل معنی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

تحلیل و بررسی نخست‌های اولیه معنایی که در ابتدا با بررسی آن‌ها در تعدادی از زبان‌های دیگر انجام شد، شامل ۶۳ مفهوم است که به عنوان نخست‌های معنایی تفکیک‌ناپذیر در توصیف معنایی زبان به عنوان عناصر مهم فرازبان معنایی به کار گرفته می‌شوند. جدول ۲-۱ شامل فهرست این ۶۳

1. A. Wierzbicka
2. Semantic Primitives
3. C. Goddard
4. D. Geeraerts

نخستی معنایی در زبان انگلیسی است. چنانکه مشخص است در این جدول نخستی‌های معنایی زبان انگلیسی با حروف بزرگ نشان داده شده‌اند که نشان‌دهنده این امر است که تمام این نخستی‌ها، مفهوم هستند و نه صرفاً یک واژه.

جدول ۱-۲ آخرین مجموعه نخستی‌های فرازبان معنایی طبیعی به همراه معادل‌های آن‌ها در زبان انگلیسی

(NSM homepage: 2014)

نخستی‌های اولیه تفکیک‌ناپذیر	مقوله‌های معنایی کلی
I, YOU, SOMEONE, SOMETHING~THING, PEOPLE, BODY	Substantives = موجودیت‌ها
KIND, PART	Relational Substantives = کنش‌گرهای رابطه‌ای
THIS, THE SAME, OTHER~ELSE	Determiners = تخصیص‌نماها
ONE, TWO, MUCH~MANY, LITTLE~FEW, SOME, ALL	Quantifiers = سورها یا کمیت‌نماها
GOOD, BAD	Evaluators = ارزش‌نماها
BIG, SMALL	Descriptors = توصیف‌کننده‌ها
THINK, KNOW, WANT, FEEL, SEE, HEAR	Mental predicates = محمول‌های ذهنی
SAY, WORDS, TRUE	Speech = گفتارنماها
DO, HAPPEN, MOVE	Actions, = کنش‌ها، رویدادها، حرکت Events, Movement
BE (SOMEWHERE), THERE IS, BE (SOMEONE/SOMETHING)	Location, = مکان، وجود، مشخصه Existence, Specification
LIVE, DIE	Life and Death = مرگ و حیات
WHEN~TIME, NOW, BEFORE, AFTER, A LONG TIME, A SHORT TIME, FOR SOME TIME, MOMENT	Time = زمان
WHERE~PLACE, HERE, ABOVE, BELOW, FAR, NEAR, SIDE, INSIDE	Space = فضا
NOT, MAYBE, CAN, BECAUSE, IF	Logical Concepts = مفاهیم منطقی
VERY, MORE	Intensifier, Augmentor = تشدیدکننده‌ها
LIKE, AS, WAY	Similarity = شباهت

در اینجا به اختصار اصول این نظریه مطرح می‌شوند:

۱. نخست‌ی‌ها لغت نیستند بلکه در سطح معنی واحد واژگانی خود را نشان می‌دهند.
۲. نخست‌ی‌ها می‌توانند واژه، تکواژ مقید یا گروه‌واره باشند.
۳. نخست‌ی‌ها می‌توانند پیچیده و دارای تنوع در ترکیب باشند (که با علامت ~ نشان داده می‌شود).
۴. هر نخست‌ی، قواعد ترکیبی-نحوی خاص خود را دارد.
۵. ویژگی‌های صرفی-نحوی آن‌ها در زبان‌های مختلف متفاوت است (گودار، ۲۰۰۸: ۶۱؛ گودار، ۲۰۱۴: ۲).

۱-۲- پیشینه پژوهش

ویرژبیتسکا (۱۹۷۲)

اولین اثری که مورد بحث قرار می‌گیرد، دقیقاً به فرضیه ژنتیکی بودن فرازبان معنایی طبیعی مربوط می‌شود. آنا ویرژبیتسکا در سال ۱۹۶۵ تحت تأثیر آراء بوگوسلاوسکی^۱ زبان‌شناس لهستانی و در پی سخنرانی وی در دانشگاه ورشو سعی کرد فهرستی از نخست‌ی‌های معنایی را جمع‌آوری کند. این زبان‌شناس در سال ۱۹۷۲ با کتاب نخست‌ی‌های معنایی برای اولین بار رویکردی را تحت عنوان فرازبان معنایی طبیعی معرفی کرد (گودار، ۱۹۹۸). او کاربرد NSM (= فرازبان معنایی طبیعی) را در مراحل شناخت تکاملی تدریجی انسان و تکامل تدریجی معنی مورد توجه قرار داد. بررسی‌های ویرژبیتسکا در موشکافی و آزمایش در این مورد که چطور شامپانزه فکر می‌کند، موضوع فرازبان طبیعی معنایی و زبان تفکر را به وجود آورد. ویرژبیتسکا با آزمایش‌های مختلفی که انجام داد، و همچنین با امتحان فرضیه‌های متفاوت به این نتیجه رسید که در رفتار شامپانزه‌ها درک وجود دارد و شامپانزه بدون تردید می‌تواند فکر کند (وایتن^۲ و اردال^۳، ۲۰۱۲؛ کال^۴ و توماسلو^۵، ۲۰۰۸؛ توماسلو و کال، ۲۰۱۰).

-
1. A. Bogoslawski
 2. A. Whiten
 3. D. Erdal
 4. J. Call
 5. M. Tomaselo

نتایج آزمایش‌های ویرژیتسکا بیان‌کننده این امر است که شامپانزه‌ها زبان تفکری غنی با واژگان و دستور ذهنی نه‌چندان محدود دارند. مثلاً شامپانزه‌ها با اشاره و یا حرکات اعضای بدنشان زمانی که مشکلی به وجود می‌آید، یا در به‌دست آوردن غذا یا برای اعلام خطر ناشی از حضور سایر حیوانات، با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کند (دونالد^۱، ۲۰۰۱؛ مک‌نیل^۲، ۲۰۰۵ و کوربالیس^۳، ۲۰۰۲). طبق نتایجی که از آزمایش‌های ویربیزکا حاصل شد، در تفکر شامپانزه به نظر می‌رسد نشانه‌های تجربی و منطقی که در تفکر انسان مشاهده می‌شود، وجود دارد؛ اما این تفکر شامپانزه‌ها خیلی قاعده‌مندتر و از نظر نحوی خیلی ابتدایی‌تر از تفکر انسان است (گودار و ویرژیتسکا، ۲۰۱۴).

آرنولد و نیکول (۱۹۹۶)

آرنولد و نیکول^۴ بر این اعتقادند اینکه بخواهیم همه واژه‌ها را تعریف کنیم، عملاً امکان‌پذیر نیست. برای تعریف هر واژه باید از واژه‌های دیگری استفاده کنیم و مجدداً برای تعریف واژه‌هایی که در تعریف به کار رفته‌اند، لازم است از واژه‌های دیگری استفاده کنیم. به عبارتی دیگر، خود واژه‌های تعریف‌کننده^۵ نیز به واژه‌هایی احتیاج دارند که با آن‌ها تعریف شوند. این مسئله منجر به دورپذیری می‌شود. نتیجه‌گیری آن‌ها این است که ما باید به تعدادی نخستین برسیم که خود غیرقابل تعریف هستند (۱۹۹۶: ۶۴).

لیدکت و کروزت (۲۰۰۰)

لیدکت و کروزت^۶ پژوهش‌هایی در رابطه با نظریه فرازبان معنایی طبیعی و نخستین‌های معنایی در سه زبان آلمانی، چینی و کره‌ای انجام داده‌اند. این پژوهش‌ها مربوط به دانش‌آموزانی می‌شد که اهل

-
1. M. Donald
 2. D. McNeill
 3. M. Corballis
 4. A. Arnauld & P. Nicole
 5. defining words
 6. Liddicoat, A & Crozet, C

کشورهای آلمان، چین و کره هستند و هدفشان یادگیری زبان انگلیسی است. این پژوهشگران سه مقاله را به عنوان نمونه انتخاب کردند و در ۵۰۰ کلمه اول آن مقاله‌ها، تعداد ۳۰ نخستی معنایی در زبان کره‌ای و ۴۰ نخستی معنایی در زبان آلمانی مشاهده کردند. همچنین در هیچ کدام از این سه مقاله، در ۵۰۰ کلمه اولشان نخستی‌های معنایی «LIKE, HAPPEN, THE, THERE IS, PART, KIND» یافت نشد. در نوشته‌های کره‌ای و چینی، تقریباً حدود نصف نخستی‌های معنایی به کار می‌رفتند، به طوری که از نمونه‌های «BECAUSE, OTHER, MAYBE» چیزی مشاهده نشد. این مشاهده مختصر نتایج درخور توجهی داشت که می‌توانست به درد معلمان و مدرسان زبان بخورد. با این حال به نظر می‌رسد که معلمان زبان و طراحان برنامه‌های تحصیلی لازم است کاملاً آگاه باشند که در مورد نخستی‌های معنایی، رئوس مطالب را مورد توجه قرار دهند. تعدادی از مفاهیم مفید و کاربردی برای فهم و توضیح دیگر کلمات هستند که در واقع نخستی معنایی می‌باشند و باید در واژگان ذهنی زبان‌آموز از قبل وجود داشته باشد.

یون (۲۰۰۱)

مهم‌ترین نکته که در تئوری NSM باید مورد توجه قرار گیرد این است که خود نخستی‌های معنایی تعریف‌شدنی نیستند و به صورت واژگانی شده می‌توانند به صورت عبارت‌های ثابت با ترکیب‌شونده در جمله قرار بگیرند. یون^۱ (۲۰۰۱) نخستی معنایی THIS را در زبان کره‌ای بررسی کرد. این واژه در زبان کره‌ای نیز در مقام اسم اشاره ظاهر می‌شود. براساس تحقیقات بین‌زبانی ویژبیتسکا (۱۹۹۶) نخستی معنایی THIS یک نخستی جهانی است. یون این واژه را با مفهوم معادلش در زبان کره‌ای که سه واژه مجزای Ku, i و Ce می‌باشند، مقایسه کرده‌است. در زبان کره‌ای، این واژه‌ها در نقش اسم اشاره (شان^۲، ۱۹۹۴) یا صفت اشاره به کار می‌روند (لی^۳، ۱۹۸۹). معنی و کاربرد دستوری این واژه‌ها نسبتاً پیچیده‌تر از معادل انگلیسی آن‌ها است و بستگی به دو نفری دارد که در مکالمه درگیر

-
1. J. K. Yoon
 2. H. M. Shon
 3. H. B. Lee

هستند (سانگ^۱؛ کیمل^۲؛ چانگ^۳؛ کیمل^۴؛ ۱۹۸۲). بر مبنای مطالعاتی که اخیراً صورت گرفته است، واژه‌های i، Ku و Ce بر طبق نظر گویشوران زبان کره‌ای از نظر فیزیکی و روانشناختی بین سه عامل مرجع، گوینده و شنونده مورد استفاده مستدل قرار می‌گیرد (اوه^۵، ۱۹۹۸). به عبارتی بهتر، انتخاب هر کدام از این سه واژه بستگی به موقعیتی دارد که در جمله بیان می‌شود.

گودار و ویرژیبتسکا (۲۰۰۲)

کلیف گودار و آنا ویرژیبتسکا در کتاب «حوزه معنایی و جهانی‌های واژگانی»^۶ نشان داده‌اند که چطور یافته‌های NSM می‌تواند دربارهٔ واژه‌های جهانی نخست‌های معنایی در زمینه تحلیل معنایی در توصیف زبان‌ها قابلیت اجرایی داشته باشد. همچنین مفاهیم روش شناختی در حوزه معنایی با بحث در مورد زبان‌های در معرض خطر نابودی مثل پیراها^۷ و دالابون^۸ را مشخص کرده‌اند. این دو زبان‌شناس معتقدند که تفسیر واژه‌های جهانی روندی کاربردی برای ما فراهم می‌کند که بتوانیم ارتباطی منطقی از معنای واژگانی ناآشنا به دست دهیم. ویرژیبتسکا و گودار سوالاتی مطرح کردند که برای بسیاری از زبان‌شناسان که در حوزه معنی‌شناسی کار می‌کنند، می‌تواند مورد توجه قرار گیرد:

- چگونه می‌توان در حوزه معنی و اصول دستوری زبان‌هایی که کمتر شناخته شده هستند، کار کرد؟
- چگونه باید از تحمیل معنی و مقولات زبانی خود به زبانی که قصد بررسی و توصیف آن‌ها داریم، کاست؟

-
1. B. H. Song
 2. J. S. Kim
 3. K. H. Chang
 4. I. W. Kim
 5. K. S. Oh
 6. Semantic fieldwork and lexical universals
 7. Piraha
 8. Dalabon

ویژیتسکا و گودار در کتاب «حوزه معنایی و جهانی‌های واژگانی» از دیدگاه فرازبان معنایی طبیعی به سوالات و موضوعات مطرح شده پاسخ‌هایی داده‌اند. هر چند بسیاری از نمونه‌های دستوری اساساً بر مبنای معنی می‌باشد، بسیاری از زبان‌شناسان هنوز در تحلیل معنایی به معنی‌شناسی واژگانی به عنوان یک کمبود بزرگ می‌نگرند (متیوسون^۱، ۲۰۰۴). محققین NSM روش‌هایی را برای تحلیل معنایی واژه‌ها در طول ۳۰ سال بسط و گسترش داده‌اند. چندمعنایی و هم‌معنایی یک پدیدهٔ زبان‌ویژه است، هرچند قابل مشاهده است که برخی نمونه‌ها به تکرار گرایش دارد (گودار، ۲۰۱۲). بنابراین وقتی در انگلیسی می‌گوییم "do" و در اسپانیایی می‌گوییم "hacer" هر دو نمایندهٔ یک هسته هستند. این سخن به این معنا نیست که "do" در انگلیسی و "hacer" در اسپانیایی در تمامی کاربردهایشان دقیقاً یکسان هستند، چراکه هر دو واژه علاوه بر معنی ویژه، دارای یک معنی نخستین هم هستند. برای مثال، فعل "hacer" در زبان اسپانیایی یک معنی دیگر هم دارد که معادل انگلیسی‌اش فعل "make" است.

گودار (۲۰۰۸)

گودار^۲ به توصیف نظریهٔ فرازبان معنایی طبیعی و نخستین‌های معنایی‌ای که در قالب این نظریه مطرح است، می‌پردازد و سپس نخستین‌های معنایی را در زبان انگلیسی واکاوی می‌کند. علاوه بر این، گودار این نظریه و نخستین‌های معنایی مطرح را از دیدگاه برخی از زبان‌شناسان مانند آمبربر (۲۰۰۸)، یون (۲۰۰۸) و یونکر (۲۰۰۸) معرفی می‌کند.

بسمرز و ویژیتسکا (۲۰۱۰)

بسمرز^۳ و ویژیتسکا با پژوهش‌های زیادی که روی زبان‌های مختلف انجام داده‌اند، به این نتیجه رسیده‌اند که تقریباً ۶۰ مفهوم با بازنمودهای واژگانی مختلف در همهٔ زبان‌های زندهٔ جهان وجود دارند که به نظر می‌رسد مفاهیمی ذاتی باشند. این مفاهیم شامل واژه‌هایی مانند small, big, do, like و

-
1. L. Matthewson
 2. C. Goddard
 3. M. Besemeres

هستند که می‌توان واژه‌ها و عبارت‌های پیچیده‌تر را به کمک این مفاهیم ذاتی تعریف و توصیف کرد. نکته قابل توجه این است که این مفاهیم، خود تعریف‌ناپذیر هستند (گودار، ۱۹۹۸: ۱۵۷).

صفوی (۱۳۸۱)

صفوی دیدگاه جدیدی برای تعیین جهانی‌های معنایی به دست داده است. به منظور نیل به این دیدگاه، ابتدا این نکته را مدنظر قرار می‌دهد که منظور از آنچه «جهانی» یا «همگانی» در زبان نامیده می‌شود چیست و چگونه می‌توان به ابزاری برای تعیین این جهانی‌ها دست یافت. بنا به اعتقاد صفوی، مطالعه معنی پیچیده‌ترین بخش زبان‌شناسی را به خود اختصاص می‌دهد. او در مقاله «نگاهی به چگونگی تعیین جهانی‌های معنایی» مسیر تاریخی مطالعه معنی در زبان‌شناسی را مورد بررسی قرار می‌دهد. در واقع طرح مطالعه تاریخی معنی از سوی پاول^{۱۱} (۱۹۲۰) و برآل^{۱۲} (۱۸۹۷) بود که به معنی‌شناسی تاریخی منجر شد. پس از آن، معنی‌شناسی واژگانی امکان طرح می‌یابد (گیرارتز، ۲۰۱۰). به اعتقاد صفوی، معنی‌شناسی واژگانی نگرش‌های متعددی را به وجود آورده است که ما را از دوره معنی‌شناسی تاریخی به سوی معنی‌شناسی ساخت‌گرا و در ادامه به سمت معنی‌شناسی زایشی کشانده است و بالاخره نتیجه مقابله با این دو نوع معنی‌شناسی، ما را در برابر دو نگرش عمده در عصر حاضر یعنی معنی‌شناسی نوساخت‌گرا و معنی‌شناسی شناختی قرار می‌دهد. وی در مقاله‌اش عنوان می‌کند هم نظریه فرازبان معنایی طبیعی و هم واژه‌ها بر مبنای تحلیل مولفه‌ای و تجزیه‌پذیر معنی‌شناسی نوساخت‌گرا امکان طرح می‌یابند، که فرازبان معنایی طبیعی بر نوعی بازنمود غیرصوری بر مبنای «القبای تفکر انسان» یا مجموعه‌های نخستی است که قرار است جهانی تلقی شوند. از دیدگاه صفوی، فرازبان معنایی طبیعی ویرژبیتسکا جزئی اصلی در معنی‌شناسی نوساخت‌گرا است (ویرژبیتسکا، ۱۹۷۲ و ۱۹۹۲) که بر مبنای تحلیل مولفه‌ها شکل گرفته است. او در مقاله‌اش فقط به مباحث نظری جهانی‌های معنایی می‌پردازد بدون اینکه به تحلیل داده‌ها بپردازد. وی همچنین از مفاهیمی مانند معنای اولیه، معنای اصلی و نخستی‌های معنایی صحبت به میان می‌آورد که اساس و مبنای کار او قرار می‌گیرند.

1.2 H. Paul

2.3 M. Breale

افراشی (۱۳۸۵)

افراشی به تحلیل فرازبان در بحث ترجمه پرداخته است. وی در چارچوب نظریهٔ فرازبان معنایی طبیعی، به اندیشهٔ وجود عناصری اشاره می‌کند که هم معنایی هستند و هم جهانی و در بین همهٔ زبان‌ها نیز قابلیت ترجمه دارند. با تحلیل فرایند ترجمه و حرفهٔ مترجم و نیز تبیین مراحل و چارچوب‌های آن، بحث فرمول‌نویسی فرایند ترجمه به وسیلهٔ فرازبان را در حوزهٔ ترجمه‌شناسی مطرح می‌کند که خود گامی در مسیر تعیین استانداردها و پارامترهای همگانی در زمینهٔ ترجمه است. بر این اساس، ابتدا جایگاه ویژهٔ متن در کار مترجم و در پی آن، اهمیت تحلیل متن در ترجمه تبیین می‌شود. در بخشی که به مترجم مربوط است، یکی از مهم‌ترین وظایف، برگردان متن مبدأ به متن مقصد است. چنین کاری بسیار سخت است. از ویژگی‌های این نوع نگاه به متن می‌توان به جهانی بودن آن اشاره نمود. در واقع، تمام متن‌ها در زبان‌های مختلف دارای معنی و پیام و در نتیجه یک شبکهٔ معنایی هستند که البته در واژه‌ها، ساختار دستوری و صورت ظاهری متن آشکار نیستند. لذا می‌توان با استفاده از روش تحلیل متن، چنین شبکهٔ معنایی را برای هر متن ترسیم کرد. بدون تردید، هر مخاطبی از جمله خود مترجم با چنین شبکهٔ معنایی‌ای در متن مواجه هستند و می‌کوشند آن را درک کنند و انتقال دهند. از سوی دیگر، با مبنا قرار دادن شماری اصول و پارامترهای تعریف شده می‌توان یک فرازبان برای ترجمه ترسیم کرد. فرازبان مطرح شده در این مقاله به هیچ وجه کنش و کاربرد معرفت‌شناختی در زبان ندارد بلکه صرفاً یک نوع رمزبرداری برای تعدادی مقوله و فرایند زبانی است تا از این راه بتوانیم اصول و پارامترهای برخی فرایندهای فرعی همچون ترجمه را تعیین و تبیین کنیم. این امر خود راهی به سوی نقد و سنجش و بهینه‌سازی فرایندهای ترجمه است. این فرایند به عنوان استانداردهای ترجمه به ترجمه‌شناسان و مترجمان کمک می‌کند تا در فرایند ترجمه و نقد و بررسی آن به یک فهم مشترک برسند.

سجادی و کریمی دوستان (۱۳۹۳)

سجادی و کریمی دوستان در مقاله «رویکرد فرازبان معنایی طبیعی: فرض‌ها، مفاهیم و اهداف» به بحث در مورد رویکرد فرازبان معنایی طبیعی پرداخته‌اند و در رابطه با توصیف ظرافت‌های معنایی واژه‌ها در زبان‌های مختلف و در جوامع و فرهنگ‌های متفاوت، چهار فعل [gleraj]، [kawtajra]،

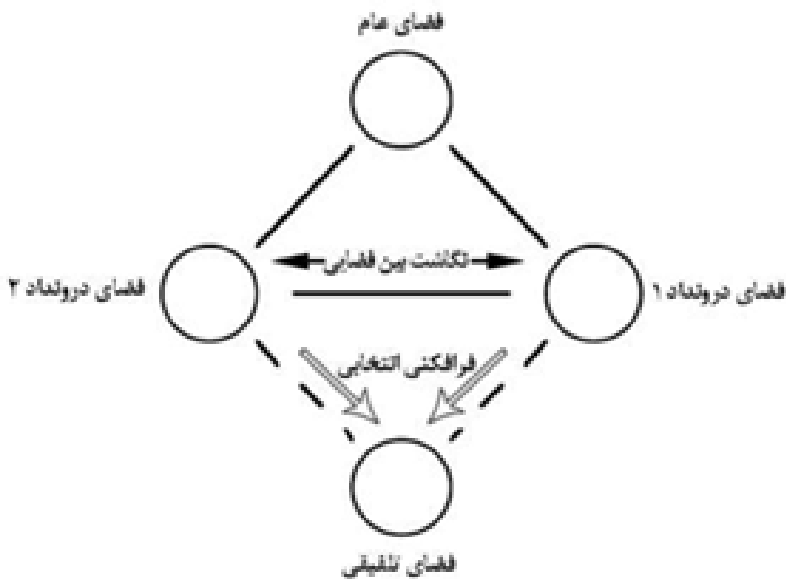
[dərɒjəvə] و [vɛrɒjəvə] را در زبان هورامی توصیف کرده و به تحلیل داده‌ها پرداخته‌اند. به اعتقاد نویسندگان، در زبان فارسی و انگلیسی برای همه آن‌ها تنها یک برابر نهاد وجود دارد؛ مثلاً در فارسی «افتادن» و در انگلیسی «Fall». سجادی و کریمی دوستان این نکته را نیز متذکر می‌شوند که تفاوت‌های ظریف و ویژگی‌های تمایزدهنده معنایی این چهار فعل از طریق ترجمه و معادل‌یابی ممکن نیست؛ چراکه برای آن‌ها تنها یک برابر نهاد وجود ندارد. اما این کار در رویکرد فرازبان معنایی طبیعی از راه توصیف معنایی امکان تحقق می‌یابد. آن‌ها به عنوان نمونه‌ای دیگر، توصیف معنایی سه اسم [təvəni], [dərɒk] و [pɪtʃək] در زبان هورامی را در مقاله‌شان توضیح داده‌اند که باز هم در زبان‌های فارسی و انگلیسی برای آن‌ها یک برابر نهاد وجود دارد؛ مثلاً در زبان فارسی «سنگ» و در زبان انگلیسی «stone» معادلی برای واژه اولی است. این تفکیک و مقوله‌بندی در زبان هورامی ناشی از موقعیت جغرافیایی و فرهنگ گویشوران آن زبان است. در این مقاله ویژگی‌های متمایز و منحصر به فرد رویکرد فرازبان معنایی طبیعی و جایگاه آن در میان دیگر رویکردهایی که برای تحلیل معنی به کار می‌رود، بیان شده است. معرفی شده است. به اعتقاد آن‌ها، رویکرد فرازبان معنایی طبیعی در بازنمایی مشخصه‌ها و ویژگی‌های ظریف و تمایزدهنده معنایی و نیز در بازنمایی مفاهیم و بار فرهنگی واژه‌ها در میان گویشوران یک زبان از ظرفیت بالایی برخوردار است.

۳- نظریه آمیختگی مفهومی

پیدایش نظریه آمیختگی مفهومی حاصل پژوهش‌های فوکونیه^۱ و ترنر^۲ (۱۹۹۴، ۱۹۹۸، ۲۰۰۲، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۶) است. این نظریه را می‌توان ترکیبی از دو نظریه استعاره مفهومی و فضاهای ذهنی دانست که در واقع، در امتداد نظریه فضاهای ذهنی بسط و گسترش یافته است. این نظریه، فرایندی پویا و زنده است که معانی جدیدی را به وجود می‌آورد. بنا به اعتقاد فوکونیه و ترنر (۲۰۰۲: ۱۷) این فرایند در مراحل اولیه رشد بازنمایی آن نشان داده می‌شود و کار بست آن در حوزه‌های اجتماعی و مفهومی است. بنابراین آمیختگی مفهومی را هم در سطح تحلیل زبانی و هم در سطح تحلیل غیرزبانی می‌توان مورد مطالعه قرار داد (افراشی، ۱۳۹۵: ۱۴۳).

1. G. Fauconier
2. M. Turner

شبکه آمیختگی مفهومی را برای هر مفهومی می‌توان رسم کرد. این شبکه متشکل از چهار فضای ذهنی است: فضای درون‌داد ۱ و ۲، فضای عام و فضای آمیختگی. فضای آمیختگی باعث تأثیرگذاری درون‌دادها بر یکدیگر می‌شود. در شکل ۳-۱، شبکه آمیختگی مفهومی نشان‌داده شده است.^۱



شکل ۳-۱. شبکه آمیختگی مفهومی (فوکونیه و ترنر، ۲۰۰۳: ۵۹)

بحث اساسی در نظریه آمیختگی مفهومی این است که یک ارتباط نسبی بین درون‌دادهای ۱ و ۲ شکل می‌گیرد که منجر به فرافکنی انتخابی می‌شود. حاصل این فرافکنی، فضای ذهنی و آمیختگی جدیدی است که به شکلی پویا و در لحظه^۲، وجوه معنایی تازه‌ای در ساختاری پیدایشی به دست می‌دهد؛ یعنی اطلاعاتی که قبلاً در هیچ یک از فضاها درون‌داد وجود نداشته است (ایوانز^۳ و گرین^۴، ۲۰۰۶: ۴۰۳).

۱. این شکل فارسی شده برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد یوسفیان (۱۳۹۶: ۶۴) است.

2. on line

3. V. Evans

4. M. Green

۳-۱- پیشینه پژوهش

کولسون (۲۰۰۰)

کولسون^۱ قالب‌گردانی^۲ و آمیختگی مفهومی را در رابطه با ساخت معنی مورد بررسی قرار می‌دهد. وی حاصل این فرایند را جهش معنایی^۳ نام‌گذاری می‌کند. کولسون و اوکلی^۴ (۲۰۰۰) نیز آمیختگی مفهومی و مفاهیم مرتبط با آن را معرفی می‌کنند. آن‌ها از منظر علم زبان‌شناسی، روان‌شناسی و علوم رایانه، کاربرد آمیختگی مفهومی را مطرح می‌کنند. هرچند به اعتقاد آن‌ها این نظریه ایرادات و کاستی‌هایی هم دارد، ولی با این حال، قابلیت‌های شناختی آمیختگی فضاهای ذهنی را در مورد استنباط فکری انسان در صورت‌های زبانی متذکر می‌شوند.

دنسیگر (۲۰۰۵)

دنسیگر^۵ در مقاله خود با عنوان «آمیختگی مفهومی و دیدگاه روایت‌گر: سفرهای جاناتان رابین به فضاهای ذهنی»^۶ دست به تحلیل روایی رمان‌های جاناتان رابین می‌زند. وی روشی خاص و منحصر به فرد را در پیش می‌گیرد و تحلیلی جامع و نوآورانه از فضاهای ذهنی که در این رمان به جود می‌آید، مطرح می‌کند.

ایوانز و گرین (۲۰۰۶)

ایوانز و گرین یک فصل از کتابشان به نظریه آمیختگی مفهومی اختصاص دارد. آن‌ها برای توصیف

-
1. S. Coulson
 2. frame-shifting
 3. semantic leaps
 4. T. Oakley
 5. B. Dancygier
 6. Blending and narrative viewpoint: Jonathan Rabin's Travels Through Mental Spaces

این نظریه از داده‌های زبانی و غیرزبانی بهره گرفته‌اند. به اعتقاد ایوانز و گرین، نظریه آمیختگی مفهومی می‌تواند پدیده‌هایی را توصیف کند که قبلاً نظریه‌های فضا‌های ذهنی و استعاره مفهومی از عهده این کار برنمی‌آمدند. به اعتقاد آن‌ها، ساخت معنی برگرفته از دو فرایند ساخت فضا‌های ذهنی و ارتباط نگاشت بین این فضاها است. بافت کلامی، باعث شکل‌گیری ارتباطات نگاشت می‌شود. به عبارتی دیگر، می‌توان ادعا کرد ساخت معنی همواره بافت‌محور است. ساختارهای مفهومی نیز فضا‌های ذهنی را در خود جای می‌دهند که به صورت لحظه‌ای شکل می‌گیرند و در نتیجه ماهیتی ویژه دارند. به اعتقاد ایوانز و گرین، ساختار پیدایشی حاصل از سه فرایند زیر هستند:

۱. ترکیب^۱

۲. تکمیل^۲

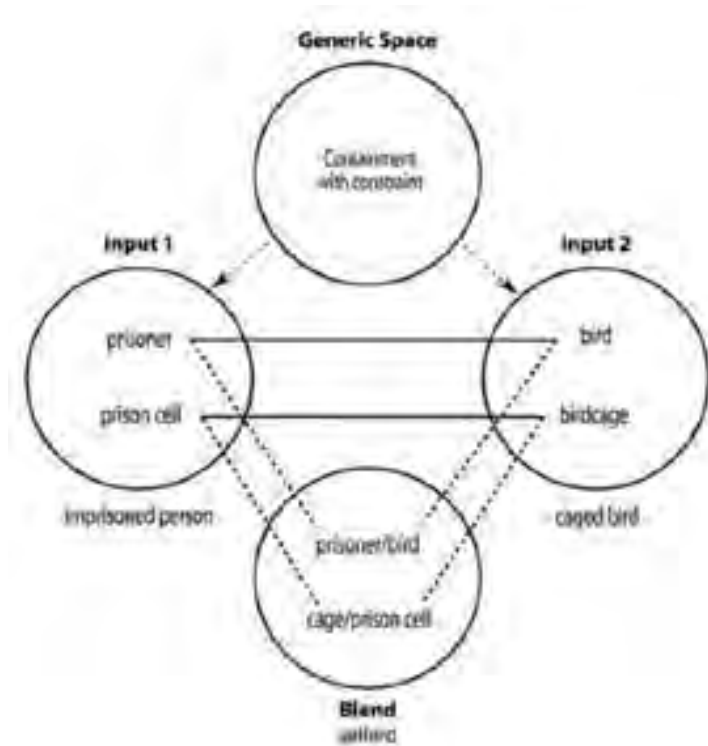
۳. تحلیل^۳

آن‌ها نهایتاً در پایان فصل ۱۲ کتاب مقدمه‌ای بر زبان‌شناسی شناختی، دو نظریه استعاره مفهومی و آمیختگی مفهومی را از نظر کارکرد با یکدیگر مقایسه می‌کنند و این‌طور نتیجه‌گیری می‌کنند که نظریه آمیختگی مفهومی در برخی جنبه‌ها باعث بسط و تکامل نظریه استعاره مفهومی شده است.

بنسز (۲۰۰۶)

بنسز^۴ در کتابش با عنوان «ترکیب‌های خلاقانه در انگلیسی»^۵ ابتدا مجاز، استعاره و آمیختگی مفهومی را از منظر شناختی توصیف می‌کند و سپس ۷۸ گروه اسمی اسم+اسم را از چند فرهنگ لغت و مجله انتخاب کرده بود، مطرح می‌کند. بنسز در ادامه مجاز، استعاره و آمیختگی مفهومی را در مورد گروه‌های اسمی‌ای که فراهم کرده بود، بررسی می‌کند. برای مثال، برای گروه اسمی jailbird شبکه آمیختگی زیر را ارائه می‌کند.

1. composition
2. completion
3. elaboration
4. R. Benczes
5. Creative Compounding in English



شکل ۳-۱. شبکه آمیختگی مفهومی گروه اسمی jailbird (برگرفته از پنسز، ۲۰۰۶)

در آمیختگی مفهومی فوق، عنصر اصلی bird، و واژه‌ای که bird را توصیف می‌کند، jail است. رابطه بین این دو عنصر نیز از نوع ظرف و مضمون است.

ترنر (۲۰۰۶)

ترنر^۱ در مقاله‌ای با عنوان «فشرده‌گی و بازنمایی»^۲ قابلیت‌ها و ظرفیت‌های ذهنی کودکان را مورد

1. M. Turner

2. compression and representation

توجه قرار می‌دهد. او در این مقاله تأکید می‌کند که توانایی ذهنی کودکان در فهم آمیختگی‌ها کمتر از بزرگسالان نیست. برای اثبات این ادعا، به کارتون‌های والت دیسنی اشاره می‌کند که بر اساس فضاهای آمیخته ساخته شده‌اند و منجر به فشردگی‌های روایی زیادی شده است. ترنر نهایتاً در حوزه ادبیات کودک، تحلیلی شناختی از چند نمونه از این آثار به دست می‌دهد.

اشمیت (۲۰۱۱)

اشمیت^۱ در مقاله‌اش با عنوان «آمیختگی مفهومی، همبستگی و ترکیبات بدیع اسم+اسم»^۲ ابتدا به معرفی قواعد و اصول کلی مطرح در نظریه آمیختگی مفهومی می‌پردازد و سپس بر اساس تحقیقاتی که قبلاً انجام شده است، میزان کارایی و قابلیت پیش‌بینی این نظریه را برای درک ترکیبات اسمی (اسم+اسم) مورد تحلیل قرار می‌دهد. اشمیت کاربردهای زیاد این نظریه را نیز در علوم شناختی معرفی می‌کند. به اعتقاد او، هدف اصلی نظریه آمیختگی مفهومی کم کردن از میزان پیچیدگی مفهومی با استفاده از فشردسازی^۳ برای نیل به سطح مقیاس انسانی^۴ است.

بردسل (۲۰۱۴)

بردسل^۵ بر این اعتقاد است که نظریه آمیختگی مفهومی این قابلیت را دارد تا انگاره‌ای شناختی هم در بحث مفهوم‌سازی زبانی و هم در بحث مفهوم‌سازی غیرزبانی ارائه دهد. وی در مقاله‌اش به‌طور مختصر به کاربردها و همچنین مفاهیم مرتبط با نظریه آمیختگی مفهومی پرداخته است.

-
1. H. J. Schmid
 2. Conceptual Blending, Relevance and Novel N+N Compounds
 3. compression
 4. human scope
 5. J. Birdsell

کووالچوک (۲۰۱۵)

کووالچوک^۱ بر اساس این نظریه، به ارتباط تنگاتنگ بین جهان خیالی، جهان واقعی و همچنین ارزش‌های فرهنگی که در رمان‌های فولکلور روسی و انگلیسی وجود دارد، می‌پردازد. نتیجه پژوهش او نشان‌دهنده این مسئله است که عامل و خاستگاه فولکلور ملی در نتیجه بین تعامل بین جهان خیالی، اتفاقات روزمره و اغراق‌هایی است که در رمان‌های روسی و انگلیسی شکل می‌گیرد.

تیلر و لیتل‌مور (۲۰۱۵)

تیلر و لیتل‌مور^۲ در یک فصل از کتابشان با عنوان «راهنمای زبان‌شناسی شناختی»، یک نمای کلی از نظریه آمیختگی مفهومی از منظر فوکونیه و ترنر ارائه می‌دهند. در این کتاب، نویسندگان بر این اعتقادند نظریه آمیختگی مفهومی در پی آن است تا الگویی کلی و شناختی در رابطه با ماهیت ساخت معنی و مفاهیم مرتبط با آن ارائه دهد. الگوی مطرح‌شده در کتاب آن‌ها این قابلیت را دارد تا تمام جنبه‌های ساخت معنی، از ساخت‌های زبانی گرفته تا زبان اشاره در بحث گفتمان و مفهوم‌سازی‌های غیرزبانی مانند بازی‌های کودکانه را توصیف و تبیین کند. آن‌ها در ادامه به ارتباط بین نظریه آمیختگی مفهومی و نظریه استعاره مفهومی می‌پردازند و بر این نکته تأکید می‌کنند که نظریه استعاره مفهومی در توصیف فرایندهای درکی در ذهن مخاطب نارسا است. سپس نمونه‌هایی غیرزبانی از آمیختگی مفهومی را مطرح می‌کنند و جمله‌ای مانند «بازی بسکتبال به کمک سطل زباله» را مثال می‌زنند. این بازی، یک سرگرمی معمول در محل کار است که طی آن، کارمندان تکه‌های کاغذ مچاله‌شده را مانند بازی بسکتبال به درون سطل زباله پرتاب می‌کنند. در اینجا یک فضای آمیخته جدیدی شکل می‌گیرد که متشکل از دو درون‌داد است: درون‌داد اولی بازی بسکتبال و پرتاب توپ است و درون‌داد دومی نیز محل کار و پرتاب کاغذهای مچاله‌شده است که به لحاظ مفهومی با یکدیگر آمیختگی می‌شوند. نتیجه‌گیری تیلر و لیتل‌مور مبنی بر این است که ذهن و بدن انسان، جدا از ارتباطات فرهنگی و اجتماعی نیست. همچنین به اعتقاد آن‌ها، نظریه آمیختگی مفهومی در وهله اول ناشی از چگونگی درک انسان‌ها از شرایط مختلف است.

1. L. P. Kovalchuk

2. J. R. Taylor & J. Littlemore

هدبلوم و همکاران (۲۰۱۶)

هدبلوم^۱ و همکاران به این نتیجه رسیده‌اند که یکی از مفاهیمی که به ما کمک می‌کند تا آمیختگی مفهومی را به‌درستی تشخیص دهیم، طرح‌واره‌های تصویری هستند. همچنین کنار هم قرار گرفتن دو نظریه طرح‌واره‌های تصویری و آمیختگی مفهومی در چگونگی مفهوم‌سازی و همچنین تفکر خلاق در بشر تأثیر زیادی دارند. به همین خاطر هدبلوم و همکاران سعی کردند تا کتابخانه‌ای جامع پدید آورند تا در آن طرح‌واره‌های تصویری به شکل نمودار آمیختگی نشان داده شود.

۴- جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در بخش‌های قبلی مقاله حاضر، پس از بیان مقدمه، به‌اختصار به بیان پژوهش‌های مهم و تأثیرگذاری پرداختیم که در قالب دو نظریه فرازبان معنایی طبیعی و نظریه آمیختگی مفهومی پرداختیم. پژوهش‌هایی که در حوزه نظریه فرازبان معنایی طبیعی انجام شده است، می‌تواند در ۴ دسته اصلی طبقه‌بندی شود:

۱. پژوهش‌هایی که سعی در جمع‌آوری، توصیف و تحلیل نخستین‌هایی معنایی داشته‌اند. پژوهش‌های انجام‌شده از سوی ویرژییتسکا (۱۹۷۲) و آرنولد و نیکول (۱۹۹۶) در این دسته جای می‌گیرند.

۲. پژوهش‌هایی که به جنبه کاربردی این نظریه می‌پردازند. لیدکت و کروزت (۲۰۰۰)، گودار (۲۰۰۸)، افراشی (۱۳۸۵) و سجادی و کریمی دوستان (۱۳۹۳) به‌ترتیب به کاربرد NSM در آموزش زبان دوم، زبان انگلیسی، ترجمه و زبان هورامی پرداخته‌اند.

۳. پژوهش‌هایی که در پی یافتن مفاهیمی بوده‌اند که بتواند در نقش نخستین معنایی ظاهر شود. هم یون (۲۰۰۱) و هم بسمرز و ویرژییتسکا (۲۰۱۰) بر این نکته تأکید داشته‌اند که نخستین‌های معنایی باید غیرقابل تعریف باشند.

1. M. Hedblom

۴. پژوهش‌هایی که به معرفی مفاهیم روش‌شناختی در حوزه معنایی همت گماشته‌اند، مانند گودار و ویرژییتسکا (۲۰۰۲).

دسته‌بندی فوق نشان می‌دهد که اولاً تعداد پژوهش‌های انجام‌شده در خارج از ایران، بسیار بیشتر از پژوهش‌های داخلی است. نکته مهم دیگر این است که در ابتدای راه شکل‌گیری این نظریه، سعی بر جمع‌آوری و معرفی نخستین معنایی بوده است و پس از گذشت چند سال، رفته‌رفته پژوهش‌ها شکل کاربردی به خود گرفته و سعی شده است از روش‌های تحلیلی و بین‌زبانی بیشتری برای تبیین این نظریه استفاده شود. نکته سوم در تفاوت پژوهش در داخل و خارج از کشور است. درحالی‌که زبان‌شناسان خارجی سعی می‌کنند به بسط و گسترش این نظریه کمک کنند، پژوهشگران داخلی از این نظریه بیشتر برای تحلیل داده‌های زبانی استفاده می‌کنند.

بر حسب آنچه که متیوسون (۲۰۰۴) مطرح می‌کند، هر چند بسیاری از نمونه‌های دستوری اساساً بر مبنای معنی می‌باشد، بسیاری از زبان‌شناسان هنوز در تحلیل معنایی به معنی‌شناسی واژگانی به عنوان یک کمبود بزرگ می‌نگرند (متیوسون، ۲۰۰۴). به عبارتی دیگر، به نظر می‌رسد جای تحلیل واژه‌های دستوری در نظریه فرازبان معنایی طبیعی خالی باشد.

پژوهش‌هایی که در حوزه نظریه آمیختگی مفهومی انجام شده است، می‌تواند در ۳ دسته اصلی طبقه‌بندی شود:

۱. پژوهش‌هایی که به کاربرد این نظریه می‌پردازند، مانند بردسل (۲۰۱۴) و کولسون و اوکلی (۲۰۰۰) که به کاربرد این نظریه در علم زبان‌شناسی، روان‌شناسی و علوم رایانه اشاره می‌کنند.

۲. پژوهش‌هایی که دست به تحلیل برخی موضوعات و همچنین داده‌های زبانی و غیرزبانی بر اساس نظریه آمیختگی مفهومی می‌زنند. پژوهش‌هایی مانند اشمیت (۲۰۱۱)، تیلر و لیتل‌مور (۲۰۱۵) و دنسیگر (۲۰۰۵) در این دسته جای می‌گیرند.

۳. پژوهش‌هایی که سعی در بسط و توسعه نظریه دارند. پژوهشی مانند هدبلوم و همکاران (۲۰۱۶) از این نوع است.

آنچه که از طبقه‌بندی بالا مشهود است، نگرش پژوهشگران نسبت به یک نظریه است. درحالی که اکثر آن‌ها سعی می‌کنند با تعدادی داده، تحلیلی بر اساس نظریه آمیختگی مفهومی انجام دهند، پژوهشگری مانند هدبلوم و همکارانش تلاش می‌کنند زوایای پنهان نظریه را بیشتر مورد بررسی قرار دهند.

در رابطه با این نظریه، نکته‌ای که حائز اهمیت است، این است که در ایران غالباً به جنبه نظری این رویکرد پرداخته می‌شود و قابلیت بالای این نظریه در ارائه تحلیلی شناختی از متن، کمتر مورد توجه زبان‌شناسان بوده است؛ درحالی که پژوهشگران خارجی که در حوزه شناختی کار می‌کنند، به جنبه کاربردی و فرازبانی این نظریه توجه می‌کنند.

بررسی نظریه NSM در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی و عربی پیشنهاد می‌شود. همچنین تأثیر نظریه فرازبان معنایی طبیعی در یادگیری زبان دوم می‌تواند به بهبود فرایند زبان‌آموزی کمک کند. به عنوان پیشنهاد، می‌توان پژوهش‌هایی مربوط به سبک‌شناسی و سبک‌شناسی تطبیقی در قالب نظریه آمیختگی مفهومی انجام داد. تحلیل فضاهای ذهنی و آمیختگی‌هایی که به وجود می‌آید، در مشخص کردن سبک نویسنده بسیار مهم است. همچنین استفاده از این رویکرد در تحلیل شناختی متن کتاب‌های درسی (به‌ویژه دوره ابتدایی تحصیلی) و دانشگاهی از دیگر پیشنهادها است.

کتابنامه

۱. افراشی، آ. (۱۳۸۵). نگاهی به نظریه فرازبان معنایی طبیعی و مسئله ترجمه‌پذیری. *مجله علمی-پژوهشی مطالعات ترجمه*، دانشگاه علامه طباطبائی، سال چهارم، شماره ۱۵.
۲. افراشی، آ. (۱۳۹۵). *مبانی معناشناسی شناختی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳. پاکتچی، ا. (۱۳۸۷). آشنایی با مکاتب معنی‌شناسی. *فصل‌نامه تعلیمات فرهنگی*. دوره ۹، شماره ۳، ۸۹-۱۱۹.
۴. سجادی، م. و کریمی‌دوستان، غ. (۱۳۹۳). رویکرد فرازبان معنایی طبیعی: فرض‌ها، مفاهیم و اهداف. *فصل‌نامه زبان و گویش‌های غرب ایران*، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه رازی کرمانشاه، سال دوم، شماره ۷، ۹۵-۱۱۳.
۵. صفوی، ک. (۱۳۸۱). نگاهی به چگونگی تعیین جهانی‌های معنایی. *مجله تخصصی زبان و ادبیات دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*، دوره ۳۵، شماره ۳-۴، ۳۹۹-۴۲۸.
۶. یوسفیان، ب. (۱۳۹۶). *بررسی نظریه آمیختگی مفهومی در اسم‌های مرکب زبان فارسی: رویکرد شناختی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
7. Arnaud, A. and Nicole P. (1996). "*Logic or the Art of Thinking*", translated by J.V. Buroker. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Benczes, R. (2006). *Creative Compounding in English: The semantics of Metaphorical and Metonymical Noun- Noun Combinations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
9. Besemeres, M. and Wierzbicka, A. (2010). "Is there Thought without Language" In *Language, Thought and Consciousness*, Marek kuczynski (Ed.), Zie Iona Gora. Poland: University of Zielona, 11-21.
10. Birdsell, J. B. (2014). *Fauconnier's Theory of Mental Spaces and Blending*. In *Bloomsbury Companion to Cognitive Linguistics*. J. Taylor and J. Littlemore (Eds.). Bloomsbury Academic. Pp. 72-90.
11. Breal, M. (1897). *Essai de semantique: science des significations*. Paris: Hachette.
12. Call, J. & Tomasello, M. (2008). Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends Cogn. Sci.* 12, 187-192.
13. Chang, K. H. (1980). 'Cisie' I, ku, ce uy uymipwunsek Ehakyenkwu 16-2.
14. Corballis, M. (2002). *From Hand to Mouth: The Origins of Language*. Princeton University Press, Princeton.
15. Coulson, S. & Oakley, T. (2000). "Conceptual blending" (Special Issue). *Cognitive Linguistics*. 11(3-4). Pp. 175-196.
16. Coulson, S. (2000). *Semantic Leaps: Frame-Shifting and Conceptual Blending in Meaning*

Construction. Cambridge and New York : Cambridge University Press.

17. Dancygier, B. (2005). Blending and narrative viewpoint : Jonathan Rabin's Travels Through Mental Spaces. *Language and Literature*, 14(2), 99-127.

18. Donald, M. (2001). *A Mind So Rare: The Evolution of Human Consciousness*. Farrar Strauss and Giroux, New York.

19. Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistic: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

20. Fauconnier, G. & Turner, M. (1998). "Conceptual integration networks". *Cognitive science* 22 (2). Pp. 133-187.

21. Fauconnier, G. & Turner, M. (1994). "Conceptual projection and middle spaces". In *Technical report 9401*. University of California, San Diego.

22. Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The Way we Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York : Basic Books.

23. Fauconnier, G. & Turner, M. (2003). "Conceptual blending, form and meaning". *Researches on Communication* 19 (19).Pp. 57-86.

24. Fauconnier, G. & Turner, M. (2006). *Rethinking Metaphor*. In Ray Gibbs, ed. Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Cambridge University Press.

25. Geeraerts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics*. Oxford : Oxford University Press.

26. Goddard, C. & Wierzbicka, A. (2014). *Semantic fieldwork and lexical universals*. Griffith University, Australian national university.

27. Goddard, C. & Wierzbicka, A. (2014). *Word and meaning*. Oxford : Oxford University Press.

28. Goddard, C. (1989). "Issues in Natural Semantic Metalanguage". *Quaderni di Semantica* 10, pp. 51-64.

29. Goddard, C. (1998). *Semantic Analysis: A Practical Introduction*. Oxford : Oxford University Press.

30. Goddard, C. (2008). *Cross-Linguistic Semantics*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.

31. Goddard, C. (2014). The Semantics of "Surprise" (and "Interest"). *International Symposium on Describing and Expressing Surprise*. Paris-Diderot.

32. Hedblom, M. et all. (2016). "Image schemas in computational conceptual blending". *Cognitive Systems Research*, 39.Pp. 42-57.

33. Kim, I. W. (1982). 'cisiuy pwunlyuwoa cisisa' I, ku, ce uy ssuim Hankul 178.

34. Kim, J. S. (1985). 'I, ku, ce and temporal noun' *The Journal of Studies in Language* 2 : 23-35.

35. Kovalchuk, L. P. (2015). "Comparative Research of Blends Frogwoman and Toad-woman in Russian and English Folktales". *Russian Linguistic Bulletin*, 3 (3) : 12-18. <http://dx.doi.org/10.18454/RULB.3.08>

36. Lee, H. B. (1989). *Korean Grammar*. Oxford University Press: New York.

37. Liddicoat, A. & Crozet, C. (2000). *Teaching Languages, Teaching Cultures*. Melbourne : Language Australia.
38. Littlemore, J. and Taylor, J. R. (2015). *The Bloomsbury Companion to Cognitive Linguistics*. New York : Bloomsbury.
39. Matthewson, L. (2004). *Strategies of quantification: Evidence from the world*. Paper presented at *the Strategies of Quantification conference*, York, England. To appear in a volume edited by Kook-hee Gil and George Tsoulas.
40. McNeill, D. (2005). *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago : University of Chicago Press.
41. NSM homepage : <http://www.griffith.edu.au/humanities-languages/school-languages-linguistics/research/natural-semantic-metalanguage-homepage>
42. Oh, K. S. (1998). '*Hyentay kwuke cisie' I, ku, ce uy kinung yenkwu*' MA thesis, Seokang University.
43. Paul, H. (1920). *Prinzipien der Sprachgeschichte*. 5th edn. Halle : Niemeyer.
44. Riemer, N. (2010). *Introducing Semantics*. Cambridge : Cambridge University Press.
45. Saeed, J. I. (2003). *Semantics*. Oxford : Blackwell Publishing.
46. Schmid, H. J. (2011). *Conceptual blending, relevance and novel N+N- compounds*. *Windows to the mind*. pp. 219-245.
47. Shon, H. M. (1994). *Korean Semantic Primes*. Routledge : London.
48. Song, B.H. (1983). 'The analysis of the Korean Deictics'. *Ene* 4: 29-48.
49. Tomasello, M. & Call, J. (2010). *Chimpanzee social cognition*. In: Lonsdorf, E.V., Ross, S.R., Matsuzawa, T. (Eds.), *The Mind of the Chimpanzee: Ecological and Experimental Perspectives*. The University of Chicago Press, Chicago.
50. Turner, M. (2006). Compression and representation. *Language and Literature*, 15(1), 17-27.
51. Whiten, A. & Erdal, D. (2012). *The human socio-cognitive niche and its evolutionary origins*. *Philos. Trans. R. Soc. B Biol. Sci.* 367 (1599), 2119-2129.
52. Wierzbicka, A. (1972). *Semantic primitives*. Berlin : Athenaum.
53. Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford : Oxford University Press.
54. Wierzbicka, A. (1996). *Semantics: Primes and Universals*. Oxford University Press.
55. Yoon, J. K. (2001). *The semantic prime "THIS" in Korean*. School of language studies, Australian national University.

معرفی شبکه‌واژگانی فریم‌نت



نسا میهن‌پرست
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
n.mhnprst@yahoo.com

نظریه معنی‌شناسی قالب‌بنیاد که از نظریه‌های مطرح در معنی‌شناسی شناختی و برنامه‌ای مطالعاتی و تحقیقاتی در معنی‌شناسی تجربی است که در سال ۱۹۷۶ معرفی شد. در این نظریه، معنی یک کلمه فقط از طریق ارجاع به پس‌زمینه ساختاریافته از تجربه‌ها و باورها قابل‌درک است و سخنوران یک زبان، معنی کلمات را به‌واسطه قالب‌های پس‌زمینه‌ای معنایی درک می‌کنند که مفهوم رمزگذاری‌شده توسط یک کلمه را برمی‌انگیزانند. بر مبنای همین نظریه، طرح تحقیقاتی فرهنگ‌نگاری رایانه‌ای 'فریم‌نت' (شبکه قالبی) در سال ۱۹۹۷ راه‌اندازی شد و آغازگر آن چارلز فیلمور می‌باشد. رویکرد اصلی این پروژه، این است که معنای بیش‌تر کلمات براساس قالب معنایی، توصیف انواع روابط، رویدادها و مشارکان در آن‌ها قابل‌فهم‌تر خواهند بود. شبکه‌واژگانی فریم‌نت در حال حاضر، شامل بیش از ۱۳۰،۰۰۰ واحد واژگانی، بیش از ۱۰۰۰ قالب معنایی و بیش از ۲۰۰،۰۰۰ جمله حاشیه‌نویسی‌شده

است. در فریم‌نت، هر واژه به یک قالب ربط داشته و روابط میان واژه‌ها، به‌طور غیرمستقیم از ارتباط با قالب‌ها اشتقاق می‌یابد و نیز نقش‌های معنایی، بر اساس رابطه‌شان با قالب‌ها تعریف می‌شوند. هدف این شبکه، ترسیم طیفی از ویژگی‌های نحوی و معنایی هر کلمه با استفاده از پیکره‌واژه‌های زبانی است که منجر به ادراک عمیق‌تر معنای واژه‌ها می‌شود. این شبکه‌واژگانی، علاوه بر زبان انگلیسی، در بسیاری از زبان‌های دنیا از جمله فرانسوی، چینی، برزیلی، آلمانی، اسپانیولی، ژاپنی، سوئدی و کره‌ای راه‌اندازی شده است؛ اما در ایران، صرفاً پژوهش‌های انگشت‌شماری در رابطه با آن انجام گرفته و تا مرحله‌ای شدن این پروژه، راه زیادی در پیش است؛ بنابراین راه‌اندازی این شبکه‌واژگانی جامع در زبان فارسی جز با انجام تحقیقات و پژوهش‌های گسترده در این زمینه میسر نیست.

فریم‌نت از بخش‌های مختلفی تشکیل شده است که برای معرفی آن‌ها، از پایگاه رسمی شبکه‌قالبی یا فریم‌نت انگلیسی (فیلمور و بیکر ۲۰۰۱، بیکر و همکاران ۱۹۹۸، لوی و همکاران ۱۹۹۷) و مجموعه مقالاتی استفاده می‌کنیم که در این زمینه وجود دارد.

وقتی وارد صفحه اصلی پایگاه اینترنتی شبکه‌قالبی (فریم‌نت) به آدرس

<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/home>

می‌شویم و در نوار جست‌وجو، قالب موردنظر را جست‌جو می‌کنیم، در صفحه‌ای که پیش رویمان قرار می‌گیرد، با بخش‌های زیر مواجه می‌شویم:

تعریف (Definition)

در این پایگاه، نام و تعریفی از قالب ارائه شده که در این تعریف، رویداد مربوط به آن قالب با استفاده از نقش‌های معنایی تفهیم می‌شود.

عناصر قالبی (Frame Elements)

عناصر قالبی درواقع همان نقش‌های معنایی هستند و عناصر پایه‌ای و اصلی برای هر قالب محسوب می‌شوند. عناصر قالبی به دو بخش مرکزی^۱ و غیرمرکزی^۲ تقسیم می‌شوند:

1. Core
2. Non-core

عناصر قالبی مرکزی: شامل عناصری است که برای تفهیم معنای یک قالب، ضروری هستند و تمام جنبه‌های ضروری صحنه را به لحاظ مفهومی دربر می‌گیرند؛ مانند یک پدیده یا رویداد و مشارکان در آن.

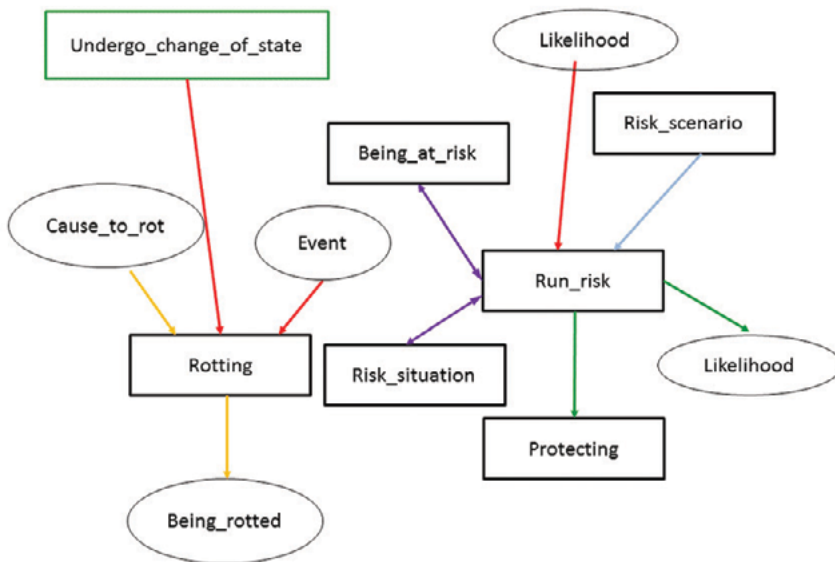
به عقیدهٔ روپنهوفر و همکاران (۲۰۱۶، ۲۳-۲۴) عنصر قالبی مرکزی، مؤلفه‌ای را معرفی می‌کند که به لحاظ مفهومی، حضورش در قالب ضروری است. درواقع، عناصر قالبی مرکزی، قالب را منحصر به فرد کرده و قالبی را از قالبی دیگر متمایز می‌کند. به عنوان مثال، در قالب 'انتقام گرفتن'، عناصر قالبی انتقام‌جو، مجازات، مجرم، خسارت‌دیده و خسارت همگی مرکزی هستند؛ زیرا رویداد 'انتقام‌جویی' ضرورتاً شامل تمامی این عناصر است. ایشان برای تعیین عناصر قالبی مرکزی، معیارهایی صوری را به‌قرار زیر برمی‌شمرند:

- عنصری که حضور آشکارش الزامی باشد، عنصر مرکزی است؛ برای مثال، فعل شباهت داشتن در قالب 'تشابه' همیشه نیازمند گروه اسمی است که پس از فعل بیاید و شبیه فاعل باشد.
- عنصر قالبی که در صورت حذف شدن نیز بتوان حضورش را درک کرد، مرکزی است؛ مثلاً اگر فعل 'رسیدن'، فقط با یک فاعل به کار رود؛ مانند جملهٔ 'علی رسید'، چون حضور یک 'مقصد' برای این رخداد الزامی بوده و از بافت قابل دریافت خواهد بود، آن را نیز به عنوان عنصر قالبی مرکزی در نظر می‌گیریم.
- عنصر قالبی که معنی آن از روی ظاهرش قابل پیش‌بینی نیست و به واسطهٔ واحد واژگانی هدف می‌توان آن را تفسیر کرد، مرکزی است. در این‌جا، دو مورد زیر را می‌توان استنتاج کرد:

- (۱) عنصر قالبی که هیچ نشان صوری ندارد، مرکزی است؛ بنابراین عناصر قالبی که می‌توانند فاعل یا مفعول یک جملهٔ سادهٔ معلوم باشند، مرکزی هستند؛ زیرا این جابجاءها میزبان بسیاری از عناصر قالبی محسوب می‌شوند؛ مثلاً قالب 'ساختن'^۲ که شامل فعل 'ساختن' است، حداقل دو عنصر قالبی مرکزی دارد؛ زیرا فعل ساختن هم نیازمند فاعل است و هم نیازمند مفعول.

1. Similarity

2. Building



(۲) عنصر قالبی که نشان‌سوری ویژه‌ای 'دارد، باید مرکزی باشد. مثال خوبی که در این مورد می‌توان زد، فعل حرف‌اضافه‌ای *depend on* است. حرف‌اضافه به‌عنوان نشان‌گر، در هیچ ساخت دیگری با معنای مشابه به کار نخواهد رفت.

عناصر قالبی غیرمرکزی: این عناصر، بیشتر جنبه توصیفی دارند و رویدادی جز رویداد اصلی را بیان نمی‌کنند و شامل عناصری مانند مکان، زمان، چگونگی، علت، نتیجه و غیره می‌شوند (پایگاه شبکه قالبی).

مجموعه عناصر قالبی مرکزی (FE core sets)

بعضی از عناصر قالبی، به صورت مجموعه عمل می‌کنند. به این صورت که حضور هر یک از اعضای مجموعه می‌تواند جایگاه مربوط به یکی از ظرفیت‌های معنایی گزاره را پر کند. این گروه‌ها را مجموعه‌های مرکزی می‌گویند؛ برای مثال، در قالب 'آگاهی یافتن'، مجموعه عناصر قالبی عبارتند

1. Idiosyncratic formal marking

از {پدیده، موضوع}، {شناخت‌گر، ابزار، طریق}، این عناصر ممکن است به‌طور هم‌زمان در جمله به کار روند؛ اما نه‌تنها حضور هم‌زمان آن‌ها الزامی نیست؛ بلکه حتی گاهی به دلیل هم‌پوشی زیادی که با یک‌دیگر پیدا می‌کند، حضور تمام آن‌ها منجر به غیرعادی شدن جمله می‌شود؛ برای مثال، در قالب 'حرکت' که عناصر قالبی منبع، مسیر و مقصد، یک مجموعه مرکزی را تشکیل می‌دهند، حضور هم‌زمان این سه عنصر در جمله زیر، غیرعادی می‌نماید:

He went [from Berkeley_{source}] [across North American and the Atlantic Ocean_{path}] [to Paris_{Goal}].

روابط قالب-به-قالب (Frame-to-frame Relations)

هر رابطه قالبی در شبکه قالبی (فریم‌نت)، رابطه‌ای جهت‌دار بین دو قالب است. یکی از این قالب‌ها (مستقل‌تر) می‌تواند قالب اصلی یا قالب شامل باشد و دیگری (وابسته‌تر) را نیز زیرقالب یا قالب زیرشمول می‌نامیم (روپنهوفر و همکاران، ۲۰۱۶، ۷۹) که در شبکه قالبی (فریم‌نت)، اولی قالب والد^۱ و دومی قالب فرزند^۲ نامیده می‌شوند. شبکه قالبی (فریم‌نت) روابط قالب به قالب را به‌صورت سلسله‌مراتب معنایی ذخیره کرده تا با نظریات فیلمور (۱۹۷۷) هماهنگ باشد؛ چراکه به عقیده وی، یک قالب می‌تواند از صحنه‌های کوچک‌تر ساخته شود. در شرایطی که قالب‌ها به هم مرتبط می‌شوند، طبیعتاً عناصر قالبی آن‌ها نیز کم‌وبیش باهم درآمیخته و میان آن‌ها رابطه ایجاد می‌شود. روابط بین‌قالبی را به نقل از روپنهوفر و همکاران (۲۰۱۶، ۸۰) در جدول زیر آورده‌ایم و سپس به توضیح آن‌ها خواهیم پرداخت:

-
1. Parent frame
 2. Child frame

انواع روابط قالب به قالب در شبکه قالبی (روپنهوفر و همکاران ۲۰۱۶، ۸۰)

رابطه	شامل ^۱ / فوقانی	زیرشمول ^۲ / زیرین
توارث ^۳	والد	فرزند
کاربرد ^۴	والد	فرزند
ژرف‌نمایی ^۵ / دیدگاه	خنثی ^۶	ژرف‌نمایی شده ^۷
زیر قالب ^۸	مرکب ^۹	جزء ^{۱۰}
تقدم ^{۱۱}	متقدم ^{۱۲}	متأخر ^{۱۳}
آغازگر ^{۱۴}	آغازین ^{۱۵}	ایستا ^{۱۶}
سببی ^{۱۷}	سبب ^{۱۸}	آغازین / ایستا
استعاره	مبدأ	مقصد
همچنین - ببینید ^{۱۹} / ارجاع	مدخل اصلی ^{۲۰}	مدخل ارجاعی ^{۲۱}

توارث

یک رابطه بین قالبی است که در آن قالب فرزند، قالب والد را به‌طور مفصل توضیح داده و درواقع، قالب فرزند، نوعی قالب والد محسوب می‌شود؛ مانند 'رسیدن' که نوعی 'حرکت' محسوب می‌شود (پایگاه شبکه قالبی). روپنهوفر و همکاران (۲۰۱۶، ۸۰) این رابطه را قوی‌ترین رابطه بین قالب‌ها دانسته و آن را همان رابطه "هست-یک"^{۲۲} در بسیاری از هستان‌شناسی‌ها در نظر گرفته‌اند. ایده اصلی در این رابطه این است که هر آن‌چه به‌لحاظ معنایی درمورد قالب والد حقیقت داشته باشد، درمورد قالب فرزند نیز درست خواهد بود (همان)؛ یعنی اگر قالب والد دارای یک گونه معنایی باشد، قالب فرزند نیز باید دارای همان گونه معنایی باشد. همچنین برای هر عنصر قالبی در قالب والد، باید عنصر قالبی مشابه از گونه معنایی یکسانی در قالب فرزند تعریف شود. همچنین ممکن است در قالب فرزند، عناصر قالبی بیشتری تعریف شده باشند که در قالب والد وجود ندارد. نهایتاً اگر در قالب والد، زیرقالب خاصی وجود داشته باشد، قالب فرزند نیز آن را به ارث خواهد برد (فیلور و همکاران، ۲۰۰۴).

1. Super 2. Sub 3. Inheritance 4. Using 5. Perspective 6. Neutral 7. Perspective-on 8. Subframe 9. Complex 10. Component 11. Precedes 12. Earlier 13. Later 14. Inchoative-of 15. Inchoative 16. Stative 17. Causative-of 18. Causative 19. See-also 20. Main Entr 21. Referring Entry 22. Is-a

کاربرد

در این رابطه، اغلب یک قالب خاص به شیوه‌ای بسیار کلی به ساختار طرح‌واره‌ی قالبی انتزاعی‌تر ارجاع می‌دهد. به جهت فراهم کردن روابط ژرف‌نمایی‌شده‌ی خاص‌تر، شبکه‌ی قالبی (فریم‌نت) رابطه‌ی کاربرد را منحصراً برای مواردی که بخشی از صحنه از طریق ارجاع قالب فرزند به قالب والد فراخوانده می‌شود، استفاده می‌کند؛ بنابراین، می‌توان کاربرد را رابطه‌ای میان قالب فرزند و قالب والد در نظر گرفت که در آن، تنها برخی از عناصر قالبی در قالب والد، دارای عناصر متناظر در قالب فرزند هستند (برخی از روابط بین قالبی از طریق رابطه‌ی توارثی تعریف نمی‌شوند؛ چراکه تمام عناصر قالبی از قالب والد به قالب فرزند منتقل نمی‌شوند). مثالی که از چنین موقعیتی می‌توان ذکر کرد، قالب 'ارتباطات-قضاوت' است که هم از قالب 'قضاوت' و هم از قالب 'بیان' استفاده می‌کند. قالب 'ارتباطات - قضاوت' متوارث از قالب 'قضاوت' نیست (فرزند قالب قضاوت نیست)؛ چراکه نمی‌توان آن را زیر نوع 'ساده' یک وضعیت صرفاً شناختی دانست. همچنین این قالب، متوارث از قالب 'بیان' نیز نمی‌باشد؛ چراکه در قالب 'بیان'، مفهوم اصلی از طریق دو عنصر قالبی 'ارزیابی' و 'دلیل' تفهیم می‌شود (روپنهوفر و همکاران ۲۰۱۶، ۸۳).

ژرف‌نمایی / دیدگاه

این رابطه شبیه رابطه‌ی عمومی‌تر 'کاربرد' است؛ اما رابطه‌ی 'ژرف‌نمایی'، قالب‌های مرتبط را به میزان چشم‌گیری محدودتر می‌کند. استفاده از این رابطه بیان‌گر حضور حداقل دو دیدگاه متفاوت بر قالب خنثی است. برای مثال، قالب 'سناریو-اندازه‌گیری'^۲ که توصیف‌گر ارزش برخی از صفات است، می‌تواند از دو نظرگاه متفاوت 'اندازه‌گیری دقیق' و 'اندازه‌گیری نسبی' مورد ملاحظه قرار گیرد. عناصر قالبی در این دو مورد کاملاً متفاوت هستند؛ بنابراین با دو قالب مجزا مواجه هستیم؛ اما آن‌ها در عین مجزا بودن، به صحنه‌های^۳ یکسانی ارجاع می‌دهند. رابطه‌ی ژرف‌نمایی امکان ارجاع مستقیم به صحنه (در این جا رمزگذاری‌شده توسط قالب خنثای سناریو-اندازه‌گیری) و اتصال این دو به یکدیگر را فراهم می‌آورد. در این مورد، قالب خنثی، به‌طور معمول، غیرواژگانی و غیرژرف‌نمایی‌شده بوده و عموماً دارای حداقل دو قالب ژرف‌نمایی‌شده است. هرگاه یک قالب در یک رابطه‌ی ژرف‌نمایی، رویداد یا فرایندی را

1. Subtype
2. Measure-Scenario
3. Scene

توصیف کند، تمام قالب‌های دیگر که از طریق رابطه ژرف‌نمایی به آن قالب مرتبط هستند نیز می‌توانند برای توصیف آن استفاده شوند؛ برای مثال، قالب 'معامله-تجاری' طرح‌واره‌ای پیچیده شامل مبادله چند کنش‌پذیر (پول و کالا) بین 'خریدار' و 'فروشنده' را مشخص می‌کند و شامل ۲ زیرقالب 'انتقال-کالا-تجارت' و 'انتقال-پول-تجارت' است. قالب 'خریدن'^۱ رابطه‌ای ژرف‌نمایی با زیرقالب 'انتقال-کالا-تجارت' دارد که در آن 'پول'، 'کالا'، 'خریدار' و 'فروشنده' مشخص شده‌اند. به این نکته باید دقت شود که حالتی که در آن قالبی از یک قالب دیگر متوارث شود؛ یعنی یک قالب والد داشته باشد و درعین حال با قالبی دیگر رابطه ژرف‌نمایی داشته باشد، بسیار معمول است. برای مثال، قالب 'تجارت-خرید' از قالب 'گرفتن' متوارث شده است؛ یعنی فرزند قالب 'گرفتن' است و درعین حال ژرف‌نمایی شده از قالب 'انتقال-کالا-تجارت' است. عمل 'خریدن' یک زیر-نوع^۲ از عمل 'گرفتن' است؛ بنابراین قالب 'خریدن' فرزند قالب 'گرفتن' است. رویداد 'خریدن' تنها در شرایطی رخ می‌دهد که 'انتقال-کالا-تجارت' را بتوان توسط رویداد 'فروختن' توصیف کرد. به همین دلیل، رویداد 'خریدن' و قالب 'تجارت-فروختن' از طریق رابطه ژرف‌نمایی با قالب 'انتقال-کالا-تجارت' در ارتباط است (همان، ۸۲).

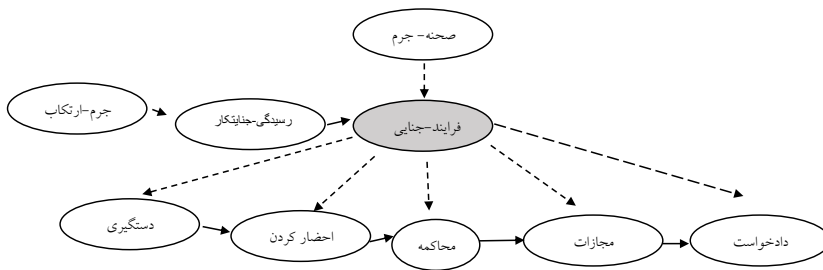
زیرقالب

برخی قالب‌ها پیچیده هستند و به یک توالی از حالات و انتقالات اشاره دارند که هر یک به‌تنهایی می‌تواند یک قالب را توصیف کند. قالب‌های مجزا که به آن‌ها زیرقالب می‌گویند، از طریق رابطه زیرقابلی، به قالب‌های پیچیده مرتبط هستند. در چنین مواردی، عناصر قالبی قالب پیچیده ممکن است به عناصر قالبی زیر بخش‌ها متصل شوند؛ گرچه تمام عناصر قالبی یک قالب، نیازی به ارتباط با دیگر قالب‌ها ندارند. درواقع، برخلاف رابطه وراثت، در رابطه زیرقالب، وجود رابطه میان تمامی عناصر قالبی دو قالب شامل و زیرشمول، الزامی نیست. همچنین ترتیب و دیگر روابط زمانی زیرقالب‌ها را می‌توان با استفاده از روابط دوگانه تقدم مشخص کرد. برای مثال، تعریف قالب پیچیده 'فرایند-جنایی' را در نظر می‌گیریم:

1. Buying
2. Sub- type

یک مظنون به دلیل برخی از اتهامات توسط سازمانی دستگیر می‌شود؛ سپس به‌عنوان متهم شناخته می‌شود. هر زمان ثابت شود که متهم مقصر است، محکوم می‌شود. در غیر این صورت، متهم ابتدا به دادگاه می‌رود. اگر پس از دادگاه به‌عنوان مجرم شناخته شود، مجازات می‌شود. در آخر متهم یا آزاد می‌شود و یا به‌واسطه حکم قاضی مجازات می‌شود.

برای هر یک از مراحل این فرایند، قالبی مجزا شامل عناصر 'دستگیری، احضار کردن، محاکمه، مجازات و ...' در پایگاه دادگان وجود دارد. هرکدام از این قالب‌ها از طریق رابطه زیرقالبی با قالب 'فرایند-جنایی' در ارتباط هستند. به‌علاوه، زیرقالب‌ها نیز از طریق رابطه تقدم با یک‌دیگر ارتباط دارند. به شکل زیر توجه فرمایید:



زیرقالب‌های قالب فرایند-جنایی (روپنهوفر و همکاران: ۲۰۱۶، ۸۴)

تقدم

این رابطه تنها میان دو زیرقالب یک قالب پیچیده روی داده است و ترتیب زمانی رویدادها در یک رویداد پیچیده را نشان می‌دهد. درواقع این رابطه، سلسله‌مراتب حالات و رویدادهای مهم یک موقعیت خاص را مشخص می‌سازد. بیش‌تر زیرقالب‌های یک قالب پیچیده با یک‌دیگر رابطه تقدمی دارند. رابطه تقدم، تنها رابطه قالبی است که امکان وجود رابطه چرخه‌ای در آن وجود دارد؛ برای مثال، در زیرقالب‌های قالب 'چرخه-خواب-بیداری'، سلسله‌مراتب چرخه‌ای به این ترتیب است: 'بیدار بودن'، 'به خواب رفتن'، 'خواب'، 'بیدار شدن'، 'برخاستن'، 'بیدار بودن' و ... (همان، ۸۴)

سببی و آغازگر

روابط غیر توارثی بسیار نظام‌مندی میان قالب‌های 'ایستا'، 'آغازین' و 'سببی' در شبکه قالبی (فریم‌نت) ثبت شده‌اند که با استفاده از روابط قالبی 'سببی' و 'آغازگر' به آن‌ها ارجاع داده می‌شود و به شکل غیرتوارثی، میان این قالب‌ها رابطه برقرار می‌کنند. در جملات زیر، می‌توان تفاوت میان قالب‌های 'موقعیت-در-مقیاس'^۱، 'تغییر-موقعیت-در-مقیاس'^۲ و 'سبب-تغییر-موقعیت-در-مقیاس'^۳ را ملاحظه کرد:

[Cause-Change-Position-on-a-scale] (raise. V) Billie Blount **raised** taxes on farmers 18 times in 2002!

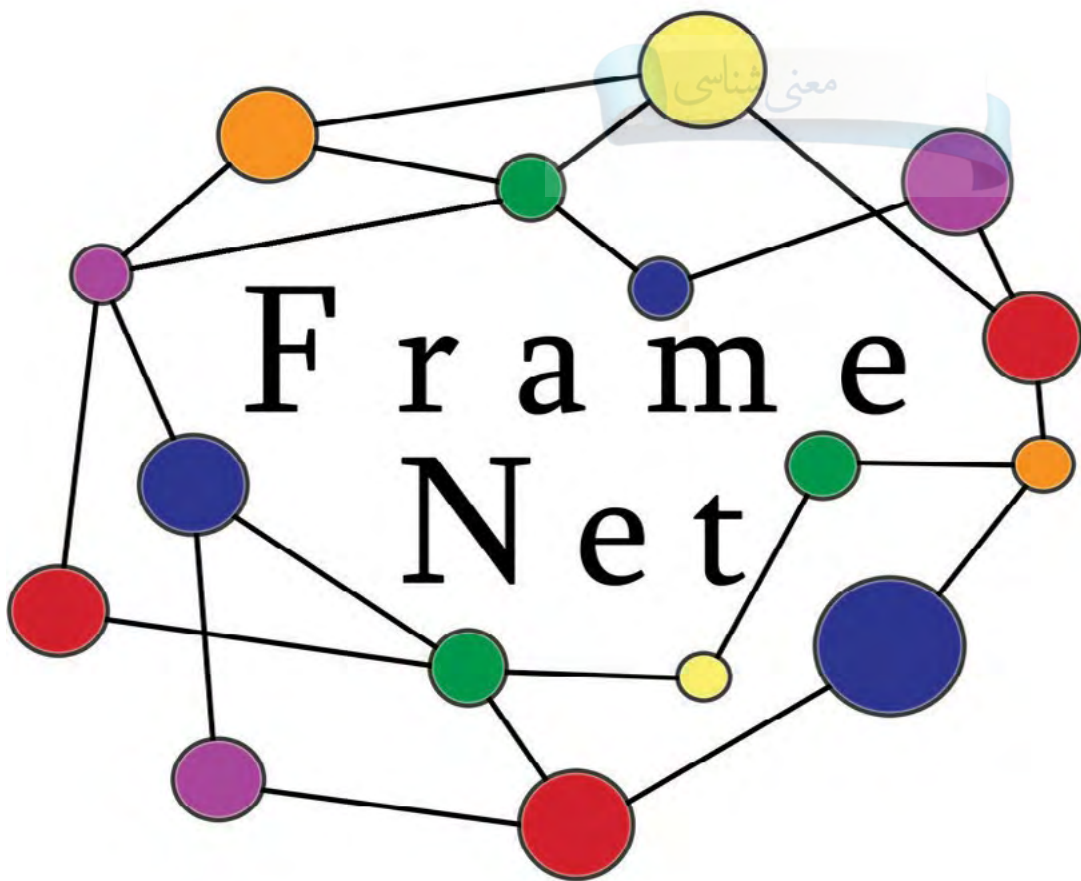
[Change-Position-on-a-scale] (rise. V) During the Elizabethan age, there was an increased emphasis on genealogy in the heralds' work as the gentry class **rose** in importance.

[Position-on-a-scale] (high. A) Most fish from lakes is too **high** in mercury.
در این روابط، قالب‌های 'سببی'، باید از قالب 'عمل-انتقال'، قالب‌های 'آغازین' از قالب 'رویداد' و قالب‌های 'ایستا' از قالب 'وضعیت'، توارث شوند (همان، ۸۵).

استعاره

استعاره رابطه میان یک قالب مبدأ و یک قالب مقصد است که بسیاری یا همه واحدهای واژگانی قالب مقصد، حداقل از طریق قالب مبدأ قابل درک می‌شوند؛ برای مثال، می‌توان یک رابطه استعاری را میان قالب 'سبب-حرکت'^۴ (مبدأ) و 'ترغیب'^۵ (مقصد) تعریف کرد؛ اما تمام واحدهای واژگانی موجود

1. Position-on-a-scale
2. Change-Position-on-a-scale
3. Cause-Change-Position-on-a-scale
4. Cause-motion
5. Suasion



در این قالب‌ها، رابطه استعاری مشابهی ندارند.

1. The judge was not **moved** by the lawyer's argument.
2. Judge was not **swayed** by the lawyer's argument.
3. The judge was not **convinced** by the lawyer's argument.

در جمله ۱، moved می‌تواند در قالب 'سبب-حرکت' و با برچسب 'استعاره' حاشیه‌نویسی شود. در جمله ۳، convinced می‌تواند در قالب 'ترغیب' حاشیه‌نویسی شده و در بهترین حالت، حضور کم‌رنگ استعاره را خواهیم داشت؛ به‌نحوی که احتمالاً هیچ سبب حرکتی قابل‌تصور نیست. در جمله ۲، swayed می‌تواند در قالب 'ترغیب' حاشیه‌نویسی شود؛ اما حضور ترغیبی ناخودآگاه که ناشی از سبب حرکت فیزیکی است، ضروری خواهد بود (همان، ۸۵).

429-s20-1coll-boat

1. You see sailing boats **GLIDING** along, their huge sails gracefully bending to the wind.
2. The boat **GLIDED** underneath a bridge, its mellow brickwork radiating a whole spectrum of colour in the sunlight.
3. The aim is to keep the boat flat at all times so that it **GLIDES** cleanly over the water.

710-s20-adverbeffortlessly

710-s20-adverbsilently

730-s20-ppacross

1. Pink clouds with white tipped edges were **GLIDING** across the sky.

730-s20-ppin

1. A white yacht carrying navigation lights **GLIDED** in ghostly silence through the seeming maze of moored craft, putting out to sea.

730-s20-ppinto

730-s20-ppthrough

1. Back from the riverbanks, men in gallibayas **GLIDED** through orchards of apricot trees.

730-s20-ppto

730-s20-pptowards

780-s20-ppother

1. Six pom-poms **GLIDE** past the end of the table and we realise that one of the dwarves has lost his hat.

2. When they were ready the car **GLIDED** out of the warehouse, Zack himself now back behind the wheel, and headed towards their hideaway.

810-s20-pother

1. But we're not talking about the robots of the popular image, the machines which **GLIDE** about putting cars together or spraying paints to order.

880-s20-intrans-simple

890-s20-intrans-adverb

1. The plane seemed to **GLIDE** forward and land itself.

2. Her foot moved from the brake to the accelerator and the car **GLIDED** forward.

3. Only a few gondolas **GLIDED** past, and in the distance barges laden with fruit and vegetables were being taken to a market.

4. Clean, the Fouga **GLIDES** well, so it is easy to throttle back to idle and float home. **IN**

890-s20-pp

همچنین-بینید / ارجاع

در مواردی، گروه‌هایی از قالب‌های مشابه وجود دارند که باید با دقت تفکیک و مقایسه شوند و در تقابل با یک‌دیگر قرار گیرند. هرچند توضیح تفاوت‌های بین قالبی بسیار دشوار است، این تمایزات در شبکه قالبی (فریم‌نت) بین واژه‌های ظاهراً متفاوت مشاهده می‌شوند. هر یک از این قالب‌ها رابطه 'ارجاعی' با یکی از اعضای نماینده گروه دارند. در تعریف اعضای نماینده (به‌خصوص بعد از تعریف اصلی)، ما مقایسه‌ای را ارائه می‌کنیم تا قالب‌ها را متمایز کرده و مرزهای موردنظر میان آن‌ها را مشخص سازد. درواقع رابطه همچنین-بینید، نشان می‌دهد که قالب‌های مختلف می‌توانند به‌هم پیوند داده شوند. برای مثال، از آنجاکه قالب‌های 'بررسی' و 'جست‌وجو' شبیه هم هستند، یک رابطه ارجاعی از 'بررسی' به 'جست‌وجو' وجود دارد و متن درون قالب 'جست‌وجو'، تفاوت‌ها را توضیح می‌دهد. این ارتباط به‌طور خاص برای سیستم‌های خودکار نیست و بیشتر برای کمک به کاربران در درک چگونگی تفاوت قالب‌ها طراحی شده است (همان، ۸۵).

واحد واژگانی

واحد واژگانی، جفتی از یک مدخل واژه‌نامه‌ای و قالب معنایی است. واحد واژگانی، از طریق جفت شدن یک واژه با یکی از مفاهیم خودش، قالبی را برمی‌انگیزاند؛ مثل فعل 'گره زدن' در قالب

1. Scruting
2. Seeking
3. Tie

اتصال^۱. در شبکه‌ی قالبی (فریم‌نت)، واحد واژگانی، یک فعل، اسم یا صفت در یکی از معانی آن است که در قالبی معنایی که با استفاده از نقش‌های معنایی یا عناصر قالبی توصیف شده است، قرار می‌گیرد (پایگاه رسمی شبکه‌ی قالبی)، فیلمور و بیکر (۲۰۰۹)، واحدهای واژگانی موجود در یک قالب معنایی را واژه‌هایی می‌دانند که دارای مفاهیم و پس‌زمینه‌های مشترک هستند. در شبکه‌ی قالبی (فریم‌نت)، هر واحد واژگانی به یک قالب معنایی و بنابراین به دیگر کلماتی که قالب را فرامی‌خوانند، مرتبط است (روپنهوفر و همکاران ۲۰۱۶، ۹). به علاوه، با بررسی‌هایی که نگارنده بر روی شبکه‌ی قالبی (فریم‌نت) انجام داد، ملاحظه کرد که اگر برای قالب X، تعدادی واحد واژگانی ذکر شده باشد؛ این بدان معناست که هر کدام از این واحدهای واژگانی را در قسمت 'جست‌وجو' در صفحه‌ی نخست این پایگاه جستجو کنیم، یکی از قالب‌هایی که برای آن واحد واژگانی نمایش داده می‌شود، طبیعتاً همان قالب X است، به علاوه تعداد زیادی قالب معنایی دیگر که ممکن است برای آن واحد واژگانی به نمایش درآید. حال اگر این قالب‌های معنایی، ظاهراً متفاوت باشند و به لحاظ شناختی، باهم ارتباط معنایی داشته باشند، در چنین شرایطی شبکه‌ی قالبی (فریم‌نت) می‌تواند با پدیده‌ی چندمعنایی روبه‌رو شود؛ چراکه به عقیده‌ی روپنهوفر و همکاران (۲۰۱۶) نیز، به‌طور معمول، هر مفهوم یک واژه‌ی چندمعنا، به یک قالب معنایی مجزا و یک ساختار مفهومی که توصیف‌کننده‌ی یک موقعیت یا رویداد به همراه مشارکان در آن است، تعلق دارد (همان، ۷).

نمونه‌ای از قالب‌های فریم‌نت:

از نمونه‌های معروفی که توسط فیلمور (۱۹۷۷) بیان شد، می‌توان به قالب معامله-تجاری^۲ اشاره کرد. او سعی کرد نشان دهد که مجموعه‌ی بزرگ و مهمی از افعال انگلیسی از این جهت که صحنه‌ی مشابهی را برمی‌انگیزانند، به لحاظ معنایی مرتبط هستند. عناصر این صحنه‌ی طرح‌واره‌ای شامل شخصی است که به مبادله‌ی پول برای کالا علاقه دارد (خریدار)، شخصی که به مبادله‌ی کالا برای پول علاقه دارد (فروشنده)، کالایی که خریدار به دست می‌آورد (کالا) و پولی که به دست فروشنده می‌آید (پول) که با کاربرد هر یک از افعال انگلیسی نظیر 'فروختن' (sell)، 'خریدن' (buy)، 'پرداختن' (pay)،

1. Attaching
2. Commercial-transaction

‘هزینه کردن’ (cost) و مانند آن، بخشی از صحنه برجسته می‌شود و بخش دیگر به صورت پس‌زمینه صحنه درمی‌آید. با استفاده از اصطلاحات این قالب، می‌توان گفت ‘خریدن’ فعلی است که بر عمل ‘خریدار’ در رابطه با ‘کالا’ تمرکز کرده و ‘فروشنده’ و ‘پول’ را در پس‌زمینه قرار می‌دهد؛ ‘فروختن’ فعلی است که عمل فروشنده را در رابطه با کالا برجسته می‌کند و خریدار و پول را در پس‌زمینه قرار می‌دهد. نهایتاً فعل ‘پرداختن’ بر روی عمل خریدار در رابطه با پول و فروشنده تمرکز کرده و کالا را در پس‌زمینه قرار می‌دهد. چنین تفاسیری را می‌توان در مورد افعالی نظیر خرج کردن، هزینه کردن، حساب کردن و افعالی از این دست، تکرار کرد. پرواضح است که کسی نمی‌تواند ادعا کند که معانی افعال مذکور را بدون اطلاع از جزئیاتی فهمیده است که صحنه در اختیار می‌گذارد؛ مگر آن که جزئیات صحنه مربوط به این افعال را که با پیش‌زمینه‌ها و پس‌زمینه‌های فعال شده به واسطه هر یک از این افعال همراه است، کاملاً درک کرده باشد. با استفاده از واژه ‘قالب’ برای روش ساخت‌مندی که براساس آن صحنه نمایش داده می‌شود یا یادآوری می‌شود، می‌توان گفت که قالب، معانی واژه را شکل داده و آن واژه، قالبی را برمی‌انگیزاند. ساخت‌های مذکور را می‌توان به عنوان موقعیت انگیزنده‌ای در نظر گرفت که گوینده تمایل دارد از آن‌ها برای توصیف موقعیت‌هایی که ممکن است مستقل از موقعیت واقعی گفتار^۱ باشد؛ یعنی ‘بافت گفت‌وگو’^۲ استفاده نماید (فیلمور ۱۹۸۲، ۱۱۶-۱۱۷).

نکته پایانی:

فریم‌نت با استفاده از ابزاری چون عناصر قالبی و روابط قالب-به-قالب، می‌تواند در تفهیم مفاهیم زبانی به زبان‌آموزان، مؤثر واقع شود. زمانی که یک واحد واژگانی در قالب‌های معنایی مختلف قرار می‌گیرد، پدیده چندمعنایی رخ می‌دهد که شاید درک معانی مختلف واژه‌های چندمعنا، برای گویشوران همان زبان، مسئله‌ای چالش‌برانگیز نباشد؛ اما برای فراگیران زبان دوم، چندان ملموس ننماید. لذا راه‌اندازی و به‌کارگیری چنین شبکه‌هایی، می‌تواند در امر تدریس و فراگیری زبان دوم، رهگشا باشد. به علاوه از این شبکه واژگانی می‌توان در امر فرهنگ‌نگاری و نیز پردازش زبان طبیعی که از علوم مربوط به حوزه هوش مصنوعی و زبان‌شناسی رایانشی می‌باشد نیز بهره جست.

1. Actual speech situation
2. Conversational context

منابع:

1. Fillmore, C. J & Baker, C. F .(2010). *A Frames approach to Semantic analysis* .In : B. Heine & H. Narrog (Eds.), The Oxford Handbook of Linguistic Analysis, Oxford : Oxford University Press.
2. Baker, C. F. ; Fillmore. C. & Lowe, J. B .(1998) .*The Berkeley FrameNet Project* .Proceedings of the 17 th International Conference on Computational Linguistics–Volume 1. PP 86–90. Berkeley : Association for Computational Linguistics.
3. Lowe, J. B. ; Baker, C & .Fillmore, C. J .(1997) .*A Frame– semantic approach to semantic annotation*. Tagging Text with Lexical Semantics : Why, What, and How? Proceedings of the SIGLEX Workshop PP 8–24. Washington DC : Special Interest Group on the Lexicon, Association for Computational Linguistics.
4. <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/framenet-search>
5. Ruppenhofer. J.; Ellsworth. M.; Petruck. M. R. L.; Johnson. C. R.; Baker. C. F & Scheffczyk. J. (2016) .*FrameNet II : Extended Theory and Practice* .FrameNet 2. icsi. Berkeley. edu.
6. Fillmore, C. J. (1977). *Scenes-and-frames Semantics* .In A. Zampolli, Linguistic Structures Processing (Fundamental Studies in Computer Science 5) PP. 55–81. Amsterdam; North Holland Publishing Company.
7. Fillmore, C. J.; Baker, C. F & Sato, H .(2004) .*FrameNet as a Net* . Proceedings of LREC, Vol 4. PP 1091–1094. Lisbon: ELRA.
8. Fillmore, C. J & Baker, C. F .(2009) .*A Frames Approach to Semantic analysis* . In B. Heine. and H.Narrog, The Oxford Handbook of Linguistic Analysis PP. 313–339. Oxford: Oxford University Press.
9. Fillmore, C. J .(1982) .*Frame Semantics* .in Linguistic Society of Korea, Seoul : Hanshin.

بازنمایی ایدئولوژی و تحلیل آغازگر و پایان بخش در گزارش‌های خبری انگلیسی و عربی: رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند

نویسنده: لورینا پاتر (۲۰۱۶)

چکیده



احمد جاوید صدیقی
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی
jaweed.sdiqi@gmail.com

در این مقاله که بخشی از رساله دکتری پاتر است، تلاش شده تا انگاره نقش‌گرای آغازگر-پایان‌بخش هلیدی^۱ در زبان عربی به‌کار گرفته شود. پاتر همچنین قصد دارد منظور هلیدی را از بند به‌عنوان پیام در گزارش‌های خبری به زبان انگلیسی بازگو کند و در ادامه سه عنصر بنیادین ساختار یک بند و رابطه آغازگر و پایان‌بخش را از نظر هلیدی؛ بند به‌مثابه پیام، بند به‌مثابه بازنمایی و بند به‌مثابه تبدیل می‌داند (هلیدی، ۱۹۶۷، ۲۰۰۴). تأکید این مقاله بر معنی نخست و اثر دوسویه میان نظام آغازگر و پایان‌بخش است. او تلاش کرد تا بفهمد که آیا این نظام برای دریافت بازنمایی ایدئولوژی گزارش‌های روزنامه انگلیسی و عربی بسنده است یا خیر. پاتر، ساختار القاکننده معنی نخست را بند به‌مثابه پیام یا ساختار پذیرنده نام‌گذاری کرده است. او با استفاده از این ساختار، دو بخش نقشی آغازگر و پایان‌بخش را با یکدیگر مقایسه کرده و اذعان دارد که آغازگر و پایان‌بخش، واحدهایی‌اند که در زبان انگلیسی به‌وسیله موقعیت و ترتیب آن‌ها در خبر نشان داده می‌شوند.

1. Halliday



۱- مقدمه

لورینا پاتر، این مقاله را در سال ۲۰۱۶ نگاشته است. تم اصلی مقاله، دربارهٔ قتل نخست‌وزیر لبنان به‌همراه بیست تن دیگر در سال ۲۰۰۵ در اثر انفجار یک بمب در بیروت است. انگیزهٔ نویسنده از نگارش این مقاله پرداختن به این مسئله است که رسانه‌های کشور سوریه این قتل را چگونه برای خوانندگان به تصویر کشیده‌اند و ایدئولوژی آن‌ها در این گزارش‌ها چگونه بازتاب یافته است.

در این مقاله، سه موضوع اساسی مورد بررسی قرار گرفته است. بررسی این موضوعات با استفاده از ساختار تم^۱ و ریتم^۲ هلیدی روی بندهای فعلی و اسمی انجام شده است.

۱- اعمال ساخت آغازگر و پایان‌بخش هلیدی روی بندهای فعلی و اسمی زبان عربی.

۲- مقابلهٔ ساخت‌های پذیرنده و خبری به زبان انگلیسی و عربی.

۳- بررسی کارایی نظام‌های آغازگری و پایان‌بخشی هلیدی در راستای دریافت نمود اصلی ایدئولوژی و بازتابی آن در گزارش‌های خبری.

پاتر، نمونه‌های ایدئولوژی را برای دریافت چگونگی بازتاب آن در رسانه‌های سوریه و لبنان بررسی کرده تا دریابد باورها و افکار یا همان ایدئولوژی رسانه‌ها چگونه در گزارش‌های خبری دو کشور نفوذ پیدا کرده است.

۲- گونه‌های آغازگر

از دیدگاه هلیدی (۲۰۰۴: ۵۹-۶۶) درک آغازگر یک بند، مثل همیشه توسط گروه آغازین یا عبارتی که در ساختار تجربی یک بند نقش داشته باشد انجام می‌شود. هلیدی با بیان اصطلاح تجربی به دومین عنصر معنایی بند اشاره دارد که عبارت است از: بند به‌مثابهٔ بازتابی یک فرایند در تجربهٔ مداوم بشر.

سه عنصر تجربی یک بند به قرار زیر هستند:

-
1. theme
 2. rheme



(۱) فرایند^۱ (۲) مشارک^۲ (۳) عوامل موقعیتی^۳

عناصری که به عنوان حالت آغازگری در بند قلمداد شده‌اند، باید دارای یک عنصر تجربی باشد، نه بیشتر. این عنصر تجربی، آغازگر اصلی بند را تشکیل می‌دهد. ممکن است عناصر دیگری نیز در بند وجود داشته باشد. عناصر نام‌برده در یک بند که باید شامل تعدادی عناصر تجربی باشند، جایگاه پذیرنده را دارا هستند. از این عنصر / عناصر تجربی، با نام آغازگر و پایان‌بخش یاد می‌شود. برخی عناصر دیگر همچنان در آغاز قرار می‌گیرند، اما آن‌ها در ساختار تجربی بند ادغام یا همبسته نمی‌شوند. عناصر تجربی یا ساختارهای تجربی یاد شده که در آغاز قرار می‌گیرند، مبتداهای متنی و بینافردي نام دارند. از مبتداهای متنی و بینافردي با نام مبتدای طبیعی نیز یاد می‌شود. آغازگر یک بند، تنها شامل مبتدای پذیرنده است که به عنوان یک فاعل، یک متمم و یا یک افزوده ایفای نقش می‌کند.

۳- آغازگر و وجه

در این پژوهش، عنصری که به عنوان آغازگر در یک بند زبان انگلیسی انتخاب شده است، به انتخاب وجه خبری، پرسشی و امری بستگی دارد. توصیف او از متن، وابسته به وجه خبری است، زیرا به گفته پاتر، داده‌ها مربوط به نوع متون تفسیری هستند که شامل بیان‌هاست. پاتر به نقل از هلیدی (۲۰۰۴) می‌نویسد رایج‌ترین نوع آغازگر در بندهای خبری زبان انگلیسی، گروه اسمی است که نقش فاعلی دارد. هلیدی این نوع آغازگر را آغازگر بی‌نشان می‌نامد. از نظر هلیدی سه نوع آغازگر بی‌نشان وجود دارد که عبارت‌اند از: آغازگر آغازین، آغازگر خبری و آغازگر تشخیصی. میزان نشان‌داری آغازگر برپایه تغییرپذیری آن در عناصر آغازین ارزیابی می‌شود، یعنی با افزایش اندازه تغییرپذیری، بی‌نشان بودن آن در موقعیت آغازگر کمتر می‌شود (به نقل از بیگر، ۱۹۹۲). باید توجه داشت در این بحث، متمم‌های آغازین در مقایسه با افزوده‌ها بیشتر و در مقایسه با متمم‌های خبری کمتر نشان‌دار می‌شوند.

در مقابل، آغازگر پایان‌بخشی، بیشتر به اطلاع جدید در بند مربوط است (هلیدی، ۲۰۰۴: ۹۵). به باور

1. process
2. participants
3. circumstantial factors



هلیدی (۲۰۰۴: ۷۲) هر بند، بسته به نوع آن ممکن است دارای یک یا چند لایه آغازگر باشد. لایه بالاتر آغازگر، بند پایه یا بند اساسی خبری آزاد، عنصری اساسی برای تحلیل داده‌ها در پژوهش حاضر بوده است.

۴- نظام آغازگری و پایان بخشی

نظام‌های آغازگری و پایان بخشی به شکل منظمی به یکدیگر مرتبط‌اند. عناصر در هر دو نظام توسط نویسنده‌ها انتخاب و ترتیب داده می‌شود. نویسنده‌ها قادرند عناصر خبری و اطلاعاتی را دست‌کاری کرده تا معانی اجتماعی تولید کنند و از این راه روی افکار همگان تأثیر گذارد. هلیدی (۲۰۰۴: ۹۳) بیان می‌کند: آغازگر و پایان بخش به‌گونه‌ای نظام‌مند با یکدیگر ارتباط دارند. نویسندگان، عناصر آغازگر و پایان بخش را انتخاب می‌کنند. پس از انتخاب این دو عنصر، آن‌ها عناصر اطلاعاتی و خبری را دست‌کاری کرده تا بتوانند معانی جدید اجتماعی را به‌وجود بیاورند و دیدگاه همگان را تغییر دهند (پاتر، ۲۰۱۶). پاتر این گفته را برای قوتبخشی بیشتر به این ادعا از هلیدی (۲۰۰۴: ۹۳) نقل می‌کند.

در هر متن، سناریو یا هر شرایط متنی، گوینده می‌تواند از فعالیت‌هایی که در یک شرایط رخ می‌دهد به نفع خود استفاده کند. این کار را می‌تواند با استفاده از ساختار آغازگر و پایان بخش انجام دهد تا تأثیرات قانع‌کننده‌ای روی شنونده بگذارد. گوینده همچنین می‌تواند با این نظام‌های گفتاری بازی کرده تا بتواند گفت‌وگو کند. یکی از معمول‌ترین روش‌های بازی زبانی استفاده از دو نظام است که در این مقاله از آن نام برده شده است. این بازی زبانی می‌تواند تأثیراتی ایجاد کند که گفته‌ها را تغییر داده و باعث شود اشخاص و افراد در یک جامعه خود را مقصر و یا حق‌به‌جانب و جز آن بدانند.

۵- درباره انگاره نقشی آغازگری-پایان بخشی در زبان عربی

پاتر (۲۰۱۶) بر این باور است که ساختار زبان عربی و زبان انگلیسی یکسان نیست، برای نمونه بندهای فعلی و اسمی در زبان عربی ترتیب واژه‌های متفاوتی دارند. این چینش واژه‌ها در زبان عربی سازه‌های متفاوتی را مانند خبر، فاعل، متمم و افزوده مجاز می‌داند تا در بندها، خلأهای گوناگون را



پر کند (عبدالرئوف، ۱۹۹۸ به نقل از پاتر، ۲۰۱۶). دلیل عمده برای این موقعیت‌پذیری در زبان عربی آن است که این زبان دارای نظام تصریفی و نشاندارسازی است. این ویژگی زبان عربی، تحلیل‌گر را یاری می‌دهد تا تداعی نحوی را در سازه‌های متفاوت تبیین کند. در وجه خبری، بندهای فعلی و اسمی استفاده می‌شود (عزیز، ۱۹۸۸ به نقل از پاتر، ۲۰۱۶). بند فعلی در بخش فعل یا خبر دارای یک فعل واژی آغازین^۱ (فعلی مشتق از صفت که معنای اشتقاقی، شروع به صفت بودن یا صفت شدن دارد. است. چینش واژه‌ها به شکل فعل-فاعل-متمم است. پس از فاعل یک متمم یا فعل واژی (واژه‌ای که از ستاک فعل ساخته می‌شود) قرار می‌گیرد.

در پایان مقاله پاتر (۲۰۱۶) بیان می‌کند دو نظام آغازگری و پایان‌بخشی که برای تحلیل گزارش‌های مورد نظر استفاده شده بود، بهترین گزینه برای تحلیل این داده‌ها، یعنی ۱۴ گزارش خبری بود. رسانه‌ها می‌توانند انواع اطلاعاتی را که منتشر می‌کنند از این راه مدیریت کنند. همچنین رسانه‌ها می‌توانند باعث بازنمایی اجتماعی گزارش‌ها به خواست خود بشوند.

هنگامی که رسانه‌های مربوط تلاش می‌کنند نوع یک گزارش را انتخاب کرده و آن را منتشر کنند، زبان گوینده یا نویسنده در شکل‌دهی تأثیر آن پیام نقش برجسته‌ای دارد. رسانه‌ها می‌توانند طوری گزارش را منتشر کنند که اطلاعات اجتماعی را به‌خواست خودشان به نمایش بگذارند؛ یعنی گزارش خبری وابسته به جامعه است. پس از تحلیل داده‌ها یا گزارش‌های خبری به زبان‌های انگلیسی و عربی، برای نمونه گزارش‌ها به زبان عربی در مورد سوریه اطلاعات را کاملاً مثبت نمایش داده است، در حالی که گزارش‌های منتشرشده به زبان انگلیسی سوریه را به‌گونه منفی بازنمایی کرده بود.

گزارش‌های منتشرشده به زبان انگلیسی، به‌گونه 'اطلاعات جدید' در موقعیت آغازگر بیان شده بود. در این گزارش‌های خبری، اطلاعات جدید 'شواهد' سوریه را طوری بازنمایی کرده بود که گویا سوریه مسئول قتل رفیق الحریری، نخست‌وزیر لبنان، بوده است. برای نیروبخشی به موضوع یادآور شده، در شمار زیادی از فرایندهای خبری طبیعی‌سازی، استدلال، ترغیب و مدیریت اطلاعاتی به‌کار رفته بود. در این نوشته همچنین گزارش‌هایی که توسط رسانه‌های عربی نشر و پخش شده بود، سوریه را مانند یک همکار به سرخطاها نشان داده شده بود. اتهامی که به سوریه مربوط می‌شد، به شکل

1. Lexical verb



اطلاعات کهنه (Given information) نشان داده شده بود. این موضوع به گونه تمثال‌های بی‌پایه توسط دولت ایالات متحده ایجاد شده بود. پاتر (۲۰۱۶) در تحلیل داده‌ها به این نتیجه رسیده که در فرایندهای مختلف آغازگر، تکرار، وابستگی مثبت و انتخاب آغازگر و پایان بخش نشان داد که سوریه بی‌گناه بود (پاتر، ۲۰۱۶). جمله‌های اسمی و ساختارهای پذیرنده نشان‌دار نقش پیرنگی در دریافت حس مثبت به سوریه در ذهن خوانندگان ایفا کرده بود.

نتیجه آن که زبانی که گزارش‌ها به آن منتشر می‌شود، زبان انگلیسی و عربی، تأثیرگذارترین عناصری بودند که سوریه را به گونه‌های متفاوت بازنمایی می‌کنند، برای نمونه گزارشی که به زبان انگلیسی منتشر شده بود در ذهن خواننده تصویری منفی از سوریه به نمایش گذاشته بود و سوریه را مقصر مرگ نخست‌وزیر نشان داده بود. در حالی که رسانه‌های عربی که گزارش‌ها را به زبان عربی منتشر کرده بودند، خوانندگان را به سوی بی‌گناه دانستن آنان در برابر قتل نخست‌وزیر لبنان هدایت کرده بودند. گزارش‌ها به زبان عربی سوریه را کشوری به تصویر کشانده بود که در هیچ هرج و مرج و یا بی‌نظمی سیاسی دست نداشته است.

لازم است توجه کنیم که گاهی در چنین پژوهش‌هایی استثناء وجود دارد. برخی از رسانه‌های خبری در سوریه مانند تیشرین^۱ و سیریا تایمز^۲، دو رسانه‌ای بودند که هم گزارش‌های عربی و هم گزارش‌های انگلیسی را منتشر می‌کردند. بر این اساس، در این پژوهش نشان داده شد که نظام آغازگری و پایان‌بخشی هلیدی برای دریافت بازنمایی ایدئولوژی در این گزارش‌ها بسنده و کارآمد بوده است. انگاره هلیدی برای دریافت موقعیت‌های گوناگونی که رسانه‌های خبری در برابر سوریه به زبان‌های انگلیسی و عربی اتخاذ نموده بودند هم‌چنان کارآمد و بسنده بود.

چنانچه مشاهده کردید خلاصه‌ای از ساختار خبری نشان‌دار در اینجا استخراج شده است. در این تحلیل، سرخط‌ها از رسانه‌های خبری تیشرین، المنار^۳، الجزیره^۴ و العرب^۵ به زبان عربی گرفته شده تا نشان دهد چگونه سوریه در گزارش‌ها به شکلی مثبت بازنمایی شده است.

1. Tishreen
2. Syria Times
3. Al-Manar
4. Al Jazeera
5. Al-Arab



(۱) المساعدات السورية کانت مرضیه: تیشترین، سرخط عربی

آوانویسی: al-musā'adātu as-sūrīyah kānat murḍya

توضیح: کمک (صفت سوریه) قناعت بخش بود.

ترجمه: کمک سوریه قناعت بخش بود.

پاتر، در مقاله خود مثال هایی از ساختار اطلاعات نشان دار نیز آورده است تا نشان دهد گزارش های انگلیسی بازنمایی ایدئولوژی را چگونه به نمایش گذاشته اند. همان گونه که پاتر ادعا کرده، در سرخط های عربی، سرخط سی ان ان^۱، ساختار اطلاعات نشان دار، جدید-معین، را به نمایش گذاشته است.

۶- ساختار اطلاعات نشان دار

سرخط انگلیسی سی ان ان، در مقایسه با سرخط های عربی، در نمونه زیر ساختار اطلاعات نشان دار را به نمایش می گذارد:

قتل حریری از زاویه جدید: (سرخط انگلیسی، سی ان ان)

این گزارش در تاریخ ۲۵ سپتامبر ۲۰۰۶ منتشر شد. از هنگامی که نخست وزیر لبنان در ۱۴ فوریه ۲۰۰۵ به قتل رسید، ایالات متحده همواره گزارش های خبری را بررسی کرده است. پاتر بیان کرد که بر اساس بافت موقعیتی این قتل، اطلاعات معین گفته می شود. پس از مطالعه دقیق گزارش های خبری، پاتر به این نتیجه رسید که اطلاعات نشان دار نیست و توسط صفت جدی انتقال یافته است و اطلاع شناخته شده توسط واژه leads که به قتل حریری ربط داده شده، انتقال یافته است. Leads به عنوان یک پیش تعدیل برای عنصر آغازگر نشان می دهد که اطلاع کهنه یا شواهدی که به سوریه و حریری مربوط هستند، دستکاری شده و بر این اساس تصویری منفی از کشور سوریه در ذهن خواننده ایجاد کرده است.

1. CNN



۷- قناعت‌دادن: ساختارهای نشان‌دار خبری در عرب

تحلیل گزارش‌های خبری به زبان عربی نشان می‌دهد که نقش نظام آغازگر و پایان‌بخش هلیدی در شناسایی بازنمایی کشور سوریه در رسانه‌ها نقش مهم و ارزنده‌ای داشته است. در این مقاله نشان داده شده که استفاده از ساختارهای پذیرنده نشان‌دار در سرخطها و متن گزارش‌ها توسط بندهای اسمی مانند ساختارهای نشان‌دار پذیرنده، ساخته می‌شوند. این عملکرد نه تنها توجه خوانندگان را به موضوع بنیادین خبر سوق می‌دهد، بلکه در نیروبخشی به بازنمایی سوریه، همان‌گونه که در سطرهای پیشین تبیین شد، کمک می‌کند. همچنین، ساختارهای پذیرنده نشان‌دار در متن گزارش‌های عربی به کار می‌رود تا بر افکار خوانندگان تأثیر گذاشته و سوریه را مقصر قتل بدانند. مثال زیر که از یک گزارش شبکه العرب به زبان عربی منتشر شده است، نشان از این ادعا دارد:

٢) لكن المسؤولين السوريين تعاونوا مع تحقيق الأمم المتحدة: گزارش عربی

آوانویسی: lakinna al-mas'ūlīn as-sūrīn ta'āwanū maa tahqīqī al-umami al-mutaḥīdah

ترجمه: اما مقامات سوریه با بررسی‌های جامعه بین‌المللی همکاری کرده‌اند.

۸- نتیجه‌گیری

سخن پایانی این‌که پاتر (۲۰۱۶) در خلاصه پژوهش خود نشان می‌دهد که فرایندهای گوناگون گفتمانی مانند طبیعی‌سازی، تعدیل و مدیریت اطلاعات، توسط رسانه‌ها به کار می‌روند تا در ذهن خوانندگان افکار متفاوتی ایجاد کرده و واقعیت‌های اجتماعی را به گونه‌ای متفاوت باور کنند. پس از بررسی نظام نقش‌گرای آغازگر و پایان‌بخش هلیدی در ۱۴ گزارش خبری به زبان عربی و انگلیسی، رابطه مستقیمی میان نوع انتشار گزارش و زبانی که با آن گزارش منتشر می‌شود، وجود دارد. گزارش‌ها هم به زبان عربی و هم به زبان انگلیسی نشان داد چگونه اطلاعات منتشرشده از سوی رسانه‌ها که نمایانگر ایدئولوژی آن‌هاست، نخست دست‌کاری شده و سپس به نمایش گذاشته می‌شوند. یک گزارش عربی، سوریه را در رابطه با قتل نخست‌وزیر لبنان به عنوان کشوری بی‌گناه به تصویر کشاند؛ درحالی‌که گزارشی انگلیسی، سوریه را مقصر قتل نخست‌وزیر لبنان قلمداد کرد.



کتابنامه

1. Abdul-Raof, H. (1998). *Subject, theme, and agent in modern standard Arabic*. London : Routledge.
2. Abu-Ghazaleh, N.N. 1983. *Theme and the function of the verb in Palestinian Arabic narrative discourse*. PhD dissertation, Florida : University of Florida.
3. Abu-Mansour, A.H. (1986). *A functional analysis of sentence structure in standard Arabic: A three-level approach*. Florida : University of Florida.
4. Adjémian, C. (1978). «Theme, rheme and word order: Form Weil to present-day theories». *Historiographia Linguistica*. 3, 253-273.
5. Al-Jarim, A.A. (1953). «The verbal sentence is the basis of expression in Arabic». *The Academy of the Arabic Language*. 7, 347-350.
6. Aziz, Y.Y. (1988). «Theme-rheme organization and paragraph structure in standard Arabic». *Word*. 39-2 : 117-128.
7. Baker, M. (1992). *In other words: A course book on translation*. London : Routledge.
8. Caffarel-Cayron, A. (2006). *A systemic functional grammar of French: From grammar to discourse*. A&C Black.
9. Cantarino, V. (1974). *Syntax of modern Arabic prose: The simple sentence*, vol. 1. Bloomington : Indiana University Press.
10. Chafe, W. L. (1974). *Language and consciousness*. Language, 111-133.
11. Chafe, W. (1976). «Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view». *Li*, 25-56.
12. Fairclough, N. (1985). «Critical and descriptive goals in discourse analysis». *Journal of Pragmatics*, 9-6 : 739-763.
13. Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London : Longman.
14. Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis. In The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 9-20). Routledge.
15. Firbas, J. (1964). «On defining the theme in functional sentence analysis». *Linguistiques de Prague, I*, 267-280.
16. Firbas, J. (1974). «Some aspects of the Czechoslovak approach to problems of functional sentence perspective». *In Papers on functional sentence perspective*, ed. F. Daneš, 106-128. The Hague : Mouton.
17. Fowler, R., B. Hodge, G. Kress, and T. Trew. (1979). *Language and control*. London : Routledge.
18. Fowler, R. (1991). *Language in the news: Discourse and ideology in the press*. London : Routledge.
19. Fowler, R. (1996). *Linguistic criticism*, 2nd ed. Oxford : Oxford University Press.
20. Halliday, M.A.K. (1967). «Notes on transitivity and theme in English». Part 2. *Journal of Linguistics* 3 : 199-244.

"ساخت اضافه" در زبان کردی:

مروری بر نظرات
یادگار کریمی، لارسون^۱ و یاماکی^۲

چکیده



سامان کهنه‌پوشی
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
saman.kohnepushi@gmail.com

نوشته پیش‌رو، مروری بر دو مقاله درباره ساخت اضافه در زبان کردی است. این نوع ساخت، در زبان کردی از ویژگی‌های برجسته‌ای برخوردار است. یادگار کریمی در یکی از مقالات خود به‌طور خاص به تبیین این ساخت در زبان کردی پرداخته است. او افزون بر بررسی ساخت اضافه از دیدگاه در زمانی و همزمانی، به چند نمونه از ویژگی‌های برجسته این ساخت در زبان کردی اشاره می‌کند. از سوی دیگر، لارسون و یاماکی در تلاش‌اند تا با به‌کارگیری زبان‌های ایرانی، به‌ویژه زبان فارسی، ساخت اضافه را به‌عنوان اصطلاحی زبان‌شناختی تشریح کنند. تنها در دو بخش از نوشتار آن‌ها از زبان کردی یاد می‌شود، بنابراین می‌توان گفت آنان به ساخت اضافه در این زبان اشاره‌وار پرداخته‌اند. در دیگر نمونه‌ها، لارسون و یاماکی در بررسی و تبیین موضوع ساخت اضافه، از میان زبان‌های ایرانی، زبان فارسی و از میان دیگر زبان‌ها به تحلیل زبان‌هایی همچون انگلیسی، یونانی باستان و جز آن پرداخته‌اند.

1. Richard Larson
2. Hiroko Yamakido

۱- مقدمه و روش پژوهش

ساخت اضافه یکی از ویژگی‌های مشترک میان زبان‌های فارسی و کردی است که از دوران باستان تا به امروز دستخوش دگرگونی‌هایی شده است. به همین دلیل، همزمان با وجود اشتراکات بسیار ساخت اضافه در زبان فارسی و کردی، این ساخت در هر یک از این زبان‌ها ویژگی‌های منحصر به فردی را نیز از خود نشان می‌دهد. مقالات گوناگونی درباره ساخت اضافه به نگارش درآمده‌اند. در این بین، پژوهش‌هایی درباره این ساخت در زبان‌های ایرانی، به‌ویژه زبان فارسی انجام شده است. با وجود این، تعداد پژوهش‌هایی که به‌طور خاص به زبان کردی پرداخته‌اند، بسیار اندک است. در بسیاری از مقالاتی که در آن‌ها زبان کردی مورد مطالعه قرار گرفته است، به وجود ساخت اضافه و یا ویژگی‌های آن در این زبان به‌طور گسترده پرداخته نشده است. می‌توان گفت در میان تمامی این پژوهش‌ها، تنها مقاله‌ای که در آن به‌طور خاص به تحلیل ساخت اضافه در زبان کردی پرداخته شده، مقاله یادگار کریمی است که از دو دیدگاه در زمانی و همزمانی به تحلیل این موضوع می‌پردازد.

در این نوشته از میان مقالاتی که درباره ساخت اضافه در زبان کردی نگاشته شده‌اند، دو مقاله را با نام‌های ساخت اضافه در کردی: دلالت‌هایی بر گروه معرف و اضافه و جایگاه ژرف توصیف‌گر اسمی برگزیده‌ایم. از این میان، نخستین مقاله را یادگار کریمی (۲۰۰۷) در مجله **لینگوا**^۱ به چاپ رسانده و پژوهش دوم نیز به‌طور مشترک توسط ریچارد لارسون و هیروکو یاماکیو (۲۰۰۸) در کارگاه بارسلونا^۲ درباره صفت‌ها و قیده‌ها مطرح شده است. نگارنده، هر دو پژوهش یادشده را از درگاه اینترنتی گوگل اسکولار^۳ بارگیری و دریافت کرده است. به دو علت، دو مقاله یادشده را در این نوشته مبنای کار خود قرار داده‌ایم. نخست آن‌که این مقالات، اشاراتی به ساخت اضافه در زبان کردی داشته‌اند و دوم آن‌که موضوع مقالات به حوزه علاقه پژوهشی نویسنده یا نویسندگان نزدیک بوده است.

یادگار کریمی، استاد زبان‌شناسی دانشگاه کردستان و دانش‌آموخته دانشگاه علامه طباطبائی است که در سال‌های گذشته پژوهش‌های گوناگونی درباره ساخت‌های مختلف زبان کردی انجام داده و از صاحب‌نظران این حوزه به شمار می‌آید.

1. Lingua
2. Barcelona workshop
3. Google scholar



ریچارد لارسون، استاد دانشگاه استونی بروک^۱، پژوهش‌های متعددی در حوزهٔ نحو و معنی‌شناسی انجام داده است. ازجمله علایق لارسون، پژوهش در زمینهٔ زبان‌های ایرانی است. او مقالات مشترکی را نیز به همراه ویدا سمیعیان، زبان‌شناس و استاد بازنشستهٔ دانشگاه ایالتی کالیفرنیا^۲ منتشر کرده است. هیروکو یاماکیدو نیز زبان‌شناسی نامدار است. او پژوهش‌هایی مشترک با لارسون انجام داده است و از زبان‌شناسان شناخته‌شده به شمار می‌آید.

در این نوشتار با مروری بر دو مقالهٔ یادشده می‌کوشیم به بیان نظرات نویسندگان دربارهٔ ساخت اضافه در زبان کردی بپردازیم. به دلیل ویژگی‌های این ساخت در زبان‌های ایرانی، هرگاه سخن از تحلیل اضافه به میان آمده، بحث به تحلیل زبان‌های ایرانی نیز ورود پیدا کرده است. ساخت اضافه علاوه بر اشتراکاتی که با زبان فارسی دارد، از ویژگی‌های خاصی نیز در زبان کردی برخوردار است.

۲- تعریف چند اصطلاح مورد استفاده

پیش از طرح ادامهٔ نوشته، برای درک بهتر، نیاز است تعاریف دانش‌نامه‌ای از چند اصطلاح به‌کاررفته در این مقاله مطرح شوند.

۲-۱- تحلیل همزمانی: در مطالعهٔ همزمانی به تحلیل و مقایسهٔ زبان‌ها یا گویش‌ها در یک مقطع زمانی خاص پرداخته می‌شود. این تحلیل، تنها مطالعهٔ یک زبان در زمان حال نیست و می‌تواند به هر مقطع تاریخی اختصاص داشته باشد.

۲-۲- تحلیل درزمانی: در مطالعهٔ درزمانی به چگونگی تکامل یک زبان در چند مقطع تاریخی پرداخته می‌شود.

۲-۳- دستور زایشی: نظریه‌ای دستوریست که نشان می‌دهد زبان انسان از مجموعه‌ای اصول که بخشی از مغز انسان به شمار می‌آیند، تشکیل شده است. دستور جهانی، از منظر زبان‌شناسی

-
1. Stony Brook University
 2. California State University, Fresno



مانند چامسکی^۱ از قوهٔ زبانی ذاتی انسان سرچشمه می‌گیرد.

۲-۴- ساخت اضافه: ساختی دستوریست که در تعدادی از زبان‌های ایرانی، ترکی و هندوستانی تحت تأثیر زبان‌های ایرانی، مشاهده می‌شود. این ساخت به یک واژه بدون تکیه اشاره دارد که دو واژه را به یکدیگر مرتبط می‌کند.

۳- یافته‌های پژوهش

ساخت اضافه در دو زبان ایرانی کردی و فارسی، دستوری شده است. روند دستوری‌شدگی این ساخت در زبان‌های یادشده در طول قرن‌ها انجام شده است، بنابراین هرکدام ویژگی‌های دستوری مشترک و متمایزی دارند.

لارسون و یاماکیو در مقدمهٔ نوشتار خود چند پرسش را مطرح کرده و بدین سان مسیر پژوهش خود را هویدا می‌کنند. پرسش‌های اصلی پژوهش آن‌ها به شرح زیر است:

۱. تکواژ اضافه چیست؟

۲. این ساخت چه موقعیتی در تئوری دستوری امروزی دارد؟

همان‌طور که از پرسش‌ها برداشت می‌شود، هدف نویسندگان تبیین تکواژ اضافه و تحلیل همزمانی آن است، بنابراین در نوشتار آن‌ها بخشی برای تحلیل در زمانی موضوع در نظر گرفته نشده است. از سوی دیگر، یادگار کریمی مقدمهٔ مقالهٔ خود را به اشاره به نمونه‌هایی از رخداد ساخت اضافه در زبان کردی اختصاص داده است. او در این بخش، ساختار مقالهٔ خود را تشریح و در بخش پس‌از آن به مبحث در زمانی اضافه می‌پردازد.

1. Chomsky



۳-۱- تحلیل در زمانی ساخت اضافه

همان طور که اشاره شد، لارسون و یاماکی دو به تحلیل در زمانی ساخت اضافه نپرداخته‌اند، بلکه هدف آن‌ها تحلیل همزمانی است. از این رو در این بخش به طرح گزارشی از نظرات کریمی در این زمینه می‌پردازیم.

کریمی (۲۰۰۷) در پانویس نوشتار خود به این نکته اشاره می‌کند که «هیچ سند باستانی مکتوبی که مستقیماً با زبان کردی در ارتباط باشد، وجود ندارد؛ اما از آن رو که زبان‌های ایرانی مادران بسیار نزدیکی دارند، از اسنادی که دربارهٔ زبان فارسی موجود هستند، استفاده می‌کنیم». او سپس بیان می‌کند «همان گونه که دستوریان سنتی به درستی، اما به طور مبهم، یاد کرده‌اند، ریشهٔ اضافه به تکواژ 'hya' در فارسی باستان بازمی‌گردد که در این دوره 'hya' نمونه‌ای از طبقهٔ تصریفی ضمائر موصولی به شمار می‌آید». او از دیدگاه زایشی به قضیه می‌نگرد و از آنجا که 'hya' تصریف حالت، شمار و جنس می‌پذیرد، آن را به عنوان XP^۱ در نظر می‌گیرد که در جایگاه شاخص متمم ساز صفر قرار می‌گیرد. کریمی همچنین افزود که در پژوهش خود از بندهای موصولی به وفور استفاده می‌کند. از نظر وی، این بندها ارتباط مستقیمی با تحلیل اضافه دارند، بنابراین بر آن دسته از بندهای موصولی تمرکز می‌کند که فعل اصلی آن‌ها فعل ربطی است. در فارسی باستان، فعل ربطی از نظر واجی در بندهای موصولی، صفر است.

کریمی (۲۰۰۷) معتقد است 'hya' در فارسی میانه، مرحلهٔ پس از تحول زبان فارسی، دستوری شده و به 'i' تبدیل می‌شود. از دیدگاه او دلیل این دستوری‌شدگی آن است که بندهای موصولی به صورتی تقلیل یافته‌اند که در آن تصریف خود را از دست داده‌اند. او برای اثبات نظری که در مقاله‌اش ارائه داده است، اصل هستهٔ بالاتر از گروه^۲ را از گلدرن^۳ (۲۰۰۴) نقل می‌کند. این اصل به آن معنی است که در صورت امکان هسته باشد نه گروه^۴. در فرایند دستوری‌شدگی، 'hya' ویژگی‌های حالت، شمار و جنس را از دست می‌دهد و به 'i' تبدیل می‌شود که صورتی نامتغیر است و جایگاه هستهٔ C_i را پر می‌کند. از دیدگاه او 'i' نقش ربط‌دهندهٔ محمول را بر عهده دارد. به بیان دقیق‌تر، 'i'، به عنوان ربط‌دهندهٔ محمول، هستهٔ گروه محمولی را تحقق می‌بخشد. با توجه به آنچه گفته شد، نزد کریمی، فرایند دستوری‌شدگی

۱. در نظریهٔ X-bar سه سطح از مقولات در نظر گرفته می‌شود که عبارت‌اند از: مقولهٔ گروهی (XP)، مقولهٔ ایکس بار (X-bar) و مقولهٔ واژگانی (X). XP بر شاخص (specifier) و X-bar تسلط دارد.

2. Heads-over-phrases
3. Gelderen
4. Be a head rather than a phrase (if possible)



که احتمالاً به وقوع پیوسته، عبارت است از X_i به X_i ، یعنی C_i به 'Prd_i'. وی (۲۰۰۷) اذعان دارد که «تغییر دستوری از دامنهٔ بندی به دامنهٔ اسمی انجام شده است». کریمی در این بخش همچنین اشاره می‌کند 'ke' به عنوان متمم‌سازی جدید در آن مرحله، یعنی فارسی میانه به شمار می‌آید. درحالی که 'i' به عنوان یک متمم‌ساز در C_i و نیز Prd_i، نقشی دوگانه دارد، 'ke' منحصرأً C_i را تحقق می‌بخشد.

در مجموع او معتقد است که بندهای موصولی در دورهٔ فارسی میانه به عنوان ساخت‌های اسمی بازتحلیل می‌شوند. دلیل این موضوع می‌تواند از سویی نبود فعل ربطی، ناپیدایی تأثیر موصولی 'i'، چینش سازه‌ها و از سوی دیگر ارتباط معمول میان صفت‌ها و نشانه‌های ملکی با توجه به هستهٔ اسمی بوده باشد.

۳-۲- تحلیل همزمانی ساخت اضافه

همان‌گونه که اشاره شد، لارسون و یاماکیو (۲۰۰۵) اضافه را از منظر در زمانی بررسی نکرده‌اند. آن‌ها تحلیل همزمانی خود را از اضافه با توجه به رخداد آن در زبان‌های مختلف و از جمله زبان‌های ایرانی انجام می‌دهند. همچنین، کریمی از هر دو منظر در زمانی و همزمانی به موضوع پژوهش خود می‌نگرد. در اینجا تحلیل این دو از اضافه را از منظر همزمانی مرور خواهیم کرد.

۳-۲-۱- اضافه چیست؟

لارسون و یاماکیو (۲۰۰۵) که از دیدگاه همزمانی به ساخت اضافه می‌نگرند، معتقدند «طبقهٔ بزرگی از توصیف‌گرهای اسمی از قبیل گروه‌های صفتی، گروه‌های اسمی و برخی گروه‌های حرف‌اضافه‌ای، برخلاف بندهای موصولی، به عنصر ربط‌دهنده نیاز دارند که به نام اضافه شناخته می‌شود». آن‌ها معتقدند 'i' موجود در بندهای موصولی، تکواژ دیگری است و ارتباطی با اضافه ندارد. علاوه بر این، لارسون و یاماکیو (۲۰۰۵) می‌گویند «اضافه با انواع مختلفی از توصیف‌گرها رخ می‌دهد، لیکن معمولاً با بند موصولی نمی‌آید».

۱. هستهٔ گروه محمول



نویسندگان مقاله همچنین به تعریف ویدا سمیعان از اضافه اشاره می‌کنند که اضافه فارسی یک حالت‌نماست که پیش از مقوله‌های متمم [N+]، همچون اسم‌ها، صفت‌ها و برخی حروف اضافه درج می‌شود. از نظر آن‌ها، سمیعان نشان می‌دهد که طبقه حروف اضافه در فارسی در ارتباط با اضافه یکپارچه نیست.

برخی از حروف اضافه که واژه‌های کاملاً دستوری هستند اضافه نمی‌گیرند؛ در حالیکه حروف اضافه دیگر که عناصری اسم‌مانند هستند؛ یا نیازمند اضافه هستند و یا وجود آن را مجاز می‌دانند. تنها گروه‌های حرف‌اضافه‌ای که هسته آن‌ها از گروه حروف اضافه اول باشد در جایگاه حالت ظاهر می‌شوند و از طریق اضافه به اسم‌ها افزوده می‌شوند. آن‌ها در این بخش از نوشتار خود اشاره‌ای به اضافه در زبان کردی نکرده و فقط در مقدمه مقاله اشاره‌ای به وجود اضافه در زبان‌های ایرانی و همچنین کردی دارند. از سوی دیگر، هدف کریمی طبق گفته خود تبیین ابعاد جدیدی از ساخت اضافه در زبان کردی است؛ بنابراین به ویژگی‌های توزیعی اضافه پرداخته و تعریفی از آن ارائه نداده است. او پنج موقعیت رخداد اضافه را مشخص می‌کند:

- (۱) بین اسم و صفت توصیف‌گر آن
- (۲) بین اسم و اسم دیگری که آن را توصیف می‌کند.
- (۳) ساختار ملکی، پیش از مالک
- (۴) بین دو صفت که یکی از آن‌ها گروه اسمی توصیف‌شده پیشین را توصیف می‌کند.
- (۵) بین همایندهای اسمی

۳-۲-۲- ساختار گروه معرف

لارسون و یاماکیو (۲۰۰۵) می‌گویند «گروه معرف برای اینکه از ساخت معنایی معرف‌ها 'انعکاس یابد'، مانند گروه فعلی عمل می‌کند که از ساخت معنایی افعال منعکس می‌شود». تمرکز آن‌ها بر دیدگاه ارتباطی معرف است به این صورت که: معرف‌ها ارتباط میان مجموعه‌ها را بیان می‌کنند.

1. projected



از دیدگاه آن‌ها گروه معرف از چند جهت مشابه گروه فعلی است:

- معرف موضوعات معنایی را انتخاب می‌کند.
- نحو گروه معرف از سمت راست شروع می‌شود.
- توصیف‌گرهای گروه معرف پایین‌ترین سطح متمم‌های هسته هستند - تمام آن‌ها از موقعیت پسین هسته شروع می‌شوند.

کریمی (۲۰۰۷) گروه‌های معرف را در دو دسته طبقه‌بندی می‌کند. نخستین دسته، گروه معرف است که در آن صفت، هسته اسمی را توصیف می‌کند. این گروه را ساختار محمولی^۱ نام‌گذاری می‌کند. گروه دوم را نیز چنین تعریف می‌کند: گروه معرف که در آن مالک، اسم را توصیف می‌کند. او این گروه را ساختار ملکی^۲ می‌نامد. سپس به تحلیل گروه‌های معرف با توجه به طبقه‌بندی انجام‌شده می‌پردازد. کریمی در ادامه به نقل از باورز^۳ (۱۹۹۳، ۲۰۰۱، ۲۰۰۲) می‌پردازد، که به وجود گروه محمولی به عنوان مقوله‌ای نقشی در بالاتر از گروه فعلی در دامنه بندی اعتقاد دارد. پس هم‌راستا با نظر باورز بحث خود را به دامنه اسمی گسترش می‌دهد.

همسانی طبیعی میان گروه فعلی در ساختار بندی و گروه صفتی یا گروه اسمی مالک، هر دو از مقولات توصیف‌گرها هستند، در ساختار طبیعی به عنوان 'بیان خصوصیت'^۴، ما را به سوی بسط تحقق نحوی محمول از بندها به گروه‌های معرف رهنمون می‌کند. کریمی در چند مرحله این فرایند را شرح می‌دهد:

مرحله یک: در این مرحله او فرض می‌کند محمول باید از لحاظ نحوی در گروه معرف رمزگذاری شده باشد. به عبارت دیگر، او می‌خواهد نقشی گزاره‌ای را از بیان خصوصیت که توسط گروه صفتی بیان می‌شود به دست آورد. برای این منظور نیز 'i' اضافه بهترین نامزد برای دستیابی به چنین هدفی است، بنابراین به قیاس از vP بالاتر از VP، آنچه را که تاکنون Prd_i خوانده است به n_i، که nP را انعکاس می‌دهد، تغییر نام می‌دهد. سپس، n_i در گروه اسمی ادغام می‌شود. همان‌گونه که Prd_i گروه فعلی را در دامنه بندی F-select می‌کند، کریمی نیز فرض می‌کند n_i مقوله‌ای محمولی با ویژگی مقوله‌ای

1. PrC
2. PsC
3. Bowers
4. property expression



[N] را F-select می‌کند.

مرحله دو: در این مرحله، او فرض می‌کند n_i دارای ویژگی EPP است که باعث حرکت سازه‌ای می‌شود و توسط گروه اسمی، که گروه صفتی را مستثنا می‌کند، کاملاً به تسلط درآمده است. به همین دلیل، مانع حرکت تمام گروه اسمی به [Spec, NP] می‌شود.

کریمی پیشنهادی بر این مبنا می‌دهد که در وهله نخست، n_i که به عنوان 'i' درک شده است، هر مقوله محمولی با ویژگی شاخص [N] را F-select می‌کند. در وهله دوم، زمانی که مقوله محمولی به اشتقاق افزوده شود، n_i در بالای آن ادغام می‌شود. همچنین باور دارد که NP تکرارپذیر است. او سپس در چهار مرحله توضیحات بالا را با استفاده از نمودار درختی به نمایش می‌گذارد. کریمی (۲۰۰۷) در ادامه به تحلیل ساختار ملکی در زبان ملکی و سپس هسته‌بودگی معرف در ساخت اضافه می‌پردازد. او تحلیل خود را از ساختار ملکی نیز بر همان رویکرد مرحله‌ای استوار می‌کند. همچنین در اثبات هسته‌بودگی اضافه از معیارهای پیشنهادی زویکی^۱ (۱۹۸۵) برای دستیابی به توافقی جامع در این باره استفاده می‌کند.

با در نظر گرفتن این مهم که پیش‌تر نیز به آن اشاره شد، مقاله کریمی به‌طور خاص به ساخت اضافه در کردی پرداخته است. لارسون و یاماکیو نیز در مقاله یادشده هدف خود را تحلیل ساخت اضافه عنوان می‌کنند. بهتر است با توجه به هدف پژوهش، بحث درباره ویژگی‌های خاص اضافه در کردی و جلوگیری از مرور یک‌سویه مقالات، به مرور بخش‌هایی از هر دو مقاله بپردازیم که به‌طور خاص با زبان کردی در ارتباط هستند.

۳-۲-۳- معرفی‌بودگی

لارسون و یاماکیو (۲۰۰۵) به این نتیجه می‌رسند که «زبان‌های دارای ساخت اضافه از این لحاظ که جایگاه ژرف تمام توصیف‌گرهای اسمی را آشکار می‌کنند، زبان‌هایی ویژه هستند. زبان‌های دارای ساخت اضافه این مهم را از طریق ابزار حالت‌نمای خود انجام می‌دهند». ایشان به ویژگی کردی کرمانجی شمالی نیز اشاره می‌کنند که هنگام بیان معرفه‌بودگی، جایگزینی را به‌صورت اضافه نمایش

1. Zwicky



می‌دهد، بنابراین اضافه را در کرمانجی شمالی به دو دسته تقسیم می‌کنند: (۱) اضافه اصلی: گروه معرف معرفه (۲) اضافه ثانوی: دربرگیرنده گروه معرف نکره

با توجه به آنچه کریمی از کردی کرمانجی میانه نشان می‌دهد، همین جایگزینی در کرمانجی میانه نیز مشاهده می‌شود. او نظر هلمبرگ و ادن^۱ (۲۰۰۵) را درباره هسته‌بودگی نشان معرفه 'aka' به کار گرفته و در چند مرحله با رسم نمودارهای درختی، شیوه افزوده شدن این نشان معرفه را به ساخت اضافه نمایش می‌دهد. کریمی (۲۰۰۷) همچنین اشاره می‌کند «هرگاه تکواژ اضافه در محدوده نشان معرفه 'aka' قرار گیرد، تغییری واج‌شناختی نیز در صورت تمام نمونه‌های 'i' اضافه رخ می‌دهد؛ یعنی 'i' به 'a' تبدیل می‌شود».

۴- نتیجه‌گیری

در این نوشته به مرور نظرات یادگار کریمی (۲۰۰۷)، ریچارد لارسون و هیروکو یاماکیو (۲۰۰۵) درباره ساخت اضافه و رخداد آن در زبان‌های ایرانی، به‌ویژه کردی پرداختیم. لارسون و یاماکیو به دنبال تشریح ساخت اضافه از منظر زبان‌شناختی هستند. آن‌ها برای این منظور از زبان‌های ایرانی که اضافه در آن‌ها واقع می‌شود استفاده می‌کنند. به همین دلیل، در چند بخش از مقاله خود به زبان کردی اشاره می‌کنند، اما کریمی به‌طور خاص به ساخت اضافه در زبان کردی می‌پردازد و ابعاد جدیدی از این ساخت را به میان می‌آورد. نویسندگان هر دو مقاله در این مورد هم‌نظر هستند که ساخت اضافه در کردی از ویژگی‌های منحصر به فرد خود برخوردار است.

کتابنامه

1. Larson, R. Yamakido, H. (2005). Ezafe and the Deep Position of Nominal Modifiers. Paper presented at Barcelona Workshop on Adjectives and Adverbs, Barcelona.
2. Karimi, Yadgar. (2007). Kurdish Ezafe Construction: Implications for DP Structure. *Lingua Mag*.

1. Holmberg and Odden



کارگاه شیوه‌ها و رهنمودهای

انتخاب مجله مناسب برای انتشار مقاله^۱



دکتر سیدمهدی طاهری

کارگاه شیوه‌ها و رهنمودهای انتخاب مجله مناسب به همت معاونت پژوهشی دانشگاه علامه طباطبائی در تاریخ‌های ۲۶ و ۲۷ آذر ماه سال ۱۳۹۹ با تدریس دکتر سیدمهدی طاهری (دانشیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی) برگزار شد.

۱. مقدمه

کارگاهی که پیش‌تر برگزار کردیم، درباره نمایه‌های بین‌المللی بود. در آن جلسات، ابزارهایی همانند Journal Finder و یا Match Manuscript معرفی شدند که برای یافتن مجلات مناسب به کار می‌روند. در این جلسه قصد داریم به معرفی ابزارهای عمومی، تخصصی، پیشرفته و مبتنی بر پایگاه پردازیم. برخی ابزارهای پیش‌تر معرفی شده مطابق با عنوان، چکیده و یا کلیدواژه‌های مقاله، مجلات مناسب را به شما پیشنهاد می‌دهند. امروز ابزارهایی معرفی خواهند شد که با پالایش (refine) پرسش‌های پژوهشگران، به معرفی مجلات متناسب می‌پردازند. از دیگر مزایای استفاده از این ابزارها پیشنهادهایی است که به پژوهشگر در انتخاب مجله مناسب ارائه می‌نمایند تا بتوانند شانس پذیرش مقاله را افزایش دهند.

۱. فایل متنی این کارگاه توسط پزند سلیمانی (دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی) پیاده‌سازی شده است. pajand_soleymani@atu.ac.ir

۲. بخش‌های اساسی کارگاه

کارگاه امروز از سه بخش اساسی تشکیل شده است. نخستین بخش آن ارائه رهنمودهایی همانند دلایل چاپ مقاله، نکاتی در خصوص انتخاب مجلات، ارزیابی مجلات برای چاپ مقالات و جز آن‌ها است. این نکات برای همه پژوهشگران مهم و کاربردی هستند. به‌طور کلی، هنگام استفاده از منابع در زمینه چاپ مقاله در یک مجله مناسب، با حجم زیادی از منابع که غیریکپارچه و تکراری هستند روبه‌رو خواهید شد. بخش دیگر کارگاه، که اصلی‌ترین بخش آن است، معرفی ابزارهای کاربردی و متنوع برای انتخاب مجله مناسب است. بخش دو دیگر، معرفی منابع مرتبط همانند فهرست کامل مجلات معتبر، وبسایت‌های پیشنهاددهنده مجلات مناسب خواهد بود. پس از گذراندن سه مرحله یادشده و فراگیری آن‌ها، افراد می‌توانند بر پایه این مطالب، به ارائه مقالات و یا به اشتراک گذاشتن دانش خود با دیگران بپردازند. با این مقدمه، به طرح بخش نخست مطالب که رهنمودها را شامل می‌شود، می‌پردازیم:

۲/۱. چگونه یک مجله مناسب انتخاب کنیم؟

این بخش از مطالب را با این پرسش آغاز می‌کنیم که دلایل نگارش و انتشار مقالات چیست؟

نخستین و مهم‌ترین دلیل نگارش و چاپ مقالات، ارتباطات علمی است. منظور از ارتباطات علمی این است که هدف ما از نوشتن مقاله افزودن نکته‌ای به دانش یک حوزه علمی خاص (Contribution to Knowledge) است.

نگارش و چاپ مقالات و به دنبال آن انتقال افکار و عقاید خود با دیگر نویسندگان، به برقراری ارتباط ما با جامعه علمی در سطحی گسترده می‌انجامد. راز ماندگاری و گسترش علم، ارتباطات علمی است چرا که منجر به پیشرفت جوامع می‌گردد.

از دیگر دلایل انتشار مقالات رؤیت‌پذیری پژوهشگر است. در صورتی که بخواهند سازمان‌ها و دانشگاه‌ها را رتبه‌بندی کنند میزان رؤیت‌پذیری پژوهشگران آن سازمان را بررسی می‌کنند. بهبود رتبه دانشگاه‌ها در نظام‌های رتبه‌بندی در نهایت باعث دریافت بودجه و تسهیلات بیشتر، جذب افراد مهم،

توجه به آن سازمان، بحث بازاریابی و جز آن‌ها می‌شود. استفاده از تسهیلات چاپ مقاله، یکی دیگر از دلایل انتشار مقالات است. به طور مثال، برای دانشجویان دکتری تا مقاله‌ای منتشر نکنند مجوز دفاع دریافت نمی‌کنند. یا اگر مقاله‌ای چاپ نکنیم امکان دریافت ارتقاء و پیشرفت نیز میسر نخواهد بود.

در این جلسه قصد داریم چگونگی انتشار و چاپ مقاله نگارش‌یافته را آموزش دهیم. نگارش مقاله، فرایندی زمان‌بر و دشوار است و تمام موفقیت ما به چاپ و انتشار آن بستگی دارد. ازجمله مشخصه‌های مهم برای چاپ و انتشار مقاله، انتخاب مجله‌ای مناسب است. امروزه در جهان حدود ۳۰ هزار مجله موجود است و انتخاب مجله‌ای مناسب از میان شمار بسیار زیاد مجلات، کار آسانی نیست. انتخاب مجله مناسب برای ارسال مقاله بسیار مهم است و اگر نتوانیم مقاله را چاپ کنیم؛ با چالشی جدی مواجه می‌شویم. به‌طور کلی، چاپ و پذیرش مقاله ازجمله مهم‌ترین عوامل موفقیت در رشته، رتبه اجتماعی و علمی و ارتقای شغلی افراد به شمار می‌رود.

۲/۲. استخراج مقاله از پایان‌نامه

فرض کنید پایان‌نامه‌ای نوشته‌اید که برای مثال آن را به سینک ظرف‌شویی تشبیه کرده‌ایم و مقالات استخراج‌شده از این پایان‌نامه را به‌عنوان جواهراتی در نظر می‌گیریم که بسیار باارزش‌اند. برای نگارش مقالات باید به دنبال جواهر یعنی نکات اصلی پایان‌نامه بگردیم. با توجه به این تشبیهات؛ برای تبدیل متن پایان‌نامه به یک مقاله نیز تنها باید نکات و مطالب ارزشمند پایان‌نامه را استخراج و در مقاله ارائه نمود.

راز مهمی که در نگارش مقاله نهفته است، این است که نوشتن، نوعی تجارت است. همه افرادی که مقاله‌ای چاپ می‌کنند؛ در حال انجام تجارت هستند؛ در این تجارت افراد سرمایه مستقیم به دست نمی‌آورند. بلکه سرمایه آن‌ها دریافت بودجه، اعتبار، بورس، پژوهانه و تسهیلات است. تمامی ویراستاران مجلات در فضای دآوری این تجارت در تلاش‌اند تا فضای کسب‌وکار بهتری به دست بیاورند. باید حواسمان باشد هنگامی که به مرحله چاپ مقاله ورود می‌یابیم؛ در حقیقت وارد محیطی رقابتی-تجارتی شده‌ایم که همانند سرمایه‌گذاری در بورس است. به‌طور کلی، در صنعت نشر رقابت بسیار زیاد است و بسیاری از پایگاه‌ها هزینه‌های زیادی را برای اشتراک و مشاهده مقالات دریافت می‌کنند. بحث دیگری که در این فضای رقابتی وجود دارد، فشار بر روی مجلات برای افزایش تعداد خوانندگان

خود است. بدین منظور مجلات باید اصولی را رعایت کنند تا خوانندگان بیشتری را به خود جلب کنند؛ یکی از این اصول، انتخاب مقالاتی است که به آن توجه شود و خوانندگان زیادی را جذب کنند.

۳/۲. انتخاب مجله مناسب برای انتشار مقاله

مجموعه مقالات، فصل‌های کتاب، مجلات و جز آن‌ها مجله‌هایی هستند که ما می‌توانیم مقالات خود را منتشر کنیم. همانطور که پیش‌تر بیان شد بیش از ۳۰ هزار مجله معتبر هم‌تراز خوانی (Peer-Reviewed) وجود دارند. داوری به خصوص در مجلات بین‌المللی بسیار ارزشمند و آموزنده است چراکه ایرادهای مقاله را به دقت و نکته‌سنجی بیان می‌کنند. در این میان، راهبردهایی که برای انتخاب مجله مناسب به کار می‌روند عبارت‌اند از: پوشش موضوعی مجله، هم‌تراز خوانی، نوآوری در علم و دریافت خوانندگان بیشتر، یافتن مجله سطح بالا که دارای ناشر معتبر است، مدت زمان داوری مقاله در مجله، مجلات دارای ضریب تأثیر بالا.

معمولاً مجلات سطح بالا (Prestige Journals) در پایگاه‌هایی منتشر می‌شوند که هزینه بالایی برای اشتراک دریافت می‌شود در این صورت خواننده مقالات نیز کاهش می‌یابد.

یکی از معیارهای مهم برای انتخاب مجله، بررسی مدت زمان داوری مقالات است. به‌طور مثال، ممکن است دانشجویان به دنبال انتشار در مجلاتی باشند که مدت زمان داوری کوتاهی دارند تا بتوانند مجوز دفاع از رساله خود را دریافت کنند. در این بخش ابزارهایی معرفی خواهند شد که مجلات دارای زمان کوتاه‌تر برای داوری را پیشنهاد می‌دهند. یکی دیگر از عوامل انتخاب مجله ضریب تأثیر آن مجله است. اگر ضریب تأثیر مجله بالا باشد بدین معنا است که مقالات آن مجله بیشتر مورد استناد قرار می‌گیرند. همه این راهبردها بسیار مهم هستند و در انتخاب مجله مناسب باید به تعداد زیادی از این معیارها توجه داشته باشیم. برخی از معیارها ممکن است در مجلات فارسی کاربرد نداشته باشند. مثلاً طول زمان داوری به‌دوران بستگی دارد که به دلیل مسائل متعددی ممکن است فرایند داوری مجلات طولانی شود.

1. Impact Factor

۲/۴. توجه به اهداف و دامنه مجله

نکته دیگر در انتخاب مجله اهداف^۱ و دامنه^۲ مجله است که اگر به درستی بررسی نشوند منجر به رد شدن مقاله در مراحل ابتدایی ارسال مقاله خواهد شد. این بخش به پژوهشگر نشان می‌دهد مجله در چه حوزه‌های موضوعی مقاله منتشر می‌کند و هدف مجله از انتشار مقالات چیست.

روش‌های گوناگونی برای شناسایی اهداف و دامنه وجود دارند. نخستین روش این است که به وبسایت مجله مراجعه کرده و اهداف و دامنه مجله را بررسی نمایید. در صورتی که با موضوع مقاله ما مطابقت داشته باشد می‌توانیم مقاله خود را به آن مجله بفرستیم. روش دوم این است که به سراغ دستورالعمل‌ها رفته و آن‌ها را خط‌به‌خط در مقالات خود اعمال کنیم. در مجلات ایرانی، دامنه و اهداف مجله در بخش "درباره مجله" درج می‌شوند. یکی از نکاتی که احتمال پذیرش مقاله را افزایش می‌دهد، ارسال ایمیل به سردبیر مجله و معرفی مقاله خود است؛ چرا که سردبیر یا هیئت تحریریه در فرایند تصمیم‌گیری و داوری نقش بسزایی دارند. در این مرحله لازم است مشخصات و چکیده مقاله را برای سردبیر بفرستیم.

۲/۵. بررسی انتشار مقالات مشابه در مجله

نکته دیگری که باید توجه داشته باشید این است که مقالات چند سال اخیر (به‌طورمثال، پنج سال اخیر) را بررسی و مقالات مشابه به موضوع و کلیدواژه‌های خود را که در آن مجله منتشر شده‌اند، شناسایی کنیم. می‌توانیم در ایمیلی که برای سردبیر مجله ارسال می‌کنیم، به مقالاتی که با موضوع مقاله ما مرتبط هستند اشاره کرده و پیوند (لینک) صفحات مربوط به آن مقاله‌ها را ارائه نماییم.

۲/۶. بررسی محدودیت‌های مجله

باید در وبسایت مجله محدودیت‌های آن مجله را بررسی کنیم. به‌طورنمونه، ممکن است مجله تعداد واژه‌های مشخصی برای مقاله در نظر بگیرد و بیشتر از آن تعداد واژه‌ها را در متن مقاله نپذیرد. یا

1. aims
2. Scope

دیگری محدودیتی که در مجلات بیان می‌شود حداکثر تعداد صفحات مقاله است.

۲/۷. ضریب تأثیر مجله

برای مشاهده میزان ایمپکت فاکتور یک مجله، باید دو پایگاه را مورد بررسی قرار دهیم: یکی بررسی گزارش استنادی مجلات (جی سی آر)^۱ و نیز پایگاه سایمگو^۲ است.

۳. فرایند انتشار مقاله در مجلات

مراحل و فرایندهای انتشار مجلات به صورت زیر است:

هنگامی که با استفاده از ابزار و نکات مطرح شده، حداکثر سه مجله را به منزله مجلات هدف^۳ خود انتخاب کردیم، با سردبیرهای این مجلات مکاتبه می‌کنیم. در صورت پاسخ سردبیرها و پذیرش موضوع مقاله، شانس پذیرش مقاله بالا می‌رود. مرحله دیگر، ثبت^۴ مقاله در وبسایت مجله است. در بیشتر موارد، به خصوص در پایگاه‌های بین‌المللی مقاله در مرحله ثبت رد شده و حتی برای مرحله دآوری ارسال نمی‌شود.

به‌ویژه مجلات بین‌المللی که بدون دلیل در این مرحله مقالات را رد می‌کنند. مرحله دو دیگر، ارزیابی مقاله توسط داوران است. بیشترین امکان رد شدن مقالات در این مرحله است. معمولاً در این مرحله دو داور به‌طور هم‌زمان مقاله را ارزیابی کرده و اصلاحیه‌های مدنظر خود را اعلام می‌نمایند. در صورت اختلاف نظر بین داوران، مقاله برای بررسی به داور سوم ارسال می‌شود. سپس، مقاله وارد مرحله بازنگری^۵ می‌شود. بسیار به ندرت اتفاق می‌افتد که مقاله بدون بازنگری پذیرش شود. به‌طور کلی،

1. Journal Citation Report (JCR)
2. SCImago
3. Target Journal
4. Submission
5. Revision

بازنگری‌ها دو نوع‌اند: 'اصلاحات جزئی' یا 'اصلاحات اساسی'.

در این مرحله رد مقاله به ندرت اتفاق می‌افتد، اگر مقاله به مرحله بازنگری رسید؛ احتمال پذیرش آن خیلی بالا می‌رود. گاهی ممکن است دو بار درخواست بازنگری صورت گیرد؛ در این مرحله نیز رد مقاله بسیار به ندرت صورت می‌گیرد. مرحله بعدی پذیرش مقاله^۴ و در نهایت انتشار مقاله است.

۴. دلایل پذیرش نشدن مقالات

ازجمله دلایل اصلی رد شدن مقاله، کیفیت ترجمه است. ترجمه باید مناسب باشد. یکی از بهترین اقدامات، ویرایش و نمونه‌خوانی^۴ مقاله است. یکی از امکاناتی که بسیاری از ناشران بین‌المللی در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهند امکان ویرایش مقاله با استفاده از ابزارهای ویرایشی پایگاه‌های ناشران بین‌المللی است. اعضای گروه ویراستاری این پایگاه به درستی شرایط چاپ مقاله را می‌دانند و متناسب با این شرایط مقالات را ویرایش می‌کنند. نکته دیگری که در این ابزارهای ویرایشی ناشران بین‌المللی فراهم شده است، امکان معرفی دیگر مجلات برای انتشار مقاله است.

در برخی پایگاه‌ها همانند 'اشپرینگر'^۵ پس از ارسال مقاله، شاخص‌ها و معیارهای اساسی ازجمله تعداد واژه‌ها و جز آن موردبررسی قرار می‌گیرند. اگر مقاله ساختار مناسبی نداشت، رد شده و به نویسنده بازگردانده می‌شود؛ در غیر این صورت برای سردبیر ارسال می‌شود. سردبیر پس از تأیید، مقاله را برای داور تخصصی به دو داور ارسال می‌کند و داوران مقاله را موردبررسی قرار می‌دهند. این مرحله هم‌ترازخوانی نامیده می‌شود. اگر دو داور تخصصی مقاله را پذیرفتند، مقاله دوباره برای سردبیر ارسال می‌شود و اگر داورها مقاله را نپذیرفتند؛ برای داور دیگری ارسال می‌شود. در صورت پذیرش، مقاله برای بررسی ایرادات نگارشی و گرامری به ویراستار ارسال می‌شود. در صورتی که گرامر و ساختار مقاله دچار اشکال باشد برخی اصلاحیه‌ها را انجام می‌دهد پس از اصلاحات نهایی، یا ممکن است

1. Minor revision
2. Major revision
3. Acceptance
4. Proof Reading
5. Springer

مقاله را برای داوران دیگر ارسال کنند؛ یا پذیرش یا رد کنند.

مقاله‌ای که هنوز پذیرش نشده است، دستنویس^۱ نام داشته و پس از پذیرش به Article و یا Paper تغییر می‌یابد. از جمله متداول‌ترین دلایل رد manuscript می‌توان به رعایت نشدن دستورالعمل‌های مجله، انتخاب مجله نامناسب برای چاپ مقاله، پراکندگی ایده‌ها، ناسازگاری میان روش‌شناسی پژوهش با پرسش‌ها و نتیجه‌گیری پژوهشی که سه رکن اساسی پژوهش هستند؛ نامناسب بودن زبان انگلیسی، نگارش توصیفی چکیده، رعایت نشدن حداکثر تعداد واژگان مجاز در متن مقاله و جز آن‌ها اشاره نمود. از دیگر دلایل رد شدن مقاله می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

کلی‌گویی در بخش بیان مسئله، رعایت نشدن جنبه‌های اخلاقی در روش‌شناسی، عدم رعایت حجم بخش روش‌شناسی و کوتاه و یا طولانی بودن آن، روش نمونه‌گیری نادرست، حذف نتایج مهم و یا بیان آمار و ارقام اشتباه، عدم تمرکز بر داده‌های اصلی و بحث اساسی پژوهش؛ عدم بیان دیدگاه نویسنده در مقاله و تنها ارجاع به دیگر مستندات؛ عدم رعایت تناسب میان دیدگاه نویسنده با نتایج حاصل از پژوهش؛ عدم وضوح در بیان یافته‌ها و اطلاعات تازه در مقاله، اشاره ناکافی به محدودیت‌ها و نقاط قوت پژوهش؛ عدم همخوانی نتیجه‌گیری با یافته‌های پژوهش؛ عدم رعایت شیوه ارجاع به منابع مورد استفاده در مقاله؛ عدم رعایت حداکثر منابع قابل استناددهی در مقاله، عدم رعایت دستورالعمل‌های بخش‌های گوناگون مقاله.

۲-۲- معرفی ابزارها

در این بخش ابزارهای مفید برای چاپ مقالات که مجله‌یاب‌ها هستند معرفی خواهند شد:

FindMyJournal

نخستین، ابزاری که در این بخش معرفی خواهد شد FindMyJournal است که یکی از پرسرعت‌ترین و پرکاربردترین ابزارهای انتخاب مجله مناسب است. این وب‌سایت در حوزه‌های مختلفی همانند

1. Manuscript

پزشکی، زیست، فیزیک و جز آن‌ها به معرفی مجله می‌پردازد. حدود ۲۹ هزار مجله از ۴ هزار حوزه موضوعی را پوشش می‌دهد و به صورت رایگان در دسترس است. در این وبسایت با پرسیدن پرسش‌هایی مناسب‌ترین مجله را به پژوهشگر معرفی می‌کند و در پایان نظرسنجی نیز انجام می‌دهد. برای استفاده از امکانات این وبسایت باید ثبت نام کرده و با حساب کاربری خود وارد وبسایت شوید. یکی از نقاط قوت آن امکان مشاهده تاریخچه فعالیت کاربر در بخش View history است. در همین بخش، سربریگی تحت عنوان New search قرار دارد. در بخش Getting Started توضیح مختصری برای استفاده کاربران ارائه شده است. در بخش Help and Support کاربر می‌تواند پرسش‌های خود را مطرح کند.

نخستین مؤلفه‌ای که در این وبسایت کاربر با آن مواجه می‌شود انتخاب حوزه مطالعاتی^۱ است. مهم‌ترین کار این ابزار این است که با طرح این پرسش کاربر را به Right journal هدایت کند. در صورتی که نام مجله را بدانید، می‌توانید براساس نام مجله جستجو کنید و یا اگر مجله خاصی مدنظر ندارید، می‌توانید با درج کلیدواژه‌های مقاله خود به جستجوی موضوعی بپردازید. بنابراین اگر مجله خاصی در نظر نداشته باشید می‌توانید کلیدواژه‌های عنوان مقاله خود را در ابزار جست‌وجو کنید تا برای شما فهرستی از مجلات را نشان دهد.

پرسش دومی که در این وبسایت مطرح می‌شود، هدف کاربر از نوشتن مقاله است. در این بخش، خود وبسایت چند مورد از پاسخ‌های آماده را به نمایش می‌گذارد و می‌توانیم از این پاسخ‌های آماده یکی را انتخاب کنیم. برای نمونه، نخستین پاسخ آماده این است که می‌خواهم بخش‌های برجسته پژوهش خود را گزارش کنم. با انتخاب این گزینه مجلات مهم و سطح بالا را به شما پیشنهاد خواهد داد. اگر این مجلات را انتخاب کنید، احتمال کمتری برای پذیرش مقاله دارید؛ زیرا مجلات هسته و سطح بالا را پیشنهاد خواهد داد و مقاله شما برای پذیرش باید حرف‌های جدیدی داشته باشد. حداکثر تعداد صفحات این نوع مجلات کم است.

انتخاب گزینه Reporting details of research results مجلاتی را پیشنهاد می‌دهد که مقالات پژوهشی را منتشر می‌کنند و تعداد صفحات آن‌ها به نسبت بیشتر است.

گزینه Introducing a novel topic هنگامی کاربرد می‌یابد که قصد داشته باشیم در یک حوزه

1. Subject Area

موضوعی جدید پژوهش کنیم و یا یک مقاله مروری در یک حوزه خاص بنویسیم. ممکن است بخواهیم وضعیت جاری را در محیط‌های کاربردی همانند حوزه‌های روان‌شناسی و یا پزشکی نشان دهیم.

سپس، باید نوع مقاله (پژوهشی، مروری، مطالعه موردی و جز آن‌ها) را مشخص کنیم. در این مرحله گزینه‌ای نیز وجود دارد با این عنوان که من هنوز مقاله‌ای ننوشته‌ام و می‌خواهم متناسب با مجله انتخابی‌ام مقاله را بنویسم.

هنگامی که گزینه Research article را انتخاب کنید؛ از شما می‌پرسد آیا برای چاپ مقاله عجله دارید؟ اگر جواب مثبت است، مجلاتی را به شما معرفی می‌کند که دآوری آن‌ها کمتر از یک ماه به طول می‌انجامد. سپس، در خصوص دسترسی آزاد به مجله پرسشی را مطرح می‌کند. مجلات دسترسی آزاد معمولاً مجلاتی هستند که کمتر در پایگاه‌های استنادی نمایه می‌شوند و اگر به دنبال کسب امتیاز از مقاله خود هستید این دسته از مجلات را انتخاب نکنید. پرسش دیگری که در این بخش مطرح می‌شود این است که آیا می‌خواهید مجله مورد نظر در پایگاه وب علوم نمایه شود یا خیر؟ در صورتی که بخواهید مجلات خیلی برجسته و عالی را پیشنهاد بدهد، می‌توانید این گزینه را انتخاب کنید.

سپس، باید سطح مخاطبان مقاله خود را انتخاب کنید که آیا مخاطبان خاص مدنظر شما است یا مخاطبان عام. اگر مخاطبان خاص مدنظرتان باشد، مجلاتی را برایتان پیشنهاد خواهد داد که در حوزه‌های موضوعی خاص فعالیت می‌کنند. در ادامه در خصوص محتوای اصلی مجله هدف پرسش‌هایی را مطرح می‌کند. در این بخش می‌توانیم انتخاب کنیم که محتوای مجله بر روی پژوهش‌ها متمرکز باشد و یا بر مقالات مروری و آموزشی تمرکز داشته باشد.

پرسش بعد این است که می‌خواهید در مقایسه با دیگر مجلات چه جایگاهی داشته باشد؟ پاسخ می‌تواند گزینه‌های استثنایی؛ از متوسط کمی بالاتر؛ متوسط و از متوسط کمتر باشد. گزینه آخر یعنی اینکه من نمی‌دانم در چه سطحی باید قرار داشته باشد. اگر این گزینه را انتخاب کنید؛ درصد احتمال پذیرش مقاله کاهش می‌یابد.

سپس، این ابزار تعدادی کلیدواژه درخواست می‌کند که با موضوع مقاله مرتبط هستند. پس از پرسیدن این سؤالات، فهرستی از مجلات را به ما معرفی می‌کند. در این سیاهه، ضریب تأثیر و h-index مجله بسیار مهم است. حتی امکان دریافت یک خروجی پی‌دی‌اف از لیست مجلات پیشنهاد شده وجود دارد.

Journal Selector

این ابزار، به عنوان دومین ابزار بسیار کاربردی معرفی می شود. در این ابزار، امکان انتخاب موضوع مقاله فراهم است. پس از انتخاب موضوع، نوع همترازخوانی مقاله را نیز می توانید تعیین کنید. سپس تعدادی پرسش از شما در خصوص دسترسی آزاد به مجله، سرعت داوری، نحوه انتشار پس از پذیرش مقاله پرسیده می شوند. این ابزار با اینکه پالایش های بیشتری نسبت به ابزار نخست دارد، اما مشکل این است که اگر فیلترهایی که اعمال می کنیم زیاد باشند ممکن است شمار زیادی از مجلات مرتبط نادیده گرفته شوند.

Enago

این ابزار برای یافتن مجلات با دسترسی آزاد به کار می رود و بیش از ۱۳۰ کشور دنیا را در بر می گیرد و ۱۵۴۰۰ مجله را دارا است. برخی از این مجلات، داوری ندارند. در این وبسایت چکیده مقاله خود را وارد می کنیم و مجلات دسترسی آزاد را که از لحاظ واژگانی بیشترین تطابق را با چکیده شما دارند ارائه می شوند. مجلات ایرانی را نیز پیشنهاد می دهد. این بخش، درصد تطابق را نیز اعلام می کند. نیز، سرعت انتشار مقالات را مشخص می کند.

ازجمله مزایای دسترسی آزاد به مقالات می توان به مواردی همانند رایگان بودن، عدم نیاز به پرداخت هزینه برای دسترسی به آنها، جذب مخاطبان بیشتر برای مشاهده و دانلود مقاله، افزایش استناد به مقالات اشاره کرد.

Journal Finder

این ابزار متعلق به الزویر است. الزویر^۱ بهترین ناشر بین المللی در دنیا است که دارای دو پایگاه ساینس دایرکت^۲ و اسکوپوس^۳ است. برای جست و جوی مجله مناسب، در سایت www.journalfinder.elsevier.com ابتدا عنوان و سپس چکیده و در نهایت کلیدواژه های مقاله خود را تایپ کرده و سپس گزینه find journal را انتخاب می کنیم.

-
1. Elsevier
 2. Science Direct
 3. Scopus

Edanz

این ابزار وبسایتی با پوشش دهی بیش از ۲۸ هزار مجله است. مجلات در این سایت داوری می‌شوند و از ارزش بالایی برخوردارند. هنگامی که چکیده‌ای از مقاله را در این سایت قرار می‌دهیم، با استخراج واژه‌های موجود در چکیده قرار داده شده، به ما نشان می‌دهد، چکیده ما با کدام چکیده و کدام مجله مطابقت داشته و در نهایت، مجله مناسب را به ما معرفی می‌کند.

توصیه کلی: همیشه با بهترین مجله آغاز کنید! در صورت رد شدن مقاله، دیگر مجلات را مدنظر قرار دهید.

سایت Edanz^۱ دارای برخی فیلترهای جست‌وجو است؛ برای نمونه می‌توان سطح مجلات را تعیین کرد. به‌طور مثال، می‌توانیم مشخص کنیم که مجلات SCI-E را نمایش دهد. مجلات از حدود سال ۱۹۷۰ به بعد در نمایه SCI قرار گرفته‌اند، (SCI-Expanded) SCI-E پوشش موضوعی بیشتری دارد و مجلات را از سال ۱۹۰۰ به بعد دربر می‌گیرد.

معرفی سامانه‌های فارسی

پس از انتخاب مجلات، باید لیست‌های سیاه^۲ وزارت علوم، وزارت بهداشت و دانشگاه آزاد را بررسی کنیم. نکته مهم این است که باید هر سه این لیست‌ها را باید بررسی کنیم. از میان فهرست‌های سیاه وزارت علوم، وزارت بهداشت و دانشگاه آزاد، لیست سیاه دانشگاه آزاد به‌روزر است. آدرس هر یک از این سامانه‌ها در ادامه ارائه شده است:

مجلات نامعتبر وزارت بهداشت (<http://blacklist.research.ac.ir/>)

مجلات معتبر و نامعتبر وزارت علوم (<https://rppc.msrt.ir/fa>)

سامانه ارزیابی نشریات دانشگاه آزاد اسلامی (مجلات معتبر و نامعتبر) (<http://eval.journals.iaui.ir/>)

1. <https://www.edanz.com>

2. Black list

زمانی که انتشار مقاله برای دریافت مجوز دفاع اجبار شد، دانشجویان به نگارش مقاله در مجلات پولی و بی کیفیت روی آوردند. شمار این نوع مجلات در هند بیشتر از دیگر کشورها هستند. البته در این زمینه باید توجه داشت، همه دانشگاه‌ها دارای شورای اعتبارسنجی هستند و کارشناسان، فهرست‌های سیاه را بررسی می‌کنند. هنگامی که کارشناسان دانشگاه متوجه شوند در یک مجله، مقالات بسیاری منتشر می‌شود؛ آن را در لیست سیاه خود قرار می‌دهند. پایگاه استنادی جهان اسلام همه سامانه‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهد.

نکته مهم این است که حتما هنگام ارسال مقاله مجله را چک کنید تا در لیست سیاه وجود نداشته باشد. ممکن است مجله‌ای پیش‌تر در لیست سیاه نبوده ولی مدتی بعد وارد لیست سیاه شده باشد. وزارت علوم و وزارت بهداشت، لیست سیاه دانشگاه آزاد را موردتوجه قرار می‌دهند؛ اما دانشگاه آزاد، تنها لیست سیاه خود را مدنظر قرار می‌دهد؛ حتی اگر مجله‌ای در لیست سیاه آزاد نیست، باید چک شود که در لیست مجلات معتبر^۱ قرار داشته باشد.

پایگاه استنادی علوم اسلام

پایگاه استنادی علوم اسلام ازجمله نمایه‌های استنادی مهم است که در بافت جهان اسلام شکل گرفت. این نمایه، با هدف فراهم کردن پایگاهی برای سنجش مقالات در کشورهای اسلامی ایجاد شده است. ISC، پایگاهی ایرانی است که در کنار وب علوم، گوگل اسکالر و اسکوپوس وجود دارد.

دانشگاهی که نخستین بار چاپ مقاله برای پیش‌دفاع دانشجویان دکتری را اجباری قلمداد نمود، دانشگاه آزاد بوده است. در این پایگاه، مجلات دانشگاه آزاد به‌صورت فهرست‌وار ارائه شده و فایل آن نیز قابل دائلود است. نشریات نامعتبر نیز در آن پایگاه قید شده است. مجلات معتبر است ولی اصلش آن است که مجله نامعتبر نباشد.

وبسایت پایگاه استنادی جهان اسلام یک جستجوی یکپارچه است و نیازی به جستجو در وبسایت دانشگاه آزاد و وزارت علوم و وزارت بهداشت به صورت جداگانه نیست.

1. White List

نکته: در صورت انجام جست‌وجو؛ به سایت اصلی نیز رفته تا جست‌وجوی خود را تکمیل نمایید؛ برای نمونه اگر مجله موردنظر خود را یافته‌اید؛ پیش از ارسال مقاله به آن، حتماً داخل لیست سیاه دانشگاه آزاد و وزارت علوم و وزارت بهداشت رفته و نام مجله را جست‌وجو کنید.

در صورتی که نام مجله در لیست مجلات بی‌کیفیت و کم‌اعتبار پایگاه جهان اسلام^۱ قرار نداشت، احتمال دارد که مجله‌ی معتبری باشد. با این حال، لازم است در لیست سیاه دانشگاه آزاد، وزارت علوم و وزارت بهداشت نیز آن مجله را حتماً بررسی کنید. زیرا ممکن است مجله‌ای به تازگی وارد لیست سیاه دانشگاه آزاد و وزارت علوم و وزارت بهداشت شده باشد و در لیست مجلات کم‌اعتبار پایگاه استنادی جهان اسلام درج نشده باشد. هنگام جست‌وجو، از صفحه و تاریخ جست‌وجوی خود عکس بگیرید تا بتوانید نشان دهید که هنگامی که شما نام مجله را جست‌وجو کرده‌اید، این مجله داخل لیست سیاه دانشگاه آزاد و وزارت علوم و وزارت بهداشت نبوده است.

از دیگر سامانه‌های مطرح در این زمینه سامانه اطلاعات پژوهشی ایران است که دربردارنده مجلات معتبر دانشگاه آزاد و وزارت علوم و وزارت بهداشت است. اگر مجله‌ای در این سامانه وجود داشته باشد، نشان‌دهنده معتبر بودن آن مجله است. در این سامانه در بخش آخرین شماره مجلات به رنگ‌های خاصی نمایش داده می‌شوند. در صورتی که در این سامانه رنگ آخرین شماره مجله‌ای سبز باشد به این معنی است که آن مجله هنوز در حال انتشار است. رنگ قرمز بدین معنا است که مدتی است مجله منتشر نشده و متوقف شده است.

1. <https://jcr.isc.ac/Blacklist.aspx>



ریشه واژه آنوش چیست؟

امروز در خدمت
آقای دکتر منشی زاده
درباره ریشه واژه آنوش
گفتگو کردیم.



محدثه پورفرج حسنگلو
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
p.mohadeseh@gmail.com

- سلام آقای دکتر وقت شما بخیر. داستان واژه آنوش از کجا آغاز می‌شود؟

آنوشه، آنوشک، نوشابه اشتقاقاتی است که از ریشه واحدی گرفته شده‌اند. این ریشه واحد که در دوره میانه زبان‌های ایرانی با تلفظ اوش با ء کشیده یا همان "واو" معروف، می‌شود آن را آوانویسی کرد، در اصل به معنی مرگ است، نیستی، سوختن و از بین رفتن است. از این ریشه اشتقاقات گوناگونی گرفته‌ایم با پیشوند "آ" که در زبان‌های ایرانی و هند و اروپایی پیشوند نفی است (negation) - مثل symmetrical که از آن در انگلیسی داریم asymmetrical. مثل social که داریم asocial، یعنی کسی که به قول امروزی‌ها جامعه‌گریز است. - آنجا می‌بایست می‌شد "آوش"، منتها چون التقای دو مصوت در فارسی به لحاظ الگوی هجایی فارسی غیرممکن است، یک "ن" در این بین درج کرده‌ایم که شده "آنش" یا "آنوش" یعنی بی‌مرگ، یعنی جاودان. با پسوند ءک که پسوندی بسیار فعال بوده در هر سه دوره زبان فارسی، هم باستان، هم میانه و هم امروز. اصل کارکرد ءک در زبان‌های ایرانی و همچنین هند و اروپایی آن بوده که از اسم صفت می‌ساخته و از صفت هم اسم می‌ساخته است و هر دو نقش را داشته است. کم کم صفت‌هایی که با این اسم به کار رفته‌اند در ذهن کاربران زبان، به عنوان صفتی که در ذاتش آن مفهوم اسمی درج است به کار رفته است. مثلاً توجه بفرمایید که در "زرد" ما از آن "زرده" و "زردک" را ساختیم؛ منتها چون هم "زرده" داریم و هم "زردک" دو تا معنا برای آن باز کردیم ولی هر دو از ساخت یکی هستند؛ بنابراین، چون معنی بُن یعنی پایه یا ستاک در خود آن هم درج است، کم کم به عنوان پسوند شباهت، در میان دستورنویسان رواج پیدا کرد. اندکی نگذشت که به عنوان پسوند کوچکی و تصغیر و همچنین تحبیب و همچنین تشبیه و غیره مانند "سنگک" در "نان سنگک" و الی آخر به کار رفته که داستان‌شان مفصل است. بعدها از کلمات دیگری مثل "وزن" که عربی هم هست ما "وزنه" را ساختیم؛ یعنی آن شیئی که سنگینی در آن است، یا مثلاً از "سبز" که صفت است "سبزه" را ساختیم، یعنی آن شیئی که دارای رنگ سبزی است. بنابراین، از این که بگذریم، ما "آنوشک" را ساختیم. "آنوشک" یعنی کسی که نامیرا است، جاودان است (everlasting). بنابراین در القابی که از دوره باستان به دوره میانه ساختند، گفتند "آنوشک روان" است. یعنی روانش جاوید باد، در انگلیسی هم می‌گویند. کم کم "آنوشروان" هم همین لقب را به خودش گرفت. یعنی ما آنجا هم این مورد را می‌بینیم؛ آنوشک.



به مرور ایام، قاعده‌ای در زبان فارسی پیدا شد که می‌گفت آن کلماتی که با مصوت "آ" شروع می‌شوند، "آ" آن‌ها را حذف بکنیم، کاهش بدهیم؛ به شرطی که خود کلمه معنایش آسیبی نبیند یا هم معنا با واژه دیگری از آب در نیاید. بنابراین از "انوش" واژه "نوش" را ساختیم. الان کسی توی گلویش غذایی گیر می‌کند می‌گوییم "نوش" یا به پشت کودک می‌زنیم و می‌گوییم "نوش نوش"، یعنی "بی‌مرگی و سلامتی از آن تو باد"، معنی‌اش این است. بنابراین به مرور ایام واژه دیگری از آن ساختیم که برای افراد به کار رفته و آن "نوشابه" است. "نوشابه" این روزگار اسم بانوان هم هست. برخی از هنرمندان هم اسمشان هست. یکی از زنان شاهنامه هم اسمش "نوشابه" است. "نوشابه" یعنی آب بی‌مرگی، یعنی آبی که جاودانگی می‌آورد. همان که مثلاً در اشعار حافظ و دیگران هم هست و اسطوره‌ای هم در این زمینه داریم که حضرت خضر و اسکندر با هم رفتند آب زندگانی بنوشند. خضر نوشید و جاودان شد. اسکندر که رفت چون پلید بود، هَلَاک اسکندر بود، هَلَاک اسکندر یعنی ملعون، نفرین‌شده، آب سیاه شد. این مایه شعری شد در فارسی که می‌گوید:

"آب حیوان تیره‌گون شد خضر فرخی کجاست؟"

حَیَوَان یعنی حیات بخش. به معنی درنده نیست. اصل معنای حَیَوَان یعنی آنچه دارای حیات است و جاندار است. پس آب حَیَوَان یعنی آب جاودانگی. خضر همانطور که می‌دانید برای همیشه هست. آن شعر را به شرطی متوجه می‌شوید که از این اسطوره خبر داشته باشید. خود فرخ پی هم داستان دارد. فرخ یا فَرَح یا فَرَح عبارت است از اینکه التفات خداوندی لُجَه‌ای از نور که خداوند اراده بکند در فرد ظاهر شود و به او تعلق بگیرد. در انگلیسی به این افراد می‌گویند اینها جذابیت کلامی دارند، جذابیت شخصیتی، حضوری. اینها کاریزما هستند، کاریزماتیک هستند. در فارسی این واژه را ما به کار می‌بردیم و بنا براین، واژه نوشابه در اصل یعنی آن ماده‌ای که بی‌مرگی می‌آورد. آبی که بی‌مرگی می‌آورد. ولی الان متأسفانه نوشابه برای ماده‌ای به کار می‌رود که مرگ حتماً می‌آورد. این هم مختصری از "نوش و نوشابه و نوش آفرین".

- اینکه می‌گویند نوش جان هم همین؟ یعنی جانت بدون مرگ.

بله همین طوره.

- فقط آقای دکتر اگر امکان داره تلفظ اولیه رو برای ما واج‌نویسیش رو بنویسید.

/auša/. این روایت فارسی باستانش است. اگر اوستایی‌اش باشد می‌شود /aoša/. دوره میانه‌اش /ao/ که دیفتانگ باشه، می‌شود /uš/ یا /o:š/ و دیفتانگ به یک واکه تبدیل می‌شود. در دور بعدی ما دیفتانگ نداریم. آوا را داریم ولی واجش را نداریم. بعد پیشوند نفی هم که برایتان توضیح دادیم. پیشوند نفی هم در اینجا بد نیست بگوییم اگر جنبه آموزشی هم داشته باشد. در آغاز بوده /a/ که در asymmetrical و asocial به شما توضیح دادم و در برخی از کلمات شد "آن" به شرطی که کلمه بعدی با واکه آغاز شود. مثل "ایران" که شده "آیران" گفتیم "آیران" (غیر ایرانی). آن "ن" درج شده است.

- اتفاقاً چقدر دوست داشتیم واژه ایران رو هم اگر می‌شود ریشه‌شناسی کنید برای ما.

ایران را هم می‌گویم برایتان. کلمه‌ای که گفتم برایتان hiatus است. یعنی یک واکه یا یک همخوان که بتواند گپ، یعنی شکاف میان دو هجا را پر بکند ما در انگلیسی به آن می‌گوییم hiatus.

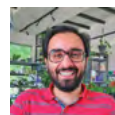
- همان میانجی.

شما می‌گویید میانجی. ما می‌گوییم هم‌وندی و هم‌وند. چون نه واج است و نه تکواژ. ولی در "آنبران"، "آ" شده و "آ" شده. مثلاً کلمه "آشتی" شد "آناشتی" یعنی قهر. حالا در فارسی هم باید "آ" بماند یادگار، هم "آ"، آلمورفش بماند هم "آنا" بماند و هم "نا" و "ت" بماند. پنج گزینه. آنچه برای فارسی‌زبانان مانده از "آناشتی" ما پیشوند "نا" را برگزیدیم. "نا" اینچنین ساخته شد. پس "نا" امروز خودش ترکیبی است از یک تکواژ و یک قسمت از تکواژ دیگری که ما می‌گوییم degrammaticalized شده است. تکه پاره‌های دو تکواژ که با هم جوش بخورند و مجدداً یک تکواژ جدید بسازند، "هاپر" در مقاله خودش با عنوان "where do words come from" یعنی کلمات از کجا پیدا می‌شوند. آنجا در بخش grammaticalization توضیح می‌دهد. آنجا مشخص است که ما چگونه از جوش خوردن این دو تکواژ جدا یک تکواژ بدست آورده‌ایم که معنای واحد تازه‌ای پیدا کرده‌ایم. اما منابع انگلیسی را که می‌خوانیم و تدریس می‌شود می‌گویند در فارسی که نیست اما ایشان می‌گویند داریم. نگویند در فارسی نداریم. بگویند نمی‌دانیم نگویند نداریم. در سر فارسی ننزید. اگر از من بپرسید من به شما می‌گویم که هست و خواهید دید که هست. در فارسی هم هست. هر چیزی که گفتند در فارسی داریم علتش این است که زبان فارسی ما به لحاظ تاریخی قدمتش کمتر از یونانی لاتینی نیست که بیشتر هم هست. بنابراین چطور ممکن است که فرایندی در آن زبان باشد و اینجا اصلاً نباشد. پیدا می‌شود. اهلش باید باشد تا پیدا بکند. این هم "نا". صورت تخفیف یافته "نا" می‌شود "ت". بنابراین "شکن و نسوز و ناجور و نمیر و نساز" و غیره و همه صورت‌ها را شما امروز دارید. این هم از این پیشوند که چگونه ساخته شد.

- ممنونیم بابت وقتی که گذاشتید.

زبان‌شناسی و تجربه کاربری

دانشجوهای زبان‌شناسی اگر دنبال شغلی مرتبط با رشته تحصیلی خود باشند، انتخاب‌های محدودی دارند. تدریس زبان‌های خارجی، ترجمه، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، ویرایش و اگر خوش‌شانس و محتاط بوده باشند، تدریس در دانشگاه از مشاغل هستند که عموماً بین زبان‌شناس‌ها رواج دارند. محدودیت‌های شغلی یک زبان‌شناس در ایران را می‌توان ناشی از چند مسئله دانست؛ عموماً در دانشگاه‌های ایران، زبان‌شناسی را زیرشاخه‌ای از رشته‌هایی مانند ادبیات انگلیسی، آموزش زبان و یا مترجمی در نظر می‌گیرند. این امر باعث می‌شود کسانی که به عنوان دانشجوی کارشناسی ارشد وارد این شاخه تحصیلی می‌شوند پیشاپیش در بازار آموزش زبان یا ترجمه وارد کار شده باشند. مسئله بعدی تمرکز اساتید و دانش‌آموخته‌های زبان‌شناسی بر زبان‌شناسی نظری به جای زبان‌شناسی کاربردی است که با توجه به شیوه توزیع نابرابر بودجه‌های پژوهشی، فقط برای بخش کوچکی از زبان‌شناس‌ها امکان کسب درآمد به وجود می‌آورد.



عارف حسینی
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه اصفهان
aref.hosseini.j@gmail.com

با گسترش دسترسی به اینترنت، شبکه‌های اجتماعی و کسب‌وکارهای اینترنتی، مشاغل جدیدی برای طیف‌های مختلفی از رشته‌های علوم انسانی و محض ایجاد شده است. نیاز به تولید محتوا و افزایش تعامل مخاطب با صفحات مجازی باعث شده است تا گستره جدیدی از مشاغل متنوع ایجاد شود. در این میان یک زبان‌شناس همزمان که فرصت‌های راحت‌تری برای مشاغل سنتی مربوط به زبان‌شناسی پیدا می‌کند، می‌تواند کاربردهای جدیدی از آموزه‌های زبان‌شناختی را نیز تجربه کند. مباحث مربوط به «تجربه کاربری» یکی از مشاغل جدیدی است که می‌تواند برای زبان‌شناس علاقه‌مند به جامعه‌شناسی و روان‌شناسی مناسب باشد.

1. User Experience (UX)

تجربه کاربری، نحوه تعامل و تجربه کار با یک محصول است. تجربه کاربری، درک فرد از سودمندی، سهولت استفاده و کارایی یک محصول است. بهبود تجربه کاربر برای اکثر شرکت‌ها، طراحان و سازندگان محصول اهمیت زیادی دارد چراکه تجربه منفی کاربر می‌تواند استفاده از محصول و در نتیجه هرگونه تأثیر مطلوب و سود ناشی از محصول را کاهش دهد. تجربه کاربر مسئله‌ای ذهنی است که از عناصر عینی موجود در محصول ناشی می‌شود. تجربه کاربر شامل تمام جنبه‌های تعامل بین کاربر با خدمات و محصولات یک شرکت یا پدیده است (نورمن و نیلسن، ۲۰۲۱). اولین نیاز برای ایجاد یک تجربه کاربری مناسب، برآورده کردن دقیق نیازهای مشتری است.

طراحی یک تجربه کاربری مناسب نیازمند داشتن درک عمیقی از کاربران، آنچه آن‌ها نیاز دارند، ارزش‌گذاری‌های آن‌ها، توانایی‌های آن‌ها و همچنین محدودیت‌های آن‌ها است. از طرفی یک طراح تجربه کاربری، باید اهداف گروهی که پروژه را مدیریت می‌کنند را نیز در نظر بگیرد. حساسیت نسبت به تجربه کاربری باعث بهبود کیفیت تعامل کاربر با محصول و خدماتی می‌شود که یک کسب و کار ارائه می‌کند. از این‌رو نیاز به متخصص در این حوزه با توجه به افزایش رقابت، بیشتر از قبل شده است. این فرصتی است که یک زبان‌شناس می‌تواند از تجربیات و مطالعات خود برای بهبود تجربه کاربر استفاده کند.

طراحان عوامل متفاوتی را در بهبود تجربه کاربری مؤثر می‌دانند:

- مفید بودن: محتوا باید نیاز کاربر را برآورده کند.
- قابل استفاده بودن: محصول باید به آسانی مورد استفاده قرار بگیرد.
- مطلوب بودن: عناصر طراحی باید در خدمت برانگیختن احساسات مثبت در کاربر باشد.
- قابل یافتن بودن: جنبه‌ها یا بخش‌های مختلف محصول باید به راحتی قابل یافتن باشند.
- در دسترس بودن: محصول باید برای استفاده افرادی با توانایی‌های متفاوت قابل استفاده باشد.
- معتبر بودن: محصول باید اعتماد کاربر را جلب کند.

برای برآورده کردن این عوامل مؤثر نیاز است که دانش مناسبی از کاربر، محصول و شیوه‌های تعامل بین این دو ایجاد شود. شاید بتوانیم این مسئله را با استفاده از اصطلاحاتی مطرح کنیم که در زبان‌شناسی رواج دارد؛ برای برآورده کردن این عوامل نیاز است دانش مناسبی از خواننده، نویسنده و متن ایجاد شود. اگر به پیروی از زبان‌شناسی ساختارگرا و نشانه‌شناسی، هر محصولی را یک متن در نظر بگیریم، چگونگی استفاده از دانش زبان‌شناختی در بهبود تجربه کاربر شفاف‌تر می‌شود.

هر محصولی، مخصوصاً خدمات آنلاینی مانند وب‌سایت‌ها می‌توانند موضوع یک پژوهش زبان‌شناختی باشند. مسئله تعامل بین کاربر و محصول مشابه فرایندهایی هستند که در مباحث مربوط به معناشناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی زبان، تحلیل گفتمان و کاربردشناسی زبان مورد مطالعه قرار می‌گیرند. علاقه دانشجوی زبان‌شناسی به هرکدام از این مسائل می‌تواند شیوه فعالیت او را برای بهبود طراحی تجربه کاربری مشخص کند. طراحی تجربه کاربری زیرشاخه‌های متعددی دارد که هرکدام به‌نوعی با مباحثی که یک زبان‌شناس در دوره تحصیل مطالعه کرده مرتبط می‌شود:

- مدیریت پروژه: بر برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی یک پروژه و تأمین منابع آن تمرکز دارد. این وظیفه شامل شناسایی و مدیریت چرخه مورد استفاده، اعمال آن در فرایند طراحی کاربرمحور، انتخاب تیم پروژه و هدایت کارآمد این تیم در تمام مراحل پروژه است.
- پژوهش کاربر: بر درک رفتارها، نیازها و انگیزه‌های کاربر از طریق مشاهده، تجزیه و تحلیل بازخوردها و نظرکاوی تمرکز دارد.
- ارزیابی کاربردپذیری: بر چگونگی یادگیری و استفاده کاربران از یک محصول برای رسیدن به اهداف خود و میزان رضایت کاربران از محصول تمرکز دارد.
- معماری اطلاعات: بر نحوه سازماندهی، ساختاربندی و ارائه اطلاعات به کاربران تمرکز دارد.
- طراحی رابط کاربری: بر پیش‌بینی کارهایی که کاربران ممکن است انجام دهند و اطمینان از قابل دسترس بودن و سهولت رابط کاربری تمرکز دارد.
- طراحی تعامل: بر ایجاد نظام‌های تعاملی جذاب و مدیریت شیوه رفتار کاربر در تعامل با محصول تمرکز دارد.

- طراحی بصری: بر تضمین یک رابط زیبا در راستای اهداف برند تمرکز دارد.
- استراتژی محتوا: بر نوشتن و مدیریت محتوای مفید و برنامه‌ریزی برای شیوه‌های تولید و انتشار این محتوا تمرکز دارد.
- دسترسی‌پذیری: بر طراحی و مدیریت نحوه دسترسی یا بهره‌مندی یک فرد ناتوان یا کم‌توان از یک محصول متمرکز است.
- تجزیه و تحلیل وب: بر جمع‌آوری، گزارش‌دهی و تجزیه و تحلیل داده‌های وبسایت محصول تمرکز دارد.

با توجه به بزرگی یا کوچکی یک شرکت ممکن است تقاضا برای این زیرشاخه‌های طراحی تجربه کاربری به طور مجزا وجود داشته باشد. همانطور که از تعریف اولیه هرکدام از این وظایف می‌توان حدس زد، دانشجوی زبان‌شناسی در طول دوره تحصیل خود بسیاری از این مسائل را مورد بررسی قرار داده است. نوشتن پایان‌نامه و انجام فعالیت‌های پژوهشی می‌تواند تجربه‌ای از مدیریت پروژه باشد. پژوهش کاربر مشابه مباحثی است که در تحلیل‌گفتمان روان‌شناختی و معناشناسی شناختی مورد مطالعه قرار می‌گیرد. ارزیابی کاربردپذیری از روش‌شناسی‌هایی استفاده می‌کند که در مطالعات کاربردشناسی زبان مورد توجه قرار می‌گیرند. معماری اطلاعات مشابه بررسی مقوله‌بندی‌هایی است که موضوع مطالعات معناشناسی است. طراحی رابط کاربری در محصولاتی مانند وبسایت‌ها که با متن سر و کار دارند، تحت تأثیر مباحثی است که در تحلیل مکالمه مورد بررسی است. طراحی تعامل همان چیزی است که در مطالعات ارتباطات تلاش می‌شود که فرایندهای آن را مورد بررسی قرار دهد. طراحی بصری موضوع مطالعه تحلیل‌گفتمان چندوجهی است. استراتژی محتوا از مباحث مورد بررسی در ژانرشناسی و تحلیل‌گفتمان غیر انتقادی است. دسترسی‌پذیری از مسائلی است که در زبان‌شناسی جامعه‌شناختی مورد توجه قرار می‌گیرد و تجزیه و تحلیل وب نیز می‌تواند با استفاده از دانش پژوهش‌های کمی مورد بررسی قرار گیرد. می‌توان گفت استفاده از دانش زبان‌شناختی برای بهبود تجربه کاربر شبیه به نوعی مهندسی معکوس است. یک زبان‌شناس جنبه‌های مختلف تعامل را می‌شناسد و می‌تواند با توجه به هدف تولید‌کننده بهترین شیوه برای رسیدن به این هدف تعاملی را شناسایی کند. یک زبان‌شناس به لایه‌های معنایی مختلف متن‌ها دسترسی دارد و این‌گونه می‌تواند حساسیت‌های خودآگاه یا ناخودآگاه کاربر در زمان مواجهه با محصول را پیشاپیش در نظر بگیرد.

برای مثال می‌توان به ارتباط معماری اطلاعات و زبان‌شناسی نگاهی دقیق‌تر داشت.

به‌طور خلاصه، معماری اطلاعات راهی برای سازماندهی محتوا به‌گونه‌ای است که برای مخاطبان منطقی باشد. عناصر تشکیل‌دهنده آن محتوا، بافتار و کاربر هستند. بررسی چیزها به‌صورت گروهی امری بسیار عادی به‌نظر می‌رسد. این‌گونه است که ما مکان‌هایی مانند کتابخانه‌ها و فروشگاه‌های مواد غذایی را درک می‌کنیم. امروز بیشتر از قبل شاهد نقش طبقه‌بندی اطلاعات در طراحی وبسایت‌ها هستیم. اهمیت معماری اطلاعات در این است که به کاربران اجازه می‌دهد به‌راحتی در بخش‌های مختلف پیمایش کنند و چیزی را که به دنبال آن هستند، بیابند.

از بخش‌های مورد توجه، چگونگی مقوله‌بندی و توانایی‌های انسان برای دسته‌بندی پدیده‌ها به گروه‌های مختلف است. اینجا نقطه‌شروعی برای استفاده از دانش زبان‌شناسی برای بهبود معماری اطلاعات یک نمایشگاه، فروشگاه، موزه یا وبسایت است. یکی از روش‌های کارآمد، بررسی ویژگی‌های «نشان‌داری» پدیده‌های مورد بررسی است که در رویکردهای صورت‌گرا در زبان‌شناسی موردتوجه بوده است. از طرفی، توانایی مقوله‌بندی پدیده‌ها مبحثی است که همیشه در معناشناسی مورد بررسی قرار می‌گیرد و رویکردهای مختلف زبان‌شناختی، توصیف‌های متفاوتی از این توانایی ارائه می‌کنند؛ از نظریه‌های سرنمون گرفته تا نظریاتی که این سرنمون‌ها را قراردادهای اجتماعی در نظر می‌گیرند یا رویکردهای شناختی که توصیف‌های دقیقی از این پدیده ارائه می‌دهند. مسئله جالب دیگری که ضرورت استفاده از زبان‌شناسی در معماری اطلاعات را به ما یادآوری می‌کند؛ ارتباط بین معماری اطلاعات و وجه رابط کاربر است. توجه به «وجه» در طراحی رابط کاربری باعث می‌شود ارتباط مشخصی بین کاربر و محصول ایجاد شود. از طرفی این وجه است که تصویر محصول را به‌عنوان عاملی انعطاف‌ناپذیر یا همراهی صمیمی برای کاربر شکل می‌دهد. از اینجا می‌توان تأثیر وجه بر تجربه کاربری را نیز مشاهده کرد.

می‌توان ادعا کرد که پایه ساختار «وجه رابط کاربر» گرایشی از زبان‌شناسی است که به‌عنوان «تحلیل مکالمه» شناخته می‌شود. چرا که وجه رابط کاربری نوعی رابط مکالمه است که بسیار بر تعامل‌های زبانی متکی است. در «تحلیل مکالمه» به دنبال مطالعه تعامل کلامی انسان هستند تا رفتارها و الگوهای ارتباطی تثبیت‌شده را بیابند. یکی از الگوهایی که می‌توان در مکالمه بین کاربر و محصول مشاهده کرد، «نوبت‌گیری» است. نوبت‌گیری از عناصری است که مکالمه را ممکن می‌کند و نقش پایه‌ای دارد. مسئله

بعدی «سازمان‌دهی توالی» مکالمه است. در این بخش تمایلی وجود دارد که مکالمه به صورت جفتی، رفت و برگشتی و براساس ورودی و بازخورد انجام شود. چیز دیگری که می‌توان مورد بررسی قرار داد، «کنش‌های گفتاری» است که به عمل‌های همراه با یک گفتار اشاره دارد. پرسیدن آب‌وهوا، دستور پخش موسیقی، پرسیدن در مورد زمان و درخواست برای جست‌وجو. یا زمانی که فرمی را در یک برنامه تلفن همراه پُر می‌کنید، وارد کنش‌های گفتاری می‌شوید که از طرف شما و برنامه هدایت می‌شوند.

مثال جالب دیگر برای نشان دادن اهمیت دانش زبان‌شناختی در طراحی کاربری، توجه به «تجربه‌نویسی»^۱ است. در تجربه‌نویسی باید جملات و عبارت‌های زبانی‌ای را انتخاب کرد که قرار است معنا را بین کاربر و محصول انتقال دهد. تمام متن‌هایی که در یک صفحه وب می‌بینیم حاصل انتخاب‌های انگیزه‌مند یک تجربه‌نویس است. مثلاً انتخاب بین دو عبارت «لطفاً دوباره پسوورد را وارد کنید» و «پسوورد نباید حاوی علائم نگارشی باشد» می‌تواند در بخشی که برای ورود کاربران طراحی شده مورد استفاده قرار گیرد. در اولی دلیلی برای ناموفق بودن تلاش کاربر برای ورود ذکر نشده اما در دومی کاربر متوجه چرایی نیاز به دوباره وارد کردن می‌شود. انتخاب بین این که چه عبارتی می‌تواند به‌نجو بهتری کاربر را برای استفاده از محصول راهنمایی کند یا ارتباط بهتری بین کاربر و محصول ایجاد کند، با نویسنده تجربه کاربر است. استفاده از کلماتی مانند «لطفاً» یا استفاده از لحنی رسمی بر اساس ماهیت برند و ارتباطی که محصول قصد دارد با مخاطب خود داشته باشد، از تصمیماتی است که نویسنده تجربه کاربر با استفاده از دانش زبان‌شناختی خود آگاه یا ناخودآگاه خود می‌گیرد.

چهار اصل مکالمه گرایس از ساده‌ترین کاربردهای نظریه‌های زبان‌شناختی در طراحی تجربه کاربر است. پل گرایس فیلسوف و زبان‌شناس انگلیسی‌زبان است که نظریات مهمی در زمینه‌های کاربردشناسی زبان مطرح کرده است. او در سخنرانی‌های خود در دانشگاه هاروارد مجموعه قوانینی را معرفی کرد که انتظار می‌رود هریک از طرفین مکالمه عادی، آن‌ها را رعایت کنند. گرایس این قوانین را در قالب اصل همیاری مکالمه بیان کرد: «در هر مرحله از مکالمه، سهم خود را متناسب با هدف پذیرفته‌شده یا سمت‌وسویی از مکالمه که در آن قرار گرفته‌اید ایفا نمایید». هدف گرایس از بیان اصل همیاری، تلاش برای توصیف چگونگی برقراری ارتباط و معنادار بودن مکالمه‌های روزمره

1. Experience Writing

باتوجه به ماهیت پراکنده و مجادله‌آمیز ارتباطات بشری بوده است. او کوشیده است به این سؤال پاسخ دهد که انسان چگونه می‌تواند با وجود تمام کاستی‌ها، سوءتفاهم‌ها و پیچیدگی‌های موجود در ارتباط، منظور طرف مقابل را در تعاملات خود بفهمد و منظور خود را منتقل کند. از نظر گرایس چهار اصل مکالمه‌ای دیگر وجود دارند که در خدمت اصل همیاری هستند:

- اصل کمیت: اطلاعات؛ به اندازه مورد نیاز اطلاعات بدهید، نه بیشتر.
- اصل کیفیت: حقیقت؛ آنچه ناصحیح است یا برای اثبات آن شواهد کافی در اختیار ندارید، نگوئید.
- اصل ارتباط: ربط داشتن؛ مرتبط صحبت کنید؛ به این معنا که سخنان مرتبط با موضوع باشد.
- اصل شیوه: وضوح؛ واضح، منظم و به دور از ابهام صحبت کنید.

می‌توان مشاهده کرد که تا چه اندازه اصول مکالمه گرایس می‌تواند برای ایجاد رابطه‌ای مناسب بین کاربر و محصول مفید باشد. قوانین دیگری نیز وجود دارد که بر مکالمات انسانی حاکم است اما چیزی که اینجا مهم است: آشنایی طراح با این اصول و رعایت آن‌ها با توجه به اهداف محصول است. در طول تعامل، کاربر و محصول نوعی همکاری برقرار می‌کنند که در حالت ایده‌آل، یک هدف مشترک را دنبال می‌کنند. به‌طور کلی، انسان هدف خود را در ذهن دارد و رابط کاربری باید کار را تسهیل کند. بنابراین می‌توان گفت که تعامل بین محصول و کاربر، مانند مکالمه انسان با انسان است. کاربرد زبان به روش‌های معنادار، کارآمد و موثر در طراحی حداقل کمکی است که زبان‌شناسی به طراحی رابط و تجربه کاربری می‌کند.

منابع:

Norman, D; Nielsen, J (۲۰۲۱). "The Definition of User Experience (UX)". Nielsen Norman Group.
[https:// www.nngroup.com/articles/definition-user-experience/](https://www.nngroup.com/articles/definition-user-experience/)

به سوی زبان‌شناسی رهیاری و رهیاری زبان‌شناختی/زبانی در ایران

چکیده



لاله مولائی
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
laleh.molaei@yahoo.com

در این نوشته، از رهگذر معرفی رهیاری و تعامل آن با زبان‌شناسی، با دو حوزه زبان‌شناسی رهیاری و رهیاری زبان‌شناختی/زبانی آشنا می‌شویم. زبان‌شناسی یکی از رشته‌های علوم اجتماعی سهمیم در رهیاری است که این شراکت «به واسطه به‌کارگیری نظریه‌های رفتار اجتماعی بشر و ارتباط قابل‌فهم میان تنوع فرهنگ و تعامل انسانی صورت گرفته است» (براک، ۲۰۰۸: ۳۲). برخلاف این پیوند میان زبان‌شناسی و رهیاری، به نظر می‌رسد زبان‌شناسی برای رهیارها و رهیاری برای زبان‌شناسان هنوز از سوی زبان‌شناسی دانشگاه‌های ایران به‌طور جدی و رسمی معرفی نشده است. به‌منظور آغاز مطالعات بینارشته‌ای و ترارشته‌ای بر مبنای پژوهش‌های زبان‌شناسی-رهیاری محور و در راستای کاربردی‌تر شدن و اشتغال‌زایی زبان‌شناسی در ایران، ابتدا لازم است چگونگی تعامل میان زبان‌شناسی و رهیاری در سطح مقدماتی معرفی شود که نوشته حاضر به‌طور مختصر بخشی از این نقش را ایفا خواهد کرد.

۱- مقدمه

از سویی، برای زبان‌شناسان مهم است که افراد چگونه با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند و منظور و پیام همدیگر را انتقال می‌دهند یا درک می‌کنند؛ از سویی دیگر، در ره‌یاری^۱ که شامل نوعی فرایند تغییر^۲ مبتنی بر تعامل و روابط اجتماعی می‌شود (براک^۳، ۲۰۱۲: [۲۰۱۴]: ۴۳) و گونه‌ای مهارت، رشته و حیطه ترارشته‌ای^۴ و یاری‌گری^۵ محسوب می‌شود، ارتباط بیانی و غیربیانی انسان‌ها یا همان ره‌یار^۶ و مراجع^۷ با یکدیگر نهاده‌یافته است. آبراول^۸ (۲۰۱۸: ۳-۲) از گوین و مک‌برتری^۹ (۲۰۱۳) نقل می‌کند که رابطه‌ها را اساس ره‌یاری دانسته و معتقدند رابطه ره‌یاری باید توسعه یابد تا ره‌یاری رخ دهد. به علاوه، به‌باور این نگارنده، اگر زبان‌شناسان و پژوهشگران حوزه زبان‌شناسی با ره‌یاری^{۱۰} آشنا شوند و گفتمان و بافت آن را به‌مثابه داده پژوهشی خود لحاظ کنند، نه تنها دریچه‌ای به سوی پژوهش‌های مبتنی بر زبان‌شناسی ره‌یاری^{۱۱} گشوده خواهد شد، بلکه به‌مرور، زبان‌شناسان نیز می‌توانند از طریق یادگیری ره‌یاری جایگاه جدیدی را در مقام ره‌یار به‌دست آورند که این امر مسیر را به سوی ره‌یاری زبان‌شناختی /

1. coaching

2. change

3. V. Brock

۴. transdisciplinary: برای آشنایی بیشتر با کاربرد و مضمون این واژه می‌توان به فاضلی و کوشکی (۱۳۹۵: ۸-۹) ارجاع داد که ویژگی‌های رویکرد ترارشته‌ای ('فرارشته‌ای'، طبق نوشته آن‌ها) را این گونه دسته‌بندی می‌کنند: «۱ فرارشته‌ای در راستای رفع پیچیدگی در علم است و تفکیک دانش را به چالش می‌کشد. این رویکرد با مسائل پژوهشی و با سازمان‌هایی درگیر است که از قلمروهای پیچیده و ناهمگونی برخوردارند؛ ۲. این رویکرد ماهیت پیوندی، غیرخطی و بازخوردی دارد؛ ۳. رویکرد فرارشته‌ای به معنای کنش ارتباطی است. درواقع دانش فرارشته‌ای نتیجه بین‌سوزهای است؛ ۴. فرارشته‌ای عمل‌محور است؛ ۵. هدف اولیه پژوهش‌های فرارشته‌ای مسئله‌محور بودن آن‌هاست؛ و ۶. رویکرد فرارشته‌ای، فرایندی مشارکتی بین دانشمندان و غیردانشمندان در مورد یک مسئله جهان واقعی است. به عبارت دیگر نگرش فرارشته‌ای نه تنها مستلزم تلفیق چندین رشته است بلکه چندین شرکت‌کننده غیردانشگاهی مثل مدیران، گروه‌های کاربر و اقشار عمومی نیز به شیوه‌ای با این رویکرد پیوند می‌یابند». همچنین، در این راستا می‌توان به مولانی (۱۴۰۰) نیز رجوع کرد.

5. helping profession

6. coach

7. client/coachee

8. M. Abravanel

9. J. Gavin, & M. Mcbrearty

۱۰. برابر نهاد واژه coaching را 'مری‌گری' و 'کوچینگ' نیز نامیده‌اند.

11. the linguistics of coaching

زبانی^۱ نیز سوق خواهد داد؛ در نتیجه، با گذر زمان که ره‌یاری به دانشگاه‌ها و پژوهش‌های دانشگاهی ورود پیدا کند، زمزمه‌های ایجاد رشته‌ها یا گرایش‌های جدید دانشگاهی به گوش خواهد رسید. در این راستا، می‌توان به کتاب گفتمان میان‌رشته‌ای دانش ارجاع داد که می‌گوید: «بازده و برون‌داد پژوهش‌های میان‌رشته‌ای آکادمیک دو نوع است. در وهله اول با توجه به پیچیدگی موضوعات پژوهش، این‌گونه تحقیقات منجر به خلق و معرفی الگوها و روش‌های پژوهشی جدید می‌شوند که به اعتبار یافته‌های پژوهشی کمک می‌کنند. در وهله دوم، به رشته‌های دانشگاهی و یا گرایش‌های رشته‌ای جدید منجر می‌شوند...» (خوهرسندی طاسکوه، ۱۳۹۶: ۱۹۷-۱۹۸). منطبق با دیدگاه نویسنده کتاب پیش گفته، به اعتقاد نگارنده نوشته پیش رو، با پرداختن به تعامل زبان‌شناسی و ره‌یاری، بستر کارآفرینی و اشتغال‌زایی برای زبان‌شناسان و حوزه‌های مربوط فراهم می‌شود که این امر را نگارنده نوشته پیش رو، مبحثی قابل تأمل و قابل برنامه‌ریزی در ایران تلقی می‌کند.

۲- ره‌یاری

یکی از گسترده‌ترین موضوع‌های پژوهشی ترارشته‌ای که با علوم اجتماعی، رفتاری و حل مسئله ارتباط دارد و تبدیل به رشته‌ای دانشگاهی شده، ره‌یاری است. درباره ورود ره‌یاری به حیطه تحصیلی و دانشگاهی باید گفت که ره‌یاری، هم در مواردی تبدیل به رشته دانشگاهی شده است و هم در بیشتر موارد، به صورت مطالعات بینارشته‌ای و ترارشته‌ای بررسی می‌شود؛ در این رابطه، گرف و واستین^۲ (۲۰۱۴) در راستای علمی بودن ره‌یاری دست به قلم زده‌اند. باکیروا^۳ (۲۰۱۷) ره‌یاری را به عنوان یک رشته در حال

۱. linguistic coaching: برگردان صفت linguistic بسته به بافت، مضمون و کاربرد آن می‌تواند 'زبان‌شناختی' و/یا 'زبانی' باشد. اگر منظور ما از linguistic coaching در سطحی کاربردی‌تر و به طور عمومی‌تر 'زبان' باشد، برابر نهاد linguistic coaching می‌تواند 'ره‌یاری زبانی' باشد، و اگر منظور ما از linguistic coaching کاربرد کاربست آراء، زیرشاخه‌ها، نظریه‌ها و اصول مطرح در علم زبان‌شناسی در سطحی نزدیک به حیطه نظری و آموزشی باشد، برابر نهاد linguistic coaching را می‌توان 'ره‌یاری زبان‌شناختی' تلقی کرد؛ چون در این نوشته به طور عمومی و در سطحی مقدماتی به این اصطلاح اشاره شده است، این نگارنده برابر نهاد 'ره‌یاری زبان‌شناختی/زبانی' را استفاده کرده است. البته، این سفر پژوهشی مسیر را برای خود و دیگر پژوهش‌گران و کارورزان جهت انتخاب‌ها و/یا پیشنهادهای مختلف در مطالعات و فعالیت‌های آینده باز می‌گذارد.

2. E. M. Graf & M. Wastian

3. T. Bachkirova

رشد معرفی کرده‌است. گرف و واستین (۲۰۱۴) معتقدند رهیاری به‌عنوان نوعی اقدام مهم درحال رشد در منابع انسانی به حیطه تحصیلی و دانشگاهی ورود پیدا کرده‌است که در نتیجه آن، مدیران منابع انسانی و بیشتر متخصصان آموزشی-تربیتی در دانشگاه‌ها درحال رویارویی با این چالش هستند که بتوانند کیفیت رهیاری را حفظ و پی‌ریزی کنند؛ به این منظور که سرمایه‌گذاری لازم نتیجه‌بخش باشد.

در ایران، برای اشاره به نمونه‌ای از کاربست رهیاری به‌مثابه نوعی رشته دانشگاهی، می‌توان به دانشکده کسب‌وکار در دانشگاه تهران در مقطع کارشناسی ارشد اشاره کرد که رهیاری در آنجا تحت عنوان 'مربیگری کسب‌وکار'^۴ تبدیل به رشته‌ای دانشگاهی شده‌است؛ البته، برای اشاره به استفاده از رهیاری به‌عنوان داده و پیکره پژوهش‌های بینارشته‌ای و ترارشته‌ای دانشگاهی رهیاری بنیاد در ایران، می‌توان به حوزه‌های گوناگونی مانند روان‌شناسی، منابع انسانی، مدیریت، علوم رفتاری، تربیت بدنی و جز آن رجوع کرد.

در مورد انتخاب برابرهادهایی برای واژه‌های coaching، coach و coachee، پیشنهاد نگارنده این نوشته کلمات 'رهیاری'، 'رهیار'،^۵ و 'رهپو' است که از پیش در ایران وضع شده‌اند. همچنین، این نوشته از بین معادل‌های 'مراجع' و 'مراجعه‌کننده' که در بافت حرفه‌های یاری‌گری اغلب برای client به‌کار گرفته می‌شوند، 'مراجع' را به‌کار می‌برد. علت انتخاب واژه رهیاری به فرایند آن مربوط می‌شود که مبتنی بر نوعی همراهی و یاری‌گری در تسهیل مسیر و فرایند خودآگاهی و تغییر هدفمند است. درواقع، در این روند اغلب^۶ یک گفت‌وگوی دوطرفه داریم؛ رهیار و رهپو. برای رهیاری، تعاریف گوناگونی وجود دارد. بسته به دیدگاه‌های مختلف، رهیاری می‌تواند نوعی ارتباط، تعامل، مهارت، صنعت، هنر، گفتمان، رشته علمی، و حیطه یاری‌گری مکالمه‌بنیاد، گفت‌وگو بنیاد، هدفمند، آگاهی‌بخش و جز آن محسوب شود. در این فرایند برساخت مشترک، مراجع با موضوعی نزد رهیار می‌رود، رهیار از قابلیت‌هایی

۴. <https://ent.ut.ac.ir/article/103526701>

۵. رهیار را پارسامهر (حسنوند) در کتاب فرهنگ نام و نام‌گزینی (۱۳۸۶: ۱۲۸) به‌عنوان نام پسر این گونه تعریف می‌کند: «دارنده راه، راه‌شناس، راهنما».

۶. به‌منظور شفاف‌سازی، تنها دو بار در این نوشته حین معرفی ابتدایی این واژه از حرکت ضمه استفاده شده است. در بقیه موارد، بدون حرکت ضمه است.

۷. در برخی موارد، برای مثال در سازمان‌ها، این فرایند گفت‌وگو می‌تواند تبدیل به شبکه‌ای سه‌طرفه شود: رهیار، رهپو (برای نمونه، کارکنان سازمان که در جلسات رهیاری به بررسی مسئله خود می‌پردازند) و مراجع (برای نمونه، مشتری یا همان سازمانی که رهیار را استخدام می‌کند)؛ البته، همین نسبت را می‌توان برای والدین یا مراجعی در نظر گرفت که از رهیار برای فرزندشان یا همان رهپو کمک می‌گیرند.

مانند گوش دادن، ایجاد همدلی و اعتماد، دادن بازخورد^۱، پرسش‌گری و جز آن، استفاده می‌کند و مراجع به شناختی از ارزش‌ها، عادات، باورها، اولویت‌ها، زاویه دید و مواردی مشابه در مورد خود دست می‌یابد. در این روند مراجع به بازسازی هویت خویش می‌پردازد، انرژی و پتانسیل‌های درونی‌اش آزاد می‌شود، خلاقیتش شکوفا شده و به وضعیت مطلوبی در زندگی دست می‌یابد؛ بنابراین رهیاری مبتنی بر تسهیل شناخت، خودآگاهی، تغییر و تحول هدفمند است و از رهگذر زبان که پدیده‌ای اجتماعی است انجام می‌شود و به رشد، توانمندسازی و بهینه‌سازی می‌انجامد. رهیار به‌مثابه یک شتاب‌دهنده به‌طور مستقیم به مراجع نمی‌گوید که چه کار بکند یا نکند؛ بلکه به‌سبک سقراط که با پرسش‌گری حقیقت را از درون کلام و تفکر خود افراد می‌زایاند، همراه مراجع است. رهیار به مراجع کمک می‌کند تا او نه‌تنها بتواند حضور، طرز بودن^۲، جهان‌بینی، و الگوهای کلامی و رفتاری خویش را بشناسد، بلکه توانایی ارزیابی آن‌ها را داشته و با ایجاد ارتباطی گشوده بین خود و هستی، طرز بودن نوینی را به‌طور زایا و پویا، طراحی و خلق کند؛ درنتیجه، انسان که موجودی خلاق، دارای اراده و حق انتخاب است، از طریق رهیاری می‌تواند به شناخت، تغییر و تحول بنیادی در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود دست یابد.

براک در رسالهٔ دکتری خود می‌نویسد: «رهیاری از تلاقی میان افراد، رشته‌ها و عوامل اجتماعی-اقتصادی پیدایش یافت» (۲۰۱۲: [۲۰۱۴]: ۱۳۴). به‌باور او، «رهیاری، جنبشی باز و سیال است که به‌طور ویروسی، از طریق روابط و تعاملات انسانی گسترش یافته و به‌مثابه نوعی فرایند و سبک ارتباط که در آن افراد با یکدیگر تعامل می‌کنند، در تاروپودهای زندگی درهم‌تنیده می‌شود» (۲۰۰۸: ۴۹۲). براک (۲۰۱۲: [۲۰۱۴]: ۸) دو ریشهٔ اصلی برای رهیاری معرفی می‌کند: فلسفه و علوم اجتماعی. او ادامه می‌دهد «فیلسوفان شرقی و رهیارهای ورزشی باستانی از نخستین فعالان رهیاری بودند ... با شکوفایی فلسفهٔ یونانی، جهان غرب شاهد اولین رهیار 'شخصی' خود بود. سقراط اگر رهیار نبود، پس چه بود؟ دیالوگ‌های سقراط، که توسط افلاطون ثبت شده است، نشان می‌دهد خواستهٔ سقراط انتقال دانش نبود؛ بلکه او به‌دنبال ترویج خودفهمی^۳ بود. همین نکته را می‌توان دربارهٔ اولین

1. feedback
2. way of being
3. self-understanding

فیلسوفان شرق، یعنی کنفوسیوس^۱ و بودا^۲ و تا حدی به‌شکلی متفاوت، درباره [حضرت] مسیح [ع] و [حضرت] محمد [ص] در خاورمیانه نیز مطرح کرد» (۲۰۱۲ [۲۰۱۴]: ۶). «واژه 'رهیار' نخستین بار برای اشاره به فردی در دهه ۱۸۴۰ به کار برده شد. در دانشگاه آکسفورد بود که از واژه 'رهیار' به‌شکلی محاوره‌ای برای اشاره به معلم خصوصی^۳ استفاده شد؛ یعنی معلمی که ارتباطی به دانشگاه ندارد و فقط دانشجویان را برای امتحان آماده می‌کرد. این واژه از کجا آمد؟ اولین استفاده از واژه 'رهیار' در زبان انگلیسی در قرن ۱۵ و برای اشاره به نوع خاصی از کالسکه^۴ رخ داد (و هنوز هم به همین منظور به کار می‌رود)؛ بنابراین، معنای ریشه‌ای فعل 'رهیاری کردن' این بود: جابه‌جایی فردی ارزشمند از جایی که بود به جایی که می‌خواست باشد» (اورد و سلمن^۵، ۱۹۸۹، به نقل از براک، ۲۰۱۲ [۲۰۱۴]: ۲). در شکل ۱ نمونه‌ای از کالسکه پیش‌گفته نشان داده شده است:

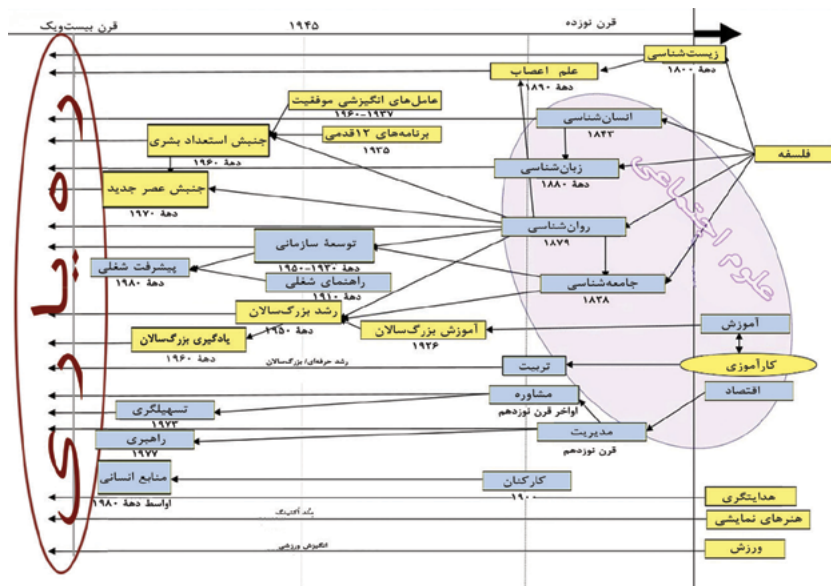


شکل ۱: تصویر کالسکه، برگرفته از ویکی‌پدیا^۶

- 1 . Confucius
- 2 . Buddha
- 3 . private tutor
- 4 carriage
- 5 . R. D. Evered & J. C. Selman
- 6 <https://hu.wikipedia.org/wiki/Kocsi>

۳- رهیاری و سایر حوزه‌ها

براک (۲۰۱۲) [۲۰۱۴]: ۱۳-۱۱) به تعامل رهیاری با حوزه‌ها، رشته‌ها، علوم و مهارت‌های گوناگونی اشاره می‌کند که برخی از آن‌ها از این قرارند: روان‌شناسی، ورزش، تناسب اندام و تفریح، مدیریت، مشاوره، توسعه سازمان، آموزش، تدریس، تربیت، منابع انسانی، انسان‌شناسی، هنرهای نمایشی، ارتباطات، سلامتی و اوقات فراغت، خلاقیت، علوم طبیعی، زیست‌شناسی و نظریه سیستم‌ها و جز آن. به‌طور او، «فلسفه، روان‌شناسی و کسب‌وکار بیشترین تأثیر را روی رهیاری نوین داشته‌اند. با این حال، سهم ورزش و یادگیری و رشد بزرگسالان نیز بسیار چشم‌گیر بوده است ... یادگیری بزرگسالان، که تکمیل‌کننده رشته‌های بنیادی در علوم اجتماعی است، مجموعه فراوانی از پژوهش‌های آموزشی-تربیتی و همچنین، انواع روش‌های عملی برگرفته از حوزه‌های تربیت و توسعه شغلی را در اختیار رهیاری قرار داد ... در این بین، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، زیست‌شناسی، زبان‌شناسی، خلاقیت، سلامتی و اوقات فراغت و هنرهای نمایشی نیز نقش چشم‌گیری داشته‌اند» (همان: ۱۳۱). در شکل ۲ به معرفی تعامل میان رهیاری و دیگر رشته‌ها ازجمله زبان‌شناسی به‌عنوان یکی از علوم اجتماعی اشاره شده است:



شکل ۲: خط سیر زمانی پیدایش و روابط رشته‌های بنیادی (برگرفته از براک، ۲۰۱۲ [۲۰۱۴]: ۱۱، شکل ۳)

۴- زبان‌شناسی رهیاری و رهیاری زبان‌شناختی/زبانی

در این بخش، دیدگاه این نوشته را پیرامون دو حیطه از میان حوزه‌های مختلف حاصل از تعامل زبان‌شناسی و رهیاری مطرح می‌کنیم. به‌باور ما، نتایج حاصل از این تعامل به پیدایش حیطه‌های مختلفی می‌انجامد که دست‌کم دو مورد از آن‌ها زبان‌شناسی رهیاری و رهیاری زبان‌شناختی/زبانی هستند. نگارنده این مقاله زبان‌شناسی رهیاری را با ارجاع به گرف (۲۰۱۲ و ۲۰۱۹)، و رهیاری زبان‌شناختی/زبانی را از یک‌سو با اشاره به فلورس^۱ (۱۹۸۲) و افرادی مانند کاجا^۲ (۱۹۹۶ و ۱۹۹۹)، براک (۲۰۱۲) [۲۰۱۴]، سیلر^۳ (۲۰۰۳) [۲۰۱۴] و لارسن^۴ (۲۰۱۸) که همگی از او سرچشمه گرفته‌اند، و از سویی دیگر، با استناد بر لوقو^۵ (لورو) (۲۰۱۰) شرح می‌دهد.

۴-۱- زبان‌شناسی رهیاری

منظور ما از زبان‌شناسی رهیاری این است که مطالعات زبان‌شناسی به گفتمان و داده‌های حاصل از ضبط و/یا رونویسی جلسات و فرایند رهیاری به‌مثابه نوعی موضوع پژوهشی بپردازند؛ یعنی نوعی رهیاری پژوهی مبتنی بر زبان‌شناسی. این حیطه پژوهشی را می‌توان در مرکز زبان‌شناسی رهیاری، مشاوری و نظارت^۶ مشاهده کرد که به‌عنوان یک گروه پژوهشی ترادانشگاهی^۷، بر مبنای روش‌هایی

۱. C. F. Flores

۲. P. F. Caccia

۳. A. Sieler

۴. C. Larson

۵. M. Lureau: تلفظ این اسم به زبان فرانسوی لوقو می‌شود که به فارسی می‌توان لورو نیز گفت یا نوشت. در مولانی (۱۴۰۰) صورت تلفظی که شاید بیشتر در فارسی استفاده شود (لورو) آمده است.

۶. LOCCS (The Linguistics of Coaching, Consulting & Supervision): اعضای بنیان‌گذار این مرکز از این قرارند: دانشگاه لودویگ ماکسیمیلیان در مونیخ، دانشگاه رور در بوخوم و دانشگاه آلین-آدریا در کلاگن‌فورت. هم‌اکنون، گروه پژوهشگران وابسته شامل پژوهشگرانی از مونیخ، ماربورگ و کلن می‌شود. به‌نقل از: <https://www.loccs.uni-muenchen.de/personen/index.html>. ناگفته نماند که از نسخه انگلیسی این وب‌گاه که دراصل به زبان آلمانی‌ست، برای ترجمه به فارسی استفاده شده است.

۷. trans-university/transuniversitäre

مانند تحلیل مکالمه^۱، تحلیل گفتمان^۲، پژوهش مکالمه (قوم‌روش‌شناختی)^۳، زبان‌شناسی اجتماعی تعاملی^۴، روان‌شناسی گفتمانی^۵ و تحلیل گفتمان بیناخرقه‌ای^۶ ارتباط خاص میان رهیارها، مشاوران یا ناظران و مراجع آن‌ها را بررسی می‌کند. گرف در مقام یکی از اعضای مهم این مرکز، یکی از برجسته‌ترین زبان‌شناسانی است که به مطالعات مبتنی بر داده‌های روابط میان رهیار و مراجع در فرایند رهیاری می‌پردازد. او (۲۰۱۲)^۷ با ارجاع به نادلر^۸ (۲۰۰۵: ۷۳) که می‌گوید «ارتباط در بطن تمامی روابط مشاوره وجود دارد»، ارتباط خاص میان رهیار و مراجع را به یک نوع روش مقدماتی در رهیاری نسبت داده و ادامه می‌دهد که اگر نگوییم زبان‌شناسان حوزه‌های پژوهش‌های مرتبط با گفتمان و مکالمه و یا زبان‌شناسی کاربردی، پس چه کسانی می‌توانند اطلاعاتی درباره ویژگی‌های زبانی-گفتمانی رهیاری ارائه دهند که از لحاظ نظری درست و از لحاظ عملی مرتبط باشد؟ گرف، الزامات، امکانات و محدودیت‌هایی را مانند کاوش زبان‌شناختی مقدماتی ارتباط خاص میان رهیار و مراجع مطرح می‌کند. او با ارجاع به منابعی جهت به‌کارگیری این تعریف از رهیاری که «رهیاری نوعی مکالمه همراه با هدف است»، می‌گوید که می‌خواهد دیدگاه مهم دیگری را به رهیاری بیفزاید؛ یعنی دیدگاه زبان‌شناختی و تمرکز آن بر گفتمان رهیاری از لحاظ مکالمه و گفتمان مکالمه خاص. بر مبنای این دیدگاه زبان‌شناختی، گرف معتقد است رهیاری را به راحتی می‌توان به مثابه نوع خاصی از ارتباط حرفه‌ای میان متخصصان و افراد عام غیرمتخصص تعریف کرد که به حل کردن یا پاسخ دادن به پرسش(های) (حرفه‌ای) کمک کرده و و در درون و از طریق تکالیف و راهبردهای ارتباطی خاص به‌طور مشترک برساخته می‌شود. او مهم‌ترین پیش‌نیاز این دیدگاه زبان‌شناختی را تحلیل داده‌های معتبر رهیاری می‌داند که همان ضبط و رونویسی مکالمه‌های رهیاری حقیقی از راه به‌کارگیری روش‌های رونویسی زبان‌شناختی است. به‌باور او، تنها از طریق تحلیل داده‌های معتبر، یعنی ضبط ویدئو یا صدای جلسات و فرایندهای (کامل) رهیاری، می‌توان ویژگی‌های تعامل میان

1. conversation analysis
2. discourse analysis
3. (ethnomethodological) conversation research
4. interactional sociolinguistics
5. discursive psychology
6. interprofessional discourse analysis

۷. از وب‌گاه <https://translate.google.com/> برای ترجمه این مقاله از آلمانی به انگلیسی استفاده شده است.

8 . D. A. Nadler

رهیار و مراجع را در سطح خرد ارتباط تعیین کرد. از لحاظ رعایت اصول اخلاق پژوهشی در این بافت حساس، او اظهار می‌کند که باید داده‌ها ناشناس باقی بمانند و تنها قطعه‌های منتخبی از داده‌ها منتشر شوند. به گفته این زبان‌شناس، فرض زیرساختی این است که به‌طور کلی مکالمات حرفه‌ای و به‌ویژه مکالمات رهباری، بر پایه تکالیف ارتباطی تکرارشونده و به‌کارگیری همان راهبردها یا راهبردهای مشابه برای حل آن‌ها مشخص می‌شوند. گرف به رویکرد کیفی اشاره کرده و معتقد است تحلیل کیفی می‌تواند نشان دهد که برای نمونه، کدام ابزار زبان‌شناختی خاص مربوط به گوش دادن فعال یا نوعی نگرش همدلانه از جانب رهیار می‌شود. وی ادامه می‌دهد، در نهایت دیدگاه زبان‌شناختی نیازمند نوعی جهت‌گیری به‌سوی فرایندی (ارتباطی) است که در درون و به کمک تعامل رهیار و مراجع توسعه یابد؛ بنابراین، فراتر از مجموع مشارکت‌های مجزای عناصر دخیل است. چیزی که مشارکان می‌گویند هم به‌مثابه پیامد ارتباطی چیزی که پیش‌تر در مکالمه گفته شده بوده و هم به‌عنوان پیش‌نیاز چیزی که جلوتر گفته می‌شود، ارزش دارد، و بنابراین تنها از رهگذر بافت مبتنی‌بر فرایند می‌تواند تحلیل شود. از این رو، گرف می‌گوید که لحاظ کردن این دیدگاه برای فهم تعامل رهباری ضروری است. او رهباری به‌مثابه نوعی موضوع پژوهشی تازه را از لحاظ نظری، روش‌شناسی و رسمی ترکیبی و پیچیده می‌داند؛ بنابراین، تعیین موقعیت آن را دشوار می‌داند. وی با ارجاع به سرانگی^۱ (۲۰۰۲) می‌گوید که برای تضمین تناسب پرسش‌های پژوهش با کاربردی‌بودن نتایج زبان‌شناختی (آینده)، بهتر است پژوهش‌های زبان‌شناختی و کاربردی را از منظر تحلیل گفتمان بیناخره‌ای به هم ارتباط داد. به‌نوشته گرف، پژوهش‌های زبان‌شناختی باید هر دو ساخت خرد و کلان مکالمه‌های رهباری را ثبت کنند. به عبارت دیگر، بهتر است سطح حقیقی مکالمه، یعنی ساخت گفتار و موارد مشابه دیگر، تحلیل شود؛ همچنین پرسش‌هایی مانند توازن ضمنی قدرت میان رهیار و مراجع، تجربه قبلی ممکن مراجع با دیگر صورت‌های رهباری یا دیگر عوامل مؤثر روی رفتار مکالمه باید در نظر گرفته شوند؛ بنابراین، نیاز است روش تحلیل گفتمان یکپارچه استفاده شود. به‌باور او، برای نشان دادن الگوهای ارتباطی خاص باید پیکره بزرگی از داده‌ها جمع‌آوری شود. در ادامه، گرف به معرفی ارزش‌افزوده حاصل از نتایج پژوهش‌های زبان‌شناختی پیرامون ارتباطات رهباری برای کاربردی در آینده می‌پردازد. او باور دارد تحلیل گفتمان بیناخره‌ای کاربردی‌های ارتباطی و هنجارهای گفتمانی در رهباری می‌تواند تأثیر ارزشمندی بر بحث همیشگی حرفه‌ای‌سازی رهباری داشته باشد. گرف می‌گوید چون از زاویه دید

زبان‌شناختی یک حرفه توسط تکالیف ارتباطی تکرارشونده و کاربرد همان راهبردها با راهبردهای مشابه برای حل کردن یا پاسخ دادن به پرسش‌ها مشخص و تعریف می‌شود، پرسش در مورد ویژگی‌های ارتباطی، محوری و مهم است. او اشاره می‌کند که پژوهش‌های زبان‌شناختی از لحاظ تعریف معیارهای کیفیت یا اصول رهبری و عوامل موفقیت یا ضریب تأثیر، نتایج جدید و مربوط را برای رهبری فراهم می‌کنند. زمانی که الگوهای ارتباطی و هنجارهای گفتمانی رهبری تعیین شده باشند، از آن‌ها می‌توان به‌عنوان قالبی برای ارزیابی ارتباطات رهبری حرفه‌ای موفق و کمتر موفق استفاده کرد. به‌نقل از گرف، زبان‌شناسی می‌تواند پرسش‌هایی ازجمله این موارد را لحاظ کند: کدام راهبردهای ارتباطی و صورت‌های زبان‌شناختی قدردانی و حمایت را نشان می‌دهند؟ کدام گام‌های ارتباطی لازم‌اند و بهتر است به‌طور آرمانی به چه ترتیبی رخ دهند؟ گرف ادامه می‌دهد که درنهایت نتایج زبان‌شناسی بنیاد می‌تواند به سطح آموزش و تربیت رهیار، درون چارچوب حوزه‌های تربیتی خاص ورود پیدا کند. او نتیجه می‌گیرد زبان‌شناسی کاربردی کمک می‌کند تا جای خالی دیدگاهی را دربارهٔ زیربنای نظری رهبری پر کند که این دیدگاه تا کنون غایب بوده است. او باور دارد به کمک دیدگاه زبان‌شناختی، پدیده تعاملی مطرح می‌شود که تا کنون در بحث‌های علمی به آن توجه نشده است و به‌منظور کاربست این دیدگاه در آینده، زبان‌شناسان باید وارد گفت‌وگو با دیگر رشته‌های علمی شوند؛ زیرا برای نشان دادن پیچیدگی موضوع پژوهشی رهبری، نیازمند رویکردی بینارشته‌ای یا ترارشته‌ای هستیم. گرف در کتاب خود تحت عنوان کاربردشناسی رهبری اجرایی^۱ (۲۰۱۹: ۱) بیان می‌کند اگر بخواهیم از لحاظ زبان‌شناختی دربارهٔ رهبری سخن بگوییم، باید بگوییم رهبری هنوز قلمرویی ناشناخته است. به‌رغم گسترش به‌کارگیری و پذیرش رهبری، این حیطه هنوز از منظر حرفه‌ای به‌طور کامل استانداردسازی نشده است (همان: ۲). گرف (همان: ۴) معتقد است برای پروژهٔ زبان‌شناختی خود از نوعی دیدگاه ارتباطی و گفتمانی به رهبری استفاده کرده‌است و رهبری را به‌عنوان نوعی فعالیت عملی گفتمانی فرایندمحور بررسی می‌کند. او (همان: ۲) اظهار می‌کند رهبری هم پدیده‌ای زبانی، یعنی زبان‌بنیاد و هم نوعی پدیدهٔ اجتماعی است؛ به این معنا که هر دو بُعد رهبری، به‌طور دوسویه روی یکدیگر تأثیر می‌گذارند و هیچ‌یک بدون دیگری نمی‌تواند کشف و به‌طور رضایت‌بخش تبیین شود. نگرش گرف به رهبری در این‌جا به‌مثابه نوعی رویدادی گفتمانی یا گفتمان است.

1. the pragmatics of executive coaching

۲-۴- رهیاری زبان شناختی/زبانی

همان‌طور که بیان شد، در این بخش از یک‌سو به فلورس و افرادی مانند کاجا، براک، سیلر و لارسن که همگی از او سرچشمه گرفته‌اند، و از سوی دیگر، به لوقو ارجاع خواهیم داد. گفتیم زبان‌شناسی رهیاری شامل مطالعات و فعالیت‌هایی می‌شود که یکی از مباحث اصلی آن کاربردی علم زبان‌شناسی در بررسی داده‌های حاصل از جلسات و فرایند رهیاری است. درواقع، در زبان‌شناسی رهیاری، رهیاری و داده‌های منتج از آن نوعی موضوع پژوهشی برای زبان‌شناسی محسوب می‌شود. اما، در رهیاری زبان‌شناختی/زبانی علاوه بر آموزش در سطح نظری وارد سطحی کاربردی‌تر و عملی‌تر در راستای کاربردیست مباحث زبان‌شناختی و/یا زبانی در رهیاری شده و با گونه‌ای از رهیاری مواجهیم که در آن زبان‌شناسی و/یا زبان به‌عنوان یکی از مباحث اصلی برای تعیین، اجرا و تسهیل این نوع از رهیاری در خدمت رهیار و مراجع قرار می‌گیرند.

ابتدا، به فلورس می‌پردازیم که برای معرفی او به کاجا ارجاع می‌دهیم، زیرا او مشخصاً اصطلاح رهیاری زبان‌شناختی/زبانی را که برای ما در این نوشته مهم است با ارجاع به فلورس توصیف کرده‌است. کاجا طی دو مقاله در سال ۱۹۹۶ با مضمونی مشابه اما عناوینی متفاوت، یکی با عنوان رهیاری زبان‌شناختی/زبانی و دیگری با عنوان رهیاری معناشناختی/معنایی^۱، در تلاش است تا افزایش اشتیاق/کاهش دلسردی معلم‌های مبتدی و برقراری ارتباط مؤثر میان معلم‌های مبتدی و دانش‌آموزان را از دیدگاه این رهیاری(ها) بررسی کند. البته، آن مقاله تحت عنوان رهیاری معناشناختی/معنایی از کاجا که قبلاً در پاییز ۱۹۹۶ چاپ شده است، سه سال بعد دوباره در یکی از فصل‌های کتابی از شیق^۲ (۱۹۹۹) این بار نه با عنوان رهیاری معناشناختی/معنایی بلکه با عنوان رهیاری زبان‌شناختی/زبانی چاپ

۱. semantic coaching: برگردان صفت semantic بسته به بافت و کاربرد آن می‌تواند 'معناشناختی' و/یا 'معنایی' باشد. اگر منظور ما از semantic در semantic coaching در سطحی کاربردی‌تر و به‌طور عمومی‌تر معنا باشد، برابر نهاد semantic coaching می‌تواند 'رهیاری معنایی' باشد، و اگر منظور ما از semantic در semantic coaching کاربردی‌تر، زیرشاخه‌ها، نظریه‌ها و اصول مطرح در علم معناشناسی در سطحی نزدیک به حیطه نظری و آموزشی باشد، برابر نهاد semantic coaching را می‌توان 'رهیاری معناشناختی' تلقی کرد؛ چون در این نوشته به‌طور عمومی و در سطحی مقدماتی به این اصطلاح اشاره شده است، این نگارنده، این نگارنده برابر نهاد 'رهیاری معناشناختی/معنایی' را استفاده کرده‌است. البته، این سفر پژوهشی مسیر را برای خود و دیگر پژوهش‌گران و کارورزان جهت انتخاب‌ها و/یا پیشنهادهای مختلف در مطالعات و فعالیت‌های آینده باز می‌گذارد.

۲. این مقاله در سال ۱۹۹۶ در این مجله چاپ شده است: *ETC: A Review of General Semantics*

می‌شود. کاجا در تمامی آثار پیش‌گفته مبدع رهیاری مورد بحث خود (یک‌بار، رهیاری زبان‌شناختی / زبانی و بار دیگر، رهیاری معناشناختی / معنایی) را فلورس و ماهیت این رهیاری را نوعی نظام تحلیل مکالمه و طراحی ارتباط^۱ معرفی کرده‌است. ما در اینجا آن مطالعه از کاجا را مرور می‌کنیم که در سال ۱۹۹۹ با عنوان رهیاری زبان‌شناختی / زبانی چاپ شده است. به‌نوشته کاجا (۱۹۹۹: ۱۵۸)، رهیاری زبان‌شناختی / زبانی که به رهیاری معناشناختی / معنایی یا هستی‌شناسی زبان‌شناختی / زبانی^۲ نیز شناخته می‌شود، نظامی از تحلیل مکالمه و ارتباط است که فلورس آن را طراحی کرده‌است (فلورس، ۱۹۸۲: وینوگردد^۳ و فلورس، ۱۹۸۶). او (همان‌جا) بنیان رویکرد این نظام را در این می‌داند که وجوه تمایز معنایی مانند حقیقت^۴ و نظر^۵ را در بافت نظریه کارگفت، که توسط آستین^۶ (۱۹۶۲) پیشگام شد و از طریق شاگردش سرل^۷ (۱۹۶۹، ۱۹۷۹) اصلاح شد، قرار داده و بررسی می‌کند. وی (همان: ۱۵۹) همچنین می‌گوید فلورس تشخیص داد نگاه به ارتباطات از این منظر امکانات تازه‌ای را برای کمک به مردم در خودداری از سوء تفاهم و همکاری مؤثرتر آن‌ها ایجاد کرد. کاجا (همان: ۱۶۰) ایجاد تمایز بین حقیقت و تعبیر^۸ را نوعی عنصر اساسی در رهیاری زبان‌شناختی / زبانی دانسته و مهارت تشخیص این دو از هم را برای برقراری ارتباط مؤثرتر ضروری قلمداد می‌کند. وی (همان: ۱۵۹) نقطه آغاز خود در رهیاری زبان‌شناختی / زبانی را در این رویکرد فلورس می‌بیند که تمام سخن گفتن و گوش دادن از پیشینه‌ای از پیش موجود از باورها، نگرش‌ها، تجربه‌ها و هیجانات ناشی می‌شود. به‌باور کاجا (همان‌جا)، تمامی فعالیت‌ها و تعاملات معلم‌ها حین اجرای وظیفه شغلی خود، چه از منظر فهم و چه از لحاظ واکنش، تحت تأثیر مجموعه‌ای از تعابیر شخصی و فرهنگی قرار دارند که برخی از آن‌ها معتبر هستند و برخی دیگر معتبر نیستند، و تعابیر نامعتبر پذیرش و عملکرد مؤثر ضمن خدمت معلم‌ها را دشوار می‌کند. کاجا (همان: ۱۵۸) بیان می‌کند که برای نخستین بار در سال ۱۹۹۰^۹ از رهیاری

1 . a system of conversational analysis and communication design

2 . linguistic ontology

3 . T. Winograd

4 . fact

5 . opinion

6 . J. L. Austin

7 . J. Searle

8 . interpretation

۹. کاجا در صفحه ۳۳۴ از آن نسخه از مقاله‌اش که در پاییز ۱۹۹۶ چاپ شده است می‌گوید که در اواخر دهه ۱۹۸۰ این رهیاری را آموخته است.

زبان‌شناختی/زبانی به‌عنوان مبنایی جهت برگزاری یک دوره هدایت‌گری^۱ برای معلم‌های مبتدی استفاده کرده‌است. او طبق مشاهده و تجربه حاصل از نتیجه آن دوره و دوره‌های مشابه بعدی دیگری که برای معلم‌های مبتدی و باتجربه برگزار می‌کند، گزارش می‌دهد که این رهیاری به معلم‌ها کمک می‌کند تا بر فشار روانی غلبه کرده، در تدریس خود اقتدار ایجاد کرده و دورنما و عملکرد کلی خود را بهبود بخشند. کاچا (همان: ۱۶۶) از نقش رهیاری زبان‌شناختی/زبانی در بهبود عملکرد مدیران و معلم‌های باتجربه گزارش داده و برای نمونه به یکی از مدیران مدرسه اشاره می‌کند که می‌گوید این رهیاری در برقراری ارتباط مؤثرتر بین خود و والدین نقش داشته است، و همچنین از معلمی باسابقه و ماهر گزارش می‌دهد که از دانش‌آموزانش بیشتر لذت می‌برد. درنهایت، وی (همان: ۱۶۷) از موردی گزارش می‌دهد که گرچه خود معلم در فرایند رهیاری زبان‌شناختی/زبانی مشارکت می‌کند، اثر فزاینده و موجی این روند نه‌تنها روی خود معلم بلکه بر افراد و روابط دیگر نیز مشهود است؛ یعنی هرچه عملکرد آن معلم در مدیریت کلاس‌هایش بهتر می‌شود، نه‌تنها رابطه او با همکارانش، مدیر و والدین بهتر می‌شود و مسائل بین آن‌ها کاهش می‌یابد، بلکه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و بهبود نگرش آن‌ها نسبت به مدرسه و یادگیری نیز حاصل می‌شود.

افزون بر کاچا، براک (۲۰۱۲ [۲۰۱۴]: ۴۴) نیز یک‌بار در بخش فلسفه هستی‌شناختی و بار دیگر در بخش زبان‌شناسی (همان: ۱۲۳)، رهیاری زبان‌شناختی/زبانی، رهیاری معناشناختی/معنایی و هستی‌شناسی زبان‌شناختی/زبانی را مترادف محسوب کرده و مبدع آن‌ها را فلورس معرفی می‌کند. براک (همان: ۴۴) با اشاره به فلسفه هستی‌شناسی می‌گوید که رساله فلورس با تأکید بر قدرت زبان برای هماهنگ‌کردن کنش موجب پیدایش رهیاری معناشناختی/معنایی شد که به رهیاری زبان‌شناختی/زبانی یا هستی‌شناسی زبان‌شناختی/زبانی نیز شناخته می‌شود. براک (همان‌جا) این رهیاری را نوعی نظام تحلیل مکالمه و طراحی ارتباط توصیف کرده و با ارجاع به وینوگورد و فلورس (۱۹۸۶) توضیح می‌دهد که این رهیاری به‌شکلی متفاوت به این مقدمه می‌پردازد: «زبان دنیایی ازپیش موجود را توصیف نمی‌کند؛ بلکه دنیایی را که درباره آن سخن می‌گوید خلق می‌کند» (۱۹۸۶: ۱۷۴). در عین حال، براک افزون بر سه حیطه‌ای (رهیاری زبان‌شناختی/زبانی، رهیاری معناشناختی/معنایی و هستی‌شناسی زبان‌شناختی/زبانی) که ابداع آن‌ها را به فلورس نسبت می‌دهد، در بخشی

1. mentoring

دیگر (همان: ۴۵) به سیلر (۲۰۰۳ [۲۰۱۴]: ۷) ارجاع می‌دهد که معتقد است فلورس اصطلاح رهیاری هستی‌شناختی^۱ را ابداع کرد که «رویکرد جدید قدرتمند و کاربردی‌ای نسبت به زندگی، یادگیری و کار ارائه داد». به‌علاوه، براک که رسالهٔ دکتری فلورس را بیان‌گر اصول رهیاری هستی‌شناختی می‌داند (همان: ۱۹۱-۱۹۲)، سرچشمهٔ الگووارهٔ هستی‌شناختی در رهیاری را به فلورس طی دههٔ ۱۹۸۰ نسبت می‌دهد (همان: ۲۸۶) و در بخش هستی‌شناسی (همان: ۱۵۹-۱۶۰) از فعالیت‌های شاگردان فلورس در اواسط-اواخر دههٔ ۱۹۸۰ نام می‌برد که همگی در گسترش رهیاری هستی‌شناختی سهیم بوده‌اند. بنابراین، به‌نظر می‌رسد آن مضمون و کاربرد از رهیاری زبان‌شناختی/زبانی که از فلورس سرچشمه گرفته است امروزه ذیل اصطلاح رهیاری هستی‌شناختی پوشش داده می‌شود. ما در اینجا به توصیف کامل رهیاری هستی‌شناختی نخواهیم پرداخت و به اشاره‌ای کوتاه در پانویس^۲ بسنده می‌کنیم. تا اینجا دیدیم که طبق مجموع آثار پیش گفته در این قسمت، هم رهیاری معناشناختی/معنایی، که به رهیاری زبان‌شناختی/زبانی و هستی‌شناسی زبان‌شناختی/زبانی نیز معروف است، و هم رهیاری هستی‌شناختی را فلورس ایجاد کرده‌است. نمونهٔ دیگری که رهیاری هستی‌شناختی و رهیاری زبان‌شناختی/زبانی را یکی تلقی می‌کند لارسن (۲۰۱۸) است که بدون اشاره به رهیاری معناشناختی/معنایی و هستی‌شناسی زبان‌شناختی/زبانی این‌گونه می‌نویسد «رهیاری زبان‌شناختی/زبانی، که همچنین موسوم به 'رهیاری هستی‌شناختی' است، ...»؛ یعنی او آشکارا این دورا یکی می‌داند. درنهایت، برای این قسمت به‌طور کلی می‌توانیم بگوییم که به‌نظر می‌رسد دیدگاه‌های فلورس پس از رساله‌اش و برگزاری دوره‌هایی به‌مرور از اصطلاح‌های رهیاری معناشناختی/معنایی و رهیاری زبان‌شناختی/زبانی به اصطلاح رهیاری هستی‌شناختی تکوین یافته باشند. چه‌بسا، در مواردی همانند لارسن (۲۰۱۸)، رهیاری زبان‌شناختی/زبانی فلورس و رهیاری هستی‌شناختی او یکی تلقی می‌شوند. گرچه، به‌نظر می‌رسد امروزه نه‌تنها عنوان و کاربرست رهیاری هستی‌شناختی مستخرج از آثار و افکار فلورس

1. ontological coaching

۲. به‌گفتهٔ سیلر (۲۰۱۴: ۱۰۴)، تمرکز رهیاری هستی‌شناختی بر طرز بودن مراجع است که طرز بودن به‌عنوان محور اصلی چگونگی یادگیری، کارکرد و تغییر افراد در نظر گرفته می‌شود و پیشران زیرساختی رفتار و ارتباط است. رهیاری هستی‌شناختی مبنای نظری مستحکمی حاوی چهار مؤلفهٔ درون‌مرتبط دارد: ۱. تحلیل پدیدارشناختی (phenomenological) هایدگر (M. Heidegger) از طرز بودن با حمایت رویکرد گادامر (H-G Gadamer) به علم تأویل (hermeneutics) از آن؛ ۲. زیست‌شناسی شناخت ماتوران (H. Maturana)؛ ۳. آثار ویتگنشتاین (L. Wittgenstein)، سرل و آستین در فلسفهٔ زبان؛ و ۴. بررسی‌های فلسفی بدن، به‌ویژه نوشته‌های مرلوپونتی (M. Merleau-Ponty) و دیویی (J. Dewey).

مصطلح‌تر و شناخته‌شده‌تر از رهیاری زبان‌شناختی/زبانی یا رهیاری معناشناختی/معنایی او باشد، بلکه دوره‌های متعددی تحت عنوان رهیاری هستی‌شناختی برای آموزش رهیاری و تربیت رهیار موجود است.

اکنون، کمی از آن رهیاری زبان‌شناختی/زبانی یا به‌نوعی همان رهیاری هستی‌شناختی که به فلورس نسبت داده می‌شود فاصله گرفته و وارد بخش دوم از رهیاری زبان‌شناختی/زبانی در این نوشته می‌شویم تا نگاهی کوتاه بر دیدگاه لوقو^۱ (۲۰۱۰) داشته باشیم. گرچه این حیطه نیز کماکان براساس زبان‌شناسی و/یا زبان، و همچنین مبتنی بر ادغام دیگر حوزه‌ها، به‌نوعی به مباحثی مانند ارتباطات و مکالمه مربوط می‌شود، بافت کاربست آن اغلب مربوط به قلمرو زبان‌آموزی، آموزش و یادگیری زبان دوم، تقویت فن بیان و سخنرانی، بهبود لهجه، رفع نقص‌های مربوط به زبان، ایجاد ارتباط مؤثر، و جز آن می‌شود. در مطالعه لوقو^۲ (۲۰۱۰)، از اصطلاح رهیاری زبان‌شناختی/زبانی بدون اشاره به اصطلاح‌هایی مانند رهیاری معناشناختی/معنایی و رهیاری هستی‌شناختی، و بدون ارجاع به افرادی نظیر فلورس و کاچا استفاده شده است. او با استفاده از اصطلاح *Le coaching linguistique* در پژوهش خود یک بازیگر خانم ایتالیایی را که قرار است در ایفای نقش خود بدون داشتن لهجه ایتالیایی به زبان فرانسوی صحبت کند، از لحاظ زبانی در صحنه فیلم‌برداری رهیاری می‌کند. لوقو به چند نوع اصلی از کاربرد این رهیاری مانند تسهیل یادگیری یا آموزش زبان خارجی و کار کردن روی لهجه اشاره می‌کند. او معتقد است این نوع رهیاری برای مدت طولانی وجود داشته است و تا جایی که می‌داند این رهیاری هرگز تعریف یا مدل‌سازی نظری نداشته است. وی در پژوهش خود به بررسی جنبه‌های متفاوتی مانند روان-جامعه‌شناختی^۱، زبان‌شناختی/زبانی، نشانه‌شناختی^۲ و شناختی^۳ می‌پردازد. به‌باور لوقو، در پژوهش‌های مربوط به آموزش زبان، نحوه یادگیری زبان و مهارت‌های برقراری ارتباط صحیح، و بررسی راهبردهای ارتباطی باید جنبه‌های مختلفی طی رویکردهای کل‌گرا و بینارشته‌ای، یکپارچه و لحاظ شوند.

از منظر این نگارنده، این کاربست از رهیاری زبان‌شناختی/زبانی توسط لوقو هم از برخی جهات با

-
1. psycho-sociological
 2. semiotic
 3. cognitive

فلورس هم‌پوشانی دارد و هم مرتبط با برخی رهیاری‌ها مانند رهیاری زبان^۱، رهیاری صدا (بیان)^۲ و مواردی دیگر است که در این نوشته نمی‌توان به آن‌ها پرداخت. به‌علاوه، گونه‌های دیگری از رهیاری مانند رهیاری برنامه‌ریزی عصبی-زبانی^۳، و رهیاری نشانه‌شناختی^۴ که مولائی (۱۴۰۰) به آن پرداخته است، به بحث این نوشته مربوط می‌شوند که در این مجال کوتاه نمی‌توان آن‌ها را بررسی کرد.

۵- پیامد پرداختن به تعامل زبان‌شناسی و رهیاری در دانشگاه‌های ایران

اکنون که کمی با رهیاری و برهم‌کنش آن با زبان‌شناسی آشنا شدیم، دوباره به کتاب گفت‌مان میان‌رشته‌ای دانش (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۶: ۱۹۷-۱۹۸) ارجاع می‌دهیم که می‌گوید: «بازده و برونداد پژوهش‌های میان‌رشته‌ای آکادمیک دو نوع است. در وهله اول با توجه به پیچیدگی موضوعات پژوهش، این‌گونه تحقیقات منجر به خلق و معرفی الگوها و روش‌های پژوهشی جدید می‌شوند که به اعتبار یافته‌های پژوهشی کمک می‌کنند. در وهله دوم، به رشته‌های دانشگاهی و یا گرایش‌های رشته‌ای جدید منجر می‌شوند...»؛ بنابراین، نگارنده مقاله حاضر باور دارد با پرداختن به تعامل زبان‌شناسی و رهیاری، زمینه کارآفرینی و اشتغال‌زایی برای زبان‌شناسی و حیطه‌های مرتبط با آن مهیا می‌شود که این مهم از لحاظ این پژوهش‌گر می‌تواند نوعی جریان‌سازی و دوران‌سازی در ایران محسوب شود. به‌بیانی دیگر، از مزایای ورود رهیاری به گروه‌های زبان‌شناسی در دانشگاه‌های

1. language coaching

۲. voice coaching: این گونه از رهیاری در کتابی به ترجمه عظیمی‌فرد و شاه‌حسینی (۱۳۹۵) و با معادل‌گزینی 'مری بیان' برای voice coach (همان: ۳۹۴)، به این صورت توصیف شده است که برای اهداف خاص شغلی و آموزش شخصیت‌های مردمی مثلاً برای هنرپیشه‌ها، سیاست‌مداران و بازرگانان استفاده می‌شود که در آن به تمرین‌های آوایی، کیفیت صدا، هجابندی، لحن و مواردی از این دست پرداخته می‌شود. به‌نظر می‌رسد علت انتخاب 'بیان' به‌جای صدا در اثر پیش‌گفته این باشد که منظور از voice در این رهیاری چیزی جامع‌تر و فراتر از صداست. در این راستا، می‌توان به ززالی و مایر (۲۰۱۴) نیز اشاره کرد که voice coaching در آنجا به‌منظور رهیاری کردن بازیگران فراتر از صدا رفته، صدا و گفتار را به‌مثابه نوعی کنش لحاظ کرده و شامل جوانب گسترده‌ای از هماهنگی صدا، کلمات و گفتار با کنش، زبان بدن، شخصیت‌پردازی و نقش بازیگر تا مواردی مانند فصاحت و وضوح بیان، معنای عبارات، تشخیص و توجه به ظرافت‌های بلاغی مانند استعاره و جز آن می‌شود. البته، به‌باور ما، به‌نظر می‌آید چون نمود تمامی موارد پیش‌گفته به‌نوعی در صدا تجلی پیدا می‌کند، در عنوان این رهیاری از صدا استفاده شده است. ناگفته نماند که ما در این قسمت تنها به این بافت از میان بافت‌های مختلف دیگر برای کاربرد رهیاری موردبحث اشاره کردیم.

3. neuro-linguistic programming coaching/NLP coaching

4. semiotic coaching

ایران می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۵-۱- پیدایش رشته‌های دانشگاهی و یا گرایش‌های رشته‌ای جدید

۵-۲- ایجاد اعتبار دوجندان و روزنه علمی جدید

۵-۳- نوآوری و معرفی الگوها و روش‌های پژوهشی تازه

۵-۴- تعامل و کاربردی‌تر شدن علوم و مهارت‌های مختلف بر مبنای مطالعات بینارشته‌ای و ترارشته‌ای

۵-۵- ایجاد کارآفرینی و اشتغال‌زایی

۵-۶- موضوع، داده و پیکره پژوهشی جدید برای مطالعات حوزه‌های مختلف از جمله زبان‌شناسی و نشانه‌شناسی، فلسفه، آموزش زبان، آرفا، ادبیات، علوم شناختی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم ارتباطات، مدیریت، رفتار سازمانی، تربیت بدنی و ورزش، و جز آن

۵-۷- کمک به رشد شخصی و تحصیلی دانشجویان و پژوهشگران

۵-۸- معرفی رهیاری تحصیلی برای بافت آموزشی-تربیتی

و جز آن.

۶- نتیجه‌گیری

این نوشته، ابتدا به طرح گزیده‌ای از مقدمات آشنایی با رهیاری و تعامل آن با زبان‌شناسی پرداخت و سپس، دیدگاه خود را پیرامون دو حیطه از میان حوزه‌های مختلف حاصل از تعامل زبان‌شناسی و رهیاری مطرح کرد: زبان‌شناسی رهیاری و رهیاری زبان‌شناختی/زبانی. این نگارنده زبان‌شناسی رهیاری را با ارجاع به گرف (۲۰۱۲ و ۲۰۱۹) نوعی رهیاری پژوهی مبتنی بر زبان‌شناسی قلمداد کرد

و ایجاد رهیاری زبان‌شناختی/زبانی را با استناد بر کاچا (۱۹۹۶ و ۱۹۹۹) و براک (۲۰۱۲) [۲۰۱۴] به فلورس (۱۹۸۲) نسبت داد که به گفته آن‌ها رهیاری زبان‌شناختی/زبانی فلورس به رهیاری معناشناختی/معنایی یا هستی‌شناسی زبان‌شناختی/زبانی نیز شناخته می‌شود. سپس، این مقاله با ارجاع به آثار و مباحثی بیان کرد که به‌طور کلی می‌توان گفت به‌نظر می‌رسد نه‌تنها دیدگاه‌های فلورس پس از رساله‌اش و برگزاری دوره‌هایی به‌مرور از اصطلاح‌های رهیاری معناشناختی/معنایی و رهیاری زبان‌شناختی/زبانی به اصطلاح رهیاری هستی‌شناختی تکوین یافته باشند، بلکه در مواردی رهیاری زبان‌شناختی/زبانی فلورس و رهیاری هستی‌شناختی او یکی تلقی می‌شوند. همچنین، گفته شد گرچه به‌نظر می‌رسد امروزه نه‌تنها عنوان و کاربست رهیاری هستی‌شناختی مستخرج از آثار و افکار فلورس مصطلح‌تر و شناخته‌شده‌تر از رهیاری زبان‌شناختی/زبانی یا رهیاری معناشناختی/معنایی او باشد، بلکه دوره‌های متعددی تحت عنوان رهیاری هستی‌شناختی برای آموزش رهیاری و تربیت رهیار موجود است. در قسمت دوم از رهیاری زبان‌شناختی/زبانی، با اشاره به پژوهش لوقو (۲۰۱۰) گفتیم این حیطه نیز کماکان مبتنی بر زبان‌شناسی و/یا زبان، و همچنین براساس ادغام دیگر حوزه‌ها، اغلب مربوط به قلمرو زبان‌آموزی، آموزش و یادگیری زبان دوم، تقویت فن بیان و سخنرانی، بهبود لهجه، رفع نقص‌های مربوط به زبان، ایجاد ارتباط مؤثر، و جز آن می‌شود. در ادامه، تنها در حد اشاره بیان کردیم که این سبک رهیاری از لوقو می‌تواند هم با رهیاری منتج از فلورس و هم با رهیاری زبان و رهیاری صدا (بیان) هم‌پوشانی داشته باشد. افزون بر آن، گفته شد که علاوه بر رهیاری زبان و رهیاری صدا (بیان)، همچنین گونه‌های دیگری از رهیاری مانند رهیاری برنامه‌ریزی عصبی-زبانی و رهیاری نشانه‌شناختی به بحث این نوشته مربوط می‌شوند که به آن‌ها پرداخته نشد. در نهایت، مواردی از پیامدهای ممکن حاصل از پرداختن به تعامل زبان‌شناسی و رهیاری در دانشگاه‌های ایران مطرح شدند.

در کلام پایانی، از لحاظ این نگارنده، در کنار توجه به عنوان، گونه و اصطلاح این مهم است که برای خود و دیگران شفاف کنیم کدام معنا، هدف، چشم‌انداز و کاربرد از یک اصطلاح و گونه را می‌خواهیم در چه سطوحی و بافتی، با استناد به کدام منابع، چارچوب و پیشینه پژوهشی و مبتنی بر کدام رویکرد و روش‌شناسی استفاده کنیم.

تشکر و قدردانی:

بدین‌وسیله این نگارنده از همراهی خردمندان و دلسوزانه سرکار خانم دکتر زری سعیدی بابت مشورت‌دهی در معادل‌یابی برای برخی عبارات به‌ویژه براساس وجوه تمایز میان زبان‌شناسی نظری و کاربردی صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کند.

کتابنامه

۱. برتن، ا.، دیشینی، ر. و واتیکوتیس‌بیستن، ا. (1395). *زبان‌شناسی For Dummies* (ف. عظیمی‌فرد و ف. شاه‌حسینی، مترجمان). تهران: آوند دانش. (تاریخ انتشار اثر اصلی: ۲۰۱۲).
۲. پارسامهر (حسنوند)، ا. (۱۳۸۶). *فرهنگ نام و نام‌گزینی*. تهران: سیروان.
۳. خورسندی طاسکوه، ع. (۱۳۹۶). *گفتمان میان‌رشته‌ای دانش*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۴. فاضلی، ن. و کوشکی، ف. (۱۳۹۵). «رشته‌ای، بینارشته‌ای و پسارشته‌ای؛ تغییر الگوهای رشته‌ای در زبان‌شناسی». فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. ۹(۱): ۱-۲۴.
- <https://doi.org/10.22035/isih.2017.243>.
۵. مولائی، ل. (۱۴۰۰). «به‌سوی رهیاری (کوچینگ) نشانه‌شناختی (مکتب پاریس): تغییر و تحول». جستارهای زبانی. ۱۲(۶): ۶۶۱-۷۰۵.
- <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-43544-fa.html>
6. Abravanel, M. (2018). *Coaching presence: A grounded theory from the coach's perspective*. Doctoral dissertation. Montreal, Canada: Concordia University. <https://spectrum.library.concordia.ca/984432/>.
7. Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
8. Bachkirova, T. (2017). «Developing a knowledge base of coaching: Questions to explore». In T. Bachkirova, G. Spence, & D. Drake (Eds). *The SAGE Handbook of Coaching*. London, England: SAGE, pp. 23-41.

9. Brock, V. G. (2008). *Grounded theory of the roots and emergence of coaching*. Doctoral dissertation. Maui, HI: International University of Professional Studies.
10. Brock, V. G. (2012 [2014]). *Sourcebook of coaching history* (2nd edition). Vikki Brock.
11. Caccia, P. F. (1996). «Linguistic coaching: Helping beginning teachers defeat discouragement». *Educational Leadership*, 53(6), pp. 17-20.
12. Caccia, P. F. (1996). «Using semantic coaching to improve teacher performance». *ETC: A Review of General Semantics*, 53(3), pp. 333-347. <http://www.jstor.org/stable/42577748>.
13. Caccia, P. F. (1999). «Linguistic Coaching: Helping Beginning Teachers Defeat Discouragement». In Scherer, M. (Ed). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. pp. 157-186.
14. Evered, R. D. & Selman, J. C. (1989). «Coaching and the Art of Management». *Organizational Dynamics*, 18(2), pp. 16 - 32.
15. Flores, C.F. (1982). *Management and Communication in the Office of the Future*. Doctoral dissertation. University of California, Berkeley.
16. Gavin, J. & Mcbrearty, M. (2013). *Lifestyle wellness coaching* (2nd edition). Champaign, IL: Human Kinetics.
17. Graf, E. M. (2012). «Coaching meets Applied Linguistics - Möglichkeiten und Grenzen einer sprachwissenschaftlichen Erforschung von Coaching». In Wegener, R., Fritze, A., Loebbert, M. (eds) *Coaching entwickeln*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 148-156. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19343-4_14.
18. Graf, E. M. (2019). *The pragmatics of executive coaching*. Amsterdam: John Benjamins.
19. Graf, E. A. & Wastian, M. (2014). «Coaching macht (Hoch) Schule, wenn: Erkenntnisse und Empfehlungen zur Qualitätssicherung im Coaching». *Wirtschaftspsychologie*, 2, pp. 16-26.
20. Larson, C. <https://instituteofcoaching.org/blogs/grounding-our-coaching-how-linguistic-coaching-came-be>.
21. Lureau, M. (2010). «Le coaching linguistique: un processus de co-élaboration avec

- l'acteur». In VETTERS et al. (Ed), *Quand le ciné ma prend la parole*. Aachen : Shaker Verlag, pp. 163-179.
22. Nadler, D. A. (2005). «Confessions of a trusted counselor». *Harvard Business Review*, 83(9), pp. 68-77.
23. Sarangi, S. (2002). «Discourse practitioners as a community of inter professional practice : some insights from health communication research». In C. N. Candlin (Ed). *Research and Practice in Professional Discourse*. Hong Kong : City University of Hong Kong Press, pp. 95-135.
24. Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge, Mass : Cambridge University Press.
25. Searle, J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge, Mass. : Cambridge University Press.
26. Sieler, A. (2003 [2014]). *Coaching to the Human Soul: Ontological Coaching and Deep Change: Volume I*. Melbourne : Newfield- Australia .
27. Sieler, A. (2014). «Ontological Coaching». In E. Cox, T. Bachkistrova & D. A. Clutterbuck (Eds). *The complete handbook of coaching* (2nd edition). London, England : SAGE, pp. 104-116.
28. Winograd, T. & Flores, C. F. (1986). *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. AddisonWesley, Reading, Mass.
29. Zazzali, P., & Meier, P. (2014). «Trust and communication in the director/voice coach collaboration : a case study of Much Ado About Nothing at the University of Kansas». *Voice and Speech Review*, 8(3), pp. 250-260.



نام‌گذاری معنی‌دار برای کسب‌وکارها: استفاده از نمادپردازی آوایی

برگردان و خلاصه مقاله‌ای از ریچارد آر. کلینک^۱

چکیده



نیوشا عاشورزاده
کارشناس ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
n.ashoorzadeh@yahoo.com

رشد روزافزون برند‌ها یا کسب‌وکارهایی که در دنیای تجارت پا به عرصه رقابت می‌گذارند باعث شده اهمیت انتخاب یک نام تأثیرگذار بسیار بیشتر از گذشته حس شود. با وجود این، تحقیقات دانشگاهی چندانی در این زمینه انجام نشده است. مقاله پیش رو به بررسی کاربرد زبان‌شناسی، به‌ویژه نمادپردازی آوایی^۳، در خلق نام‌های تجاری معنادار پرداخته است. نتیجه دو مطالعه مختلف نشان می‌دهد که آوای نام یک کسب‌وکار، اطلاعاتی درباره محصول به مخاطب خود ارائه می‌دهد؛ اطلاعاتی از جمله اندازه، سرعت، استحکام، وزن و جز آن. نام برند چه در محیط تبلیغاتی قرار بگیرد، چه به‌تنهایی و فقط با یک کلمه به مخاطب ارائه شود، برای او حاوی اطلاعاتی نهفته است.

واژه‌های کلیدی: نام تجاری، زبان‌شناسی، نمادپردازی آوایی

1. Richard R. Klink
2. Brand
3. Sound Symbolism

۱- مقدمه

انتخاب نام برای محصول جدید مهم‌ترین بخش شروع برنامه‌های بازاریابی است. نام تجاری تأثیرگذار می‌تواند میزان شناخته‌شدگی را به طرز قابل‌توجهی افزایش داده و تصویری مطلوب از محصول را در ذهن‌ها به‌وجود آورد (Aaker, ۱۹۹۱). از طرف دیگر همه نام‌های منتخب، اقبال پذیرفته‌شدن از سوی مصرف‌کنندگان را ندارند. حتی می‌توان گفت اگر نامی که برای برند انتخاب می‌شود به اندازه کافی تأثیرگذار نباشد، تمام کسب و کار را به نابودی می‌کشد. ازجمله وحشتناک‌ترین شکست‌ها در تاریخ بازاریابی و تبلیغات، فورد ادسل^۱، نیز ارتباط بسیار نزدیکی به نامش داشت (Hartley, ۱۹۹۲). در سال ۱۹۹۷، اداره ثبت اختراع و نشان تجاری آمریکا بیش از ۲۲۰ هزار درخواست ثبت داشته است، یعنی تقریباً سه برابر بیشتر از سال ۱۹۸۷. اگر هدف برندها متمایز بودن پیشنهادها قابل ارائه نسبت به رقبا باشد (Kotler, ۱۹۹۱)، این آمار و ارقام نشان می‌دهند امروز مسیری بسیار دشوارتر از همیشه پیش روی آن‌ها است.

هدف مقاله حاضر بررسی چگونگی ساخت نام‌های تازه و تأثیرگذار برای کسب‌وکارها است. به‌طور خاص، این مقاله به این موضوع می‌پردازد که آیا نام یک برند می‌تواند به‌تنهایی بیان‌کننده اطلاعاتی درباره یک محصول باشد یا خیر. به دیگر سخن، آیا آواهای به‌کاررفته در نام یک کسب‌وکار، دارای معنی ذاتی‌اند؟ اگر نام برندها حاوی معنی باشد، فروشندگان و بازاریابان، ابزارهای بسیار قدرتمندی نظیر آوا را در اختیار دارند تا محصولاتشان در بازارهای شلوغ و پرازدحام دیده شود.

پژوهش حاضر با هدف دستیابی به پاسخ پرسشی که پیش‌تر مطرح شد، از تحقیقات زبان‌شناسی به‌ویژه در حوزه نمادپردازی آوایی بهره گرفته است. نمادپردازی آوایی به‌صورت «ارتباط مستقیم بین آوا و معنی» (Ohala و Nicholas, Hinton, ۱۹۹۴) تعریف شده است. ساختار این مقاله را ابتدا با بررسی متون علمی و مطالعات عمومی زبان‌شناسی مرتبط با اصول بازاریابی آغاز خواهیم کرد^۲. سپس یک نظریه و فرضیاتی^۳ را که با دو پژوهش آزموده شدند را مطرح خواهیم کرد. پژوهش نخست به این موضوع می‌پردازد

1. Ford Edsel

۲. با توجه به خلاصه شدن مقاله از پرداختن به جزئیات این بخش صرف‌نظر شده است.

۳. طرح فرضیات نیز در متن اصلی قابل دسترسی است.

که آیا نام یک کسب و کار به تنهایی و خارج از محیط تبلیغاتی حاوی اطلاعاتی دربارهٔ محصول آن خواهد بود یا خیر. پژوهش دوم به بررسی این موضوع می‌پردازد که آیا نام کسب و کار در حضور بستر تبلیغات هم می‌تواند حامل اطلاعات باشد یا خیر^۱. در نهایت نتایج و پیشنهادهای را برای تحقیقات آتی ارائه خواهیم کرد.

۲- پیشینه پژوهش

۲-۱- نمادپردازی آوایی

افلاطون در رسالهٔ کراتیلوس خود می‌گوید: «ابتدا، حرف 'ر' در نظر من ابزاری برای نمایش تمام حرکات است» (ص. ۱۴۵).

نخستین مباحث پیرامون مفهوم ارتباط دادن آوا با معنا را می‌توان در زمان فلسفه یونان باستان یافت. افلاطون در کراتیلوس به‌طور مبسوط به تفسیر جزئیات مربوط به این ارتباط پرداخته و معتقد است «نوعی هماهنگی ذاتی در اسامی وجود دارد که در تمام انسان‌ها، یونانی و غیر یونانی، به یک شکل است» (افلاطون، ص. ۷). سایپر^۲ (۱۹۲۹) نیز در مطالعه‌ای مهم بر روی افراد انگلیسی زبان، از آزمودنی‌ها خواست هر کدام از دو ناواژه mil و mal را به میز کوچک یا میز بزرگ اطلاق کنند. نزدیک به ۸۰ درصد از آزمودنی‌ها mal را به میز بزرگ و mil را به میز کوچک ارتباط دادند. نیومن^۳ (۱۹۳۳) نیز آزمایش مشابهی را برای نمادپردازی اندازه (کوچک در برابر بزرگ) و همچنین تیرگی (تیره در برابر روشن) انجام داد. آزمایش تیرگی-روشنی بیانگر آن بود که برخی از آواها تداعی‌کنندهٔ طیف متفاوتی از تیرگی یا روشنی هستند.

تحقیقاتی دربارهٔ نمادپردازی در سال‌های مختلف و در زبان‌های گوناگون انجام شده است. همانطور که افلاطون بیان می‌کند، نمادپردازی آوایی می‌تواند در تمامی زبان‌ها نفوذ کرده و به‌صورت فرازبانی

۱. از آنجا که این مقاله خلاصه‌ای از مقاله اصلی است، بخش‌هایی که درباره تعاریف پایه هستند در این برگردان قرار داده نشده‌اند. علاقه‌مندان می‌توانند با مراجعه به آدرس <https://sci-hub.se/10.2307/40216555> تمام مقاله را به زبان اصلی مطالعه نمایند.

2. Sapir

3. Newman

عمل کند. برای نمونه، طی تحقیقاتی که اولتان^۱ (۱۹۷۸) انجام داد، اظهار کرد به‌طور تقریبی، در ۹۰ درصد از زبان‌های مورد آزمایش‌اش، واژه‌های دارای معنی تصغیری، دارای واکه‌هایی مشابه‌اند. او‌هالا^۲ (۱۹۸۴) نیز نشان داد در بسیاری از زبان‌ها واژه‌هایی که دارای معنی 'کوچک بودن' هستند از تعداد بیشتری از واکه‌ها و یا همخوان‌های دارای فرکانس آکوستیک بالا برخوردارند. برای نمونه، teeny (انگلیسی)، chico (اسپانیایی)، petit (فرانسوی)، mikros (یونانی) و shiisai (ژاپنی). از سوی دیگر، واژه‌هایی که دارای معنی 'بزرگ بودن' هستند دارای واکه‌ها و یا همخوان‌هایی با فرکانس آکوستیکی پایین هستند؛ مانند humongous (انگلیسی)، gordo (اسپانیایی)، grand (فرانسوی)، makros (یونانی) و ookii (ژاپنی).

در حالی که زبان‌شناسان بر سر میزان ارتباط آوا و معنا بحث می‌کنند، شواهد نشان می‌دهد این ارتباط قراردادی نیست. هینتون^۳، نیکولاس^۴ و او‌هالا (۱۹۹۴) چنین اظهار می‌کنند: زبان بشر دارای جنبه‌هایی است که نشان می‌دهد آوا و معنا کاملاً به هم مرتبط‌اند، همانطور که از اصوات غیرارادی از قبیل درد کشیدن یا سسکه مشخص است. در این موارد، آوا، تنها از این جهت دارای معنی قلمداد می‌شود که به‌طور مستقیم منعکس‌کننده نوعی وضعیت درونی بدن یا ذهن است. البته میان این‌گونه اصوات و زبان متعارف و قراردادی تفاوت‌هایی وجود دارد، جایی که آوا و معنا احتمالاً هیچ ارتباط مستقیمی با یکدیگر ندارند (صص. ۱-۲).

بر همین اساس، نویسندگان دسته‌بندی‌هایی را پیشنهاد کرده‌اند که در آن‌ها مفهوم نمادپردازی آوایی بر پایه میزان پیوند بین آوا و معنا تقسیم شده است: 'جسمانی'^۵، 'تقلیدی'^۶، 'حس‌آمیزانه'^۷ و 'نمادپردازی آوایی قراردادی'^۸.

نمادپردازی جسمانی، یعنی استفاده از آواها برای ابراز حالات عاطفی و فیزیکی گوینده. سسکه

1. Ultan
2. Ohala
3. Hinton
4. Nicholas
5. Corpeal
6. Imitative
7. Synesthetic
8. Conventional Sound Symbolism

کردن، سرفه کردن و آواهای شگفت‌نما در این دسته قرار می‌گیرند. این اصوات معمولاً نوشته نمی‌شوند، مگر در متون خودمانی، داستانی یا غیررسمی؛ برای نمونه 'آخ!' یا 'هیچه!'.

نمادپردازی تقلیدی با نام‌آوا سروکار دارد؛ واژه‌ها و عباراتی که نماینده صداهای پیرامون هستند، مانند 'بنگ'، 'تق' و 'قیز'. در این موارد واژه‌ها می‌توانند 'رام' یا 'تارام' باشند. واژه‌های رام مانند 'کوکو' (آوای فاخته) را می‌توان در فرهنگ لغات یافت در حالی که دسته نارام مانند 'درررررر' از این ویژگی برخوردار نیستند.

نمادپردازی حس‌آمیزانه یعنی به‌کارگیری واژه‌ها و همخوان‌ها برای «نشان دادن ویژگی‌های بصری، لمسی و حسی اشیا مثل اندازه یا شکل آن‌ها» (ص. ۴). برای مثال، همانطور که قبلاً گفته شد برخی از واژه‌ها می‌توانند حس تصغیری داشته باشند.

مورد آخر، یعنی نمادپردازی قراردادی، ارتباط قیاسی برخی واژه‌ها و خوشه‌ها با معانی خاص است؛ برای نمونه لغ در انگلیسی که در واژه‌های glare, gleam, glimmer, glow, glisten, glitter برای نمونه لغ در انگلیسی که در واژه‌های glare, gleam, glimmer, glow, glisten, glitter جز آن دیده می‌شود و هر کدام به‌نوعی دارای معنی «درخشش» هستند. نمادپردازی قراردادی، به‌رغم دسته‌های دیگر به نظر بیشتر زبان‌ویژه است. با وجود این، معانی موجود در این واژه‌ها ممکن است بحثی فراتر از قیاس داشته باشند و مانند نمادپردازی حس‌آمیزانه دارای معنی ذاتی باشند.

۲-۲- پژوهش‌های زبان‌شناسی در بازاریابی

با اینکه مفهوم نمادپردازی آوایی مدت‌هاست وجود دارد، تحقیقات دانشگاهی عمدتاً بررسی تجربی کاربرد آن را در بازاریابی نادیده گرفته‌اند. می‌توان گفت تحقیقات به‌صورت محدود به بررسی کاربرد زبان‌شناسی در نام‌گذاری محصولات پرداخته‌اند. ازجمله نخستین پژوهش‌ها می‌توان به پیترسون^۱ و راس^۲ (۱۹۷۲) اشاره کرد. این دو پژوهشگر به بررسی امکان شناسایی دسته‌بندی محصولات با توجه

1. Tame
2. Wild
3. Peterson
4. Ross

به نام‌های ساختگی پرداخته‌اند؛ برای مثال غلات صبحانه یا مواد شوینده لباس. نتایج این پژوهش‌ها نشان داد واژه‌های تک‌هجایی و اشکال جمع، بیشتر 'یادآور' غلات بوده و در مقابل، واژه‌های مفرد با مواد شوینده لباس مرتبط بوده‌اند که البته این نتایج با متغیرهای سن و جنسیت دارای درجه‌بندی‌های مختلفی است.

شلاس^۱ (۱۹۸۱) با استفاده از تحلیل محتوا دریافت که نام برترین برندها در سال‌های ۱۹۷۵ تا ۱۹۷۹ با حروف a, b, c, k, m, p و s آغاز شده‌اند. در پی گسترش پژوهش‌ها در این زمینه، وندن برگ^۲ و همکارانش (۱۹۸۴) دریافتند نام‌هایی که با آواهای انسدادی آغاز می‌شوند؛ از دیگر نام‌ها آسان‌تر شناخته و یا به خاطر سپرده می‌شوند.

وندن برگ، ادلر^۳ و الیور^۴ (۱۹۸۷) نام ۴۷۹ برند را از سال‌های ۱۹۷۱ تا ۱۹۸۵ بررسی کردند و هر کدام را بر اساس ویژگی‌های زبان‌شناختی ازجمله آوایی (مثلاً کاربرد آواهای انسدادی در Bid)، املائی (مثلاً سرواژه‌سازی در AMOCO)، صرفی (مثلاً ترکیب در Jack-in-the-Box)، و ویژگی‌های معنایی دسته‌بندی کردند. محققان دریافتند که انطباق معنایی، یعنی تناسب بین محصول و نام، با درصد کلی ۳۱/۹ بیشترین بسامد را داشته و وجود آوای انسدادی با درصد کلی ۳۱/۳ در جایگاه دوم قرار می‌گیرد. البته روش‌های ترکیبی نیز بسیار دیده می‌شود؛ برای نمونه کوکاکولا^۵ از هفت ویژگی زبان‌شناختی برای برگزیدن این نام استفاده کرده که ترکیب و وجود آواهای انسدادی هم از آن جمله‌اند.

۲-۱-۲- پژوهش نخست

آزمودنی‌ها متشکل از ۲۶۵ دانشجوی دوره کارشناسی یک دانشکده آمریکایی-بریتانیایی بودند. به

1. Schloss
2. Vanden Bergh
3. Adler
4. Oliver
5. Coca-Cola

هر نفر یک کتابچه دو صفحه‌ای داده شد. به آزمودنی‌ها گفته شد که قرار است برخی از اسامی بالقوه برندها را ارزیابی کنند. کتابچه حاوی ۳۱ پرسش، هجده پرسش مرتبط با واژه‌ها و هجده پرسش مرتبط با همخوان‌ها، بوده است. از آزمودنی‌ها خواسته شد با توجه به پرسش‌ها دور مناسب‌ترین گزینه ارائه‌شده خط بکشند؛ برای نمونه: کدام یک از این دو برند سس گوجه‌فرنگی به نظر غلیظ‌تر است؟ Nidax یا Nidox. مطالعات اولیه دربارهٔ نمادپردازی آوایی نیز به همین شکل انجام شده بود. نیومن (۱۹۳۳) از آزمودنی‌ها خواسته بود تا مشخص کنند که کدام یک از دو ناواژه نشان‌دهندهٔ اسب بزرگ‌تر است. فرایند این بخش از پژوهش نزدیک به ده دقیقه به طول انجامید.

هر یک از ۳۱ فرضیه (آوا و همخوان) با چهار جفت واژه آزمایش شدند. ضمن اینکه در ترتیب قرارگیری نام‌های تجاری و جفت کلمات تغییر مشاهده شد. به این ترتیب، هشت نسخهٔ مختلف از کتابچه نظرسنجی تهیه شد. ترتیب پرسش‌ها به صورت تصادفی انتخاب شد.

۲-۲-۲- نتایج پژوهش نخست

آوای واژه‌های پسین در برابر واژه‌های پیشین

نتایج نشان می‌دهد محصولاتی که نامشان حاوی واژه‌های پیشین است؛ کوچک‌تر، روشن‌تر، ملایم‌تر، لاغرتر، نرم‌تر، سریع‌تر، سردتر، تلخ‌تر، زنانه‌تر، دوستانه‌تر، ضعیف‌تر، سبک‌تر و زیباتر به نظر می‌آیند. این معانی در ظاهر هیچ ارتباطی با هیچ نوع دسته‌بندی محصولات ندارند.

آوای همخوان‌های سایشی در برابر همخوان‌های انسدادی

نتایج نشان می‌دهد محصولاتی که نامشان حاوی همخوان‌های سایشی است به نظر کوچک‌تر، سریع‌تر، سبک‌تر و زنانه‌تر می‌آیند. دربارهٔ نرمی و تیزی نمی‌توان تفاوت قاطعی میان سایشی‌ها و انسدادی‌ها مشاهده کرد. این تمایز قاطع نیست، اما تعداد بیشتری از آزمودنی‌ها معتقدند نام‌هایی که دارای همخوان سایشی هستند نرم‌ترند.

آواهای انسدادی واکدار در برابر انسدادی بی‌واک

به صورت خلاصه، نتایج نشان می‌دهد محصولاتی که نامشان حاوی انسدادی بی‌واک است (در برابر انسدادی واکدار) به نظر کوچکتر، سریع‌تر، سبک‌تر، تیزتر و زنانه‌تر می‌آیند. دربارهٔ نرمی نمی‌توان تفاوت قاطعی میان انسدادی‌های واکدار و بی‌واک مشاهده کرد.

آواهای سایشی واکدار در برابر سایشی بی‌واک

نتایج نشان می‌دهد محصولاتی که نامشان حاوی سایشی بی‌واک است (در برابر انسدادی واکدار) به نظر سریع‌تر، نرم‌تر و زنانه‌تر می‌آیند. دربارهٔ وزن نمی‌توان تفاوت قاطعی میان سایشی‌های واکدار و بی‌واک مشاهده کرد.

۲-۳- پژوهش دوم

نتایج پژوهش نخست نشان می‌دهد میان آوای یک برند و معنی آن ارتباطی وجود دارد؛ اما با وجود این، برای اینکه نظریهٔ نمادپردازی آوایی بتواند به درستی وارد حوزهٔ عملی بازاریابی شود، لازم است نشان دهیم ارتباط بین آوا و معنا در شرایط حضور فضای تبلیغاتی نیز وجود دارد. در مطالعهٔ نخست، مانند مطالعات پیشین، صرفاً با تمرکز بر نام برخی برندها انجام شد و آزمودنی‌ها در شرایط واقعی مواجهه با نام برند قرار نگرفته بودند. هدف پژوهش دوم این است که مشاهده کنیم آیا نام برندها در حضور فضای تبلیغاتی نیز می‌تواند اطلاعاتی دربارهٔ محصولات خود منتقل کنند یا خیر.

آزمودنی‌ها متشکل از ۸۵ فارغ‌التحصیل رشتهٔ مدیریت از یک دانشکدهٔ آمریکایی-بریتانیایی بودند که هریک به صورت تصادفی در مواجهه با یکی از دو موقعیت طراحی شده قرار می‌گرفتند. منظور از موقعیت، صفحه‌ای از تبلیغات چاپی رنگی از یک محصول جدید است که در برابر آزمودنی‌ها قرار می‌گرفت. در برابر هر کدام از آزمودنی‌ها سه صفحهٔ تبلیغ قرار داده شد. تفاوت این دو موقعیت در نام برندها بوده است، به این شرح که: موقعیت اول سه تبلیغ را نمایش می‌داد که حاوی نامی با فرکانس

به نسبت بالاتر (مثل Valp) و سه تبلیغ دیگر حاوی نام‌هایی با فرکانس به نسبت پایین‌تر (Galp). هر دو صفحه که دارای جفت‌واژه‌های مورد مقایسه بودند از نظر ظاهری یکسان و تنها از نظر نام برند متفاوت بودند. آزمودنی‌ها پس از مشاهده تبلیغات به پرسش‌های طرح‌شده پاسخ دادند. تمام فرایند تقریباً ده دقیقه به طول انجامید.

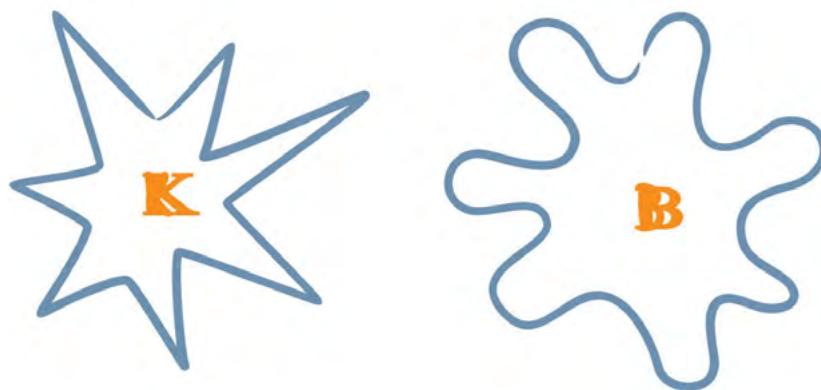
جفت‌واژه‌های منتخب پژوهش نخست از این قرارند: Valp- Tidip-Todip, Esple-Usple, Galp. این پژوهش به صورت طیف پنج‌نقطه‌ای اندازه‌گیری شد. به این صورت که آزمودنی‌ها با علامت زدن گزینه‌های 'کاملاً مخالف' (یک امتیاز) و 'کاملاً موافق' (پنج امتیاز) به پرسش‌ها پاسخ دادند.

۲-۲-۴- نتایج

بررسی جفت‌واژه Valp-Galp برای موتورسیکلت

همان‌طور که انتظار می‌رفت موتورسیکلت‌های Valp به نظر سریع‌تر، سبک‌تر و روشن‌تر (به جهت رنگ) از موتورسیکلت‌های Galp بودند. تفاوت نتایج بسیار قابل توجه بود. درباره شامپوهای Tidip-Todip، برند Tidip به نظر بسیار زنانه‌تر و نرم‌تر از Todip است؛ اما بررسی ملایم بودن از روی نتایج ممکن نبود و تفاوت قابل توجهی مشاهده نشد.

برای جفت‌واژه Esple-Usple هیچ تفاوت قابل توجهی مشاهده نشد.



(تصویر شماره ۱)

۳- جمع‌بندی

با گسترش روزافزون کسب‌وکارها، انتخاب نامی ماندگار و تاثیرگذار برای یک برند تازه اقدامی بسیار چالش‌برانگیز است. تلاش مقاله حاضر بر این بود که با نشان دادن ارتباط بین آوا و معنی بتواند تا حد امکان به پیمودن هرچه بهتر این مسیر یاری رساند. دو مطالعه اصلی در این زمینه انجام شدند. در پژوهش نخست مشخص شد هم واژه‌ها و هم همخوان‌ها هر دو برای مصرف‌کنندگان دارای معنی هستند و در غیاب محیط تبلیغاتی، به خودی خود می‌توانند در ذهن بیانگر صفات مشخصی از محصول موردنظر باشند. مطالعه دوم نیز نشان داد این تأثیر در حضور موقعیت تبلیغاتی نیز امکان بروز می‌یابد. آوای نام برندها می‌تواند اطلاعات ملموس (مانند اندازه) یا غیرملموس (مثل سرعت) محصول را به مخاطب انتقال دهد.

نمایاندن برجسته‌ترین ویژگی محصول، نخستین و مهم‌ترین کاربرد نام تاثیرگذار برند برای مسئولان بازاریابی و تبلیغات است؛ برای مثال اگر برای نوعی نوشیدنی، تیرگی رنگ ویژگی بسیارخوبی به شمار می‌آید، طبق نتایج تحقیق، Dotil نام بهتری برای این محصول خواهد بود تا Detil. در مقابل، اگر رنگ روشن‌تر ملاک کیفیت بالاتر محصول باشد، نام Detil می‌تواند اثر بهتری بر مخاطب داشته باشد. علاوه بر این، تحقیقات بازاریابی در زمینه معانی ذاتی نام برندها باید با حساسیت بیشتری صورت بگیرد. مسئولان تبلیغات باید نام برندها را به‌صورت دقیق بررسی کنند و اطمینان حاصل کنند که نام برند حاوی اطلاعات نادرست نبوده یا اثر مخرب بر روی مخاطب خود نمی‌گذارد. گاهی شاید بهتر باشد اگر لازم بود، در همان ابتدای امر تغییراتی در نام برند ایجاد شود یا نام آن به‌طور کلی تغییر یابد. ازجمله دیگر موارد قابل توجه، نوع 'محصول' است. با اینکه در مقاله حاضر به آن اشاره نشده است، شاید نمادپردازی آوایی تأثیر بیشتری برای 'خدمات' داشته باشد تا 'کالا'ها.

کتابنامه

1. Aaker, David A. (1991). *Managing Brand Equity*. New York : The Free Press.
2. Amanuma, Y. (1974). *Dictionary of Onomatopoes and Expressives* (in Japanese). Tokyo: Tokyodo.
3. Brown, Roger, (1958). *Words and Things*. New York : Free Press.
4. Chastaing, M. (1958). "Le symbolisme des voyelles : significations des T", I & II, *Journal de Psychologie* 55, 403-423 & 461-481.
5. Clark, John and Colin Yallop. (1990). *An Introduction to Phonetics and Phonology*. London: Basil Blackwell.
6. Enis, Ben M. and James E. Stafford. (1969). "*Consumers' Perceptions of Product Quality as a function of Various Informational Inputs*," in Marketing Involvement in Society and the Economy, P. McDonald, ed. Chicago : American Marketing Association.
7. Erlich, Julie, (1995). "*Giving Drugs a Good Name*," The New York Times Magazine, September 3, 36-37.
8. Fonagy, I. (1963). *Die Metaphern in der Phonetik*. The Hague.
9. Gabelentz, G. v. D. (1891). *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse*. Leipzig.
10. Gombrich, E. H. (1961). *Art and Illusion*. New York.
11. Grammont, M. (1901). "Onomatopées et mots expressifs," *Trentenaire de la Societe pour V etude des Langues Romanes*, Montpellier, 261-322.
12. Grammont, M. (1913). *Le vers français: ses moyens d' expression, son harmonie*. Paris.
13. Haas, M. R. (1969). "*Internal Reconstruction of the Nootka-Nitinat Pronominal Suffixes*," *International Journal of American Linguistics*, 35, 108-124.
14. Hamano, Shoko. (1 986). "*The Sound-Symbolic System of Japanese*." PhD dissertation, University of Florida.
15. Hartley, Robert F. (1992). *Marketing Mistakes*, 5th Edition. New York : Wiley.
16. Hilmer, H. (1914). *Schallnachahmung, Wortschoepfung und Bedeutungswandel*. Helle.
17. Hinton, Leanne, Nichols, Hohanna, and Ohala, John. (1994). "*Introduction: Sound Symbolic Processes*". In Hinton, Nichols, and Ohala (eds.), *Sound Symbolism*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
18. Jakobson, Roman and L. R. Waugh. (1979). *The Sound Shape of Language*, Bloomington, IN: Indiana University Press.
19. Jespersen, O. (1918). "*Nogle men-ord*," *Studier tillegnade Esaias Tegner*, Lund, 49-55.
20. Jespersen, O. (1933). "Symbolic Value of the Vowel i," in *Linguistica*. Selected Papers in English, French and German. Copenhagen : Levin & Munksgaard, 283-303.
21. Karlgren, B. (1962). *Sound Symbolism in Chinese*, Hong Kong.
22. Keller, Kevin Lane, Susan E. Heckler, & Michael J. Houston. (1998). "The Effects of Brand Name Suggestive- ness on Advertising Recall," *Journal of Marketing*, 62 (January), 48-57.
23. Kim, Kong-on. (1977). "Sound Symbolism in Korean," *Journal of Linguistics*, 13, 67-75.
24. Kotler, Philip H. (1991). *Marketing Management: Analysis, Planning, Implementation, and Control*, 7th ed., Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
25. Ladefoged, Peter. (1975). *A Course in Phonetics*, New York : Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

26. Lapolla, Randy J. (1994). "An experimental investigation into phonetic symbolism as it relates to Mandarin Chinese," in Hinton, Nichols, and Ohala (eds.), *Sound Symbolism*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
27. MacKay, Ian R. A. (1978). *Introducing Practical Phonetics*, Boston: Little, Brown and Co., Inc.
28. Martin, S. (1962). "*Phonetic Symbolism in English Word-Formation*," *Indogermanische Forschungen*, 64, 146- 168 & 256-277.
29. Morton, Eugene S. (1977). "On the Occurrence and Significance of Motivation-Structural Rules in some Bird and Mammal Sounds," *American Naturalist*, 111, 855-869.
30. Morton, Eugene S. (1994). "Sound Symbolism and Its Role in Non-Human Vertebrate Communication". In Hinton, Nichols, and Ohala (eds.), *Sound Symbolism*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
31. Newman, Stanley S. (1933). "*Further Experiments in Phonetic Symbolism*," *American Journal of Psychology*, 45, 53-75.
32. Nichols, J. (1971). "*Diminutive consonant symbolism in Western North America*." *Language* 47: 826-848.
33. Ohala, John. (1984). "An Ethological Perspective on Common Cross-Language Utilization of FO of Voice," *Phonetica*, 41, 1-16.
34. Ohala, John. (1994). "*The Frequency Code Underlies the Sound-Symbolic Use of Voice Pitch*," in *Sound Symbolism*, eds. Hinton, Nichols, and Ohala, Cambridge, England: Cambridge University Press.
35. Peterfalvi, J. M. (1970). "*Recherches experimentales sur le symbolisme phonetique*," *American Journal of Psychology*, 65, 439-473.
36. Peterson, Robert A. (1970). "The Price-Perceived Quality Relationship: Experimental Evidence," *Journal of Marketing Research* 7 (November), 525-28.
37. Peterson, Robert A. and Ivan Ross. (1972). "How to Name New Brands," *Journal of Advertising Research*, 12 (6), 29-34.
38. Samarin, W. J. (1967). "Determining the Meanings of Ideophones," *Journal of West African Languages*, 4, 35-41.
39. Sapir, Edward, (1929). "A Study in Phonetic Symbolism," *Journal of Experimental Psychology*, 12 (June), 225- 239.
40. Schloss Ira. (1981). "Chickens and Pickles," *Journal of Advertising Research*, 21 (December), 47-49.
41. Schuchardt, H. (1897). "Keltorum. frog-, frogn- Lautsymbolik," *Zeitschrift fuer romanische Philologie*, 21, 199- 205.
42. Ultan, R. (1978). "Size-Sound Symbolism," In Joseph Greenberg, (ed) *Universals of Human Language*, Volume 2: *Phonology*. Stanford: University Press US. Patent and Trademark Office 1997 Annual Report.
43. Vanden Bergh, Bruce G., Janay Collins, Myrna Schultz and Keith Adler. (1984). "Sound Advice on Brand Names," *Journalism Quarterly*, 61,4, 835-840.
44. Vanden Bergh, Bruce G., Keith Adler and Lauren Oliver. (1987). "Linguistic Distinction Among Top Brand Names," *Journal of Advertising Research*, August/ September, 39-44.
45. Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality*, New York.
46. Yovovich, B. G. (1988). "What is Your Brand Really Worth?" *Adweek's Marketing Week* (August 8), 18-21.

ظهور مطابقه؛ در مورد پی‌بست‌های فارسی

محمد راسخ مهند دانشگاه بوعلی سینا همدان

چکیده



مترجم معصومه هاشمی
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
mhashmy162@gmail.com

در گذشته، بر این باور بوده‌اند که ضمائر پی‌بستی فارسی به عنوان ضمائر یا موضوعات آشکار عمل می‌کنند، در حالی که این مقاله سعی دارد نشان دهد که ضمائر پی‌بستی فارسی در برخی ساختارها نیز به عنوان نشانهٔ مطابقت بکار می‌روند. در گذر زمان همانطور که این ضمائر از موقعیت واکرناگل به سمت موقعیت‌های مجاور افعال حرکت کرده‌اند، عملکرد آن‌ها نیز تغییر کرده‌است. اکنون در بعضی از ساختارهای فارسی به عنوان نشانهٔ مطابقت فاعلی عمل می‌کنند. این گونه استدلال می‌شود که آن‌ها این نقش جدید یعنی نشانهٔ مطابقت فاعلی را از طریق دستوری‌شدگی به دست آورده‌اند و این پدیده طبق نظر فاب (۲۰۰۵) از طریق قانون بازدارندگی توضیح داده می‌شود.

کلیدواژه‌ها: ضمائر پی‌بستی، نشانه‌های مطابقت، دستوری‌شدگی، اصل بازدارندگی.

۱. پی‌بست و توزیع آن

در حالیکه آثار زیادی در مورد واژه‌بست‌ها، به ویژه در زبان‌های لاتین وجود دارد (اندرسون ۲۰۰۵ و دی کات ۲۰۰۷)، ضمائر پی‌بستی فارسی به درستی مورد مطالعه قرار نگرفته است. فارسی نو، یک زبان ایرانی فعل پایانی ضمیرانداز است. در این زبان پسوندهای تصریفی برای نشان دادن مطابقت فعل و فاعل روی فعل ظاهر می‌شوند و با فاعل در شخص و شمار مطابقت می‌کنند و ضمیراندازی را در جایگاه فاعل قاعده‌مند می‌سازند. نشانه مطابقت فاعل در زمان گذشته سوم شخص مفرد، تهی است.

زبان فارسی دارای ضمائر پی‌بستی نیز می‌باشد که عبارتند از: م = اول شخص مفرد / ت = دوم شخص مفرد / ش = سوم شخص مفرد / مان = اول شخص جمع / تان = دوم شخص جمع / شان = سوم شخص جمع، این پی‌بست‌ها در پنج جایگاه مختلف ظاهر می‌شوند که می‌توان آن‌ها را به دو گروه تقسیم کرد: جایگاه‌های فعلی و غیرفعلی. در جایگاه فعلی، پی‌بست‌ها یا قبل از فعل ظاهر می‌شوند، مانند مثال (۱) یا بعد از فعل، مانند مثال (۲). هدف این مقاله بررسی پی‌بست‌ها در جایگاه فعلی و قبل از فعل می‌باشد.

این پی‌بست‌ها در برخی ساختارها قبل از فعل ظاهر می‌شوند. همانطور که مثال‌های زیر نشان می‌دهد، در زمان گذشته صیغه سوم شخص مفرد این ساختارها، نشانه مطابقت فاعل روی فعل به شکل پیش‌فرض/تهی می‌باشد، در حالیکه حضور یک پی‌بست نیز الزامی است.

(۱) a. xoš=am 'āmad-∅.

Like-Enc 1Sg come Past -3Sg Su

‘من دوست داشتم.’

b. xāb=aš bord-∅

sleep-Enc3Sg take Past -3Sg Su

‘او خوابید.’

همچنین پی‌بست‌ها بعد از فعل و بعد از پسوندهای تصریفی می‌توانند به عنوان نشانه‌های فاعلی بکار بروند. این ضمائر پی‌بستی به عنوان مشخصه‌های خاص پی‌بستی در مقایسه

با شکل آزادشان ویژگی‌های نحوی متفاوتی دارند. اشکال آزاد این پی‌بست‌ها به صورت متعارف قبل از فعل ظاهر می‌شوند مانند (c, b)، در حالی که اشکال پی‌بستی آن‌ها پس از فعل ظاهر می‌شوند مانند (۲a). این پی‌بست‌ها می‌توانند بدون حضور مفعول مستقیم بیایند نظیر (۲a) یا با مفعول مستقیم همراه شوند مانند (c, ۲b)

(۲) a. (man) did-am=eš

(I) see Past-1Sg Su-Enc 3Sg

‘من او را دیدم.’

b. (man) Ali rā did-am=eš

(I) Ali-RA see Past-1Sg Su-Enc 3Sg

‘من علی را دیدم.’

c. (man) 'u rā did-am=eš

(I) s/he-RA see Past-1Sg Su-Enc 3Sg

‘من او را دیدم.’

هدف اصلی من در این مقاله ارائه شواهدی است مبنی بر اینکه پی‌بست‌ها به عنوان نشانه‌های مطابقت دستوری عمل می‌کنند. جایگاه پی‌بست‌های فارسی (کلاوانس ۱۹۸۵) در فارسی باستان و میانه در جایگاه واکرناگل (۱۸۹۲) بود، یعنی جایگاه دوم جمله را به خود اختصاص می‌دادند هریس و کمبل (۱۹۹۵: ۲۸) اما در فارسی نو در بیشتر جایگاه‌ها متصل به فعل هستند.

۲. نشانه‌های مطابقت فاعلی

در قسمت (۱) اشاره شد که ضمائر پی‌بستی فارسی در برخی ساختارهای خاص اختیاری نیستند. این ساختارها در آثار زبان‌شناسان ایرانی به‌عنوان غیرشخصی طبقه‌بندی می‌شوند قمیشی (۱۳۷۵) و صدیقی (۱۳۸۴) آن‌ها را ساخت‌های روان‌شناختی می‌نامند که همیشه بیانگر وضعیت فیزیولوژیکی / ذهنی و فیزیکی تجربه هستند. در این جملات یک گروه

اسمی می‌تواند به صورت اختیاری در ابتدای جمله‌ای که فاقد پسوند تصریفی مطابقه معمول هست به عنوان موضوع جمله به کار رود. این گروه اسمی که در ابتدای جمله و جایگاه موضوع به کار می‌رود، همیشه با یک محمول متصل به جزء غیرفعلی یک فعل مرکب همراه است و افعال در این ساختارها همیشه به صورت پیش‌فرض سوم شخص مفرد ظاهر می‌شوند و این تصور را ایجاد می‌کنند که مطابقه حاصل نمی‌شود. این ساختارها محدود به تعدادی از افعال مانند: گرفتن، آمدن، بردن، شدن، زدن و رفتن می‌باشند که همیشه یک رویداد غیرعامل را نشان می‌دهند و نظام مطابقه در این ساختارها ناقص است و من استدلال می‌کنم که ضمائر پی‌بستی برای ترمیم این صیغگان مطابقه ناقص، دستوری شده‌اند. فاب (۲۰۰۵: ۲۳۰) به وضوح بیان می‌کند که «ساختار مطابقه فعلی جدید فقط برای ترمیم نقص صیغگان مطابقه در جایی که صرف فعلی موجود غیر متمایز است به وجود می‌آید». نکته حائز اهمیت بحث ما این است که ضمائر پی‌بستی در این سازه‌ها اجباری هستند و با موضوعات اختیاری جمله ارجاع واحد دارند من در ذیل استدلال می‌کنم که در این ساختارها، پی‌بست‌ها به عنوان نشانه‌های مطابقه عمل می‌کنند. کوربت (۲۰۰۳) نشان می‌دهد نشانه‌های مطابقه ممکن است با یک گروه اسمی همراه باشند، در حالیکه واژه‌بست‌ها موضوعاتی هستند که به تنهایی استفاده می‌شوند. بنابراین ما به مجموعه‌ای از معیارهای نحوی و صرفی نیاز داریم تا مشخص شود که آیا پی‌بست‌ها در این موقعیت به عنوان مطابقه به کار می‌روند یا بهتر است به عنوان یک ضمیر واژه‌بستی بازتحلیل شوند.

فاب (۲۰۰۵: ۱۳۰) استدلال می‌کند که 'نشانه‌هایی که مختص مطابقه هستند ممکن است با یک گروه حرف تعریف همراه شوند، در حالی که واژه‌بست‌ها و ضمائر متصل موضوعاتی هستند که خودشان به تنهایی به کار می‌روند و بنابراین ممکن است به همراه موضوعاتی که نقش تتای یکسانی دریافت می‌کند، به کار نروند'. به عنوان مثال در زبان ایتالیایی، فعل تصریفی به تنهایی می‌تواند یک جمله خوب ایجاد کند، و فاعل می‌تواند به صورت اختیاری در جمله به کار رود. زبان‌شناسان این را در نظر می‌گیرند تا نشان دهند که در ایتالیایی، نشانه شخص/شمار یک پسوند مختص مطابقه است که به صورت حشو مشخصه‌های شخص و شمار فاعل را مشخص می‌کند (فاب، ۲۰۰۵: ۱۳۱). از سوی دیگر، در ماکوشی (Macushi) در حالی که فعل تصریفی به تنهایی می‌تواند یک

جمله خوب بسازد، نشانه‌های شخص و شمار به همراه موضوعات آشکار به کار نمی‌روند و همزمانی آن‌ها منجر به غیر دستوری شدن جمله می‌شود. بنابراین نشانه‌های شخص/شمار در ماکوشی نشانه‌های مطابقت نیستند، بلکه ضمایر واژه‌بستی هستند که به عنوان موضوع به کار می‌روند و نقش تتا را از فعل دریافت می‌کنند^۲ (فاب ۲۰۰۵: ۱۳۱). نمونه های فارسی در مثال (۱) مشابه ایتالیایی است. همانطور که این مثال‌ها نشان می‌دهد، این ساختارها بدون حضور گروه اسمی آشکار دستوری هستند. در عین حال نشانه‌های شخص/شمار به طور همزمان به همراه یک گروه اسمی آشکار نیز مانند مثال (۳) به کار می‌روند.

(۳) a. man xoš=am 'āmad-∅.

I Like-Enc 1Sg come Past -3Sg Su

‘من دوست داشتم’

b. Ali xāb=eš bord-∅

Ali sleep-Enc3Sg take Past -3Sg Su

‘علی خوابید’

فاب تعدادی پیش‌شرط نحوی را برای ایجاد مطابقت از طریق عناصر ضمیری معرفی می‌کند. اولین پیش‌شرط این است که تکواژهای مطابقت خودشان در نحو به عنوان هسته به کار نروند و آن‌ها روی تکواژها و هسته‌های نقشی دیگر حضور یابند، و دوم این که «تکواژهای مطابقت ممکن است به یکی از روش‌های زیر با مقوله‌های نقشی مانند متمم، فعل کمکی یا فعل (و شاید موارد دیگر) ترکیب شوند:

اول، تکواژ مطابقت ممکن است به میزبان نقشی خود قبل از درج آن میزبان در اشتقاق نحوی متصل شود. دوم، تکواژ مطابقت ممکن است پس از اشتقاق نحوی به عنوان یک تکواژ مطابقت منفصل اضافه شود، مانند مورد مطابقت مکمل در آلمانی (فاب ۲۰۰۵: ۱۳۹). این پیش‌شرط‌ها هیچ محدودیتی برای بازتحلیل پی‌بست‌های فارسی به عنوان

نشانهٔ مطابقت در افعال مرکب تجربی ایجاد نمی‌کنند. از آنجایی که تکواژهای مطابقه موقعیت ساختاری مشخصی را در بند اشغال نمی‌کنند، به عنوان بخشی از عنصر دیگر، یعنی واژه‌بست‌های فاعلی، تحقق وجودی می‌یابند. پیش شرط سوم و چهارم منجر به الزام مجاورت شد که توسط فاب (۲۰۰۵: ۱۴۰) به شرح زیر تعریف می‌شود:

(۴) شرط مجاورت

فقط در صورتی می‌توان ضمیر واژه‌بستی را به‌عنوان یک وند مطابقهٔ وابسته بر روی فعل بازتحلیل کرد که متصل به فعل باشد. این پیش شرط بیان می‌کند که برای اینکه یک ضمیر واژه‌بستی به‌عنوان یک وند تصریفی تفسیر شود، باید در مجاورت فعل باشد. این محدودیت در زبان فارسی رعایت می‌شود، زیرا پی‌بست به عنصر غیر فعلی فعل مرکب متصل است. شرط مجاورت می‌گوید که ضمائر واژه‌بستی تنها زمانی می‌توانند به‌عنوان یک تکواژ مطابقه روی یک هستهٔ نقشی X بازتحلیل شوند که X هستهٔ نقشی با فعل قبل از درج واژگانی ترکیب شود (فاب ۲۰۰۵: ۱۴۰).

وجود افعال خود ایستا در افعال مرکب تجربی فارسی نشان می‌دهد که باید عناصر برقراری مطابقه در جمله وجود داشته باشند و تکواژ مناسب برای انجام آن، واژه‌بست مجاور فعل است که به‌عنوان نشانهٔ مطابقه بازتحلیل می‌شود. فاب (۲۰۰۵: ۱۴۱) همچنین استدلال می‌کند که بازتحلیل یک ضمیر به‌عنوان یک نشانهٔ مطابقه باید ساختار موضوعی محمول را حفظ کند. این بدان معناست که طبق نظریهٔ تتا، از آنجایی که ضمائر دارای نقش تتایی هستند، زمانی که ضمیر به‌عنوان نشانهٔ مطابقه عمل می‌کند، این نقش باید تخصیص یابد. این نقش تتا در زبان فارسی می‌تواند به فاعل تجربی آغازگر جمله و یا به ضمیر فاعلی محذوف تخصیص یابد. فاب ادامه می‌دهد که دستور ضمیرانداز، بازتحلیل ضمائر را به‌عنوان نشانه‌های مطابقت تسهیل می‌کند، و فارسی نیز از این ادعا مستثنی نیست. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که از آنجایی که پسوندهای معمول که مطابقت فاعل را نشان می‌دهند در این ساختارها حضور ندارند، واژه‌بست‌ها به‌عنوان نشانه‌های مطابقت عمل می‌کنند. ساختار دیگری در زبان فارسی وجود دارد که نشان می‌دهد واژه‌بست‌ها

نقش مطابقه را به دست آورده اند. همانطور که گفته شد، نشانه های مطابقت فاعل در زمان گذشته سوم شخص مفرد تهی است. جالب اینجاست که فارسی زبانان برای جبران فقدان نشانه مطابقت فاعلی از واژه بست «-ش» استفاده می کنند. این استفاده از «-ش» گرایش جدیدی است که در گفتار و نوشتار رسمی وجود ندارد و کاربرد آن نشان می دهد که گویشوران از آن به عنوان نشانه مطابقت فاعل استفاده می کنند. این «-ش» با محمول های ناگذرا استفاده می شود و بر ماهیت غیرموضوعی آن تأکید می کند مانند مثال: (۵)

raft=eš (5) Ali

went-3Sg Enc. Ali

«علی رفت»

اگر به جنبه های ساخت واژی ایجاد این پسوند مطابقت جدید در فارسی نگاه کنیم، مشخص می شود که دستوری شدگی -ش (واژه بست سوم شخص مفرد) صیغگان مطابقت فاعلی را ترمیم می کند. قبل از این، صیغگان مطابقت فاعلی هیچ شکل واجی برای سوم شخص مفرد در زمان گذشته نداشت و دستوری شدگی پی بست این «نقص» صیغگان را ترمیم کرده است. جدول ۱ حقایق مربوطه را نشان می دهد.

شخص و شمار	صیغگان کهن	صیغگان نو
اول شخص مفرد	-م	-م
دوم شخص مفرد	-ی	-ی
-ش سوم شخص مفرد		-
اول شخص جمع	-یم	-یم
دوم شخص جمع	-ید	-ید
سوم شخص جمع	-ند	-ند

جدول ۱ - تغییر صیغگان مطابقت فاعلی در زبان فارسی

می‌توان نتیجه گرفت که تغییر صیغگان، صیغگان مطابقه ناقص قبلی را ترمیم کرده‌است فاب (۲۰۰۵: ۲۲) ادعا می‌کند که این مشاهده یک ویژگی کلی از دستوری‌شدگی نشانه‌های مطابقه در زبان‌ها می‌باشد.

معرفی نشانه‌های مطابقه جدید تصادفی نیست، بلکه قاعده‌مند است. آن‌ها در جایی ظاهر می‌شوند که نقصی وجود داشته باشد و صیغگان موجود متمایز نباشد. مشاهداتی یکسان در زبان‌های دیگر نیز انجام شده است برای بحث کامل به فاب (۲۰۰۵: ۲۳۳) مراجعه کنید.

دستوری‌شدگی ضمائر پی‌بستی در فارسی به صورت نشانه‌های مطابقه فاعلی در مثال‌های (۱) از یک سو و مثال (۵) از سوی دیگر را می‌توان طبق نظر فاب (۲۰۰۵: ۲۳۳) با قانون بازدارندگی توضیح داد. این اصل توضیح می‌دهد که چرا فارسی‌زبانان در مثال‌های مورد بحث به جای نشانه‌های دستوری از واژه‌بست‌ها استفاده می‌کنند. جایی که نظام مطابقه موجود به اندازه کافی متمایز نیست؛ نقصی در صیغگان مطابقه قدیمی (جدول شماره ۱) وجود دارد و قانون بازدارندگی آن را پر می‌کند چرا که ایجاد نشانه‌های جدید مطابقه توسط اجزای خاصی صورت می‌گرفته است.

در صیغگان گذشته پیش‌فرض مطابقه در پایان فعل تهی بوده است و باز تحلیل مجدد ـ ش به عنوان نشانه مطابقه که برای سوم شخص مفرد مشخص شده است، صیغگان ناقص را ترمیم می‌کند و منجر به یک الگوی خاص‌تر می‌شود (برای حقایق مشابه در باوارین به فاب (۲۰۰۵) مراجعه کنید). در هر دو نوع جمله مذکور، هرگاه صورت‌های فعلی فاقد مشخصه مطابقه فاعلی باشند، پی‌بست‌های فاعلی فارسی اجباری هستند.

۳. از واژه‌بست‌ها تا نشانه‌های مطابقه

بسیاری از زبان‌شناسان در مورد دستوری‌شدگی واژه‌بست‌ها به صورت نشانه‌های مطابقه سخن گفته‌اند. اندرسون (۲۰۰۵: ۸۳) توضیح می‌دهد که واژه‌بست‌ها عبارت‌های وندی هستند و نشانگرهای ساخت‌واژی آشکاری از ویژگی‌های واژی ـ نحوی جمله هستند. او

(همان: فصل ۸) ضمائر واژه‌بستی را به‌عنوان نشانه‌های مطابقه مورد بحث قرار می‌دهد و به این ضمائر به عنوان اشکال مطابقت توجه می‌کند و تفاوت آن با مطابقه فعلی تنها در این است که آیا محتوای نقشی از نظر ساخت‌واژی به صورت یک عبارت تحقق می‌یابد یا یک کلمه. توسعه نشانه‌های مطابقه یک نوع معمول دستوری شدگی است (روبرتز و روسو، ۲۰۰۳: ۱۷۵). در افعال هندواروپایی، دلالت بر شخص در پایان فعل به وسیله ضمائر انجام می‌شود و این به خاطر توسعه تاریخی مطابقه فعل و فاعل از طریق ضمائر واژه‌بستی است (Szemerényi 1996). فاب (۲۰۰۵) مشاهده می‌کند که فرآیند دستوری‌شدگی بینابانی مورد بحث، مطابقه را یا در زبان‌هایی که قبلاً فاقد مطابقه بودند و یا برای ترمیم یک صیغگان ناقص ایجاد می‌کند (فاب ۲۰۰۵: ۱). یک مسیر دستوری‌شدگی وجود دارد که در آن نشانگرهای مطابقه از نظر تاریخی از ضمائر آزاد ایجاد می‌شوند، همانطور که در زیر ترسیم شده است (فاب ۲۰۰۵: ۴).

(۶) ضمیر مستقل ← ضمیر ضعیف ← واژه بست ← نشانه‌های مطابقه وندی (متصل)
 ← نشانه‌های مطابقه آمیخته ← ∅

واژه‌بست‌های فارسی در حال ترمیم یک صیغگان معیوب هستند. در این مقاله داده‌های فارسی نشان می‌دهد که در حال حاضر ضمائر واژه‌بستی، با حفظ وضعیت اصلی خود در برخی از توزیع‌ها، در یک موقعیت خاص به نشانه‌های مطابقت تبدیل شده‌اند که در بخش (۲) در بالا مورد بحث قرار گرفت. در حال حاضر آنچه در زبان فارسی رخ می‌دهد فرآیندی رایج از باز تحلیل واژه‌بست‌ها به‌عنوان نشانه‌های مطابقت است. این مشاهدات نشان می‌دهد که تغییر از واژه‌بست به نشانه‌های مطابقه و جایگزین شدن نشانه‌های مطابقه موجود به صورت تصادفی نیست بلکه می‌توان نشان داد که ایجاد صورت‌های جدید تنها در قسمت‌هایی از صیغگان تأثیر می‌گذارد که ساخت‌واژه مطابقت فعلی موجود متمایز نیست (فاب ۲۰۰۵: ۲۹۹) یعنی در فارسی واژه‌بست در برخی ساختارهای خاص به نشانه‌های اجباری مطابقه فعلی تبدیل می‌شود و در زمینه‌های دیگر اختیاری هستند. واژه‌بست‌ها فقط در زمینه‌هایی اجباری هستند که ساخت‌واژه مطابقه موجود نمی‌تواند شخص و شمار را به طور واضح نشان دهد. این دستوری‌شدگی بر اساس اصل بازدارندگی (فاب ۲۰۰۵: ۲۳۳)

شکل گرفته است که در طول فراگیری زبان و نیاز به عناصر ساخت‌واژی جدید برای متمایزتر بودن از شکل‌های تصریفی گذشته ایجاد شده است.

(۷) قانون بازدارندگی

اگر چند تظاهر آوایی مناسب از یک تکواژ معین در داده‌های زبان‌شناختی اولیه تأیید شده باشد، صورتی که با بزرگ‌ترین زیر مجموعه ویژگی‌های واژی - نحوی موجود در تکواژ مطابقت دارد باید برای ذخیره در واژگان انتخاب شود (فاب ۲۰۰۵).

فاب آن را یک اصل اقتصادی شناختی می‌داند که در حین فراگیری زبان اعمال می‌شود و واژگان بهینه و غیر زائد را تضمین می‌کند. بر اساس آن، مدخل‌های واژگانی نشاندار نسبت به بی‌نشان ترجیح داده می‌شود.

می‌توان نتیجه گرفت که زبان‌ها فقط برای نقص در صیغگان مطابقه، شکل‌های مطابقه فعلی جدید را به کار می‌برند (برای بحث و منابع بیشتر، به فاب ۲۰۰۵ مراجعه کنید). اصل بازدارندگی یک اصل اقتصادی است که به ایجاد ساخت‌واژه تصریفی شکل می‌دهد و توضیح می‌دهد که واژه‌بست‌ها هر زمان که لازم باشد، در جایی که صیغگان مطابقه ناقص هستند به‌عنوان نشانه مطابقه عمل می‌کنند. در مثال‌های فارسی که در بخش (۲) بحث شد، دو شکل باهم رقابت می‌کنند: تکواژ تهی به‌عنوان نشانه پیش‌فرض مطابقه و واژه‌بست‌ها. هر دو گروه قادر هستند مطابقه ایجاد کنند، اما نوع خاص این‌ها واژه‌بست‌ها هستند. طبق نظر فاب (۲۰۰۵: ۲۳۱) مطابقه فعلی ساخت‌واژی جدید تحت تأثیر قانون بازدارندگی ساخت‌واژی شکل می‌گیرد. این واژه‌بست‌های اجباری در واقع به نشانه‌های مطابقه فعلی تبدیل شده‌اند و این نشانه‌های مطابقه دستوری‌شده، مطابق با اصل بازدارندگی، فقدان مطابقه پایانی را جبران می‌کنند.

۴. نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی کردم نشان دهم که پی‌بست‌های فارسی در موقعیت‌های مجاور فعل، دو کارکرد متفاوت دارند. این‌ها نقش‌نماهای فاعل و مفعول نامیده می‌شوند. با استفاده از معیارهای صرفی و نحوی مختلف به این نتیجه رسیدیم که پی‌بست‌های فاعلی فارسی که به اجبار در ساختارهای خاصی ظاهر می‌شوند، به نشانه‌های مطابقه تبدیل شده‌اند و این فرایند نتیجه‌دستوری‌شدگی پی‌بست‌ها به صورت نشانه‌های مطابقه است که می‌توان آن را با قانون بازدارندگی توضیح داد.

References

1. Anderson, S. R. (2005). *Aspects of the theory of clitics*. Oxford / New York: Oxford University Press.
2. Corbett, G. Agreement: «The range of the phenomenon and the principles of the Surrey Database of Agreement». *Transactions of the Philological Society*. 2003.101 (2), 155–202.
3. De Cat, C. (2007). *French dislocation; interpretation, syntax and acquisition*. Oxford University Press.
4. Fuß, E. (2005). *The rise of agreement, a formal approach to the syntax and grammaticalization of verbal inflection*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publication Company.
5. Ghomeshi, J. (1996). *Projection and Inflection: a study of Persian phrase structure*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Toronto.
6. Harris, A.C., and Campbell, L. (1995). *Historical syntax in cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Klavans, J.L. (1985). The Independence of Syntax and Phonology in Cliticization. *Language* 61: 95 -120.
8. Rasekh Mahand, M. (2011). International Conference on Languages, Literature and Linguistics. IPEDR vol.26. IACSIT Press, Singapore
9. Roberts, I., & A. Roussou. (2003). *Syntactic Change. A Minimalist Approach to Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Sedighi, A. (2005). *Subject-predicate agreement restrictions in Persian*. Ph.D. dissertation, University of Ottawa.
11. Szemerényi, O. (1996). *Introduction to Indo-European Linguistics*. Oxford University Press.
12. Wackernagel, J. (1892). «Über ein Gesetz der Indo-Germanischen Wortstellung». *Indogermanische Forschungen*. 1: 333 - 436

بررسی مقابله‌ای صفت‌های بیانی در فارسی، فرانسه وانگلیسی

چکیده

در این پژوهش به تفاوت‌های صفات بیانی در سه زبان فارسی، فرانسه و انگلیسی صرف نظر از نقش دستوری یا ساختمان واژه‌ای آن‌ها پرداخته می‌شود. مهم‌ترین تفاوت صفت‌ها در این زبان‌ها وجود یا نبود تطابق صفت با جنس یا تعداد اسم‌هاست. از دیگر تفاوت‌ها می‌توان به اهمیت ترتیب قرارگیری صفت‌ها در زبان انگلیسی و یا تغییر در معنی آن‌ها با توجه به مکان قرارگیری در زبان فرانسه اشاره کرد. همچنین پس از بررسی طبقه‌بندی انواع این صفت‌ها در هر سه زبان، به شیوه ترجمه آن‌ها و انتخاب معادلی صحیح نیز خواهیم پرداخت.

واژه‌های کلیدی: بررسی مقابله‌ای، صفت‌های بیانی، تطابق اسم و صفت، ترتیب قرارگیری، ترجمه صفت.



سوگل قشقای
دانشجوی کارشناسی ارشد
مترجمی زبان فرانسه
دانشگاه الزهرا (س).
Sogol_ghashghaei@yahoo.com

۱- مقدمه

در زبان، همواره اهمیت کاربرد صفت بر همگان روشن بوده است، زیرا هر فرد در بیان مقصودش، گاه نیازمند استفاده از برخی صفات به همراه اسم مدنظر خود می‌شود. به همین دلیل است که دستورنویسان، صفت را واژه‌ای برای توضیح بیشتر اسم و وابسته آن می‌دانند. صفت بیانی یکی از انواع صفات است که ویژگی‌های اسم مانند حالت، شکل، رنگ، اندازه، جنس، مزه، ملیت و جز آن را توصیف می‌کند که خود نیز انواعی دارد. مکان قرارگیری صفت در زبان‌های گوناگون متفاوت است. در زبان فارسی صفت بیانی، بیشتر با کسره آمده و پس از اسم قرار می‌گیرد، درحالی‌که در زبان انگلیسی بیشتر پیش از اسم می‌آید. در زبان فرانسه نیز تعداد بسیاری از صفت‌های بیانی، پس از اسم قرار می‌گیرند؛ به جز در شرایطی که مکان صفت موجب تغییر در معنی آن شود و همچنین تعداد دیگری از صفت‌ها که جایگاه آن‌ها همواره پیش از اسم است. تطابق و رابطه اسم و صفت، از لحاظ تعداد و جنس، در این سه زبان با یکدیگر تفاوت‌های زیادی دارد. همچنین باید گفت که در زبان انگلیسی برخلاف دو زبان دیگر، ترتیب قرارگیری انواع صفت‌ها مهم است. نحوه تقسیم‌بندی صفت‌ها با توجه به قواعد دستوری زبان، جایگاه قرارگیری، معنی و ساختار واژگانی متفاوت است. اینگونه تفاوت‌های دستوری در شیوه ترجمه این صفت‌ها به‌ویژه در ترجمه اصطلاحات، هم‌آیی‌ها و یا عبارات توصیفی که ریشه فرهنگی دارند، تأثیرگذار هستند.

در این پژوهش پس از بیان مسئله، پرسش پژوهش و پیشینه انجام‌شده، به شیوه طبقه‌بندی صفت بیانی و انواع آن در هر سه زبان فارسی، فرانسه و انگلیسی و نیز انتخاب آن‌ها در ترجمه می‌پردازیم.

۲- مسئله پژوهش

تنوع و استفاده مکرر از این نوع صفت در هر سه زبان، ما را بر آن داشت تا بررسی کنیم نحوه قرارگیری و شکل ظاهری این جزء مهم جمله در هر سه زبان یکسان بوده و همچنین یک صفت بیانی به لحاظ معنایی می‌تواند در موارد مختلف به کار رود یا خیر.

۳- پرسش پژوهش

(۱) آیا جایگاه و شکل ظاهری، جمع و مفرد، صفت بیانی در سه زبان موردنظر در جمله یکسان است؟

(۲) چگونه می‌توان به لحاظ معنایی به گزینش این صفات در ترجمه پرداخت؟

۳- پیشینه پژوهش

در زمینه بررسی مقایسه‌ای صفت بیانی در سه زبان فرانسه، انگلیسی و فارسی هنوز پژوهشی انجام نشده است، اما پیش‌تر مریم فرهی و فربیا قطره (۱۳۹۱) پژوهشی در قالب پایان‌نامه با عنوان **بررسی مقابله‌ای صفات‌های گروهی در زبان فارسی و ترجمه آن‌ها در زبان انگلیسی** انجام داده‌اند و در آن به بررسی و مقایسه نقش، ساختار و ترجمه صفات‌های گروهی فارسی در زبان انگلیسی پرداخته‌اند.

همچنین مقاله‌ای با عنوان «بررسی مقایسه‌ای ساختار و نقش صفت در زبان‌های فارسی و فرانسه» (۱۳۹۳، شماره ۱) به قلم محمدرضا پهلوان‌نژاد و حسین رسول‌پور موجود است که به بررسی تفاوت‌های ساخت‌واژه‌ای، نحوی و نیز وجود جنس در صفات‌های فرانسوی و نبود آن در فارسی پرداخته است.

در زمینه مقایسه صفات‌های انگلیسی و فرانسوی نیز دنیل هنکل^۱ و پیر کت^۲ (۲۰۱۴) از دانشگاه سوربن^۳ پاریس رساله‌ای با عنوان *L'adjectif en anglais et en français* نگاشته‌اند که در آن تفاوت‌های معنایی، دستوری و نیز نحوه ترجمه صفات‌ها را در زبان انگلیسی و فرانسوی مورد بررسی قرار داده‌اند.

۴- انواع صفات‌های بیانی در زبان فارسی

به گفته دستور نویسان، صفت در زبان فارسی صرف نظر از ساختمان واژگانی به پنج دسته ساده، فاعلی، مفعولی، نسبی و لیاقت تقسیم می‌شود که در ادامه به صورت جداگانه به توصیف هریک از آن‌ها می‌پردازیم.

-
1. Daniel Henkel
 2. Pierre Cotte
 3. Sorbonne

۴-۱- صفت بیانی ساده

این نوع صفت، تنها چگونگی و ویژگی اسم را نشان می‌دهد، بن فعلی نداشته و در چهار گروه بعدی قرار نمی‌گیرد؛ به‌عنوان نمونه می‌توان به خوب، ترسناک، خسته، لاغر و جز آن اشاره کرد.

«صحرا گاه شنی و گاه سنگی بود. کاروان هنگام برخورد به یک قطعه سنگ 'بزرگ' از کنارش رد می‌شد و توده‌های 'عظیم صخره‌مانند' را دور می‌زد به نحوی دایره بسیار 'بزرگی' از خود به جای می‌گذاشت». (کوئیلو، ۱۹۸۸: ۱۵۰)

۴-۲- صفت بیانی فاعلی

صفتی است که برکننده بودن اسم دلالت دارد؛ به بیان دیگر فاعلیت موصوف را توصیف می‌کند و در ساختمان واژگانی خود دارای بن ماضی یا مضارع است. شنونده، دانا، کردگار، خندان و جز آن همگی نشان‌دهنده فاعلیت هستند:

«از آن‌جا بود که چشم‌های مهیب 'افسونگر'، چشم‌هایی که مثل این بود که به انسان سرزنش تلخی می‌زند، چشم‌های مضطرب، متعجب، 'تهدیدکننده' و 'وعده‌دهنده' او را دیدم و زندگی من روی این گوی‌های براق پرمعنی ممزوج و در ته آن جذب شد». (هدایت، ۱۳۱۵ [۱۳۹۴]: ۱۳)

۴-۳- صفت بیانی مفعولی

این نوع صفت، معنی مفعولیت دارد و بیانگر کاریست که روی موصوف انجام شده و ساختمان واژگانی آن شامل بن ماضی یا مضارع است. صفت‌هایی ازجمله شنیده، آدمیزاد، نازپرور و جز آن مفهوم مفعولیت موصوف را می‌رسانند:

«فقط از آن طرف خندق، خانه‌های گلی 'توسری‌خورده' پیداست و شهر شروع می‌شود. نمی‌دانم این خانه را کدام مجنون یا کج‌سلیقه در عهد دقیانوس ساخته!» (هدایت، ۱۳۱۵ [۱۳۹۴]: ۸)

۴-۴- صفت بیانی نسبی

صفتی است که ویژگی را به موصوف نسبت می‌دهد. صفت‌های شرقی، سرسری، دوراهی، فولادین، سیمینه و جز آن ویژگی‌هایی مانند جنس یا ملیت را به اسم نسبت می‌دهند که از این رو نسبی نام دارند: «دریک گوشه ماشین، زوجی 'سریلانکایی' 'بابچه‌ی کوچک' 'چندماهه‌شان' نشسته بودند؛ در میان این همه مسافر 'ایرانی' و 'کرد' و 'عراقی'، بودن یک خانواده سریلانکایی سؤال برانگیز بود». (بوچانی، ۱۳۹۸: ۱۳)

۴-۵- صفت بیانی لیاقت

این صفت، شایستگی اسم را توصیف می‌کند. صفت‌هایی از جمله تماشایی، شاهانه، رفتنی و جز آن بیانگر ارزش و لیاقت اسم برای انجام کاری هستند: «[...] سم... خب، چی خدمت‌تون بدم؟ سم 'تماسی' داریم که اگه دست بهش بزنید، می‌میرید. سم‌های 'بوکردنی' و 'خوردنی' هم داریم. کدومشون رو می‌پسندید؟» زن که انتظار چنین سوالی را نداشت گفت: «اوم... کدومشون بهتره؟» (تولی، ۲۰۰۶: ۳۳)

۶- انواع صفت‌های بیانی در زبان فرانسه

اکنون به انواع صفت‌های بیانی در زبان فرانسه می‌پردازیم که معادل آن در این زبان qualificatif بوده و براساس مکان قرارگیری به سه دسته تقسیم می‌شوند. برای درک بهتری از ویژگی‌های این صفات که البته ویژه قواعد دستوری همین زبان هستند، آن‌ها را با نام فرانسوی‌شان بررسی می‌کنیم.

Attribue - ۱-۶

این صفت‌ها پس از فعل‌های خاصی مانند rendre, devenir, être, sembler, rester.

paraître و جز آن می آیند:

«Quand on l'appela pour dîner, la jeune femme s'efforça d'arriver d'un pas paisible, veillant à paraître sous un jour naturel. Don Elemirio la regarda d'une façon qui, pour la première fois, ne lui 'sembla' pas 'insolite'». (Nothombe, 2012 : 37)

۶-۲- Epithete

صفاتی هستند که بلافاصله در کنار اسم قرار می گیرند. این دست از صفات، بیشتر پس از اسم و در نمونه هایی که در ادامه به آن می پردازیم، پیش از اسم می آیند:

«Le 'vieux' pays serait trop petit pour lui, trop lent, trop usé ; la 'longue' saignée de la guerre avait raboté les villages, laissant les familles exsangues et résignées, confites dans des deuils 'innombrables' 'voués' à ne pas finir». (Lafon, 2020: 44)

۶-۳- Apposé

صفتی است که با ویرگول از گروه اسمی یا ضمیری که بر آن دلالت دارد، جدا می شود. این نوع استفاده از صفت در نوشتار و آثار ادبی بسیار به چشم می خورد:

«Tels sont les faits qui, 'commentés', 'exagérés' de vingt façons différentes, agitaient depuis deux jours toutes les passions haineuses de la petite ville de Verrières». (Stendhal, 1830 [1927]: 49)

۷- انواع صفت‌های بیانی در زبان انگلیسی

صفت‌ها در زبان انگلیسی در دو دسته کلی قرار می‌گیرند: descriptive و determining. در انگلیسی صفت‌های بیانی که موضوع بحث این پژوهش است، زیرمجموعه صفت‌های descriptive هستند که بر اساس جایگاه قرارگیری به دو دسته کلی تقسیم می‌شوند:



Attributive - ۱-۷

مکان قرارگیری این دسته از صفات بلافاصله در کنار اسم، بیشتر پیش از آن و گاه در نمونه‌هایی که به آن خواهیم پرداخت، پس از اسم است:

"I am asked so often the difference between visualizing and visioning. Visualizing is a 'mental' process governed by the 'reasoning' or 'conscious' mind; visioning is a 'spiritual' process, governed by intuition, or the 'superconscious' mind". (Shinn, 1925-1945 [2007]: 86)

Predicative - ۲-۷

این صفت‌ها پس از فعل‌های خاصی مانند to be, become, get, feel, grow, appear, go, turn, keep و جز آن قرار می‌گیرند:

"Now he felt the cool breeze that was blowing in this part of the maze and it 'was refreshing'. He took in some deep breaths and 'felt invigorated' by the movement. Once

he had gotten past his fear, it turned out to 'be' more 'enjoyable' than he once believed it could be". (Johnson, 1988: 17)

۸- بررسی جایگاه و شکل ظاهری، جنس و تعداد، صفت‌های بیانی

در هر سه زبان

زبان فارسی از معدود زبان‌هاییست که مسئله جنس در قواعد دستوری آن مطرح نیست. همچنین پیش‌تر گفتیم که صفت‌های بیانی در فارسی از هر نوع، مانند مچاله، سوگوار و جز آن در نمونه زیر، پس از اسم یا موصوف قرار می‌گیرند و با کسره به موصوف خود مربوط می‌شوند:

«آدم‌های 'مچاله'، با صورت‌های 'مقوایی' و چشم‌های 'مسدود'، روی نیمکت‌های 'چوبی' کنار هم نشسته‌اند. آدم‌های 'ویران' با دست‌های 'پیر'. از این پرستارهای 'سفیدپوش' 'موتلایی' وحشت دارم، از این باغ خاموش 'بیگانه'، از این درخت‌های 'سوگوار' با سایه‌های 'غمگین' 'خاکستری'، از این شمشاد‌های 'صاف' 'منظم'، 'یک‌اندازه'، 'یک‌شکل'، 'ایستاده' کنار هم، مثل سربازهای 'آماده' به خدمت.» (ترقی، ۱۳۸۱ [۱۳۹۴]: ۱۱)

در زبان فرانسه با اینکه جایگاه صفت‌های بیانی^۱ از نوع épithète که بر ملیت، رنگ، کیفیت و حالت دلالت دارند، پس از اسم است؛ اما برخی از این صفات برخلاف قاعده معمول، پیش از موصوف قرار می‌گیرند، چراکه جایگاه قرارگیری این صفت‌ها در معنی آن‌ها تغییر ایجاد می‌کند. صفت‌های cher, curieux, ancien, drôle و جز آن از این دسته هستند:

«Les sanglots longs des violons de l'automne blessent mon cœur d'une langueur monotone.

Tout suffocant et blême, quand sonne l'heure, je me souviens des jours 'anciens' et je pleure». (Verlaine, 1866)

در این جمله، صفت ancien پس از اسم قرار گرفته که معنی قدیم یا گذشته دارد، اما در جمله دوم، همین صفت پیش از اسم آمده که در این صورت در معنای کسی یا چیزی است که دیگر آن کس یا

1. les adjectifs qualificatifs

چیز قبلی نیست و یا ویژگی و کاربرد آن تغییر کرده است. در این نمونه، کسی که قبلاً معدنچی بوده و الان نیست:

«Justement, le père Mouque entra, court, chauve, ravagé, mais resté gros quand même, ce qui était rare chez un ‘ancien’ mineur de cinquante ans». (Zola, 1885 [1906]: 112)

همچنین باید گفت که برخی صفتها در فرانسه که در اصطلاح، صفتهای کوتاهی هستند، مانند nouveau, bon, beau, joli, mauvais, gros, petit و جز آن، همیشه پیش از اسم قرار می‌گیرند:

"Julien, très fatigué, entendait discuter auprès de lui la question de savoir si ce retard était de ‘bon’ ou de ‘mauvais’ augure". (Stendhal, 1830 [1927]: 1031)

همین نکته در صفتهای انگلیسی attributive نیز وجود دارد. در زبان انگلیسی با اینکه بر خلاف فارسی و فرانسه جایگاه این دسته از صفتها بیشتر پیش از اسم است، اما در برخی موارد استثنائاتی دیده می‌شود. با این تفاوت که علت آن تغییر در معنی صفت نبوده و بیشتر قراردادی است؛ ازجمله عباراتی مانند: 'something 'special', 'six feet 'tall', 'the time 'available' و نمونه‌هایی دیگر.

تفاوت دستوری که دربارهٔ جایگاه صفتهای انگلیسی با آن مواجه هستیم این است که در زبان انگلیسی ترتیب قرارگیری صفتها (کمیت، کیفیت، اندازه، سن، شکل، رنگ و ملیت) باید رعایت شود. این قانون در دستور زبان فارسی و فرانسه وجود ندارد:

"She pushed open the door. The annexe's 'living' room was deceptively 'large', and one wall consisted entirely of 'glass' doors that looked out over 'open' countryside. A 'wood' burner glowed quietly in the corner, and a 'low beige' sofa faced a 'huge flat-screen' television, its seats covered by a 'wool' throw. The mood of the room was 'tasteful', and 'peaceful' ". (Moyes, 2012 : 28)

در این نمونه، صفت low که کمیت را توصیف می‌کند بر صفت beige که بیانگر رنگ است تقدم دارد؛ همچنین huge که بر اندازه دلالت دارد، پیش از flat-screen که نشان‌دهندهٔ شکل است قرار گرفته است.

نکته دیگری که پس از جایگاه قرارگیری صفتها دارای اهمیت است، شکل ظاهری آنهاست. در زبان فرانسه برخلاف دو زبان دیگر، صفتها با موصوف خود به‌لحاظ جنس، مذکر و مؤنث و شمار،

جمع و مفرد، مطابقت دارند:

"On voyait seulement des vis 'brillantes', à peine 'enfoncees', se détacher sur les planches 'passées' au brou de noix. Près de la bière, il y avait une infirmière 'arabe' en sarrau 'blanc', un foulard de couleur 'vive' sur la tête". (Camus, 1942: 11)

در این جمله صفت‌های *vive*، *passés* و *brillantes* با موصوف‌های خود یعنی *vis* و *couleur* به‌لحاظ جنس و شمار تطابق پیدا کرده‌اند که این امر در جملات انگلیسی و فارسی مشاهده نشده و در همه نمونه‌هایی که گفته شد صفت‌ها مفرد باقی ماندند.

۹- بررسی تفاوت‌های ترجمه‌ای صفت‌های بیانی

فارسی، فرانسه و انگلیسی

انتقال روح و پیام متن همواره از دیدگاه مترجمان و ترجمه‌شناسان از اهمیت بسیاری برخوردار بوده است، اما گاه علاوه بر عوامل فرهنگی، بی‌شک قواعد دستوری نیز در ارائه ترجمه‌ای درست‌تر تأثیرگذار هستند. اکنون تفاوت‌های دستوری و فرهنگی تأثیرگذار در ترجمه صفت‌های بیانی که موضوع این پژوهش هستند را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

همانطور که پیش‌تر گفته شد، از آنجا که در تقسیم‌بندی صفت‌های بیانی در زبان فرانسه گاهی جایگاه قرارگیری برخی صفت‌ها تغییر چشمگیری در معنی متن ایجاد می‌کند، دانستن این نکته دستوری در انتخاب واژه معادل صحیح‌تر، امری ضروری است:

«Cet été-la, dans l'époir que son fils devienne le 'grand' comédien qu'il n'avait pas été, Sol enseigna à Lev tout ce qu'il savait de l'art théâtral, de la posture à la diction, à la fabrication de costume, au maquillage». (Diker, 2020: 220)

در این جمله، صفت *grand* که برای انسان به کار رفته و پیش از اسم قرار گرفته، معنی مهم یا معروف دارد و بر اندازه قد دلالت ندارد. از سوی دیگر، گاهی صفت‌هایی که در یک زبان برای توصیف اسمی به کار می‌روند، در زبانی دیگر برای بیان ویژگی همان اسم مناسب نیستند؛ برای نمونه در زبان فارسی می‌گوییم: 'کلاس شیرین'، اما معادل این صفت در فرانسه یا انگلیسی برای توصیف

واژه‌ای مانند کلاس (classe در فرانسه و class در انگلیسی) مناسب نیست؛ چراکه صفت شیرین مفهوم جذاب یا دوست‌داشتنی و یا حتی مفید را در این عبارت می‌رساند. از همین جهت در دو زبان دیگر، صفت inte ressante در فرانسه و interesting در انگلیسی انتخاب‌های مناسب‌تری هستند تا صفت‌های sucre یا sweet. همچنین، هنگامی که از زیبایی منظره‌ای به وجد می‌آییم، عبارت 'منظره دیدنی' را استفاده می‌کنیم. در این صورت، به کار بردن صفت‌های فرانسوی visuel یا visible و نیز صفت‌های انگلیسی visual یا visible جایز نیست، چراکه مفهوم نادرستی را انتقال می‌دهند. این صفت‌ها بر قابل دیدن بودن چیزی دلالت دارند، در صورتی که در عبارت بالا منظور، زیبایی و فریبندگی است. در این صورت، صفت‌های sé duisant و pleasant به‌ترتیب در فرانسه و انگلیسی معادل‌های درست‌تری در بیان این مفاهیم هستند.

این نکته در ترجمه برخی اصطلاحات یا باهم‌آیی‌ها^۱ نیز صدق می‌کند. در فرانسه برای بیان شدت زیاد وحشت، عبارت 'avoir la peur bleue' را به کار می‌بریم. در این نمونه، صفت bleue در هیچ یک از زبان‌های انگلیسی یا فارسی آبی ترجمه نمی‌شود، بلکه با توجه به مفهوم کلی عبارت و البته سطح زبانی و بافت متن می‌توان 'قالب تهی کردن' و 'be frightened to death' را به کار برد. همچنین در زبان انگلیسی صفت tall در اصطلاحی مثل 'She is six feet tall' را برای بیان اندازه قد استفاده می‌کنند که می‌توان گفت: 'قد او شش پا است' و بلند ترجمه نمی‌شود. همین‌طور هنگامی که در فرانسه عبارت 'l'été indien' را می‌بینیم، منظور روزهای اول پاییز است که گرمای ملایمی به همراه دارد و نمی‌توان صفت indien را هندی ترجمه کرد؛ به همین جهت با انتخاب صفت ملایم می‌توان عبارت گرمای ملایم را معادل فارسی بهتری برای آن قرار داد.

علاوه بر تفاوت‌های ترجمه‌ای که به آن‌ها اشاره کردیم، در شیوه دیگری از ترجمه صفت‌ها ممکن است در آن به دلایل محدودیت‌های زبانی و نحوی، صفت نقش دیگری در زبان مقصد به خود گیرد:

«Je n'aime pas les obscénités» dit la voisine 'agacée'.

زن همسایه 'که خلشش تنگ شده بود'، گفت: «من از حرف‌های رکیک خوشم نمی‌آید». (کمالی،

۱۳۹۷: ۳۸)

1. collocation

در ترجمه این جمله، صفت *agacé* تغییر صورت پیدا کرده و به شکل جمله ترجمه شده است. این مورد در ترجمه صفت‌ها از زبان انگلیسی هم دیده می‌شود:

But he was such a calm, strong fish and he seemed so 'fearless' and so 'confident'. It is strange. "You better be 'fearless' and 'confident' yourself, old man," he said. (Hemingway, 1952 : 31)

اما خیلی ماهی آرام پرزوری بود، انگار 'از هیچ چیزی نمی‌ترسید'، 'خاطرش جمع بود'. چیز عجیبی است. گفت: «پیرمرد، بهتره خودت هم 'ترسی'، 'خاطرجمع باشی'...» (همینگوی، ۱۹۵۲: ۱۷۴)

در این جمله، صفت‌های *fearless* و *confident* به شکل جمله ترجمه شده و به بیان دیگر تغییر صورت پیدا کرده‌اند.

۱۰- نتیجه‌گیری

در این پژوهش، با هدف بررسی مقایسه‌ای صفت‌های بیانی در زبان‌های فارسی، فرانسه و انگلیسی به طبقه‌بندی این صفت‌ها در هر زبان پرداختیم و با بیان نمونه‌هایی، جایگاه قرارگیری این صفت‌ها را در هر سه زبان مقایسه کرده و دیدیم که در زبان فارسی و فرانسه برخلاف زبان انگلیسی، این نوع صفت‌ها بیشتر پس از اسم قرار می‌گیرند؛ مگر هنگامی که در زبان فرانسه مکان قرارگیری صفت موجب تغییر معنی شود و نیز گروهی از صفت‌ها که همیشه پیش از اسم قرار می‌گیرند. همچنین دیدیم که صفت *apposé* به‌طور کلی با ویرگول از قسمت‌های دیگر جمله جدا می‌شود. از طرفی، در زبان انگلیسی نه‌تنها صفت‌های بیانی، بیشتر پیش از اسم می‌آیند، بلکه ترتیب قرارگیری آن‌ها (کمیت، کیفیت، اندازه، سن، شکل، رنگ و ملیت) نیز دارای اهمیت است که باز هم به استثنائاتی در این مورد اشاره کردیم که صفت در برخی اصطلاحات، پس از اسم قرار می‌گیرد. همچنین دیدیم که در دسته‌بندی صفت‌های بیانی فرانسه و انگلیسی دو گروه به ترتیب *attribue* و *predicative* مشابه یکدیگر هستند و هر دو پس از فعل‌های خاصی قرار می‌گیرند. تطابق جنس و شمار نیز تنها در زبان فرانسه مشاهده شد. از منظر ترجمه دیدیم گاه عوامل فرهنگی و نحوی در ترجمه صفت‌های بیانی

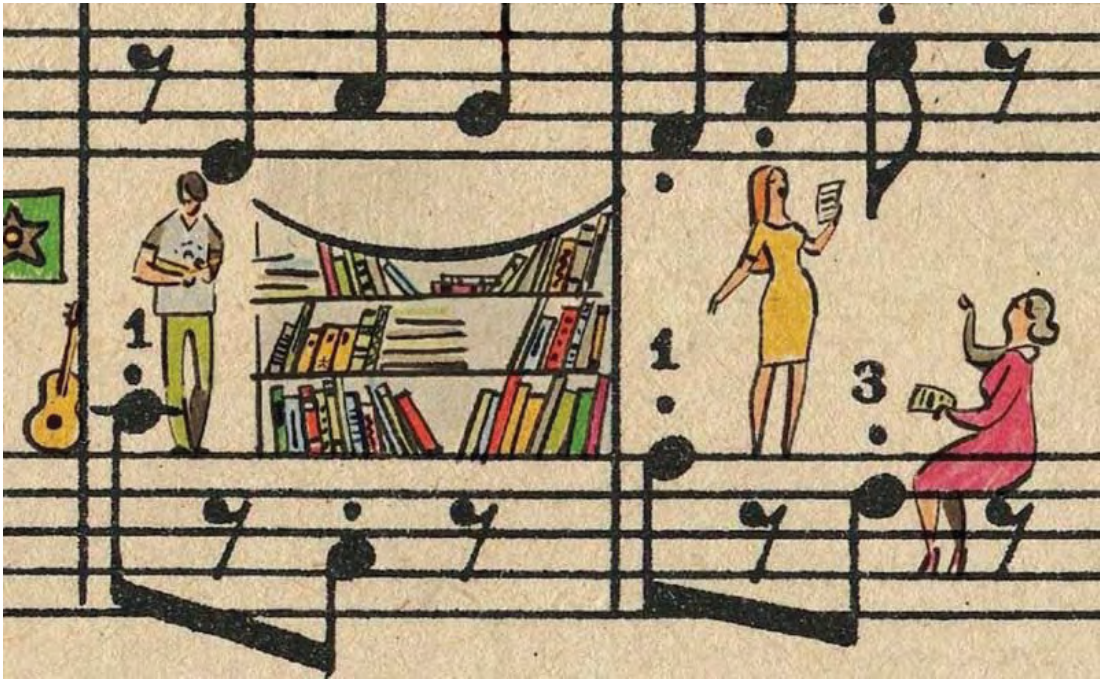
بسیار تأثیرگذار هستند؛ ازجمله ترجمه اصطلاحات و باهم‌آیی‌ها. همچنین گاهی به دلایل نحوی، ترجمه صفت‌ها در زبان مقصد تغییر صورت داده و نقش دیگری به خود می‌گیرد.

کتابنامه

۱. انوری، ح؛ احمدی گیوی، ح. (۱۳۹۰). **دستور زبان فارسی ۲**. تهران: انتشارات فاطمی.
۲. بصیریان، ح. (۱۳۹۰). **دستور زبان فارسی**. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).
۳. بوچانی، ب. (۱۳۹۸). **هیچ دوستی به جز کوهستان**. تهران: نشر چشمه.
۴. پهلوان‌نژاد، محمدرضا؛ رسول‌پور، حسین. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای ساختار و نقش صفت در زبان‌های فارسی و فرانسه. **پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی**. ۴(۱). ۲۰-۵.
۵. ترقی، گ. (۱۳۸۱ [۱۳۹۴]). **دو دنیا**. تهران: نیلوفر.
۶. تولی، ژ. (۲۰۰۶). **مغازه خودکشی**. (ترجمه احسان کرم‌ویسی). تهران: نشر چشمه.
۷. طاهری، س. م. (۱۴۰۰). **دستور زبان فارسی به زبان ساده**. تهران: نشر گنجور.
۸. قطره، فریبا؛ حق‌بین، فریده؛ فرهی، مریم. (۱۳۹۱). **بررسی مقابله‌ای صفت‌های گروهی در زبان فارسی و ترجمه آن‌ها در زبان انگلیسی**. پایان‌نامه
- کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات، زبانهای خارجی و تاریخ. دانشگاه الزهراء. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
۹. کمالی، م. ج. (۱۳۹۷). **اصول فن ترجمه (فرانسه به فارسی)**. تهران: انتشارات سمت.
۱۰. کوئیلو، پ. (۱۹۸۸). **کیمیازگر**. (ترجمه حسین نعیمی). تهران: نشر ثالث.
۱۱. هدایت، ص. (۱۳۱۵ [۱۳۹۴]). **بوف کور**. بی‌جا: بی‌نام.
۱۲. همینگوی، ا. (۱۹۵۲). **پیرمرد و دریا**. (ترجمه نجف دریابندری). تهران: انتشارات خوارزمی.



13. Camus, A. (1942). *I Étranger*. Paris: Gallimard.
14. Delatour, Y. et al (2004). *Nouvelle grammaire du français, cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris: Hachette.
15. Diker, J. (2020). *L'Énigme de la chambre 622*. Paris: Édition de Fallois.
16. Hemingway, E. (1952). *The old man and the sea*. New York: Charles Scribner's Sons.
17. Henkel, D. (2014). *L'adjectif en anglais et en français*. Linguistique. Université Paris IV-Sorbonne. Français. NNT : 2014PA040185.
18. Hewings, M. (2005). *Grammar In Use, Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. <https://francais-rapide.fr>
20. <https://linguapress.com>
21. Johnson, S. (1988). *Who moved my cheese?*. New York City: Puntam Adult.
22. Lafon, M. (2020). *Hisroire du fils*. Paris: Buchet Chastel.
23. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). *Grammaire du français-Terminologie grammaticale*.
24. Miquel, C. (2014). *Grammaire en Dialogue B2-C1*. CLF International.
25. Moyes, J. (2012). *Me Before You*. London: Penguin Books.
26. Nothombe, A. (2012). *Barbe Bleue*. Paris: Albin Michel.
27. Scovel Shinn, F. (1925-1945 [2007]). *The Complete Works of Florence Scovel Shinn*. (1925-1945 [2007]). eBook Edition.
28. Stendhal. (1830 [1927]). *Le Rouge et Le Noir*. Paris: Le Divan.
29. Verlaine, P. (1866). *Poë mes Saturniens, Chanson de l'Automne*. Paris: Alphonse Lemerre.
30. Yule, G. (2011). *Oxford Practice Grammar, Advanced*. Oxford: Oxford University Press.
31. Zola, É. (1885 [1906]). *Germinal*. Paris: Bibliothèque Charpentier.



تأثیر موسیقی بر یادگیری زبان خارجی



مریم مهربابی
کارشناس ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
maryam98mehrabi@gmail.com

چکیده

در دهه‌های اخیر، توجه بسیاری از پژوهشگران به ارتباط موسیقی و دیگر حوزه‌ها از جمله زبان جلب شده است. در این میان، پژوهشگران به ارتباط میان یادگیری زبان و موسیقی نیز توجه زیادی کرده‌اند. تحقیقات بسیاری نشان داده‌اند موسیقی که

از فرهنگ سرچشمه گرفته است، بر یادگیری زبان مادری تأثیر بسزایی دارد. همچنین موسیقی بر کارکردهای توسعه‌ای و درمانی بسیار مؤثر است (بنکرافت^۱، ۳-۷). درمان‌شناس موسیقی اسپانیایی، کامپو^۲ (۱۹۹۷)، می‌گوید در ارتباط شفاهی تنها ۱۵ درصد اطلاعات به کمک زبان گفتاری و ۷۰ درصد نیز از راه زبان بدن انتقال می‌یابد. ۱۵ درصد باقی‌مانده به آهنگ کلام و ویژگی‌های موسیقایی زبان بازمی‌گردد. کودکان حتی پیش از آنکه بتوانند واژه‌ها را بر زبان خود جاری کنند، می‌توانند ریتم و ویژگی‌های موسیقایی را به‌خوبی درک کنند (مورا^۳، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر، ویژگی‌های موسیقایی زبان از جمله دانگ صدا^۴، مکث‌ها، تکیه و رنگ صدا^۵ برجسته‌تر از ویژگی‌هایی مانند واج‌ها، همخوان‌ها و واژه‌ها هستند (همان، ۱۴۹). درمورد سوپرتری^۶ نیمکره‌های مغزی نیز گفته شده است که میان پردازش ریتم و موسیقی در نیمکره راست مغز و پردازش اطلاعات زبانی در نیمکره چپ مغز ارتباط برقرار می‌شود (ریچاردز^۷، ۱۹۹۳). افزون بر این، از آنجا که موسیقی فشار و اضطراب را کاهش می‌دهد، می‌تواند کیفیت آموزش را ارتقا دهد؛ بنابراین، برخی تحقیقات روی تأثیر موسیقی بی‌کلام و با متن^۸ بر یادگیری زبان به‌ویژه یادگیری واژه‌های زبان تمرکز کرده‌اند. آزمودنی‌ها در این پژوهش‌ها در معرض مقادیر متفاوتی از موسیقی قرار گرفته‌اند. نتایج نشان داده است که هرچه آزمودنی در معرض مقدار بیشتری موسیقی قرار گیرد، موفقیت بیشتری در یادگیری زبان نشان می‌دهد (پیری، ۲۰۱۸: ۷۵-۷۸). در کنار اهمیت موسیقی برای زبان‌آموزی دانش‌آموزان، بررسی و توجه به تأثیرهای موسیقی بر یادگیری زبان دوم، می‌تواند برای معلمان و مؤلفان کتاب‌ها و منابع آموزشی، همچنین طراحان برنامه‌های آموزشی و درسی مفید باشد؛ زیرا می‌توان با کمک موسیقی دانان و درمان‌شناسان موسیقی، برنامه‌های آموزشی را در راستای افزایش میزان بازدهی زبان‌آموزان تدوین و اجرا کرد.

1. W. Jane Bancroft
2. Patxi Del Campo
3. Carmen F. Mora
4. timbre
5. tone
6. lateralization
7. Regina Richards

۱- مقدمه

در سال‌های اخیر به رابطه میان موسیقی و مغز و نیز نوع کارکرد آن در مغز و سیستم شناختی انسان توجهی ویژه شده است. سال‌ها است که تحقیقات بسیاری درباره ارتباط زبان و موسیقی، به‌ویژه در حوزه زبان‌شناسی و آموزش زبان انجام شده است و پژوهشگران بسیاری از جمله محققان حوزه‌های روان‌شناسی زبان و عصب‌شناسی زبان علاقه بسیاری به بررسی و پژوهش در این زمینه نشان داده‌اند؛ اما پرسش همیشگی پژوهشگران این است که ادراک زبان و موسیقی در کدام بخش از مغز انجام می‌شود و کدام نیمکره‌ها مسئول درک این توانایی‌ها هستند. با وجود پژوهش‌ها و یافته‌های فراوان، هنوز به پاسخی قطعی برای این پرسش نرسیده‌اند (مدنی فرد، ۱۳۹۸). به‌طور سنتی در تحقیقات سال‌های گذشته پژوهش روی آهنگ‌سازی انجام شد که از نظر زبانی آسیب دیده بودند؛ اما از نظر تولید و درک موسیقی مشکلی نداشتند (پرتز^۱، ۲۰۰۲). در پژوهش‌های انجام‌شده، سودمندی موسیقی برای یادگیری زبان مادری کاملاً به اثبات رسیده است؛ اما تأثیر موسیقی بر یادگیری زبان دوم به‌طور کامل کشف نشده است (زرزومسکیت^۲، ۲۰۱۴: ۷۸-۸۸). از سوی دیگر، موسیقی بخش مهمی از فرهنگ را تشکیل می‌دهد که زبان تا اندازه زیادی متأثر از آن است. موسیقی و زبان شباهت‌هایی ساختاری دارند و این باعث می‌شود موسیقی به بهترین شیوه در کلاس‌های درس زبان خارجی مورد استفاده قرار گیرد. هرچند برخی از این ساختارها می‌توانند به‌صورت جهانی بر موسیقی و زبان اعمال شوند، برخی از آن‌ها نیز وابسته به فرهنگ‌های خاصی هستند. جکنداف^۳ و لردال^۴ (۱۹۸۲) از نخستین نظریه‌پردازانی بودند که با مقایسه نحوه و ویژگی‌های عروضی موسیقی و زبان، به بررسی ساختارهای مشابه میان این دو حوزه پرداختند. از جمله دیگر پژوهشگران این حوزه می‌توان از اسلوبودا^۵ (۱۹۹۰) یاد کرد که با مقایسه واجی، نحوی و معنایی موسیقی، اذعان دارد که موسیقی و زبان هر دو از صداهایی مجزا تشکیل شده‌اند. این صداهای مجزا همان آواها و واج‌ها در زبان و در موسیقی نت‌ها هستند. در هر دو حالت، ترتیب نحوی و ساختار این صداها و آواها، الگوهای مشخص و معناداری را به وجود می‌آورند.

1. Peretz
2. Ieva Zeromskaite
3. Jackendoff
4. Lerdahl
5. Sloboda

۲- بیان مسئله

زبان و موسیقی وجوه اشتراک فراوانی با یکدیگر دارند. ازجمله این اشتراک‌ها می‌توان به شناخت لحن، پردازش نواخت‌های ناهموار، تشخیص رنگ صدا، ریتم، تونالیت، پیش‌بینی و ادراک بینایی، شنوایی و شکل نشانه‌ها در بافت اشاره کرد که هم در زبان و هم در موسیقی عناصری ضروری هستند (استنسل^۱، ۲۰۰۵). زبان و موسیقی نظام‌هایی جداگانه اما در تعامل با یکدیگرند. زبان اصولاً مسئول محتوا و مضمون و موسیقی برانگیزاننده احساسات است (ژوردن^۲، ۱۹۹۷). موسیقی همچنان که بر احساساتی مانند شادی، انگیزه و روحیه اثر می‌گذارد، می‌تواند بر عناصر زبانی ازجمله لهجه زبانی و نحو نیز مؤثر باشد. از نظر مائس^۳ و کولش^۴ (۲۰۰۱) زبان و موسیقی گونه‌های مختلفی برای برقراری ارتباط هستند؛ اما هر دو در یک بخش از مغز قرار دارند و با مکانیسم‌های مشابهی پردازش می‌شوند. بسیاری از پژوهش‌های نظری و فیزیکی تأیید کرده‌اند که موسیقی و آموزش زبان با یکدیگر در تعامل‌اند. این پژوهش‌ها ثابت کرده‌اند که موسیقی ابزاری مؤثر در به یاد آوردن واژه‌ها و بسیاری از اجزای دیگر زبان همچون دستور، تلفظ و غیره است؛ برای مثال، یکی از این پژوهش‌ها با مطالعه تأثیر کوتاه‌مدت و بلندمدت موسیقی بر یادگیری واژه‌ها در زبان‌آموزان خردسال، نشان داده است که موسیقی باعث ایجاد انگیزه در کودکان می‌شود و یادگیری واژه‌های زبان را افزایش می‌دهد (اوبارو^۵، ۲۰۰۴). تمامی این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مطالعه تأثیرات موسیقی و ریتم بر یادگیری زبان دوم می‌تواند بسیار روشن‌کننده باشد و با استفاده از همین تأثیرات، می‌توان کلاسی با بازدهی بیشتر داشت که در نتیجه آن عناصر مختلف زبان، به‌ویژه واژگان زبان دوم بهتر آموخته می‌شوند؛ البته این پژوهش‌ها تمامی جنبه‌های این موضوع را مشخص نکرده‌اند و هنوز این حوزه از مطالعات نیاز به انجام پژوهش‌های بیشتری دارد. این یافته‌ها همچنین می‌توانند در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بسیار مؤثر باشد.

1. Jon Weatherford Stansell
2. Jourdain
3. Maess
4. Koelsh
5. Hazel-Obarow

۳- پرسش‌های پژوهش

آیا رابطه‌ای بین موسیقی و ویژگی‌های ریتمیک زبان و یادگیری زبان دوم وجود دارد؟
 آیا می‌توان با استفادهٔ بهینه از موسیقی، میزان یادگیری زبان خارجی را در کودکان و بزرگسالان افزایش داد؟
 آیا وجود رابطه بین موسیقی و یادگیری زبان دوم می‌تواند برای معلمان و نویسندگان کتاب‌ها و برنامه‌های آموزشی در ایجاد محیطی مناسب‌تر برای یادگیری، مفید باشد؟

۴- یافته‌ها

با نگاهی به پژوهش‌های انجام‌شده در حوزهٔ تأثیر موسیقی بر یادگیری زبان، به نقش پردازش شناختی موسیقی در افزایش یادگیری زبان پی می‌بریم. حافظه یکی از جنبه‌های بسیار مهم در یادگیری زبان است. تحقیقات نشان داده است موسیقی می‌تواند بر حافظه اثری مثبت بگذارد. کمپبل^۱ (۱۹۹۲) در کتاب **مقدمه‌ای بر مغز موسیقایی** عنوان می‌کند از آنجا که زبان در نیمکرهٔ چپ مغز و موسیقی در نیمکرهٔ راست مغز پردازش می‌شود، درهم‌آمیختگی موسیقی و زبان می‌تواند ارتباطات مغزی بسیاری ایجاد کند.

پژوهشگرانی همچون بونل^۲، فیتا^۳، پرتز^۴ و بسون^۵ (۲۰۰۱) به دنبال شواهدی مبنی بر وجود یا نبود پردازش مغزی مستقل موسیقی و زبان هستند. پرسش مطرح‌شده این است که «آیا مغز پردازش زبان و موسیقی را باهم انجام می‌دهد یا خیر؟». بر همین اساس، بونل و همکاران آزمایشی برای بررسی پردازش درونی مغز انجام دادند و در نهایت به این نتیجه رسیدند که موسیقی و زبان پردازش مستقلی از یکدیگر دارند؛ اما این پردازش‌های مستقل، با یکدیگر در تعامل هستند.

1. Campbell
2. Bonnel
3. Faïta
4. Peretz
5. Besson

اسکن‌های انجام‌شده که جریان خون را در مغز ردیابی می‌کنند، پیشرفت‌هایی در نظریهٔ عصب‌شناختی به‌دست داده‌اند و تأیید می‌کنند موسیقی و زبان که ظرفیت‌های شناختی مجزایی هستند، کارکرد و ارتباط تنگاتنگی دارند (استنسل، ۲۰۰۵). از سوی دیگر، در مطالعات سنتی مشخص شده است که این دو مهارت تأثیری بر یکدیگر ندارند؛ برای نمونه، تحقیقاتی بر روی آهنگ‌سازی ۵۷ ساله به نام شبلین^۱ که نیمکرهٔ چپ مغزی وی آسیب دیده بود، با ناتوانی زبانی او انجام شد. او هیچ‌گونه توانایی در زمینهٔ تولید یا ادراک گفتار نداشت. با وجود این ناتوانی زبانی، می‌توانست به‌طور کامل ارتباط برقرار کند و موسیقی را آموزش دهد؛ همچنین توانایی خوبی در ساخت موسیقی داشت که به گفتهٔ همکارانش، این آهنگ‌ها به اندازهٔ آهنگ‌هایی که قبل از آسیب مغزی می‌ساخت نیز منسجم بودند (پرترز، ۳۷۴). ازجمله برجسته‌ترین تأثیرهای شناختی در زمینهٔ یادگیری زبان، شیوهٔ ارتباط موسیقی و زبان و نیز اثرات دوسویهٔ آن‌ها بر حافظه است. ولس^۲ (۱۹۹۴) چندین آزمایش برای کشف ارتباط موسیقی، زبان و حافظه انجام داد. او دو فرضیه مطرح کرد:

(۱) موسیقی می‌تواند در به‌یادآوری متن به انسان کمک کند.

(۲) تا حدودی این یادآوری می‌تواند نه‌تنها به خصوصیات و اطلاعات وزنی متن، بلکه به نوای موسیقی نسبت داده شود.

او پس از انجام آزمایش‌های خود، هر دو فرضیه را تأیید کرد.

فیشر^۳ (۲۰۰۱) نیز با انجام پژوهش‌های گوناگون روی گروه‌های مختلف به این نتیجه رسید که استفادهٔ پیاپی از موسیقی در کلاس‌های درس ابتدایی کارایی زبانی را ارتقا داده است.

ازجمله مهم‌ترین عوامل دستیابی به آموزش و یادگیری مؤثر، هماهنگی اجتماعی میان زبان‌آموزان است و موسیقی یکی از راه‌هایی است که می‌تواند این هماهنگی را فراهم کند. از موسیقی می‌توان برای آموزش زبان استفاده کرد تا عوامل اجتماعی و فرهنگی را هم‌زمان آموزش داد؛ چراکه موسیقی می‌تواند

-
1. Shebalin
 2. Wallace
 3. Fisher

در رمزگشایی مفاهیم فرهنگی و جهان‌بینی‌ها کارساز باشد. می‌توان از شیوه‌های گوناگونی برای بهبود در روند آموزش زبان با استفاده از موسیقی کمک گرفت؛ برای نمونه، آهنگ‌ها می‌توانند برای مهارت گفتاری 'با تلاش برای خواندن آهنگ' و مهارت شنیداری 'با توجه کردن به آهنگ و درک معنای آن' مفید باشند. در این فرآیند زبان‌آموزان می‌توانند با تلاش برای نوشتن متن آهنگ، مهارت نوشتار خود را نیز بهبود دهند. به‌علاوه، می‌توان بر مواردی همچون لهجه‌های موجود در آن زبان و موسیقی قومی تمرکز کرد و آن‌ها را با موسیقی به زبان‌آموزان آموخت (مشایخ و هاشمی، ۲۰۱۱: ۲۱۸۶-۲۱۹۰).

در پژوهش‌ها به یافته‌های دیگری نیز اشاره شده است. نخست آن‌که صداهای مربوط به موسیقی و گفتار به‌طور یکسان توسط سیستم شنیداری پردازش می‌شوند (فرانسوا^۱، شوبرت^۲، بسون^۳ و شون^۴، ۲۰۱۲؛ شون و همکاران، ۲۰۱۰). دوم آن‌که اگرچه موسیقی و زبان در بخش‌های گوناگونی از مغز قرار دارند؛ اما در هر دو شبکه‌ای از ارتباطات عصبی یکسانی برای پردازش به‌کار گرفته می‌شود (شون و همکاران، ۲۰۱۰).

حافظه فعال^۵، با مهارت‌های خوانداری، گفتاری و شنیداری زبان دوم مرتبط است (کورموس^۶ و سافار^۷، ۲۰۰۸). آموزش موسیقی می‌تواند سرعت نام‌گذاری را در کودکان افزایش دهد که در واقع بازیابی اطلاعات از حافظه بلندمدت تسریع می‌شود (هررا^۸ و همکاران، ۲۰۱۱). در مقابل، در پژوهشی دیگر عنوان شده است که حافظه فعال می‌تواند بین آموزش موسیقی و تولیدات واجی زبان دوم ارتباط برقرار کند (پوسدل^۹ و همکاران، ۲۰۱۱). از آنجا که موسیقی‌دانان با یادگیری الگوهای نواخت موسیقی توانایی ریتمیک توسعه‌یافته‌ای دارند، بهتر می‌توانند قواعد گفتاری را دریابند که نقش مهمی در پیشرفت کارکرد حافظه فعال و توجه^{۱۰} دارد (کراس^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۲). این تأثیر، دوسویه

-
1. François
 2. Chobert
 3. Besson
 4. Schön
 5. Working memory
 6. Kormos
 7. Sáfár
 8. Herrera
 9. Posedel
 10. attention
 11. Kraus

است؛ یعنی توانایی شناختی پیشرفته انعطاف کارکردی مغز را بالا می‌برد و این کارکرد به نوبه خود پردازش صدا و گفتار را در سطوح زیرین مغز تقویت می‌کند.

یک پژوهش در کلاس‌های آموزش زبان خارجی مشخص کرد زبان‌آموزانی که در معرض مقادیر متفاوتی از موسیقی قرار گرفته‌اند، میزان یادگیری مختلفی در تست‌های واژگانی نشان داده‌اند (پیری، ۲۰۱۸)؛ به عبارت دیگر، زبان‌آموزان هنگامی که بیشتر در معرض موسیقی قرار می‌گیرند، واژه‌های زبان دوم را بهتر می‌آموزند. البته اگر همین موسیقی در کلاس به صورت نامنظم و ناپيوسته استفاده شود، می‌تواند نتیجه عکس داشته باشد؛ چراکه گاه می‌تواند باعث سردرگمی شود و حواس زبان‌آموزان را پرت کند. مدینا^۱ (۱۹۹۰: ۸) نیز به همین نتیجه رسیده بود که استفاده از موسیقی برای تقویت یادگیری زبان دوم باید از توجه بیشتری در برنامه آموزشی زبان خارجی برخوردار باشد. می‌توان با افزایش میزان استفاده از موسیقی در برنامه‌های آموزشی این هدف را دنبال کرد؛ همچنین برای تقویت حافظه زبانی در آموزش کودکان ناتوان، موسیقی درمانی پیشنهاد شده است (جفلر^۲، ۱۹۸۶). موسیقی از اجزای بسیار مهم در آموزش این کودکان است؛ زیرا گمان می‌رود بتواند برخی از مهارت‌های شناختی را به کار گیرد. کودکان حتی می‌توانند بدون دانستن معنی آهنگ‌ها، برخی از آن‌ها را بخوانند. این به آن معنا است که عملکرد موسیقایی بر آگاهی زبانی مقدم است. موسیقی علاوه بر اینکه در یادگیری واژگان زبان مؤثر است، تسلط بر اطلاعات زبانی را نیز تقویت می‌کند.

تأثیرات موسیقی بر زبان‌آموزان بزرگسال کلاس‌های زبان خارجی نیز مورد بررسی و مطالعه قرار گرفته است. موسیقی باعث بهبود حافظه تلفظی^۳ می‌شود (ویلکاکس^۴، ۱۹۹۵). ساختار موازی موسیقی و متن می‌تواند حافظه زبان‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد، به ساخت قافیه و قواعد عروضی در زبان کمک کند و تکرار عبارات بیان شده در کلاس را برای یادگیری واژه‌ها ممکن سازد. همچنین موسیقی با ایجاد لذت از تکرار آهنگ، باعث افزایش یادگیری می‌شود.

از دیگر یافته‌ها اینکه موسیقی به عنوان عاملی مؤثر بر توانایی‌های شناختی و یادگیری معرفی شده

1. Medina
2. Gfeller
3. pronunciation memory
4. Wilcox

است؛ برای نمونه، می‌توان اشاره کرد که کودکان موسیقی‌دان در ریاضیات قوی‌تر هستند یا این موضوع که افراد آشنا با موسیقی، حافظه شفاهی بهتر و هوش عمومی بالاتری دارند. همچنین نواختن ساز، افزایش تمرکز چشمی و یادگیری موسیقی، افزایش درک دیداری در افراد را به همراه دارد. نتایج پژوهش‌ها در حوزه‌های زبان‌شناسی، علوم اعصاب و عصب‌شناسی زبان نشان از این ادعا دارد که موسیقی، به شکل مستقیم و غیرمستقیم، بر فرایند یادگیری زبان مؤثر است. نتایج پژوهش‌های عصب‌شناختی نشان می‌دهد در ساختار مغزی افرادی که موسیقی یاد می‌گیرند، تغییراتی رخ می‌دهد؛ این تغییرات سرآغاز تفاوت‌های بین فردی میان موسیقی‌دان‌ها و سایر افراد است.

موسیقی‌دان‌ها در تشخیص جنس، زیربومی و کشش صداها، گفتار، مانند خود موسیقی، مهارت دارند. آن‌ها به دلیل نیاز برای نواختن ساز، از مهارت‌های شنیداری بیشتری نسبت به دیگران برخوردارند؛ برای نمونه، یادگیری موسیقی به‌ویژه در سنین پایین، باعث افزایش حساسیت افراد به زیربومی صداها می‌شود. همچنین به دلیل در ارتباط بودن با سازهای گوناگون، ساده‌تر از دیگران در بازشناختن کیفیت‌های صدای متفاوت توانایی دارند. پژوهشگران بر این باورند که موسیقی و زبان، به‌ویژه در مراحل اولیه رشد مغز، سازوکار و نقاط مشترکی در مغز انسان دارند.

ازجمله مهم‌ترین دشواری‌های زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم، آموزش و استفاده از نظام آوایی آن زبان است که با زبان مادری آن‌ها تفاوت دارد. براساس پژوهش‌ها، کودکانی که استعداد موسیقایی بیشتری دارند یا با موسیقی فعالانه سروکار داشته‌اند، توانایی بیشتری در حوزه تلفظ و یادگیری نظام آوایی از خود نشان داده‌اند. نکته جالب این است که کودکان دارای مهارت‌های زبان‌شناختی بهتر نسبت به دیگر همسالان، شایستگی بیشتری نیز در موسیقی نشان داده‌اند؛ بنابراین، می‌توان به این نتیجه رسید که موسیقی و زبان رابطه‌ای متقابل دارند. ازجمله دشواری‌های یادگیری زبان، یادگیری و تسلط در مهارت شنیداری است. توانایی موسیقی‌دان‌ها در شناسایی و تشخیص صداها، موسیقایی از یکدیگر، باعث می‌شود آن‌ها در حوزه زبان نیز بهتر از دیگران بتوانند آواهای مشابه هم ازجمله «ب» و «پ» را تشخیص دهند. نتایج پژوهشی دیگر روی بزرگسالان فنلاندی حاکی از این است که افراد با استعداد موسیقایی بیشتر، قادر به تلفظ بهتر لغات انگلیسی بوده‌اند (میلووانو^۱، ۲۰۱۰). همچنین به‌رغم وجود صداها

1. Milovanov

مزاحم در پس زمینه بیشتر پژوهش‌ها، موسیقی‌دان‌ها توانایی شناسایی آواهای همانند را داشته‌اند. موسیقی‌دان‌ها در تولید صداها متمایز، اما مشابه نیز بهتر از دیگران عمل می‌کنند؛ بنابراین، افراد آشنا با موسیقی هم در درک و شناسایی صداها و هم در تولید آن‌ها بهتر از سایر افراد عمل می‌کنند.

۵- نتیجه‌گیری

پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه ارتباط بین موسیقی و زبان این نکته را بیان می‌کنند که افرادی که آموزش موسیقی دیده‌اند، توانایی‌های شنیداری و شناختی بالاتری دارند که این توانایی‌ها یادگیری جنبه‌های خوانداری و واجی زبان دوم را برایشان تسهیل می‌کند. تجربیات معلمان آموزش زبان خارجی نیز این مسئله را تأیید می‌کند که موسیقی، یادگیری زبان خارجی را آسان می‌کند (استوکس^۱، ۲۰۰۸). این نتیجه نیز به‌دست آمده است که پخش کردن موسیقی در پس‌زمینه کلاس‌های درس آموزش زبان، می‌تواند مفید واقع شود و نیز جو و محیطی مثبت و آرام در کلاس فراهم کند (کواست^۲، ۱۹۹۹)؛ بنابراین، بهتر است معلمان به تأثیر موسیقی بر افکار و رفتارهای زبانی دانش‌آموزان توجه داشته باشند و از آن به نحو احسن استفاده کنند. از آنجا که موسیقی، ماهیتی بین‌المللی و هویتی جهانی دارد، مردمانی با زبان‌ها و فرهنگ‌های متفاوت می‌توانند آن را درک کنند و از آن لذت ببرند. این عنصر جهانی می‌تواند یک کلاس درس ساختگی و مصنوعی را به کلاسی با موقعیت‌های واقعی بیشتر تبدیل کند که یادگیری زبان در آن مؤثرتر خواهد بود. همچنین موسیقی می‌تواند باعث ایجاد جوی صمیمانه در کلاس شود تا رابطه دانش‌آموز و معلم دوستانه‌تر و از حالت رسمی خارج شود و دانش‌آموز دیگر احساس نکند معلم مافوق اوست. در نتیجه، عملکرد و یادگیری زبان خارجی دانش‌آموزان بهتر می‌شود؛ بنابراین، واضح است معلمانی که در کلاس‌های درس خود از موسیقی برای آموزش زبان دوم بهره می‌برند، در میان دانش‌آموزان محبوب‌ترند. بی‌گمان نه‌تنها معلمان، بلکه نویسندگان کتاب‌ها و طراحان برنامه‌های آموزشی نیز بهتر است به نقش و تأثیر موسیقی و آهنگ بر کیفیت کلاس‌های درس توجه کافی داشته باشند.

1. Juniper Stokes
2. Quast

به‌طورکلی، برخی محققان به این نتیجه رسیده‌اند که موسیقی و زبان باید به همراه یکدیگر مطالعه شوند. در کنار توجه معلمان زبان و نویسندگان کتاب‌های آموزشی به این تأثیرات، درمان‌شناسان موسیقی نیز باید داده‌های مناسبی تهیه کنند تا بتوان از آن‌ها در کلاس‌های درس زبان خارجی استفاده کرد. مهارت‌های درمان‌شناسان موسیقی می‌تواند در تلفیق موسیقی با زبان تأثیرگذار باشد.

با این همه، هنوز جنبه‌های بسیاری از این ارتباطات مورد مطالعه قرار نگرفته است و این موضوع همچنان جای پژوهش و بررسی دارد. مطالعات بیشتری برای بررسی ارتباط کامل میان موسیقی و یادگیری زبان نیاز است تا روشن شود فعالیت‌ها و آموزش‌های موسیقایی چه تأثیرات دیگری بر توانایی کودکان و بزرگسالان در یادگیری زبان خارجی دارد. در این صورت می‌توان از ارتباط میان این دو بیشترین استفاده و بازدهی را در آموزش زبان دوم داشت.

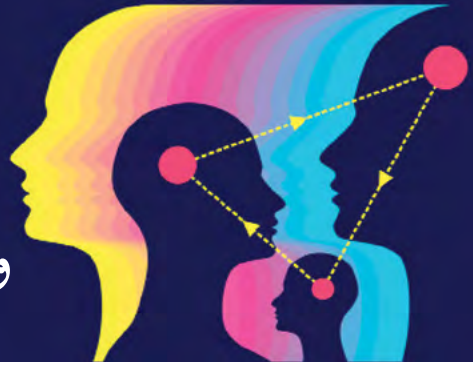
کتابنامه

۱. مدنی فرد، م. (۱۳۹۸). *زبان، موسیقی و مغز*. علوم اعصاب شفای خاتم. ۷(۳)، ص ۱۱۰-۱۰۲.
2. Bonnel, A., Fata, F., Peretz, I., & Besson, M. (2001). *Divided attention between lyrics and tunes of operatic songs: Evidence for independent processing*. Perception and Psychophysics, 63(7), pp. 1201-1213.
3. Campbell, D. (1992). *Introduction to the Musical Brain*.
4. Del Campo, P. (1997). *La música como proceso humano*. Amarú.
5. Fisher, D. (2001). *Early language learning with and without music*. Reading Horizons, 1(42), pp. 39-49.
6. François, C., Chobert, J., Besson, M., & Schön, D. (2012). *Music training for the development of speech segmentation*. Cerebral Cortex.
7. Gfeller, K.E. (1986). *Musical mnemonics for learning disabled children*. Teaching exceptional children. Fall, pp. 28-30.

8. Hazel-Obarow, S. (2004). *The impact of music on the vocabulary acquisition of kindergarten and first-grade students*. Doctoral dissertation, Widener University. Dissertation Abstracts International, 65, 452A.
9. Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernandez-Smith, G., & Costa-Giomi, E. (2011). *Effects of phonological and musical training on the reading readiness of native- and foreign-Spanish-speaking children*. Psychology of Music, 39(1), pp. 68–81.
10. Jackendoff, R. & Lerdahl, F. (1982). *A grammatical parallel between music and language*. In Clynes, M. (Ed.), Music, mind, and brain: The neuropsychology of music (pp. 83–117). New York: Plenum Press.
11. Jourdain, R. (1997). *Music, the brain, and ecstasy: how music captures our imagination*. New York: W. Morrow.
12. Kormos, J., & Sáfár, A. (2008). *Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning*. Bilingualism: Language and Cognition, 11, pp. 261-271.
13. Kraus, N., Strait, D. L., & Parbery-Clark, A. (2012). *Cognitive factors shape brain networks for auditory skills: Spotlight on auditory working memory*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1252, 100-107.
14. Maess, B., & Koelsch, S. (2001). *Musical syntax is processed in broca's area: an meg study*. Nature Neuroscience, 4, pp. 540–545.
15. Mashayekh, M. & Hashemi, M. (2011). *The Impact s of Music on Language Learners' Performance*. Social and Behavioral Sciences, pp. 2186–2190.
16. Medina, S. L. (1990). *The effects of music upon second language vocabulary acquisition*. Paper presented in National Network for Early Language Learning, (6), pp.6–8. (Eric Document Reproduction No. ED 352 834)
17. Milovanov, R., Huotilainen, M., Välimäki, V., Esquef, P. A., & Tervaniemi, M. (2008). *Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: Neural and behavioral evidence*. Brain Research, 1194, pp. 81-89.
18. Milovanov, R., Pietilä, P., Tervaniemi, M., & Esquef, P. A. (2010). *Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: A study of Finnish adults with higher education*. Learning and Individual Differences, 20(1), pp. 56-60.
19. Mora, C. F. (2000). *Foreign language acquisition and melody singing*. ELT Journal, 54(2), pp. 146–152.
20. Osedel, J., Emery, L., Souza, B., & Fountain, C. (2011). *Pitch perception, working memory, and second-language phonological production*. Psychology of Music, 40(4), pp. 508-517.
21. Parbery-Clark, A., Tierney, A., Strait, D. L., & Kraus, N. (2012). *Musicians have fine-tuned neural distinction of speech syllables*. Neuroscience, 219, pp. 111-119.
22. Peretz, I. (2002). *Brain Specialization for Music*. Neuroscientist 8(4): pp. 374-382

23. Piri, S. (2018). *The Role of Music in Second Language Learning*. Studies in Literature and Language. 17(1), pp. 75-78.
24. Posedel, J., Emery, L., Souza, B., & Fountain, C. (2011). *Pitch perception, working memory, and second-language phonological production*. Psychology of Music, 40(4): 508-517
25. Quast, U. (1999). *The effect of music on acquiring vocabulary with technically gifted students*. Gifted Education International, 14(1), pp. 12-21.
26. Richards, R.G. (1993). *Music and rhythm in the classroom*. In *Learn: Playful techniques to accelerated learning*. pp. 109-113. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379071)
27. Schön, D., Gordon, R., Campagne, A., Magne, C., Asté sano, C., Anton, J. L., & Besson, M. (2010). *Similar cerebral networks in language, music and song perception*. NeuroImage, 51(1): pp. 450-461.
28. Sloboda, J. A. (1990) *Music as a language*. In F. R. Wilson & F. L. Roehmann (Eds.), The biology of music making: proceedings of the 1987 Denver conference (pp.28-43). St. Louis, MO: MMB Music Inc.
29. Stansell, J. W. (2005). *The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
30. Stokes, J. (2008). *The Effects of Music on Language Acquisition*. Asia University, pp. 23-32.
31. Wallace, W. T. (1994). *Memory for music: Effect of melody on recall of text*. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 20(6), pp. 1471-1485.
32. Wilcox, W.B. (1995). *Music cues from classroom singing for second language acquisition: Prosodic memory for pronunciation of target vocabulary by adult non-native English speakers*. Doctoral dissertation, University of Kansas. Dissertation Abstracts International pp. 45, 332.
33. Zeromskaite, I. (2014). *The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article*. Journal of European Psychology Students, 5(3), pp. 78-88.

رابطه هوش هیجانی با مهارت‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران



چکیده



نسا میهن پرست
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
n.mhnprst@yahoo.com

یکی از اهداف اصلی نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی، بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانش‌جویان است. در همین راستا، پژوهشگران سهم عوامل مختلف در بهبود وضعیت تحصیلی فراگیران را در مقاطع مختلف تحصیلی بررسی کرده‌اند. در این میان، متغیرهای متعددی مورد محک و سنجش قرار گرفته‌اند تا بتوان از نتایج آن‌ها، در زمینه آموزش به طور کاربردی و مؤثر بهره جست. از مهم‌ترین پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، آن‌هایی هستند که متغیر هوش هیجانی را در این رابطه به بوته آزمون گذارده‌اند تا میزان تأثیرگذاری آن را در این امر مهم برآورد نمایند. هوش هیجانی که به‌طور خلاصه می‌توان آن را توانایی فرد در شناخت و کنترل هوشمندانه هیجانات و احساسات خود در شرایط و موقعیت‌های خوشایند و ناخوشایند، با در نظر گرفتن احساسات دیگران دانست، به‌طور رسمی در سال ۱۹۹۵ توسط دنیل گلمن مطرح شد. از آن زمان تاکنون، پژوهش‌های گسترده‌ای به بررسی این مؤلفه و ارتباط آن با حوزه‌های مختلف شناختی و غیرشناختی پرداخته‌اند. نظریه هوش هیجانی، دیدگاه جدیدی را درباره پیش‌بینی عوامل مؤثر بر موفقیت فراهم می‌کند که تکمیل‌کننده علوم شناختی، علوم اعصاب و رشد کودک است. لذا می‌تواند به‌عنوان عاملی مهم در ارتباط با فرایند یادگیری و به تبع آن، پیشرفت تحصیلی مورد ارزیابی قرار گیرد. در مقاله مروری پیش‌رو، گریزی به پژوهش‌های انجام شده در رابطه با هوش هیجانی و ارتباط آن با یادگیری و پیشرفت تحصیلی زدیم. پرداختن به پژوهش‌هایی از این دست، می‌تواند در پیشبرد برنامه‌های مبتنی بر ارتقای وضعیت تحصیلی فراگیران، رهگشا باشد.

واژه‌های کلیدی: هوش هیجانی، هوش‌بهر، یادگیری، پیشرفت تحصیلی.

۱- مقدمه

از زمانی که پدیده‌ای به نام "هوش" توسط بینه (۱۹۰۵) به صورت عدد و رقم بیان شد و نمود کمی یافت و اصطلاح هوش بهر یا بهره هوشی توسط ترمن (۱۹۱۶) معرفی شد، نزدیک به یک قرن می‌گذرد. از آن زمان تاکنون، بسیاری از روان‌شناسان از جمله اسپیرمن، ترستون، بینه و کسلر، پیازه، کتل، کیلفورد، گاردنر و ... تعریف و طبقه‌بندی‌های مختلفی از هوش داده و بر آن اساس به تهیه ابزارهایی پرداخته‌اند که مدعی سنجش این کیفیت ذهنی است. اصطلاحاتی که روان‌شناسان به کار می‌برند، پیچیده و ابهام‌آمیز است زیرا این پدیده نه تنها به لمس در نمی‌آید بلکه به دلیل ذهنی و انتزاعی بودن، تصور آن نیز به آسانی میسر نیست. شاید به همین دلیل است که بورینگ^۱ می‌گوید: "هوش همان چیزی است که به وسیله آزمون‌های هوش اندازه گرفته می‌شود" (جلالی، ۱۳۸۱).

داماسیو^۲ عصب‌شناس معروف بیان می‌کند از آنجا که اشخاص به آموخته‌های هیجانی خود دسترسی ندارند، با وجود داشتن هوش سالم، گاهی در کار و زندگی‌شان تصمیمات نادرستی می‌گیرند. به عبارت دیگر می‌توان گفت که ما دو مغز و دو هوش داریم: هوش عقلانی و هوش هیجانی. درواقع هوش عقلانی، بدون هوش هیجانی نمی‌تواند به نحو احسن کار کند و مغز هیجانی به اندازه مغز متفکر در استدلال کردن مهم است (وسنبرگ و همکاران، ۲۰۰۵). در همین ارتباط، نظریه پردازان هوش هیجانی معتقدند که هوش بهر (Intelligence Quotients)، به ما می‌گوید که چه کار می‌توانیم انجام دهیم، درحالی که هوش هیجانی (Emotional Intelligence) به ما می‌گوید که چه کار باید انجام دهیم. درواقع هوش بهر شامل توانایی ما برای یادگیری تفکر منطقی و انتزاعی است، درحالی که هوش هیجانی ما را یاری می‌دهد که از هوش بهر در جهت موفقیت در زندگی استفاده کنیم (بار-آن، ۱۹۹۷). واژه Emotion از ریشه لاتین Emovere به معنی حرکت و جنبش گرفته شده است. در فرهنگ لغت، Emotion به معنای هیجان، برانگیختگی و عاطفه است. درواقع هیجان نوعی واکنش شدید و کوتاه ارگانیسم به موقعیت غیرمنتظره می‌باشد که همواره با نوعی حالت عاطفی خوشایند و یا ناخوشایند همراه است. در فارسی معادل واژه Emotion را هیجان و عاطفه آورده‌اند (خائف الهی و دوستار، ۱۳۸۲). در رابطه با این هیجان، بررسی‌های عصب‌شناختی دال بر اختصاص

1. Boring
2. Damasio

نواحی مختلف در مغز است که به پردازش، نگهداری و بازایی اطلاعات مربوط به رویدادهای عادی و رویدادهای هیجانی می‌باشد (لابر و کابزا، ۲۰۰۶). مسئول تقویت حافظه در اتفاقات هیجانی "آمیگدال" (معادل فارسی آن، بادامک مغز است) نام دارد که جایگاه آن در قشر گیجگاهی بوده و مسئول پاسخ‌های هیجانی و حافظه هیجانی در انسان‌ها و حیوانات می‌باشد (مورتی و همکاران، ۲۰۱۰). افراد در مواجهه با محرک‌های هیجانی نسبت به محرک‌های خنثی، اطلاعات را در سطح گسترده‌تری پردازش می‌کنند (تالمی و همکاران، ۲۰۰۷).

سالوی و مایر (۱۹۹۰) هوش هیجانی را دارای ۳ جزء اصلی می‌دانند: اولین جزء مربوط به ارزیابی احساسات خود و دیگران است. توانایی شناسایی سریع و دقیق احساسات خود و دیگران براساس اطلاعات هیجانی، برقراری ارتباط را تسهیل کرده و فرد را قادر می‌سازد تا به احساسات خود و دیگران پاسخ مناسبی بدهد. مؤلفه دوم تنظیم هیجان در خود و دیگران است که شامل توانایی برقراری موازنه میان احساسات مثبت و منفی خود و دیگران در موقعیت‌های مختلف است که هدف چنین تعادلی دستیابی به اهداف والاتری همچون رشد شخصی است. سومین مؤلفه، استفاده از احساسات و هیجان‌ها به روش سازگارانه است که به مهار احساسات خود در زمینه‌هایی چون استدلال، تصمیم‌گیری، حل مسئله و تعاملات اجتماعی می‌شود (براکت و همکاران، ۲۰۱۱).

فعالیت‌های انجام شده در زمینه هوش هیجانی از سال ۱۹۰۰ تاکنون را می‌توان به پنج دوره تقسیم کرد:

۱. **سال‌های ۱۹۰۰-۱۹۶۹:** دوره‌ای که در آن مطالعات روان‌شناختی مربوط به هوش و هیجان، جدا و مستقل از یکدیگر صورت می‌گرفت. در حوزه هوش، اولین آزمون‌ها توسعه یافت و هوش به‌عنوان عاملی در نظر گرفته شد که دربرگیرنده توانایی انجام امور و استدلال کردن است. در این دوره همچنین اساس زیست‌شناختی هوش مورد توجه قرار گرفت.

۲. **سال‌های ۱۹۷۰-۱۹۸۹:** دوره‌ای که طی آن روان‌شناسان به بررسی چگونگی تأثیر هیجان‌ات و تفکر بر یکدیگر پرداختند.

۳. **سال‌های ۱۹۹۰-۱۹۹۳:** دوره توجه ویژه پژوهش‌گران به مطالعه و بررسی پیرامون هوش هیجانی

1. Amigdala

است؛ در این دوره زیربناها و مفاهیم هوش هیجانی به‌ویژه در زمینه علم عصبی توسعه پیدا کردند.

۴. سال‌های ۱۹۹۴-۱۹۹۷: دوره‌ای که طی آن مفهوم هوش هیجانی رواج پیدا کرد.

۵. سال‌های ۱۹۹۸ تاکنون: پژوهش روی هوش هیجانی و نهادینه شدن آن در محافل علمی به‌طور ویژه مورد توجه واقع شده است (سیحانی‌نژاد، ۱۳۸۷).

بار-آن (۱۹۹۷) تعاریف اولیه هوش هیجانی را مربوط به سالوی و مایر (۱۹۹۰) می‌داند. پارکر و همکاران (۲۰۰۴)، توجه به یافته‌های سالوی و مایر در زمینه هوش هیجانی را منجر به تألیف کتاب معروف هوش هیجانی دنیل گلمن، روان‌شناس آمریکایی در سال ۱۹۹۵ می‌دانند. لذا بسیاری از روان‌شناسان، مفهوم هوش هیجانی را منتسب به گلمن می‌دانند. گلمن هوش هیجانی را این‌گونه تعریف می‌کند: "هوش هیجانی نوع دیگری از هوش است که شامل قابلیت‌های برانگیختن انگیزه در خود، پافشاری در صورت ناکامی، کنترل غرایز و به تأخیر انداختن حس رضایت، تنظیم حالات شخصی و مانع شدن از این‌که رنج و ناراحتی مانع توانایی‌هایی مانند فکرکردن، اصرار ورزیدن و امید داشتن شود" (گلمن، ۱۹۹۸). براساس مطالعات گلمن (۱۹۹۵)، در بهترین شرایط، همبستگی بین هوش شناختی و برخی از ابعاد هوش هیجانی اندک است. وقتی که افراد دارای هوش عمومی بالا در زندگی موفقیت‌چندانی کسب نمی‌کنند، افراد دارای هوش متوسط به‌طور شگفت‌انگیزی پیشرفت می‌کنند که احتمالاً می‌توان این امر را به هوش هیجانی بالای آنان نسبت داد. به عقیده گلمن، حدود ۸۰ درصد دلیل موفقیت‌ها را می‌توان به هوش هیجانی نسبت داد.

در زمینه هوش هیجانی و ارتباط آن با موضوعات مختلف فردی و اجتماعی، پژوهش‌های گوناگونی در ایران و خارج از ایران انجام شده است. در پژوهش پیش‌رو، به آن دلیل که نظام آموزشی تأثیر به‌سزایی در ابعاد مختلف زندگی فرد و به‌دنبال آن در جامعه دارد، لذا به مرور تحقیقاتی پرداختیم که ارتباط میان هوش هیجانی را مشخصاً با دو مؤلفه یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانش‌جویان، بررسی کرده‌اند. پرداختن به نتایج چنین پژوهش‌هایی، می‌تواند سهم چشمگیری در پیشبرد مؤثر اهداف آموزشی داشته باشد و راه‌کارهای لازم در امر آموزش بهینه را، در اختیار مسئولین امر قرار دهد. پژوهش حاضر، از نوع توصیفی-تحلیلی بوده و اطلاعات موردنیاز را به روش کتابخانه‌ای و با استفاده از پایگاه‌های داده‌های داخلی مانند نورمگز، پرتال جامع علوم انسانی، SID و کتابخانه

الکترونیکی دانشگاه علامه طباطبائی و پایگاه‌های خارجی مانند Springer، Oxford و google scholar با جستجوی فارسی و انگلیسی کلیدواژه‌های هوش هیجانی، هوش عاطفی، هوش‌بهر، بهره‌هوشی، یادگیری و پیشرفت تحصیلی جمع‌آوری کردیم. از میان مقالات داخلی و خارجی حاصل از جستجوی اولیه، ناگزیر شدیم که در این مختصر، به ذکر تعداد محدودی از آن‌ها بسنده کنیم.

در بخش بعد مروری خواهیم داشت بر تحقیقات انجام شده در ارتباط با پژوهش پیش‌رو و سپس در بخش نهایی، به جمع‌بندی آن‌ها می‌پردازیم.

مروری بر پژوهش‌های مرتبط با تأثیر هوش هیجانی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران

پیشقدم و قنسولی (۱۳۸۷) نقش هوش هیجانی را در ارتباط با یادگیری زبان انگلیسی و موفقیت تحصیلی دانش‌جویان زبان انگلیسی، مدنظر قرار داده‌اند. جامعه آماری آن‌ها ۳۲۸ دانش‌جو بودند که به پرسشنامه هوش هیجانی بار-آن (۱۹۹۷) پاسخ دادند و سپس همبستگی نمرات هوش هیجانی آنان با مهارت‌های خواندن، شنیدن، صحبت‌کردن، نوشتن و معدل تحصیلی در کل نمونه‌ها و به‌صورت مجزا در مرد‌ها و زن‌ها، سنجیده شد. آن‌ها باتوجه به ماهیت کلاس‌های زبان انگلیسی که مشارکت در گفتگوها را می‌طلبد و از سوی دیگر، اغلب فشار و استرس به‌ویژه برای زبان‌آموزان بزرگسال، بر محیط حاکم است و آن‌ها مجبورند به زبانی غیر از زبان مادری خود صحبت کرده و احتمال قریب به یقین با اشتباهات و ناکامی‌های زیادی مواجه می‌شوند، عامل هوش هیجانی را به‌عنوان عامل مهم و مؤثر در یادگیری زبان انگلیسی برای فارسی‌زبانان، پیش‌بینی کردند. پیشقدم و قنسولی، علت انجام پژوهش‌های محدود در زمینه نقش توانایی ذهن در یادگیری زبان دوم را اولاً به‌دلیل عقاید چامسکی (۱۹۸۱) و پژوهش‌وی در فراگیری زبان اول که در آن استقلال قوای ذهنی و دستور همگانی مطرح شده و به بی‌اهمیتی تفاوت‌های فردی درون یک جامعه که عملاً جایی برای انواع هوش‌های فردی نمی‌گذارد، می‌دانند و دلیل دوم را تأثیر شیوه‌های جدید تدریس زبان و رویکردهای اکتسابی به یادگیری زبان دوم، برمی‌شمارند. آن‌ها به تحقیق گنس (۱۹۷۶) به‌عنوان



مهم‌ترین تحقیق در زمینه نقش هوش در یادگیری زبان دوم اشاره می‌کند که در آن عملکرد یادگیری زبان دوم (فرانسه) دانش‌آموزان براساس ضریب هوش مورد مقایسه قرار گرفت و رابطه مستقیم میان ضریب هوش و یادگیری زبان دوم مشاهده شد. گنس پیشنهاد کرد که در یادگیری زبان دوم باید از نتایج آزمون‌های هوش برای انتخاب زبان‌آموزان استفاده کرد. آن‌ها همچنین به دو پژوهش مشابه اما با نتایج متفاوت اشاره می‌کنند. یکی پژوهش خانزاده و دیگران (۲۰۰۷) که نشان دادند رابطه معناداری میان هوش هیجانی و مشارکت کلامی وجود ندارد و دیگری، مظاهری (۲۰۰۷) که رابطه‌ای معنادار میان هوش هیجانی و کنش‌های رفتاری را گزارش داد. نتایج پژوهش پیشقدم و قنسولی، عدم رابطه میان هوش هیجانی و یادگیری زبان دوم در میان مردان را نشان داد که محققین دلایل احتمالی آن‌را، حجم پایین نمونه‌ها و یا نوع ساختار روحی-روانی مردان دانستند. ولی درباره زن‌ها نتایج پژوهش متفاوت بود؛ به‌طوری‌که میان موفقیت تحصیلی و کنترل استرس و سازگاری، مهارت خواندن و کنترل استرس، حالت عمومی و سازگاری و مهارت صحبت کردن و ضریب هوش هیجانی، هوش درون‌فردی و کنترل استرس، رابطه معنادار دیده شد.

تمنایی فر و همکاران (۱۳۸۹) رابطه هوش هیجانی، خودپنداره و عزت نفس را با پیشرفت تحصیلی در میان ۴۰۰ دانش‌جوی دختر و پسر مقطع کارشناسی بررسی کرده‌اند. آن‌ها بدین منظور از پرسش‌نامه‌های هوش هیجانی بار-آن، خودپنداره راجرز و عزت‌نفس پوپ استفاده کرده‌اند. محققین این پژوهش، مجموعه‌ای از عوامل فردی، محیطی، شناختی و غیرشناختی را مؤثر بر روی پیشرفت تحصیلی می‌دانند و درواقع به چندبعدی بودن متغیر پیشرفت تحصیلی که از عوامل متعدد و بی‌شماری

تأثیر می‌پذیرد، اشاره می‌کنند. آن‌ها به نقل از بلک و همکاران (۲۰۰۵) و کانلی و گلابر (۲۰۰۵)، ادامه می‌دهند که در بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی نمی‌توان تنها بر سازه‌های روان‌شناختی مانند هوش هیجانی، خودپنداره و عزت‌نفس پرداخت بلکه احتمالاً تعامل آن‌ها با متغیرهای دیگری همچون عوامل جمعیت‌شناختی (رتبه تولد، حجم خانواده، پایگاه اقتصادی- اجتماعی، تحصیلات و شغل والدین) می‌تواند پیش‌بینی‌کنندگی را افزایش دهد. نهایتاً تمنایی‌فر و دیگران براساس تحلیل داده‌هایشان، میان سه متغیر هوش هیجانی، خودپنداره و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی، ارتباط معنی‌داری مشاهده نمی‌کنند. همچنین اذعان می‌دارند که در زمینه هوش هیجانی و خودپنداره دانش‌جویان دختر و پسر اختلاف معنی‌داری وجود نداشته، اما عزت‌نفس در دانش‌جویان دختر نسبت به دانش‌جویان پسر، به میزان معنی‌داری بیشتر بوده است. آن‌ها عدم تفاوت در سطح هوش هیجانی میان دختران و پسران را، مخالف یافته‌های بسیاری از پژوهش‌ها می‌دانند. از جمله این پژوهش‌ها به برودی و هال (۲۰۰۰) اشاره می‌کنند که بیانگر آن است که دخترها بهتر از پسرها واکنش‌های عاطفی را جایگزین جنگ‌های تن به تن کرده و برعکس، پسرها چون هیچ تأکیدی بر توصیف احساسات خود ندارند، احتمالاً از وضعیت عاطفی خود و دیگران بی‌خبرند. البته تمنایی‌فر و دیگران، به تحقیقاتی که نتایج هم‌راستا با نتیجه پژوهش آن‌ها داشته‌اند و تفاوتی میان هوش هیجانی دختران و پسران قائل نیستند نیز اشاره می‌کنند، مانند پژوهش پونتنگ (۲۰۰۳).

شاه‌حسینی (۱۳۹۱) به تأثیر هوش هیجانی بر یادگیری زبان انگلیسی پرداخته است. او به نقل از استاینبرگ (۱۳۸۶) عوامل دخیل در یادگیری زبان دوم را به دو گروه روان‌شناختی و اجتماعی تقسیم می‌کند. در بررسی عوامل روان‌شناختی، مباحثی چون پردازش عقلانی، حافظه و مهارت‌های حرکتی مربوط به اندام‌های تولیدکننده گفتار را مؤثر می‌داند و در بررسی عوامل اجتماعی، شرایط و کنش‌های متقابلی که بر یادگیری زبان دوم تأثیر می‌گذارند را برمی‌شمارد. شاه‌حسینی یادگیری را تنها محدود به آموختن مهارتی مرتبط با مطالب درسی نمی‌داند، بلکه آن‌را عاملی دخیل در رشد هیجانی، رشد شخصیتی و تعامل اجتماعی در نظر می‌گیرد. وی به نقل از ویل‌دینگ (۲۰۰۷) بهره‌های (IQ) را در بهترین حالت، تنها ۲۰٪ مؤثر بر موفقیت‌های زندگی و ۸۰٪ باقی را مربوط به هوش هیجانی (EQ) می‌داند. آزمودنی‌های شاه‌حسینی ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان اول راهنمایی هستند که هیچ آشنایی قبلی با زبان انگلیسی نداشتند. وی پس از آزمودن میزان هوش هیجانی آن‌ها و مقایسه نمرات کتبی دو درس

تاریخ و علوم و روانخوانی دو درس زبان فارسی و زبان انگلیسی آن‌ها، به هدف سنجش میزان یادگیری افراد و مقایسه تفاوت این دانش‌آموزان در آزمون کتبی و شفاهی، با توجه به آمار و ارقام حاصل شده، به این نتیجه می‌رسد که دانش‌آموزان برخوردار از هوش هیجانی بالاتر، نمرات بهتری در آزمون شفاهی کسب نمودند و دانش‌آموزان با هوش هیجانی پایین‌تر، در آزمون کتبی، بهتر ظاهر شدند. براساس یافته‌های تحقیق، شاه‌حسینی بیان می‌کند که هوش هیجانی تأثیر مستقیمی بر عملکرد دانش‌آموزان در یادگیری زبان دوم و کاربرد آن دارد، به عبارتی هرچه هوش هیجانی فرد بیشتر باشد، بهتر می‌تواند زبان دوم را یاد بگیرد. پیشنهاد شاه‌حسینی در حوزه آموزش زبان دوم این است که با آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموز توسط معلم، می‌توان مشکل یادگیری زبان دوم را در آن‌ها کاهش داد.

باقری (۱۳۹۴) در پایان‌نامه خود، رابطه هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی در فارسی‌آموزان غیرفارسی زبان را مورد بررسی قرار داده است. در این پژوهش، به بررسی نقش هوش هیجانی در یادگیری زبان دوم و موفقیت تحصیلی و ارتباط آن با مهارت‌های خوانداری و نوشتاری فارسی‌آموزان غیرفارسی زبان پرداخته شده است. آزمودنی‌های باقری، ۵۲ دانش‌جوی فارسی‌آموز غیرفارسی زبان از دانشگاه جامعه المصطفی و دانشگاه علوم پزشکی تهران بودند که از آن‌ها خواسته شد که به پرسشنامه هوش هیجانی شرینگ که شامل ۳۳ سؤال می‌باشد، پاسخ دهند و از مدل لیکرت برای امتیازدهی به پاسخ‌های آزمودنی‌ها استفاده شد. وی نمرات دانش‌جویان را در زمینه مهارت‌های خوانداری و نوشتاری زبان فارسی با اجرای آزمون‌های مناسب مانند آزمون‌های سنجش مهارت استنباطی خوانداری، آزمون خلاصه‌نویسی و انشاء در مهارت نوشتاری به دست آورده و سطح مهارت زبانی زبان‌آموزان را براساس معیارهای سنجش مورد نظر محاسبه و تعیین نموده است. باقری به نقل از نقابی و همکاران (۲۰۱۱) به گفته بار-آن (۲۰۱۰) اشاره می‌کند که در میان انواع هوش، هوش هیجانی تعیین‌کننده موفقیت فردی در زمینه‌هایی چون حل مسئله^۱، حس عمومی، ارزیابی و در کل، موفقیت فردی و اجتماعی است و تأثیرگذارتر از عامل بهره هوشی می‌باشد. درواقع این مسئله توجهی بر این است که افرادی که از سطوح بالاتری از هوش هیجانی برخوردارند، در شرایط محیطی ثابت مثل سبک زندگی، تغذیه و بهره هوشی برابر، موفق‌تر از دیگران عمل می‌کنند. همچنین مطالعات گوناگون نشان می‌دهند که هوش هیجانی تأثیر مثبتی بر خلاقیت دارد (همان). در رابطه با فرایند

1. Problem solving

یادگیری، باقری به نقل از سیف (۱۳۷۶)، ۵ عامل مؤثر بر یادگیری را برمی‌شمارد که ناشی از تفاوت‌های فردی یادگیرندگان می‌باشد و شامل این موارد می‌باشد: ۱- تفاوت در ویژگی‌هایی نظیر جنسیت، سن، موقعیت اقتصادی-اجتماعی، مذهب و غیره. ۲- تفاوت در انگیزش. ۳- تفاوت در توانایی عمومی. ۴- تفاوت در دانش اختصاصی (دانش قبلی در قلمرو خاص). ۵- تفاوت در سبک‌های یادگیری. نتایج حاصل از پژوهش باقری حاکی از آن است که بین میزان هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن (خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، همدلی و مهارت اجتماعی) و مهارت زبان‌آموزان خارجی در خواندن و نوشتن زبان فارسی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و لذا ادعا می‌کند که هوش هیجانی می‌تواند به عنوان شاخصی برای میزان موفقیت تحصیلی در نظر گرفته شود. باقری در بخش دیگری از پژوهشش تأثیر متغیر جنسیت بر رابطه میان هوش هیجانی و مهارت‌های خوانداری و نوشتاری را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده که متغیر جنسیت بر رابطه میان هوش هیجانی و مهارت خوانداری و نوشتاری زبان فارسی تأثیرگذار می‌باشد؛ به نحوی که رابطه میان هوش هیجانی و مهارت خوانداری و نوشتاری در زنان بیشتر از این رابطه در مردان می‌باشد و به این ترتیب می‌توان گفت که متغیر هوش هیجانی در فرایند زبان‌آموزی زنان عامل مؤثری می‌باشد.

بلوچ و همکاران (۱۳۹۶) به مقایسه هوش هیجانی دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه و نقش آن در نگرش نسبت به یادگیری زبان انگلیسی پرداخته‌اند. پژوهش آن‌ها با هدف مقایسه هوش هیجانی دانش‌آموزان یک‌زبانه (فارسی) و دوزبانه (فارسی-بلوچ) و نقش آن در نگرش نسبت به یادگیری زبان انگلیسی انجام شد. جامعه آماری این تحقیق متشکل از ۱۲۰ دانش‌آموز فارس و ۱۲۰ دانش‌آموز بلوچ بود که با تکمیل پرسش‌نامه هوش هیجانی شات و همکاران (۱۹۹۸) و نگرش و انگیزش یادگیری زبان انگلیسی گاردنر (۱۹۸۵)، مراحل پژوهش پیش رفت.

آن‌ها به مطالعاتی اشاره می‌کنند که تأثیر مثبت دوزبانگی بر هوش را نشان داده‌اند و درواقع برتری دوزبانه‌ها را در توانایی‌های شناختی ابتکار و هوش، تأیید کرده‌اند. به عقیده بلوچ و همکاران، وجود تفاوت معنادار در میانگین مؤلفه تنظیم هیجان (از مؤلفه‌های هوش هیجانی)، به نفع دانش‌آموزان دوزبانه در مقایسه با همسالان یک‌زبانه آن‌ها، امری طبیعی می‌باشد. آن‌ها در ادامه، به نتایج تحقیقات

خود اشاره می‌کنند که نشان دهنده عدم تفاوت معنادار بین هوش هیجانی این دو گروه دانش‌آموزان بود اما دانش‌آموزان دوزبانه در مقایسه با دانش‌آموزان یک‌زبانه از تنظیم هیجانی بالاتری برخوردار بودند (همان نتیجه‌ای که اکثر مطالعات پیشین به آن رسیده‌اند). به علاوه میان نگرش نسبت به یادگیری زبان انگلیسی در دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه نیز تفاوتی مشاهده نشد. بلوچ و همکاران ادامه می‌دهند که نگرش نسبت به زبان انگلیسی پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است اما متغیر هوش هیجانی پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی نیست.

گِـرگ^۱ و همکاران (۲۰۱۶) اثرات همزمان هوش هیجانی، سازگاری با دانشگاه، سبک فرزندپروری مقتدرانه در مقابل سایر شیوه‌های فرزندپروری و معدل دبیرستان را بر معدل دانش‌جویان سال اول دانشگاه از طریق مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی کردند. آن‌ها علت پرداختن به این مسئله را، چالش چندین دهه‌ای دانشگاه‌ها، در رابطه با نمرات پایین دانش‌جویان در سال اول دانشگاه، عنوان کردند. آزمودنی‌های این پژوهش ۲۹۹ دانش‌جوی سال اول شامل ۸۶ مرد و ۲۱۳ زن و در رده سنی ۱۷ تا ۲۳ سال از دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه لورنشن^۲ کانادا بودند. برای سنجش هوش هیجانی آن‌ها، از پرسش‌نامه بار-آن (۱۹۹۷) استفاده شد. گرگ و همکاران یکی از دلایل پایین بودن نمرات دانش‌جویان در سال اول دانشگاه را، استرس‌زا بودن انتقال از محیط دبیرستان به دانشگاه می‌دانند. لذا به عقیده آن‌ها افرادی که بتوانند هیجانات و احساسات منفی خود را کنترل نمایند، آرام‌تر و شادتر بوده، استرس کمتری را تجربه می‌کنند و می‌توانند عملکرد بهتری در فرایند تحصیل خود داشته باشند. به علاوه بیان می‌کنند که تحقیقات زیادی دال بر وجود رابطه منظم میان شاخص‌های موفقیت در دانشگاه و نقش خانواده به لحاظ سبک فرزندپروری و حمایت عاطفی از فرزندان، می‌باشند (استریج^۳، ۲۰۰۰). آن‌ها همچنین به نقل از رایبیز و همکاران (۲۰۰۴) به وجود شواهد قوی مبنی بر این‌که پیشرفت تحصیلی در دبیرستان بهترین پیش‌بینی‌کننده موفقیت در سال اول دانشگاه است، اشاره می‌کنند. گرگ و همکارانش براساس این شاخص‌ها به تحلیل داده‌ها پرداختند و به نتایجی چند، دست پیدا کردند. بررسی‌های آنان نشان داد که:

1. Grag
2. Laurentian
3. Strage

- معدل دبیرستان تأثیر مستقیم بر معدل سال اول دانشگاه دارد.
- سازگاری با دانشگاه تأثیر مستقیم بر روی معدل سال اول دانشگاه دارد.
- هوش هیجانی ارتباط مستقیم با معدل سال اول دانشگاه ندارد.
- سبک فرزندپروری ارتباط مستقیم با معدل سال اول دانشگاه ندارد.
- هوش هیجانی ارتباط قابل توجهی با سازگاری با دانشگاه دارد.
- سبک فرزندپروری (مقتدرانه در مقابل سایرین) تأثیر معنی داری بر سازگاری با دانشگاه دارد.

در نهایت براساس این یافته‌ها، گرگ و همکارانش بیان می‌کنند که اگرچه هوش هیجانی ارتباط مستقیمی با معدل سال اول دانشگاه نداشت اما به‌طور معنی داری با سازگاری با دانشگاه مرتبط بود و از آنجا که سازگاری با دانشگاه به نوبه خود با معدل سال اول ارتباط معنی داری داشت، لذا می‌توان به تأثیر هوش هیجانی بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌جویان سال اول دانشگاه، با وساطت سازگاری با دانشگاه قائل شد. ازسوی دیگر، مشخص شد که سبک فرزندپروری مقتدرانه در مقابل سایر سبک‌های فرزندپروری مانند سهل‌گیرانه، تأثیری بر معدل دانش‌جویان سال اول دانشگاه ندارد، اما درعین حال، ارتباط مستقیم با سازگاری دارد. لذا می‌توان سبک فرزندپروری مقتدرانه را نیز، مانند هوش هیجانی، با عامل میانجی سازگاری با دانشگاه، مرتبط با پیشرفت تحصیلی دانست. البته این نتیجه تا حدی با موریس و همکاران (۲۰۰۷) که سبک فرزندپروری مقتدرانه را در ارتباط مستقیم با پیشرفت تحصیلی دانسته‌اند، مغایرت دارد. گرگ و همکاران در جمع‌بندی نهایی بیان می‌کنند که نمرات دبیرستان، بهترین پیش‌بینی کننده معدل سال اول دانشگاه می‌باشد و هوش هیجانی و سبک فرزندپروری مقتدرانه، از آنجا که در افزایش سازگاری با دانشگاه مؤثر هستند، لذا به نوبه خود بر پیشرفت تحصیلی در دانشگاه نیز اثرگذارند. لذا آن‌ها سازگاری مناسب با دانشگاه را برای دانش‌جویان جدیدالورود بسیار حائز اهمیت دانسته و لازم می‌دانند که دانشگاه‌ها برنامه‌هایی برای کمک به آن دسته از دانش‌جویان سال اولی که در تنظیم احساسات و سازگاری با محیط دانشگاه مشکل دارند، در نظر بگیرند.

ژوک^۱ و همکاران (۲۰۲۱) در عنوان مقاله‌شان می‌نویسند: هوش هیجانی یادگیری، مشارکت و پیشرفت تحصیلی را ارتقا می‌دهد. آن‌ها هوش هیجانی را مؤلفه‌ای اساسی برای موفقیت دانش‌جویان



می‌دانند و معتقدند که در پی آن، شاهد نتایج و دستاوردهای مرتبط با یادگیری خواهیم بود. روش مورد استفاده در این پژوهش (به عقیده آن‌ها، برخلاف پژوهش‌های پیشین که عمدتاً روش صرفاً کمی را اتخاذ کرده‌اند)، روش آمیخته یعنی ترکیبی از روش کیفی و کمی است و آزمودنی‌ها، ۵۶۰ دانش‌جوی سال اول در هنگ کنگ می‌باشند. آن‌ها هدف خود را از پرداختن به این موضوع، تأثیر هوش هیجانی و چگونگی آن بر روی یادگیری (یادگیری خودراهبر^۱)، مشارکت دانش‌جو (مشارکت تحصیلی^۲)، مشارکت شناختی^۳، مشارکت اجتماعی با همسالان، مشارکت اجتماعی با معلمان و تعامل مؤثر^۴ و پیشرفت تحصیلی (دستاوردهای کلی و رضایت از تجربه اولین سال تحصیلی) می‌دانند. در این پژوهش از پرسش‌نامه شوت و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شد. آن‌ها به نقل از بومن^۴ (۲۰۱۰) و اورت^۵ (۲۰۱۷)، چگونگی یادگیری و مشارکت دانش‌جویان را عواملی بسیار مهم در موفقیت تحصیلی می‌دانند. همچنین به پارکر و همکاران (۲۰۰۶) اشاره می‌کنند که هوش هیجانی دانش‌جویان انصرافی در سال اول را نسبت به دانش‌جویانی که تحصیل خود را ادامه دادند، پایین‌تر تخمین زدند. ژوک و همکاران، پرداختن به رابطه میان هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی را، بدون در نظر گرفتن طیف وسیعی از متغیرهای

1. Self-directed learning
2. academic engagement
3. cognitive engagement
4. Bowman
5. Everett

تأثیرگذار بر موفقیت دانش‌آموزان و دانش‌جویان، مانند یادگیری، مشارکت و توسعه مهارت‌های عمومی، چندان مناسب نمی‌دانند چراکه معتقدند عملکرد مطلوب در طول سال اول، فراتر از پیشرفت تحصیلی محض بوده و بنابراین، شاخص‌های یادگیری و مشارکت را در این رابطه مدنظر قرار می‌دهند و در این زمینه به لانکی (۲۰۰۱) اشاره می‌کنند که "سفر یادگیری" برای دانش‌آموزان را همراه با طیف متنوعی از احساسات منفی مانند سردرگمی، ناامیدی و نارضایتی دانسته و درواقع اهمیت هوش هیجانی را آشکار می‌سازد. ژوک و همکاران، سه دلیل اصلی که ارتباط مثبت میان هوش هیجانی و یادگیری تحصیلی را توجیه می‌کنند، برمی‌شمارند. اول آن‌که در فرایند یادگیری، تجربه کردن انواع احساسات منفی مانند اضطراب امتحان، نگرانی از بازخورد منفی معلم، نگرانی از نمرات آزمون و خستگی و کسالت در حین مطالعه اجتناب‌ناپذیر است و علاوه بر آن، وجود عوامل منجر به حواس‌پرتی و عدم تمرکز که توجه و انرژی دانش‌آموز و دانش‌جو را کاهش می‌دهند نیز حائز اهمیت هستند. لذا هوش هیجانی بالا در تنظیم احساسات منفی و سرکوب عوامل مؤثر در تضعیف تلاش و تمرکز دانش‌آموز یا دانش‌جو بسیار مؤثر خواهند بود (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). برعکس، دانش‌آموزان با هوش هیجانی پایین، تکانشی وارد عمل شده و به دنبال رضایت فوری هستند که مانع دستیابی به اهداف والا و بعضاً بلندمدت تحصیلی می‌شود (پتریدس و همکاران، ۲۰۰۴). مورد دوم مربوط به تأثیر هوش هیجانی بر عملکردهای شناختی است. دانش‌آموزان با توانایی بالاتر تنظیم هیجانات و احساسات خود، از نظر عاطفی پایدارتر هستند و در نتیجه عملکرد شناختی مناسب‌تری خواهند داشت، چراکه غلبه احساسات منفی بر فرد، مانع از کارکرد صحیح عملکردهای شناختی مانند توجه، تمرکز، حافظه و حل مسئله خواهد شد (پررا و دیجیاکومو، ۲۰۱۳). سومین مورد آن‌که هوش هیجانی، روابط اجتماعی و تعامل میان معلمان و دانش‌آموزان را در محیط یادگیری تسهیل می‌کند. فراتر از آزمون‌ها و امتحانات پی در پی، دانش‌آموزان در محیط یادگیری، ملزم به آموختن مشارکت در فعالیت‌های گروهی مانند انواع پروژه‌های دانش‌آموزی و دانش‌جویی هستند. لذا داشتن تعامل و همکاری برای کار گروهی، می‌تواند منجر به تسهیل یادگیری مؤثر شود (کاز، ۲۰۰۷؛ ژوک و همکاران، ۲۰۱۹).

ژوک و همکاران، پس از تحلیل داده‌ها، به اختلاف زیاد موجود بین دانش‌جویان با هوش هیجانی بالا و پایین و ارتباط آن با مشارکت و یادگیری، اشاره کرده و نمودارهایی را ترسیم می‌کنند که چگونگی این تفاوت معنی‌دار را آشکار می‌نمایند.

نمودار رابطه میان هوش هیجانی با ابعاد کلی و متفاوت مشارکت دانش جویان:

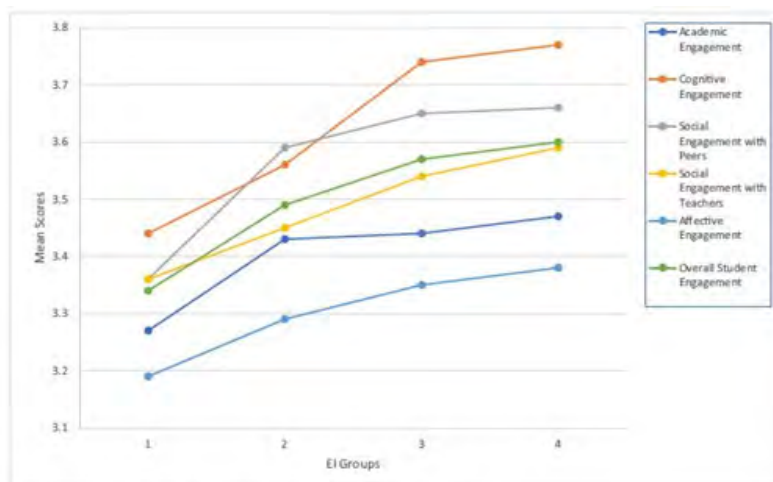


Fig. 2 Relationships of EI with overall and different dimensions of student engagement

نمودار رابطه میان هوش هیجانی با نتایج مختلف یادگیری و رضایت از تجربه اولین سال تحصیلی:

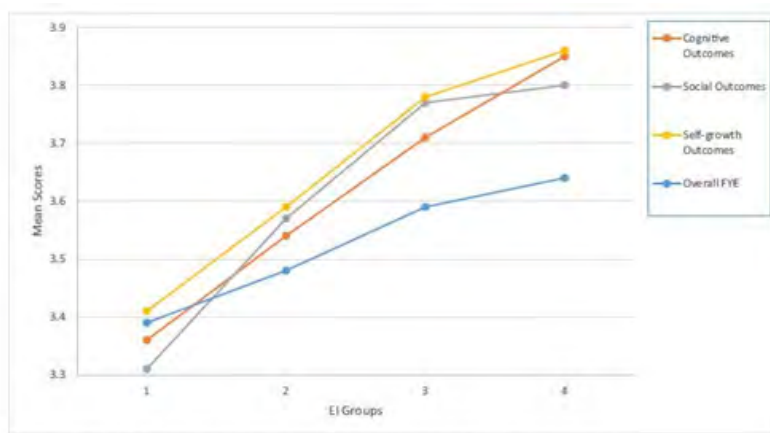


Fig. 3 Relationships of EI with different generic learning outcomes and satisfaction with the first-year experience

آن‌ها در نهایت یافته‌های کمی را به‌وضوح حاکی از آن می‌دانند که دانش‌جویان با هوش هیجانی بالاتر، از نظر خودراهبری در یادگیری، مشارکت دانش‌جویی و پیشرفت تحصیلی در سال اول دانشگاه تفاوت معنی‌داری با سایرین دارند. به‌علاوه یافته‌های کیفی را تأییدکننده نتایج کمی دانسته که نشان دادند دانش‌آموزان با هوش هیجانی بالاتر، هدف‌مند و قاطع بوده و سطح خودتنظیمی بالاتری دارند. در کل این مطالعه، اهمیت هوش هیجانی را برای عملکرد بهینه دانش‌جویان سال اول روشن کرد.

ژو^۱ و همکاران (۲۰۲۲) اثرات دو متغیر هیجانات مربی در فیلم‌های آموزشی و هوش هیجانی دانش‌آموزان در یادگیری واژه‌های زبان دوم را بررسی کرده‌اند. آن‌ها این مطالعه را بر روی ۷۴ دانش‌آموز (۳۶ دختر و ۳۸ پسر) یکی از دانش‌کده‌های چین انجام دادند. این افراد براساس آزمون هوش هیجانی، به دو گروه هوش هیجانی بالاتر و هوش هیجانی پایین‌تر تقسیم شدند. در ادامه ۳ فیلم آموزشی ساخته شد. در هر ویدئو یک مربی زن، ۲۰ کلمه انگلیسی را به‌طور تصادفی از فهرست اصلی کلمات آیلتس آموزش می‌داد. تمام مطالب آموزشی بر روی اسلایدهایی ارائه شد که شامل واژه‌های انگلیسی، معنی آن‌ها به زبان چینی و جمله‌ای که واژه جدید در آن وجود داشت، بود. فیلم‌های آموزشی در سه قالب مختلف ساخته شدند: ۱- شاد؛ با نشان دادن چهره کاملاً شاد مربی و لحن صدای مطمئن ۲- منفی؛ با نشان دادن حالت چهره غمگین مربی و استفاده از لحن صدای غیرقابل اعتماد ۳- خنثی؛ با نشان دادن حالت خنثای چهره مربی و استفاده از لحن معمولی. هر ویدئو حدود ۱۹۰ ثانیه طول کشید. ژو و همکاران پیش از پرداختن به تحلیل داده‌ها، به اهمیت روزافزون یادگیری زبان دوم در عصر ارتباطات جهانی اشاره می‌کنند و این یادگیری را صرفاً از طریق کلاس درس و به روش سنتی، دشوار می‌دانند. به زعم آن‌ها، ویدئوهای آموزشی می‌توانند روند این یادگیری را تسهیل نمایند. در قسمت اول این پژوهش، تأثیر هیجانات مربی در فیلم‌های آموزشی بر روی روند یادگیری بررسی می‌شود و نشان می‌دهد که هیجانات و احساسات مشابهی در زبان‌آموز ایجاد می‌گردد؛ به‌نحوی که هیجانات منفی مربی، انگیزه دانش‌آموز را کاهش داده و عملکرد یادگیری را کند می‌نماید. آن‌ها به تحقیقات اخیر مانند لی و مایر (۲۰۱۸)، مایر و همکاران (۲۰۲۰) و پارک و یو (۲۰۲۱) اشاره می‌کنند که تمرکز اکثر آن‌ها بر روی اثرات فیزیکی و شناختی فیلم‌های آموزشی در یادگیری زبان دوم است و هوش هیجانی را در این زمینه در نظر نگرفته‌اند. اما واقعیت

1. Zhu

آن است که دانش‌آموزان ممکن است واکنش‌های متفاوتی به هیجانات و احساسات یکسان بروز دهند، آن هم به دلیل تفاوت‌های فردی در سطح هوش هیجانی آن‌ها است (پتریدس و همکاران، ۲۰۰۴). لذا ژو و همکاران در پژوهش خود، به محک تأثیر همزمان نقش هیجانات و احساسات مربی فیلم‌های آموزشی و تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان به لحاظ هوش هیجانی در فرایند یادگیری واژه‌های زبان دوم پرداخته‌اند. آن‌ها به نقل از راسل (۱۹۸۰) احساسات انسان را از دو بُعد ظرفیت - از منفی به مثبت - و برانگیختگی - از مجهول به معلوم - قابل تعریف می‌دانند. به عنوان مثال، افسردگی یک احساس منفی و مجهول است، درحالی که هیجان یک احساس مثبت و معلوم می‌باشد. آن‌ها در ادامه بیان می‌کنند که در روند آموزش، مربیان و فراگیران ممکن است احساسات مختلف مثبت، خنثی و منفی را در تدریس و یادگیری تجربه کنند (نیاس، ۲۰۰۶). آن‌ها نتایج تحقیقات گسترده‌ای که بر روی یادگیری دانش‌آموز در کلاس درس سنتی حضوری انجام شده را، حاکی از ارتباط مستقیم هیجانات مربی بر میزان یادگیری فراگیران می‌دانند. مثلاً هیجانات و احساسات منفی مربی مانند غم و اضطراب، منجر به ایجاد احساس منفی در فراگیر شده و تضعیف قدرت یادگیری و افت انگیزه و خلاقیت او را به دنبال خواهد داشت. تحلیل داده‌های این مطالعه، تعامل اثرات هیجان مربی فیلم‌های آموزشی و هوش هیجانی دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری واژه‌های زبان دوم مؤثر می‌داند. به علاوه، هیجانات مثبت مربی در تنظیم فرایند شناختی دانش‌آموزان در انتخاب و سازماندهی یادگیری واژه‌های زبان دوم رهگشا است. در این پژوهش مشخص شد که دانش‌آموزان با هوش هیجانی بالا، نسبت به اطلاعات موجود در محیط‌های هیجانی حساسیت بالاتری دارند و لذا واکنش اثربخش‌تری را در یادگیری واژه‌های زبان دوم از طریق فیلم‌های آموزشی نشان دادند. به عبارت دیگر، تأثیر مثبت فیلم‌های آموزشی در فرایند یادگیری، برای دانش‌آموزان با هوش هیجانی بالاتر، محسوس‌تر بود. به عقیده ژو و همکاران، این نتیجه می‌تواند درخصوص آموزش حضوری و سایر موضوعات آموزشی هم صادق باشد. موضوع دیگری که از تحلیل داده‌های این پژوهش مشخص شد این بود که هیجانات مثبت مربی ویدئوهای آموزشی نسبت به هیجانات منفی او، موجب توجه بیشتر دانش‌آموزان برخوردار از هوش هیجانی بالا و در نتیجه یادگیری مناسب‌تر واژه‌های زبان دوم توسط آن‌ها می‌شود؛ در مورد دانش‌آموزان با هوش هیجانی پایین‌تر، تدریس مطالب فیلم آموزشی توسط مربی با هیجانات خنثی، تأثیر بهتری داشت نسبت به مربی با هیجانات منفی. پس به طور کلی

این مطالعه تأثیر توأمان هیجانات مربی و هوش هیجانی دانش‌آموزان را بر روند یادگیری واژه‌های زبان دوم، انگیزه دانش‌آموزان و عملکرد فوری آن‌ها در این زمینه نشان داد. پیشنهاد ژو و همکاران به طراحان فیلم‌های آموزشی به‌ویژه در زمینه یادگیری واژه‌های زبان دوم، طراحی فیلم‌های آموزشی با تمرکز بیشتر بر روی ویژگی‌های هیجانی مثبت برای فراگیران با هوش هیجانی بالا، و طراحی فیلم‌های آموزشی بدون به‌تصویر کشیدن ویژگی‌های هیجانی منفی برای فراگیران با هوش هیجانی پایین است. آن‌ها نتیجه تحقیقات خود را همسو با کومار و همکاران (۲۰۱۶ و ۲۰۱۹) می‌دانند که از وجود اثرات متقابل طراحی ابزار آموزشی چندرسانه‌ای مهیج و هوش هیجانی دانش‌آموزان بر یادگیری آن‌ها می‌گویند. البته ژو و همکاران، متغیر هیجانات مربی را نیز در این امر دخیل دانستند.

بحث و نتیجه‌گیری

آن‌چه از نظر گذشت، مروری بود بر پژوهش‌های پیشین در زمینه هوش هیجانی که سهم این متغیر را در میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران مورد ارزیابی قرار داده بودند. از آنجاکه یادگیری بهتر، منجر به پیشرفت تحصیلی خواهد شد، نمی‌توان مرز مشخصی میان این دو فرایند در حوزه آموزش قائل شد. به سبب اهمیت جهانی فرایند آموزش، بیش از یک قرن است که محققان در پی یافتن عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی بوده‌اند (پاتریدس و همکاران، ۲۰۰۵). از سوی دیگر، هوش هیجانی به آن سبب که در برابر مفهوم سنتی هوش‌پر، پیش‌بینی‌کننده بهتری برای موفقیت‌های اجتماعی به‌شمار می‌رود (گلمن، ۱۹۹۵)، مؤلفه‌ای مهم بوده و شایسته است که تأثیر آن را در زمینه‌های مختلف آموزشی مدنظر قرار دهیم. در انسان، هیجانات و احساسات متنوعی وجود دارد (لوپس و جونز، ۲۰۰۸)؛ آنچه واضح است، تفاوت‌های چشمگیر میان قوت و ضعف این هیجانات و احساسات در افراد مختلف است. این تفاوت‌ها می‌توانند منشأ ظهور و بروز عملکردهای مثبت و منفی در ابعاد مختلف زندگی فردی و اجتماعی افراد، از جمله در زمینه آموزش، باشند. بنابراین پرداختن به بحث مهم یادگیری و پیشرفت تحصیلی با در نظر گرفتن متغیر هوش هیجانی، لازم می‌نماید.

آن‌چه توجه نگارنده را در مدت جستجو در منابع مختلف داخلی و خارجی به خود جلب نمود و در همین چند اثر مختصر ذکر شده در پژوهش پیش‌رو نیز مشهود بود، یافته‌های نسبتاً ضد و نقیضی

بود که پژوهشگران مختلف به آن‌ها دست یافته بودند. برخی از آن‌ها براساس تحلیل‌هایشان به رابطه مستقیم و معنادار میان هوش هیجانی با یادگیری و پیشرفت تحصیلی رسیده بودند. برخی به ارتباط غیرمستقیم میان این عوامل پی بردند؛ ارتباطی که با وساطت مؤلفه‌های دیگر و حضور عوامل میانجی قابل تبیین بود و برخی نیز، منکر ارتباط میان متغیر هوش هیجانی با دو مؤلفه مذکور شدند، چراکه تحلیل داده‌هایشان، ارتباط معناداری را میان آن‌ها نشان نداده بود، مانند شاتل و همکاران (۲۰۰۷) که اثر هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی را تنها ۰/۰۹٪ یعنی نزدیک به صفر، برآورد کردند.

از جمله پژوهش‌های داخلی و خارجی که به تأثیر مستقیم یا با واسطه هوش هیجانی بر روی یادگیری و پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند می‌توان به پیشگامان (۱۳۸۸)، بنی سی و آرش (۱۳۹۰)، ایزدی یزدان‌آبادی و همکاران (۱۳۹۰)، موسوی و همکاران (۱۳۹۱)، رضانی (۱۳۹۶)، خدیوی و همکاران (۱۴۰۰)، خدادادی (۱۴۰۰)، پارکر و همکاران (۲۰۰۴)، دی‌فایو و پالازشی (۲۰۰۹)، ساکوفسکی و همکاران (۲۰۱۲)، بیلینگز و همکاران (۲۰۱۴)، آریزتا و همکاران (۲۰۱۶)، جانسون (۲۰۱۶)، هوشمندان مقدم و همکاران (۲۰۱۷) و سیدکلان و همکاران (۲۰۱۸) اشاره کرد.

برخی پژوهش‌های داخلی و خارجی که براساس تحلیل داده‌هایشان، ارتباطی میان هوش هیجانی و یادگیری و پیشرفت تحصیلی نیافتند، عبارتند از: غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۶)، واتوزسکی و آلساما (۲۰۰۴)، عابدینی و دستجردی (۲۰۰۵)، باستین و همکاران (۲۰۰۵)، خانزاده و همکاران (۲۰۰۷).

بنابراین با وجود این‌که تعداد پژوهش‌هایی که به ارتباط مستقیم یا غیرمستقیم هوش هیجانی با یادگیری و پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند، بیشتر از پژوهش‌هایی است که این ارتباط را نقض می‌کنند، به علت یافته‌های بعضاً ناهم‌سویی که در این زمینه وجود دارد، به نظر می‌رسد که تأثیر هوش هیجانی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی، چندان مشخص نبوده و نمی‌توان با اطمینان در مورد وجود یا عدم وجود ارتباط میان آن‌ها اظهار نظر نمود و شاید لازم باشد تحقیقات گسترده‌تری با بهره‌گیری از ابزار مناسب‌تر و کارآمدتر و آزمودنی‌های بیشتر انجام شود تا قابلیت تعمیم نتایج افزایش یابد.

کتابنامه

۱. استاینبرگ، د. (۱۳۸۷). ترجمه: ارسلان گلفام. **درآمدی بر روان‌شناسی زبان**. تهران: سمت.
۲. ایزدی یزدان‌آبادی، ا. ابوالقاسمی، م. میرالی رستمی، ا. (۱۳۹۰). رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان یک دانشگاه نظامی. **نشریه روان‌شناسی نظامی**. ش ۵. صص ۱۷-۲۷.
۳. باقری، م. (۱۳۹۴). **رابطه هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی در فارسی‌آموزان غیرفارسی زبان**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
۴. بلوچ، ح. عسگری، ع. و حامدی‌نسب، ص. (۱۳۹۶). مقایسه هوش هیجانی دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه و نقش آن در نگرش نسبت به یادگیری زبان انگلیسی. **فصلنامه سلامت روان کودک** - دوره چهارم، ش ۴.
۵. بنی‌سی، پ. و آرش، م. (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی. **نشریه پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزشی**. دوره ۱، ش ۲. صص ۱۰۵-۱۱۷.
۶. پیشقدم، ر. و قسولی، ب. (۱۳۸۷). نقش هوش هیجانی در یادگیری زبان انگلیسی و موفقیت تحصیلی. **پژوهش زبان‌های خارجی**. ش ۴۳. صص ۴۱-۵۶.
۷. پیشگامان، ز. (۱۳۸۸). بررسی رابطه میان هوش هیجانی و یادگیری زبان خارجه. **مجله الکترونیکی آموزش زبان خارجه**. جلد ۶، ش ۱ از صص ۶۵-۷۶.
۸. تمنایی‌فر، م. صدیقی ارفع، ف. و سلامی محمدآبادی، ف. (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی، خودپنداره و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی. **فصل‌نامه راهبردهای آموزش**. دوره ۳، ش ۳. صص ۱۲۱-۱۲۶.
۹. جلالی، ا. (۱۳۸۱). هوش هیجانی. **ویژه‌نامه ارزش‌یابی تحصیلی. فصل‌نامه تعلیم و تربیت**. ش ۶۹ و ۷۰. صص ۸۹-۱۰۶.
۱۰. خائف‌الهی، ا. و دوستار، م. (۱۳۸۲). ابعاد هوش هیجانی. **نشریه مدیریت و توسعه**. ش ۱۸. صص ۵۲-۶۲.
۱۱. خدادادی، م. (۱۴۰۰). بررسی رابطه کمال‌گرایی و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستان شهرستان سیریک. **فصل‌نامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی**. دوره ۷، ش ۳. صص ۱-۱۲.
۱۲. خدیوی، ا. مددی‌نیا، ر. و حضرتیان، ت. (۱۴۰۰). بررسی رابطه هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز. **مجله علوم روان‌شناختی**. دوره بیستم، ش ۹۹. صص ۴۰۵-۴۱۱.
۱۳. رضائی خمسی، ز. خادمی، م. و نقش، ز. (۱۳۹۶). رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی، خودکارآمدی و تعلل‌ورزی. **اندیشه‌های نوین تربیتی**. دوره ۱۳، ش ۳.
۱۴. سبحانی‌نژاد، م. و یوزباشی، ع. (۱۳۸۷). **هوش هیجانی و مدیریت در سازمان**. انتشارات: یسپرون.
۱۵. سیف، ع. (۱۳۷۶). **روش‌های یادگیری و مطالعه**. تهران: نشر دوران.
۱۶. شاه‌حسینی، ف. (۱۳۹۱). تأثیر هوش هیجانی بر یادگیری زبان دوم. **نشریه علوم تربیتی پیوند**. ش ۳۹۲. صص ۳۷-۴۱.
۱۷. غلامعلی لواسانی، م. کیوان‌زاده، م. و کیوان‌زاده، ه. (۱۳۸۶). رابطه فعالیت تحصیلی، انگیزه پیشرفت،

هوش هیجانی، و متغیرهای بافتی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*. سال سی و هفتم. ش ۱. صص ۹۹-۱۲۳.

۱۸. موسوی، س. جبل عاملی، ج. و علی بخشی، ف. (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*. دوره ۱۰. ش ۳.

19. Abedini, Y., Dastjerdi NB. (2005). Predicting Student's Academic Performance from Meta-Cognition and Emotional Intelligence Components. *Journal of Research in Behavioural Sciences*; 2(9): 101-110. 2005. [Persian]
20. Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 1-8.
21. Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): The technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. An integral part of positive psychology. *South Africa Journal of Psychology*, 40 (1). 54-62.
22. Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: An integral part of positive psychology. *South Africa Journal of Psychology*, 40 (1). 54-62.
23. Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Journal of Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145
24. Billings, C., Lomas, J., Downey, L., Stough, C. (2014); Emotional intelligence and academic achievement in preadolescent students from Australian schools. *Journal of Personality and Individual Differences*, 60, 520-531.
25. Black, S., Devereux, X.P.J., Salvans, G. (2005) *The more the merrier? The effect of family composition on children's education*. Quarter J Econ.
26. Bowman, N. A. (2010). The development of psychological well-being among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 51(2), 180-200.
27. Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
28. Brody, L. R., & Hall, J. A. (2000). *Gender, Emotion, and Expression*. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions: Part IV: Social/Personality Issues* (2nd ed., pp. 325-414). New York, NY: Guilford Press.
29. Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dorbecht: Feris.
30. Conely, D, Glauber, R. (2005). Parental educational investment and children's academic risk: Estimates of the impact of sbh ship size and birth order from exogenous variation in fertility. *National Bureau of Economic Research*. No: 11302.

31. Cuseo, J. (2007). The empirical case against large class size : Adverse effects on the teaching, learning and retention of the first-year students. *The Journal of Faculty Development*, 21(1), 5-21.
32. Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? *Personality and Individual Differences*, 46(5-6), 581-585.
33. Everett, M. C. (2017). Fostering first-year students' engagement and wellbeing through visual narratives. *Studies in Higher Education*, 42(4), 623-635.
34. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). Student engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
35. Gardner, RC. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London : Edward Arnold.
36. Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26 (2).
37. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence why it can matter more than IQ*. New York : Bantam Books.
38. Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence why it can matter more than IQ*. New York : Bantam Book.
39. Garg, R. Levin, E., Tremblay, L. (2016). *Emotional intelligence: impact on post-secondary academic achievement*. Springer Science+Business Media Dordrecht.
40. Hoshmandan Moghadam Z, Shams A, Akhbar E. (2017). [Impact of stimulation, emotional intelligence and creativity on students' academic achievement Agricultural College of Zanjan Province, Iran]. *Agricultural Education Administration Research*. 8(39): 41-53. [Persian]
41. Johnson, B. (2016). Impact of Emotional Intelligence on Academic Achievement and Leadership. *BMH Medical Journal* – ISSN 2348-392X, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 94-99, oct.
42. KHANZADEH A., MAREFAT H., HEJAZI B., JAFARI KANDOVAN GH.R. (2007) Emotional Intelligence, Assertiveness And Verbal Participation Of Efl Learners: Any Relationship? *PAZHUHESH-E ZABANHA-YE KHAREJI*. 9. 19-41.
43. Kumar, J. A., Muniandy, B., & Wan Yahaya, W. A. J. (2016). *Emotional design in multimedia learning: The relationship between emotional intelligence and learner satisfaction*. In Proceedings of the 2nd international human computer interaction and user experience conference in Indonesia (CHIXID), Jakarta, Indonesia.
44. Kumar, J. A., Muniandy, B., & Wan Yahaya, W. A. J. (2019). Exploring the effects of emotional design and emotional intelligence in multimedia-based learning: An engineering educational perspective. *New Review in Hypermedia & Multimedia*, 25(1-2), 57-86.
45. Laber, K. S. Cabza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Reviews Neuroscience*. 7. 54-64.
46. Lee, H., & Mayer, R. E. (2018). Fostering learning from instructional video in a second language. *Applied Cognitive Psychology*, 32(5), 648-654.
47. Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (2008). *Handbook of emotions* (3rd ed.). Guilford Press. Li, C., & Xu, J. (2019). Trait emotional intelligence and classroom emotions: A

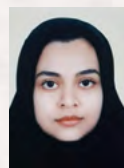
- positive psychology investigation and intervention among Chinese EFL learners. *Frontiers in Psychology Advance* published online.
48. Lunky-Child, O. I., Crooks, D., Ellis, P. J., Ofosu, C., O'Mara, L., & Rideout, E. (2001). Self-directed learning: Faculty and student perceptions. *Journal of Nursing Education*, 40(3), 116–123.
49. Mayer, R. E., Fiorella, L., & Stull, A. (2020). Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Educational Technology Research and Development*, 68, 837–852.
50. Mazaheri, H. (2007). *The relationship between emotional intelligence and speech*. [Persian]acts. Unpublished master's thesis. Mashhad University, Iran.
51. Morris, A. M., Silk, J. S., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotional regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388.
52. Murty, V.P. Ritchey, M. Adcock, R.A. Labar, K.S. (2010). fMRI studies of successful emotional memory encoding : A quantitative metaanalysis. *Neuro psychologia*. 48. 349–359.
53. Neghabi, S. Yousefi, M. Rezvani, M. (2011). Emotional Intelligence and Entrepreneurial Behavior. *International conference on information and finance*. Vol 22–87.
54. Nias, J. (2006). Thinking about feeling : The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
55. Park, J., & Yoo, H. (2021). The effects of learning Korean through shortform video on the learningrelated factors. *The Journal of Learner- Centered Curriculum and Instruction*, 21(17), 617-632.
56. Parker, Y.D.A. Creque, R.E.SR, Batnhart, D.L. Haris. Y.L. Majeski, S.A. Wood, L.M. Bond, B.Y. Hogan, I.Y (2004). Academic achievement in high school : Does emotional intelligence matter? *Personality and individual differences*. 37. 1321–1331.
57. Parker, J.D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J.M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention : Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336.
58. Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance : A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33.
59. Petrides, K. V., Frederickson, N., & Adrian, F. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
60. Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behavior and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 239-255.
61. Poonteng, T. (2003). *Does Emotional intelligence predicts unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality*. Personal Indiv Diff.
62. Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstorm, A. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
63. Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*,

- 39(6), 1161-1178.
64. Saklofske, D. H.; Austin, E. J.; Mastoras, S. M.; Beaton, L. & Osborne, S. H. E. (2012); Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Journal of Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257.
65. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
66. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
67. Schuttel, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
68. Seeyed kalan S, SadeghMaleki A , Najafi H. (2018). Meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic achievement in Persian-language databases. *Instruction and Evaluation*. 10(40), 129-149. [Persian]
69. Strage, A. (2000). Predictors of college adjustment and success: Similarities and differences among Southeast-Asian-American. *Hispanic and white students*. Education, 120(4), 731-740.
70. Talmi, D. Luk, B.T.C, McGarry, L.M, Moscovitch, M. (2007). The contribution of relatedness and distinctiveness to emotionally engaged memory. *Journal of Memory and Language*. 56, 555-574.
71. Wassenberg R, Feron FJM, Kessels AGH, Hendriksen JGM, Kalff AC, Kroes M, (2005). Relation between cognitive and motor performance in 5-to 6-year-old children: Results from a large-scale cross-sectional study. *Child Dev*. 2005;76(5).
72. Wilding, c (2007). *Emotional intelligence*. Teach your self companies, Mc-grawHill, USA.
73. Woitaszewski, S. A., & Aalsma, M. C. (2004). The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale – Adolescent Version. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 27(1), 25-30
74. Zeck. E. (1999). Alexitemia and its Measurements. *European Journal of Personality*, Vol 13. 511-532
75. Zhoc, K. C.H., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. C. H., & Chung, T. S. H. (2019). Higher Education Student Engagement Scale (HESES): Development and Psychometric Evidence. *Research in Higher Education*, 60(2), 219-244.
76. Zhoc. C. H. K. King. B. R. Chung. S. H. T. Chen. J. Yang. M (2021). *Emotional intelligence promotes optimal learning, engagement, and achievement: A mixed- methods study*. Current Psychology. Springer Science and Business Media, LLC, part of Springer Nature. Faculty of Education, The University of Hong Kong.
77. Zhu, F. Yang, J. Zhongling , Pi (2022). *The interaction effects of an instructor's emotions in instructional videos and students' emotional intelligence on L2 vocabulary learning*. Association for Educational Communications and Technology.

کدام یک از حیوانات از نظر ارتباطی، ویژگی‌های زبان انسان را بیش از همه دارا هستند؟

چکیده

این پرسش که سیستم ارتباطی حیوانات را تا چه میزان می‌توان زبان قلمداد کرد، پژوهشگران مختلف را بر آن داشته است تا به مطالعه حیوانات در این زمینه بپردازند. با توجه به وجود پژوهش‌های گوناگون در نقاط مختلف جهان، در مقاله حاضر، نگارنده کوشیده است تا با مرور و تمرکز بر پژوهش‌های اخیر انجام‌شده روی برخی گونه‌های حیوانات، ازجمله پرندگان، نخستین‌های غیرانسانی و دلفین‌ها، مقایسه‌ای انجام دهد. با این مقایسه، در انتهای مقاله، به این مسئله پاسخ داده خواهد شد که از میان حیوانات مورد نظر، سیستم ارتباطی کدام یک را می‌توان به لحاظ ویژگی‌های زبانی مطرح‌شده از سوی چارلز هاکت نزدیک‌تر به زبان انسان دانست. با مرور یافته‌های پژوهشگران در این مقاله، می‌توان نتیجه گرفت تاکنون از میان این سه گونه، یعنی پرندگان، نخستین‌های غیرانسانی و دلفین‌ها، سیستم ارتباطی گروه سوم، یعنی دلفین‌ها، از ویژگی‌هایی برخوردار است که نسبت به دیگر گروه‌ها، به ویژگی‌های زبان انسان شباهت بیشتری دارد.



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

کلیدواژه‌ها: زبان حیوانات، ویژگی‌های زبان انسان، پرندگان، نخستین‌های غیرانسانی، دلفین‌ها



۱- مقدمه

در طول تاریخ، این پرسش که آیا حیوانات هم مانند انسان‌ها از ابزاری ارتباطی به نام زبان بهره‌مند هستند یا خیر، همواره انسان را به اندیشه واداشته است. برخی متخصصان بر این باورند که زبان، ویژه انسان است؛ اما برخی دیگر عقیده دارند که این باور پذیرفتنی نیست. مقاله حاضر، برای آن دسته از افرادی است که علاقه‌مندند بدانند که با توجه به تحقیقات انجام‌شده تا به امروز، در میان حیوانات گوناگون کدام نوع را می‌توان دارای ویژگی‌های زبانی بیشتری قلمداد کرد. از آنجایی که انجام پژوهش روی حیوانات کار آسانی نیست و نیازمند افراد متخصص و کاربلد است، پژوهش‌های فراوانی در این زمینه صورت نگرفته است؛ اما امروزه در بسیاری از کشورها، این موضوع بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران زبان‌شناس، روان‌شناس و حتی زیست‌شناس قرار گرفته است. به‌طور کلی هدف از نگارش مقاله پیش رو، مروری کوتاه بر یافته‌های محققان پیشین در این زمینه است. در بخش دوم مقاله، می‌کوشیم به این پرسش پاسخ دهیم که آیا می‌توان توصیفی از ویژگی‌هایی زبانی ارائه داد که بر مبنای آن، بتوان زبان انسان را با نظام ارتباطی حیوانات مقایسه کرد؟ بخش سوم را به معرفی نتایج مطرح‌شده از سوی پژوهشگران درباره بررسی ویژگی‌های زبان در حیوانات مختلف، از جمله نخستنی‌های غیرانسانی^۱، پرندگان و غیره اختصاص می‌دهیم و در بخش چهارم، به این مسئله می‌پردازیم که از میان تمامی گونه‌های حیوانات، به‌ویژه نخستنی‌های غیرانسانی که به لحاظ ژنتیکی بسیار شبیه به انسان هستند، آیا می‌توان گونه‌ای را معرفی کرد که سیستم ارتباطی‌اش، ویژگی‌های زبان انسان را بیش از دیگر موجودات دارا باشد؟ در بخش پایانی نیز به بحث و نتیجه‌گیری در این باره خواهیم رسید.

1. non-human primates

۲- ویژگی‌های زبان انسان

بسیاری از پژوهشگران دربارهٔ زبان انسان و مقایسهٔ آن با نظام ارتباطی حیوانات سخن به میان آورده‌اند که در این بخش، به مهم‌ترین و مطرح‌ترین آن‌ها اشاره می‌کنیم. چارلز هاکت^۱، زبان‌شناس آمریکایی، در سال ۱۹۶۳ به معرفی فهرستی از مهم‌ترین ویژگی‌های زبان انسان پرداخت. پس از او نیز این ویژگی‌ها مجدداً توسط افراد متخصص دیگر دسته‌بندی و معرفی شدند.

ویژگی‌های زبان انسان را به‌طور کلی می‌توان به پنج دسته تقسیم کرد که هرکدام نیز شامل مواردی هستند. از اولین ویژگی با نام 'کانال'^۲ یاد می‌شود. این ویژگی در وهلهٔ اول، به این موضوع اشاره دارد که گفتار انسان بر پایهٔ اصوات^۳ و با استفاده از یک کانال شنیداری^۴ انجام می‌گیرد. نکتهٔ دیگر آن است که در گفتار، فرد هم‌زمان که قادر به دریافت پیام است، قادر به انتقال پیام نیز است. همچنین، انسان هنگام تولید گفتار هم‌زمان توانایی نظارت بر آنچه می‌گوید را دارد.

دومین ویژگی زبان انسان مربوط به 'مشخصه‌های معنایی'^۵ می‌شود؛ به این معنی که ما برای ارجاع به برخی پدیده‌ها در جهان حقیقی، از نشانه‌هایی استفاده می‌کنیم. همچنین، بر مبنای ویژگی 'قراردادی' بودن^۶ زبان معتقدیم هیچ‌گونه رابطهٔ مستقیمی میان واژه‌ها و آنچه واژه‌ها به آن اشاره دارند، وجود ندارد. از سویی دیگر، بر مبنای ویژگی 'جابه‌جایی'^۷، انسان می‌تواند با استفاده از گفتار به پدیده‌هایی اشاره کند که مربوط به زمان یا مکان دیگری باشند.

سومین ویژگی معرفی شده از سوی هاکت، 'یادگیری'^۸ است. بر مبنای این ویژگی، انسان توانایی انتقال گفتار و فرهنگ خود را از نسلی به نسل دیگر داراست. همچنین، افراد توانایی یاد دادن زبان‌های گوناگون به یکدیگر را دارا هستند.

-
1. Charles F. Hockett
 2. channel
 3. sound
 4. vocal-auditory channel
 5. semantic features
 6. arbitrariness
 7. displacement
 8. learning

ویژگی چهارم، مربوط به 'ساختار' ^۱ و ساختارمند بودن زبان می‌شود. بر اساس این ویژگی، انسان تا آن اندازه دارای 'خلاقیت' ^۲ است که می‌تواند بی‌نهایت پاره‌گفتار جدید تولید کند، حتی پاره‌گفتارهایی که تا به حال تولید نشده‌اند. همچنین با توجه به ویژگی 'دوگان‌سازی' ^۳، انسان قادر به اتصال واحدهای زبانی کوچک‌تر به یکدیگر و تبدیل آن‌ها به واحدهای بزرگ‌تر است.

در نهایت آخرین و پنجمین ویژگی مربوط به 'کاربرد' ^۴ می‌شود. می‌توان گفت برخلاف بسیاری از اصوات غیرارادی تولیدشده توسط انسان، گفتار، به صورت خودخواسته انجام می‌شود و برای ما کنترل‌شدنی است. از سویی دیگر، هنگام گفتار، 'نوبت‌گیری' ^۵ توسط انسان رعایت می‌شود؛ به این معنی که فردی سخن می‌گوید و اجازه می‌دهد تا فرد دیگر پاسخ او را بدهد. همچنین، بر مبنای ویژگی انعکاسی بودن ^۶ زبان، انسان می‌تواند از زبان برای صحبت راجع به خود زبان سخن به میان آورد.



۳- برخی پژوهش‌های انجام‌شده روی پرندگان و نخست‌های غیرانسانی

در این بخش، گریزی به نتایج حاصل از پژوهش افراد مختلف روی برخی حیوانات درباره بهره‌مندی آن‌ها از زبان می‌زنیم. از آنجاکه در میان حیوانات بیش از همه، پژوهش‌هایی روی پرندگان، نخست‌های غیرانسانی و برخی پستانداران آبی انجام‌شده است، در ابتدا برخی نتایج حاصل از این پژوهش‌ها را درباره پرندگان و سپس نخست‌های غیرانسانی بازگو می‌کنیم.

1. structure
2. creativity
3. duality of patterning
4. use
5. turn taking
6. Reflexiveness

با توجه به رفتار طوطی‌ها و پرندگانی از این دست، نتایج حاصل از پژوهش روی چنین پرندگانی نشان داده است که می‌توان گفت رفتار بسیاری از پرندگان از جمله طوطی‌ها، تقلیدی بیش نیست و درواقع چنین پرندگانی که برای صحبت کردن تربیت شده‌اند، کارشان تکرار گفتار انسان بدون درک معنی آن است. با این وجود، در این میان با توجه به تحقیقات انجام‌شده توسط زیست‌شناسان، پرنده‌ای با نام لیکو^۱ توانایی تولید ۱۵ نوع صدای گوناگون را در موقعیت‌هایی خاص داراست. گاه دیده شده است که لیکوها از این صداها به صورت ترکیبی در موقعیت‌هایی خاص‌تر استفاده می‌کنند. افزون بر این، لیکوها هنگامی که معانی دیگری مدنظرشان باشد، با ایجاد تغییراتی جزئی در این اصوات پانزده‌گانه دست به تولید اصوات دیگری می‌زنند (میار هگز^۲، ۲۰۲۱: ۵). با وجود چنین شاخصه‌ای در لیکوها که آن‌ها را از طوطی‌ها متمایز کرده است، بازهم نمی‌توان نظام ارتباطی این پرندگان را از نظر برخورداری از ویژگی‌های معرفی‌شده، نزدیک به زبان انسان دانست.

حال به سراغ برخی نتایج حاصل از پژوهش‌های زبانی روی نخستی‌های غیرانسانی می‌رویم تا ببینیم این موجودات که به لحاظ ژنتیکی بسیار به انسان‌ها شبیه هستند، تا چه میزان ارتباطاتشان را می‌توان منطبق با ویژگی‌های زبان انسان قلمداد کرد. از میان پژوهش‌های فراوانی که روی میمون‌ها و شامپانزه‌ها انجام شده است، می‌توان به مواردی اشاره کرد. اولین تلاش‌ها برای آموزش زبان روی تعدادی از شامپانزه‌ها انجام شد. در حقیقت سعی بر آن بود تا شامپانزه‌ها بتوانند مانند انسان‌ها اصواتی را تولید کنند؛ اما این تلاش‌ها به دلیل نبود دستگاه تولید گفتار مناسب در شامپانزه‌ها راه به جایی نبرد. پس از انجام تحقیقاتی از جمله آموزش صورتی تغییر یافته از زبان اشاره به برخی شامپانزه‌ها مانند واشو^۳، نیم چیمپسکی^۴ و نیز پژوهش‌های دیگر روی بونوبو^۵‌هایی از جمله کانزی^۶، نتیجه حاصل از این پژوهش‌ها نشان داد این موجودات در یادگیری ساختار واژگانی و برخی فرایندهای واژه‌آموزی پیشرفت‌هایی داشته‌اند؛ اما باید گفت اشکال عمده آن‌ها بیش از همه در یادگیری ساختار نحوی بوده است.

1. Babbler bird
2. Myar Hegazy
3. Washoe
4. Nim Chimpsky
5. Bonobo
6. Kanzi



۴- پژوهش‌های زبانی اخیر انجام‌شده روی دلفین‌ها

برخلاف تحقیقات بسیاری که روی پرندگان و نخستی‌های غیرانسانی انجام شده است، پژوهش‌های انجام‌شده روی دلفین‌ها به نسبت کمتر دیده می‌شود. بی‌گمان، علت محدود بودن اطلاعات موجود راجع به دلفین‌ها را می‌توان به مکان زندگی آن‌ها در زیر آب، همچنین نظام تولید صوت خاص آنان نسبت داد؛ چراکه از طرفی، انجام تحقیق روی دلفین‌ها در مقایسه با نخستی‌های غیرانسانی کار آسانی نیست و از سوی دیگر، دلفین‌ها قادر به تولید اصواتی هستند بدون آنکه حتی دهان خود را باز کنند؛ بنابراین پژوهش

در این زمینه، دسترسی و امکانات خاص خود را می‌طلبند. بر مبنای پژوهش‌های انجام‌شده روی دلفین‌ها، متخصصان امروزه اطلاعات بیشتری دربارهٔ نظام ارتباطاتی این موجودات به دست آورده‌اند؛ برای نمونه، فردی به نام جانیک^۱ (۲۰۰۹)، با مطالعه روی این موجودات باهوش، به این نتیجه رسیده است که آن‌ها به‌طور کلی سه نوع صدا را تولید می‌کنند. این اصوات، متشکل از سوت‌ها^۲، کلیک‌ها^۳ و اصوات انفجاری^۴ است. از این میان، سوت‌ها آن دسته از سیگنال‌های صوتی هستند که بیشتر برای تعاملات اجتماعی و شناسایی دیگر دلفین‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند. شایان ذکر است که علاوه بر اینکه سوت‌های مشترکی در میان دلفین‌ها رایج است، هر دلفین سوتی مختص به خود دارد که در حقیقت نمایانگر هویت اوست؛ همچون انسان‌ها که هریک نامی منحصر به فرد دارند (جوب بود^۵،

1. Janik
2. whistle
3. click
4. burst-pulsed sounds
5. Job Budé

۲۰۲۱: ۱۵). عمده مطالعاتی که روی دلفین‌ها انجام شده است، روی استفاده از سوت‌ها متمرکز شده‌اند؛ زیرا ارتباطات دلفین‌ها بیش از همه از این طریق انجام می‌شود.

در سال ۱۹۸۴ میلادی، فردی به نام لویی هرمان^۱، زیست‌شناس آمریکایی، به همراه تعدادی از همکاران خود مشغول به مطالعه زبان دلفین‌ها شدند. طی این پژوهش، آن‌ها دو زبان ساخته آزمایشگاه را به دو عدد دلفین پوزه‌بطری^۲ آموزش دادند. آن‌ها به این دو دلفین با نام فونیکس^۳ و آکیاکامای^۴ به ترتیب زبان اشاره و زبان آکوستیک^۵ را آموزش دادند. هدف از



این کار این بود که توانایی این حیوانات را در برخورد با اقلام واژگانی و نحوی، همچنین تشخیص جملات غیرعادی و یا ناقص مورد بررسی قرار دهند. در این پژوهش، هرمان و همکارانش سعی داشتند تا با برخی تدابیر از پیش انگاشته تا حد امکان عنصر شانس را از میان ببرند. این زیست‌شناسان در وهله اول، به آزمودن توانایی دلفین‌ها در درک نزدیک به ۲۰۰ جمله واژگانی نو، یعنی جملاتی که برای دلفین‌ها از نظر ساختاری آشنا، اما دارای واژه‌های جدید بودند، پرداختند. نتیجه حاصل از این آزمایش نشان داد که دلفین‌ها به اندازه زیادی در درک ساختار واژگانی توانایی دارند. در وهله دوم، برای

1. Louis Herman
2. bottlenose dolphin
3. Phoenix
4. Akeakamai
5. acoustic language

بررسی این مسئله که آیا دلفین‌ها می‌توانند جملاتی را با ساختار نحوی تازه درک کنند یا خیر، آزمایش دیگری را روی این دو دلفین انجام دادند که درنهایت نشان داد دلفین‌ها فقط برای واکنش به معنای واژه‌ها شرطی نشده‌اند، بلکه تغییرات نحوی را نیز می‌توانند تا اندازه‌ای درک کنند. این پژوهشگران در وهله آخر کتجکاو شدند که بدانند این حیوانات در مواجهه با جملات ناواضح و یا درخواست‌هایی که به لحاظ عملی غیرممکن هستند، چگونه واکنش نشان می‌دهند. نتیجه این آزمایش به این صورت بود که برای مثال، زمانی که جمله‌ای را با مفهوم 'جابه‌جا کن' یا 'استخر را جابه‌جا کن' از دلفین درخواست می‌شد، در برابر این درخواست، دو نوع پاسخ از سوی دلفین‌ها دیده می‌شد. آن‌ها یا درخواست را نادیده می‌گرفتند و یا سعی داشتند تا راه‌حلی برای جمله‌های غیرعادی این‌چنینی بیاندیشند و در هر صورت واکنشی را نشان دهند. از منظر جوب (۲۰۲۱)، ما نمی‌دانیم که علت این واکنش، غیردستوری بودن جمله برای آن‌هاست یا اینکه این جمله‌ها به لحاظ محتوایی برای آن‌ها ناممکن است.

پژوهشگری به نام ریابوف^۱، برای سنجش اینکه با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده روی دلفین‌ها در نقاط مختلف تا چه میزان می‌توان بر مبنای ویژگی‌های زبان انسان که از سوی هاکت معرفی شده است، نظام ارتباطی دلفین‌ها را زبان بنامیم، به بررسی برخی معیارها پرداخته است که در ادامه به آن خواهیم پرداخت. نخستین ویژگی زبان انسان که از منظر ریابوف در دلفین‌ها دیده می‌شود، دوگان‌سازی است. به باور او، با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده، دلفین‌ها توانایی ترکیب اصوات برای تبدیل آن‌ها به معانی جدید را دارند. به عبارت دیگر، او معتقد است نظام ارتباطی دلفین‌ها از تعداد ثابتی واج تشکیل شده است که دلفین‌ها از ترکیب این واج‌های محدود با یکدیگر، بی‌نهایت صدا از جمله سوت‌ها و اصوات انفجاری دیگر را تولید می‌کنند.

ویژگی دوم زبان انسان که از منظر ریابوف در سیستم ارتباطی دلفین‌ها به چشم می‌خورد، قراردادی بودن است. دلیلی که او برای این ادعا می‌آورد، این است که در تحقیقات انجام‌شده از سوی هرمان (۱۹۸۴)، هیچ رابطه مستقیمی میان واژه‌ها و مصادیق پیش روی دلفین‌ها دیده نمی‌شد و آن‌ها تنها رابطه قراردادی میان واژه‌ها و موارد موجود در اطرافشان را یاد گرفته بودند.

جابه‌جایی، ویژگی دیگری است که ریابوف باور داشت می‌توان آن را در دلفین‌ها مشاهده کرد. به باور

1. Ryabov

او، نتایج حاصل از پژوهش‌های افراد نشان داده است که دلفین‌ها در نظام ارتباطی خود می‌توانند به چیزهایی که مستقیماً قابل مشاهده نیستند، اشاره کنند.

از دیگر ویژگی‌هایی که ریابوف به وجود آن در ارتباطات دلفین‌ها اشاره می‌کند، 'انتقال فرهنگی' است. دلیل این باور از سوی او آن است که نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش روی دلفین‌ها نشان داده است که این موجودات قادر به انتقال دانش اجتماعی و فرهنگی خود به خویشاوندانشان نیز هستند.

۵- نتیجه‌گیری

این پرسش که آیا می‌توانیم ویژگی‌هایی را که در زبان انسان دیده می‌شود، در سیستم ارتباطی حیوانات نیز مشاهده کنیم، امروزه برای همگان، به‌ویژه متخصصان علم زبان‌شناسی، روان‌شناسی و زیست‌شناسی بیش از پیش جالب توجه به نظر می‌رسد. پژوهش‌های بسیاری روی حیوانات انجام شده است؛ اما نگارنده در مقاله حاضر برای آنکه مطلب از حوصله بحث خارج نشود، تمرکز خود را بر پژوهش‌های انجام‌شده روی پرندگان، نخست‌های غیرانسانی و دلفین‌ها گذاشت. با توجه به ویژگی‌های زبان انسان از منظر چارلز هاکت، بررسی‌های ریابوف و نتایج حاصل از پژوهش‌های متخصصان می‌توانیم به این نکته دست‌یابیم که اگرچه پرندگان و نخست‌های غیرانسانی به لحاظ داشتن ویژگی‌های زبان، گاه موفق به نظر می‌رسند، از میان این سه گروه، با توجه به نتایج پژوهش‌های اخیر، می‌توان گفت تاکنون دلفین‌ها به دلیل توانایی درک ساختار نحوی جملات تا حد زیادی، موفق‌تر بوده‌اند. با توجه به پیشرفت‌های بسیاری که در علوم مختلف رخ می‌دهد. همچنین بر اساس پژوهش‌های فراوانی که هم‌اکنون نیز در حال انجام هستند، گمان می‌رود در آینده‌ای بسیار نزدیک شاهد نتایج جدید و قابل‌توجهی از پژوهش‌ها درباره تمایز زبان انسان و ارتباطات حیوانات خواهیم بود.

۶- کتابنامه

۱. اگریدی، ویلیام. مایکل دابروولسکی و مارک آژنف. (۱۳۹۸). *درآمدی بر زبان‌شناسی معاصر*. علی درزی. تهران: سمت.

۲. شاف، آدام. (۱۳۵۷). «زبان انسان و زبان حیوان». چنگیز پهلوان. *پژوهشکده*. سال دوم، شماره ۴ / زمستان. (۱۰۱-۱۱۶).

3. Budé, J. (2021). *Do animals possess language?*.

. Retrieved «Is language unique to the human species» 4. Hedeager, U. (2019). from Columbia University : http://www.columbia.edu/~rmk7/HC/HC_Readings/AnimalComm.pdf.

5. Herman, L. M., Richards, D. G., & Wolz, J. P. (1984). Comprehension of sentences by bottlenosed dolphins. *Cognition*, 16(2), 129-219.

The World of Animals and Birds : Their Feelings, «6. Hegazy, M. (2021). *Social Sciences & Psychology*. 78-1 : 185 - 193

7. Janik, V. M. (2009). Acoustic communication in delphinids. *Advances in the Study of Behavior*, 40, 123-157.



خوانش‌پریشی وروش‌های مقابله با آن در آموزش



مریم نیک‌نشان
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
niki.englishadvisor@yahoo.com

چکیده

خوانش‌پریشی اختلالی است که مشکلاتی در زمینه آوایی، توانایی روان‌خوانی و صحیح‌خوانی، دیکته و سرعت پایین در مهارت پاسخ‌گویی به محرک‌های دیداری/گفتاری برای فرد به وجود می‌آورد. درصد قابل توجهی از جمعیت به این عارضه مبتلا هستند. تشخیص به موقع این اختلال و اتخاذ تصمیمات آموزشی و درمانی مناسب می‌تواند از عواقب مخرب آن در زندگی فرد جلوگیری نماید. مطالعه حاضر مروری است بر ادبیات تحقیق در جهت یافتن علل خوانش‌پریشی و نواحی تحت تاثیر در مغز و روش‌های آموزشی موثر برای مواجهه با آن. محقق با بررسی کتابخانه‌ای مطالعات بین حوزه‌ای انجام شده در مورد خوانش‌پریشی



به بررسی موارد فوق پرداخت. نتایج نشان داد که خوانش‌پریشی عارضه‌ای عصب‌شناختی است که برخی متخصصان وجود نقص در مهارت‌های آگاهی-واجی و برخی دیگر نقص در پردازش بینایی را به عنوان دلیل آن مطرح می‌سازند. دیرفعالی ناحیه اکسیپیتال تحتانی مغز در افراد خوانش‌پریش و همچنین تفاوت در ضخامت کورتکس در نواحی عملکردی مرتبط با خواندن در مغز نیز مورد اشاره قرار گرفته است. عوامل وراثتی نیز در بروز خوانش‌پریشی موثرند. تشخیص به‌موقع توسط والدین و معلمان و حتی استفاده از نرم‌افزارهای کمک‌تشخیصی در سنین پایین می‌تواند از عوارض مخرب خوانش‌پریشی مثل از دست دادن عزت نفس و ترک تحصیل جلوگیری کند. آموزش مناسب به معلمان و اتخاذ روش‌هایی مثل هجی کردن، خواندن کلمه به کلمه، شناخت کلمات، دیکته درست کلمات، مهارت‌های روان‌خوانی و سیاست‌های تشویقی می‌تواند به دانش‌آموزان خوانش‌پریش کمک نماید.

کلیدواژه‌ها: خوانش‌پریشی، روش‌های آموزش، نواحی مغز، اختلال، خواندن و نوشتن

۱- مقدمه

خوانش‌پریشی یا نارساخوانی یا دیسلکسیا^۱ اختلالی است در یادگیری که به موجب آن فرد در برقراری ارتباط ذهنی بین حروف و آواها مشکل داشته و نمی‌تواند به درستی بخواند یا بنویسد. خوانش‌پریشی اختلال رایجی است و بخش قابل توجهی از جمعیت را تحت تاثیر قرار می‌دهد و می‌تواند اثرات منفی بسیاری بر زندگی فرد داشته باشد. از این رو، بررسی دقیق آن از جمیع جهات فیزیولوژیک، ژنتیک، شناختی، عصبی، و آموزشی الزامی است و محققان بسیاری را در حوزه‌های مختلف به خود جلب نموده است. عدم اطلاع والدین، معلمان، و خود فرد از خوانش‌پریشی باعث می‌گردد که تا بزرگسالی ادامه پیدا کند و این عدم توانایی به دلیل ناآگاهی به موضوعات دیگری نسبت داده شود. مطالعه حاضر مروری است بر ادبیات تحقیق در این حوزه در جهت خلاصه نمودن علت‌شناسی این اختلال و ارائه راهکارهای آموزشی به والدین، مدیران، و افراد درگیر با خوانش‌پریشی. در ابتدا، مفهوم خوانش‌پریشی تبیین خواهد شد و در ادامه علل خوانش‌پریشی و نواحی درگیر در مغز مورد بررسی قرار خواهند گرفت. در پایان نیز چگونگی تشخیص و راهبردهای درمان و آموزش ارائه خواهند گردید.

۲- بحث و بررسی

۲-۱- خوانش‌پریشی چیست؟

خوانش‌پریشی یک نوع ناتوانی یادگیری به حساب می‌آید که توانایی فرد را برای خواندن و نوشتن کلمات تحت تاثیر قرار می‌دهد و حدود ۵ تا ۱۰ درصد جمعیت را تحت الشعاع قرار می‌دهد. اگرچه این اختلال در افراد مختلف به اشکال مختلف بروز می‌کند، خصوصیات مشترکش عبارت است از مشکلاتی در زمینه آوایی، توانایی روان‌خوانی و صحیح‌خوانی پایین، دیکته‌ی ضعیف و سرعت پایین در مهارت پاسخ‌گویی به محرک‌های دیداری/گفتاری. خوانش‌پریشی یک عارضه عصب شناختی است و عموماً ژنتیکی می‌باشد و مطالعات اخیر ژن‌هایی را در بدن شناسایی کرده‌اند که زمینه خوان‌پریشی را مهیا کرده یا باعث پیشرفت آن می‌شوند. تشخیص سریع خوانش‌پریشی

1. Dyslexia

منوط به شناسایی به موقع خصوصیات این عارضه از قبیل مشکل در تطابق صداها با حروف، ناروان خوانی، عدم توانایی کافی برای درست نوشتن، چالش در عبارات نوشتاری و دست خط بد (کیم و همکاران، ۲۰۱۲ و اسنولینگ، ۲۰۱۹). مشکلات نوشتاری منجر به عدم توانایی کافی در تولید متون نوشتاری و در نتیجه تحصیلات آکادمیک پایین و عزت نفس کم و فقدان انگیزه می‌شود؛ اما این به معنای هوش پایین، تنبلی یا ضعف بینایی نیست و حتی افراد خردمند نیز ممکن است به این عارضه مبتلا باشند (برینگر و همکاران، ۲۰۱۳ و دنتون و همکاران، ۲۰۰۶).

ارزیابی خوانش‌پریشی مسیر را برای مدیریت درمان و ارائه راهکار برای مقابله با آن از قبیل راهبردهایی به منظور مهارت باز کدیابی کلمات فراهم می‌سازد. خوانش‌پریشی در افراد مختلف به صورت‌های متفاوت بروز می‌کند. اهمیت این گونه مطالعات از این جهت می‌باشد که دانش بیشتر در این زمینه به متخصصان کمک می‌نماید تا راهبردهای مناسب در جهت بهبود وضعیت این افراد را برگزینند و اثر بلندمدت و دائمی آن را تقلیل دهند (رویش، ۲۰۱۹).

در ابتدا نام این عارضه کلمه‌کوری نام داشته (کمپیل ۲۰۱۱). کلمه دیسلکسیا ریشه یونانی دارد؛ دیس به معنای مختل شده، و کلمه لکس از لکسیکان (واژگان) مشتق شده‌اند. خوانش‌پریشی در افراد عموماً به صورت مشکل در بازیابی کدها و علی‌الخصوص نوشتار رخ می‌دهد (برینگر و همکاران، ۲۰۰۸ و سی‌ان‌آراس ۲۰۱۷). خوانش‌پریشی به عنوان یک مشکل مشخص یادگیری به حساب می‌آید و علت آن یک یا مجموعه‌ای از ایرادات در مراحل فیزیولوژی درگیر با درک و استفاده از زبان مانند گفتار یا نوشتار است که به دلیل توانایی ناکافی در شنیدار، فکر کردن، سخن گفتن، خواندن، نوشتن و یا محاسبات ریاضی به وجود می‌آید. در مواردی که مغز دچار آسیب می‌شود نیز عارضه‌ای شبیه به دیسلکسیا به وجود می‌آید که آفازی^۱ نام دارد (کینگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ برینگر و همکاران، ۲۰۱۵).

۲-۲- علل خوانش‌پریشی و نواحی درگیر در مغز

خوانش‌پریشی نتیجه عوامل متعددی از قبیل مشکلات پیچیده‌ی ژنتیکی می‌باشد و احتمال رخداد آن در کودکانی که سابقه‌ی خوانش‌پریشی در خانواده به‌خصوص اقوام درجه یک را دارند بیشتر

۱. Aphasia

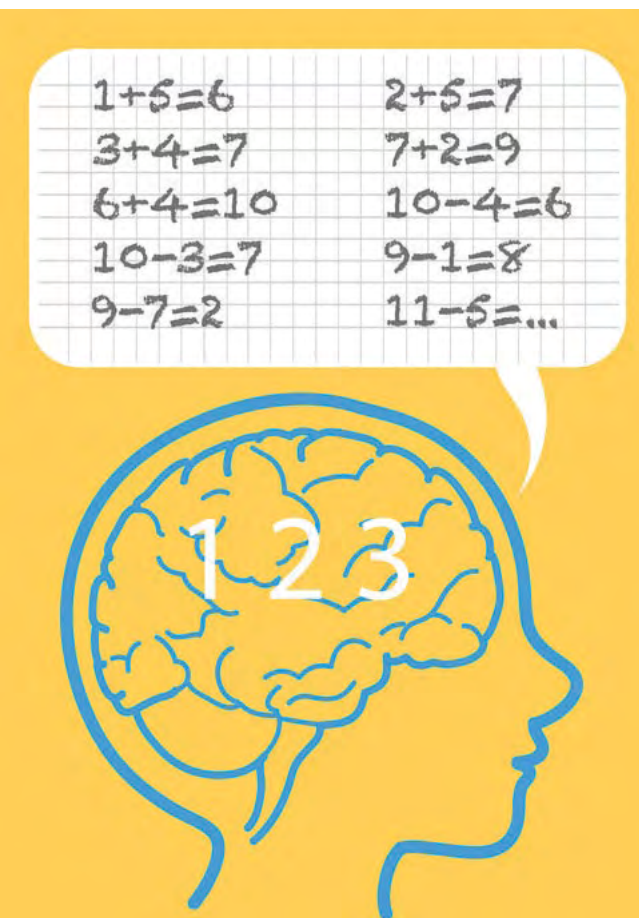
است (تامپسون و همکاران، ۲۰۱۵؛ پنینگتون و اولسن، ۲۰۰۵؛ و پنینگتون و اولسن، ۲۰۰۸). مطالعات نشان می‌دهد که در کودکانی که سابقه‌ی خانوادگی خوانش‌پریشی دارند کاهش همبستگی عصب‌های پردازش واج‌شناختی بیشتر از آن‌هایی است که سابقه خانوادگی ندارند (ریچل و همکاران، ۲۰۱۲). هنگام بررسی خوانش‌پریشی نباید صرفاً محدود به عوامل ژنتیکی بود بلکه باید مجموعه‌ای از عوامل در کنار هم بررسی شوند (ماشرتی، ۲۰۱۷؛ ون‌برگن، ۲۰۱۴).

در زمینه علت‌شناسی خوانش‌پریشی نظرات متعددی وجود دارد و هنوز توافق کلی در مورد علل آن وجود ندارد. برخی متخصصان وجود نقص در مهارت‌های آگاهی‌واجی را دلیل آن می‌دانند و برخی دیگر مشکلات در پردازش بینایی را به عنوان دلیل خوانش‌پریشی مطرح

می‌سازند. علاوه بر این، استفاده از ابزارهای سنجش عملکرد مغز نیز وجود تفاوت‌هایی در عملکرد مغزی کودکان مبتلا به خوانش‌پریشی را در مقایسه با مغز کودکان نرمال به دست داده است. تفاوت در زمینه پاسخ‌های برانگیخته شنیداری و موج ناهمخوانی منفی از این گونه تفاوت‌ها می‌باشند (فهام و همکاران، ۱۳۹۴).

از دیگر فرضیه‌های مرتبط با علل خوانش‌پریشی می‌توان از فرضیه نقص در بازنمایی اختصاصی



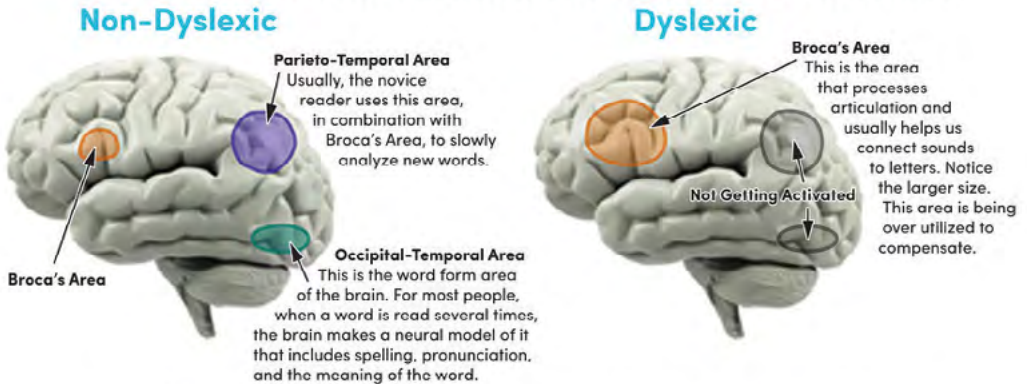


صداهای گفتاری نام برد که به مشکلات افراد مبتلا به خوانش‌پریشی در زمینه‌ی آگاهی واج‌شناختی و توانایی تغییر و استفاده از آواها می‌پردازد (اسنولینگ، ۲۰۰۰). لویو و همکاران (۲۰۱۰) نیز مانند تلال (۱۹۸۰) مدلی با عنوان پردازش سریع شنوایی را پیش رو می‌نهند و مشکلات واج‌شناختی را نتیجه‌ی نقص در پردازش محرک‌های شنیداری به حساب می‌آورند. این مطالعات بیشتر از منظر پردازش شنوایی به خوانش‌پریشی می‌نگرند. هم‌چنین، فرضیه وجود نقص در رشد سیستم عصبی نیز در در مدل ماگنوسلیولار^۱ مطرح گردیده است (استاین و والش، ۱۹۹۷) و مطالعات با استفاده از افام‌آرای افت محسوسی در نواحی خاص دریافت حسی ماگنوسلیولار در مغز افراد خوانش‌پریش را نشان می‌دهند (کوجالا و ناتانن، ۲۰۰۱). این مطالعات برخلاف مطالعات بالا، بیشتر مشکلات پردازش بینایی را در خوانش‌پریشی مد نظر قرار می‌دهند. پاسخ‌های

الکتروفیزیولوژیک به دست آمده از پردازش بینایی مبتلایان به خوانش‌پریشی حاکی از این است که پاسخ به محرک‌های سریع با تمایز کم^۲ نسبت به افراد عادی تقلیل یافته می‌باشد اما در محرک‌های آهسته با تمایز بالا^۳، پاسخ‌های آن‌ها مشابه با پاسخ‌های افراد عادی است. نقص در پردازش بینایی

1. Magnocellular
2. Low contrast
3. High contrast

NON-DYSLEXIC BRAIN vs. DYSLEXIC BRAIN WHEN READING



Research in neuroscience reveals that the brain functions differently in people with dyslexia than those without it. These structural and neural differences make it more difficult for people with dyslexia to read, spell and write. For example, in the left brain hemisphere, three dominant areas of the brain are usually activated for reading, but in those with dyslexia, only one area of the brain is being stimulated.

در مطالعات ام‌ای‌جی^۱ نیز مورد بررسی قرار گرفته و نشان داده شده است که ناحیه اکسیپیتال تحتانی مغز در افراد خوانش‌پریش در مواجهه با کلمات غیرفعال دیرتر برانگیخته می‌شود یا برانگیخته نمی‌شود (کوجالا و ناتانن، ۲۰۰۱).

پاسخ‌های اولیه‌ی شنیداری که معرف کدگشایی کورتیکال و در نتیجه تمایز بین صداها هستند نیز در مبحث خوانش‌پریشی در سن دبستان حائز اهمیت هستند. استفاده از پاسخ‌های برانگیخته شنیداری^۲ در مطالعات نوروفیزیولوژیک نشان داده است که تفاوت‌هایی بین کودکان خوانش‌پریش و کودکان عادی از لحاظ تمایز غیرفعال بین هجاهای مشابه وجود دارد (نوهاف و همکاران، ۲۰۱۲). بخشی از پاسخ‌های برانگیخته شنیداری که در رابطه با پردازش گفتاری است با نام موج منفی ناهمخوانی^۳ شناخته می‌شود که دامنه و زمان تاخیر آن از شاخص‌های تأثیرگذار بر خوانش‌پریشی هستند. این موج در افراد خوانش‌پریش کاهش یافته است و منشاء مشکل را در پردازش شنیداری پیش‌توجهی در بازه‌ی زمانی ۱۰۰ تا ۱۵۰ میلی ثانیه پس از شروع صدا در نیم‌کره‌ی چپ مغز مشخص می‌نماید

1. Magnetoencephalography
2. Auditory event-related potentials (AERP)
3. Mismatch Negativity (MMN)

(گاریدو و همکاران، ۲۰۰۹؛ هاسکو و همکاران، ۲۰۱۴). فهام و همکاران (۱۳۹۴) در مقاله‌ی مروری خود به این نتیجه رسیدند که در مورد مکان نرمال بروز موج ناهمخوانی منفی بین کودکان عادی و کودکان خوانش‌پریش تفاوتی وجود ندارد، اما در بازه‌های زمانی پیش‌رس‌تر و پس‌رس‌تر از موج ناهمخوانی منفی که مبین تشخیص تفاوت‌ها در سطوح بالاتر و هم چنین حافظه‌ی کاری می‌باشد، تفاوت‌ها آشکارتر است. ثبت‌های نیمکره‌ای نیز نشان می‌دهند که پاسخ‌های مغزی افراد مبتلا به خوانش‌پریشی برتری طرفی کمتری در مقایسه با افراد نرمال را دارا است.

تغییرات آناتومیک و عملکردی در مغز مبتلایان به خوانش‌پریشی نیز مورد مطالعه قرار گرفته است. به عنوان مثال، کلارک (۲۰۱۴) به تفاوت ضخامت کورتکس در نواحی عملکردی مرتبط با خواندن در مغز مثل جاییروس هشل، جاییروس زبانی، و جاییروس اولیه‌ی بینایی اشاره می‌کند. البته این تفاوت‌ها در سن ۱۱ سالگی در بیشتر نواحی ناپدید می‌شوند اما ضخامت کورتکس در ناحیه هشل حتی پس از این سن هم بین مبتلایان به خوانش‌پریشی و افراد نرمال متفاوت باقی می‌ماند. این یافته‌ها معرف ضعف شنیداری و بااهمیت هستند و می‌توانند گویای ضعف واج‌شناختی و مهارت خواندن در آینده باشند. با این حال، اگرچه روش‌های متفاوتی نظیر آگاهی واج‌شناختی، دانش حرفی، بررسی حافظه‌ی فعال، و نامیدن سریع برای تشخیص کودکان مبتلا به خوانش‌پریشی وجود دارد، اما در اغلب موارد این کودکان پیش از رسیدن به سن مدرسه شناسایی نمی‌شوند (لویو و همکاران، ۲۰۱۰؛ لیان و همکاران، ۲۰۰۸).

۲-۳- چگونگی تشخیص به‌هنگام و راهکارهای درمان و آموزش

ارزیابی خوانش‌پریشی مسیر را برای مدیریت درمان و ارائه راهکار برای مقابله با آن از قبیل راهبردهای به منظور مهارت بازکدیابی کلمات هموار می‌سازد. خوانش‌پریشی در افراد مختلف به صورت‌های متفاوت بروز می‌کند و اهمیت این گونه مطالعات از این جهت می‌باشد که دانش بیشتر در این زمینه به متخصصان کمک می‌کند تا راهبردهای مناسب در جهت بهبود وضعیت این افراد را برگزینند و اثر بلندمدت و دائمی آن را تقلیل دهند، چرا که اگر خوانش‌پریشی تحت مداخله قرار نگیرد تا بزرگسالی ادامه خواهد یافت (رویش، ۲۰۱۹).

به غیر از دقت نظر والدین و معلمان و مشاوران، ابزارهای متعدد دیگری نیز برای تشخیص اختلالات روانشناسی وجود دارد. به دلیل اهمیت فراوان فرایند تشخیص، همواره روش‌های مدرن‌تر و دقیق‌تری برای تشخیص ارائه می‌گردند تا در کنار روش‌های سنتی به کار گرفته شوند. از ابزارهای کمک تشخیصی که امروزه برای تشخیص اختلالات به کار گرفته می‌شوند می‌توان به سیستم‌های هوشمند^۱ اشاره نمود. این سیستم‌ها نرم‌افزارهایی برای کمک به تشخیص و درمان هستند تا به متخصصان یاری رسانند (ازیلماز و بیلدریم، ۲۰۰۳). به عنوان مثال، دلاوریان و افروز (۱۳۹۵) شبکه مصنوعی عصبی خود^۲ را که از نوع شبکه عصبی رایانه‌محور پرسپترون بود به کار گرفتند تا ۴۸۳ کودک پیش‌دبستانی را با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده در طی دو سال غربالگری خوانش‌پریشی نمایند. نتایج آن‌ها موید دقت ۹۴/۴۰٪ شبکه عصبی چند لایه پرسپترون و حساسیت و اختصاصی بودن تشخیص خوانش‌پریشی در این کودکان به ترتیب ۲۷/۹۰٪ و ۲۸/۹۵٪ بود. بنابراین می‌توان استفاده از چنین سامانه‌هایی را برای تشخیص زودهنگام خوانش‌پریشی در کودکان توصیه نمود. جدول زیر خلاصه‌ای از یافته‌های این محققان است.

تعداد نورو لایه پنهان اول	تعداد نورو لایه پنهان دوم	میانگین درصد نرخ صحت طبقه‌بندی	میانگین درصد حساسیت سامانه طراحی شده توسط شبکه عصبی چند لایه پرسپترون	میانگین درصد اختصاصی بودن سامانه طراحی شده توسط شبکه عصبی چند لایه پرسپترون
۳	۴	۹۴/۴۰	۹۰/۳۷	۹۵/۳۸

جدول ۴: کارایی سامانه حمایتگر تصمیم‌بالینی طراحی شده با شبکه عصبی تابع پایه شعاعی

گسترده‌گی	میانگین درصد نرخ صحت طبقه‌بندی	میانگین درصد حساسیت گروه مستعد	میانگین درصد اختصاصی بودن سامانه طراحی شده توسط شبکه عصبی تابع پایه شعاعی
۴/۵	۹۲/۹۴	۸۶/۱۱	۹۴/۳۹

جدول ۱. خلاصه یافته‌های دلاوریان و افروز (۱۳۹۵) در غربالگری سیستمی ۴۸۳ کودک پیش‌دبستانی

1. Expert systems
2. Artificial neural network (ANN)

در یک تحقیق مشابه دیگر، دلاوریان و همکاران (۱۳۹۴) به مقایسه حافظه‌ی فعال دیداری-شنیداری کودکان مستعد خوانش-پیشی و کودکان بهنجار توسط برنامه‌ی عصبی-شناختی طراحی خودشان در راستای انجام مداخله‌ی آموزشی و توانبخشی پرداختند. جامعه‌ی هدف آن‌ها کودکان پیش‌دبستانی منطقه نوزده تهران بود. طبق نتایج، میانگین نمره‌ی به دست آمده در تکلیف حافظه‌ی فعال دیداری توسط کودکان بهنجار ۵/۵ بود در حالی که میانگین نمره‌ی به دست آمده توسط کودکان مستعد خوانش-پیشی ۴/۲۲ بود. نمره‌ی کسب شده برای تکلیف حافظه‌ی شنیداری برای کودکان بهنجار و کودکان مستعد خوانش-پیشی به ترتیب ۱۳/۳۵ و ۷/۳۳ بود که تفاوت معناداری را نشان می‌دهد.

یک کلاس درس کارآمد باید هم برای دانش‌آموزان عادی و هم برای دانش‌آموزانی که دچار ناتوانی هستند در کنار یکدیگر تنظیم شود (سین و همکاران، ۲۰۱۰). معلمان با وجود تجربیات زیاد، در زمینه تدریس دانش‌آموزان با نیازهای خاص نظیر خوانش-پیشی تعلیم ندیده‌اند و به دانش‌آموزان خوانش-پیشی توسط اساتید دوره دیده و ماهر آموزش داده نمی‌شود (هیز، ۲۰۰۰).

سازمان بین‌المللی دیسلکسیا در سال ۲۰۰۹ اعلام کرد که شناسایی دانش‌آموزان خوانش-پیشی برای اطمینان از موفقیت تحصیلی آن‌ها در مدرسه بسیار ضروری است. یک برنامه موثر باید توسط افراد آموزش دیده تحت بررسی دقیق و آگاهی کامل نسبت به این عارضه طراحی شود (پاور و همکاران، ۲۰۱۳).

احمد (۲۰۱۸) می‌گوید که تدریس خوانش-پیشی به تنهایی و با روش‌های به‌روز و موثر باید همراه باشد. بخش‌های جزئی‌تر این آموزش‌ها باید شامل شناخت کلمات، دیکته‌ی درست آن‌ها و مهارت‌های روان‌خوانی باشد (لوسی، ۲۰۰۹). ریزن (۲۰۰۱) بر این باور است که روش‌های میانجی‌گر که برای دانش‌آموزان خوانش-پیشی استفاده می‌شوند نه تنها برای این دانش‌آموزان موثر است بلکه برای سایر دانش‌آموزان نیز مفید است چرا که از روش‌های متعددی برای یادگیری بهره می‌جویند. این اصلاحات به دانش‌آموزان این اجازه را می‌دهد که به جای آزمون‌های کتبی در آزمون‌های شفاهی شرکت کنند. مدیتیشن نیز می‌تواند به دانش‌آموزان خوانش-پیشی کمک‌های ارزنده‌ای از قبیل حفظ عزت و اعتماد به نفس در مقابل چالش‌های فراوان پیش رویشان کند (برخان، ۲۰۱۷). اشاره شده در کلثوم و همکاران، (۲۰۲۰). علاوه بر موارد ذکر شده، آگاهی والدین و معلمان برای مقابله با این عارضه بسیار ضروری می‌باشد (ریزن، ۲۰۰۱). اضطراب فراوان در دانش‌آموزان خوانش-پیشی نتیجه منزوی بودن

و دوری جستن از همکلاسی‌هایشان به دلیل ترس از شکست و اشتباه می‌باشد و همین امر باعث می‌شود که اکثر آن‌ها از عزت نفس پایین رنج ببرند (لانگ و همکاران، ۲۰۰۷). یک پیشنهاد بسیار مهم برای معلمان به هنگام تدریس در کلاس این است که هیچگاه از دانش‌آموزان خوانش‌پیش نخواهند که مطلبی را با صدای بلند بخوانند چرا که عموماً تلفظشان ضعیف است و قطعاً این حس شرمندگی به هنگام خواندن به پیشرفت تحصیلی‌شان کمک نمی‌کند. کودکان خوانش‌پیش در برقراری ارتباط با دیگران نیز دچار مشکل هستند. آن‌ها نمی‌توانند درک کاملی از افکار و احساسات مخاطب خود داشته باشند و به خاطر همه مواردی که ذکر شد، یادگیری امری بسیار دشوار برای این کودکان است (کلثوم و همکاران، ۲۰۲۰).

همانگونه که جانسون (۲۰۰۴)، اشاره شده در کلثوم و همکاران، (۲۰۲۰) اشاره می‌کند، دانش‌آموزان خوانش‌پیش معلمانی که آن‌ها را تحقیر یا تنبیه می‌کنند یا از آن‌ها به علت پرسیدن یک سوال بیش از یک بار عصبانی می‌شوند و صبر کافی در مقابل اشتباهاتشان ندارند را دوست ندارند. این دانش‌آموزان نیازمند آرامش و یک محیط دوستانه و امن برای یادگیری هستند. آن‌ها نیاز دارند که علیرغم وجود اشتباهاتشان مورد پذیرش و حمایت معلم خود قرار گیرند. باید خاطر نشان کرد که تنها تمرینات و راهبردهای زبانی ویژه به تنهایی موثر نیستند و باید راهبردهای یادگیری هم برای تسریع آموزش و ایجاد اصلاحات برای این دانش‌آموزان در نظر گرفته شود. آسان‌سازی آموزش می‌تواند به وسیله اختصاص دادن زمان اضافه‌تر و همچنین آموزش مهارت‌های کسب آرامش بیشتر میسر شود. برای مثال، این دانش‌آموزان نباید به‌خاطر غلط‌های نوشتاری تنبیه شوند و حتی زمان بیشتری باید در اختیارشان قرار داد تا بتوانند آزمون‌های نوشتاری را با آرامش بیشتری پشت سر بگذارند (سوزان و همکاران ۲۰۰۷، اشاره شده در کلثوم و همکاران، ۲۰۲۰).

۳- خلاصه و نتیجه گیری

خوانش‌پریشی یا دیسلکسیا اختلالی است که توانایی فرد برای خواندن و نوشتن را تحت تاثیر منفی قرار می‌دهد. خوانش‌پریشی مشکلاتی در زمینه آوایی، توانایی روان‌خوانی و صحیح‌خوانی پایین، دیکته‌ی ضعیف و سرعت پایین در مهارت پاسخ‌گویی به محرک‌های دیداری/گفتاری برای فرد به وجود می‌آورد. خوانش‌پریشی یک عارضه‌ی عصب‌شناختی است که برخی متخصصان وجود نقص در مهارت‌های آگاهی-واجی را علت آن می‌دانند و برخی دیگر نقص در پردازش بینایی را به عنوان دلیل آن مطرح می‌سازند. تحقیقات نشان داده که ناحیه اکسیپیتال تحتانی مغز در افراد خوانش‌پریش در مواجهه با کلمات غیر فعال دیرتر برانگیخته می‌شود یا برانگیخته نمی‌شود. تفاوت در ضخامت کورتکس در نواحی عملکردی مرتبط با خواندن در مغز مثل جایروس هشل، جایروس زبانی، و جایروس اولیه بینایی نیز مورد اشاره قرار گرفته است. عوامل وراثتی نیز در بروز خوانش‌پریشی موثرند.

متأسفانه این اختلال به طور معمول تا سنین بالا تشخیص داده نمی‌شود. تشخیص به موقع خوانش‌پریشی در سنین پایین می‌تواند از اثرات مخرب آن در زندگی فرد مثل کاهش عزت نفس و ترک تحصیل پیشگیری نماید. علاوه بر دقت نظر معلمان و مدیران و والدین، روش‌های نرم‌افزاری نیز برای بازخورد گرفتن از دانش‌آموزان و تشخیص به‌هنگام دیسلکسیا وجود دارند. خانواده‌ها می‌بایست این اختلال را بشناسند و آن را بپذیرند و در مورد آن صبور باشند. مدیران آموزشی نیز باید معلمان را تحت آموزش مناسب در مورد خوانش‌پریشی قرار دهند و آموزش‌های معمول در این مورد کفایت نمی‌کند. معلمان نیز می‌بایست از مواخذه‌ی کودکان مبتلا به دیسلکسیا بپرهیزند و از آن‌ها درخواست بلندخوانی در کلاس نداشته باشند تا عزت نفس آن‌ها حفظ گردد. راهبردهای هجی کردن، خواندن کلمه به کلمه، شناخت کلمات، دیکته‌ی درست کلمات، مهارت‌های روان‌خوانی و سیاست‌های تشویقی نیز می‌توانند در بهبود آموزش کودکان مبتلا به خوانش‌پریشی موثر باشند. در پایان این که حضور این گونه دانش‌آموزان در کلاس‌های عادی و به کار بردن روش‌های دقیق و جزء به جزء میانجی برای آن‌ها می‌تواند برای سایر دانش‌آموزان نیز مفید واقع گردد.

کتابنامه

۱. دلاوریان، م. و افروز، غ. (۱۳۹۵). تشخیص دقیق و زودهنگام کودکان پیش دبستانی مستعد نارساخوانی (دیسلکسیا): مقایسه دو سیستم هوشمند طراحی شده با شبکه عصبی مصنوعی. *مجله طب توانبخشی*. (۱)، ۹-۱.
۲. دلاوریان، م؛ افروز، غ؛ توحیدخواه، ف؛ رسولزاده طباطبایی، ک؛ و ارجمندنیان، ع. ا. (۱۳۹۴). مقایسه حافظه فعال دیداری و شنیداری کودکان مستعد دیسلکسیا با کودکان بهنجار: توسط برنامه‌ی عصبی-شناختی طراحی شده. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*. (۲)، ۵۳-۴۳.
۳. فهام، م؛ احمدی، ا؛ عشایری، ح. و اشتری، ع. (۱۳۹۴). بررسی تغییرات نوروفیزیولوژیک در مغز کودکان مبتلا به دیسلکسیا با استفاده از موج منفی ناهمخوانی: مقاله مروری. *مجله طب توانبخشی*. (۲)، ۲۳۴-۲۳۳.
4. Ahmed, A. (2018). Perceptions of using assistive technology for students with disabilities in the classroom. *International Journal of Special Education*. 33, 129-139.
5. Berninger, V. W., Richards, T. L., & Abbott, R. D. (2015). Differential diagnosis of dysgraphia, dyslexia, and OWL LD: Behavioral and neuroimaging evidence. *Reading and Writing*. 28(8), 1119-1153.
6. Berninger, V. W., Lee, YL., Abbott, R. D., & Breznitz, Z. (2013). Teaching children with dyslexia to spell in a reading-writers' workshop. *Annals of Dyslexia*. 63, 1, 1-24.
7. Berninger, V. W., Raskind, W., Richards, T., Abbott, R., & Stock, P. (2008). A multidisciplinary approach to understanding developmental dyslexia within working-memory architecture: Genotypes, phenotypes, brain, and instruction. *Developmental Neuropsychology*. 33(6).
8. Callens, M. & Brysbaert, M. (2020). Cognitive profile of students with dyslexia entering post-secondary education. In D. Perlin, (Ed.), *The Wiley Handbook of Adult Literacy*, 1st ed. New Jersey: Wiley & Sons.
9. Campbell, T. (2011). From aphasia to dyslexia, a fragment of a genealogy: An analysis of the formation of a 'medical diagnosis,' *Health Sociology Review*. 20(4), 450-461.
10. Clark K .A, Helland T, Specht K, Narr K .L, Manis F .R, Toga A .W, et al. (2014). Neuroanatomical precursors of dyslexia identified from pre-reading through to age 11. *Brain*, awu229.
11. CNRS. (2017). Dyslexia: When spelling problems impair writing acquisition. *Science Daily*. Retrieved August 12, 2019 from www.sciencedaily.com/releases/2017/11/171128112649.htm.
12. Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2006). An evaluation of intensive intervention for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*. 39(5), 447-466.
13. Hayes, J. (2000). *The effects of teacher awareness on the achievement of students with learning disabilities at secondary level* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://0search.proquest.com.oasis.unisa.ac.za/pqdft/docview/304672753/previewPDF/13DE6127F5161760E56/2?accountid=14648>.

14. International Dyslexia Association, (2019). *Dyslexia Basics*. Retrieved from <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics-2/>. 14648.
15. International Dyslexia Association, (2009). *Dyslexia treatment programs*. [PositionStatement]. Retrieved from [http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/IDA_Position_Statement_Dyslexia_Treatment_Programs_template\(1\).pdf](http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/IDA_Position_Statement_Dyslexia_Treatment_Programs_template(1).pdf).
16. Garrido M.I, Kilner J.M, Stephan K.E, Friston K.J. (2009). The mismatch negativity: A review of underlying mechanisms. *Clinical Neurophysiology*. 120(3), 453–63.
17. Hasko S, Groth K, Bruder J, Bartling J, Schulte-Körne G. (2014). What does the brain of children with developmental dyslexia tell us about reading improvement? ERP evidence from an intervention study. *Frontiers in human neuroscience*. 8.
18. Johnson, M. (2004). *Dyslexia-Friendly Schools – Policy and Practice*. In Reid, G. & Fawcett, A. J (eds), *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice* (pp. 237–256). Whurr Publishers.
19. Kalsoom, T.; Mujahid, A. H. & Zulfaqr, A. (2020). Dyslexia as a learning disability: teaches' perceptions and practices at school level. *Bulletin of education and research*. 42(1), 155–166.
20. Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Lopez. D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*. 113, 93–111.
21. King, W. M., Giess, S. A., & Lombardino, L. J. (2007). Subtyping of children with developmental dyslexia via bootstrap aggregated clustering and the gap statistic: comparison with the double- deficit hypothesis. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 42(1), 77–95.
22. Kujala T. R. (2001). The mismatch negativity in evaluating central auditory dysfunction in dyslexia. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 25(6), 535–43.
23. Long, L., MacBlain, S., & MacBlain, M. (2007). Supporting students with dyslexia at the secondary level: An emotional model of literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 51(2), 124–134.
24. Leppänen U, Aunola K, Niemi P, Nurmi J-E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*. 6(18), 548–64.
25. Lovio R, Näätänen R, Kujala T. (2010). Abnormal pattern of cortical speech feature discrimination in 6-year-old children at risk for dyslexia. *Brain Research*. 1335(0), 53–62.
26. Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*. 53, 1–14.
27. Martin, L. C. (2009). *Strategies for teaching students with learning disabilities*. Corwin Press.
28. Mascheretti, S., De Luca, A., Trezzi, V., Peruzzo, D., Nordio, A., Marino, C., & Arrigoni, F. (2017). Neurogenetics of developmental dyslexia: From genes to behavior through brain neuroimaging and

- cognitive and sensorial mechanisms. *Translational Psychiatry*. 7(1), e987.
29. Neuhoﬀ N, Bruder J, Bartling J, Warnke A, Remschmidt H, Müller-Myhsok B, et al. (2012). Evidence for the late MMN as a neurophysiological endophenotype for dyslexia. *PloS one*. 7(5), e34909.
30. Ozyilmaz L, Yildirim T. (2003). Artificial neural networks for diagnosis of hepatitis disease in Neural Networks. *Proceedings of the International Joint Conference*. 1, 586–589.
31. Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2005). Genetics of dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *Blackwell Handbooks of Developmental Psychology*. Blackwell Publishing.
32. Powers, N. R., Eicher, J. D., Butter, F., Kong, Y., Miller, L. L., Ring, S., Mann, M., & Gruen, J. R. (2013). Alleles of a polymorphic ETV6 binding site in DCDC2 confer risk of reading and language impairment. *American Journal of Human Genetics*. 93(1), 19-28.
33. Raschle, N., Zuk, J., & Gaab, N. (2012). Functional characteristics of developmental dyslexia in left-hemispheric posterior brain regions predate reading onset. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 109, 2156–61.
34. Reason, R. (2001). Educational practice and dyslexia. *Psychologist*. 14(6), 298–301.
35. Roitsch, J. & Watson, S. (2019). An Overview of Dyslexia : Definition, Characteristics, Assessment, Identification, and Intervention. *Science Journal of Education*. 7(4), 81–86.
36. Sin K. F., Tsang, K. W., Poon, C. Y., & Lai, C. L. (2010). Upskilling all mainstream teachers : What is viable? In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Abingdon : Routledge.
37. Snowling, M. J. (2019). *Dyslexia: A very short introduction*. Oxford, UK : Oxford University Press.
38. Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Research review : The nature and classification of reading disorders–A commentary on proposals for DSM–5. *Journal of Child Psychiatry*. 53, 593-607.
39. Snowling MJ. *Dyslexia*. Blackwell publishing. 2000.
40. Stein J, Walsh V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neurosciences*. 20(4), 147–52.
41. Tallal P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and language*. 9(2), 182–98.
42. Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology & Psychiatr*. 56(9), 976–987.
43. Van Bergen, E., De Jong, P. F., Maassen, B., & van der Leij, A. (2014). The effect of parents' literacy skills and children's preliterate skills on the risk of dyslexia. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 42(7), 1187–1200.

درآمدی بر زبان و شناخت: نقشه ذهن

ترجمه راحله گندمکار



۱- مقدمه



زهره سادات خزاعی فر
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
Zahrasadatkhazaeifar@gmail.com

در این مختصر، سعی داریم به معرفی ترجمه‌ای از کتاب **درآمدی بر زبان و شناخت: نقشه ذهن**^۱، نوشته مایکل شاروود اسمیت^۲ بپردازیم. نخستین برگردان از این کتاب در ایران به زبان فارسی، از سوی راحله گندمکار، در سال ۱۴۰۱ منتشر شده است. این برگردان، چهل و ششمین کتاب از مجموعه نگین‌های زبان‌شناسی انتشارات علمی را به خود اختصاص داده است. شاروود اسمیت، در سال ۲۰۱۷ با به چاپ رساندن این کتاب، قصد داشته تا در راستای روشن‌تر کردن نگرش مطرح در کتاب **ذهن چندزبانه: چشم‌اندازی پردازشی**^۳، به طرح مفاهیمی درباره شناخت انسان در کنار تمرکز بر زبان بپردازد.

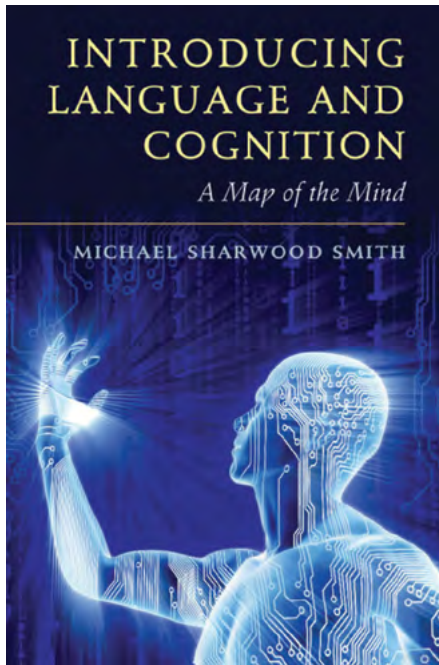
در توصیف آنچه به‌طور کلی در کتاب نام‌برده با آن مواجه خواهیم شد، از نوشته پشت جلد ترجمه کتاب بهره می‌گیریم. از منظر گندمکار (۱۴۰۱)، «شاروود اسمیت در این نوشته مقدماتی با طرح توصیفی روشن از مفاهیم بنیادی از جمله 'شناخت'، 'درک' و 'ذهن'، نقشه‌ای کاربردی از ذهن و زبان به دست می‌دهد. او با تکیه بر پژوهش‌های پیشرفته در زبان‌شناسی^۴، روان‌شناسی و عصب‌شناسی، چارچوبی فراهم می‌کند تا بر اساس آن

1. Introducing Language and Cognition: A Map of the Mind
2. Michael Sharwood Smith
3. The Multilingual Mind: A Modular Processing Perspective
4. linguistics

بتوان به ارتباط میان جنبه‌های مختلف و ظاهراً مجزای ذهن پی برد. چنین تصویر روشنی به خواننده کمک می‌کند تا دریابد ذهن چگونه از طریق سیستم‌های تخصصی مختلف در هر هزارم ثانیه به‌طور ناخودآگاه، حافظه‌های گوناگون را ایجاد و ذخیره می‌کند و یا از دست می‌دهد. نویسنده به کمک نظریه‌ای مبتنی بر پردازش، به توصیف عملکرد ذهن در سخنگویان یک‌زبانه، دوزبانه و چندزبانه می‌پردازد. نوشته حاضر به‌ویژه برای علاقه‌مندان به روابط پیچیده میان زبان و ذهن و علوم شناختی به رشته تحریر در آمده است.



به‌طور کلی، انگیزه نگارنده مقاله حاضر از معرفی کتاب یادشده در دو نکته نهفته است. نخست آن که افزون بر جذابیت عنوان و محتوای کتاب، شاروود اسمیت، استادانه و با زبانی ساده، به معرفی پیچیدگی‌های رابطه میان زبان و ذهن که امروزه دلیل انجام بسیاری از پژوهش‌های میان‌رشته‌ای است، پرداخته و دوم آن که مطالعه نسخه‌ای از برگردان این کتاب که در آن مترجم به‌خوبی و با مهارت بسیار به ترجمه آن به زبان فارسی پرداخته است، خوانندگان فارسی‌زبان را در راستای مطالعه هرچه باسرع‌تر و آسان‌تر آن یاری می‌بخشد. در ادامه، چکیده‌ای از هر یک از بخش‌های این کتاب را مطرح کرده و درنهایت به طرح نتیجه‌گیری کلی از آن می‌پردازیم.



۲- نگاهی به کتاب درآمدی بر زبان و شناخت: نقشه ذهن

شاروود اسمیت کتاب درآمدی بر زبان و شناخت خود را در قالب دو بخش اصلی نگاشته است که هرکدام از بخش‌ها خود نیز دارای زیربخش‌هایی هستند. نخستین بخش از کتاب، مربوط به سازوکارهای ذهن است که عناصر تشکیل‌دهندهٔ اساسی و اولیهٔ ذهن را موردبررسی قرار می‌دهند. این بخش، زیربخش‌های ۱ تا ۸ را تشکیل می‌دهد. بخش دوم کتاب نیز به این

نکته می‌پردازد که در این نقشهٔ ذهن، زبان چگونه رابطه‌ای با سیستم‌های ذهنی مطرح در بخش نخست دارد؟ این بخش نیز زیربخش‌های ۹ تا ۱۵ را به خود اختصاص می‌دهد.

۲-۱- طرح اولیه

نخستین زیربخش کتاب با عنوان طرح اولیه، در وهلهٔ اول به 'حوزه‌ای' بودن ذهن اشاره می‌کند؛ به این معنی که ذهن، شبکه‌ای از حوزه‌ها است که با یکدیگر در تعامل‌اند. نویسنده کتاب تأکید دارد که انگارهٔ موردنظرش را با تکیه بر دیدگاه شناختی ری جکندوف، زبان‌شناس نو ساختگرای حال حاضر و پیرو آرای چامسکی در حوزه نحو، به تدوین درآورده است، به همین دلیل نیز ماهیت حوزه‌ای زبان در این انگاره برقرار است. در چارچوب این نگرش، هر یک از حوزه‌های ذهنی، در زمینه تخصصی ویژهٔ خود عمل می‌کنند. در واقع، حوزه‌های ذهنی، واحدهای پردازشی هستند که همگی دارای یک

1. modular

‘مخزن’^۱ و یک ‘پردازش گر’^۲ اند. هر یک از مخزن ها دارای موارد^۳ یا اقلامی اند که از آن ها با عنوان ساخت^۴ های حافظه و یا بازنمایی ها نیز یاد می شود.

اما پردازش چه زمانی صورت می گیرد؟ فعال شدن اقلام موجود در یک مخزن به حد کافی، زمینه را برای عملکرد پردازش گر بر روی آن ها فراهم می کند. در این میان، اقلامی که از نظر شدت فعال شدن، از دیگر اقلام پیشی گرفته اند، در مخزن ‘حافظه فعال’^۵ واقع می گردند؛ بنابراین، لازمه شکل گیری پیوندی میان ساخت های یک مخزن با ساخت های مخزنی دیگر، قرارگیری ساخت ها در حالت فعال خود و به تبع آن قرارگیری آن ها در حافظه فعال مخزن و در نهایت برقراری تعاملی مناسب با یکدیگر است. نویسنده، پیوند میان این ساخت ها و تعامل میان آن ها را با مثالی به این صورت شرح داده است که فرض کنید فردی یک دست خود را در جعبه ای می برد و چیزی از داخل آن برمی دارد و دست دیگر خود را درون جعبه ای دیگر می برد و چیز دیگری از آن جعبه برمی دارد. در این صورت، تنها اقدامی که صورت گرفته، ایجاد پیوندی میان اشیای موجود در دو جعبه است.

۲-۲-۲- درک

ترسیم نقشه ذهن در این بخش آغاز می شود. شاروود اسمیت در زیربخش ۲-۲ به طرح سیستم های ادراکی انسان، به ویژه سیستم های بینایی و شنوایی می پردازد. سیستم های تخصصی مربوط به درک انسان، وظیفه پردازش اطلاعات حسی را بر عهده دارند. می توان گفت، حوزه های ادراکی از جمله تعاملی ترین حوزه ها هستند که می توان از آن ها با عنوان گروه هایی منسجم و درعین حال دارای ارتباطات بی شمار و متقابل یاد نمود. برای نمونه، درباره شنوایی می توان عملکردشان را این چنین شرح داد که این حوزه ها، از گیرنده های موجود در گوش انسان، اطلاعات حسی را می گیرند و سپس به فعال سازی ساخت های ادراکی در قالب رمزگان مربوط به همان سیستم ادراکی می پردازند.

1. store
2. processor
3. items
4. structure
5. working memory

نکته‌ای که باید به آن توجه داشت این است که سیستم‌های ادراکی، به ارائه تفسیری از جهان خارج می‌پردازند و پردازش انجام‌شده توسط آن‌ها بیش از هر چیز، برآمده از ذهن است؛ نه الزاماً آفرینش مجدد واقعیت عینی.

نویسنده در این بخش، در قالب ارائه شکلی که نشان از ارتباط و پیوند گروه‌های ادراکی مختلف با یکدیگر دارد، به انواع حواس پنج‌گانه اشاره می‌کند و این نکته را بیان می‌کند که به نظر می‌رسد علاوه بر سیستم‌های مربوط به این حواس یعنی بویایی، چشایی، لامسه، بینایی و شنوایی، می‌توان از سیستمی با عنوان 'سیستم حسی-پیکری' یاد نمود که حس لامسه، تنها قسمتی از آن را شامل می‌شود. او سیستم حسی-پیکری را متشکل از حس‌هایی از جمله دما، درد و حفظ تعادل قلمداد کرده‌است. در ادامه این بخش، از برخی نکات از جمله عدم مشابهت میزان کارایی سیستم‌های ادراکی با یکدیگر سخن به میان رفته است. از منظر شاروود اسمیت، توجه به حواس انسان، ما را به این نکته می‌رساند که برای مثال در میان تمامی حواس، حس بینایی، بیش از دیگر حواس در انسان تکامل یافته است؛ در صورتی که حس بویایی در انسان‌ها به میزان قوی بودن حس بویایی در یک گربه نیست.

پس از آن به شرایطی از جمله اثر 'مک‌گرک' اشاره می‌کند که نشانگر تجربه متفاوت ذهن از چیزی است که جهان خارج به ما نشان می‌دهد. تعارض میان آنچه دیده می‌شود و آنچه شنیده می‌شود، در این آزمون‌ها نشان داد که ذهن انسان، همواره هنگام مواجهه با چنین تعارضاتی، به اطلاعات دیداری دریافت‌شده اطمینان می‌یابد تا اطلاعات شنیداری. پس از طرح مباحث مربوط به اطلاعات حسی و سیستم‌های ادراکی، نویسنده به این پرسش پاسخ می‌دهد که آیا سیستم‌های ادراکی در انسان، جهان خارج را به‌طور مستقیم برای او بازآفرینی می‌کنند یا خیر. اگر چنین نیست، به چه صورت این بازآفرینی انجام می‌شود؟

۲-۳- حرکت

زیربخش سوم، به بحث درباره سیستم حرکتی در این نقشه ذهنی می‌پردازد. سیستم حرکتی، دربرگیرنده تمامی حرکات بدن اعم از حرکات جزئی و اساسی و نیز تمامی حرکات ارادی و غیرارادی

1. McGurk effect

است. اهمیت سیستم حرکتی هنگام برقراری ارتباط در میان انسان‌ها بر هیچ‌کس پوشیده نیست. روابط سیستم حرکتی با دیگر سیستم‌های ادراکی نیز از جمله مواردی است که می‌توان به‌وفور مشاهده نمود. برای نمونه، هنگام مطالعه یک متن در سکوت، اگر تلفظ واژه‌ای در نظرمان ناآشنا و عجیب جلوه کند، حین تلاش برای تلفظ صحیح آن، ناخودآگاه لب‌ها و زبان ما به حرکت درمی‌آیند؛ در صورتی که قرار بود متن را با چشم بخوانیم.

در میان سیستم‌های حوزه‌ای که هریک دارای وظیفه‌ای خاص هستند، روابط درونی زیادی مشاهده شده است. این نکته را می‌توان با نگاهی بر شواهد حاصل از تصویربرداری به‌صورت FMRI^۱ از مغز بیماران در حالت گما دریافت. هنگامی که یک پزشک از بیمار در حالت کمای خود به‌صورت یک دستور زبانی می‌خواهد بیمار، خود را در حال بازی تنیس متصور شود، این مطلب را در چارچوب مدنظر نوشته حاضر، این‌گونه می‌توان شرح داد که هنگام شنیدن این پیام، تعدادی ساخت در قالب زنجیره‌هایی برای بیمار فعال می‌شوند. پس از رمزگشایی پیام، ساخت‌های حرکتی که مربوط به انجام حرکات بازی تنیس می‌شوند، در ذهن بیمار فعال می‌شود؛ اما در ظاهر، کوچک‌ترین حرکتی در بیمار مشاهده نمی‌کنیم. دلیل این امر، واضح است، زیرا بیمار در حالت کماست؛ اما شواهد حاصل از تصویربرداری FMRI نشان از آن دارد که گاه فعال‌سازی سیستم حرکتی بیمار به‌قدری تشدید می‌شود که در این تصویربرداری‌ها قابل مشاهده است و این نکته نشان از هوشیاری بیمار دارد؛ هرچند در ظاهر حرکتی مشاهده نمی‌شود.

در بخش پایانی زیربخش ۲-۳ با ارائه تصویری با عنوان مخزن حرکتی و تعامل با سیستم‌های ادراکی، بر ارتباط مخزن حافظه با سیستم‌های ادراکی گوناگون تأکید می‌ورزد.

۲-۴- معنی

در این زیربخش، نخست از مزیت‌هایی سخن به میان آمده که انسان در برابر دیگر نخستی‌ها از آن‌ها برخوردار است. یکی از این ویژگی‌های متمایزکننده، برخورداری از زبان و دیگری توانایی اندیشیدن

1. functional magnetic resonance imaging

انسان فراتر از مکان و زمان است. شاروود اسمیت سپس در این بخش از پیوند میان ساخت‌های مفهومی با سیستم‌های ادراکی و حرکتی و نیز جزئیاتی دربارهٔ بازنمایی‌های مفهومی و ارتباط مغز با سیستم مفهومی سخن می‌گوید.

دانش امروزی ما انسان‌ها در مخزن حافظهٔ مفهومی مان موجود است. پیش‌تر به این نکته اشاره نمودیم که ذهن ما متشکل از حوزه‌های گوناگونی است که هریک از این حوزه‌ها دارای عملکردی جداگانه‌اند؛ اما در کنار این نکته باید بدانیم که همواره ارتباطات درونی بسیار زیادی میان حوزه‌های مختلف موجود در ذهن ما برقرار است.

در نقشهٔ ذهنی که نویسنده از زیربخش ۲-۲ آغاز به ترسیم آن نمود، نخست مخازن ادراکی مختلف ازجمله بینایی، چشایی، بویایی، شنوایی و حس بدنی را با رسم خطوطی در پیوند با یکدیگر قرار داد. علاوه بر این، همان‌طور که پیش‌تر عنوان گردید، از آن‌جا که هریک از واحدهای پردازش، از یک مخزن و یک پردازش‌گر تشکیل شده‌اند، در کنار هر یک از مخازن ادراکی یادشده، پردازش‌گر مربوط به آن‌ها را درون دایره‌هایی ترسیم کرده و با یک خط به مخزن مربوطه متصل نموده است. در وهلهٔ دوم به‌منظور کاهش پیچیدگی این نقشهٔ ذهنی، مخزن ساخت‌های حرکتی را در وسط قرار داده و ضمن خاکستری نمودن رنگ پیوندهای قبلی، پیوندهای جدید را نیز با خطوط مشکی ترسیم نموده است. پس از آن، برای تکمیل‌تر نمودن این نقشه همین کار را دربارهٔ ساخت‌های مخزن مفهومی انجام داده و مخزن ساخت‌های مفهومی را روی مخزن ساخت حرکتی ترسیم کرده‌است.

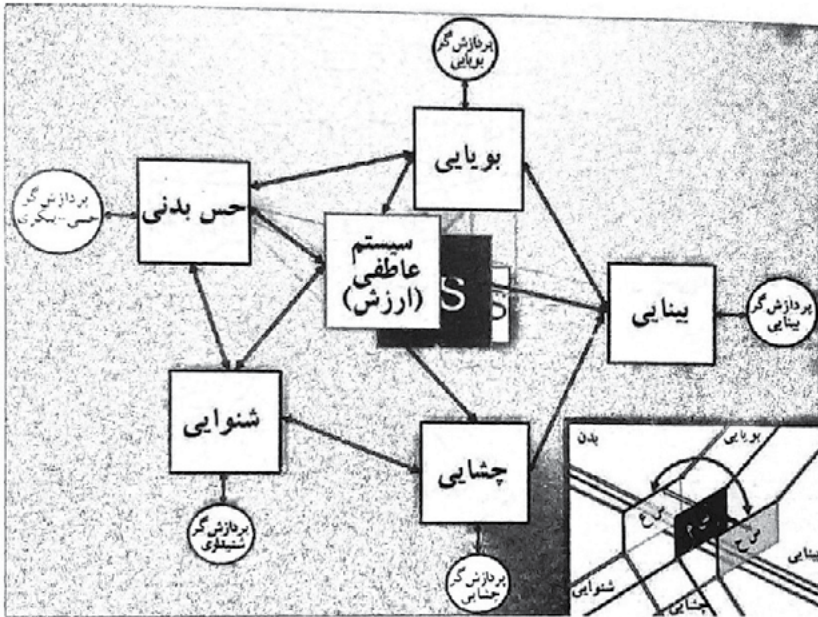
۲-۵- عاطفه

در سال‌های اخیر، سیستم عاطفی و بررسی آن در ذهن انسان، پژوهشگران بسیاری را به انجام پژوهش‌هایی در این زمینه ترغیب کرده‌است. از منظر شاروود اسمیت، پژوهش‌های انجام‌شده از سوی افرادی چون اکمان^۱، فریدا^۲، پانکسپ^۳ و جز آن نشان از ناپدیدگیری عاطفه در هنگام تبیین

-
1. Ekman
 2. Frijda
 3. Panksepp

مسائل مربوط به ذهن و مغز دارد.

در پاراگراف پایانی بخش ۴-۲ به چگونگی ترسیم نقشه ذهنی تا این مرحله پرداختیم. به منظور تکمیل تر شدن نقشه ذهنی مان باید سیستم دیگری که از آن با نام سیستم عاطفی یاد می شود را به این نقشه بیفزاییم. تصویر شماره ۱ که مربوط به صفحه ۱۱۹ برگردان فارسی کتاب است، به این نقشه تکمیل شده اشاره دارد.^۱ به منظور درک بهتر، در پایین این تصویر، در سمت راست، سیستم های مرکزی شبکه که شامل سیستم های حرکتی، مفهومی و عاطفی می شوند، به همراه روابطشان با دیگر مخزن ها و سیستم ها به وضوح ارائه شده است.



(تصویر شماره ۱)

۱. باید به خاطر داشت که تصویر کامل شده نقشه ذهنی در بخش دوم کتاب ارائه خواهد شد. در بخش مرکزی این شبکه، علاوه بر سیستم های مرکزی یادشده، زبان نیز افزوده شده است.

۲-۶- حافظه، پردازش و فعال سازی

شاروود اسمیت در زیربخش‌های ۱-۲ الی ۵-۲ به طرح چارچوب موردنظر خود یعنی نقشه ذهنی به صورت نسبتاً کامل پرداخته است. لازمه تکمیل این نقشه ذهنی، معرفی دو سیستم دیگر است که در بخش دوم کتاب خود از آن سخن می‌گوید. او در زیربخش ۲-۶ تمرکز خود را بر چگونگی عملکرد حافظه و نیز نقش آن در پردازش معطوف کرده است.

در بخش ابتدایی این فصل، نگارنده از رویکرد خاصی در مواجهه با حافظه سخن به میان می‌آورد و به معرفی نوعی تقسیم‌بندی از حافظه می‌پردازد. به نظر می‌رسد ذهن به هنگام پردازش، تنها از یک حافظه فعال استفاده نمی‌کند و در حقیقت حافظه را می‌توان حوزه‌ای دانست؛ به این صورت که حافظه دیداری و حافظه شنیداری به لحاظ سازمان‌بندی مشابه یکدیگر نیستند. در ادامه از دو نوع حافظه سخن به میان می‌رود؛ یکی حافظه فعال و دیگری 'حافظه بلندمدت'¹. این دو نوع حافظه، به سیستم‌های جداگانه‌ای متعلق نبوده و در حقیقت حالات گوناگون یک مخزن حافظه‌اند. اقلام موجود در حافظه انسان در دو حالت امکان وقوع می‌یابند؛ یا می‌توانند در حالت فعال شده باشند و یا غیرفعال. آن دسته از اقلام که از سویی غیرفعال‌اند و از سوی دیگر در حافظه فعال قرار ندارند؛ در حافظه بلندمدت حضور می‌یابند.

همان‌طور که پیش‌تر نیز ذکر شد، هریک از حوزه‌های ذهن دارای مخزن و پردازش‌گر مخصوص به خود هستند. اقلام موجود در یک مخزن حافظه می‌توانند از طریق تعاملاتی به مخازن دیگر حافظه‌ها مرتبط شوند. این تعاملات سبب ایجاد پیوند موقتی و لحظه‌ای حوزه‌های گوناگون با یکدیگر می‌شود و این گونه است که می‌توانیم بگوئیم شنیدن یک صدا برای ما معنای خاصی را با خود به همراه دارد و به تبع آن هر معنایی در پیوند با نوعی احساس یا ارزش قرار می‌گیرد.

اقلام موجود در یک مخزن با دیگر اقلام موجود در سایر مخزن‌ها از طریق نوعی برچسب‌های شناسایی که از آن‌ها با عنوان نمایه² یاد می‌شود، در پیوند با یکدیگر قرار می‌گیرند. در حقیقت با فعال شدن یکی از اقلام موجود در حافظه فعال یک مخزن، اقلام دیگری را که با این اقلام هم‌نمایه

1. long-term memory

2. index

و منطبق باشد را نیز فعال کرده و در نتیجه زنجیره‌ای از اقلام در آن مخزن‌ها ایجاد می‌شود که همگی با یکدیگر منطبق‌اند. در نهایت، از میان ساخت‌های موجود در حافظه‌های فعال، پس از یک رقابت هزارد ثانیه‌ای مناسب‌ترین زنجیره انتخاب می‌شود.

۷-۲- آگاهی و توجه

تمرکز اصلی زیربخش ۷-۲ بر این نکته معطوف است که چه تفاوتی میان توجه و هوشیاری آگاهانه وجود دارد. در حقیقت، اندیشه آگاهانه به صورت آهسته و متوالی عمل می‌کند؛ یعنی امکان رخداد هم‌زمان دو اندیشه آگاهانه فراهم نیست؛ اما می‌توان گفت فرایندی مانند تصمیم‌گیری، که پایین‌تر از سطح آگاهی قرار دارد، دارای چنین محدودیت‌هایی نیست.

از منظر استایلز^۱ (۱۹۹۷، ۲۰۰۵) مطالعات انجام‌شده درباره توجه، از پیشینه‌ای دورودراز برخوردار است. تبیین توجه در چارچوب مدنظر شاروود اسمیت می‌تواند به این صورت باشد که توجه مانند دروازه‌ای است که برای رسیدن به آگاهی باید از آن عبور نمود^۲.

۸-۲- پیشرفت^۲ دانش و توانایی

زیربخش ۸-۲ که آخرین زیربخش پایانی از بخش نخست را به خود اختصاص می‌دهد، به پاسخ این پرسش می‌پردازد که منظور از پیشرفت چیست و چگونه دانش یا مهارتی از سوی انسان یاد گرفته و یا از یاد برده می‌شود. سطوح فعالیت و انواع حالت‌های سطوح استراحت نیز از دیگر مباحثی است که در این بخش معرفی شده است.

در حقیقت، پیشرفت می‌تواند به دو صورت امکان وقوع یابد. از طرفی می‌توان پیشرفت را نتیجه

1. Styles

۲. برای دستیابی به اطلاعات بیشتر در این زمینه می‌توانید به شاروود اسمیت و تراسکات (۲۰۱۴، ۲۷۲-۲۷۷) و نیز تراسکات (۲۰۱۴، ۶۷) مراجعه نمایید.

3. development

پردازش دانست که در این صورت به رشد منتهی شده و موجب یادگیری و اکتساب می‌شود. از سوی دیگر می‌توان پیشرفت را نتیجه وقفه‌ای طولانی یا آنی در پردازش قلمداد نمود که این وقفه منجر به فرسایش و یا فراموشی می‌شود. این نکات، مبنای طرحی است که از آن با نام 'تئریه فراگیری از طریق پردازش'^۱ یاد می‌شود.

فرض کنیم هر مخزن به مثابه جعبه‌ای است که در آن هر یک از ساخت‌ها از 'سطح استراحت فعالیت'^۲ برخوردارند. در این جعبه، حافظه فعال در بخش بالایی آن قرار دارد. سطوح استراحت فعالیت، میزان در دسترس بودن ساخت‌ها را مشخص می‌کنند. این یعنی ساخت‌ها تا چه میزان آزادانه و با سرعت می‌توانند به بخش‌های بالاتر مخزن رفته و در حافظه فعال واقع گردند. ساخت‌های تازه ایجادشده، از سطوح استراحت بالایی برخوردار نبوده و دسترسی آن‌ها راحت نیست. یک ساخت جدید تنها زمانی که مورد پردازش قرار بگیرد، امکان حرکت به سوی حافظه فعال را خواهد داشت. سطوح فعالیت، همواره پویا هستند.

دانش و توانایی در زیربخش حاضر، جنبه‌هایی از یک فرایند واحداند. قائل شدن به تفکیک دانش از توانایی، به سطوح استراحت فعالیت مربوط است. توانایی، به سطوح بالای فعالیت نیازمند بوده و باعث سهولت در دسترسی دانش می‌شود.

۹-۲- تعریف زبان

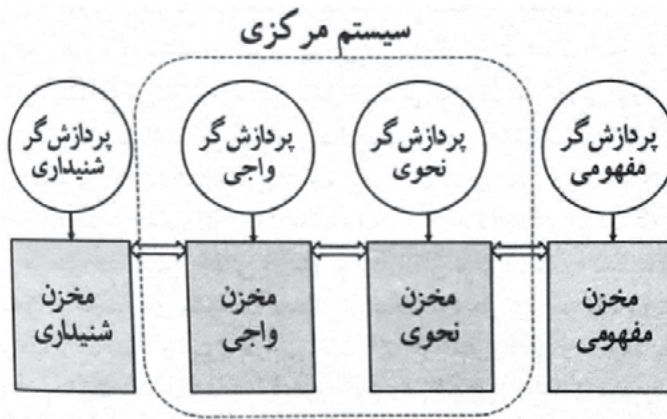
شاروود اسمیت، زیربخش ۹-۲ را به‌طور عمده به تعریف خرد و کلان از زبان اختصاص داده و تمرکز اصلی خود را بر معرفی این دو تعریف معطوف کرده‌است. طرح اولیه چارچوب موردنظر در این زیربخش، به انگاره معرفی شده جکندوف^۳ درباره ظرفیت زبان نزدیک است.

قائل شدن به وجود سیستمی مرکزی با عنوان زبان که به زبان و انسان اختصاص دارد، ما را به تعریف خرد زبان می‌رساند. در حقیقت، مفهوم خرد زبان، شامل دو سیستم مرکزی زبان، یعنی سیستم

1. acquisition by processing Theory (APT)
2. resting level of activation
3. Ray Jackendoff

نحوی^۱ و واجی^۲ می‌شود؛ بنابراین، تولید، ذخیره و پردازش ساخت‌های واجی طبق اصول واجی و تولید، ذخیره و پردازش ساخت‌های نحوی نیز بر اساس اصول (واجی) نحوی انجام می‌شود.

از سوی دیگر، مفهوم کلان زبان، دربرگیرنده سیستم‌های دیگری است که در مجاورت سیستم‌های مرکزی زبان قرار می‌گیرند و به‌عنوان نقش ثانویه کاربرد می‌یابند. حوزه‌های معنایی و آوایی ازجمله حوزه‌هایی هستند که در تعریف کلان زبان کاربرد می‌یابند. تصویر شماره ۲ که از صفحه ۱۸۴ کتاب درآمدی بر زبان و شناخت گرفته شده است، سیستم مرکزی زبان و حوزه‌های مجاور آن را به‌خوبی نمایش می‌دهد:



۲-۱۰- سیستم مرکزی

در این فصل، از سیستم مرکزی زبان و ارتباط آن با سیستم‌های شنیداری، دیداری و مفهومی سخن به میان می‌آید. بحث مربوط به زیربخش ۲-۱۰ به دلیل این که قدری تخصصی است و به‌طور مبسوط به شرح دو حوزه مرکزی زبان، یعنی حوزه واجی و نحوی پرداخته است؛ از حوصله نوشته حاضر خارج است؛ اما نکته‌ای که در این بخش باید به آن توجه داشت این است که سیستم مرکزی زبان همواره در تلاش است تا برای هریک از دروندادهای خود یک معنی زبانی را در نظر گیرد؛ اما گاهی ممکن

1. syntactic
2. phonological

است دروندادها غیرزبانی باشند، مانند صدای در زدن و گاه نیز ممکن است دروندادها مربوط به زبانی باشند که فرد به آن آشنا نیست و حتی حدس معنی آن درونداد برای فرد غیرممکن به نظر آید. ازاین‌رو، گاه ممکن است سیستم مرکزی زبان در مطابقت دروندادها با ساخت‌های واجی و نحوی مناسب موفق عمل نکند.

۲-۱۱- زبان، فراتر از بخش مرکزی

در زیربخش‌های پیشین، به‌ویژه زیربخش ۲-۱۰ مشخص شد زبان را نمی‌توان صرفاً محدود به نحو و واج‌شناسی قلمداد نمود. تمرکز زیربخش یازدهم، بر آن دسته از ویژگی‌هایی است که از حوزه مرکزی زبان خارج است. در پایان این بخش نیز به پاسخ این پرسش دست می‌یابیم که آیا بدون سیستم مرکزی زبان هم می‌توانیم رفتاری مشابه زبان داشته باشیم.

شاروود اسمیت از آواشناسی^۱ یا علم گفتار و نیز معنی‌شناسی^۲ و کاربردشناسی^۳، به‌عنوان شاخه‌های زبان‌شناسی یاد می‌کند و به این نکته اشاره دارد که ساخت‌های مفهومی، دیداری، شنیداری و حرکتی، همگی متعلق به ساخت‌های زبانی هستند. علت این که ساخت‌های غیرهسته‌ای نیز زبانی در نظر گرفته شده‌اند، این است که علی‌رغم شکل‌گیری آن‌ها در قالب رمزان غیرزبانی، این ساخت‌ها در زبان کاربرد می‌یابند.

از سیستم مرکزی زبان، با عنوان هسته گروه‌ساز نیز یاد شده است. سیستم مرکزی، سایر سیستم‌های یادشده را در مخزن‌های مربوط به آن‌ها تجمیع کرده و آن‌ها را برای استفاده خود به گروه‌هایی تبدیل می‌کند تا میزبان ساخت‌ها باشند. برای نمونه؛ ساخت‌های حرکتی، زبان را حین گفتار کنترل نموده و یا در زبان اشاره به‌منظور حرکت انگشتان دست ساخته می‌شوند. ساخت‌های دیداری نیز ساخته می‌شوند تا به پیوند نظام واجی با علائم، نویسه‌ها و یا ایماهای موجود در زبان اشاره بپردازند. درنهایت ساخت‌های شنیداری و ساخت‌های مفهومی نیز در حین ارتباط ساخته می‌شوند تا ما را در درک معنی

-
1. phonetics
 2. semantics
 3. pragmatics

و درک شنیدار یاری رسانند.

در پایان این زیربخش، نویسنده با ارائه مثال‌ها و شواهدی به این نکته دست می‌یابد که گاه رفتارهایی مشابه زبان، بدون برخورداری از دانش درباره ماهیت واجی و نحوی زبان که بخش مرکزی زبان را شامل می‌شوند، میسر است؛ اما هیچ‌گاه نمی‌توان از نقش اساسی این دو سیستم مرکزی که ویژه نوع انسان هستند؛ غافل بود.

۲-۱۲- دو شیوه بلد بودن زبان

در زیر بخش حاضر، نویسنده با قائل شدن تمایز میان دستور در سیستم مرکزی زبان؛ یعنی ساخت نحوی و ساخت واجی از یک سو و اندیشه‌های آگاهانه انسان درباره دستور از سوی دیگر به این نکته می‌پردازد که در حالت کلی، دانش دستوری ما می‌تواند به دو صورت امکان وقوع یابد. او نخست به معرفی 'دانش دستوری آگاهانه'^۱ که از آن با عنوان 'دانش دستوری مفهومی' نیز یاد می‌شود؛ پرداخته است. این گونه دانش، دانشی است که ما درباره دستور در ذهن داریم. در حقیقت می‌توان گفت ما درون مخزن مفهومی خود از طرفی دارای شبکه‌های درونی ساخت‌های مفهومی هستیم که شامل دانش‌مان درباره سازمان‌بندی زبان‌ها و دانش درباره دستور و از طرف دیگر، شامل تمامی انواع ساخت‌های مفهومی اعم از ساخت‌هایی که به بازنمایی معانی واژه‌ها و عبارات می‌پردازند است. پایان نیز به مباحثی از جمله فراشناخت و توانایی فرازبانی پرداخته شده است.

نوع دیگر دانش که از آن با عنوان 'دانش دستوری مرکزی' یاد شده است، شامل دو بخش ساخت‌های واجی و ساخت‌های نحوی شده و وظیفه این بخش‌ها مدیریت ساخت واجی و نحوی دروندادهاست و این نوع دانش برخلاف نوع قبلی، هیچ‌گونه سروکاری با تعبیر ندارد.

نکته دیگری که در این زیربخش از آن سخن به میان آمده این است که هنگام تحلیل یک پاره گفتار، چه نوشتاری باشد و چه گفتاری، 'دانش فرازبانی'^۲ به ما یاری می‌رساند و منظور از دانش فرازبانی،

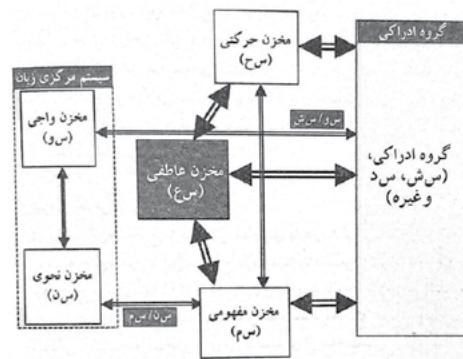
1. conscious grammatical knowledge
2. metalinguistic knowledge

دانش آگاهانه و در دسترس ما درباره دستور است. از این رو، می توان گفت دانش آگاهانه ما درباره دستور یک زبان و دانش ما درباره دیگر جنبه های جهان از نظر نوع مشابه یکدیگر است، زیرا هر دوی آن ها در ساخت مفهومی ما رمزگذاری شده و متفاوت از آن چیزی است که در مخازن حافظه سیستم مرکزی زبان مان وجود دارد.

۲-۱۳- زبان و عاطفه

زیربخش ۲-۱۳ با تمرکز بر رابطه میان زبان و عاطفه آغاز شده و در ادامه به رابطه عاطفه با هر یک از سیستم های شنوایی، دیداری، مفهومی و حرکتی، همچنین نقش آن در خارج از سیستم مرکزی زبان، پرداخته می شود.

از آن جا که عاطفه، تمامی افکار و اعمال ما را در بر می گیرد، نمی توان نقش اساسی این عنصر را در جنبه هایی از ذهن که به زبان مربوطند، انکار نمود. تصویر شماره ۳ به ارائه مخزن های حافظه ای می پردازد که جایگاه عاطفه را در ذهن نشان می دهند. همان طور که در تصویر مشاهده می کنیم، سیستم مرکزی زبان ارتباط مستقیمی با عاطفه ندارد و این ارتباط از طریق دیگر مخازن و به صورت غیرمستقیم میان سیستم عاطفی و سیستم مرکزی برقرار می شود.



(تصویر شماره ۳)

۲-۱۴- رشد زبان در افراد یک‌زبانه

شاروود اسمیت، در زیربخش چهاردهم به طرح مباحث گوناگونی ازجمله تفاوت فراگیری زبان در کودک انسان و برخی حیوانات ازجمله میمون‌ها، فراگیری زبان بیرون از سیستم مرکزی و غیره پرداخته شده است. ازجمله مهم‌ترین دستاوردهای مربوط به این زیربخش می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

۱. رشد و پیشرفت زبانی و غیرزبانی در تمامی زمینه‌ها به‌طور یکسان انجام می‌شود.
۲. گام‌های نخستین کودک در فراگیری زبان بسیار زود آغاز می‌شود. میان گام‌های ابتدایی فراگیری زبان در کودکان و روش‌های گسترش سیستم‌های ارتباطی در دیگر گونه‌ها مشابهت‌هایی دیده شده است.
۳. هرچند تعیین دقیق زمان رشد زبانی در انسان کار آسانی نیست، اما می‌توان گفت میان رشد زبانی انسان‌ها و میمون‌هایی از قبیل کنزی^۱ تفاوت چشمگیری وجود دارد. این تفاوت قابل ملاحظه به برخورداری انسان از سیستم مرکزی زبان بازمی‌گردد.
۴. ما تنها از بخشی از اتفاقاتی که در ذهن‌مان رخ می‌دهند، آگاهی داریم.

۲-۱۵- چندزبانه شدن

نویسنده در این زیربخش به این نکته می‌پردازد که هنگام سخن گفتن دربارهٔ چندزبانگی، باید به‌روشنی بیان کنیم که منظور ما از چندزبانگی چیست. چندزبانگی می‌تواند با توجه به بافت و موقعیت مکانی زندگی افراد، مفاهیم متفاوتی را دربرداشته باشد. در برخی از کشورها چندزبانه‌بودن، امری بسیار طبیعی است در صورتی که افراد در دیگر بخش‌های دنیا، افراد چندزبانه را نابغه دانسته و برای آن‌ها این موضوع بسیار عجیب و غریب است. نکته قابل توجه و نهایی زیربخش پانزدهم این است که اگر افراد، به‌ویژه کودکان، از بیش از یک زبان برخوردار باشند، این موضوع باعث افزایش آگاهی آنان از منظر فرازبانی خواهد شد.

1. kanzi

۳- نتیجه گیری

در کتاب درآمدی بر زبان و شناخت، شاروود اسمیت درنهایت، به طرح نقشه ذهن انسان می پردازد. او در هر زیربخش از کتاب، به معرفی بخشی از این نقشه پرداخته و با آوردن مثال ها و شکل هایی، در انتقال هرچه بهتر مطلب به مخاطب و خواننده کوشیده است. از منظر شاروود اسمیت، زبان با این در طحواره معرفی شده سازگار بوده است. در این مقاله، نگارنده با آوردن چکیده ای از نسخه برگردان کتاب به زبان فارسی، در راستای معرفی نوشته ای گویا و روان درباره چگونگی عملکرد ذهن و رابطه آن با زبان برای مطالعه علاقه مندانی همچون خود کوشیده است.

۴- کتابنامه

شاروود اسمیت (۲۰۱۷). **درآمدی بر زبان و شناخت: نقشه ذهن**. ترجمه راحله گندمکار (۱۴۰۱). تهران: نشر علمی



درک استعاره در کودکان

چکیده



محدثه پورفرج حسنگلو
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
p.mohadeseh@gmail.com

سؤالات بشر در خصوص توانایی ذهن از قدیم‌الایام بحث برانگیز بوده است. فلاسفه جزء اولین کسانی بودند که به دنبال چگونگی فهم استعاره^۱ بودند و سپس این علم توسط دانشمندان علوم شناختی^۲ مخصوصاً روانشناسان زبان گسترش پیدا کرد. در واقع علوم شناختی و به طور اخص علم روان‌شناسی زبان^۳، با هدف بررسی دنیای ذهنی انسان از درون فلاسفه^۴ زاده شده است. از آنجایی که پژوهش حاضر یک تحقیق مروری می‌باشد، روش

1. Metaphor comprehension
2. Cognitive science
3. Psycholinguistics
4. Philosophers

بررسی آن توصیفی-تحلیلی و کتابخانه‌ای است و ابزارهای مورد استفاده در آن فیش‌برداری از متون تخصصی روان‌شناسی و زبان‌شناسی داخلی و خارجی بوده است. با توجه به بررسی و بیان دیدگاه‌ها، تحقیقات و نظریات مختلف در خصوص درک استعاره و همچنین فهم آن در کودکان، به ظاهر هر یک از دیدگاه‌ها و نظریات در خصوص استعاره دارای نقصان و کاستی است و هر یک دانشمندان این حوزه، نگاه خود را در این خصوص بیان نموده‌اند. بنابراین این چنین می‌نمایند که در رسیدن به یک اجماع در خصوص استعاره و درک آن، راهی بس طولانی را باید پیمود؛ اما آنچه که غیر قابل اجتناب است این امر است که درک استعاره در همه انسان‌ها رخ می‌دهد و استفاده از آن در گفتار و نوشتار، شاهدی بر این امر است. از سوی دیگر در سنین پایین‌تر توانایی اندکی در درک استعاره وجود دارد و با افزایش سن، از آنجا که رشد عقلی رو به تکامل می‌گراید، ادراک استعاری نیز به اوج خود می‌رسد. هم‌چنین کودکان اصطلاحات مربوط به اشیای فیزیکی را به نسبت ویژگی‌های روان‌شناختی بهتر درک می‌کنند و حوزه‌های زبانی که در فرآیند زبان‌آموزی کودک به لحاظ زمانی زودتر فراگرفته می‌شوند، نخستین حوزه‌هایی هستند که در فرآیند درک استعاری، کودک آن‌ها را درک می‌کند.



کلید واژه‌ها: استعاره، درک، زبان‌آموزی کودک

۱- مقدمه



یکی از چالش‌برانگیزترین و بحث‌های بسیار مهم در زبان و زبان‌شناسی مخصوصاً در زبان‌شناسی شناختی، استعاره یا معنای غیرتحت‌اللفظی است، به‌طوری‌که از دیرباز مورد توجه ادیبان، معناشناسان، زبان‌شناسان، دانشمندان شناختی، روان‌شناسان و بسیاری دیگر از علم فن بوده است (پورفرج، ۱۴۰۰). واژه استعاره از کلمه یونانی *metapherein* ("انتقال") گرفته شده است، که در آن *Meta* به معنای "در میان" و *pherein* به معنای "بردن، حمل کردن" است، بنابراین، کلمه "استعاره" ممکن است به "انتقال معنا از یک چیز به چیز دیگری" اشاره داشته باشد. استعاره‌ها به طور سنتی به عنوان شکل گفتاری

تلقی می‌شوند که زبان‌گوینده را زیبا می‌کنند (گیش‌چاکو و همکاران^۱، ۲۰۱۷). کاربرد استعاره در تمامی جنبه‌های زندگی، از گفته‌های روزمره گرفته تا بخش‌های مهم‌تر از جمله اقتصاد، سیاست و آموزش مشاهده می‌شود و افراد از قدرت شگفت‌انگیز استعاره‌ها در برقراری ارتباط با یکدیگر بهره می‌برند (صادقی، ۱۳۹۲). انسان همواره در زندگی با هر زبان، فرهنگ، جنس و سنی که باشد به‌طور ناخودآگاه از استعاره استفاده می‌کند، هر چند دیدگاه بسیاری از اهل سخن جستجوی استعاره در متون ادبی و سخن ادیبان است اما در واقع ما انسان‌ها از زمانی که لب به سخن می‌گشاییم، از استعاره‌های بسیاری در کلام استفاده می‌کنیم که این کاربرد به‌قدری است که استعاره بودن آن‌ها، ملموس نیست

1. To transfer
2. Among
3. To bear, to carry
4. Chacko. G et al

مثلاً از انواع و اقسام ضرب المثل‌ها گرفته تا نسبت دادن یک سری صفات به انسان‌ها یا موقعیت‌ها که برگرفته از نام و حرکات حیوانات و غیره می‌باشد (پورفرج، ۱۴۰۰). در تعریفی کلی می‌توان استعاره را این‌گونه بیان کرد که "نوعی جانشینی معنایی بر حسب تشابه است و مشبّه‌به جانشین مشبّه می‌شود." (صفوی، ۱۳۹۷). از دیدگاه معنی‌شناسی شناختی، استعاره از طریق دو حوزه درک می‌شود. حوزه مبدأ و حوزه مقصد، آن حوزه مفهومی که ما از آن، عبارات استعاری را استخراج می‌کنیم تا حوزه مفهومی دیگری را درک کنیم. حوزه مبدأ و آن حوزه مفهومی را که بدین روش درک می‌شود را حوزه مقصد می‌نامیم (زولتن کووچش، ترجمه پورابراهیم، ۱۳۹۸). به عنوان مثال، انگلیسی‌زبانان اغلب این‌گونه درباره زندگی خود و دیگران صحبت می‌کنند: "گاه از بعضی‌ها می‌شنویم که می‌گویند تلاش می‌کنند کودکان خود را طوری آموزش دهند که زندگی‌شان را خوب شروع کنند. اگر کودکان آن‌ها وارد میدان شوند، والدین امیدوار خواهند بود فرزندان‌شان در حال پشت سر گذاشتن مرحله‌ای از زندگی‌شان هستند و آن را از سر راه خود برو خواهند داشت" (وینتر، ۱۹۹۵). این‌گونه سخن گفتن از زندگی در کاربردهای روزمره، از نظر بیشتر انگلیسی‌زبانان عادی و طبیعی است. استفاده از عبارت‌هایی مانند "خوب شروع کردن"، "وارد میدان شدن"، "مرحله‌ای را پشت سر گذاشتن"، به معنای استفاده از زبانی آن‌چنان نامتعارف و ادبی نیست بلکه می‌توان گفت انگلیسی‌زبانان برای صحبت کردن درباره زندگی از تعابیر و واژگان مربوط به سفر در زبان‌شان بهره می‌برند و با در نظر گرفتن چنین نمونه‌هایی به نظر می‌رسد که آن‌ها از حوزه سفر برای اندیشیدن درباره مفهوم بسیار انتزاعی و دشوار زندگی استفاده می‌کنند و بر این اساس زبان‌شناسان شناختی معتقدند که بکارگیری مفاهیم عینی‌تر حوزه سفر، درک مفهوم انتزاعی زندگی را برای آن‌ها ساده‌تر می‌کند (زولتن کووچش، ترجمه پورابراهیم، ۱۳۹۸). با توجه به اهمیت استعاره، بدون شک در طول زمان تحقیقات بسیاری در این زمینه صورت گرفته است که دیدگاه‌های متفاوتی را نیز مطرح می‌کند و از سوی دیگر بررسی استعاره در رشد زبان کودک نیز بسیار حائز اهمیت است چرا که درک استعاره خود روندی رو به رشد در تکمیل فراگیری زبان دارد، از این رو در این مقاله مروری به بیان برخی دیدگاه‌ها در خصوص استعاره، نظریاتی در مورد درک استعاره در کودکان و همچنین تعدادی از پژوهش‌های انجام شده در درک استعاره در کودکان می‌پردازیم.



دیدگاه‌هایی در باب استعاره

استعاره‌ها با دیدگاه سنتی اساساً مورد توجه فیلسوفان، عالمان فن بیان و بلاغت، منتقدان ادبی، روان‌شناسان و زبان‌شناسان است و نظریه معاصر ادعا می‌کند نظام ادراکی انسان سرشتی استعاری دارد و استعاره به شکل ناخودآگاه و غیراختیاری، در زندگی روزمره انسان فراوان به کار می‌رود (پورفرج، ۱۴۰۰). در طول قرن‌ها مطالعه در خصوص استعاره، دیدگاه‌های متنوعی را از اهل فن بیان کرده‌است که به اختصار به بیان برخی از این نظریات می‌پردازیم.

صفوی (۱۳۷۹) این‌گونه بیان می‌کند که مطالعه استعاره در غرب به ارسطو^۱ بازمی‌گردد و او اولین فیلسوفی است که به مطالعه استعاره پرداخته است. ارسطو در فن شعر، استعاره را تشبیه محذوف

1. Aristotle

تعریف می‌کند و در فن خطابه، استعاره را مبتنی بر تناسبی چهار مؤلفه‌ای (یونسی، ۱۳۹۶) که شامل ۱. از نوع به جنس، ۲. از جنس به نوع، ۳. از نوع به نوع و ۴. بر اساس قیاس است، می‌داند (صادقی، ۱۳۹۲) و در واقع از نظر او استعاره شگردی برای هنرآفرینی است و معتقد بوده است که استعاره ویژه زبان ادب است و از این رو، باید در میان فنون و صناعات ادبی مورد بررسی قرار گیرد. این نگرش سنتی، وجه اشتراک تمام تعابیری است که از زمان ارسطو رایج بوده و به طور گسترده مورد استناد زبان‌شناسان و دانشمندان علم و ادب بوده است. در نظریه سنتی، استعاره را موضوعی مربوط به زبان می‌دانستند و به رابطه آن با تفکر توجهی نمی‌شد و از طرف دیگر باورها به سمتی بود که بیان استعاری و قلمرو زبان عادی و روزمره دو دنیای متمایز هستند. زبان روزمره که عاری از هرگونه استعاره بود و دارای این تفکر بود که استعاره از سازوکارهایی خارج از قلمرو زبان روزمره بهره می‌گیرد. بدین سبب دیدگاه سنتی دو پیش فرض داشت؛ اول آن که مفهوم مشخصی به نام زبان روزمره وجود دارد و دوم بر این اصل استوار است که زبان روزمره از زبان ادبی متمایز است.

جدا از زبان ادبی و نقش استعاره در آن، استعاره به عنوان یک هستار زبانی^۱ نیز مورد مطالعه زبان‌شناسان قرار گرفته است. ریچاردز^۲ (۱۹۳۶؛ به نقل از گرژپونا، ۲۰۰۷) برای استعاره ارکان مشخصی قائل شده است. او اصطلاحات مشبّه و مشبّه‌به را به عنوان دو رکن استعاره معرفی کرده است و از مشبّه به عنوان ایده زیربنایی یا مقصد اصلی و از مشبّه‌به به عنوان آنچه که به موضوع نسبت داده می‌شود، استفاده می‌کند. از نظر وی، استعاره حاصل فرآیندی است تعاملی بین دو تصور یا ایده از دو چیز متفاوت که معنای نهایی، حاصل حضور هم‌زمان این دو تصور و متفاوت از معناهای این دو تصور می‌باشد (هاوکس^۳، ۱۹۷۲؛ ترجمه طاهری، ۱۳۸۰).

نظرات ریچاردز، بعدها توسط بلک^۴ (۱۹۶۲؛ همان، ۲۰۰۷) پرورانده شد و نتیجه کار او ارائه سه نگرش جایگزینی^۵، مقایسه‌ای^۶ و تعاملی^۷ در مورد استعاره بود. در نگرش جایگزینی، یک پاره‌گفتار

1. Language entity
2. Richards, I. A
3. Howkes, T
4. Black, M
5. Substitution view
6. Comparison view
7. Interaction view

مجازی جایگزین یک پاره‌گفتار تحت‌اللفظی می‌شود و معنای تحت‌اللفظی کاملاً از بین نمی‌رود، بلکه شنونده را در درک معنای مجازی رهنمون می‌کند. بر اساس نگرش مقایسه‌ای، مقایسه‌های استعاری می‌توانند به صورت مقایسه‌های تحت‌اللفظی درک شوند؛ یعنی درک استعاره از طریق تبدیل آن به تشبیه صورت می‌پذیرد که در این حالت شباهت بین مشبّه و مشبّه‌به تشخیص داده می‌شود. اگرچه، مقایسه‌های تحت‌اللفظی همواره متقارن^۱ هستند و با تغییر ترتیب اجزای مقایسه، کماکان معنای پاره‌گفتار با معنای اصلی برابر خواهد بود، مقایسه‌های تحت‌اللفظی نامتقارن^۲ نیز وجود دارند که در این حالت مفهوم برجسته‌تر^۳ و مهم‌تر در گزاره^۴ و مفهوم کمتر برجسته‌تر یا متغیر^۵ در نهاد^۶ قرار می‌گیرد. در نگرش تعاملی، استعاره متضمن برقراری تعامل میان یک عنصر لفظی و یک عامل استعاری در جمله است. بنابراین استعاره دو بخش دارد که بلک (۱۹۷۹) به عنصر لفظی، چارچوب^۷ و به عنصر استعاری، کانون^۸ می‌گوید. او معتقد است که در بیان استعاری، مجموعه‌ای از تلویحات مرتبط با هم که از عنصر استعاری قابل پیش‌بینی است، به عنصر لفظی بازتابانده می‌شود (گلفام، ۱۳۸۱).

کووچش^۹ (۱۹۷۴) بیان می‌کند که در سنت مطالعات ادبی و زبان‌شناختی، می‌بایست بین زبان روزمره و ادبی تمایز قائل شد و استعاره را در زمره زبان ادبی قرار داد (کووچش، ۱۳۹۸، ترجمه پوراابراهیم).

کمتا و اسن^{۱۰} (۱۹۷۸) از عملیات دسته‌بندی اشتراکی^{۱۱} صحبت می‌کنند که برای درک استعاره، فرد باید وجه شباهتی که اساس مقایسه است و نیز مشبّه و مشبّه‌به را در یک مقوله جدید خلق شده، دسته‌بندی کند. این مراحل به آگاهی معنایی، زبانی و فرازبانی^{۱۲} نیاز دارد و از این رو درک استعاره مشکل به نظر می‌رسد.

1. Symmetrical
2. Asymmetrical
3. Salient
4. Predicate
5. Variant
6. Subject
7. Frame
8. Focus
9. Kövecses
10. Cometa & Eson
11. Intersectional classification
12. Metalinguistic

لیکاف و جانسون^۱ (۱۹۸۰) در کتاب "استعاره‌هایی که ما با آن‌ها زندگی می‌کنیم"، نظریه استعاره مفهومی^۲ را بیان کردند. این دیدگاه بر این پایه استوار است که استعاره به طور سنتی، به عنوان یک خصیصه زبانی رد می‌شود و آن را ابزاری شناختی برای درک یک مفهوم بر حسب مفهوم دیگر می‌دانند (کووچش، ۱۳۹۸، ترجمه پورابراهیم). در این نظریه، مفهومی که فرد به دنبال آن است-که هدف^۳ نامیده می‌شود- معمولاً انتزاعی است و به سختی می‌توان آن را در شرایط خاص خود بازنمایی کرد، در حالی که مفهومی که برای این منظور استفاده می‌شود-که منبع^۴ نامیده می‌شود- ملموس است و درک آن آسان‌تر است. بسیاری از منابع از حالات حسی-حرکتی و تعاملات به خوبی آموخته شده از محیط فیزیکی (مثل راه رفتن، چنگ زدن) ناشی می‌شوند و برخی دیگر بر دانش کلیشه‌ای و رایج محصولات فرهنگی (مانند کار با رایانه، ساخت و ساز) و فعالیت‌ها (همانند قوانین بیسبال، جلسات دادگاه) اشاره می‌کند. در سطح فرآیند^۵، استعاره به عنوان یک نگاشت مفهومی^۶ عمل می‌کند که به عنوان مجموعه‌ای سیستماتیک از ارتباط بین عناصر هدف (مشخصه‌ها، ویژگی‌ها، اطلاعات رابطه‌ای) و عناصر منبع مشابه^۷ تعریف می‌شود. نگاشت، جزئی و انتخابی است که توجه را به عناصر هدف که دارای منبع مشابه هستند جلب می‌کند و عناصری را که دارای منبع مشابه نیستند کم اهمیت یا مهار می‌کند. با استفاده از نگاشت، کاربرد استعاره افراد را قادر می‌سازد تا دانش منبع را به عنوان الگویی برای تفسیر و ارزیابی هدف به کار ببرند حتی اگر این دو مفهوم به طور سطحی به هم مرتبط نباشند (لاندوا، ۲۰۱۷). لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) همچنین از استعاره قراردادی^۸ سخن می‌گویند که آن استعاره‌ای است که نظام مفهومی روزمره ما را می‌سازد و در زبان روزمره ما نمود می‌یابد که اغلب بر پایه تجربیات ما قرار دارند.

1. Lakoff & Johnson
2. Conceptual Metaphor
3. The target
4. The source
5. Process level
6. Conceptual mapping
7. Analogous source elements
8. Novel metaphor

برآل^۱ (۱۹۸۷) اولین کسی بود که در کتاب "مقاله‌ای در معنی‌شناسی"^۲ حوزه معنی‌شناسی استعاره را معرفی کرد و آن را همواره به منزله مسأله‌ای مهم مورد توجه قرار داد. او در رساله خود، استعاره را از مهم‌ترین فرایندهای تغییر معنی ذکر می‌کند.

وینر و همکاران^۳ (۱۹۸۸) معتقدند درک استعاره اساساً فرآیندی منطقی-تحلیلی^۴ است که در آن شنونده باید چگونگی تطابق بین دو جنبه متفاوت از یک تجربه را تشخیص دهد. آنان سه گام در استعاره را در نظر گرفتند که شامل ۱. تشخیص منظور لفظی، ۲. تشخیص ارتباط بین معنی زبانی لفظی و منظور گوینده و ۳. تشخیص معنای ضمنی، می‌شوند.

یکی از دیدگاه‌های مطرح کلاسیک، دیدگاه ارتونی^۵ (۱۹۹۳؛ به نقل از گرژبیونا^۶، ۲۰۰۷) است. این دیدگاه، غیرسازمان‌گرا^۷ نامیده می‌شود که بر اساس آن، واقعیات جهان خارج مستقل از دانش بشر و زبان فرض می‌گردد و زبان در یک ارتباط مستقیم، توصیفی از آن‌ها به دست می‌دهد. به این ترتیب، در توصیف واقعیت‌ها، زبان غیراستعاری بر زبان استعاری برتری دارد. در این رویکرد، استعاره موضوعی صرفاً زبانی و خاص زبان ادبی در نظر گرفته می‌شود، نه موضوعی ذهنی و فکری. در مطالعه استعاره قرن هجدهم و نوزدهم نگرش رمانتیک نیز حاکم شد که ارتونی (همان، ۲۰۰۷) آن را سازمان‌گرا^۸ می‌نامد. پیروان این نظریه با استعاره کلاسیک ارسطویی به طور کامل مخالف هستند زیرا از نظر آن‌ها استعاره محدود به زبان ادب نمی‌شود و لازمه آن زبان و اندیشه برای بیان جهان خارج به حساب می‌آید. در این نگرش، استعاره شاهدهی برای نقش تخیل در مفهوم‌سازی و استدلال به حساب می‌آید و در نتیجه، تمایزی میان زبان خودکار و زبان ادب مطرح نیست (صفوی، ۱۳۹۷).

1. Breal
2. Essai de Semantique
3. Winner et al.
4. Logical_analytical
5. Ortony, A
6. Grzywna, K
7. Non_constructivist
8. Constructivism



میلر^۱ (۱۹۹۳) انواع مختلف ساخت‌های^۲ زبانی را مطالعه و سه نوع نحوی استعاره‌ها را بیان کرد: گزاره‌ای^۳، تناسبی^۴ و جمله‌ای^۵. استعاره‌های گزاره‌ای یک مشبّه دارند که به صورت استعاری توسط یک مشبّه‌به توصیف می‌شود و از این نظر استعاره‌های گزاره‌ای مانند تشبیه هستند. برای نمونه، در جمله "پرنده رنگین کمان بود"، پرنده، مشبّه و رنگین کمان، مشبّه‌به است و ویژگی‌های مشبّه‌به به مشبّه منتقل شده است. استعاره‌های تناسبی، تناسبی هستند که فاقد یک جزء می‌باشند. برای مثال در جمله "لانه پرنده قلکی است که سگه ندارد" نسبت لانه پرنده به تخم پرنده مانند نسبت قلک به سگه است. قلک و سگه هر دو مشبّه‌به هستند و لانه پرنده و تخم پرنده هر دو مشبّه هستند، ولی مشبّه دوم یعنی تخم پرنده به لفظ در نمی‌آید. در استعاره‌های جمله‌ای فقط مشبّه وجود دارد و مشبّه‌به باید از بافت استنباط شود؛ بنابراین از نظر ساخت نحوی، نوع جمله‌ای شبیه دو نوع قبلی نیست. در این نوع نحوی، مشبّه‌به ویژگی‌های مشترک را بیان نمی‌کند، بلکه ویژگی‌های مشترک از فعل جمله برداشت می‌شود، مانند، "باد تمام شب در او زمزمه کرد." (صادقی، ۱۳۹۲).

1. Miller, G. A.
2. Structure
3. Predicative
4. Proportional
5. Sentential

درک استعاره در دیدگاه معاصر در حوزه کاربردشناسی^۱ زبان مورد بررسی قرار گرفته است. گلاکسبرگ و کیسر^۲ (۱۹۹۳)، بر طبق این دیدگاه، بر این عقیده هستند که هر پاره‌گفتار دو نوع معنی دارد که شامل معنی زبانی و معنای مورد نظر گوینده می‌باشد. معنی زبانی، اطلاعات زبانی موجود در آن پاره‌گفتار را منتقل می‌کند در حالی که معنای لفظی، هدف نهایی گوینده است، بنابراین می‌توان گفت که معنای لفظی و معنای مورد نظر گوینده بر هم منطبق‌اند. اما وقتی این انطباق وجود ندارد، می‌توان گفت معنای جمله ناقص^۳ است که در این حالت، شنونده باید معنای ضمنی جمله را بیابد. یکی از موارد عدم انطباق بین معنای زبانی جمله و معنای مورد نظر گوینده، استعاره است. بنابراین، به نظر می‌رسد معنای استعاری پس از معنای لفظی درک می‌شود. با این همه، نظریه ثانوی بودن معنای استعاری نسبت به معنای لفظی را مردود دانستند. به نظر آن‌ها، درک استعاره اساساً متفاوت از درک معنای لفظی نیست و فرد معنای استعاری را پیش از ردّ معنای تحت‌اللفظی، درک می‌کند. گلاکسبرگ و کیسر بر این اساس سه مرحله برای درک استعاره در نظر گرفتند: ۱. تشخیص ناقص / ناهنجار بودن معنای لفظی، ۲. توانایی فهم استعاره به عنوان مقایسهٔ ضمنی و ۳. توانایی خلق طبقهٔ جدیدی که مشبّه و مشبّه‌به را در فرآیند دسته‌بندی اشتراکی دربرگیرد.

نولز و مون^۴ (۲۰۰۶) از استعاره نو نام می‌برند که از نظر آن‌ها استعاره‌ای است که خارج از نظام مفهومی روزمره ما قرار دارد و بیشتر تخیلی^۵ و خلاق^۶ است. به این معنی که اغلب نویسندگان برای بیان ایده یا احساسی خاص در بافتی خاص این استعاره‌ها را بکار می‌برند.

گرژیونا (۲۰۰۷) از استعاره‌های ادراکی-گزاره‌ای، روان‌شناختی-گزاره‌ای، ادراکی-تناسبی و روان‌شناختی-تناسبی سخن می‌گوید. استعاره‌های ادراکی-گزاره‌ای تلفیقی از حوزهٔ معنایی ادراکی و ساخت نحوی گزاره‌ای هستند. از نظر معنایی، استعاره‌های ادراکی بر شباهت‌های ملموس فیزیکی، دیداری و ظاهری تمرکز دارند و از نظر ساخت نحوی، استعاره‌های گزاره‌ای یک مشبّه دارند که به صورت

1. Pragmatics
2. Glucksberg, S. & Kaysar, B.
3. Defective
4. Knowles, M & Moon, R
5. Imaginative
6. Creative

استعاره توسط یک مشبّه‌به توصیف می‌شود و از این نظر، استعاره‌های گزاره‌ای مانند تشبیه هستند. استعاره‌های روان‌شناختی-گزاره‌ای تلفیقی از حوزه معنایی روان‌شناختی و ساخت نحوی گزاره‌ای می‌باشند که از نظر معنایی، استعاره‌های روان‌شناختی بر احساسات، عواطف، ویژگی‌های شخصیتی و حالت‌های انتزاعی تمرکز دارند و از نظر نحوی شبیه استعاره‌های ادراکی-گزاره‌ای هستند. استعاره‌های ادراکی-تناسبی، تلفیقی از حوزه معنایی ادراکی و ساخت نحوی تناسبی می‌باشند که به لحاظ معنایی همانند استعاره‌های ادراکی و به لحاظ نحوی، این ساخت نحوی تناسبی، فاقد یک جزء می‌باشد، پس در زیرساخت دو مشبّه و دو مشبّه‌به وجود دارد که یک مشبّه در روساخت دیده نمی‌شود. استعاره‌های روان‌شناختی-تناسبی تلفیقی از حوزه معنایی روان‌شناختی و ساخت نحوی تناسبی می‌باشد.

گیبز^۱ (۲۰۰۷) نیز بر اساس بررسی ویژگی‌ها و بررسی‌های تجربی دو حوزه استعاره یعنی استعاره در حوزه ادب و زبان روزمره، به این نتیجه رسید که شواهد قطعی برای تمایز این دو روبه از زبان وجود ندارد و اظهار می‌کند که در آثار زبان‌شناسی، زبان روزمره، زبانی فاقد آرایه‌های ادبی است و کاربردی استعاره ندارد، رک و صریح به کار می‌رود و صدق و کذب آن را به راحتی در ارجاع به جهان واقعیت می‌توان تعیین کرد اما در اصل، زبان روزمره چنین ماهیتی ندارد و بسیاری از ویژگی‌هایی که تصور می‌شد خاص متون ادبی است، در زبان روزمره هم به وفور یافت می‌شود.

موضوع استعاره با دیدگاه سنتی در بین عالمان بلاغت و فصاحت ایرانی نیز از دیرباز مورد توجه بوده است؛ ابوذرکریا یحیی بن زیاد کوفی ملقب به فراء، قدیمی‌ترین بحث استعاره را در دنیای اسلام بیان می‌کند. او در کتاب معانی القرآن به بحث درباره صناعات ادبی قرآن می‌پردازد و برخی از موضوعات از قبیل تشبیه، کنایه و استعاره را مورد بحث قرار می‌دهد، ولی از مجاز سخنی به میان نمی‌آورد (صفوی، ۱۳۹۷: ۲۳۰). قدامة بن جعفر در ارائه تعریف خود از استعاره به ارسطو توجه می‌کند و استعاره را استعمال لفظ در غیر معنی اصلی‌اش معرفی می‌کند (همان، ۱۳۹۷: ۲۶۵). عبدالقاهر جرجانی، دقیق‌ترین پژوهش در زمینه استعاره را انجام داده است که الگوی کارهای پس از او قرار می‌گیرد و کم و بیش بدون تغییری نامحسوس تا به امروز در مطالعات سنتی دیده می‌شود (همان، ۱۳۹۷: ۲۶۶). وی در اسرارالبلاغه به این نکته اشاره دارد که در ساخت استعاره، نام اصلی شیء از آن جدا می‌شود

1. Gibbs, R.W.



و نام دومی جایگزین آن می‌گردد. به اعتقاد وی، در برقراری پیوند استعاره، رعایت شباهت ظاهری و ارتباط عقلی مهم است و استعاره بر حسب همین تشابه پدید می‌آید (شفیعی کدکنی، ۱۳۶۸: ۱۱۰).

دیدگاه‌های مرتبط با درک استعاره در کودکان

در مورد درک استعاره در کودکان، پیاژه (۱۹۵۹) به عنوان بنیان‌گذار "نظریه مرحله‌ای رشد" بر این نظر بود که قوه فکر و یا به تعبیر او هوش انسان، در جریان زنجیره‌ای از مراحل کیفی مجزا از یکدیگر رشد می‌کند. به اعتقاد او، کودکان مفاهیم مختلف را در دوران نوزادی، کودکی و نوجوانی، به تدریج عمیق‌تر درک می‌کنند. بر اساس نظر پیاژه، همه کودکان با گذر از چهار مرحله رشد می‌کنند و استدلال آن‌ها در مراحل پایین‌تر، از نظر کیفی، با استدلال آن‌ها در مراحل بالاتر تفاوت می‌کند. چهار مرحله‌ای که

1. Stage development theory

او برای رشد شناختی و عقلانی کودک در نظر می‌گیرد عبارت است از: ۱. مرحله حسی-حرکتی^۱، از تولد تا دو سالگی، ۲. مرحله پیش‌عملیاتی^۲، دو تا هفت سالگی، ۳. مرحله عملیات عینی^۳، هفت تا یازده سالگی و ۴. مرحله عملیات صوری^۴، یازده تا شانزده سالگی (زیگلر و آلیبانی، ۱۳۸۷: ۱۸). پیازه معتقد است در مرحله سوم که هم‌زمان با دوره دبستان است، کودک توانایی انجام دادن عملیات منطقی عینی را می‌یابد، یا به عبارت دیگر، می‌تواند ارتباط امور ملموس و عینی را در ذهن خود استنتاج کند. او همچنین می‌تواند تفاوت میان گروه‌های اشیا را دریابد و آن‌ها را طبقه‌بندی کند. در مرحله چهارم رشد شناختی، که دوره انجام عملیات منطقی ذهنی و درک روابط انتزاعی است، تفکر منطقی‌تر و نظام‌مندتر می‌شود و ظرفیت تفکر فرضیه‌ای-قیاسی^۵ در نوجوان پیدا می‌شود. طبق نظر او، کودکان ابتدا درباره طبقات اشیا و روابط بین این طبقات به عنوان ایده‌های جدا فکر می‌کنند، ولی در نهایت آن‌ها را به صورت یکپارچه درک و رابطه طبقات مختلف با یکدیگر را کشف می‌کنند (همان: ۲۵).

طبق نظر اینهلدر و پیازه^۶ (۱۹۶۴)، کودکان برای مقوله‌بندی تجربیات خود باید درک درستی از ساختارهای سلسله‌مراتبی^۷ و روابط طبقه-شمول^۸ داشته باشند؛ یعنی آن‌ها باید درک کنند که هر زیرطبقه باید همواره کوچک‌تر از طبقه شاملی باشد که آن زیرطبقه را دربرگرفته است (رقیب‌دوست و همکاران، ۱۳۹۴). توانایی درک پاره‌گفتارهای استعاری هم‌زمان با توانایی انجام عملیات دسته‌بندی اشتراکی^۹ رشد می‌یابد و از آنجا که این توانایی اواخر مرحله عملیات عینی رشد می‌کند، می‌توان ادعا کرد کودکان نمی‌توانند پیش از یازده سالگی استعاره‌ها را درک کنند (صادقی، ۱۳۹۲).

یکی از مخالفان نظریه پیازه، ویگوتسکی^{۱۰}، بنیان‌گذار نظریه‌های اجتماعی-فرهنگی است. او هم‌زمان با پیازه می‌زیسته است و بر این اعتقاد است که تعامل با دیگران فرصت‌های بسیاری برای

1. Sensorimotor stage
2. Preoperational stage
3. Concrete operational stage
4. Formal operational stage
5. Hypothetico_deductive thinking
6. Inhelder & Piaget.
7. Hierarchical structures
8. Class_inclusion relations
9. Intersectional classification
10. Vygotsky, L

یادگیری در اختیار کودکان می‌گذارد و به آن‌ها کمک می‌کند تا تکالیفی را به انجام برسانند که به تنهایی نمی‌توانستند انجام دهند در حالی که پیاژه کودکان را دانشمندان کوچکی تصور می‌کند که تلاش می‌کنند دنیا را عمدتاً به اتکای خود درک کنند. همچنین در حالی که پیاژه در جستجوی ابعادی از رشد که در بین همه جوامع و در طول تاریخ صادق بوده‌اند، می‌باشد، ویگوتسکی بر عواملی تأکید دارد که در مورد کودکانی که در زمان‌های گوناگون و در شرایط مختلف رشد می‌کنند، متفاوت است، زیرا در درک رشد شناختی کودک هم به جنبه‌های جهانی و فراگیر و هم به جنبه‌های متغیر باید توجه داشت (زیگلر و آلیبانی، ۲۰۰۵؛ ترجمه خرازی، ۱۳۸۷). ویگوتسکی معتقد بود آن‌چه که انسان را از حیوانات جدا می‌سازد، فرایندهای ابتدایی مانند توجه، ادراک و حافظه نیست، بلکه فرایندهای عالی روان‌شناختی مانند استدلال و مفهوم‌برداری است؛ به طوری که تفاوت عمده در کارکردهای روان‌شناختی حیوانات و انسان، مربوط به مبانی اجتماعی و فرهنگی تفکر انسان است که فرایندهای عالی روان‌شناختی، ریشه در تعامل اجتماعی دارند (همان). او همچنین همانند پیاژه، استدلال انتزاعی را مربوط به سنین بلوغ می‌داند. از نظر ویگوتسکی، کودک بر اثر تأثیری که محرک‌ها بر اندام‌های حسی او می‌گذارند و تجزیه و ترکیب‌هایی که در مغز وی صورت می‌گیرد، شناختی از آن محرک‌ها حاصل می‌کند که از احساس ساده آغاز می‌گردد و به استنتاج، فرمول‌بندی، فرضیه‌سازی و فرضیه‌آزمایی راه پیدا می‌کند (صادقی، ۱۳۹۲).

زبان‌شناسان شناختی را می‌توان از جمله مخالفان پیاژه دانست که بر این باور هستند که کاربرد استعاره تخطی از قواعد کنش زبانی نیست، بلکه ابزاری است که از طریق آن می‌توان مفاهیم انتزاعی و پیچیده زبانی را در قالب مفاهیم عینی و ملموس تصور کرد. استعاره از جنبه‌های اساسی زبان و شناخت است که مانند دیگر مفاهیم زبانی به صورت ناآگاهانه و به آسانی توسط کودک از زمان تولد فراگرفته می‌شود و کودکان در سال‌های آغازین زندگی قادر به درک و تولید برخی از مفاهیم استعاری هستند (صادقی ۱۳۹۲، به نقل از گلفام و رنگین‌کمان، ۱۳۸۶).

گاردنر^۱ (۱۹۷۴)، جنتر^۲ (۱۹۷۷)، وسینادو^۳ و همکاران (۱۹۸۴) و همچنین وینر و همکاران (۱۹۸۰)

1. Gardner, H.
2. Gentner, D
3. Vasinadou



نشان دادند که در صورتی که هیچ عاملی بر درک استعاره تأثیر نداشته باشد، کودکان از سن ۴ سالگی توانایی اندکی در پردازش زبان مجازی دارند، هر چند که از کاربرد خلاقانه استعاره‌ها و یا توضیح منطق نهفته در آن‌ها عاجزند. پژوهش‌گران این اختلاف نظر درباره سن درک استعاره در کودکان را متأثر از چند عامل می‌دانند که از جمله می‌توان به نوع صورت استعاره، بافت استعاره، نوع آزمون سنجش درک استعاره و محتوای استعاره اشاره کرد (وسینادو، ۱۹۸۶).

لیکاف (۱۹۹۹) نیز به لحاظ شناختی، انسان را جانوری فلسفی می‌داند و ذهن او را پدیده‌ای جسمانی شده^۱ در نظر می‌گیرد، به این معنی که، یادگیری و شناخت انسان از ابتدا از طریق سیستم حسی- حرکتی و هیجانی آغاز می‌شود و به کمک تجربه محیطی شکل می‌گیرد و سپس در مرحله پیشرفته‌تر با یادگیری زبان، نوبت به مقوله‌بندی پدیده‌های جهان پیرامونی به کمک زبان می‌رسد که شیوه مقوله‌بندی تجربه‌های محیطی به کمک زبان، عمدتاً به شیوه استعاری است (نیلی‌پور، ۱۳۹۰).

1. Embodied mind



نتایج برخی از تحقیقات انجام شده جهت رشد استعاره‌ی کودکان

تاکنون تحقیقات بسیار زیادی جهت درک استعاره‌ی کودکان در داخل و خارج از کشور انجام شده است که البته یافته‌های اغلب پژوهش‌های دهه ۱۹۷۰ در مورد درک استعاره‌ی کودکان هم‌سو با نظر پیاژه هستند اما در عین حال بسیاری از پژوهش‌ها نیز نظر او را تأیید نکرده‌است.

نخستین پژوهش درباره‌ی درک زبان مجازی را اش و نرلو^۱ (۱۹۶۰) انجام دادند. آن‌ها با استفاده از آزمون‌های روان‌شناسی، درک اصطلاحاتی را که به دو حوزه متفاوت اشیای فیزیکی و ویژگی‌های روان‌شناختی، اشاره می‌کردند را در کودکان ۳ تا ۱۲ ساله بررسی کردند. نتایج نشان داد که کودکان اصطلاحات مربوط به اشیای فیزیکی را نسبت به اصطلاحات مربوط به ویژگی‌های روان‌شناختی

1. Asch, S. & Nerlove, H.

بهتر درک می‌کردند و تنها تعدادی از کودکان ۹ ساله و بزرگ‌تر، ارتباط بین این دو حوزه را متوجه می‌شدند. یافته‌های این پژوهش هم‌سو با مدل رشد شناختی پیاژه بود (رقیب‌دوست و همکاران، ۱۳۹۴).

گاردنر (۱۹۷۴) در پژوهشی درک پایه‌ای استعاره‌ها را مورد بررسی قرار داد. آزمودنی‌های این پژوهش ۱۰۱ دختر و پسر در چهار گروه سنی ۳/۵، ۷، ۱۱/۵ و ۱۹ سال و محرک‌های آن پنج جفت صفت از حوزه‌های مختلف دیداری^۱ (روشن/تاریک)، حالات مربوط به چهره^۲ (خوشحال/ناراحت)، شنیداری^۳ (بلند/آهسته)، لامسه^۴ (سخت/نرم) و لفظی-حرکتی^۵ (گرم/سرد) بودند که هر یک از این جفت صفت‌ها به ترتیب به کمک رنگ‌ها، تصاویری از حالات چهره، صداها، اشیا و عبارت‌های توصیفی کوتاه نمایش داده می‌شدند. ابتدا، از هر یک از آزمودنی‌ها خواسته می‌شد که صفت‌های قطبی^۶ را با حوزه‌های مرتبط خود انطباق دهند و معنای تحت‌اللفظی صفت‌ها را بیان کنند، سپس، این صفت را با چهارده حوزه دیگر انطباق داده و معنای ضمنی آن‌ها را بیان کنند. در این پژوهش، شواهدی مبنی بر وجود توانایی برقراری ارتباط بین حوزه‌ای، درک تضادها و قراردادهای فرهنگی در کودکان ۴ ساله مشاهده شد و چنین نتیجه‌گیری شد که کودکان ۴ ساله توانایی پایه‌ای در درک استعاره‌ها و در مجموع، زبان مجازی را دارند. هم‌چنین، رشد درک معنای صفت‌های همه حوزه‌ها با افزایش سن مشاهده شد (صادقی، ۱۳۹۲).

کمتا و اسن (۱۹۷۸) فرضیهٔ اینهلدر و پیاژه (۱۹۶۴) را مبنی بر این که توانایی دسته‌بندی اشتراکی که حدود سن ۱۱ سالگی بروز می‌یابد و پیش نیاز درک استعاره است را مورد بررسی قرار دادند. آزمودنی‌های این پژوهش، ۶۰ کودک از گروه‌های سنی ۴-۵ سال، مقاطع اول تا چهارم دبستان و یک گروه از دانش‌آموزان ۱۳ ساله بودند و همه آن‌ها از بهرهٔ هوشی معمولی و متوسط برخوردار بودند. ۷ استعاره برای هر یک از آزمودنی‌ها به طور جداگانه خوانده شد و آن‌ها می‌بایست این استعاره‌ها را

1. Visual
2. Physiognomic
3. Auditory
4. Tactile
5. Verbal_kinesthetic
6. Polar adjectives

تعبیر می‌کردند. نتایج نشان داد کودکانی که در مرحله پیش‌عملیاتی بودند اغلب نتوانستند استعاره‌ها را تعبیر کنند و اندک تعبیرهای آن‌ها نیز بی‌معنا بود؛ فقط تعابیر و توضیحات کودکانی که اواخر مرحله عملیات عینی و اوایل مرحله عملیات صوری بودند و نیز از توانایی انجام عملیات دسته‌بندی اشتراکی برخوردار بودند، از نظر بزرگسالان قابل قبول بود. بنابراین، مدل مرحله‌ای رشد پیازه مورد تأیید قرار گرفت (صادقی، ۱۳۹۲).

وینر و همکارانش (۱۹۸۰)، تأثیر صورت زبانی در درک استعاره‌ها را از طریق آزمون بیانی تفسیر استعاری و آزمون چندگزینه‌ای در کودکان ۶، ۷ و ۹ ساله بررسی کردند. در این آزمون‌ها، یک جمله استعاری در پنج صورت متفاوت گزاره، تشبیه، استعاره بدون مشبه، قیاس و معما به کودکان عرضه گردید و درک استعاره مورد ارزیابی واقع شد. نتایج نشان از تأثیر نوع صورت زبانی بر درک کودکان داشت؛ به این صورت که درک معما، به دلیل صورت زبانی آشناتر آن، آسان‌تر از صورت‌های دیگر بود، درحالی‌که درک قیاس و استعاره بدون مشبه مشکل‌تر بود. بنابراین می‌توان مدعی شد عوامل زبانی، مانند آشنایی با صورت زبانی استعاره، روشن بودن مقایسه و وجه تشابه استعاری، درک استعاره را تسهیل می‌کنند (رقیب‌دوست و همکاران، ۱۳۹۴).

کیل^۱ (۱۹۸۶) در مقاله‌ای به بررسی این مسئله پرداخت که چگونه افزایش دانش و آگاهی از حوزه‌های مفهومی بر درک استعاره تأثیرگذار می‌باشد. دو نکته انگیزه انجام این پژوهش را ایجاد کرده بود: یکی این که در بسیاری از استعاره‌ها، این حوزه‌های مفهومی هستند که در مجاورت یکدیگر قرار می‌گیرند، نه واحدهای واژگانی و دیگر آن که، وقتی رابطه استعاری جدیدی بین دو حوزه شکل می‌گیرد، بلافاصله پس از آن، ارتباطات استعاری دیگری نیز بین این حوزه‌ها به وجود می‌آید. در این پژوهش، کودکان ۲ و ۴ ساله از نظر توانایی درک استعاره‌های شکل‌گرفته بین هشت حوزه مفهومی مورد آزمایش قرار گرفتند. در تشکیل این هشت حوزه مفهومی، مواردی مدنظر واقع شدند؛ ازجمله اینکه استعاره‌ها از استعاره‌های مرده^۲ یا بسیار آشنا و معمول نباشند و همچنین واژه‌های انتخاب شده از میان واژه‌های معمول و به کار رفته در اغلب مهدکودک‌ها باشند؛ در ادامه دست‌کم پنج عنصر

1. Keil. F

2. Frozen metaphors

برای هر حوزه معنایی نیاز بود. این حوزه‌ها به این قرار بودند: شرایط آب‌وهوایی، جنس پارچه، مزه‌ها، گیاهان، ویژگی جانداران، صداها، انسانی، انواع حیوانات و عناصر مربوط به خوردن و خوراکی‌ها. این حوزه‌ها به شخصیت‌های انسان، ایده‌ها، ماشین‌ها، کتاب‌ها و شغل‌ها بسط یافتند. روال اجرا به این صورت بود که از کودکان خواسته می‌شد معنای برخی جمله‌ها را به آزمون‌گر بگویند و ضمناً بیان کنند که چرا چنین معنایی می‌دهد. نتایج نشان داد که توانش استعاری به عنوان توانش عمومی درک زبان مجازی در یک زمان مشخص رشدی در همه حوزه‌ها بروز نمی‌یابد. کودکان در مورد درک استعاری برخی حوزه‌ها عملکرد بسیار خوبی داشتند، در حالی که در مورد حوزه‌های دیگر چنین نبودند. رشد توانش استعاری، بسیار تحت تأثیر نحوه ساختن حوزه‌ها است. درک کودکان به صورت الگوی یکپارچه "همه یا هیچ" در میان هر یک از حوزه‌ها می‌باشد و توانایی درک استعاری بین عناصر یک حوزه بسیار مرتبط به هم است. این الگو نشان می‌دهد که استعاره‌ها نتیجه تعامل بین همه عناصر یک حوزه هستند و این تعامل فقط بین مفاهیم جداگانه برقرار نمی‌شود. از طرف دیگر، کیل دریافت که تمایزات حوزه‌ای که در فرآیند زبان‌آموزی کودک به لحاظ زمانی زودتر فراگرفته می‌شوند، نخستین حوزه‌هایی هستند که در فرآیند درک استعاری، کودک آن‌ها را درک می‌کند؛ برای نمونه، کودک نخست تمایز جاندار/بی‌جان را فرا می‌گیرد و به همین ترتیب، نخست استعاره انسان/ماشین را درک می‌کند (صادقی، ۱۳۹۲).

واسینادو و ارتونی (۱۹۸۶) استعاره‌ها را در بافت زبانی مطرح کرده و عملکرد کودکان در درک آن‌ها را در قالب روش‌های دیگری غیر از دگرگفت، نظیر آزمون‌های چندگزینه‌ای^۲ و اجرای نمایش^۳ ارزیابی کردند. با بکارگیری این روش‌ها برای سنجش درک استعاره، گروهی از پژوهش‌گران به این نتیجه رسیدند که در صورتی که هیچ عاملی بر درک استعاره تأثیر نداشته باشد، کودکان از سنین ۳-۴ سالگی توانایی اندکی در پردازش زبان مجازی دارند، هر چند در این سنین توانایی کاربرد خلاقانه استعاره‌ها و یا توضیح منطق نهفته در آن‌ها را ندارند و این توانایی به موازات سن و رشد شناختی کودکان به تدریج افزایش می‌یابد.

1. All or none
2. Multiple_choice test
3. Enactment

واسنیادو (۱۹۸۷) مروری بر مطالعات انجام شده در زمینه رشد استعاره‌ها در کودکان انجام داده و اظهار می‌کند که رشد استعاری کودکان روندی پیوسته است و نمی‌توان آن را فرآیندی ناگهانی دانست. وی معتقد است محدودیت دانش و توانایی پردازش اطلاعات در کودکان از عوامل مهم در محدود کردن توانایی‌های استعاری آن‌هاست (منصوری و همکاران، ۱۳۹۶).

وینر و همکاران (۱۹۸۸) تحقیقی در مورد درک استعاره روی کودکان ۶-۸ سال انجام دادند. نتایج این تحقیق نشان داد بین کودکان ۶-۸ سال اختلاف چشم‌گیری در درک استعاره وجود دارد، اما همه کودکان توانستند مثبت یا منفی بودن معنای استعاره را تشخیص دهند (صادقی، ۱۳۹۲).

گنتنر^۱ (۱۹۸۸) در تحقیقی رشد درک استعاره را در کودکان و بزرگسالان بر مبنای "نظریه نگاشت ساختاری"^۲ با هدف نشان دادن تفاوت بین استعاره‌ها (استعاره‌هایی با ویژگی‌های عینی مشترک، استعاره‌هایی با ساختار مرتبط مشترک و استعاره‌های مرکب از هر دو نوع) بررسی کرد. دو آزمون روی سه گروه سنی ۵-۶ سال، ۹-۱۰ سال و بزرگسالان (دانشجو) اجرا شد که از هر گروه سنی ۱۰ نفر حضور داشتند. در هر یک از این دو آزمون، آزمودنی‌ها می‌بایست تفسیری از هر سه نوع استعاره ارائه می‌دادند. نتایج نشان داد که در هر دو آزمون، با افزایش سن آزمودنی‌ها، تفسیر روشن‌تری از استعاره‌های ساختار مشترک داده شد، در حالی که تفاوتی در درک بهتر دو نوع دیگر استعاره با افزایش سن حاصل نشد. گنتنر همچنین در مقاله خود به نتایج متناقضی از مطالعات انجام شده در مورد رشد درک استعاره در کودکان اشاره می‌کند (رقیب‌دوست و همکاران، ۱۳۹۴).

بیالکا - بیکال^۳ (۲۰۰۳)، در پژوهشی تحت عنوان "استعاره در تفکر کودکان پیش از دبستان و کارکرد ذهن" به این امر می‌پردازد که کودکان پیش از دبستان چگونه استعاره را درک می‌کنند و ارتباط میان مبدأ و مقصد استعاری را چگونه به دست می‌آورند. این پژوهش به بررسی ۱۲۰ کودک هلندی زبان در سه گروه سنی ۳ سال و ۳ ماه، ۳ سال و ۹ ماه، ۴ سال و ۳ ماه، ۴ سال و ۹ ماه هم‌چنین ۵ سال و ۹ ماه پرداخته است. آزمون‌های استعاری برای تشخیص درک و کاربرد استعاره از کودکان پرسیده شده‌اند. این آزمون‌ها عبارت‌اند از عکس‌های دوتایی که پنج نوع شاخص استعاری بدن‌مند را به خاطر

1. Gentner
2. Structure mapping theory
3. Bialeka_Pikul, M.

کودکان می‌آورند. این شاخصه‌های بدن‌مند عبارت‌اند از رنگ، شکل، حرکت، اندازه و لامسه که بر اساس هر یک از آن‌ها دو نوع استعاره زبان‌هلندی از کودکان پرسیده شده است. به عنوان مثال، از مشخصه اندازه، دو عبارت استعاری "به چاقی بوم‌غلتون" و "به بلندی زرافه" از کودکان پرسیده شده است. در این پژوهش از میان مشخصه‌های استعاری، مشخصه حرکت و پس از آن، مشخصه رنگ از دیگر مشخصه‌ها برای کودکان قابل درک‌تر بودند و مشخصه اندازه را کودکان با کسب امتیاز کمتری پاسخ دادند (شجاع رضوی و همکاران، ۱۳۹۵).

اُزچالیشکان^۱ (۲۰۰۵) با استناد به نظریه استعاره مفهومی لیکاف و جانسون (۱۹۸۰)، درک برخی از پربسامدترین استعاره‌های زبان ترکی را که بر مبنای حوزه مبدای مکان ساخته شده‌اند، در شصت کودک ۳، ۴ و ۵ ساله ترکی زبان بررسی می‌کند. به گفته وی بیشتر مطالعات پیشین، توانایی کودکان در برقراری رابطه قیاسی بین اشیا بر مبنای شباهت‌ها را، توانایی درک استعاری در کودکان در نظر گرفته‌اند. به گفته او، این نظریه‌ها دو اشکال عمده داشتند: نخست آن که قادر به تبیین یک سیستم عمومی برای درک استعاره‌ها چه در سطح زبانی و چه در سطح مفهومی نیستند. این نظریه‌ها، تفکر استعاری را هم سطح و معادل قیاس بر مبنای یافتن شباهت‌های مفهومی بین اشیا می‌پندارند و از مثال‌های زبانی پراکنده و تصادفی برای ارزیابی درک استعاری کودکان استفاده می‌کند. علاوه بر آن قادر به توضیح این مسأله نیست که چطور این قیاس‌های پراکنده با هم سیستم یکپارچه استعاری را در کودکان به وجود می‌آورند و چگونه هر یک از این قیاس‌های پراکنده به تظاهرات منظم و قاعده‌مند زبانی تبدیل می‌شوند. دومین اشکالی که وی به نظریه شباهت‌ها وارد می‌کند، این است که این نظریه نمی‌تواند ارتباط بین حوزه‌های مبدأ و مقصد در نگاشت استعاره‌ها و نیز سهم هر کدام از این حوزه‌ها را در نگاشت استعاری به طور شفاف و مشخص تبیین کند. از این رو اُزچالیشکان نظریه شباهت‌ها را چارچوب مناسبی برای بررسی فراگیری و درک استعاره‌ها در کودکان ندانسته و نظریه استعاره‌های مفهومی لیکاف و جانسون را به عنوان جایگزینی مناسب که قادر به اصلاح و رفع عیوب نظریه شباهت‌ها است، برمی‌گزیند. به عقیده وی نظریه استعاره‌های مفهومی می‌تواند توضیح جامع و کاملی برای درک استعاره‌ها هم در سطح مفهومی و هم در سطح زبانی ارائه کند. نتایج مطالعه وی نشان می‌دهد که کودکان ۳ ساله درکی از استعاره‌های مطرح شده ندارند. کودکان ۴ ساله می‌توانند این

1. Özçalışkan

استعاره‌ها را در بافت درک کنند و در سن ۵ سالگی توانایی استدلال کودکان در مورد نگاشت استعاری بین دو حوزه آغاز می‌شود. اُزچالیشکان (۲۰۰۷) در مطالعه دیگری درک دو نوع استعاره حرکتی زمان را در کودکان ۴ و ۵ ساله انگلیسی و ترکی زبان بررسی کرده است و نتیجه می‌گیرد کودکان در هر دو زبان انگلیسی و ترکی در سن ۴ سالگی قادر به درک استعاره‌های حرکتی زمان هستند و در سن ۵ سالگی می‌توانند این استعاره‌ها را توضیح دهند (منصوری و همکاران، ۱۳۹۶).

گرژونا (۲۰۰۷) در پایان‌نامه خود تحت عنوان "درک استعاری کودکان پیش از دبستان" به بررسی درک استعاری آن‌ها پرداخت. او در آزمون خود، کودکان دو گروه سنی ۳ و ۵ ساله را در مواجهه با چهار نوع استعاره نو و ناآشنای نحو و معنایی قرار داد و درک آن‌ها را از طریق آزمون دو گزینه‌ای ارزیابی کرد. یافته‌ها نشان داد که کودکان ۵ ساله درک بهتری نسبت به کودکان ۳ ساله دارند و کودکان ۵ ساله فقط تحت تأثیر ساخت نحوی هستند؛ درحالی‌که کودکان ۳ ساله تحت تأثیر ساخت نحوی و حوزه معنایی قرار دارند (شجاع رضوی و همکاران، ۱۳۹۵).

استوارت و واکر^۱ (۲۰۱۰) در مقاله خود به نتایج چند تحقیق، از جمله تحقیق کایننگهام^۲ (۱۹۷۶) اشاره می‌کنند که، در آن، ارتباط بین تعداد استعاره‌های موجود در متن و تأثیر آن بر درک متن بررسی شده است. آزمودنی‌های این تحقیق دانش‌آموزان ۱۲ ساله بودند. برای بررسی درک استعاری، داستانی یک بار با متن بدون استعاره و بار دیگر با متنی شامل چند استعاره به دانش‌آموزان داده شد و سپس دو "آزمون تکمیل متن"^۳ از متن داستان‌ها گرفته شد. نتایج نشان داد درک متن دارای استعاره مشکل‌تر از درک متن بدون استعاره بود. کارتر^۴ (۱۹۷۷) نیز آزمون مشابهی را طراحی کرد و بر مبنای نتایج تحقیق او نیز دانش‌آموزان متن بدون استعاره را بهتر درک کردند (رقیب‌دوست و همکاران، ۱۳۹۴).

روندبلا و اناز^۵ (۲۰۱۰) پژوهشی در مورد درک استعاره و مجاز در گروهی ۴۵ نفره با دامنه سنی ۵-۳۷ سال انجام دادند. آن‌ها در آزمون خود از ۲۰ داستان تصویری کوتاه (۱۰ داستان حاوی استعاره و ۱۰

1. Stewart & Walker
2. Cunningham
3. Cloze Test
4. Carter
5. Rundblad & Annaz

داستان حاوی مجاز) استفاده کرده‌اند. هر داستان از چهار بخش تصویری تشکیل شده بود. آزمون‌گر هر بخش را برای هر یک از آزمودنی‌ها به صورت انفرادی می‌خواند و هم‌زمان تصویر همان بخش را نیز به آزمودنی نشان می‌داد. بخش آخر هر داستان شامل استعاره و یا مجاز مورد نظر بود و در این بخش از آزمودنی خواسته می‌شد آن‌چه را شخصیت اصلی داستان می‌بیند توضیح دهد. اگر آزمودنی پاسخ نمی‌داد، آزمون‌گر با چند پرسش، پاسخ را از کودک دریافت می‌کرد تا بتواند داده‌ها را به درستی تحلیل کند. داستان‌ها طوری طراحی شده بودند که معنای مجازی استعاره و مجاز، پررنگ‌تر از معنای لفظی‌شان باشد. نتایج بیانگر رشد درک استعاره و مجاز با افزایش سن بود، اما درک مجاز در مقایسه با استعاره رشد بیشتری داشت. هم‌چنین، نتایج نشان داد که آزمودنی‌های همه گروه‌های سنی تقریباً ۲۱٪ عملکرد بهتری در درک مجاز داشتند (صادقی، ۱۳۹۲).

جانسون^۱ (۲۰۱۲) برای یادگیری استعاره‌ها در کودکان سه مرحله بر می‌شمارد. در مرحله اول کودک تنها حوزه مبدأ را فرا می‌گیرد. در مرحله دوم کودک با تجربیاتی رو به رو می‌شود که در آن‌ها هر دو حوزه مبدأ و مقصد به طور هم زمان فعال هستند، در این مرحله کودک می‌آموزد تا واژه‌های حوزه مبدأ را با معنا و دستور حوزه مقصد به کار بگیرد و در مرحله سوم کودک از واژه‌ها به طور استعاری استفاده می‌کند در حالی که در آن لحظه هیچ نشانه‌ای از حوزه مبدأ وجود ندارد (منصوری و همکاران، ۱۳۹۶).

ویژنیوسکا^۲ (۲۰۱۷) در مقاله‌ای نتایج پروژه آموزشی "Word Art Awareness" را نشان می‌دهد که در برخی از مدارس ابتدایی در یک محیط شهری (لودز، لهستان) ایجاد شده است. هدف از این مطالعه بررسی دانش استعاری کودکان ۸-۹ ساله و ۹-۱۰ ساله در درک استعاره‌های شادی، غم، عشق، نفرت و ترس بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌ها و همچنین بر مبنای حوزه‌های مبدأ و مقصد بود. بر اساس نتایج یافته شده با افزایش سن شرکت کنندگان درک استعاری نیز بهبود پیدا می‌کرد. افراد در گروه سنی بالاتر می‌توانستند با توانایی‌های زبانی و ارتباطات بهتر، افکار خود را بیان کنند، افراد با سن کمتر در تولید جملات دستوری صحیح مخصوصاً در هنگام اتصال کلمات به هم با مشکلاتی مواجه بودند؛ همچنین کودکان ۸ تا ۹ ساله مفهوم احساسات را درک می‌کردند اما معنای لغوی استعاره‌های مرتبط با آن را بخوبی متوجه نمی‌شدند.

1. Johnson
2. Monika Wiśniewska_Kin

در پژوهش‌های فارسی می‌توان به چوپان‌زاده (۱۳۸۵) اشاره کرد که در پایان‌نامه خود به بررسی کاربرد استعاره در گفتمان آموزشی در چارچوب رویکردی ارتباطی پرداخته است که این رویکرد حاصل ترکیب جنبه‌هایی از نظریه شناختی استعاره و رویکرد شناختی کامرون^۱ است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، بسامد استعاره‌های زبانی و متعارف بالاتر از بسامد سایر استعاره‌ها و بسامد استعاره در گفتمان بیش‌تر از بسامد آن در نوشتار است (رقیب‌دوست و همکاران، ۱۳۹۴).

گلفام و رنگین‌کمان (۱۳۸۶) در مقاله "فراگیری استعاره در کودکان پیش‌دبستانی" به بررسی درک استعاری کودکان ۳-۶ سال پرداخته‌اند. در این پژوهش ۱۰ آزمودنی مورد بررسی قرار گرفت و با نشان دادن تصاویری با مفهوم استعاری، بررسی شعرهای کودکان در کودکان و داستان‌گویی به کودکان در قالب تصویر، این پژوهش را انجام دادند. نتایج این بررسی بر آن شد که کودکان در سنین پیش از دبستان قادر به فهم استعاره هستند و توانایی آن‌ها با افزایش سن رشد می‌کند. کودکان در ابتدا با مفاهیم ملموس آشنا می‌شوند و سپس استعاره‌های انتزاعی را فرا می‌گیرند.

شادمانی زرنگ (۱۳۸۷) نیز، در پایان‌نامه خود، تأثیر استعاره بر آموزش خلاقانه را بررسی کرده‌است. این پژوهش بر پایه دیدگاهی شناختی به استعاره می‌نگرد و از میان سه نظریه رفتارگرایی^۲، شناختی و ساخت‌گرایی در حوزه یادگیری، نظریه شناختی را مبنا قرار می‌دهد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش استعاری با یادگیری و میزان ماندگاری مطالب در ذهن یادگیرنده رابطه معناداری دارد (رقیب‌دوست و همکاران، ۱۳۹۴).

شریفی و شیروان (۱۳۸۹) استعاره‌های به کار رفته در ۱۰ کتاب داستان در رده سنی کودکان و نوجوانان را بررسی کرده‌اند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که مهم‌ترین و پر بسامدترین استعاره در کتاب‌های گروه سنی "الف" و "ب" شخصیت بخشی به حیوانات، خوراکی‌ها و اشیا است. در کتاب‌های نوجوانان تنوع استعاره‌های به کار رفته بیشتر بوده و شامل ضرب‌المثل‌ها و اصطلاحات و استعاره‌های مفهومی و ساختاری نیز می‌شوند (منصوری و همکاران، ۱۳۹۶).

صادقی (۱۳۹۲) در پایان‌نامه خود به عنوان "فرآیند رشد درک استعاره در کودکان ۶-۸ ساله فارسی

1. Cameron

2. Behaviorism

زبان "توانایی درک استعاره را مورد بررسی قرار داده است و به این نتیجه رسیده است که کودکان در سنین پایین دارای توانایی اندکی در درک استعاره هستند و با رشد عقلی و سنی، استنباط و درک استعاره آن‌ها افزایش می‌یابد.

رقیب‌دوست و صادقی (۱۳۹۴) با بررسی درک استعاره‌های ادراکی-گزاره‌ای، روان‌شناختی-تناسبی، ادراکی-تناسبی و روان‌شناختی-گزاره‌ای در دسته‌ای از کودکان ۶-۸ سال، در مقاله "فرآیند رشد درک استعاره در کودکان ۶-۸ ساله فارسی‌زبان" به این نتایج دست یافتند که کودکان فارسی‌زبان در هریک از گروه‌های سنی ۶، ۷ و ۸ سال، درجات متفاوتی از توانایی در درک انواع استعاره را نشان می‌دهند و همچنین، استعاره‌های ادراکی-گزاره‌ای، برای هر سه گروه سنی، ساده‌ترین و استعاره‌های روان‌شناختی-تناسبی برای هر سه گروه سنی دشوارترین نوع استعاره‌ها هستند. میزان دشواری استعاره‌های روان‌شناختی-گزاره‌ای و ادراکی-تناسبی نیز ممکن است برای آزمودنی‌های سه گروه سنی متفاوت باشد. نتیجه دیگر حاصل از این تحقیق این است که، درک استعاره در کودکان روند رشدی دارد؛ یعنی با افزایش سن و رشد شناختی، قدرت درک و تفسیر کودکان از مفاهیم استعاری افزایش می‌یابد و در نهایت آن‌که با وجود تأثیر ساخت نحوی استعاره‌ها بر عملکرد کودکان ۶ ساله، آن‌ها بیشتر تحت تأثیر حوزه معنایی استعاره‌ها هستند، در حالی که کودکان ۷ و ۸ ساله بیش‌تر از ساخت‌های نحوی استعاره‌ها تأثیر می‌پذیرند.

شجاع رضوی و همکارانش (۱۳۹۵) به بررسی فرآیند رشد درک استعاره بدن‌مند در کودکان ۲ تا ۵ سال فارسی‌زبان پرداختند و به این نتایج دست یافتند که کودکان در حدود ۲ سالگی نشانه‌هایی از درک استعاره بدن‌مند را دارا هستند اما درک بهتر استعاره‌ها نیازمند رشد شناختی بیشتر در سنین بالاتر است بنابراین ایشان به رابطه مستقیم بین رشد سنی و شناختی کودکان اشاره کردند و اینکه کاربرد استعاری عبارات توسط این گروه‌های سنی به هیچ وجه تصادفی نیست، بلکه از پیوند نظام‌مند میان حوزه دریافت فیزیکی و حوزه ادراک ذهنی و شناختی کودکان سرچشمه گرفته است.

در مقاله "فراگیری استعاره‌های حرکتی زمان در کودکان فارسی‌زبان" که توسط منصوری و همکارانش (۱۳۹۶) نوشته شده است، ۱۲۱ کودک در گروه‌های سنی ۳ تا ۷ سال را مورد آزمون قرار داده‌اند. در بخش نخست پژوهش، آزمونی برای ارزیابی درک انواع استعاره‌های حرکتی زمان در زبان فارسی

طراحی شده است و در بخش دوم، این آزمون در گروهی از کودکان فارسی زبان به اجرا در آمده است. تحلیل‌های این آزمون نشان داده است که کودکان در درک استعاره‌ها تفاوت‌های فردی نشان می‌دهند اما درک تمام انواع استعاره‌های حرکتی زمان در کودکان ۳ ساله تفاوت معناداری با درک این استعاره‌ها با بقیه گروه‌های سنی مورد آزمایش دارد. تحلیل داده‌ها نیز بیانگر این مطلب بود که کودکان فارسی زبان استعاره حرکت ناظر را در سن ۴ سالگی، استعاره حرکت زمان را در سن ۵ سالگی، استعاره حرکت ناظر و زمان را در سن ۶ سالگی و استعاره حرکت بی‌ناظر را در سن ۷ سالگی درک می‌کنند.

نتیجه‌گیری

با توجه به بررسی و بیان دیدگاه‌ها، تحقیقات و نظریات مختلف در خصوص درک استعاره و همچنین فهم آن در کودکان، می‌توان به پیچیده بودن درک استعاره در زبان اذعان داشت و این موضوع را مد نظر داشت که برای تبیین دقیق فرآیند فراگیری استعاره راه زیادی در پیش است. به ظاهر هیچ یک از نظریات در درک استعاره بی‌نقص نیست و همچنان ابهاماتی در این روند تکاملی وجود دارد اما آنچه که مسلم است این است که کودکان در سنین پایین دارای توانایی اندکی در درک استعاره هستند و با رشد عقلی و سنی، استنباط و درک استعاره در آن‌ها افزایش می‌یابد. بنابراین، درک بهتر استعاره‌ها نیازمند رشد شناختی بیشتر در سنین بالاتر است و همچنین کودکان اصطلاحات مربوط به مفاهیم عینی را نسبت به اصطلاحات مربوط به مفاهیم انتزاعی بهتر درک می‌کنند و تمایزات حوزه‌ای که در فرآیند زبان‌آموزی کودک به لحاظ زمانی زودتر فراگرفته می‌شوند، نخستین حوزه‌هایی هستند که در فرآیند درک استعاری، کودک آن‌ها را درک می‌کنند.

کتابنامه

۱. پورفرج حسنگلو، م. (۱۴۰۰). مقایسه درک استعاره در تک زبانه‌های فارسی و دو زبانه‌های فارسی - انگلیسی گروه سنی ۱۶ تا ۵۰ سال شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات. گروه زبان‌شناسی.
۲. چوپان‌زاده، م. (۱۳۸۴). بررسی استعاره در گفت‌وگو آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
۳. رقیب‌دوست، ش. و صادقی، ش. (۱۳۹۴). فرآیند رشد درک استعاره در کودکان ۶-۸ ساله فارسی‌زبان. *زبان‌شناخت*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال ششم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۴، ۱۶۰-۱۳۷.
۴. زیگلر، ر. و. م. و. آلیبانی. (۱۳۸۷). *تفکر کودکان: روان‌شناسی رشد شناختی*. ترجمه و تلخیص سید کمال خرازی. ج ۲. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
۵. شادمانی زرنک، ف. (۱۳۸۷). *تأثیر استعاره بر آموزش خلاقانه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
۶. شجاع رضوی، س. روشن، ب. پورابراهیم، ش. و صیوری، ن. (۱۳۹۵). بررسی فرآیند رشد درک استعاره بدن‌مند در کودکان دو تا پنج سال فارسی‌زبان. *دوماهنامه جستارهای زبانی*. ۷۵. ش ۵ (پیاپی ۳۳)، آذر و دی ۱۳۹۵، ص ۲۹۳-۳۱۰.
۷. شریفی، ش. و حامدی شیروان، ز. (۱۳۸۹). بررسی استعاره در ادبیات کودک و نوجوان در چارچوب زبان‌شناسی شناختی. *تفکر و کودک*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال اول. شماره دوم. پاییز و زمستان ۱۳۸۹. ص ۳۹-۶۳.
۸. شفیع‌ی کدکنی، م. (۱۳۶۸). *موسیقی شعر*. تهران: آگاه.
۹. صادقی، ش. (۱۳۹۲). ارزیابی رشد استعاره در کودکان فارسی‌زبان: بررسی مقایسه‌ای. *علم زبان*. سال ۱، شماره ۱، زمستان ۱۳۹۲. ۱۴۵-۱۶۷.
۱۰. صادقی، ش. (۱۳۹۲). *فرآیند رشد درک استعاره در کودکان ۶-۸ ساله فارسی‌زبان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۱. صفوی، ک. (۱۳۹۷). *درآمدی بر معنی‌شناسی*. انتشارات سوره مهر (وابسته به حوزه هنری). پژوهشگاه فرهنگ و هنر اسلامی.
۱۲. کوچش، ز. (۱۳۹۸). *مقدمه‌ای کاربردی بر استعاره*. ترجمه شیرین پورابراهیم. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت). پژوهشگاه تحقیق و توسعه علوم انسانی.
۱۳. گلفام، ا. (۱۳۸۱). زبان‌شناسی شناختی و استعاره. *فصل‌نامه تازه‌های علوم شناختی*، ش ۱۵، ۵۹-۶۴.
۱۴. گلفام، ا. رنگین کمان، فرانک. (۱۳۸۶). فراگیری استعاره در کودکان پیش از دبستان. *نشریه مجموعه*

مقالات دانشگاه علامه طباطبائی: سال ۱۳۸۶ - شماره ۲. صفحات: از ۷۰۸ تا ۷۱۸.

۱۵. مشعشی، پ. (۱۳۸۰). **استعاره در زبان فارسی از دیدگاه معنی‌شناسی شناختی**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی.

۱۶. منصوری، ب. نعمت‌زاده، ش. و افراشی، آ. (۱۳۹۶). فراگیری استعاره‌های حرکتی زمان در کودکان فارسی زبان. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. **دوفصل نامه علمی پژوهشی زبان‌شناخت**. سال هشتم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶. ۱۳۷-۱۶۲.

۱۷. نیلی‌پور، ر. (۱۳۹۰). پرسش‌های معرفت‌شناختی درباره مبانی زیست‌شناختی زبان. **مجموعه مقالات نخستین هم‌اندیشی عصب‌شناسی زبان**. شهلا رقیب‌دوست. تهران: انجمن زبان‌شناسی ایران و اهورا. ۹۷-۱۱۱.

۱۸. هاوکس، ت. (۱۳۷۷). **استعاره**. ترجمه فرزانه طاهری. تهران: انتشارات نشر مرکز.

۱۹. یونسی، آ. (۱۳۹۶). سقوط و ظهور استعاره: سیر تاریخی استعاره در فلسفه. اسفار. **دو فصلنامه علمی و تخصصی دین‌پژوهی**. سال سوم. شماره ۶. پاییز و زمستان.

20. Asch, S. and H. Nerlove. (1960). "The Development of Double Function Terms in Children: An Exploratory Study", in B. 22. Kaplan and S. Wapner (eds.). *Perspectives in Psychological Theory*, New York: International Universities Press.

21. Bialeka_Pikul, M. (2003). "Metaphors in preschool child thinking about the mind". *Journal Psychology of Language and Communication*. Vol. 17. No. 2. pp. 37_47.

22. Black, M. (1962). *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

23. Breal, M. (1897). *Essai de Semantique*. Paris.

24. Chacko, G, Goud. M. K, Priya. G. K. (2017). Metaphor Comprehension and Use by in Monolinguals and Bilinguals. Institute of Speech and Audiology, Sweekaar Academy of Rehabilitation Sciences, India. *International Journal of Current Research* Vol 9, Issue, 11, pp.60883_60892, November, 2017. ISSN: 0975_833X.

25. Cometa, M. S. & M. E. Eson. (1978). Logical operations and metaphor interpretation: A Piagetian model. *Child Development*, 49, 649_659.

26. Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*, Edinburgh University Press

27. Gardner, H. (1974). Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains. *Child Development*, 45, 84_91.

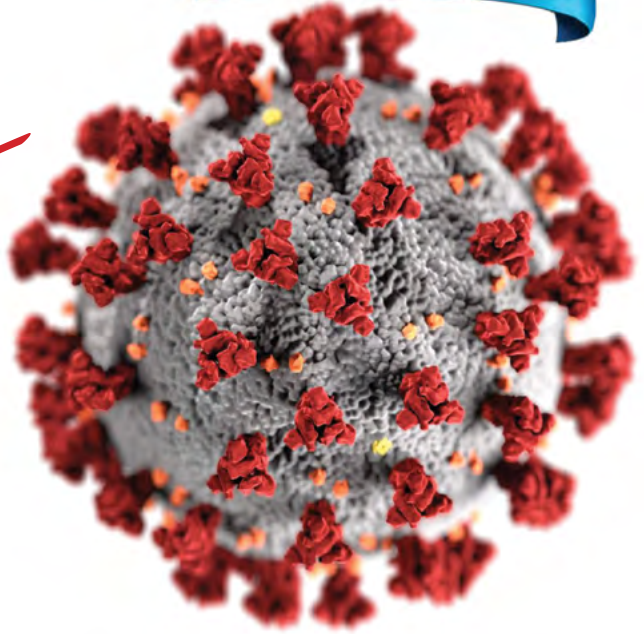
28. Gentner, D. (1988). "Metaphor as Structure Mapping: The Relational Shift", *Child Development*, 59.

29. Gibbs, R.W. (2007). *Idioms and Formulaic Language*. Oxford Handbook of Cognitive Linguistics, D. Geeraerts and H. Cuyckens (Eds). Oxford University Press.

30. Glucksberg, S., & B. Kaysar. (1993). How metaphors work. In A. Ortony (Ed.) (2nd Ed.). *Metaphor and thought* (401_424). Cambridge: Cambridge University Press.

31. Grzywna, K. (2007). *Metaphor comprehension by preschool children*. M. A. thesis. University of Adama Mickiewicza.
32. Inhelder, B., & J. Piaget. (1964). *The early growth of logic in the child*. New York: Norton.
33. Johnson, C. D. (2012). *Memory, metaphor, and Aby Warburg's Atlas of images*. Cornell University Press.
34. Keil, F. C. (1986). "Conceptual domains and the acquisition of metaphor". *Cognitive Development*, 1, 73_96.
35. Knowles, M. & Moon, R. (2006). *Introducing metaphor*. London & New York: Routledge
36. Lakoff, G., & M. Johnson. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
37. Lakoff, G. Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books
38. Landua, M. J. (2017). Using Metaphor to find Meaning in Life. Review of General Psychology 2017. *American Psychological Association 2018*, Vol. 22, No. 1, 62-72
39. Ortony, A. (1993). Metaphor, language, and thought. In A. Ortony (Ed.) (2nd Ed.). *Metaphor and thought* (1_16). Cambridge: Cambridge University Press.
40. Özcaliskan, S. (2005). On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? *Journal of Child Language*, 32(02), 291_318.
41. Özçal şkan, Ş. (2007). Metaphors we move by: Children's developing understanding of metaphorical motion in typologically distinct languages. *Metaphor and Symbol*, 22(2), 147_168.
42. Piaget, J. (1952). *The Origin of Intelligence in Children*. New York, International University Press.
43. Rundblad, G., & D. Annaz. (2010). Development of metaphor and metonymy comprehension: Receptive vocabulary and conceptual knowledge". *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 547_563.
44. Stewart, P. and E. Walker (2010). "*Comprehending Metaphorical Language*", (retrieved from EBSCOhost database, date of access: 11 Dec. 2011).
45. Vosniadou, S., & A. Ortony. (1986). Testing the metaphoric competence of the young child: Paraphrase vs. enactment. *Human Development*, 29, 223_234.
46. Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child development*, 870_885.
47. Winner, E., M. Engel, and H. Gardner (1980). "Misunderstanding Metaphor: What's the Problem?", *Experimental Child Psychology*, 30.
48. Winner, E., J. Levy, J. Kaplan, & E. Rosenblatt. (1988). Children's understanding of nonliteral language. *Journal of Aesthetic Education*, 22, 1, 51_63.
49. Winter, S. L. (1995). A Clearing in the Forest. *Metaphor and Symbolic Activity* 10: 223_245.
50. Wiśniewska_Kin, M. (2017). Children's Metaphor Comprehension and Production. *The New Educational Review*. DOI: 10.15804/tner.2017.48.2.07

استعاره‌های مفهومی کووید ۱۹^۱ در اخبار اقتصادی



رپتسکایا ایوار^۲
ایوانوا ای. جی.^۳
نویسنده مسئول: کاترینا رپتسکایا^۴
برگرداننده: پژند سلیمانی

چکیده

پژوهش حاضر با تجزیه و تحلیل سازنده‌ترین مفاهیم استعاری مورد استفاده برای توصیف رویدادها و پیامدهای همه‌گیری کووید ۱۹ به بررسی استعاره‌های مفهومی می‌پردازد. این مقاله با ارائه مبانی نظری مختصری از مطالعه، مفهوم و انواع استعاره‌های مفهومی را از دیدگاه رویکرد شناختی مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. پیکره پژوهش، مقالات اقتصادی انگلیسی است که موضوعات مربوط به همه‌گیری ویروس کرونا را پوشش می‌دهند. تجزیه و تحلیل پیکره انتخاب شده امکان ارزیابی حوزه‌های علمی را در منابع فراهم کرد که استعاره‌هایی در مورد بیماری همه‌گیر کووید ۱۹ به کار بردند. نتایج به دست آمده رواج استعاره در رسانه، اهمیت آن برای درک موقعیت‌های پیچیده، انتقال مؤثر ایده‌ها و تأثیرگذاری بر مخاطب را اثبات می‌کند.



پژند سلیمانی
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
pajand_soleymani@atu.ac.ir

کلیدواژه‌ها: مدل استعاری، استعاره مفهومی، بازنمایی، کووید-۱۹، اخبار اقتصادی.

1. Covid 19
2. Repetskaya E.R.
3. Ivanova A.G
4. Katerina.Repetskaya

۱. مقدمه

به دلیل وضعیت موجود ناشی از گسترش عفونت کروناویروس در سال ۲۰۱۹، که به آن ویروس کرونا یا کووید-۱۹ نیز می‌گویند، جامعه مدرن هنوز در حال گذر از یک سری تغییرات اساسی است. این بیماری همه‌گیر به دلیل غیرقابل پیش بینی بودن، سرعت انتشار زیاد و جهانی بودنش، تغییرات قابل توجهی در زندگی مردم ایجاد کرده‌است. عظمت همه‌گیری در نشریات متعدد مرتبط با پزشکی و سایر زمینه‌های علمی، فرهنگی، اقتصادی، آموزشی و سیاسی مورد بحث، توضیح و تفسیر قرار گرفته‌است.

از آغاز همه‌گیری، رسانه‌های جمعی مملو از اطلاعاتی در مورد وضعیت سلامت مردم در کشورهای مختلف و مقالات، سرشار از اصطلاحات پزشکی بودند. با این حال، برای اینکه پیام‌ها به شکل قابل فهم و جذاب‌تر منتشر شوند، رسانه‌های جمعی در متون خبری از تعداد بیشتری از نواژه‌ها و همچنین تفسیرهای غیر استاندارد به زبان‌های مختلف از موضوعات حیاتی استفاده کردند. معنی‌ای که واضح‌ترین و مختصرترین پدیده‌های مختلف را توصیف می‌کند، استعاره است. با ظهور نواژه‌های جدید و ترکیب‌های استعاری، جنبه زبانی ویروس کرونا موضوع جدیدی برای تحقیقات زبان‌شناسی شد.

۲. روش تحقیق

هدف از این تحقیق، تحلیل زیاترین مدل‌های استعاری همه‌گیری کووید ۱۹ در متن مقالات اقتصادی است.

علی‌رغم تجزیه و تحلیل زبان‌شناختی در مورد تحولاتی که پس از گسترش ویروس کرونا به وجود آمد، طبقه‌بندی‌ای از استعاره‌های مفهومی که مشخص‌کننده پدیده همه‌گیری هستند، ارائه نشده‌است.

پیکره‌ای که برای این پژوهش انتخاب شده است، سی مقاله از روزنامه‌های تایمز^۱ و فایننشال تایمز^۲ (FT) هستند که به صورت دیجیتالی در بازه زمانی ماه مارس ۲۰۲۰ تا فوریه ۲۰۲۲ منتشر شده‌اند.

1. Times

2. Financial Times

لازم به ذکر است که رویکرد شناختی، روش‌های دقیقی برای شناسایی استعاره‌های مفهومی ندارد [ص ۲۱۵]. بنابراین، ما برای انتخاب داده‌ها بر معیارهای زیر تکیه کردیم: اصطلاحات کووید ۱۹، ویروس کرونا، کرونا، همه‌گیری در ترکیب‌هایی که به صورت استعاری قابل فهم باشند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش نمونه‌گیری پیوسته و روش طبقه‌بندی استفاده شده است.

۳. پیشینه تحقیق

استعاره‌ها، نگرش به شیء یا پدیده توصیف شده را بیان می‌کنند و به تعامل دیالکتیکی متون و گفتمان‌های فردی کمک می‌کنند. در تعریف سنتی، استعاره یک پدیده زبانی، یک شخصیت بلاغی و یا "تزئین" گفتار است که برای اهداف هنری استفاده می‌شود [ص ۹۳]. با این حال، رویکرد شناختی جورج لیکاف و مارک جانسون^۱، زبان‌شناسان آمریکایی، تعریف استعاره را به طور کامل تغییر داد. در زبان‌شناسی شناختی، نظریه استعاره مفهومی بازتاب بسیار زیادی داشت. این نظریه به طور کامل در کتاب لیکاف و جانسون «استعاره‌هایی که ما با آن زندگی می‌کنیم»^۲ که در سال ۱۹۸۰ انتشار یافته، فرمول‌بندی شده است.

بحث کلیدی آن‌ها این است که نظام مفهومی یک فرد به صورت استعاری نظم می‌یابد و تعریف می‌شود. استعاره‌ها به این دلیل که در نظام مفهومی یک شخص وجود دارند، ممکن می‌شوند. از آنجایی که ارتباطات زبانی مبتنی بر نظام مفهومی یک فرد است، زبان به عنوان مهم‌ترین منبع اطلاعات در مورد این نظام عمل می‌کند. استعاره‌های مفهومی بنیادی هستند، آن‌ها عمیقاً در فرآیند تفکر نفوذ می‌کنند. به همین دلیل است که «استعاره» آن‌ها توسط گویندگان احساس نمی‌شود و تحقق نمی‌یابد.

رویکرد مفهومی انواع زیر را از استعاره‌های مفهومی متمایز می‌کند: ساختاری^۳، جهتی^۴،

1. George Lakoff & Mark Johnson
2. Metaphors We Live By (1980)
3. structural
4. orientational

هستی‌شناختی^۱.

استعاره‌های ساختاری، یک نظام استعاری را نشان می‌دهند که در آن یک مفهوم انتزاعی (هدف) بر حسب مفهوم (منبع) به طور مشخصی ارائه می‌شود. ویژگی مهم این استعاره‌ها توانایی آن‌ها در «برجسته کردن» یا «پوشاندن» برخی از جنبه‌های یک مفهوم خاص است.

استعاره‌جهتی شامل روابط ویژه‌ای است و به ما کمک می‌کند تا نظامی از ایده‌هایی را ارائه کنیم که آن را با تعاملات بشری در فضا مقایسه می‌کند. مهم‌ترین مفاهیم توسط یک یا چند استعاره‌جهتی سازماندهی می‌شوند که با یکدیگر ادغام شده‌اند.

استعاره‌های هستی‌شناختی به درک حسی وقایع، اعمال، احساسات و ایده‌ها به‌عنوان عینیات و موجودات مجزا کمک می‌کنند.

۴. بحث

همه‌گیری کووید ۱۹ منجر به مطالعات زبانی مختلفی شده است. برخی از آن‌ها استفاده از استعاره‌های مفهومی را برای توصیف رویدادهای مرتبط با شیوع و پیامدهای ویروس کرونا مد نظر قرار داده‌اند.

فی جون‌هوی^۲ مقاله سفید «اقدامات چین برای مقابله با همه‌گیری ویروس کرونا» را تحلیل کرده‌است. یک سند رسمی که به تجربه مقابله با همه‌گیری کووید ۱۹ در چین پرداخته است [۵، ص ۲۱۷-۲۲۲]. این تحقیق نشان داد که متن مذکور، مملو از استعاره‌های هستی‌شناختی و نظامی، استعاره‌های حرکتی و امتحانی^۳ است. کاربرد پیچیده استعاره‌های مفهومی در گفتمان و اقدامات پیشگیری و کنترل همه‌گیری، نظام مشترکی از شیوه‌های اجتماعی را ایجاد می‌کند که اساساً هدف آن شکست دادن همه‌گیری است. علاوه بر این، مقاله سفید، ایده‌های چین در مورد مهار جهانی همه‌گیری را توضیح می‌دهد و نقش چین را به عنوان یک قدرت بزرگ مسئول در این زمینه روشن می‌سازد.

1. ontological

2. Fei Junhui

3. military and anthropomorphic metaphors, metaphors of movement and exam

رایچوا ای.ای و سوروکا اس.اس^۱ تصویر ویروس کرونا را در گفتمان سیاسی روسیه و جمهوری چک تحلیل کرده‌اند [۲، ص ۷۱-۸۱]. نویسندگان نتیجه می‌گیرند که استعاره‌های مفهومی مبتنی بر ایده‌های کلیشه‌ای موجود در فرهنگ هستند که بیشترین تأثیر را بر گیرنده^۲ دارند. انتخاب یک استعاره خاص، تحت تأثیر ترکیب شرایط خاص و بافت متن است. با کمک استعاره‌های مفهومی، گوینده مهم‌ترین ویژگی‌های عینی را شناسایی می‌کند، آن‌ها را تفسیر می‌کند و تصویری از ویروس کرونا در ذهن گیرنده ایجاد می‌کند.

ای. دوکن دو سن پرو و ا. مسید بلانکو^۳ با مقایسه دو حوزه: 'کووید ۱۹ یک جنگ است' و 'کووید ۱۹ یک ورزش است'، تأثیر همه‌گیری ویروس کرونا را بر وضعیت روانی افراد مورد مطالعه قرار می‌دهند. استعاره‌های مبتنی بر مفهوم جنگ، اضطراب افراد را نسبت به رویدادهای دوران شیوع بیماری همه‌گیر به شدت افزایش می‌دهد و باعث ایجاد احساسات منفی می‌شود. در عین حال، استعاره‌های ورزشی تنش و حالت منفی افراد را کاهش می‌دهد. این موارد درباره اقدامات برای مبارزه با همه‌گیری، تأثیر قابل توجهی بر افکار عمومی دارند [۳، ص ۳۷-۴۷].

کوپینا ان. ای^۴ مطالعه‌ی مقطعی عمیقی در مورد جنبه زبانی همه‌گیری کووید ۱۹ انجام داد. نویسنده بر اساس متون مطبوعات روسیه، توسعه کلمه‌محور فرهنگ ملی را مورد بررسی قرار می‌دهد: شکل‌گیری لایه خاصی از واژگان موضوعی حال حاضر، ظهور استعاره‌ها در بافت اتفاق پیش آمده.

تمرکز این مقاله بر رنگ آمیزی ابراز احساسات کلمات موضوعی است. به عنوان مثال: کلمات 'ویروس' و 'قرنطینه' سبب وحشت می‌شوند. استعاره‌ها وضعیت پراسترس جامعه را تشخیص می‌دهند. کوپینا ان. ای در مقاله مذکور به این نتیجه رسید که استعاره‌ها به عنوان ابزاری برای تشخیص عملی وضعیت اخلاقی و روانی جامعه و وضعیت اقتصادی فعلی عمل می‌کنند.

1. Rycheva E.A. and Soroka S.S.
2. recipient
3. A. Doquin de Saint Preux and O. Masid Blanco
4. Kupina N.A.

۵. یافته‌ها:

۱- 'کووید ۱۹ یک جنگ است.'

تجزیه و تحلیل متون نشان داد که رویدادهای دوره همه‌گیری، اغلب به عنوان رویدادهای جنگی توصیف و به طور استعاری با عملیات نظامی و حملات جنگی مقایسه شده‌اند که با ظهور ناگهانی ویروس کرونا، گسترش آن در سراسر جهان و پیامدهای آن برای بشریت توضیح داده شدند. نمونه‌هایی از استعاره‌های نظامی را در اخبار اقتصادی در نظر گرفته‌ایم: 'در حالی که همه‌گیری شکست نخورده است^۲، در پاسخ به حمله^۳، مراقبت‌های بهداشتی در حال پیشرفت هستند.' (افتی، ۲۰/۰۷/۳۱)، 'نبرد اسکاتلند با کرونا ویروس بر لبه چاقو است'^۴ (تایمز، ۲۱/۰۷/۱۶). 'محققان نرم‌افزاری درست کرده‌اند که برای مبارزه با کووید-۱۹ با تجزیه و تحلیل داده‌ها طراحی شده است' (تایمز، ۲۰/۱۲/۱۳). 'ما یک دشمن مشترک^۵ داریم و آن دشمن، این ویروس است' (تایمز، ۲۱/۰۷/۲۹).^۶

افعال، متعلق به حوزه‌ی مبدأ «جنگ» همیشه برای توصیف مبارزه (نبرد، ضرب و شتم، مبارزه، دفاع، جنگ، درگیری) با بیماری‌های مختلف و تأثیرات ناشی از آن‌ها بر جامعه استفاده می‌شود. هنگام توصیف وقایع دوران شیوع ویروس کرونا، استعاره‌های زیر مرتباً در متون اخبار اقتصادی مشاهده می‌شد: دشمن نامرئی، سلاح جهانی، پیشروی^۷، حمله، نبرد کرونا، مبارزه با ویروس کرونا/کووید ۱۹، دفاع، ضربه زدن و غیره. اقدامات دولت‌ها و شرکت‌ها به عنوان یک جنگ با پیامدهای اقتصادی و مالی متأثر از ویروس کرونا در نظر گرفته می‌شوند: 'اعتماد رهبران تجاری با شیوع ویروس کرونا از بین رفته است' (تایمز، ۲۰/۰۳/۱۰).

1. COVID-19 IS A WAR
2. pandemic has not been beaten
3. healthcare response
4. Scotland's battle against coronavirus is on a knife edge
5. one shared enemy
6. While the pandemic has not been beaten, the healthcare response is making progress (FT, 31/07/20) [13]. Scotland's battle against coronavirus is on a knife edge (The Times, 16/07/21).
Researchers have created an app designed to fight COVID-19 by analysing data (The Times, 13/12/20). "We have one shared enemy and that enemy is the virus" (The Times, 29/07/21)
7. hit to growth

۲- کووید ۱۹ یک بلای طبیعی است.^۱

در مقایسه، استعاره تقریباً به اندازه ویروس کرونا و پیامدهای آن با پدیده‌های طبیعی زیبایی دارد:

استعاره موج اول / دوم / جدید / پاییز کووید-۱۹ کاملاً وارد زبان شده‌اند:

کارگران ایالات متحده و بریتانیا بیشتر نگران موج دوم^۲ بودند. (FT، ۲۴/۰۸/۲۰). ایالات متحده به دنبال این است که موج اخیر همه‌گیری ویروس کرونا^۳ را تحت کنترل درآورد. (FT، ۲۱/۱۱/۲۰)

به خصوص منابع مکرر برای توصیف پیامدهای اقتصادی و اجتماعی این بیماری همه‌گیر مخرب، از بلایای طبیعی استفاده کرده‌اند که مردم و اقتصاد در برابرشان ضعیف هستند (طوفان کرونا، گردباد کووید، زلزله کرونا، فاجعه کووید، هرج و مرج کووید): چگونه وام دهندگان آفریقای جنوبی برای اولین بار از طوفان کرونا نجات پیدا کردند. (FT، ۲۱/۱۲/۲۰). اگر خروج بریتانیا از اتحادیه اروپا یک سرعت‌گیر همیشگی برای اتحادیه باشد، ویروس کرونا یک زلزله است (FT، ۲۱/۰۳/۲۰). پرداخت غرامت برای هرج و مرج ایجاد شده توسط کووید ۱۹ (تایمز، ۲۱/۱۲/۲۰).

۳- کووید ۱۹ یک جاندار / موجود انسانی است.^۴

به دلیل ماهیت جهانی این استعاره، اغلب از تصاویری از حوزه فعالیت‌های انسانی استفاده می‌شود که به ویروس اجازه می‌دهد همه‌گیری را منتقل کند: بازار قبلاً در حال رشد بود، اما کووید افراد بیشتری را به آزمایش‌های کرونا عادت داده است^۵ (FT، ۲۲/۰۱/۲۰). آیا این روش اصلی ما برای فهم این مطلب است که ویروس کرونا بین ما در حال حرکت^۶ است؟ (تایمز، ۲۰/۰۳/۲۰). کووید باید پاسخگوی^۷ چیزهای زیادی باشد (تایمز، ۲۲/۱۲/۲۰).

1. COVID-19 IS A NATURAL DISASTER
2. Second wave
3. recent wave of the coronavirus pandemic
4. COVID-19 IS A LIVING ORGANISM/HUMAN BEING
5. has accustomed
6. Is moving among us
7. have a lot to answer for

8 Symptoms of Omicron Sub-variants of Covid-19



در این مدل استعاری، اغلب از وضعیت انسان به عنوان مرکز یک کره برای ایجاد توصیفات استعاری استفاده می‌شود.

در بازنمایی تأثیرات همه‌گیری ویروس کرونا، حالت گرسنگی، اضطراب، ترس، استرس بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد: خانوارهای ساردینی شروع به استفاده از آیین‌های موسیقی آنلاین و خانگی برای مقابله با استرس ویروس کرونا^۱ کرده‌اند (FT، ۲۰/۴/۱۵). ترس از کروناویروس جدید باعث شده کسی به سفر اعتمادی نداشته باشد (FT، ۲۱/۱۲/۱۳). تنها کسی نیستیم که اضطراب کرونا^۲ مغزم را بازی می‌دهد (تایمز، ۲۱/۰۵/۲۲).

۴- کووید ۱۹ یک مسابقه ورزشی است.^۳

استعاره‌های ورزشی عمدتاً برای توصیف رقابت بزرگ‌ترین شرکت‌های دارویی بین‌المللی که واکسن‌هایی علیه عفونت کرونا تولید می‌کنند و برای توصیف مبارزه آن‌ها در بازار فروش استفاده

-
1. stress of coronavirus
 2. coronanxiety
 3. COVID-19 IS A SPORT COMPETITION

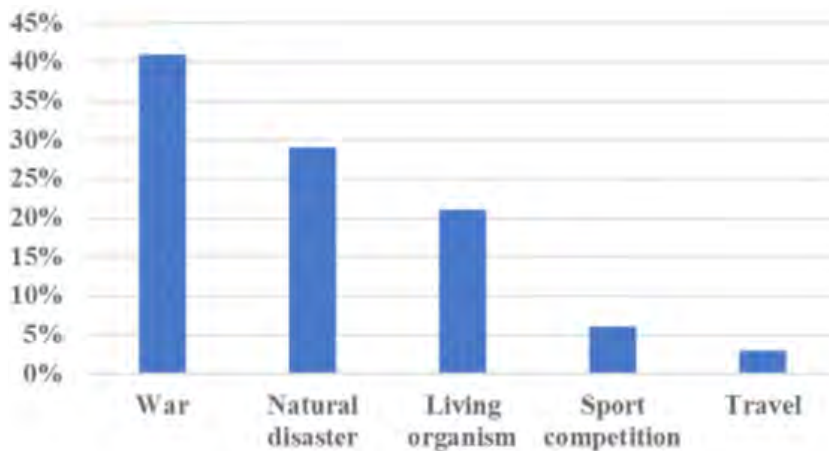
می‌شود: «شکاف بزرگ واکسیناسیون»^۱ بین کشورهای ثروتمند و فقیر همچنان وجود دارد (FT، ۲۲/۰۲/۸). دو سازنده بزرگ واکسن در رقابت برای توسعه واکسن کووید عقب مانده‌اند^۲ (FT، ۲۲/۰۲/۲۳). بزرگترین شرکت بهداشت و درمان جهان گفت که در سال ۲۰۲۱ به دلیل مبارزه با مشکلات تولید و رقابت سخت^۳، ۲/۳۸ میلیارد دلار واکسن خود را فروخته است (FT، ۲۲/۰۱/۲۵).

۵- کووید ۱۹ یک سفر است.^۴

این مطالعه نشان داد که همه‌گیری ویروس کرونا اغلب به صورت استعاری از طریق چارچوب «سفر» نشان داده می‌شود تا گسترش تدریجی کووید ۱۹ را نشان دهد: وقتی کووید وارد شد، سرمایه‌گذاران نگران بودند که شرکت لوکس LVMH ضربه سختی ببیند (FT، ۲۲/۰۱/۶). نوع دلتای ویروس وارد کشور شد (FT، ۲۲/۰۲/۸). این احتمالاً نگران‌کننده‌ترین تحولی است که ما در سفر کووید در چند ماه گذشته داشته‌ایم (تایمز، ۲۱/۱۱/۲۷).

تجزیه و تحلیل استعاره‌های انتخاب شده از متون مقالات انگلیسی‌زبان به ما این امکان را می‌دهد که نسبت درصد مضامینی که به عنوان منابع، استعاره بیماری همه‌گیر ویروس کرونا را به کار برده‌اند نشان دهیم (شکل ۱ را ببینید). نمودار نشان داده شده در زیر به ما این امکان را می‌دهد که اینگونه نتیجه‌گیری کنیم: استعاره‌های مفهومی 'جنگ' و 'بلای طبیعی' بیشترین کاربرد را در توصیف استعاری اثرات کووید ۱۹ دارند. استعاره‌های نظامی در مقالات اخبار اقتصادی با استفاده گسترده از اصطلاح 'جنگ' و افعالی که اقدامات نظامی را هنگام مبارزه با ویروس توصیف می‌کنند، به کار گرفته شده‌اند. همه‌گیری کووید ۱۹ به عنوان دشمن مشترکی در نظر گرفته شده که بشریت با آن مبارزه می‌کند. حوزه‌های منبع «جاندار زنده/انسان»، «مسابقه ورزشی» و «سفر» از نظر تعداد استعاره‌های مفهومی پایین‌تر از مفاهیم دیگر هستند.

1. great vaccination divide
2. vaccine makers have lagged behind in the race
3. tough competition
4. COVID-19 IS TRAVEL



شکل ۱- حوزه‌های منبع استعاره کووید ۱۹

DOI: <https://doi.org/10.18454/RULB.2022.30.6.1>

۶. نتیجه‌گیری:

تحقیق توصیف استعاری رویدادهای همه‌گیری کووید ۱۹ بر اساس مقالات اقتصادی انگلیسی از روزنامه‌های فایننشال تایمز و تایمز به صورت دیجیتالی انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که استفاده از استعاره برای پوشش اخبار مرتبط با ویروس کرونا و پیامدهای آن در همه حوزه‌های زیستی مرتبط است. حوزه‌های منبع استعاره‌های تحلیل شده، موارد مختلفی مانند «جنگ»، «بلاای طبیعی» و «جاندار/انسان»، «مسابقه ورزشی» و «سفر» را نشان می‌دهند. نتایج مطالعه نشان داد که هدف از استفاده از استعاره برای بازنمایی جنبه‌های مختلف مرتبط با همه‌گیری ویروس کرونا، در جهت شکل‌گیری آگاهی عمومی و تصویری زبانی از جهان بوده است.

منابع روسی

1. Doquin de Saint Preux A. (2021). «The power of conceptual metaphors in the age of pandemic : The influence of the WAR and SPORT domains on emotions and thoughts» / A. Doquin de Saint Preux, O. Masid Blanco // *Language & Communication*. – 81. – p. 37–47. DOI:10.1016 /j.langcom.2021.08.003
2. Fauconnier G. (2018) *Ten Lectures on Cognitive Construction of Meaning* / G. Fauconnier - Boston : Brill, 2018. - 233 p.
3. Fei J. (2021). «Conceptual Metaphor in Chinese Political Discourse on COVID-19 Response» / J. Fei // *Political Linguistics*. - № 3 (87). - p. 217–222. DOI : 10.26170/1999–2629_2021_03_22
4. *Financial Times* [Electronic resource]. - URL : <https://www.ft.com/> (accessed 28.03.2022)
5. Gibbs R.W. (2006). *The contested impact of cognitive linguistic research on the psycholinguistics of metaphor understanding*. /R.W. Gibbs, M. Perlman // Cognitive Linguistics : Current Applications and Future Perspectives; edited by Gitte Kristiansen, Michel Achard, Rene Dirven and Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibanez - Issue 1. - Berlin : Mouton de Gruyter, - p. 211–228. DOI:9.1515/9783110197761
6. Kovecses Z. (2020). *Extended Conceptual Metaphor Theory* / Z. Kovecses - Cambridge : Cambridge University Press, 2020. -196 p. DOI : 10.1017/9781108859127
7. Lakoff G. (1980). *Metaphors We Live by* / G. Lakoff, M. Johnson - Chicago : The University of Chicago Press, 1980. - 242 p.
8. Lilleker D. (2021). *Political Communication and COVID-19: Governance and Rhetoric in Times of Crisis* / D. Lilleker, I.A. Coman, M. Gregor et al. - London: Routledge, 2021. - 371 p. DOI: 10.4324/9781003120254
9. Molthagen-Schnoring S. (2020). «Communicating Science in Covid Times: Why communication with “the public” is not the goal of science communication» / S. Molthagen-Schnoring - Eleph. *In the Lab*. DOI: 10.5281/zenodo.3956336
10. Ricks D. (2021). 100« Questions & Answers About Coronaviruses» / D. Ricks - Burlington: *Jones & Bartlett Learning*, 250 p.
11. Spence J.S. (2020). *Covid-19, Exposition and Poetry on Coronavirus: An Education in Literary Notes Uplifting*/ J. S. Spence. Chennai : Clever Fox Publishing.
12. *The Times & The Sunday Times* [Electronic resource]. - URL : <https://www.thetimes.co.uk/> (accessed 30.03.2022)

منابع انگلیسی

13. Kupina N.A. (2020). Pandemiya koronavirusa : *metaforicheskaya diagnostika trevozhnoj real nosti v tekstax SMI* [Coronavirus Pandemic : Metaphorical Diagnosis of Disturbing Reality in Media Texts]. / N.A. Kupina // Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta [Izvestia Ural Federal University Journal]. - Series 1, *Issues in Education, Science and Culture*. - № 3 (199).-
14. Ry'cheva E.A. (2020). *Pandemiya v zerkale konceptual noj metafory: obraz koronavirusa v politicheskom diskurse v Rossii i Chexii* [Pandemic in the mirror of a conceptual metaphor : the image of coronavirus in political discourse in Russia and the Czech Republic]. / E.A. Ry'cheva, S.S. Soroka // *Language and law: actual problems of interaction*. Materials of the X-th Russian scientific-practical conference; edited by Melikyan V. Yu. - Issue 10. - Rostov-na-Donu : Donskoe knizhnoe publishing house, - p. 71-81. [in Russian]
15. Molthagen-Schnoring S. (2020). *Communicating Science in Covid Times: Why communication with" the public" is not the goal of science communication* / S. Molthagen-Schnoring - Eleph. *In the Lab*. DOI: 10.5281/zenodo.3956336
16. Spence J.S. (2020). *Covid- 19, Exposition and Poetry on Coronavirus: An Education in Literary Notes Uplifting*/ J. S. Spence. - Chennai : Clever Fox Publishing.
17. *Financial Times* [Electronic resource]. - URL : <https://www.ft.com/> (accessed 28.03.2022)
18. *The Times & The Sunday Times* [Electronic resource]. - URL : <https://www.thetimes.co.uk/> (accessed 30.03.2022)

درباره داستان‌ها

داستان‌های ملل، بخش جدیدی است که به گزاره افزوده‌ایم. در این بخش، از دانشجویان غیرفارسی‌زبان دانشگاه علامه طباطبائی خواستیم که از داستان‌های سنتی کشورشان، برایمان بنویسند تا از یک‌سو این نویسه‌های فرامرزی، چاشنی‌بخش محتوای نشریه‌مان شوند و ازسوی دیگر، آشنایی مختصری با زبان و خط آن عزیزان برای مخاطبان گزاره صورت گیرد. آنچه در این بخش آورده‌ایم، سه داستان کوتاه به زبان‌های اردو، بنگالی و هندی است، اما پیش از پرداختن به آن‌ها لازم می‌بینیم نکته‌ای را ذکر نماییم. ترجمه داستان‌هایی که فارسی‌آموزان برایمان فرستادند، نیاز به اصلاحاتی داشت اما آن‌ها را بدون ویراستاری و به همان شکلی که زبان‌آموز ترجمه کرده بود، ارائه کردیم تا خواننده به ایرادهایی که ممکن است زبان‌آموز در این سطح داشته باشد، واقف گردد. به‌عنوان مثال در برخی قسمت‌ها شاهد خلط فارسی گفتاری با نوشتاری هستیم. در مواردی، زمان‌های دستوری در جای مناسب خود به‌کار نرفته‌اند و نیز نمونه‌هایی از عدم مطابقت فاعل و فعل به چشم می‌خورد. آگاهی از این موارد می‌تواند اطلاعات ارزنده‌ای را در اختیار متخصصان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان قرار دهد.

ذهین بادشاہ کی کہانی

داستان پادشاہ باہوش

خانم نقوی، اہل پاکستان هستند و داستان زیر را بہ زبان و خط اردو نوشتہ اند۔



سیدہ مریم حسن نقوی

کارشناس ارشد

آموزش زبان فارسی بہ

غیرفارسی زبانان

دانشگاہ علامہ طباطبائی۔

mariamnaqvi512@gmail.com

چند سال قبل دور دراز کے ایک ملک میں یہ واقعہ ہوتا کہ اس ملک کے لوگ ہر سال اپنا بادشاہ تبدیل کرتے تھے۔ جو بھی بادشاہ بنتا وہ ایک عہدے نامے پر دستخط کرتا کہ اس کی حکومت کا ایک سال مکمل ہونے کے بعد وہ اس عہدے سے دست بردار ہو جائے گا اور اُسے ایک دور دراز حبزیرے میں چھوڑ دیا جائے گا جہاں سے وہ کبھی واپس نہیں آسکے گا۔

جب ایک بادشاہ کا ایک سال دور حکومت مکمل ہو جاتا تو اسے ایک مخصوص حبزیرے پر چھوڑ دیا جاتا جہاں وہ اپنی بقیہ زندگی گزارتا۔ اس موقع پر اس بادشاہ کو بہترین لباس پہنایا جاتا اور ہاتھی پر بٹھا کر اسے پورے ملک کا الوداعی سفر کر دیا جاتا جہاں وہ سب لوگوں کو آخری بر خیر باد کہتا۔ وہ بہت ہی افسوس ناک اور غم زدہ لمحات ہوتے اور پھر وہاں کے لوگ بادشاہ کو اس حبزیرے پر ہمیشہ کے لئے چھوڑ آتے۔

ایک مرتبہ لوگ اپنے پرانے بادشاہ کو حبزیرے پر چھوڑ کر واپس آ رہے تھے کہ انھوں نے ایک ایسا سمندری جہاز دیکھا جو کچھ دیر پہلے ہی تباہ ہوا تھا اور ایک نوجوان شخص نے خود کو بچانے کے لئے لکڑی کے ایک تختے کا سہارا لے رکھا تھا۔ چون کہ ان لوگوں کو ایک نئے بادشاہ کی تلاش تھی لہذا انھوں نے اس نوجوان شخص کو اپنی کشتی میں بٹھا لیا اور اپنے ملک لے آئے اور اس سے ایک سال کی حکومت کرنے کی درخواست کی۔ پہلے تو وہ نوجوان نہ مانا، لیکن پھر وہ ایک سال کے لئے بادشاہ بننے پر رضامند ہو گیا۔ وہاں کے لوگوں نے اسے بادشاہت کے تمام اصول اور طریقے سمجھا دیے اور یہ بھی بتایا کہ ایک سال کے بعد وہ اسے منسلح مخصوص حبزیرے پر چھوڑ آئیں گے۔

بادشاہت کے تیسرے دن ہی اس نوجوان بادشاہ نے اپنے وزیر سے کہا: ”مجھے وہ جگہ دکھائی جائے جہاں گزشتہ تمام بادشاہوں کو بھیجا گیا تھا۔ بادشاہ کی خواہش کا احترام کرتے ہوئے اُسے وہ حبزیرہ دکھانے کا اہتمام کیا گیا۔ وہ حبزیرہ مکمل طور پر جنگل تھا اور جنگلی جانوروں سے بھرا ہوا تھا۔ ان جانوروں کی آوازیں حبزیرے کے باہر تک سنائی دے رہی تھیں۔ بادشاہ جاننے لینے کے لئے تھوڑا سا جنگل کے اندر گیا اور وہاں اس کے پچھلے تمام بادشاہوں کے ڈھانچے

پڑھے نظر آئے۔ وہ سمجھ گیا کہ بہت جلد اس کا بھی یہی حال ہوگا اور جنگی جانور اس کو پیر پھاڑ کر کھا جائیں گے۔

ملک واپس پہنچ کر بادشاہ نے مضبوط و توانا جسم کے سو مزدور اکٹھے کیے۔ ان سب کو اس حبزیرے پر لے گیا اور حکم دیا جنگل کو ایک ماہ میں مکمل طور پر صاف کر دیا جائے۔ تمام خطرناک جانوروں کو مار دیا جائے اور سب فالتوں درخت کاٹ دیے جائیں۔ وہ ہر ماہ خود حبزیرے کا دورہ کرتا اور کام کی خود نگرانی بھی کرتا۔ پہلے مہینے میں ہی تمام خطرناک جانوروں کو مار دیا گیا اور پھر بہت سے درخت بھی کاٹ دیے گئے۔ دوسرے ماہ تک حبزیرہ مکمل طور پر صاف ہو چکا تھا۔

اب بادشاہ نے مزدوروں کو حکم دیا کہ حبزیرے پر مختلف مقامات پر خوب صورت باغات تعمیر کیے جائیں۔ وہ اپنے ساتھ مختلف پالتو جانور مثلاً مرغیاں۔ گائے۔ بھینسیں، بطنیں اور بھڑیں وغیرہ بھی حبزیرے میں منتقل کرتا رہا۔ تیسرے مہینے میں بادشاہ نے اپنے مزدوروں کو حکم دیا کہ ایک شاندار گھر تعمیر کریں اور اس حبزیرے پر ایک بڑی سی بندرگاہ بھی بنائیں۔ گزرتے مہینوں کے ساتھ ساتھ وہ حبزیرہ ایک خوب صورت شہر میں بدلتا جا رہا تھا۔

وہ نوجوان بادشاہ بہت سادہ لباس زیب تن کرتا اور اپنی ذات پر بہت کم خرچ کرتا۔ اپنی بادشاہت کی زیادہ تر کائی وہ حبزیرے کو بنانے میں لگاتا رہا۔ دس ماہ گزر جانے کے بعد بادشاہ نے اپنے وزیر سے کہا: ”میں جانتا ہوں کہ دو مہینے بعد مجھے حبزیرے میں چھوڑ دیا جائے گا لیکن میں ابھی سے وہاں جانا چاہتا ہوں۔ وزیر اور دوسرے وزرا اس بات پر متفق نہیں ہوئے اور بادشاہ سے کہا: ”آپ کو دو ماہ مزید صبر کرنا ہوگا تاکہ سال مکمل ہو جائے۔ سال پورا ہو جانے کے بعد ہی آپ کو اس حبزیرے پر چھوڑا جائے گا۔“

بالآخر دو ماہ مکمل ہو گئے اور بادشاہت کا ایک سال ختم ہوگا۔ حسب روایت وہاں کے لوگوں نے اپنے بادشاہ کو شاندار لباس پہنایا اور ہاتھی پر بٹھایا تاکہ وہ اپنی رعایا کو خیر آباد کہہ سکے۔ حنا فب توقع یہ بادشاہ اپنی الوداعی تقریب پر بہت ہی خوش تھا۔ لوگوں نے اس سے پوچھا: ”اس موقع پر تمام گزشتہ بادشاہ تو رو رہے تھے لیکن آپ ہنس رہے ہیں۔ آپ کے اس قدر خوش ہونے کی کیا وجہ ہے؟“

اس نوجوان بادشاہ نے جواب دیا: ”تم لوگوں نے داناؤں کا وہ قول نہیں سنا:“ جب تم ایک چھوٹے بچے کی صورت میں اس دنیا میں آتے ہو تو تم رو رہے ہوتے ہو اور باقی لوگ سب ہنس رہے ہوتے ہیں۔ ایسی زندگی جو کہ جب تم سرو تو تم ہنس رہے ہو اور باقی دنیا رو رہی ہو۔“ میں نے ایسی ہی زندگی گزاری ہے۔

جس وقت تمام بادشاہ محل کی رنگینوں میں کھوئے ہوئے ہوتے تھے تو میں اس وقت اپنے مستقبل کے بارے میں سوچتا تھا اور اس کے لئے لائحہ عمل تیار کرتا تھا۔ میں نے اب اس حبزیرے کو ایک ایسی خوب صورت قیام گاہ میں تبدیل کر دیا ہے جہاں اب میں اپنی باقی زندگی نہایت چین اور آرام و سکون سے گزار سکوں۔“

چند سال پیش در یک کشوری دور، قانونی وجود داشت که مردم آن کشور هر سال پادشاه خود را عوض می‌کردند. هر که پادشاه می‌شد یک قرارداد را امضا می‌کرد که پس از گذشت یک سال از سلطنت، او این وظیفه را ترک می‌کند و در جزیره‌ای دورافتاده رها می‌شود که هرگز از آن باز نخواهد گشت.

هنگامی که یک پادشاه زمان سلطنت خود را پایان می‌رساند او را در یک جزیره‌ای مخصوص رها می‌کردند که بقیه زندگی خود را آنجا سپری می‌کرد. در این مناسبت پادشاه را بهترین لباس می‌پوشاند و سوار فیل می‌کردند و سراسر کشور را سفر می‌کرد که آن موقع به همه مردم آخرین بار خداحافظ می‌گفت. آن لحظات بسیار افسوس‌ناک و غم‌انگیز بود و پس از آن مردم پادشاه را برای همیشه در آن جزیره ترک می‌کردند.

یک بار مردم در حال بازگشت از ترک پادشاه قدیمی خود در جزیره بودند که کشتی را دیدند که مدتی پیش غرق شده بود و مرد جوان برای نجات خود به تخته چوبی چسبیده بود. چون این مردم به دنبال پادشاه جدیدی بودند، این جوان را سوار قایق خود کردند و به کشور خود آوردند و از او خواستند تا یک سال حکومت کند. اول آن جوان موافق نبود، اما بعد راضی شد که برای یک سال پادشاه شود. مردم آنجا تمام اصول و روش‌های سلطنت را برای او توضیح دادند و همچنین گفتند که پس از یک سال او را در جزیره فلاح رها می‌کنند.

جوان در روز سوم سلطنت به وزیر خود گفت: آن جایی که همه پادشاهان قبلی فرستاده شده اند به من نشان داده شود، با احترام به خواسته پادشاه آن جزیره را به او نشان دادند. آن جزیره کاملاً جنگلی و پر از حیوانات وحشی بود. صدای این حیوانات خارج از جزیره نیز شنیده می‌شد. پادشاه برای بازدید کمی داخل جنگل رفت و آنجا اسکلت تمام پادشاهان قبلی‌اش را دید. او متوجه شد که به زودی همین اتفاق برای او خواهد افتاد و حیوانات وحشی او را دریده و خواهند خورد.

پس از بازگشت به کشور، پادشاه صد کارگر بدن‌های قوی و پرانرژی را جمع کرد. او همه آن‌ها را به جزیره برد و دستور داد تا یک ماه دیگر جنگل را به طور کامل پاکسازی کنند و همه حیوانات خطرناک را بکشند و درختان بی فایده را قطع کنند. او شخصاً هر ماه از جزیره دیدن می‌کرد و خودش بر کار نظارت می‌کرد. در ماه اول تمام حیوانات خطرناک کشته شدند و بسیاری از درختان نیز قطع شدند. در

ماه دوم جزیره به طور کامل پاکسازی شد.

پادشاه به کارگران دستور داد که باغ‌های زیبایی در مکان‌های مختلف در جزیره بسازند. او حیوانات خانگی مختلفی مانند مرغ، گاو، گاومیش، اردک و گوسفند و غیره را نیز با خود را جزیره منتقل کرد. در ماه سوم پادشاه به کارگران خود دستور داد که یک خانه‌ای باشکوه تعمیر کنند و همچنین بندر بزرگی در جزیره بسازند. با گذشت ماه‌ها، جزیره در حال تبدیل شدن به یک شهر زیبا بود.

آن پادشاه بسیار لباس ساده می‌پوشید و برای خود بسیار کم خرج می‌کرد و بیشتر درآمد پادشاهی خود را برای ساختن جزیره استفاده کرد. پس از گذشت ده ماه، پادشاه به وزیر خود گفت: می‌دانم که بعد از دو ماه در جزیره خواهم ماند، اما اکنون می‌خواهم به آنجا بروم. وزیر و سایر وزیران موافقت نکردند و به پادشاه گفتند: دو ماه دیگر باید صبر کنی تا سال تمام شود. شما تنها پس از پایان سال در این جزیره آزاد خواهید شد.

بالاخره دو ماه کامل شد و یک سال پادشاهی به پایان رسید. طبق روایات، مردم آنجا لباس‌های باشکوهی به پادشاه خود می‌پوشانند و او را بر فیل سوار می‌کردند تا بتواند به مردم خود سلام کند. برخلاف انتظار، این پادشاه در مراسم خداحافظی خود بسیار خوشحال بود. مردم از او پرسیدند: به این مناسبت همه پادشاهان قبلی گریه می‌کردند اما تو می‌خندی. چرا اینقدر خوشحالی؟

پادشاه جوان پاسخ داد. آیا این سخنان حکیمان را نشنیده‌ای که می‌گویند: «وقتی شما در کودکی به این دنیا می‌آیی، گریه می‌کنی و دیگران می‌خندند». طوری زندگی کن که وقتی می‌میری تو بخندی و بقیه دنیا گریه کنند.» من چنین زندگی کرده‌ام.

وقتی همه پادشاهان در رنگ‌های قصر گم شدند، من به آینده خود فکر می‌کردم و برای آن نقشه می‌کشیدم. من اکنون این جزیره را به یک اقامتگاه زیبا تبدیل کرده‌ام که می‌توانم بقیه عمرم را در صلح و آرامش بگذرانم.

নিয়নি আর জীবি

স্রনোشت ও زندگی

خانم اختر، اهل بنگلادش هستند و داستان زیر را به زبان و خط بنگالی نوشته‌اند.



راحله اختر
کارشناس ارشد
آموزش زبان فارسی به
غیرفارسی‌زبانان
دانشگاه علامه طباطبائی
rahelairan@gmail.com

সমুদ্রের মাঝখানে এক জাহাজ প্রচন্ড ঝড়ের মধ্যে পরে লন্ডভন্ড হয়ে গেল। সেই জাহাজের বেঁচে যাওয়া এক যাত্রী ভাসতে ভাসতে এক নির্জন দ্বীপে এসে পৌঁছালো। জ্ঞান ফেরার পর প্রথমেই সে আল্লাহর কাছে প্রানথুলে ধন্যবাদ জানালো তার জীবন বাঁচানোর জন্যে। প্রতিদিন সে দ্বীপের তীরে এসে বসে থাকতো যদি কোনো জাহাজ সেদিকে আসে এই আশায়। কিন্তু প্রতিদিনই তাকে হতাশ হয়ে ফিরে আসতে হতো। এরই মধ্যে সে সমুদ্রতীরে তার জন্যে একটা ছোট ঘর তৈরী করে ফেললো। সমুদ্রের মাছ ধরে এবং বন থেকে ফলমূল শিকার করে সে বেঁচে থাকলো।

এরই মধ্যে সে একদিন খাবারের খোঁজে বনের মধ্যে গেল। বন থেকে সে যখন ফিরে এলো তখন দেখলো যে তার রান্না করার চুলা থেকে আগুন লেগে পুরো ঘরটিই ছাই হয়ে গিয়েছে এবং তার কালো ধোঁয়ায় আকাশ ভরে গিয়েছে। লোকটি চিৎকার করে উঠলো,

‘হায় আল্লাহ, তুমি আমার ভাগ্যে এটাও রেখেছিলে!’

পরদিন সকালে এক জাহাজের আওয়াজে তার ঘুম ভাঙলো। জাহাজটি সেই দ্বীপের দিকে তাকে উদ্ধার করার জন্যই আসছিলো। সে অবাক হয়ে বললো,

‘তোমরা কিভাবে জানলে যে আমি এখানে আটকা পরে আছি!’

জাহাজের ক্যাপ্টেন জানালো, ‘তোমার স্বালালো ধোঁয়ার সংকেত দেখে।’

یک کشتی در وسط دریا در طوفان شدید غرق شد (ویران شد). بازمانده‌ای از آن کشتی به جزیره می‌رسد. بعد از به هوش آمدن او از خدا برای نجات جان‌ش تشکر کرد. او هرروز در ساحل جزیره به امید اینکه یک کشتی به اینجا بیاید می‌آمد و می‌نشست. اما هرروز با ناامیدی برمی‌گشت. در بین این روزها در ساحل دریا برای خودش خانه کوچک ساخت. او با ماهیگیری در دریا و چیدن میوه در جنگل زندگی می‌کرد.

در این حال، یک روز به دنبال غذا به جنگل رفت. وقتی او از جنگل برگشت دید که آتش اجاق آشپزی‌اش تمام خانه را خاکستری کرده و با دود سیاه آن آسمان پر شده‌است. مرد فریاد زد: خدایا این را هم در سرنوشت من گذاشتید!

روز بعدی صبح با صدای کشتی بیدار شد. این کشتی برای نجات دادن او به سمت جزیره آمد. او تعجب کرد و گفت: از کجا فهمیدی که من اینجا گیر کردم.

سروان کشتی گفت: با دیدن سیگنال دود سوزان شما.

نٹخٹ بَندر

میمون شیطون

آقای منہاج عالم اہل ہندوستان ہستند و داستان زیر را بہ زبان ہندی و خط دیواناگری نوشتہ اند۔



محمد منہاج عالم
دانشجوی کارشناسی ارشد
آموزش زبان فارسی
بہ غیرفارسی زبانان
دانشگاه علامہ طباطبائی.
imdmindhaj143@gmail.com

एक गांव में एक आम के वृक्ष पर ढेर सारे बंदर रहते थे। उनमें से एक बंदर बड़ा नटखट था। उसे लोगों को परेशान करने में बड़ा मजा आता था। लोगों की चीजों से वह खेला करता था। शेष सभी बंदर खाते और मस्त रहते थे।

एक बार कम वर्षा के कारण गांव में सूखा पड़ा। गांववालों ने मंदिर बनवाने का विचार किया और सभी निर्माण कार्य में लग गए।

एक दिन दोपहर में बढई लोग काम छोड़कर खाना खाने गए थे। तभी नटखट बंदर अपने मित्रों के साथ वहां आ गया। उसने लकड़ी का एक लट्ठा देखा जिसे गुटके के सहारे खड़ा किया हुआ था। नटखट बंदर को कुछ समझ नहीं आया। उसने म नहीं मन सोचा, "यह है क्या? एक गुटके के साथ इसे फंसाकर इन्होंने क्यों रखा हुआ है। अगर मैं इसे निकालूं तो क्या होगा?"

नटखट बंदर लट्ठे पर बैठकर उसे हिलाने लगा और गुटका निकालने की चेष्टा करने लगा। हिलते-हिलते गुटका निकल आया। लट्ठा भारी थी, खड़ा नहीं रह पाया। गिर गया और बंदर का पैर फंस गया। दर्द से बंदर कराहने लगा। उसकी शरारत का फल उसे मिल गया था।

شिक्षा (Moral): हर जगह अपनी नाक नहीं डालनी चाहिए और बिना सोचे-समझे कोई काम न करें।

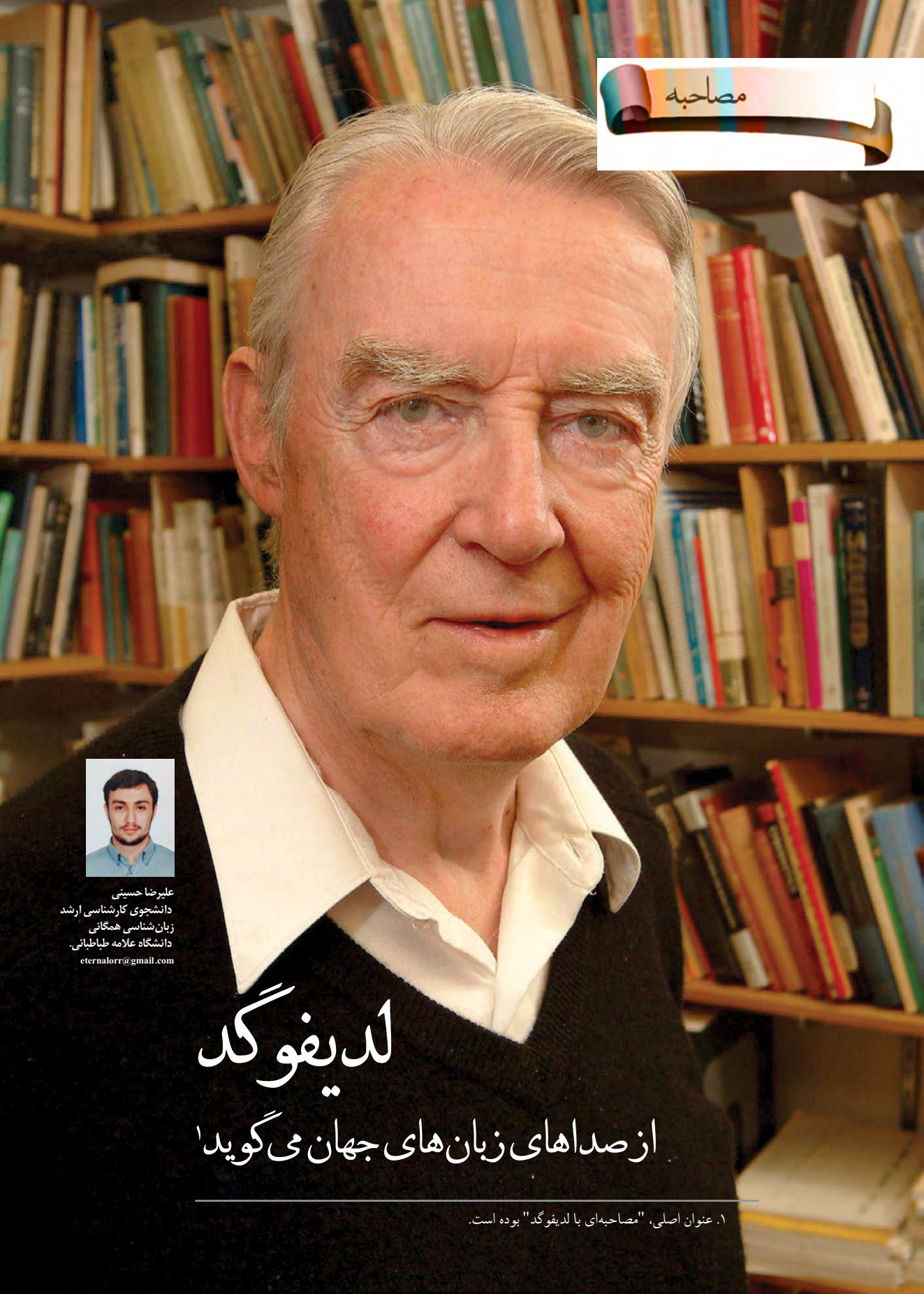
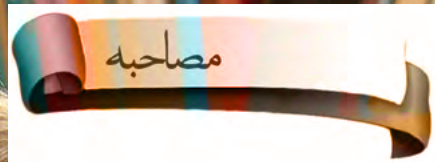
بسیاری از میمون‌ها روی درخت انبه در یک روستا زندگی می‌کردند. یکی‌شان خیلی شیطان بود. او از ایجاد مزاحمت برای مردم بسیار لذت می‌برد. با وسایل مردم بازی می‌کرد. بقیه میمون‌ها غذا می‌خوردند و خوشحال بودند.

زمانی در روستا به دلیل بارندگی کمتر خشک‌سالی شد. روستاییان به فکر ساختن معبد افتادند و همه درگیر کار ساخت‌وساز شدند.

یک روز بعد از ظهر نجارها کار را ترک کردند و برای صرف شام رفتند. همان موقع میمون بدجنس با دوستانش به آنجا آمد. او یک کنده چوبی را دید که برای ایستادن روی تکیه‌گاه یک بلوک ساخته شده بود. میمون شیطان چیزی نفهمید. با خودش فکر کرد این چیه؟ چرا با بلوک گیر کرده‌اند. اگر بیرونش کنم چی؟

میمون شیطان روی چوب نشست و شروع کرد به تکان دادن آن و شروع به تلاش برای بیرون آوردن گوتکا کرد. گوتکا درحالی که می‌لرزید بیرون آمد. چوب سنگین بود، نمی‌توانست بایستد. افتاد و پای میمون گیر کرد. میمون از درد شروع به ناله کردن کرد. او نتیجه شیطننت خود را گرفته بود.

پند: دماغ خود را همه‌جا نجسبایید و کاری را بدون فکر انجام ندهید.



علیرضا حسینی
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی
eternalorr@gmail.com

لدیفوگد

از صداهای زبان‌های جهان می‌گوید^۱

۱. عنوان اصلی، "مصاحبه‌ای با لدیفوگد" بوده است.

این مصاحبه در سال ۲۰۰۵، توسط آلن اس. کی^۱ با پیتر لدفوگد^۲ انجام شده و در شماره سی و ششم^۳ JIPA به چاپ رسیده است:

Journal of the International Phonetic Association, Volume 36, Issue 2, December 2006, pp. 137 – 144

کمتر از یک سال پس از انجام این مصاحبه، پروفیسور لدفوگد درگذشت.

چکیده

در این مصاحبه، پیتر لدفوگد، آواشناس برجسته جهان و استاد بازنشسته UCLA^۴، درباره دوران حرفه‌ای طولانی و منحصر به فرد خود به عنوان استاد و رئیس سابق انجمن بین‌المللی آواشناسی (IPA) صحبت می‌کند. او همچنین در گذشته ریاست انجمن زبان‌شناسی آمریکا را بر عهده داشت و اکنون به عنوان یکی از سردبیران **مجله انجمن بین‌المللی آواشناسی (JIPA)** فعالیت می‌کند. مباحثی که طرح می‌شوند عبارتند از تاریخچه و پیشرفت آواشناسی و زبان‌شناسی، زبان‌شناسی در اروپا و ایالات متحده آمریکا، تأسیس و توسعه آزمایشگاه آواشناسی UCLA و جایگاه آواشناسی در زبان‌شناسی و به‌طور گسترده‌تر در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی.

1. Alan S. Kaye
2. Peter Ladefoged
3. Journal of the International Phonetic Association
4. University of California, Los Angeles

۱- مقدمه

پیتر لدیفوگد همانند استاد خود، دیوید ابرکرومبی^۱، به بهترین شکل راه آواشناسان و زبان‌شناسان بریتانیایی را ادامه داد که در میان آن‌ها اسامی دانشمندان مشهوری مانند هنری سویت^۲، دانیل جونز^۳ و جان روپرت فرث^۴ به چشم می‌خورد. (تصویر هر سه آن‌ها را مقابل صفحه عنوان اثر مهم آشر و هندرسون [۱۹۸۱]، که یکی از منابع اصلی در آواشناسی تاریخی است می‌بینید. لدیفوگد در کتاب **دوره آواشناسی**^۵ [ix: ۲۰۰۱]، از آن‌ها به استثنای فرث، برای تحقیقات پیشگامانه‌شان به شکل ویژه‌ای تقدیر کرد.)

پیتر لدیفوگد در ۱۷ سپتامبر ۱۹۲۵ در ساتن واقع در ساری^۶ انگلستان متولد شد. در کالج هایلبری^۷ شهر هرتفورد تحصیل کرد و سپس برای کارشناسی ارشد و دکترا به دانشگاه ادینبورگ رفت و در پایان‌نامه خود، به کیفیت آکوستیکی واکه‌ها پرداخت. دانیل جونز که اخیراً از سمت آواشناسی کالج دانشگاه لندن بازنشسته شده بود، به‌عنوان مشاور این پروژه حضور داشت. پس از آن لدیفوگد در دانشگاه‌های ادینبورگ و ایبادان به‌عنوان مدرس آواشناسی مشغول به کار شد و از سال ۱۹۶۱ تا ۱۹۶۲ در تحقیقاتی میدانی پیرامون زبان‌های آفریقایی غربی همکاری کرد. او پس از ورود به ایالات متحده، طی سال‌های ۱۹۶۵ تا ۱۹۹۱ در ابتدا به‌عنوان استادیار زبان انگلیسی، سپس دانشیار آواشناسی و در نهایت به‌عنوان استاد آواشناسی در UCLA به تدریس پرداخت. او از ۱۹۷۷ تا ۱۹۸۰ رئیس گروه زبان‌شناسی UCLA بود.

از جمله دستاوردهای حرفه‌ای او می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- همکاری در انجمن آکوستیک آمریکا و انجمن گفتار و شنوایی آمریکا؛ جایزه مدرس و محقق برگزیده UCLA به ترتیب در سال‌های ۱۹۷۲ و ۱۹۸۹

1. David Abercrombie
2. Henry Sweet
3. Daniel Jones
4. John Rupert Firth
5. A Course in Phonetics
6. Surrey
7. Haileybury

- رئیس انجمن زبان‌شناسی آمریکا در سال ۱۹۷۸
- رئیس انجمن آواشناسی بین‌المللی از ۱۹۸۷ تا ۱۹۹۱
- همکار آکادمی علوم و هنر آمریکا در سال ۱۹۹۰
- مدرس تحقیقات دانشکده علوم و دانشکده ادبیات UCLA در سال ۱۹۹۱
- مدال طلا در دوازدهمین کنگره بین‌المللی علوم آوایی، ۱۹۹۱
- همکار مسئول آکادمی بریتانیا، ۱۹۹۲
- دکترای افتخاری ادبیات از دانشگاه ادینبورگ، ۱۹۹۳
- مدال نقره از انجمن آکوستیک آمریکا، ۱۹۹۴
- دکترای افتخاری علوم از کالج دانشگاه کوئین مارگارت، ۲۰۰۳

عده کمی می‌دانند که لدیفوگد تحصیلات آکادمیک خود را در ۱۸ سالگی و در رشته فیزیک، شیمی و ریاضیات دانشگاه کمبریج آغاز کرد؛ اما پس از حضور در ارتش تصمیم گرفت شعر بخواند و به طور تصادفی به شخصی به نام دیوید ابرکرومبی برخورد کرد. کسی که به‌تازگی دیپارتمان آواشناسی را تأسیس کرده بود و خود فرزند شاعری به نام لاسلز ابرکرومبی بود. من فکر می‌کنم همین قرار گرفتن زود هنگام در علوم تجربی است که لدیفوگد را به تمرکز روی آواشناسی تجربی سوق داد. دانشجوی لدیفوگد در UCLA، جان جی اوها^۱ از دانشگاه کالیفرنیا، برکلی، استادش را «آواشناس برجسته جهان» خوانده است و من نیز با این عنوان کاملاً موافقم؛ استاد با سابقه و مدیر آزمایشگاه آواشناسی UCLA که در حال حاضر استاد بازنشسته است و به عنوان زبان‌شناس به پژوهش می‌پردازد. لدیفوگد در بسیاری از بخش‌های زبان‌شناسی در ایالات متحده آمریکا و جهان، نامی مشهور است. تعداد بی‌شماری دانشجو (از جمله دانشجویان من) با کتاب **دوره آواشناسی** از زمان چاپ اول در سال ۱۹۷۵ تا چاپ پنجم، به آواشناسی معرفی شده‌اند. سایر کتاب‌ها و مقالات متعدّدش را نیز نمی‌توان ذکر نکرد. خوانندگان بیشتری نیز قرار است توسط اثری که اخیراً چاپ کرده‌است، با آواشناسی آشنا شوند. نام این کتاب **واکه‌ها و همخوان‌ها: مقدمه‌ای بر صداهای زبان‌ها** است که زبان ساده‌تر و پیچیدگی‌های فنی کمتری نسبت به دوره آواشناسی دارد و بسیاری از مفاهیم پر جزئیات آواشناسی

1. John J. Ohala

2. Vowels and Consonants: An Introduction to the Sounds of Languages

را ذکر نمی‌کند؛ با این حال، جای تعجب نیست که در برخی موضوعات بین این دو کتاب هم‌پوشانی وجود داشته باشد. مثلاً واکه‌های انگلیسی (صفحات ۲۶-۳۰ واکه‌ها و همخوان‌ها و صفحات ۲۹ و ۸۱ دوره آواشناسی) یا مکث‌های معنی‌دار در زبان مَلِیَّالَم^۱ (صفحه ۱۴۹ واکه‌ها و همخوان‌ها و صفحه ۱۴۱ دوره آواشناسی). در مجموع، این کتاب در ابتدا ممکن است پیچیده‌تر از دوره آواشناسی به نظر برسد؛ زیرا از آواشناسی آکوستیک شروع می‌کند که در کتاب دوره آواشناسی فصل هشتم از مجموع یازده فصل کتاب را به خود اختصاص داده است؛ البته شروع مباحث از آواشناسی آکوستیک در دو اثر دیگر وی نیز به چشم می‌خورد که **ماهیت کیفی واکه‌ها**^۲ (۱۹۶۲) و **عناصر آواشناسی آکوستیک**^۳ (۱۹۶۲) هستند.

یکی از برجسته‌ترین فعالیت‌های لدیفوگد در علوم آوایی، کارهای میدانی او و نتایج حاصل از آن‌ها بوده است. او تحقیقات میدانی خود را در آفریقا، هند، چین، پاپوآ گینه نو، استرالیا و ... انجام داده و صدها زبان را در طول سال‌ها، چه در خارج کشور و چه در آزمایشگاه آواشناسی UCLA، ضبط کرده‌است. فایل‌های ضبط‌شده که در بایگانی بخش آواشناسی UCLA نگهداری می‌شوند، داده‌های لازم را برای نظریات آواشناسی مختلفی فراهم می‌کنند. لدیفوگد در بسیاری از این نظریات نقش پررنگی داشته‌است (ر.ک. لدیفوگد، ۱۹۶۵). به عنوان یک پیشگام در آواشناسی تجربی فعالیت کرده‌است (ر.ک. لدیفوگد، ۱۹۶۷): از جمله عکس‌برداری با اشعه ایکس در حالت‌های ثابت و متحرک (ر.ک. لدیفوگد، ۱۹۵۸)، عکس‌برداری از حفره دهان، طیف‌نویسی امواج، شکل امواج و تکنیک‌های داده‌ای هواپویا. فعالیت‌های حرفه‌ای لدیفوگد به پدیده‌های آوایی زبان‌های جهان می‌پردازد (ر.ک. گوردن مونرو و لدیفوگد، ۲۰۰۰) و در نتیجه چنین کارهایی، اکنون یک زیرساخت علمی برای تمایز بین اصوات زبانی و غیرزبانی وجود دارد؛ بنابراین، از طریق جنبه‌های نظری و تجربی تحقیقات او (و بسیاری از همکارانش) است که ما اکنون به اندازه کافی درباره صداهای زبان‌های جهان آگاهی داریم و او کتابی هم با همین عنوان تألیف کرده‌است (لدیفوگد و مدیسون، ۱۹۹۶).

از نظر لدیفوگد و شاگردش، جان جی اوهاالا، آواشناسی چیزی جز بخشی از واج‌شناسی نیست و هدف

1. Malayalam
2. The Nature of Vowel Quality
3. Elements of Acoustic Phonetics

آواشناسی شناخت جنبه‌های مختلف الگوهای صوتی در زبان‌هاست (ر.ک. اوهاالا ۳۰۵۳:۱۹۹۴). دقیقاً همین نوع تأکید است که لدیفوگد و مدیسون (۷:۱۹۹۶) را بر آن می‌دارد تا ادعا کنند که برای بسیاری از زبان‌ها، نظام پنج‌واکه‌ای معمول / i e a o u / مجموعه متمایزتری نسبت به همتایان گرد (و نشان‌دارتر) / y ø a ɤ u / آن‌هاست (/a/) خنثی است و در هر دو مجموعه گنجانده شده است). علاوه بر این، لدیفوگد به‌طور مکرر نشان داده است که بعضی از گزاره‌های واج‌شناسی، براساس خصوصیات آکوستیکی (نسبت به خصوصیات شنیداری)، بهتر صورت‌بندی شده و قابل فهم می‌شوند. همچنین او نشان داده است که واکه‌ها، توسط پارامترهای شنیداری (نسبت به پارامترهای آکوستیکی) بهتر توصیف می‌شوند (جانسون و همکاران، ۱۹۹۳).

لدیفوگد علاوه بر کارهای میدانی، در اصطلاحات و نظریات زبان نیز تأثیرگذار بوده است؛ به عنوان مثال، لدیفوگد (۱۹۶۴) اصطلاح 'تقریبی' را ابداع کرده که مترادف با نیم‌واکه و پیوسته غیرسایشی است و مقبولیت گسترده‌ای در فضای حرفه‌ای پیدا کرده است. این نام به این دلیل انتخاب شده است که یک اندام تولید به‌صورت تقریبی در موقعیت دیگری قرار می‌گیرد. او تعدادی قوانین و گرایش‌های آوایی جالب را نیز نشان داده است. به عنوان مثال، ثابت کرده است که هیچ انطباق یک‌به‌یک واضحی بین هجاها و حرکات انقباضی قفسه سینه وجود ندارد؛ یا اینکه لرزش‌های نوک زبانی متداول‌تر از لرزش‌های تیغه زبانی هستند؛ با این حال، به عنوان رئیس انجمن آواشناسی بین‌المللی بود که فرصت را مغتنم شمرد و 'کنوانسیون کیل' سال ۱۹۸۹ را ارائه داد. این کنوانسیون برای تجدید نظر در الفبای آوایی بین‌المللی (IPA) تنظیم شده بود. او به عنوان کسی که روی اصوات گفتاری نادری مانند لرزش‌های دولبی، انفجاری‌های بی‌واک و نرم‌کامی‌های کناری پژوهش می‌کرد، در بازنگری IPA مصوّب، نقش تعیین‌کننده‌ای داشت. به راحتی می‌توان ادعا کرد که او نخستین کسی بود که توجه دنیای زبان‌شناسی را به بسیاری از اصوات ناشناخته، مانند آوای انسدادی زنبی لبی در یک واژه ایدئوفونیک در زبان مارگی^۲ (چادی نیجریه) جلب کرد. همچنین باید لدیفوگد را برای ابداع روش‌های جدید بررسی صداهای گفتاری تحسین کرد. در واقع، او تا حد زیادی باعث این است که اکنون جدول IPA به عنوان یک نظریه تک صفحه‌ای آواشناسی مورد توجه قرار بگیرد.

1. Kiel Convention
2. Margi/Marghi

نظریهٔ مشخصه‌های ممیز^۱ نیز نمونهٔ دیگری از کارهای بسیار جالب لدیفوگد است. لدیفوگد (۱۹۷۱) با انتقاد از ویژگی‌های ارائه‌شده توسط چامسکی و هاله (۱۹۶۸)، نظام جدیدی را پیشنهاد کرد که اهمیت جنبهٔ شنیداری را برای برخی ویژگی‌ها تشخیص می‌داد. در نتیجه، اکنون پذیرفته شده است که برخی از اصوات بر اساس پدیده‌ها و ویژگی‌های شنیداری باید با یکدیگر هم‌گروه شوند. با توجه به موفقیت‌های بی‌شمار وی که پیش‌تر شرح داده شد، جای تردید است که شهرت بین‌المللی او را درخور فعالیت‌هایش بدانیم.

۲- مصاحبه

۱. فهرست آثار منتشرشدهٔ شما بسیار چشمگیر است، و من فکر می‌کنم که شما به موفقیت‌های خود بسیار افتخار می‌کنید (مطمئنم اگر من چنین آثاری داشتم، بسیار مفتخر بودم). اگر شما را مجبور به انتخاب چند مورد از آثارتان کنم، کتاب موردعلاقهٔ شما کدام خواهد بود؟ در مورد مقالاتتان چطور؟ و اینکه چرا آن‌ها موردعلاقهٔ شما هستند؟

یکی از کتاب‌های موردعلاقهٔ من، **صداهای زبان‌های جهان**^۲ است (لدیفوگد و مدیسون ۱۹۹۶) که من و یان مدیسون با هم نوشتیم و دیگری، **دورهٔ آواشناسی** است (۲۰۰۱ [۱۹۷۵]). آن‌ها نمایانگر دو جنبهٔ متفاوت زندگی من، یعنی تحقیق و تدریس

1. distinctive feature
2. Sounds of the World's languages



هستند. صدهای زبان‌های جهان، همان‌طور که گفتم، یک کار مشترک بود. من بیشتر زندگی خود را با گشت و گذار در گوشه و کنار جهان و گوش دادن به صدهای زبان‌های مختلف گذرانده‌ام. بعد از چند سال زندگی در نیجریه و غنا و بازدید از کشورهای دیگر در آفریقای غربی، کتاب **مطالعه آوایی زبان‌های آفریقای غربی**^۱ (۱۹۶۴) را نوشتم. کتابی که اکنون می‌بینم نقاط ضعف زیادی دارد. توصیف هر کدام از ۶۱ زبان بررسی شده، معمولاً براساس گفتار یک گویشور انجام شده بود که باعث شد برخی از نتیجه‌گیری‌ها فاقد اعتبار شوند. تلاش بعدی من برای گردآوری برخی از مواردی که در مورد زبان‌ها آموخته بودم، نوشتن کتاب **مقدمه‌ای بر آواشناسی در زبان‌شناسی**^۲ (۱۹۷۱) بود که در آن ذکر کردم: «تمام داده‌های جداول براساس مشاهدات خودم از گفتار افراد بررسی شده است. به همین ترتیب من مسئولیت همه ادعاهای موجود در متن را می‌پذیرم ... و اینکه من شنیده‌ام که گویشوران بومی این زبان‌ها، زبانشان را به شکلی متفاوت از روش توصیف‌شده نیز به کار می‌برند.»

هنگامی که ما نوشتن صدهای زبان‌های جهان را با هم شروع کردیم، من می‌خواستم به همان روش پیش بروم و از مشاهدات خودم استفاده کنم. اما یان مادیسون، که بیش از من دانشمند است، مرا به آرامی عقب کشید و گفت: «بیتر، افراد زیادی در مورد این زبان‌ها نوشته‌اند و ما نمی‌توانیم آن‌ها را نادیده بگیریم.»

نوشتن این کتاب دشوار بود؛ چون ما معمولاً درباره اهمیت بخش‌های مختلف داده‌ها با هم بحث می‌کردیم؛ البته ما برای نوشته‌های یکدیگر احترام زیادی قائل بودیم؛ مثلاً وقتی یکی از ما مطلبی می‌نوشت که دیگری به نوعی از آن راضی نبود؛ آن را آن‌قدر بازنویسی می‌کردیم تا اینکه هر دو از آن راضی شویم.

دیگر کتاب مورد علاقه‌ام، **دوره آواشناسی** است که با دیگر کتاب‌هایم تفاوت بسیار دارد. من مفاهیم اساسی آواشناسی که طی سال‌ها پدید آمده‌اند را جمع کردم و سعی کردم آن‌ها را بدون گزافه‌گویی ارائه دهم. به تازگی پنجمین ویراست این کتاب را به پایان رسانده‌ام و قرار است در تابستان ۲۰۰۵ منتشر شود. به این نسخه یک CD جدید و چندین ایده تازه که توسط سایرین طرح شده‌اند را افزوده‌ایم؛ مانند آواشناسی حرکتی.

اگر اجازه داشته باشم ادامه دهم، می‌خواهم به دو کتاب دیگر نیز اشاره کنم. اولی کتاب بسیار مقدماتی **واکه‌ها و همخوان‌ها** (۲۰۰۱) است که در آن من اعتقاد خود مبنی بر اینکه ما درباره آکوستیک گفتار

1. A Phonetic Study of West African Languages
2. Preliminaries to Linguistic Phonetics

بیشتر از تولید گفتار اطلاعات داریم را به کار بستیم. ما باید از سنت سرپیچی کنیم و از این پس ابتدا آواشناسی آکوستیک را تدریس کنیم و بعد به سراغ آواشناسی تولیدی برویم. کتاب دیگری که دوست دارم درباره‌اش صحبت کنم، آخرین کتاب من است؛ **تحلیل داده‌های آوایی** (۲۰۰۳)؛ کتابی که درباره‌ی چگونگی‌ها حرف می‌زند. این کتاب بیشتر از اینکه سعی در بهبود دانش آواشناسی داشته باشد، توصیه‌هایی در مورد جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌های آواشناسی ارائه می‌دهد. از نوشتن این کتاب لذت بردم؛ زیرا توانستم ماجراهای زیادی که در کارهای میدانی برایم رخ داده بود را در آن بگنجانم. من به طور کلی از نوشتن لذت می‌برم؛ این کار را همراه همسرم، جنی انجام می‌دهم. او همه‌ی جملات را می‌خواند و اغلب آن‌ها را بازنویسی می‌کند. من هم به قضاوت او اعتماد می‌کنم تا هر پاراگراف به شکل مناسب خود درآید.

صحبت درباره‌ی کتاب‌هایی برایم آسان‌تر است؛ چراکه آن‌ها را در اختیار دارم؛ اما بحث درباره‌ی مقالات مورد علاقه‌ام احتمالاً بسیار دشوارتر است؛ زیرا آن‌ها در جاهای مختلف پراکنده شده‌اند. من حدود ۱۵۰ مقاله نوشته‌ام که ارزش برخی از مقاله‌ها آنقدر کم است که حتی آن‌ها را در رزومه خود قرار نمی‌دهم. برخی دیگر از مقالاتم وقتی اولین بار چاپ شدند، خوب بودند؛ اما اکنون به شکل ناامیدانه‌ای منسوخ شده‌اند؛ بنابراین در مورد آن‌ها حرف زیادی برای گفتن وجود ندارد. من از نوشتن مطلبی (لدیفوگد، ۲۰۰۰) در مورد کتاب زندگینامه دانیل جونز، اولین استاد آواشناسی در انگلستان، توسط کالینز و میس لذت بردم (۱۹۹۸). این کتاب عالی است. روایتی شگفت‌انگیز است از آغاز آواشناسی در قرن بیستم، در انگلستان و پیش از آن در قاره اروپا. با نوشتن این مطلب فرصتی نیز فراهم شد تا در مورد کار خودم با دانیل جونز مسائلی را بیان کنم.

۲. فکر می‌کنید تأثیر شما در ۴۰ سال گذشته اولاً روی زبان‌شناسی و به طور اختصاصی روی آواشناسی چه بوده است؟

به آن فکر نکرده‌ام و راحت نیستم که درباره‌ی خودم چنین صحبت‌هایی بکنم. اگر من تأثیری در زبان‌شناسی داشته‌ام، دیگران بهتر می‌توانند در این باره بگویند. به نظرم من اولین کسی بودم که منحصرأ به آواشناسی پرداختم و رئیس انجمن زبان‌شناسی آمریکا شدم. احتمالاً یکی از معدود

1. Phonetic Data Analysis

رؤسای اخیر این انجمن بوده‌ام که هرگز نحو نخوانده است. البته گاهی اوقات این موضوع باعث می‌شود که احساس نادانی کنم. این چیزی است که من اصلاً به آن افتخار نمی‌کنم. در مورد تأثیری هم که در آواشناسی داشته‌ام مطمئن نیستم. بدیهی است که دورهٔ آواشناسی به عنوان یک کتاب مرجع، توانسته به خوبی نمایندهٔ یکی از دیدگاه‌های موجود در آواشناسی باشد؛ اما مطمئناً قابل انتقاد هم هست. این کتاب در واقع کتابی دربارهٔ آواشناسی عمومی نیست؛ به اندازه کافی در مورد آواشناسی تجربی صحبت نمی‌کند؛ به‌ندرت حرفی از آزمایش‌های ادراکی به میان می‌آورد؛ تنها یک فصل را آواشناسی آکوستیک اختصاص داده است و دستاوردهای اخیر در باب تحقیقات فیزیولوژیکی را عملاً نادیده می‌گیرد. در مقابل، به عنوان یک کتاب آواشناسی عمومی، در مورد زبان انگلیسی زیادی بحث می‌کند؛ اما به طور کلی، تعادل موجود در مباحث مختلف آواشناسی، آن را به کتاب درسی خوبی برای طیف وسیعی از افراد تبدیل می‌کند.

۳. از زمان ورود شما به UCLA، زبان‌شناسی و آواشناسی چگونه تغییر کرده‌اند؟

در گردهمایی اخیر که برای بزرگداشت ۵۰ سال فعالیت^۱ کن استیونز^۱ برگزار شده بود، من مقاله‌ای با عنوان آواشناسی و واج‌شناسی در ۵۰ سال گذشته ارائه دادم و در آنجا به دستاوردهای مستمر و فراوان در دانش آواشناسی و نظریات واج‌شناسی اشاره کردم. در طول سال‌ها، آواشناسی به‌طور منظم پیشرفت کرده‌است؛ زیرا آواشناسان در سراسر جهان بیش از پیش از تکنیک‌های آواشناسی آکوستیک استفاده می‌کنند، روش‌های جدیدی برای بررسی پدیده‌های فیزیولوژیکی پیدا می‌کنند، آزمایش‌های ادراکی بیشتری انجام می‌دهند و بسیاری از زبان‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهند. آواشناسی در نیم‌قرن اخیر به جلو حرکت کرده‌است. برخی از این پیشرفت‌ها به‌دلیل دانش آواشناسی نو است. گونار فانت^۲ با مشارکت خود در نظریهٔ مشخصه‌های ممیز^۳ یاکوبسونیان^۴ در سال ۱۹۵۲، نقش پرنری در تغییر واج‌شناسی داشت. پس از آن چامسکی و هاله (۱۹۶۸)، انقلاب دیگری را با انتشار **الگوی صوتی زبان انگلیسی**^۴ رقم زدند. این اثر دیدگاه ذهن‌گرایانه‌ای از ویژگی‌های واجی ارائه داد.

1. Stephen King
2. Gunnar Fant
3. Jakobson distinctive feature
4. The Sound Pattern of English

پس از آن بود که ما از واج‌شناسی اتوسگمنتال^۱ عبور کردیم و به نظریه بهینه‌گرا رسیدیم و راهی جدید برای ارتباط دادن تضادهای واج‌شناختی و داده‌های آوایی پیشنهاد کردیم. اکنون واج‌شناسی تولیدی مفصلی (که ارتباط چندانی با واج‌شناسی سنتی ندارد) نوید این را می‌دهد که رویکردی آزمودنی‌تر را برای توصیفات زبان‌شناختی آواها فراهم کند.

۴. آیا می‌توانید در مورد نقش فعلی خود به عنوان سردبیر ژورنال انجمن آواشناسی بین‌المللی برایمان بگویید؟

در سال ۲۰۰۰ من به‌عنوان یکی از سردبیران مجله انجمن بین‌المللی آواشناسی منصوب شدم که عموماً با نام JIPA نیز شناخته می‌شود. اولین حضور من در اواسط دهه ۱۹۸۰ بود؛ زمانی که مجله در امر نشر بیش از دو سال تأخیر داشت و من، به همراه همسر من جنی، سردبیر / ناشر بودم. برای تداوم همکاری، ما مجبور بودیم مقالاتی را که یک یا دو سال پیش ارسال و پذیرفته شده بودند را بگیریم و آن‌ها را به شکلی مشابه با آنچه که برای جلد‌های قبلی استفاده می‌شد، تولید کنیم؛ یک شماره ۷۲ صفحه‌ای با پوشش سبز سنتی. پس از حل آن مسئله و انتخاب یک سردبیر جدید، بالاخره JIPA برای مدتی به‌طور منظم منتشر شد. سال بعد من، جان لوکال^۲ و لیندا شوکی^۳ رسماً به عنوان سردبیر منصوب شدیم. برای مدتی من بیشتر کار ویرایش (همیشه همراه با جنی) و همچنین ترکیب‌بندی و انتشار را بر عهده داشتم. ما دوباره مجله را منتشر کردیم و کلاوس کوهرل^۴ و جان اسلینگ^۵، به ترتیب رئیس و دبیر انجمن در سال ۲۰۰۱، توانستند ترتیبی بدهند تا انتشارات دانشگاه کمبریج به‌عنوان ناشر ما فعالیت کند. در سال ۲۰۰۳، جان اسلینگ به‌عنوان سردبیر انتخاب شد و نقش من به‌عنوان ویراستار او (به همراه لیندا اسکایلر) کمتر شد. پیش از این، مجموعه‌ای کوتاه، اغلب فقط در حد نصف صفحه بود و در آن یک پاراگراف، قراردادهای استفاده از نمادهای IPA را در هنگام رونویسی یک زبان خاص توصیف می‌کرد و بعد از آن، یک متن نمونه آمده بود که تقریباً

1. Autosegmental phonology
2. John Local
3. Linda Shockey
4. Klaus J. Kohler
5. John Esling

همیشه ترجمهٔ افسانهٔ **باد شمال و خورشید** اثر ایزوپ^۱ بود. این قطعات همان‌طور که از نامشان پیدا بود، تصاویر (استفاده از) IPA برای ساخت نسخه‌های آوانویسی به زبان‌های مختلف بودند. من آن‌ها را به چهار یا پنج صفحه توضیحات تغییر دادم (که گاهی اوقات کمی طولانی‌تر هم می‌شد)؛ توضیحاتی دربارهٔ ساختارهای اصلی آوایی هر زبان. من به‌عنوان دستورالعملی برای همکاران آینده، اولین نمونه را برای زبان انگلیسی کالیفرنایی می‌نوشتیم. ما در حال حاضر بیش از ۷۰ مورد از این گزارش‌ها را از ساختارهای آوایی زبان‌های مختلف منتشر کرده‌ایم و تعداد بیشتری از آن‌ها، تقریباً در هر شماره منتشر می‌شوند. در چاپ جدید کتاب **راهنمای IPA^۲** همهٔ آن‌ها را گردآوری کرده‌ایم و منبعی ارزشمند، در مورد واج‌ها و ساختارهای آوایی طیف گسترده‌ای از زبان‌ها به وجود آورده‌ایم.

۵. شما در طول سال‌ها زبان‌شناسان بسیاری را دیده‌اید که آمده‌اند و رفته‌اند. اگر به گذشته نگاه کنید، کدام سه یا چهار نفر را در طول نیم قرن گذشته برمی‌گزینید؟

بی‌تردید نوام چامسکی شاخص‌ترین زبان‌شناس ۵۰ سال اخیر بوده است. او در رهبری ما بسیار موفق بود و ما را از توصیفات مبهم به صورت‌گرایی قابل‌آزمایش سوق داد.

۶. جایگاه و نقش نوشته‌های هنری سوئیت، دانیل جونز و دیوید ابرکرومبی را در صحنهٔ زبان‌شناسی معاصر چگونه ارزیابی می‌کنید؟

فکر می‌کنم باید کمی عقب‌تر رفت و افراد پیش از سوئیت را در نظر گرفت که در نهایت توسط او مکتب آواشناسی بریتانیا را ایجاد کردند. الفبای ارگانیک سوئیت، مستقیماً تحت‌تأثیر Bell's Visible Speech است که در سال ۱۸۶۷ منتشر شد و نقطهٔ عطفی در پیشرفت دانش آواشناسی به شمار می‌آید. سوئیت، نویسه‌های رومی خود را توسعه داد و در مورد طیف گسترده‌ای از زبان‌ها بحث کرد؛ اما دانیل جونز نیز به دلیل دانش عمیقش، به اندازهٔ سوئیت حائز اهمیت بود. در واقع او بود که آواشناسی بریتانیا را بر پایه‌ای محکم قرار داد. اگر او بخش آواشناسی دانشکده دانشگاه لندن را احداث نمی‌کرد، شاید تعالیم سوئیت ادامه پیدا نمی‌کرد. شخص دانیل جونز مهم‌ترین دستاورد خود را تحقیق روی زبان سِچوانا (۱۹۱۶) و فرهنگ تلفظی انگلیسی (۱۹۱۷) می‌داند. علاوه بر این‌ها،

1. Aesop's Fable of the North Wind and the Sun
2. Handbook of the IPA

باید کلیات آواشناسی انگلیسی^۱ (۱۹۱۷) و تعمیم نظریه واکه‌های اصلی را نیز بیافزاییم. رویکرد جونز نسبت به آواشناسی همواره عمل‌گرایانه بود. او مواضع نظری مختلفی را مطالعه کرد تا سرانجام بفهمد کدام یک، برای آنچه که او هدف اصلی آواشناسی (آموزش تلفظ) می‌دانست، مفیدتر است. او آواشناسی آزمایشگاهی را تنها در حالتی مفید می‌دانست که حقایقی را برایش اثبات کند تا بتواند آن‌ها را در تدریس به زبان‌آموزان خود به کار گیرد. او حقیقتاً فردی متعهد بود که از استعدادهای خود برای کمک به بهبود ارتباطات در جهان استفاده کند.

جونز شاگردان بی‌شماری داشت که هر یک در آواشناسی مسیرهای خود را پیمودند. یکی از آن‌ها استاد من، دیوید ابرکرومبی بود که این رشته را به شکلی جالب تغییر داد. پیش از او آواشناسی، یک رشته دانشگاهی نبود که بتوان در آن تحصیل کرد و مدرک گرفت. ابرکرومبی به جای آموزش شیوه تلفظ زبان‌های مشخص، آواشناسی عمومی تدریس می‌کرد. او همچنین متوجه شد که مهندسان ارتباطات، نیاز به کمک افرادی دارند که همه جنبه‌های گفتار را می‌شناسند و اگر چه خودش آزمایش نمی‌کرد، همیشه تلاش می‌کرد که دپارتمانش آزمایشگاه خوبی داشته باشد.

۷. پیش از این اشاره کردید که با دانیل جونز کار کرده‌اید. در این باره بیشتر به ما بگویید.

دانیل جونز قبل از اینکه من شروع به تحصیل در رشته آواشناسی کنم، بازنشسته شده بود. دیوید ابرکرومبی کمک‌هزینه‌ای ترتیب داد تا بتواند در مطالعه آکوستیک واکه‌های اصلی به من کمک کند. من با جونز در خانه‌اش در حومه لندن ملاقات کردم و او برای نظارت بر ضبط کردن واکه‌های اصلی توسط دانشجویان سابقش که هر کدام اکنون در دانشگاه‌های مختلف هستند، به لندن آمد. او معلمی سختگیر اما مشوق بود. در یکی از ملاقات‌هایم بود که از او در مورد نمونه اشعه ایکس واکه‌های کاردینال پرسیدم. من می‌دانستم که او از هر هشت واکه عکس دارد؛ اما فقط چهار مورد از آن‌ها را منتشر کرده‌است. وقتی از او پرسیدم که چرا چهار مورد دیگر را هرگز منتشر نکرده‌است، او پاسخ داد: «چون احتمالاً برای مردم، بیش از حد گیج‌کننده خواهد بود». یک اعتراف ضمنی از اینکه آن‌ها واقعاً با ایده او در مورد حرکات یکسان زبان بین واکه‌ها موافق نبودند.

1. Outline of English Phonetics

۸. امروزه نام نوام چامسکی تقریباً مترادف زبان‌شناسی است. نظر شما در مورد او و چارچوب پیروان چامسکی چیست؟ نظر شما نسبت به کار او و تأثیرگذاری او در این زمینه و موارد مرتبط چیست؟

بدون چامسکی زبان‌شناسی هرگز اهمیتی را که در اندیشه معاصر دارد کسب نمی‌کرد. وی تیزبین‌ترین ذهن و نبوغ‌آمیزترین بینش را بین دانشمندان نیمه آخر قرن بیستم دارد؛ اما فکر نمی‌کنم تأثیر او همیشه مثبت بوده باشد. او تنها یک رویکرد را برای اندیشیدن در مورد زبان ارائه داده است که رویکردی ذهن‌گرایانه است و نسبت به سایر رویکردها هم کمی مسخره است. زبان علاوه بر اینکه یک مفهوم ذهنی است، همانند اقتصاد یا مد، یک نهاد اجتماعی نیز هست. همه ما نحوه خرید و فروش اشیا را می‌دانیم (یا آنچه که چامسکی، مفاهیم ذهنی می‌داند)؛ اما هیچ‌کس تصور نمی‌کند که کل ساختار مبادلات اقتصادی در ذهن یک فرد حاضر باشد. زبان‌شناسان گاهی باید دیدگاه ذهن‌گرایانه داشته باشند؛ اما همچنین باید زبان را به عنوان نهادی اجتماعی در نظر بگیرند. هر زبان بخش‌های مختلفی دارد؛ مانند ۵۰۰ هزار واژه موجود در فرهنگ لغت انگلیسی آکسفورد که نمی‌تواند در ذهن شما باشد. تلاش برای داشتن دیدگاهی ذهن‌گرایانه و در نظر گرفتن یک گویشور ایده‌آل که می‌تواند همه این واژه‌ها را بداند منطقی نیست و این واقعیت را نادیده می‌گیرد که مغز چنین توانایی ندارد. واژه‌های موجود در فرهنگ لغت آکسفورد یا وبستر همگی بخشی از زبان است که آن را به عنوان محصول یک جامعه در نظر می‌گیریم و اگر آن بخش‌ها را توصیف نکنیم، زبان را به‌طور کامل توصیف نکرده‌ایم. زبان فقط در ذهن نیست؛ بخش بزرگ‌تری از آن در جامعه وجود دارد. یکی از راه‌های مطالعه زبان‌شناسی، راهی است که چامسکی پیشنهاد می‌کند و آن را به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از روان‌شناسی می‌بیند؛ اما زبان‌شناسی زیرمجموعه‌ای از جامعه‌شناسی نیز هست.

۹. از آنجا که درباره برخی گرایش‌ها در این رشته بحث کردید، می‌توانید جزئیات بیشتری درباره آغاز کار خود، معلمانتان، هم‌کلاسی‌ها و اولین همکارانتان به ما بگویید؟

دیوید ابرکرومبی سکویی در زمینه آواشناسی برای من فراهم کرد. همان‌طور که قبلاً گفتم، او ذهنی شفاف و منطقی و دیدگاه بدیعی درباره آواشناسی داشت. هنگامی که من دانشجو بودم، تنها شخص

دیگری که در بخش آواشناسی تدریس می‌کرد، بتسی اولدال^۱ بود. یک آواشناس تجربی خوب که سال‌ها او را بهترین معلم آواشناسی خود می‌دانستم. همچنین در آن دپارتمان، جیمز آنتونی مهارت‌های الکترونیکی ابتدایی را به من آموخت و همیشه چیزی فراتر از پشتیبان فنی آزمایشگاه بود. او رهبری بود که ما را به سمت آخرین فناوری‌ها سوق می‌داد.

من چیزهای زیادی از افراد خارج از بخش یاد گرفتم. ایان کتفورد^۲ پیشگام در زمینه بررسی زبان‌شناسی اسکاتلند بود و به ما نشان داد که چگونه ساختارهای آوایی زبان‌ها را توصیف کنیم. دیوید ویتریج^۳، استاد فیزیولوژی، به من آموخت که چگونه یک دانشمند باشم. چگونه آزمایش‌ها را انجام دهم و نتایج را ثبت کنم. من هنوز کتاب‌های دستورالعمل خود را که مربوط به سال ۱۹۵۶ می‌شوند، نگه داشته‌ام تا بتوانم آنچه روزانه در آزمایشگاه انجام می‌دهم بیان کنم. چیزهای زیادی از والتر لارنس آموختم که PAT، یا همان سخنگوی مصنوعی پارامتری را اختراع کرده است و به من آموخت که چگونه گفتار را ترکیب کنم. دونالد برادبنت که در آن زمان ستاره نوظهوری در موسسه تحقیقات پزشکی در بخش روان‌شناسی تجربی دانشگاه کمبریج بود، در مطالعات ادراکی آواشناسی و مهم‌تر از آن، فکر کردن در مورد چگونگی ساخت مدل‌های رفتاری انسان کمک کرد. همه این افراد در آغاز کار دانشگاهی من بسیار مهم بودند.

۱۰. به عنوان یک مدرس، فعالیت‌های مورد علاقه شما در این سال‌ها کدام بوده است و چرا؟

از فعالیت‌های مورد علاقه‌ام می‌توانم به نوشتن کتاب‌های درسی اشاره کنم. من دوست دارم ایده‌های خود را در مورد جنبه‌های اساسی آواشناسی بیان کنم. قرار دادن آن‌ها به شکل ساده‌ای که برای یک کتاب درسی لازم است مرا وادار می‌کند که درباره آن‌ها بیندیشم. اولین کتاب خود را با عنوان **عناصر آواشناسی آکوستیک**^۴ نوشتم؛ در حالی که دانشجوی کارشناسی ارشد بودم. این کار باعث می‌شد مطمئن شوم آنچه را که در مورد گفتار و آکوستیک خوانده‌ام درک کرده‌ام. ناظر کیفی

-
1. Betsy Uldall
 2. Ian Catford
 3. David Whitteridge
 4. Elements of Acoustic Phonetics

انتشارات، مارتین جوز، نکات بسیار خوبی را دربارهٔ کتابم بیان کرد و در پایان گفت بعضی اوقات از کلمات من استفاده می‌کند؛ به شکلی که نشان دهد آن‌ها را به وضوح درک کرده‌است. من این را دوست دارم. این همان کاری است که یک نویسندهٔ کتب درسی باید انجام دهد.

۱۱. آیا تابه‌حال شده است که بخواهید یک کتاب مقدماتی زبان‌شناسی بنویسید که کل حوزه را (شاید به جز نحو) پوشش دهد؟

به آن فکر کرده‌ام؛ اما این نوع پروژه، مناسب من نیست. من خوشحالم که در مورد چیزهایی که می‌دانم و در موردشان تدریس و تحقیق می‌کنم، کتاب‌های درسی هم می‌نویسم. همان‌طور که گفتم، این کار به من کمک می‌کند تا تفکر خودم را روشن کنم؛ اما نمی‌خواهم به دام تحقیقات سطحی در مورد موضوعات مختلف بیفتم تا بتوانم در مورد آن‌ها کتاب درسی بنویسم. ترجیح می‌دهم وقتم را به تفکر دربارهٔ رشته خودم بگذرانم.

۱۲. برجسته‌ترین دستاورد خود در کل دوران حرفه‌ای‌تان چه می‌دانید؟

ساخت آزمایشگاه آواشناسی که البته طبعاً منظورم ساخت تجهیزات و وسایل آن نیست. منظورم افراد، کارکنان، متخصصان و دانشجویانی است که خود را متعلق به گروه آزمایشگاه آواشناسی می‌دانند. وقتی در سال ۱۹۶۲ به UCLA آمدم، می‌دانستم که می‌خواهم گروهی داشته باشم که روی آواشناسی کار کنند. باب استاکول^۱، مرا بسیار تشویق می‌کرد. او از قبل آزمایشگاهی را با دستگاه طیف‌سنجی کی^۲، ضبط‌کننده آمپکس^۳ و اتاق ضدصدا^۴، راه‌اندازی کرده بود. من حتی قبل از رسیدنم یک درخواست کمک‌هزینه نوشته بودم و از همان اکتبر، اول نامه‌نگاری‌های لازم را با UCLA انجام داده بودم. آن‌ها عادت نداشتند استادیاران انگلیسی (همان‌طور که من در آن زمان بودم) پیشنهادهای علمی بزرگی ارائه دهند. من توانستم به مهلت زمانی^۵ بنیاد ملی سلامتی برسم و کمک‌هزینه مورد نظر، پیش از پایان اولین سال تحصیلی ام تأمین شد و آزمایشگاه آواشناسی UCLA در مسیر درست قرار گرفت.

1. Bob Stockwell
2. Kay spectrograph
3. Ampex recorder
4. soundproof room
5. deadline

البته راه اندازی یک آزمایشگاه آواشناسی، تنها محدود به تأمین بودجه نمی‌شود؛ بلکه علاوه بر آن، تلاش برای ایجاد روحیه کار گروهی در آن فضا است. سعی می‌کردم هر روز در آزمایشگاه دور بزنم و با همه صحبت کنم. همچنین به شرط شرکت در جلسات آزمایشگاه که رأس ساعت ۴ عصر برگزار می‌شدند، می‌توانستید یک میز کار در آزمایشگاه داشته باشید. در مورد سمینارهای دوشنبه هم اگر به موضوع سمینار علاقه‌ای نداشتند، می‌توانستند پس از یک سری بحث‌ها، بروند و به کارهای خود برسند. بحث‌هایی مثل چگونگی هزینه کردن بودجه آزمایشگاه، اینکه چه چیزهایی به تعمیرات نیاز دارند و یا کدام برنامه‌های رایانه‌ای مورد نیاز است. جلساتی از این دست باعث می‌شدند که افراد متوجه شوند عضو گروهی با علایق مشترک هستند. بسیاری از ما تقریباً هرروز با هم ناهار می‌خوردیم. در آن زمان، آزمایشگاه آواشناسی UCLA جایی بود که می‌توانستید اکثر روزها در کنار گروهی از استادان و دانش‌پژوهان و دانشجویان خوب بنشینید و ساندویچ‌تان را میل کنید و در طی همان ناهار خوردن‌ها، بحث‌های سازنده‌ای رخ می‌داد.

۱۳. اگر موافقت، به کارهای علمی شما برگردیم. تصور می‌کنم شما فردی بسیار سخت‌کوش و منضبط هستید و این موضوع از نوشته‌های بسیاری‌تان نیز مشخص است. ممکن است نکاتی برای ما که می‌خواهیم بیشتر بنویسیم بگویید؟ آیا نوشتن برای شما آسان است؟

تصور می‌کنم که همیشه از نوشتن لذت برده‌ام. اساساً تحصیلات در انگلستان شما را تشویق می‌کند که بیشتر و بیشتر بنویسید. ما به همان روشی نوشتن را آموختیم که کودک حرف زدن را می‌آموزد. مثلاً با اینکه هرگز به ما گرامر آموزش داده نشد؛ اما مجبور بودیم انبوهی از مقاله‌ها را بنویسیم و هر زمان هم اشتباهی داشتیم بدون هیچ توضیحی در مورد دستور زبان تصحیح می‌شد. تمرینات خلاصه‌نویسی هفتگی که در آن سه پاراگراف را باید به یک پاراگراف تبدیل می‌کردیم، به ما آموخت که چگونه افکار خود را سازماندهی و کلمات غیرضروری را حذف کنیم. بهترین راه برای یادگیری نویسندگی، نوشتن و بازنویسی زیاد است. من اغلب متعجب می‌شوم که گاهی اوقات افراد چیزهایی برای خواندن به من می‌دهند که خودشان یک دور آن‌ها را نخوانده‌اند. علاوه بر این، همیشه در پایان روز هنگامی که وسط یک پاراگراف یا حتی وسط یک جمله بودم نوشتن را متوقف می‌کردم. با این

ترفند، حتی پس از وقفه‌ای طولانی، بسیار آسان‌تر می‌توانستم به نوشتن متنا ادامه دهم.

۱۴. حالا که صحبت از نوشتن است، فکر می‌کنید آثاری دارید که از انتشارشان پشیمان باشید؟ چند زبان‌شناس هستند که به من اعتماد کردند و گفتند از بعضی آثارشان که در جوانی نوشته‌اند، پشیمانند. شما چطور؟

اخیراً مقالات اولیه‌ام را مرتب می‌کردم و با نقدی از یک کتاب روبرو شدم که با این جمله شروع می‌شد: «این کتاب آنقدر بد است که سزاوار بازبینی نیست». سپس به نشان دادن همه اشتباهات آن کتاب درسی که یک محقق مسن نوشته بود، پرداخته بودم. افسوس می‌خورم چون خیلی جسور و نامهربان بودم؛ اما به طور کلی، فکر می‌کنم خشم خود را در مورد آثار بد آواشناسی، مهار کرده‌ام و معتقدم که کار خوب، خود را نشان می‌دهد و کار ضعیف را حذف خواهد کرد.

برخی از مطالبی که در اوایل کارم نوشتم اشتباه بوده‌اند؛ به عنوان مثال، اینکه کیفیت واکه به رابطه بین سازه‌های آن واکه و سازه‌های واکه‌های دیگر در جمله بستگی دارد، تنها تا حدی درست است. آزمایش‌هایی که در آن زمان می‌توانستیم با استفاده از گفتار ترکیبی انجام دهیم، بسیار محدود بود. البته از انتشار آن‌ها در مجلات معتبر پشیمان نیستیم؛ ولی نشان می‌دهد که حتی اگر چیزی را در یک مجله علمی مانند Nature بخوانید، ممکن است درست نباشد.

۱۵. اکنون که بازنشسته شده‌اید و دیگر در دانشگاه و آزمایشگاه خود مشغول به کار نیستید، روزهایتان به چه کارهایی می‌گذرند؟ از آنجا که می‌دانم به کار علمی خود ادامه می‌دهید، می‌خواهم بدانم پروژه فعلی شما چیست؟

من به تازگی تدریس سمیناری در USC درباره چالش‌های توصیف اصوات گفتاری را به پایان رسانده‌ام. این دوره یک جلسه در هفته برگزار می‌شد و ترم آینده، پاییز ۲۰۰۵، مجدداً همین دوره را در دانشگاه ادینبورگ تدریس خواهم کرد. این دو گروه، پیش‌زمینه‌های بسیار متفاوتی دارند و امیدوارم که پس از مباحثه با این دو گروه، بتوانم کتابی بنویسم که نشان دهد آواشناسی، چه راه بلندی پیش رو دارد تا بتواند به شکلی قابل اعتماد و قابل تأیید آواهای همه زبان‌های جهان را توصیف کند.

در حال حاضر فکر می‌کنم باید تلاش کنیم تا مشخصه‌های زبان‌شناختی آواها را بر اساس جنبه‌های

تولیدی‌شان بیان کنیم. این جنبه‌ها را لوئیس گلدشتاین^۱ و کاته برومن^۲ توضیح داده‌اند. اگر بتوانیم گفتار را بر اساس چارچوبی که آن‌ها تعریف کرده‌اند، به طور دقیق در نسخه‌ای گسترده بررسی کنیم، حتی اگر توصیف ما بر اساس گفتار واقعی افراد هم نباشد، حداقل توانسته‌ایم توصیفی قابل اعتماد و قابل تأیید ارائه دهیم. در بخش من این دیدگاه جا افتاده است. اولین پیشنهادی که برای بنیاد ملی سلامت در سال ۱۹۶۲ ارائه دادم، ساخت یک سینتی سایزر تولیدی بود که بتواند اصوات زبان‌های جهان را تلفیق کند. تنها هنگامی که در مورد داده‌ها بیشتر می‌دانیم، بزرگی مشکلات را درک می‌کنیم. دیگر پیشنهاد نمی‌کنم مجموعه کامل پارامترهای مورد نیاز برای یک ترکیب‌کننده تولیدی را مشخص کنیم. فقط سعی خواهیم کرد تا توضیح دهم که این کار چقدر پیچیده است.

۱۶. فرمودید طی این سال‌ها سفرهای زیادی کرده‌اید و روی زبان‌های مختلفی کار کرده‌اید. در مورد جالب‌ترین مناطق و زبان‌هایی که با آن‌ها مواجه شده‌اید، برایمان بگویید. کدام کشورها هستند که از بازگشت به آن‌ها برای تحقیقات بیشتر، استقبال می‌کنید و چرا؟

من سفر کردن را دوست دارم و فکر نکنم جایی باشد که دوست نداشته باشم به آنجا برگردم. ما خانوادگی به مدت دو سال در آفریقای غربی زندگی کردیم و کوچک‌ترین فرزندمان در نیجریه متولد شد. پس از آن، یک سال شگفت‌انگیز را در اوگاندا سپری کردیم. در آنجا هنگام تحقیقات میدانی، فیل‌ها دوروبرمان پرسه می‌زدند. در استرالیا هم که بودم، با دانشمندان آنجا از مکان‌های دیدنی مختلف بازدید می‌کردیم و از دوران کار در هند نیز خاطرات خوبی با همسر من داریم. یک بار همراه با تونی تریل در صحرای کالاهاری بودیم و مجبور شدیم مدتی توقف کنیم تا یک دسته باشکوه از شیرها از وسط جاده عبور کنند. اتفاقاً تازگی‌ها من و جنی به همراه چند تن از همکاران، به کالاهاری برگشتیم و همین‌طور که از تماشای زرافه‌ها و شترمرغ‌ها لذت می‌بردیم، نمونه‌هایی از گویش بومیان آن منطقه نیز تهیه کردیم. من خوشحالم از اینکه هم در جنگل‌های بارانی آمازون بوده‌ام و هم در

-
1. Louis Goldstein
 2. Cathe Browman

جزایر آلیوتی^۱ واقع در آلاسکا. کار کردن روی زبان «سلیش»^۲ همراه با سالی توماسون^۳ در ایالت مونتانا^۴ به همان اندازه شگفت‌انگیز بود که دیدن فلامینگوها در کنیا؛ شاید هم روزی به نپال و هیمالیا برگشتم. دنیا واقعاً جای شگفت‌انگیزی است.

۱۷. بسیاری از خوانندگان آثارتان، موضع شما را نسبت به زبان‌های در معرض خطر به یاد دارند. با نگاهی به گذشته، بفرمایید دیدگاه‌های شما چگونه شکل گرفت و آیا در این مورد نظرتان تغییر یافته است؟

در سال ۱۹۹۰، من و یان مادیسون^۵ طرحی برای مطالعه ساختار آوایی زبان‌های کمترشناخته‌شده به بنیاد ملی علم ارائه دادیم. یان پیشنهاد داد که باید روی زبان‌های در معرض خطر تمرکز کنیم و سپس مطالبی عالی در مورد ضرورت انجام این نوع کارها نوشت. چنین بحث‌هایی تازه داشتند مورد توجه قرار می‌گرفتند. علاوه بر این، من مدتی بود به این که در عمل چگونه ساختار آوایی زبان‌ها را توصیف کنم، فکر می‌کردم و از پیشنهاد یان استقبال کردم تا ایده‌هایم را روی زبان‌های در معرض خطر به کار بندم. خلاصه طرح ما پذیرفته شد و ما کارهای میدانی خود را از سال ۱۹۹۱ آغاز کردیم.

کمی پس از اینکه ما کار خود را شروع کردیم، هفت زبان‌شناس دیگر هم دور هم جمع شدند و مقاله‌ای منتشر کردند (کریگ^۶ و همکاران ۱۹۹۲) که لزوم توجه به زبان‌های در معرض خطر را مطرح کرده بود. تقریباً تمام چیزهایی که گفته بودند، بسیار درست بود. هرچند به نظر من، در قسمت مربوط به مایکل کراوس ادعاهایی مطرح شده بود که ناشی از دیدگاه بسیار محدود او بود. این موضوع باعث شد تا من از نمای دیگری به زبان‌های در معرض خطر بپردازم (لدفوگد ۱۹۹۲). از آن زمان تاکنون، احساس کرده‌ام کلی‌گویی درباره زبان‌های در معرض خطر کار بسیار دشواری است. کار در مجمع‌الجزایر هبرید^۷ با گویشوران زبان گالی^۸ اسکاتلندی تفاوت‌های بسیاری نسبت به کار با

1. Aleutian
2. Salish
3. Sally Thomason
4. Montana
5. Ian Maddieson
6. Craig
7. Hebrides
8. Gaelic

گویشوران زبان پیی^۱ یا ژو-آنسی^۲ در صحرای کالاهاری دارد. به همین ترتیب، گویشوران چیکااسا^۳ در اوکالاها یا معلمان بازنشسته مدارس در مونتانا که به ما کمک کردند تا روی زبان سلیش تحقیق کنیم، شرایط بسیار متفاوتی نسبت به گویشوران توکا دارند که در کوهستان‌های نیلگری^۴ در جنوب هند یا گویشوران دفاکا^۵ که در دلتای نیجر زندگی می‌کنند. کار با همه این اقوام مختلف، به انسان می‌فهماند که هر زبانی چه ویژگی‌های متفاوتی دارد و تلاش برای کلی‌گویی دربارهٔ زبان‌های در معرض خطر چقدر احمقانه است. ما نمی‌توانیم بگوییم که تا صد سال آینده چه زبان‌هایی از بین خواهد رفت یا چه زبان‌هایی در برابر نیروهای نابودکننده مقاومت خواهند کرد.

درست است که با نابودی هر زبانی، هویت جمعی گویشورانش نابود می‌شود، اما دلیل نمی‌شود که بخواهیم هر زبانی را حفظ کنیم. افرادی که به دلیل ابتلا به سل می‌میرند را در نظر بگیرید. آن‌ها نمی‌خواهند عضو گروه بزرگ‌تری از مردم که از کمک‌های پزشکی استفاده می‌کنند باشند و می‌خواهند منزوی باقی بمانند. یادگیری خواندن و نوشتن زبان ملی فواید و ضررهایی دارد. در کشورهای فقیر حفاظت از زبان‌های متنوع هزینه سنگینی دارد و مردم باید تصمیم بگیرند که همچنان می‌خواهند راه‌های قدیمی را ادامه دهند. بدیهی است که وقتی منابع محدود باشند، اگر مردم اختلافات را کنار بگذارند و یکپارچه شوند، می‌توانند زندگی سالم‌تر و طولانی‌تری داشته باشند.

۱۸. به عنوان پرسش پایانی این مصاحبه، فکر می‌کنید آواشناسی طی یکی دو دهه آینده به کجا خواهد رسید؟ و کدام زمینه‌ها مورد توجه دانشجویان آواشناسی قرار خواهد گرفت؟

همواره انواع مختلفی از تحقیقات آواشناسی وجود خواهند داشت. عده‌ای از ما که دوست داریم در سراسر دنیا به دنبال صداهای ثبت‌نشده بگردیم، بی‌شک این کار را ادامه خواهیم داد. (ماه گذشته در اتیوپی که بودم، تقابلی را شنیدم که واقعاً برایم تازگی داشت. تقابلی بین سه آوا در زبان کامباتا^۶.

-
1. Yeyi
 2. Zhu|ansi
 3. Chickasaw
 4. Nilgiri
 5. Defaka
 6. Kambaata

یکی همخوان روان^۱ واکدار /r/ یا /l/، دیگری همان همخوان، اما به صورت حنجره‌ای شده و حالت آخر نیز همان همخوان در حالی که با یک انسدادی چاکنایی^۲ همراه می‌شود. سایر آواشناسان هم به مطالعه در مورد آهنگ و تمایزهای نواختی می‌پردازند که اگر بخواهیم گفتار مصنوعی با صدای طبیعی تولید کنیم، کاری بسیار ضروری است و البته به خودی‌خود هم زمینه جالبی برای تحقیقات آوایی است. در مورد چگونگی بررسی گفتار نیز هنوز چیزهای زیادی برای یاد گرفتن وجود دارد. روش‌های آزمایشگاهی جدیدی مانند MRI نیز نکات تازه‌ای در مورد ویژگی‌های تولیدی به ما ارائه می‌دهند. قطعاً تا چندین نسل بعد هم مسائل زیادی وجود خواهند داشت که بتوانیم به آن‌ها بپردازیم و گمان می‌کنم راهی طولانی پیش رو داریم.

منابع

1. Asher, R. E. and Henderson, J. A. (eds.) (1981). *Towards a History of Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
2. Chomsky, Noam and Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row.
3. Craig, Colette, Hale, K., Krauss, M., Watahomigie, L., Yamamoto, A., Jeanne, L. M., and England, N. (1992). «Endangered languages». *Language* 68, 1-42.
4. Collins, Beverley and Mees, Inger M. (1998). *The Real Professor Higgins: The Life and Career of Daniel Jones*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
5. Gordon, Matthew, Munro, Pamela, and Ladefoged, Peter (2000). «Some phonetic structures of Chickasaw». *Anthropological Linguistics* 42 (3), 366-400.
6. Johnson, Keith, Ladefoged, Peter, and Lindau, Mona (1993). «Individual differences in vowel production». *Journal of the Acoustical Society of America* 94, 701-714.
7. Ladefoged, Peter (1958). «Use of palatography». *Journal of Speech and Hearing Disorders* 22, 774-764.

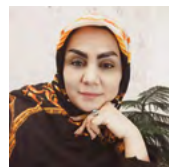
-
1. liquid
 2. glottal stop



8. —(1962a). *The Nature of Vowel Quality*. Monograph supplement to Revista do Laboratório de Fonetica Experimental da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
9. —(1962b). *Elements of Acoustic Phonetics*. Chicago : University of Chicago Press.
10. —(1964). *A Phonetic Study of West African Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
11. —(1965). «The nature of general phonetic theories». In Georgetown University Monographs on Language and Linguistics 18, 27-42. Georgetown : Georgetown University Press.
12. —(1967). *Three Areas of Experimental Phonetics*. London : Oxford University Press.
13. —(1971). *Preliminaries to Linguistic Phonetics*. Chicago : Chicago University Press.
14. —(1992). «Another view of endangered languages». Language 68, 809-811.
15. —(2000). «Review of Collins and Mees» (1998). Language 76, 191-193.
16. —(2001). *Vowels and Consonants: An Introduction to the Sounds of Languages*. Oxford : Blackwells.
17. —(2001 [1975]). *A Course in Phonetics, 4th ed*. Boston : Thomson/Wadsworth.
18. —(2003). *Phonetic Data Analysis: An Introduction to Instrumental Phonetic Fieldwork*. Oxford : Blackwells.
19. Ladefoged, Peter and Maddieson, Ian (1996). *The Sounds of the World's Languages*. Oxford : Blackwells.
20. Ohala, John J. (1994). «Phonetics». In The Encyclopedia of Language and Linguistics, vol. 6, R. E. Asher (ed.), 3051-3053. New York : Pergamon Press.

زبان را از طریق بازی‌های زبانی بیاموزیم

نظریه بازی‌های زبانی^۱، محوری‌ترین بحث فلسفه اخیر لودویگ ویتگنشتاین^۲، فیلسوف اتریشی‌تبار انگلیسی است. این نظریه در تقابل با نظریه تصویری زبان، هسته فلسفه پیشین ویتگنشتاین، بسط یافته است. بر اساس نظریه تصویری، زبان تنها یک کارکرد دارد و آن هم تصویرگری واقعیت است. ما می‌توانیم با شناخت حقیقت زبان، حقیقت جهان را دریابیم. درواقع، نظریه تصویری زبان به‌طور کلی نماینده دیدگاهی مدرن درباره زبان است. در مقابل، طبق نظریه بازی‌های زبانی، زبان پدیده‌ای چند بعدی است؛ ازاین‌رو نمی‌توان آن را از دیدگاهی ذات‌گرایانه دریافت. در حقیقت، زبان، مجموعه‌ای از بازی‌ها و کارکردهای زبانی متفاوت است. هر یک از این بازی‌های زبانی با شکلی از زندگی منطبق است، بنابراین فهم یک بازی زبانی، مستلزم شرکت در آن شکلی از زندگی است که بازی زبانی موردنظر در بستر آن واقع می‌شود. نظریه بازی‌های زبانی یک دیدگاه فلسفی پست‌مدرن درباره زبان است (ندرلو، ۱۳۹۰).



محبوبه باقری
دانشجوی دکتری زبان‌شناسی
همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
Maah.bagheri@gmail.com

-
1. the theory of language games
 2. Wittgenstein, L (1899-1951)

مبارکی و ناصری (۱۳۹۵)، به بررسی تأثیر بازی‌های زبانی بر یادگیری واژگان زبان انگلیسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر بیرجند پرداخته‌اند. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام ۲۵۰ دانش‌آموز مقطع متوسطه اول است. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، ۵۰ نفر از افراد جامعه به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شده‌اند و نیز از ۵۰ نفر، پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرفته شد. در نهایت، پژوهشگران به تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده به‌وسیله نرم افزار SPSS و اکسل پرداختند.

دهاقین و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی نسبت میان بازی‌های زبانی، صورت‌های زندگی و زندگی اجتماعی انسان در نظریه اخیر ویتگنشتاین پرداخته‌اند. این پژوهش نشان می‌دهد چگونه کاربرد واژه‌ها، یک بازی زبانی را شکل می‌دهد و چه نسبتی میان بازی‌های زبانی و صورت‌های زندگی وجود دارد. در این مقاله به بررسی نسبت میان صورت‌های زندگی و تاریخ طبیعی انسان از یک سو و زندگی اجتماعی او از سوی دیگر پرداخته شده است. همچنین به این نکته اشاره شده است که اگرچه پیوند میان این عناصر پذیرفتنی است، نمی‌توان آن را به‌طور مطلق تأیید کرد؛ زیرا تغییرات در هر یک از این‌ها لزوماً متناظر با تغییر در عناصر دیگر نیست.

مؤذنی و همکاران (۱۳۹۸)، به بررسی تأثیر بازی‌های زبانی مبتنی بر گفت‌وگو کلاسی بر دایره واژگان کودکان پرداخته‌اند. در این پژوهش نخست، مفهوم گفت‌وگو کلاسی به درون‌داد ارائه شده و یا تنظیم شده توسط معلم و تعامل و ارتباط بین دانش‌آموزان از طریق بازی محدود شده است. محققان سپس ۴۴ دانش‌آموز پایه دوم ابتدایی به صورت نمونه‌گیری در دسترس را انتخاب و به‌طور تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم کردند. طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون از طریق یک آزمون دایره واژگان محقق ساخته که حاوی ۳۵ سؤال بود، به اجرا درآمد. در ابتدای فرایند پژوهش، پیش‌آزمون از هر دو گروه به عمل آمده است. سپس گروه آزمایش طی شش ماه به مدت سه ساعت در هفته با استفاده از روش بازی‌های زبانی مبتنی بر گفت‌وگو کلاسی و گروه کنترل نیز به روش سنتی و بدون تمرکز روی بازی‌های زبانی، طی همان مدت با معلم و کتاب آموزشی به صورت یکسان آموزش دیدند. در پایان دوره آموزشی، پس‌آزمون پیشرفت زبانی از هر دو گروه به عمل آمد. نتایج تحلیل نمرات از طریق آزمون تی مستقل نشان داد که تفاوت معناداری در نتایج پس‌آزمون بین گروه آزمایش و گروه کنترل وجود دارد، به این معنا که گروه آزمایش، پیشرفت محسوسی در افزایش دایره واژگان از خود



نشان داد. یافته‌های محققان می‌تواند راهگشای معلمان، برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی در نظام آموزش و پرورش کشور باشد تا با توجه به رویکردهای گفتمانی روزمره و گنجاندن مفاهیم مرتبط با بازی، علاقه و تمایل دانش‌آموزان را برای یادگیری افزایش دهند.

با توجه به آنچه از نظریه بازی‌های زبانی و نتایج پژوهش‌های مختلف در زمینه نقش بازی‌ها در زبان‌آموزی ذکر شد، به نظر می‌رسد که برای تدریس زبان فقط دانش زبانی کافی نیست؛ بلکه به بسیاری از موارد دیگر نیاز است که اگر معلمان بر آن‌ها تسلط نداشته باشند، در مسیر تعلیم و تدریس زبان با مشکل مواجه خواهند شد. برخی از این موارد عبارت‌اند از: روش تدریس مناسب، روش‌های تولید محتوا، روش‌های کسب درآمد جانبی از تدریس زبان، مدیریت کلاس‌داری، هوش مالی در تدریس زبان، روش‌های جذب دانشجو و ده‌ها تکنیک دیگر. شما به عنوان یک مدرس زبان می‌توانید پیش از آغاز تدریس، در میانه کار و یا پایان کلاس، یک بازی را در نظر بگیرید تا تمرکز زبان‌آموزان خود را در کلاس حفظ کنید و کلاسی به یادماندنی را برای زبان‌آموزان خود به وجود بیاورید.



چند نمونه از بازی‌های کاربردی و قابل اجرا در کلاس به شرح زیر است:

۱. بازی املا: واژه‌ها به صورت نادرست روی تخته نوشته شود و از زبان آموز خواسته شود تا صورت درست آن واژه‌ها را بنویسد.



This is a ...



This is a ...

۲. بازی جابه‌جایی حروف: واژه‌ها به صورت حروف به‌هم‌ریخته نوشته شود. زبان‌آموزان به دو گروه تقسیم شوند؛ هر گروهی که زودتر واژه‌ها را نوشت برنده است. این نوع بازی برای تمرین مهارت نوشتن بسیار مناسب است.



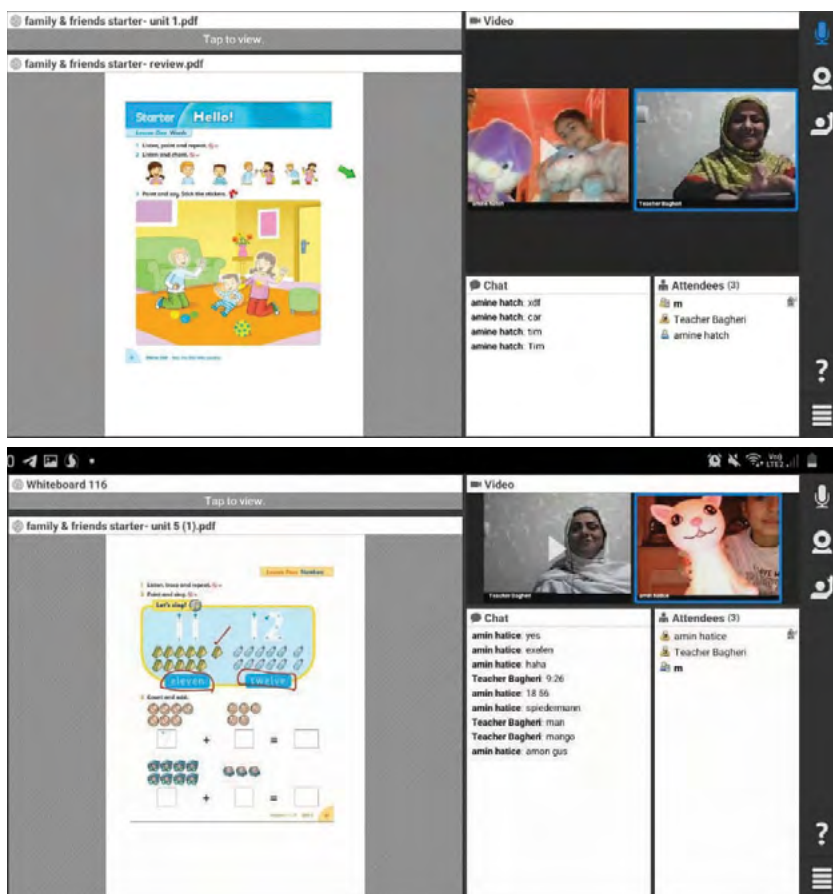
This is a ...



This is a ...

۳. مرتب کردن یک داستان به‌هم‌ریخته: کلاس به چند گروه تقسیم می‌شود و زبان‌آموزان باید بتوانند داستانی نامرتب را سامان بخشند. هر گروهی که زودتر داستان را مرتب کند، امتیاز کسب می‌کند. این بازی ایده بسیار مناسبی برای یادگیری مهارت نوشتن است.

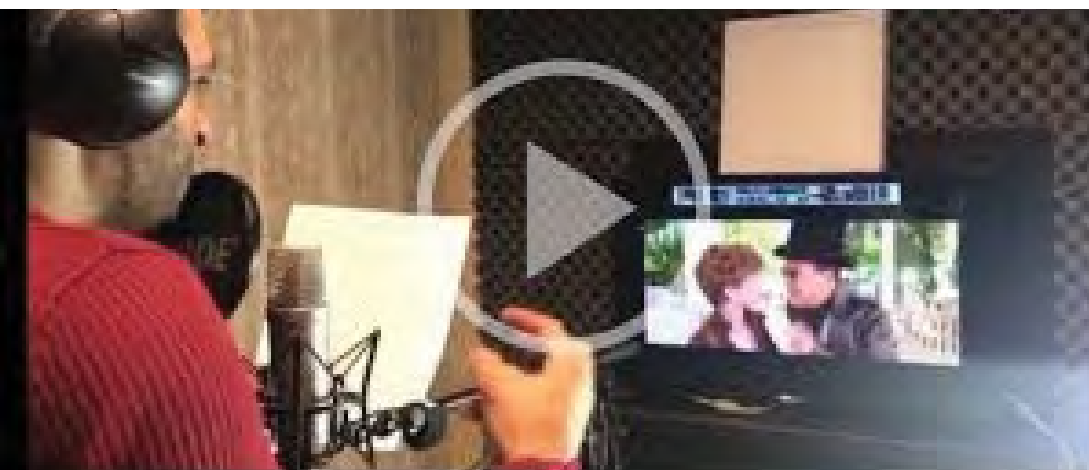
۴. پانتومیم: نام غذاها، حیوانات، شغل‌ها و ...



روی چند کاغذ نوشته می‌شوند. از زبان آموز خواسته می‌شود که یکی از کاغذها را انتخاب کرده و پانتومیم اجرا کند. سایر افراد باید کلمه مورد نظر را حدس بزنند.

۵. ایفای نقش: با توجه به موضوع درس به هر یک از زبان‌آموزان نقشی داده می‌شود تا در کلاس اجرا کنند؛ به‌عنوان مثال از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تصور کنند در رستوران هستند و برای تمرین چگونگی سفارش غذا نقش مشتری و پیش‌خدمت را بازی کنند.

۶. جابه‌جایی وسایل: یکی از زبان‌آموزان از کلاس خارج می‌شود؛ پس از آن یکی از وسایل کلاس



جابه‌جا می‌شود. سپس زبان آموز وارد شده و حدس می‌زند چه وسیله‌ای در کلاس جابه‌جا شده است. این بازی و همچنین مثال‌های ۴ و ۵ برای تقویت مهارت صحبت کردن، بسیار مفید هستند.

۷. نام‌گذاری افراد با رنگ‌ها، میوه‌ها یا صفت‌ها: اگر معلمان در حال تدریس رنگ‌ها به زبان‌آموزان هستند، این بازی کمک بسیار زیادی به معلمان می‌کند تا آموزش رنگ‌ها را به شکل موفقیت‌آمیز انجام دهند. زبان‌آموزان به چهار گروه تقسیم شده و برای هر گروه، نام یکی از فصل‌های سال انتخاب می‌شود؛ برای مثال گروه بهار، گروه تابستان، گروه پاییز و گروه زمستان. از زبان‌آموزان خواسته می‌شود نام میوه‌هایی را که در این فصل‌ها وجود دارند با ذکر رنگ آن‌ها یادداشت کنند. خواهید دید که زبان‌آموزان پا را فراتر از رنگ‌های اصلی که شما به آن‌ها آموزش داده‌اید، خواهند گذاشت و انواع رنگ‌ها را از شما خواهند پرسید. البته می‌توانید به‌خاطر اینکه نام رنگ‌ها تا آخر عمر در ذهن زبان‌آموزان بماند، تا چند جلسه نام هر رنگ را روی یک زبان‌آموز بگذارید؛ برای مثال به‌جای اینکه بگویید احمد، او را RED صدا بزنید. این کار علاوه بر ایجاد خنده و شادی در کلاس، باعث می‌شود زبان‌آموزان تمامی واژه‌های مربوط به رنگ‌ها را به‌خوبی یاد بگیرند. هنگام آموزش درس توصیف افراد می‌توانید برای هر زبان‌آموز صفتی انتخاب کنید و او را با آن صفت صدا بزنید. این نوع بازی برای یادگیری واژه بسیار مناسب است.

۸. بازی بیست سؤال: معلمان موضوعی مانند افراد معروف یا نام کشورها و غیره را در نظر بگیرند. یکی از زبان‌آموزان انتخاب می‌شود. واژه موردنظر روی برگ‌های نوشته‌شده و به او نشان داده می‌شود. زبان‌آموز مقابل کلاس می‌ایستد. زبان‌آموزان دیگر با پرسیدن پرسش‌هایی سعی می‌کنند واژه موردنظر را حدس بزنند. زبان‌آموز به پرسش‌ها با پاسخ بله یا خیر پاسخ می‌دهد. اگر کلاس موفق شود با همان بیست پرسش به واژه مورد نظر برسد، کلاس برنده است. در غیر اینصورت، زبان‌آموز برنده است. این بازی برای تمرین مهارت صحبت کردن و دستور زبان مفید است.

۹. بازی با پرتاب توپ: برای یادگیری زمان و صرف افعال، مدرس مصدرها و زمان مورد نظر افعال را روی تخته می‌نویسد؛ سپس، تویی نرم و سبک را به یکی از زبان‌آموزان داده و از او می‌خواهد فعل مورد نظر را با زمان مورد نظر صرف کند. پس از آن، مدرس یک مصدر را انتخاب کرده و توپ را به سمت یکی از زبان‌آموزان پرتاب می‌کند تا او نیز مصدر انتخاب‌شده را صرف کند. به همین ترتیب توپ به نفر بعدی داده می‌شود و این بازی با تمام زبان‌آموزان انجام می‌شود. این نوع بازی برای تمرین مهارت دستور بسیار مناسب است.

منابع:

۱. دهاقین، م؛ حسامیفر، ع؛ سیف، م؛ حیدری، م (۱۳۹۷). «نسبت میان بازی‌های زبانی، صورت‌های زندگی و حیات اجتماعی انسان در ویتگنشتاین متأخر». *مجله علمی - پژوهشی ذهن*. ۷۴. ۱۱۳-۱۳۴.
۲. مبارکی، م؛ ناصری، ز. (۱۳۹۵). «تأثیر بازی‌های زبانی بر یادگیری واژگان زبان انگلیسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر بیرجند». اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، حسابداری، علوم تربیتی و اقتصاد مقاومتی؛ اقدام و عمل.
۳. مؤذنی، ف، آقاگلزاده؛ سیلاخوری، ف؛ ملکی مقدم، ا. (۱۳۹۸). «تأثیر بازی‌های زبانی مبتنی بر گفتمان کلاسی بر دایره واژگان کودکان». *فصلنامه علمی - پژوهشی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء*. ۱۱ (۳۳). ۴۷-۶۲.
۴. ندولو، ب. (۱۳۹۰). «نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین: یک نظریه فلسفی پست‌مدرن درباره زبان». *مجله علمی - پژوهشی غربشناسی بنیادی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*. ۲ (۱۰۷-۱۰۰).
۵. ویتگنشتاین، ل. (۱۳۷۹). *رساله منطقی فلسفی*. ترجمه شمسالدین ادیب سلطانی. تهران: امیرکبیر.
۶. ویتگنشتاین، ل. (۱۳۸۰). *پژوهش‌های فلسفی*. ترجمه فریدون فاطمی. تهران: نشر مرکز.

.Wittgenstein, L. (۱۹۹۹). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell Publishers.

بهبود تدریس و یادگیری زبان دوم

با استفاده از فرایند فراگیری زبان مادری

چکیده



مریم نیک‌نشان
دانشجوی دکتری
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی
niki.englishadvisor@yahoo.com

فرایند فراگیری زبان مادری توجه بسیاری از زبان‌شناسان را به خود جلب نموده است. فراگیری زبان از طرف کودک فرایند شگرفی است که در محیطی طبیعی و با در معرض قرار گرفتن و به صورت ناخودآگاه و بدون تلاش آگاهانه اتفاق می‌افتد. یادگیری زبان دوم نیز شباهت‌های زیادی با فراگیری زبان مادری دارد اما تفاوت‌هایی نیز با فراگیری زبان اول از لحاظ قدرت یادگیری، تلاش آگاهانه‌تر، و نیاز به یادگیری خواندن و نوشتن دارد. با نیاز روزافزون به فراگیری زبان دوم و افزایش دانش عمومی در مورد مزایای آن، تلاش زبان‌شناسان و محققان آموزش متمرکز بر استفاده از الگوهای طبیعی فراگیری زبان مادری در زبان دوم و بهبود روش‌های آموزش زبان بوده است. اما این سوال مطرح است که استفاده از این فرایند و نیز استفاده از خود زبان مادری در کلاس‌های آموزش زبان دوم تا چه حد می‌بایست باشد. تحقیق مروری حاضر تلاشی است در جهت بررسی این امر. محقق با بررسی کتابخانه‌ای کتب و مقالات منتشر شده به بررسی نظرات محققان در مورد استفاده از زبان مادری در آموزش زبان دوم پرداخت. مرور ادبیات نشان داد که از نقطه نظر محققان فراگیری زبان دوم می‌بایست تا حد ممکن طبیعی باشد و زبان دوم می‌بایست تا سر حد ممکن در کلاس درس به کار رود. ولی استفاده از زبان مادری به‌خصوص در سطوح پایین‌تر و برای مواردی چون تفهیم دستورالعمل‌ها و اصطلاحات و ارائه بازخورد نیز می‌تواند راهگشا باشد. اما این استفاده می‌باید در چارچوبی مدون و تنها در موارد لازم باشد.

کیدواژه‌ها: فراگیری زبان مادری، فراگیری زبان دوم، آموزش زبان دوم، روش تدریس، زبان‌شناسی کاربردی

۱- مقدمه

فراگیری زبان مادری پدیده‌ای است پیچیده که در دهه‌های اخیر توجه بسیاری از زبان‌شناسان را به خود جلب نموده است. کودک تازه متولد شده از بدو تولد به صورت ناخودآگاه شروع به دریافت اطلاعات زبانی از والدین خود و دنیای پیرامون می‌کند و در گذر زمان به تدریج به تولید اصوات و هجاها و در پی آن کلمات و جملات می‌پردازد. با نگاهی مختصر بر این فرایند می‌توان به علت شگفت زده شدن زبان‌شناسان پی برد. کودک مجموعه‌ای بسیار گسترده از واژگان و قواعد دستوری را بدون تلاش و مطالعه می‌آموزد بدون این که خواندن و نوشتن آموخته باشد و توانایی تولید جملات نامحدود را به دست می‌آورد و در گذر سال‌ها بدون فکر کردن و اشتباه کردن و به صورت ناخودآگاه گستره‌ای بی‌پایان از جملات زبانی را تولید می‌کند. برخی زبان‌شناسان بر رفتاری بودن این فرایند تاکید دارند و برخی دیگر بر ذاتی بودن فراگیری زبان مادری صحنه می‌گذارند. آن چه هر دو جنبه را تایید می‌کند این است که در درجه اول کودکان فاقد توانایی شنوایی توانایی گفتار را نیز نمی‌آموزند، که تاییدی است بر جنبه رفتاری زبان، و در درجه دوم هیچ جاننداری غیر از انسان این گونه توانایی زبانی ندارد، که معرف جنبه ذاتی فراگیری زبان در انسان است.

اما فراگیری زبان دوم هم دارای پیچیدگی‌های فراوان است و با وجود شباهت‌های بسیار با زبان مادری، تفاوت‌های بسیاری نیز دارد. یادگیری زبان دوم به طور معمول بدون توانایی نوشتن و خواندن میسر نمی‌گردد و حتی با وجود تمرین بسیار، باز هم به قدرت زبان مادری نخواهد بود. یادگیری زبان دوم نیازمند تمرین و ممارست است در حالی که زبان مادری بدون سختی فراگرفته می‌شود. این تفاوت‌ها زبان‌شناسان و محققان حوزه آموزش زبان را بر آن داشته تا به مقایسه این دو بپردازند و از الگوهای فراگیری زبان مادری در جهت بهبود یادگیری زبان دوم بهره ببرند. تحقیق حاضر مروری است بر ادبیات این حوزه در جهت مقایسه الگوهای فراگیری زبان اول و زبان دوم، در راستای بهبود آموزش زبان دوم، و هم چنین بررسی میزان مناسب استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان دوم.

۲- بحث و بررسی

۲-۱- ماهیت فراگیری زبان مادری: رفتارگرایی در مقابل توانایی ذاتی

زبان را می‌توان پیچیده‌ترین و به طور هم زمان ساده‌ترین نظام ارتباطی انسان دانست. هیچ وسیله ارتباطی نمی‌تواند به اندازه ارتباط کلامی در زندگی بشر تاثیرگذار باشد (معصومی ۱۳۹۲). زبان در حقیقت دستگاهی است متشکل از قوانین و نشانه‌ها و نمادها که برقراری ارتباط را برای شخص میسر می‌سازد. برقراری ارتباط را می‌توان اصلی‌ترین کارکرد زبان دانست (هارلی، ۲۰۱۴). اولین قدم در جهت شکل‌گیری شناخت از این نظام این است که درک کنیم فراگیری زبان مادری چگونه به وقوع می‌پیوندد. در اوایل و اواسط قرن بیستم زبان‌شناسان توجه ویژه‌ای را معطوف فراگیری زبان مادری در کودکان نمودند. رفتارگرایان بر این باور بودند که توانایی به‌کارگیری زبان در واقع حاصل پاسخ‌های شرطی شده‌ای است که به آن‌ها پاداش تعلق گرفته شده است. در حقیقت رفتارگرایی نوزاد را به مثابه حیوان خانگی دست‌آموز شده‌ای می‌انگارد که با گریه کردن به مقاصد خود دست می‌یابد و آهسته آهسته با دریافت پاسخ از والدین، خود نیز شروع به تولید کلمات مرتبط به نیازهایش می‌کند. اسکینر بر این باور است که یادگیری زبان از طرف کودک ذهنی نیست بلکه یک نظم رفتاری نشئت گرفته از روندی به نام شرطی شدن کنشگر می‌باشد. طبق نظر اسکینر کودک وقتی زبان می‌آموزد که کنشگرهای گفتاری او تحت کنترل شرایط محیطی درآیند (اسکینر، ۱۹۵۷). چامسکی نظریه‌های اسکینر را نقد می‌کند و بر این باور است که مغز انسان مجهز به ابزاری برای یادگیری زبان است که از آن با عنوان 'ابزار فراگیری زبان' یاد می‌کند. به عقیده او توانایی زبانی انسان ذاتی است و به طور ارثی برنامه‌ریزی گردیده است و محیط یادگیری تنها محرکی است برای کمک به یادگیری زبان. کودک با استفاده از مجموعه‌ای محدود از اطلاعات فراگیری شده از محیط پیرامون خود توانایی تولید گستره‌ای نامحدود از جملات را به دست می‌آورد (چامسکی، ۱۹۵۹).

بنابراین، این توانایی ذاتی برای یادگیری زبان مادری توسط کودک کافی نیست و کودک نیازمند مجموعه‌ای از ورودی‌های زبانی است. البته این ورودی شکل متفاوتی از کاربرد معمول زبان دارد که زبان کودک نام دارد و توسط والدین و اطرافیان به کار می‌رود و با دریافت مستمر آن‌ها کودک مراحل مختلف فراگیری زبان مادری را می‌گذراند. در طی اولین ماه‌های زندگی، کودک شروع به تولید اولین



واکها می‌کند و در حدود چهار ماهگی توانایی تولید هم‌خوان‌های {ک} و {گ} را به دست می‌آورد. در مرحله دوم و در حدود هشت ماهگی، کودک شروع به کنار هم گذاشتن واکها و هم‌خوان‌ها و تولید هجا می‌کند. بین دوازده تا هجده ماهگی، کودک مرحله تولید تک‌کلمات را می‌گذراند و بعد از هجده ماهگی تا حدود دو سالگی نوبت مرحله تولید دو کلمه‌ای است. پس از آن، مرحله تلگرافی در حدود دو و نیم سالگی از راه می‌رسد و کودک تولید عبارات را آغاز می‌نماید و در همین زمان توانایی‌های واج‌شناختی او گسترش می‌یابد. پس از آن و به مرور تا پنج سالگی، کودک مهارت‌های نحوی و معناشناختی را نیز به دست می‌آورد ولی پس از این سن هم آموختن ادامه دارد (بول، ۲۰۲۰).

۲-۲- یادگیری زبان و چندزبانگی

طی چند دهه گذشته مطالعات زیادی در زمینه چندزبانگی به انجام رسیده و آگاهی عمومی بهتری از مزیت‌های یادگیری زبان، از جمله افزایش خلاقیت و بهبود عملکرد مغز، به دست آمده است (باک،

۲۰۱۶). جلوگیری از زوال شناختی نیز به عنوان مزیت یادگیری زبان دوم مطرح گردیده است (ماریسوا و همکاران، ۲۰۱۶). از اهداف دیگر یادگیری زبان دیگر می‌توان داشتن دیدگاه چند بعدی را اشاره نمود (کانر، ۲۰۱۶). جهانی شدن و آشنایی با دیدگاه‌های متفاوت فرهنگی نیز از جمله سایر مزایای زبان آموزی است (بروئر، ۲۰۱۹).

آموزش زبان دوم از شاخه‌های اصلی زبان‌شناسی کاربردی به حساب می‌آید. زبان‌شناسی کاربردی محیط گسترده‌ای است که شامل زبان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی زبان، و عصب‌شناسی و غیره است و نگرشی جدید از این گونه تحقیقات را پیش رو می‌نهد. مطالعات زیادی در مورد تدریس زبان دوم در این حوزه به انجام رسیده و نظریه‌های زیادی در حال شکل‌گیری است (کراشن، ۲۰۱۸؛ ون پتن، ۲۰۱۷؛ و گاس و سلینکر، ۲۰۰۸). به عنوان یک حوزه بین‌رشته‌ای، فراگیری زبان دوم به صورت مشخص در پی بررسی فراگیری زبان دیگری فرای زبان مادری است. مطالعات زبان دوم حوزه‌ای بسیار وسیع‌تر نسبت به مطالعات یادگیری زبان مادری است و، همان گونه که اشاره گردید، مرتبط با حوزه‌های مختلفی از جمله روان‌شناسی و زبان‌شناسی شناختی است (دورنی، ۲۰۱۳ و کوک، ۲۰۰۲).

۲-۳- تاریخچه یادگیری زبان دوم

تحقیقات انجام شده در مورد فراگیری زبان دوم، که به میزان فراوانی بین رشته‌ای نیز هست، به شدت تحت تأثیر حوزه‌هایی از قبیل زبان‌شناسی، زبان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی زبان، عصب‌شناسی زبان، آموزش زبان و غیره است. مطالعه فراگیری زبان دوم از مطالعات فراگیری زبان مادری مشتق گردیده است. نخستین بار فردیناند دوسوسور در اوایل قرن بیستم مطالعه فراگیری زبان دوم را با دو اصطلاح لانگ و پارول بنا نهاد. پس از آن بلومفیلد در سال ۱۹۳۳ داده‌های زبان‌شناسی را به صورت تجربی در نظر گرفت و بدین وسیله به این حوزه روش‌شناسی علمی بخشید. نظریه‌های یادگیری زبان دوم در ابتدا به عنوان اشتقاقی از حوزه آموزش زبان کودک که توسط رفتارشناسی پشتیبانی می‌شد آغاز گردید. اولین روش استفاده شده برای آموزش زبان روش ترجمه گرامری بود که در آن زبان آموزان زبان را به صورت ترجمه و مجموعه‌ای از قواعد گرامری یاد می‌گرفتند که البته این روش مبنای نظری خاصی نداشت (الیوما، ۲۰۲۰). در دهه ۵۰ و ۶۰ میلادی ساختارگرایان و رفتارگرایان

تمرکز خود را بر شباهت یادگیری زبان اول و دوم گذاشتند. در این دو دهه مطالعات بر مبنای تحلیل توصیفی زبان اول و دوم بود. اما خود فرایند آموزش، خروجی، بافت، و تمایزهای دو زبان در نظر گرفته نمی‌شدند. اما ارائه نظریه گرامر جهانی توسط چامسکی در مورد فراگیری زبان مادری مطالعات را به سمت و سوی جدیدی برد (سویل-ترویک، ۲۰۱۶). فرضیه چامسکی با این که به صورت ادامه‌دار در فراگیری زبان دوم مد نظر قرار گرفت روش‌های آموزش را پوشش نمی‌دهد (ریاض، ۲۰۲۰).

۲-۴- تاثیر زبان مادری بر یادگیری زبان دوم

زبان آموزان با تاثیرات زبان مادری خود در حین یادگیری زبان دوم مواجه می‌شوند. زبان مادری نوع فکر کردن و شیوه بیان احساسات زبان آموز در زبان دوم را تحت تاثیر قرار می‌دهد. عموماً فراگیران از هنگام استفاده از زبان دوم، به ویژه انگلیسی، تلفظ نادرستی ارائه می‌دهند چرا که تحت تاثیر الگوی تلفظی زبان مادری خود قرار دارند. فراگیرنده زبان دوم به صورت غیر ارادی تلاش می‌کند تا عادات و شیوه‌های زبان مادری خود را به زبان دوم منتقل نماید. تاثیر زبان مادری بر زبان دوم که از آن با عنوان تداخل زبانی یاد می‌گردد به حوزه‌ای برجسته در مطالعات زبان دوم تبدیل شده است. هر زبان آموزی با این مشکل مواجه است که گاهی به هنگام مکالمه در زبان دوم کلماتی از زبان مادری را در آن دخالت می‌دهد (دلیبو و همکاران ۲۰۱۸).

فرایند طبیعی بهترین روش فراگیری زبان محسوب می‌شود. در فراگیری زبان جدید زبان آموز نیازمند است تا تلاش زیادی به خرج دهد و بر مشکلات یادگیری غلبه کند. فراگیران می‌توانند بر فرایند روانشناختی فراگیری متمرکز شوند چرا که فراگیری مقدم بر یادگیری است. عوامل موثر بر فراگیری شامل ارتباط، خلاصه سازی، ثبات در یادگیری، آزمون و خطا، و تداخل زبانی است. ارتباط را می‌توان مهم ترین تکنیک فراگیری زبان دانست چرا که از این طریق مدرس و زبان آموزان مفاهیم را در زبان دوم رد و بدل می‌نمایند. البته، استمرار در ارتباط راهگشای موفقیت است. خلاصه سازی و دوره نیز ضروری هستند چرا که مطالب تازه فرا گرفته شده تنها در حافظه کوتاه مدت جای می‌گیرند و تکرار مطالب آن‌ها را به سوی حافظه بلند مدت رهنمون می‌سازد. از آن جا که این سیر حافظه نیازمند زمان است، ثبات در یادگیری نیز از عوامل اصلی فراگیری زبان محسوب می‌شود؛ و از آن جایی که

PSYCHOLOGICAL BENEFITS OF LEARNING A SECOND LANGUAGE



اشتباه کردن بخشی از یادگیری زبان است، آزمون و خطا و تصحیح خطا از طرف فراگیر و معلم نیز بخشی جدایی ناپذیر از فراگیری زبان دوم است. عواملی که فراگیری زبان دوم را تحت تاثیر منفی قرار می‌دهند شامل تاثیر زبان مادری و ترجمه از زبان مادری است که باعث می‌گردد فراگیران نتوانند به درستی ارتباط برقرار کنند (همان منبع).

۲-۵- مقایسه فراگیری زبان مادری و زبان دوم

بین فراگیری زبان اول و دوم مجموعه‌ای از شباهت‌ها و تفاوت‌ها وجود دارد. در فراگیری هر دو زبان دوره‌ای با عنوان دوره خاموش وجود دارد، همانند زمانی که کودک می‌شنود اما به محض شنیدن سخن نمی‌گوید. در فراگیری هر دو زبان فرم‌های ساده‌تر و کلمات در دسترس‌تر زودتر از فرم‌های پیچیده و کلمات سخت‌تر فرا گرفته می‌شوند و وجود خطا در هر دو زبان اول و دوم رایج است

(برایس، ۲۰۰۲: ۴۶). در خصوص تفاوت‌ها نیز می‌توان اشاره نمود که فراگیر زبان دوم از موضوعات، زمان‌ها، کلمات، و موقعیت‌های مشکل‌تر اجتناب می‌کند در حالی که کودک فراگیر زبان مادری از ساختارهای پیچیده نحوه و صرفی و یا کلمات پیچیده اجتناب نمی‌کند. برخی کودکان دو زبانه حتی ممکن است از دانش اجتماعی و شناختی استفاده کنند که عموماً در کودکان تک زبانه دیده نمی‌شود. خستگی از تمرین و مطالعه هم مختص زبان دوم است. هر زبانی که بعد از ۹ سالگی فرا گرفته شود در بخش متفاوتی از مغز نسبت به زبان مادری ذخیره می‌شود (توکوهاما-اسپینوزا، ۲۰۰۳). تحقیقات نشان داده است که توانایی نوشتن (سواد نوشتن) در زبان دوم زودتر حاصل می‌شود، به خصوص زمانی که زبان‌آموزان در محیط دو زبانه رشد کنند (همان منبع).

۲-۶- استفاده از زبان مادری در کلاس آموزش زبان دوم

تأثیر میزان و روش استفاده از زبان مادری در کلاس‌های آموزش زبان دوم در متون تحقیقاتی محل بحث بوده است. طبق نظر یاداف (۲۰۱۴)، بیشتر مدرسان از استفاده از زبان مادری در کلاس اجتناب می‌کنند و در مورد آن حس گناه دارند و معتقدند به طور مثال انگلیسی را باید به انگلیسی آموخت. اما اجرای کامل این ایده و "به انگلیسی فکر کردن" به ویژه برای زبان‌آموزان سطوح پایین‌تر امری دور از دسترس به نظر می‌رسد. وی معتقد است که تأثیر استفاده از زبان مادری در کلاس آموزش زبان دوم هم مثبت و هم منفی است و در فرایند گسترشی یادگیری زبان دوم، زبان مادری عاملی دارای نقش است که به عنوان ورودی عمل می‌نماید و برای زبان‌آموز مبنای مقایسه می‌شود تا با مرتبط کردن موضوعات زبان دوم با زبان مادری آن‌ها را فراگیرد. یاداف عنوان می‌کند که استفاده از زبان مادری به خودی خود مشکل ساز نیست بلکه چگونگی استفاده از آن است که می‌تواند آموزش را تحت تأثیر منفی قرار دهد. وی مزیت‌هایی از جمله مرتبط کردن موضوعات در دو زبان، حس امنیت در کلاس، و توانایی انجام فعالیت‌های پیچیده‌تر را برای استفاده مناسب از زبان مادری در کلاس آموزش زبان دوم بر می‌شمرد. هم‌چنین وی پیشنهاداتی را برای نوع استفاده از زبان مادری پیش رو می‌نهد. از آن جمله می‌توان به تکرار دستورات کلاسی به زبان مادری، آموختن جملات رایج کلاسی به زبان مادری، و ارایه بازخورد اشاره نمود. از طرف دیگر اتکینسون (۱۹۸۷: ۲۴۶) مضراتی را برای استفاده

از زبان مادری در هنگام یادگیری زبان دوم مورد اشاره قرار داده است. از جمله این که فراگیران به استفاده از زبان مادری وابسته می‌شوند و حس می‌کنند تا موضوعات به زبان مادری گفته نشوند آن‌ها را درست درک نکرده‌اند. ترجمه کردن جملات می‌تواند ابهاماتی از لحاظ جنبه‌های معناشناختی و کاربردشناختی و معادل‌یابی نیز به وجود آورد. هم چنین اولویت استفاده از زبان دوم از بین می‌رود و زبان‌آموز حتی وقتی توانایی استفاده از زبان دوم را دارد ممکن است از آن استفاده نکند. بنابراین استفاده احتمالی از زبان مادری می‌بایست با قضاوت درست همراه باشد بدین معنی که زبان دوم باید در همه موارد ممکن به کار رود و زبان مادری فقط وقتی باید مورد استفاده قرار گیرد که لازم است. این گونه موارد لازم می‌تواند شامل کلاس‌های سطوح مقدماتی، صرفه جویی در وقت، توضیح جنبه‌های فرهنگی، توضیح ضرب المثل‌ها و اصطلاحات و متن ترانه‌ها، مدیریت کلاس، ارائه دستورالعمل، ارائه توضیح در مورد خطاهای پر تکرار، مقایسه گرامر زبان مادری و زبان دوم، و بیان توضیح منطقی برای انجام فعالیت‌ها باشد. بنابراین فعالیت‌های مبتنی بر استفاده از زبان مادری در کنار زبان دوم از جمله استفاده از روزنامه‌های زبان مادری، دوبله کردن کلیپ‌های زبان مادری، درست کردن جدول کلمات مترادف‌نما (دوست دروغین)، نگاه کردن به نقل قول‌های معروف و توضیح آن‌ها به زبان دوم، ترجمه برعکس (از زبان مادری به زبان دوم و سپس ترجمه مجدد آن به زبان مادری و مقایسه با نمونه اصلی)، ترجمه شفاهی، نقش بازی کردن در رستوران با استفاده از منوی زبان مادری، و ترجمه آهنگ‌های پاپ می‌توانند مفید واقع گردند (یاداف، ۲۰۱۴).

۲-۷- روش‌های یادگیری زبان و میزان استفاده آن‌ها از زبان مادری

همان طور که اشاره شد، به طور کلی معلمان از استفاده زبان اول در کلاس‌های درس زبان دوم علی‌الخصوص زبان انگلیسی اجتناب می‌کنند. از اواخر قرن ۱۸ میلادی، تعدادی از معلمان به نام زبان انگلیسی متدی به نام متد تک‌زبانه را برگزیدند که متدهایی همانند روش مستقیم، روش شنیداری-گفتاری و روش تدریس ارتباطی و روش متمرکز بر تمرین از آن منشعب شده‌اند (هوات، ۱۹۸۴). در روش تدریس تک زبانه استفاده از زبان اول به شدت منع می‌شود و تمرکز بر استفاده بیشینه از زبان دوم در کلاس است (کوک، ۲۰۰۱).

روش تک زبانه برای اولین بار توسط تتوری کرشن، که در مورد یادگیری زبان دوم بود، در سال ۱۹۸۱ مورد حمایت قرار گرفت و در آن به این مهم پرداخته شده بود که مردم به هنگام یادگیری زبان دوم همان روشی را دنبال می‌کنند که توسط آن زبان مادری را آموخته‌اند و به همین خاطر استفاده از زبان اول در کلاس درس باید به میزان حداقل خود برسد (کرشن، ۱۹۸۱). بروان (۱۹۹۴) بر این باور است که فراگیری زبان دوم یک فرایند غیرارادی است که تنها از طریق تعامل به زبان دوم امکان‌پذیر است. مبحث دیگری که پیرامون یادگیری زبان دوم مطرح شد این بود که زبان دوم باید در سیستمی جداگانه از زبان اول فرا گرفته شود (لدو، ۱۹۵۷). تا همین چند وقت پیش، روش تک‌زبانه به ندرت مورد انتقاد قرار می‌گرفت یا به چالش کشیده می‌شد. یکی از دلایل اصلی این امر این بود که در گذشته در کلاس‌های آموزش زبان همه‌ی دانش‌آموزان یک زبان مادری مشترک نداشتند و عموماً معلم نیز یک زبان مشترک با زبان‌آموزان نداشت اگرچه این روزها طیف گسترده‌ای از کلاس‌ها به این صورت نیست (اتکینسون ۱۹۹۳).

سایر متدهای آموزش زبان نیز در برابر استفاده از زبان مادری مواضع متفاوت دارند. روش ترجمه گرامری به طور کل مبتنی بر ترجمه جملات و متون به زبان مادری فراگیر است و کلیت جلسات به زبان مادری است. اما در روش دیداری شنیداری زبان مادری استفاده نمی‌گردد چرا که باور بر این است که در تلاش زبان‌آموزان تداخل ایجاد می‌کند. روش تدریس خاموش از زبان مادری برای ارائه دستورالعمل و بهبود تلفظ و هم چنین در سطوح پایین تر برای جلسات ارائه بازخورد استفاده می‌کند. در روش تلقین پذیری (ساجستوپدیا) از ترجمه به زبان مادری برای تفهیم معنی مکالمات استفاده می‌گردد. معلم به صلاحدید خود از زبان مادری استفاده می‌کند و آن را به مرور زمان و با افزایش سطح محدودتر می‌کند. در روش جمعی زبان، زبان مادری برای دادن حس امنیت به زبان آموز در ابتدای دوره بهره می‌برد. در حقیقت استفاده از زبان مادری در راستای پل زدن بین زبان مادری و زبان دوم است. دستورالعمل‌های کلاسی نیز به زبان اول هستند. روش پاسخ فیزیکی کامل از زبان اول تنها در جلسات ابتدایی استفاده می‌کند و به مرور آن را حذف می‌کند. تفهیم معانی واژه‌ها نیز از طریق حرکات بدن صورت می‌گیرد. در نهایت، در روش تدریس ارتباطی استفاده معلم از زبان مادری فراگیران با قضاوت خود وی انجام می‌شود.

ایمان شهری و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش کمی و کیفی خود نظرات معلمان انگلیسی فعال در

عربستان سعودی را نسبت به استفاده از زبان اول و هم چنین میزان استفاده، دفعات استفاده، و نقش عملکردی زبان مادری در کلاس درس از طریق پرسشنامه و مصاحبه جويا شدند. ۱۰۴ معلم زبان انگلیسی از کشورهای مختلفی مثل آمریکا، هند، پاکستان، و عربستان سعودی پرسشنامه را کامل نمودند و هم چنین ۵ معلم هم مورد مصاحبه قرار گرفتند تا بینش کامل تری نسبت به شرایط استفاده از زبان مادری در کلاس زبان دوم حاصل شود. پنجاه درصد این معلمان عرب زبان بومی نبودند و به همین دلیل حدود نیمی از معلمان عربی صحبت نمی کردند. اکثریت این معلمان دارای مدرک کارشناسی و دکتری و سایر مدارک مرتبط به رشته آموزش زبان بودند. پرسشنامه مربوطه نمونه‌ای از پرسشنامه هال و کوک (۲۰۱۳) بود. نتایج نشان داد که بیشتر معلمان با سه نکته موافق بودند. اولین نکته این بود که فراگیران مایل به استفاده از زبان مادری هستند. نکته دوم این که با استفاده از زبان مادری سطح استرس زبان آموزان در کلاس کاهش می یابد. سومین نکته بیانگر این بود که فراگیر می تواند دانش جدید خود از زبان دوم را به دانش قبلی خود از زبان مادری ارتباط دهد که مثال آن برقراری ارتباط بین دستور زبان دو زبان می باشد، که این امر مرتبط با علوم شناختی است. بیشترین میزان مخالفت معلمان با استفاده از زبان مادری برای صرفه جویی در زمان بود. بنابراین به نظر می رسد که معلمان بیشتر به دلایل روانشناختی و علوم شناختی موافق با کاربرد زبان مادری بودند تا دلایل عملی (مثل صرفه جویی در وقت). البته بیشتر این معلمان بر این باور بودند که استفاده از زبان مادری شانس استفاده از زبان دوم را کم می کند و کاربرد آن بیشتر ویژه ی سطوح پایین تر است. کوک (۲۰۱۶) معتقد است میزان مناسبی از زبان مادری می بایست در کلاس مورد استفاده قرار گیرد. مطالعات مختلف نشان می دهد که در جلسات تربیت مدرس استفاده از زبان مادری هیچ وقت مورد تشویق قرار نمی گیرد در صورتی که تربیت مدرس مناسب باید معلم ها را با فواید استفاده از زبان مادری آشنا سازد و چارچوب درست استفاده از آن را آموزش دهد تا معلم زبان مادری را با یک روش استاندارد و بدون احساس گناه استفاده کند. (کوپلند و نئوکلوس، ۲۰۱۱؛ لیتلوود و یو، ۲۰۱۱).

۳- نتیجه گیری

با نگاهی به مطالعات مرور شده می‌توان دریافت که جنبه‌های مختلف زبان مادری مثل جنبه‌های رفتاری و ذاتی در یادگیری زبان دوم نیز موثر هستند، اگرچه یادگیری زبان دوم به فراخور آگاهانه‌تر بودن آن شامل مطالعات حوزه‌های بیشتری مثل زبان‌شناسی اجتماعی و روان‌شناسی می‌شود. روش‌های مختلف آموزش زبان این شباهت‌ها و تفاوت‌ها را در نوع آموزش خود منعکس می‌کنند. به عنوان مثال، روش تدریس زبان ارتباطی که رایج‌ترین روش حال حاضر نیز هست گرایش زیادی به فرایند فراگیری زبان مادری دارد.

در درجه اول، آن چه که محقق از مطالعه منابع به دست آورد این است که فرایند طبیعی بهترین روش آموزش زبان دوم محسوب می‌شود. در این فرایند، آموزش زبان دوم تا حد ممکن فرایند یادگیری زبان مادری را شبیه سازی می‌کند. از جمله موارد شبیه سازی شده استمرار در یادگیری و تا حد ممکن صحبت به زبان دوم در کلاس درس است. این روش به طور غالب مورد قبول مدرسان زبان نیز هست کما این که اشاره گردید معلمان زبان از استفاده از زبان مادری در کلاس درس اجتناب می‌کنند و در صورت استفاده از آن احساس گناه می‌کنند. اما می‌بایست در نظر داشت که زبان مادری برای فراگیران مسیر ورودی اطلاعات را فراهم می‌سازد، مبنای مقایسه مفاهیم زبانی است، و به آن‌ها حس امنیت می‌بخشد و بنابراین، به خصوص در سطوح پایین‌تر، نمی‌توان به طور کلی نقش آن را انکار نموده و به طور کامل آن را حذف کرد و گاهی مدرس از آن برای تفهیم موضوعات و ارائه دستورالعمل استفاده می‌کند. از طرف مقابل، استفاده بیش از حد از زبان اول باعث وابستگی زبان‌آموزان به زبان مادری می‌شود و در چنین مواردی حتی وقتی که به کارگیری آن لازم نیست نیز از آن استفاده می‌کنند. در نتیجه داشتن چارچوبی برای زمان، موارد، و میزان استفاده از زبان مادری در کلاس درس آموزش زبان دوم الزامی به نظر می‌رسد. زبان دوم باید تا حد ممکن به کار رود و زبان اول تنها در موارد ضروری.

گفته شد که عدم استفاده و یا استفاده بیش از حد از زبان مادری در حین آموزش زبان دوم مشکل ساز است و داشتن چارچوب استفاده از آن ضروری است. چنین چارچوب یکپارچه‌ای می‌بایست در جلسات تربیت مدرس به مدرسان زبان دوم ارائه گردد. مشکل این جا است که کارگاه‌های آموزش

تدریس بیشتر از طرف موسسات خارج از ایران برگزار می‌شوند (دوره‌های بین‌المللی تربیت مدرس زبان) و نیاز برگزاری آن‌ها در داخل کشور حس می‌گردد. در مواردی هم که چنین کارگاه‌هایی برگزار می‌شوند، تنها مدرسان زبان در آن حضور دارند. لذا به نظر می‌رسد که زبان‌شناسان نیز می‌بایست در چنین کارگاه‌هایی دخالت داده شوند.

دریافتیم که حد و مرز استفاده از زبان اول در آموزش زبان دوم می‌بایست رعایت گردد و زبان دوم باید تا حد ممکن طبیعی آموخته شود. همان‌طور که مادر زبان مناسب کودک را به کار می‌برد، معلم زبان دوم نیز باید سطح گفتار خود را مناسب نیاز فراگیران تنظیم نماید. زبان‌آموزان باید ترغیب شوند تا در حد ممکن به زبان دوم فکر کنند و مدرسان نیز باید مورد تشویق قرار گیرند تا زبان دوم را به کار ببرند ولی چنین کاری در سطوح اولیه به طور کامل امکان‌پذیر نیست. بنابراین می‌توان گفت که استفاده از زبان مادری در پنج یا دقیقه اول و آخر کلاس می‌تواند راهگشا باشد. برخی دستورالعمل‌ها را می‌توان به زبان مادری ارائه نمود اما در صورت امکان ارائه آن‌ها به زبان دوم و پرسیدن سوال‌های چک کردن راهکار بهتری است. هم‌چنین استفاده از زبان مادری در توضیح موارد فرهنگی، بیان معنی اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها، و توضیح خطاهای پرتکرار می‌تواند راهگشا باشد. در کنار آن، فعالیت‌هایی چون دوبله فیلم، خواندن و برگردان روزنامه، ترجمه شفاهی، ترجمه آهنگ، ترجمه برعکس، و نقش‌بازی کردن را می‌توان از جمله تمرین‌های موثر زبان دوم با استفاده از زبان اول دانست.

کتابنامه

۱. معصومی، فاطمه (۱۳۹۲). نقش یادگیری زبانهای خارجه در ارتباطات و پیشرفت علمی جوانان و ملل، *کنگره پیشگامان پیشرفت، دوره ۴، ۳۰*.
2. Aljumah, F. (2020). Second Language Acquisition: A Framework and Historical Background on Its Research. *English Language Teaching*. 13.8: 200-207.
3. Alshehri, E. (2017). Using Learners' First Language in EFL Classrooms. *IAFOR Journal of Language Learning*. 3-1.
4. Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes: Using L1 in the classroom*. Harlow: Longman Group Ltd.
5. Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41.4: 241-247.
6. Bak, T. H. (2016). Language lessons to help protect against dementia. *BMJ*, (354), 39-50.
7. Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
8. Brice, A., (2002). *The Hispanic Child: Speech, Language, Culture, and Education*. New Jersey: Ally & Bacon.
9. Brouwer, S. (2019). The auditory foreign language effect of moral decision making in highly proficient bilinguals. *Journal of multilingual and multicultural development*, 1-15.
10. Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
11. Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*. 35: 26-57.
12. Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Berlin: Mouton.
13. Connor, S. (2016). Learning second language can delay ageing of the brain. *Scientists*, 68 (7).
14. Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge.
15. Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user*. Multilingual Matters LTD.
16. Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 402-423.
17. Cook, V., & Cook, V. J. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan.
18. Copland, F., & Neokleous, G. (2011). L1 to teach L2: Complexities and contradictions. *ELT Journal*, 65(3).
19. Delbio, A., Abilasha, R. & Ilankumaran, M. (2018). Second Language Acquisition and Mother Tongue Influence of English Language Learners - A Psycho Analytic Approach. *International Journal of Engineering & Technology*. 7 (4.36): 497-500.
20. Dornyei, Z. (2013). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
21. Hall, G., & Cook, G. (2013). Own-language use in ELT : exploring global practices and attitudes. *ELT Research Paper*, British Council, London.
22. Harley, T. A. (2014). *The Psychology of Language From Data to Theory* (4th ed.). Psychology Press.
23. Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/38.4.279>.
24. Krashen, S. (2018). The Conduit Hypothesis : How reading leads to academic language competence. *Language Magazine*, May 2018.
25. Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, New York.
26. Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
27. Littlewood, W, & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44, 64-77. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>
28. Maresova, P., Novotny, M., & Kuca, K. (2016). Alzheimer's disease and Parkinson's diseases : expected economic impact on Europe—a call for a uniform European strategy. J. *Alzheimers Dis*, (54), 1123-1133.
29. Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories* (3rd ed.). Routledge.
30. Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language Learning Theories* (2nd ed.) Arnold.
31. Riyaz, H. (2020). Error Analysis : A Study of Prepositional Errors among Kashmiri ESL Students. *Language in India*, 20(4), 78–86.
32. Roussos, P., Koulanou, M., & Samartzi, S. (2016). Metacognitive learning strategies of primary school students with and without learning disabilities. Paper presented at *The 5rd Panhellenic Conference of Developmental Psychology*, 20–23 October. University of Thessaly : Volos.
33. Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
34. Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
35. Tokuhama-Espinosa, T. (Ed.). (2003). *The Multilingual Mind: Issues Discussed By, For, and About people living with Many Languages*. Prager : Greenwood Publishing Group.
36. VanPatten, B. (2017). Situation instructed language acquisition: Facts about second language acquisition. *Instructed Second Language Acquisition*, 1(1), 45-60.
37. Yadav, Manoj. (2014). Role of Mother Tongue in Second Language Learning. *International Journal of Research*. 1. 572–582.
38. Yule, G. (2020). *The study of language* (7th edition). Cambridge University press.



فراگیری زبان کودک



محدثه پورفرج حسنگلو
دانشجوی دکتری
زبان شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
p.mohadeseh@gmail.com

چکیده

یادگیری زبان در کودکان یکی از رازهای شناخت انسان است و دانشمندان به دنبال کشف این موضوع بوده‌اند که کودک انسان از چه طریقی زبان را فرا می‌گیرد و بر آن مسلط می‌شود. از آنجایی که این تحقیق یک پژوهش مروری می‌باشد، روش بررسی آن توصیفی-تحلیلی و کتابخانه‌ای است و ابزارهای مورد استفاده فیش‌برداری از متون تخصصی روان‌شناسی و زبان‌شناسی داخلی و خارجی بوده است. هدف از مقاله حاضر تبیین و بررسی چگونگی رشد زبان در کودکان از طریق بیان نظریه‌های رایج در فراگیری زبان همانند نظریه‌های

خردگرایی^۱، تجربه‌گرایی^۲، سنت کار توصیفی دقیق^۳، رفتارگرایی^۴، یادگیری^۵، ذاتی‌گرایی^۶، شناختی^۷ و تعامل‌گرایی^۸ می‌باشد. پس از بررسی نظریه‌های رشد زبان، کمبودها و نارسایی‌های آن بر اساس نظر پژوهشگران دیگر بیان می‌گردد. در طی روند مطرح شدن نظریات مختلف رشد زبان کودک، یافته‌های با ارزشی در این زمینه بدست آمده است که به همین منظور ویژگی دوره‌های مختلف مراحل یادگیری زبان کودکان نیز در این مقاله ارائه شده است. از جمله این که حتی نوزاد ۳ روزه نیز قادر است صداهای خود را بشناسد یا نوزاد ۴ روزه می‌تواند بین زبان مادری خود و سایر زبان‌ها تمایز قائل شود، هرچند که کودک چند ماهه سخن نمی‌گوید اما با تولید صداهایی چون گریه، غان‌وغون و پاره‌ای از صداهای نامعلوم که هیچ یک گفتاری نیستند در واقع خود را برای تولید و کنترل صداهای گفتاری و به خصوص هماهنگ‌سازی، تنفس یا تولید صوت آماده می‌سازد. از طرفی اهمیت درک گفتار پیش از تولید آن بسیار چشمگیر است زیرا تا درکی صورت نگیرد، تولید زبانی نیز وجود نخواهد داشت. مشاهده شده است که برخی از کودکان از مراحل اولیه تولید گفتار به طور کامل گذار می‌کنند و به مراحل پیشرفته‌تر می‌رسند. به عنوان مثال اینشتین^۹ فیزیک‌دان، دیرتر از زمان معمول شروع به سخن گفتن کرده‌است اما هنگامی که این کار را انجام داده است به جای واژه‌های منفرد از جمله استفاده نموده است. چنین پدیده‌ای با مشاهده این واقعیت که کودک نخست دانش زبانی را از طریق فهم گفتار فرا می‌گیرد قابل توجیه است.

واژه‌های کلیدی: فراگیری زبان^{۱۰}، نظریه‌ها^{۱۱}، زبان کودک^{۱۲}

1. Rationalism
2. Empiricism
3. Careful Descriptive Work
4. Behaviorism
5. Learning Theory
6. Notion of Nativism
7. Cognitive
8. Functional Approach
9. Einstein
10. Language Acquisition
11. Theories
12. Children language

مقدمه

آدمی از طرق مختلف با هم‌نوعان خود ارتباط برقرار می‌کند که مهم‌ترین ابزار این ارتباط توانمندی در گفتار است و بخاطر این توانایی منحصر بفرد است که او سازنده فرهنگ و تمدن بوده است و می‌توان گفت که انسان را از سایر موجودات متمایز کرده است. اگرچه انسان زبان را وسیله رسیدن به اهداف می‌داند اما این وسیله خود نیز به عنوان هدف قرار می‌گیرد که باعث شده است رشد و فراگیری زبان کودک از قدیم الایام مورد توجه افراد بسیاری از جمله زبان‌شناسان، گفتاردرمانان، روان‌شناسان، عصب‌شناسان، دانشمندان علوم شناختی و بسیاری از دیگر اهالی علم قرار گیرد. معمولاً در زبان‌شناسی از اصطلاح "فراگیری" به جای "یادگیری" زبان استفاده می‌شود زیرا که یادگیری امری است که به صورت خاص در روان‌شناسی از آن استفاده می‌گردد. از نظر صاحب‌نظران در فرآیند فراگیری زبان، کودکان تولید^۲ و درک^۳ گفتار را می‌آموزند و منظور از این فرآیند، کنترل روان^۴ کودکان بر زبان مادری خود است (وارشنی^۵، ۲۰۰۷). آغاز یادگیری زبان از دوران جنینی با دریافت محرک‌های بیرونی در رحم مادر شروع می‌گردد و سپس پس از تولد با دریافت اطلاعات محیطی پیشرفت می‌کند. کودکان قبل از تولید گفتار، صداهای مختلفی چون گریه کردن، غان‌وغون کردن و زمزمه کردن را از خود تولید می‌کنند که به نظر می‌رسد نوزاد انسان در همه جا صداهای مشابهی دارد، حتی در میان کودکانی که ناشنوا به دنیا می‌آیند. بنابراین توانایی و تمایل به بیان چنین صداهایی می‌تواند ناآموختنی^۶ باشد (استاینبرگ^۷ و همکاران: ۲۰۰۰). پس می‌توان گفت که یادگیری زبان کودک تنها از طریق عوامل محیطی آموخته نمی‌شود بلکه عوامل ذاتی^۸ نیز در آن دخیل است. به گفته استیون پینکر (۲۰۱۱)، "فراگیری زبان اول چیزی است که هر کودکی در عرض چند سال و بدون نیاز به دروس رسمی با موفقیت انجام می‌دهد". از آنجایی که نوزاد در معرض زبان قرار می‌گیرد،

1. Learning
2. Produce
3. Comprehend
4. A Fluent Control
5. Varshney
6. Unlearned
7. Steinberg
8. Innate

فرآیند فراگیری زبان به طور طبیعی انجام می‌شود. اریکا هاف^۱ اظهار می‌دارد: "در عرض چند سال، نوزادان تازه متولد شده‌ای که نه زبانی صحبت می‌کنند و نه هیچ زبانی را درک می‌کنند، به کودکان خردسالی تبدیل می‌شوند که نظر می‌دهند، سؤال می‌کنند و ایده‌های خود را به زبان جامعه خود بیان می‌کنند." پس می‌توان نتیجه گرفت که توانایی دریافت و درک زبان به صورت ژنتیکی به ارث می‌رسد، اما زبان خاصی که کودکان به آن صحبت می‌کنند از نظر فرهنگی و محیطی به آن‌ها منتقل می‌گردد و در سرتاسر جهان کودکان زبان اول خود را بدون آموزش فرا می‌گیرند (سفیتری^۲، ۲۰۲۰)، به عنوان مثال اگر کودک انسان در معرض زبان انگلیسی قرار گیرد مسلماً زبان اول او انگلیسی خواهد بود و اگر در معرض زبان فارسی باشد قطعاً فارسی زبان مادری او است، بنابراین به نظر می‌رسد فراگیری زبان از نظر نوع یادگیری با دیگر مهارت‌ها همانند ژیمیناستیک، رقص و شنا متفاوت باشد (همان، ۲۰۲۰). در دوران بررسی رشد زبان کودک در طی اعصار نظریه‌های مختلفی نیز مطرح شده است که در این مقاله به بررسی رایج‌ترین این نظریه‌ها می‌پردازیم.

نظریات و دیدگاه‌های رشد و فراگیری زبان

در بررسی زبان کودک آنچه که اهمیت دارد پاسخ به این سؤالات است که کودک چگونه زبان را فرا می‌گیرد و آن را درک می‌کند، چگونه معانی و دستور زبان را در ذهن خود پی‌ریزی می‌کند که بر حسب هر موقعیت و بافتی از این زبان استفاده می‌کند و چگونه تا پایان عمر این زبان را بکار می‌برد؟ پی بردن به این سؤالات در ذهن انسان کنجکاو باعث پیدایش الگوها و رویکردهایی گردیده است که همه آن‌ها مکتب‌های فکری اصلی در سیر هدایت فراگیری زبان می‌باشند و هر کدام پیروان و مخالفانی داشته است که در ادامه به بیان آن‌ها می‌پردازیم.

1. Erika Hoff
2. Safitri, L

۱. نظریه‌های خردگرایی و تجربه‌گرایی

از دیرباز، موضوع فراگیری دانش ناآگاه یا شعور انسان که امروزه به "معرفت‌شناسی"^۱ نام برده می‌شود، موضوع مهم مورد بررسی در فلسفه بوده است. در بررسی موضوع یاد شده، مشکل اصلی این است که در روند رشد شعور عادی انسان، به چه میزان تجربه حسی فرد و به چه میزان ویژگی‌های ذاتی و فعالیت‌های مغز او مؤثر است. به بیان دیگر، پرسش این است که هر دو عامل یاد شده، یعنی تجربه فرد از راه حواس و یا ویژگی‌های ذاتی و فعالیت‌های مغز تا چه میزان در رشد شعور عادی انسان دخالت دارد. از دیرباز، پژوهشگران و اندیشمندان به هر دو نگرش یاد شده توجه داشته‌اند و در واقع بر حسب آن که آنان تأثیر هر یک از دو عامل یاد شده را تا چه میزان مورد تأکید قرار می‌دادند، مکتب فلسفی خاصی را پدید آورده‌اند. بر حسب تأکید بر یکی از دو نگرش یاد شده، به ترتیب دو مکتب تجربه‌گرایی و خردگرایی شناخته شده هستند. مکتب خردگرایی از دیدگاه‌های افلاطون^۲ در دوران باستان سرچشمه می‌گیرد و در قرن هفدهم، دکارت^۳، از فلاسفه اروپا، با این رویکرد بر نقش ویژگی‌های ذاتی و فعالیت‌های مغز در کسب شعور عادی بسیار تأکید داشت (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۰). از میان فلاسفه اروپا جان لاک^۴ (قرن هفدهم) و دیوید هیوم^۵ (قرن هجدهم) بر تجربه‌ها یا یافته‌های حسی تأکید بیشتری می‌نهند، که البته سنت تفکر آنان به ارسطو^۶ برمی‌گردد و این دیدگاه به تجربه‌گرایی^۷ شناخته شده است (همان، به نقل از چامسکی، ۱۳۸۰). این پژوهشگران مغز انسان را صفحه‌ای ساده و بی‌نقش می‌انگارند که تنها از راه دریافت تأثیر پدیده‌ها و رویدادهای بیرونی از راه حواس، بر آن نقش‌هایی پدید می‌آید (همان، به نقل از جان لاک، رساله‌ای درباره درک انسان، همچنین، دیوید هیوم، جستجو درباره درک انسان، ۱۳۸۰). این دو نگرش همچنان نیز مؤثر هستند به‌طوری‌که در قرن بیستم، مکتب تجربه‌گرایی از راه عینیت‌گرایی منطقی^۸ و فرضیه رفتارگرایی در روان‌شناسی، به بررسی‌های زبان‌شناسی راه پیدا کرد و به ویژه زبان‌شناسان توصیف‌گرا یا ساخت‌گرا به آن پایبند بوده‌اند. مکتب خردگرایی نیز بر شیوه نگرش و بررسی‌های زبان‌شناسان پیرو فرضیه ذاتی‌گرایی^۹ زبان تأثیر عمده داشته است (همان، ۱۳۸۰).

1. Epistemology
2. Plato
3. Descartes
4. John Lock
5. David Hume
6. Aristotle
7. Empiricism
8. Logical Positivism
9. Innateness

۲. سنت کار توصیفی دقیق

اولین تلاش رسمی در قرن هفدهم که برای ثبت رشد زبانی یک کودک شناخته شده است، تلاش‌های زیست‌شناس آلمانی تیدمن^۱ (۱۷۸۷) و علاقه اولیه او به جمع‌آوری داده‌های هنجار^۲ در مورد رشد کودکان بود اما بزرگترین انگیزه برای مطالعه جدی و دقیق فراگیری زبان توسط کودکان، از نظریه تکامل داروین^۳ سرچشمه می‌گیرد که تسلسل انسان با حیوانات دیگر را بیان می‌کند. تین^۴ (۱۷۸۷) قبل از داروین مطالعه فراگیری زبان کودک را آغاز کرده بود که داروین با او همکاری داشت (کمبل و همکاران، ۱۹۷۰). در قرن هجدهم، پریر^۵ (۱۸۸۲) فیزیولوژیست آلمانی در طول سه سال، رشد زبانی پسر خود را یادداشت کرد و به نتایج شگفت‌انگیزی در فراگیری زبان دست پیدا کرد و از این رو، او را بنیانگذار این نوع مطالعه علمی می‌دانند. با پیروی نزدیک شین^۶ (۱۸۹۳) و سالی^۷ (۱۸۹۵) از پریر، سنت کار توصیفی دقیق ایجاد شد که رد آن را در دهه‌های اولیه این قرن در مجله "مدرسه علوم دینی تعلیم و تربیت"^۸ و در کارهای افرادی چون استرنز^۹ (۱۹۲۴، ۱۹۲۸) و لئوپولد^{۱۰} (۱۹۳۹، ۱۹۴۹) می‌توان مشاهده کرد که در این رویکرد در ابتدا مطالعه اکتساب زبان در چارچوب بررسی رشد کلی کودک تنظیم شد و الویت به توصیف دقیق کاری که کودک انجام می‌داد، داده شد. لئوپولد (۱۹۴۹) و کسانی که قبل از او به بررسی فرایندهای روان‌شناختی رشد زبان کودک می‌پرداختند، کنش ارتباطی^{۱۱} را به عنوان واحد اصلی فرآیند روان‌شناختی خود در نظر می‌گرفتند و از نظر آن‌ها "توصیف"^{۱۲}، فقط ثبت دقیق شکل گفته‌های کودک نبود، بلکه بافتی^{۱۳} که گفتار در آن ساخته شده بود و معانی کلمات

1. Tiedemann, D
2. Normative Data
3. Darwin's Theory of Evolution
4. Taine
5. Preyer
6. Shinn
7. Sully
8. Pedagogical Seminary
9. Sterns
10. Leopold
11. communicative act
12. Description
13. Context

تشکیل دهنده (تا جایی که بتوان برای این گفته‌ها معنی تعیین کرد) نیز بود. این نگرش به احتمال زیاد به این دلیل بوده است که آن‌ها ایده‌های روشنی که ما امروزه در مورد نحوه^۱ داریم را نداشتند و مطالعات خود را تا پایان سه سال اول زندگی کودک که تازه شروع به گفتن پاره‌گفتارهای دو و سه کلمه‌ای^۲ می‌کردند، پایان می‌دادند این در حالی است که تمرکز اصلی تحقیقات جدید بر روی نحوه است و برگرفته شده از نظریه نحوی^۳ چامسکی است (کمبل و همکاران، ۱۹۷۰). نقطه قوت این رویکرد آن است که هر مشاهده از فرآیند اکتساب زبان، حاصل از ثبت و نظارت والدین است که به وضوح کودک و رفتار او را به خوبی می‌شناسند و رفتارهایی که یادداشت و ثبت می‌شود غیر معمول تلقی نمی‌شود اما ایراد این رویکرد آن است که تنها مرجع نگهداری و ثبت رفتار کودکان یعنی والدین، فقط آنچه را که به نظر آن‌ها پیشرفت مهمی است ثبت می‌کنند (خدارضا و همکاران، ۲۰۱۵).

۳. نظریه رفتارگرایی

در دهه‌های ۱۹۲۶ تا ۱۹۵۷ رفتارگرایی به عنوان یک نظریه روان‌شناختی یادگیری مخصوصاً در آمریکا تأثیرگذار بود. روان‌شناسان رفتارگرا در حین آزمایش بر روی حیوانات متوجه شدند که می‌توانند با تشویق و ایجاد عادت، به موش یا پرندگان، انجام وظایف مختلف را آموزش دهند. هنگامی که این حیوانات کار را درست انجام می‌دادند پاداش می‌گرفتند که به آن تقویت مثبت^۴ می‌گفتند و در زمان خطا، تنبیه در انتظار آن‌ها بود که در واقع تقویت منفی^۵ می‌شدند. پس از این آزمایشات، اسکینر^۶ در ۱۹۵۷ نظریه‌ای را به عنوان توضیحی برای فراگیری زبان در انسان ارائه کرد که آغاز مکتب رفتارگرایی است. براون^۷ (۲۰۰۰: ۲۲-۲۳) به نقل از اسکینر بیان می‌کند که یادگیری زبان نوعی رفتار مشابه رفتارهای دیگر است. زبان تقریباً به همان روشی یاد گرفته می‌شود که هر چیز دیگری آموخته

1. Syntax
2. Utterances of two or three words
3. Syntactic theory
4. Positive reinforcement
5. Negative reinforcement
6. B. F. Skinner
7. Brown

می‌شود. کودکان صداها و الگوهای را که در اطراف خود می‌شنوند تقلید می‌کنند و برای انجام این کار تقویت مثبت دریافت می‌کنند. بنابراین اعتقاد بر این است که تقلید^۱ و تمرین^۲ به فرآیند اصلی در رشد زبان تبدیل می‌شود و تقویت مثبت و تصحیح^۳ نقش عمده‌ای در فراگیری زبان دارد. دو مفهوم مهم "محرك"^۴ و "پاسخ"^۵ در این نظریه مطرح شده است که "محرك" به تقویت یا محیط و "پاسخ" به فعالیت ناشی از تغییر رفتار اشاره دارد. اعتقاد بر این است که محرک‌هایی مانند تقویت می‌تواند پاسخ ایجاد کند. هنگامی که کودک ورودی زبانی را از محیط دریافت می‌کند، آن را تقلید می‌کند

و به تقلید و تمرین این ورودی (صداها و الگوها) ادامه می‌دهد تا زمانی که "عادت" استفاده صحیح از زبان را ایجاد کند. بنابراین، یادگیری در این مورد به عنوان تغییر رفتار از طریق شکل‌گیری عادت، مشروط به حضور محرک‌ها و تقویت از طریق تمرین‌ها و تقویت انتخابی دیده می‌شود (سفتیری، ۲۰۲۰).

اگرچه می‌توان در نظریه اسکینر حقیقت نیز یافت اما این رویکرد نارسایی‌هایی نیز دارد که از جمله آن‌ها این است که اولاً یادگیری زبان از طریق تقلید و تقویت تبیین می‌شود، ثانیاً، نظریه اسکینر بر پایه نتایج آزمایش با موش‌ها در یک محیط کنترل شده است، ثالثاً، مشخص کردن متغیرهای حاکم بر تولید گفتار محال است و در آخر نیز تفاوت‌های فردی در ظاهر شدن گفتار کودکان دیده نمی‌شود (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵، به نقل از مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۰).

1. Imitation
2. Imitation and practice
3. Correction
4. Stimulus
5. Response



۴. نظریه یادگیری

شمار بسیاری از فرضیه‌های خاص فراگیری زبان تحت عنوان کلی رفتارگرایی مطرح می‌باشند. این فرضیه‌ها به رغم وجود تفاوت، عمدتاً بر جنبه‌های قابل مشاهده و قابل سنجش رفتار زبانی می‌پردازند. رفتارگرایان تا آنجا که ممکن است در توجیه رفتار زبانی از پدیده‌های ذهنی صرف نظر کرده و صرفاً بر رفتار مشهود^۱ متکی می‌باشند البته این بدان معنا نیست که رفتارگرایان منکر وجود مکانیسم‌های درونی اند بلکه می‌دانند که رفتار آشکارا ریشه در عوامل فیزیولوژیکی دارد و پژوهش در زمینه این فرایندها در درک بهتر رفتار ضروری است. قطعاً رفتارگرایان بیش از توانش بر کنش زبانی و نقش‌های زبان می‌پردازند (شمالی، ۱۳۷۶). به خلاصه تعدادی از این نظریه‌ها را که مشتمل بر سه نوع یادگیری است، بیان می‌کنیم:

أ. شرطی‌سازی کلاسیک^۲: نخستین بار ایوان پاولوف^۳، جانورشناس روسی شرطی‌سازی کلاسیک را مورد بررسی قرار داد. این نوع شرطی‌سازی را بدان دلیل کلاسیک می‌نامند که نخستین و قدیمی‌ترین شکل شرطی‌سازی مورد مطالعه پژوهشگران است. پاولوف در آزمایش‌های خود بر روی سگ‌ها به آنان آموخته بود که با شنیدن صدای زنگ بزاق ترشح کنند. او عوامل شرطی را در بررسی خود این‌گونه بیان می‌کند که به صدای خاص، محرک شرطی گفته می‌شود یعنی محرکی که قادر است پاسخ آموخته را فراخواند. پاسخ آموخته، پاسخ شرطی نام دارد. غذایی که در مراحل اول برای تحریک ترشح بزاق سگ به کار رفته، محرک شرطی و پاسخ نیاموخته هم پاسخ غیرشرطی نام دارد. در نظریه یادگیری زبان فراگیری واژه‌ها نیز حاصل شرطی شدن پنداشته می‌شود. این دسته از پژوهشگران رابطه میان محرک کلامی قراردادی و پاسخ‌های درونی را منشأ واژه می‌دانند (همان، ۱۳۷۶).

ب. شرطی‌سازی عامل^۴: این نوع شرطی‌سازی نوعی یادگیری است که به واسطه آن به رفتار موجود زنده در محیط تأثیر می‌گذارد. اسکینر این اصطلاح را با این مضمون که رفتار از طریق پیامدهای آن شکل می‌گیرد، ابداع کرد. اگر پیامدهای عملی مثبت باشد فراوانی بروز آن معمولاً افزایش می‌یابد در غیر این صورت عمل از گنجینه رفتاری موجود زنده خارج می‌شود. در فرآیند یادگیری زبان کودک

1. Observable
2. Classic Conditioning
3. Pavlov
4. Operant Conditioning

نیز فرض بر این است که کلام کودک به واسطه انواع و اقسام تقویت کننده‌ها از سوی عوامل محیطی (مثلاً والدین) شکل می‌گیرد. رفتارگرایان بر این باورند که هرچه کلام کودک به بزرگسالان شباهت بیشتری داشته باشد، بیشتر مورد تشویق قرار می‌گیرد (همان، ۱۳۷۶).

ت. یادگیری اجتماعی^۱: آلبرت بندورا^۲ (۱۹۶۹) نظریه یادگیری اجتماعی را بر این ایده بنا گذاشته است که ما از تعامل خود با دیگران در یک بافت اجتماعی می‌آموزیم. به طور جداگانه افراد با مشاهده رفتارهای دیگران، رفتارهای مشابهی را در خود بروز می‌دهند. پس از مشاهده رفتار دیگران، افراد آن را جذب و تقلید می‌کنند، به خصوص اگر تجربیات مشاهده‌ای آن‌ها مثبت باشد یا شامل پاداش‌هایی مربوط به رفتار مشاهده شده باشد (تدین، ۲۰۱۲). به گفته بندورا، تقلید شامل بازتولید واقعی فعالیت‌های حرکتی مشاهده شده است (بندورا، ۱۹۷۷). در واقع از نظر او، بیشتر یادگیری‌های کودک از راه مشاهده رفتار بزرگترها و تقلید طرح‌های رفتاری آن‌ها صورت می‌پذیرد و برای یادگیری در بسیاری از موارد تقویت لازم نیست. در مورد یادگیری زبان نیز کودک به زبانی که در اطراف او توسط بزرگترها به کار می‌رود توجه می‌کند، گوش می‌دهد و آنچه را که شنیده است، تقلید می‌کند و از این راه می‌آموزد. بنابراین، در این نظریه به تأثیر مشاهده، سرمشق‌گیری و تقلید در فراگیری زبان تأکید می‌شود و بندورا معتقد است که الگوبرداری همواره از طریق فرآیند تقلید محض اثر نمی‌کند زیرا کودکان سخنان جدیدی را بیان می‌کنند که هرگز نشنیدند و معتقد است این فرآیند یک الگوبرداری انتزاعی است (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵، به نقل از کرین ترجمه خوبی‌نژاد و رجایی ۱۳۸۹). طرفداران این رویکرد به نقش رابطه متقابل کودک و والدین یا دیگران در اکتساب زبان اعتقاد دارند. به اعتقاد بندورا کودک از طریق مشاهده و تقلید (یادگیری مشاهده‌ای)، زبان را یاد می‌گیرد. موفقیت کودک در مهارت‌های زبانی، تقویت بیرونی است که موجب احساس رضایت (تقویت درونی) در کودک می‌گردد (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵، به نقل از ناعمی، ۱۳۸۵). این نظریه را می‌توان تأثیرگذارترین نظریه یادگیری و رشد در نظر گرفت و بسیاری از مفاهیم اساسی نظریه یادگیری سنتی را در درون خود دارد که اغلب پل ارتباطی بین نظریه‌های یادگیری رفتارگرا و نظریه‌های یادگیری شناختی نامیده می‌شود زیرا توجه، حافظه و انگیزه را در بر می‌گیرد (مورو و جفری^۳، ۲۰۰۸).

1. Social Learning
2. Albert Bandura
3. Muro, M., Jeffrey, P

در سال ۱۹۵۹، چامسکی در پی انتشار مقاله‌ای، آرای رفتارگرایان را مورد انتقاد قرارداد. هدف وی از نگارش این مقاله، نمایاندن این واقعیت بود که بسیاری از مفاهیم و آرای رفتارگرایان در سنین یادگیری زبان دچار نقیصه است. از دیدگاه چامسکی، مفهوم "تقویت" برای توجیه "زبان" که خصیصه‌ای مختص آدمی است نادرست می‌باشد. چامسکی به بروز رفتار زبانی متکی بر عادات اعتقادی ندارد. وی بر خلاف رفتارگرایان که ذهن کودک را در بدو تولد چون لوح سفید می‌دانند، بر این باور است که کودک با دانش فطری خاصی پا به عرصه وجود می‌نهد. در واقع وی با مشاهده این که تمام کودکان صرف نظر از نژاد، هوش و محیط زندگی در دوره معینی از رشد خود موفق به فراگیری زبان می‌شوند به چنین باوری دست یافت. از دیدگاه چامسکی انسان‌ها دارای توانایی ذاتی برای فراگیری زبان می‌باشند. این شالوده فطری، فراگیری زبان را برای کودک انسان میسر می‌سازد، بنابراین رشد زبان در آدمی را نمی‌توان صرفاً بر اساس فرآیند یادگیری تبیین نمود. این گرایش را می‌توان بر حسب زمینه زیستی توجیه کرد که گرایشی ذاتی برای کاربرد کلمات و جملات به گونه‌ای بلاواسطه و با حداقل تجربه است (شمالی، ۱۳۷۶).

۵. مفهوم ذاتی گرایی:

چامسکی (۱۹۶۵) رویکرد ذاتی گرایی را پیشنهاد کرد. طرفداران این رویکرد به فطری بودن زبان معتقدند که نیازی به آموزش ندارد. دیدگاه ذاتی گرایانه فراگیری زبان بر عوامل تعیین کننده فطری و زیست‌شناختی زبان یعنی بر تأثیر طبیعت به جای تربیت تأکید دارد. هاکسلی^۱ (۱۹۷۱)، کالین^۲ (۱۹۸۲) و بیرجندی (۲۰۰۵) توضیح دادند که دستگاه اکتساب زبان^۳ (LAD) که توسط چامسکی پیشنهاد شد، اطلاعاتی در مورد کلاس‌های دستوری، ساختار عبارات عمیق و تغییرات احتمالی در اختیار کودک قرار می‌دهد. LAD بر روی داده‌های خام زبانی عمل می‌کند که بر اساس آن کودکان در معرض تولید دستور زبان انتزاعی خاص زبان مادری خود قرار می‌گیرند و بر این اساس چامسکی دو سطح بازنمایی عمیق یا زیرساخت^۴ و روساخت^۵ را برای زبان توصیف می‌کند. او ویژگی‌های جهانی

1. Huxley
2. Klein
3. Language Acquisition Device (LAD)
4. deep or underlying structure
5. surface structure

زبان را نیز به عنوان اصول^۱ جهانی زبان معرفی می‌کند که مجموعه این اصول جهانی، که شکل هر زبان ممکن انسانی را تعیین می‌کند، به عنوان گرامر جهانی^۲ (UG) بیان می‌شود. ذاتی‌گرایی استدلال می‌کند که UG فطری است و بخشی از برنامه ژنتیکی است که کودک با آن متولد می‌شود. با استناد به این رویکرد می‌توان دو نوع استدلال را بیان کرد، اول آن که زبان بسیار خلاق است و افراد می‌توانند جملات تازه‌ای را تولید کنند که قبلاً هرگز نه شنیده‌اند و نه دیده‌اند و دستور زبان می‌تواند به طور بالقوه تعداد نامتناهی جملات بدیع را تولید کند (خدارضا، ۲۰۱۵) و دوم آن که به کودک خردسال دستور زبان آموخته نمی‌شود بلکه آنان از کلمات و جملاتی که می‌شنوند به نحوی قواعد پیچیده را استنباط می‌کنند (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵). ذاتی‌گرایان برای اثبات نظریه خود دلایلی را همچون وجود ساختار مشترک در تمام زبان‌ها، دوره حساس^۳ برای یادگیری زبان، وجود نظم همگانی در مراحل رشد زبان، تفاوت ارتباط در انسان و حیوان و وجود مناطق تکلم در مغز انسان مطرح می‌کنند (همان به نقل از ناعمی، ۱۳۸۵). ذاتی‌گرایی با فرض این که فراگیری زبان به طور فطری تعیین می‌شود، دو دیدگاه ممکن که به نحوه در دسترس قرار گرفتن UG برای کودکان مربوط می‌شود را مطرح می‌کند:

ا. دیدگاه ساخت‌گرایی^۴: دیدگاه ساخت‌گرایانه رشد زبان تصریح می‌کند که افراد می‌توانند ساختار شناختی یا سیستم دانش خود را بر اساس ساختار شناختی از پیش موجود خود از طریق فرآیندهای فعال جذب و سازگاری و در نهایت دستیابی به تعادل، بسازند. این دیدگاه روان‌شناختی تمام تغییرات را با ایجاد ساختار توضیح می‌دهد. آنچه بعداً اتفاق می‌افتد جایگزین آنچه قبلاً رخ داده است نمی‌شود، بلکه بر اساس آن استوار می‌شود (خدارضا، ۲۰۱۵).

ب. دیدگاه بلوغ‌گرایی^۵: این دیدگاه که به چامسکی مربوط می‌شود، پیشنهاد می‌کند که "اصول" در زمان تعیین‌شده ژنتیکی، آزاد یا در دسترس کودک قرار می‌گیرند و آن‌ها می‌توانند مانند توانایی راه رفتن خیلی زود متبلور یا مانند بلوغ دیرتر نمایان شوند (همان، ۲۰۱۵).

1. Principle
2. Universal Grammar
3. Critical Period
4. Constructionist view
5. Maturationist view

منتقدان نظریه چامسکی اظهار می‌دارند که این نظریه نیز رشد زبان را فقط تا اندازه‌ای توجیه می‌کند زیرا اولاً، پژوهشگران نتوانسته‌اند سیستم دستور زبان واحدی را که چامسکی باور دارد زیربنای تمام زبان‌ها است، مشخص کنند و ثانیاً، کودکان به آن سرعتی که نظریه فطری نگر توصیه می‌کند زبان را فرا نمی‌گیرند، پیشرفت آن‌ها در تسلط یافتن بر ساختارهای جمله فوری نیست، بلکه تدریجی است و این بیشتر از آنچه که چامسکی تصور می‌کرد، از یادگیری و اکتشاف خبر می‌دهد (حق نیا و همکاران، ۱۳۹۵، به نقل از پاول و دیگران، ترجمه یاسایی، ۱۳۹۳). یکی دیگر از منتقدان نظریه چامسکی، پیازه^۱ است. پیازه به هسته ثابت همگانی برای رشد زبان، معتقد است ولی با این حال ذاتی بودن آن را انکار نمی‌کند و هوش ناشی از ادراک‌های حسی ابتدایی را مطرح می‌کند. از نظر او هیچ تضاد روشنی میان آنچه ذاتی یا اکتسابی تصور می‌شود وجود ندارد و در رفتار شناختی بخشی ذاتی است و بخش دیگر از راه خود تنظیمی بنا می‌شود. به نظر پیازه ذاتی بودن زبان مهم نیست بلکه مسأله واقعی چگونگی روند تشکیل هسته همگانی زبان است (حق نیا و همکاران، ۱۳۹۵، به نقل از مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۰).

۶. نظریه شناختی:

این نظریه اعتقادی به فطری بودن فراگیری زبان ندارد اما از آن دفاع می‌کند و یادگیری زبان را ناشی از توانایی‌های شناختی کودک، خلاقیت و علاقه او به درک و فهم معانی و بیان آن‌ها همراه با اطلاعاتی که از تعامل با دیگران کسب می‌کند، می‌داند. این نگرش اساس زبان‌آموزی کودک را حاصل تفکر و تجربه می‌داند (ناعمی، ۱۳۸۵). دانشمندان بسیاری در خصوص این نظریه، نگرش‌های خود را بیان کرده‌اند که به بیان مهم‌ترین آن‌ها می‌پردازیم.

۱. نظریه برونر^۲: از نظر او کودک برای یادگیری زبان دو نیرو لازم دارد اول، توانایی فراگیری زبان به طور ذاتی است که از درون، کودک را برمی‌انگیزد تا زبان را یاد بگیرد و دوم، نیرویی که از ناحیه محیط وارد می‌شود و انگیزه لازم را به کودک برای یادگیری زبان می‌دهد که همان تعامل فرد با دیگران است و همچنین برونر الگوی محیطی فراگیری زبان را برای زبان‌آموزی ضروری می‌داند که

1. Piaget
2. Bruner

ت. نظریهٔ پیازه: پیازه روند رشد شناختی کودک را به طور گسترده بررسی کرده و زبان را به عنوان پدیده ثانوی در درون این روند عمومی رشد قلمداد می‌کند و به طور مستقیم به زبان‌آموزی توجه نمی‌کند. از نظر او برای رشد زبان و شناخت در انسان هیچ‌گونه طرح ذاتی پیشین وجود ندارد. او به رشد زبان و زبان‌آموزی از راه توجه به رشد شناخت می‌نگرد و زبان کودک را به عنوان منبع داده‌های لازم برای بررسی رشد شناخت در نظر می‌گیرد. وی هر گونه ویژگی ذاتی یا ارثی زبان را برای فراگیری و رشد زبان انکار می‌کند و زبان‌آموزی را تنها وابسته به رشد شناخت می‌داند به این معنی که کودک پس از آن که به سطح مناسبی از رشد شناختی می‌رسد بر برخی جنبه‌های خاص زبان مهارت می‌یابد و این سیر پیشرفت و هماهنگی میان رشد شناختی و رشد زبان ادامه می‌یابد تا کودک بر همهٔ جنبه‌های زبان مهارت کافی کسب کند (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵). پیازه تنها اشاره می‌کند که آغاز ظاهر شدن زبان کودک پس از پدید آمدن هوش ناشی از ادراک‌های حسی ابتدایی در حدود سن هجده ماهگی رخ می‌دهد (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۰) و بین میزان رشد شناختی با میزان رشد زبان هماهنگی وجود دارد (ناعمی، ۱۳۸۵).

چامسکی بر این نگرش پیازه ایرادهایی وارد می‌کند و تفاوت اول آن است که او معتقد است زبان در ژن‌ها تعبیه شده است و کودکان بر اساس دریافت محرک‌های مناسب به طور خودکار شکل‌های گرامری را بر اساس پیش‌زمینهٔ ژنتیکی ایجاد می‌کنند در حالیکه پیازه به رشدی که به وسیلهٔ ژن‌ها کنترل می‌شوند تأکید کمتری می‌کند و معتقد است ساختارهای شناختی از تلاش‌های خود کودک در برخورد با محیط پدید می‌آید و تفاوت دیگر در مورد ویژه بودن و متکی به خود بودن رشد زبان است، از نظر چامسکی زبان نسبتاً به صورت مستقل از سایر شکل‌های شناخت، رشد می‌یابد در حالیکه پیازه رشد زبان را بیشتر به رشد شناختی عمومی رفتار فرد وابسته می‌داند (کرین ترجمه خویی‌نژاد و رجایی، ۱۳۸۹).

۷. نظریه تعامل گرایی

تمرکز اصلی رویکرد تعامل گرایی این است که زبان و رشد شناختی چگونه در بافت‌های کلیدی تعامل صورت می‌گیرند، این بدین معناست که رشد زبان با رشد شناختی همراه است که توسط بافتی همانند بافت‌های تعاملی، پشتیبانی می‌شود (سفتیری، ۲۰۲۰)، در واقع این نظریه، تعامل بین توانایی‌های درونی و تأثیرات محیطی است (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵). در این دیدگاه رشد زبان کودک منحصرأ از تربیت والدین نشأت می‌گیرد و کودکان همانند پردازندگان فعال زبان عمل می‌کنند و اگرچه از والدین خود تأثیر می‌پذیرند اما توانایی زبان در آن‌ها صرفاً ذاتی است (شمالی، ۱۳۷۶). این نگرش تعریف‌های مختلفی از دید نظریه پردازانش دارد به عنوان مثال شماری از نظریه پردازان پردازش اطلاعات، فرض می‌کنند که کودکان با بکار بردن توانایی‌های شناختی نیرومند، به محیط زبان پیچیده خود معنی می‌دهند و اشاره می‌کنند که مناطقی از مغز که مخزن زبان هستند، بر توانایی‌های ادراکی و شناختی مشابه، مانند تجزیه کردن طرح‌های موسیقی و دیداری، نیز تأثیر می‌گذارند، نگرش دسته دیگری از نظریه پردازان این است که باید پردازش اطلاعات را با دیدگاه فطری چامسکی ترکیب کرد و آن‌ها قبول دارند که نوباوگان به طور حیرت‌انگیزی گفتار و اطلاعات دیگر را تجزیه و تحلیل می‌کنند اما بر این اعتقاد هستند که این توانایی‌ها احتمالاً برای توجیه کردن تسلط بر جنبه‌های سطح بالاتر زبان مانند ساختارهای دستوری پیچیده، کافی نیستند و عده‌ای دیگر نیز تأکید دارند که مهارت‌های اجتماعی و تجربیات زبان کودکان در رشد زبان عمیقاً دخالت دارند، از نظر آن‌ها، کودک فعال که برای معنی دادن به زبان استعداد دارد، برای ارتباط برقرار کردن تلاش می‌کند، او در این کار به مراقبت‌کنندگان خود علامت می‌دهد که تجربیات زبان مناسب را تأمین کنند که این کار به او کمک می‌کند تا محتوا و ساختار زبان را به معنای اجتماعی آن ربط دهد (لورای ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۹۳).

یکی از مشکلات این نظریه این است که این رهیافت بر خلاف دیگر نظریه‌ها قدمت چندانی ندارد و بسیاری از تبیینات بر پایه فرضیه‌هایی نآزموده است. در سال ۱۹۷۷ تعدادی از پژوهشگران این پرسش را مطرح ساختند که آیا واقعاً کلام بزرگسالان ساده و به دور از پیچیدگی است؟ آن‌ها متوجه شدند که جملات امری و پرسشی بیشتری در کلام بزرگسالان در خطاب به کودکان بیان می‌شود که از جملات دیگر پیچیده‌تر هستند بنابراین این که بزرگسالان به زبان ساده‌تر با کودکان سخن می‌گویند

بدان معنی نیست که کلام آن‌ها زبانی ساده می‌باشد. از نظر آن‌ها این که کلام بزرگسالان منشأ اصلی داده‌های اطلاعاتی زبانی در فرآیند یادگیری زبان مادری است چندان منطقی نمی‌باشد مگر آن که بتوان مکانیسمی را تشریح کرد که به واسطه آن این قبیل تعدیلات در گفتار باعث پیشرفت در رشد زبانی کودک نمی‌شوند (شمالی، ۱۳۷۶).

با توجه به نظریات مطرح شده در روند رشد زبانی کودک، دستاورد مهمی در پی‌ریزی مراحل فراگیری انجام شده است که در ادامه این مقاله به توضیح مختصری در خصوص دوران یادگیری زبان کودک می‌پردازیم.

مراحل فراگیری زبان کودک:

فراگیری زبان را علمای مختلف از جنبه‌های متفاوت همانند روان‌شناسی، فلسفه، زبان‌شناسی و دیگر علوم بررسی کرده‌اند و هر کدام نظریات خود را بیان نموده‌اند اما آنچه که مسلم است و میان تمامی این افراد یکسان است وجود ذهن در انسان است و این که هستی زبان در گرو وجود ذهن است. هنگامی که انسان متولد می‌شود بدون هیچ پیش‌زمینه‌ای از زبان مادری است و زبان را با طی کردن مراحل فرا می‌گیرد اما پر واضح است که سن‌های مطرح شده در این مراحل رشد زبانی با واقعیت منطبق نیست و برخی کودکان این مراحل را زودتر یا دیرتر طی می‌کنند، بنابراین آنچه که روشن است این است که اکثر کودکان طبیعی، روند رشد یکسانی دارند. استانبرگ در کتاب "درآمدی بر روان‌شناسی زبان" مراحل فراگیری و رشد زبانی را بر اساس فرآیندهای روان‌شناختی به دو مرحله تولید گفتار و درک گفتار تقسیم‌بندی نموده است که در این بخش به بررسی این مراحل خواهیم پرداخت.

• تولید گفتار

مرحله اول: پیش‌زبانی (برآواشدن)^۱ از آغاز تولد تا دوازده ماهگی

۱- از صفر تا شش ماهگی

روان‌شناسان تأکید می‌کنند این مرحله فرازبانی^۲ است و کودکان قادر به تولید گفتار نیستند (سفتری، ۲۰۲۰). در واقع گریه کردن، نخستین مرحله فعالیت صوتی کودک به شمار می‌رود. کودک از بدو تولد تا دو ماهگی اصوات واکنشی مثل گریه، نق‌نق، سُرُفه را تولید می‌کند که مثلاً می‌تواند نشانه درد، گرسنگی و خستگی باشد تا جایی که پدر و مادر در ماه‌های بعد می‌توانند گریه ناشی از گرسنگی، شوق یا گریه برای درخواست چیزی و حالت تعجب را تشخیص دهند. در ماه دوم تولد، کودک خندیدن را آغاز می‌کند و در پاسخ به اطرافیان بعضی از صوت‌ها را تولید می‌کند. این مرحله را به جهت این که اصوات در عقب دهان تولید می‌شوند، مرحله غان‌وغون^۳ می‌نامند و تا چهار ماهگی به طول می‌انجامد. در این مرحله کودک آواهایی شبیه /ک/ /گ/ /ای/ و /او/ را تولید می‌کند؛ کم‌کم تعداد گریه‌های کودک کمتر می‌شود و خنده‌های ممتد و لبخندهای شیرین او باعث شور و شفع والدین می‌گردد. در حدود پنج تا شش ماهگی، کودک شروع به تولید صداها با نامفهوم می‌کند که دوره ورور نام دارد. در این دوره او برخی از صامت‌ها و مصوت‌ها را ترکیب می‌کند و هجاهایی شبیه "دد" و "مم" و "گب" را می‌سازد (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵)، این گونه نیز می‌توان بیان کرد که اکتساب واج‌شناسی می‌تواند در این مرحله صورت گیرد یعنی اولاً کودک با بستن شکاف حنجره هنگام بازدم صحبت می‌کند (هنگام گریه کردن) و سپس با آرامش بیشتری شکاف را به لرزه درمی‌آورد (تولید واکه) و ثانیاً کودک با غان و غون کردن با دهان بسته ارتعاشاتی تولید می‌کند که می‌توان آن را تمرین تقلید جملات زبان مادری دانست (سفتری، ۲۰۲۰).

-
1. Early vocalizations
 2. Paralinguistic
 3. Babbling

مرحله دوم غان و غون کردن از شش تا دوازده ماهگی

معمولاً از شش ماهگی به بعد الگوهای آهنگین در کودک ظاهر و هجاهای یکنواخت دارای زیر و بمی می‌شود و به صداهای زبانی که در معرض آن قرار دارد شباهت پیدا می‌کند. کودک تقریباً از هفت ماهگی به بعد کم‌کم تمایل خود را برای برقراری ارتباط با دیگران نشان می‌دهد و با خیره شدن به پدر و مادر یا اطرافیان خود، با حرکت و اشاره نیاز به کمک را نشان می‌دهد؛ مثلاً با دراز کردن دست‌های خود از مادر می‌خواهد که او را بغل کند. تا حدود ده تا یازده ماهگی زمانی که کودک شروع به ایستادن می‌کند، دوره بل‌بل است، در این مرحله کودک زنجیره‌ای از هجاها را تولید می‌کند که دارای تکیه و آهنگی شبیه جملات بزرگسالان است. کودک از طریق بازی با آواها و تلاش برای تقلید، با شبه جمله‌های بی‌واژه، گویی خبری می‌دهد یا سؤالی می‌کند، ولی به جای زبان بزرگسالان از زبان خودش استفاده می‌کند. برخی از روان‌شناسان معتقدند که این دوره کودک را برای پذیرش نقش اجتماعی زبان آماده می‌کند، چون انگار کودکان با تولید هجاها در تبادل اجتماعی مشارکت واقعی دارند (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵). به نظر می‌رسد به طور متوسط کودکان در ده ماهگی نخستین واژه‌های خود را بیان می‌کنند (استانبرگ ترجمه گلفام، ۱۳۸۶).

مرحله دوم: مرحله پاره‌گفتار تک کلمه‌ای^۱ از دوازده تا هجده ماهگی

کودک در حدود دوازده ماهگی وارد مرحله تولید زبانی می‌شود و در واقع نخستین کلمه قابل تشخیص را بر زبان جاری می‌کند. این مرحله که تا هجده ماهگی طول می‌کشد، مرحله تک کلمه‌ای یا نو زبانی نامیده می‌شود؛ چون کودک از تک کلمه‌ها استفاده می‌کند، کلمه‌هایی که یک یا دو هجا دارند و برای کودک مفاهیم زیادی در بردارند. این کلمه‌ها می‌توانند برای اعضای خانواده (مامان و بابا)، وسایل (لیوان، اشوق به جای قاشق) و خوراکی (شیر، ب ب، بوف (همان غذا))، حیوانات (هاپو، پیشی)، اعضای بدن (گوش، مماغ به جای دماغ) و صدای حیوانات (میو میو، جیک جیک) و فعالیت‌هایی چون "بده یا بای بای" به کار روند. کودک در این دوره از رشد به مرحله‌ای رسیده است که خود را مستقل از جهان خارج می‌بیند و از اشیا و اشخاص پیرامون خود به عنوان اجزایی متفاوت از خود

1. The Holophrastic Stage

مطلع می‌شود و دایره شمول معنایی را گسترش می‌دهد؛ مثلاً آب را برای هر نوشیدنی دیگر مانند شیر به کار می‌برد (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵). در این مرحله کودک با نداشتن دانش و توانایی برای ساخت جملات درست، از حداقل منابعی که در اختیار دارد یعنی واژه‌های منفرد بدون نحو، بیشترین استفاده را می‌برد، در واقع این همان کاری است که ما هم در موقعیت یک زبان بیگانه هنگامی که تنها واژه‌های منفرد در اختیار ماست، مایلیم انجام دهیم (استانبرگ ترجمه گلفام، ۱۳۸۶).

مرحله سوم: پاره‌گفتارهای دو و سه کلمه‌ای^۱ (گفتار تلگرافی^۲) از هجده ماهگی تا دو سالگی

در این مرحله کودک کلمه‌ها را دو تا دو تا کنار هم می‌گذارد و مقصود خود را بیان می‌کند و کم‌کم تعداد این ترکیب‌ها به سه کلمه افزایش می‌یابد تا این که آن قدر زیاد می‌شود که گفتار او شکل تلگرافی پیدا می‌کند. به این مرحله، مرحله بلبل‌زبانی نیز می‌گویند که همان زبان باز کردن نسبی است. به طور کلی این مرحله از رشد زبانی و مرحله شیرین زبانی را دوره پیش آموزشگاهی گفته‌اند که یکی از دوره‌های پر بار فراگیری تکلم در کودکان به شمار می‌رود. ظهور گفتار دو کلمه‌ای، همان است که در تقسیم‌بندی مراحل رشد از دیدگاه پیاژه، پایان دوره حسی-حرکتی و شروع کارکردهای نمادین، که زبان پیچیده‌ترین آن‌ها است، محسوب می‌شود. کودک در این مرحله به خاطر خلاصه کردن و حذف برخی از عناصر مثل حروف ربط و اضافه، به صورت تلگرافی از طریق گفتارهایی نظیر بابا آب، مامان نون، من شیرینی، هاپو بده و جملاتی از این دست با دیگران ارتباط برقرار می‌کند. هرچه کودک از هجده ماهگی فاصله می‌گیرد، کاربرد جمله‌های تلگرافی او بیش‌تر می‌شود، به طوری که با جهش چشم‌گیری در دو سالگی در حدود دویست و پنجاه جمله تلگرافی تولید می‌کند. جمله‌های تلگرافی حتی بعد از دو سالگی هم در بیشتر کودکان دیده می‌شود. کودک وقتی جمله تلگرافی خبری "مامان جیز؛ یعنی مامان این داغ است." را به کار می‌برند، در حقیقت الگوی دستوری جمله خبری را به صورت نوعی ساخت قاعده‌مند درک کرده‌است که بزرگسالان به خوبی معنای پیام‌های او را در موقعیت‌های ارتباطی در می‌یابند و کودک نیز با دریافت واکنشی از سوی آن‌ها پی می‌برد که گفته او نتیجه بخش بوده است. در اواخر این مرحله کودک جمله‌های امری می‌سازد؛ مثلاً با گفتن عبارت

1. Two or Three-word stage
2. Telegraphic stage

تلگرافی "بابا من پارک" از پدر خود می‌خواهد که او را به پارک ببرد و همچنین از کلمه "تج" برای پاسخ منفی به سؤالات استفاده می‌کند و علامت جمع "ها" را به صورت "ا" به کار می‌برد (نی‌نی = نی‌نی‌ها) (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵). این پاره‌گفتارها در حقیقت نشان‌دهنده رشد شناختی کودک نیز می‌باشند و به احتمال زیاد گفتار کودکان بازتاب بخش کوچکی است از آنچه آنان می‌دانند و می‌اندیشند، چرا که در مقایسه با آنچه تولید می‌کنند گفتار را بیشتر درک می‌کنند و بی‌شک از مفاهیم و تفکراتی برخوردارند که بر سطح درک گفتاری نائل شده مقدم می‌باشند (استانبرگ ترجمه گلفام، ۱۳۸۶).

مرحله چهارم: تولید جمله‌های فراتلگرافی (مرحله واژه‌های نقشی و تصریفی) از دو تا سه سالگی

در این مرحله کودکان به تولید جمله‌های بلندتر از جمله‌های تلگرافی روی می‌آورند و کم‌کم حروف اضافه و ربط که نقش پیوند بین کلمه‌ها و جمله‌ها را بر عهده دارند، در گفتار آن‌ها ظاهر می‌شوند مثل: مدادم افتاد زمین یا خوردم زمین. در این مرحله کودکان علاقه شدید به گفت‌وگو با هم‌سن و سالان خود نشان می‌دهند و به مرحله‌ای از شناخت رسیده‌اند که خود را کاملاً از هستی پیرامون خویش جدا می‌دانند و اغلب با بیان کلمه "من" خود را از دیگران جدا می‌کنند و پس از مدتی لفظ "من" را برای بیان تفاوت میان "من" و "تو" به کار می‌برند؛ حتی تحت تأثیر تعمیم افراطی، "سوزیدم" را به جای "سوختم" به کار می‌برند و این روند ممکن است تا سن ورود به دبستان تداوم یابد. هر چه کودک به سه سالگی نزدیک‌تر می‌شود، تلفظ او به تلفظ بزرگترها بیشتر شباهت پیدا می‌کند و گاهی سخنانی بر زبان می‌آورند که شگفتی اطرافیان را بر می‌انگیزند. در حقیقت می‌توان گفت در این فاصله سنی معجزه یادگیری زبان، صورت واقعی پیدا می‌کند و کودک با تولید حدود پانصد کلمه و کاربرد قواعد صرفی و نحوی زبان، دانش زبانی خود را کامل می‌کند (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵).

مرحله پنجم: گفت‌وگوی نسبتاً طولانی (ظهور جملات پیچیده) از سه تا چهار سالگی

در این مرحله کودک از جمله‌های ساده تا حد جمله‌های چهار کلمه‌ای استفاده می‌کند و هنگام گفت‌وگو جمله‌های بلندتری که دو یا چند جمله ساده و به کمک حروف ربطی مانند "و"، "چون"، "وقتی که"

تشکیل می‌شود، را تولید می‌نمایند، مثل "من می‌رم و زود می‌آم". در این مرحله نشانه‌های جمع‌ساز "ها" و منفی‌ساز "ن" به درستی به کار می‌روند و کودک به راحتی جمله‌های سؤالی و خبری، مثبت و منفی و امری را می‌سازد. تعداد کلمه‌هایی که کودک در این مرحله می‌تواند تولید کند، معمولاً بالغ بر هزار کلمه است و حتی بعضی از اصطلاحات رایج در بین بزرگسالان را به کار می‌برد (همان، ۱۳۹۵). با وجود این که تفاوت‌های گسترده‌ای در تولید گفتار کودکان به چشم می‌خورد، معمولاً با رسیدن به چهار سالگی یا پنج سالگی این تفاوت‌ها از بین می‌رود و هرچند کودکان هنوز باید ساخت‌های مجهول و پیچیده را فرا بگیرند، در این سن قادرند بسیاری از ساخت‌های اصلی زبان‌شان را تولید کنند و در حدود نه یا ده سالگی است که تمام ساختارهای زبان فراگرفته می‌شود (استانبرگ ترجمه گلفام، ۱۳۸۶). این موضوع پدیده‌ای جهانی است و درمورد همه زبان‌ها صادق است (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵).

مرحله ششم: انجام گفت‌وگوهای کامل از چهار تا شش سالگی

از چهار سالگی به بعد کودک قادر است جمله‌های کامل و مرکب را که بسیار شبیه به جمله‌های بزرگسالان است تولید کند؛ هر چند که اغلب، مفاهیم جمله‌ها در ذهن کودکان با مفاهیم بزرگسالان متفاوت است اما کودکان در حدود پنج سالگی با ذخیره واژگانی بالغ بر دو هزار کلمه مهم‌ترین بخش اصلی فراگیری زبان را به اتمام می‌رسانند و در این سن به طور میانگین در هر جمله از شش کلمه استفاده می‌کنند. با ورود به مدرسه، کودک به زبان‌آوری ماهر تبدیل می‌شود و تقریباً بر تمامی ویژگی‌های اساسی زبان مادری خود مسلط است و با ذخیره واژگانی بالغ بر پنج هزار واژه می‌تواند معانی و عملکردهای مختلف عناصر زبانی را، اعم از مجازی و واقعی در موقعیت‌های گوناگون درک کند. کودکان در سال‌های آغازین مدرسه می‌توانند با استفاده از حروف ربط هم‌پایه یا درنگ (مکث) که جانشین آن حروف است، چند جمله را به هم پیوند دهند؛ مثل "من یک عروسک دارم. اسم عروسکم شادی است. لباسش آبی است"، همچنین در سال‌های بعد همین جمله را به صورت "اسم عروسکم که لباس آبی پوشیده است، شادی است." تولید می‌کند (همان، ۱۳۹۵). داکرل^۱ و لیندسی^۲ در تحقیق

1. Dokrell
2. Lindsey

خود اذعان کرده‌اند کودکانی که نتوانند مشکلات زبانی و گفتارهای خود را در دوره قبل از دبستان مرتفع نمایند، به طور عمده‌ای در استفاده از برنامه‌های رسمی آموزش و پرورش صدمه می‌بینند (داکرل و لیندسی، ۱۹۹۸). برنامه‌های آموزشی متضمن استفاده از زبان است (حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵).

مرحله هفتم: گفتار پخته - از هفت سالگی به بعد

کودکان رفته رفته در تعامل با اطرافیان به ویژگی‌های کاربرد شناختی زبان نیز مسلط می‌شوند و می‌آموزند که در موقعیت‌های گوناگون و هنگام ارتباط با اشخاص مختلف کدام یک از سبک‌های رسمی، محاوره‌ای، مؤدبانه و غیره را به کار گیرند، هر چند کودکان در نخستین سال‌های دبستان در گفتار خود جمله‌های نسبتاً پیچیده‌ای به کار می‌برند اما ظاهراً چند مورد نحوی وجود دارد که تا سن بلوغ نمی‌توانند آن‌ها را کنترل کنند. در این مرحله نظام معنایی بیشترین رشد را می‌یابد و دوره طولانی‌تری را طی می‌کند. رشد گنجینه واژگان سریع می‌شود و کودک بر ساخت‌های آوایی، صرفی، نحوی، معنایی و گفتمانی زبان تسلط می‌یابد. فراگیری واژه‌ها نه تنها در سراسر دوره کودکی، بلکه در طول زندگی ادامه می‌یابد؛ حتی بزرگسالان نیز هنگام مواجه شدن با واژه‌های جدید می‌کوشند تا آن‌ها را فرا گیرند و قواعد واژه‌سازی خود را کنترل کنند و بر آن‌ها بیفزایند (همان، ۱۳۹۵).

• درک گفتار

مرحله اول: فهم گفتار مبنای تولید گفتار

از آنجا که کودکان با دانش زبان خاصی متولد نمی‌شوند، لازم است در معرض یک زبان قرار بگیرند تا آن را بیاموزند. بعلاوه ضروری است گفتاری که کودکان در معرض آن قرار می‌گیرند به اشیاء، رخدادها و موقعیت‌های محیط و تجربیاتی که در ذهن خود دارند مرتبط باشد. اگر کودکان تنها در معرض صداهای گفتاری قرار بگیرند، سخن گفتن نخواهند آموخت. حتی اگر کودکی واژه «سگ» را هزاران بار بشنود، نمی‌تواند معنی این واژه را کشف کند مگر این که برخی علائم محیطی وجود داشته باشد،

برای مثال در مورد واژه مزبور یک سگ یا تصویر یک سگ در محیط تولید واژه باید وجود داشته باشد. حتی واژه‌های انتزاعی نیز باید به همین طریق آموخته شوند. هر چند ادا کردن صداها یا گفتاری مانند "سگ" در موقعیت‌های مناسب مثلاً همانند وقتی که یک سگ وجود داشته باشد، نشانه خوبی است در مورد این که کودک این کلمه را یاد گرفته است، اما توانایی صرف ادا کردن اصوات اهمیت چندانی ندارد. آنچه در این میان اهمیت دارد این است که کودک معنی آنچه را که ادا می‌کند می‌داند. از طرفی، درک معنی قبل از ادای واژه بسیار اهمیت دارد (استانبرگ ترجمه گلفام، ۱۳۸۶). بنابراین از ارتباط بین تولید و درک گفتار می‌توان نتیجه گرفت که بدون تولید گفتار امکان فراگیری زبان وجود دارد اما بدون درک گفتار این امر هرگز رخ نخواهد داد.

مرحله دوم: یادگیری واژه‌های انتزاعی

کودکان به هنگام فراگیری معنای واژه‌ها خیلی زود به تولید و درک واژه‌های کاملاً انتزاعی می‌پردازند. واژه‌هایی که احساسات (گرسنگی، رنج، لذت) و مفاهیم پیچیده (دروغ، صداقت، حدس) را بیان می‌کنند، از جمله واژه‌های فرا گرفته هستند. کاری که کودک باید برای یاد گرفتن واژه‌های انتزاعی انجام دهد مشاهده گفتار به همراه موقعیت‌ها و رخدادهای محیطی و سپس ارتباط آن‌ها به تجربیات و فرایندهای ذهنی است. به نظر می‌رسد چنین یادگیری‌ای در حد جادو اسرارآمیز است، با وجود این، واقعیت این است که کودکان این واژه‌ها را یاد می‌گیرند. برای مثال کودک ابتدا باید موقعی که دیگران این واژه‌ها را به کار می‌برند و موقعیتی را که در آن این واژه‌ها واقع می‌شوند، به خاطر بسپارد. ممکن است کودک گریه کند و سپس مادرش بگوید: "گرسنه‌ای؟". مادر چون حدس می‌زند که کودک مدتی است غذا نخورده، ممکن است به این دلیل از واژه "گرسنه" استفاده کند. کودک باید به خاطر بسپارد که چه واژه‌ای به کار رفته و آن را به احساساتی که در ذهن خود تجربه کرده است (گرسنگی) مرتبط سازد. پس از این که کودک چندین بار واژه‌های خاص را با احساسات خاص تجربه کرد، از اطلاعات کافی برای تشخیص این که چه صورت‌های آوایی به چه احساسی مربوط است برخوردار می‌شود. کودک با تجربه کردن بیشتر می‌تواند صحت کار خود را بیازماید و بفهمد (همان، ۱۳۸۶).

مرحله سوم: حافظه و فراگیری زبان

حافظه یکی از عوامل روان‌شناختی بسیار مهم، می‌باشد. کودک در خلال آموختن تشخیص واژه‌ها، ابداع قاعده برای کاربرد آن‌ها و مرتبط ساختن گفتار به محیط و ذهن، ظرفیت فوق‌العاده حافظه را بکار می‌گیرد. او باید تعداد بسیاری از واژه‌های بخصوص با عبارات و جملات را همراه با بافتی که در آن اتفاق می‌افتد (بافت فیزیکی و بافت ذهنی) به خاطر بسپرد. چنین داده‌هایی مبنای تحلیل ساختاری قرار می‌گیرند. اگر کودکان واژه‌ها، عبارات و جملاتی را که قبلاً شنیده‌اند به یاد نیاورند، بنیان محکمی برای کشف معانی و قواعد انتزاعی نخواهند داشت. بدون حافظه کارآمد زبان آموزی ممکن نمی‌شود (همان، ۱۳۸۶).

نتیجه‌گیری:

با توجه به بررسی و بیان دیدگاه‌ها، تحقیقات و نظریات مختلف در خصوص رشد زبان کودک که هر کدام نگاه متفاوتی به ماهیت انسان دارند، به پیچیده بودن فرآیند فراگیری زبان می‌توان اذعان داشت و باید این موضوع را مد نظر داشت که برای تبیین دقیق فرآیند فراگیری و رشد زبان کودک راه زیادی در پیش است. به ظاهر هیچ یک از نظریات در زمینه رشد و فراگیری زبان کودک بی‌نقص نیست و هر جا که این نظریه‌پردازان از توصیف منشأ کلام قاصر می‌شوند به ذاتی بودن آن پناه می‌برند و تا زمانی که برای فراگیری زبان یک الگوی عام کلی توصیف نگردد که ساختار روانی را با متغیرهای محیطی مؤثر بر رشد زبان کودک تلفیق نکند، می‌توان گفت که فراگیری زبان اول همچنان مبهم باقی خواهد ماند. از سوی دیگر، با توجه به مراحل پیش‌بینی شده فرآیند فراگیری زبان، می‌توان اینگونه استنباط کرد که رشد زبانی کودک باید دوره حساسی را طی کند و در این میان عواملی چون نقش پدر و مادر، نظام خانواده، محیط غنی زبان، ارتباط عاطفی، تحریک، پویایی و عواملی از این دست در تکامل این روند تأثیرگذار است.

کتابنامه

۱. استانبورگ، د. (۱۳۸۶). **درآمدی بر روان‌شناسی زبان**. (ترجمه ارسلان گلفام). تهران: انتشارات سمت
۲. پاول، ه. م. و دیگران. (۱۳۹۳). **رشد و شخصیت کودک**. (ترجمه مهشید یاسایی). تهران: نشر مرکز
۳. حق‌نیا، ح. دردی‌کر، ر، خلیلی، م. (۱۳۹۵). تحلیل مراحل رشد زبان در کودکان بر پایه چهار نظریه یادگیری، نهادگرایی، شناختی و تعاملی. **فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی**. ۵- شماره پنجم، تابستان ۱۳۹۵، صص ۱-۱۸.
۴. سیف، ع. (۱۳۹۲). **روان‌شناسی پرورشی**. تهران: انتشارات دوران
۵. شمالی، ش. (۱۳۷۶). نظریه‌های رشد زبان در کودک ۱. علوم تربیتی، **نشریه تربیت**. اردیبهشت ۱۳۷۶ - شماره ۱۱. صفحات: از ۲۲ تا ۲۶
۶. شمالی، ش. (۱۳۷۶). نظریه‌های رشد زبان در کودک ۲. علوم تربیتی، **نشریه تربیت**. اردیبهشت ۱۳۷۶ - شماره ۱۱
۷. کرین، و. (۱۳۹۳). **نظریه‌های رشد**. (ترجمه غلامرضا خویی‌نژاد و علیرضا رجایی). تهران: انتشارات رشد
۸. مشکوه‌الدینی، م. (۱۳۸۰). **نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران**: تابستان و پاییز ۱۳۸۰. سال چهارم و ششم - (ISC/ شماره ۲ و ۳ (علمی-پژوهشی)
۹. لورای، ب. (۱۳۹۳). **روان‌شناسی رشد**. (ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران: انتشارات ارسباران
۱۰. ناعمی، ع. (۱۳۸۵). **روان‌شناسی آموزش مهارت‌های ارتباط و زبان**. انتشارات دانشگاه امام رضا
11. Alzahrani, M.A. (2020). Language Acquisition During and After Critical Period (A Comparative Review Between Children and Adults). *International Journal of Linguistics*. ISSN 1948-5425. 2020, Vol. 12, No. 6.
12. Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of personality and social psychology*, 1(6), 589.
13. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
14. Campbell, R. N., Wales, R. (1970). *The Study of Language Acquisition*. Research Gate. University of Stirling. <https://www.researchgate.net/publication/265778931>
15. Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World.

16. Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge University Press. Second Edition.
17. Dockrell, J., Lindsay, G. (1998). The way in which speech and language difficulties impact on child language. *Teaching and therapy*. Vol.14. pp. 117-133 children's access to the curriculum.
18. Darwin C. (1877). 'A biographical sketch of an infant'. *Mind*, 2. 285-94.
19. De Villiers, J. G., De Villiers, P. A. (1978). *Language Acquisition*. Cambridge, Mas. And London : Harvard University Press, 1978.312 pp.
20. Flavell, J. (1963). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York : Van Nostrand.
21. Hoff, Erika. (2010). *First Language Acquisition*. Retrieved on January 2011 . <http://www.education.com/reference/article/first-primary-languageacquisition/>.
22. Hopkins, B. (2005). *The Cambridge Encyclopedia of CHILD DEVELOPMENT*. Edited by BRIAN HOPKINS. Associate Editors: Ronald G. Barr, George F. Michel, Philippe Rochat. Cambridge University Press, 2005.
23. Hussain, I. (2017). Distinction Between Language Acquisition and Language Learning: A Comparative Study. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*. www.iiste.org. ISSN 2422-8435 An International Peer-reviewed Journal. Vol.39, 2017.
24. Islam, M. T. (2013). First Language Acquisition Theories and Transition to SLA. Jazan University, Saudi Arabia. *The Asian Conference on Language Learning 2013*. Official Conference Proceedings.
25. Khodareza, M. R., Shabani, G. H., Abbasi, Sh. D. (2015). INVESTIGATION OF THE HISTORY AND METHODS OF STUDYING FIRST LANGUAGE ACQUISITION. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences* ISSN: 2231-6345 (Online) An Open Access, Online International Journal Available at www.cibtech.org/sp.ed/jls/2015/01/jls.htm 2015 Vol.5 (S1), pp.4636-4644/Khodareza et al.
26. Leopold, W. (1939-1949). Speech Development of a Bilingual Child. Vol. 1 (1939), Vol. 2 (1947), Vol. 3 (1949), Vol. 4 (1949). *North- Western University Studies in the Humanities*.
27. Mohamad, N., Rashid, R. A. (2016). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.012>. 2452-3151/© 2018 Kasetsart University. Publishing services by Elsevier B.V. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).
28. Muro, M., Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of environmental planning and management*, 51(3), 325-344.
29. O'Grady, W., Cho, S. W. (2011). *First language acquisition*. Toronto, Canada : Pearson.

30. Pinker, S. (2011). *Language Acquisition*. Retrieved on January 2011. <http://users.eecs.soton.ac.uk/harnad/Papers/Py104/pinker.langacq.html>.
31. Preyer, W. (1882). *Die Seele des Kindes*. Leipzig. English translation by H. W. Brown, *The Mind of the Child*, 2 vols. New York : Appleton, 1888–90.
32. Safitri, L. (2020). CHILDREN LANGUAGE ACQUISITION PROCESS. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*. Volume 10. Issue 2. Pages 157–177. P-ISSN : 2086960. E-ISSN : 25492454. Available online at : <http://jurnal.uin-antasari.ac.id/index.php>.
33. Schlesinger, I. M. (1971). '*Production of utterances and language acquisition*'. In Slobin, D. (ed.) *The Ontogenesis of Grammar: Some Facts and Several Theories*. New York : Academic Press.
34. Shinn, M. W. (1893). *Notes on the Development of a Child*. Berkeley : University of California.
35. Steinberg, D. (2000). *Psycholinguistics: Language, Mind, and World*. Second Edition. New York : Longman.
36. Sully, J. (1895). *Studies of Childhood*. London : Longmans.
37. Tadayon, R. N. (2012). *Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory*. <https://www.researchgate.net/publication/267750204>
38. Taine, H. (1877). 'On the acquisition of language by children', *Mind*, 2, 252–9.
39. Tiedemann, D. (1787). *Beobachtungen über die Entwickling der Seelenfähigkeiten bei Kindern*. Altenburg. English version of French translation in F. L. Solden, *Tiedemann's Record of Infant Life*. Syracuse N.Y., 1877.) (cf. also C Murchison & S. Langer in *Pedagogical Seminary* 34 (1927). 205–30.)
40. Varshney, R. L. (2003) *An Introductory Textbook of Linguistics & Phonetic*. India : Student Store.
41. Zghair, I. A. (2020). Theories of Acquisition of Language : Towards a Karmik Linguistic Approach. *International Journal of Innovations in Liberal Arts (IJILA)*. Volume–1, Issue–1; 2020.



نظریهٔ پردازش پذیری در فراگیری زبان دوم

چکیده

فراگیری زبان دوم یکی از حوزه‌های موردتوجه در زبان‌شناسی کاربردی است. تلاش مقالهٔ حاضر آن است تا با نگاهی کوتاه به 'نظریهٔ پردازش پذیری' ارائه‌شده توسط مانفرد پینمان (۱۹۹۸) در حوزهٔ روان‌شناسی زبان و علوم شناختی به معرفی پژوهش‌هایی بپردازد که در چارچوب این نظریه، مراحل رشد و پیشرفت زبانی را بررسی کرده‌اند. در این مقاله ابتدا دو دیدگاه اساسی در این حوزه را معرفی خواهیم کرد، سپس به معرفی نظریهٔ پردازش پذیری و مراحل پیش‌بینی‌شده از سوی آن در فراگیری زبان خواهیم پرداخت و در آخر نیز پژوهش‌های انجام‌شده از سال ۱۹۹۶ تا ۲۰۱۱ را به اختصار بازگو می‌کنیم. نتیجهٔ این بررسی نشان‌دهندهٔ این است که نظریهٔ پردازش‌پذیری در بیشتر زبان‌های دنیا به استثنای یک زبان صادق است و زبان‌آموزان از یک توالی زبان‌آموزی که تا حدودی مشخص و ثابت است در فراگیری یک زبان پیروی می‌کنند.



نرگس فلاح شهرکی
کارشناس ارشد
آموزش زبان فارسی به
غیرفارسی‌زبانان
دانشگاه علامه طباطبائی.
narges.fallah.20@gmail.com

کلیدواژه‌ها: نظریهٔ پردازش‌پذیری، فراگیری زبان دوم، سلسله‌مراتب پیشرفت، روان‌شناسی زبان

1. Manfred Pienemann

۱- مقدمه

فراگیری زبان دوم مسئله‌ای جالب‌توجه پژوهش‌گران زبان‌آموزی است. عوامل زبان‌شناختی متعددی نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری این فرایند دارند، فرایندهای شناختی بخش مهمی از آن‌ها هستند. از آغاز نیمه دوم قرن بیستم تاکنون، نظریه‌های بسیاری در زمینه فراگیری زبان دوم مطرح شده‌است. یکی از شاخص‌ترین نظریه‌ها در این حوزه، 'نظریه پردازش‌پذیری'^۱ است. این نظریه در زمینه علوم شناختی و نخستین بار توسط مانفرد پینمان در سال ۱۹۹۸ مطرح شد. پینمان، دیدگاهی صرفی-نحوی را درباره مراحل پیشرفت در فراگیری زبان دوم را معرفی و به مراحل پیشرفت در فراگیری زبان دوم اشاره می‌کند. این نظریه بر پایه‌ی 'مدل تولید گفتار لولت'^۲ (۱۹۸۹) و 'دستور نقش‌نمای واژگانی'^۳ (LFG) کپلان و برسنان^۴ (۱۹۸۲) شکل گرفته‌است (پینمان، ۱۹۹۸). پینمان و همکارانش در سال ۲۰۰۵، در کتابی با عنوان **جنبه‌های بینابانی نظریه پردازش‌پذیری**^۵ این دیدگاه را گسترش دادند و ابعاد دیگری به آن افزودند. علاوه بر این، نظریه پردازش‌پذیری مدل‌هایی برای طراحی آزمون و ساختار برنامه درسی ارائه داده‌است.

نگارنده در این مقاله می‌کوشد با نگاهی اجمالی به این نظریه، مؤلفه‌ها و جنبه‌های مختلف آن، به معرفی پژوهش‌هایی بپردازد که فراگیری زبان‌آموزان را بر پایه پیش‌بینی‌های نظریه پردازش‌پذیری بررسی کرده و صحت آن را آزموده‌اند. بر اساس توضیحات پیشین، این مقاله بر آن است تا به دو پرسش اصلی پاسخ دهد:

۱. نظریه پردازش‌پذیری چه رویکردی را در فراگیری زبان دوم معرفی می‌کند؟

۲. این نظریه در چه زبان‌هایی آزمایش شده و چه نتایجی داشته‌است؟

نوشته حاضر از دو بخش اصلی تشکیل شده‌است. پس از مقدمه، بخش دوم به معرفی نظریه پردازش‌پذیری، مؤلفه‌ها، مراحل پیش‌بینی‌شده و نکات کلیدی توالی فراگیری زبان دوم می‌پردازد.

-
1. processability Theory
 2. production of language
 3. Lexical functional Grammar
 4. Kaplan & Bresnan
 5. *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*

توصیف پژوهش‌های انجام‌شده بر پایه این نظریه و صحت آن در زبان‌های گوناگون نیز عنوان بخش سوم را تشکیل می‌دهد. در پایان نیز به نتیجه‌گیری و پاسخ به پرسش‌های ابتدایی می‌پردازیم.

۲- نظریه پردازش‌پذیری

پیش از ورود به بحث اصلی، لازم است دو دیدگاه اساسی در نظریه پردازش‌پذیری را به اجمال معرفی کنیم. نخستین دیدگاه، مدل تولید گفتار لولت^۱ (۱۹۸۹) است که تا حدودی با مدل کمپن و هونکمپ^۲ هم‌پوشی دارد (پینمان، ۱۹۹۸: ۵). مدل تولید گفتار لولت یکی از مطرح‌ترین مدل‌های تولید گفتار در حوزه روان‌شناسی زبان است که در آن فرایند تولید گفتار به صورت مرحله‌ای در نظر گرفته شده است. در ادامه به معرفی مؤلفه‌های اصلی این دیدگاه می‌پردازیم (پینمان، ۱۹۹۸: ۶):

۱. اجزای پردازش کمابیش مستقل هستند و بیشتر به صورت خودکار عمل می‌کنند.
۲. پردازش زبان روند افزایشی دارد.
۳. برونداد پردازشگر زبان به صورت خطی است، درحالی که ممکن است از پایه به صورت خطی شکل نگرفته باشد.
۴. پردازش دستوری به انباره حافظه دستوری دسترسی دارد.

دیدگاه دوم مربوط به دستور نقش‌نمای واژگانی است که در نظریه‌های مطرح در دستور زایشی جای دارد. کپلان و برسنان (۱۹۸۲)، پدیدآورندگان این دیدگاه، به نحو صرف زبان‌های طبیعی می‌پردازند. دیدگاه آنان به گونه‌ای طراحی شده است که دانش زبانی با معماری پردازشگر زبان سازگار باشد (مزین، ۲۰۱۵: ۲۷).

با در نظر داشتن دو دیدگاه بالا، به معرفی نظریه پردازش‌پذیری می‌پردازیم. این نظریه در دهه ۱۹۸۰ در چارچوب مدل چندبعدی کلاسن، میسل، پینمان^۳ و بر پایه پژوهشی انجام‌شده با نام پروژه فراگیری زبان آلمانی به عنوان زبان دوم توسط کارگران ایتالیایی و اسپانیایی (به اختصار ZISA^۴) صورت گرفت. مدل

-
1. Levelt's model of speech production
 2. Kempen and Hoenkamp
 3. Clahsen, Meisel, Pienemann
 4. Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter

یادشده ابتدا در دانشگاه هامبورگ، سپس در آلمان و در نهایت در استرالیا مطرح شد. زبان‌شناس دانشگاه آلمان، مانفرد پینمان، پس از دو دهه در نخستین کتاب خود به معرفی نظریه پردازش‌پذیری در زبان آلمانی پرداخت. این نظریه، به اختصار PT، بر دو بُعد در حوزه روان‌شناسی زبان استوار است. این دو بعد شامل مدل گفتاری لولت و دستور نقش‌نمای واژگانی است. بر این اساس، پینمان معتقد بود که در هر مرحله از پیشرفت زبان‌آموزی در زبان دوم، زبان‌آموز می‌تواند فقط آن ساختار زبانی را تولید و درک کند که در آن مرحله قرار دارد (پینمان، ۱۹۹۸). با گسترش نظریه پردازش‌پذیری، مراحل فراگیری زبان دوم به صورت سلسله‌مراتب جهانی پردازش مطرح شد. همان‌طور که پیش‌تر نیز گفته شد، مدل تولید گفتار لولت و دستور نقش‌نمای واژگانی دو بعد اساسی این نظریه را شکل می‌دهند. این دیدگاه، پردازش زبان را در محیط واقعی و در چارچوب محدودیت‌های روان‌شناختی از جمله محدودیت‌های دسترسی به واژه و حافظه انسان بررسی می‌کند. نظریه پردازش‌پذیری، روان‌شناسی و زبان‌شناسی را به یکدیگر پیوند می‌دهد؛ زیرا دانش ما از زبان را با توصیف سازوکارهایی که مغز انسان برای برخورد با اطلاعات زبانی دارد، بررسی می‌کند (مزین، ۲۰۱۵: ۲۷). این نظریه معتقد است مغز انسان دارای پردازشگری زبانی است که محدودیت‌هایی را در انجام برخی مراحل پردازش به همراه خواهد داشت. به نظر می‌رسد معماری زبان، پایه‌ای برای پردازش است. به عبارت دیگر، فراگیری زبان یعنی فراگیری موارد لازم برای پردازش مهارت‌های فرایند زبان. در ادامه به معرفی سلسله‌مراتب معرفی شده توسط پینمان می‌پردازیم (پینمان، ۱۹۹۸: ۱۳):

۱. سطح واژه / لِمّا^۱

۲. پردازش مقوله‌ای^۲

۳. پردازش عبارت^۳

۴. پردازش جمله^۴

۵. قواعد ترتیب سازه‌ها^۵

۶. پردازش بند پیرو^۶

-
1. lemma
 2. category procedure
 3. noun phrase procedure
 - 4 . verb phrase procedure
 - 5 . sentence procedure
 - 6 . subordinate clause procedure



نظریهٔ بینمان شش وجه جهانی را در پیشرفت صرفی-نحوی زبان آموزان زبان دوم معرفی کرده است. بر اساس مراحل بالا، نظریهٔ ذکرشده به جنبه‌های دستوری واژه توجه بیشتری دارد. در زیر به اختصار به شرح هر مرحله می‌پردازیم.

مرحلهٔ اول، فراگیری واژه‌ها به صورت منفرد است؛ برای مثال واژهٔ Play

مرحلهٔ دوم، زبان آموز در این سطح به ساختارهای دستوری دسترسی دارد؛ برای مثال واژهٔ The piano

مرحلهٔ سوم، کنار هم قرار گرفتن این سازه‌ها است؛ در مثال I play the piano

مرحلهٔ چهارم و پنجم، قرار دادن عبارات بالا در کنار یکدیگر در جملهٔ I will play the piano

مرحلهٔ ششم، استفاده از هر دو بند اصلی و بند پیرو است، برای مثال در جملهٔ

If I work hard, I can play the piano

ماهیت سلسله‌مراتبی بالا نشان‌دهندهٔ این نکته است که هر یک از مراحل پایین، پیش‌شرطی برای عملکرد مرحلهٔ بالاتر است؛ برای نمونه پیش از آن که مقوله‌بندی یک واژه مشخص شود، باید در واژگانی که در ذهن ما وجود دارد اضافه شده باشد. این عملکرد دربارهٔ بقیهٔ سطوح نیز صحت دارد.

۳- مرور مقالات

این بخش به توضیح پژوهش‌هایی می‌پردازد که در چارچوب مراحل پیش‌بینی‌شده، فراگیری زبان‌آموزان را بررسی کرده و صحت آن را آزموده‌اند. تحقیقات زیادی روی این موضوع انجام شده‌است که از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های پینمان در زبان آلمانی (۱۹۹۸)، فیتز^۱ (۱۹۹۶) و مک‌کی^۲ در انگلیسی (۱۹۹۵ و ۱۹۹۹)، گلن و همکاران^۳ در زبان منطقه اسکندیناوی (۲۰۰۱)، دی بیاسه و کاواگوچی^۴ در زبان ایتالیایی (۲۰۰۲) اشاره کرد (ساکائی^۵، ۲۰۰۸). نگارنده در مقاله حاضر به توضیح شش مقاله منتخب پرداخته که در میان آن‌ها، تمرکز سه مقاله بر زبان انگلیسی بوده‌است. زبان ژاپنی، زبان منطقه اسکندیناوی و چینی نیز هرکدام یک مقاله را به خود اختصاص داده‌اند.

۳-۱- زبان ژاپنی

کاواگوچی^۶ (۲۰۰۵) در مقاله خود با عنوان «پیشرفت نحوی و ساختاری در زبان ژاپنی به‌عنوان زبان دوم» در کتاب **جنبه‌های بیناژبانی نظریه پردازش‌پذیری**، کاربرد نظریه پردازش‌پذیری در فراگیری این زبان را به‌وسیله یک مسیر رشد مطرح کرده‌است. او دو مطالعه را به ترتیب طی دو و سه سال انجام داد. آزمودنی‌ها در این پژوهش، زبان‌آموزان استرالیایی بودند و زبان ژاپنی را به‌صورت رسمی فراگرفته بودند. در این آزمایش، زبان‌آموزان هر هفته شش ساعت و در مجموع ۲۴ هفته در یک سال درون‌داد زبانی دریافت می‌کردند. داده‌های این آزمایش بر اساس فعالیت‌های ارتباطی و مکالمه بوده و نتایج فعالیت‌های انجام‌شده در هر ماه جمع‌آوری شده‌است. کاواگوچی (۲۰۰۵) بر پایه تجزیه و تحلیل‌های به‌دست‌آمده، وجود و یا نبود ساختارهای پیش‌بینی‌شده از سوی نظریه پردازش‌پذیری را بررسی کرده‌است. تحلیل‌های وی نشان می‌دهند که در مجموع، تمام ساختارهای موجود در این پژوهش از سلسله‌مراتب پینمان پیروی می‌کنند؛ بنابراین مراحل مطرح‌شده در فراگیری زبان ژاپنی صحت داشته‌اند.

1. Robert Fetter
2. Mackey
3. Glahn et al.
4. Di Biase and Kawaguchi
5. Hideki Sakai
6. Satomi Kawaguchi

۳-۲- زبان انگلیسی

رابرت فیتز^۱ (۱۹۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «آزمایش مراحل احتمالی رشد در فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم در نظریه پینمان و جانستون» شواهدی برخلاف نظریه پردازش‌پذیری ارائه کرده‌است. در این پژوهش جامعه آماری زبان‌آموزان اهل کره جنوبی بودند. او دو مؤلفه صرفی-نحوی که توسط زبان‌آموزان در زبان گفتاری تولید شده‌اند؛ را به کمک آزمون 'جای خالی' آزمایش کرد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهند که ۹۲ درصد مؤلفه‌های پیش‌بینی شده در مراحل یک، دو و سه مشاهده شده‌است؛ این درحالی که است که ۴۱ درصد از مؤلفه‌های مراحل چهار و پنج در داده‌های ضبط شده، یافت شده‌اند. برخی از مؤلفه‌های مراحل پایین‌تر در داده‌های گفتاری وی مشاهده نشده‌است؛ بنابراین فیتز (۱۹۹۶) می‌افزاید که مؤلفه‌های گمشده بسیاری هنوز در نظریه پردازش‌پذیری وجود دارند.

هیدکی ساکائی (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان «تحلیل عملکرد شفاهی دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه ژاپن با استفاده از نظریه پردازش‌پذیری» به بررسی عملکرد این نظریه در زبان انگلیسی می‌پردازد. تمایز پژوهش او با دیگر تحقیقات آن است که زبان انگلیسی در اینجا به‌عنوان زبان خارجی در نظر گرفته شده‌است، در حالی که در تحقیقات پیشین، تنها به‌عنوان زبان دوم در نظر گرفته شده بود. شش انگلیسی‌آموز به‌عنوان زبان خارجی جامعه آماری پژوهش وی را تشکیل می‌دهند. زبان‌آموزان با پنج آزمون ارتباطی آزموده شده‌اند که در حوزه جمله‌های پرسشی، ترتیب سازه‌ها در جمله و جمله‌های منفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. نتایج به‌دست آمده از این پژوهش نشان‌دهنده این نکته است که نظریه پردازش‌پذیری ممکن است برای زبان‌آموزان زبان انگلیسی اهل ژاپن قابل‌اتکا باشد. جامعه آماری این پژوهش ساختارها و الگوهایی را تولید می‌کند که توسط نظریه پینمان پیش‌بینی شده‌است.

هائو تانگ و ژانگ^۲ (۲۰۱۵) در مقاله‌ای با نام «پژوهشی بر فراگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان چینی بر پایه نظریه پردازش‌پذیری» نحوه فراگیری شش زبان‌آموز چینی در مقطع دبیرستان را بررسی کرده‌اند. تمرکز اصلی پژوهش آنان بر زبان انگلیسی گفتاری و نوشتاری است. تانگ و ژانگ در روند انجام این پژوهش، پنج آزمون ارتباطی گفتاری یا شفاهی و پنج آزمون نوشتاری تهیه کرده

1. Robert Fetter

2. Hao Tang and Yanyin Zhang



تا دانش صرفی-نحوی زبان آموزان ازجمله مطابقت گروه اسمی، مطابقت زمان و مطابقت فاعل- فعل را بسنجند. فعالیت‌های گفتاری شامل مصاحبه و گفت‌وگو بوده‌اند. تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده نشان داده‌است که سطح انگلیسی نوشتاری دانش‌آموزان بهتر از سطح گفتاری آن‌ها بوده‌است. همچنین میان رشد زبان انگلیسی گفتاری و نوشتاری ناهمسانی مشاهده شده‌است، برای مثال گفتار یکی از زبان‌آموزان در سطح چهارم بوده؛ این در حالی است که زبان نوشتاری او به سطح پنجم از سطوح نظریه پردازش‌پذیری رسیده‌است.

۳-۳- زبان منطقه اسکاندیناوی

استر گلان^۱ (۲۰۰۱) در مقاله‌ای با عنوان «پردازش‌پذیری در فراگیری زبان‌های منطقه اسکاندیناوی به‌عنوان زبان دوم» به بررسی صحت مراحل پیش‌بینی شده از سوی این نظریه، پرداخته‌اند. جامعه آماری این پژوهش از ملیت‌های گوناگون انتخاب شده‌است. برای انجام این پژوهش، سه تحلیل ارائه شده‌است. نخستین تحلیل، سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری را الگو قرار می‌دهد و تنها به سطوح نحوی اختصاص دارد. تحلیل دوم در حوزه معنی‌شناسی و در چارچوب فراگیری اعداد در مقابل

1. Esther Glahn

جنسیت است. سومین تحلیل، عدم مطابقت اسم، صفت و کنترل گر را بررسی می‌کند. جامعه آماری در نظر گرفته شده ۴۷ نفر متشکل از ۲۴ زن و ۲۳ مرد با زبان‌های گوناگون از جمله فارسی، آلمانی، عربی و ترکی بوده‌اند. نتایج اولیه تحلیل پژوهش بالا نظریه پردازش پذیری را تأیید می‌کند. تحلیل دوم به معرفی سلسله مراتب اکتسابی می‌پردازد، به گونه‌ای که اعداد پیش از جنسیت فراگرفته می‌شوند. سومین تحلیل نیز ایرادهایی را درباره فرضیات اساسی این نظریه مطرح می‌کند. به عنوان مثال، نظرات پینمان ترتیبی ثابت را برای توالی فراگیری فرض می‌کند اما نتایج تحلیل این پژوهش نشان داد که در مواردی صفت با کنترل گر پیش از خود مطابقت دارد و مطابقت صفت تنها به مرز عبارات وابسته نیست. علاوه بر این، مشخص شد که عوامل تحلیل گفتمان می‌توانند بر این مطابقت تأثیر بگذارند و سلسله مراتب فراگیری را کمی پیچیده کنند.

۴- نتیجه گیری

در مقاله حاضر، ابتدا مروری بر نظریه پردازش پذیری داشتیم و مراحل پیش‌بینی شده آن را مطرح کردیم تا زمینه را برای بررسی پژوهش‌های انجام شده از سال ۱۹۹۶ تا ۲۰۱۱ فراهم کنیم. سپس شش مقاله منتخب را بررسی کردیم. در ادامه به پاسخ پرسش‌های ابتدای مقاله می‌پردازیم.

۱. نظریه پردازش‌پذیری چه رویکردی را در فراگیری زبان دوم معرفی می‌کند؟

نظریه پردازش‌پذیری، دیدگاهی در حوزه علوم شناختی است که به مطالعه مؤلفه‌های صرفی-نحوی نحوه فراگیری زبان دوم می‌پردازد. این نظریه بیان می‌کند که مغز انسان دارای پردازشگری زبانی است که توانایی پردازش زبان را با محدودیت‌هایی روبه‌رو می‌کند. نظریه فوق، نخستین بار از سوی مانفرد پینمان در زبان آلمانی طرح شد و بر پایه آن، پنج مرحله به عنوان سلسله مراتب جهانی فراگیری زبان دوم پیش‌بینی شده است. دیدگاه او حدود یک دهه بعد و در سال ۲۰۰۵ گسترش یافت و از آن پس ابعاد دیگری از زبان نیز به آن اضافه شد. هدف این دیدگاه، پیش‌بینی محدودیت‌هایی است که زبان‌آموزان در مسیر پیشرفت فراگیری با آن مواجه خواهند شد. به این ترتیب، می‌تواند به معلمان آموزش زبان کمک کند تا از اشکالات احتمالی زبان‌آموزان آگاه شوند.

۲. این نظریه در چه زبان‌هایی مورد آزمون قرار گرفته و چه نتایجی داشته‌است؟

پژوهش‌های بسیاری بر پایه این نظریه در زبان‌های انگلیسی، ژاپنی، ایتالیایی و چینی صورت گرفته‌است. مقاله حاضر تنها به ذکر پنج مورد از آن‌ها بسنده می‌کند. همان‌طور که پیش‌تر نیز ذکر شد، تمرکز اصلی این پژوهش‌ها بر زبان گفتاری یا شفاهی از طریق مکالمه و مصاحبه بوده‌است. تمامی نتایج به‌دست‌آمده بر صحت مراحل پیش‌بینی‌شده از سوی نظریه پینمان تأکید می‌کنند، اما مقاله فیتز (۱۹۹۶) نتایجی برخلاف سلسله‌مراتب ذکرشده به دست داده و به نبود مؤلفه‌های بسیاری در این نظریه تأکید می‌کند.

کتابنامه

۱. صحرایی، ر. (۱۳۹۵). *زبان‌ها چگونه آموخته می‌شوند؟*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
2. Dyson, B. (2009). «Processability Theory and the role of morphology in English as a second language development: a longitudinal study». *Second Language Research*, 25(3), 355-376. <https://doi.org/10.1177/0267658309104578>
3. Fetter, R. (1996). «A Test of Pienemann and Johnston's Tentative Developmental Stages in ESL Development». (*ERIC Document Reproduction Service No. ED391374*). <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Test-of-Pienemann-and-Johnston%27s-Tentative-Stages-Fetter>
4. Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A., & Lund, K. (2001). «Processability in Scandinavian second language acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 389-416. <https://doi.org/10.1017/s0272263101003047>
5. Kaplan, R., & Bresnan, J. (1982). «Lexical-Functional Grammar: A Formal System for Grammatical Representation». In J Bresnan (ed), 173-281. *The mental representation of grammatical relations*, 173-281. Cambridge, MA: MIT Press.
6. Kawaguchi, S. (2005). «Argument structure and syntactic development in Japanese as a second language». *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, 253-298. <https://doi.org/10.1075/sibil.30.10kaw>
7. Kebler, J. (2008). *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language*

Learning (Illustrated ed.).

8. Kempen, G., & Hoenkamp, E. (1987). «An Incremental Procedural Grammar for Sentence Formulation». *Cognitive Science*, 11(2), 201-258. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1102_5
9. Levelt, W. J. M. (1993). *Speaking: From Intention to Articulation (ACL-MIT Series in Natural Language Processing)*. Bradford Books.
10. Mackey, A. (1995). *Stepping up the pace: Input, interaction and interlanguage development: An empirical study of questions in ESL*. Unpublished doctoral dissertation, University of Sydney, Australia.
11. Mackey, A. (1999). «Input, interaction, and second language development: An Empirical Study of Question Formation in ESL». *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557-587. doi:10.1017/S0272263199004027Cambridge
12. Meisel, J., Clahsen, H., Pienemann, M. (1981). «On determining developmental stages in natural second language acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 109-135. <https://doi.org/10.1017/s0272263100004137>
13. Mozayan, M. R. (2015). «Processability Theory Revisited: A Critical Approach». *ELT Voices-International Journal for Teachers of English*, 5, 25-30. http://eltvoices.in/Volume5/Issue_5/EVI_55_4.pdf
14. Pienemann, M. (2005). *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory (Studies in Bilingualism)*. John Benjamins Publishing Company. https://books.google.ro/books/about/Cross_Linguistic_Aspects_of_Processability
15. Pienemann, M. (1998). «Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment». *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.1017/s1366728998000017>
16. Pienemann, M., & Keßler, J. (2011). *Studying Processability Theory: An Introductory Textbook (Processability Approaches to Language Acquisition Research & Teaching)* (UK ed.). John Benjamins Publishing Company. https://www.fethimansouri.com/s/2011_Studying_Processability_Theory_An_Introductory_Text-pp149-156.pdf
17. Sakai, H. (2008). «An analysis of Japanese university students' oral performance in English using processability theory». *System*, 36(4), 534-549. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.03.002>
18. VanPatten, B., & Williams, J. (2014). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction (Second Language Acquisition Research Series)* (2nd ed.). Routledge. <https://www.ebooks777.net/>
19. Tang, H. & Zhang, Y. (2015). «An Investigation of Chinese Students' Acquisition of Oral and Written English through the measurement of Processability Theory». *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(2), 207-212. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.207>



چکیده



مهسا پاکنژاد
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
Mahsa.paknejad@yahoo.com

مسئله زبان آموزی و رشد زبان در کودکان، به ویژه در روان شناسی زبان، همواره از اهمیت زیادی برخوردار بوده است. سرعت بالای یادگیری زبان در کودکان، تسلط زودهنگام آنان به جنبه های گوناگون زبان و نیز پی بردن به سازوکارهای مؤثر بر یادگیری آن، همواره در کانون توجه قرار داشته است. زبان می تواند باز نمود تفکر انسان ها باشد. به دلیل اهمیت فراوان این مسئله، در کتابها و مقالات بسیاری به این موضوع پرداخته شده و آزمایش های زیادی روی کودکان انجام شده است. این آزمایش ها و مطالعات، چه به لحاظ نظری و چه به لحاظ عملی، منجر به پدید آمدن نظریه های گوناگونی شده است. نگارنده در این مقاله می کوشد به روشی توصیفی-تحلیلی نظریه های زبان آموزی کودک و رشد آن در کودکان را بررسی کند.

کلید واژه: کودکان، رشد زبان، زبان آموزی

۱- مقدمه

زبان، که ویژگی خاص انسان‌هاست، ما را در برقراری ارتباط با دیگران، بیان نیازها، انتقال اطلاعات و ابراز اندیشه یاری می‌رساند. کودکان زبان را می‌آموزند و زبان نیز به مرور در آن‌ها رشد می‌کند؛ درست مانند رشد جسمانی کودک و تبدیل او به یک انسان بالغ. کودک هر چقدر بزرگ‌تر می‌شود، واژه‌های جدیدتر و ساختارهای نحوی بیشتری را می‌آموزد. دربارهٔ زبان‌آموزی کودکان، از دیرباز فرضیه‌های متعددی مانند نظریه‌های نهادگرایی، نظریه‌های شناختی، نظریه‌های رفتارگرایی و غیره مطرح شده‌اند که همگی در زمرهٔ نظریه‌های معروف در این زمینه هستند.

بررسی زبان در کودکان ممکن است با اهداف گوناگونی انجام شده و دستاوردهای مهمی را به همراه داشته باشد؛ برای مثال راهکارهایی برای سیستم آموزشی ارائه کند یا به دلیل رابطهٔ نزدیک زبان و تفکر، بازنمودی از تفکر کودکان را در اختیار ما قرار دهد، همچنین می‌تواند فرایند یادگیری و رشد زبان را برای ما روشن سازد تا بتوانیم نظریه‌های مختلف را از نظر میزان صحت‌شان دقیق‌تر بسنجیم. آیا نظریه‌های مطرح شده در این زمینه کارآمد هستند؟ این نظریه‌ها تا چه حد صحیح‌اند؟ آیا این نظریه‌ها معایبی هم دارند؟ فرض می‌کنیم هر یک از نظریه‌های مطرح‌شده در زمینهٔ یادگیری و رشد کودکان تا حدی به کشف این فرایند کمک کرده باشند. احتمال دارد که هر یک از این نظریه‌ها دارای مزایا و معایب خاصی باشند.

۲- نظریه‌هایی دربارهٔ یادگیری و رشد زبان در کودکان

۲-۱- نظریهٔ رفتارگرایی^۱

رفتارگرایی نظریهٔ رایج در نیمهٔ اول قرن بیستم بود (مهرپور و فروتن، ۲۰۱۵) که توسط اسکینر^۲ مطرح شد. او معتقد است محیط و پاسخ‌های مثبت یا منفی کودک در یادگیری زبان او موثرند؛ در واقع، اسکینر

-
1. Behaviorism Theory
 2. Skinner

قائل به یک رابطه محرک^۱ و پاسخ^۲ است (بردی حق نیا و همکاران، ۱۳۹۵). او هیچ یک از رفتارهای ذاتی مؤثر بر یادگیری زبان را رفتار تلقی نمی کند (مشکوه الدینی، ۱۳۸۰). در این نظریه از اصل شرطی بودن زبان در کودکان یاد می کند و معتقد است پایه یادگیری زبان در کودکان (و حیوانات) شرط است. اسکینر به دلیل بررسی زبان به مثابه یک رفتار اصطلاح 'رفتار کلامی' را برای زبان برمیگزیند. او در واقع معتقد است ویژگی های زبان انحصاری نیستند و ویژگی های حاکم بر همه رفتارهای انسان ها و جانوران، برای زبان نیز به کار گرفته می شود. اسکینر به رفتارهایی توجه می کند که بر محیط تأثیر دارند و تأثیر بازگشتی^۳ بر موجود نیز دارند که چنین رفتاری را رفتار مؤثر^۴ می نامد. او به واژه نیز به عنوان واحدی از رفتار می نگرد و گفتار را رفتاری می داند که ممکن است به دلایلی از جمله انگیزه، پاسخ یا پاداش به منظور تقویت رفتار مورد استفاده قرار گیرد (مشکوه الدینی، ۱۳۸۰). اسکینر محیط را در یادگیری زبان مؤثر می داند؛ برای نمونه معتقد است هنگامی که کودک واژه ای را بیان می کند، این واژه می تواند از طریق رفتارهای پدر و مادر و رفتارهای بیرونی و محیط، تقویت شود؛ مانند زمانی که پدر و مادر در واکنش به او لبخند می زنند یا حرفش را تأیید کرده و از او استقبال می کنند. همچنین واژه هایی که هنگام بیان آن، والدین آن ها را مردود قلمداد کرده و واکنش مثبتی نسبت به آن به کودک نشان نمی دهند، به سوی ضعیف تر شدن میل می کنند. به دلیل استقبال والدین از کودکان، کودک از مرحله 'غان و غون کردن'^۵ زبانی به مرحله تولید واژه ها می رسد. از دید او مسئله شرطی بودن زبان، همراه با تقلید، تمرین، تقویت و عادت است (بردی حق نیا و همکاران، ۱۳۹۵).

اسکینر این آزمایش را در محیط کنترل و هدایت شده روی حیوانات انجام داد و نمی توان به طور قطعی این روش را برای کودک انسان نیز در نظر گرفت، زیرا تعیین متغیرهای مسلط بر گفتار، غیرممکن است (بردی حق نیا و همکاران، ۱۳۹۵). علاوه بر این، کودکان به طور معمول واژه های نادرستی را که والدین از آن ها استقبال می کنند، در فرایند رشد زبان به کار نمی برند و شکل صحیح گفتار را یاد می گیرند. در این نظریه به توانایی درونی و فردی کودک و توانایی های ذاتی او برای یادگیری زبان توجه نشده است (مشکوه الدینی، ۱۳۸۰).

1. stimulus
2. response
3. echo effect
4. operant behavior
5. prattle

۲-۲- نظریه یادگیری اجتماعی^۱

آلبرت بَندورا^۲ در طرح نظریه یادگیری اجتماعی نقش داشت. او با مطالعه نظریه اسکینر به این نتیجه رسید که به جز رابطه پاسخ و محرک، مشاهده در یادگیری زبان تأثیر بسزایی دارد و مانند اسکینر به نقش محیط در یادگیری زبان توجه ویژه‌ای داشت. او معتقد بود کودک می‌بیند و آنچه را والدین و اطرافیان تولید می‌کنند، می‌شنود و فرا می‌گیرد و این نوعی تقلید به حساب می‌آید (بردی حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵). به زعم او کودکان به دلیل به‌کارگیری فرایند تقلید در یادگیری زبان، می‌کوشند صداهایی را تولید کنند که به آواهای شنیده‌شده از والدین و اطرافیان شباهت زیادی داشته باشد. او همچنین معتقد بود این گفتارهای تولیدشده به دلیل عوامل محیطی مانند تشویق والدین یا تأثیرگذاری کلام و عوامل درونی مانند یادگیری و حس خوشنودی از تولید کلام، موجب تقویت پاره‌گفتار تولیدشده می‌شود (ناعمی، ۱۳۹۴).

اگرچه کودکان بخشی از واژه‌های زبان را با تقلید از بزرگسالان می‌آموزند، اما این روش را نمی‌توان برای یادگیری زبان کودکان به همه سطوح زبانی، به‌خصوص در سطح نحو تعمیم داد. همچنین گاهی کودکان ترکیب‌هایی را به‌کار می‌برند که از والدین نشنیده‌اند و کاملاً جدید هستند. البته خود بندورا تأکید می‌کند که گاهی این الگوبرداری بر اثر تقلید محض نبوده و کودک یک الگوبرداری انتزاعی نیز انجام داده است (بردی حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵).

۲-۳- نظریه نهادگرایی یا ذاتی بودن زبان^۳

یکی از افراد بنام در نظریه نهادگرایی یا ذاتی بودن زبان نوام چامسکی^۴ است که به عقیده نویسنده کتاب زبان‌شناسی نظری پیدایش و تکوین دستور زایشی^۵ چامسکی با نظریه‌های خود و انتشار کتاب

-
1. Social Learning Theory
 2. Albert Bandura
 3. Nativism Theory
 4. Noam Chomsky
 5. Theoretical Linguistics Emergence and Development of Generative Grammar

ساخت‌های نحوی^۱ انقلابی در تاریخ زبان‌شناسی ایجاد کرد و دستور زایشی^۲ را پدید آورد. او دربارهٔ لایه‌های روساختی و زیرساختی زبان نیز سخن گفته است (دبیرمقدم، ۱۳۹۸). چامسکی زبان را موضوعی ذاتی می‌داند که با عوامل فطری سروکار دارد و معتقد است کودکان با یک برنامهٔ ذاتی زبانی به دنیا می‌آیند و مجهز به قواعد درونی هستند، بنابراین تنها لازم است در محیط مناسب قرار بگیرند تا به اندازهٔ رشد در دیگر جنبه‌ها، در زبان نیز رشد کنند. او برنامهٔ فطری و ذاتی برای فراگیری و یادگیری زبان را 'دستگاه فراگیری زبان'^۳ می‌نامد (خلیف الجوندی، ۴، ۲۰۱۴).

از نظر چامسکی زبان به اندازه‌ای ظرافت و پیچیدگی دارد که کودکان تنها از راه سادهٔ تقلید، نمی‌توانند با این سرعت و ظرافت به آن مجهز شوند؛ بلکه آن‌ها از دستگاهی عصبی برخوردارند که برای یادگیری زبان طراحی شده است (ابراهیمی، ۱۳۹۷).

چامسکی، کرین^۵ و لیلو مارتین^۶ معتقدند این سیستم ذاتی، دربردارندهٔ قواعد مشترک موجود بین همهٔ زبان‌هاست و بر پایهٔ آن کودک می‌تواند با قواعد موجود در ذهن خود زبان را تجزیه و تحلیل کند. چامسکی عقیده دارد ما با مجموعه‌ای از قوانین زبانی در ذهن خود متولد شده‌ایم و کودکان به یک الگوی ذاتی برای زبان مجهز هستند. این الگو به کودکان کمک می‌کند تا دستور زبانی را برای زبان خود بسازند، بنابراین زبان از نظر او پدیده‌ای ذاتی و مبتنی بر یک نظام ذهنی است. طبق استدلال اصلی در این نظریه، کودکان با دانشی ذاتی متولد می‌شوند که آن‌ها را در راه دستیابی به زبان کمک می‌کند (خلیف الجوندی، ۲۰۱۴).

ابراهیمی (۱۳۹۷) می‌گوید: «به نظر چامسکی انسان دارای دستور زبان جهانی^۷ ذاتی است که در مفهوم استانداردش ویژگی‌های ساختاری را که تمام زبان‌های انسانی در آن مشترک هستند و درظاهر نباید آموخته شوند، تعیین می‌کند؛ برای مثال واژه‌ها، عبارات و جملات را سازمان‌دهی می‌کنند،

1. Syntactic Structures
2. Generative Grammar
3. Language Acquisition Device
4. Khalifa Aljoundi
5. Crain
6. Lillo-Martin
7. Universal Grammar



نوعی عملیات نحوی که ممکن است واژه‌ها در موقعیت‌های گروهی^۱ مشخص و دستخوش آن شوند. دستور زبان جهانی همچنین شامل سازوکارهای اختصاصی یادگیری ویژگی‌های غیرجهانی زبانی است که کودک در معرض آن قرار می‌گیرد؛ برای نمونه در زبان انگلیسی شکل پرسشی، مستلزم عوض کردن جای فاعل و فعل کمکی است.

چامسکی معتقد است 'دستور زبان جهانی' شامل قوانین حاضر در زبان‌ها نیست؛ اما اصول و پارامترهایی دارد که قواعد زبان‌ها از آن اصول و پارامترها گرفته می‌شود. او همچنین اذعان دارد که یادگیری زبان در کودکی، به‌طور کامل با یادگیری زبان در دیگر دوره‌های زندگی متفاوت است (خلیف الجوندی، ۲۰۱۴). کلارک^۲ (۲۰۰۹: ۲) می‌گوید: «اگر حتی کودکان با برنامه ذاتی متولد شوند، پیشنهادهاى اصلی تمرکز بر نحو است». او همچنین معتقد است که کودک علاوه بر توانایی ذاتی خود، تحت تأثیر تعاملات اجتماعی و رشد شناختی، تسلط بیشتری بر زبان پیدا می‌کند.

1. phrasal positions
2. Clark

ناعمی (۱۳۸۵) در کتاب **روانشناسی آموزش مهارت های ارتباط و زبان** دلایلی برای اثبات این نظریه بیان کرده است:

- ۱- وجود ساخت‌هایی که بین همهٔ زبان‌های دنیا مشترک است؛ مانند آواها یا اسم در تمامی زبان‌ها.
 - ۲- وجود دورهٔ حساس^۱ یا دورهٔ طلایی برای یادگیری زبان در انسان‌ها.
 - ۳- وجود نظم در یادگیری زبان بین همهٔ انسان‌های دنیا: همهٔ کودکان از مرحلهٔ 'غان و غون' به گفتار تک‌کلمه‌ای می‌رسند و بعد با ترکیب واژه ساخت‌های طولانی‌تری می‌سازند.
 - ۴- تفاوت ارتباط بین انسان و حیوانات: زبان ویژگی خاص انسان‌ها محسوب می‌شود و توانایی برقراری ارتباط میان انسان‌ها بسیار پیچیده‌تر از حیوانات است.
 - ۵- وجود مناطق مرتبط با تکلم در مغز انسان؛ مناطق 'بروکا'^۲ و 'ورنیکه'^۳ به ترتیب در تولید و درک گفتار نقش بسیار مهمی ایفا می‌کنند و آسیب به این مناطق می‌تواند باعث 'زبان پریشی'^۴ شود.
- یکی از نقدهای منتقدان به چامسکی این است که سیستم ذهنی دستور زبانی برای آن‌ها موضوعی مشخص شده نیست. همچنین پیازه^۵ با نظریهٔ چامسکی مخالفت می‌کند. او معتقد است در فرایند یادگیری زبان، ذاتی بودن زبان برای کودکان الزامی نیست، بلکه به میزان هوش ناشی از ادراک حسی برای یادگیری زبان بستگی دارد (بردی حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵). از نظر پیازه در زبان‌آموزی، 'خودتنظیمی'^۶ اصلی است که از اهمیت بیشتری برخوردار است. در خودتنظیمی، موجود زنده تلاش می‌کند محیط گذشته را حفظ کرده و به محیط جدید دست یابد. بر همین اساس، محیط موجود توسعه می‌یابد و موجود زنده در تسلط بر محیط، مهارت پیدا می‌کند (مشکوه الدینی، ۱۳۸۰).

-
1. sensitive period
 2. Broca
 3. Wernicke
 4. aphasia
 5. Piaget
 6. self-regulation

۲-۴- نظریه شناختی^۱

پیازه، روان‌شناس سوئیسی تبار، از افراد تأثیرگذار در نظریه شناختی است. این نظریه با شناخت و رشد شناختی انسان‌ها سروکار دارد و شیوه تفکر انسان و در نهایت کسب دانش و مهارت را در برمی‌گیرد. پیازه فرایند زبان‌آموزی را در حیطه شناخت کودکان مطالعه کرده و معتقد است که رشد زبان در کودکان به رشد شناختی آن‌ها مربوط می‌شود. تمرکز این نظریه روی پیوند بین مراحل رشد شناختی و مهارت‌های زبانی است. به اعتقاد پیازه، با رشد شناخت، دانش کودکان هم از زبان بیشتر می‌شود و تسلط بیشتری بر زبان پیدا می‌کنند و تا جایی پیش می‌روند که مهارت لازم را برای تمامی جنبه‌های زبان پیدا می‌کنند. او اذعان دارد که با به وجود آمدن هوش ناشی از ادراک حسی در کودکان، زبان در آن‌ها نمایان می‌شود. همچنین معتقد است که رشد زبان به رشد تفکر وابسته است (احمدی، ۱۳۹۷).

به اعتقاد پیازه از اولین ماه‌های یادگیری زبان تا ۱۸ ماهگی، هوش 'موتور حسی'^۲ در کودکان گسترش می‌یابد و پدید آمدن هوش برگرفته از ادراک‌های حسی ابتدایی در حدود هجده ماهگی رخ می‌دهد (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۰). در آن دوره کودکان تصویری ذهنی از دنیایی از اشیاء می‌سازند که وجودی مستقل دارند. در مرحله بعد، کودکان حس پایداری شی را توسعه می‌دهند و شروع به جست‌وجوی اشیایی می‌کنند که به صورت پنهان دیده‌اند.

پیازه با نظریه چامسکی مبنی بر ذاتی بودن زبان مخالف است. او معتقد است تنها عملکرد هوش انسان‌ها، عنصر ذاتی پیشین در یادگیری زبان است. از آنجا که پیازه زبان را منبعی برای بررسی شناخت انسان می‌داند، زبان‌آموزی کودک پایه اصلی مطالعات او را تشکیل نمی‌دهد (بردی حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵).

از سویی دیگر چامسکی مخالف نظریه پیازه است. او معتقد است در این نظریه، برای رشد زبان در کودکان پیشنهادها و دلایل روشنی نیامده است. به عقیده چامسکی، پدید آمدن زبان در اثر رشد شناختی و ساخت‌های هوشی ناشی از ادراک حسی، به همان میزان نامعقول است که برای مثال بتوان قلب یا هر عضو دیگری را وابسته به این عوامل دانست. همچنین او زبان را قوه‌ای مستقل در ذهن می‌پندارد، ولی پیازه زبان را به شناخت و رشد تفکر وابسته می‌بیند (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۰).

1. Cognitive Theory
2. sensory motor



در هر صورت، پیازه و چامسکی وجوه / نقاط مشترکی نیز دارند و هر دو بیش از عوامل محیطی به تأثیر عوامل درونی تأکید می‌کنند. چامسکی بیشتر به برنامه ذاتی کودک و پیازه بیشتر به عوامل شناختی اشاره می‌کند.

در نظریه شناختی، برونر^۱ معتقد است که در یادگیری زبان کودک هم عوامل ذاتی و هم محیط بیرون دخالت داشته و این دو با یکدیگر در تعامل اند. او اعتقاد دارد ذهن هوشمند از تجربه عمومی سیستم‌های کدگذاری تشکیل می‌شود که به شخص امکان می‌دهد که فرای اطلاعات رفته و به پیش‌بینی‌های ثمربخش و جدید دست یابد (Khalifa Aljoundi ، ۲۰۱۴).

همچنین ویگوتسکی^۲ درباره مراحل گفتار اجتماعی، گفتار خصوصی و گفتار درونی صحبت کرد. به عقیده او گفتار اجتماعی پیش از سه سالگی برای کنترل رفتار دیگران پدید می‌آید. در گفتار خصوصی بین سه تا هفت سالگی، کودک برای کنترل رفتار خویش با خود صحبت می‌کند. در گفتار درونی از هفت سالگی به بعد، صحبت کردن با خود، بی صدا است و تأثیر بسیار زیادی در شکل‌گیری اندیشه انسان دارد و از انواع کارکردهای عالی ذهنی محسوب می‌شود (بردی حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵).

از نظر شناختی‌ها، کودکان با دانش، مهارت و تجربه‌های مرتبط با موقعیت‌های یادگیری وارد مدرسه می‌شوند که باعث شرکت فعالانه در فرایند یادگیری خود می‌شود.

طبق نظریه پیازه درباره انتقال گفتار بین بزرگسالان و کودکان، ویات^۳ سطوح مختلفی را معرفی می‌کند:

1. Bruner
2. Vygotsky
3. Wyatt

۱. سطح روان‌شناسی^۱: این سطح، احساسات دو طرف گفتار نسبت به یکدیگر، رابطه آن‌ها، انتظارات متقابل و سطح بلوغ آن‌ها، انتخاب کلمات توسط گوینده و تعبیر آن توسط شنونده را تعیین می‌کند.
۲. سطح زبان‌شناسی^۲: فرایند انتخاب واژه‌ها و آواهای صحیح، قرار دادن آن‌ها در توالی مناسب و قرار دادن صحیح کلمات به لحاظ قواعد دستوری برای ساخت جمله در این سطح قرار می‌گیرند.
۳. سطح فیزیولوژیکی^۳: فعالیت‌های عصبی موثر بر سازوکارهای ادراکی و حرکتی گوینده و فعال کردن سازوکار شنیداری گوینده و شنونده در این سطح انجام می‌شود.
۴. سطح آکوستیکی (فیزیکی)^۴: امواج صوتی در جریان بین گوینده و شنونده از طریق هوا در این سطح قرار دارند (خلیف الجوندی، ۲۰۱۴).
- لیون^۵ در گزارشی دربارهٔ خردسالان به این مطلب اشاره می‌کند که کودکانی که علاوه بر مادر خود، خواهر یا برادر بزرگ‌تر دارند، نسبت به کودکانی که فقط مادر دارند و خواهر یا برادر بزرگ‌تر ندارند، دارای مکالمات پیچیده‌تری هستند (خلیف الجوندی، ۲۰۱۴).

۲-۵- نظریه زیستی^۶

لنبرگ^۷ از جمله افراد تأثیرگذار در نظریه زیستی است. این نظریه بر رابطه بین زبان و عوامل زیستی استوار است. از عوامل زیستی مهم می‌توان به مغز و رشد آن اشاره کرد. این نظریه یک دوره خاص و حساس را برای یادگیری زبان معرفی می‌کند. لنبرگ بر دو نیم‌کره مغز انسان و وظایف آن‌ها و همچنین جسم پینه‌ای^۸ (اتصال بین دو نیم‌کره مغز) آزمایش‌های زیادی انجام داد. از نظر زیست‌گرایان، دوره حساس

-
1. psychological level
 2. linguistic level
 3. physiological level
 4. acoustic level
 5. Lieven
 6. Biological Theory
 7. Lenneberg
 8. corpus callosum

از ۱۸ ماهگی تا بلوغ را در بر می‌گیرد. این دوره برای یادگیری زبان بهترین دوره ممکن است و پس از آن یادگیری زبان دشوار است؛ چراکه در ۱۸ ماهگی دو نیم‌کره مغز برای انجام فعالیت‌های مختلف تنظیم می‌شوند و در پایان دوره بلوغ نقش‌های زبانی در نیم‌کره‌های مغز تثبیت شده است (ناعمی، ۱۳۹۴).

۲-۶- نظریه تعامل گرایی^۱

نظریه تعامل گرایی نظریه‌ای است که در آن پژوهشگران قائل به رابطه بین توانایی‌های ذاتی و درونی کودک و تأثیرات محیط هستند. پژوهشگران این نظریه، درباره عامل اصلی رشد زبان اختلاف نظر دارند. عده‌ای با نظر ذاتی بودن زبان چامسکی موافق هستند، ولی معتقدند این نظر برای سطوح ساده‌تر زبان بوده و در سطوح پیچیده‌تر زبان کاربردی ندارد. برخی بر عامل ذهن و پردازش اطلاعات توسط کودک تأکید دارند و معتقدند ذهن کودک ساختار پیچیده‌ای دارد که با استفاده از آن، سطوح مختلف زبان را به راحتی درک می‌کند و گسترش می‌دهد. عده دیگری نیز به عوامل بیرونی و به‌خصوص تعامل کودک با دیگران تأکید می‌کنند و اعتقاد دارند این عوامل، تأثیر بسزایی در درک زبان دارد (بردی حق‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵).

نتیجه‌گیری

زبان توانایی خاص انسان است که انسان از این توانایی در جهت اهداف متفاوتی از جمله برقراری ارتباط با هم‌نوع یا بیان اندیشه خود یا منظوره‌های دیگری از آن بهره می‌گیرد. از دیرباز یادگیری و رشد زبان در کودکان به اندازه‌ای حائز اهمیت بوده که نظریه‌های متفاوتی در این زمینه مطرح و آزمایش‌های بسیاری روی آن انجام شده است. در این مقاله نظریه‌های رفتارگرایی، یادگیری اجتماعی، نهادگرایی، شناختی، زیستی و تعامل‌گرایی بررسی شد. هر کدام از این نظریه‌ها مزایا و معایبی دارند و نگاه خاص خود را برای یادگیری و رشد زبان در کودکان معرفی کرده‌اند. این نظریه‌ها بر دانش فطری کودکان، رشد شناخت، شرطی بودن زبان، مشاهده و تقلید، رابطه بین زبان و عوامل زیستی و تعامل میان

1. Interactionist Theory

محیط و درون کودک استوار هستند. اگرچه هیچ کدام از این نظریه‌ها برای تبیین رشد زبان کودک کامل نیستند، اما قطعاً برای آشنایی با این پدیده مفید هستند. با نگاهی ترکیبی و تحلیلی نسبت به این نظریه‌ها می‌توان تا حدی با فرایند رشد و یادگیری زبان کودک آشنا شد.

منابع

۱. ابراهیمی، الف. (۱۳۹۷). رشد و فراگیری زبان در کودکان. **تعلیم و تربیت استثنایی**. شماره ۳ ص ۹-۲۰.
۲. احمدی، ز. (۱۳۹۷). نظریه‌های رشد زبان.
۳. بردی حق نیا، حلیم؛ دودی کر، ر؛ خلیلی، م. (۱۳۹۵). تحلیل مراحل رشد زبان در کودکان بر پایه چهار نظریه (یادگیری، نهادگرایی، شناختی و تعاملی). دومین کنفرانس ملی راهکارهای توسعه و ترویج آموزش علوم در ایران.
۴. دبیرمقدم، م. (۱۳۹۸). **زبان‌شناسی نظری پیدایش و تکوین دستور زایشی**. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۵. سلطانی، م؛ خلیلی مقدم، ر. (۱۳۹۴). رشد زبان کودک و نظریه‌های مرتبط با آن. اولین کنفرانس بین‌المللی یافته‌های نوین علوم و تکنولوژی.
۶. مشکوه‌الدینی، م. (۱۳۸۰). رشد زبان و فرضیه‌های زبان آموزی کودک. تهران: دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران. شماره ۱۵۸ و ۱۵۹. ص ۲۶۳-۲۸۶.
۷. ناعمی، ع. (۱۳۹۴). نظریه‌های رشد زبان.
۸. ناعمی، ع (۱۳۸۵). **روانشناسی آموزش مهارت‌های ارتباط و زبان**. تهران: انتشارات سمت

9. Belen García Torres, M. (2011) El proceso de adquisición del lenguaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*.

10. Clark, E.V. (2009). *First Language Acquisition* (second edition). Cambridge: Cambridge

University Press.

11. Khalifa Aljoundi, E. (2014). language Acquisition theories.

12. Mehrpour, S; Forutan, A. (2015). *Theories of first language acquisition*. *Journal of language, linguistics and literature*. Vol. 1, No. 2, PP. 30-40.



ریحانه حسینی
دانشجوی کارشناسی ارشد
زبان‌شناسی همگانی
دانشگاه علامه طباطبائی.
reihane9674@gmail.com

وان نوت، دفتر یادداشت دیجیتال

فیش برداری به پژوهشگران کمک می‌کند تا بتوانند به روشی نظام‌مند یادداشت‌های خود را هنگام مطالعه درباره موضوع تحقیق خود سازماندهی کنند. در فیش‌برداری طبقه‌بندی موضوعی یادداشت‌برداری‌ها و استفاده از تکنیک‌های فیش‌برداری حائز اهمیت است. در گذشته پژوهشگران از کاغذ برای فیش‌برداری استفاده می‌کردند اما امروزه از نوت‌بوک‌های دیجیتال و نرم‌افزارهای مختلف مانند وان‌نوت^۱ استفاده می‌کنند.

1. OneNote

وان نوت نرم افزار یادداشت برداری از مجموعه مایکروسافت آفیس^۱ است. این نرم افزار دفترچه یادداشت الکترونیکی است که با اهداف مختلف اعم از کاری، پژوهشی، علمی و غیره می توان از آن استفاده کرد. هدف این مقاله معرفی وان نوت با هدف فیش برداری است.

وان نوت در دو نسخه نرم افزار و اپلیکیشن ارائه می شود. معمولاً همراه مجموعه مایکروسافت آفیس این نرم افزار بر روی دسکتاپ نصب است و نیاز به نصب آن نیست. نسخه قابل نصب آن بر روی رایانه شخصی و تلفن همراه را می توانید از سایت مایکروسافت دانلود کنید و برای اولین ورود جهت راه اندازی وان نوت لازم است که جی میل خود را وارد کنید. از ویژگی های مهم این نرم افزار این است که نسخه دسکتاپ آن با نسخه اپلیکیشن در لحظه همگام سازی می شود و با اتصال به اینترنت در هر مکان و زمانی می توانید به راحتی به اطلاعات خود دست یابید.

با استفاده از این نرم افزار می توانید یادداشت های کلاسی و فیش برداری پژوهش خود را ثبت و سازماندهی کنید. به همین منظور در وان نوت می توانید هر تعداد دفتر یادداشت^۲ با موضوع های مدنظرتان ایجاد کنید. هر دفتر یادداشت نیز به بخش های مختلف تقسیم می شود و هر بخش می تواند صفحه های مختلفی داشته باشد. این تقسیم بندی به ساماندهی کردن و طبقه بندی کردن موضوعی فیش برداری کمک به سزایی می کند.

فضای کاربری این نرم افزار تشابه زیادی به ورد^۵ آفیس دارد و کارکردن با آن ساده و آسان است. با کلیک بر هر نقطه از صفحه وان نوت می توانید شروع به نوشتن کنید و نوشته های خود را جست و جو و چاپ کنید. همچنین از طریق افزونه نشانه^۶ می توانید قسمت های مختلف یادداشت خود را علامت گذاری کنید، مانند علامت سؤال و مطلب مهم و هر زمان که نیاز به آن نشانه ها داشتید نشانه خاص را در حجم زیادی از مطالب جست و جو و فهرستی از نشانه مدنظر را پیدا کنید.

-
1. Microsoft Office
 2. Notebook
 3. Section
 4. Page
 5. Word
 6. Tag

از دیگر قابلیت‌های دیگر وان‌نوت این است که با محصولات دیگر مجموعه مایکروسافت به راحتی همخوانی دارد. از قسمت درج^۱ می‌توانید فایل اکسل^۲، ورد و یا نمودار^۳ را به صفحه یادداشت خود اضافه کنید. برای مثال، در یکی از صفحه‌های وان‌نوت یک فایل ورد درج می‌کنید و هر زمان که خواستید این فایل در خود ورد باز می‌شود و بعد از اتمام کار فایل ورد بر روی وان‌نوت ذخیره می‌شود. این فایل ورد را هم می‌توانید طبق روش معمول بر روی دسکتاپ در صورت نیاز ذخیره کنید؛ بنابراین، وان‌نوت می‌تواند مانند یک فضای ابری نیز عمل کند و همیشه فایل‌ها ذخیره باقی بمانند. همچنین از قسمت درج می‌توانید تصویر، فایل صوتی و فیلم ضبط کنید و یا آن‌ها را از یکی از پوشه‌های سیستم خود اضافه کنید. همچنین یک افزونه در دسترس برای عکس گرفتن از صفحه‌نمایش دارد که در لحظه می‌توانید از آن استفاده کنید.

اشتراک‌گذاری و خروجی گرفتن^۴ مطالب دفتر یادداشت‌های وان‌نوت به چند صورت امکان‌پذیر است. اگر بر روی موضوعی به صورت گروهی کار می‌کنید می‌توانید دفتر یادداشت مدنظرتان را با وارد کردن رایانامه هم‌گروهی‌های خود به اشتراک بگذارید که از پیشروی مطالب سایر افراد مطلع شوید و هم‌زمان ویرایش کنید. همچنین اگر بخش یا صفحه خاصی مدنظرتان است می‌توانید با کلیک راست و از طریق گزینه خروجی گرفتن آن بخش یا صفحه را با فرمت‌های مختلف مانند ورد یا PDF خروجی بگیرید.

جهت دانلود نسخه ویندوز، تحت وب، اپل و اندروید به سایت www.onenote.com مراجعه کنید. همچنین برای آموزش گام‌به‌گام تصویری می‌توانید فایل PDF که دانشگاه گلاسگو^۵ تهیه دیده است با جست‌وجوی عبارت Guide to using OneNote as a Research Notebook در گوگل پیدا و دانلود کنید.

1. Insert
2. Excel
3. Diagram
4. Export
5. University of Glasgow

جدول شماره ۳:

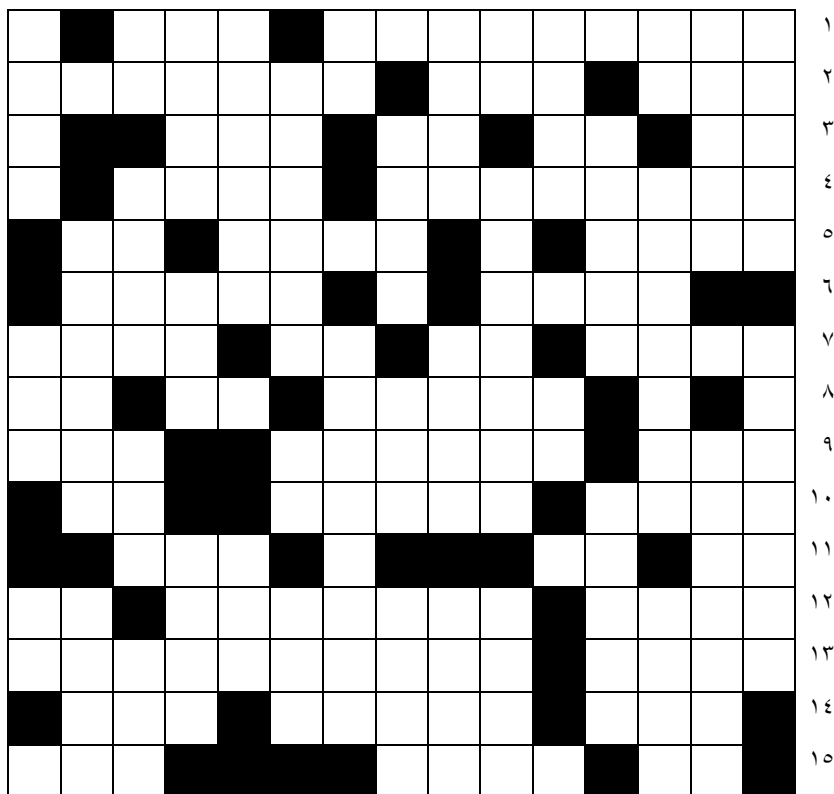
افقی

۱. از اساتید بزرگ زبان‌شناسی ایران و طراح جدول گزاره‌های ششم و هفتم - از اقوام ایرانی‌تبار.
۲. تعدادش برابر با تعداد واژه‌ها است - بالاپوش - خطی که تلفظ دقیق گفتار را نشان می‌دهد.
۳. جایگاه سازه‌ای که در اثر گشتار، حرکت کرده‌است - از ضمائر مفرد - وندی اشتقاقی است - همراه خوف می‌آید.
۴. تخصیص ساختار دیگری به‌جز ساخت اصلی به عبارت زبانی - مرد دلیر.
۵. هم‌نشین - پسند مجازی - هنگام تعجب می‌گویند.
۶. ثروت حاصل از فرصت‌های برتر - آسمان.
۷. مقابل اصول - ساز چوپان - ماه کوتاه - کنجکاوی.
۸. کتاب مقدس زرتشتیان - صاف و پوست‌کنده - هواپیما.
۹. تله - از خانواده زبان‌های هند و اروپایی - اهلی.
۱۰. در ترجمه تفسیر طبری به معنی اسیر آمده‌است - مؤنث ساجد - زهر.
۱۱. الفبای موسیقی - مخالف - همراه مدلول سوسور.
۱۲. نمونه‌ای که نزدیک‌ترین عضو به مفهوم مقوله در برگیرنده‌اش است - سازه‌ای نحوی در مطابقه - از مهره‌های شطرنج.
۱۳. نجات‌دهنده - بنیان‌گذار زبان‌شناسی اجتماعی.
۱۴. اجاره انگلیسی - یکی از انواع صفت‌ها - امر به نزدن.
۱۵. دائماً خودمانی - باریدن - تکلیف دانش‌آموزان.

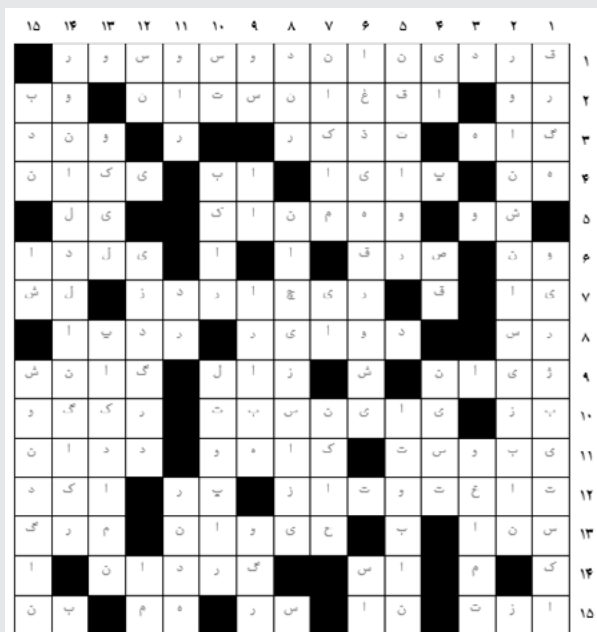
عمودی

۱. ماده حاصل از فسیل شدن صمغ گیاهان - نام پدر زبان‌شناسی نوین.
۲. دادگاه درونی انسان - در رویکرد شناختی به‌عنوان پایه و اساس تفکر انسان شناخته می‌شود.
۳. راه بی‌انتها - کم و زیاد شدن ارتعاش پرده‌های صوتی - از طیف‌های رنگ سبز.
۴. گشادگی رگ‌ها یا حفره‌های قلب - خشنودی.
۵. جمع مکسر شرح - تکرار اولین حرف الفبا.
۶. مجاز از بسیار و فراوان - آن که کتاب لغت تألیف می‌کند - کشوری که سال‌های طولانی تحت استعمار اسپانیا قرار داشت.
۷. میرا - نامی دخترانه - منور.
۸. در ترکی به "دست‌ها" می‌گویند - قسمتی از ماهیچه زبان - تکاپو.
۹. حرف انتخاب - از شاخه زبان‌های چینی.
۱۰. زبان‌پریشی اختلال در درک - یک خودمانی - گل نرم که از آب گل آلود ته‌نشین می‌شود.
۱۱. زبانی از شاخه زبان‌های هند و ایرانی - آن که بر عقاید خود تعصب دارد.
۱۲. میوه یلدا - از بین بردن - ظرف مخروطی شکل که در آزمایشگاه کاربرد دارد.
۱۳. دزدگیر کالا در فروشگاه‌ها - موج‌دار - رسولان - مجلس شادی و مهمانی.
۱۴. ارتباط دستوری یا واژگانی میان بخش‌های مختلف متن یا جمله - تغییر درازمدت زبان در جهتی خاص.
۱۵. واژه متشکل از حداقل دو تکواژ واژگانی - ظلم - خلُق.

۱۵ ۱۴ ۱۳ ۱۲ ۱۱ ۱۰ ۹ ۸ ۷ ۶ ۵ ۴ ۳ ۲ ۱



طراح جدول: نسا میهن پرست



حل جدول شماره ۲

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
- زبان‌های در خطر انقراض
- 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, MALL, ...)
- 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
- داستان‌های کوتاه ایرانی و غیرایرانی
- 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 شیوه‌نامه گزاره، که در کانال انجمن علمی-دانشجوی به آدرس @laatu موجود است، دقیقاً پیروی نمایند. مطالبی که شیوه‌نامه این نشریه را رعایت نکرده باشند، برای مرحله داوری فرستاده نخواهند شد. آخرین مهلت پذیرش مطالب برای شماره بعدی گزاره، ۳۱ خرداد ماه ۱۴۰۲ 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



Gozare⁸⁻⁹

Biannual Journal of Theoretical, Applied and Historical Linguistics
Vol. 8, No. 8-9, Autumn-Winter 2022-3

