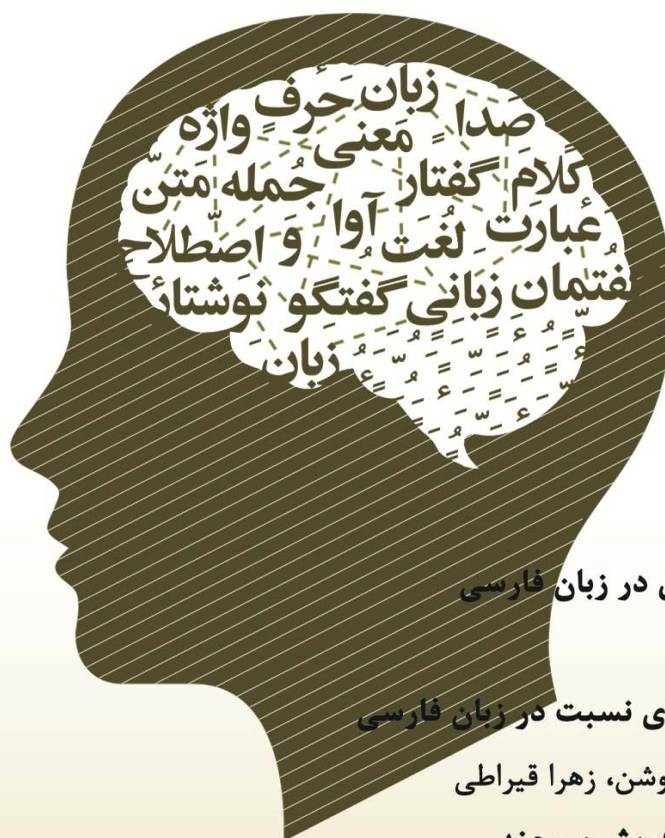


# مجله زبانشناسی گویش‌های خراسان

علمی-پژوهشی // (زبان و ادبیات)

سال هفتم، شماره ۲، شماره پیاپی ۱۳، پاییز و زمستان ۱۳۹۴

۱۶۴/۱/۱۳



۱

بررسی اصطلاحات خویشاوندی در زبان فارسی

دکتر اعظم استاجی

۲۱

صرف کاربردشناختی پسوندهای نسبت در زبان فارسی

دکتر آروز نجفیان، دکتر بلقیس روشن، زهرا قیراطی

۳۹

نمود واژگانی افعال مرکب در گویش بیرجند

دکتر زهرا عباسی

۶۱

رویکردهای عمده در آموزش خواندن و نقش آن‌ها در «آموزش نوین زبان فارسی»

دکتر احمد صفارمقدم، دکتر حوریه احدی

۸۹

بررسی پدیده دو زبان گونگی در شهراردبیل از دیدگاه زبان شناسی اجتماعی

دکتر بهمن زندی، دکتر پرویز نصیری، سید ابراهیم رادنیری

۱۰۹

رویدادهای حرکتی و راهبردهای ترجمه مسیر حرکت: مورد پژوهشی کتاب «هابیت»

دکتر آریتا افراشی، طاهره همتی

بررسی تأثیر پوشش صورت بر ویژگی‌های آکوستیکی سایشی‌های بی‌واک زبان فارسی:

۱۳۵

پژوهشی در چارچوب آواشناسی قضایی

هما اسدی، نینا حسینی کیونانی، دکتر ماندانا نوربخش

سال هفتم، شماره ۲  
شماره پیاپی ۱۳، پاییز و زمستان ۱۳۹۴

- ۱-۱۹ بررسی اصطلاحات خویشاوندی در زبان فارسی  
دکتر اعظم استاجی
- ۲۱-۳۸ صرف کاربردشناختی پسوندهای نسبت در زبان فارسی  
دکتر آروز نجفیان، دکتر بلقیس روشن، زهرا قیراطی
- ۳۹-۶۰ نمود واژگانی افعال مرکب در گویش بیرجند  
دکتر زهرا عباسی
- ۶۱-۸۸ رویکردهای عمده در آموزش خواندن و نقش آنها در «آموزش نوین زبان فارسی»  
دکتر احمد صفارمقدم، دکتر حوریه احدی
- ۸۹-۱۰۷ بررسی پدیده دو زبان گونه‌گی در شهراردبیل از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی  
دکتر بهمن زندی، دکتر پرویز نصیری، سید ابراهیم رادنیری
- ۱۰۹-۱۳۴ رویدادهای حرکتی و راهبردهای ترجمه مسیر حرکت: مورد پژوهشی کتاب «هاییت»  
دکتر آریتا افراشی، طاهره همتی
- ۱۳۵-۱۴۸ بررسی تأثیر پوشش صورت بر ویژگی‌های آکوستیکی سایشی‌های بی‌واک زبان فارسی: پژوهشی در چارچوب آواشناسی قضایی  
هما اسدی، نینا حسینی کیونانی، دکتر ماندانا نوربخش



سال هفتم، شماره ۲  
شماره پیاپی ۱۳، پاییز و زمستان ۱۳۹۴

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان  
دانشگاه فردوسی مشهد  
(علمی - پژوهشی)

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد مدیر مسئول: دکتر سید حسین فاطمی

پشتیبانی: معاونت پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد و دانشکده ادبیات و علوم انسانی

سر دبیر: دکتر مهدی مشکوه‌الدینی

اعضای هیأت تحریریه:

|                                                         |                                                               |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| دکتر عباس علی آهنگر (دانشیار دانشگاه سیستان و بلوچستان) | دکتر مصطفی عاصی (استاد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی) |
| دکتر علی خزاعی فرید (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)       | دکتر محمد عموزاده مهدیرجی (دانشیار دانشگاه اصفهان)            |
| دکتر جلال رحیمیان (استاد دانشگاه شیراز)                 | دکتر مهدی مشکوه‌الدینی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)            |
| دکتر رضا زمردیان (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)            | دکتر افضل وتوقی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)                   |

مقالات نمودار آرای نویسندگان است و به ترتیب وصول و تصویب درج می‌شود.

مدیر اجرایی: دکتر شهلا شریفی

ویراستار علمی و ادبی: مجتبی پردل

ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

ویراستار این شماره: مینا حامدی

کارشناس اجرایی مجله: مرضیه دهقان

حروفچین و صفحه‌آرا: ویدا خنتان

شمارگان: ۵۰ نسخه

نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی، کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۸۳

تلفن: ۰۵۱-۳۸۸۰۶۷۳۳

پها: داخل کشور: ۲۰۰۰۰ ریال (تک‌شماره)

E-mail: lj@um.ac.ir

نشانی اینترنتی: <http://jlkld.um.ac.ir/index.php/lj>

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ





مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان  
دانشگاه فردوسی مشهد  
(علمی - پژوهشی)

این مجله براساس مجوز شماره ۳۷۲/۶۰۱۱/۳ مورخ ۱۳۹۰/۴/۲۹  
کمیسیون نشریات علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری منتشر  
می‌شود.

سال هفتم، شماره ۲  
شماره پیاپی ۱۳، پاییز و زمستان ۱۳۹۴  
(تاریخ انتشار این شماره: بهار ۱۳۹۵)

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

- پایگاه استادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)

## داوران این شماره به ترتیب حروف الفبا

۱. الهام اخلاقی (دانشجوی دکتری زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۲. دکتر اعظم استاجی (دانشیار زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۳. دکتر محمود الیاسی (استادیار زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۴. دکتر علی ایزانلو (استادیار زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۵. زهرا حامدی شیروان (دانشجوی دکتری زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۶. دکتر سید محمد حسینی معصوم (دانشیار زبانشناسی، دانشگاه پیام نور)
۷. دکتر محمد راسخ مهند (دانشیار زبانشناسی، دانشگاه بوعلی سینا همدان)
۸. دکتر شهلا شریفی (دانشیار زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۹. دکتر نرجس بانو صبوری (استادیار زبانشناسی، دانشگاه پیام نور)
۱۰. دکتر لیلا عرفانیان قونسولی (استادیار زبانشناسی، دانشگاه غیرانتفاعی بینالود)
۱۱. دکتر علی علیزاده (دانشیار زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۲. دکتر هادی فلاحتی (استادیار زبانشناسی، مرکز منطقه ای اطلاع رسانی علوم و فناوری)
۱۳. دکتر مهدی مشکوةالدینی (استاد زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۴. سکینه نویدی باغی (دانشجوی دکتری زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)

**برگ درخواست اشتراک**  
**مجله زبانشناسی و گویش های خراسان دانشگاه فردوسی مشهد**

- ۱- برای اشتراک یک ساله مجله مبلغ ۴۰,۰۰۰ ریال به حساب ۴۲۵۲۹۶۳۸ عواید اختصاصی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد نزد بانک تجارت شعبه دانشگاه مشهد(کد: ۴۲۵۰) واریز کنید.
- ۲- برگ اشتراک را همراه با اصل فیش بانکی به نشانی: مشهد مقدس، میدان آزادی، پردیس دانشگاه، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دفتر مجله، ارسال نمایید.
- ۳- در صورت تغییر آدرس، مراتب را به وسیله نامه یا ایمیل به اطلاع امور مشترکین مجله برسانید.
- ۴- در صورت تمایل به دریافت شماره های قبلی، با ما مکاتبه و یا با شماره تلفن: ۳۳-۸۷۹۶۸۲۹ تماس حاصل فرمایید.

|          |                |        |
|----------|----------------|--------|
| نام:     | نام خانوادگی   | مؤسسه: |
| شغل:     | میزان تحصیلات: | سن:    |
| نشانی:   |                |        |
| کد پستی: | صندوق پستی:    |        |
| نمبر:    | شماره تلفن:    | Email: |



### راهنمای شرایط تدوین و پذیرش مقاله

- ۱- مقاله به ترتیب شامل چکیده (حداکثر ۵ تا ۸ سطر، بر اساس معیارهای صحیح چکیده نویسی)، کلیدواژه‌ها (حداکثر ۵ واژه و یا عبارت)، مقدمه، پیشینه تحقیق، تجزیه و تحلیل و بررسی داده‌ها و نتیجه‌گیری، باشد. مجله از پذیرش مقاله‌های بلند (بیش از ۲۰ صفحه A4 تایپ شده ۲۳ سطر) معذور است.
- ۲- مشخصات نویسنده یا نویسندگان: نام و نام خانوادگی، مرتبه دانشگاهی عضو علمی متخصص زبانشناسی، نام و نام خانوادگی دانشجوی دکتری زبانشناسی، نام دانشگاه متبوع، نشانی، تلفن و دورنگار در صفحه جداگانه بیاید.
- ۳- ارسال مقاله به صورت تایپ شده با قلم لوتوس ۱۳ در برنامه word، مطابق با معیارهای مندرج در این راهنما از طریق پست الکترونیکی و یا پست معمولی ممکن است. cd مقاله الزامی است. مقاله‌های دریافتی بازگردانده نمی‌شود.
- ۴- ارسال چکیده انگلیسی (۵ تا ۸ سطر)، در صفحه جداگانه، که شامل عنوان مقاله، نام نویسنده/ نویسندگان و مؤسسه/ مؤسسات متبوع نیز باشد، الزامی است.
- ۵- منابع مورد استفاده در متن، در پایان مقاله و براساس ترتیب الفبایی نام خانوادگی نویسنده/ نویسندگان به شرح زیر آورده شود.
  - کتاب: نام خانوادگی، نام، (نویسنده/ نویسندگان)، (تاریخ انتشار)، نام کتاب، محل نشر: نام ناشر.
  - کتاب ترجمه شده: نام خانوادگی، نام، (نویسنده/ نویسندگان)، نام و نام خانوادگی مترجم، (تاریخ انتشار)، محل نشر: نام ناشر.
  - مقاله: نام خانوادگی، نام، (نویسنده یا نویسندگان)، «عنوان مقاله داخل دوگوشه»، نام نشریه (ایتالیک)، دوره/ سال، شماره، شماره صفحات مقاله.
  - مجموعه‌ها: نام خانوادگی، نام، (نویسنده یا نویسندگان)، تاریخ انتشار، «عنوان مقاله (داخل دوگوشه)»، نام ویراستار یا گردآورنده، نام مجموعه مقالات (ایتالیک)، محل نشر: نام ناشر، شماره صفحات مقاله.
  - پایگاه‌های اینترنتی: نام خانوادگی، نام نویسنده، آخرین تاریخ و زمان تجدید نظر در سایت اینترنتی، عنوان موضوع (داخل دوگوشه)، نام و نشانی پایگاه اینترنتی به صورت ایتالیک.
- ۶- ارجاعات در متن مقاله میان دو هلال (نام مؤلف، سال انتشار، شماره صفحه یا صفحات مورد نظر) نوشته شود. در مورد منابع غیرفارسی، همانند منابع فارسی عمل شود. نقل قولهای مستقیم بیش از ۴۰ واژه به صورت جدا از متن با تورفتگی (نیم سانتی‌متر) از دو طرف درج شود.
- ۷- برابری لاتین در پانویس درج شود.
- ۸- مقاله نباید در هیچ یک از مجله‌های داخل یا خارج از کشور و یا در مجموعه مقاله‌های همایش‌ها چاپ شده باشد. نویسنده/ نویسندگان موظف‌اند در صورتی که مقاله آنان در جای دیگری چاپ شده و یا پذیرش چاپ آن تأیید شده است، موضوع را به اطلاع دفتر مجله برسانند.
- ۹- مجله فقط مقاله‌هایی را می‌پذیرد که در حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی (نحو، آواشناسی، واج‌شناسی، ساختار، معناشناسی، تحلیل گفتمان، زبان‌شناسی تاریخی، جامعه‌شناسی زبان، روان‌شناسی زبان، و گویش‌های خراسان) و حاصل پژوهش نویسنده یا نویسندگان عضو هیأت علمی زبانشناسی دانشگاه‌ها، سازمان‌ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی عالی و دانشجویان دوره دکتری زبانشناسی در خصوص مقاله‌های مستخرج از پایان‌نامه دکتری، باشد. مقاله‌های مربوط به فرهنگ و زبانهای باستانی، ترجمه، و آموزش زبان دوم، در حوزه موضوع‌های این مجله نمی‌باشد.
- ۱۰- مجله در ویراستاری مقاله آزاد است.
- ۱۱- نویسنده یا نویسندگان نسبت به آراء، نظریات و مطالب ارائه شده در مقاله خود مسئول هستند.
- ۱۲- نویسندگان می‌توانند مقاله‌های حاوی نوآوری علمی - پژوهشی خود را به نشانی دفتر مجله یا پست الکترونیکی به نشانی [lj@um.ac.ir](mailto:lj@um.ac.ir) ارسال کنند.
- ۱۳- پذیرش مقاله با شورای هیأت تحریریه مجله است.

## فهرست مندرجات

- ۱-۱۹ بررسی اصطلاحات خویشاوندی در زبان فارسی  
دکتر اعظم استاجی
- ۲۱-۳۸ صرف کاربردشناختی پسوندهای نسبت در زبان فارسی  
دکتر آروز نجفیان، دکتر بلقیس روشن، زهرا قیراطی
- ۳۹-۶۰ نمود واژگانی افعال مرکب در گویش بیرجند  
دکتر زهرا عباسی
- ۶۱-۸۸ رویکردهای عمده در آموزش خواندن و نقش آنها در «آموزش نوین زبان فارسی»  
دکتر احمد صفارمقدم، دکتر حوریه احدی
- ۸۹-۱۰۷ بررسی پدیده دو زبان گونه‌گی در شهراردبیل از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی  
دکتر بهمن زندی، دکتر پرویز نصیری، سید ابراهیم رادنیری
- ۱۰۹-۱۳۴ رویدادهای حرکتی و راهبردهای ترجمه مسیر حرکت: مورد پژوهشی کتاب «هابیت»  
دکتر آریتا افراشی، طاهره همتی
- ۱۳۵-۱۴۸ بررسی تأثیر پوشش صورت بر ویژگی‌های آکوستیکی سایشی‌های بی‌واک زبان فارسی: پژوهشی در چارچوب آواشناسی قضایی  
هما اسدی، نینا حسینی کیونانی، دکتر ماندانا نوربخش

دکتر اعظم استاجی (دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)<sup>۱</sup>

## بررسی اصطلاحات خویشاوندی در زبان فارسی

### چکیده

مقاله حاضر از منظری تاریخی و رده‌شناختی به بررسی اصطلاحات خویشاوندی در زبان فارسی می‌پردازد و نشان می‌دهد که اولاً، نظام اصطلاحات خویشاوندی در زبان فارسی با همگانیهای گرینبرگ مطابقت دارد و دوم از دیدگاهی تاریخی اصطلاحات مربوط به یک خانواده هسته‌ای شامل پدر، مادر، خواهر، برادر، دختر، پسر، زن و شوهر از دوره باستان به امروز رسیده‌اند. اما اصطلاحات مربوط به عمه، عمو، خاله، دایی از عربی و ترکی وامگیری شده‌اند. ورود این واژه‌ها که تمایز جنس و نسل را بیان می‌کنند با حذف مقوله جنس در دوره میانه بی‌ارتباط نیست. حذف تصریف جنس که در دوره باستان موجود بوده است، باعث می‌شود در دوره میانه با ابزارهای دیگری مقوله جنس در اصطلاحات خویشاوندی (که از مقوله اسم‌اند) نشان داده شود. این اصطلاحات هر چه که بوده‌اند به فارسی امروز نرسیده‌اند. اما ورود معادلهای عربی و ترکی به فارسی و کاربرد گسترده آنها نشان می‌دهد تمایز جنس در اصطلاحات خویشاوندی برای فارسی‌زبانها ضروری بوده‌است.

**کلیدواژه‌ها:** اصطلاحات خویشاوندی، زبان‌شناسی تاریخی، رده‌شناسی، مردم‌شناسی، نظام خانواده.

### ۱. مقدمه

همه زبانها برای بیان روابط خویشاوندی واژه‌ها و اصطلاحاتی دارند اما بررسیهای بین‌زبانی نشان داده‌است که جوامع از نظر مقولات خویشاوندی‌ای که استفاده می‌کنند با یکدیگر تفاوت دارند. این تفاوتها را می‌توان در قالب نظامهای مختلفی که روابط خویشاوندی در آن جای می‌گیرند به شیوه‌ای دقیق توصیف و بررسی کرد. به عبارت دیگر، در پس تنوعات ظاهری ممکن است جوامع در نقاط مختلف دنیا و در زبانهای گوناگون از نظامهای پایه یکسانی برای بیان روابط خویشاوندی استفاده

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۸/۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۳/۱۰

پست الکترونیکی: 1. estagi@um.ac.ir

کنند. در چنین مواردی به راحتی می‌توان این اصطلاحات را از یک زبان به زبان دیگر ترجمه کرد. اما در مواردی که جوامع زبانی از نظامهای متفاوتی برای بیان روابط خویشاوندی استفاده می‌کنند ترجمه مستقیم امکان‌پذیر نیست. بررسی اصطلاحات خویشاوندی از دیرباز مورد توجه مردم شناسان بوده است. اخیراً زبانشناسان نیز از جنبه‌های معنایی و رده‌شناسی به بررسی این حوزه روی آورده‌اند. مقاله حاضر ابتدا به طور کلی به بررسی اصطلاحات خویشاوندی می‌پردازد و سپس اصطلاحات خویشاوندی را در زبان فارسی مورد توصیف و تحلیل قرار می‌دهد. اما پیش از ورود به بحث اصلی توضیح چند اصطلاح خاص که در این حوزه کاربرد دارد لازم است:

(۱) از آنجا که اصطلاحات خویشاوندی بر اساس رابطه خویشاوندی، گروهی از افراد را به گروهی دیگر مربوط می‌کنند ذاتاً نسبی‌اند. برای این که نسبت افراد در یک رابطه مشخص شود از دو اصطلاح **مرکز و مرجع (referent)** استفاده می‌شود. مرکز عبارت از شخص یا اشخاصی است که از دیدگاه آنها روابط خویشاوندی محاسبه می‌شود و مرجع عبارت از شخص یا اشخاصی است که رابطه خویشاوندی آنها به نسبت مرکز بیان می‌شود. در واقع، اصطلاحات خویشاوندی بین مرجع و مرکز ارتباط برقرار می‌کنند مثلاً در رابطه "کمال عمومی جمال است"، جمال مرکز و کمال مرجع رابطه "عمو" بودن است. مرکز روابط خویشاوندی اغلب توسط مردم‌شناسان "ego" یا "propositus" خوانده می‌شود.

(۲) دومین تمایز، تمایز روابط نسبی و سببی است. اصطلاح رابطه خویشاوندی خونی یا نسبی (consanguineal) به رابطه خویشاوندی که از طریق زیستی و ژنتیکی ایجاد شده اشاره می‌کند. به عبارت دیگر بستگان نسبی با یکدیگر رابطه خونی دارند. رابطه خویشاوندی سببی (affinal) رابطه‌ای است که از طریق پیوند ازدواج نه تنها بین زوجین بلکه بین آنها و بستگان نسبی همسرشان ایجاد می‌شود. علاوه بر این دو نوع خویشاوندی، خویشاوندی رضاعی (شیری) نیز در برخی جوامع به خصوص جوامع اسلامی دیده می‌شود. در این نوع خویشاوندی میان کودک و زنی که او را شیر داده است و فرزندان خود این زن خویشاوندی رضاعی برقرار می‌گردد. طبق قانون مدنی ایران "قربت رضاعی از حیث حرمت نکاح در حکم قربت نسبی است" که البته این حکم تابع شرایط خاصی است (بهنام، ۱۳۵۰: ۳۶).

۳) رابطه خویشاوندی همبر یا خویشاوندی در خط اطراف (collateral) به رابطه بین خواهر و برادرها (در هر نسلی) اشاره می‌کند. در این رابطه خویشاوندان از نسل شخص ثالثی اند که او را جامع نسب آنها می‌دانند. مثل خویشاوندی دو برادر که جامع نسب آنها پدر است. در حالی که رابطه خویشاوندی در خط مستقیم (lineal) ارتباط هر شخص را با والدین یا فرزندان وی تا هر تعداد نسل بالاتر یا پایین‌تر نشان می‌دهد. سیستم خطی می‌تواند پدری یا مادری باشد. در سیستم پدری مجموعه‌ای از پیوندها مردها را به یکدیگر مرتبط می‌کند.

۴) از نظر رابطه نسلی بین خویشاوندان می‌توان اصطلاحات را به سه گروه صعودی، نزولی و افقی تقسیم کرد. اصطلاحات خویشاوندی صعودی به اصطلاحاتی اشاره می‌کنند که مرجع آنها یک یا چند نسل از نسل مرکز بالاترند (مثل پدر، عمو، پدربزرگ) اصطلاحات خویشاوندی نزولی به اصطلاحاتی اشاره می‌کنند که مرجع آنها یک یا چند نسل پایین‌تر از نسل مرکز است (دختر، نوه، خواهرزاده). اصطلاحات خویشاوندی افقی اصطلاحاتی هستند که مرجع و مرکز آنها به یک نسل تعلق دارند (خواهر، برادر، دخترعمو....).

۵) اصطلاحات خویشاوندی ساده اصطلاحاتی هستند که ارتباط بین دو نفر را با اشاره به یک نفر بیان می‌کنند و می‌توانند یک تکواژی (مادر) یا چند تکواژی (مادر بزرگ) باشند. رابطه خویشاوندی بین دو نفر می‌تواند با پیوندزدن چند فامیل به یکدیگر بیان شود. این موارد اصطلاحات پیوندی تحلیلی (analytic kin circumlocutions) خوانده می‌شوند. مثل (پسر عموی مادرم) در مقابل (عمویم).

۶) اصطلاحات خویشاوندی می‌توانند کاربرد ارجاعی یا خطابی داشته باشند. عمو در جمله "عمویت را دیدم" کاربرد ارجاعی دارد و در جمله "عمو، من دارم می‌روم بیرون" کاربرد خطابی دارد. اصطلاحات خویشاوندی که کاربرد خطابی دارند خارج از ساختار نحوی بند قرار می‌گیرند. در بسیاری از زبانها مرکز بسیاری از اصطلاحات خویشاوندی خطابی و ارجاعی لازم نیست با استفاده از عناصر واژگانی و نشانه‌های دستوری به صراحت مشخص شود. این گونه مراکز مراکز غیر صریح (implicit) هستند که در مقابل مراکز صریح (explicit) قرار می‌گیرند. اصطلاحات خویشاوندی با مرکز غیر صریح می‌توانند به صورت اسم تنها (bare noun) بدون هیچ توصیف‌کننده‌ای (حروف

تعریف، ضمایر ملکی، ضمایر اشاره...) به کار روند یا این که با انواع تعریف کننده‌ها همراه شوند، اما مرکز را مشخص نسازند. مرکز این گونه اصطلاحات خویشاوندی در مواردی باید از طریق بافت مشخص گردد، مثل:

1- I will ask dad.

2- The proud father smoked his cigar.

3- Take care, dear son. (جانسون، ۲۰۰۱)

## ۲- مروری بر پیشینه تحقیق

### ۲-۱- دیدگاه‌های مردم‌شناسی

لوئیس هنری مورگان<sup>۱</sup> (۱۸۱۸-۱۸۸۱) مردم‌شناس آمریکایی نخستین کسی است که به بررسی اصطلاحات مربوط به روابط خویشاوندی در زبانهای دنیا پرداخته است. وی اثر خود را با عنوان "نظام‌های روابط نسبی و سببی انسانها" در سال ۱۸۷۱ منتشر کرد. به نظر مورگان اصطلاحات خویشاوندی بازتاب مجموعه متفاوتی از تمایزها هستند. به عنوان مثال بیشتر اصطلاحات بین جنس (مثل خواهر و برادر) و نسل (پدر و پسر) تمایز قائل می‌شوند. علاوه بر این اصطلاحات خویشاوندی بین بستگان سببی و نسبی (خونی) نیز تمایز می‌گذارند. با این حال مورگان به این نکته اشاره کرد که زبانهای مختلف این تمایزها را به شیوه‌های متفاوتی نظام می‌بخشند. او پیشنهاد کرد که اصطلاحات خویشاوندی را می‌توان به دو دسته کلی توصیفی و طبقه‌ای تقسیم‌بندی کرد. اصطلاح توصیفی به یک رابطه خاص از مجموعه تفاوت روابط خویشاوندی اشاره می‌کند. مثلاً واژه sister (خواهر) در جوامع غربی یک اصطلاح توصیفی است اما واژه cousin در انگلیسی یک اصطلاح طبقه‌ای است چون به طبقه‌ای شامل "دخترعمو، پسرعمو، دخترعمه، پسرعمه، دختردایی، پسر دایی، دخترخاله و پسرخاله" اشاره می‌کند. مورگان به این نکته توجه کرد که یک اصطلاح توصیفی در یک زبان (و به تبع آن در یک جامعه) می‌تواند در زبان دیگر اصطلاح طبقه‌ای باشد و بالعکس. برای مثال اصطلاح توصیفی "مادر" در برخی جوامع مفهوم خاله و عمه را نیز در برمی‌گیرد و بنابراین اصطلاحی طبقه‌ای در نظر گرفته می‌شود (به نقل از جانسون، ۲۰۰۱).

1 Morgan

مورگان (به نقل از جانسون، ۲۰۰۱) از بررسی نظامهای مختلف به این نتیجه رسید که اصطلاحات خویشاوندی بازتاب ساختارهای اجتماعی پیشین اند و بنابراین با بررسی و تحلیل اصطلاحات خویشاوندی شناخته شده می توان به تاریخ پیشین یک جامعه دست یافت. اما بیشتر مردمشناسان با این دیدگاه مورگان موافق نبودند و اهمیت کار وی را در کشف تنوع ساختارهای اصطلاحات خویشاوندی می دانستند. مردمشناسان اکنون به بررسی رابطه اصطلاحات خویشاوندی با نهادهای اجتماعی موجود می پردازند تا این که آنها را کلیدی برای درک گذشته بدانند. اگر مردم خویشاوندان خود را به طریقی خاص دسته بندی می کنند معنای تلویحی آن این است که آنها این دسته بندی را به دلیلی انجام می دهند که ممکن است در ساختار اجتماعی موجود نهفته باشد. حتی در مواردی که اصطلاحات محافظه کارند و شرایط پیشین را منعکس می کنند مقولات باز هم کلیدی هستند برای ادراک مردمی که از آنها استفاده می کنند. به بیان دیگر علت اصلی توجه مردمشناسان به اصطلاحات خویشاوندی جنبه های فرهنگی و اجتماعی آن است، این که این اصطلاحات چگونه روابط بین افراد و گروهها را در یک فرهنگ خاص مشخص می کنند.

موردک<sup>۱</sup> (۱۹۴۹؛ به نقل از جانسون، ۲۰۰۱) طبقه بندی جامعتری را ارائه کرد. او با تکیه بر اصطلاحات مربوط به siblings (خواهر برادرها) و cousins شش الگوی اصلی برای بیان روابط خویشاوندی شناسایی کرد:

۱- الگوی خویشاوندی هاوایی (Hawaiian): این الگو که از همه الگوها طبقه ای تر است تنها بین جنس و نسل تمایز ایجاد می کند. اصطلاحات مربوط به siblings و cousins یکی است.

۲- الگوی خویشاوندی سودانی (Sudanese): توصیفی ترین الگوست. هیچ دو خویشاندی با اصطلاح واحدی نامیده نمی شوند. siblings و cousins و انواع متفاوت آنها از یکدیگر متمایزند. خویشاوندی در زبان فارسی شباهت زیادی با این الگو دارد.

۳- الگوی خویشاوندی اسکیمیوی (Eskimo): دارای هر دو نوع اصطلاح طبقه ای و توصیفی است و علاوه بر جنسیت و نسل بین خویشاوندی در خط مستقیم (یعنی کسانی که مستقیماً از یک نسل اند) و خویشاوندی در خط اطراف (یعنی کسانی که از یک خوناند اما مستقیماً در یک خط

نسلی قرار ندارند) تمایز می‌گذارد. *siblings* و *cousins* از یکدیگر متمایزند. الگوی خویشاوندی انگلیسی و آمریکایی شبیه این الگو است.

۴- الگوی خویشاوندی ایروکویی (Iroquois): دارای هر دو نوع اصطلاح طبقه‌ای و توصیفی است و علاوه بر جنس و نسل؛ در نسل والدین بین خواهران و برادران از نظر جنس تمایز می‌گذارد. خاله و عمو که به ترتیب همجنس مادر و پدرند فامیل نسبی و عمه و دایی که به ترتیب جنس مخالف پدر و مادر را دارند فامیل سببی تلقی می‌شوند.

۵- الگوی خویشاندی کرو (Crow): مثل الگوی قبل است اما بین فامیل مادری و پدری تمایز می‌گذارد. بستگان مادری بیشتر با اصطلاحات توصیفی و بستگان پدری بیشتر با اصطلاحات طبقه‌ای متمایز می‌گردند.

۶- الگوی خویشاوندی اوماها (Omaha): مثل الگوی ایروکویی است اما بین بستگان مادری و پدری تمایز می‌گذارد. بستگان مادری بیشتر با اصطلاحات طبقه‌ای و بستگان پدری بیشتر با اصطلاحات توصیفی متمایز می‌گردند.

برخی زبانها مثل تامل، چینی، ژاپنی و مجارستانی از عامل سن نسبی نیز برای ایجاد تمایز استفاده می‌کنند. مثلاً به جای این که یک اصطلاح برای برادر وجود داشته باشد از دو اصطلاح معادل برادر بزرگتر و برادر کوچکتر در این زبان استفاده می‌شود.

فلوید لاونزبری<sup>۱</sup> در سال ۱۹۶۴ الگوی هفتمی را طرح کرد که الگوی دراویدی (Dravidian) نامیده می‌شود و در دسته‌بندی موردوک با الگوی ایروکویی ادغام شده بود. در این الگو فرزندان خاله و فرزندان عمو خواهر برادرانی تلقی می‌شوند که یک قدم با خواهر برادران واقعی فاصله دارند. ازدواج با اعضای این گروه مطلقاً ممنوع است و زنا تلقی می‌شود. اما فرزندان عمه و فرزندان دایی، خواهر برادر تلقی نمی‌شوند و ازدواج با آنها مجاز است و مورد تشویق قرار می‌گیرد. بدیهی است که این دسته‌بندی‌های هفتگانه به ساختار زبانی اصطلاحات خویشاوندی می‌پردازد. اما خواهیم دید که این مقولات زبانی می‌توانند بازتاب روابط اجتماعی، فرهنگی و شناختی باشند. به عنوان مثال این که زبان لاتین برادر پدر را با یک اصطلاح و برادر مادر را با اصطلاحی دیگر بیان می‌-

1 Floyd Lounsbury

کند بازتاب نحوه سازماندهی زندگی خانوادگی در رم باستان است. برای رومی‌ها برادر پدر چهره‌ای قدرتمند چون پدر است اما برادر مادر برخلاف پدر مظهر قدرت نیست. در مقابل برای انگلیسی‌زبانها که این دو را با یک اصطلاح می‌خوانند تمایز دایی و عمو مهم نیست. به عنوان مثالی دیگر این که در آمریکایی پدر و مادر اصطلاح مجزایی دارند اما خواهران و برادران آنها همه aunt یا uncel هستند با مرکزیت خانواده هسته‌ای در این جامعه ارتباط می‌یابد. در حالی که جوامعی که نظام خانوادگی گسترده‌ای دارند و مثلاً کودکان یتیم توسط عمو پذیرفته می‌شوند گزینه خوبی برای نظام زبانی‌ای هستند که در آن مفهوم عمو و پدر با یک واژه بیان می‌شود (هیث، ۲۰۰۶).

بنابر این نظامهای خویشاوندی اطلاعات اجتماعی مهمی را منتقل می‌کنند. اما درحوزه مردم‌شناسی در مورد مدل نظری مورد قبول و تحلیل‌های خاص توافق وجود ندارد. مسئله معنای واقعی اصطلاحات خویشاوندی و ترجمه صحیح آنها جای تامل دارد. برای مثال در جوامعی که همه مردان نسل پدری با یک اصطلاح نامیده می‌شوند، نمی‌توان فرض کرد همه این افراد معادل "پدرها" در خانواده هسته‌ای اند. بنابراین نباید تصور کرد از نظر اجتماعی این افراد قابل تمایز نیستند. اصطلاحات خویشاوندی ممکن است با قواعد اجتماعی مطابقت داشته باشند یا نداشته باشند؛ چرا که در نظامهای خویشاوندی عملکرد عوامل اجتماعی و زبانی - شناختی متفاوت است. در برخی نظامها عامل اول و در برخی عامل دوم تاثیر بیشتری دارد. رابطه ناقص بین عناصر زبانی و سازوکارهای اجتماعی فرهنگی و اینکه اصطلاحات خویشاوندی چه معنایی دارند منجر به دسته‌بندی مردم‌شناسان به دو گروه عمده شده است. در یک سو طرفداران معناشناسی صوری اصطلاحات معتقدند این اصطلاحات نظامهای صوری خودواحدی را تشکیل می‌دهند که به مولفه‌هایی هسته‌ای قابل تحلیل اند. فلوید لاونزبری از پایه‌گذاران این دیدگاه بود و نشان داد الگوی زایشی وی اولین تحلیل درست از دسته‌بندیهای اولیه را به دست می‌دهد. وی نشان داد تلاش‌های اولیه برای این که نظامهای خویشاوندی را با تکیه بر عوامل فرهنگی اجتماعی توضیح دهند از نظر تجربی نادرست بوده است (به نقل از هیث، ۲۰۰۶).

از دیگر سو، مردم‌شناسان دیگر معتقد بودند برای شناخت اصطلاحات خویشاوندی رجوع به بافت اجتماعی فرهنگی لازم است. دیوید اشنایدر<sup>۱</sup> که از منتقدان دیدگاه صورتگرایی بود، فرض اصلی صورتگرایان را مبنی این که مفاهیم همگانی ازدواج و تولید مثل زیر بنای تقسیمات خویشاوندی اند زیر سوال برد. به نظر اشنایدر نظامهای خویشاوندی مبتنی بر مفاهیم ذهن‌اند و بنابراین مفاهیمی وابسته به فرهنگ‌اند. اشنایدر و همفکران وی بر این نکته تاکید می‌کردند که جوامع مختلف پدر بودن را به شیوه‌های متفاوتی می‌شناسند. مثلاً در فرهنگ مسیحیت غربی واژه پدر بر روابط غیرخونی مثل خداوند، جورج واشنگتن و کشیش اطلاق می‌شود. مردم‌شناسان باید این مفاهیم را پیش از پرداختن به نظامهای صوری به دقت شناسایی کنند (به نقل از هیث، ۲۰۰۶).

پیچیدگیهای قومی دیگر مثل والدین تعمیدی، چند همسری، همسر پیشین، فرزندخواندگی، وابستگان ناتنی، خواهر برادرخواندگی و... نیاز به تحلیل وابسته به فرهنگ دارند. پدیده‌های جدیدی چون ازدواج همجنس‌گرایان، لقاح مصنوعی، کودکان لوله آزمایشگاهی، رحم‌اجاره‌ای و شبیه‌سازی این پیچیدگیها را بیشتر می‌کند. (هیث<sup>۲</sup> ۲۰۰۶). علاوه بر اینها، اصطلاحات خویشاوندی همواره در معنی لغوی خود به کار نمی‌روند و ممکن است برای بیان روابط خویشاوندی ساختگی به کار روند، مثلاً خواهران و برادران در جنبش سیاهپوشان، خواهران در جنبش فمینیسم، پدر و مادر و خواهر روحانی در مسیحیت، خواهر و برادر در فضای اسلامی، خواهر و برادر شیری، عمو و خاله برای دوستان والدین. در مردم‌شناسی گفته می‌شود این اصطلاحات تنها تداعی دارند و واقعاً به خویشاوندی اشاره نمی‌کنند و تنها بیانگر نوعی نگرش و رفتارند. با این حال در برخی جوامع اصطلاحات واقعاً بر روابط تاثیرگذارند. در زبان ایکونی<sup>۳</sup> که یک زبان بدوی است افراد هم اسم فامیل نزدیک تلقی می‌شوند. برای مثال اگر اسم خواهر یک مرد kxaru باشد همه زنانی که این اسم را دارند خواهر این مرد تلقی می‌شوند و این مرد نمی‌تواند با آنها ازدواج کند (بریتانیکا، مدخل kinship). این گونه کاربردها که روابط خویشاوندی حقیقی را بر قرار می‌کنند، صرفاً کاربرد استعاری ندارند و بنابراین با کاربرد استعاری متفاوتند. همه این موارد به تحلیل وابسته به فرهنگ نیاز دارند.

---

1 David Schneider

2 Heath

3 Ikuny

## ۲-۲- توصیف روابط خویشاوندی

جهت مطالعه روابط خویشاوندی و اجتناب از ابهام، مردمشناسان به دنبال زبان توصیفی دقیقی بوده اند تا روابط را بر اساس آن توصیف کنند. پس از مورگان مردمشناسان زیادی به مطالعه روابط خویشاوندی و بررسی تطبیقی آنها پرداختند. بیشتر این محققان تحلیل‌های خود را با تکیه بر مولفه‌هایی که از اعضای یک خانواده هسته‌ای نسبی گرفته شده‌اند، انجام می‌دادند. این روابط عبارتند از: پدر و مادر، برادر و خواهر، پسر، دختر، زن و شوهر. ترکیبات مختلف این مولفه‌ها گویای روابط خانوادگی‌اند.

اما کروبر<sup>۱</sup> (۱۹۰۹؛ به نقل از جانسون، ۲۰۰۱) معتقد بود که اصطلاحات خویشاوندی صرفاً یک پدیده زبانی‌اند و باید با شیوه‌های زبانشناختی تحلیل شوند. به نظر می‌رسد او اولین کسی است که از این منظر به اصطلاحات خویشاوندی پرداخته است. حوزه علاقه وی مقولات معنایی‌ای بود که زیر بنای روابطی بود که با اصطلاحات خویشاوندی بیان می‌شوند. او هشت مقوله معنایی را از یکدیگر متمایز کرد و اعتقاد داشت اصطلاحات خویشاوندی و معنای آنها را می‌توان با تکیه بر این مقولات تحلیل کرد. مقولات وی عبارت بودند از: ۱- تفاوت نسل بین مرکز و مرجع ۲- تفاوت سنی در یک نسل بین مرکز و مرجع ۳- جنس مرجع ۴- جنس سخنگو ۵- جنس فامیل رابط مادری یا پدری ۶- وضعیت فامیل رابط (مرده یا زنده) ۷- رابطه نسبی در مقابل رابطه سببی ۸- رابطه در خط مستقیم در مقابل رابطه در خط اطراف.

تحلیل کروبر پیش‌زمینه آنچه شد که بعدها تحت عنوان تحلیل مولفه‌ای ظاهر شد. تحلیل مولفه‌ای، تحلیل معنایی اصطلاحات خویشاوندی است که در آن معنا براساس مولفه‌هایی اتمی تحلیل می‌شود؛ به‌طوری که هر اصطلاح با دسته‌ای از مولفه‌های معنایی که ارزشهای متفاوتی دارند تعریف می‌شود. مولفه‌های معنایی با آنچه کروبر مقولات می‌نامید مطابقت دارند.

در میان کارهای جدیدی که با تکیه بر تحلیل مولفه‌ای به روابط خویشاوندی پرداخته‌اند می‌توان از کار پرسی‌اف و والدس پرز<sup>۲</sup> (۱۹۹۸؛ به نقل از همان) نام برد که در آن یک برنامه کامپیوتری

1 Kroeber

2 Pericliev &amp; Valdes- Perez

طوری طراحی شده است که تا ساده‌ترین تحلیل مولفه‌ای را بیابد و با حداقل مولفه‌های معنایی هر اصطلاح را تعریف کند.

## ۲-۳- دیدگاه رده شناختی و همگانیهای اصطلاحات خویشاوندی

اصطلاحات خویشاوندی در چارچوب نظریه نشاننداری نیز مورد بررسی قرار گرفته‌اند. ترویتسکوی (۱۹۵۷) در نامه‌ای خطاب به یاکوبسون پیش‌بینی کرده بود که کشف مفهوم نشاننداری در واجشناسی کاربردهای جالبی در مردمشناسی خواهد داشت. گرینبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۶۶)؛ به نقل از هیگ، (۱۹۹۹) مفهوم نشاننداری را به حوزه زبانی- شناختی اصطلاحات خویشاوندی کشاند و با ارائه شواهدی نشان داد بین اصطلاحات خویشاوندی رابطه سلسله مراتبی برقرار است. گرینبرگ با تکیه بر معیارهای ساختاری (صورت نشاندار اغلب ماده آوایی آشکاری دارد که صورت بی‌نشان ندارد)، معیار صیغگان ناقص (صورت بی‌نشان نسبت به صورت نشاندار تمایزهای بیشتری دارد) و معیار بسامد (صورت بی‌نشان بسامد بیشتری دارد) با بررسی ۱۲۰ زبان چند سلسله مرتبه همگانی را در بیان اصطلاحات خویشاوندی شناسایی کرد:

۱- اصطلاحات نسبی نسبت به اصطلاحات سببی بی‌نشان‌اند (پدر شوهر ماده‌آوایی بیشتری نسبت به پدر دارد).

۲- اصطلاحات صعودی در مقایسه با اصطلاحات نزولی‌ای که نسبت به مرکز فاصله نسلی برابر دارند. بی‌نشان‌اند (مثلاً مادر در متون بسامد بیشتری از دختر دارد).

۳- اصطلاحات خویشاوندی در خط مستقیم نسبت به اصطلاحات خط اطراف بی‌نشان‌اند. مثلاً در انگلیسی همه اصطلاحات خط مستقیم تمایز جنس دارند اما اصطلاحات خط اطراف با واژه cousin این تمایز را نشان نمی‌دهند.

۴- اصطلاحاتی که به لحاظ نسلی از مرکز دورتر می‌شوند نسبت به اصطلاحاتی که به لحاظ نسلی به مرکز نزدیک‌ترند نشاندارند (پدر بزرگ، پدر).

به نظر هیگ (۱۹۹۹) اهمیت نظریه گرینبرگ در سه نکته است: الف) به رابطه عوامل اجتماعی و شناختی- زبانی در اصطلاحات خویشاوندی توجه می‌کند. ب) ابزاری برای تحلیل تاریخی

1 Greenberg

اصطلاحات خویشاوندی فراهم می کند؛ تحلیل گرینبرگ اساساً همزمانی بود اما تلویحات در زمانی داشت. ج) از طریق بررسی تاثیر نمونه اعلا بر نظامهای طبقه بندی در انسانها بین مردم شناسی و علوم شناختی پیوند برقرار می کند.

## ۲-۴- معنی شناسی شناختی

مردم شناسان و زبان شناسان شناختی نیز که به روابط بین مقولات واژگانی و ساختار برون زبانی مفاهیم توجه می کنند به تحلیل روابط خویشاوندی پرداخته اند. نظریه نمونه اعلا در این تحلیلها موثر بوده است اما توافق عامی در باره آنها وجود ندارد. هرشفیلد<sup>۱</sup> (۱۹۸۴؛ به نقل از هیث، ۲۰۰۶) بیان می کند الگوی صورتگرایان مبتنی بر مولفه های تبار شناختی با نظریه های شناختی معنایی مطابقت نمی یابد.

## ۲-۵- شباهت آوایی واژه های پدر و مادر

شباهت آوایی واژه های پدر و مادر در بین زبانهایی که به لحاظ منطقه ای و خویشاوندی از یکدیگر دورند توجه بسیاری را به خود جلب کرده است. لويس (۱۹۵۱؛ به نقل از جانسون ۲۰۰۱) ادعا می کند واژه مادر با یک صورت دارای m و واژه پدر با صورتی دارای t-d - p-b همراه است. موردک<sup>۲</sup> (۱۹۵۹؛ به نقل از همان) این گرایش را به طریقی آماری سنجید و نشان داد در بین زبانها واژه مادر دارای دماغی دولبی یا دندانی (عمدتاً m یا n) همراه با واکه های افتاده است. در پیکره موردک در میان ۲۱۰ واژه برای مادر که در هجای اول ریشه صامت خود دو لبی یا دندانی را با واکه افتاده ترکیب می کردند ۸۱٪ صامتها دماغی بودند و در میان ۳۰۶ واژه برای پدر که در هجای اول ریشه خود یک صامت دو لبی یا دندانی را با واکه افتاده ترکیب می کردند ۸۴٪ صامتها غیر دماغی بودند.

یاکوبسن (۱۹۶۲؛ به نقل از همان) یافته های موردک را مورد بررسی قرار داد. به نظر یاکوبسن اولین واژه هایی که در گفتار کودک ظاهر می شوند. مبتنی بر قطبیت حداکثر برون داد انرژی واکه های افتاده در مقابل حداکثر کاهش برون داد انرژی آکوستیکی در صامتهای انسدادی است. از آنجا که پدر و

1 Hirshfeld

2 Murdoch

مادر مهمترین پدیده‌های دنیای نوزادند، او اولین واژه‌های خود را که مبتنی بر این قطبیت است بر آنها اطلاق می‌کند. واژه *mater* در هندواروپایی آغازی و *peter* به همین طریق از ترکیب پسوند *-ter* که برای انواع اصطلاحات خویشاوندی به کار می‌رود با صورتهای *ma* و *pe* حاصل شده است.

### ۳- اصطلاحات خویشاوندی در زبان فارسی

کوشک جلالی (۱۳۷۶) در مقاله ای با عنوان "اصطلاحات خویشاوندی در زبان فارسی، ابهام در معنا و کاربرد واژه‌ها" معتقد است در زبان فارسی برای بیان دقیق مجموع پیوندهای نسبی و سببی از نزدیکترین تا دورترین حلقه‌ها واژه‌ای عام و مقبول وجود ندارد در حالی که در زبانهایی چون انگلیسی، فرانسه و آلمانی واژه‌هایی دقیق چون "kinship, parente, verwandtschft" داریم. در زبان فارسی برای بیان مجموع این پیوندها از کلمات گوناگونی چون خانواده، فامیل، دودمان، خویش و خویشاوندان استفاده می‌شود و مصداق هر یک از این واژه‌ها نیز شبکه‌های خویشاوندی گوناگونی است که حد و مرز روشنی ندارند.

وی به بررسی واژه‌های زیر و گستره شمول آنها می‌پردازد: خانواده، خانوار، فامیل، خویشان، خویشاوندان، اقوام، قوم، خاندان، بستگان، اقربا، آشنایان.

خانواده در برگیرنده نزدیکترین خویشاوندان به شخص است و افرادی چون پدر و مادر، فرزند، خواهر و برادر در آن جای می‌گیرند. بقیه واژه‌ها گرایش به در بر گرفتن حلقه‌های دورتری دارند که در اغلب تحقیقات مترادف یکدیگر به کار می‌روند. از اصطلاح خانوار عمدتاً در مطالعات آماری استفاده می‌شود.

### ۳-۱- اصطلاحات خویشاوندی در دوره باستان

متداولترین اصطلاحات خویشاوندی ای که در متون فارسی باستان (کنت، ۱۹۵۳) به چشم می‌خورند عبارتند از:

مادر- *mātar*، برادر- *brātar*، (اوستایی- *puθra*)، پسر- *puca*، پدر- *pitar*، نوه- *napāt*،  
(کنت، ۱۹۵۰) از یک پدر- *hamapitar*، از یک مادر- *hamātar*

علاوه بر این بررسیهایی که در خارج از حوزه زبانشناسی در مورد ساختار خانواده در ایران باستان صورت گرفته است می تواند روشنگر پاره ای از موارد باشد. به عنوان مثال مظاهری (۱۳۷۳ : ۲۳۲-۲۲۴) در "خانواده ایرانی در دوران پیش از اسلام" خویشاوندی در خط مستقیم و غیر مستقیم از طریق طبقه ذکور را بررسی می کند و به برخی اصطلاحات خویشاوندی اشاره می کند.

در تحلیل مظاهری (همان) بعد از اصلی ترین رابطه که رابطه پدر و پسر است؛ رابطه پدربزرگ (nyāka) و نوه (napāt-) قرار می گیرد. نپات فرزند پسر شایسته آن است که به چشم بچه خویشتن نگریسته شود (همان: ۲۲۶) ایرانی در حق او همان تکالیفی را دارد که در حق پسر خویش به گردن خواهد داشت. زیرا نوه جانشین وارث مستقیم است. گاهی نوه دختری (napti-) هم می تواند مایه بقاء نسل خانواده شود. قرابت در خط مستقیم به ویژه بین پدربزرگ و نوه به اندازه "برادری" قوت و استحکام دارد.

برادران و خواهران در خط قرابت غیر مستقیم قرار دارند. برادر در صورت فوت پدر به منزله پدر است، خواهر کمتر اجازه ازدواج را باید از وی بگیرد. خواهر بالغ نیز در صورت فوت پدر و مادر باید برای برادران و خواهران کهترش مثل مادر باشد. پدر بزرگ و برادر در درجه دوم خویشاوندی قرار می گیرند. پس از برادر و پدربزرگ tūiryā یعنی عمو در خط قرابت غیر مستقیم نزدیکترین خویشاوند ایرانی است. عمو برای ایرانی به منزله پدر است. تکالیف وی در حق برادرزاده brātrūya (پسر برادر) مانند تکالیفی است که در حق فرزند خود دارد. به دختربرادر نیز brātrūyā باید اجازه ازدواج دهد. ایرانی صغیر در صورت نبودن برادر بزرگتر و پدر بزرگ باید فرمان وی ببرد. برادرزادگان می توانند در نتیجه فرزند خواندگی بچه عموی خود شوند. عمو باید پسر برادر را بر هر پسر دیگری رجحان دهد. عمه - tūiryā نیز می تواند قیم بچه برادر شود. عمو و عمه در درجه سوم قرابت جای دارند.

علائق خویشاوندی در درجه چهارم خط غیر مستقیم نیز همچنان استوار می ماند. پسر عمو tūiryō- puθra- و دختر عمو tūiryā- duxtar- از خویشاوندان نزدیکند. در پنجمین درجه قرابت در خط غیر مستقیم نوه عمو قرار می گیرد:

(نوه عمو، پسر) *tūiryō – napāt*

(نوه عمو، دختر) *tūiryā \_ napti*

خویشاوندی از ناحیه زن و حتی از ناحیه مادر در خانواده‌ای که پدر سالاری است چندان اعتبار و منزلتی ندارد. به بیان مظاهری (همان: ۲۲۸) زبان ایرانی حتی برای نامیدن آنها واژه‌ای ندارد. با این همه مظاهری به این نکته اشاره می‌کند که ایرانیان در دوره‌ای بسیار دور واژه (*nāfah*) را به نسل مادری اختصاص داده‌اند و آن را در مقابل واژه (*taoxmān*) به کار برده‌اند که نشانگر فرزندان است که از صلب گروه ذکور است. اما این تفاوت در دوره اوستا از بین رفته است و هر دو به جای خانواده به کار می‌رود. در عربی هم دو اصطلاح رحم و صلب در ابتدا بیانگر بستگان مادری و پدری بوده است اما امروزه به معنی قرابت و خانواده است.

### ۳-۲- اصطلاحات خویشاوندی در دوره میانه

زبان پهلوی به جای *nāfah* اصطلاح *pay wandān* را که به معنی بستگان باشد برای خویشاوندانی که از ناحیه زن از راه وصلت نسبت پیدا کرده‌اند به کار می‌برد. در دوره ساسانیان قرابت راستین قرابت از ناحیه پدری است. در صورتی که قرابت دیگر که از راه پیوند (*paywand*) به وجود می‌آید قرابتی زودگذر و موقت شمرده می‌شود. خویشاوندی از ناحیه مادری در زندگی بعد از مرگ اهمیتی ندارد با این همه در زندگی این دنیا اهمیت دارد. بنابراین ایرانی رفته‌رفته خویشاوندان مادری خود را نیز به حساب می‌آورد و رسمی به وجود می‌آید که پیوندهای خویشاوندی مادری به وسیله پیوندهای فرزند خواندگی استحکام می‌یابد. مردم حتی به هر یک از خویشان و نزدیکان مادر نیز نامی خاص می‌دهند. اما این عناوین در متون پهلوی و پارسی ناشناخته اند و در متون به آنها اشاره ای نشده است.

در زمانی که خانواده جنبه پدرسالاری دارد داماد عنصری بیگانه است، اما در دوره ساسانیان روابط داماد و پدرزن بسیار استوار است. دو اصطلاح *zāmāt* و *xāsura* به ترتیب به این روابط اشاره دارند. علاوه بر اینها، اصطلاحات زیر نیز در متون این دوره به چشم می‌خورند:

دختر *duxtar*، دخت *pus(ar)*، مادر *mādar*، پدر *pidar*، خواهر *xwāhar*،  
(مکنزی، ۱۳۸۳) فرزند *frazand*، زن *zan*، برادر *brādar*

در فرهنگ مکنزی (۱۳۸۳) نیز برای واژه شوهر سه معادل زیر آمده است:

*gādār, mērag, šōy*

ملاحظه می شود که اصطلاحات مربوط به یک خانواده هسته ای در متون دوره میانه دیده می شوند، اما از سایر اصطلاحات خویشاوندی در این دوره اطلاع چندانی در دست نیست. آیینهای سوگواری که در متون به آن اشاره شده یکی از شواهدی است که روابط خویشاوندی و درجات آن را نشان می دهد. سوگواری داشتن به درجه قرابت بستگی دارد. پدر، مادر، پسر، دختر، برادر و خواهر حق سی روز سوگواری، نوه ها و پدر بزرگ و مادر بزرگ حق بیست روز سوگواری، برادر و خواهر پدر حق پانزده روز سوگواری، عموزادگان، عمه زادگان، دایی زادگان و خاله زادگان حق ۱۰ روز سوگواری و فرزندان شان هر یک حق پنج روز سوگواری دارند (مظاهری، ۱۳۷۳: ۲۳۸). ملاحظه می شود که در این فهرست از برادر و خواهر مادر اسمی به میان نیامده است.

### ۳-۳- اصطلاحات خویشاوندی در دوره جدید

در فارسی امروز اصطلاحات خویشاوندی از نظر ساختاری به سه دسته تقسیم می شوند: الف) اصطلاحات یک تکواژی، تمام این اصطلاحات (به جز نوه، نبیره، نتیجه و ندیده) تمایز جنس و نسل را نشان می دهند. ب) اصطلاحات دو تکواژی که بر اثر کاربرد زیاد بدون کسره اضافه به کار می روند. این اصطلاحات هم تمایز جنس و نسل را نشان می دهند. ج) اصطلاحات دو تکواژی، سه تکواژی یا بیشتر که با کسره اضافه به یکدیگر اضافه می شوند و شامل انواع گسترده ای از روابط خویشاوندی می شوند. لازم به ذکر است که اصطلاحات خویشاوندی مربوط به یک خانواده هسته ای شامل پدر، مادر، خواهر، برادر، دختر، پسر، زن و شوهر از دوره باستان به امروز رسیده اند. اما اصطلاحات مربوط به عمه، عمو، خاله، دایی (که به صورت خال یا خالو هم در متون فارسی آغازین به کار رفته است) از عربی و ترکی وامگیری شده اند.

| یک تکواژی  | دو تکواژی بدون کسره اضافه | دو تکواژی یا بیشتر با کسره اضافه |
|------------|---------------------------|----------------------------------|
| پدر        | پدر بزرگ، مادر بزرگ       | عموی زن                          |
| مادر       | پدر شوهر                  | شوهر خواهر شوهر                  |
| هوو (وسنی) | پدر زن                    | عمه شوهر                         |
| خواهر      | مادر شوهر                 | زن برادر زن                      |

| یک تکواژی | دو تکواژی بدون کسره اضافه | دو تکواژی یا بیشتر با کسره اضافه |
|-----------|---------------------------|----------------------------------|
| برادر     | مادر زن                   | پسر خواهر شوهر                   |
| دختر      | برادر شوهر                | پسر خواهر زن                     |
| پسر       | برادر زن                  | پدر پدر بزرگ                     |
| عمو       | خواهر شوهر                | دختر عموی بابام                  |
| عمه       | خواهر زن                  | خواهر زاده شوهر                  |
| خاله      | دختر عمو                  | .....                            |
| دایی      | دختر عمه                  |                                  |
| نوه       | دختر خاله                 |                                  |
| نبیره     | دختر دایی                 |                                  |
| نتیجه     | پسر عمو                   |                                  |
| ندیده     | پسر دایی                  |                                  |
| جاری      | پسر خاله                  |                                  |
| باجناق    | پسر عمه                   |                                  |
| خاش       | عروس خاله                 |                                  |
| خسور      | عروس عمه                  |                                  |
| زن        | عروس دایی                 |                                  |
| شوهر      | عروس عمو                  |                                  |

زن عمو، زن دایی

شوهر خاله، شوهر عمه

از نظر فاصله نسلی اصطلاحات خویشاوندی را نسبت به مرکز به صورت زیر نمایش می دهیم.

روابط سببی (مثل زن عمو و عروس دایی و ...) در این مجموعه نشان داده نشده اند:

|                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| پدر بزرگ، مادر بزرگ                                                                                        |
| عمو، عمه، پدر، مادر، خاله، دایی                                                                            |
| پسر عمو، پسر عمه، پسر خاله، پسر دایی، برادر، <b>مرکز</b> ، خواهر، دختر عمو، دختر عمه، دختر خاله، دختر دایی |
| پسر خواهر، پسر برادر، پسر، دختر، دختر خواهر، دختر برادر                                                    |
| نوه                                                                                                        |
| نبیره                                                                                                      |
| نتیجه                                                                                                      |
| ندیده                                                                                                      |

تحلیل این اصطلاحات نشان می دهد که :

- ۱- از نظر تمایزهای ایجاد شده، در نسل مرکز تمایز جنس، نسل، طرف پدری و مادری و تمایز خواهر برادرها وجود دارد: خواهر، برادر، دخترعمو، پسرخاله.
- ۲- در یک نسل بالاتر از مرکز تمایز، جنس، نسل و تمایز خواهر و برادرها (طرف پدری و مادری) وجود دارد.
- ۳- در دو نسل بالاتر از مرکز فقط تمایز جنس در رشته خطی مستقیم دیده می شود. خواهرها و برادرها و طرف پدری و مادری از یکدیگر متمایز نشده اند. همه این تمایزها به صورت ترکیبی قابل بیان اند. مثل: خواهرِ مادرِ بزرگِ مادری.
- ۴- از سه نسل بالاتر از مرکز به بعد همه روابط با اصطلاحات ترکیبی بیان می شوند: مادرِ مادرِ بزرگ، پدرِ بزرگِ مادرِ مادرم.
- ۵- در یک نسل پایین تر از مرکز تمایز جنس و نسل وجود دارد ( دختر، پسر). به جز عروس و داماد سایر روابط در این نسل به صورت ترکیبی نشان داده می شوند ( دختر خواهر، پسر خواهر شوهر).
- ۶- از دو نسل پایین تر از مرکز به بعد تنها تمایز نسل موجود است و تمایز جنس دیده نمی شود (نوه، نتیجه، نبیره، ندیده).
- ۷- میزان تمایزها در حلقه های صعودی از حلقه های نزولی بیشتر است؛ در حلقه های نزولی (نوه و پایین تر) تمایز جنس وجود ندارد اما در حلقه های صعودی این تمایز وجود دارد. برخی این عدم تقارن را با جنبه های سلسله مراتبی سن مرتبط دانسته اند. مرکز نسبت به کسانی که باید احترام بگذارد حساسیت بیشتری دارد تا کسانی که به او احترام می گذارند؛ در نتیجه تمایز جنس در نسلهای صعودی بیشتر است (هیگ، ۱۹۹۹).
- ۸- نسل مرکز و یک نسل بالاتر و پایین تر از آن بیشترین تمایزها را دارد اما در حلقه های دورتر این تمایزها کمتر می شود و در صورت لزوم از صورتهای ترکیبی استفاده می شود.
- ۹- نظام اصطلاحات خویشاوندی در زبان فارسی با همگانیهای گرینبرگ مطابقت دارد.

## ۴- بحث و نتیجه گیری

تحلیل اصطلاحات خویشاوندی در زبان فارسی نشان می‌دهد که اصطلاحات خویشاوندی مربوط به یک خانواده هسته‌ای شامل پدر، مادر، خواهر، برادر، دختر، پسر، زن و شوهر از دوره باستان به امروز رسیده‌اند. اما اصطلاحات مربوط به عمه، عمو، خاله، دایی (که به صورت خال یا خالو هم در متون فارسی آغازین به کار رفته است) از عربی و ترکی وامگیری شده‌اند. ورود این واژه‌ها که تمایز جنس و نسل را بیان می‌کنند با حذف مقوله جنس در دوره میانه بی‌ارتباط نیست. حذف تصریف جنس که در دوره باستان موجود بوده است، باعث می‌شود در دوره میانه با ابزارهای دیگری مقوله جنس در اصطلاحات خویشاوندی (که از مقوله اسم‌اند) نشان داده شود. این اصطلاحات هر چه که بوده‌اند به فارسی امروز نرسیده‌اند. از معادلهای این اصطلاحات در دوره میانه اطلاعات چندانی در دست نیست. اما ورود معادلهای عربی به فارسی و کاربرد گسترده آنها نشان می‌دهد تمایز جنس برای فارسی زبانها ضروری بوده‌است.

در همین راستا، در مورد تعدد اصطلاحات خویشاوندی در فارسی امروز می‌توان به این نکته اشاره کرد که در قانون مدنی ایران به تبعیت از حقوق اسلامی فامیل پدری و مادری نقش برابر ندارند. خویشاوندان پدری در امور خانوادگی بر خویشاوندان مادری مقدم‌اند. ولایت از آن پدر و جد پدری است. تعدد اصطلاحات می‌تواند نشانه تفاوتی باشد که میان افراد تبار پدری و مادری وجود دارد؛ در واقع تعدد اصطلاحات به ما امکان تمایز بیشتری می‌دهد.

در مورد تحول تاریخی اصطلاحات خویشاوندی این سوالات قابل طرح است: دو واژه عمو و عمه در دوره باستان کاملاً متمایز بوده‌اند حذف مقوله جنس در دوره میانه چه تغییری در این واژه‌ها ایجاد کرده‌است که در نهایت جای خود را به واژه‌های عربی عمو و عمه داده‌اند؟ چرا اصطلاحات دوره میانه که قاعداً باید واژگانی پایه باشند و کمتر در معرض تغییر قرار گیرند به فارسی امروز نرسیده‌اند؟ روابط مربوط به خویشان مادری (دایی و خاله) چگونه بیان می‌شده‌اند؟ این روابط آیا در دوره میانه هنوز هم واژگانی خاص نداشته‌اند یا از بین رفته‌اند؟ و به طور کلی، آیا تغییر اصطلاحات خویشاوندی جهت خاصی دارد؟ آیا این تغییرات قابل بازگشتند؟ به نظر می‌رسد تحقیق

و تفحص بیشتر در متون، بررسیهای تطبیقی و مطالعه اصطلاحات خویشاوندی در گویشهای ایرانی بتواند روشنگر این مسائل باشد.

#### کتابنامه

- بهنام، جمشید (۱۳۵۰) ساختهای خانواده و خویشاوندی در ایران. تهران: انتشارات خوارزمی.
- فروشی، بهرام (۱۳۷۸) کارنامه اردشیر بابکان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۵۲) فرهنگ فارسی به پهلوی. تهران: انتشارات انجمن آثار ملی.
- کوشک جلالی، عباس (۱۳۷۶) "اصطلاحات خویشاوندی در زبان فارسی، ابهام در معنا و کاربرد واژه‌ها". نامه فرهنگستان، شماره ۱۱، صص ۱۳۰-۱۱۳.
- مظاهری، علی اکبر (۱۳۷۳) خانواده ایرانی در دوران پیش از اسلام. ترجمه عبدالله توکل. تهران: نشر قطره
- مکنزی، دیوید نیل (۱۳۸۳) فرهنگ کوچک زبان پهلوی. ترجمه مهشید میرفخرایی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Hage, Per (1999) "Marking Universals and the Structure and Evolution of Kinship Terminologies: Evidence from Salish". J. Roy. anthrop. inst. (N.S.) 5, 423-441.
- Heath, J. G. (2006) "Kinship Expressions and Terms". In: *Encyclopedia of Linguistics*. ed. by Kate Brown. Elsevier ltd.
- Jonsson, Niklas (2001) "Kin Terms in Grammar". *Language Typology and universals*. Berlin. New york: Walter de Gruyter. Vol. 2. 1203- 1214.
- Kent, R. (1953) *Old Persian*. American Oriental Society.

دکتر آرزو نجفیان (دانشیار زبانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، نویسنده مسئول)<sup>۱</sup>

دکتر بلقیس روشن (دانشیار زبانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)<sup>۲</sup>

زهرا قیراطی (کارشناس ارشد زبانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)<sup>۳</sup>

## صرف کاربردشناختی پسوندهای نسبت در زبان فارسی

### چکیده

پسوندهای نسبت ساز در زبان فارسی «ی، ین، ینه، گان، گانه، انه، ئیه/یه» هستند. شواهد زبانی نشان می‌دهد که با اتصال این پسوندها به واژه، غیر از مفاهیم هسته‌ای «منسوب به» و «مربوط به» در بعضی از کلمات مفاهیم حاشیه‌ای از قبیل دارندگی، شباهت، امکان، الزام، منشأ، جهت، غایت، مرتبه، شیوه، محدوده، کمیت، واسطه و ... نیز برداشت می‌شود که درواقع این مفاهیم ثانویه به حوزه کاربردشناسی مرتبط می‌شود. چگونگی ارتباط میان این مفاهیم هسته‌ای و کاربردشناختی به حوزه علم صرف کاربردشناختی برمی‌گردد که نقش‌های کاربردشناختی واژه را طی مراحل ساخت‌واژه و در ارتباط با دیگر واژه‌های زبان به تصویر می‌کشد. هدف پژوهش حاضر، بررسی صرفی-کاربردشناختی پسوندهای اشتقاقی نسبت در زبان فارسی از منظر مدل شعاعی ژورافسکی (۱۹۹۶) است. نتایج نشان می‌دهد که برخی مفاهیم کاربردشناختی این پسوندها با حوزه‌های معنایی دیگر پسوندهای اشتقاقی زبان نظیر تصغیر، شباهت و اتصاف و دارندگی همپوشانی دارد. این اشتراکات نشانگر وجود اتصالات شبکه‌ای بین مفاهیم مختلف زبانی هست که به صورت مستمر و در طول تاریخ زبان باهم در تعامل‌اند. گره‌های ارتباطی میان شبکه معنایی واژگان زبان آن‌قدر درهم‌تنیده است که گاه برجسته شدن یکی از این رابطه‌ها سبب برجسته شدن هم‌زمان چند شاخه ارتباطی دیگر می‌گردد و معانی متعددی را هم‌زمان به ذهن متبادر می‌نماید.

**کلیدواژه‌ها:** صرف کاربردشناختی، پسوند اشتقاقی نسبت، رویکرد شناختی، مدل شعاعی ژورافسکی.

## ۱. مقدمه

معناشناسان شناختی بر این باورند که تمایز قاطعی بین دانش کاربردشناختی و دانش معناشناسی وجود ندارد و دانش مربوط به معنای واژه و دانش کاربرد آن هر دو نوعی از دانش معناشناسی محسوب می‌شوند. به همین دلیل، دامنه گسترده‌ای از پدیده‌های زبانی و غیرزبانی را مورد مطالعه قرار می‌دهند و دانش معناشناختی و کاربردشناختی را بر روی یک پیوستار و در امتداد یکدیگر در نظر می‌گیرند. آنان بر این باورند که در ذهن ما تنها طرح‌واره‌ای از معنای واژه‌ها وجود دارد و معنای قطعی یک واژه را بافت آن واژه تعیین می‌کند (روشن و اردبیلی ۱۳۹۱: ۷۱-۷۲).

در پرتو مبانی نظری معناشناسی شناختی زیر حوزه‌های متعدد علم زبان‌شناسی رنگی دیگر گرفتند که از آن میان می‌توان به حوزه **صرف کاربردشناختی**<sup>۱</sup> اشاره کرد. این حوزه از زبان‌شناسی، نقش‌های کاربردشناختی واژه را طی مراحل ساخت‌واژی به تصویر می‌کشد و شرایط کاربردشناسی حاکم بر قواعد صرفی را بررسی می‌کند.

یکی از مفاهیم پایه در حوزه معناشناسی شناختی و به تبع آن در حوزه صرف کاربردشناختی، **مقوله‌بندی**<sup>۲</sup> است که همان توانایی بشر در تشخیص چیزها به عنوان اعضای یک گروه است. در این رویکرد مقوله‌بندی فرایندی همه‌یاهیچ نیست، بلکه اغلب قضاوت‌ها در مورد مقوله‌بندی یک شیء با توجه به مفهوم «پیش‌نمونه»<sup>۳</sup> انجام می‌شود. لیکاف (۱۹۸۷) در **نظریه الگوهای شناختی آرمانی شده**<sup>۴</sup> ادعا کرده است که لغات نشان‌دهنده **مقولات شعاعی**<sup>۵</sup> هستند. مقوله شعاعی مقوله‌ای مفهومی است که دامنه مفاهیم وابسته با توجه به مفهوم پیش‌نمونه و مرکزی در آن سازمان یافته‌اند.

ژورافسکی (۱۹۹۶) با الگو قرار دادن مدل مقوله شعاعی لیکاف و در دل شاخه صرف کاربرد شناختی، با مطالعه رده شناختی مفهوم «تصغیر» در زبان‌های مختلف بسط و ارتباط معنایی را، توجیه مناسبی برای تعدد مشخصه‌های کاربردشناختی دانست و به این نتیجه رسید که معانی متعدد

1 morphopragmatics

2 categorization

3 prototype

4 idealized Cognitive Model(ICM)

5 radial Categories

وندهای کوچک‌ساز گسترش‌هایی از مفاهیم مرکزی کودک / کوچک / جنس مؤنث‌اند که با سازوکارهای مختلف تغییر معنایی نظیر استعاره<sup>۱</sup>، استتاج<sup>۲</sup>، تعمیم<sup>۳</sup> و انتزاع لامدا<sup>۴</sup> به معانی هسته‌ای (کودک / کوچک / جنس مؤنث) مربوط می‌شوند.

مطالعات معناشناسی شناختی نشان می‌دهد که گرایش‌هایی جهانی در تغییر معنا از سمت عینیت به سمت انتزاعی شدن وجود دارد. ژورافسکی معتقد است که مدل شعاعی معناشناسی تصغیرش با گرایش‌های «یک سویگی»<sup>۵</sup> سازگاری دارد. براین اساس معانی تصغیر در یک‌زبان خاص در طول تاریخ زبان، از مفاهیم مرکزی به‌سوی مفاهیم حاشیه‌ای مقوله گسترش می‌یابند (سویتسر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸).

از آنجاکه مبنای نظری موردنظر ژورافسکی زبان‌شناسی شناختی است و در این چارچوب معنا و کاربرد همانند دوروی سکه واحد زبانی (در اینجا واژه) محسوب می‌شوند و نمی‌توان آنها را از هم جدا کرد و از آنجاکه برخی از مقولات مفهومی-زبانی در زبان‌های دنیا مشترک‌اند، پژوهش حاضر با تمرکز بر روی یکی از فرایندهای صرفی مهم در زبان فارسی، یعنی فرایند اشتقاق پسوندهای نسبت، در بافت‌های مختلف، در پی آن است که به چگونگی تجلی کاربردشناسی در حوزه صرف اشتقاقی زبان فارسی و ارتباط تنگاتنگ و تفکیک‌ناپذیر این دو پردازد تا دریابد که چگونه می‌توان بر مبنای نظری مفروض ساختار صرفی-کاربردشناختی این واحدهای زبانی را به تصویر کشید.

شایان‌ذکر است که ما در این پژوهش با الهام از اشنایدر<sup>۷</sup> (۲۰۰۳) که چند فرض اولیه درباره مقوله تصغیر داشت، درباره مقوله نسبت نیز چند فرض اولیه در نظر خواهیم گرفت:

فرض اول: نسبت مقوله‌ای صرفاً زبانی- ساخت واژی و مخصوص یک‌زبان نیست بلکه یک مقوله مفهومی است که در ذهن ابناء بشر وجود دارد و هر زبانی برای بیان آن راه‌های متفاوتی دارد.

1 metaphor

2 inference

3 generalization

4 lambda- abstraction

5 unidirectionality

6 E.Sweetser

7 K.Schneide

فرض دوم: برای درک بهتر ماهیت نسبت باید جنبه‌های صوری و نقشی و تعامل بین عناصر نسبت ساز را در زبان در نظر گرفت.

فرض سوم: مفهوم نسبت را باید در بافت و به صورت تجربی بررسی کرد. بنابراین مقوله نسبت علاوه بر صرف با کاربردشناسی نیز در ارتباط است.

از آنجاکه برخی از مقولات مفهومی-زبانی در زبان‌های دنیا مشترک‌اند، پژوهش حاضر با تمرکز بر یکی از فرایندهای صرفی مهم در زبان فارسی، یعنی فرایند اشتقاق پسوندهای نسبت، در پی آن است که به چگونگی تجلی کاربردشناسی در حوزه صرف اشتقاقی زبان فارسی و ارتباط تنگاتنگ و تفکیک‌ناپذیر این دو بپردازد تا دریابد که چگونه می‌توان بر مبنای نظری مفروض ساختار صرفی-کاربردشناختی این واحدهای زبانی را به تصویر کشید.

## ۲- پیشینه پژوهش و مبانی نظری

پژوهش‌های انجام شده در حوزه صرف کاربردشناختی در زبان‌های دیگر نسبتاً قابل توجه است که از آن میان می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: درسلر و مرلین بارباریس<sup>۱</sup> (۱۹۹۴)، کلائوس لالو<sup>۲</sup> (۲۰۰۱)، ویکتور موئسز پریه تو<sup>۳</sup> ۲۰۰۵، فرانس کیفر<sup>۴</sup> ۱۹۹۸، آپاچ<sup>۵</sup> و آمفو<sup>۶</sup> ۲۰۱۱ و جرج می بور<sup>۷</sup> ۲۰۱۲؛ اما در زبان فارسی این موضوع کمتر مورد توجه محققان و زبان‌شناسان ایرانی واقع شده است. از معدود پژوهش‌های مرتبط با پژوهش حاضر می‌توان از صلواتی و هدایتی (۱۳۹۱) و مقدم‌کیا و شفیعی (۱۳۹۲) نام برد.

## ۲-۱- مبانی نظری: نمودار شعاعی پیشنهادی ژورافسکی

در سنت مطالعات معناشناسی چندمعنایی<sup>۷</sup> را مرکز تغییرات معنایی در نظر گرفته‌اند. لیکاف (۱۹۸۷) معتقد است که کلمه‌ها معمولاً دارای بیش از یک معنا هستند و وقتی این معانی باهم در

1 Dressler & Meelini Barbaresi

2 Klaus Laalo

3 Victor Moise Prieto

4 Clement K.I Appah

5 Nana Aba Appiah Amfo

6 J. Meibauer

7 polysemy

ارتباط قرار می‌گیرند، به آن چندمعنایی گفته می‌شود. بر این اساس چندمعنایی به دلیل اتصال کلمات به شبکه‌ای از مفاهیم واژگانی به وجود می‌آید که یک مفهوم پیش نمونه و مرکزی وجود دارد که باعث ارتباط آن‌ها به یکدیگر می‌شود.

ژورافسکی یک طرح جهانی واحد را به نام «مقوله شعاعی» برای تصغیر ارائه داد. وی مفهوم هسته‌ای تصغیر را در واژگان، مفهوم «کودک» و «کوچک» می‌داند. ویژگی «کودک» به عنوان مشخصه مرکزی تصغیر بیان می‌شود که مفاهیم و معانی کاربردی، استعاری و ارجاعی دیگر از آن گرفته می‌شوند. ژورافسکی با ارائه مدل جهانی شعاعی خود، معانی هم‌زمانی و در زمانی تصغیر را توسط نمودار شعاعی به تصویر کشیده است. وی نمودار شعاعی را در دو حوزه معناشناسی و کاربردشناسی به طور مجزا نشان داد که هر کدام بیانگر کارکردهای مختلف تصغیر هستند. از دستاوردهای اصلی مقوله شعاعی، فراهم نمودن سازوکارهای متعدد برای ارتباط معانی مختلف یک تکواژ با چندین معنا است (ژورافسکی ۱۹۹۶: ۵۳۳).

به لحاظ هم‌زمانی، این مدل، معانی مختلف و متناقض تصغیر را توضیح می‌دهد. در حالی که به لحاظ در زمانی، مقوله شعاعی به صورت باستان‌شناسی معنایی عمل می‌کند و بیان‌کننده سازوکارهای‌های تغییر معنا است که در سنت زبان‌شناسی (از ارسطو گرفته تا بلومفیلد ۱۹۳۵ و معناشناسان متأخری چون هین و همکاران ۱۹۹۱) از آن‌ها با عنوان استعاره، استلزام قراردادی شده<sup>۱</sup> و تعمیم یاد شده است و ژورافسکی ساز و کار جدیدی را به نام، انتزاع لامدا به آن‌ها می‌افزاید که برای پیش‌بینی مفهوم تصغیر به کار می‌رود (ژورافسکی، ۱۹۹۶: ۵۳۳). ژورافسکی مدعی شده است که معانی تصغیر در یک‌زبان خاص به لحاظ در زمانی از مفاهیم مرکزی به سوی مفاهیم حاشیه‌ای مقوله گسترش می‌یابد (سویتر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸).

### ۳- روش پژوهش

روش تحقیق حاضر توصیفی-تحلیلی و روش گردآوری اطلاعات بخشی کتابخانه‌ای و بخشی میدانی است. داده‌های پژوهش حاضر از زبان فارسی نوشتاری و گفتاری (گونه محاوره‌ای) به طرق

1 Conventionalized implicature

2 E.Sweetser

مختلف گردآوری شده است. در ابتدا از چند فرهنگ لغت زبان فارسی همچون فرهنگ پسوند در زبان فارسی رواقی (۱۳۸۸)، فرهنگ پیشوندها و پسوندهای زبان فارسی فرشیدورد (۱۳۸۶)، فرهنگ فارسی زانسو کشانی (۱۳۷۲) و اشتقاق پسوندی در زبان فارسی امروز کشانی (۱۳۷۱)، برای فیش‌برداری از کلمات مشتق پسوندی (پسوندهای نسبت) استفاده شده است. جهت تهیه پسوندهایی که کاربردشان در زبان روزمره و محاوره است، گفتار روزمره افراد در بافت و موقعیت‌های متفاوت مدنظر قرار گرفت. برای نام‌گذاری کاربردهای متفاوت پسوندها از کتاب الگوهای صرف در زبان فارسی (سامعی و تفسیری ۱۳۹۳) استفاده شده و در مواردی نیز با در نظر گرفتن پژوهش‌های پیشین نوآوری‌هایی شده است.

#### ۴- تجزیه و تحلیل داده‌ها

در بخش مبانی نظری از چندمعنایی و جایگاه آن در میان معنا شنا سان به‌ویژه معنا شنا سان شناختی چون لیکاف سخن گفتیم. از سوی دیگر می‌دانیم که واحد مورد مطالعه در زبان‌شناسی شناختی ساخت است (از تکواژ گرفته تا واژه، اصطلاح و قالب‌های گروهی). در اکثر زبان‌ها پسوندها به‌عنوان یک ساخت زبانی در سطح کاربردشناسی دارای چندین معنا هستند که به همین دلیل بر این نوع پسوندها برچسب «چندکاربردی»<sup>۱</sup> زده می‌شود (پریه‌تو، ۲۰۰۵: ۶۷). به‌عنوان مثال در فارسی برای پسوند «ی»، عموم صاحب‌نظران سخن فارسی مفاهیم کاربردی متفاوتی مانند ابتلا (ایدزی)، لیاقت (دیدنی)، تعلق (آریایی)، جنس (چوبی) را برشمرده‌اند. در ادامه مقاله به مفاهیم اصلی و معانی کاربردشناختی پسوندهای نسبت می‌پردازیم.

#### ۴-۱- پسوندهای اشتقاقی نسبت در فارسی امروز

"نسبت" مفهومی جهانی است و در زبان‌های مختلف به شیوه‌های مختلف بازنمایی می‌گردد. پژوهش‌های انجام شده بیانگر آن‌اند که پسوندهای «ی، ین، ینه، گان، گانه، انه، ئیه/یه» در گونه نوشتاری و گفتاری این زبان نسبت ساز هستند. شایان ذکر است که در گونه گفتاری (محاوره‌ای) زبان فارسی پسوندهای «-کی» و «-و» نیز همین نقش را دارند (کلباسی ۱۳۹۱: ۱۱۱؛ صادقی ۱۳۵۴: ۲۵۳-۲۴۷). مفهوم هسته‌ای این پسوندها، «نسبت، دارندگی» است؛ معمولاً سازنده صفت نسبی هستند و به پایه‌های

1 polypragmy

مختلفی از قبیل، اسم (مکان، زمان، چیز، کمیت)، صفت، عدد، فعل گونه، متصل می‌شوند (صادقی ۱۳۷۲: ش. ۱۰).

صفاتی که با این پسوندها ساخته می‌شوند نوعی ارتباط و وابستگی را با مو صوف خود نشان می‌دهند. نوع این ارتباط در بیشتر موارد از بافت کلام روشن می‌شود، زیرا غالب این صفات بالقوه دارای چندین معنی هستند و تنها بافت است که یکی از آن معانی را بالفعل می‌سازد. به‌عنوان مثال کلمه «خاکی» دارای چندین معنی بدین شرح است.

آلوده به خاک ← لباس خاکیه.

فروتن و بی‌تکبر همانند خاک ← علی خیلی خاکیه.

از جنس خاک ← این جاده هنوز خاکیه (اسفالت نشده).

به رنگ خاک ← رنگ لباسش خاکیه.

ابزاری برای حمل خاک ← این کامیون خاکیه.

یکی از زایاترین پسوندهای نسبت، **پسوند «(گ)ی»** است که طیف گسترده‌ای از معانی کاربردشناختی را دربردارد: گرمی، شیری، هفتگی، خستگی، خانگی.

**پسوند «ین»:** برای بیان نسبت، جنسیت، اعداد ترتیبی و نام خانوادگی کاربرد دارد و بسیار زایاست. **پسوند «انه»:** پسوندی است که نسبت را می‌رساند مانند "مردانه"، "زنانه" و در صورت اضافه شدن به ریشه فعل، اسم آلت می‌سازد مانند "تازیانه". در «دستور زبان فارسی پنج استادی» (۱۳۶۳: ص ۱۳۲) پسوند «انه» را ازجمله پسوندهای لیاقت و شباهت برشمرده است.

**پسوند «چی»:** این پسوند از ترکی گرفته شده و در فارسی بارور شده و در صورت الحاق به اسم، تصدی و اشتغال و مبالغه در کاری را می‌رساند، منتهی معنای نسبت در آن غلبه یافته است: پستی - پستیچی (صادقی ۱۳۷۲ و ۱۳۷۰).

**پسوند «ه»:** این پسوند یکی از فعال‌ترین پسوندهای زبان فارسی است که به پایه‌های مختلفی ملحق می‌شود. کلباسی (۱۳۹۱) و انوری و احمدی گیوی (۱۳۷۰) از این پسوند با عنوان پسوند تصغیر و تحقیر یاد می‌کنند. برخی از دستور نویسان، آن را علامت معرفه تلقی می‌کنند: «پسره» یعنی پسر معلوم و

مورد گفتگو. واضح است در برخی از مشتقات «ه» علامت نسبت است مانند بهاره، پاییزه و در برخی از مشتقات دیگر اسم آلت‌ساز می‌سازد: تابه، رنده، ماله (شعار و حاکمی، ۱۳۴۸: ۲۲).

**پسونند «اکی»:** پسونند «اکی» را کلباسی (۱۳۹۱: ۱۱۱)، در واژه‌های پولکی، خرکی، زورکی، مفتکی، سیخکی، کجکی، زرتکی، پیشکی، دروغکی، راستکی، دزدکی، یواشکی دارای معنی نسبت می‌داند.

**پسونند «و»:** صادقی (۱۳۵۴) تکواژ «و» را پسونند نسبت زبان گفتار محسوب می‌کند که رنگ و لعاب عاطفی و عامیانه دارد. وی بر این عقیده است که معنی اتصاف و دارندگی یکی از معانی متعدد نسبت است که این معنا بر سایر معانی غلبه یافته و در بیشتر ترکیبات ظاهر شده است. البته این اتصاف و دارندگی به همراه بار منفی، مبالغه و کثرت را می‌رساند مانند سییلو، شپشو، ریغو، بوگندو، فس فسو، هاف هافو، جیج جیغو، جیر جیرو، نق نقو، عرعو، غمیزو، غرغو، قدقدو، دماغو.

**پسونند «ئی/یه»:** این پسونند که اصلاً از عربی گرفته شده در فارسی کاربرد خاصی پیدا می‌کند. نخست برای ساخت اسامی اماکن مانند: روسیه، ترکیه، زعفرانیه و دیگر آنکه به اسم‌های خاص می‌چسبد و نسبت را می‌رساند و درعین حال دلالت بر جمع و گروه نیز دارد مانند: قاجاریه، زندیه، حروفیه و غیره. این وند به اسم نیز می‌چسبد و صفت یا اسم منسوب می‌سازد: خیریه، نقلیه، فعلیه، نظمیه، مالیه، دفاعیه و غیره.

#### ۴-۲- بررسی تاریخی مفاهیم پسوندهای اشتقاقی نسبت

بر اساس مبنای نظری پژوهش، فرض ما بر این است که تاریخ زبان تعیین‌کننده مفاهیم هسته‌ای ساخت‌های زبانی است. بر این اساس لازم است به بررسی تاریخی پسوندهای نسبت نیز بپردازیم.

پسونند *aina* در دوره باستان به اسم‌هایی که بر مواد دلالت می‌کردند ملحق می‌شده و از آن‌ها صفت نسبی می‌ساخته است. این پسونند به صورت *ēn* به ایرانی میانه غربی رسیده که برای ساختن صفت نسبی از اسم ذات، صفت از اسم معنی و صفت فاعلی از صفت تفضیلی به کار می‌رفته است. پسونند *ēn* میانه غربی به صورت «ین» به فارسی دری رسیده است که برای ساختن صفت نسبی از اسم ذات (آهنین، چوبین، زرین)، برای ساختن صفت از اسم معنی (غمین، خشمین) و برای ساختن صفت فاعلی از صفت تفضیلی (بهین) کاربرد دارد (ابوالقاسمی، ۱۳۷۵: ۳۰۲، ۳۱۷، ۳۳۵).

پسوندها *ēnag* فارسی میانه، صورت دیگر *ēn* در فارسی دری، به صورت «ینه» درآمده است و برای ساختن صفت نسبی از اسم ذات (زربینه، سفالینه، پشمینه) و برای ساختن اسم نسبت از صفت تفضیلی سماعی (پیشینه، پیشینه، بهینه) کاربرد دارد (همان: ۳۳۶).

ابوالقاسمی (ص ۳۳۸) می‌گوید که پسوند *i* ایرانی باستان که برای ساختن صفت نسبی به کار می‌رفته به ایرانی میانه غربی نرسیده ولی از ترکیب آن با *ka* پسوند *ig* در دوره میانه به وجود آمد که برای ساختن صفت نسبی به کار می‌رفته است. سپس این پسوند (*ig*) به صورت «ی» به فارسی دری رسیده است که برای ساختن صفت نسبی به کار می‌رود: آبی، شیرازی. از پیوستن «ی» به مصدر صفتی به وجود می‌آید که به آن صفت لیاقت می‌گویند: گفتنی (لایق گفتن)، دیدنی (لایق دیدن) (همان: ۳۳۶، ۳۰۳).

در فارسی باستان از ترکیب دو پسوند *ak + ān* به دوره ایرانی میانه غربی *gān* و به فارسی دری به صورت «گان» رسیده است. این پسوند برای ساختن صفت نسبی از اسم به کار می‌رود: بازرگان، دهگان. پسوند *ānag* دوره میانه برای ساختن صفت از اسم به کار می‌رفته است و این پسوند به صورت «انه» به فارسی دری رسیده است که برای ساختن صفت از اسم به کار می‌رود: دیوانه، زنانه. پسوند *ānīg* پهلوی اشکانی ترفانی به فارسی دری نرسیده است. این پسوند وارد زبان عربی شده و در آن زبان برای ساخت اسم منسوب به کار می‌رود، اسم‌های منسوب عربی که با «انی» ساخته شده‌اند به فارسی وارد گردیده‌اند: جسمانی، روحانی (همان، ۳۲۱ و ۳۳۸).

در فارسی باستان پسوندهای *ka + āna + k* باهم ترکیب می‌شده‌اند که به دوره ایرانی میانه غربی به صورت پسوند *gānag* و به فارسی دری به صورت «گانه» رسیده است. این پسوند برای ساختن صفت از عدد به کار می‌رود: یگانه، دوگانه، پنج‌گانه (ابوالقاسمی، ۱۳۷۵: ۳۳۸).

«کی» برای ساختن صفت و قید به کار می‌رود و پسوند جدیدی است که ظاهراً از ترکیب پسوند «ک» تصغیر و «ی» نسبت به وجود آمده است: صفت (جگرکی)، قید (زورکی، خرکی) (همان: ۳۴۲) که کاربرد آن بیشتر در گونه محاوره‌ای زبان است.

بررسی تاریخ وندهای نسبت نشان داد که مفهوم اولیه و اصلی این وندها «نسبت» بوده و معانی‌ای چون «مربوط به» و «منسوب به» از آن مستفاد می‌شود؛ اما در فارسی امروز، وندها علاوه بر این مفهوم

پایه، مفاهیم کاربردشناختی متنوع دیگری نیز دارند که در طول زمان و بر اساس نیاز زبان‌وران، با سازوکارهای مختلفی، از مفاهیم مشتق شده‌اند. در ادامه به بیان هر یک از این کاربردها پرداخته می‌شود.

#### ۳-۴- کاربردهای پسوندهای اشتقاقی «نسبت» در فارسی

سه مفهوم هسته‌ای نسبت عبارت‌اند از «شباهت، اتصاف و دارندگی و نسبت» که مفاهیم کاربردشناختی مانند تعلق، امکان، الزام، منشأ، جهت، غایت، مرتبه، شیوه، کمیت، واسطه، تحیب، پوشش، وابستگی، مفعول، تعلق، ابتلا، شغل، آغستگی و لیاقت از آن‌ها منتزع می‌شود.

#### ۴-۳-۱- کاربرد «شباهت» پسوندهای نسبت فارسی

استنتاج فرایند تغییر معنی است که در آن یک تکواژ معنی جدیدی کسب می‌کند و این معنا وامدار معنای قبلی خود است (ژورافسکی، ۱۹۹۶: ۵۵۱). پسوندهای نسبت ساز با استفاده از همین سازوکار، مفهوم «شباهت» را از مفهوم پایه و اولیهٔ خود، یعنی «مربوط به» بسط داده‌اند و از همان طریق معنای کاربردشناختی متعددی چون شباهت در شکل (مثلثی، حلزونی)، رنگ (عنابی، نارنجی)، جنس (آهنین، زرین، پشمین، چرمی) یا شایستگی (شاهانه، سلطنتی) را با ساخت صفت بیان می‌کنند.

این پسوندها به اسم ملحق می‌شوند و اسم‌هایی می‌سازند که بر اشیایی دلالت می‌کنند که به پایه شباهت دارند: انباری، عدسی، مغزی، توری. پسوند «ی» در الحاق به بعضی مصدرهای فارسی و اسم مصدرهای عربی، متضمن معنی شایستگی و لیاقت مو صوف برای عمل پایه است؛ مانند خوردنی، دیدنی، تماشایی.

#### ۴-۳-۲- کاربرد «دارندگی» پسوندهای نسبت فارسی

در زبان فارسی، مفهوم «اتصاف و دارندگی» به‌طور معمول با استفاده از پسوندهای «-ناک» (غمناک)، «-گین» (اندوهگین)، «-بار» (شرربار)، «-ور» (هنرور)، «-وار» (عیالوار)، «-مند» (دردمند) و «-و» (سییلو، در گونه محاوره‌ای)، بیان می‌شود اما پسوندهای نسبت نیز در ادوار متأخر زبان فارسی با یکی دیگر از سازوکارهای تغییر معنا، یعنی «تعمیم» مفهوم اتصاف و دارندگی می‌یابند. تعمیم یکی دیگر از فرایندهای تغییر معناست که در آن یک صورت زبانی برخی ویژگی‌های معنایی خود را از دست می‌دهد و مفهوم انتزاعی کسب می‌کند که از تأثیر مفهوم قبلی کاسته و در طیف گسترده‌ای از بافت‌ها به کار گرفته می‌شود (ژورافسکی ۱۹۹۶: ۵۵۳).

معانی کاربرد شناختی پسوندهای نسبت که با سازوکارهای مختلف از مفهوم درجه دوم «دارندگی» منتزع شده‌اند، عبارت‌اند از:

«ابتلا»: نسبت دادن بیماری و داشتن عارضه‌ای برای شخصی از طریق فرایند استنتاج به هسته معنایی «دارندگی» پیوند می‌خورد: حصبه‌ای، تراخمی، وسواسی، میگرنی.

«پوشش»: نسبت دادن و یا داشتن پوششی، به شخص خاصی از طریق فرایند استنتاج به هسته معنایی «دارندگی» مربوط می‌شود: کلاهی، چادری، کرواتی.

«آغشتگی»: نسبت دادن آلودگی یا آغشته شدن به ماده‌ای از طریق فرایند تعمیم به هسته معنایی «دارندگی» مربوط می‌شود. داشتن آلودگی سطحی با اضافه کردن پسوند نسبت «ی» به اسم مایعات گوناگون (به‌استثنای آب)، به اسم پودر، خمیر یا هر ماده‌ای که بتواند لک یا اثر کثیف کننده‌ای روی چیزی باقی بگذارد متصل می‌شود و صفت‌هایی می‌سازد که گویای کثیف شدن چیزی به وسیله ماده مذکور در ریشه می‌باشند (کشانی، ۱۳۷۱: ۱۵)؛ مانند خاکی، خونی، روغنی، جوهری، نفتی، ماتیکی، آردی، زهراگین، چرکین، رنگین.

«تعلق»: نسبت دادن یا داشتن تعلق از طریق فرایند استنتاج به هسته معنایی «دارندگی» مربوط می‌شود. در مرتبه پایین‌تر نیز بازم با سازوکار استنتاج، کاربردهای متعددی به مفهوم «تعلق» پیوند می‌خورند که عبارت‌اند از: زمان (هجری)، مکان (ایرانی)، زبان (انگلیسی)، مسلک (اسلامی)، ملیت / قومیت (آلمانی/آریایی)، تخصیص (ورزشی)، مجموعه (قاجاریه).

"وابستگی": (پسوند اعتیاد): داشتن ویژگی که شخص به صورت نسبتاً دائمی بدان وابسته است از طریق فرایند استنتاج به هسته معنایی دارندگی مربوط می‌شود. پسوند وابستگی موصوف را به صورت اعتیاد و علاقه شدید، عادت و غیره نشان می‌دهد: مانند تریاکی، منقلی، هروئینی، گرتی، سیگاری، دودی، الکلی، ددری، دعوایی.

«اشتغال»: مفهوم شغل و پیشه‌ای دائمی از طریق فرایند تعمیم به هسته معنایی «دارندگی» مربوط می‌شود: نفتی، یخی، لبویی.

«فاعلیت»: مفهوم فاعلیت از طریق فرایند تعمیم به هسته معنایی «دارندگی» مربوط می‌شود: انقلابی، پروازی، تهاجمی، جنگی، گشتی، ملاقاتی. کاربرد «فاعل» نیز به‌نوبه خود با سازوکار تعمیم به دو کاربرد دیگر یعنی «الزام (رفتنی) و امکان (شکستنی)» پیوند می‌خورد. لازم به ذکر است به علت چندمعنایی بودن بسیاری از این واژه‌ها، تنها بافت است که معنای این واژه‌ها را از واژه‌های یکسان در بافت متفاوت تمیز می‌دهد.

«مناسبت»: برای بیان مناسبت‌ها از پسوند «گان» استفاده می‌شود مانند مهرگان، مردادگان. گاهی نیز پسوند «ان» برای مناسبات به کار می‌رود که البته این مشتقات مفهوم مصدری دارند مانند حنابندان، بله‌بران، شیرینی‌خوران، عقدکنان، برگ‌ریزان، پاییزان، گوسفندکشان، کلوخ‌اندازان، آتش‌سوزان. این مفهوم مستقیماً از مفهوم مرکزی نسبت با سازوکار استنتاج مشتق می‌شود.

«محدوده»: قرار داشتن در محدوده مکانی و زمانی معینی از طریق فرایند استنتاج به هسته معنایی «دارندگی» مربوط می‌شود: ابتدایی، اجتماعی، تشکیلاتی، آبرفتی.

«مفعول»: نسبت دادن کاری انجام گرفته به کسی یا چیزی از طریق فرایند استنتاج به هسته معنایی «دارندگی» مربوط می‌شود: اختراعی، اخراجی، ارسالی، اشغالی، تعویضی، محضری.

«شیوه»: نسبت دادن نحوه وقوع انجام کاری از طریق فرایند استنتاج به هسته معنایی «دارندگی» مربوط می‌شود: چپکی، دروغکی، کجکی، کشکی، هولکی، پیمانی، شیفتی. مفهوم کاربردی «شیوه» به‌نوبه خود با فرایند تعمیم با دو کاربرد زیر مقوله‌ای دیگر یعنی «سرعت» (یواشی، زودی) و «سبب» (اشتباهی، تصادفی) پیوند می‌خورد.

«مرتبه»: داشتن مقام یا مرتبه از طریق فرایند استنتاج به هسته معنایی «دارندگی» مربوط می‌شود: دهگان، صدگان، یگان، آخری، اولی، دومی.

«غایت/هدف»: داشتن غایت یا هدف از طریق فرایند استنتاج به هسته معنایی «دارندگی» مربوط می‌شود: صادراتی، شکاری، جنگی و ورزشی.

«منشأ»: نسبت دادن منشأ و داشتن سرچشمه‌ای برای شخصی یا چیزی از طریق فرایند استنتاج به هسته معنایی «دارندگی»: آسمانی، ارثی، بومی، خارجی، گیاهی، لبنی.

«جهت»: نسبت دادن ویژگی به چیزی یا شخصی که جهت و سمت (زمانی/مکانی) معینی دارد، از طریق فرایند استنتاج به هسته معنایی «دارندگی»: پسکی، پیشکی، عقبکی، دم غروبی، سرشبی، سرصبحی.

۴-۳- کاربرد «کمیت»، «تحیب» و «واسطه»:

معنای کاربردشناختی «کمیت» با سازوکار استعاره مستقیماً از هسته معنایی «نسبت» منتزع می‌شود؛ مانند تمامی، جملگی، ساعتی، سطلی، فله‌ای، دوتایی، دونفری، دویست‌لیتری، ده‌تایی، ده‌متری، پنج‌تومنی.

به تبعیت از ژورافسکی (۱۹۹۶: ۵۴۷)، برای توصیف این مفهوم، می‌توان استعاره «اندازه، مرکزیت مقوله است» را مطرح کرد و آن را با مرکزیت و اهمیت مقوله «نسبت» مرتبط دانست. اعضای مرکزی یا هسته‌ای مقوله با اندازه بزرگ پیوند دارند و اعضای حاشیه‌ای و کم‌اهمیت با اندازه کوچک در ارتباط‌اند.

کاربرد «تحیب» با سازوکار استعاره از مفهوم هسته‌ای «نسبت» منتزع شده است. به تبعیت از ژورافسکی (۱۹۹۶: ۵۴۷)، برای توصیف این مفهوم، می‌توان استعاره «گروه‌ها خانواده‌اند و با یکدیگر نسبت دارند» را طرح کرد و آن را بسط معنایی هسته‌ای «نسبت» دانست که بر اساس آن عضویت در گروه، شبیه عضویت در خانواده است. عضو گروه به‌مثابه یک کودک در خانواده محبوب است (همان: ۵۴۷-۵۴۸).

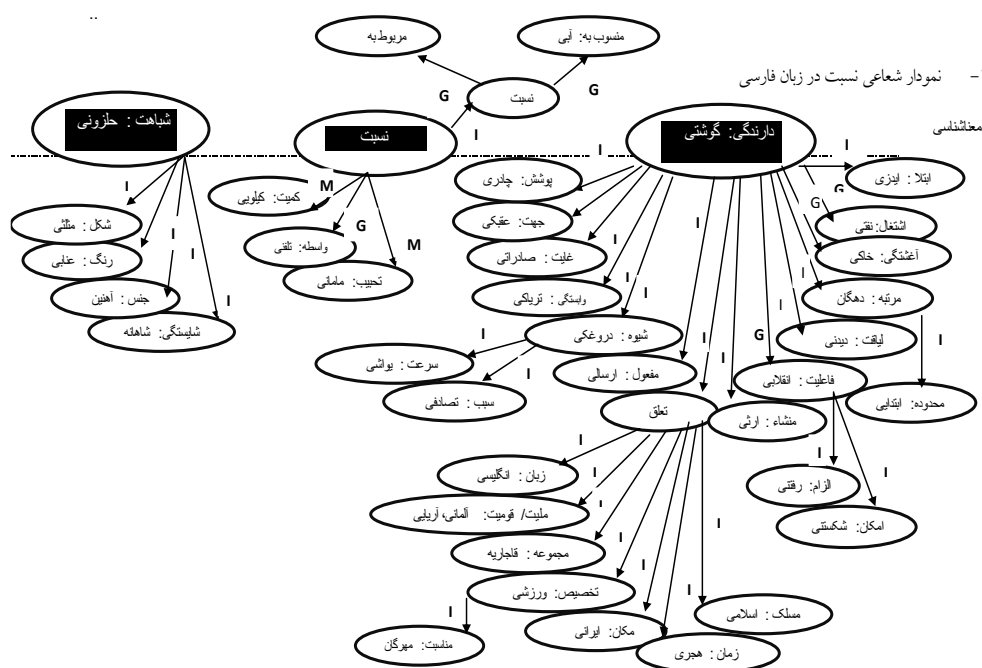
این وندها با مخفف کردن اسامی و القاب افراد باعث کم شدن فاصله اجتماعی می‌شود و حس نزدیکی و صمیمیت را القا می‌کند: فری، شم‌سی، ا‌سی، ابی (در این واژه‌ها ابتدا فرایند کوتاه سازی و سپس فرایند وندافزایی «-ی» صورت پذیرفته است). گاه برای اعضای نزدیک خانواده به کار می‌رود مامانی (مامان من)، بابایی (بابای من)، داداشی (داداش من)، حیوانی، خانمی، داداشی، طفلی، ابی، ا‌سی، افی، (آغاز این ترکیبات اسم کوچک افراد است که کوتاه می‌شوند).

کاربرد «واسطه»: کاربرد واسطه‌گری، ارتباطی یا ابزاری از طریق فرایند تعمیم با مفهوم هسته‌ای «نسبت» پیوند می‌خورد: زمینی، تلفنی، اینترنتی، رادیویی، هوایی، ارزی، بلیتی، چکی، حواله‌ای.

#### ۵- نمودار مقوله شعاعی پسوندهای نسبت در زبان فارسی

مقوله شعاعی بازنمایی نموداری یک مقوله چندمعناست و متشکل از یک معنای مرکزی و اصلی از «پیش نمونه» است که با گسترش مفهومی در شبکه‌ای از گره‌ها و پیوندها بازنمایی می‌شود. گره‌ها، نمایانگر معانی و پیوندها، نشانگر گسترش‌های استعاری، انتقال در قالب طرح‌واره‌های ذهنی، انتقال به

حوزه‌های مختلف یا استنتاج است. بدین ترتیب، مقولهٔ شعاعی هنگامی که به‌عنوان یک پدیده هم‌زمانی تعبیر و تفسیر گردد روابط انگيخته (فعال) بین مفاهیم یک مقوله چندمعنا را توصیف می‌کند و هنگامی که به‌عنوان یک موضوع در زمانی مورد توجه قرار گیرد به تعمیم‌هایی دربارهٔ سازوکارهای مختلف تغییر معنا دست می‌یابد (ژورافسکی، ۱۹۹۶: ۵۴۲). با الهام از مدل ژورافسکی پژوهش حاضر نمودار (۱) را از شبکهٔ شعاعی معنی-کاربردشناختی پسوندهای نسبت در زبان فارسی، ارائه می‌کند. در این نمودار، گره‌ها معرف مفاهیم و پیوندها معرف سازوکارهای تغییر معنا است. سازوکار استنتاج با (I) استعاره با (M) و تعمیم با (G) نشان داده‌شده است که در دو حوزه معنا و کاربردشناسی به‌صورت مجزا معانی و کاربردهای مختلف نسبت را به تصویر کشانده است.



پیش‌تر گفتیم که در طول تاریخ فارسی باستان و میانه مفهوم هسته‌ای پسوندهای نسبت «مربوط به» و «منسوب به» بوده است، در نمودار (۱) این مفاهیم را به‌عنوان مفهوم هسته‌ای نسبت در نظر گرفته‌ایم. مابقی معانی و مفاهیم نسبت از این دو مفهوم اصلی نشأت می‌گیرند. در حقیقت در فارسی نو گستره معنایی این پسوندها با سازوکارهایی چون استنتاج، تعمیم و استعاره بسط یافته و مفاهیم کاربردشناختی عمده‌ای چون «شباهت و دارندگی» و کاربردهای فرعی‌تر دیگری چون «تحییب، ابتلا، آغشتگی، شیوه، واسطه، شایستگی و ...» پیدا کرده‌اند.

آنچه در روند تغییر معنایی این پسوندها به‌ویژه برخی از آن‌ها (-ی و -ین و -و) قابل توجه است این است که بسط مفهومی - معنایی این پسوندها به گونه‌ای بوده است که با مفاهیم دیگر پسوندهای زبان فارسی نظیر پسوندهای شباهت، اتصاف و دارندگی و تصغیر همپوشانی یافته است. بیش از همه سازوکار استنتاج، سپس تعمیم و در نهایت استعاره سبب فرایند بسط و تغییر معنای این پسوندها در طول تاریخ زبان شده است.

## ۶- بحث و نتیجه‌گیری

در معناشناسی شناختی، یک واژه به‌تنهایی نمایانگر مجموعه‌ای از عناصر معنایی نیست و ساختار

معنایی

ماهیتاً دایره‌المعارفی است و این دانش است که امکان درک و تفسیر تکواژها، واژه‌ها و در نهایت جمله‌ها را برای ما فراهم می‌سازد. در حقیقت مفهوم‌سازی فرایندی است که حاصل عملیات مفهومی و دانش دایره‌المعارفی است. ذهن افراد با به‌کارگیری دانش دایره‌المعارفی خود قادر است اعضای یک گروه مرتبط را تشخیص دهد و در یک مقوله جای دهد. این توانایی در سازمان‌دهی زبانی ذهن افراد نقش بسزایی دارد. کلمات به شبکه‌ای از مفاهیم واژگانی متصل هستند که معمولاً یک معنای مرکزی باعث ارتباط آن‌ها با یکدیگر می‌شود و افراد با مقوله‌بندی به سازمان‌دهی مفاهیم در شبکه دانش دایره‌المعارفی خود می‌پردازند.

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، معناشناسان‌شناختی بر این عقیده‌اند که معناها عبارت‌های ذهنی هستند و دانش زبانی بخشی از شناخت کلی بشر است و در حقیقت زبان به جهان خارج اشاره ندارد،

بلکه به مفاهیم موجود در ذهن سخنگو مربوط می‌شود؛ بنابراین به نظر می‌رسد که مجموعه‌ای از مفاهیم واژگانی ذهن بشری، زیرمجموعه‌ای از مفاهیم کلی‌تری محسوب می‌شوند. به عبارت دیگر، مفاهیم مختلف در ذهن انسان مقوله‌بندی می‌شوند. هنگامی که فرد در موقعیت خاص کلامی قرار می‌گیرد، به یکی از فایل‌های سازمان‌یافته مربوط در ذهن مراجعه می‌کند و یکی از مفاهیم مقوله‌بندی شده را گزینش و مفهوم را درک می‌نماید. اگر ادعا کنیم که قادر به تعریف کلیه مفاهیم مربوط به یک پسوند هستیم، درواقع متوجه خواهیم شد که گاهی معنای پسوندی، کلیه تنوعات همراه مفهوم واژگانی را در بر نمی‌گیرد؛ بنابراین برای درک منظور سخنگو، به دانش دائره‌المعارفی و دانش لغوی بافت‌مدار نیازمندیم. این بدان معنا است که معانی که با پسوندها همراه هستند غالباً از پیکره پیچیده و درهم‌تنیده‌ای از دانش ما استخراج می‌شوند.

یکی از دستاوردهای مهم این پژوهش این است که زبان در طول تاریخ خود، به صورت شبکه‌ای عمل می‌کند. شبکه‌ای درهم‌تنیده و پیچیده که باعث خلق معانی و کاربردهای متعددی در زبان می‌شود. گاه معنای کاربردشناختی یک پسوند نسبت، با معانی و کاربردهای دیگر پسوندهای نسبت یا حتی دیگر پسوندهای زبان فارسی نظیر پسوندهای شباهت، اتصاف و دارندگی و تصغیر همپوشانی پیدا می‌کند. کلیه پسوندهای موردبحث این پژوهش (ی، ین، ینه، انه، چی، اکی و) همگی حول یک شبکه در حال چرخش‌اند و به نحوی با یکدیگر در ارتباط‌اند. این مشترکات و ارتباطات نشانگر وجود اتصالات شبکه‌ای بین مفاهیم مختلف زبانی است که به صورت مستمر باهم در تعامل‌اند. گره‌های شبکه معنایی آن‌قدر درهم‌تنیده‌اند و از زوایای مختلفی باهم در ارتباط‌اند که گاه برجسته شدن یک واژه یا عبارت در ذهن می‌تواند هم‌زمان باعث تداعی چندین معنا شود. در مطالعات روانشناسی زبان این مسئله به اثبات رسیده است (برای مثال ر.ک به نجفیان ۱۳۸۸).

نکته قابل توجه دیگر این است که فرایند تغییر معنا در پسوندهای نسبت زبان فارسی نیز با ادعای «یک‌سویگی» مدل شعاعی لیکاف (۱۹۸۷) و ژورافسکی (۱۹۹۶) منطبق است. به این معنا که معانی پسوندهای نسبت در زبان فارسی به لحاظ در زمانی از مفاهیم مرکزی به سوی مفاهیم حاشیه‌ای مقوله گسترش می‌یابد.

## کتابنامه

- ابوالقاسمی، محسن (۱۳۷۵). دستور تاریخی زبان فارسی. چاپ اول. قم: مهر.
- انوری، حسن و احمدی گیوی، حسن (۱۳۷۰). دستور زبان فارسی. چاپ ششم. تهران: انتشارات فاطمی.
- رواقی، علی (۱۳۸۸). فرهنگ پسوند در زبان فارسی. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی چاپ اول.
- روشن، بلقیس و اردبیلی، لیلا (۱۳۹۲). مقدمه‌ای بر معناشناسی شناختی. تهران: چاووشگران نقش.
- سامعی، حسین و تق‌سیری، ملیحه (۱۳۹۳). الگوهای ساخت‌واژه در زبان فارسی. فرهنگستان زبان و ادب فارسی. تهران، نشر آثار.
- شعار، جعفر و حاکمی، اسماعیل (۱۳۴۸). گفتارهای دستوری. تهران: امیرکبیر.
- صادقی، علی‌اشرف (۱۳۷۲ - ۱۳۷۰). شیوه و امکانات واژه‌سازی در زبان فارسی معاصر. مجله نشر دانش، مجموعه مقالات.
- صادقی، علی‌اشرف (۱۳۵۴). درباره بعضی پیشوندها و پسوندهای نسبت در زبان فارسی. جشن نامه محمد پروین گنابادی تهران: طوس.
- صلواتی، مزده. هدایت، ندا (۱۳۹۱). بررسی تعامل ساخت‌واژه و کاربردشناسی در زبان فارسی. اجلاس بین‌المللی زبان.
- فرشیدورد، خسرو (۱۳۸۶). فرهنگ پیشوندها و پسوندهای زبان فارسی. چاپ تهران.
- قریب و همکاران (پنج استاد) (۱۳۶۳). دستور زبان فارسی. تهران: انتشارات کتابفروشی مرکزی.
- کشانی، خسرو (۱۳۷۱). اشتقاق پسوندی در زبان فارسی امروز. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- کشانی، خسرو (۱۳۷۲). فرهنگ فارسی زانسو. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- کلباسی، ایران (۱۳۹۱). ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز. تهران: پژوهشکده علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مقدم کیا، رضا و شفیعی، اکرم (۱۳۹۲). بررسی ساخت‌وازی و معناشناسی پسوند کوچک ساز «چه» در زبان فارسی. پژوهش زبانی، سال ۴، شماره ۲ پاییز و زمستان.
- نجفیان، آرزو (۱۳۸۸). «بررسی دسترسی واژگانی به کلمات مشتق در واژگان ذهنی گویشوران زبان فارسی». رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

Dressler W. & Merlini – Barbaresi, L (1994). Morphopragmatics: Diminutives and intensifiers in Italian, German, and other languages. In Werner (Ed), Trends in linguistics: Studies and monographs 76. New York: Mouton de Gruyter.

- Heine, B. et al(1991). Grammaticalization: A Conceptual Frame work. Chicago: University of Chicago Press.
- Jurafsky, Daniel. (1996). "Universal tendencies in the Semantics of the diminutive". Language, Source: Language, Vol. 72 No. 3, pp. 533-578.
- Kiefer, F. (1998). Morphology and Pragmatics. In A. Spencer & S. Zwicky, The handbook of morphology (pp. 272-279). Massachusetts Blackwell.
- Klaus Laalo(2001). Diminutives in Finnish Child-Diercted and Child Speech: Morphophonemic and Morphophonemic Aspects, Psychology of Language and Communication, Vol. 5, No. 2. pp.71-80.
- Lakoff , G (1987). Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago.
- Meibauer, Jorg (2014). Word-formation and Contextualism. International Review of Pragmatics, Vol. 6, pp. 103–126.
- Prieto ,Moises ,victor(2005).Spanish Evaluative Morphology :Pragmatic, Sociolinguistic , and Semantic Issue .PhD Dessertation , University of Florida.
- Sweetser, E.E (1990). From Etymology to Pragmatics. Cambridge University Press.

## نمود واژگانی افعال مرکب در گویش بیرجندی

### چکیده

نمود از ویژگی‌های ساختاری و معناشناختی فعل است که در زبان‌های مختلف به شیوه‌های متفاوت بازنمایی می‌شود و زمان دستوری را از زمان غیر دستوری متمایز می‌کند. تاکنون دسته‌بندی‌های متفاوتی از انواع نمود فعل ارائه شده است. با توجه به اهمیت مطالعه گویش‌های فارسی برای حفظ آنها و نیز دستیابی به قواعد متقن دستوری در گویش‌های مختلف فارسی‌دار این مقاله نمود واژگانی<sup>۱</sup> تداومی در افعال مرکب متناظر دارای همکرد "کردن" و "داشتن" در گویش بیرجندی بررسی شده است. داده‌های پژوهش نشان می‌دهد این افعال متناظر دارای نمودهای واژگانی متفاوتند و همکرد "داشتن" مفاهیم "نهایت ناپذیری" و "تداوم عمل" را به معنی فعل می‌افزاید. همچنین به تردید استاجی در خصوص وجود نمود مستمر در افعال مرکب دارای همکرد "داشتن" در زبان فارسی پاسخ داده شده است.

**کلیدواژه‌ها:** نمود فعل، گویش بیرجندی، نمود واژگانی، فعل لحظه‌ای، فعل تداومی.

### ۱. مقدمه

گویش بیرجندی که از گویش‌های شرق ایران است، در مقایسه با فارسی رسمی در کاربرد فعل از تنوع و گستردگی بیشتری برخوردار است و گونه‌های صرفی و صورت‌های متنوعی از کاربرد فعل در آن وجود دارد که در فارسی و در گویش‌های دیگر، شبیه آنرا نمی‌یابیم (رضایی ۱۳۵۴: ۱۰۰)، صورت‌هایی چون گذشته نقلی مستمر (می‌رفته‌ام)، گذشته بعید مستمر (می‌رفته بودم)، گذشته بعید التزامی (رفته بوده باشم)، آینده استمراری (می‌خواهم رفت)، آینده دور (رفته خواهم بود)، آینده

دور استمراری (می‌رفته خواهم بود) و آینده دورتر (رفته بوده خواهم بود). برخی از این صورت‌ها دارای دو یاسه گونه مختلف است.

صرف خاص زمان ماضی فعل متعدی به شیوه‌ای که در دوره میانه وجود داشته، نیز در این گویش دو گونه دارد. به گفته رضایی (۱۳۵۴: ۱۰۰): «در این نوع صرف فعل، فعل ماضی بی کمک ضمیرهای متصل فاعلی (شناسه‌ها) صرف می‌شود و صیغه‌های آن برای تمام کسان اعم از اول شخص و دوم شخص و سوم شخص مفرد و جمع یکسان و بدان صورتی است در فارسی در سوم شخص مفرد ظاهر می‌شود و ضمیرهای فاعلی پیش از آن قرار می‌گیرد و صیغه فعل به وسیله این ضمیرها و گاهی در جمله به وسیله فاعل مشخص می‌شود». «مانند من برد، تو برد، او برد، ما برد، شما برد، ایشان برد.» (همان: ۱۰۲)

این نوع صرف فعل که در فارسی میانه فقط در زمان ماضی افعال متعدی معمول بوده، در این گویش به زمان مضارع و ماضی فعل لازم نیز تعمیم داده شده است مانند  
من برفت، تو برفت، او برفت، ما برفت، شما برفت، ایشان برفت  
من ببرد، تو ببرد، او ببرد، ما ببرد، شما ببرد، ایشان ببرد (رضایی ۱۳۵۴: ۱۰۲).

نحوگویش بیرجندی تابع اصول جمله‌بندی زبان فارسی است و تفاوت اساسی گویش بیرجندی با فارسی رسمی در آواشناسی و صرف است (راشد محصل، ۱۳۷۹). در این مقاله نمود تداومی در افعال مرکب دارای همکرد "داشتن" و "کردن" در گویش بیرجندی مورد بررسی قرار می‌گیرد.  
کامری<sup>۱</sup> (۱۹۷۶) و بایی<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) نمود را یک مفهوم گوینده بنیاد می‌دانند و بایی (۲۰۰۳، ۱۵۷) در تعریف آن می‌گوید:

"نمود راه‌های مختلف نگرستن به ساختار زمانی درونی یک موقعیت است. زمان دستوری و نمود هر دو به زمان اشاره می‌کنند، اما زمان این عمل را به صورت اشاری و برون موقعیتی<sup>۳</sup> انجام می‌دهد؛ حال آن‌که نمود یک نوع زمان غیراشاری و درون موقعیتی<sup>۴</sup> را نشان می‌دهد."

1 Comrie

2 Bybee

3 Situation-external

4 situation-internal

به این ترتیب می‌توان گفت نمود بر روند انجام فعل دلالت دارد؛ به عبارت دیگر، اطلاعات مربوط به کامل شدن، استمرار، تداوم فعل و نظایر آن برعهده نمود است. پس تفاوت دو فعل که هر دو در گذشته انجام شده، ولی نحوه انجام آنها متفاوت بوده، در نوع نمود آنها است. به گفته کامری نمود، مجموعه‌ای از نگرش‌های گوناگون به ظرفیت درونی فعل در انتقال مفهوم زمان است. (کامری ۱۹۸۰: ۳) به اعتقاد وی این ویژگی فعل، بخشی از نظریه زبان‌شناسی همگانی است و به زبان خاصی اختصاص ندارد، به این معنا که اگر کارکرد فعل، نشان دادن انجام کاری در زمانی مشخص است، ساخت‌های صرفی گوناگون فعل و نیز فعل‌های گوناگون هر زبان، هرکدام ظرفیتی متفاوت در انتقال مفهوم زمان دارند. به بیان ساده تر، هر فعل، صرف نظر از زمان دستوری که در آن صرف شده، ظرفیت ویژه‌ای در اشغال طیفی از زمان دارد.

در تعریف فعل مرکب نیز باید گفت فعل مرکب به فعلی گفته می‌شود که از یک فعل (همکرد) از قبیل کردن، شدن، بردن، دادن، زدن، گرفتن، درآوردن، آمدن، کشیدن و ... با یک اسم عام، صفت یا قید ساخته می‌شود؛ مانند، بدآوردن، رنج کشیدن (ارژنگ ۱۳۸۱: ۱۵۵). در این مقاله به بررسی نمود واژگانی تداومی در افعال مرکب متناظر دارای همکرد "کردن" و "داشتن" در گویش بیرجندی می‌پردازیم.

#### پیشینه

نمود از جمله مفاهیمی است که در اغلب منابع زبان‌شناسی که به حوزه صرف پرداخته‌اند، مورد بررسی قرار گرفته است، اما تاکنون نمود به ویژه نمود واژگانی به عنوان پدیده‌ای مستقل در گویش بیرجندی مورد بررسی قرار نگرفته است. نمود از ویژگی‌های بارز ساختمان زبان‌های هندو اروپایی است که امروزه فقط در میان در زبان‌های اسلاوی و یونانی به صورت متمایز وجود دارد و در سایر زبان‌های هندو اروپایی نمود در تقابل با مفهوم زمان قرار گرفته است. (مجیدی: ۱۳۸۱: ۱۴۶)

فرید<sup>۱</sup> (۱۹۷۹) فعل‌های نمودی<sup>۲</sup> را بررسی کرده و معتقد است که افعال نمودی از نظر نحوی رفتاری ویژه دارند. کاربرد این افعال در جملات و یا ساختارهای خاص، باعث عملکردی نمودی در

1 Freed

2 aspectual verbs

آن‌ها می‌شود، به گونه‌ای که وجود آن‌ها به طرح زمانی موقعیتی اشاره می‌کند که در متمم آن‌ها وجود دارد. ساخت متمم این فعل‌ها را «اسم ذات»، «اسم مشتق» و یا «عبارت مصدری» تشکیل می‌دهد. شوپن<sup>۱</sup> (۱۹۸۵: ۲۱۳) نمود رابخشی از معنای ذاتی فعل می‌داند و معتقد است که نمود ارتباط میان گزاره و گستره زمانی که در آن عمل فعل روی می‌دهد را نشان می‌دهد. وی از منظر رده‌شناسی نمود را در بعضی زبان‌های دنیا مانند زبان روسی، انگلیسی، چامورو، جیمباو ... بررسی کرده و آورده است: «نمود الگوی تقسیم عمل فعل در بعد زمان است و عمل فعل اشاره به وضعیت ایستا، ادامه حالت فعل، حرکت یا تغییر فعل دارد.» (۱۹۸۵: ۷۷). وی از نمودهای استمراری، کامل، لحظه‌ای و تداومی نامبرده است.

تالرمین<sup>۲</sup> (۱۹۹۸: ۵۳) ضمن بررسی میان‌زبانی نمود به ارتباط نزدیک میان زمان دستوری و نمود اشاره کرده و آورده است: «نمود ویژگی‌هایی مانند در جریان بودن عمل یا کامل بودن عملی را نشان می‌دهد». وی به دو نمود استمراری و کامل قائل شده است.

هادلستون<sup>۳</sup> و پلوم<sup>۴</sup> (۲۰۰۲: ۱۱۸) نمود را شیوه نگرش گوینده به رخداد مورد نظر می‌دانند. همچنین وت<sup>۵</sup> و وترس<sup>۶</sup> (۱۹۹۴)، هاگوگ<sup>۷</sup> و دیگران (۲۰۰۹) و سوسور<sup>۸</sup> و دیگران (۲۰۰۷a و ۲۰۰۷b) به گردآوری مقالات مختلف در این حوزه پرداخته‌اند.

ناتل خانلری (۱۳۷۷)، وحیدیان کامیار (۱۳۷۱ و ۱۳۴۳)، مقربی (۱۳۷۲)، مرزبان‌راد (۱۳۷۹)، ماهوتیان (۱۳۷۸)، مشکوه‌الدینی (۱۳۷۹)، احمدی گیوی (۱۳۸۰)، بابک (۱۳۸۰)، دبیرمقدم (۱۳۸۴)، استاجی (۱۳۸۵)، گلفام (۱۳۸۵)، احمدی گیوی و انوری (۱۳۸۵)، مجیدی (۱۳۸۸)، ابوالحسنی چیمه (۱۳۸۳ و ۱۳۹۰) و رضایی (۱۳۹۱) به بررسی نمود در زبان فارسی پرداخته‌اند.

1 Shopen

2 Tallerman

3 Huddleston

4 Pullum

5 Vet

6 Vettters

7 Hogeweg

8 Saussure

ناتل خانلری (۱۳۷۷) در بررسی ویژگی‌های فعل در زبان فارسی باستان، نمود را مورد توجه قرار داده است. جهان‌پناه (۱۳۶۳)، ابوالحسنی چیمه (۱۳۷۵) و خمیجانی (۱۹۹۰) در رساله دکتری خود به تحلیل نمود در زبان فارسی پرداخته‌اند. زند (۱۹۹۱) به نمودهای افعال لازم فارسی در قالب نظریه وندلر<sup>۱</sup> (۱۹۶۷) پرداخته است. وی سه نوع فعل صفتی<sup>۲</sup>، اسمی<sup>۳</sup> و فعلی<sup>۴</sup> را در گروه نمودی حصولی<sup>۵</sup> و فعالیت<sup>۶</sup> قرار می‌دهد.

کامری (۱۹۸۷: ۵۳۶) در مطالعه‌ای همزمانی به توصیف نمود و زمان دستوری در زبان فارسی پرداخته و دو نمود کامل و ناقص را برای زبان فارسی قائل شده است و آن را مانند زمان دستوری عامل دسته‌بندی نظام دستوری فارسی می‌داند.

مشکوة‌الدینی (۸۷-۸۹: ۱۳۷۹) نمود را چنین تعریف می‌کند:

"فعل مشخصه‌های نحوی ویژه‌ای دارا است. یکی از مشخصه‌های آن، مربوط به چگونگی به انجام رسیدن فعل از لحاظ وقوع فعل ساده، پیشرفت یا استمرار و یا پایان یافتن آن است. به مشخصه‌های یاد شده نمود گفته میشود."

ماهوتیان (۱۳۷۸: ۲۲۶) به مباحث معناشناختی نمود توجه کرده و آورده است:

"در حقیقت مبحث نمود، زمان دستوری را از زمان غیر دستوری متمایز می‌کند. این تعبیر که در زبان‌شناسی امروزی با عنوان زمان مطلق و زمان نسبی از آن یاد می‌شود، نشان می‌دهد که گاه زمان دستوری فعل با زمان انجام فعل منطبق نیست."

استاجیوبوبنیک<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) با نگاهی در زمانی به پیشرفت نظام نمود و زمان دستوری در ایرانی باستان، ایرانی میانه، اوایل فارسی جدید و فارسی جدید پرداخته و مسندالیه را با توجه به زمان رویداد در در پنج موقعیت متفاوت نشان داده‌اند. این پنج موقعیت شامل مسندالیه پیش از رویداد (نمود آینده)، در شروع یک رویداد (نمود آغازی)، مسندالیه با رویداد در حال استمرار (نمود ناقص) /

1 Vendler

2 D eadjectival

3 de nominal

4 plain

5 a chievement

6 activity

7 Bubenik

نموداستمراری)، مسندالیه در موقعیت کامل شدن یک رویداد (نمودکامل)، مسندالیه در موقعیت پساز رویداد (نمود مبتنی بر گذشته / تام) می‌شود.

در پژوهش‌های مختلف دسته‌بندی نمود به شیوه‌های مختلفی انجام شده است. این تفاوت‌ها ناشی از اتخاذ نگرش‌های مختلف است. گروهی از منظر معنی‌شناسی و گروهی دیگر از پژوهشگران از حوزه دستوری زبان به این مقوله توجه کرده‌اند.

جهان پناه تهرانی در مقاله خود (۱۳۳۳: ۳۲-۶) در بررسی نمود صورت و معنا را جدا از یکدیگر بررسی کرده (همان: ۶-۴) و به دو نمود لحظه‌ای و تداومی قائل شده است.

ماهوتیان (۲۳۱-۲۲۷: ۱۳۷۸) انواع نمودهای موجود در زبان فارسی را با عنوان نمود تام، استمراری، عادی، مستمر، آغازی، پایانی، مکرر، منقطع، لحظه‌ای و تداومی، مطرح کرده است. مشکوة‌الدینی (۱۳۷۹: ۷۸-۷۷) برای فعل سه نمود عمده ساده، استمراری و کامل را قائل است.

مجیدی (۱۳۸۸) به بررسی انواع نمود در زبان فارسی پرداخته و در دسته‌بندی اولیه به چهار نوع نمود قائل شده است: نمود واژگانی، نمود افعال نمودی، نمود صرفی و نمود نحوی. مجیدی (همان) برای نمود واژگانی به سه دسته افعال لحظه‌ای، افعال تداومی و افعال لحظه‌ای-تداومی و برای نمود افعال نمودی به سه دسته نمود افعال مرکب آغازی، نمود افعال مرکب پایانی و نمود فعل مرکب استمراری قائل شده است. او دو نوع نمود صرفی مستمر و ملتزم برای نمود صرفی از هم بازشناخته است.

وحیدیان کامیار (۱۳۷۱) ضمن مقدمه مقاله جهان‌پناه (۱۳۳۳) در زمینه نمود سه نمود لحظه‌ای، تداومی و لحظه‌ای-تداومی را برای افعال فارسی در نظر گرفته است.

گلفام (۱۳۸۵: ۷۱) نمود را چنین تعریف می‌کند: «نمود یکی دیگر از مقولات دستوری است که در ساختار فعل متبلور می‌شود. به طور کلی نمود یک فعل در واقع بازتاب میزان تداوم رخداد فعل در محور زمان است.» وی از لحاظ صوری برای افعال فارسی دو نمود کامل و ناقص و از منظر معنایی دو نمود لحظه‌ای و تداومی (همان: ۷۲) و نیز میان نمود واژگانی (لحظه‌ای، تداومی، ایستا و پویا) و نمود دستوری تفاوت قائل شده است. (همان: ۷۴)

گلفام (۷۰:۱۳۸۵-۷۴) و دبیرمقدم (۱۸۷:۱۳۸۴) به یک ساختواژیب نحوی برای نشان دادن نمود ناقص یا استمراری معتقدند. نمود استمراری را می توان هم با پیشوند «می» که به ریشه گذشته فعل افزوده می شود و هم صورت های مختلف فعل «داشتن» به عنوان یک نشانگر واژیب نحوی نشان داد. (گلفام، ۱۳۸۵: ۷۲)

### نمود واژگانی و انواع آن

به گفته ابوالحسنی (۱۰۲:۱۳۹۰) نمود روند انجام فعل را از لحاظ استمرار، تکرار و تداوم و غیره نشان می دهد و نمود واژگانی در تقابل با نمود دستوری قرار دارد. نمود واژگانی نمودی است که از مختصه های واژگانی فعل به دستمی آید و نمود دستوری نمودی است که فعل در حین صرف شدن آن را می پذیرد. نمود دستوری همچون "می" که نشان دهنده استمرار در فعل است، فعل را تصریف کرده و عنصری قابل دسترسی است؛ اما نمود واژگانی به صورت مشخصه ای در فعل وجود دارد و به صراحت نمود دستوری فعل را تصریف نمی کند. بنابراین نمود واژگانی مشخصه ای معنایی درون فعل است و بر وضعیت و موقعیت فعل از لحاظ روند انجام گرفتن دلالت می کند (ابوالحسنی، ۱۰۴:۱۳۹۰). مجیدی (۱۴۷:۱۳۸۸) نیز به بررسی نمود واژگانی پرداخته و آورده است: "نمود واژگانی، به پذیرش معنایی هر فعل برای روی دادن در نقطه یا طیفی از زمان دلالت دارد و مباحثی چون لحظه ای بودن، تداومی بودن و یا لحظه ای-تداومی بودن هر واژه فعل را در برمی گیرد". گلفام (۷۴:۱۳۸۵) انواع لحظه ای، تداومی، ایستا و پویا را برای نمود واژگانی در نظر دارد.

ابوالحسنی (۱۳۹۰) در تقسیم بندی اولیه نمود واژگانی به تمایز موقعیتی -و نه صرفی- افعال ایستا<sup>۱</sup> در برابر افعال پویا<sup>۲</sup> اشاره می کند. موقعیت ایستا به وضعیت های یکدست و ثابتی اشاره می کند که در طول زمان و در شرایط عادی تغییری در آنها به وجود نمی آید، مانند "ارزیدن" که این فعل ایستا و نظایر آن ناظر بر رخداد یا حالاتی هستند که در هیچ یک از مراحل وقوع خود دستخوش تغییر نمی شوند. ابوالحسنی پنج ساخت را جزء موقعیت های ایستای فارسی برمی شمرد: (همان ۱۰۸):

1 stative

2 dynamic

۱. مسندالیه + مسند+ بودن: مریم به مادرش شبیه بود.
  ۲. ترکیبات فعلی با داشتن: مریم مادرش را خیلی دوست دارد.
  ۳. افعالی که فهم درونی یا شناختی را نشان می‌دهند: دانستن، فهمیدن، درک کردن.
  ۴. افعالی که حس درونی را نشان می‌دهند: درد کردن، خریدن، اهمیت داشتن.
  ۵. افعالی که نوعی ارتباط را نشان می‌دهند: شامل شدن: به نظر رسیدن، ارزیادن.
- ابوالحسنی افعال پویا را افعالی می‌داند که رخدادها یا حالات قابل تقسیم به مراحل مختلف را بیان می‌کنند. از نظر او افعال ایستا به تلاش انسانی نیاز ندارند، درحالی‌که در افعال پویا نقش تلاش و کوشش انسانی بسیار مهم است.
- ابوالحسنی (۱۳۹۰: ۱۰۹-۱۱۳) افعال پویا را به دو گروه لحظه‌ای<sup>۱</sup> و تداومی<sup>۲</sup> تقسیم می‌کند. افعال لحظه‌ای به موقعیت‌هایی اشاره می‌کنند که در زمان تداوم ندارند، بلکه به صورت لحظه‌ای حادث می‌شوند. این افعال ممکن است لحظه‌ای کوتاه طول بکشند مانند "سرفه کردن" و می‌توان وقوع آن را به صورت نقطه‌ای در طول زمان در نظر گرفت، یا فرایندی-لحظه‌ای باشند مانند "دارد می‌نشیند" (فرایندی- لحظه ای- پایانی) و "دارد می‌افتد" (فرایندی- لحظه‌ای- پایانی). به گفت همجیدی (۱۳۸۸) و جهان‌پناه (۱۳۶۳: ۵) لحظه‌ای بودن نمودی واژگانی از هر فعلی است که در یک لحظه اتفاق می‌افتد و به پایان می‌رسد؛ فعل‌هایی چون "ترکید، افتاد، شکست، ریخت" و نظایر آنها از این قبیل‌اند.
- ابوالحسنی افعال تداومی را افعالی می‌داند که برای مدت زمان محدود یا نامحدود تداوم و ادامه دارند. مجیدی (۱۳۸۸) تداومی بودن را نمودی واژگانی از هر فعلی دانسته که انجام آن در طیفی از زمان صورت می‌گیرد. فعل‌هایی چون "خواند، گفت، دید، کشید، بافت" و نظایر آن از این قبیل‌اند (۱۳۹۰: ۱۱۳). ابوالحسنی براساس تقسیم‌بندی کامری (۱۹۷۶) افعال پویا را به دو گروه نهایت‌پذیر<sup>۳</sup> و نهایت‌ناپذیر<sup>۴</sup> تقسیم می‌کند که براساس نقطه پایانی موقعیت‌های موردنظر از هم جدا شده‌اند. افعال

1 punctual

2 durative

3 telic

4 atelic

نهایت‌پذیر عملی را نشان می‌دهند که به هدفی میل کرده و نقطه پایانی مشخصی دارند و طول مدت زمان در این افعال عامل تعیین‌کننده نیست. در افعال نهایت‌پذیر بالاخره زمانی می‌رسد که عمل کامل شده و لزوماً به پایان می‌رسد مانند "غروب کردن" و "تاریک شدن". اما افعال نهایت‌ناپذیر می‌توانند تا بی‌نهایت بدون این‌که به نقطه کمالی برسند، به فرایند خود ادامه دهند. مانند "آشپزی کردن" و "تحصیل کردن" (دربرابر "ناهار پختن" و "دیپلم گرفتن")

دو ویژگی لحظه‌ای بودن و تداومی بودن فعل با عنوان "جنبه‌ای از فعل" در احمدی‌گیوی - انوری (۱۳۸۳:۷۵) و در وحیدیان کامیار - عمران‌ی (۱۳۸۶:۴۰) بدون هیچ اشاره‌ای به مفهوم نمود مطرح شده است.

مجیدی (۱۳۸۸) مانند وحیدیان کامیار (۱۳۷۱: ۶-۱) در دسته‌بندی خود به افعال لحظه‌ای-تداومی نیز اشاره کرده و آورده است: "لحظه‌ای-تداومی بودن هم نمودی واژگانی از هر فعلی است که در یک لحظه اتفاق می‌افتد ولی نتیجه آن زمانی بعد ادامه می‌یابد. فعل‌هایی از مصدرهای ایستادن، نشستن، خوابیدن، آمدن، ماندن (درمعنی اقامت کردن) از این قبیل اند.

این ویژگی از فعل نیز بدون اشاره‌ای به مقوله نمود، در وحیدیان کامیار-عمرانی (۱۳۷۱) مطرح شده است.

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این مقاله به بررسی نمود واژگانی در گویش بیرجندی پرداخته و دسته‌بندی اسمیت (۱۹۹۷) از نمود واژگانی به دلیل جامعیت بیشتر و دسته بندی دقیقتر و مفصلتر به عنوان مبنای کار پذیرفته شده است. داده‌های گویش بیرجندی تعدادی فعل مرکب متناظر دارای همکرد "کردن" و "داشتن" و نیز جملاتی است که این افعال در آنها به کار رفته است. این افعال متناظر از نظر ایستایی-پویایی و نیز لحظه‌ای بودن-تداومی بودن و نهایت‌پذیری-نهایت‌ناپذیری با هم مقایسه شده‌اند. این داده‌ها براساس شم زبانی نگارنده از میان افعال مرکب فارسی رسمی در مقایسه با گویش بیرجندی انتخاب شده و جملات آن ساخته گویشوران بومی است.

اسمیت<sup>۱</sup> (۱۹۹۷:۳-۲۰) انواع موقعیت فعل را ذیل انواع حالت<sup>۲</sup>، فعالیت<sup>۳</sup>، غایتمندی<sup>۴</sup>، تک کنشی<sup>۵</sup> و حصول<sup>۶</sup> دسته بندی کرده و آنها را در جدولی بر اساس مشخصه‌های زمانی ایستایی، پویایی، تداومی، لحظه‌ای، نهایت‌پذیری<sup>۷</sup> و نهایت‌ناپذیری<sup>۸</sup> در جدولی مطابق با جدول ۱ آورده است.

جدول شماره ۱ برگرفته از اسمیت (۱۹۹۱:۲۰)

| نوع موقعیت | مشخصه‌های زمانی                                                               | مثال                                                      |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| حالت       | ایستا، پویا، (نهایت‌پذیری به موقعیت‌های ایستا مرتبط نیست).                    | دانستن جواب، عاشق کسی بودن                                |
| فعالیت     | پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر                                                    | خندیدن، گردش کردن در پارک،                                |
| غایتمندی   | پویا، تداومی، نهایت‌پذیر<br>(شامل فرایند <sup>۹</sup> و نتیجه <sup>۱۰</sup> ) | ساختن خانه، پیاده به مدرسه رفتن،<br>زبان یونانی یاد گرفتن |
| تک‌کنشی    | پویا، نهایت‌ناپذیر، لحظه‌ای<br>(غیرتداومی <sup>۱۱</sup> و آنی <sup>۱۲</sup> ) | ضربه زدن، در زدن                                          |
| حصول       | پویا، نهایت‌پذیر، لحظه‌ای (غیرتداومی و آنی)                                   | برنده شدن در مسابقه، رسیدن به قله                         |

در گویش بیرجندی برخی افعال مرکب دارای همکردن "کردن" در تقابل با افعال مرکب متناظر خود با همکردن "داشتن" قرار می‌گیرند. این افعال متناظر از نظر نمود واژگانی باهم متفاوت‌اند. داده‌ها بر حسب نمود واژگانی و نوع موقعیت به دو دسته فعالیت‌ها و حصول تقسیم شده‌اند و برای دو مثال

- 
- 1 Smith  
2 state  
3 activity  
4 a accomplishment  
5 semelfactive  
6 achievement  
7 telicity  
8 atelicity  
9 process  
10 outcome  
11 non-durative  
12 instantaneous

اول معادل آوانگاری گویش بیرجندی نیز ضمیمه شده است. در داده‌ها انواع دیگر موقعیت‌ها یعنی غایتمندی، تک‌کنشیو حالت یافت نشد.

### الف ( فعالیت

۱. اذیت کردن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر) در تقابل با اذیت داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر):  
درد پا من را خیلی اذیت می‌کند.

درد پا من را خیلی اذیت دارد. (به طور پیوسته و مستمر من را اذیت می‌کند).

dærd-e pɒ mor xeyli æzyæt mokone.

dærd-e pɒ mor xeyli æzyæt dæ:re.

(mor→mæn rɒ)

۲. اوقات تلخی کردن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر) در تقابل با اوقات تلخی داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)

شوهرش هر روز با او اوقات تلخی می‌کرد.

شوهرش هر روز با او اوقات تلخی داشت. (به طور پیوسته و مستمر اوقات تلخی می‌کرد).

fohær-i har ruz xod-i oɒt tælxi mekerd.

fohær-i har ruz xod-i oɒt tælxi doft.

(fohær-i →fohær-æf)

(xod-i→ bɒʔu)

۳. بحث کردن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر): در تقابل با بحث داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)  
دانشجوها با هم بحث می‌کردند.

دانشجوها با هم بحث داشتند. (به طور پیوسته و مستمر بحث می‌کردند).

۴. بچ‌بچ کردن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر) در تقابل با بچ‌بچ داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)  
دخترها با هم بچ‌بچ می‌کردند.

دخترها با هم بچ‌بچ داشتند. (به طور پیوسته و مستمر بچ‌بچ می‌کردند).

۵. معطل کردن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر) در تقابل با معطل داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر):

نادر ما را دو ساعت معطل کرد.

نادر ما را دو ساعت معطل داشت. (به طور پیوسته و مستمر معطل بودیم.)  
 در این پنج نمونه افعال مرکبی که بیانگر فعالیت بوده و دارای نمود واژگانی پویا، تداومی و نهایت‌ناپذیر هستند با دو همکرد "کردن" و "داشتن" در تقابل با یکدیگر قرار گرفته‌اند. در این نمونه‌ها هرچند به نظر می‌رسد نمود واژگانی تغییر نکرده، ولی در افعال مرکب دارای همکرد "داشتن" تأکید بیشتری بر استمرار و تداوم عمل در طول زمان است، به این ترتیب برای گویشوران بیرجندی استمرار عمل و در نتیجه نمود تداومی این افعال متناظر از هم متفاوت است. این نوع تمایز واژگانی در گویش بیرجندی برخلاف گویش تهرانی به وضوح قابل درک است. تعداد کمتر افعال یافت شده در دسته فعالیت نشان از بسامد کمتر این گروه افعال متناظر در قیاس با دسته دیگر (حصول) است.

#### ب) حصول

۶. اشتباه کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با اشتباه داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)  
 نادر در مورد مریم اشتباه کرد.  
 نادر در مورد مریم اشتباه داشت. (به طور پیوسته و مستمر در اشتباه بود.)
۷. آرام کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با آرام داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)  
 این قرص درد کمرم را آرام کرد.  
 این قرص درد کمرم را آرام داشت. (آرام کرد و به طور پیوسته و مستمر در حالت آرام نگه می‌داشت.)
۸. آزاد کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با آزاد داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)  
 پلیس زندانی را برای دوماه آزاد کرد.  
 پلیس زندانی را برای دوماه آزاد داشت. (آزاد کرد و به طور پیوسته و مستمر آزاد گذاشت.)
۹. آشتی کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با آشتی داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)  
 آنها دو ماه است که با هم آشتی کرده‌اند.  
 آنها دو ماه است که با هم آشتی دارند. (آشتی کرده و وضعیت آشتی را به طور پیوسته و مستمر حفظ کرده‌اند.)
۱۰. باز کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با باز داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)  
 آقای محمدی در مغازه را باز کرد.

آقای محمدی در مغازه را (تا ساعت ده شب) باز داشت. (باز کرد و به طور پیوسته و مستمر باز نگه داشت).

۱۱. بیدار کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با بیدار داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر) بچه مادر را بیدار کرد.

بچه تا صبح مادر را بیدار داشت. (بیدار کرد و به طور پیوسته و مستمر بیدار نگه داشت).

۱۲. بیرون کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با بیرون داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر) معلم حسن را از کلاس بیرون کرد.

معلم حسن را از کلاس بیرون داشت. (بیرون کرد و به طور پیوسته و مستمر بیرون نگه داشت).

۱۳. تأمین کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با تأمین داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر) پدر بزرگ خرج تحصیل نادر را تأمین کرد.

پدر بزرگ خرج تحصیل نادر را تأمین داشت. (به طور پیوسته و مستمر تأمین می‌کرد).

۱۴. تحریم کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با تحریم داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر): آمریکا کره شمالی را تحریم کرد.

آمریکا کره شمالی را تحریم دارد. (تحریم کرده و به طور پیوسته و مستمر وضعیت تحریم را حفظ کرده است).

۱۵. تعطیل کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با تعطیل داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر): آقای مدیر همه کلاس‌ها را امروز تعطیل کرد.

آقای مدیر همه کلاس‌ها را امروز تعطیل داشت. (تعطیل کرد و به طور پیوسته و مستمر وضعیت تعطیلی را حفظ کرد).

۱۶. خاموش کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با خاموش داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر) ما چراغ‌ها را شب خاموش کردیم.

ما چراغ‌ها را شب خاموش داشتیم. (خاموش کردیم و به طور پیوسته و مستمر وضعیت خاموشی را حفظ کردیم).

۱۷. راضی کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با راضی داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)

مریم با مهربانی‌هایش همه را راضی کرد.

مریم با مهربانی‌هایش همه را راضی داشت. (راضی کرد و به طور پیوسته و مستمر راضی نگه داشت).

۱۸. رزرو کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با رزرو داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر):

آنها دو اتاق در هتل رزرو کردند.

آنها دو اتاق در هتل رزرو داشتند. (رزرو کردند و برای مدتی مستمر وضعیت رزرو را حفظ کردند).

۱۹. روشن کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با روشن داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر):

ما چراغ‌ها را دیشب روشن کردیم.

ما چراغ‌ها را دیشب روشن داشتیم. (روشن کردیم و به طور پیوسته و مستمر وضعیت روشنی را حفظ کردیم).

۲۰. زندان کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با زندان داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)

پلیس علی را سه ماه زندان کرد.

پلیس علی را سه ماه زندان داشت. (زندان کرد و به طور پیوسته و مستمر این وضعیت را حفظ کرد).

۲۱. سازش کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با سازش داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)

نادر و مریم با هم سازش کردند.

نادر و مریم سه ماه با هم سازش داشتند. (سازش کردند و به طور پیوسته و مستمر در وضعیت سازش باقی ماندند).

۲۲. ساکت کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با ساکت داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)

مری بیچه را ساکت کرد.

مری بیچه را ساکت داشت. (ساکت کرد و به طور پیوسته و مستمر وضعیت را حفظ کرد).

۲۳. سیر کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با سیر داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر)

این غذای سنگین من را سیر کرد.

این غذای سنگین من را تا شب سیر داشت. (سیر کرد و به طور پیوسته و مستمر سیر نگه داشت).

۲۴. فراموش کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با فراموش داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر):

من اسم آن خانم را فراموش کرده بودم.

من اسم این خانم را فراموش داشتم. (فراموش کرده بودم و به طور پیوسته و مستمر همین وضعیت باقی بود.)

۲۵. قبول کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با قبول داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر):

حسن حرف پدرش را قبول کرد.

حسن حرف پدرش را قبول داشت. (به طور پیوسته و مستمر قبول داشت.)

۲۶. گم کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با گم داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر):

من کیفم را گم کردم.

من کیفم را دو ماه گم داشتم. (برای دوماه به طور پیوسته و مستمر کیفم گم بود.)

۲۷. متوقف کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با متوقف داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر):

کارگرها خط تولید کارخانه را متوقف کردند.

کارگرها خط تولید کارخانه را متوقف داشتند. (متوقف کردند و به طور پیوسته و مستمر وضعیت توقف را حفظ کردند.)

۲۸. محروم کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با محروم داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر):

پدر فرزندش را از رفتن به مدرسه محروم کرد.

پدر فرزندش را از رفتن به مدرسه محروم داشت. (محروم کرد به طور پیوسته و مستمر وضعیت محرومیت را حفظ کرد.)

۲۹. مشغول کردن (پویا، لحظه‌ای، نهایت‌پذیر) در تقابل با مشغول داشتن (پویا، تداومی، نهایت‌ناپذیر):

این کار ما را تا شب مشغول کرد.

این کار ما را تا شب مشغول داشت. (به طور پیوسته و مستمر مشغول بودیم.)

داده‌های گروه دوم که دارای بسامد بیشتری نیز هستند، نشان می‌دهد که افعال مرکب دارای همکرد "کردن" دارای نمود واژگانی پویا، لحظه‌ای و نهایت‌ناپذیر هستند، در حالی که فعل مرکب متناظر آنها با همکرد "داشتن" دارای نمود واژگانی پویا، تداومی و نهایت‌ناپذیر هستند. به این ترتیب کاربرد همکرد "داشتن" در این دسته از افعال مرکب باعث ایجاد نمود واژگانی تداومی در مقابل لحظه‌ای و نهایت‌ناپذیر

درمقابل نهایت پذیر شده است. مثلاً "بازکردن" عملی پویا، لحظه‌ای و نهایت‌پذیر است، درحالی که "باز داشتن" عملی پویا، تداومی و نهایت‌ناپذیر است، و گوینده با کاربرد این فعل نشان می‌دهد که نتیجه عمل بازکردن تا زمانی که نمی‌توان نهایتی برای آن در نظر گرفت، ادامه دارد. به این ترتیب می‌توان برای افعال مرکب متناظر دارای همکرد "کردن" و "داشتن" در گویش بیرجندی تفاوت نمودی و کاربردی قائل شده و افعال مرکب دارای همکرد "داشتن" را دارای نمود "تداومی و نهایت‌ناپذیر" دانست. تمایز در نمود واژگانی در این دسته از افعال در کاربردهای متمایز آن در گفتگوهای روزمره به وضوح قابل درک است، اما صرفاً با وجود پیکره دقیق واژگانی و جمله‌ای می‌توان به تحلیل بسامد کاربرد انواع نمود از جمله نمود واژگانی پرداخت. در داده‌ها انواع دیگر موقعیت‌ها یعنی غایت‌مندی، تک‌کنشی و حالت یافت نشد. برا بررسی این دسته از افعال نیز به پیکره های جمله ای نیازمندیم.

#### داشتن: بررسی رده شناختی در بازنمایی مفهوم مالکیت و نمود

از آنجاکه داده‌های این مقاله شامل افعال مرکب دارای همکرد "داشتن" است، بررسی رده شناختی و در زمانی استاجی (۱۳۸۵) درخصوص فعل "داشتن" و بازنمایی مفهوم مالکیت در زبان فارسی به طور خلاصه مطرح و براساس داده‌ها و یافته‌های مقاله به تردیدی که وی در پایان مقاله خود مطرح می‌کند، پاسخ داده می‌شود. مطالبی که در ادامه می‌آید برگرفته از مقاله استاجی (۱۳۸۵) است.

هاینه (۱۹۹۷) مالکیت را حوزه نسبتاً انتزاعی مفهوم‌سازی بشر می‌داند و به نوعی گذر از مالکیت به نمود در بسیاری از زبان‌های هند و اروپایی معتقد است (۱۹۹۷: ۱۹۰). به نظر او بین شیوه‌های بازنمایی مالکیت فعلی و نمود فعلی تطابق بارزی وجود دارد و مفهوم مالکیت و نمود با ساختار و واحدی بازنمایی می‌شوند. استاجی با بیان دیدگاه هاینه معتقد است در بعضی زبان‌ها نمود به صورت شکل تحول یافته‌ای از مفهوم مالکیت باز نمایی می‌شود. (نقل از استاجی ۱۳۸۵)

استاجی (۱۳۸۵) با نگاهی در زمانی به مفهوم گذر از مالکیت به نمود در زبان فارسی پرداخته است و شیوه بیان مالکیت با استفاده از فعل «داشتن» و همچنین تحول این فعل برای بیان نمود مستمر (تداومی) در فارسی امروز را بررسی کرده است (همان: ۱۴-۱۱) وی با در نظر گرفتن ویژگی‌های رده‌شناختی زبان‌ها و نیز بررسی در زمانی تحولات فعل "داشتن" در زبان فارسی عنوان کرده که در گذشته

"داشتن" به عنوان فعل اصلی برای بیان مالکیت به کار نمی‌رفته و در طی تحولات مفهوم مالکیت را به دست آورده و در ادامه همین تحولات به صورت فعل کمکی برای بیان نمود نیز به کار رفته است. (همان: ۲) وی با ارائه مثال‌هایی از زبان انگلیسی و آلمانی و با معرفی دیدگاه‌های هاینه سیر تحول از "مالکیت" به مفهوم "نمود" را بررسی کرده‌است.

وی درخصوص پیشینه بازنمایی مالکیت و نیز سیر تحول فعل "داشتن" (به نقل از ابوالقاسمی ۱۳۷۵، خانلری ۱۳۷۷ و کنت ۱۹۵۳) آورده است: "در فارسی باستان مالکیت اسمی با استفاده از حالت اضافی و مالکیت فعلی با استفاده از فعل ربطی بودن و حالت به‌ای (داتیو) نشان داده می‌شده است (استاجی: ۱۳۸۵:۸). در فارسی باستان ریشه *dar* - ماده حال *dārya* با معنی داشتن و سکونت گزیدن به کار می‌رفته‌است (ابوالقاسمی ۱۳۷۵:۱۷۸). در دوره میانه این فعل (*dār, dāštan*) مشخصاً برای بیان مالکیت به کار می‌رفته (ابوالقاسمی ۱۳۷۵:۲۰۴) و نیز به عنوان جزء فعلی در ترکیب با صفت یا اسم فعل مرکب می‌ساخته است (مانند گرامی داشتن و پاس داشتن). در فارسی امروز فعل "داشتن" علاوه بر بیان مالکیت برای بیان نمود مستمر نیز به کار می‌رود (دارم می‌روم. داشتم می‌رفتم). استاجی در ادامه آورده است:

"عده‌ای آن (داشتن) را نشانگر نمود واژگانی‌ای که دوام و استمرار را می‌رساند دانسته‌اند. به عنوان مثال خانلری (۱۳۷۷ ج ۲: ۱۴۴) ضمن اشاره به کاربرد فعل "داشتن" در ساخت افعال مرکب می‌افزاید که فعل داشتن در این کاربرد معادل فعل کردن است، اما معنای تداوم و امتداد نیز در آن وجود دارد. مثل:

اختلاط داشتن = اختلاط کردن + دوام و استمرار

محروم داشتن = محروم کردن + دوام و استمرار

به بیان دیگر تقابل دو فعل "کردن" و "داشتن" در ساخت افعال مرکب در بیان نمود فعل است. خانلری فعل "داشتن" را غالباً متضمن معنی دوام اثر فعل می‌داند که با افعال ساده و افعال مرکب با جزء فعلی کردن در تقابل قرار می‌گیرد.

وی (خانلری) در تأیید این نکته می‌افزاید: در قدیم ترین آثار فارسی دری بعضی افعال را با آن که صورت ساده یا پیشوندی آنها وجود داشته و به کار می‌رفته به صورت فعل مرکب با داشتن به کار برده‌اند

و از آن وجه خاص اراده کرده اند که متضمن این معنی دقیق است. به عنوان مثال در تفسیر قرآن مجید نسخه کمبریج این موارد به چشم می‌خورد (خانلری ج ۲: ۱۶۳-۱۶۴):

پیرایه‌ها بر بسته دارند= بر بستن

قرطه‌های بهشت پوشیده دارند= پوشیدن

در این نمونه فعل مرکب با جزء فعلی "داشتن" از نظر نمود در تقابل با فعل ساده قرار گرفته است. (استاجی، ۱۳۸۵، ص ۱۴-۱) در نمونه‌های زیر نیز دو جزء فعلی کردن و داشتن در ساخت افعال مرکب با یکدیگر در تقابل قرار گرفته اند:

عزم کردن= عزم داشتن

شتاب کردن= شتاب داشتن (خانلری ۱۳۷۷: ج ۲: ۱۶۵)

استاجی در خصوص نکته مطرح شده توسط خانلری می‌آورد:

"درست است که در برخی از این موارد "داشتن" تا حدی استمرار را نشان می‌دهد اما به نظر می‌رسد همه جا این گونه نباشد و انتخاب آن تنها یک انتخاب واژگانی باشد".

استاجی معتقد است که هم هجا میان نمود مستمر و فعل داشتن ارتباط وجود ندارد (۱۳۸۵:۱۳). وی داده‌های زبان فارسی را برای تأیید نظر ناتل خانلری کافی نمی‌داند و پذیرش آن را منوط به مطالعات رده‌شناختی و دقیق‌تر می‌داند. داده‌ها و یافته‌های این پژوهش، تعدد این نوع افعال مرکب و تقابل دو همکرد "کردن" و "داشتن" در افعال مرکب متناظر در گویش بیرجندی و تمایز نمودی این نوع افعال، نشانگر درستی نظر خانلری است. البته همانگونه که استاجی بیان کرده این نمود در گویش تهرانی به اندازه گویش بیرجندی پربسامد نیست و می‌توان افعال محدودی را (عجله کردن- عجله داشتن، بر تن کردن- برتن داشتن و قبول کردن-قبو داشتن) نام برد، اما با توجه به بازنمایی قاعده‌مند نمود تداومی در گویش بیرجندی با کاربرد افعال مرکب دارای همکرد "داشتن" در مقابل همکرد "کردن" به نظر می‌رسد این نمود در گویش‌های دیگر فارسی نیز قابل یافتن و بررسی است.

### نتیجه‌گیری

این مقاله ضمن بررسی نمود و انواع آن در زبان فارسی، نمود واژگانی تداومی در افعال مرکب در گویش بیرجندی را مورد بررسی قرار داده است. داده‌های پژوهش نشان می‌دهد افعال مرکب متناظر دارای

همکرد "کردن" و "داشتن" در گویش بیرجندی دارای نمود و کاربرد متفاوتند و به کارگیری همکرد "داشتن" در این گونه افعال مرکب بیانگر دو مفهوم نمودی "نهایت ناپذیری" و "تداوم عمل" است. به این ترتیب "داشتن" در این گونه افعال مرکب عملکرد نمودی دارد و معنای تداوم و استمرار عمل را به فعل می‌افزاید و افعال لحظه‌ای و نهایت‌پذیر را به افعال تداومی و نهایت‌ناپذیر تبدیل می‌کند. این نکته مطابق نظر خانلری (۱۳۷۷) در مورد کاربرد این گونه افعال در فارسی قدیم است و نشان می‌دهد گویش بیرجندی این نمود را تاکنون حفظ کرده است. با نگاهی رده‌شناختی برگرفته از استاجی (۱۳۸۵) و هاینه (۱۹۹۷) می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که کاربرد فعل "داشتن" در این نوع نمود واژگانی، منطبق با موضوع "گذر از مالکیت به نمود" در زبان‌های هندواروپایی است. در پایان پیشنهاد می‌شود این نمود در گویش‌های دیگر خراسان و نیز دیگر گویش‌های فارسی مورد بررسی قرار گیرد، تا از منظر رده‌شناسی بتوان نظر متقنی در خصوص این نوع نمود در گویش‌های زبان فارسی ارائه کرد.

#### کتابنامه

ابوالحسنی چیمه، زهرا، (۱۳۷۵)؛ «نمود در نظام فعلی زبان فارسی»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران،

ابوالحسنی چیمه، زهرا، (۱۳۸۳)؛ «پژوهشی در فعل‌های نمودی در زبان فارسی»، مجموعه مقاله‌های ششمین کنفرانس زبان‌شناسی دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی، جلد ۱.

ابوالحسنی چیمه، زهرا، (۱۳۹۰)؛ «انواع نمود واژگانی در افعال فارسی»، مجله ادب فارسی، دوره جدید ۱، شماره ۶، تابستان ۱۳۹۰، شماره پیاپی ۱۹۳.

ابوالقاسمی، محسن، (۱۳۷۵)؛ دستور تاریخی زبان فارسی. تهران: سمت.

احمدی گیوی، حسن، (۱۳۸۰)؛ دستور تاریخی فعل، جلد اول. تهران: نشر قطره.

|                                                                                                                                                                                           |                                                        |                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------|
| ۵۸                                                                                                                                                                                        | مجلهٔ زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان دانشگاه فردوسی مشهد | سال هفتم، شمارهٔ دوم |
| احمدی گیوی، حسنو حسن‌نوری، (۱۳۸۵)؛ دستور زبان فارسی ۲، تهران: انتشارات قاطمی.                                                                                                             |                                                        |                      |
| ارژنگ، غلامرضا، (۱۳۸۱)؛ دستور زبان فارسی / امروز، تهران: نشر قطره، چاپ سوم.                                                                                                               |                                                        |                      |
| استاجی، اعظم، (۱۳۸۵)؛ «گذر از مالکیت به نمود در زبان فارسی» مجله زبان‌شناسی، دوره جدید، ش ۹ (پیاپی ۱۶): ۱۴-۱.                                                                             |                                                        |                      |
| جهان‌پناه تهرانی، سیمین دخت، (۱۳۶۳)؛ «فعل‌های لحظه‌ای و تداومی»، مجله زبان‌شناسی، سال اول، شماره دوم. ص ۱۰۳-۶۴.                                                                           |                                                        |                      |
| جهان‌پناه تهرانی، سیمین دخت، (۱۳۶۳)، «فعل‌های لحظه‌ای و تداومی در زبان فارسی امروز»، مجلهٔ زبان‌شناسی، سال اول، ص ۱۰۰-۶۴.                                                                 |                                                        |                      |
| دبیرمقدم، محمد، (۱۳۸۴)؛ پژوهش‌های زبان‌شناختی زبان فارسی، تهران: انتشارات دانشگاهی، ص ۱۸۹-۱۸۶.                                                                                            |                                                        |                      |
| راشد محصل، محمدتقی، (۱۳۷۹)، «گویش بیرجندی» دانشنامه جهان اسلام، جلد ۵. تهران: بنیاد دایره المعارف اسلامی،                                                                                 |                                                        |                      |
| رضایی، جمال، (۱۳۵۴)؛ «ساختمان و صرف فعل ماضی در گویش کهن هرات و مقایسه آن با صرف فعل ماضی در گویش کنونی بیرجند» نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، شماره ۹۰، ص ۱۰۰ تا ۱۱۰. |                                                        |                      |
| گلفام، ارسلان، (۱۳۸۵)؛ اصول دستور زبان، تهران: سمت.                                                                                                                                       |                                                        |                      |
| ماهو تیان، شهرزاد، (۱۳۷۸)؛ دستور زبان فارسی از دیدگاه رده‌شناسی، ترجمه مهدی سمایی، تهران: نشر مرکز.                                                                                       |                                                        |                      |
| مجیدی، مریم، (۱۳۸۸)؛ «جلوه‌ها و کارکردهای نمود فعل در زبان فارسی»، نشریه پژوهش زبان و ادبیات فارسی، شماره ۱۵: ص ۱۴۵-۱۵۸.                                                                  |                                                        |                      |

مرزبان‌راد، علی، (۱۳۷۹)؛ دستور سودمند، تهران: دانشگاه صنعتی امیرکبیر (پلی تکنیک تهران).

مشکوة‌الدینی، مهدی، (۱۳۷۹)؛ دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری، چاپ چهارم، مشهد، دانشگاه فردوسی.

مقربى، مصطفی، (۱۳۷۲)؛ ترکیب در زبان فارسی، مشهد: انتشارات توس.

ناتل خانلری، پرویز، (۱۳۷۷)؛ تاریخ زبان فارسی، سه جلدی، تهران: انتشارات فردوس، جلد دوم.

وحیدیان کامیار، تقی، (۱۳۴۳)؛ دستور زبان با روش آسان و نو، تهران: انتشارات امیرکبیر.

وحیدیان کامیار، تقی، (۱۳۷۱)؛ «فعل‌های لحظه‌ای، تداومی، لحظه‌ای-تداومی» مجله زبان‌شناسی، س ۹، ش ۲، ص ۷۵-۷۰.

۷۰

Bybee, J., L., (2003). "Aspect". In: Frawley, W.J. (ed.) *International Encyclopedia of Linguistics. Second Edition*. Oxford: OUP. 157-158.

Comrie, B., (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

Comrie, B., (1980). *Aspect*. 3rd Edition, Cambridge: Cambridge University Press.

Comrie, B., (1987). *The world's major languages*, Routledge, p. 536, 537.

Estaji, A., and V., Bubenik, (2007). *Dichronica*, John Benjamins publishing company, p. 31 to 45.

Freed, A.. (1979). *The semantics of English aspectual complementation*. Dordrecht: Reidel.

Heine, B., (1997). *Possession: cognitive sources, forces and grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hogeweg, L., H., de Hoop and A., Malchukov, (2009). *Cross-linguistic Semantics of Tense, Aspect and Modality*, Amsterdam: John Benjamins.

Huddleston, R., D., and Pullum, G., K., (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kent, R., G., (1953). *Old Persian*. New Haven Connecticut, American Oriental Society.

Khomeijani Farahani, A., A., (1990). "A syntactic and semantic study of the tense and aspect system of modern Persian". Ph.D. dissertation. The University of Leeds. Department of Linguistics and Phonetics.

- Saussure L., De, J., Moeschler, G., Puskás, (2007). *Tense, Mood and Aspect: Theoretical and Descriptive Issues*, Rodopi.
- Saussure, L., de, J., Moeschler, G., Puskás, (2007). *Recent Advances in the Syntax and Semantics of Tense, Aspect and Modality*. Walter de Gruyter.
- Shopen, T., (1985). *Language typology and syntactic description*, Cambridge: Cambridge university press, p. 213 to 223.
- Smith, C. S. (1997). *The Parameter of Aspect*, Dordrecht, Kluwer.
- Tallerman, M., (1998). *Understanding syntax*, Oxford: Oxford University Press, p. 53 to 55.
- Vendler, Z., (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Vet, C., and C., Veters, (1994). *Tense and Aspect in Discourse*. De Gruyter Mouton: Walter de Gruyter.
- Zand, H., (1991). "Aspect of Persian Intransitive Verbs". Ph.D. dissertation. University of Kansas.

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد، علمی- پژوهشی، شماره پیاپی ۱۳- پاییز و زمستان ۱۳۹۴

دکتر احمد صفارمقدم (دانشیار زبانشناسی کاربردی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران)<sup>۱</sup>

دکتر حوریه احدى (استادیار زبانشناسی کاربردی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران، نویسنده مسئول)<sup>۲</sup>

## رویکردهای عمده در آموزش خواندن و نقش آنها در

### «آموزش نوین زبان فارسی»

#### چکیده

به دلیل اهمیت خواندن، رویکردهای عمده‌ای در طی چند دهه گذشته برای آموزش آن پدید آمده که می‌توان با بررسی فرایندهای مربوط بینش بهتری نسبت به آنها کسب نمود. همزمان با مطالعات نظری، منابع درسی ویژه خواندن و یا مجموعه‌هایی برای آموزش هر چهار مهارت شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن فارسی به غیرفارسی‌زبانان تدوین گردیده که در بالا بردن کیفیت آموزش و یادگیری زبان فارسی در سطح جهان از اهمیت خاصی برخوردارند. بررسی و ارزیابی این منابع می‌تواند در شناخت بیشتر مبانی نظری و ارتقاء شیوه‌های آموزش زبان فارسی تأثیرگذار باشد. در بررسی حاضر که به شیوه توصیفی-تحلیلی و با هدف ارتقاء آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انجام گرفته، ابتدا به یافته‌های مهم در حوزه خواندن، از جمله فرایندهای دخیل در این حوزه پرداخته شده و سپس رویکردهای عمده خواندن، یعنی سه رویکرد پایین به بالا، بالا به پایین و تعاملی مورد بحث قرار گرفته است. در پایان، «آموزش نوین زبان فارسی» (قبول، ۱۳۹۰)، که جدیدترین مجموعه آموزشی به‌شمار می‌آید، براساس انگاره خواندن نیل اندرسون (۱۹۹۴) بررسی و تحلیل گردیده است. نتیجه بررسی بر همخوانی پنج جلد مجموعه با اصول اندرسون به نسبت‌های متفاوت دلالت دارد.

**کلیدواژه‌ها:** مهارت خواندن، فرایندهای دخیل در خواندن، رویکردهای پایین به بالا، بالا به پایین و تعاملی.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۱/۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱/۳۰

2. hourieha@yahoo.com

1. as\_moqaddam@yahoo.com پست الکترونیکی:

## ۱. مقدمه

خواندن جزء اساسی یادگیری علمی و مبنای تبدیل فرد به یک عضو آگاه در جامعه است و دست نیافتن به این مهارت دستیابی به یادگیری‌های بیشتر را دشوار می‌سازد (کودا و زهلر، ۲۰۰۸: ۱). خواندن در سطح بالای دستور کار ملی کشورها قرار دارد (مگیل فرانسس و الینگتون، ۲۰۱۱: ۲۷) و برخی معتقدند خواندن تنها هدف یادگیری یک زبان خارجی است (برنهارت، ۲۰۱۱: ۱). هاوت (۱۹۹۱: ۱۵۴) یادآور می‌شود که در قرن نوزده در اروپا، خواندن را کاربردی‌تر و سودمندتر از یادگیری صحبت کردن می‌دانستند. در اوایل قرن بیستم در محافل آموزش و پرورش آمریکا اعلام گردید که آموزش زبان خارجی در مدارس آمریکا باید فقط برای خواندن باشد (برنهارت، ۱۹۹۸: ۴۸).

خواندن فرایندی چندوجهی<sup>۱</sup> است که تنها با تمرین رشد می‌یابد. وجوهی از خواندن مانند بازشناسی واژه<sup>۲</sup> و روانی در طی چند سال فراگرفته می‌شوند اما آنچه اهمیت بیشتری دارد درک خواندن است زیرا در صورت عدم درک خواندن، فرد قادر به پیش‌بینی ادامه متن، ابهام-زدایی و ارتباط متن خوانده‌شده با دانش پیشین خود نخواهد بود. با ارائه تعاریف خواندن که در ذیل مطرح گردیده، می‌توان بهتر به وجوه مختلف آن پی برد.

بلومفیلد (۱۹۳۳) خواندن را سلسله مراتب تبدیل نوشته به صوت می‌داند، ولی اهمیت زیادی به معنا نمی‌دهد. فرایز (۱۹۶۳: ۱۲۰) نیز خواندن را تبدیل علائم شنیداری مربوط به نشانه‌های زبانی از پیش فراگرفته شده به علائم جدید بینایی همان نشانه‌ها می‌داند، اما او بیش از بلومفیلد برای معنا اهمیت قائل است و اعتقاد دارد که معنا با شناخت ساختمان دستوری جمله حاصل می‌شود. گودمن (۱۹۶۷) خواندن را «یک بازی حدسی روانی-زبانی»<sup>۳</sup> معرفی می‌کند که در آن، خواننده مقدار کمی از اطلاعات بینایی را به کار می‌گیرد و بیشتر به حشو زبانی (قوانین واج‌شناسی، معنایی و نحوی) وابسته است. به اعتقاد وی، خواندن یک فرایند آزمایشی و حاوی استفاده محدود از نشانه‌های زبانی موجود در درون‌داد ادراکی و انتظارات

---

1 multifaceted process

2 word recognition

3 a psycholinguistic guessing game

خواننده است و هنگام پردازش اطلاعات محدود، تصمیم‌های انتخابی برای تأیید، رد یا تصحیح گرفته می‌شود. ویدوسون (۱۹۷۹) خواندن را فرایند دریافت اطلاعات زبانی از متن چاپی می‌داند. «دریافت اطلاعات» تصور یک‌سویه بودن فرایند خواندن را موجب می‌شود اما ویدوسون اعتقاد دارد که تفسیر خواننده در پیام منتقل شده تأثیرگذار است. بنابراین، می‌توان خواندن را فرایند دریافت و تفسیر اطلاعات کدگذاری شده به صورت زبانی از طریق نوشتار دانست (لیو، ۲۰۱۰: ۱۵۱). برنشتاین و تیگرمان (۱۹۹۱) نیز خواندن را محصول توانایی‌های شناختی، زبانی و دانش قبلی می‌دانند. به عقیده آنها، خواننده به منظور ایجاد ارتباط بین حروف چاپی و معنای آنها باید فرایندهایی مانند توانایی ادراک شنیداری و دیداری<sup>۱</sup>، توانایی‌های شناختی (حافظه و توجه)، دانش زبانی و تجربیات گذشته را به کار گیرد.

از این رو باید گفت که در فرایند درک خواندن، درونداد دیداری یعنی نوشتار به برونداد معنایی تبدیل می‌شود و بدین منظور لازم است پردازش زبانی طی مراحل خاص و در سطوح مختلفی صورت گیرد، به طوری که پس از پردازش حروف و مرتبط ساختن آنها با واج‌ها، بازشناسی واژه‌ها میسر گردد و سرانجام در مراحل بعد، معنای واژه‌های منفرد در سطح گروه، جمله و متن به هم پیوندد تا معنای کلی متن درک شود.

در برنامه‌های آموزش خواندن مؤثر<sup>۲</sup>، مدرسان باید از ارتباط مهم موجود بین خواننده، خواندن و رشد سایر مهارت‌های زبانی آگاه باشند (مکیتایر، ۲۰۱۱: ۱۱۳). آنها باید خواندن را به عنوان مهارت زبانی مرکزی در آموزش تلقی نمایند و سپس از طریق آموزش خواندن مؤثر، رشد مهارت‌های زبانی دیگر را ارتقا بخشند. برای مثال، وقتی خواندن در مرکز آموزش زبان قرار می‌گیرد، با فراهم نمودن موارد معنادار برای نوشتن، آنچه فرد خوانده است سکوی پرشی برای نوشتن او می‌شود (ریچاردز، ۲۰۱۲). هیرولا (۲۰۰۴) نشان داد که حداقل در محیط مدرسه و تحصیل، خواندن مقدمه‌ای برای نوشتن است و نوشتن را شکل می‌دهد. هارمر (۲۰۰۴: ۱۱۰-۱۱۱) در بررسی‌های خود نشان داد یکی از علل عدم علاقه دانش‌آموزان به

---

1 visual and auditory perception

2 effective reading

نوشتن به زبان دوم این است که به دلیل مطالعه اندک، مطلب معناداری برای نوشتن در اختیار ندارند.

## ۲. پیشینه پژوهش

نولن و ویلبور (۱۹۸۵) تعامل بین توانش نحوی و دانش کسب‌شده از طریق خواندن کل بند را در کودکان مقطع ابتدایی مورد بررسی قرار دادند. این بررسی نشان داد که آزمونوران جمله‌های موصولی را زمانی که در بندهای کامل قرار داشتند، نسبت به زمانی که جداگانه خوانده می‌شدند، بهتر درک می‌کردند. حاصل اینکه خوانندگان جهت جبران نقص نحوی خود از بافت جملات برای درک متن بهره می‌برند.

تولمی (۱۳۷۹) به بررسی نقش سؤال راهنما در تقویت مهارت خواندن (نحوه آموزش مهارت خواندن به فارسی‌آموزان) پرداخت. یک گروه به‌عنوان شاهد و یک گروه به‌عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند. گروه آزمایش که سؤال راهنما را دریافت کرده بود عملکرد متفاوتی در نحوه خواندن داشتند. در مجموع، پژوهش او نشان داد که سؤال راهنما بر تقویت مهارت خواندن تأثیرگذار است. همچنین پرسش و پاسخ یکی از فعالیت‌های مؤثر در جلب توجه و دقت زبان‌آموزان به مفاهیم کلیدی در متن است.

رقیب‌دوست و اصغرپور ماسوله (۱۳۸۸) به بررسی رابطه انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان پرداختند. آنها ۴۴ نفر از زبان‌آموزان سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی را در آزمون درک خواندن زبان فارسی و دانش پیشین و انگیزش خواندن شرکت دادند. نتایج تحلیل داده‌ها رابطه معناداری بین متغیرهای انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن نشان داد، اما دانش پیشین تأثیر بیشتری از انگیزش خواندن بر درک خواندن زبان‌آموزان داشت.

صحرايي و شهباز (۱۳۹۱) به تحلیل محتوایی چهار منبع از پرکاربردترین منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان براساس رویکرد نیل اندرسون پرداختند و نتیجه گرفتند که منابع مورد تحلیل در این پژوهش مبنای نظری شاخصی برای آموزش زبان فارسی نداشته‌اند و دیدگاه حاکم بر این منابع سنتی است.

### ۳. فرایندهای دخیل در خواندن

فرایندهای شناختی، گفتاری و بینایی، فرایندهای دخیل در درک خواندن به شمار می آیند. نقش فرایندهای شناختی حافظه و توجه در خواندن که در موارد زیادی از طریق مطالعات عصب شناختی بررسی می شوند، آشکار است. بسیاری از مطالعات مانند مطالعه هسن (۱۹۸۵) نشان داده اند که مشکلات حافظه واجی<sup>۱</sup> باعث بروز اشکالات جدی در خواندن می شوند. فرایندهای گفتاری که آگاهی زبانی<sup>۲</sup> و آگاهی نگارشی را دربرمی گیرند چون قبل از آموزش مستقیم خواندن کسب می شوند نقش بسزایی در یادگیری اولیه خواندن دارند. آگاهی زبانی به معنای دست یافتن به دانش ساختارهای زبانی و آگاهی نگارشی به معنای دانش قواعد نوشتن یا نظام نوشتاری زبان است. رمزگذاری گفتاری یکی از فرایندهای آغازین رمزگشایی کلمه است و تحقیقات نشان داده است که افراد بالغ نیز در فراگیری نظام نوشتاری، چنانچه ارتباط نظام مندی بین حروف و صداها برقرار باشد، عملکرد بهتری خواهند داشت (بروکس، ۱۹۷۷). کنترل حرکات چشم، تمیز خط از تصویر و رمزگذاری واحدهای بزرگتر از حروف منفرد از فرایندهای بینایی دخیل در خواندن هستند. معمولاً شناسایی کلمات براساس اکتساب خزانه بزرگی از بازنمایی های مربوط به الگوهای بینایی صورت می گیرد. از آنجاکه بررسی حرکات چشم و فعالیت مناطق مغزی در حین خواندن بیشترین اطلاعات را درمورد رویکردهای خواندن به دست داده اند، در این مجال اندک به این دو عامل و نقش آنها در درک عمل خواندن می پردازیم.

#### ۳-۱. حرکات چشم

مطالعات مربوط به حرکات چشم در حین خواندن بیش از یک قرن است که مورد توجه قرار گرفته اما در سه دهه گذشته به شکوفایی رسیده است (اسکاتر، ۲۰۱۳: ۸۳). نحوه بازشناسی واژه از موضوعات مهم در ثبت حرکات چشم است و بررسی این حرکات می تواند در مشخص ساختن نوع چالش های مربوط به درک متن بسیار مؤثر باشد (کلیفتون و همکاران،

1 phonological memory

2 language awareness

۲۰۰۷: ۱). حرکات چشم بسته به نوع زبان و خط متفاوت است. جهت حرکت چشم در زبان‌های غیرالفبایی از بالا به پایین ولی در زبان‌های الفبایی به صورت ردیف‌های پیاپی است که این امر با توجه به ادراک بصری معقول به نظر می‌رسد چون بیرون از مرکز نقطه تثبیت<sup>۱</sup>، تیزی بصری<sup>۲</sup> در جهت افقی بیش از اندازه‌ای است که در جهت عمودی احساس می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده است که چشم‌ها کمابیش به‌طور همزمان در عرض صفحه حرکت می‌کنند، اما حرکت آنها پیوسته نیست. چشم‌ها برای پاره‌هایی از زمان از حرکت بازمی‌ایستند که به آن تثبیت گفته می‌شود. دیرش<sup>۳</sup> متوسط هر تثبیت ۲۰۰ تا ۲۵۰ میلی‌ثانیه و طول آن ۷ تا ۸ فضای حرفی است. فاصله تثبیت‌ها با دوره‌هایی پر می‌شود که در خلال آن چشم به سرعت حرکت می‌کند. این حرکات را جهش<sup>۴</sup> می‌گویند. چشم‌های ما به هنگام خواندن معمولاً با هر جهش به اندازه ۵ تا ۷ حرف به پیش می‌رود. برخی جهش‌ها به اندازه یک فضای حرفی و برخی ۲۰ تا ۲۵ فضای حرفی را طی می‌کنند. دیرش جهش‌ها در جریان خواندن برحسب مسافت طی شده فرق می‌کند، اما جهش معمولی در حدود ۲۰ تا ۴۰ میلی‌ثانیه به طول می‌انجامد. همه اطلاعات بصری در طی زمان تثبیت‌ها حاصل می‌شود.

انواع مختلفی از تثبیت در طی خواندن افراد مختلف (مبتدی یا ماهر) ممکن است رخ دهد (اسنولینگ و هولم، ۲۰۰۵: ۸۰) که تشخیص نوع تثبیت براساس نقش آنها صورت می‌گیرد (باکس، ۲۰۱۳). به منظور مطالعه مقدار اطلاعات در هر تثبیت، دستگاه محرک‌نما ساخته شده که به آزمون‌گر امکان می‌دهد مقدار اطلاعات ارائه شده و مدت زمان ارائه آن را کنترل نماید. راینر (۱۹۹۸) خاطرنشان می‌سازد که با افزایش مهارت خواندن، دیرش و تعداد تثبیت‌ها کاهش و طول جهش‌ها افزایش می‌یابد. بررسی حرکات و تثبیت‌های چشم نشان داده است که درک جمله خیلی سریع رخ می‌دهد و دانش نحوی، معنایی، کاربردشناسی و آگاهی از دنیای واقعی بر تثبیت‌ها و کسب اطلاعات از این دانش تأثیرگذارند (کلیفتون و همکاران، ۲۰۰۷:

1 fixation

2 visual acuity

3 duration

4 saccade

5 tachistoscope

۲۹). این یافته تأییدی بر رویکرد تعاملی خواندن است که در بخش‌های بعدی به آن خواهیم پرداخت.

### ۲-۳. مناطق مغزی

اطلاعات به‌دست‌آمده از مطالعه مناطق مغزی مربوط به خواندن نیز به درک فرایند خواندن و در نهایت، تأیید رویکرد خواندن مناسب کمک می‌کنند. این مطالعات نشان داده‌اند که مراحل و اعمال مربوط به خواندن تنها در یک بخش از مغز صورت نمی‌گیرد بلکه در بین چهار لوب مغزی پراکنده‌اند. این مناطق مربوط به پردازش بینایی و شنیداری زبان، حافظه و حرکت‌اند. نور از صفحه وارد چشم می‌شود و به سیگنال‌های الکتریکی تبدیل می‌شود. این سیگنال‌ها به صفحه بینایی در پشت چشم انتقال می‌یابند. اطلاعات بینایی از آنجا از طریق عصب بینایی به یک ساختار در عمق مغز یعنی تالاموس فرستاده می‌شوند. تالاموس ایستگاه انتقالی است که اطلاعات حسی را دریافت می‌کند و آنها را به قشر بینایی منتقل می‌سازد که وظیفه پردازش آن اطلاعات حسی را به عهده دارد. قشر بینایی مشخصه‌های بینایی حروف را تحلیل می‌کند- محل، ضخامت، جهت، شکل و رنگ آنها را- اگرچه در این مرحله آنها را به‌عنوان حروف تشخیص نمی‌دهد. تشخیص حروف وقتی رخ می‌دهد که این اطلاعات به شکنج زاویه‌ای<sup>۱</sup> در محل اتصال سه لوب پس‌سری<sup>۲</sup>، گیجگاهی<sup>۳</sup> و آهیانه‌ای<sup>۴</sup> می‌رسند. شکنج زاویه‌ای محلی است که اطلاعات بینایی و شنوایی ترکیب می‌شوند- جایی که اطلاعات متن چاپ‌شده تبدیل به‌صورت گفتاری می‌شود. از شکنج زاویه‌ای صدای واژه‌ها به منطقه ورنیکه فرستاده می‌شود، جایی که مربوط به معناست، و در نتیجه آنچه خوانده‌ایم را درک می‌کنیم. در صورت نیاز به تلفظ واژه، اطلاعات به منطقه بروکا فرستاده می‌شود که حاوی حافظه حرکات عضلانی مربوط به تلفظ است. در خواندن بدون صدا، باز هم حافظه ذخیره در بروکا ما را قادر می‌سازد که واژه را بدون صدا و برای خود بخوانیم. اما اگر بخوایم با صدای بلند بخوانیم اطلاعات باید

1 angular gyrus

2 occipital

3 temporal

4 parietal

به قشر حرکتی کنترل‌کننده عضلات لب‌ها، فک‌ها، زبان و ... فرستاده شوند (برانزویک، ۲۰۰۹). واضح است که این توصیف بیش از حد ساده نمی‌تواند کاملاً درست و گویا باشد. مطالعات مغزی نشان داده‌اند که اطلاعات به صورت موازی پردازش می‌شوند؛ یعنی بیشتر مناطق مغزی هنگام پردازش اطلاعات بینایی، شنیداری و معنایی همزمان فعال می‌شوند تا خواننده ماهر بتواند به سرعت و با مهارت بخواند. بنابراین، اکثر مطالعات مغزی تأییدی بر رویکرد تعاملی هستند.

#### ۴. رویکردهای خواندن

درک فرایند خواندن در طی ۱۲۵ سال گذشته مرکز توجه بسیاری از پژوهش‌ها بوده و درک آنچه در فاصله میان دیده شدن صفحه توسط چشم‌ها تا لحظه درک<sup>۱</sup> رخ می‌دهد در طی پنجاه سال اخیر مورد بحث زیادی قرار گرفته است (نونان، ۲۰۰۳: ۷۰).

گریب (۲۰۰۲: ۳۲) به دو دسته از فرایندهای دخیل در درک خواندن اشاره می‌کند: فرایندهای سطح پایین و فرایندهای سطح بالا. فرایندهای سطح پایین شامل رمزگذاری واجی، بازیابی واژگانی، تقطیع نحوی (استفاده از اطلاعات نحوی) و رمزگذاری معنایی گزاره‌ای با استفاده از معنای واژه‌ها و اطلاعات نحوی است. فرایندهای سطح بالا استفاده از دانش پیشین و دانش جهانی را دربرمی‌گیرد. از ترکیب این دو سطح، سه رویکرد پایین به بالا، بالا به پایین و تعاملی حاصل شده که براساس هر یک از آنها انگاره‌های مختلفی برای خواندن مطرح شده است.

#### ۴-۱. رویکرد پایین به بالا<sup>۲</sup>

رویکرد پایین به بالا شامل فرایند خواندن در سطح پایین‌تری می‌شود. زبان‌آموز خواندن را با شناخت اصوات و حروف آغاز می‌کند که به شناخت تکواژها و سپس کلمات منجر می‌شود و این امر شناسایی ساخت‌های دستوری، جمله‌ها و متن‌های طولانی‌تر را در پی دارد. درک

1 click of understanding  
2 bottom-up approach

مطلب به ترتیب با حروف، گروه‌های حرفی، کلمات، عبارات، جمله‌ها و متن‌های بلندتر و در نهایت، معنی حاصل می‌شود.

روش تحلیل آوایی<sup>۱</sup> در تدریس خواندن از مدل پایین به بالا حمایت می‌کند. بسیاری از معلمان و محققان نشان داده‌اند برای اینکه خواننده موفق به درک معنی کلمه شود باید بتواند آن را به کوچک‌ترین اجزایش تقسیم نماید. وقتی خواننده با یک کلمه ناآشنا برخورد می‌کند، به دلیل دانشی که از واحدهای منفرد سازنده کلمه دارد، می‌تواند با ترکیب صداهای مختلف آن را بخواند و درک نماید (نونان، ۲۰۰۳: ۷۰). یکی از ویژگی‌های آموزش خواندن به روش پایین به بالا این است که در تعلیم خواندن یک روش سطح‌بندی شده دارد. در این روش همه متون خواندن به دقت بازبینی شده‌اند بنابراین زبان‌آموزان با کلمات خیلی سخت یا کلماتی دارای صداهای ناآشنا روبه‌رو نمی‌شوند. در روش پایین به بالا، بیشترین تمرکز در کلاس بر خواندن فشرده<sup>۲</sup> است. خواندن فشرده شامل متن‌های خواندنی کوتاهی است که به دنبال آن تمرینات متنی برای ایجاد درک یا مهارت خواندن ویژه ارائه می‌شود (نونان، ۲۰۰۳: ۷۱).

در رویکرد خواندن پایین به بالا پردازش بسیار سریع انجام می‌گیرد و اطلاعات به‌صورت چند مرحله متوالی در دستگاه پردازش جریان می‌یابد. بدین صورت که نمونه‌ای از اطلاعات دیداری بدو از صفحه چاپی انتخاب می‌شود و، برکنار از نفوذ دانش عمومی مربوط به دنیای خارج، محتوای بافتی، یا راهبردهای پردازش در سطح بالا، از طریق مراحل چند تغییر شکل می‌دهد. جامع‌ترین و نافذترین الگوی پایین به بالای خواندن توسط گاف (۱۹۷۲) پیشنهاد شده است. مطابق این الگو، در نخستین مرحله، اطلاعات دیداری اطراف نقطه تثبیت به حافظه تصویری وارد می‌شود و تا تثبیت بعدی در آنجا می‌ماند. اطلاعات حافظه تصویری که در حکم گیرنده موقت است، به شکل مواد خام در بازشناسی حروف کلمه به کار می‌رود. این بازشناسی به صورت متوالی رخ می‌دهد، بنابراین پردازش حرف به حرف انجام می‌شود. در اثنای این فرایند عاملی که عهده‌دار بازشناسی است و داده‌یاب<sup>۳</sup> نام دارد از برنامه‌ها یا

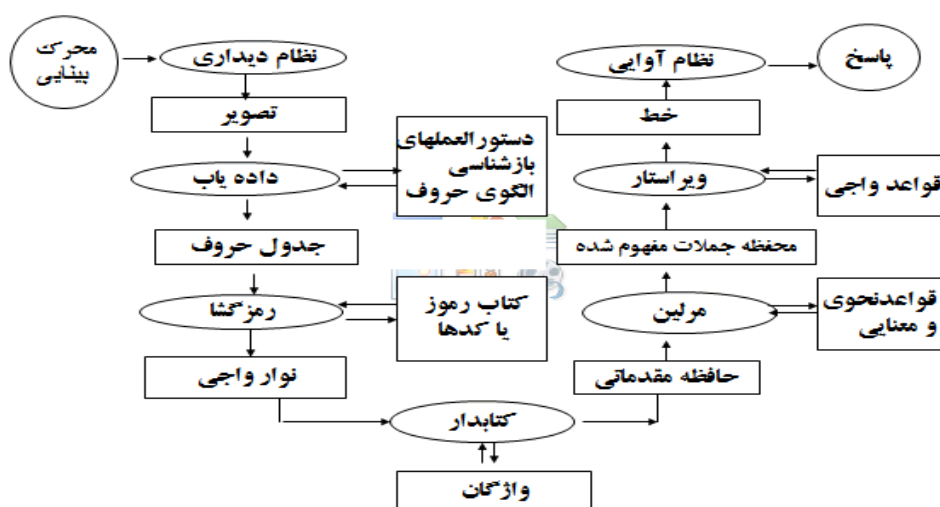
---

1 phonics

2Intensive reading

3 scanner

دستورالعمل‌هایی که در حافظه درازمدت ذخیره شده دستور می‌گیرد. رشته حروفی از کلمات که در مرکز دید واقع است، در «جدول حروف» قرار داده می‌شود و بلافاصله سازوکاری به نام رمزگشا<sup>۱</sup> که حروف را به صورت رشته‌هایی از واج‌های نظام‌مند در می‌آورد، بر روی حروف عملیاتی انجام می‌دهد. رمزگشا از دفترگونه‌ای به نام «کتاب رموز»<sup>۲</sup>، شامل قواعد حاکم بر تناظر میان واج‌ها و نویسه‌ها، استفاده می‌کند و محصول نهایی این فرایند موقتاً در قالبی شبیه به ضبط روی نوار (گفتار درونی)<sup>۳</sup> نگهداری می‌شود. این نمایش واجی که با مراجعه به واژگان ذهنی تکمیل می‌شود، برای بازشناسی حروف تثبیت شده به کار می‌رود. بعد از این مرحله کلمات در حافظه کوتاه مدت باقی می‌مانند تا اینکه جمله تجزیه و ترکیب شده و در حافظه یا انباری بادوام‌تر جای گیرد. وسیله‌ای که درک مطلب به کمک آن صورت می‌پذیرد، در جریان فهم جمله از قواعد نحوی و معنایی استفاده می‌کند (راینر و پولچک، ۱۳۷۸: ۶۱۰).



انگاره خواندن گاف

- 1 decoder
- 2 codes book
- 3 inner speech

۴-۲. رویکرد بالا به پایین<sup>۱</sup>

رویکرد بالا به پایین منشأ درک را در خواننده می‌داند. خواننده از دانش پیشین استفاده می‌کند، به پیش‌بینی می‌پردازد و متن را برای تأیید یا رد پیش‌بینی خود جستجو می‌نماید. بنابراین متن ممکن است درک شود حتی اگر خواننده همه کلمات آن را نفهمد. در مدل‌های مبتنی بر رویکرد بالا به پایین، معلم باید به جای ایجاد مهارت در بازشناسی کلمات بر فعالیت‌های تولیدکننده معنا تمرکز نماید (نونان، ۲۰۰۳: ۷۱).

گودمن (۱۹۷۶) به شدت از رویکرد بالا به پایین دفاع می‌کند و مدل‌های پایین به بالا را مورد انتقاد قرار می‌دهد زیرا معتقد است که در این مدل‌ها خواننده‌ها «واژه‌خوان»<sup>۲</sup>هایی می‌شوند که امکان دارد کلمات روی صفحه را بخوانند اما آنچه را خوانده‌اند نفهمند. او معتقد است که معلمان با شکستن زبان به قطعات انتزاعی و در اندازه‌های کوچک، یادگیری خواندن را مشکل می‌سازند. برای مثال، ممکن است فردی تمام کلمات اسپانیایی را بخواند و تلفظ نماید و با این وجود هیچ درکی از آنچه خوانده نداشته باشد. روش معنابنیاد<sup>۳</sup> یا روش زبانی کامل<sup>۴</sup> درمورد خواندن از مدل‌های بالا به پایین حمایت می‌کند. چهار ویژگی کلیدی این روش را در آموزش خواندن برجسته می‌سازد. اول اینکه روشی متن‌محور است و در آن از کتاب‌هایی استفاده می‌شود که از زبان اصیل<sup>۵</sup> برخوردارند. دوم اینکه کل زبان خواننده‌محور است و تمرکز بر این است که خواننده چیزی را برای خواندن انتخاب کند که دوست دارد. سوم اینکه خواندن با نوشتن تلفیق شده و در کلاس‌ها به‌طور همزمان به هر دو مهارت توجه می‌شود و نهایت اینکه تأکید بر ساخت معنا دارد. در این الگو به جای شکستن زبان به واحدهای کوچک-تر تمرکز باید بر معنا و حفظ زبان به صورت یک کل متمرکز می‌شود (نونان، ۲۰۰۳: ۷۱). خواندن گسترده<sup>۶</sup> نقشی کلیدی در رویکرد بالا به پایین دارد و به معنای خواندن متن‌های

---

1 top-down approach

2 word caller

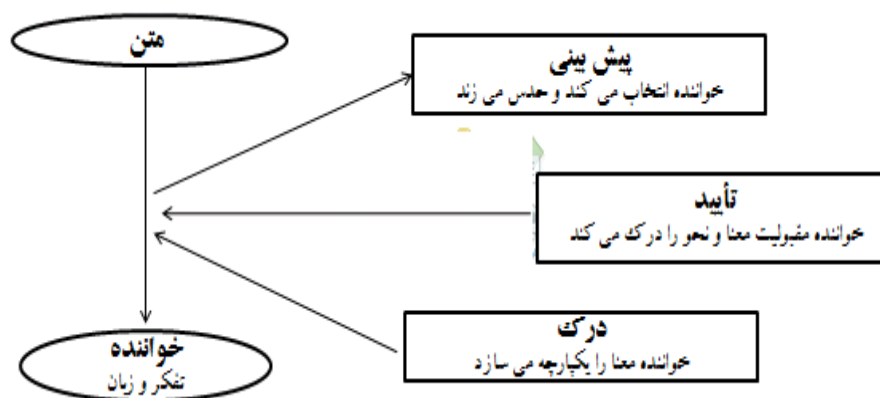
3 meaning-based

4 whole language approach

5 authentic

6 extensive reading

طولانی و کتاب‌های بسیار، بدون تمرکز بر تکالیف آزمون‌کننده مهارت درک است (نونان، ۲۰۰۳: ۷۲)



انگاره خواندن گودمن

ویژگی اصلی رویکرد بالا به پایین این است که نوک یا رأس دستگاه پردازش اطلاعات، یعنی قسمتی که معنای متن نوشته را می‌سازد، جریان اطلاعات را در همهٔ سطوح هدایت می‌کند. انگیزهٔ عمده در ورای رویکرد بالا به پایین این اعتقاد است که خواننده باید با استفاده از دانش عمومی و مربوط به دنیای خارج و اطلاعات بافتی حاصل از قطعه‌ای که خوانده می‌شود، بر گلوگاه‌های مختلف در دستگاه پردازش چیره گردد تا بتواند در اثنای خواندن دربارهٔ آنچه لحظهٔ بعد خواهد دید فرضیه‌هایی بسازد. تصور این است که خواننده عموماً به صورت چرخه‌ای در مجموعه‌ای از فعالیت‌ها اشتغال دارد که شامل این اجزا می‌شود: نخست فرضیه‌ای دربارهٔ آنچه در مرحلهٔ بعدی خوانده خواهد شد می‌سازد، درستی این فرضیه را با انتخاب اطلاعات بصری محدود از متن، ثابت می‌کند، و سپس دربارهٔ مواردی که بعداً بدان برخورد خواهد خورد، فرضیهٔ جدیدی شکل می‌دهد (راینر و پولچک، ۱۳۷۸: ۶۰۶).

شناخته‌شده‌ترین الگوهای بالا به پایین آنهایی است که گودمن (۱۹۷۰) و اسمیت (۱۹۷۱) پیشنهاد کرده‌اند، گرچه الگوی گودمن را می‌توان یک الگوی تعاملی نیز به‌شمار آورد، ولی عملاً یک الگوی بالا به پایین است زیرا پردازش پایین به بالا نقش ناچیزی در آن ایفا می‌کند. لازم به

ذکر است که الگوی گودمن بدواً براساس تجربه وی درمورد خوانندگان تازه کار ساخته و پرداخته شد. او این الگو را الگوی خوانندگان ماهر نیز می داند. گودمن اذعان دارد که میان خوانندگان تازه کار و متبحر تفاوت هایی وجود دارد؛ با وجود این، وی مدعی است که کار خواندن برای هر دو گروه اساساً یکی است و شامل «یک فرایند پیش بینانه، آزمایشی و انتخابی»، یعنی پیش بینی مطالبی که در متن می آید، می شود و این فرایند مختصه اصلی الگوی بالا به پایین را تشکیل می دهد (راینر و پولچک، ۱۳۷۸: ۶۰۶).

در الگوی گودمن توالی پردازش با تثبیت چشم روی مواد جدید متن شروع می شود. با توجه به اینکه برنامه هایی در حافظه درازمدت وجود دارد که رمزگردانی کلمات را تنظیم و هماهنگ می کند، پس از آنکه خواننده بعضی اشارات یا نشانه های خطی را از میدان دید دریافت نمود، از این اطلاعات استفاده می کند تا صورتی ادراکی از بخش خوانده شده متن، در ذهن بسازد. گزینش اطلاعات بصری را عواملی چون راهبردهای خواننده، شیوه شناختی و دانش قبلی او هدایت می کند ولی راهنمای اصلی در گزینش اطلاعات بصری، عامل محدودکننده بافت کلام است که از طریق مطلب تحلیل شده قبلی بر خواننده تحمیل می شود. صورت ادراکی حاصل از فرایند مذکور شامل دو چیز است: آنچه خواننده می بیند و آنچه انتظار دیدن آن را دارد. در مرحله بعد خواننده در حافظه خود به دنبال نشانه ها و قرائن نحوی، معنایی و واجی مرتبط با آنچه اکنون خوانده است می گردد و از آنها در غنی سازی صورت ادراکی استفاده می کند. بازشناسی کلمه در مرحله بعد رخ می دهد. خواننده در این مرحله سعی می کند گزینشی آزمایشی یا موقت، همساز با نشانه های خطی انجام دهد (گزینش موقت مستلزم حدس درباره هویت یکی از کلمات متن است). اگر خواننده کلمه را درست حدس بزند، گزینش حاصل از این حدس در مکانی به نام حافظه کوتاه مدت<sup>۱</sup> نگهداری می شود. اگر خواننده در حدس خود صائب نبود، به بخش قبلی متن نگاه خواهد کرد. وقتی گزینش مورد نظر صورت گرفت، قابل قبول بودن آن از نظر دستوری طبق بافت پیشین نوشته سنجیده می شود. در صورت سازگار بودن این گزینش با مواد قبلی، معنای آن با معانی قبلی متن تلفیق و

---

1 short-term memory

یکپارچه می‌شود و نتایج کار در حافظه درازمدت<sup>۱</sup> به صورت ذخیره می‌ماند. در این نقطه فرضیه‌ای درباره بخش بعدی متن شکل می‌گیرد و چرخه یا دور تکرار می‌شود. اگر کلمه با بافت پیشین همسازی نداشت، چشم خواننده به عقب برمی‌گردد و کارهای قبلی تکرار می‌شود تا وقتی که توالی مناسبی از کلمات به دست آید. پیش از حصول اطمینان نسبت به اینکه کلمه بازشناسی شده با بافت پیشین همخوانی دارد یا نه، خواننده باید بخشی از جمله را که تاکنون مطالعه شده، تجزیه و ترکیب و تحلیل کند (راینر و پولاجک، ۱۳۷۸: ۶۰۹).

#### ۴-۳. رویکرد تعاملی<sup>۲</sup>

رویکرد تعاملی خواندن که به عنوان جامع‌ترین توصیف فرایند خواندن پذیرفته شده از ترکیب عناصر دو رویکرد بالا به پایین و پایین به بالا شکل گرفته است. مورتاق (۱۹۸۹) تأکید نموده است که بهترین خوانندگان زبان دوم کسانی هستند که به طور مؤثری بتوانند فرایندهای بالا به پایین و پایین به بالا را تلفیق نمایند. روش تعاملی خواندن شامل جنبه‌هایی از هر دو نوع خواندن فشرده و گسترده می‌باشد و از این رو لازم است جهت تدریس راهبردها و مهارت‌های خواندن، ابتدا متن‌های کوتاه به خواننده ارائه شود و سپس خواننده، بدون تأکید بر آزمون مهارت‌های وی، به خواندن متن‌های طولانی‌تر تشویق گردد. خواندن گسترده فرصتی را برای تمرین راهبردهای معرفی شده در طی خواندن فشرده فراهم می‌کند. مدرسان باید آگاه باشند که تنها یک کتاب کلاسی نیازهای آموزشی برای خواندن فشرده و گسترده را برطرف نمی‌سازد و لازم است متونی تدریس شود که خواننده را در هر دو خواندن فشرده و گسترده درگیر نماید.

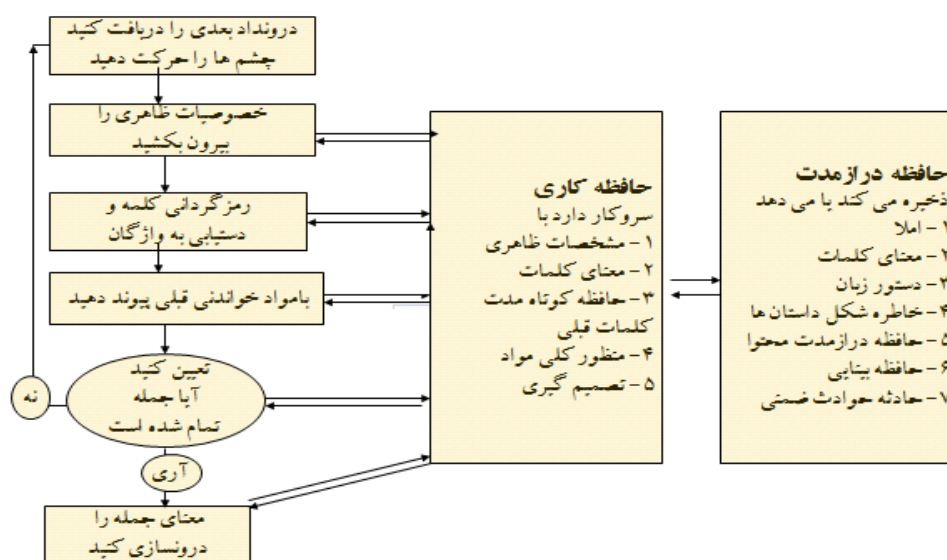
براساس رویکرد تعاملی خواندن انگاره‌های مختلفی از جمله الگوهای روملهارت (۱۹۷۷)، جاست و کارپنتر (۱۹۸۰)، استنویچ (۱۹۸۰)، کینچ (۱۹۸۸)، پرفتی (۱۹۸۵ و ۲۰۰۷) و ولشیک (۱۹۹۵) ارائه شده که از میان آنها، الگوی جاست و کارپنتر توصیف جامعی از فرایند خواندن ارائه نموده و بیش از همه بدان استشهاد شده است. در این الگو، همچون

1 long-term memory

2 interactive approach

الگوی گودمن و گاف، توالی پردازش ضمن تثبیت چشم آغاز می‌شود. مرحله «دریافت درون‌نهاد بعدی»<sup>۱</sup> کاملاً کوتاه و نتیجه تصمیمی است که در مورد حرکت چشم‌ها به محل جدیدی اخذ می‌شود و این تصمیم به شرطی گرفته می‌شود که همه پردازش‌های لازم، از جمله شرط کلی دستیابی به معنای کلمه و شرط اختصاصی تر انتقال کلمه به حافظه موقت کامل شده باشد. وقتی تمام پردازش مربوط به کلمه تثبیت شده کامل شد، مرحله دریافت درون‌نهاد بعدی چشم‌ها را به اندازه یکی دو کلمه جلو می‌برد و پردازش کلمه بعدی آغاز می‌شود. در دو مرحله «رمزگردانی کلمه»<sup>۲</sup> و «دستیابی به واژگان»<sup>۳</sup>، کلمه از لحاظ ادراکی رمزگردانی و مفهوم زیرساختی آن فعال می‌شود. مرحله «تخصیص نقش‌های حالت» (یا تعیین نقش نحوی کلمات) نخستین فرایندی است که روابط میان کلمات را معین می‌کند. در این فرایند، تقطیع یا بُرش جمله‌واره‌ای صورت می‌گیرد، زیرا تخصیص‌های حالت در چارچوب جمله‌واره‌ها انجام می‌شود. مؤلفه دیگر الگوی جاست و کارپنتر فرایند یکپارچه‌سازی است؛ خواننده باید جمله‌واره‌ها و جملات را به هم ارتباط دهد تا انسجام متن را حفظ نماید (راینر و پولاجک، ۱۳۷۸: ۶۱۴ و ۶۱۵). شاید مهم‌ترین جنبه این الگو مفهوم «دستگاه تولید» است. دستگاه تولید به ساختاری انتزاعی یا ذهنی اشاره دارد که در آن دانش مربوط به شیوه پردازش به صورت مجموعه‌ای از قواعد شرط-عمل<sup>۴</sup> مندرج است. طبق نظر جاست و کارپنتر، تولیدها به صورت دوره‌ای یا چرخه‌ای انجام می‌شود. در هر دور یا چرخه، محتویات حافظه موقت ارزیابی می‌شود و تمام تولیدهایی که شرایط آنها فراهم شده باشد به طور همزمان واقعیت می‌یابند و بدین ترتیب در محتویات حافظه موقت تغییر و تبدیلی را موجب می‌شوند. محتویات جدید حافظه موقت ارزیابی و چرخه دیگری آغاز می‌شود، همین‌طور تا آخر (راینر و پولاجک، ۱۳۷۸: ۶۱۶).

- 
- 1 get next input
  - 2 encode word
  - 3 access lexicon
  - 4 condition-action rules



#### انگاره خواندن جاست و کارپنتر

پس از جاست و کارپنتر، استنویچ در سال ۱۹۸۰ انگاره تعاملی- جبرانی<sup>۱</sup> را ارائه کرد که بر پایه آن، نقص یک فرایند در یک سطح خاص، منجر به جبران نقص در سطوح دیگر می‌شود. بر پایه انگاره استنویچ، این امکان وجود دارد که فرایندهای سطح بالا بتوانند نقص‌های سطوح پایین را جبران کنند؛ بنابراین، خواننده‌ای که در تشخیص واژه یا در پردازش نحوی جمله مهارت اندکی دارد، ممکن است جهت جبران این نقص‌ها به فرایندهای سطوح بالا، همانند دانش پیشین تکیه کند، زیرا این فرایندها منبعی از اطلاعات اضافی را فراهم می‌کنند (استنویچ، ۱۹۸۰: ۳۶).

#### ۵. انگاره نیل اندرسون

در میان الگوهای تعاملی آموزش خواندن، نیل اندرسون (۱۹۹۴) سازمان یافته‌ترین و نظام‌مندترین الگو را پیشنهاد کرده است (صحرايي ۱۳۹۱). انگاره نیل اندرسون از شش اصل تشکیل شده و از حرف نخست نام هر اصل در زبان انگلیسی واژه ACTIVE شکل گرفته است. این الگو در آموزش مهارت خواندن نقش اساسی دارد و به این دلیل مبنای بررسی و تحلیل مجموعه

«روش نوین آموزش زبان فارسی» قرار گرفته است. هر یک از اصول شش گانه اندرسون به صورت فشرده در زیر آورده می شود:

#### ۵-۱. فعال سازی دانش پیشین<sup>۱</sup>

دانش پیشین که بر درک خواندن تأثیر می گذارد شامل همه تجاربی است که خواننده با خود به متن می آورد: تجارب زندگی، تجارب آموزشی، دانش نظری در مورد چگونگی ساختار متن، دانش مربوط به نحوه فراگیری زبان اول یا زبان دوم و زمینه های فرهنگی. گریب و استولر (۲۰۰۲) خاطر نشان ساختند که دانش پیشین نقش حمایتی دارد و به خواننده در پیش بینی ساختار گفتمانی و همچنین ابهام زدایی سطح واژگانی و متنی کمک می کند. برخی خوانندگان ممکن است دانش پیشین ضعیفی داشته باشند یا فاقد چنین دانشی باشند که در این موارد لازم است مدرس با تشویق آنان به خواندن، دانش زمینه ای ایجاد نماید تا اطلاعات کافی برای درک متن فراهم شود. اندرسون در مقاله خود فنون چهارگانه زیر را برای فعال سازی دانش پیشین، قبل از خواندن متن، پیشنهاد کرده است تا زبان آموزان برای فهم متن آمادگی لازم را کسب نمایند:

- پرسش درباره موضوع متن (برای اطلاع از معلومات زبان آموزان)
- بحث پیرامون موضوع متن
- بحث پیرامون ساختار متن و انتظار زبان آموزان
- نگاشت معنایی/پرانش فکری<sup>۲</sup> (برای تمرین و یادگیری واژه های مرتبط با مفاهیم کلیدی متن)

#### ۵-۲. گسترش دایره واژگانی<sup>۳</sup>

پژوهش های جدید بر اهمیت واژه در خواندن موفق تأکید نموده اند. نیشن (۱۹۹۰: ۱۸۰) ضرورت رویکردی اصولی و نظام مند در مورد گنجینه واژه های مهم از سوی مدرس و زبان آموزان را مورد تأکید قرار داده و معتقد است که مدرس باید برای آموزش و گسترش واژگان زبان فنون زیر را اجرا نماید:

---

1 activate previous knowledge (A)  
 2 semantic mapping/brainstorming  
 3 cultivate vocabulary (C)

- آماده‌سازی مواد آموزشی (با کنترل دقیق واژه‌های متن)
- توضیح واژه‌های ناآشنا (در متن هنگام رویایی با آنها)
- آموزش واژه با فعالیت‌های زبانی دیگر
- آموزش واژه جدا از فعالیت‌های زبانی دیگر شامل زیرفنون هفت‌گانه آشنایی با قواعد املا، تحلیل ساختار واژه، راهکارهای به‌یادسپاری، فعالیت‌های بازگویی، جدول، ازبرکردن با تکرار و توجه به بافت

### ۳-۵. آموزش درک<sup>۱</sup>

به اعتقاد برخی محققان، پرسش‌های ذهنی از نویسنده متن مانند «نویسنده در این قسمت سعی دارد چه بگوید؟ نویسنده راجع به چه چیزی صحبت می‌کند؟ پیام نویسنده چیست؟» روشی عالی برای بهره‌گیری از تعاملات شناختی و فراشناختی زبان‌آموز در درک معنای متن است. بک و همکاران (۱۹۹۷) تأکید نموده‌اند که این فعالیت باید در طی فرایند خواندن انجام شود و اجرای آن مستلزم الگوسازی استاد است. اندرسون معتقد است که برای یادگیری شیوه درک مطلب، زبان‌آموزان باید فرایندهای درکی را ارزیابی نمایند و با مدرسان درباره راهبردهای استفاده از آنها به بحث و بررسی بپردازند. وی فنون زیر را برای آموزش درک مطلب به زبان‌آموزان پیشنهاد می‌نماید:

- پرسش از خود درباره دلایل خواندن متن در حین خواندن برای درک بهتر آن
- پرسش از استاد و همکلاسی‌ها (درباره آنچه درست درک نکرده‌اند)
- خلاصه‌سازی متن (با هدف تشخیص درجه اهمیت جمله‌ها)
- توجیه پاسخ‌های داده شده به پرسش‌های درک توسط خود فرد
- پیش‌بینی درباره عنوان و اجزاء متن و بازنگری آنها در حین خواندن

### ۴-۵. افزایش سرعت خواندن<sup>۲</sup>

تلاش مدرسان برای افزایش سرعت خواندن زبان‌آموزان اغلب با تأکید بیش از حد آنان بر درست خواندن همراه است که خود به مانعی در روان خواندن منجر می‌شود. مدرسان باید ضمن

1 teach for comprehension (T)

2 increase reading fluency (I)

تأکید بر روان‌خوانی (خواندن با سرعت مناسب و درک کافی) میان کمک به زبان‌آموزان جهت بهبود سرعت خواندن و ایجاد مهارت‌های درک خواندن توازن ایجاد نمایند. از نظر اندرسون، خواننده روان کسی است که با سرعت ۲۰۰ کلمه در دقیقه حداقل ۷۰٪ متن را درک می‌نماید (نونان، ۲۰۰۳: ۷۶). او در مقاله خود فعالیت‌های زیر را برای افزایش سرعت خواندن مطرح نموده است:

- افزایش تدریجی سرعت با یک یا چند مرتبه تکرار خواندن متن در مدت زمان معین
- خواندن مکرر یک متن کوتاه به دفعات برای افزایش سرعت و درک
- خواندن با سرعت تعیین‌شده در کلاس برای رسیدن به سطح معیار جمعی در یک دقیقه
- خواندن با سرعت تعیین‌شده توسط خود فرد برای رسیدن به سطح معیار فردی

#### ۵-۵. تأیید راهبردهای خواندن<sup>۱</sup>

راهبردها ابزارهایی برای درگیری فعالانه و خودمدار ضروری در ایجاد و بهبود توانایی ارتباطی هستند. راهبردها رویدادی منفرد نیستند بلکه توالی خلاقانه‌ای از رویدادها هستند که یادگیرندگان به‌طور فعال استفاده می‌نمایند. این تعریف بر نقش فعالی که خوانندگان در خواندن راهبردی دارند تأکید دارد. برای دستیابی به نتایج مطلوب باید چگونگی استفاده از راهبردهای خواندن آموزش داده شود. خواندن راهبردی تنها به معنای این نیست که بدانیم از کدام راهبرد استفاده نماییم، بلکه چگونگی استفاده از آن و ادغام مجموعه راهبردها نیز مد نظر قرار دارد. یک روش خوب برای حساس کردن زبان‌آموزان به راهبردهای مورد استفاده، تشویق آنها به بلنداندیشی<sup>۲</sup>، یعنی بیان شفاهی فرایندهای فکری در حین خواندن متن است. خواننده‌ها می‌توانند به بیان شفاهی خواننده‌های دیگر که دقیقاً همان متن را می‌خوانند گوش دهند و راهبردهای آنها را برای درک تحلیل نمایند (نونان، ۲۰۰۳: ۷۶). اندرسون فعالیت‌های زیر را برای آموزش و تمرین بلنداندیشی سودمند می‌داند:

- انتخاب متن مناسب برای بلنداندیشی
- بلندخواندن متن توسط مدرس و بیان ذهنیات حاصل از آن (آنچه در ذهن او می‌گذرد)

1 verify reading strategies (V)

2 think-aloud

- تشویق زبان‌آموزان به بیان ذهنیاتشان ضمن خواندن متن توسط مدرس
- خواندن نمونه‌های دیگر توسط مدرس برای بهتر فهماندن بلنداندیشی
- تمرین بلنداندیشی در گروه‌های دو یا سه نفره از زبان‌آموزان
- تشویق زبان‌آموزان کم‌حرف‌تر به بلنداندیشی
- انجام فعالیت بلنداندیشی به صورت چرخه‌ای، یعنی خواندن و بلنداندیشی یک جمله توسط هر زبان‌آموز

- صندلی داغ یعنی خواندن و بلنداندیشی قطعه‌ای کوتاه توسط یک زبان‌آموز برای دیگران
- تشویق زبان‌آموز به بلنداندیشی متنی که همه آن را بی‌صدا می‌خوانند ؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟
- تشویق زبان‌آموزان به بلنداندیشی در خارج از کلاس

#### ۶-۵. ارزیابی پیشرفت<sup>۲</sup>

ارزیابی مهارت‌های خواندن به صورت کمی و کیفی در کلاس انجام شود. ارزیابی کمی شامل مواردی چون سرعت خواندن است و ارزیابی کیفی عوامل دیگری مانند استفاده از راهبردها را دربرمی‌گیرد (نونان، ۲۰۰۳: ۷۷). از نظر اندرسون ارزیابی پیشرفت می‌تواند به شکل‌های زیر انجام گیرد:

- تهیه کارنامه خواندن و درج روزانه متن‌هایی که زبان‌آموز می‌خواند
- تهیه جدول ثبت سرعت خواندن
- تهیه جدول درک مطلب و ثبت نمره‌های دریافتی زبان‌آموز
- ثبت تمرین‌های خواندن مکرر برای کمک به زبان‌آموز در ارزیابی پیشرفت خود
- تهیه اوراق خواندن<sup>۳</sup> برای درج ارزیابی کلی مدرس از پیشرفت زبان‌آموز

#### ۷. روش پژوهش

مجموعه آموزش نوین زبان فارسی (قبول، ۱۳۹۲) شامل ۶ جلد جدیدترین کتاب‌های درسی برای غیرفارسی‌زبانان است که جلد‌های اول تا پنجم آن به چاپ رسیده و از آنها، به‌ویژه در

1 hot seat

2 evaluate progress (E)

3 reading portfolios

تدریس به فارسی آموزان عرب زبان، استفاده می شود؛ به این دلیل، در این پژوهش تنها ۵ جلد آن مورد تحلیل قرار گرفت. جلد اول شامل ۱۰ درس است که چهار درس آغازین آن و نیز درس های مروری ۵ و ۱۰ فاقد متن هستند؛ لذا تنها دروس ۶، ۷، ۸ و ۹ بررسی شد. جلد دوم ۹ درس دارد که درس های ۱، ۵ و ۹ مروری و فاقد متن هستند. جلد سوم مرکب از ۷ درس مروری و اصلی است که متن چهار درس اصلی ۲، ۳، ۵ و ۶ مورد مطالعه قرار گرفت. از شش درس جلد چهارم، ۳ درس مروری و ۳ درس اصلی و هر ۶ درس دارای متن اند. جلد پنجم دارای ۲ درس مروری و ۳ درس اصلی است و هر یک از ۵ درس یک متن دارد. متن های بررسی شده در مجموعه با عنوان «متن» مشخص گردیده اند اما علاوه بر آنها برخی اشعار فارسی نیز در درس ها درج گردیده که چون فاقد فعالیت و تمرین آموزشی بوده اند مورد بررسی قرار نگرفته اند. به این ترتیب، در این بررسی ۲۵ درس دارای متن بر پایه جداولی که فهرست عنوان های اصول، فنون و زیرفنون انگاره اندرسون در آنها آورده شده تحلیل گردیده اما از ذکر عنوان هایی که در مجموعه آموزشی مطرح نشده خودداری کرده ایم.

## ۸. یافته ها

جدول ۱. فنون و زیرفنون مربوط به جلد اول

| اصول | فنون و زیرفنون                               |                           |  |  | درس ۶ | درس ۷ | درس ۸ | درس ۹ |
|------|----------------------------------------------|---------------------------|--|--|-------|-------|-------|-------|
| C    | ۱. آماده سازی مواد آموزشی                    |                           |  |  | *     | *     | *     | *     |
|      | ۲. بحث درباره واژه های ناآشنا                |                           |  |  | *     | *     | *     | *     |
|      | ۳. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت های زبانی |                           |  |  | *     | *     | *     | *     |
|      | ۴                                            | الف. آشنایی با قواعد املا |  |  | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              | ب. تحلیل ساختار واژه      |  |  | *     | -     | *     | *     |
|      |                                              | پ. راهکارهای به یادسپاری  |  |  | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              | ت. فعالیت های بازگویی     |  |  | *     | -     | *     | *     |
|      |                                              | ث. جدول                   |  |  | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              | ج. از بر کردن با تکرار    |  |  | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              | چ. توجه به بافت           |  |  | *     | *     | *     | *     |

در این جلد بعد از هر متن گفتگویی آمده بود که چون با موضوع متن و واژه‌های ارتباط داشت به عنوان فعالیت بازگویی در نظر گرفته شد. طرح‌های گرافیکی، نقاشی‌ها و تصاویر مربوط به متن و واژه‌ها راهکارهای به یاد سپاری ارزیابی شدند. تمرین پر کردن جاهای خالی با کلمات مربوط به متن و تمرینات مرتبط دیگر به عنوان فعالیت توجه به بافت محسوب گردید. تمرین بشنوید و تکرار کنید یا گفتگوی مرتبط با متن که زبان آموز باید جاهای خالی آن را به کمک واژه‌ها و عبارات متنی پر کند فعالیت از برکردن با تکرار به شمار آورده شد.

جدول ۲. فنون و زیرفنون مربوط به جلد دوم

| اصول | فنون و زیرفنون                               | درس ۲                     | درس ۳ | درس ۴ | درس ۶ | درس ۷ | درس ۸ |
|------|----------------------------------------------|---------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| A    | ۲. بحث پیرامون موضوع متن                     | -                         | *     | -     | *     | *     | -     |
|      | ۴. نگاشت معنایی / پرائش فکری                 | *                         | *     | *     | *     | *     | *     |
| C    | ۱. آماده سازی مواد آموزشی                    | *                         | *     | *     | *     | *     | *     |
|      | ۲. بحث درباره واژه‌های ناآشنا                | *                         | -     | *     | *     | *     | *     |
|      | ۳. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی | *                         | *     | *     | *     | *     | *     |
|      | ۴.                                           | الف. آشنایی با قواعد املا | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              |                           | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              |                           | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              |                           | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              |                           | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              |                           | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              |                           | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              |                           | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              |                           | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              |                           | *     | *     | *     | *     | *     |
| ۲    | پرسش از آموزگار و همکلاسی‌ها                 | *                         | *     | -     | -     | -     | -     |
| T    | ۳                                            | خلاصه سازی متن            | -     | *     | *     | *     | -     |

آنچه در جلد اول به عنوان شیوه بررسی فنون و زیرفنون انگاره نیل اندرسون مطرح گردید، در این جلد نیز به کار گرفته شد. در همه دروس جلد دوم ضرب‌المثلی قرار داده شده و از زبان آموز خواسته شده که آن را حفظ نماید و راجع به آن توضیح دهد. در صورت مرتبط بودن موضوع ضرب‌المثل با متن، این تمرین به عنوان فعالیت از برکردن با تکرار و بازگویی در

نظر گرفته شد. همچنین به هر درس از درس‌های این جلد یک تمرین نگاشت معنایی/پرائش فکری به صورت نوشتن سه کلمه جدید درباره هر یک از تصویرهای آن تمرین اضافه شده است. تمرینات پرائش فکری که مستلزم بیان جمله با واژه‌های جدید است در ردیف فعالیت بازگویی هم قرار گرفت.

جدول ۳. فنون و زیرفنون مربوط به جلد سوم

| ۶ درس | ۵ درس | ۳ درس | ۲ درس | فنون و زیرفنون                               | اصول |
|-------|-------|-------|-------|----------------------------------------------|------|
| *     | *     | *     | *     | ۲. بحث پیرامون موضوع متن                     |      |
| *     | *     | *     | *     | ۴. نگاشت معنایی / پرانش فکری                 |      |
| -     | -     | *     | *     | ۱. آماده‌سازی مواد آموزشی                    | C    |
| -     | -     | -     | *     | ۲. بحث دربارهٔ واژه‌های ناآشنا               |      |
| *     | *     | *     | *     | ۳. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی |      |
| *     | *     | *     | *     | الف. آشنایی با قواعد املا                    |      |
| *     | *     | *     | *     | ب. تحلیل ساختار واژه                         |      |
| *     | *     | *     | *     | پ. راهکارهای به یادسپاری                     |      |
| *     | *     | -     | -     | ت. فعالیت‌های بازگویی                        |      |
| *     | *     | *     | *     | ث. جدول                                      |      |
| *     | *     | *     | *     | ج. از بر کردن                                |      |
| *     | *     | *     | *     | چ. توجه به بافت                              |      |
| *     | -     | -     | -     | خلاصه‌سازی متن                               | T    |

شیوه بررسی فنون و زیرفنون انگاره اندرسون که در جلدهای اول و دوم اعمال شد، در جلد سوم نیز ادامه یافت. از آن گذشته، ارزیابی درس‌های این جلد صرفاً در چارچوب متن-های اصلی هر درس که مبنای آموزش خواندن قرار گرفته صورت گرفت. در بسیاری از درس‌ها شعر کوتاهی به چاپ رسیده و در هر یک از درس‌های مروری ۱، ۵ و ۹ متنی گنجانده شده که با فعالیت آموزشی محدودی همراه است؛ به این دلیل، از بررسی اشعار و متن‌های مروری خودداری گردید.

## جدول ۴. فنون و زیرفنون مربوط به جلد چهارم

| اصول | فنون و زیرفنون                               |                           |  |  |  |  | درس ۶ | درس ۵ | درس ۴ | درس ۳ | درس ۲ | درس ۱ |
|------|----------------------------------------------|---------------------------|--|--|--|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|      | ۴. نگاشت معنایی / پرانش فکری                 |                           |  |  |  |  | -     | *     | -     | *     | -     | -     |
| C    | ۱. آماده‌سازی مواد آموزشی                    |                           |  |  |  |  | *     | *     | *     | *     | *     | *     |
|      | ۲. بحث درباره واژه‌های ناآشنا                |                           |  |  |  |  | -     | *     | -     | *     | *     | -     |
|      | ۳. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی |                           |  |  |  |  | *     | *     | *     | *     | *     | *     |
|      | ۴.                                           | الف. آشنایی با قواعد املا |  |  |  |  | -     | *     | *     | *     | *     | -     |
|      |                                              | ب. تحلیل ساختار واژه      |  |  |  |  | -     | *     | *     | *     | *     | -     |
|      |                                              | پ. راهکارهای به یادسپاری  |  |  |  |  | *     | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              | ت. فعالیت‌های بازگویی     |  |  |  |  | -     | *     | *     | *     | *     | -     |
|      |                                              | ث. جدول                   |  |  |  |  | *     | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              | ج. از بر کردن             |  |  |  |  | -     | *     | *     | *     | *     | -     |
|      |                                              | چ. توجه به بافت           |  |  |  |  | *     | *     | *     | *     | *     | *     |
| T    | ۳                                            | خلاصه‌سازی متن            |  |  |  |  | -     | *     | *     | *     | *     | *     |

همه مواردی که در جلد‌های قبلی به منظور ارزیابی اصول اندرسون لحاظ گردید در این جلد نیز مورد توجه قرار گرفت اما متن‌هایی که در درس‌های مروری ۱، ۴ و ۶ آورده شده بیش از متن‌های مروری جلد سوم در آموزش خواندن نقش داشته‌اند و به همین دلیل همه متن‌های جلد چهارم بررسی شد.

## جدول ۵. فنون و زیرفنون مربوط به جلد پنجم

| اصول | فنون و زیرفنون                               |                           |  |  |  |  | درس ۵ | درس ۴ | درس ۳ | درس ۲ | درس ۱ |
|------|----------------------------------------------|---------------------------|--|--|--|--|-------|-------|-------|-------|-------|
|      | ۴. نگاشت معنایی / پرانش فکری                 |                           |  |  |  |  | -     | *     | *     | *     | -     |
|      | ۲. بحث درباره واژه‌های ناآشنا                |                           |  |  |  |  | *     | -     | *     | *     | *     |
|      | ۳. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی |                           |  |  |  |  | *     | *     | *     | *     | *     |
|      | ۴.                                           | الف. آشنایی با قواعد املا |  |  |  |  | -     | *     | *     | *     | -     |
|      |                                              | ب. تحلیل ساختار واژه      |  |  |  |  | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              | پ. راهکارهای به یادسپاری  |  |  |  |  | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              | ت. فعالیت‌های بازگویی     |  |  |  |  | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              | ث. جدول                   |  |  |  |  | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              | ج. توجه به بافت           |  |  |  |  | *     | *     | *     | *     | *     |
|      |                                              | خلاصه‌سازی متن            |  |  |  |  | *     | *     | *     | *     | *     |
| T    | ۳                                            |                           |  |  |  |  |       |       |       |       |       |

ارزیابی اصول اندرسون در جلد پنجم هماهنگ با جلدهای قبلی انجام شد. متن درس‌های مروری ۱ و ۵ نیز که مانند متن‌های اصلی با فعالیت‌ها و تمرینات آموزشی همراه بودند، گرچه به میزانی کمتر، مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفتند.

#### ۹. بحث و نتیجه‌گیری

مقایسه داده‌های به‌دست‌آمده از تحلیل پنج جلد مجموعه آموزش نوین زبان فارسی نشان می‌دهد که با افزایش دانش زبان‌آموز نوع تمرین‌ها تغییر می‌یابد و بخش‌های بیشتری از اصول شش‌گانه اندرسون به کار گرفته می‌شود. برای مثال، جلد اول فاقد تمرین‌های مربوط به فعال‌سازی دانش پیشین بوده اما تمرین نگاشت معنایی و پرانش فکری و نیز بحث پیرامون موضوع متن از جلد دوم در برخی درس‌ها مورد توجه قرار گرفته است. در مجموع، کتاب‌های پنج‌گانه از میان اصول شش‌گانه اندرسون، بیش از همه، بر اصل دوم یعنی گسترش دایره واژگانی و سپس بر فعال کردن دانش پیشین در اصل اول و آموزش درک در اصل سوم تأکید داشته اما از پرداختن به اصول دیگر باز مانده است. از این رو، پیشنهاد می‌شود که در ویرایش‌های بعدی این مجموعه، اصول یادشده، با در نظر گرفتن اولویت‌های فنون و زیرفنون ۳۹گانه (۳۲ فن و ۷ زیرفن)، به شکل سازمان‌یافته‌تری، به‌ویژه در جلدهای سوم، چهارم و پنجم، مورد توجه بیشتری قرار گیرد و کمبودهای کنونی برطرف گردد.

باید در نظر داشت که اصول شش‌گانه اندرسون می‌تواند عمده‌تاً در منابع آموزشی ویژه خواندن به‌طور کامل قابل اجرا باشد. تدریس زبان فارسی در بسیاری از مراکز علمی و فرهنگی خارج از کشور به دو یا حتی یک جلسه دو ساعت در هفته محدود می‌شود. در این گونه کلاس‌ها و نیز در سطوح مقدماتی یادگیری زبان فارسی آموزش هر چهار مهارت بر مبنای یک جلد کتاب درسی بسیار مناسب به نظر می‌رسد و در چنین شرایطی، پرداختن به فنون و زیرفنون ۳۹گانه بخش زیادی از وقت کلاس را به خود اختصاص می‌دهد و یادگیری را دشوار می‌سازد. به کارگیری اصول اندرسون در سطوح بالاتر سودمند و ضروری است.

مجموعه «آموزش نوین زبان فارسی» اثری چهارمهارتی است که برای تدریس در کشورهای عرب‌زبان تألیف شده و با توجه به مشترکات زبان‌های عربی و فارسی منبعی

تأثیرگذار و موفق به‌شمار می‌آید. تقویت مهارت خواندن براساس اصول اندرسون در این مجموعه یقیناً به توفیق فزاینده آن منجر خواهد شد.

#### کتابنامه

- تولمی، کبری (۱۳۷۹). بررسی نقش سؤال راهنما در تقویت مهارت خواندن (نحوه آموزش مهارت خواندن به فارسی‌آموزان). پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- رینر، کیت و الکسندر پولاجک (۱۳۷۸). روانشناسی خواندن. ترجمه مجتهدالدین کیوانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- رقیب دوست، شهلا و مهرداد اصغری‌پور ماسوله (۱۳۸۸). رابطه انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان. دوفصلنامه علمی-پژوهشی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهرا (س). سال اول، شماره ۱.
- صحرائی، رضامراد و منیره شهباز (۱۳۹۱). تحلیل محتوایی منابع آموزشی زبان فارسی بر پایه رویکرده نیل/اندرسون. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (علمی-پژوهشی). سال اول، شماره ۲: ۱-۳۰
- قبول، احسان (۱۳۹۲). آموزش نوین زبان فارسی (چهار جلد). مشهد: چاپ و نشر یاسین
- Bax, S. (2013). Readers' cognitive processes during IELTS reading tests: evidence from eye tracking British Council 2013, University of Bedfordshire
- Beck, I.L., M.G. Mckeown, R.L. Hamilton, and L. Kucan. (1997). Questioning the Author: An approach for enhancing student engagement with text. Newark, DE: International Reading Association.
- Bernhardt, E. B. (1998). Sociohistorical perspectives on language teaching in the modern
- United States. In H. Byrnes (Ed.), *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship* (pp. 39-57). New York: Modern Language Association.
- Bernhardt, E. B. (2011). Understanding Advanced Second-Language Reading. Newyork: Routledge
- Bernstein, D.K. & Tigermann, E. (1991). *Language and communication disorders in children*. USA. Merill.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt

- Brooks, L. (1977). Visual pattern in fluent word identification. In A.S. Reber & O.L. Scarborough (eds). *Toward a psychology of reading* (pp.143-181). Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Brunswick, N. (2009). *Dyslexia*. One world Publications. Oxford: England
- Fries, C.C. (1963). *Linguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Clifton, C., Jr., Staub, A., & Rayner, K. (2007). Eye movements in reading words and sentences. Invited chapter, in R. Van Gompel, M. Fisher, W. Murray, and R. L. Hill (Eds.) *Eye movement research: A window on mind and brain*. Oxford: Elsevier Ltd. Pp. 341-372.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). Comparing L1 and L2 reading. In *Teaching and researching reading* (pp. 30-41). London: Longman/Pearson Education.
- Gough, P. B. (1972). *One second of reading*. In J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hanson, V. L. (Ed.). (1985). *Cognitive processes in reading: where deaf readers succeed and where they have difficulty*. Washington, DC: Gallaudet College press.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow, UK: Pearson Longman
- Healy, A.F. (1976). *Detection errors on the word the: Evidence for reading units larger than letters*. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, 235-242
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: University of Michigan press.
- Howatt, A. P. R. (1991). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. (2012). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language*, chapter 23: Reading instruction, Neil Anderson
- Just, M.A. & Carpenter, P.A. (1987). *The Psychology of reading and language comprehension U.S.A*. Allyn and Bacon.
- Koda, K. & Zehler, A.M. (2008). *Learning to Read Across Languages: Cross-Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development*. New York: Routledge
- Liu, F. (2010). A Short Analysis of the Nature of Reading. *English Language Teaching*, 3(3), 152-157.

- McGill-Franzen, A. Allington, R.L. (2011). *Handbook of Reading Disability Research*. New York: Routledge
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1986). *Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructure of Cognition. Volume 2: Psychological and Biological Models*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McIntyre, E. Hulan, N & Vicky Layne (2011). *Reading Instruction for Diverse Classrooms*. The Guilford Press. New York: London
- Murtagh, L. (1989). Reading in a Second or Foreign Language: Models, processes, and pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 2:91-105
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning Vocabulary*. New York, NY: Newbury House
- Nolen, S. and Wilbur, R. (1985). *The effects of context on deaf students' comprehension of difficult sentences*. *American Annals of the Deaf*. 130. 231-235.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. International edition. McGraw Hill.
- Rayner, K., Reichle, E.D., & Pollatsek, A. (1998). Eye Movement Control in Reading: An Overview and Model. In G. Underwood (Ed.), *Eye Guidance in Reading and Scene Perception* (pp. 243-268). Oxford, England: Elsevier.
- Rumelhart, D. E. (1977). *Toward an interactive model of reading*. S. Dornic (Ed.). *Attention and performance*. VI. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Scotter, E. R. & Rayner, K. (2012). Eye movements in reading. Eye tracking in audiovisual translation. ISBN 978-88-548-4913-6. DOI 10.4399/97888548491364. Pag. 83-104
- Snowling, M.J. Hulme, C. (2005). *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell Publishing Ltd
- Stanovich, K. E. (1980). *Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Treman, R. (2001). In M. Aronoff and J. Rees-Miller (Eds.), *Blackwell Handbook of Linguistics* (pp. 664-672). Oxford, England: Blackwell.
- White, Sarah J.; Warrington, Kayleigh L.; McGowan, Victoria A.; Paterson, Kevin B. Eye movements during reading and topic scanning: Effects of word frequency  
*Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Vol 41(1), Feb 2015, 233-248

مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد، علمی- پژوهشی، شماره پیاپی ۱۳- پاییز و زمستان ۱۳۹۴

دکتر بهمن زندی (استاد زبان‌شناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، نویسنده مسئول)<sup>۱</sup>

دکتر پرویز نصیری (دانشیار آمار دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)<sup>۲</sup>

سید ابراهیم رادنیری (دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)<sup>۳</sup>

## بررسی پدیده دو زبان گونگی در شهر اردبیل از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی

### چکیده

هدف این مقاله، بررسی پدیده دوزبان‌گونگی در حوزه‌های رسمی و غیررسمی و همچنین، بررسی تأثیر عوامل سن، جنس، سطح تحصیلات و شغل، بر کاربرد دو زبان فارسی و ترکی در شهر اردبیل است. این تحقیق از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی-پیمایشی است. نمونه آماری تحقیق از میان جامعه آماری (جمعیت شهر اردبیل) به روش نمونه‌گیری مرحله‌ای و براساس جدول مورگان ۴۰۰ نفر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه پژوهشی پاراشرو برای تحلیل یافته‌ها از آزمون‌های آماری t دو نمونه وابسته و تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شده است. مقایسه کاربرد زبان فارسی با ترکی در شهر اردبیل نشان داد که: جوانان نسبت به سالمندان، زنان نسبت به مردان، دارندگان تحصیلات بالا نسبت تحصیلات پایین و حوزه‌های آموزشی و اداری نسبت به دیگر حوزه‌ها بیشتر از زبان فارسی استفاده می‌کنند.

**کلیدواژه‌ها:** زبان‌شناسی اجتماعی، دوزبان‌گونگی، زبان فارسی، زبان ترکی، اردبیل.

### ۱. مقدمه

زبان‌شناسان اجتماعی علاقمندند بررسی کنند که چگونه اعضای هر جامعه قادر به آشکار ساختن هویت خود از طریق زبان بوده و چطور پاسخ مناسبی را در مقابل تفاوت‌های ظریف کاربردهای زبانی مرتبط با متغیرهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، مذهبی و فرهنگی اجتماع از خود نشان می‌دهند (اسپالسکی، ۱۳۸۷). این دانش میان رشته‌ای به بررسی رابطه میان زبان و عوامل اجتماعی می‌پردازد.

---

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۰/۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۳/۵

پست الکترونیکی: zandi@pnu.ac.ir 1.

3. sib\_ra@yahoo.com

2. Pnasiri45@yahoo.com

هر فردی که در یک منطقه جغرافیایی واحد زندگی می‌کند، در تمامی حالات به یک نوع سخن نمی‌گوید. کاربردهای خاصی از زبان، از قبیل زبان عامیانه، توسط برخی از افراد در جامعه محتمل‌تر است. مردمی که در یک منطقه زندگی می‌کنند و از لحاظ مقام و شأن آموزشی و اقتصادی یکسان نیستند، اغلب به صور مختلف صحبت می‌کنند. در واقع، این تفاوت را می‌توان به صورت صریح یا تلویحی به عنوان نشانه‌های عضویت در گروه‌های اجتماعی گوناگون یا جوامع زبانی در نظر گرفت. یک جامعه زبانی شامل گروهی از مردم است که از مجموعه‌ی هنجارها و توقعات یکسانی در کاربرد زبان بهره می‌جویند. در واقع جامعه دو یا چند زبانه، جامعه‌ای است که افراد آن با بیش از یک زبان ارتباط برقرار می‌کنند. البته در جوامع چندزبانه، لزوماً همه افراد دو یا چند زبانه نیستند. چند زبانی اجتماعی پدیده‌ی رایجی است و در مقیاس جهانی موقعیتی عادی تلقی می‌شود و نه استثنایی. در واقع در اکثر کشورهای جهان بیش از یک زبان بومی رواج دارد و به ندرت می‌توانیم کشوری یک زبانه پیدا کنیم و شمار کشورهای چند زبانه بیش‌تر است (ترادگیل، ۱۹۸۴).

به نظر رومین (۱۹۹۲) مطالعه‌ی عوامل مؤثر بر دوزبانه شدن افراد، رابطه‌ی بین دوزبانی فردی و دوزبانی اجتماعی را روشن‌تر می‌کند. در جوامع چندزبانه، اقلیت‌های زبانی مجبورند که زبان رسمی را بیاموزند؛ اما افرادی که به زبان رسمی صحبت می‌کنند؛ لازم نیست زبان بومی را بیاموزند. این شرایط اجتماعی، افراد اقلیت‌های زبانی را ملزم می‌کند که، ناخواسته، دوزبانه بشوند. در کشور ما نیز کودکانی که زبان مادریشان فارسی است، نیازی به آموختن زبان قوم‌های دیگر ندارد؛ در حالی که اقلیت‌های زبانی، برای تحصیل و برقراری ارتباط و تحقق بخشیدن به نیازهای اجتماعی‌شان، باید زبان فارسی را بیاموزند.

دوزبانی اجتماعی لزوماً با دوزبانی فردی در سطح عمومی همراه نیست؛ حتی در کشورهای که بیش از یک زبان رسمی را پذیرفته‌اند، همه افراد چند زبانه نیستند اگر چه دوزبانی فردی شایع است؛ اما چند زبانی اجتماعی پدیده رایج تری است (کمالی، ۱۳۸۴: ۲۰-۱۷).

از آنجا که بین انسان‌ها به لحاظ عوامل مختلف، تنوعات بی شماری وجود دارد، زبان نیز به عنوان یک پدیده اجتماعی، ثابت و بدون تنوع نیست. عواملی مانند مکان جغرافیایی، طبقه اجتماعی، جنسیت، سن، تحصیلات، موقعیت‌های ارتباطی و روابط بین فردی اقتضا می‌کنند که زبان نیز در

شرایط متفاوت، از تنوع و گونه‌های متفاوت برخوردار باشد. با این حساب می‌توان گفت نه تنها گونه‌های مختلفی از زبان وجود دارد بلکه هر شخص نیز بنا به شرایط خاصی ممکن است از گونه‌های مختلف زبان استفاده کند. به نظر لطفی پور ساعدی (۱۳۹۲) گونه‌های زبانی عبارتند از: گونه‌های شخصی، گونه‌های زمانی، گونه‌های جغرافیایی و گونه‌های اجتماعی.

به لحاظ تنوعات مختلفی که بین انسانها در اجتماع وجود دارد، زبان نیز به عنوان تابعی از این تنوعات دارای گونه‌های اجتماعی خاص می‌شود. این عوامل عبارتند از: تحصیلات، شغل و حوزه کاری، سن، جنسیت، طبقه اجتماعی، سیاق، سبک، رسانه (زندگی، ۱۳۹۳: ۸-۷).

هدف از انجام تحقیق حاضر بررسی وضعیت موجود استفاده از دو زبان فارسی و ترکی در مراودات روزمره شهر اردبیل است. در این تحقیق سعی شده است از یک سو کاربرد زبان‌های فارسی و ترکی را در دو حوزه غیر رسمی (خانواده دوستی و همسایگی) و حوزه رسمی (اداری، داد و ستد و آموزشی) و از سوی دیگر تأثیر عوامل سن، جنس، سطح تحصیلات و شغل را بر کاربرد این دو زبان در شهر اردبیل مورد مطالعه قرار گیرد.

پراشر<sup>۱</sup> در سال ۱۹۸۰ با کمک پرسش‌نامه کاربرد زبان را در حوزه‌های مختلف میان ۳۵۰ فرد تحصیل کرده ساکن هندوستان بررسی کرد. وی از آزمودنی‌ها خواست تا در موقعیت‌های ذکر شده زبان مورد استفاده خود را مشخص کنند. نتایج نشان داد که حوزه خانواده تنها حوزه‌ای بود که زبان مادری، زبان هندی، یا هر زبان محلی دیگری بجز زبان انگلیسی در آن کاربرد داشت. زبان انگلیسی در حوزه دوستان و حوزه همسایگی بسیار کاربرد داشت. علاوه بر آن در حوزه تحصیلات، کار و دولت نیز این زبان کاربرد زیادی داشت. دلیل این که زبان انگلیسی در حوزه‌های پایین تر مثل دوستان و همسایگی نیز کاربرد داشت. این بود که معمولاً دوزبان‌های تحصیل کرده زبان مادری مشترکی با دوستان خود نداشتند. علاوه بر این، صحبت درباره موضوع‌های مربوط به حوزه‌های رسمی‌تر مثل تحصیلات، علم و تکنولوژی باعث می‌شد از زبان انگلیسی استفاده کنند (فسولد، ۱۹۸۴: ۱۸۴).

تحقیق دیگری توسط دیوید<sup>۱</sup> و همکارانش در سال ۲۰۰۳ در مالزی انجام شد. در این تحقیق انتخاب زبان و زبان غالب در محیط خانواده و حوزه‌های مذهبی با افراد مختلف در جامعه سیک‌های پنجابی<sup>۲</sup> در پتالینگ جایا<sup>۳</sup> بررسی می‌شود. این که آیا این گروه هنوز زبان قومی خود را حفظ کرده اند یا خیر در این تحقیق بررسی شد. سرزمین اصلی سیک‌ها هندوستان است و اعتقاد بر این است که آنها حدود قرن هجدهم به مالزی مهاجرت کرده‌اند. در این میان زنان فقط بیست در صد از جمعیت مهاجران را تشکیل می‌دادند. در مالزی زبان مالی زبان رسمی و زبان انگلیسی دومین زبان مهم است. نتایج نشان داد که بیش از ۷۵ در صد از آزمودنی‌ها زبان اولشان پنجابی و زبان اول ۲۱/۲ در صد آنها انگلیسی بود. گروه دوم بین ۱۹-۲۵ و ۲۶-۳۶ سال سن داشتند. در جامعه سیک، هم در حوزه خانواده و هم در بیرون از خانه، نوعی تغییر از زبان قومی شان، پنجابی، به زبان انگلیسی یا آمیزه ای از سه زبان پنجابی، مالی و انگلیسی رخ داده بود. در واقع بیشتر پاسخ‌گویان جوان آمیزه‌ای از سه زبان را به کار می‌بردند. خارج از محیط خانه، افراد در هر گروه سنی زبان انگلیسی یا آمیزه‌ای از هر سه زبان را به جای پنجابی به کار می‌بردند. حتی زبان غالب جوان‌ترها و مسن‌ترها در عبادتگاه متفاوت بود. جوان‌تر بر زبان قومی خود کمتر مسلط بودند. با بالاتر رفتن سن کاربرد و میزان مهارت در زبان پنجابی بیشتر می‌شد. تمایز موجود در انتخاب زبان میان گروه‌های سنی مختلف شاهی بر تغییر زبان بود. جوان‌ترها تمایل به کاربرد زبان انگلیسی داشتند و این زبان در گفتارشان که آمیزه ای از سه زبان به همراه کدآمیزی<sup>۴</sup> و کدگردانی<sup>۵</sup> بود، زبان غالب شد. هیچ کدام از پاسخ‌گویان در هیچ رده سنی زبان مالی را به تنهایی به کار نمی‌بردند. به بیانی دیگر کاربرد این زبان همراه با رمز گردانی بود. میزان تحصیلات نیز عامل مهمی بود با بالاتر رفتن سطح تحصیلات کاربرد انگلیسی بالا می‌رفت. با وجود کاربرد زبان پنجابی در میان مسن‌ترها تمایل زوج‌های جوان به زبان انگلیسی باعث شده که بقای این زبان به خطر بیافتد. حتی در حوزه مذهب نیز زبان قومی حفظ نشده است (دیوید و همکاران، ۲۰۰۳، ص. ۲۴-۱).

1 David

2 Punjabi Sikh

3 Petaling Jaya

4 code mixing

5 code switching

فريدونى (۱۳۷۷) در تحقيقى تلاش کرده است که نقش اجتماعى زبان هاى مختلف و يا گونه هاى زباني در شهرستان اروميه را مشخص کند. زبان هاى ترکى، کردى و ارمنى گونه هاى رايج ارتباطى در اين شهرستان هستند. در اين تحقيق سه نمونه جمعيتى کردى، ترکى و ارمنى و در مجموع ۴۰۸ آزمودنى انتخاب شدند. انتخاب گونه زباني در هفت حوزه اجتماعى، خانواده، مذهب، دوستى، همسايگى، دادوستد، آموزشى، اداره و مراکز کار توسط آزمودنى ها با قيود هميشه، اغلب، بعضى مواقع و هيچ وقت مشخص شد. در نهايت مشخص شد با حرکت از حوزه غير رسمى به سمت حوزه رسمى تر کاربرد زبان مادري کمتر و کاربرد زبان فارسى پررنگتر مى شود. سن و جنسيت آزمودنى ها در انتخاب گونه زبان بى تأثير بود. سطح سواد تنها عامل مؤثر در انتخاب زبان بود. در آزمودنى هاى ترک زبان تنها در حوزه آموزشى گرايش به استفاده از زبان فارسى وجود داشت.

مشايخ (۱۳۸۲) در پژوهش خود سعى داشته حوزه هاى کاربردى دو زبان فارسى و گيلكى را در شهر رشت مورد بررسى قرار دهد. ميزان تشويق به يادگيرى فارسى و گيلكى و نيز نگرش هاى موجود و نيز نگرش هاى موجود نسبت به گيلكى را نيز بررسى کرده است. يافته هاى پژوهش او، نشان گر تغيير زبان در شهر رشت بود. کاربرد گيلكى در ميان فرزندان در تمام حوزه ها بسيار ناچيز بود. افراد تحصيل کرده تمايل به کاربرد زبان فارسى داشتند. حوزه خانواده نقش چندانى در حفظ زبان گيلكى نداشت و ميزان تشويق به يادگيرى زبان گيلكى بسيار ناچيز بود.

ايمانى (۱۳۸۳) و ضعيت کاربردى دو زبان ترکى و فارسى را در ميان دوزبانه هاى ترکى - فارسى ساکن شهر قم با کمک روش تحليل حوزه هاى<sup>۱</sup> بررسى کرده است. وى در نهايت به اين نتيجه رسيده است که بيشترين ميزان کاربرد زبان ترکى در حوزه خانواده است. به طور کلى در پيوستار حوزه هاى خانواده، کوچه و بازار، کار، مذهب و هنر و سرگرمى هر چه از راست به چپ برويم ميزان کاربرد زبان ترکى کاهش مى يابد. متغيرهاى سن، جنسيت نيز با کاربرد زبان ترکى رابطه دارند. همچنين بالا رفتن طبقه اجتماعى باعث کاهش ميزان کاربرد زبان ترکى مى شود.

رنجبر (۱۳۸۴) در پژوهش خود وضعیت دوزبانگونی در میان دانش آموزان دبیرستانی ساکن استان کرمانشاه در دو حوزه خانواده (یک حوزه غیر رسمی) و حوزه مدرسه (یک حوزه رسمی) مورد بررسی قرار داده است.

نتایج پژوهش او نشان داد که زبان غالب در حوزه‌های خانواده و مدرسه در کرمانشاه فارسی است، اما در پایه زبان کردی می باشد. زبان غالب در حوزه مدرسه در کوزران زبان فارسی و در خانقاه زبان کردی است. به طور کلی زبان غالب در کرمانشاه زبان فارسی و در پایه زبان کردی است. در نهایت زبان فارسی در مناطق شهری بیشتر از مناطق روستایی کاربرد دارد.

### چارچوب نظری

زبان شنا سان اجتماعی پدیده برخورد زبانی را در جوامع مختلف مورد ارزیابی قرار داده اند. یکی از مهمترین موضوعات بحث در این پژوهش نیز مسأله برخورد زبانی است. پدیده برخورد زبانی منجر به پیدایش مواردی چون دوزبانگی، چندزبانگی و دوزبانگونی در جوامع بشری می شود. در دیدگاه کلاسیک منبعث از فرگوسن (۱۹۵۹:۲۳۳)، دوزبانگونی نوع خاصی از معیار سازی است که دو گونه از یک زبان در کنار هم و در سرتاسر جامعه همزیستی می کنند و هر یک نقش معینی به عهده می گیرند. این دو گونه را فراگونه و فروگونه می نامند. یکی از مهمترین ویژگی های دوزبانگونی، تخصصی شدن نقش فراگونه و فروگونه معیار است. فراگونه در بافت های رسمی و فروگونه در بافت های غیر رسمی به کار می رود. فراگونه معمولاً در خطبه ها، موعظه های مذهبی، مکاتبات رسمی، ادبیات رسمی دروس دانشگاهی، پخش اخبار و فروگونه معمولاً در محاورات روزمره، برنامه های محلی رادیو تلویزیونی و ادبیات عامیانه به کار می رود. موقعیتهایی که هر یک از این دو گونه زبانی باید در آن به کار روند، از نظر اجتماعی نسبتاً مشخص و نهادی شده است و برای مثال هیچکس در محاورات روزمره از فراگونه استفاده نمی کند.

فسولد (۱۹۸۴: ۵۲-۴۰) نیز دوزبانگونی را جهیدن از سبکی به سبک دیگر می خواند و یادآور می شود موقعیت دوزبانگونی، هنگامی که تغییری در نقش فراگونه و فروگونه رخ می دهد و نیز هنگامی که این دو گونه به تدریج در هم ادغام می شوند، تغییر می کند. دوزبانگونی خصوصیت

جوامع است تا افراد. افراد ممکن است دوزبانه باشند ولی جوامع دوزبانگونه هستند. به عبارت دیگر اصطلاح دوزبانگونگی، دوزبانگی اجتماعی یا رسمی شده را توصیف می کند. در جاییکه ضرورت پیدا می کند دو گونه تمامی حوزه های یک جامعه را در بر می گیرد. دوزبانگونگی مربوط به جامعه شناسی زبان است ولی دوزبانگی مربوط به روانشناسی زبان.

اما نرسیسیانس (۱۳۶۴: ۸۰-۷۳) دوزبانگونگی در ایران معاصر را در سه گروه طبقه بندی می کند. گروه اول را وجود همزمان فارسی ادبی با فارسی گفتاری می داند. او معتقد است با ازدیاد شهرنشینی و به خصوص بر اثر افزایش جمعیت مقیم تهران به تدریج گویش های محلی مختلف در یک گویش کلی مشترک ادغام شده که می توان آنرا «فارسی گفتاری» نامید. مطالعات علمی نشان می دهد که اگر چه گویش اقشار پایین جامعه هنوز متمرکز نشده است اما می توان گفت که در مورد اقشار بالا و به خصوص در بین افراد تحصیل کرده برای فارسی گفتاری یک گونه استاندارد در حال تکوین است، به طوریکه در موارد به خصوص آن، استعمال گونه ای نابجا، باعث اشکال در فهمیدن تعاملات زبانی می شود. به اعتقاد وی گروه دوم بارزترین و قدیمی ترین نمونه دوزبانگونگی در ایران می باشد و در مقاله فرگوسن (۱۹۷۲) نیز به عنوان مثال ذکر شده است که درواقع وجود همزمان فارسی استاندارد با یک گویش محلی در مجموعه زبانی افراد است. بسیاری از ایرانیان هنوز در گفتگوی روزمره با افراد خانواده خود به گویش محلی سخن می گویند در حالیکه همان افراد در مکالمات خود با افراد دیگر در کوچه و خیابان، محل کار و غیره گونه فارسی معیار (ادبی یا گفتاری) را به کار می برند، این افراد طبیعتاً ابتدا در مکالمات خانوادگی گویش محلی خود را فرا می گیرند، اما بعدها گونه استاندارد فارسی را نیز می آموزند. نرسیسیانس به تاسی از نظریه بسط یافته فیشمن (۱۹۶۷: ۲۹) به وجود پدیده دوزبانگونگی بعنوان نوع سوم نیز معتقد است و آن وجود همزمان زبان فارسی با زبان های قومی دیگر است. در ایران علاوه بر جمعیت فارسی زبان، گروه های قومی دیگری نیز وجود دارند که در مکالمات داخلی خود به زبان قومی خویش صحبت می کنند. بر اثر افزایش ارتباطات و تبدیل زبان فارسی به زبان مشترک اقوام مختلف اینگونه افراد دو زبانه یا چند زبانه هستند. از نظر چگونگی وضعیت دوزبانی اکثر این اقوام مراحل دوزبانی غیر کامل و دوزبانی تک سواد را پشت سر گذاشته و به خصوص در مورد نسل جدید به حالت دوزبانی کامل رسیده اند. با این همه دوزبانی اینان حتی

بیشتر از حالت وجود همزمان فارسی استاندارد با یک گویش یا زبان محلی، جنبه دوزبانگونی پیدا کرده است و در حالی که زبان مادری در حوزه‌هایی از قبیل خانه و مکالمات دو ستانه با افراد متعلق به گروه‌های قومی و زبانی خود مورد استفاده قرار می‌گیرد. زبان فارسی نیز در حوزه‌هایی از قبیل موقعیتهای اداری و آموزشی به کار می‌رود. در این مقاله به بررسی پدیده دوزبانگونی از نوع سومی که در نظریه نرسیسیانس معرفی کردیم، پرداخته خواهد شد.

علاوه بر مبنا قرار دادن نظریه دوزبانگونی بسط یافته فیثمن، برای نظم بخشی به داده‌های تحقیق از تحلیل حوزه‌ای وی نیز سود برده ایم. فیثمن (۱۹۶۷) نخستین کسی است که اصطلاح حوزه کاربرد زبانها را ارائه کرد و سپس فسولد (۱۹۸۳: ۱۹۸۴) این مفهوم را بسط داد و حوزه‌های کاربرد زبان را اعم از خانواده، همسایگی، دوستی، داد و ستد، مدرسه، محیط کار، امور دولتی و امور مذهبی معرفی کرد. در این تحقیق با استفاده از دیدگاه فسولد، پدیده دوزبانگونی را در دو حوزه غیر رسمی (خانواده دوستی و همسایگی) و حوزه رسمی (اداری، داد و ستد و آموزشی) با در نظر گرفتن تأثیر عوامل سن، جنس، سطح تحصیلات و شغل را بر کاربرد دو زبان فارسی و ترکی در شهر اردبیل مورد بررسی قرار خواهیم داد.

#### روش شناسی تحقیق

این تحقیق از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع پیمایشی است. عوامل اجتماعی که در کاربرد زبان فارسی و ترکی در محیط‌های مختلف اجتماعی مناطق غیرفارسی زبان و از جمله شهر اردبیل تأثیر گذارند، احتمال دارد طیف وسیعی را تشکیل دهند که از میان آنها عوامل (سن، جنس، سطح تحصیلات و شغل) مورد توجه قرار گرفته است. جامعه آماری این تحقیق؛ یعنی کل کسانی را که نتایج حاصل از این تحقیق به آنها نسبت داده خواهد شد، تمام افراد جمعیت ساکن شهر اردبیل را شامل می‌شود. نمونه آماری تحقیق از میان جامعه آماری (جمعیت شهر اردبیل) به روش نمونه‌گیری مرحله‌ای (طبقه‌ای، خوشه‌ای و سیستماتیک) و براساس جدول مورگان ۴۰۰ نفر انتخاب شدند. جدول ۱ فراوانی و درصد آزمودنی‌ها را در هر گروه (تحصیلی، سنی، شغلی و جنسی) در شهر اردبیل نشان می‌دهد.

جدول ۱: توزیع پاسخگویان بر حسب گروه‌های مختلف اجتماعی

| گروه‌ها | طبقه                | فراوانی | درصد فراوانی |
|---------|---------------------|---------|--------------|
| تحصیلی  | بی سواد             | ۱۲      | ۳/۰          |
|         | ابتدایی             | ۲۷      | ۶/۸          |
|         | راهنمایی            | ۳۶      | ۹/۰          |
|         | دبیرستان            | ۴۹      | ۱۲/۳         |
|         | دیپلم               | ۹۰      | ۲۲/۵         |
|         | فوق دیپلم           | ۷۰      | ۱۷/۵         |
|         | لیسانس              | ۷۴      | ۱۸/۵         |
|         | فوق لیسانس و بالاتر | ۴۲      | ۱۰/۵         |
|         | ۱۱ -                | ۱۷      | ۴/۳          |
|         | ۱۱- ۱۶              | ۳۴      | ۸/۵          |
| سنی     | ۱۷- ۲۵              | ۱۱۹     | ۲۹/۸         |
|         | ۲۶- ۴۰              | ۱۴۲     | ۳۵/۵         |
|         | ۴۱- ۶۰              | ۷۳      | ۱۸/۵         |
|         | + ۶۰                | ۱۵      | ۳/۸          |
|         | آموزشی              | ۱۷۱     | ۴۲/۸         |
| شغلی    | اداری               | ۱۲۶     | ۳۱/۵         |
|         | آزاد                | ۶۲      | ۱۵/۵         |
|         | سایر                | ۴۱      | ۱۰/۲         |
| جنسی    | زن                  | ۱۹۷     | ۴۹/۳         |
|         | مرد                 | ۲۰۳     | ۵۰/۷         |

اصلی‌ترین ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسش‌نامه بود. این پرسش‌نامه براساس پرسش‌نامه الگوی پژوهشی پاراشر (۱۹۸۰) انتخاب شده است که البته در آن اصلاحاتی داده شده است. پاراشر شش حوزه اجتماعی خانواده، دوستی، همسایگی، دادوستد، آموزشی و اداری را در نظر گرفت، حوزه‌هایی که به ترتیب از غیررسمی به رسمی طبقه بندی شده بودند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌ها نیز از دو آزمون، آزمون t دو نمونه وابسته<sup>۱</sup> و تحلیل واریانس یک طرفه<sup>۲</sup> در این تحقیق استفاده شد.

1 Paired-Samples T Test

2 One- Way ANOVA

## یافته های تحقیق

یافته های تحقیق شامل مقایسه میانگین کاربرد زبان فارسی با ترکی در شش حوزه خانواده، دوستی، همسایگی، داد و ستد، آموزشی و اداری به شرح زیر است:

## حوزه خانواده

بررسی داده‌های بدست آمده حاکی از آن است که میانگین کاربرد زبان فارسی برابر با ۴/۰۴ بوده است، در حالی که میانگین کاربرد زبان ترکی ۱۴/۳۴ گزارش شده است.

جدول ۲: مقایسه میانگین کاربرد زبان فارسی با ترکی در حوزه خانواده

| کاربرد زبان | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای انحراف میانگین | آزمون آماری<br>t   -p مقدار |
|-------------|-------|---------|--------------|---------------------|-----------------------------|
| فارسی       | ۴۰۰   | ۴/۰۴    | ۴/۰۳         | ۰/۲                 | -۲۷/۲۹   ۰/۰۰۰              |
| ترکی        | ۴۰۰   | ۱۴/۳۴   | ۳/۸۹         | ۰/۱۹                |                             |

با توجه به نتایج آزمون t دو نمونه وابسته در جدول ۲، فرض برابری میانگین ها بین کاربرد زبان فارسی با ترکی در حوزه خانواده با توجه به -p مقدار بدست آمده ( $p = ۰/۰۰۰$ ) با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت کاربرد زبان ترکی در حوزه خانواده به طور محسوسی از زبان فارسی بیشتر است.

## حوزه دوستی

بررسی داده‌های بدست آمده نشان می‌دهد که میانگین کاربرد زبان فارسی برابر با ۵/۷۷ بوده، در حالی که میانگین کاربرد زبان ترکی ۱۲/۸۵ گزارش شده است.

جدول ۳: مقایسه میانگین کاربرد زبان فارسی با ترکی در حوزه دوستی

| کاربرد زبان | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای انحراف میانگین | آزمون آماری<br>t   -p مقدار |
|-------------|-------|---------|--------------|---------------------|-----------------------------|
| فارسی       | ۴۰۰   | ۵/۷۷    | ۴/۱۳         | ۰/۲۱                | -۱۸/۱   ۰/۰۰۰               |
| ترکی        | ۴۰۰   | ۱۲/۸۵   | ۳/۹۹         | ۰/۲                 |                             |

با توجه به نتایج آزمون، فرض برابری میانگین‌ها بین کاربرد زبان فارسی با ترکی در حوزه دوستی با توجه به  $p$ -مقدار بدست آمده ( $p = 0/000$ ) با اطمینان ۹۵ درصد می‌شود. پس می‌توان نتیجه گرفت کاربرد زبان ترکی در حوزه دوستی به طور محسوسی از زبان فارسی بیشتر است. این حوزه هم جزء موارد غیررسمی است که ترکی دارای کاربرد بالایی است.

#### حوزه همسایگی

بررسی داده‌های بدست آمده نشان می‌دهد که میانگین کاربرد زبان فارسی برابر با ۴/۶۵ بوده، در حالی که میانگین کاربرد زبان ترکی ۱۳/۸۸ بوده است.

#### جدول ۴: مقایسه میانگین کاربرد زبان فارسی با ترکی در حوزه همسایگی

| کاربرد زبان | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای انحراف میانگین | آزمون آماری |         |
|-------------|-------|---------|--------------|---------------------|-------------|---------|
|             |       |         |              |                     | t           | p-مقدار |
| فارسی       | ۴۰۰   | ۴/۶۵    | ۳/۵          | ۰/۱۸                | -۲۷/۸۶      | ۰/۰۰۰   |
| ترکی        | ۴۰۰   | ۱۳/۸۸   | ۳/۴۳         | ۰/۱۷                |             |         |

با توجه به نتایج آزمون t دو نمونه وابسته در جدول ۴، فرض برابری میانگین‌ها بین کاربرد زبان فارسی با ترکی در حوزه همسایگی با توجه به  $p$ -مقدار بدست آمده ( $p = 0/000$ ) با اطمینان ۹۵ درصد می‌شود. کاربرد زبان ترکی در حوزه همسایگی به طور محسوسی از زبان فارسی بیشتر است.

#### حوزه داد و ستد

بررسی داده‌های بدست آمده در این حوزه نشانگر این است که میانگین کاربرد زبان فارسی برابر با ۴/۳ بوده، در حالی که میانگین کاربرد زبان ترکی ۱۴/۲۳ گزارش شده است.

#### جدول ۵: مقایسه میانگین کاربرد زبان فارسی با ترکی در حوزه دادوستد

| کاربرد زبان | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای انحراف میانگین | آزمون آماری |         |
|-------------|-------|---------|--------------|---------------------|-------------|---------|
|             |       |         |              |                     | t           | p-مقدار |
| فارسی       | ۴۰۰   | ۴/۳     | ۴/۱۳         | ۰/۲۱                | -۲۴/۹۹      | ۰/۰۰۰   |
| ترکی        | ۴۰۰   | ۱۴/۲۳   | ۴/۰۵         | ۰/۲                 |             |         |

با توجه به نتایج آزمون  $t$  دو نمونه وابسته در جدول ۵، فرض برابری میانگین‌ها بین کاربرد زبان فارسی با ترکی در حوزه دادوستد با توجه به  $p$ -مقدار بدست آمده ( $p = 0/000$ ) با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت کاربرد زبان ترکی در حوزه دادوستد به طور محسوسی از زبان فارسی بیشتر است.

### حوزه آموزشی

بررسی داده‌های بدست آمده حاکی از آن است که میانگین کاربرد زبان فارسی برابر با ۸/۳۳ بوده است، در حالی که میانگین کاربرد زبان ترکی ۱۰/۲۸ برآورد شده است.

جدول ۶: مقایسه میانگین کاربرد زبان فارسی با ترکی در حوزه آموزشی

| کاربرد زبان | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای انحراف میانگین | آزمون آماری |            |
|-------------|-------|---------|--------------|---------------------|-------------|------------|
|             |       |         |              |                     | $t$         | $p$ -مقدار |
| فارسی       | ۴۰۰   | ۸/۳۳    | ۴/۹۳         | ۰/۲۵                | -۴/۱        | ۰/۰۰۰      |
| ترکی        | ۴۰۰   | ۱۰/۲۸   | ۴/۸۸         | ۰/۲۴                |             |            |

با توجه به نتایج آزمون  $t$  دو نمونه وابسته در جدول ۶، فرض برابری میانگین‌ها بین کاربرد زبان فارسی با ترکی در حوزه آموزشی با توجه به  $p$ -مقدار بدست آمده ( $p = 0/000$ ) با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت کاربرد زبان ترکی در حوزه آموزشی به طور محسوسی از زبان فارسی بیشتر است. در این حوزه فارسی دارای کاربرد بیشتری نسبت به دیگر حوزه‌ها است.

### حوزه اداری

بررسی داده‌های بدست آمده نشان می‌دهد که میانگین کاربرد زبان فارسی برابر با ۵ بوده، در حالی که میانگین کاربرد زبان ترکی ۱۳/۷۹ بوده است.

جدول ۷: مقایسه میانگین کاربرد زبان فارسی با ترکی در حوزه اداری

| کاربرد زبان | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای انحراف میانگین | آزمون آماری |            |
|-------------|-------|---------|--------------|---------------------|-------------|------------|
|             |       |         |              |                     | $t$         | $p$ -مقدار |
| فارسی       | ۴۰۰   | ۵       | ۴/۳۳         | ۰/۲۲                | -۲۱/۷       | ۰/۰۰۰      |
| ترکی        | ۴۰۰   | ۱۳/۷۹   | ۴/۱۷         | ۰/۲۱                |             |            |

با توجه به نتایج آزمون  $t$  دو نمونه وابسته در جدول ۷، فرض برابری میانگین‌ها بین کاربرد زبان فارسی با ترکی در حوزه اداری با توجه به  $p$ -مقدار بدست آمده ( $p = 0/000$ ) با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت کاربرد زبان ترکی در حوزه اداری به طور محسوسی از زبان فارسی بیشتر است.

### مقایسه میانگین کاربرد زبان فارسی و ترکی در گروه های سنی در شهر اردبیل

بررسی داده‌های آماری بیانگر آن است که میانگین کاربرد زبان فارسی و ترکی در تمام گروه‌های سنی در حوزه‌های اجتماعی متفاوت است.

جدول ۸: تحلیل واریانس تأثیر سن بر کاربرد دو زبان در حوزه های اجتماعی

| متغیرها | منبع تغییرات       | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F مقدار | سطح معناداری |
|---------|--------------------|---------------|------------|----------------|---------|--------------|
| فارسی   | واریانس بین گروهی  | ۱۶۴۹۵/۰۳۶     | ۵          | ۳۲۹۹/۰۰۷       | ۸/۰۳۳   | ۰/۰۰۰        |
|         | واریانس درون گروهی | ۱۶۱۸۱۵/۸۶۱    | ۳۹۴        | ۴۱۰/۷۰۰        |         |              |
|         | کل                 | ۱۷۸۳۱۰/۸۹۷    | ۳۹۹        | -              |         |              |
| ترکی    | واریانس بین گروهی  | ۱۷۰۳۱/۱۸۴     | ۵          | ۳۴۰۶/۲۳۷       | ۹/۰۰۲   | ۰/۰۰۰        |
|         | واریانس درون گروهی | ۱۴۹۰۸۷/۵۲۶    | ۳۹۴        | ۳۷۸/۳۹۵        |         |              |
|         | کل                 | ۱۶۶۱۱۸/۷۱۰    | ۳۹۹        | -              |         |              |

با توجه به نتایج بدست آمده در جدول ۸، فرض برابری میانگین‌های کاربرد زبان فارسی در تمام سطوح سنی در حوزه‌های اجتماعی با توجه به مقدار آزمون  $F$  برابر با ۸/۰۳۳ و  $p$ -مقدار بدست آمده ( $p = 0/000$ ) با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود.

در مورد زبان ترکی نیز فرض برابری میانگین‌های کاربرد زبان ترکی در تمام سطوح سنی در حوزه‌های اجتماعی با توجه به مقدار آزمون  $F$  برابر با ۹/۰۰۲ و همچنین سطح معناداری ( $P = 0/000$ ) با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که افراد زیر ۱۱ سال در حوزه‌های اجتماعی بیش از بقیه گروه‌ها و افراد بالای ۶۰ سال کمتر از دیگر گروه‌های سنی از زبان فارسی استفاده می‌نمایند. همچنین افراد بالای ۶۰ سال در این حوزه‌ها بیشتر از دیگر گروه‌ها و افراد زیر ۱۱ سال کمتر از بقیه گروه‌های سنی از زبان ترکی استفاده می‌کنند.

## مقایسه میانگین کاربرد دو زبان در سطوح مختلف تحصیلی در شهر اردبیل

بررسی داده‌های آماری نشان می‌دهد که میانگین کاربرد زبان فارسی و ترکی در تمام گروه‌های مختلف تحصیلی در حوزه‌های اجتماعی متفاوت است.

جدول ۹: تحلیل واریانس تأثیر سطوح تحصیلی بر کاربرد زبان فارسی و ترکی در حوزه‌های اجتماعی

| متغیرها | منبع تغییرات       | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F مقدار | سطح معناداری |
|---------|--------------------|---------------|------------|----------------|---------|--------------|
| فارسی   | واریانس بین گروهی  | ۱۲۴۶۳/۷۱۳     | ۷          | ۱۷۸۰/۵۳۰       | ۴/۲۰۹   | ۰/۰۰۰        |
|         | واریانس درون گروهی | ۱۶۵۸۴۷/۱۸۴    | ۳۹۲        | ۴۲۳/۰۸۰        |         |              |
|         | کل                 | ۱۷۸۳۱۰/۸۹۸    | ۳۹۹        | -              |         |              |
|         | واریانس بین گروهی  | ۱۱۴۷۵/۷۱۳     | ۷          | ۱۶۳۹/۳۸۸       |         |              |
| ترکی    | واریانس درون گروهی | ۱۵۴۶۴۲/۹۹۷    | ۳۹۲        | ۳۹۴/۴۹۷        | ۴/۱۵۶   | ۰/۰۰۰        |
|         | کل                 | ۱۶۶۱۱۸/۷۱۰    | ۳۹۹        | -              |         |              |

با توجه به نتایج بدست آمده در جدول ۹، فرض برابری میانگین‌های کاربرد زبان فارسی در تمام سطوح مختلف تحصیلی در حوزه‌های اجتماعی با توجه به مقدار آزمون F برابر با ۴/۲۰۹ و  $p < 0.001$  مقدار بدست آمده ( $p = 0.001$ ) با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود.

در مورد زبان ترکی نیز فرض برابری میانگین‌های کاربرد زبان ترکی در تمام سطوح مختلف تحصیلی در حوزه‌های اجتماعی با توجه به مقدار آزمون F که برابر ۴/۱۵۶ است و همچنین سطح معناداری ( $P = 0.001$ ) با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود.

بنابراین می‌توان گفت که افراد دارای سطح تحصیلات فوق دیپلم در حوزه‌های اجتماعی بیش از بقیه و افراد بیسواد کمتر از دیگر سطوح تحصیلی از زبان فارسی استفاده می‌کنند. همچنین افراد بیسواد بیشتر از دیگر گروه‌ها و افراد دارای سطح تحصیلات فوق دیپلم کمتر از بقیه گروه‌های تحصیلی از زبان ترکی استفاده می‌نمایند.

## مقایسه میانگین کاربرد زبان فارسی و ترکی در گروه‌های شغلی در شهر اردبیل

بررسی داده‌ها نشان می‌دهد میانگین کاربرد زبان فارسی و ترکی در گروه‌های شغلی متفاوت است.

## جدول ۱۰: تحلیل واریانس تأثیر گروه‌های شغلی بر کاربرد دو زبان در حوزه‌های اجتماعی

| متغیرها | منبع تغییرات       | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F مقدار | سطح معناداری |
|---------|--------------------|---------------|------------|----------------|---------|--------------|
| فارسی   | واریانس بین گروهی  | ۲۲۲۸۰/۷۲۴     | ۳          | ۷۴۲۶/۹۰۸       | ۱۸/۸۴۹  | ۰/۰۰۰        |
|         | واریانس درون گروهی | ۱۵۶۰۳۰/۱۷۴    | ۳۹۶        | ۳۹۴/۰۱۶        |         |              |
|         | کل                 | ۱۷۸۳۱۰/۸۹۸    | ۳۹۹        | -              |         |              |
|         | واریانس بین گروهی  | ۱۶۸۸۷/۶۲۳     | ۳          | ۵۶۲۹/۲۰۸       |         |              |
| ترکی    | واریانس درون گروهی | ۱۴۹۲۳۱/۰۸۷    | ۳۹۶        | ۳۷۶/۸۴۶        | ۱۴/۹۳۸  | ۰/۰۰۰        |
|         | کل                 | ۱۶۶۱۱۸/۷۱۰    | ۳۹۹        | -              |         |              |

با توجه به نتایج بدست آمده در جدول ۱۰، فرض برابری میانگین‌های کاربرد زبان فارسی در تمام گروه‌های شغلی در حوزه‌های اجتماعی با توجه به مقدار آزمون F برابر با ۱۸/۸۴۹ و  $p$ -مقدار بدست آمده ( $p = ۰/۰۰۰$ ) با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود. در مورد زبان ترکی نیز فرض برابری میانگین‌های کاربرد زبان ترکی در تمام گروه‌های شغلی با توجه به مقدار آزمون F که برابر ۱۴/۹۳۸ است و همچنین سطح معناداری ( $P = ۰/۰۰۰$ ) با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود.

## مقایسه میانگین کاربرد زبان فارسی و ترکی از طرف دو گروه جنسیتی در شهر اردبیل

بررسی داده‌ها نشان می‌دهد میانگین کاربرد زبان فارسی و ترکی در مردان و زنان متفاوت است.

## جدول ۱۱: مقایسه میانگین کاربرد زبان فارسی و ترکی در دو گروه جنسی در حوزه‌های اجتماعی

| کاربرد زبان | جنسیت | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای انحراف میانگین | آزمون آماری |       |
|-------------|-------|-------|---------|--------------|---------------------|-------------|-------|
| فارسی       | زن    | ۱۹۷   | ۳۵/۴۸   | ۲۰/۳۰۱       | ۱/۴۵                | P           | t     |
|             | مرد   | ۲۰۳   | ۲۸/۷۵   | ۲۱/۴۵۷       | ۱/۵۱                | ۰/۰۰۱       | ۳/۲۲  |
| ترکی        | زن    | ۱۹۷   | ۷۶/۱۰   | ۱۹/۹۰۴       | ۱/۴۲                | ۰/۰۰۲       | ۳/۱۸۲ |
|             | مرد   | ۲۰۳   | ۸۲/۵۲   | ۲۰/۴۳۳       | ۱/۴۳                |             |       |

با توجه به نتایج آزمون  $t$  دو نمونه مستقل در جدول ۱۱، فرض برابری میانگین‌ها بین کاربران زبان فارسی در دو گروه جنسی در حوزه‌های اجتماعی با توجه به  $p$ -مقدار بدست آمده ( $p = 0/001$ ) با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود. در زبان ترکی نیز فرض برابری میانگین‌ها بین کاربران زبان ترکی در دو گروه جنسی با توجه به  $p$ -مقدار بدست آمده ( $p = 0/002$ ) با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که در حوزه‌های اجتماعی کاربرد زبان فارسی بین زنان بیشتر از مردان است و مردان نیز بیشتر از زنان به استفاده از زبان ترکی تمایل دارند.

### نتیجه‌گیری و بحث

به طور خلاصه نتایج آزمون فرضیه‌ها نشان داد که:

- در شهر اردبیل در موقعیت‌های رسمی و در برخورد با فارسی‌زبانان از زبان فارسی و در موقعیت‌های غیر رسمی و در برخورد با ترک‌زبانان از زبان ترکی استفاده می‌شود.
- بین کاربرد زبان فارسی با زبان ترکی پاسخگویان شهر اردبیل در هر یک از حوزه‌های اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد.
- در مقایسه گروه‌های سنی، افراد جوان بیشتر از دیگر گروه‌ها از فارسی استفاده می‌کنند.
- در شهر اردبیل کودکان بیشتر از دیگر گروه‌ها از زبان فارسی استفاده می‌کنند.
- در مقایسه گروه‌های جنسی، دختران بیشتر از پسران از زبان فارسی استفاده می‌کنند.
- در مقایسه میزان تحصیلات، افراد تحصیل کرده بیشتر از افراد بی‌سواد از فارسی استفاده می‌کنند.
- در مقایسه گروه‌های شغلی، افراد دارای شغل آموزشی بیشتر از دیگر گروه‌های شغلی از زبان فارسی استفاده می‌کنند.

مقایسه کاربرد زبان فارسی با ترکی در شش حوزه اجتماعی؛ خانواده، دوستی، همسایگی، دادوستد، آموزشی و اداری در شهر اردبیل نشان داد که: بین کاربرد زبان فارسی با زبان ترکی پاسخگویان در هر یک از حوزه‌های اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد. در حوزه خانواده (موقعیت غیر رسمی) کاربرد زبان فارسی (زبان رسمی) کمتر و بالعکس کاربرد زبان ترکی (زبان مادری) بیشتر از حوزه‌های اجتماعی دیگر بود. و در حوزه آموزشی (موقعیت رسمی) کاربرد زبان

فارسی بیشتر و بالعکس کاربرد زبان ترکی کمتر از حوزه های اجتماعی دیگر بود. با این وجود زبان غالب در تمام حوزه های اجتماعی زبان ترکی مشاهده شد. این نتیجه با یافته های پژوهشی فیشمن و کوپر (۱۹۷۱)، پاراشر (۱۹۸۰)، فریدونی (۱۳۷۷)، صناعی مقدم (۱۳۷۷) و ایمانی (۱۳۸۳) مطابقت دارد. مقایسه میانگین های بدست آمده از میزان کاربرد دو زبان توسط آزمودنی های شهر اردبیل در شش گروه سنی نمایانگر این است که ترکی بیشتر توسط افراد سالخورده مورد استفاده قرار می گیرد و کمترین کاربرد این زبان متعلق به گروه سنی زیر یازده سال می باشد. در مورد زبان فارسی شاهد کاهش ناگهانی در کاربرد این زبان توسط افراد سالخورده می باشیم. بیشترین میانگین کاربرد زبان فارسی متعلق به افراد گروه سنی زیر یازده سال می باشد.

با مقایسه میانگین های کاربرد دو زبان فارسی و ترکی توسط آزمودنی های شهر اردبیل در هشت گروه تحصیلی نتیجه می گیریم که ترکی بیشتر توسط افراد بی سواد مورد استفاده قرار می گیرد و کمترین کاربرد این زبان متعلق به مقطع تحصیلی ابتدایی و فوق دیپلم می باشد. در مورد زبان فارسی شاهد کاهش شدید در کاربرد این زبان توسط افراد بی سواد می باشیم. بیشترین میانگین کاربرد زبان فارسی متعلق به افراد دارای سطح تحصیلات ابتدایی و فوق دیپلم می باشد. بیشترین میانگین کاربرد زبان فارسی متعلق به افراد دارای سطح تحصیلات راهنمایی می باشد. نتیجه بدست آمده در قسمت ۴ و ۵ (تأثیر سطح تحصیلات بر کاربرد زبان) با یافته های پژوهشی دیوید (۲۰۰۳)، فریدونی (۱۳۷۷)، صناعی مقدم (۱۹۹۹)، بشیرنژاد (۱۳۷۹) و مشایخ (۱۳۸۳) مطابقت دارد.

مقایسه میانگین های بدست آمده از میزان کاربرد دو زبان توسط پاسخگویان شهر اردبیل در چهار گروه شغلی بیانگر این مطلب است که ترکی بیشتر توسط افرادی که دارای شغل هایی غیر از آموزشی، اداری و آزاد هستند مورد استفاده قرار می گیرد و کمترین کاربرد این زبان متعلق به افراد دارای شغل آموزشی می باشد. همچنین بیشترین میانگین کاربرد فارسی متعلق به افراد دارای شغل آموزشی می باشد.

مقایسه میانگین های بدست آمده از میزان کاربرد دو زبان توسط پاسخگویان شهر اردبیل در دو گروه جنسیتی نشان داد که ترکی بیشتر توسط مردان مورد استفاده قرار می گیرد و کمترین کاربرد این زبان متعلق به زنان می باشد. در مورد زبان فارسی نیز کاربرد این زبان توسط زنان بیشتر از مردان گزارش شد. نتیجه

بدست آمده (تأثیر جنسیت بر کاربرد زبان) با نتایج تحقیق بشیرنژاد (۱۳۷۹) و ایمانی (۱۳۸۳) همسو است. اما با یافته‌های پژوهشی فریدونی (۱۳۷۷)، صناعی مقدم (۱۹۹۹) و مشایخ (۱۳۸۳) مطابقت ندارد.

### کتابنامه

- اسپالسکی. ب. (۱۳۸۷). *زبان شناسی اجتماعی*. (ع. رحیمی و ز. باقری، مترجم) تهران: جنگل
- ایمانی. م. (۱۳۸۳). بررسی جایگاه و کاربرد زبان‌های ترکی و فارسی در میان گویشوران شهر قم. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی
- بشیر نژاد. ح. (۱۳۷۹). بررسی جایگاه و کاربرد فارسی و مازندرانی در میان دانش آموزان و معلمان دوره متوسطه. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی
- ترادگیل. پ. (۱۳۷۶). *زبان شناسی اجتماعی*. (م. طباطبائی، مترجم) تهران: آگاه
- دفتر آمار و اطلاعات استان اردبیل. (۱۳۸۷). سالنامه آماری استان اردبیل ۱۳۸۶. اردبیل
- ذوالفقاری. س. (۱۳۷۶). گویش بختیاری بقا یا زوال: بررسی زبانی - اجتماعی در شهر مسجد سلیمان. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی
- رنجبر. ک. (۱۳۸۴). بررسی وضعیت دوزبانگی در میان دانش آموزان دبیرستانی ساکن استان کرمانشاه. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی
- زندى. ب. (۱۳۹۳). *زبان آموزی*. چاپ چهاردهم تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)
- فریدونی. ج. (۱۳۷۷). چند زبانبگونی: تحقیقی در تجزیه و تحلیل حوزه ای. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی
- کمالی. ب. (۱۳۸۴). *دو زبانبگی*. تهران: انتشارات مدرسه
- لطفی پور ساعدی، (۱۳۹۲). *درآمدی بر اصول و روش ترجمه*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی
- مدرس. ی. (۱۳۶۸). *درآمدی بر جامعه شناسی زبان*. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی
- مشایخ. ط. (۱۳۸۲). بررسی کاربرد فارسی و گیلکی. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی
- نرسیسیانس، امیلیا (۱۳۶۴). دوزبان‌گونگی در ایران. *مجله زبانشناسی*. سال دوم، شماره دوم، ۸۰-۷۳

یول. ج. (۱۳۸۵). بررسی زبان. (ع. بهرامی. مترجم) تهران: رهنما

David, M., Ibtisam, M., & Kaur, S. (2003). language maintenace or language shift among the Punjabi Sikh Community in Malsysia. *International journal of the sociology of language* , 161, 1-24

Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell

Fereiduni, J. (1998). *A Sociolinguistic Study on Multilingualism, A Domain Analysis Perspective*. M.A Thesis. Shiraz: Shiraz University

Ferguson Ch(1959 /197۲/ ).Diglossia.Word 15:325-40

Fishman, J. (196۴).Language maintenance and language shift as a field of inquiry .*Linguistics*.9.32-70

Fishman J. 1967. Bilingualism with and without diglossia. Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*23.2: 29–38.

Sanaee Moghadam, Z. (1999). *A Domain Analysis of Language Use in Yasuj Speech Community*. M. A Thesis. Shiraz: Shiraz University.

Trudgill, Peter. (1984). *Applied Sociolinguistics*. New York: Academic Press.

دکتر آزینا افراشی (دانشیار زبان‌شناسی همگانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران، نویسنده مسئول)<sup>۱</sup>

طاهره همتی (کارشناس ارشد زبان‌شناسی همگانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران)<sup>۲</sup>

## رویدادهای حرکتی و راهبردهای ترجمه مسیر حرکت:

### مورد پژوهشی کتاب «هابیت»

#### چکیده

زبان‌های فعل‌بنیاد و تابع‌بنیاد در بازنمایی مسیر حرکت در فرآیند ترجمه از زبان مبدأ به زبان مقصد تفاوت‌های چشمگیری را نشان می‌دهند (اسلوبین ۱۹۹۶الف؛ نقل شده در ایبارکس سانتینونو، ۲۰۰۳: ۱۵۳). در فرآیند ترجمه، مترجم می‌بایست ویژگی‌های زبان مبدأ را با ویژگی‌ها، امکانات و محدودیت‌های زبان مقصد هم‌سو سازد. بدین ترتیب در فرآیند ترجمه ویژگی زبان‌ها آشکار می‌گردد. در پژوهش حاضر نحوه‌ی بازنمایی مسیر در فرآیند ترجمه در یک اثر خاص و یک ترجمه از آن، از زبان انگلیسی به زبان فارسی بررسی شده است. فصل ششم رمان هابیت (۱۹۳۷) و ترجمه‌ی فارسی آن (علیزاده، ۱۳۸۳) داده‌های این پژوهش را تشکیل می‌دهند. دلیل انتخاب رمان هابیت در این پژوهش این است که در تمام پژوهش‌هایی که در زبان‌های مختلف تاکنون درباره‌ی بازنمایی رویدادهای حرکتی در ترجمه مورد بررسی قرار گرفته‌اند این رمان موضوع پژوهش بوده است. از این رو، امکان آن فراهم می‌آید تا نتایج این پژوهش‌ها مورد مقایسه قرار گیرد. از سوی دیگر، در فصل ششم رمان هابیت بازنمود رویدادهای حرکتی چشمگیر است. در این مقاله تلاش نموده‌ایم در خلال این ترجمه، با مقایسه‌ی دو متن موردنظر، راهکارهایی که مترجم فارسی‌زبان در توصیف مسیر حرکت اتخاذ نموده است را شناسایی نماییم و آن را با راهبردهای ترجمه‌ی مسیر حرکت اسلوبین (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۶الف و ب؛ ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۰) مقایسه نماییم و از این رهگذر و در محدوده‌ی این ترجمه به برخی ویژگی‌های کلی بازنمایی حرکت در زبان فارسی دست یابیم. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که راهبردهای ترجمه‌ی مسیر اسلوبین (همان) در ترجمه‌ی موردنظر صدق می‌کند. لیکن در محدوده‌ی

این ترجمه، توانستیم راهبردهای دیگری نیز بیابیم. بدین ترتیب امکانات و محدودیت‌هایی از زبان فارسی در قالب این ترجمه آشکار گردید. نتایج این پژوهش امکان پیشنهاد این فرض را فراهم آورد که زبان فارسی از لحاظ بازنمایی مسیر، الگوی مشابهی با زبان‌های تابع‌بنیاد دارد، هرچند به لحاظ انتخاب‌های دستوری و واژگانی ویژگی‌های متمایزی دارد. ولی از لحاظ بازنمایی مسیرهای پیچیده الگویی مشابه زبان‌های فعل‌بنیاد نشان می‌دهد.

**کلیدواژه‌ها:** مسیر حرکت، رمان هابیت، راهبردهای ترجمه، زبان‌های فعل‌بنیاد، زبان‌های تابع‌بنیاد.

#### ۱- مقدمه

هنگامی که درباره‌ی حرکت می‌اندیشیم، معمولاً حرکت انتقالی<sup>۱</sup> اولین نوع حرکتی است که به ذهن ما خطور می‌کند. این نوع حرکت، در مسیر معینی که خود توالی نقاط مسیر را نمایان می‌سازد روی می‌دهد (لیکاف، ۱۹۸۷: ۲۷۸). تمام زبان‌ها برای بازنمایی حرکت انتقالی به عنوان یکی از بنیادی‌ترین مفاهیم شناخت بشر از روش‌های مختلف و متفاوتی بهره می‌گیرند. در تقسیم‌بندی دوگانه‌ی تالمی<sup>۲</sup> (۱۹۹۱؛ ۲۰۰۰ب) زبان‌ها بر این اساس که مؤلفه‌ی معنایی مسیر حرکت را در کدام صورت زبان (ریشه‌ی فعل یا تابع<sup>۳</sup>) رمزگذاری می‌کنند به دو طبقه‌ی زبان‌های فعل‌بنیاد<sup>۴</sup> و تابع‌بنیاد<sup>۵</sup> تقسیم می‌شوند. اسلویین<sup>۶</sup> (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۶الف و ب؛ ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۰) از طریق مطالعه‌ی پیکره‌ای<sup>۷</sup> و مقایسه‌ی بینابانی متون و ترجمه‌ی آن‌ها به زبان‌های مختلف در بیان رویدادهای حرکتی، تقسیم‌بندی دوگانه‌ی تالمی (۱۹۹۱؛ ۲۰۰۰ب) را مورد ارزیابی قرار داد و نشان داد که تحقیقات پیکره‌بنیاد، به ویژه در بررسی نحوه‌ی بیان حرکت در فرآیند ترجمه از زبان مبدأ به زبان مقصد در این زمینه بسیار کارآمد

<sup>۱</sup> translational motion

<sup>۲</sup> L. Talmy

<sup>۳</sup> satellite

<sup>۴</sup> verb-framed

<sup>۵</sup> satellite- framed

<sup>۶</sup> D.I. Slobin

<sup>۷</sup> corpus

است. بر پایه‌ی نظریه‌ی فکر کردن برای صحبت کردن<sup>۱</sup> (اسلوین، ۱۹۹۱؛ ۱۹۹۶ الف وب؛ ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۰) در فرآیند ترجمه، شیوه‌های متفاوت تفکر سخنگویان زبان‌های مختلف نمایان می‌شود. به گفته‌ی اسلوین (۱۹۹۱: ۱۲)، بیان تجربه در قالب‌های زبانی، اساس فکر کردن برای صحبت کردن را می‌نمایاند. یعنی، صورت خاصی از تفکر که برای ایجاد ارتباط مجهز می‌گردد و در قالب زبان بازنمایی پیدا می‌کند. تفکر حین تبدیل به کلام به شیوه‌های متفاوتی بازنمایی می‌گردد. اسلوین (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۶ الف وب؛ ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۰) شیوه‌های متفاوت توصیف حرکت را در قالب راهبردهای ترجمه‌ی شیوه و مسیر حرکت مورد بررسی قرار داده است. نگارندگان در این جستار با بررسی مقابله‌ای بیان مسیر در رویدادهای حرکتی فصل ششم رمان *هابیت*<sup>۲</sup> (تالکین، ۱۹۳۷) به زبان انگلیسی و ترجمه‌ی فارسی (علیزاده، ۱۳۸۳) برآند تا به این پرسش پاسخ دهند که مترجم در محدوده‌ی این ترجمه<sup>۴</sup> و مشخصاً در انتقال مؤلفه‌ی معنایی مسیر حرکت به زبان فارسی از چه الگوهای حرکتی بهره می‌گیرد؟ به سخن دیگر، چگونه بین ویژگی‌های زبان مبدأ و زبان مقصد ارتباط برقرار می‌کند؟

## ۲- رمان *هابیت*

کتاب *هابیت*، رمانی تخیلی، فانتزی و طنزآمیز، اثر جان رجینالد تالکین (۱۸۹۲-۱۹۷۳)، نویسنده‌ی انگلیسی است که در سال ۱۹۳۷ منتشر شد. این اثر مقدمه و پیش‌درآمدی است بر کتاب سه‌گانه‌ی *ارباب حلقه‌ها*<sup>۵</sup>. *قهرمان داستان*، *هابیت*<sup>۶</sup> کوچک و پشمالویی با موی بلند ابریشمین است که بیل‌بو

۱ Thinking for Speaking

۲ Hobbit

۳ J.R.R. Tolkien

۴ نگارندگان آگاه هستند که جهت قضاوت درباره‌ی ویژگی‌های زبان فارسی در این زمینه باید ترجمه‌های دیگر این اثر را نیز مورد بررسی قرار دهند. لذا در این جستار و در محدوده‌ی ترجمه‌ی موردنظر صرفاً پیش‌بینی‌هایی را در این باب ارائه می‌نماییم.

۵ The King of the Rings

۶ *هابیت‌ها* مردم کوچکی هستند. آن‌ها ریش ندارند. چیزهای خارق‌العاده و جادویی در آن‌ها کم است یا نیست، مگر آن چیزهای کوچک پیش پا افتاده ... مثلاً از یک فرسخی می‌شنوند و این ویژگی به آن‌ها کمک می‌کند که بی سروصدا و فوری غیبتان بزنند. اگر اوضاع مساعد باشد شکم‌شان خیلی چربی می‌آورد؛ لباس‌هایی به رنگ روشن می‌پوشند (عمدتاً

بگینز نام دارد. بیل‌بو بگینز هابیت نجیب‌زاده‌ای است که در سرزمین میانه، در سوراخی توی زمین زندگی می‌کند و به تعبیر نویسنده، دستش به دهانش می‌رسد. بیل‌بو برخلاف میل باطنی‌اش توسط گندلاف (جادوگر) و سیزده کوتوله (دورف‌ها) برای بازستاندن گنجینه‌ی پدرانشان از دست اژدهای ستمگری به نام اسماک وادار می‌شود تا زندگی بی‌دردسرش را رها کند و این‌گونه است که گرفتار سفر و ماجراهای پرفراز و نشیبی می‌شود. تالکین (۱۹۳۷) در نوزده فصل، این ماجراهای هیجان‌انگیز را ترسیم می‌نماید و این شامل برخورد با دشمن، تصادم، فرار یا پیروزی و پی‌گرفتن سفر است.

فصل ششم کتاب با عنوان «از چاله به چاه»، مملو است از رویدادها و مسیرهای پر پیچ و خمی که شخصیت‌های داستان می‌پیمایند و در این بین با حوادث و ماجراهای هیجان‌انگیزی دست و پنجه نرم می‌کنند. نگارندگان، این فصل از کتاب را برای تحلیل برگزیده‌اند. زیرا همان‌گونه که اشاره شد، نویسنده در فصل مورد بحث رویدادهای حرکتی بسیاری را ترسیم نموده است. همچنین، این اثر به بیش از ۲۵ زبان زنده دنیا از جمله زبان فارسی برگردانده شده است. از این رو، پیکره‌ی مناسبی برای تحلیل مورد نظر محسوب می‌گردد. لازم به ذکر است که زبان‌شناسانی نظیر اسلویین (۲۰۰۵)، ایبارکس سانتینونو<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، سوگیاما<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) و آه<sup>۳</sup> (۲۰۰۳)، نیز در بررسی بازنمود رویدادهای حرکتی در فرآیند ترجمه از زبان مبدأ به زبان مقصد این فصل از رمان هابیت را برای تحلیل خود برگزیده‌اند. هدف آن‌ها از بررسی ترجمه‌ی رویدادهای حرکتی در ترجمه و مشخصاً پیکره‌ی مورد بحث به زبان‌های مختلف پاسخ به این پرسش بوده است که زبان‌های مختلف که متعلق به گروه‌های رده‌شناختی متفاوتی هستند به چه نحوی خود را با ویژگی‌های زبان مبدأ منطبق می‌سازند. به نظر نگارندگان این مقاله، انتخاب اثری که در

سبز و زرد؛ کفش پا نمی‌کنند، چون پاشان به طور طبیعی کف چرم‌مانندی دارد و روی آن موهای انبوه و گرم و قهوه‌ای رنگی می‌روید که خیلی شبیه موهای سرشان است (که جعد دارد)؛ انگشتان بلند و چالاک و سبزه، و صورت مهربان دارند، و موقع خنده، خنده‌شان از ته دل است. آن‌ها دروغ نمی‌گویند، کودکانه معصوم‌اند و جاه‌طلبی متکبرانه ندارند (تالکین، ترجمه‌ی علیزاده، ۱۳۸۳: ۱۲-۱۳).

<sup>۱</sup> I. Ibarretxe-Antunano

<sup>۲</sup> Y. Sugiyama

<sup>۳</sup> K. Oh

مطالعه‌ی راهبردهای حرکت در ترجمه به طور یکسان مورد استفاده قرار گرفته امکان آن را فراهم می‌آورد تا گستره‌ای از پژوهش‌های متناظر قابل مقایسه باشند.

اسلووین (۲۰۰۵: ۳) با مینا قرار دادن رویکرد معنی‌شناسی مکانی - توزیعی<sup>۱</sup> سینها<sup>۲</sup> و کوتوا<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) اذعان می‌دارد که این رویکرد نقش عمده‌ای در نمایاندن تمام زوایای حرکت و نحوه‌ی رمزگذاری آن ایفا می‌نماید. در رویکرد معنی‌شناسی مکانی - توزیعی، اطلاعات معنی‌شناسی روابط مکانی در صورت‌ها و ساخت‌های متنوعی توزیع می‌گردد و صرفاً به یک نوع صورت زبانی خاص محدود نمی‌گردد. اسلووین (۲۰۰۵) با بازکاوی ترجمه‌ی فصل ششم کتاب موردنظر به چندین زبان تابع‌بنیاد و فعل‌بنیاد، راهبردهای ترجمه‌ی حرکت را مورد توجه قرار می‌دهد. سوگیاما (۲۰۰۰)، با بررسی ترجمه‌ی فصل ششم داستان هابیت به زبان ژاپنی و رمزگذاری رویدادهای حرکتی در این زبان در فرآیند ترجمه نشان می‌دهد که زبان ژاپنی به عنوان یک زبان فعل‌بنیاد در مقایسه با زبان انگلیسی دارای تعداد افعال کمتری در بیان شیوه‌ی حرکت است. با این وجود، زبان ژاپنی از عبارت‌های ترکیبی بیشتری برای بازنمود این مؤلفه‌ی حرکتی بهره می‌گیرد. اُه (۲۰۰۳) نیز در مقاله‌ای با عنوان "تحلیل ترجمه‌ی کتاب هابیت به زبان کره‌ای"<sup>۴</sup>، ترجمه‌ی داستان هابیت به زبان کره‌ای را بررسی کرده و نحوه‌ی بازنمایی شیوه و مسیر حرکت در زبان‌های کره‌ای و انگلیسی را تحلیل نموده است.

رمان هابیت توسط ماه منیر فتحی با نام هابیت‌ها یا رفت و برگشت / از سفر (۱۳۸۱)، پریا آقاسی بیگ با نام هابیت، آنجا و بازگشت دوباره (۱۳۸۱)، فرزاد فرید با نام هابیت (۱۳۸۱)، شاهده سعیدی با نام هابیت (۱۳۸۲)، رضا علیزاده با نام هابیت، یا آنجا و بازگشت دوباره (۱۳۸۳) و نازنین پوریان با نام هابیت، آنجا و بازگشت دوباره (۱۳۹۰) به زبان فارسی ترجمه شده است. نگارندگان، به جهت بررسی بازنمود رویدادهای حرکتی فصل ششم کتاب با ترجمه‌ی فارسی آن، ترجمه‌ی رضا علیزاده

<sup>۱</sup> distributed spatial semantics

<sup>۲</sup> C. Sinha

<sup>۳</sup> T. Kuteva

<sup>۴</sup> Korean translation of The Hobbit

(۱۳۸۳) را برگزیده‌اند. دلیل این انتخاب ارزیابی خوانندگان و مراکز انتشاراتی به عنوان یکی از پرفرودارترین و روان‌ترین ترجمه‌ها بود.

### ۳- مفاهیم نظری پژوهش

#### ۳-۱- رویداد حرکتی و جزء حرکتی

تالمی (۲۰۰۰: ۲۵)، بر این باور است که یک رویداد حرکتی<sup>۱</sup>، موقعیتی است که در آن حرکت و یا تداوم<sup>۲</sup> ایستایی<sup>۳</sup> رخ دهد. تالمی (۲۰۰۰: ب) رویداد حرکتی را به مؤلفه‌های معنایی پیکر<sup>۴</sup>، زمینه<sup>۵</sup>، جزء حرکتی<sup>۶</sup> و مسیر<sup>۷</sup> حرکت و دو مؤلفه‌ی جانبی شیوه و سبب تقسیم می‌کند. به زعم وی (۲۰۰۰: ب: ۲۵)، جزء حرکتی به عنوان یکی از عناصر بنیادین رویدادهای حرکتی، به حضور یا عدم حضور حرکت انتقالی و یا به حضور حرکت یا استقرار در رویداد مربوط است مانند افعال «قدم‌زدن»<sup>۸</sup> و «رفتن»<sup>۹</sup>. تنها این دو موقعیت محرک<sup>۱۰</sup>، توسط زبان به لحاظ ساختاری بازشناخته می‌شوند. تالمی (همان: ۲۶) می‌افزاید: "حرکت انتقالی، حرکتی است که در آن مکان پیکر<sup>۱۱</sup> در یک دوره‌ی زمانی موردنظر تغییر می‌یابد. یعنی، به تغییر مکان اولیه یک شیء نسبت به شیء دیگر دلالت می‌کند"، مانند فعل «شناکردن»<sup>۱۲</sup>. منظور از جزء حرکتی در رویداد حرکتی، حرکت انتقالی است و نه

۱ motion event

۲ continuation

۳ stationary

۴ figure

۵ ground

۶ motion

۷ path

۸ walk

۹ go

۱۰ motive states

۱۱ طبق صلاح‌حدید فرهنگستان و اساتید پژوهشگاه، معادل پیکر برای واژه‌ی figure انتخاب شده است.

۱۲ swimming

حرکت «بومرنگی»<sup>۱</sup>، مانند آن چه در افعالی مانند «تکان دادن»<sup>۲</sup> و «چرخاندن»<sup>۳</sup> وجود دارد. حرکت بومرنگی حرکتی است که جایگاه پیکر بعد از حرکت تغییر نمی کند، یعنی پیکر بعد از حرکت به جایگاه ابتدایی خود بازمی گردد. به عبارت دیگر، پیکر جایگاهی اولیه خود را حفظ کرده و بعد از حرکت به جایگاه اولیه خود بازمی گردد (تالمی، ۲۰۰۰: ب: ۲۶).

### ۲-۳- مسیر حرکت

از میان شش عنصر معنایی حرکت، که هر یک نقش عمده‌ای در ساختار مفهومی رویداد حرکتی ایفا می نمایند، حرکت شیء در طول یک مسیر و در جهتی مشخص، اطلاعات پایه‌ی رویداد حرکتی را دربرمی گیرد (ایبارکس ساتینونو، ۲۰۱۲: ۶). مسیر حرکت، پیکر را به محیط رویداد مرتبط می سازد. زمینه نیز بخشی از این محیط است که پیکر نسبت به آن یا به طور ایستا قرار گرفته است و یا در حال حرکت می باشد (تالمی، ۲۰۰۰: ب: ۵۶). به زعم برتله<sup>۴</sup> (۲۰۰۴: ۹۶)، از آن جا که هسته‌ی مفهومی<sup>۵</sup> هر رویداد از طریق مکان قرارگیری پیکر نسبت به زمینه تعیین می گردد، پیکر به همراه مسیر حرکت طرح‌واری کلی مفهوم‌سازی حرکت را ایجاد می کند. در برخی موارد، مانند جمله‌ی زیر، مسیر به تنهایی طرح‌واری هسته محسوب می گردد، در این جا، زمینه به وضوح بیان نشده است:

#### 1-The boy fell down.

(پسر بچه پایین افتاد.) (برتله، همان).

تالمی (۲۰۰۰: ب: ۱۰۵)، معتقد است که مؤلفه‌ی مسیر در زبان انگلیسی و تقریباً تمام زبان‌های هند و اروپایی به طور کامل از طریق ترکیب یک تابع و یک حرف اضافه صورت‌بندی می شود مانند جمله‌ی زیر:

#### 2-I ran out of the house.

(از خانه بیرون دویدم.)

۱ self-contained motion

۲ shaking

۳ twisting

۴ R. Berthele

۵ conceptual core

به نظر تالمی (۲۰۰۰ب: ۵۳-۵۶)، مؤلفه‌ی مسیر که از اجزاء سازنده‌ی رویداد حرکتی محسوب می‌شود، خود دارای ساختاری متشکل از مؤلفه‌های بُردار<sup>۱</sup>، انطباق<sup>۲</sup> و صورت‌های اشاره<sup>۳</sup> می‌باشد<sup>۴</sup>:

۱- بُردار، جهت حرکت پیکر نسبت به زمینه را نشان می‌دهد. در این‌جا، زمینه می‌تواند منبع، مسافت‌نما یا مقصد باشد. بُردار بر حرکت از یک منبع (مانند حرف اضافه‌ی "from" [از]، در فعل حرکت "move from" [حرکت از])، یا به سوی مقصد (مانند حرف اضافه‌ی "to" [در]، در فعل حرکتی "move to" [حرکت به]) اشاره دارد.

۲- انطباق، به شکل هندسی زمینه اشاره دارد همانند حروف اضافه‌ی "into" [داخل]، "out of" [خارج از] که ظرف بودن زمینه و "on" [روی] که مسطح بودن زمینه را نشان می‌دهند.

۳- مؤلفه‌ی صورت‌های اشاره‌ی مسیر، صرفاً به دو مفهوم «به سوی گوینده»<sup>۵</sup> و نیز به جهتی غیر از جهت گوینده اشاره دارد.

اسلووین (۲۰۰۸)، به عنوان چهارمین عنصر سازنده‌ی مسیر حرکت، تغییر مکان زمین-مبنا را معرفی می‌نماید. این مؤلفه، جهت حرکت را بر پایه‌ی هندسه زمین توصیف می‌کند مانند مختصات شمال-جنوب، شرق-غرب، بالا-پایین و جز آن. به عنوان نمونه، افعال اسپانیایی "ascender" (رو به بالا رفتن) و "descender" (رو به پایین رفتن)، حرکت در محور عمودی را نشان می‌دهند.

به طور کلی، بردار، انطباق، صورت‌های اشاره و تغییر مکان بر اساس زمین-مبنا، به عنوان مؤلفه-های مسیر، نقش بسزایی در بررسی بینابانی نوع اطلاعات مربوط به مسیر در افعال مسیرنما ایفا می-

۱ vector

۲ conformation

۳ deictic

۴ بردار، انطباق و صورت‌های اشاره عناصر تشکیل‌دهنده مسیر در زبان‌های گفتاری است. حال آن‌که در زبان‌های اشاره، دو مؤلفه‌ی منحنی آهنگ (contour) و جهت (direction) نیز از عناصر اصلی مسیر تلقی می‌شوند (تالمی، ۲۰۰۰ب: ۵۳).

۵ Toward the speaker

نمایند. در کنار این روش تحلیل، پژوهشگرانی از جمله والچلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، روش‌های دیگری را نیز در این زمینه ارائه می‌نمایند.

والچلی (۲۰۰۱)، شش نوع مسیر و یا به تعبیر وی شش «تغییر مکان بنیادین»<sup>۲</sup> را معرفی می‌نماید و آن را با حروف لاتین به شرح زیر نامگذاری می‌نماید:

۱. AD، یعنی پیکر به سمت زمینه حرکت می‌کند.

۲. IN، یعنی پیکر به داخل زمینه حرکت می‌کند.

۳. SUPER، یعنی پیکر بر روی زمینه حرکت می‌کند.

۴. AB، یعنی پیکر از زمینه دور می‌شود.

۵. EX، یعنی پیکر از زمینه خارج می‌شود.

۶. DE، یعنی پیکر از زمینه پایین می‌رود.

وی همچنین (۲۰۰۸)، پنج حوزه‌ی<sup>۳</sup> پایه برای مسیر حرکت پیشنهاد می‌نماید که عبارتند از:

خارج شدن<sup>۴</sup>، وارد شدن<sup>۵</sup>، رو به بالا رفتن<sup>۶</sup>، رو به پایین رفتن<sup>۷</sup>، عبور کردن<sup>۸</sup>. در طرح پیشنهادی وی، نوع AD مسیر حذف می‌گردد.

سیفویئیس - فرز<sup>۹</sup> (۲۰۰۸)، نیز با بررسی انواع بازنمایی‌های مسیر در زبان‌های مختلف، آن را به دسته‌های زیر تقسیم می‌نماید:

<sup>۱</sup> B. Walchli

<sup>۲</sup> cardinal kinds of displacement

<sup>۳</sup> domain

<sup>۴</sup> exit

<sup>۵</sup> enter

<sup>۶</sup> ascend

<sup>۷</sup> descend

<sup>۸</sup> pass

<sup>۹</sup> P. Cifuentes Férez

۱. به سوی زمینه: آمدن
  ۲. دور از زمینه: بردن
  ۳. به درون زمینه: داخل شدن
  ۴. به سمت بیرون از زمینه: درآوردن
  ۵. به بالا: ارتفاع گرفتن
  ۶. به پایین: پیاده شدن
  ۷. عبور از زمینه: عبورکردن
  ۸. نزدیک‌تر به زمینه: جلوکشیدن
  ۹. به جلو: پیش رفتن
  ۱۰. به عقب: عقب‌نشینی کردن
  ۱۱. تغییرجهت: دور زدن
  ۱۲. جهت‌های چندگانه از یک نقطه شروع واحد: پاشیدن
  ۱۳. پشت سر زمینه: تعقیب کردن
- بر طبق بررسی‌های مسگرخویی (۱۳۹۲) بر روی افعال مسیرنمای زبان فارسی و بازکاوی ماهیت معنی‌شناختی آن‌ها، رایج‌ترین انواع مسیر در زبان فارسی «دور از زمینه»، «به پایین»، «به سوی زمینه»، «به بیرون از زمینه»، «به بالا» و «به درون زمینه» می‌باشند.
- ۳-۳- افعال مسیرنما<sup>۱</sup>
- همان‌گونه که پیش‌تر به آن اشاره شد، مفهوم‌سازی هر رویداد از طریق مکان‌قرارگیری پیکر نسبت به زمینه تعیین می‌گردد. از این رو مسیر حرکت اطلاعات بنیادین حرکت را می‌نمایاند. برای شناسایی و تحلیل بینابانی رویدادهای حرکتی و مسیر حرکت در داده‌های پژوهش لازم است در ابتدا به شرح افعال حرکتی و مشخصاً افعال مسیرنما پردازیم.

---

<sup>۱</sup> path verbs

افعال حرکتی به افعالی اطلاق می‌گردد که حرکت و مؤلفه‌های معنایی رویداد حرکتی را می‌نمایانند. افعال حرکتی از این منظر که کدام یک از مؤلفه‌های معنایی را رمزگذاری می‌کنند به دسته‌های زیر تقسیم می‌شوند:

**افعال حرکت‌نما<sup>۱</sup>:** به افعالی دلالت دارد که از میان اجزاء معنایی مختلف حرکت صرفاً جزء حرکتی را واژگانی می‌کنند مانند فعل «حرکت کردن» در زبان فارسی.

**افعال شیوه‌نما<sup>۲</sup>:** فعل‌های حرکتی هستند که علاوه بر حرکت، شیوه‌ی حرکت را صورت‌بندی می‌کنند مانند فعل «خزیدن» در زبان فارسی و فعل «slide» در زبان انگلیسی.

**افعال مسیرنما:** به فعل‌های حرکتی گفته می‌شود که علاوه بر حرکت، مسیر حرکت را نیز بیان می‌دارند مانند افعال فارسی «رفتن» و «آمدن» و فعل انگلیسی «go».

**افعال مسیرنما و شیوه‌نما:** به افعال حرکتی اطلاق می‌گردند که هم مؤلفه‌ی مسیر و هم مؤلفه‌ی شیوه‌ی حرکت را واژگانی می‌کنند. از جمله این افعال می‌توان به فعل «شیرجه رفتن» در زبان فارسی و «march» در زبان انگلیسی اشاره نمود.

با توجه به طبقه‌بندی دوگانه‌ی تالمی (۱۹۹۱؛ ۲۰۰۰ب) برخی زبان‌ها (زبان‌های فعل‌بنیاد) مؤلفه‌ی مسیر را در ریشه‌ی فعل بیان می‌کنند که با توجه به توضیحات فوق به این گونه افعال، مسیرنما گفته می‌شود. برخی از زبان‌ها هم که در دسته زبان‌های تابع‌بنیاد جای می‌گیرند مسیر حرکت را در تابع فعل بیان می‌کنند. تالمی (۲۰۰۷: ۱۳۹) تابع را مقوله‌ی دستوری‌ای می‌داند که بین آن و ریشه‌ی فعل رابطه‌ی خواهری برقرار است و شامل هر سازه‌ای غیر از متمم اسمی و یا گروه حرف اضافه در جمله می‌باشد. به کلام دیگر، تابع یک مقوله‌ی دستوری بسته است و می‌تواند وند، قید و یا یک واژه آزاد باشد. به اعتقاد تالمی (۲۰۰۷)، ادات فعلی<sup>۳</sup> در زبان انگلیسی تابع فعل محسوب می‌گردند مانند سازه‌ی up در جمله زیر:

3-He climbed up.

<sup>۱</sup> motion verbs

<sup>۲</sup> manner verbs

<sup>۳</sup> particles

در پی بررسی رده‌شناختی مقوله‌ی تابع<sup>۱</sup> در ساخت رویدادی افعال حرکتی زبان فارسی در مقاله‌ی حامدی شیروانی و شریفی (۱۳۹۳)، تابع در زبان فارسی در میان نمودهای صوری، به صورت پیشوند در فعل‌های پیشوندی مانند «فرو» (به معنای پایین و در پایین) در فعل پیشوندی «فروآمدن» و پیشوند استمراری «می» در فعل‌های استمراری مانند فعل «می‌رفتم» و همچنین یک واژه‌ی آزاد در افعال مرکب نظیر جزء فعلی «بیرون» در فعل مرکب «بیرون آوردن» بیان می‌شود (حامدی شیروانی و شریفی، ۱۳۹۳: ۸۳).

در این پژوهش با مبنا قرار دادن دیدگاه تالمی (۱۹۸۵؛ ۱۹۹۱؛ ۲۰۰۰ب) در خصوص رویداد حرکتی و اجزاء آن، آراء اسلویین در قالب راهبردهای ترجمه (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۶الف و ب؛ ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۰) و دیدگاه معنی‌شناسی مکانی - توزیعی سینها و کوتوا (۱۹۹۵) و نیز با استناد به دستاوردهای پژوهشی حامدی شیروانی و شریفی (۱۳۹۳) و مسگرخویی (۱۳۹۲) به ترتیب در باب مقوله‌ی تابع در زبان فارسی و ماهیت معنی‌شناختی افعال مسیرنما در زبان فارسی به واکاوی و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر می‌پردازیم و راهبردهایی که مترجم فارسی‌زبان در بیان مؤلفه‌ی مسیر در فرآیند ترجمه اتخاذ نموده است را مورد بررسی قرار می‌دهیم. شایان ذکر است که داده‌های پژوهش حاضر مشتمل است بر تمام رویدادهای حرکتی متن مورد نظر (فصل ششم رمان هایت) که دارای اطلاعاتی درباره‌ی مسیر حرکت می‌باشند. پس از شناسایی رویدادهای حرکتی مورد نظر در متن اصلی، بررسی می‌نماییم که در ترجمه‌ی فارسی، اطلاعات مربوط به مسیر حرکت در کدام صورت زبانی رمزگذاری شده است. بدین ترتیب به الگوی حرکتی نویسنده و مترجم در بیان هر رویداد حرکتی دست می‌یابیم و رفتار این دو سخنگوی انگلیسی‌زبان و فارسی‌زبان را در بیان مسیر حرکت مورد تحلیل قرار می‌دهیم.

#### ۴- راهبردهای ترجمه‌ی مسیر (اسلویین)

اسلویین (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۶الف و ب؛ ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۰) در بررسی فرآیند ترجمه‌ی مؤلفه‌ی مسیر حرکت از زبان‌های تابع‌بنیاد به زبان‌های فعل‌بنیاد راهبردهای زیر را معرفی می‌نماید و بر این باور

۱ حامدی شیروانی و شریفی (۱۳۹۳) در پژوهش خود از واژه‌ی قمر به جای تابع استفاده کرده‌اند.

است که مترجم در فرآیند ترجمه‌ی مسیر حرکت از زبان مبدأ به زبان مقصد یکی از راهبردهای زیر را اتخاذ می‌نماید:

۱- حذف برخی عناصر مسیر (P-1)

۲- درج یک فعل مسیرنمای جدید برای بیان مسیر (P-2)

۳- بیان تمام اطلاعات مربوط به مسیر حرکت (P-3)

بررسی راهبردهای فوق در داده‌های پژوهش حاکی از آن است که مترجم در اکثر موارد اطلاعات مربوط به مسیر حرکت را به زبان فارسی ترجمه نموده است (P-3). نمونه‌های زیر مؤید مطالب فوق است. البته این انتخاب می‌تواند نتیجه‌ی عملکرد مشخص مترجم باشد و نه بازنمایی گرایش مشخصی از زبان.

4-Then I follow him.

بعد افتادم دنبالش.

فعل انگلیسی follow، (دنبال کردن، پشت سر کسی رفتن)، یک فعل حرکتی مسیرنما به شمار می‌آید. فعل فارسی (دنبال کسی افتادن) به معنای دنبال کسی رفتن، فعل حرکتی مسیرنمایی است که مترجم معادل فعل حرکتی در جمله‌ی اصلی قرار داده و از این طریق اطلاعات مربوط به مسیر حرکت (قبل از زمینه) را به طور کامل به زبان فارسی ترجمه نموده است.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل مسیرنما

الگوی حرکتی مترجم: فعل مسیرنما

5-I take off my hood to you.

من به افتخار تو باشلقم را برمی‌دارم.

در جمله‌ی اصلی، عبارت فعلی take off (برداشتن)، یک فعل مسیرنما محسوب می‌گردد. این عبارت فعلی از ساختار (فعل + تابع) تشکیل شده که تابع آن بر مسیر حرکت تأکید می‌دارد. در ترجمه‌ی فارسی این جمله، فعل حرکتی (برداشتن)، به عنوان یک فعل مسیرنما بر مسیر حرکت (به سمت دور از زمینه) اشاره دارد. لازم به ذکر است که این فعل یک فعل پیشوندی است و بنا به گفته‌ی حامدی شیروان و شریفی (۱۳۹۳: ۸۱)، پیشوند (بر) در فعل پیشوندی (برداشتن) تابع محسوب می‌گردد.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل مسیرنما

الگوی اصلی مترجم: فعل مسیرنما

#### 6- If we have got to **go back** now in to that abominable tunnels ...

اگر الان مجبور باشیم برگردیم به آن نقب‌های کثافت....

در جمله‌ی اصلی، یک فعل مسیرنما مشاهده می‌گردد (go back) که ستاک آن مسیر حرکت به سمت دور از زمینه را نشان می‌دهد و تابع فعل (back) مسیر کلی حرکت را ترسیم می‌نماید. مترجم برای انتقال این رویداد حرکتی به زبان فارسی، از فعل مسیرنمای (برگشتن) استفاده کرده است. برگشتن، یک فعل مسیرنما محسوب می‌گردد که تابع آن (بر)، مسیر بازگشت به زمینه را نشان می‌دهد. در این تحلیل نگارندگان مقاله‌ی حاضر با نظر حامدی شیروان و شریفی (۱۳۹۳: ۸۱) هم‌عقیده هستند. همچنین گروه حرف اضافه در هر دو جمله، مسیر دقیق این حرکت را بیان می‌دارد. ممکن است این تصور در ذهن برخی فارسی‌زبانان پیش آید که گروه حرف اضافه (به آن نقب‌های کثافت) جزئی از مفهوم‌سازی فعل نیست، درحالی‌که (برگشتن) به قمر درونی [ظرفیت فعل] در معنای (برگشتن به جایی) نیاز دارد. در این جا مترجم تمام عناصر مسیر را به طور دقیق و کامل به زبان فارسی بیان داشته است.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل مسیرنما + گروه حرف اضافه

الگوی حرکتی مترجم: فعل مسیرنما + گروه حرف اضافه

#### 7- As he **crawled** in to the bushes at the edge of the dell.

همین‌طور که می‌خزید لای بوته‌های حاشیه‌ی دره

در جمله‌ی اصلی، فعل حرکتی crawl (خزیدن)، به عنوان فعل شیوه‌نما، شیوه‌ی حرکت را بیان می‌کند. گروه حرف اضافه‌ی in to the bushes نیز مسیر دقیق حرکت را نشان می‌دهد. مترجم با انتخاب فعل شیوه‌نمای (خزیدن)، اطلاعات مربوط به حرکت و شیوه‌ی حرکت مورد نظر نویسنده را به زبان فارسی ترجمه کرده است و مؤلفه‌ی مسیر حرکت را نیز همچون نویسنده در گروه حرف اضافه گنجانده است.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل شیوه‌نما + گروه حرف اضافه

الگوی حرکتی مترجم: فعل شیوه‌نما + گروه حرف اضافه

8- Bilbo has **escaped** the goblins.

بیل بو از دست گابلین ها فرار کرده بود.

در این جمله، فعل انگلیسی **escape** (فرار کردن)، فعل حرکتی شیوه‌نما و مسیرنما به شمار می‌آید. بدین معنا که علاوه بر حرکت، مؤلفه‌ی شیوه و مسیر حرکت (دور شدن از زمینه) را نیز نشان می‌دهد. در ترجمه‌ی این رویداد حرکتی به زبان فارسی، مترجم از فعل حرکتی (فرار کردن) استفاده کرده است. این فعل نیز یک فعل شیوه‌نما و مسیرنما محسوب می‌گردد که اطلاعات مربوط به شیوه و مسیر حرکت (به سمت دور از زمینه) را می‌نمایاند. در این‌جا (فرار) سازه‌ی فرآیندنما و (کردن) فعل‌نما می‌باشد. فعل‌نما سازه‌ی خودایستایی است (فعل‌های سبک یا هم‌کرد) که به لحاظ شخص، شمار، زمان، وجه و نمود تصریف می‌شود. سازه‌ی فرآیندنما می‌تواند اسم یا گروه اسمی و یا عبارت حرف اضافه‌ای باشد که می‌توان آن را نیز اسم در نظر گرفت (ساسانی، ۱۳۹۰: ۱۰۰).

الگوی حرکتی نویسنده: فعل مسیرنما و شیوه‌نما

الگوی حرکتی مترجم: فعل مسیرنما و شیوه‌نما

در برخی نمونه‌ها نیز مشخص شد که مترجم اطلاعات مربوط به مسیر حرکت را در فرآیند ترجمه بیان نکرده است (p-1). برای مشاهده‌ی این راهبرد در ترجمه‌ی مورد بحث می‌توان به نمونه‌های زیر اشاره نمود:

9-...we saw the goblins **running back** yelping.

و دیدیم گابلین‌ها زوزه‌کشان فرار می‌کردند.

فعل حرکتی **run** (فرار کردن)، شیوه و مسیر حرکت را می‌نمایاند. بنابراین یک فعل شیوه‌نما و مسیرنما محسوب می‌گردد. نویسنده با استفاده از تابع (back)، مسیر حرکت (به سمت عقب) را بیان می‌کند. نویسنده‌ی فارسی زبان برای بیان این رویداد حرکتی، فعل حرکتی (فرار کردن) را انتخاب نموده است و بدین طریق مؤلفه‌های مسیر و شیوه‌ی حرکت را در این فعل مرکب بیان می‌دارد. با توجه به توضیحاتی که پیش‌تر ارائه گشت (فرار) در فعل (فرار کردن)، تابع به حساب می‌آید. در

این‌جا، اطلاعات مسیر حرکت به درستی به زبان فارسی ترجمه شده است. با این تفاوت که در ترجمه، مسیر دقیق حرکت به سمت عقب بیان نشده است.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل مسیرنما و شیوه‌نما

الگوی حرکتی مترجم: فعل مسیرنما و شیوه‌نما

#### 10- Bilbo stepped down in to the middle of them

- یل‌بو پا گذاشت به وسط جمع آن‌ها

فعل مسیرنمای step (پا گذاشتن) مسیر حرکت به درون زمینه را نشان می‌دهد و تابع آن down، مسیر کلی حرکت به سمت پایین را می‌نمایاند. حال در ترجمه‌ی فارسی این جمله، مترجم فعل (پا گذاشتن)، به معنای وارد شدن را انتخاب کرده است که اطلاعات مربوط به مسیر حرکت (به درون زمینه) را در این رویداد نشان می‌دهد. لازم به ذکر است که در هر دو جمله، گروه حرف اضافه، مسیر دقیق این حرکت را نشان می‌دهد. لیکن مسیر حرکت به سمت پایین در ترجمه حذف شده است.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل مسیر نما + حرف اضافه

الگوی حرکت مترجم: فعل مسیرنما + حرف اضافه

#### 11- And ran down to the gate.

و دویدم طرف دروازه.

فعل حرکتی run (دویدن)، شیوه و مسیر کلی حرکت (به سوی زمینه) را نشان می‌دهد. مترجم فعل حرکتی (دویدن) را معادل آن قرار داده است و دقیقاً همان شیوه و مسیر حرکت موردنظر نویسنده را به زبان فارسی بیان می‌کند. تابع فعلی down و گروه حرف اضافه‌ی to the gate، به ترتیب مسیر کلی و حرکت دقیق پیکر را نشان می‌دهند. همان‌طور که مشاهده می‌گردد، مترجم با استفاده از گروه حرف اضافه‌ی (طرف دروازه)، بخشی از مسیر حرکت را به زبان فارسی ترسیم می‌نماید و بخش دیگری از مسیر حرکت که در جمله‌ی اصلی توسط تابع فعل بیان شده است در جمله‌ی فارسی حذف گردیده است.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل شیوه‌نما و مسیرنما + گروه حرف اضافه

الگوی حرکتی مترجم: فعل شیوه‌نما و مسیرنما + گروه حرف اضافه

#### 12- And fled into the forest...

## - و پا به فرار گذاشته بودند ...

در جمله‌ی فوق اطلاعات مربوط به شیوه و مسیر حرکت (دور از زمینه)، در فعل شیوه‌نما و مسیرنمای flee (فرار کردن)، بیان شده است. مترجم فارسی‌زبان نیز فعل حرکتی (پا به فرار گذاشتن) را معادل آن قرار داده است. این گروه فعلی نیز به عنوان یک فعل شیوه‌نما و مسیرنما دقیقاً همان مفاهیم حرکتی موردنظر در جمله‌ی اصلی را واژگانی می‌کند. تنها تفاوتی که مشاهده می‌گردد آن است که در جمله‌ی اصلی، مسیر دقیق حرکت که در یک گروه حرف اضافه بیان شده است در ترجمه‌ی فارسی نیامده است.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل شیوه‌نما و مسیرنما + گروه حرف اضافه

الگوی حرکتی مترجم: فعل شیوه‌نما و مسیرنما

لازم به توضیح است که از ۱۷۵ نمونه از رویدادهای حرکتی پیکره‌ی مورد بررسی که مسیر حرکت را توصیف می‌کنند، در ۱۱۶ مورد (۶۶،۲۸٪)، مترجم فارسی مسیر حرکت را به طور کامل بیان داشته است و طبق راهبردهای ترجمه‌ی اسلویین از راهبرد p-3 استفاده کرده است. این در حالی است که تنها در ۱۸ مورد (۱۰،۲۸٪)، اطلاعات مربوط به مؤلفه‌ی مسیر حذف شده است (p-1). شایان ذکر است که در برخی از این نمونه‌ها، اطلاعات مربوط به مسیر حرکت در درون متن نمایان است. نمونه‌ی زیر مؤید تأثیر بافت در به تصویر کشیدن مسیر حرکت می‌باشد:

13- Then lumps of rocks were disturbed and **bounded off**.

- بعد تخته سنگ‌ها به حرکت درآمدند و غلتیدن.

فعل انگلیسی bound (جست و خیز کردن)، فعل حرکتی شیوه‌نما محسوب می‌گردد. تابع (off)، بیانگر مسیر حرکت (به سمت پایین) می‌باشد. مترجم فارسی‌زبان، فعل شیوه‌نمای (غلتیدن) را معادل آن قرار داده و بدین ترتیب، شیوه‌ی حرکت در جمله‌ی اصلی را به زبان فارسی بیان داشته است.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل شیوه‌نما + تابع

الگوی حرکتی مترجم: فعل شیوه‌نما

در نمونه‌ی ۱۳، مسیر حرکتی که در تابع فعل بیان شده است در ترجمه‌ی فارسی آن حذف گردیده است. لیکن، متن به ما کمک می‌کند تا این مسیر را برای پیکر مجسم نماییم. جملات پیش و پس از این نمونه این ادعا را تأیید می‌کند:

وقتی پایین رفتن از سرازیری را شروع کردند، خرده سنگ‌ها و ریگ‌ها از زیر پاشان به طرف پایین غلتید. خیلی زود قطعات بزرگتر سنگ گرومپ گرومپ راه افتاد و باعث شد که قطعه‌های زیری شروع کنند به سُر خوردن و غلتیدن؛ بعد تخته سنگ‌ها به حرکت درآمدند و غلتیدن و توی خاک و خل و سرو صدا سقوط کردند (علیزاده، ۱۳۸۳: ۱۴۸)

لازم به ذکر است که علاوه بر دو راهبرد فوق، مترجم در بیان مسیر حرکت در نمونه‌هایی از راهبرد درج یک فعل مسیرنما جدید (p-2) نیز بهره گرفته است. یعنی یک فعل مسیرنما به جمله‌ی اصلی می‌افزاید. نمونه‌های زیر نشانگر این راهبرد است:

#### 14- And was off again.

و دوباره راه افتاد و رفت.

نویسنده در این عبارت با توجه به ابزارهای زبانی که زبان انگلیسی در اختیار وی قرار می‌دهد، صرفاً با آوردن یک تابع فعلی off، حرکت و مسیر حرکت به سمت دور از زمینه را ترسیم می‌کند. با توجه به جملات قبلی متن، منظور از حرکت کردن، پرواز کردن پیکر (عقاب) می‌باشد که در این جمله مستتر است. حال، مترجم فارسی‌زبان در مواجهه با این ساختار و برای بیان این رویداد حرکتی از دو فعل مسیرنما بهره گرفته است؛ فعل مسیرنمای (به راه افتادن) و فعل مسیرنمای (رفتن) که مسیر حرکت به دور از زمینه را نشان می‌دهد. به بیان دیگر، در این جا مترجم برای بیان مسیری که توسط تابع در جمله‌ی اصلی آمده است از یک فعل مسیرنما بهره گرفته است.

الگوی حرکتی نویسنده: تابع

الگوی حرکتی مترجم: فعل مسیرنما + فعل مسیرنما

#### 15-The flames about the trees sprang suddenly up above the highest branches.

شعله‌های دور و اطراف درخت‌ها یک دفعه بالا جست و به مرتفع‌ترین شاخه‌ها رسید.

در نمونه ۱۵ با دو مسیر حرکت مواجه هستیم که در تابع (up) و گروه حرف اضافه‌ی (above the highest branches) واژگانی شده است. به عبارت دیگر، در این جا دو مسیر حرکت در یک رویداد حرکتی ترسیم شده است که اسلوبین (۱۹۹۶ الف) آن را **مسیرهای پیچیده**<sup>۱</sup> یا **سفر**<sup>۲</sup> می‌نامد. یعنی مسیرهای طولانی که دارای مقصدهای فرعی است. نویسنده‌ی انگلیسی زبان در رویارویی با این مسیر پیچیده، عناصر مسیر را به صورت زنجیره در کنار یکدیگر قرار داده و با کمک یک فعل حرکتی و چند تابع آن را صورت‌بندی کرده است. حال در ترجمه‌ی فارسی این رویداد حرکتی مشاهده می‌کنیم که مترجم هر عنصر مسیر را با کمک یک فعل حرکتی در دو جمله‌ی جداگانه توصیف نموده است. در جمله‌ی اول، فعل شیوه‌نما و مسیرنمای (بالا جست) که تابع آن سازه‌ی قیدی (بالا) می‌باشد و فعل مسیرنمای (رسید) در جمله‌ی دوم. لازم به ذکر است که سازه‌ی قیدی suddenly و معادل فارسی آن یعنی (یک دفعه) شیوه‌ی حرکت را نشان می‌دهند.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل شیوه‌نما و مسیرنما + سازه‌ی قیدی + گروه حرف اضافه

الگوی حرکتی مترجم ۱: فعل شیوه‌نما و مسیرنما + سازه‌ی قیدی

الگوی حرکتی مترجم ۲: فعل مسیرنما + گروه حرف اضافه

لازم به ذکر است که بر طبق بررسی‌های اسلوبین (۱۹۹۶ الف؛ ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۵) زبان‌های فعل‌بنیاد نظیر فرانسه، اسپانیا، پرتغال و جز آن در توصیف مسیرهای پیچیده از الگوی مشابه درج یک فعل مسیرنما برای هر عنصر مسیر بهره می‌گیرند. به کلام دیگر، مترجم فارسی زبان در این جا از الگوی مشابه زبان‌های فعل‌بنیاد پیروی نموده است. این الگو را می‌توان در نمونه ۱۶ و ۱۷ نیز مشاهده نمود:

16- And they **flew away from the mountain**,

و آن‌ها پر گرفتند و از کوه دور شدند.

فعل حرکتی fly (پرواز کردن)، یک فعل شیوه‌نما و مسیرنما می‌باشد. away به عنوان تابع فعل بر مسیر کلی حرکت تأکید دارد. گروه حرف اضافه‌ی from the mountain، نیز مسیر دقیق حرکت

۱ complex path

۲ journey

را نشان می‌دهد. در ترجمه‌ی این جمله به زبان فارسی مشاهده می‌نماییم که مترجم این رویداد حرکتی و مسیرهای پیچیده آن را در دو فعل مجزا بیان داشته است. لازم به ذکر است که در فعل حرکتی (دور شدن)، سازی فرایندنمای (دور)، تابع فعل محسوب می‌شود.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل شیوه‌نما و مسیرنما + تابع + گروه حرف اضافه

الگوی حرکتی مترجم ۱: فعل شیوه‌نما و مسیرنما

الگوی حرکتی مترجم ۲: فعل مسیرنما + گروه حرف اضافه

#### 17- We are going to **turn aside here out of the path of the side.**

این‌جا می‌پیچیم و خودمان را از مسیر این سرایشی می‌کشیم کنار.

فعل انگلیسی **turn** (حرکت کردن به مسیر دیگری)، یک فعل مسیرنما می‌باشد که علاوه بر حرکت، مسیر حرکت را واژگانی می‌کند. تابع فعلی **aside** مسیر دقیق حرکت را نشان می‌دهد. سپس از طریق تابع **out** و گروه حرف اضافه‌ی جمله، ادامه مسیر پیکر را ترسیم می‌کند. حال مترجم فارسی‌زبان، در دو جمله‌ی جداگانه و از طریق دو فعل مسیرنما یعنی در جمله‌ی اول فعل مسیرنمای (پیچیدن) و در جمله‌ی دوم فعل مسیرنمای (کشیدن کنار)، این رویداد حرکتی و مسیرهای آن را به زبان فارسی بیان می‌دارد. باید اضافه نماییم که در فعل حرکتی (کشیدن کنار)، سازی قیدی (کنار)، تابع فعل می‌باشد.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل مسیرنما + تابع + تابع + گروه حرف اضافه

الگوی حرکتی مترجم ۱: فعل مسیرنما

الگوی حرکت مترجم ۲: فعل مسیرنما + گروه حرف اضافه

تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که مترجم فارسی‌زبان علاوه بر راهبردهای ترجمه‌ی مسیر اسلوین (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۶ الف و ب؛ ۲۰۰۰) که بیشتر به آن اشاره شد در چند نمونه از راهبردهای دیگری نیز بهره گرفته است. این راهبردها عبارتند از:

راهبرد P-4: جایگزینی یک فعل مسیرنما با یک فعل حرکت‌نما

راهبرد P-5: جایگزینی یک فعل مسیرنما با یک فعل شیوه‌نما

در نمونه‌ی زیر مترجم فعل حرکت‌نمای (حرکت کردن)، را جایگزین فعل مسیرنمای (**closed**)

(**in**) کرده است:

#### 18-But it **closed** slowly **in**,

اما یواش یواش به طرف داخل حلقه حرکت می‌کرد.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل مسیرنما

الگوی حرکتی مترجم: فعل حرکت‌نما

در نمونه‌ی ۱۹ نیز مترجم فعل شیوه‌نمای (قل دادن) را جایگزین فعل مسیرنمای (send) کرده است:

19- But they won't find it difficult to **send** stones **bouncing down on our heads**.

ولی اصلاً براشان سخت نیست که سنگ‌ها را از آن بالا قل بدهند سر ما.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل مسیرنما

الگوی حرکتی مترجم: فعل شیوه‌نما

#### ۵- نوع و کمیت ترجمه‌ی مسیر

اسلویین (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۶؛ ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۰) در بررسی راهبردهای ترجمه، نوع و کمیت اطلاعات مربوط به مسیر حرکت را در فرآیند ترجمه مورد توجه قرار نداده است. لیکن ایبارکس سانتینونو (۲۰۰۳) در بررسی نحوه‌ی بیان رویدادهای حرکتی در فرآیند ترجمه از زبان انگلیسی به زبان باسک و اسپانیایی به این نکته اشاره می‌دارد که باید در فرآیند ترجمه از زبان مبدأ به زبان مقصد اطلاعات مربوط به نوع و کمیت مؤلفه‌های حرکتی را نیز در نظر داشته باشیم. از این رو، نگارندگان در چارچوب این بررسی بینابانی در قالب چند نمونه، راهبردهای مربوط به نوع و کمیت در بیان مؤلفه‌ی مسیر حرکت را شرح می‌دهند و آن را به راهبردهای ترجمه‌ی اسلویین (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۶ الف و ب؛ ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۰) می‌افزایند. گاهی اوقات در ترجمه‌ی مؤلفه‌های حرکت و در این‌جا مسیر حرکت، مترجم اطلاعاتی از مسیر حرکت را بیان می‌دارد که با مسیر اصلی حرکت در جمله‌ی مبدأ متفاوت می‌نماید. به کلام دیگر، مترجم نوع متفاوتی از مسیر حرکت را به زبان مقصد بیان می‌کند. نگارندگان این راهبرد را p-6 می‌نامند.

نمونه‌های ۲۰ و ۲۱ راهبرد مربوط به بیان نوع متفاوتی از مسیر حرکت در ترجمه را نشان می‌دهند:

20- We have **gone** miles and miles,

ما الان مایل‌ها و مایل‌ها راه آمده‌ایم،

در جمله‌ی اصلی، فعل مسیرنمای go (رفتن)، مسیر حرکت به دور از زمینه را نشان می‌دهد. در ترجمه‌ی این جمله به زبان فارسی، فعل حرکتی (راه آمدن)، معادل آن واقع شده است که اطلاعات مربوط به مسیر حرکت (به سوی زمینه) را بیان می‌کند. در این نمونه مترجم نوع متفاوتی از مسیر حرکت را بیان داشته است.

الگوی حرکتی نویسنده: فعل مسیرنما

الگوی حرکتی مترجم: فعل مسیرنما

#### 21- As long lines of the wicked folk crept **down** the hillsides from their gate.

صف دراز این مردم شریر از دم دروازه‌شان در دامنه‌ی تپه بیرون می‌خزید.

در نمونه‌ی ۲۱، مترجم در خصوص بیان مسیر حرکت، اطلاعات متفاوتی را بیان می‌کند. یعنی به جای مسیر به سمت پایین، مسیر بیرون از زمینه را بیان می‌کند.

در ادامه، راهبرد ترجمه‌ی مربوط به بسط اطلاعات مسیر حرکت در جمله‌های ۲۲، ۲۳ و ۲۴ متجلی است. منظور از راهبرد فوق‌الذکر، اضافه نمودن اطلاعات بیشتر بر مسیر حرکت در فرآیند ترجمه‌ی این مؤلفه به زبان مقصد می‌باشد. یعنی مترجم علاوه بر بیان اطلاعات مسیر حرکت در جمله‌ی اصلی، جزئیات بیشتری از مسیر حرکت پیکر را بیان می‌کند. یعنی بسط اطلاعات مربوط به مسیر حرکت که آن را p-7 می‌نامیم.

#### 22- Or were slender enough to **swarm up**.

یا آن‌قدر باریک بودند که بشود چهارچنگولی از آن‌ها بالا رفت.

#### 23- As he **came hurtling down** like a thunderbolt.

اگر مثل برق از آن بالا می‌پرید پایین،

#### 24- But in those days they sometimes used to **go** on raids.

اما در آن روزگار گاهی وقت‌ها برای چپاول از کوه پایین می‌آمدند.

در نمونه‌های فوق، مترجم با استفاده از گروه حرف اضافه، عنصر دیگری را به مسیر حرکت افزوده است. بسامد وقوع این راهبردها در ترجمه‌ی انگلیسی به فارسی متن مورد نظر به قرار زیر است:

p-1 ۱۰,۲۸٪

p-2 ۱۳,۷۱٪

p-3 ۶۶,۲۸٪

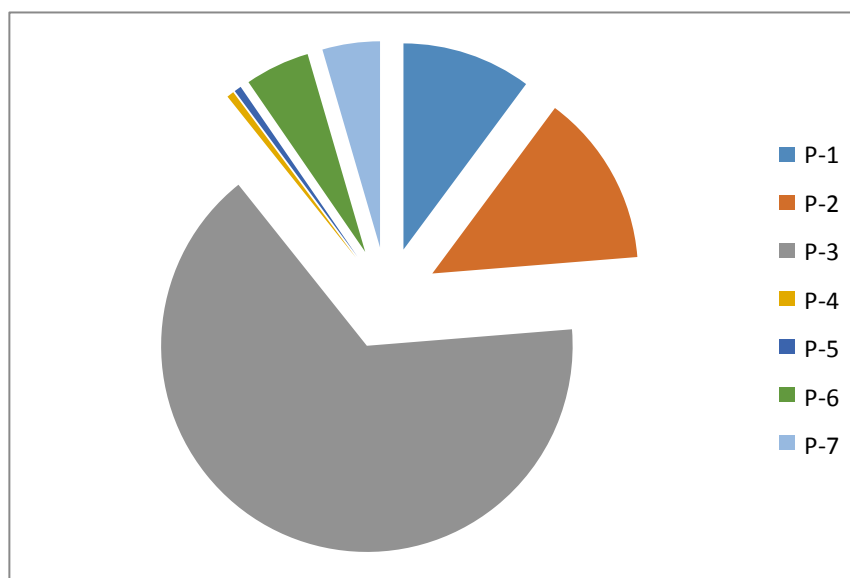
p-4 ۰,۵۷٪

p-5 ۰,۵۷٪

p-6 ۵,۱۴٪

p-7 ۴,۵۷٪

توزیع راهبردهای فوق را می‌توان در نمودار زیر مشاهده نمود:



نمودار ۱- توزیع راهبردهای ترجمه‌ی مسیر

## ۶- نتیجه‌گیری

بررسی فرآیند ترجمه‌ی رویدادهای حرکتی از زبان مبدأ به زبان مقصد می‌تواند به مثابه یک ویژگی رده‌شناختی قلمداد شود. در گسترده‌ی پژوهش حاضر و بر اساس تحلیل داده‌های حاصل از بررسی نحوه‌ی بیان مسیر حرکت در متن اصلی فصل ششم کتاب هابیت به زبان انگلیسی (۱۹۳۷) و ترجمه‌ی فارسی (علیزاده، ۱۳۸۳) و نیز با استناد به راهبردهای ترجمه اسلویین (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۶ الف و ب؛ ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۰)، مشخص شد که مترجم در اکثر موارد اطلاعات مربوط به مسیر حرکت را به

زبان فارسی بیان نموده است (راهبرد p-3) و حتی در مواردی اطلاعاتی بر مسیر حرکت افزوده است (راهبرد بسط مسیر حرکت). از طرفی مترجم در بیان مسیرهای پیچیده، شیوه‌ی کاملاً متفاوتی را اتخاذ کرده است. یعنی عناصر پیچیده‌ی مسیر درون یک بند را که نویسنده در یک فعل حرکتی و چند تابع مسیر بیان داشته است، در جملات جداگانه و از طریق فعل مسیر نما ترسیم نموده است. این نحوه‌ی باز نمود مسیر، مختص زبان‌های فعل بنیاد می‌باشد. لذا در گستره‌ی این پژوهش مشخص شد که در فرآیند ترجمه‌ی مؤلفه‌ی مسیر حرکت از زبان مبدأ به زبان مقصد تغییراتی صورت می‌گیرد و این تغییرات در قالب راهبردهای ترجمه‌ی اسلویین (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۶ الف و ب؛ ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۰) قابل شناسایی و تحلیل است. همچنین با افزودن بر تعداد این راهبردها و بررسی نوع و کمیت بیان اطلاعات مسیر حرکت در محدوده‌ی این ترجمه برخی امکانات و محدودیت‌های زبان فارسی آشکار گردید. تحلیل راهبردهایی که مترجم در فرآیند ترجمه از زبان انگلیسی به زبان فارسی اعمال کرده است این امکان را برای ما فراهم آورده است تا بتوانیم درباره‌ی برخی ویژگی‌های زبان فارسی در بازنمایی حرکت پیش‌بینی‌هایی انجام دهیم. این که در طبقه‌بندی دوگانه‌ی تالمی (۱۹۹۱؛ ۲۰۰۰ ب) زبان فارسی در پیوستاری از زبان‌های تابع بنیاد تا فعل بنیاد قرار می‌گیرد. نگارندگان آگاه هستند که برای تعمیم بیشتر نیاز است که ترجمه‌های دیگر این اثر به زبان فارسی نیز مورد بررسی قرار گیرند.

نکته‌ی قابل ذکر دیگر آن است که در برخی نمونه‌ها دو مقوله‌ی دستوری متفاوت برای بیان مفهوم حرکتی مشابهی در دو زبان به جای یکدیگر به کار رفته‌اند. مانند تبدیل تابع به فعل مسیر نما (راهبرد درج یک فعل مسیر نما) و یا استفاده از گروه حرف اضافه به جای تابع برای بیان مسیر حرکت که در نمونه‌های ارائه شده مشهود است به بیان دیگر، الگوهای معنی‌شناسی مکانی - توزیعی در بیان مسیر حرکت در متن انگلیسی و ترجمه‌ی مذکور متفاوت می‌باشند؛ این اثباتی است بر نظریه فکر کردن برای صحبت کردن. بر اساس این نظریه زبان‌های مختلف دارای امکانات واژگانی - نحوی خاص خود هستند. لذا سخنگویان زبان‌های مختلف مطابق با ابزارهای صوری که آن زبان خاص در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد دست به انتخاب می‌زنند. همچنین در گستره‌ی این پژوهش ارزش ترجمه در حوزه‌ی رده‌شناسی و ارتباط آن با حوزه‌ی زبان‌شناسی مورد توجه قرار گرفت.

## کتابنامه

- تالکین، جی. آر. آر. (۱۳۸۱). *هابیت یا آنجا و بازگشت دوباره*. ترجمه‌ی پریا آقاسی بیگ. تهران: نشر فروغ قلم.
- تالکین، جی. آر. آر. (۱۳۸۱). *هابیت*. ترجمه‌ی فرزاد فرید. تهران: نشر پنجره.
- تالکین، جی. آر. آر. (۱۳۸۱). *هابیت‌ها یا رفت و بازگشت از سفر*. ترجمه‌ی ماه‌منیر فتحی. تبریز: نشر فروغ آزادی.
- تالکین، جی. آر. آر. (۱۳۸۲). *هابیت*. ترجمه‌ی شاهده سعیدی. تهران: نشر چشمه، کتاب و نوشته.
- تالکین، جی. آر. آر. (۱۳۸۳). *هابیت یا آنجا و بازگشت دوباره*. ترجمه‌ی رضا علیزاده. تهران: روزنه.
- تالکین، جی. آر. آر. (۱۳۹۰). *هابیت، آنجا و بازگشت دوباره*. ترجمه‌ی نازنین پوریان. قم: نشر بهمن‌آرا.
- حامدی، شیروانی و شریفی، شهلا. (۱۳۹۳). «بررسی رده‌شناختی مقوله «قمر» در ساخت رویدادی افعال حرکتی در زبان فارسی». *فصلنامه‌ی جستارهای زبانی*. شماره ۲ (پیاپی ۱۸)، ۷۱-۸۹.
- ساسانی، فرهاد. (۱۳۹۰). «آیا انضمام و ترکیب در زبان فارسی توجیه‌پذیر است؟». *مجموعه مقالات سومین هم‌نایشی صرف*. به کوشش فریبا قطره و شهرام مدرس صادقی. تهران: انجمن زبانشناسی ایران و اهورا. ۸۱-۱۰۶.
- مسگرخویی، مریم. (۱۳۹۲). «بازنمود مسیر در افعال حرکتی فارسی». *ویژه‌نامه‌ی فرهنگستان*. شماره ۹.
- Berthele, R. (2004). "The typology of motion and posture verbs: a variationist account". in B. Kortmann (ed). *Dialectology Meets Typology: Dialect Grammar from a Cross-Linguistic Perspective*. Berlin / New York, Mouton de Gruyter. 93-126.
- Cifuentes Férez, P. (2008). "Motion in English And Spanish: A Perspective from Cognitive Linguistics, Typology and Psycholinguistics". Ph.D. Dissertation. University de Murcia.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2003). "What translation tells us about motion: A contrastive study of typologically different languages". Unpublished paper, University of Deusto – University of the Basque Country: Bilbao.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2012). "Linguistic typology in motion events: Path and manner". In *Anuario del Seminario de Filología Vasca 'Julio de Urquijo'*. International Journal of Basque Linguistics and Philology.
- Lackoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. University of Chicago Press.

- Noguchi, H. (2011). "Talmy's Dichotomous Typology and Japanese Lexicalization Patterns of Motion Events". in *TESOL and Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 1. 29-47.
- Oh, K. (2003). [Unpublished analysis of Korean translation of *The Hobbit*]. Dept of Psychology, University of California: Berkeley.
- Sinha, C. Kuteva, T. (1995). "Distributed spatial semantics". *Nordic Journal of Linguistics*, 18. 167-199.
- Slobin, D. I. (1991). "Learning to Think for Speaking: Native Language, Cognition, and Rhetorical Style". *Pragmatics* 1. 7- 26.
- Slobin, D. I. (1996a). "From thought and language to thinking for speaking". In John J. Gumperz and Stephen C. Levinson. (eds). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge University Press: Cambridge. 70-96.
- Slobin, D. I. (1996b). "Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish". In Masayoshi Shibatani and Sandra A. Thompson. (eds). *Grammatical Constructions: Their Form and Meaning*. Oxford: Clarendon Press.
- Slobin, D. I. ( 1997a). "Mind, code, and text", In Joan Bybee, John Haiman and Sandra A. Thompson. (Eds). *Essays on Language Function and Language Type*. Dedicated to T. Givón. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 437-467.
- Slobin, D. I. (1997b). "The origins of grammaticizable notions: Beyond the individual Mind", In Dan I. Slobin, (ed). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Vol. 5. Expanding the Context. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 265-323.
- Slobin, D. I. (2000). "Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism". In Niemeier, S. and Dirven, R. (Eds). *Evidence for linguistic relativity*. Berlin, Mouton de Gruyter, 107-138.
- Slobin, D. I. (2005). "Relating Narrative Events in Translation", In Ravid, D & Shyldkrot, H. B. (Eds). (2005). *Perspectives on language and language development*. Essays in honor of Ruth A. Berman. Dordrecht: Kluwer. 115-129.
- Slobin, D. I. (2008). "Typology and Usage: beyond Verb-framed and Satellite-framed". Talk given at Frames and Constructions: A Conference in Honor of Charles J. Fillmore. University of California: Berkeley.
- Sugiyama, Y. (2000). "Expressing manner in the Japanese translation of *The Hobbit*: A preliminary study of comparison between Japanese and English stories". Unpublished paper. LIN 636 Seminar on Space, Time, and Force, SUNY Buffalo.

- Talmy, L. (1985). "Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms". Cambridge, MA: The MIT Press.
- Talmy, L. (1991). "Path to realization". Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. Berkeley Linguistics Society. University of California: Berkeley. 480-519.
- Talmy, L. (2000b). *Toward a cognitive semantics*, vol. 2. Cambridge: MIT Press.
- Talmy, L. (2007). "lexical typologies". in T. Shopen. (2007). *language typology and syntactic universals*. vol. 3. 2nd edition. Cambridge University Press: Cambridge. 66 –169.
- Tolkien, J. R. R. (1937). *The Hobbit or there and back again*. London: George Allen and Unwin.
- Walchli, B. (2001). "A typology of displacement". Sprachtypol. University.forsch (STUF), 54. 298- 323.
- Wälchli, B. (2008). "Review of Yu, Alan. A Natural History of Infixation". Oxford: Oxford University Press. ( 2007). (Oxford Studies in Theoretical Linguistics, 15). *Linguistic Typology* 12.1. 167-179.

هما اسدی (دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه الزهرا، تهران، ایران، نویسنده مسئول)<sup>۱</sup>

نینا حسینی کیونانی (دانشجوی دکتری علوم شناختی دانشگاه پوتسدام، براندنبورگ، آلمان)<sup>۲</sup>

دکتر ماندانا نوربخش (استادیار زبان‌شناسی دانشگاه الزهرا، تهران، ایران)<sup>۳</sup>

## بررسی تأثیر پوشش صورت بر ویژگی‌های آکوستیکی سایشی‌های بی‌واک زبان فارسی: پژوهشی در چارچوب آواشناسی قضایی

### چکیده

پژوهش حاضر در چارچوب آواشناسی قضایی<sup>۱</sup> به بررسی تأثیر پوشش‌های مربوط به صورت بر ویژگی‌های آکوستیکی سایشی‌های بی‌واک /f, s, ʃ/ در زبان فارسی می‌پردازد. این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که آیا پوشش‌های مربوط به صورت بر ویژگی‌های آکوستیکی سایشی‌های بی‌واک /f, s, ʃ/ تأثیر می‌گذارد؟ به این منظور، صدای پنج گویشور زن فارسی‌زبان در محیط آزمایشگاهی و در پنج موقعیت عادی، دارای ماسک جراحی، ماسک پلاستیکی، کلاه اسکی و کلاه کاسکت موتورسواری ضبط شد. نمونه‌های آوایی با استفاده از برنامه‌ی PRAAT نسخه‌ی ۳.۴، ۲، ۵ مورد تجزیه و تحلیل آکوستیکی قرار گرفت و تحلیل آماری داده‌ها و مقادیر به‌دست آمده از بررسی آکوستیکی نمونه‌های آوایی با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه‌ی ۲۱/۰ صورت گرفت. پارامترهای مربوط به مشخصه‌های طیفی و شدت سایش مانند مرکز تجمع انرژی، قله‌ی طیفی و شدت برای تحلیل انتخاب شد. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که پوشش‌های صورت به‌طور معناداری بر مقدار شدت، قله‌ی طیفی و مرکز تجمع انرژی سایشی‌ها بی‌واک /f, s, ʃ/ تأثیر می‌گذارد که این امر به دلیل اختلالاتی است که برخی پوشاننده‌ها در جریان تولید آواها به وجود می‌آورند و در نهایت ویژگی‌های آکوستیکی آواها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند. همچنین نتایج حاکی از آن است که بیشترین میزان تغییرات در شدت سایشی‌های بی‌واک مورد بررسی در حالت دارای کلاه کاسکت و بیشترین میزان تغییرات در مرکز

تجمع انرژی در حالت دارای کلاه کاسکت و ماسک پلاستیکی رخ داده است. نتایج نشان می‌دهد که قله‌ی طیفی سایشی‌های بی‌واک /f, s, ʃ/ نسبت به شدت و مرکز تجمع انرژی-شان تغییرات کمتری داشته است.

**کلیدواژه‌ها:** آواشناسی قضایی، آواشناسی آکوستیکی، مشخصه‌های طیفی، سایشی‌های بی‌واک.

#### ۱- مقدمه

علوم قضایی گفتار<sup>۱</sup> حوزه‌ای میان‌رشته‌ای است که از دل نظریه‌ها و روش‌های آواشناسی (اجتماعی)، زبان‌شناسی (اجتماعی)، فیزیک گفتار، فناوری و پردازش گفتار بیرون آمده است و با فعالیت‌های عملی در بافت‌های دادگاهی پیوند خورده است (یسن<sup>۲</sup>: ۲۰۰۸). گستره‌ی پژوهش در حوزه‌ی علوم قضایی گفتار چندلایه است. در گسترده‌ترین حالت، صداهای غیرانسانی مانند شلیک گلوله، بسته‌شدن در یا صدای خودروها بررسی می‌شود. اما غالباً در حوزه‌ی آواشناسی قضایی<sup>۳</sup> صداهای انسان مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد که این فعالیت-ها نیز خود شامل طیف گسترده‌ای از انواع پژوهش‌هاست. آواشناسان قضایی عمدتاً به بررسی تغییرات میان‌گوینده و درون‌گوینده در گفتار، زبان و آواهای تولیدشده توسط انسان‌ها می‌پردازند. از جمله پژوهش‌های دیگری که در حوزه‌ی آواشناسی قضایی انجام می‌شود بررسی تفاوت‌هایی است که میان داده‌های ضبط‌شده‌ی باکیفیت در استودیو با داده‌های واقعی دارای کیفیت پایین وجود دارد. اما بُعد دیگری که در پژوهش‌های قضایی کمتر مورد توجه قرار گرفته است بررسی تأثیر تغییرات پوششی در صورت گویندگان است که این امر خود موجب تغییر در سیگنال‌های آوایی می‌شود. منظور از پوشش صورت انواع حفاظ‌ها و پوشش‌های پارچه‌ای، پلاستیکی و فلزی است که برای هدف‌های مختلف شغلی، ارتباطی، تفریحی و غیره توسط افراد در قسمت سر و صورت پوشیده می‌شوند. فچر<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) پوشش صورت را به

1 forensic speech science

2 M. Jessen

3 forensic phonetics

4 N. Fecher

مثابه‌ی مانعی در نظر می‌گیرد که در امتداد زنجیره‌ی گفتار میان گوینده و شنونده حائل می‌شود. امکان استفاده این پوشش‌ها در حین ارتکاب جرم توسط مجرمین نیز وجود دارد. برخی از این پوشش‌ها نصف صورت را در بر می‌گیرند، درحالی‌که برخی دیگر ممکن است تمام صورت، دهان، نصف دهان و سر و گوش را نیز بپوشانند. از جمله این پوشش‌ها می‌توان به کلاه ایمنی، ماسک‌های جراحی، نقاب و غیره اشاره کرد. شیوه‌ی تولید آوا ناگزیر تحت‌تأثیر این ماسک‌های پوشاننده قرار می‌گیرد. هنگامی‌که پوشش بر روی صورت قرار می‌گیرد حرکات پیش‌فرض اندام‌های گویایی مانند لب‌ها بر حرکات‌های عادی سطح صورت و نیز حرکت آرواره‌ها تأثیر می‌گذارد و این موضوع سبب می‌شود که نواحی مرتبط برای تولید آوا تأثیر بپذیرند. هنگامی‌که یک پارچه یا مواد دیگری بر روی بینی یا دهان فرد قرار می‌گیرد از انتشار امواج صدا جلوگیری می‌شود و انرژی برخی مؤلفه‌های طیفی سیگنال از بین می‌رود. لاماس<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) معتقد است حتی تغییرات خیلی کوچکی که در زمان داشتن پوشش در گفتار رخ می‌دهد می‌تواند منجر به تغییرات بزرگ در ویژگی‌های آوای تولیدشده بشود. شاید اولین مورد مربوط به آواشناسی قضایی به سال ۱۶۴۶ میلادی بازگردد که چارلز اول پادشاه انگلستان به دلیل خیانت به کشورش محاکمه شد. تاکنون قاتل پادشاه مشخص نشده است زیرا صورت فردی که پادشاه را اعدام کرد با ماسک پوشیده شده بود. امروزه نیز محققان علوم قضایی با موارد این‌چنینی مواجه‌اند. بنابراین، هدف پژوهش حاضر افزون بر نیاز آواشناسی قضایی به کاوش در این زمینه این امر است که اگر آوایی در موقعیت پوششی استفاده شود آواشناس قضایی باید دانش و توان آن را داشته باشد تا تأثیرات بالقوه این پوشش را بر کیفیت آواها تحلیل و بررسی کند. بنابراین، پرسشی که در پژوهش حاضر مطرح است این است که آیا ویژگی‌های آوای تحت پوشش با ویژگی‌های آوایی که در حالت عادی تولید می‌شود متفاوت است؟ پژوهش حاضر در همین راستا به بررسی آواهای سایشی بی‌واک زبان فارسی در حالت عادی و پوششی می‌پردازد تا از رهگذر تحلیل داده‌ها نشان داده شود پوشش صورت چه تأثیری بر سیگنال‌های آوایی مورد نظر خواهد داشت.

---

1 C. Llamas

انتخاب سایشی‌ها به‌ویژه سایش‌های بی‌واک /f, s, ʃ/ بنابر چند دلیل بوده است. اول این‌که پژوهش‌های پیشین انجام‌شده در باب درک سایشی‌ها (وانگ<sup>۱</sup> و بیلگر<sup>۲</sup>؛ ۱۹۷۳، وودز<sup>۳</sup> و همکاران؛ ۲۰۱۰، فاتاکی<sup>۴</sup> و آلن<sup>۵</sup>؛ ۲۰۰۷، وبر<sup>۶</sup> و اسمیتس<sup>۷</sup>؛ ۲۰۰۳) نشان داده است که این گروه بیشترین منبع خطا در درک شنیداری هستند. دلیل دیگر این انتخاب این است که سایشی‌ها مستعد انواع خطاهای مشخصه‌پرداز مانند جایگاه تولید، شیوه‌ی تولید و خطاهای مربوط به واک‌سازی هستند. و اما دلیل دیگری که برای این انتخاب وجود دارد مربوط به کاربرد سایشی‌ها در پژوهش‌های مربوط به علوم قضایی گفتار است. آواشناسان قضایی بر ویژگی تمایزدهنده‌ی سایشی‌ها در افراد تأکید می‌کنند و همان‌گونه که هیوارد<sup>۸</sup> (۲۰۰۰) نیز اشاره می‌کند طیف سایشی‌ها از یک گوینده به گوینده‌ای دیگر فرق دارد. پژوهش‌های انجام شده درباره‌ی اهمیت سایشی‌ها در تشخیص هویت گوینده (کاونان<sup>۹</sup>؛ ۲۰۱۳، هیلی<sup>۱۰</sup>؛ ۲۰۱۰، اسدی و دیگران؛ ۱۳۹۴) این امر را تأیید می‌کند. دلیل چهارم انتخاب سایشی‌ها به‌ویژه سایشی‌های بی‌واک مورد بررسی در این پژوهش یعنی /f, s, ʃ/ ساختار آکوستیکی متمایز این دسته و توزیع انرژی آن‌ها است. توزیع انرژی در فرکانس‌های بالای طیف آکوستیکی آن‌ها معمولاً در افراد تمایزدهنده است. لاماس (۲۰۰۸) نیز در پژوهش خود نشان داده است که تغییرات ناشی از پوشش صورت بر سیگنال‌های آکوستیکی برای سایشی‌ها چشمگیر است.

## ۲. پیشینه‌ی پژوهش

در زمینه‌ی تأثیر پوشش صورت بر گفتار از زاویه‌ی دید علوم قضایی پژوهش‌های اندکی انجام شده است، اگرچه خارج از بافت قضایی نیز پژوهش‌هایی صورت گرفته است. در جستار حاضر ما تنها پژوهش‌های مربوط به حوزه‌ی آواشناسی قضایی را مرور خواهیم کرد.

1 M. D. Wang

2 R. Bilger

3 D. L. Woods

4 S. A. Phatak

5 J. B. Allen

6 A. Weber

7 R. Smits

8 K. Hayward

9 C. M. Kavanagh

10 K. L. Haley

لاماس (۲۰۰۸) در پژوهش خود به بررسی تأثیر پوشش صورت بر سیگنال‌های آوایی هم از دیدگاه تولیدی و هم از دیدگاه درکی پرداخته است. وی در پژوهش خود دو آزمایش انجام داد و در آن‌ها تأثیر انواع مختلف پوشش‌های دهانی و صورت را بر تولید و درک گفتار آزمود. نتایج کار لاماس نشان داد که اطلاعات دیداری رمزگذاری شده در کلام نقشی مهم در تشخیص انسدادی‌ها دارد و این امر هنگامی که صورت با ماسک پوشیده می‌شود بسیار بارزتر می‌شود. همچنین وی به این نتیجه رسید که تأثیر پوشش صورت بر درک گفتار عمدتاً ناشی از نبودِ سرخ‌های دیداری و نیز اختلالات ایجادشده توسط پوشش صورت بر تولید گفتار است. ژانگ<sup>۱</sup> و تان<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) نیز در پژوهشی دیگر به بررسی میزان تأثیر پوشش صورت بر آوا و همچنین تغییر صدا بر سیستم اتوماتیک تشخیص هویت گوینده پرداختند. آن‌ها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تغییر صدا نسبت به پوشش صورت عملکرد سیستم را بیشتر پایین می‌آورد.

هیث<sup>۳</sup> و مور<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) نیز در رابطه با تأثیر پوشش صورت افراد به‌عنوان عاملی بالقوه و تأثیرگذار بر شناسایی هویت به تحقیق پرداخته‌اند؛ اگرچه پژوهش آن‌ها کمی متفاوت‌تر از دو پژوهش پیشین بوده است. آن‌ها بر تعامل میان اطلاعات دیداری و شنیداری مربوط به یک گوینده در حین به‌خاطرآوردن صدای فرد گوینده توسط شنونده پرداختند. این پدیده، تأثیر کمرنگ‌سازی صورت<sup>۵</sup> نام دارد. در حقیقت آن‌ها در پژوهش خود به بررسی میزان تأثیر پوشش صورت و نیز هیجان بر این پدیده پرداختند.

فچر (۲۰۱۱) نیز در پژوهش خود به بررسی میزان تأثیر پوشش صورت در شش حالت بر سایشی‌های صفیری و غیرصفیری در زبان انگلیسی پرداخته است. وی در پژوهش خود داده‌های مربوط به شش گوینده‌ی انگلیسی‌زبان ساکن در بریتانیا را در محیط آزمایشگاهی ضبط کرد و به بررسی و تحلیل تأثیرات مربوط به انواع پوشش‌های صورت بر آواهای یادشده

---

1 C. Zhang

2 T. Tan

3 A. J Heath

4 K. Moore

5 face overshadowing effect

پرداخت. نتایج پژوهش فچرخاکی از تأثیر پوشش صورت بر ویژگی‌های آکوستیکی همخوان-ها هم در حالت شنیداری و هم در حالت دیداری-شنیداری بود.

### ۳. روش‌شناسی

#### ۱,۳ شرکت‌کنندگان

در این پژوهش، صدای پنج گویشور زن فارسی‌زبان ضبط شد. این گویشوران سابقه‌ی هیچگونه اختلال زبانی، گفتاری و شنیداری نداشتند. متوسط سن آزمودنی‌ها  $\pm SD$  عبارت بود از  $29 \pm 1/58$  سال که بین ۲۷ تا ۳۱ سال سن داشتند.

#### ۲,۳ داده‌ها

داده‌ها متشکل از ۱۸ ناواژه در بافت هجایی CaC است که در پنج موقعیت عادی، دارای ماسک جراحی، ماسک پلاستیکی، کلاه اسکی و کلاه کاسکت موتورسواری تولید شد. انتخاب واژه‌ها در ضبط به صورت تصادفی صورت گرفت. هر ناواژه دو بار تکرار شد که در مجموع تعداد ۹۰۰ نمونه‌ی آوایی (۵ حالت (۱ حالت عادی + ۴ حالت پوششی) \* ۲ بار تکرار \* ۱۸ ناواژه \* ۵ گویشور) به دست آمد. در این پژوهش جایگاه آغازین همخوان‌های سایشی بی-واک مورد تحلیل و بررسی واقع شده است.

#### ۳,۳ شیوه‌ی ضبط داده‌ها

داده‌ها در اتاق آکوستیک دانشگاه الزهرا (س) ضبط گردید. صدای آزمودنی‌ها با استفاده از میکروفون رولاند ۴۴۱۰۰ هرتز ضبط شد. میکروفون به صورت مورب و به فاصله‌ی ۲۰ سانتی‌متری از دهان شرکت‌کنندگان قرار گرفت. از آن‌ها درخواست شد که واژه‌های آزمایش را در بافت کلمه و بدون آهنگ نشان‌دار به صورت طبیعی و با مکنی حدود ۳ ثانیه میان هر جمله تولید کنند. پارامترهای مربوط به مشخصه‌های طیفی و شدت سایش مانند مرکز تجمع انرژی، قله طیفی و شدت برای تحلیل انتخاب شد. نمونه‌های آوایی با استفاده از برنامه PRAAT نسخه‌ی ۳,۴, ۲, ۵ مورد تجزیه و تحلیل آکوستیکی قرار گرفت. در این پژوهش مقادیر به دست آمده از سایشی‌های بی‌واک با توجه به برنامه اندازه‌گیری خودکار صورت گرفته است. تحلیل آماری داده‌ها و مقادیر به دست آمده از بررسی آکوستیکی نمونه‌های آوایی با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه‌ی ۲۱/۰ صورت گرفت. با استفاده از

این نرم افزار آمار توصیفی شدت، مرکز تجمع انرژی و قله ی طیفی سایشی های بی واک /f, s, ʃ/ ارائه گردید. متغیرهای آماری این پژوهش به دو دسته ی متغیرهای مستقل و وابسته تقسیم می شوند. متغیرهای مستقل این پژوهش عبارتند از پوشش های صورت و متغیرهای وابسته نیز عبارتند از سایشی های بی واک /f, s, ʃ/. در مجموع برای هر یک از همخوان های سایشی /f, s, ʃ/ ویژگی های طیفی و شدت سایش اندازه گیری شد:

۱. اندازه گیری شدت: میانگین شدت<sup>۱</sup> (برحسب دسی بل)
۲. اندازه گیری طیفی: قله ی طیفی<sup>۲</sup> و مرکز تجمع انرژی<sup>۳</sup> (برحسب هرتز)

#### ۴. بحث و بررسی

در این بخش به ارائه ی نتایج به دست آمده از مشخصه های صوتی پرداخته خواهد شد. در هر بخش جدول و نمودار مربوط به هر متغیر وابسته گزارش خواهد شد. آمار توصیفی هر پارامتر صوتی شامل میانگین و انحراف معیار هر همخوان سایشی ارائه شده است. در هر بخش آمار توصیفی به دست آمده با توجه به ۵ حالت (یک حالت عادی و ۴ حالت پوششی) گزارش شده است.

##### ۱،۴ شدت

شدت یکی از ویژگی های ممیز امواج صوتی است. هر موج صوتی مقدار خاصی انرژی دارد. انرژی یا شدت یک موج به وسیله ی دامنه ی آن تعیین می شود. هر قدر دامنه ی ارتعاش بیشتر باشد، مقدار جابه جایی مولکول های هوا بیشتر است و بنابراین انرژی بیشتری جابه جا می شود. شدت یک موج صوتی، نیروی موج صوتی بر واحد سطح است و واحد اندازه گیری آن دسی بل (db) است (نوربخش، ۱۳۹۲: ۲۴). در این پژوهش مقدار شدت با استفاده از نرم افزار PRAAT محاسبه شده است. در جدول ۴-۱ آمار توصیفی مربوط به شدت در همخوان های /f/، /s/ و /ʃ/ در پنج حالت آزمایش شده ارائه شده است. در جدول ۴-۱ میانگین و انحراف معیار هر یک از متغیرها ارائه شده است.

1 intensity

2 spectral peak

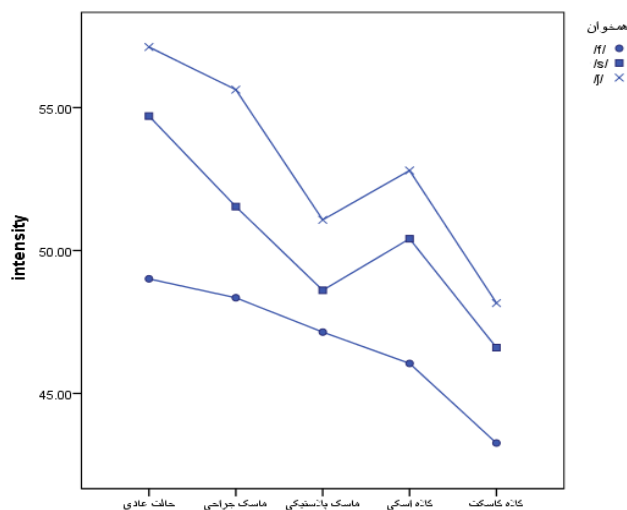
3 center of gravity (COG)

جدول ۴-۱: میانگین و انحراف معیار شدت همخوان‌های سایشی‌ها بی‌واک زبان فارسی (برحسب db)

| حالت عادی       | ماسک جراحی      | ماسک پلاستیکی   | کلاه اسکی       | کلاه کاسکت      |     |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----|
| ۴۹/۰۰<br>(۳/۶۵) | ۴۸/۳۴<br>(۳/۰۸) | ۴۷/۱۴<br>(۲/۷۱) | ۴۶/۰۵<br>(۳/۸۳) | ۴۳/۲۶<br>(۳/۱۰) | /t/ |
| ۵۴/۷۰<br>(۲/۸۵) | ۵۱/۵۳<br>(۲/۲۳) | ۴۸/۶۰<br>(۲/۳۹) | ۵۰/۴۱<br>(۲/۵۷) | ۴۶/۶۰<br>(۲/۸۹) | /s/ |
| ۵۷/۱۲<br>(۴/۰۵) | ۵۵/۶۲<br>(۲/۲۲) | ۵۱/۰۷<br>(۱/۷۵) | ۵۲/۸۰<br>(۳/۰۳) | ۴۸/۱۶<br>(۳/۶۹) | /ʃ/ |

\* میانگین عدد بالا و انحراف معیار عدد پایین است.

طبق جدول فوق میانگین شدت در /t/ کمتر از ۵۰ دسی‌بل است؛ درحالی‌که مقدار این میانگین در /s/ و /ʃ/ در پنج حالت بیشتر از ۵۰ دسی‌بل است. جدول نشان می‌دهد که شدت /s/ و /ʃ/ نسبت به /t/ شباهت بیشتری دارند. همان‌طور که در شکل ۴-۱ ملاحظه می‌گردد، خطوط نسبتاً موازی در شکل نشان می‌دهد که تغییرات شدت در حالت‌های پوششی تقریباً مشابه است.



شکل ۴-۱: میانگین شدت در پنج حالت مختلف برای همخوان‌های /t/، /s/ و /ʃ/

شکل ۴-۱ نشان می‌دهد کلاه کاسکت در سه همخوان سایشی بی‌واک مورد بررسی بیشترین تغییرات را در حالت پوششی نسبت به حالت عادی داشته است. همچنین شکل نشان می‌دهد که کمترین میزان تغییرات در شدت مربوط به ماسک جراحی است

که این امر به دلیل ضخامت نازک این ماسک و میزان جذب انرژی اندک آن است. پس از کلاه کاسکت، ماسک پلاستیکی در /s/ و /ʃ/ و کلاه اسکی در /f/ بیشترین میزان تغییرات در شدت را نشان داده‌اند.

در بررسی مقایسه‌ی میانگین متغیرها در پنج حالت از آزمون آنالیز واریانس یک‌طرفه<sup>۱</sup> استفاده شده است که طبق نتایج به‌دست‌آمده اختلاف میانگین شدت میان پنج حالت موردآزمایش معنی‌دار بوده است ( $p < 0.05$ ). تحلیل آماری مربوط به شدت نشان داده است که به‌طور متوسط پوشش صورت به‌طور معناداری بر شدت همگی سایشی‌ها بی‌واک تأثیر گذاشته است. نتایج آزمون آماری آنالیز واریانس یک‌طرفه در رابطه با شدت به صورت زیر است:

/f/ [F (4, 595) = 56.198, sig= 0.000], /s/ [F (4, 145) = 41.424, sig= 0.000], /ʃ/ [F (4, 145) = 40.481, sig= 0.000].

#### ۲.۴ قله‌ی طیفی

قله‌ی طیفی، انرژی موضعی بیشینه‌ی طیف است. در این پژوهش قله‌ی طیفی با استفاده از نرم‌افزار PRAAT محاسبه شده است. در جدول ۲-۴ آمار توصیفی مربوط به قله‌ی طیفی در همخوان‌های /i̯/، /s/ و /ʃ/ در پنج حالت آزمایش‌شده ارائه شده است.

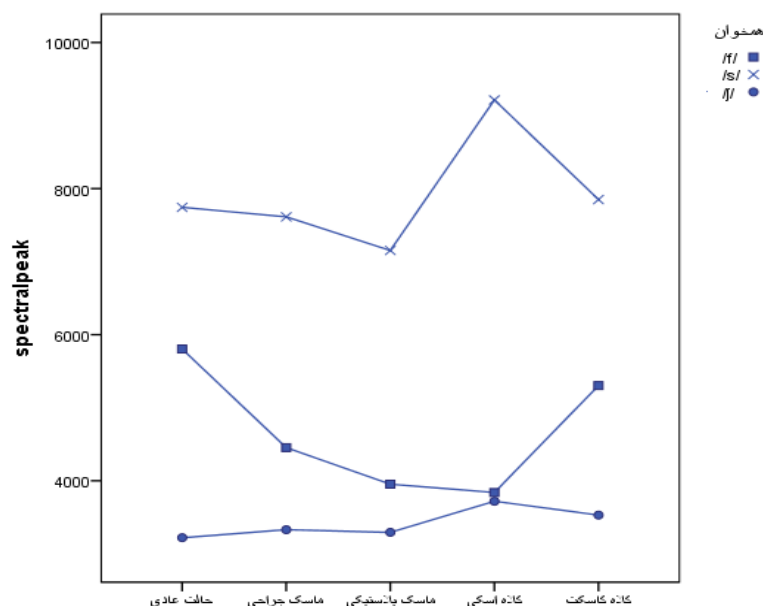
جدول ۲-۴: میانگین و انحراف معیار قله‌ی طیفی همخوان‌های سایشی بی‌واک زبان فارسی (برحسب Hz)

| حالت عادی | ماسک جراحی        | ماسک پلاستیکی     | کلاه اسکی         | کلاه کلاسکت       |
|-----------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| /i̯/      | ۵۸۰۷<br>(۲۵۰۶/۱۵) | ۴۴۵۳<br>(۲۲۰۵/۹۱) | ۳۹۵۳<br>(۱۹۵۶/۵۴) | ۳۸۳۹<br>(۱۴۹۸/۷۲) |
| /s/       | ۷۷۴۳<br>(۱۴۱۵/۶۶) | ۷۶۱۳<br>(۱۴۷۰/۰۴) | ۷۱۵۳<br>(۴۹۳/۷۴)  | ۹۲۱۳<br>(۱۱۲۰/۱۸) |
| /ʃ/       | ۳۲۲۰<br>(۱۵۵/۶۹)  | ۳۳۳۰<br>(۳۵۶/۶۱)  | ۳۲۹۳<br>(۵۸۴/۶۸)  | ۳۷۲۰<br>(۴۸۵/۰۵)  |

\* میانگین عدد بالای و انحراف معیار عدد پایین است.

طبق جدول فوق میانگین قله‌ی طیفی /i̯/ در حالت کلاه اسکی بیشترین میزان تغییر را داشته است؛ درحالی‌که مقدار قله‌ی طیفی در /s/ و /ʃ/ نسبت به /i̯/ به‌لحاظ آکوستیکی کمتر

تحت تأثیر حالت‌های پوششی قرار گرفته است. این امر به این دلیل است که قله‌ی طیفی / $i$ / نسبت به / $s$ / و / $ʃ$ / پراکنده‌تر است. شکل ۴-۲ تغییرات قله‌ی طیفی را در پنج حالت مورد بررسی نشان می‌دهد.



شکل ۴-۲: میانگین قله‌ی طیفی در پنج حالت مختلف برای همخوان‌های / $i$ /، / $s$ / و / $ʃ$ /

#### بر حسب هرتز

شکل ۴-۲ نشان می‌دهد مقدار قله‌ی / $s$ / و / $ʃ$ / در حالت‌های پوششی مشابه است. به طور کل، قله‌ی طیفی / $s$ / و / $ʃ$ / در حالت‌های پوششی تغییرات اندکی داشته است، تنها برای / $s$ / در حالت کلاه اسکی میزان این مقدار بالاتر گزارش شده است. / $i$ / که نسبت به / $s$ / و / $ʃ$ / قله‌ی پراکنده‌تری دارد بیشترین تغییرات را در حالت کلاه اسکی داشته است؛ درحالی‌که برای / $s$ / و / $ʃ$ / این حالت کمترین میزان تغییرات را نشان داده است.

در بررسی مقایسه‌ی میانگین متغیرها در پنج حالت از آزمون آنالیز واریانس یک‌طرفه استفاده شده است که طبق نتایج به دست آمده اختلاف میانگین شدت میان پنج حالت مورد آزمایش معنی‌دار بوده است ( $p < 0.05$ ). تحلیل آماری مربوط به قله‌ی طیفی نشان داده

است که به طور متوسط پوشش صورت به طور معناداری بر شدت همه‌ی سایشی‌ها بی‌واک تأثیر گذاشته است. نتایج آزمون آماری آنالیز واریانس یک‌طرفه به صورت زیر است:

/f/ [F (4, 595) = 20.319, sig= 0.000], /s/ [F (4, 145) = 11.476, sig= 0.000],  
/j/ [F (4, 145) = 3.524, sig= 0.009].

#### ۳،۴ مرکز تجمع انرژی

مرکز تجمع انرژی یا COG بسامدی است که طیف انرژی را به دو بخش تقسیم می‌کند؛ به طوری که میزان انرژی فرکانس‌های بالا با میزان انرژی فرکانس‌های پایین برابر شود. این پارامتر از طیف سایش استخراج می‌شود و واحد آن هرتز (Hz) است. در این پژوهش، مقدار COG پس از محاسبه‌ی طیف سایش و بر اساس کل دیرش سایش در نرم‌افزار PRAAT محاسبه شد.

جدول ۴-۳: میانگین و انحراف معیار مرکز تجمع انرژی (COG) همخوان‌های سایشی بی‌واک

#### زبان فارسی (بر حسب Hz)

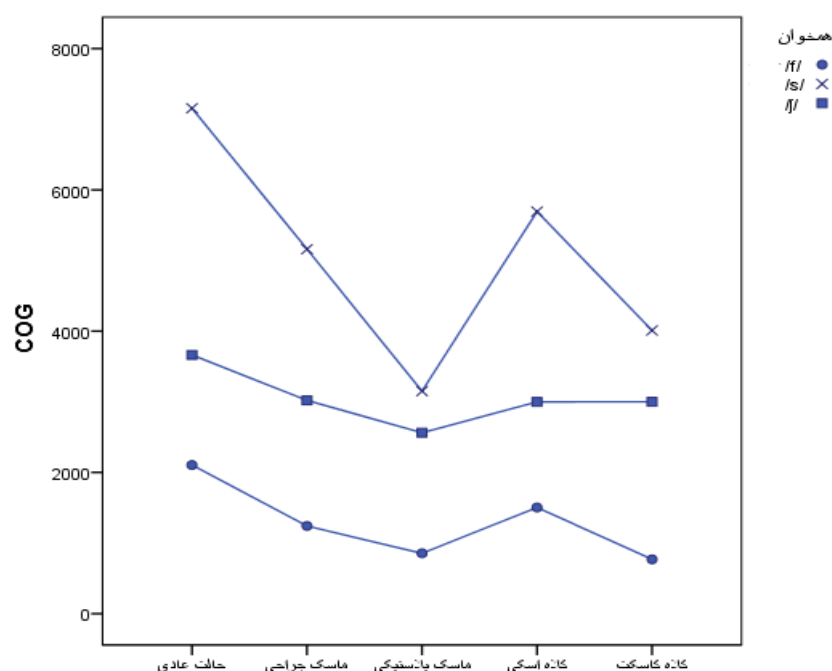
| حالت عادی         | ماسک جراحی        | ماسک پلاستیکی     | کلاه اسکی         | کلاه کاسکت        |     |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-----|
| ۲۱۰۵<br>(۱۱۶۹/۹۹) | ۱۲۴۲<br>(۸۷۳/۲۴)  | ۸۵۴<br>(۵۷۴/۰۶)   | ۱۵۰۴<br>(۸۳۲/۹۸)  | ۷۷۰<br>(۵۸۸/۸۸)   | /f/ |
| ۷۱۵۶<br>(۱۷۷۹/۳۷) | ۵۱۶۱<br>(۱۹۲۶/۵۳) | ۳۱۵۱<br>(۱۵۵۵/۸۲) | ۵۶۹۳<br>(۲۰۸۰/۱۷) | ۴۰۱۰<br>(۱۹۱۹/۷۵) | /s/ |
| ۳۶۶۲<br>(۹۲۵/۷۸)  | ۳۰۲۰<br>(۸۶۸/۰۹)  | ۲۵۶۱<br>(۷۷۹/۲۴)  | ۲۹۹۸<br>(۱۰۲۰/۳۲) | ۳۰۰۰<br>(۷۸۵/۸۳)  | /j/ |

\*میانگین عدد بالای و انحراف معیار عدد پایین است.

در بررسی مقایسه‌ی میانگین متغیرها در پنج حالت از آزمون آنالیز واریانس یک‌طرفه استفاده شده است که طبق نتایج به دست آمده اختلاف میانگین مرکز تجمع انرژی میان پنج حالت مورد آزمایش معنی‌دار بوده است ( $p < 0.05$ ). تحلیل آماری مربوط به مرکز تجمع انرژی نشان داده است که به طور متوسط پوشش صورت به طور معناداری بر مرکز تجمع انرژی همه‌ی سایشی‌ها بی‌واک تأثیر گذاشته است. نتایج آزمون آماری آنالیز واریانس یک‌طرفه مرکز تجمع انرژی به صورت زیر است:

/f/ [F (4, 595) = 50.245, sig= 0.000], /s/ [F (4, 145) = 20.683, sig= 0.000],  
/j/ [F (4, 145) = 5.992, sig= 0.000].

طبق جدول فوق میانگین مرکز تجمع انرژی /i/ در حالت دارای کلاه کاسکت و مرکز تجمع انرژی /s/ و /f/ در حالت دارای ماسک پلاستیکی بیشترین تغییرات را نشان داده است.



شکل ۴-۳: میانگین مرکز تجمع انرژی در پنج حالت مختلف برای همخوان‌های /i/, /s/ و /f/

شکل ۴-۳ نشان می‌دهد بیشترین میزان تغییرات مرکز تجمع انرژی در حالت‌های پوششی برای /s/ صورت گرفته است. این امر نشان‌دهنده‌ی این است که انرژی صدا در فرکانس‌های بالاتر طیف بیشتر جذب شده است. این تأثیر بیشتر در حالت‌های ماسک پلاستیکی و کلاه کاسکت مشاهده شده است. همچنین تغییرات حالت پوششی در /i/ نیز قابل توجه است. بیشترین میزان تغییرات /i/ در حالت کلاه کاسکت دیده شده است. همچنین شکل ۴-۳ نشان می‌دهد که برای /f/ میزان تغییرات در حالت‌های پوششی اندک است.

## ۵. نتیجه گیری

در این پژوهش نگارندگان تلاش کردند تا در چارچوب آواشناسی قضایی به بررسی تأثیر پوشش‌های مربوط به صورت بر ویژگی‌های آکوستیکی سایشی‌های بی‌واک /f, s, ʃ/ در زبان فارسی بپردازند. علت انتخاب سایشی‌های بی‌واک و به‌ویژه سایشی‌های مورد بررسی یعنی /f, s, ʃ/ به دلیل توزیع انرژی این آواها و نیز تأثیر قابل‌ملاحظه‌ی آن‌ها در پژوهش‌های آواشناسی قضایی بوده است. پارامترهای مربوط به مشخصه‌های طیفی و شدت سایش مانند مرکز تجمع انرژی، قله‌ی طیفی و شدت با استفاده از نرم‌افزار PRAAT اندازه‌گیری و تحلیل - های آماری نیز با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شد. تحلیل‌های آماری مربوط به بررسی پارامترهای یادشده نشان داد که پوشش‌های صورت به‌طور معناداری بر مقدار شدت، قله‌ی - طیفی و مرکز تجمع انرژی سایشی‌ها بی‌واک /f, s, ʃ/ تأثیر گذاشته است. نتایج نشان داد بیشترین میزان تغییرات شدت و مرکز تجمع انرژی در حالت دارای کلاه کاسکت و ماسک پلاستیکی مشاهده است در حالی که این تغییرات برای قله‌ی طیفی چندان قابل ملاحظه نبوده است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که میزان جذب انرژی در فرکانس‌های بالای طیف بیشتر است. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند در راستای اهداف زبان‌شناسی قضایی و نیز آواشناسی قضایی به کار گرفته شود. یافته‌های این پژوهش کمک می‌کند تا درک بهتری از چگونگی تأثیر پوشش صورت بر ویژگی‌های آکوستیکی آواها در حالت شنیداری به دست آید. محققان علوم قضایی می‌توانند با توجه به نتایج چنین پژوهش‌هایی هنگام تجزیه و تحلیل آواشناختی موارد گفتاری ضبط‌شده و نیز هنگام ارزیابی اعتبار شواهد شنیداری خود اثرات ممکن پوشش صورت بر گفتار را نیز مدنظر قرار دهند.

## کتابنامه

- اسدی، هما؛ حسینی کیونانی، نینا؛ نوربخش؛ ماندانا (۱۳۹۴)، «تشخیص هویت گوینده بر اساس معیارهای آکوستیکی-طیفی»، به کوشش فردوس آقاگل زاده، دومین همایش زبان‌شناسی حقوقی: تحلیل گفتمان حقوقی، تهران: نشر نویسه‌ی پارسی، ۳۳-۵۰.
- نوربخش، ماندانا (۱۳۹۲)، *آواشناسی فیزیکی با استفاده از رایانه*؛ تهران: نشر علم.

- Fecher, N. (2011). Spectral properties of fricatives: a forensic approach. Proceedings of the 4th ISCA Tutorial and Research Workshop on Experimental Linguistics (ExLing), Paris, France, May 25-27, 71-74.
- Haley, K. L., Seelinger, E., Mandulak, K. C. & Zajac, D. J. (2010). Evaluating the spectral distinction between sibilant fricatives through a talker-centered approach. *Journal of Phonetics*, 38 (4), 548–554.
- Hayward, K. (2000). *Experimental Phonetics*. Harlow: Longman Linguistics Library.
- Heath, A. J. & Moore, K. (2011). Earwitness memory: Effects of facial concealment on the face overshadowing effect. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 33, 131–140.
- Jessen, M. (2008). Forensic Phonetics. *Language and Linguistics Compass*, 2/4, 671–711.
- Kavanagh, C. M. (2013). *New consonantal acoustic parameters for forensic speaker comparison*. Published Ph.D. dissertation, University of York.
- Llamas, C., Harrison, P., Donnelly, D. & Watt, D. (2008). Effects of different types of face coverings on speech acoustics and intelligibility. *York Papers in Linguistics (Series 2)*, 9, 80–104.
- Phatak, S. A. & Allen, J. B. (2007). Consonant and vowel confusions in speech-weighted noise. *The Journal of the Acoustical Society of America* 121(4), (2312–26).
- Wang, M. D. & Bilger, R. C. (1973). Consonant confusions in noise: A study of perceptual features. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 54(5), (1248–66).
- Weber, A. & Smits, R. (2003). Consonant and vowel confusion patterns by American English listeners. *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS)*, Barcelona, Spain, August 3–9, 2003, 1437–40.
- Woods, D. L., Yund, E. W., Herron, T. J. & Ua Cruadhlaoich, M. A. (2010). Consonant identification in consonant-vowel-consonant syllables in speech-spectrum noise". *The Journal of the Acoustical Society of America*, 127(3), (1609–23).
- Zhang, C & Tan, T. (2008). Voice disguise and automatic speaker recognition. *Forensic Science International*, 175 (2-3), 118-122.

## A Diachronic Study of Kinship Terms in Persian

Dr. Azam Estaji<sup>1</sup>

*Associate Professor of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran*

*Received: 27 October 2015*

*Accepted: 30 May 2016*

All languages have different terms for expressing kinship relations and it seems that beyond these differences one can find similarities in the different systems of kinship terms. Morgan (1871) is the first anthropologist who studied kinship systems in different languages and came to this conclusion that kinship systems reflect social systems. Mordoch (1949) another anthropologist, distinguished 6 different patterns in kinship systems. Most anthropologists put their emphasis on studying members of a canonical family including father and mother, sister and brother, son and daughter, wife and husband.

On the other hand, Kroeber (1909) believed that kinship systems are linguistic systems, so they must be studied using linguistic methods. His concern was finding semantic categories that were expressed by kinship terms. He distinguished 8 semantic categories and believed that by using them one can describe kinship terms and their meanings. This was a preface to componential analysis.

Greenberg (1966) used the concept of markedness to study the cognitive-linguistic system of kinship terms. By studying kinship terms in more than 120 languages, he suggested kin terms markedness hierarchies, namely the following: “an ascending kin term is unmarked ] against a descending kin term of equal genealogical distance from the anchor ; a kin term descending lineal kinship is unmarked against the one denoting collateral kinship; and a kin term denoting a kin type of a generation more remote from the anchor is marked against a kin term denoting a kin type of a generation less remote from the anchor.”

According to Hage (1999) the importance of Greenberg’s work lies in these: a. He paid attention to the effect of social and cognitive factors in forming kinship systems, b. He provided a method for diachronic study of kinship terms, and c. By studying the prototype effects on forming kinship systems, he created a link between anthropology and cognitive sciences.

In the second part of this paper I am going to describe and explain the historical development of kinship terms in Persian and show the effects of the loss of gender inflection on these terms.

In Old Iranian period, all members of a canonical family including father, mother, sister, brother, daughter, son, wife, and husband have distinct terms:

---

1- Corresponding Author: estaji@um.ac.ir

*napāt* (grandson), *pitar* (father), *pussa* (son), (*puθra* Avs.), *brātar* (brother), *mātar* (mother), *hamātar* (having one mother) *hamapitar* (having one father) (Kent, 1950).

Since in Old Iranian period there is a patrilineal descent system (a system in which an individual is considered to belong to the same descent group as his or her father), father's sisters and brothers have also distinct terms, their difference is marked by gender inflection: *tūrya* (father's brother), (father's sister) *tūryā*. There are no such terms in the texts for the maternal side.

Middle Iranian period is characterized by the reduced inflection of the noun and verb, so the gender distinction in kin terms must have been marked in a different way. There are no records of terms related to father's and mother's sisters and brothers in middle Iranian period. There are only records of the canonical family kin terms:

*xvāhar* (sister), *pitar* (father), *mātar* (mother), *pus* (son), *duxt* (daughter), *duxtār* (daughter), *brātar* (brother), *zan* (wife), (Frahvashi, 1378)

In new Persian period again we have canonical family kin terms. Besides,, distinct terms for father's and mother's sisters and brothers (i.e. *xāle*, *dāyi*, *amme*, *amu*) are borrowed from Turkish and Arabic. These terms mark gender and generation distinctions.

As for the non-canonical kin terms, we have paternal kin terms in Old Persian on the one hand and the paternal and maternal kin terms in New Persian borrowed from Arabic and Turkish on the other hand. There is a gap in the development of these kin terms in Middle period. It seems that investigating Iranian dialects and having a closer look at Middle Iranian texts may help us recover these terms.

This state of affairs shows that for Persian speakers gender distinction in kin terms is crucial. After the language has lost its inflectional gender system, Persian speakers have compensated this loss by borrowing from a language which already had this gender distinction, but the borrowed words show the gender distinction lexically.

In the end, it must be added that from a typological point of view, kinship terms in Persian correspond to markedness hierarchies suggested by Greenberg.

**Key words:** kinship terms; typology; historical linguistics.

### References (in Persian)

- Behnam, J. (1971). *Family and kinship structures in Iran*. Tehran: Kharazmi Publications.
- Farahvashi, B. (1973). *Persian culture in Pahlavi Dynasty*. Tehran: Society for National Heritage Publications.
- Farahvashi, B. (1999). *ArdeshirBābakān's record*. Tehran: University of Tehran Press.

- KoushkJalali, A. (1997). Kinship terminology in Persian language, ambiguity in the meaning and use of words. *The Letter of Academy*, 3(3), 113-130.
- Mazaheri, A. K. (1994). *Iranian family in pre-Islamic period* (A. Tavakol, Trans.). Tehran: Ghatreh Publications. (Original work published 1938).
- Neil MacKenzie, D. (2004). *A concise Pahlavi dictionary* (M. Mirfakhraei, Trans.). Tehran: Institute for humanities and cultural studies. (Original work published 1994).

### References (in English)

- Hage, P. (1999). Marking universals and the structure and evolution of kinship terminologies: Evidence from Salish. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(3), 423-441.
- Heath, J. G. (2006). Kinship expressions and terms. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and Linguistics* (pp. 214-217). Amsterdam: Elsevier.
- Jonsson, N. (2001). Kin terms in grammar. In M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher, & W. Raible (Eds.), *Language typology and universals* (pp. 1203-1214). Berlin & New York: De Gruyter Mouton.
- Kent, R. G. (1953). *Old Persian: Grammar, texts, lexicon*. New Haven: American Oriental Society.



## **The Morphopragmatics of Attributive Suffixes in Persian**

**Dr. Arezoo Najafian<sup>1</sup>**

*Associate Professor, Linguistics Department of Payam-e-Nour University, Tehran, Iran*

**Dr. Belghis Rovshan**

*Associate Professor, Linguistics Department of Payam-e-Nour University, Tehran, Iran*

**Zahra Ghirati**

*MA, Linguistics, Payam-e-Nour University, Tehran, Iran*

*Received: 6 June 2015      Accepted: 5 May 2016*

### **1- Introduction**

The literature review of Persian suffixes show that “-i, -in, -ineh, -gan, -ganeh, -aneh, and -iyeh/yeh” are attributive suffixes. Linguistic evidences show that once these suffixes are added to a word, in addition to the central senses of “related to” and “attributed to”, they add peripheral sense such as possession, similarity, possibility, obligation, origin, direction, goal, rank, manner, limit, quantity, intermediary, and so on to some words. Such secondary senses are actually related to pragmatics. The way the main senses are related to the pragmatic ones is the subject of study of morphopragmatics which explains the pragmatic roles of words within morphological process and in relation with other words. The aim of the present research is the morphopragmatical study of attribution derivational suffixes in Persian in terms of Jurafsky radial model (1996).

### **2- Theoretical Framework**

Lakoff (1987) argues in his idealized cognitive model (ICM) that words show radial categories. Following Lakoff's radial category model, Jurafsky (1996) performed a typological study of “diminutive” in different languages in terms of morphopragmatics and proposed that semantic expansion and relation can be a reason for the plurality of pragmatic characteristics. He came to the conclusion that the numerous meanings of diminutive affixes are extensions of the central senses of child/small/female gender which are related to the main meanings of child/small/female gender through different semantic change mechanisms such as metaphor, inference, generalization, and lambda-abstraction.

The radial category is a graphic representation of a polysemous category, composed of a central and main meaning of “prototype”, which is represented in a network of nodes and links through the expansion of its meaning. Nodes show meanings, and links show metamorphic extensions, transfer in terms of mental

---

1- Corresponding Author: a.najafian@pnu.ac.ir

overall plans, transfer to different domains, or inference. Therefore, once interpreted as a synchronic phenomenon, the radial category describes active relations among the notions of a polysemous category, and once interpreted as a diachronic phenomenon, it reaches expansions on different mechanisms of semantic change.

### **3- Methodology**

The methodology of the present research is descriptive-analytical, with both library and field data collection methods. The data for the present research are collected from the spoken (conversational) and written versions of the Persian language in different ways. At the beginning, we used some Persian dictionaries such as Ravaghi Dictionary of Persian Suffixes (2009), Farshidvard Dictionary of Persian Prefixes and Suffixes (2007), The Zansou Kashani Persian Dictionary (1993), and Suffix Derivation in Contemporary Persian Language (Kashani, 1992). We used suffix derivative words (attributive suffixes) for note taking on cards. We also used the daily conversation of persons in different contexts and situations for finding out suffixes which are used in everyday conversational Persian. We named different usages of suffixes based on Syntax Patterns in the Persian Language (Sameei and Tafsiri, 2004). We also made some innovations based on prior researches.

### **4- Results & Discussion**

The study of attributive affixes show that the main and central sense of these affixes has always been “attribution”, and that they are used in the meaning of “related to” or “attributed to”. However, in the contemporary Persian language, in addition to this central sense, affixes have got other different pragmatic senses which have been derived from the main sense through different mechanisms in different eras based on different needs of speakers. Furthermore, the analysis of data and drawing of the radial diagram of attributive suffixes showed that some of their pragmatic senses overlap with the semantic domains of other derivative suffixes such as diminutive, similarity, and place suffixes.

### **5- Conclusions & Suggestions**

The overlapping of the pragmatic senses of attributive suffixes with other derivative suffixes of the Persian language shows network links between different linguistic senses which have always been in continuous interaction all through the history. The relation nodes among the semantic network of words are so interconnected that sometimes the prominence of one relation leads to the prominence of some other relational branches, in a way that different meanings are conveyed to mind. Language works in terms of a network all through its history, a complicated and heavily interconnected network which leads to the creation of different meanings and applications in language. In some cases, the pragmatic

meaning of an attributive suffix overlaps with the meaning and application of other attributive suffixes or even that of other suffixes of the Persian language such as suffixes of similarity, description, possession, and diminutive. All suffixes subject to this study (“-i, -in, -ineh, -gan, -ganeh, -aneh, and -iyeh/yeh, čī, eki, and ou) rotate around one network and are correlated in some way. Another important point is that the process of semantic change in the attributive suffixes of the Persian language conforms to the “unidirectionality of semantic change” claim of Lakoff (1987) and Jurafsky (1996) radial model, i.e., diachronically speaking, the meanings of the attributive suffixes of the Persian language are expanded from the central meanings to peripheral ones of the category.

**Key Words:** Morphopragmatics, attributive derivational suffix, cognitive approach, Jurafsky radial model.

#### References (in Persian)

- Ravaghi, A.(2009).Dictionary of Persian Suffixes, Tehran: Academy Persian Language and Literature.
- Sameei,H. and M.Tafsiri.(2004). Syntax Patterns in the Persian Language, Tehran: Academy Persian Language and Literature.
- Farshidvard,Kh.(2007). Dictionary of Persian Prefixes and Suffixes, Tehran.
- Keshani,Kh.(1993). The Zansou Persian Dictionary, Tehran: University Publication Centre.,
- Keshani,Kh.(1992). Suffix Derivation in Contemporary Persian Language, Tehran:University Publication Centre.

#### References (in English)

- Dressler W. & Merlini – Barbaresi, L (1994). Morphopragmatics: Diminutives and intensifiers in Italian, German, and other languages. In Werner (Ed), Trends in linguistics: Studies and monographs 76. New York: Mouton de Gruyter.
- Heine, B. et al. (1991). Grammaticalization: A Conceptual Frame work. Chicago: University of Chicago Press.
- Jurafsky, Daniel. (1996). “Universal tendencies in the Semantics of the diminutive”. Language, Source: Language, Vol. 72 No. 3, pp. 533-578.
- Kiefer, F. (1998). Morphology and Pragmatics. In A. Spencer & S. Zwicky, The handbook of morphology (pp. 272-279). Massachusetts Blackwell.
- Klaus Laalo(2001). Diminutives in Finnish Child-Directed and Child Speech: Morphophonemic and Morphophonemic Aspects, Psychology of Language and Communication, Vol. 5, No. 2. pp.71-80.
- Körtvélyessy, Livia (2015).Evaluative Morphology from a Cross-Linguistic Perspective. Newcastle.Cambridge Scholars Publishing.

- 
- Lakoff, G (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago.
- Meibauer, Jorg (2014). Word-formation and Contextualism. *International Review of Pragmatics* ,Vol. 6,pp. 103–126.
- Prieto, Moises, victor (2005). *Spanish Evaluative Morphology: Pragmatic, Sociallinguistic, and Semantic Issue*. PhD Dessertation, University of Florida.

## Lexical Aspect of compound verbs in the Birjandi dialect

Dr. Zahra Abbasi<sup>1</sup>

*Assistant Professor, Department of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran*

*Received: 28 May 2014*

*Accepted: 5 May 2015*

### 1- Introduction

Birjandi dialect is one of eastern Iran dialects. Compared to standard Persian, this dialect is more diverse and vast in terms of using verb, and it has morphological varieties and diverse forms that cannot be observed in Persian and other dialects. Syntax of Birjandi dialect follows the principles of Persian sentence making, and the main difference between Birjandi dialect and standard Persian lies in phonology and morphology (Rashed Mohassel, 1998).

In this paper, in addition to studying aspect and its types in Persian, durative lexical aspect in compound verbs in Birjandi dialect is investigated. Furthermore, Corresponding compound verbs with the light verb of “kardan” [do] and “dashtan” [have], and continuous lexical aspect in these verbs in Birjandi dialect would be dealt with.

### 2- Theoretical framework

Aspect is a main feature of the structure of Indo-European languages. Today it distinctly exists only in Slavic and Greek languages, and in other Indo-European languages aspect is in contrast with the concept of tense. In this work, lexical aspect in Birjandi dialect is investigated and the categorization of lexical aspect made by Abolhasanai (2011) and Golfam (2006) is used as the framework of the study.

The lexical aspect of a verb is a part of the way in which that verb is structured in relation to time. (Comrie 1976:3) Any event, state, process, or action which a verb expresses (collectively, any eventuality) may also be said to have the same lexical aspect. Lexical aspect is distinguished from grammatical aspect: lexical aspect is an inherent property of a (semantic) eventuality, whereas grammatical aspect is a property of a (syntactic or morphological) realization. Lexical aspect is invariant, while grammatical aspect can be changed according to the whims of the speaker. (Bybee 2003:157)

According to Abolhasani (2011, p. 102), aspect shows the process of doing the verb in terms of continuity, repetition, and duration, and lexical aspect is in contrast with grammatical aspect. Lexical aspect is obtained from verb's lexical features and grammatical aspect is taken by verb during its inflexion. Golfam (2006, p. 74)

---

1- Corresponding Author: abasiz@modares.ac.ir

believes that lexical aspect is of four types, including punctual, durative, stative and dynamic.

In the initial categorization of lexical aspect, Abolhasani (2011) refers to situational- and not morphological- distinction between stative and dynamic verbs. He divides dynamic verbs into two groups of punctual and durative, and {according to Cameri's categorization (1976)} divides them into two groups of telic and atelic.

### **3- Methodology**

By using categorizations of Abolhasani and Golfam as the theoretical framework of the study, Birjandi compound verbs were studied. Data consisted of sixty corresponding compound verbs with the light verb of "kardan" and "dashtan" and the sentences in which these verbs were used. These corresponding verbs were compared in terms of being stative or dynamic, punctual or durative, and telic or atelic. The data were chosen based on the author's linguistic intuition and among compound verbs of standard Persian compared to Birjandi dialect, and their sentences were made by native speakers of this dialect.

Based on lexical aspect and the type of situation, data were divided into two groups: a) activities, b) achievements. Several examples of these two groups of verbs were presented and their aspect and semantic differences were taken into account. Data show that in Birjandi dialect compound verbs with the light verb of "kardan" are in contrast with their corresponding compound verbs with the light verb of "dashtan". These corresponding verbs are different from each other in terms of lexical aspect.

### **4- Discussion**

Data related to activities are expressed in the form of ten sentences. In these data, compound verbs, which express the activity and have dynamic, durative and atelic lexical aspect, are in contrast with each other with two light verbs of "kardan" and "dashtan". Although it seems that, in these samples, lexical aspect has not changed, in compound verbs with the light verb of "dashtan" there is more emphasis on the continuity and duration of action over time. Therefore, continuation of action and as a result durative aspect of these corresponding verbs are different for Birjandi speakers.

Data of the second group (achievements) consist of fifty sentences, reflecting higher frequency of this group of verbs. These data show that compound verbs with the light verb of "kardan" have dynamic, punctual and atelic lexical aspect, however, their corresponding compound verbs with the light verb of "dashtan" possess dynamic, durative and atelic lexical aspect. Thus, using the light verb of "dashtan" in this group of compound verbs creates durative lexical aspect instead of punctual lexical aspect, and atelic lexical aspect instead of telic lexical aspect.

Therefore, it can be said that in Birjandi dialect there is aspectual difference between corresponding compound verbs with the light verb of “kardan” and “dashtan”, and compound verbs with the light verb of “kardan” possess *durative* and *atelic* aspect. Furthermore, as Estaji has stated, this aspect in Tehrani dialect is not as frequent as in Birjandi dialect, and just a few verbs of this type can be mentioned. However, regarding systematic representation of durative aspect in Birjandi dialect by using compound verbs with the light verb of “dashtan” instead of the light verb of “kardan”, it seems that this aspect can be traced and investigated in other dialects of Persian too.

### 5- Conclusion

Data of this study show that corresponding compound verbs with the light verb of “kardan” and “dashtan” in Birjandi dialect have two different aspects, and the use of the light verb of “dashtan” in such compound verbs expresses two aspectual concept of “atelicity” and “duration of action”. Therefore, “dashtan” in such compound verbs has an aspectual function, adds the sense of duration and continuity of action to the verb and turns punctual and telic verbs into durative and atelic ones. This point is in line with Khanlari’s (1998) idea regarding using such verbs in Old Persian and shows that Birjandi dialect has maintained this aspect up to the present time.

**Key words:** Aspect, Birjandi dialect; lexical Aspect; punctual verb; durative verb.

### References (In Persian)

- Abolhasani chimeh, Z. (1996). "Aspect in the verbal system in persian language". *Master Thesis*, Department of Literature and Human Sciences, Tehran University.
- Abolhasani chimeh, Z. (2004). "Research on the aspectual verbs in persian language". Paper presented at the *Proceedings of the 6<sup>th</sup> Linguistics Conference*. Persian Literature and Foreign Languages Faculty of Allameh Tabatabai University, Tehran: Allameh Tabatabai University Press, Volume 1.
- Abolhasani chimeh, Z. (2011). "The kinds of lexical Aspect in persian verbs". *Journal of Persian Literature*, No. 6, Summer 2001, Tome 193.
- Abolqasemi, M. (1996). *Historical grammar of the Persian language*. Tehran: Samt.
- Ahmadi Givi, H. (2001). *Historical grammar of the verbs*, first volume. Tehran: Qatreh.
- Ahmadi Givi, H. and H. Anvari, (2006). *Persian grammar*, second volume. Tehran: Fatemi.
- Arjang, G. (2002). *Today persian grammar*. Tehran: Qatreh, Third Edition.

- Estajy, A. (2006). "The transition from ownership to Aspect in the persian language". *Journal of Linguistics*, No. 9, Tome 16: 1-14.
- Babak, A. (2001). *The Persian Language in communicative function*. Tehran: Sokhan Gostar.
- Jahan Panah Tehrani, S. (1984). "punctual and durative verbs ". *Journal of Linguistics*, first year, No.2: 64-103.
- Dabir Moghadam, M. (2005). *Linguistic researches in persian language*. Tehran: Daneshgahi Press.
- Rashid Mohassel, M. T. (2000). "Birjandi dialect". *Encyclopedia of the Islamic World*, Volume 5. Tehran: Islamic Encyclopedia Foundation.
- Rezaei, J. (1975). "Simple past tense Structure and inflection in Herat ancient dialect and compare it with the current Birjandi dialect ". *Journal of Literature and Humanities College of Tehran University*, No. 90: 100 -110.
- Golfam, A. (2006). *Principles of grammar*. Tehran: Samt.
- Mahutiyani, SH. (1999). *Persian grammar from the viewpoint of typology*. translated by M. Samaei, Tehran: Markaz Publishing.
- Majidi, M. (2009). "The Representations and functions of the Aspect in Persian language". *Journal of Persian Language and Literature*, No. 15: 145-158.
- Marzban Rad, A. (2000). *Useful Grammar*. Tehran: Amir Kabir University (Tehran Polytechnic) Press.
- Meshkat Aldini, M. (2000). *Persian grammar based on transformation theory*, Fourth Edition. Mashhad: Ferdowsi University Press.
- Mogharrabi, M. (1993). *Compounding in persian language*. Mashhad: Toos Publications.
- Natel Khanlari, P. (1998). *The history of the persian language*, three-volume. Tehran: Ferdows Publications , Volume II.
- Vahidian Kamyar, T. (1964). *Persian grammar in the easy and new way*. Tehran: Amir kabir Publications.
- Vahidian Kamyar, T. (1992). "Punctual, durative and punctual-durative verbs". *Journal of Linguistics*, 9<sup>th</sup> year, No. 2: 70-75.

### References (In English)

- Bybee, J., L. (2003). "Aspect". In: Frawley, W.J. (ed.) *International Encyclopedia of Linguistics. Second Edition*. Oxford: Oxford University Press: 157-158.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1980). *Aspect*. 3rd Edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1987). *The world's major languages*. London: Routledge: 536- 537.
- Estaji, A., and V., Bubenik, (2007). *Dichronica*. John Benjamins publishing company: 31-45.
- Freed, A. (1979). *The semantics of English aspectual complementation*. Dordrecht: Reidel.

- Heine, B. (1997). *Possession: cognitive sources, forces and grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogeweg, L.; De Hoop H.; Malchukov, A. (2009). *Cross-linguistic Semantics of Tense, Aspect and Modality*. Amsterdam: John Benjamins.
- Huddleston, R.D.; G. K. Pullum (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kent, R. G. (1953). *Old Persian*. New Haven. Connecticut: American Oriental Society.
- Khomeijani Farahani, A. A. (1990). "A syntactic and semantic study of the tense and aspect system of modern Persian". *Ph.D. dissertation*. The University of Leeds: Department of Linguistics and Phonetics.
- Saussure De L.; Moeschler, J.; Puskás, G. (2007). *Tense, Mood and Aspect: Theoretical and Descriptive Issues*. Rodopi.
- Saussure, De, L.; Moeschler, J.; Puskás, G. (2007). *Recent Advances in the Syntax and Semantics of Tense, Aspect and Modality*. Walter de Gruyter.
- Shopen, T. (1985). *Language typology and syntactic description*. Cambridge: Cambridge university press: 213-223.
- Tallerman, M. (1998). *Understanding syntax*. Oxford: Oxford University Press: 53-55.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Vet, C.; Vetters, C. (1994). *Tense and Aspect in Discourse*. De Gruyter Mouton: Walter de Gruyter.
- Zand, H. (1991). "Aspect of Persian Intransitive Verbs". *Ph.D. dissertation*. University of Kansas.



## **Main Approaches in Teaching Reading and their Role in "Modern Teaching of Persian Language"**

**Dr. Ahmad Saffar Moghaddam**

*Associate Professor of Linguistics ,Institute For Humanities and Cultural Studies ,  
Tehran, Iran*

**Dr. Hourieh Ahadi<sup>1</sup>**

*Assistant Professor, of Linguistics, Institute For Humanities and Cultural Studies ,  
Tehran, Iran*

*Received: 26 January 2016*

*Accepted: 18 April 2016*

### **1- Introduction**

Reading is recognized as the essential part of scientific learning and development of awareness, the basis for teaching other language skills, and one of the most important goals of teaching language. Bernhard believes that reading is the only goal of learning a foreign language.

Reading is the process of perceiving and interpreting encoded information through writing. Bernstein and Tigermann consider reading as the product of cognitive and language abilities as well as previous knowledge. In their opinion, the reader should employ processes such as audio-visual perception, cognitive abilities (attention and memory), language knowledge and past experience in order to establish a connection between printed letters and their meaning.

In teaching reading programs, teachers must be aware of the important connection between reader, reading and development of other language skills. They should consider reading as the central language skill in teaching and then, through effective reading instruction, promote the development of other language skills.

### **2- Theoretical framework**

Cognitive, spoken and visual processes are counted as the processes involved in reading comprehension. Eye movements and brain activity during reading, considered to be among visual processes, have provided the utmost information on reading approaches.

Grabe divides processes affecting reading comprehension into low and high levels. Low level processes include phonological encoding, lexical retrieval, syntactic segmentation and semantic encoding by syntactic information and word meaning. High-level processes involve using prior knowledge and global knowledge. On this basis, bottom-up and top-down approaches are formed and an interactive approach to reading is developed by combining them. Interactive approach is regarded as the

---

1- Corresponding Author: [hourieha@yahoo.com](mailto:hourieha@yahoo.com)

most comprehensive description of the process of reading. Each of the three approaches includes different models and Neil Anderson has proposed the most systematic model of teaching reading based on the interactive approach. Anderson's model consists of six principles from the initial letters of which, the term ACTIVE is formed:

1. activate prior knowledge (A)
2. cultivate vocabulary (C)
3. teach for comprehension (T)
4. increase reading fluency (I)
5. verify reading strategies (V)
6. evaluate progress (E)

### 3- Methodology

The four skill series *Modern Teaching of Persian Language* (Ghabool, 2013) which is a new teaching resource for non-Persian speakers includes six volumes of which the first to fifth one have been published. The series is now being taught in some Arabic countries and Ferdowsi University of Mashhad, Center for Teaching Persian to Non-Persian Speakers. Due to the influence of this series and the major role of reading skill in language learning, reading texts of this work were evaluated on the basis of Neil Anderson's model.

The survey includes 28 lessons which enjoy reading texts. Components of each lesson are evaluated with the principles, techniques and sub-techniques of Anderson's model and the result of evaluation is inserted on a table specific to each volume. Titles which were not used in the teaching series have been ignored in the tables.

### 4- Discussion

Comparing data obtained from the analysis of the five volumes shows that as the students' knowledge increases the type of exercises change and larger parts of Anderson's model are used at higher levels. Thus, in the first volume, the focus is on cultivating vocabulary and activating prior knowledge, but from the second volume on, verifying reading strategies, increasing reading fluency and teaching for comprehension are also considered but in a lesser degree. In general, the five volumes mostly emphasize on expanding vocabulary which is affected by the bottom-up approach. The sixth principle, "evaluate progress" is ignored due to its time consuming characteristic in this four-skill teaching series.

### 5- Conclusion and suggestion

In *Modern Teaching of Persian Language*, the principles proposed by Neil Anderson have been applied in varying ratios. In terms of arrangement of teaching materials, some differences are found in the series with Anderson's organizing and

ordering of techniques and sub-techniques. For example, discussing about topic and subject which is specific to pre-reading stage has been planned after reading the text. In addition, some of Anderson's concepts have been used with different interpretations and applications such as "thinking" which doesn't coincide exactly with think-aloud concept discussed in the model. It should be noted that the full implementation of Anderson's principles is easier in resources specific to reading than in four-skill teaching resources where a limited part of learning time is allocated to reading.

According to the above, it is proposed that in the future revisions of the series, principles and techniques proposed by Anderson, should be sufficiently employed for teaching reading especially in the third, fourth and fifth volumes. In addition, it is recommended that more effective efforts should be made to facilitate vocabulary learning process in each lesson.

Reading skill; processes involved in reading; bottom-up, top-down and interactive approaches

**Key Words:** Reading skill; processes involved in reading; bottom-up, top-down and interactive approaches.

### References

- Bax, S. (2013). Readers' cognitive processes during IELTS reading tests: evidence from eye tracking British Council 2013, University of Bedfordshire
- Beck, I.L., M.G. McKeown, R.L. Hamilton, and L. Kucan. (1997). Questioning the Author: An approach for enhancing student engagement with text. Newark, DE: International Reading Association.
- Bernhardt, E. B. (1998). Sociohistorical perspectives on language teaching in the modern United States. In H. Byrnes (Ed.), *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship* (pp. 39–57). New York: Modern Language Association.
- Bernhardt, E. B. (2011). Understanding Advanced Second-Language Reading. New York: Routledge
- Bernstein, D.K. & Tigermann, E. (1991). *Language and communication disorders in children*. USA. Merrill.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt
- Brooks, L. (1977). Visual pattern in fluent word identification. In A.S. Reber & O.L. Scarborough (eds). *Toward a psychology of reading* (pp. 143-181). Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Brunswick, N. (2009). *Dyslexia*. One world Publications. Oxford. England
- Fries, C.C. (1963). *Linguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Clifton, C., Jr., Staub, A., & Rayner, K. (2007). Eye movements in reading words and sentences. Invited chapter, in R. Van Gompel, M. Fisher, W. Murray, and R. L. Hill (Eds.) *Eye movement research: A window on mind and brain*. Oxford: Elsevier Ltd. Pp. 341-372.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). Comparing L1 and L2 reading. In *Teaching and researching reading* (pp. 30-41). London: Longman/Pearson Education.
- Gough, P. B. (1972). *One second of reading*. In J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hanson, V. L. (Ed.). (1985). *cognitive processes in reading: where deaf readers succeed and where they have difficulty*. Washington, DC: Gallaudet College press.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow, UK: Pearson Longman.
- Healy, A.F. (1976). *Detection errors on the word the: Evidence for reading units larger than letters*. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, 235-242.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: university of Michigan press.
- Howatt, A. P. R. (1991). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. (2012). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language*, chapter 23: Reading instruction, Neil Anderson
- Just, M.A. & Carpenter, P.A. (1987). *The Psychology of reading and language comprehension U.S.A*. Allyn and Bacon.
- Koda, k. Zehler, A.M. (2008). *Learning to Read Across Languages: Cross-Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development*. New York: Routledge
- Liu, F. (2010). A Short Analysis of the Nature of Reading. *English Language Teaching*, 3(3), 152-157.
- McGill-Franzen, A. Allington, R.L. (2011). *Handbook of Reading Disability Research*. New York: Routledge
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1986). *Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructure of Cognition. Volume 2: Psychological and Biological Models*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McIntyre, E. Hulan, N & Vicky Layne (2011). *Reading Instruction for Diverse Classrooms*. The Guilford Press. New York: London.
- Murtagh, L. (1989). Reading in a Second or Foreign Language: Models, processes, and pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 2: 91-105.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning Vocabulary*. New York, NY: Newbury House.

- Nolen, S. and Wilbur, R. (1985). *The effects of context on deaf students' comprehension of difficult sentences*. American Annals of the Deaf. 130. 231-235.
- Nunan, D. (2003). Practical English Language Teaching. International edition. McGraw Hill.
- Rayner, K., Reichle, E.D., & Pollatsek, A. (1998). Eye Movement Control in Reading: An Overview and Model. In G. Underwood (Ed.), *Eye Guidance in Reading and Scene Perception* (pp. 243-268). Oxford, England: Elsevier.
- Rumelhart, D. E. (1977). *Toward an interactive model of reading*. S. Dornic (Ed.). Attention and performance. VI. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Scotter, E. R. & Rayner, K. (2012). Eye movements in reading. Eye tracking in audiovisual translation. ISBN 978-88-548-4913-6. DOI 10.4399/97888548491364. Pag. 83-104
- Snowling, M.J. Hulme, C. (2005). *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell Publishing Ltd.
- Stanovich, K. E. (1980). *Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. Reading Research Quarterly, 16, 32-71.
- Treiman, R. (2001). In M. Aronoff and J. Rees-Miller (Eds.), *Blackwell Handbook of Linguistics* (pp. 664-672). Oxford, England: Blackwell.
- White, Sarah J.; Warrington, Kayleigh L.; McGowan, Victoria A.; Paterson, Kevin B. Eye movements during reading and topic scanning: Effects of word frequency. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Vol 41(1), Feb 2015, 233-248.



## **A Sociolinguistic study of diglossia in Ardabil city**

**Dr. Bahman Zandi<sup>1</sup>**

*Professor of Linguistics, Payam-e Noor University, Tehran, Iran*

**Dr. Parviz Nasiri**

*Associate Professor of Statistics, Payam-e Noor University, Tehran, Iran*

**S. Ebrahim Radniri**

*Ph.D student of Curriculum Planning, Payam-e Noor University, Tehran, Iran*

*Received: 22 December 2015*

*Accepted: 25 May 2016*

### **Abstract**

This article intends to study the phenomenon of diglossia in the formal and informal domain and also the study of age, gender, level of education and job on the application of the two languages of Persian and Turkish in Ardabil city. The research is a descriptive-survey from the viewpoint of methodology. 400 research statistical sample people were selected out of the statistical population (Ardabil city population) in form of stage sampling and based on Morgan Table. For data collection, the research questionnaire of Parasher used and for the analysis of findings, the paired samples T test and one way ANOVA were employed. The comparison of the application of Persian and Turkish in Ardabil city showed that the youth as compared with the aged, the women as compared with men, the holders of higher education as compared with those with lower higher education and the educational and administrative domains as compared with other domains have had a greater use of the Persian language accordingly.

### **1- Introduction**

Sociolinguists are interested in studying to see how the members of each society are able to display their own identity through language and how they show a suitable response vis-à-vis delicate differences of lingual applications related to social, economic, political, religious and cultural variables of the society (Spolsky, 2008). Due to the different diversity among the humans in the society, language becomes a function of these diversities with specific social species. These factors include: education, job, profession domain, age, gender, social class, register, style and media (Zandi, 2014:7-8).

Social multilingualism is a prevailing phenomenon and in the world scale, it is considered an ordinary position rather than exceptional one. In fact, in most of the countries in the world, there is more than one indigenous language is prevailing

---

1- Corresponding Author: zandi@pnu.ac.ir

and rarely, we can find a single language country and the number of multilingual countries are much more (Trudgill, 1984).

## **2- Theoretical Framework**

Sociolinguists have evaluated the phenomenon of lingual encounter in different societies. One of the most important subjects under discussion in this research is also the issue of lingual encounter. The phenomenon of lingual encounter leads to the formation of cases such as bilingualism, multilingualism and Diglossia in human societies. In the classic viewpoint taken from Fergusson (1959:233), diglossia phenomenon is a specific type of standard building which the two varieties of a language live together beside each other and throughout the society and each undertakes a certain role. These two varieties are called low and high varieties. One of the most important features of diglossia is the specialization of the low and high role of the standard. High varieties are used in formal textures and low varieties are used in informal textures.

Fesold (1984:40-52) also terms diglossia as jumping from one style to another style. In his view, diglossia is the feature of the societies rather than individuals. Individuals might be bilingual but societies are diglossia. In other words, the term diglossia, describes the social or formalized social bilingualism.

However, Nersesians (1995:73-80) classifies diglossia in contemporary Iran into three groups: The first group is the concurrent presence of literary Persian with verbal Persian. In her view, the second group is the most obvious and old sample of diglossia in Iran. In the article of Ferguson (1972), it has been stated as an example that in fact, there is concurrent presence of standard Persian with a local variety in the lingual set of individuals. Many Iranian still in their daily talks with their family members speak in local dialects whereas the same individuals in their own conversations with other individuals in the alleys and streets, working place etc., use the standard Persian (literary or verbal). Pursuing the expanded view of Fishman (1967:29), Nersesians believes in the presence of the diglossia phenomenon as the third type too and that is the concurrent presence of Persian language with other ethnic languages. In Iran, in addition to the Persian speaking population, there are other ethnic groups who speak their ethnic languages in their local conversations. As a result of increase of communications and conversation of Persian language into the common language of different tribes, these types of individuals are bilingual or multilingual. From the viewpoint of the situation of bilingualism, most of these efforts have passed the incomplete bilingualism and single literacy bilingualism stages and in particular have reached to the full bilingualism of the new generation. However, the bilingualism of these people even more than the condition of concurrent presence of standard Persian with a variety or a local language, has found the diglossia aspect, whereas mother tongue is used in domains such as house, friendly conversations with individuals

belonging to their own lingual and tribal groups. Persian language is also employed in domains such as administrative and educational positions. In this article, we will deal with the study of the phenomenon of diglossia from the third type which was introduced in Nersesians theory.

In addition to placing the expanded theory of diglossia of Fishman to regulate a part of research data, his domain analysis has also been used. Fishman (1967) is the first person who presented the term of the domain of languages application and then Fesold(1984:183) expanded this concept and introduced the domains of language application including family, neighborhood, friendship, business, school, working environment, public affairs and religious affairs. In this research, using the Fesold viewpoint, the phenomenon of diglossia will be studied in two domains of informal (family, friendship and neighborhood) and formal domain (administrative, business and education) with the inclusion of the impact factors of age, gender, level of education and job on the application of the two languages of Persian and Turkish in Ardabil city.

### **3- Research Methodology**

The research is applied from the viewpoint of objective and survey as far as method is concerned. 400 research statistical sample has been selected out of the statistical population (Ardabil population) based on Morgan Table.

The most basic instrument used in this research was questionnaire. The questionnaire has been selected based on the questionnaire of research model of Parasher(1980) and of course with some amendments in it. In order to analyze the data and testing the hypotheses, also paired-samples T test and One-way ANOVA test have been employed in the research.

### **4- Conclusion and Discussion**

In summary, the results of hypotheses test showed the followings:

- In Ardabil, in formal positions and in encountering with Persian speaking people, the Persian language and in the informal positions and in encountering with Turkish speaking people, the Turkish language is used accordingly.
- In comparing the age groups, the younger individuals use Persian more than other groups.
- In Ardabil city, children use Persian language more than other groups.
- In comparison of gender groups, girls use Persian language more than boys.
- In a comparison on rate of education, the literate people use Persian language more than illiterate people.
- In the comparison of job groups, people with a greater educational jobs use Persian more than other job groups.

The comparison of the application of Persian language and Turkish language in six social domains, family, friendship, neighborhood, business, educational and administrative affairs in Ardabil city showed the followings:

- There is a significant difference between the application of Persian language and Turkish language in the respondents in each of the social domains.
- In the domain of the family (informal position), the application of Persian language (formal language) is less and vice versa, the application of the Turkish language (mother tongue) was more than other social domains.
- In the educational domain (formal position), the application of Persian language was more and vice versa, the application of Turkish language was less than other social domains. However, the dominant language in all other social domains of Turkish language was observed. The result is in agreement with the research findings of Fishman and Cooper(1971), Parasher (1980), Fereidouni (1998), Sanaei Moghadam(1998) and Imani (2004).

Comparing the averages of the application of two languages of Persian and Turkish by the examinees of Ardabil city in eight academic groups, it is concluded that Turkish is used by illiterate individuals greater and the least application of this language belongs to the level of primary school and associate in art/science degree programs. The greatest application of the Persian language belongs to the individuals with the education at the level of guidance schools. The results obtained in the part 4 and 5 ( impact of educational level on language application) is in agreement with the research findings of David (2003), Fereidouni (1998), Sanaei Moghadam (1999), Bashirnejad (2000) and Mashayekh(2004).

The comparison of the averages obtained from the rate of application of the two languages by the respondents in Ardabil city on two gender group showed that Turkish is used greater by the men. As for the Persian language, also the application of this language has been reported to be greater among women as compared with men. The results obtained (the impact of gender on language application) is in agreement with the results of the research by Bashir Nejad (2000) and Imani (2004).

**Key Words:** Sociolinguistics, Diglossia, Persian Language, Turkish Language, Ardabil.

### References

- Bashirnejad, H. (2000), "A Study of the position and application of Persian and Mazandarani amid the students and teachers of intermediate schools", M.A. Thesis, Tehran, Allameh Tabatabaei University .
- David, M., Ibtisam, M., & Kaur, S. (2003). "Language maintenance or language shift among the Punjabi Sikh Community in Malaysia". *International Journal of the Sociology of Language*, 161, 1-24.

- Fasold, R. (1984). "The Sociolinguistics of Society". Oxford: Blackwell.
- Fereiduni, J. (1998). "A Sociolinguistic Study on Multilingualism, a Domain Analysis Perspective". M.A Thesis. Shiraz: Shiraz University.
- Ferguson Ch. (1959 /197۲/ ), "Diglossia, Word 15:325-40.
- Fishman, J. (196۴). "Language maintenance and language shift as a field of inquiry", *Linguistics*.9.32-70.
- Fishman J. 1967. "Bilingualism with and without diglossia, Diglossia with and without bilingualism". *Journal of Social Issues*23.2: 29–38.
- Freidouni, J. (1998), "Diglossia: A research on the domain analysis", M.A. Thesis, Tehran, Allameh Tabatabaei University.
- Imani, M. (2004), "A study of the position and application of Turkish and Persian languages amid the speakers of Qom city", M.A. Thesis, Tehran, Allameh Tabatabaei University .
- Kamali B. (2005) , "Diglossia", Tehran, Madreseh Publications .
- Lotfipour Saedi (2013), "An introduction to the principles and method of translation", Tehran, Center for University Publications.
- Mashayekh, T. (2003), "A study of the application of Persian and Guilaki", M.A. Thesis, Tehran, Allameh Tabatabaei University.
- Nersisanc, Imilia, (1995), "Diglossia in Iran", *Journal of Linguistics*, Vol. two, No. 2, 73-80.
- Ranjbar K. (2005), "A study of the situation of bilingualism amid students of high schools in Kermanshah province", M.A. Thesis, Tehran, Allameh Tabatabaei University .
- Sanaee Moghadam, Z. (1999). "A Domain Analysis of Language Use in Yasuj Speech Community". M. A Thesis. Shiraz: Shiraz University.
- Spolsky, Bernard, (2008) , "Sociolinguists", A. Rahimi, Z. Bagheri trans.), Tehran, Jangal.
- Trudgill, Peter (1984). "Applied Sociolinguistics. New York: Academic Press.
- Trudgill, P. (1997), "Social Linguistics", M. Tabatabaei, trans.), Tehran, Agah.
- Zolfaghari, S. (1997), "Bakhtiari dialect, Survival or Degradation: A lingual-Social study in Masjed Suleiman city", M.A. Thesis, Tehran, Allameh Tabatabaei University .
- Zandi, B.(2004), "Language Learning", 14<sup>th</sup> Edition, Tehran, The Organization for Researching and Composing University textbooks in the Humanities (SAMT) .



## Motion events and the strategies of translating path: The case study of *Hobbit*

Dr. Azita Afrashi<sup>1</sup>

*Associate Professor of Linguistics ,Institute For Humanities and Cultural Studies ,  
Tehran, Iran*

Tahereh Hemmati

*M.A.in Linguistics ,Institute For Humanities and Cultural Studies , Tehran, Iran*

*Received: 22 December 2015*

*Accepted: 25 May 2016*

### 1-Introduction

Languages employ different strategies to represent motion as one of the basic human cognitive abilities. In Talmy's typological dichotomy (1991; 2000b) languages are of two types according to the way they represent path either in verb roots or in satellites, accordingly languages are either verb framed or satellite framed. Slobin (1991;1996 a,b.1997;2000) performed corpus based and cross-linguistic studies to examine the representation of motion events and their translation strategies in different languages, thus he revised the Talmy's typological dichotomy(1991;2000b) and showed the significance of corpus based methods in the study of motion events and their translation strategies from the source to target language. Verb framed and satellite framed languages show varieties in the representation of path in the process of translation (Slobin 1996a; in Ibarretxe - Antuñano 2003;153).

### 2- Methodology

The present study is quantitative in nature. The research data is derived from the chapter six of *Hobbit* (1937) and its translation into Persian (Alizadeh 2004 ). It is worth mentioning that in the existing researches regarding the translation of motion events, the same chapter from the above mentioned novel are analyzed for two reasons, first for the considerable array of motion events represented in this text and second for the possibility of cross linguistic analyzes made possible. The theoretical frame work adopted in the present paper is based on Slobin(1991;1996a,b.1997;2000). Thus 175 sentences from the source and target texts were analyzed in which path features were represented.

### 3- Discussion

Adopting a corpus based and cross linguistic approach to the study of motion events and their representations in languages not only shows the differences and

---

1- Corresponding Author: afrashi.ling@ gmail.com

similarities of the conceptualization of motion in languages but also unveils the translation strategies adopted during the process of translating motion concepts from source to target language. In this research we examined how the translation strategies of path proposed by Slobin (1991;1996 a,b.1997;2000) justify the representation of path in the translation from English to Persian. Accordingly we found that the P 1(the deletion of certain path elements ), P2(the insertion of a new path verb) and P3(statement of all the information of path ) are used both in English and Persian. The present paper introduced two new strategies here named P 4(the substitution of a path verb by another motion verb) and P 5(the substitution of a path verb by a manner verb ). The strategies P6 (translating a different type of path) and P 7(the extension of information regarding path) has been previously suggested in Ibarretxe- Antuñano 2003 .

#### 4- Conclusion

In this research the frequency of occurrence of the translation strategies of path mentioned in section3 are as follows:

P1: 10/28% ; P2: 13/71% ; P3: 66/28% ; P4: 0/57% ; P5: 0/57% ; P6: 5/14% ; P7: 4/57%.

As it is obvious, the P3 strategy shows a considerable distribution compared with other strategies. Therefore the translation of all the information of path in motion events has had prevalence over other path translation strategies.

**Key words:** strategies, study of Hobbit, Motion events.

#### References

- Berthele, R. (2004). "The typology of motion and posture verbs: a variationist account". in B. Kortmann (ed). *Dialectology Meets Typology: Dialect Grammar from a Cross- Linguistic Perspective*. Berlin / New York, Mouton de Gruyter. 93-126.
- Cifuentes Férez, P. (2008). "Motion in English And Spanish: A Perspective from Cognitive Linguistics, Typology and Psycholinguistics". Ph.D. Dissertation. University de Murcia.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2003). "What translation tells us about motion: A contrastive study of typologically different languages". Unpublished paper, University of Deusto – University of the Basque Country: Bilbao.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2012). "Linguistic typology in motion events: Path and manner". In *Anuario del Seminario de Filología Vasca 'Julio de Urquijo'*. International Journal of Basque Linguistics and Philology.
- Lackoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. University of Chicago Press.

- Noguchi, H. (2011). "Talmy's Dichotomous Typology and Japanese Lexicalization Patterns of Motion Events". in *TESOL and Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 1. 29-47.
- Oh, K. (2003). [Unpublished analysis of Korean translation of *The Hobbit*]. Dept of Psychology, University of California: Berkeley.
- Sinha, C. Kuteva, T. (1995). "Distributed spatial semantics". *Nordic Journal of Linguistics*, 18. 167-199.
- Slobin, D. I. (1997a). "Mind, code, and text", In Joan Bybee, John Haiman and Sandra A. Thompson. (Eds). *Essays on Language Function and Language Type*. Dedicated to T. Givón. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 437-467.
- Slobin, D. I. (1991). "Learning to Think for Speaking: Native Language, Cognition, and Rhetorical Style". *Pragmatics* 1. 7-26.
- Slobin, D. I. (1996a). "From thought and language to thinking for speaking". In John J. Gumperz and Stephen C. Levinson. (eds). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge University Press: Cambridge. 70-96.
- Slobin, D. I. (1996b). "Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish". In Masayoshi Shibatani and Sandra A. Thompson. (eds). *Grammatical Constructions: Their Form and Meaning*. Oxford: Clarendon Press.
- Slobin, D. I. (1997b). "The origins of grammaticizable notions: Beyond the individual Mind", In Dan I. Slobin, (ed). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Vol. 5. Expanding the Context. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 265-323.
- Slobin, D. I. (2000). "Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism". In Niemeier, S. and Dirven, R. (Eds). *Evidence for linguistic relativity*. Berlin, Mouton de Gruyter, 107-138.
- Slobin, D. I. (2005). "Relating Narrative Events in Translation", In Ravid, D & Shyldkrot, H. B. (Eds). (2005). *Perspectives on language and language development*. Essays in honor of Ruth A. Berman. Dordrecht: Kluwer. 115-129.
- Slobin, D. I. (2008). "Typology and Usage: beyond Verb-framed and Satellite-framed". Talk given at Frames and Constructions: A Conference in Honor of Charles J. Fillmore. University of California: Berkeley.
- Sugiyama, Y. (2000). "Expressing manner in the Japanese translation of *The Hobbit*: A preliminary study of comparison between Japanese and English stories". Unpublished paper. LIN 636 Seminar on Space, Time, and Force, SUNY Buffalo.
- Talmy, L. (1985). "Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms". Cambridge, MA: The MIT Press

- 
- Talmy, L. (1991). "Path to realization". Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. Berkeley Linguistics Society. University of California: Berkeley. 480-519.
- Talmy, L. (2000b). *Toward a cognitive semantics*, vol. 2. Cambridge: MIT Press.
- Talmy, L. (2007). "lexical typologies". in T. Shopen. (2007). *language typology and syntactic universals* .vol. 3. 2nd edition. Cambridge University Press: Cambridge. 66 –169.
- Tolkien, J. R. R. (1937). *The Hobbit or there and back again*. London: George Allen and Unwin.
- Walchli, B. (2001). "A typology of displacement". Sprachtypol. University .forsch (STUF), 54. 298- 323.
- Walchli, B. (2008). "Review of Yu, Alan. A Natural History of In fixation". Oxford: Oxford University Press. ( 2007). (Oxford Studies in Theoretical Linguistics, 15). *Linguistic Typology* 12.1. 167-179.

## Effects of Face Covering on Acoustic Properties of Voiceless Fricatives in Farsi: A Forensic Approach

Homa Asadi<sup>1</sup>

*PhD Candidate of Linguistics, Alzahra University, Tehran, Iran*

Nina Hosseini -Kivanani

*PhD Candidate of Clinical Linguistics, Potsdam University of Germany, Germany*

Dr.Mandana Nourbakhsh

*Assistant Professor of Linguistic ,Alzahra University, Tehran, Iran*

*Received: 23 October 2015*

*Accepted:21 May 2016*

### 1- Introduction

This research attempts to investigate the effects of forensically-relevant facial concealment on voiceless fricatives /f, s, ʃ/ in Farsi. There are various types of face-concealing garments that are commonly worn by people for the occupational, recreational, religious, and cultural purposes .These coverings may be typically used as disguises during the commission of crime by delinquents. Among these face coverings, one can refer to surgical masks, motorcycle helmets, and niqāb. Certainly, face coverings have an effect on the way the speech is produced. The way we produce speech is likely to be modified when a mask is covering our face. In such situations, the default motor activity of certain articulators such as lips make an effect on normal facial surface behaviours and natural jaw motions. Llamas (2008) claims that even more minor modification to the articulatory gestures during speech production may alter the resultant acoustic signal. When a fabric or other material is covering the mouth and nose, the propagation of the sound wave will be impeded, and the sound energy of certain spectral components of the signal will be absorbed. Nowadays, forensic speech scientists are encountered with such cases. The purpose of this study is firstly is to contribute to facewear research within forensic phonetics and secondly to prepare the experts to take that knowledge into account during their analysis when they are working on speech materials produced through facewear. Therefore, the present study centers on this question: Are the acoustic properties of facewear speech different from those of control speech. Thus, the current study explores the acoustic properties of voiceless fricatives /f, s, ʃ/ in Farsi both in control and facewear conditions.

### 2- Methodology

Five female speakers were recorded in a professional acoustic laboratory at the University of Alzahra. The mean age of the five selected speakers was 29.They

---

1- Corresponding Author: h.asadi@alzahra.ac.ir

aged from 27 to 31. The speech material consists of 18 non words. Each non word was repeated twice. These were extracted from the /CaC/ syllables. The total data set comprises 900 tokens: 5 speakers  $\times$  18 non words  $\times$  2 repetitions  $\times$  1+4 facewear conditions. Five types of facewear including unconcealed face, motorcycle helmet, rubber mask, surgical mask, and balaclavas without mouth hole, were tested in this study. Phonetic samples were analyzed using PRAAT version 5.2.34 and the statistical analysis of the data was performed by IBM SPSS version 21.0. To examine the effects of facewear on the acoustic speech signals, intensity and spectral parameters including friction intensity, center of gravity and spectral peak were measured.

### 3- Discussion

The statistical analysis of the intensity of data revealed that facewear significantly affected the intensity of all voiceless fricatives. The main effect of facewear on intensity was significant for /f/ [F (4, 595) = 56.198, sig= 0.000], /s/ [F (4, 145) = 41.424, sig= 0.000], /ʃ/ [F (4, 145) = 40.481, sig= 0.000]. The intensity of the /f/ was smaller than 50 dB; while the intensity of /s/ and /ʃ/ were higher than 50 dB. The intensity of /s/ and /ʃ/ were more similar to each other than the intensity of /f/. For all the three voiceless fricatives, the effect of facewear on intensity was most noticeable in case of the helmet condition. Furthermore, surgical mask didn't provoke large intensity changes relative to the control condition.

The statistical analysis revealed a significant main effect of facewear on the spectral peak of all fricative, namely /f/ [F (4, 595) = 20.319, sig= 0.000], /s/ [F (4, 145) = 11.476, sig= 0.000], /ʃ/ [F (4, 145) = 3.524, sig= 0.009]. The peak measures for /s/ and /ʃ/ were similar across facewear condition. In general, the peak measures for /s/ and /ʃ/ have been minimally affected through facewear condition. The peak measures for /s/ and /ʃ/ were acoustically less affected than those for /f/ because /f/ has diffuse spectral pattern.

The statistical analysis indicates that there was a significant main effect of facewear on the COG of /f/ [F (4, 595) = 50.245, sig= 0.000], /s/ [F (4, 145) = 20.683, sig= 0.000], /ʃ/ [F (4, 145) = 5.992, sig= 0.000]. The results revealed that when /s/ is produced through facewear, it has the highest level of variation. This implies that sound energy is absorbed in higher frequency bands of the spectrum. This effect was most prominent in the rubber mask and helmet condition. Moreover, for /f/, the highest level of variation was in the helmet condition. The result indicates that the COG was only minimally affected when /ʃ/ was produced through facewear.

### 4- Conclusion

This survey attempts to explore the effects of forensically relevant face coverings on acoustic properties of voiceless fricatives /f, s, ʃ/ in Farsi. The voiceless

fricatives, namely /s/, /ʃ/ and /f/ were chosen in this study because of the importance of fricative analysis in forensic phonetic caseworks and also for their energy distribution in higher frequency bands of the acoustic spectrum. To examine the effects of facewear on the acoustic speech signals, the intensity and spectral parameters including friction intensity, center of gravity, and spectral peak were measured. Phonetic samples were analyzed using PRAAT and the statistical analysis of the data was performed by IBM SPSS.

Findings indicate that facewear can considerably influence the intensity and spectral features of the voiceless fricatives /f, s, ʃ/. This was likely to be the result of some changes caused by face coverings which alter the acoustic-phonetic characteristics of the voiceless fricatives /f, s, ʃ/. The outcome reveals that intensity measure for the motorcycle helmet and COG measures for several face coverings (motorcycle helmet and rubber mask) show the highest values of changes. Furthermore, spectral peak of /f, s, ʃ/ compared to the intensity and COG has shown the least variation.

**Keywords:** forensic phonetics, acoustic phonetics, spectral features, voiceless fricatives.

#### References (In Persian)

- Asadi, H., Nourbakhsh, M., & Hosseini -Kivanai, N. (2015). Forensic voice comparison based on acoustic parameters. *Forensic Linguistics: Forensic Discourse Analysis*. Tehran, Iran: Nevees eye parsi.
- Nourbakhsh, M. (2013). *Acoustic phonetics using computer*. Tehran, Iran: Elm Publication.

#### References (In English)

- Fecher, N. (2011). Spectral properties of fricatives: A forensic approach. *Proceedings of the 4th ISCA Tutorial and Research Workshop on Experimental Linguistics (ExLing)*, 71-74.
- Haley, K. L., Seelinger, E., Mandulak, K. C., & Zajac, D. J. (2010). Evaluating the spectral distinction between sibilant fricatives through a talker-centered approach. *Journal of Phonetics*, 38(4), 548-554.
- Hayward, K. (2000). *Experimental phonetics*. Harlow: Longman Linguistics Library.
- Heath, A. J. & Moore, K. (2011). Earwitness memory: Effects of facial concealment on the face overshadowing effect. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 33, 131-140.
- Jessen, M. (2008). Forensic phonetics. *Language and Linguistics Compass*, 2(4), 671-711.

- 
- Kavanagh, C. M. (2013). *New consonantal acoustic parameters for forensic speaker comparison*(Doctoral dissertation). Retrieved from University of York.
- Llamas, C., Harrison, P., Donnelly, D., & Watt, D. (2008). Effects of different types of face coverings on speech acoustics and intelligibility. *York Papers in Linguistics*, 2(9), 80-104.
- Phatak, S. A. & Allen, J. B. (2007). Consonant and vowel confusions in speech-weighted noise. *The Journal of the Acoustical Society of America* ,121(4),2312-2326.

**Vol. 7, No. 2, Autumn & Winter 2015-2016, Serial No.13**

|                                                                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>A Diachronic Study of Kinship Terms in Persian</b><br><b>Dr. Azam Estaji</b>                                                                                                   | 1  |
| <b>The Morphopragmatics of Attributive Suffixes in Persian</b><br><b>Dr. Arezoo Najafian, Dr. Belghis Rovshan, Zahra Ghirati</b>                                                  | 5  |
| <b>Lexical Aspect of compound verbs in the Birgandi dialect</b><br><b>Dr. Zahra Abbasi</b>                                                                                        | 9  |
| <b>Main Approaches in Teaching Reading and their Role in "Modern Teaching of Persian Language"</b><br><b>Dr. Ahmad Saffar Moghaddam, Dr. Hourieh Ahadi</b>                        | 15 |
| <b>A Sociolinguistic study of diglossia in Ardabil city</b><br><b>Dr. Bahman Zandi, Dr. Parviz Nasiri, Ebrahim Radniri</b>                                                        | 21 |
| <b>Motion events and the strategies of translating path: The case study of <i>Hobbit</i></b><br><b>Dr. Azita Afrashi, Tahereh Hemmati</b>                                         | 27 |
| <b>Effects of Face Covering on Acoustic Properties of Voiceless Fricatives in Farsi: A Forensic Approach</b><br><b>Homa Asadi, Nina Hosseini-Kivanani, Dr. Mandana Nourbakhsh</b> | 31 |



**Vol. 7, No. 2, Autumn & Winter  
2015-2016, Serial No.13**

**Concessionaire:**

Ferdowsi University of Mashhad

**Managing Director:**

Dr. Seyed Hossein Fatemi

**Editor-in-Chief:**

Dr. Mahdi Meshkat-o Dini

**Editorial Board:**

- Associate Professor Abbas Ali Ahangar;  
University of Sistan and Baluchestan
- Associate Professor Mohammad Amuzadeh Mahdirajy;  
University of Isfahan
- Associate Professor Mostafa Assi;  
Institute of Humanities and Cultural Studies
- Associate Professor Ali Khazaei Farid;  
Ferdowsi University of Mashhad
- Professor Mahdi Meshkat-o Dini;  
Ferdowsi University of Mashhad
  - Associate Professor Jalal Rahimiyan;  
Shiraz University
  - Professor Afzal Vosughi;  
Ferdowsi University of Mashhad
- Professor Reza Zomorrodian;  
Ferdowsi University of Mashhad

**Executive Manager:**  
Dr. Shahla Sharifi

**Proofreader:**  
M. Pordel

**Abstract Translation:**  
M. Hamed

**Administrator:**  
M. Dehghan

**Typesetter:**  
V. Khantan

**Printing & Binding:**  
Ferdowsi University Press

**Circulation:** 50  
**Price:** 2000 Rials (Iran)

**Subscription:** 25 USD (outside Iran)

**Address:**  
Faculty of Letters & Humanities,  
Ferdowsi University of Mashhad,  
Azadi Sq. Mashhad-Iran

**Postal code:**  
9177948883

**Tel:** (+98 - 51) 38806723

**E-mail:** [lj@um.ac.ir](mailto:lj@um.ac.ir)  
**Homepage:** <http://lj.um.ac.ir/index>

**Scientific advisers of this issue:**

Azam Estaji, PhD; Moharam Eslami, PhD; Mahmoud Elyasi, PhD; Ali Izanloo, PhD; Seyed Mohammad Hosseini-Massoum, PhD; Masoud Khoshsaligheh, PhD; Shahla Sharifi, PhD; Leyla Erfanian Ghonsuli, PhD; Ali Alizadeh, PhD; Atiyeh Kamyabi Gol, PhD; Batool Alinezhad, PhD; Jalil Allah Faroughi Hendvalan, PhD; Mahdi Meshkat-o-Dini, PhD.

## *In the Name of God*

| Table of Contents                                                                                                                                                              | Pages |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>A Diachronic Study of Kinship Terms in Persian</b><br>Dr. Azam Estaji                                                                                                       | 1     |
| <b>The Morphopragmatics of Attributive Suffixes in Persian</b><br>Dr. Arezoo Najafian, Dr. Belghis Rovshan, Zahra Ghirati                                                      | 5     |
| <b>Lexical Aspect of compound verbs in the Birgandi dialect</b><br>Dr. Zahra Abbasi                                                                                            | 9     |
| <b>Main Approaches in Teaching Reading and their Role in "Modern Teaching of Persian Language"</b><br>Dr. Ahmad Saffar Moghaddam, Dr. Hourieh Ahadi                            | 15    |
| <b>A Sociolinguistic study of diglossia in Ardabil city</b><br>Dr. Bahman Zandi, Dr. Parviz Nasiri, Ebrahim Radniri                                                            | 21    |
| <b>Motion events and the strategies of translating path: The case study of <i>Hobbit</i></b><br>Dr. Azita Afrashi, Tahereh Hemmati                                             | 27    |
| <b>Effects of Face Covering on Acoustic Properties of Voiceless Fricatives in Farsi:<br/>A Forensic Approach</b><br>Homa Asadi, Nina Hosseini-Kivanani, Dr. Mandana Nourbakhsh | 31    |

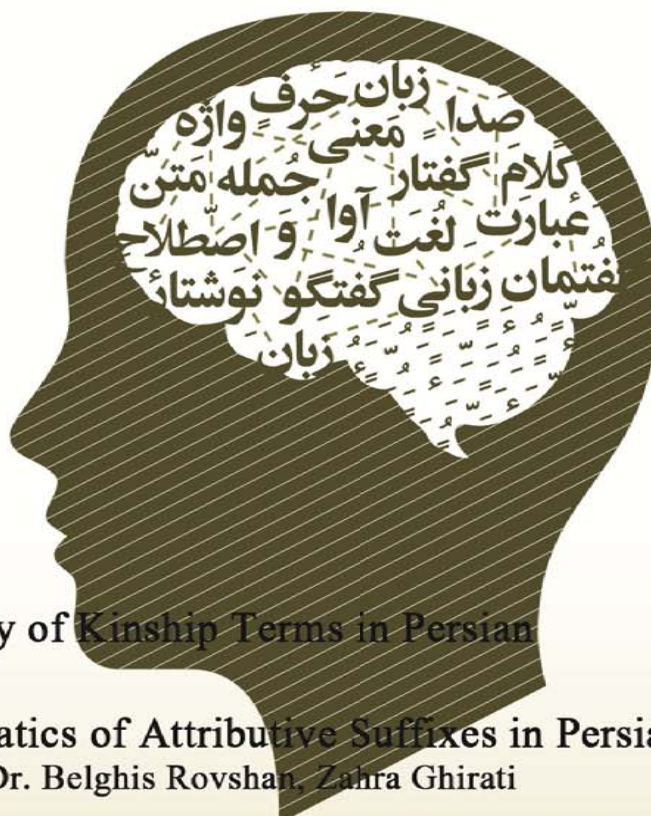


# Journal of Linguistics & Khorasan Dialects

(Language & Literature)

Volume 7, No. 2, Serial Number 13, Autumn & Winter, 2015-2016

164.1.13



|                                                                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| A Diachronic Study of Kinship Terms in Persian<br>Dr. Azam Estaji                                                                                                     | 1  |
| The Morphopragmatics of Attributive Suffixes in Persian<br>Dr. Arezoo Najafian, Dr. Belghis Rovshan, Zahra Ghirati                                                    | 5  |
| Lexical Aspect of compound verbs in the Birgandi dialect<br>Dr. Zahra Abbasi                                                                                          | 9  |
| Main Approaches in Teaching Reading and their Role in<br>Modern Teaching of Persian Language"<br>Dr. Ahmad Saffar Moghaddam, Dr. Hourieh Ahadi                        | 15 |
| A Sociolinguistic study of diglossia in Ardabil city<br>Dr. Bahman Zandi, Dr. Parviz Nasiri, Ebrahim Radniri                                                          | 21 |
| Motion events and the strategies of translating path: The<br>case study of Hobbit<br>Dr. Azita Afrashi, Tahereh Hemmati                                               | 27 |
| Effects of Face Covering on Acoustic Properties of Voiceless<br>Fricatives in Farsi: A Forensic Approach<br>Homa Asadi, Nina Hosseini-Kivanani, Dr.Mandana Nourbakhsh | 31 |