



مجلهٔ زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان

علمی-پژوهشی / (زبان و ادبیات)

سال هفدهم - شماره ۲ - شماره پیاپی ۳۹ - تابستان ۱۴۰۴



ساسان ملکی، سامان ملکی، فاطمه
بختیاری

جنبه‌های استعاره‌ای، مجازی و تعاملی مفهوم‌سازی ترس: نگاهی شناختی

سید محمدرضا عادل، فاطمه اکبری

مقایسه الگوهای تحقق‌کنش گفتاری عذرخواهی در میان فراگیران روسی و ایرانی
زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و گویشوران بومی زبان انگلیسی: یک مطالعه
بین‌فرهنگی

رضا قنبری عبدالملکی

رمزگشایی از شعر «صدای پای آب»: خوانشی نشانه‌شناختی بر مبنای نظریهٔ مایکل
ریفاتر

یدالله منصوری

رسته‌بندی واژگان پیشه‌های اجتماعی زمان ساسانیان (بر پایهٔ متون پهلوی)

زهرا امینی شلمزاری، سیده مریم
روضاتیان

مقایسه جایگاه قدرت در لیلی و معنون نظامی و جامی با رویکرد تحلیل گفتمان
انتقادی فرکلاف

سید محمد حسینی معصوم، هدی
داوطلب

واکاوی انسجام دستوری در داستان مدیر مدرسه، اثر جلال آل احمد بر پایه نظریه
هلیدی و حسن

زهرا شریعت‌پناه، شیما ابراهیمی،
رضا پیش‌قدم، محمدجواد مهدوی

بررسی تأثیرات آموزش‌های چندحسی محیطی و موضوعی بر میزان تمایل به
نگارش دانشگاهی

سال ۱۷ - شماره ۲ - تابستان ۱۴۰۴

۳۹

- جنبه‌های استعاری، مجازی و تعاملی مفهوم‌سازی ترس: نگاه‌های شناختی
ساسان ملکی، سامان ملکی، فاطمه بختیاری
- مقایسه الگوهای تحقق‌کنش گفتاری عذرخواهی در میان فراگیران روسی و ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و گویشوران بومی زبان انگلیسی: یک مطالعه بین فرهنگی
سید محمدرضا عادل، فاطمه اکبری
- رمزگشایی از شعر «صدای پای آب»: خوانشی نشانه‌شناختی بر مبنای نظریه مایکل ریفاتر
رضا قنبری عبدالملکی
- رسته‌بندی واژگان پیشه‌های اجتماعی زمان ساسانیان (بر پایه متون پهلوی)
یدالله منصوری
- مقایسه جایگاه قدرت در لیلی و مجنون نظامی و جامی با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف
زهرا امینی شلمزاری، سیده مریم روضاتیان
- واکاوی انسجام دستوری در داستان مدیر مدرسه، اثر جلال آل احمد بر پایه نظریه هلیدی و حسن
سید محمد حسینی معصوم، هدی داوطلب
- بررسی تأثیرات آموزش‌های چندحسی محیطی و موضوعی بر میزان تمایل به نگارش دانشگاهی
زهرا شریعت‌پناه، شیما ابراهیمی، رضا پیش‌قدم، محمدجواد مهدوی



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

سال هفدهم، شمارهٔ ۲

شمارهٔ پیاپی ۳۹، تابستان ۱۴۰۴

صاحب‌امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
پشتیبانی: معاونت پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد و دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی
سر دبیر: محمدرضا پهلوان‌نژاد

اعضای هیئت تحریریه:

عباس علی آهنگر (استاد دانشگاه سیستان و بلوچستان)	مصطفی عاصی (استاد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)
محمد عموزاده مهدیرچی (استاد دانشگاه اصفهان)	اعظم استاجی (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)
آزیتا افراشی (استاد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)	علی درزی (استاد دانشگاه تهران)
رحمن صحراگرد (استاد دانشگاه شیراز)	مهرداد نغزگوی کهن (استاد دانشگاه بوعلی سینا، همدان)
امید طبیب‌زاده قمصری (استاد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)	علی عزیززاده (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)
شهلا شریفی (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)	محمدرضا پهلوان‌نژاد (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
سید محمد حسینی معصوم (دانشیار دانشگاه پیام نور)	بهرام شکلا (استاد دانشگاه دهلی، هندوستان)
کلاوس ولینگ پدرسن (دانشیار دانشگاه کپنهاگ، دانمارک)	

مدیر داخلی: سید محمد حسینی معصوم (دانشیار دانشگاه پیام نور)
ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی (دکتر عبدالله نوروزی)
ویراستار ادبی: دکتر جواد میزبان
مدیر اجرایی مجله: مریم خوش‌بیان
حروفچین و صفحه‌آرا: محمد کریمی طریقه
نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی

کد پستی: ۹۱۷۷۹۴۸۸۸۳

تلفن: ۰۵۱-۳۸۸۰۶۷۲۷

E-mail: lj@um.ac.ir

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





(نشریه علمی)

زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان

(علمی-پژوهشی)

این مجله بر اساس مجوز شماره ۶۰۳۷۲/۱۱/۳ مورخ ۱۳۹۰/۴/۲۹
کمیسیون نشریات علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری منتشر می‌شود.

شماره ۲ - سال ۱۷

شماره مسلسل ۳۹ - تابستان ۱۴۰۴

(تاریخ انتشار این شماره: تابستان ۱۴۰۴)

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).

شرایط مجله برای پذیرش و چاپ مقاله

۱- مقاله به ترتیب شامل چکیده (حداکثر ۵ تا ۸ سطر، بر اساس معیارهای صحیح چکیده‌نویسی)، کلیدواژه‌ها (حداکثر ۵ واژه و یا عبارت)، مقدمه، پیشینه پژوهش، روش پژوهش، ارائه و تحلیل داده‌ها و نتیجه‌گیری باشد. مجله از پذیرش مقاله‌های بلند (بیش از ۲۵ صفحه A4 تاپ شده ۲۳ سطری) 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 بر اساس 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 تجدیدنظر 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 موردنظر) نوشته شود. در مورد منابع غیر فارسی، همانند منابع فارسی عمل شود. نقل قول‌های مستقیم بیش از ۴۰ واژه به صورت جدا از متن با تورفتگی (نیم ساتی متر) از دو طرف درج شود.

۷- برابری لاین 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 نیست.

۱۰- مجله در ویراستاری مقاله آزاد است.

۱۱- نویسنده یا نویسندگان نسبت به آرا، 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 ارسال کنند.

پذیرش مقاله با شورای هیأت تحریریه مجله است.

فهرست مندرجات

- جنبه‌های استعاره‌ی، مجازی و تعاملی مفهوم‌سازی ترس: نگاه‌ی شناختی
 ساسان ملکی، سامان ملکی، ۱-۲۷
 فاطمه بختیاری
- مقایسه الگوهای تحقق‌کنش گفتاری عذرخواهی در میان فراگیران روسی و ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و گویشوران بومی زبان انگلیسی: یک مطالعه بین فرهنگی
 سید محمدرضا عادل، فاطمه ۲۹-۵۵
 اکبری
- رمزگشایی از شعر «صدای پای آب»: خوانشی نشانه‌شناختی بر مبنای نظریه مایکل ریفاتر
 رضا قنبری عبدالملکی ۵۷-۸۰
- رسته‌بندی واژگان پیشه‌های اجتماعی زمان ساسانیان (بر پایه متون پهلوی)
 یدالله منصوری ۸۱-۱۰۳
- مقایسه جایگاه قدرت در لیلی و مجنون نظامی و جامی با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف
 زهرا امینی شلمزاری، سیده ۱۰۵-۱۳۵
 مریم روضاتیان
- واکاوی انسجام دستوری در داستان مدیر مدرسه، اثر جلال آل احمد بر پایه نظریه هلیدی و حسن
 سید محمد حسینی معصوم، ۱۳۷-۱۵۴
 هدی داوطلب
- بررسی تأثیرات آموزش‌های چندحسی محیطی و موضوعی بر میزان تمایل به نگارش دانشگاهی
 زهرا شریعت‌پناه، شیما ۱۵۵-۱۸۶
 ابراهیمی، رضا پیش‌قدم،
 محمدجواد مهدوی

Metaphoric, Metonymic and Interactive Aspects of Conceptualization of Fear: A Cognitive Analysis

Sasan Maleki¹

Assistant Professor of Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Malayer University, Malayer, Iran. (Corresponding author)

<https://orcid.org/0000-0001-9814-4755>

Saman Maleki²

Medical Student, Hamadan University of Medical Sciences, Hamadan, Iran

<https://orcid.org/0009-0000-1626-3719>

Fatemeh Bakhtiari³

PhD Candidate of English Language Teaching, Department of English, Ilam University, Ilam, Iran

<https://orcid.org/0000-0002-3847-643X>

Received: February 16, 2025 ✦ Revised: April 18, 2025

Accepted: April 20, 2025 ✦ Published Online: September 13, 2025

How to cite this article:

Maleki, S., Maleki, S. & Bakhtiari, F. (2025). *Metaphoric, Metonymic and Interactive Aspects of Conceptualization of Fear: A Cognitive Analysis*. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 17 (2), 1–27. (in Persian with English abstract) <https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92178.1306>

Abstract

Conceptual metaphors could be used to concretely conceptualize the emotions and metonymies and to show the metonymy-based physiological effects and the behavioral reaction of the emotions. The following descriptive-phenomenological research aims at investigating the two cognitive mechanisms of metaphor and metonymy in conceptualizing the emotion of fear. To this end, students of English language and literature at Malayer and Ilam Universities were asked to write about a past experience which caused them fear and describe their experience of fear. Findings showed that 16 metaphorical source domains and 24 metonymy-based physiological and behavioral reactions were used to conceptualize fear. Furthermore, it was found that “enemy”, “death”, “trip”, “hearing the sounds”, and “substance” were the most frequent metaphorical source domains and “coldness”, “heartbeating”, “crying” and “inability to move” were the most common bodily experience and behaviors to show the concept of fear. The result, most notably, showed that there were metaphor-metonymy, metaphor-metaphor, metonymy-metaphor and metonymy-metonymy interactions to conceptualize fear in the participants.

Keywords: Cognitive Linguistics, Fear, Conceptual Metaphor, Metonymy.

1. Email: s.maleki@malayeru.ac.ir

2. Email: samanmaleki79@gmail.com

3. Email: f.bakhtiari995@gmail.com





جنبه‌های استعاری، مجازی و تعاملی مفهوم‌سازی ترس: نگاهی شناختی

ساسان ملکی

استادیار زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران (نویسنده مسئول)^۱

<https://orcid.org/0000-0001-9814-4755>

سامان ملکی

دانشجوی رشته پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی همدان، همدان، ایران^۲

<https://orcid.org/0009-0000-1626-3719>

فاطمه بختیاری

دانشجوی دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران^۳

<https://orcid.org/0000-0002-3847-643X>

صص ۱-۲۷

ارجاع به این مقاله:

ملکی، س.، ملکی، س.، و بختیاری، ف. (۱۴۰۴). «جنبه‌های استعاری، مجازی و تعاملی مفهوم‌سازی ترس: نگاهی شناختی»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، تابستان، صص ۱-۲۷.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92178.1306>

چکیده

با استعاره‌های مفهومی می‌توان هیجانات را به صورت تجربه‌های عینی صورت‌بندی کرد و با مجاز، بازتاب آن‌ها را به شکل تجربه‌های جسمانی و واکنش‌های رفتاری مجازبنیاد نشان داد. این پژوهش از نوع پدیدارشناسی توصیفی است و هدف آن، بررسی دو سازوکار شناختی استعاره و مجاز و شیوه تعامل آن‌ها در مفهوم‌سازی ترس است. برای انجام این پژوهش، از هشتاد و چهار نفر از دانشجویان رشته زبان و ادبیات انگلیسی در دانشگاه‌های ملایر و ایلام خواسته شد تا از ماجرایی بنویسند که موجب ترس آن‌ها شده باشد و ترس خود را توصیف کنند. یافته‌ها نشان داد که افراد شرکت‌کننده در پژوهش، از شانزده حوزه مبدأ استعاری و بیست و چهار واکنش جسمانی و رفتاری برای سازمان‌دهی مفهوم ترس استفاده کرده‌اند. همچنین، بیشترین فراوانی در حوزه استعاره، مربوط به حوزه‌های عینی «دشمن/حریف»، «مرگ»، «سفر»، «شنیدن صدا» و «ماده/شیء» بوده است و واکنش‌های جسمانی و رفتاری مجازبنیاد، هیجان ترس را بیشتر در قالب «سرما و لرز»، «تپش قلب»، «گریه» و «ناتوانی در حرکت» مفهوم‌سازی کرده‌اند. این پژوهش نشان داد که ترس در برخی حوزه‌ها به شیوه تعاملی و با «استعاره-مجاز»، «استعاره-استعاره»، «مجاز-استعاره» و «مجاز-مجاز» صورت‌بندی شده است. کلیدواژه‌ها: زبان‌شناسی شناختی، ترس، استعاره مفهومی، مجاز.

۱. مقدمه

از منظر علم بیان، «استعاره، تشبیهی است که یکی از طرفین آن محذوف باشد، با وجود قرینه‌ای که ذهن خواننده را از معنی حقیقی دور کند و به معنی مجازی برساند» (علوی مقدم و اشرف‌زاده، ۱۳۹۲، ص. ۱۱۶). «استعاره به مثابه تشبیهی فشرده است و اساساً ویژگی تزئینی گفتار به شمار می‌رود» (علی‌پور و همکاران، ۱۳۹۵). بدین ترتیب که وقتی که همه ادات تشبیه حذف شوند و فقط مشبّه‌یه باقی بماند، استعاره شکل می‌گیرد. بر این اساس، در شعر «چراغ صبح می‌سوزد ز راه دور، سوی او نظر با من/ بخوان ای همسفر با من» (یوشیج، ۱۳۴۶، ص. ۴۸)، «چراغ صبح»، استعاره از «خورشید» است. ارسطو «استعاره را شگردی برای هنرآفرینی می‌دانست و معتقد بود که استعاره، ویژه زبان ادب است و به همین دلیل باید در میان فنون و صنایع ادبی بررسی شود» (صفوی، ۱۳۸۳، ص. ۳۶۹). «استعاره، کارآمدترین ابزار تخیل و به اصطلاح، ابزار نقاشی کلام است» (شمیسا، ۱۳۷۰، ص. ۱۴۲).

در چند دهه اخیر و با گسترش زبان‌شناسی شناختی و انتشار کتاب استعاره‌هایی که با آن زندگی می‌کنیم^۱ (۱۹۸۰)، لیکاف^۲ و جانسون^۳ رویکردی جدید در مطالعه استعاره با نام نظریه استعاره‌های مفهومی^۴ را پایه نهادند. بررسی استعاره‌های مفهومی و مجاز، از مهم‌ترین موضوعات موردبحث در زبان‌شناسی شناختی است (راسخ‌مهند، ۱۳۹۰، ص. ۵۰). «اهمیت استعاره به گونه‌ای است که بازتابی از زبان‌شناسی شناختی است» (لعل‌عارفی و همکاران، ۱۴۰۰). در دیدگاه شناختی، استعاره از خوانش ادبی فراتر می‌رود و ابزاری می‌شود که از طریق آن، مفاهیم انتزاعی از طریق حوزه‌های عینی درک می‌شوند. از منظر شناختی، استعاره مفهومی، فهم یک حوزه مفهومی برحسب حوزه مفهومی دیگر است. بر پایه این رویکرد، استعاره‌ها صرفاً چهره‌ای آرایه‌گونه ندارند و فقط پدیده‌هایی زبانی نیستند که به حوزه واژگان زبان محدود شوند؛ بلکه تصور بر این است که پایه‌های تفکر و تعقل، استعاری هستند (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰، ص. ۴).

از استعاره‌های مفهومی برای مفهوم‌سازی هیجانات^۵ استفاده می‌شود. مثلاً، اگر کسی در فارسی محاوره‌ای بگوید: «اگر بینم کسی آشغال توی خیابون بندازه، زود جوش می‌ارم»، در اینجا مفهوم خشم با اصطلاح عامیانه

1 Metaphors we live by

2 Lakoff

3 Johnson

4 conceptual metaphors

5 emotions

«جوش آوردن» و بر اساس نگاشت^۱ استعاری «خشم، مایع داغ درون ظرف است» مفهوم‌سازی شده است و همین مفهوم، در بافت «مادر... از در اتاق که باز بود... با چشمانی دریده نگاه کرد» (آل احمد، ۱۳۹۴، ص. ۶۹)، بر اساس نگاشت استعاری «خشم، حیوان درنده است»، قابل درک است.

«مجاز کلمه‌ای است که در غیر معنی ما وُضِعَ لَه به کار رفته باشد» (علوی مقدم و اشرف‌زاده، ۱۳۹۲، ص. ۱۱۶). به نظر می‌رسد که در میان مسلمانان، اصطلاح مجاز برای نخستین بار در کتاب مجاز القرآن ابو عبیده معمر بن المثنی (متوفی ۲۸۰ ه.ق) به کار رفته باشد و او در کتاب خود از سی و هشت نوع مجاز نام برده است که در قرآن به کار رفته‌اند و این شگرد را استعمال لفظ در معنای غیر حقیقی اش معرفی می‌کند (صفوی، ۱۳۹۲، ص. ۲۳۰). عنصر مجاز، همانند استعاره مفهومی، محدود به حوزه ادبیات نیست و در گونه محاوره‌ای زبان، کاربرد فراوان دارند. مثلاً، وقتی می‌گوییم «ماشینم پنجر شد»، در اینجا منظور این است که لاستیک ماشین پنجر شد و «ماشین»، مجاز از «لاستیک ماشین» است. با این حال، از منظر مقایسه، مطالعات انجام شده در خصوص مجاز، بسیار کمتر از استعاره است. «بالغ بر هفت هزار مقاله در ارتباط با استعاره در اسکوپوس نمایه شده است، در حالی که این رقم برای مجاز حدود سیصد کلمه است» (سزواری، ۱۴۰۳).

۱-۱. بیان مسئله و روش پژوهش

ترس یکی از انواع هیجانات پایه^۲ است که تا اندازه زیادی، ذاتی و تا حدودی، غریزی است (پاتن^۳ و کمپبل^۴ به نقل از نوری، ۱۳۹۳، ص. ۱۶۲). گُوجش^۵ (۲۰۰۴، ص. ۳) در کتاب استعاره‌ها و احساسات: زبان، فرهنگ و بدن^۶، شیوه‌های مفهوم‌سازی استعاری و مجازی هیجان ترس را بحث کرده است. با استفاده از سازوکارهای شناختی استعاره و مجاز، می‌توان ترس را به صورت تجربه‌های عینی مفهوم‌سازی کرد و بازتاب آن را به صورت تجربه‌های جسمانی و واکنش‌های رفتاری به تصویر کشید. در جمله‌ای مثل «ترس انجام این کار، هر روز و هر شب همراه من است»، ترس به مانند یک شیء یا یک ماده عینی تصویرسازی شده است که همراه یک فرد است و می‌تواند از جایی به جایی دیگر منتقل شود؛ یا در مثال «از ترس زیونم بند اومده و نفسم بالا نمی‌یاد»، دو تجربه جسمانی و مجاز بنیاد «بند آمدن زبان

1 mapping

2 basic emotions

3 Patten

4 Campbell

5 Kövecses

6 Metaphors and Emotion: Language, Culture and Body in Human Feeling

به جای ترس» و «بالا نیامدن نفس به جای ترس»، تأثیر فیزیولوژیک ترس را بر فرد نشان می‌دهند.

این پژوهش از نوع پدیدارشناسی توصیفی و هدف آن، بررسی شیوه‌های مفهوم‌سازی هیجان ترس است. مشارکت‌کنندگان این پژوهش، تعداد هشتاد و چهار نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی در رشته زبان و ادبیات انگلیسی در دانشگاه‌های ملایر و ایلام هستند و از آن‌ها خواسته شد تا بدون ذکر اسم و جنسیت، از ماجرا یا خاطره‌ای درباره خود بنویسند که موجب ترس آن‌ها شده باشد و ترس خود را توصیف کنند. بازه سنی مشارکت‌کنندگان، بین هجده تا بیست و سه سال بوده است. در نهایت، پس از استخراج یکصد و نود و هشت استعاره مفهومی و یکصد و هشتاد و هشت مجاز مفهومی بیانگر حوزه ترس، تلاش گردید که به پرسش‌های زیر پاسخ داده شود:

الف- ترس با کدام حوزه‌های عینی استعاری مفهوم‌سازی شده است و بیشترین فراوانی مربوط به کدام حوزه‌ها است؟

ب- ترس چگونه با استفاده از مجاز سازمان‌دهی شده است و کدام حوزه‌های مجاز بنیاد، بیشترین فراوانی را نشان داده‌اند؟

ج- در سازمان‌دهی مفهوم ترس، چه انواعی از تعامل بین سازوکارهای شناختی وجود دارد؟

۲-۱. ضرورت و اهمیت پژوهش

ترس، پس از خشم، بیشترین تعداد استعاره‌ها را در زبان فارسی به خود اختصاص داده است (روحی، ۱۳۸۷، ص. ۱۱۴)؛ با این وجود، به پژوهش‌های چندانی در خصوص مفهوم‌سازی شناختی هیجان ترس در فارسی‌زبانان دست نیافتیم. علاوه بر این، در پژوهش‌های پیشین، بیشتر به بازنمایی ترس از منظر استعاره‌های مفهومی نظر داشته‌اند و حوزه مجاز، به عنوان حوزه‌ای مستقل و یا در تعامل با استعاره‌های مفهومی از نظر دور مانده بود و حتی در برخی مطالعات، به مجاز در چهره همان استعاره‌های مفهومی نگریستند. همچنین، بررسی این نکته که آیا استعاره‌های مفهومی و مجاز به طور مستقل به مفهوم‌سازی احساس ترس می‌پردازند و یا اینکه می‌توانند در تعامل با هم این کار را انجام دهند، ضرورت انجام پژوهش را بیشتر می‌کند. این مختصر، تلاشی است در جهت رمزگشایی بخشی از امکانات زبان فارسی در مفهوم‌سازی شناختی و تعامل محور هیجان ترس در ارتباط با تجربه زیسته شرکت‌کنندگان در پژوهش.

۲. پیشینه پژوهش

برخی پژوهش‌های مربوط به مفهوم‌سازی شناختی حوزه ترس در زبان فارسی به شیوه توصیفی-تحلیلی و با استفاده از منابع کتابخانه‌ای صورت گرفته است و برخی دیگر به صورت تجربی انجام شده است. محمودی برمسی و همکاران (۱۴۰۲) استعاره‌های مفهومی حوزه ترس را به طور مقایسه‌ای در سه اثر داستانی فارسی، عربی و انگلیسی

بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که استعاره خاص «ترس، شیء است» بیشترین حوزه به‌کاررفته در هر سه اثر است. ثباتی (۱۴۰۱) چگونگی بیان استعاره ترس را در گفتار روزمره بزرگسالان بینا و نابینا بررسی کرد و به این نتیجه رسید که «بیماری»، «حریف/دشمن»، «بار»، «مرگ»، «تیرگی» و «تاریکی» بیشترین فراوانی را به‌عنوان حوزه مبدأ در مفهوم‌سازی استعاره در آزمودنی‌های بینا و «تغییر حالت بدن»، «بیماری»، «سرما» و «مزه»، بیشترین فراوانی را برای مفهوم‌سازی ترس در آزمودنی‌های نابینا دارد. محمدی و عبدی (۱۴۰۱) در بررسی مقایسه‌ای خود در زبان‌های فارسی و عربی به این نتیجه رسیده‌اند که «سرما»، «ظرف»، «بیماری» و «رفتار حیوانی» رایج‌ترین حوزه‌های مبدأ برای بیان و فهم استعاره ترس در هر دو زبان هستند. ملکی (۱۴۰۱) در بخشی از بررسی مفهوم‌سازی استعاره احساسات در منتخبی از داستان‌های کوتاه آل احمد به این نتیجه رسید که آل احمد برای مفهوم‌سازی ترس از حوزه‌های مبدأ «حالت فیزیکی بدن»، «ماده درون ظرف»، «سرما» و «گیاه» استفاده کرده است. افراشی (۱۳۹۷) بر اساس یک پژوهش پیکره‌بنیاد نشان داد که حوزه‌های عینی رفتار حیوانی، تغییر در حالت نگاه، مسیر، نیرو، ماده درون ظرف، گرما، بیماری، دیوانگی، بلای طبیعی، تغییر حالت چهره، نور، سرما، خوراکی، جنگ، پوشش و موجود ماوراء طبیعی به‌طور مشترک برای بیان ترس و خشم در زبان فارسی وجود دارند. در پژوهش مولودی و کریمی‌دوستان (۱۳۹۶)، سی و نه حوزه مبدأ برای ترس شناسایی شد که از این میان «شیء»، «نیرو»، «تأثیرات فیزیولوژیک/رفتاری»، «بیماری»، «شدت» و «حریف/دشمن» بسامد بالایی داشتند. قوچانی (۱۳۹۵) در یک بررسی پیکره‌بنیاد و با استفاده از کلیدواژه‌های مفهوم ترس نشان داد که «ماده»، «نیرو» و «حرکت» پرکاربردترین حوزه‌های مبدأ برای مفهوم‌سازی حوزه «ترس» در زبان فارسی هستند. در بررسی روحی (۱۳۸۷، ص. ۹۳) با شواهدی از ادبیات داستانی زبان فارسی مشخص شد که «سرما»، «قمار»، «ماده درون ظرف»، «نیروی فیزیکی»، «خوردنی» و «گیاه»، حوزه‌های مبدأ به‌کارگرفته‌شده برای نمایاندن ترس هستند.

۳. مبانی نظری

در بخش پیش‌رو، استعاره‌های مفهومی، مجاز و تعامل بین حوزه‌های شناختی در مفهوم‌سازی، به‌اختصار بحث خواهند شد.

۳-۱. استعاره‌های مفهومی

به گمان لیکاف و جانسون (۱۹۸۰، ص. ۴)، نظام مفهومی که در قالب آن می‌اندیشیم و عمل می‌کنیم، ماهیت

استعاری دارد. استعاره‌های مفهومی از طریق دو حوزه و یک فرآیند معرفی می‌شوند که عبارتند از حوزه عینی مبدأ، حوزه انتزاعی مقصد و نگاشت. منظور از نگاشت، رابطه بین دو مفهوم عینی و ذهنی است (لیکاف، ۲۰۰۶، ص. ۲۰۷). مجموعه‌ای که دارای مفهوم عینی‌تر و آشنان‌تر است، قلمرو مبدأ^۱ و مجموعه‌ای که دارای مفهوم انتزاعی‌تر و ذهنی‌تر است، قلمرو مقصد^۲ نام دارد. به عبارتی ساده‌تر، استعاره [مفهومی]، نگاشت سازمان‌یافته از حوزه مبدأ به حوزه مقصد است (راسخ‌مهند، ۱۳۹۰، ص. ۵۵). بنا بر سنت مرسوم شناختی، برای نشان دادن استعاره‌های مفهومی از نگاشت «حوزه مقصد، حوزه مبدأ است» استفاده می‌شود. مثلاً، در استعاره مفهومی «عشق، سفر است»، قلمرو عشق بر قلمرو سفر، نگاشت می‌شود و در این نگاشت، جنبه‌هایی از قلمرو سفر، به قلمرو احساسات انتقال می‌یابد؛ مانند: عشاق متناظر با مسافران هستند؛ رابطه عاشقانه متناظر با وسیله نقلیه است و مشکلات موجود در رابطه، همسو با موانع پیش‌رو است (گوچش، ۲۰۰۲، صص. ۶-۷). بدن انسان، بیماری و سلامت، حیوانات، گیاهان، ساختمان، ماشین، ورزش و ابزار بازی، پول و تجارت، غذا و آشپزی، سرما و گرما، نور و تاریکی و عوامل طبیعی (طوفان، آتش، باد)، حوزه‌های متداول مبدأ هستند که در استعاره‌های مفهومی به کار می‌روند و مواردی چون احساسات، امیال، اخلاقیات، تفکر، جامعه، سیاست، اقتصاد، روابط انسانی، زمان، مرگ و زندگی، مذهب و وقایع، از حوزه‌های پرکاربرد مقصد هستند (گوچش، ۲۰۰۲، صص. ۱۶-۲۴). در زبان فارسی، ده حوزه مبدأ زیر از متداول‌ترین حوزه‌هایی هستند که فارسی‌زبانان از آن‌ها برای بیان مفاهیم انتزاعی بهره می‌برند: شیء، ظرف، انسان، جان‌دار، ماده، سفر، حرکت، مکان، بنا و غذا (افراشی و همکاران، ۱۳۹۴).

استعاره‌های مفهومی از جهت کارکرد شناختی، به انواع ساختاری^۳، هستی‌شناختی^۴ و جهت^۵ تقسیم‌بندی می‌شوند. استعاره ساختاری، بیان یک مفهوم در قالب مفهومی دیگر است. لیکاف و جانسون (۱۹۸۰، ص. ۵)، برای نشان دادن این استعاره، با استفاده از طرح «بحث، جنگ است» نشان می‌دهند که چگونه با تجربه «جنگیدن»، می‌توان مفهومی انتزاعی مثل «بحث» را صورت‌بندی کرد. بر پایه این استعاره ساختاری، در جمله‌ای مانند: «او به نقاط ضعف استدلال‌م حمله کرد»، مفهوم «بحث» با فعل «حمله کردن»، که مربوط به حوزه جنگ است، عینی‌سازی شده است. استعاره‌های هستی‌شناختی بر پایه درک ما از اشیاء و اجسام عمل می‌کنند و برای درک رویدادها، کنش‌ها،

1 source domain

2 target domain

3 structural

4 ontological

5 orientational

فعالیت‌ها و حالت‌ها استفاده می‌شوند؛ بدین‌صورت که تجربیاتمان را به‌صورت ماده^۱ در نظر می‌گیریم. مثلاً، تورم را، که مفهومی انتزاعی است، به‌صورت یک شی یا یک ماده عینی در نظر می‌گیریم و با عبارتی مثل «تورم، استانداردهای زندگی ما را پایین آورده است»، ویژگی مفهوم انتزاعی تورم را به‌صورت ماده‌ای درک می‌کنیم که می‌تواند کم‌وزیاد شود (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰، ص. ۲۷). نیز، «این روزها وقت را چگونه صرف می‌کنی؟» یا «وقتی که مریض بودم، زمان زیادی را هدر دادم»، بر مبنای استعاره هستی‌شناختی «زمان، پول است»، قابل فهم هستند (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰، ص. ۹). استعاره‌های جهتی، مفاهیم را بر پایه جهت‌های فضایی بالا-پایین، عقب-جلو، دور-نزدیک و غیره سازمان‌دهی می‌کنند. بر این اساس، «شادی، بالاست» و «اندوه، پایین است» (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰، ص. ۱۶) و «خوب، بالاست» و «بد، پایین است» (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰، ص. ۱۷). از این رو، برای توصیف شادی یک نفر می‌گوییم «او از خوشحالی بال درآورد» و یا اگر شخصی ناراحت است، می‌گوییم «لب‌لوجه‌اش آویزان است».

در راستای مفهوم‌سازی هیجان ترس، گُوش (۲۰۰۴، ص. ۲۲) یازده نگاشت استعاری را معرفی کرده است که عبارتند از: «ترس، مایع درون ظرف است»، «ترس، حیوان پنهان‌شده است»، «ترس، عذاب‌دهنده^۲ است»، «ترس، موجود فراطبیعی است»، «ترس، بیماری است»، «ترس، دیوانگی است»، «ترس، وجود معجزه^۳ است»، «ترس، حریف است»، «ترس، حصار/مانع است»، «ترس، نیروی طبیعی است» و «ترس، برتری اجتماعی^۴ است».

۲-۳. مجاز

مجاز، نوعی رابطه جانشینی در زنجیره گفتار برحسب قرابت است. در سنت مطالعات مجاز، برای طبقه‌بندی انواع آن، از لفظ «علاقه» استفاده می‌شود که به معنی رابطه یا پیوستگی میان معنی حقیقی و معنی مجازی است. علاقه انواع مختلفی دارد و صفوی (۱۳۹۲، صص ۲۳۱-۲۴۱)، یازده نوع «علاقه» را بحث می‌کند که عبارتند از: کلیت و جزئیت (عینکم [= شیشه عینکم] تار شده است)، ظرف و مطروف (دو تا چایی [= فنجان چای] دستش بود و می‌دوید)، لازمیت و ملزومیت (بنشین آتش [= حرارت آتش] گرمت کند)، سببیت (لطفاً چشم‌ت [= نگاهت] به این

1 substance

2 tormentor

3 divided self

4 social superior

چمدان باشد)، عموم و خصوص (ما ابن سینا [=فیلسوف و متفکر] فراوان داریم)، ماکان و مایکون (بچه [=کسی که زمانی بچه بوده] باید احترام مادرش را نگه داره)، جنس (برو آن پلاستیک [=ظرف پلاستیک] را پر کن)، صفت و موصوف (جوان خدا حفظت کند)، مضاف و مضاف الیه (به هوشنگ [=خانه هوشنگ] زنگ زدم)، معجور و دل‌م می‌خواست می‌رفتم امام رضا (ع) [=مشهد]، تضاد (آدم عاقل [=نادان] این هم کار بود که کردی) و تشبیه. منظور صفوی (۱۳۹۲، ۲۴۱) از تشبیه، همان «مجاز بالاستعاره» یا همان استعاره است. در سنت ادبی، استعاره زمانی تحقق می‌یابد که پس از حذف وجه شبه، ادات تشبیه و مشبه، فقط مشبه به را به کار ببریم و مثلاً در جمله تشبیهی «هوشنگ مثل کنه سمج است»، «کنه» را به جای «هوشنگ» استفاده کنیم و بگوییم «کنه را هم برای مهمانی دعوت کردی» (صفوی، ۱۳۹۲، ص. ۲۶۴)؟

زیبین^۱ و حمدان^۲ (۲۰۱۸) در بازنمایی ترس با مجازهای مفهومی نشان دادند که «واکنش‌های جسمانی ناشی از یک هیجان به جای آن هیجان»^۳ و «واکنش‌های رفتاری ناشی از یک هیجان به جای آن هیجان»^۴ دو طرح‌واره کلان برای مفهوم‌سازی ترس هستند. «تغییر در تعداد ضربان قلب به جای ترس»، «سیخ شدن مو به جای ترس» «خشک شدن دهان به جای ترس» و «کاهش دمای بدن به جای ترس»، «لرزیدن به جای ترس» نمونه‌هایی از «تأثیرات جسمانی ناشی از یک هیجان به جای آن هیجان» و «فرار به جای ترس»، «ناتوانی در ایستادن به جای ترس» و «ناتوانی در خوابیدن به جای ترس»، «ناتوانی در حرف زدن به جای ترس» و «ناتوانی در تنفس به جای ترس»، انواعی از «واکنش‌های رفتاری ناشی از یک هیجان به جای آن هیجان» هستند (زیبین و حمدان، ۲۰۱۸). در همین راستا، و بدون تفکیک مجازهای مفهومی به دسته‌های مختلف، گُرجش (۲۰۰۴، صص ۳-۲۲۲) انواعی از تجربه‌های جسمانی مانند کاهش دمای بدن (یخ کردن)، داغ شدن بدن، تغییر رنگ چهره، گریه، ناتوانی در تنفس، ناتوانی در تکلم، ناتوانی در تفکر، تعریق بدن، تکان‌های جسمانی و افزایش ضربان قلب و غیره را برای مفهوم‌سازی هیجانات مختلف بحث کرده است.

به نظر می‌رسد که «واکنش‌های جسمانی ناشی از یک هیجان به جای آن هیجان» و «واکنش‌های رفتاری ناشی از یک هیجان به جای آن هیجان»، همان علاقه سببیت و ذکر معلول و اراده علت در نگرش سنتی به مجاز باشند. در مثال «دکتر باید یکی از دندان‌هایم را می‌کشید؛ زبانم بند آمده بود و صدای ضربان قلبم را واضح می‌شنیدم»، «ناتوانی

1 Zibin

2 Hamdan

3 THE PHYSIOLOGICAL EFFECTS OF AN EMOTION STAND FOR THE EMOTION

4 THE BEHAVIOURAL REACTIONS OF AN EMOTION STAND FOR THE EMOTION

در تکلم به جای ترس» و «بالارفتن ضربان قلب به جای ترس»، معلول احساس ترس هستند که به شیوه عینی و بر اساس رابطه مجازبنیاد «واکنش‌های جسمانی ناشی از یک هیجان به جای آن هیجان»، ترس را مفهوم‌سازی کرده‌اند. البته باید این نکته را در نظر گرفت که این تغییرات جسمانی، منحصر به فرد برای یک هیجان خاص مثل ترس نیستند و ممکن است به واسطه پیدایش هر هیجان، یک یا چند گونه از آن‌ها پدیدار شوند؛ مثلاً به هنگام تجربه خشم و شادی و غم، ممکن است ضربان قلب افزایش یابد و یا بدن انسان عرق کند.

۳-۳. تعامل بین حوزه‌های شناختی در مفهوم‌سازی

برخی عبارات با بیش از یک سازوکار شناختی صورت‌بندی شده‌اند و شکل‌گیری آن‌ها بر اساس تعامل بین حوزه‌های شناختی است. دینگ (۲۰۱۲) در بحث تعامل بین استعاره و مجاز در صورت‌بندی مفهوم شادی این گونه بحث می‌کند که عبارتی مثل *she was on cloud nine* (او در آسمان هفتم سیر می‌کند) حاصل همکاری بین استعاره و مجاز است؛ این عبارت بر اساس نگاشت استعاری «شادی، بالاست» شکل گرفته است و در عین حال، به هوا پریدن انسان به هنگام شادی و شغف، تجربه‌ای جسمانی و مجازبنیاد است و حوزه عینی برای نگاشت استعاری «شادی، بالاست» محسوب می‌شود. به گمان گویش (۲۰۰۲، ص. ۲۱۰)، عبارت اصطلاحی *gain the upper hand* (به معنی اصطلاحی دست بالا داشتن؛ چیره‌دستی)، بر پایه مجاز «دست به جای کنترل» و استعاره مفهومی «کنترل، بالاست»، شکل گرفته است و در عبارت *have clean hands* (به معنی بی‌گناهی؛ پاک دستی)، مجاز «دست به جای عمل» و استعاره مفهومی «اخلاقیات، پاکی است»، قابل تشخیص است و عبارت *have blood on one's hand* (به معنی دست به خون کسی آلوده کردن) بر پایه مجاز «دست به جای عمل»، استعاره «اخلاقیات، پاکی است» و دانش متعارف^۱ مرتبط با حوزه‌های خون و دست، صورت‌بندی شده است.

۴. ترس در چهره استعاره‌های مفهومی

یافته‌ها نشان داد که انواعی از حوزه‌های عینی، هیجان ترس را در قالب استعاره‌های مفهومی صورت‌بندی می‌کنند. نگاشت‌های استعاری بیانگر حوزه ترس عبارتند از:

۱ منظور از دانش متعارف به عنوان یک سازوکار شناختی، آن دانش مشترکی است که مردم درباره یک قلمرو مفهومی در ذهن خود دارند (گویش، ۲۰۰۲، ص. ۲۰۷). مثلاً اگر کلمه «دست» را در نظر بگیریم، این دانش متعارف، دربردارنده اطلاعاتی است که از قسمت‌های مختلف دست، شکل و اندازه دست و غیره داریم. اصطلاح *handful* (به اندازه یک دست پر) بر پایه دانش متعارف ما از اندازه دست و کوچکی آن قابل فهم است.

۴-۱. «ترس، دشمن / حریف است»

انواعی از ترس با استعاره‌های مفهومی مرتبط با حوزه دشمن / حریف مفهوم‌سازی می‌شوند:

- ۱- بعد از چند دقیقه، دیگر به خودم آمدم و سعی کردم دستم را با قدرت از دست مرد بیرون بکشم. برای من حس ترس رخ داد. ترس از تسلیم شدن، ترس از خسته شدن یا کم آوردن.
- ۲- اما در نهایت ترس بر من غلبه کرد و فرار را بر قرار ترجیح دادم.

۴-۲. «ترس، مرگ است»

اندیشیدن به مرگ و تصویرسازی شیوه‌های آن، یکی از زمینه‌های پیدایش ترس است. در مثال‌های مربوط به نگاشت استعاره‌ای «ترس، مرگ است»، مشاهده می‌شود که مفهوم ترس، غالباً به صورت تعامل بین تجربه‌های مجازبنیاد و استعاره‌های مفهومی صورت‌بندی می‌شوند.

۳- از آنجایی که شنا بلد نبودم، دست و پا زدم و زیر آب رفتم... خیلی حس وحشتناکی بود.

در مثال (۳)، حوزه‌عینی مرگ در نگاشت استعاره‌ای «ترس، مرگ است»، بر اساس مجاز «دست و پا زدن و زیر آب رفتن به جای غرق شدن» صورت‌بندی شده و نمونه‌ای از تعامل «استعاره-مجاز» است که تصویری جزئی‌نگرانه از مرگ را به تصویر می‌کشد.

۴- دلم می‌خواهد عمر پدر و مادرم به کندی حرکات عقربه‌های ساعت باشد؛ چون می‌ترسم.

در مثال (۴)، تصور مرگ پدر و مادر، موجب ترس و دلهره شده است. در این نمونه، مجاز «کند بودن حرکات عقربه‌های ساعت به جای عمر طولانی»، به شیوه معکوس، بیان این نکته است که «تند بودن حرکات عقربه‌های ساعت»، مجاز از «کوتاهی عمر» است؛ بنابراین، نگاشت استعاره‌ای «ترس، مرگ است»، بر اساس مجاز «تند بودن حرکات عقربه‌های ساعت به جای کوتاهی عمر» قابل درک است. مثال (۴)، نمونه‌ای از «تعامل استعاره-مجاز» برای صورت‌بندی مفهوم ترس است.

۵- تمام روز را در مدرسه با ترس می‌گذراندم و انگار زندگی برایم تمام شده بود^۱.

در مثال (۵) و در «انگار زندگی برایم تمام شده بود»، نگاشت استعاره‌ای «ترس، مرگ است» بر پایه استعاره مفهومی

۱ در مثال‌هایی که بیان می‌شوند، ممکن است علاوه بر نگاشت استعاره‌ای مورد بحث، استعاره‌های دیگری هم وجود داشته باشند که ارتباطی به بحث نداشته باشند. ذیل هر نگاشت استعاره‌ای، فقط آن بخشی از مثال که در راستای همان نگاشت است، مورد نظر است. در این مثال، نگاشت استعاره‌ای «ترس، مرگ است» و ارتباط آن با نگاشت «زندگی، مایع درون ظرف است» مورد بحث است؛ درحالی‌که بخش ابتدایی مثال (تمام روز را در مدرسه با ترس می‌گذراندم)، یک استعاره هستی‌شناختی است و موضوع بحث نیست.

«زندگی، مایع درون ظرف است» شکل گرفته است. در این مثال، زندگی به شکل مایع درون یک ظرف تصویرسازی شده است که با اتمام آن، مرگ نمایان می‌شود. مثال (۵)، نمونه‌ای از تعامل «استعاره-استعاره» در مفهوم‌سازی حوزه ترس است.

۶- هرچند ثانیه یک‌بار زیر آب می‌رفتم و دوباره برای یک ثانیه بالا می‌آمدم. ترس تمام وجودم را فرا گرفته بود. در مثال (۶)، ترس ناشی از مرگ بر پایه تجربه مجازبنیاد «زیر آب رفتن و بالا آمدن به جای غرق شدن» و نگاشت استعاری «ترس، مایع درون ظرف است» صورت‌بندی شده است. این مثال، نمونه‌ای از تعامل «مجاز-استعاره» برای مفهوم‌سازی هیجان ترس است.

۷- اما حالا نمی‌خواستم بمیرم. ترسیدم. خیلی ترسیدم. از مواجه شدن با مرگ ترسیدم. در نمونه (۷)، نگاشت‌های استعاری «ترس، مرگ است» و «مرگ دشمن / حریف است»، در کنار هم، دلهره و ترس را مفهوم‌سازی کرده‌اند.

۸- تو یک لحظه انگار زندگیم از جلوی چشمم رد شد. در مثال (۸)، نگاشت استعاری «ترس، مرگ است» بر پایه نگاشت استعاری «مرگ، سفر است» شکل گرفته است.

۳-۴. «ترس، سفر است»

۹- توی شلوغی متوجه شدم پدرم را نمی‌بینم... هرچه بیشتر می‌گذشت در عالم بچگی، فکروخیال‌های [= ترس] بیشتری از ذهنم رد می‌شد.

۱۰- وقتی که توی ماشین نشسته باشم و از یک مسیر شیب‌دار حرکت کنیم، وحشت و هراسی که هیچ‌وقت نتوانستم ازش فرار کنم، به سراغم می‌یاد و در همه طول سفر ازم دور نمیشه.

رد شدن (مثال ۹) و دور شدن (مثال ۱۰) تجربه‌های عینی مرتبط با سفر هستند. مثال (۹) بر پایه نگاشت «ترس، سفر است» و مثال (۱۰) بر اساس نگاشت‌های استعاری «ترس، دشمن / حریف است» و «ترس، سفر است» مفهوم‌سازی شده‌اند.

۴-۴. «ترس، قرار گرفتن در ظرف در بسته است»

۱۱- هیچ‌وقت خودم را آدم ترسوئی نمی‌دونستم... هنوزم بعد از پنج سال تا جایی که می‌تونم وارد اون اتاق نمی‌شم.

۱۲- در کودکی، من فویبای مکان‌های تنگ و تاریک را داشتم... مادرم من را به زور به خانه برد و در حمام به مدت یک

ساعت زندانی کرد و برق حمام را هم خاموش کرد.

۴-۵. «ترس، ماده/شیء است»

۱۳- من به کار ریسکی انجام دادم؛ از سر علاقه بود ولی ترس و استرسش هر روز همراهم بود.

۱۴- صدای بلند و وحشتناکی که به وجود اومد، ترسمو چندین برابر کرده بود.

ترس می‌تواند به‌صورت یک شیء یا یک ماده عینی و در قالب استعاره هستی‌شناختی مفهوم‌سازی شود. در مثال (۱۳)، ترس به‌مثابه یک شیء، همراه فرد از جایی به جای دیگر منتقل شده است. در مثال (۱۴)، حجم ترس به‌مثابه یک شیء افزایش یافته است (**ترس، ماده/شیء است**)؛ گویی که ماده‌ای عینی است و تغییرات ظاهری آن قابل دیدن است.

۴-۶. «ترس، تنها ماندن است»

دلهره از دست دادن نزدیکان و آشنایان، از زمینه‌های پیدایش ترس است.

۱۵- بلافاصله بعد از اینکه راه افتادیم صدایی مهیب شنیدم و ضربه‌ای سنگین به بدنه ماشین را حس کردم و همه جور افکار

در من پدیدار شد، ترس از دست دادن بچه خواهرم.

۱۶- با اینکه بزرگ‌تر شدم و فهمیدم زندگی همینه و هر آدمی که بیاد توی زندگیت، به روزی باید بره، وقتی می‌بینی که از آدم‌هایی که دوستان داری دور شدی، احساس جد شدن و ترس می‌کنی.

۴-۷. «ترس، شنیدن صدا است»

۱۷- به‌طور ناگهانی صدای انفجار از آشپزخانه آمد... و اتاق پر از دود سیاه شده بود. با ترس و لرز داد زدم و مادرم را صدا کردم.

در مثال (۱۷)، صدای ناشی از انفجار، به‌عنوان یک حوزه عینی موجب بروز ترس و وحشت در فرد شده است و نگاشت استعاری «**ترس، شنیدن صدا است**»، مربوط به همین بخش از مثال است. داد زدن فرد، یک واکنش رفتاری مجازبنیاد به ترس است. پیش‌تر، در بخش (۲-۳) بیان شد که به‌واسطه پیدایش هر هیجان، ممکن است یک یا چند گونه از واکنش‌های جسمانی مجازبنیاد پدیدار شوند و این واکنش‌های مجازبنیاد، منحصربه‌فرد و محدود به یک هیجان خاص مانند ترس نیستند؛ بنابراین، «با ترس و لرز داد زدن» و «صدازدن مادر»، فقط در همین بافت، واکنش‌های رفتاری مجازبنیاد به ترس هستند. در مثال (۱۷)، استعاره مفهومی «**ترس، شنیدن صدا است**» و به دنبال آن، واکنش‌های رفتاری و مجازبنیاد «داد زدن» و «صدا کردن»، باهم مفهوم ترس را صورت‌بندی کرده‌اند.

۱۸- هنگام خداحافظی با خانواده بود که من از بالای راهپله‌ها صدای پیچ‌پیچ دو مرد را شنیدم. در آن لحظه آنقدر ترسیده بودم که... .

۴-۸. «ترس، بیماری است»

۱۹- مثل آدمی که ضربه مغزی خورده و نمی‌تونه وایسه، تلوتلو می‌خوردم و خون بالا می‌آورد. استرس و ترس بدی به جانم افتاد.

۲۰- پدرم مواظب بود از ترس آمپول فرار نکنم.

۴-۹. «ترس، مایع درون ظرف است»

ترس می‌تواند به صورت ماده موجود در درون یک ظرف مفهوم‌سازی شود. در مثال (۲۱)، دل به صورت ظرفی مفهوم‌سازی شده است که محتوای آن مایعی به نام ترس است و در مثال (۲۲)، کل وجود آدمی به مثابه ظرفی پر از ترس است.

۲۱- در آن لحظه یک خانم مسن ظاهر شد و من با دلی پر از ترس ماجرا را برایش تعریف کردم و او هم گفت ترس تا وقتی که اتوبوس دنبالت می‌آید، من هستم.

۲۲- اما تا وقتی با چشمان خودم او [پدرم] را ندیده بودم، هنوز وجودم پر [از] ترس بود.

۴-۱۰. «ترس، رفتار حیوانی است»

ترس می‌تواند با استفاده از حیوانات وحشی و اهلی مفهوم‌سازی شود.

۲۳- با نگاهی به گذشته، متوجه می‌شوم که ترس می‌تواند یک احساس قدرتمند باشد، که می‌تواند ما را تحت کنترل خود درآورد و با چنگال خود ما را فلج کند.

۲۴- چراکه حتی با فکر به آن، کلاس اطرافم اندازه راهرویی باریک می‌شود و سعی می‌کند من را ببلعد.

۴-۱۱. «ترس، تاریکی است»

۲۵- چون فکرش [ترس] از سرم بیرون نمی‌رفت، برق‌های خانه را روشن کردم.

۲۶- تاریکی و صداهای ناآشنا از جنگل، ترسم را تشدید کرد و حس می‌کردم دنیای اطرافم تیره‌وتار شده.

۴-۱۲. «ترس، فرد غریبه است»

۲۷- سرم را برگرداندم تا کسی را نبینم و نترسم. ولی ترس و وحشتم بیشتر شد. چون حالا پیش خودم فکر می‌کردم که رفتارهایم را زیر نظر داشت. ترس، اعتماد به نفس من را دزدیده بود.

در مثال (۲۷)، علت پیدایش ترس، دیدن یا احساس حضور فردی غریبه است که می‌تواند یک سارق باشد. در این مثال، ترس، اعتمادبه‌نفس راوی را سرقت کرده است و نمونه‌ای از استعاره هستی‌شناختی است که در آن، ترس جان‌بخشی شده است.

۲۸- احساس کردم کسی سعی داشت که دستبندم را از دستم بیرون بکشد. ولی وقتی که سرم را برگردوندم، هیچ‌کس نبود. به‌شدت ترسیده بودم. این ترس، به احساس سرد و ناآشنایی بود که نمی‌تونستم ازش فرار کنم.

در مثال (۲۸)، ترس به شکل غریبه‌ای ناآشنا با احساسی سرد به تصویر کشیده شده است (ترس، دیدن غریبه است؛ ترس، سرماست) که نمی‌توان از او گریخت (ترس دشمن / حریف است)؛ بنابراین، مثال یادشده بر پایه تعامل «استعاره-استعاره» شکل گرفته است.

۱۳-۴. «ترس، موجود فراطبیعی است»

۲۹- حس می‌کردم که به‌جز من، موجود دیگری در خانه است که در یکجا پنهان‌شده و صداهای عجیب و ترسناکی به گوش می‌رسید.

مثال (۲۹) نمونه‌ای از تعامل «استعاره-استعاره» است و بر پایه استعاره‌های مفهومی «ترس، شنیدن صداست» و «ترس، موجود فراطبیعی است»، شکل گرفته است.

۳۰- من [در حمام] هیولا‌های مختلف را تصور می‌کردم که از درودیوار بالا می‌روند و هر آن ممکن بود که به من حمله کنند.

۱۴-۴. «ترس، مکان غریبه است»

۳۱- ترس تهایی و تعلق نداشتن به جایی، توی روزهای اول مدرسه پررنگ‌تر می‌شد.
۳۲- هیچ‌وقت خودم را آدم ترسویی نمی‌دونستم... هنوزم بعد از پنج سال تا جایی که می‌تونم وارد جنگل نمی‌شم.

۱۵-۴. «ترس، پدیده‌های طبیعی است»

۳۳- یکی از بچه‌های خوابگاه زنگ زد و گفت که خرگوش رو پیدا کردن و او مدن بردنش. توی دلم از ترس چنان طوفانی به پا شده بود که برای چند دقیقه، همه فکرم روزیرو کرد و اصلاً نمی‌تونستم فکر کنم که چکار کنم.
۳۴- ترس، انگار مث زلزله که ناگهانی می‌یاد، رو سر من آوار شد.

در مثال (۳۳)، ترس با ویژگی‌های عینی مربوط به طوفان و در مثال (۳۴) با واژه آوار از حوزه عینی زلزله صورت‌بندی شده است.

۱۶-۴. «ترس، دیدن چهره نامتعارف است»

۳۵- سیل هاش از بناگوش دررفته بود. ترس برم داشت و آروم از مغازه‌ش بیرون رفتم.

در مثال (۳۷)، هیجان ترس به واسطه دیدن چهره نامتعارف (سیل‌های از بناگوش دررفته) شکل گرفته است و چگونگی آن در قالب استعاره «ترس، فضای محصورکننده است» تصویرسازی شده است؛ بنابراین، دو نگاه استعاری «ترس، دیدن چهره نامتعارف است» و «ترس، فضای محصورکننده است»، هیجان ترس را مفهوم‌سازی کرده‌اند.

۳۶- چشم‌هایی داشت مث دو کاسه خون. آدم روز روشنم ازش وحشت می‌کرد.

در جدول (۱)، حوزه‌های اولیه بیانگر مفهوم ترس و فراوانی آن‌ها مشخص شده است.

جدول ۱- حوزه‌های اولیه بیانگر مفهوم ترس و فراوانی آن‌ها

ردیف	حوزه‌های اولیه بیانگر مفهوم ترس	فراوانی
۱	دشمن/ حریف	۳۰
۲	مرگ	۲۷
۳	سفر	۲۷
۴	شنیدن صدا	۱۸
۵	ماده/ شیء	۱۵
۶	رفتار حیوانی	۱۲
۷	تنها ماندن	۱۲
۸	تاریکی	۱۱
۹	بیماری	۱۱
۱۰	مایع درون ظرف	۹
۱۱	قرار گرفتن در ظرف دربسته	۹

ردیف	حوزه‌های اولیه بیانگر مفهوم ترس	فراوانی
۱۲	موجود فراطبیعی	۴
۱۳	دیدن فرد غریبه	۴
۱۴	پدیده‌های طبیعی	۴
۱۵	مکان غریبه	۳
۱۶	دیدن چهره نامتعارف	۲
مجموع		۱۹۸

۵. ترس در چهره واکنش‌های جسمانی و رفتاری مجازبنیاد

واکنش‌های جسمانی و واکنش‌های رفتاری، دو طرح‌واره کلان مجازبنیاد برای صورت‌بندی اثرات ترس بر افراد هستند. برخی واکنش‌های جسمانی مانند تپش قلب و ناتوانی در تنفس و خشک شدن دهان، از عینیت بیشتری برخوردارند و برخی دیگر مثل شنیدن صدا در سر، احساس فشار در بدن و ناتوانی در فکر کردن، جنبه ذهنی دارند.

۵-۱. واکنش‌های جسمانی

واکنش‌های جسمانی ناشی از ترس با تغییرات فیزیولوژیک بدن همراه بوده و غالباً خارج از اراده فرد هستند.

۵-۱-۱. احساس سرما و لرز در بدن به جای ترس

۳۷- صدایی مهیب شنیدم و ضربه‌ای سنگین به بدنه ماشین احساس کردم ... بدنم یخ کرده بود و دستانم می‌لرزید.

۳۸- اون لحظه، یهو بدنم یخ کرد و دستام شروع به لرزیدن کرد، دختر خاله‌م دستم رو گرفت و بهم دل‌داری داد و گفت: باز خداروشکر که تو دیدیش و هیچ اتفاق بدی برامون نیفتاد.

۵-۱-۲. تپش قلب به جای ترس

۳۹- مادر بزرگ را به بیمارستان بردند. توی اون شرایط، توی خونه تنها موندم. ضربان قلبم خیلی بالا بود.

تپش قلب یکی از فراوان‌ترین واکنش‌های جسمانی برای نشان دادن ترس است که در داده‌ها مشاهده شده است. در مثال (۳۹)، «ضربان قلب به جای ترس» با استعاره جهتی «زیاد، بالا است» صورت‌بندی شده است و نمونه‌ای از

تعامل «مجاز-استعاره» در مفهوم‌سازی ترس است.

۴۰- اون شب به‌سختی تونستم بخوابم و ذهنم درگیر بدترین سناریوها شده بود. هر خش خش برگ یا صدای ترک شاخه‌ای بیرون باعث می‌شد قلبم بپره!

۴۱- قلبم با سرعتی که حتی بعد یه شب تا صبح دویدن به خودش ندیده بود، داشت به سینه‌ام می‌کوبید.

در مثال‌های (۴۰) و (۴۱)، تپش قلب با استفاده از افعال پریدن و کوبیدن جان‌بخشی^۱ شده است. عبارت‌هایی که جان‌بخشی شده‌اند از بارزترین انواع استعاره‌های هستی‌شناختی هستند (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰، ص. ۳۳). از این‌رو، نمونه‌های (۴۰) و (۴۱)، مبتنی بر تعامل «مجاز-استعاره» هستند.

۵-۱-۳. عرق کردن به جای ترس

۴۲- با اینکه کولر ماشین تا ته روشن بود ولی قطره‌های عرق ناشی از ترس دونه‌دونه از روی شقیقه و پیشونیم رد می‌شد.

۴۳- به پاس شوک شدید ماجرا، اونقدر عرق کرده بودم که چسبیده بودم به صندلی و نمی‌تونستم جدا شم.

۵-۱-۴. شنیدن صدا در سر به جای ترس

۴۴- هر بار که در موقعیت شیب‌دار قرار می‌گیرم، صداهای مغزم چند برابر میشن [و] همه با هم حرف می‌زنند.

۴۵- صداهای تو سرم بلندتر می‌شدن. به‌شدت احساس تنهایی و ترس می‌کردم.

۵-۱-۵. تغییر رنگ چهره به جای ترس

۴۶- حس بدی بود. خیلی بد. خودم دیدم اون لحظه که چه جوری رگ‌های بدنم سفید شدن و دیگه خونی درونشان جریان نداشت.

۴۷- چشمانم، با آمپول در حرکت و رنگم زردچوبه شده بود.

۵-۱-۶. احساس فشار و سنگینی در بدن به جای ترس

۴۸- [توی سطح شیب‌دار] انگار فشار رو روی تک‌تک سلول‌های بدنم حس می‌کنم.

۴۹- افتادم روی زمین و نشستم کنار ماشین و چی شد؟ اونقدر شوکه شده بودم، بدنم م‌ث یه کوه سنگین شده بود. نمی‌تونستم تکون بخورم.

۵-۱-۷. خشک شدن دهان به جای ترس

۵۰- وقتی به این فکر می‌کردم ممکن است بلایی سر پدر بزرگم آمده باشد... تند تند آب می‌خوردم.

۵۱- از ترس دهانم خشکیده بود. آب می‌خواستم.

۵-۱-۵. احساس گرما در بدن به جای ترس

۵۲- بدنم می‌لرزید و سرم داغ شده بود.

۵-۲. واکنش‌های رفتاری

واکنش‌های رفتاری افراد در برابر ترس ممکن است از فردی به فرد دیگر متفاوت باشد. در ذیل، نمونه‌هایی از داده‌های پژوهش برای هر واکنش رفتاری بیان می‌شود.

۵-۲-۱. گریه به جای ترس

۵۳- بغض گلویم را گرفته بود. می‌خواستم گریه کنم، اما نمی‌توانستم. می‌ترسیدم.

۵۴- سگ‌ها آماده خیز برداشتن بودن... اشک توی چشمم جمع شده بود.

۵-۲-۲. ناتوانی در حرکت به جای ترس

۵۵- مصطفی یک مسافت تقریباً سی متری، من را از پشت هل داده و نجات داده بود. به حدی ترسیده بودم که توان راه رفتن نداشتم.

۵۶- به قدری ترس بدن من را فرا گرفته بود که دست‌پاچه شدم و در جای خودم می‌خکوب شدم.

۵-۲-۳. ناتوانی در تنفس به جای ترس

نمونه‌های زیر، بر پایه تعامل «مجاز-استعاره» شکل گرفته‌اند و در آن‌ها، برای صورت‌بندی «ناتوانی در تنفس به جای ترس»، از استعاره‌های مفهومی استفاده شده است.

۵۷- [توی سطح شیب‌دار] هر لحظه ممکنه نفسم بالا نیاد.

۵۸- وقتی به این فکر می‌کردم ممکن است بلایی سر پدر بزرگم آمده باشد... سعی می‌کردم نفس‌های عمیق بکشم، اما نفسم بند آمده بود.

۵۹- سگ‌ها آماده خیز برداشتن بودن. نفسم حبس شده بود.

۶۰- وصف آن از توانم خارج است. چراکه حتی با فکر به آن نفس‌هایم کند می‌شود.

مثال (۵۷) بر پایه استعاره جهتی (بالا) شکل گرفته است و مثال‌های (۵۸) و (۵۹) و (۶۰)، به ترتیب، مبتنی بر حوزه‌های اولیه مانع (بند آمدن)، زندان (حبس شدن) و حرکت (کند شدن) هستند.

۵-۲-۴. ناتوانی در حرف زدن به جای ترس

۶۱- گفتم چی شده؟ جواب داد ننه فوت کرد... از ترس این حرف، زبانم به دهانم چسبیده بود.

۶۲- می‌خواستم حرف بزنم. دندان‌هایم بهم می‌خوردند. چند روزی بی‌حس بودم.

۶۳- همه‌جای خانه را به دنبال مادرم گشتم. چند لحظه‌ای بود که انگار صدایی از گلیم بیرون نمی‌آمد.

مثال‌های (۶۱) و (۶۲) و (۶۳) بر پایه دو رابطه مجازبنیاد شکل گرفته‌اند و تعامل «مجاز-مجاز» در صورت‌بندی هیجان ترس را به تصویر کشیده‌اند. در مثال (۶۱)، «چسبیدن زبان به دهان به جای حرف زدن» پایه اولیه مجاز «حرف زدن به جای ترس» است؛ مثال (۶۲) بر اساس «خوردن دندان‌ها به هم به جای حرف زدن» و «حرف زدن به جای ترس» صورت‌بندی شده است و مثال (۶۳)، مبتنی بر «درنیامدن صدا از گلو به جای حرف زدن» و «حرف زدن به جای ترس» است.

۵-۲-۵. فریاد به جای ترس

۶۴- وحشت و دلهره اینکه شاید اتفاق بدی برای خواهرم می‌افتاد، باعث می‌شد بخوام مثل دیوانه‌ها داد بزنم و از بقیه کمک بخوام.

۶۵- با برخورد جسمی نرم و خردار جیغ کشیدم.

۵-۲-۶. خواندن دعا به جای ترس

۶۶- تنها امیدم به خدا بود... ترس از مردن به سراغم آمد. فقط به خدا و اهل بیت متوسل می‌شدم.

۶۷- برای رهایی از این ترسی که کل وجودم را فرا گرفته بود مدام با صدای بلند آیت الکرسی می‌خواندم تا شاید... آن موجودات ناشناخته دلشان به رحم بیاید و از آنجا بروند و من را نترسانند.

۵-۲-۷. فرار به جای ترس

۶۸- من به سرعت رفتم تا پدر و مادرم را بیدار کنم.

۶۹- به اندازه کافی که [از سگ‌ها] دور شدم با تمام وجود به سمت خونه دویدم.

۵-۲-۸. ناتوانی در فکر کردن به جای ترس

۷۰- از بس هول بودم و ترسیده بودم متوجه آدم‌های دورم نمی‌شدم.

۷۱- آدم‌ها رو می‌دیدم و نمی‌دیدم؛ یعنی که می‌شناختمشون، ولی اسمشون یه یادم نمی‌اومد.

۵-۲-۹. ناتوانی در دیدن به جای ترس

۷۲- مادر بزرگ را به بیمارستان بردند. توی اون شرایط توی خونه تنها موندم.... چشمم سیاهی می‌رفت.

۷۳- ترس در وجودم هر لحظه داشت بیشتر می‌شد و چشمانم هم دیگه تار می‌دید.

۵-۲-۱۰. خوابیدن به جای ترس

۷۴- اونقدر ترس بر بدنم غلبه کرده بود که احساس خواب‌آلودگی داشتم. بعد از مدتی همان‌جا به خواب رفتم.

۷۵- در یک حرکت نه‌چندان هوشمندانه، تلفن را خاموش کردم و خوابیدم.

۵-۲-۱۱. حفظ سکوت به جای ترس

۷۶- نفس هامونو حبس کرده بودیم.... آخه عنکبوت‌م ترس داشت؟

۷۷- [توی جنگل] آهسته و با احتیاط قدم برمی‌داشتم و مدام به اینور و اونور نگاه می‌کردم.

۵-۲-۱۲. مخفی شدن به جای ترس

۷۸- در آن لحظه آنقدر ترسیده بودم که... ناخودآگاه در را بستم و آن را شش قفله کردم.

۷۹- سرم را [از ترس عصبانیت بابام] زیر لحاف کردم که خوابم ببرد.

۵-۲-۱۳. قورت دادن آب دهان به جای ترس

۸۰- از شدت ترس و وحشتی که برام ایجاد کرده بود، من حتی آب دهنم رو هم قورت نمی‌دادم... که ترسم رو نشون بدم.

۸۱- درحالی که آب دهانم رو تندتند قورت می‌دادم، به‌طوری بیرون رفتم که کسی متوجه نشه.

۵-۲-۱۴. جمع کردن بدن به جای ترس

۸۲- با برخورد جسمی نرم و خردار جیغ کشیدم و در سریع‌ترین زمان ممکن پاهایم را بالا کشیدم و در بغلم جمع کردم.

۸۳- اون لحظه خودمو گوشه‌ی مبل مچاله کردم و جلو دهنم گرفتم که جیغ نکشم.

۱۵-۲-۵. خندیدن به جای ترس

۸۴- دکتر باید یکی از دندان‌هایم را می‌کشید... از ترس می‌خندیدم.

۱۶-۲-۵. ناتوانی در شنیدن صدا به جای ترس

۸۵- حس می‌کردم نفس کم آوردم و همه‌چی درهمه... صداها گنگ بودن و نمی‌شنیدم بقیه چی میگن.

در جدول (۲)، فراوانی واکنش‌های جسمانی و رفتاری مجازبنیاد، به تفکیک، مشخص شده است.

جدول ۲- فراوانی واکنش‌های جسمانی و رفتاری مجازبنیاد

ردیف	واکنش‌های جسمانی مجازبنیاد	واکنش‌های رفتاری مجازبنیاد	فراوانی
۱	احساس سرما و لرز		۳۵
۲	تپش قلب		۳۲
۳		گریه	۲۲
۴		ناتوانی در حرکت	۱۶
۵		ناتوانی در تنفس	۱۲
۶		ناتوانی در حرف زدن	۱۱
۷	عرق کردن		۸
۸		فریاد زدن	۶
۹		خواندن دعا	۶
۱۰		فرار	۵
۱۱	شنیدن صدا در سر		۵
۱۲	تغییر رنگ چهره		۵
۱۳		ناتوانی در فکر کردن	۵

ردیف	واکنش‌های جسمانی مجازبنیاد	واکنش‌های رفتاری مجازبنیاد	فراوانی
۱۴		ناتوانی در دیدن	۳
۱۵	احساس فشار و سنگینی بر بدن		۲
۱۶		خوابیدن	۲
۱۷		حفظ سکوت به جای ترس	۲
۱۸		مخفی شدن	۲
۱۹	خشک شدن دهان		۲
۲۰		قورت دادن آب دهان	۲
۲۱		جمع کردن بدن	۲
۲۲	احساس گرما		۱
۲۳		خندیدن	۱
۲۴		ناتوانی در شنیدن صدا	۱
مجموع			۱۸۸

۶. نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف بررسی شیوه‌های مفهوم‌سازی استعاره‌ای و مجازی هیجان ترس و با استفاده از تجربه‌های زیسته شرکت‌کنندگان دانشجو در بازه سنی هجده تا بیست‌وسه سال شکل گرفت. البته باید در نظر داشت که شیوه‌های مفهوم‌سازی ترس، می‌تواند وابسته به متغیر سن باشد و ممکن است تکرار این پژوهش با سایر رده‌های سنی، نتایج متفاوتی را نشان دهد. در پاسخ به پرسش‌های پژوهش و با تحلیل یکصد و نود و هشت استعاره مفهومی و یکصد و هشتاد و هشت واکنش جسمانی و واکنش رفتاری مجازبنیاد، که از نوشته‌های مشارکت‌کنندگان پژوهش استخراج شد، نتایج زیر به دست آمد:

الف- در پاسخ به پرسش نخست، حوزه‌های عینی «دشمن/حریف»، «مرگ»، «سفر»، «تاریکی»، «قرار گرفتن در ظرف

در بسته»، «ماده/شیء»، «تنها ماندن»، «شنیدن صدا»، «بیماری»، «مابع درون ظرف»، «رفتار حیوانی»، «دیدن فرد غریبه»، «موجود فراطبیعی»، «مکان غریبه»، «پدیده‌های طبیعی» و «دیدن چهره نامتعارف» پیدایش ترس را مفهوم‌سازی استعاری کرده‌اند. از این میان، «دشمن/حریف»، «مرگ»، «سفر»، «شنیدن صدا» و «ماده/شیء» بیشترین فراوانی را نشان داده‌اند.

ب- در پاسخ به پرسش دوم، دو طرح‌واره کلان مجازبنیاد «واکنش‌های جسمانی» و «واکنش‌های رفتاری»، تأثیر ترس بر شرکت‌کنندگان در پژوهش را سازمان‌دهی کرده‌اند. واکنش‌های جسمانی شامل «احساس سرما و لرز»، «تپش قلب»، «عرق کردن»، «شنیدن صدا در سر»، «تغییر رنگ چهره»، «احساس فشار و سنگینی در بدن»، «خشک شدن دهان» و «احساس گرما در بدن» هستند. واکنش‌های رفتاری مشاهده شده عبارتند از «گریه»، «ناتوانی در حرکت»، «ناتوانی در تنفس»، «ناتوانی در حرف زدن»، «فریاد زدن»، «ناتوانی در فکر کردن»، «ناتوانی در دیدن»، «خوابیدن»، «حفظ سکوت»، «مخفی شدن»، «قورت دادن آب دهان»، «جمع کردن بدن»، «خندیدن» و «ناتوانی در شنیدن صدا». از این میان، بیشترین فراوانی مربوط به «احساس سرما و لرز»، «تپش قلب»، «گریه»، و «ناتوانی در حرکت» بوده است.

همچنین، بر اساس جدول‌های (۱) و (۲) و با توجه به اینکه تعداد واکنش‌های جسمانی و رفتاری مجازبنیاد، بیست و چهار مورد و تعداد حوزه‌های استعاری بیانگر مفهوم ترس، شانزده مورد بوده است، می‌توان به این نتیجه رسید که شرکت‌کنندگان در پژوهش، بیشتر به استفاده از انواع واکنش‌های جسمانی و رفتاری مجازبنیاد برای مفهوم‌سازی هیجان ترس تمایل داشته‌اند. در این راستا، می‌توان این‌گونه تبیین کرد که واکنش‌های جسمانی و رفتاری، در بسیاری از اوقات به صورت ناخودآگاه بروز می‌یابند و از عینیت بیشتری برای صورت‌بندی تأثیر یک هیجان برخوردار هستند.

ج- در پاسخ به سؤال سوم، این نتیجه به دست آمد که سازمان‌دهی هیجان ترس در برخی حوزه‌ها مانند «مرگ»، «دیدن فرد غریبه»، «تپش قلب به جای ترس»، «ناتوانی در تنفس به جای ترس» و «ناتوانی در حرف زدن به جای ترس»، بر پایه چهار گونه تعامل بین استعاره و مجاز انجام شده است. مثال‌های (۳)، (۴) و (۶)، نمونه‌هایی از تعامل «استعاره-مجاز» هستند؛ مثال‌های (۵)، (۷)، (۸)، (۱۰)، (۲۸)، (۲۹) و (۳۵) بر پایه تعامل «استعاره-استعاره» شکل گرفته‌اند؛ مثال‌های (۶)، (۳۹)، (۴۰)، (۴۱)، (۵۷)، (۵۸)، (۵۹) و (۶۰) بر پایه تعامل «مجاز-استعاره» صورت‌بندی شده‌اند و مثال‌های (۶۱)، (۶۲) و (۶۳) بر اساس رابطه «مجاز-مجاز» تصویرسازی شده‌اند.

د- برخی پژوهش‌های پیشین، به چگونگی مفهوم‌سازی ترس با استعاره‌های مفهومی پرداختند و بازنمایی ترس از دریچه واکنش‌های جسمانی و رفتاری از نظر دور مانده بود و یا در قالب همان استعاره‌های مفهومی واکاوی گردید. مثلاً، در پژوهش مولودی و کریمی‌دوستان (۱۳۹۶)، «ناتوانی در فکر کردن»، «ناتوانی در خوابیدن»، «عرق کردن»، «گریه» و «فرار» و در مطالعه افراشی (۱۳۹۷)، حوزه‌های «تغییر در حالت نگاه» و «تغییر در حالت چهره» در قالب استعاره‌های

مفهومی موردبررسی قرار گرفتند؛ در این پژوهش بحث شد که این حوزه‌های عینی، واکنش‌های جسمانی و رفتاری به

ترس هستند و در حوزه مجاز قرار می‌گیرند.

زبان فارسی از امکانات گسترده‌ای برای مفهوم‌سازی انواع هیجانات برخوردار است و بی‌تردید، شایسته پژوهش‌هایی

بیشتر تا حوزه‌های فراوان‌تری از سازوکارهای شناختی برای مفهوم‌سازی آن‌ها رمزگشایی و معرفی شوند. انجام این

مهم بر عهده پژوهندگان علاقه‌مند است.

کتابنامه

- افراشی، آ. (۱۳۹۷). الگوی انطباق‌های ریشه‌شناختی واژگان و استعاره‌های مفهومی در حوزه عواطف با رویکرد شناختی. زبان و زبان‌شناسی، سال ۱۴، شماره ۲۸، ۷۷-۹۶.
- افراشی، آ.، و عاصی، س. م.، و جولایی، ک. (۱۳۹۴). استعاره‌های مفهومی در زبان فارسی؛ تحلیلی شناختی و پیکره‌مدار. زبان‌شناخت، سال ۶، شماره ۲، ۳۹-۶۱.
- آل احمد، ج. (۱۳۴۶). نفرین زمین. نیل.
- آل احمد، ج. (۱۳۹۴). سه‌تار. چاپ ششم. نشر جامه‌دران.
- پاتن، ک. ا.، و کمپل، ا. آ. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر علوم اعصاب تربیتی. ترجمه علی نوری. انتشارات تایماز.
- ثباتی، ا. (۱۴۰۱). مقایسه شناختی مؤلفه‌های استعاره مفهومی ترس بین نابینایان و بینایان جغرافیای زبانی - فرهنگی ایلام. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، سال ۱۴، شماره ۳، ۱۴۱-۱۷۰.
- راسخ‌مهند، م. (۱۳۹۰). درآمدی بر زبان‌شناسی شناختی: نظریه‌ها و مفاهیم. انتشارات سمت.
- روحی، م. (۱۳۸۷). بررسی استعاره احساسات در زبان فارسی. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده)، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا.
- سبزواری، م. (۱۴۰۳). مجاز نمونه اولیه در زبان فارسی. زبان‌شناخت، سال ۱۵، شماره ۱، ۵۳-۷۴.
- شمیسا، س. (۱۳۷۰). بیان. فردوس.
- صفوی، کورش. (۱۳۸۳). گفتارهایی در زبان‌شناسی. هرمس.
- صفوی، ک. (۱۳۹۲). درآمدی بر معنی‌شناسی. چاپ پنجم. سوره مهر.
- علوی مقدم، م.، و اشرفزاده، ر. (۱۳۹۲). معانی و بیان، چاپ دوازدهم. انتشارات سمت.
- علی پور، س.، و شریفی، ش.، و ایزانلو، ع. (۱۳۹۵). معرفی ام آی پی: روشی برای شناسایی استعاره در گفتمان. مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، سال ۸، شماره ۱، ۱۱۱-۱۳۹.
- غلامرضایی، م. (۱۳۹۴). مجاز از دیدگاه بلاغت. مطالعات زبانی بلاغی، سال ۴، شماره ۸، ۱۴۱-۱۶۸.
- قوچانی، بیتا. (۱۳۹۵). استعاره‌های حوزه مفهومی ترس در زبان فارسی: رویکردی شناختی و پیکره‌ای. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده)، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لعل‌عارفی، ح.، و شریعتی فر، س. ع. ا.، و عشقی سردهی، ع. (۱۴۰۰). نقش استعاره مفهومی در ساخت و گزینش استعاره در اشعار احمد شاملو و نادر نادرپور بر اساس نظریه لیکاف و جانسون. مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان. سال ۱۳، شماره ۴، ۱۶۷-۱۹۰.

محمدی، س.، و عبدی، ص. (۱۴۰۱). نظام شناختی مفهوم ترس در فارسی و عربی. زبان‌پژوهی، سال ۱۵، شماره ۴۶، ۱۸۷-۲۱۲.

محمودی برمسی، ن.، و ایرجی، م.، و شیروان، ژ. (۱۴۰۲). بررسی استعاره مفهومی حوزه ترس در سه اثر داستانی به زبان‌های فارسی، انگلیسی و عربی. زبان‌شناخت، سال ۱۴، شماره ۱، ۲۴۹-۲۸۱.

ملکی، س. (۱۴۰۱). مفهوم‌سازی استعاره‌ی احساسات در منتخبی از داستان‌های کوتاه جلال آل احمد، هفتمین همایش بین‌المللی مطالعات زبان و ادبیات در جهان اسلام.

مولودی، ا. س.، و کریمی‌دوستان، غ. م. (۱۳۹۶). رویکرد پیکره‌بنیاد به استعاره‌های شناختی در زبان فارسی: مطالعه حوزه مقصد ترس، فصلنامه هنر زبان، دوره ۲، شماره ۴، ۷-۴۰.

میرصادقی، ج. (۱۳۵۴). چشم‌های من، خسته. چاپ سوم. انتشارات اشرفی.

یوشیج، ن. (۱۳۴۶). ناقوس. مروارید.

Croft, W. and D. A. Cruise. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ding, F. (2012). The Interaction between Metaphor and Metonymy in Emotion category. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11):2384-2397.

Haspelmath, M. (2008). Frequency vs. Iconicity in Explaining Grammatical Asymmetries. *Cognitive Linguistics*, 19(1):1-33.

Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Kövecses, Z. (2004). *Metaphor and Emotion: Language, Culture and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, G. & M. Johnson. (1980). *Metaphors We Live By*. London: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and dangerous Things: What categories reveal about the Mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Lakoff, G. (2006). The Contemporary Theory of Metaphor in Geeraerts, Dirk (ED). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Mouton de Gruyter Berlin, New York, pp.185-238.

Zibin, A. & Altakhaineh, A.R. (2018). An Analysis of Arabic Metaphorical and/or Metonymical Compounds: A Cognitive linguistic Approach. *Metaphor and the Social World*, 8(1):100-133.

The Apology Speech Act Realization Patterns among Persian EFL Learners, Russian EFL Learners and English Native Speakers: A Cross-Cultural Study

Seyed Mohammadreza Adel¹

Associate Professor of Applied Linguistics, Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (Corresponding author)
<https://orcid.org/0000-0002-1136-8973>

Fatemeh Akbari²

Ph.D Candidate of Applied linguistics, Department of English, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran
<https://orcid.org/0000-0002-1647-0483>

Received: March 15, 2025 ✦ Revised: April 16, 2025

Accepted: April 24, 2025 ✦ Published Online: September 13, 2025

How to cite this article:

Adel, S. M. RA., & Akbari, F. (2025). *The Apology Speech Act Realization Patterns among Persian EFL Learners, Russian EFL Learners and English Native Speakers: A Cross-Cultural Study*. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 17 (2), 29–55. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92497.1310>

Abstract

This study aimed to examine apology strategies used by Iranian and Russian students learning English as a foreign language (EFL) in both informal and formal contexts, as part of the Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns (CCSARP) project. Additionally, this study sought to explore the impact of social distance and social dominance on the frequency of apology strategies and internal intensifiers across Russian, Persian, and English languages. This research included 84 participants who engaged in two role-play apologizing situations, which were then coded according to Blum-Kulka, House, and Kasper's apology taxonomy and analyzed. The results indicated that Persian and Russian EFL learners used more formulaic pragmatic structures compared to English native speakers (ENS), with the most frequent apology semantic formula used in Persian being Illocutionary Force Indicating Devices (IFID) and in Russian being Explanation or Account. Moreover, the values assigned to the external context variables affected the frequency of internal intensifiers in different situations. The study's implications for intercultural communication are also discussed.

Keywords: Apology Strategies, Cross-cultural Study, Social Status, The Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns.

1. Email: m.adel@um.ac.ir

2. Email: Akbari.ftm95@gmail.com





مقایسه الگوهای تحقق کنش گفتاری عذرخواهی در میان فراگیران روسی و ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و گویشوران بومی زبان انگلیسی: یک مطالعه بین فرهنگی

سید محمدرضا عادل

دانشیار زبان‌شناسی کاربردی (آموزش زبان انگلیسی)، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
(نویسنده مسئول)^۱

<https://orcid.org/0000-0002-1136-8973>

فاطمه اکبری

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی (زبان‌شناسی کاربردی)، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران^۲

<https://orcid.org/0000-0002-1647-0483>

صص ۲۹-۵۵

ارجاع به این مقاله:

عادل، س. م. ر.، و اکبری، ف. (۱۴۰۴). «مقایسه الگوهای تحقق کنش گفتاری عذرخواهی در میان فراگیران روسی و ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و گویشوران بومی زبان انگلیسی: یک مطالعه بین فرهنگی»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، تابستان، صص ۲۹-۵۵.
<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92497.1310>

چکیده

این مطالعه به عنوان بخشی از پروژه الگوهای تحقق کنش گفتاری بین فرهنگی، به دنبال بررسی راهبردهای عذرخواهی (apology strategies) مورد استفاده دانشجویان ایرانی و روسی است که زبان خارجی را در بافت‌های رسمی و غیررسمی می‌آموزند. افزون بر آن، هدف این تحقیق کشف تأثیر فاصله اجتماعی و تسلط اجتماعی بر فراوانی راهبردهای عذرخواهی و تشدیدکننده‌های درونی در زبان‌های روسی، فارسی و انگلیسی است. در این بررسی ۸۴ شرکت‌کننده در دو موقعیت ایفای نقش عذرخواهی شرکت کردند و سپس طبق طبقه‌بندی مقوله عذرخواهی بلوم-کالکا، هوس و کاسپر کدگذاری شدند و مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد فراگیران زبان‌های خارجی فارسی و روسی در مقایسه با گویشوران زبان انگلیسی از ساختارهای کاربردشناختی فرمول‌دار بیشتری استفاده کردند که بیشترین فرمول معناشناختی عذرخواهی مورد استفاده در زبان فارسی، ابزارهای نشان‌دهنده کنش منظوری (IFID) و در زبان روسی ابزار توضیح یا بیان علت است. همچنین، ارزش متغیرهای خارجی بافت بر فراوانی تشدیدکننده‌های درونی در موقعیت‌های مختلف تأثیر داشت. افزون بر آن، مفاهیم ضمنی حاصل از این مطالعه برای ارتباطات درون فرهنگی مورد بحث و نظر قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها: الگوهای تحقق کنش گفتاری عذرخواهی، مطالعات بین فرهنگی، راهبردهای عذرخواهی، موقعیت اجتماعی.

۱. مقدمه

ارتباط مؤثر، نیاز به چیزی بیش از دانش گرامر و واژگان دارد. اگر فراگیران خارجی زبان انگلیسی^۱ (EFL) دارای مهارت‌های ضروری زبان باشند، باید معنای عملکردی و شناختی زبان را نیز درک نمایند (کوهن، ۱۹۹۶). دانشجویان خارجی زبان انگلیسی نه تنها باید بدانند چه می‌گویند، بلکه باید بدانند که چگونه، چه موقع و خطاب به چه کسی آن را بیان می‌کنند (هایمز، ۱۹۷۱). آن‌طور که لیچ (۱۹۸۳) این مسئله را مورد بحث قرار داده است، کاربردشناسی^۲ شامل رابطه سه‌گانه‌ای است که به کاربر یا گویشور زبان می‌پردازد، مانند آنچه که از طریق کنش‌های گفتاری^۳ بیان می‌شوند. اصول کاربردشناختی، و نه دستور زبان، بر کاربردشناسی نظارت می‌کنند (کوهن، ۱۹۹۶). به منظور برقراری ارتباط درون فرهنگی موفقیت‌آمیز، طرف‌های گفتگو باید معنی یک کنش گفتاری خاص در یک موقعیت فرهنگی ارائه‌شده را تشخیص دهند (اسکولون و اسکولون، ۲۰۰۱). تحقیقات در حوزه ارتباط درون فرهنگی نشان داده است که فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، باید دانش کاربردشناختی در مورد شیوه تفکر فرهنگ زبان انگلیسی را بدانند (گونزالز، چن و سانچز، ۲۰۰۱). با این حال، اغلب دانش کاربردشناختی، مانع اصلی در توانش فراگیران زبان برای ارتباطات درون فرهنگی است. اسکولون و اسکولون (۲۰۰۱) به بحث و نظر در این مسئله پرداختند که ارتباط موفق بین فرهنگی و میان فرهنگی به یادگیری مؤثر بودن از نظر کاربردشناختی و حساسیت بین فرهنگی بستگی دارد. درک کنش‌های گفتاری بین فرهنگی فقط یکی از چالش‌های ارتباط درون فرهنگی است. اخیراً شاهد افزایش چشمگیر تحقیقات بر روی اجرای کنش‌های گفتاری به‌ویژه در حوزه کاربردشناسی بین فرهنگی هستیم (کوهن، ۱۹۹۶).

اخیراً مطالعات کنش‌های گفتاری مختلفی از جمله شکایت (وی، ۲۰۲۴، عسکری و همکاران، ۱۳۹۹)، و درخواست (کولساوانگ و آمیل، ۲۰۲۴) در زبان‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است؛ اما با این وجود، تحقیقات کمی، کنش گفتاری عذرخواهی را به صورت مقایسه بین فرهنگی مورد توجه قرار داده‌اند.

بلوم - کالکا و اولشتاین، پروژه تحقق گفتاری بین فرهنگی^۴ (CCSRP) را در سال ۱۹۸۴ انجام دادند. این پروژه، کنش‌های گفتاری عذرخواهی و تقاضا را در میان پنج زبان مورد تحلیل قرار داد که در آن محدودیت‌های اجتماعی

1. English as a Foreign Language (EFL)

2. Pragmatism

3. Speech acts

4. The Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns (CCSARP)

مانند فردیت، موقعیت و دیدگاه‌های بومی و غیربومی را در نظر گرفتند. بلوم - کالکا و اولشتاین، الگوهای تحقیق‌یافته از جمله شباهت‌ها و تفاوت‌ها را شناسایی نمودند. این الگوها در تحقیقات بی‌شماری، که کنش‌های گفتاری عذرخواهی را در بسیاری از زبان‌های دیگر موردبررسی قرار می‌دادند، به کار گرفته شدند (هلمز، ۱۹۹۰ و هوس ۱۹۸۸).

طبق نظر براون و لوینسون (۱۹۸۷) که بر این باور بودند که کنش‌های گفتاری همگانی هستند، مدارکی دال بر این مسئله وجود دارد که کنش‌های گفتاری در زبان‌ها و فرهنگ‌های متفاوت، بیان متفاوتی دارند (کوهن و اولشتاین، ۱۹۸۱). برای دستیابی به ارتباطات درون‌فرهنگی مؤثر، دانشجویان خارجی زبان انگلیسی نه تنها باید ارزش‌ها در فرهنگ موردنظر را درک کنند، بلکه باید از تفاوت‌های کاربرشناختی که بر کاربرد راهبردهای کنش‌های گفتاری خاص مؤثر هستند آگاه باشند. برای تعیین الگوها و راهبردهای کلامی باید تحقیقاتی در مورد کنش گفتاری عذرخواهی در فرهنگ‌های خاص انجام شود. با این وجود، فراگیران خارجی زبان انگلیسی اغلب با درک و استفاده از کنش‌های گفتاری در کشمکش هستند که علت آن این است که به حد کافی در معرض فرهنگ این زبان قرار نمی‌گیرند.

کنش‌های گفتاری عذرخواهی در تحقیقات کاربرشناسی، موضوعی آشناست (چانگ، ۲۰۱۰، جاهی، ۲۰۱۱، لازاره، ۲۰۰۵، الزیباری و یاووز، ۲۰۱۷، المسائید و دیگران، ۲۰۱۸، الفقه و محمدزاده، ۲۰۲۱، چجنوا، ۲۰۲۱، چوی، ۲۰۲۱، الحسان و الشهري، ۲۰۲۲). درک این مسئله که کنش‌های گفتاری عذرخواهی چگونه در میان فرهنگ‌ها به کار می‌رود، در کاهش سوء تفاهات در ارتباطات درون‌فرهنگی ضروری است؛ درحالی‌که مطالعات قبلی راهبردهای عذرخواهی را در میان گروه‌های مختلف زبانی بررسی کرده‌اند، یک تحلیل نظام‌مند بین‌فرهنگی از زبان آموزان فارسی و روسی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی یاد می‌گیرند در مقایسه با زبان انگلیسی وجود ندارد؛ بنابراین هدف این مطالعه، کشف این مسئله است که چگونه فراگیران زبان انگلیسی راهبردهای عذرخواهی را تولید می‌کنند و به تحقیقات درون‌فرهنگی نیز کمک می‌نمایند.

تحقیق تجربی حاضر به‌منظور رسیدن به اهداف تحقیق، به دنبال ارزیابی این مسئله است که چگونه فراگیران زبان انگلیسی در مقایسه با گویشوران بومی زبان انگلیسی در موقعیت‌های رسمی و غیررسمی از کنش‌های گفتاری عذرخواهی استفاده می‌کنند. سؤال تحقیق عبارت است از:

آیا تفاوتی در فراوانی و نوع کنش‌های گفتاری مورد استفاده فراگیران روسی و ایرانی زبان انگلیسی در مقایسه با گویشوران

بومی این زبان در موقعیت‌های رسمی و غیر رسمی وجود دارد؟

۲. پیشینه ادبیات

۲-۱. چارچوب نظری: کنش گفتاری عذرخواهی^۱

کنش گفتاری عذرخواهی، ویژگی معمول در ارتباطات روزانه است و نقش اساسی در برقراری و حفظ روابط اجتماعی ایفا می‌کند. کنش گفتاری عذرخواهی از طریق راهبردهای متنوعی در میان فرهنگ‌های متفاوت به کار می‌رود و به شکل گسترده‌ای در حوزه زبان‌شناسی کاربردی - اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفته است (براون و لوینسون، ۱۹۸۷). اهمیت کنش گفتاری عذرخواهی در ارتباطات بین فرهنگی و در میان مطالعات کاربرشناختی بین فرهنگی به دلیل نقش اجتماعی برجسته آن‌ها در بازسازی و حفظ توافق اجتماعی است. هالینگ و همکاران (۲۰۱۴) ادعا می‌کنند که "راهبردهای عذرخواهی عمدتاً تجویزی هستند و مدل‌هایی را برای بازسازی تصویر یا ترمیم اخلاقی ارائه می‌دهند" (ص ۲۷۰). عذرخواهی در مورد اینکه قادر نباشید چیزی را انجام دهید، بیانگر پشیمانی است و به حفظ رابطه میان هم‌صحبت‌ها کمک می‌کند. باین حال، شیوه بیان عذرخواهی در میان فرهنگ‌ها متفاوت است. مثلاً عباراتی مانند "بخشید، مایلم پیشنهادی داشته باشم" ممکن است مکالمه‌ای را آغاز کند یا حس همدلی با کسی که با شرایط تأسف بار روبرو است را منتقل نماید، مانند آنچه در این جمله است "متأسفم که مجبورید به شکلی دیگر عمل کنید (بارنلوند و یوشیوکا، ۱۹۹۰).

محققان برای درک کامل جنبه‌های مختلف عذرخواهی، تعاریف و طبقه‌بندی‌های متفاوتی از راهبردهای عذرخواهی ارائه داده‌اند. به عنوان مثال، گافمن (۱۹۷۱) پیشنهاد می‌دهد که عذرخواهی می‌تواند با بیان دانش خود از رفتار مناسب، بیان خجالت، همدردی با اعمال فرمان‌های منفی، انکار رفتار خود، نشان دادن تحقیر خود، پیشنهاد توبه و بخشایش و جبران و قول دادن به اینکه "روش درست" را دنبال کنند، خود را نشان دهد. گافمن (۱۹۷۱) عذرخواهی را این گونه تعریف می‌کند: تبادل‌های چاره‌ساز که هدفشان بازبایی همکاری اجتماعی بعد از ارتکاب رنجشی واقعی یا ضمنی است. وقتی تخطی‌کننده از عملی یا گفتاری برای ارتکاب رنجش استفاده می‌کند، به عذرخواهی نیاز دارد. افزون بر آن، گافمن (۱۹۷۱) عذرخواهی را به مواردی تقسیم کرد که رنجش مجازی را با ارائه فرمول عذرخواهی جبران می‌کنند و یا مواردی که خسارت واقعی به مخاطب را جبران می‌کنند که می‌تواند پیشنهادی

برای جبران خسارت باشد.

لیچ (۱۹۸۳ ص ۱۲۵) نیز عذرخواهی را به‌عنوان معاملاتی تعریف کرد که در آن "پیشنهاد برای اصلاح ترازنامه رابطه میان گوینده و شنونده مطرح می‌شود." نابرابری در رابطه میان گوینده و شنونده، مسئولیت گوینده برای ارتکاب جرم تلقی می‌شود که باعث آزار شنونده شده است و عذرخواهی گوینده، جبرانی برای آن است که تعادل را بازگرداند. اولشتاین (۱۹۸۹ ص ۱۵۶-۱۵۷) عذرخواهی را اینگونه تعریف می‌کند: "کنش گفتاری که قصد فراهم آوردن حمایت برای شنونده‌ای دارد که واقعاً یا بالقوه از تخلف آسیب دیده است." براون و لوینسون (۱۹۸۷) برای ارتکاب کنشی تهدیدآمیز^۱ (FTA)، چنین استدلال می‌کنند که گوینده می‌تواند بی‌میلی خود را برای برخورد با چهره منفی شنونده نشان دهد. در نتیجه، تا حدی آن برخورد را جبران نماید.

علاوه بر آن اولشتاین و کوهن (۱۹۸۳)، شش راهبرد برای عذرخواهی پیشنهاد دادند. ابزار نشان‌دهنده توانایی مقصود رسانی، ابراز پذیرفتن مسئولیت برای رنجش، توجیه دلیلی برای رنجش، پیشنهاد جبران، قول دادن برای صبر به اینکه آن اتفاق دوباره نخواهد افتاد و بیان نگرانی برای فردی که رنجش دیده است. بلوم-کالکا و دیگران (۱۹۸۹) مفهوم عذرخواهی را گسترش دادند و نشان دادند که عذرخواهی می‌تواند از طریق عبارات فرمول‌دار که تأثیرش را یا کاهش می‌دهد و یا تشدید می‌کند ارائه شود. راهبردهای عذرخواهی را به پنج نوع می‌توان تقسیم کرد که دارای زیر مقولاتی به این صورت می‌باشند:

۱. ابزار نشان‌دهنده توانایی مقصود رسانی^۲ (IFID) که عبارات و فرمول‌های استاندارد شده هستند که به‌صورت صریح و آشکار عذرخواهی گوینده را منتقل می‌کنند. مثال‌های آن عبارتند از عباراتی که نشان ندامت هستند مانند "متأسفم"، بیان عذرخواهی مانند "عذرخواهی می‌کنم" و تقاضای بخشش مانند "لطفاً مرا ببخش".
۲. مسئولیت‌پذیری که در آن گوینده می‌پذیرد که باعث رنجش شده است که نیاز به عذرخواهی را به وجود می‌آورد. این مورد می‌تواند از طریق زیر مقولات متنوعی حاصل آید، از جمله پذیرفتن سرزنش مانند "تقصیر من بود"، بیان نقص خود مانند "من تو را ندیدم"، تشخیص حق دیگری برای عذرخواهی مانند "حق با توست" و بیان نداشتن قصد و نیت مانند "منظورم این نبود که ناراحت کنم".
۳. توضیح با توجیه؛ عکس‌العملی رایج برای نیاز به عذرخواهی است، آنجا که گوینده تلاش می‌کند عمل خود را با توضیح دلیل رنجش که به‌وسیله عوامل خارجی خارج از کنترلش ایجاد شده توجیه کند مانند "ترافیک وحشتناک بود".

1. Face-threatening act (FTA)

2. Illocutionary Force Indicating Devices (IFIDs)

۴. پیشنهاد جبران؛ به موقعیت‌هایی مربوط می‌شود که آسیب یا ناراحتی به وجود آمده به‌وسیله رنجش را می‌توان جبران نمود. گوینده پیشنهاد می‌دهد که آسیب به وجود آمده به‌وسیله تخلف را جبران کند مانند "من خسارت را می‌پردازم".

۵. قول صبر برای تکرار نشدن؛ هنگامی استفاده می‌شود که گوینده حس گناه شدیدی دارد و قول می‌دهد که از رفتار مشابه در آینده اجتناب کند تا مطمئن شود که رنجش دوباره اتفاق نخواهد افتاد مانند "این مسئله دوباره اتفاق نخواهد افتاد".

مقولات متمایزی برای راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم در حوزه عذرخواهی وجود ندارد. در عوض، راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم با حضور یا غیاب ابزارهای نشان‌دهنده توانایی مقصود رسانی و چهار راهبرد بالقوه که مجموعه کنش‌های گفتاری را تشکیل می‌دهند تعیین می‌شوند. افزون بر آن، تشدیدکننده‌هایی که همراه با عذرخواهی به کار می‌روند می‌توانند تأثیر خود را در زبان انگلیسی بیشتر نشان دهند.

همچنین **بلوم کالکا و همکاران (۱۹۸۹)** یک دسته‌بندی از تشدیدکننده‌های عذرخواهی ارائه دادند که در مطالعه حاضر تغییر یافته است. طرح کدگذاری به‌روز شده شامل تشدیدکننده‌های درونی است که در فرمول‌های عذرخواهی مستقیم یا غیرمستقیم یافت می‌شود و تشدیدکننده‌های حمایتی که کاربرد راهبردهای چندگانه را در بر می‌گیرد. تشدیدکننده‌های درونی عذرخواهی شامل قیدهای تشدیدکننده (مانند "خیلی متأسفم")، عبارات احساسی (مانند "اوه خدای من")، تشدیدکننده‌های جفتی (مانند "خیلی خیلی متأسفم")، کلمه "لطفاً" (مانند "لطفاً مرا ببخش") و امید برای بخشش (مانند "امیدوارم مرا ببخشی") می‌شوند. چهار فرمول فرعی اولیه دسته‌بندی تشدیدکننده‌های CCSARP هم مشترک هستند درحالی‌که آخرین آن‌ها، یعنی امید برای بخشش، یک فرمول فرعی جدید است که در تحقیق حاضر برای عبارات عذرخواهی روسی و ایرانی تعیین شده است.

به‌طورکلی افراد با ترکیب یک IFID با قبول مسئولیت و ارائه جبران برای آسیبی که وارد کرده‌اند می‌توانند عذرخواهی کنند. اولشتاین و کوهن (۱۹۸۳) اشاره کردند که افراد از ترکیبی از راهبردهای متنوع استفاده می‌کنند تا عمل عذرخواهی را نمایش دهند. به‌عنوان مثال، عذرخواهی می‌تواند شامل IFID به‌عنوان عمل اصلی و تأیید مسئولیت و پیشنهاد جبران به‌عنوان تشدیدکننده‌های حمایتی باشد، مانند "متأسفم، تقصیر من بود. قول می‌دهم به‌موقع آنجا باشم". راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم به‌وسیله حضور یا غیاب IFID و چهار راهبرد بالقوه تعیین می‌شوند که مجموعه کنش‌های گفتاری را به وجود می‌آورند (**بلوم-کالکا و همکاران، ۱۹۸۹**). افزون بر آن، تشدیدکننده‌های به کار رفته همراه با عذرخواهی، می‌تواند تأثیرشان را در زبان انگلیسی افزایش دهند.

۲/۲. مطالعات انجام شده در حوزه عذرخواهی (تحقیقات میدانی)

عذرخواهی، جنبه اساسی دانش کاربردشناختی فراگیران زبان دوم است که آن‌ها را قادر می‌سازد در زبان مقصد ارتباط مؤثری برقرار نمایند. مطالعات بی‌شماری بر اهمیت عذرخواهی تأکید کرده و راهبردهای متنوعی را که به وسیله گویشوران بومی و غیربومی به کار می‌روند، پیشنهاد داده‌اند.

یکی از این مطالعات ارزشمند، پروژه الگوهای بین‌فرهنگی تحقق کنش‌های گفتار (CCSARP) است. این پروژه، الگوهای تحقق‌یافته شباهت‌ها و تفاوت‌های کنش‌های گفتاری عذرخواهی که بلوم-کالکا و اولشتاین سازماندهی نمودند، توصیف می‌کند. این الگوها در بررسی‌های بی‌شماری که کنش گفتاری عذرخواهی را در زبان‌های متفاوت مورد کاوش قرار می‌دهد به کار رفته‌اند (هلمز، ۱۹۹۰، هوس، ۱۹۸۸، کاسپر، ۱۹۹۷). آن گونه که اولشتاین (۱۹۸۹) پیشنهاد می‌دهد، پروژه CCSARP نشان می‌دهد که کاربرد ابزارهای نشان‌دهنده توانایی مقصودرسانی (IFID) و بیان مسئولیت، دو راهبرد مشترک هستند که در عذرخواهی به کار می‌روند؛ به عبارت دیگر، معمولاً شرکت‌کنندگان، عذرخواهی مستقیم یا آشکار را بیان می‌کنند و مسئولیت رنجش را به عهده می‌گیرند.

علاوه بر آن سیرل (۱۹۶۹) و آستین و ارمسان (۱۹۶۲) استدلال نمودند که کنش‌های گفتاری تحت نظارت قوانین همگانی است، به این معنی که زبان‌های متفاوت، کنش‌های گفتاری متفاوت، به شیوه‌های مشابهی تولید می‌کنند. باین‌حال، بررسی‌های تجربی که در زبان‌های متفاوت انجام شده است، یافته‌های متناقضی در مورد همگانی بودن قوانین کاربردشناختی به دست داده است (بیلیم‌یر و وارگسه، ۲۰۰۰، هایمز، ۱۹۶۷، مانس و ولف سان، ۱۹۸۱، اولشتاین و کوهن، ۱۹۸۳، ریتل و میچل، ۱۹۸۹، استاک‌ول، ۲۰۰۲، ولف سان و همکاران، ۱۹۸۹). این بررسی‌ها پیشنهادگر این هستند که زبان‌های متفاوت از اصول یا راهبردهای مجزا هنگام کاربرد کنش‌های گفتاری عذرخواهی استفاده می‌کنند که در تناقض با ادعای همگانی بودن آن‌ها است.

باین‌حال، تحقیق اولشتاین و کوهن (۱۹۸۳) و کوهن و اولشتاین (۱۹۸۱) این یافته‌ها را به چالش کشید. کوهن و اولشتاین (۱۹۸۱) اجرای عذرخواهی ۳۲ زبان‌آموز عبری در سطح متوسط انگلیسی و ۱۲ گویشور بومی زبان انگلیسی را در هشت سناریوی ایفای نقش^۱ بررسی نمودند. آن‌ها دریافتند که عذرخواهی‌های عبری به ندرت راهبردهای پیشنهاد جبران یا قول صبر را که آن عمل تکرار نخواهد شد شامل می‌شدند؛ درحالی‌که این موارد در انگلیسی رایج‌تر بود. در مطالعه‌ای دیگر کوهن و الشتاین (۱۹۸۵) عذرخواهی ۸۴ زبان‌آموز عبری را که سطح

انگلیسی‌شان پیشرفته بود با ۹۶ گویشور زبان انگلیسی مقایسه و تحلیل کردند که نتایج نشان داد تفاوت‌های بسیار کمی در کاربرد راهبردهای کلی عذرخواهی به‌وسیله گویشوران بومی و غیربومی مشاهده می‌شود. بااین‌حال، انتقال منفی از الگوهای زبان عبری به دلیل فقدان آگاهی اجتماعی و فرهنگی دیده شد.

پروژه الگوهای تحقق کنش‌های گفتاری بین‌فرهنگی (CCSARP) که به‌وسیله بلوم-کالکا و اولشتاین سازماندهی شده‌اند، الگوهای تحقق یافته‌ای از شباهت‌ها و تفاوت‌ها در کنش‌های گفتاری عذرخواهی را توصیف می‌کند (اولشتاین و کوهن، ۱۹۸۳). این الگوها در مطالعات بی‌شماری به کار رفته‌اند که کنش‌های گفتاری عذرخواهی را در زبان‌های متفاوت مورد کاوش قرار می‌دهند (کوهن و اولشتاین، ۱۹۸۱، اولشتاین و کوهن، ۱۹۸۳). استفاده از ابزارهای نشان‌دهنده توانایی مقصودرسانی (IFIDS) و بیان مسئولیت دو راهبرد رایج هستند که در عذرخواهی‌ها به کار می‌روند (بلوم-کالکا و همکاران، ۱۹۸۹).

بااین‌حال، تحقیق کوهن و اولشتاین (۱۹۸۵، ۱۹۸۱) این یافته‌ها را مورد چالش قرارداد. آن‌ها، در راهبردهای اصلی عذرخواهی میان آنچه گویشوران بومی و غیربومی به کار می‌برند تفاوت‌های کمی یافتند؛ اما انتقال منفی از الگوهای زبان عبری به دلیل فقدان آگاهی اجتماعی-فرهنگی یافت شد (کوهن و اولشتاین، ۱۹۸۵).

برای فهم بیشتر تفاوت‌های بین‌فرهنگی در راهبردهای عذرخواهی، تحقیقات بی‌شماری در مورد تحقق کنش‌های گفتار به‌طور عام و کنش گفتاری عذرخواهی به‌طور خاص، در بافت‌های متنوعی انجام شده است. به‌عنوان مثال، پارک و گوان (۲۰۰۹)، تفاوت‌های بین‌فرهنگی را در استفاده از راهبردهای عذرخواهی در میان دانشجویان کارشناسی آمریکایی و چینی بررسی نمودند. فچی (۲۰۰۵) کنش گفتاری عذرخواهی را در بافت زبان‌های شیلی و ایرلندی مطالعه قرار داد و دریافت که عذرخواهی، کنش گفتاری وابسته به فرهنگ بود که تحت تأثیر فاصله اجتماعی روابط قدرت برقرار شده میان شنونده و گوینده قرار می‌گرفت.

هاریستینی و کریستیناوتی (۲۰۲۴) از آزمون تکمیل گفتار برای تجزیه و تحلیل راهبردهای قانون گفتار عذرخواهی در میان زبان آموزان ژاپنی استفاده کردند. آن‌ها استراتژی‌های مشترک مانند ابراز عذرخواهی، پذیرش مسئولیت و ارائه تعمیر را پیدا کردند.

در مطالعه اخیر، دیگولی (۲۰۲۵) دقیقاً دیدگاه خود را در مورد رفتار غیرمودبانه و به‌طور خاص در ارتباطات برخط بین شرکت‌کننده‌های انگلیسی، ژاپنی و آمریکایی در استفاده از استراتژی عذرخواهی بیان کرد. آن‌ها درجه قابل توجهی از تنوع بین‌زبانی در ادراک ادب مناسب یا نامناسب بودن را نشان دادند. آن‌ها همچنین دریافتند که عبارات

م‌تا برای مشکل سازی یا تأیید عذرخواهی استفاده می‌شود و ارزیابی‌های منفی اسمیت و عذرخواهی او در انگلیسی برجسته‌تر است.

اگرچه در مطالعه دیگری در حوزه کاربردشناسی، [احمدی و حصاریان \(۱۴۰۲\)](#) در بررسی ۹۸ گفتگو موضوع واگذاری سخن متوجه شدند که عذرخواهی درصد اندکی در واگذاری سخن و یا ادامه سخن داشته است، این مطالعه در حوزه کاربرد عذرخواهی به‌عنوان یک کنش گفتاری به‌تنهایی نبوده است.

چندین تحقیق، زبان انگلیسی را با زبان‌های متفاوتی بر حسب کنش گفتار عذرخواهی مورد مقایسه قرار داده‌اند از جمله تحقیقات آلمانی (هوس، ۲۰۰۰)، اسپانیایی (کافی، ۱۹۹۹)، ایتالیایی (برتوچلی پای و دی کریستو، ۲۰۱۰)، ژاپنی (اوه‌اشی، ۲۰۰۵)، چینی (ماو، ۱۹۹۴)، کردی (عبدالله، ۲۰۱۴)، استانبولی (اوزدمیر و بیلدیریم، ۲۰۱۶)، اندونزیایی (ساداریانتو، ۲۰۱۴)، تایلندی (فوچاروانسیل، ۲۰۱۵)، لیبی (الحواری، ۲۰۱۲)، چکسلواکی (کواکو، ۲۰۱۸) و کره‌ای (کیم و کاسپر، ۱۹۹۵). باین‌حال، تحقیق در مورد کنش گفتاری عذرخواهی در زبان‌های شرقی توجه اندکی به خود معطوف داشته است.

درمجموع، جهت بررسی‌ها در موضوع عذرخواهی، تمرکز بر زبان‌های غربی بوده است. برای درک کامل تفاوت‌های بین‌فرهنگی در راهبردهای عذرخواهی، نیاز هست که تحقیقات تا حد امکان زبان‌ها و فرهنگ‌های غیرغربی را دربرگیرد (تروسبورگ، ۱۹۹۵).

پیشینه تحقیقات، مطالعات بسیاری را در مورد تولید و درک عذرخواهی به‌وسیله گویشوران غیربومی انگلیسی شامل می‌شود اما تحقیقات معدودی در مورد زبان‌های فارسی و روسی به‌عنوان زبان‌های شرقی انجام شده است. به‌ویژه در حوزه کنش گفتاری عذرخواهی در میان گویشوران زبان فارسی ایرانی و درک درون‌فرهنگی عذرخواهی در میان گویشوران روسی در مقایسه با گویشوران بومی انگلیسی به‌ندرت مطالعه‌ای می‌توان یافت. اگرچه در ابتدا زبان روسی در پروژه الگوهای تحقق کنش‌های گفتاری بین‌فرهنگی (CCSARP) گنجانده شده بود، اما در انتها از پروژه حذف شد. بعلاوه درحالی‌که لارینا (۲۰۰۳) [تحلیلی مقایسه‌ای از کنش‌های گفتاری متفاوت در زبان انگلیسی و روسی انجام داد، تمرکز بر کنش گفتاری عذرخواهی نبود.](#)

عذرخواهی می‌تواند برای فراگیران زبان دوم چالش‌برانگیز باشد؛ زیرا عذرخواهی مناسب برای موقعیتی خاص باید ارائه شود تا از ظاهر غیرمعذرت‌خواهانه جلوگیری شود (باتلر، ۲۰۰۱). متغیرهای اجتماعی مانند فاصله اجتماعی و روابط قدرت در میان فرهنگ‌ها متنوع است و بر انتخاب راهبردهای عذرخواهی اثر می‌گذارد ([المساید](#)

و همکاران، ۲۰۱۸، فحی، ۲۰۰۵، پارک و گوان، ۲۰۰۹). طبق نظر اسکولن و اسکولن (۲۰۰۱) فاصله اجتماعی به نابرابری میان شرکت کنندگان در یک ساختار سلسله مراتبی اشاره دارد؛ درحالی که در روابط برابری طلب، فاصله اجتماعی وجود ندارد. براون و لوینسون (۱۹۸۷) چنین استدلال نمودند که وزن یک عذرخواهی که به عنوان تهدید و جهت تلقی می شود باید با توجه به سطح صمیمیت و روابط قدرت طرفین درگیر در رابطه و نیز جدیت رنجش محاسبه شود. رسمیت یک موقعیت نیز می تواند بر ارزیابی خطر تأثیرگذار باشد. مثلاً گویشوران انگلیسی با لهجه بریتانیایی از Hi در موقعیت های غیررسمی استفاده می کنند؛ درحالی که گویشوران آمریکایی آن را هم در موقعیت های رسمی و نیز در موقعیت های غیررسمی به کار می برند.

هدف این مطالعه، بررسی الگوهای بین فرهنگی تحقق عذرخواهی در میان فراگیران خارجی زبان انگلیسی یعنی فراگیران روس و ایرانی به عنوان گویشوران غیربومی زبان انگلیسی است. به ویژه، این مقاله، سه گروه از انتخاب های شرکت کنندگان در حوزه فرمول های معنایی بیان عذرخواهی را مورد بررسی قرار می دهد آن هم در موقعیت هایی که طبق موقعیت اجتماعی و فاصله قدرت اجتماعی متفاوتند آن طور که براون و لوینسون (۱۹۸۷) و اسکولن و اسکولن، (۲۰۰۱) تعریف کرده اند.

مطالعه حاضر، شکاف های موجود در پیشنهاد مطالعات را خطاب قرار داده و کاربرد راهبردهای عذرخواهی در بافت های فرهنگی متفاوت را روشن می سازد.

۳. روش شناسی

۳/۱. طرح تحقیق و شرکت کنندگان

از ۸۴ دانشجوی شرکت کننده در این تحقیق، ۲۸ نفر ایرانی، ۲۸ نفر روس زبان و ۲۸ نفر گویشور بومی زبان انگلیسی^۱ (ENS) ساکن در کالیفرنیا و کانادا بودند. شرکت کنندگان روسی و شرکت کنندگان ایرانی تنها به زبان مادری صحبت می کردند و انگلیسی را به عنوان زبان خارجی می آموختند. به منظور فراهم آوردن داده های معتبر تمامی شرکت کنندگان از سطح مهارت یکسان در زبان انگلیسی (براساس CEFR^۲ بین سطح B1, B2) انتخاب شدند. با توجه به جنسیت، ۵۵ درصد شرکت کنندگان مرد و ۴۵ درصد زن بودند. انتظار می رفت که آن ها با ساختارهای عذرخواهی آشنا باشند. سه گروه، پیشنهاد فرهنگی متفاوتی داشتند. سن شرکت کنندگان از ۲۲ سال تا ۳۰ سال بود. از

1. English native speaker

2. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

نظر جنسیت ۲۹.۱ درصد همه شرکت‌کنندگان مرد و ۷۱.۱ درصد زن بودند. حوزه مطالعه آن‌ها شامل انگلیسی، علوم سیاسی، تاریخ، تجارت، روانشناسی، جامعه‌شناسی، فیزیک و زیست‌شناسی بود (جدول یک را ببینید).

جدول ۱

اطلاعات آماری شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان	سن	جنسیت	تحصیلات	تعداد
روسی EFL	۲۵-۲۰	مرد: ۵۵ درصد	BA	۲۸
ایرانی EFL	۲۲-۱۸		BA	۲۸
گویش‌ور بومی زبان انگلیسی (ENS)	۲۷-۲۰	زن: ۴۵ درصد	BA	۲۸
جمع				۸۴

۲/۳. ابزار استنباط داده‌ها

ایفای نقش که در بررسی حاضر به کار رفت، داده‌های گفتاری و نوشتاری فراهم آورد که در آن حداقل دو شرکت‌کننده در تعامل اجتماعی را دربرمی‌گرفت. کروکال و ساندروز (۱۹۸۹:۱۵) چنین استدلال کردند که ایفای نقش را می‌توان چنین تعریف کرد: "یک فعالیت اجتماعی یا انسانی که در آن شرکت‌کنندگان نقش‌های مشخص شده را بر عهده می‌گیرند و عمل می‌کنند که اغلب در یک چارچوب اجتماعی از پیش تعریف‌شده یا طرح موقعیتی می‌باشد (یک سناریو)".

طبق نظر کاسپر و دال (۱۹۹۱) ایفای نقش‌ها دو نوع هستند: ایفای نقش بسته که در آن شرکت‌کنندگان به یک موقعیت ایفای نقش یک طرفه پاسخ می‌دهند، بدون اینکه پاسخی از یک طرف صحبت دریافت کنند و دوم ایفای نقش باز که نقش‌های طرف‌های صحبت را مشخص می‌کند، اما جریان و نتایج مکالمه از پیش تعیین نمی‌شود. در طول یک تعامل ایفای نقش، از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا به توصیف گوش دهند و مانند اینکه در موقعیت واقعی هستند به آن پاسخ دهند. مهم اینکه در موقعیت‌های قابل مقایسه، ایفای نقش ویژگی‌های کاربردشناختی موردتحقیق را با فراوانی زیاد استخراج می‌کند.

برای بررسی حاضر اپلیکیشن‌های تلگرام و لینکداین مورد استفاده قرار گرفتند تا داده‌ها را از شرکت‌کنندگان در

ایفای نقش جمع‌آوری کنند. آگاهی بخشی به شرکت کنندگان درباره هدف مطالعه و فاصله اجتماعی در نظر گرفته شده به وسیله طرفین صحبت، انجام شد. این اطلاعات توسط دستورات شفاهی ارائه شده است. از آن‌ها خواسته شد که در سناریوهای شفاهی از پیش طراحی شده شرکت کنند. آن‌ها به فایل صوتی گوش دادند و پاسخی به انگلیسی فراهم آمد. پاسخ‌ها برای هر موقعیت به طور جداگانه ثبت شد. این نوع گردآوری داده‌ها شبیه کلام طبیعی است و داده‌های طبیعی استخراج می‌کند. به دلیل رویکرد بین فرهنگی مطالعه حاضر، طرح کدگذاری که CCSARP (بلوم-کالکا و هوس، ۱۹۸۹) ارائه داده بودند، برای بررسی راهبردهای عذرخواهی به کار رفته توسط فراگیران روسی و ایرانی زبان انگلیسی و گویشوران بومی زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گرفت.

دو موقعیت از بکویس و دوال (۲۰۰۸) اتخاذ شد و بر حسب موقعیت و نیز قدرت و فاصله اجتماعی تغییر کرد (براون و لوینسون، ۱۹۸۷). تسلط اجتماعی (+Power) و فاصله اجتماعی (+Distance) دو متغیر خارجی بافت محور بودند که محققان باید بیشتر به آن‌ها توجه می‌کردند. آن‌ها در مطالعه حاضر ارزش گذاری شدند. ابزار ایفای نقش به کار رفته در بررسی حاضر دو موقعیت را شامل می‌شد. در موقعیت اول طرفین صحبت یکدیگر را نمی‌شناختند (+Distance) و مخاطب (استاد دانشگاه) بر عذرخواهی کننده (دانشجو) تسلط داشت (+Hearer power): دانشجو کتابی را از استاد قرض گرفته بود اما فراموش کرده بود آن را به موقع بازگرداند. این یک موقعیت رسمی بود که در آن رابطه اجتماعی و قدرت بین دانشجو و استاد نابرابر بود. در موقعیت دوم، بالعکس، طرفین صحبت دوستان صمیمی بودند و یکدیگر را می‌شناختند (-Distance) و هیچ‌یک از آن‌ها بر دیگری تسلط نداشت (-Power): دانشجو برای ملاقات دیر کرده بود. دوستش مدتی منتظرش مانده بود. این موقعیت، موقعیتی غیررسمی بود و هر دو طرف صحبت در فاصله اجتماعی و قدرت یکسان بودند. موقعیت قبلی از نظر قدرت و فاصله اجتماعی میان دانشجو و استاد نامتقارن بود و موقعیت دوم متقارن بود، زیرا هر دو طرف صحبت از فاصله اجتماعی و قدرت یکسان برخوردار بودند.

به شرکت کنندگان آموزش داده شد تا به سؤال "در این موقعیت چه می‌گویید؟" در پایان هر سناریو پاسخ شفاهی بدهند. براساس نظر چندین متخصص، منطق زیربنای انتخاب این موقعیت‌های خاص، رایج بودن آن‌ها میان فراگیران خارجی زبان انگلیسی در دانشگاه یا موقعیت مشابه بود.

۳/۳. تحلیل داده‌ها

داده‌های ثبت شده به صورت نوشتاری درآمد و دو محقق کدگذاری دوگانه انجام دادند. بعد از بررسی تمام پاسخ‌ها،

داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. مطالعه حاضر به‌طور خاص تنها رفتار گوینده در موقعیت ایفای نقش عذرخواهی را تحلیل نمود. داده‌ها ابتدا با استفاده از طرح کدگذاری CCSARP (بلوم-کالکا و همکاران، ۱۹۸۹) مورد تحلیل قرار گرفتند (جدول ۲). متعاقباً، داده‌ها دوباره برای تعیین فراوانی دو تشدیدکننده، در دو موقعیت مورد تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۲

راهِبردهای عذرخواهی براساس بلوم-کالکا، هوس و کاسپر (۱۹۸۹)

راهِبردها	مثال
۱. ابزارهای نشان‌دهنده توانایی مقصود رسانی	متأسفم.
۲. پذیرش مسئولیت	تقصیر من بود.
۳. توضیح یا توجیه	ترافیک سنگین بود.
۴. پیشنهاد جبران	خسارت را می‌پردازم.
۵. قول صبر و شکیبایی	دوباره اتفاق نخواهد افتاد.

نهایتاً داده‌ها با استفاده از SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شد تا فراوانی راهبردهای مورد استفاده گویندگان را نشان دهد.

۴. نتایج

راهِبردهای عذرخواهی که گروه‌ها در دو موقعیت به کار گرفتند بر حسب متغیرهای اجتماعی-زبان شناختی (قدرت و فاصله) طبقه‌بندی شده و طبق دسته‌بندی اصلی و فرعی بلوم-کالکا و همکاران (۱۹۸۹) در کنش‌های گفتاری عذرخواهی و دسته‌بندی دو تشدیدکننده، مورد تحلیل قرار گرفتند. عدد کلی فراوانی راهبردهای عذرخواهی به کار رفته در موقعیت‌های موردنظر برای هر گروه فراهم آمد.

۴/۱. راهبردهای عذرخواهی مورد استفاده سه گروه

شرکت‌کنندگان در هر یک از دو موقعیت یک پاسخ شفاهی دادند که بر حسب راهبردهای عذرخواهی متفاوت بودند. جدول ۳ و ۴ به ترتیب فراوانی و توزیع پنج راهبرد عذرخواهی مشخص شده را در داده‌های ایفای نقش در میان سه گروه و در دو موقعیت رسمی و غیر رسمی نشان می‌دهند.

جدول ۳

فراوانی (f) راهبردهای عذرخواهی به کاررفته توسط سه گروه در موقعیت‌های رسمی

راهبردهای عذرخواهی	فارسی		روسی		ENS	
	f	%	f	%	f	%
IFID	۲۹	۵۷٫۷٪	۲۲	۶۱٫۱٪	۱۲	۵۰٪
پذیرش مسئولیت	۳	۵٫۵٪	۱	۲٫۷٪	۱	۴٫۲٪
توضیح یا توجیه	۱۳	۲۴٫۷٪	۱۱	۳۰٫۵٪	۱۰	۴۱٫۶٪
پیشنهاد جبران	۳	۵٫۵٪	۲	۵٫۵٪	۱	۴٫۲٪
قول صبر و شکیبایی	۶	۱۱٫۱٪	۰	۰٫۰٪	۰	۰٫۰٪
مجموع	۵۴	۱۰۰٪	۳۶	۱۰۰٪	۲۴	۱۰۰٪

جدول ۴

فراوانی (f) راهبردهای عذرخواهی به کاررفته توسط همه شرکت‌کنندگان در موقعیت‌های غیررسمی

راهبردهای عذرخواهی	فارسی		روسی		ENS	
	f	%	f	%	f	%
IFIDs	۲۰	۶۶٫۶٪	۱۵	۴۸٫۳٪	۷	۳۸٫۸٪
پذیرش مسئولیت	۱	۳٫۳٪	۴	۱۲٫۹٪	۲	۱۱٫۲٪
توضیح یا توجیه	۷	۲۳٫۳٪	۱۱	۳۵٫۴٪	۹	۵۰٪
پیشنهاد جبران	۲	۶٫۶٪	۰	۰٪	۰	۰٪
قول صبر و شکیبایی	۰	۰٪	۱	۳٫۲٪	۰	۰٪
مجموع	۳۰	۱۰۰٪	۳۱	۱۰۰٪	۱۸	۱۰۰٪

درمجموع شرکت‌کنندگان فارسی و روسی تمایل داشتند که از راهبردهای متنوع‌تری نسبت به گویشوران بومی انگلیسی استفاده کنند. بااین‌حال، تعداد راهبردهای به کار رفته بین یک و سه در هر پاسخ و در هر موقعیت متنوع بود.

در زبان‌های فارسی و روسی فراگیران زبان انگلیسی تمایل داشتند که مستقیم یا غیرمستقیم عذرخواهی کنند، همان‌طور که در دیگر زبان‌های مورد مطالعه در پروژه CCSARP مشاهده می‌شود. عذرخواهی‌های مستقیم از طریق فعل‌های کنشی مانند "معذرت می‌خواهم" ارائه می‌شوند، درحالی‌که عذرخواهی‌های غیرمستقیم با قبول مسئولیت برای رنجش، پیشنهاد جبران برای خسارت ایجاد شده، یا قول اینکه در آینده رخ نخواهد داد تولید می‌شوند. همگام با اولشتاین و کوهن (۱۹۸۳) پرتکرارترین راهبرد عذرخواهی به کار رفته به‌وسیله شرکت‌کنندگان ایرانی و روسی، عذرخواهی بود. باین حال، تفاوت‌های معمولی در فراوانی کاربرد آن در موقعیت‌های رسمی و غیر رسمی مشاهده شد. فراگیران ایرانی و روسی عموماً تمایل بر آن داشتند که به‌طور مستقیم با یک فعل کنشی عذرخواهی یا یک عبارت IFID یا در موقعیت رسمی (روس‌ها: ۵۷.۷ درصد و ایرانی‌ها ۶۱.۱ درصد) یا در موقعیت غیر رسمی (روس‌ها: ۴۸ درصد و ایرانی‌ها ۶۶.۶۶ درصد) عذرخواهی کنند. از طرف دیگر، گویشوران بومی انگلیسی تمایل داشتند به‌طور مستقیم در موقعیت‌های رسمی (۵۰ درصد) و به‌طور غیرمستقیم در موقعیت‌های غیررسمی (۳۸.۸ درصد) عذرخواهی کنند. تحلیل‌ها نشان داد توافقی میان سه گروه شرکت‌کننده به نفع پیشگامی موقعیت‌های IFID به‌عنوان کنش اصلی وجود دارد. این مسئله، نشان‌دهنده این است که ایرانی‌ها، روس‌ها و گویشوران بومی زبان انگلیسی هنگامی که فکر می‌کنند پاسخ‌هایشان به مخاطب به‌عنوان عذرخواهی تفسیر نشود، تمایل دارند به‌طور مستقیم عذرخواهی کنند. این یافته‌ها قابل توجه هستند؛ زیرا تمامی شرکت‌کنندگان دارای این آگاهی بودند که در هر عذرخواهی، استفاده از IFID اجباری است و "متأسفم" رایج‌ترین راهبرد عذرخواهی مورد استفاده بود.

در مورد دومین راهبرد عذرخواهی یعنی مسئولیت‌پذیری، مشخص شد که برخی شرکت‌کنندگان به‌ندرت مسئولیت رنجش را در سه زبان می‌پذیرند؛ به عبارت دیگر، راهبردهایی که قبول مسئولیت را بیان می‌کردند کمتر از IFIDها متعارف بودند. همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است از ۱۰۰ درصد فرمول‌های عذرخواهی که به‌عنوان کنش اصلی در موقعیت‌های رسمی ارائه شده‌اند فقط ۵/۵ درصد در فارسی، ۳۲.۷ درصد در روسی و ۴.۲ درصد در میان گویشوران بومی انگلیسی در مقایسه با IFID شامل مسئولیت‌پذیری می‌شدند. افزون بر آن، آن‌طور که در جدول ۴ آمده است، در موقعیت‌های غیررسمی، فراگیران روسی (۱۲.۹ درصد) و گویشوران بومی زبان انگلیسی (۱۱/۲ درصد) برای رنجش مرتکب شده قبول مسئولیت کردند که بیش از آنچه که در میان فراگیران ایرانی مشاهده می‌شد (۳.۳ درصد) بود.

گویشوران زبان انگلیسی سومین راهبرد، یعنی توضیح یا توجیه را، به شکل مکرری در موقعیت‌های رسمی و

غیررسمی (به ترتیب ۴۱.۶ درصد و ۵۰ درصد) نسبت به فراگیران ایرانی و روسی به کار بردند (ر.ک. جدول ۳ و ۴). آن‌ها منبع رنجش را توضیح دادند (مثلاً "تلفنم همراهم نبود") تا رنجش را توجیه کنند. به علاوه در میان پاسخ‌های شرکت‌کنندگان، پیشنهاد جبران و قول برای تکرار نشدن در آینده در دو موقعیت به‌ندرت مورد استفاده قرار گرفتند (جدول ۳ و ۴). در نتیجه به نظر می‌رسد شناسایی تجلی همگانی شیوه انتخاب راهبرد با ادعای بلوم-کالکا، هوس و کاسپر (۱۹۸۹) سازگار باشد که مدعی بودند توضیح یا توجیه رایج‌ترین راهبرد است. توضیح یا توجیه، در واقع در مرکز کنش گفتاری عذرخواهی در تحقیق است و ارتباط کلامی را نشان می‌دهد که معمولاً برای انجام یک نقش ارتباطی خاص به کار می‌رود. با این حال، شرکت‌کنندگان بومی زبان انگلیسی از عبارات مستقیم کمتر از شرکت‌کنندگان فارسی و روسی زبان استفاده کردند. تمایل آن‌ها بر این بود که از دیگر مقولات و راهبردهای عذرخواهی استفاده کنند. این یافته در راستای ادعای محققان دیگری است که تحقیقاتی در موضوع عذرخواهی انجام داده‌اند (اولشتاین، ۱۹۸۹، والمر و اولشتاین ۱۹۸۹، ژانگ، ۲۰۰۶، و اوکومورا و وی، ۲۰۰۰).

چهارمین راهبرد، یعنی قول صبر و شکیبایی، در میان گویشوران بومی زبان انگلیسی، در موقعیت‌های رسمی و غیررسمی، به کار نرفت؛ اما فراگیران ایرانی فقط در موقعیت‌های رسمی (۱۱/۱٪) و فراگیران روسی در موقعیت‌های غیررسمی (۳/۲٪) راهبرد قول صبر و شکیبایی را به کار بردند (ر.ک. جدول ۳ و ۴).

همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد، انتخاب راهبردهای عذرخواهی در میان گویشوران بومی زبان انگلیسی و فراگیران روسی به احتمال زیاد به وسیله متغیرهای اجتماعی مانند تسلط اجتماعی و فاصله اجتماعی تعیین می‌شود. در مورد تشدیدکننده‌های درونی و حمایتی، سه گروه معمولاً عذرخواهی‌شان را با یک عبارت تشدیدکننده مانند "بسیار متأسفم" شروع می‌کردند و با تشدیدکننده حمایتی ادامه می‌دادند مانند "قول می‌دهم دوباره به موقع آنجا باشم". تحلیل نشان داد که قیدها و کلمه "لطفاً" در عبارات عذرخواهی شرکت‌کنندگان در سه زبان، هم در موقعیت‌های رسمی و هم غیررسمی، بالاترین فراوانی تشدیدکننده‌های درونی را داشت. به ویژه در فارسی، تشدیدکننده‌های قیدی و "لطفاً" به ترتیب ۵۶ درصد و ۴۴.۴ درصد محاسبه شدند. در روسی آن‌ها به ترتیب ۵۰ درصد و ۵۸ درصد بودند و در انگلیسی به ترتیب ۵۸ درصد و ۳۰ درصد بودند (جدول ۵). تحلیل نشان داد که درجه شدت بخشی، تحت تأثیر متغیرهای اجتماعی در دو موقعیت بود؛ به عبارت دیگر، گویشوران بومی زبان انگلیسی از تشدیدکننده‌های درونی بیشتری برای دوستان نزدیک خود استفاده کردند؛ به عبارت دیگر شرکت‌کنندگان روسی و ایرانی تشدیدکننده‌های درونی بیشتری با استادشان به کار بردند. آن‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد، بالاترین تعداد تشدیدکننده، برای دوستان نزدیک استفاده

شده است (به جز روسی، جدول ۵).

جدول ۵

فراوانی (f) توزیع تشدیدکننده‌ها به وسیله همه شرکت‌کنندگان

تشدیدکننده‌های درونی	ایرانی				روسی				انگلیسی			
	موقعیت رسمی		موقعیت غیررسمی		موقعیت رسمی		موقعیت غیررسمی		موقعیت رسمی		موقعیت غیررسمی	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
تشدیدکننده‌های قیدی	۴۴/۴٪	۱۲	۵۶٪	۹	۵۸/۸٪	۱۰	۵۰٪	۶	۳۰٪	۶	۵۲٪	۱۳
عبارات احساسی	۰٪	۰	۱۸/۷٪	۲	۰٪	۰	۰٪	۰	۰٪	۰	۰٪	۰
تشدیدکننده‌های دوگانه	۰٪	۰	۲۵٪	۴	۰٪	۰	۱۶/۷٪	۲	۰٪	۰	۱۶٪	۴
کلمه "لطفاً"	۳۷/۰٪	۱۰	۱۲/۵٪	۲	۲۹/۴٪	۵	۲۵٪	۳	۳۰٪	۶	۲۰٪	۵
امید برای بخشش	۱۸/۶٪	۵	۰/۰٪	۰	۱۱/۷٪	۲	۸/۳٪	۱	۴۰٪	۸	۱۳٪	۳
مجموع	۱۰۰٪	۲۷	۱۰۰٪	۱۶	۱۰۰٪	۱۷	۱۰۰٪	۱۲	۱۰۰٪	۲۰	۱۰۰٪	۲۵

آخرین تشدیدکننده‌ای که محققان به عنوان تشدیدکننده درونی بالقوه در فارسی و روسی مشخص نمودند، "امید به بخشش" بود که فراوانی صفر درصد در موقعیت‌های غیررسمی و ۸.۳ درصد در موقعیت‌های رسمی در زبان فارسی و فراوانی ۱۸.۶ درصد در موقعیت‌های غیررسمی و ۱۱.۷ درصد در موقعیت‌های رسمی در زبان روسی داشت. از

طرف دیگر، گویشوران بومی زبان انگلیسی از این تشدیدکننده در موقعیت‌های رسمی، بیشتر استفاده کردند که در موقعیت‌های غیررسمی ۱۲ درصد و در موقعیت‌های رسمی ۴۰ درصد بود.

برای شرح بیشتر این یافته‌ها، مثال‌های حاصل از داده‌ها فراهم آمد. در زبان فارسی، دانشجو برای دیر کردن از استادش معذرت‌خواهی می‌کند و توضیح می‌دهد که راهی برای مطلع کردن استاد درباره تأخیر نداشته است. در روسی فرد برای دیرکردن عذرخواهی می‌کند و توضیح می‌دهد که تلفن نداشته است تا با فرد دیگر تماس برقرار کند. در انگلیسی دانشجو از استادش به خاطر دیر آمدن عذرخواهی می‌کند و توضیح می‌دهد که موبایلش همراهش نبوده است.

نتایج همچنین نشان داد که رایج‌ترین ترکیب از راهبردهای عذرخواهی، استفاده از صورت‌های خطاب (مانند عزیز، استاد) است که پس از آن‌ها IFIDها (هویت‌های فرمولی تشدیدکننده) همراه با توضیح یا توجیه به‌عنوان تشدیدکننده حمایتی می‌آید. این مسئله به این معناست که اکثر عذرخواهی‌ها از ترکیبی از راهبردهای مختلف تشکیل شده‌اند، نه اینکه در مقولات مستقل بگنجند. پشیمانی، زیر مقوله IFID عبارتی نوعی به کار رفته در سه زبان بود (متأسفم، ببخشید). علاوه بر آن، پس از هر عبارتی در مورد ندامت، توجیهی یا توضیحی از رنجش ایجاد شده به‌وسیله عوامل خارجی که فراتر از حوزه کنترل طرف صحبت بود می‌آمد (مثلاً موبایلم همراه نبود). دیگر یافته جالب این بود که گروه فارسی‌زبانان از کلمه خداوند برای تشدید عذرخواهی استفاده می‌کردند که احتمالاً تحت تأثیر زبان اولشان بود.

۵. بحث و نظر

این مطالعه بر فراوانی راهبردهای عذرخواهی به‌کاررفته توسط فراگیران ایرانی، روسی و انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی در بافت‌های رسمی و غیررسمی متمرکز بود. همچنین کاربرد تشدیدکننده‌ها برای شدت بخشیدن به عذرخواهی را مورد کاوش قرار داد. یافته‌ها نشان داد که انتخاب راهبردهای عذرخواهی و تشدیدکننده تحت تأثیر فاصله اجتماعی و پویایی قدرت بین طرفین صحبت می‌باشد. شرکت‌کنندگان ایرانی و روسی نشان دادند که آگاه هستند که چه موقع و چگونه به‌طور مناسب در هر دو موقعیت عذرخواهی کنند. باین‌همه، فراوانی راهبردهای عذرخواهی میان موقعیت‌های رسمی و غیررسمی متفاوت بود که نشانگر این بود که برای گویشوران بومی زبان انگلیسی و فراگیران روسی، سطح اجتماعی تأثیر بیشتری بر انتخاب راهبردها داشت. این یافته‌ها در راستای تحقیقی است که در گذشته [پارک و گوان \(۲۰۰۹\)](#) انجام دادند که در آن دریافتند شرکت‌کنندگان آمریکایی و چینی از

راهبردهای عذرخواهی متفاوت بر اساس بافت اجتماعی استفاده می‌کردند.

یافته‌های این مطالعه به بحث گسترده‌تر در مورد استراتژی‌های عذرخواهی بین‌فرهنگی با آشکار کردن تفاوت‌ها و شباهت‌های قابل توجهی بین زبان‌های بومی فارسی، روسی و انگلیسی (ENS) کمک می‌کند. مطابق با تحقیقات قبلی، به‌ویژه [کوهن و اولشتاین \(۱۹۸۵\)](#)، زبان آموزان فارسی و روسی EFL ترجیح قوی برای عذرخواهی مستقیم با استفاده از فعل‌های عملکردی مانند "من عذرخواهی می‌کنم" یا IFID های رایج را نشان دادند که به‌عنوان نشانه‌های صریح عذرخواهی عمل می‌کنند. این رویکرد مستقیم در هر دو زمینه رسمی و غیررسمی رایج بود، که نشان می‌دهد فارسی و روسی زبان‌ها در عذرخواهی خود برای جلوگیری از سوءتفسیر، شفافیت را ارزش می‌دانند. جالب است که استفاده از عذرخواهی مستقیم در این دو گروه در شرایط غیررسمی کمی بیشتر بود؛ درحالی‌که گویشوران بومی زبان انگلیسی رویکرد متنوع‌تری را نشان دادند و استراتژی‌های غیرمستقیم را در زمینه‌های کمتر رسمی ترجیح دادند. این تغییر در میان گویشوران بومی زبان انگلیسی با یافته‌های قبلی بلوم-کالکا و دیگران [\(۱۹۸۹\)](#)؛ [ولمر و اولشتاین \(۱۹۸۹\)](#) نشان می‌دهد که گویشوران زبان انگلیسی بیشتر به موقعیت‌های عملی متکی هستند که زمینه اجتماعی را بر بیان مستقیم عذرخواهی اولویت می‌دهند.

یکی دیگر از یافته‌های مهم، اتکا به توضیحات به‌عنوان یک استراتژی عذرخواهی است که بیشتر توسط گویشوران بومی زبان انگلیسی نسبت به زبان آموزان فارسی و روسی استفاده می‌شد. استراتژی‌های توضیح توجهی برای جرم ارائه شده است (به‌عنوان مثال، "من تلفن همراه خود را ندارم")، به‌عنوان ابزارهای عملی که تأثیر جرم را کاهش می‌دهد، عمل می‌کند. این یافته از مطالعه بلوم-کالکا و دیگران [\(۱۹۸۹\)](#) پشتیبانی می‌کند. استدلال بلوم-کالکا و دیگران [\(۱۹۸۹\)](#) که استراتژی‌های توضیح جهانی هستند و در هسته اعمال گفتار عذرخواهی هستند، با این حال فرکانس آن‌ها در میان گروه‌های زبانی متفاوت است.

تسلط اجتماعی و فاصله اجتماعی به‌عنوان عوامل تأثیرگذار در انتخاب استراتژی‌های عذرخواهی مشاهده شد. گویشوران بومی زبان انگلیسی و زبان آموزان روسی نسبت به این متغیرها حساس‌تر بودند و استراتژی‌های خود را، به‌ویژه در تعامل با افراد با موقعیت اجتماعی بالاتر، مطابق با آن تنظیم می‌کردند. استفاده رایج از "لطفاً" و تشدیدکننده‌های فعل در هر سه گروه نشان می‌دهد که این دستگاه‌های زبانی به‌عنوان نشانه‌های مؤدبانه در عذرخواهی عمل می‌کنند و صداقت آن‌ها را افزایش می‌دهند. این یافته از چارچوب اسکولن و اسکولون [\(۲۰۰۱\)](#) در مورد نقش فاصله اجتماعی در ارتباطات پشتیبانی می‌کند.

یک ویژگی فرهنگی منحصر به فرد که در فارسی شناسایی شده عذرخواهی فراخوان نام خداست که به عنوان یک راهبرد تشدید عمل کرد. این نشان می دهد عبارات مذهبی اغلب در اعمال گفتار فارسی برای تأکید بر صداقت و مؤدب بودن گنجانده می شوند. این راهبرد تشدید فرهنگی خاص، عذرخواهی های فارسی را از عبارات روسی و انگلیسی متمایز می کند و بر نقش انتقال عملی زبان اول در ارتباطات به زبان انگلیسی تأکید می کند.

فهی (۲۰۰۵) دریافت که کنش های گفتاری عذرخواهی شرکت کنندگان تحت تأثیر فاصله اجتماعی و پویایی قدرت میان شنوندگان و گویندگان است. در مطالعه حاضر راهبردهای عذرخواهی مورد استفاده شرکت کنندگان ایرانی و روسی در مقایسه با آن ها که گویشوران بومی زبان انگلیسی استفاده می کردند، فرمولی تر بود. با این حال، در موقعیت های خاص، به نظر می رسد که فراگیران ایرانی و روسی به استانداردهای گویشور بومی در استفاده از راهبردهای عذرخواهی نزدیک می شوند. آشکارترین تجلی راهبردهای عذرخواهی در میان سه گروه، کاربرد هویت های فرمولی تشدیدکننده IFID و توضیح یا توجیه بود. فرمول های عذرخواهی در مورد دعوت به شکیبایی و جبران رنجش به ندرت در هر سه زبان به کار رفت.

دیگر یافته شایان ذکر این مطالعه، که در راستای یافته های چویی (۲۰۲۱) در زبان کره ای است، کاربرد عذرخواهی فراگیران ایرانی و تلویحات ضمنی آن برای خط مشی انتخاب زبان شان است.

به طور کلی، یافته های این مطالعه این ایده را تقویت می کند که درک عذرخواهی تحت تأثیر هنجارهای عملی جهانی و خاص فرهنگ است. در حالی که IFIDs و توضیحات به عنوان راهبردهای متعارف در سراسر زبان ها عمل می کنند، درجه تنوع راهبرد توسط تأثیرات اجتماعی فرهنگی و کنوانسیون های زبانی شکل می گیرد. این مطالعه با برجسته کردن تفاوت های ظریف در الگوهای عذرخواهی در میان فارسی، روسی و انگلیسی زبان ها، به رشد تحقیقات در مورد عمل گرایی بین فرهنگی کمک می کند. تحقیقات آینده می تواند بیشتر بررسی کند که چگونه سطح مهارت، جنسیت و عوامل اجتماعی اضافی بر انتخاب های عملی دانش آموزان EFL در زمینه های عذرخواهی تأثیر می گذارد.

۶. نتیجه گیری

در خاتمه، یافته های این مطالعه نشان داد عذرخواهی بخشی رایج در مکالمات معمولی در میان گویشوران انگلیسی است. با این حال، کنش گفتاری عذرخواهی می تواند برای فراگیران زبان انگلیسی که آن را به عنوان زبان دوم یا زبان خارجی می آموزند، چالش برانگیز باشد؛ بنابراین آگاهی جامعه شناختی - زبان شناختی و کاربردشناختی در میان

فراگیران ایرانی و روسی برای ارتقای درکشان از جنبه‌های اجتماعی- کاربردشناختی عذرخواهی در انگلیسی ضروری است. این مسئله به‌نوبه خود می‌تواند به معلمان در تمرکز بر تدریس کاربردشناختی در کلاس زبان و فراهم کردن مطالب آموزشی مناسب یاری دهد. به‌علاوه، فهم بهتر در مورد تفاوت‌های فرهنگی در عذرخواهی می‌تواند به تحقیقات بین‌فرهنگی یاری رسانده و توانش ارتباطات درون‌فرهنگی و تعامل میان افراد با فرهنگ‌های متفاوت را ارتقا بخشد.

کاربردشناسی چالشی مهم برای فراگیران زبان در به دست آوردن ارتباطات درون‌فرهنگی ایجاد می‌کند؛ بنابراین برای فراگیران خارجی زبان انگلیسی اهمیت دارد که از کنش‌های گفتاری مناسب زبان دوم خود استفاده کنند تا توانش کاربردشناختی را در زبان مقصد به دست آورند. اسکولن و اسکولن (۲۰۰۱) استدلال نمودند که ارتباط بین‌فرهنگی و درون‌فرهنگی موفق به مدیریت کردن توانایی تأثیرگذاری به لحاظ کاربردشناختی و حساسیت بین‌فرهنگی هر دو وابسته است.

کاربردشناسی زبان دوم مانند دستور زبان را می‌توان در کلاس درسی زبان دوم از طریق فرایندهای تحولی آموزش داد. باردوی - هارلیگ و گریفین (۲۰۰۵) بر همبستگی میان توانش کاربرد زبان مقصد و فعالیت‌های کلاسی که آگاهی کاربردشناختی زبان دوم را ارتقا می‌دهند تأکید نمودند.

افزون بر آن گسترش آگاهی دانشجویان ایرانی و روسی و فهم تفاوت‌های فرهنگی میان فرهنگ زبان خود و فرهنگ زبان مقصد اهمیت دارد؛ زیرا متغیرهای جامعه‌شناختی-زبان‌شناختی با استانداردهای فرهنگی پیوند دارند. علاوه بر آن، به فراگیران خارجی زبان انگلیسی باید از واگرایی میان کاربردشناسی زبان خود و کاربردشناسی زبان دوم آگاهی داد؛ بنابراین ارتقاء آگاهی در مورد تفاوت‌های فرهنگی در کنش گفتاری عذرخواهی در میان دانشجویان ایرانی و روسی می‌تواند ارتباط موفق آن‌ها را در زبان مقصد ارتقا دهد. درحالی‌که تمرکز این تحقیق بر تولید کنش‌های گفتاری عذرخواهی به‌وسیله‌گوینده است، تحقیقات بیشتر می‌تواند پذیرش کنش‌های گفتاری عذرخواهی به‌وسیله‌شنونده را مورد کاوش قرار دهد. انجام مطالعات بین‌فرهنگی بر روی کنش‌های گفتاری عذرخواهی می‌تواند فهمی ارزشمند از نظریه‌های ارتباطی درون‌فرهنگی فراهم آورد. آراسارات نام (۲۰۱۵)، کمک مقایسه‌های بین‌فرهنگی به فهم ارتباط درون‌فرهنگی را مورد تأکید قرار داده است.

مطالعات بیشتر می‌تواند سطوح مختلف مهارت زبان انگلیسی و تأثیر آن بر کنش گفتاری عذرخواهی را در میان فراگیران ایرانی و روسی و فراگیران دیگر زبان‌ها مورد کاوش قرار دهد. المسائید و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که

رابطه همبستگی مثبت میان سطح مهارت و کاربرد راهبردهای عذرخواهی وجود دارد و شرکت کنندگان با سطح مهارت پایین تر عذرخواهی را آشکارتر از آن ها که دارای سطح مهارت بالاتر هستند نشان می دهند. علاوه بر این، پیشنهاد می شود محققانی که کنش های گفتاری را مورد بررسی قرار می دهند، متغیرهای خارجی بافت و هر دو موقعیت رسمی و غیر رسمی را در تحقیقات خود مورد نظر قرار دهند.

علاوه بر این، بهتر است مطالعات آینده تأثیر جنسیت و تفاوت در کاربرد کنش گفتاری عذرخواهی را در نظر بگیرند. این مطالعه بر زبان آموزان فارسی و روسی انگلیسی متمرکز بود که ممکن است تعمیم یافته ها را به سایر گروه های زبانی و فرهنگی محدود کند. این تحقیق موقعیت های رسمی و غیر رسمی را بررسی کرد، اما زمینه های دیگر مانند ارتباطات آنلاین، سناریوهای محل کار یا عذرخواهی عاطفی مورد بررسی قرار نگرفت.

عواملی مانند ویژگی های شخصیتی، وضعیت عاطفی یا سابقه رابطه قبلی بین مخاطبان در نظر گرفته نشده اند که می توانند به طور قابل توجهی بر راهبردهای عذرخواهی تأثیر بگذارند. پرداختن به این محدودیت ها در تحقیقات آینده می تواند درک جامع تری از راهبردهای عذرخواهی در محیط های بین فرهنگی فراهم کند.

کتابنامه

- احمدی، ش.، و میرزایی حصاریان، م. ب. (۱۴۰۲). واکاوی بازنمود نظام نوبت‌گیری سخن در گفتگوهای مجموعه درسنامه پرفا. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱۴(۴)، ۱۹۷-۲۲۷.
- عسکری فورگ، س.، و فاروقی هندوالان، ج. ا. (۱۳۹۹). بررسی رابطه سن و جنسیت با شیوه بیان کنش گفتار شکایت در زبان فارسی. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱۲(۲)، ۹۹-۱۲۵.

References

- Al Masaeed, K., Waugh, L. R., & Burns, K. E. (2018). The development of interlanguage pragmatics in L2 Arabic: The production of apology strategies. *System*, 74, 98-108.
- Alfge, A., & Mohammadzadeh, B. (2021). Realisation of the speech act of request, suggestion and apology by Libyan EFL learners. *SAGE Open*, 11(4), 21582440211050378.
- Alhusban, H. A., & Alshehri, N. (2022). "Wallah! I Beg Your Pardon...": A Cross-cultural Study of Apology Speech Acts. *Journal of Intercultural Communication*, 22(1), 69-80.
- Alzeebaree, Y., & Yavuz, M. A. (2017). Realization of the speech acts of request and apology by middle eastern EFL learners. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7313-7327.
- Arasaratnam, L. A. (2015). Research in intercultural communication: reviewing the past decade. *Journal of International and Intercultural Communication*, 8(4), 290-310.
- Austin, J. L., & Urmson, J. O. (1962). *How to Do Things with Words*. The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955. Clarendon Press.
- Bardovi-Harlig, K., & Griffin, R. (2005). L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. *System*, 33(3), 401-415.
- Barnlund, D. C., & Yoshioka, M. (1990). Apologies: Japanese and American styles. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(2), 193-206.
- Beckwith, S., & Dewaele, J. M. (2008). The development of apologies in the Japanese L2 of adult English native speakers. *Birkbeck Studies in Applied Linguistics*, 3, 1-26.
- Billmyer, K., & Varghese, M. (2000). Investigating instrument-based pragmatic variability: Effects of enhancing discourse completion tests. *Applied Linguistics*, 21(4), 517-552.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Blum-Kulka, S., Olshtain, E., (1984). Requests and apologies: A crosscultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguist*, 5(3), 196-214.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Butler, C. D. (2001). The role of context in the apology speech act: A socio-constructivist analysis of the interpretations of native English-speaking college students (Doctoral dissertation). University of Texas, Austin.
- Chang, Y. F. (2010). 'I no say you say is boring': the development of pragmatic competence in L2

- apology. *Language Sciences*, 32(3), 408-424.
- Chejnova, P. (2021). Apology as a multifunctional speech act in Czech students'e-mails to their lecturer. *Journal of Pragmatics*, 183, 53-66.
- Choi, J. (2021). 'I am sorry, but I have to speak Korean': stancetaking through apology in public speech at an 'English only' Korean university. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-11.
- Chunlin, Y. (2013). Males and Females in Making Apologies in Chinese Daily Conversations: the Differences and the Similarities?. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(3), 268.
- Cohen, A. D. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 253-267.
- Cohen, A. D., & Olshtain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology 1. *Language Learning*, 31(1), 113-134.
- Cohen, A. D., & Olshtain, E. (1985). Comparing apologies across languages. *Scientific and Humanistic Dimensions of Language*, 31, 175-184.
- Crookall, D., & Saunders, D. (1989). *Communication and simulation*. Clevedon: Multilingual.
- Diegoli, E. (2025). "This apology doesn't seem sincere at all"(Meta) discourses around Will Smith's apology in English and Japanese YouTube comments. *Journal of Pragmatics*, 237, 68-81.
- Fahey, M. P. (2005). Speech acts as intercultural danger zones: A cross-cultural comparison of the speech act of apologising in Irish and Chilean soap operas. *Intercultural Communication*, 8. Retrieved from <http://www.immi.se/intercultural/>.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public*, Allen Lane.
- Gonzalez, V., Chen, C. Y., & Sanchez, C. (2001). Cultural thinking and discourse organizational patterns influencing writing skills in a Chinese English-as-a-foreign-language (EFL) learner. *Bilingual Research Journal*, 25(4), 627-652. doi: 10.1080/15235882.2001.11074470
- Haristiani, N., & Christinawati, D. (2024). Interlanguage Pragmatic Competence of University Students: An Error Analysis of Apology Speech Act Strategies in Japanese Learners. *International Journal of Language Education*, 8(1), 1-19.
- Holling, M. A., Moon, D. G., & Jackson Nevis, A. (2014). Racist violations and racializing apology in a post-racism era. *Journal of International and Intercultural Communication*, 7(4), 260-286. doi: 10.1080/17513057.2014.964144
- Holmes, J. (1988). "Oh excuse me please...": Apologizing in a foreign language. In B. Kettermann, P. Bierbaumer, & A. Karpf (Eds.), *English as a second language* (pp. 303-327). Tübingen: Narr.
- Holmes, J. (1990). Apologies in New Zealand English. *Language in Society*, 19(2), 155-199.
- House, J. (1988). "Oh excuse me please...": Apologizing in a foreign language. In B. Kettermann, P. Bierbaumer, & A. Karpf (Eds.), *English as a second language* (pp. 303-327). Tübingen: Narr.
- House, Park, H. S., & Guan, X. (2009). Cross-cultural comparison of verbal and nonverbal strategies of apologizing. *Journal of International and Intercultural Communication*, 2(1), 66-87.
- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Social Issues*, 33 (29), 8-28.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. *Language acquisition: Models and methods*, 1, 3-28.
- Jebahi, K. (2011). Tunisian university students' choice of apology strategies in a discourse

- completion task. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 648-662.
- Jones, J. F. (2017). Comparing apologies in Australian English and Bahasa Indonesia: Cultural and gender perspectives. *Journal of Politeness Research*, 13(1), 89-119.
- Jung, E. (2004). 'Interlanguage pragmatics, apology speech acts', in C. L. Moder and A. Martinovic-Zic (eds), *Discourse across Languages and Cultures*, John Benjamins
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* (NetWorks No. 6). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved from <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>
- Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 215-247.
- Kulsawang, P., & Ambele, E. A. (2024). A Systematic Literature Review of Apology and Request Strategies in the EFL Context. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 9(1), 33-53.
- Larina, Tatiana V. (2003). Kategorija Vežlivosti v Anglijskoj i Russkoj Kommunikativnych Kul'turach [Category "Politeness in England and Russian Communicative Cultures"]. Moscow: Publishing Russian Higher Educational Institution of People's Friendship.
- Lazare, A. (2005). *On apology*. Oxford University Press.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*, Longman.
- Lipson, M. (1994). Apologizing in Italian and English. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 32(1), 19-40.
- Manes, J., & Wolfson, N. (1981). The compliment formula. In F. Coulmas (Ed.), *Rasmursk studies in pragmatic linguistics: Conversational routine explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (pp. 115-132). The Hague: Mouton.
- Moon, D. G., & Holling, M. A. (2015). A politic of disruption: Race (ing) intercultural communication. *Journal of International and Intercultural Communication*, 8(1). doi:10.1080/17513057.2015.991073.
- Nureddeen, F. A. (2008). Cross cultural pragmatics: Apology strategies in Sudanese Arabic. *Journal of Pragmatics*, 40(2), 279-306.
- Okumura, K., & Wei, L. (2000). The concept of self and apology strategies in two cultures. *Journal of Asian Pacific Communication*, 10(1), 1-24.
- Olshtain, E. (1989). Apologies across languages. In Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (pp. 55-73). Norwood, NJ: Ablex.
- Olshtain, E., & Cohen, A. D. (1983). Apology: A speech act set. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition* (pp. 18-35). Rowley, Mass.: Newbury.
- Park, H. S., & Guan, X. (2009). Culture, positive and negative face threats, and apology intentions. *Journal of Language and Social Psychology*, 28(3), 244-262
- Prachanant, N. (2016). A cross-cultural study of apology speech act realizations. *Journal of Social Sciences & Humanities*, 24, 43-58.
- Reiter, R. M. (2000). Linguistic politeness in Britain and Uruguay: A contrastive study of requests and apologies (Vol. 83). John Benjamins Publishing.
- Rintell, E. M., & Mitchell, C. J. (1989). Studying requests and apologies: An inquiry into method. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and*

- Apologies* (pp. 248-272). Norwood, NJ: Ablex.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). *Intercultural Communication*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge University Press.
- Shark, P. (2019). The effects of Explicit/Implicit instructions on the development of advanced EFL learners' pragmatic knowledge of English: Apology speech act. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(1), 76.
- Stockwell, P. (2002). *Sociolinguistics*. Routledge: London and New York.
- Vollmer, H. J., & Olshtain, E. (1989). The language of apologies in German. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests & Apologies* (pp. 197-218). Norwood, NJ: Ablex.
- Wei, M. (2024). A contrastive study of Chinese and American online complaints: Speech act construction in relation to face management. *Pragmatics and Society*, 15(3), 376-399.
- Wolfson, N., Marmor, T., & Jones, S. (1989). Problems in the comparison of speech acts across cultures. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, 31, 174-196.
- Wouk, F. (2006). The language of apologizing in Lombok Indonesia. *Journal of Pragmatics*, 38(9), 1457-1486.
- Xiang, H. (2006, March). "A contrastive study of apologies: Chinese and British." Paper read at the LAUD Symposium, Intercultural Pragmatics: Linguistic, Social, and Cognitive Approaches, 27-30.
- Yang, T. K. (2002). A Study of Korean EFL Learners' Apology Speech Acts: Strategy and Pragmatic Transfer Influenced by Sociolinguistic Variations. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 6(2), 225-243.
- Yung-Fu Chang. (2010). 'I no say you say is boring': The development of pragmatic competence in L2 apology. *Language Sciences*, 32(3), 408-424.

Deciphering the Poem “The Sound of Water's Footsteps”: A Semiotic Reading Based on Michael Riffaterre's Theory

Reza Ghanbari Abdolmaleki¹

Assistant Professor of Persian Language and Literature, Damghan University, Damghan, Iran

<https://orcid.org/0000-0002-5308-0775>

Received: February 28, 2025 ✦ Revised: May 04, 2025

Accepted: May 05, 2025 ✦ Published Online: September 13, 2025

How to cite this article:

Ghanbari Abdolmaleki, R. (2025). Deciphering the Poem “The Sound of Water's Footsteps”: A Semiotic Reading Based on Michael Riffaterre's Theory. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 17 (2), 57–80. (in Persian with English abstract) <https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92393.1308>

Abstract

This article aimed to conduct a semiotic analysis of the poem “The Sound of Water's Footsteps” and its impact on a deeper understanding of contemporary Persian literature. The central research question explores how semiotic elements in this poem contribute to interpreting deeper meanings and what relationships exist between signs and human experiences within the text. To address this, Michael Riffaterre's exploratory reading method served as the primary theoretical framework. The findings revealed that Sohrab Sepehri, by utilizing natural signs and human experiences, establishes a profound and reciprocal connection between humans and nature. This bond is evident not only on the semantic level but also in the underlying layers of the poem. Moreover, by analyzing elements such as colors, sounds, and emotions, this study sought to provide a clearer understanding of the poem's structure and its connection to everyday life. Ultimately, this research offered a more precise insight into the role of signs in literature and the unique power of Sepehri's poetry in reflecting human experiences, paving the way for further studies in this field.

Keywords: Sohrab Sepehri, *The Sound of Water's Footsteps*, Michael Riffaterre, Semiotics, Exploratory Reading.

1. Email: abdolmaleki@du.ac.ir





رمزگشایی از شعر «صدای پای آب»: خوانشی نشانه‌شناختی بر مبنای نظریه مایکل ریفاتر

رضا قنبری عبدالملکی

استادیار زبان و ادبیات فارسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران ۱

<https://orcid.org/0000-0002-5308-0775>

صص ۵۷-۸۰

ارجاع به این مقاله:

قنبری عبدالملکی، ر. (۱۴۰۴). «رمزگشایی از شعر «صدای پای آب»: خوانشی نشانه‌شناختی بر مبنای نظریه مایکل ریفاتر»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، تابستان، صص ۵۷-۸۰. <https://doi.org/10.22067/jlsd.2025.92393.1308>

چکیده

این مقاله با هدف تحلیل نشانه‌شناختی شعر «صدای پای آب» از سهراب سپهری، به بررسی سازوکارهای معنایی پنهان در متن می‌پردازد. مسئله اصلی پژوهش آن است که نشانه‌های به‌کاررفته در این شعر چگونه به بازنمایی تجربه‌های انسانی و پیوند میان انسان و طبیعت یاری می‌رسانند. چارچوب نظری تحقیق مبتنی بر مدل نشانه‌شناختی مایکل ریفاتر است و پژوهش با روش کیفی و تحلیلی انجام شده است. در این راستا، از خوانش اکتشافی و پس‌نگر، تحلیل شبکه ساختاری (ماتریس) و تداعی‌های واژگانی و مفهومی (هیپوگرام‌ها) بهره گرفته شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد سپهری با تکیه بر عناصر طبیعی و ظرفیت‌های زبانی، ساختاری نشانه‌مند و چندلایه خلق کرده است که در آن تجربه‌های زیسته و احساسات انسانی در پیوندی معنایی با جهان طبیعت بازتاب می‌یابد. درنهایت، نتایج پژوهش حاکی از آن است که زبان شاعرانه سپهری با بهره‌گیری از سازوکارهای نشانه‌ای، توانمند در بازنمایی جهان‌بینی شاعرانه و ابعاد درونی تجربه انسانی است. **کلیدواژه‌ها:** سهراب سپهری، صدای پای آب، مایکل ریفاتر، نشانه‌شناسی، خوانش اکتشافی.

۱- مقدمه

ادبیات، به‌ویژه شعر، انتقال‌دهنده مضامین باارزش هر قوم و فرهنگی است و از همین رو جایگاهی ممتاز در میان اعضای آن جامعه دارد. این جایگاه ویژه، ضرورت پرداختن به تحلیل‌های عمیق‌تر برای کشف و تبیین هرچه دقیق‌تر ابهامات معنایی شعر را ایجاب می‌کند (حسینی معصوم و اکبری، ۱۴۰۳، ص. ۵۹). شعر «صدای پای آب» از سهراب سپهری، به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین آثار ادبیات معاصر ایران، همواره موردتوجه پژوهشگران و منتقدان ادبی بوده است. این شعر، پیوند درونی انسان و طبیعت و جست‌وجوی معنای هستی را به‌زیبایی ترسیم می‌کند و مضامین فلسفی و عرفانی ژرفی را در خود جای داده است. بااین‌همه، شناخت دقیق‌تر لایه‌های معنایی و نشانه‌شناختی این اثر، همچنان نیازمند بررسی‌های بیشتر و جامع‌تری است.

این مقاله به بررسی دقیق عناصر نشانه‌شناسی در شعر صدای پای آب و تأثیر آن بر درک عمیق‌تر ادبیات معاصر ایران می‌پردازد. مسئله اصلی این تحقیق، تحلیل و کشف لایه‌های معنایی شعر سپهری و بررسی چگونگی تعامل نشانه‌ها با تجربیات انسانی در متن شعر است. سؤالات کلیدی که در این راستا مطرح می‌شوند عبارتند از: چگونه می‌توان به تفسیر معانی عمیق‌تری از این شعر دست یافت؟ چه نوع روابطی میان نشانه‌ها و تجربیات انسانی در متن وجود دارد؟ این پرسش‌ها ضرورت بررسی دقیق و عمیق شعر سپهری و کشف معانی نهفته آن را نشان می‌دهند. همچنین فرض بر این است که عناصر نشانه‌شناسی در شعر صدای پای آب می‌توانند به تفسیر معانی عمیق‌تری کمک کنند و سپهری با استفاده از نشانه‌های طبیعی و تجربیات انسانی، ارتباطی عمیق و متقابل بین انسان و طبیعت برقرار کرده است. تحلیل عناصری چون رنگ‌ها، صداها و احساسات می‌تواند به درک بهتری از ساختار شعر و پیوند آن با زندگی روزمره انسان‌ها منجر شود.

در این تحقیق، از روش خوانش اکتشافی مایکل ریفاتر به‌عنوان چارچوب نظری اصلی استفاده می‌شود تا با کشف لایه‌های پنهان معنا، به تحلیل عمیق‌تری از شعر صدای پای آب دست‌یابیم. امید است که این پژوهش به درک عمیق‌تری از نقش نشانه‌ها در ادبیات و قدرت بی‌بدیل شعر سپهری در بازتاب تجربیات انسانی منجر شود.

۲- پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر، نظریه نشانه‌شناسی مایکل ریفاتر در تحلیل آثار ادبی فارسی، به‌ویژه شعر معاصر، کاربرد چشم‌گیری یافته است. برکت و افتخاری (۱۳۸۹) با تکیه بر این نظریه، شعر «ای مرز پر گهر» فروغ فرخزاد را تحلیل

کرده‌اند. نبی‌لو (۱۳۹۰، ۱۳۹۲، ۱۳۹۸) نیز از خوانش‌های اکتشافی و پس‌نگرانه ریفاتر برای تحلیل اشعار نیماء، اخوان و سپهری بهره برده و به شناسایی ماتریس‌های معنایی در آن‌ها پرداخته است. خواجوی و طهماسبی (۱۳۹۳) با استفاده از نظریه‌های ریفاتر و یاکوبسن، خوانشی خلاقانه از شعر «مسافر» سپهری ارائه کرده‌اند. این دو پژوهشگر نشان داده‌اند که شعر «مسافر» قابلیت تحلیل با این دو رویکرد را دارد و از طریق آن می‌توان به رمزگان‌ها، پیام‌ها و معانی پنهان در متن شعر دست یافت. نتایج پژوهش آن‌ها حاکی از آن است که الگوی ریفاتر با تأکید بر خوانش خلاق و اکتشافی، امکان دستیابی به فهمی عمیق از شعر را فراهم می‌کند، درحالی‌که الگوی یاکوبسن بیشتر ناظر بر نقش‌های ارتباطی و پیام ارسال‌شده از سوی شاعر است. پژوهش‌هایی نظیر فیاض‌منش و صفایی سنگری (۱۳۹۵)، آذریک (۱۳۹۶)، آنگونه (۱۳۹۶)، حسن‌زاده میرعلی و زمانی (۱۳۹۷)، ذاکری و همکاران (۱۳۹۸)، قوامی و آذرینوا (۱۴۰۱)، و شفيعی و آشوری (۱۴۰۱) نیز با رویکرد ریفاتر به بررسی اشعاری از شاعران معاصر و تحلیل ماتریس‌های معنایی در آن‌ها پرداخته‌اند.

باوجوداین، پژوهش‌های اندکی به‌طور اختصاصی به تحلیل شعر «صدای پای آب» پرداخته‌اند. پیروز و قائمی (۱۳۹۱) با تکیه بر هرمنوتیک دیلتای، به تبیین گفتمان معنوی این شعر پرداخته‌اند. پورخالقی و ارمی (۱۳۹۱) جلوه‌های رمانتیکسم را در «صدای پای آب» بررسی کرده و آن را بازتابی از ذهنیت احساسی و فردگرایانه دانسته‌اند. باقری نجف‌آباد و سیدی (۱۳۹۴) به واکاوی مفهوم مرگ در اندیشه سپهری پرداخته و مرگ را نه پدیده‌ای تاریک، بلکه راهی برای پیوند با هستی کلی تفسیر کرده‌اند. حسینی کازرونی و سراجی (۱۳۹۵) با رویکردی نوستالژیک، این شعر را روایت بازگشت به زیست طبیعی و اصیل دانسته‌اند. محقق نیشابوری (۱۳۹۷) با تمرکز بر ایماژهای زندگی، این شعر را جلوه‌ای از زیبایی‌شناسی زیست‌محور در نگاه سپهری تحلیل کرده است. کنعانی (۱۳۹۷) نیز به بررسی کارکرد نور در شعر سپهری از منظر نشانه‌معناشناسی پرداخته است. همچنین، حقی خانقاه (۱۴۰۱) در مقایسه‌ای میان شعر سپهری و وردزورث، بر پیوند ژرف میان طبیعت و ساحت عرفانی در «صدای پای آب» تأکید کرده است.

بااین‌حال، بررسی‌ها نشان می‌دهد که بیشتر این پژوهش‌ها به تحلیل مفهومی یا گفتمانی شعر پرداخته‌اند و ساختارهای غیردستوری، دلالت‌های زیباشناختی چندلایه، و رمزگان‌های شعری آن از منظر نشانه‌شناسی ریفاتر کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

پژوهش حاضر با تمرکز بر شعر «صدای پای آب» و بهره‌گیری از الگوی نشانه‌شناسی ریفاتر، تلاشی است برای تحلیل ساختاری، معنایی و زیباشناختی شعر، به‌گونه‌ای که دلالت‌های عمیق‌تر و رمزگان‌های پنهان آن آشکار شود.

رویکرد این مقاله، با تلفیق خوانش‌های اکتشافی و پس‌نگرانه، تصویری چندلایه از رابطه بین طبیعت، معنویت و زبان ارائه می‌دهد و در پی آن است که ماتریس‌های بنیادین شعر را نه صرفاً در سطح معنا بلکه در نظام رمزگان شعری بازشناسی کند.

۳- روش تحقیق

این مقاله به بررسی و تحلیل شعر صدای پای آب سهراب سپهری می‌پردازد و هدف آن کشف لایه‌های معنایی و احساسی شعر از طریق روش تحقیق کیفی و تحلیلی است. رویکرد اصلی مقاله شامل خوانش اکتشافی، خوانش پس‌نگر، تحلیل ماتریس (شبکه ساختاری) و تحلیل هیپوگرام‌ها (تداعی واژگانی و مفهومی) است.

برای شروع، داده‌ها با مطالعه دقیق شعر صدای پای آب و بررسی متن آن جمع‌آوری می‌شوند. سپس، نقدها و تحلیل‌های موجود درباره شعر سپهری مرور می‌شود و نظرات منتقدان و خوانندگان درباره تأثیرات آن نیز جمع‌آوری می‌گردد. در مرحله تحلیل، عناصر زبانی و ادبی، از جمله تصاویر، استعاره‌ها و تشبیه‌ها شناسایی و بررسی می‌شوند. ساختار شعری، قافیه‌سازی و وزن شعر نیز مورد تحلیل قرار می‌گیرد تا احساسات و معانی فلسفی نهفته در شعر کشف شود.

پس از این مراحل، خوانش اکتشافی انجام می‌شود تا لایه‌های پنهان معنا از طریق مطالعه دقیق متن کشف شوند و پیام‌های کلیدی شعر و ارتباط آن با زندگی روزمره و محیط اجتماعی شناسایی گردد. تحلیل پس‌نگر به بررسی چگونگی تأثیر گذشته بر معانی و احساسات موجود در شعر پرداخته و ماتریس و هیپوگرام‌ها برای تجزیه و تحلیل عمیق‌تر مفاهیم و الگوهای شعری استفاده می‌شوند.

در نهایت، مقاله به بررسی یافته‌ها و نتایج حاصل از تحلیل می‌پردازد و به این سؤال پاسخ می‌دهد که چگونه شعر صدای پای آب می‌تواند به درک عمیق‌تری از انسان، طبیعت و معنا در زندگی کمک کند. فهرست منابع معتبر و مرتبط با موضوع تحقیق و نقدهای ادبی درباره شعر سپهری نیز در انتهای مقاله ذکر خواهد شد. این روش تحقیق به تحلیل عمیق و چندوجهی شعر صدای پای آب و تأثیر آن بر خواننده کمک خواهد کرد.

۴- چارچوب نظری

مایکل ریفاتر، منتقد فرانسوی تبار آمریکایی، در کتاب «نشانه‌شناسی شعر» (۱۹۷۸)، چارچوبی نشانه‌شناختی برای خوانش شعر ارائه کرده که به‌طور گسترده‌ای مورد استفاده قرار گرفته است. این چارچوب، به‌ویژه در بازخوانی آثار

ادبی، از جمله شعر، جنبه‌های مهمی از آفرینش اثر و بازآفرینی آن توسط خواننده را روشن می‌کند. پژوهش‌های ریفاتر در حوزه‌ی نشانه‌شناسی شعر از بنیادی‌ترین آثار در این زمینه به شمار می‌رود.

ریفاتر، همچون صورت‌گرایان روس، معتقد است که شعر کاربردی ویژه از زبان دارد. درحالی‌که زبان روزمره به واقعیت ارجاع می‌دهد، در شعر ارجاع زبان به خود متن است. او با ایجاد تمایز میان «معنا» و «دلال» گامی نو برمی‌دارد و به درکی متفاوت از شعر می‌رسد. به باور او، تلاش برای درک معنا، شعر را به زنجیره‌ای از گزاره‌های اطلاعاتی تقلیل می‌دهد که تنها بیانگر اخبار و مفاهیم سطحی شعر هستند (ریفاتر^۱، ۱۹۷۸، ص. ۳). توجه صرف به معنا، که غالباً مبتنی بر قواعد رایج زبان است، می‌تواند پیوستگی شعر را از بین ببرد و آن را به قطعاتی بی‌ارتباط تبدیل کند. درحالی‌که شاعرانگی هر متن در گرو درک «دلال»‌های آن است؛ دلالتهایی که حاصل گریز و حتی انحراف از قواعد زبان معمول هستند. ریفاتر این پدیده را «غیردستوری بودن» می‌نامد و معتقد است که «بازنمایی ادبی، واقعیت را به چالش می‌کشد» (ریفاتر، ۱۹۷۸، ص. ۲). حرکت خواننده در این مسیر به درک دلالتهای شعر منجر می‌شود. ازاین‌رو، دلالت در شعر به معنای تلاشی برای تبیین آن از طریق گریز و انحراف از قواعد متعارف زبان است. شعر در این فرآیند، به جای ارجاع به واقعیت معمول، می‌کوشد موجودیت خود را به‌عنوان یک واقعیت نامتعارف تثبیت کند. ازاین‌رو، «خواننده شعر» به دنبال کشف دلالتهای آن است.

ریفاتر چنین اذعان می‌دارد که دلالت در نثر و شعر متفاوت است. نثر کلمات را در نسبت با واقعیت معمول تعریف می‌کند، اما در شعر، کلمات براساس نسبتشان با چیزها ارزیابی می‌شوند (ریفاتر، ۱۹۸۳، ص. ۲۶).

به زبان ساده‌تر، در شعر، اعتبار کلمات به میزانی است که وجود چیزها را بیان می‌کنند، نه واقعیت آن‌ها. برای جلوگیری از روش نادرست خوانش شعر، باید به تفاوت زبان شعر و نثر توجه کنیم. شعر نظامی از دلالتهای ایجاد می‌کند که از فرآیندهایی مانند «انباشت» و «منظومه‌های توصیفی^۲» به وجود می‌آید. درعین حال، زبان شعر به‌واسطه نوآوری در زمینه واژگان، از نثر متمایز می‌شود. نثر عمدتاً در محور جانشینی یا محور انتخاب تفسیر می‌شود؛ جایی که خواننده براساس انتخاب‌هایی از ارجاعات و اصطلاحات استعاری، یا با افزودن صفات معنایی به عبارات مبهم، به دنبال معنا می‌گردد؛ اما در شناخت معنای شعر، محور دلالت همان محور هم‌نشینی است. شعر به دنبال ارجاع به واقعیت بیرونی نیست، بلکه به ایجاد نظامی منسجم براساس روابط معنایی می‌پردازد که هم شکل‌گیری و هم ارجاع

1. Michael Riffaterre
2. descriptive systems

آن‌ها به خود متن است (ریفاتر، ۱۹۸۳، ص. ۱۸).

از دیدگاه ریفاتر، ویژگی برجسته شعر، وحدتی است که هم جنبه‌های صوری و هم محتوایی آن را در بر می‌گیرد. او در نشانه‌شناسی شعر می‌نویسد: «من این وحدت صوری و محتوایی را که شامل تمام شاخص‌های پرهیز از ارائه معنای مستقیم است، دلالت می‌نامم» (ریفاتر، ۱۹۷۸، ص. ۲). ریفاتر با این توضیح، «دلالت» را در مقابل «معنا» قرار می‌دهد، که در سطح محاکات یا تقلید ظاهر می‌شود. همان‌طور که اشاره کردیم، دلالت شعر بر محور هم‌نشینی شکل می‌گیرد و این محور مبتنی بر چهار ساختار زبان‌شناختی، سبکی، موضوعی، و واژگانی است.

از میان این ساختارها، ساختار واژگانی به‌ویژه برای شعر اهمیت دارد و «مستلزم هماهنگی‌هایی در صورت و موقعیت برخی از واژگان متن است که بر اساس معنا توجیه و تفسیر می‌شوند» (ریفاتر، ۱۹۸۳، ص. ۳۶). در ساختار واژگانی، دو نوع هماهنگی وجود دارد که خواننده می‌تواند به آن‌ها توجه کند: نخست، هماهنگی‌های حاصل از مفاهیم هم‌پایه و هم‌ارز، که از طریق انباشت معنایی در حوزه واژگان قابل مشاهده است؛ دوم، هماهنگی‌های مربوط به مفاهیم ناهم‌پایه، که به مجموعه واژگانی می‌پردازد که در منظومه‌های توصیفی گرد هم می‌آیند.

۱-۴. خوانش اکتشافی^۱

خوانش اکتشافی، مطابق راهبرد ریفاتر، در دو سطح انجام می‌شود. نخستین سطح، به نام «خوانش اکتشافی»، اولین مرحله رمزگشایی از شعر است و هدف آن مطابق با حرکت خطی شعر، یعنی از بالا به پایین و از اولین سطر تا آخرین سطر، پیش می‌رود. در این خوانش، خواننده با توجه به توانایی زبانی خود، هر واژه را به‌عنوان یک دال در نظر می‌گیرد که با مدلول خود در جهان واقع مرتبط می‌شود و به این ترتیب به درک معنای شعر می‌رسد (ریفاتر، ۱۹۸۳، ص. ۵).

۲-۴. خوانش پس‌نگر^۲ و ماتریس^۳

مرحله دوم، سطحی ژرف‌نگر و تفسیری به نام «خوانش پس‌نگر» است. در این مرحله، خواننده با آزمودن فرضی که در خوانش اکتشافی شکل گرفته، از سطح معنا فراتر می‌رود و به جست‌وجوی دلالت‌های شعر می‌پردازد. درنهایت، این فرآیند به شکل‌گیری «ماتریس» یا شبکه شعر منجر می‌شود که همان گزاره بنیادی شعر است و سبب وحدت آن را فراهم می‌آورد (ریفاتر، ۱۹۷۸، صص. ۵-۶).

1. heuristic reading
2. retroactive reading
3. matrix

۳-۴. نشانه شعری^۱ و هیپوگرام^۲

نشانه شعری واژه یا عبارتی است که وابسته به دلالت شعر است و این دلالت دو جنبه دارد. در نوع اول، خصوصیت و کیفیت شعری نشانه، خاص همان شعری است که نشانه در آن دیده می‌شود. در نوع دوم، شعریت نشانه را خواننده تشخیص می‌دهد؛ بنابراین، بافت متن در تبیین نشانه تأثیر مؤثری ندارد (ریفاتر، ۱۹۷۸، صص. ۱۸-۱۹).

در هر دو حالت، تولید نشانه شعری با اشتقاق از «هیپوگرام» که تداعی‌های واژگانی و مفهومی معمولاً هستند، صورت می‌گیرد. به بیان ساده‌تر، هیپوگرام یک تصویر قالبی است که در ذهن خواننده وجود دارد و واژه یا عبارتی در متن آن را تداعی می‌کند؛ بنابراین، هیپوگرام به‌خودی‌خود دلالت شاعرانه ندارد، بلکه «تأکید، تجسم و نیاز خواننده به رمزگشایی از معانی صریح و تلویحی هیپوگرام است» (ریفاتر، ۱۹۷۸، ص. ۲۶) که به آن شعریت می‌بخشد.

۴-۴. انباشت^۳

برای ریفاتر، هر کلمه از یک یا چند «معنابن^۴» یا واحد کمینه معنایی پدید آمده است. به‌عنوان مثال، در کلمه «بلبل»، معنابن‌های «جان‌دار، غیر بنسن و خوش‌آوا» مشاهده می‌شود. این معنابن‌ها واحدهایی هستند که در فرآیند انباشت به کار گرفته می‌شوند.

فرآیند انباشت زمانی اتفاق می‌افتد که خواننده با مجموعه کلماتی مواجه می‌شود که از طریق عنصر معنایی واحدی که به آن معنابن‌های مشترک می‌گوییم، به هم مرتبط می‌شوند. برای مثال، در کلمه «گل»، معنابن‌های مشترک زنبق، آفتابگردان و لاله وجود دارند.

همچنین، همان‌طور که خواننده در مسیر متن پیش می‌رود، انواع انباشت با توجه به مختصات معنایی کلمات شکل می‌گیرند و از این طریق معنابن‌هایی که بیشترین حضور را دارند، خود را تثبیت می‌کنند و در مقابل، معنابن‌هایی که کمترین بسامد را دارند، حذف می‌شوند (ریفاتر، ۱۹۷۸، ص. ۳۵). فرضاً اگر به واژه‌های زنبق، آفتابگردان و لاله، کلمات شکوه، زن و هنر را اضافه کنیم، «زیبایی» معنابن‌های مشترک خواهد بود که «تعیین چندوجهی^۵» دارد.

علاوه بر این، کلماتی که هر یک بخشی از انباشت هستند، «بی‌اعتنا به معنابن‌های اولیه‌شان در زبان معمول بدل به مترادف‌های یکدیگر می‌شوند» (ریفاتر، ۱۹۸۳، ص. ۳۹). کارکرد انباشت از تأکید بر معنابن‌های چندوجهی

1. poetic sign

2. hypogram

3. accumulation

4. sememe

5. overdetermination

صورت می‌گیرد، زیرا این چندوجهی بودن باعث جابجایی معنابین‌ها و کلمات می‌شود و خواننده به یمن این جابجایی به دلالت شعر نزدیک می‌شود.

۵-۴. نوآژه‌ها^۱

در زبان روزمره، واژه‌هایی که سابقه ندارند، برای بیان مفاهیم جدید به کار می‌روند. این واژه‌ها به‌طور کلی بیانگر نوعی گریز از قواعد زبان هستند. در واقع، تلاش برای فرارفتن از قواعد دستوری، تلاشی برای کشف ظرفیت‌های بالقوه زبان و فعلیت بخشیدن به آن‌هاست. از این رو، این امر چشمگیر و تأثیرگذار است و سبب می‌شود که خواننده آگاهانه از آن‌ها رمزگشایی کند (ریفاتر، ۱۹۷۸، ص. ۲۶).

این رمزگشایی در ارتباط با کلیت ساختار متن هویت می‌یابد و از این رو باید میان استفاده از واژه‌های مهجور و کهن و ابداع نوآژه‌ها تمایز قائل شد؛ زیرا «نوآژه برخلاف کهن‌واژه، به‌خودی‌خود و خارج از بافت متن موجودیت ندارد، بلکه حاصل رابطه دو صورت معادل، یکی «نشان‌دار» و دیگری «بی‌نشان» است؛ رابطه‌ای که در آن صورت بی‌نشان بر متن تقدم دارد» (ریفاتر، ۱۹۷۸، ص. ۲۶). به زبان ساده‌تر، برای فهم کارکرد نوآژه‌ها، نخست باید به ساختار کلی شعر توجه کرد و سپس رابطه آن‌ها را با کلمات و مفاهیم بررسی نمود. این رابطه‌ها هم در بیرون و هم درون متن، زمینه‌های شکل‌گیری نوآژه‌ها را ایجاد کرده‌اند. آنچه گفته شد، طرح کلی رویکرد نشانه‌شناختی ریفاتر است که باید به‌گونه‌ای خلاق در خوانش اشعار به کار گرفته شود، نه به‌صورت مکانیکی و یک‌به‌یک.

۵- یافته‌های پژوهش

۱-۵. خوانش اکتشافی (خوانش اولیه)

خوانش اکتشافی فرآیندی است که طی آن خواننده با درگیر شدن فعال با متن، از معنای سطحی به کشف تدریجی لایه‌های پنهان و ضمنی آن می‌رسد. بر اساس نظریه ریفاتر، معنا در متن ادبی حاصل فرآیند هیپوگرام و ماتریکس است که از طریق کشف ناهنجاری‌های معنایی و تبدیل آن‌ها به نشانه‌های تفسیرپذیر ممکن می‌شود (ریفاتر، ۱۹۷۸، ص. ۶). از نگاه او، خواننده با عبور از سطح توصیفی متن و ورود به تفسیر بینامتنی به معنای نهفته دست می‌یابد (ریفاتر، ۱۹۸۳: ۲). این مرحله از خوانش، زمینه‌ساز درک عمیق‌تر متن در تعامل با خوانش پس‌نگر است. در ادامه،

با بهره‌گیری از این رویکرد، شعر صدای پای آب در یک ساختار چندمرحله‌ای تحلیل می‌شود.

۱-۱-۵. تجزیه و تحلیل اولیه

۱-۱-۵. خلاصه محتوا

صدای پای آب بازتابی از جهان‌بینی عرفانی و فردی سپهری است که در آن مفاهیمی چون زندگی، مرگ، طبیعت و معنویت با زبانی ساده و تصویری بیان می‌شود. او با بهره‌گیری از نمادهایی چون آب و گیاه، پیوند انسان با هستی را ترسیم می‌کند و معنویتی شخصی و نامتعارف را می‌سازد؛ جایی که «قبله‌اش گل سرخ و جانمازش چشمه» است.

۱-۱-۵. احساسات و تأثیرات اولیه

صدای پای آب با تصویرسازی‌های زیبا و زبانی آمیخته به احساس، تجربه‌ای شاعرانه از آرامش، معنویت و نزدیکی به طبیعت را به خواننده منتقل می‌کند. سپهری در ابیاتی چون «اهل کاشانم» و «مادری دارم، بهتر از برگ درخت»، سادگی و گرمای زندگی روزمره را می‌ستاید. هم‌زمان، احساس غربت و بی‌تعلقی را در عباراتی نظیر «شهر من گم شده است» بازتاب می‌دهد و در تصویری چون «من صدای نفس باغچه را می‌شنوم»، پیوندی درونی با طبیعت را بیان می‌دارد.

شعر، با نگاهی فلسفی و هستی‌گرایانه، بر پیوند انسان با جهان و ارزش زیستن در لحظه تأکید دارد؛ چنان‌که در دعوت به «زیر باران باید رفت» تجربه‌ای حسی و اجتماعی از زندگی را پیشنهاد می‌کند. این ترکیب از عاطفه، طبیعت‌گرایی و تأمل فلسفی، تجربه‌ای تأثیرگذار و چندلایه برای خواننده رقم می‌زند.

۱-۱-۵. شناسایی تم‌ها و موضوعات

شعر صدای پای آب بر محور مضامینی چون پیوند با طبیعت، جستجوی معنا، و تنهایی و سکوت شکل گرفته است. این مضامین در ساختار کلی شعر، تجربه زیستن را به مثابه سفری حسی و معنوی بازنمایی می‌کنند.

۱-۲-۱. پیوند با طبیعت

در نگاه سپهری، طبیعت نه صرفاً پس‌زمینه‌ای شاعرانه، بلکه عرصه‌ای برای درک وجود و تجربه قدسی است. او طبیعت را با نگاهی عرفانی و زیباشناختی توصیف می‌کند؛ چنان‌که در ابیاتی مانند «قبله‌ام یک گل سرخ، جانمازم چشمه» و «من وضو با تپش پنجره‌ها می‌گیرم»، طبیعت به جایگاه عبادت و مکاشفه بدل می‌شود.

تصاویر لطیفی چون «روشنی باغچه» و «آسمان آبی» نیز نمایانگر سادگی و طهارت جهان‌اند. طبیعت در شعر او عنصری شفاف‌بخش است که با روح انسان هم‌نوایی دارد؛ برای مثال در «بوته خشخاشی، شست‌وشو داده مرا در سیلان بودن»، نوعی تطهیر و آرامش در دل عناصر طبیعی بازتاب یافته است.

۱-۲-۲. جستجوی معنا و حقیقت

شعر صدای پای آب بازتاب سفری درونی و بیرونی در جستجوی معناست. سپهری هستی را فرآیندی پویا و معنوی می‌بیند؛ چنان‌که در «من به دشت اندوه، من به باغ عرفان» این سیر را به زبان نمادین بیان می‌کند. استعاره‌هایی نظیر «باغ عرفان» و «ایوان چراغانی دانش» نمایانگر میل شاعر به کشف حقیقت‌اند.

در نگاه او، معنا نه در فلسفه‌پردازی انتزاعی، بلکه در تجربه‌های ساده و روزمره نهفته است. عباراتی چون «زندگی حس غربی است که یک مرغ مهاجر دارد» و «زندگی شستن یک بشقاب است» نشان می‌دهد که سپهری با لحنی طنزانه، معنا را در سادگی و حضور می‌جوید. از این منظر، حقیقت نه در پیچیدگی نظری، بلکه در دریافت مستقیم و شهودی از جهان یافت می‌شود.

۱-۲-۳. تنهایی و سکوت

تنهایی و سکوت در صدای پای آب ابعادی معنوی و تأمل‌برانگیز دارند. سپهری در فضایی خلوت و ساکت، به جستجوی حقیقت و تأمل در هستی می‌پردازد. مصراعی مانند «من به مهمانی دنیا رفتم... تا صدای پر تنهایی» بیانگر تجربه وجودی او در مواجهه با جهان است؛ تجربه‌ای که تنهایی را نه صرفاً رنج، بلکه دریچه‌ای به درک ژرف‌تر هستی می‌بیند.

سکوت در شعر او، بستری برای شنیدن صداهای پنهان طبیعت و روح است: «من صدای نفس باغچه را می‌شنوم» نمادی از نوعی آگاهی شهودی است که تنها در خلوت ممکن می‌شود. این رویکرد، شعر را به تأملی درونی درباره بودن، طبیعت و معنویت بدل می‌سازد و مخاطب را به بازاندیشی در باب نسبت انسان با هستی فرا می‌خواند.

۱-۳-۳. تحلیل ساختاری شعر

صدای پای آب با ساختاری آزاد و رها از قیدهای کلاسیک، بیانگری احساسات و اندیشه‌های شاعر را تسهیل می‌کند. سپهری با بهره‌گیری از وزن و قافیه‌های انعطاف‌پذیر، ریتمی سیال می‌آفریند که هم‌سو با جریان تفکر و حس اوست؛ عباراتی چون «من مسلمانم. قبله‌ام یک گل سرخ» نمونه‌ای از هماهنگی موسیقایی و معنایی است.

زبان شعر با تنوع واژگان، تصاویر استعاری و تشبیهات بدیع غنا یافته است. استعاره‌هایی مانند «کعبه‌ام بر لب آب» و «زندگی حس غربیی است که یک مرغ مهاجر دارد» در پیوند با مضامین معنویت، جستجوی حقیقت و بی‌قراری انسان در جهان جلوه می‌کنند. تشبیهاتی چون «زندگی چیزی بود، مثل یک بارش عید» یا «مثل یک گل‌دان، می‌دهم گوش به موسیقی رویدن» نیز طبیعت و زندگی را به هم پیوند می‌زنند و تجربه‌ای شهودی از هستی به تصویر می‌کشند.

ترکیب واژگان ساده و ملموس با واژگان انتزاعی و فلسفی، همچون «چشمه»، «دشت»، در کنار «استغنا» و «احساس»، دوگانه‌ای زبانی می‌سازد که به انتقال مؤثر مفاهیم کمک می‌کند. جمله‌ای مانند «آب بی‌فلسفه می‌خورد» نیز نمادی از گرایش شاعر به سادگی و زیستن بی‌واسطه است. در مجموع، ساختار آزاد، موسیقی درونی، و زبان نمادین شعر، بستری برای بیان تجربه‌ای عرفانی و فلسفی فراهم می‌کند که خواننده را به تأملی عمیق در باب زندگی و هستی فرا می‌خواند.

۱-۵-۴. تحلیل ادبی و زبانی

۱-۵-۴-۱. انتخاب واژه‌ها

سپهری با دقت در گزینش واژگان، زبانی می‌آفریند که سادگی ظاهری آن در خدمت بیان مفاهیم عرفانی و طبیعت‌محور قرار می‌گیرد. واژگانی چون «جانمازم چشمه» و «مهرم نور» در عین سادگی، لایه‌های معنایی متعددی را در خود جای داده‌اند و نشان‌دهنده پیوند درونی شاعر با طبیعت و امر قدسی‌اند. استفاده از ترکیبی مانند «گل سرخ» به‌عنوان قبله، نگاهی نو به معنویت ارائه می‌دهد که از حدود مکان‌های رسمی فزاتر رفته و به تجربه‌ای درونی و زیباشناختی بدل می‌شود.

۱-۵-۴-۲. تصاویر و حس‌انگیزی

تصویرسازی در صدای پای آب بر پایه عناصر طبیعی و حسی استوار است؛ شاعر با بهره‌گیری از نمادهایی چون «آب»، «گیاه» و «درخت»، فضاهایی می‌آفریند که هم‌زمان تجربه‌ای حسی و تأملی فلسفی را القا می‌کنند. در عباراتی مانند «روی آگاهی آب، روی قانون گیاه»، طبیعت به‌منزله نظمی درونی و شناخت‌پذیر عرضه می‌شود. همچنین، تصویر «نمازم را پی تکبیره‌الاحرام علف می‌خوانم» نمونه‌ای از قدسی‌سازی طبیعت در زبان شاعر است؛ نوعی تجربه عرفانی شخصی که حس‌آمیزی و نمادپردازی را در خدمت معنا قرار می‌دهد.

۵-۱-۵. زمینه اجتماعی و تاریخی

در تحلیل زمینه اجتماعی و تاریخی شعر صدای پای آب، می‌توان به چند جنبه مهم اشاره کرد:

۱-۵-۱. ارتباط با زمان و مکان

صدای پای آب به شکلی ملموس با بافت اجتماعی و جغرافیایی ایران، به‌ویژه شهر کاشان، پیوند دارد. بیان‌هایی چون «اهل کاشانم» و «روزگارم بد نیست» بازتابی از زیست ساده، صمیمی و کم‌تکلف شاعر در دل جامعه‌ای سنتی است. ارجاع به عناصر زندگی روزمره همچون «تکه نانی دارم» و «دوستانی، بهتر از آب روان» تصویری انسانی و صادقانه از شرایط اقتصادی، فرهنگی و عاطفی فرد ارائه می‌دهد. اشاره به پدر هنرمند شاعر که «نقاشی می‌کرد» و «تار هم می‌ساخت» نیز جایگاه فرهنگ و هنر در فضای خانوادگی و اجتماعی را برجسته می‌سازد.

۱-۵-۲. تأثیرات فرهنگی

شعر سپهری متأثر از سنت‌های ایرانی، فرهنگ عرفانی و نیز جریان‌های ادبی نوگرایی معاصر است. عناصر نمادین مانند «گل سرخ»، «چشمه» و «ماه» مفاهیمی چون زیبایی، عشق و پاکی را با مفاهیم معنوی درهم می‌آمیزند. تعبیر «قبله‌ام یک گل سرخ» نشان‌دهنده ترکیب نوینی از معنویت فردی و نگرش زیبایی‌شناختی است که از مرزهای دین سنتی فراتر می‌رود.

او با تلفیق مفاهیم مذهبی چون نماز و اذان با عناصر طبیعی و زیبایی‌شناختی، نوعی معنویت شاعرانه را خلق می‌کند. درعین حال، با اشاراتی چون «قتل یک شاعر افسرده به دست گل یخ»، از بحران‌های اجتماعی و بی‌عدالتی نیز پرده برمی‌دارد.

در مجموع، صدای پای آب بازتابی از تحولات فرهنگی و اجتماعی ایران در میانه قرن بیستم است؛ شعری که میان سنت و تجدد، فرد و جامعه، زیبایی و حقیقت پلی برقرار می‌سازد.

۱-۵-۶. تجربیات شخصی و واکنش‌ها

تحلیل شعر صدای پای آب از دو منظر «خوانش شخصی» و «واکنش‌های دیگران» قابل بررسی است.

۱-۵-۱-۶. خوانش شخصی

صدای پای آب با زبانی ساده و درعین حال تأمل‌برانگیز، احساساتی چون لطافت، آرامش و معنویت را در مخاطب

برمی‌انگیزد. عباراتی مانند «مادری دارم، بهتر از برگ درخت» نمادی از عشق صمیمی و بی‌واسطه به مادر است که تجربه‌ای جهان‌شمول به شمار می‌رود. تصویر «دوستانی، بهتر از آب روان» نیز بر ارزش پیوندهای انسانی و دوستی‌های خالص تأکید دارد.

حضور طبیعت در شعر نه تنها فضایی زیباشناختی می‌آفریند، بلکه جنبه‌ای از تجربه عرفانی و معنوی شاعر را بازتاب می‌دهد. نمونه‌ای از این رویکرد در بیان «کعبه‌ام زیر اقاقی‌هاست» دیده می‌شود که تبلور پیوند میان امر قدسی و طبیعت است. شعر، خواننده را به بازنگری در ارزش‌های ساده و ناب زندگی و کشف معنویت در زیست روزمره فرامی‌خواند.

۱-۶-۲. واکنش‌های دیگران

شعر صدای پای آب واکنش‌های مختلفی از سوی خوانندگان و منتقدان داشته است. برخی از منتقدان، از جمله رضایی (۱۳۸۶) بر سادگی و صداقت زبانی این شعر تأکید کرده‌اند. به اعتقاد آنان، سهراب سپهری در این منظومه کوشیده است جهان‌بینی شاعرانه و درعین حال صمیمانه خود را با زبانی ساده و بی‌تکلف بیان کند. برای مثال، جمله «زندگی رسم خوشایندی است»، دیدگاه مثبت شاعر به زندگی را، با وجود چالش‌ها، نشان می‌دهد و خوانندگان را به یافتن زیبایی در لحظات زندگی تشویق می‌کند.

خوانندگان نیز تحت تأثیر عمق احساسی و تصاویر زیبای شعر قرار می‌گیرند. به‌ویژه جمله «مرگ پایان کبوتر نیست»، پذیرش طبیعی مرگ را به‌عنوان بخشی از چرخه زندگی بیان می‌کند و احساس آرامش را در خوانندگان ایجاد می‌کند.

در مجموع، صدای پای آب تجربیات عمیق شاعر را منعکس کرده و احساسات و تجربیات مشترک خوانندگان را برمی‌انگیزد و تحسین منتقدان را به دلیل عمق اندیشه و سادگی بیان جلب می‌کند.

۲-۵. خوانش پس‌نگر (بازنگری و کشف معانی پنهان)

خوانش پس‌نگر رویکردی تحلیلی است که با بازگشت به متن، امکان کشف دلالت‌های نهفته و معانی لایه‌مند را فراهم می‌سازد. این نوع خوانش، فراتر از برداشت‌های اولیه، ابعاد پنهان و ساختارهای معنایی ظریف‌تری را آشکار می‌کند.

۵-۲-۱. دلالت‌های زبانی و ساختاری

یکی از ویژگی‌های برجسته شعر صدای پای آب، خلاقیت زبانی و آفرینش ترکیباتی است که میان امر روزمره و معنویت پیوند برقرار می‌کنند. ترکیب‌هایی چون «صدای سرفه روشنی» یا «نردبانی که از آن، عشق می‌رفت به بام ملکوت» در ابتدا استعاری می‌نمایند، اما با تأمل بیشتر، عمق عرفانی و هستی‌شناسانه آن‌ها آشکار می‌شود. این تصاویر نه فقط ابزارهای بلاغی، بلکه نشانه‌هایی از تلاشی شاعرانه برای معنابخشی به زندگی‌اند.

سپهری با بهره‌گیری از تضادهایی مانند «مرگ پایان کبوتر نیست»، مفاهیمی چون مرگ و زندگی را در بستری غیرخطی و سیال تبیین می‌کند؛ به گونه‌ای که مرگ نه نقطه پایان، بلکه مرحله‌ای در تداوم هستی تلقی می‌شود. ساختار شعر نیز با آغاز از تجربه زیسته («اهل کاشانم») و حرکت تدریجی به سوی مفاهیم متعالی و بازگشت به امور ساده و ملموس («زندگی شستن یک بشقاب است») نمایانگر وحدت در کثرت و پیوند ژرف میان سادگی و معناست. تکرار واژگانی همچون «زندگی»، «مرگ» و «من» نیز نه تنها به موسیقی متن می‌افزاید، بلکه از طریق تأکید تدریجی، لایه‌هایی از هویت، تجربه شخصی و نگرش فلسفی شاعر را بر خواننده مکشوف می‌سازد.

۵-۲-۲. عناصر غیردستوری^۱ و تقابل‌های معنایی

۵-۲-۲-۱. واژگان، ساختار جملات و لحن

شعر صدای پای آب با زبانی ساده اما چندلایه، آکنده از استعاره‌ها و نمادهایی است که میان طبیعت و معنویت پیوند برقرار می‌کنند. ترکیب‌هایی چون «قبله‌ام یک گل سرخ» و «وضو با تپش پنجره‌ها» با زبان غیرمستقیم، دلالت‌هایی عرفانی را در بستر زیست روزمره القا می‌کنند. ساختار روان و کوتاه جملات، در کنار تکرارهای معناداری نظیر «اهل کاشانم» و «زندگی چیزی نیست»، به متن لحنی تأمل‌برانگیز می‌بخشند. این تکرارها، ضمن ایجاد ریتم درونی، خواننده را به درنگ در معناهای پنهان دعوت می‌کنند. لحن کلی شعر، ترکیبی از آرامش، اندوه و حس رازآلودگی است که در عباراتی چون «صدای نفس باغچه» یا «پدرم وقتی مرد، پاسبان‌ها همه شاعر بودند» به اوج می‌رسد.

۵-۲-۲-۲. تقابل‌های معنایی و ژرف‌ساخت زبانی

سپهری با بهره‌گیری از تقابل‌های معنایی، ابعاد پیچیده‌تری به تجربه زیسته می‌بخشد. تقابل بنیادینی چون زندگی و مرگ، در عباراتی نظیر «زندگی رسم خوشایندی است» و «زندگی بال و پری دارد با وسعت مرگ» به گونه‌ای مطرح

می‌شود که هم‌زمان لذت و فنا را بازنمایی می‌کند. این شعر، با کنار هم نشان دادن تصاویر ساده‌ای مانند «شستن یک بشقاب» و «سکه دهشاهی» در کنار مفاهیم انتزاعی تری همچون «مجدور آینه» یا «گل به توان ابدیت»، پارادوکسی معناشناختی خلق می‌کند که مخاطب را به بازاندیشی در باب چیستی زندگی و معنا دعوت می‌کند.

در بُعد اجتماعی، تضاد میان طبیعت و تمدن مدرن نیز برجسته است؛ تصاویری مانند «شهر من گم شده است» یا «سقف بی‌کفتر صدها اتوبوس» نمود گسست انسان مدرن از جهان طبیعی‌اند. این تقابل‌ها، فضای ذهنی شعر را به بستری برای نقد زیست معاصر و بازتعریف تجربه معنوی بدل می‌سازند و مخاطب را به بازنگری در رابطه خود با طبیعت، جامعه و هستی فرامی‌خوانند.

۵-۲-۳. نشانه‌ها، رمزگان‌ها و ابهام‌ها

شعر صدای پای آب با بهره‌گیری از رمزگان‌های طبیعی، عرفانی و زبانی، فضایی سرشار از ابهام و لایه‌های معنایی متکثر می‌آفریند. این ساختار نشانه‌شناختی به شعر عمقی چندوجهی می‌بخشد که تنها از طریق خوانش‌های مکرر و تأمل برانگیز قابل کشف است.

۵-۲-۳-۱. نشانه‌ها و نمادها

سپهری با استفاده از نمادهایی چون «قبله‌ام یک گل سرخ» و «کعبه‌ام بر لب آب»، عناصر سنتی دین و عرفان را با طبیعت تلفیق می‌کند. قبله و کعبه که بار معنایی دینی دارند، در این بافت جدید به نشانه‌هایی از عشق، زیبایی و طهارت بدل می‌شوند و پیوندی میان معنویت و طبیعت برقرار می‌سازند. تصویر «سنگ از پشت نمازم پیداست» نیز نشانگر رابطه‌ای پیچیده میان انسان، زمین و تجربه نیایش است که هم‌زمان جنبه‌ای شخصی، فلسفی و عرفانی دارد.

۵-۲-۳-۲. رمزگان‌های ادبی و ابهام معنایی

ترکیب تصاویر شاعرانه با رمزگان‌های چندپهلوی، زمینه‌ساز خلق فضایی مبهم و تفسیربردار است. عباراتی مانند «زندگی رسم خوشایندی است» و «پرشی اندازه عشق» زندگی را میان دو قطب سادگی و ژرفای فلسفی معلق می‌سازند. در نمونه‌هایی چون «پدرم پشت دو خوابیدن در مهتابی»، زمان و مکان در فضایی خاطره‌گون و مبهم ترکیب می‌شوند و به تجربه‌ای درونی از فقدان یا حضور اشاره دارند. تصاویر چون «سفر دانه به گل» یا «سفر ماه به حوض» نیز نماد تحول، زایش و چرخه طبیعی‌اند، اما حدود آن‌ها میان امر جسمانی و روحانی ناپیداست.

۵-۲-۳. معناهای چندلایه و گشودگی متن

زبان استعاره‌ی سپهری امکان تفسیرهای چندگانه را فراهم می‌آورد. عبارتی چون «در نیندیم به روی سخن زنده تقدیر» ضمن ارجاع به پذیرش سرنوشت، نگاهی وجودی و انسان‌گرایانه به زندگی ارائه می‌دهد. به همین ترتیب، «زندگی بال و پری دارد با وسعت مرگ» تصویری وحدت‌گرا از چرخه هستی می‌سازد، جایی که مرگ، پایان نیست بلکه تکمیل‌کننده تجربه زیستن است.

درمجموع، شعر سپهری با رمزگان‌های چندلایه، مخاطب را به بازاندیشی در معناهای هستی‌شناختی و زیست‌جهان طبیعی فرامی‌خواند. ابهام‌های ساختاری و مفهومی آن، امکان مشارکت فعال خواننده را در فرآیند معناسازی فراهم می‌کند و شعر را به متنی گشوده بدل می‌سازند.

۵-۲-۴. فرایند بازگشتی در خوانش پس‌نگر

شعر صدای پای آب بر پایه ساختاری خوانش‌محور شکل می‌گیرد که در آن خواننده، با مواجهه با ابهام‌ها، تقابل‌های معنایی و تناقض‌های زبانی و زمانی، ناگزیر به بازگشت و بازخوانی بخش‌های پیشین است. این فرایند بازگشتی، عنصری کلیدی در کشف لایه‌های پنهان شعر و درک معناهای چندسطحی آن به شمار می‌رود.

۵-۲-۴-۱. ابهام و تقابل‌های معنایی

تصاویر آغازین شعر، همچون «قبله‌ام یک گل سرخ»، با به چالش کشیدن مفاهیم تثبیت‌شده دینی، مخاطب را به تفسیر مجدد وامی‌دارند. این تقابل میان عرف سنتی و نگاه طبیعت‌گرای شاعر، نیازمند بازنگری مکرر برای کشف معناهای عمیق‌تر است.

۵-۲-۴-۲. تناقض‌های زمانی و مکانی

عبارتی مانند «اهل کاشانم، اما / شهر من کاشان نیست» نشان‌دهنده فاصله‌گذاری شاعر با موقعیت‌های عینی و تثبیت‌شده است. این پارادوکس هویتی، خواننده را به درنگ و بازگشت به سایر نشانه‌های مکانی شعر سوق می‌دهد تا از خلال آن، تلقی شاعر از مکان به مثابه امری ذهنی و وجودی فهم شود.

۵-۲-۴-۳. بازخوانی نشانه‌ها و عمق‌یابی معنایی

بسیاری از تصاویر ساده در نگاه نخست، نظیر «زندگی شستن یک بشقاب است»، با ارجاع به تصاویر پیچیده‌تری

مانند «زندگی گل به توان ابدیت»، معنای عمیق‌تری پیدا می‌کنند. این پیوستگی در معنا، تنها از طریق بازخوانی و تطبیق متون درونی شعر ممکن می‌شود.

۴-۲-۵. آشکار شدن سطوح انتقادی در بازخوانی

تصاویری مانند «دو صنوبر» یا «بیدی که سایه‌اش را نمی‌فروشد» در ابتدا بازنمایی طبیعت‌اند، اما در خوانشی بازگشتی، به نقدی بر خصایص منفی انسانی نظیر خودخواهی و خشونت بدل می‌شوند. این بازتفسیر، از دل ساختار استعاری شعر پدیدار می‌شود.

۵-۲-۴. پیوندهای درونی نمادها

نمادهای پراکنده‌ای چون «آب»، «سجاده» و «رخت‌ها» در سطحی اولیه مستقل می‌نمایند، اما در بازخوانی متن، پیوستگی معنایی آن‌ها روشن می‌شود. تصویر پایانی «رخت‌ها را بکنیم: آب در یک قدمی است» تنها با رجوع به رمزگان آغازین قابل درک کامل است و نشانگر وحدت معنایی در سطح کلان شعر است.

در مجموع، ساختار خوانش‌پذیر شعر سپهری مبتنی بر فرایندی بازگشتی است که از طریق آن، معنای نهایی نه در قرائت نخست، بلکه در تعامل مستمر خواننده با متن و بازگشت‌های تفسیری پدیدار می‌شود.

۵-۳. تحلیل ماتریس ساختاری شعر

بر اساس نظریه مایکل ریفاتر، ماتریس ساختاری در شعر «صدای پای آب» بر پایه سه مؤلفه اصلی شکل می‌گیرد: حس تنهایی وجودی، جستجوی آرامش در طبیعت، و گفت‌وگو با جهان و انسان‌ها. این ساختار، شبکه‌ای از نشانه‌های زیباشناختی را می‌سازد که معانی چندلایه‌ای در باب هستی، مرگ، و رابطه انسان با طبیعت را در خود نهفته دارد.

۵-۳-۱. تنهایی و تعمق فلسفی

شعر با نشانه‌هایی از تنهایی متعالی شاعر آغاز می‌شود؛ تنهایی‌ای که نه از انزوا، بلکه از جدایی آگاهانه از مکان و شرایط عینی برمی‌خیزد. عبارت «اهل کاشانم اما / شهر من کاشان نیست» بیانگر گسست ذهنی از واقعیت جغرافیایی و حرکت به سوی مفاهیم وجودی است. همچنین، تصویر «زندگی حس غریبی است که یک مرغ مهاجر دارد» نمود تنهایی مهاجرتی و بی‌قراری هستی‌شناختی است که شاعر را به تأمل در معنای زندگی سوق می‌دهد.

۵-۳-۲. پیوند آرام‌بخش با طبیعت

طبیعت در این شعر نه تنها عنصر زینتی، بلکه مأوایی معرفتی و معنوی است. تصاویری چون «قبله‌ام یک گل سرخ» یا «زیر باران باید رفت» پیوند شاعر با زیبایی، طراوت و سادگی را نمایان می‌سازند. گل سرخ، نمادی از کمال و زیبایی، و باران، نمادی از پالایش، نشان می‌دهند که بازگشت به طبیعت، راهی برای رهایی از اضطراب‌های ذهنی و یافتن آرامش درونی است.

۵-۳-۳. دیالوگ فلسفی با هستی

شاعر در قالب پرسش‌ها و تصاویر نمادین با جهان و انسان‌ها وارد دیالوگ می‌شود. پرسش «چرا در قفس هیچ‌کسی کرکس نیست؟» ساختار شکنانه به بازنگری در کلیشه‌های اخلاقی و زیبایی‌شناختی جامعه می‌پردازد. همچنین، تصویر «در تب، ماه می‌آید پایین» نشانگر پیوند شاعر با کیهان و جستجوی نوعی هم‌ذات‌پنداری با عناصر طبیعی است.

در مجموع، ماتریس ساختاری شعر، بر اساس نظریه ریفاتر، درهم‌تنیدگی این سه مؤلفه را در قالب نشانه‌های چندمعنایی به نمایش می‌گذارد؛ نشانه‌هایی که تنها از طریق خوانشی دقیق و چندسطحی قابل تفسیرند و درک ژرف‌تری از تجربه انسانی و زیباشناختی شعر فراهم می‌آورند.

۵-۴. تحلیل هیپوگرام‌ها

در چارچوب نظریه ریفاتر، هیپوگرام‌ها به منزله ساختارهای معنایی پنهانی در سطح واژگان و تصاویر، نقش کلیدی در شعر صدای پای آب دارند. این سازه‌های زبانی، دلالت‌های ضمنی و نمادینی را ایجاد می‌کنند که به خواننده امکان می‌دهند تا به لایه‌های ژرف‌تری از معنا دست یابد.

۵-۴-۱. هیپوگرام‌های طبیعت‌محور

در سطرهایی همچون «قبله‌ام یک گل سرخ» و «جانمازم چشمه»، عناصر طبیعی به نشانه‌های دینی و عرفانی بدل می‌شوند. گل سرخ به عنوان نماد عشق الهی و چشمه به عنوان جایگاه تطهیر معنوی، نشان از نگرش وحدت‌گرای شاعر دارند. همچنین در «وضو با تپش پنجره‌ها»، پیوندی عرفانی میان تجربه زیسته و جهان طبیعت برقرار می‌شود که دلالتی فراتر از آیین‌های رایج مذهبی دارد.

۲-۴-۵. هیپوگرام‌های مرگ و زندگی

مرگ در شعر سپهری پایان نیست، بلکه استمرار نوعی حیات است. در «مرگ پایان کبوتر نیست»، کبوتر به مثابه نماد روح آزاد، نشان از بقای معنوی دارد. همچنین «مرگ وارونه یک زنجره نیست» با برهم زدن انتظار مرسوم از پایان حیات، زنجره را نشانه‌ای از حیات و تداوم صدا می‌سازد. این تقابل، مرگ را بخشی از چرخه زیست تلقی می‌کند.

۳-۴-۵. هیپوگرام‌های شهر و سنت

در «پدرم وقتی مرد، آسمان آبی بود»، هیپوگرام «آسمان» که معمولاً نماد آرامش است، در تضاد با رخداد مرگ قرار می‌گیرد. همچنین با اشاره به آمدن «چلیچله» و «برف»، چرخه طبیعت در برابر فناپذیری انسان قرار داده می‌شود. این هیپوگرام‌ها نشانگر ناهمخوانی میان زمان طبیعی و زمان انسانی‌اند و به ناپایداری حیات در دل پایداری کیهانی اشاره دارند.

۴-۴-۵. هیپوگرام‌های دینی و معنوی

عباراتی چون «کعبه‌ام بر لب آب» و «کعبه‌ام مثل نسیم...» معنویت را از ساختار ایستا و مکان‌مند کعبه به سوی حالتی پویا و سیال سوق می‌دهند. در اینجا «آب» و «نسیم» به عنوان نشانه‌هایی از طهارت، حرکت و رهایی، دین را به تجربه‌ای درونی و متحرک بدل می‌سازند که با عرفان فردی سپهری هم‌ساز است. در مجموع، هیپوگرام‌ها در صدای پای آب شبکه‌ای معنایی ایجاد می‌کنند که از طریق آن، سپهری دیدگاه عرفانی، هستی‌شناختی و طبیعت‌محور خود را به شیوه‌ای ضمنی و تأثیرگذار بیان می‌نماید.

جدول ۱:

ارائه یافته‌های چهار بخش اصلی

شامل خوانش اکتشافی، خوانش پس‌نگر، تحلیل ماتریس و هیپوگرام‌ها

ردیف	بخش	یافته‌ها
۱	خوانش اکتشافی	• تحلیل زیبایی‌شناختی و ادبی • کشف معانی پنهان و نمادین • بررسی ساختار و تصاویر شعری
۲	خوانش پس‌نگر	• ارزیابی تأثیرات فرهنگی و تاریخی بر شعر

ردیف	بخش	یافته‌ها
		• تحلیل بازتاب‌های شعر در زمان‌های مختلف • شناسایی انتقادات و تفاسیر مختلف
۳	تحلیل ماتریس	• شناسایی روابط میان عناصر شعری • استفاده از ماتریس برای نمایش ساختار • بررسی پیوندهای معنایی و نحوی
۴	هیپوگرام‌ها	• تحلیل فراوانی کلمات و عبارات • شناسایی الگوهای تکرار در شعر • بررسی توزیع معانی و مضامین

۶- نتیجه‌گیری

در این پژوهش، شعر صدای پای آب از سهراب سپهری با رویکرد نشانه‌شناسی مایکل ریفاتر از زاویه‌ای نو و متفاوت تحلیل شده است؛ درحالی‌که مطالعات پیشین عمدتاً به مضامین عرفانی، طبیعت‌گرایی یا گفتمان‌سازی معنوی این شعر پرداخته‌اند. این تحقیق برای نخستین بار تلاش کرده است ساختارهای زبانی، رمزگان‌های شعری و دلالت‌های نشانه‌شناختی آن را در قالب الگوی ریفاتر بازخوانی کند.

دستاوردهای نوآورانه این پژوهش را می‌توان در دو محور اصلی خلاصه کرد:

- **تحلیل رمزگان‌های شعری و نشانه‌های غیردستوری در سطح ساختار شعر:** برخلاف رویکردهای قبلی که بیشتر به پیام‌های کلی شعر توجه داشته‌اند، این پژوهش نشان داد که شعر سپهری در لایه‌های پنهان خود از رمزگان‌های خاصی بهره می‌برد که در خوانش‌های قبلی نادیده گرفته شده‌اند. ازجمله، استفاده از واژگان تکرارشونده، ساختارهای نحوی گسسته، و تقابل‌های معنایی در متن، واجد نقشی بنیادین در خلق معنای چندلایه شعر هستند.
- **شناسایی ماتریس‌های معنایی نوین با تمرکز بر پیوند انسان و طبیعت:** اگرچه پیوند با طبیعت در پژوهش‌های پیشین به‌صورت مفهومی بررسی شده بود، این تحقیق توانست با روش ریفاتر نشان دهد که چگونه عناصر زبانی و نشانه‌ای به‌صورت نظام‌مند این پیوند را در ساختار شعر نهادینه کرده‌اند؛ بنابراین، شعر نه تنها طبیعت را موضوعی درون‌مایه‌ای، بلکه عاملی برای معناسازی در نظام نشانه‌ای خود معرفی می‌کند.

بر این اساس، پژوهش حاضر با گشودن افق‌های تازه‌ای در تحلیل نشانه‌شناختی شعر سپهری، بر ضرورت به‌کارگیری خوانش‌های دقیق‌تر و ساختارگرا در بررسی متون ادبی تأکید دارد. این رویکرد نه تنها به فهم عمیق‌تر اثر می‌انجامد، بلکه امکان افزودن لایه‌های تحلیلی تازه‌ای به ادبیات پژوهشی موجود را فراهم می‌سازد.

کتابنامه

- آذریک، ع. (۱۳۹۶). نشانه‌شناسی در ادبیات پایداری: کارکرد نشانه‌شناسی مایکل ریفاتر در تحلیل شعر «شکفتن نیلوفر» از محمود مشرف آزاد تهرانی (م. آزاد)، پژوهشنامه متون ادبی دوره عراقی، شماره ۲، بهار و تابستان، صص ۹۹-۱۱۴.
- آلگونه جوقانی، م. (۱۳۹۶). کاربست الگوی نشانه‌شناختی ریفاتر در خوانش شعر، فصلنامه پژوهش ادبیات معاصر جهان، دوره ۲۲، شماره ۱، بهار و تابستان، صص ۵۸-۳۳.
- باقری نجف‌آباد، ز.، و سیدی، س. ح. (۱۳۹۴). بررسی مفهوم مرگ در اندیشه سهراب سپهری، فصلنامه زبان و ادبیات فارسی (دانشگاه آزاد اسلامی واحد فسا)، پاییز و زمستان، شماره ۱۳، صص ۱۳۱-۱۵۲.
- برکت، ب.، و افتخاری، ط. (۱۳۸۹). نشانه‌شناسی شعر: کاربست نظریه مایکل ریفاتر بر شعر «ای مرز پر گهر» فروغ فرخزاد، جستارهای زبانی، دوره ۱، شماره ۴، صص ۱۰۹-۱۳۰.
- پورخالقی، م. و ارمی، س. (۱۳۹۱). تحلیل الگویی نمودهای رمانتیسیم در شعر سپهری (با تمرکز بر شعر «صدای آب»)، فصلنامه پژوهش‌های ادبی و بلاغی، زمستان، شماره ۱، صص ۷۵-۹۲.
- پیروز، غ. ر.، و قائمی، ع. (۱۳۹۱). گفتمان‌شناسی سهراب سپهری در شعر «صدای پای آب» با تکیه بر نظریه هرمنوتیک ویلهلم دیلتای، فصلنامه نثر پژوهی ادب فارسی، پاییز و زمستان، شماره ۳۲، صص ۲۲-۳۹.
- حسن‌زاده میرعلی، ع.، و زمانی، ف. (۱۳۹۷). تحلیل رمان سالمرگی بر اساس نظریه نشانه‌شناسی بینامتنی مایکل ریفاتر، فصلنامه ادب فارسی، دوره ۸، شماره ۲۱، تابستان، صص ۵۷-۷۶.
- حسینی کازرونی، س. ا.، و سراجی، ا. (۱۳۹۵). دیدگاه نوستالژیک سهراب سپهری در شعر «صدای پای آب»، فصلنامه بهارستان سخن، بهار، شماره ۳۱، صص ۱۴۳-۱۵۴.
- حسینی معصوم، س. م.، و اکبری، م. (۱۴۰۳). تحلیل فرایند شکل‌گیری معنا از طریق نظام‌های گفتمانی نشانه‌معناشناختی در داستان زال و رودابه، فصلنامه زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، شماره ۳۵، تابستان، صص ۵۵-۸۲.
- حق‌خانقاه، ا. (۱۴۰۱). بررسی طبیعت در «صومعه تین ترن» وردزورث و «صدای پای آب» سهراب سپهری، نشریه مطالعات زبان فارسی (شفای دل)، دوره ۵، شماره ۱۲، صص ۴۵-۶۴.
- خواجوی، م.، و پهماسی، ف. (۱۳۹۳). بررسی نشانه‌شناختی شعر «مسافر» سپهری بر مبنای نشانه‌شناسی ساختارگرا؛ الگوی ریفاتر و یاکوبسن، نشریه پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، دوره ۴، شماره ۲، صص ۲۱۵-۲۴۲.
- ذاکری، س.، و قاری، م. ر.، و سرور یعقوبی، ع. (۱۳۹۸). تحلیل نشانه‌شناسی معشوق در شعر شاملو براساس نظریه مایکل ریفاتر (مطالعه موردی: شعر «سرود آن کس که از کوچه به خانه بازمی‌گردد»)، فصلنامه پژوهشنامه ادب غنایی، دوره ۱۷، شماره ۳۳، صص ۹۷-۱۱۶.

رضایی، ح. (۱۳۸۶)، زبان سبز سهراب سپهری در صدای پای آب، جستارهای نوین ادبی، سال چهارم، شماره ۱۵۷، تابستان، صص ۲۱-۳۴

سپهری، س. (۱۳۸۱)، هشت کتاب. انتشارات طهوری.

شفیعی، ف.، و آشوری، ه. (۱۴۰۱). تحلیل غزل «چهره آفتاب پنهان است» از حسین منزوی بر اساس رویکرد نشانه‌شناسی

شعر مایکل ریفاتر، فصلنامه پژوهش زبان و ادبیات فارسی، شماره ۶۷، زمستان، صص ۶۵-۸۴.

عبداللهیان، ح.، و باقری، ع. ا. (۱۳۹۸)، کنش‌های گفتاری پنج‌گانه در شعر صدای پای آب سپهری، فصلنامه زبان و ادبیات

فارسی، شماره ۸۲، بهار و تابستان، صص ۲۴۱-۲۵۸

فیاض‌منش، پ.، و صفایی سنگری، ع. (۱۳۹۵). خوانش شعر «نوبت» بر اساس رویکرد نشانه‌شناسی مایکل ریفاتر، فصلنامه

ادبیات فارسی معاصر، دوره ۱۴، شماره ۴۳، زمستان، صص ۱۳۹-۱۵۹.

قوامی، ب.، و آذرخوا، ل. (۱۴۰۱). خوانش نشانه‌شناختی شعر «ارغوان» هوشنگ ابتهاج با استفاده از رویکرد ریفاتر، فصلنامه

زبان و ادبیات فارسی، سال ۳۰، شماره ۳۸ (پیاپی ۹۳)، پاییز و زمستان، صص ۲۰۱-۲۲۱.

کنعانی، ا. (۱۳۹۷)، نشانه-معناشناسی نور در شعر سهراب سپهری، فصلنامه زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، شماره ۱۸،

بهار و تابستان، صص ۱-۲۰

محقق نیشابوری، ج. (۱۳۹۷). ایماژهای زندگی در «صدای پای آب»، نشریه پاژ، پاییز، شماره ۳۱، صص ۸۹-۱۰۲.

نبی‌لو، ع. ر. (۱۳۹۰). کاربرد نظریه نشانه‌شناسی مایکل ریفاتر در تحلیل شعر «ققنوس» نیما، نشریه پژوهش‌های زبان‌شناختی

در زبان‌های خارجی، دوره ۱، شماره ۲، صص ۸۱-۹۴.

نبی‌لو، ع. ر. (۱۳۹۲). خوانش نشانه‌شناختی «زمستان» اخوان و «پیامی در راه» سپهری، فصلنامه ادبیات پارسی معاصر، دوره

۳، شماره ۴، زمستان، صص ۱۱۳-۱۳۶.

نبی‌لو، ع. ر. (۱۳۹۸). خوانش نشانه‌شناختی «کتیبه» اخوان، پژوهش ادبیات معاصر جهان، دوره ۲۴، شماره ۱، پاییز، صص

۲۸۳-۳۰۶.

References

- Azarpayk, A.-R. (2017). Semiotics in resistance literature: The function of Michael Riffaterre's semiotics in analyzing the poem "Blooming of the Water Lily" by Mahmoud Mashraf Azad Tehrani (M. Azad). *Literary Texts Research Journal of the Iraqi Period*, 2, 99-114. [In Persian]
- Riffaterre, M. (1978). *Semiotics of poetry*. Indiana University Press.
- Riffaterre, M. (1983). *Text production*. Columbia University Press.

Terms-Classification of Sasanian Social Professions (Based on Pahlavi texts)

Yadollah Mansouri¹

Associate Professor, Department of Faculty of Literature and Humanities, Shahid Beheshti University, Tehran

Received: February 23, 2025 ✦ Revised: May 04, 2025

Accepted: May 07, 2025 ✦ Published Online: September 13, 2025

How to cite this article:

Mansouri, Y. (2025). *Terms-Classification of Sasanian Social Professions (Based on Pahlavi texts)*. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 17 (2), 81–103. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92306.1307>

Abstract

This article deals with Iranian jobs and vocations, also artisans and farmers and stockmen and other public workers during the Sasanid period. The three clans or castes related to this period, namely, rulers, armies and the priests are not discussed here. The data are based on the Pahlavi texts that were written from 3rd to 10th centuries. As far as the writer is aware, until now, except for scattered references to some of them, not any independent and systematic research has been conducted in this field. The articles and essays published in this regard, as mentioned in this article, did not directly refer to accessible Pahlavi texts and were mostly based on historical Persian and Arabic works of the early Islamic period. In other words, the original sources of Middle Persian or Pahlavi were not used much, and these cases refer to scattered examples, mostly to the names and special titles of the fourth class of Sasanian. The presentation of these materials is important and beneficial from the perspective of historical and social linguistics and the accurate knowledge of the jobs of Iranians during the Sassanid era, and it shows us a suitable model in strengthening the Persian language and word formation and word selection related.

Keyword: Sasanid Period, Pahlavi Texts, Jobs, Artisans, Historical Linguistics, Sociolinguistic, Terminology.

1. Email: y_mansouri@sbu.ac.ir





رسته‌بندی واژگان پیشه‌های اجتماعی زمان ساسانیان (بر پایه متون پهلوی)

یدالله منصوری

دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.^۱

صص ۸۱-۱۰۳

ارجاع به این مقاله:

منصوری، ی. (۱۴۰۴). «رسته‌بندی واژگان پیشه‌های اجتماعی زمان ساسانیان (بر پایه متون پهلوی)»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، تابستان، صص ۸۱-۱۰۳.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92306.1307>

چکیده

در این گفتار نگارنده کوشیده است که به کار و پیشه و پیشه‌وران و پیشه‌وری روزگار ساسانی پردازد که از رهگذر متون زبان پهلوی یا همان فارسی میانه (سوم تا دهم میلادی) به دست آمده است. با یادآوری دقیق نشانی این واژگان در آن متون، کم و کیف و نام و عناوین این پیشه‌ها، این بار نه پیشه‌های درباری و دستگاه اداری کشوری و لشگری یعنی طبقه فرمانروایان و موبدان و سپاهیان، بلکه به پیشه‌های همگانی و مشاغل عمومی و فراگیر جامعه ساسانی همراه با دسته‌بندی و تحلیل در آن روزگاران پرداخته شده است. تا جایی که نگارنده آگاهی دارد، تاکنون، جز به صورت اشارات پراکنده به برخی از آن‌ها، کار پژوهشی در این زمینه به صورت جداگانه و سامانمند، نوشته یا منتشر نشده است. در مطالبی که در این زمینه منتشر شده، چنان‌که در پیشینه تحقیق آمده، مراجعه مستقیم به متون قابل دسترس پهلوی صورت نگرفته است و بیشتر براساس آثار فارسی تاریخی و عربی دوره آغازین اسلامی صورت گرفته است. به سخن دیگر از منابع دست‌اول زبان فارسی میانه یا پهلوی چندان استفاده نشده است و این موارد به نمونه‌های پراکنده و بیشتر به اسامی و عناوین خاص طبقه چهارگانه اشاره دارند. ارائه این مطالب از منظر زبان‌شناسی تاریخی و اجتماعی و شناخت دقیق مشاغل ایرانیان در زمان ساسانیان حائز اهمیت بوده و سودمند است و در نیرومند کردن زبان فارسی و واژه‌سازی و واژه‌گزینی به ما الگوی مناسبی نشان می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: دوره ساسانی، متون پهلوی، پیشه، پیشه‌ور، زبان‌شناسی تاریخی، زبان‌شناسی اجتماعی، واژه‌شناسی.

(۱) مقدمه

برای آگاهی از گذشته تاریخ دیرینه ایران زمین، یکی از سرچشمه‌های ارزشمند بررسی و مطالعات زبان‌های تاریخی این کشور است. چنان‌که می‌دانیم داده‌های زبانی از این روزگاران بیشتر از طریق متون زبان‌های دوره باستان و میانه به‌دست می‌آید. در دوره میانه (حدود ۳۳۰ پ.م. تا ۸۶۷ م.) یکی از زبان‌های دارای متون در زمینه‌های گوناگون، زبان فارسی میانه ساسانی یا به اصطلاح زبان پهلوی است که بررسی و خوانش داده‌ها و تحلیل و موضوع‌بندی آن‌ها به سبب مشکلات خط پهلوی (وجود ۱۴ نویسه برای نشان دادن ۳۲ واج) و وجود هزوارش (کلمات آرامی اصل) در متون و نبود آگاهی از موضوعات گوناگون و عدم شناخت کافی از مسائل علمی و فنی و مهارت‌های زمان ساسانیان و دو سه سده پس از آن و پیچیدگی برخی از متون تخصصی به‌ویژه از دیدگاه دستوری (نحوی) بافت متن پژوهشگر را در راستای اهداف پژوهش خود با دشواری و چالش روبرو می‌سازد.

با نگاه اندک به پیشینه این زبان، آنچه نیاز است آگاهی‌های درست و دقیق درباره اوضاع و احوال ساسانیان از منابع اصلی و اولیه زبان و زمان آنان است که در روش تحقیق برجسته‌تر و گویاتر و موثّق‌تر از دیگر منابع ایرانی نو (فارسی و عربی) و فرامرزی و برون‌مرزی است. تا آنجا که زبان پهلوی، یا به اصطلاح زبان‌شناسان «فارسی میانه»، زبان دستگاه اداری ساسانیان بوده است و نخستین بار اردشیر یکم (فرمانروایی ۲۲۶-۲۴۱ م.)، بنیانگذار پادشاهی ساسانیان، دستور داد سنگ‌نوشته‌ای به این زبان بنگارند. پس از اردشیر، شاپور یکم (۲۷۲-۲۴۱ م.) فرزند وی و پادشاهان دیگر این خاندان، به دیران دستور دادند کارهای درباری آن پادشاهان را به فارسی میانه (پارسیک) بر روی سنگ‌ها و تخته‌سنگ‌ها بنگارند. این روند در روزگار خسرو یکم (۵۳۱-۵۷۹ م.) و به‌ویژه خسرو دوم (۵۹۰-۵۲۸ م.) در نگارش متون تا سه قرن نخستین دوره اسلامی تداوم داشته روی هم‌رفته می‌توان گفت به مدت شش تا هفت سده زبان فارسی میانه یا زبان پهلوی در گفتار و نوشتار رایج بوده است، چنان‌که در کنار سنگ‌نوشته‌ها آثار نسبتاً فراوانی در موضوعات گوناگون دینی و فقهی، فلسفی، حقوقی، آمارگری و اقتصاد و ستاره‌شناسی و گاه‌شماری حتی بوم‌شناسی، گیاه‌شناسی و جانورشناسی و جز آن به این زبان نگاشته شده است و بیشتر دانشمندان بر این باورند همین زبان است که زبان فارسی دری را در دربار ساسانیان پدید آورد و بعدها آن را پس از اسلام در دوره سامانیان پرورش داده و به اوج شکوفایی رساند.

۲) پیشینه پژوهش

ایران‌شناسان اروپایی تاکنون در نوشته‌های خود، به برخی مقام‌ها و مناصب روزگار ساسانیان پرداخته‌اند که دستاورد بررسی‌ها و پژوهش‌های آنان از نوشته‌ها و اسناد بازمانده از این دوره و دوره آغازین اسلامی ایران سرچشمه می‌گیرد. به تعبیری پایه کار این پژوهندگان بیشتر از روی کتیبه‌ها و سکه‌نوشته‌ها و سفال‌نوشته‌ها و دیگر اسنادی از این دست بوده است. گاهی، بندرت از منابع شناخته‌شده فارسی میانه (زبان پهلوی)، مانند کارنامه اردشیر بابکان و بندهش و امثال آن سود جست‌اند و آنچه پژوهش‌های انجام‌شده آنان را بیشتر مستند می‌سازد، متون عربی است که تاریخ‌نگاران ایرانی در سده‌های آغازین اسلامی به نگارش درآورده‌اند.

در نوشته‌های این پژوهشگران غربی آنچه بیشتر جلوه‌گر است نظام طبقاتی ساسانی است که به جایگاه‌ها و مقام و مناصب آن‌ها به صورت اشارات پراکنده پرداخته شده است. بیشتر به نام‌ها و عناوین برخی از مقامات دیوانی و لشگری و کشوری و قضایی اشاره شده، به دست‌اندرکاران قدرتمند تا مقامات فرودست کشور، یعنی *šāhān šāh* «شاهنشاه»، *darīgbed* «رئیس تشریفات دربار»، *dēwānsālār* «دیوان‌سالار، سرپرست دستگاه اداری»، *wuzurgframādār* «وزیر دربار، صدراعظم»، *dabīrbed* «دبیربد»، *spāhbed* «سپاهبد»، و امثال آن اشاره شده است. افزون بر آن، از عناوین کلی دیگر طبقات اجتماعی مانند *dahīgān* «دهقان»، *warzgar* «برزرگر، کشاورز»، *wāstaryōš* «دامدار، کشاورز» *hutuxšān* «صنعت‌گران» و غیره نیز هرازگاهی یاد شده است. البته در این میان، به مقامات و مسائل قضایی بیشتر پرداخته شده است (منصوری، ۱۳۹۵).

یادآوری می‌شود که این آگاهی‌ها در فصول و لابلای کتاب‌های تاریخی درباره ایران زمان ساسانی طرح شده‌اند و به‌ندرت اثری مستقل در این زمینه دیده می‌شود که بر پایه تحلیل زبان‌شناختی انجام گرفته باشد. از این رو، از نام بردن یکایک این آثار در اینجا آگاهانه خودداری می‌شود. در این میان اثر ارجمندی با عنوان **جامعه ساسانی** (سپاهیان، کاتبان و دبیران، دهقانان) از زنده‌یاد احمد تفضلی منتشر شده است که درخور نگرش و واری است (تفضلی، ۱۳۸۵/۲۰۰۰: Tafazzoli). می‌توان گفت این کار ایشان شاید تنها کار جدا و مستقلی باشد که براساس متون فارسی میانه (پهلوی) و منابع تاریخی عربی و فارسی بنا نهاده شده که به ساختار چهار رسته یا طبقه جامعه ساسانی می‌پردازد و یک پژوهش دانشگاهی درخور به شمار می‌آید؛ اما این اثر نیز تنها به همان پیشه و رسته چهارگانه نام‌آشنا پرداخته و اشاره‌ای به دیگر پیشه‌ها مشاغل فراگیر اجتماعی نکرده است.

یادآوری این نکته ضروری است که پیشه‌های اجتماعی گویای پدیده‌ها و رخدادهایی مردمی هستند که ما را با

مشاغل اجتماعی و همگانی یک جامعه آشنا می‌سازند و از چهارچوب نظری «زبان‌شناسی اجتماعی» یا «جامعه‌شناسی زبان» درخور بررسی و ارزشمند هستند. از سوی دیگر، تا جایی که نگارنده آگاهی دارد، تاکنون، جز به صورت اشارات پراکنده به برخی از عناوین آن‌ها در پژوهش‌های تاریخی، کار پژوهشی در پیکره سامانمند و نظام‌یافته، از سوی ایران‌شناسان به زبان فارسی منتشر نشده است.

۳) روش پژوهش

نکته‌ای که در اینجا یادآوری آن مناسب می‌نماید این است که در متون بازمانده پهلوی (فارسی میانه) از این زبان با نام Pārsīk/g «پارسیک یا پارسیگ» یعنی «پارسی» (متون پهلوی ۳۱:۵۰؛ روایت امید آشوه‌یشتان ۱۳: ۵) یاد شده است، که این نام در دوره اسلامی به پارسی و سپس به فارسی نامور گشته است؛ از این رو، زبانی که در روزگاران ساسانیان رواج داشته و زبان درباری و دیوان‌سالاری ایران آن زمان بوده است، ای بسا بهتر می‌تواند یاریگر پژوهشگر و اهل تحقیق بوده باشد و سرچشمه و منابع دست‌اول و مورد اعتمادی را در اختیار وی بگذارد و برای او در دست‌یابی به زمینه پژوهشی راهنما و کارگشا باشد.

در این گفتار نگارنده آهنگ آن دارد که به نام‌ها و اصطلاحات پیشه‌ها و شغل‌های گوناگون جامعه ساسانی بر پایه متون زبان پهلوی (فارسی میانه) پردازد؛ یادآوری می‌شود که این نام پیشه‌ها غیر از عناوین سازمان‌ها و نهادهای دستگاه درباری و کشوری دوره ساسانیان است، در واقع اسامی و عناوینی در اینجا مطرح می‌شوند که شامل پیشه‌های مردمی و اجتماعی و غیردولتی هستند. برای رسیدن بدین آماج و بررسی دقیق و گردآوری این نام‌ها و عناوین تا جای ممکن، نیاز بود همه متون زبان پهلوی یکایک واریسی شوند، واژگان و داده‌های آن گردآوری گردد، و با ارزیابی و سنجش درست و دقیق، با ذکر ارجاع به متون، رسته آن‌ها ارائه شود.

چنان‌که روشن است متن یا متونی در زبان پهلوی (فارسی میانه) به دست نیامده که به پیشه‌ها و مشاغل پرداخته باشد، از این رو، در این پژوهش، پس از بررسی همه متون، از میان آن‌ها دست‌کم از ۲۵ متن پهلوی در گردآوری این واژگان و داده‌ها بهره‌برداری شده و نام و عناوین آن پیشه‌ها همراه با دسته‌بندی و تحلیل کوتاه بررسی شده است. به سخن دیگر پایه این گفتار بر پایه متون پهلوی است و پژوهش انجام یافته نیز داده‌بنیاد به شمار می‌آید.

۱. از آنجایی که تصحیح و انتشار متون پهلوی در ارائه عنوان متن، فصل‌بندی و صفحه‌بندی و ذکر بندهای متن یک‌دست نیستند، در ارجاع یکایک واژگان مورد بررسی به متون پهلوی عناوین فارسی آن‌ها همراه با شماره راست برای فصل یا بخش و بندرت صفحه متن و پس از دو نقطه شماره بند و بندرت سطر آن صفحه متن آورده شده است.

۴) یافته‌های پژوهش

پیش از پرداختن به واژگان بدست‌آمده پیشه‌ها ناگزیریم با گزارش کوتاه ساخت‌واژه و ریشه‌شناسی به چند نامواژه فراگیر پیشگانی (اصطلاحات عمومی پیشه) نگاهی بیندازیم:

پیشه و پیشه‌ورانی که به کارهای دستی و سازندگی و یا صنعت‌گری می‌پرداختند، در زبان پهلوی با نام هوتخش hutuxš (گزیده‌های زادسپرم ۳۰: ۱۸) و هوتخشان hutuxšān (ارداویرافنامه ۱۴: ۱۰) یاد می‌شوند و به این پیشه هوتخشی hutuxših یعنی «صنعت‌گری» (گزیده‌های زادسپرم ۳۱: ۵) در کنار hutuxšagih «انجام هوتخشی» (دینکرد سوم ۳۹۹: ۲۰)، و hutuxšigih صفت آن «صنعت‌گر» (زند خردده‌اوستا ۲۱۹: ۲) گفته می‌شده است. روشن است که هوتخشان در کنار واستریوشان (کشاورزان)، دیران، موبدان و سپاهیان یکی از طبقات کاستی جامعه ساسانی هم بود. واژه یادشده برگرفته است از hu- به معنی «خوب» و tuxš- (ماده مضارع از مصدر tuxšidan به معنی «کوشیدن، تلاش کردن»)، از ریشه ایرانی باستان: twaxš- «کوشیدن»، سنج اوستایی θwaxš- «کوشا بودن» (Bartholomae 1904: 793).

از تحلیل فوق برمی‌آید که رسته hutuxšān در عمل به معنی «کوشایان، کوشندگان و تلاشگران» بوده‌اند؛ که صورت مفرد آن hutuxš گویا برگردان دگرگون‌شده واژه اوستایی huitiš (فاعلی مفرد مؤنث، یسن ۱۹ بند ۲) است، از ماده یا ستاک -hu-tay^۲ یا -hufi به معنی «صنعت‌گر، پیشه‌ور» از ریشه -hū- / -hav^۲ به معنی «انگیختن، وادارکردن، ترغیب کردن» (Bartholomae 1904: 1823, 1782, Nyberg 1974: 104)، که در اوستا هم به‌عنوان طبقه چهارم جامعه ایران باستان یا اوستایی زبان به‌کار رفته است.

در کنار واژه هوتخش که یک نام فراگیر و کلی بر این طبقه از مردم جامعه است، واژه دیگری وجود دارد که گویا در زیر مجموعه آن به شمار می‌آمده و به‌صورت دقیق در متون پهلوی pēšag به معنی «پیشه» (مینوی خرد ۵۶: ۸) است که مشاغل گوناگون یک جامعه را دربر می‌گیرد. ساخت کهن این واژه گویا با ایرانی باستان: -paišaka* سنج اوستایی: -pištra به معنی «دسته، طبقه» از ریشه -paēs به معنی «رنگ کردن، آراستن، زیور کردن» با دگرگونی معنایی در ساخت اسمی پیوند دارد (Bartholomae 1904: 908, Nyberg 1974: 161).

مشتقات و بُن‌دادهایی از واژه یادشده در متون پهلوی به قرار زیر دیده می‌شود: pēšagih یعنی «وابسته به پیشه»، مربوط به پیشه» (دینکرد چهارم ۴۲۹: ۸) و pēšagih «پیشگی، پیشه‌داری» (دینکرد هفتم ۸: ۴۷) و کارپرداز و دارنده آن pēšagōmand به معنی «پیشه‌مند، پیشه‌دار» و شغل آن pēšagōmandih «پیشه‌مندی، دارای کار و پیشه».

شاغل» (زند خرده‌اوستا ۲۵۵: ۱۶) و همین‌گونه، pēšag-kār به معنی «پیشه‌کار، آن که کار پیشه است»، و ابواب جمعی آن pēšag-kārān «پیشه‌کاران» (دینکرد هشتم ۷۸۱: ۱۴). در کنار این‌ها، صفاتی مانند hu-pēšag به معنی «خوب‌پیشه» (دادستان دینی ۳۶: ۸۲) و hammōxt-pēšag به معنی «آموخته‌پیشه یا پیشه‌آموخته، کاردان»، ابواب جمعی آن در متون به صورت hammōxt-pēšagān «آموخت‌پیشگان، پیشه‌آموختگان» (دینکرد نهم ۹۰۸: ۱۸) نیز به چشم می‌خورد.

از روی مدارک و مستندات بازمانده می‌دانیم که گویا جامعه ساسانی از نظر سازماندهی و سامانمندی و رهبری مردم و جامعه کارآمد بوده است. در رأس هر دسته و رسته و سازمان یا نهادی یک تن به عنوان «سرپرست و سرکرده (رئیس)» انجام وظیفه می‌کرده است. سرکرده یا سرپرست پیشه‌ها هم pēšag-sālār به معنی «پیشه‌سالار، سرپرست پیشه» و ابواب جمعی آنان pēšag-sālārān «پیشه‌سالاران» (مادیان هزاردادستان ۲: ۱۷) بود و اعمال مدیریت و انجام مسئولیت آن را pēšag-sālārīh «پیشه‌سالاری، سرپرستی پیشه» (دینکرد هشتم ۷۴۹: ۲۰) می‌گفتند. اینک پس از اندک گزارش کوتاه با توجه به داده‌های بدست آمده از متون پهلوی، بنابر نوع کار و فعالیت اجتماعی گوناگونشان، این پیشه‌ها را می‌توان در ۱۰ رسته بررسی و دسته‌بندی کرد:

رسته یکم- ۱. پیشه‌های وابسته به خدمات انسانی و فردی:

در آغاز، اگر واژه kadag-xwāy «کدخدا، سرپرست کده یا سرپرست خانه» یا mānbed «مانبد، سرپرستمان یا خانه» و کار و پیشه آنان را یعنی kadag-xwadāyīh «کدخدایی، سرپرستی کده یا خانه» و mānbedīh «مانبدی یا سرپرستی مان یا خانه» یادآور شویم، در کنار آن، واژه kadag-banūg «کدبانو، زن کده یا خانه» و kadag-banūgīh «کدبانویی یا زن کده یا خانه بودن» را پیشه یا شغل به شمار نیاوریم، اما در محافل دادگستری یا مراجع حقوقی و قضایی اینان پیشه سازمانی یا نهاد dūdag «دوده» یا «خاندان، و خانواده» محسوب می‌شوند (منصوری ۱۳۹۵: ۲۵۰ و ۲۵۱). دو یا چند تنی که در یک جا و خانه زندگی می‌کردند ham-kadag «همکده یا هم‌خانه» (دادستان دینی ۲۲: ۴) بودند؛ اگر یک خانواده را تشکیل می‌دادند ham-dūdag «هم‌دوده»، هم‌خاندان» (نامه‌های منوچهر، نامه یکم، ۳: ۱۰) و به صورت گروهی ham-dūdagān «هم‌دودگان» (پهلوی یسنا ۴۶: ۱۴) بودند. در پیرامون کارها و امور خانه و منزل و هر مکان دیگر، کارکرد و نقش xwālīgar به معنی «خوالیگر، آشپز» و پیشه آن xwālīgarīh «خوالیگری، آشپزی» (دینکرد سوم ۵۹: ۲۱)، از برای فراهم کردن و پختن خوراک گوارای خوردنی، نمایان و مورد نیاز بود. هم‌چنین از جمله کسانی که در خدمت‌گزاری این کدخدایان و کدبانوان به کار

گرفته می‌شدند، bandag «بنده، خدمتکار» (کارنامه اردشیر ۱: ۲۷) بود، پیشه آن bandagīh به معنی «بندگی، خدمتکاری» (دادستان دینی ۳۸: ۱۹) و به صورت گروهی bandagān «بندگان، خدمتکاران» (دینکرد سوم ۱۳۳: ۲۳) که برای انجام کارهای خدماتی در خانواده دربار و طبقه اشراف و بزرگان به کار مشغول بودند. برای آگاهی بیشتر در این زمینه به رسته نهم، این گفتار مراجعه شود.

۲. افزون بر آن، اصطلاح به جایی که همچنان امروزه پابرجاست و برای «پرورش و تربیت کودکان و نونهالان» به کار گرفته می‌شدند dāyag «دایه» (شایست‌نشایست ۱۵: ۴)، پیشه آن dāyagānīh «دایگانی» (پهلوی وندیداد ۳: ۳۱) و dāyaggarīh «دایه‌گری» (داستان گرشاسب ۲۴: ۱۵) است. فعل و انجام کار آن dāyagānēnīdan «دایگانی کردن، دایگی کردن، پرورش دادن» (دادستان دینی ۶۶: ۲۱) که یک فعل بر ساخته و درخور توجه است.

۳. هم‌چنین pēškār به معنی «پیشکار، پیش خدمت» به صورت گروهی pēškārān «پیشکاران» در پیشگاه و خدمت بزرگان و دربار و اشراف و خاندان و خانواده‌ها بود. از وظایف آن در متن پهلوی مینوی خرد سخن به میان آمده است:

pēškārān xwēškārīh ēn kū ān kār ī nē dānēnd dast awiš nē barēnd. [Anklešaria 1913: 31.4](#)

«خویشکاری پیشکاران این است که آن کاری را که ندانند دست بدان نبرند.»

۴. پرستار و پرستاری گونه دیگری از پیشه‌های خدمات اجتماعی است که برای پرستاری و مراقبت به مردمان کم‌توان و بیمار و گاهی پرورش کودک استفاده می‌شده است، واژگان وابسته به آن عبارتند از:

paristag «پرسته، پیش خدمت (زن)» (دادستان دینی ۳۰: ۱۷)، paristagīh «پرسته بودن یا پیش خدمت بودن» (بندش ۳: ۱۱)، paristār «پرستار، خدمت‌کننده» (گزیده‌های زادسپرم ۳۰: ۱۸)، paristārīh «پرستاری، مراقبت» (مادیان هزاردادستان ۴۰: ۳)، و واژه paristīdār «پرستنده، خدمت‌کننده» (دینکرد سوم ۱۶۱: ۱۴)، فعل و انجام کار آن با paristīdan «پرستیدن، خدمت کردن» و paristišn «پرستش، خدمت» و کسی که مورد خدمت قرار می‌گرفت با فعل paristīhistan «پرستش شدن، مورد خدمت واقع شدن» (دادستان دینی ۹۶/۴۷: ۲۴) بیان شده است.

۵. واژه دیگری که در کنار بنده و بندگی در متون می‌آید wardag «برده» (یادگارزیران ۲: ۱۲) است، به‌عنوان رسته اجتماعی wardagān «بردگان»، و از پیشه آن wardagīh «بردگی» (دینکرد هفتم ۷: ۱۵) یاد می‌شود. این دسته از خدمتکاران گویا از میان کسانی بودند که در جنگ‌ها اسیر یا گرفتار می‌شدند، در برابر آزادی یا رهایی خود، برای

مدت زمانی در خدمت دربار و سپاهیان و جنگجویان به کار مشغول می‌شدند؛ همکردهایی چون wardag-fšagīh «بردگی یا به خدمت گرفتن چهارپایان» (پهلوی وندیداد ۸: ۴)، wardag-wīrīh «بردگی یا به خدمت گرفتن مرد (انسان)» (پهلوی وندیداد ۸: ۴) و همچنین wardag-tāšišnīh «برده‌سازی، برده‌گری» یا «حکم‌رانی برده‌ها» (دینکرد هفتم ۸: ۸) در این متون قابل توجه است. در این باره در متن پهلوی دینکرد هفتم آمده است:

zūd zūd rasišnīh ī niyāz ud sēj ud abārīg petyārag ud uskābišn ud wardag-tāšišnīh ī andar-iz dehān ud gyāg ī Ērān dehān tarwēnīdār. [Madan 1911](#): 8.8
 «(از رخدادهای پایان هزاره زردشت): به‌زودی رسیدن نیاز و تنگی و دیگر پتیاره (آفت‌های دیگر) و آزار و برده‌گری در ده‌ها و قلمرو سرزمین‌های ایران [پدیدار آید].»

همچنین در جای دیگر همین متن پهلوی (دینکرد هفتم ۷: ۳۳) می‌خوانیم:

awēšān dehān abar rasēnd ō wardag-tāšišnīh kū-šān uskāftag be kunēd kē ōy
 ast xwadāyīh ī tuwānīg hēnd. [Madan 1911](#): 7.33
 «این سرزمین‌ها برسند به فرمانبری از برده (برده‌گری)، یعنی که نابود کند این [سرزمین‌هایی را] که دارای شهریاری توانمند است.»

رسته دوم - پیشه‌های وابسته به خدمات انسانی گروهی و جمعی:

۱. از دیگر مشاغل و خدمات اجتماعی بسیار رایج و فراگیر در متون، kārgar و kārīgar و kārāngar هر سه به معنی «کارگر» (داستان گرشاسب ۲۵: ۲؛ دینکرد هشتم ۷۵۶: ۱۲) است. به‌صورت گروهی از یک طبقه اجتماعی، به آن‌ها kārgarān «کارگران» (دینکرد هشتم ۷۵۶: ۱۱) و kārīgarān «کاریگران» (دینکرد سوم ۱۰۷: ۱۷) گفته می‌شد. روشن است که این گروه به کار و خدمات عمومی و ساخت‌وساز و دیگر کارهای اجتماعی می‌پرداختند. سرپرست یا سرکارگر آنان را kārīggārān-sālār یا kārīkārān-sālār «سالار یا سرپرست کارگران، سرکارگر» (دینکرد سوم ۱۰۸: ۱۱) و پیشه این سرپرستی را kārīggārān-sālārīh یا kārīkārān-sālārīh «سالاری یا سرپرستی کارگران» (دینکرد سوم ۱۰۸: ۱۱) بر عهده داشت.

شایان توجه این‌که، در پیوند با kār «کار» یک چرخه سه‌گانه از عوامل انسانی مورد نیاز است که تا هر کاری به‌درستی انجام گیرد. این عامل سه‌گانه کارگر و سرکارگر و کارفرما است. در متون پهلوی کارفرمای آن kār-framān «کارفرمان» (مادیان هزارداستان ۴۸: ۸)، و ابواب‌جمعی آنان kār-framānān «کارفرمایان» (کارنامه اردشیر ۸: ۱۰) و پیشه آنان kār-framānīh «کارفرمایی، کارفرمایی» (دینکرد نهم ۸۸۷: ۳) یاد شده است. ابزاری که «کار» با

آن انجام می‌گرفته framūd-kār «کارفرموده یا به‌کارگرفته» (دینکرد هشتم ۷۵۷: ۵)، انجام آن به‌صورت قیدی kār- framūdārīhā «با کارفرمودن» (دادستان دینی ۱۰۰/۴۷: ۱)، و استفاده و به‌کار بردن آن kār-barišnīh «کاربری، کاربرد» (دینکرد چهارم ۴۲۰: ۸) و kār-dārišnīh «به‌کارداری، به‌کارگیری» (نامه‌های منوچهر، دوم، ۲: ۲) آورده شده است. پیشرفت و رواج کار با واژگانی چون kār-raftār «کاررفتار، رواج کار» (مینوی خرد ۱: ۷۰) و kār-rawāg rawāg «کارروا، روایی کار» (متون پهلوی ۶۶: ۹۹) و انجام آن kār-rawāgīh «کارروایی، رواج کار» (دینکرد سوم ۳۴۳: ۲۱) آمده است. به راه انداختن کار را kār-rāyēnīdārīh «به‌کاراندازی» (دینکرد هشتم ۷۴۵: ۹) تلقی می‌کردند. ثبت و یادداشت انجام کار و اقدامات را در kār-nāmag «کارنامه؛ سرگذشت» (کارنامه اردشیر ۱: ۱) اعمال می‌کردند. کسانی که آشنا به کار بودند kār-āgāh «کارآگاه» (متون پهلوی ۶۰: ۳۱)، و پیشه‌آنان را kār-āgāhīh «کارآگاهی» (مینوی خرد ۵۶: ۵)، می‌گفتند؛ و کسانی که کاردان بودند šnās-kār یعنی «کارشناس» (دینکرد پنجم ۲۴: ۱۶ب)، آنانی که انجام دهنده کار بودند kār-warz «کارورز» (زند خرده‌اوستا ۲۱۸: ۱۵)، به‌صورت گروهی kār-warzān «کارورزان»، و نیز kār-warzīdār «کارورزیدار» (هیربدستان ۲۰: ۲)، ابواب-جمعی‌شان kār-warzīdārān «کارورزیداران» (پهلوی یسنا ۶۸: ۱۲) یاد شده‌اند. انجام کار را kār-warzišnīh «کارورزی» (نیرنگستان ۶۷: ۴) در متون ذکر کرده‌اند.

۲. کارگران و کارکنانی که باهم کار می‌کردند ham-kār «همکار» (دینکرد ششم د ۱۰) و صورت دیگر ham-kardār «همکردار، همکار» (پهلوی یسنا ۱: ۴۴)، در شمار گروهی ham-kārān «همکاران» (گزیده‌های زادسپرم ۸: ۶) و ham-kardārān «همکرداران» و پیشه و خویشکاری آنان را ham-kārīh «همکاری» (بندش ۳: ۱۲) و ham-kardārīh «همکرداری» (دینکرد هفتم ۵۷: ۴) و انجام عمل یا فعل آن را ham-kārīhistan «همکار بودن یا همکار شدن» (گزیده‌های زادسپرم ۸: ۳) می‌گفتند.

به کارهای روزانه rōz-kār «روزکار» (مادیان هزاردادستان ۱۲: ۴) می‌گفتند. دستمزدی که از کار بدست می‌آمد kār-windīšn «کاریافت، درآمد کار، دستمزد کار» (مادیان هزاردادستان ۳۳: ۲) یاد شده است. سود و بهره کار را kār-bahr «کاربهر» (دادستان دینی ۶۵: ۱۵) و kār-bahrag «کاربهره» (مادیان هزاردادستان ۶۵: ۸) تلقی می‌کردند.

رسته سوم - پیشه‌های وابسته به خدمات اجتماعی فراگیر:

۱. پس از کار و کارگری، بخش پیشه‌وری در میان سازندگان و صنعتگران به واژه تخصصی برمی‌خوریم با عنوان

kirrōg «هنر، صنعت، مهارت» (متون پهلوی ۷۶: ۲۲). واژه‌های وابسته بدان kirrōgīg «سازنده، صنعت‌گر» (دینکرد سوم ۲۰۷: ۱۳) و kirrōgīh «سازندگی، صنعت‌گری، هنرمندی» (دینکرد ششم ۱۰) و kirrōggār یا kirrōkkār به معنی «سازنده، صنعت‌گر، ماهر» است (متون پهلوی ۷۶: ۲۲) و ابواب جمعی آن‌ها kirrōkkārān «سازندگان، صنعت‌گران» (دینکرد هشتم ۷۵۷: ۱۰) آمده است. شایان ذکر است که کارهایی پست و کم‌ارزش را kārōgīhā «کارواره‌ها» (دینکرد ششم ۳۰۵) قلمداد می‌کردند. در زیر مجموعه این اصطلاح همه پیشه‌ها و پیشه‌وران دسته‌بندی تازه و تخصصی دارند که با عناوین یادشده در بالا کاملاً متفاوت است. شاید بتوان گفت که همه پیشه‌هایی که در «بخش صنعت» انجام می‌شده است در زیر رسته این عنوان دسته‌بندی می‌شده است. از آنجایی که بیشتر این گونه کارها با مهارت دست و یا با زبردستی انجام می‌شود، با عنوان dast-kirrōgīh «انجام کار صنعتی با دست، صنایع دستی» (دینکرد ششم ب ۱۴: ۲۴) گفته می‌شده است. از کارهای صنعتی خانگی یا صنایع خانگی به‌عنوان dast-warzīh «دست‌ورزی» و کننده و شاغل آن dast-warz «دست‌ورز، ورزنده با دست» (مادیان هزارداستان ۱۴: ۲۹) یاد می‌شود.

۲. به هرروی، پیشه و پیشه‌ورانی که در این دسته‌بندی جای داشتند، بیشتر از دیگر بخش‌های کاری بودند و در واقع اینان بودند که چرخ صنعتی آن روزگاران را به حرکت درمی‌آوردند. از سر دسته این کارورزان، rāz-kirrōg «خانه‌ساز، بنا، معمار» (گزیده‌های زادسپرم ۲۹: ۲) یاد شده، برابر با فارسی میانه مانوی rāz-kirrōg به معنی «بنا و معمار یا سازنده»، نیز سنج. rāzmerd «مرد سازنده، مرد بنا» (Durkin-Meisterernst 2004: 294)، و فارسی دری به صورت رازیجر، گویا صورت دگرگون‌شده رازیگر (تفضلی ۱۳۴۵: ۳۳۴-۳۳۸) آمده است.

۳. گونه‌های صنعت و صنعت‌گری که کاراترین و کاربردی‌ترین پیشه و پیشه‌وری بودند و در جامعه ساسانی رواج داشته‌اند، با اندک توضیحی، فهرست‌وار در زیر می‌آید:

واژگان āhan-kār «آهن‌کار» (دینکرد ششم ۳۰۵)، āhangar «آهنگر» (روایت پهلوی ۱۸: ۱۳)، و پیشه آن āhangarīh «آهنگری، فلزکاری» (دینکرد هفتم سرآغاز: ۱۴)؛ band-kār «بندکار، بندزن» (دینکرد ششم ۳۰۵)؛ čārūgar «ساروج‌گر» (پهلوی ونیداد ۸: ۸۴)؛ ۴. čēlāngar «چیلنگر» (روایت پهلوی ۳۷ ب: ۷)؛ dōsēnaggar «دوسین‌گر، سفال‌کار» (دینکرد هشتم ۷۵۲: ۱۲) و dōsēnkār «سفال‌کار» (پهلوی ونیداد ۸: ۸۵)؛ در ظروف سازی و تعمیر آن rōygar «رویگر» (متون پهلوی ۲۸: ۱۲)؛ durgar «درودگر، نجار» (گجستگ ابالیس ۵: ۲) و پیشه آن durgarīh «درودگری، نجاری» (دینکرد هفتم سرآغاز: ۱۴)؛ gilgar «گل‌گر، گل‌ساز»

(دادستان دینی ۳۶ : ۱۰۷) gāzar «گازر، رختشوی» (دینکرد ششم ای ۲۲ ف) و پیشه آن gāzarīh «گازری، رخت‌شویی» (دینکرد ششم ۳۰۵) jām-paz «جام‌پز، شیشه‌گر» (پهلوی وندیداد ۸ : ۸۵)؛ و نیز paygālgar «پیغاله‌گر، پیاله‌ساز، که جام و یا هرگونه ظروف دیگری می‌ساخته است» (دینکرد سوم ۴۴ : ۱۶) kafčgīr «کفچ‌گیر، نعل‌بند» (دینکرد هشتم ۷۰۱ : ۲۱)؛ kafšgar «کفشگر، کفّاش» (گجستگ ابالیس ۵ : ۲) و پیشه آن kafšgarīg «کفشگری، کفّاشی» (نیرنگستان ۴۰ : ۲۰) kūrwarḡar «چرم‌ساز، دباغ» (دینکرد ششم ای ۲۲ ف) و پیشه آن kūrwarḡarīh «چرم‌سازی، دباغی» (دینکرد ششم ای ۲۲ ف)، همین‌گونه در این راستا *pōstgar «پوست‌گر، پوست‌ساز، یا چرم‌ساز»، کار وی pōstgarīh «پوست‌گری، چرم‌سازی» (دینکرد ششم ۳۰۵)؛ در زمینه هنر نقاشی: nigārīh «نگارگری» (دینکرد پنجم ۱۹ : ۲۱) و nigāragēnāg «نگاره‌گر، نقاشی‌کننده» (دینکرد سوم ۲۵۰ : ۱۲)؛ کار بارنگ rang-raz* «رنگ‌رز» شغل و پیشه آن rang-razīh «رنگ‌رزی، رنگ‌آمیزی» (دینکرد هشتم ۷۴۵ : ۵)؛ در تولید منسوجات wistarag-kardārīh «بسترسازی، پارچه‌بافی» (دینکرد هفتم سرآغاز: ۱۴) zamīg-paz «زمین‌پز، ساروچ‌گر، شاید آجرپز» (پهلوی وندیداد ۸ : ۸۴) zarrgar و zarrīggar «زرگر، طلا‌ساز» (دینکرد سوم ۲۰۷ : ۱۴)؛ و سرانجام zēnwarīh «زین‌وری، زین‌افزارسازی» (دادستان دینی ۴۵ : ۷) که به سازنده آن در متون موجود اشاره نشده، که می‌توان آن را به صورت *zēnwar «زین‌ور، سازنده زین‌افزار» بازسازی کرد.

رسته چهارم - پیشه‌های وابسته به خدمات دریایی:

گونه‌ای دیگر از کارها و پیشه و پیشه‌وری که با امورات آب و دریا پیوند دارند:

۱. band-nigerīdārīh «نگاهداری بند، نظارت‌کردن بر بند (سدآب)» (دینکرد هشتم ۷۵۹ : ۲۲).
۲. drayāb-kārīh «دریاکاری، کار دریایی» (دادستان دینی ۱۸۱/۹۲ : ۵)، و drayāb-rawīšn «دریاوروش، دریانوردی»، به صورت ابواب جمعی drayāb-rawīšnān «دریانوردان» (دادستان دینی ۱۸۲/۹۲ : ۹).

رسته پنجم - پیشه‌های وابسته به خدمات بازرگانی:

پیشه‌های وابسته به بازار و دادوستد و خریدوفروش که همگی با نام wāzāragānīh «بازارگانی، بازرگانی، تجارت» (روایت پهلوی ۴۲ : ۱) یاد می‌شوند، پردازندگان این پیشه را wāzāragān «بازارگان، بازرگان، تاجر»، در ابواب جمعی با عنوان wāzāragānān «بازرگانان» (متون پهلوی ۱۱۲ : ۴۲) می‌گفتند. واژگانی که به این حوزه وابسته هستند، عبارتند از:

۱. frōxtār «فروختار، فروشنده» (دینکرد هشتم ۷۶۹ : ۹)، frōxt «فروخت، فروش» (دادستان دینی ۱۱۰/۵۲ : ۳)، انجام

کار یا عمل آن frōxtan «فروختن» (روایت پهلوی ۱:۳۰)، و خود عمل frōšišnīh «فروشش، عمل فروش» (دینکرد هشتم ۷۳۸:۱).

۲. xṛīdār «خریدار» (دینکرد هشتم ۷۶۸:۹۴)، و xṛīndār «خریدار» (دادستان دینی ۱۰۹/۵۱:۱۳)، نیز xṛīnēdag «خریننده» (دینکرد هشتم ۷۰۹:۷)، و خود عمل xṛīd «خرید» (دادستان دینی ۵۲:۳)، انجام کار xṛīdārīh «خریداری» (مادیان هزاردادستان ۶:۸) و xṛīdagīh «خریدگی» (مادیان هزاردادستان ۱۰۲:۱۰)، فعل آن xṛīdan «خریدن»، به چشم می‌خورد.

۳. نیز صفات آن purr-xṛīdār «پُرخریدار، دارای خرید فراوان، مشتری مشتاق» (دادستان دینی ۱۱۰/۵۲:۱۷) ثبت شده است. از سوی دیگر همکردهایی مانند may-frōšīh «می‌فروشی» (دادستان دینی ۱۰۶/۴۹:۱۲)، و یا garān frōxtan «گران فروختن» (دادستان دینی ۴۸:۸)، و نیز xṛīd-ud-frōxt «خریدوفروش» (دادستان دینی ۱۱۰/۵۲:۳) در متون آمده است.

در این حوزه، فعل arzistan و arzīdan «ارزیدن، ارزش داشتن»، و دیگر همکردهای آن arzānīh xṛīdan «ارزانی خریدن» (دادستان دینی ۴۸:۶)، arzān-wahāgīh «بهای ارزانی» (دادستان دینی ۴۸:۶) در برابر wēš-wahāgīh «بیش‌بهای» (دادستان دینی ۱۰۵/۴۸:۱۵) برای ارزش بها و قیمت کالای مورد دادوستد و معامله در متون به چشم می‌خورد (برای آگاهی بیشتر نک. منصوری ۱۳۸۷: ۱۴۴-۱۵۵).

رسته ششم - پیشه‌های وابسته به خدمات کشاورزی و برزگری:

پیشه‌های کشت‌وکار و کشاورزی و گله‌داری که عنوان wāstaryōš «دامدار، برزگر» طبقه آنان wāstaryōšān «دامداران، برزگران»، و پیشه آنان wāstaryōšīh «دامداری، برزگری» (گزیده‌های زادسپرم ۳۱:۵) در متون گوناگونی به‌کار رفته، که با hutūxš «نیک‌کوشا، صنعت‌گر» و دیگر طبقات اجتماعی همراه و همسان بوده است. برای نمونه در متن گزیده‌های زادسپرم می‌خوانیم:

čahār pēšag mardōm ī hēnd hammōzgār āsrōn ud zadār artēštār ud parwardār
wāstaryōš «ud» paristār hutuxš. Gignoux et Tafazzoli 1993: 30.18

«چهار پیشه مردم که آموزگار (یعنی) آسرون (دین‌مرد)، و ارتشتار (یعنی) جنگنده، و واستریوش (یعنی) پرورنده و پرستار (خدمت‌کننده) (یعنی) پیشه‌ور (صنعت‌گر) هستند.»

۱. در این راستا از همکرد wāstaryōš-fšā(g) یعنی «برزگر دارای رمه یا کشاورز گله‌دار» (پهلوی وندیداد ۱۸:۲۰) باید یاد کرد.

۲؛ و یا همکرد fšā(g)-PPwāstar به معنی «گلهدار کشاورز» (پهلوی وندیداد ۱۸: ۲۱)، واستریوشان کار wāstarēnišn «کار برزیگری» (نیرنگستان ۲۴: ۱۶) را انجام می‌دادند.

۳. wāstarōmand «(کشاورز) دارای چراگاه» که گوسفندان را به چراگاه می‌برد همراه با واژه wāstar-barišn «بردن (دام) به چراگاه» (پهلوی ویسپرد ۸: ۱) یاد می‌شود؛ و برای گردآوری و ذخیره کردن علوفه از برای فصل سرد یا زمستان عمل wāstar-drūnišn «درودن علوفه، چیدن علوفه» (پهلوی ویسپرد ۱: ۲) به کار رفته است.

۴. در کنار رسته اجتماعی واستریوشان، دسته‌ای که هم‌شان و همراه ایشان است با عنوان warz-kardār «ورزکننده، کشت‌گر»، رسته آنان warz-kardārān «ورزکنندگان یا همان برزگران و کشاورزان» است. در کارنامه اردشیر بابکان می‌خوانیم که آتشکده آذربرزین مهر به آنان تعلق دارد:

Antia. 1900: ud ādur Burzēnmīhr wāstaryōšān ud warz-kardārān ī gēhān. 1.13

«و آذربرزین مهر [از آن] گلهداران و برزگران جهان [است].»

۵. کشت‌وورز یا کشاورزی با پیشه‌وری warzīgar «برزیگر»، پیشه آن warzīgarīh «برزیگری» (روایت پهلوی ۴۲: ۳) هم یاد شده است.

۶. برای انجام کاشتن و تخم‌افشانی، واژه kištār «کشتار، کشت‌گر» و عمل و پیشه آن kištārīh «کشتاری، کشت‌گری» (دینکرد هشتم ۷۷۸: ۷؛ دینکرد هفتم ۳۶: ۲) به کار می‌بردند. شخم زدن زمین را با فعل kišwzār kardan «کشتزار کردن» (متون پهلوی ۴۳: ۶) یاد می‌کنند.

این کشاورزان، گلهداری هم می‌کردند، چند اصطلاح در این باره در متون موجود است:

۱. fšag «گلهدار» (پهلوی یسنا ۳۱: ۱۰)، ابواب جمعی شان fšagān «گلهداران» (پهلوی وندیداد ۸: ۴)، پیشه آنان fšahīh «گلهداری» (دینکرد نهم ۸۶۵: ۱۸) بوده است.

۲. هم‌چنین pah-sālār «چارپادار، نگاهدارِ گله» (دینکرد هفتم ۵۷: ۲).

۳. ramag-sālār «رمه‌سالار، نگاهدارِ رمه» (بندش ۱۳: ۲۸)، واژه که امروزه نیز کاربرد دارد.

۴. šubān «شُبَان، چوپان» (گزیده‌های زادسپرم ۳۵: ۳۳)، دسته یا رسته آنان šubānān «شُبَانان» (کارنامه اردشیر ۵: ۵)، پیشه آنان šubānīh «شُبَانی، چوپانی» (دینکرد هفتم سرآغاز: ۱۴) در متون یادشده آمده است.

رسته هفتم - پیشه‌هایی که به امورات زمین و املاک وابسته بودند:

دارایی و ثروت با عنوان xwāstag «خواستِه»، و خورد و خوراک و آذوقه به صورت xwār-bār «خواربار» و jōrdā «غله» و دیگر خوردنی‌های مردم، از طریق درآمد کشت‌وکار و کشاورزی، با واژه dastkarīh «دست‌کاری، دست‌گره»

(مادیان هزاردادستان ۳۷: ۱۳) یا dastgird «دستگرد» به معنی «ملک، املاک» (کارنامه اردشیر ۴: ۱۹) بیان می‌شود؛ و چنان‌که روشن است کار کشتن یا کاشتن افزون بر گیاهان یک‌ساله به گفته نویسنده بندهش sālwar «سالوار، سالانه» (بندهش ۱۶: ۹)، دار و درخت dār ud draxt (بندهش ۱۶: ۶) و میوه mēwag (بندهش)، چند ساله نیز وجود داشته که در آن روزگار بدان «باغداری» و یا «باغبانی» می‌گفتند و امروزه نیز این گونه به کار می‌برند:

۱. bāybān «باغبان» (شکندگمانیک‌وزار ۴: ۶۴) و پیشه آن bāybānīh* «باغبانی»، ۲. bāydār «باغدار» (نیرنگستان ۸۳: ۱۰).

افزون بر دامپروری و باغداری، نام پیشه کارهایی چون زنبورداری و شکارگری نیز آمده است:

۱. «زنبوردار (ی)» wabz-dārīh (دادستان دینی ۹۱/۴۵: ۲۱). ۲. talag-čīn «تله‌چین، دام‌گستر، صیاد» (شکندگمانیک‌وزار ۴: ۷۲). ۳. در زمینه صید naxčīr «نخچیر، شکار» (کارنامه اردشیر ۱۲: ۱)، naxčīrgarīh «نخچیرگری، شکارگری» (دادستان دینی ۴۵: ۷)، naxčīrīh «نخچیرگری» (شایست‌نشیست ۸: ۳)، naxčīrīg «نخچیرگاه، شکارگاه» (پهلوی وندیداد ۱۴: ۱۰)، نیز naxčīragān-rād «نخچیرگان‌راد، آزادکنندگان نخچیر» (دینکرد سوم ۳۱۱: ۹) شایان ذکر است.

رسته هشتم - پیشه‌هایی که به امورات دیوان‌سالاری مانند نامه و پیغام و ارسال و مرسلات (خدمات چاپاریا پستی) وابسته بودند:

در باره رساندن پیام و ارسال و مرسلات چند گونه نام پیشه و پیشه‌وری در متون زبان پهلوی آمده که یادآوری آن خالی از لطف نیست.

۱. ašt «پیام‌آور» (پهلوی وندیداد ۱۹: ۳۴)، ašttag «پیام‌آور» (دینکرد هفتم ۴: ۷۷)، پیشه آن ašttagīh «پیام‌آوری» (نیرنگستان ۸۷: ۱، ۵، ۷) است که در امور ارسال و مرسلات و یا هر گونه ایلچی و نامه‌بری و دیگر سفارشات عمل می‌کردند.

همکردهایی چون ašttag-frēstišnīh «فرستادن پیام‌آور» (دینکرد هشتم ۶۸۸: ۱۲)، ašttagān-kardārīh «انجام پیام‌آوری، سفیری» (داستان گرشاسب ۸: ۴)، ašttagīhā-frēstišnīh «فرستادن پیام‌آور» (دینکرد پنجم ۲۴: ۱۲) از جمله کارهایی است که جنبه دینی و تقدس نیز داشته و در حوزه اختیارات اهوره‌مزده قلمداد شده است. ۲. واژه دیگر frēstag «فرسته، فرستاده» (متون پهلوی ۱: ۵)، به صورت گروهی و ابواب جمعی frēstagān «فرستادگان، پیکان» (دادستان دینی ۱: ۸)، frēstīdag «فرستاده» (دینکرد هشتم ۷۳۴: ۱۰)، frēstīdār «فرستنده» (دینکرد سوم ۲۴۳

۵: در متون مشاهده می‌شود. انجام عمل این واژگان با فعل‌هایی frēstīdan «فرستیدن» (متون پهلوی ۱۹: ۹) و frēstādan «فرستادن» (کارنامه اردشیر ۱: ۱۴)، به صورت لازم frēstīhistan «فرستاده شدن» (دینکرد پنجم ۲: ۲) صورت می‌پذیرفت.

شناخته‌شده‌ترین واژه‌ای که هم‌اکنون نیز در زبان فارسی کاربرد دارد و کاربرد فراگیر و همگانی داشته، واژه paygām «پیغام یا پیام» (ارداویرافنامه ۱: ۲۰)، و پیشه‌ور آن paygāmbār «پیغامبر، پیامبر، پیام‌آور، قاصد» (متون پهلوی ۶۰: ۲۲) و شغل و پیشه‌وری آن paygāmbārīh «پیغامبری، پیامبری، سفیری» (روایت پهلوی ۵۳: ۱) است.

یادآوری می‌شود که paygām «پیغام» (کارنامه اردشیر ۹: ۴) با فعل‌هایی مانند āwurdan «آوردن»، burdan «بردن»، frēstādan «فرستادن»، padīrīftan «پذیرفتن»، جز آن انجام می‌گرفت. ولی واژه payg «پیک، قاصد» (متون پهلوی ۱۶۰: ۱)، به صورت گروهی paygān «پیکان، پیک‌ها» (متون پهلوی ۳: ۱۹)، و پیشه آن paygīh «پیکی، قاصدبودن» (دینکرد ششم ۳۰۵)، گویا در کارهای درباری و سپاهی‌گری و رزمی رایج بوده، آن‌چنان که در برابر سواره‌نظام، به معنی «پیاده‌نظام، سرباز پیاده» نیز به کار می‌رفته است.

رسته نهم - پیشه‌های وابسته به امور خانه یا پیشه خانگی:

برخی پیشه‌هایی در پیرامون خانه و کاشانه و دربار و دیگر جای‌های سر بسته و مسکونی یاد شده است، اگرچه بسامد چندانی ندارند ولی درخور یادآوری هستند.

۱. dast-kārīh «دست‌کاری، کار دستی، صنایع دستی» (مینوی خرد ۴۳: ۹).

۲. gāzar «گاژر، رختشوی» (دینکرد ششم ای ۲۲ ف) و کار و پیشه آن gāzarīh «گاژری، رخت‌شویی» (دینکرد ششم ۳۰۵). این پیشه جزء رسته سوم، شماره ۳ نیز به شمار آمده است.

۳. nān-pāk «نان‌پز، نانوا» (دینکرد سوم ۵۹: ۲۱)، nān-xwarīh «نان‌خوری، خدمتکاری در خوردن نان و خوراک»

(دینکرد ششم ۳۰۵)، ۵. xwālīgar * «خوالیگر، آشپز»، پیشه آن xwālīgarīh «خوالیگری، آشپزی» (دینکرد سوم

۵۹: ۲۱)، ۶. wars-wirāy «موی‌ویرای، سلمانی، آرایشگر» (دینکرد هشتم ۷۵۷: ۳).

یادآوری می‌شود که زنان دوشادوش مردان به کار و پیشه به فراخورد توانایی خود مشغول بودند، در کنار آن در کار همسرمداری، خانه‌داری و پرورش کودکان، و دیگر امورات مربوطه، برخی کارهایی ظریف وجود داشت که بدون آنان

میسر نبود. در این راستا، به برخی از زنان که شوهردوست و پای‌بند به خانه و خانواده بودند، از صفات *šōy-wirāyīh* «شوی‌ویرایی، شوهرداری»، و *sūr-wirāyīh* «سورویرایی، آماده کردن سفره و برگزار کردن و پذیرایی کردن در سور و میهمانی» و نیز *dar-pānagīh* «دربانی، نگهداری و مراقبت از خانه» یاد می‌کنند. در این مورد در [دینکرد ششم](#) می‌خوانیم:

zan kē ēn and daxšag ast nārīg bawēd: *šōy-wirāyīh* ud *sūr-wirāyīh* ud *Pdar-pānagīh*. [Shaked](#) 1997: 93

«زنی که این چند نشانه را داراست، بانو (زن پارسا) باشد: شوی‌ویرایی و سورویرایی و نگهداری در (خانه).»

رسته دهم - پیشه‌های پست و کم‌ارزش اجتماعی:

در کنار پیشه‌های یادشده در بالا، یک نوع از کارهایی وجود داشت که از لحاظ ارزش و شایستگی هم‌سنگ و هم‌تراز با پیشه‌های معمولی نبودند، وانگهی، این گونه پیشه‌ها و پیشه‌وری نیز بنا به نیاز و ضرورت در جامعه ساسانی رایج بود، که از کارهای پست و کم‌ارزش اجتماعی *kārōgīhā* «کارواره‌ها» ([دینکرد ششم ۳۰۵](#)) قلمداد می‌شده است. یادآوری می‌شود که عناوین و اصطلاحات گاهی ممکن است صفات شغلی باشد و به‌عنوان شغل بشمار آید یا ممکن است صفات بدشغلی باشد و گاهی بیانگر کارهای پست بدکاران و دشمنان و جدکیشان و انیرانیان به شمار آید.

برای نمونه، ساحران و جادوگران: ۱. *ĵādūg* «جادو، جادوگر» ([گزیده‌های زادسپرم ۳: ۴۹](#)) و ابواب جمعی آنان *ĵādūgān* «جادوگران» ([مینوی خرد ۴۸: ۱۶](#))، پیشه آنان *ĵādūgarīh* «جادوگری» ([متون پهلوی ۲۰: ۲۴](#))، *ĵādūg-bizešk* «جادوپزشک»، ابواب جمعی آن *ĵādūg-bizeškān* «جادوپزشکان» ([دینکرد هفتم ۲: ۵۳](#))، *ĵādūg-kunendag* «جادوکونده» ([داستان گرشاسب ۲۴: ۱۰](#)) و کارهای جادوگرانه *ĵādūg-kārīhā* «کارهای جادوگرانه» ([دینکرد هفتم ۲۴: ۶۷](#)) و کسی که از طریق جادو آسیب دیده باشد و یا کشته شده باشد *ĵādūg-zad* «جادوزده، کشته جادوگر» ([پهلوی وندیداد ۷: ۴](#)) برشمرده شده است.

۲. *kaftār* «افسونگر» ([زند خرده‌اوستا ۱۰۲: ۱۴](#))، و هم‌چنین *kēd* «پیشگو، فالگیر» ([دینکرد هفتم ۲: ۴](#))، ابواب جمعی آن *kēdān* «پیشگویان، فالگیران» ([کارنامه اردشیر ۱۱: ۴](#)) و پیشه آنان *kēdagīh* «فالگیری، پیشگویی» ([دینکرد هفتم ۵: ۵](#)) ذکر شده است.

۳. نام و کارهایی که در کفن و دفن مردگان کاربرد داشت از این قرارند:

۱. *murd-kēš* «مرده‌کش، نعش‌کش» و ابواب جمعی‌شان *murd-kēšān* «مرده‌کشان» (پهلوی وندیداد ۸: ۱۱) و *nasā-kēš* «نساکش، نعش‌بر» (پهلوی وندیداد ۴۷: ۵)، *nasā-kirrēn* «نسابر، بُرنده جنازه» (پهلوی وندیداد ۷: ۲۶)، *nasā-nigān* «دفن‌کننده مرده» (مادیان هزاردادستان ۱۵: ۱۰)، و *nasā-nigānīh* «دفن کردن مرده» (زند بهمن یسن ۴: ۲۳)، و *nasā-pāk* «نساپاک یعنی نساسوز» (روایت پهلوی ۳۷: ب ۲) و ۶. *nasā-paz* «نساپز» (داستان گرشاسب ۳۵: ۱۱)، و پیشه آن *nasā-pazīh* و *nasā-pazīšnīh* «نساپزی» (دینکرد پنجم ۱۰: ۳؛ بندش ۳۱: ۳۱)، و *nasā-pōš* «نساپوش، کفن کردن مرده» (داستان گرشاسب ۱۷: ۵۰)، *nasā-sōzān* «نساسوزان، سوزاندن مرده» (داستان گرشاسب ۱۷: ۵۰)، *nasā-šōyišnīh* «نساشویی، مرده‌شویی» (بندش ۳۳: ۲۶) و *nasā-wistarišn* «نسابستری، کفن و دفن کردن مرده» (زند بهمن یسن ۴: ۲۳)، و واژه *nasā-xwarān* «نساخوران، گوشت مرده‌خوار» (داستان گرشاسب ۱۷: ۵۰) و *nasā-xwarišn* «نساخواری، مرده‌خواری» (دادستان دینی ۱۶: ۱۳).

۴. هم‌چنین در حوزه جرم‌انگاری و کارهایی ناروا و جز آن اصطلاحات زیر در متون پهلوی به چشم می‌خورند:

apparag «ربانده، غارتگر» (روایت پهلوی ۲۰: ۴)، *apparāg* «ربانده، غارتگر، یغماگر» (دینکرد سوم ۳۰۴: ۱۲)، *appārēnīdār* «ربانده، غارتگر» (دینکرد سوم ۳۶: ۲۱) و نیز *appurdār* «ربانده، غارتگر» (دادستان دینی ۲۹: ۴)، و پیشه آن *apparagīh* «غارتگری» (دینکرد پنجم ۱۱: ۴)، *appurdārīh* «یغماگری، غارتگری» (مادیان هزاردادستان ۸۰: ۹)، و *appurīh* «رباندگی، غارتگری» (پرسش‌ها ۱۷: ۲۱)، برخی همکردهایی چون *appurd-xwāstag* «مال غصبی، خواسته غصبی» (دینکرد هشتم ۷۴۳: ۲)، *appār-xwēšīh* «غاصب مالکیت» (دینکرد هشتم ۷۳۹: ۱۹)، قابل ذکرند. واژه‌هایی که امروزه نیز رایج است: *duzd* «دزد» (متون پهلوی ۶۳: ۶۸)، نیز پیشه آن *duzdīh* «دزدی» (شایست‌نشیاست ۱۰: ۳) و چیز دزدیده شده را *duzdīg* «دزدیده» (شایست‌نشیاست ۱۵: ۱۲) و هم‌دست دزد را *duzd-ayārag* «دزدیار» (دینکرد هشتم ۷۲۲: ۱) می‌گفتند. واژه دیگری به همین مضمون *gadag* «راهزن، سارق» (پهلوی یسنا ۹: ۲۱) و یا *gēg* «سارق» (دینکرد هفتم ۴: ۷۷)، و ابواب جمعی آنان را *gēgān* «سارقان» (گزیده‌های زادسپرم ۳۲: ۴) و سکونت‌گاه آنان *gadagēstān* «کمین‌گاه سارقان، پناهگاه دزدان» (نیرنگستان ۸: ۲) یاد شده است؛ و درباره راهزنان با این واژه‌ها هم روبرو هستیم: *rāh-dār* «راهدار، راهزن» (روایت پهلوی ۱۰: ب ۳)، ابواب جمعی آنان *rāh-dārān* «راهداران، راهزنان» (گزیده‌های زادسپرم ۳۲: ۴) و پیشه آنان *rāh-dārīh* «راهداری، راهزنی» (دینکرد پنجم ۹: ۹) که انواع و اقسام کارهای ناروا و مجرمانه را نشان می‌دهند. برای توضیحات بیشتر برخی از واژگان جرم‌شناسی به فرهنگ حقوقی زبان پهلوی (منصوری ۱۳۹۵) رجوع شود.

(۵) بحث و نتیجه‌گیری

در این گفتار هدف این بوده است که جز سه طبقه شناخته‌شده جامعه ساسانی که به تکرار از سوی خاورشناسان و ایران‌شناسان بدان‌ها پرداخته شده است و بیشتر به منابع فارسی و عربی سده‌های آغازین دوره اسلامی ایران تکیه شده است، آن روی سکه نیز دیده شود و پیشه‌ها و مشاغل فراگیر اجتماعی این بار بر پایه متون زبان پهلوی (فارسی میانه) موردبررسی و تحقیق واقع گردد. همچنین روشن شود که طبقه چهارم روزگار ساسانی که از عامه مردم تشکیل می‌شدند و بی‌گمان پیشرفت و راه‌اندازی دستگاه عظیم فرمانروایی و حکمرانی در عرصه‌های گوناگون بدون کارکرد و نقش‌آفرینی آنان، امکان‌پذیر نبود و آنان سهم بزرگ و بسزایی در به راه انداختن چرخ زندگی روزمره آن جامعه داشتند. از این رو، روشن است که جامعه ساسانی نیز مانند جوامع دیگر، نه تنها به دستگاه‌ها و نهادها و سازمان‌های کشوری و لشگری نیازمند بود، بلکه در کنار این دستگاه‌های گاهی عریض و طویل دولتی، به پیشه‌ها و پیشه‌وران فراگیر اجتماعی کشور سخت وابسته بود، به طوری که از طریق گردآوری باج و خراج و از درآمد آن‌ها می‌توانست کشور را از رهگذر بنیاد اقتصادی و مالی، رهبری و مدیریت کند. اسناد و مدارک نشان می‌دهد که در کنار سپاهیان و رزم‌آوران، موبدان و دبیران، پیشه‌ورانی چون دامداران، کشاورزان، بازرگانان، صنعت‌گران و سازندگان صنایع دستی، کار و امورات کشور ایران را به پیش می‌بردند. چنان‌که از متون زبان پهلوی برمی‌آید، جامعه این روزگار جامعه‌ای ایستا و بی‌برنامه نبوده است، و با تلاش و کوشش شهروندان ساسانی چه بسا این جامعه در پویایی و پیشرفت روزافزون بوده است.

سرانجام به جاست یادآوری شود که برخی از این نام‌پیشه‌ها هنوز هم در جامعه امروزی ایران کاربرد دارد و در بیشتر موارد از واژگان متروک یا رایج برای برابرسازی و گرده‌برداری در حوزه واژه‌سازی و واژه‌گزینی زبان فارسی می‌توان سود جست و در نامگذاری پیشه‌های نویافته و نوپدیدار بهره‌مند گشت.

کتابنامه

- آموزگار، ژ.، و تفضلی، ا. (مترجمان). (۱۳۸۶). کتاب پنجم دینکرد. نشر معین.
- بهار، م. (مترجم). (۱۳۶۹). بندهش، فَرْتَنُغ دادگی. توس.
- بهرزادی، ر. (مترجم). (۱۳۶۸). بندهش هندی (متنی به زبان پارسی میانه). مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- تفضلی، ا. (۱۳۴۵). «رازیجریک لغت کهنه فارسی». نشریه دانشکده ادبیات تبریز. سال ۱۸. شماره ۳. صفحات ۳۳۴-۳۳۸.
- تفضلی، ا. (۱۳۸۵). جامعه ساسانی (سپاهیان، کاتبان و دبیران، دهقانان). ترجمه شیرین مختاریان و مهدی باقی. نشر نی.
- تفضلی، ا. (۱۳۹۷). تصحیح و ترجمه سوتکرنسک و ورشت مانسرنسک از دینکرد ۹. به کوشش ژاله آموزگار یگانه. مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- تفضلی، ا. (مترجم). (۱۳۶۴). مینوی خرد. انتشارات توس
- راشدمحصل، م. ت. (مترجم). (۱۳۸۵). زند بهمن یسن. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- راشدمحصل، م. ت. (مترجم). (۱۳۸۵). وزیدگیهای زادسپرم. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (چاپ جدید ۱۳۹۰).
- راشدمحصل، م. ت. (مترجم). (۱۳۸۹). دینکرد هفتم. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ژینیو، ف. (مترجم به فرانسه). (۱۹۸۴). ارداویراف‌نامه (ارداویرازنامه). ترجمه و تحقیق ژاله آموزگار. نشر معین (چاپ ۱۳۷۲).
- صفای اصفهانی، ن. (مترجم). (۱۳۷۶). روایت امید اشوهیستان. نشر مرکز.
- عریان، س. (مترجم). (۱۳۸۲). متن‌های پهلوی. گردآوریده ج. د. م. جاماسب آسانا. سازمان میراث فرهنگی کشور.
- عریان، س. (مترجم). (۱۳۹۱). مادیان هزار دادستان (هزار رأی حقوقی). قرخ مرد بهرامان. نشر علمی.
- فروشی، ب. (مترجم). (۱۳۷۸). کارنامه اردشیر بابکان. انتشارات دانشگاه تهران.
- مزدپور، ل. (مترجم). (۱۳۶۹). شایست ناشایست، متنی به زبان پارسی میانه (پهلوی ساسانی). مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- مزدپور، ل. (مترجم). (۱۳۷۸). بررسی دستنویس م. ۲۹ او (داستان گرشاسب و متن‌های دیگر). نشر آگاه.
- منصوری، ی. (۱۳۸۷). «اصطلاحات حقوقی در زبان فارسی میانه (پهلوی)». نامه فرهنگستان. شماره پیاپی ۳۷. دوره دهم. شماره چهارم. زمستان. صفحات ۱۴۴-۱۵۵.
- منصوری، ی. (۱۳۹۴-۱۴۰۰). فرهنگ زبان پهلوی (پهلوی-فارسی-انگلیسی). ۵ جلد. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- منصوری، ی. (۱۳۹۵). فرهنگ حقوقی زبان پهلوی. انتشارات آوای خاور.
- منصوری، ی.، و شریفانی، پ. (۱۳۹۴). نامه‌های منوچهر (متن انتقادی، واژه‌نامه، نمایه پهلوی). آوای خاور.

- میرفخرایی، م. (مترجم). (۱۳۹۰). روایت پهلوی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- میرفخرایی، م. (مترجم). (۱۳۹۲). بررسی دینکرد ششم. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- میرفخرایی، م. (مترجم). (۱۳۹۷). دادستان دینی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نوابی، ی.م. (مترجم). (۱۳۴۶). منظومه درخت آسوریگ. بنیاد فرهنگ ایران.
- نوابی، ی.م. (مترجم). (۱۳۷۴). یادگار زیریران. انتشارات اساطیر.

منابع عمومی لاتین

- Bartholomae, Chr. (1904), *Altiranisches Wörterbuch*, Strassburg, (repr. Berlin, 1979).
- Durkin-Meisterernst D. (2004), *Dictionary of Manichaean Middle Persian and Parthian*, School of Oriental and African Studies, University of London.
- Kent, R. G. (1953), *Old Persian* (Grammar-Texts-Lexicon), New Haven.
- MacKenzie, D. N. (1971), *A Concise Pahlavi Dictionary*, Oxford.
- Nyberg, H. S. (1964-1974), *A Manual of Pahlavi*, I-II, Wiesbaden.
- Tafazzoli, A. (2000), *Sasanian Society* (Warriors, Scribes, Dehqans), Bobliothea Persica Press, New York.

متون پهلوی

- Amouzgar, J, et A. Tafazzoli (2000), *Le Cionquième Livre du Dēnkard* (5), Paris.
- Anklesaria E. T. D. (1913), *Danâk-u Mainyô-I Khard* (Pahlavi, Pazand, and Sanskrit texts), Bombay.
- Anklesaria, B. T. (1867), *The Dâtistân-I Dīnik*, I-XL (text and notes), Bombay.
- Anklesaria, B. T. (1962), *Rivâyat ī Hēmât-ī Asavahistân*, Bombay.
- Anklesaria, B. T. (1964), *Vichitakiha-I Zatsparam* (Text and Introduction), Bombay.
- Anklesaria, B. T. (tr. 1957), *Zand-ī Vohūman Yasn and two Pahlavi Fragments* (with text, transliteration, and translation in English), Bombay.
- Anklesaria, E. P. K. (1958), A Critical Edition of the unedited Portion of the Dādestān ī Dīnik [Pursišn 41-92], SOAS, London.
- Anklesaria, E. T. D. (1908), *The Būndahishn* (TD2 ms.), Bombay.
- Antia, E. K. (1900), *Kārnamak-i Artakhshīr Pāpakān*, Bombay.
- Asha, R. (2004), *The Doubt-expelling Book of Mardānfarrokh (Šak-ud- gumānīhvizār)*, Paris.
- Cereti, C., G. (1995), *The Zand ī Wahman Yasn*, Roma.
- Chacha, H. F. (1936), *Gajastak Abālīsh (Mātīkān ī Gajastak Abālīš)*, Bombay.
- commentary, and glossarial index), vols. I (texts), II (Glossarial Index) Bombay.
- Davar, M. B. (ed. 1912), *Šāyast Lā-Šāyast* (complete text), Bombay.
- De Menasce J. P. (1945), *Škand-Gumānik Vičār*, Fribourg.
- Dhabhar E. B. N. (1949), *Pahlai Yasna and Visperad*, Bombay.
- Dhabhar, E. B. N. (ed. 1912), *The Epistles of Mānūschīhar*, Bombay.

- Dhabhar, E. B. N. (ed. 1913), *The Pahlavi Rivāyat Accompanying the Dādistān ī Dīnīk*, Bombay.
- Dhabhar, E. B. N., (ed. 1927), *Zand ī Khūrtak Avistāk*, Bombay.
- Gignoux, Ph. (tr. 1984), *Le Livre d' Arda Virāz*, Paris.
- Gignoux, Ph., et A. Tafazzoli (tr. 1993), *Anthologie de Zādspram*, Paris.
- Jaafari Dehaghi M. (1998), *Dādestān ī Dēnīg*, part I, Paris.
- Jamasp Asa D. K., M. Nawabi, B. Farahvashi eds. (1976), *MS. MU 29, The story of Garshasp, Tahmurath, Jamshid, and other texts*, (with the technical assistance of M. Tavousi), Shiraz.
- Jamasp, D. H. (1907), *Vendidād* (Avesta text with Pahlavi translation and commentary, and glossarial index), vols. I: texts, II: Glossarial Index, Bombay.
- Jamasp-Asa, K., & H. Humbach (1971), *Pursišnīhā*, I-II, Wiesbaden.
- Jamasp-Asana H.D.J. & W. West (1887), *Shikand-Gūmānīk Vijār* (The Pāzand-Sanskrit text together with a fragment of the Pahlavi), Bombay.
- Jamasp-Asana, J. D. J. (ed. 1897), *Pahlavi Texts*, Bombay.
- Jamshedji Modi (ed. I: 1901, II: 1912), *Mādigān-I- Hazār Dādistān*, Mss. with an introduction by Jivanji Part I: Poona 1901, Part II: Bombay 1912.
- Kotwal, F. and Ph. G. Kreyenbroek (1992), *The Hērbedestān and Nērangestān*, vol. I, *Hērbedestān*, Paris.
- Kotwal, F. and Ph. G. Kreyenbroek (1995, 2003, 2009), *The Hērbedestān and Nērangestān*, vol. II, *Nērangestān*, Paris, 1995, vol. III, Paris, 2003, vol. IV, Paris, 2009.
- Madan, D. M. (1911), *Dēnkart* (complete text) I-II, Bombay.
- Pakzad, F. (2005), *Bundahišn* (Zoroastrische Kosmogonie und Kosmologie), Band I, Kritische Edition, Tehran.
- Safa-Isfahani, Nezhat (tr. 1980), *Rivāyat-I Hēmīt-I Ašawahištān, A Study in Zoroastrian Law*, Harvard Iranian Series.
- Sanjana, D. D. P. (1895), *The Zand ī Javīt Shēda dād, Vendidād* (The Pahlavi version of the Avesta), Bombay.
- Shaked, Sh. (1979), *The Wisdom of the Sasanian Sages (Dēnkard VI)*, U.S.A.
- Williams, A. V. (tr. 1990), *The Pahlavi Rivāyat, Accompanying the Dādestān ī Dēnīg*, I-II, Copenhagen.

منابع دیگر (این منابع ارجاعی در متن این مقاله ندارند، ولی در خوانش متون پهلوی مؤثر بوده‌اند)

- Anklesaria, E. T. D. (1908), *The Būdahishn* (facsimile of the TD2 manuscript), an Introduction by B.T. Anklesaria, Bombay.
- Asha, Raham (2009), *Avesta Glossary* (the so-called *Frahang ī ōīm:ēwak*), Text and Grammtical Notes, Mumbai (The K. R. Cama Oriental Institute).
- Haug, M. (ed. 1872), *The Book of Arda Viraf* [with appendix of *Gosht-I Fryano* (the Pahlavi Texts, appendix I, pp. 205-266), and *Hadokht-Nask*], London.
- Justi, F. (1963), *Indian Bundahišn / Der Bundahesh*, Leipzig.
- Justi, F. (1968), *Der Bundahesh zum ersten Male herausgegeben, transcribirt und mit Glossar versehen*, Leipzig.
- Kotwal, F. (1969), *The Supplementary Texts to the Šāyest nē-Šāyest*, Kobenhavn.

- Macuch Maria (tr. 1981), *Das Sasanidche Rechtsbuch 'Mātakdān ī Hazār Dātistān' (Teil II)*, Wiesbaden.
- Macuch, Maria (tr. 1993), *Rechtskasuistik und Gerichtspraxis zu Beginn des siebenten Jahrhunderts in Iran*, Die Rechtssammlung des Farroḫmard ī Wahrāmān, Wiesbaden.
- Nyberg S. H. & Utas B. (ed. 1988), *Frahang ī Pahlavik*, Wiesbaden.
- Perikhanian, A. (tr. 1980), *The Book of A Thousand Judgements* (A Sasanian Law-Book), Translated from Russian by Nina Garsoīan, New York (repr. 1997).
- Tavadia, J. C. (tr. 1930), *Šāyest nē-Šāyest*, Hamburg.

منابع دیگر به فارسی

- بختیاری، آ.. (۱۴۰۲). واژه پهلوی اشکانی تورفانی nwr. مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۵ (۴)، ۱۸۰-۱۹۱.
- هاشمی ف.، و بختیاری آ. (۱۴۰۳). بررسی زبان‌شناختی کهن‌ترین متن گاهشماری فارسی به خط مانوی، مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۶ (۳)، ۱-۱۹.

Comparing the Position of Power in Nezami and Jami's *Leily* and *Majnoun* with Fairclough's Critical Discourse Analysis Approach

Zahra Amini Shalmazari¹

PhD Candidate of Persian Language and Literature, University of Isfahan, Isfahan, Iran (Corresponding author)

<https://orcid.org/0000-0002-3773-5524>

Sayedeh Maryam Rozatian²

Professor of Persian Language and Literature, Department of Persian Language and Literature, University of Isfahan, Isfahan, Iran

<https://orcid.org/0000-0002-1429-2409>

Received: March 30, 2025 ✦ Revised: May 05, 2025

Accepted: May 09, 2025 ✦ Published Online: September 13, 2025

How to cite this article:

Amini Shalmazari, Z., & Rozatian, S. M. (2025). Comparing the Position of Power in Nezami and Jami's *Leily* and *Majnoun* with Fairclough's Critical Discourse Analysis Approach. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 17 (2), 105–135. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92834.1317>

Abstract

The social relationships of individuals create unequal power in society. Power is unstable and unequal, and individuals are constantly trying to maintain their power relations. Language is one of the main components that reveals unequal power relations. Analyzing language plays a prominent role in critical discourse analysis, which is an effective theory for analyzing power. Norman Fairclough, a prominent theorist of critical discourse analysis, emphasizes the unequal role of power in social relations. In this study, Nezami and Jami's *Leily* and *Majnoun* were analyzed using Fairclough's three-dimensional model and emphasizing the power component. The influence of Sufism and mysticism prevalent in Jami's social environment leads to a different conclusion and ending. *Majnoun* connects to divine love and abandons virtual love. Nezami values women's role in society differently and ends love with the name *Leila* and then *Majnoun*.

Keyword: *Leily* and *Majnoun*, Nezami, Jami, Critical Discourse Analysis, Fairclough.

1. Email: zahraamini288@gmail.com

2. Email: Rozatian@yahoo.com





مقایسه جایگاه قدرت در لیلی و مجنون نظامی و جامی با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف

زهرا امینی شلمزاری (نویسنده مسئول)

دانش‌آموخته دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اصفهان، ایران ۱

<https://orcid.org/0000-0002-3773-5524>

سیده مریم روضاتیان

استاد گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اصفهان، ایران ۲

<https://orcid.org/0000-0002-1429-2409>

صص ۱۰۵-۱۳۵

ارجاع به این مقاله:

امینی شلمزاری، ز.، و روضاتیان، س. م. (۱۴۰۴). «مقایسه جایگاه قدرت در لیلی و مجنون نظامی و جامی با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، تابستان، صص ۱۰۵-۱۳۵.

<https://doi.org/10.22067/jllkd.2025.92834.1317>

چکیده

روابط اجتماعی افراد سبب ایجاد قدرت نابرابر در جامعه می‌گردد. قدرت علاوه بر نابرابری ناپایدار است و افراد پیوسته در حال تلاش برای حفظ روابط قدرت خویش هستند. زبان یکی از مؤلفه‌های اصلی است که روابط نابرابر قدرت را آشکار می‌کند و در تحلیل گفتمان انتقادی که از نظریه‌های کارآمد برای تحلیل قدرت است، نقش برجسته دارد. نورمن فرکلاف از نظریه‌پردازان برجسته تحلیل گفتمان انتقادی به نقش نابرابر قدرت در روابط اجتماعی تأکید می‌کند. در این پژوهش منظومه لیلی و مجنون نظامی و جامی با استفاده از الگوی سه بعدی فرکلاف و تأکید بر مؤلفه قدرت تحلیل شده است. دستاوردهای این پژوهش نشان می‌دهد، شرایط اجتماعی متفاوت سبب تغییر نقش قدرت در منظومه نظامی و جامی است. تأثیر تصوف و عرفان رایج در محیط اجتماعی جامی سبب نتیجه‌گیری و پایان متفاوت می‌شود. مجنون به عشق الهی متصل می‌گردد و عشق مجازی را رها می‌کند. نظامی که برای نقش زن در اجتماع ارزشی متفاوت قائل است، عشق را به نام لیلی و پس از آن مجنون ختم می‌کند. کلیدواژه لیلی و مجنون، نظامی، جامی، تحلیل گفتمان انتقادی، فرکلاف.

مقدمه

تعامل اجتماعی افراد و روابط آن‌ها با یکدیگر سبب ایجاد روابط نابرابر قدرت می‌گردد. قدرت در ادبیات و زبان نمود می‌یابد و افراد برای پیشبرد اهداف خویش آن را به دیگران تحمیل می‌کنند و شیوه‌های کلامی خاصی را بر می‌گزینند. توانایی فرماندهی و یا در اختیارگرفتن رفتار دیگران یکی از تعاریف رایج قدرت است که در دو بعد اشتقاق می‌یابد. گاه فرد یا گروهی با استفاده از زور دیگران را وادار به انجام کاری می‌کند و گاه با استفاده از اقتدار مشروع خود دست به چنین کاری می‌زند (ممتاز، ۱۳۷۹، ص. ۲۰۵). در کنار مؤلفه قدرت می‌توان به اجتماع و تأثیر دوسویه این دو بر یکدیگر اشاره کرد. ساختارهای اجتماعی به‌وسیله قدرت شکل می‌گیرند و تغییراتی که در اجتماع رخ می‌دهد نیز قدرت را دگرگون می‌کند. یکی از اهداف مهم این پژوهش ارزیابی قدرت ناپایدار در روابط اجتماعی افراد و آشکارکردن نمود آن در زبان است. موقعیت و ایدئولوژی سبب تفاوت نقش و جایگاه افراد در اجتماع می‌گردد و این تفاوت در قدرت و زبان تأثیر می‌گذارد. بر این اساس لایه‌های زبانی، اجتماعی و ایدئولوژیک که بازتاب‌دهنده قدرت در دو بعد اجتماعی متفاوت است، بررسی شد. این پژوهش در زمره پژوهش‌های کیفی تفسیری است و با استفاده از رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی و با تکیه بر چارچوب نظری نورمن فرکلاف تبیین شده است. برای غنای نظری این پژوهش متون کلیدی از کتاب‌های لاتین ترجمه و تا حد ممکن بومی‌سازی شد. پس از آن نمونه‌های شعری با روش نمونه‌گیری هدفمند از میان منظومه‌های نظامی و جامی انتخاب شدند و با تکیه بر مدل سه‌بعدی فرکلاف تحلیل متن، گفتمان و اجتماعی شد.

۱- مبانی نظری

مطالعه زبان در طول تاریخ موضوع مورد علاقه بسیاری از محققان رشته‌های مختلف روانشناسی، زبان‌شناسی فلسفه و... بوده است و در سال‌های اخیر این مسئله مورد توجه تحلیل‌گران متن قرار گرفته است. زبان نقش ارتباطی دارد (پهلوان‌نژاد، ۱۴۰۱). قدرت از زبان سرچشمه نمی‌گیرد؛ اما زبان می‌تواند برای به چالش کشیدن قدرت، راه‌اندازی آن، تغییر و توزیع آن در درازمدت و کوتاه‌مدت از قدرت بهره‌برد. زبان ابزاری دقیق برای تفاوت در قدرت و ساختارهای سلسله‌مراتب اجتماعی فراهم می‌کند (وداک، ۲۰۰۱)^۱. یکی از مؤلفه‌های اصلی تحلیل گفتمان انتقادی نیز قدرت است. تحلیل گفتمان عمدتاً به زبان و قدرت علاقه‌مند است؛ زیرا معمولاً در زبان است که رویه‌های

تبعیض‌آمیز اعمال می‌شود. در زبان روابط نابرابر قدرت ایجاد و بازتولید می‌شود و عدم تقارن‌های اجتماعی به چالش کشیده می‌شود و دگرگون می‌گردد (بلک لیج، ۲۰۰۵).^۱ نظریه گفتمان در اواخر دهه ۱۹۷۰ ظهور کرد. با نگاهی گذرا در نظریه گفتمان و تحلیل گفتمان می‌توان حداقل سه نسل مختلف را شناسایی کرد. نسل اول گفتمان را به معنای محدود زبانی یک واحد متنی بزرگ‌تر از جمله تعریف می‌کنند. مهم‌ترین نمایندگان این نسل عبارتند از شگلوف^۲، ساکس^۳ و باختین^۴. نسل دوم نظریه گفتمان را به زبان محدود نمی‌کنند؛ بلکه آن را به مجموعه وسیع‌تری از شیوه‌های اجتماعی تعمیم می‌دهند. مهم‌ترین نمایندگان این نسل عبارتند از فرکلاف^۵، فوکو^۶ و هابر ماس^۷. نسل سوم نظریه گفتمان را بیشتر گسترش داده و به همه پدیده‌های اجتماعی آن را تعمیم می‌دهند. مهم‌ترین نظریه‌پردازان این نسل عبارتند از دریدا^۸، استرا فورالیند^۹، رولان بارت^{۱۰}، ژولیا کریستوا^{۱۱} و ژاک لاکان^{۱۲} (هاوارث و همکاران، ۲۰۰۵).^{۱۳} فرکلاف به نقش نابرابر قدرت در روابط اجتماعی اشاره می‌کند. او معتقد است شرکت‌کنندگان قدرتمند کنترل گفتمان را بر عهده می‌گیرند و این کنترل حق شرکت‌کنندگان است؛ بنابراین برای محدود کردن مستقیم مشارکت‌ها، شرکت‌کنندگان قدرتمند می‌توانند با انتخاب نوع گفتمان دیگران را به‌صورت مستقیم نیز محدود کنند (فرکلاف، ۱۹۸۹).^{۱۴} فرکلاف در تحلیل گفتمان تأکید بیشتری بر پدیده‌های اجتماعی دارد؛ اما با مقایسه‌ای که میان تحلیل گفتمان فوکو و خود انجام می‌دهد، به این تفاوت با تأکید بر بعد اجتماعی اشاره می‌کند. تحلیل گفتمان از نظر فوکو تحلیل حوزه گزاره‌ها یعنی متون و گفته‌ها به‌عنوان عناصر سازنده متون است؛ اما از نظر فرکلاف علاوه بر آنکه بر مجموعه متون و گفته‌ها حاکم می‌شود، با روابط و ساختارهای جهان مادی (افکار، احساسات، باورها) و جهان اجتماعی نیز ارتباط برقرار می‌کند (فرکلاف، ۲۰۰۳). از دیدگاه فرکلاف تعریف دقیق گفتمان امکان‌پذیر نیست؛ بلکه می‌توان با تحلیل روابط آن را درک کرد؛ زیرا تمرکز تحلیل گفتمان انتقادی بر افراد نیست؛ بلکه بر روابط اجتماعی

-
1. Blackledge
 2. Schegloff
 3. Sacks
 4. Bakhtine
 5. Fairclough
 6. Foucault
 7. Habermas
 8. Derrida
 9. Astra Forolind
 10. Roland Barthes
 11. Julia Kristeva
 12. Jacques Lacan
 13. Howarth et al
 14. Fairclough

متمرکز می‌شود. به این سبب گفتمان‌ها پیچیدگی بسیار دارند؛ زیرا شامل روابط اجتماعی افرادی است که با یکدیگر صحبت می‌کنند، می‌نویسند یا به طرق دیگر ارتباط برقرار می‌کنند (فرکلاف، ۲۰۱۰). فرکلاف از تجزیه و تحلیل متن استفاده می‌کند تا به بینشی در مورد نحوه عملکرد زبانی فرایندهای گفتمانی در متون دست یابد. برای او تحلیل متن به تنهایی برای تحلیل گفتمان کافی نیست؛ زیرا پیوندهای میان متون و فرایندها و ساختارهای اجتماعی روشن نمی‌شود (یورگسن، ۲۰۰۲)^۱. عنوان انتقادی بودن نیز بدان سبب است که زبان و عملکرد اجتماعی با یکدیگر مرتبط شود (فرکلاف، ۱۹۹۵). بر این اساس می‌توان هدف از تحلیل گفتمان انتقادی را تغییر زبان‌شناسی و سایر حوزه‌های مطالعه زبان با معرفی دیدگاه‌های انتقادی در مورد زبان دانست؛ دیدگاه‌هایی که از نظریه‌های انتقادی در علوم اجتماعی سرچشمه می‌گیرد. تحلیل گفتمان انتقادی به تحلیل اجتماعی انتقادی نیز کمک می‌کند (فرکلاف و فرکلاف، ۲۰۱۲). با تأکید بر عوامل اجتماعی در زبان و متن بر اساس نظریه تحلیل گفتمان فرکلاف می‌توان در سه سطح متون را تحلیل کرد. سطوح نظریه فرکلاف شامل توصیف، تفسیر و تبیین است. در توصیف ویژگی‌های رسمی متن یعنی واژگان، دستور و ساخت‌های معنایی بالاتر از جمله بررسی می‌شود. واژگان و دستور در سه سطح ارزش‌های تجربی، رابطه‌ای و بیانی تحلیل می‌گردند. در بخش ارزش‌های تجربی تولیدکننده متن تجربه خود را از جهان بیان می‌کند. ارزش‌های رابطه‌ای با رابطه‌های اجتماعی سر و کار دارد و در سطح بیانی نیز اقتدار گوینده یا نویسنده بررسی می‌گردد (فرکلاف، ۱۹۸۹). در سطح واژگان ارزش‌های تجربی تقسیم‌بندی جزئی‌تری چون عبارت‌بندی دگرسان^۲، افراطی^۳ و روابط معنایی دارد. ارزش‌های رابطه‌ای به حسن تعبیر و استفاده از زبان رسمی و غیر رسمی تقسیم می‌شود. سطح دستور شامل مواردی چون نسبت دادن فاعل به فعل دیگر، فرایند اسمی، کاربرد جملات مثبت و منفی است. تفسیر، متن را به عنوان محصول فرایند تولید و یک منبع در روند تفسیر در نظر می‌گیرد (فرکلاف، ۱۹۸۹). سطح تفسیر به دو بخش بینامتنیت و موقعیت تقسیم می‌شود. تبیین یک گفتمان را به عنوان بخشی از فرایند اجتماعی در نظر می‌گیرد (فرکلاف، ۱۹۸۹).

۲-پیشینه پژوهش

تاکنون پژوهش‌های بسیاری در مورد تحلیل گفتمان انتقادی بر مبنای نظریه فرکلاف در ادبیات فارسی انجام شده

1. Jorgensen
2. rwording
3. overwording

است؛ اما مقالاتی که نقش قدرت را در این نظریه تحلیل کرده‌اند، اندک هستند. می‌توان به نمونه‌های زیر اشاره کرد: ملک مرزبان و فردوسی (۱۳۹۰) در «گفتمان حکومتی در گلستان سعدی» عوامل قدرت و ایدئولوژی در اجتماع قرن هفتم را بررسی کرده‌اند. خزانه‌دارلو و جلال‌وند (۱۳۹۲) در «تحلیل انتقادی گفتمان قدرت در دو فصل از سیاست‌نامه» گفتمان عقیدتی خواجه نظام‌الملک و سیاست تبعیض مذهبی او در جامعه را با استفاده از تحلیل گفتمان فرکلاف تحلیل کرده‌اند. جهانگیری و بندریگی زاده (۱۳۹۲) در «زبان، قدرت و ایدئولوژی» به آشکارسازی خصوصیات این رویکرد و ذکر تمایز آن نسبت به سایر رویکردهای مشابه پرداخته‌اند. قلی‌زاده و همکاران (۱۳۹۴) در «تحلیل دگردیسی گفتمان قدرت» با تمرکز بر اوستا و شاهنامه فردوسی تأثیر قدرت فره‌ایزدی را بررسی کرده‌اند. زمانی و همکاران (۱۳۹۶) در «رابطه زبان و قدرت» کاربرد زبان را در شعر ابوالقاسم لاهوتی بر اساس مناسبات قدرت تحلیل کرده‌اند. میرزایی و همکاران (۱۳۹۸) در «تحلیل گفتمان انتقادی مفهوم قدرت» نظام ارتباطی شخصیت‌ها را براساس سلسله مراتب قدرت در نهاد خانواده و جامعه ارزیابی کرده‌اند. امینی شلمزاری و همکاران (۱۴۰۲) در «تحلیل گفتمان انتقادی قدرت در خسرو و شیرین نظامی» روابط نابرابر قدرت را بر اساس مدل سه‌بعدی فرکلاف تحلیل کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که با توجه به تفاوت شخصیت‌های منظومه قدرت نیز به‌صورت نابرابر توزیع شده است. در این میان شیرین با سنت‌شکنی قدرت را در مقابل خسرو از آن خود می‌کند. مرادی و همکاران (۱۴۰۲) در «تحلیل و بررسی خسرو و شیرین نظامی» مناظره خسرو و فرهاد را به‌عنوان طبقه فرودست و فرادست ارزیابی می‌کنند و به این نتیجه می‌رسند که مناسبات قدرت در روابط آن‌ها تولید و تداوم می‌یابد.

۳- بحث اصلی

۳-۱- توصیف:

در سطح توصیف ویژگی‌های رسمی متن یعنی واژگان، دستور و ساخت‌های فراتر از متن تحلیل می‌شود (فرکلاف،

۱۹۸۹، ص. ۲۶).

۳-۱-۱- واژگان

۳-۱-۱-۱- ارزش‌های تجربی (عبارت‌بندی دگرسان):

بیان متن با واژگانی که ارزش معنایی مثبت یا منفی دارد، می‌تواند دیدگاه موافق و یا مخالف را بر اساس ایدئولوژی مدنظر آشکار کند. به همین سبب گاه عبارتی در تقابل آگاهانه با عبارت دیگری جایگزین می‌گردد. در برخی موارد

آنچه در مورد یک متن از نظر ایدئولوژیک اهمیت دارد، انتخاب واژگان آن است (فرکلاف، ۱۹۸۹، ص. ۱۱). شخصیت‌های منظومه لیلی و مجنون نظامی و جامی از نظر ابراز قدرت متفاوت هستند. اولین شخصی که در داستان از او سخن به میان می‌آید، پدر مجنون است. تفاوت این شخصیت در دو منظومه در نوع اقتداری است که هر دو شاعر بیان می‌کنند. نظامی پدر مجنون را صاحب بخت و اقبال و قدرت می‌داند؛ اما او صاحب فرزند نیست. نداشتن فرزند تا حدودی قدرت او را تحت الشعاع قرار می‌دهد:

می‌بود خلیفه‌وار مشهور وز بی‌خلفی چو شمع بی‌نور
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۵۸)

اصطلاح شمع بی‌نور علاوه بر نشان دادن جایگاه او بی‌ثمر بودنش را نیز توضیح می‌دهد. تصویر جامی قدرت بیشتری را آشکار می‌کند. وصف ثروت در کنار داشتن ده فرزند پسر اقتدار پدر مجنون را تا حدی بالا می‌برد که هیچ خللی در جایگاهش وارد نمی‌شود:

از جاه هزار زیب و فر داشت وان از همه به که ده پسر داشت
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۴۱)

مجنون قدرتمند نیست. واژه‌هایی که در توصیف او به کار می‌رود، نشان از عجز و ناتوانی اش است:

مجنون غریب دل‌شکسته دریای ز جوش نانشسته
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۶۶)

گنجور خزان‌های افلاس رنجور فسانه‌های وسواس
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۴۱)

لیلی با زیبایی توصیف می‌شود. در ادب فارسی می‌توان زیبایی را از ابزار اصلی قدرت معشوق دانست:

ماه عربی به رخ‌نمودن ترک عجمی به دل‌بردن
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۶۱)

در حله ناز دید سروری چون کبک دری روان تذروی
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۴۲)

نظامی قدرت هر دو قبیله را یکسان می‌داند. آن‌ها بر اساس قدرتی که دارند، به یکدیگر احترام می‌گذارند. دیوانگی

مجنون سبب رد اوست. این دستاویزی است که با وجود ثروت، خاندان مجنون را تضعیف می‌کند:

دیوانگی همی‌نماید دیوانه حریف ما نشاید
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۷۲)

اما جامی رویکرد دیگری دارد؛ هر دو قبیله از نظر قدرت خود را از دیگری برتر می‌دانند. پدر مجنون لیلی را در حد خاندان خود نمی‌بیند. او را تحقیر می‌کند و فرزند خود را می‌ستاید:

او خس تو گلی نه تازه‌سروی او زاغ تو نازنین تذروی
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۶۵)

زمانی که خاندان مجنون به خواستگاری لیلی می‌روند، به سبب آنکه در موقعیت فروتری قرار می‌گیرند، مجبور می‌شوند، پدر لیلی را بستانند؛ اما همچنان به خود و خاندانشان نیز تفاخر می‌کنند. آن‌ها علاوه بر ستایش لیلی، مجنون را نیز از نظر مقام و موقعیت می‌ستایند:

آن یک حورند و این فرشته از جوهر قدسیان سرشته
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۹۴)

در مقابل پدر لیلی نیز دختر خود را برتر می‌داند و او را با واژه‌های مستوره و گوهر می‌ستاید. آبرو و دیدگاه مثبت مردم نسبت به او و دخترش برایش قدرت می‌آفریند:

مستوره حجله نکویی محجوبه ستر خوبرویی
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۸۸)

در مقابل مجنون را تحقیر می‌کند و او را در حد قبیله خویش نمی‌بیند:

آن شیفته‌رای دیودیده رسواشده دهل دریده
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۸۸)

۲-۱-۳- عبارت‌بندی افراطی:

بیان جنبه‌های خاص واقعیت به درجات مختلف با تعداد کلمات بیشتر و یا کمتر سبب ایجاد عبارت‌بندی افراطی می‌شود. جمله‌بندی‌ها به شیوه غیرعادی کلمات زیادی را که تقریباً مترادف هستند، شامل می‌شوند. بیان بیش از حد واژه، اشتغال به جنبه‌هایی از واقعیت را نشان می‌دهد (فرکلاف، ۱۹۸۹، ص. ۱۱۵). مجنون در منظومه نظامی عاشق دل از دست داده‌ای است که با واژه دیوانه و مست توصیف می‌شود. دیوانگی و شوریدگی او سبب می‌گردد که از اجتماع زمانش رانده شود. در اجتماعی که عقل معیار پذیرش اجتماعی است، خروج از آن نوعی تهدید علیه قوانین جامعه است. عشق نقطه مقابل عقل است. مجنون به‌عنوان یک عاشق از هرگونه قدرت و قاعده که جامعه بر او تحمیل می‌کند، می‌گریزد و عشقی را بر می‌گزیند که از تمام ساختارهای اجتماعی فراتر است و با قدرتی که از این عشق به دست می‌آورد، حق شورش و طغیان علیه هنجارهای اجتماعی را می‌یابد:

چون شیفتگی و مستیم هست در شیفته دل مجوی و در مست

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۷۵)

انزوایی و گوشه‌نشین بودنش نیز با عبارات مکرر توصیف می‌شود که نشان می‌دهد، او به‌عنوان عاشق خلوت را به صحبت ترجیح می‌دهد. در جامعه‌ای که روابط و ساختارهای بیرونی قدرت (خانواده و قبیله) در برابر عشق مجنون می‌ایستد و سعی می‌کند، عشق او را در چارچوب قوانین جامعه مشروعیت بخشد، مجنون که ارزش ذاتی و درونی عشق را دریافته است، به جای توجیه دیگران سکوت می‌کند و گاه به جای مبارزه بیرونی عشق را در درون خود شعله‌ورتر می‌سازد و با عزلت و گوشه‌نشینی برخلاف رسم و قوانین جامعه عمل می‌کند. رفتارهای متقابل او در برابر قوانین جامعه قدرت رسمی جامعه را به چالش می‌کشد:

آن گوشه‌نشین گوش‌سفته چون گنج به گوشه‌ای نهفته
از مشغله‌های جوش بر جوش هم گوشه گرفته بود و هم گوش

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۸۳)

به این شیوه او قدرت خود را از عشق می‌بیند و خود را زنده به عشق معرفی می‌کند. عشقی که قدرت مقابله با جامعه زمانش را دارد:

من قوت ز عشق می‌پذیرم گر میرد عشق من بمیرم

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۸۰)

لیلی نیز به‌عنوان یک زن در جامعه عرب با واژه‌های منزوی و پرده‌نشین توصیف می‌شود. او با آنکه حضور محدودی دارد، قدرتمند است. راز این قدرت در چند مؤلفه مستور بودن، حجب، نگاه اجتماعی و آبرو نهفته است. پوشیدگی لیلی براساس فرهنگ اجتماع زمانش سبب نجابت و منزلت اجتماعی می‌شود. به‌گونه‌ای که پدر او نیز همواره به این ویژگی دخترش اشاره می‌کند و دیدگاه مثبت مردم و نگاه اخلاقی جمع را دلیل قدرت خود می‌داند:

لیلی پس پرده‌عماری در پرده‌داری ز پرده‌داری

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۰۲)

بر این اساس می‌توان تفاوت مستی مردانه و مستوری زنانه را در منظومه نظامی چنین تحلیل کرد: لیلی نماد مستوری است؛ اما این مستوری برای او نشانه ضعف نیست. بلکه سبب اقتدار پنهان در او می‌شود و نقش اجتماعی و فرهنگی لیلی را در اجتماع زمانش به‌عنوان یک زن بالا می‌برد؛ درحالی‌که مستی مجنون صفت مردانه و اجتماعی است و شورش است، علیه جامعه و نظم اجتماعی قبیله زمان. در منظومه جامی مستوری لیلی با زهد و اخلاق دینی معنا

می‌شود و مظهری از عفت اجتماعی است و مستی مجنون با عرفان و تصوف ارتباط می‌یابد و عاشق را به فنا می‌رساند. اتحاد مؤلفه دیگر برای قدرتمندی است، به همین دلیل مجنون برای آنکه قدرتمند شود، به لیلی پیشنهاد می‌دهد به وحدت برسند؛ وحدتی که سبب قدرت عاشق و معشوق می‌گردد. او با تکرار ضمیر «من و تو» و سپس «ما» وحدت و یگانگی‌شان را به لیلی متذکر می‌گردد:

زین پس تو و من و تو زین پس یکدل به میان ما دو تن بس
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۲۱۵)

جامی در منظومه‌اش ابتدای عشق مجنون را مجازی می‌داند؛ به همین دلیل از زبان مجنون نام لیلی را تکرار می‌کند. به اعتقاد جامی او در مرحله‌ای است که هنوز عشق حقیقی را نچشیده است:

الا ز هوای روی لیلی وز دعوای آرزوی لیلی
لیلی است امیدگاه جانم سرمایه عمر جاودانم
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۷۸)

پس از آنکه به عشق حقیقی دست می‌یابد و به منبع عشق الهی متصل می‌شود. تنها عشق است که بر زبانش تکرار می‌شود:

عشقم کشتی به موج خون راند معشوقی و عاشقی برون راند
افتاد به موج قلزم عشق بیخود شده از تلاطم عشق
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۸۲)

عشق مجازی برای مجنون در منظومه جامی قدرت‌آفرین نیست. دلبستگی او در چارچوب نظم و قوانین اجتماعی قبیله است؛ در نتیجه به‌عنوان فردی که قصد دارد، با عشق به قدرت برسد، ناکام می‌ماند. او پس از شکست در عشق مجازی خود متحول می‌شود و در عشق الهی قدرت را باز می‌یابد؛ زیرا نظم اجتماعی توان محدود کردن عشق مجازی را دارد؛ اما عشق حقیقی فراتر از ساختار اجتماعی است. درحالی‌که جامی عشق مجازی را مقدمه عشق حقیقی می‌داند، نظامی عشق زمینی را باشکوه وصف می‌کند و این عشق را نهایت کمال انسان می‌داند.

۳-۱-۱-۳-روابط معنایی (هم‌معنایی - تضاد معنایی)

۳-۱-۱-۳-الف-تضاد معنایی معنای ناسازگاری معنایی دارد. معنای یک کلمه با معنای کلمه دیگر ناسازگار است (فرکلاف، ۱۹۸۹، ص. ۱۱۶). لیلی و مجنون بیش از دیگران گرفتار تضاد در رفتار هستند و این تضاد گاه سبب قدرت و گاه ضعف آن‌ها می‌شود. براساس سنت شعر فارسی معشوق همواره پیمان‌شکن و غدار است. او به عاشق توجهی

ندارد و او را آزار می دهد. پدر مجنون زمانی که فرزندش را نصیحت می کند، لیلی را با این ویژگی وصف می کند:

او بی تو چو گل تو پای در گل او سنگدل و تو سنگ بر دل

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۸۸)

قدرت دیگری که معشوق و عاشق را به تضاد می رساند، زیبایی معشوق است که سبب می شود در مرتبه والایی از قدرت قرار گیرد؛ اما عاشق در حال زار روزگار بگذراند:

لیلی نه که صبح گیتی افروز مجنون نه که شمع خویشتن سوز

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۶۸)

جامی بیش از نظامی به تضاد حال مجنون و لیلی به عنوان عاشق و معشوق توجه دارد. مجنون همواره از ریاکاری لیلی سخن می گوید، او را زبان آوری می داند که با شوهر خویش زندگی می کند و مجنون را به زبان خرسند می گرداند، هرچند ایمان دارد، لیلی به او وفادار است؛ اما پس از ازدواج لیلی نمی تواند خود را با او یکدل بداند:

او جفت کسان و من چنین فرد او کان دوا و من چنین درد

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۴۲)

دیدگاه لیلی نسبت به خود با مجنون متفاوت است. با توجه به اجتماع و عقاید اعراب چهره دیگری از لیلی وصف می شود که فاقد قدرت است. وجود لیلی به سبب قوانین جامعه و عشق سبب تضاد و تناقض است. از یکسو عشق به او قدرت می دهد و از سوی دیگر جامعه او را مجبور به پذیرش و سکوت می کند و این تضاد نشانه ضعف است. او زن است و زن در مقابل جنس مرد قدرت زیادی در ابراز آزادانه عشق ندارد:

گه عشق دلم دهد که برخیز زین زاغ و زغن چو کبک بگریز

گه گوید نام و ننگ بنشین کز کبک قوی تر است شاهین

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۸۴)

مردان همه جا خجسته حالند بیچاره زنان که بسته بالند

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۵۰)

مجنون نیز با واژه های متضاد توصیف می شود و این تضاد نشانه ضعف اوست. عاشق هیچ است و هیچ بودن با تضاد توصیف می شود. «شرح حال پریشان مجنون با واژه های متناقض نشان از شدت عشق و نابسامانی احوال اوست» (امینی شلمزاری و همکاران، ۱۴۰۲، ب: ۱۶۶):

حرف از ورق جهان سترده می بود نه مرده و نه زنده

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۷۴)

۱-۳-۱-۳-ب- هم‌معنایی یا مترادف موردی است که کلمات یک معنی داشته باشند. یافتن مترادف‌های مطلق دشوار است. برای یافتن مترادف‌های نسبی می‌توان آن‌ها را در جمله به جای یکدیگر به کار برد و تأثیر اندک آن‌ها را بر معنا ارزیابی کرد (فرکلاف، ۱۹۸۹، ص. ۱۱۶). مجنون در منظومه نظامی با دو دیدگاه کاملاً متفاوت وصف می‌شود. دیدگاه اول توصیف او بر اساس قوانین رایج در جامعه است؛ فردی که عاشق می‌شود و از عقل دوری می‌جوید، ناتوان است. واژه‌هایی که برای وصف حال او انتخاب می‌شود، نهایت عجز و ناتوانی او را به‌عنوان عاشق آشکار می‌کند:

دیوانه و دردمند و رنج‌ور چون دیوز چشم آدمی دور

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۸۴)

واژه‌های دیوانه، دردمند، رنج‌ور و... نهایت ضعف و ناتوانی مجنون را بازگو می‌کند؛ اما از دیدگاه عشق و هنجارشکنی‌هایی که یک عاشق در جامعه دارد؛ به‌گونه‌ای که تابع هیچ نظم و قوانینی نیست، قدرت متفاوتی از ساختار و قوانین رایج تعیین شده در اجتماع دارد:

سلطان سریر صبح‌خیزان سرخیل سپاه اشک‌ریزان

کیخسرو بی‌کلاه و بی‌تخت دل‌خوش کن صد هزار بی‌تخت

اقطاع سپاه موران اورنگ‌نشین پشت گوران

(نظامی، ۱۳۹۰، صص. ۶۵-۶۶)

سلطان، سریر، سرخیل، کیخسرو، اقطاع و... واژه‌هایی با بار معنایی قدرتمند هستند. با این تفاوت که این قدرت فواید از ساختار اجتماعی و قوانین حاکم بر جامعه تعریف می‌گردد؛ قدرتی که عشق برای او رقم می‌زند، بر هم‌زننده تمامی قوانین و قواعد رایج بر عقل است و مجنون را از تعلقات دنیوی رها می‌کند. قدرت عشق مجنون در منظومه جامی بر هم‌زننده عقل و وسیله‌ای برای رسیدن به عشق حقیقی است؛ اما قدرتی که عشق حقیقی برای مجنون رقم می‌زند، نسبت به عشق مجازی تفاوت بسیاری دارد:

لیکن از دوست فرق تا دوست افزون باشد ز مغز تا پوست

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۳۴)

به همین دلیل ابتدای داستان قدرت چندان‌ی ندارد و با واژه‌هایی وصف می‌شود که این ضعف را آشکار می‌کند:

آن شـیفته‌رای دیودیده رسوا شده دهل‌دریده

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۸۸)

اما پس از آنکه به عشق حقیقی دست می‌یابد، به‌گونه دیگر وصف می‌شود:

مستیش ز باد بود نـز جام از جام رمیده شد سرانجام
چشمه ز شکاف سنگ جوشید دریا شد و سنگ را پوشید
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۹۰)

مقبولیت شوهر لیلی به سبب ملاک‌های رایج قدرت در آن زمان است. یکی از مهم‌ترین منبع قدرت مردان وابستگی به قبیله بزرگ و با نفوذ بوده است. قدرت دیگر جنگاوری و شجاعت قبیله است. قهرمانی و حفظ ناموس قبیله باعث افتخار بوده است؛ در مقابل نسب و پیوند خانوادگی، زیبایی و نجابت از معیارهای قدرتمندی زنان محسوب می‌شده است (الضیف، ۱۹۶۰). ابن‌سلام با واژه‌هایی توصیف می‌شود که قدرت، نسب و ثروت او را نشان می‌دهد و این یکی از عواملی است که مورد پذیرش پدر لیلی واقع می‌شود:

بسیار قبیلـه و قـرابت کارش همه خدمت و مراعات
هم سیم‌خدا و هم قوی‌پشت خلقی سوی او کشیده لنگشت
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۰۱)
از حی ثقیف نـازنینی خورشیدرخـی قمرجـینی
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۳۳)

این واژه‌ها قدرت ابن‌سلام را توصیف می‌کند. زر و زور او سبب می‌گردد در چشم دیگران خواستنی باشد. در این میان لیلی در منظومه نظامی و جامی متفاوت است. او به عنوان معشوق و از نگاه مجنون در منظومه جامی بی‌توجه به عاشق وصف می‌گردد. لیلی در منظومه نظامی زنی است که تابع قوانین سخت و ناشکستی قبیله‌اش است. علت این بی‌توجهی تفاوت ایدئولوژیک دو شاعر نسبت به نقش لیلی در ماجرای عشق است. در منظومه نظامی با وجود محدودیت لیلی در شرایط اجتماعی، همواره در عشق پا به پای مجنون پیش می‌رود؛ درحالی‌که جامی عشق لیلی را تنها یک واسطه ظاهری می‌داند و معشوق نهایی را خدا در نظر می‌گیرد. به همین سبب مشارکت عاطفی لیلی کمتر می‌شود. همچنین می‌توان به تفاوت نقش اجتماعی زنان در دوره تیموری اشاره کرد که سبب می‌شود، جامی چهره متفاوت‌تری نسبت به نظامی ارائه دهد و تحت تأثیر ادبیات دوره تیموری آزادی‌های بیشتری برای لیلی قائل شود. تیموریان با توجه به ماهیت ایلپاتی و ارتباط نزدیکی که با قبایل مغول داشتند، از قوانین قبیله‌ای مغولان تأثیر پذیرفتند و زنان از آزادی عمل و نفوذ برخوردار بیشتری شدند (محمدی، ۱۴۰۳):

افتاده چو زلف خویش در تاب بی‌مونس و بی‌قرار و بی‌تاب
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۰۳)

من از غمش این چنین در آتش او خرم و شادکام و دلخوش
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۵۱)

۲-۱-۳- ارزش رابطه‌ای

۲-۱-۳-۱- حسن تعبیر: به‌عنوان راهی برای اجتناب از ارزش‌های منفی از واژه‌ای متعارف‌تر یا آشنا تر استفاده می‌شود (فرکلاف، ۱۹۸۹، ص. ۱۱۷). ایدئولوژی حاکم بر جامعه و عقاید متفاوت دیگران نسبت به عشق لیلی و مجنون سبب می‌شود که گاه با عباراتی ستوده شوند و گاه نکوهش گردند. در منظومه نظامی دو قبیله لیلی و مجنون از نظر جایگاه اجتماعی و قدرت تقریباً در یک سطح قرار می‌گیرند. نکوهش مجنون به سبب رفتار شخصی اوست. مجنون به سبب منزلت پایین اجتماعی طرد نمی‌شود؛ بلکه به سبب آنکه رفتارهایش مطابق با هنجارهای مرسوم زمان نیست، نکوهش می‌شود. در مقابل از نظر قبیله خود و پدرش فرد ارزشمندی است:

دیوانگی همی نمایم دیوانه حریف مانشاید
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۷۲)

در منظومه نظامی ستایش لیلی از زبان دو قبیله بیشتر دیده می‌شود؛ زیرا مطابق با هنجارهای مرسوم اجتماعی عمل می‌کند. لیلی قربانی شرایط اجتماعی است؛ اما آنچه جامعه از او انتظار دارد، چون عفاف و مستوره‌بودن را همواره حفظ می‌کند. آنچه بیشتر سبب می‌شود لیلی ستایش گردد نیز همین ویژگی در اوست:

کان در نسفته را دران سفت با گوهر طاق خود کند جفت
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۷۰)

در روایت جامی قبیله لیلی از نظر قدرت، ثروت و موقعیت اجتماعی خود را برتر از قبیله مجنون می‌دانند و به همین دلیل مجنون از زبان پدر لیلی بیشتر نکوهش می‌شود:

او کیست که گاه صبح و گاه شام در طوف حریم من زندگام
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۸۴)

لیلی در منظومه جامی تا زمانی که رسم و رسوم رایج جامعه را حفظ کند، در نگاه پدر و قبیله ستودنی است و آنگاه که آن را بشکند، تحقیر می‌شود. دیدگاه پدر مجنون نسبت به لیلی مثبت نیست؛ زیرا لیلی را سبب تباهی مجنون می‌بیند و در مقابل مجنون سعی می‌کند، لیلی را با عبارت‌های منفی توصیف کند. این دیدگاه به خاطر برداشت ذهنی پدر مجنون نسبت به لیلی است:

با خس گل و سرورا چه نسبت با زاغ تذرو را چه نسبت
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۶۵)

۲-۱-۳- زبان رسمی و غیررسمی

وضعیت روابط اجتماعی سبب رسمی شدن واژگان می‌گردد و مشارکین گفتمان از واژه‌های رسمی نسبت به واژه‌های غیررسمی بهره می‌برند (فرکلاف، ۱۹۸۹، ص. ۱۱۷). کاربرد الفاظ عامیانه یا ضرب‌المثل‌ها که موقعیت را به‌صورت غیررسمی نشان می‌دهد، متناسب با سبک شخصی این دو شاعر متفاوت است. نظامی به تفاوت گفتار اشخاص داستانش توجه بیشتری دارد، به همین دلیل کاربرد ضرب‌المثل نیز متفاوت است. موقعیتی که فرد با مخاطب خود احساس صمیمیت بیشتری دارد و یا نصیحت می‌کند، یکی از مواردی است که کاربرد ضرب‌المثل افزون می‌گردد. پدر مجنون در نصیحت‌هایی که با فرزندش دارد، از ضرب‌المثل بهره می‌گیرد تا فضای صمیمی‌تری را میان خود و فرزندش ایجاد کند:

در نومیدی بسی امید است پایان شب سیه سپید است
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۷۸)

زبان غیررسمی قدرت کمتری را ایجاد می‌کند. رسمیت یکی از ویژگی‌های مهم در موقعیت‌های اجتماعی است که تأثیر خاصی بر فرم زبان می‌گذارد. گفتمان‌های رسمی در معرض محدودیت‌هایی قرار می‌گیرند و افراد برای تصاحب موقعیت‌ها در گفتمان‌های رسمی باید واجد شرایط خاصی باشند. افرادی که در شرایط اجتماعی معتبر هستند، یاد می‌گیرند، به‌طور رسمی عمل کنند و با انحصار زبانی افراد غیر آشنا به زبان رسمی را از گفتمان قدرت محدود می‌کنند؛ بنابراین رسمیت هم سبب محدودیت و هم قدرت می‌گردد (فرکلاف، ۱۹۸۹، صص. ۶۵-۶۸). صمیمیت سبب می‌شود شخصیت‌های داستان احساس قدرت کمتری نسبت به مخاطب خود داشته باشند. مجنون فردی است که با روابط قدرت بیگانه است و بدون توجه به مقام و موقعیت افراد هرگاه لازم ببیند، از ضرب‌المثل بهره می‌گیرد.

«یک دلیل رشد مثل‌ها در شعر شاعران از سبک خراسانی به هندی و تا امروز گسترش ابعاد و جنبه‌های اجتماعی در شعر آنان است که این امر نشان می‌دهد تا چه میزان شاعران از زبان مردم بهره گرفته‌اند و تا چه اندازه به زندگی و تجربیات مردمی توجه داشته‌اند. با نگاهی به فهرست شاعران و کاربرد امثال در شعر آنان این نظر را می‌توان به اثبات رساند که شاعرانی چون سعدی، مولوی، صائب، بیدل، پروین، ابن‌یمین که در کاربرد مثل و مثل‌سازی شهره‌اند، شاعرانی اجتماعی و مردمی هستند» (ذوالفقاری، ۱۳۹۱، ص. ۱۰۶):

چون آخر رشته این گره بود این رشته نرشته پنبه به بود

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۲۲)

ترسم ز رسن که مار دیدم چه مار که از دها گزیدم

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۸۱)

جامی نسبت به نظامی از ضرب‌المثل کمتری بهره می‌برد. زبان او در بیشتر مواقع رسمی است و از الفاظ عامیانه و غیررسمی بهره نمی‌برد. گرایش‌های عرفانی و حکمت‌محور جامی زبان او را از زبان عامیانه دور می‌سازد و رسمی بودن زبان او انتخاب آگاهانه‌ای است که در جهت اهداف تعلیمی و عرفانی بر می‌گزیند. همچنین نقش کم رنگ‌تر گفت‌وگوهای شخصیت‌های منظومه جامی به نسبت منظومه نظامی فرصت بهره‌گیری از ضرب‌المثل را محدود می‌کند. یکی از مواردی که از ضرب‌المثل بهره می‌برد، در وخامت حال لیلی و مجنون است که قصد دارد به مخاطب خود آن را تفهیم کند:

کاری افتاد و سختش افتاد خر مرد به راه و رختش افتاد

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۷۱)

۳-۱-۳- ارزش‌های بیانی

به ارزشیابی مثبت و منفی بر اساس ایدئولوژی حاکم اشاره می‌کند. یکی از کاربردهای ارزش‌های بیانی برای استفاده افرادی است که سعی در اقناع مخاطبان خود دارند و از زبان اقناعی بهره می‌برند (فرکلاف، ۱۹۸۹، ص. ۱۱۷). یکی از روش‌هایی که در ارزش‌های بیانی استفاده می‌گردد، شیوه‌های اقناعی با توجه به ارزشیابی مثبت و منفی است. قدرت در اقناع مخاطبان تأثیر بسزایی دارد. شخصیت‌های دو منظومه به میزان بهرمندی از قدرت شیوه‌های اقناعی خاصی را برای توجه مخاطب نسبت به ارزشیابی مثبت یا منفی که در ذهن دارند، بر می‌گزینند. تهدید یکی از شیوه‌های اقناع مخاطبان است که با قدرت وابستگی دارد. نوفل یکی از اشخاص قدرتمند داستان در ماجرای جنگ و خواستگاری لیلی از تهدید بهره می‌برد:

از راه کسی که موج دریاست خیزید و گرنه فتنه برخاست

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۱۰)

زان پیش که آورم سپاهی چون دور زمانه کینه‌خواهی

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۰۳)

پدر لیلی قدرتمند است، تهدید نوفل را با تهدید پاسخ می‌دهند تا نشان دهد قدرت و ترس هرگز سبب اقناع و

برآورده کردن خواسته نوفل نیست:

برم سر آن عروس چون ماه در پیش سگ افکنم در این راه
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۲۰)
از تیغ زخم به سینه چاکش آلوده به خون نهم به خاکش
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۰۴)

سوگند شیوه اقناعی دیگری است که با توجه به اتصال به منبع قدرت یعنی خداوند به شدت در دل مخاطبان اثرگذار است. سوگند خورنده با اتصال به خداوند قطعیت سخنش را بیشتر می کند و به این شیوه در دل مخاطب تأثیر می گذارد. در ماجرای خواستگاری از لیلی پدر او زمانی که متوجه می شود با توسل به هیچ سخن نمی تواند خاندان مجنون را راضی کند، به سوگند متوسل می شود و به این شیوه ختم سخن می کند:

گفتا به خدایی خدایی کز وی نه تهی است هیچ جایی
یک موی وی و هزار مجنون گودست ز وی بدار مجنون
(جامی، ۱۳۷۸، صص. ۲۹۷-۲۹۸)

بسامد کاربرد سوگند از زبان شخصیت های منظومه جامی بیش از نظامی است. جامی سوگند را به عنوان یکی از قطعی ترین راهها برای اقناع مخاطبان در منظومه بر می گزیند؛ زیرا معتقد است با اتصال به منبع قدرت الهی جای هیچ گونه مخالفتی باقی نمی ماند. سوگند به خداوند در هر دو منظومه بیش از موارد دیگر است؛ باین حال نمونه هایی نیز یافت می شود که سوگند خورنده به امور ارزشمند سوگند می خورد:

سوگند به دیده های روشن بر عالم راز پرتوافکن
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۵۲)
و آنگه به رسالت رسولش کایمان ده عقل شد قبولش
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۰۶)

در اقناع مخاطبان شیوه های متعادل تری نیز وجود دارد و این در موقعیت هایی اتفاق می افتد که مخاطبان قدرت کمتری دارند. برای همین از شیوه های دیگری در مجاب کردن بهره می برند. ابن سلام در ماجرای خواستگاری اش از لیلی شیوه ای هوشمندانه بر می گزیند. استفاده از قاصدی زبان آور که قدرت و ثروت او را به خاندان لیلی معرفی کند، به شیوه غیر مستقیم و با واسطه مخاطب را راضی به پذیرش می کند:

صاحب تیغ او بلند نام است اسباب بزرگی اش تمام است
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۳۸)

در منظومه جامی ابن‌سلام هوشمندانه‌تر عمل می‌کند. او می‌داند ارزشگذاری‌هایی که پدر لیلی در ذهنش نسبت به خواستگار دخترش دارد چیست. فردی قدرتمند و در عین حال متواضع که به افزون‌بودن قدرت خاندان لیلی اعتراف کند:

گر زانکه کنی قبول خود خوش یک خوش چه سخن بود که صد خوش
ورنی نتوان به زر خریدن یک ذره قبول دل خریدن
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۳۵)

تمثیل شیوه اقناعی متعادل دیگری است که مخاطبان در موقعیت‌هایی که خشمگین نیستند یا قدرت کمتری دارند، از آن بهره می‌برند. پدر لیلی دخترش را با تمثیل نصیحت می‌کند تا با تجسم حسی او را راضی به پذیرش کند. آنچه در ذهنش ارزش و اهمیت دارد، حفظ آبرو است؛ به همین دلیل مثال‌هایی بیان می‌کند که عواقب بی‌آبرویی را بازگو می‌کند:

دیوار چو سست شد ز یک نم از یک دو نم دگر شود خم
گر رو ننمایدش ز معمار پشتیوانی شود نگون‌سار
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۸۰)

۲-۳-دستور

۱-۲-۳-ارزش‌های تجربی

۱-۲-۳-نسبت‌دادن فاعل یا کنشگر به فعل دیگر

گاه فاعل به فعلی نامتعارف نسبت داده می‌شود، فاعلی که غیرجاندار است و به جای آنکه فعل به افراد نسبت داده شود، به غیرجاندار نسبت داده می‌شود که چنین امری به سبب دلایل ایدئولوژیک خاص اتفاق می‌افتد (فرکلاف، ۱۹۸۹، ص. ۱۲۳). جبر از عوامل ایجاد قدرت است. عاشق و معشوق در جریان عشق از خود اختیاری ندارند و هر چه عشق بر آن‌ها تحمیل می‌کند، می‌پذیرند:

عشق آمد و جام خام در داد جامی به دو خوب‌نام در داد
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۶۲)

در عشق اعضای بدن معشوق نیز جان دارند و هر لحظه قصد هلاک عاشق می‌کنند؛ به همین دلیل عاشق دردمندی‌اش را به قدرت اعضای بدن معشوقش نسبت می‌دهد. دل دردمند است؛ بدان سبب که زلف معشوق عشوهرگری کرده و یا قدرت جادویی چشمان معشوق عاشق را اسیر کرده است:

زلف تو درید هر چه دل دوخت این پرده‌دری ورا که آموخت

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۷۶)

چشمش به نگاه جاودانه نیرنگ فریب جادوانه

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۳۴)

فراق و جدایی سبب می‌شود عاشق هر چه را سد راه خود و معشوقش می‌بیند، مقصر بداند. زمانی که لیلی در خیمه پنهان است، مجنون به جای مقصردانستن قوانین و انسان‌ها خیمه را دلیل دوری می‌بیند:

لیلی است مرا چو چشم روشن تو پرده چشم روشن من

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۵۰)

سخن گفتن با مظاهر بی‌جان طبیعت و دادن شعور و شخصیت انسانی به آن‌ها برای عاشق دلخسته و از معشوق بریده مرهم است. او با باد صبا سخن می‌گوید و از قدرت باد کمک می‌طلبد تا به جای او به دیدار معشوق برود:

ای باد به سوی او گذر کن وز من به جمال او نظر کن

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۴۲)

۲-۳- ارزش‌های رابطه‌ای

در این سطح از نظریه فرکلاف سه وجه اصلی جمله بررسی می‌شود: خبری، پرسشی و امری. در این سه وجه فاعل جایگاه مشخص دارد؛ به این معنا که در وجه خبری جایگاه فاعل، دهنده اطلاعات و جایگاه مخاطب، گیرنده اطلاعات است. در جملاتی که وجه امری دارند، بحث قدرت مطرح می‌شود و گوینده در جایگاه قدرت از مخاطب خود چیزی را می‌خواهد. فرکلاف تصریح می‌کند که این سه وجه می‌توانند به جای هم به کار روند. برای مثال گاه وجه پرسشی مطرح می‌شود و منظور وجه امری است (فرکلاف، ۱۹۸۹، صص. ۱۲۵-۱۲۶). کاربرد وجه خبری آشکارکننده قدرت نیست و بیشتر در جهت پیشبرد داستان به کار می‌رود. در مقابل وجه امری متناسب با موقعیت برای نشان دادن قدرت استفاده می‌شود. گاه وجه امری برای نصیحت به کار می‌رود. در این موقعیت الزام و قدرت چندانی در متقاعد کردن مخاطبان وجود ندارد؛ بلکه به صورت پیشنهاد مطرح می‌شود. شیوه سخن گفتن پدر مجنون با فرزندش امر برای نصیحت و پیشنهاد است. وجه امری ملایم با قصد نصیحت در سخنان پدر لیلی نسبت به دخترش نیز به کار می‌رود:

کوته‌کن از آن زبان مردم بر در ورق گمان مردم

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۸۰)

خاندان مجنون از وجه امری برای خواهش و التماس استفاده می‌کنند. جملات امر و نهی آن‌ها برای راندن حکم نیست؛ بلکه به قصد متقاعد کردن پدر لیلی است:

محرومش از این مراد می‌پسند داماد گذاشتیم و فرزند
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۹۴)

در موقعیت‌های متعدد نیز از وجه امری برای اقتدار و اجبار و الزام استفاده می‌شود. در این موارد استفاده‌کننده وجه سعی دارد قدرت خود را به مخاطب گوشزد کند. نوفل در مسئله خواستگاری از وجه امر به همراه اجبار و الزام بهره می‌گیرد تا قدرت خود را تثبیت کند:

گفتا که عروس بایدم زود تا گردم از این قبیله خوشنود
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۱۸)

موقعیت در استفاده از وجه امر به همراه اجبار و الزام نقش بسزایی دارد و آشکارکننده روابط قدرت است؛ به همین دلیل در دو منظومه نظامی و جامی تفاوت افراد در استفاده از وجه امر به اقتدار و قدرت آن‌ها بستگی دارد. وجه پرسشی نیز در موقعیت‌هایی برای آشکارسازی قدرت و یا تحقیر مخاطب استفاده می‌شود. پدر لیلی نسبت به مجنون در وضعیت قدرتمندی است؛ به همین دلیل از پرسش انکاری برای نشان دادن قدرت خود و تحقیر مجنون بهره می‌گیرد:

او کیست که گاه صبح و گاه شام در طوف حریم من زند گام
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۲۸۴)

نفی مطلق نشانه آن است که مجنون هیچ ارزشی ندارد و با پرسش انکاری هیچ بودن او را به رخ مخاطبان می‌کشد. در موقعیت دیگری نیز مجنون برای تحقیر نوفل از وجه پرسشی استفاده می‌کند:

این بود بلندی کلاهت شمشیر کشیدن سپاهت؟
این بود حساب زورمندیت وین بود فنون دیو بندیت
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۱۴)

وجه‌ها و کاربرد آن‌ها در مخاطبان با استفاده از موقعیت است و به همین دلیل نمی‌توان به طور مطلق وجه خاصی را به قدرت ارتباط داد. در هر موقعیتی زمانی که قدرت گوینده بر شنونده برتری پیدا کند، می‌تواند از وجه امر برای الزام و اجبار و یا پرسش انکاری برای تحقیر و بی‌ارزش جلوه دادن بهره بگیرد تا به این شیوه قدرت خود را به مخاطبان گوشزد کند.

۳-۲-۳- ارزش‌های بیانی

در این مبحث وجهیت بیانی و تفاوت آن با وجهیت رابطه‌ای بررسی می‌شود. وجهیت رابطه‌ای با اقتدار گوینده یا نویسنده سروکار دارد و بسته به اینکه جهت اقتدار با کدام سواست، از دو بعد برخوردار می‌شود: نخست در صورتی که مسئله اقتدار یکی از مشارکین در رابطه با دیگران مطرح باشد، از وجهیت رابطه‌ای سخن می‌گوییم و دوم اگر مسئله اقتدار گوینده یا نویسنده در رابطه با احتمال صدق یا بازنمایی واقعیت مطرح باشد، با وجهیت بیانی سروکار داریم؛ یعنی وجهیت ارزیابی گوینده/ نویسنده از صدق یک موضوع (فرکلاف، ۱۳۷۹، ص. ۱۹۳). شخصیت‌های منظومه لیلی و مجنون اقتدار در سخن را با وجه امر و نهی و تهدید نشان می‌دهند و کمتر از «باید» در سخن استفاده می‌کنند. در تلاش برای صداقت گفتار می‌توان به سوگند اشاره کرد. جامی بیش از نظامی از زبان شخصیت‌هایش از سوگند بهره می‌گیرد تا صداقت در سخن آن‌ها را بالا ببرد و مخاطبان به راحتی اقتناع شوند:

سوگند به آفریدگارم	کاراست به صنع خود نگارم
کز من غرض تو برنخیزد	ور تیغ تو خون من بریزد
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۴۱)	
سوگند به صنع صانع پاک	اعجوبه نگار تخته خاک
خود را بکشم به تیغ بیداد	وز دست جفات گردم آزاد
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۲۸)	

در بررسی وجه بیانی می‌توان به تلاش نظامی و جامی برای برتری منظومه‌شان اشاره کرد. نظامی اثرش را عاری از هر عیبی می‌داند:

هر بی‌تی از او چورسته در	از عیب تهی و از هنر پر
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۲۹)	

جامی در مقابل نظامی به خلاقیتش در سخن‌وری اشاره می‌کند:

جام از کف دست خویش کردن	آب از نم جوی خویش خوردن
به ز آنکه خوری به کاسه زر	از حوزة ساقیان دیگر
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۳۶)	

۳-۳- قراردادهای تعاملی: شامل گفت‌وگو (مکالمه-مصاحبه) و تک‌گویی است. آنچه در این بخش مطرح می‌شود، نظام نوبت‌دهی در گفت‌وگو است. براساس روابط قدرت که بین افراد وجود دارد، آن‌ها می‌توانند تصمیم بگیرند که صحبت‌کننده بعدی در گفت‌وگو چه کسی باشد. گاه این قدرت نابرابر است، مانند معلم و دانش‌آموز و یا

برابر است که در این صورت شرکت‌کنندگان در گفت‌وگو بر مبنای توافقی که با هم دارند، شروع به سخن گفتن می‌کنند (فرکلاف، ۱۹۸۹، صص. ۱۳۴-۱۳۵). روابط سخن گفتن قدرت و موقعیت‌های متعدد سبب می‌شود افراد در گفت‌وگو متناسب با روابط قدرت شیوه‌های متعدد برای کنترل کردن دیگران برگزینند. در منظومه نظامی در ماجرای خواستگاری ابتدا پدر مجنون سخن می‌گوید. پدر لیلی با رعایت ادب پس از پدر مجنون سخن می‌گوید؛ اما مجنون را تحقیر می‌کند و اجازه ادامه سخن را از پدر مجنون سلب می‌کند و به این شیوه قدرت را در گفتگو به خود اختصاص می‌دهد:

با من بکن این سخن فراموش ختم است بر این و گشت خاموش
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۷۲)

در منظومه جامی پدر لیلی در جایگاه برتر و از موضع قدرت با خاندان مجنون سخن می‌گوید. پس از خواستگاری با نهی سخن دیگران را به پایان می‌رساند و دیگر اجازه سخن گفتن به آن‌ها نمی‌دهد و به این شیوه قدرت خود را تثبیت می‌کند:

با من دگر این سخن مگویید کام دل خویشان مجوید
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۹۸)

میزان قدرت پدر لیلی در منظومه جامی بیش از نظامی است. کاربرد وجه امر و نهی و سپس اختتام سخن با قدرت و اقتدار جایگاه او را نشان می‌دهد. مجنون در منظومه نظامی بی‌توجه به روابط قدرت و موقعیت‌های اجتماعی افراد با آن‌ها سخن می‌گوید و آن‌ها را تحقیر می‌کند. عشق قدرتی ویژه به او می‌بخشد که قدرت‌های مادی را هیچ می‌شمارد. در گفت‌وگوی خود با نوفل ابتدا با تحقیر و تعریض قدرت نوفل را زیر سؤال می‌برد:

با نوفل تیغ‌زن برآشفست کای از تو رسیده جفت با جفت
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۱۴)

و سپس بدون آنکه منتظر توجیه نوفل نسبت به قضیه بماند، راه صحرا را پیش می‌گیرد و نوفل را در مرتبه سخن گفتن تحقیر می‌کند. مجنون در منظومه جامی با قدرت عقل و چاره‌گری با مخاطبانش سخن می‌گوید. در ماجرای نوفل نیز ابتدا از او شکایت می‌کند؛ اما پس از آن مشکل را از بخت و اقبال خود می‌بیند و با دلایل عقلی نوفل را تبرئه می‌کند:

لیکن نه ز توست از من است این بر هر که نه کور روشن است این
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۰۵)

در موارد دیگری که قدرت مطرح نمی‌شود، شیوه سخن‌گفتن میان شخصیت‌های منظومه دو طرفه و به همراه رعایت کردن نظام نوبت‌دهی است.

۴-تفسیر

تفسیر با مناسبات بین متن و تعامل مرتبط است و متن را به‌عنوان محصول فرایند تولید و یک منبع در روند تفسیر در نظر می‌گیرد (فرکلاف، ۱۹۸۹، ص. ۲۶). در تفسیر به دو بخش بافت متن و متن توجه می‌شود. براساس یک متن تفسیرکننده از ظاهر کلام به ساختار و جان‌مایه متن دست می‌یابد. بافت متن نیز به دو قسم بافت موقعیتی و بافت بینامتنی تقسیم می‌شود.

۴-۱-بافت موقعیتی

سؤالاتی که در بافت موقعیتی مطرح می‌شود عبارت‌اند ماجرا چیست؟ چه کسانی درگیر ماجرا هستند؟ روابط میان آن‌ها چیست؟ و نقش زبان در پیشبرد گفتمان به چه صورتی است؟ منظومه لیلی و مجنون داستان عشق و دلدادگی لیلی و مجنون در سرزمین عربستان است. شیوه سخن‌سرایی جامی و نظامی متفاوت است. نظامی عشق آن‌ها را از کودکی و در محیط مکتب‌خانه آغاز می‌کند و جامی روایت‌کننده این عشق در بزرگسالی است. مجنون پیش از عشق به زیبارویان بی‌توجه نیست و پاک و بی‌آلایش بودن عشق این دو دل‌داده در منظومه جامی نسبت به نظامی کمتر است. شخصیت‌های اصلی داستان در هر دو منظومه تقریباً یکسان هستند. پدر و مادر، نوفل، ابن‌سلام و اشخاص فرعی در دو منظومه تفاوت دارد. به‌طور کل می‌توان تفاوت در شیوه روایت این دو شاعر را به تفاوت شرایط اجتماعی و سیاسی عصر آن‌ها نسبت داد. نظامی و جامی هر دو شاعران عارف مسلکی هستند؛ اما میزان تمایل آن‌ها به عرفان و تصوف با یکدیگر متفاوت است. عرفان نظامی شیوه معتدل‌تری دارد و جامی نتیجه‌گیری عرفانی را به پایان این منظومه پیوند می‌دهد و از کشف حقیقت و رسیدن به یگانگی با خداوند سخن می‌گوید. نظامی زاهدی متقی بوده است، عاری از خرافه‌پرستی و تعصب او در میان شاعران ایرانی به‌ویژه شاعران صوفی مسلک به‌عنوان منبع الهام شناخته شده است (براون، ۱۳۳۵، ص. ۹۴). جامی در هرات به مقام والای ادبی، دینی و عرفانی دست یافت و نزد حکیمان و دولت‌مردان حرمت یافت. او در تصوف پیرو محی‌الدین ابن‌عربی بود (شفیعی‌کدکنی، ۱۳۷۸، صص. ۱۷-۱۸). جامی در دوره تیموریان می‌زیسته است. یکی از ویژگی‌های دوران تیموریان بسط و توسعه تصوف و ازدیاد خانقاه‌ها بوده است. سلسله نقش‌بندی یکی از مهمترین فرقه‌های تصوف بود که در طریقت شیوه معتدل و در شریعت متعصب

بودند. برخی از مشایخ این سلسله از شهرت ویژه‌ای برخوردار بودند که جامی نیز یکی از آن‌ها بود (میرجعفری، ۱۳۸۸، صص. ۱۷۶-۱۸۰). این در حالی است که در عصر نظامی و دوره سلجوقیان عرفان و تصوف به تازگی به شعر راه یافته بود. از علل مهم گسترش تصوف در این عصر می‌توان به حمایت فقها برای پیوند شریعت و طریقت، وجود مجادله‌های اعتقادی و سیاسی، حمایت طبقه حاکم برای همراه کردن توده‌های مختلف با سیاست‌های خود اشاره کرد (پرگاری و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۴۲) پیش از دوره سلجوقیان در دوره سامانی و غزنوی گرایش شاهان به مدح بود. اندیشه‌های عرفانی به شعر نظامی نیز راه یافت؛ اما شیوه استفاده او از مباحث عرفانی به شیوه متعادل است؛ به گونه‌ای که در جریان داستان‌های عاشقانه ادبیات فارسی چون لیلی و معجون یا خسرو و شیرین از مباحث عرفانی سخن نمی‌گوید. معجون و لیلی تا پایان داستان عاشق یکدیگر هستند. آنچه برای او اهمیت دارد، لیلی است. خداوند منبع الهی و قدرتمندی است که معجون با او به راز و نیاز می‌پردازد. دیدگاه او با شریعت اسلام منطبق است. در منظومه جامی با رویکرد عرفانی «المجاز قنطرة الحقيقة» معجون به حقیقت دست می‌یابد و از عشق لیلی دوری می‌جوید:

برد از نظرم غبار صورت دیگر نشوم شکار صورت
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۸۲)

پایان داستان در منظومه جامی نیز متناسب با اندیشه‌های صوفیانه به گونه دیگری است. معجون پس از مرگ به خواب صوفی می‌آید و از این سخن می‌گوید که خداوند او را به سبب مشغول شدن به عشق مجازی توبیخ کرده است:

گفت ای به بساط عشق گستاخ شرمت نامد که چون در این کاخ
خوردی می ما ز جام لیلی خواندی ما را به نام لیلی
(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۳۹۱)

۲-۴- بافت بینامتنی

مفهوم بینامتنیت به بهره‌وری متون نیز اشاره می‌کند. به اینکه چگونه متون می‌توانند متون قبلی را تغییر دهند و قراردادهای موجود (ژانرها، گفتمان‌ها) را بازسازی کنند تا متن جدید را ایجاد کنند (فرکلاف، ۱۹۹۲، ص. ۱۰۲). بینامتنیت حضور واقعی عناصر واقعی متون دیگر در نقل قول‌های متن است؛ اما روش‌های مختلفی برای ترکیب عناصر دیگر متون وجود دارد. اگر مثلاً به گفتار، نوشتار یا اندیشه گزارش شده توجه کنیم، نه تنها می‌توان آنچه را گفته یا نوشته شده است، جای دیگر نقل کرد؛ بلکه می‌توان آن را خلاصه کرد (فرکلاف، ۲۰۰۳، ص. ۳۹). علاوه بر تغییرات سیاسی و اجتماعی می‌توان به تفاوت سبک شخصی هر دو شاعر و گرایش آن‌ها نسبت به مفاهیم مدنظرشان نیز اشاره کرد.

جامی گرچه شیوه کار نظامی را در مثنوی سرایی دنبال می‌کند؛ اما مثنوی‌های او تا حدی تحت تأثیر اطلاعات خودش است. وی سبکی عالمانه و به دور از خیال‌پردازی بر می‌گزیند (خلوصی، ۱۳۷۹، صص. ۸۹-۹۰) و همین سبب می‌شود تا جامی بر خلاف نظامی عنصر عشق را به تصوف متصل کند و نظامی حقیقت عشق را بستاناید. منظومه لیلی و معجون جامی نسبت به منظومه نظامی با توجه به نقش قدرت دچار تغییر و تحول می‌شود. نکته برجسته تلاش جامی برای ساخت شخصیت‌های قدرتمندتر نسبت به نظامی است. لیلی صاحب قدرت بیشتری است. آزادی عمل، قدرت تکلم بهتر، واهمه نداشتن از ننگ و نام، جرئت و جسارت بیشتر در ماجرای شب زفاف در تضاد با شخصیت لیلی در منظومه نظامی است. معجون نیز در ماجرای داستان از قدرت عقل بیشتری برخوردار است و پس از آن به راحتی از لیلی می‌گذرد و خدا را انتخاب می‌کند. تأکید بیشتر جامی بر نقش قدرت در منظومه به شخصیتش باز می‌گردد. او در ابتدای منظومه سبب سرایش را عشق می‌داند و صراحتاً نام معجون را ذکر می‌کند و از آوردن نام لیلی خودداری می‌کند. می‌توان با توجه به پایان متفاوت منظومه قصد جامی را ابتدای کارش توجیه کرد. او به دنبال نظم داستانی است که عشق الهی را بازتاب دهد و عشق مجازی لیلی و معجون تنها راه رسیدن به حقیقت است:

چون قرعه زدم به فال میمون افتاد به ماجرای معجون

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۳۶)

پس از آشکارکردن هدفش به این نکته اشاره می‌کند که پیش از او نظامی و امیرخسرو این داستان را سروده‌اند؛ اما تصریح می‌کند که کارش با دو استاد پیش از خود متفاوت است و آن‌ها تنها تقدم زمانی دارند. برجسته‌شدن عرفان و تصوف هدف مهم او است که با توجه به نقش عشق و شخصیت معجون تحلیل می‌شود:

از چشمه همت آب جویم وز روی خود آن غبار شویم

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۳۶)

تأکید و برجسته‌شدن قدرت دلیلی است بر آنکه جامی قصد دارد جایگاه خود را نسبت به استادان پیش از خود تثبیت کند. تکرار نقش قدرت و تحول شخصیت‌های داستان بر مبنای آن عدم تمایل جامی برای تقلید بودن را بیان می‌کند.

۵- تبیین

تبیین گفتمان را به عنوان بخشی از فرایند اجتماعی توصیف می‌کند و نشان می‌دهد گفتمان‌ها می‌توانند ساختارهای اجتماعی را بازتولید یا تغییر دهند. منظور از ساختار اجتماعی روابط قدرت است و تبیین گفتمان را به عنوان جزیی از مبارزه اجتماعی در ظرف مناسبات قدرت می‌بیند (فرکلاف، ۱۹۸۹، ص. ۱۶۳). گفتمان از نظر اجتماعی سازنده

است. گفتمان به تشکیل تمام ابعاد ساختار اجتماعی که به‌طور مستقیم یا غیر مستقیم آن را شکل می‌دهد و محدود می‌کند، کمک می‌کند (فرکلاف، ۱۹۹۲، ص. ۶۴). ذکر مسائل اجتماعی متناسب با موضوع قدرت در دو منظومه به شیوه‌های متفاوت است. یکی از ویژگی‌های سبکی نظامی آن است که در خلال داستان و در موقعیت‌های متعدد مخاطب خود را نصیحت می‌کند. این نصیحت گاه براساس حضور مخاطب در جامعه و بهبود عملکرد او در مناسبات قدرت است. زر و سیم و تلاش برای کسب آن یکی از عواملی است که گاه زندگی بشر را به خود معطوف می‌کند؛ به گونه‌ای که گاه ممکن است انسان تمام عمر خود را صرف زران‌دوژی کند. ضبط ثروت و در جریان نینداختن آن قدرت را از انسان سلب می‌کند؛ قدرتی که می‌تواند سبب آبادانی و داد و ستد شود:

چون چه مستان مدار در چنگ بستان و بده چو آسیا سنگ
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۶۱)

احسان و بخشش نیز می‌تواند برای انسان تولید قدرت کند و بخشنده با بخشش مال خود دیگران را تحت سلطه خود دارد. صاحبان قدرت و ثروت با پذیرفتن احسان و بخشش از دیگری از مرتبه قدرت به زیر می‌آیند:

احسان همه خلق را نوازد آزادان را بنده ســـــازد
همخوان تو گر خلیفه نام است چون از تو خورد تو را غلام است
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۱۷۲)

نیازمندی نقطه مقابل احسان و بخشش است و قدرت را از انسان سلب می‌کند. نظامی تصریح می‌کند زمانی که انسان نیازمند باشد، قدرتمند نیست؛ اما بی‌نیازی سبب سرافرازی است:

آن گاه رسی به سربلندی کایمن شوی از نیازمندی
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۲۰۸)

گستاخی با دیگران نیز سبب سلب قدرت می‌شود. آنگاه که انسان در روابط خود با دیگران گستاخی کند، پس از آن نیازمند عذرخواهی می‌گردد و این اظهار ناتوانی و عدم تعادل اخلاقی انسان است. توصیه نظامی میانه‌روی است. نه چنان گستاخ باش و نه نیازمند عذرخواهی پس از گستاخی:

گستاخ سخن مباح با کس تا عذر سخن نخواهی از پس
(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۲۲۵)

تأثیر قدرتمندی در روابط اجتماعی علاوه بر نصیحت‌هایی که نظامی خارج از جریان داستان پیش می‌برد، بر زبان شخصیت‌های داستان نیز جاری می‌شود. پدر معجون که از ضعف فرزند خویش به تنگ آمده است، به فرزندش

نصیحت می‌کند، با دولتیان نشست و برخاست داشته باشد که سبب قدرتمندی است:

با دولتیان نشین و برخیز زین بخت گریز پای بگریز

(نظامی، ۱۳۹۰، ص. ۸۷)

جامی برخلاف نظامی در جریان داستان نصیحت نمی‌کند. پیشبرد داستان از زبان شخصیت‌ها مبنای منظومه اوست؛ اما گاه در خلال داستان از زبان شخصیت‌های داستان به عواملی اشاره می‌کند که قدرت یا ضعف را در اجتماع به تصویر می‌کشد. اعتقاد به خرافات سبب سلب قدرت می‌شود و قدرت اختیار را از انسان می‌گیرد. تقال نیک و بد یکی از مواردی است که انسان با اعتقاد به آن جریان امور را پیش می‌برد. زمانی که مجنون کلاغی را می‌بیند، آن را به فال نیک می‌گیرد و با لیلی دیدار می‌کند و آنگاه که پیرزن زشت‌رویی را می‌بیند، آن را دلیلی برای ندیدن لیلی می‌داند و به همین دلیل تلاشی برای دیدار نمی‌کند:

گفتا بنگر چه پیشم آمد بر ریش جگر چه نیشم آمد

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۸۲)

نقش زن و مرد و تفاوت آن‌ها در اجتماع نیز دیدگاه جامی و نظامی را متفاوت می‌کند. جامی از زبان لیلی تصریح می‌کند که زن چندان قدرتمند نیست که زمام عشق را به دست گیرد:

آمد شد عشق کار زن نیست زن مالک کار خویشتن نیست

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۵۰)

رعایت آداب و رسوم خواستگاری در منظومه جامی یکی از نکات مهمی است که به تناسب آن روابط قدرت آشکار می‌گردد. مجنون با وجود آنکه انسان عاقلی است، به سبب عدم رعایت رسوم خواستگاری مورد پذیرش واقع نمی‌شود:

گر این طلب از نخست بودی در کیش خرد درست بودی

(جامی، ۱۳۷۸، ص. ۲۹۷)

در مقابل ابن‌سلام آداب و رسوم را رعایت می‌کند. او قاصدی زبان‌آور را به کار می‌گیرد تا بتواند پدر لیلی را راضی کند. پس از آن با حقیردانستن خود و دادن اختیار تام به پدر لیلی شرایط ازدواج خویش را فراهم می‌کند. در منظومه نظامی آنچه سبب بی‌مهری ورد مجنون است، ضعف او در نشان دادن عشق و دیوانگی‌اش است. ابن‌سلام به سبب قدرت و ثروت مورد پذیرش قرار می‌گیرد.

نتیجه‌گیری

تفاوت‌های شخصی و تغییرات سیاسی اجتماعی عصر نظامی و جامی سبب می‌گردد در سرایش منظومه لیلی و مجنون شیوه متفاوتی را به کار گیرند. در منظومه نظامی قدرت دو قبیله و تقابل این دو با هم مطرح نمی‌شود. مجنون به سبب عشق و دیوانگی مطرود است؛ درحالی‌که مجنون در منظومه جامی عاقل است؛ اما به سبب رقابتی که دو قبیله در ابراز قدرت دارند، به وصال نمی‌رسد. در عبارت‌بندی دگرسان می‌توان به تفاوت نگاه دو شاعر نسبت به قدرت پدر لیلی و مجنون اشاره کرد. پدر مجنون در منظومه جامی مقتدر است؛ درحالی‌که در منظومه نظامی ابتدا فاقد فرزند است و این سبب ضعف اوست؛ زیرا پس از آن در مقابل فرزندش ناتوان است. عبارت‌بندی افراطی در منظومه نظامی، دیوانگی و شوریدگی مجنون، نشانه مبارزه او با قدرت‌های رایج اجتماع است. منزوی بودن و پرده‌نشین بودن لیلی نیز بر اساس دیدگاه مثبت جامعه نسبت به این مؤلفه‌هاست. در منظومه جامی ابتدا نام لیلی از زبان مجنون تکرار می‌شود و پس از آن واژه عشق تا به این شیوه قدرتمند بودن عشق حقیقی برجسته شود. لیلی به عنوان زن در جامعه فاقد قدرت است و به عنوان نماد معشوق در ادبیات فارسی قدرتمند است. جامی چهره لیلی را بیشتر به عنوان نماد قدرت در ادبیات فارسی به کار می‌برد و بارها از زبان مجنون به تفاوت عاشق و معشوق اشاره می‌کند. به این شیوه آنچه برای خواننده متصور می‌شود، آن است که لیلی در مقایسه با مجنون درد کمتری را در راه عشق متحمل می‌شود. در کاربرد حسن تعبیر نیز می‌توان به تفاوت دیدگاه افراد و نقش قدرت در اجتماع برای توصیف مثبت و یا منفی افراد اشاره کرد. شیوه‌های اقناعی در دو منظومه شامل تهدید و سوگند است. جامی بیش از نظامی از سوگند بهره می‌گیرد و به اهمیت این شیوه از نظر مذهبی اشاره می‌کند. در استفاده از وجه‌های امری و پرسش انکاری نیز اقتدار نهفته است و استفاده‌کنندگان وجه سعی در آشکارکردن روابط قدرت دارند. در بخش تفسیر می‌توان به تأثیر عرفان و تصوف و گسترش آن در عصر جامی اشاره کرد که سبب تغییر در نتیجه داستان می‌شود. مجنون، لیلی و عشق مجازی را رها می‌کند و به عشق حقیقی متصل می‌شود؛ درحالی‌که در منظومه نظامی عشق لیلی و مجنون با مرگ این دو شخصیت به اوج می‌رسد. تأثیر اجتماع و تفاوت شخصی دو شاعر سبب تفاوت در نوع نگاه نسبت به جنس زن می‌شود. لیلی در منظومه نظامی والا است و مجنون پس از او می‌میرد و راه و رسم عاشقی را از او می‌آموزد. در منظومه جامی لیلی پس از مرگ مجنون خود را دنباله‌رو عشق او می‌داند. در بحث تبیین می‌توان به تفاوت دیدگاه شخصی دو شاعر در طرح مسائل اجتماعی اشاره کرد. نظامی گاه بی‌توجه به داستان به طرح مسائل اجتماعی می‌پردازد تا راه‌گشای مخاطبانش باشد. طرح مسائل اجتماعی متناسب با قدرت در منظومه جامی در جریان داستان و از زبان شخصیت‌های منظومه صورت می‌گیرد.

کتابنامه

- امینی شلمزاری، ز.، نصر اصفهانی، م.، روضاتیان، م. (۱۴۰۲ الف). تحلیل گفتمان انتقادی قدرت در خسرو و شیرین نظامی. متن‌پژوهی ادبی. شماره ۹۶. صص ۱۷۳-۲۰۱.
- امینی شلمزاری، ز.، نصر اصفهانی، م.، روضاتیان، م. (۱۴۰۲ ب). تضاد و تناقض در احوال عاشق و معشوق بر اساس رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان. شماره ۱. صص ۱۶۱-۱۹۶.
- براون، الف. (۱۳۳۵). تاریخ ادبیات ایران. ترجمه غلامحسین صدری افشار. جلد دوم از فردوسی تا سعدی. مروارید. پرکاری، ص.، حسینی، م. (۱۳۸۹). تصوف و پیامدهای اجتماعی آن در دوره سلجوقیان. تاریخ در آینه پژوهش. سال هفتم. صص ۲۹-۴۸.
- پهلوان‌نژاد، م. (۱۴۰۱). تحلیل گفتمان انتقادی سوت‌دلان از منظر رویکرد ون لیوون. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان. شماره ۳. صص ۱۹۳-۲۱۵.
- جامی، ع. (۱۳۷۸). هفت اورنگ. جلد دوم. مرکز مطالعات ایرانی. دفتر نشر میراث مکتوب.
- جهانگیری، ج.، بندرریگی‌زاده، ع. (۱۳۹۲). زبان، قدرت و ایدئولوژی در رویکرد انتقادی نورمن فرکلاف به تحلیل گفتمان پژوهش سیاست. شماره ۱۴. صص ۵۷-۸۲.
- خزانه‌دارلو، م.، جلاله‌وند، م. (۱۳۹۲). تحلیل انتقادی گفتمان قدرت در دو فصل از سیاست‌نامه خواجه نظام‌الملک طوسی. سیاست جهانی. دوره دوم. شماره ۳. صص ۸۹-۱۰۸.
- خلوصی، م. (۱۳۷۹). جایگاه نظامی در مثنوی‌سرایی و شناختی از مقلدان مشهور وی. پژوهشنامه علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی. شماره ۲۸. صص ۷۸-۹۶.
- ذوالفقاری، ح. (۱۳۹۱). کاربرد ضرب‌المثل در شعر شاعران ایرانی. پژوهشنامه زبان و ادب فارسی. شماره اول. صص ۹۵-۱۲۲.
- زمانی، م.، صفوی، ک.، ایران‌زاده، ن. (۱۳۹۶). رابطه زبان و قدرت در نخستین شعر نو فارسی. مطالعات زبانی و بلاغی. شماره ۱۶. صص ۱۵۷-۱۸۸.
- شفیعی کدکنی، م. (۱۳۷۸). ادبیات فارسی از عصر جامی تا روزگار ما. ترجمه حجت‌الله اصیل. نشر نی.
- الضیف، شوقی. (۱۹۶۰). العصر الجاهلی. دارالمعارف. الطبعه رابعه والعشرون.
- فرکلاف، ن. (۱۳۷۹). تحلیل انتقادی گفتمان، ترجمه فاطمه شایسته‌پیران و دیگران. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- قلی‌زاده، ه.، فاضلی، ف.، یوسف‌پور، م. (۱۳۹۴). تحلیل دگردیسی گفتمان قدرت قدسی در ادبیات ایران باستان از اوستا تا متون عرفانی. پژوهش زبان و ادبیات فارسی. شماره ۳۷. صص ۱-۲۵.

محمدی، ل. (۱۴۰۳). بررسی جایگاه اجتماعی زنان درباری در نگاره‌های تیموری. علم و تمدن در اسلام. شماره ۱۹. صص ۱۵۸-۱۳۶.

مرادی، ح.، پورملکشاه، الف.، محسنی، م. (۱۴۰۲). تحلیل و بررسی خسرو و شیرین نظامی با محوریت مناظره خسرو و فرهاد. کهن‌نامه ادب پارسی. شماره ۱. صص ۴۰۵-۴۳۲.

ممتاز، ف. (۱۳۷۹). قدرت. پژوهشنامه علوم انسانی. شماره ۲۷. صص ۲۰۳-۲۱۵.

میرجعفری، ح. (۱۳۸۸). تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره تیموریان و ترکمانان. سمت. میرزاییاتی، م.، استاجی، الف.، علوی مقدم، م.، شهپرادی، ک. (۱۳۹۸). تحلیل گفتمان انتقادی مفهوم قدرت در دفتر اول رمان روزگار سپری شده مردم سالخورده. ادبیات پارسی معاصر. شماره ۲. صص ۳۶۳-۳۸۵.

نظامی، الف. (۱۳۹۰). لیلی و مجنون، تصحیح حسن وحید دستگردی. قطره.

Blackledge, A. (2005). *Discourse and in a multilingual world*. University of Birmingham Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Publishing Compang.

Fairclough, N. (1989). *language and power*. New York Longman.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press. Cambridge. U.K.

Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London Edward Arnold.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. New York: Routledge.

Fairclough, N. (2010). *Discourse Analysis*. The critical study of language. London & New York: Routledge.

Fairclough, N., Fairclough, I. (2012). *Political Discourse Analysis*. London & New York: Routledge.

Howarth, D., Torfing, J. (2005). *Discourse Theory in European Politics*. Palgrave macmillan.

Jorgensen, M. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Methood*. London. New Delhi: louise. Phillips.

Wodak, R. (2001). *The discourse- historical approach*. In R.wodak and M.Meyer (Eds.). *Methods of critical Discourse Anlysis* (PP. 63-94). London: sage.

A Study of Grammatical Cohesion in Jalal Al-e-Ahmad's *Modire Madreseh* Based on Halliday and Hassan's Theory

Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum¹

Associate Professor of Linguistics, Payame Noor University, Tehran, Iran
(Corresponding author)
<https://orcid.org/0000-0002-3650-4599>

Hoda Davtalab²

ESL Instructor, Payame Noor University, Tehran, Iran
<https://orcid.org/0000-0003-4370-6145>

Received: June 02, 2025 ✦ Revised: June 16, 2025

Accepted: June 28, 2025 ✦ Published Online: September 13, 2025

How to cite this article:

Hosseini-Maasoum, S. M., & Davtalab, D. (2025). A Study of Grammatical Cohesion in Jalal Al-e-Ahmad's *Modire Madreseh* Based on Halliday and Hassan's Theory. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 17 (2), 137-154. (in Persian with English abstract)
<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.93879.1329>

Abstract

Cohesion is one of the fundamental components of every text. It is created through the juxtaposition of words and the establishment of semantic, grammatical, and pragmatic relationships between sentences within the text. Within a functional linguistics framework, Halliday and Hassan (1976) suggested the category of cohesion and its subcategories including grammatical and lexical cohesion. This study used their theory to examine the elements of grammatical cohesion in the short story *Modire Madreseh* (The School Principal). To this end, different samples from the text were analyzed to explore the application of the elements of grammatical coherence including reference, ellipsis, substitution, and conjunctions. The results indicated that reference (69.9%) and conjunctions (25.1%) have the biggest roles and ellipsis (4.01%) and substitution (0.91%) have had the smallest impact in the cohesion of the text. The findings are in line with stylistic characteristics of Jalal Al-e-Ahmad in colloquial writing. Moreover, the results showed that the story *Modire Madreseh* is cohesive as far as the grammatical cohesion is concerned and the writer has made proper use of reference and conjunctions to maintain the relatedness of words and sentences. Using the elements of grammatical cohesion, Al-e-Ahmad has been successful in attracting readers and making them keep reading.

Keywords: Cohesion, Grammatical Cohesion, Halliday and Hassan's Theory, Text, *Modire Madreseh*.

1. Email: hosseinimasum@pnu.ac.ir

2. Email: hoda.davtalab@gmail.com





واکاوی انسجام دستوری در داستان مدیر مدرسه، اثر جلال آل احمد بر پایه نظریه هلیدی و حسن

سید محمد حسینی معصوم

دانشیار زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول)^۱

<https://orcid.org/0000-0002-3650-4599>

هدی داوطلب

دانشگاه پیام نور، تهران، ایران^۲

<https://orcid.org/0000-0003-4370-6145>

صص ۱۳۷-۱۵۴

ارجاع به این مقاله:

حسینی معصوم، س.م.، و داوطلب، ه. (۱۴۰۴). «واکاوی انسجام دستوری در داستان مدیر مدرسه، اثر جلال آل احمد بر پایه نظریه هلیدی و حسن»، *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، تابستان، صص ۱۳۷-۱۵۴*.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.93879.1329>

چکیده

انسجام از ارکان اساسی هر متن است و از کنار هم قرار گرفتن واژه‌ها و ایجاد ارتباط معنایی، دستوری و کاربردشناختی جملات در متن به وجود می‌آید. هلیدی و حسن (۱۹۷۶) در زبان‌شناسی نقش‌گرا مقوله انسجام و زیرشاخه‌های آن شامل عناصر انسجام دستوری و واژگانی را مطرح کرده‌اند. مقاله حاضر با تکیه بر نظریه هلیدی و حسن عناصر انسجام دستوری در داستان کوتاه مدیر مدرسه نوشته جلال آل احمد را مورد بررسی قرار می‌دهد. به این منظور، با استفاده از مثال‌های مختلف در داستان مذکور، نحوه کاربرد عناصر انسجام دستوری شامل ارجاع، حذف، جایگزینی و ادات ربط، در متن مورد نظر تحلیل شد. نتایج نشان داد که به ترتیب، ارجاع (۶۹/۹ درصد) و ادات ربط (۲۵/۱ درصد) بیشترین تأثیر در انسجام و در مقابل، حذف (۴/۰۱ درصد) و جایگزینی (۰/۹۱ درصد) کمترین تأثیر را داشته است. این نتیجه با ویژگی‌های سبکی جلال آل احمد در زمینه محاوره‌نویسی کاملاً منطبق و همسو است. همچنین، نتایج حاکی از آن بود که مدیر مدرسه از نظر به‌کارگیری عناصر انسجام دستوری ارجاع و ادات ربط، متنی منسجم بوده و نویسنده با انتخاب درست و بجای این دو عنصر در متن توانسته پیوند میان کلمات و جملات را به خوبی حفظ کند. آل احمد با کاربرد مناسب عناصر انسجام دستوری در این متن عملکرد موفقی در تأثیرگذاری آن و ترغیب خواننده داشته است.

واژگان کلیدی: انسجام متن، انسجام دستوری، نظریه هلیدی و حسن، متن، مدیر مدرسه.

۱. مقدمه

تحلیل پیکره‌های زبانی^۱ از ابعاد مختلف مورد توجه پژوهشگران زبان‌شناسی قرار دارد. یکی از مطالب مهمی که در این زمینه ذیل زبان‌شناسی نقش‌گرا مورد بحث قرار گرفته مقوله انسجام^۲ متن است. این امر چنان حائز اهمیت است که مورد توجه زبان‌شناسان بسیاری از جمله مایکل هلیدی و رقیه حسن قرار گرفته است که در سال‌های ۱۹۷۶ و ۱۹۸۵ نظریه خود را در مورد آن ارائه کرده‌اند. لازم به ذکر است که پیش از آن مطالعات متن‌پژوهی در شرق و به‌ویژه جهان اسلام نیز مورد توجه بوده است. چنان‌که فلاحتی و اشرف (۱۳۹۲) اشاره می‌کنند، برخی از علمای مسلمان چون عبدالقاهر جرجانی (۱۴۲۰)، جاهز و مبرّد هر یک به طریقی به مبحث انسجام (در متون مذهبی و قرآن کریم) پرداخته‌اند. مثلاً جرجانی (۱۴۲۰) با استفاده از نظرات علمای پیش از خود مبحث انسجام را با نام «نظریه نظم» بیان می‌کند که طبق آن نظم و ترتیب معانی و اندیشه‌ها پیش از آن‌که به‌صورت کلمه ظهور کند، در ذهن نویسنده است. وی معتقد بود نظمی که حروف در یک واژه به خود می‌گیرند، قراردادی است.

همه متون در همه زبان‌ها دارای عناصر انسجام هستند. هلیدی و حسن (۱۹۷۶، ص. ۴) اشاره می‌کنند که «انسجام یک مفهوم معنایی است که به روابط معنایی موجود در متن اشاره می‌کند و به آن ویژگی متن بودن می‌بخشد». پس نویسنده یا مترجم با کمک گرفتن از عناصر انسجام و به مدد هم‌نشینی^۳ واژگان، متن را به عرصه ظهور رسانده و آن را به‌صورت بافتی منسجم ارائه می‌دهد.

اگر به دسته‌بندی کلی زبان‌شناسی دقت کنیم، زبان‌شناسی ساخت‌گرا^۴ و نقش‌گرا^۵ بیش از سایر شاخه‌های زبان‌شناسی برجسته‌اند. در این میان، هلیدی و حسن (۱۹۷۶) به زبان‌شناسی نقش‌گرا توجه ویژه‌ای داشتند. زبان‌شناسی ساخت‌گرا به تحلیل جمله می‌پردازد، حال آن‌که در زبان‌شناسی نقش‌گرا به نقش زبان و واحدهای زبانی پرداخته می‌شود (علوی مقدم، ۱۳۸۱، ص. ۱۵۷). نقش‌گرایان معتقدند «زبان ابزاری برای تعامل اجتماعی و واحد تحلیل متن در بافت است. در این معنا نسبت واحدهای زبانی و روابط صوری آن‌ها با بافت است که معانی خاص را افاده می‌کنند» (امرائی و بامری، ۱۳۹۹، ص. ۱۷۶)؛ بنابراین بین واژه‌ها و جمله‌های یک متن، شبکه‌ای از روابط

-
1. linguistic futures
 2. cohesion
 3. Collocation
 4. Structural Linguistics
 5. Functional Linguistics

معنایی و دستوری تشکیل می‌شود و نویسنده برای شکل‌گیری این رابطه، بی‌شک از عناصر انسجام بهره می‌جوید. در این پژوهش که به روش کتابخانه‌ای و به صورت توصیفی-تحلیلی با استفاده از نظریه انسجام هلیدی و حسن (۱۹۷۶) انجام می‌شود، عناصر انسجام در داستان مدیر مدرسه نوشته جلال آل احمد (۱۳۳۷) مورد بررسی قرار می‌گیرد. هدف از انجام این پژوهش، بررسی نحوه کاربرد عناصر انسجام در متن ادبی و میزان استفاده از این عناصر توسط نویسنده است. در پژوهش حاضر نشان داده شده است که نویسنده از کدام یک از عناصر انسجام دستوری برای پیوند بین جملات و هماهنگی بیشتر ساختارها بهره برده است.

۲. نظریه انسجام هلیدی و حسن

مبحث انسجام یکی از مهم‌ترین مباحث زبان‌شناسی کاربردی و خصوصاً تحلیل گفتمان است. ماندی (۲۰۰۱، ص. ۸۹) تحلیل گفتمان را شاخه‌ای از مباحث مربوط به تحلیل متن می‌داند. زمانی که متنی خوانده می‌شود، مخاطب با در نظر گرفتن مجموعه‌ای از علائم و نشانه‌های موجود در متن و همچنین به کمک پیوندهای موجود بین جملات، به یک درک کلی از متن می‌رسد. پس «اگر مخاطب، پیامی را در زبان بخواند که بیشتر از یک جمله داشته باشد، احتمالاً متوجه خواهد شد که آیا این متن منسجم است یا اینکه فقط از یک سری از کلمات نامرتبط تشکیل شده است» (هالیدی و حسن، ۱۹۷۶، ص. ۴). از این رو می‌توان به اهمیت انسجام و پیوستگی در متن پی برد. چراکه تا متنی منسجم نباشد درکی از سوی مخاطب صورت نمی‌پذیرد. حال، سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که انسجام و پیوستگی در متن از کجا می‌آید و نشانه‌های آن در متن چیست و اصلاً از کجا می‌توان فهمید که یک متن منسجم است. اینجاست که نظریه هلیدی و حسن (۱۹۷۶) مطرح می‌شود. آن‌ها از جمله نظریه پردازانی هستند که در رابطه با انسجام نظریه خود را ارائه داده‌اند. هلیدی و حسن (۱۹۷۶، صص. ۴-۵) معتقدند انسجام، بخشی از نظام زبان است و یک مفهوم معنایی است که به روابط معنایی موجود در متن اشاره دارد و تفسیر^۱ یک جزء، بستگی به تفسیر دیگر اجزای متن دارد؛ به عبارت دیگر یک جزء، پیش فرض^۲ اجزای دیگر در متن بوده و بدون در نظر گرفتن ارتباط کل اجزاء نمی‌توان به معنای درست دست یافت.

همچنین متن دارای «سیاق»^۳ است که «متناسب با ویژگی‌های موقعیتی است» (هالیدی و حسن، ۱۹۷۶، ص.

1. interpretation
2. Presupposition
3. Register

۲۶) و شامل سه «متغیر» زمینه^۱، وجه^۲ و فحوا^۳ می‌شود. زمینه، همان موضوع^۴ است یعنی چیزی که متن در مورد آن نوشته شده است. وجه، شرکت‌کنندگان در گفتگو را مشخص می‌سازد و فحوا «شیوه ارتباط» را نشان می‌دهد؛ یعنی آیا متن به صورت کتبی یا شفاهی بیان شده است. بعلاوه می‌توان سه نقش متنی^۵، بینافردی^۶ و اندیشگانی^۷ را برای زبان در نظر گرفت که مرتبط با متغیرهای مذکورند. نقش اندیشگانی، با محتوا^۸ و مفهوم متن سروکار دارد و مقصود و محتوای کلام یا متن را می‌رساند. نقش بینافردی به تعیین نوع روابط میان گوینده و شنونده یا مخاطب می‌پردازد. در حقیقت نقش بینافردی بر گوینده و «انگیزه»ی او از بیان مطلب تأکید دارد. نقش متنی، عناصر سازنده جمله و متن را مورد بررسی قرار می‌دهد که خود شامل بخش ساختاری جمله (مبتدا و خبر) و بخش غیر ساختاری (انواع انسجام) می‌باشد. هر بند از طریق ساخت مبتدا و خبر، هدف گوینده یا نویسنده را در رابطه با موضوع مورد بحث مشخص می‌کند. موضوع و نکته اصلی پیام مبتدا^۹ نام دارد، و آنچه درباره مبتدا گفته می‌شود خبر^{۱۰} نامیده می‌شود و همه عناصر بند را، جز عنصر یا عناصری که مبتدا را می‌سازند و در آغاز بند می‌آیند، در بر می‌گیرد (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶، صص. ۲۶-۲۷). با توجه به مطالب یاد شده می‌توان گفت نقش اندیشگانی با زمینه، نقش بینافردی با وجه و نقش متنی با فحوا در ارتباط است.

انسجام که در بخش غیر ساختاری مطرح می‌شود «مجموعه پیوندها و روابطی است که میان اجزای سازنده متن وجود دارد. این پیوندها و روابط، متن را از جملاتی گسیخته که تصادفی در کنار هم قرار گرفته‌اند، متمایز و آن را به کلّیتی یکپارچه و منسجم تبدیل می‌کند» (لطفی‌پور ساعدی، ۱۳۷۱، ص. ۱۱۰). پس بنا به گفته هلیدی و حسن (۱۹۷۶، ص. ۴)، زمانی می‌توان گفت یک متن منسجم است که تفسیر عناصر متن به یکدیگر وابسته باشند. در اینجا باید به این نکته توجه کرد که بین انسجام و پیوستگی^{۱۱} تفاوت وجود دارد. یول cohesion را انسجام درون‌متنی و coherence (پیوستگی) را انسجام برون‌متنی می‌نامد (یول، ۱۹۸۵، صص. ۱۷۴-۱۷۶). هلیدی و حسن (۱۹۷۶،

1. Field
2. Mode
3. Tenor
4. Topic
5. Textual
6. interpersonal
7. ideational
8. content
9. theme
10. rheme
11. coherence

ص. ۳۱۸) معتقدند دو نوع انسجام وجود دارد: انسجام واژگانی^۱ و انسجام دستوری^۲. انسجام دستوری شامل ارجاع^۳، حذف^۴، جانشینی^۵ و ادات ربط^۶ می‌باشد. انسجام واژگانی نیز شامل بازآیی^۷ و باهم‌آیی^۸ است که بازآیی شامل تکرار^۹، ترادف^{۱۰}، تضاد^{۱۱} و شمول معنایی^{۱۲} می‌شود.

از آنجاکه در پژوهش حاضر تمرکز اصلی بر انسجام دستوری است، در این قسمت تنها اشاره‌ای گذرا به مفهوم انسجام واژگانی و زیرمجموعه‌های آن می‌شود و در قسمت بررسی عناصر انسجام دستوری در مدیر مدرسه، انسجام دستوری به تفصیل مورد بحث قرار خواهد گرفت.

پژوهشگران مختلفی به بحث درباره انسجام واژگانی پرداخته‌اند. هلیدی و حسن (۱۹۷۶، ص. ۲۷۴) معتقدند انسجام واژگانی در نتیجه انتخاب واژگان به دست می‌آید و اهمیت آن اغلب در گفتار و زبان شفاهی است. همان‌طور که در بالا اشاره شد، انسجام واژگانی شامل بازآیی و باهم‌آیی است. از دیدگاه هلیدی بازآیی شامل تکرار، هم‌معنایی، تضاد معنایی و شمول معنایی می‌باشد. تکرار بدیهی‌ترین نوع انسجام واژگانی است (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶). تکرار «روشی است که در بدیع لفظی موسیقی کلام را به وجود می‌آورد و یا افزون می‌کند: تکرار واژه، هجا، واژه، عبارت یا جمله یا مصراع» (شمیسا، ۱۳۸۳، ص. ۷۹). هم‌معنایی نیز یکی دیگر از اقسام بازآیی است که به اعتقاد صفوی (۱۳۸۷، ص. ۱۰۶) «هم‌معنایی زمانی است که دو واژه دارای معنای یکسان باشند. البته این نکته حائز اهمیت است که در هیچ زبانی نمی‌توان دو یا چند کلمه را یافت که معانی آن‌ها کاملاً با هم هم‌پوشانی داشته باشد»؛ اما تضاد معنایی از دیدگاه یآوری و همکاران (۱۳۹۷، صص. ۱۷۱-۱۷۲) «مقوله‌ای انسجامی است، زیرا مفهوم یکی از واژه‌ها نقطه مقابل مفهوم واژه دیگر است و در این موقعیت، نفی یکی از واژه‌های متضاد نمی‌تواند موجب اثبات واژه دیگری باشد. در تقابل واژگانی، واژه‌ها به صورت منفی در برابر مثبت است». بنا به نظر هلیدی و متی یسن (۲۰۰۴، ص. ۵۷۴)، شمول معنایی زمانی اتفاق می‌افتد که یک یا چند واژه زیر مجموعه واژه دیگری باشند؛ به عبارت دیگر، شمول

1. Lexical cohesion
2. Grammatical cohesion
3. reference
4. ellipsis
5. substitution
6. conjunction
7. reiteration
8. collocation
9. repetition
10. synonym
11. antonym
12. hyponym

معنایی بر اساس طبقه‌بندی است. از طرف دیگر، هلیدی و حسن (۱۹۷۶، ص. ۳۱۹) باهم‌آیی را استفاده از کلمه‌ای می‌دانند که مرتبط با کلمه دیگری در متن است. این کلمه ممکن است تکرار همان کلمه یا مترادف آن باشد.

۳. پیشنهاد تحقیق

پژوهشگران خارجی در زمینه انسجام کارهای مختلفی انجام داده‌اند. در مباحث مربوط به انسجام، ونگ و گیو (۲۰۱۴، ص. ۴۶۰) بر این باورند که انسجام، یک فرایند پویاست که با همکاری و تعامل بین روش گفتمان و مخاطب و بر اساس درک متقابل ایجاد می‌شود و دربردارنده عوامل زبانی و غیرزبانی می‌باشد. آن‌ها در بررسی خود، با هدف ارائه دیدگاهی در جهت درک و تدریس گفتمان، پژوهش‌های انجام شده مربوط به انسجام را از دیدگاه شناختی موردبررسی قرار دادند. از طرف دیگر، اندویانی، سکن و مرجوهان (۲۰۱۴) در مطالعه خود انسجام و پیوستگی را در متون روایی که توسط سی نفر از دانش‌آموزان پایه نهم، نوشته شده بود، موردبررسی قرار دادند. آن‌ها همچنین به مشکلاتی که این دانش‌آموزان در رابطه با تولید انسجام و پیوستگی در نوشتار خود با آن مواجه هستند، اشاره کردند و نتایج حاصل را بر طبق چهارچوب نظری هلیدی و حسن (۱۹۷۶) موردبررسی قرار دادند. نتایج حاکی از آن بود که این دانش‌آموزان از پنج نوع ادات انسجام در نوشتار خود استفاده می‌کنند. بعلاوه، حمزه الهنداوی و ابوکروز (۲۰۱۷، صص. ۱-۱۹) معتقدند انسجام و پیوستگی نقش زیادی را در تحلیل گفتمان ایفا می‌کند. آن‌ها به بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های بین دو تئوری غربی و عربی در این زمینه پرداختند و مقولات انسجام و پیوستگی را در دو تئوری جداگانه بررسی نمودند. در پژوهش دیگری، لطیف‌ا و تریانو (۲۰۲۰، ص. ۴۱) به بررسی چگونگی انسجام و پیوستگی در متن پرداختند و نتایج نشان داد که متن از انسجام و پیوستگی کافی برخوردار است.

از آنجاکه مبحث انسجام ازجمله مسائل مهم در تحلیل متون به شمار می‌رود، مورد توجه بسیاری از محققان ایرانی نیز قرار گرفته است که در اکثر آن‌ها نظریه هلیدی و حسن (۱۹۷۶) به عنوان چهارچوب نظری به کار گرفته شده است. اغلب پژوهش‌ها به بررسی انسجام دستوری و واژگانی پرداخته‌اند. به طور مثال، وحید دستجردی و تقی‌زاده (۱۳۸۴) در مطالعه خود کاربرد عوامل انسجام را در ترجمه بررسی کردند. آن‌ها به مقایسه و مقابله عوامل انسجام در چند متن از گلستان به همراه سه ترجمه از آن پرداختند. در این پژوهش که براساس نظریه هلیدی و حسن (۱۹۷۶) شکل گرفته بود، تفاوت‌های معناداری از نظر حجم کاربرد عوامل انسجام به دست آمد. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که تشخیص و آگاهی از این گونه تفاوت‌ها که خود حاکی از عدم وجود رابطه یک‌به‌یک گفتمان بین دو زبان انگلیسی و فارسی است، انتخاب معادل‌های واژگانی مناسب را برای ترجمه متون فارسی و انگلیسی به یکدیگر آسان می‌نماید.

اما برخی از پژوهشگران نیز تنها یک نوع خاص از انسجام را مورد مطالعه قرار داده‌اند. برای مثال، غلامحسین زاده و نوروزی (۱۳۸۷، صص. ۱۱۷-۱۳۸) در پژوهش خود، مقوله ارجاع را که یکی از مقولات انسجام دستوری است، در انسجام شعر عروضی فارسی و بر پایه نظریه هلیدی و حسن (۱۹۷۶) مورد بررسی قرار داده‌اند. آن‌ها نشان داده‌اند که «ضمیر انعکاسی و تأکیدی انگلیسی تقریباً با ضمیر مشترك فارسی منطبق است؛ اما بخش عمده‌ای از آنچه در انگلیسی ضمیر موصولی خوانده می‌شود در فارسی حرف ربط است. به جز این ضمائر در فارسی چهار نوع ضمیر دیگر وجود دارد: ضمیر اختصاص که در حوزه ضمائر شخصی قرار دارد و ویژگی انسجامی آن مسلم است؛ چون هالیدی نیز ضمائر ملکی را در فهرست عوامل انسجام آورده است؛ اما تکلیف ضمائر پرسشی، مبهم و شمارشی روشن نیست».

الهیان و میرزایی (۱۳۹۳) به شیوه‌های ارجاع به پدیده‌های مختلف در گلستان سعدی را مورد مطالعه قرار دادند. آن‌ها همچنین نقش ابزارهای انسجام را در گلستان بررسی کردند. به این منظور آن‌ها عنصر ارجاع را در هفت باب اول گلستان سعدی بررسی نمودند. در نهایت مشخص شد که هر سه نوع ارجاع اعم از اشاره‌ای، شخصی و مقایسه‌ای با مقادیر متفاوت در گلستان وجود دارد.

برخی از پژوهش‌ها نیز بررسی انسجام در داستان‌های قرآنی را مورد توجه قرار داده‌اند. مثلاً مسبوق و دلشاد (۱۳۹۵) در پژوهش خود به بررسی انسجام داستان حضرت موسی (ع) پرداخته‌اند. نتایج نشان داد که انواع انسجام در این داستان دیده می‌شود و این یکی از نمونه‌های اعجاز قرآن کریم است. از طرف دیگر، صدیقی و ستایش مهر (۱۳۹۴) «ارجاع» را که یکی از عوامل انسجام است در نهج البلاغه مورد بررسی قرار می‌دهند. آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری سیستماتیک و تحلیل تطبیقی ترجمه فارسی و انگلیسی نهج البلاغه به این نتیجه رسیدند که در متن اصلی نهج البلاغه و متون ترجمه شده آن، با وجود استفاده بیشتر از «ارجاع» و «ادوات ربط» نسبت به سایر عوامل «انسجام»، در کاربرد ارجاع، بین متن عربی و متون ترجمه شده فارسی و انگلیسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

وفایی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود که به روش توصیفی انجام شد، به بررسی انسجام و روابط واژگانی در داستان کیومرث پرداختند. نتیجه پژوهش نشان داد که عناصر انسجام واژگانی به‌ویژه عنصر تکرار باعث پیوند همه اجزا در متن می‌شود. از طرفی برخی از محققان مقوله پیوستگی و انسجام را در اشعار جستجو کرده‌اند. مثلاً پورنامداریان و ایشانی (۱۳۸۹) به تحلیل مبحث پیوستگی و انسجام در غزلی از حافظ پرداختند که به‌ظاهر از انسجام کافی برخوردار نبود اما پس از تحلیل بر پایه نظریه هلیدی و حسن (۱۹۸۵) به این نتیجه رسیدند که این غزل از

انسجام بالایی برخوردار است.

پژوهش‌های انجام شده در زمینه انسجام در مدیر مدرسه صرفاً در مورد انسجام واژگانی صورت گرفته است (طهماسبی و شعبانلو، ۱۳۹۱، صص. ۷۹-۹۱) که با تکیه بر نظریه هلیدی و حسن بررسی شده است. یافته‌های آن‌ها حاکی از آن است که در این متن، باهم‌آیی و تکرار و مترادف بیشترین کاربرد را داشته‌اند و داستان مدیر مدرسه از لحاظ استفاده از عناصر واژگانی، منسجم است؛ اما این داستان تاکنون از نظر عناصر انسجام دستوری مورد بررسی قرار نگرفته است و پژوهش حاضر تلاش می‌کند که این مقوله را مورد تحلیل قرار دهد.

۴. روش تحقیق

در این پژوهش سعی شده با روشی علمی نشان داده شود که این داستان با وجود نثر خاص جلال آل احمد (۱۳۳۷) از نظر انسجام دستوری نیز منسجم است. از این رو، دوازده بخش ابتدایی از داستان مدیر مدرسه برای تحلیل عوامل انسجام دستوری به عنوان نمونه انتخاب شد. پژوهش حاضر براساس چهارچوب نظری هلیدی و حسن (۱۹۷۶) و به روش توصیفی-تحلیلی انجام گرفته است؛ بنابراین ابتدا عوامل انسجام دستوری شامل ادات ربط، ارجاع، حذف و جایگزینی از متن مورد نظر استخراج و بسامد هر یک در متن مشخص شد. سپس تعداد کل عوامل انسجام دستوری به دست آمد و درصد هر یک از آن‌ها به صورت جداگانه محاسبه گردید و بر همین اساس نمودار کاربرد عناصر انسجام دستوری در متن مورد نظر ترسیم شد. به این ترتیب چگونگی کارکرد عوامل انسجام دستوری در داستان مدیر مدرسه و میزان استفاده از عناصر انسجام دستوری در آن مشخص گردید.

۵. بررسی عناصر انسجام دستوری در مدیر مدرسه

بر اساس نظریه هلیدی و حسن (۱۹۷۶)، انسجام دستوری شامل ارجاع، حذف، جانشینی و ادات ربط است که در این قسمت با مثال‌هایی از داستان مدیر مدرسه، نشان داده می‌شود.

۱.۵. ارجاع

همان‌طور که از نام آن پیداست به شخص یا چیزی اشاره می‌کند. در حقیقت ارجاع «عنصری است که با اشاره به عنصر دیگر قابل تفسیر است و معنای آن از طریق کشف مرجع آن مشخص می‌گردد» (میر احمدی و آقاجانی، ۱۳۹۶، ص. ۲۴۰)؛ بنابراین می‌توان گفت «ارجاع رابطه‌ای است که طی آن تعبیر یکی از طرفین ارجاع، یعنی عنصر پیش‌انگار براساس ویژگی‌های معنایی آن عنصر انجام نمی‌شود، بلکه برای این منظور به طرف دیگر رابطه، یعنی

مرجع، رجوع می‌شود» (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶، ص. ۲). آن‌ها معتقدند «در متن باید به دنبال عواملی بود که به آنچه در قبل یا بعد آمده است ارجاع دهند» (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶، ص. ۲). این دو نظریه‌پرداز بر این باورند که دو نوع ارجاع وجود دارد: درون‌متنی و برون‌متنی (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶، صص. ۳۰۳-۳۰۶). در ارجاع درون‌متنی، مرجع ضمیر داخل متن است و در ارجاع برون‌متنی، مرجع ضمیر را باید در خارج از متن جستجو کرد. مرجع درون‌متنی، خود شامل پیش‌مرجع^۱ و پس‌مرجع^۲ می‌باشد. مرجع پیشین را باید در جملات ماقبل ضمیر، جستجو نمود و مرجع پسین در جملات و کلمات بعد آن، یافت می‌شود. حسن (۱۹۸۴، ص. ۳۹) اشاره می‌کنند که سه نوع ارجاع وجود دارد: ارجاع شخصی که «در موقعیت گفتاری فعال می‌شود و به مقوله شخص برمی‌گردد». ارجاع اشاری برای اشاره به دور و نزدیک به کار می‌رود و ارجاع مقایسه‌ای «ارجاع غیرمستقیمی به یکسانی یا شباهت عوامل خارجی است» (حسن، ۱۹۸۴، ص. ۳۹).

در این قسمت مثال‌هایی از ارجاع از داستان مدیر مدرسه آورده شده است:

۱؛ و من آن روز نتوانستم بفهمم وقتی حرف می‌زند کجا را نگاه می‌کند.

ضمیر شخصی من در این جمله و نیز شناسه‌های فعل‌ها از انواع ارجاع شخصی به شمار می‌روند. مرجع این جمله، معلم کلاس اول است که با خواندن جملات قبل می‌توان آن را پیدا کرد.

۲. حوصله این اباطیل را نداشتم.

۳. به نظرم همه این تقصیرها از این سیگار لعنتی بود.

۴. آن که لنگر به سینه انداخته بود.

در مثال‌های ۲، ۳ و ۴ ضمایر مشخص شده، ارجاع اشاری ساده هستند.

۵. زورکی غیغ می‌انداخت

با توجه به ضمیرانداز بودن زبان فارسی، فاعل این جمله ضمیر محذوف است که مرجع آن را باید در جملات قبل جستجو کرد. در جمله ۵، فاعل به رئیس فرهنگ اشاره دارد که در جمله‌های قبل ذکر شده و خواننده در طول خواندن متوجه می‌شود که فاعل جمله به جملات ماقبل ارجاع دارد. پس طبق نظریه هلیدی و حسن (۱۹۷۶) این نوع ارجاع، ارجاع درون‌متنی و از نوع پیش‌مرجع است.

۶. دستم را توی دست کارگزینی گذاشت.

1. anaphora

2. cataphora

این جمله به جمله قبل ارجاع دارد و فاعل آن کارچاق کن است؛ بنابراین، این نوع ارجاع نیز درون متنی و پیش مرجع است.

۷. اصلاً دوستی سرشون نمی شه، تویی می خوان.

این جمله به دانش آموزان اشاره دارد که کلاً حذف شده و در جملات قبل نیز نمی توان آن را پیدا کرد و خواننده، تنها در بافت کلام است که متوجه آن می شود. این نوع ارجاع، ارجاع برون متنی نام دارد.

۸. لفظ قلم حرف می زد.

مرجع این جمله معلّم کلاس چهار است که در جملات قبل آمده است.

۹. زیر همین ورقه مرقوم بفرماید.

۱۰. فقط همان معلم کلاس سه دبستان می رفت.

۱۱. عرضه داشته باش مدیر همین مدرسه هم بشو.

در مثال های ۹ و ۱۰ و ۱۱ ضمایر مشخص شده، جزو ضمایر ارجاع اشاری مرکب هستند.

۱۲. اولی که کثیف شد، دومی.

مرجع کلمات اولی و دومی، عبارت اولین و دومین قالی است که در متن مشخص است و نوعی ارجاع مقایسه ای است.

۱۳. چرا اول نفر مودی؟

۱۴. ... تا ایام آخر تابستانم را که لذیذترین تکه تعطیلات است نجات داده باشم.

مثال های ۱۳ و ۱۴ نیز از نوع ارجاع مقایسه ای هستند.

۱۵. فلانی همچین و همچون است.

در مثال ۱۵، کلمات مشخص شده، ارجاع اشاری مرکب هستند.

۵.۲. حذف

«حذف یک پیوند درون متنی است و در بیشتر موارد عنصر پیش انگاشته در متن قبلی وجود دارد» (هلیدی و حسن، ۱۹۶۷، ص. ۱۴۴). مادامی که نویسنده یا گوینده اطمینان دارد که مخاطب در بافت متن یا کلام، عبارت حذف شده را تشخیص می دهد، می تواند با حفظ شرایطی از عنصر «حذف» در گفتار یا نوشتار خود استفاده نماید. «حذف به سه صورت اسمی، فعلی و بندی استفاده می شود» (حاج عیدی و رضویان، ۱۳۹۷، ص. ۷۹). در این قسمت نمونه هایی از جملاتی که دارای عنصر حذف هستند از کتاب مدیر مدرسه آورده شده است:

۱۶. یک وزارتخانه بود و یک کارگزینی [بود]

در این جمله، بود به قرینه لفظی، حذف شده است.

۱۷. گفتم مدیر بشوم. مدیر دبستان!

در جمله ۱۷ نیز فعل بشوم به قرینه حذف شده است، در حقیقت جمله به این صورت می‌باشد: مدیر دبستان بشوم؛

که مخاطب با توجه به جمله قبل جای فعل حذف شده را تشخیص می‌دهد.

۱۸. رفتم و از اهلش پرسیدم. از یک کارچاق‌کن.

در اینجا نیز همانند جمله قبل فعل پرسیدم به قرینه حذف شده است.

۱۹. دَرَنَدَشْت و بی‌آب و آبادانی و آن ته رو به شمال.

در ابتدای این جمله بیابان در جایگاه فاعل و فعل منتهی می‌شد در جایگاه فعل در انتهای جمله حذف شده است.

۲۰؛ و یخه‌ام تمیز باشد و اتوی شلوارم تیز.

فعل باشد در انتهای جمله حذف شده است.

۲۱. بی‌کراوات.

جمله کامل به این صورت بوده: معلم کلاس اول بی‌کراوات بود.

۲۲. بی‌سروصدا، آفتاب‌رو، دورافتاده.

جمله کامل به این صورت بوده است: اتاقی بی‌سروصدا، آفتاب‌رو، دورافتاده بود.

۲۳. سد مرتفعی در مقابل فرار احتمالی فرهنگ و ته حیاط مستراح و اتاق فراش بغلش و انبار زغال و بعد هم یک کلاس.

۲۴. برای نصب هر بخاری سالی سه تومان.

در این دو مثال نیز کلیه افعال حذف شده‌اند.

۲۵. اصفهانی بود و از آن چاق‌ها/بود/

۲۶؛ و احترامات متقابل!

منظور این است که احترامات متقابل بین ما رد و بدل شد.

۲۷. نه دیپلمی و نه کاغذپاره‌ای.

در این جمله هم فاعل و افعال حذف شده‌اند. منظور این است که فراش مدرسه نه دیپلم داشته و نه مدرکی.

۲۸. هر که داشت نمی‌ماند.

در این جمله، کلمه کفش حذف شده است. منظور این است که هر کس کفش داشت در مدرسه نمی‌ماند.

۲۹. مشق و تمرین. ده بار، بیست بار.

در این جمله نیز برای حفظ حالت محاوره‌ای بسیاری از عناصر حذف شده‌اند.

۳.۵. جایگزینی

جایگزینی عبارت است از جانشینی یک عنصر به جای عنصر دیگر در متن. هلیدی معتقد است حذف، نوعی جایگزینی است و از آن با نام «جایگزینی صفر» یاد می‌کند. «در بعضی از محیط‌های دستوری، فقط حذف امکان‌پذیر است و در بعضی محیط‌های دیگر، تنها باید از جایگزینی استفاده کرد» (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴، ص. ۳۱۷)؛ بنابراین «جایگزینی متعلق به سطح واژی- دستوری است و همان نقش ساختاری مقوله‌ای را ایفا می‌کند که به جای آن به کار رفته است» (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶، صص. ۸۸-۹۰). تفاوت جایگزینی و ارجاع در این است که «جانشینی بیشتر ارتباطی است و در سطح عبارت‌پردازی اما ارجاع، ارتباط معنایی است» (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶، ص. ۸۸).

در این قسمت مثال‌هایی از داستان مدیر مدرسه آورده شده که جایگزینی در آن‌ها به کار رفته است:

۳۰. تحمل این یکی را نداشتم.

یکی به کل جمله قبل اشاره دارد.

۳۱؛ که باب میلم هست یا نه.

۳۲. اگر یکی زیر ماشین رفت.

۳۳؛ اما این یکی

۴.۵. ادات ربط

ادات ربط برای ایجاد ارتباط و پیوند بین کلمات و جملات به کار می‌رود. به گفته هلیدی و حسن (۱۹۷۶)، ادات ربط شامل چهار بخش است:

الف. ادات ربط افزایشی: که کلمه یا جمله یا عبارتی را به قبل خود می‌افزاید، مانند واو عطف.

ب. ادات ربط تقابلی: که دو عبارت را در مقابل هم به کار می‌برد، مانند اما.

ج. ادات ربط علّی: که سبب و علت را نشان می‌دهد، مانند زیرا.

د. ادات ربط زمانی: که نشان‌دهنده موقع و زمان است مانند وقتی که.

هلیدی و حسن (۱۹۷۶، ص. ۲۴۲) معتقدند در صورتی که ادات ربط، بین بندها ارتباط برقرار کند جزو عناصر انسجام در نظر گرفته می‌شوند. در این قسمت، مثال‌هایی از داستان مدیر مدرسه آمده که در آن‌ها ادات ربط به کار رفته است و زیر آن‌ها خط کشیده شده است.

۳۴. توصیه هم برده بودم و تازه دو ماه هم دویده بودم.

۳۵. از در که وارد شدم....

۳۶. صد و پنجاه تومان در کارگزینی کل مایه گذاشته بودم تا این حکم را به امضا رسانده بودم

۳۷. من را در جریان موقعیت محل قرار داد و بعد با ماشین خودش من را به مدرسه رساند و گفت...

۳۸. ... با شاگردهای درشت روی هم ریخته بود که خودشان ترتیب کارها را می‌دادند و پیدا بود...

۳۹. وقتی رئیس فرهنگ رفت و...

۴۰. حتماً تا بیست و پنج سال دیگر...

۴۱. معلم کلاس اول باریکه‌ای بود سیاه‌سوخته با ته‌ریشی و سر ماشین کرده‌ای...

۴۲. اما به نظرم همه این تقصیرها از این سیگار لعنتی بود.

۴۳. جوانکی بود بریانتین زده، با شلوار پاچه تنگ و پوست و کراوات زرد

۴۴. و استغنا با غین و استقرا با قاف و خراسانی و هندی و قدیمی‌ترین شعر دری

۴۵. تا حالا صد تا کاغذ به اداره ساختمان نوشته‌ایم آقا.

۴۶. سه پا ایستاده بود و زورکی تعادل خودش را حفظ می‌کرد.

۴۷. گرچه معلم جماعت اجر دنیایی ندارد، اما...

۴۸. یا خودش نکرده یا آهنگری در بلخ کرده.

۴۹. معلوم شد که حدسم درست بوده و رئیس فرهنگ گفته بوده.

۶. تحلیل داده‌ها

مدیر مدرسه شامل نوزده بخش می‌باشد که در این پژوهش دوازده قسمت ابتدایی آن به‌عنوان پیکره، انتخاب و از نظر کاربرد عناصر انسجام دستوری مورد بررسی قرار گرفت. عناصر انسجام دستوری شامل ارجاع، حذف، جایگزینی (جانشینی) و ادات ربط است. در بررسی فوق، بسامد کل عناصر انسجام دستوری جمعاً ۲۸۴۵ بود. در این میان،

ارجاع با بسامد ۱۹۹۱ (۶۹/۹۸ درصد) و بعد از آن ادات ربط با بسامد ۷۱۴ (۲۵/۱۰ درصد) بالاترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده بودند. حذف با بسامد ۱۱۴ (۴/۰۱ درصد) و جایگزینی با بسامد ۲۶ (۰/۹۱ درصد) کمترین درصد فراوانی در بین عناصر انسجام دستوری را دارا بودند. بسامد این عناصر و فراوانی آن‌ها در جدول و نمودار زیر قابل مشاهده است.

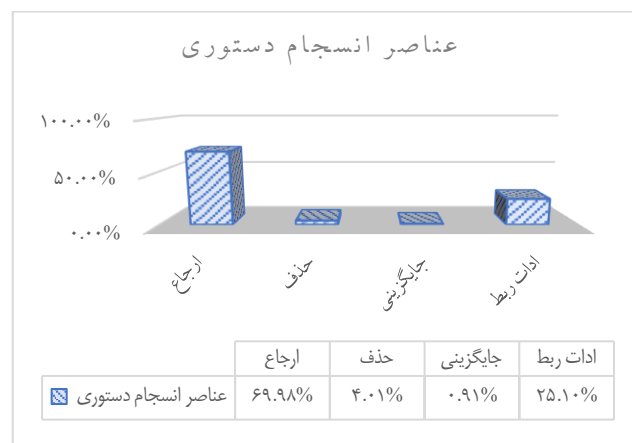
جدول شماره ۱

بسامد و درصد عناصر انسجام دستوری در مدیر مدرسه

عناصر انسجام دستوری	تعداد	درصد
ارجاع	۱۹۹۱	% ۶۹/۹۸
حذف	۱۱۴	% ۴/۰۱
جایگزینی	۲۶	% ۰/۹۱
ادات ربط	۷۱۴	% ۲۵/۱
جمع	۲۸۴۵	% ۱۰۰

نمودار شماره ۱

فراوانی عناصر انسجام دستوری در داستان مدیر مدرسه



۷. نتیجه‌گیری

از هم‌نشینی کلمات در کنار هم جمله پدید می‌آید و از هم‌نشینی جملات در کنار یکدیگر، متن به وجود می‌آید. اینجاست که مفهوم انسجام و پیوستگی شکل می‌گیرد. چراکه اگر متن، انسجام لازم را نداشته باشد و جملات و عبارات به صورت ازهم‌گسیخته و بدون یکپارچگی لازم به کار برده شوند، مخاطب در فهم اصل مطلب قطعاً دچار مشکل خواهد شد؛ بنابراین پیوستگی و انسجام از ارکان اصلی در هر متن است. به گفته هلیدی و حسن (۱۹۷۶) عناصر انسجام شامل دو گروه هستند: عناصر انسجام واژگانی و عناصر انسجام دستوری. در مقاله حاضر به بررسی عناصر انسجام دستوری در داستان مدیر مدرسه نوشته جلال آل احمد (۱۳۳۷) پرداخته شد.

با بررسی انسجام دستوری در متن این نتیجه حاصل شد که از میان ۲۸۴۵ مورد انسجام دستوری (شامل ارجاع، حذف، جایگزینی و ادات ربط) عنصر ارجاع با ۶۹/۹۸ درصد، مهم‌ترین عنصر انسجام دستوری در متن بوده و بعد از آن ادات ربط با ۲۵/۱۰ درصد بیشترین فراوانی را داشته است که بسامد بالای استفاده از آن‌ها حاکی از آن است که متن منسجم و یکپارچه است. از طرف دیگر، عنصر دستوری حذف با ۴/۰۱ درصد و به دنبال آن جایگزینی با کمتر از یک درصد کم‌ترین فراوانی را داشتند. همان‌طور که انتظار می‌رفت، ارجاع و ادات ربط بیشترین بسامد را به خود اختصاص داده بودند. با توجه به ساختار زبان فارسی، برای ارتباط بین کلمات و جملات و انسجام بیشتر در متن، مکرراً از ادات ربط استفاده می‌شود؛ بنابراین ادات ربط نیز از بسامد بالایی برخوردار است.

با توجه به موارد فوق می‌توان دریافت داستان مدیر مدرسه از انسجام دستوری برخوردار است و با توجه به محاوره‌ای بودن آن، عناصر ارجاع و ادات ربط نسبت به جایگزینی و حذف با اختلاف زیادی، بیشتر به کار برده شده است؛ بنابراین می‌توان دریافت که در همه انواع متون، عناصر انسجام توسط نویسندگان به کار می‌رود اما با توجه به ماهیت و ژانر متن، بسامد و نحوه به کارگیری آن‌ها در متن متفاوت است. همچنین بررسی‌ها در مقاله حاضر نشان داد که متن مدیر مدرسه با توجه به این که حالت محاوره‌ای دارد، از نظر کاربرد عناصر انسجام دستوری متنی منسجم بوده و مفاهیم به خوبی به مخاطب انتقال داده شده است.

کتابنامه

- الهیان، ل؛ و میرزایی، ل. (۱۳۹۳). بررسی انواع ارجاع در گلستان سعدی، رویکرد نقشگرا. گردهمایی انجمن ترویج زبان و ادب فارسی ایران. ۹، ۵۷۴-۵۸۶.
- امرائی، م؛ و بامری، ع. (۱۳۹۹). واکاوی عوامل انسجام در خطبه شقشقیه امام علی با اتکا به الگوی هالیدی و حسن. ذهن. ۲۱، (۸۱)، ۱۷۵-۲۰۲.
- امیری خراسانی، ا؛ و علی نژاد، ح. (۱۳۹۴). بررسی عناصر انسجام متن در نقشه المصداور بر اساس نظریه هالیدی و حسن. متن پژوهی ادبی، ۱۹ (۶۳)، ۷-۳۲.
- آل احمد، جلال. (۱۳۳۷). مدیر مدرسه. معین.
- پورنامداریان، تقی؛ و ایشانی، ط. (۱۳۸۹). تحلیل پیوستگی و انسجام در غزلی از حافظ با رویکرد زبانشناسی نقش گرا. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۱۸ (۱۲)، ۷-۴۲.
- حاج عیدی، ح؛ و رضویان، ح. (۱۳۹۷). عوامل انسجام در داستان عدل صادق چوبک. مطالعات زبانی و بلاغی، ۹ (۱۸)، ۶۹-۹۴.
- شمیسا، س. (۱۳۸۳). نگاه تازه به بدیع. فردوس.
- صدیقی، ک؛ و ستایش مهر، ع. (۱۳۹۴). بررسی تطبیقی ارجاع به عنوان یکی از عوامل انسجام متنی در نهج البلاغه. پژوهش نامه نهج البلاغه، ۳ (۱۲)، ۲۵-۴۲.
- صفوی، ک. (۱۳۸۷). درآمدی بر معنی شناسی. سورة مهر.
- طهماسبی، ز؛ و شعبانلو، ع. (۱۳۹۱). انسجام واژگانی در «مدیر مدرسه» اثر جلال آل احمد. فصلنامه علمی پژوهشی اندیشه های ادبی، ۴ (۱۲)، ۷۹-۹۵.
- علوی مقدم، م. (۱۳۸۱). نظریه های نقد ادبی معاصر (صورت گرایی و ساخت گرایی). سمت.
- غلامحسین زاده، غ؛ و نوروزی، ح. (۱۳۸۷). نقش ارجاع شخصی و اشاره ای در انسجام شعر عروضی فارسی. پژوهش های ادبی، ۵ (۱۹)، ۱۱۷-۱۳۸.
- فلاحی، ص؛ و اشرف، ا. (۱۳۹۲). بازخوانی نظریه نظم عبدالقاهر جرجانی. مطالعات تاریخی قرآن و حدیث، ۱۹ (۵۴)، ۹-۲۶.
- لطفی پورساعدی، ک. (۱۳۷۱). درآمدی به سخنکاوی. مجله زبانشناسی، ۹ (۱)، ۹-۳۹.
- مسبوق، م؛ و دلشاد، ش. (۱۳۹۵). بررسی عناصر انسجام متن در داستان حضرت موسی با رویکرد زبان شناسی نقش گرا. پژوهش های ادبی- قرآنی، ۴ (۱)، ۱۱۴-۱۳۰.

- مهاجر، م؛ و نبوی، م. (۱۳۹۳). به سوی زبان‌شناسی شعر. آگه.
- میراحمدی، س؛ و آقاجانی، م. (۱۳۹۶). عناصر برجسته انسجام در بانیه متنی بر اساس نظریه هلیدی. مجله زبان و ادبیات عربی، ۸ (۱۷)، ۲۳۳-۲۶۴.
- وحید دستجردی، ح؛ و تقی‌زاده، س. (۱۳۸۴)، کاربرد عوامل انسجامی در ترجمه: بررسی مقابله‌ای متون فارسی و ترجمه‌های انگلیسی آن‌ها. مطالعات ترجمه، ۳ (۱۲)، ۶۸.
- وفایی، ع.، اسپرهم، د؛ و کاردل ایلواری، ر. (۱۳۹۶). بررسی انسجام و روابط واژگانی در داستان گیومرت. متن‌پژوهی ادبی، ۲۱ (۷۳)، ۲۹-۵۲.
- یاوری، فاطمه. وفایی، عباسعلی. فرخزاد، ملک محمد؛ و طاهر، رحیم. (۱۳۹۷). انسجام واژگانی و دستوری با رویکرد به واژه‌های مکرر در دیوان منوچهری (بر اساس نظریه هلیدی و حسن). پژوهش‌های دستوری و بلاغی. ۸ (۱۳)، ۱۶۳-۱۹۲.
- Andayani, P.O., Seken, M. & Marjohan, M. (2014). An Analysis of the Cohesion and Coherence of the Students' Narrative Writings in SMP Negeri 2 Banjar. *Journal of Indonesians Language Education and Learning*, 3 (1).
- Andayani, P., Seken, I. & Marjohan, A. (2014). An Analysis of the Cohesion and Coherence of the Students' Narrative Writings in SMP Negeri 2 Banjar. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*, 2 (1).
- Gang, w., & Qiao, L. (2014). On the Theoretical Framework of the Study of Discourse Cohesion and coherence. *Studies in Literature and Language*, 8 (2), 32- 37.
- Halliday, M. & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. & Mathiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. USA and Canada: Routledge.
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to functional Grammar*. London: Edwara Arnold.
- Hamza Al-Hindawi, F., & Abu-Krooz, H. (2017). Cohesion and Coherence in English and Arabic: A Cross-Theoretic Study. *British Journal of English Linguistics*, 5 (3), 1-19.
- Hasan, R. (1984). Coherence and Cohesive Harmony. *Understanding Reading Comprehension*. Delaware: International Reading Association.
- Latifah, A., & Triyano, S. (2020). Cohesion and Coherence of Discourse in the Story of "Layangan Putus" on Social Media Facebook. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 5(1), 41- 56.
- Munday, J. (2001). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. Oxon: Routledge.
- Wang, Y. and Guo, M. (2014). A Short Analysis of Discourse Coherence. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (2), 460- 465.
- Yule, G. (1985). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

The Effect of Multisensory and Multimodal Education on Students' Willingness for Academic Writing

Zahra Shariatpanah¹

PhD Candidate of Persian Language and Literature, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

<https://orcid.org/0009-0001-6553-2855>

Shima Ebrahimi²

Associate Professor of Persian Language Education, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (Corresponding author)

<https://orcid.org/0000-0003-3528-1386>

Reza Pishghadam³

Professor of English Education, Department of English, Faculty of Literature and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran; Gulf College, Muscat, Oman

<https://orcid.org/0000-0001-6876-5139>

Mohammad Javad Mahdavi⁴

Assistant Professor of Persian Language and Literature, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

<https://orcid.org/0009-0002-8793-0544>

Received: April 08, 2025 ✦ Revised: May 07, 2025

Accepted: May 09, 2025 ✦ Published Online: September 13, 2025

How to cite this article:

Shariatpanah, Z., Ebrahimi, S., Pishghadam, R., & Mahdavi, M. J. (2025). The Effect of Multisensory and Multimodal Education on Students' Willingness for Academic Writing. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 17 (2), 155–186. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92922.1318>

Abstract

Academic writing is widely recognized as an effective approach to transferring knowledge and information in academia. However, writing skills have been largely ignored in educational institutions, such as schools and universities. Since writing is a complex skill, student show less interest in developing it. Acknowledging the importance of sensory engagement in teaching writing skills, this quasi-experimental study explores the impact of multisensory and multimodal education on students' willingness for academic writing. In doing so, 300 undergraduate students from Ferdowsi University of Mashhad were selected through convenience sampling. They participated in seven training sessions, divided into three groups: 1) multisensory education; 2) multimodal education; and 3) traditional education. Their willingness for academic writing was assessed through a questionnaire and a descriptive writing task in both pre-test and post-test evaluations. The findings revealed that students who received multisensory instruction showed a significantly greater willingness to write. Additionally, female students in the multimodal instruction group exhibited a higher willingness to write compared to male students in the other two groups. These results suggest that multisensory teaching methods, in contrast to traditional approaches, enhance social interaction and group support. Moreover, increased engagement with the environment fosters greater self-efficacy in writing.

Keywords: Academic Writing, Academic Writing Willingness, Multimodal Education, Multisensory Education.

1. Email: shariatpanah@ferdowsi.um.ac.ir

2. Email: shimaebrahimi@um.ac.ir

3. Email: pishghadam@um.ac.ir

4. Email: mahdavy@um.ac.ir





DOI: <https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92922.1318>

بررسی تأثیرات آموزش‌های چندحسی محیطی و موضوعی بر میزان تمایل به نگارش دانشگاهی

زهرا شریعت‌پناه

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. ۱

<https://orcid.org/0009-0001-6553-2855>

شیما ابراهیمی

دانشیار آموزش زبان فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول). ۲

<https://orcid.org/0000-0003-3528-1386>

رضا پیش‌قدم

استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران؛ کالج کلف، مسقط، عمان ۳

<https://orcid.org/0000-0001-6876-5139>

محمدجواد مهدوی

استادیار زبان و ادبیات فارسی، گروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. ۴

<https://orcid.org/0009-0002-8793-0544>

صص ۱۳۷-۱۵۴

ارجاع به این مقاله:

شریعت‌پناه، ز.، ابراهیمی، ش.، پیش‌قدم، ر.، و مهدوی، م. ج. (۱۴۰۴). «بررسی تأثیرات آموزش‌های چندحسی محیطی و موضوعی بر میزان تمایل به نگارش دانشگاهی»، *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، تابستان، صص ۱۳۷-۱۵۴.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92922.1318>

چکیده

نگارش دانشگاهی یکی از راه‌های مؤثر در انتقال دانش و اطلاعات در محیط دانشگاهی است؛ بااین‌حال مهارت نگارش در نهادهای آموزشی از مدرسه تا دانشگاه چندان جدی گرفته نمی‌شود. از طرفی دانشجویان نیز تمایل زیادی به این مهارت نشان نمی‌دهند و نگارش را یک فرآیند پیچیده می‌دانند. در پژوهش شبه‌آزمایشی حاضر با هدف نشان دادن اهمیت استفاده از حواس در آموزش مهارت نگارش، تأثیر آموزش‌های چندحسی محیطی و موضوعی بر میزان تمایل به نگارش دانشگاهی مورد ارزیابی قرار گرفت. ۳۰۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و پس از گذراندن ۷ جلسه آموزش در ۳ گروه (۱- آموزش چندحسی محیطی، ۲- آموزش چندحسی موضوعی ۳- روش معمول تدریس) براساس پرسشنامه تمایل به نگارش دانشگاهی و نگارش یک متن توصیفی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه و برای معناداری نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون نگارش از آزمون تی جفت نمونه‌ای استفاده شد. تحلیل آزمون تی جفتی نشان داد در گروهی که آموزش چندحسی محیطی دریافت کرده‌اند، تمایل به نگارش افزایش معناداری داشته است و تمایل دانشجویان زن در گروه چندحسی موضوعی نسبت به دانشجویان مرد دو گروه دیگر بالاتر بوده است؛ بنابراین به نظر می‌رسد تمایل به نگارش سازه‌ای چندبعدی است که بر روش‌های آموزش، انگیزه درونی و تجربیات پیشین و خودکارآمدی فرد در نوشتن بستگی دارد، ازاین‌رو روش‌های چندحسی در مقایسه با روش سنتی می‌تواند تعامل اجتماعی و حمایت گروهی را افزایش دهند و دانشجویان از طریق تعامل بیشتر با محیط، خودکارآمدی بالاتری را در نوشتن تجربه کنند.

کلیدواژه‌ها: تمایل به نگارش دانشگاهی، آموزش چندحسی موضوعی، آموزش چندحسی محیطی، نگارش دانشگاهی.

ارسال: ۱۴۰۴/۰۱/۱۹ :: بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۱۷ :: پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۹ :: انتشار برخط: ۱۴۰۳/۰۶/۲۲

1. shariatpanah@ferdowsi.um.ac.ir

پست الکترونیکی:

2. shimaebrahimi@um.ac.ir

پست الکترونیکی:

3. pishghadam@um.ac.ir

پست الکترونیکی:

4. mahdavy@um.ac.ir

پست الکترونیکی:

مقدمه

مهارت نگارش سهم زیادی در توسعه فکری و آمادگی تحصیلی و شغلی دارد و وسیله‌ای برای ارتباطات دانشگاهی به شمار می‌آید. این مهارت شامل حوزه‌های ارتباطات دانشگاهی از جمله مقطع کارشناسی، تحصیلات تکمیلی و انواع پژوهش‌ها و نوشته‌های دانشجویی می‌شود (هایلند^۱، ۲۰۱۶). نگارش مقاله‌های علمی و آموزشی و سخنرانی درباره موضوعات مختلف علمی از جمله راه‌های مؤثر در انتقال دانش و اطلاعات در محیط دانشگاهی است. از این رو، شایسته است دانشجویان در انتخاب سبک نگارش و ارائه مطالب خود اهتمام داشته باشند؛ زیرا نگارش خوب ویژگی‌هایی مانند وضوح^۲، یکدستی^۳، انسجام^۴ و تأکید^۵ دارد (نصر و همکاران، ۱۳۹۱). با این وجود عدم تمایل دانشجویان به نوشتن دلایل متعددی دارد. به نظر می‌رسد یکی از علل عدم علاقه یادگیرندگان به مهارت نگارش این است که به دلیل مطالعه اندک، آنان مطلب معناداری برای نوشتن در اختیار ندارند (صفا مقدم و احمدی، ۱۳۹۴). از این رو انتخاب روش تدریسی که مخاطب را علاقه‌مند کند، اهمیت دارد. در سال‌های اخیر، روش‌های مختلفی برای ارتقای مهارت نگارش معرفی شده است. نظریه‌های سنتی بیشتر محصول محور^۶ هستند و در آن‌ها بیشتر تمرکز بر میزان درستی، صحت نوشته و رعایت اصول دستوری است (ویدسون^۷، ۱۹۹۶). در مقابل، روش فرایند محور^۸ تمرکز را بر ذهن فراگیر می‌گذارد و بررسی معنایی نوشته فراگیر را به عنوان یک فرایند بررسی می‌کند. در این رویکرد، نگارش فعالیتی عینی و شناختی است که در آن، نویسنده قواعد خاص متغیرهای زبانی، شامل محتوا، سازمان‌دهی، واژگان، کاربرد زبان و سازکار متن برای بیان اندیشه خود به کار می‌گیرد؛ بنابراین، پژوهشگران همواره به دنبال یافتن روش‌های متفاوتی برای تدریس مهارت نگارش بوده‌اند.

با توجه به اینکه خلاقیت و نوآوری در نوشته‌های دانشجویان رابطه مستقیمی با نوع حواس درگیر شده از سوی آنان در کلاس درس دارد، می‌توان از روش آموزش چندحسی^۹ در ارتقای مهارت نگارش بهره برد (پیش قدم و ابراهیمی، ۲۰۱۸). به نظر می‌رسد با استفاده حواس در تدریس فراگیران مشتاقانه‌تر وارد تعامل می‌شوند و آنچه می‌آموزند، در

-
1. Hyland
 2. Clarity
 3. Unity
 4. Coherence
 5. Emphasis
 6. Product-based
 7. Widdoson
 8. Process-based
 9. Multisensory Education

ذهنشان برای زمان طولانی‌تری باقی می‌ماند (بینز^۱، ۲۰۰۸). یادگیری چندحسی به انتقال واژگان، سبک‌شناسی و نحوه حافظه کوتاه‌مدت به حافظه بلندمدت کمک می‌کند و میزان یادگیری را افزایش می‌دهد (مدینه^۲، ۲۰۱۴). افزون بر آن در پژوهش‌ها در حوزه شناخت بدن‌مند^۳ جهان بیرون^۴، جهان واژه^۵ و جهان درون مغز^۶ ارتباط چندسویه با یکدیگر دارند (اوسچرو^۷، ۲۰۱۸). آموزش چندحسی نوعی از آموزش است که نقش حواس را با گنجاندن آن‌ها در فرایند یادگیری برجسته می‌کند (بروک و تامپسون^۸، ۲۰۰۳). باید توجه داشت که زبان‌آموزان و حتی بزرگسالان تمایل دارند از تمام حواس خود برای شناخت محیط به شیوه‌ای تعاملی استفاده کنند و این امر در محیط‌های دانشگاهی نیز وجود دارد (کتی و تو^۹، ۲۰۱۰). همچنین استفاده از روش‌های چندحسی، تعامل و مشارکت را در کلاس افزایش می‌دهد. هنگامی که فراگیران از همکلاسی خود نشانه‌هایی از بازخورد مثبت یا منفی دریافت می‌کنند، این نشانه‌ها را به‌عنوان پیش‌شرط تولیدات آتی زبانی خود لحاظ می‌کنند و می‌توانند از همکلاسی‌هایشان در هنگام انجام تکلیف مشارکتی پشتیبانی کنند (هادی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸).

شایسته و همکاران (۲۰۱۹) مدلی دوسویه از آموزش چندحسی را ارائه کرده‌اند که شامل آموزش چندحسی محیطی^{۱۰} و چندحسی موضوعی^{۱۱} است. در آموزش چندحسی محیطی مدرس محیط تدریس را مملو از عناصری می‌کند که حواس پنج‌گانه فراگیر را به شکل مستقیم و غیرمستقیم درگیر می‌کند. برای نمونه، از رنگ‌های متنوع و روشن، موسیقی پس‌زمینه، عطرها، مطبوع در کلاس استفاده می‌کند (شایسته و همکاران، ۲۰۱۹). بخش دوم این مدل، آموزش چندحسی موضوعی است. در این آموزش، مدرس برای درگیرکردن حواس پنج‌گانه می‌کوشد تا مفاهیم مربوط را از طریق حواس تدریس کند. از این طریق، حواس پنج‌گانه فراگیر در یادگیری به شکل مستقیم درگیر می‌شوند و او قادر به یادگیری بهینه مطالب خواهند بود.

1. Baines
2. Medina
3. Embodied Cognition
4. World
5. Word
6. Brain
7. Ó Siochru
8. Borek & Thompson
9. Katai & Toth
10. Multisensory education
11. Multimodal education

از دیگر سو تمایل به نگارش^۱ از مفهوم تمایل به برقراری ارتباط^۲ مشتق شده است و شامل هر دو شکل شفاهی و کتبی ارتباطات می‌شود، اما با توجه به فرایند پیچیده مهارت نگارش همان‌طور که بیان شد، از تمایل به نگارش دانشجویان برای نوشتن می‌کاهد. بی‌انگیزگی^۳، ناامیدی، نگرش منفی، نفرت، عدم علاقه دانشجویان در کنار هم مشکل را به‌طور جدی آشکار می‌کنند (مدانگ و پلانکولوا^۴، ۲۰۱۹)؛ بنابراین اهمیت توجه به حواس در آموزش مهارت دانشگاهی و تأثیر آن بر میزان تمایل به نگارش دانشجویان، نگارندگان را بر آن داشت تا تأثیر آموزش‌های چندحسی محیطی، چندحسی موضوعی و روش معمول را بر میزان تمایل به نگارش دانشگاهی بسنجند. از این رو نگارندگان می‌کوشند تا به این پرسش پاسخ دهند که آیا تفاوت معناداری در تمایل به نگارش توصیفی بین دانشجویانی که آموزش‌های سنتی، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی را دریافت کرده‌اند، وجود دارد؟ به این منظور، پس از بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش، نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد بررسی قرار گرفته است.

۲- پیشینه پژوهش

از آنجاکه دانش پیش‌زمینه دانشجویان برای یادگیری مطالب جدید مهم است، روش‌های چندحسی می‌تواند یادگیری مطالب جدید را تسهیل می‌کند و هر چه در این نوع یادگیری حواس بیشتری در طول یادگیری طولانی مدت دخیل باشند، اطلاعات بیشتری در حافظه می‌ماند (هولمز و همکاران^۵، ۲۰۲۳). بارتلت^۶ (۱۹۳۲) معتقد است اطلاعات آموخته شده از طریق حواس چندگانه به پوشه‌های ذهنی^۷ منتقل شده و یادگیری مطالب جدید را تسریع می‌کند. آجا^۸ (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود معتقد است که آموزش چندحسی تأثیر بسزایی در مدیریت کلاس درس و آموزش بهینه دارد. استفاده از ابزارهای کمک‌آموزشی صوتی و تصویری، نمایش و ... در واقع استفاده هم‌زمان از حواس بینایی، شنوایی و حرکتی-لمسی باعث افزایش حافظه می‌شود و این نوع آموزش می‌تواند به‌عنوان یک روش برتر انتخاب شود. حسن‌نیا و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی تأثیر روش آموزش چندحسی فرنالده^۸ در بهبود مشکلات املانویسی دانش‌آموزان پرداختند. نتایج نشان داد که این روش مشکلات املایی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. در این پژوهش

1. Willingness to write

2. Willinness to communicate

3. Madeng & Palanukulwong

4. Holmes et al.

5. Bartlett

6. Mental folders

7. Aja

8. Fernald Multisensory Approach

اهمیت مهارت‌های حرکتی از قبیل برنامه‌ریزی حرکتی، هماهنگی حسی در بهبود مشکلات املا و نمرات آن مورد تأکید قرار گرفته است. از این‌رو به نظر می‌رسد روش‌های چندحسی با استفاده از درگیری حواس بیشتر باعث رشد مغز شده و یادگیری را بهتر می‌کنند (فرنالد^۱، ۱۹۴۳). پیش‌قدم و ابراهیمی (۲۰۱۸) به‌منظور کیفیت‌بخشی روش تدریس مهارت‌های زبانی به غیرفارسی‌زبانان فرضیه «نسبیت حسی» و آموزش مبتنی بر حواس را بر مهارت نوشتاری فارسی‌آموزان بررسی کردند. نتایج تحلیل ۲۰۰ زبان‌آموز در چهار موضوع فرهنگی ایران و بر اساس معیار پیچیدگی، دقت و روانی نشان داد الگوی نسبیت حسی بر مهارت نگارش زبان‌آموزان تأثیر معنادار و مثبت داشته است. بدین‌ترتیب که با درگیری محرک‌های حسی بیشتر، اطلاعات در حافظه بلندمدت درونی می‌شود و توان یادگیری زبان‌آموز گسترش می‌یابد. آن‌ها در این پژوهش معتقدند با استفاده از حواس جدید به‌صورت سلسله‌مراتبی می‌توان بر میزان دقت، روانی و پیچیدگی نوشته‌ها افزود و از این‌گونه در تدریس مهارت‌های زبانی بهره برد.

پونتیکورو و همکاران^۲ (۲۰۱۹) ضمن برشمردن اهمیت حواس در فرایند یادگیری به استفاده از آموزش دیجیتال با استفاده از حواس در داستان‌سرایی پرداختند. نتایج نشان داد استفاده از این روش باعث به‌خاطر‌سپاری بهتر داستان در ذهن کودکان می‌شود. مورگان^۳ (۲۰۱۹) معتقد است آموزش با رویکرد چندحسی مسیرهای بیشتری را برای دریافت اطلاعات برای یادگیرنده فراهم می‌کند. او آموزش حسی را شامل سه مرحله می‌داند که ابتدا فراگیر مطالب را می‌شنود، سپس آنچه را شنیده پردازش می‌کند و در آخر برای اجرای مهارت سعی می‌کند. در همین راستا شایسته و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی به معرفی دو سویه از آموزش‌های چندحسی پرداختند که چهارچوب نظری این پژوهش را تشکیل می‌دهد. هرچند در این مقاله تنها به معرفی آموزش‌های چندحسی محیطی و موضوعی بسنده شده است و به کاربرد آن در مهارت‌های زبانی و مهارت نگارش فارسی پرداخته نشده است که پژوهش حاضر به آن می‌پردازد. در پژوهش دیگری کلاشینیا میلیچویچ و همکاران^۴ (۲۰۱۹) به بررسی آموزش‌های چندحسی در آموزش مجازی پرداختند. نتایج نشان داد تجربیات حسی توانایی حفظ اطلاعات و یادگیری را افزایش می‌دهند و باعث تشویق طراحی تجربیات مؤثر و جذاب چندحسی دیجیتال در محیط‌های آموزشی می‌شوند. طباطبایی فارانی و پیش‌قدم (۱۴۰۰) به بررسی هیجان در آموزش مبتنی بر حواس پرداختند. بدین‌منظور ۹ واژه‌ای که برای زبان‌آموزان در سطح

1. Fernald

2. Ponticorvo et al.

3. Morgan

4. Klačnjia-Miličević et al.

هیچ‌آگاهی^۱ (اطلاعات صفر) بود، از طریق انواع هیجامد^۲ (هیجان+بسامد) آموزش داده شد. الگوی هیجامد بر هیجانات ناشی از به‌کارگیری حواس پنج‌گانه تأکید دارد؛ این الگو از سطح هیچ‌آگاهی آغاز می‌شود. این سطح نقطه آغاز یادگیری است که شاگرد هیچ‌گونه اطلاعاتی درباره موضوع ندارد و دانش او در مرحله «عدم آگاهی» است. سپس میزان آگاهی فرد به سوی برون‌آگاهی^۳ (شناخت کلی از موضوع و کسب هیجانات دور^۴) و سپس درون‌آگاهی^۵ (با کسب تجربه مستقیم درباره موضوع و تحقیق کردن) ادامه می‌یابد. تحلیل نتایج آشکار ساخت که به‌کارگیری سطوح مختلف هیجامد و استفاده از حواس در آموزش واژگان می‌تواند در دقت در پاسخ‌دهی و مدت‌زمان پاسخ تفاوت ایجاد کند و یافته‌های این پژوهش اهمیت استفاده از حواس و هیجانات حاصل از آن را در آموزش مفاهیم جدید زبانی آشکار می‌سازد. در پژوهش دیگری [کوسیرکوا و کامولا^۶ \(۲۰۲۲\)](#) نیز استفاده از داستان‌های چندحسی را در آموزش فرهنگ به دانش‌آموزان بسیار کاربردی دانستند. پیش‌قدم و همکاران [\(۲۰۲۳\)](#) به بررسی ترجیحات زبانی دانشجویان و ملاک‌های زبان علمی پرداختند. طبق این پژوهش از جمله مواردی که در تهیه و تدوین منابع علمی باید مورد توجه باشد، حواس و هیجانات است و ترجیحات زبانی در سه سطح عالی، حسی هیجانی و ساده مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان تحصیلات تکمیلی سبک عالی را بیشتر از دانشجویان کارشناسی ترجیح می‌دهند و دانشجویان رشته علوم انسانی سبک حسی هیجانی را بیشتر از سایر رشته‌ها انتخاب کرده‌اند. آنچه در نتایج این پژوهش قابل تأمل است، این است که دانشجویان زن نسبت به مردان تمایل به استفاده از سبک حسی هیجانی دارند و مردان سبک ساده را در نوشتن می‌پسندند. [گازاوغلو و کاراکوس^۷ \(۲۰۲۳\)](#) تأثیر روش چندحسی بر مهارت‌های شنیداری دانش‌آموزان پایه پنجم در ترکیه را بررسی کردند. نتایج نشان داد نگرش دانش‌آموزان نسبت به گوش دادن به داستان‌ها بر آن‌ها تأثیر مثبتی داشته است و دانش‌آموزان قطعات داستان را به‌درستی درک کرده بودند. آریاگا ریکاردز^۸ [\(۲۰۲۴\)](#) به آموزش دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری خاص با استفاده از رویکرد چندحسی در فنلاند پرداخت. یافته‌ها نشان داد استفاده از مواد چندحسی برای دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری خاص مفید است و به دانش‌آموزان کمک می‌کند عزت‌نفس و انگیزش خود را در طول کلاس‌ها افزایش دهند. [کارمونا](#)

1. Evolvment
2. Emotioncy
3. Evolvment
4. Distal emotions
5. Involvement
6. Kucirkova & Kamola
7. Gazioğlu & Karakuş
8. Arriaga Ricardez

[و همکاران^۱ \(۲۰۲۵\)](#) به بررسی مهارت نوشتاری در زبان اسپانیایی مبتنی بر بازی پرداختند. ۱۶۷ کودک اسپانیایی با مشکلات خواندن و نوشتن در این تحقیق شرکت کردند. نتایج نشان داد که کاربرد روش‌های چندحسی و مبتنی بر بازی بر مهارت‌های نوشتاری تأثیر مثبت دارد. این پژوهش بر اهمیت تلفیق مهارت‌های خواندن و نوشتن در برنامه‌های آموزشی برای افزایش عملکرد نوشتاری تأکید دارد.

علاوه بر روش‌های چندحسی، متغیر دیگر این پژوهش تمایل به نگارش دانشگاهی است. مفهوم تمایل به نگارش در اصل از مفهوم تمایل به برقراری ارتباط مطرح شده توسط مک‌این‌تایر^۲ و همکاران (۱۹۹۹)، گرفته شده است. تمایل به برقراری ارتباط را می‌توان مشارکت در ارتباط تعریف کرد (مک‌کراسکی و ریچموند^۳، ۱۹۹۱)، که شامل هر دو شکل گفتاری و نوشتاری می‌شود. تمایل به نگارش شامل محرک درونی نویسنده، انگیزش بیرونی و فعل‌وانفعال جنبه‌های مختلف شناختی و احساسی است. درک تمایل به نگارش نیازمند توجه به ماهیت چندوجهی آن ازجمله شروع نوشتن، اصرار بر آن و کیفیت کلی نوشتار تولید شده است (سوپینو و همکاران^۴، ۲۰۲۴).

پژوهش‌های انجام شده در حوزه تمایل به نگارش به زبان دوم محدود شده است و در زبان فارسی - به‌ویژه مهارت نگارش دانشگاهی - کمتر به آن پرداخته شده است. ایزووا و همکاران^۵ (۲۰۱۷) به بررسی روابط خودکارآمدی و تمایل به نگارش در برنامه درسی دانشجویان پزشکی در ژاپن پرداختند. نتایج نشان داد خودکارآمدی نقش مهمی در ترغیب دانشجویان به یادگیری و افزایش تمایل به نگارش آنان دارد و در طراحی برنامه درسی باید مورد توجه قرار گیرد. مدانگ و پلانکوانگ^۶ (۲۰۱۹) به بررسی تمایل به نوشتن انگلیسی دانش‌آموزانی که در مهارت نوشتن ضعیف هستند، پرداختند. نتایج نشان داد که تمایل دانش‌آموزان به نوشتن پس از اجرای این طرح بیشتر از پیش شده است و آن‌ها مایل به اشتراک گذاشتن، خواندن و پاسخ‌همتایان بودند و استفاده از این مجلات به بهبود نگرش دانشجویان و تمایل آن به نوشتن تأثیر مثبت دارد. وقتی دانشجویان حس تسلط بر نوشتن را به‌دست می‌آورند، تمایل بیشتری به مشارکت فعالانه در فرآیند نوشتن دارند.

العیس^۷ (۲۰۱۷) نقش یادگیری مشارکتی در تمایل به نگارش را بین دانش‌آموزان عراقی بررسی کرد. نتایج نشان

-
1. Carmona et al.
 2. MacIntyre
 3. McCroskey & Richmond
 4. Supeno et al.
 5. Izawa et al.
 6. Madeng & Palanukuwong
 7. Al-abais

داد که نقش یادگیری همکارانه مفید و مؤثر است و یادگیری همکارانه مهارت نگارش فراگیران را بهبود می‌بخشد. رفیعی و عباسیان (۲۰۲۰) نیز به بررسی الگوی تمایل به نگارش برای کلاس‌های زبان خارجی پرداختند. نتایج نشان داد که رابطه بین استقلال و تمایل به نوشتن از سایر عوامل بیشتر است. توانمندسازی دانشجویان برای اعمال استقلال در نوشته‌های خود حس مشارکت و کنترل را پرورش می‌دهد و منجر به تمایل بیشتر به مشارکت در فرآیند نوشتن می‌شود. همچنین نشان داده شد که متغیرهای روان‌شناختی از جمله نگرش به نگارش زبان دوم و انگیزش با تمایل به نوشتن رابطه نزدیکی دارند. سوپینو و همکاران (۲۰۲۴) به بررسی تمایل به نگارش در میان دانشجویان انگلیسی در دوره آموزش مجازی در اندونزی پرداختند. نتایج نشان داد شناخت مهم‌ترین عامل در تصمیم دانشجویان برای مشارکت در نگارش زبان دوم است. علاوه بر این فناوری پایین‌ترین امتیاز در تمایل به نگارش را به دست آورد؛ بنابراین تمایل به نگارش متغیری پویا است که تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار می‌گیرد و درک این عوامل برای تدوین راهکارهای مؤثر آموزشی ضروری است. همچنین رزاق و حلمی حمزه^۱ (۲۰۲۴) به بررسی نقش راهبردهای نوشتاری فراشناختی در عملکرد نوشتاری از طریق نقش میانجی تمایل به نگارش در میان زبان‌آموزان انگلیسی پاکستانی پرداختند. نتایج نشان داد رابطه بین تمایل به نگارش و راهبردهای شناختی عملکرد نوشتاری دانشجویان را افزایش داده است. همچنین پرورش آگاهی فراشناختی و خودتنظیمی در وظایف نوشتن مریان می‌تواند انگیزه دانشجویان و تمایل به نوشتن را افزایش دهند.

به صورت کلی، در همه پژوهش‌هایی که در روش چندحسی و نیز در تمایل به نگارش به آن‌ها اشاره شد، به نظر می‌رسد درگیر کردن حواس جایگاه مهمی در افزایش هیجانات یادگیرنده و یادگیری مفاهیم در مهارت نگارش داشته باشد؛ به نظر می‌رسد به هر میزان حواس بیشتری از مخاطبان در فرآیند آموزش دخالت داده شود، یادگیری با سرعت و عمق بیشتری انجام می‌شود (ایمانی و همکاران، ۱۴۰۱). با این وجود تا کنون پژوهشی در زمینه تأثیر آموزش‌های چندحسی محیطی و موضوعی بر میزان تمایل به نگارش و درگیر کردن حواس مختلف در آموزش مهارت نگارش زبان فارسی انجام نشده است، از این رو یکی از اهداف این پژوهش بررسی تأثیر آموزش‌های چندحسی بر میزان تمایل به نگارش دانشگاهی در زبان فارسی است.

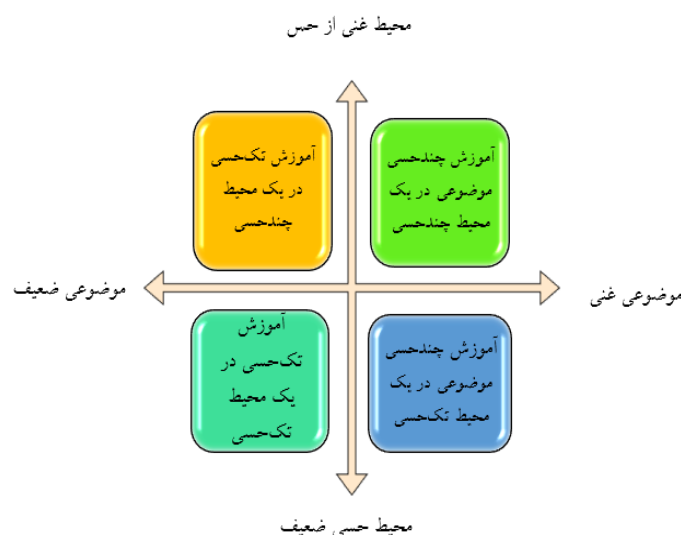
۳- مبانی نظری پژوهش

حواس را می‌توان کانال‌های اطلاعاتی دانست که دنیای فیزیکی و اجتماعی افراد را به همدیگر مرتبط می‌کنند (روبی و همکاران، ۲۰۱۶) و افراد از طریق حواس جهان اطرافشان را می‌شناسند. به‌عنوان مثال اگر فردی چیزی را از نزدیک ببیند، درک متفاوتی نسبت به شخصی خواهد داشت که تنها نام آن را شنیده است (ابراهیمی و همکاران، ۲۰۲۲). واژه‌ها از دیدگاه افراد بار احساسی متفاوتی دارند و به هر میزان تجربه افراد نسبت به آن واژه بیشتر باشد، درک هیجانی بالاتری نسبت به آن دارند و تأثیر هیجان‌های ناشی از بهره‌گیری حواس در یادگیری می‌تواند مورد توجه قرار گیرد (پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۲). لمبارد^۲ (۲۰۰۷) با مطرح کردن هوش حسی^۳ معتقد است افراد به درون‌داد حسی به روش خاصی پاسخ می‌دهند و این هوش کیفیت تغییر حواس برای تطبیق با محیط و افراد دیگر را نشان می‌دهد. طبق نظریه او ۸۰ درصد مغز متعلق به حس و عاطفه و تنها ۲۰ درصد از عملکرد مغز مربوط به بهره‌هوشی است؛ بنابراین، با توجه به اهمیت حواس در آموزش در ادامه به معرفی رویکردهای آموزشی مبتنی بر حواس پرداخته می‌شود.

در این راستا، الگویی دوسویه به نام آموزش چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی از سوی شایسته و همکاران (۲۰۱۹) معرفی شده است. در آموزش چندحسی محیطی مدرس محیط تدریس را مملو از عناصری می‌کند که حواس پنج‌گانه فراگیر را به شکل مستقیم (حواس مرکز^۴) و غیرمستقیم (پیراحواس^۵) درگیر می‌کند. برای نمونه، از رنگ‌های متنوع و روشن، موسیقی پس‌زمینه، عطرها، مطبوع در کلاس استفاده می‌کند. بخش دوم این مدل، آموزش چندحسی موضوعی^۶ است. در این روش آموزش، مدرس برای درگیرکردن حواس پنج‌گانه می‌کوشد تا مفاهیم مربوط را از طریق حواس تدریس کند. به‌عنوان مثال برای آموزش بندنوشت توصیفی مدرس ابتدا با نمایش فیلم مرتبط می‌تواند دو حس بینایی و شنوایی را درگیر کند و پس از مشاهده فیلم دانشجویان متن را در گروه‌ها بنویسند. همچنین مدرس برای توصیف خیالی می‌تواند از دانشجویان بخواهد هم‌زمان که به موزیک گوش می‌دهند، چشمان خود را ببندند و به آنچه او برایشان تعریف می‌کند، گوش کنند. در این صورت با پخش پوشه شنیداری از حس شنوایی در محیط نیز استفاده می‌شود. پس از این مرحله، مدرس از دانشجویان می‌خواهد تا به سؤالات مرتبط با سفر خیالی پاسخ دهند و با استفاده از جواب‌هایشان آن را به یک سفرنامه خیالی تبدیل کنند. این مرحله برای درگیر کردن حس

1. Rouby et al.
2. Lombard
3. Sensory intelligence (SQ)
4. Centrisense
5. Perisense
6. Multimodal education

لمسی حرکتی مدرس می‌تواند با گروه‌بندی کردن دانشجویان و ایجاد شرایط مناسب در محیط به دانشجویان در تمرین و اجرای آن یاری رساند. پس از آن متن‌های تولید شده در گروه‌ها خوانده می‌شود. این امکان برای مدرس وجود دارد که این تمرین را به صورت مسابقه در کلاس اجرا کند و گروهی که سفرنامه خیالی بهتری را نوشته است، به عنوان برنده معرفی نماید. از این طریق، حواس پنج‌گانه دانشجو در یادگیری به شکل مستقیم درگیر می‌شوند و او قادر به یادگیری بهینه مطالب خواهد بود (شایسته و همکاران، ۲۰۱۹). به نظر می‌رسد با استفاده از این مدل می‌توان میزان یادگیری موفق و میزان غرقگی^۱ دانشجویان را افزایش داد و هرچه تعداد درگیری حواس در یادگیری بیشتر باشد، روند یادگیری موفق‌تر خواهد بود (شایسته و همکاران، ۲۰۱۹).



شکل ۱: آموزش‌ها چندحسی موضوعی و محیطی

(برگرفته از شایسته و همکاران، ۲۰۱۹)

به نظر می‌رسد هنگامی که این دو مدل با هم ادغام شوند (یعنی موضوع چندحسی شود و محیط نیز مملو از عناصر چندحسی باشد)، در یادگیری مطالب نتایج بهتری خواهد داشت. در مقابل تدریس تک‌حسی در یک محیط چندحسی زمانی می‌تواند حاصل شود که مدرس مانند کلاس‌های دانشگاه از سخنرانی به عنوان تنها حالت ارائه در کلاس درس با نور طبیعی، هوای تازه، صندلی راحت و ... استفاده کند.

۳. روش پژوهش

۳-۱. شرکت‌کنندگان

این پژوهش از نوع کاربردی و شبه‌آزمایشی^۱ است که حجم نمونه ۳۰۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد (۱۷۲ زن و ۱۲۸ مرد با بازه سنی ۱۸ تا ۴۲ سال و میانگین سنی ۱۹/۳۶) هستند که به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. از این تعداد ۲۳۴ نفر دانشجو در درس «فارسی عمومی» و ۶۶ نفر در درس «آیین نگارش و ویرایش» بودند. از آنجاکه آموزش زبان با هدف آموزش نگارش صحیح یکی از اهداف مهم و عمده گنجاندن درس فارسی عمومی در چهارچوب سرفصل دروس عمومی دانشگاه‌هاست و همچنین درس آیین نگارش و ویرایش در سرفصل رشته زبان و ادبیات فارسی در مقطع کارشناسی یکی از دروس پایه و الزامی است و از طریق آن دانشجویان این رشته با اصول و قواعد درست‌نویسی آشنا می‌شوند و یکی از دروس کاربردی رشته زبان و ادبیات فارسی به شمار می‌آید و جایگاه ویژه‌ای در پرورش مهارت‌های نویسندگی در دانشجویان این مقطع دارد (برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، ۱۳۹۱)، نگارندگان برای نشان دادن اهمیت مهارت نگارش در این دو گروه، به مقایسه نتایج داده‌های دو گروه دانشجویان پرداختند.

۳-۲. ابزار پژوهش

برای سنجش میزان تمایل به نگارش دانشگاهی از پرسشنامه شریعت‌پناه و همکاران (۱۴۰۳) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد (پیوست ۱). پرسشنامه تمایل به نگارش دانشگاهی در دو بخش «تمایل به نگارش عمومی» و «تمایل به نگارش دانشگاهی» تنظیم شد. از آنجاکه ساختار آزمون‌های بین‌المللی چون آیلتس^۲ در دو بخش عمومی^۳ و دانشگاهی^۴ طراحی شده است و بخش دانشگاهی متناسب با محیط دانشگاهی است و سؤالات آن توصیفی است (آیلتس، ۲۰۲۰)، این پرسشنامه نیز در دو بخش عمومی و دانشگاهی با ۱۲ پرسش در مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت با گزینه‌های «کاملاً موافقم=۵»، «موافقم=۴»، «نظری ندارم=۳»، «مخالقم=۲»، «کاملاً مخالفم=۱» است. پایایی پرسشنامه تمایل به نگارش دانشگاهی به همراه زیرسازه‌های آن، توسط آزمون آلفای کرونباخ بررسی شد و مقادیر پایایی بالای $\alpha = 0.70$ و مطلوب می‌باشند. روایی پرسشنامه نیز از طریق تحلیل عاملی تأییدی نیز تأیید شده

1. Quasi experimental

2. IELTS

3. IELTS General

4. IELTS Academic

است (شریعت‌پناه و همکاران، ۱۴۰۳).

۳-۳. روش اجرای پژوهش

نگارندگان با کمک ۴ نفر از مدرسان دیگر درس فارسی عمومی و درس آیین نگارش و ویرایش (که روش چندحسی را در کارگاهی که توسط نگارندگان برگزار گردید، آموزش دیده‌اند)، در حداقل چهار نیمسال تحصیلی (۱۴۰۲-۱۴۰۳) برای این دانشجویان کلاس برگزار کرده‌اند و حداقل ۷ جلسه از جلسات فارسی عمومی را براساس سرفصل وزارت علوم برای تدریس نگارش در نظر گرفته‌اند. سپس به‌منظور همگن شدن گروه‌ها ابتدا پیش‌آزمون، تمایل به نوشتن از طریق پرسشنامه تمایل به نگارش دانشگاهی، از دانشجویان در جلسه اول گرفته شده است. همچنین در پیش‌آزمون از دانشجویان خواسته شد تا درباره توصیف شخص یا مکان مرتبط با موضوع منبع درسی، انشایی بنویسند. در گام بعد در ۳ گروه این دانشجویان مهارت نگارش را آموزش دیدند. تدریس برای گروه اول به شیوه معمول و سخنرانی محور بود. روش تدریس برای گروه چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی به شرح زیر است:

برای روش تدریس سنتی جلسات با موضوعات بندنوشت توصیفی، رده‌بندی، بندنوشت مقایسه‌ای، علت و معلول و نوشتن مقاله یا متن به شیوه معمول و سنتی که مبتنی بر سخنرانی و بدون استفاده از رسانه‌هاست، توسط مدرسان تدریس شد مدرسان طبق منبع تدریس از دانشجویان خواستند شخص یا شیء دلخواهشان را توصیف کنند. در روش چندحسی محیطی، در جلسه دوم، مدرسان از تصویر و فیلم‌های مرتبط با موضوع که مبتنی بر توصیف بودند و باعث تحریک حس بینایی شد، استفاده کردند؛ همچنین برای توصیف به دانشجویان گفته شد برای درگیر کردن حواس بیشتر و آموزش بندنوشت توصیفی یکی از میوه‌های دلخواه را به کلاس بیاورند و پس از توضیحات شفاهی استاد، درباره میوه موردنظر متن توصیفی بنویسند. با استفاده از این روش حواس بویایی و لامسه نیز در دانشجویان درگیر شد. در روش چندحسی موضوعی نیز مدرسان با استفاده از تصاویر مرتبط با توصیف و تماشای فیلم حواس دیداری و شنیداری دانشجویان را فعال کرده، سپس از دانشجویان خواسته شد شخصیت‌ها یا مکان دلخواه در فیلم را توصیف کنند. در جلسه سوم با موضوع نوشتار رده‌بندی و مراحل انجام کار، در روش چندحسی محیطی، از موسیقی پس‌زمینه و پرده‌نگار مرتبط با موضوع در کلاس استفاده شد. در کتاب فارسی عمومی فتوحی و عباسی (۱۴۰۱) مراحل ماست‌بندی در قالب بندنوشت آورده شده است، از آنجاکه درست‌کردن ماست در کلاس زمانبر بود و امکان‌پذیر نبود، در روش چندحسی موضوعی برای درگیرکردن حواس مختلف لمسی-حرکتی و بویایی مدرسان از دانشجویان خواستند با خود برگ‌های درختان یا لوازم تهیه غذا (سالاد الویه) را به کلاس بیاورند و در کلاس با کمک

برگ‌ها کاردستی یا سالاد الویه درست کنند. مدرسان نیز در طی درست کردن کاردستی یا غذا، توضیحات شفاهی را به دانشجویان دادند و در پایان کار دانشجویان بر اساس آن متن رده‌بندی تهیه کاردستی برگ یا مراحل درست کردن سالاد الویه را به صورت تکلیف گروهی نوشتند و در پایان متن‌های تولید شده در کلاس خوانده شد و مورد بررسی قرار گرفت. در جلسه چهارم با موضوع نوشتار مقایسه‌ای، در روش چندحسی محیطی برای درگیر کردن حس بویایی مدرسان از دانشجویان خواستند عطر موردعلاقه‌شان را به کلاس بیاورند و پس از مقایسه با عطر همکلاسی‌شان، متنی مقایسه‌ای بنویسند. در روش چندحسی موضوعی استادان پس از توضیحات شفاهی و پخش فیلم مرتبط با موضوع از دانشجویان خواستند، ابتدا گفت‌وگویی با شخصیت‌ها که صفات مخالف یکدیگر دارند (مثلاً شخصیت زرنگ در مقابل تبیل)، بنویسند، سپس در گروه‌شان آن گفت‌وگو را به صورت نمایشنامه در کلاس اجرا کنند. از این طریق حواس دیداری، شنیداری، حرکتی در دانشجویان تحریک شده است. در جلسه پنجم برای نوشتار علت و معلولی در روش چندحسی موضوعی ابتدا برای تحریک حس لامسه استاد از دانشجویان خواست تا دست همکلاسی‌شان را بگیرند و لمس کنند، سپس اندکی فشار دهند و بعد از آن فشار را بیشتر کنند تا اندکی درد بگیرد، از این طریق استادان علت و معلول را به دانشجویان آموزش دادند، سپس از آن‌ها خواستند با کمک کاغذ رنگی و چسب علت و معلول دلخواه‌شان را به روش کلاژ بسازند و سپس در گروه‌شان متن علت و معلولی مرتبط با کاردستی را بنویسند. در روش چندحسی محیطی استادان از عکس و پرده‌نگار مرتبط با موضوع استفاده کردند. جلسه ششم نیز با موضوع نوشتن متن و داستان برگزار شد. در روش چندحسی محیطی مدرس پوشه شنیداری متشکل از صداهای مختلف را پخش کرد و از دانشجویان خواست تا به آن گوش کنند و سپس داستان شکل گرفته در ذهن‌شان را بر اساس فایل بنویسند. در روش چندحسی موضوعی مدرس با نصب نقاشی از داستانی از قابوسنامه روی تخته کلاس از دانشجویان خواست تا داستان مورد نظر را حدس بزنند، سپس اصل داستان را از طریق صوتی بشنوند و در پایان با توجه به داستان در گروه‌ها آن داستان را تغییر دهند و بازآفرینی نمایند. جلسه آخر نیز از دانشجویان خواسته شد، تا به عنوان پس‌آزمون به پرسشنامه‌های خلاقیت در نگارش توصیفی، غرقگی و تمایل به نگارش دانشگاهی پاسخ داده شود و متن توصیفی با موضوع مکان یا شخص موردعلاقه‌شان را به عنوان پس‌آزمون بنویسند.

جدول ۱: روش اجرای طرح در مدت زمان تدریس

جلسات	کلاس ۱	کلاس ۲	کلاس ۳	ابزار تدریس	روش
جلسه توجیهی	اجرای پیش‌آزمون	اجرای پیش‌آزمون	اجرای پیش‌آزمون	پرسشنامه و توضیحات شفاهی مدرس پرسشنامه تمایل به نگارش دانشگاهی و نوشتن انشای توصیفی	روش
جلسه اول	بند نوشت (بند نوشت توصیفی) (روش سنتی)	بند نوشت (بند نوشت توصیفی) (روش چندحسی محیطی)	توصیف فیلم مستند و استفاده از میوه (روش چندحسی موضوعی)	روش سنتی: توضیح شفاهی استاد و حل تمارین توسط دانشجویان چندحسی محیطی: استفاده از تصاویر و فیلم چندحسی موضوعی: استفاده فیلم و عکس- کمیک استریپ	روش
جلسه دوم	بند نوشت رده‌بندی مراحل انجام کار (روش چندحسی محیطی)	بند نوشت رده‌بندی (روش سنتی)	بند نوشت رده‌بندی (مراحل انجام کار، روش به کمک نقاشی) (روش چندحسی محیطی)	سنتی: توضیح استاد و نوشتن دانشجویان چندحسی محیطی: استفاده از موسیقی و پرده‌نگار مرتبط با موضوع چندحسی موضوعی: استفاده از فیلم- نقاشی - برگ یا تهیه غذا	روش
جلسه سوم	بند نوشت مقایسه‌ای (روش چندحسی موضوعی)	بند نوشت مقایسه‌ای، استفاده از کلمات متضاد و فرهنگ‌نامه خیالی (روش چندحسی موضوعی)	بند نوشت مقایسه‌ای (روش سنتی)	سنتی: توضیح شفاهی و نوشتن دانشجویان چندحسی محیطی: استفاده از موسیقی و استفاده از عطرها متنوع چندحسی موضوعی: تصویر و کلمات متضاد، اجرای نمایشنامه	روش
جلسه چهارم	بند نوشت علت و معلولی (روش سنتی)	بند نوشت علت و معلولی روش چندحسی محیطی)	بند نوشت علت و معلولی روش چندحسی موضوعی (داستان با ضرب‌المثل)	سنتی: توضیح شفاهی استاد و نوشتن دانشجویان چندحسی محیطی: استفاده از نقاشی، عکس و پرده‌نگار مرتبط با موضوع چندحسی موضوعی: پرده‌نگار و عکس- استفاده از کاردستی با کاغذ رنگی و کلاژ	روش
جلسه پنجم	داستان و بازآفرینی: طراحی یا نوشتن	نوشتن داستان و بازآفرینی آن	نوشتن متن یا داستان	جمع‌آوری نتایج به‌صورت کتبی و شفاهی استفاده از نقاشی داستان موردنظر و نوشتن براساس نقاشی و فایل داستان صوتی	روش

جلسه پایانی	کلاس ۱	کلاس ۲	کلاس ۳	ابزار تدریس	نقشه
	اجرای پس‌آزمون	اجرای پس‌آزمون	اجرای پس‌آزمون	تکمیل پرسشنامه تمایل به نگارش دانشگاهی و نوشتن انشای توصیفی	نقشه

در این پژوهش برای نرمال بودن توزیع داده‌ها آزمون نرمالیتی^۱ استفاده شد. پس از تأیید نرمال بودن توزیع داده‌ها، پایایی پرسشنامه تمایل به نگارش دانشگاهی به همراه زیرسازه‌های آن‌ها، در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ^۲ بررسی شد. مقادیر پایایی بالاتر از $\alpha = 0.70$ و مطلوب ارزیابی شدند. با هدف بررسی معناداری تفاوت‌های موجود بین میزان تمایل به نگارش توصیفی بین دانشجویانی که آموزش‌های سنتی، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی دریافت کرده‌اند، از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه^۳ استفاده شد. برای بررسی واریانس‌های بین‌گروهی آزمون لون^۴ انجام شد. از آنجاکه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون از شرکت‌کنندگان طرح خواسته شد، یک انشا با موضوع (توصیف شخص یا مکان موردعلاقه‌شان) بنویسند، به این انشاها توسط دو نفر ارزیاب (هر دو دکتری زبان و ادبیات فارسی با سابقه تدریس نگارش به مدت ۱۰ سال)، نمره داده شد و میانگین نمرات آنان بررسی شد. برای سنجش میزان یادگیری دانشجویان و نمره‌دهی به نوشتار آنان از روبریک نگارش متون توصیفی جاکوب و براون^۵ به نقل از [تلاومبانوا \(۲۰۲۴\)](#) استفاده شد. این روبریک شامل ۵ معیار محتوا و توسعه موضوع، سازماندهی صحیح متن و تنظیم صحیح پاراگراف‌ها، نحوه مؤثر واژگان در متن، ساختار جمله‌ها و نحوه استفاده صحیح از دستور زبان و استفاده از علائم نگارشی و املای واژگان است ([تلاومبانوا^۶، ۲۰۲۴](#)). به‌منظور بررسی معناداری تفاوت‌های موجود در نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون انشای دانشجویانی که آموزش‌های سنتی، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی دریافت کرده‌اند، از آزمون تی جفت نمونه‌ای^۷ استفاده شد. لازم به ذکر است که از ۳۰۰ دانشجوی ۲۵۳ نفر نمره انشا داشتند.

1. Normality test
2. Cronbach's alpha
3. ANOVA
4. Levene's test
5. Jacob & Brown
6. Telaumbanua
7. Paired Sample t-Test

۴. یافته‌ها

در این بخش ابتدا نرمال بودن داده‌ها بررسی شد. همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، مقادیر چولگی و کشیدگی در محدوده ۲- تا ۲ قرار دارند که نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع داده‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون است.

جدول ۲: آزمون نرمالیتی برای پرسشنامه تمایل به نگارش و آزمون نگارش متون توصیفی

پرسشنامه / زیرسازه		پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		چولگی	کشیدگی	چولگی	کشیدگی
تمایل به نگارش دانشگاهی		-۰/۰۱	۰/۰۲	-۰/۲۲	۰/۴۵
تمایل به نگارش عمومی		-۰/۱۰	-۰/۰۹	-۰/۳۹	۰/۴۴
تمایل به نگارش دانشگاهی		-۰/۱۴	-۰/۱۷	-۰/۱۹	۰/۱۳
آزمون نگارش متون توصیفی		-۰/۵۵	۰/۰۵	-۰/۹۲	۱/۴۹

پس از تأیید نرمال بودن توزیع داده‌ها، پایایی تمایل به نگارش دانشگاهی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ بررسی شد. همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، مقادیر پایایی بالاتر از $\alpha = 0/70$ و مطلوب ارزیابی می‌شوند.

جدول ۳: مقادیر پایایی تمایل به نگارش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

پرسشنامه / زیرسازه	تعداد گویه	مقدار پایایی	
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون
تمایل به نگارش دانشگاهی	۱۲	۰/۸۱	۰/۷۸
تمایل به نگارش عمومی	۶	۰/۷۱	۰/۷۰
تمایل به نگارش دانشگاهی	۶	۰/۷۴	۰/۷۲

با هدف بررسی معناداری تفاوت‌های موجود در نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون تمایل به نگارش در دانشجویانی که آموزش‌های سنتی، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی دریافت کرده‌اند، آزمون تی جفت نمونه‌ای استفاده شد که نتایج در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴:

میانگین و نتایج آزمون تی جفت نمونه‌ای برای تفاوت‌های موجود در نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون

نوع آموزش	تمایل به نگارش	میانگین (انحراف از معیار)	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معناداری
سنتی	پیش‌آزمون	۳۹/۸۱ (۸/۱۳)	۱/۵۷	۹۲	۰/۱۲
	پس‌آزمون	۳۸/۴۷ (۸/۰۴)			
چندحسی محیطی	پیش‌آزمون	۳۷/۴۵ (۷/۱۷)	-۳/۰۴	۶۳	۰/۰۰
	پس‌آزمون	۴۰/۶۷ (۵/۷۵)			
چندحسی موضوعی	پیش‌آزمون	۳۸/۱۳ (۸/۶۹)	-۱/۶۶	۱۴۲	۰/۱۰
	پس‌آزمون	۳۹/۲۶ (۷/۴۵)			

در کل، نتایج حاصل از آزمون تی جفت نمونه‌ای حاکی از آن است که نمرات پس‌آزمون تمایل به نگارش در دانشجویانی که آموزش‌های سنتی ($t(92) = 1.57, p = 0.12$) و چندحسی موضوعی ($t(142) = -1.66, p = 0.10$) دریافت کرده بودند، با نمرات پیش‌آزمون آن‌ها تفاوت معناداری نداشت. این در صورتی است که نمرات پس‌آزمون تمایل به نگارش در دانشجویانی که آموزش چندحسی محیطی ($t(63) = -3.04, p = 0.00$) دریافت کرده بودند، از نمرات پیش‌آزمون آن‌ها بالاتر بود. درحالی‌که آموزش‌های سنتی و چندحسی موضوعی در بالابردن میزان تمایل به نگارش دانشجویان تأثیری نداشته است، آموزش چندحسی محیطی باعث ارتقای میزان تمایل به نگارش آن‌ها شده است. همچنین با هدف بررسی معناداری تفاوت‌های موجود بین میزان تمایل به نگارش توصیفی بین دانشجویانی که آموزش‌های سنتی، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی دریافت کرده‌اند (جدول‌های ۵ و ۶)، آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد. لازم به ذکر است برای بررسی شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی آزمون لون انجام شد که معنادار نبود.

جدول ۵: میانگین تمایل به نگارش دانشگاهی بین دانشجویانی که آموزش‌های سنتی، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی دریافت کرده‌اند

متغیر	نوع آموزش	میانگین (انحراف از معیار)
تمایل به نگارش	سنتی	۳۸/۴۷ (۸/۰۴)
	چندحسی محیطی	۴۰/۶۷ (۵/۷۵)
	چندحسی موضوعی	۳۹/۲۶ (۷/۴۵)
تمایل به نگارش عمومی	سنتی	۱۹/۸۳ (۴/۵۸)
	چندحسی محیطی	۲۰/۸۰ (۳/۴۰)
	چندحسی موضوعی	۲۰/۱۴ (۴/۰۴)
تمایل به نگارش دانشگاهی	سنتی	۱۸/۶۵ (۴/۲۶)
	چندحسی محیطی	۱۹/۸۸ (۳/۶۹)
	چندحسی موضوعی	۱۹/۱۲ (۴/۱۹)

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس یکطرفه برای مقایسه تفاوت‌های تمایل به نگارش دانشگاهی بین دانشجویانی که آموزش‌های سنتی، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی دریافت کرده‌اند

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	تحلیل واریانس	سطح معناداری
تمایل به نگارش	۱۸۴/۲۰	۲	۹۲/۱۰	بین گروهی	
	۱۵۹۰۶/۷۲	۲۹۷	۵۳/۵۶	درون گروهی	۰/۱۸
	۱۶۰۹۰/۹۲	۲۹۹		کل	
تمایل به نگارش عمومی	۳۶/۱۱	۲	۱۸/۰۵	بین گروهی	
	۴۹۷۶/۸۱	۲۹۷	۱۶/۷۶	درون گروهی	۰/۳۴
	۵۰۱۲/۹۲	۲۹۹		کل	
بین گروهی	۵۷/۴۰	۲	۲۸/۷۰		۰/۱۸

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	تحلیل واریانس	سطح معناداری
تمایل به نگارش دانشگاهی	کل	۵۰۷۶/۶۷	۲۹۹		
درون‌گروهی	۵۰۱۹/۲۷	۲۹۷	۱۶/۹۰		

همان‌گونه که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، نتایج حاکی از آن است که تفاوت معناداری در تمایل به نگارش توصیفی بین دانشجویانی که آموزش‌های سنتی، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی دریافت کرده‌اند وجود ندارد ($F(2, 299) = 1.72, p = 0.18$). همچنین، نتایج حاکی از آن است که تفاوت معناداری بین تمایل به نگارش عمومی ($F(2, 299) = 1.08, p = 0.34$) و تمایل به نگارش دانشگاهی ($F(2, 299) = 1.70, p = 0.18$) بین دانشجویانی که آموزش‌های سنتی، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی دریافت کرده‌اند وجود ندارد. به‌منظور سنجش دقیق‌تر نمرات انشای توصیفی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نیز با استفاده از آزمون تی جفتی نمونه‌ای بررسی شد (جدول ۷).

جدول ۷:

میانگین و نتایج آزمون تی جفت نمونه‌ای برای تفاوت‌های موجود در نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون انشای دانشجویانی که آموزش‌های سنتی، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی دریافت کرده‌اند.

نوع آموزش	نمرات انشا	میانگین (انحراف از معیار)	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معناداری
سنتی	پیش‌آزمون	۳۴/۹۹ (۲/۵۴)	-۱/۱۱	۷۲	۰/۲۷
	پس‌آزمون	۳۴/۲۳ (۲/۳۸)			
چندحسی محیطی	پیش‌آزمون	۳۴/۷۴ (۲/۰۹)	-۸/۵۰	۵۹	۰/۰۰
	پس‌آزمون	۳۶/۱۷ (۱/۴۸)			
چندحسی موضوعی	پیش‌آزمون	۳۵/۲۸ (۲/۴۳)	-۵/۶۹	۱۱۹	۰/۰۰
	پس‌آزمون	۳۶/۱۹ (۱/۶۳)			

در کل، نتایج حاصل از آزمون تی جفت نمونه‌ای حاکی از آن است که نمرات پس‌آزمون انشای دانشجویانی که

آموزش سنتی دریافت کرده بودند با نمرات پیش‌آزمون آن‌ها تفاوت معناداری نداشت ($t(72) = -1.11, p = 0.27$). این در صورتی است که نمرات پس‌آزمون انشای دانشجویانی که آموزش‌های چندحسی محیطی ($t(59) = -8.50, p = 0.00$) و چندحسی موضوعی ($t(119) = -5.69, p = 0.00$) دریافت کرده بودند از نمرات پیش‌آزمون آن‌ها بالاتر بود. درحالی‌که آموزش سنتی در بالابردن نمرات انشای دانشجویان تأثیری نداشته است، آموزش‌های چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی باعث ارتقای نمرات انشای آن‌ها شده است. به‌منظور بررسی تأثیر جنسیت بر میزان تمایل به نگارش در دانشجویانی که آموزش‌های سنتی، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی دریافت کرده‌اند، نیز از آزمون تی مستقل استفاده شد (جدول ۸).

جدول ۸: جدول میانگین و نتایج آزمون تی مستقل سنجش تأثیر جنسیت بر میزان تمایل به نگارش در دانشجویانی که آموزش‌های سنتی، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی دریافت کرده‌اند

نوع آموزش	متغیر	جنسیت	میانگین (انحراف از معیار)	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معناداری
سنتی	تمایل به	زن	۳۹/۳۹ (۸/۰۳)	۱/۹۴	۹۱	۰/۰۶
	نگارش	مرد	۳۵/۷۰ (۷/۵۶)			
چندحسی محیطی	تمایل به	زن	۴۱/۸۳ (۶/۵۱)	۱/۸۷	۶۲	۰/۰۷
	نگارش	مرد	۳۹/۱۸ (۴/۲۵)			
چندحسی موضوعی	تمایل به	زن	۴۱/۲۶ (۷/۶۴)	۳/۰۶	۱۴۱	۰/۰۰
	نگارش	مرد	۳۷/۵۵ (۶/۸۸)			

در کل، نتایج حاصل از آزمون تی مستقل حاکی از آن است که، تنها بین تمایل به نگارش در دانشجویان زن و مردی که آموزش چندحسی موضوعی دریافت کرده بودند، تفاوت وجود دارد ($t(141) = 3.06, p = 0.00$). در این نوع آموزش، دانشجویان زن، در مقایسه با مردان، تمایل بیشتری به نگارش نشان دادند. این در حالی است که، در آموزش سنتی و چندحسی محیطی، تفاوت معناداری بین دانشجویان مرد و زن وجود نداشت.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

اهمیت نگارش دانشگاهی زمانی آشکار می‌شود که موفقیت یا شکست افراد و دریافت فرصت‌های تحصیلی مانند بورسیه‌ها به کیفیت مهارت نوشتاری آن‌ها بستگی دارد. با توجه به اهمیت مهارت نگارش دانشگاهی، انتظار می‌رود دانشجویان درجه بالایی از تمایل به این مهارت را نشان دهند؛ باین حال، نگاه کوتاهی به چالش‌های پیش روی دانشجویان درباره مهارت نگارش، تفاوت عمده‌ای را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر به بررسی تأثیرات روش تدریس چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی و روش معمول تدریس مهارت نگارش در دانشگاه بر میزان تمایل به نگارش دانشجویان پرداخته شد که یافته‌ها به شرح زیر است:

با توجه به یافته‌های جدول (۴)، تفاوت معناداری میان تمایل به نگارش در دانشجویانی که روش چندحسی محیطی را نسبت به دوروش دیگر دریافت کرده‌اند، وجود دارد. به نظر می‌رسد روش‌های چندحسی محیطی تعامل اجتماعی و حمایت گروهی را افزایش داده باشند و احتمالاً دانشجویان از طریق تعامل بیشتر با محیط، خودکارآمدی بالاتری را در نوشتن تجربه کرده‌اند. همان‌گونه که در گروه چندحسی محیطی مشاهده می‌شود، بسیاری از دانشجویان پیشرفت کرده‌اند و این تغییرات فردی توسط آزمون تی جفتی شناسایی شده است؛ بنابراین این نتایج می‌تواند در راستای نتایج پژوهش گراهام و همکاران^۱ (۲۰۱۶) باشد که دو متغیر شناختی و انگیزشی دانشجویان را در عملکرد نوشتاری آنان مهم دانست. زمانی که دانشجویان تلاش می‌کنند تا انگیزه خود را افزایش دهند، نویسندگان بهتری می‌شوند؛ بنابراین توصیه می‌شود روش‌های افزایش انگیزش رفتاری و مهارت‌های نوشتاری در میان دانشجویان برجسته‌تر شوند. این در حالی است که نتایج جدول (۶) بر اساس تحلیل واریانس یک‌طرفه نشان می‌دهد که بین سه گروه (معمول، چندحسی محیطی و چندحسی موضوعی) تفاوت معناداری در تمایل به نگارش وجود ندارد. به نظر می‌رسد تأثیر متغیرهای انگیزشی را در این میان نمی‌توان نادیده گرفت. تمایل به نگارش، سازه‌ای چندبعدی است که بر روش‌های آموزشی، به انگیزه‌های درونی، تجربیات پیشین و خودکارآمدی فرد در نوشتن بستگی دارد (باندورا^۲، ۱۹۹۷). اولین و قوی‌ترین عامل که بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد، تجربه تسلط^۳ است و از آنجا که این نوع تجربه با موفقیت‌های قبلی یادگیرندگان می‌تواند مرتبط باشد و میزان انگیزه و اعتمادبه‌نفس فرد را در نوشتن کاهش یا افزایش

1. Graham

2. Bandura

3. Mastery experience

دهد، نمی‌توان آن را نادیده گرفت. علاوه بر این براساس نظریه انتظار-ارزش^۱ (اکلز و ویگفیلد^۲، ۲۰۰۲)، دانشجویان زمانی تمایل بیشتری به نوشتن پیدا می‌کنند که ارزش و اهمیت آن را درک کنند و به توانایی‌های خود اعتماد داشته باشند؛ بنابراین، تفاوت مشاهده‌شده در گروه‌ها می‌تواند نشان‌دهنده تفاوت در ادراک ارزش نوشتن در روش‌های مختلف تدریس باشد. افزون‌براین، براساس نظریه خودکارآمدی^۳ باندورا (۱۹۹۷) اگر فردی احساس کند که مهارت کافی برای انجام یک فعالیت و شایستگی مربوط به آن را دارد، انگیزش او بیشتر شده و تمایل بیشتری به انجام آن و مشارکت در آن فعالیت خواهد داشت، درحالی‌که افراد با خودکارآمدی پایین از وظایف چالش‌برانگیز اجتناب می‌کنند و به تجربیات منفی پیشین خود تکیه کرده و به سرعت اعتمادبه‌نفسشان را در توانایی‌های شخصی از دست می‌دهند. براین اساس، به نظر می‌رسد تمایل به نگارش وابسته به میزان خودباوری دانشجو در توانایی نوشتن است.

نقش انگیزش درونی و خودتعیین‌گری^۴ دسی و ریان^۵ (۱۹۸۵) را نیز نمی‌توان نادیده انگاشت. به نظر می‌رسد تمایل به نوشتن تنها به روش تدریس بستگی ندارد، بلکه به انگیزش درونی دانشجویان نیز وابسته است. وقتی افراد احساس کنترل و خودمختاری بیشتری بر فرایند یادگیری خود داشته باشند، تمایل آن‌ها به انجام آن فعالیت افزایش می‌یابد. در روش‌های چندحسی محیطی ممکن است دانشجویان احساس کنترل بیشتری بر شیوه یادگیری خود داشته باشند که این امر نیاز به پیوند اجتماعی را بیشتر تقویت کرده است و باعث شده که دانشجویان احساس تعامل بیشتری با محیط داشته باشند، به همین دلیل تأثیر مثبتی بر تمایل به نوشتن داشته‌اند. از طرف دیگر، به نظر می‌رسد روش‌های سنتی یا چندحسی موضوعی نتوانسته باشند این احساس کنترل را برای برخی دانشجویان ایجاد کنند که این می‌تواند توضیحی برای عدم‌تغییر چشمگیر در این گروه‌ها باشد. همچنین با توجه به ماهیت پیچیده مهارت نوشتن، رسیدن به صلاحیت نوشتاری ممکن است زمان‌بر باشد و مدت‌ها طول بکشد (گراهام، ۲۰۰۶) و از آنجاکه رسیدن به این صلاحیت، ناشی از تغییر در انگیزه دانشجویان برای نوشتن است (الکساندرز^۶، ۱۹۹۷) باید از روش‌هایی استفاده کرد که باعث تقویت انگیزه یادگیرندگان شود و ازجمله این روش‌ها استفاده از تکالیف گروهی متناسب با محیط واقعی است (گراهام و همکاران، ۲۰۱۶) که تأثیر مثبت روش‌های چندحسی محیطی بر نگارش دانشجویان می‌تواند آن را تأیید کند.

1. Expectancy – value theory
2. Eccles & Wigfield
3. Self-efficacy
4. Self-determination
- 5 Deci & Ryan
- 6 Alexander's

باید به این مهم توجه داشت که در یادگیری چندحسی، پردازش اطلاعات از طریق حس‌های مختلف ممکن است زمان‌بر باشد و نتایج در کوتاه‌مدت ظاهر نشوند (فلمنینگ و مایلز^۱، ۱۹۹۲) و یا شیوه آموزش چندحسی با سبک‌های یادگیری دانشجویان همخوانی نداشته باشد؛ یعنی ممکن است برخی دانشجویان روش‌های چندحسی را مطابق با سبک یادگیری خود نیافته باشند و در نتیجه، تمایل آن‌ها به نوشتن تغییر نکرده باشد و یا برخی از دانشجویان ممکن است هنوز با روش‌های جدید تطبیق پیدا نکرده باشند و تأثیر آن‌ها در بلندمدت ظاهر شود؛ بنابراین، نقش تفاوت‌های فردی نیز در این میان پررنگ است. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که تکرار و مواجهه مستمر با متون و فعالیت‌های مرتبط برای تقویت تمایل به نگارش ضروری است (گراهام و پرین^۲، ۲۰۰۷). با توجه به سرفصل وزارت علوم در درس فارسی عمومی که جلسات محدودی را می‌توان به مهارت نگارش اختصاص داد و ضیق وقت، روش‌های چندحسی فقط در چند جلسه محدود (۷ جلسه) از کل ترم (۱۶ جلسه) صورت گرفته است، دانشجویان ممکن است فرصت کافی برای درونی‌سازی روش‌های چندحسی و تجربه اثرات آن بر نگارش خود را نداشته باشند و یا در این میان دانشجویانی وجود داشتند که از ابتدا تمایل ذاتی به نوشتن داشته و تغییر چندانی در نگرش خود تجربه نکرده باشند.

افزون‌براین، روش‌های چندحسی ممکن است با شیوه‌های یادگیری پیشین دانشجویان در تضاد باشد و پذیرش آن‌ها نیاز به زمان داشته باشد. ویگوتسکی^۳ (۱۹۷۸) معتقد است یادگیری زمانی مؤثر است که بین چالش و توانایی‌های یادگیرنده تعادل برقرار شود. به نظر می‌رسد برخی از دانشجویان در پذیرش روش‌های جدید چالش داشته‌اند و تأثیر عواملی مانند اضطراب نوشتاری^۴ (پجریس و جوهانسون^۵، ۱۹۹۶) را نمی‌توان نادیده گرفت. ممکن است دانشجویانی که در گذشته تجربه‌های منفی در نوشتن داشتند، حتی با روش‌های چندحسی، تغییر در تمایل آن‌ها ایجاد نشده باشد. به عبارت دیگر، در روش‌های چندحسی احتمالاً در برخی دانشجویان باعث کاهش اضطراب و افزایش تعامل با متن شده‌اند، اما در برخی دیگر ممکن است تأثیری نداشته باشند.

با توجه به نتایج به دست آمده در خصوص تأثیر جنسیت بر میزان تمایل به نگارش دانشگاهی، که میزان تمایل به نگارش دانشجویان زن در گروه چندحسی موضوعی بیش از بقیه گروه‌ها بوده است، می‌توان به این مسئله اشاره کرد

1 Fleming & Mills

2. Graham & Perin

3. Vygotsky

4. Writing anxiety

5. Pajares & Johnson

که حواس در تولید هیجانات و به تبع آن افزایش انگیزش مؤثر هستند و از آنجاکه قسمت لیمبیک مغز^۱ که مسئول درک و تحلیل هیجانات است، در مغز زنان و مردان متفاوت است (سین و همکاران^۲، ۲۰۱۹)، به نظر می‌رسد دانشجویان زن هیجانات خود را بهتر شناسایی کرده‌اند و از انگیزش حسی بیشتری در نوشتن برخوردار بوده‌اند؛ در مقابل مردان کمتر به این مهم توجه داشته‌اند که این یافته در راستای پژوهش ابراهیمی و جهانی (۱۴۰۳) است که معتقدند دو متغیر جنسیت و سن در انگیزش حسی معلمان تأثیرگذار است. گفتنی است از آنجاکه در پژوهش حاضر به بررسی تأثیرات آموزش چندحسی محیطی و موضوعی بر تمایل به نگارش دانشگاهی اکتفا شد، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری در زمینه دیگر مهارت‌های خوانداری یا گفتاری فارسی نیز انجام شود تا تأثیر به کارگیری روش‌های چندحسی محیطی و موضوعی در ارتقا یا عدم ارتقای آن مهارت‌ها نیز مورد بررسی قرار گیرد. از سوی دیگر با توجه به محدودیت‌های پژوهش علاوه بر در نظر گرفتن روش تدریس، متغیرهایی مانند سبک‌های یادگیری و عوامل شناختی مانند انگیزش درونی، خودکارآمدی در مهارت نگارش دانشگاهی مدنظر قرار گیرد و به‌طور دقیق بررسی شود. می‌توان بر تعداد جلسات و زمان تدریس افزود. همچنین از الگوی آموزش‌های چندحسی محیطی و موضوعی در بازنگری کتاب‌های آموزش نگارش دانشگاهی می‌توان بهره برد و از آنجاکه این پژوهش از جامعه آماری در دسترس انتخاب شد، می‌توان با حجم نمونه بیشتر انجام شود و نتایج مقایسه شود. همچنین جامعه آماری این پژوهش دانشجویان مقطع کارشناسی بودند، که در مطالعات آینده می‌تواند در دیگر مقاطع تحصیلی در دانشگاه یا مدرسه یا برای فارسی‌آموزان انجام شود.

1. limbic-thalamus-cortical

2. Xin et al.

کتابنامه

- ابراهیمی، ش.، و جهانی، ز. (۱۴۰۳). بررسی کیفیت انگیزش حسی معلمان مقطع متوسطه با در نظر گرفتن دو متغیر جنسیت و سن. پنجمین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره، آموزش و پرورش، ونکوور، کانادا.
<https://civilica.com/doc/2046855>
- ایمانی، م.، و پیشقدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱). «بررسی ترجیحات نوازه‌گیری ادبی و غیرادبی دانشجویان از منظر جنسیت». زن در فرهنگ و هنر. دوره ۱۴. شماره ۴. صص. ۵۶۲-۶۲۷
<https://doi.org/10.22059/jwica.2022.341069.1772>
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و جهانی، ز. (۱۴۰۲). بررسی ترجیحات زبانی دانشجویان: مطالعه مورد سبک‌های عالی، حسی هیجانی و ساده. زبان پژوهی، ۵(۴۷)، ۹-۳۷.
<https://doi.org/10.22051/jlr.2021.36241.2041>
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش. (۱۳۹۷). نسیت حسی و تأثیر آن بر مهارت نوشتاری. جستارهای زبانی، ۹(۶)، ۲۱۳-۲۴۰.
<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-18748-fa.html>
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۲). معرفی آموزش‌های مبتنی بر چشمت ذهنی و چشمت مغزی. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۶(۴)، ۷۱-۹۵.
<https://doi.org/10.22054/jti.2019.1734.1043>
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و العبدوانی، ت. (۱۴۰۲). طراحی و هنجاریابی پرسشنامه انرژی معلم: گامی به سوی فردا. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۶(۱)، ۱-۳۸.
<https://civilica.com/doc/1580612>
- حسن‌نیا، ع.، نجفی، م.، رضایی، ع. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی روش آموزش چندحسی فرنالد و کاربرد تدابیر یادارها در بهبود مشکلات دیکته نویسی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی دارای اختلال دیکته. فناوری آموزش و یادگیری، ۲(۸)، ۱۰۵-۱۰۵
<https://doi.org/10.22054/jti.2019.1734.1043>
- حق‌طلب، ط.، و یزدانی، ف.، و آقایی، ا. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی شیوه‌های آموزشی چندحسی اورتون و فرنالد بر بهبود اختلال نوشتن دانش‌آموزان نارسا نویس شهر ملایر. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳(۴)، ۸۵-۷۱.
<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1101731>
- شریعت‌پناه، ز.، ابراهیمی، ش.، پیش‌قدم، ر.، و مهدوی، م. ج. (۱۴۰۳). طراحی و اعتباریابی پرسشنامه تمایل به نگارش دانشگاهی و بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان مقطع کارشناسی از روش تدریس مهارت نگارش دانشگاهی. هشتمین همایش بین‌المللی مطالعات زبان و ادبیات تاریخ و تمدن در جهان اسلام.
- صفارمقدم، ا.، و احمدی، ح. (۱۳۹۴). رویکردهای عمده در آموزش خواندن و نقش آن‌ها در آموزش نوین زبان فارسی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۷(۱۳)، ۸۸-۶۱.
<https://doi.org/10.22067/lj.v7i13.53333>
- طباطبایی فارانی، س.، و پیش‌قدم، ر. (۱۴۰۰). بررسی هیجان در آموزش مبتنی بر حواس: تکلیف شناختی درک جمله،

جستارهای زبانی، ۱۲(۴)، ۷۳-۳۲. <http://lrr.modares.ac.ir/article-fa.html۱۴-۳۳۲۷۸>

فتوحی، م.، و عباسی، ح. (۱۴۰۱). فارسی عمومی: درسنامه دانشگاهی. نشر سخن.

نصر، ا.، جمالی زواره، ب.، نیلی، م. و آرمند، م. (۱۳۹۱). تبیین معیارهای نگارشی و ساختاری تألیف و تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته‌های علوم تربیتی، مشاوره و روانشناسی. نامه آموزش عالی، ۵(۱۸)، ۴۵-۶۶.

https://journal.sanjesh.org/article_15124.html?lang=f.

هادی‌زاده، م. ج.، مهدوی، م. ج.، صحرایی، ر.، و علیزاده، ع. (۱۳۹۸). مقایسه سه نوع تکلیف در روش تکلیف‌محور و تأثیر آن در آموزش دستور زبان فارسی به غیر فارسی زبانان (انشای کوتاه، بازنویسی متن و بررسی اختلاف تصاویر). زبان‌شناسی

و گویش‌های خراسان، ۱۱(۲)، ۲۴-۱. <https://doi.org/10.22067/jlkd.2019.29133>

References

- Aja, S. N. (2017). Using multi-sensory instruction in managing classroom for effective teaching and learning. *International Journal Applied Engineering Research*, 12, 15112-15118. https://www.ripublication.com/ijaer17/ijaerv12n24_163.pdf
- Al-abais, N. (2017). *The role of cooperative learning in Iraqi secondary school EFL learners' willingness to write and their writing achievement* (Unpublished master thesis), Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. <https://pooya.um.ac.ir/library/ThesisViewer.php?q=63630&Place=ThesisBorrowingPooya>
- Alexander, P. (1997). Mapping the multidimensional nature of domain learning: The interplay of cognitive, motivational, and strategic forces. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivational achievement* (Vol. 10, pp. 213-250). JAI Press.
- Arriaga Ricardez, F. (2024). Teaching students with specific learning difficulties using the multisensory approach (Unpolished master thesis). Åbo Akademi University, Vaasa. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024041819365>.
- Baines, L. (2008). A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses. Association for supervision and curriculum development (ASCD).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Borek, J. A., & Thompson, S. M. (2003). Multisensory learning in inclusive classrooms. *Academic Exchange Quarterly*, 7(3), 244-249.
- Carmona, M., Santos-Roig, M., Mata, S., & Serrano, F. (2025). Effectiveness of a comprehensive game-based intervention for writing skills. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10636-w>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row. <https://www.researchgate.net/publication/224927532>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.

- Springer Science & Business Media. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dugartsyrenova, V. A. (2020). Supporting genre instruction with an online academic writing tutor: Insights from novice L2 writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 44, 100830. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100830>
- Ebrahimi, S., Tabatabaieian, M. S., & Al Abdwani, T. (2022). Enhancing the communicative skills of normal and mentally-challenged learners through emo-sensory textbooks. *Journal of Business, Communication & Technology*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.56632/bct.2022.1201>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Evans, J. S. B. T., & Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223-241. <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>
- Fernald, G. (1943). Remedial techniques in basic school subjects. Austin, TX: Pro-Ed. <https://archive.org/details/dli.ernet.18063>
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11(1), 137-155. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981) A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gazioğlu, M., & Karakuş, N. (2023). The impact of multisensory learning model-based tale-telling on listening skills and student opinions about it. *Frontiers in Education*, 8, Article 1137042. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1137042>
- Graham, S. (2006). Writing. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 457–478). Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education. https://media.carnegie.org/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf
- Graham, S., Harris, K. R., & Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction: A review of reviews, *Handbook of writing research*, The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2015-51875-014>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Sage Journals*, 1(43), 227-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Hakim Azar, M. (2016). Deviation from the curriculum in the compilation of the general Persian textbook: A case study of the rituals of academic writing in selected books. *Literary Criticism and Stylistics Studies*, 26 (3), 69-83 <http://noo.rs/FkrGm> [In Persian].
- Holmes, K., Moore, J., & Holmes, S. (2023). *A sensory approach to STEAM teaching and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003290889>
- Hyland, K. (2016). *Teaching and Researching Writing* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717203>
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003399>

- IELTS. (2020). IELTS Home of the English Language Test. (Online) Available at: <https://www.ielts.org/> (Accessed 29 November 2020).
- Izawa, Y., Fujimori, Ch., Godfrey, Ch., & Oida, Y. (2017). Relationships among self-efficacy, willingness, and writing performance in an academic writing program, *For a*, 1, 12-22 http://fora.jp/fora01/Izawa_2017_12-22.pdf
- Jafarikamangar, H., & Ahmadipoor anari, Z. (2021). Improvement of Creativity in production of Prose Poetry with Using New Educational Approaches. *Journal of Research in Teaching*, 9(3), 173-179 <https://doi.org/10.30465/crtls.2021.32176.1940> [In Persian].
- Katai, Z., & Toth, L. (2010). Technologically and artistically enhanced multi-sensory computer-programming education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 244-251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.012>
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. *Writing and Cognition*, 35(1), 57-71.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Klašnja-Milićević, A., Marošćan, Z., Ivanović, M., Savić, N., & Vesin, B. (2019). The future of learning multisensory experiences: Visual, audio, smell and taste senses. *Nature*, 1(9), 1-9.
- Kucirkova, N., & Kamola, M. (2022). Children's stories and multisensory engagement: Insights from a cultural probes study. *International Journal of Educational Research*, 114, Article 101983. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101983>
- Lombard, A. (2007). *Sensory intelligence*. Metz Press.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(5), 564-576. <https://www.jstor.org/stable/4626086>
- MacIntyre, P. D., Babin, P. A., & Clément, R. (1999). Willingness to communicate: Antecedents and consequences. *Communication Quarterly*, 47, 215-229. <https://doi.org/10.1080/01463379909370135>
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to L2: Communicate in confidence model situational. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Madeng, M., & Palanukulwong, T. (2019). Low proficiency students' attitudes toward English writing, dialogue journal writing and their willingness to write in English. *Academic Services Journal Prince of Songkla University*, 30(3), 110-120. <http://dx.doi.org/10.14456/asj-psu.2019.50>
- Makiabadi, H., Pishghadam, R., Naji Meidani, E., & Khajavy, Gh. H. (2019). Examining the role of emotioncy in willingness to communicate: A structural equation modeling approach. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.03.003>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning (2nd ed.)*. Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2009-01858-000>
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate: A cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp. 19-37). Sage. <https://www.semanticscholar.org/paper/Willingness-to-Communicate-%3A-A-Cognitive->

- [View-Mccroskey/bc66c343e8c05b35a729d5f409758f68018dabdd](https://www.mccroskey.com/bc66c343e8c05b35a729d5f409758f68018dabdd)
- Medina, J. (2014). *Brain rules (updated and expanded): 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school*. New York Times Bestseller. <https://s3.wp.wsu.edu/uploads/sites/2088/2014/01/BrainRules-JohnMedina-MediaKit.pdf>
- Moosavi, N., Mall-Amiri, B., & Marashi, H. (2024). Exploring the effect of input contextualization and multisensory teaching on narrative writing development of EFL learners with diverse learning styles. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 13(2), 16-34. <http://noo.rs/brvzy>
- Morgan, K. (2019). Multisensory teaching: Crossing into a new discipline [Unpublished doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi]. <https://aquila.usm.edu/dissertations/1670>
- Ó Siochrú, C. (2018). *Psychology and the study of education: Critical perspective on developing theories*. Routledge
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering middle school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175. <https://www.jstor.org/stable/40171749>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Viking Press. <https://archive.org/details/scienceofeducati00piag>
- Pishghadam, R. (2016). Emotioncy, extroversion, and anxiety in willingness to communicate in English. In *Paper presented at the 5th international conference on language, education, and innovation*. Kuala Lumpur, Malasia. <https://icsai.org/procarch/london2016/5iclei-4.pdf>
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(9), 1-16. <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-9>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Rajabi Esterabadi, A., & Parsae, A. (2023). Emotions and success in education: From apathy to transpathy. *Emotions and Success in Education*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.22034/cee.2023.172495>
- Ponticorvo, M., Di Fuccio, R., Ferrara, F., & Rega, A. (2019). Multisensory educational materials: Five senses to learn, methodologist and intelligent system for technology enhanced learning. 8th International Conference on Intelligent Systems and Applications (INTELLI), 27-33. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98872-6_6
- Rafiee, M., & Abbasian-Naghnch, S. (2020). Willingness to write (WTW): Development of a model in EFL writing classrooms. *Cogent Education*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1847710>
- Razzaq, S., & Hamzah, M. H. (2024). Unraveling the impact of metacognitive planning on writing performance through willingness to write in Pakistani ESL learners: A mixed-methods study. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 46(2), 213-228.
- Rouby, C., Fournel, F., Fournel, A., & Bensafi, M. (2016). *The role of the senses in emotion*. Woodhead Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100508-8.00003-5>
- Shayesteh, Sh., Pishghadam, R., & Moghimi, S. (2019). Extending the boundaries of multisensory

- teaching: An introduction to the dual-continuum model of sensorial education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 4(4), 64-82. https://www.researchgate.net/publication/344264103_Extending_the_boundaries_of_multisensory_teaching_An_introduction_to_the_dual-continuum_model_of_sensorial_education
- Siregar, F. L., Maryani, & Limuria, R. (2016). *An investigation of international students' willingness to communicate in indonesian at private university of West Java*. National University of Singapore. <https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4910>
- Supeno, S., & Yohanna, L. (2024). Willingness to write among EFL university students: A case of a virtual writing course in Indonesia, *Taiwan Journal of TESOL*, 21(1), 37-78. [https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202404_21\(1\).0002](https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202404_21(1).0002)
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem-solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Sweller, J. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.
- Tabatabae Farani, S., & Pishghadam, R. (2021) Examining emotion in sense-based teaching: A cognitive task of sentence comprehension. *Language Related Research*, 12(4), 73-104. <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-33278-fa.html>
- Telaumbanua, K. M. (2024). The descriptive analysis of students' ability in writing descriptive text at the eighth grade of SMP Negeri 3 Sirombu in 2021/2022. *Journal on Education*, 6(4), 18138-18146
- Ulman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L.S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (pp. 653-771). Allyn & Bacon. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=854707>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Widdowson, H.G. (1996). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. ERIC. https://assets.cambridge.org/9780521498807/frontmatter/9780521498807_frontmatter.pdf
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39(4), 510-522. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017>
- Xin, J., Zhang, Y., Tang, Y., & Yang, Y. (2019). Brain differences between men and women: evidence from deep learning. *Front. Neurosci.* 13 (158), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00185>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54-66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Zarrinabadi, N., & Tanbakooei, N. (2016). Willingness to communicate: Rise, development, and some future directions. *Language and Linguistics Compass*, 10(1), 30-45. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12176>

پیوست ۱: پرسشنامه تمایل به نگارش دانشگاهی

دانشجوی محترم مقطع کارشناسی از همکاری شما در پاسخ به سؤالات زیر سپاسگزارم. این پرسشنامه جهت سنجش میزان تمایل به نگارش دانشگاهی از منظر دانشجویان طراحی شده است. پرسشنامه حاضر شامل ۶ سؤال تمایل به نگارش عمومی و ۶ سؤال تمایل به نگارش دانشگاهی است. لطفاً به هر گویه، از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق پاسخ دهید.

تمایل به نگارش عمومی				
ردیف	گویه	میزان تمایل		
		کاملاً مخالف	مختلط	کاملاً موافق
۱	به خاطره‌نویسی علاقه دارم و تمایل دارم اتفاقات روزانه‌ام را بنویسم.			
۲	مایلم درباره موضوعات موردعلاقه‌ام بنویسم.			
۳	از نوشتن در شبکه‌های اجتماعی لذت می‌برم.			
۴	دوست دارم برنامه‌های روزانه‌ام (مانند خرید روزانه و ...) را بنویسم.			
۵	به نوشتن شعر یا داستان در اوقات فراغتم علاقه دارم.			
۶	دوست دارم به جای ارسال پیام صوتی، جواب دوستانم را به صورت پیامک نوشتاری بنویسم.			
تمایل به نگارش دانشگاهی				
۷	دوست دارم در کلاس از صحبت‌های استاد در حین تدریس یادداشت‌برداری کنم.			
۸	تمایل من برای پاسخ به امتحان‌های تشریحی بیشتر از امتحان‌های چهارگزینه‌ای است.			
۹	برای انجام تکالیف نوشتاری در کلاس اشتیاق زیادی دارم.			
۱۰	از گزارش‌نویسی لذت می‌برم.			
۱۱	نوشتن پاسخ ایمیل، هرچند طولانی، برایم آزاردهنده نیست.			
۱۲	به خلاصه‌نویسی مطالب علاقه دارم.			

In the Name of God

Table of Contents

Metaphoric, Metonymic and Interactive Aspects of Conceptualization of Fear: A Cognitive Analysis	Sasan Maleki, Saman Maleki, Fatemeh Bakhtiari
The Apology Speech Act Realization Patterns among Persian EFL Learners, Russian EFL Learners and English Native Speakers: A Cross-Cultural Study	Seyed Mohammadreza Adel, Fatemeh Akbari
Deciphering the Poem “The Sound of Water's Footsteps”: A Semiotic Reading Based on Michael Riffaterre's Theory	Reza Ghanbari Abdolmaleki
Terms-Classification of Sasanian Social Professions (Based on Pahlavi texts)	Yadollah Mansouri
Comparing the Position of Power in Nezami and Jami's Leily and Majnoun with Fairclough's Critical Discourse Analysis Approach	Zahra Amini Shalmazari, Sayedeh Maryam Rozatian
A Study of Grammatical Cohesion in Jalal Al-e-Ahmad's Modire Madreseh Based on Halliday and Hassan's Theory	Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum, Hoda Davtalab
The Effect of Multisensory and Multimodal Education on Students' Willingness for Academic Writing	Zahra Shariatpanah, Shima Ebrahimi, Reza Pishghadam, Mohammad Javad Mahdavi



Volume, No. 2,
Serial Number 39
Summer 2025

Concessionaire:
Ferdowsi University of Mashhad
Managing Director:
Shahla Sharifi
Editor-in-Chief:
Mohammad Reza Pahlavannezhad

Editorial Board:

- Abbas Ali Ahangar;
Professor of University of Sistan and Baluchestan
- Mohammad Amuzadeh Mahdirajy;
Professor of Isfahan University
- Mostafa Assi;
Professor of Institute of Humanities and Cultural Studies
- Azam Staji; Associate Professor of Ferdowsi University of Mashhad
- Azita Afarashi;
Professor of Institute of Humanities and Cultural Studies
- Ali Darzi;
Professor of Tehran University
- Rahman Sahragard;
Professor of Shiraz University
- Mehrdad Naghzguy Kohan;
Professor of Boali Sina University, Hamadan
- Omid Tabibzadeh Qamsari;
Professor of Institute of Humanities and Cultural Studies
- Ali Alizadeh;
Associate Professor of Ferdowsi University of Mashhad
- Shahla Sharifi;
Associate Professor of Ferdowsi University of Mashhad

- Mohammad Reza Pahlavannezhad;
Professor of Ferdowsi University of Mashhad
- Seyyed Mohammad Hosseini- Maasoum;
Associate Professor of Payam Noor University
- Balram Shukla;
Professor of University of Delhi, India
- Claus Valling Pedersen;
Associate Professor of University of Copenhagen, Denmark

Executive Manager:

Dr. Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum

Proofreading:

Dr. Javad Mizban

English Editors:

FUM English Editing Center
(Dr. Abdullah Nowruzy)

Administrator:

Maryam Khoshbayan

Typesetter:

Mohammad Karimi Torqabeh

Printing & Binding: ...

Circulation: ...

Price: ... 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) 38806727

E-mail: lj@um.ac.ir

Homepage: <http://lj.um.ac.ir/index>

Vol 17, No. 2, Summer 2025

- **Metaphoric, Metonymic and Interactive Aspects of Conceptualization of Fear: A Cognitive Analysis** Sasan Maleki, Saman Maleki, Fatemeh Bakhtiari
- **The Apology Speech Act Realization Patterns among Persian EFL Learners, Russian EFL Learners and English Native Speakers: A Cross-Cultural Study** Seyed Mohammadreza Adel, Fatemeh Akbari
- **Deciphering the Poem “The Sound of Water’s Footsteps”: A Semiotic Reading Based on Michael Riffaterre’s Theory** Reza Ghanbari Abdolmaleki
- **Terms-Classification of Sasanian Social Professions (Based on Pahlavi texts)** Yadollah Mansouri
- **Comparing the Position of Power in Nezami and Jami's Leily and Majnoun with Fairclough's Critical Discourse Analysis Approach** Zahra Amini Shalmazari, Sayedeh Maryam Rozatian
- **A Study of Grammatical Cohesion in Jalal Al-e-Ahmad’s Modire Madreseh Based on Halliday and Hassan’s Theory** Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum, Hoda Davtalab
- **The Effect of Multisensory and Multimodal Education on Students’ Willingness for Academic Writing** Zahra Shariatpanah, Shima Ebrahimi, Reza Pishghadam, Mohammad Javad Mahdavi



Journal of Linguistics & Khorasan Dialects

(Language & Literature)

Vol 17, No. 2, Serial Number.39, Summer 2025



- **Metaphoric, Metonymic and Interactive Aspects of Conceptualization of Fear: A Cognitive Analysis** Sasan Maleki, Saman Maleki, Fatemeh Bakhtiari
- **The Apology Speech Act Realization Patterns among Persian EFL Learners, Russian EFL Learners and English Native Speakers: A Cross-Cultural Study** Seyed Mohammadreza Adel, Fatemeh Akbari
- **Deciphering the Poem “The Sound of Water's Footsteps”: A Semiotic Reading Based on Michael Riffaterre's Theory** Reza Ghanbari Abdolmaleki
- **Terms-Classification of Sasanian Social Professions (Based on Pahlavi texts)** Yadollah Mansouri
- **Comparing the Position of Power in Nezami and Jami's Leily and Majnoun with Fairclough's Critical Discourse Analysis Approach** Zahra Amini Shalmazari, Sayedeh Maryam Rozatian
- **A Study of Grammatical Cohesion in Jalal Al-e-Ahmad's Modire Madreseh Based on Halliday and Hassan's Theory** Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum, Hoda Davtalab
- **The Effect of Multisensory and Multimodal Education on Students' Willingness for Academic Writing** Zahra Shariatpanah, Shima Ebrahimi, Reza Pishghadam,