

In the Name of God  
the Compassionate, the Merciful



Allameh Tabataba'i University  
Faculty of Persian Literature and Foreign Languages

Academic Semiannual Journal of  
**Elm-e Zabân (Language Science)**

Vol. 11, No. 20, Fall & Winter 2024

**Publisher and License Holder:** Allameh Tabataba'i University

**Director in charge:** Reza Morad Sahraei

**Editor-in-Chief:** Mohammad Dabir Moghaddam

**Editorial Board**

Assi, Mostafa	<i>Prof. (Institute for Humanities and Cultural Studies)</i>
Bernard, Chams Benoît	<i>Assistant Prof. (Leiden University Center for Linguistics)</i>
Dabir Moghaddam, Mohammad	<i>Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Ghaffari, Mahbod	<i>Prof. (University of Cambridge, England)</i>
Gholami, Saloumeh	<i>Prof. (University of Frankfurt, Germany)</i>
Golfam, Arsalan	<i>Associate Prof. (Tarbiat Modarres University)</i>
Haghibin, Farideh	<i>Prof. (Al-Zahra University)</i>
Hassandoost, Mohammad	<i>Associate Prof. (Academy of Language and Literature)</i>
Henkelman, Wouter F. M.	<i>Prof. (École Pratique des Hautes Études)</i>
Korangi Alireza	<i>Prof. (American University of Beirut)</i>
Meshkat al-Dini, Mehdi	<i>Prof. (Ferdowsi University of Mashhad)</i>
Modarresi Ghavami, Golnaz	<i>Associate Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Monshizadeh, Mojtaba	<i>Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Mehdi Purmohammad	<i>Assistant Prof. (University of Alberta)</i>
Rafiei, Adel	<i>Associate Prof. (University of Isfahan)</i>
Raghibdoust, Shahla	<i>Associate Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Rasekh-Mahand, Mohammad	<i>Prof. (Bu-Ali Sina University)</i>
Rezaei, Vali	<i>Prof. (University of Isfahan)</i>
Sahraei, Reza Morad	<i>Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Safavi, Korosh	<i>Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Saffar Moghaddam, Ahmad	<i>Prof. (Institute for Humanities and Cultural Studies)</i>
Sedighi, Anousha	<i>Prof. (Portland State University)</i>
Shabani-Jadidi Pouneh	<i>Prof. (University of Chicago)</i>
Shaghaghi, Vida	<i>Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Tabibzadeh, Omid	<i>Prof. (Institute for Humanities and Cultural Studies)</i>
Zarshenas, Zohreh	<i>Prof. (Institute for Humanities and Cultural Studies)</i>

**Executive Director:** Ehsan Changizi

**Persian Editor:** Anis Masoumi

**Executive Expert:** Anis Masoumi

**English Editor:** Shadi Davari

**Layout Designer:** Mahboobeh Geraee

**Address:** Department of Linguistics, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages,  
Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; 19979-67556

**Tel/Fax:** (+9821) 88683707

**Journal Website:** ls.atu.ac.ir

**Lithography, Printing, and Binding:** Allameh Tabataba'i University Press

**ISSN:** 2423-7728



**Reviewers of this issue:**

Dr. Sepideh Abdolkarimi

Dr. Hourieh Ahadi

Dr. Hayat Ameri

Dr. Fateme Bahrami

Dr. Raheleh Gandomkar

Dr. Ramin Golshaei

Dr. Mehdi Rezaei

Dr. Azadeh Mirzaei

Dr. Zeinab Mohammadebrahimi

Dr. Mandana Nourbakhsh



### Submission Guidelines

- The article should be the result of scientific research in one of the topics related to Persian language and literature.
  - The Editorial Board is free to accept, reject and edit articles.
  - The Editorial Board determines the order of articles appearing in an issue.
  - The author is responsible for the accuracy of the content of the article.
  - Articles should be submitted through the integrated system of scientific journals (ltr.atu.ac.ir).
  - In each article, line spacing should be 1 cm, the margin should be 4.5 cm on both sides and 5 cm from below and above; and each article should be at most twenty A4 pages (with B Zar font 13) written based on *Dastur-e Xatt-e Fârsi (Persian Script Orthography)* approved by the Academy of Persian Language and Literature (www.persianacademy.ir).
  - The software used should be Microsoft Word 2010 or newer versions.
  - Page spacing should be Multiple 0.9.
  - The first paragraph that comes after each heading, should not be indented.
  - Subsequent paragraphs should be 0.5 cm indented.
  - Footnotes should be in APA style (Surname, First Name's Initial).
  - In-text numbers should be written in Persian.
  - A *momayyez* or decimal separator (/) should be used for decimals.
  - All headings should be at 12pt distance from the previous text, and 0 pt distance from the following text.
  - The abstract should be prepared and written in one paragraph, and it should include the following sections (without giving them separate headings):
    - Introduction to the problem (one or two sentences),
    - Purpose (one sentence),
    - Method (two to three sentences including the research plan, statistical community, number of samples, sampling method, intervention, tool [the full name of the tool, the manufacturer name and the year of manufacture], Method of data analysis [without mentioning software name],
    - Results (two to three sentences, including main findings without mentioning numbers), and
    - Conclusion (two sentences).
- Please note that abstracts are narrative texts. So, dividing their sections and giving them separate headings are not allowed.  
Abstracts should be between 150 and 250 words.
- The Title Page should be prepared as follows: The title of the article (B Zar 15 Bold), the name of the author/authors (B Compset 12 Bold), the academic rank and the name of the university or affiliated organization (B Compset 10), the abstract (150 words/B Zar 11), keywords (4-7 words, separated by commas/Lotus B 12).

\* The name of the corresponding author should be starred and mentioned in the footnote of the corresponding author's email.

Faculty members: Academic Rank (Instructor, Assistant Professor, Associate Professor, Professor), Department (if any), University, City, Country.

Students: Student (Bachelor, Master, Doctorate) of Field of Study, University, City, Country.

Freelance researchers: Degree (Bachelor, Master, or Doctorate), the Field of Study, City, Country.

Hawza students: Level (2, 3, 4), Field of Study, Hawzah 'Ilmiyah (seminary)/Madreseh Elmiyah (Religious School), City, Country.

Individuals and researchers who are members of an organization/ research institute: (Instructor, Assistant Professor, Associate Professor, Professor), Department (if any), University, City, Country.

The current article has been taken from the doctoral dissertation/master's thesis in the field of ..... from..... university/ The current article has been taken from the research project entitled “.....” with the support of ..... university/institute (B Zar 10).

- The main text of the article should not exceed 6000 words (excluding abstract and references).
- The main text of the article includes: Introduction, Review of Literature, Method, Findings, Discussion and Conclusion, Conflict of Interest, Acknowledgement, ORCID, Persian and Latin sources (References).
- In-text headings (B Lotus 14 Bold)/ the Persian text of the article (B Zar 13)/Persian sources (B Zar 12) /Latin sources (Times New Roman 11), and the Latin translation of Persian sources accompanied with [In Persian] at the end of the source (Times New Roman 11)
- The title of images, tables and charts (B Lotus 11) and the text of images, tables and charts (B Lotus 10).
- The number of tables in an article should not exceed 5. Tables should be organized in APA format and in size 10.
- References to quotations (direct): First name and surname of the author/authors (Year of Publication), (indirect): First name and surname of the author/authors, year of publication) and its repetition (same: page number).
- All foreign names of the original text (except Arabic) should be translated into Persian and inserted in a footnote as (surname [the initial letter in uppercase], first name's initial).
- The equivalent of the words should be written in the footnotes, the initial letter in uppercase and the rest of the letters in lowercase.
- If more than one work has been published by an author in a year, these works should be distinguished by mentioning the letters الف, ب, ... or a, b, ... after the year of publication.
- Refer to non-Persian sources in the same language.
- If the book has more than three authors, after the name of the first author, the phrase “et al.” should be written. If a work does not have an author, cite the source by its title. If a work is created by an institution or organization, the name of that institution or organization should be cited.
- ORCID ID should appear before the References (Times New Roman 11).
- Persian sources should be written with B Zar 12, English sources with Times New Roman 11, and Arabic sources with B Badr 12 and hanging 1cm)
- The list of sources and references should be arranged alphabetically at the end of the article as follows:

**Persian (B Lotus 14 Bold)**

**\* Book:**

Surname, First Name; Surname, First Name and Surname, First Name (Author/Authors). (Year of Publication). *Book title*. Name and Surname of the People Involved (proofreader, translator, Editor, etc.). Edition. Place of Publication: Publisher.

Book with no identified author: *Book title*. (Year of Publication). Edition. Place of publication: Publisher.

A book written by an institution: Name of Institution. (Year of Publication). *Book title*. Edition. Place of Publication: Publisher. (B Zar 12)

\* **Article:** Surname, First Name; Surname, First Name and Surname, First Name (Author/Authors). (Year of Publication). Title. *Journal Name*. Period/Year (Issue Number). The article's page numbers from right to left, high to low. Insert DOI (B Zar 12)

\* **Thesis/Dissertation:** Thesis/Dissertation: Surname, First Name. (Year of Publication). *Thesis title*. Master Thesis/Doctoral Dissertation, University Name.

\* Collections: Surname, First Name's Initial; Surname, First Name's Initial and Surname, First Name's Initial. (Author/Authors). (Year of Publication). Article title. *Collection title*. Place of Publication: Publisher's Name.

(B Zar 12)

\* **Websites:** Surname, First Name. (Last Revision Date and Time on the Website). Subject's title, Website's Name and Address. (B Zar 12)

**References (Times New Roman 13 Bold)**

\* **Book:** Surname, First Name; Surname, First Name and Surname, First Name. (Year of Publication). *Book title*. Edition. Place of Publication: Publisher.

Book with no identified author: *Book title*. (Year of Publication). Edition. Place of Publication: Publisher.

A book written by an institution: Name of Institution. (Year of Publication). *Book title*. Edition. Place of Publication: Publisher. (Times New Roman 11)

\* **Article:** Surname, First Name's Initial, Surname, First Name's Initial and Surname, First Name's Initial. (Year of publication). Title. *Journal Name*. Period/Year (Issue Number). The article's page numbers from right to left, high to low. (Times New Roman 11)

\* Thesis/Dissertation: Surname, First Name's Initial. (Year of publication). *Thesis title*. Master Thesis/Doctoral Dissertation. University Name. (Times New Roman 11)

\* Collections: Surname, First Name's Initial; Surname, First Name's Initial and Surname, First Name's Initial. (Author/Authors). (Year of Publication). Article Title. *Collection Title*. Place of Publication: Publisher's Name. (Times New Roman 11)

\* Websites: Surname, First Name's Initial. (Last Revision Date and Time on the Website). Subject's Title, Website's Name and Address. (Times New Roman 11)

The Latin translation of Persian sources should be given at the end of the References, and follow the standard format of Latin sources; [In Persian] should be added at the end of the source.





## Contents

<b>Ideology and Persian Language Teaching Abroad: A Critical Discourse Analysis of Iranian Identity in <i>Persian Language Course</i> based on the Van Dijk's Framework (2006)</b> .....	9
RezaMorad Sahraei and SeyedeFateme Tabasi	
<b>Word Order Typology in Chardawol Languages</b> .....	47
Mohsen Heidarizadi and Mohammad Dabirmoghaddam	
<b>The Order of Acquiring Sense Relations in Children</b> .....	83
Parisa Sadat Mirnejad, Arsalan Golfam, Hayat Ameri and Sahar Bahrami-Khorshid	
<b>Do Men and Women Differ in Syntactic Processing? Electroencephalographic Evidence from Persian Monolinguals</b> .....	113
Simin Meykadeh	
<b>A Lexical Comparison between Khalaj Language and Azerbaijani Turkish</b> ...	141
Pooneh Mostafavi	
<b>A Comparison of the Attitudes of English Language Teachers towards the Identity-Cultural Issues in English Language Textbooks of the 7th Grade (former system) and the 1st Grade (Newly Authored)</b> .....	179
Seyyed Behnam Alavi Moghaddam	
<b>The Challenge of “Careful Pronunciation” vs. “Natural Pronunciation” in Radio and Television Programs</b> .....	211
Mohammad Saleh Zakeri	
<b>Usage Labels in Persian General Monolingual Dictionaries</b> .....	235
Badri Sadat Seyed Jalali and Azita Abbasi	
<b>The Impact of Various Conceptual Metaphors on Textual Coherence Compared to Formal Coherence Tools</b> .....	269
Mahsa Farhadi Roodbari and Amirabbas Aghababazadeh	
<b>Grammatical Gender in Pashto Language</b> .....	305
Rahela Hamidzai	



## **Ideology and Persian Language Teaching Abroad: A Critical Discourse Analysis of Iranian Identity in *Persian Language Course* based on the Van Dijk's Framework (2006)**

**RezaMorad Sahraei** 

Professor of Applied Linguistics,  
Allameh Tabataba'i University, Tehran,  
Iran

**SeyedeFateme Tabasi\*** 

Master of Teaching Persian to non-  
Persian Speakers, Allameh Tabataba'i  
University, Tehran, Iran

### **Abstract**

Textbooks as the most important educational tools underline the reflection and transmission of ideologies. Research literature on the discourse analysis and analysis of ideologies existing in textbooks indicates that the vast majority of these studies are based on English language learning. Taking the progressive development of Persian language teaching into account, the critical situation of Iran in the world and the learners' wrong attitude towards it, the present study aims to analyze the textbook Persian language course (Meneghini and Orsatti, 2012) in order to achieve the type and the way ideologies were presented, especially in introducing Iranian identity. Accordingly,

---

\* Corresponding Author: [seyede.fateme.tabasi@gmail.com](mailto:seyede.fateme.tabasi@gmail.com)

**How to Cite:** Sahraei, R. M. & Tabasi, F. (2024). Ideology and Persian Language Teaching Abroad: A Critical Discourse Analysis of Iranian Identity in *Persian Language Course* based on the Van Dijk's Framework (2006). *Language Science*, 11 (20), 9-46. doi: [10.22054/ls.2020.30167.1109](https://doi.org/10.22054/ls.2020.30167.1109)

based on Van Dijk's approach to ideology and the analysis of its dimensions as well as using three key concepts: “Square of ideology”, “group identity schema”, and “strategy of representation ideologies”, two checklists were developed to analyze the selected textbook. The results show that although this textbook tries not to show any bias in contexts and partly to be neutral, through pictures and exercises, deemphasizes the positive point of “us” and emphasizes the negative point of “this group”. Thus, according to the research framework, the attitude of this book towards Iranian identity is biased and its representation is evaluated in conflict with the objectives of language teaching.

**Keywords:** critical discourse analysis, ideology, Van Dijk, teaching Persian to non-Persian speakers, textbook

## 1. Introduction

Language education requires the use of authentic and up-to-date educational resources that accurately reflect the language and culture of contemporary society. Textbooks, as the most crucial element of language instruction, whether directly or indirectly, intentionally or unintentionally, convey the ideologies and prevailing thoughts of society. One of these ideologies is the identity or perspective individuals have regarding themselves and their position in the past, present, and future. Based on van Dijk's approach (2000), this study aims to analyze the textbook entitled *Persian Language Course* in order to uncover the prevailing ideologies and the way of presenting Iranian identity in the texts and images of this book. Furthermore, this research serves as an effort to guide the authors of language teaching materials towards the important notion of regarding language as a bridge between cultures and ideas, and in some cases, shaping the learner's thinking. Therefore, textbooks should provide a principled and authentic representation of the linguistic community.

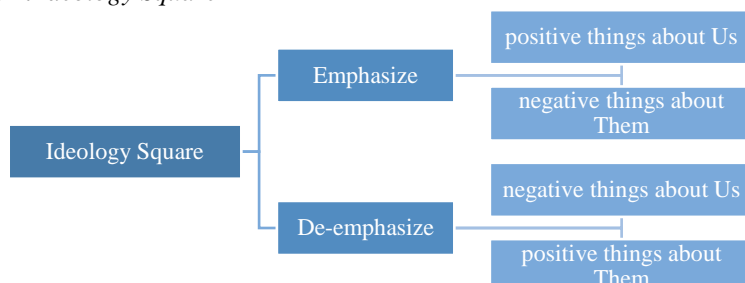
## 2. Literature Review

The analysis of educational texts across various periods has been the subject of numerous studies employing diverse methods and approaches. In the field of analyzing Persian language teaching materials based on van Dijk's framework, only one study has been identified by Rashidi and Saidi (2014). Their research aims to uncover the ideologies present in the selected texts of the *Persian Today* textbook (Jafar Moayyed Shirazi, 1992) within the framework of van Dijk (2003) and van Leeuwen (1996). The findings indicate that the *Persian Today* textbook, due to the time of its authorship, does not accurately represent contemporary Iranian society, and it is necessary to make changes to its content and presentation.

## 3. Methodology

The present study is conducted within the Critical Discourse Analysis framework of van Dijk (2006). Van Dijk (2015: 1) argues that ideologies are certain type of belief that, like other forms of social cognition such as knowledge, opinion, attitude, norm, and value represent the mind and are fundamentally shared within a social group, as opposed to personal beliefs. They are learned and utilized by group members in daily activities, and can change or adapt to new situations. According to van Dijk (1998), group members identify themselves through the categories of the ideological framework that reflect the identity of the group members and the shared sense of belonging to that group. These categories include membership, activities, goals, values and norms, positions and group-relations within the group, and resources (Van Dijk, 1998: 69 & 70). Besides their connection to group identity and ideologies, these categories provide information about "us" versus "them". Based on these six categories, ideology is a representation of the "self" against the "other". Generally, ideological discourse strategies can be classified into four categories, referred to as the "ideology square" (Van Dijk, 2000):

**Figure 1.** *Ideology Square*



Source: (Van Dijk, 2000)

These abstract ideologies are manifested at the level of language through a number of strategies. In the present study, among the three levels of "meaning", "form", and "action" the levels "meaning" and "form" were selected based on the strategies that were likely to be employed in the discourse of the textbook to convey ideology. Subsequently, two checklists were designed to assist in analyzing the research corpus based on the "ideology square", "group identity schema", and "ideological representation strategies".

The selected corpus for this study is the book *Persian Language Course* written by Mangini and Orasti (2012), which was published in Italy in a bilingual format for Persian learners from beginner to upper-intermediate levels. Because the selected approach of this research is based on the two groups of "us" and "them", all the texts in the book were initially evaluated to assess their analyzability concerning this topic. Following this, the lessons consisting of text and images were analyzed regarding the prevailing ideology, the representation of group identity, and the strategies employed in this representation, using the two designed frameworks.

#### 4. Conclusion

An analysis of *Persian Language Course* reveals that the predominant ideology within its texts emphasizes the positive aspects of the "us" group. However, the notion of "us" is somewhat distinct in this book due to the Italian background of the authors. Consequently, there is an

emphasis on negative aspects and a deemphasis on the positive traits of the "us" group, which are ideologies observed within the texts. The final results regarding the representation of group identity through six categories indicate that this book primarily portrays its ideology surrounding Iranian identity through the categories of "resources", "membership", and "activities".

The prevailing ideologies in the texts of *Persian Language Course* are primarily illustrated through "explicit" expression strategies, utilizing "declarative" sentences and "detailed" descriptions. Additionally, the strategy of "topics" is employed to further convey these ideologies. At the level of "form", the highest frequency of strategies used to express ideologies belongs to "active" and "complete" sentence strategies at the "first" and the "last" of the texts. This approach aligns with the nature of teaching materials, as processing "explicit", "definite", and "complete" sentences with a "declarative" aspect that conveys "details" about the subject is easier for learners.

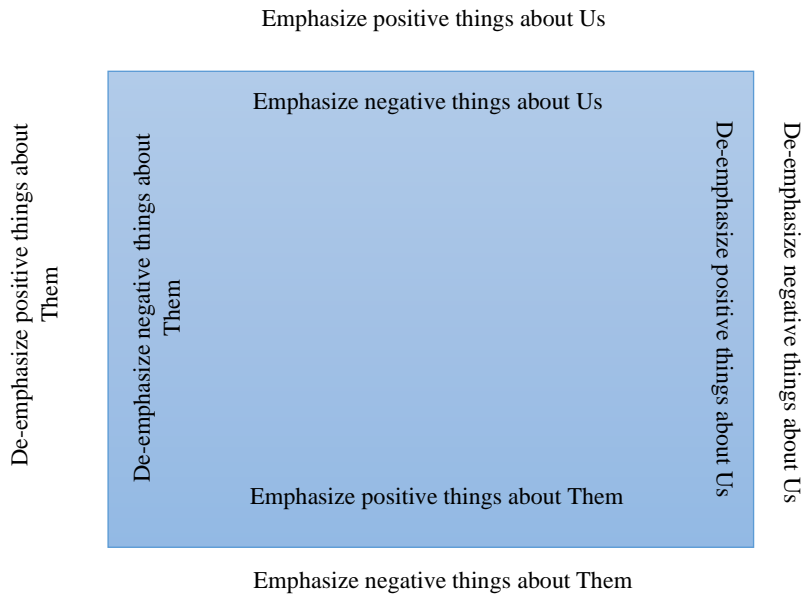
Furthermore, in representing Iranian identity through images, the book predominantly focuses on the "resources" category. However, it often undermines a positive attribute or emphasizes a negative aspect by selecting images that are unrelated or contradictory to the lesson content. Thus, although the dominant ideology of the texts emphasizes the positive aspects of Iranian identity, the choice of images and exercises frequently negates these positive aspects.

In summary, the content of *Persian Language Course*, whether being viewed from the perspective of its non-Iranian authors regarding the "them" group or being based on the objectives of teaching Persian about the "us" group, presents a biased portrayal of Iranian identity. This is achieved through the selection of negatively connoted titles and images that deny urbanization, civilization, and progress. While analyzing textbooks within the frameworks of Critical Discourse Analysis, particularly Van Dijk's approach, is feasible, it is crucial to note that these educational resources may sometimes take a different path. Thus, books written about the "us" group might serve anti-"us"

purposes, portraying the "them" group as significant, progressive, and influential while emphasizing the negative aspects of "us."

What has been overlooked in Van Dijk's framework is this potential square whose sides contradict his predicted ideology square. Since language education also entails cultural introduction, the main damage occurs when the focus on the "us" group as the target language group is accompanied by an emphasis on negative traits or a deemphasis on positive aspects. This issue likely arises from the biased ideologies of the authors, manifesting even if implicitly. Although the *Persian Language Course* textbook attempts to conceal its biases and to present itself as neutral, the images and exercises serve as the invisible part of the iceberg of ideologies throughout the book. Thus, the findings of the present research regarding an analysis of a textbook are as follows:


**Figure 2.** *A New Look at the Ideology Square*








## ایدئولوژی و آموزش زبان فارسی در خارج از ایران: گفتمان‌شناسی انتقادی هویت ایرانی در کتاب درس زبان فارسی بر پایه الگوی ون‌دایک (۲۰۰۶)

رضامراد صحرائی  استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

سیده فاطمه طبسی  \* دانش‌آموخته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

### چکیده

کتاب درسی به‌عنوان مهم‌ترین ابزار آموزشی، زمینه‌ساز انعکاس و انتقال ایدئولوژی‌ها است. پیشینه پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه تحلیل ایدئولوژی‌های موجود در کتاب‌های درسی نشان می‌دهد که قریب به اتفاق این مطالعات مبتنی بر آموزش زبان انگلیسی هستند. با توجه به توسعه روزافزون آموزش زبان فارسی، موقعیت حساس کشور ایران در جهان و نگرش‌های نادرست جهانیان و حتی، فارسی‌آموزان نسبت به آن، اهمیت مطالعه در زمینه منابع آموزش زبان فارسی ضرورت پیدا می‌کند. در پژوهش حاضر، کتاب درس زبان فارسی نوشته منگینی و ارستی به‌منظور بررسی چگونگی بازنمایی ایدئولوژی‌ها به‌ویژه در معرفی هویت ایرانی، تحلیل شده است. براین اساس، با انتخاب رویکرد ون‌دایک و با تکیه بر سه مفهوم کلیدی مربع ایدئولوژی، طرح‌واره هویت گروه و راهبردهای بازنمایی ایدئولوژی، دو بازبینی طراحی و کتاب منتخب از حیث متن و تصویر تحلیل شد. نتایج حاکی از آن است که علی‌رغم تلاش کتاب درس زبان فارسی برای رعایت بی‌طرفی در متون، در مواردی به‌واسطه تصاویر و تمرین‌ها، از نکات مثبت گروه ما رفع تأکید شده و یا بر نکات منفی آن تأکید شده است. بدین ترتیب، با توجه به چارچوب پژوهش، نگرش این کتاب به هویت ایرانی مغرضانه و بازنمایی‌های آن در تعارض با اهداف آموزش زبان ارزیابی می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** گفتمان‌شناسی انتقادی، ایدئولوژی، ون‌دایک، کتاب درسی، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان.

## ۱. مقدمه

آموزش هر پدیده‌ای برای رسیدن به هدف غایی خود نیازمند بهره‌گیری از منابع آموزشی است. زبان نیز زنده و پویاست و آموزش آن نیازمند متونی اصیل و به‌روز است. متون اصیل به‌تنهایی اطلاق می‌شود که در بردارنده نمونه‌های حقیقی و طبیعی تری از زبان هستند (Richards & Schmidt, 2010: 43) که می‌توانند به‌درستی بازتاب‌دهنده آن چیزی باشند که اکنون در جامعه زبانی کاربرد دارد. این متون که عمدتاً در کتاب درسی جای دارند، در حقیقت شرایط و اندیشه‌های موجود در جامعه را منعکس می‌کنند. با وجود این، پرسش مهم این است که این شرایط چگونه در منابع آموزشی بازتاب می‌شوند. بر همگان روشن است که نویسندگان بر مبنای ایدئولوژی دست به قلم می‌شوند. البته این ایدئولوژی‌ها همواره آگاهانه استفاده نمی‌شوند، بلکه ممکن است عمیقاً در الگوهای ذهنی و زبانی آنها ریشه دوانده باشند و مسلم و بدیهی فرض شوند (Bloor & Bloor, 2013: 10). نویسنده مستقیم یا غیرمستقیم، عامدانه یا غیرعامدانه، بازگوکننده ایدئولوژی‌های حاکم بر جامعه است. یکی از این اندیشه‌ها، هویت یا نگرشی است که افراد نسبت به خودشان و جایگاهشان در گذشته، حال و آینده دارند. کتاب‌های درسی نیز، از این قاعده مستثنی نیستند و اغلب دیدگاه‌هایی کلیشه‌ای از نژاد، جنسیت، قومیت<sup>۱</sup> یا ملیتی را منعکس می‌کنند (Murray, 2011: 5-11). از آنجا که فرهنگ و زبان دو عنصر درهم آمیخته هستند و آموزش زبان بدون آموزش فرهنگ ممکن نیست، یکی از مسائل مهم، چگونگی و کیفیت انتقال بینش‌ها و نگرش‌های موجود در زبان مقصد است. بنابراین، پس از تهیه و تدوین، تحلیل و ارزیابی منابع و مواد آموزشی، ضرورتی غیرقابل انکار دارد. کتاب درسی یکی از مهم‌ترین ابزارهای یادگیری مشترک بین معلمان و یادگیرندگان است که می‌تواند به شیوه‌ای نظام‌مند و انعطاف‌پذیر به کار گرفته شود (Graves, 2003: 226). به باور ریچاردز<sup>۲</sup> (2001)، تحریف مطالب یکی از معایب کتاب‌های درسی در کنار محاسن بی‌شمار آنهاست. تأکیدهای بی‌اندازه بر نکات مثبت خود، زیرسؤال بردن نکات منفی سایر گروه‌ها و اندیشه‌هایی از این دست می‌تواند موجب کاهش انگیزه

1. ethnicity

2. Richards, J. C.

زبان آموزان و ایجاد نگرش منفی نسبت به جامعه زبانی هدف شود. عکس این موضوع نیز قابل بحث است؛ زمانی که آموزش زبان و تدوین منابع آن در دست افراد کم‌دانش یا غیرمتخصص و حتی مغرض باشد، این جریان در مسیری مخالف با آنچه گفته شد، در جهت تخریب ما پیش خواهد رفت. پژوهش حاضر با تحلیل کتاب درس زبان فارسی در پی دستیابی به ایدئولوژی‌های حاکم و چگونگی بازنمایی هویت ایرانی در متن‌ها و تصاویر آن، بر مبنای رویکرد ون‌دایک<sup>۱</sup> (2000) است، چرا که یک متن (و در پژوهش حاضر، یک کتاب درسی) معمولاً تنها نوک کوه یخ اطلاعاتی است که گویندگان از آن صحبت می‌کنند (Van Dijk, 2002: 212) و در پس آن نکات قابل تأملی وجود دارد. همچنین، پژوهش حاضر تلاشی است در جهت هدایت نظر مؤلفین منابع آموزش زبان به این نکته مهم که زبان پل فرهنگ‌ها و اندیشه‌هاست و در مواردی قادر است تفکر زبان‌آموز را شکل دهد. بنابراین، کتاب‌های درسی می‌بایست بازنمایی اصولی و حقیقی‌ای از جامعه زبانی ارائه دهند.

## ۲. پیشینه پژوهش

تحلیل متون آموزشی در ادوار مختلف موضوع پژوهش‌های متعددی بوده که با شیوه‌ها و رویکردهای گوناگون صورت گرفته است. به‌طور خاص، در حوزه تحلیل کتاب‌های درسی با روش گفتمان‌شناسی انتقادی<sup>۲</sup> و با هدف کاوش ایدئولوژی‌ها، به دلیل گستره و جایگاه زبان انگلیسی، عموماً کتاب‌هایی توسط پژوهشگرانی نظیر عبداللهمیان و حسینی‌فر (۱۳۹۱)، کاکاوند<sup>۳</sup> (2009)، صحراگرد و دواتگرزاده<sup>۴</sup> (2010)، عامریان و اسماعیلی<sup>۵</sup> (2015)، ساجد<sup>۶</sup> (2015)، فتیلوس<sup>۷</sup> و همکاران (2017) و بسیاری دیگر بررسی شده‌اند که آموزش این زبان را در نظر داشته‌اند.

- 
1. Van Dijk, T.
  2. critical discourse analysis
  3. Kakavand, N.
  4. Sahragard, R., & Davatgarzadeh, G.
  5. Amerian, M., & Esmaili, F.
  6. Sajid, M. J.
  7. Fotopoulos, N.

از میان مطالعات صورت گرفته در زمینه کتاب‌های آموزش زبان در چارچوب رویکرد ون‌دایک، می‌توان به پژوهش یاسمی و آقاگل‌زاده (۱۳۹۴) نیز اشاره کرد. در پژوهش مذکور، پس از بررسی عوامل گفتمانی و جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک فرهنگی در دو متن از کتاب فایل انگلیسی آمریکایی<sup>۱</sup>، نتیجه به دست آمده حاکی از آن است که گفتمان این کتاب ایدئولوژیک بوده و مسائل اجتماعی جوامع غربی، دانش و فرهنگ آنها، نظام سرمایه‌داری و نژادپرستی از جمله مواردی هستند که نویسندگان این کتاب در نظر داشته‌اند. همچنین، یاسمی و آقاگل‌زاده در پژوهش دیگری (۱۳۹۵) دو درس از همین کتاب را طبق الگویی مشابه تحلیل کرده و نتیجه‌ای یکسان ارائه می‌کنند. شایان ذکر است که در هر یک از دو پژوهش اخیر دو متن تحلیل شده و در مجموع، دو متن بین این دو پژوهش مشترک است. بنابراین، علاوه بر اینکه این دو پژوهش نتیجه‌ای کلی ارائه می‌دهند، شباهت‌های زیادی نیز به یکدیگر دارند. از سوی دیگر، سنجان<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) با تحلیل ۵ کتاب به شیوه گفتمان‌شناسی انتقادی ون‌دایک به این نتیجه دست می‌یابد که گرایش قابل توجهی در هر کدام از آنها به گروه مذهبی خاصی در اندونزی وجود دارد. وی بیان می‌کند که نویسندگان می‌بایست بدون تعصب مذهبی اقدام به تألیف کتاب کنند و به رعایت انصاف در امر آموزش توجه داشته باشند.

در حوزه تحلیل کتاب‌های آموزش زبان فارسی در همین چارچوب، تنها یک پژوهش متعلق به رشیدی و سعیدی (۱۳۹۳) شناسایی شد که تلاش دارد به ایدئولوژی‌های موجود در متن‌های گزینش‌شده کتاب فارسی / امروز (جعفر مؤیدشیرازی، ۱۳۷۱) در چارچوب رویکرد ون‌دایک (۲۰۰۳) و ون‌لیوون<sup>۳</sup> (۱۹۹۶) دست یابد. با وجود این، تحلیل‌های ارائه شده در چارچوبی نظیر مربع ایدئولوژی<sup>۴</sup> ون‌دایک نظام نمی‌یابند و در مواردی به توجیه شباهت دارند. نتیجه آن که کتاب فارسی / امروز به دلیل زمان تألیف، بازتابی درستی از جامعه امروز ایران نداشته و لازم است تغییراتی در ظاهر و متون آن انجام شود.

- 
1. American English File
  2. Sanjani, I.
  3. Van Leeuwen, T.
  4. ideological square

به طور کلی، پژوهش‌هایی که در ایران در زمینه تحلیل کتاب‌های درسی به ویژه طبق الگوی ون‌دایک و نگرش او به ایدئولوژی انجام گرفته‌اند، دو ویژگی دارند: نخست آن که کتاب‌هایی را محور پژوهش خود قرار داده‌اند که یا مربوط به آموزش زبان فارسی نبوده و یا اکنون در آموزش آن فراگیر و مهم نیستند. دیگر آن که، این پژوهش‌ها در به ثمر رساندن هدف خود موفق عمل نکرده و یا از چارچوب در نظر گرفته شده عدول کرده‌اند. بدین ترتیب، خلاء گفتمان‌شناسی انتقادی کتاب‌های آموزش زبان فارسی مشهود است.

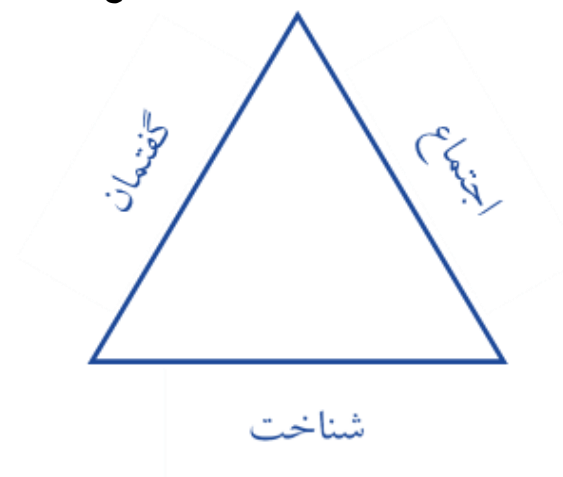
### ۳. روش

پژوهش حاضر در چارچوب دیدگاه ون‌دایک (2006) به گفتمان‌شناسی انتقادی صورت گرفته است. محور پژوهش‌های متعدد وی ایدئولوژی، خبر در رسانه‌ها و نژادپرستی<sup>۱</sup> است و رویکرد وی با عنوان اجتماعی - شناختی<sup>۲</sup> معرفی شده است. نگرش ون‌دایک به مطالعات گفتمان و به ویژه ایدئولوژی از آن جهت حائز اهمیت است که متفاوت با سایر رویکردها، تعریف اجتماعی شناختی ایدئولوژی به عنوان شکلی از شناخت اجتماعی را با تحلیل نظام‌مند ساختارهای گفتمان (که نوعاً در بازنمایی‌های ایدئولوژیک بیان می‌شوند) ترکیب کرده است (Van Dijk, 2013: 176). ون‌دایک با معرفی مثلث گفتمان<sup>۳</sup> - شناخت<sup>۴</sup> - اجتماع<sup>۵</sup> سعی در ارائه دیدگاهی جامع در مورد ایدئولوژی دارد. منظور از گفتمان در نگرش او مفهومی وسیع از رخداد‌های ارتباطی مانند مکالمه، متن نوشتاری، حرکات چهره، صفحه‌آرایی، تصاویر و یا هر جنبه نشانه‌شناختی دیگر است و شناخت شامل هر دو شناخت فردی و اجتماعی، باورها و اهداف، ارزیابی‌ها و احساسات و همه ساختارهای مربوط به ذهن و حافظه می‌شود که در گفتمان و تعاملات نمود می‌یابند. اجتماع نیز، در بردارنده خرده‌ساختارهای<sup>۶</sup> محلی<sup>۷</sup> تعاملات رودررو و ساختارهای

- 
1. racist
  2. socio-cognitive
  3. discourse
  4. cognitive
  5. society
  6. substructures
  7. local

همگانی تر اجتماعی و سیاسی است که به طرق گوناگون در قالب گروه‌ها، روابط گروهی (مانند سلطه و نابرابری)، جنبش‌ها، نهادها، سازمان‌ها، فرایندهای اجتماعی، نظام‌های سیاسی و ویژگی‌های انتزاعی تر جوامع و فرهنگ‌ها تعریف می‌شوند (Van Dijk, 2001: 98). آنچه در این مثلث قابل توجه است پیوند میان ساختارهای متنی، شناختی و اجتماعی است. در حقیقت، این شناخت اجتماعی است که به‌عنوان واسطه بین ساخت متنی و ساخت اجتماعی قرار می‌گیرد.

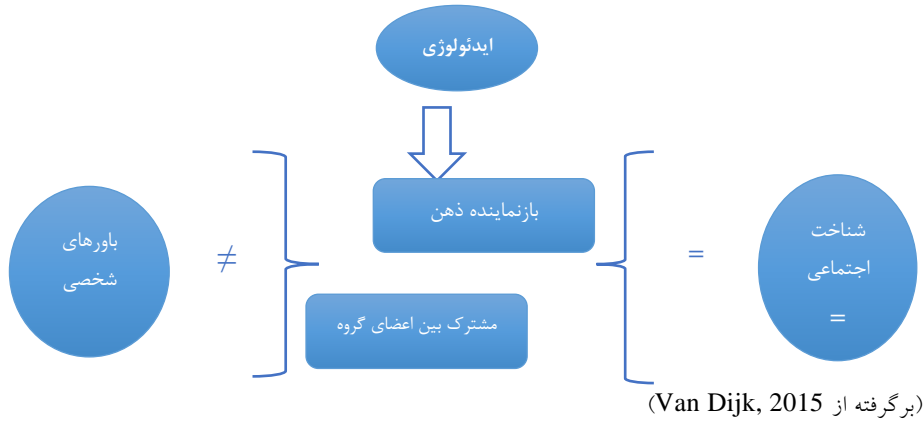
شکل ۱. مثلث گفتمان - شناخت - اجتماع



(برگرفته از Van Dijk, 2001)

ون‌دایک (1: 2015) معتقد است که ایدئولوژی‌ها نوعی باورند که مانند سایر اشکال شناخت اجتماعی نظیر دانش، عقیده، نگرش، هنجار و ارزش بازنماینده ذهن بوده و برخلاف باورهای شخصی، اساساً در یک گروه اجتماعی مشترک هستند. آنها مانند زبان توسط اعضای گروه در فعالیت‌های روزانه آموخته و به کار گرفته می‌شوند. همچنین، می‌توانند تغییر کنند یا با موقعیت‌های جدید منطبق شوند. شکل (۲) نشانگر این ویژگی ایدئولوژی‌ها در قیاس با شناخت اجتماعی و باورهای شخصی است:

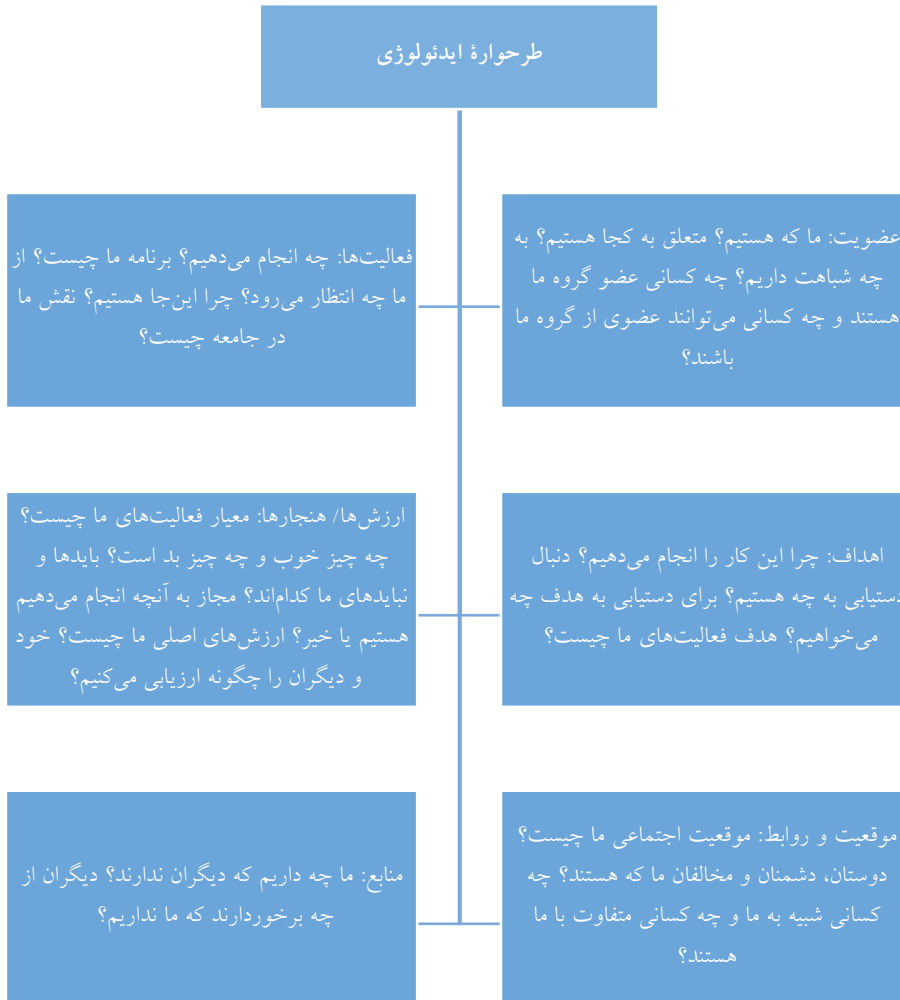
شکل ۲. تعریف ایدئولوژی



از نظر ون دایک، ایدئولوژی‌ها می‌بایست تماماً کلی و انتزاعی باشند تا بتوانند هویت گروه را حفظ کرده و به منافع گروه خدمت کنند، چرا که ایدئولوژی‌ها با افراد، شرایط و تجارب و فعالیت‌های اجتماعی متفاوت در موقعیت‌های گوناگون و در دوره‌ای نسبتاً طولانی در ارتباط هستند. به بیان دیگر، آنها اصول و رهنمون‌های کلی را بازنمایی می‌کنند تا آنکه نماینده راهکارهایی جزئی یا عقایدی در مورد موضوعی خاص باشند (Van Dijk, 2015: 2-3). همانطور که گفته شد، ایدئولوژی‌ها فردی نیستند و بین اعضای گروه مشترک‌اند. به باور ون دایک (1998)، اعضای گروه خود را به واسطه مقوله‌های طرح‌واره ایدئولوژی‌ای شناسایی می‌کنند که هویت اعضای گروه و حس مشترک گروه‌بودن را نشان می‌دهد. این مقوله‌ها که شامل عضویت<sup>۱</sup>، فعالیت‌ها<sup>۲</sup>، اهداف<sup>۳</sup>، ارزش‌ها و هنجارها<sup>۴</sup>، موقعیت و روابط گروه<sup>۵</sup> و منابع<sup>۶</sup> هستند (Van Dijk, 1998: 69 & 70) در نمودار زیر به نمایش درآمده‌اند:

- 
1. membership
  2. activities
  3. goals
  4. values/norms
  5. position and group-relations
  6. resources

شکل ۳. طرح‌واره ایدئولوژی



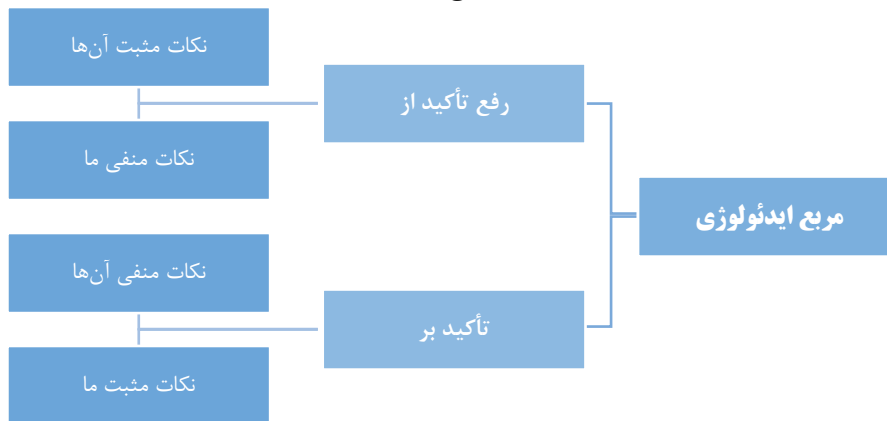
(برگرفته از Van Dijk 1998, 2000 & 2013)

پرسش‌های ذیل هر یک از مقوله‌ها، علاوه بر ارتباط با هویت گروه و ایدئولوژی‌ها، اطلاعاتی در مورد ما در برابر آنها دارند. بر اساس این مقوله‌های شش‌گانه، ایدئولوژی، یک بازنمایی از خود در برابر دیگری است و از این جهت، مبنای شناسایی گروه است و هویت و حس مشترک اعضای آن را نشان می‌دهد. یکی از معمول‌ترین و عمده‌ترین



ویژگی‌های گفتمان ایدئولوژیک ماهیت قطبی شده<sup>۱</sup> و انعکاس این ساختار قطبی شده از ایدئولوژی‌ها و نگرش‌هاست (Van Dijk, 2015: 4). به طور کلی، راهکارهای گفتمان ایدئولوژیک به چهار دسته قابل تقسیم‌بندی هستند که از آن با عنوان مربع ایدئولوژی یاد می‌شود (Van Dijk, 2000):

شکل ۴. مربع ایدئولوژی



Source: (Van Dijk, 2000)

البته روشن است که راهکارهای کلی گفتمان ایدئولوژیک در قالب این چهار عنوان محدود نمی‌شوند. گاهی ما بر نکات مثبت آنها تأکید می‌کنیم و گاه سعی در رفع تأکید از نکات منفی شان داریم. حتی ممکن است بر نکات منفی خود تأکید و از نکات مثبت مان رفع تأکید کنیم. همه این موارد در گفتمان و تعاملات قابل رؤیت و محتمل است. این ایدئولوژی‌های انتزاعی، به واسطه شماری از راهبردها به سطح زبان رسیده و بازنمایی می‌شوند. ون‌دایک از نخستین پژوهش‌های خود تا به امروز راهبردهای متنوعی را برای بازنمایی ایدئولوژی‌ها معرفی کرده است. اگرچه همه آنها ماهیت یکسانی دارند، اما آنچه مشهود است، ساختار و طبقه‌بندی منظم‌تر و کاربردی‌تر الگوی سال ۲۰۰۶ از سطوح گفتمان و ابزارهای بازنمایی ایدئولوژی است که با گذشت زمان مسیر تکامل

1. polarized

راطی کرده و همزمان با جزئی‌نگری نسبت به ابزارهای بیان، نمایی کلی در سطوح عمده ارائه می‌کند.

در پژوهش حاضر، تکیه اصلی بر این الگو خواهد بود و از بین سه سطح معنا<sup>۱</sup>، صورت<sup>۲</sup> و کنش<sup>۳</sup>، سطح معنا با راهبردهای عناوین<sup>۴</sup>، اظهار<sup>۵</sup> صریح<sup>۶</sup> / ضمنی<sup>۷</sup>، درجه<sup>۸</sup> کلی<sup>۹</sup> / جزئی<sup>۱۰</sup>، وجه<sup>۱۱</sup>، انکار<sup>۱۲</sup> و سطح صورت با راهبردهای جمله معلوم<sup>۱۳</sup> / مجهول<sup>۱۴</sup>، جمله کامل<sup>۱۵</sup> / اسم‌سازی<sup>۱۶</sup>، آغاز<sup>۱۷</sup> / پایان<sup>۱۸</sup> و استدلال<sup>۱۹</sup> که کاربردشان در گفتمان کتاب درسی برای انتقال ایدئولوژی محتمل بود، انتخاب شدند. سپس، دو بازینه<sup>۲۰</sup> بر مبنای مربع ایدئولوژی، طرح‌واره هویت گروه و راهبردهای بازنمایی ایدئولوژی منتخب طراحی شد تا به کمک آنها تحلیل پیکره انجام شود.

#### ۴. یافته‌ها

پیکره منتخب پژوهش حاضر کتاب *درس زبان فارسی نوشته منگینی و اُرسی* (۲۰۱۲) است که به صورت دوزبانه برای فارسی‌آموزان سطح مقدماتی تا فوق میانی در ایتالیا منتشر شده است. در پیشینه تحلیل ایدئولوژی‌های کتاب‌های آموزش زبان فارسی، از معیارهای

- 
1. meaning
  2. form
  3. action
  4. topics
  5. manifestation
  6. explicit
  7. implicit
  8. level
  9. general
  10. detailed
  11. modality
  12. disclaimers
  13. active
  14. passive
  15. full clause
  16. nominalizations
  17. first
  18. last
  19. argumentational structures
  20. checklist
  21. Meneghini, D., & Orsatti, P.

روزآمد و گستره کاربرد در امر آموزش، غفلت شده بود. بنابراین، درجه اعتبار، رواج در امر آموزش زبان و انطباق با چارچوب پژوهش از جمله علل انتخاب این کتاب برای تحلیل در پژوهش حاضر است.

#### ۴-۱. نمونه تحلیل

به دلیل اینکه رویکرد منتخب این پژوهش مبتنی بر دو گروه ما و آنها است، لازم بود در گام نخست تمام متون کتاب، به صورت ابتدایی ارزیابی شوند تا قابل تحلیل بودن آنها با توجه به این موضوع سنجیده شود. پس از آن، دروس متشکل از متن و تصویر، از نظر ایدئولوژی غالب، چگونگی بازنمایی هویت گروه و راهبردهای به کار گرفته شده در این بازنمایی، با استفاده از دو بازبینه طراحی شده، تحلیل شدند. نمونه ای از تحلیل یک درس به شرح زیر است:

#### تصویر ۱. تک درخت



UNITÀ 20

Albero solitario تک درخت

Testo متن CD2/7

**جشن نوروز**  
 نوروز نخستین روز سال هجری شمسی و اولین روز فصل بهار است. نوروز مهمترین جشن ملی ایرانیان است. همه ایرانیان در برگزاری این جشن شرکت میکنند. این جشن چند روز طول میکشد. در طول این چند روز همه به عید دیدنی یعنی دید و بازدید یک دیگر میروند و بزرگترها به کوچکترها عیدی میدهند. عیدی معمولاً یک اسکناس تمیز، نو و نانخورده است. ایرانی‌ها هنگام تحویل سال نو یعنی زمان پایان سال کهنه و شروع سال جدید سفرهای به نام سفرهای هفت‌سین میچینند. در این سفره سیر، سرکه، سمنو، سیب، سنج، سماق و سبزه و چیزهای گوناگون دیگری وجود دارد. پیش از نوروز مراسمی هست که مهمترین آنها خانه تکانی یعنی مراسم تمیز کردن خانه و اسباب و اثاثیه منزل، سبزه سبز کردن یعنی سبز کردن دانه‌های گندم، ارزن، ماش یا عدس و چهارشنبه سوری یعنی مراسم آتش بازی در آخرین سمنبیهی سال کهنه است. پس از پایان جشن نوروز در سیزدهم فروردین مراسم سیزده‌بدر بر گزار میشود. روز سیزده‌بدر مردم از خانه یا شهر خارج میشوند تا گرفتار نخوست سبزه نشوند.

232

(برگرفته از (Meneghini & Orsatti, 2012: 232)

## - درس ۲۰: تک درخت

درسی که با عنوان تک درخت و تصویری از آن آغاز می‌شود حاوی متنی پیرامون جشن نوروز است. بدین ترتیب، این تصویر بی‌ربط، رفع تأکیدی از نکات مثبت گروه ما را انتقال می‌دهد.

### متن: جشن نوروز

در این متن از طریق دو مقوله منابع و فعالیت‌ها بر نکات مثبت گروه ما تأکید شده است که به ترتیب در دو نمونه زیر قابل مشاهده است:

۱. نوروز مهم‌ترین جشن ملی ایرانیان است.

۲. در طول این چند روز همه به عیددیدنی یعنی دید و بازدید یکدیگر می‌روند و بزرگ‌ترها به کوچک‌ترها عیدی می‌دهند.

جدول ۱. بازنمایی هویت گروه بر مبنای مربع ایدئولوژی در متن «جشن نوروز»

طرح‌واره هویت گروه								
متن	گروه	ایدئولوژی	عضویت	فعالیت‌ها	اهداف	ارزش‌ها و هنجارها	موقعیت و روابط	منابع
جشن نوروز	ما	تأکید بر نکات مثبت		*				*
		رفع تأکید از نکات منفی						
	آنها	تأکید بر نکات منفی						
		رفع تأکید از نکات مثبت						

راهبردهای بازنمایی این تأکیدها عنوان و بیان صریح و جزئی و وجه اخباری در سطح معنا و جمله‌های عمدتاً معلوم و کامل در آغاز متن از سطح صورت است که در جدول (۲) قابل رؤیت هستند:

جدول ۲. راهبردهای بازنمایی هویت گروه بر مبنای مربع ایدئولوژی در متن «جشن نوروز»

متن	سطح	راهبرد	نمونه	
جشن نوروز	معنا	عنوان	تأکید بر نکات مثبت گروه ما: - جشن نوروز	
		صریح / ضمنی	تأکید بر نکات مثبت گروه ما: - در طول این چند روز همه به عیددیدنی یعنی دید و بازدید یکدیگر می‌روند و بزرگ‌ترها به کوچک‌ترها عیدی می‌دهند.	
		کلی / جزئی	تأکید بر نکات مثبت گروه ما: - ایرانی‌ها هنگام تحویل سال نو، یعنی زمان پایان سال کهنه و شروع سال جدید سفره‌ای به نام سفره هفت‌سین می‌چینند. در این سفره سیر، سرکه، سمنو، سیب، سنجد، سماق و سبزه و چیزهای گوناگون دیگری وجود دارد.	
		وجه	وجه همه جملات اخباری است.	
	صورت	انکار	-	
		نحو	معلوم / مجهول	همه جملات معلوم هستند به جز: - پس از پایان جشن نوروز در سیزدهم فروردین مراسم سیزده بدر برگزار می‌شود.
			جمله کامل / اسم‌سازی	همه جملات کامل هستند.
		شاکله	آغاز / پایان	تأکید بر نکات مثبت گروه ما: آغاز - نوروز نخستین روز سال هجری شمسی و اولین روز فصل بهار است.
			استدلال	-

خارج از این مربع، نمونه‌هایی از تأکید بر نکات منفی گروه ما در حوزه مقوله ارزش‌ها و هنجارها نیز در این متن وجود دارد:

۳. روز سیزده‌بدر مردم از خانه یا شهر خارج می‌شوند تا گرفتار نحوست سیزده نشوند.

جدول ۳. بازنمایی هویت گروه خارج از مربع ایدئولوژی در متن «جشن نوروز»

طرح‌واره هویت گروه								
متن	گروه	ایدئولوژی	عضویت	فعالیت‌ها	اهداف	ارزش‌ها و هنجارها	موقعیت و روابط	منابع
جشن نوروز	ما	تأکید بر نکات منفی				*		
		رفع تأکید از نکات مثبت						
	آنها	تأکید بر نکات مثبت						
		رفع تأکید از نکات منفی						

این بازنمایی با بیانی صریح و کلی به واسطه وجه التزامی و جمله معلوم و کامل در قالبی استدلالی در پایان متن انجام گرفته است. راهبردهای بازنمایی در جدول (۴) نشان داده شده‌اند:

جدول ۴. راهبردهای بازنمایی هویت گروه بر مبنای مربع ایدئولوژی در متن «جشن نوروز»

متن	سطح	راهبرد	نمونه
جشن نوروز	معنا	عنوان	-
		صریح / ضمنی	تأکید صریح بر نکات منفی گروه ما: - روز سیزده بدر مردم از خانه یا شهر خارج می‌شوند تا گرفتار نحوست سیزده نشوند.
			تأکید کلی بر نکات منفی گروه ما: - روز سیزده بدر مردم از خانه یا شهر خارج می‌شوند تا گرفتار نحوست سیزده نشوند.
		وجه	وجه جمله التزامی است.
	انکار	-	
	صورت	نحو	معلوم / مجهول
جمله کامل / اسم‌سازی			جمله کامل است.

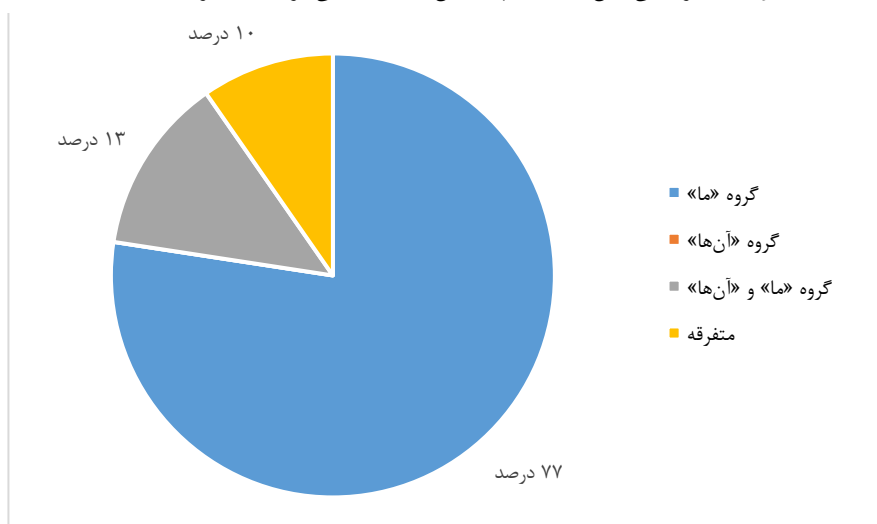
ادامه جدول ۴.

نمونه	راهبرد	سطح	متن
تأکید بر نکات منفی گروه ما: پایان - روز سیزده بدر مردم از خانه یا شهر خارج می شوند تا گرفتار نحوست سیزده نشوند.	آغاز/ پایان	شاکله صوت	جشن نوروز
تأکید بر نکات منفی گروه ما: - روز سیزده بدر مردم از خانه یا شهر خارج می شوند تا گرفتار نحوست سیزده نشوند.	استدلال		
-	انکار		

۲-۴. تحلیل داده‌ها

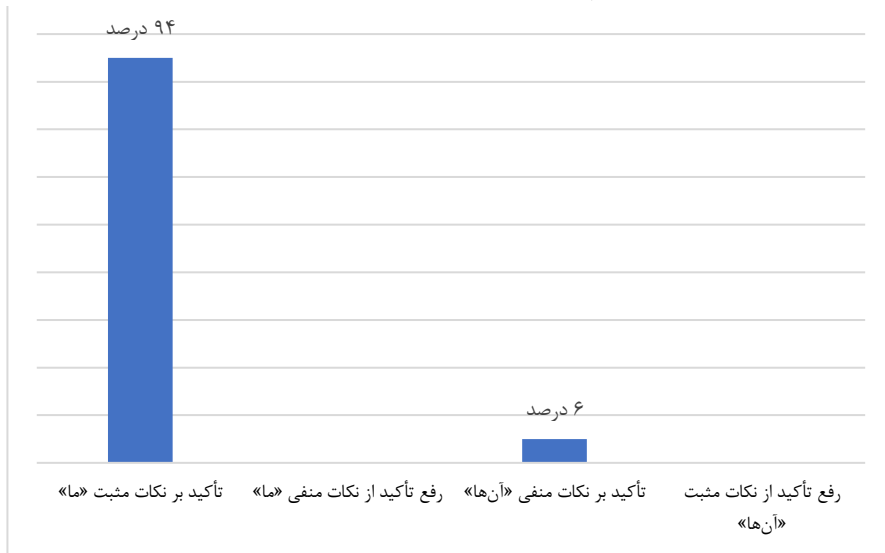
بررسی فراوانی متن‌ها بر مبنای دو گروه ما و آنها نشان می‌دهد که در کتاب درس زبان فارسی از میان ۳۰ درس، ۲۳ درس کاملاً در مورد گروه ما و ۴ درس در مورد گروه ما و آنها است. در ۳ درس دیگر نیز، هویت ایرانی یا غیرایرانی گویندگان مشخص نیست و به نکته خاصی در این مورد اشاره نمی‌شود. فراوانی این موارد در نمودار (۱) نشان داده شده است:

نمودار ۱. فراوانی متن‌های کتاب درس زبان فارسی بر مبنای گروه ما و آنها



از مجموع این ۲۷ درس، تنها ۱۸ درس قابلیت بررسی بر مبنای چارچوب مورد نظر را داشتند و سایر متن‌ها از فرایند تحلیل خارج شدند. نتایج به دست آمده از تحلیل متن‌های این کتاب نشان می‌دهد که بر مبنای مربع ایدئولوژی، از مجموع ۱۸ متنی که قابلیت بررسی داشتند، در ۱۷ متن بر نکات مثبت گروه ما تأکید شده و تنها در یک متن بر نکات منفی گروه آنها تأکید شده است. نمودار (۲) نشانگر این فراوانی است:

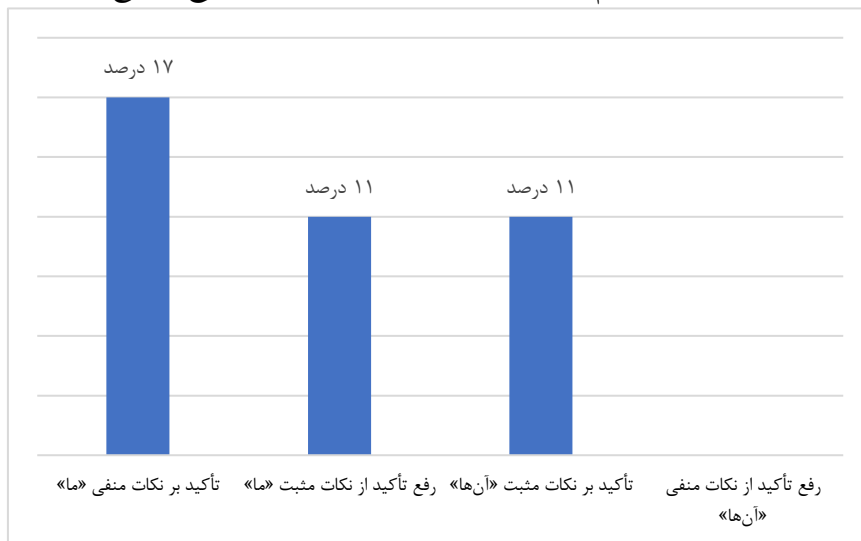
نمودار ۲. ایدئولوژی‌های حاکم بر متن‌های کتاب درس زبان فارسی بر مبنای مربع ایدئولوژی



همچنین، از مجموع ۱۸ متن قابل بررسی، ۳ متن با تأکید بر نکات منفی گروه ما، ۲ متن با رفع تأکید از نکات مثبت گروه ما و ۲ متن با تأکید بر نکات مثبت گروه آنها، ایدئولوژی‌ای خارج از مربع وندایک ارائه کرده‌اند. این فراوانی در نمودار (۳) به نمایش درآمده است:



نمودار ۳. ایدئولوژی‌های حاکم بر متن‌های کتاب درس زبان فارسی خارج از مربع ایدئولوژی



به غیر از متن‌ها، در بخش تمرین‌های این کتاب، علاوه بر تأکید بر نکات مثبت گروه ما، ایدئولوژی تأکید بر نکات منفی گروه م نیز مشاهده می‌شود. تصویرهای (۲) و (۳) از یک تمرین و دو متن، این ادعا را تبیین می‌کنند:

تصویر ۲. بدترین بنده خدا

2 Leggere con l'aiuto del vocabolario e tradurre. CD2/12

**بدترین بنده خدا**

یک مرد تاجر که خیلی هم دولتمند بود هیچ اولاد نداشت. هر چه هم پول نذر آدم‌های خوب یا فقیر فقرا کرد به‌اش اولادی نداد. تا این که یک روز گفت: «خدایا، خداوندا، این بار نذر می‌کنم که اگر پسری به من عنایت کنی صد تومن ببرم بدهم به بدترین و ظالم‌ترین بنده‌ات!»

از قضا زد و این دفعه آرزوش بر آمد و سر نه ماه و نه روز و نه ساعت و نه دقیقه خدا به‌اش یک پسر کاکل زری داد. تاجر باشی هم نشست خوب فکرهاش را کرد، دید آدمی بدتر از میر غضب شهر به عقلش نمی‌رسد. زود صد تومن پول تو کیسه کرد بر داشت راه افتاد رفت پیش میر غضب باشی به‌اش گفت: «من چیزی از خدا خواسته بودم که به‌ام داد. صد تومن هم برای آن کار نذر کرده بودم که حالا آورده‌ام بدهم به شما. بفرما!»

میر غضب تعجب کرد. گفت: «این چه جور نذری است که باید بدهی به من؟»

266

(برگرفته از Meneghini & Orsatti, 2012: 266)

تصویر ۳. گور رودکی

CD2/16

متن Testo

### گور رودکی

در بیرون شهر سمرقند، در روستای کوچکی، پنج رود کوچک جاری است و به همین جهت آن روستا را «پنج رودک» نام گذاشته بودند و بعدها برای اختصار به آن «رودک» گفته اند. هزار و پنجاه سال است که یک مشت استخوان لاغر و فرسوده در آنجا در زیر خاک گورستان کهنی خفته و از جهان آسوده است. این استخوان‌ها روزی هم‌نشین و هم‌خواب و هم‌سفر مردی بود که یکی از پایدارترین و استوارترین پایه‌های کاخ عظیمی را در جهان گذاشت. هزاران خانه و قصر در این مدت ویران شدند و یک کف دست خاک هم از آنها باز نماند اما این کاخ بر فراشته سر به فلک کشیده هنوز در جهان پایدار است.

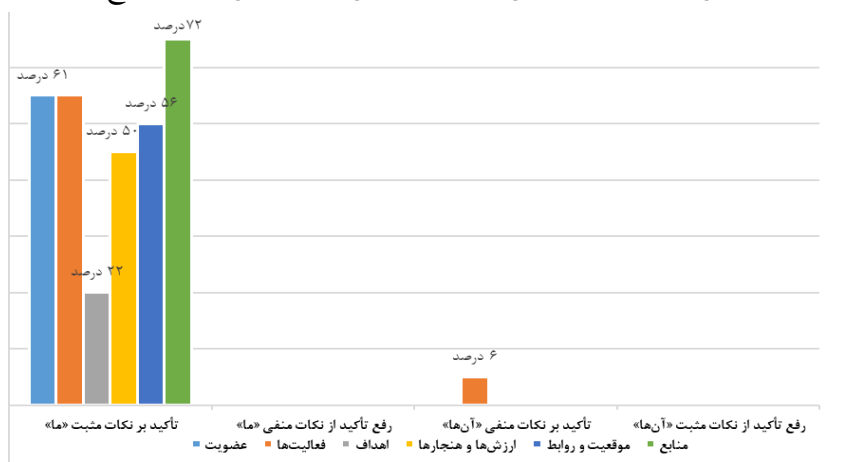
این مرد نازک اندام سفید موی که تا در جهان بود ناز بر فلک و عشوه بر ستاره می‌فروخت ابو عبدالله جعفر پسر محمد نام داشت. جعفر در خردسالی همه علمی را که در آن زمان رایج بود آموخت. کم کم به موسیقی مایل شد و چنگ زدن را فرا گرفت. شبهای زمستان در لب جوی کف آلود می‌نشست، و چنگ را بغل می‌گرفت و زمزمه می‌کرد. کم کم زمزمه‌های او با سخنانی و کلماتی توأم شد و پی برد که شعر می‌گوید، و هنوز جوانی نوری بود که شاعری نام‌آور شد و در شاعری تخلص رودکی اختیار کرد.

292

(برگرفته از Meneghini & Orsatti, 2012: 292)

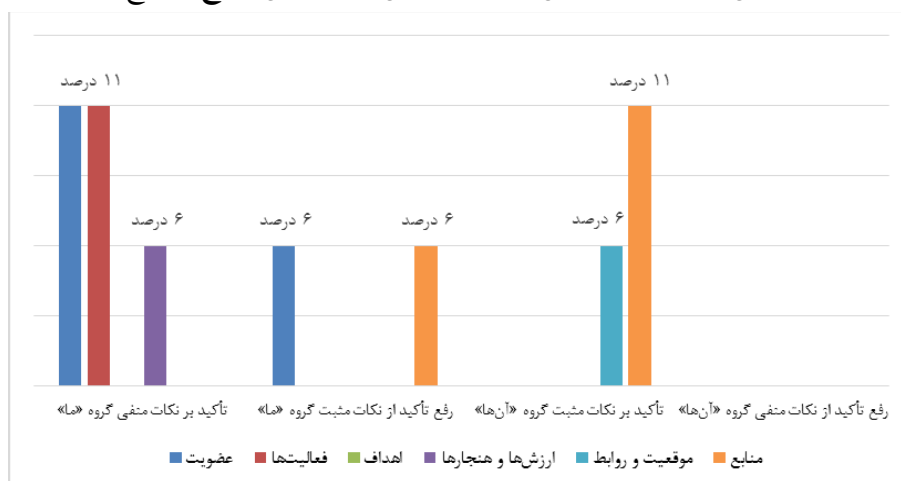
نتایج حاکی از آن است که از مجموع ۱۸ متن بررسی شده، به ترتیب در ۱۳، ۱۱، ۱۱، ۱۰، ۹ و ۴ متن، هویت ایرانی با تأکید بر نکات مثبت، به واسطه مقوله‌های منابع، عضویت، فعالیت‌ها، موقعیت و روابط، ارزش‌ها و هنجارها و اهداف بازنمایی شده و در یک متن بر نکات منفی گروه آنها از طریق مقوله فعالیت‌ها تأکید شده است. این موارد در نمودار (۴) به نمایش درآمده‌اند:

نمودار ۴. بازنمایی هویت گروه در متن‌های کتاب درس زبان فارسی بر مبنای مربع ایدئولوژی



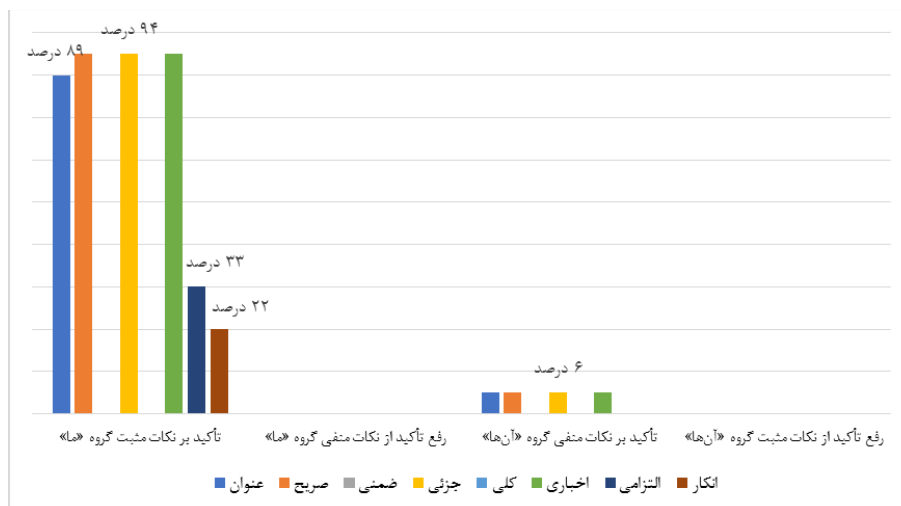
خارج از مربع ایدئولوژی، کتاب *درس زبان فارسی* در دو متن، از طریق مقوله عضویت و فعالیت‌ها و در یک متن با مقوله ارزش‌ها و هنجارها بر نکات منفی گروه ما تأکید کرده‌است. به علاوه، در یک متن از طریق مقوله عضویت و منابع رفع تأکیدی از نکات مثبت این گروه صورت گرفته است. در مقابل، بازنمایی گروه آنها با تأکید بر نکات مثبت، در دو متن به واسطه مقوله منابع و در یک متن با استفاده از مقوله موقعیت و روابط انجام شده‌است. این موارد در نمودار (۵) نشان داده شده‌اند:

نمودار ۵. بازنمایی هویت گروه در متن‌های کتاب *درس زبان فارسی* خارج از مربع ایدئولوژی

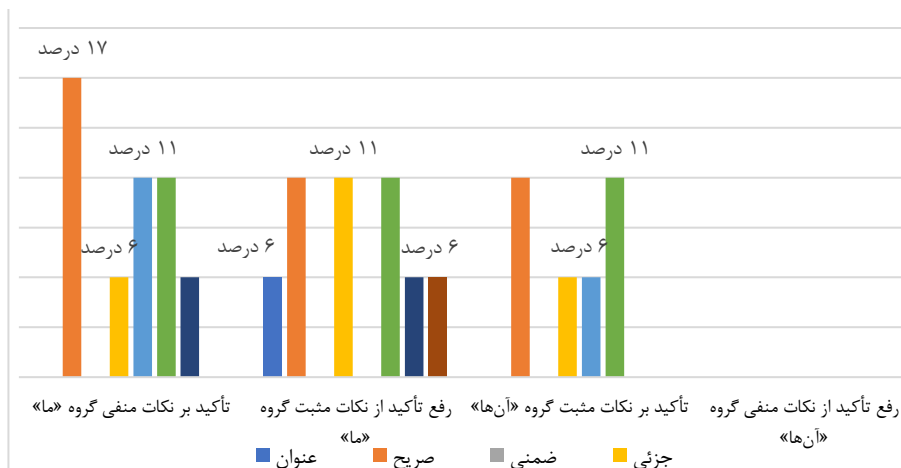


این ایدئولوژی‌ها در سطح معنا عمدتاً از طریق راهبرد بیان صریح، جزئی و وجه اخباری بازنمایی می‌شوند و پس از آن، راهبردهای عنوان، وجه التزامی، بیان کلی و انکار در مرتبه بعدی قرار می‌گیرند. میزان به کارگیری این راهبردها در دو نمودار (۶) و (۷) نمایش داده شده‌است:

نمودار ۶. راهبردهای بازنمایی هویت گروه در سطح معنا برمبنای مربع ایدئولوژی در متن‌های کتاب درس زبان فارسی



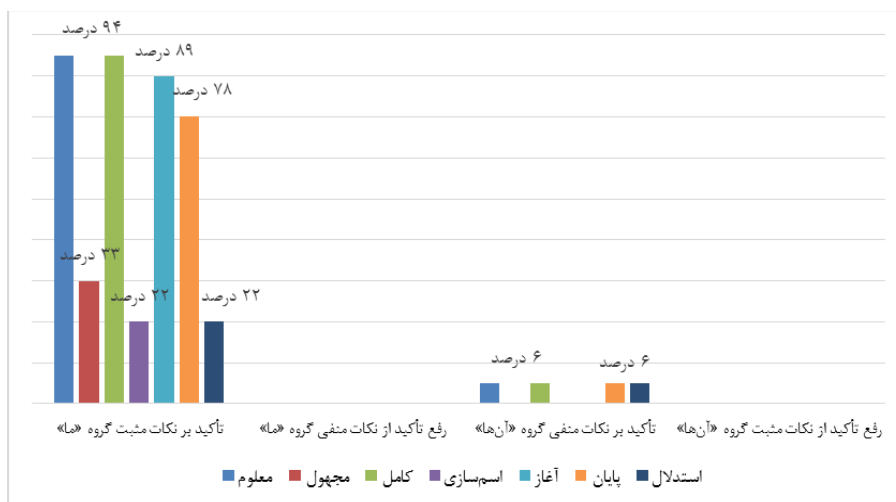
نمودار ۷. راهبردهای بازنمایی هویت گروه در سطح معنا خارج از مربع ایدئولوژی در متن‌های کتاب درس زبان فارسی



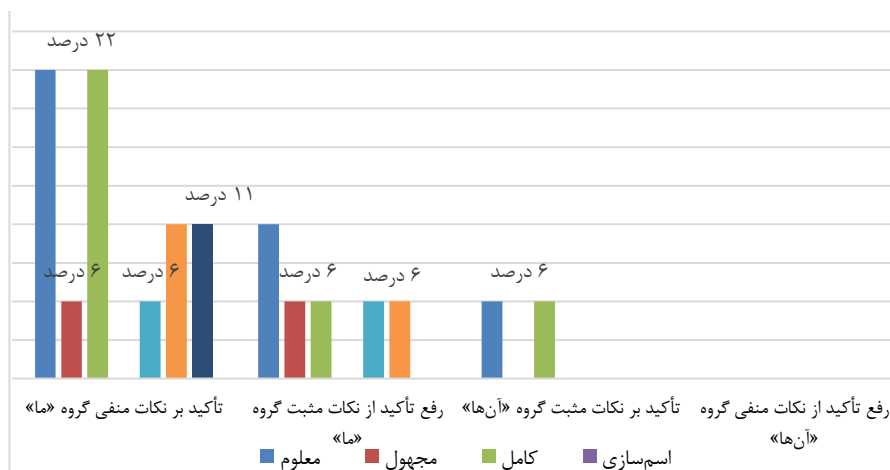
در سطح صورت نیز، بسامد استفاده از راهبردها به ترتیب متعلق به جمله‌های معلوم و کامل و دو راهبرد آغاز و پایان است که پس از آنها با فاصله زیادی، سه راهبرد جمله

مجهول، استدلال و اسم‌سازی قرار می‌گیرند. دو نمودار (۸) و (۹) بسامد راهبردهای سطح صورت را در کتاب درس زبان فارسی نشان می‌دهند:

نمودار ۸. راهبردهای بازنمایی هویت گروه در سطح صورت برمبنای مربع ایدئولوژی در متن‌های کتاب درس زبان فارسی

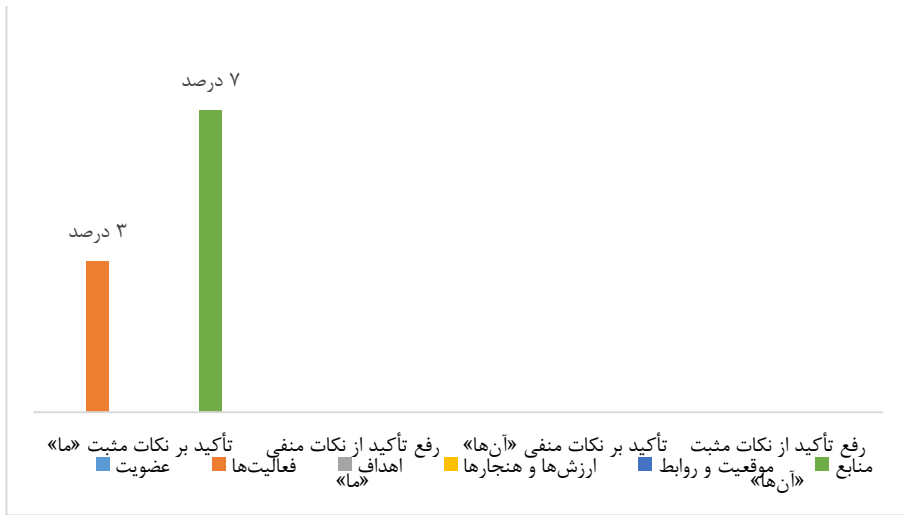


نمودار ۹. راهبردهای بازنمایی هویت گروه در سطح صورت خارج از مربع ایدئولوژی در متن‌های کتاب درس زبان فارسی



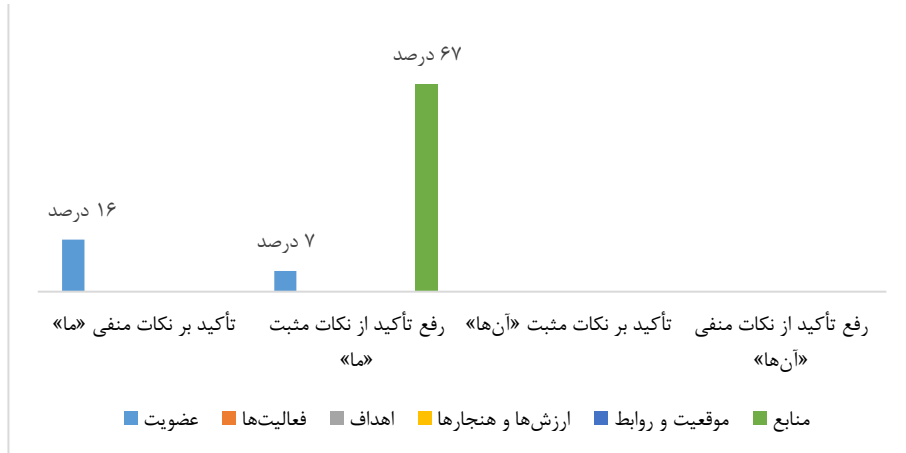
تصاویر کتاب درس زبان فارسی نیز، در مجموع ۳۰ مورد هستند که در چارچوب مربع ایدئولوژی، تنها با ۲ و ۱ درس در حوزه مقوله‌های منابع و فعالیت‌ها، بر نکات مثبت گروه ما تأکید می‌کنند. این فراوانی در نمودار (۱۰) به تصویر درآمده است:

نمودار ۱۰. بازنمایی هویت گروه در تصاویر کتاب درس زبان فارسی بر مبنای مربع ایدئولوژی



خارج از این مربع، ۲۰ تصویر در حوزه مقوله منابع و ۲ تصویر معرف مقوله عضویت، رفع تأکیدی از نکات مثبت گروه ما داشته و ۲ تصویر با مقوله عضویت بر نکات منفی ما تأکید دارند. این موارد در نمودار (۱۱) و تصاویر (۴) تا (۷) نشان داده شده‌اند:

نمودار ۱۱. بازنمایی هویت گروه در تصاویر کتاب درس زبان فارسی خارج از مربع ایدئولوژی



تصویر ۴. شخم زدن زمین



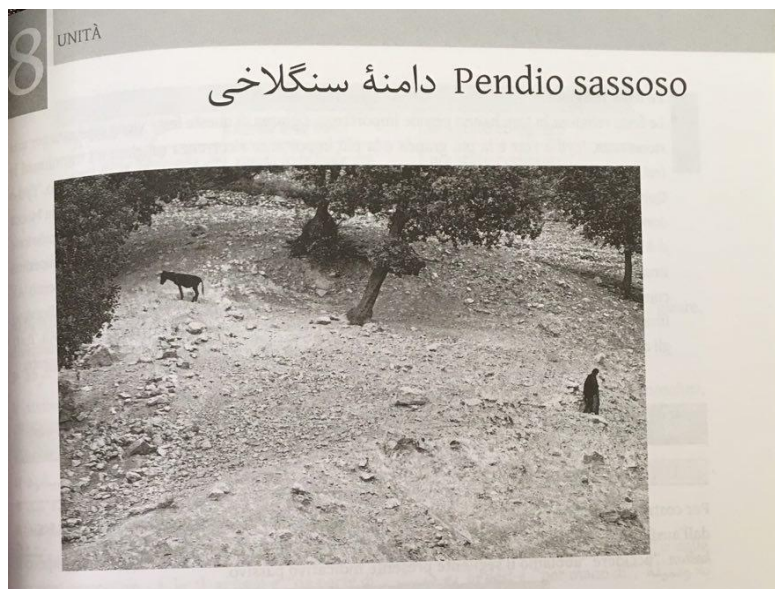
(برگرفته از Meneghini & Orsatti, 2012: 148)

تصویر ۵. زنان روستایی



(برگرفته از Meneghini & Orsatti, 2012: 181)

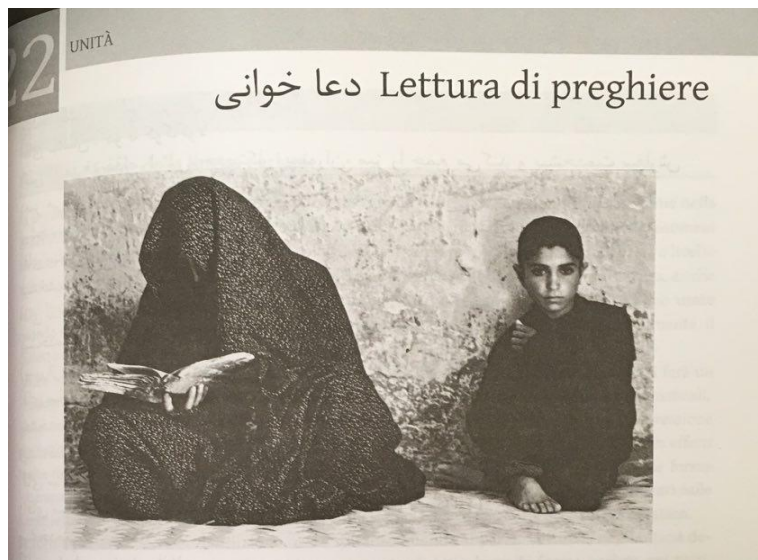
تصویر ۶. دامنه سنگلاخی



(برگرفته از Meneghini & Orsatti, 2012: 207)



تصویر ۷. دعاخوانی



(برگرفته از Meneghini & Orsatti, 2012: 253)

۵. بحث و نتیجه‌گیری

با بررسی کتاب درس زبان فارسی که ۱۸ متن قابل تحلیل براساس رویکرد ون‌دایک داشت، می‌توان نتیجه گرفت که ایدئولوژی غالب در متن‌های این کتاب، تأکید بر نکات مثبت گروه ما است. البته مفهوم ما در این کتاب به دلیل ایتالیایی بودن نویسندگان، قدری متفاوت است. به همین علت، تأکید بر نکات منفی و رفع تأکید از نکات مثبت گروه ما نیز از جمله ایدئولوژی‌هایی بود که در متن‌ها مشاهده شد. نتیجه نهایی در زمینه بازنمایی هویت گروه از طریق مقوله‌های شش‌گانه نیز نشان می‌دهد که این کتاب ایدئولوژی خود پیرامون هویت ایرانی را عمدتاً از طریق مقوله‌های منابع، عضویت و فعالیت‌ها بازنمایی می‌کند.

ایدئولوژی‌های حاکم بر متن‌های کتاب درس زبان فارسی چه در زمینه معرفی هویت ایرانی و چه در به تصویر کشیدن گروه آنها، در درجه اول از طریق راهبردهای بیان صریح، در قالب جملات اخباری و با جزئیات و در وهله بعد، با استفاده از راهبرد عنوان به تصویر کشیده می‌شود. در سطح صورت نیز، بیشترین بسامد راهبردها در بیان ایدئولوژی‌ها، متعلق به راهبردهای جمله معلوم و کامل در آغاز و پایان متن‌ها است. به نظر می‌رسد بهره‌گیری

از راهبردها در این کتاب منطبق با ماهیت یک کتاب درسی است، چرا که پردازش جملات صریح، معلوم و کامل با وجهی اخباری که حامل جزئیاتی در مورد موضوع نیز هستند برای زبان آموز ساده تر است.

همچنین، کتاب در بازنمایی هویت ایرانی از طریق تصاویر، بیشتر بر مقوله منابع تکیه دارد، اما در اغلب موارد با انتخاب تصاویری بی ارتباط یا متضاد با محتوای درس، از یک ویژگی مثبت رفع تأکید کرده یا بر نکته‌ای منفی تأکید می‌کند. بدین ترتیب، اگرچه ایدئولوژی غالب متن‌ها تأکید بر نکات مثبت هویت ایرانی بود، اما به واسطه انتخاب تصاویر و تمرین‌ها، این نکات مثبت مکرراً انکار می‌شوند. دو تصویر (۸) و (۹) این نتیجه را تأیید می‌کنند:

تصویر ۸. ابر و کوه

3 UNITÀ

Nuvole e montagne ابر و کوه



Testo متن CD1/10

**اصفهان**  
شهر اصفهان، که مرکز استان اصفهان است، در چهار صد کیلومتری جنوب تهران و در قلب ایران قرار دارد. تا حدود یک قرن پیش، اصفهان به نصف جهان شهرت داشت زیرا در زمان سلسله صفویه از نظر بزرگی و زیبایی کم نظیر بود.  
در این شهر آثار زیر مشهور و دیدنی اند:  
۱ مسجد جامع و مسجد شیخ لطف الله: در آنجا شاهکارهای هنر اسلامی ایران محفوظ است  
۲ سه پل تاریخی، یعنی پل خواجه، پل شهرستان و سی و سه پل، که در وسط شهر بر روی راینده رود قرار دارند  
۳ منار جشنان که دارای دو مناره و یک گنبد است. با تکان دادن یکی از دو مناره، مناره‌ی دیگر هم تکان می خورد.

*Esfahān*  
Šahr-e Esfahān, ke markaz-e ostān-e Esfahān-ast, dar çahār sad kilōmetri-ye janub-e Tehrān va dar qalb-e Irān qarār dārad. Tā hodūd-e yek qarn piš, Esfahān be nevf-e jahān šehrət dāšt زیرا در زمان سلسله صفویه از نظر بزرگی و زیبای کم نظیر بود. Dar in šahr āzar zābir māšhur va didāni-ānd.

46

(بر گرفته از Meneghini & Orsatti, 2012: 46)

تصویر ۹. به سوی معدن

19 UNITÀ

Verso la miniera به سوی معدن



Testo متن CD2/6

**تاکسی سواری در تهران**  
مریم سر چهار راه ایستاده بود و برای هر ماشین نارنجی رنگی که به طرفش می آمد، دست تکان می داد: «آقا مستقیم تا میدان (میدان)»، اما راننده‌ها به راهشان ادامه می دادند. مدتی طول کشید تا بالاخره یکی از تاکسی‌ها تکه داشت و او را سوار کرد.  
راننده گفت: - خانم این خیابون (خیابان) یکطرفه است و نمی تونیم (نمی توانیم) مستقیم به میدان بریم (برویم). باید به (یک) خط تا سر چهارراه بعدی بری (بروی) و از اونجا (انجا) تا میدان به خط دیگه (دیگر) بری.  
به چهارراه که رسیدند، راننده نگه داشت و گفت: - خانم از این طرف که بری مستقیم به میدان میرسی.  
مریم گفت: «خیلی ممنون، چقدر می شه (می شود)؟»  
پس از پرداختن کرایه، پیاده شد و به سمتی که راننده نشان داده بود رفت. بیشتر تاکسی‌هایی که از این مسیر به سمت میدان می رفتند، پر بودند. یکی دو تا هم که جا داشتند و ایستادند، مریم دید که جای نشستن نیست و جلو هم یک آقا نشسته است. به این خاطر باز هم منتظر شد.

218

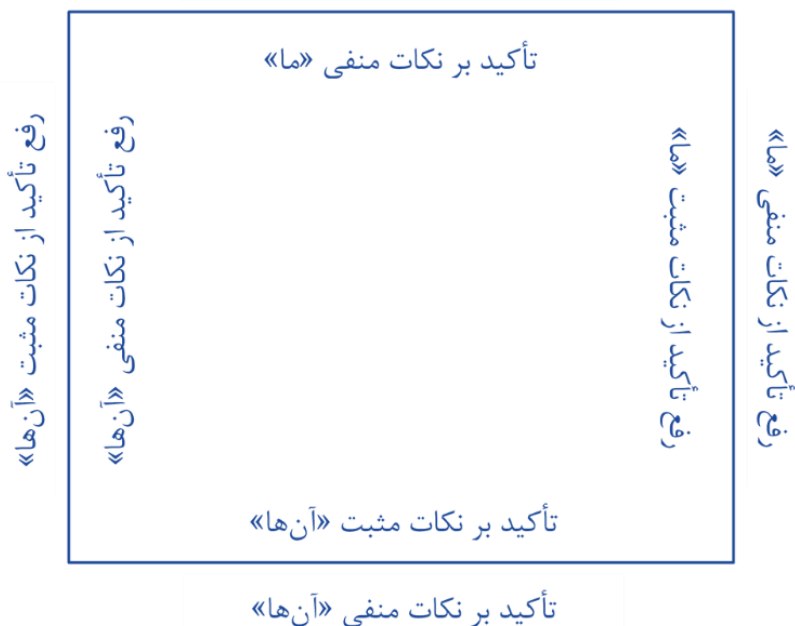
(بر گرفته از Meneghini & Orsatti, 2012: 218)

در مجموع، با توجه به چارچوب مورد نظر، محتوای کتاب *درس زبان فارسی*، چه آن را از دید نویسندگان غیر ایرانی‌اش، پیرامون گروه *آنها* بدانیم و چه مبتنی بر مقاصد آموزش زبان فارسی، درباره گروه *ما*، در هر دو صورت با انتخاب عناوینی با بار منفی و تصاویری که شهرنشینی، مدنیت و پیشرفت را انکار می‌کند، چهره‌ای مغرضانه از هویت ایرانی به تصویر می‌کشد. بر این اساس، اگرچه روشن شد که تحلیل کتاب‌های درسی در چارچوب‌های گفتمان‌شناسی انتقادی و به‌طور ویژه رویکرد ون‌دایک، امکان‌پذیر خواهد بود، اما نکته مهم آن است که این منابع آموزشی برخلاف خبر و رسانه که عموماً به دنبال تخریب گروه مقابل و برجسته‌سازی و تثبیت خود هستند، گاه مسیر دیگری را در پیش می‌گیرند. به این ترتیب، ممکن است کتاب‌هایی که پیرامون گروه *ما* نوشته شده‌اند، ضد *ما* باشند و گروه *آنها* را مهم، مترقی و صاحب نفوذ جلوه دهند و بر اساس چارچوب مورد نظر پژوهش، بر وجوه منفی *ما* تأکید و یا از نکات مثبت *ما* رفع تأکید کنند.

آنچه در چارچوب ون‌دایک نادیده گرفته شده همین مربع احتمالی است که اضلاع آن مخالف با مربع ایدئولوژی پیش‌بینی شده اوست. از آن جا که آموزش زبان معرفی فرهنگ را نیز به دنبال خواهد داشت، آسیب اصلی زمانی رخ خواهد داد که توجه به گروه *ما* به عنوان گروه زبان هدف، با تأکید بر وجوه منفی و یا رفع تأکید از نکات مثبت همراه شود. این موضوع به احتمال بسیار زیاد متأثر از ایدئولوژی‌های مغرضانه نویسندگان در کتاب ظهور می‌یابد و حتی اگر ضمنی و غیرصریح مطرح شده باشد نیز اثرگذار خواهد بود. اگرچه کتاب *درس زبان فارسی* در متن‌ها تلاش می‌کرد جانب‌داری خود را پنهان سازد و بی‌طرف جلوه کند، اما تصاویر و تمرین‌ها در نقش بخش‌ناپیدای کوه یخ ایدئولوژی‌ها در سراسر کتاب حضور داشتند و حامل نگرشی دیگر بودند. به این ترتیب، دستاورد پژوهش حاضر با بررسی یک کتاب درسی شکل تکمیلی (۵) است:

شکل ۵. نگاهی تازه به مربع ایدئولوژی

تأکید بر نکات مثبت «ما»



تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

## ORCID

RezaMorad Sahraei



<https://orcid.org/0000-0001-9953-0789>

SeyedeFateme Tabasi



<http://orcid.org/0000-0003-4343-3327>

## منابع

رشیدی، ناصر و سعیدی، اصمغان. (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان انتقادی کتاب فارسی امروز برای دانشجویان خارجی بر اساس چارچوب تحلیل ون‌دایک و ون‌لیوون. *مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۱۸ (۳۲)، ۱۰۰-۱۲۶.

[https://jut.samt.ac.ir/article\\_17797.html](https://jut.samt.ac.ir/article_17797.html)

عبداللهیان، حمید و حسینی‌فر، آیدا. (۱۳۹۱). تحلیلی بر بازنمایی ایدئولوژی و سبک زندگی در کتاب‌های آموزش زبان اینترچنج. *مجله مطالعات فرهنگ ارتباطات*، ۱۳ (۲۰)، ۳۵-۶۰.

[https://www.jccs.ir/article\\_3274.html](https://www.jccs.ir/article_3274.html)

مؤید شیرازی، جعفر (۱۳۷۱). *فارسی امروز برای دانشجویان خارجی: کتاب دوم (فارسی دلپذیر)*. شیراز: نشر دانشگاه شیراز.

یاسمی، کلثوم و آفاگل زاده، فردوس. (۱۳۹۴). بررسی انتقادی کتاب فایل انگلیسی آمریکایی. *مجله مطالعات میان فرهنگی*، ۲۷(۱۰)، ۱۶۹-۱۸۹.

<https://sanad.iau.ir/Journal/icsq/Article/1097869>

یاسمی، کلثوم و آفاگل زاده، فردوس (۱۳۹۵). تحلیل گفتمان انتقادی امریکن اینگلیش فایل با استفاده از مدل ون دایک. *مجله مطالعات فرهنگ ارتباطات*، ۱۷(۳۴)، ۱۸۵-۲۰۶.

<https://doi.org/10.22083/jccs.2016.23956>

## References

- Abdullahian. H., & Hosseinifar. A. (2011). An analysis of the representation of life style and ideology in Interchange ESL books. *Journal of Culture-Communication Studies*, 13(20), 35-60. [In Persian]  
[https://www.jccs.ir/article\\_3274.html?lang=en](https://www.jccs.ir/article_3274.html?lang=en)
- Amerian, M., & Esmaili, F. (2015). Language and gender: A critical discourse analysis on gender representation in a series International ELT textbook. *International Journal of Research Studies in Education*, 4(2), 3-13.  
<https://doi.org/10.5861/ijrse.2014.963>
- Bloor, M., & Bloor, T. (2013). *The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction*. New York: Routledge.
- Fotopoulos, N., Karra, V., & Zagkos, C. (2017). Education, ideology and social effigies: Exploring facets from the English course books of the Greek state primary education. *International Journal of Education*, 9(3), 48-59.  
<https://doi.org/10.5296/ije.v9i3.11540>
- Graves, K. (2003). *Coursebooks*. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching*. (pp. 225-246). New York: McGraw-Hill.
- Iqwan Sanjani, M. (2015). An analysis of religion bias in English coursebook of high school student issued by Indonesian government. *International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1208-1222.  
<https://doi.org/10.20319/pijss.2015.s21.12081222>
- Kakavand, N. (2009). *A critical discourse analysis of Interchange Third Edition Series used for Iranian EFL learners in English language institutes* [Master's thesis, Allameh Tabataba'i University].

- Meneghini, D., & Orsatti, P. (2012). *Corso di Lingua Persiana*. Italy: HOEPLI.
- Murray, D. E. (2011). *What English Language Teacher Need to Know*, (Vol. 1). New York: Routledge.
- Rashidi, N., & Saeidi, E. (2013). Critical discourse analysis of today's Persian book for foreign students based on the framework of Van Dijk and Van Leeuwen. *Journal of Academic Research and Book Writing*, 18(32), 126-100. [In Persian]  
[https://jut.samt.ac.ir/article\\_17797.html](https://jut.samt.ac.ir/article_17797.html)
- Richards, J. C. (2001). *The Role of Textbooks in a Language Program*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved from <https://www.professorjackrichards.com/>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- Sahragard, R., & Davatgarzadeh, G. (2010). The representation of social actors in Interchange Third Edition series: A critical discourse analysis. *Journal of Teaching Language Skills*, 2(1), 67-89.  
<https://doi.org/10.22099/jtls.2012.401>
- Sajid, M. J. (2015). Ideology and textbook, *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 3(6), 578- 581.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Introduction*. London: Sage.
- Van Dijk, T. A. (2000). Ideology and discourse: A multidisciplinary introduction. *English Version of an Internet Course for the Universitat Oberta de Catalunya* (UOC). Retrieved from <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A.-van-Dijk-2012-Ideology-And-Discourse.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Method of critical discourse analysis*, (pp. 95- 120). London: Sage.
- Van Dijk, T. A. (2002). Political discourse and political cognition. In P. A. Chilton & C. Schäffner (Eds.), *Politics as text and talk analytical approaches to political discourse*, (pp. 204-236). Amsterdam: John Benjamins.
- Van Dijk, T. A. (2006). Ideology and discourse analysis. *Political Ideology*, 11(2), 115-140.  
<https://doi.org/10.1080/13569310600687908>

- Van Dijk, T. A. (2013). *Ideology and discourse*. In M. Freedon, L. T. Sargent & M. Stears (Eds.), *The Oxford handbook of political ideologies*, (pp. 175-196). Oxford: Oxford University Press.
- Van dijk, T. A. (2015) Ideology. In G. Mazzoleni (Ed.), *The international encyclopedia of political communication*, (pp. 1-11), New Jersey: Wiley-Blackwell. Retrieved from <http://www.discourses.org>
- Yasemi. K., & Aghagolzadeh. F. (2014). A critical review of the American English file book. *Journal of Culture-Communication Studies*, 27(10), 169-189. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22083/jccs.2016.23956>
- Yasemi, K., & Aghagolzadeh, F. (2015). The Critical Discourse Analysis of American English File Book based on van Dijk's Model. *Journal of Culture-Communication Studies*, 17(34), 185-206. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22083/jccs.2016.23956>

---

**استناد به این مقاله:** صحرائی، رضامراد و طبسی، سیده فاطمه. (۱۴۰۳). ایدئولوژی و آموزش زبان فارسی در خارج از ایران: گفت‌مان‌شناسی انتقادی هویت ایرانی در کتاب درس زبان فارسی بر پایه الگوی ون‌دایک (۲۰۰۶). *علم زبان*, ۱۱ (۲۰)، ۴۶-۹. doi: 10.22054/Is.2020.30167.1109



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.



## Word Order Typology in Chardawol Languages

Mohsen Heidarizadi\* 

PhD of Linguistics, Allameh  
Tabataba'i University, Tehran, Iran

Mohammad Dabirmoghaddam 

Professor of Linguistics, Allameh  
Tabataba'i University, Tehran, Iran

### Abstract

Linguistic typology is the systematic study of linguistic variation and word order is regarded as one of its main topics. In this paper, word order components are studied in the varieties of Kurdish, Laki, and Lori languages spoken in Chardawol area, a geographical region located in the north of Ilam province in Iran. For this purpose, the twenty-four word order components used in Dabir-Moghaddam's research (2013) to determine the word order status in Iranian languages were employed and examples of the 3 varieties for each component were provided. The results showed a high degree of convergence among the 3 language varieties in the geographical region of Chardawol, which by definition can be considered as a manifestation of 'regional typology'. A comparison of word order components in the 3 varieties with the languages of Europe-Asia showed that all 3 varieties mainly behave like

---

\*Corresponding Author: [zanjire@gmail.com](mailto:zanjire@gmail.com)

**How to Cite:** Heidarizadi, M. & Dabirmoghaddam, M. (2024). Word Order Typology in Chardawol Languages. *Language Science*, 11(20), 47-82. doi: [10.22054/ls.2020.44531.1248](https://doi.org/10.22054/ls.2020.44531.1248).

strong verb-medial languages (with 17 components out of 24). Verb-medial status of these languages was also confirmed in a comparison with world languages (19 components out of 24).

**Keywords:** linguistic typology, word order, languages of Chardawol Kurdish, Laki, Luri.

## 1. Introduction

Linguistic typology is the systematic study of linguistic variation and word order typology is regarded as one of its main topics. In this paper, word order is studied from a typological point of view in the varieties of Kurdish, Laki, and Luri spoken in Chardawol area, a geographical region located in the north of Ilam province in Iran. The main purpose of this study is to investigate the status of the twenty-four components of word order typology presented in Dryer (1992) and Dabir-Moghaddam (2013) in these three language varieties and to determine the linguistic type to which they belong. Investigating word order components in a few Iranian and non-Iranian languages does not eliminate the need to further investigate other languages which may reveal new aspects of word order typology. For the same reason, Dryer's database has expanded from 625 to 1100 languages and is still expanding.

## 2. Literature Review

Dabir-Moghaddam (2013) in his book entitled *Typology of Iranian Languages* has examined twenty-four typological linguistic components in twelve Iranian languages. The typological components were first introduced by Dryer (1992) and Dabir-Moghaddam has adapted them to fit in with Persian components. Safaei Asl (2014), Rezapour (2014) and Rezaei and Kheyrikhah (2014) have also

examined word order in Azerbaijani, Semnani and Luri of Boyer-Ahmad by considering the twenty-four above-mentioned components.

### **3. Methodology**

In the area of Chardawol river in Ilam province, three varieties of Kurdish, Laki and Luri are spoken. For each of the language varieties under study, several interviews were conducted with the speakers of these varieties using a questionnaire to ensure the correctness and generalizability of the collected data. Collected data were then transcribed using the International Phonetic Alphabet (IPA) and analyzed taking into consideration the twenty-four components of word order introduced in Dabir-Moghaddam (2013). Finally, comparative tables were devised on the basis of the tables presented in Dreyer's research (1992), in which the typological status of each region of the world as well as the languages of the world are reflected.

### **4. Results**


The results show that the language varieties of Chardawol overlap with each other case by case. Compared to the languages of Eurasia, the language varieties of this region strongly demonstrate the verb-final in 11 components and weakly verb-final in 14 components. Furthermore, in 8 components, they are weakly verb-medial while strongly verb-medial in 17 components. If this comparison is made with all the languages of the world, the languages of Chardawol are strongly considered verb-final in 14 components, and weakly considered verb-final in 11 components. Additionally, in 6 components, these language varieties are weakly verb-medial and strongly verb-medial in 19 components. Thus, the language varieties of this region have more verb-medial components both in comparison with the languages of Eurasia, and with the languages of the world.


## 5. Conclusion

The examination of the twenty-four components of word order typology showed a high degree of convergence between the linguistic varieties of Chardawol. The importance of this geographical convergence becomes more prominent when we compare each of these varieties with another variety of the same language spoken in other regions. For example, comparing the past perfect construction in the Luri variety of this region with the Luri of Boyer-Ahmad, shows that the Luri of Chardawol uses affixation while in Luri of Boyer-Ahmad, this construction is formed through an auxiliary verb. If we make the same comparison between the Kurdish variety of Chardawol and the Kurdish variety of Baneh, we find that the Kurdish of Chardawol also uses affixation while the Kurdish of Baneh forms this construction employing an auxiliary verb. It is possible to observe the convergence of two varieties of Kurdish and Luri of Chardawol in this construction as they both use affixation. The use of an affix or an auxiliary verb to express the concepts of tense-aspect can affect components (12) and (18). Although Laki is basically considered an ergative language depicting a different agreement system, it conforms to the other two language varieties of this region in terms of word order. This convergence is a manifestation of the mutual influence of linguistic varieties in a geographical region, which is referred to as 'regional typology'.



## ترتیب واژه در زبان‌های چرداول از منظر رده‌شناسی زبان

محسن حیدری‌زادی\*  دانش‌آموخته زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

محمد دبیرمقدم  استاد زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

### چکیده

رده‌شناسی زبان مطالعه نظام‌مند تنوعات زبانی است و ترتیب واژه یکی از مباحث اصلی مطرح در آن به شمار می‌آید. پرسش اساسی پژوهش حاضر این است که گونه‌های زبانی منطقه چرداول در استان ایلام به کدام رده زبانی تعلق دارند و کدام ویژگی‌های رده‌شناختی بر ترتیب واژه‌ها و سازه‌های نحوی این گونه‌ها ناظر است. این پژوهش با مبنا قراردادن چارچوب مطرح‌شده در پژوهش دبیرمقدم، به مطالعه مؤلفه‌های ترتیب واژه در زبان‌های چرداول در شمال استان ایلام پرداخته است که چند گونه از زبان‌های کردی، لکی و لری را شامل می‌شود. به این منظور، ۲۴ مؤلفه ترتیب واژه در سه زبان مذکور بررسی شد و در هر مورد با ارائه مثال از گونه‌های زبانی، وضعیت هر مؤلفه مشخص شد. بررسی این ۲۴ مؤلفه نشان داد که سه گونه زبانی بررسی‌شده در منطقه جغرافیایی چرداول از همگرایی بالایی برخوردارند که این مسئله خود جلوه‌ای از 'رده‌شناسی منطقه‌ای' محسوب می‌شود. مقایسه مؤلفه‌های ترتیب واژه در سه گونه زبانی بررسی‌شده با زبان‌های اروپا - آسیا نشان داد که این سه گونه طبق ۱۷ مؤلفه از ۲۴ مؤلفه در رده زبان‌های فعل‌میانی قوی قرار می‌گیرند. مقایسه این گونه‌ها با زبان‌های جهان نیز، زبان‌های کردی، لری و لکی در منطقه چرداول را طبق ۱۹ مؤلفه در رده فعل‌میانی قوی قرار می‌دهد.

**کلیدواژه‌ها:** رده‌شناسی زبان، ترتیب واژه، زبان‌های چرداول، کردی، لکی، لری.

## ۱. مقدمه

رده‌شناسی زبان<sup>۱</sup>، مطالعه نظام‌مند تنوع بین زبان‌ها است. در این شاخه از زبان‌شناسی، این اصل پذیرفته شده که اصولی کلی بر تنوع میان زبان‌ها حاکم است (Comrie, 2001: 25). دامنه بررسی این تنوعات، گستره‌ای از شاخه‌های مختلف زبان‌شناسی از آواشناسی و واژگان تا صرف و نحو را شامل می‌شود. بررسی ترتیب واژه<sup>۲</sup> در این بین، بخش بزرگی از مطالعات را به خود اختصاص داده است. در سیر تاریخی و نیز در روش‌شناسی مطالعات رده‌شناختی، همانند بسیاری دیگر از شاخه‌های علم، سه مرحله مشاهده<sup>۳</sup>، توصیف<sup>۴</sup> و تبیین<sup>۵</sup> را می‌توان بازشناخت. یکی از نخستین تلاش‌ها برای به‌دست‌دادن تبیین‌های رده‌شناختی را می‌توان به پژوهش گرینبرگ<sup>۶</sup> (1963; 1966) نسبت داد که در آن علت وجود همبستگی میان مؤلفه‌های زبانی بررسی شده است. گرینبرگ (1963; 1966) از دو اصل زیربنایی سخن به میان آورده است که به عقیده وی زیربنا و ریشه بسیاری از همگانی‌های زبانی را می‌توان در آنها ردیابی کرد. نخست، اصل غلبه<sup>۷</sup> یک توالی خاص بر شقی دیگر و دوم، رابطه هماهنگ<sup>۸</sup> و ناهماهنگ<sup>۹</sup> میان اجزای مؤلفه‌های مختلف (دبیرمقدم، ۱۳۹۲: ۲۹).

رده‌شناسان از تعامل و رقابت میان اصل‌ها با عنوان انگیزه‌های رقابت‌کننده<sup>۱۰</sup> یاد می‌کنند (Croft, 2003: 64). براین اساس، هرچه یک رده زبانی از تعداد بیشتری از این قبیل اصل‌ها تبعیت کند، بسامد رخداد آن رده بیشتر خواهد بود (دبیرمقدم، ۱۳۹۲: ۳۲). هاکینز<sup>۱۱</sup> (1983) از دو مفهوم سنگینی<sup>۱۲</sup> و تحرک<sup>۱۳</sup> در تبیین‌های رده‌شناختی نام برده که مفهوم نخست، ناظر به تعداد هجاها و واژه‌ها در سازه‌های نحوی یک واحد دستوری است. به

- 
1. linguistic typology
  2. word order
  3. observation
  4. description
  5. explanation
  6. Greenberg, J. H.
  7. dominance
  8. harmonic
  9. disharmonic
  10. competing motivations
  11. Hawkins, J. A.
  12. heaviness
  13. mobility

عقیده‌ی وی، وابسته‌های سنگین‌تر گرایش دارند که پس از هسته واقع شوند و وابسته‌های سبک‌تر پیش از هسته. دومین مفهوم، یعنی تحرک نیز، تبیین‌کننده‌ی استثناهایی است که بر دو مفهوم هماهنگی<sup>۱</sup> و سنگینی<sup>۲</sup> وارد می‌شود. براین اساس، هاکینز معتقد است در برخی زبان‌ها گرایش آن است که با حرکت برخی وابسته‌ها، ترتیب آنها نسبت هسته از تنوع بیشتری برخوردار باشد و از این رو، ترتیب‌های هماهنگ، به ترتیب‌های ناهماهنگ تبدیل می‌شوند (Hawkins, 1983: 90).

هاکینز تنوع میان ترتیب وابسته‌های اسمی و هسته‌ی اسمی را در برخی از زبان‌ها به‌عنوان نمونه‌ای مطرح می‌کند که بر مبنای آن، تحرک می‌تواند به‌عنوان تبیینی رده‌شناختی مطرح شود. وی چنین استدلال می‌کند که ترتیب اصلی و اولیه در چنین زبان‌هایی ترتیب هماهنگ بوده است که در آن همه‌ی وابسته‌های اسمی پیش از هسته واقع می‌شدند، اما در اثر تغییرات تاریخی، صفت با تغییر جایگاه، پس از هسته اصلی قرار گرفته و ترتیب جدید اسم - صفت را که ترتیبی ناهماهنگ است پدید آورده است. این در حالی است که در این زبان‌ها بند موصولی همچنان پیش از هسته اصلی قرار دارد؛ از این رو، می‌توان تحرک را اصلی در زمانی<sup>۳</sup> تلقی نمود و سنگینی را اصلی تبیین‌کننده‌ی وضعیت هم‌زمانی<sup>۴</sup> دانست (Hawkins, 1983: 92-94).

از مفاهیم تصویرگونگی<sup>۵</sup> و اقتصاد<sup>۶</sup> نیز در تبیین‌های رده‌شناختی بهره گرفته می‌شود (Croft, 2003: 101-106). این دو مفهوم در حقیقت انگیزه‌های رقابت‌کننده‌ای هستند که برآیند آنها ساختار زبان‌ها را شکل می‌دهد؛ تصویرگونگی به ارتباط تصویرگونه ساخت معنایی - مفهومی زبان‌ها از یک سو، و ساخت دستوری آنها از سوی دیگر، دلالت دارد. براین اساس، پیچیدگی در معنا و مفهوم، پیچیدگی در ساخت‌های دستوری را در پی خواهد داشت که این مسئله خود در تعارض با اصل اقتصاد است. رخداد جمله شرط قبل

---

1. harmony  
2. heaviness  
3. diachronic  
4. synchronic  
5. iconicity  
6. economy

از جواب شرط به عنوان ترتیب معمول در همه زبان‌های بشری نمونه‌ای از تصویرگونگی در ترتیب واژه است.

گاهی در تبیین‌های رده‌شناختی از ملاحظات پردازشی ذهن بشر بهره گرفته می‌شود. می‌دانیم که در نزدیک به ۹۶ درصد از زبان‌های بشری، عامل<sup>۱</sup> یا فاعل دستوری<sup>۲</sup> پیش از پذیرا<sup>۳</sup> یا مفعول دستوری<sup>۴</sup> واقع می‌شود.

هاکینز (1988: 761) اصل تأخرگره‌های وابسته<sup>۵</sup> را چنین بیان می‌کند: «هرگاه گره<sup>۶</sup>  $y$  به لحاظ معنایی و یا نحوی وابسته به گره  $x$  باشد، آنگاه ذهن انسان ترجیح می‌دهد که  $x$  را پیش از  $y$  دریافت و پردازش کند». براین اساس، آنچه رخدادِ فاعل قبل از مفعول را در غالب زبان‌های بشری تبیین می‌کند، مستقل بودن عامل یا همان فاعل دستوری و وابسته بودن پذیرا یا مفعول دستوری است.

مقاله<sup>۶</sup> درایر (1992) یکی از نوشته‌های اثرگذار در رده‌شناسی ترتیب واژه است. درایر در این اثر دو پرسش عمده را مطرح می‌کند: پرسش نخست آن است که جفت‌های همبستگی<sup>۷</sup> کدام‌اند و دوم آنکه، چه ویژگی‌هایی بر رابطه بین سازه‌های هم‌الگو با فعل و سازه‌های هم‌الگو با مفعول حاکم و ناظر هستند. او در پاسخ به پرسش نخست جفت‌های همبستگی را این گونه تعریف می‌کند:

«اگر ترتیب رخداد جفت  $x$  و  $y$  به لحاظ آماری با ترتیب رخداد فعل و مفعول به لحاظ آماری همبستگی نشان دهد، آنگاه جفت  $x$  و  $y$  جفت همبستگی خوانده می‌شود و در این جفت همبستگی،  $x$  هم‌الگو با فعل و  $y$  هم‌الگو با مفعول دانسته می‌شود» (Dryer, 1992: 82).

- 
1. agent
  2. grammatical subject
  3. patient
  4. grammatical object
  5. Dependent Nodes Later
  6. Dryer, M.
  7. correlation pairs



درایر با اشاره به تمایل به استفاده از پس‌اضافه<sup>۱</sup> در زبان‌های دارای ترتیب OV و نیز استفاده از پیش‌اضافه<sup>۲</sup> در زبان‌های دارای ترتیب VO، چنین استدلال می‌کند که جفت حروف اضافه و گروه اسمی جفت همبستگی است که در آن حروف اضافه هم‌الگو با فعل و گروه‌های اسمی همراه آنها هم‌الگو با مفعول هستند. در پاسخ به پرسش دوم نیز، درایر با اشکال وارد کردن به نظریه هسته - وابسته، نظریه سوی انشعاب<sup>۳</sup> را به عنوان نظریه جایگزین لحاظ می‌کند و معتقد است که در تعیین هسته و وابسته، حتی در مواردی چون صفت و موصوف نیز، گاهی اجماع نظر وجود ندارد.

از میان مطالعات انجام شده در حوزه رده‌شناسی ترتیب واژه بر روی زبان‌های ایرانی که عمدتاً نیز بر زبان فارسی متمرکز بوده‌اند، می‌توان به این موارد اشاره نمود: ثمره (۱۳۶۹)، مرعشی<sup>۴</sup> (۱۹۷۰)، طبائیان<sup>۵</sup> (۱۹۷۴)، درزی<sup>۶</sup> (۱۹۹۶)، کریمی<sup>۷</sup> (۲۰۰۵). دبیرمقدم (۱۳۹۲) در کتاب *رده‌شناسی زبان‌های ایرانی با ارائه چارچوب نظری* به کار گرفته شده در پژوهش درایر (۱۹۹۲) و انطباق برخی مؤلفه‌ها با زبان فارسی، ۲۴ مؤلفه زبانی را در دوازده زبان ایرانی بررسی کرده است. صفایی اصل (۱۳۹۴)، رضاپور (۱۳۹۴) و رضایی و خیرخواه (۱۳۹۴) نیز، با در نظر گرفتن این ۲۴ مؤلفه، ترتیب واژه در زبان‌های آذربایجانی، سمنانی و لری بویر احمد را بررسی کرده‌اند.

هدف از مقاله حاضر، بررسی ویژگی‌های رده‌شناختی ترتیب سازه‌ها و ارکان اصلی جمله در گونه‌های زبانی منطقه چرداول است. به بیان دیگر، پرسش اصلی آن است که کدام ویژگی‌های رده‌شناختی بر اساس مؤلفه‌های بیست و چهارگانه ترتیب واژه‌ها در این زبان‌ها برقرار است و هر کدام از این زبان‌ها به کدام رده‌شناختی ترتیب واژه‌ها تعلق دارند. این پرسش از آن جهت اهمیت دارد که در این منطقه تعامل چند زبان و ارتباط آنها با همدیگر مطرح است. یافتن ویژگی‌های رده‌شناختی ناظر بر چگونگی آرایش و توالی سازه‌ها در تعدادی از زبان‌ها، چه ایرانی و چه غیرایرانی و در سطح زبان‌های جهان، ما را

- 
1. postposition
  2. preposition
  3. Branching direction theory
  4. Marashi, M.
  5. Tabaian, H.
  6. Darzi, A.
  7. Karimi, S.

از دانستن وضعیت رده‌شناختی سایر زبان‌ها بی‌نیاز نمی‌کند. از همین روست که پایگاه دادگان درایر روزبه‌روز در حال گسترش است و تعداد زبان‌های دخیل در آن از ۶۲۵ به بیش از ۱۱۰۰ زبان گسترش یافته و در آینده نیز، انتظار می‌رود تعداد بیشتری را دربرگیرد. گسترش پایگاه دادگان درایر مؤید این نکته است که با دانستن وضعیت این تعداد از زبان‌ها، از نظر وی مسئله تمام‌شده نیست و این احتمال همواره وجود دارد که با بررسی اشتراکات و افتراقات زبان‌های بیشتر، به مسئله و یا نکته‌ای تازه پی ببریم که تاکنون ممکن است مغفول مانده باشد. از طرفی، بر روی زبان‌های چرداول، از این منظر تاکنون مطالعه‌ای صورت نپذیرفته و وضعیت رده‌شناختی هر یک از این زبان‌ها و ارتباط و هم‌سویی احتمالی آنها پوشیده مانده است.

چارچوب نظری پژوهش حاضر ۲۴ مؤلفه‌ای هستند که دبیرمقدم (۱۳۹۲) در کتاب رده‌شناسی زبان‌های ایرانی برگزیده است. بر این مبنا، زبان‌های حوضه آبریز رود چرداول در استان ایلام از نظر رده‌شناسی ترتیب‌واژه بررسی شده و سعی شده در قیاس با زبان‌های اروپا - آسیا و نیز کل جهان، تصویری واضح از آنها به دست داده شود.

## ۲. روش

در قلمرو رود چرداول در استان ایلام، به سه گونه از کردی، لکی و لری تکلم می‌شود.<sup>۱</sup> در این پهنه جغرافیایی، گونه کردی بیشترین و گونه لری کمترین گویشور را دارند. برای هر یک از گونه‌های زبانی مورد مطالعه، مصاحبه‌های متعددی با گویشوران انجام شد تا از درستی و قابل‌تعمیم بودن داده‌های جمع‌آوری شده اطمینان حاصل شود. داده‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از الفبای آوانگار بین‌المللی آوانویسی شدند. در ابتدا، با ارائه شواهد زبانی می‌کوشیم وضعیت ۲۴ مؤلفه نشان‌دهنده جفت‌های همبستگی را در گونه‌های زبانی چرداول بررسی نماییم و سپس، با ارائه جداول مقایسه‌ای، وضعیت زبانی منطقه را در قیاس با زبان‌های اروپا - آسیا و نیز جهان نشان دهیم.

۱. داده‌های کردی، لکی و لری به ترتیب از روستاهای زنجیره‌علیا، کلنگ‌بُر و حسن‌گاوداری جمع‌آوری شده‌اند.

### ۳. تحلیل داده‌ها

در این بخش وضعیت ۲۴ مؤلفه نشان‌دهنده جفت‌های همبستگی را در گونه‌های زبانی چرداول شامل کردی، لکی و لری بررسی کرده‌ایم.

#### - مؤلفه اول: نوع حرف اضافه (پیش‌اضافه یا پس‌اضافه)

زبان‌های بررسی شده در این قلمرو، همگی پیش‌اضافه‌ای هستند<sup>۱</sup>:

- من کتاب را به مریم دادم.

کردی	1.	me	ketaw-æ	da-m- æ	mærjæm	
		من	معرفه - کتاب	به - ۱ ش آ م - ۲ داد	مریم	
لکی	2.	me	ketaw-æ-m	da	æ	mærjæm
		من	۱ ش م - معرفه - کتاب	داد	به	مریم
لری	3.	me	ketaw-æ	da-m	wæ	mærjæm
		من	معرفه - کتاب	۱ ش م - داد	به	مریم

#### - مؤلفه دوم: توالی هسته اسمی و بند موصولی

در زبان‌های چرداول، جایگاه بند موصولی پس از هسته اسمی است:

- آنها آن مردی را که آمد، می‌شناسند.

کردی	4.	uwan u	pja	ke	hat-ø	nas-en=e:
		واژه‌بست ۳ ش م مفعولی - ۳ ش ج - شناس	۳ ش م - آمد که	مرد	آن آنها	

۱. در کردی چرداول، æ به معنای «به» از لحاظ آوایی به همراه سازه قبل از خود، یعنی فعل تلفظ می‌شود، اما به لحاظ

نحوی با گروه اسمی پس از خود، یعنی «مریم»، تشکیل گروه حرف اضافه‌ای می‌دهد و از این رو، پیش‌اضافه است.

۲. اول شخص

۳. مفرد

لکی 5.  $\theta w n \grave{a} \text{ } \grave{a} \text{ } p e j \grave{a} \text{ } k e \text{ } h \grave{a} t - \theta \text{ } m \grave{a} - f n a s - e n = e :$   
 واژه‌بست ۳ ش مفعولی - ۳ ش ج<sup>۱</sup> - شناس - اخباری ۳ ش م - آمد که مرد آن آنها

لری 6.  $u n o \text{ } u \text{ } p e j \grave{a} - j - i \text{ } k e \text{ } u m a - \theta \text{ } m e : - f n a s - e n$   
 ۳ ش ج - شناس - اخباری ۳ ش م - آمد که هسته‌نما<sup>۲</sup> (ی موصولی) - مرد آن آنها

### - مؤلفه سوم: توالی مضاف و مضاف‌الیه

جایگاه مضاف، قبل از مضاف‌الیه است. در کردی و لری، عموماً، از هسته‌نمای  $-e$  و  $-I / j$  برای نشان‌دادن رابطه مضاف - مضاف‌الیه استفاده می‌شود. لکی غالباً این نشانه را ندارد.

- پسرِ برادرِ من

کردی 7.  $k w e \check{r} - e \text{ } b e r \grave{a} - j - i \text{ } m e$   
 هسته‌نما - پسر      هسته‌نما - برادر      من

لکی 8.  $k o r \text{ } b e r \grave{a} \text{ } m e$   
 پسر      برادر      من

لری 9.  $k o r - e \text{ } b e r \grave{a} r - e \text{ } m e$   
 هسته‌نما - پسر      هسته‌نما - برادر      من

### - مؤلفه چهارم: توالی صفت و مبنای مقایسه

در هر سه زبان مورد‌وصف در این منطقه، مبنای مقایسه، هم می‌تواند قبل از صفت بیاید و هم پس از آن. همانگونه که نمونه‌های زیر نشان می‌دهند،  $e$ ،  $d \grave{a} e$  و  $d e$  که به ترتیب در زبان‌های کردی، لکی و لری به معنای «از» هستند و مبنای مقایسه، یعنی «مینا» هم می‌توانند پس از صفت بیایند و هم قبل از آن.

- کوچکتر از مینا / از مینا کوچکتر

کردی	10.	byʃfɛg-ter	læ	mina	/	læ	mina	byʃfɛg-ter
		تر - کوچک	از	مینا	از	مینا	تر - کوچک	
لکی	11.	godzær-ter	e	mina	/	e	mina	godzær-ter
		تر - کوچک	از	مینا	از	مینا	تر - کوچک	
لری	12.	ter-bitʃfɛg	de	mina	/	de	mina	ter-bitʃfɛg
		تر - کوچک	از	مینا	از	مینا	تر - کوچک	

- مؤلفه پنجم: توالی فعل و گروه حرف اضافه

همانگونه که از مثال‌های (۱۳) تا (۱۸) پیداست، در هر سه زبان، گروه حرف اضافه هم می‌تواند پیش از فعل بیاید و هم پس از آن. از این رو، به هنگام بررسی مقایسه‌ای مؤلفه‌ها در بخش پایانی، همهٔ خانه‌های مربوط به ویژگی‌های فعل میانی و فعل پایانی در بخش پایانی، علامت گذاری می‌شوند.

- مینا بر روی زمین خوابیده بود / خوابیده بود روی زمین

کردی	13.	mina	læ	ban-e	zeq	xæf-t-y-g/ø	
		مینا	بر	هسته‌نما - رو	زمین	۳ ش م - بعید - گذشته - خواب	
	14.	mina		t-y-g/ø-xæf	læ	ban-e	zeq
		مینا		۳ ش م - بعید - گذشته - خواب	بر	هسته‌نما - رو	زمین
لکی	15.	mina	e	ban	zæmin	ø-howæt-y	
		مینا	بر	رو	زمین	۳ ش م - بعید - خواب	
	16.	mina		ø-howæt-y	e	ban	zæmin
		مینا		۳ ش م - بعید - خواب	بر	رو	زمین

- لری 17. mina de ri zemi heft-i-j-i  
مینا بر رو زمین ۳ ش م - میانجی - بعید - خواب
18. mina heft-i-j-i de ri zemi  
مینا ۳ ش م - میانجی - بعید - خواب بر رو

– مؤلفه ششم: توالی فعل و قید حالت

در زبان‌های مورد و صفت، قید حالت پیش از فعل در جمله قرار دارد.

– آنها آهسته می‌دویند.

- کردی 19. uwan jəwaf dəwes-ja-n  
آنها آهسته ۳ ش ج - استمرار - دوید
- لکی 20. øwnæ jawaf-æ -dəwe-ja-næm  
آنها به - آهسته ۳ ش ج - نمود ناقص - دو - استمرار
- لری 21. uno jəwaf me:-dəwes-en  
آنها آهسته ۳ ش ج - دوید - استمرار

– مؤلفه هفتم: توالی فعل اسنادی و گزاره

در هر سه زبان، گزاره پیش از فعل اسنادی قرار دارد.

– آن مرد معلم است.

- کردی 22. u pja moʔælem-æ  
آن مرد معلم است
- لکی 23. æ peja moʔælem-æ  
آن مرد معلم است
- لری 24. u pija moʔælem-æ  
آن مرد معلم است

– مؤلفه هشتم: توالی فعل خواستن و فعل بند پیرو

در زبان‌های چرداول، جایگاه فعل «خواستن»، پیش از فعل بند پیرو است.

– علی می‌خواهد برود.

کردی	25.	æli علی	twa-ɪ(g) ۳ ش م – خواه	be-ʃu-g / ø ۳ ش م – رو – التزامی
لکی	26.	æli علی	m-e:-ø ۳ ش م – خواه – اخباری	be-ʃu-ø ۳ ش م – رو – التزامی
لری	27.	æli علی	meə:-ha-ø ۳ ش م – خواه – اخباری	ruw-æ ۳ ش م – رو

– مؤلفه نهم: توالی موصوف و صفت

در هر سه زبان، جایگاه صفت پس از موصوف است.

– مادرِ خوب

کردی	28.	daleg-e هسته‌نما – مادر	xas خوب
لکی	29.	daa مادر	xu خوب
لری	30.	daa/da-ʔe هسته‌نما – مادر	xu خوب

– مؤلفهٔ دهم: توالی صفت اشاره و اسم

جایگاه صفت اشاره در هر سه زبان، قبل از اسم است. نمونه‌های (۳۱) تا (۳۶) نمایانگر این مطلب هستند.

– آن مرد، آن کوه

کردی	31.	u	pja	32.	u	kyæ/kyqæ
		آن	مرد		آن	کوه
لکی	33.	æ	peja	34.	æ	kø-æ
		آن	مرد		آن	کوه
لری	35.	u	pija	36.	u	kø-æ
		آن	مرد		آن	کوه

– مؤلفهٔ یازدهم: توالی قید مقدار و صفت

در این زبان‌ها، قید مقدار قبل از صفت می‌آید. نمونه‌های زیر مؤید این مطلب هستند.

– خیلی کوچک

کردی	37.	færæ	byfæg
		خیلی	کوچک
لکی	38.	færæ	godzær
		خیلی	کوچک
لری	39.	færæ	bifæg
		خیلی	کوچک

– مؤلفهٔ دوازدهم: توالی فعل اصلی و فعل کمکی زمان – نمود

سه زبانی که در این منطقه بدانها تکلم می‌شود، برای بیان زمان آینده و گذشته از فعل کمکی بهره نمی‌گیرند؛ در گونه‌های کردی، لکی و لری مورد بررسی، برای بیان مفهوم آینده، از



صورت فعلی زمان حال استفاده می شود. زمان گذشته نیز، به کمک ستاک مجزای خود بیان می شود که ذیل مؤلفه هجدهم بدان خواهیم پرداخت.

- می روند/ خواهند رفت.

40.  $\text{tʃ-en}$  کردی

۳ ش ج - رو

41.  $\text{mæ-tʃ-en}$  لکی

۳ ش ج - رو - اخباری

42.  $\text{me:-r-en}$  لری

۳ ش ج - رو - اخباری

به منظور بیان نمود ناقص، هر سه زبان از فعل کمکی پیش از فعل اصلی استفاده می کنند. نمونه های (۴۳) تا (۴۸) معادل های «داشت مرتب می کرد» و «دارم می نویسم» را در سه زبان منعکس می کنند.

43.  $\text{daft-}\emptyset$   $\text{morætæb}$   $\text{kerd-iy-a-}\emptyset$  کردی  
 ۳ ش م - داشت      مرتب کرد - گذشته - کرد      ۳ ش م - نشانه استمرار در گذشته - کرد

44.  $\text{de:r-em}$   $\text{nysen-em}$   
 ۱ ش م - دار      ۱ ش م - نویس

45.  $\text{daft=e}$   $\text{morætæb-æ}$   $\text{mæ-kerd=e}$  لکی  
 ۳ ش م - داشت      ۳ ش م - کرد - اخباری معرفه - مرتب      ۳ ش م - واژه بست

46.  $\text{deə:r-em}$   $\text{mæ-nysen-em}$   
 ۱ ش م - دار      ۱ ش م - نویس - اخباری

47.  $\text{daft-}\emptyset$   $\text{morætæb}$   $\text{me:kerd-}\emptyset$  لری  
 ۳ ش م - داشت      مرتب      ۳ ش م - کرد - اخباری

48. dare-m me:-nisen-em  
 ۱ ش م - دار ۱ ش م - نویس - اخباری

در زبان‌های منطقه چرداول، برای ساختن ماضی بعید از فعل کمکی استفاده نمی‌شود، بلکه با افزودن *وند*، صورت ماضی بعید فعل ساخته می‌شود. این ساخت معین ذیل مؤلفه هجدهم بیشتر توضیح داده شده است.

- مؤلفه سیزدهم: توالی ادات استفهام و جمله

در منطقه چرداول، ادات استفهامی چون «آیا» و مانند آن کاربرد ندارند و عموماً از تغییر آهنگ در سطح جمله برای ایجاد استفهام استفاده می‌شود.

- آیا آن مرد آنجاست؟

کردی	49.	u	pja	ha-∅	(læ)	u-ræ?
		آن	مرد	۳ ش م - هست	در	جا - آن
لکی	50.	æ	peja	ha-∅		wo-ræ?
		آن	مرد	۳ ش م - هست		جا - آن
لری	51.	u	pija	ha-∅	de	u-ʃæ?
		آن	مرد	۳ ش م - هست	در	جا - آن

مؤلفه چهاردهم: توالی پیرونیای بند قیدی / حرف ربط قیدی و بند

در زبان‌های مورد بررسی، جایگاه پیرونیای بند قیدی، همواره پیش از بند است. در همگی این زبان‌ها، این پیرونیما اختیاری است و می‌تواند حذف شود.

- وقتی که خورشید غروب می‌کند

کردی	52.	e:-wæxt	(ke/ge)	xwær	awa	bu- g / ∅
		هسته‌نما - وقت	که	خورشید	ناپدید	۳ ش م - شو

لکی	53.	e:-wæxt	(ge)	howær	awa	m-ow-ø
		هسته‌نما - وقت	که	خورشید	ناپدید	ش ۳ م - ش - اخباری
لری	54.	e:-wæxt	(ke)	xwær		me:-nijf-æ
		هسته‌نما وقت	که	خورشید		ش ۳ م - نشین - اخباری

### – مؤلفه پانزدهم: توالی حرف تعریف و اسم

در زبان‌های چرداول برای معرفه و نکره‌سازی از حرف تعریف استفاده می‌شود که محل وقوع آن پس از اسم است. نمونه‌های (۵۵) تا (۶۵)، «کتاب» و «دختر» را به صورت معرفه و نکره در سه زبان مورد بررسی نشان می‌دهند.

کردی	55.	ketaw-æ(gæ)	کتاب (معرفه)	56.	duæt-æ(gæ)	دختر (معرفه)
		معرفه - کتاب			معرف - دختر	
	57.	ketaw-ı(g)	کتابی (نکره)	58.	duæt-ı(g)	دختری (نکره)
		نکره - کتاب			نکره - دختر	
لکی	59.	ketaw-æ	کتاب (معرفه)	60.	det-æ(kæ)	دختر (معرفه)
		معرفه - کتاب			معرف - دختر	
	61.	ketaw-ı	کتابی (نکره)	62.	det-ı	دختری (نکره)
		نکره - کتاب			نکره - دختر	
لری	63.	ketaw-æ	کتاب (معرفه)	64.	doxter-gæ	دختر (معرفه)
		معرفه - کتاب			معرف - دختر	
	65.	ketaw-ı	کتابی (نکره)	66.	doxter-ı	دختری (نکره)
		نکره - کتاب			نکره - دختر	

– مؤلفه شانزدهم: توالی فعل و فاعل

در تمامی زبان‌های چرداول، فاعل پیش از فعل می‌آید و نمونه‌های مربوط به مؤلفه‌های اول، پنجم، ششم، هفتم، هشتم و چهاردهم این موضوع را نشان می‌دهند.

– مؤلفه هفدهم: توالی عدد و اسم

نمونه‌های (۶۷) تا (۷۲)، «دو کتاب» و «سه مرد» را در گونه‌های موردوصف منعکس می‌کنند. این نمونه‌ها نشان‌دهنده آن هستند که در همه موارد، عدد قبل از اسم می‌آید.

کردی	67.	de	ketaw	68.	se:	pja
		دو	کتاب		سه	مرد
لکی	69.	dø	ketaw	70.	se	peja
		دو	کتاب		سه	مرد
لری	71.	dø	gelæ	ketaw	72.	se gelæ peja
		دو	تا	کتاب	سه	تا

– مؤلفه هجدهم: توالی وند زمان – نمود و ستاک فعل

در زبان‌های چرداول، ستاک گذشته و ستاک حال، اغلب دو صورت جداگانه هستند و جز در مواردی اندک، از وندافزایی برای ارتباط دو ستاک حال و گذشته استفاده نمی‌شود.

– آمدم، می‌آیم

کردی	73.	hat-em	74.	tja-m / tjæ-m
		۱ ش م – آمد		۱ ش م – آی
لکی	75.	hæt-em	76.	m-a-m
		۱ ش م – آمد		۱ ش م – آ- اخباری
لری	77.	uma-m	78.	me:-ja-m
		۱ ش م – آمد		۱ ش م – آ- اخباری

سازوکار زبان‌های چرداول در ساختن صورت ماضی نقلی کم‌وبیش مشابه است. در زبان‌های کردی، لری و در ساخت‌های افعال ساده زبان لکی، برای ساختن ماضی نقلی، صورت پی‌بستی فعل ربطی æ= به پایه‌ای افزوده می‌شود که خود از ستاک گذشته و پسوند مطابقت فاعلی ساخته شده است. در افعال مرکب زبان لکی، جزء غیر فعلی میزبان پی‌بست مطابقت با فاعل است و صورت پی‌بستی فعل ربطی æ= به جزء فعلی افزوده می‌شود.

- خورده‌ام، آمده‌ام

کردی	79.	æ= x <sup>w</sup> ard- -em/xward	80.	æ=hat-em
		ام - خورد		ام - آمد
لکی	81.	æ=hward/h <sup>w</sup> ard-em	82.	æ=t-emæh
		ام - خورد		ام - آمد
لری	83.	æ=hærd-em	84.	æ=uma-m
		ام - خورد		ام - آمد

در ساخت صورت ماضی بعید در زبان‌های چرداول از وندافزایی استفاده می‌شود؛ در زبان کردی از افزودن وند y- به ستاک گذشته و سپس، افزودن پسوند مطابقت فاعلی گذشته بعید شکل می‌گیرد. این صورت فعلی در لری به کمک وند i- شکل می‌گیرد. در فعل‌های ساده لکی نیز، همین الگوی ساخت وجود دارد، اما در افعال مرکب لکی، پی‌بست مطابقت با فاعل به جزء غیرفعلی افزوده می‌شود و پسوند بعیدساز y- به جزء فعلی (همکرد) اضافه می‌گردد.

- رفته بودم، خورده بودم

کردی	85.	tf-y-m	86.	xward-y-m
		۱ ش م - بعید - رفت		۱ ش م - بعید - خورد
لکی	87.	tf-y-m	88.	hwærd/h <sup>w</sup> ærd-y-m
		۱ ش م - بعید - رفت		۱ ش م - بعید - خورد

89. *ræt-i-j-em* 90. *hærd-i-j-em*  
 لری ۱ ش م - میانجی - بعید - خورد

- مؤلفه نوزدهم: توالی اسم و تکواژ آزاد ملکی  
 تکواژ آزاد ملکی بعد از اسم (یا گروه اسمی) قرار می گیرد.

- کتابم، دوست خوبمان

91. *ketaw-æ-m* 92. *ræfiq-e xas-eman*  
 کردی ۱ ش م - معرفه - کتاب ۱ ش ج - خوب هسته‌نما - دوست
93. *ketaw-æ-m* 94. *ræfiq xu-æ-man*  
 لکی ۱ ش م - معرفه - کتاب ۱ ش ج - معرفه - دوست خوب
95. *ketaw-em* 96. *ræfiq-e xu-mo*  
 لری ۱ ش م - کتاب ۱ ش ج - خوب هسته‌نما - دوست

- مؤلفه بیستم: توالی فعل اصلی و فعل (های) کمکی در مفهوم «توانستن»  
 در زبان‌های چرداول، فعل کمکی در مفهوم «توانستن» قبل از فعل اصلی می آید. نمونه‌های  
 (۹۷) تا (۹۹) این مدعا را در سه زبان نشان می دهند.

- می توانم بخورم

97. *tʃæn-em* *be-xwæ-m*  
 کردی ۱ ش م - توان ۱ ش م - خوردن - التزامی
98. *mæ-tøn-em* *bæ-hær-em*  
 لکی ۱ ش م - توان - اخباری ۱ ش م - خوردن - التزامی
99. *me:-tøn-em* *be-hor-em*  
 لری ۱ ش م - توان - اخباری ۱ ش م - خوردن - التزامی

– مؤلفه بیست و یکم: توالی متمم‌نما و جمله متمم

در کردی، لکی و لری ke متمم‌نماست و همواره قبل از بند پیرو می‌آید.

کردی	100.	me	zan-em	ke	æɥ	færæ	mehræban-æ
		من	۱ ش م - دان	که	او	خیلی	است - مهربان
لکی	101.	me	mæ-zan-em	ke	ow	kheile:	me:ræban-æ
		من	۱ ش م - دان -	که	او	خیلی	است - مهربان
							اخباری
لری	102.	me	don-em / dan-em	ke	u	færæ	me:ræban-æ
		من	۱ ش م - دان	که	او	خیلی	است - مهربان

– مؤلفه بیست و دوم: حرکت پرسشواژه

همانند همه زبان‌های ایرانی<sup>۱</sup>، در هر سه گونه کردی، لکی و لری در منطقه چرداول، پرسشواژه در جای خود می‌ماند و حرکت ندارد.

– علی کتاب را به کی داد؟

کردی	103.	æli	ketaw-æ	da-∅-(-j-æ)	ki?
		علی	معرفه - کتاب	۳ ش م - داد	کی (به - میانجی) -
لکی	105.	æli	ketaw-æ	da-∅-(-j-æ)	ki?
		علی	معرفه - کتاب	۳ ش م - داد	کی (به - میانجی) -
لری	107.	æli	ketaw-æ	da-∅	ki?
			۳ ش م - داد معرفه - کتاب علی		کی

۱. ر.ک. دبیرمقدم (۱۳۹۲: ۱۲۰۲)

- برای شام چی بخوریم؟

کردی	104.	era/ra	ʃam	ʃæ	be-xwæ-jm(en)?
		برای	شام	چی	۱ ش ج - خور - التزامی
لکی	106	era	ʃam	ʃæ	bæ-hær-im?
		برای	شام	چی	۱ ش ج - خور - التزامی
لری	108	si	ʃom	ʃi	be-hor-imo?
		برای	شام	چی	۱ ش ج - خور - التزامی

### - مؤلفه بیست و سوم: توالی مفعول و فعل

در هر سه گونه زبانی رایج در این منطقه، اگر مفعول گروهی باشد، جایگاه آن قبل از فعل است؛ جملات مربوط به مؤلفه‌های اول، دوم، سیزدهم و بیست و سوم مؤید این ادعا هستند. اگر مفعول به صورت بند باشد، پس از فعل واقع می‌شود؛ جملات مربوط به مؤلفه‌های هشتم و بیست و یکم شواهد این ادعا هستند. از این رو، بر اساس این مؤلفه، می‌توان این زبان‌ها را هم فعل پایانی قوی دانست و هم فعل میانی قوی.

### - مؤلفه بیست و چهارم: توالی وند منفی ساز و ستاک فعل

عنصر منفی ساز، به صورت پیشوند به ستاک فعل اضافه می‌شود. نمونه‌های (۱۰۹) تا (۱۱۷) صورت‌های معادل برای «نخوابیدند»، «نمی‌خورد» و «نمی‌روند» را در سه زبان ارائه می‌کنند.

کردی	109.	næ-xaft-en	110.	njæ-xwæ- i(g)	111.	njæ-ʃ-en
		۳ ش ج - خواب - نفی		۳ ش م - خور - نفی		۳ ش ج - رو - نفی
لکی	112.	næ-hwæt-en	113.	ne-mæ-hær- e:	114.	ne-mæ-ʃ-en
		۳ ش ج - خواب - نفی		۳ ش م - خور - اخباری - نفی		۳ ش ج - رو - اخباری - نفی



لری	115. næ-xowes-en	116. ne-mo-hor-æ	117. ne-me:r-en
	۳ ش ج - خواب -	۳ ش م - خور -	۳ ش ج - رو -
	نفی	افخباری - نفی	افخباری - نفی

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین رده و ویژگی‌های رده‌شناختی ترتیب سازه‌های نحوی و نیز، ارکان اصلی جمله در زبان‌های منطقه چرداول است، به طوری که با بررسی مؤلفه‌های بیست و چهارگانه، علاوه بر تعیین رده هر گونه زبانی، تعامل و همسویی میان گونه‌های زبانی کردی، لکی و لری در منطقه‌ای که بدان‌ها تکلم می‌شود آشکار گردد. در پژوهش حاضر، ابتدا با استفاده از جداول ارائه‌شده در پژوهش درایر (1992)، که در آنها وضعیت رده‌شناختی هریک از مناطق جهان و نیز کل زبان‌های جهان منعکس شده است، جداول مقایسه‌ای (۱) تا (۶) را ترسیم می‌نماییم. این جدول‌ها سیمای کلی رده‌شناسی ترتیب واژه‌ها را در مقایسه زبان‌های چرداول با زبان‌های اروپا - آسیا (که چرداول بدان تعلق دارد) و نیز کل جهان نشان می‌دهند. در این جدول‌ها، داده‌های زبانی منطقه چرداول با داده‌های ارائه‌شده توسط درایر (۱۹۹۲) در ۱۹ مؤلفه و نیز پایگاه دادگان درایر در ۵ مؤلفه مقایسه شده‌اند. در مواردی که میان هسته‌آغازین<sup>۱</sup> و هسته‌پایانی‌بودن<sup>۲</sup> (راست‌انشعابی و یا چپ‌انشعابی‌بودن) مؤلفه‌ها، تناوب وجود دارد (یعنی هر دو شق جایز هستند)، هر چهارخانه علامت‌گذاری شده‌اند. در مؤلفه (۱۳) نیز، به علت موضوعیت نداشتن مؤلفه در این گونه‌ها، هیچ خانه‌ای علامت‌گذاری نشده است.

---

1. head-initial  
2. head-final

جدول ۱- وضعیت رده‌شناختی ترتیب واژه در گونه‌کردی چرداول در مقایسه با زبان‌های اروپا - آسیا

مؤلفه رده	فعل پایانی قوی	فعل پایانی ضعیف	فعل میانی قوی	فعل میانی ضعیف
۱	*		*	
۲	*		*	
۳	*		*	
۴	*	*	*	*
۵	*	*	*	*
۶		*		*
۷		*		*
۸	*		*	
۹		*	*	
۱۰	*			*
۱۱	*			*
۱۲	*		*	
۱۳	-	-	-	-
۱۴	*		*	
۱۵		*	*	
۱۶	*			*
۱۷	*			*
۱۸	*			*
۱۹		*	*	
۲۰	*		*	
۲۱	*		*	
۲۲		*		*
۲۳	*			*
۲۴	*		*	
جمع	۱۷	۸	۱۴	۱۱

جدول ۲- وضعیت رده‌شناختی ترتیب واژه در گونه‌ی کردی چرداول در مقایسه با زبان‌های جهان

مؤلفه رده	فعل پایانی قوی	فعل پایانی ضعیف	فعل میانی قوی	فعل میانی ضعیف
۱	*		*	
۲	*			*
۳	*		*	
۴	*	*	*	*
۵	*	*	*	*
۶		*		*
۷		*		*
۸	*		*	
۹	*			*
۱۰	*			*
۱۱	*			*
۱۲	*		*	
۱۳	-	-	-	-
۱۴	*		*	
۱۵		*		*
۱۶	*			*
۱۷	*			*
۱۸	*			*
۱۹	*		*	
۲۰	*		*	
۲۱	*		*	
۲۲		*		*
۲۳	*			*
۲۴	*		*	
جمع	۱۹	۶	۱۱	۱۴

جدول ۳- وضعیت رده‌شناختی ترتیب واژه در گونه لکی چرداول در مقایسه با زبان‌های اروپا - آسیا

مؤلفه رده	فعل پایانی قوی	فعل پایانی ضعیف	فعل میانی قوی	فعل میانی ضعیف
۱	*		*	
۲	*		*	
۳	*		*	
۴	*	*	*	*
۵	*	*	*	*
۶		*		*
۷		*		*
۸	*		*	
۹		*	*	
۱۰	*			*
۱۱	*			*
۱۲	*		*	
۱۳	-	-	-	-
۱۴	*		*	
۱۵		*	*	
۱۶	*			*
۱۷	*			*
۱۸	*			*
۱۹		*	*	
۲۰	*		*	
۲۱	*		*	
۲۲		*		*
۲۳	*			*
۲۴	*		*	
جمع	۱۷	۸	۱۴	۱۱

جدول ۴- وضعیت رده‌شناختی ترتیب واژه در گونه لکی چرداول در مقایسه با زبان‌های جهان

مؤلفه رده	فعل پایانی قوی	فعل پایانی ضعیف	فعل میانی قوی	فعل میانی ضعیف
۱	*		*	
۲	*			
۳	*		*	
۴	*	*	*	*
۵	*	*	*	*
۶		*		*
۷		*		*
۸	*		*	
۹	*			*
۱۰	*			*
۱۱	*			*
۱۲	*		*	
۱۳	-	-	-	-
۱۴	*		*	
۱۵		*		*
۱۶	*			*
۱۷	*			*
۱۸	*			*
۱۹	*		*	
۲۰	*		*	
۲۱	*		*	
۲۲		*		*
۲۳	*			*
۲۴	*		*	
جمع	۱۹	۶	۱۱	۱۴

جدول ۵- وضعیت رده‌شناختی ترتیب واژه در گونه‌ی لری در مقایسه با زبان‌های اروپا - آسیا

مؤلفه رده	فعل پایانی قوی	فعل پایانی ضعیف	فعل میانی قوی	فعل میانی ضعیف
۱	*		*	
۲	*		*	
۳	*		*	
۴	*	*	*	*
۵	*	*	*	*
۶		*		*
۷		*		*
۸	*		*	
۹		*	*	
۱۰	*			*
۱۱	*			*
۱۲	*		*	
۱۳	-	-	-	-
۱۴	*		*	
۱۵		*	*	
۱۶	*			*
۱۷	*			*
۱۸	*			*
۱۹		*	*	
۲۰	*		*	
۲۱	*		*	
۲۲		*		*
۲۳	*			*
۲۴	*		*	
جمع	۱۷	۸	۱۴	۱۱

جدول ۶- وضعیت رده‌شناختی ترتیب واژه در گونهٔ - لری چرداول در مقایسه با زبان‌های جهان

مؤلفه رده	فعل پایانی قوی	فعل پایانی ضعیف	فعل میانی قوی
۱	*		*
۲	*		*
۳	*		*
۴	*	*	*
۵	*	*	*
۶	*	*	
۷	*	*	
۸	*		*
۹	*		*
۱۰	*		*
۱۱	*		*
۱۲	*		*
۱۳	-	-	-
۱۴	*		*
۱۵	*	*	*
۱۶	*		*
۱۷	*		*
۱۸	*		*
۱۹	*		*
۲۰	*		*
۲۱	*		*
۲۲	*	*	*
۲۳	*		*
۲۴	*		*
جمع	۱۴	۶	۱۹

اکنون می‌توان با نتایج حاصل از تحلیل داده‌های گویشی در پژوهش حاضر، به پرسش‌های مطرح‌شده در خصوص تعیین رده‌گونه‌های زبانی چرداول پرداخت. با دقت در داده‌های جدول‌های (۱) تا (۶) می‌توان دریافت که گونه‌های زبانی چرداول، موردبه‌مورد با همدیگر همپوشی دارند. به‌بیان‌دیگر، گونه‌های زبانی این منطقه در مقایسه با زبان‌های اروپا - آسیا، در ۱۱ مؤلفه، فعل‌پایانی قوی هستند و در ۱۴ مؤلفه، فعل‌پایانی ضعیف. همچنین، در ۸ مؤلفه، فعل‌میانی ضعیف و در ۱۷ مؤلفه، فعل‌میانی قوی هستند. چنانچه این مقایسه با تمامی زبان‌های جهان انجام شود، در ۱۴ مؤلفه، فعل‌پایانی قوی هستند و در ۱۱ مؤلفه، فعل‌پایانی ضعیف. همچنین، در ۶ مؤلفه، فعل‌میانی ضعیف و در ۱۹ مؤلفه، فعل‌میانی قوی هستند. بدین ترتیب، گونه‌های زبانی این منطقه، هم در مقایسه با زبان‌های اروپا - آسیا (که خود در این گروه قرار دارند) و هم در قیاس با زبان‌های جهان، از مؤلفه‌های فعل‌میانی بیشتری برخوردارند.

همانگونه که در بررسی مؤلفه‌های بیست‌وچهارگانه مشاهده شد، از منظر رده‌شناسی ترتیب واژه‌ها، گونه‌های زبانی منطقه چرداول، همسویی بالایی دارند. نقش این همسویی جغرافیایی وقتی پررنگ‌تر می‌شود که هریک از این گونه‌ها را با گونه‌ای دیگر از همان زبان مقایسه کنیم. برای مثال، با مقایسه ساخت ماضی بعید در گونه لری این منطقه با گونه لری بویراحمد مشاهده می‌شود که در گونه لری چرداول از وندافزایی استفاده می‌شود، حال آنکه در لری بویراحمد این ساخت به کمک فعل کمکی صورت‌بندی می‌شود (رضایی و خیرخواه، ۱۳۹۴: ۴۹). اگر همین مقایسه را با گونه کردی چرداول و گونه کردی بانه انجام دهیم، درمی‌یابیم که کردی چرداول نیز، از وندافزایی بهره می‌گیرد و کردی بانه به کمک فعل کمکی این ساخت را شکل می‌دهد. می‌توان همسویی دو گونه کردی و لری چرداول در این ساخت را به جهت استفاده از وند مشاهده نمود. استفاده از وند و یا فعل کمکی برای بیان مفاهیم زمان - نمود می‌تواند مؤلفه‌های (۱۲) و (۱۸) را تحت تأثیر قرار دهد. با وجود اینکه لکی زبانی اساساً کنایی است و نظام مطابقه‌ای متفاوتی دارد، در ترتیب واژه‌ها با دو گونه دیگر در این منطقه همسو است. این همسویی جلوه‌ای است از



تأثیرپذیری متقابل گونه‌های زبانی در یک منطقه جغرافیایی که با عنوان رده‌شناسی منطقه‌ای<sup>۱</sup> از آن یاد می‌شود.

## تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

## ORCID

Mohsen Heidarizadi



<https://orcid.org/0009-0005-1030-722X>

Mohammad Dabirmoghaddam



<http://orcid.org/0000-0002-7105-1644>

## منابع

ثمره، یدالله. (۱۳۶۹). تحلیلی بر رده‌شناسی زبان: ویژگی‌های رده‌شناختی زبان فارسی. *مجله زبان‌شناسی*، ۷(۱)، ۶۱-۸۰.  
دبیرمقدم، محمد. (۱۳۹۲). *رده‌شناسی زبان‌های ایرانی*. تهران: سمت.  
رضاپور، ابراهیم. (۱۳۹۴). ترتیب واژه در سمنانی از منظر رده‌شناسی. *جستارهای زبانی*، ۶(۵)، ۱۶۹-۱۹۰.

<http://lrr.modares.ac.ir/article-۱۴-۳۲۵۱-fa.html>

رضایی، والی و خیرخواه، محمد. (۱۳۹۴). رده‌شناسی ترتیب واژه در گویش لری بویراحمد. *فصلنامه ادبیات و زبان‌های محلی ایران*، ۴(۵)، ۴۱-۵۸.

<https://sanad.iau.ir/journal/adabemahali/Article/521457?jid=521457>

صفایی‌اصل، اسماعیل. (۱۳۹۴). رده‌شناسی ترتیب واژه‌ها در زبان آذربایجانی. *پژوهش‌های زبان-شناسی تطبیقی*، ۹(۵)، ۱۶۳-۱۸۴.

[https://rjhll.basu.ac.ir/article\\_1169.html](https://rjhll.basu.ac.ir/article_1169.html)

## References

Comrie, B. (2001). Different views of language typology. In M. Haspelmath, E. Konig, W. Oesterreicher, & W. Raible (Eds.), *Language typology and language universals*, (pp. 25-39). Berlin and New York: Walter de Gruyter.

---

1. areal typology

[http://elldo.amu.edu.pl/wp-](http://elldo.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/TypoELLD019_01.pdf)

[content/uploads/2019/10/TypoELLD019\\_01.pdf](http://elldo.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/TypoELLD019_01.pdf)

Croft, W. (2003). *Typology and Universals* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

<https://www.cambridge.org/core/books/typology-and-universals/D09986F35C708113378BD1B76073E258>

Dabir-Moghaddam, M. (2013). *Typology of Iranian Languages*. Tehran: Samt. [In Persian]

Darzi, A. (1996). *Word order, NP movement, and opacity condition in Persian* [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana].

Dryer, M. (1992). The Greenbergian word order correlations. *Language*, 68. 81-138.

<http://www.acsu.buffalo.edu/~dryer/DryerGreenbergian.pdf>

Greenberg, J. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In J. Greenberg (Ed.), *Universals of language*, (pp 73- 113), Cambridge: MIT Press.

<https://doi.org/10.1515/9781503623217-005>

Greenberg, J. H. (1966). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of language*, (2<sup>nd</sup> ed.) (pp 73- 113), Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

<https://doi.org/10.1515/9781503623217-005>

Hawkins, J. A. (1983). *Word Order Universals*. Academic Press.

Hawkins, J. A. (1988). *Explaining Language Universals*. Oxford: Blackwell.

Hawkins, J. A. (1988). Some issues in the performance theory of word order. In A. Siewierska (ed.) *Constituent Order in the Languages of Europe*. Berlin: de Gruyter. 729-781.

Karimi, S. (2005). *A Minimalist Approach to Scrambling: Evidence from Persian*. Berlin: Mouton de Gruyter.

<https://doi.org/10.1515/9783110199796>

Marashi, M. (1970). *The Persian verb: A partial description for pedagogical purposes* [Doctoral dissertation, University of Texas].

Rezaei, V., & Kheirkhah, M. (2016). The typology of word order in Lori of Buir Ahmad. *Journal of Iranian Regional Languages and Literature*, 4(5). 41-58. [In Persian]

<https://sanad.iau.ir/en/Journal/adabemahali/Article/521457?jid=521457>

- Rezapour, E. (2015). Word order in Semnani language based on language typology. *Language Related Research*, 6(5), 169-190. [In Persian]  
<http://lrr.modares.ac.ir/article-۱۴-۳۲۵۱-fa.html>
- Safaei Asl, E. (2015). Word order typology in Azerbaijani. *Iranian Journal of Comparative Linguistics*, 9(5). 163-184. [In Persian]  
[https://rjhll.basu.ac.ir/article\\_1169.html?lang=en](https://rjhll.basu.ac.ir/article_1169.html?lang=en)
- Samareh, Y. (1990). Analyzing the language typology: The Typology of Persian. *Linguistics*, 7(1), 61-80. [In Persian]
- Tabaian, H. (1974). *Conjunction, relativization and complementation in Persian*. [Doctoral dissertation, Northwestern University].

---

استناد به این مقاله: حیدری‌زادی، محسن و دبیرمقدم، محمد. (۱۴۰۳). ترتیب واژه در زبان‌های چرداول از منظر رده‌شناسی زبان. *علم زبان*، ۱۱(۲۰)، ۸۲-۴۷. doi: 10.22054/ls.2020.44531.1248.1480



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.



## The Order of Acquiring Sense Relations in Children

**Parisa Sadat Mirnejad** 

Ph.D. in Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

**Arsalan Golfam \*** 

Associate Professor, Linguistics Dept., Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

**Hayat Ameri** 

Associate Professor, Persian Language Studies Dept., Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

**Sahar Bahrami- Khorshid** 

Associate Professor, Linguistics Dept., Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

### Abstract

This paper aims to study the order of acquiring sense relations in 7 to 12- year- old Persian-speaking children based on the semantic approach and to compare it with the order of applying those relations through six elementary school grades course books Farsi (2018). The method of the research is descriptive-analytic and for collecting data fieldwork and the documentary resources have been applied; in a way that six multiple-choice tests were prepared and asked from 25 participants in

---

- This article is taken from a doctoral dissertation in linguistics at Tarbiat Modares University.

\*Corresponding Author: [golfamar@modares.ac.ir](mailto:golfamar@modares.ac.ir)

**How to Cite:** Mirnejad, P., Golfam, A., Ameri, H., & Bahrami- Khorshid, S. (2024). The Order of Acquiring Sense Relations in Children. *Language Science*, 11 (20), 83-112. doi: [10.22054/ls.2022.69316.1554](https://doi.org/10.22054/ls.2022.69316.1554).

each grade and each gender. Furthermore, for comparing each order with the order of applying them within the course books, all words with any sense relation were extracted and documented. Findings illustrate that children perceive the meaning of a word by perceiving its encyclopedic meaning and the context. They use their background knowledge to comprehend the sense relations among words. Moreover, there are major distinctions between the order of applying sense relations in the course books and the order of acquiring sense relations in children which can cause difficulties in comprehending the meaning of words and their sense relations.

**Keywords:** word, sense relations, encyclopedic meaning, background knowledge, semantics.

## 1. Introduction

The study of sense relations is regarded as investigating language development. Understanding the meaning of words is challenging for the participants in the early years of academic learning. This is the motivation to deal with the issue of acquiring sense relations among words based on the semantic approach. The aim of this paper is to achieve the order of acquiring sense relations in 7 to 12-year-old Persian-speaking children's lexical system, to examine and compare it with that of being applied in course books 'Farsi' (2018) of the six elementary school grades.

### *Research Questions*

The questions of this research are as follows:

1. What is the acquiring order of sense relations in children and the order of applying the relations in the course books?
2. Are these two groups of orders consistent or different?

## **2. Literature Review**

Certain studies have been done on acquiring sense relations in Persian-speaking children. Khalessi (2006) studies sense relations like ‘hyponymy’, ‘meronymy’, and ‘member-collection’. The results demonstrated that girls' understanding of these sense relations is better than boys', and concerning the age, the differences are significant. Safavi (2013) introduces the main theories on ‘meaning’ in which ‘word’ is the meaningful unit of study and has unlimited meanings within the context. Gandomkar (2013) finds out that Fillmore (1977a, 1977b, 1985, 1987) has applied formalization in Frame Semantics, however, its ineffectiveness is illustrated in Persian.

Kheirabadi and Kheirabadi (2017) have studied sense relations in child literary resources following Functionalism. The results of their descriptive-analytic research show that reiteration and collocation are the most common relations, while synonymy is a lesser-used relation. A few kinds of antonyms are also reported in the lexicon. Gao and Zheng (2014) investigated semantic opposition in English. The results show that comprehending and examining semantic opposition contribute to understanding texts. Kusuma and Simatupang (2022) semantically analyzed the sense relations within certain poems. The results revealed the use of five sense relations among which synonymy was the most widely used one. Saeedzadeh et al. (2018) aimed to determine the age and the order in which Persian-speaking children produce different types of antonyms.

## **3. Methodology**

The method of this research was descriptive-analytic and the research data were collected through documentary resources and fieldwork. To achieve the order of acquiring sense relations in children, six tests with twenty-two multiple-choice questions were designed based on the six elementary school course books ‘Farsi’ (2018). In each grade and on the basis of the number of correct answers, the position of each

relation in the order of acquiring sense relations was determined. The total number of answers by twenty-five boys and twenty-five girls was one hundred. Additionally, to examine and compare the orders with the order of applying sense relations in the books, each word regarding its idiosyncratic sense relation was extracted, and accordingly, six orders of applying sense relations were presented.

## **4. Results**

### **4.1. The Order of Acquiring Sense Relations in Children**

According to the test results, acquiring sense relations begins with "meronymy" and "polysemy" in children; i.e. they have given the highest number of correct answers to the questions with these relations. This shows that children learn these relations first. Also, providing the same number of correct answers to the questions of "collocation" and "meronymy" or "polysemy" by children in the third, fifth, and sixth grades proves that these sense relations are acquired firstly. However, due to the lowest number of correct answers to the questions related to "semantic contrast", "portion-mass" and "markedness", these relations are placed in the last positions of each order; therefore, it is concluded that children learn them later.

"Meronymy" is acquired in the first steps in all grades. Children use their background knowledge to understand this relation among words. "Polysemy" obtains the first position in each order as well. Children determine the correct meaning of a polysemous word through considering its encyclopedic meaning and context. Children use their mental lexicon and the context to perceive the words with the 'portion-mass' sense relation.

To understand words like "seasons" with the "semantic contrast" relation, children must memorize them because comprehending their meaning will be possible just by using their encyclopedic knowledge. "Markedness" is the last sense relation acquired by children. Children learn this sense relation later than the other relations. Applying each



of these words in a context and background knowledge will help the children determine the contexts in which they are used.

#### **4.2. The Order of Applying Sense Relations in Course Books**

According to the course books 'Farsi' (2018), out of 11 sense relations, between 9 to 10 relations have been used in the first 25 pages. The words with "meronymy" and "polysemy" sense relations have been presented after the words with "collocation" and "member-collection" sense relations. There is no semantic criterion for applying sense relations, and they have been presented in some cases, including the use of words with "semantic contrast" and "markedness" sense relations in the last pages of the first-grade course book which have appeared after the other sense relations.

"Markedness", in all grades except fifth grade, is the last sense relation presented in the books. The lack of uniformity in the order of applying sense relations indicates word selection without considering the kind of relation among words. Therefore, providing a specific order of applying sense relations in these books is impossible. Additionally, these orders are not aligned with the orders obtained from the test results.

#### **5. Conclusion**

Test results showed that acquiring sense relations begins with acquiring "meronymy" and "polysemy" in children; i.e. they acquire these relations first. Also, "semantic contrast", "portion-mass", and "markedness" relations are placed in the last positions of each order; that is, these relations are acquired later than the other sense relations. Moreover, children use their background knowledge to perceive the meaning of words and sense relations among them. Surveying the course book 'Farsi' (2018) of the six elementary school grades demonstrated that sense relations have mostly been presented without taking into account the specific semantic criteria.

According to the research data, certain sense relations are acquired earlier by children while others a while later. Since this fact plays a significant role in collecting the content of the books, it should be considered by the course book authors. This point increases children's comprehension of word meaning and the sense relations; however, such an approach has not been adopted in these books, that is to say, no specific order has been applied for presenting the words regarding their sense relations. Additionally, the orders obtained through reviewing the books are not aligned with the orders of acquiring sense relations obtained from the test results and there is no relationship between children's educational grades and the way of representing sense relations in these books.





### **Acknowledgments**

This article is based on the first author's doctoral thesis. We, hereby, express our gratitude to the education staff of the elementary school department of the 2nd district of Tehran and the respected principals of the schools who have cooperated to collect some of our research data.

**Keywords:** word, sense relations, encyclopedic meaning, background knowledge, semantics.



## الگوی فراگیری روابط مفهومی در کودکان

- پریسادات میرنژاد  دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
- ارسلان گلفام\*  دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
- حیات عامری  دانشیار گروه پژوهشی مطالعات زبان فارسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
- سحر بهرامی خورشید  دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی معنی‌شناسانه الگوی فراگیری روابط مفهومی در کودکان ۷ تا ۱۲ ساله فارسی‌زبان و مقایسه آن با ترتیب کاربرد این روابط در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی (۱۳۹۷) است. روش انجام پژوهش توصیفی - تحلیلی بوده و گردآوری داده‌ها به دو روش میدانی و کتابخانه‌ای انجام گرفته است. از این رو، شش آزمون چهارگزینه‌ای طراحی شده و به منظور دستیابی به الگوی فراگیری روابط مفهومی، ۲۵ کودک از هر پایه و هر جنس به آنها پاسخ دادند. همچنین، با هدف مقایسه هر الگو با ترتیب کاربرد روابط در کتاب‌های مذکور، واژه‌های دارای هر یک از روابط مفهومی استخراج و ذخیره شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که درک معنی واژه در کودکان از طریق درک معنی دایره‌المعارفی آن و بافت اتفاق می‌افتد و آنها از دانش پس‌زمینه برای درک انواع روابط مفهومی میان واژه‌ها بهره می‌برند. به علاوه، ترتیب کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های مذکور تفاوت‌های عمده‌ای با ترتیب فراگیری آنها توسط کودکان دارد و این مسئله می‌تواند دشواری در درک مفهوم واژه‌ها و روابط مفهومی حاکم میان آنها را سبب شود.

**کلیدواژه‌ها:** واژه، روابط مفهومی، معنی دایره‌المعارفی، دانش پس‌زمینه، معنی‌شناسی.

## ۱. مقدمه

بررسی روابط مفهومی<sup>۱</sup> در سطح واژه را می‌توان یکی از راهکارهای بررسی رشد زبانی دانست. واژه‌ها در ارتباط با هم معنی می‌یابند و کودک آنها را در ارتباط با واژه‌هایی که پیشتر فراگرفته، در شبکه‌ای از روابط مفهومی به ذهن می‌سپارد. وی مسیر فراگیری زبان مادری خود را فعالانه طی می‌کند و در دوران نوجوانی به‌طور مستمر و ناخودآگاه دانش زبانی خود را بسط می‌دهد. کسب توانایی برقراری ارتباط کلامی در انسان و گسترش آن به موازات رشد شناختی از مهم‌ترین موفقیت‌های وی به‌شمار می‌آید. امروزه، ارتباط میان زبان و شناخت مورد توجه زبان‌شناسان و روان‌شناسان است. در بررسی‌های زبانی با نگاه ساخت‌گرایی<sup>۲</sup>، توجه عمده بر صورت زبانی است و در رویکرد نقش‌گرایی<sup>۳</sup> بر نقش و کارکرد واحدهای زبانی تأکید می‌گردد (دبیرمقدم، ۱۳۹۶: ۶۴).

آزمودنی‌های پژوهش حاضر در ابتدای مسیر زبان‌آموزی در محیط آموزشی هستند و درک معنی واژه‌ها و روابط میان آنها می‌تواند برایشان چالش‌برانگیز باشد؛ این امر انگیزه اصلی پرداختن به موضوع فراگیری روابط مفهومی در آنها با رویکردی معنی‌شناسانه بوده است که هم به صورت و هم به معنی توجه دارد. هدف اصلی این نوشتار، دستیابی به ترتیب فراگیری روابط مفهومی در نظام واژگان کودکان مذکور و بررسی و مقایسه آن با ترتیب کاربرد هر یک از این روابط در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی است. بنابراین، پرسش‌های این پژوهش عبارت‌اند از «الگوی فراگیری روابط مفهومی در کودکان و ترتیب کاربرد آنها در کتاب‌های مذکور چگونه است؟» و «آیا این دو دسته الگو همسو با هم و یا متفاوت از هم هستند؟».

## ۲. پیشینه پژوهش

این بخش به بررسی مطالعاتی در خصوص روابط مفهومی میان واژه‌ها و معنی‌شناسی<sup>۴</sup> اختصاص می‌یابد. خالصی (۱۳۸۵) در پژوهش خود در جستجوی پاسخی برای این

---

1. sense relations  
2. structuralism  
3. functionalism  
4. Semantics

پرسش‌ها بوده است: «آیا میزان شناخت از روابط شمول معنایی<sup>۱</sup>، جزء‌واژگی<sup>۲</sup> و عضوواژگی<sup>۳</sup> در گفتار نوجوانان همسن یکسان است؟»، «آیا عملکرد آنها با افزایش سن بهتر می‌شود؟» و «آیا شفافیت ساختاری می‌تواند در میزان شناخت آنها تأثیرگذار باشد؟». طبق نتایج، شناخت دختران از روابط مذکور بهتر بوده و به لحاظ سنی، در بیشتر موارد تفاوت‌ها معنی‌دار است. پاسخ‌های بیشتر به پرسش‌های شفاف نشان می‌دهد که شفافیت ساختاری با شناخت روابط مفهومی رابطه مستقیم دارد.

صفوی (۱۳۹۲) در مقاله «کدام معنی؟» مسئله مطالعه معنی را تشریح می‌نماید. وی ضمن بررسی عمده‌ترین نظریه‌ها در مطالعه معنی، مشخص می‌کند که در مطالعه زبان، نیازمند کدام معنی هستیم. نتایج این بررسی‌ها نشان می‌دهد که ما همواره با مطالعاتی درباره معنی مواجه بوده‌ایم که کاملاً در محدوده معنی‌شناسی واژگانی<sup>۴</sup> امکان طرح می‌یابند و تاکنون همه نظریه‌های معنی‌شناسی، واحد مطالعه معنی را واژه دانسته‌اند. همچنین، در همه نظریه‌ها، معنی واژه یا ثابت است یا منعطف. گندمکار (۱۳۹۳) بر اساس نمونه‌های متعددی از زبان فارسی معیار، به تحلیل معنایی واژگان در معنی‌شناسی قالب‌بنیاد<sup>۵</sup> می‌پردازد و درمی‌یابد که فیلمور<sup>۶</sup> (1977a; 1977b; 1985; 1987) در طرح نظریه‌اش به دنبال صوری‌سازی<sup>۷</sup> رفته است و کارا نبودن این نظریه در زبان فارسی آشکار می‌گردد.

خیرآبادی و خیرآبادی (۱۳۹۶) در مقاله «تحلیل روابط معنایی واژگان به کاررفته در ادبیات داستانی کودکان ایرانی»، با نگاهی نقش‌گرایانه به تحلیل میزان کاربرد روابطی می‌پردازند که نویسندگان آثار کودک و نوجوان ایرانی بیشترین بهره را از آنها برده‌اند. طبق تحلیل‌ها، تکرار<sup>۸</sup> و باهم‌آیی<sup>۹</sup> بیشترین و هم‌معنایی<sup>۱۰</sup> کمترین بسامد را داشته‌اند. انواع

- 
1. hyponymy
  2. meronymy
  3. member-collection
  4. Lexical Semantics
  5. Frame Semantics
  6. Fillmore, C. J.
  7. formalization
  8. reiteration, repetition
  9. collocation
  10. synonymy

رابطهٔ تقابلی معنایی<sup>۱</sup> به میزان محدودی در داده‌ها وجود دارد. نویسندگان تمایل زیادی به کاربرد هم‌معنایی، هم‌نامی<sup>۲</sup> و چندمعنایی<sup>۳</sup> نداشته‌اند. میهن‌پرست و همکاران (۱۳۹۹) برآوردند تا با تمرکز بر برخی از افعال فارسی با معنی «آگاهی‌یافتن»، تمام قالب‌های معنایی دارای معانی مختلف این واحدهای واژگانی را بیابند و روابط میان این قالب‌ها و نحوهٔ اشتقاق آنها را از قالب اصلی مشخص سازند؛ به این ترتیب، آنها سازوکارهای چندمعناشدن واژه‌ها را در شبکهٔ قالبی<sup>۴</sup> زبان فارسی تبیین می‌نمایند.

شماس<sup>۵</sup> (2013) به بررسی درک و کاربرد رابطهٔ باهم‌آیی توسط دانشجویان عرب‌زبان پرداخته است. در پژوهش وی، از سه پرسشنامه استفاده شده است که در هر یک، آزمودنی‌ها می‌بایست برای هر واژه پایه<sup>۶</sup> بهترین واژه همایند<sup>۷</sup> را برگزینند. المکتري<sup>۸</sup> (2017) باهم‌آیی‌های زبان انگلیسی را در بافت زبان تونس‌ی ارزیابی نموده است. این بررسی در سطح زبان آموزان دانشگاهی صورت پذیرفته است. نتایج این پژوهش حاکی از ناکافی بودن میزان توانایی آزمودنی‌ها در کاربرد باهم‌آیی است. گائو و ژنگ<sup>۹</sup> (2014) تقابل معنایی را در متون انگلیسی بررسی کرده‌اند. نتایج پژوهش آنها نشان می‌دهد که درک و بررسی تقابلی معنایی به درک متون مختلف کمک می‌کند.

کوسوما و سیماتوپانگ<sup>۱۰</sup> (2022) در یک بررسی معنی‌شناختی به تحلیل روابط مفهومی مجموعه‌ای شعری پرداخته‌اند. دستاورهای پژوهش آنها استفاده از ۵ رابطهٔ مفهومی در آن مجموعه را آشکار می‌سازد که هر یک میزان متفاوتی را به خود اختصاص داده‌اند. هم‌معنایی پرکاربردترین رابطهٔ مفهومی است. دوئرتی<sup>۱۱</sup> (2000) به تبیین علل دشواری درک هم‌نامی در کودکان پرداخته است. بدین منظور، وی از دو مجموعه آزمون استفاده کرده

- 
1. semantic opposition
  1. homonymy
  2. polysemy
  4. frame net
  5. Shamma, N. A.
  6. base
  7. collocator
  8. Almaktary, H.
  9. Gao, C., & Zheng, Q.
  10. Kusuma, J. A., & Simatupang, E.
  11. Doherty, M. J.

است. نتایج پژوهش وی نشان می‌دهد که توانایی درک هم‌نامی توسط کودکان در نتیجه توانایی درک آنها از برخی مفاهیم روان‌شناختی رقم می‌خورد. جبری (۱۳۹۴) به بررسی نقش روابط مفهومی در گسترش و دگرگونی معنایی نشانه‌های زبانی در شعر حافظ پرداخته است. طبق یافته‌های پژوهش وی، روابط مفهومی میان واژگان و جمله پیوندهای میان واژه‌ها و جمله‌ها را گسترش داده‌اند. بنابراین، روابط مفهومی توان دستیابی به نگرش شاعر، زمینه دستیابی به معانی دشوار واژگان کلیدی و درک عمیق‌تر متن را فراهم می‌آورد. سعیدزاده و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله «روند اکتساب واژه‌های متضاد<sup>۱</sup> در کودکان فارسی‌زبان» برآنند تا مشخص کنند کودکان فارسی‌زبان در چه سن و با چه ترتیبی گونه‌های مختلف واژه‌های متضاد را تولید می‌کنند. آنها، همچنین، تأثیر جنسیت در فراگیری این واژه‌ها را بررسی می‌کنند. با توجه به مهم‌ترین ویژگی‌های مطالعات مطرح شده، پرداختن به معنی واژه و روابط مفهومی میان واژه‌ها، به‌ویژه برای خلق آثاری در حوزه کودکان، بر مبنای نظریه‌های معنی‌شناختی ضروری می‌نماید. نگارندگان پژوهش حاضر کوشیده‌اند ضمن بررسی روابط مفهومی در سطح واژه و مقایسه ترتیب فراگیری آنها توسط کودکان با ترتیب کاربرد این روابط در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، تصویری از اهمیت معنی واژه به دست دهند.

### ۳. روش

روش انجام پژوهش حاضر توصیفی - تحلیلی بوده و گردآوری داده‌ها به دو روش میدانی و کتابخانه‌ای انجام شده است. به این صورت که شش آزمون با ۲۲ پرسش چهارگزینه‌ای، بر اساس کتاب فارسی (۱۳۹۷) هر پایه دوره ابتدایی طراحی شد و برای دستیابی به الگوی فراگیری روابط مفهومی، کودکان به آنها پاسخ دادند.

به دلیل محدودیت فضای این پژوهش، از مجموع ۶۶ نمونه برای بررسی میزان و نحوه درک روابط مفهومی در کودکان، فقط ۲ نمونه برای هر یک از روابط در ابتدا و انتهای الگوی فراگیری روابط مفهومی ارائه می‌گردد. در هر آزمون، هر دو پرسش متوالی یک

رابطه را می‌سنجند. در هر پایه، پس از شمارش مجموع پاسخ‌ها، بر اساس تعداد پاسخ‌های درست، جایگاه هر رابطه در الگوی فراگیری ۱۱ رابطه مفهومی تعیین شد؛ به این صورت که ۲۵ کودک دختر و ۲۵ کودک پسر از هر پایه شرکت داشتند؛ پس، مجموعاً ۱۰۰ پاسخ برای دو پرسش دریافت شد.

همچنین، با هدف بررسی و مقایسه الگوها با کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های مذکور، مطالعه صفحه‌به‌صفحه آنها انجام شد و واژه‌های دارای هر یک از روابط مفهومی موجود، به همراه شماره صفحه استخراج و در اکسل دسته‌بندی شدند. براین اساس، ۶ ترتیب کاربرد روابط مفهومی در قالب شکل‌هایی ارائه شدند.

#### ۴. چارچوب نظری

در این بخش به تشریح چارچوب نظری پژوهش در دو زیربخش روابط مفهومی و معنی‌شناسی می‌پردازیم.

##### ۴-۱. روابط مفهومی

روابط واژگانی در سطح واژه مطرح هستند. اغلب معنی‌شناسان با استفاده از اصطلاح «مفهوم» به جای «معنی» انتزاع بیشتری به این روابط می‌دهند؛ بنابراین، آنها را روابط مفهومی می‌نامند. واژه‌ها در شبکه‌ای از این روابط با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. هم‌معنایی از شناخته‌شده‌ترین روابط مفهومی است و فرهنگ‌نویسان برای نشان دادن معنی یک واژه، واژه‌های دیگری را ذکر می‌کنند که به نظر هم‌معنی می‌نمایند، مانند «گیتی»، «جهان» و «دنیا». در تعریف هم‌معنایی گفته می‌شود، اگر واژه‌های هم‌معنی به جای یکدیگر به کار روند، در معنی زنجیره گفتار تغییری حاصل نمی‌آید (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۰۶). تقابل معنایی درباره معانی متضاد واژه‌ها به کار می‌رود. واژه‌هایی مانند «بالا/پایین» متضاد نامیده می‌شوند، زیرا مفهوم یکی در مقابل مفهوم دیگری است (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۱۷-۱۲۰). هم‌نامی (هم‌آوا<sup>۱</sup> - هم‌نویسه<sup>۲</sup>) مربوط به الفاظ متشابه بدون هیچ رابطه مفهومی است. هم‌آوایی<sup>۳</sup> شرایط چند واژه با تلفظ یکسان است که به چند صورت نوشته می‌شوند، مانند

---

1. homophone  
2. homograph  
3. homophony



«خوار/ خار». هم‌نویسی<sup>۱</sup> شرایط دو یا چند واژه با تلفظ‌های مختلف است که به یک شکل نوشته می‌شوند، مانند «کَرَم، کِرِم، کُرْم، کِرم و کَرَم (کر هستم)». چندمعنایی شرایطی است که یک واحد زبانی از چند معنی برخوردار شود (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۱۰)؛ مثلاً واژه «پُست» به دو معنی «ارسال» و «مقام» کاربرد دارد. چندمعنایی به هم‌نامی بسیار نزدیک است. به اعتقاد لاینز<sup>۲</sup> (1995: 27-55) مرز مشخصی بین آنها وجود ندارد.

شمول معنایی رابطه‌ای است که در آن گستره مفهوم یک واژه گستره مفهوم واژه دیگر را دربرمی‌گیرد؛ مثلاً بین واژه‌های «گل» و «نیلوفر» رابطه شمول معنایی برقرار است. برای نمایش رابطه میان این مفاهیم از اصطلاحات شامل<sup>۳</sup>، زیرشمول<sup>۴</sup> و هم‌شمول<sup>۵</sup> استفاده می‌کنند (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۰۰). واحدواژگی<sup>۶</sup> رابطه میان دو واژه‌ای است که یکی واحد شمارش دیگری محسوب می‌شود (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۰۵)؛ یعنی «پُرس» واحدواژه «چلوکباب» است. برخی از واژه‌ها دارای واحدواژه‌های خاص خود هستند؛ مثلاً برای «گل» واحدواژه‌های «شاخه» یا «دسته» کاربرد دارند.

تباین معنایی<sup>۷</sup> نوعی تقابل میان مفهوم چند واژه در یک حوزه معنایی<sup>۸</sup> است؛ مانند «شمال/ جنوب/ شرق/ غرب» که نفی یکی از آنها، تأیید دیگر اعضاست (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۲۰-۱۲۱). جزءواژگی رابطه کل به جزء را میان دو مفهوم می‌نمایاند (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۰۳)؛ مثلاً «بازو، آرنج، مچ، دست» هر یک جزئی از «دست» هستند. پس، «دست» کل<sup>۹</sup> و «بازو» جزء<sup>۱۰</sup> تلقی می‌شود. عضوواژگی رابطه میان یک واژه به مثابه عضو نسبت به واژه‌ای دیگر است که دومی به مجموعه آن اعضا دلالت دارد؛ مثلاً «درخت»، عضو<sup>۱۱</sup> و «جنگل»، مجموعه<sup>۱۲</sup> است (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۰۴).

- 
1. homography
  2. Lyons, J.
  3. superordinate
  4. hyponym
  5. co-hyponym
  6. portion- mass
  7. semantic contrast
  8. semantic field
  9. whole
  10. part
  11. member
  12. collection

نشانداری<sup>۱</sup> وضعیتی است که یکی از دو واژه متقابل برای صحبت درباره مفهوم هر دو واژه به کار رود؛ واژه مذکور بی نشان<sup>۲</sup> و دیگری نشاندار<sup>۳</sup> است (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۲۱-۱۲۲). باهم آیی رابطه‌ای است که بر مبنای آن یک اسم با یک فعل یا یک اسم با یک صفت کنار هم می‌آیند. صفات «قدیمی» و «کهنسال» با توجه به موصوف‌شان انتخاب می‌شوند؛ مثلاً، «کتاب قدیمی» و «درخت کهنسال» مصطلح هستند، اما «درخت قدیمی» و «کتاب کهنسال» کاربرد نمی‌یابند.

#### ۲-۴. معنی‌شناسی

از نیمه دوم قرن نوزدهم مطالعات درباره معنی در چارچوب معنی‌شناسی واژگانی بوده و واحد مطالعه معنی «واژه» بوده است. معنی جمله را متشکل از مفاهیم واژگانی<sup>۴</sup> می‌دانند و به همین دلیل، جکندوف<sup>۵</sup> (1990) در مطالعاتش به معنی‌شناسی واژگانی، یعنی مطالعه معنی در سطح واژه، توجه ویژه‌ای دارد.

فودور<sup>۶</sup> و همکاران (1975) مدعی‌اند که در مطالعات روان‌شناختی هیچ شاهدهی مبنی بر وجود مؤلفه‌های معنایی<sup>۷</sup> نمی‌توان یافت و بنابر پژوهش‌ها، واحدهای معنایی زبان برای اهل زبان واژه‌ها هستند. نگرش‌های متعددی برای مطالعه معنی واژه پدید آمده‌اند که با معنی‌شناسی تاریخی - فقه‌اللغوی<sup>۸</sup> آغاز و به سمت معنی‌شناسی ساختگرا<sup>۹</sup> و معنی‌شناسی زایشی‌گرا<sup>۱۰</sup> کشانده می‌شوند. در نتیجه مخالفت با این نگرش، رویکردهای معنی‌شناسی نوساختگرا<sup>۱۱</sup> و معنی‌شناسی شناختی<sup>۱۲</sup> مطرح گردیدند.

- 
1. markedness
  2. unmarked
  3. marked
  4. lexical concepts
  5. Jackendoff, R.
  6. Fodor, J. D.
  7. semantic components
  8. Historical- philological Semantics
  9. Structuralist Semantics
  10. Generativist Semantics
  11. Neostructuralist Semantics
  12. Cognitive Semantics

معنی‌شناسی تاریخی - فقه‌اللغوی رویکردی در زمانی<sup>۱</sup> به معنی‌شناسی واژگانی است. بررسی تحول معنی واژه‌ها و طبقه‌بندی سازوکارهای آن مورد توجه این نگرش بود (صفوی، ۱۳۹۲: ۱۲-۱۳). از این منظر، مبنای پژوهش‌ها باور به معنی ثابت برای واژه بود؛ یعنی، واژه‌ای که در نقطه‌ای از زمان معنی مشخصی دارد، در نقطه‌ای دیگر نیز معنی یا معانی مشخصی داشته باشد. در معنی‌شناسی ساختگرا از معنی‌شناسی تاریخی - فقه - اللغوی انتقاد شده و تأکید شده که مطالعه معنی نباید به پژوهش‌های تک‌تک واژه‌ها محدود شود، بلکه باید به ساخت‌های معنایی<sup>۲</sup> گسترش یابد. همچنین، این مطالعات باید هم‌زمانی<sup>۳</sup> باشند و به شاخه‌ای از زبان‌شناسی مبدل شوند. در این رویکرد نیز، به وجود معنی یا معانی ثابت برای واژه قائل بودند.

صفوی (۱۳۹۲: ۱۵)، به پیروی از گیررتس<sup>۴</sup> (2010)، آن را معنی‌شناسی زایشی‌گرا می‌نامد. این نوع مطالعه معنی، معنی‌شناسی ساختگرا را در پیوند با فلسفه ذهن‌گرای زبان قرار می‌داد و از توصیفات صوری ساختگرایی بهره می‌برد. در این نظریه نیز، باور به وجود معنی یا معانی ثابت برای واژه‌ها جاری است. اینکه ساختگرایی آمریکایی اهمیت چندانی به مطالعات معنایی نمی‌داد، عمدتاً به نگرش بلومفیلد<sup>۵</sup> (1933: 158) بازمی‌گشت که معنی یک صورت زبانی را به واقعیت‌های بیرون از زبان نسبت می‌داد. به گفته وی، هنگام تولید یک صورت زبانی، گوینده مخاطب‌اش را وادار می‌سازد تا در برابر وضعیتی از خود واکنش نشان دهد. این وضعیت و پاسخ‌های مرتبط معنی زبانی آن صورت‌اند. رویکرد لاینز (1963: 59) در معنی‌شناسی پیوندی مستقیم با الگوی ساختگرا داشت. وی به سراغ توصیف تازه‌ای از معنی واژه‌ها رفت و مدعی شد که معنی هر واژه را می‌توان برحسب مجموعه روابط معنایی‌اش با معنی سایر واژه‌ها توصیف کرد.

ایرادهای وارده به معنی‌شناسی زایشی‌گرا سبب شد تا از دهه ۱۹۷۰، دیدگاه‌های نوساختگرایی و شناختی در مطالعه معنی ارائه گردند. نظریه‌های معنی‌شناسی نوساختگرا

- 
1. diachronic
  2. semantic constructions
  3. synchronic
  4. Geeraerts, D.
  5. Bloomfield, L.

به روش‌های مختلفی دسته‌بندی می‌شوند، اما در همه آنها واژه باید از معنی یا معانی ثابتی برخوردار باشد. به عبارت دقیق‌تر، معنی واژه مبنای مطالعه معنی قرار می‌گیرد. در معنی‌شناسی شناختی، الگوهای تازه‌ای برای تحلیل معنی در معنی‌شناسی واژگانی معرفی شد. تأکید معنی‌شناسان شناختی بر انعطاف معنی واژه است. بنابراین، معنی واژه ثابت نیست و این مسئله سبب می‌گردد تا نتوان معنی زبانی را از معنی دایره‌المعارفی<sup>۱</sup> و در نتیجه، معنی‌شناسی را از کاربردشناسی<sup>۲</sup> متمایز دانست. طبق اصلی در این نگرش، درک معنی به صورت دایره‌المعارفی انجام می‌گیرد و معنی واژه را نمی‌توان بدون اطلاع از دانش دایره‌المعارفی مربوط به آن درک کرد. این دانش ریشه در تجربه اجتماعی و فیزیکی انسان دارد (Evans & Green, 2006: 207-222). در زبان‌شناسی شناختی، معنی دایره‌المعارفی است و توسط بافت مشخص می‌شود؛ بنابراین، معنی واژه وابسته به کاربرد آن در بافت است. به عبارتی، معنی واژه‌ها را باید در ارتباط با قالب<sup>۳</sup> یا حوزه‌ای درک کرد که در آن قرار دارند (راسخ‌مهند، ۱۳۹۷: ۸۵-۷۶). ایوانز<sup>۴</sup> (9: 2009) معتقد است معنی هر واژه تابعی از دانش دایره‌المعارفی است. صفوی (۱۳۹۲: ۲۱) نمونه‌های (۱) را ارائه می‌کند که در تمامی آنها باید از دانش دایره‌المعارفی کمک گرفت:

(۱) الف. فرهاد پنجره را باز کرد.

ب. فرهاد گرفتگی لوله را باز کرد.

پ. فرهاد مطلب پیچیده مقاله را باز کرد.

وی اذعان می‌کند که معنی فعل «باز کردن» در (۱ الف) با معنی آن در (۱ ب) و (۱ پ) تفاوت دارد و نمی‌توان معنی ثابتی برای آن قائل شد. بنابراین، می‌توان برحسب وقوع هر واژه در بافت‌های مختلف مفهوم آن را معلوم کرد. در این شرایط، معنی هر واژه برحسب دانش دایره‌المعارفی ما نسبت به واژه‌ها و بافت تعیین می‌شود (صفوی،

---

1. encyclopedic  
2. pragmatics  
3. frame  
4. Evans, V.

۱۳۹۲: ۲۲). در معنی‌شناسی شناختی، قواعد ترکیب‌پذیری معنایی<sup>۱</sup> به شکل دیگری عمل می‌کنند. هر واژه برحسب انعطاف معنایی‌اش در همنشینی<sup>۲</sup> با واژه‌هایی قرار می‌گیرد که انعطاف معنایی دارند. وقتی واژه‌ها در ترکیب با یکدیگر قرار گیرند، از میان معانی هر واژه، معنایی انتخاب می‌شود که با معنی انتخاب‌شده برای سایر واژه‌ها سازگار باشد و از ترکیب آنها با یکدیگر بتوان به خوانش جمله رسید (Evans, 2009: 219). به اعتقاد صفوی (۱۳۹۲: ۲۸)، واژه «معنی» دارد، اما «معنی‌دار» نیست؛ یعنی، هر واژه در نظام واژگانی زبان معنی یا معانی متعددی دارد که در تقابل با معنی یا معانی سایر واژه‌های این نظام قرار می‌گیرد.

(۲) فرشته به شیراز آمد. / فرشته به شیراز رفت.

آنچه در جمله‌های (۲) سبب تقابل معنایی می‌شود، در اصل، به تقابل میان معنی «آمد» و «رفت» مربوط است. پس، این واژه‌ها «معنی» دارند، اما خارج از بافت «معنی‌دار» نیستند، زیرا معانی آنها صرفاً در بافت درک می‌شود. پاول<sup>۳</sup> (1920: 75) بر اهمیت بافت در تبیین تغییرات معنایی تأکید دارد. وی در نخستین اصل از رویکردش میان معنی عادی<sup>۴</sup> و معنی اتفاقی<sup>۵</sup> یک لفظ تمایز قائل می‌شود. معنی عادی همان معنی مشترک میان اعضای یک جامعه زبانی است، اما معنی اتفاقی شامل تغییراتی می‌شود که در گفتار، برای معنی عادی یک لفظ پدید می‌آید. به باور او، رابطه منطقی میان ساخت و کاربرد زبان متضمن نگاه بافت‌مدار به معنی<sup>۶</sup> است، زیرا معانی می‌بایست در کاربرد واقعی زبان تنظیم شوند. سینکلر<sup>۷</sup> (2004: 29)، دو الگوی رفتاری برای واژه قائل است که به دو گونه معنی وابسته - اند؛ یک معنی برای ارجاع به جهان خارج و دیگری معنی حاصل از ترکیبات بافتی. نگرش توزیعی و مبتنی بر چگونگی همنشینی واژه‌ها با هم محکی صوری برای تعیین معنی هر

- 
1. meaning compositionality rules
  2. syntagmatic
  3. Paul, H.
  4. usual
  5. occasional
  6. contextualist view of meaning
  7. Sinnclair, J. M.

واژه است و موجب می‌گردد تا از کاربرد مبنایی شمی برای تعیین معانی پرهیز کرد (Geeraerts, 2010: 59).

## ۵. یافته‌ها

در این بخش، به منظور بررسی ترتیب فراگیری روابط مفهومی در کودکان، نتایج آزمون‌های ارزیابی و الگوی مربوط به هر پایه بررسی می‌گردد. سپس، ضمن ارائه شش الگوی کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی، مقایسه آنها صورت می‌گیرد.

### ۱-۵. ترتیب فراگیری روابط مفهومی در کودکان بر اساس نتایج آزمون‌ها

بنابر داده‌ها، فراگیری روابط مفهومی به طور مشترک در همه پایه‌ها با «جزءواژگی» و «چندمعنایی» آغاز می‌شود؛ به این ترتیب که در پایه‌های اول تا ششم دوره ابتدایی، کودکان با ارائه ۹۸ پاسخ درست به پرسش‌های «جزءواژگی» و ۹۷ پاسخ درست به پرسش‌های «چندمعنایی» بیشترین تعداد پاسخ درست را نسبت به سایر روابط به این پرسش‌ها داده‌اند. این مسئله نشان می‌دهد که کودکان این دو رابطه را سریع‌تر از سایر روابط فرامی‌گیرند. همچنین، بر اساس نتایج آزمون‌ها، ارائه تعداد پاسخ درست مساوی به پرسش‌های «باهم‌آیی» همانند «جزءواژگی» یا «چندمعنایی» توسط کودکان پایه‌های سوم، پنجم و ششم گواه آن است که این رابطه نیز، در گام‌های نخست فراگیری روابط مفهومی قرار می‌گیرد و این امر طبیعی بودن داده‌ها را نشان می‌دهد.

از سوی دیگر، با توجه به کمترین تعداد پاسخ درست به پرسش‌های «تباین معنایی»، «واحدواژگی» و «نشانداری»، این روابط به طور مشترک در همه پایه‌ها در جایگاه‌های پایانی الگو قرار می‌گیرند؛ یعنی، کودکان این سه رابطه را دیرتر از سایر روابط فرامی‌گیرند. به این صورت که کودکان پایه اول با ارائه ۶۷ پاسخ درست به پرسش‌های «واحدواژگی»، ۶۳ پاسخ درست به پرسش‌های «تباین معنایی» و ۶۲ پاسخ درست به پرسش‌های «نشانداری»، کودکان پایه دوم با ارائه ۷۰ پاسخ درست به پرسش‌های «نشانداری»، ۶۷ پاسخ درست به پرسش‌های «تباین معنایی» و ۶۵ پاسخ درست به پرسش‌های «واحدواژگی»، کودکان پایه سوم با ارائه ۷۲ پاسخ درست به پرسش‌های

«نشانداری»، ۷۰ پاسخ درست به پرسش‌های «تباین معنایی» و ۶۶ پاسخ درست به پرسش‌های «واحدواژگی» این روابط را به ترتیب در سه جایگاه پایانی الگو قرار داده‌اند. در پایه چهارم، «تباین معنایی» و «نشانداری» هر یک با ۷۵ پاسخ درست و «واحدواژگی» با ۷۰ پاسخ درست در جایگاه‌های پایانی الگو قرار می‌گیرند. در پایه پنجم، «شمول معنایی» و «نشانداری» هر یک با ۸۵ پاسخ درست، «تباین معنایی» با ۸۲ پاسخ درست، و «عضوواژگی» و «واحدواژگی» هر یک با ۷۵ پاسخ درست به ترتیب در جایگاه‌های پایانی الگو قرار دارند. در پایه ششم، «عضوواژگی» و «واحدواژگی» هر یک با ۸۹ پاسخ درست، «هم‌نامی» و «نشانداری» هر یک با ۸۸ پاسخ درست و «تباین معنایی» با ۸۶ پاسخ درست به ترتیب در جایگاه‌های پایانی الگو قرار می‌گیرند. مقایسه نتایج آزمون‌ها نشان می‌دهد که علیرغم وجود اندکی تمایز که حاکی از طبیعی بودن داده‌هاست، کودکان در این بازه سنی با الگوی مشخص و نسبتاً یکسانی روابط مفهومی را فرامی‌گیرند. «جزءواژگی» به طور مشترک در همه پایه‌ها در اولین گام‌ها فراگرفته می‌شود. درک اجزای یک کل از مسیر مشاهده برای کودک اتفاق می‌افتد. او برای درک واژه‌های دارای رابطه «جزءواژگی» آنها را می‌آزماید و از دانش پس‌زمینه<sup>۱</sup> خود بهره می‌برد؛ مثلاً اجزای «دست» را می‌بیند و لمس می‌کند. او با درک معنی واژه‌ای مانند «انگشت» به عنوان جزئی از «دست» به درک سایر نمونه‌ها می‌رسد.

(۳) کدام یک از حیوانات شاخ دارند؟

(۴) مهربان‌تر از گل‌ها با دو بال پروانه

در نمونه‌های (۳) و (۴)، کودک بر اساس دانش دایره‌المعارفی خود می‌داند که به ترتیب، «شاخ» جزئی از بدن برخی حیوانات و «بال» جزئی از بدن «پروانه» است، زیرا در باغ وحش و منابع مختلف با آنها روبه‌رو بوده و این مسئله برای او قابل مشاهده و لمس است. او با بهره‌گیری از دانش پس‌زمینه خود و معنی دایره‌المعارفی این واژه‌ها مفهوم آنها

را تشخیص می‌دهد. همنشینی واژه‌های «شاخ» با «حیوانات» و «بال» با «پروانه» در این بافت - ها نیز، به درک معنی و رابطه «جزءواژگی» میان آنها کمک می‌کند.

«چندمعنایی» نیز، در شش الگوی فراگیری روابط مفهومی مراتب نخست را دارد. کودک با در نظر داشتن اینکه واژه‌ای مانند «شیر» با املا و تلفظ مشابه برای چند چیز به کار می‌رود، به وجود بیش از یک مرجع برای آن پی می‌برد و با استفاده از معنی دایره‌المعارفی و بافت به مفهوم درست این واژه دست می‌یابد. برای نمونه، کودک واژه «سر» در مفهوم «عضوی از بدن» را به کمک بافتی که در آن آمده، تشخیص داده و میان آن با کاربردش در عبارتی مانند «سر سفره» تمایز قائل می‌شود و به درک معنی درست آن یعنی «روی سفره» می‌رسد.

(۵) باز هم موی مرا مادرم شانه زده.

(۶) کلمه‌ای بگوئید که «ل» در آن دو بار آمده باشد.

در نمونه (۵)، واژه «باز» به کمک بافتی که در آن به کار رفته، مفهوم «دوباره» را می‌رساند و مفهوم «بسته‌نبودن» یا «نام نوعی پرنده» را ندارد. همچنین، واژه «شانه» از مفهوم «بخشی از دست انسان» یا «واحد اندازه‌گیری تخم‌مرغ» تهی است، زیرا در بافت «شانه‌زدن مو» قرار دارد و درک معنی این واژه از طریق دانش دایره‌المعارفی میسر می‌گردد و با «شانه‌زدن مو» بر اساس معنی دایره‌المعارفی و همنشینی واژه‌های «مو» و «شانه» معنامند خواهد بود. در نمونه (۶) نیز، معنی درست واژه «بار» به کمک بافتی که در آن به کار رفته درک می‌شود و مفهوم «دفعه» را دارد، نه مفهوم «محموله».

باوجوداین، فراگیری «واحدواژگی»، «تباین معنایی» و «نشانداری» پیچیدگی‌هایی دارد. کودک در اوایل یادگیری برای اشاره به میزان اسامی (حتی غیر قابل شمارش) بیشتر از «تا» استفاده می‌کند، مانند «دو تا کتاب» و «دو تا آب». واحدواژه‌ها بایستی آموزش داده شوند و کودک به هنگام نیاز از واژگان ذهنی خود و بافت کمک بگیرد. بنابراین، او بر اساس بافت، معنی دایره‌المعارفی واژه و دانش پس‌زمینه قادر به درک واحدواژه‌هاست و مفهوم دقیق واحدواژه‌هایی مانند «دانه» و «نفر» را به ترتیب در نمونه‌های (۷) و (۸) درمی‌یابد؛



یعنی، می‌فهمد منظور از «دانه» غذای پرندگان نیست، بلکه به جای واژه «عدد» به کار رفته است.

(۷) صد دانه یاقوت دسته‌به‌دسته با نظم و ترتیب یک‌جا نشسته

(۸) معلّم یک نفر را انتخاب کرد.

کودک برای درک واژه‌های قرارداده‌ای مانند اسامی «فصل‌ها»، «ماه‌ها» و «روزها» که میان آنها «تباین معنایی» وجود دارد، نیازمند انجام تحلیل‌های ذهنی است، زیرا درک معنی این واژه‌ها، ضمن بهره‌گیری از دانش دایرةالمعارفی، طی فرایندهای پیچیده ذهنی میسر می‌شود؛ به‌همین دلیل، دیرتر فراگرفته می‌شوند. بنابراین، این واژه‌ها با به‌تصویر کشیدن آنها یا پُررنگ کردن ویژگی‌های ممیزشان آموزش داده می‌شوند و کودک بر اساس این ویژگی‌ها آنها را حفظ می‌کند. گاهی نیز، کودک در مورد این واژه‌ها اشتباه می‌کند یا آنها را فراموش می‌کند. همچنین، گاهی بزرگسالان بدون اختلال ادراکی برای به‌خاطر آوردن این واژه‌ها نیاز به تمرکز دارند.

(۹) خانه خرگوش زیر درخت است.

(۱۰) هر سال چهار فصل دارد: بهار، تابستان، پاییز و زمستان.

در نمونه (۹)، کودک به کمک مفهوم «جهت‌ها» معنی واژه «زیر» را درک می‌کند و می‌داند اشاره به «پایین» و در تقابل با واژه «روی» است. همچنین، طبق دانش پس‌زمینه می‌داند خانه «خرگوش»، «زیر» یا «پایین» درخت قرار می‌گیرد. در نمونه (۱۰)، کودک بر اساس دانش دایرةالمعارفی می‌داند که اسامی «فصل‌ها» منحصر به فرد است و هیچ‌یک به جای دیگری کاربرد ندارد و با حفظ کردن آنها و ویژگی‌های ممیزشان مفهوم آنها را درک می‌کند. از آنجایی که معنی این واژه‌ها و رابطه میان آنها ضمن استفاده از دانش دایرةالمعارفی و بافت با انجام تحلیل‌های ذهنی درک می‌شود، فراگیری دیرتر اتفاق می‌افتد.

«نشانداری» آخرین رابطه مفهومی در الگوی فراگیری روابط مفهومی توسط کودکان است؛ یعنی، کودکان این رابطه را دیرتر از سایر روابط درمی‌یابند. برای نمونه، علیرغم وجود دو جنس در حیوانات و انسان‌ها، درک «آقا» یا «خانم» بودن پدیده‌هایی مانند «خورشید» و «ماه» برای کودک به راحتی ممکن نیست و بنابر کاربردشان در منابع و دانش پس‌زمینه، کودک به خاطر می‌سپارد که در هر بافت از کدام واژه استفاده کند؛ مثلاً، او حفظ می‌کند که واژه «خورشید» همواره به صورت «خورشیدخانم» به کار می‌رود و در مقابل، برای «ماه»، واژه «آقا» کاربرد دارد.

(۱۱) داماد پس‌کو؟ او توی راه است      من شک ندارم آقای ماه است

در نمونه (۱۱)، درک مفهوم «آقا» یا «خانم» بودن «ماه» خارج از بافت برای کودک دشوار است و نیازمند انجام تحلیل‌های ذهنی و بهره‌گیری از دانش پس‌زمینه است. واژه‌های دارای این رابطه باید آموزش داده شوند، در غیر این صورت، به دلیل نبود نشانه عینی در محیط بلافصل کودک، درک معنی این واژه‌ها و رابطه میان آنها دیرتر رقم می‌خورد.

(۱۲) عمونوروز روز اول بهار می‌آمد.

در نمونه (۱۲)، کودک واژه «عمونوروز» را با انجام پردازشی ذهنی درک می‌کند؛ او بر اساس دانش پس‌زمینه به جای «عمونوروز»، هرگز «دایی‌نوروز»، «خاله‌نوروز» یا «عمه‌نوروز» را به کار نمی‌برد. البته، کاربرد سه واژه اخیر غیرمصطلح است، چنانکه هرگز با آنها روبه‌رو نبوده است. پس، درک معنی، ریشه در تجربه اجتماعی و فیزیکی دارد و در بافت محقق می‌شود.

## ۲-۵. ترتیب کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

اکنون، شش ترتیب کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی (شکل‌های ۱ تا ۶) و مقایسه میان دو دسته الگوی روابط مفهومی ارائه می‌گردد (عدد داخل پرانتز مقابل عنوان هر رابطه، شماره صفحه کاربرد آن را نشان می‌دهد):

### شکل ۱. ترتیب روابط در کتاب فارسی پایه اول

۱. باهم آیی (۱)، ۲. عضوواژگی (۲)، ۳. هم معنایی، چندمعنایی، جزءواژگی (۳)، ۴. شمول معنایی (۵)، ۵. هم نویسی (۱۱)، ۶. واحدواژگی، تقابل معنایی (۲۵)، ۷. تباین معنایی (۶۱)، ۸. نشاننداری (۷۳)

### شکل ۲. ترتیب روابط در کتاب فارسی پایه دوم

۱. چندمعنایی، هم معنایی، هم نویسی، جزءواژگی (۲)، ۲. باهم آیی (۴)، ۳. تقابل معنایی (۵)، ۴. عضوواژگی (۷)، ۵. واحدواژگی (۱۰)، ۶. شمول معنایی (۱۲)، ۷. تباین معنایی (۱۷)، ۸. هم آوایی (۳۹)، ۹. نشاننداری (۷۳)

### شکل ۳. ترتیب روابط در کتاب فارسی پایه سوم

۱. باهم آیی، چندمعنایی، جزءواژگی، عضوواژگی، شمول معنایی (۱۰)، ۲. هم نویسی (۱۲)، ۳. واحدواژگی، هم معنایی، تقابل معنایی (۱۳)، ۴. تباین معنایی (۲۱)، ۵. هم آوایی (۲۸)، ۶. نشاننداری (۳۶)

### شکل ۴. ترتیب روابط در کتاب فارسی پایه چهارم

۱. تقابل معنایی، باهم آیی، چندمعنایی، هم نویسی، عضوواژگی، شمول معنایی، جزءواژگی (۸)، ۲. هم معنایی، تباین معنایی (۱۰)، ۳. واحدواژگی (۱۲)، ۴. هم آوایی (۱۸)، ۵. نشاننداری (۱۱۶)

### شکل ۵. ترتیب روابط در کتاب فارسی پایه پنجم

۱. چندمعنایی، هم معنایی، تقابل معنایی، هم نویسی (۸)، ۲. شمول معنایی، جزءواژگی (۱۰)، ۳. باهم آیی، هم آوایی، تباین معنایی (۱۱)، ۴. واحدواژگی (۱۲)، ۵. عضوواژگی (۱۷)

### شکل ۶. ترتیب روابط در کتاب فارسی پایه ششم

۱. چندمعنایی، تقابل معنایی، هم نویسی، شمول معنایی، جزءواژگی (۸)، ۲. هم معنایی (۱۱)، ۳. باهم آیی (۱۴)، ۴. تباین معنایی (۱۶)، ۵. عضوواژگی (۱۷)، ۶. واحدواژگی (۲۱)، ۷. هم آوایی (۲۸)، نشاننداری (۴۴)

با توجه به شکل‌های (۱) تا (۶)، از ۱۱ رابطه مفهومی، عموماً بین ۹ تا ۱۰ رابطه در ۲۵ صفحه نخست به کار رفته‌اند که از ترتیب مشخصی برای کاربرد روابط پیروی نشده است. در پایه اول واژه‌هایی با رابطه «واحدواژگی» که درک آنها برای کودک ۷ ساله ساده نیست و به انجام تحلیل‌های ذهنی نیاز دارد، در صفحه ۲۵ کتاب آمده است. همچنین، واژه‌های دارای روابط «جزءواژگی» و «چندمعنایی» پس از واژه‌های دارای روابط «باهم-آیی» و «عضوواژگی» به کار رفته‌اند. در واقع، ملاکی معنی‌شناختی برای کاربرد روابط مفهومی وجود نداشته و به‌طور پراکنده در مواردی از جمله کاربرد واژه‌های دارای روابط «تباین معنایی» و «نشانداری» در صفحات پایانی کتاب پایه اول، به ترتیب در صفحات ۶۱ و ۷۳، پس از سایر روابط آمده است که با در نظر داشتن مجموع داده‌ها این امر را می‌توان اتفاقی قلمداد کرد. نقطه مشترک میان همه پایه‌ها این است که «نشانداری» آخرین رابطه ذکر شده در کتاب‌های فارسی - به ترتیب در صفحات ۷۳، ۹۹، ۳۶، ۱۱۶ و ۴۴ - است. البته، این رابطه در کتاب پایه پنجم مشاهده نشد. نبود یکدستی نسبی در ترتیب کاربرد روابط مفهومی بر اساس کتاب‌ها حاکی از انتخاب واژه‌ها بدون در نظر داشتن نوع رابطه میان آنهاست. بنابراین، الگوی مشخص و مشترکی برای ترتیب کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی نمی‌توان ارائه کرد. ضمن اینکه این ترتیب‌ها با الگوهای حاصل از نتایج آزمون‌ها در هر پایه یعنی فراگیری روابط «جزءواژگی» و «چندمعنایی» در ابتدا و روابط «واحدواژگی»، «تباین معنایی» و «نشانداری» در پایان همسو نیست.

## ۶. نتیجه‌گیری

با مرور تاریخچه معنی‌شناسی دریافتیم که مطالعه معنی همواره در سطح معنی‌شناسی واژگانی صورت پذیرفته است و دو دیدگاه درباره معنی واژه وجود دارد: دیدگاه نخست معنی یا معانی ثابتی برای هر واژه قائل است و دیگری، باور به انعطاف معنایی واژه دارد و هر واژه را دارای مجموعه نامحدودی از معنی تلقی می‌کند که این معانی خود را در بافت می‌نمایانند. بنابر جستجوی نگارندگان، تاکنون در خصوص ترتیب فراگیری ۱۱ رابطه

مفهومی مورد مطالعه در پژوهش حاضر توسط کودکان و بررسی و مقایسه آنها در کتاب - های فارسی دوره ابتدایی پژوهشی صورت نگرفته است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بر اساس نتایج آزمون‌ها، در همه پایه‌ها، فراگیری روابط مفهومی با فراگیری روابط جزءواژگی و چندمعنایی آغاز می‌شود؛ بنابراین، کودکان این دو رابطه را ابتدا و سریع‌تر از سایر روابط فرامی‌گیرند. از سوی دیگر، سه رابطه تباین معنایی، واحدواژگی و نشاننداری در جایگاه‌های پایانی الگوی فراگیری روابط مفهومی قرار می‌گیرند؛ یعنی این سه رابطه دیرتر از سایر روابط مفهومی فراگرفته می‌شوند. کودکان برای درک معنی واژه‌ها از معنی دایرةالمعارفی و بافت بیشترین بهره را می‌برند و دانش پس‌زمینه خود را برای درک مفهوم واژه‌ها و رابطه میان آنها به خدمت می‌گیرند.

در بررسی کتاب‌های فارسی مشخص شد (شکل‌های ۱ تا ۶) که تمامی یا بیشتر روابط مفهومی در حدود ۲۵ صفحه نخست کتاب، بدون در نظر داشتن ملاک معنی‌شناسانه خاصی در ترتیب کاربرد آنها ارائه شده‌اند. توجه به این نکته که بر مبنای نظریه‌های معنی‌شناختی برخی از روابط زودتر و برخی دیگر دیرتر توسط کودکان فراگرفته می‌شوند، قطعاً می‌تواند در گردآوری دقیق‌تر محتوای کتاب‌های مذکور و در نتیجه، درک معنی واژه‌ها و فراگیری روابط مفهومی میان آنها نقش مؤثری داشته باشد، اما در این منابع چنین رویکردی اتخاذ نشده است و ترتیب مشخصی برای ارائه واژه‌های دارای روابط مفهومی مورد بحث دیده نشد.

به علاوه، ترتیب‌های حاصل از بررسی کتاب‌ها همسو با ترتیب فراگیری روابط مفهومی به دست آمده از نتایج آزمون‌ها نیست. همچنین، الگوی مشخص و مشترکی برای ترتیب کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی وجود نداشت، به استثنای «نشاننداری» که در پایه‌های اول، دوم، سوم، چهارم و ششم در پایان ترتیب‌ها قرار داشت و تنها از این نظر مشابهت دیده شد، گرچه داده‌ای برای این رابطه در کتاب فارسی پایه پنجم یافت نشد. در ضمن، ارتباط مستقیمی میان سن یا پایه تحصیلی کودکان با نحوه ارائه روابط مفهومی مختلف در کتاب‌های فارسی وجود نداشت. بنابراین، در این کتاب‌ها ترتیب ارائه واژه‌های دارای روابط مفهومی مختلف مبتنی بر نظریه‌های معنی‌شناختی نیست.

این مسئله موجب دشواری در فراگیری روابط مفهومی توسط کودکان می‌گردد و نتیجه‌بخش نبودن آموزش را به همراه دارد. دستاوردهای این پژوهش از مقایسه میان نتایج آزمون‌ها و بررسی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی می‌تواند برای گردآورندگان منابع در حوزه کودک کاربرد داشته باشد.

### تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

### سپاسگزاری

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است و بدینوسیله از مسئولین آموزش دوره ابتدایی اداره آموزش و پرورش منطقه ۲ تهران و مدیران محترم مدارس که همکاری لازم را جهت گردآوری بخشی از داده‌های پژوهش داشته‌اند، کمال تشکر را داریم.

### ORCID

Parisa Sadat Mirnejad		<a href="http://orcid.org/0000-0002-2074-2066">http://orcid.org/0000-0002-2074-2066</a>
Arsalan Golfam		<a href="http://orcid.org/0000-0002-9402-9079">http://orcid.org/0000-0002-9402-9079</a>
Hayat Ameri		<a href="http://orcid.org/0000-0002-2627-3862">http://orcid.org/0000-0002-2627-3862</a>
Sahar Bahrami- Khorshid		<a href="http://orcid.org/0000-0002-4461-3584">http://orcid.org/0000-0002-4461-3584</a>

### منابع

- جبری، سوسن. (۱۳۹۴). نقش روابط مفهومی در گسترش و دگرگونی معنایی نشانه‌های زبانی (مطالعه موردی «نیاز» در شعر حافظ). *شعرپژوهی (بوستان ادب)*، ۱۷(۱)، ۴۹-۷۴.  
<https://doi.org/10.22099/jba.2015.2411>
- خالصی، حمید. (۱۳۸۵). بررسی روابط مفهومی در واژگان فارسی از منظر زبان‌شناسی شناختی در گفتار نوجوانان ۱۲ تا ۱۴ ساله زنجان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.
- خیرآبادی، رضا و خیرآبادی، معصومه. (۱۳۹۶). تحلیل روابط معنایی واژگان به کار رفته در ادبیات داستانی کودکان ایرانی. *مطالعات ادبیات کودک*، ۸(۱)، ۲۳-۴۴.  
<https://doi.org/10.22099/jcls.2016.3845>

دبیرمقدم، محمد. (۱۳۹۶). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. تهران: انتشارات سمت.

راسخ مهند، محمد. (۱۳۹۷). *درآمدی بر زبان‌شناسی شناختی: نظریه‌ها و مفاهیم*. تهران: انتشارات سمت.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۷). *فارسی اول تا ششم دبستان*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

سعیدزاده، احسان، روح‌پرور، رحیمه و فخرشفا، ناهید. (۱۳۹۸). روند اکتساب واژه‌های متضاد در کودکان فارسی‌زبان. *زبان‌پژوهی*، ۱۱(۳۳)، ۲۱۱-۲۳۲.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2018.19454.1515>

صفوی، کورش. (۱۳۸۳). *درآمدی بر معنی‌شناسی (ویراست دوم)*. تهران: انتشارات سوره مهر.

صفوی، کورش. (۱۳۹۲). کدام معنی؟. *علم زبان*، ۱(۱)، ۱۱-۴۰.

<https://doi.org/10.22054/ls.2014.25>

گندمکار، راحله. (۱۳۹۳). تحلیل معنایی واژگان زبان فارسی بر مبنای رویکرد معنی‌شناسی قالب‌بنیاد. *علم زبان*، ۲(۲)، ۱۱۷-۱۴۲.

<https://doi.org/10.22054/ls.2014.1084>

میهن‌پرست، نسا، گلفام، ارسلان و عامری، حیات. (۱۳۹۹). تبیین چندمعنایی برخی افعال در فریم-نت فارسی برای قالب معنایی آگاهی‌یافتن با رویکردهای شناختی. *علم زبان*، ۷(۱۱)، ۱۵۹-۱۹۶.

<https://doi.org/10.22054/ls.2019.43690.1237>

## References

- Almaktary, H. (2017). English collocations in the Tunisian EFL context. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 5(8), 4-20. <https://doi.org/10.20431/2347-3134.0508002>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Dabir-Moghaddam, M. (2017). *Theoretical Linguistics: Emergence and Development of Generative Grammar*. Tehran: SAMT Publication. [In Persian]
- Doherty, M. J. (2000). Children's understanding of homonymy: Metalinguistic Awareness and false belief. *Journal of Child Language*, 27(2), 367-392. <https://doi.org/10.1017/S0305000900004153>

- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Evans, V. (2009). *How words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction*. New York: Oxford University Press.
- Fillmore, C. J. (1977a). Scenes-and-frames semantics, linguistic structures processing. In A. Zampolli (Ed.), *Fundamental studies in computer sciences* (No. 59) (pp. 55-88). Amsterdam: North-Holland.
- Fillmore, C. J. (1977b). Topics in lexical semantics. In R. W. Cole (Ed.), *Current issues in linguistic theory* (pp. 76-138). Bloomington: Indiana University Press.
- Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*, 6, 222-254.  
<https://www.cs.toronto.edu/~gpenn/csc2519/fillmore85.pdf>
- Fillmore, C. J. (1987). A private history of the concept frame. In R. Dirven & G. Radden (Eds.), *Concepts of case* (pp. 28-36). Tübingen: Narr.
- Fodor, J. D., Fodor, J. A., & Garrett, M. F. (1975). The psychological unreality of semantic representations. *Linguistic Inquiry*, 6(4), 515-531.  
<http://www.jstor.org/stable/4177898>
- Gandomkar, R. (2015). Semantic analysis of Persian words based on format-based semantics. *Language Science*, 2(2), 117-142. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22054/l.s.2014.1084>
- Gao, C., & Zheng, Q. (2014). A linguistic study of antonymy in English texts. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 234-238.  
<https://doi.org/10.4304/jltr.5.1.234-238>
- Geeraerts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Jabri, S. (2015). The role of conceptual relations in the development and transformation of the meaning of linguistic signs. *Journal of Boostan Adab*, 7(1), 49-74. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22099/jba.2015.2411>
- Jackendoff, R. (1990). *Semantic Structures*. Cambridge: MIT Press.



- Khalessi, H. (2006). *An investigation on conceptual relations in Persian lexicons in teenagers' speech (12-14 years old) in Zanzan (A cognitive view)* [Master's thesis, Tehran: Payam-e Noor University]. [In Persian]
- Kheirabadi, R., & Kheirabadi, M. (2017). Analysis of lexical relations in Iranian children's literature. *Journal of Children's Literature Studies*, 8(1), 23-44. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22099/jcls.2016.3845>
- Kusuma, J. A., & Simatupang, E. (2022). Sense relations analysis on Ed Sheeran's equals album: A semantics study. *Ethical Lingua*, 9(1), 285-292.  
<https://doi.org/10.30605/25409190.394>
- Lyons, J. (1963). *Structural Semantics*. Oxford: Blackwell.
- Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mihanparast, N., Golfam, A., & Ameri, H. (2020). Polysemy explanation of some verbs in Persian FrameNet for frame becoming-aware with cognitive approaches. *Language Science*, 7(11), 159-196. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22054/ls.2019.43690.1237>
- Paul, H. (1920). *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle: Niemeyer.
- Rasekh-Mahand, M. (2018). *An Introduction to Cognitive Linguistics: Theories and Concepts*. Tehran: SAMT Publication. [In Persian]
- Research and Educational Programming Organization (2018). *Farsi, First to Sixth-Grade Elementary School*. Tehran: Ministry of Education. [In Persian]
- Saeidzade, E., Roohparvar, R., & Fakhreshafaei, N. (2020). The process of acquiring antonym words in Persian children. *Scientific Journal of Language Research*, 11(33), 211-232. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22051/jlr.2018.19454.1515>
- Safavi, K. (2004). *An Introduction to Semantics* (2<sup>nd</sup> ed.). Tehran: Sure-ye Mehr Publication. [In Persian]
- Safavi, K. (2013). Which meaning?. *Language Science*, 1(1), 11-40. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22054/ls.2014.25>

- Shammas, N. A. (2013). Collocation in English: Comprehension and use by MA students at Arab universities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 107-122. www.ijhssnet.com
- Sinclair, J. M. (2004). *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. London: Routledge.

---

**استناد به این مقاله:** میرنژاد، پریساسادات، گلغام، ارسلان، عامری، حیات و بهرامی خورشید، سحر. (۱۴۰۳). الگوی فراگیری روابط مفهومی در کودکان. *علم زبان*، ۱۱ (۲۰)، ۱۱۲-۸۳. doi: 10.22054/ls.2022.69316.1554



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## Do Men and Women Differ in Syntactic Processing? Electroencephalographic Evidence from Persian Monolinguals

Simin Meykadeh\* 

PhD. in Linguistics, Tarbiat Modares University,  
Tehran, Iran

### Abstract

There are differences between males and females during language processing, but how the brain functions to support this difference is still controversial. It has been hypothesized that language functions are more strongly left-lateralized in males, whereas they are represented more bilaterally in females. However, insufficient evidence exists to prove it. The present study aimed to investigate the effect of gender on syntactic processing using the analysis of electroencephalography signals. This approach provides the opportunity to identify the difference between males and females in

---

- This article is derived from the author's doctoral dissertation (1400) and was implemented with the financial support of the Cognitive Sciences and Technologies Center (Grant number 7401) and the Ministry of Science, Research and Technology.

\*Corresponding Author: [a.meykadeh@modares.ac.ir](mailto:a.meykadeh@modares.ac.ir)

**How to Cite:** Meykadeh, S. (2024). Do Men and Women Differ in Syntactic Processing? Electroencephalographic Evidence from Persian Monolinguals. *Language Science*, 11 (20), 113-140.  
doi: [10.22054/ls.2024.78793.1626](https://doi.org/10.22054/ls.2024.78793.1626).

event-related potential (ERP) components associated with syntactic processing. Hence, 22 highly proficient monolingual Persian speakers (11 females) participated in this experiment. Using auditory syntactic violation paradigm, event-related potentials were extracted from the final syllable of Persian sentences in MATLAB software. Then, the mean amplitudes were analyzed using a repeated measures ANOVA in SPSS-26 software. The current electroencephalographic findings revealed that although females exhibited a larger signal amplitude and in ungrammatical stimuli as compared to grammatical stimuli in the 500-700-ms interval, but the difference was not statistically significant ( $P > 0.05$ ). In addition, the amplitude of P600 was widely detected to be left hemisphere dominant, however, no gender-related differences were found. In general, based on these findings, it can be concluded that syntactic processing in highly proficient males and females is independent of the gender variable.

**Keywords:** Syntactic processing, P600 component, Event-related potentials, Persian language, high language proficiency.

## 1. Introduction

Although sex differences in language processing have been abundantly reported, the available empirical evidence appears largely debatable. On the basis of an extensive review and meta-analysis and with the aim of characterizing the degree of agreement between previously reported spatial and temporal neurobiological activity differences between male and female during language processing, Sato (2020) proposed that there are much more similarities than differences between male and female in the human brain during language processing. The goal of this study is to investigate how monitoring agreement during a Grammaticality task is modulated by biological differences in the males and females using EEG. Towards that goal, performance during a Grammaticality task will be compared between highly-proficient Persian-speaking males and females.

## **2. Literature Review**

To my knowledge, Dorme et al., (2023) were the first to provide event-related potential (ERP) evidence for the effect of gender on syntactic input processing during sentence comprehension. These authors investigated the native speakers of Dutch (30 males and 30 females) with different education level (from lower educational school to higher education academic), who were subjected to a visually presented word order violation task under electroencephalography recording. They found higher activation in females compared to males, as reflected by a larger amplitude of the P600 effect in the interval of 500-1000 ms in reaction to the grammatical sentences but not to the ungrammatical conditions. Along the lines of other studies, Dorme and colleagues have suggested that the increased amplitude in females reflects the use of different cognitive strategies for information processing in both genders and might indicate the recruitment of a larger neuronal network. As far as I know, there are no studies regarding the effect of gender on the P600 amplitude in highly-proficient speakers. The current study may provide some insight into the role of gender and high proficiency in syntactic processing.

## **3. Methodology**

### ***3.1. Participants***

To allow for reliable ERP analysis, twenty-two native speakers of Persian (11 males and 11 females) were selected based on the purposive sampling technique from the statistical population of Persian PhD students of top public universities in Tehran, in 2020. They provided written informed consent and were reimbursed. The study was approved by the Research Ethical Committee of Iran University of Medical Sciences (IR.IUMS.REC.1398.465).

### **3.2. Stimuli**

Stimulus sentences were simple past tense sentences following the Subject-Object-Verb (SOV) structure of Persian, with transitive-direct verbs and without copular verbs, including morphosyntactic agreement violations in the verbs of half of the sentences. The critical syllable always occurred in the verb at the sentence-final position. All sentences were spoken and recorded for auditory presentation.

### **3.3. Procedure**

While participants were seated in a soundproof chamber and refraining from blinking or moving their eyes during stimulus presentation, spoken sentences were presented through in-ear headphones, run on Psychtoolbox in MATLAB. Participants were to judge whether the presented sentence was “grammatical” or “ungrammatical” by pressing one of two buttons with the left and right index fingers on their own pace. Stimuli were presented in a fixed pseudorandomized order, with a black central fixation mark on a gray monitor displayed from the beginning to the end of sentence presentation.

### **3.4. Data Acquisition**

EEG was collected from active electrodes at a sampling rate of 512 Hz using a 64-channel EEG system. All electrodes were referenced to the right mastoid during recording. Horizontal (via electrodes lateral to the right and left eyes) and vertical (via Fp2 and a right infraocular electrode) electro-oculographic (EOG) activity was recorded for artifact rejection purposes.

### **3.5. Preprocessing**

Data preprocessing and analysis were conducted with the EEGLAB toolbox for MATLAB. Offline, data were band-pass filtered at 0.1 to 40 Hz, segmented into 1600-ms epochs starting 100 ms before the onset of the final syllables and re-referenced to averaged mastoids. Artefact contaminated channels were rejected both automatically and

based on visual inspection. Ocular artifacts were corrected using the automatic artifact removal (AAR) toolbox of EEGLAB, followed by independent component analysis using the runica routine.

### **3.6. Data Analysis**

To achieve highly accurate time synchronization, a 100-ms baseline was set from -65 to +35 ms relative to nucleus onset of the last syllable. Statistical analyses for the LAN and P600 were conducted on average amplitudes in a 300-500 and 500-700 ms time windows. Mean ERP amplitudes were measured within fronto-central (FC1/2, FC3/4, F1/2, F3/4, FCz, Fz) and parieto-occipital (PO3/4, P1/2, P3/4, P5/6, O1/2, POz, Pz, Oz) ROIs, aiming at the LAN and P600 components, respectively. The grammaticality effect on the LAN and P600 was assessed by repeated measures ANOVA with factors Gender (male, female), Grammaticality (grammatical, ungrammatical) and Laterality (left, midline, right).

## **4. Results**

This section provides the output of two three-way ANOVAs conducted separately for the LAN and P600 components in female and male participants. Then, the results of the Pearson correlation coefficient on the two variables of VWM scores and mean amplitudes of posterior ROIs are reported. Figures represent the findings graphically.

### **4.1. LAN ROI analyses**

No significant effect was observed for the LAN ROIs during the interval 300-500 ms ( $p > 0.1$ ).

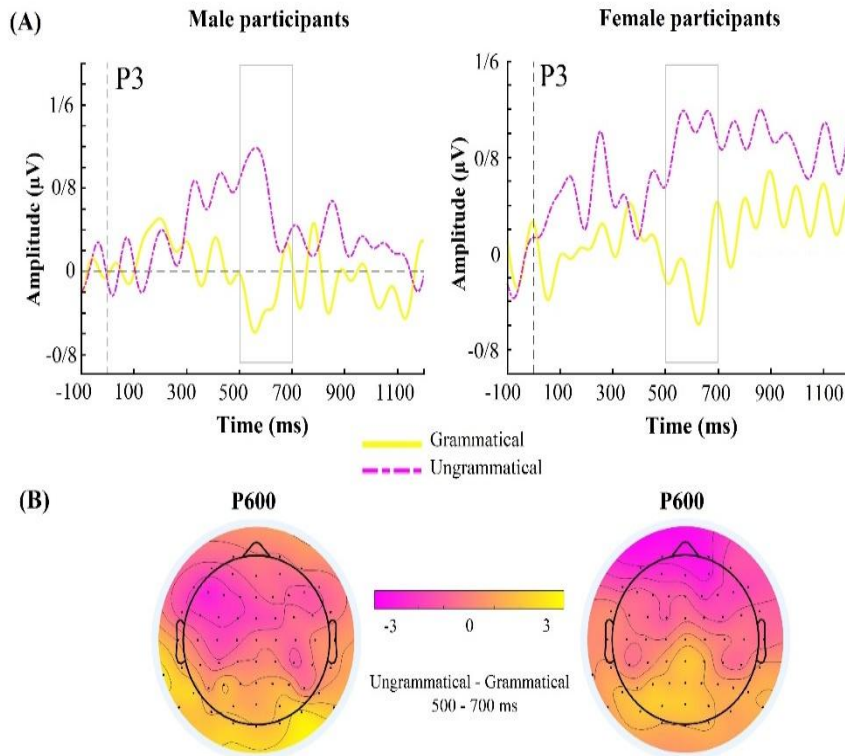
### **4.2. P600 ROI analysis**

As visualized in the figure 1, The 500-700-ms interval revealed a main effect of Grammaticality ( $F(1,10) = 38.79$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta_p^2 = 0.79$ ) with more positive amplitudes for ungrammatical than grammatical conditions. The main effects of Laterality ( $F(1,10) = 3.994$ ,  $p = 0.035$ ,

$\eta_p^2 = 0.285$ ) were significant, with more positive amplitudes for left than right electrodes. No other effects or interactions were found ( $F_s < 1$ ,  $p_s > 0.1$ ). A correlation matrix (including Pearson correlation coefficients and significance values) for two variables can be seen in Figure 2. VWM scores were not significantly correlated with the mean amplitude of posterior ROIs in female and male participants.

**Figure 1**

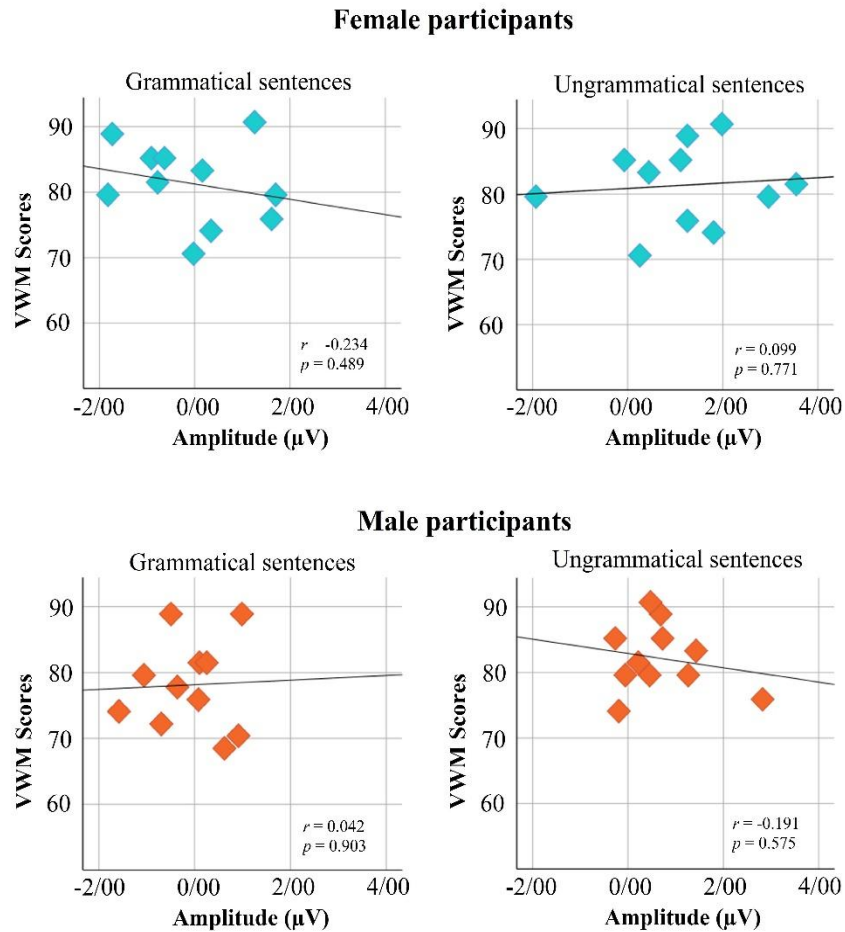
*P600 Effect triggered by Grammaticality task. (A) Grand-average ERPs for incorrect versus correct conditions at electrode P3 separately averaged for male and female participants. (B) Grand-average difference topographies for incorrect minus correct conditions for all electrodes during the 500-700 ms intervals.*





**Figure 2**

Scatter plots showing the relationship between VWM scores and mean amplitude at posterior ROIs (500–700 ms) in male and female participants per condition.



## 5. Conclusion

The current study investigated whether P600 component can be modulated by the biological differences. Ungrammatical stimuli triggered a P600 component in both males and females in the 500-700 ms time window, but no evidence of differential processing of the agreement was found between highly proficient Persian males and


females participants which is at variance with the Dorme et al's (2023) findings. Unlike Dorme et al., (2023), the parameter of proficiency was controlled in present study which can guarantee the different results observed here. Overall, this study has provided further evidence that the high proficiency can mitigate biological differences.

### **Acknowledgments**

This work was supported by the Cognitive Sciences and Technologies Council of Iran (Grant agreement, no. 7401); a Doctoral Dissertation Grant from the Department of Linguistics, Tarbiat Modares University, a Scholarship Fund (Ph.D. Visiting Scholar Program) from the Iranian Ministry of Science, Research and Technology.



## آیا مردان و زنان در پردازش نحوی متفاوت عمل می کنند؟ شواهد الکتروانسفالوگرافی از سخنگویان تک‌زبانۀ فارسی

سیمین میکده\*  | دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

### چکیده

مردان و زنان زبان را به گونه‌ای متفاوت پردازش می کنند، اما نحوه عملکرد مغز برای پشتیبانی از این تفاوت هنوز بحث‌برانگیز است. ادعا شده است که کارکردهای زبانی به احتمال زیاد در مردان جانبی شده‌تر و در زنان هر دو نیمکره مغز را درگیر می کند، اما مطالعات فعلی برای اثبات این امر ناکافی است. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر جنسیت بر پردازش نحوی با استفاده از تحلیل سیگنال‌های الکتروانسفالوگرافی اجرا شد. این رویکرد امکان شناسایی تفاوت بین زنان و مردان را در مؤلفه‌های ERP مرتبط با پردازش نحوی فراهم می کند. از این رو، ۲۲ نفر سخنگوی تک‌زبانۀ فارسی (۱۱ زن) با میزان بسندگی بالا در زبان فارسی به صورت هدفمند در این پژوهش شرکت کردند. پتانسیل‌های وابسته به رویداد با استفاده از الگوی شنیداری نقض نحوی در هجای پایانی جملات فارسی در نرم‌افزار متلب استخراج و مقادیر میانگین دامنه با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در نرم‌افزار SPSS-26 تحلیل شد. یافته‌های الکتروانسفالوگرافی حاضر نشان داد گرچه زنان در مقایسه با مردان دامنه سیگنال بزرگتری را در محرک‌های نادرستی در مقایسه با محرک‌های دستوری در بازۀ زمانی ۵۰۰-۷۰۰ هزارم‌ثانیه نشان دادند، اما این اختلاف به لحاظ آماری معنادار نبود ( $p > 0/05$ ). افزون‌براین، دامنه سیگنال در نواحی خلفی نیمکره چپ در مقایسه با نیمکره راست گسترده‌تر بود، اما تأثیر معنادار جنسیت مشاهده نشد. به‌طور کلی، بر اساس یافته‌های حاضر می توان نتیجه گرفت که پردازش نحوی در زنان و مردان با بسندگی زبانی بالا مستقل از متغیر جنسیت عمل می کند. **کلیدواژه‌ها:** پردازش نحوی، مؤلفه P600، پتانسیل‌های وابسته به رویداد، زبان فارسی، بسندگی بالا.

– این مقاله برگرفته از رساله دکتری نگارنده است (۱۴۰۰) و با حمایت مالی ستاد توسعه علوم و فناوری‌های شناختی (با کد ۷۴۰۱) و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اجرا شد.  
\* نویسنده مسئول: a.meykadeh@modares.ac.ir

## ۱. مقدمه

امروزه با پیشرفت تکنولوژی بسیاری از ابهامات موجود پیرامون نقش جنسیت در پردازش زبان مرتفع شده است. اخیراً، ساتو<sup>۱</sup> (2020) در یک مقاله مروری نظام‌مند به تجزیه و تحلیل مطالعاتی پرداخت که با روش‌های تصویربرداری تشدید مغناطیسی کارکردی<sup>۲</sup>، توموگرافی گسیل پوزیترون<sup>۳</sup> و الکتروانسفالوگرافی<sup>۴</sup> عامل جنسیت را بررسی کرده بودند. وی با شناسایی ۵۹ مقاله (۴۰ مقاله با روش fMRI، ۱۵ مقاله با روش EEG، ۳ مقاله با روش PET و ۱ مقاله با روش مگنتوانسفالوگرافی<sup>۵</sup>) که عملکرد زنان و مردان سالم را در حین اجرای تکالیف<sup>۶</sup> زبانی مختلف آزموده بودند، به نتایج قابل توجهی دست یافت. در مطالعات fMRI/PET هیچ اتفاق نظری در تفاوت‌های گزارش شده درباره فعالیت نورونی بین مردان و زنان در حین پردازش زبان حاصل نشد (برای جزئیات بیشتر به مقاله اصلی رجوع شود). در مقابل، مطالعات EEG همواره تأخیر پتانسیل‌های مبتنی بر تکالیف شنیداری را در بازه ۴۰۰ هزارم ثانیه (N1, P2, MMN, P400) بعد از اعمال محرک برای زنان در مقایسه با مردان گزارش کردند، اما هیچ اختلاف جنسیتی در دامنه<sup>۷</sup> سیگنال<sup>۸</sup> در مطالعات EEG مشاهده نشد.

به‌طور کلی، مطالعه مروری ساتو (2020) تأییدی بود بر این فرضیه که در طول پردازش زبان شباهت‌های عصب‌زیست‌شناختی<sup>۹</sup> بین مردان و زنان بسیار بیشتر از تفاوت‌هاست. اینک، مطالعه حاضر با به‌کارگیری روش EEG و اندازه‌گیری دامنه سیگنال بر نقش جنسیت در پردازش نحوی متمرکز می‌شود.

1. Sato, M.
2. functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI)
3. positron emission tomography (PET)
4. electroencephalography (EEG)
5. magnetoencephalography (MEG)
6. task
7. amplitude
8. signal
9. neurobiological

پتانسیل‌های وابسته به رویداد<sup>۱</sup> اطلاعاتی را در ارتباط با پردازش برخط<sup>۲</sup> زبان با دقت زمانی<sup>۳</sup> بسیار بالا فراهم می‌کنند. امروزه، دو شاخص<sup>۴</sup> پردازش نحوی<sup>۵</sup> شناسایی شده است: یک، مؤلفه<sup>۶</sup> LAN که معمولاً ۳۰۰ هزارم ثانیه بعد از اعمال تحریک شروع می‌شود و در نقطه<sup>۷</sup> ۴۰۰ هزارم ثانیه به اوج می‌رسد (Friederici et al., 1993)؛ دو، مؤلفه<sup>۸</sup> P600 که یک انحراف مثبت پسین<sup>۹</sup> است که معمولاً ۵۰۰ هزارم ثانیه بعد از اعمال تحریک شروع شده و در نقطه<sup>۱۰</sup> زمانی ۶۰۰ هزارم ثانیه و یا دیرتر به اوج می‌رسد (Leckey & Federmeier, 2020). این دو مؤلفه به ترتیب با تشخیص خطاهای<sup>۱۱</sup> صرفی - نحوی و پردازش بازتحلیل<sup>۱۲</sup> نحوی پیوند خورده‌اند (Friederici, 2002). مؤلفه‌های LAN و P600 در چندین زبان با ترتیب واژه فاعل - فعل - مفعول<sup>۱۳</sup> (از جمله انگلیسی، هلندی<sup>۱۴</sup>، اسپانیایی<sup>۱۵</sup> یا حتی زبان آلمانی<sup>۱۶</sup>) مشاهده شده‌اند. اگرچه که، بدون توجه به وجهیت<sup>۱۷</sup>، برخی از آنها مؤلفه<sup>۱۸</sup> LAN قبل از P600 را گزارش کرده‌اند، اما اغلب آنها اذعان داشته‌اند که نقض‌های<sup>۱۹</sup> مطابقت<sup>۲۰</sup> فعل - فاعل<sup>۲۱</sup>، علیرغم وجود دامنه، تأخیر زمانی<sup>۲۲</sup> و توزیع مجموعه‌ای<sup>۲۳</sup> متفاوت، همواره با مؤلفه<sup>۲۴</sup> P600 همراه بوده است. این مشاهدات گویای این مسئله هستند که صرف نظر از وقوع مؤلفه<sup>۲۵</sup> LAN، مؤلفه<sup>۲۶</sup> P600 پیوندی تنگاتنگ با پردازش نحوی دارد.

- 
1. event-related potentials
  2. online processing
  3. temporal resolution
  4. signature
  5. syntactic processing
  6. component
  7. posterior Positivity
  8. errors
  9. re-analysis
  10. subject-verb-object (SVO)
  11. dutch
  12. español

۱۳. ترتیب واژه در زبان آلمانی منعطف (flexible word-order) است.

۱۴. وجهیت (modality) به حالت ارائه محرک‌ها اشاره دارد (از جمله حالت شنیداری، دیداری و ...).

15. violations
16. subject-verb agreement
17. latency
18. scalp distribution

در زمینه مطابقت فعل - فاعل، مطالعاتی با استفاده از پتانسیل‌های وابسته به رویداد در زبان‌های SOV انجام شده است و الگوهای مطلق - کُنائی<sup>۱</sup> (زبان باسک)<sup>۲</sup>، گسسته - کُنائی<sup>۳</sup> (زبان هندی)<sup>۴</sup> و فاعلی - مفعولی<sup>۵</sup> (زبان فارسی)<sup>۶</sup> بررسی شده‌اند. اگرچه زبان هندی از یک نظام صرف<sup>۷</sup> با مطابقت فعلی غنی و ترتیب واژه متعارف فعل پایانی<sup>۸</sup> برخوردار است، نوینس<sup>۹</sup> و همکاران (2007) فعل هدف<sup>۱۰</sup> را در درون یک بند قیدی در آغاز جمله قرار دادند تا از جایگاه فعل پایانی اجتناب کنند. با به کارگیری «فاعل»هایی با حالت‌نمای فاعلی<sup>۱۱</sup>، نقض‌های مطابقت منجر به وقوع مؤلفه P600 (در بازه<sup>۱۲</sup> زمانی ۶۰۰-۱۰۰۰) بدون هیچ اثری از مؤلفه LAN شد. در مقابل، با استفاده از جملاتی با نمود کامل<sup>۱۳</sup> (با حالت - نمای کُنائی) و ناقص<sup>۱۴</sup> (با حالت‌نمای فاعلی)، چادری<sup>۱۵</sup> و همکاران (2009) در هر دو جمله به مؤلفه منفی دست پیدا کردند، اما فقط نقض‌های مطلق - نشان<sup>۱۶</sup>، مؤلفه مثبت در ناحیه آهیانه<sup>۱۷</sup> را نشان دادند. در زبان باسک، نقض‌های مطابقت فعل - فاعل در جملات متعدی، یک مؤلفه P600 با مؤلفه منفی پسین<sup>۱۸</sup> (Zawiszewski & Friederici, 2009؛ 2009؛ Zawiszewski et al., 2016) و یا بدون مؤلفه منفی (Diaz et al., 2011) را نشان دادند.

- 
1. ergative-absolutive
  2. Basque language
  3. split-ergative
  4. Hindi language
  5. nominative-accusative
  6. Persian language
  7. morphology
  8. canonical verb final word-order
  9. Nevins, A.
  10. target
  11. nominative case
  12. interval
  13. perfective aspect
  14. imperfective aspect
  15. Choudhary, K. K.
  16. absolutive-marked
  17. parietal
  18. posterior negativity

در پژوهشی دیگر در زبان باسک، مؤلفه P600 در هر دو جملات متعدی و لازم مشاهده شد، اما مؤلفه منفی پسین فقط در جملات لازم استخراج شد (Chow et al., 2018). در مطالعه‌ای که میکده<sup>۱</sup> و همکاران (2021) بر روی زبان فاعلی - مفعولی فارسی انجام دادند، نقض‌های مطابقت فعل - فاعل در جملات متعدی موجب ایجاد مؤلفه P600 بدون LAN شد. براین اساس، به نظر می‌رسد که سازوکارهای شناختی - عصبی<sup>۲</sup> مشابهی در پردازش مطابقت در زبان‌هایی با الگوی مطلق - کُنائی، گسسته - کُنایی و فاعلی - مفعولی دخیل است. اینک، پژوهش حاضر درصدد است تا میزان تأثیرپذیری مؤلفه P600 از پارامتر جنسیت<sup>۳</sup> را بررسی کند.

بر مبنای دانش نگارنده حاضر، مطالعه دورمی<sup>۴</sup> و همکاران (2023) تنها اثری است که تا کنون به تأثیر جنسیت بر مؤلفه P600 پرداخته است. این محققین، توانمندی پردازش درک نحوی ۶۰ سخنگوی هلندی زبان (۳۰ زن و ۳۰ مرد در بازه سنی ۲۰-۷۹ سال و میزان تحصیلات از دیپلم تا تحصیلات دانشگاهی) را به روش ERP در حین اجرای یک تکلیف دیداری نقض ترتیب واژه آزمودند. جملات دستوری<sup>۵</sup> و نادرستی<sup>۶</sup> به ترتیب شامل ساختار قید - صفت - اسم و صفت - قید - اسم بودند. یافته‌های مطالعه آنها حاکی از فعالیت بیشتر زنان در مقایسه با مردان در بازه زمانی ۵۰۰-۱۰۰۰ هزارم ثانیه بود که به پیشنهاد نویسندگان مؤید مولفه P600 بزرگتر در زنان است. البته، اختلافی که دورمی و همکاران گزارش کردند صرفاً در پاسخ به جملات دستوری و نه نادرستی بود. به باور آنها، دامنه سیگنال بیشتر در زنان، کاربرد راهبردهای شناختی مختلف را برای پردازش اطلاعات زبانی در دو گروه زنان و مردان منعکس می‌کند و ممکن است نشانه به کارگیری یک شبکه نوروئی گسترده‌تر باشد. جالب توجه این است که در آزمایش دورمی و همکاران نتایج تأخیر زمانی و توزیع توپوگرافی<sup>۷</sup> هیچ اثری از اختلافات مبتنی بر جنسیت را در پردازش نحوی نشان نداد.

- 
1. Meykadeh, A.
  2. neuronal-cognitive mechanism
  3. gender
  4. Dorme, A.
  5. grammatical
  6. ungrammatical
  7. topographical distribution

نظر به اینکه مطالعه دورمی و همکاران برای نخستین بار اثر جنسیت را بر مؤلفه P600 بررسی کرده‌اند، بی‌تردید اجرای مطالعات بعدی برای تأیید یا رد یافته‌های دورمی و همکاران ضروری می‌نماید. نگارنده حاضر درصدد است تا در این مجال نقش جنسیت را در مؤلفه نحوی P600 شناسایی شده در مطالعه میکده و همکاران (2021) بررسی نماید. بنابراین، پرسش اصلی بازتحلیل<sup>۱</sup> حاضر این است که آیا میانگین دامنه مؤلفه نحوی P600 در بازه ۵۰۰-۷۰۰ هزارم ثانیه در زنان و مردان تک‌زبان فارسی زبان که از بسندگی بالایی در زبان مادری خود برخوردارند، یکسان است. بدین ترتیب، مطالعه حاضر با هدف بررسی اثر جنسیت بر پردازش نحوی در سخنگویان فارسی زبان با روش الکتروانسفالوگرافی<sup>۲</sup> انجام شد.

## ۲. روش پژوهش

در مطالعه حاضر، داده‌های EEG که توسط میکده و همکاران (2021) گزارش شده بود، بازتحلیل شدند. در پژوهش اصلی، مؤلفه نحوی P600 در بازه زمانی ۵۰۰-۷۰۰ هزارم ثانیه شناسایی شد. در مطالعه حاضر، نگارنده درصدد است تا مقادیر میانگین دامنه را برای نواحی خلفی در هر دو گروه زنان و مردان بررسی کند. به منظور بررسی تأثیر عامل جنسیت بر مؤلفه P600 و رعایت تعداد شرکت‌کنندگان زن و مرد، داده‌های ۶ نفر از شرکت‌کنندگان زن از مجموعه داده‌های اصلی حذف شد. در ادامه، به جزئیات جامعه آماری و محرک‌های<sup>۳</sup> آزمون پرداخته می‌شود. روش اجرای آزمون، تحلیل سیگنال و تحلیل داده‌های آماری نیز تشریح خواهد شد.

### ۲-۱. شرکت‌کنندگان

جامعه آماری پژوهش کاربردی - بنیادی حاضر شامل دانشجویان تک‌زبان فارسی مقطع دکتری دانشگاه‌های برتر شهر تهران در سال ۱۳۹۹ بود که از بین آنها نمونه‌ای متشکل از ۲۲ نفر (۱۱ زن و ۱۱ مرد؛ محدوده سنی ۲۴-۳۳ سال؛ میانگین سنی و انحراف معیار  $28/15 \pm 4/5$  و میانگین سال‌های تحصیل ۱۹ سال) به روش هدفمند انتخاب شد. همه افراد

---

1. reanalysis  
2. electroencephalography  
3. stimuli



سالم و فاقد سابقه بیماری، اختلالات عصب‌شناختی یا شنوایی بودند. بر اساس آزمون دست‌برتری ادینبورگ<sup>۱</sup> (Oldfield, 1971)، همه افراد راست‌دست تشخیص داده شدند. به منظور سنجش ظرفیت حافظه فعال<sup>۲</sup>، تکلیف فراخوانی خواندن<sup>۳</sup> (خدادادی و همکاران، ۱۳۹۳) اجرا شد. کسب امتیاز ۵۰ (از ۱۰۰) الزامی بود و همه افراد عملکرد قابل توجهی داشتند. همچنین، خودارزیابی بسندگی<sup>۴</sup> در زبان فارسی در درک و تولید زبان عالی اعلام شد. مصاحبه‌ای به زبان فارسی توسط یک مصاحبه‌گر زبان‌شناس انجام شد که بر اساس آن، عملکرد همه شرکت‌کنندگان کاملاً مطلوب تشخیص داده شد (برای جزئیات بیشتر به میکده و همکاران (2021) مراجعه شود). همه افراد با رضایت کتبی در آزمایش شرکت و حق الزحمه حضور دریافت کردند. پژوهش حاضر در کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی ایران (مطابق با اعلامیه هلسینکی) تصویب شده و دارای کد IR.IUMS.REC.1398.465 است.

## ۲-۲. مواد آزمون

به منظور ارزیابی پردازش نحوی در زنان و مردان فارسی‌زبان یک تکلیف قضاوت دستوری بودگی شنیداری<sup>۵</sup> طراحی شد. مجموعاً ۱۲۰ جمله فارسی با ساختار فاعل + مفعول + فعل استفاده شد که نیمی از محرک‌ها به لحاظ نحوی درست<sup>۶</sup> و سایر محرک‌ها دارای نقض مطابقت فعل - فاعل بودند. همه محرک‌ها به لحاظ معنایی درست بودند و محرک‌های به لحاظ نحوی درست و نادرست<sup>۷</sup>، از یکدیگر مشتق نشده بودند. بنابراین، هر محرک، چه درست و چه نادرست فقط یکبار ارائه شد (جدول ۱).

- 
1. *Edinburgh handedness inventory* (EHI)
  2. working memory
  3. reading span test
  4. proficiency
  5. auditory grammaticality judgment task
  6. correct
  7. incorrect

جدول ۱. مثال‌هایی از مواد آزمون در زبان‌های ترکی و فارسی با حرف‌نویسی و ترجمه انگلیسی

نقض مطابقت دستوری	مطابقت دستوری
* من 1.sg بسته‌اش را فرستادم [pl]. man <sub>1.sg</sub> baste-ʔ-aš râ ferestâdim <sub>1.pl</sub> . I parcel-HI-OBJ-CLT.Def send.PAST-1PL (I sent her parcel.)	من 1.sg کتابش را فرستادم [sg]. man <sub>1.sg</sub> ketâb-aš râ ferestâdam <sub>1.sg</sub> . I book-BBJ-CLT.Def send.PAST-1SG (I sent her book.)

\* = جملات غیردستوری. زیر هجای هدف خط کشیده شده است. اختصارات به شرح زیر هستند:

OBJ-CLT, ;1 = First person; SG, Singular; PAST, Past; PL, Plural; HI, Hiatus Objective clitic; Def, Definitive  
(اقتباس از Meykadeh et al., 2021)

زمان گذشته ساده افعال (بدون هیچ فعل کمکی<sup>۱</sup>) استفاده شد. در محرک‌های درست، فاعل اول و سوم شخص مفرد با افعال اول و سوم شخص مفرد و فاعل اول و سوم شخص جمع با افعال اول و سوم شخص جمع همراه بودند. در مقابل، در شرایط نقض مشخصه‌های شخص<sup>۲</sup>، فاعل اول شخص مفرد با فعل سوم شخص مفرد و فاعل اول شخص جمع با فاعل سوم شخص جمع (و بالعکس) همراه بود. در شرایط نقض مشخصه‌های شمار<sup>۳</sup> نیز، فاعل اول و سوم شخص مفرد با افعال اول و سوم شخص جمع (و بالعکس) همراه بود. جملات توسط یک خانم با ریتم طبیعی خوانده و در استودیوی صداپردازی با فرمت WAV ذخیره شد (نرخ نمونه‌برداری<sup>۴</sup> ۱۶ بیت، ۴۴ کیلوهرتز).

## ۲-۳. نحوه اجرای آزمون

شرکت کنندگان به صورت جداگانه در اتاقک‌های ضدصدا و نویز در مقابل یک صفحه نمایشگر<sup>۵</sup> ۱۹ اینچی بر روی صندلی نشستند. پس از اتصال کلاه حاوی الکترودها بر روی سر فرد، محرک‌ها از طریق جعبه ابزار سایک‌تولباکس<sup>۶</sup> در نرم‌افزار متلب<sup>۷</sup> و به وسیله هدفون پخش شد. به علت ماهیت شنیداری تکلیف شناختی حاضر، یک علامت (+) مشکی

1. copula
2. person features
3. number features
4. sampling rate
5. monitor
6. psychtoolbox
7. MATLAB

در وسط صفحه نمایشگر به نمایش در آمد. افزون بر این، محرک‌های دستوری و نادرستی، به‌طور تصادفی توزیع و به‌طور یکسان برای همه شرکت‌کنندگان اجرا شد. شرکت-کنندگان با رعایت فاصله ۷۰ سانتی متری از صفحه نمایشگر، حتی الامکان از پلک‌زدن و حرکات چشم اجتناب کردند. قبل از اجرای هر جمله شنیداری، یک بوق هشدار به مدت ۲۵۰ هزارم ثانیه پخش شد تا افراد را از پخش جمله بعدی آگاه کند. سپس، افراد با استفاده از کلیدهای جهت بر روی صفحه کلید (جهت راست برای وضعیت<sup>۱</sup> دستوری و جهت چپ برای وضعیت نادرستی) پاسخ خود را ثبت کردند. در صورت ثبت پاسخ تا ۲ ثانیه بعد از اتمام محرک، آزمایه<sup>۲</sup> بعدی شروع می‌شد و در صورت ثبت نشدن پاسخ طی ۱۰ ثانیه بعد از اتمام محرک، آزمایه بعدی پخش می‌شد. اجرای آزمون الکتروانسفالوگرافی به انضمام مرحله آماده‌سازی، تقریباً ۷۰ دقیقه به ازای هر فرد به طول انجامید. داده‌های این آزمایش در آزمایشگاه ملی نقشه‌برداری مغز ایران استخراج شد.

## ۲-۴. ثبت و پیش‌پردازش سیگنال

ثبت سیگنال به وسیله دستگاه g.HIamp ۶۴ کاناله شرکت G.Tech با به‌کارگیری الکترودهای فعال<sup>۳</sup> و نرخ نمونه‌برداری ۵۱۲ هرتز مطابق با سیستم بین‌المللی ۱۰-۱۰<sup>۴</sup> انجام شد. لاله گوش راست<sup>۵</sup> به عنوان الکتروود مرجع<sup>۶</sup> (A<sub>2</sub>) و کانال Fpz به عنوان الکتروود زمین<sup>۷</sup> در نظر گرفته شد. حرکات افقی چشم با الکترودهایی که در بخش بیرونی کانتوس<sup>۸</sup> هر چشم قرار گرفته بود ثبت گردید. حرکات عمودی چشم نیز با الکتروودی در زیر چشم راست و الکتروود Fp2 شناسایی شد. پیش‌پردازش و تحلیل سیگنال به وسیله جعبه ابزار EEGLAB در نرم‌افزار MATLAB® نسخه R2021b انجام شد. در ابتدا، سیگنال‌های

- 
1. condition
  2. trials
  3. active
  4. international 10-10 system
  5. right mastoid
  6. reference
  7. ground
  8. canthus

الکتروانسفالوگرام با فیلتر میان‌گذر<sup>۱</sup> در بازه فرکانسی ۰/۱ تا ۴۰ هرتز به صورت آفلاین<sup>۲</sup> فیلتر شد. پس از حذف کانال‌های نویزی به روش حذف آرتیفکت خودکار<sup>۳</sup> و بازبینی چشمی<sup>۴</sup>، کانال‌های EEG نسبت به مرجع متوسط<sup>۵</sup> مجدداً محاسبه شدند. آرتیفکت‌های چشمی از طریق جعبه ابزار حذف آرتیفکت خودکار اصلاح شدند و در ادامه، با استفاده از الگوریتم تحلیل مؤلفه‌های مستقل<sup>۶</sup>، مؤلفه‌های مستقل غیرمغزی و آرتیفکت‌های چشمی شناسایی و حذف گردیدند.

کانال‌های نویزی با روش درون‌یابی میانگین‌های وزنی کانال‌های مجاور همان فرد از طریق درون‌یابی اسپلاین کروی<sup>۷</sup> بازسازی شدند. سیگنال پیوسته به اپوک‌های<sup>۸</sup> ۱۶۰۰ هزارم‌ثانیه‌ای با نقطه شروع ۱۰۰ هزارم‌ثانیه قبل از آغاز هجای هدف (محرک)، تقسیم شدند. به‌طور میانگین، طول هجای هدف (آخرین هجای هر جمله) ۴۷۴ (±۹۷) هزارم‌ثانیه بود. در هر کانال، اپوک‌هایی با محدوده ولتاژ ±۱۰۰ میکروولت حذف شدند. فقط آزمایش‌هایی که شرکت‌کنندگان در هر وضعیت به آنها پاسخ درست داده بودند، میانگین-گیری و سپس، پتانسیل‌های وابسته به رویداد (ERPs) به‌طور جداگانه برای هر نوع محرک و مکان الکتروود محاسبه شد (برای جزئیات بیشتر ر. ک. Meykadeh et al., 2021).

## ۲-۵. تحلیل آماری

بررسی چشمی شکل موج‌ها<sup>۹</sup> و توپوپلات‌ها<sup>۱۰</sup> (نواحی مغزی)، در هر دو گروه زنان و مردان مؤلفه‌هایی شبیه P600 را نشان داد. با توجه به اینکه هجای هدف<sup>۱۱</sup> تابع الگوی CVC(C) بود و میانگین طول اولین همخوان بین وضعیت‌های دستوری و نادستوری هماهنگ شده

- 
1. band-pass filter
  2. offline
  3. automatic artifact removal (AAR)
  4. visual inspection
  5. average reference
  6. independent component analyses (ICA)
  7. spherical spline interpolation
  8. epochs
  9. wave-forms
  10. topoplot
  11. target syllable

بود (۳۳~ هزارم ثانیه)، آغاز واکه به عنوان خط مبدأ<sup>۱</sup> و نقطه هم‌گام<sup>۲</sup> انتخاب شد. به طور دقیق‌تر، خط مبدأ ۱۰۰ هزارم ثانیه‌ای از ۶۵- تا ۳۵+ هزارم ثانیه در نظر گرفته شد. سپس، میانگین دامنه<sup>۳</sup> برای نواحی مورد نظر<sup>۴</sup> در مناطق قدامی<sup>۵</sup> با الکترودهای  $F_1, F_2, F_3$ ،  $F_4, F_5, F_6, F_7, F_8, F_9, F_{10}, F_{11}, F_{12}, F_{13}, F_{14}, F_{15}, F_{16}, F_{17}, F_{18}, F_{19}, F_{20}$  و در مناطق خلفی<sup>۶</sup> با الکترودهای  $P_1, P_2, P_3, P_4, P_5, P_6, P_7, P_8, P_9, P_{10}, P_{11}, P_{12}, P_{13}, P_{14}, P_{15}, P_{16}, P_{17}, P_{18}, P_{19}, P_{20}$  محاسبه شد. در هر ناحیه مورد نظر، دامنه سیگنال برای الکترودهای نیمکره راست، چپ و خط میانی مغز میانگین‌گیری شد. به منظور بررسی مؤلفه LAN و P600، به ترتیب بازه‌های زمانی ۳۰۰-۵۰۰ و ۵۰۰-۷۰۰ هزارم ثانیه در نظر گرفته شدند. تغییرات دامنه سیگنال به روش استنباطی تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر  $2 \times 2 \times 3$  (زنان، مردان)  $\times$  دستوری بودگی (دستوری، نادرستی)  $\times$  نیمکره<sup>۸</sup> (چپ، راست، خط میانی مغز)) تجزیه و تحلیل شد.

### ۳. یافته‌ها

در ذیل این بخش، نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته برای دو مؤلفه LAN و P600 ارائه می‌شود. در ادامه، رابطه بین دو متغیر نمرات حافظه فعال و میانگین دامنه در همه وضعیت‌ها در بازه ۵۰۰-۷۰۰ هزارم ثانیه گزارش خواهد شد. جهت شفاف‌سازی و درک بهتر نتایج، شکل موج‌ها، توپوپلات‌ها، جداول و نمودار پراکنش ضمیمه یافته‌های آماری گردید.

### ۳-۱. مؤلفه LAN

در بازه زمانی LAN (۳۰۰-۵۰۰ هزارم ثانیه) هیچ اثر معناداری مشاهده نشد ( $F_s < 1$ ).

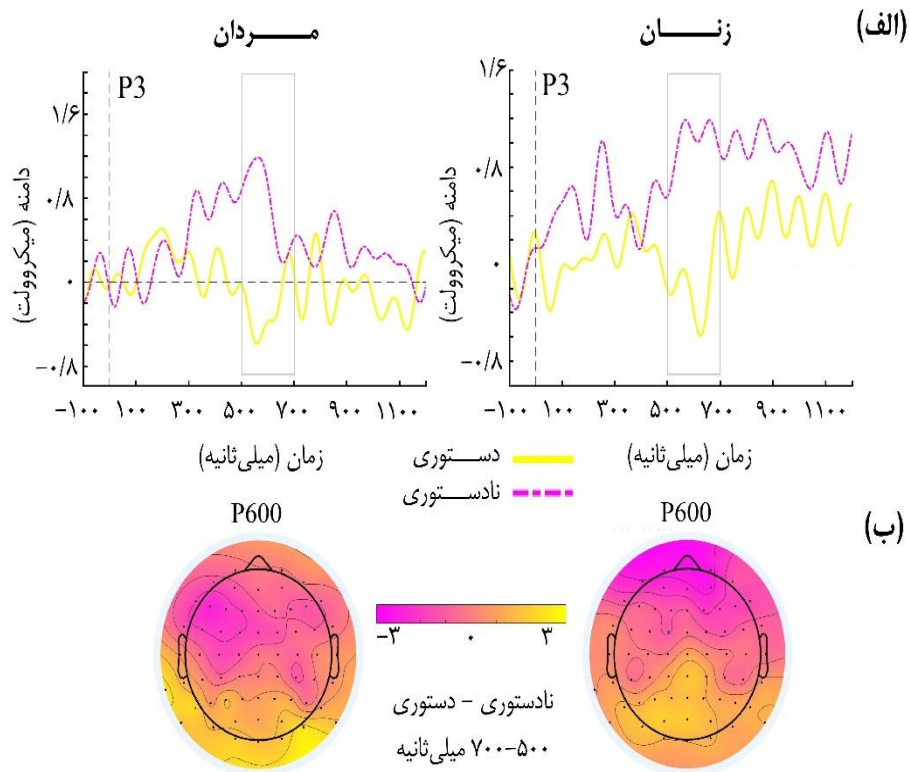
- 
1. baseline
  2. synchronization point
  3. mean amplitude
  4. regions of interest (ROIs)
  5. anterior regions
  6. posterior regions
  7. repeated measures
  8. hemisphere

### ۲-۳. مؤلفه P600

شکل‌های (۱ الف) و (۱ ب) به ترتیب ERPها و نمای توپوگرافی مؤلفه P600 را نشان می‌دهند. آزمون تحلیل واریانس  $3 \times 2 \times 2$  در بازه زمانی P600 (۵۰۰-۷۰۰ هزارم ثانیه)، معناداری عامل اصلی دستوری بودگی ( $\eta_p^2 = 0/79$ ,  $p = < 0/001$ ,  $F_{(1,10)} = 38/79$ ) را در نواحی خلفی نشان داد که دامنه بیشتری برای محرک‌های نادستوری (۰/۹۱۶) در مقایسه با محرک‌های دستوری (۰/۰۹۳-) داشت. همچنین، عامل اصلی جانبی شدگی<sup>۲</sup> به سطح معناداری رسید (جدول ۲). مشخصاً، دامنه سیگنال در نیمکره چپ (۰/۴۹۹) در مقایسه با نیمکره راست (۰/۲۷۳) بزرگتر بود ( $p = 0/027$ ,  $t_{(10)} = 2/581$ )، اما بین الکترودهای چپ (۰/۴۹۹) و میانی (۰/۴۶۳) هیچ اختلافی وجود نداشت ( $p = 0/565$ ,  $t_{(10)} = -0/579$ ). اختلاف دامنه سیگنال در الکترودهای میانی (۰/۴۶۳) در مقایسه با راست (۰/۲۷۳) نیز معنادار نبود ( $p = 0/089$ ,  $t_{(10)} = 1/881$ ).

- 
1. analysis of variance
  2. lateralization

شکل ۱- اثر P600 منتج از تکلیف دستوری بودگی در مردان و زنان



(الف) گرنداوریج<sup>۱</sup> ERPs (N = ۲۲) در الکتروود P3 برای زنان و مردان در دو وضعیت دستوری و نادستوری؛ (ب) توپوگرافی اختلاف گرنداوریج محرک‌های نادستوری و دستوری در زنان و مردان برای مؤلفه P600. پنجره زمانی P600 به شکل مستطیل طوسی‌رنگ مشخص شده است.

باوجوداین، همانگونه که در جدول (۲) قابل مشاهده است، هیچ اختلاف معناداری در عامل اصلی<sup>۲</sup> جنسیت، تعامل<sup>۳</sup> دستوری بودگی × جانبی شدگی، دستوری بودگی × جنسیت، جانبی شدگی × جنسیت و دستوری بودگی × جانبی شدگی × جنسیت دیده نشد.

1. grand average
2. main effect
3. interaction

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته برای مؤلفه P600 در بازه ۵۰۰-۷۰۰ هزارم ثانیه

منع تغییرات	مقدار F	درجه آزادی	معناداری	مجذور اتا
دستوری بودگی	۳۸/۷۸۹	۱	<۰/۰۰۱	۰/۷۹۵
جانبی شدگی	۳/۹۹۴	۱	۰/۰۳۵	۰/۲۸۵
جنسیت	۰/۳۷۰	۱	۰/۵۵۷	۰/۰۳۶
دستوری بودگی × جانبی شدگی	۰/۸۱۵	۱	۰/۴۵۷	۰/۰۷۵
دستوری بودگی × جنسیت	۰/۴۲۷	۱	۰/۵۲۸	۰/۰۴۱
جانبی شدگی × جنسیت	۰/۷۸۲	۱	۰/۴۷۱	۰/۰۷۳
دستوری بودگی × جانبی شدگی × جنسیت	۰/۱۸۲	۱	۰/۸۳۵	۰/۰۱۸

با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون<sup>۱</sup>، رابطه بین متغیرهای نمرات حافظه فعال و میانگین دامنه در جملات دستوری و نادستوری زنان و مردان در بازه ۵۰۰-۷۰۰ هزارم ثانیه بررسی و نتایج آن به همراه نمودار پراکنش در جدول (۳) و شکل (۲) نشان داده شد. هیچ ارتباط معناداری بین نمرات حافظه فعال و درصد تغییرات سیگنال در سخنگویان فارسی-زبان مشاهده نشد.

جدول ۳- ضریب همبستگی بین نمرات آزمون حافظه فعال و میانگین دامنه هر وضعیت در زنان و مردان.

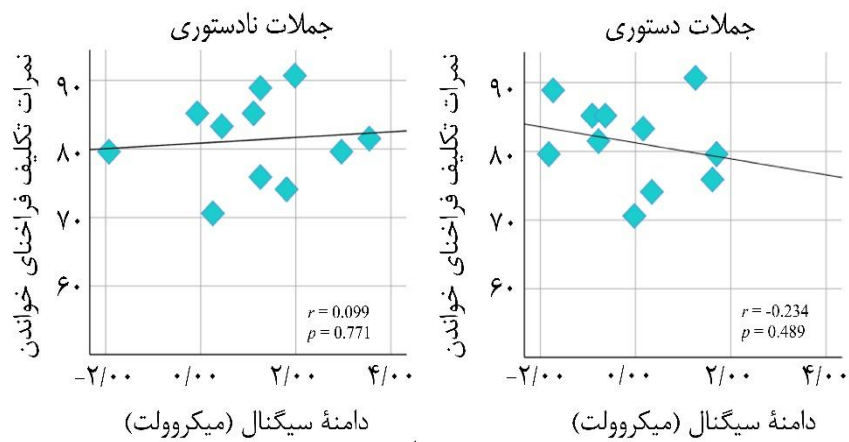
گروه مردان		گروه زنان		آماره‌ها	متغیر
وضعیت	وضعیت	وضعیت	وضعیت		
نادستوری	دستوری	نادستوری	دستوری	ضریب همبستگی (r)	نمرات حافظه فعال
-۰/۱۹۱	۰/۰۴۲	۰/۰۹۹	-۰/۲۳۴	سطح معناداری (sig)	
۰/۵۷۵	۰/۹۰۳	۰/۷۷۱	۰/۴۸۹	تعداد افراد (N)	۲۲
۲۲	۲۲	۲۲	۲۲		

1. Pearson correlation coefficient

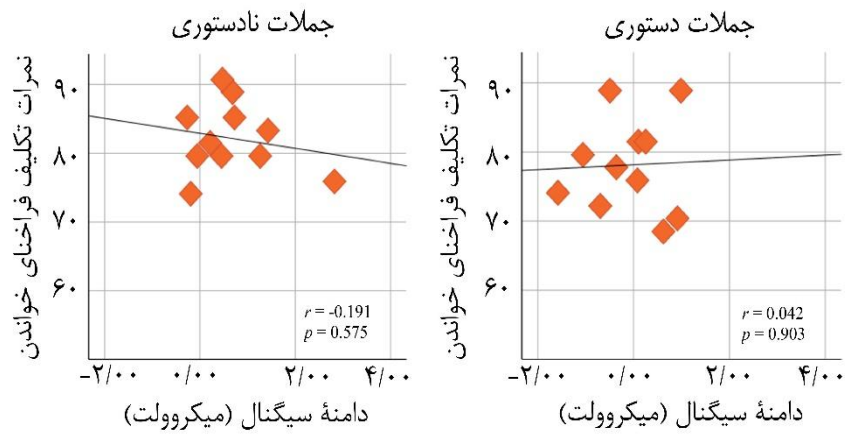


شکل ۲- نمودار پراکنش رابطه بین متغیرهای نمرات حافظه فعال و میانگین دامنه در بازه ۵۰۰ - ۷۰۰ هزارم ثانیه برای زنان (ردیف بالا) و مردان (ردیف پایین) به ازای هر وضعیت

### زنان



### مردان



#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

در مطالعه حاضر، تأثیر جنسیت بر پردازش نحوی به محرک‌های شنیداری در یک زبان SOV با الگوی فاعلی - مفعولی به روش ERP بررسی شد که به‌ندرت در مطالعات عصب‌شناختی زبان مورد توجه قرار گرفته بود. یافته‌ها نشان داد که اثر دستوری‌بودگی در هر دو گروه زنان و مردان معنادار بود. به‌عبارتی دقیق‌تر، محرک‌های نادرستی در هر دو گروه زنان و مردان موجب ایجاد یک مؤلفه P600 در بازه زمانی ۵۰۰ - ۷۰۰ شد. همانطور که شکل طول موج‌ها و توپوپلات‌ها (شکل ۱) نیز نشان می‌دهد، دامنه سیگنال در زنان بزرگتر از مردان بود، اما این اثر به‌لحاظ آماری تأیید نشد که برخلاف نتایج تنها اثر موجود در این زمینه است (Dorme et al., 2023). لازم به ذکر است که در پژوهش دورمی و همکاران (2023)، نه تنها هیچ گزارشی از معناداری یا معنادارنبودن اثر دستوری‌بودگی ارائه نشد، بلکه مؤلفه P600 صرفاً در پاسخ به جملات دستوری و نه نادرستی مشاهده گردید، در حالیکه شواهد متقنی وجود دارد که نشان می‌دهد جملات نادرستی به منابع پردازشی بیشتری نیاز دارند (Friederici et al., 1993; 1995; 2002; Kaan & Swaab, 2003; Kuperberg et al., 2003; Zawiszewski & Friederici, 2009; Shen et al., 2012; Pakulak & Neville, 2011; Kaan et al., 2000). بنابراین، بر مبنای شواهد فوق، باید با احتیاط بیشتری به نتایج مطالعه دورمی و همکاران (2023) استناد شود. عامل دیگری که می‌تواند نبود اختلاف در پردازش نحوی بین زنان و مردان را در مطالعه حاضر تبیین کند، بسندگی زبانی شرکت‌کنندگان حاضر است. برخلاف مطالعه دورمی و همکاران (2023)، نمونه آماری حاضر از بین دانشجویان زن و مرد مقطع دکتری انتخاب شده بودند و از بسندگی بالایی در زبان فارسی برخوردار بودند. بدین‌ترتیب، ممکن است که بسندگی زبانی بالا علت عملکرد نوروبی مشابه در سخنگویان مطالعه حاضر باشد.

#### تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

## سپاسگزاری

این مقاله بخشی از یک طرح پژوهشی است که از حمایت مالی ستاد توسعه علوم و فناوری‌های شناختی (کد ۷۴۰۱) و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران جهت تکمیل اهداف پروژه در دانشگاه هومبولت برلین<sup>۱</sup> (آلمان) برخوردار بوده است. بدین وسیله مراتب تشکر و امتنان خود را از همکاری آن سازمان متبوع اعلام می‌دارم.

## ORCID

Simin Meykadeh  <http://orcid.org/0000-0001-8155-2891>

## منابع

خدادادی، مجتبی، اسدزاده، حسن، کلانتر قریشی، منیر و امانی، حسین. (۱۳۹۳). نرم‌افزار حافظه کاری دانیمن و کارپتتر. تهران: مؤسسه تحقیقات علوم رفتاری - شناختی سینا.  
میکده، سیمین. (۱۴۰۰). بررسی اثرات بسندگی زبان و سن یادگیری زبان دوم بر دستگاه عصبی برای پردازش صرفی - نحوی با استفاده از ERPs و fMRI. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

## References

- Choudhary, K. K., Schlesewsky, M., Roehm, D., & Bornkessel-Schlesewsky, I. (2009). The N400 as a correlate of interpretively relevant linguistic rules: evidence from Hindi. *Neuropsychologia*, 47(13), 3012-3022.  
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.05.009>
- Chow, W. Y., Nevins, A., & Carreiras, M. (2018). Effects of subject-case marking on agreement processing: ERP evidence from Basque. *Cortex*, 99, 319-329.  
<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.12.009>
- Diaz, B., Sebastian-Galles, N., Erdocia, K., Mueller, J., & Laka, I. (2011). On the cross-linguistic validity of electrophysiological correlates of morphosyntactic processing: A study of case and

---

1. Humboldt-Universität zu Berlin

agreement violations in Basque. *Journal of Neurolinguistics*, 24(3), 357-373.

<https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2010.12.003>

Dorme, A., Van Oudenhove, B., Criel, Y., Depuydt, E., De Groote, E., Stalpaert, J., Huysman, E., van Mierlo, P., & De Letter, M. (2023). Effect of healthy aging and gender on syntactic input processing: A P600 Event-Related Potential study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(8), 2701–2732.

[https://doi.org/10.1044/2023\\_JSLHR-22-00633](https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00633)

Friederici, A. D., Pfeifer, E., & Hahne, A. (1993). Event-related brain potentials during natural speech processing: Effects of semantic, morphological and syntactic violations. *Cognitive Brain Research*, 1(3), 183–192.

[https://doi.org/10.1016/0926-6410\(93\)90026-2](https://doi.org/10.1016/0926-6410(93)90026-2)

Friederici A. D. (1995). The time course of syntactic activation during language processing: a model based on neuropsychological and neurophysiological data. *Brain and Language*, 50(3), 259–281.

<https://doi.org/10.1006/brln.1995.1048>

Friederici A. D. (2002). Towards a neural basis of auditory sentence processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(2), 78–84.

[https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(00\)01839-8](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01839-8)

Kaan, E., Harris, A., Gibson, E., & Holcomb, P. (2000). The P600 as an index of syntactic integration difficulty. *Language and Cognitive Processes*, 15(2), 159-201.

<https://doi.org/10.1080/016909600386084>

Kaan, E., & Swaab, T. Y. (2003). Electrophysiological evidence for serial sentence processing: a comparison between non-preferred and ungrammatical continuations. *Cognitive Brain Research*, 17(3), 621–635. [https://doi.org/10.1016/s0926-6410\(03\)00175-7](https://doi.org/10.1016/s0926-6410(03)00175-7)

Khodadadi, M., Asadzadeh, H., Kalantar Ghoreishi, M., & Amani, H. (2014). *Working Memory Test. Daneman M. & Carpenter P. A., Software*. Tehran: Institute for Behavioral & Cognitive Sciences. [In Persian]

Kuperberg, G. R., Holcomb, P. J., Sitnikova, T., Greve, D., Dale, A. M., & Caplan, D. (2003). Distinct patterns of neural modulation during the processing of conceptual and syntactic anomalies. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15(2), 272-293.

<https://doi.org/10.1162/089892903321208204>

- Leckey, M., & Federmeier, K. D. (2020). The P3b and P600(s): Positive contributions to language comprehension. *Psychophysiology*, *57*(7), 1-24. <https://doi.org/10.1111/psyp.13351>
- Meykadeh, S. (2021). *An investigation of the effects of language proficiency and age of acquisition on neural organization for morphosyntactic processing using ERPs and fMRI* [Unpublished doctoral dissertation, Tarbiat Modares University]. [In Persian]
- Meykadeh, S., Golfam, A., Nasrabadi, A. M., Ameri, H., & Sommer, W. (2021). First Event-Related Potentials evidence of auditory morphosyntactic processing in a subject-object-verb nominative-accusative language (Farsi). *Frontiers in Psychology*, *16*(12), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.698165>
- Nevins, A., Dillon, B., Malhotra, S., & Phillips, C. (2007). The role of feature-number and feature-type in processing Hindi verb agreement violations. *Brain Research*, *1164*, 81–94. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2007.05.058>
- Oldfield, R. C. (1971). The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh inventory. *Neuropsychologia*, *9*(1), 97-113.
- Pakulak, E., & Neville, H. J. (2011). Maturation constraints on the recruitment of early processes for syntactic processing. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *23*(10), 2752–2765. <https://doi.org/10.1162/jocn.2010.21586>
- Sato, M. (2020). The neurobiology of sex differences during language processing in healthy adults: A systematic review and a meta-analysis. *Neuropsychologia*, *16*(140), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2020.107404>
- Shen, E., Staub, A., & Sanders, L. (2012). Event-related brain potential evidence that local nouns affect subject–verb agreement processing. *Language and Cognitive Processes*, *28*(4), 498-524. <https://doi.org/10.1080/01690965.2011.650900>
- Zawiszewski, A., & Friederici, A.D. (2009). Processing canonical and non-canonical sentences in Basque: the case of object-verb agreement as revealed by event-related brain potentials. *Brain Research*. 1284, 161-79. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2009.05.099>

Zawiszewski, A., Santesteban, M., & Laka, I. (2016). Phi-features reloaded: An event-related potential study on person and number agreement processing. *Applied Psycholinguistics*, 37(3), 601–626. <https://doi.org/10.1017/S014271641500017X>

---

**استناد به این مقاله:** میکده، سیمین. (۱۴۰۳). آیا مردان و زنان در پردازش نحوی متفاوت عمل می‌کنند؟ شواهد الکتروانسفالوگرافی از سخنگویان تک‌زبانۀ فارسی. *علم زبان*، ۱۱(۲۰)، ۱۱۳-۱۴۰. doi: 10.22054/Is.2024.78793.1626



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## A Lexical Comparison between Khalaj Language and Azerbaijani Turkic

Pooneh Mostafavi \* 

Associate professor of the Research Institute of Cultural Heritage and Tourism, Tehran, Iran

### Abstract

The present research focuses on a lexical comparison as well as an analysis of the lexical variations between Khalaj and Azerbaijani Turkish. The data and research corpus have been extracted from the Iran Linguistic Atlas database for Khalaj language, prevalent in the Khalaji-speaking populations of the Markazi and Qom provinces which is being compiled at the Research Institute of Cultural Heritage and Tourism. Khalaj language is an independent branch of Turkic languages, with differences and similarities among its family members, and is considered as one of the endangered languages prevalent in Iran. The 1280 words under investigation in this research were first classified based on semantic categories and then were described and analyzed based on the research theoretical framework and were eventually compared with their equivalent in Azerbaijani Turkish. The comparison basis for Azerbaijani Turkish was the native language of the author and Turkic dictionaries. Apart from the

---

\*Corresponding Author: [p.mostafavi@richt.ir](mailto:p.mostafavi@richt.ir)

**How to Cite:** Mostafavi, P. (2024). A Lexical Comparison between Khalaj Language and Azerbaijani Turkic. *Language Science*, 11 (20), 141-178. doi: [10.22054/ls.2024.79164.1645](https://doi.org/10.22054/ls.2024.79164.1645).

phonetic differences and despite several lexical similarities between Khalaj and Azerbaijani Turkish, some lexical differences and formal variations were observed. Meanwhile, the language contact among Khalaj language, Persian, and Azerbaijani Turkish spoken in the neighboring villages in the studied region was examined. According to the explained hierarchy in the research theoretical framework, the mentioned language contact was in some cases of “slightly more intense contact” and in other instances of “more intense contact” type.

**Keywords:** lexical comparison, linguistic contact, Khalaj, Azerbaijani Turkish, Iranian Linguistic Atlas

## 1. Introduction

In the classification provided by Johansson (2022: 81-83) regarding Turkic languages, Khalaj Turkish is considered an independent branch of the Turkic language family, representing the Arghu language, which is distinct from the Oghuz branch of Turkic languages. Khalaj is one of the endangered languages, and its speakers primarily reside in central Iran. However, in the neighboring areas of Khalaj-speaking villages, there are regions where Persian-speaking and Turkish-speaking communities live. Johansson (2021: 19) believes that Khalaj was unknown until the 20th century. Since certain linguistic and lexical features of Proto-Turkic have been preserved in this language, it is very important for linguists to study it.

The present study aims to survey the lexical similarities and differences between the Khalaj Turkish spoken in some villages of Qom and Markazi provinces and Azerbaijani Turkish. Another goal of this research is to examine the linguistic influence of Persian and Azerbaijani Turkish, spoken in neighboring villages, on the Khalaj language according to Thomason and Kaufman's (1988) hierarchies for lexical borrowings.



### ***Research Questions***

1. What are the lexical similarities and differences between Khalaj and Azerbaijani Turkish?
2. What is the status of lexical borrowing in Khalaj from the two languages spoken in neighboring villages, i.e., Persian and Azerbaijani Turkish?

### **2. Literature Review**

The lexical similarities and differences cause lexical variations. Geeraerts et al. (1994) consider lexical variation as a sociolinguistic variable and offer methods for measuring it. They distinguish four types of lexical variation, namely semantic, naming, formal, and contextual variation. Lexical variation has been studied by Amini (2021) in the Luri and Laki languages in the villages of Khorramabad County, and by Mostafavi (2023) in the Turkish language spoken in some villages of Kerman province in comparison to Azerbaijani Turkish (Tabriz dialect).

Various linguists have also conducted researches on the Khalaj language, among whom Minorsky (1940) is the earliest. Moghaddam (1939) collected data on the Khalaj language and compared them with the Turkish, spoken in the Ashtian region. Doerfer (1971) described data from the Khalaj language and, much earlier than that in 1968, had gathered around 60,000 Khalaj words. He also compiled the grammar of this language in 1998. Later, Doerfer and Tezcan (1994) collected a set of folk texts from the Khalaj language.

Johanson (1998) has explored the copying of Persian linguistic elements into the Turkic languages spoken in Iran, including Khalaj. Additionally, Johanson (2010) examines the language contact between Turkic languages and both related and unrelated languages. Vasheghani Farahani (2012) and Jamrasi (2013) have described Khalaj by providing numerous examples. Bosnalı (2016) presents many points regarding the history and language of the Khalaj people.

Ragagnine (2020) introduces Khalaj as a non-Oghuz Turkic language spoken in the Markazi province and analyzes the features of the language that have been altered due to its contact with Persian. Johanson (2021) discusses the linguistic characteristics of Turkic languages, including Khalaj, and covers the history and classification of Turkic languages, along with their phonetic, morphological, and syntactic features in his book.

### **3. Methodology**

In the present study, which has been conducted using a descriptive-analytical method, a comparison has been made between basic vocabulary in Khalaj and Azerbaijani Turkish. The corpus of the research consists of data extracted from the linguistic atlas system of Iran for the Khalaj language. Currently, the system provides linguistic data from 4 villages in the Khalaj-speaking regions of Markazi province and 16 villages in the Khalaj-speaking regions of Qom province. The Iran Linguistic Atlas, which aims to identify and document the linguistic varieties of Iran, is being compiled at the Research Institute of Cultural Heritage and Tourism. The linguistic data were collected based on a questionnaire comprising 105 words and phrases, as well as 36 sentences.

In the present study, 64 words from the questionnaire were categorized into 7 semantic groups for easier analysis. These groups include kinship terms (17 items), nature-related words (11 items), plants (5 items), body parts (4 items), animals (10 items), food (4 items), and numbers from one to ten, along with "twenty", "hundred", and "thousand" (13 items). For comparing these words with their Azerbaijani Turkish equivalents, the author relied on the linguistic intuition and Turkish dictionaries. A total of 1,280 words were examined in this study.

#### 4. Conclusion

The comparison of Khalaj equivalents for kinship terms with Azerbaijani Turkish shows that, in some cases, there are only pronunciation and phonetic differences, sometimes limited to vowel variations, such as in the equivalent for the term “daughter” (/Giz/). However, in other cases, such as the equivalents for “brother” (/lala/), “child” (/kal/), “woman” (/cifī/), and “son-in-law” (/cidæjɪ/) there are lexical differences, indicating formal variation. The equivalents for nature-related words, excluding phonetic differences, are similar in both Turkic varieties. In the category of plant-related terms, the equivalents for “tree” and “wood” (/haxadʒ/) are similar in both Turkic varieties, with only slight phonetic differences. However, for the term “leaf” (/bælj/), speakers use an equivalent that is completely different from its Azerbaijani Turkish counterpart and is somewhat phonetically similar to the Persian equivalent. Interestingly, speakers have also employed the Khalaj plural marker *-lær/* even in the Persian equivalents (*/deræxt-lær/*). The Khalaj and Azerbaijani Turkish equivalents for body-related terms are similar, aside from phonetic differences. Among the animal-related equivalents, only the words “wolf” (/birɪ/) and “chicken” (/cidic /or/ citic/) show lexical diversity compared to their Azerbaijani Turkish counterparts; the other terms only exhibit phonetic differences. Out of the four food-related words, the Khalaj equivalent for “bread” (/hicmæc/) differs from its Azerbaijani Turkish equivalent. In terms of numbers, the equivalents are similar in both Turkic varieties.


The Khalaj language of the speakers in the studied areas has been influenced by contact with Persian-speaking or Turkish-speaking individuals from neighboring villages. This is evident in the use of Persian or Turkish forms of words instead of their Khalaj equivalents. For example, in kinship terms, the Turkish equivalents for words like

“brother” and “son-in-law” have been used in place of their Khalaj counterparts. This influence can also be observed at the level of phonological rules. For example, a prominent phonetic feature of Khalaj is the presence of the initial consonant /h/ at the beginning of some words that start with a vowel. This feature has been transformed under the influence of Azerbaijani Turkish, leading to the deletion of this consonant from the beginning of above-mentioned words. Regarding the influence of Persian, speakers have used Persian equivalents instead of their Khalaj counterparts for certain terms. An example of this is the use of the Persian equivalent for the word “pigeon” (/cæbutær/ instead of /cocærtʃic/).

The results of the data analysis indicate that the language contact between Khalaj speakers and Turkish and Persian speakers living in neighboring villages can be classified as “low intensity” because a significant number of Khalaj equivalents for the relevant terms are still used among its speakers. On the other hand, it is observed that, in some cases, even certain basic words, such as some kinship terms, have been borrowed from these languages. Therefore, in these instances, language contact can be considered “high intensity”.



## مقایسه‌ای واژگانی میان خلجی و ترکی آذربایجانی

پونه مصطفوی\* 

دانشیار پژوهشگاه میراث فرهنگی و گردشگری، تهران، ایران

### چکیده

در پژوهش حاضر، مقایسه‌ی واژگانی و بررسی تنوع آن بین ترکی خلجی و آذربایجانی انجام شده است. داده‌های زبانی و پیکره پژوهش، مستخرج از سامانه اطلس زبانی ایران از خلجی رایج در آبادی‌های خلج زبان استان‌های مرکزی و قم بوده که در پژوهشگاه میراث فرهنگی و گردشگری در دست تدوین است. زبان خلجی شاخه‌ی مستقلی از زبان‌های ترکی تبار است که با زبان‌های هم خانواده خود تفاوت‌ها و شباهت‌هایی دارد و از جمله زبان‌های در خطر در ایران به شمار می‌آید. در گام نخست، ۱۲۸۰ واژه بررسی شده در پژوهش حاضر، با توجه به مقوله‌های معنایی در ۷ گروه اصطلاحات مربوط به روابط خویشاوندی، طبیعت، اعضای بدن، حیوانات، گیاهان، خوراکی‌ها و اعداد دسته‌بندی شدند. سپس، بر اساس مبنای نظری پژوهش، این واژه‌ها توصیف و تحلیل و با واژه‌های ترکی آذربایجانی مقایسه شدند. مبنای مقایسه برای ترکی آذربایجانی، شم زبانی نگارنده و فرهنگ‌های ترکی بوده است. صرف نظر از تفاوت‌های آوایی و علی‌رغم شباهت‌های زیاد واژگانی بین ترکی خلجی و آذربایجانی، تفاوت‌های واژگانی و تنوع صوری نیز در این مقایسه مشاهده شد. همچنین، در پژوهش حاضر، چگونگی تماس زبانی خلج‌زبانان مناطق مورد مطالعه با فارسی‌زبانان و ترکی‌زبانان روستاهای همجوار آنها نیز بررسی شد. نتایج نشان داد که تماس زبانی مذکور بر اساس پیوستار مشروح در مبنای نظری پژوهش، در مواردی از نوع «شدت کم» و در مواردی نیز، از نوع «شدت زیاد» بود.

کلیدواژه‌ها: مقایسه‌ی واژگانی، تماس زبانی، خلجی، ترکی آذربایجانی، اطلس زبانی ایران.

## ۱. مقدمه

زبان‌های خانواده ترکی تبار وابستگی‌ها و ویژگی‌های مشابهی از نظر آوایی، واجی، ساختواری و نحوی با هم دارند (Johanson, 2022: 81). این خانواده زبانی گویشورانی در کشورهای ترکیه، قفقاز، ایران، قزاقستان، ازبکستان، ترکمنستان، قرقیزستان، تاتارستان و مناطق شمال غربی چین دارد (Kornfilt, 1991: 519). البته در مناطق دیگر، از جمله در برخی جمهوری‌های خودمختار روسیه و مناطقی از بالکان، قبرس، عراق و افغانستان نیز، گویشوران ترکی زبان ساکن هستند. یوهانسون<sup>۱</sup> (2022) یک دسته‌بندی از خانواده زبانی ترکی تبار ارائه می‌کند که توزیع این زبان‌ها را از نظر خویشاوندی و ویژگی‌های رده‌شناختی نشان می‌دهد (Johanson, 2022: 81-83) و به قرار زیر است:

۱. شاخه جنوب غربی، ترکی اوغوزی<sup>۲</sup>؛ ۲. شاخه شمال غربی، ترکی قپچاقی<sup>۳</sup>؛ ۳. شاخه جنوب شرقی، ترکی اویغوری<sup>۴</sup>؛ ۴. شاخه شمال شرقی، ترکی سیبریایی<sup>۵</sup>؛ ۵. چواشی<sup>۶</sup> (که نماینده ترکی‌های اوغوری<sup>۷</sup> یا بولغاری<sup>۸</sup> است) و ۶. خلجی<sup>۹</sup> (که نماینده زبان‌های ترکی آرغو<sup>۱۰</sup> است). هر یک از این شاخه‌ها نیز تقسیم‌بندی‌هایی دارند که به علت محدودیت حجم مقاله از ذکر آنها صرف نظر می‌شود. در این دسته‌بندی، ترکی خلجی شاخه مستقلی از خانواده زبانی ترکی تبار محسوب می‌شود. یوهانسون این زبان را نماینده زبان آرغو می‌داند که از شاخه ترکی اوغوزی جداست. یوهانسون (2006: 161) اذعان می‌کند که از بین زبان‌های ترکی تبار، زبان‌های چواشی، خلجی و یاکوت<sup>۱۱</sup> (یاقوت) با زبان‌های دیگری که در خانواده زبان‌های ترکی تبار هستند، تفاوت دارند.

- 
1. Johanson, L.
  2. Oghuz Turkic
  3. Kipchak Turkic
  4. Uyghur Turkic
  5. Siberian Turkic
  6. Chuvash
  7. Oghur Turkic
  8. Bulghar Turkic
  9. Khalaj
  10. Arghu Turkic
  11. Yaqut

زبان ترکی خلجی یکی از زبان‌های درخطر است و گویشوران آن عمدتاً در مناطق مرکزی ایران ساکن هستند. البته در همجواری مناطق خلج‌زبان، مناطقی وجود دارند که در آنها گویشوران فارسی‌زبان و ترکی‌زبان زندگی می‌کنند. یوهانسون (2021: 19) معتقد است که خلجی تا قرن بیستم ناشناخته بود و باتوجه‌به این که در این زبان مشخصه‌های زبانی و واژگانی از زبان ترکی آغازین به جا مانده است، مطالعه آن از نظر زبان‌شناسان بسیار بااهمیت جلوه می‌کند.

هدف از پژوهش حاضر، مقایسه گزیده‌ای از واژگان موجود در پرسشنامه اطلس زبانی ایران از زبان خلجی رایج در آبادی‌های خلج‌زبان استان‌های مرکزی و قم با ترکی آذربایجانی و چگونگی تأثیر تماس زبانی خلجی با زبان‌های فارسی و ترکی رایج در روستاهای همجوار مناطق مورد مطالعه است. در بخش (۳)، در مورد روش پژوهش و واژگان بررسی شده شرح داده شده است.

مقاله حاضر علاوه بر بخش‌های مقدمه و روش پژوهش، شامل بخش‌های پیشینه پژوهش، مبانی نظری، تحلیل داده‌ها و بحث و نتیجه‌گیری است.

## ۲. پیشینه پژوهش

در این بخش، به‌طور مختصر به مطالعات مربوط به تنوع واژگانی<sup>۱</sup> در زبان‌ها، تماس زبانی زبان فارسی و زبان‌های ترکی تبار و پژوهش‌هایی درباره خلجی پرداخته می‌شود. مصطفوی (۱۴۰۲) شباهت‌ها و تفاوت‌های واژگانی بین ترکی رایج در استان کرمان و ترکی آذری گونه تبریزی را بررسی کرده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که شباهت‌های بسیاری بین واژگان مورد بررسی وجود دارد و دو گونه زبانی از یک شاخه مشابه (شاخه اوغوزی) از خانواده زبان‌های ترکی تبار هستند.

امینی (۱۴۰۰) تنوع واژگانی را در آبادی‌های شهرستان خرم‌آباد در دو زبان لری و لکی مطالعه کرده است. یافته‌های او نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از واژگان لری و لکی در این شهرستان مشترک هستند. علی‌رغم تفاوت‌ها، در نگاهی کلی، تنوع واژگانی و ضریب تنوع دو زبان در بیشتر مقوله‌های مورد بررسی بسیار به هم نزدیک است.

---

1. lexical variation

خیررتس<sup>۱</sup> و همکاران (1994) به موضوع تنوع واژگانی می‌پردازند. آنها تنوع واژگانی را متغیری زبانی - اجتماعی تلقی می‌کنند و راهکارهایی برای اندازه‌گیری آن ارائه می‌دهند. رستم‌بیگ (۱۳۹۵) تنوع واژگانی را در قالب اطلس گویشی در استان همدان بر روی چهار مقوله واژگانی طبیعت، زمان، نسبت خانوادگی و اسامی حیوانات بررسی کرده و درصد فراوانی واژه‌ها و شباهت‌ها در آنها را در شهرهایی از استان همدان سنجیده است. نتیجه پژوهش وی نشان می‌دهد که شباهت گویشی بین ملایر و نهاوند بیشتر از سایر شهرستان‌هاست و تنوع واژگانی در مقوله «طبیعت» بیشترین و در «اسامی حیوانات» کمترین مقدار است.

اولین اطلاعات در مورد خلجی را مینورسکی<sup>۲</sup> (1940) ارائه داد. او به بررسی ویژگی‌های زبانی خلجی پرداخت. از نظر او، از آنجا که اقوام خلیج قرن‌ها در بین فارسی‌زبان‌ها زندگی کرده‌اند، برخی ویژگی‌های زبانی خلجی مثل هماهنگی واکه‌ای<sup>۳</sup> از بین رفته است.

مقدم (۱۳۱۸) در تحقیقات خود در منطقه آشتیان، در کنار داده‌های زبانی از فارسی محلی، داده‌هایی از زبان خلجی گردآوری کرد. او با استفاده از داده‌های زبان خلجی، برخی ویژگی‌های آوایی این زبان را برشمرده و نشان داده است. وی همچنین، به مقایسه واژگانی خلجی و ترکی رایج در منطقه مورد مطالعه خود نیز پرداخته است.

دوئرفر<sup>۴</sup> (1971: 1) علاوه بر توصیف و ارائه داده‌های زبانی از خلجی، به مطالعات مقدم (۱۳۱۸) نیز اشاره کرده است. دوئرفر (1968) نیز داده‌هایی زبانی شامل حدود ۶۰ هزار واژه خلجی گردآوری کرد. او در پژوهش‌های دیگر (1998)، به گردآوری دستور پرداخت. دوئرفر و تزجان<sup>۵</sup> (1994) مجموعه‌ای از متن‌های عامه را نیز جمع‌آوری کرد. از نتایج تحقیقات او می‌توان به این نکته اشاره کرد که خلجی گروه مستقلی از زبان‌های ترکی تبار است و تفاوت‌هایی با دیگر زبان‌های این خانواده زبانی دارد.

---

1. Geeraerts, D.  
2. Minorsky, M.  
3. vowel-harmony  
4. Doerfer, G.  
5. Tezcan, S.



یوهانسون (1998) به موضوع ورود عناصر زبانی از فارسی به زبان‌های ترکی رایج در ایران از جمله خلجی می‌پردازد.

کیرال<sup>۱</sup> (2000) با استفاده از داده‌های خلجی گردآوری‌شده از منطقه بهارستان در نزدیکی آشتیان، وند /-miʃ/ را در خلجی با ترکی استانبولی مقایسه کرده است. وی معتقد است که فارسی به‌عنوان زبان رسمی ایران بر خلجی و سایر زبان‌های ترکی تبار تأثیر گذاشته است و در نتیجه، شاهد گردهم‌برداری برخی از ویژگی‌های ساختاری این زبان در زبان‌های ترکی تبار هستیم. در خلجی همچین، تأثیر زبان ترکی آذربایجانی را مشاهده می‌کنیم. هیئت (۱۳۸۰) در ضمیمه کتابش به ترکی خلجی می‌پردازد. او ابتدا، به محل سکونت خلج‌زبانان در روستاهایی از استان قم و مرکزی پرداخته و سپس، به ویژگی‌های شاخص آوایی و ساختاری این زبان اشاره می‌کند. هیئت نیز، اعتقاد دارد که خلجی شاخه مستقلی از زبان‌های ترکی تبار است.

یوهانسون (2006) علت قرض‌گیری‌های فرهنگی و زبانی بین دو خانواده زبانی را تعاملات زیاد بین اقوام ترک با ایرانیان می‌پندارد. همچین، یوهانسون (2010) به تماس زبانی زبان‌های ترکی تبار با زبان‌های خویشاوند و غیرخویشاوند می‌پردازد. به اعتقاد او زبان‌های ترکی تبار در تماس با زبان‌های فارسی و عربی، واژه‌های زیادی را از این زبان‌ها قرض‌گیری کرده‌اند. بیشتر واژه‌هایی که از عربی قرض‌گیری شده‌اند از طریق فارسی وارد زبان‌های ترکی تبار شده‌اند.

حسن‌لی (۱۳۹۰) به مقایسه ترکی خلجی و قشقایی و ترکی رایج در صفاشهر پرداخته است. او با ارائه شواهد تاریخی و زبان‌شناختی اثبات می‌کند که ترک‌زبانان خرم‌بید از بازماندگان خلج‌ها نیستند. به گفته او، ترک‌زبانان خرم‌بید خود را از بازماندگان قوم خلج نمی‌دانند و بر قشقایی بودن خود اصرار دارند.

واشقانی فراهانی (۱۳۹۱) با ارائه مثال‌های زیادی از خلجی، به بررسی آن می‌پردازد. او نکاتی درباره ویژگی‌های آوایی، ساختاری و نحوی خلجی ارائه می‌دهد، اما مطالعات وی اصولاً زبان‌شناختی نیست.

---

1. Kiral, F.

جمراسی (۱۳۹۲) نیز، دستور زبان خلجی را تألیف کرده است. او علاوه بر شرح شاخته زبانی خلجی، داده‌های زبانی فراوانی را در دسترس خوانندگان قرار می‌دهد و ویژگی‌های زبانی آن را شرح می‌دهد.

فتاحی‌پور (۱۳۹۵) پژوهشی در مورد دگرگونی‌های گویش خلجی در برخورد با زبان فارسی در اثر مهاجرت خلج‌ها به تهران، انجام داده است. تمرکز او بر منطقه خلجستان است. فتاحی‌پور سن مهاجرت را مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده در دگرگونی زبان در اثر تماس زبانی معرفی می‌کند.

بوسنالی<sup>۱</sup> (2016) نکات بسیاری در مورد تاریخچه و زبان قوم خلج در مقاله خود مطرح می‌کند. او همچنین، در حوزه‌های آواشناسی، ساختواژه و نحو توصیف‌های خود را از زبان خلجی ارائه می‌دهد و از منظر زبان‌شناسی اجتماعی نیز، این زبان را بررسی می‌کند.

به اعتقاد دالوند (۱۳۹۸)، قوم خلج از اقوام ترک‌تبار است که پیش از ورود اسلام به ایران، زمان مغول‌ها در میان تخارستان و سیستان می‌زیستند و اکنون بازماندگان آنها در استان‌های قم و مرکزی زندگی می‌کنند. دالوند از دوئرفر (1968) نقل می‌کند که در اثر همزیستی با فارسی‌زبان‌ها بسیاری از واژه‌های فارسی وارد زبان خلجی شده است.

راگائین<sup>۲</sup> (2020) خلجی را به‌عنوان زبان ترکی‌تبار غیراوغوز رایج در استان مرکزی معرفی کرده و ویژگی‌هایی را که تحت تأثیر برخورد این زبان با فارسی دگرگون شده‌اند، بررسی می‌کند. در نهایت، یک متن از این زبان با ترجمه و تفسیرهای نحوی زیرنویس شده ارائه شده است.

یوهانسون (2021) به معرفی ویژگی‌های زبانی زبان‌های ترکی‌تبار می‌پردازد که در بین آنها خلجی هم مشاهده می‌شود. او در این کتاب به تاریخچه و تقسیم‌بندی زبان‌های ترکی و همچنین، به ویژگی‌های آوایی، ساختوازی و نحوی آنها می‌پردازد.

---

1. Bosnali, S.  
2. Raggagin, E.

پژوهشگران بسیاری، از جمله یازیقی<sup>۱</sup> (2006)، اوبرلینگ<sup>۲</sup> (1974)، مارکوآرت<sup>۳</sup> (1901)، کُپرولو<sup>۴</sup> (1997) و دیگر پژوهشگران نیز در مورد تاریخچه قوم خلیج مطالعاتی انجام داده‌اند که از حوصله بحث خارج است.

همان گونه که پیشتر نیز ذکر شد، مطالعه ترکی خلیجی به دلیل وجود برخی مشخصه‌های زبانی و واژگان به‌جامانده از زبان ترکی آغازین اهمیت بسیاری است. علت آن است که پژوهش درباره این زبان، تا حدودی به‌منزله کشف ویژگی‌های ترکی آغازین و احتمالاً بازیابی ویژگی‌های آن خواهد بود. در پژوهش‌های پیشین، تنوع واژگانی، در زبان‌ها و گویش‌های دیگر مطالعه شده است، اما تا زمان انجام این پژوهش، موضوع ذکر شده در مورد خلیجی، به‌عنوان یکی از شاخه‌های مستقل در خانواده زبانی زبان‌های ترکی تبار انجام نشده است. یکی از نتایج حاصل از پژوهش حاضر بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های واژگانی میان ترکی خلیجی و آذربایجانی و همچنین، چگونگی تأثیر تماس زبانی گویشوران این زبان با گویشورانی غیر خلیج‌زبان است.

### ۳. روش پژوهش

در پژوهش حاضر که به روش توصیفی - تحلیلی انجام شده، مقایسه‌ای بین واژگان پایه در خلیجی و ترکی آذربایجانی صورت گرفته است. پیکره پژوهش، شامل داده‌های مستخرج از سامانه اطلس زبانی ایران از زبان خلیجی است. در حال حاضر، در این سامانه داده‌های زبانی ۴ آبادی از آبادی‌های خلیج‌زبان استان مرکزی و ۱۶ آبادی از آبادی‌های خلیج‌زبان استان قم در دسترس است. اطلس زبانی ایران با هدف شناسایی و مستندسازی گونه‌های زبانی ایران و ترسیم نقشه‌های زبانی خودکار از آبادی‌های کشور در پژوهشگاه میراث فرهنگی و گردشگری در دست تدوین است. گردآوری داده‌های زبانی بر اساس پرسشنامه‌ای مشتمل بر ۱۰۵ واژه و عبارت و ۳۶ جمله انجام شده است. مصاحبه‌کنندگان مطابق شیوه‌نامه اطلس، آزموده‌ها را انتخاب و با روش مصاحبه رودررو، داده‌های پرسشنامه را گردآوری کرده‌اند. ذکر این نکته ضروری است که نگارنده دخالتی در گردآوری داده‌ها نداشته و از داده‌های

---

1. Yazici, O.  
2. Oberling, P.  
3. Marquart, J.  
4. Köprülü, F.

موجود در سامانه ذکر شده برای انجام پژوهش بهره برده است. در پژوهش حاضر، ۶۴ واژه از پرسشنامه مذکور برای سهولت تحلیل، از لحاظ معنایی در ۷ گروه دسته‌بندی شده‌اند که شامل روابط خویشاوندی (۱۷ مورد)، واژه‌های طبیعت (۱۱ مورد)، گیاهان (۵ مورد)، اعضای بدن (۴ مورد)، حیوانات (۱۰ مورد)، خوراکی‌ها (۴ مورد) و اعداد یک تا ده و سه عدد «بیست»، «صد» و «هزار» (اعدادی که در پرسشنامه اطلس زبانی ایران موجودند) (۱۳ مورد) هستند. برای مقایسه این واژه‌ها با معادل‌های ترکی آذربایجانی، از شمّ زبانی نگارنده و فرهنگ‌های ترکی استفاده شده است. تعداد واژگان بررسی شده در این پژوهش ۱۲۸۰ واژه است.

#### ۴. مبانی نظری

به منظور بررسی و تحلیل داده‌های پیکره پژوهش با هدف مقایسه واژگانی و در نهایت یافتن شباهت‌ها و تفاوت‌های واژگانی بین خلجی و ترکی آذربایجانی، پژوهش خیررتس و همکاران (1994: 3-4) به عنوان چارچوب نظری گزینش شده است. آنها معتقدند که شباهت‌ها و تفاوت‌های واژگانی توجه پژوهشگران را به سوی تنوع واژگانی جلب می‌کند. خیررتس و همکاران (1994) به چهار نوع تنوع واژگانی شامل، تنوع مربوط به معناشناسی<sup>۱</sup>، نام‌گذاری<sup>۲</sup>، صوری<sup>۳</sup> و بافتی<sup>۴</sup> قائل هستند. هر یک از این موارد به‌طور مختصر و با ارائه مثال در زیر تعریف می‌شوند:

(۱) تنوع‌های مربوط به معناشناسی: یک عنصر واژگانی معین به مصداق‌های مجزا اشاره می‌کند. به عنوان مثال، واژه pants انگلیسی از طرفی با trousers در این زبان مترادف و به معنای «شلوار» است و از سوی دیگر، به معنای لباس زیر مردانه است که زیر شلوار پوشیده می‌شود.

(۲) تنوع‌های مربوط به نام‌گذاری: یک مصداق با استفاده از مقوله‌های واژگانی مجزا نام‌گذاری می‌شود. برای مثال، مصداقی همچون «شلوار» در انگلیسی یا به عنوان عضوی از

- 
1. semasiological
  2. onomasiological
  3. formal
  4. contextual

مقوله واژگانی trousers/pants نام گذاری می شود و یا به عنوان عضوی از مقوله وابسته مثل jeans/blue jeans

۳) تنوع های صوری: یک مصداق خاص را با مقوله های مختلف نام گذاری می کنند؛ صرف نظر از این که این مقوله های واژگانی به مفاهیم متفاوتی متعلق هستند یا خیر.

۴) تنوع های بافتی: این دسته از تنوع ها به عواملی چون میزان رسمی بودن مکالمه ها یا وضعیت جغرافیایی و اجتماعی مشارکان در گفتگوها مربوط است، مانند تفاوت سبکی در دو واژه trousers و pants در زبان انگلیسی بریتانیایی (Geeraerts et al., 1994: 4).

به باور خیررتس و همکاران (1994: 4)، چهار نوع تنوع واژگانی پیوسته به هم هستند و گاهی به صورتی پیچیده با هم همپوشانی دارند. آنها در این زمینه این نکته را یاد آور می شوند که دو نوع تنوع معنانشناسی و نام گذاری، تنوع هایی مفهومی و معنایی هستند. مورد نخست با مقوله مفهومی واژه ها و مورد دوم، با مقوله بندی آنها مرتبط است. تنوع بافتی به تفاوت های گوینده - محوری<sup>۱</sup> و موقعیت - محوری<sup>۲</sup> می پردازد. تفاوت های جغرافیایی بین انگلیسی گونه آمریکایی و گونه بریتانیایی نیز، از این نوع تنوع واژگانی است.

در مقاله حاضر، تنها تنوع صوری بین واژگان مورد نظر در دو گونه ترکی بررسی می شود که بر اساس آن، ممکن است به یک مصداق با مقوله های واژگانی متفاوتی اشاره شود.

موضوع دیگری که در این پژوهش به آن پرداخته شده، پدیده تماس زبانی ترکی خلجی با زبان های فارسی و ترکی آذربایجانی رایج در روستاهای همجوار با مناطق خلج زبان مورد مطالعه است. علت آن است که این روستاهای خلج زبان، در همجواری روستاهای ترکی زبان و فارسی زبان قرار دارند. به باور وینفورد<sup>۳</sup> (2003: 2)، در نتیجه تماس زبان ها، صورت گفتاری شان شبیه به هم می شود. این پدیده منجر به نتایج متفاوتی در زبان ها می شود، اما اصلی ترین آنها قرض گیری<sup>۴</sup>، به ویژه قرض گیری واژگانی<sup>۵</sup> است (Capuz, 1977: 87). با وجود این، مطالعات پژوهشگرانی چون توماسون و کافمن<sup>۶</sup> (1988)، هریس و کمپبل<sup>۷</sup>

- 
1. speaker-related
  2. situation-related
  3. Winford, D.
  4. borrowing
  5. lexical borrowing
  6. Thomason S. G., & Kaufman, T.
  7. Harris, A., & Campbell, L.

(1995) و آیکزن‌والد<sup>۱</sup> (2002) نشان می‌دهد که در شرایط مختلف، ساخت‌های دستوری و نحو زبان‌ها نیز در معرض پدیدهٔ قرض‌گیری قرار می‌گیرند. در اینجا، از میان پژوهش‌های ذکر شده، تنها به نتایج حاصل از پژوهش توماسون و کافمن (1988) اشاره می‌شود. آنها برای پدیدهٔ قرض‌گیری، پیوستار زیر را پیشنهاد می‌کنند، با این توضیح که مرز بین بخش‌های مختلف پیوستار قابل تفکیک نیست (Winford, 2003: 74-76).

۱) تماس زبانی اتفاقی<sup>۲</sup>؛ ۲) با شدت کم<sup>۳</sup>؛ ۳) با شدت زیاد<sup>۴</sup>؛ ۴) فشار فرهنگی شدید<sup>۵</sup> و ۵) فشار فرهنگی بسیار شدید<sup>۶</sup>.

در اولین نوع تماس، کمترین فشار فرهنگی و انتظار قرض‌گیری واژگانی (واژگان غیر پایه) وجود دارد (Winford, 2003:77). در دو تماس با شدت کم و شدت زیاد، واژه-های نقشی<sup>۷</sup> مانند حروف ربط، جزء قیدی، حروف اضافه، ویژگی‌های فرعی واجی، نحوی، واژگانی و معنایی و احتمالاً، وندهای تصریفی و اشتقاقی قرض‌گیری می‌شوند. ضمائر شخصی، ضمائر اشاره و اعداد و ارقام پایین که از جمله واژگان پایه هستند، از مرحلهٔ سوم به بعد قرض‌گیری می‌شوند. در مرحلهٔ فشار فرهنگی شدید، قرض‌گیری در سطح ویژگی-های اصلی ساختاری زبان است و این موضوع موجب تغییرات نسبتاً کم رده‌شناختی می‌شود. در مرحلهٔ چهارم، قرض‌گیری‌های واجی از مراحل قبلی بیش‌تر هستند. در مرحلهٔ فشار فرهنگی بسیار شدید، ویژگی‌های اصلی ساختاری قرض‌گیری می‌شوند. تغییرات اساسی و مهم رده‌شناختی و حتی آوایی در این مرحله رخ می‌دهند. همچنین، قواعد واژ-واجی<sup>۸</sup> نیز، از زبان قرض‌دهنده به زبان قرض‌گیرنده منتقل می‌شوند (Winford, 2003:74-76). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که میزان شدت تماس زبان‌ها با میزان قرض‌گیری ویژگی‌ها رابطهٔ مستقیم دارد.

- 
1. Aikhenvald, A. Y.
  2. casual contact
  3. slightly more intense contact
  4. more intense contact
  5. strong cultural pressure
  6. very strong cultural pressure
  7. functional words
  8. morphophonemic rules

## ۵. یافته‌ها

در این بخش، به تحلیل داده‌های موردنظر پژوهش پرداخته می‌شود. همان‌طور که پیشتر نیز ذکر شد، به‌منظور سهولت تحلیل، ۶۴ واژه از پرسشنامهٔ اطلس زبانی ایران، با توجه به مقوله‌های معنایی دسته‌بندی شده‌اند. داده‌های خلیجی نمونه، از دو استان قم و مرکزی در کنار معادل ترکی آذربایجانی ارائه شده‌اند. به‌دلیل محدودیت در حجم مقاله، در بخش تحلیل از ارائهٔ همهٔ داده‌های پیکرهٔ پژوهش صرف‌نظر شده است و از بین اصطلاحات تکراری، تنها یک نمونه به‌طور تصادفی انتخاب و نمایش داده می‌شود. اصطلاحات فارسی در بالای داده‌ها و معادل‌های آنها به خلیجی و ترکی آذربایجانی در زیر آنها ارائه شده‌اند. همچنین، اطلاعات جغرافیایی محلی که معادل‌های خلیجی در آنها به کار رفته، به‌ترتیب شامل نام آبادی، شهرستان و استان موردنظر ذکر شده است. در ستون انتهایی نیز، معادل ترکی آذربایجانی برای مقایسه نوشته شده که در عنوان به‌اختصار «آذربایجانی» به کار رفته است. در زیر هر یک از داده‌ها، علائمی وجود دارند که معنای آنها در اینجا شرح داده می‌شود: نشانهٔ «(?)» حاکی از این است که مصاحبه‌شونده معادل‌های زبان خود را به کار نبرده است و احتمالاً، تحت تأثیر زبان مصاحبه‌کننده که فارسی بوده، همان واژه‌ها را به فارسی بیان کرده است یا اینکه به‌اشتباه معادل دیگری را به کار برده است. در زیر داده‌ها، علامت (+) به معنای شباهت و علامت (-) به معنای تفاوت واژه با معادل ترکی آذربایجانی است. هر جا برای یک واژه دو یا چند معادل وجود داشته باشد، معادل‌ها با نشان ممیز از هم جدا شده‌اند.

ذکر نکاتی نیز در اینجا ضروری است: در تحلیل داده‌ها، تفاوت‌های آوایی واژه‌ها نادیده گرفته شده‌اند. با اینکه گویشوران از هر دو جنس زن و مرد هستند، از عواملی همچون تفاوت‌های جنسیتی، سبک گفتار، طبقهٔ اجتماعی و سایر عوامل اجتماعی صرف‌نظر شده است.

### ۱-۵. خویش‌واژه‌ها

در پرسشنامهٔ اطلس زبانی ایران، ۱۷ خویش‌واژه وجود دارد. تحلیل داده‌های زبانی نشان می‌دهد که در برخی از اصطلاحات، تنوع تنها در حد تفاوت‌های تلفظی و آوایی است. به‌عنوان مثال، اصطلاح «دختر» در ترکی خلیجی /Giz/ است که معادل آن در ترکی آذربایجانی، در واژه تفاوت دارد و /GIZ/ است (معادل‌های شمارهٔ ۶). دو اصطلاح «پدر» و

«مادر» در هر دو گونه ترکی مشابه هستند. البته، در آبادی «چاهک» از استان قم، اصطلاح /ædæ/ برای «مادر» به کار رفته است که گویشوران را با تغییری در همخوان میانی از /d/ به /t/ برای اصطلاح «خواهر» در همین آبادی و آبادی «بن چنار» از استان مرکزی به کار برده است. اردال<sup>۱</sup> (2004: 166) اذعان می‌کند که /ækæ/ در ترکی باستان به معنای «خواهر بزرگتر» است. به نظر می‌رسد که اصطلاح مذکور به مرور زمان و به واسطه تماس زبانی خلجی با ترکی آذربایجانی، ابتدا تغییر آوایی پیدا کرده و سپس، به کلی با معادل‌های آن در ترکی آذربایجانی جایگزین شده باشد. در داده‌های خلجی دوئرفر (40: 1971)، برای «مادر» معادل /nænæ/ و برای «خواهر»، /badʒu/ به کار رفته‌اند.

(۱) پدر

آذربایجانی	جریک‌آغاج (دستجرد، قم)	باغیک (قم، قم)	بن چنار (آشتیان، مرکزی)
baba ata/ dædæ	baba (+)	dædæ (+)	baba (+)

(۲) مادر

آذربایجانی	چاهک (دستجرد، قم)	سلفچگان (قم، قم)	تلخاب (نفرش، مرکزی)
ana/ nænæ	ædæ (-)	næne/nænæ (+)	nænæ (+)

گویشوران خلجی زبان برای اصطلاح «برادر»، معادل /lala/ را به کار برده‌اند که کاملاً با معادل این اصطلاح در ترکی آذربایجانی متفاوت است و برای این اصطلاح معادل‌های /gærdæf/ یا /gardaf/ به کار می‌رود. تیتزه<sup>۲</sup> (2002: 544) /dadaf/ را به معنای «برادر» به کار برده و به صورت کوتاه‌شده آن یعنی /dada/ نیز اشاره کرده است. هادی (۱۳۸۶: ۴۳۷) نیز، در فرهنگ لغت خود اذعان می‌کند که /dadaf/ صورت تحبیبی /dada/ است و به معنای «پدر مهربان» نیز، در ترکی به کار می‌رود. این صورت، بعدها به معنای «برادر بزرگ‌تر» نیز آمده است. از بین گویشوران ۱۶ آبادی خلج زبان استان قم، گویشوران ۵ آبادی اصطلاح /dadaf/ را به کار برده‌اند که احتمالاً کاربرد آن تحت تأثیر ترکی آذربایجانی است.

1. Erdal, M.

2. Tietze, A.



## ۳) برادر

فیض آباد (آشتیان، مرکزی)	ونارچ (قم، قم)	زیزگان (دستجرد، قم)	آذربایجانی
lala (-)	lala (-)	dadaʃ (+)	gærdæʃ/gardaʃ/ dadaʃ

## ۴) خواهر

بن چنار (آشتیان، مرکزی)	تلخاب (تفرش، مرکزی)	ونارچ (قم، قم)	چاهک (دستجرد، قم)	آذربایجانی
ætæ (-)	badʒə (+)	badʒə (+)	ætæ (-)	badʒɪ

## ۵) پسر

محسن آباد (آشتیان، مرکزی)	باغیک (قم، قم)	آذربایجانی
oʊʊl (+)	oʊʊl (+)	oʊʊl/oʊʊlan

## ۶) دختر

بن چنار (آشتیان، مرکزی)	سلفچگان (قم، قم)	چاهک (دستجرد، قم)	آذربایجانی
giz (+)	kal (?)	giz (+)	GIZ

برای دو اصطلاح «پسر» و «دختر» با اندکی تفاوت آوایی، معادل‌های مشابه در هر دو گونه ترکی به کار رفته است، اما در یک مورد معادل /kal/ برای «دختر» مشاهده می‌شود که معادل اصطلاح «بچه» در خلجی است و گویشور احتمالاً به اشتباه آن را به کار برده است. عکس این مورد نیز، در آبادی سلفچگان برای اصطلاح «بچه» به کار رفته که گویشور از اصطلاح /oʊʊl/ به معنای «پسر» استفاده کرده که علت آن احتمالاً خطای گویشور و غفلت مصاحبه‌کننده است. معادل «بچه» نیز، در خلجی کاملاً با معادل آن در ترکی آذربایجانی متفاوت است.

۷) بچه

محسن‌آباد (آشتیان، مرکزی)	سلفچگان (قم، قم)	سرخده (دستجرد، قم)	آذربایجانی
kal	ovul	kal	ufax
(-)	(?)	(-)	

۸) عمو

فیض‌آباد (آشتیان، مرکزی)	باغیک (قم، قم)	آذربایجانی
æme	æme	æmə
(+)	(+)	

۹) دایی

تلخاب (تفرش، مرکزی)	باغیک (قم، قم)	آذربایجانی
daji	daji	daji
(+)	(+)	

۱۰) عمه

محسن‌آباد (آشتیان، مرکزی)	فتح‌آباد (قم، قم)	موشکیه (دستجرد، قم)	آذربایجانی
æmme	æmme	bibi	æmmæ/ bibi
(+)	(+)	(+)	

۱۱) خاله

بن‌چنار (آشتیان، مرکزی)	قره‌سو (قم، قم)	سفیدآله (دستجرد، قم)	آذربایجانی
xale	xale	xala	xala
(+)	(+)	(+)	

معادل‌های «عمو»، «دایی»، «عمه» و «خاله» صرف‌نظر از تفاوت‌های آوایی در هر دو گونه ترکی مشابه‌اند.

۱۲) زن

تلخاب (تفرش، مرکزی)	منصورآباد (دستجرد، قم)	آذربایجانی
ciji	ciji	arvad
(-)	(-)	

برای اصطلاح «زن»، معادلی متفاوت از معادل ترکی آذربایجانی در خلجی استفاده می‌شود.

## ۱۳ شوهر

آذربایجانی	ونارچ (قم، قم)	بن چنار (آشتیان، مرکزی)	فیض آباد (آشتیان، مرکزی)
ær	hær	hær	ær
	(+)	(+)	(+)

در برخی از واژه‌هایی که با واکه آغاز می‌شوند، در خلجی همخوان /h/ در ابتدای واژه به کار می‌رود. جمراسی (۱۳۹۲: ۴) اشاره می‌کند که این ویژگی از ترکی آغازین (قبل از ترکی قدیم قرون ۶-۷ میلادی) در این زبان باقی مانده است. این ویژگی در ترکی آذربایجانی کم‌رنگ شده است. گویشور از آبادی «فیض آباد»، تحت تأثیر ترکی آذربایجانی از معادل /ær/ به جای /hær/ استفاده کرده است.

## ۱۴ داماد

زیزگان	جریک‌آغاچ	ونارچ	فیض آباد	محسن آباد	تلخاب
آذربایجانی	(دستجرد، قم)	(قم، قم)	(آشتیان، مرکزی)	(آشتیان، مرکزی)	(نفرش، مرکزی)
curæcæn	cedæcæn	damad	cidæji	damad	curæcæn
	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)

در خلجی، برای «داماد» از معادل /cidæji/ استفاده می‌شود که با معادل این اصطلاح در ترکی آذربایجانی متفاوت است.

## ۱۵ عروس

آذربایجانی	سفت (دستجرد، قم)	ونارچ (قم، قم)	محسن آباد (آشتیان، مرکزی)
jælin	cælin	ærus	cælin
	(+)	(-)	(+)

معادل‌های اصطلاح «عروس» برای هر دو گونه ترکی با تفاوت‌های آوایی، مشابه هستند.

۱۶) پدربزرگ (پدر پدر) / پدربزرگ (پدر مادر)

فیض آباد (آشتیان، مرکزی)	تلخاب (تفرش، مرکزی)	احمدآباد (دستجرد، قم)	اسفید (دستجرد، قم)	زیرگان (دستجرد، قم)	چاهک (دستجرد، قم)	آذربایجانی
baba dʒan (-)	tata (-)	baba (-)	baba dʒan (-)	bidic baba/ dædæ (-)	tata (-)	bojuc baba

در خلجی، برای اصطلاح «پدربزرگ» در هر دو مورد، دو معادل /tata/ و /bidic/ baba به کار گرفته می‌شود. مورد اول با معادل ترکی آذربایجانی متفاوت است، این در حالی است که مورد دوم به نظر می‌رسد ترجمه «پدربزرگ» باشد که به ترجمه آن در ترکی آذربایجانی شباهت دارد.

۵-۱-۲. واژه‌های طبیعت

تعداد واژه‌های مربوط به طبیعت در پرسشنامه اطلس زبانی ایران ۱۱ واژه است. معادل‌های خلجی این واژه‌ها، صرف‌نظر از تفاوت‌های آوایی، شبیه معادل آنها در ترکی آذربایجانی هستند. برای اصطلاح‌های «خورشید»، «روز»، «باد» و «ستاره»، تعداد کمی از گویشوران در هر دو استان، معادل‌های فارسی را به کار برده‌اند. در یکی از آبادی‌های استان قم نیز، برای اصطلاح «شب» معادل فارسی /ʃam/ استفاده شده که مطابق اثر حسن دوست (۱۳۹۳: ۱۸۳۲)، واژه‌ای فارسی است.

۱) خورشید

بن چنار (آشتیان، مرکزی)	محسن آباد (آشتیان، مرکزی)	احمدآباد (دستجرد، قم)	اسفید (دستجرد، قم)	سلفچگان (قم، قم)	آذربایجانی
cin (+)	xorid (-)	xorʃid (-)	cinæʃ (-)	cin (+)	jun

همانطور که اشاره شد، همخوان /h/ در ابتدای برخی از واژه‌هایی که با واکه آغاز می‌شوند، مانند معادل‌های مربوط به دو اصطلاح «ماه» و «آتش» مشاهده می‌شود. در استان

قم و در یک مورد، گویشور معادل فارسی را به کار برده است. در استان مرکزی نیز، در یک مورد گویشور تحت تأثیر زبان ترکی آذربایجانی، همخوان /h/ را از ابتدای واژه حذف کرده است. در سایر موارد، صرف نظر از تفاوت‌های آوایی، معادل‌های مشابه در هر دو گونه ترکی مشاهده می‌شوند.

#### ۲) ماه

آذربایجانی	موشکیه (دستجرد، قم)	ونارچ (قم، قم)	تلخاب (تفرش، مرکزی)	محسن‌آباد (آشتیان، مرکزی)
aj	mah	haj	haj	aj
	(-)	(-)	(-)	(+)

#### ۳) ستاره

آذربایجانی	قره‌سو (قم، قم)	سفت (دستجرد، قم)	بن‌چنار (آشتیان، مرکزی)	محسن‌آباد (آشتیان، مرکزی)
ulduz	setare	jylduz	julduz	setare
	(-)	(+)	(+)	(-)

#### ۴) شب

آذربایجانی	فتح‌آباد (قم، قم)	موجان (دستجرد، قم)	فیض‌آباد (آشتیان، مرکزی)
jedzæ	ʃam	cetʃæ	cetʃæ
	(-)	(+)	(+)

#### ۵) روز

آذربایجانی	زیزگان (ستجرد، قم)	موشکیه (ستجرد، قم)	باغیک (قم، قم)	محسن‌آباد (آشتیان، مرکزی)
junuz	cin	ruz	cindiz	cindiz
	(-)	(-)	(+)	(+)

#### ۶) باد

آذربایجانی	موشکیه (دستجرد، قم)	قره‌سو (قم، قم)	بن‌چنار (آشتیان، مرکزی)
jel	bad	jel	jel
	(-)	(+)	(+)

۷) آتش

تلخاب (تفرش، مرکزی)	منصورآباد (دستجرد، قم)	آذربایجانی
hot	hot	ot
(+)	(+)	

۸) خاک

فیض‌آباد (آشتیان، مرکزی)	احمدآباد (دستجرد، قم)	آذربایجانی
torpaG	torpax	torpax
(+)	torpaK	torpaK
	(+)	

۹) باران

تلخاب (تفرش، مرکزی)	سرخده (دستجرد، قم)	آذربایجانی
jaKUF	jaKUF	jaGəʃ
(+)	(+)	

۱۰) برف

محسن‌آباد (آشتیان، مرکزی)	فتح‌آباد (قم، قم)	آذربایجانی
gar	gar	ɣar
(+)	(+)	

۱۱) سنگ

بن‌چنار (آشتیان، مرکزی)	ونارچ (قم، قم)	آذربایجانی
taʃ	taʃ	daʃ
(+)	(+)	

۳-۱-۵. واژه‌های گیاهان

در پرسشنامهٔ اطلس زبانی ایران، ۵ واژه مربوط به مقولۀ گیاهان است. معادل‌های «چوب» و «درخت» در خلجی و ترکی آذربایجانی مشابه هستند. در ابتدای واژه‌های این دو اصطلاح در خلجی، مطابق ویژگی آوایی که در بخش‌های قبلی ذکر شد، همخوان /h/ وجود دارد (/haxadʒ/ در خلجی در مقابل /axadʒ/ در آذربایجانی). باوجوداین، در چند مورد

گویشوران تحت تأثیر ترکی آذربایجانی این همخوان را از ابتدای واژه حذف کرده‌اند. در مورد «درخت» نیز، چند مورد به کارگیری معادل فارسی واژه مشاهده می‌شود. باوجوداین، نکته جالب این است که حتی همین گویشوران نشانه جمع زبان خود را که همان /-lar/ یا /-lær/ است، برای معادل‌های فارسی نیز استفاده می‌کنند، برای مثال، معادل «درخت‌ها» را /deræx-lær/ گفته‌اند. برای اصطلاح «برگ»، همه گویشوران به جز یکی از آبادی «تلخاب» در استان مرکزی، معادل فارسی با اندکی تفاوت آوایی، یعنی /bælj/ را به کار برده‌اند. در آبادی «تلخاب»، معادل ترکی «برگ» استفاده شده است. واژه «گل» ریشه‌ای فارسی دارد (حسن دوست، ۱۳۹۳: ۲۴۲۶) که در زبان ترکی نیز به کار می‌رود. در خلجی هم، با اندکی تغییرات آوایی همین معادل استفاده می‌شود.

## (۱) چوب

آذربایجانی	اسفید (دستجرد، قم)	فتح‌آباد (قم، قم)	فیض‌آباد (آشتیان، مرکزی)
avɑdʒ	ɑvɑtʃ	hɑvɑdʒ	ɑvɑtʃ
	(+)	(+)	(+)

## (۲) برگ

آذربایجانی	موجان (دستجرد، قم)	بن‌چنار (آشتیان، مرکزی)	تلخاب (تفرش، مرکزی)
jærpɑy	bælj	bærj	jɑrpɤ
	(-)	(-)	(+)

## (۳) گل

آذربایجانی	موجان (دستجرد، قم)	فیض‌آباد (آشتیان، مرکزی)
gul	gul/gol	gol/gul
	(+)	(+)

۴) درخت

منصورآباد (دستجرد، قم)	زیزگان (دستجرد، قم)	چاهک (دستجرد، قم)	باغیک (قم، قم)	بن چنار (آشتیان، مرکزی)	تلخاب (تفرش، مرکزی)	فیض آباد (آشتیان، مرکزی)
akadʒ	(-)nahal	akadʒ (+)	hakadʒ (+)	(-)deræxt	tʃinar (-)	(+)hakadʒ

۵) درخت‌ها

منصور- آباد (دستجرد، قم)	زیزگان (دستجرد، قم)	چاهک (دستجرد، قم)	باغیک (قم، قم)	بن چنار (آشتیان، مرکزی)	تلخاب (تفرش، مرکزی)	فیض آباد (آشتیان، مرکزی)
akadʒ	nahal- lar	akadʒ -lar	hakadʒ -lar	deræxt- lar	hakadʒ- lar	deræxt- lær
(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)

۵-۱-۴. اندام‌واژه‌ها

اندام‌واژه‌ها در پرسشنامه، ۴ واژه هستند. بررسی داده‌های پیکره پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت معادل‌های این اصطلاحات در دو گونه ترکی، آوایی است، البته به جز تنها یک مورد که در آن گویشوراز معادل فارسی «چشم» استفاده کرده است.

۱) چشم

آذربایجانی	باغیک (قم، قم)	موجان (دستجرد، قم)	محسن‌آباد (آشتیان، مرکزی)
ʃɹz	ʃeʃm (-)	cez (+)	cez (+)

۲) دهان

آذربایجانی	سفیدآله (دستجرد، قم)	احمدآباد (دستجرد، قم)	بن چنار (آشتیان، مرکزی)
ayız	agız (+)	agz (+)	agez (+)



## ۳) زبان

آذربایجانی	فتح‌آباد (قم، قم)	محسن‌آباد (آشتیان، مرکزی)
dil	til (+)	til (+)

## ۴) خون

آذربایجانی	سفت (دستجرد، قم)	فیض‌آباد (آشتیان، مرکزی)
jan	Gan (+)	Gan (+)

## ۵-۱-۵. واژه‌های حیوانات

در پرسشنامه اطلس زبانی ایران، واژه‌های مربوط به مقوله حیوانات ۱۰ واژه است. از بین معادل‌های خلجی در مقایسه با معادل‌های ترکی آذربایجانی، دو اصطلاح «گرگ» و «مرغ» تنوع‌های واژگانی نشان می‌دهند. در بقیه موارد صرفاً تفاوت‌های آوایی مشاهده می‌شود. البته در یک آبادی در استان قم، برای اصطلاح «گرگ» گویشور /curt/ و /gurt/ را به کار برده است که با اندکی تغییرات آوایی، شبیه معادل آن در ترکی آذربایجانی است، در حالی که معادل این اصطلاح در خلجی /biri/ است. همچنین، در استان مرکزی برای «مرغ» معادل /tujuG/ استفاده شده که با کمی تغییرات آوایی، به معادل ترکی آذربایجانی شبیه است. این در حالی است که معادل آن در خلجی /cidic/ یا /citic/ است. علاوه بر این، در همین استان، واژه «میش» نیز تحت تأثیر ترکی تغییر کرده است. به اعتقاد حسن دوست (۱۳۹۳: ۱۱۳۳ و ۲۰۵۰) و هادی (۱۳۸۶: ۴۱۶)، اصطلاح‌های «خروس» و «قاطر» واژه‌هایی فارسی هستند. کاربرد این دو اصطلاح در ترکی آذربایجانی و خلجی نشان می‌دهد که در هر دو گونه ترکی، این دو اصطلاح از فارسی قرض‌گیری شده‌اند.

## ۱) گاو

آذربایجانی	سرخده (دستجرد، قم)	فیض‌آباد (آشتیان، مرکزی)
inæj/ siyir	siGir (+)	siGer (+)

۲) بز

محسن آباد (آشتیان، مرکزی)	قره‌سو (قم، قم)	آذربایجانی
ætʃtʃɪ (+)	ætʃtʃɪ (+)	ʃetʃə

۳) بره

محسن آباد (آشتیان، مرکزی)	بن‌چنار (آشتیان، مرکزی)	اسفید (دستجرد، قم)	آذربایجانی
bozgale (?)	Goze (+)	Goze (+)	GUZU

۴) میش

بن‌چنار (آشتیان، مرکزی)	چاهک (دستجرد، قم)	آذربایجانی
Gojon (+)	Gon (+)	GUJUN

۵) گرگ

محسن آباد (آشتیان، مرکزی)	تلخاب (تفرش، مرکزی)	سلفچگان (قم، قم)	جریک‌آغاج (دستجرد، قم)	آذربایجانی
Gurt (?)	birı (-)	birı (-)	curt (?)	yard/ džanavar

۶) قاطر

تلخاب (تفرش، مرکزی)	ونارچ (قم، قم)	آذربایجانی
gater (+)	Gater (+)	gatər

۷) سگ

فیض‌آباد (آشتیان، مرکزی)	قره‌سو (قم، قم)	آذربایجانی
-----------------------------	-----------------	------------

	it (+)	it (+)	it/cʰpæc		
				۸) مرغ	
	محسن آباد (آشتیان، مرکزی) tojug (۴)	فیض آباد (آشتیان، مرکزی) cidic (-)	باغیک (قم، قم) citic (-)	موشکیه (دستجرد، قم) tavuɤ (۴)	آذربایجانی towux

				۹) خروس
	تلخاب (تفرش، مرکزی) xorus (+)	قره سو (قم، قم) xorus (+)		آذربایجانی xoruz

						۱۰) کبوتر	
	بین چنار (آشتیان، مرکزی) cæbutær (۴)	تلخاب (تفرش، مرکزی) cocærtʃic (+)	باغیک (قم، قم) cæbutær (۴)	سلفچگان (قم، قم) cæftær (۴)	چاهک (دستجرد، قم) jæværtʃin (+)	منصورآباد (دستجرد، قم) cecærtʃic (+)	آذربایجانی jɤwærtʃ in

در حالی که معادل «کبوتر» در خلجی /cocærtʃic/ است و در داده‌های دوئرفر ( : 1971  
44) نیز همین معادل با تفاوت واکه‌ای ذکر شده است، برخی از گویشوران معادل‌های فارسی  
را بیان کرده‌اند.

### ۵-۱-۶. واژه‌های خوراکی‌ها

در واژه‌های پرسشنامه، ۴ واژه به خوراکی‌ها مربوط می‌شوند. از این میان، فقط «نان» که معادل خلجی آن /hicmæc/ است، با معادل ترکی آذربایجانی (/ʃoræc/) تفاوت دارد. به گفته حسن دوست (۱۳۹۳: ۷۳۵ و ۳۵۴)، واژه‌های «پنیر» و «بادام» فارسی هستند و کاربرد آنها در هر دو گونه ترکی نشانه قرض‌گیری از فارسی است. برای دو واژه «جو» و «نان» یک مورد کاربرد معادل فارسی مشاهده می‌شود.

#### ۱) جو

محسن‌آباد (آشتیان، مرکزی)	بن‌چنار (آشتیان، مرکزی)	جریک‌آغاج (دستجرد، قم)	آذربایجانی
dʒo (۴)	arpa (+)	arpa (+)	arpa

#### ۲) بادام

تلخاب (تفرش، مرکزی)	قره‌سو (قم)	آذربایجانی
badam (+)	badam (+)	badam

#### ۳) نان

تلخاب (تفرش، مرکزی)	فیض‌آباد (آشتیان، مرکزی)	جریک‌آغاج (دستجرد، قم)	آذربایجانی
محسن‌آباد (آشتیان، مرکزی)	ʃerej (۴)	hicmæc (-)	ʃoræc
hicmæc (-)	icmæc (-)	hicmæc (-)	

#### ۴) پنیر

بن‌چنار (آشتیان، مرکزی)	منصورآباد (دستجرد، قم)	آذربایجانی
pænir (+)	pænir (+)	pænir

## ۵-۱-۷. اعداد

معادل اعداد در خلجی و ترکی آذربایجانی مشابه هم هستند. تنها در یک مورد و برای عدد «یک»، گویشور تحت تأثیر زبان فارسی معادل فارسی را بیان کرده است.

## (۱) یک

آذربایجانی	زیزگان (دستجرد، قم)	تلخاب (نفرش، مرکزی)	بن چنار (آشتیان، مرکزی)	محسن آباد (آشتیان، مرکزی)
bir	bi (+)	bi (+)	bir (+)	jec (+)

## (۲) دو

آذربایجانی	فتح آباد (قم، قم)	فیض آباد (آشتیان، مرکزی)
ici	æcce (+)	æcce (+)

## (۳) سه

آذربایجانی	فتح آباد (قم، قم)	تلخاب (نفرش، مرکزی)
uʃ	uʃ (+)	uʃ (+)

## (۴) چهار

آذربایجانی	سرخده (دستجرد، قم)	تلخاب (نفرش، مرکزی)
dort	tort (+)	tort (+)

## (۵) پنج

آذربایجانی	باغیک (قم، قم)	بن چنار (آشتیان، مرکزی)
beʃ	beʃ (+)	beʃ (+)

۶ شش

فیض آباد (آشتیان، مرکزی)	چاهک (دستجرد، قم)	آذربایجانی
alta	alta	altı
(+)	(+)	

۷ هفت

تلخاب (نفرش، مرکزی)	ونارچ (قم، قم)	آذربایجانی
jetı	jetı	jeddi
(+)	(+)	

۸ هشت

فیض آباد (آشتیان، مرکزی)	اسفید (دستجرد، قم)	آذربایجانی
sæcciz	sæcciz	sæcciz
(+)	(+)	

۹ نه

تلخاب (نفرش، مرکزی)	موجان (دستجرد، قم)	آذربایجانی
toGGUZ	toGGUZ	doggoz
(+)	(+)	

۱۰ ده

بن چنار (آشتیان، مرکزی)	سفیدآله (دستجرد، قم)	آذربایجانی
on	on	on
(+)	(+)	

۱۱ بیست

بن چنار (آشتیان، مرکزی)	اسفید (دستجرد، قم)	آذربایجانی
ijirmi	jirmi	jirmi
(+)	(+)	

۱۲ صد

فیض آباد (آشتیان، مرکزی)	اسفید (دستجرد، قم)	آذربایجانی
juz	juz	juz
(+)	(+)	

	(۱۳) هزار	
تلخاب (تفرش، مرکزی)	اسفید (دستجرد، قم)	آذربایجانی
min	min	min
(+)	(+)	

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، معادل‌های خلجی ۶۴ واژه از ۱۰۵ واژه موجود در پرسشنامه اطلس زبانی ایران بررسی و پس از دسته‌بندی معنایی آنها در ۷ گروه، با معادل‌های ترکی آذربایجانی آنها مقایسه شدند. در سامانه اطلس زبانی ایران، داده‌های خلجی ۴ آبادی از استان مرکزی و ۱۶ آبادی از استان قم در دسترس هستند. مقایسه معادل‌های خلجی اصطلاحات خویشاوندی با ترکی آذربایجانی نشان می‌دهد که در برخی از آنها تنها تفاوت‌های تلفظی و آوایی وجود دارد که گاهی این تفاوت آوایی محدود به واکه است، مانند معادل اصطلاح «دختر». این در حالی است که پاره‌ای از معادل‌ها، مانند موارد «برادر»، «بیچه»، «زن» و «داماد»، تفاوت‌های واژگانی دارند و نشانگر تنوع صوری هستند. معادل واژه‌های طبیعت بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های آوایی در هر دو گونه ترکی مشابه هستند. در مجموعه اصطلاحات مربوط به مقوله گیاهان، معادل‌های «درخت» و «چوب» با اندکی تفاوت آوایی در هر دو گونه ترکی مشابه هستند. این در حالی است که گویشوران برای اصطلاح «برگ» معادلی را به کار برده‌اند که با معادل ترکی آذربایجانی آن کاملاً متفاوت و با اندکی تفاوت آوایی، شبیه معادل آن در فارسی است. نکته جالب توجه این است که گویشوران نشانه جمع خلجی را حتی در معادل‌های فارسی هم به کار برده‌اند. معادل خلجی و ترکی آذربایجانی واژه‌های مربوط به اعضای بدن، صرف‌نظر از تفاوت‌های آوایی مشابه هستند. در بین معادل‌های مربوط به حیوانات، تنها دو واژه «گرگ» و «مرغ» از لحاظ واژگانی با معادل‌های آنها در ترکی آذربایجانی نشانگر تنوع صوری هستند؛ واژه‌های دیگر صرفاً تفاوت آوایی دارند. از ۴ واژه مربوط به خوراکی‌ها، معادل خلجی واژه «نان» با معادل آن در ترکی آذربایجانی متفاوت است. در مورد اعداد نیز، معادل‌ها در هر دو گونه ترکی مشابه هستند.

زبان خلجی‌زبانان مناطق بررسی‌شده در نتیجه تماس با گویشوران فارسی‌زبان یا ترکی‌زبان آبادی‌های همجوار تحت تأثیر گرفته است. این موضوع در استفاده از صورت‌های

فارسی یا ترکی واژه‌ها به جای معادل‌های خلعی قابل مشاهده است. به عنوان مثال، در اصطلاحات روابط خویشاوندی، معادل ترکی واژه‌هایی همچون «برادر» و «داماد» به جای معادل خلعی آنها استفاده شده است. این تأثیر گرفتن حتی در حد قواعد آوایی نیز دیده می‌شود. برای مثال، ویژگی آوایی بارز خلعی، یعنی وجود همخوان /h/ آغازین در ابتدای برخی از واژه‌هایی که با واکه آغاز می‌شوند، تحت تأثیر ترکی آذربایجانی دچار تحول می‌شود که این مسئله به حذف این همخوان از ابتدای برخی از واژه‌های ذکر شده منجر شده است. در مورد تأثیر فارسی نیز، گویشوران از معادل‌های فارسی به جای معادل‌های خلعی برای برخی از اصطلاحات استفاده کرده‌اند. نمونه آن استفاده از معادل فارسی برای واژه «کبوتر» است. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها حاکی از این است که تماس زبانی گویشوران خلعی با گویشوران ترکی و فارسی که در آبادی‌های همجوار زندگی می‌کنند، از یک سو، از نوع «شدت کم» به حساب می‌آید، زیرا هنوز تعداد زیادی از معادل‌های خلعی برای اصطلاحات مدنظر در بین گویشوران به کار می‌رود. از سویی دیگر، مشاهده می‌شود که در پاره‌ای از مواقع، حتی برخی واژه‌های بنیادی مثل بعضی از اصطلاحات خویشاوندی نیز، از زبان‌های مذکور قرض‌گیری شده‌اند. از این رو است که می‌توان در این موارد، تماس زبانی از نوع «با شدت زیاد» را متصور شد.

### تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

### ORCID

Pooneh Mostafavi  <http://orcid.org/0000-0002-0958-9240>

### منابع

امینی، رضا. (۱۴۰۰). تحلیل و بررسی تنوع واژگانی در آبادی‌های شهرستان خرم‌آباد. *زبان فارسی و گویش‌های ایرانی*، ۶(۱)، ۱۰۳-۱۲۸.

<https://doi.org/10.22124/plid.2021.18724.1518>

حسن دوست، محمد. (۱۳۹۳). *فرهنگ ریشه‌شناختی زبان فارسی* (جلدهای ۱، ۲، ۳، ۴) (چاپ دوم). تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.



حسن‌لی، کاووس. (۱۳۹۰)، بازشناسی پیوند صفاشهری‌ها با خلیج‌ها و قشقایی‌ها. فصلنامه ادبیات و زبان‌های محلی ایران زمین، ۱(۱)، ۱۴۸-۱۲۶.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.2345217.1390.1.1.5.8>

جمراسی، علی‌اصغر. (۱۳۹۲). خلیج تیلی گرامری آشنایی با دستور زبان خلجی.

[https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://turuz.com/storage/Language/2014/0799\\_Dil\\_Xelec\\_Tili\\_Grameri\\_Ali\\_Asgher\\_Cemrasi\\_Fars\\_Ebced\\_Urmu\\_Turuz\\_2014.pdf](https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://turuz.com/storage/Language/2014/0799_Dil_Xelec_Tili_Grameri_Ali_Asgher_Cemrasi_Fars_Ebced_Urmu_Turuz_2014.pdf)

دالوند، حمیدرضا. (۱۳۹۸). خلیج. دایره‌المعارف بزرگ اسلامی (جلد ۲۲). تهران: مرکز پژوهش‌های ایرانی و اسلامی.

<https://www.cgie.org.ir/fa/article/240792>

رستم‌بیک تفرشی، آتوسا. (۱۳۹۵). اطلس گویشی و اندازه‌گیری فاصله‌های گویشی در استان همدان. جستارهای زبانی، ۷(۱)، ۵۸-۳۹.

<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-5120-fa.html>

فتاحی‌پور، مجید. (۱۳۹۵). دگرگونی گویش خلجی در برخورد با فارسی تهرانی. نشریه ادبیات و زبان‌های محلی ایران زمین، ۶(۲)، ۷۶-۵۷.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.2345217.1395.6.2.4.4>

مصطفوی، پونه. (۱۴۰۲). شباهت‌ها و تفاوت‌های واژگانی در ترکی رایج در کرمان و ترکی آذری تبریزی. زبان پژوهی، ۱۵(۴۶)، ۱۸۶-۱۴۹.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2022.39299.2147>

مقدم، محمد. (۱۳۱۸). گویش‌های وفس و آشتیان و تفرش. ایران کوده، ۱۱، ۹-۱۸۴.

واشقانی فراهانی، عبدالله. (۱۳۹۱). مبانی دستور زبان خلجی. تهران: نشر وانیا.

هادی، اسماعیل. (۱۳۸۶). لغتنامه جامع اتیمولوژیک ترکی - فارسی دیل دنیز. تبریز: نشر اختر.

هیث، جواد. (۱۳۸۰). سیری در تاریخ زبان و لهجه‌های ترکی (چاپ سوم). تهران: نشر پیکان.

## References

- Aikhenvald, A. Y. (2002). *Language Contact in Amazonia*. New York: Oxford University Press.
- Amini, R. (2021). Lexical variation in villages Khorramabad. *Persian Language and Iranian Dialects*, 6(1), 103-128. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22124/plid.2021.18724.1518>
- Bosnali, S. (2016). The Khalaj people and their language. In S. Eker & Ü. Ç. Şavk (Eds.), *Endangered Turkic languages II A: Case studies*. (Vol. 2) (pp. 271-292). Ankara. Astana: International Turkic Academy.

- Capuz, J. G. (1997). Towards a typological classification of linguistic borrowing (Illustrated with anglicisms in Romance languages). *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10(10), 81-94
- Dalvand, H. R. (2019). Khalaj. The *Encyclopedia Islamica* (Vol. 22). Tehran: Iranian and Islamic Research Center. [In Persian]  
<https://www.cgie.org.ir/fa/article/240792>
- Doerfer, G. (1968). Das Chaladsch—eine archaische Türkssprache in Zentralpersien [Khalaj, an archaic Turkic language in Central Persia]. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft: ZDMG*. 118. Leipzig: Martin Luther University. 79-112.
- Doerfer, G., Heschke W., Scheinhardt H., & Tezcan S. (1971). *Kalaj Materials*. Uralic and Altaic Series 115. Bloomington: Indiana University Publications.
- Doerfer, G., & Tezcan S. (1994). Folklore-texte der Chaladsch. *Turcologica*, 19. Budapest: Wiesbaden: Harrassowitz.
- Doerfer, G. (1998). Turkic languages of Iran. In L. Johanson & É. Á. Csató (Eds.), *The Turkic languages*, (pp. 273-282). London and New York: Routledge.
- Erdal, M. (2004). *A Grammar of Old Turkic*. Leiden, Boston: Brill.
- Fatahipour, M. (2016). Khalaj language change in contact with Tehrani Persian. *Journal of Iranian Regional Languages and Literature*, 6(2), 57-76. [In Persian]  
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.2345217.1395.6.2.4.4>
- Geeraerts, D., Grondelaers, S., & Bakema, P. (1994). *The Structure of Lexical Variation: Meaning, Naming, and Context*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hadi, E. (2007). *The Comprehensive Turkic-Persian Dictionary of Etymology Dil Deniz*. Tabriz: Akhtar Publication. [In Persian]
- Harris, A., & Campbell, L. (1995). *Historical Syntax in Cross-linguistic Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hasanali, K. (2011). Redetection in connection of Safa-Shahris with Khalajs and Ghashghayees. *Journal of Iranian Regional Languages and Literature*, 1(1), 126-148. [In Persian]  
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.2345217.1390.1.1.5.8>
- Hasandust, M. (2014). *Etymology Dictionary of Persian* (Vol. 1,2,3, and 4) (2<sup>nd</sup> Ed.). Tehran: Persian Language and Literature Academy. [In Persian]

- Hey'at, J. (2001). *A Survey of the History of Turkish Language and Dialects*. Tehran: Peykan Publication. [In Persian]
- Jemrasi, A. A. (2013). *Khalaj Grammar*. Self-published. [In Persian]  
[https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://turuz.com/storage/Language/2014/0799\\_Dil\\_Xelec\\_Tili\\_Grameri\\_Ali\\_Asgher\\_Cemrasi\\_Fars\\_Ebced\\_Urmu\\_Turuz\\_2014.pdf](https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://turuz.com/storage/Language/2014/0799_Dil_Xelec_Tili_Grameri_Ali_Asgher_Cemrasi_Fars_Ebced_Urmu_Turuz_2014.pdf)
- Kiral, F. (2000). Reflections on -miş in Khalaj. In L. Johanson & B. Utas (Eds.), *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighboring Languages (Empirical Approaches to Language Typology 24)* (pp. 89-102). The Hague: de Gruyter.
- Kornfilt, J. (2009). Turkish and the Turkic Languages. In B. Comrie (Ed.). *The World's Major Languages* (pp. 519-544). London: Routledge.
- Köprülü, F. (1977). Halaç. *İslam Ansiklopedisi*, V/I. 109-116.
- Johanson, L. (1998). The history of Turkic. In L. Johanson & É. Á. Csató (Eds.), *The Turkic Languages*, (pp. 81-125). London: Routledge.
- Johanson, L. (2006). Azerbaijanian. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. In K. Brown (Eds.) (2<sup>nd</sup> Ed.) (pp. 635-638). Amsterdam: Elsevier.
- Johanson, L. (2010). Historical, cultural, and linguistic aspects of Turkic-Iranian contiguity. In L. Johanson & C. Bulut (Eds.), *Turkic-Iranian Contact Areas: Historical and Linguistic Aspects*, (pp. 2-14). Harrassowitz Verlag: Wiesbaden.
- Johanson, L. (2022). The history of Turkic. In L. Johanson and É. Á. Csató (Eds.), *The Turkic Languages* (2<sup>nd</sup> Ed.) (pp. 81-125). London: Routledge.
- Johanson, L. (2021). *Turkic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marquart, J. (1901). *Erānšahr nach der Geographie des Ps. Moses Xorenaci*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Minorsky, V. (1940). The Turkish dialect of Khalaj. *Bulletin of the School of Oriental Studies*, 10(2), 417-437.
- Moghaddam, M. (1939). Vafs, Ashtian and Tafresh Dialects. *Irankude Appendix*, 11, 9-184. [In Persian]
- Mostafavi, P. (2023). Lexical similarities and differences between Kerman Turkic and Azeri Turkic (Tabriz Variety). *Journal of Language Research*, 15(46), 149-186. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22051/jlr.2022.39299.2147>
- Oberling, P. (2010). The Turkic peoples of Iran. In M. Bainbridge (Eds.), *The Turkic People of the World* (pp.145-158). New York: Routledge.

- Ragagnin, E. (2020). Major and minor Turkic language islands in Iran with a special focus on Khalaj. *Iranian Studies*.  
<https://www.tandfonline.com/loi/cist20>  
DOI: 10.1080/00210862.2020.1740881
- Rostambeik Tafreshi, A. (2016). Dialect atlas and measuring dialect distance in Hamedan. *Language Related Research*, 7(1), 39-58. [In Persian]  
<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-5120-fa.html>
- Thomason, S. G., & Kaufman, T. (1988). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*, Berkeley: University of California Press.
- Tietze, A. (2002). *Tarihi ve Etymolojik Türkrkiye Türkçesi Lugati*. Istanbul: Simurg.
- Vasheghani Farahani, A. (2012). *Principles of Khalaj Grammar*. Tehran: Vania Publication. [In Persian]
- Winford, D. (2003). *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Yazıcı, O. (2006). Gilçayların Menşei. *Fırat Üniversitesi Orta Doğu Araştırmaları Dergisi*, IV(1), 31-49.

---

استناد به این مقاله: مصطفوی، پونه. (۱۴۰۳). مقایسه‌ای واژگانی میان خلجی و ترکی آذربایجانی. *علم زبان*،

doi: 10.22054/lr.2024.79164.1645 .۱۷۸-۱۴۱، (۲۰) ۱۱



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## A Comparison of the Attitudes of English Language Teachers towards the Identity-Cultural Issues in English Language Textbooks of the 7th Grade (former system) and the 1st Grade (Newly Authored)

**Seyyed Behnam Alavi Moghaddam\*** 

Associate professor of Linguistics, Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran

### Abstract

From the perspective of the sociology of language, identity-cultural issue is one of the most important issues that can be raised through textbooks, including English language textbooks. Due to the importance of the topic, the researcher decided to measure the presence of this topic through the English language teachers' points of view in the newly authored English language book and to compare it with the previous book as well as making a list of the most important strengths and weaknesses of the new book. The statistical population of this research includes all the teachers working in education across the country. In this descriptive and analytical research, the sampling

---

\*Corresponding Author: [behnamalavim@gmail.com](mailto:behnamalavim@gmail.com)

**How to Cite:** Iranpour, F., Mohammadi, R., & Bazoubandi, H. (2024). A Linguistics Analysis of Surah al-Muzammil: A Functional Perspective. *Language Science*, 11 (20), 179-210. doi: [10.22054/ls.2024.78786.1625](https://doi.org/10.22054/ls.2024.78786.1625).

method is a multi-stage (geographical) cluster method. To select a sample of teachers from all the provinces of Iran, five provinces were considered based on the geographical region, and in the next step, 40 teachers were randomly selected from each province. The research showed that 74% of the teachers strongly believe in the need to pay attention to the cultural and identity elements in the newly authored book and only 3% of the teachers gave a low or very low answer. 69% of the teachers said that the success of the new book in introducing the identity and cultural elements has been highly evaluated. In addition, 55% of the teachers evaluated the success of the textbook of the former system to a very low extent, and this indicates that the former book paid less attention to the cultural issues of identity than the newly authored books.

**Keywords:** English language teachers, identity-cultural issues, the 7<sup>th</sup> grade textbook, the first guide textbook.

## 1. Introduction

From the perspective of the sociology of language, the identity-cultural issue is one of the most important issues that can be raised through textbooks, including English language textbooks. Due to the importance of the topic, the researcher decided to measure the presence of this topic through the English language teachers' points of view in the newly authored English language book and to compare it with the previous book as well as making a list of the most important strengths and weaknesses of the new book in the field under study.

### *Research Questions*

1. To what extent have identity-cultural issues been paid attention to in previous English textbooks?
2. To what extent have cultural and local issues been paid attention to in the newly written English textbook?

3. What are the most important points and weaknesses of the newly written English textbook?

## **2. Literature Review**

Lotfabadi and Nowrozi (2013) point to the historical roots, common land, defense of the land and cultural traditions in presenting the components of national identity. In introducing other symbols of national identity, Shekhavandi (2010) and Mirmohammadi (2013), refer to symbols such as the flag, national anthem, official calendar, national celebrations, historical and geographical places, as well as national celebrities and society elites. According to another definition, national identity is a topic that has great historical and sociological importance. Its historical importance is due to the fact that, firstly, this phenomenon has been formed in society over time and has been affected by historical events and changes. Secondly, any identity that can be seen today in society and among social groups is derived from the historical currents of different eras. From a sociological point of view, national identity is important in the sense that it is considered as one of the important factors of social cohesion and national unity in every society. The stronger and more coherent a nation is, the more successful it will be in consolidating the foundations of solidarity and social harmony (Zahed 2011).

## **3. Methodology**

Based on its purpose, the present research method is of applied type and according to the method of data collection, it is of descriptive type. Descriptive research includes a set of methods whose purpose is to describe the conditions or phenomena under investigation and can be used only to know more about the existing conditions or to help the decision-making process.

The statistical population of the current research is all teachers and heads of educational groups of English language course working in educational organizations of all provinces of the country. The sample

population includes 200 teachers and heads of educational groups who were selected by multi-stage (geographical) cluster sampling method. In order to select a sample of teachers and heads of educational groups from some provinces of Iran (North: Azarbaijan province; South: Hormozgan province; West: Lorestan Province; East: Khorasan Razavi Province and Center: Tehran Province), 40 teachers and heads of educational groups were randomly selected in a purposeful way. In the current research, descriptive statistics (frequency, percentage, etc.) were used to analyze the data, and the data obtained from the questionnaire were analyzed in two qualitative and quantitative ways. Two methods of face validity and content validity were used to determine the validity of questionnaires. In order to determine face validity, 5 experts were asked about the logical connection between the questions of the questionnaires and the topic and objectives of the research and the considered variables, as well as the clarity of expressions (using simple and understandable words), the use of common language (avoiding the use of technical and specialized words), compliance with grammar, use of appropriate words, importance of questions, placement of questions in their proper place, response time, etc.

After collecting opinions, necessary changes were made in the questionnaire. In order to determine the reliability of the tool, first, 8 teachers of the seventh grade were selected to answer the questionnaires. This group answered the questions of the questionnaire two more times, one month apart. In the next step, reliability was calculated using Cronbach's alpha test and its reliability was confirmed.

#### **4. Conclusion**

The issue of identity and paying attention to national identity has been reflected and emphasized in the macro-scientific-cultural documents of the country. In the principles governing the content of the curriculum in the curriculum document, it is stated that the curriculum



and training programs should focus on the strengthening and stability of the national identity with an emphasis on the deepening of Islamic beliefs and values, the culture and civilization of Islam and Iran, the Persian language and literature, and the values of the revolution. Also, in the scope of the national curriculum document, it is stated that teaching foreign languages should go beyond the narrow circle of theories, approaches and methods compiled in the world and should become a bed for strengthening national culture and self-beliefs and values.

One of the concerns of the authors of the book Prospect 1 was the realization of these goals in the textbook. Therefore, the current research was carried out with the aim of assessing the newly authored book in order to evaluate the weight of its identity-cultural components compared to previous books.

In response to the first question, it was shown that 74% of the teachers strongly believed in the existence of cultural and identity elements in the newly written book Prospect 1, and only 3% of the teachers gave a low or very low answer. 23% of the teachers had an intermediate opinion while 69% of the teachers evaluated the success of the newly written book in introducing and dealing with identity and cultural elements as very high and only 3% considered it low. 28% have presented an intermediate theory by choosing the middle option. Also, regarding the workbook of the same collection, 60% of the teachers rated its success in dealing with the examined components as high and very high, while 9% rated its success as low and very low. In response to the second question, 55% of the teachers evaluated the success of the first book of the former guidebook in this field as very little. This issue shows that the former books paid less attention to identity-cultural issues than the newly authored books.


Finally, as is observed, the respected teachers have pointed to the success of the student book and Prospect 1 workbook in introducing and dealing with identity and cultural elements. Furthermore, a significant percentage, which constitutes more than half of the sample community (55%), evaluated the success of the first book of the

former guide in introducing and dealing with identity and cultural elements to a very low level.

In response to the third question, the most important strengths of the newly written book are sufficient attention to celebrities and scientific and cultural figures, different regions of Iran, historical works, etc., and the most important weaknesses are exaggeration in dealing with local issues, not paying attention to the components of locality and ethnicity, and limited attention to the cultural elements of different countries. In general, the results of the current research show that the previous books paid less attention to the identity-cultural issues than the newly written books, and the newly written book Prospect 1 is in a much better position in this regard.



## تحلیل مقایسه نگرش دبیران زبان به مسائل هویتی - فرهنگی در کتاب‌های زبان انگلیسی پایه‌های هفتم و اول راهنمایی پیشین

سید بهنام علوی مقدم \*  دانشیار زبان‌شناسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران

### چکیده

از منظر جامعه‌شناسی زبان، مسائل هویتی - فرهنگی به‌عنوان آن روی سکه زبان، یکی از مهم‌ترین مسائلی هستند که می‌توانند از طریق کتاب‌های درسی، از جمله کتب زبان انگلیسی مطرح شوند. باتوجه به اهمیت موضوع، پژوهشگر بر آن شد تا میزان حضور این مهم را از منظر دبیران زبان در کتاب زبان انگلیسی تازه تألیف وزارت آموزش و پرورش بسنجد و با مقایسه آن با کتاب‌های پیشین، مهم‌ترین نقاط قوت و ضعف کتاب‌های جدید را برشمرد. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی دبیران شاغل در آموزش و پرورش سراسر کشور است. در این پژوهش توصیفی - تحلیلی، روش نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای (جغرافیایی) است. برای انتخاب نمونه معلمان از کل استان‌های ایران، پنج استان بر اساس منطقه جغرافیایی، در نظر گرفته شده و سپس، از هر استان ۴۰ دبیر به صورت تصادفی انتخاب گردیده است. پژوهش نشان داد ۷۴ درصد دبیران به ضرورت توجه به عناصر فرهنگی و هویتی در کتاب تازه تألیف Prospect 1 در حد بسیار زیاد و زیاد معتقدند و تنها ۳ درصد دبیران، پاسخ کم و بسیار کم ارائه داده‌اند. ۶۹ درصد از دبیران، موفقیت کتاب تازه تألیف در معرفی و پرداختن به عناصر هویتی و فرهنگی را زیاد و بسیار زیاد ارزیابی کرده‌اند. همچنین، ۵۵ درصد از دبیران، موفقیت کتاب اول راهنمایی سابق را در این زمینه در حد بسیار کم و کم ارزیابی می‌کنند و این مسئله نشان‌دهنده این مطلب است که کتاب‌های سابق نسبت به کتاب‌های تازه تألیف به مسائل فرهنگی هویتی، توجه کمتری داشته‌اند. نتایج این پژوهش می‌تواند برای برنامه‌ریزان، مؤلفان و دبیران زبان راهگشا باشد.

کلیدواژه‌ها: دبیران زبان انگلیسی، مسائل هویتی - فرهنگی، کتاب پایه هفتم، کتاب اول راهنمایی.

## ۱. مقدمه

در عصر حاضر، توجه بسیاری به گسترش و کارکرد زبان انگلیسی و تأثیرگذاری آن بر نظام‌های زبانی، فرهنگی، آموزشی، سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های زبانی معطوف شده است. علاوه بر این، علل، عوامل و ابزار این گسترش از جمله موضوعاتی است که در سه دهه اخیر و به‌طور خاص، در دهه اخیر به یکی از مهم‌ترین موضوعات در حوزه زبان‌شناسی کاربردی مبدل شده و به مباحث، نقدها و نظریه‌هایی پردامنه و تأمل‌برانگیز انجامیده است. از جمله این موارد، می‌توان به رویکردهای انتقادی در این حوزه اشاره کرد. زبان‌شناس برجسته بریتانیایی فیلیپسون<sup>۱</sup> با انتشار کتاب «امپریالیسم زبانی»<sup>۲</sup> در سال ۱۹۹۲، شمار قابل توجهی از باورها و اصول رایج در گفتمان غالب بر زبان‌شناسی کاربردی را به چالش کشانید.

در حال حاضر، سه نظریه غالب در زمینه القای فرهنگ از طریق آموزش زبان مطرح است. نخست، دیدگاه مثبت که معتقد است جوامع مختلف و خرده‌فرهنگ‌ها<sup>۳</sup> از طریق آموزش زبان انگلیسی به حفظ هویت ملی و بومی خود می‌پردازند و فرهنگ خود را تثبیت و معرفی می‌نمایند. دوم، دیدگاه خنثی که معتقد است آموزش زبان انگلیسی فاقد هرگونه بار ایدئولوژیک است. دیدگاه سوم، دیدگاهی منفی که تحت تأثیر آرای فیلیپسون و همفکرانش، معتقد است به تأثیر منفی احتمالی آموزش زبان انگلیسی در صورت نبود توجه کافی به مسائل فرهنگی. جهانی‌شدن<sup>۴</sup> به‌مثابه فراگیرشدن، نوعی گفتمان غالب است که جنبه‌هایی پویا از همبستگی<sup>۵</sup>ها و همگنی<sup>۶</sup>های فرهنگی، اجتماعی، ذهنی و باورشناختی را دربردارد و ارتباطی مستقیم و البته، متقابل با زبان دارد. به‌بیانی روشن‌تر، همانگونه که فراگیرشدن یک زبان متعلق به گفتمان غالب، به گسترش روند جهانی‌شدن در چارچوب خواسته‌ها و علایق صاحبان آن گفتمان ارتباط دارد، جهانی‌شدن نیز، به‌نوبه خود با گسترش زبان متعلق به گفتمان غالب همراه است و این همان پدیده‌ای است که امروزه به‌طور خاص

- 
1. Phillipson, R.
  2. linguistic imperialism
  3. subculture
  4. globalization
  - 5 correlation
  6. homogeneity

در خصوص زبان انگلیسی کاملاً مشهود می‌نماید؛ زبانی که در اغلب کشورهای جهان و در نظام ارزش‌دهی جهانیان با دیگر زبان‌ها قابل مقایسه نیست.

در این بین، کتاب‌های درسی به دلیل توزیع گسترده و تأثیرگذاری در سطح ملی، اهمیت شایان توجهی پیدا کرده‌اند؛ از این رو، بررسی عناصر و مؤلفه‌های هویتی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی (به عنوان تنها مرجع احتمالی طیف وسیعی از دانش‌آموزان کشور با زبان‌های بیگانه) اهمیت و ضرورت دارد. اساساً، گسترش یک زبان غالب در هر گستره‌ای به طور عام با پیامدهایی مهم در حوزه‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و آموزشی همراه است که نمونه بارز آن را می‌توان در خصوص موضوع مهم، پر دامنه و جنجال‌برانگیز تأثیر زبان انگلیسی بر جامعه جهانی مشاهده نمود. به دلیل اهمیت و تأثیرگذاری چنین پدیده‌ای است که در حال حاضر شاهد نظریه‌پردازی‌ها، نقدها، پژوهش‌ها و مباحثی جدی پیرامون این موضوع در رویکردها و حوزه‌هایی انتقادی همچون زبان‌شناسی کاربردی انتقادی، تحلیل گفتمان انتقادی<sup>۱</sup>، آموزش انتقادی<sup>۲</sup> و جامعه‌شناسی زبان انتقادی<sup>۳</sup> هستیم.

نگرش دبیران و معلمان نسبت به کتابی که تدریس می‌کنند یکی از عوامل موفقیت یا عدم موفقیت آنها در روند تدریس است. در مورد کتاب‌های زبان انگلیسی که به صورت بالقوه در بردارنده یا القاکننده مسائل فرهنگی و هویتی هستند، نگرش معلمان اهمیت بسزایی می‌یابد. با تغییر رویکرد آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی کشور از رویکرد سنتی به رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه (که در برنامه درسی ملی به آن تأکید شده است) و نیز فرایند تألیف کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم، اکنون می‌توان این پرسش را مطرح نمود که کتاب تازه تألیف نسبت به کتاب قبلی که حدود سه دهه در حال تدریس بود از منظر فرهنگی چه تفاوت‌هایی دارد و آیا این تغییر رویکرد به حد کافی به مسائل فرهنگی و هویتی توجه داشته است. کتاب پایه هفتم و نیز، کتاب اول راهنمایی سابق کتاب‌هایی هستند که در اولین سال آموزش رسمی زبان تدریس می‌شوند و از نظر آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند.

- 
1. critical discourse analysis
  2. critical teaching
  3. critical sociolinguistics

عَلت انتخاب این دو کتاب به این علت است که این مقطع آموزشی اولین مواجهه دانش‌آموزان با درس زبان‌های خارجی در نظام رسمی آموزش کشور است. فراتحلیل<sup>۱</sup> پژوهش‌های انجام‌شده در مورد کتاب‌های زبان قبلی نشان‌دهنده این موضوع است که بسیاری از پژوهشگران به ضعف مسائل فرهنگی و هویت اسلامی ایرانی در کتاب‌های قبلی اشاره نموده‌اند و این موضوع می‌تواند در کتاب جدید هم بررسی شود و راهکارهایی برای تقویت و تثبیت این عناصر و مؤلفه‌های فرهنگی - ملی ارائه گردد. هدف کلی پژوهش حاضر بررسی نگرش دبیران نسبت به مسائل هویتی - فرهنگی در کتاب تازه تألیف پایه هفتم در مقایسه با کتاب اول راهنمایی سابق است. اهداف جزئی این پژوهش عبارت‌اند از: بررسی نگرش دبیران زبان انگلیسی نسبت به مسائل هویتی - فرهنگی کتاب تازه تألیف زبان انگلیسی پایه هفتم، بررسی نگرش دبیران زبان انگلیسی نسبت به مسائل هویتی - فرهنگی کتاب اول راهنمایی سابق و بررسی مهم‌ترین نقاط قوت و ضعف کتاب جدید در زمینه مسائل هویتی و فرهنگی. امید است نتایج این مقاله بتواند در تصمیم‌گیری‌های دست‌اندرکاران و متولیان امر آموزش زبان تأثیرگذار باشد.

## ۲. پیشینه پژوهش

هویت انواع و سطوح مختلفی دارد، اما در یک طبقه‌بندی کلی، می‌توان دو نوع هویت را از یکدیگر متمایز کرد: هویت فردی<sup>۲</sup> و هویت جمعی<sup>۳</sup>. هویت فردی به آن چیزی اشاره دارد که فرد را به واسطه ویژگی‌ها و خصوصیات منحصر به فرد وی شناسایی می‌کند و در عین حال از دیگران متمایز می‌سازد. از سوی دیگر، هویت جمعی عبارت است از تعلق خاطر تعداد کثیری از افراد به امور مشترک با عنوانی خاص. چنین تعلق موجب احساس همبستگی و شکل‌گیری یک واحد جمعی می‌شود که با عنوان ما از ما‌های دیگر جدا می‌گردد (توسلی و قاسمی، ۱۳۸۳).

---

1. metanalysis  
2. individual identity  
3. community identity

صاحب نظران در زمینه هویت، نظریه‌های مختلفی را مطرح ساخته‌اند. به باور قیصری (۱۳۸۳)، نظریه‌های جوهرگرایی<sup>۱</sup> و ساختگرایی<sup>۲</sup> از جمله این موارد به شمار می‌روند. در نظریه جوهرگرایی این باور وجود دارد که هویت‌ها چه فردی و چه جمعی و عناصر و مؤلفه‌های سازنده آنها، اموری طبیعی بوده و تحت تأثیر شرایط زمانی و مکانی کمتر دچار تغییر می‌شوند. در واقع، این دیدگاه بر ثبات هویت‌ها تأکید دارد. از سوی دیگر، معتقدان به نظریه ساختگرا، هویت‌ها و عناصر سازنده آنها را متأثر از محیط پیرامون افراد می‌دانند. بنا بر این نظریه، هویت امری ذاتی نبوده، پس می‌تواند با توجه به تغییرات محیطی و شدت و ضعف این تغییرات، دچار دگرگونی و تغییر شود. بر این اساس، هویت امری تغییرناپذیر نیست. به علاوه، نظریه‌های جدید از جمله رهیافت‌های گفتمانی<sup>۳</sup>، پسا ساختگرایی<sup>۴</sup> و پسامدرنیسم<sup>۵</sup> نقش هرگونه عامل طبیعی و ذاتی را در شکل‌گیری هویت انکار کرده و هویت را امری اکتسابی تلقی می‌نمایند (علوی مقدم و داورپناه، ۱۳۹۳). در این بین، هویت ملی به عنوان مهم‌ترین بعد هویت جمعی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به علاوه، با توجه به پژوهش انجام شده توسط قربانی (۱۳۸۳)، هویت ملی مجموعه‌ای از گرایش‌ها و نگرش‌های مثبت به عوامل، عناصر و الگوهای هویت‌بخش و یکپارچه‌کننده در سطح کشور است و عناصر سازنده گوناگونی چون ارزش‌های ملی، دینی، فرهنگی، اجتماعی، جغرافیایی، سیاسی و زبانی را دربرمی‌گیرد.

هویت ملی پدیده‌ای نسبتاً جدید و چندبعدی است که بر مبنای مؤلفه‌هایی همچون فرهنگ، اجتماع، سیاست، تاریخ، زبان و... استوار است. در واقع، هویت ملی با ایجاد همبستگی میان افراد یک جامعه، آنها را از جوامع دیگر جدا می‌سازد. در ایران با توجه به مسئله تکثیر هویتی نامنسجم، کوچک و نیز موزاییکی بودن هویت‌ها و نبود تعامل بین آنها،

- 
1. essentialism
  2. constructivism
  3. discorsal
  4. post-constructionalism
  5. post-modernism

با بحران هویت مخصوصاً در بعد سیاسی روبه‌رو هستیم؛ بنابراین، هویت‌های جمعی در ایران هنوز نتوانسته‌اند در قالب هویتی عام و فراگیر در سطح جامعه (هویت ملی) انسجام پیدا کنند (عبداللّهی، ۱۳۸۹).

همچنین، بنابر پژوهش انجام‌شده توسط حاجیانی (۱۳۷۹)، موضوع هویت ملی و ضرورت پاسداشت آن به‌طور مکرر در اسناد رسمی و مصوبات قانونی (در شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای فرهنگ عمومی، مصوبات مجلس شورای اسلامی، مصوبات مجمع تشخیص مصلحت نظام، سند چشم‌انداز بیست ساله و برنامه‌های پنج‌ساله اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی) مطرح شده و مورد توجه قرار گرفته است. از این رو، توجه به موارد ذکر شده و به‌ویژه نقشه جامع علمی کشور سبب شد تا پس از دو دهه، از سال ۱۳۹۲ شاهد تغییر و تحولی بنیادین در کتاب‌های درسی در نظام آموزش و پرورش باشیم (داوری و همکاران، ۱۳۹۷).

هویت ملی، در دوره بعد از انقلاب اسلامی، نقش مهمی در سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های کلان فرهنگی - سیاسی کشور داشته و در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (اصول ۱۵، ۱۶، ۱۸ و ۴۱) و نیز، رفتارهای سیاسی داخلی و خارجی و برنامه‌ها و اقدامات جاری بر آن بسیار تأکید شده است (حاجیانی، ۱۳۷۹). همچنین، حاجیانی (۱۳۷۹) عقیده دارد که ابعاد و عناصر هویت‌بخش در هر جامعه‌ای متفاوت از سایر جوامع هستند و برحسب شرایط و مقتضیات خاص مشخص می‌شوند. لذا، از دید ایشان مهم‌ترین ابعاد هویت ملی ایرانیان بر اساس شرایط ویژه کشور و به‌گونه‌ای که دربرگیرنده تمام وجوه آن باشد و امکان ارزیابی و سنجش جامعه را در این خصوص فراهم آورد، شامل ابعاد اجتماعی، تاریخی، جغرافیایی، سیاسی، دینی، فرهنگی یا میراث فرهنگی و بعد زبانی و ادبی است.

لطف‌آبادی و نوروزی (۱۳۸۳) نیز، در ارائه مؤلفه‌های هویت ملی به ریشه‌های تاریخی، سرزمین مشترک، دفاع از سرزمین و سنت‌های فرهنگی اشاره می‌کنند. در معرفی دیگر نمادهای هویت ملی، شیخاوندی (۱۳۸۰) و میرمحمدی (۱۳۸۳)، به نمادهایی چون پرچم، سرود ملی، تقویم رسمی، جشن‌های ملی، اماکن تاریخی و جغرافیایی و نیز، مشاهیر ملی و نخبگان جامعه اشاره می‌کنند.



بنابر تعریفی دیگر، هویت ملی مبحثی است که از اهمیت تاریخی و جامعه‌شناختی فراوانی برخوردار است. اهمیت تاریخی آن به این جهت است که اولاً، این پدیده در گذر زمان در جامعه شکل گرفته و از رویدادها و تغییر و تحولات تاریخی تأثیر پذیرفته است. ثانیاً، هر هویتی که امروزه در جامعه و در میان گروه‌های اجتماعی مشاهده می‌گردد، برگرفته از جریان‌های تاریخی ادوار مختلف است. از نظر جامعه‌شناختی، هویت ملی از این لحاظ اهمیت دارد که یکی از عوامل مهم انسجام اجتماعی و وفاق ملی در هر جامعه تلقی می‌شود. هر اندازه یک ملت از هویت محکم‌تر و منسجم‌تری برخوردار باشد، به همان اندازه در تحکیم پایه‌های همبستگی و وفاق اجتماعی موفق‌تر خواهد بود (زاهد، ۱۳۸۴).

بایرام<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان «زبان‌ها و هویت‌ها» به این نکته می‌پردازد که زبان ملی هر کشور نماد هویت مردم آن کشور است. اگر در یک کشور تنها یک زبان وجود داشته باشد، آن زبان نشانگر هویت مشترک آن ملت است. باوجوداین، در کشورهایی مانند سوئیس، برخی کشورهای آفریقایی، آلمان و... مردم به چندین زبان صحبت می‌کنند و این زبان‌ها در برنامه‌های درسی مدارس نیز گنجانده شده و آموزش داده می‌شوند. در این جا است که کودک مجبور می‌شود به زبانی غیر از زبانی که در خانه با او صحبت می‌شود، به یادگیری علوم بپردازد. در این صورت، گاهی کودک هویت ملی خود را فراموش می‌کند یا نادیده می‌گیرد تا خود را با فرهنگ و فضای زبانی جدید منطبق سازد. درواقع، بنابر عقیده گری من - سیمپسون<sup>۲</sup> (۲۰۱۷)، هویت احساس و درک «خود» است و می‌تواند دستخوش تغییر شود. به‌علاوه، بنابر نظر میوتک<sup>۳</sup> (۲۰۱۷)، زبان محدودیت و قیدهایی فرهنگی برای کاربرانش ایجاد می‌کند. به‌بیان دیگر، فراگیری هر زبان، تلفیقی از اکتساب طرز تفکرها و سبک‌ها و هنجارهای رفتاری و راه‌های بروز احساسات است. در نتیجه، روند طبیعی اکتساب زبان دوم، همانند زبان اول، بیشتر از فراگیری قوانین زبان‌شناختی، نیازمند دربرداشتن فرهنگ آن زبان است. ازاین‌رو، در سال‌های اخیر تحقیقات متعددی در این زمینه و درمورد کتاب‌های درسی متفاوت انجام گردیده است.

1. Byram, M.

2. Greyman-Simpson, N.

3. Kmiotek, L.

در این مبحث، می‌توان به مقاله‌ای اشاره کرد که در آن منصوری و فریدونی (۱۳۸۸) به تبلور هویت ملی در کتاب‌های درسی ابتدایی پرداخته‌اند. نویسندگان ضمن مهم برشمردن توجه به مقوله هویت در دوره دبستان، به روش تحلیل محتوا، به بررسی واژه‌ها، تصاویر، اشعار و داستان‌های کتاب‌های دوره ابتدایی پرداخته‌اند و نتیجه‌گیری کرده‌اند که تنها هفت درصد کل محتوای کتاب‌ها به مقوله هویت ملی ارتباط داشته است.

در حوزه زبان‌های خارجی، پژوهش علوی مقدم و داورپناه (۱۳۹۳) شایان توجه است. نویسندگان در این پژوهش به تحلیل محتوای هویت ملی در کتاب‌های آموزش زبان فرانسه در دوره‌های راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی نظام آموزش و پرورش ایران پرداخته‌اند. در این راستا و با عنایت به اهمیت حضور مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی، می‌توان به پژوهش جدیدی محمدآبادی (۱۳۹۴) استناد کرد که از نمادهای هویت ملی، به جغرافیا و مکان‌های طبیعی و ملی، مشاهیر ایرانی و فرهنگ، دین، پرچم، سرود ملی، تقویم رسمی، ادبیات ملی، هنر ایرانی، اساطیر ایرانی و اماکن تاریخی اشاره کرده است. این نمادها می‌توانند در عرصه کتاب‌های درسی، باز نمود محتوایی و تصویری داشته باشند. همچنین، امیری و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی نگرش زبان‌آموزان ایرانی نسبت به زبان و فرهنگ انگلیسی و نیز هویت ملی خود زبان‌آموز پرداختند و به این نتیجه رسیدند که با افزایش سن، زبان‌آموزان نگرشی متفاوت به فرهنگ انگلیسی و نیز هویت ملی خود نشان می‌دهند. این امر نشانگر این است که باید توجه ویژه‌ای به بحث هویت ملی در کتاب‌های درسی و نیز تدریس زبان انگلیسی اختصاص داد تا از مواردی چون بی‌علاقگی نسبت به هویت ملی و یا گرایش نامتعارف به فرهنگ غربی جلوگیری به عمل آید.

به‌علاوه، داوری و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله‌ای به بررسی نمودهای هویت ملی در کتاب‌های تازه تألیف زبان انگلیسی پرداختند. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که توجه به مقوله هویت ملی، به‌عنوان یکی از شاخص‌ترین انواع هویت، به‌طور کلی در کتاب‌های جدید جایگاهی ویژه یافته است.

بررسی پیشینه‌های موجود نشانگر آن است که تاکنون پژوهش‌های درخوری در زمینه مسائل هویتی - فرهنگی صورت نگرفته است. این مقاله بر آن است تا از منظر دبیران، میزان

حضور عناصر هویتی - فرهنگی را در کتاب زبان انگلیسی تازه تألیف پایه هفتم و کتاب زبان پایه هفتم نظام قدیم (اول راهنمایی سابق) بررسی نماید.

### ۳. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر بر اساس هدف آن، از نوع کاربردی و برحسب نحوه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی است. تحقیق توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آنها توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است و می‌تواند صرفاً برای شناخت بیشتر شرایط موجود یا یاری دادن به فرایند تصمیم‌گیری به کار رود.

جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی معلمان و سرگروه‌های آموزشی درس زبان انگلیسی شاغل در سازمان‌های آموزش و پرورش تمامی استان‌ها است. جامعه نمونه نیز، ۲۰۰ نفر معلم و سرگروه آموزشی است که با روش نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای (جغرافیایی) انتخاب شده‌اند. به صورت هدفمند برای انتخاب نمونه معلمان و سرگروه‌های آموزشی از برخی از استان‌های ایران (شمال: آذربایجان؛ جنوب: استان هرمزگان؛ غرب: استان لرستان؛ شرق: استان خراسان رضوی و مرکز: استان تهران)، از هر کدام ۴۰ معلم و سرگروه آموزشی به صورت تصادفی انتخاب گردیده‌اند. در پژوهش حاضر، جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی، درصد و غیره...) استفاده شده و داده‌های حاصل از پرسش‌نامه به دو روش کیفی و کمی تحلیل می‌شوند. برای تعیین روایی<sup>۱</sup> پرسشنامه‌ها از دو روش روایی صورتی<sup>۲</sup> و روایی محتوایی<sup>۳</sup> استفاده می‌شود. برای تعیین روایی صورتی، از ۵ نفر از متخصصان امر خواسته شد تا در مورد ارتباط منطقی بین پرسش‌های پرسشنامه‌ها و موضوع و اهداف پژوهش و متغیرهای مدنظر و همچنین، وضوح عبارات (استفاده از واژه‌های ساده و قابل فهم)، کاربرد زبان مشترک (پرهیز از به کارگیری واژه‌های فنی و تخصصی)، رعایت دستور زبان، استفاده از کلمات مناسب، اهمیت پرسش‌ها، قرارگیری پرسش‌ها در جای مناسب خود، زمان پاسخ‌دهی و... نظر دهند. پس از جمع‌آوری نظرات، تغییرات لازم در پرسشنامه صورت گرفت.

---

1. validity

2. face validity

3. content validity

به منظور تعیین پایایی<sup>۱</sup> ابزار، ابتدا ۸ دبیر پایه هفتم انتخاب شدند تا به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. این گروه دوبار دیگر، به فاصله یک ماه به پرسش‌های پرسشنامه پاسخ دادند. در گام بعدی، پایایی با استفاده از آزمون آلفای کرانباخ<sup>۲</sup> محاسبه گردید و پایایی آن نیز تأیید شد.

#### ۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در انجام پژوهش حاضر، پرسش‌هایی طراحی و در اختیار مخاطبان قرار گرفت. پس از پاسخگویی یک‌به‌یک پاسخ‌ها بررسی و تجزیه و تحلیل شدند. در ابتدا پرسش‌های چند گزینه‌ای و پس از آن پرسش‌های تشریحی قید می‌شوند:

جدول ۱. آمار توصیفی پاسخ‌ها به پرسش «تا چه حد به احتمال انتقال فرهنگ و مصادیق تأثیرگذاری آن از طریق کتاب‌ها و مواد آموزشی زبان انگلیسی اعتقاد دارید؟»

شاخص‌های آماری	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	سفید	جمع
فراوانی	۲۰	۶۶	۳۴	۴۰	۴۰	-	۲۰۰
درصد	۱۰	۳۳	۱۷	۲۰	۲۰	-	۱۰۰

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، ۴۳ درصد دبیران به احتمال انتقال فرهنگ بیگانه و مصادیق تأثیرگذاری آن از طریق کتاب‌ها و مواد آموزشی زبان انگلیسی اعتقاد دارند و ۴۰ درصد نیز به این مسئله اعتقاد کم و یا بسیار کمی دارند.

جدول (۲). آمار توصیفی پاسخ‌ها به پرسش «به نظر شما کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی که توسط ناشران بین‌المللی منتشر می‌گردند تا چه حد قصد انتقال فرهنگ موردنظر کشورهای متبوع ایشان را دارند؟»

شاخص‌های آماری	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	سفید	جمع
فراوانی	۳۸	۷۰	۶۲	۲۰	۸	۲	۲۰۰
درصد	۱۹	۳۵	۳۱	۱۰	۴	۱	۱۰۰

1. reliability
2. Cronbach's Alfa

همان طور که در جدول (۲) نشان داده شده است، ۵۴ درصد دبیران معتقدند که کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی که توسط ناشران بین‌المللی منتشر می‌گردند تا حد بسیار زیاد و زیاد قصد انتقال فرهنگ موردنظر کشورهای متبوع ایشان را دارند و ۱۴ درصد به این امر اعتقاد ندارند.

جدول ۳. آمار توصیفی پاسخ‌ها به پرسش «به چه میزان به ضرورت توجه به عناصر فرهنگی و هویتی بسته آموزشی جدید **Prospect 1** معتقد هستید؟»

شاخص‌های آماری	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	سفید	جمع
فراوانی	۶۸	۸۰	۶۸	۲	۴	-	۲۰۰
درصد	۳۴	۴۰	۳۴	۱	۲	-	۱۰۰

همان طور که در جدول (۳) نشان داده شده است، ۷۴ درصد دبیران به ضرورت توجه به عناصر فرهنگی و هویتی بسته آموزشی جدید **Prospect 1** در حد بسیار زیاد و زیاد معتقدند و تنها ۳ درصد دبیران، به این سؤال پاسخ کم و بسیار کم داده‌اند.

جدول ۴. آمار توصیفی پاسخ‌ها به پرسش «میزان موفقیت کتاب اول راهنمایی سابق در معرفی کردن و پرداختن به عناصر هویتی و فرهنگی را به چه میزان ارزیابی می‌کنید؟»

شاخص‌های آماری	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	سفید	جمع
فراوانی	۱۴	۲۶	۵۰	۶۶	۴۴	-	۲۰۰
درصد	۷	۱۳	۲۵	۳۳	۲۲	-	۱۰۰

همان طور که در جدول (۴) مشهود است، ۵۵ درصد دبیران، موفقیت کتاب اول راهنمایی سابق در معرفی کردن و پرداختن به عناصر هویتی و فرهنگی را در حد بسیار کم و کم ارزیابی می‌کنند و ۲۰ درصد آنان این موفقیت را بسیار زیاد و زیاد ارزیابی نموده‌اند.

جدول ۵. آمار توصیفی پاسخ‌ها به پرسش «میزان موفقیت کتاب دانش‌آموز **Prospect 1** در معرفی کردن و پرداختن به عناصر هویتی و فرهنگی را به چه میزان ارزیابی می‌کنید؟»

شاخص‌های آماری	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	سفید	جمع
فراوانی	۳۲	۱۰۶	۵۴	۶	-	۲	۲۰۰
درصد	۱۶	۵۳	۲۷	۳	-	۱	۱۰۰

همان طور که در جدول (۵) مشهود است، ۶۹ درصد دبیران، موفقیت کتاب دانش آموز Prospect 1 در معرفی کردن و پرداختن به عناصر هویتی و فرهنگی را به میزان بسیار زیاد و زیاد ارزیابی کرده‌اند و فقط ۳ درصد از آنها موفقیت این کتاب را به میزان کم ارزیابی نموده‌اند.

جدول ۶. آمار توصیفی پاسخ‌ها به پرسش «میزان موفقیت کتاب کار Prospect 1 در معرفی کردن و پرداختن به عناصر هویتی و فرهنگی را به چه میزان ارزیابی می‌کنید؟»

شاخص‌های آماری	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	سفید	جمع
فراوانی	۳۴	۸۶	۶۲	۱۶	۲	-	۲۰۰
درصد	۱۷	۴۳	۳۱	۸	۱	-	۱۰۰

همان طور که در جدول (۶) نشان داده شده است، ۶۰ درصد دبیران، موفقیت کتاب کار Prospect 1 در معرفی کردن و پرداختن به عناصر هویتی و فرهنگی را بسیار زیاد و زیاد ارزیابی نموده‌اند و تنها ۹ درصد از دبیران موفقیت کتاب را کم و بسیار کم می‌دانند. در ادامه، به بررسی پرسش‌های تشریحی که از دبیران پرسیده شده بود، پرداخته می‌شود. این پرسش‌ها از این قرارند:

**پرسش اول: مهم‌ترین نقاط قوت و ضعف کتاب زبان انگلیسی اول راهنمایی سابق در پرداختن به مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی از نظر شما کدام است؟**

پاسخ‌ها:

- ✓ اصلاً به این مؤلفه‌ها پرداخته نشده بود (۵۴ مورد).
- ✓ در کتاب گذشته سعی شده بود تا آداب و رسوم، فرهنگ و هویت کشورهای انگلیسی‌زبان به ما تحمیل شود (۲ مورد).
- ✓ توجه به اسامی ایرانی در این کتاب زیاد است (۴ مورد).
- ✓ از نقاط ضعف آن می‌توان به اشاره نکردن به شخصیت‌های فرهنگی و ملی کشور اشاره کرد (۲ مورد).
- ✓ از نظر فرهنگی نقطه قوتی نداشت (۴ مورد).
- ✓ به اقوام ایرانی توجهی نشده بود (۲ مورد).

- ✓ پرداختن به مفاهیم نماز و مسجد و خانواده از نقاط قوت آن بود (۲ مورد).
- ✓ به مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی توجه اندکی شده بود و اثری از بیان اسامی شخصیت‌های دینی... دیده نمی‌شد (۲ مورد).
- ✓ در بحث فرهنگی فقط توجه محدودی به مسئله حجاب شده است (۲ مورد).
- ✓ پرداختن به مؤلفه‌های هویتی و فرهنگی خوب بوده است (۲ مورد).
- ✓ استفاده از تصاویر و اسامی ایرانی مناسب است (۴ مورد).
- ✓ در مکالمه می‌توانست بیشتر به مؤلفه‌های فرهنگی بپردازد (۴ مورد).
- ✓ تنها از تصاویر کاملاً کم‌دی برای اشاره به مسائل فرهنگی استفاده شده و از اسامی ایرانی برای اشاره به مسائل فرهنگی استفاده کرده است (۲ مورد).
- ✓ نقاط قوت زیادی مشهود نبود (۲ مورد).
- ✓ از آنجایی که از ابتدای تألیف این کتاب هدف پرداختن به مسائل فرهنگی و قومیتی نبوده، کمتر به این مسائل در کتاب پرداخته شده است (۲ مورد).
- ✓ کتاب پیشین از این نظر نقطه قوتی نداشت (۱ مورد).
- ✓ یکی از اهداف یادگیری زبان دوم، فراگیری و آشنایی با مؤلفه‌های فرهنگی زبان مبدأ است و کتاب پیشین در این زمینه موفق نبوده است (۱ مورد).
- ✓ تأثیر زیادی بر تقویت مسائل بومی و فرهنگی نداشت (۴ مورد).
- ✓ به مسائل فرهنگی تا حدی توجه شده است (۱ مورد).
- ✓ اشاره‌ای به هیچ‌کدام از نمادهای فرهنگی ما که باعث افتخار ما هستند نداشت است (۲ مورد).
- ✓ به تاریخ ایران نپرداخته بود (۲ مورد).
- ✓ عناصر فرهنگی بسیار اندک بود و فقط عناصر مذهبی را در تصاویر می‌توان مشاهده کرد (۲ مورد).
- ✓ استفاده نکردن از تصاویر واقعی و جذاب و به کارنرفتن اسامی بومی در متون دیده مشاهده می‌شود (۲ مورد).

پرسش دوم: آیا در کتاب زبان انگلیسی اول راهنمایی پیشین با مورد یا مواردی در تناقض با رعایت اصول هویتی و فرهنگی برخورد کرده بودید؟  
(لطفاً مصداق‌های مشخص را ذکر فرمایید)

✓ اصلاً به این مؤلفه‌ها پرداخته نشده بود (۳ مورد).

✓ خیر (۱۰۴ مورد).

✓ تظاهر فرهنگی بومی است (۲ مورد).

✓ در مواردی مشکلاتی جزئی مشاهده می‌شد که قابل چشم‌پوشی بودند (۴ مورد).

✓ کتابی بود که تأثیر فرهنگی، چه مثبت و چه منفی دربرداشت (۲ مورد).

✓ به مباحث فرهنگی بسیار کم پرداخته شده بود (۲ مورد).

پرسش سوم: مهم‌ترین نقاط قوت و ضعف کتاب دانش‌آموز *Prospect 1* در پرداختن به مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی از نظر شما کدام است؟

✓ نقطه‌ضعفی وجود ندارد (۱۰ مورد).

✓ توجه به نام و یاد شهدا و شخصیت‌های ملی از نقاط قوت این کتاب است (۶ مورد).

✓ از نقاط قوت کتاب توجه به حجاب در تصاویر است (۶ مورد).

✓ به فرهنگ و هویت ایرانی بسیار اهمیت داده شده است (۸ مورد).

✓ در این امر خوب عمل کرده، به‌ویژه در زمینه روابط عاطفی و خانوادگی (۲ مورد).

✓ به مؤلفه‌های محلی و منطقه‌ای کمتر توجه شده است (۲ مورد).

✓ توجه کافی به این اختصاص داده شده است (۲ مورد).

✓ توجه به مواردی مثل رعایت ادب و احترام در تصاویر دیده می‌شود (۲ مورد).

✓ نقطه قوت این کتاب این است که به فرهنگ در مکالمه‌ها پرداخته شده است (۲ مورد).

✓ بیشتر از کتاب پیشین به فرهنگ توجه شده است (۲ مورد).

✓ توجه به اسامی فارسی، توجه به افراد شاخص فرهنگی و ملی، بیان عادات و رفتارهای

اجتماعی در این کتاب دیده می‌شود (۱ مورد).

✓ نقاط قوت این کتاب استفاده از تصاویر افراد مهم و شهدا در کتاب کار است (۲ مورد).



- ✓ در این کتاب سعی شده است که فرهنگ بومی به صورت گسترده‌ای معرفی گردد (۱ مورد).
- ✓ مسائل فرهنگی و هویتی در حد نیاز در این کتاب رعایت شده است (۲ مورد).
- ✓ این کتاب بیش از هر مؤلفه دیگری به بحث ترویج فرهنگ ملی و رایج پرداخته و تصاویر مطابق با فرهنگ ملی ارائه شده‌اند (۲ مورد).
- ✓ از مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی در حد متعارف استفاده شده است (۵ مورد).
- ✓ مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی در تصاویر و اسامی و حتی در مکالمه‌ها کاملاً رعایت شده است (۲ مورد).
- ✓ کتاب بی‌نقصی است، البته به صورت جزئی ایراداتی به آن وارد است (۱ مورد).
- ✓ استفاده از اسامی و تصاویر ایرانی مناسب است (۱ مورد).
- ✓ نسبت به کتاب پیشین بهتر است (۱ مورد).
- ✓ بسیار عالی است، ولی بیش از حد بومی‌سازی شده است (۵ مورد).
- ✓ با استفاده از کلمات و عبارات ایرانی قصد بیان فرهنگ ایران را دارد، ولی زبان یک مقوله بین‌المللی است و لازمه یادگیری زبان خارجی دانستن بسیاری از مسائل فرهنگی گویشوران آن زبان است (۲ مورد).
- ✓ پرداختن به مسائل هویتی و فرهنگی در این کتاب نسبی است (۱ مورد).
- ✓ این کتاب به عناصر فرهنگی کشورهای مختلف پرداخته است (۱ مورد).
- ✓ نقطه قوت آن این است که سعی شده از قشرهای مختلف اجتماع در آن حضور داشته باشند (۱ مورد).
- ✓ مسائل هویتی و فرهنگی در این کتاب کاملاً در نظر گرفته شده است (۱ مورد).
- ✓ ارائه تصاویر از شهدا و شخصیت‌ها مناسب است (۸ مورد).
- ✓ از نقاط ضعف این کتاب این است که تصاویر از کیفیت خوبی برخوردار نیستند (۵ مورد).
- ✓ در بعضی موارد در پرداختن به مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی اغراق شده است (۲ مورد).
- ✓ از نقاط قوت این کتاب، انتقال زیاد فرهنگ خودی و تأکید مؤثر بر صورت‌های زبانی مربوطه است (۲ مورد).

- ✓ از نقاط ضعف این کتاب می‌توان به توجه نکردن به فرهنگ مثبت جهانی بین ملت‌های مختلف اشاره کرد (۲ مورد).
  - ✓ کتاب هفتم از نظر پرداختن به عناصر فرهنگ ملی نسبت به کتاب اول راهنمایی سابق دارای نقاط قوت است (۲ مورد).
  - ✓ استفاده از تصاویر جذاب‌تر و کاربرد اسامی بومی در مکالمه‌ها و متون نکته مثبتی است (۲ مورد).
  - ✓ محیط‌های و فضاها قابل لمس برای دانش آموز فراهم شده و دانش آموز با آن آنها آشناست (۱ مورد).
  - ✓ نقطه ضعفی ندارد (۳ مورد).
  - ✓ بیشتر به معرفی اماکن ملی و مذهبی و فرهنگ کشور پرداخته است (۲ مورد).
  - ✓ استفاده از اسامی خاص مشهور و مؤثر در سرنوشت کشور خیلی خوب است (۲ مورد).
  - ✓ از نقاط قوت آن ایجاد خودباوری در دانش آموزان است، ولی بیش از حد نباید بر این مسئله تأکید کرد (۱ مورد).
  - ✓ در تصاویر این کتاب تا حدودی به طیف‌های مختلف جامعه توجه شده است (۱ مورد).
  - ✓ از نقاط قوت این کتاب در نظر گرفتن ارزش‌های بومی و حفظ فرهنگ خودی است (۱ مورد).
  - ✓ از نقاط ضعف این کتاب تفکیک فرهنگ و هویت زبانی یک زبان است (۱ مورد).
- پرسش چهارم: مهم‌ترین نقاط قوت و ضعف کتاب کار در پرداختن به مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی از نظر شما کدام است؟**
- ✓ عکس شهدا از مهم‌ترین نقاط قوت است (۱۰ مورد).
  - ✓ از نقاط ضعف این کتاب استفاده نکردن از تصاویر گویا و واضح است (۱ مورد).
  - ✓ تمامی موارد رعایت شده است (۵ مورد).
  - ✓ بحث پوشش و حجاب زن مسلمان، موفقیت‌های ملی در سطح بین‌المللی، و پیشینه تاریخی کشور مهم است (۱ مورد).
  - ✓ در کتاب کار و معلم در زمینه تصاویر مربوط به وابستگی به فرهنگ جامعه و محیط‌های فرهنگی و مذهبی خوب عمل شده است (۱ مورد).

- ✓ توجه به شخصیت‌های مذهبی از خصوصیات این کتاب است (۸ مورد).
- ✓ توجه به شخصیت‌های علمی، فرهنگی و اعتقادی از ویژگی‌های این کتاب است (۱ مورد).
- ✓ بیش از حد به مباحث فرهنگی پرداخته شده است (۱ مورد).
- ✓ مهم‌ترین نقطه قوت، پرداختن به ارزش‌های دفاع مقدس و انقلاب اسلامی است و نقطه ضعف آن است که در بعضی از دروس توجه خاصی به آن نشده است (۲ مورد).
- ✓ بیشتر از تصاویر و لباس‌های ایرانی در تصاویر استفاده شده است (۱ مورد).
- ✓ تقریباً همان نکات کتاب دانش آموز تکرار شده، اما با رویکردی بهتر (۱ مورد).
- ✓ در کتاب کار، استفاده از تصاویر شخصیت‌های مختلف در مورد مسائل فرهنگی حائز اهمیت است (۸ مورد).
- ✓ اغراق در پرداختن به فرهنگ بسیار به چشم می‌خورد (۵ مورد).
- ✓ کتاب کار در پرداختن به فرهنگ و ارائه آن در تمرین‌ها غنی‌تر است (۵ مورد).
- ✓ بیش از اندازه به این مقوله پرداخته است (۱ مورد).
- ✓ مورد خاصی ندارد (۱ مورد).
- ✓ نقاط ضعف اینکه خیلی زیاد به مؤلفه‌های فرهنگی پرداخته بود (۱ مورد).
- ✓ عالی است (۴ مورد).
- ✓ مناسب نیست (۱ مورد).
- ✓ شناسایی برخی شخصیت‌های معروف نقطه قوت کتاب کار است (۱ مورد).
- ✓ نقاط ضعف خاصی از این جهت دیده نمی‌شود (۱ مورد).
- ✓ با توجه به شرایط، کار خوبی ارائه شده است (۱ مورد).
- ✓ به جای پرداختن به بدیهیات و مسائل آشنا، به مسائل فرهنگی نگاهی تعصبی دارد (۱ مورد).
- ✓ توجه دانش آموز را از عبارات بیگانه دور می‌کند (۱ مورد).
- ✓ وجود تصاویری از مسجد، بانوان چادری و... نشانه‌هایی از فرهنگی ایرانی اسلامی و از جمله نقاط قوت است. در عین حال پرسش درباره مشخصات مادر و خواهر یک خانواده در فرهنگی بومی، چندان رایج نیست (۱ مورد).

- ✓ در بعضی از مسائل به مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی توجه شده است (۲ مورد).
- ✓ در به‌کاربردن اسامی ایرانی زیاده‌روی شده است (۲ مورد).
- ✓ پرداختن به عناصر فرهنگی باید همراه با فعالیت‌های شاد و فرح‌بخش برای دانش‌آموزان باشد. کتاب کار هفتم از این حیث نقاط ضعفی داشت که منجر به بی‌توجهی نسبی دانش‌آموزان می‌شود (۲ مورد).
- ✓ بهتر است تصاویر در کتاب کار رنگی شوند (۱ مورد).

### پرسش پنجم: مهم‌ترین نقاط قوت و ضعف کتاب فلش‌کارت در پرداختن به

#### مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی از نظر شما کدام است؟

- ✓ متأسفانه، فلش‌کارت را مشاهده نکردم که نظری بدهم (۷۹ مورد).
- ✓ می‌توانست بهتر از این نیز باشد (۴ مورد).
- ✓ تصاویر زیاد گویای هویت ملی، مذهبی نبود (۲ مورد).
- ✓ هدف فلش‌کارت متفاوت از هدف کتاب نیست (۲ مورد).
- ✓ کاربرد عکس‌های بومی بیش از حد نیاز است (۱ مورد).
- ✓ فلش‌کارت ارائه شده برای کتاب هفتم چندان کاربردی و جذاب نیست (۱ مورد).
- ✓ اشاره به موارد بومی زیاد است (۱ مورد).
- ✓ فلش‌کارت به دستم نرسید (۹ مورد).
- ✓ عکس‌های انتخابی منطبق بر اصول فرهنگی و هویتی است (۱ مورد).
- ✓ کاملاً خوب هستند (۲ مورد).
- ✓ به مسائل فرهنگی در فلش‌کارت‌ها پرداخته نشده است (۴ مورد).
- ✓ تصاویر می‌توانند جنبه جهانی داشته باشند و با مقاصد مختلف از آنها بهره‌برداری شود (۱ مورد).
- ✓ تصاویر واقعی و اشاره آنها به مسائل ملی نکته مثبت این نوع فلش‌کارت‌ها بود (۱ مورد)
- ✓ استفاده از اسامی ایرانی، میوه‌های مخصوص فرهنگ ایرانی و اشاره به لباس‌های محلی زیاد است (۴ مورد).

✓ از معایب این فلش کارت دور نگه داشتن دانش آموز از فرهنگ کشورهای غربی است (۱ مورد).

پرسش ششم: آیا در بسته *Prospect 1* با مورد یا مواردی در تناقض با هویت ملی و فرهنگی برخورد کرده‌اید؟ (لطفاً مصداق‌های مشخص را ذکر کنید)

✓ خیر (۱۳۰ مورد).

✓ کتاب به طور کلی در خدمت هویت ملی و فرهنگی خودی است (۲ مورد).

✓ لازم است دانش آموز بتواند فرهنگ‌های مختلف را تجزیه و تحلیل کند. این فرصت در این کتاب‌ها از دانش آموزان گرفته شده است (۱ مورد).

✓ همه مسائل ملی و فرهنگی رعایت شده است، ولی در بعضی از تصاویر این قبیل مسائل به وضوح برای همکار و دانش آموز مطرح نشده است (۲ مورد).

پرسش هفتم: راهکارهای تقویت عناصر و مؤلفه‌های هویتی و فرهنگی در کتاب‌های بعدی مجموعه *Prospect* کدام است؟ (لطفاً مصداق‌های مشخص را ذکر کنید)

✓ به همین صورت خوب است (۲ مورد).

✓ بیان داستان‌ها یا متون خواندنی کوتاه درباره حوادث و شخصیت‌های ملی مذهبی، آداب و رسوم و ... (۱ مورد).

✓ مطرح کردن مباحث مرتبط با صنایع دستی و سوغات شهرها، غذاهای محلی، مطرح کردن بحث هتلداری جهت معرفی به توریست‌ها (۲ مورد).

✓ توجه به مناطق مختلف ایران (۱ مورد).

✓ محلی کردن کتاب زبان (۱ مورد).

✓ توجه به عوامل بومی و منطقه‌ای تمام ایران (۱۰ مورد).

✓ استفاده از احادیث یا آیات قرآنی متناسب با سن دانش آموزان (۲ مورد).

✓ در کنار پرفسور حسابی می‌توان شهید چمران را نیز در کتاب کار آورد (۱ مورد).

✓ توجه به تصاویر ورزشی که مخصوص کشور ماست، مثل کشتی (۲ مورد).

✓ تصاویر کتاب نمایانگر ارائه فرهنگ کشور باشد (۱ مورد).

- ✓ در کتاب‌های پیشین این عناصر به خوبی به کار گرفته شده‌اند (۵ مورد).
- ✓ با توجه به وضعیت نامناسب حجاب و عفاف در برخی شهرها، روند گنجاندن تصاویر دانش‌آموزان و همکاران محجبه در کتاب ادامه یابد (۱ مورد).
- ✓ این کتاب توانسته کمبودهای قبلی خود را رفع نماید (۱ مورد).
- ✓ توجه به فرهنگ علم و بزرگان علم در قالب متن، بهترین راهکار برای ترویج و تقویت فرهنگ است (۴ مورد).
- ✓ توجه به ریزفرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها در مناطق مختلف کشور و مقایسه غیرمستقیم آنها (۴ مورد).
- ✓ دخیل کردن لهجه‌های فارسی مناطق مختلف کشور و مقایسه آن (۱ مورد).
- ✓ بیان برخی آداب، رسوم و سنن و بازی‌های ملی و منطقه‌ای (۲ مورد).
- ✓ هویت ملی و مسائل فرهنگی به خوبی و به حد کافی رعایت شده است (۱ مورد).
- ✓ با پیشرفت دانش‌آموز در زبان‌آموزی در کتاب پایه نهم، طبعاً می‌توان از موارد غنی‌تری استفاده نمود که نقش بیشتری در فرهنگ و ارائه آن دارند (۱ مورد).
- ✓ سعی شود که به طور غیرمستقیم و در حد متعارف استفاده شود تا اثربخشی آن بیشتر باشد (۱ مورد).
- ✓ بهتر است به آداب و رسوم بیشتر اشاره شود (۱ مورد).
- ✓ روند فعلی خوب است (۱ مورد).
- ✓ معرفی بعضی از کشورها و پایتخت‌های جهان (۱ مورد).
- ✓ همین روال بومی شده، اگر حفظ تقویت شود، خوب است (۱ مورد).
- ✓ استفاده از عناصر فرهنگی کشورهای مختلف (۱ مورد).
- ✓ بهتر است فرهنگ داخلی خود را تقویت کنیم و به مسائل فرهنگی پسندیده جهان نیز اشاره نماییم (۱ مورد).
- ✓ به جملات بزرگان، عکس‌های مکان‌های تاریخی، هنرها و لباس‌های اقوام مختلف اشاره شود (۱ مورد).
- ✓ پرداختن بیشتر به مقوله‌های فرهنگی و گنجاندن تصاویر واضح (۱ مورد).
- ✓ اشاره به مراسم ملی و مذهبی (۲ مورد).

- ✓ اشاره به قومیت‌ها و گویش‌های زبان در قسمت‌های مختلف کشور (۸ مورد).
- ✓ اشاره به مکان‌های توریستی و دیدنی کشور (۴ مورد).
- ✓ به شعرا، بزرگان علم، تاریخ علمی، فرهنگی... پرداخته شود (۲ مورد).
- ✓ اشاره به موضوعات انسانی و فضایل اخلاقی که جنبه بین‌المللی دارند (۱ مورد).
- ✓ این فعالیت می‌بایست به صورتی بسیار هنرمندانه و با رعایت اقتضات سنی دانش‌آموزان و بر مبنای اصول زبان‌شناسی کاربردی و روش‌های تدریس روز دنیا انجام پذیرد. نباید تنها به چاپ تصویری از نقشه ایران بسنده نمود و از انجام فعالیت‌های بیشتر و آزمون گرفتن از صاحب‌نظران در این زمینه کوتاهی کرد (۱ مورد).
- ✓ استفاده از شخصیت‌های برجسته کشور نکته بسیار جالبی بوده که در این کتاب صورت گرفته، ولی اگر از شخصیت‌های بین‌المللی هم استفاده شود بهتر و جذاب‌تر خواهد بود (۲ مورد).
- ✓ کاربرد نمادها، الگوها و آرمان‌های فرهنگی در کتاب کار بسیار پسندیده‌ای است، اما به شرط اینکه کتاب از هدف خود که آموزش زبان انگلیسی است و چارچوب انگلیسی‌بودن خود دور نشود (۱ مورد).
- ✓ بیشتر به مباحثی پرداخته شود که عموماً دانش‌آموزان با آن آشنا هستند (۱ مورد).
- ✓ لازم است ارائه محتوا با تصاویری واضح همراه باشد که منجر به بازخورد منفی نشود (۱ مورد).
- ✓ معرفی قهرمانان کشور (۱ مورد).
- ✓ توجه بیشتر به فرهنگ و تمدن دیرینه ایرانی (۱ مورد)
- ✓ استفاده از فیلم و سی دی به عنوان مکمل کتاب (۲ مورد).

## ۵. نتیجه‌گیری

همان‌طور که واضح است موضوع هویت و توجه به هویت ملی در اسناد کلان علمی - فرهنگی کشور انعکاس یافته و مورد تأکید قرار گرفته است. به عنوان نمونه، بررسی سند چشم‌انداز بیست‌ساله نظام جمهوری اسلامی ایران نشان می‌دهد که ایران در افق بیست‌ساله آینده کشوری است توسعه یافته، با جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه. همچنین، بر «هویت اسلامی و انقلابی» جامعه ایرانی در بیست سال آینده تأکید شده است،

از سوی دیگر، بر متکی بودن بر «اصول اخلاقی و ارزش‌های ملی و انقلابی»، «متعهد بودن به انقلاب و نظام اسلامی و شکوفایی ایران» نیز تأکید بسیار شده است.

در اصول حاکم بر محتوای برنامه درسی در سند برنامه درسی این‌طور آمده است که برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه تقویت و پایداری هویت ملی را با تأکید بر تعمیق باورها و ارزش‌های اسلامی، فرهنگ و تمدن اسلام و ایران، زبان و ادبیات فارسی، ارزش‌های انقلاب اسلامی، میهن‌دوستی، وحدت و استقلال ملی و همبستگی اسلامی فراهم آورد. همچنین، در قلمرو حوزه سند برنامه درسی ملی آمده است که آموزش زبان‌های خارجی باید از دایره تنگ نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های تدوین‌شده در جهان فراتر رود و به بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی تبدیل شود.

یکی از دغدغه‌های مؤلفین کتاب Prospect 1 تحقق این اهداف در کتاب درسی بوده است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف ارزیابی کتاب تازه‌تألیف صورت گرفته تا وزن مؤلفه‌های فرهنگی، هویتی آن نسبت به کتاب‌های سابق ارزیابی شود.

در پاسخ به پرسش نخست، نشان داده شد که ۷۴ درصد دبیران به وجود عناصر فرهنگی و هویتی در کتاب تازه‌تألیف Prospect 1 در حد بسیار زیاد و زیاد معتقدند و تنها ۳ درصد دبیران، پاسخ کم و بسیار کم ارائه داده‌اند. ۲۳ درصد نیز نظری بینابین داشته‌اند. همچنین، ۶۹ درصد دبیران، موفقیت کتاب تازه‌تألیف در معرفی و پرداختن به عناصر هویتی و فرهنگی را زیاد و بسیار زیاد ارزیابی کرده‌اند و تنها ۳ درصد آن را کم تلقی نموده‌اند. ۲۸ درصد با انتخاب گزینه متوسط نظری بینابین ارائه نموده‌اند. همچنین، در مورد کتاب کار همین مجموعه نیز، ۶۰ درصد از دبیران موفقیت آن را در پرداختن به مؤلفه‌های موردبررسی، زیاد و بسیار زیاد و ۹ درصد موفقیت آن را کم و بسیار کم برشمرده‌اند.

در پاسخ به پرسش دوم، ۵۵ درصد از دبیران، موفقیت کتاب اول راهنمایی سابق را در این زمینه در حد بسیار کم و کم ارزیابی کردند و این مسئله نشان‌دهنده این مطلب است که کتاب‌های سابق نسبت به کتاب‌های تازه‌تألیف به مسائل فرهنگی - هویتی، توجه کمتری داشته‌اند. در نهایت، همان‌طور که ملاحظه شد، دبیران محترم به موفقیت کتاب دانش‌آموز و کتاب کار Prospect 1 در معرفی کردن و پرداختن به عناصر هویتی و فرهنگی اشاره نموده‌اند. همچنین، درصد قابل توجهی که بیش از نصف جامعه نمونه را تشکیل می‌دهند



(۵۵ درصد)، موفقیت کتاب اول راهنمایی سابق را در معرفی کردن و پرداختن به عناصر هویتی و فرهنگی در حد بسیار کم و کم ارزیابی نموده‌اند. در پاسخ به پرسش سوم نیز، مهمترین نقاط قوت کتاب تازه تألیف، توجه کافی به مشاهیر و شخصیت‌های علمی و فرهنگی، مناطق مختلف ایران، آثار تاریخی و... بوده و مهمترین نقاط ضعف نیز، اغراق در پرداختن به مسائل بومی، توجه نکردن به مؤلفه‌های محلی و قومی، توجه محدود به عناصر فرهنگی کشورهای مختلف و... عنوان شده است. به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشانگر این مطلب است که کتاب‌های سابق نسبت به کتاب‌های تازه تألیف به مسائل فرهنگی - هویتی کمتر توجه داشته‌اند و کتاب تازه تألیف Prospect 1 در این امر وضعیت بسیار بهتری دارد.

## تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

## ORCID

Seyed Behnam Alavi Moghaddam



<http://orcid.org/0000-0001-9321-4312>

## منابع

امیری، منصوره، غفارثمر، رضا، کیانی، غلامرضا و اکبری، رامین. (۱۳۹۵). تأثیرات سن آغاز یادگیری زبان دوم بر دیدگاه‌ها و هویت ملی زبان‌آموزان جوان ایرانی. *مجله علمی - پژوهشی جستارهای زبانی*، ۷(۵)، ۲۱۷-۲۳۷.

<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-2103-fa.html>

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش. توسلی، غلامعلی و قاسمی یارمحمد. (۱۳۸۳). هویت جمعی و جهانی شدن. *مطالعات جامعه‌شناختی*، ۲۴، ۱-۲۶.

[https://jnoe.ut.ac.ir/article\\_10551\\_d4d303c68dfb33f26e6c1e99dac4e833.pdf](https://jnoe.ut.ac.ir/article_10551_d4d303c68dfb33f26e6c1e99dac4e833.pdf)

جدیدی محمدآبادی، اکبر. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی و علوم اجتماعی پایه ششم ابتدایی از حیث توجه به هویت ملی بر محور استانداردهای مصوب. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۱۱)، ۴۱-۴۸.

[https://etl.journals.pnu.ac.ir/article\\_2387\\_8258be75983762be315e9cab34665193.pdf](https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_2387_8258be75983762be315e9cab34665193.pdf)

حاجیان، ابراهیم. (۱۳۷۹). تحلیل جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران و طرح چند فرضیه. *مطالعات ملی*، ۲(۵)، ۱۹۳-۲۲۸.

[https://www.rjnsq.ir/article\\_111026.html](https://www.rjnsq.ir/article_111026.html)

داوری، حسین، خیرآبادی، رضا، و علوی مقدم، سیدبهنام. (۱۳۹۷). بازنمایی هویت ملی در کتاب های نوانتشار یافته زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی کشور. *مطالعات ملی*، ۱۹(۷۵)، ۹۸-۸۵.

[https://www.rjnsq.ir/article\\_95493\\_a4cc61eba66f0a6181c2ea9413919c98.pdf](https://www.rjnsq.ir/article_95493_a4cc61eba66f0a6181c2ea9413919c98.pdf)

زاهد، سیدسعید. (۱۳۸۴). هویت ملی ایرانیان. *فصلنامه راهبرد یاس*، ۴، ۱۳۱-۱۴۹.

<https://ensani.ir/file/download/article/20101210194322-54.pdf>

شیخاوندی، داود. (۱۳۸۰). *ناسیونالیسم و هویت ایرانی*. تهران: مرکز بازشناسی اسلام. عبدالهی، محمد. (۱۳۸۹). هویت ملی در ایران: فراتحلیل مقاله‌های فارسی موجود. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۱۷(۵۰)، ۱-۳۵.

<https://doi.org/10.22054/qjss.2010.6810>

علوی مقدم، سیدبهنام و داورپناه، زهرا. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتب آموزش زبان فرانسه مقاطع راهنمایی، دبیرستان - پیش‌دانشگاهی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳(۵۲)، ۱۱۷-۱۳۲.

[https://noavaryedu.oerp.ir/article\\_79051\\_79443c78ae9d88be930e928f2d4911d3.pdf](https://noavaryedu.oerp.ir/article_79051_79443c78ae9d88be930e928f2d4911d3.pdf)

قربانی، قدرت‌الله. (۱۳۸۳). هویت ملی از دیدگاه استاد مطهری. *فصلنامه مطالعات ملی*، ۵(۱۸)، ۶۳-۸۶.

[https://www.rjnsq.ir/article\\_102332\\_fe91ae5615ca4e0604c95f730a738bcf.pdf](https://www.rjnsq.ir/article_102332_fe91ae5615ca4e0604c95f730a738bcf.pdf)

قیصری، نورالله. (۱۳۸۳). هویت ملی: مؤلفه‌ها، چگونگی پیدایش و تکوین آن. *فصلنامه مطالعات ملی*، ۵(۴)، ۸۹-۱۰۹.

لطف‌آبادی، حسین و نوروزی، وحیده. (۱۳۸۳). بررسی چگونگی نگرش دانش‌آموزان دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی ایران به جهانی شدن و تأثیر آن بر ارزش‌ها و هویت دینی و ملی آنان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳(۹)، ۸۸-۱۱۹.

[https://noavaryedu.oerp.ir/article\\_78759\\_9f0e0cc71f2bb0361ece10c26da864d9.pdf](https://noavaryedu.oerp.ir/article_78759_9f0e0cc71f2bb0361ece10c26da864d9.pdf)

منصوری، علی و فریدونی، آرزیتا. (۱۳۸۸). تبلور هویت ملی در کتب درسی، محتوای کتاب فارسی دوره‌های ابتدایی. *فصلنامه مطالعات ملی*، ۱۰(۳۸)، ۲۷-۴۶.

[https://www.rjnsq.ir/article\\_99644\\_f55722e3095fa4cc675b0f0f8747c721.pdf](https://www.rjnsq.ir/article_99644_f55722e3095fa4cc675b0f0f8747c721.pdf)

میرمحمدی، داود. (۱۳۸۳). *مبانی نظری هویت و بحران هویت*. تهران: مؤسسه مطالعات ملی در ایران.

## References

- Abdullahi, M. (2010). National identity in Iran: a meta-analysis of existing Persian articles. *Social Science*, 17(50), 1-35. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22054/qjss.2010.6810>
- Alavi Moghadam, S. B., & Davarpanah, Z. (2013). Content analysis of national identity components in French language teaching books for middle school, high school and pre-university levels. *Educational Innovations*, 13(52), 117-132. [In Persian]  
[https://noavaryedu.oerp.ir/article\\_79051\\_79443c78ae9d88be930e928f2d4911d3.pdf](https://noavaryedu.oerp.ir/article_79051_79443c78ae9d88be930e928f2d4911d3.pdf)
- Amiri, M., Ghafar-samar, M., Kiany, R., & Akbari, R. (2016). Age of onset, language attitudes and identities. *Language-Related Research*, 7(5), 21-237. [In Persian]  
<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-2103-fa.html>
- Byram, M. (2006). *Language and Identities*. United Kingdom: University of Durham.
- Davari, H., Kheirabadi, R., & Alavi-Moghadam, S. B. (2017). Representation of national identity in newly published English language books in the official education system of the country. *National Studies*, 19(75), 85-98. [In Persian]  
[https://www.rjnsq.ir/article\\_95493\\_a4cc61eba66f0a6181c2ea9413919c98.pdf](https://www.rjnsq.ir/article_95493_a4cc61eba66f0a6181c2ea9413919c98.pdf)
- Ghorbani, G. (2004). National identity from Professor Motahari's point of view. *National Studies*, 5(2), 86-63. [In Persian]  
[https://www.rjnsq.ir/article\\_102332\\_fe91ae5615ca4e0604c95f730a738bcf.pdf](https://www.rjnsq.ir/article_102332_fe91ae5615ca4e0604c95f730a738bcf.pdf)
- Grayman-Simpson, N. (2017). Cultural identity. In A. Wenzel (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Abnormal and Clinical Psychology*, (pp. 934-935). SAGE Publications, Inc.
- Hajiani, E. (2000). Sociological analysis of national identity in Iran and several hypotheses. *National Studies*, 2(5), 193-228. [In Persian]  
[https://www.rjnsq.ir/article\\_111026.html](https://www.rjnsq.ir/article_111026.html)
- Jadidi Mohammadabadi, A. (2014). Analysis of Farsi and social sciences textbooks' content of sixth grade of elementary school from viewpoint of attention to national identity on basis of authorized standard. *Research in School and Virtual Learning* 3(11), 41-48. [In Persian]  
[https://etl.journals.pnu.ac.ir/article\\_2387\\_8258be75983762be315e9cab34665193.pdf](https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_2387_8258be75983762be315e9cab34665193.pdf)

- Kmiotek, Ł. (2017). Language proficiency and cultural identity as two facets of the acculturation process. *Psychology of Language and Communication*, 21(1), 192-214.
- Lotfabadi, H., & Nowrouzi, V. (2004). Examining how Iranian high school and pre-university students view globalization and its impact on their religious and national values and identity. *Educational Innovation*, 3(9), 88-119. [In Persian]  
[https://noavaryedu.oerp.ir/article\\_78759\\_9f0e0cc71f2bb0361ece10c26da864d9.pdf](https://noavaryedu.oerp.ir/article_78759_9f0e0cc71f2bb0361ece10c26da864d9.pdf)
- Mansouri, A., & Fereidooni, A. (2009). National identity in textbooks: A content analysis of Farsi text books of elementary level. *National Studies Journal*, 10(38), 27-46. [In Persian]  
[https://www.rjnsq.ir/article\\_99644\\_f55722e3095fa4cc675b0f0f8747c721.pdf](https://www.rjnsq.ir/article_99644_f55722e3095fa4cc675b0f0f8747c721.pdf)
- Mirmohammadi, D. (2004). Theoretical Foundations of Identity and Identity Crisis. Tehran: Institute of National Studies in Iran. [In Persian]
- National Curriculum of the Islamic Republic of Iran*. (2012). Tehran: Supreme Council of Education. [In Persian]
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Qeysari, N. (2004). National identity: its components, its emergence and development. *National Studies*, 5(4), 89-109. [In Persian]
- Sheikhavandi, D. (2001). Nationalism and Iranian identity. Tehran: Islam Recognition Center. [In Persian]
- Tavassoli, G., & Ghasemi, Y. (2013). Collective identity and globalization. *Sociological Studies*, 24, 1-26. [In Persian]  
[https://jnoe.ut.ac.ir/article\\_10551\\_d4d303c68dfb33f26e6c1e99dac4e833.pdf](https://jnoe.ut.ac.ir/article_10551_d4d303c68dfb33f26e6c1e99dac4e833.pdf)
- Zahid, S. S. (2005). The national identity of Iranians. *Yas Strategy*, 4, 131-149. [In Persian]  
<https://ensani.ir/file/download/article/20101210194322-54.pdf>

**استناد به این مقاله:** علوی مقدم، سید بهنام. (۱۴۰۳). مقایسه نگرش دبیران زبان به مسائل هویتی - فرهنگی در کتاب‌های زبان انگلیسی پایه‌های هفتم و اول راهنمایی پیشین. *علم زبان*، ۱۱(۲۰)، ۱۷۹-۲۱۰. doi: 10.22054/Is.2024.78786.1625



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## The Challenge of “Careful Pronunciation” vs. “Natural Pronunciation” in Radio and Television Programs

Mohammad Saleh Zakeri \*

Ph.D. in Linguistics, Islamic Azad  
University, Science and Research  
Branch, Tehran, Iran

### Abstract

In the books and courses of “Oratory Art and Announcing”, announcers of radio and television are taught how to pronounce each sound accurately from its place of articulation in order to respect their authenticity. Over the past decade, the writer has carefully observed and recorded examples of insistence on following these teachings in the news sections of the radio and television. In this article, we discussed the issue of careful pronunciation on the basis of its necessity and optionality regarding different cases. In addition, it is investigated whether resisting processes such as assimilation is possible, and if possible, does this resistance lead to the desired result, i.e. careful pronunciation of words? The concept of “natural pronunciation” in this article is inspired by Milanian (2005). The research method was “documentary” and the method of data analysis was “qualitative content analysis”. According to this study, following

---

\* Corresponding Author: [mzakeri.45@gmail.com](mailto:mzakeri.45@gmail.com)

**How to Cite:** Zakeri, M. S. (2024). The Challenge of “Careful Pronunciation” vs. “Natural Pronunciation” in Radio and Television Programs. *Language Science*, 11(20), 211-234. doi: [10.22054/ls.2024.78864.1634](https://doi.org/10.22054/ls.2024.78864.1634)

Careful pronunciation is necessary in some special cases, but in most cases, it is optional and depends on the performance variables such as “speaking rate”, and “style of speech”. This research shows that speakers who resist processes such as “assimilation” do not actually achieve their goal of careful pronunciation. They just change the place where the “assimilation” occurs and, in fact, they change the “assimilation” of “progressive” to “regressive” or the assimilation of “regressive” to “progressive”.

**Keywords:** phonological processes, assimilation, careful pronunciation, natural pronunciation, radio and television announcing

## 1. Introduction

In recent years, various books and courses on “Oratory Art and Announcing”, have gained popularity in Iran. One of the key points taught in these books and courses is the importance of observing the careful pronunciation of words. The radio and television announcers are taught to accurately articulate each word to maintain its originality. Many sensitivities are highlighted regarding the phonetic processes, which have influenced the announcers unfamiliar with phonetics and its mechanisms, leading to improper generalizations in their speech.

### *Research Questions*

- 1) When is careful pronunciation necessary and when is it optional?
- 2) Can we resist processes like assimilation, and if so, does this resistance achieve the desired outcome of careful word pronunciation?

## 2. Theoretical concepts

Assimilation is one of the most widely used phonetic processes in languages worldwide. It involves one phoneme becoming similar to another in one or more characteristics. Assimilation can occur in two main ways:

- 1) regressive assimilation, affecting the preceding phoneme;
- 2) progressive assimilation, affecting the following phoneme.

According to Roach (2012), the occurrence of assimilation depends on two factors, namely "speaking rate and style". Just as social variables such as: age, gender, social class and literacy level create variations in language, performance variables such as: "speed" and "style" also create different types of speech. Based on the "speed" factor, speech is divided into the types: "slow", "careful", "rapid", and "very rapid" and according to "style" it is divided into the types: "formal", "informal", "colloquial", and "casual".

### 3. Methodology

The research method is "documentary" and the method of data analysis is "qualitative content analysis". Since the author became aware of the phenomenon of resistance to phonetic processes, he has witnessed many examples of its occurrence, in both radio and television programs. However, due to the methodological considerations and the space limitation, in this article we have discussed only examples of news programs of the national television networks of Iran.

### 4. Results

In examples examined, when faced with a two-term consonantal cluster, the crucial point is to determine whether voicing or devoicing of consonants is preferable. While there is a tendency towards devoicing in double fricative clusters (such as /zf/, /fz/ and /xz/), in words such as /hæzf/, /hefz/ and /ʔæxz/, it is more natural that the voiced member /z/ be pronounced in the devoiced form [z̥], but this does not happen in practice.

Some radio and television announcers, influenced by the teachings mentioned in the introduction section, think that these pronunciations are incorrect and therefore, try to prevent this process from happening and to keep the /z/ sound in its original form. What happens in practice is another assimilation that unintentionally leads to the conversion of the preceding sound, i.e. /f/ into /v/. As a result, the aforementioned words are pronounced as: [hæzv], [hevz], and [ʔæqz].

## 5. Discussion

Assimilation occurs more frequently in rapid and informal speech. It is essential to consider when such styles are used in radio and television programs. The speed and style of speech in radio and television has a continuum, and it ranges from the highest speed (such as sports reports and comedy shows) to the lowest speed (such as reciting poetry and reciting the Qur'an), while news programs are almost located in the middle of this continuum.

While "Oratory Art and Announcing" instructors usually emphasize the careful pronunciation in every situation and in every program, linguists suggest natural pronunciation in most cases, except for specific instances like "interference with homophone words, reading literary texts, reading holy texts, and special terms and names". In other cases, depending on the speed and style of speech, natural pronunciation should be used.

## 6. Conclusion

Assimilation is a natural unconscious process that occurs independently of speakers' intention. Resisting this process is unnecessary and can hinder effective communication.


While careful pronunciation may be achievable in some cases with effort, insisting on it can lead to unintended assimilation. For example, if we want to pronounce the word "baztab" whose natural pronunciation is [bɑztab] in a precise and careful manner, i.e. [bɑztab], this is possible with a little precision, but sometimes insisting on careful pronunciation despite much effort, does not lead to the desired result in practice. For example, the word [hæzɪf] becomes [hæzv] or the word [hefz] becomes [hevz]. In these cases, in fact, the occurrence of assimilation has not been prevented; rather, the whereabouts of its occurrence has been shifted and the assimilation of the progressive has changed to the regressive, or the assimilation of the regressive changes to the progressive.





## چالش «تلفظ دقیق» با «تلفظ طبیعی» در برنامه‌های رادیو و تلویزیون

دکترای زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

محمد صالح ذاکری \*  ID

### چکیده

در کتاب‌ها و کلاس‌های «فن بیان و گویندگی» چگونگی تلفظ دقیق و از مخرج اصلی هر آوا آموزش داده می‌شود تا اصالت آنها رعایت شود. نگارنده در طول یک دهه گذشته، با دقت در بخش‌های خبری صداوسیما، نمونه‌هایی از اصرار بر رعایت این آموزه‌ها را در این برنامه‌ها مشاهده و ثبت کرده است. در مقاله حاضر، به این موضوع پرداخته شده که تلفظ دقیق، در چه مواردی ضروری و در چه مواردی اختیاری است. همچنین، به این پرسش پرداخته شده است که آیا اساساً مقاومت در برابر فرایندهایی مانند همگونی امکان‌پذیر است و در صورت ممکن بودن، آیا این مقاومت به نتیجه مورد نظر یعنی تلفظ دقیق کلمات منتهی می‌شود. مفهوم «تلفظ طبیعی» در مقاله حاضر، از پژوهش میلانیا الهام گرفته شده است. روش پژوهش در مقاله حاضر، به صورت اسنادی و شیوه تحلیل داده‌ها به صورت تحلیل محتوای کیفی بوده است. نتایج نشان داد که رعایت تلفظ دقیق، در برخی موارد خاص مانند تداخل با کلمات هم‌آوا، قرائت متون ادبی، قرائت متون مقدس و اصطلاحات و اسامی خاص ضروری و در سایر موارد، اختیاری است و به عوامل کنشی مانند سرعت و سبک گفتار بستگی دارد. علاوه بر این، گویندگانی که در برابر فرایندهایی مانند همگونی مقاومت می‌کنند، عملاً به هدف خود یعنی تلفظ دقیق دست نمی‌یابند؛ آنها تنها جایگاه وقوع همگونی را تغییر می‌دهند و در واقع، همگونی پیشرو را به پسرو و یا همگونی پسرو را به پیشرو تبدیل می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: فرایندهای آوایی، همگونی، تلفظ دقیق، تلفظ طبیعی، گویندگی رادیو و تلویزیون.

## ۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، کلاس‌ها و کتاب‌های مختلفی زیر عنوان «فن بیان و گویندگی» در سطح کشور رایج شده است. یکی از نکاتی که در این کلاس‌ها و کتاب‌ها آموزش داده می‌شود، رعایت تلفظ دقیق کلمات است. آنها به گویندگان آموزش می‌دهند که چگونه باید هر کلمه را با دقت و از مخرج اصلی آن تولید کنند تا اصالت آنها حفظ شود. به این منظور، حساسیت‌های زیادی در مورد فرایندهای آوایی<sup>۱</sup> نشان داده می‌شود. به عنوان نمونه، در این کتاب‌ها، در قالب فهرستی با عنوان «چک لیست»<sup>۲</sup> از گویندگان پرسیده می‌شود که آیا مطمئن هستید که در گفتار شما، حرف «ن» در واژه‌هایی مانند «شنبه»، «چنبر»، «دنباله» و «تلنبار» درست تلفظ شده و تبدیل به «م» نشده است. آیا حرف «ن» در واژه‌های «جنگل» و «منقل» را درست تلفظ کرده‌اید؟ آیا حرف «ج» در کلماتی مانند «مجتبی»، «اجتماع» و «پنج تومان» را درست تلفظ کرده‌اید یا شبیه به «ش» گفته‌اید؟ همچنین، به گویندگان یادآوری می‌کنند که تلفظ کلماتی مانند «اشک»، «رشک»، «پزشک»، «سرشک»، «عسکر» و «لشکر» با «ک» درست است، نه با «گ» (شیدا، ۱۳۷۶: ۱۰۲-۱۰۴ و ۲۲۶-۲۹۹؛ قاسمی، ۱۳۸۳: ۷۴-۷۶).

این نوع تجویزها تنها در کتاب‌های فن بیان و گویندگی مطرح نشده، بلکه برخی از صاحب‌نظران آشنا به زبان‌شناسی نیز در آثار خود، نکاتی مشابه آنها را بیان کرده‌اند. از جمله، نجفی (۱۳۷۰) در کتاب بحث‌برانگیزش «غلط نویسیم»، برخی از تلفظ‌های رایج در زبان فارسی را نادرست دانسته و از مخاطبان خود خواسته است از گفتن آنها پرهیز کنند. بعد از نقدهای فراوانی که در مورد دیدگاه‌هایش نوشته شد، وی در ویراست دوم این کتاب بسیاری از مواضع خود را تصحیح و تعدیل کرد، اما از آنجا که فرصت بازنگری کامل آن پیدا نشد، در این کتاب دوگانگی‌هایی به چشم می‌خورد: از یک سو، تلفظ‌های چندگانه را در مورد کلماتی مانند «ارک / ارگ»، «سوک / سوگ» و «هجده / هیجده / هژده / هیژده»، صحیح دانسته است؛ و از سوی دیگر، همچنان در برخی مدخل‌ها مانند «اشکال»، «خشک» و «زرشک»، نه فقط نوشتن، بلکه خواندن [=تلفظ] این کلمات با «گ» را نیز غلط به شمار آورده است (نجفی، ۱۳۷۰: ۲۸، ۱۷۶، ۲۲۰). خرمشاهی (۱۳۹۸: ۷۵)

1. phonological processes

2. checklist

هم در مقاله‌ای، این نوع تلفظ‌ها را گونه‌ای از «سهل‌انگاری دسته‌جمعی فارسی‌زبانان» نامیده و اعتراض کرده که چرا مردم به جای «پنج تومان» می‌گویند «پنش تومن»، به جای «اقتصاد» می‌گویند «اختصاد»، به جای «اجتماعی» می‌گویند «اشتماعی» و به جای «مجتهد» می‌گویند «مُشتهد» یا «مُژتهد». این نوع آموزه‌ها به مرور، بر نحوه اجرای برخی از گویندگان رادیو و تلویزیون که با مبانی آواشناسی و سازوکار وقوع فرایندهای آوایی آشنایی ندارند، تأثیر گذاشته و تعمیم‌های نابه‌جایی را در گفتار آنها به وجود آورده است.

البته این مسئله، تنها منحصر به روزگار ما نیست؛ از دهه‌های چهل و پنجاه قرن گذشته که دوران گسترش رادیو و تلویزیون در ایران بود، این نوع آموزه‌ها در میان گویندگان رواج داشته، به طوری که در همان دوران دو استاد زبان‌شناسی ایران، باطنی (۱۳۴۹) و میلانیان (۱۳۵۵)، در مقالات خود، نمونه‌هایی از آنها را بازتاب داده و تلاش کرده‌اند در این زمینه روشنگری کنند. اکنون با گذشت بیش از نیم قرن از آن دوران، بسیاری از رویکردهای غیرعلمی گذشته در صداوسیما تغییر کرده و دیدگاه‌های واقع‌بینانه مبتنی بر زبان‌شناسی رواج پیدا کرده است. به عنوان نمونه، در یکی از کتاب‌های جدید مربوط به آموزش گویندگی، تلفظ «شنبه» به صورت «شمبه» و تلفظ «هجده» به صورت «هژده» و بسیاری دیگر از فرایندهای آوایی در واژه‌هایی مانند «قنبر»، «سنبل»، «دنباله»، «تلنبار»، «تنباکو»، «انبه»، «جنگل»، «اجتماع»، «مجتمع»، «مجتبی»، «وقت»، «بلندترین» و «پنج تومان» تلویحاً پذیرفته شده و نشانه صمیمیت گوینده دانسته شده است. البته، این موارد از طریق تعبیراتی ذوقی مانند «گویندگی ملیح» و «شیرین‌گویی» پذیرفته شده که هنوز با دیدگاه‌های دقیق علمی فاصله دارد. برای مثال، در مورد تلفظ واژه‌های پیشین گفته شده که اگر تمام حرف‌های این واژه‌ها را تفکیک شده (یعنی به صورت دقیق) ادا کردید، تسلط خود را بر واژه‌ها نشان داده‌اید، اما گویندگی ملیحی نکرده‌اید (معینی، ۱۳۹۱: ۱۵۷، ۲۸۵-۲۸۶).

حدود ده سال است که نگارنده، نمونه‌هایی از تلفظ‌های غیرعادی را در برخی از برنامه‌های خبری تلویزیون مشاهده و ثبت کرده است. این نمونه‌ها نشان می‌دهند که هنوز رسوبات باورهای غیرعلمی گذشته در برخی از برنامه‌های امروز رادیو و تلویزیون به چشم می‌خورد. البته، در طول این پژوهش، گاهی این فرضیه هم در ذهن نگارنده مطرح می‌شد

که ممکن است این تلفظ‌ها در اثر دوزبانگی<sup>۱</sup> گویندگان و تداخل<sup>۲</sup> زبان اول و دوم آنها به وجود آمده باشد؛ چرا که برخی از این تلفظ‌ها در لهجه<sup>۳</sup> گویشوران زبان‌های محلی ایران نیز رواج دارد. با وجود این، تداوم این نوع تلفظ‌ها در مدت زمان نسبتاً طولانی انجام پژوهش نشان می‌دهد که این پدیده نمی‌تواند در همه موارد، مربوط به تأثیرپذیری از زبان اول گویندگان باشد، بلکه به احتمال زیاد، از آموزش‌های فن بیان و گویندگی نشأت گرفته است. البته، این دو فرضیه می‌توانند موضوع پژوهش دیگری باشند و در جای خود، بررسی شوند. در پژوهش حاضر، به بررسی این پرسش‌ها پرداختیم که تلفظ دقیق، در چه مواردی ضروری و در چه مواردی اختیاری است. آیا اساساً مقاومت در برابر فرایندهایی مانند همگونی<sup>۴</sup> امکان‌پذیر است و در صورت ممکن بودن، آیا این مقاومت به نتیجه<sup>۵</sup> موردنظر، یعنی تلفظ دقیق کلمات منتهی می‌شود. دیگر آنکه، حد و مرز کاربرد فرایندهای آوایی تا کجاست؟ آیا این راه نهایتاً به هرج و مرج در کاربرد زبان منجر نمی‌شود؟ به منظور پاسخ به این پرسش‌ها، ابتدا برخی مفاهیم آواشناختی مرتبط به فرایندهای آوایی، به ویژه همگونی را معرفی می‌کنیم. سپس، نمونه‌های گردآوری شده از برنامه‌های صداوسیما بررسی شده و در پایان، بر پایه این مباحث، تلاش می‌کنیم به پرسش‌های پیش گفته پاسخ گوئیم.

## ۲. پیشینه پژوهش

در گام نخست، لازم است با مفهوم جایگاه هدف<sup>۶</sup> آشنا شویم. منظور از جایگاه هدف، وضعیتی آرمانی است که سخنگویان هر زبان هنگام تولید یک آوا سعی دارند به آن دست یابند. به عبارت دیگر، هر آوا یک تلفظ آرمانی دارد که معمولاً زمانی به آن دست می‌یابیم که آن آوا به صورت مجزا و مؤکد ادا شود. زمانی که آوا در مجاورت آواهای دیگر قرار می‌گیرد، اندام‌های گویایی درگیر در تولید آن، تحت تأثیر فشارهایی که آواهای دیگر بر آن وارد می‌کنند، نمی‌توانند به هدف‌های آرمانی خود دست یابند و آوای موردنظر را به شکل دلخواه تولید کنند (مدرسی قوامی، ۱۳۹۴: ۲۷۰؛ بی‌جن‌خان، ۱۳۹۲: ۱۵۲). براین اساس، ویژگی‌های آواهای منفرد و مجزا، با آواهای به کاررفته در بافت کلمه و جمله

- 
1. bilingualism
  2. interference
  3. assimilation
  4. target position

همیشه یکسان نیست و معمولاً بین نحوه تولید آواها به صورت منفرد<sup>۱</sup> با تلفظ آنها در گفتار پیوسته<sup>۲</sup> تفاوت وجود دارد. صورت منفرد، نحوه تلفظ واژه خارج از بافت کلام (همانطور که در واژه‌نامه‌ها ثبت می‌شود) و گفتار پیوسته، نحوه تلفظ واژه در بافت کلام است (مدرسی قوامی، ۱۳۹۴: ۱۵۹ و ۱۹۷).

علاوه بر این، تلفظ یک آوا، بسته به اینکه در کدام جایگاه واژه یا هجا قرار دارد تفاوت می‌کند. اینکه آوایی در اول یا وسط واژه یا هجا باشد و یا در آخر آن، بر روی نحوه تلفظ آن تأثیر گذار است. معمولاً همخوان‌ها در آغاز واژه، پابرجاتر و پایدارتر هستند، اما پایان واژه از جمله مواضع ناپایداری است که انواع فرایندهای واجی در آنجا اتفاق می‌افتد (هایمن<sup>۳</sup>، ۱۳۶۸: ۴۴؛ بی‌جن‌خان، ۱۳۸۸: ۲۰۰). در بسیاری از زبان‌های دنیا، همخوان‌های واکدار در جایگاه پایانی کلمه، بیواک می‌شوند (Trask, 2003: 60). به عنوان نمونه، در زبان فارسی، چنانچه همخوان‌های خیشومی در پایان واژه و پیش از سکوت واقع شوند و پیش از آنها یک همخوان بیواک قرار بگیرد، به صورت واکرفته<sup>۴</sup> تلفظ می‌شوند؛ مانند «ختم» [xætm] و «متن» [mætn] (حق‌شناس، ۱۳۵۶: ۱۱۲؛ ثمره، ۱۳۷۸: ۲۵).

بر اساس آنچه گفته شد، کنارهم قرار گرفتن آواها برای ساخت هجاها نیز، بر اساس قواعد خاصی صورت می‌گیرد. به گفته ثمره (۱۳۷۸)، نمی‌توان هر آوایی را به دلخواه در کنار هر آوای دیگری قرار داد، چرا که همنشینی آواها، تابع محدودیت‌هایی است. این محدودیت‌ها در جایگاه‌های مختلف مانند درون هجا، مرز هجا و مرز واژه با یکدیگر فرق دارد: در درون هجا، بیشترین محدودیت تولیدی اعمال می‌شود، این در حالی است که در مرز هجا محدودیت کمتری وجود دارد. در مرز واژه هیچ محدودیتی وجود ندارد و همه آواها می‌توانند به صورت اتفاقی در کنار هم قرار گیرند. جدول (۱) محدودیت‌های همنشینی آواها را در سه جایگاه درون هجا، مرز هجا و مرز واژه در زبان فارسی نمایش می‌دهد.

کم بودن یا نبودن محدودیت‌ها در مرز هجا و مرز واژه باعث همجواری آواهای مختلفی می‌شود که گاه با هم ناسازگارند و در نتیجه، تلفظ آنها سخت می‌شود. از این رو،

---

1. citation form  
2. connected speech  
3. Hyman, L. M.  
4. devoiced

نظام آوایی هر زبان، از انواع فرایندهای آوایی (مانند همگونی، ناهمگونی<sup>۱</sup>، حذف<sup>۲</sup>، ادغام<sup>۳</sup> و قلب<sup>۴</sup>) برای رفع این ناسازگاری‌ها استفاده می‌کند تا تلفظ واژه‌ها به صورت آسان‌تر انجام گیرد (ثمره، ۱۳۷۸: ۱۱۱-۱۱۵).

جدول ۱- نحوه همنشینی خوشه‌های دوهمخوانی در زبان فارسی

محدویت همنشینی	خوشه‌های ممکن	جایگاه
حداکثری	۲۰۵ خوشه	درون هجا (مثل /tt/ در /pett/* «پتت»)
کمتر	۳۳۱ خوشه	مرز هجا (مثل /nb/ در /ʃænbe/ «شنبه»)
صفر	۵۲۹ خوشه	مرز واژه (مثل /nr/ در /mæn ræftæm/ «من رفتم»)

یکی از پرکاربردترین فرایندهای آوایی در زبان‌های دنیا، همگونی است که در تحولات تاریخی زبان نقشی اصلی دارد و در مطالعات زبان‌شناسی تاریخی سهم بسیاری را به خود اختصاص داده است. پاولیک<sup>۵</sup> (2009) مفهوم همگونی را از چندین منظر تحلیلی تقسیم‌بندی کرده و در نهایت، ۶۰ نوع همگونی مختلف را در زبان‌های دنیا شناسایی کرده است.

طی فرایند همگونی، یک واج در یک یا چند مشخصه، به واج دیگر شبیه می‌شود. این فرایند، هم در میان همخوان‌ها اتفاق می‌افتد و هم در میان واژه‌ها، اما با توجه به موضوع بحث، در اینجا تنها به همگونی همخوان‌ها اشاره می‌شود. از آنجا که توصیف همخوان‌ها بر اساس سه مؤلفه جایگاه تولید<sup>۶</sup>، شیوه تولید<sup>۷</sup> و واکداری<sup>۸</sup> صورت می‌گیرد، انواع همگونی نیز بر اساس این سه مؤلفه امکان‌پذیر است؛ یعنی همگونی جایگاه تولید، همگونی شیوه تولید و همگونی واکداری. به عبارت دیگر، یک همخوان می‌تواند از این سه جنبه به همخوان دیگر شبیه شود.

- 
1. dissimilation
  2. elision
  3. fusion
  4. metathesis
  5. Pavlík, A.
  6. place of articulation
  7. manner of articulation
  8. voicing

گذشته از این، همگونی از نظر جهت تأثیر<sup>۱</sup> ممکن است به دو صورت اصلی روی دهد: (۱) همگونی پس‌رو<sup>۲</sup> که بر اساس آن یک واج بر واج قبل از خود تأثیر می‌گذارد و آن را شبیه خود می‌کند؛ مانند تلفظ کلمه «شنبه» به صورت «شمبه» که در آن واج /b/ با جایگاه تولید دولبی<sup>۳</sup>، جایگاه تولید واج قبلی، یعنی /n/ را به دولبی تبدیل می‌کند. به عبارت دیگر، واج اول به واج دوم شبیه می‌شود. (۲) همگونی پیش‌رو<sup>۴</sup> که بر اساس آن یک واج بر واج بعد از خود تأثیر می‌گذارد و آن را شبیه به خود می‌کند؛ مانند تلفظ کلمه «دسته» به صورت «دسه» که در آن واج سایشی /s/، شیوه تولید واج قبلی، یعنی /t/ را نیز به سایشی تبدیل می‌کند. در این مورد، واج دوم به واج اول شبیه می‌شود (کرد زعفرانلو کامبوزیا، ۱۳۹۲: ۱۶۷-۱۷۰؛ مدرسی قوامی، ۱۳۹۴: ۲۷۷-۲۷۸).

البته لازم به ذکر است که در مورد مفهوم همگونی، اختلاف نظرهایی هم وجود دارد؛ از جمله اینکه در بسیاری از موارد، همگون‌سازی به دو آوای مجاور محدود نمی‌شود و به آواهای دور از هم نیز گسترش پیدا می‌کند. به همین دلیل، برخی به جای همگونی ترجیح می‌دهند از اصطلاح خنثی‌تر هم‌تولیدی<sup>۵</sup> استفاده کنند (Roach, 2002: 8). بر این اساس، گاهی هم‌تولیدی، یک فرایند آوایی و همگونی، یک فرایند واجی<sup>۶</sup> قلمداد شده است. در واقع، هرگاه تأثیر آواهای مجاور بر هم به صورت جزئی باشد، این تغییر، هم‌تولیدی محسوب می‌شود و هرگاه این تأثیر منجر به تبدیل یک واج به واج دیگر شود به آن، همگونی گفته می‌شود (علی‌نژاد، ۱۳۹۹: ۸۹).

به اعتقاد روچ<sup>۷</sup> (2012)، وقوع همگونی به دو عامل سرعت گفتار<sup>۸</sup> و سبک<sup>۹</sup> بستگی دارد. همانطور که عوامل اجتماعی<sup>۱۰</sup> مانند سن، جنسیت، طبقه اجتماعی و سطح سواد گوناگونی‌های زیادی در زبان به وجود می‌آورند، عوامل کنشی<sup>۱۱</sup> مانند سرعت و سبک

- 
1. direction of the influence
  2. regressive
  3. bilabial
  4. progressive
  5. coarticulation
  6. phonemic
  7. Roach, P.
  8. speaking rate
  9. style
  10. social variables
  11. performance variables

نیز، انواع مختلفی از گفتار را رقم می‌زنند: بر اساس عامل سرعت، گفتار به انواع آهسته<sup>۱</sup>، دقیق<sup>۲</sup>، سریع<sup>۳</sup> و خیلی سریع<sup>۴</sup> و بر اساس عامل سبک به انواع رسمی<sup>۵</sup>، غیررسمی<sup>۶</sup>، محاوره‌ای<sup>۷</sup> و خودمانی<sup>۸</sup> تقسیم می‌شود. فرایند همگونی بیشتر در گفتار سریع و خودمانی اتفاق می‌افتد و در گفتار آهسته و دقیق کمتر دیده می‌شود (Roach, 2012: 110).

در برخی موارد، اساساً سرعت و سبک گفتار، در وقوع همگونی تأثیری ندارد و از این لحاظ، همگونی‌ها به دو دسته تثبیت شده<sup>۹</sup> و تثبیت نشده<sup>۱۰</sup> تقسیم می‌شوند. در برخی از مواردی که همگونی اتفاق می‌افتد، حتی اگر سرعت و سبک گفتار نیز تغییر کند، فقط تلفظ همگون شده یک کلمه کاربرد دارد؛ برای مثال، در گفتار فارسی در مورد کلمه «چهار»، همیشه تلفظ همگون شده آن یعنی [čahar] به کار می‌رود و صورت همگون نشده آن یعنی /čæhar/ اصلاً کاربردی ندارد. به عبارت دیگر، سرعت و سبک گفتار هیچ تأثیری در تلفظ آن ندارد. به این نوع همگونی، همگونی تثبیت شده می‌گویند. در مقابل، در نوع دیگری از همگونی، هم تلفظ همگون شده و هم تلفظ همگون نشده یک واژه در کنار هم به کار برده می‌شوند و کاربرد هر کدام از آنها به عواملی مثل سبک یا سرعت گفتار بستگی دارد. به عنوان نمونه، در زبان فارسی در مورد کلماتی مانند «هجده»، بسته به سبک گفتار، سه تلفظ [hejdah]، [heždah] و [hiždah] می‌توانند در کنار هم به کار روند که به این نوع همگونی، همگونی تثبیت نشده گفته می‌شود (Pavlík, 2009: 7؛ جم، ۱۳۹۴: ۱۲۷-۱۲۸).

با تشریح این مفاهیم، زمینه‌ای فراهم شد تا ببینیم سرعت و سبک گفتار چگونه بر تلفظ گویندگان برنامه‌های رادیو و تلویزیون تأثیر می‌گذارد و در هر کدام از این برنامه‌ها، گویندگان چگونه با فرایندهای آوایی مواجه می‌شوند.

- 
1. slow
  2. careful
  3. rapid
  4. very rapid
  5. formal
  6. informal
  7. colloquial
  8. casual
  9. variable
  10. stable



### ۳. روش

روش پژوهش، به صورت اسنادی و شیوه تحلیل داده‌ها به صورت تحلیل محتوای کیفی است. همانطور که در مقدمه اشاره شد، مقاومت در برابر فرایندهای آوایی، پدیده‌ای است که کم‌وبیش در برخی از برنامه‌های صداوسیما وجود دارد. نگارنده از زمانی که به این پدیده آگاهی پیدا کرد، نمونه‌های بسیاری از موارد رخداد آن را، هم در برنامه‌های رادیو و هم در تلویزیون شاهد بوده است. حتی در برخی برنامه‌های شبکه‌های فارسی زبان خارج از کشور نیز این پدیده مشاهده شده است. با وجود این، به دلیل ملاحظات روش‌شناختی و محدودیت‌های حجم پژوهش، در این مقاله تنها به نمونه‌هایی از برنامه‌های خبری شبکه‌های سراسری تلویزیون ایران پرداخته‌ایم.

### ۴. یافته‌ها

بر اساس یک فرایند آوایی در زبان فارسی، زمانی که دو آوای /fz/ در کنار هم قرار می‌گیرند (در کلماتی مانند افزایش، افزود<sup>۱</sup>، نرم‌افزار، سخت‌افزار، حفظ و لفظ)، آوای /z/ به دلیل همگونی با همخوان بیواک /f/ دچار واگردگی<sup>۲</sup> می‌شود و به همتای بیواک خود (/s/) شبیه می‌شود. در نتیجه، این کلمات به صورت [æfzayeš]، [æfzud]، [nærm] [æfzar]، [sæxt æfzar]، [hefz] و [læfz] تلفظ می‌شوند. برخی از گویندگان رادیو و تلویزیون تحت تأثیر آموزه‌های اشاره‌شده در بخش مقدمه، تصور می‌کنند این تلفظ‌ها نادرست هستند و بنابراین، تلاش می‌کنند از رخداد این فرایند جلوگیری کنند و آوای /z/ را همچنان به همان صورت اصلی خود حفظ کنند. آنچه در عمل رخ می‌دهد، همگونی دیگری است که به صورت ناخواسته، منجر به تبدیل آوای پیش از آن، یعنی /f/ به /v/ می‌شود. در نتیجه، کلمات پیش‌گفته به صورت [ævzayeš]، [ævzud]، [ævzar] [nærm]، [sæxt ævzar]، [hevz] و [lævz] تلفظ می‌شوند (این تلفظ‌ها، در سال‌های گذشته در این برنامه‌ها شنیده شده است<sup>۳</sup>: خبر شبکه دو، ۲۳/۳/۹۰: ۲۰/۴۷؛ خبر شبکه یک، ۲۷/۱۰/۹۱: ۱۹/۲۱؛ خبر شبکه یک، ۱۱/۴/۹۳: ۲۱/۱۵؛ خبر شبکه دو، ۲۳/۴/۹۳:

۱. همینطور تمامی واژه‌های مشتق از فعل افزودن مانند توان‌افزا و روزافزون.

#### 2. devoicing

۳. در این ارجاع‌دهی، مشخصات ذکر شده به ترتیب عبارت‌اند از نام برنامه و شبکه، تاریخ پخش: ساعت پخش.

۲۰/۵۳؛ خبر شبکه یک، ۹۷/۱/۲۴: ۱۴؛ خبر شبکه یک، ۹۸/۸/۱۶: ۱۴؛ خبر شبکه یک، ۲۰/۰۹/۲۰: ۱۴/۲۴.

گاهی هم در یک برنامه چندگانگی در تلفظ وجود داشته است. به عنوان نمونه، در برنامه خبر شبکه یک در تاریخ ۹۹/۴/۱۲ ساعت ۱۴/۱۵، دو نفر از عوامل آن با فاصله کمی از یکدیگر، کلمه «افزایش» را به دو صورت متفاوت تلفظ کردند: گوینده برنامه، این کلمه را به صورت [æfzayeš] و کمی بعد از او، گزارشگر همان برنامه، آن را به صورت [ævzayeš] بیان کرد. همینطور، در خبر شبکه دو در تاریخ ۱۴۰۰/۹/۱ ساعت ۲۰/۳۳، گوینده برنامه، ابتدا این کلمه را به صورت [æfzayeš] و کمی بعد از آن در ساعت ۲۰/۴۳، آن را به صورت [ævzayeš] تلفظ کرد.

از آنجا که خوشه /fz/ از دو عضو متفاوت به لحاظ واک تشکیل شده، برخی از سخنگویان زبان فارسی با گسترش مشخصه [- واک] از /f/ به /z/، آن را به صورت [fz] تلفظ می کنند و برخی دیگر با گسترش مشخصه [+ واک] از /z/ به /f/، آن را به صورت [vz] تلفظ می کنند. این مسئله نشان می دهد که در زبان فارسی، داشتن دو ارزش مشخصه ای متفاوت برای توالی خوشه های سایشی، نامطلوب است و سخنگویان این زبان برای اجتناب از این توالی، از دو راهکار متفاوت بهره می گیرند.

علاوه بر این، بر اساس یک قاعده واجی دیگر، وقتی که دو آوای /zf/ (در کلماتی مانند «حذف») در کنار هم قرار می گیرند، این بار نیز آوای /z/ دچار همگونی می شود و جهت هماهنگی با آوای بیواک قبلی، به صورت واک گرفته تولید می شود؛ به عنوان مثال، کلمه «حذف» به صورت [hæzf] تلفظ می شود. در این مورد نیز، برخی از گویندگان رادیو و تلویزیون تلاش می کنند که مانع از رخداد این همگونی شوند و آوای /z/ را به همان صورت اصلی تلفظ کنند. نتیجه آن می شود که این کلمه به صورت [hæzv] تلفظ می شود. در اینجا نیز، توالی /zf/ همانند مورد قبلی، از محدودیت عدم تطابق ارزش مشخصه [واک] تخلفی کرده و در نتیجه، سخنگویان زبان فارسی برای اجتناب از آن، یا هر دو عضو این خوشه را واکدار می کنند یا بیواک.

همچنین، روندی مشابه در برخی از برنامه ها، در تلفظ کلمه «اخذ» /pæxz/ مشاهده شده، به گونه ای که این کلمه به صورت [pæqz] تولید می شود. در این مورد نیز، برخی از گویندگان با صرف انرژی زیاد تلاش کرده اند این کلمه را به صورتی تلفظ کنند که آوای

آخر آن وا گرفته نشود، ولی در عمل، آوای ماقبل از آن، یعنی /x/ به [q] تبدیل شده و در واقع، کلمه «اخذ»، به جای [ʔæxz] به صورت [ʔæqz] در می‌آید (این تلفظ در این برنامه‌ها شنیده شده است: خبر شبکه یک، ۹۸/۹/۱۸: ساعت ۱۴/۱۷؛ شبکه خبر، ۱۴۰۰/۰۸/۱۲: ۱۳/۱۵؛ شبکه خبر، ۱۴۰۱/۱/۲: ۱۰/۷). در اینجا نیز، با محدودیت پیش گفته سروکار داریم؛ به عبارت دیگر، چون توالی دو همخوان سایشی با ارزش‌های متفاوت برای مشخصه [واک] مجاز نیست، همخوان /x/ به همتای واکنار خود یعنی [q] تبدیل می‌شود.

نمونه دیگری از این نوع تلفظ در مورد کلمه «تکذیب» /tækzib/ شنیده شده است که در آن، دو آوای /kz/ در کنار هم قرار گرفته‌اند. در اینجا هم بر اساس قاعده، انتظار می‌رود این کلمه به صورت [tækzib] ادا شود، اما تلاش‌گوینده برای تلفظ دقیق صدای /z/ باعث می‌شود که این کلمه به صورت [tægziβ] تلفظ شود (این تلفظ در این برنامه‌ها شنیده شده است: خبر شبکه دو، ۹۲/۱۰/۱۱: ۲۰/۴۶؛ خبر شبکه دو، ۹۳/۶/۹: ۲۰/۵۲؛ خبر شبکه دو، ۹۶/۱/۱۸: ۲۰/۳۵؛ خبر شبکه دو، ۹۹/۹/۲۳: ۲۰/۳۵).

باتوجه به اینکه در همه این خوشه‌های دوهمخوانی، بین دو امکان واکناری یا واکنارشدگی دو همخوان قرار داریم، لازم است مشخص شود که از نظر آواشناختی، انتخاب کدام یک ارجحیت دارد. ثمره (۱۳۷۸) در پژوهش خود، کلیه خوشه‌های دوسایشی ممکن در زبان فارسی را بررسی کرده و به این نتایج رسیده است: در خوشه‌های دوسایشی (مانند /zʃ/، /fz/ و /xz/) گرایش شدیدی به بیواکی وجود دارد، به طوری که میزان واکنارها در مقایسه با بیواک‌ها، ۲ به ۱۰ است؛ یعنی در کل واژگان زبان فارسی فقط ۲ خوشه دوسایشی وجود دارد که هر دو عضو آنها واکنارند، در حالی که در مقابل، ۱۰ خوشه وجود دارد که هر دو عضو آنها بیواک هستند. از نظر تلفظ نیز، آسان‌ترین خوشه‌های دوسایشی، خوشه‌های بیواک هستند و پس از آن، خوشه‌های نیم‌واکنار (یک عضو واکنار و یک عضو بیواک) قرار دارند. در بین خوشه‌های نیم‌واکنار هم، اگر عضو اول آنها واکنار باشد، این عضو تحت تأثیر عضو بیواک، واکنار خود را از دست می‌دهد. همچنین، اگر عضو دوم آنها واکنار باشد، به دلیل قراردادن در موضع پایانی، واکنار آن ضعیف می‌شود و یا کاملاً از بین می‌رود (ثمره،

۱۳۷۸: ۱۲۳). بنابراین، در کلماتی مانند /hæzf/، /hefz/ و /ʔæxz/ طبیعی تر این است که عضو واکنار یعنی /z/ به صورت واکنارفته [z̥] تلفظ شود.

جدول ۲- فرایند همگونی در خوشه‌های دوهمخوانی

واکنارشدگی	واکنارفتگی	مثال	نوع خوشه
[hæzv]، [hevz]، [ʔæqz]	[hæzf]، [hefz]، [ʔæxz]	حذف، حفظ، اخذ	دوسایشی: /fz/، /zf/ و /xz/

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

همانطور که در پیشینه پژوهش گفته شد، فرایند همگونی بیشتر در گفتار سریع و سبک غیررسمی اتفاق می‌افتد. بنابراین، برای مشخص شدن موضوع ابتدا باید روشن شود که در چه مواقعی چنین سبک و سرعتی در برنامه‌های رادیو و تلویزیون کاربرد پیدا می‌کند. از دیرباز، معمولاً برنامه‌های رادیو و تلویزیون را از نظر رویکرد به سه دسته اطلاعاتی<sup>۱</sup>، آموزشی<sup>۲</sup> و سرگرمی<sup>۳</sup> تقسیم کرده‌اند. براین اساس، روچ (2012: 166) معتقد است که بین سبک رسمی برنامه‌های خبری و سبک خودمانی برنامه‌های گفتگومحور و مسابقه، تفاوت بسیار زیادی وجود دارد. مطابق این تقسیم‌بندی، زبان برنامه‌های اطلاعاتی و آموزشی به سبک رسمی<sup>۴</sup> و زبان برنامه‌های سرگرمی به سبک خودمانی<sup>۵</sup> است، اما مسئله نحوه تلفظ به همین سادگی و با این تقسیم‌بندی کلی به نتیجه نمی‌رسد؛ چرا که مدت‌هاست که در رسانه‌های دنیا، مرز بین این انواع در هم آمیخته شده و از تلفیق آنها، برنامه‌هایی ترکیبی با موضوعاتی مانند اطلاعاتی - سرگرمی<sup>۶</sup> و آموزشی - سرگرمی<sup>۷</sup> به وجود آمده است. هدف دست‌اندرکاران رسانه‌ها از تولید این دسته از برنامه‌ها این است که برنامه‌های اطلاعاتی و آموزشی در کنار خبررسانی و آموزش که معمولاً خشک و خسته‌کننده هستند،

- 
1. information
  2. education
  3. entertainment
  4. formal
  5. casual
  6. infotainment
  7. edutainment

از جنبه‌های سرگرم‌کننده هم برخوردار باشند و به این صورت، مخاطب برای تماشای آنها انگیزه بیشتری پیدا کند.

براین اساس، در دنیای امروز دو سبک خبرنگاری رواج دارد: سخت‌خبر<sup>۱</sup> و نرم‌خبر<sup>۲</sup> (شکرخواه، ۱۳۸۷: ۲۵). در گذشته، روال معمول در شبکه‌های رادیو و تلویزیونی دنیا این بود که برنامه‌های خبری به صورت خشک و جدی اجرا شوند، اما در حال حاضر، بسیاری از شبکه‌های دنیا در کنار بخش‌های رسمی خبری، بخش‌های جدیدی ابداع کرده‌اند که خبرها در آنها به سبک غیرجدی و محاوره‌ای ارائه می‌شوند. به این ترتیب، اجرای خبر در برنامه‌هایی مانند خبر بیست‌وسه در شبکه ۲ تلویزیون ایران، با بخش‌های دیگر خبری متفاوت است. در این برنامه‌ها، مطالب به سبک «نرم‌خبر» ارائه می‌شوند. همچنین، گاهی برخی بخش‌های خبری به جای خبرخوانی یک‌نفره، در قالب گفتگوی دو یا چند گوینده با یکدیگر اجرا می‌شود. در این سبک خبری، به جای زبان خشک و کلیشه‌ای، بیشتر از زبان غیررسمی همراه با چاشنی طنز و سرگرمی استفاده می‌شود و در نتیجه، سرعت و ریتم اجرای خبر در این نوع برنامه‌ها، با برنامه‌های معمولی خبر متفاوت است (برای اطلاع بیشتر از ویژگی‌های «نرم‌خبر» رجوع شود به: شکرخواه، ۱۳۸۷: ۲۵-۳۱).

علاوه بر این، کار گوینده خبر همیشه صرفاً روخوانی متن نیست، بلکه او در کنار قرائت متون مکتوب لازم است گاهی گفتگوهایی هم با گزارشگران، کارشناسان یا مسئولان داشته باشد. همچنین، در بسیاری از شبکه‌های خبری دنیا، برخی از گویندگان در کنار گویندگی، کار گزارشگری هم انجام می‌دهند؛ یعنی یک فرد ممکن است در طول هفته، به تناوب چند روز گوینده و چند روز گزارشگر باشد. در این دو وضعیت، یعنی «گفتگو» و «گزارشگری»، معمولاً گفتار سریع کاربرد پیدا می‌کند. براین اساس، نمی‌توان انتظار داشت که تلفظ در چنین برنامه‌هایی دقیق و شمرده باشد.

می‌دانیم که زبان پدیده‌ای یکدست و یکپارچه نیست و متناسب با موضوع و موقعیت و مخاطب، هزار چهره دارد. بر همین اساس، به گفته کریستال<sup>۳</sup> (1987: 392)، چیزی به عنوان زبان واحد یکپارچه رادیو تلویزیونی وجود ندارد. زمانی تصور می‌کردیم که بر

---

1. hard news  
2. soft news  
3. Crystal, D.

اساس ویژگی‌های کلی هر برنامه می‌توانیم در مورد زبان و نحوه تلفظ در آن تصمیم بگیریم، ولی این کار در عمل امکان‌پذیر نیست. آمیختگی این ویژگی‌ها و پیدایش گوناگونی‌های روزافزون در طراحی برنامه‌ها باعث شده که این الگو، کارآمدی خود را در تعیین زبان برنامه‌ها از دست بدهد. بنابراین، در مورد برنامه‌های خبری نمی‌توان حکم کلی صادر کرد و همه آنها را از نظر زبانی یکسان دانست؛ چرا که نوع اجرا در هر برنامه خبری، بسته به ویژگی خاص هر کدام فرق دارد.

سرعت و سبک گفتار در رادیو و تلویزیون، جنبه پیوستاری<sup>۱</sup> دارد و از بیشترین سرعت (مانند گزارش ورزشی و نمایش طنز) تا کمترین سرعت (مانند شعرخوانی و قرائت قرآن) در آن به چشم می‌خورد و برنامه‌های خبری تقریباً در میانه این پیوستار قرار می‌گیرند. به همین دلیل، در پژوهش حاضر، به بخش میانی این پیوستار پرداخته‌ایم، چون تکلیف ابتدا و انتهای این پیوستار تقریباً روشن است: در ابتدای این پیوستار که شامل برنامه‌هایی مانند گزارش ورزشی و نمایش طنز می‌شود، انواع فرایندهای آوایی می‌توانند رخ دهند؛ مثل کاربرد «قلف» به جای «قفل» و «شیش» به جای «شش». همچنین، در انتهای این پیوستار که برنامه‌هایی مانند شعرخوانی و قرائت قرآن را دربر می‌گیرد، تلفظ دقیق بیشتر کاربرد پیدا می‌کند.

آموزش دهندگان فن بیان و گویندگی بر تلفظ دقیق در هر موقعیت و در هر برنامه‌ای اصرار دارند، اما زبان‌شناسان این نوع تلفظ را فقط به موارد خاصی محدود می‌دانند و در بیشتر مواقع، تلفظ طبیعی را توصیه می‌کنند. تلفظ طبیعی بر اساس تعریف میلانیا (۱۳۸۴)، تلفظی است که سخنگویان هر زبان، آن را به صورت خودکار و ناخودآگاه به کار می‌برند. اگر به جای آنچه واقعاً در زبان به کار می‌رود، تلفظی را به کار ببریم که فکر می‌کنیم درست‌تر است، آن تلفظ، در واقع تصنعی و ساختگی محسوب می‌شود (میلانیا، ۱۳۸۴: ۵۵۱-۵۵۲). بر اساس این بررسی، رعایت تلفظ دقیق، در این چهار مورد یعنی تداخل با کلمات هم‌آوا<sup>۲</sup>، قرائت متون ادبی، قرائت متون مقدس و اصطلاحات و اسامی خاص، ضروری است، ولی در بقیه موارد، بسته به سرعت و سبک گفتار باید تلفظ طبیعی را مبنا قرار داد.

به اعتقاد زبان‌شناسان، هر آوایی تعدادی مشخصه اصلی و تعدادی مشخصه فرعی دارد. رعایت مشخصه‌های فرعی صداها هم، همانند مشخصه‌های اصلی آنها ضروری است و

---

1. continuum  
2. homophone

درواقع، جزو تلفظ طبیعی هر کلمه است که اگر کسی آنها را رعایت نکند، انگار آن کلمه را غیرطبیعی تلفظ کرده است (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۸: ۱۳۰ و ۱۵۹؛ ثمره، ۱۳۷۸: ۲۹). اتفاقاً این تفاوتی است که بین گفتار انسان با گفتار ماشینی<sup>۱</sup> وجود دارد. به گفته روج (2012)، زمانی که دانشمندان ماشینی طراحی کردند که بتواند گفتار انسان را تولید کند، آنها متوجه شدند که کیفیت گفتار ماشینی گاهی آنچنان غیرطبیعی می‌شود که عملاً فهم کلام را مشکل می‌کند. تفاوت مهمی که بین گفتار ماشینی با گفتار طبیعی وجود داشت این بود که این دستگاه نمی‌دانست در چه مواردی ممکن است همجواری آواها منجر به تغییر تلفظ یک کلمه شود (Roach, 2012: 107).

فرایند همگونی پدیده‌ای طبیعی است که به صورت خودکار و ناخودآگاه و مستقل از اراده سخنگویان اتفاق می‌افتد و هر نوع مقاومتی برای تغییر این روند، بر خلاف نظام آوایی زبان و تلاشی زائد است. کسانی که اصرار دارند در مقابل این روند مقاومت کنند، در واقع، به کلام خود حالت تصنعی و ساختگی می‌دهند که به ایجاد ارتباط که هدف اصلی از ساخت هر برنامه است لطمه می‌زند. با وجود این، در برخی موارد، اگر بر تلفظ دقیق اصرار کنیم شاید با کمی تلاش به نتیجه برسیم؛ مثلاً اگر بخواهیم کلمه «بازتاب» را که تلفظ طبیعی آن [bɑzʔɑb] است به صورت دقیق و شمرده، یعنی /bɑzʔɑb/ تلفظ کنیم، این تلاش به هر حال با کمی دقت امکان‌پذیر است، ولی گاهی اصرار بر تلفظ دقیق با وجود تلاش و زحمت زیاد، در عمل به نتیجه موردنظر منتهی نمی‌شود؛ مثلاً کلمه [hæzʔv] به [hæzʔz] یا کلمه [hefʔz] به [hevz] تبدیل می‌شود. در این موارد، در واقع، از رخداد همگونی جلوگیری نشده؛ بلکه تنها محل وقوع همگونی عوض شده و همگونی پیشرو به پسرو و یا همگونی پسرو به پیشرو تبدیل شده است.

جدول ۳- تبدیل همگونی پیشرو به پسرو و بالعکس

پسرو	پیشرو	مثال	نوع خوشه
[hæzʔf] →	[hæzʔv]	حذف /hæzʔf/	دوسایشی: /zʔf/
[hevz]	← [hefʔz]	حفظ /hefʔz/	دوسایشی: /fz/
[ʔæqz]	← [ʔæxz]	اخذ /ʔæxz/	دوسایشی: /xz/
[tægzib]	← [tæzʔib]	تکذیب /tæzʔib/	انفجاری - سایشی: /kz/

### 1. mechanical speech

[mazkur] →	[mazgur]	مذکور /mazkur/	سایشی - انفجاری: /zk/
------------	----------	----------------	-----------------------

در بخش مقدمه، مطرح شد که بر اساس باور برخی از نویسندگان ایرانی مانند خرمشاهی (۱۳۹۸)، وقوع فرایندهای آوایی به‌عنوان سهل‌انگاری دسته‌جمعی فارسی‌زبانان قلمداد شده است. در این مورد باید گفت که این نوع باورها تنها مختص به جامعه ما نیست و به گفته روج (2012)، در تمام جوامع و فرهنگ‌ها وجود دارد. به‌عنوان نمونه، در جوامع انگلیسی‌زبان نیز معمولاً نسل‌های قدیمی، گفتار جوانان را که با انواع فرایندهای آوایی از جمله انواع حذف، همراه است به‌عنوان گفتار سهل‌انگارانه<sup>۱</sup> و شلخته<sup>۲</sup> توصیف می‌کردند (Roach, 2012: 165). این در حالی است که زبان‌شناسان این نوع تغییرات را نه از روی تنبلی و شلختگی مردم، بلکه روندی طبیعی تلقی می‌کنند که اگر کسی آنها را به کار نگیرد گفتارش خشک و تصنعی می‌شود. زبان‌شناسان سعی می‌کنند دلایل این تغییرات را کشف کنند و به‌صورت علمی، به تحلیل آنها بپردازند؛ مثلاً به‌جای آن که این تغییرات را نتیجه تنبلی مردم بدانند، آن را روشی برای بیان معنا با زحمت کمتر یا کم‌کوشی<sup>۳</sup> می‌دانند (Ladefoged & Johnson, 2011: 111).

به گفته هال<sup>۴</sup> (۱۳۶۳)، توصیه طرفداران زبان اصیل و پاک<sup>۵</sup> در آمریکا هم در قرن بیستم این بود که «تمام حروف را دقیق تلفظ کنید و آواها را درهم نیامیزید و گرنه منظور شما فهمیده نمی‌شود». این در حالی است که به اعتقاد آواشناسان، زمانی که آواهای مختلف در هم آمیخته می‌شوند، از نظر ادراکی تشخیص آواهای پس و پیش آنها آسانتر است. زمان تولید همخوان‌ها اغلب به حدی کوتاه است که به‌سرعت از دایره ادراک ما محو می‌شوند. اگر ردپا یا سرنخی که همخوان‌ها در واژه‌های قبل و بعد خود باقی می‌گذارند وجود نداشته باشد، درک همخوان تلفظ‌شده به‌راحتی صورت نمی‌پذیرد. به عبارت دیگر، شنونده معمولاً برای تشخیص همخوان‌ها از تأثیراتی که آنها روی واژه‌های مجاور خود می‌گذارند کمک می‌گیرد. بنابراین، اگر به توصیه طرفداران زبان پاک که می‌گویند

- 
1. careless
  2. sloppy
  3. least effort
  4. Hall, R.
  5. pure language



«آواها را مجزا از هم تلفظ کنید» عمل کنیم، نه تنها منظور گوینده بهتر فهمیده نمی‌شود، بلکه برعکس، از سرعت تفهیم و تفهم کاسته خواهد شد (هال، ۱۳۶۳: ۸۶-۸۷).

در پایان، ممکن است این پرسش پیش آید که حد و مرز کاربرد فرایندهای آوایی تا کجاست. آیا رعایت نکردن تلفظ دقیق کلمات نهایتاً به هرج و مرج در کاربرد زبان منجر نمی‌شود؟ در اینجا، تلاش می‌کنیم به این پرسش با استفاده از نکته‌ای که لده فوگد و جانسون<sup>۱</sup> (2011) مطرح کرده‌اند پاسخ دهیم: به اعتقاد زبان‌شناسان، دو نیرو در درون زبان وجود دارد: یک نیرو از طرف گویندگان زبان اعمال می‌شود و نیروی دیگر، از طرف شنوندگان. گویندگان تمایل دارند منظورشان را با کمترین زحمت به دیگران منتقل کنند. به همین دلیل، آنها به جز در مواردی محدود، سعی می‌کنند با استفاده از انواع فرایندهای آوایی (مانند همگونی و حذف)، تفاوت بین آواها را به حداقل برسانند. این رخداد طبق اصلی به نام حداکثر آسانی تلفظ<sup>۲</sup> انجام می‌گیرد. البته، رخداد این تغییرات در تمامی موارد ممکن نیست، چون لازم است شنونده نیز در نظر گرفته شود و وی با کمترین زحمت منظور گوینده را درک کند. از منظر ادراکی، آواهایی که در معنای یک کلمه تأثیرگذار هستند باید به اندازه کافی متمایز از هم ادا شوند. به این نیرو اصل حداکثر تفاوت ادراکی<sup>۳</sup> اطلاق می‌شود. زبان‌ها تلاش می‌کنند همواره بین این دو نیرو تعادل و توازن ایجاد کنند (Ladefoged & Johnson, 2011: 284-286).

در پژوهش حاضر، به این موضوع پرداخته شد که در برنامه‌های رادیو و تلویزیون، در چه مواقعی لازم است از تلفظ طبیعی بهره ببریم. البته همانطور که پیش از این اشاره کردیم، در برخی مواقع، استفاده از تلفظ دقیق نیز در برنامه‌های رادیو و تلویزیون ضرورت پیدا می‌کند، از جمله در چهار مورد: تداخل با کلمات هم‌آوا، قرائت متون ادبی، قرائت متون مقدس و اصطلاحات و اسامی خاص. در این مجال، فرصت پرداختن به جزئیات این موارد وجود ندارد. امید است در پژوهش‌های آتی به این موضوع نیز پرداخته شود.

---

1. Ladefoged, P., & Johnson, K.  
 2. maximum of ease of articulation  
 3. maximum of perceptual separation

## تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

### ORCID

Mohammad  
Zakeri

Saleh



<https://orcid.org/0009-0001-8428-3911>

## منابع

- باطنی، محمدرضا. (دوم دی ۱۳۴۹). رادیو و تلویزیون، قیم‌های دوگانه زبان فارسی. *روزنامه اطلاعات*.
- بی‌جن‌خان، محمود. (۱۳۸۸). *واج‌شناسی: نظریه بهیگی (چاپ دوم با اصلاحات)*. تهران: انتشارات سمت.
- بی‌جن‌خان، محمود. (۱۳۹۲). *نظام آوایی زبان فارسی*. تهران: انتشارات سمت.
- ثمره، یدالله. (۱۳۷۸). *آواشناسی زبان فارسی (آواها و ساخت آوایی هجا) (ویراست دوم)*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- جم، بشیر. (۱۳۹۴). *فرهنگ توصیفی فرایندهای واجی*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- حق‌شناس، علی محمد (۱۳۵۶). *آواشناسی*. تهران: انتشارات آگاه.
- خرم‌شاهی، بهاء‌الدین. (۱۳۹۸). *از واژه تا فرهنگ*. تهران: نشر ناهید.
- شکرخواه، یونس. (۱۳۸۷). *خبرنویسی مدرن (چاپ سوم)*. تهران: انتشارات خجسته.
- شیدا، حسن. (۱۳۷۶). *هنر گویندگی*. تهران: انتشارات یادواره اسدی و فرهنگستان یادواره.
- قاسمی، حمید. (۱۳۸۳). *مبانی گویندگی و گویندگی خبر*. تهران: انتشارات بامداد کتاب.
- علی‌نژاد، بتول. (۱۳۹۹). *مبانی واج‌شناسی (چاپ دوم)*. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.
- کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیہ. (۱۳۹۲). *واج‌شناسی: رویکردهای قاعده‌بنیاد (چاپ پنجم)*. تهران: انتشارات سمت.
- مدرسی قوامی، گلناز. (۱۳۹۲). *آواشناسی: بررسی علمی گفتار*. تهران: انتشارات سمت.
- مدرسی قوامی، گلناز. (۱۳۹۴). *فرهنگ توصیفی آواشناسی و واج‌شناسی*. تهران: انتشارات علمی.
- مشکوه‌الدینی، مهدی. (۱۳۸۸). *ساخت آوایی زبان (چاپ ششم)*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- معینی، علیرضا. (۱۳۹۱). *تربیت صدا و گویندگی*. تهران: اداره کل پژوهش‌های رادیو.
- میلانیان، هرمز. (۱۳۵۵). *درست و غلط در زبان از دیدگاه زبان‌شناسی*. *مجله فرهنگ و زندگی*، ۲۱(۲)، ۳۰-۴۷.

میلانیان، هرمز. (۱۳۸۴). تلفظ طبیعی در رادیو، زبان و رسانه، با گرایش به زبان فارسی و رادیو. مجموعه مقالات هم‌اندیشی زبان و رسانه، به کوشش محمد پروری (۵۴۹-۵۶۰). تهران: تحقیق و توسعه رادیو.

نجفی، ابوالحسن. (۱۳۷۰). غلط‌نویسیم (فرهنگ دشواری‌های زبان فارسی)، (چاپ سوم). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

هال، رابرت. (۱۳۶۳). زبان و زبان‌شناسی (ترجمه محمد رضا باطنی)، (چاپ دوم). تهران: امیرکبیر  
هایمن، لاری، ام. (۱۳۶۸). نظام آوایی زبان (ترجمه یدالله ثمره). تهران: فرهنگ معاصر.

## References

- Alinezhad, B. (2020). Basics of Phonology. (2nd Ed.). Esfahan: Esfahan University Press. [In Persian]
- Batani, M. R. (1970, January 2). Radio and television, the dual guardians of the Persian language. Ettela'at Newspaper. [In Persian]
- Bijan Khan, M. (2009) Phonology: The Theory of Optimism (2<sup>nd</sup> ed.) (with corrections). Tehran: Samt Publications. [In Persian]
- Bijan Khan, M. (2012). The Phonetic System of Persian Language. Tehran: Samt Publications. [In Persian]
- Crystal, D. (1989). The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghasemi, H. (2004) Basics of Announcing and News Reading. Tehran: Bamdad Ketab Publications. [In Persian]
- Haghshenas, A. M. (1977). Phonetics, Tehran: Agah Publications. [In Persian]
- Hall, R. (1985). Linguistics and Your Language (M. R. Batani, Trans.) (2<sup>nd</sup> ed.). Tehran: Amir Kabir Publications. [In Persian]
- Hyman, L. M. (1989). Phonetic System of Language (Y. Samareh, Trans.). Tehran: Farhang Mo'aser Publications. [In Persian]
- Jam, B. (2015) Descriptive Dictionary of Phonological Processes. Tehran: Markaz-e Nashr-e Daneshgahi. [In Persian]
- Khorramshahi, B. (2019) From Words to Culture. Tehran: Nahid Publishing. [In Persian]
- Kurd-e Zafaranlu Kambuzia, A. (2013) Phonology: Rule-Based Approaches (5<sup>th</sup> ed.). Tehran: Samt Publications. [In Persian]
- Ladefoged, P. & Johnson, K. (2011). A Course in Phonetics (6<sup>th</sup> ed.). Wadsworth: Cengage Learning.

- Meshkatuddini, M. (2009). *Phonetic Structure of Language* (6<sup>th</sup> ed.). Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian]
- Milanian, H. (1976). Correct and incorrect in language from the perspective of linguistics. *Farhang-o Zaban Magazine*, 8(21-22), 47-30. [In Persian]
- Milanian, H. (2005). Natural pronunciation in radio, language and media, with a focus on Persian language and radio. In M. Parvari (Ed.), *Proceedings of language and media* (pp.549-560) Tehran: Radio research and development. [In Persian]
- Modarresi Ghavami, G. (2013). *Phonetics: A Scientific Study of Speech*. Tehran: Samt Publications. [In Persian]
- Modarresi Ghavami, G. (2015). *Descriptive Dictionary of Phonetics and Phonology*. Tehran: Scientific Publications. [In Persian]
- Moeini, A. (2012). *Voice Training and Announcing*. Tehran: General Directorate of Radio Researches. [In Persian]
- Najafi, A. (1991). *Don't Write Wrong (Dictionary of Persian Language Difficulties)* (3<sup>rd</sup> ed.). Tehran: Nashr-e Daneshgahi Publishing. [In Persian]
- Pavlik, A. (2009). A typology of assimilations. *SKASE Journal of theoretical linguistics*, 6(1), 2-26. Available on: [http://www.skase.sk/Volumes/JTL13/pdf\\_doc/01.pdf](http://www.skase.sk/Volumes/JTL13/pdf_doc/01.pdf). ISSN 1339-782X.
- Roach, P. (2002) *A Little Encyclopedia of Phonetics*, UK: University of Reading.
- Roach, P. (2012). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course* (4<sup>th</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shokrkah, Y. (2008). *Modern News Writing* (3<sup>rd</sup> ed.). Tehran: Khojasteh Publications. [In Persian]
- Samareh, Y. (1999). *Phonetics of the Persian Language (Sounds and Phonetic Structure of Syllables)* (2<sup>nd</sup> ed.). Tehran: Nashr-e Daneshgahi Publishing. [In Persian]
- Sheyda, H. (1997). *The Art of Announcing.*, Tehran: Yadavareh Asadi and Farhangestan Yadavareh Publications. [In Persian]
- Trask, R. L. (2003) *Historical Linguistics*. London: Arnold.

استاد به این مقاله: ذاکری، محمدصالح. (۱۴۰۳). چالش «تلفظ دقیق» با «تلفظ طبیعی» در برنامه‌های رادیو و تلویزیون. *علم زبان*، ۱۱(۲۰)، ۲۱۱-۲۳۴. doi: 10.22054/ls.2024.78864.1634



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## Usage Labels in Persian General Monolingual Dictionaries

**Badri Sadat Seyed Jalali** 

Ph.D. in Linguistics, Alzahra  
University, Tehran, Iran

**Azita Abbasi\*** 

Assistant Professor, Department of  
Linguistics, Faculty of Literature,  
Alzahra University, Tehran, Iran

### Abstract

Labeling is one of the microstructure capacities a lexicographer benefits to introduce formal and semantic features of a word. If an entry is assumed as a form-meaning pair, those labels that are related to syntactic and structural information of the word are of the form type and those labels that concern the semantic and pragmatic aspects of the word are of the meaning type which are called “usage labels”. The present descriptive-analytical study, based on Atkins and Rundle's (2008) nine categories, investigates usage labels in three Persian general monolingual dictionaries (*Mo'een*, *Moaser* and *Sokhan*

---

- This article is taken from a doctoral dissertation titled "Representation of Culture in Monolingual General Cultures" in the Linguistics Department of Al-Zahra University (S).

\*Corresponding Author: [a.abbasi@alzahra.ac.ir](mailto:a.abbasi@alzahra.ac.ir)

**How to Cite:** Seyed Jalali, B., & Abbasi, A. (2024). Usage Labels in Persian General Monolingual Dictionaries. *Language Science*, 11(20), 235-268. doi: [10.22054/lj.2024.79033.1636](https://doi.org/10.22054/lj.2024.79033.1636).

*Comprehensive Dictionary*). Research findings indicate that in all three dictionaries, “field” is the most efficient label to provide pragmatic information highlighting culture-bound elements. In contrast, “register”, which refers to the degree of formality of the lexical items, has not been used in aforementioned dictionaries, and the degree of formality should be perceived through other labels. Regarding *multiple usage labels*, it is important to insert them systematically, so that the dictionary user can easily receive the necessary practical information. Studying *multiple usage labels* in assistance with computational linguistics can provide recurring patterns in their insertion method, meaning that some types of usage labels increase the probability of other types’ occurrence. This can lead to significant facts in sociolinguistics.

**Keywords:** lexicography, microstructure, usage labels, general monolingual dictionaries

## 1. Introduction

Labeling is one of the microstructure capacities a lexicographer benefits to introduce formal and semantic features of a word. If an entry is assumed as a form-meaning pair, those labels that are related to syntactic and structural information of the word are of the form type and those labels that concern the semantic and pragmatic aspects of the word are of the meaning type which are called “usage labels”. Usage labels are a type of meta-linguistic tool that binds the definition to a specific context so that a dictionary user can find the appropriate word among the significant number of words that are almost synonymous.

The current research is based on Atkins and Rundell’s (2008) categories for usage labels, to analyze how Persian monolingual dictionaries have benefited these labels. The researchers are intended to recognize the most efficient labeling method for more culture-specific concepts in the Persian language. To this end, the authors

investigated labeling methods in the research corpus (*Mo'een, Moaser and Sokhan Comprehensive Dictionary*) based on an analytical-descriptive method.

## 2. Literature Review

In the tradition of lexicography, among a set of words with almost the same meaning, the marked word is always labeled.

Before addressing the labeling techniques in dictionaries, Atkins and Rundell (2008) introduce a categorization of marked words. In this way, the lexicographer first recognizes the different types of marked words, and then by applying usage tags, s/he characterizes them for dictionary users. Different types of marked lexical units, according to the mentioned classification, are as follows:

**a) Domain:** It is widely acknowledged that the majority of native speakers possess a "common core" of vocabulary, at least sufficiently to comprehend the words in context. This can be compared to countless sublanguages, such as the vocabularies used by brain surgeons, plumbers, corpus linguists, and numerous other professions. Every one of these topics has its own 'in' vocabulary, such as fractal (mathematics), byte (computing), and gouache (art).

**b) Region:** This relates to the varieties of a language spoken as the official language in nations, like British English (*postcode*) and American English (*zip code*).

**c) Dialect:** This refers to non-standard words that are used within local areas, rather than outside of them. For instance, as for English, the dialects: Yorkshire (*beck*, meaning "stream"), and Scots (*peely-wally*, meaning "ill-looking") are considered. Once more, the user profile will be a significant factor.

**d) Register:** This pertains to contemporary expressions that are either more formal than the standard (e.g., *deeply indebted*) or more informal

(e.g., *dead chuffed*). Typically, there are three distinct levels of formality: one level above the 'unmarked' form, which may be categorized as 'formal' or occasionally 'official' or 'correct', and two levels below it, encompassing variations such as 'informal', 'familiar', 'casual', and 'relaxed'.

**e) Style:** Expressions that are literary (revels), bureaucratic (incentivization), journalese (romp, fashionista), and so forth are all included in this category. There are no absolute values on this scale, and each dictionary will choose to mark what is most valuable for its users.

**f) Time:** This refers to the terms that are not time-neutral, referring to words that may be *archaic* (greensward), *old-fashioned* (jolly in the sense of 'very'), or *ephemeral* (cool in the sense of 'great').

**g) Slang and jargon:** This refers to non-standard terms that are used within particular groups of individuals (for example, *avast* in naval slang) or applied by those sharing common interests (for example, *plug and play* in computer jargon).

**h) Attitude:** This denotes the speaker's or writer's perspective on the subject matter. Typical attitude labels include *appreciative* (indicating approbation) and *pejorative* or *derogatory* (indicating disapproval).

**i) Offensive terms:** This encompasses a variety of terms, such as "*mick*" and "*jockey*," as well as swear words that may be offensive or considered as taboo.

As a result, the theoretical framework that Atkins and Rundle (2008) have developed incorporates nine distinct categories of "usage labels." These categories include domain, region, dialect, register, style, time, slang and jargon (vernacular/professional language), attitude, and type of meaning. Determining whether a word has a literal, figurative,



ironic, or any other type of meaning is what is meant by the term "type of meaning".

### **3. Methodology**

The present research was conducted independently and without access to an electronic corpus; hence, the data analyzed were manually extracted and compiled from the research corpus by the authors using three methods:

- i. Random sampling
- ii. Data collection focusing on culture-specific elements in Persian
- iii. Data collection as a result of comparing the extracted items with similar corpus studies in literature review

### **4. Results and Conclusion**

Usage labels, as microstructural features in lexicography, associate entries with certain contexts and facilitate the representation of cultural aspects and pragmatic information inside the dictionary. The primary benefit of usage labels is to assist in identifying the phenomena of polysemy. Usage labels, because of their conciseness and clarity, can instantly indicate the semantic domain of terms before the user refers to the definition or illustrative examples offered. The examination of usage labels using Atkins and Rundlle's (2008) classification reveals that domain labels significantly influence the representation of cultural aspects in general monolingual Persian dictionaries. Moreover, the usage labels denoting "type of meaning," such as (figurative) and (ironic), encompass a significant aspect of oral literature and are crucial in conveying the implicit meanings of linguistic units, typically referred to as the culture of a language community.


The results of study demonstrate that in all three dictionaries, "field" was the most efficient label for conveying pragmatic information and emphasizing culture-bound features. Conversely, "register," denoting the level of formality of lexical objects, has not been included in the


previously stated dictionaries, and the level of formality must be inferred through other labels. Concerning *multiple usage labels*, it is essential to incorporate them methodically to facilitate the dictionary user's access to requisite practical information. Studying *multiple usage labels* in assistance with computational linguistics can provide recurring patterns in their insertion method, meaning that some types of usage labels increase the probability of other types' occurrence. This can lead to significant facts in sociolinguistics

**Keywords:** lexicography, microstructure, usage labels, general monolingual dictionaries



## برچسب‌های کاربردی در فرهنگ‌های عمومی یک‌زبانه فارسی

بدری‌السادات سیدجلالی  دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران

آزینا عباسی  \* استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران

### چکیده

برچسب‌زنی یکی از امکانات خردساختار است که فرهنگ‌نویس برای معرفی مؤلفه‌های صوری و معنایی واژه در اختیار دارد. اگر هر مدخل را در قالب یک جفت صورت-معنا در نظر بگیریم، آنگاه برچسب‌هایی که به اطلاعات نحوی و ساختاری واژه مربوط می‌شوند، از جنس صورت و برچسب‌هایی که به جنبه‌های معنایی و کاربردشناختی واژه می‌پردازند، از جنس معنا بوده و «برچسب‌های کاربردی» نامیده می‌شوند. پژوهش حاضر بر آن است تا با تکیه بر طبقه‌بندی نه‌گانه اتکینز و راندل، برچسب‌های کاربردی در سه فرهنگ یک‌زبانه فارسی (معین، معاصر و سخن) را واکاوی نماید. پژوهش حاضر به شیوه تحلیلی-توصیفی، شیوه‌های برچسب‌گذاری در پیکره پژوهش را بررسی کرده است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که در هر سه فرهنگ، برچسب «حوزه» کارآمدترین شیوه برای ارائه اطلاعات کاربردشناختی و نشان‌دار کردن عناصر فرهنگ‌محور بوده است. این در حالی است که از ظرفیت برچسب «سیاق» که به درجه رسمیت واحدهای زبانی دلالت دارد، در فرهنگ‌های نامبرده استفاده نشده و میزان رسمی بودن یا نبودن واژه‌ها را باید از سایر برچسب‌ها دریافت. در خصوص برچسب‌های کاربردی چندگانه، نکته حائز اهمیت درج نظام‌مند آنهاست، به‌گونه‌ای که کاربر فرهنگ بتواند اطلاعات کاربردشناختی لازم را به‌سهولت دریافت نماید. بررسی برچسب‌های کاربردی چندگانه با تکیه بر علوم رایانشی می‌تواند الگوهای تکرارشونده‌ای در شیوه درج آنها فراهم آورد، به این معنا که برخی از انواع برچسب‌های کاربردی احتمال وقوع نوعی دیگر را افزایش می‌دهند. این هم‌وقوعی‌ها در واقعیت‌های مربوط به زبان‌شناسی اجتماعی بسیار اهمیت دارند.

**کلیدواژه‌ها:** فرهنگ‌نویسی، خردساختار، برچسب‌های کاربردی، فرهنگ‌های عمومی یک‌زبانه.

-مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری با عنوان «بازنمایی فرهنگ در فرهنگ‌های عمومی یک‌زبانه» در رشته زبان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س) است.

\* نویسنده مسئول: a.abbasi@alzahra.ac.ir

## ۱. مقدمه

مدت زمانی است که فرهنگ‌نویسی دیگر مشغلهٔ مجهولی قلمداد نمی‌شود که اقلیتِ ناچیزی از گردآوردگان واژه‌ها مطابق میل و خواستهٔ خود بدان پردازند، بلکه فعالیتی حرفه‌ای با قواعد و اصول پذیرفته‌شدهٔ خود است. هدف از فرهنگ‌نویسی تألیف فرهنگ لغت است و فرهنگ لغت، در میان موضوعات دیگر، به معنای همیشه‌متغیر واژه‌ها می‌پردازد (Hartmann, 1983). در تعریف ساختار یک فرهنگ لغت لازم است بین دو بخش اصلی در فرهنگ لغت تمایز قائل شویم: کلان‌ساختار<sup>۱</sup> و خردساختار<sup>۲</sup>. کلان‌ساختار معادل نه‌چندان دقیق فهرست واژه‌ها است، در حالی که خردساختار به محتوای هر مدخل اطلاق می‌شود. منظور از خردساختار اطلاعاتی جزئی است که در مورد سرمدخل<sup>۳</sup> ارائه می‌شود. این اطلاعات عبارت‌اند از توضیحات مربوط به ویژگی‌های صوری و معنایی یک واژه شامل املا، تلفظ، نکات دستوری، تعریف‌نگاری<sup>۴</sup>، کاربرد و ریشه‌شناسی<sup>۵</sup>.

برچسب‌زنی<sup>۶</sup> یکی از امکانات خردساختار است که فرهنگ‌نویس برای معرفی مؤلفه‌های صوری و معنایی واژه در اختیار دارد. سنت برچسب‌گذاری از دیرباز در تألیف فرهنگ‌های لغت وجود داشته است، اما نظام‌مندبودن برچسب‌گذاری از معضلاتی است که فرهنگ‌نویسان و نیز کاربران فرهنگ لغت همچنان با آن مواجه هستند (Ptaszynski, 2010). اگر یک مدخل را در قالب یک جفت صورت - معنا<sup>۷</sup> در نظر بگیریم، آنگاه برچسب‌هایی مانند فعل<sup>۸</sup>، صفت، قید، و غیره که به اطلاعات نحوی و ساختاری واژه مربوط می‌شوند، از جنس صورت و برچسب‌هایی مانند موسیقی، فلسفه، ورزش، مجازی، گفتاری، نامتداول و ... که به جنبه‌های معنایی و کاربردشناختی واژه می‌پردازند، از جنس معنا خواهند بود (Verkuyl et al., 2003). در پژوهش حاضر، اصطلاح برچسب‌زنی به برچسب‌های کاربردی اطلاق می‌شود که بعد معنایی جفت صورت - معنا را دربرمی‌گیرند. به‌طور کلی، برچسب‌های کاربردی اطلاعات

- 
1. macrostructure
  2. microstructure
  3. headword
  4. definition
  5. etymology
  6. labeling
  7. form - meaning pair

۸. کاربرد نقطه در پایان کلمات فوق، به نام آن برچسب اشاره دارد.

مربوط به حوزه کاربردی تعریف را ارائه می‌دهند. به مفهوم انتزاعی‌تر، برچسب‌های کاربردی نوعی ابزار فرازبان‌شناختی هستند که تعریف‌نگاری را به بافت مشخصی مقید می‌کنند (Verkuyl et al., 2003). برچسب‌ها به کاربر فرهنگ لغت کمک می‌کنند تا از میان تعداد قابل توجهی واژه که تقریباً مترادف هم هستند، واژه متناسب با بافت را بیابند. پژوهش حاضر بر آن است تا با تکیه بر طبقه‌بندی نه‌گانه اتکینز و راندل<sup>۱</sup> (2008)، شیوه بهره‌گیری از برچسب‌های کاربردی در سه فرهنگ یک‌زبانۀ فارسی (معین، معاصر و سخن) را واکاوی نماید و به این پرسش پاسخ دهد که کارآمدترین روش برچسب‌گذاری برای نشان‌دار کردن عناصر فرهنگ‌محور زبان فارسی کدام‌اند. به این منظور، نگارندگان، در پژوهش تحلیلی - توصیفی حاضر، به شیوه‌های برچسب‌گذاری در پیکره پژوهش پرداخته‌اند. این مطالعه با هدف توسعه ویژگی‌های کاربردشناختی فرهنگ‌های عمومی یک‌زبانۀ فارسی به دنبال یافتن الگویی بهینه برای شیوه درج برچسب‌های کاربردی است تا فرایند درک معنا را برای کاربر فرهنگ لغت تسهیل نماید.

## ۲. پیشینه پژوهش

در سنت فرهنگ‌نویسی، از میان گزینه‌های مختلف برای انتخاب یک واژه، همواره گزینه نشاندار<sup>۲</sup> برچسب‌دار می‌شود. برای مثال، از بین مجموعه‌ای از واژه‌های تقریباً هم‌معنا، همواره واژه‌ای که در بافت‌های غیررسمی یا عامیانه به کار می‌رود برچسب‌دار می‌شود و نه صورت‌های رسمی و معیار واژه‌ها. در مقدمه فرهنگ لانگمن<sup>۳</sup> (1978)، برای توضیح برچسب‌های کاربردی، دو واژه buck و dollar به‌عنوان مثال ارائه می‌شوند که هر دو یک معنا دارند، اما اولی در بافت‌های غیررسمی به کار می‌رود، پس نشاندار است و برچسب‌زده می‌شود، اما دومی صورت معیار، رسمی و بی‌نشان واژه اول بوده و به برچسب نیاز ندارد (Verkuyl et al., 2003). در واقع، برچسب‌گذاری یکی از روش‌های آگاه کردن کاربران فرهنگ از تبعات اجتماعی ممکن در نتیجه انتخاب یک واژه است.

1. Atkins, B. T. S., & Rundell, M.

2. marked alternative

3. *Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE2)*

اغلب فرهنگ‌نویسان در مورد اهمیت برجسب‌های کاربردی برای اشاره به گونه‌های سبکی، زبانی یا کاربردی خاص اتفاق نظر دارند. اهمیت این اطلاعات از این جهت است که گاهی تنها یا مهم‌ترین فرق میان دو سرمدخل ناشی از تفاوت‌های سبکی، کاربردی یا تاریخی است (Hartmann & James, 1998). این در حالی است که راهکارهای برجسب‌گذاری و شیوه‌های انتخاب واژه‌های نشان‌دار نزد فرهنگ‌نویسان متفاوت است.

در ادبیات این حوزه، برجسب‌گذاری سیاق به‌عنوان یکی از چالش‌های مهم فرهنگ‌نویسان مطرح شده است. این موضوع به تفصیل در سخنرانی و رکویل<sup>۱</sup> (1994) با عنوان *بازنمایی دانش در فرهنگ‌های لغت در ششمین کنگره بین‌المللی اورالکس*<sup>۲</sup> در آمستردام با وام‌گیری از شیوه‌های مدل‌سازی ریاضی بررسی شد. بعدها وی و همکارانش در فرهنگ یک‌زبان آلمانی *ون‌دیل بزرگ*<sup>۳</sup> (2005) شیوه نوینی برای برجسب‌گذاری سیاق پیشنهاد دادند، به این شرح که برای سیاق هر واژه می‌توان عددی از بازه پلکانی +۲، +۱، ۰، -۱، -۲ اختیار کرد که در آن +۲ به گونه رسمی<sup>۴</sup>، -۲ به گونه زیرمعیار<sup>۵</sup> و عدد صفر به گونه معیار<sup>۶</sup> (مقدار خنثی) و بی‌نشان اشاره دارد. هر چند که این شیوه به دلایل اقتصادی و زمان‌بر بودن عملی نشد و صرفاً در نسخه آزمایشی این فرهنگ ارائه شد، اما آنها قصد داشتند ملاحظات جامعه‌شناختی را در زبان‌آموزان زبان آلمانی تقویت نموده و آنان را از تبعات اجتماعی انتخاب هر واژه در گفتار آگاه سازند (Verkuyl et al., 2003).

پتازینسکی<sup>۷</sup> (2010) در پژوهش خود در مورد بهینه‌سازی شیوه‌های برجسب‌گذاری، بر نقش حیاتی نیازها و مهارت‌های مخاطبان فرهنگ‌لغت تأکید می‌کند. به باور وی، برای استفاده حداکثری از این ظرفیت خردساختار لازم است فرهنگ‌نویس در برجسب‌گذاری رویکردی صوری - نقشی<sup>۸</sup> اتخاذ نماید که در آن علاوه بر اطلاعات زبان‌شناسی ساختاری، اطلاعات کاربردشناختی نیز به شکل مناسبی پوشش داده شوند (Ptaszyński, 2010). در اینجا

- 
1. Verkuyl, H. J.
  2. Euralex International Congress
  3. *De Grote Van Dale*
  4. formal
  5. *substandard*
  6. standard (neutral value)
  7. Ptaszyński, M.
  8. Formal-Functional Approach

که اهمیت برچسب‌های کاربردی در فرهنگ‌های زبان‌آموز برجسته می‌شود، چرا که لازم است این فرهنگ‌ها به نیازهای کاربران خود بسیار حساس باشند؛ تا حدی که انتظار می‌رود کامل‌ترین و نظام‌مندترین برچسب‌ها در این مراجع یافت شوند (Brewer, 2016).

نُری<sup>۱</sup> (2000) با بررسی تعدادی فرهنگ‌لغت انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی، شواهد فراوانی از ناهماهنگی در شناسایی و برچسب‌گذاری واژه‌های تحقیرآمیز (مربوط به گروه‌های ملی، نژادی یا فرهنگی، گرایش‌های جنسی و حتی افراد کم‌هوش) ارائه می‌دهد. مطالعات جدیدتر در سال ۲۰۱۲ حاکی از آن هستند که حساسیت‌ها در مورد موضوعات نژادی و قومی به شدت افزایش یافته است، به طوری که فرهنگ‌نویسان واژه‌های توهین‌آمیز یا بالقوه توهین‌آمیز از این نوع را تقریباً به طور یکسان شناسایی و برچسب‌گذاری می‌کنند، گرچه این مسئله در خصوص واژه‌ها و اصطلاحات جنسی یا جنسیتی هنوز به طور کامل محقق نشده است (Brewer, 2016).

حق‌شناس و همکاران (۱۳۸۰) برچسب‌های اطلاعات کاربردشناختی را از جنبه‌ای دیگر تقسیم‌بندی کرده و آنها را زیرعنوان اطلاعات واژگان‌شناختی<sup>۲</sup> بیان می‌کنند که عبارت‌اند از اطلاعات گویشی، اطلاعات سبکی، اطلاعات موقعیتی، اطلاعات کاربردی، اطلاعات دستوری، اطلاعات دایره‌المعارفی، اطلاعات رسم‌الخطی و اطلاعات بافتی. در فرهنگ هزاره (۱۳۸۰)، دشواژه‌ها<sup>۳</sup> از طریق برچسب‌های اطلاعات کاربردی (عامیانه)<sup>۴</sup> و (محاوره) و سبکی (بیانگر عصبانیت) و (بیانگر خشم) نشان داده شده‌اند. اطلاعات سبکی عمده در این فرهنگ عبارت‌اند از (محاوره)، (رسمی)، (در نوشتار)، (در گفتار)، (ادبی)، (عامیانه) و (کهنه) و اطلاعات کاربردی عمده آن عبارت‌اند از (به طعنه)، (به شوخی)، (به تحقیر)، (مجازی) و (به توهین).

از آنجایی که اطلاعات دانش‌نامه‌ای، به‌ویژه فرهنگی، از جمله اطلاعات کاربردشناختی و بافت - محور زبان هستند، بهره‌گیری از امکانات برچسب‌گذاری می‌تواند یکی از راه‌های بازنمایی عناصر فرهنگی در تألیف فرهنگ‌لغت‌های عمومی یک‌زبانه باشد.

- 
1. Norri, J.
  2. lexicological
  3. taboo words

۴. کاربرد پراتنز برای نمونه‌ها، به نام آن برچسب اشاره دارد.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون بررسی نظام‌مند و چارچوب‌محوری در رابطه با برچسب‌های کاربردی در فرهنگ‌های یک‌زبانۀ فارسی صورت نگرفته است. پژوهش حاضر نخستین تلاشی است که شیوه‌های برچسب‌گذاری و به‌ویژه مفهوم برچسب‌گذاری چندگانه در فرهنگ‌نویسی بومی ایران را بررسی می‌کند. از آنجایی که برچسب‌گذاری یکی از ظرفیت‌های خردساختار است که می‌تواند در خدمت بازنمایی عناصر فرهنگ‌محور ایرانی در فرهنگ‌لغت‌های فارسی قرار گیرد، ضروری است با شناخت دقیق و تسلط بر شیوه‌های صحیح درج این برچسب‌ها در فرهنگ‌های یک‌زبانۀ، راه را برای تألیف فرهنگ‌نویسی ارتباط‌محور فارسی هموار کنیم. به‌عبارت‌دیگر، از این رهگذر، راهکارهای عملی برای استفاده بهینه از برچسب‌های کاربردی به‌منظور ارائه اطلاعات کاربردشناختی در اختیار فرهنگ‌نویسان زبان فارسی قرار می‌گیرد. با وجود مطالعات صورت گرفته در ادبیات فرهنگ‌نویسی به زبان فارسی، خلأ قابل توجهی در این حوزه ملاحظه شد که پژوهشگران را بر آن داشت تا با تکیه بر مبانی نظری رایج در تألیف فرهنگ‌های زبان‌های اروپایی، کارآمدترین روش برچسب‌گذاری برای نشان‌دار کردن عناصر فرهنگ‌محور زبان فارسی بیابند و بتوانند راهکاری نو در توسعه ابعاد کاربردشناختی فرهنگ‌های عمومی یک‌زبانۀ پیشنهاد دهند.

### ۳. مبانی نظری برچسب‌گذاری در فرهنگ‌نویسی

اتکینز و راندل (2008) پیش از پرداختن به موضوع برچسب‌گذاری، انواع واژه‌های نشان‌دار را طبقه‌بندی می‌کنند. به‌این‌ترتیب، فرهنگ‌نویس ابتدا گونه‌های مختلف واژه‌های نشان‌دار را شناخته، سپس با کمک برچسب‌های کاربردی، آنها را نزد مخاطب متمایز می‌کند. انواع واحدهای واژگانی نشان‌دار طبق طبقه‌بندی مذکور به شرح ذیل است:

**حوزه<sup>۱</sup>:** گویشوران بومی زبان همواره نسبت به هسته<sup>۲</sup> واژه‌هایی که کارکرد عمومی دارند آگاه‌اند، اما تعداد نامحدودی واژه وجود دارند که به زبان تخصصی مشاغل و حوزه‌های گوناگون کاربردی تعلق دارند، مثل واژه‌هایی که صرفاً تعمیرکارها، جراحان، و کلا، فیزیکدان‌ها و غیره به کار می‌برند. نمونه‌های این واژه‌های تخصصی عبارت‌اند از «بایت» (علوم

---

1. field

2. core



رایانه)، «کوارک» (فیزیک)، «کانی» (زمین‌شناسی)، «شایسته‌سالاری» (سیاست) و «کیست» (پزشکی).

فرهنگ‌های جامع یک‌زبانه، بسته به نوع مخاطب و خاستگاه‌های کاربردشناختی خود، طیف گوناگونی از حوزه‌های شناخته‌شده را برچسب‌گذاری می‌کنند. فارغ از گستردگی این انتخاب‌ها، لازم است فرهنگ‌نویسان در مرحله برنامه‌ریزی، فهرستی از حوزه‌های ممکن را برای سرمدخل‌ها تهیه کنند. این فهرست می‌تواند خطی<sup>۱</sup> یا سلسله‌مراتبی<sup>۲</sup> باشد. در فهرست خطی، زنجیره‌ای از حوزه‌های مختلف مانند پزشکی، مُد، ریاضی، روابط عمومی، آموزش و ... کنار هم قرار می‌گیرند. این در حالی است که اتکینز و راندل (2008) معتقدند ساختار سلسله‌مراتبی در تهیه فرهنگ‌لغت کارآمدتر است. نمونه‌ای از این ساختار در جدول (۱) نشان داده شده است:

#### جدول ۱. فهرست حوزه‌های سلسله‌مراتبی

علم: کشاورزی
علم: مردم‌شناسی
علم: باستان‌شناسی
علم: نجوم
علم: زیست‌شناسی
علم: گیاه‌شناسی و ...

Source: (Atkins & Rundell, 2008)

از این منظر، ساختار سلسله‌مراتبی برای فهرست حوزه‌ها دو مزیت دارد: الف) هنگام تهیه فهرست، می‌توان تا حد زیادی اطمینان حاصل کرد که حوزه‌ای از قلم نیفتاده باشد، برای نمونه در جدول (۱)، تعدادی از حوزه‌های مختلف علم فهرست شده‌اند. ب) با تعیین سلسله‌مراتب می‌توان با دقت بیشتری واژه‌ها را نشاندار نمود. در این صورت، واژه‌هایی که در چند حوزه مشترک هستند در مراتب بالاتر قرار می‌گیرند، مثلاً «لوله آزمایش» و «آزمایشگاه» بهتر است با برچسب (علم) نشان‌دار شوند و نه (فیزیک)، (شیمی)، (زیست‌شناسی) و غیره؛ در حالی که واژه‌هایی مانند «متابولیسم» یا «اسکلت» را که در مراتب پایین‌تر قرار

1. flat
2. hierarchical

می‌گیرند، می‌توان به ترتیب با برجسب‌های تخصصی‌تر (زیست‌شناسی) و (کالبدشناسی) نشان‌دار کرد.

**منطقه جغرافیایی:** گاهی یک زبان به‌عنوان زبان رسمی در چند کشور به کار می‌رود و گویشوران در مناطق مختلف گونه‌های مختلفی از آن زبان را صحبت می‌کنند. برای نمونه، معادل «کدپستی» در انگلیسی بریتانیایی postcode و در انگلیسی امریکایی zip code است. این موضوع در مورد فرهنگ زبان فرانسوی برای گونه‌های مختلف این زبان در بلژیک، سوئیس و کانادا نیز صادق است (Atkins & Rundell, 2008). در فرهنگ‌های یک‌زبانه اغلب یک گونه به‌عنوان گونه معیار انتخاب شده، آنگاه گونه‌هایی که در سایر مناطق جغرافیایی به کار می‌روند برجسب‌دار می‌شوند. به‌عبارت‌دیگر، واژه‌هایی که دارای برجسب-های جغرافیایی<sup>۱</sup> هستند به زبان معیار تعلق نداشته و در صورتی هم که در زبان معیار به کار روند، نسبت به سایر واژه‌های بی‌نشان زبان معیار در جایگاه حاشیه‌ای<sup>۲</sup> و ثانویه قرار خواهند گرفت (Verkuyl et al., 2003).

**گویش<sup>۳</sup>:** واژه‌های غیررسمی که در حوزه‌های بومی و نه خارج از آن به کار می‌روند لازم است با برجسب گویش نشان‌دار شوند. در مورد زبان انگلیسی، لهجه‌های یورک‌شایر<sup>۴</sup> و اسکاتلندی<sup>۵</sup> عموماً مدنظر هستند (Atkins & Rundell, 2008). در برجسب‌گذاری این گونه‌های غیرمعیار بهتر است منطقه‌ای که واژه‌ها در آن به کار می‌روند قید شود، مثلاً گویش اسکاتلندی. برجسب گویش به‌ندرت در فرهنگ‌نویسی استفاده می‌شود. این برجسب به کاربر فرهنگ لغت یادآوری می‌کند که واژه به زبان معیار تعلق ندارد.

**سیاق<sup>۶</sup>:** سیاق همواره بر مبنای میزان رسمیت گونه زبانی تعریف می‌شود. در سنت فرهنگ‌نویسی، عموماً سه سطح برای سیاق تعریف می‌شود: رسمی (یک سطح بالاتر از گونه بی‌نشان)، معیار (گونه بی‌نشان) و غیررسمی (یک سطح پایین‌تر از گونه بی‌نشان). «به درک واصل شدن» - «مردن» - «فوت شدن»/«به رحمت خدا رفتن»<sup>۷</sup> نمونه بارز این سه‌گانه طبقات

- 
1. geographical labels
  2. peripheral status
  3. dialect
  4. Yorkshire
  5. Scots
  6. register
  7. kick the bucket – die – expire

اجتماعی است (Verkuyl et al., 2003). از آنجایی که هیچ معیار مطلق برای تعیین رسمیت وجود ندارد، برچسب‌گذاری یک‌دست سیاق همواره یکی از چالش‌های بزرگ فرهنگ‌نویسی بوده است (Atkins & Rundell, 2008).

**سبک**<sup>۱</sup>: برچسب‌هایی نظیر ادبی، ژورنالیستی، فنی، اداری و ... در این گروه قرار می‌گیرند. از آنجایی که هیچ معیاری برای این نوع کلمات وجود ندارد، فرهنگ‌نویس بر مبنای نیازهای کاربران فرهنگ از برچسب‌های مختلفی برای نشان‌دار کردن سبک استفاده می‌کند (Atkins & Rundell, 2008).

**زمان**: اگر واژه‌ای به دوره‌ی زمانی خاصی تعلق داشته باشد و در میان واژه‌های روزمره کاربران نشان‌دار به نظر برسد، با برچسب‌های زمانی<sup>۲</sup> نظیر (قدیمی)، (منسوخ)، (نامتداول) و ... متمایز می‌شود. البته انتخاب این برچسب‌ها نیز، به کارکرد فرهنگ بستگی دارد. برای مثال، ممکن است واژه‌ای در یک فرهنگ (قدیمی) و در فرهنگ دیگر (منسوخ) تلقی شود. زبان‌آموزان با استفاده از برچسب‌های زمانی می‌آموزند که کدام واژه‌ها دیگر در زبان گویشوران جوان جامعه کاربرد ندارند (Verkuyl et al., 2003). طبقه‌بندی واژه‌های قدیمی نخستین بار توسط اوسلتون<sup>۳</sup> (1979) به صورت نظام‌مند معرفی شد که به نظر می‌رسد با گذشت چندین دهه همچنان هم نزد فرهنگ‌نویسان معاصر معتبر است (Norri, 2022).

**زبان عامیانه**<sup>۴</sup> و **زبان صنفی**<sup>۵</sup>: اصطلاحات غیرمعیاری که توسط گروه‌های خاص یا افرادی با علائق مشترک به کار می‌روند باید با برچسبی از واژه‌های بی‌نشان متمایز شوند. در مورد زبان عامیانه و زبان صنفی نیز، معیار تعریف‌شده‌ای وجود ندارد و این برچسب‌ها براساس رویکرد فرهنگ‌نویس انتخاب می‌شوند. به لحاظ رسمیت، زبان عامیانه از زبان صنفی، که مربوط به شاغلان یک حوزه معین است، در سطح پایین‌تری قرار می‌گیرد. هنگام نشان‌دار کردن زبان عامیانه و زبان صنفی لازم است دامنه کاربرد آنها در فرهنگ لغت شفاف شود (Atkins & Rundell, 2008).

- 
1. style
  2. temporal labels
  3. Osselton, N. E.
  4. slang
  5. jargon

**نگرش**<sup>۱</sup>: این گروه از واژه‌ها نگرش گویشور نسبت به موضوع مورد بحث را نشان می‌دهند. رایج‌ترین برچسب‌های نگرش در فرهنگ‌های انگلیسی pejorative یا derogatory (برای نشان دادن عدم تأیید) و appreciative (برای نشان دادن تأیید) هستند. اگر واژه‌ای مانند سنگدل<sup>۲</sup> به صورت شفاف دارای بار منفی باشد، استفاده از برچسب نگرش حشو خواهد بود. اگر یکی از معانی واژه نشان‌دهنده عدم تأیید باشد، فقط همان کاربرد واژه برچسب‌دار می‌شود (Atkins & Rundell, 2008).

**اصطلاحات اهانت‌آمیز**: این گروه، اصطلاحات تحقیرآمیز عمدتاً نژادی و سایر ناسزها و دشواژه‌ها را شامل می‌شود. در فرهنگ‌های لغت نیازی نیست که به چرایی اهانت‌آمیز بودن اصطلاحات اشاره شود، بلکه باید به کاربر واژه هشدار داده شود که تبعات استفاده از این اصطلاحات باید به دقت مدنظر قرار گیرد. این حوزه بسیار حساس است و توجه ویژه‌ای در فرهنگ‌نویسی را می‌طلبد (Atkins & Rundell, 2008).

به این ترتیب، چارچوب نظری اتکینز و راندل (2008) شامل ۹ نوع برچسب کاربردی است که عبارت‌اند از حوزه، منطقه جغرافیایی، گویش، سیاق، سبک، زمان، جایگاه اجتماعی (زبان عامیانه/زبان صنفی)، نگرش و نوع معنی<sup>۳</sup>. منظور از نوع معنی، تعیین این نکته است که کلمه دارای معنای حقیقی، مجازی، کنایی و ... است. در فرهنگ‌لغت‌های زبان انگلیسی، نوع معنی با دو برچسب حقیقی/تحت‌لفظی<sup>۴</sup> و مجازی<sup>۵</sup> مشخص می‌شود. در این طبقه‌بندی، اصطلاحات اهانت‌آمیز زیرمجموعه برچسب سیاق قرار می‌گیرند.

نکته‌ای که در اینجا باید به آن اشاره شود، مفهوم برچسب‌گذاری چندگانه<sup>۶</sup> است. وقتی دو یا چند برچسب به یک واحد واژگانی مربوط شوند، نحوه قرارگیری آنها باید به گونه‌ای باشد که تفسیر درستشان برای کاربر فرهنگ لغت میسر شود. برچسب‌گذاری چندگانه به دو صورت قابل تفسیر است (Atkins & Rundell, 2008):

الف) واژه‌ای دارای برچسب‌های X, Y و Z است؛

- 
1. attitude
  2. cruel
  3. semantic type
  4. *lit* (literal)
  5. *Fig* (figuratively)
  6. multiple labeling

ب) واژه‌ای دارای برچسب X یا Y است.  
در شکل (۱)، هر دو روابطه در دو مدخل از فرهنگ زبان آموز پیشرفته آکسفورد<sup>۱</sup> (2005) نشان داده شده است.

شکل ۱. نمونه‌ای از برچسب‌گذاری چندگانه از OALD

nibs [...] noun [...]  
IDM his nibs (old-fashioned, BrE, pater-famil-ias /... / noun [sing.] (formal or informal) used to refer to a man who is, or humorous) the man who is the head of a family or thinks he is, more important than other people

Source: (Atkins & Rundell, 2008)

پژوهش حاضر بر مبنای طبقه‌بندی نه‌گانه اتکینز و راندل (2008) و با در نظر گرفتن مفهوم برچسب‌گذاری چندگانه، برچسب‌های کاربردی در سه فرهنگ یک‌زبانۀ فارسی (معین (۱۳۷۱)، معاصر (۱۳۸۱) و سخن (۱۳۸۱)) را بر مبنای روش تحلیلی - توصیفی بررسی می‌کند و درصدد یافتن کارآمدترین روش برچسب‌گذاری برای نشان‌دار کردن عناصر فرهنگ‌محور زبان فارسی است. از این رهگذر می‌توان گامی نوین در توسعه ابعاد کاربردشناختی فرهنگ‌های عمومی یک‌زبانۀ برداشت.

#### ۴. روش

از آنجایی که پژوهش حاضر به صورت انفرادی و بدون دسترسی به بیکره‌های الکترونیکی انجام گرفته است، داده‌های بررسی‌شده همگی با فیش‌برداری به صورت دستی توسط نگارندگان از بیکره پژوهش استخراج و جمع‌آوری شده‌اند. پایگاه داده‌هایی که تحلیل‌های این پژوهش بر آن استوارند بر مبنای سه روش انتخاب و گردآوری شده‌اند:  
الف) داده‌گیری به صورت تصادفی: شاید بتوان گفت بخش عمده داده‌ها به صورت تصادفی و پس از صرف ماه‌ها واکاوی فرهنگ معین (۱۳۷۱)، فرهنگ معاصر فارسی (۱۳۸۱) و فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱) به دست آمده‌اند.

---

1. Oxford Advanced Learner's Dictionary

ب) داده‌گیری برمبنای مقوله‌های فرهنگی: بخشی از داده‌ها نیز، با جستجوی موضوعی فرهنگ‌های لغت جمع‌آوری شده‌اند. برای مثال، مطالعات نشان می‌دهند که موضوع «جشن‌ها و آیین‌ها» یکی از عناصر فرهنگ‌محور زبان است. از این رو، نگارندگان با اتکا به دانش زبانی زیسته خود، نمونه‌هایی مانند «نوروز»، «یلدا»، «چهارشنبه‌سوری» و غیره را در فرهنگ‌های لغت جستجو کرده و شیوه برچسب‌گذاری یا اساساً وجود برچسب‌های کاربردی برای نشان‌دار کردن این عناصر را مطالعه کردند. این روش برای تکمیل روش اول و به‌منظور پر کردن خلأهای شیوه داده‌گیری تصادفی به کار رفته است.

ج) داده‌گیری برمبنای مقایسه: در برخی مواد نیز، پژوهشگران مفاهیم و واژه‌هایی را که در پژوهش‌های غیرایرانی مطالعه شده بودند، در پیکره پژوهش جستجو کرده و شیوه برچسب‌گذاری آنها در فرهنگ‌های عمومی یک‌زبان فارسی را واکاوی نموده‌اند.

همان‌طور که پیشتر اشاره شد، پیکره پژوهش سه فرهنگ معین (۱۳۷۱)، فرهنگ معاصر فارسی (۱۳۸۱) و فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱) را شامل می‌شود. علت گزینش این سه اثر را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد: فرهنگ معین فرهنگ لغتی است که با رویکرد دانش‌نامه‌ای تألیف شده و اطلاعات فرهنگی فراوانی در آن یافت می‌شود. وجود طیف گسترده‌ای از برچسب‌های حوزه نقش مهمی در گردآوری و تحلیل داده‌های پژوهش ایفا می‌کند. خلأهای این فرهنگ مثل نبود واژه‌ها و اصطلاحات معاصر زبان فارسی را می‌توان با نمونه‌های مستخرج از فرهنگ معاصر جبران کرد. فرهنگ معاصر فارسی (۱۳۸۱)، علی‌رغم فشردگی و حجم به‌مراتب اندک داده‌ها، نوآوری‌های قابل توجهی در برچسب‌گذاری مدخل‌های نشان‌دار داشته است. فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱) نیز، به‌دلیل روش‌مند بودن و بهره‌گیری از جدیدترین شیوه‌های فرهنگ‌نویسی، با قابلیت رفع کاستی‌های موجود در دو فرهنگ لغت مذکور، تکمیل‌کننده این مجموعه است.

شایان ذکر است که پژوهش حاضر رویکرد مقابله‌ای<sup>۱</sup> نداشته و نمونه‌های مستخرج از هر سه فرهنگ لغت عمومی یک‌زبان فارسی به‌عنوان یک کل واحد در نظر گرفته شده‌اند. هدف از یکپارچه‌سازی داده‌های مستخرج از پیکره، به‌جای مقایسه آنها با یکدیگر، بررسی شیوه‌های برچسب‌گذاری و نشان‌دار کردن ابعاد کاربردشناختی مدخل‌ها در وضعیت کنونی

---

1. contrastive approach

فرهنگ‌نویسی زبان فارسی است. روشن است که در پژوهش‌های آتی با دسترسی به پیکره‌های الکترونیکی، زمینه‌های مطالعاتی فراوانی با رویکردهای مقابله‌ای ایجاد خواهد شد. البته مخاطبان این نوشتار می‌توانند با توجه به منبع هر داده با رویکردهای اتخاذ شده توسط مؤلفان هر فرهنگ لغت آشنا شوند.

## ۵. یافته‌ها

برچسب‌های کاربردی که معرف جنبه‌های معنایی و کاربردشناختی سرمدخل هستند، از جمله ظرفیت‌های خردساختار به شمار می‌روند که قابلیت بازنمایی عناصر فرهنگی زبان را دارند. در این بخش، یافته‌های حاصل از بررسی انواع برچسب‌های کاربردی از دو منظر ارائه می‌شوند: الف) واکاوی برچسب‌های کاربردی در پیکره پژوهش بر مبنای طبقه‌بندی اتکینز و راندل (2008).

ب) تمرکز بر برچسب حوزه و تطابق نمونه‌های آن در سه فرهنگ معین (۱۳۷۱)، فرهنگ معاصر فارسی (۱۳۸۱) و فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱) با مقوله‌های فرهنگی زبان: هدف از بررسی مجزای برچسب حوزه، یافتن ظرفیت‌های ویژه این برچسب در راستای بازنمایی فرهنگ در فرهنگ‌های عمومی است که اغلب مغفول مانده است.

در جدول‌های این بخش، برای هر یک از برچسب‌ها نمونه‌های مستخرج از پیکره پژوهش در ستون مجزایی با عنوان «مثال» ارائه شده‌اند. برای آشنایی با شیوه‌های نام‌گذاری برچسب‌ها در فرهنگ‌های فارسی، برچسب‌های هم‌نوع از فرهنگ‌های مختلف (هم‌نام و غیرهم‌نام) در کنار هم قرار داده شده‌اند. برای شفاف‌سازی بیشتر معانی، نگارندگان معنی تعدادی از سرمدخل‌های کم‌کاربردتر یا مبهم را داخل پراکنش ارائه داده‌اند.

### ۱-۵. واکاوی برچسب‌های کاربردی در پیکره پژوهش

در این بخش ابتدا برای معرفی چارچوب کلی برچسب‌گذاری ویژگی‌های معنایی و کاربردشناختی واحدهای زبانی در فرهنگ‌های عمومی یک‌زبانۀ فارسی، در جدول (۲) برچسب‌های کاربردی در فرهنگ‌های معین (۱۳۷۱)، معاصر (۱۳۸۱) و سخن (۱۳۸۱) بر مبنای طبقه‌بندی نه‌گانه اتکینز و راندل (2008) ارائه می‌شوند. از آنجایی که برچسب حوزه به‌طور مفصل و مجزا در جدول (۳) بررسی می‌شود، در جدول اول صرفاً به نام برچسب‌های حوزه در

سه فرهنگ فارسی مذکور بسنده شده و مثالی برای آنها ارائه نمی‌شود. با توجه به اینکه فهرست برچسب‌های کاربردی در فرهنگ معاصر با جستجوی پیکره و توسط نگارندگان تهیه شده است، این احتمال وجود دارد که مواردی از برچسب‌های حوزه در این فرهنگ از قلم افتاده باشند. در مورد دو فرهنگ دیگر این موضوع صدق نمی‌کند، زیرا در مقدمه فرهنگ‌های معین و سخن تمامی برچسب‌ها (اعم از دستوری و کاربردی) توسط فرهنگ‌نویس فهرست شده‌اند.

جدول ۲- برچسب‌های کاربردی در فرهنگ‌های فارسی بر مبنای طبقه‌بندی انکینز و راندل (2008)

ردیف	نوع برچسب	نام برچسب	منبع
		احکام نجوم، اخلاق، ادب/ادبیات، اصول، اقتصادی، بازرگانی، باستان‌شناسی، بانکداری، بیان (علم)، بنایی، پازند، پزشکی، تجوید، تشریح، تاریخ، تصوف، تفسیر (قرآن)، تقویم، جامعه‌شناسی، جانورشناسی، جبر، جراحی، جغرافی، جلوس (پادشاه)، چاپ، چاپخانه، حدیث، حساب، حسابداری، حقوقی، خاتم‌کاری، خطاطی، خرافات، خیاطی، دستور، راه‌سازی، ریاضی، روان‌شناسی، زبان‌شناسی، زمین‌شناسی، سیاست، سینما، شرعیات، شعر، شعبده، شیمی، صحافی، صرف (تصریف)، طبیعی، فیزیک، فقه، فلسفه، فیزیولوژی، قضایی، کشاورزی، کلام (علم)، کیمیا، گیاه‌شناسی، مثلثات، مجسمه‌سازی، موسیقی، معماری، مکانیک، منطق، مینیاتور، نجوم، نجاری، نظامی، نقاشی، نمایش، ورزش، هندسه، هواشناسی، هواپیمایی	معین
۱	حوزه	اسلام، آمار، بدیع، برق، بنایی، پزشکی، تقویم، جامعه‌شناسی، جانورشناسی، خیاطی، دستور، روان‌شناسی، ریاضی، زمین‌شناسی، زیست‌شناسی، سیاست، شیمی، صنعت، فرهنگستان، فلسفه، فیزیک، فیزیولوژی، کالبدشناسی، کانی‌شناسی، کشاورزی، گیاه‌شناسی، معماری، مکانیک، منطق، موسیقی، نجوم، نظامی، هندسه، ورزش، فرهنگ مردم	معاصر
		احکام نجوم، ادیان، اقتصاد، انتظامی، بازی، باستان‌شناسی، بانک‌داری، برق، پزشکی، پزشکی قدیم، تجوید، تصوف، جامعه‌شناسی، جانوری (=زیست‌شناسی جانوری)، جغرافیا، چاپ و نشر، حدیث، حسابداری، حقوق، خوش‌نویسی، دام‌پروری، دیوانی، روان‌شناسی، ریاضی، زبان‌شناسی، ساختمان، سیاسی، سینما، شیمی، صنایع دستی، عکاسی، علوم زمین، فرهنگ‌عوام، فقه، فلسفه، فلسفه قدیم، فنی، فیزیک، کامپیوتر، کشاورزی، کلام، گاه‌شماری، گیاهی، محیط‌زیست، مکانیک، منطق، مواد، موسیقی، موسیقی ایرانی، موسیقی محلی، نجوم، نجوم قدیم، نساجی، نظامی، نمایش، ورزش	سخن



## ادامه جدول ۲-

منبع	مثال	نام برجسب	نوع برجسب	ردیف
معین		افغانی	منطقه جغرافیایی	۲
معین	پُکیدن	شیرازی - اصطهباناتی	گوش	۳
سخن	جناب، جنابعالی، عرض کردن، فرمودن	احترام‌آمیز	سیاق	۴
معین	بابا نوروز	تداول		
سخن	جغوربغوری، خل بازی، خوشگل، هیز	گفتگو		
معاصر	آدم‌بشو، توپیدن، ته‌تغاری، خاله‌خانجی، خوشگل، دهنی، غش‌ورسسه، فسقلی، لوند، ماچ (بوسه)، نزول‌خور، یکی بدو	گفتاری		
معاصر	از جا شدن (خشمگین شدن)، بداختر، بلاد (شهرها)، پلید، پور (پسر کسی)، پوزش، ختام، درودگر، سکون، کاستن	ادبی	سبک	۵
سخن	بی‌گنه، قربان‌گه	شاعرانه		
معین	ایی (کتیف، آلوده)	کودکانه		
معاصر	جوجو، ددر	کودکانه		
سخن	غاغالی‌لی، نی‌نی	کودکانه		
معین		غیرمستعمل	زمان	۶
معین		قدیم		
معاصر	بلدیه، پیشکش، حرمسرا، چاپار، چاله‌حوض، چله‌بران، دارالمجانین، دوسیه (پرونده)، صیاد، عکاسخانه، عیال، علم حیل (علم مکانیک)، کوپال، ماشین‌دودی	قدیمی		
سخن	نامویه (ویژگی زنی که نسبت به شوهر خود وفادار باشد)، جفات (ستمگران)	قدیمی		
معاصر	تسامح، تساهل، ثامناً (در مرتبه هشتم)، ثمن (بها)، جسر (پل)، دودانگیز، لهاندن (له‌کردن)، لون، نزهت	نامتداول		
معین		کم‌استعمال		
سخن	توپ‌ریزی، توپ‌کش، زایچه، قره‌فراش، قره‌نوکر، کفن‌پوش، نقاش‌باشی، هل وگل	منسوخ		

ادامه جدول ۲-

ردیف	نوع برجسب	نام برجسب	مثال	منبع
۷	جایگاه اجتماعی (زبان عامیانه/زبان صنفی)	عامیانه	باباقوری، بلبشو، چاقالو، چلگی، زورزورکی، غنچ زدن	معین
		عامیانه	عزوجز، هلفدوننی	سخن
		گفتاری	بخوربخور، نه و نو (مخالفت)	معاصر
۸	نگرش	تحقیرآمیز	زردنبو (دارای چهره‌ای زردرنگ به علت ضعف یا بیماری)	سخن
		توهین‌آمیز	فاطمه‌اره	سخن
		تعریض	بلبل‌زبانی (پرحرفی)، پیش از آخوند به منبر رفتن، حاتم‌بخشی، مثل خر در گل ماندن، کاهدان (معه)، کوفت کردن، میرزا بنویس	معاصر
		دشنام	سگ‌پدر، سوزمانی (برای ابراز نفرت به زنان و دختران اطلاق می‌شود)، عفریته	سخن
		دعا	خدانخواستہ، خدانکرده، ماشاءالله	معاصر
		طنز	حاتم‌بخش	سخن
		مؤدبانہ	چاکر (لقبی برای نشان‌دادن تواضع و فروتنی گوینده)	سخن
		غیرمؤدبانہ	پاچه‌ورمالیده، خرپول	سخن
		مستہجن	پس‌انداختن (بیچه‌زادن)، چس‌فیل	معاصر
		نفرین	کاردخورده (خطابی که معمولاً در مورد شکم شخص پرخور گفته می‌شود)، قزل‌فورت (عنوانی که هنگام خشم و ناراحتی به کار می‌برند؛ زهرمار)	سخن
۹	نوع معنا	اصطلاحاً		معین
		کنایه	بدلگام (نافرمان)، غزال (معشوق)، طناب صبح (آفتاب در بامداد)	معین
		کنایه	آب‌زیرکاه، آدم‌شدن، حاجی ارزانی، شتار نقاره‌خانه، ضعف ریال (بی‌پولی)، کوپنی (نامرغوب)	معاصر
		کنایه		سخن
		مجازاً		معین
		مجازی	پلوخوری (مهمانی)، پیراهن عثمان درست کردن (بهانه جنجال و هیاهو قراردادادن)، جنگل مولا، حساب سرانگشتی، دختر حاجی، ماتم گرفتن، مغرب‌زمین، صحرای کربلا	معاصر
		مجاز	نوکیسہ، نشان‌کرده، نقش بر آب، هم‌نفس	سخن

برای یافتن نوع برجسب‌های کاربردی مستخرج از پیکره و جاگذاری آنها در جدول (۲) چند نکته باید شفاف شود:

۱. از آنجایی که تمرکز پژوهش حاضر بر فارسی معیار است، برجسب‌های منطقه جغرافیایی و گویش که به گونه‌های زبانی غیرمعیار تعلق دارند خارج از بحث این نوشتار قرار خواهند گرفت.

۲. برجسب (گفتاری) در فرهنگ معاصر، بر خلاف طبقه‌بندی اتکینز و راندل (2008)، هم‌زمان به سیاق و زبان عامیانه دلالت دارند. این در حالی است که در فرهنگ‌های معین (۱۳۷۱) و سخن (۱۳۸۱) این دو نوع برجسب به درستی از هم تفکیک شده‌اند. برجسب‌های سیاق غیررسمی در فرهنگ‌های معین (۱۳۷۱) و سخن (۱۳۸۱) به ترتیب (تداول) و (گفتگو) هستند. این در حالی است که این دو فرهنگ، اصطلاحات عامیانه را با برجسب (عامیانه) نشان‌دار کرده‌اند.

۳. برجسب (ادبی) در فرهنگ سخن برجسب حوزه (مربوط به حوزه ادبیات) است و نه برجسب سبک. در فرهنگ سخن سبک ادبی با برجسب (شاعرانه) نشان‌دار شده‌است.

## ۲-۵. واکاوی برجسب حوزه در پیکره پژوهش

هدف از بررسی مجزای برجسب حوزه یافتن ظرفیت‌های ویژه این برجسب در راستای بازنمایی فرهنگ در فرهنگ‌های عمومی است که اغلب مغفول مانده‌است.

در ادامه، برجسب‌های حوزه استخراج شده در سه فرهنگ معین (۱۳۷۱)، معاصر (۱۳۸۱) و سخن (۱۳۸۱) با محوریت مقوله‌های فرهنگی زبان ارائه می‌شوند. در جدول (۳) سعی شده تا در حد امکان برای هر برجسب سرمدخلی به عنوان مثال آورده شود که بار فرهنگی دارد.

جدول ۳. مطابقت برجسب‌های حوزه استخراج شده از سه فرهنگ معین (۱۳۷۱)، معاصر (۱۳۸۱) و

سخن (۱۳۸۱) با مقوله‌های فرهنگی زبان

منبع	مدخل (توضیح)	نام برجسب حوزه	عنصر فرهنگی	ردیف
معاصر	چشم‌خوردن، چشم‌زدن، خوش‌قدم، دیو	فرهنگ مردم	باورها و اعتقادات	۱
سخن	جن‌زاده، خوش‌یمن، زبان‌بند، سبزه‌گره‌زدن، قفل بلقیس، کتاب‌بین	فرهنگ عوام		

ادامه جدول ۳.

ردیف	عنصر فرهنگی	نام برجسب حوزه	مدخل (توضیح)	منبع
۲	آداب و رسوم	ادیان	قربانی	سخن
۳	دین	اسلام	بیعت، صحرای محشر	معاصر
		ادیان	بیع (عبادتگاه‌های مسیحیان و یهودیان)، جهنم، کوثر، نایب خاص	سخن
		شرعیات	تقیه	معین
		فقه	قنوت	معین
۴	بازی‌ها و سرگرمی‌های اوقات فراغت	ورزش	زورخانه	سخن
		بازی	آفتاب‌مهباب، تیله‌بازی، مادام‌پیس	سخن
۵	فلسفه	فلسفه	طبیعت مطلق، کثرت در وحدت	معین
		فلسفه	پوزیتیویسم، عین	معاصر
		فلسفه قدیم	قدمای خمسه، قلم (عقل اول)	سخن
	نجوم	احکام نجوم	سناره سعد (زهرة و مشتری که نماد سعادت‌اند)، سناره نحس (زحل و مریخ که نماد نحوست‌اند)	سخن
			نجوم	پیراقطبی، دوپیکر، رأس السرطان
	پزشکی	پزشکی	سوداء، بلغم	معین
پزشکی		پیش‌درد، صفاوی	معاصر	
پزشکی		حجامت، صفار	سخن	
۶	نظام‌های فکری و اجتماعی	جامعه‌شناسی	پدرتباری، شایسته‌سالاری، کمون، مادرسالاری، مادرتباری	معاصر
		جامعه‌شناسی	توتم	سخن
		سیاست	شایسته‌سالاری	معاصر
		سیاسی	بالشویسم، پلورالیسم، جناح	سخن

## ادامه جدول ۳.

ردیف	عنصر فرهنگی	نام برجسب حوزه	مدخل (توضیح)	منبع	
۷	ابزار	صنعت	پیشران (قطعه‌ای در یک دستگاه برای انتقال حرکت به قطعه دیگر)	معاصر	
		فلزات	کامل‌عیار	معاصر	
		فنی	سندان (قطعه فولادی سنگین که آهن گذاخته را روی آن می‌کوبند و شکل می‌دهند)، سه‌نظام (نوعی دستگاه گیرنده ابزار که محور مته و ماشین تراش نصب می‌شود)	سخن	
۸	ادبیات	ساختمان	فرغون	سخن	
		بدیع	لف‌ونشر	معاصر	
		ادبی	بوطیقا، جناس	سخن	
	موسیقی	موسیقی ایرانی	آواز اصفهان، آواز بیات ترک، آواز کوچه‌باغی، قیصران	سخن	
		موسیقی	بانگ عنقا، دلکش	معین	
		موسیقی	پیش‌درآمد، چارلاچنگ، چنگ، سوپرانو، ضرب	معاصر	
		موسیقی ایرانی	خارا، راست‌مضراب/چپ‌مضراب، کرنا، کرنا	سخن	
		موسیقی محلی	زردملیجه، شمشال، مور	سخن	
		نقاشی	اسلیمی، سیاه‌قلم	سخن	
	معماری	صنایع دستی	صنایع دستی	آخال، جاجیم‌بافی، خاتمی، نقش قالی	سخن
		معماری	معماری	پنجه (پهنای اضافی شالوده نسبت به پهنای دیوار روی آن)، تاق شاخ‌بزی	معاصر
			بنایی	کلاغ‌پر	معاصر
		خطاطی	ساختمان	بادگیر	سخن
			خوش‌نویسی	توقیع، ثلث، چلیپا، قلم‌دان، قلم‌درشت	سخن
			سایر	خیاطی	ساقه‌دوزی

ادامه جدول ۳.

ردیف	عنصر فرهنگی	نام برجسب حوزه	مدخل (توضیح)	منبع
۹	گیاهان	گیاهی	زبان گنجشک، کتیرا	معین
		گیاهی	بادام کاغذی، سپیدار، سورنجان	سخن
	جانوران	جانوری	تونیا، توکا	سخن
		جغرافیای طبیعی	بوغاز (تنگه)	سخن
۱۰	نهادهای سیاسی، اقتصادی، اداری و دولتی	اداری	خارج از مرکز (پولی که علاوه بر حقوق به شخصی که دور از پایتخت و مراکز استان‌ها کار می‌کند پرداخت می‌شود)، عدلیه	سخن
		دیوانی	قلان (مالیاتی که شهرنشینان در دوره ایلخانان پرداخت می‌کردند)، کارخانه آقاسی	سخن
		قضایی	عدلیه	معین
		نظامی	پاسدارخانه	سخن
۱۱	قانون (شامل فقه اسلامی)	شرعیات	حلال	معین
		حقوق	بنچاق، حضانت، شفیع	سخن
		فقه	حدودالله، حرام، حلال، سهم الارث	سخن
		فقه	طلاق رجعی	معین
۱۲	گاه‌شماری و تقویم	تقویم	عقرب، حمل	معاصر
		گاه‌شماری	رمضان	سخن
۱۳	فرقه‌های دینی و مذاهب	ادیان	خاخام، ستاره‌پرست، شافعی (از مذاهب چهارگانه اهل سنت)	سخن
		تصوف	سه‌جاده، طیب روحانی	معین
		تصوف	سابقه (پیشینه انسان در ازل)، قطبیت	سخن
		کلام	صفتیه (گروهی که برای خدا قائل به صفات ازلی‌اند)	سخن
		فقه	سنت	معین

## ادامه جدول ۳.

منبع	مدخل (توضیح)	نام برجسب حوزه	عنصر فرهنگی	ردیف
سخن	سپاهسالار، سوباشی (فرمانده گروهی در سپاه قدیم)، قزل باش	دیوانی	سلسله مراتب دولتی و تشکیلات نظامی	۱۴
معین	استوار، قراول	نظامی		
سخن	پاسبان، ستاد ارتش، ستاره (قطعه‌ای فلزی به عنوان نشانه درجه در نیروهای نظامی و انتظامی)	نظامی		

## ۳-۵. ویژگی‌های برجسب‌های کاربردی در فرهنگ‌های یک‌زبانۀ فارسی

برجسب‌های کاربردی یکی از امکانات خردساختار است که سرمدخل‌ها را به بافت مشخصی مقید می‌کند و امکان بازنمایی عناصر فرهنگی و اطلاعات کاربردشناختی را در فرهنگ لغت فراهم می‌آورد. بررسی برجسب‌های کاربردی پیکره بر مبنای طبقه‌بندی اتکینز و راندل (2008) حاکی از آن است که:

۱. برجسب‌های حوزه، چنانچه مستقیماً به فرهنگ یا یکی از عناصر فرهنگی زبان اختصاص یابند، می‌توانند سریع‌ترین و کارآمدترین شیوه برای نشان‌دار کردن عناصر فرهنگی در فرهنگ‌های عمومی باشند. برجسب‌هایی مانند (خرافات)، (خاتم کاری)، (خطاطی)، (شرعیات)، (شعر) و ... در فرهنگ معین (۱۳۷۱)، برجسب‌هایی نظیر (اسلام)، (معماری)، (فرهنگ مردم)، (موسیقی) و ... در فرهنگ معاصر (۱۳۸۱) و برجسب‌هایی از قبیل (ادیان)، (بازی)، (پزشکی قدیم)، (خوش‌نویسی)، (حدیث)، (فرهنگ عوام)، (موسیقی ایرانی)، (موسیقی محلی) و ... در فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱) مواردی هستند که انتظار می‌رود بتوانند عناصری از فرهنگ ایرانی را به کاربر فرهنگ لغت معرفی کنند.

۲. تنها در موارد نادری مانند برجسب (فرهنگ مردم) در فرهنگ معاصر (۱۳۸۱) و برجسب‌های (فرهنگ عوام)، (موسیقی ایرانی) و (موسیقی محلی) در فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱) به‌طور انحصاری به نشان‌دار کردن عناصر فرهنگ ویژه زبان فارسی توجه شده است و سایر برجسب‌های حوزه لزوماً با هدف بازنمایی عناصر فرهنگ محور انتخاب نشده‌اند و کاربرد عمومی دارند.

۳. اگر مدخل اصلی دارای برچسب حوزه باشد، به نظر می‌رسد مدخل‌های فرعی که به آن حوزه تعلق دارند نیز، همان برچسب را خواهند داشت. برای نمونه در فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱)، مدخل اصلی «اعتصاب» دارای برچسب حوزه (سیاسی) است، به این ترتیب، مدخل‌های فرعی «اعتصاب ثانوی»، «اعتصاب خودسرانه» و «اعتصاب غیرمجاز» نیز، به صورت جداگانه این برچسب کاربردی را خواهند داشت.

۴. ایده برچسب‌گذاری بازی‌ها که در بسیاری موارد فرهنگ‌محور هستند، در فرهنگ‌های معین (۱۳۷۱) و معاصر (۱۳۸۱) پیاده نشده است، مانند *طناب‌بازی* که در دو فرهنگ نامبرده برچسبی ندارند. علی‌رغم اینکه برچسب (بازی) انتخاب خوبی در میان برچسب‌های حوزه برای بازنمایی برخی از جوانب فرهنگ ایرانی است، اما در فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱) از این برچسب به صورت یک‌دست استفاده نشده است. برای نمونه، وسایل بازی در این فرهنگ گاهی دارای برچسب بازی هستند، مانند «بادبر» (اسباب‌بازی‌ای معمولاً چوبی، به اندازه تخم‌مرغ، با نوک معمولاً فلزی، که دور آن ریسمان پیچند، سر دیگر ریسمان را به انگشت وسط حلقه می‌کنند و ریسمان را می‌کشند تا بازیچه روی زمین دور خود بچرخد)، اما در مواردی هم بدون برچسب هستند، مانند مدخل‌های «فرره» یا «بادبادک» که در تعریف آنها به «نوعی وسیله بازی» اشاره شده است.

۵. برخلاف فرهنگ‌های زبان انگلیسی، از برچسب سیاق که به درجه رسمیت واحدهای زبانی دلالت دارد در فرهنگ‌های عمومی یک‌زبان فارسی استفاده نشده و میزان رسمی بودن یا نبودن واژه‌ها را باید از سایر برچسب‌ها دریافت؛ برای نمونه، برچسب‌های جایگاه اجتماعی مانند برچسب (عامیانه) در فرهنگ معین (۱۳۷۱)، (گفتاری) در فرهنگ معاصر (۱۳۸۱) و (گفتگو) در فرهنگ سخن (۱۳۸۱) نشان از رسمی نبودن واژه‌ها دارند؛ یا اینکه برچسب (شاعرانه) در فرهنگ سخن (۱۳۸۱) می‌تواند به معنای رسمی بودن سیاق هم باشد. بنابراین، در فرهنگ‌های مورد مطالعه، دریافت سیاق صرفاً به صورت غیرمستقیم و استنباطی برداشت می‌شود.

۶. برچسب‌های نگرش به دلیل رابطه تنگاتنگ با هنجارهای اجتماعی یک جامعه زبانی می‌توانند ملاحظات فرهنگ‌محور قابل توجهی را دربرداشته باشند؛ این موضوع در مورد برچسب (دعا) در فرهنگ معاصر (۱۳۸۱) و برچسب (نفرین) در فرهنگ سخن (۱۳۸۱) به خوبی قابل مشاهده است. نمونه‌هایی از این برچسب‌ها در پیکره عبارت‌اند از:



- «ماشاءالله»: (دعا) چشم بد دور [فرهنگ معاصر]
- «کاردخورده»: (نفرین) خطابی که معمولاً در مورد شکم شخص پرخور گفته می‌شود [فرهنگ بزرگ سخن]

۷. یکی از مهم‌ترین مزیت‌های برچسب‌های کاربردی، کمک به شناساندن پدیده چندمعنایی واژه‌هاست. برچسب‌های کاربردی به دلیل اختصار و شفافیت، در یک نگاه می‌توانند حوزه معنایی واژه‌ها را مشخص کنند، پیش از آنکه کاربر به تعریف یا بافت موقعیتی ارائه شده در مثال‌های تصویرگر<sup>۱</sup> مراجعه کند. در ذیل، نمونه‌ای از برچسب‌های کاربردی در توصیف چندمعنایی واژه «تار» از فرهنگ معاصر (۱۳۸۱) ارائه می‌شود:

- «تار» ۱. رشته بسیار باریک، بلند و خم‌شونده‌ای از یک جسم <تار مو> ۲. [جانورشناسی] هر یک از زایده‌های پوستی کیتینی کرم‌های حلقوی به صورت تارهای موماند... ۳. [موسیقی]. رشته‌های مو، سیم و مانند آن که در سازهای زهی برای ایجاد صدا به کار می‌رود ۴. [موسیقی] از سازهای زهی ایرانی دارای شش سیم که با زخمه می‌نوازند. ۵. [نساجی] رشته‌های عمودی نخ که بود از لابه‌لای آنها می‌گذرد.

۸. برچسب‌های کاربردی که به گروه «نوع معنا» تعلق دارند، مانند (اصطلاحاً)، (مجازاً) و (کنایه) در فرهنگ معین (۱۳۷۱)، (مجازی) و (کنایی) در فرهنگ معاصر (۱۳۸۱) و (کنایه) و (مجاز) در فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱) بخش مهمی از ادبیات شفاهی را پوشش می‌دهند و نقش مهمی در بازنمایی معنای ضمنی واحدهای زبانی (که عموماً به فرهنگ یک جامعه زبانی وابسته است) دارند.

۹. بین برچسب‌های حوزه و مقوله‌های فرهنگ محور زبان تناظر یک‌به‌یک وجود ندارد. به این معنا که ممکن است از طرفی مفاهیم یک مقوله فرهنگی با چندین برچسب کاربردی نشان‌دار شوند و از طرفی دیگر، یک برچسب کاربردی، ناظر بر مفاهیم متعلق به چند مقوله متفاوت باشد. برای شفافیت بیشتر، در ادامه، تنوع برچسب‌های کاربردی مستخرج از پیکره در رابطه با مقوله «دین» و نیز، مقوله‌های فرهنگی مرتبط، با دو برچسب کاربردی (ساختمان) و (دیوانی) (از فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱)) ارائه شده است:

- برچسب‌های مرتبط با مقوله «دین» در فرهنگ معین (۱۳۷۱): تفسیر (قرآن)، حدیث، شریعت، فقه؛

---

## 1. illustrative examples

- برچسب‌های مرتبط با مقوله «دین» در فرهنگ معاصر (۱۳۸۱): اسلام؛
  - برچسب‌های مرتبط با مقوله «دین» در فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱): ادیان، حدیث، فقه؛
  - مقوله‌های فرهنگی مرتبط با برچسب کاربردی (ساختمان): فرهنگ مادی (ابزار)، هنر (معماری)؛
  - مقوله‌های فرهنگی مرتبط با برچسب کاربردی (دیوانی): نهادهای سیاسی، اقتصادی، اداری و دولتی، سلسه‌مراتب دولتی و تشکیلات نظامی.
۱۰. برچسب‌های کاربردی در اغلب موارد به صورت گروهی به کار می‌روند که به آنها برچسب‌های کاربردی چندگانه گفته می‌شود. نکته حائز اهمیت در خصوص استفاده هم‌زمان از چند برچسب کاربردی (و نه برچسب‌های دستوری) در کنار هم نحوه درج آنهاست، به گونه‌ای که کاربر فرهنگ بتواند آنها را به درستی تفسیر کند و اطلاعات کاربردشناختی لازم را به بهترین صورت ممکن دریافت نماید. داده‌ها نشان می‌دهند که فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱) با در نظر گرفتن نوع برچسب‌های کاربردی و به صورتی نظام‌مند برچسب‌های کاربردی را ارائه می‌دهد، به این صورت که برچسب‌های هم‌نوع داخل یک پرانتز مشترک و برچسب‌های غیر هم‌نوع در پرانتزهای مجزا کنار هم قرار گرفته‌اند. چنین نظمی در برچسب‌های کاربردی چندگانه فرهنگ معاصر (۱۳۸۱) دیده نمی‌شود. در فرهنگ معین (۱۳۷۱) نیز، برچسب‌های کاربردی چندگانه به ندرت مشاهده می‌شوند. در ادامه، نمونه‌هایی از شیوه درج برچسب‌های چندگانه در داده‌های مستخرج از پیکره ارائه شده‌اند:
- فرهنگ معاصر: بخار [گفتاری، مجازی]، بلفضل [ادبی، نامتداول]، چس فیل [مستهجن، گفتاری]، ضعیفه [قدیمی، کنایی]
  - فرهنگ بزرگ سخن: بازیگرخانه (منسوخ) (نمایش، سینما)، زهره مارخوری (گفتگو) (غیر مؤدبانه) (مجاز)، فرمانده کل قوا (نظامی، سیاسی)، نفس اماره (فلسفه قدیم، ادیان)
۱۱. به باور نگارندگان، با مطالعات تفصیلی برچسب‌های کاربردی چندگانه با تکیه بر علوم رایانشی می‌توان به الگوهای تکرار شونده‌ای برای شیوه درج آنها دست یافت. به این معنا که برخی از انواع برچسب‌های کاربردی احتمال وقوع نوعی دیگر را افزایش می‌دهند. برای مثال، برچسب‌های نگرش مانند غیر مؤدبانه، تعریض، دشنام، مستهجن و ... غالباً با برچسب‌هایی مانند گفتاری، گفتگو و ... همراه می‌شوند و یا برچسب‌های حوزه عموماً تنها به کار می‌روند و نهایتاً،

ممکن است به ندرت با برچسب‌های زمان مانند منسوخ، قدیمی، نامتداول و .... همراه شوند. این هم‌وقوعی‌ها را می‌توان با توجه به واقعیت‌های زبان‌شناسی اجتماعی و گونه‌های زبانی به سادگی توجیه نمود.

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

برچسب‌های کاربردی که از ظرفیت‌های خردساختار به شمار می‌آیند سرمدخل‌ها را به بافتی مشخص مقید می‌کنند و امکان بازنمایی عناصر فرهنگی و اطلاعات کاربردشناختی را در فرهنگ لغت فراهم می‌آورند. مهم‌ترین مزیت برچسب‌های کاربردی کمک به شناساندن پدیده چندمعنایی واژه‌هاست. برچسب‌های کاربردی به دلیل اختصار و شفافیت، در یک نگاه می‌توانند حوزه معنایی واژه‌ها را مشخص کنند، پیش از آنکه کاربر به تعریف یا بافت موقعیتی ارائه شده در مثال‌های تصویرگر مراجعه کند. بررسی برچسب‌های کاربردی پیکره برمبنای طبقه‌بندی اتکینز و راندل (2008) حاکی از آن است که توجه به برچسب حوزه می‌تواند نقش مهمی در بازنمایی عناصر فرهنگی در فرهنگ‌های عمومی یک‌زبانۀ فارسی ایفا کند. به علاوه، برچسب‌های کاربردی که به گروه «نوع معنا» تعلق دارند، مانند (اصطلاحاً)، (مجازاً) و (کنایه) بخش مهمی از ادبیات شفاهی را پوشش می‌دهند و نقش مهمی در بازنمایی معنای ضمنی واحدهای زبانی (که عموماً به فرهنگ یک جامعه زبانی وابسته است) دارند.

برچسب‌های کاربردی در اغلب موارد به صورت گروهی به کار می‌روند که به آنها برچسب‌های کاربردی چندگانه گفته می‌شود. نکته حائز اهمیت در خصوص استفاده هم‌زمان از چند برچسب کاربردی (و نه برچسب‌های دستوری) در کنار هم نحوه درج آنهاست، به گونه‌ای که کاربر فرهنگ بتواند آنها را به درستی تفسیر کند و اطلاعات کاربردشناختی لازم را به بهترین صورت ممکن دریافت نماید. بررسی برچسب‌های کاربردی چندگانه با تکیه بر علوم رایانشی می‌تواند الگوهای تکرارشونده‌ای در مورد شیوه درج آنها فراهم آورد، به این معنا که برخی از انواع برچسب‌های کاربردی احتمال وقوع نوعی دیگر را افزایش می‌دهند. این هم‌وقوعی‌ها در واقعیت‌های مربوط به زبان‌شناسی اجتماعی بسیار اهمیت دارند.

پیشنهاد نگارندگان به نسل نوین فرهنگ‌نویسان فارسی این است که در راستای استفاده بهینه از برچسب‌های حوزه، برچسب‌هایی برای مقوله‌های عینی‌تر فرهنگ، به‌ویژه عناصر فرهنگ مادی اختصاص یابد، مانند «خوراک ایرانی»، «پوشاک ایرانی» یا حتی «مشاغل».

فهرست برجسب‌های فرهنگ‌محور را می‌توان با برجسب مربوط به مقوله‌های فرهنگی زبان مانند «جشن‌ها»، «آداب و رسوم»، «تاریخ» و ... گسترش داد. با وجود این، امروزه تنها نمونه‌های نادری از برجسب‌های کاربردی فرهنگ‌محور در فرهنگ‌های عمومی یک‌زبانۀ فارسی به کار گرفته می‌شود، برای مثال برجسب (فرهنگ‌مردم) در فرهنگ معاصر (۱۳۸۱) و برجسب‌های (فرهنگ‌عوام)، (موسیقی ایرانی) و (موسیقی محلی) در فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱).

### تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

### ORCID

Badri Sadat Seyed Jalali  <https://orcid.org/0000-0001-6621-6566>

Azita Abbasi  <https://orcid.org/0000-0002-3895-5713>

### منابع

- انوری، حسن (۱۳۸۱). فرهنگ بزرگ سخن. تهران: سخن.
- حق‌شناس، علی محمد؛ سامعی، حسین؛ انتخابی، نرگس. (۱۳۸۰). فرهنگ معاصر هزاره انگلیسی - فارسی. تهران: واحد پژوهش فرهنگ معاصر.
- صدری افشار، غلامحسین و دیگران (۱۳۸۱). فرهنگ معاصر فارسی (ویراست چهارم). تهران: فرهنگ معاصر.
- معین، محمد (۱۳۷۱). فرهنگ فارسی. جلد یک تا چهار. تهران: امیرکبیر.

### References

- Atkins, B. T. S., & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press. <https://academic.oup.com/book/48310>
- Anvari, H. (2003). *Farhang-e Bozorg-e Soxan (The Comprehensive Dictionary of Sokhan)*. Tehran: Sokhan. [In Persian]
- Brewer, C. (2016). Labelling and metalanguage. In P. Durkin (Ed.), *The Oxford Handbook of Lexicography*, (pp. 488–500). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199691630.013.35>

- Haghshenas, A. M., Samei, H., & Entekhabi, N. (2001). *Farhang-e Moāser-e Hezāre (English-Persian Dictionary)*. Tehran: Farhang-e Moāser Research Section. [In Persian]
- Hartmann, R. R. K. (1983). *Lexicography: Principles and Practice*. London: Academic Press. <https://www.amazon.com/Lexicography-Principles-Practices-Applied-Language/dp/0123285402>
- Hartmann, R. R. K., & G. James (1998). *Dictionary of Lexicography*. Routledge: London. [https://www.routledge.com/Dictionary-of-Lexicography/Hartmann-James/p/book/9780415141444?srsId=AfmBOoqSIS2\\_zFtO\\_tyrC0yv-ga2jRxX56-q5ZAW7wWrqc1hSjlrbgHS](https://www.routledge.com/Dictionary-of-Lexicography/Hartmann-James/p/book/9780415141444?srsId=AfmBOoqSIS2_zFtO_tyrC0yv-ga2jRxX56-q5ZAW7wWrqc1hSjlrbgHS)
- Moein, M. (1993). *Farhang-e Fārsi (Moein Persian Dictionary)*. Tehran: AmirKabir. [In Persian]
- Norri, J. (2000). Labelling of derogatory words in some British and American dictionaries. *International Journal of Lexicography*, 13(2), 71–106. <https://doi.org/10.1093/ijl/13.2.71>
- Norri, J. (2022). Temporal labels and specifications in monolingual English dictionaries. *International Journal of Lexicography*, 35(4), 1–30. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecac013>
- Osselton, N. E. (1979). Some problems of obsolescence in bilingual dictionaries. *International Journal of Applied Linguistics*, 45-46, 120-126. <https://doi:10.1075/itl.45-46.17oss>
- Ptaszyński, M. (2010). Theoretical considerations for the improvement of usage labelling in dictionaries: A combined formal-functional approach. *International Journal of Lexicography*, 23(4), 411-442. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecq029>
- Sadri-Afshar, G., Hakami, N., & Hakami, N. (2003). *Farhang-e Moāser-e Fārsi (Contemporary Persian Dictionary)*. Tehran: Farhang-e Moāser. [In Persian]
- Verkuyl, H. J. (1994). *Knowledge Representation in Dictionaries* [Keynote Lecture]. 6th Euralex International Congress. Amsterdam. The Netherlands Organizer: Vrije Universiteit Amsterdam [https://www.euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex1994/Verkuyl\\_Euralex\\_1994\\_plenary\\_on\\_Knowledge\\_Representation\\_in\\_Dictionaries.pdf](https://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1994/Verkuyl_Euralex_1994_plenary_on_Knowledge_Representation_in_Dictionaries.pdf)

Verkuyl, H. J., Maarten, J., & Jansen, F. (2003). The codification of usage by labels. In P. van Sterkenburg (Ed.), *A Practical Guide to Lexicography* (pp. 297–311). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tlrp.6.33ver>.

---

**استناد به این مقاله:** سیدجلالی، بدری‌السادات و عباسی، آزیتا. (۱۴۰۳). برجسب‌های کاربردی در فرهنگ‌های عمومی یک‌زبانه فارسی. *علم زبان*، ۱۱(۲۰)، ۲۳۵-۲۶۸. doi: 10.22054/ls.2024.79033.1636



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## The Impact of Various Conceptual Metaphors on Textual Coherence Compared to Formal Coherence Tools

**Mahsa Farhadi Roodbari\*** 

M.A. Student of Lexicology and Terminology, Academy of Persian Language and Literature, Tehran, Iran

**Amirabbas Aghababazadeh** 

M.A. Student of Lexicology and Terminology, Academy of Persian Language and Literature, Tehran, Iran

### Abstract

Conceptual metaphor is defined as the understanding of one conceptual domain in terms of another. This phenomenon is not purely lexical but is examined through the mapping of one domain onto another. In discourse, new metaphors can emerge from conventional mappings, stabilizing both the source and target domains. Functional linguistics views text as a semantic and pragmatic unit, introducing tools to measure formal coherence. They also see coherence as a process in which topics and events are logically and culturally

---

\*Corresponding Author: farhadi.mahsa@gmail.com

**How to Cite:** Farhadi Roodbari, M. & Aghababazadeh, A. (2024). The Impact of Various Conceptual Metaphors on Textual Coherence Compared to Formal Coherence Tools. *Language Science*, 11(20), 269-304. doi: 10.22054/lis.2024.79200.1651.

connected within discourse. On the other hand, cognitive linguistics defines semantic coherence as “related to the compatibility of [textual] semantic relations”. This research addresses two key questions: 1) To what extent does cognitive metaphor impact the semantic coherence of a specialized text? 2) What is the relationship between semantic and formal coherence according to cognitive and functional linguistic analyses? Various discourse analysis methods were employed in this study. A corpus of 640 instances of conceptual metaphors from Art History textbooks was collected and analyzed using coherence tools. The research shows that the semantic coherence resulting from conceptual metaphors is reflected in the structure of the text. Furthermore, it explores the relationship between semantic and formal coherence from both cognitive and functional perspectives.

**Keywords:** conceptual metaphor, coherence, cohesion, art history.

## 1. Introduction

Coherence and cohesion are essential for structuring texts and enhancing comprehension. While systemic functional linguistics identifies cohesive devices, cognitive linguistics examines the role of conceptual metaphors in coherence. Cognitive linguistics regards language as a key aspect of cognition, grounded in experiential knowledge. Conceptual metaphors involve understanding one domain through another via systematic mappings, where attributes transfer between domains. Lakoff and Johnson (1980) argue that metaphor coherence depends on overlapping entailments, ensuring alignment and consistency.

Cognitive linguists categorize conceptual metaphors into three types: ontological, structural, and orientational, with the latter organizing concepts through spatial relationships. Mappings are systematic correspondences between source and target domains, facilitating their interaction and significantly contributing to textual coherence. Since



parallel metaphors enhance coherence, analyzing the connections between these mappings in a text is essential (Yin, 2013).

This study examines semantic cohesion and the consistency of relationships from a cognitive perspective while addressing formal cohesion through a functional-linguistic framework. Functional linguists define cohesion as linguistic resources that connect different parts of a text (Halliday, 2021). Coherence involves logically integrating topics and events (Strauss & Feiz, 2013). The paper aims to illustrate coherence in specialized texts by analyzing conceptual metaphors and their interrelations, also assessing whether this coherence is reflected in the text's structural organization.

## **2. Literature Review**

Cognitive linguistics, through the introduction of cognitive commitment and generalization commitment, explores three linguistic domains, namely categorization, polysemy, and metaphor. This approach treats the distinct components of language as equivalent and interconnected with other cognitive faculties.

Lakoff and Johnson (1980) proposed the theory of conceptual metaphor. Conceptual metaphor is not merely a lexical phenomenon; rather, it represents an underlying conceptual framework that shapes human thought.

## **3. Methodology**

This study uses a corpus-based approach to examine how conceptual metaphors impact semantic and formal coherence in texts. It analyzes 640 metaphor instances from two art history textbooks, «History of Iranian Art» and «History of World Art», selected for their original authorship and broad readership. Sentences containing conceptual metaphors were identified and classified by source and target domains and by type (ontological, structural, or orientational). The data were labeled according to art-related semantic domains like “art,”

“artwork,” and “artistic style” to distinguish between art-specific and conventional metaphors.

To assess semantic coherence and metaphor hierarchy, metaphors were categorized into macro, high-level, and low-level metaphors. This analysis highlighted key macro-metaphors, such as “Art is Alive” and “Artwork is Alive”, and examined their hierarchical structures and linguistic forms, thereby clarifying semantic relationships among different metaphor types.

Additionally, Halliday and Hasan’s five tools for formal coherence, namely reference, ellipsis, substitution, conjunction, and lexical cohesion were applied to assess formal continuity and were compared to conceptual metaphors. The findings demonstrated a relationship between semantic and formal coherence, offering insights into how conceptual metaphors contribute to overall text cohesion.

#### **4. Results**

This study employs a corpus-based approach to investigate the influence of conceptual metaphors on the cohesion and coherence of specialized texts. Data analysis is based on 640 conceptual metaphors extracted from high school textbooks, specifically «History of Iranian Art» and «History of World Art». The findings are structured into several essential sections, as outlined below.

Conceptual metaphors in this study are classified into three types: ontological, structural, and orientational. Ontological metaphors, representing 46% of the data, facilitate the understanding of abstract concepts by associating them with physical entities, such as describing art as a living entity. Structural metaphors, comprising 45% of the data, simplify complex artistic ideas by using familiar frameworks. In contrast, orientational metaphors, which use spatial directions to explain artistic events, account for only 9% of the data. These findings indicate that authors primarily rely on ontological and structural metaphors to convey complex historical and artistic ideas effectively, thus enhancing readers' accessibility to abstract concepts.

A key observation is the hierarchical structure of conceptual metaphors, where macro-metaphors function as central semantic anchors. For instance, the macro-metaphor "Art is Alive" generates mid- and lower-level metaphors, such as "Art is Human" and "Art is a Plant." This hierarchical arrangement strengthens semantic coherence by linking concepts through successive mappings from source to target domains, ensuring continuity throughout the text. This coherence is particularly observable in art history textbooks, where metaphors like "Art is Alive" and "Artwork is Alive" assist comprehension by connecting diverse sections and facilitating the understanding of complex art history ideas.

The study demonstrates that conceptual metaphors play a crucial role in enhancing both coherence and cohesion within the text. For this purpose, Halliday and Hasan's cohesion tools—including reference, ellipsis, substitution, conjunction, and lexical cohesion—were employed. Findings show that conceptual metaphors reinforce formal cohesion by establishing referential links across various text sections. For instance, pronouns like "this" and "that" contribute to textual cohesion by referring back to earlier ideas. Additionally, lexical cohesion is promoted through the repetition of words within specific semantic fields, such as "art," "performance," and "literature," which helps readers view the text as a unified whole.

Referential chains are also essential in fostering both cohesion and coherence. Through repeated use of related words and metaphorical expressions, these chains link various parts of the text, enabling readers to perceive the semantic relationships across different sections. For example, metaphors associated with "art" appear throughout, forming a cohesive framework that enhances the text's comprehensibility.

The analysis further reveals that conceptual metaphors improve textual coherence through metaphorical entailments, which are divided into four types: intra-metaphorical, inter-metaphorical, parallel, and hierarchical entailments. Hierarchical entailments are particularly effective in establishing coherence by organizing complex

concepts within a clear hierarchy. For example, the macro-metaphor "Art is Alive" serves as a central metaphor, giving rise to sub-metaphors like "Art is Human" and "Art is a Plant". These overlapping metaphors share entailments that enhance semantic coherence, allowing readers to understand intricate artistic concepts more accessibly.

Comparative data analysis demonstrates that formal cohesion tools (such as reference, ellipsis, and conjunction) are closely aligned with the structure of conceptual metaphors. For instance, referential pronouns like "this" and "that", combined with conceptual metaphors, promote continuity across text segments. Discourse markers like "furthermore" and "among these" also aid formal cohesion, reinforcing the connections between various sections.

## **5. Conclusion**

In conclusion, this study highlights that conceptual metaphors are crucial for establishing both cohesion and coherence in specialized texts. They enhance textual cohesion through hierarchical structures and referential chains, simplifying complex concepts for readers. Furthermore, the relationship between conceptual metaphors and formal cohesion tools suggests that texts rich in conceptual metaphors also exhibit strong formal cohesion.


## **Acknowledgment**

We sincerely express our deepest gratitude to Dr. Mohammad Reza Razavi, an esteemed faculty member of the Academy of Persian Language and Literature, for his invaluable guidance and thoughtful support throughout this research.




## تأثیر نواع استعاره‌های مفهومی بر انسجام معنایی متن در قیاس با ابزارهای صوری انسجام

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته واژه‌گزینی و اصطلاح‌شناسی، پژوهشکده مطالعات واژه‌گزینی، تهران، ایران

مهسا فرهادی رودباری \* 

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته واژه‌گزینی و اصطلاح‌شناسی، پژوهشکده مطالعات واژه‌گزینی، تهران، ایران

امیرعباس آقابابازاده 

### چکیده

استعاره مفهومی به درک یک حوزه مفهومی برحسب حوزه مفهومی دیگر اشاره دارد. این پدیده صرفاً واژگانی نبوده و در قالب نگاشت حوزه‌ای بر حوزه‌ای دیگر تحلیل شده است. در گفتمان، استعاره‌های جدید می‌توانند از نگاشت‌های متعارف و تثبیت‌شده هر دو حوزه مبدأ و هدف پدید آیند. زبان‌شناسان نقشگرا متن را یک واحد معنایی و کاربردشناختی قلمداد می‌کنند و ابزارهایی برای سنجش انسجام صوری معرفی کرده‌اند. همچنین، آنان انسجام را فرایندی دانسته‌اند که در آن موضوعات و رویدادها در یک گفتمان منطقی و فرهنگ‌وابسته گرد هم آمده‌اند. از سوی دیگر، انسجام معنایی در زبان‌شناسی شناختی، مربوط به سازگاری ارتباط‌های معنایی متن است. پژوهش حاضر، تلاشی است در جهت پاسخ به این دو پرسش: (۱) تأثیر استعاره‌های شناختی بر انسجام معنایی یک متن تخصصی چگونه است؟ به عبارت دیگر، استعاره‌های شناختی در یک متن تخصصی چگونه خود را نمایان می‌کنند؟ (۲) ارتباط بین انسجام معنایی و انسجام صوری باتوجه به تحلیل زبان‌شناسان شناختی و نقشگرا چیست؟ در پژوهش حاضر، روش‌های مختلف تحلیل گفتمان مطالعه شد؛ به این صورت که پیکره‌ای متشکل از ۶۴۰ داده از استعاره‌های مفهومی کتاب‌های تاریخ هنر هنرستان گردآوری و باتوجه به ابزارهای انسجامی بررسی شد. نتایج نشان داد که انسجام معنایی حاصل از استعاره مفهومی، خود را در ساختار متن نمایان می‌کند. همچنین، ارتباط میان انسجام معنایی و صوری از منظر رویکردهای شناختی و نقشگرا ارائه شد. براین اساس، به نظر می‌رسد متنی که از منظر زبان‌شناسان شناختی به وسیله ساختار سلسله‌مراتبی استعاره مفهومی دارای انسجام مفهومی است، از منظر نقشگرایان نیز، دارای پیوستگی است.

کلیدواژه‌ها: استعاره مفهومی، انسجام معنایی، انسجام صوری، تاریخ هنر.

## ۱. مقدمه

عوامل و ابزارهای مختلفی در ساختمان شدن<sup>۱</sup> متن نقش دارند. از جمله آنها می‌توان به انسجام معنایی و صورتی<sup>۲</sup> اشاره کرد که به مخاطب در درک بهتر متن کمک می‌کنند و به نوعی چارچوب اساسی متن محسوب می‌شوند. علاوه بر ابزارهای صورتی که زبان‌شناسان نقشگرا بر آنها تأکید می‌کنند، زبان‌شناسان شناختی به نقش استعاره مفهومی در انسجام معنایی متن توجه کرده‌اند. آنها معتقدند استعاره‌های مفهومی با نگاهی<sup>۳</sup>های مختلف و حوزه‌های مبدأ<sup>۴</sup> مشترک نقش مؤثری در متنیت<sup>۵</sup> دارند.

در حدود چهار دهه پیش، چارچوبی نظری شکل گرفت که زبان را بخش اساسی شناخت<sup>۶</sup> می‌داند. این مکتب به نگاه نمادین به زبان متعهد است. پیشگامان این مکتب دانش زبان را متکی بر تجربه می‌دانند و این دانش را از طریق بررسی رابطه میان زبان و فرایندهای شناختی ذهن مطالعه می‌کنند (هموند<sup>۷</sup>، ۱۴۰۰: ۲۷).

زبان‌شناسان شناختی بر این باورند که «وقتی مفهومی بر حسب حوزه مفهومی دیگری درک می‌شود، با استعاره مفهومی روبه‌رو هستیم. این فهم با مشاهده یک مجموعه تناظر منظم<sup>۸</sup>، یا نگاهی<sup>۹</sup> بین دو حوزه حاصل می‌شود» (کووچش<sup>۹</sup>، ۱۳۹۸: ۴۹۶). استعاره مفهومی را می‌توان به صورت مفهوم «الف» به مثابه مفهوم «ب» درک کرد. به این ترتیب، مفهوم «الف» حوزه مبدأ استعاره و مفهوم «ب» حوزه مقصد استعاره نامیده می‌شود. لیکاف و

---

### 1. text structuring

۲. در آثار زبان‌شناسی فارسی برای دو اصطلاح cohesion و coherence معادل‌های مختلفی از جمله انسجام و پیوستگی یا انسجام درونی و انسجام بیرونی به کار رفته است. همچنین، گاه این اصطلاح‌ها به جای یکدیگر نیز به کار رفته‌اند. در پژوهش حاضر، برای پرهیز از ابهام، coherence را انسجام معنایی و cohesion را انسجام صورتی در نظر گرفته‌ایم.

### 3. mapping

### 4. source domain

### 5. textuality

### 6. cognition

### 7. Hamawand, Z.

### 8. the systematic set of correspondences

### 9. Kövecses, Z.

جانسون<sup>۱</sup> (1980: 89-91) مفهوم استلزام استعاری<sup>۲</sup> را انتقال یک ویژگی از حوزه مبدأ به حوزه مقصد با استفاده از ابزارهای منطقی می‌داند. استلزام را می‌توان مبنای تحلیل معنایی دانست.

از سوی دیگر، لیکاف و جانسون (1980: 94) در اهمیت همپوشی استلزام‌ها بر این باور هستند که «این همپوشی استلزام‌های میان دو استعاره است که انسجام‌های معنایی بین آنها را مشخص می‌کند و پیوندی را میان موضوعات مطرح شده در بحث و محتوای بحث به وجود می‌آورد. این همان مسئله‌ای است که به استعاره‌ها اجازه می‌دهد که علی‌رغم یکدست نبودن در تمامی جوانب، با هم هماهنگ باشند؛ یعنی تصویر واحدی وجود ندارد که کاملاً با هر دو استعاره مطابقت داشته باشد.

زبان‌شناسان شناختی سه نوع مفهوم‌سازی استعاری را معرفی می‌کنند. استعاره مفهومی هستی‌شناختی<sup>۳</sup> حوزه هدف را برحسب یک مفهوم عینی، مانند شیء و ظرف به صورت عام (بدون مشخص کردن نوع شیء یا ظرف) و همچنین شخص، مفهوم‌سازی می‌کند (کووچش، ۱۳۹۸: ۵۰۱). استعاره ساختاری<sup>۴</sup>، مفهوم حوزه هدف را برحسب یک مفهوم ساختارمند مفهوم‌سازی می‌کند (کووچش، ۱۳۹۸: ۵۰۲). منظور از استعاره‌های جهتی<sup>۵</sup> آن است که برخی جهت‌های فضایی پایه انسان، مثل بالا - پایین<sup>۶</sup>، داخل - خارج<sup>۷</sup> و مرکز - پیرامون<sup>۸</sup> به مفهوم‌سازی مجموعه‌ای از مفاهیم حوزه هدف کمک می‌کنند (کووچش، ۱۳۹۸: ۵۰۱). از سوی دیگر، می‌توان میان استعاره‌های منسجم<sup>۹</sup> و استعاره‌های هماهنگ<sup>۱۰</sup> تفاوت قائل شد. استعاره‌هایی که در متن با هم جور هستند، استعاره‌های منسجم و آنهایی که با هم سازگارند، استعاره‌های هماهنگ هستند.

- 
1. Lakoff, G., & Johnson, M.
  2. metaphorical entailment
  3. ontological
  4. structural
  5. orientational
  6. up-down
  7. in-out
  8. center-periphery
  9. coherent
  10. consistent

نگاشت یکی از مفاهیم مهم در استعاره مفهومی است که عبارت است از مجموعه تناظرهای منظم میان حوزه مبدأ و حوزه هدف که در آن عناصر مفهومی سازنده [مفهوم] «ب» با عناصر مفهومی سازنده [مفهوم] «الف» متناظرند (کووچش، ۱۳۹۸: ۲۶).

نگاشت‌ها تعامل حوزه‌های مفهومی مختلف با یکدیگر را به وجود می‌آورند. این ارتباط نقش مهمی در انسجام معنایی متن بازی می‌کند و از آنجا که استعاره‌های موازی<sup>۱</sup> یک متن اهمیت زیادی در انسجام معنایی آن دارند، بررسی ارتباط نگاشت‌های استعاره‌های مفهومی متن نیز مهم خواهد بود (Yin, 2013: 1123).

لازم به یادآوری است که تمرکز پژوهش حاضر بر انسجام معنایی متن بوده که از منظر زبان‌شناسی شناختی مربوط به سازگاری ارتباط‌های معنایی [متن] است (Crystal, 2008: 85). از سوی دیگر، رویکرد نقش‌گرا مفهوم انسجام صوری را «توضیح پیوند عملکردی یا هویتی بخشی از زبان گفتاری یا نوشتاری» (Cruse, 2006: 26-27) فرض می‌کند. انسجام صوری، مجموعه‌ای از امکانات زبانی است که هر زبانی آن را برای اتصال قسمتی از متن به قسمت دیگر دارد (هلیدی<sup>۲</sup>، ۱۴۰۰: ۱۲۸) و بنابر ارتباط معناشناختی، دو عضو هر پیوند یا گره انسجامی از طریق ارتباط معنایی با یکدیگر پیوند می‌خورند (هلیدی، ۱۴۰۰: ۱۷۷).

لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) نیز، درباره توانایی یک ساختار معنایی یا مفهومی - استعاره - در همراه کردن نویسندگان و مخاطبان متن برای پیروی از یک روند مشخص، توضیح می‌دهند که «استعاره‌ها استلزام‌هایی دارند که به واسطه آن استلزام‌ها آشکار یا برجسته می‌شوند و به جنبه‌های خاصی از تجربیات ما انسجام می‌بخشند [...] ممکن است استعاره‌ها واقعیت‌ها را - به ویژه واقعیت‌های اجتماعی - را برایمان خلق کنند. بنابراین، استعاره می‌تواند برای کنش‌های بعدی ما نوعی راهنما به حساب آید. چنین کنش‌هایی به یقین با این استعاره تناسب خواهند داشت. در عوض، این کنش نیز قدرت استعاره را برای منسجم‌ساختن تجربه ما افزایش می‌دهد. از این منظر، استعاره‌ها می‌توانند پیش‌گویانی باشند که خود را تحقق می‌بخشند (Lakoff, & Johnson, 1980: 156).

1. parallel

2. Halliday, M. A. K.



انسجام در زبان‌شناسی، فرایندی است که در آن موضوعات و رویدادها در یک گفتمان منطقی و فرهنگ‌وابسته تجمیع می‌شوند (Strauss & Feiz, 2013: 146). در مقاله حاضر سعی شده است انسجام معنایی یک متن تخصصی از طریق بررسی انواع استعاره‌های مفهومی و رابطه بین آنها نشان داده شود. همچنین، تلاش می‌شود با بررسی استعاره‌های متن و مقایسه آنها با تحلیل انسجام صوری، روشن شود که آیا انسجام معنایی حاصل از استعاره مفهومی، در ساختار متن نیز خود را نشان می‌دهد یا خیر.

## ۲. پیشینه پژوهش

زبان‌شناسی شناختی از دهه ۱۹۷۰ میلادی در آمریکا پا گرفته است. زبان‌شناسان شناختی با مطرح کردن تعهد شناختی<sup>۱</sup> و تعهد تعمیم<sup>۲</sup> سعی در تحلیل زبان دارند و با بررسی سه حوزه زبان که عبارت‌اند از مقوله‌بندی<sup>۳</sup>، چندمعنایی<sup>۴</sup> و استعاره توضیح می‌دهند که «چگونه مؤلفه‌های به‌ظاهر متمایز زبان ویژگی‌های سازمانی بنیادی مشترکی دارند» (اونز و گرین<sup>۵</sup>، ۱۳۹۹: ۴۳). آنان با توجه به تعهد تعمیم، حوزه‌های مختلف زبان (نحو، معنی‌شناسی، آواشناسی و ساختواره) را هم‌ارز یکدیگر بررسی می‌کنند. تعهد شناختی نیز، بیانگر آن است که مطالعه زبان باید در تعامل با سایر قوای شناختی صورت پذیرد.

لیکاف و جانسون با انتشار کتاب *استعاره‌هایی که باور داریم*<sup>۶</sup> در ۱۹۸۰ میلادی، نظریه استعاره مفهومی را مطرح کردند. نظریه آنان جسمانیت<sup>۷</sup> را یکی از ارکان استعاره مفهومی در نظر می‌گیرد. گیررتس<sup>۸</sup> (۱۳۹۳: ۴۱۷-۴۲۲) معتقد است استعاره مفهومی را نمی‌توان صرفاً پدیده‌ای واژگانی دانست، بلکه باید آن را مفهومی زیربنایی فرض کرد که به‌نوعی اندیشه بشر را شکل می‌دهد. از دیگر ارکان نظریه استعاره مفهومی تحلیل نگاشت‌های استعاری

- 
1. Cognitive Commitment
  2. Generalization Commitment
  3. categorization
  4. polysemy
  5. Evans, V., & Green, M.
  6. *Metaphors We Live By*
  7. embodiment
  8. Geeraerts, D.

است. نگاشت نوعی پیوند میان جنبه‌های قلمرو حوزه مبدأ و حوزه مقصد است و کمک می‌کند مفهوم حوزه مقصد بر حسب مفهوم حوزه مبدأ مفهوم سازی شود.

از دیگر رویکردهای نزدیک به زبان‌شناسی شناختی، می‌توان از رویکرد نقشگرا نام برد. «هر دو رویکرد زبان‌شناسی شناختی و زبان‌شناسی نقشگرا سعی می‌کنند ویژگی‌های زبان را بر اساس کاربرد زبان و نظام شناختی انسان توصیف و تبیین کنند» (راسخ‌مهند، ۱۳۹۹: ۹۹). از این رو، پژوهش حاضر سعی دارد با بررسی تأثیر استعاره مفهومی بر انسجام معنایی که در رویکرد شناختی مطرح شده است و مقایسه آن با ابزارهای انسجام مطرح شده در رویکرد نقشگرایی، بر ارتباط دو مفهوم انسجام معنایی و انسجام صوری نور بیافکند.

از مباحث مهم در زبان‌شناسی کاربردی تحلیل گفتمان<sup>۱</sup> است. زبان‌شناسان نقشگرا در دهه ۶۰ میلادی نظرات مختلفی درباره این مبحث مطرح کردند که از آن جمله، می‌توان به بحث هلیدی و حسن<sup>۲</sup> درباره متنیت اشاره کرد. یکی از مهمترین مؤلفه‌هایی که در متنیت متن نقش دارد انسجام معنایی است. زبان‌شناسان شناختی انسجام معنایی را به سازگاری ارتباط‌های معنایی متن مرتبط می‌دانند (Cruse, 2006: 26-27). از سوی دیگر، پیروان نقشگرایی، انسجام صوری را مفهومی «برای توضیح پیوند عملکردی یا هویت بخشی زبان گفتاری یا نوشتاری (متن یا گفتمان)» تلقی می‌کنند (Crystal, 2008: 85).

در سال‌های اخیر، زبان‌شناسان مختلفی درباره استعاره و گفتمان پژوهش کرده‌اند. از جمله آن افراد می‌توان به کوچش (2009)، استین (2009) و اشتراوس و فیض (2013) اشاره کرد. کوچش (2009: 447) درباره استعاره‌های فرهنگ‌بنیاد و گفتمان بحث کرده است. وی همچنین، مباحثی را درباره ایستایی<sup>۳</sup> و خلاق بودن استعاره‌ها و نسبت آنها در گفتمان مطرح می‌کند. علاوه بر این، وی توضیح داده است که در گفتمان، استعاره‌های جدید می‌توانند از نگاشت‌های متعارف و تثبیت شده هر دو حوزه مبدأ و هدف پدید آیند. از جمله کارهای استین (2009) در این زمینه، می‌توان به طبقه‌بندی زبانی از استعاره‌های مورد بررسی در تحلیل گفتمان اشاره کرد. اشتراوس و فیض<sup>۴</sup> (2013) نیز، بخشی از کتاب

---

1. Discourse Analysis

2. Halliday, M. A. K., & Hasan, R.

3. stability

4. Strauss, S., & Feiz, P.

خود را به توضیح درباره نقش استعاره در گفتمان اختصاص داده‌اند و توضیح می‌دهند که انسجام معنایی در زبان‌شناسی شناختی، فرایندی است که در آن موضوعات و رویدادها در یک گفتمان منطقی و فرهنگ‌وابسته جمع می‌شوند.

در سال‌های اخیر در ایران نیز، مطالعاتی درباره استعاره و انسجام متن صورت گرفته است که از میان آنها می‌توان به پژوهش‌های افراشی و همکاران (۱۳۹۴) به‌ویژه مقاله *استعاره‌های مفهومی در زبان فارسی و همچنین، پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۹)* درباره *انسجام میان استعاره‌های مفهومی قرآن کریم* اشاره کرد. در میان پژوهش‌های صورت گرفته، کمتر پژوهشی به بررسی متون درسی از این منظر پرداخته است. پژوهش حاضر تلاشی است در جهت بررسی استعاره‌های مفهومی و تأثیر آنها بر گفتمان متون تخصصی تاریخ هنر.

### ۳. روش

داده‌های پژوهش حاضر پیکره‌ای متشکل از ۶۴۰ استعاره مفهومی بودند که با مطالعه کتاب‌های *تاریخ هنر ایران و تاریخ هنر جهان* مقطع هنرستان جمع‌آوری و بررسی شده‌اند. رویکرد پژوهش حاضر در بررسی تأثیر استعاره مفهومی بر انسجام معنایی متن کتاب‌های تاریخ هنر، پیکره‌مدار<sup>۱</sup> بوده است. جدول (۱) بخشی از پیکره را به نمایش گذاشته است. تفاوت دو رویکرد پیکره‌مدار و پیکره‌بنیاد<sup>۲</sup> در این است که در رویکرد پیکره‌بنیاد محقق پژوهش را با اصولی از پیش تعیین شده آغاز می‌کند و شواهدی برای تأیید نظریات خود جمع‌آوری می‌کند. این در حالی است که در رویکرد پیکره‌مدار، پژوهشگر بدون هیچ پیش‌فرضی داده‌های پیکره را مطالعه می‌کند تا قوانین و اصول جدید را در خلال پژوهش خود نشان دهد (Deignan, 2005: 89).

---

1. corpus-driven

2. corpus-based

جدول ۱. نمونه‌ای از پیکره پژوهش

عبارت استعاری	عمومی / اختصاصی	حوزه مبدأ	حوزه مقصد	نام نگاشت	نوع	کتاب و شماره صفحه
ظهور و پیدایش اسلام دگرگونی ژرفی در زندگی سیاسی، اقتصادی و مذهبی داشت.	ع <sup>۱</sup>	عکس	این آثار [مجسمه و تندیس]	اسلام تصویر عکاسی است.	ساختاری	تاریخ هنر ایران - ص ۷۰
دین اسلام صاحب اندیشه و شعار مبارزه با زورگویان بود.	ع	جاندار	دین	دین جاندار است.	هستی شناختی	تاریخ هنر ایران - ص ۷۰
روش‌های ساخت جدید ... توانست آثار ویژه‌ای را در معماری اسلامی پدید آورد.	خ <sup>۲</sup>	انسان	روش‌های جدید	روش‌های ساخت جدید انسان هستند.	هستی شناختی	تاریخ هنر ایران - ص ۷۱
نظام معماری ساسانی مستقیماً ریشه در سنت ساسانی داشته است.	خ	گیاه	نظام معماری	نظام معمار گیاه است.	ساختاری	تاریخ هنر ایران - ص ۷۱
[آجر] می‌توانست هرگونه بنایی را با هر قابلیت پدید آورد که همین زمینه‌ساز فرصت‌های مناسبی ... شد.	خ	انسان	آجر	آجر انسان است.	هستی شناختی	تاریخ هنر ایران - ص ۷۲
چشم‌انداز هنر ایرانی در آنها به‌خوبی دیده می‌شود.	خ	آینه	اثر هنری	آنها [آثار هنری] آینه هستند.	ساختاری	تاریخ هنر ایران - ص ۷۳
سفالگری بیانگر کهن‌ترین و فراگیرترین هنر ایرانی ... بود.	خ	انسان	سفالگری	سفالگری انسان است.	ساختاری	تاریخ هنر ایران - ص ۷۳

۱. عمومی

۲. خصوصی

ادامه جدول ۱.

عبارت استعاری	عمومی / اختصاصی	حوزه مبدأ	حوزه مقصد	نام نگاشت	نوع	کتاب و شماره صفحه
[تحول تزئین سفالگری] ریشه در شکل‌گیری هنر خوشنویسی و جایگاه آن در فن کتابت و نگارش ... دارد.	خ	گیاه	تحول سفالگری	تحول سفالگری گیاه است.	ساختاری	تاریخ هنر ایران - ص ۷۳
هنر خوشنویسی تأثیر عمیق ... بر طراحان این دوره داشت و توانست جلوه‌گر همه هنرهای زمان خود شود.	خ	انسان	هنر	هنر انسان است.	هستی شناختی	تاریخ هنر ایران - ص ۷۴
[هنر خوشنویسی] از بناها گرفته تا اشیاء کاربردی را دربرگیرد.	خ	انسان	هنر	هنر انسان است.	هستی شناختی	تاریخ هنر ایران - ص ۷۴
این هنرها ... میراث‌دار سنت‌های کهن ... است.	خ	انسان	هنر	هنر انسان است.	هستی شناختی	تاریخ هنر ایران - ص ۷۸
این هنرها ... توانست پیوندی بین گذشته و عصر خود ایجاد نماید.	خ	انسان	هنر	هنر انسان است.	هستی شناختی	تاریخ هنر ایران - ص ۷۸
خوشنویسی ... رونق و شکوه فراوانی یافت.	خ	بازار	خوشنویسی	خوشنویسی بازار است.	ساختاری	تاریخ هنر ایران - ص ۸۲
[این پارچه‌ها] میراث‌دار هنر و سنت ساسانی است.	خ	انسان	پارچه	پارچه انسان است.	هستی شناختی	تاریخ هنر ایران - ص ۸۳
شرایط به گونه‌های دیگر رقم خورد.	ع	ریاضیات	شرایط	شرایط ریاضیات است.	ساختاری	تاریخ هنر ایران - ص ۸۷
تزیینات بنا با پوشش کاشی، گچ‌کاری رنگی و مقرنس‌کاری است.	خ	انسان	بنا	هنر ساختمان است.	هستی شناختی	تاریخ هنر ایران - ص ۸۸

ادامه جدول ۱.

عبارت استعاری	عمومی / اختصاصی	حوزه مبدأ	حوزه مقصد	نام نگاشت	نوع	کتاب و شماره صفحه
میراث هنری دیگری که در این دوره به حد شکوفایی خود می‌رسد نگارگری است.	خ	گیاه	میراث هنری	میراث هنری گیاه است.	ساختاری	تاریخ هنر ایران - ص ۸۹
تحریم نگارگری شکسته شد.	ع	شیء	تحریم	تحریم شیء (قابل شکستن) است.	هستی شناختی	تاریخ هنر ایران - ص ۸۹
اساس هنر هندو بر چه پایه‌ای استوار است؟	خ	ساختم ان	هنر	هنر (هند) ساختمان است.	ساختاری	تاریخ هنر جهان - ص ۶۰
هزاره هفتم پیش از میلاد	ع	---	---	---	جهتی	تاریخ هنر جهان - ص ۶۲
وارد مرحله شهرنشینی شدند.	ع	ظرف	شهرنشینی	مرحله شهرنشینی ظرف است.	هستی شناختی	تاریخ هنر جهان - ص ۶۲
سلسله‌های ... در تعالی هنرهای چین سهم مهم‌تری دارند.	ع	انسان	سلسله‌ها	سلسله‌ها انسان هستند.	هستی شناختی	تاریخ هنر جهان - ص ۶۲
بافت پارچه‌های ابریشمی و ساخت ظروف چینی به اوج خود رسید.	خ	---	---	---	جهتی	تاریخ هنر جهان - ص ۶۲
ارتباط مسلمانان با چین شروع شد.	ع	سفر	ارتباط	ارتباط سفر است.	ساختاری	تاریخ هنر جهان - ص ۶۲
دوره سونگ نقاشی به اوج خود رسید.	خ	---	---	---	جهتی	تاریخ هنر جهان - ص ۶۲
سیر هنر چین	خ	سفر	هنر	هنر سفر است.	ساختاری	تاریخ هنر جهان - ص ۶۲
شکل نقش یک واژه را ایفا می‌کند.	ع	انسان بازیگر	شکل	شکل، انسان بازیگر است.	هستی شناختی	تاریخ هنر جهان - ص ۶۳
این دو هنر از بسیاری جنبه‌ها با یکدیگر پیوند داشتند.	خ	گیاه	هنر	هنر گیاه است.	ساختاری	تاریخ هنر جهان - ص ۶۳

پژوهش حاضر برای مطالعه و تدوین پیکره مورد نیاز خود بدون هیچ گونه پیش فرضی به بررسی تأثیر انواع استعاره‌های مفهومی متن تخصصی تاریخ هنر پرداخته است. همچنین، لازم به ذکر است که پژوهشگران نسبت به نگاشت‌ها و حوزه‌های مبدأ جهت‌گیری نداشتند. به منظور بررسی دقیق پرسش پژوهش، لازم بود داده‌هایی مطالعه شوند که کمترین تأثیر را از زبان‌های دیگر پذیرفته، مخاطبان نسبتاً فراگیری داشته و تا حد امکان، متن آنها کمترین بازنمایی از سبک فردی نویسنده را داشته باشند. دو کتاب *تاریخ هنر ایران و تاریخ هنر جهان* (مقطع متوسطه دوم)، تألیف جمعی از مؤلفین حوزه تخصصی تاریخ هنر هستند که مخاطب آنها دانش آموزان سراسر کشورند. علل انتخاب این دو کتاب علاوه بر تألیف تخصصی آنها این بود که از زبان دیگری ترجمه نشده‌اند و همچنین، مخاطبان فراگیر دارند.

در پژوهش‌های متعددی که در سال‌های اخیر بر روی کتاب‌های درسی انجام شده، در بیشتر موارد، به کتاب‌های درسی مقاطع دبستان و متوسطه اول پرداخته شده است. در اندک پژوهش‌هایی که بر مقطع متوسطه دوم تمرکز داشته‌اند نیز، پژوهشگران بیشتر کتاب‌های مرتبط به رشته‌های نظری را بررسی کرده‌اند. این دو کتاب از منابع مشترک تمام رشته‌های فنی و حرفه‌ای است و در بردارنده نکات ظریف و جزئیاتی در مورد تاریخ هنر از ابتدای پیدایش تا دوره معاصر است. در برخی موارد داده‌ها در پیوند با فلسفه هنر است و معمولاً رویکرد معلم‌ها و طراحان سؤال در سنجش دانش آموزان کاملاً مفهومی است و نه حفظی. براین اساس، هر دو منبع برای دانش آموزان و همچنین، متقاضیان ورود به دانشگاه از منابع چالش برانگیز به شمار می‌آیند.

پس از مطالعه کتاب‌های تاریخ هنر، در گام اول، جمله‌های دارای استعاره‌های مفهومی انتخاب شدند. سپس، حوزه‌های مبدأ و مقصد استعاره‌ها مشخص شدند و در گام بعدی، نوع استعاره‌های هر یک از جملات و کلان‌استعاره‌ها تعیین شدند. همچنین، نوع ارتباط استعاره‌ها نسبت به حوزه تخصصی هنر برچسب‌گذاری شدند. در ادامه، به بررسی

کلان‌استعاره‌ها و خرداستعاره‌ها پرداخته شد و ارتباط استلزام‌ها و نگاشت‌های کلان‌استعاره‌ها و خرداستعاره‌ها با یکدیگر بررسی شد.

در نهایت، پیکره‌ای شامل بازنمودهای زبانی استعاره‌های موجود در متن، انواع استعاره‌ها، کلان‌استعاره‌ها و حوزه‌های مبدأ و مقصد استعاره‌ها ایجاد شد. همچنین، با توجه به آنکه تمرکز پژوهش بر متنی تخصصی است، عبارات‌های استعاری با توجه به ارتباطشان با حوزه هنر برجسب‌گذاری شدند. علت آن بود که به این صورت می‌توان در تحلیل متن، بین استعاره‌هایی که برای توضیح مطالب تخصصی به کار می‌روند و استعاره‌هایی که مستقیماً به حوزه تاریخ هنر مربوط نمی‌شوند و استعاره‌های خودکار شده‌ای که برای انسجام صوری متن به کار رفته‌اند، تمایز قائل شد.

برای بررسی تأثیر استعاره بر انسجام معنایی متن کتاب‌های تاریخ هنر، برای نمونه، استعاره‌های مربوط به هنر، اثر هنری، سبک هنری، فعالیت هنری و تجربه هنری بررسی شدند. حوزه‌های مبدأ پربسامد *انسان*، *حیوان* و *گیاه* انتخاب شدند تا با توجه به نگاشت‌های مشترک کلان‌استعاره‌ها، تأثیر آنها بر انسجام معنایی متن بررسی شود.

استعاره‌های به کار رفته در متن کتاب‌های تاریخ هنر، گاه استعاره‌هایی هستند که نویسندگان کتاب با هدف جلب توجه مخاطب به کار برده‌اند و گاه استعاره‌هایی هستند که مشخصاً درباره هنر بوده و نویسنده‌ها از حوزه‌های مبدأ مرتبط با هنر، برای توضیح هنر، آثار هنری، دوره‌ها و سبک‌های هنری استفاده کرده‌اند. در پژوهش حاضر، گروه دوم استعاره‌ها از اهمیت بیشتری برخوردار بودند، زیرا هدف پژوهش بررسی متنی تخصصی بوده است. به این ترتیب، با توجه به استعاره‌های مربوط به هنر، ساختاری سلسله‌مراتبی شامل کلان‌استعاره، استعاره‌های سطوح بالا، استعاره‌های سطوح پایین و بازنمودهای زبانی برای هر یک از آنها در نظر گرفته شد. از میان کلان‌استعاره‌های به دست آمده، دو کلان‌استعاره *هنر ذی‌حیات است* و *اثر هنری ذی‌حیات است* انتخاب شدند، چراکه عنصر اصلی و تکرار شونده حوزه تاریخ هنر بودند. پیوست (۱) ساختار سلسله‌مراتبی این دو کلان‌استعاره و همچنین، تعداد بازنمودهای زبانی موجود در پیکره را نیز به نمایش می‌گذارد. علاوه بر این، برای بررسی انسجام معنایی متن لازم بود به ارتباط سایر استعاره‌ها با



استعاره‌های مربوط به تاریخ هنر نیز توجه شود. تمرکز بر پراکندگی انواع استعاره‌ها در فصل‌ها و بخش‌های مختلف کتاب‌های تاریخ هنر نیز، مورد توجه پژوهش مذکور بوده است.

#### ۴. یافته‌ها

داده‌های پیکره اصول و دسته‌بندی‌های مختلفی در جهت مطالعه انسجام معنایی متن کتاب‌های تاریخ هنر در اختیار ما گذاشته‌اند. پیکره شامل هر سه نوع استعاره‌های هستی‌شناختی، ساختاری و جهت‌ی با بسامدهای به ترتیب ۴۶٪، ۴۵٪ و ۹٪ است. از سوی دیگر، می‌توان سطوح مختلفی از استعاره‌های مفهومی را در پیکره مشاهده کرد که ساختاری سلسله‌مراتبی را به تصویر می‌کشند. این ساختار سلسله‌مراتبی شامل استعاره‌های سطوح بالا و سطوح میانی و بازنمودهای زبانی آنها است. استعاره‌های مفهومی در سطح کلان‌تر یک کلان‌استعاره را پدید می‌آورند که باعث انسجام معنایی تمام متن می‌شود. لیکاف و جانسون (1980) به تمایز میان استعاره‌های منسجم و هماهنگ اشاره می‌کنند. استعاره‌های منسجم آن مواردی هستند که در متن با هم جور در می‌آیند و استعاره‌های هماهنگ استعاره‌های سازگار با یکدیگرند. آنها معتقدند رابطه میان استعاره‌ها بیش از هماهنگی، دربردارنده انسجام معنایی است (Lakoff & Johnson, 1980: 44). آنها همچنین توضیح می‌دهند که «دو استعاره با هم هماهنگ و یکپارچه‌اند، اگر شیوه‌ای وجود داشته باشد که بتواند هر دو هدف مورد نظر را صرفاً به کمک یک مفهوم مشخص محقق سازد. در مقابل، زمانی که هر دو هدف به شکل نسبی تحقق می‌یابند، شاهد وقوع انسجام هستیم» (Lakoff & Johnson, 1980: 95).

مثال‌های (۱) و (۲) به عنوان نمونه در اینجا ذکر می‌شوند:

- (۱) در فاصله سده هفتم تا سیزدهم میلادی، هنر هند در خدمت مذهب هندو بود ... مهم‌ترین دستاورد هنر هندو در این دوره در قالب تندیس‌های فلزی شیوا و قدیسان معروف او نمایان شد ... در سده پانزدهم میلادی، هنر این سرزمین در مسیر تازه‌ای قرار گرفت. مجسمه‌سازی و معماری شمال هند از

تحول بازماند و در عوض، هنر نقاشی جانی تازه گرفت (ریاضی، ۱۴۰۱: ۵۹).

در مثال (۱)، بازنمودهای زبانی متفاوتی از استعاره مفهومی هنر انسان است دیده می‌شود. این بازنمودها استعاره‌های سطح پایین‌تر هنر برده است با بازنمود زبانی هنر هند در خدمت مذهب هندو بود، هنر تلاشگر است با بازنمود زبانی مهم‌ترین دستاورد هنر هندو در این دوره...، هنر پویاست با باز نمود زبانی هنر این سرزمین در مسیر تازه‌ای قرار گرفت و هنر صاحب روح است با باز نمود زبانی هنر نقاشی جانی تازه گرفت، را به ذهن متبادر می‌کند. حوزه مقصد مشترک این عبارت‌ها/انسان است و با وجود اینکه هر یک از آنها به ویژگی‌های متفاوتی از انسان اشاره می‌کنند، نقش مؤثری در انسجام این بند دارند. این مثال، نمونه‌ای از عبارت‌هایی در متن مورد بررسی است که علاوه بر استعاره‌های منسجم، شامل استعاره‌های هماهنگ و سازگار نیز هستند.

از طرف دیگر، می‌توان این بحث را در میان استعاره‌های سطوح بالاتر نیز بررسی کرد. (۲) نمایش نیز، ریشه در آیین‌ها، جشن‌ها، اساطیر و گونه‌های ادبی دارد. مراسم تشریفاتی در دوره ساسانی دلالت بر وجود نمایش‌های متفاوتی دارد که همراه با اجرای سرودهای مذهبی اجرا می‌شده است. آثار بسیاری از این دوره در قالب نمایش‌های سنتی تا عصر حاضر برجای مانده است که از این میان، می‌توان به آیین‌های ستایش، قوالی، سوگ سیاوش، آتش افروزی و خرده‌نمایش‌ها اشاره کرد. همچنین، ادبیات ساسانی در کنار آثار دینی و مذهبی رشد کرد. بسیاری از ساختارهای ادبی ساسانی با وجود اوضاع اجتماعی و آسیب‌های دوران همچنان به یادگار مانده است. از نمونه‌های شاخص می‌توان به اوستا و یادگار زریران اشاره کرد که گویای افکار فلسفی، دینی و شیوه نگرش مردمان در این عهدند (تسلیمی و همکاران، ۱۴۰۱: ۶۶).

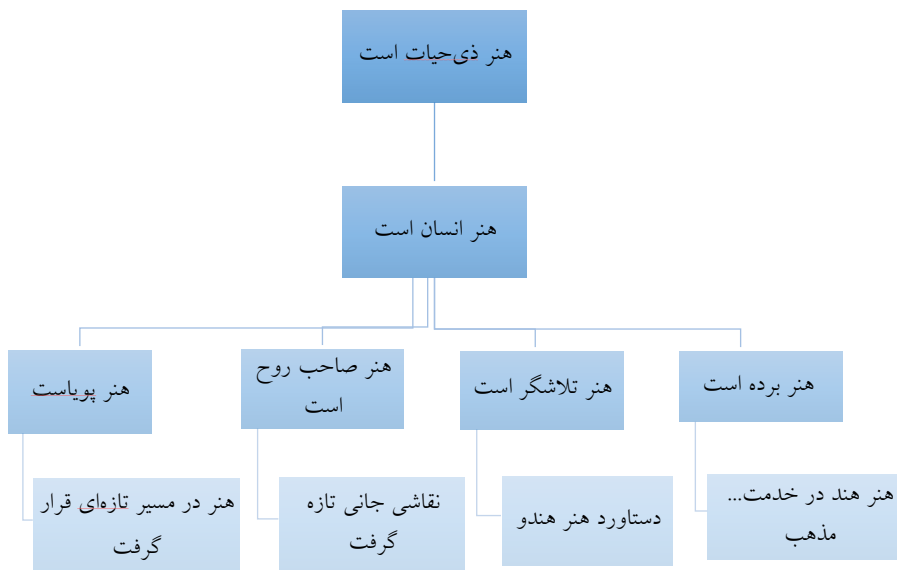
در مثال (۲) سه عبارت استعاری دیده می‌شود:

استعاره ساختاری هنر (نمایش) گیاه است با بازنمود زبانی نمایش نیز ریشه در آیین‌ها، جشن‌ها، اساطیر و گونه‌های ادبی دارد، استعاره هستی‌شناختی ادبیات جاندار است با بازنمود زبانی ادبیات ساسانی در کنار آثار دینی و

مذهبی رشد کرد و استعاره هستی‌شناختی کتاب (اوستا و یادگار زریران)  
انسان است با باز نمود زبانی [اوستا و یادگار زریران] گویای افکار فلسفی،  
دینی و شیوه نگرش مردمان در این عهدند.

همچنین، باتوجه به تمایز مفهوم گیاه از یک سو و جاندار شامل انسان و حیوان از سوی دیگر، به ویژه از منظر زیستی، تلاش شد نموداری رسم شود که گیاه را از جانداران (صاحب روح) متمایز کند. به همین منظور، در ساختار سلسله‌مراتبی نمایش داده شده در نمودارهای (۲) و (۳)، برای نشان دادن تمایز مفهومی طبقه مربوط به گیاه از حیوانات و انسان، گیاه ذیل طبقه نخست نمودار، ذی حیات و حیوان و انسان ذیل طبقه میانی جاندار یا ذی روح واقع شده است.

نمودار ۱. ساختار سلسله‌مراتبی استعاره‌های مثال (۱)



هر سه استعاره یادشده، زیرمجموعه استعاره هنر ذی حیات است هستند. به این ترتیب، می‌توان ساختاری سلسله‌مراتبی به تصویر کشید که در آن کلان‌استعاره هنر ذی حیات

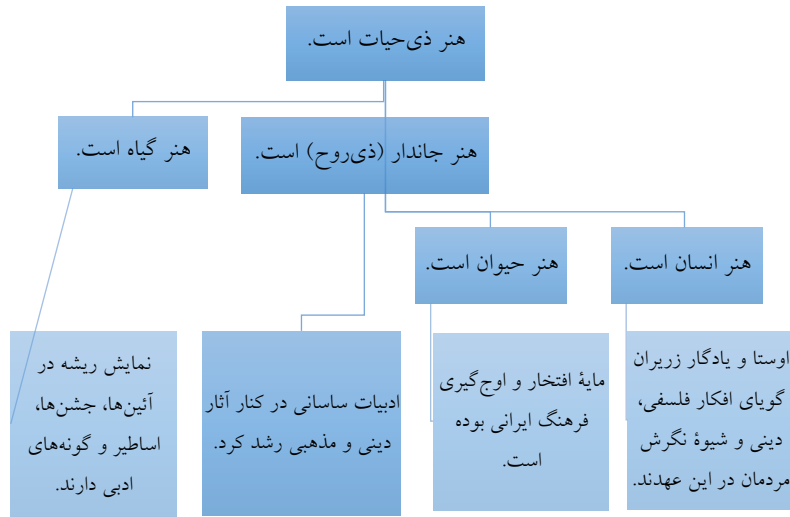
است، شامل استعاره مفهومی هنر جاندار است و در سطح بعدی، شامل استعاره‌های مفهومی هنر انسان است، هنر حیوان است و هنر گیاه است می‌شود. این سه استعاره که هر کدام متعلق به یکی از استعاره‌های سطح‌های میانی هستند و در ظاهر با یکدیگر هماهنگ نیستند و سازگاری ندارند، در متن با هم جور در می‌آیند و در کنار سایر واژه‌ها و عبارت‌های به کار رفته منجر به انسجام معنایی متن می‌شوند. نمودار (۱) نشان‌دهنده ساختار سلسله‌مراتبی استعاره‌های به کار رفته در مثال (۲) است.

از منظری دیگر، زبان‌شناسان شناختی استعاره مفهومی را الگویی شناختی دارای استلزام‌های خاص خود می‌دانند. استلزام‌های استعاره زمینه‌ای را تشکیل می‌دهند که ایده‌های منسجم و مفاهیم فرعی با توجه به آن سازماندهی شوند. می‌توان چهار نوع استلزام را در سطح گفتمان بررسی کرد؛ استلزام درون‌استعاری<sup>۱</sup>، استلزام بین‌استعاری<sup>۲</sup>، استلزام موازی<sup>۳</sup> و استلزام سلسله‌مراتبی<sup>۴</sup> (Yin, 2013: 1120). پژوهش حاضر بر استلزام‌های سلسله‌مراتبی متمرکز است و تلاش دارد ساختار سلسله‌مراتبی استعاره‌ها و نقش آنها بر انسجام معنایی را به تصویر بکشد.

مثال (۳) که در ادامه آمده است، نشان می‌دهد که چگونه یک کلان‌استعاره به انسجام معنایی متن کمک می‌کند. کلماتی که نویسنده برای بیان منظور خود به کار می‌برد، استلزام‌های حوزه مبدأ هستند که بر روی حوزه هدف نگاشت می‌شوند و استلزام‌های جدید به آنها اضافه می‌شود. بنابراین، می‌توان گفت که جملات حاوی این کلمات به طور متناظر به انسجام معنایی متن کمک می‌کنند (Yin, 2013: 112).

- 
1. intra-metaphorical entailment
  2. inter-metaphorical entailment
  3. parallel entailment
  4. hierarchical metaphorical entailment

نمودار ۲. ساختار سلسله‌مراتبی استعاره‌های مثال (۲)



(۳) اساس هنر مینیمال، خلاصه‌گرایی در فرم و تأکید بر محتوا در نقاشی و تندیس‌سازی است و پیش از آنکه به احساسات شخصی و بیان آنها علاقه‌مند باشد، سعی دارد از قوانین فیزیک، ریاضی، طراحی صنعتی، استعاره و نشانه در خلق آثار استفاده کند (ریاضی، ۱۴۰۱: ۱۳۶).

مثال (۳) را می‌توان به سه عبارت تقسیم کرد که هر کدام دارای یک استعارهٔ مفهومی هستند. الف) عبارت *اساس هنر مینیمال، خلاصه‌گرایی در فرم و تأکید بر محتوا در نقاشی و تندیس‌سازی است*، استعارهٔ ساختاری *هنر ساختمان است* است. ب) عبارت‌های *هنر مینیمال [پیش از آنکه به احساسات شخصی و بیان آنها علاقه‌مند باشد و ج. هنر مینیمال] سعی دارد از قوانین فیزیک، ریاضی، طراحی صنعتی، استعاره و نشانه در خلق آثار استفاده کند* که هر دو استعاره‌های هستی‌شناختی *هنر انسان است* هستند.

حوزهٔ مبدأ *ساختمان* شامل استلزام‌هایی مانند *دارای پی و بدنه‌بودن و ساختاربندی‌داشتن* است که به حوزهٔ *هنر نگاشت* می‌شوند. همچنین، استلزام‌های حوزهٔ مبدأ *استعارهٔ هنر انسان* است نیز، که عبارت‌اند از *احساسات‌داشتن، بیانگر بودن و سعی و تلاش کردن*، بر حوزهٔ مقصد، یعنی *هنر، نگاشت شده‌اند*. نویسنده‌های متن با بهره‌گیری از استعارهٔ هستی‌شناختی

دیگری با باز نمود زبانی خلق آثار/هنری/ سعی کردند با نگاشت استلزام خلق کردن به حوزه مقصد هنر به انسجام معنایی بیشتر متن کمک کنند.

در برخی گفتمان‌ها، نوعی بیان استعاری وجود دارد که استلزام‌های آنها زمینه مشترکی برای ایجاد انسجام معنایی ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر، در متن یک استعاره مفهومی مرکزی وجود ندارد، بلکه چند استعاره مفهومی در کنار هم به انسجام معنایی متن کمک می‌کنند. این استعاره‌های مفهومی متفاوت، معمولاً یک استلزام استعاری مشترک یا استلزام‌های شبیه به یکدیگر دارند که باعث می‌شود گفتمان به طریق منسجمی توسعه یابد. می‌توان دو حالت برای متونی از این دست برشمرد. نخست آنکه، یک استعاره مفهومی مرکزی در متن وجود داشته باشد که استعاره‌های مفهومی فرعی از آن منشعب شوند. دیگر آنکه، چندین استعاره مفهومی موازی در کنار هم و به صورت موازی در انسجام معنایی متن نقش داشته باشند.

برای مثال، در متن تاریخ هنر ایران و جهان، از استعاره مرکزی هنر جاندار است، دو استعاره مفهومی هنر انسان/ حیوان است و هنر گیاه است منشعب می‌شود که باز نمودهای زبانی متفاوتی در متن دارند، اما در اهداف با یکدیگر همپوشی دارند و در کنار هم منجر به توسعه انسجام معنایی متن می‌شوند (Lakoff & Johnson, 1980: 96).

(۴) ایرانی‌ها نقش اول را در شکوفایی هنر اسلامی به عهده گرفتند و انواع هنرهای ایرانی در مصر، ترکیه و خاورمیانه، هند و آسیای مرکزی مورد اقتباس قرار گرفت ... هنر اسلامی پدیده‌ای است که از بطن اسلام متولد شده و تنها با درک دیانت اسلام قابل شناخت است. هنر اسلامی هنری مذهبی و در خدمت نیازهای جامعه است و چشمگیرترین جلوه آن هماهنگی اجزای سازنده آن در جزء و کل است (ریاضی، ۱۴۰۱: ۸۵-۸۴).

در مثال (۴)، حداقل سه استعاره مفهومی با حوزه مبدأ هنر وجود دارد که به ترتیب هنر گیاه است (استعاره ساختاری)، هنر جاندار است (استعاره هستی‌شناختی) و هنر انسان است (استعاره هستی‌شناختی) هستند. نویسندگان متن، هنر را به مثابه پدیده‌ای که از بطن مادر متولد می‌شود و به سان گیاهی دارای رشد و شکوفایی است و همچنین، خدمتگزار جامعه

است، توضیح داده‌اند. همه نگاهش‌های استعاره‌های به کاررفته در مثال (۴) در خدمت کلان‌استعاره هنر *ذی‌حیات است* هستند. به عبارت دیگر، از این کلان‌استعاره مفهومی، استعاره‌های مفهومی فرعی منشعب شده‌اند که دارای استلزام‌هایی شبیه به یکدیگرند که در برخی جنبه‌ها با هم همپوشی دارند و در ارتباط‌اند.

عبارت *ایرانی‌ها نقش اول را در شکوفایی هنر اسلامی به عهده گرفتند* در مثال (۴)، نمونه‌ای از استعاره‌ای است که اگرچه مستقیماً به حوزه هنر مربوط نمی‌شود، اما استلزام‌های نگاهش آن با کلان‌استعاره هنر *ذی‌حیات است* همپوشی دارد. نویسندگان کتاب تاریخ هنر، چند سطر پیش از مثال (۴)، عبارت *استعاری اسلام از میان اعرابی بدوی برخاسته بود و همچنین، پس از عبارت‌های مثال اشاره‌شده، عبارت استعاری هنر اسلامی با تمام قلمرو وسیع خود پیوسته با روح اسلام سازگاری داشته [است]* را به کار برده‌اند. در هر سه عبارت استعاری مورد بحث، نویسندگان حوزه مبدأ *جاندار* را در نظر داشته‌اند. عبارت‌های یادشده باز نمود زبانی استعاره‌های *دین جاندار است*، *ملت بازیگر است* و *دین انسان است* هستند. این استعاره‌ها در کنار استعاره‌های پیشتر ذکر شده مربوط به حوزه هنر، به انسجام ذهنی مخاطب برای درک بهتر متن کمک می‌کنند.

از طرف دیگر، بررسی متن کتاب‌های تاریخ هنر نشان می‌دهد که کلان‌استعاره هنر *ذی‌حیات است* در کنار کلان‌استعاره‌های دیگری که از آنها نیز، استعاره‌های مفهومی فرعی منشعب شده‌اند (مانند *اثر هنری ذی‌حیات است*) منجر به توسعه انسجام معنایی متن می‌شوند. استلزام‌های مرتبط به هر یک از استعاره‌های فرعی، الیاف تاروپود کلان‌استعاره‌ها را می‌سازند و کمک می‌کنند مخاطب با متنی منسجم روبه‌رو شود.

باتوجه به آنچه پیش‌تر گفته شد، ساختار سلسله‌مراتبی استعاره‌های مربوط به هنر با سایر استعاره مرتبط است و مانند قطعات جورچین، به شکل‌گیری یک تصویر کلی از مفهوم تاریخ هنر کمک می‌کند و سبب انسجام صوری متن نیز می‌شود. برای نمونه، می‌توان به کلان‌استعاره *سبک هنری ذی‌حیات است* اشاره کرد. همچنین، در رابطه با مفهوم *سبک هنری*، استعاره‌های سطوح بالایی مختلفی مانند، *سبک هنری جاندار است*، *سبک هنری انسان است* و *سبک هنری گیاه است* با باز نمودهای زبانی مختلفی در متن وجود دارند.

از سوی دیگر، می‌توان به مقوله‌بندی واژه‌های به‌کاررفته نیز توجه داشت. مقوله‌های مختلف فعلی و غیرفعلی در درک استعاری ما از یک جمله نقش دارند. در مثال (۴)، واژه‌هایی که به استعاره مفهومی *هنر/انسان است* منجر می‌شوند را می‌توان به دو دسته فعل و غیرفعل تقسیم کرد. واژه‌های هر مقوله به‌صورت شبکه‌ای درهم‌تنیده به یکدیگر متصل می‌شوند و نشان می‌دهند چگونه فعل‌ها و دیگر صورت‌های واژگانی (اسم‌ها و صفت‌ها) در به‌هم‌تنیدن استعاره‌های یک متن نقش دارند. فعل‌های به‌کاررفته در بخشی از این مثال عبارت‌اند از متولدشدن، درک کردن، قابل‌شناخت بودن، مذهبی بودن، در خدمت بودن و چشمگیر بودن. مقوله‌های غیرفعلی این مثال نیز، بطن، دیانت، هنر اسلامی، جامعه، اجزاء سازنده و جزء و کل هستند.

مثال‌های دیگری از پیکره‌ها نیز، می‌توان به همین صورت تحلیل کرد. چنانکه مثال‌های (۵) و (۶) دارای کلان‌استعاره *سبک هنری ذی‌حیات است* هستند و استعاره‌های سطوح میانی *هنر/انسان است* و *هنر گیاه است* را شامل می‌شوند.

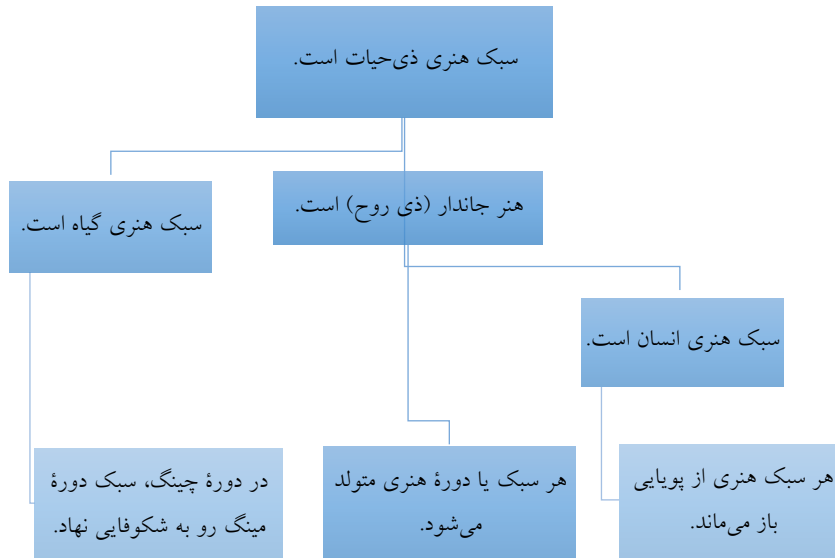
(۵) هر سبک یا دوره هنری متولد می‌شود، زندگی می‌کند و سپس، از پویایی باز می‌ماند و جای خود را به سبک دوره بعد می‌دهد (ریاضی، ۱۴۰۱: ۲).

(۶) در دوره چینگ، سبک دوره مینگ رو به شکوفایی نهاد (ریاضی، ۱۴۰۱: ۶۴).

نمودار (۳) که بر اساس مثال‌های (۵) و (۶) رسم شده است، ساختار سلسله‌مراتبی کلان‌استعاره *سبک هنری ذی‌حیات است* را همراه با بازنمودهای زبانی آن نشان می‌دهد. چنانکه مشاهده می‌شود، نگاهت‌های این کلان‌استعاره با نگاهت‌های کلان‌استعاره‌های هنر *ذی‌حیات است* و اثر هنری *ذی‌حیات است* مرتبط هستند و همچنین، عناصر تشکیل‌دهنده بازنمودهای زبانی این استعاره‌ها نیز، با یکدیگر روابط معنایی دارند.



نمودار ۳. ساختار سلسله‌مراتبی کلان استعاره سبک هنری ذی‌حیات است



چنانکه لیکاف و جانسون (1980) توضیح داده‌اند هر استعاره به کمک یکی از جنبه‌های مفهوم برای مخاطب قابل درک می‌شود و دلیل آنکه ما برای فهم یک متن منسجم به چند استعاره نیاز داریم آن است که هیچ استعاره‌ای به تنهایی نمی‌تواند تمام جنبه‌های حوزه مبدأ را به‌طور همزمان پوشش دهد. به همین دلیل، نویسندگان متن تاریخ هنر از کلان‌استعاره‌های مختلفی که استلزام‌های آنها با یکدیگر هم‌پوشانی دارند، استفاده کرده‌اند تا بتوانند تمام ویژگی‌های مفاهیم حوزه مبدأ را در نظر داشته باشند. «به عبارت دیگر، نویسندگان متن تمایل دارند با توجه به جنبه‌های مختلف موقعیت ارتباطی فرایندهای استعاری، انسجام [معنایی] را افزایش دهند» (Musolff & Zinken, 2009: 18).

از سوی دیگر، برای بررسی انسجام صوری متن، زبان‌شناسان نقشگرا پنج ابزار انسجامی معرفی می‌کنند که عبارت‌اند از ارجاع<sup>۱</sup>، حذف<sup>۲</sup>، جایگزینی<sup>۳</sup>، پیوند<sup>۴</sup> و انسجام واژگانی<sup>۵</sup> (Halliday & Hassan, 1976). ارجاع فرایندی است که به واسطه آن کلماتی که خود فاقد معنا هستند، مانند ضمیرها، برای یافتن معنی به کلمه دیگری در متن رجوع می‌کنند. ابزار انسجامی حذف نیز، گاهی به قرینه لفظی و گاه به قرینه معنوی برای پرهیز از تکرار در متن به کار می‌رود. منظور از جایگزینی آن است که عنصری زبانی جای عنصری دیگر که قبل از خودش آمده در متن می‌نشیند. پیوندها به عنوان چهارمین ابزار، عناصری زبانی (مانند عبارت‌های انتقالی<sup>۶</sup> و گفتمان‌نماها<sup>۷</sup>) هستند که نویسنده یا گوینده به کار می‌برد تا فهم و تفسیر متن توسط خواننده را آسان‌تر سازد. انسجام واژگانی، آخرین ابزار انسجام صوری و فرایندی است که در آن کاربرد و تکرار واژه‌هایی که مربوط به یک حوزه معنایی هستند باعث اتصال بخش‌های مختلف یک متن به یکدیگر می‌شوند.

از آنجا که یکی از اهداف این پژوهش توجه به تحلیل متن با استفاده از ابزارهای انسجام صوری است، لازم است بخشی از متن با ابزارهای انسجامی نقشگرایان نیز بررسی شود. به همین منظور، در ادامه، مثال (۲) با شماره (۷) تکرار شده است. در اینجا، این متن با پنج ابزار یادشده تحلیل شده و نتایج به دست آمده با داده‌های پیشین مقایسه می‌شود.

لازم به ذکر است که در جمله‌های ذکرشده، زیر واژه‌هایی که در تحلیل ابزارهای نقشگرایان مورد توجه بوده خط کشیده شده است و همچنین، مفاهیمی که به عنوان روابط استعاری موجود در متن به شمار می‌آیند خاکستری شده‌اند.

(۷) نمایش نیز ریشه در آیین‌ها، جشن‌ها، اساطیر و گونه‌های ادبی دارد.  
مراسم تشریفاتی در دوره ساسانی دلالت بر وجود نمایش‌های متفاوتی دارد  
 که همراه با اجرای سرودهای مذهبی اجرا می‌شده است. آثار بسیاری از این

- 
1. reference
  2. ellipsis
  3. substitution
  4. conjunction
  5. lexical cohesion
  6. transitivity
  7. discourse marker

دوره در قالب نمایش‌های سنتی تا عصر حاضر برجای مانده است که از این میان، می‌توان به آیین‌های ستایش، قوالی، سوگ سیاوش، آتش‌افروزی و خرده‌نمایش‌ها اشاره کرد. همچنین، ادبیات ساسانی در کنار آثار دینی و مذهبی رشد کرد. بسیاری از ساختارهای ادبی ساسانی با وجود اوضاع اجتماعی و آسیب‌های دوران همچنان به یادگار مانده است. از نمونه‌های شاخص این امر، می‌توان به اوستا و یادگار زریران اشاره کرد که گویای افکار فلسفی، دینی و شیوه نگرش مردمان در این عهدند (تسلیمی و همکاران، ۱۴۰۱: ۶۶).

در مثال (۷)، ضمیر اشاره‌ای در مورد اول (این دوره)، به دوره ساسانی، در مورد دوم (این امر)، به ساختارهای ادبی ساسانی و در مورد سوم (این عهد) که باز به دوره ساسانی باز می‌گردد، همراه با پسوند *ند* در فعل *عهدند* که مرجع آن *اوستا* و *یادگار زریران* است، نمونه‌ای از نخستین ابزارهای انسجامی مطرح شده در زبان‌شناسی نقشگرا هستند. واژه و ترکیب‌های نیز، *از این میان*، *همچنین*، *از نمونه‌های* و *همچنان* نمونه‌هایی از ابزار انسجامی گفتمان‌نما هستند که نویسندگان در انسجام‌سازی این قسمت از متن از آن بهره برده‌اند.

انسجام واژگانی، ابزار پنجم بررسی انسجام‌سازی در نزد زبان‌شناسان نقشگراست که در پژوهش حاضر از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در مثال (۷)، با دو دسته واژه و اصطلاح روبه‌رو هستیم که هر یک نشان‌دهنده یک شبکه معنایی مرتبط با یکدیگر هستند. این دو دسته عبارت‌اند از:

الف) نمایش‌ها، آیین‌ها، جشن‌ها، اساطیر، مراسم، سرودهای مذهبی، نمایش‌های سنتی، آیین‌های ستایش، قوالی، [مراسم] سوگ سیاوش، [مراسم] آتش‌افروزی، خرده‌نمایش‌ها؛  
ب) گونه‌های ادبی، ادبیات ساسانی، آثار دینی و مذهبی، ساختارهای ادبی، اوستا و یادگار زریران، افکار فلسفی، [افکار] دینی، شیوه نگرش مردمان.

نویسندگان کتاب *تاریخ هنر* با در کنار هم قرار دادن این دو شبکه معنایی، باعث پیوستگی<sup>۱</sup> بخش‌های مختلف متن شده‌اند.

از سوی دیگر، بررسی استعاره‌های این مثال و نمونه‌های دیگر و مقایسه آنها با تحلیل انسجام صوری رویکرد نقشگرایی نشان‌دهنده آن است که انسجام معنایی حاصل از استعاره مفهومی، در ساختار متن نیز خود را نشان می‌دهد. چنانکه پیشتر به استعاره‌های مفهومی این عبارت اشاره شد، مشاهده می‌شود که دو شبکه معنایی فوق به کمک استعاره‌های مفهومی ادبیات *جاندار است*، کتاب *انسان است* و هنر *(نمایش) گیاه است* باعث انسجام معنایی و صوری متن می‌شوند.

تحلیل داده‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد که استعاره‌های مفهومی متن نه تنها باعث انسجام معنایی متن شده‌اند، بلکه به انسجام صوری و پیوستگی ساختاری متن نیز کمک کرده‌اند. از این رو، پژوهش حاضر می‌تواند زمینه‌ساز پژوهش‌ها و بررسی‌های آتی درباره تأثیر استعاره مفهومی بر درک مفاهیم درسی و یادگیری دانش‌آموزان باشد.

باتوجه به بسامدهای به‌دست آمده از کاربرد انواع استعاره‌های مفهومی از منظر نقش آنها (استعاره‌های هستی‌شناختی، ساختاری و جهتی) و همچنین، ساختار سلسله‌مراتبی استعاره‌های مفهومی به‌دست آمده از عبارت‌های کتاب بررسی شده، پژوهش حاضر گامی است در جهت تعیین نقش استعاره مفهومی در انسجام متنی متون سایر حوزه‌های علمی و متن‌های زبان‌های دیگر. داده‌های به‌دست آمده از این مطالعه زبان‌ویژه هستند. چنانکه این داده‌ها با داده‌های به‌دست آمده از زبان‌های دیگر مقایسه و نتایج مشابه حاصل شود، می‌توان بر جنبه‌های همگانی تأثیر استعاره مفهومی بر انسجام و پیوستگی متن تأکید داشت.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

باتوجه به جایگاه نظری استعاره مفهومی در زبان‌شناسی شناختی و اهمیت انسجام معنایی و صوری در تحلیل گفتمان، پژوهش حاضر با رویکردی پیکره‌مدار به بررسی تأثیر استعاره مفهومی بر انسجام معنایی در متون حوزه *تاریخ هنر* پرداخته است.

نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهند:

---

1. cohesion

الف) نویسندگان برای توضیح مفاهیم تاریخ هنر در کتاب‌های دبیرستان، بیشترین بهره را از استعاره‌های هستی‌شناختی و ساختاری برده‌اند. استفاده مکرر از این استعاره‌ها با ایجاد زنجیره‌های ارجاعی در متن، اجزای مختلف آن را به هم پیوند می‌زند و در نتیجه، با ایجاد همگرایی در متن به خوانندگان کمک می‌کند تا مفاهیم پیچیده را با استفاده از مفاهیم ساده‌تر و آشنا تر درک کنند.

ب) از سوی دیگر، بررسی داده‌های پیکره منجر به دسته‌بندی استعاره‌های متن در سه سطح کلان‌استعاره، استعاره‌های سطوح بالا و استعاره‌های سطوح میانی شد که این مسئله نشان‌دهنده ساختاری سلسله‌مراتبی از استعاره‌های به کار رفته در متن است.

در متن بررسی شده، استعاره‌های مختلف، با حوزه‌های مبدأ و مقصد متفاوتی به کار رفته‌اند که کلان‌استعاره‌هایی هماهنگ با استلزام‌های مشترک پدید آورده‌اند. درهم‌تنیدن این ساختار سلسله‌مراتبی استعاره‌ها باعث انسجام معنایی می‌شود.

پ) از سوی دیگر، این پژوهش نشان می‌دهد انسجام معنایی حاصل از ساختار سلسله‌مراتبی استعاره‌های مفهومی، در ساختار متن نیز نمایان است. با توجه به نمودارهای (۱) تا (۳) و همچنین، تحلیل متن با استفاده از ابزارهای انسجامی، مشخص شد که این ساختار سلسله‌مراتبی در بخش‌های مختلف متن باعث یکپارچگی و انسجام بیشتر آن می‌شود. علاوه بر انسجام معنایی، این ساختار به پیوستگی صوری متن نیز کمک می‌کند. بررسی متن با ابزارهای انسجامی هلیدی نیز این موضوع را تأیید می‌کند.

شواهد نشان می‌دهند که استعاره‌های مفهومی از طریق ایجاد زنجیره‌های ارجاعی و همگرایی بین بخش‌های مختلف متن، منجر به انسجام و پیوستگی می‌شوند. این زنجیره‌های ارجاعی به خوانندگان کمک می‌کنند تا مفاهیم متن را به شکل یکپارچه‌تری درک کنند. به عبارت دیگر، می‌توان گفت متنی که از منظر زبان‌شناسان شناختی به وسیله ساختار سلسله‌مراتبی استعاره‌های مفهومی دارای انسجام مفهومی است، از منظر نقش‌گرایان نیز، دارای پیوستگی است.

## تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

## سپاسگزاری

بر خود لازم می‌دانیم از استاد محترم جناب آقای دکتر محمدرضا رضوی، عضو هیئت علمی فرهنگستان زبان و ادب فارسی، که سخاوتمندانه دانش و تخصص خود را در اختیار ما قرار دادند نهایت سپاسگزاری را داشته باشیم. راهنمایی‌ها و بازخوردهای ایشان برای هموارشدن مسیر پژوهش بسیار به ما کمک کرد.

## ORCID

Mahsa Farhadi Roodbari



<http://orcid.org/0009-0001-4372-3589>

Amirabbas



<http://orcid.org/0009-0003-9980-9087>

Aghababazadeh

## منابع

اونز، وی ویان و گرین، ملانی. (۱۳۹۹). الف - ب زبان‌شناسی شناختی (ترجمه جهانشاه میرزاییگی). تهران: آگاه.

افراشی، آرزیتا، عاصی، سید مصطفی و جولایی، کامیار. (۱۳۹۴). استعاره‌های مفهومی در زبان فارسی؛ تحلیل شناختی و بیکره‌مدار. *زبان‌شناخت*، ۶(۱۲)، ۳۹-۶۱.

[https://languagestudy.ihcs.ac.ir/article\\_2184\\_3641ded0cc9b58bf8d6a2eba500cf15e.pdf](https://languagestudy.ihcs.ac.ir/article_2184_3641ded0cc9b58bf8d6a2eba500cf15e.pdf)

تسلیمی، نصرالله، نیکویی، مجید و منوچهری، ماندانا. (۱۴۰۱). *تاریخ هنر ایران*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

حجازی، سیده شیرین، بهارزاده، پروین و افراشی، آرزیتا. (۱۳۹۹). فرایند انسجام میان استعاره‌های مفهومی قرآن کریم. *مطالعات قرآن و حدیث*، ۱۴(۱)، ۲۸۹-۳۰۹.

<https://doi:10.30497/quran.2020.14229.2776>

راسخ مهند، محمد. (۱۳۹۹). *مکاتب زبان‌شناسی*. تهران: آگاه.

ریاضی، محمدرضا. (۱۴۰۱). *تاریخ هنر جهان*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

کوچش، زولتان. (۱۳۹۸). *استعاره مقدمه‌ای کاربردی* (ترجمه جهانشاه میرزاییگی). تهران: آگاه.

- گیررتس، دیرک. (۱۳۹۳). نظریه‌های معنی‌شناسی واژگانی (ترجمه کورش صفوی). تهران: نشر علمی.
- هلیدی، مایکل. (۱۴۰۰). زبان، بافت و متن (ترجمه مجتبی منشی‌زاده). تهران: نشر علمی.
- هموند، زکی. (۱۴۰۰). مکاتب نوین زبان‌شناسی (ترجمه سهند الهامی). تهران: نشر مرکز.

## References

- Afrashi, A., Assi, S. M., & Jolai, K. (2015). Conceptual metaphors in Persian: A cognitive and corpus-based analysis. *Zabanshenakht*, 2(6), 39–61. [In Persian]  
[https://languagestudy.ihcs.ac.ir/article\\_2184\\_3641ded0cc9b58bf8d6a2eba500cf15e.pdf](https://languagestudy.ihcs.ac.ir/article_2184_3641ded0cc9b58bf8d6a2eba500cf15e.pdf)
- Cruse, A. (2006). *A Glossary of Semantics and Pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748626892>
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6<sup>th</sup> ed.). Oxford: Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9781444302776>
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics* (Vol. 6). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/celcr.6>
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction* (2<sup>nd</sup> ed.) (J. Mirzabeigi, Trans.). Tehran: Agah. [In Persian]
- Geeraerts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics*. (K. Safavi, Trans.) Tehran: Elmi. [In Persian]
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. English Language Series, London: Longman.  
<https://doi.org/10.4324/9781315836010>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* (2<sup>nd</sup> ed.). (M. Monshizadeh, Trans.). Tehran: Elmi. [In Persian]
- Hamawand, Z. (2021). *New Schools of Linguistics* (S. Elhami, Trans.). Tehran: Nashr-e Markaz. [In Persian]
- Hejazi, S. S., Baharzadeh, P., & Afrashi, A. (2020). The process of coherence among conceptual metaphors in the Holy Quran. *Quran and Hadith Studies*, 14(1), 289–309. [In Persian]  
<https://doi:10.30497/quran.2020.14229.2776>
- Kövecses, Zoltán. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction* (J. Mirzabeigi, Trans.). Tehran: Agah. [In Persian]

- Kövecses, Z. (2009). Metaphor, culture, and discourse: The pressure of coherence. In A. Musolff & J. Zinken (Eds.), *Metaphor and Discourse* (pp. 11-24). Palgrave Macmillan UK.  
[https://doi.org/10.1057/9780230594647\\_2](https://doi.org/10.1057/9780230594647_2)
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.  
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470993.001.0001>
- Musolff, A., & Zinken, J. (Eds.). (2009). *Metaphor and Discourse*. New York: Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230594647>
- Rasekh Mahand, M. (2020). *Schools of Linguistics*. Tehran: Agah Publishing. [In Persian]
- Riazi, M. R. (2022). *The History of World Art*. Tehran: Iranian Textbook Publishing Company. [In Persian]
- Steen, G. (2009). Three kinds of metaphor in discourse: A linguistic taxonomy. In A. Musolff & J. Zinken (Eds.), *Metaphor and Discourse* (pp. 25-39). Palgrave Macmillan UK.  
[https://doi.org/10.1057/9780230594647\\_3](https://doi.org/10.1057/9780230594647_3)
- Strauss, S., & Feiz, P. (2013). *Discourse Analysis*. New York: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203121559>
- Taslimi, N., Nikouei, M., & Manouchehri, M. (2022). *The History of Iranian Art*. Tehran: Iranian Textbook Publishing Company. [In Persian]
- Yin, X. (2013). Metaphor and its textual functions. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1117-1125.  
<https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.1117-1125>



جدول ۱. انواع استعاره‌ها و بازنمودهای زبانی آن‌ها در حوزه هنر

بازنمود زبانی	استعاره سطح پایین	استعاره میانی	کلان‌استعاره
۱۲ بازنمود زبانی (صفحات ۵۸، ۷۰، ۹۸ و ۱۲۴ کتاب تاریخ هنر ایران و صفحات ۲، ۳۶، ۷۴، ۸۵، ۱۰۶، ۱۱۵ و ۱۳۰ کتاب تاریخ هنر جهان)؛ برای نمونه: نوعی هنر احیاشده گذشتگان پدید آید (تاریخ هنر ایران، ص ۱۲۴). هنر اسلامی پدیده‌ای است که از بطن اسلام متولد شده (تاریخ هنر جهان، ص ۸۵).	-	هنر مطلق جاندار (ذی‌روح) است	
۲۴ بازنمود زبانی (صفحات ۳۵، ۳۶، ۳۶، ۴۷، ۴۹، ۷۴، ۷۸، ۷۸، ۷۸، ۱۱۵، ۱۱۶، ۱۱۶، ۱۲۰ و ۱۲۵ کتاب تاریخ هنر ایران و صفحات ۳، ۳، ۲۹، ۲۹، ۳۷، ۳۴، ۵۶، ۵۹، ۵۹، ۸۵، ۸۵، ۸۸، ۸۸، ۹۸، ۱۲۵، ۱۲۸، ۱۳۳، ۱۳۶، ۱۳۶ و ۱۳۸ کتاب تاریخ هنر جهان)؛ برای نمونه: این هنر... بیان‌کننده هنر رسمی است (تاریخ هنر ایران، ص ۱۲۰). هنر بیزانس هنری مذهبی، رمزگرا و رسمی است (تاریخ هنر جهان، ص ۹۸).	-	هنر انسان است	هنر ذی‌حیات است
یک مورد بازنمود زبانی؛ برای نمونه: در سده پانزدهم میلادی، هنر این سرزمین در مسیر تازه‌ای قرار گرفت (تاریخ هنر جهان، ص ۵۹)	هنر مسافر است		
یک مورد بازنمود زبانی؛ برای نمونه: ژاپنی‌ها آن را [نقاشی طوماری] به خدمت رویدادهای زندگی گرفتند (تاریخ هنر جهان، ص ۷۳).	هنر برده است		
یک مورد بازنمود زبانی در متن دو کتاب؛ برای نمونه: مایه افتخار و اوج‌گیری فرهنگ ایرانی بوده [است] (تاریخ هنر ایران، ص ۴۷).	-	هنر حیوان است	
۱۱ مورد بازنمود زبانی (صفحات ۴۰، ۵۵، ۹۸ و ۱۲۵ کتاب تاریخ هنر ایران و صفحات ۳، ۵۱، ۵۶، ۶۳، ۸۴، ۹۹ و ۹۹ کتاب تاریخ هنر جهان)؛ برای نمونه: اهمیتی که هخامنشیان برای تربینات قائل بودند باعث رشد و شکوفایی هنر حجاری و نقش برجسته شد (تاریخ هنر ایران، ص ۴۰). ایرانی‌ها نقش اول را در شکوفایی هنر اسلامی به عهده گرفتند (تاریخ هنر جهان، ص ۸۴).	-	هنر گیاه است	هنر ذی‌حیات است

ادامه جدول ۱.

کلان‌استعاره	استعاره میانی	استعاره سطح پایین	بازنمود زبانی
اثر هنری ذی‌حیات است	اثر هنری مطلق جاندار (ذی‌روح) است	-	۴ مورد بازنمود زبانی (صفحه ۳۳ کتاب تاریخ هنر ایران و صفحات ۸، ۱۴ و ۳۰ کتاب تاریخ هنر جهان)؛ برای نمونه: آثار چندان سالم و پابرجایی از معماری ماد به‌دست نیامده. (تاریخ هنر ایران، ص ۳۳). نقاشی و کنده‌کاری‌های ... بسیار زنده و طبیعت‌گرایانه هستند (تاریخ هنر جهان، ص ۱۴).
	اثر هنری انسان است	-	۱۴ مورد بازنمود زبانی (صفحات ۵، ۲۱، ۲۲، ۳۱، ۵۴ و ۱۰۸ کتاب تاریخ هنر ایران و صفحات ۲۳، ۲۸، ۲۹، ۳۴، ۳۷، ۶۷، ۱۳۵ و ۱۳۶ کتاب تاریخ هنر جهان)؛ برای نمونه: این آثار به‌خوبی در عرصه بازار جهانی حضور یافت (تاریخ هنر ایران، ص ۱۰۸). برخی آثار کله و وازارلی بیانگر این جریان هنری است (تاریخ هنر جهان، ص ۱۳۵).
	اثر هنری حیوان است	-	—
	اثر هنری گیاه است	-	یک مورد بازنمود زبانی؛ برای نمونه: [این آثار] با زندگی مردم زمانه خود پیوند داشته‌اند (تاریخ هنر جهان، ص ۳).

**استناد به این مقاله:** فرهادی رودباری، مهسا و آقابابازاده، امیرعباس. (۱۴۰۳). تأثیر نواع استعاره‌های مفهومی بر انسجام معنایی متن در قیاس با ابزارهای صوری انسجام. *علم زبان*، ۱۱(۲۰)، ۳۰۴-۲۶۹. doi: 10.22054/Is.2024.79200.1651



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## Grammatical Gender in Pashto Language

Rahela Hamidzai\* 

PhD in Linguistics, Faculty of Languages and Literature, Kabul University, Kabul, Afghanistan

### Abstract

Grammatical gender is a syntactic distinction that is manifested in nouns and adjectives. In Pashto, grammatical gender (feminine and masculine) exists. The specific research questions of the present study are as follows: “how is grammatical gender preserved in Pashto?”, and “is it limited solely to the noun category or it exists in other categories of the language as well?”. The aim of this paper is to provide an analysis of grammatical gender and the way it functions in Pashto. The research method is library-based, and in the data analysis section, the syntactic features of sentences in this language are examined. The results indicate that grammatical gender is preserved in Pashto, and gender agreement can be observed in various syntactic categories of the language, namely noun, adjective, number, and pronoun. Animate and inanimate nouns are also categorized based on gender. Furthermore, noun-adjective

---

\*Corresponding Author: rahela.hamidzai@gmail.com

**How to Cite:** Hamidzai, R. (2024). Grammatical Gender in Pashto Language. *Language Science*, 11 (20), 305 - 340. doi: 10.22054/lis.2024.81215.1678.

agreement is observed in this language. To distinguish masculine gender from feminine, there are specific rules in the language. The gender of most nouns can be differentiated based on their suffixes. Additionally, by adding a specific suffix, a masculine noun can be turned into a feminine noun.

**Keywords:** grammatical gender, Pashto language, masculine gender, feminine gender, grammatical rules.

### **1.Introduction**

Grammatical gender is a key linguistic feature that significantly influences the structure and meaning of many languages, including Pashto. It involves the classification of nouns, adjectives, pronouns, and verbs and distinguishes languages based on this trait. Grammatical gender directly affects sentence structure, meaning, and interpretation. In Pashto, gender—masculine and feminine—is evident in certain parts of speech. In contrast, Persian does not have grammatical gender. There are no direct markers for masculine or feminine gender at the grammatical level. Gender is a lexical concept rather than a grammatical one in Persian. Nouns, adjectives, and verbs in Persian do not change based on gender which making gender a semantic rather than a syntactic concept. This characteristic sets Persian apart from many other languages, including Pashto.

Additionally, Pashto has a complex system for distinguishing between masculine and feminine, which is evident in certain parts of a sentence. These distinctions are carefully observed in animate and inanimate nouns, adjectives, numbers, and pronouns. For example, in Pashto, verbs change according to the gender of the subject or object, whereas no such changes occur in Persian. This shows that Pashto does not only focus on lexical level but also pays special attention to gender distinctions at the grammatical level.

## 2. Literature Review

Grammatical gender in Pashto is clearly reflected in certain parts of speech. Although independent research on this topic has been limited, it has been thoroughly examined in Pashto grammar books. Given the crucial role of gender in Pashto's linguistic structure, this topic is commonly addressed in all grammatical studies of the language. This research aims to deepen the understanding of grammatical gender by reviewing key works and resources in Pashto.

The book *Pashto Grammar* by Penzl (1961) is a key source on grammatical gender in Pashto, offering a detailed classification of four types of masculine nouns and five types of feminine nouns, along with explanations of irregular nouns.

Agha Shirin Shahbaz's works (2017) focus on the role of grammatical gender in Pashto, particularly the use of masculine and feminine pronouns in sentences. He shows how pronouns interact with other elements, especially verbs, based on gender, unlike in Persian.

In his 2013 book *Phonology and Morphology*, Mohammad Saber Khashki provides a detailed study of grammatical gender in Pashto, focusing on verb inflection based on gender. He explains how verbs change according to the gender of the subject or object, making his book a key source on this topic.

In his 2014 book, Mohammad Azam Ayazi examines grammatical gender in Pashto. He focuses on masculine and feminine markers and introduces the concept of "neutral gender". He also details the rules for pluralizing masculine and feminine nouns, highlights subtle differences, and enhances the understanding of Pashto's gender system.

Overall, the existing sources show that although there are few independent studies dedicated to grammatical gender in Pashto, this topic is addressed as an essential part of Pashto grammar in many works and resources. Reviewing these sources, along with

comparative studies with the Persian language, can lead to a better understanding of the structural differences and similarities between the two languages. At the same time, it can contribute to a deeper understanding of the role of grammatical gender in different languages.

### **3. Methodology**

The research method is based on a descriptive-analytical approach, carried out through syntactic analysis. This approach allows us to comprehensively examine the grammatical structure of Pashto and its application regarding grammatical gender.

#### *Syntactic Analysis*

Syntactic analysis focuses on sentence structure and the way different sentence components correspond in terms of gender. In Pashto, grammatical gender has a direct impact on sentence construction. This influence is clearly seen in nouns, adjectives, pronouns, and verbs. Our research aims to identify the rules and principles that cause this correspondence by closely analyzing these components.

This section focuses on how grammatical gender affects the composition of sentence elements. For instance, in Pashto, verbs agree with the gender of the subject or object, whereas in languages like Persian, this agreement is not necessary. Therefore, this research analyzes examples of Pashto sentences where gender agreement exists between nouns and verbs, nouns and adjectives, and nouns and pronouns.

Data collection is based on existing grammatical resources in Pashto and the standard language. Grammatical examples have been gathered from credible Pashto grammar books and used as practical examples in the analysis. Additionally, sentences from various

Pashto texts have been extracted to examine the real-life application of grammatical gender in written Pashto texts.

#### 4. Results

The research concludes that Pashto systematically maintains grammatical gender across certain linguistic elements, including nouns, pronouns, adjectives, and numbers. Even inanimate objects are assigned masculine or feminine gender, which is clearly reflected in sentence structure. The results are as follows:

1. **Gender in Nouns:** Nouns are divided into masculine and feminine, and some nouns can change gender through specific rules, such as adding suffixes.
2. **Adjective Agreement:** Adjectives must match the gender of the noun they describe, both in singular and plural forms.
3. **Number Agreement:** Numbers in Pashto vary based on the noun's gender, but in plural, they function similarly regardless of gender.
4. **Pronoun Agreement:** Pronouns align with the gender of the subject or object, and this gender agreement is consistent throughout sentence structures.
5. **Sentence Structure:** Verbs must agree with the gender of the subject or object, and this affects the overall sentence structure in all verb forms.

#### 5. Conclusion


The final conclusion of this paper is that Pashto strongly and systematically preserves grammatical gender across certain language components, including nouns, pronouns, adjectives, and numbers.

This gender distinction plays a crucial role in sentence structure, influencing how words agree based on gender, even for inanimate objects.





## جنس دستوری در زبان پشتو

دکترای زبان‌شناسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه کابل، کابل، افغانستان  \*راحله حمیدزی

### چکیده

جنس دستوری از جمله تمایزات دستوری است که در اسامی و صفات متبلور می‌شود. در زبان پشتو جنس دستوری (مؤنث و مذکر) وجود دارد، پرسش پژوهش حاضر این است که چگونه جنس دستوری در زبان پشتو حفظ شده و دیگر آنکه، آیا در این زبان جنس دستوری تنها به مقوله اسم محدود می‌شود و یا در دیگر مقولات زبان هم وجود دارد. هدف از مقاله حاضر ارائه تحلیلی از جنس دستوری و چگونگی کارکرد آن در زبان پشتو است. روش پژوهش کتابخانه‌ای است و در بخش تحلیل داده‌ها ویژگی‌های نحوی جملات این زبان بررسی شده است. نتایج نشانگر آن است که جنس دستوری در زبان پشتو حفظ شده و مطابقت جنس دستوری در مقوله‌های نحوی مختلف این زبان (اسم، صفت، عدد و ضمیر) مشاهده می‌شود. اسامی جان‌دار و بی‌جان هم بر اساس جنسیت تفکیک می‌گردند. همچنین، مطابقت موصوف با صفت در این زبان مشاهده شده است. به‌منظور شناسایی جنس مذکر از جنس مؤنث، قاعده‌هایی در زبان وجود دارد؛ جنس بیشتر اسم‌ها را می‌توان با توجه به پسوند‌های آنها از هم تفکیک کرد. علاوه بر این، با افزودن پسوندی خاص می‌توان از اسم مذکر، اسم مؤنث ساخت.

**کلیدواژه‌ها:** جنس دستوری، زبان پشتو، جنس مذکر، جنس مؤنث، قاعده‌های دستوری.

## ۱. مقدمه

در زبان‌هایی که جنس دستوری<sup>۱</sup> دارند، تمامی اسم‌ها بر این اساس به دو یا چند طبقه تقسیم می‌شوند و اعضای هر طبقه رفتار دستوری متفاوتی نسبت به طبقه دیگر از خود نشان می‌دهند.

در بسیاری از زبان‌های دارنده جنس دستوری می‌بینیم که جنس دستوری ارتباطی با جنسیت زیستی نداشته و گاه با معنای واژه نیز ارتباط ندارد. در زبان فارسی جنس دستوری وجود ندارد و صورت فعل، صفت، عدد و ضمیر بسته به جنس تفاوتی نمی‌کند.

زبان پشتو از دیدگاه رده‌شناختی، از جمله زبان‌های کنایی<sup>۲</sup> است. مطابقت<sup>۳</sup> فعل در این زبان به این صورت است که فعل لازم<sup>۴</sup> با فاعل خود و فعل متعدی<sup>۵</sup> با مفعول صریح خود مطابقت دارد. یکی از ویژگی‌های برجسته زبان پشتو، وجود جنس دستوری است که تأثیر بسیاری بر تصریف فعل دارد؛ مطابقت در افعال، غیر از شمار (جمع و مفرد)، از منظر جنس دستوری نیز مطرح است. به این صورت که فعل بسته به جنس فاعل و مفعول تصریف متفاوتی دارد. جنس دستوری علاوه بر فعل، در مقوله‌های دیگر مانند صفت، ضمیر و عدد نیز موجود است. پژوهش حاضر در پی پاسخ به پرسش‌های ذیل است:

۱. در زبان پشتو جنس دستوری در مقوله‌های مختلف چگونه بازنمایی می‌شود؟

۲. مطابقت بین مقوله‌های مختلف در زبان پشتو از منظر جنس دستوری چگونه است؟

## ۲. پیشینه پژوهش

در دستورهایی که تاکنون درباره زبان پشتو نگاشته شده، به صورت جزئی به جنس دستوری اشاره شده است. در پژوهش حاضر هدف آن است که به تفصیل به این موضوع پرداخته شود.

---

1. grammatical gender  
2. ergative  
3. agreement  
4. intransitive  
5. transitive

در تمامی مطالعات صورت گرفته درباره دستور زبان پشتو به موضوع جنس دستوری اشاره شده است، چون در این زبان تمامی مقوله‌ها از منظر جنس صرف می‌شوند. در این بخش به پژوهش‌هایی اشاره می‌شود که به جنس دستوری در زبان پشتو پرداخته‌اند: رشتین (۱۳۲۷) به زبان فارسی کتابی دارد به نام پشتوگرامر که در فصل سوم آن آورده است: «اقسام اسم به اعتبار کیفیت، تمام نام‌ها در پشتو به اعتبار چگونگی و تشخیص و تمیز اشیا بر دو گونه است: مذکر و مؤنث. مذکر در جاندار آن است که نام و یا صفت چیز نر باشد، چون /saray/ (مرد) و /kamdʒən/ (غمگین) و مؤنث در جاندار آن است که نام و یا صفت چیز ماده باشد، چون /ʂəɖza/ (زن) و /kamdʒəna/ (غمگین) و مذکر در غیر جاندار آنکه علامت تأنیث نداشته باشد، چون /or/ (آتش) و /lās/ (دست) و مؤنث در غیرجاندار آنکه دارای علامت تأنیث باشد، چون /raṇā/ (روشنی) و /xwaləy/ (کلاه). در پشتو، برخی از اسم‌ها دارای علامت تذکیر و تأنیث بوده از روی آن‌ها]، اسم‌های مذکر و مؤنث شناخته می‌شوند». به این ترتیب، وی در کتاب، نشانه‌های جنس را با ارائه مثال‌های بسیاری از زبان معیار نشان می‌دهد. این کتاب در سال ۱۳۷۲ توسط سید محی‌الدین هاشمی به زبان پشتو ترجمه شده و توضیحاتی نیز به آن اضافه شده است.

احمد زیار (۱۳۸۴) کتاب پشتوگرامر را به زبان پشتو نوشته است. در بخش صرف این کتاب به تشریح اسم‌های مذکر و مؤنث پرداخته شده و نشانه‌های جنس مذکر و مؤنث آورده شده است. وی ضمائر را با در نظر گرفتن جنس مذکر و مؤنث شرح داده است. پنزل<sup>۱</sup> دانشمند امریکایی، کتابی با عنوان گرامر پشتو به زبان انگلیسی نوشته که الهام (۱۳۴۰) آن را به زبان پشتو برگردان کرده است. پنزل در فصل سوم و زیر عنوان اقسام اسم به شرح جنس در زبان پشتو پرداخته و چهار نوع اسم مذکر و پنج نوع اسم مؤنث را برمی‌شمارد. وی همچنین، اسم‌های بی‌قاعده مذکر و اسم‌های بی‌قاعده مؤنث را با ذکر مثال شرح داده است.

خیشکی (۱۳۹۲) نگاهی مفصل به جنس دستوری در زبان پشتو دارد. وی نگاهی تفصیلی به کاربرد جنس دارد و تصریف فعل بر اساس جنس را شرح داده است.

---

1. Penzel, H.

ایازی (۱۳۹۳) کتاب *قواعد پشتو* را به زبان فارسی تألیف نموده است. فصل چهارم این کتاب در مورد جنس دستوری است و در آن جنس مذکر با نشانه‌های تذکیر، جنس مؤنث با نشانه‌های تأنیث و جنس خنثی<sup>۱</sup> (که به هر دو جنس مؤنث و مذکر دلالت می‌کند) شرح داده شده است. در فصل پنجم، اقسام اسم مؤنث در پشتو و قاعده ساختن آنها از اسم‌های مذکر بی‌جان آورده شده است. در فصل ششم، قواعد ساختن جمع مذکر و ساختن جمع مؤنث با ذکر نمونه آورده شده است. ایازی در این کتاب تصریف صفت، عدد، ضمیر و فعل را بر اساس جنس مذکر و جنس مؤنث توضیح داده است.

*گرامر کوتاه زبان پشتو* نام اثری است که دانشمند روسی شافی‌یف<sup>۲</sup> (۱۳۹۵) نوشته است. نخستین بخش این کتاب به حوزه صرف این زبان پرداخته که صورت‌های مختلف اسم‌های زبان را بر اساس جنس دستوری شرح داده است. بخش دوم این کتاب، اسم را از منظر جنس به مذکر و مؤنث تقسیم نموده؛ نشانه‌های جنس مؤنث و مذکر را با ذکر مثال شرح داده و نشان داده که اسم مؤنث چگونه از اسم مذکر ساخته می‌شود. وی تصریف اعداد را هم بر اساس جنس دستوری توضیح داده است. در بخشی دیگر، قاعده‌های ساختن اسم مؤنث ذکر شده و شافی‌یف نشان داده است که ضمائر جنس مؤنث و جنس مذکر از هم متفاوت‌اند و تصریف فعل همچنان بر اساس جنس صورت می‌گیرد.

شهباز (۱۳۹۶) کتاب *ضمیرها* را به زبان پشتو نوشته است. وی در این کتاب کاربرد ضمیرهای مذکر و ضمیرهای مؤنث را با مقوله‌های مختلف به‌ویژه فعل شرح داده است. طاهری (۱۳۹۹) در کتاب *زبان‌شناسی تشریحی اسم، عدد، صفت و فعل* را در زبان پشتو با توجه به جنس دستوری به صورت جداگانه شرح داده است.

شیرزاد (۱۳۹۹) کتاب *مورفولوژی* را به زبان پشتو نوشته است. در فصل چهارم این کتاب به دو جنس دستوری مذکر و مؤنث اشاره شده است و در بخش فعل، نقش جنس دستوری در تصریف فعل‌ها به صورت مفصل شرح داده شده است.

شکلی (۱۴۰۱) نیز در پژوهش خود جنس و جنسیت را در زبان پشتو بررسی نموده است.

1. neutral

2. Shafiev, D. A.

### ۳. روش

روش پژوهش حاضر تحلیل نحوی است. به این منظور، جمله‌های زبان پشتو بر مبنای جنس دستوری توصیف شده‌اند. در گام نخست، جنس دستوری بر مبنای آنچه در منابع پیشین قید شده، تشریح و در گام بعدی، از زبان معیار مثال‌هایی برای شفافیت بیشتر موضوع ارائه می‌شود.

### ۴. یافته‌ها

در زبان‌های ایرانی باستان<sup>۱</sup>، تصریف واژه سه مقوله<sup>۲</sup> حالت<sup>۳</sup>، جنس و شمار<sup>۳</sup> را نشان می‌دهد. این وضعیت خود بیانگر آن است که تصریف اسم بر اساس جنس و موضوع جنس دستوری در دوره‌های گذشته زبان‌های ایرانی مشاهده می‌شده است. همانطور که پیشتر نیز اشاره شد، در زبان پشتو دو جنس مذکر و مؤنث وجود دارد (رشتین، ۱۳۹۵: ۵). نکته جالب آن است که اصل و منشأ اسم‌ها در زبان پشتو، همان اسم مذکر است و اسم مؤنث با اندکی تغییرات صرفی یا اضافه‌نمودن پسوند به اسم مذکر حاصل می‌گردد (شکلی، ۱۴۰۱). برای درک بهتر این نکته، در زیربخش بعدی به مطابقت مقوله‌های دستوری مختلف بر اساس جنس دستوری می‌پردازیم.

#### ۴-۱. جنس اسم و نشانه‌های آن

در زبان پشتو اسم‌های مؤنث و مذکر هر یک نشانه‌های خاصی دارند که به صورت جزئی به آنها اشاره می‌کنیم:

#### – نشانه‌های جنس مذکر در زبان پشتو

۱. اسم‌های مختوم به واژه مرکب /ay/ مانند:

/saɾay/ (مرد)، /zmaray/ (شیر)، /mangay/ (کوزه) و...

1. Old Iranian (OI)

2. case

3. number

۲. اسم‌های مختوم به واژه /u/ مانند:  
/tālu/ (سقف دهان)، /sālu/ (روسری)، /tjāqu/ (چاقو) و ...
۳. اسم‌های مختوم به واژه شوا (ə)، مانند:  
/zɾə/ (قلب)، /meɾə/ (شوهر)، /psə/ (گوسفند) و ...  
گاهی این واژه در انتهای اسم‌های مؤنث بی‌جان هم می‌آید، مانند:  
/tjāɾə/ (کارد)، /wiyālə/ (جوی آب)، /xolə/ (دهان) و ...
۴. اسم‌های مختوم به یای نسبت، مانند:  
/muɟi/ (پینه‌دوز)، /xuni/ (خونی) و ...
۵. اسم‌های مختوم به همخوان، مانند:  
/wradz/ (روز)، /lās/ (دست)، /oɟ/ (شتر)، /or/ (آتش)، /zangun/ (زانو) و ...
۶. اسم‌های مختوم به /aw/ مانند:  
/law/ (درو کردن)، /palaw/ (گوشه چادر/روسری) و ...
۷. اسم‌های مختوم به /āw/ مانند:  
/kaɾāw/ (رنج و زجر)، /paɾāw/ (مرحله)، /taɾaw/ (همبستگی) و ...
۸. اسم‌های مختوم به واژه مرکب /iw/ مانند: /triw/ (ترش) و ...
۹. اسم‌های مختوم به واژه مرکب /ew/ مانند: /dew/ (دیو)، /lew/ (گرگ) و ...
۱۰. اسم‌های مختوم به واژه مرکب /ow/ مانند: /zoy/ (پسر)، /loy/ (بزرگ) و ...
۱۱. اسم‌های مختوم به واژه مرکب /āy/ مانند: /dzāy/ (جای)، /pāy/ (آخر) و ...

### – نشانه‌های جنس مؤنث در زبان پشتو

اسمی که به ماده دلالت کند، جنس مؤنث نامیده می‌شود (ایازی، ۱۳۹۳). هر اسم و صفتی که نشانه‌های زیر را داشته باشد، اسم مؤنث است:

۱. اسم‌های مختوم به واژه /a/ مانند:  
/maɳa/ (سیب)، /ɾarma/ (ظهر)، /laɟta/ (شاخچه)، /ɟəɟza/ (زن) و ...

۲. اسم‌های مختوم به واژه /ā/ مانند:

/ʒaʁā/ (گریه)، /bedyā/ (دشت)، /natsā/ (رقص)، /xandā/ (خنده) و...

البته این قاعده تنها برای اسم‌های بی‌جان کاربرد دارد و برای اسم‌های جاندار جنس مؤنث به کار نمی‌روند. بنابراین، اگر این واژه در انتهای اسم‌های جاندار بیاید، آن اسم مذکر است، مانند:

/budā/ (مرد سالخورده)، /sandā/ (مرد عقیم)، /kākā/ (عمو)، /bābā/ (پدربزرگ) و...

۳. اسم‌های مختوم به /əy/ مانند:

/dodəy/ (نان)، /xwaləy/ (کلاه)، /beʁəy/ (کشتی) و...

۴. اسم‌های مختوم به واژه /o/ مانند: /bizo/ (میمون)، /piʃo/ (گرهه)، /zāngo/ (گهواره) و...

۵. اسم‌های مختوم به واژه /i/ مانند:

/ʃādi/ (خوشی)، /xpəlwi/ (خویشاوندی)، /masti/ (مستی) و...

در صفات نسبی، واژه /i/ در پایان اسم مذکر نیز می‌آید، مانند:

/baryāli/ (موفق)، /saʁi/ (مردها)، /kābəli/ (کابلی)، /dobi/ (لباس شوی/دوبی)

و...

۶. اسم‌های مختوم به واژه /e/ مانند:

/ade/ (مادر)، /maŋe/ (سیب)، /nāwe/ (عروس)، /ʃide/ (شیر) و...

۷. اسم‌های مختوم به واژه مرکب /əw/ مانند: /kaʁəw/ (دیگ گلی) و...

در زبان پشتو برخی اسم‌های مختوم به همخوان نیز اسم مؤنث هستند، مانند: /lamən/ (دامن)، /tsangəl/ (آرنج) و /wredz/ (ابر). در حقیقت این اسم‌ها مختوم به واژه‌ای بوده‌اند که در محاوره حذف شده است (رشتین، ۱۳۲۷).

ایازی (۱۳۹۳) علاوه بر دو جنس مؤنث و مذکر، از جنس خنثی نیز نام می‌برد و آن را این چنین تعریف می‌کند: اسم‌هایی که به جنس مذکر و مؤنث هر دو دلالت می‌کنند، مانند /spəzə/ (شپش)، /mətʃ/ (مگس) و ... جنس برخی از ضمائر همچون /zə/ (من)، /tə/ (تو)، /moz/ (ما)، /tāse/ (شما) و /day/ (او) نیز خنثی است.

در زبان پشتو اسم بی جان یا مذکر است یا مؤنث، مانند /largay/ (چوب) که بی جان مذکر است و /laṣṭa/ (شاخچه) که اسم بی جان مؤنث است (ایازی، ۱۳۹۳).

#### ۲-۴. انواع اسم مؤنث در زبان پشتو

رشتین (۱۳۲۷) در مورد انواع جنس مؤنث در زبان پشتو چنین نوشته است: «در ابتدا، اسم مؤنث در زبان پشتو به دو بخش حقیقی و غیر حقیقی تقسیم شده بود که بعدها هر یک از آنها به دو بخش نشانه‌دار و بی‌نشانه تقسیم شدند». از این رو، در زبان پشتو چهار نوع جنس مؤنث وجود دارد:

الف) جنس مؤنث حقیقی نشانه‌دار: آن اسم‌هایی هستند که در مقابل خود جنس مذکر دارند و نشانه‌های تأنیث در آنها به کار رفته است، مانند: /lmasəy/ (فرزندزاده مؤنث)، /wrera/ (برادرزاده)، /ndʒləy/ (دختر)، /aspa/ (اسب ماده) و ...

ب) جنس مؤنث حقیقی بی‌نشانه: اسم جاندارانی است که در مقابل خود جنس مذکر داشته، اما نشانه‌های تأنیث در خود ندارند، مانند: /mor/ (مادر)، /lur/ (دختر)، /tror/ (عمه)، /wrendār/ (خانم برادر) و ...

پ) جنس مؤنث غیر حقیقی نشانه‌دار: آن است که اسم جاندار بوده و در مقابل خود جنس مذکر ندارد، اما در این اسم‌ها نشانه‌های تأنیث وجود دارد، مانند: /tsawkəy/ (صندلی)، /raṇā/ (روشنی)، /maṇa/ (سیب)، /zāngo/ (گهواره) و ...

ت) جنس مؤنث غیر حقیقی بی‌نشانه: اسم‌هایی هستند که نه در مقابل خود جنس مذکر دارند و نه نشانه‌های تأنیث در آنها موجود است، مانند: /brastən/ (لحاف)، /metfən/ (دستاس)، /tsapeɾ/ (سیلی)، /zɿmændz/ (شانه)، /mangwəl/ (پنجه) و ...

این اسم‌ها در اصل مختوم به واکه‌ای بوده‌اند که در محاوره حذف گردیده است. هرچند در بسیاری از موارد این اسم‌ها به صورت‌های /brastəna/، /metfəna/، /zɿmændza/ و /tsapeɾa/ نیز تلفظ می‌شوند، اما در بیشتر موارد با حذف



واکه پایانی به کار می‌روند. از این رو، به آنها اسامی بی‌نشانه اطلاق می‌شود. از این اسامی با عنوان مؤنث سماعی نیز یاد می‌شود (رشتین، ۱۳۷۲).

این چهار نوع اسم مؤنث را شیرزاد (۱۳۹۹)، با عناوین ذیل تعریف کرده است: مؤنث جاندار بانشانه، مؤنث جاندار بی‌نشانه، مؤنث بی‌جان بانشانه و مؤنث بی‌جان بی‌نشانه. ایازی (۱۳۹۳) جنس مؤنث را به همین چهار نوع تقسیم‌بندی می‌کند، ولی با نام‌هایی متفاوت به آنها اشاره کرده است: مؤنثات حقیقی، مؤنثات معنوی، مؤنثات لفظی و مؤنثات سماعی.

#### ۴-۳. قاعده ساختن اسم مؤنث از اسم مذکر

۱. اسم‌های مذکر مختوم به /ay/ اگر به /əy/ ختم شوند، جنس اسم به مؤنث تبدیل می‌شود، مانند:

/spay/ (سگ نر) = /spəy/ (سگ ماده)؛ /lewanay/ (دیوانه مذکر) = /lewanəy/ (دیوانه مؤنث)؛ /zmaray/ (شیر نر) = /zmarəy/ (شیر ماده) و...

۲. در اسم‌هایی که به /n/ یا /ŋ/ ختم شده‌اند و قبل از این دو همخوان واکه /u/ آمده است، واکه /ā/ جانشین واکه /u/ گردیده و به انتهای آن واکه /a/ افزود می‌شود، مانند: /spāna/ = /spun/ (چوپان)، /paftāna/ = /paftun/ (پشتون)، /stāna/ = /stun/ (برگشتن).

۳. در پایان اسم مذکر مختوم به /a/، /-na/ افزوده می‌شود، مانند:

/melmana/ = /melma/ (مهمان)، /korbana/ = /korba/ (صاحبخانه)، /fpana/ = /fpa/ (چوپان) و... (شافی‌یف، ۱۳۹۵).

۴. اگر به انتهای اسم‌های مذکر مختوم به همخوان /a/ افزود شود، به اسم مؤنث تبدیل می‌گردند:

/fərga/ (خروس) = /fərga/ (مرغ)؛ /xar/ (مَرکب نر) = /xra/ (مَرکب ماده)؛ /uʃ/ (شتر نر) = /uʃa/ (شتر ماده) و...

۵. با حذف واکه /u/ از انتهای اسم‌های مذکر و افزودن /wəra/ به انتهای آن اسم مؤنث می‌شود، مانند:

/xeɽawəra/= /xeɽu/ (شکم بزرگ/پرخور)، /gedu/= /gedawəra/ (شکم بزرگ) و... در برخی موارد، تنها واکه /u/ به /əy/ تبدیل می‌شود، مانند: /dāɽəy/= /dāɽu/ (دندانی)، /kɽətu/= /kɽətəy/ (پرحرف) و...

۶. اگر واکه /ā/ در انتهای اسم مذکر به /əy/ تبدیل شود، اسم مؤنث به دست می‌آید، مانند:

/buɽā/ (مرد سالخورده) = /buɽəy/ (زن سالخورده)؛ /māmā/ (دایی) = /māməy/ (خاله)؛ /kākā/ (عمو) = /kākəy/ (عمه) و...

#### ۴-۳. جمع بستن اسامی مذکر در زبان پشتو

۱. اسم‌های مختوم به همخوان و جاندار با پسوند /-ān/ جمع بسته می‌شوند، اما بعضی از اسم‌های بی‌جان هم با این پسوند جمع بسته می‌شوند، مانند:

/halək/ (پسر) = /haləkān/ (پسران)، /pɽāng/ (پلنگ) = /pɽānān/ (پلنگ‌ها)، /golān/= /gol/ (گل‌ها)، /nuk/ (ناخن) = /nukān/ (ناخن‌ها) و...

۲. اسم‌های مختوم به واکه با پسوند /-ān/ جمع بسته می‌شوند، مانند:

/lewə/ (گرگ) = /lewān/ (گرگ‌ها)، /məɽkə/ (پرنده) = /məɽkān/ (پرنده‌گان)، /kaɽkə/ (زاغ) = /kaɽkān/ (زاغ‌ها) و...

۳. برای جمع بستن اسم‌های مختوم به واکه مرکب /ay/ این واکه به /i/ تبدیل می‌شود، مانند:

/storay/ (ستاره) = /stori/ (ستاره‌ها)، /kəɽay/ (عضو) = /kəɽi/ (اعضا)، /loɽay/ (ظرف) = /loɽi/ (ظرف‌ها)، /pəsarlay/ (بهار) = /pəsarli/ (بهاران) و...

۴. بعضی از اسم‌های مذکر با افزودن پسوند /-ān/ هم جمع بسته می‌شوند (خیشکی، ۱۳۹۲:

۴۲)، مانند: /lewanay/ (دیوانه) = /lewanyān/ (دیوانه‌ها)، /zmaray/ (شیر) = /zmaryān/ (شیران) و...

۵. اسم‌های مختوم به همخوان و بی‌جان با افزودن پسوند /-una/ جمع بسته می‌شوند، مانند: /qalam/ (قلم) = /qalamuna/ (قلم‌ها)، /ketāb/ (کتاب‌ها)، /ketābuna/ (کتاب‌ها)، /lās/ (دست) = /lāsona/ (دست‌ها)، /sind/ (دریا) = /sinduna/ (دریاها) و...

۶. اسم‌های مختوم به واژه /ə/ با جایگزین شدن این واژه با پسوند /-una/ جمع بسته می‌شوند، مانند:

/trə/ (عمو) = /truna/ (عموها)، /psə/ (گوسفند) = /psuna/ (گوسفندان)، /zɾə/ (قلب) = /zɾuna/ (قلب‌ها) و...

۷. برای جمع بستن اسم‌هایی که در میان آنها واژه /u/ قرار دارد، این واژه با /ā/ جایگزین شده و به انتهای واژه /ə/ افزود می‌شود، مانند:

/ʃpun/ (چوپان) = /ʃpānə/ (چوپان‌ها)، /kuŋ/ (ناشنا) = /kāŋə/ (ناشناویان)، /zoɾ/ (سالخورده) = /zāɾə/ (سالخورده‌ها)، /ɾond/ (نابینا) = /ɾāndə/ (نابینایان) و ...

۸. اسم‌های مختوم به واژه‌های /a, ā, u/ با افزودن پسوند /-gān/ جمع بسته می‌شوند، مانند:

/bābā/ (پدربزرگ) = /bābāgān/ (پدربزرگ‌ها)، /sāda/ (ساده) = /sādagān/ (ساده‌ها)، /lātu/ (تبل) = /lātugān/ (تبلان)، /tālu/ (سقف دهان‌کام) = /tālugān/ (کام‌ها) و ...

۹. اسم‌های جاندار مختوم به /i/ با افزودن پسوند /-ān/ جمع بسته می‌شوند، مانند: /moɟi/ (پینه‌دوز) = /moɟyān/ (پینه‌دوزها)، /qawli/ (زیبا) = /qawlyān/ (زیبایان) و ...

#### ۴-۴. جمع بستن اسم‌های مؤنث در زبان پشتو

۱. اسم‌های مؤنث مختوم به /a/ با تبدیل این واژه به /e/ جمع بسته می‌شوند، مانند: /laʃta/ (شاخچه) = /laʃte/ (شاخچه‌ها)، /rama/ (رَمه) = /rame/ (رَمه‌ها)، /koɾa/ (اتاق) = /koɾe/ (اتاق‌ها)، /stərge/ (چشم) = /stərge/ (چشم‌ها) و ...

۲. در اسم‌هایی که به واژه‌های /ə/ و /a/ ختم می‌شوند، با تبدیل این واژه‌ها به /e/ صورت جمع اسم ایجاد می‌شود، مانند:

/stəna/ (سوزن) = /stəne/ (سوزن‌ها)، /metfəna/ (دستاس) = /metfəne/ (دستاس‌ها)،  
 /wiyālə/ (جوی) = /wiyāle/ (جوی‌ها)، /ʃārə/ (کار) = /ʃaʀe/ (کارها) ... و

۳. اسم‌های مختوم به /ā/ به دو طریق جمع بسته می‌شوند: با افزودن پسوند /-we/ یا /-gāne/ مانند:

/balā/ (بلا) = /balāwe/ یا /balāgāne/ (بلاها)، /natsā/ (رقص) = /natsāwe/ یا /natsāgāne/ (رقص‌ها)،  
 /kwā/ (گاو) = /kwāwe/ یا /kwāgāne/ (گاوها) ... و

۴. اسم‌های مختوم به واژهٔ مرکب /əy/ با افزودن پسوند /-gāne/ جمع بسته می‌شوند، مانند:

/anəy/ (مادر بزرگ) = /anəygāne/ (مادر بزرگ‌ها)، /budəy/ (زن سالخورده) = /budəygāne/ (زنان سالخورده)،  
 /abəy/ (مادر) = /abəygāne/ (مادرها) ... و

۵. اسم‌های مختوم به واژهٔ /o/ نیز با افزودن پسوند /-gāne/ جمع می‌شوند، مانند:  
 /bizo/ (میمون) = /bizogāne/ (میمون‌ها)، /pifo/ (گره) = /pifogāne/ (گره‌ها)،  
 /zāngo/ (گهواره) = /zāngogāne/ (گهواره‌ها) ... و

۶. اسم‌های مختوم به واژهٔ /i/ با جانشینی این واژه با توالی /əy/ جمع بسته می‌شوند، مانند:  
 /dosti/ (دوستی) = /dostəy/ (دوستی‌ها)، /xwāri/ (زحمت) = /xwārəy/ (زحمت‌ها)،  
 /xufhāli/ (خوشحالی) = /xufhāləy/ (خوشحالی‌ها) ... و

۷. در صفات نسبی و مشترک بین هر دو جنس، برای ایجاد صورت جمع مؤنث، واژهٔ /e/ اضافه می‌شود، مانند:

/afnā/ (آشنا مذکر) = /afnāyāne/ (آشنایان مؤنث)، /xwārān/ (زحمت‌کشان مذکر) = /xwārāne/ (زحمت‌کشان مؤنث)،  
 /kābəl/ (کابل) = /kābəlyāne/ (کابلی‌ها مؤنث) ... و

۸. اسم‌های مؤنث سماعی (بدون نشانهٔ تأنیث) مختوم به همخوان، با افزودن واژهٔ /e/ جمع بسته می‌شوند، مانند:

/lār/ (راه) = /lāre/ (راه‌ها)، /tsangəl/ (آرنج) = /tsangəle/ (آرنج‌ها)، /wradz/ (روز) = /wradze/ (روزها)، /lamən/ (دامن) = /laməne/ (دامن‌ها) و ...

۹. برای جمع بستن اسم‌های معنوی مؤنث که به آنها بی‌قاعده نیز اطلاق می‌شود، قاعده‌ای خاص وجود ندارد و شکل و حالتشان تغییر می‌کند (شیرزاد، ۱۳۹۹)، مانند:  
/mor/ (مادر) = /maynde/ (مادرها)، /xor/ (خواهر) = /xwaynde/ (خواهرها)، /nşor/ (عروس) = /nşaynde/ (عروس‌ها)، /lor/ (دختر) = /loŋe/ (دخترها) و ...

#### ۴-۵. حالت‌های اسم در زبان پشتو

اسم‌ها در زبان پشتو در حالت‌های متفاوتی صرف می‌شوند. به‌منظور بررسی دقیق‌تر این مسئله، در این بخش ابتدا حالت‌های مختلف اسم را بیان می‌کنیم:

- حالت فاعلی<sup>۱</sup>: حالت فاعلی حالت اسمی است که فاعل یا کننده عمل در جمله است (لازم به ذکر است که در مثال‌های پژوهش حاضر، «ف» به حالت «فاعلی»، «غف» به حالت «غیرفاعلی»، «ش» به «شخص»، «م» به شمار «مفرد»، «ج» به شمار «جمع»، «مؤ» به جنس «مؤنث» و «مذ» به جنس «مذکر» اشاره دارد):

(۱)

الف) زرغونه آمد.

<u>zarḡona</u>	rāwī a
زرغونه - ف	آمد - ۳م مؤ

ب) زرغونه نان را پخت.

<u>zarḡone</u>	ḡoḡəy	paxa-	kṛa
زرغونه - غف	نان	پخته	کرد - ۳م مؤ

- حالت مفعولی<sup>۲</sup>: حالت مفعولی حالت اسمی است که مفعول جمله واقع می‌گردد.

---

1. nominative  
2. accusative

(۲)

الف) بریالی نان می خورد.

baryālay	ḍoḍəy	xori
بریالی	نان - مؤ	می خورد - ۳ش م، مذ

ب) لیلا کتاب می خواند.

laylā	ketāb	lw-al
لیلا	کتاب - مذ	می خواند - ۳ش م، مؤ

- حالت ندایی<sup>۱</sup>: اگر اسم مذکر به همخوان و یا واکه /ay/ ختم شود، در حالت ندایی به انتهای این اسم‌ها واکه /a/ افزود می شود، مانند:

(۳)

dzwan	ay dzwāna!	ای جوان!
hewād	ay hewāda!	ای وطن!
saṛay	ay saṛiya!	ای مرد!
zoy	ay zoya!	ای پسر!

در حالت ندایی اسم‌های مؤنث مختوم به واکه /a/، این واکه با واکه /e/ جایگزین می شود، مانند:

(۴)

ṣəḍza	ay ṣəḍze!	ای زن!
zarmina	ay zarmine!	ای زرمینه!

#### ۶-۴. اسم‌های غیر قابل تغییر

در زبان پشتو بعضی از اسم‌ها در تمام حالات صورتی یکسان دارند و تغییری صرفی در آنها مشاهده نمی شود. این اسم‌ها از این قرارند:

---

1. vocative

۱. اسم‌های مختوم به واژه /ā/ مانند:

(۵)

- حالت اضافی<sup>۱</sup>

این شرکت آریانا است.

dā                      də                      āryānā    ferkat    day  
صفت اشاره نزدیک    نشانه اضافه    آریانا    شرکت    است

- حالت فاعلی

عمو مرا زد.

kākā    wəwahəl-əm  
عمو                      من - زد اش م

- حالت ندایی

ای عمو!

ay    kākā  
عمو    ای

۳. اسم‌های مذکر مختوم به واژه /a/ مانند:

(۶)

- حالت اضافی

مهمان نان می خورد.

melma    dōdəy                      xwaṛəla  
مهمان                      نان                      می خورد - اش م

- حالت فاعلی

ساعتی با مهمان بنشین.

lə                      məlma                      sara                      yaw                      sāʔat                      kena  
پیش اضافه                      مهمان                      پس اضافه                      یک                      ساعت                      بنشین

- حالت ندایی  
مهمان ساده!

sāda məlma  
ساده مهمان

۵. اسم‌های مختوم به واژه مرکب /əy/ مانند:  
(۷)

- حالت اضافی  
دختر بر صندلی نشست.

ndʒaləy pər tsawkəy kenasta  
دختر بر صندلی نشست - اش م مؤ

- حالت فاعلی  
دختر کشتزار را خراب کرده است.

ndʒaləy fasəl xarāb kəɾay  
دختر کشتزار خراب کرده - اش م مؤ

- حالت ندایی  
ای دختر!

ay ndʒaləy  
ساده دختر

۶. اسم‌های مختوم به واژه /e/ مانند:  
(۸)

- حالت اضافی  
همراه مادر رفت.

lə ade sara lāɾa  
پیش اضافه مادر پس اضافه رفت - اش م مؤ



- حالت فاعلی  
مادر مرا زد.

ade wəwahələm  
مادر من - زد.

- حالت ندایی  
ای مادر!

ay ade  
مادر ای

۸. اسم‌های مؤنث مختوم به واکه /i/ مانند:  
(۹)

- حالت اضافی  
ملالی با خاله رفت.

malaləy lə māmi sara lāra  
ملاالی پیش‌اضافه خاله پس‌اضافه رفت - ۳م مؤ

- حالت فاعلی  
خاله مرا زد.

māmi wəwahələm  
خاله من - زد.

- حالت ندایی  
ای خاله!

ay māmi

#### ۷-۴. جنس صفت

در زبان پشتو صفت از منظر جنس، شمار و حالت با موصوف خود مطابقت دارد؛ اگر موصوف مذکر باشد، صفت نیز مذکر است و همراه با جنس مؤنث، صفت مؤنث می‌آید.

شمار صفت نیز، تابع شمار موصوف خود است. حالت نیز به دو نوع فاعلی و غیر فاعلی تقسیم می‌شود.

مثال‌های ذکر شده در (۱۰) نشانگر مطابقت صفت با موصوف از نظر جنس و شمار

هستند:

(۱۰)

	مفرد		جمع
xoɣ xɑtɑkay	xwāzə angor	xwazə maŋe	xwazə xɑtɑki
خریزه شیرین	انگور شیرین	سیب‌های شیرین	خریزه‌های شیرین

این در حالی است که بعضی از صفت‌ها تابع موصوف نیستند؛ یعنی برای مفرد و جمع مذکر و مؤنث صورت یکسانی به کار می‌رود، مانند:

(۱۱)

	مفرد		جمع
ʃkara xabar	ʃkara meθāl	ʃkara xabaruna	ʃkara meθāluna
خبر آشکار	مثال آشکار	خبرهای آشکار	مثال‌های آشکار

در زبان پشتو، صفت با به کاربردن واژه‌ها یا اداتی، درجه و طبقه خود را آشکار می‌سازد (زیاری، ۱۳۸۴)، مانند:

(۱۲)

ʃə	خوب
dər ʃə	خوب‌تر
lā dər ʃə	خوب‌ترین

درواقع، با اضافه نمودن اداتی چون dər و lā dər درجه صفت را نشان می‌دهیم. به‌طور کلی، در زبان پشتو از منظر مطابقت صفت با موصوف، سه مقوله وجود دارد: ۱. صفت‌هایی که در شمار با موصوف مذکر خود مطابقت ندارند، اما با موصوف مؤنث خود مطابقت دارند، مانند:

(۱۳)

مؤنث		مذکر	
جمع	مفرد	جمع	مفرد
tore taxte (تخته‌های سیاه)	tora taxta (تخته سیاه)	tor qalamuna (قلم‌های سیاه)	tor qalam (قلم سیاه)
bade ndʒone (دختران بد)	bada ndʒələy (دختر بد)	bad haləkān (پسران بد)	bad halək (پسر بد)
ʃe ʃəɖze (زن‌های خوب)	ʃa ʃəɖza (زن خوب)	ʃə saɾi (مردان خوب)	ʃə saɾay (مرد خوب)
xəɾe aspe (ماده‌اسب‌های خاکی)	xəra aaspa (اسب خاکی)	xəɾ āsuna (اسب‌های خاکی)	xəɾ ās (اسب خاکی)

۲. صفت‌هایی که از منظر جنس و شمار تصریف یکسانی با موصوف خود دارند، مانند:

(۱۴)

مؤنث		مذکر	
جمع	مفرد	جمع	مفرد
laməne ʃne (دامن‌های سبز)	ʃna laməna (دامن سبز)	ʃnə ʃʃamənuna (چمن‌های سبز)	ʃin ʃʃaman (چمن سبز)
ume maŋe (سیب‌های خام)	uma maŋa (سیب خام)	uma nākuna (گلابی‌ها)	um nāk (گلابی)
tərxə maŋe (سیب‌های تلخ)	tərxə maŋa (سیب تلخ)	tərxə anār (انارهای تلخ)	trix anār (انار تلخ)

۳. صفت‌هایی که هم در جنس‌های مذکر و مؤنث و هم در مفرد و جمع صورت یکسانی دارند و با موصوف خود مطابقت نشان نمی‌دهند:

(۱۵)

مؤنث		مذکر	
جمع	مفرد	جمع	مفرد
sāda ndʒune (دختران ساده)	sāda ndʒələy (دختر ساده)	haləkān sāda (پسران ساده)	sāda halək (پسر ساده)
piyāda şədze (زن‌های پیاده)	piyāda şədza (زن پیاده)	piyāda saʃi (مردان پیاده)	piyāda (مرد پیاده)
şāyesta bakʃe (باغچه‌های زیبا)	şāyesta bakʃa (باغچه زیبا)	şāyesta bakuna (باغ‌های زیبا)	şāyesta bak (باغ زیبا)
āfnā rekʌ (دوشیزگان آشنا)	āfnā rekʌ (دوشیزه آشنا)	āfnā dzwānān (جوانان آشنا)	āfnā dzwān (جوان آشنا)

#### ۸-۴. جنس عدد

در زبان پشتو عدد پیش از معدود می‌آید. از نظر جنس دستوری، عددهای یک و دو با معدود خود مطابقت دارند، اما در باقی اعداد این مطابقت برهم می‌خورد، مانند:

(۱۶)

مؤنث		مذکر	
yawa ketābʃa (یک کتاب)	(یک کتابچه)	yaw ketāb (دو کتاب)	(دو کتاب)
dwe ketābʃe (سه قلم)	(دو کتابچه)	dwa ketābuna (سه قلم)	(سه قلم)
tsalor ketābʃe (چهار قلم)	(سه کتابچه)	tsalor qalamuna (چهار قلم)	(چهار قلم)

این در حالی است که عدد در شمار با معدود خود مطابقت می‌کند:

(۱۷)

مؤنث		مذکر	
حالت فاعلی	حالت غیر فاعلی	حالت فاعلی	حالت غیر فاعلی
yawa ʌʌ (یک دزد)	yawe ʌʌ (یک دزد)	yaw ʌʌ (یک دزد)	yawə ʌʌ (یک دزد)
dre ʌʌ (سه دزد)	dro ʌʌ (سه دزد)	dre ʌʌ (سه دزد)	dro ʌʌ (سه دزد)

## ۹-۴. جنس ضمیر

ضمیر در زبان پشتو علاوه بر شمار، جنس و حالت هم دارد (خیشکی، ۱۳۹۲). همچنین، در ضمیر سوم شخص، تصریف برای جنس‌های مؤنث و مذکر متفاوت است. در این بخش، به ضمائر شخصی، ملکی و اشاری می‌پردازیم.

**ضمائر شخصی:** ضمائر شخصی در زبان پشتو به ضمائر متصل و منفصل تقسیم می‌شوند. - ضمیر شخصی منفصل: ضمیری است که به صورت مستقل به کار می‌رود و نیازی به اتصال به واژه‌های دیگر ندارد و می‌تواند یک معنا را بیان کند. ضمائر مفرد منفصل دو حالت فاعلی و غیرفاعلی دارند.

جدول (۱). ضمائر شخصی منفصل در زبان پشتو

مفرد		جمع		شخص
حالت فاعلی	حالت غیرفاعلی	حالت فاعلی	حالت غیرفاعلی	
/zə/ (من)	/mā/ (من)	/moz/ (ما)		اول
/tə/ (تو)	/tā/ (تو)	/tāso/ (شما)		دوم
/day/ (او) (اشاره به نزدیک))	/də/ (او) (اشاره به نزدیک)) /həɾə/ (او) (اشاره به دور))	/doy/ (آنها)		سوم
/dā/ (او) (اشاره به نزدیک))	/de/ (او) (اشاره به نزدیک)) /həɾe/ (او) (اشاره به دور))	/həɾoy/ (آنها)		
/həɾə/ (او) (اشاره به دور))				مؤنث

مثال‌هایی از هر مورد در (۱۸) ذکر شده است:

(۱۸)

جمع	مفرد	اول شخص
moz, dzo	zə, dzəm	
ما می‌رویم	من می‌روم	
ما می‌رویم.	من می‌روم.	

tāso	dzəy	tə	dze	
شما	می‌روید	تو	می‌روی	دوم شخص
	شما می‌روید.		تو می‌روی.	
doy	dzi	day	dzi	
آنها	می‌روند	او	می‌رود	سوم شخص مذکر
	آنها (مردان) می‌روند.		او (مرد) می‌رود.	

ضمیر شخصی متصل: این ضمیرها به تنهایی به کار نمی‌روند و لازم است به سازه‌ای دیگر متصل شوند:

جدول (۲). ضمایر شخصی متصل در زبان پشتو

جمع	مفرد	شخص
mo (مان)	me (ام)	اول
ye (تان)	de (ات)	دوم
ye (شان)	ye (اش)	سوم

کاربرد این ضمایر در مثال‌های (۱۹) نشان داده شده است:

(۱۹)

kitab	=me	کتابم
کتاب	واژه‌بست ۱ ش م ملکی	
kitab	=de	کتابت
کتاب	واژه‌بست ۲ ش م ملکی	
kitab	=ye	کتابش
کتاب	واژه‌بست ۳ ش م ملکی	
kitab	=mu	کتابمان
کتاب	واژه‌بست ۱ ش ج ملکی	
kitab	=ye	کتابتان
کتاب	واژه‌بست ۲ ش ج ملکی	
kitab	=ye	کتابشان
کتاب	واژه‌بست ۳ ش ج ملکی	

در جمله‌های زمان حال، ضمیرهای منفصل منطبق با فعل تصریف می‌گردند، اما در جمله‌های متعدی با زمان گذشته، ضمیرهای متصل به کار می‌روند و فعل با مفعول جمله مطابقت دارد. برای مثال در جملهٔ *zə likəm* (من می‌نویسم) که فعل آن متعدی و زمان آن حال است، فعل با فاعل مطابقت دارد و ضمیر شخصی منفصل *zə* به کار رفته است. این در حالی است که در جملهٔ *mā ketāb wəlwast* (من کتاب خواندم) که فعل آن متعدی و زمان آن گذشته است، حالت غیرفاعلی ضمیر اول شخص (*mā*) به کار رفته است که به آن عامل اطلاق می‌شود. به این ترتیب، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که عامل چه اسم، چه ضمیر در حالت فاعلی است و در جمله‌هایی که فعل ماضی متعدی دارند، عامل حالت غیرفاعلی به خود می‌گیرد.

در مثال (۲۰)، اسم در حالت فاعلی ذکر شده است، این در حالی است که در مثال (۲۱) که فعل متعدی و گذشته است، اسم در حالت غیرفاعلی قید شده است.

(۲۰)

farida	doḡəy	xori	فریده نان می‌خورد.
فریده - ف	نان	می‌خورد - ۳ش م	

(۲۱)

farida	doḡəy	wəxwəṛa	فریده نان خورد.
فریده - غ	نان	خورد - ۳ش م	

اگر ضمائر جایگزین این اسم‌ها شوند، همان حالت اسم را خواهند داشت؛ یعنی ضمیر فاعلی جایگزین اسم دارای حالت فاعلی شده و ضمیر غیرفاعلی جایگزین اسم دارای حالت غیرفاعلی می‌شود (شهباز، ۱۳۹۶).

**ضمایر ملکی:** ضمائر ملکی تنها در سوم شخص بسته به جنس دستوری صرف می‌شوند. در جدول (۳) این ضمائر قید شده‌اند:

جدول (۳). ضمایر ملکی در زبان پشتو

شخص	مفرد	جمع
اول	zma	zmoz
دوم	Sta	stase
سوم	də də	də doy
	də de	

در مثال‌های (۲۲) کاربرد این ضمایر نشان داده شده است:

(۲۲)

کتاب مرا بده.

zma ketāb rākṛa  
بده کتاب ما - غف

کتاب تو کجاست؟

stā ketāb ḡere day  
است کجا کتاب تو - غف

کتاب او (مرد) کجاست؟

də də ketāb ḡere day  
است کجا کتاب او - غف مذ حرف اضافه

کتاب او (زن) کجاست؟

də de ketāb ḡere day  
است کجا کتاب او - غف مؤ حرف اضافه

کتاب‌های ما را بدهید.

zmoz ketāb una rakṛy  
بده - اش ۳ ج پسوند جمع کتاب‌ها ما

**ضمایر اشاره:** ضمایر اشاره نیز مانند اسم، دارای مقولات دستوری جنس، شمار، حالت و شخص هستند:



جدول (۴). ضمایر اشاره بر اساس فاصله

جمع		مفرد		فاصله	شخص
حالت غیر فاعلی	حالت فاعلی	حالت غیر فاعلی	حالت فاعلی		
даво (این‌ها)	дава (این‌ها)	дава (این)	дава (این)	کوتاه	۱
даво (این‌ها)	дава (این‌ها)	дава (این)	дава (این)		۱
һава (آنها)	һава (آنها)	һава (ان)	һава (آن)	دور	۲
һава (آنها)	һава (آنها)	һава (ان)	һава (آن)		۲
һово (آنها)	һова (آنها)	һова (آنها)	һова (آنها)	دورتر	۳
һово (آنها)	һова (آنها)	һова (آنها)	һова (آنها)		۳

## ۴-۱۰. بازنمایی جنس در افعال

مطابقه در جنس در فعل مضارع آشکار می‌گردد، آن هم در صورت سوم شخص. به بیان دقیق‌تر، فعل‌های ماضی جمله از نظر جنس با فاعل مطابقت دارند؛ اگر جنس دستوری فاعل مؤنث باشد، فعل هم به صورت مؤنث می‌آید، اما اگر جنس فاعل مذکر باشد، فعل هم به صورت مذکر می‌آید. در افعال اول شخص و دوم شخص، مطابقت با فاعل از منظر شخص و شمار انجام می‌شود (خیشکی، ۱۳۹۲: ۸۲). در مثال‌های (۲۳) زمان جملات زمان حال است:

(۲۳)

جمع	مفرد	شخص
pātseezı moz بلند می‌شویم - ا ش ج ما ما بلند می‌شویم.	pātseezəm zə بلند می‌شویم - ا ش م من من بلند می‌شوم.	اول
pātseezəy tāse بلند می‌شوید - ا ش ج شما شما بلند می‌شوید.	pātseezə tə بلند می‌شوی - ا ش م تو تو بلند می‌شوی.	دوم
doy pātseezi بلند می‌شوند - ا ش ج مذ اینها اینها (مرد) بلند می‌شوند.	pātseezi day بلند می‌شود - ا ش م مذ این (مرد) این (مرد) بلند می‌شود.	مذکر
doy pātseezi بلند می‌شوند - ا ش ج مؤ اینها اینها (زن) بلند می‌شوند.	pātseezi dā بلند می‌شود - ا ش م مؤ این (زن) این (مرد) بلند می‌شود.	سوم مؤنث

همانطور که در مثال‌های (۲۳) می‌بینیم، در زمان حال، افعال اول شخص و دوم شخص از نظر شخص و شمار با فاعل مطابقت دارند، اما در سوم شخص، فعل تنها از نظر شخص با فاعل مطابقت دارد.

در مثال‌های (۲۴) زمان فعل‌های لازم گذشته است:

(۲۴)

شخص	مفرد	جمع
اول	<p>zə pātseedəm من بلند شدم. بلند شدم - اشم</p>	<p>pātseedu moz ما بلند شدیم. شدیم - اشج ما</p>
دوم	<p>من pātseedə tə تو بلند شدی. بلند شدی - اشم تو</p>	<p>tāse pātseedəy شما بلند شدید. بلند شدید - اشم شما</p>
سوم	<p>این (مذکر) pātseedə بلند شد - اشم این (مذکر)</p>	<p>pātseedəl doy اینها (مذکر) بلند شدند. بلند شدند - اشم اینها (مذ)</p>
	<p>این (مؤنث) dā pātseedəla بلند شد - اشم این (مؤ)</p>	<p>doy pātseedəle اینها (مؤنث) بلند شدند - اشم اینها (مؤ)</p>

در زمان گذشته افعال لازم، افعال اول شخص و دوم شخص از نظر شخص و شمار با فاعل مطابقت دارند، اما در سوم شخص علاوه بر شخص و شمار، فعل از نظر جنس نیز با فاعل خود مطابقت دارد. این در حالی است که فعل‌های متعدی تنها از نظر جنس با مفعول خود مطابقت دارند (رشتین زیور، ۱۳۸۲):

(۲۵)

شخص	مفرد	جمع
اول	wəxwəɾa maɲa mā خورد - اش م سبب من - غف من سبب خوردم.	maɲ ewəxwəɾe moz خورد - اش ج سبب ما - غف ما سببها خوردیم.
دوم	wəxwəɾa maɲa tā خورد - اش م سبب تو - غف تو سبب خوردی.	ewəxwəɾe maɲ tāse خورد - اش م سبب شما - غف شما سببها خوردید.
سوم	maɲa wəxwəɾa də خورد - اش م مذ سبب او (مرد) - غف او (مرد) سبب خورد.	maɲe wəxwəɾe doy خورد - اش م مذ سبب آنها (مرد) - غف آنها (مردان) سببها خوردند.
	maɲa wəxwəɾa de خورد - اش م مؤ سبب او (زن) - غف او (زن) سبب خورد.	maɲe wəxwəɾe doy خورد - اش م مؤ سبب آنها (زن) - غف آنها (زنان) سببها خوردند.

به طور کلی، در زمان حال افعال لازم و متعدی، فعل با فاعل خود مطابقت دارد، این در حالی است که فعل متعدی (معلوم و مجهول) در زمان گذشته با مفعول خود مطابقت دارد.

### ۵. نتیجه گیری

زبان‌های کهن ایرانی، دارای جنس دستوری بودند. زبان پشتو از جمله زبان‌هایی است که این ویژگی دستوری را از دست نداده و تا به امروز حفظ نموده است.

در بیشتر موارد، جنس دستوری در مقوله‌های دستوری مختلف این زبان با به کار بستن قواعدی خاص و افزودن برخی پسوندها نشانه گذاری می‌شود. در اکثر موارد، اسامی دارای جنس مذکر و جنس مؤنث هر یک به آواهایی ختم می‌شوند که جنس آنها را نشان می‌دهد. جنس دستوری می‌تواند به اسامی بی‌جان نیز اطلاق شود. علاوه بر این، با استفاده از برخی قواعد، می‌توان جنس مذکر اسامی را به مؤنث تغییر داد. علاوه بر دو جنس مؤنث و مذکر، از جنس خنثی در این زبان نیز سخن رفته است.

در پژوهش حاضر مطابقت در تمامی مقوله‌های دستوری زبان پشتو بررسی شد. در مقوله اسم، نشانه‌های اسامی مؤنث و مذکر ذکر شد و به این نکته اشاره شد که اسم‌ها در زمان

حال دارای حالت فاعلی و در زمان گذشته دارای حالت غیرفاعلی هستند. در این زبان جنس مذکر اصل پنداشته شده و جنس مؤنث از آن مشتق می‌شود.

صفت در زبان پشتو دارای مقولات شخص، شمار و جنس است؛ بسته به شخص (اول، دوم و سوم) صفت به صورت‌های مختلفی تصریف می‌شود. از منظر شمار، همراه با موصوف مفرد صفت مفرد به کار می‌رود، در مورد بسیاری از موصوف‌های جمع نیز صفت جمع به کار می‌رود. همچنین، صفت از نظر جنس با موصوف خود مطابقت می‌کند؛ موصوف مذکر، با صفت مذکر می‌آید و موصوف مؤنث با صفت مؤنث.

ضمیرها از نظر شمار، شخص و جنس با مرجع‌شان مطابقت می‌کنند. در جمله‌های زمان حال، ضمیرهای شخصی منفصل از نظر جنس با فعل مطابقت دارند. این در حالی است که در افعال متعدی زمان گذشته، ضمیرهای متصل با حالت غیرفاعلی به کار می‌روند و در این جمله‌ها فعل با مفعول خود مطابقت دارد. بنابراین، در جمله‌هایی که اسم حالت فاعلی دارد، ضمیر هم حالت فاعلی دارد و در جمله‌هایی که اسم حالت غیرفاعلی دارد، ضمیر جایگزین هم حالت غیرفاعلی دارد.

در مقوله فعل، مسئله جنس دستوری تنها در صورت سوم شخص افعال ماضی مشاهده می‌شود. اگر جنس فاعل مؤنث باشد، فعل هم با نشانه مؤنث می‌آید، اما اگر فاعل مذکر باشد فعل با نشانه مذکر می‌آید. در صورت‌های اول شخص و دوم شخص، مطابقت با فاعل تنها بر اساس شخص و شمار است. این در حالی است که در زمان گذشته افعال متعدی، مطابقت با مفعول انجام می‌شود و عامل در زمان گذشته و در حالت غیرفاعلی به کار می‌رود.

### تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

### ORCID

Rahela Hamidzai  <http://orcid.org/0009-0001-0137-4886>

## منابع

- ایازی، محمد اعظم. (۱۳۹۳). *قواعد پشتو (چاپ دوم)*. قندهار: صدیقی.
- پنزل، هربرت. (۱۳۸۹). *گرامر پشتو (ترجمه محمد رحیم الهام)*. کابل: دانش.
- خیشکی، محمد صابر. (۱۳۹۲). *فونولوژی و مورفولوژی زبان پشتو*. ننگرهار: مومند.
- رشتین، صدیق الله. (۱۳۲۷). *گرامر پشتو*. کابل: پشتو تولنه.
- رشتین، صدیق الله. (۱۳۷۲). *گرامر پشتو (ترجمه سید محی الدین هاشمی)*. پشاور: خیبر پشتونخواه.
- رشتین، صدیق الله. (۱۳۹۵). *ژب شودنه (گرامر پشتو)*. ننگرهار: گودر.
- رئین تین زیور، زرغونه. (۱۳۸۲). *پشتونحو*. پشاور: مرکز انکشاف تحقیقات پشتو.
- زیار، مجاور احمد. (۱۳۸۴). *گرامر پشتو (چاپ سوم)*. کابل: دانش.
- شافی یف، د.ا. (۱۳۹۵). *گرامر کوتاه زبان پشتو (ترجمه دولت لودین)*. ننگرهار: جریان ادبی شرق.
- شکلی، اجمل. (۱۴۰۱). *نظریه های زبان شناسی*. کابل: پکتوس.
- شهباز، آغا شرین. (۱۳۹۶). *ضمایر*. کابل: سمون.
- شیرزاد، محمد آقا. (۱۳۹۹). *گرامر پشتو (مورفولوژی)* (چاپ سوم). کابل: نویسا.
- طاهری، نصیر احمد. (۱۳۹۹). *زبان شناسی تشریحی*. کابل: سمون.

## References

- Ayazi, M. A. (2014). *Pashto Grammar* (2<sup>nd</sup> Ed.). Kandahar: Siddiqui. [In Persian]
- Penzl, H. (2010). *Pashto Grammar* (Translated by M. R. Elham). Kabul: Danish. [In Pashto]
- Kheshki, M. S. (2013). *Phonology and Morphology of the Pashto Language*. Nangarhar: Momand. [In Pashto]
- Rashtin, S. (1948). *Pashto Grammar*. Kabul: Pashto Academy. [In Pashto]
- Rashtin, S. (1993). *Pashto Grammar* (Translated by S. M. Hashemi). Peshawar: Khyber Pakhtunkhwa. [In Pashto]
- Rashtin, S. (2016). *Zhab Shudana (Pashto Grammar)*. Nangarhar: Godar. [In Pashto]
- Rashtin, Zewar. Z. (2003). *Pashto Syntax*. Peshawar: Pashto Development Research Center. [In Pashto]
- Zyar, M. A. (2005). *Pashto Grammar* (3<sup>rd</sup> Ed.). Kabul: Danish. [In Pashto]
- Shafeyev, D. A. (2016). *A Brief Grammar of the Pashto Language* (Translated by D. Ludin). Nangarhar: Jiryan Adabi Sharq. [In Pashto]
- Shakili, A. (2022). *Linguistic Theories*. Kabul: Paktos. [In Pashto]

- Shahbaz, A. S. (2017). *Pronouns*. Kabul: Samoon. [In Pashto]  
Shirzad, M. A. (2020). *Pashto Grammar (Morphology)* (3<sup>rd</sup> Ed.). Kabul: Nwisa. [In Pashto]  
Tahaeri, N. A. (2020). *Descriptive Linguistics*. Kabul: Samoon. [In Pashto]

---

استناد به این مقاله: حمیدزی، راحله. (۱۴۰۳). جنس دستوری در زبان پشتو. *علم زبان*، ۱۱(۲۰)، ۳۴۰-۳۰۵. doi: 10.22054/ls.2024.81215.1678

10.22054/ls.2024.81215.1678



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.



## فهرست مطالب

- ایدئولوژی و آموزش زبان فارسی در خارج از ایران: گفتمان‌شناسی انتقادی هویت ایرانی در کتاب  
درس زبان فارسی بر پایه الگوی ون‌دایک (۲۰۰۶) ..... ۹  
رضامراد صحرائی و سیده فاطمه طبعی
- ترتیب واژه در زبان‌های چرداول از منظر رده‌شناسی زبان ..... ۴۷  
محسن حیدری‌زاده و محمد دبیرمقدم
- الگوی فراگیری روابط مفهومی در کودکان ..... ۸۳  
پریسادات میرنژاد، ارسلان گلغام، حیات عامری و سحر بهرامی خورشید
- آیا مردان و زنان در پردازش نحوی متفاوت عمل می‌کنند؟ شواهد الکتروانسفالوگرافی از سخنگویان  
تک‌زبانۀ فارسی ..... ۱۱۳  
سیمین میکده
- مقایسه‌ای واژگانی میان خلجی و ترکی آذربایجانی ..... ۱۴۱  
پونه مصطفوی
- مقایسه‌ی نگرش دبیران زبان به مسائل هویتی - فرهنگی در کتاب‌های زبان انگلیسی پایه‌های هفتم و اول  
راهنمایی پیشین ..... ۱۷۹  
سید بهنام علوی‌مقدم
- چالش «تلفظ دقیق» با «تلفظ طبیعی» در برنامه‌های رادیو و تلویزیون ..... ۲۱۱  
محمدصالح ذاکری
- برچسب‌های کاربردی در فرهنگ‌های عمومی یک‌زبانۀ فارسی ..... ۲۳۵  
بدری‌السادات سیدجلالی و آرزیتا عباسی  
تأثیر نواع استعاره‌های مفهومی بر انسجام معنایی متن
- در قیاس با ابزارهای صوری انسجام ..... ۲۶۹  
مهسا فرهادی رودباری و امیرعباس آقابابازاده
- جنس دستوری در زبان پشتو ..... ۳۰۵  
راحله حمیدزی





## شیوه‌نامه نگارش و چگونگی پذیرش مقاله

- مقاله باید حاصل پژوهش علمی در یکی از موضوعات مرتبط با زبان و ادبیات فارسی باشد.
- هیئت تحریریه در پذیرش، رد و ویرایش مقاله‌ها آزاد است.
- تقدّم و تأخّر چاپ مقاله‌ها با بررسی و نظر هیئت تحریریه مشخص می‌شود.
- مسئولیت درستی مطالب مندرج در مقاله به عهده نویسنده است.
- مقالات باید از طریق سامانه یکپارچه نشریات علمی ([itr.atu.ac.ir](http://itr.atu.ac.ir)) ارسال شود.
- در هر مقاله، فاصله خطوط ۱، حاشیه از دو طرف ۴.۵ و از زیر و زبر ۵ سانتی‌متر باشد و هر مقاله باید حداکثر در بیست صفحه A4 (با قلم زر ۱۳) و بر پایه دستور خط مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی ([www.persianacademy.ir](http://www.persianacademy.ir)) نگاشته شود.
- نرم افزار مورد استفاده حتما Microsoft Word 10 یا بالاتر باشد.
- فاصله‌گذاری صفحات: به صورت Multiple 0.9 باشد.
- اولین پاراگراف بعد از هر تیتربدون تورفتگی
- پاراگراف های بعدی با ۰/۵ سانتیمتر تورفتگی
- پاورقی ها APA باشد. (نام خانوادگی، حرف اول نام).
- اعداد درون متن با رسم الخط فارسی باشد.
- از علامت ممیز (/) برای اعشار استفاده شود.
- تمامی تیرها pt۱۲ از متن قبل و pt ۰ از متن بعد فاصله داشته باشد.
- چکیده باید در یک پاراگراف تنظیم شود و بدون آنکه عناوین مجزایی داشته باشد، لازم است در آن زمینه مسئله (یک یا دو جمله)، هدف (یک جمله)، روش (در دو تا سه جمله و شامل طرح پژوهش، جامعه آماری، تعداد نمونه، روش نمونه‌گیری، مداخله، ابزار (نام کامل ابزار، نام سازنده و سال ساخت)، روش تحلیل داده‌ها (نام نرم‌افزار قید نشود)، نتایج (دو تا سه جمله و شامل یافته‌های اصلی بدون ذکر اعداد و ارقام) و نتیجه‌گیری (دو جمله) نوشته شود (متن چکیده روایتی است و ذکر عنوان و بخش‌بندی در آن مجاز نیست). تعداد کلمات چکیده بین ۱۵۰-۲۵۰ باشد. (افعال چکیده به زمان گذشته باشند). (B Zar 11)
- در صفحه عنوان، به ترتیب، عنوان مقاله (B Zar 15 Bold)، نام نویسنده/ نویسندگان (B Compset 12 Bold)، رتبه علمی و نام دانشگاه یا سازمان وابسته (B Compset 10)، چکیده (۱۵۰ واژه/ B Zar 11)، کلیدواژه‌ها (۴-۷ واژه و با ویرگول از یکدیگر جدا شوند/ B Lotus 12).
- \*اسم نویسنده مسئول ستاره دار شود و در پاورقی ایمیل نویسنده مسئول قید شود.
- اعضای هیات علمی: رتبه علمی (مریی، استادیار، دانشیار، استاد)، گروه (در صورت وجود)، دانشگاه، شهر، کشور.
- دانشجویان: دانشجوی (کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری) رشته تحصیلی، دانشگاه، شهر، کشور.
- افراد و محققان آزاد: مقطع تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری) رشته تحصیلی، سازمان محل خدمت، شهر، کشور.
- طلاب: سطح (۲،۳،۴)، رشته تحصیلی، حوزه علمیه/ مدرسه علمیه، شهر، کشور.
- افراد و محققان عضو سازمان/ پژوهشکده: رتبه علمی (مریی، استادیار، دانشیار، استاد)، گروه (در صورت وجود)، موسسه، شهر، کشور.
- مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری / پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته ..... دانشگاه ..... است / مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهشی با عنوان «.....» با حمایت دانشگاه / موسسه ..... است.

(B zar 10)

- متن اصلی مقاله نباید بیش‌تر از ۶۰۰۰ واژه داشته باشد (تعداد واژه‌های چکیده جداگانه در نظر گرفته می‌شود).

- متن اصلی مقاله شامل: مقدمه، پیشینه پژوهش، روش، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری، تعارض منافع، سپاسگزاری، ORCID، منابع فارسی و لاتین (References) است.
  - تیرهای داخل متن (**B Lotus 14 Bold**) / متن فارسی مقاله (B Zar 13) / منابع فارسی (B Zar 12) / منابع لاتین (Times New Roman 11) و ترجمه لاتین منابع فارسی با درج [In Persian] در انتهای منبع (Times New Roman 11).
  - عنوان تصویرها، جدول‌ها و نمودارها (B Lotus 11) و متن تصویرها، جدول‌ها و نمودارها (B Lotus 10).
  - تعداد جدول‌های یک مقاله بیش‌تر از ۵ جدول نباشد. جدول‌ها متناسب با فرمت APA و اندازه ۱۰ تنظیم شوند.
  - ارجاعات نقل قول‌ها (مستقیم): نام و نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان (سال نشر)، (غیر مستقیم): نام و نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان، سال نشر) و تکرار آن (همان: شماره صفحه).
  - تمامی اسامی خارجی (بجز عربی) در متن اصلی ترجمه فارسی شده و در پاورقی به صورت (نام خانوادگی (حرف اول بزرگ)، حرف اول نام کوچک) درج شود.
  - معادل کلمات در پاورقی با حرف بزرگ اول کلمه و باقی حروف کوچک تایپ شود.
  - اگر از یک نویسنده در یک سال بیش از یک اثر منتشر شده باشد، این آثار با ذکر حروف الف، ب، و... یا a، b و ... پس از سال انتشار از هم متمایز شوند.
  - به منابع غیرفارسی با همان زبان ارجاع شود.
  - اگر کتاب بیش از سه نویسنده داشته باشد، پس از نام نخستین نویسنده، عبارت «و همکاران» نوشته شود؛ اثری که نام نویسنده ندارد، به نام کتاب ارجاع داده شود؛ اثری که توسط مؤسسه یا سازمانی فراهم آمده باشد، به نام مؤسسه یا سازمان ارجاع داده شود.
  - قبل از فهرست ORCID (Times New Roman 11) ارائه شود.
  - منابع فارسی با B zar 12، منابع انگلیسی با Times New Roman 11 و منابع عربی B badr 12 و Hanging 1cm
  - فهرست منابع و مآخذ در پایان مقاله به ترتیب حروف الفبا و به صورت زیر تنظیم شود:
- فارسی (B Lotus 14 Bold)**
- \* **کتاب:** نام خانوادگی، نام؛ نام خانوادگی، نام و نام خانوادگی، نام. (نویسنده / نویسندگان). (سال نشر). نام کتاب. نام و نام خانوادگی افراد دخیل (مصحح، مترجم، ویراستار و ...). شماره چاپ. محل نشر: ناشر. کتابی که نام مؤلف ندارد: نام کتاب. (سال نشر). شماره چاپ. محل نشر: ناشر. کتابی که تألیف یک مؤسسه است: نام مؤسسه مؤلف. (سال نشر). نام کتاب. شماره چاپ. محل نشر: ناشر. (B Zar 12)
  - \* **مقاله:** نام خانوادگی، نام؛ نام خانوادگی، نام و نام خانوادگی، نام. (نویسنده / نویسندگان). (سال نشر). عنوان مقاله. نام نشریه، دوره / سال (شماره نشریه)، شماره صفحات مقاله از راست به چپ زیاد به کم. درج doi (B Zar 12)
  - \* **پایان نامه / رساله:** نام خانوادگی، نام. (سال نشر). عنوان پایان نامه. پایان نامه کارشناسی ارشد / رساله دکتری، نام دانشگاه.
  - \* **مجموعه‌ها:** نام خانوادگی، نام؛ نام خانوادگی، نام و نام خانوادگی، نام. (نویسنده / نویسندگان). (سال نشر). عنوان مقاله، نام مجموعه مقالات، محل نشر: نام ناشر. (B Zar 12)
  - \* **پایگاه‌های اینترنتی:** نام خانوادگی، نام نویسنده. (آخرین تاریخ و زمان تجدید نظر در پایگاه اینترنتی). عنوان موضوع، نام و آدرس سایت اینترنتی. (B Zar 12)

### References (Tims New Roman 13 Bold)

- \* **کتاب:** نام خانوادگی، حرف اول نام، نام خانوادگی، حرف اول نام و (and) نام خانوادگی، حرف اول نام. (سال نشر). نام کتاب. شماره چاپ. محل نشر: ناشر. کتابی که نام مؤلف ندارد: نام کتاب. (سال نشر). شماره چاپ. محل نشر: ناشر. کتابی که تألیف یک مؤسسه است: نام مؤسسه مؤلف. (سال نشر). نام کتاب. شماره چاپ. محل نشر: ناشر. (Tims New Roman 11)
- \* **مقاله:** نام خانوادگی، حرف اول نام، نام خانوادگی، حرف اول نام و (and) نام خانوادگی، حرف اول نام. (سال نشر). عنوان مقاله. نام نشریه. دوره / سال (شماره نشریه). شماره صفحات مقاله از راست به چپ زیاد به کم. (Tims New Roman 11)
- \* **پایان نامه / رساله:** نام خانوادگی، حرف اول نام. (سال نشر). عنوان پایان نامه کارشناسی ارشد / رساله دکتری. نام دانشگاه. (Tims New Roman 11)
- \* **مجموعه ها:** نام خانوادگی، حرف اول نام؛ نام خانوادگی، حرف اول نام و نام خانوادگی، حرف اول نام. (نویسنده / نویسندگان). (سال نشر). عنوان مقاله. نام مجموعه مقالات. محل نشر: نام ناشر. (Tims New Roman 11)
- \* **پایگاه های اینترنتی:** نام خانوادگی، حرف اول نام. (آخرین تاریخ و زمان تجدید نظر در پایگاه اینترنتی). عنوان موضوع، نام و آدرس سایت اینترنتی. (Tims New Roman 11)
- ترجمه لاتین منابع فارسی، طبق فرمت استاندارد منابع لاتین، در انتهای منابع آورده شود و در ادامه منبع [In Persian] افزوده شود.



## علم زبان

دوفصلنامه علم زبان در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

www.srlst.com	پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)
www.sid.ir	پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
www.civilica.com	پایگاه سیویلیکا
www.magiran.com	بانک نشریات کشور
www.noormags.ir	پایگاه مجلات تخصصی نور
www.ensani.ir	پرتال جامع علوم انسانی
Journals.atu.ac.ir	سامانه نشریات دانشگاه علامه طباطبائی <sup>(ه)</sup>

حق چاپ مقاله، پس از پذیرش، برای دوفصلنامه علم زبان محفوظ است و نویسنده نمی‌تواند آن را به نشریه‌ای دیگر ارائه دهد.

### مشاوران علمی:

مشاوران علمی این شماره: د. حوریه احدی، د. فاطمه بهرامی، د. مهدی رضائی، د. حیات عامری، د. سپیده عبدالکریمی، د. رامین گلشائی، د. راحله گندمکار، د. زینب محمدابراهیمی، د. آزاده میرزائی، د. ماندانا نوریخس.

لیتوگرافی، چاپ و صحافی: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی<sup>(ه)</sup> تهران

شمارگان: ۲۵ نسخه





دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی

دوفصلنامه علمی

علم زبان

سال یازدهم، شماره بیستم، پاییز و زمستان ۱۴۰۳

صاحب امتیاز: دانشگاه علامه طباطبائی

مدیر مسئول: رضامراد صحرائی

سردبیر: محمد دبیرمقدم

هیئت تحریریه:

مرکز زبان‌شناسی دانشگاه لایدن	شمس برنارد
پژوهشگر دانشگاه آبرتا	مهدی پورمحمد
دانشیار فرهنگستان زبان و ادب فارسی	محمد حسن دوست
استاد زبان‌شناسی دانشگاه الزهراء	فریده حق‌بین
استاد زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	محمد دبیرمقدم
استاد زبان‌شناسی دانشگاه بوعلی سینا	محمد راسخ‌مهند
دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان	والی رضایی
دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان	عادل رفیعی
دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	شهره رقیب‌دوست
استاد زبان‌های باستانی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	زهره زرشناس
استاد دانشگاه شیکاگو	پونه شعبانی‌جدیدی
استاد زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	ویدا شقاقی
استاد زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	رضامراد صحرائی
استاد دانشگاه پرتلند	آنوشا صدیقی
استاد زبان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	احمد صفارمقدم
استاد زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	کوروش صفوی
استاد زبان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	امید طبیب‌زاده
استاد زبان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	مصطفی عاصی
دانشیار دانشگاه کمبریج انگلستان	مهبد غفاری
استاد دانشگاه گوته فرانکفورت آلمان	سالومه غلامی
دانشگاه آمریکایی بیروت	علیرضا کورنگی
دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس	ارسلان گل‌فام
دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	گلناز مدرسی‌قوامی
استاد زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد	مهدی مشکوٰه‌الدینی
استاد زبان‌های باستانی دانشگاه علامه طباطبائی	مجتبی منشی‌زاده
پژوهشگر مدرسه عملی پژوهش‌های عالی پاریس	ووتر ف. م. هنکلمن

مدیر داخلی: احسان چنگیزی

دبیر اجرایی: انیس معصومی

ویراستار فارسی: انیس معصومی

ویراستار انگلیسی: شادی داوری

صفحه‌آرا: محبوبه گرایبی

نشانی: تهران، بزرگراه شهید چمران، پل مدیریت، خیابان علامه طباطبائی جنوبی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، گروه زبان‌شناسی

گدپستی: ۱۹۹۷۹-۶۷۵۵۶ | تلفن/دورنگار: ۸۸۶۸۳۷۰۷

سامانه نشریه علم زبان: ls.atu.ac.ir

لیتوگرافی، چاپ و صحافی: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی

شاپا: ۲۴۲۳-۷۷۲۸

لطفاً جهت پیگیری روند داوری مقالات فقط از طریق سامانه نشریات دانشگاه علامه طباطبائی اقدام فرمایید.