

فصلنامه تخصصی
دولت‌ناظر

زبان و شناخت

سال اول - شماره یک
پائیز و زمستان ۱۳۹۵

زبان و شناخت

فصلنامه علمی-تخصصی

سال اول، شماره یک، پاییز و زمستان ۹۵

شماره مجوز ۱۹۳۵/۱۹۷۸۲

انجمن علمی دانشجویی زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس (معاونت فرهنگی و اجتماعی)

صاحب امتیاز

فاطمه شاهرودی شهرکی

مدیرمسئول

امیر قربان‌پور

سردبیر

اعظم میکده

مدیر اجرایی

اعضای هیئت تحریریه:

استاد گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

دکتر فردوس آقاگل‌زاده

استاد گروه زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس

دکتر حمیدرضا شعیری

دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

دکتر عالیبه کرد زعفرانلو کامبوزیا

دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

دکتر ارسلان گلغام

دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

دکتر پرویز آزاد فلاح

استادیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

دکتر حیات عامری

استادیار گروه ادبیات فارسی دانشگاه تربیت مدرس

دکتر خدیجه حاجیان

استادیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

دکتر سحر بهرامی

دانشور گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

اردشیر ملکی مقدم

ویراستار فنی: فاطمه فولادی

ویراستاران علمی: فاطمه شاهرودی شهرکی، امیر قربان‌پور

طراح جلد، صفحه آرایی و ناظر فنی چاپ: محمد محرابی

چاپ و صحافی: روز

نشانی: تهران، بزرگراه جلال آل احمد، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی، گروه زبان‌شناسی.

پست الکترونیک: languagecognition@yahoo.com

قیمت: ۱۲۰۰۰ تومان

این نشریه دارای مجوز شماره ۱۹۳۵/۱۹۷۸۲ در تاریخ ۱۳۹۵/۰۷/۰۴ از

معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه تربیت مدرس است.

فهرست مطالب

- ۴ سخن مدیر مسئول
- ۵ میزان تناوب در الگوهای وزنی واژه‌های بسیط زبان فارسی
عالیه کرد زعفرانلو کامبوزیا، سکینه نویدی باغی
- ۳۱ بررسی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری در صحیفه سجادیه
فهیمة بیدادیان
- ۶۲ بررسی زبان‌شناختی واژه «لسان» در قرآن
عالیه کرد زعفرانلو کامبوزیا، علی اکبر تقوایی
- ۷۹ رمزگشایی خوانش‌پریشی (دیسلکسیا)
ریچارد کی. واگنر، پاتریشیا تی. کانتر / برگردان: امیر قربان‌پور
- ۱۰۵ مروری بر کتاب «آواشناسی آکوستیک و شنیداری»
معرفی و نقد: عالیه کرد زعفرانلو کامبوزیا
- ۱۰۹ زبان‌شناسی زیست‌محیطی: گفتگویی با دکتر فردوس آقاگل‌زاده
مصاحبه و تنظیم: زهرا اسماعیلی متین
- ۱۱۵ گزارشی از چهارمین همایش ملی «تحلیل‌گفتمان و کاربردشناسی»
تهیه و تنظیم: پگاه آریایی
- ۱۱۸ تازه‌های نشر گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس
تنظیم: آزاده امراللهی
- ۱۲۳ چکیده انگلیسی مقالات

سخن مدیر مسئول

به نام خداوند جان و خرد

پروردگار بزرگ را سپاسگزاریم که توانستیم اولین شماره نشریه علمی-تخصصی «زبان و شناخت» را به خدمت فرهیختگان و دانش‌پژوهان زبان‌شناسی تقدیم نماییم. این بضاعت، حاصل تلاش گروهی از دانشجویان و استادان گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس و همراهی و همدلی گروه‌های زبان فرانسه، روان‌شناسی و ادبیات فارسی این دانشگاه است.

اکنون، به لطف تمامی این عزیزان، راهی گشوده شده است که رهروان بلندهمتی می‌جوید تا با همکاری‌ها، پیشنهادات و انتقادات خود، این نشریه نوپا را رشد دهند و به بار بنشانند تا میوه‌های شیرین آن، بر دل جویندگان دانش بنشیند.

قدم نهادن در این راه، خوشایند است، زیرا «دانش، شادی‌بخش است». امید داریم بتوانیم در این شادی‌ها بدون چشم‌داشت با یکدیگر سهیم شویم تا سختی‌ها، مرارت‌ها و دل‌زدگی‌ها را فراموش کرده و به آینده‌های روشن و روشن‌تر چشم بدوزیم.

قدردان زحمات و دلگرمی‌های تمامی عزیزان و دانشمندان و استادان فرهیخته‌مان هستیم؛ عزیزانی که نه از سر وظیفه، بلکه از سر تعهد و عشق، همدلی و همراهی را از ما دریغ نکردند. پروردگارا! توفیقی عنایت فرما تا با نشر علوم زبان‌شناسی، زکات علمی را پردازیم که از لطف بی‌کران خود بر ما ارزانی داشته‌ای.

فاطمه شاهرودی

زمستان ۱۳۹۵

میزان تناوب در الگوهای وزنی واژه‌های بسیط زبان فارسی

دکتر عالیه کرد زعفرانلو کامبوزیا^۱

دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران

سکینه نویدی باغی^۲ (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد

چکیده

هدف از این تحقیق بررسی میزان تناوب در الگوهای وزنی واژه‌های بسیط زبان فارسی است. در یک واژه با الگوی وزنی متناوب، هجاها به گونه‌ای توزیع شده‌اند که وزن آن‌ها به طور متناوب کم و زیاد می‌شود. برای بررسی این موضوع در زبان فارسی، حدود ۴۰۰۰ واژه بسیط سه تا هفت هجایی از فرهنگ لغت یک جلدی ۴۰۰۰۰ واژه‌ای مشیری استخراج و پس از مشخص کردن وزن هجاها، انواع الگوهای وزنی متناوب و نامتناوب در آن‌ها مشخص شد. جهت دسته‌بندی دقیق‌تر، الگوهای وزنی نامتناوب به چند گروه یکنواخت، شبه‌یکنواخت، صعودی-نزولی و نامنظم تقسیم شدند. نتایج این بررسی نشان داد که میزان الگوهای وزنی متناوب ۲۶ درصد و میزان الگوهای نامتناوب ۷۴ درصد است. به عبارت دیگر، میزان الگوهای وزنی نامتناوب تقریباً سه برابر الگوهای وزنی متناوب است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که الگوهای وزنی شبه-یکنواخت با میزان ۶۳ درصد، پربسامدترین الگوهای وزنی در واژه‌های مورد بررسی هستند.

کلیدواژه‌ها: نظریه مورایی، وزن هجا، الگوی وزنی متناوب، واژه بسیط، زبان فارسی.

۱. مقدمه

الگوی وزنی یک واژه، عبارت است از وزن هجاهای موجود در آن واژه. در یک واژه با الگوی وزنی

^۱ E-mail: akord@modares.ac.ir

^۲ E-mail: s_navaidib@yahoo.com

متناب، وزن هجاها به طور متناب کم و زیاد می‌شود. در این پژوهش، میزان تناب در الگوهای وزنی واژه‌های بسیط زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفته است. برای انجام این پژوهش، حدود ۴۰۰۰ واژه بسیط سه تا هفت هجایی از فرهنگ لغت یک جلدی ۴۰۰۰۰ واژه‌ای مشیری استخراج و در برنامه Excel فهرست و اطلاعات مربوط به هر واژه (ریشه زبانی، تعداد هجا، تلفظ واژه، الگوی وزنی)، با استفاده از اطلاعات مدخل‌های موجود در فرهنگ‌های لغت دهخدا (۱۳۲۵)، معین (۱۳۸۷)، سخن (۱۳۸۲)، مشیری (۱۳۶۹) و معاصر (۱۳۸۱) مشخص گردید. پس از مشخص کردن وزن هجاها (سبک، سنگین، فوق سنگین و ماوراء سنگین)، انواع الگوهای وزنی متناب و نامتناب در آن‌ها مشخص شد و جهت دسته‌بندی دقیق‌تر، الگوهای وزنی نامتناب به چند گروه یکنواخت، شبه‌یکنواخت، صعودی-نزولی و نامنظم تقسیم شدند. الگوی وزنی یکنواخت عبارت است از واژه‌ای که در آن وزن همه هجاها با هم برابر است. اگر یک الگوی وزنی، مشابه الگوی وزنی متناب یا یکنواخت باشد به ترتیب در دسته الگوهای وزنی شبه‌متناب و شبه‌یکنواخت قرار می‌گیرد. اگر وزن هجاها در الگوی وزنی افزایش یا کاهش یابد، آن الگو در دسته الگوهای وزنی صعودی-نزولی قرار می‌گیرد و اگر الگویی در هیچ یک از این گروه‌ها ننگند، الگوی وزنی نامنظم محسوب می‌شود.

۲. پیشینه پژوهش

مفهوم تناب در کشش واکه توسط کنستوویچ^۱ و کیسبرث^۲ (۱۹۷۹) و سپس توسط ینسن^۳ (۲۰۰۴) مطرح شد. آن‌ها مثال‌هایی از زبان اسلواک^۴ ارائه دادند که در آن‌ها واکه‌های هجاها تشکیل دهنده یک واژه به طور متناب کوتاه و کشیده بودند. ینسن با اشاره به این مثال قاعده وزنی را مطرح کرد که طبق آن قاعده، کشش واکه‌ها در واژه‌های این زبان به طور متناب کم و زیاد می‌شد. این مسئله سؤالی در ذهن نگارندگان این پژوهش به وجود آورد که آیا چنین تنابی در واژه‌های زبان فارسی هم وجود دارد یا خیر. تفاوت این پژوهش در آن است که نگارندگان از نظریه مورایی^۵ بهره جسته‌اند و به

¹ Kenstowicz

² Charles W. Kisseberth

³ John T. Jensen

⁴ Slovak

⁵ Moraic

جای آنکه تنها کشش در واکه را مد نظر قرار دهند، وزن هجا را برای بررسی الگوهای وزنی واژه‌ها مورد استفاده قرار داده‌اند. دسته‌بندی‌های مختلف الگوهای وزنی به الگوهای متناوب، شبه‌متناوب، یکنواخت، شبه‌یکنواخت، صعودی-نزولی و نامنظم، برای اولین بار در این پژوهش انجام شده است و قبلاً چنین دسته‌بندی‌ای صورت نگرفته است.

۳. چارچوب نظری

در این بخش ابتدا به مفهوم نظریه مورایی و وزن هجا پرداخته می‌شود و سپس ملاک اندازه‌گیری وزن هجا در زبان فارسی شرح داده خواهد شد.

۳-۱. نظریه مورایی

نظریه مورایی را اولین بار هایمن^۱ (۱۹۸۵) مطرح کرد. سپس هیز^۲ (۱۹۸۹)، مک‌کارتی^۳ و پرنس^۴ (۱۹۸۶، ۱۹۹۰) و بسیاری دیگر از واج‌شناسان در تحقیقات خود، این نظریه را مطرح کردند. با گسترش نظریه خودواحد همخوان-واکه (CV) یا لایه ایکس (X) که به هر واحد واجی یک واحد زمانی نسبت می‌داد، اهمیت زمان‌بندی واجی بیشتر شد. پس از آن در نظریه مورایی این مفهوم به مورا یا لایه وزنی^۵ تحول یافت (هابارد^۶، ۱۹۹۵: ۱۶۸). اولاً مورا یک گونه آوایی نیست، بلکه یک واحد نوایی اولیه است که مانند هجا، اج‌ها را به شیوه‌ای خاص سازمان‌دهی می‌کند. ثانیاً مورا یکی از سازه‌های هجاست که بین گره هجا [σ] و زنجیره واجی قرار دارد (کنستویچ، ۱۹۹۴: ۲۹۳). لور^۷ (۱۹۹۴: ۵۱۸) یک مورا را به عنوان «کشش واجی یک هجای سبک» تعریف می‌کند.

هیز (۱۹۸۹: ۳۵۲) معتقد است که نظریه مورایی یک نظریه زنجیری^۸ نیست، چرا که هیچ سطحی در آن وجود ندارد که اج‌ها در آن شمرده شوند. در این نظریه هیچ فرایند واج‌شناختی‌ای

¹ Hyman

² Hayes

³ McCarthy

⁴ Prince

⁵ Weight tier

⁶ Hubbard

⁷ Laver

⁸ Segmental theory

برای شمارش واج‌ها وجود ندارد - که مک‌کارتی و پرینس آن را به عنوان مزیت این نظریه مطرح کرده‌اند -، اما نظریه‌های زنجیری (نظریه X و نظریه CV) این‌گونه نیستند. بنابراین نظریه مورایی یک تمایز بین‌زبانی را که توسط نظریه‌های زنجیری نادیده گرفته شده مورد توجه قرار می‌دهد. کامبوزیا (۱۳۸۵: ۱۳۷) به نقل از بیک‌مور^۱ اصول ساخت هجا در چارچوب نظریه مورایی را در پنج مرحله معرفی نموده است:

(الف) بعضی واحدها که در زیرساخت دارای کشش جبرانی هستند به دو مورا متصل می‌شوند، اما همخوان‌های مشدد به یک مورا وصل می‌شوند.

(ب) توالی دو مورا که به یک واحد واجی متصل است به یک گره هجا وصل می‌شود.

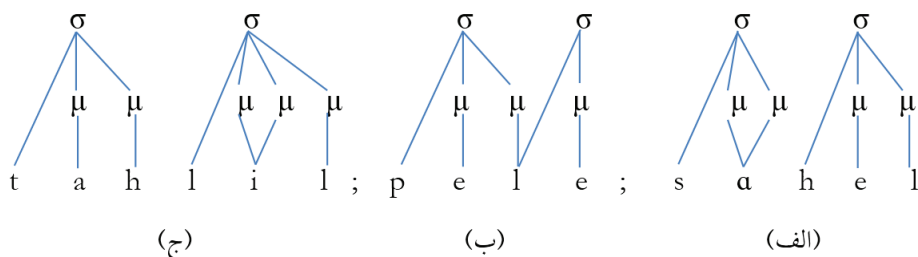
(ج) اصل مشخص کردن هسته هجاها: یک مورا و یک گره هجا به هسته هجا وصل می‌شوند.

(د) اصل حداکثر آغازه: معمولاً اگر بین دو واکه همخوانی قرار بگیرد، به عنوان آغازه هسته دوم تلقی می‌شود.

(ه) اصل پایانه بی‌قاعده: هر کدام از واحدهای واجی آزاد، در زبان‌هایی که دارای تمایز وزنی هستند، مورای خود را دریافت کرده و سپس به هجای سمت چپ متصل می‌شوند.

وی با توجه به این اصول، مورایی بودن واحدهای واجی سه واژه «تحلیل»، «پله» و «ساحل» را به صورت زیر نشان داده است:

بازنمایی (۱): روش تخصیص مورا به واحدهای واجی سه واژه «تحلیل»، «پله» و «ساحل»



واحد آغازه که از نظر واجی بدون وزن است، هیچ نقشی در تعیین وزن هجا و تکیه ندارد. در نتیجه چنین واحدی مستقیماً به گره هجا متصل می‌شود (کامبوزیا، ۱۳۸۵: ۱۳۵).

¹ Bickmore

۳-۲. وزن هجا

وزن هجا مفهومی است که بر تمایز میان هجاهای سنگین و هجاهای سبک استوار است. به طور کلی، هجاهای سنگین در بخش میانه به دلیل داشتن تعداد بیشتری واحد واجی یا واحدهای واجی کشیده‌تر، از وزن یا کمیت بیشتری برخوردارند (کار^۱، ۲۰۰۸: ۱۷۲). هیز (۱۹۹۵: ۵۰) معتقد است که برای محاسبه وزن، شمارش واحدهای واجی یک هجا کاملاً نامربوط است؛ یعنی تعداد واحدهای واجی یک هجا ارتباطی به وزن آن ندارد. گاهی ممکن است تعداد واحدهای یک هجای سبک از تعداد واحدهای یک هجای سنگین بیشتر باشد. بنابراین /tʃi/ یک هجای سبک است در حالی که /i:/ و /it/ هجاهایی سنگین محسوب می‌شوند.

برخی واج‌شناسان از جمله هایمن (۱۳۶۸)، هیز (۱۹۸۹، ۱۹۹۵)، کنستوویچ (۱۹۹۴)، روکا^۲ و جانسون^۳ (۱۹۹۹)، کار (۲۰۰۸) و سن^۴ (۲۰۰۹) بر این باورند که همخوان پایانه مورایی بوده و دارای وزن است. از سوی دیگر، در فرهنگ کریستال^۵ (۲۰۰۸: ۲۵۰) اشاره شده است که همخوان پایانه تأثیری در وزن هجا ندارد. ون‌درهالست^۶ (۱۹۹۹: ۱۰-۱۱) نیز مورایی بودن پایانه را وابسته به میزان رسایی همخوان موجود در این جایگاه می‌داند. ایون و ون‌درهالست (۲۰۰۱: ۱۵۱) زبان‌ها را به دو دسته میانه-وزن^۷ و هسته-وزن^۸ تقسیم کرده‌اند. در زبان‌های میانه-وزن همخوان پایانه حامل وزن است و در زبان‌های هسته-وزن همخوان پایانه به تنهایی دارای وزن نیست، بلکه در وزن هسته شریک است.

وزن یک هجا تنها به مشخصات میانه آن بستگی دارد. بنابراین، تعداد یا ماهیت واحدهای واجی درون آغاز هجا هیچ تأثیری در وزن هجا ندارد (هایمن، ۱۹۸۵: ۶-۱۴۵). اساساً در هیچ زبانی مورا به همخوان آغاز اختصاص پیدا نمی‌کند؛ این امر دلیل بر جهانی بودن عدم تأثیر آغازها در

¹ Carr

² Roca

³ Johnson

⁴ San

⁵ Crystal

⁶ Van der Hulst

⁷ Rhyme-weight

⁸ Nucleus-weight

تمایزات کمی هجاها است (هیز، ۱۹۸۹: ۳۵۶). برخی دیگر چون کنستویچ (۱۹۹۴)، هابارد (۱۹۹۵)، هیز (۱۹۹۵)، روکا و جانسون (۱۹۹۹)، ون درهالست (۱۹۹۹) و سن (۲۰۰۹) نیز در آثار خود به مؤثر نبودن آغازه در وزن هجا اشاره کرده‌اند.

۳-۳. وزن هجا در زبان فارسی

هیز (۱۹۸۹) در نظریهٔ مورایی معتقد است که صداها یا هجاهای سنگین‌تر دارای مورای بیشتری نسبت به هجاها یا صداها سبک‌تر هستند. در زبان فارسی درخصوص وزن همخوان دوم خوشهٔ همخوانی نظرات متفاوتی مطرح شده است. طیب‌زاده (۱۳۸۶: ۹) با بهره‌گیری از محاسبات صوت‌شناختی و آزمایشگاهی به این نتیجه رسیده است که همخوان پایانی در هجای CVCC، اگر تلفظ شود، فاقد محتوای مورایی است؛ یعنی این همخوان با مورای همخوان پیش از خود شریک می‌شود. وی با این توضیح هجاها را به سه دستهٔ یک، دو و سه مورایی تقسیم کرده است و هجاهای زبان فارسی را به صورت زیر بازنمایی کرده است. سپس نتیجه می‌گیرد که اولاً بین واکه‌های کوتاه و بلند فارسی از حیث وزن هجا تمایزی واجی وجود دارد و ثانیاً این تمایز واجی را با مطالعات صوت‌شناختی و آزمایشگاهی به خوبی می‌توان نشان داد (همان: ۱۰). از سوی دیگر، موسوی (۱۳۹۰) با بررسی وزن هجاهای زبان فارسی بر اساس محاسبات آزمایشگاهی و با استفاده از نرم‌افزار آکوستیکی پرات^۱ به این نتیجه دست یافته است که در وزن هجا به واکه‌های بلند و کوتاه تنها یک مورا تعلق می‌گیرد و از سوی دیگر به هر یک از همخوان‌ها در خوشهٔ پایانی هجاهای CVCC و CVCC یک مورا اختصاص داده است.

بررسی‌های آزمایشگاهی وزن هجا توسط طیب‌زاده و موسوی تأییدکنندهٔ یکدیگر نیستند؛ در اولی به دو همخوان خوشهٔ پایانی یک مورا و به واکهٔ کشیده دو مورا نسبت داده شده و در دومی به واکهٔ کشیده در هجای CVCC یک مورا و به هر یک از دو همخوان خوشهٔ پایانی یک مورا نسبت داده شده است. از سویی، برخی زبان‌شناسان بین هجاهای CVCC و CVCC تمایز قائل شده‌اند. هیز (۱۹۸۹)، به نقل از طیب‌زاده، (۱۳۸۶: ۸) هجای CVCC را ماوراء سنگین^۲ و واتسون^۳ (۱۹۹۹):

¹ Praat

² Ultra heavy

³ Watson

۵۰۳) آن را هجای فوقِ فوقِ سنگین^۱ نامیده است. کامبوزیا (۱۳۸۵: ۱۳۵) نیز عنوان می‌کند که در نظریه مورایی واکه کوتاه به یک مورا و واکه کشیده [یا بلند] به دو مورا متصل می‌شود و تأکید می‌کند که واکه کشیده هرگز از نظر واجی سبک محسوب نمی‌شود. داده‌های این پژوهش نیز نشان می‌دهد که هر چه وزن هجا بیشتر باشد احتمال وقوع آن به عنوان هجای غیر پایانی واژه کمتر می‌شود. هجای $C\bar{V}CC$ رفتار متفاوتی نسبت به هجای سه مورایی $C\bar{V}C$ دارد و برخلاف هجای $C\bar{V}C$ که در ۲۹۵ واژه در هجای غیر پایانی دیده شده، هجای ماوراء سنگین $C\bar{V}CC$ تنها در ۱۱ واژه در هجای غیر پایانی دیده می‌شود. بنابراین می‌توان برای $C\bar{V}CC$ وزن بیشتری نسبت به $C\bar{V}C$ قائل شد و برای آن چهار مورا در نظر گرفت.^۲

۳-۴. تناوب در کشش^۳

ینسن (۲۰۰۴: ۱۶۳-۱۶۴) با مطرح نمودن مثال‌هایی از زبان اسلواک مفهوم تناوب در کشش واکه‌ها را شرح داده است. وی به نقل از کنستووویچ و کیسبرث (۱۹۷۹) عنوان می‌کند که در زبان اسلواک در واکه‌های موجود در وندها نسبت به واکه ستاک تناوب در کشش مشاهده می‌شود. این امر در مثال‌های زیر نمایش داده شده است:

	اول شخص مفرد	سوم شخص مفرد	اول شخص جمع	معنی واژه
a)	vol-a:-m	vol-a:	vol-a:-me	«صد زدن»
b)	čĩ:t-a-m	čĩ:t-a	čĩ:t-a-me	«خواندن»
c)	čes-a:v-a-m	čes-a:v-a	čes-a:v-a-me	«شانه زدن»

ینسن در ادامه توضیح می‌دهد که در مثال‌های فوق پسوند -m برای اول شخص مفرد و پسوند -me برای اول شخص جمع به کار می‌رود و برای سوم شخص مفرد نیز وندهی به کار نمی‌رود (تکواژ صفر). پیش از پسوند شخص و شمار در زیرساخت واکه /a:/ قرار گرفته است که با توجه به واکه

^۱ Super-superheavy

^۲ برای مطالعه بیشتر در این زمینه ر.ک. به فصل چهارم پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویدی باغی (۱۳۹۲)

^۳ Length alternation

ستاک پیش از خود و جهت رعایت قاعدهٔ وزنی^۱ در روساخت به صورت [a] یا [a:] ظاهر می‌شود و به این ترتیب در روساخت این واژه‌ها شاهد تناوب در کشش واکه‌ها هستیم. قاعدهٔ وزنی ذکر شده به صورت زیر تعریف می‌شود:

بازنمایی (۲): قاعدهٔ وزنی

$$V \rightarrow [-\text{long}] / \left(\begin{array}{l} +\text{syll} \\ +\text{long} \end{array} \right) C_0 \text{ ___}$$

در این پژوهش با الهام از مطالبی که ذکر شد، تناوب وزن هجاها در واژه‌های بسیط چندهجایی زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفته است. هجاها به گونه‌ای در یک واژه با الگوی وزنی متناوب توزیع شده‌اند که وزن آن‌ها نسبت به هجای ماقبل خود به طور متناوب کم و زیاد می‌شود. برای مثال، واژه‌های زیر دارای الگوی وزنی متناوب هستند (هجای سبک با L^۲، هجای سنگین با H^۳ و هجای فوق سنگین با SH^۴ نشان داده شده است):

جدول (۱): الگوهای وزنی متناوب

واژه	ساختار هجایی	وزن هجاها	الگوی وزنی متناوب
مستعد	CVC.CV.CVC	2.1.2	H.L.H
فرشته	CV.CVC.CV	1.2.1	L.H.L
ابتکار	CVC.CV.CVC̄	2.1.3	H.L.SH

۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا به طور جداگانه تناوب وزنی را در واژه‌های سه تا هفت هجایی بسیط بررسی می‌کنیم. سپس آماری کلی از انواع الگوهای وزنی ارائه و میزان الگوهای متناوب و نامتناوب با هم مقایسه خواهد شد.

¹ Rhythmic rule

² Light

³ Heavy

⁴ Superheavy

۴-۱. واژه‌های بسیط سه هجایی

از میان داده‌های تحقیق، ۳۱۸۳ واژه سه‌هجایی هستند که تقریباً یک سوم کل داده‌ها را تشکیل می‌دهند. جهت بررسی الگوهای وزنی واژه‌های سه‌هجایی، وزن هجای اول، دوم و سوم را به ترتیب X، Y و Z در نظر می‌گیریم. به این ترتیب، بازنمایی الگوی وزن هجاها در واژه‌های بسیط سه‌هجایی به صورت (X.Y.Z) خواهد بود. هجای سبک یک مورایی را با L، هجای سنگین دو مورایی را با H و هجای فوق سنگین سه مورایی را با SH و هجای ماوراء سنگین چهار مورایی را با UH نشان می‌دهیم. بسامد الگوهای وزنی واژه‌های بسیط سه‌هجایی در کل داده‌ها و در داده‌هایی که ریشه آن‌ها فارسی است به صورت زیر است:

جدول (۲): بسامد واژه‌های بسیط سه‌هجایی بر اساس وزن هجاها

فارسی سره	کل واژه‌ها	وزن هجاها	الگوهای وزنی	ردیف	فارسی سره	کل واژه‌ها	وزن هجاها	الگوهای وزنی	ردیف
۰	۴	SH.L.L	3.1.1	۳۳	۶	۵۹	L.L.L	1.1.1	۱
۲	۱۶	SH.L.H	3.1.2	۳۴	۸	۱۰۴	L.L.H	1.1.2	۲
۰	۱۱	SH.L.SH	3.1.3	۳۵	۳	۲۸	L.L.SH	1.1.3	۳
۰	۲	SH.L.UH	3.1.4	۳۶	۰	۸	L.L.UH	1.1.4	۴
۱	۶	SH.H.L	3.2.1	۳۷	۴۶	۲۲۳	L.H.L	1.2.1	۵
۱	۱۹	SH.H.H	3.2.2	۳۸	۳۷	۱۳۵۰	L.H.H	1.2.2	۶
۰	۷	SH.H.SH	3.2.3	۳۹	۶	۱۰۰	L.H.SH	1.2.3	۷
۰	۱	SH.H.UH	3.2.4	۴۰	۰	۱۰	L.H.UH	1.2.4	۸
۰	۱	SH.SH.L	3.3.1	۴۱	۱	۳	L.S.H.L	1.3.1	۹
۰	۱	SH.SH.H	3.3.2	۴۲	۱	۶	L.S.H.H	1.3.2	۱۰
۰	۲	SH.SH.SH	3.3.3	۴۳	۰	۲	L.S.H.SH	1.3.3	۱۱
۰	۰	SH.SH.UH	3.3.4	۴۴	۰	۱	L.S.H.UH	1.3.4	۱۲
۰	۰	SH.UH.L	3.4.1	۴۵	۰	۰	L.UH.L	1.4.1	۱۳
۰	۰	SH.UH.H	3.4.2	۴۶	۰	۰	L.UH.H	1.4.2	۱۴
۰	۰	SH.UH.SH	3.4.3	۴۷	۰	۰	L.UH.SH	1.4.3	۱۵
۰	۰	SH.UH.UH	3.4.4	۴۸	۰	۰	L.UH.UH	1.4.4	۱۶
۰	۰	UH.L.L	4.1.1	۴۹	۱۸	۲۶۵	H.L.L	2.1.1	۱۷

۰	۰	UH.L.H	4.1.2	۵۰	۲۲	۳۴۳	H.L.H	2.1.2	۱۸
۰	۰	UH.L.SH	4.1.3	۵۱	۷	۲۲۷	H.L.SH	2.1.3	۱۹
۰	۰	UH.L.UH	4.1.4	۵۲	۰	۴	H.L.UH	2.1.4	۲۰
۰	۰	UH.H.L	4.2.1	۵۳	۲۷	۱۱۳	H.H.L	2.2.1	۲۱
۰	۰	UH.H.H	4.2.2	۵۴	۲۳	۱۴۲	H.H.H	2.2.2	۲۲
۰	۰	UH.H.SH	4.2.3	۵۵	۵	۱۰۴	H.H.SH	2.2.3	۲۳
۰	۰	UH.H.UH	4.2.4	۵۶	۰	۹	H.H.UH	2.2.4	۲۴
۰	۰	UH.SH.L	4.3.1	۵۷	۰	۲	H.SH.L	2.3.1	۲۵
۰	۰	UH.SH.H	4.3.2	۵۸	۰	۵	H.SH.H	2.3.2	۲۶
۰	۰	UH.SH.SH	4.3.3	۵۹	۰	۵	H.SH.SH	2.3.3	۲۷
۰	۰	UH.SH.UH	4.3.4	۶۰	۰	۱	H.SH.UH	2.3.4	۲۸
۰	۰	UH.UH.L	4.4.1	۶۱	۰	۰	H.UH.L	2.4.1	۲۹
۰	۰	UH.UH.H	4.4.2	۶۲	۰	۰	H.UH.H	2.4.2	۳۰
۰	۰	UH.UH.SH	4.4.3	۶۳	۰	۱	H.UH.SH	2.4.3	۳۱
۰	۰	UH.UH.UH	4.4.4	۶۴	۰	۰	H.UH.UH	2.4.4	۳۲
۲۱۴	۳۱۸۳	مجموع							

همان‌طور که در جدول (۲) مشهود است، تمام الگوهای وزنی محقق نشده که با زمینه خاکستری مشخص شده‌اند، الگوهایی هستند که شامل هجای چهارمورایی در جایگاه غیر پایانی واژه هستند. اگر الگوی وزنی واژه‌های بسیط سه‌هجایی را به صورت (x,y,z) تعریف کنیم، آنگاه الگوی وزنی متناوب باید یکی از دو حالت زیر را داشته باشد:

بازنمایی (۳): دو حالت متناوب بودن الگوی وزنی در واژه‌های سه‌هجایی

$$x < y \wedge y > z$$

یا

$$x > y \wedge y < z$$

در بازنمایی (۳)، رابطه $x < y$ به این معناست که وزن هجای اول (x) از وزن هجای دوم (y) کمتر است و نماد « \wedge » نشان‌دهنده حرف عطف «و» است. همچنین، $y > z$ یعنی وزن هجای دوم (y) از وزن هجای سوم (z) بیشتر است. بر این اساس، بسامد واژه‌های سه‌هجایی دارای الگوهای وزنی

متناوب در جدول (۳) آمده است:

جدول (۳): بسامد واژه‌های بسیط سه‌هجایی با الگوی وزنی متناوب

ردیف	الگوهای وزنی متناوب	وزن هجاها	کل واژه‌ها	فارسی سره	ردیف	الگوهای وزنی متناوب	وزن هجاها	کل واژه‌ها	فارسی سره
۱	L.H.L	۲۲۳	۴۶	۸	۲.3.2	H.SH.H	۵	۰	۰
۲	L.SH.L	۳	۱	۹	2.4.3	H.UH.SH	۱	۰	۰
۳	L.SH.H	۶	۱	۱۰	3.1.2	SH.L.H	۱۶	۲	۲
۴	H.L.H	۳۴۳	۲۲	۱۱	3.1.3	SH.L.SH	۱۱	۰	۰
۵	H.L.SH	۲۲۷	۷	۱۲	3.1.4	SH.L.UH	۲	۰	۰
۶	H.L.UH	۴	۰	۱۳	3.2.3	SH.H.SH	۷	۰	۰
۷	H.SH.L	۲	۰	۱۴	3.2.4	SH.H.UH	۱	۰	۰
						مجموع	۸۵۱	۷۹	

در الگوهای وزنی «نامتناوب» واژه‌های سه‌هجایی، سه نوع الگوی خاص را می‌توان تعریف کرد که عبارتند از الگوهای وزنی «یکنواخت»، «شبه‌یکنواخت» و «صعودی-نزولی». در الگوهای وزنی یکنواخت وزن هر سه هجا با هم برابر است؛ یعنی $x=y=z$ است. تعداد واژه‌های سه‌هجایی دارای الگوی وزنی یکنواخت در جدول (۴) نشان داده شده است:

جدول (۴): بسامد واژه‌های بسیط سه‌هجایی با الگوی وزنی یکنواخت

ردیف	الگوهای وزنی یکنواخت	وزن هجاها	کل واژه‌ها	فارسی سره
۱	1.1.1	L.L.L	۵۹	۶
۲	2.2.2	H.H.H	۱۴۲	۲۳
۳	3.3.3	SH.SH.SH	۲	۰
			۲۰۳	۲۹
			مجموع	

در میان الگوهای وزنی به دست آمده از داده‌ها، الگوهایی دیده می‌شوند که جزء الگوهای وزنی یکنواخت و متناوب محسوب نمی‌شوند، اما هر دوی این خصوصیات در آن‌ها دیده می‌شود؛ یعنی $x=y$ و y بزرگ‌تر یا کوچک‌تر از z است، یا $y=z$ و x بزرگ‌تر یا کوچک‌تر از y . در این الگوها

- که آن‌ها را الگوهای وزنی «شبه‌یکنواخت» می‌نامیم - در هجا‌های مجاور، به صورت دو به دو، هم افزایش یا کاهش وزن هجا و هم یکنواختی مشاهده می‌شود. بسامد واژه‌هایی که دارای این الگوی وزنی هستند در جدول (۵) آمده است:

جدول (۵): بسامد واژه‌های بسیط سه‌هجایی با الگوی وزنی شبه‌یکنواخت

فارسی سره	کل واژه‌ها	وزن هجاها	الگوهای وزنی شبه‌یکنواخت	ردیف	فارسی سره	کل واژه‌ها	وزن هجاها	الگوهای وزنی شبه-یکنواخت	ردیف
۵	۱۰۴	H.H.SH	2.2.3	۸	۸	۱۰۴	L.L.H	1.1.2	۱
۰	۹	H.H.UH	2.2.4	۹	۳	۲۸	L.L.SH	1.1.3	۲
۰	۵	H.SH.SH	2.3.3	۱۰	۰	۸	L.L.UH	1.1.4	۳
۰	۴	SH.L.L	3.1.1	۱۱	۳۷	۱۳۵۰	L.H.H	1.2.2	۴
۱	۱۹	SH.H.H	3.2.2	۱۲	۰	۲	L.SH.SH	1.3.3	۵
۰	۱	SH.SH.L	3.3.1	۱۳	۱۸	۲۶۵	H.L.L	2.1.1	۶
۰	۱	SH.SH.H	3.3.2	۱۴	۲۷	۱۱۳	H.H.L	2.2.1	۷
۹۹	۲۰۱۰	مجموع							

نوع سوم الگوهای وزنی نامتناوب، الگوهایی هستند که در آن‌ها وزن هجا به صورت صعودی-نزولی است و به ترتیب افزایش یا کاهش می‌یابد؛ یعنی $x > y > z$ یا $x < y < z$. بسامد آن دسته از واژه‌ها که از این الگوها پیروی می‌کنند در جدول (۶) ارائه شده است:

جدول (۶): بسامد واژه‌های بسیط سه‌هجایی با الگوی وزنی صعودی-نزولی

فارسی سره	کل واژه‌ها	وزن هجاها	الگوهای وزنی صعودی-نزولی	ردیف
۶	۱۰۰	L.H.SH	1.2.3	۱
۰	۱۰	L.H.UH	1.2.4	۲
۰	۱	L.SH.UH	1.3.4	۳
۰	۱	H.SH.UH	2.3.4	۴
۱	۶	SH.H.L	3.2.1	۵
۷	۱۱۸	مجموع		

نتایج به دست آمده در جدول‌های بالا در جدول (۷) نشان داده شده است:

جدول (۷): بسامد انواع الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط سه‌هجایی

الگوهای وزنی	کل واژه‌های سه‌هجایی	فارسی سره
متناوب	۸۵۱	۷۹
نامتناوب	۲۰۳	۲۹
	۲۰۱۰	۹۹
	۱۱۸	۷
کل نامتناوب‌ها	۲۳۳۱	۱۳۵

۴-۲. بررسی انواع الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط چهارهجایی

از میان واژه‌های بسیط مورد بررسی، ۵۷۶ واژه چهارهجایی هستند. از این تعداد، تنها ۴ واژه فارسی سره بوده و سایر واژه‌ها از زبان‌های دیگر، به ویژه عربی و فرانسه، وام گرفته شده‌اند. جهت بررسی انواع الگوهای وزنی متناوب و نامتناوب در این دسته از واژه‌ها، هجاهای سبک، سنگین، فوق سنگین و ماوراء سنگین به همراه هر یک از الگوهای وزنی محقق شده در واژه‌های چهارهجایی در جدول (۸) مشخص شده‌اند:

جدول (۸): الگوهای وزنی محقق شده در واژه‌های بسیط چهارهجایی

ردیف	الگوهای وزنی	وزن هجاها	بسامد واژه‌ها	ردیف	الگوهای وزنی	وزن هجاها	بسامد واژه‌ها
۱	1.1.1.1	L.L.L.L	۵	۲۴	2.1.1.4	H.L.L.UH	۱
۲	1.1.1.2	L.L.L.H	۱۵	۲۵	2.1.2.1	H.L.H.L	۱۳
۳	1.1.1.3	L.L.L.SH	۷	۲۶	2.1.2.2	H.L.H.H	۱۷
۴	1.1.1.4	L.L.L.UH	۱	۲۷	2.1.2.3	H.L.H.SH	۵
۵	1.1.2.1	L.L.H.L	۱	۲۸	2.1.2.4	H.L.H.UH	۲
۶	1.1.2.2	L.L.H.H	۱۸۵	۲۹	2.2.1.1	H.H.L.L	۸
۷	1.1.2.3	L.H.H.SH	۴	۳۰	2.2.1.2	H.H.L.H	۱۷
۸	1.1.2.4	L.L.H.UH	۱	۳۱	2.2.1.3	H.H.L.SH	۱
۹	1.2.1.1	L.H.L.L	۱۰۷	۳۲	2.2.1.4	H.H.L.UH	۲
۱۰	1.2.1.2	L.H.L.H	۶۹	۳۳	2.2.2.1	H.H.H.L	۳

۴	H.H.H.H	2.2.2.2	۳۴	۷	L.H.L.SH	1.2.1.3	۱۱
۲	H.H.H.SH	2.2.2.3	۳۵	۱	L.H.L.UH	1.2.1.4	۱۲
۳	H.H.H.UH	2.2.2.4	۳۶	۴	L.H.H.L	1.2.2.1	۱۳
۱	H.H.SH.H	2.2.3.2	۳۷	۱۵	L.H.H.H	1.2.2.2	۱۴
۲	H.SH.L.H	2.3.1.2	۳۸	۶	L.H.H.SH	1.2.2.3	۱۵
۶	SH.L.L.H	3.1.1.2	۳۹	۱	L.H.H.UH	1.2.2.4	۱۶
۱	SH.L.H.L	3.1.2.1	۴۰	۳	L.H.SH.H	1.2.3.2	۱۷
۳	SH.L.H.H	3.1.2.2	۴۱	۲	L.SH.L.H	1.3.1.2	۱۸
۱	SH.L.H.UH	3.1.2.4	۴۲	۲	L.SH.H.H	1.3.2.2	۱۹
۴	SH.H.L.H	3.2.1.2	۴۳	۱	L.SH.H.SH	1.3.2.3	۲۰
۲	SH.H.L.SH	3.2.1.3	۴۴	۱۹	H.L.L.L	2.1.1.1	۲۱
۱	SH.H.H.H	3.2.2.2	۴۵	۱۴	H.L.L.H	2.1.1.2	۲۲
۱	SH.H.H.SH	3.2.2.3	۴۶	۳	H.L.L.SH	2.1.1.3	۲۳
۵۷۶	مجموع						

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، آن الگوی وزنی‌ای که وزن هجاها در آن به طور تناوبی افزایش و کاهش یابد الگوی وزنی متناوب تلقی می‌شود. بنابراین الگوی وزنی (p.q.r.s) متناوب است اگر:

بازنمایی (۴): حالت‌های وجود تناوب در واژه‌های چهارهجایی

$$p < q \wedge q > r \wedge r < s$$

یا

$$p > q \wedge q < r \wedge r > s$$

بر این اساس، الگوهای وزنی متناوب در واژه‌های چهارهجایی عبارتند از:

جدول (۹): بسامد واژه‌های بسیط چهارهجایی با الگوی وزنی متناوب

تعداد کل واژه‌ها	وزن هجاها	الگوهای وزنی متناوب	ردیف	تعداد کل واژه‌ها	وزن هجاها	الگوهای وزنی متناوب	ردیف
۱	L.SH.H.SH	1.3.2.3	۵	۶۹	L.H.L.H	1.2.1.2	۱
۱۳	H.L.H.L	2.1.2.1	۶	۷	L.H.L.SH	1.2.1.3	۲
۲	H.SH.L.H	2.3.1.2	۷	۱	L.H.L.UH	1.2.1.4	۳

۱	SH.L.H.L	3.1.2.1	۸	۲	L.SH.L.H	1.3.1.2	۴
۹۶	مجموع						

در الگوهای وزنی «نامتناوب»، در خصوص توزیع هجاها به لحاظ وزنی سه نوع الگوی وزنی را می‌توان تعریف کرد؛ الگوهای وزنی یکنواخت، شبه‌یکنواخت و سایر الگوهای نامتناوب. مواردی در واژه‌های چهارهجایی مشاهده می‌شود که الگوی وزنی آن‌ها یکنواخت است، یعنی $p=q=r=s$. این الگوها و بسامد واژه‌هایی که از آن‌ها پیروی می‌کنند در جدول (۱۰) ارائه شده‌اند:

جدول (۱۰): بسامد واژه‌های بسیط چهارهجایی با الگوی وزنی یکنواخت

ردیف	الگوهای وزنی یکنواخت	وزن هجاها	کل واژه‌ها
۱	1.1.1.1	L.L.L.L	۵
۲	2.2.2.2	H.H.H.H	۴
		مجموع	۹

دسته دوم از الگوهای وزنی نامتناوب، الگوهایی هستند که از لحاظ وزنی تنها از دو نوع وزن تشکیل شده‌اند و در آن‌ها بین دو یا سه هجا یکنواختی وزنی مشاهده می‌شود. این نوع هجاها را به عنوان هجا‌های شبه‌یکنواخت در نظر می‌گیریم. بسامد این الگوهای وزنی در جدول (۱۱) آمده است:

جدول (۱۱): بسامد واژه‌های بسیط چهارهجایی با الگوی وزنی شبه‌یکنواخت

ردیف	الگوهای وزنی شبه‌یکنواخت	وزن هجاها	تعداد کل واژه‌ها	ردیف	الگوهای وزنی شبه‌یکنواخت	وزن هجاها	تعداد کل واژه‌ها
۱	1.1.1.2	L.L.L.H	۱۵	۸	1.2.2.2	L.H.H.H	۱۵
۲	1.1.1.3	L.L.L.SH	۷	۹	2.1.1.1	H.L.L.L	۱۹
۳	1.1.1.4	L.L.L.UH	۱	۱۰	2.1.1.2	H.L.L.H	۱۴
۴	1.1.2.1	L.L.H.L	۱	۱۱	2.2.1.1	H.H.L.L	۸
۵	1.1.2.2	L.L.H.H	۱۸۵	۱۲	2.2.2.4	H.H.H.UH	۱
۶	1.2.1.1	L.H.L.L	۱۰۷	۱۳	2.2.3.2	H.H.SH.H	۱
۷	1.2.2.1	L.H.H.L	۴	۱۴	3.2.2.2	SH.H.H.H	۱
		مجموع	۳۷۹				

بنابراین، از کل ۵۷۶ واژه بسیط چهارهجایی، تعداد واژه‌هایی که از الگوهای متناوب، یکنواخت و شبه‌یکنواخت تبعیت می‌کنند به ترتیب ۹۶، ۹ و ۳۷۹ است و ۹۲ واژه نیز دارای الگوی وزنی نامنظم هستند.

جدول (۱۲): بسامد انواع الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط چهارهجایی

بسامد	الگوهای وزنی در واژه‌های چهارهجایی	
۹۶	متناوب	
۹	یکنواخت	} نامتناوب
۳۷۹	شبه‌یکنواخت	
۹۲	نامنظم	
۴۸۰	مجموع نامتناوب‌ها	

مشاهده می‌شود که درصد الگوهای وزنی متناوب در کل واژه‌های بسیط چهارهجایی ۱۷٪ است و به این ترتیب، در این دسته از واژه‌ها نیز نمی‌توان غالب بودن الگوهای وزنی متناوب را تأیید کرد.

۳-۴. واژه‌های بسیط پنج‌هجایی

از حدود ۴۰۰۰ واژه مورد بررسی، تنها ۶۴ واژه پنج‌هجایی هستند و همه آن‌ها جزء وام‌واژه‌ها محسوب می‌شوند. بسامد الگوهای وزنی موجود در این واژه‌ها در جدول (۱۳) آمده است.

جدول (۱۳): بسامد الگوهای وزنی هجاها در واژه‌های بسیط پنج‌هجایی

بسامد واژه‌ها	وزن هجاها	الگوهای وزنی	ردیف	بسامد واژه‌ها	وزن هجاها	الگوهای وزنی	ردیف
۲	H.L.L.H.H	2.1.1.2.2	۱۸	۳	L.L.L.L.H	1.1.1.1.2	۱
۱	H.L.L.H.SH	2.1.1.2.3	۱۹	۱	L.L.L.L.UH	1.1.1.1.3	۲
۲	H.L.L.H.UH	2.1.1.2.4	۲۰	۲	L.L.L.H.H	1.1.1.2.2	۳
۳	H.L.H.L.H	2.1.2.1.2	۲۱	۱	L.L.L.H.SH	1.1.1.2.3	۴
۱	H.L.H.L.UH	2.1.2.1.4	۲۲	۸	L.L.H.L.L	1.1.2.1.1	۵
۲	H.L.H.H.L	2.1.2.2.1	۲۳	۳	L.L.H.L.H	1.1.2.1.2	۶
۱	H.L.H.H.H	2.1.2.2.2	۲۴	۲	L.L.H.L.SH	1.1.2.1.3	۷

۱	H.L.H.H.SH	2.1.2.2.3	۲۵	۱	L.L.H.H.H	1.1.2.2.2	۸
۱	H.H.L.L.H	2.2.1.1.2	۲۶	۱	L.H.L.L.L	1.2.1.1.1	۹
۱	H.H.L.L.SH	2.2.1.1.3	۲۷	۲	L.H.L.L.H	1.2.1.1.2	۱۰
۲	H.H.L.H.L	2.2.1.2.1	۲۸	۳	L.H.L.L.SH	1.2.1.1.3	۱۱
۲	H.H.H.L.H	2.2.2.1.2	۲۹	۱	L.H.L.H.H	1.2.1.2.2	۱۲
۱	H.H.H.L.SH	2.2.2.1.3	۳۰	۲	L.H.L.H.SH	1.2.1.2.3	۱۳
۱	H.H.H.H.H	3.1.1.1.2	۳۱	۵	L.H.H.L.H	1.2.2.1.2	۱۴
۱	SH.L.L.H.H	3.1.1.2.2	۳۲	۱	L.H.H.L.SH	1.2.2.1.3	۱۵
۱	SH.L.H.H.SH	3.1.2.2.3	۳۳	۱	L.SH.H.H.H	1.3.2.2.2	۱۶
۱	SH.H.H.L.H	3.2.2.1.2	۳۴	۳	H.L.L.L.H	2.1.1.1.2	۱۷
۶۴	مجموع						

الگوهای وزنی متناوب موجود در جدول (۱۳) به صورت زیر است:

جدول (۱۴): بسامد واژه‌های بسیط پنج‌هجایی با الگوی وزنی متناوب

ردیف	الگوهای وزنی متناوب	وزن هجاها	تعداد کل واژه‌ها
۱	2.1.2.1.2	H.L.H.L.H	۳
۲	2.1.2.1.4	H.L.H.L.UH	۱
		مجموع	۴

در میان داده‌های پنج‌هجایی الگوهایی مشاهده شدند که شبیه الگوهای متناوب بودند و تنها وزن یک هجا موجب تمایز این الگوها از الگوهای وزنی متناوب می‌شد. بنابراین این دسته از الگوهای وزنی نیز با عنوان الگوهای «شبه‌متناوب» از سایر الگوهای نامتناوب جدا شدند. آن بخش از الگوی وزنی که زیر آن خط کشیده نشده نشان‌دهندهٔ هجایی است که تناوب الگورا به هم می‌زند.

جدول (۱۵): بسامد واژه‌های بسیط پنج‌هجایی با الگوی وزنی شبه‌متناوب

ردیف	الگوهای وزنی شبه‌متناوب	وزن هجاها	تعداد کل واژه‌ها	ردیف	الگوهای وزنی شبه‌متناوب	وزن هجاها	تعداد کل واژه‌ها
۱	1.1.2.1.2	L.L.H.L.H	۳	۶	1.2.1.2.3	L.H.L.H.SH	۲

۵	<u>L.H.H.L.H</u>	1.2.2.1.2	۷	۲	<u>L.L.H.L.SH</u>	1.1.2.1.3	۲
۱	<u>L.H.H.L.SH</u>	1.2.2.1.3	۸	۲	<u>L.H.L.L.H</u>	1.2.1.1.2	۳
۲	<u>H.L.H.H.L</u>	2.1.2.2.1	۹	۳	<u>L.H.L.L.SH</u>	1.2.1.1.3	۴
۲	<u>H.H.L.H.L</u>	2.2.1.2.1	۱۰	۱	<u>L.H.L.H.H</u>	1.2.1.2.2	۵
۲۳	مجموع						

در این دسته از واژه‌ها الگوهای وزنی یکنواخت مشاهده نشد. به عبارت دیگر، بسامد واژه‌های بسیط پنج‌هجایی با الگوی وزنی یکنواخت صفر است.

جدول (۱۶): بسامد واژه‌های بسیط پنج‌هجایی با الگوی وزنی یکنواخت

ردیف	الگوهای وزنی یکنواخت	وزن هجاها	تعداد کل واژه‌ها
۱	1.1.1.1.1	L.L.L.L.L	۰
۲	2.2.2.2.2	H.H.H.H.H	۰
		مجموع	۰

در واژه‌های پنج‌هجایی الگوهایی مشاهده می‌شوند که تنها حاوی دو نوع وزن‌اند و نوعی یکنواختی در آن‌ها مشاهده می‌شود. این الگوها نیز با عنوان الگوهای وزنی شبه‌یکنواخت از سایر الگوهای نامتناوب واژه‌های پنج‌هجایی مشخص می‌شوند. در جدول (۱۷) زیر وزن‌های یکنواخت خط کشیده شده است.

جدول (۱۷): بسامد واژه‌های بسیط پنج‌هجایی با الگوی وزنی شبه‌یکنواخت

ردیف	الگوهای وزنی شبه‌یکنواخت	وزن هجاها	تعداد کل واژه‌ها	ردیف	الگوهای وزنی شبه‌یکنواخت	وزن هجاها	تعداد کل واژه‌ها
۱	1.1.1.1.2	<u>L.L.L.L.H</u>	۳	۷	2.1.1.1.2	<u>H.L.L.L.H</u>	۳
۲	1.1.1.1.3	<u>L.L.L.L.UH</u>	۱	۸	2.1.1.2.2	<u>H.L.L.H.H</u>	۲
۳	1.1.1.2.2	<u>L.L.L.H.H</u>	۲	۹	2.1.2.2.2	<u>H.L.H.H.H</u>	۲
۴	1.1.2.1.1	<u>L.L.H.L.L</u>	۸	۱۰	2.2.1.1.2	<u>H.H.L.L.H</u>	۱
۵	1.1.2.2.2	<u>L.L.H.H.H</u>	۱	۱۱	2.2.2.1.2	<u>H.H.H.L.H</u>	۲
۶	1.2.1.1.1	<u>L.H.L.L.L</u>	۱	۱۲	3.2.2.2.2	<u>SH.H.H.H.H</u>	۱

سایر الگوهای وزنی نامتناوب (الگوهای نامنظم) که دارای بیش از دو نوع وزن هستند نیز در جدول (۱۸) فهرست شده‌اند.

جدول (۱۸): بسامد واژه‌های بسیط پنج‌هجایی با سایر الگوهای وزنی

ردیف	الگوهای وزنی نامنظم	وزن هجاها	تعداد کل واژه‌ها	ردیف	الگوهای وزنی نامنظم	وزن هجاها	تعداد کل واژه‌ها
۱	1.1.1.2.3	L.L.L.H.SH	۱	۶	2.2.1.1.3	H.H.L.L.SH	۱
۲	1.3.2.2.2	L.SH.H.H.H	۱	۷	2.2.2.1.3	H.H.H.L.SH	۱
۳	2.1.1.2.3	H.L.L.H.SH	۱	۸	3.1.1.2.2	SH.L.L.H.H	۱
۴	2.1.1.2.4	H.L.L.H.UH	۲	۹	3.1.2.2.3	SH.L.H.H.SH	۱
۵	2.1.2.2.3	H.L.H.H.SH	۱	مجموع			۱۰

بنابراین بسامد انواع الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط پنج‌هجایی به صورت زیر است:

جدول (۱۹): بسامد انواع الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط پنج‌هجایی

بسامد	الگوهای وزنی در واژه‌های پنج‌هجایی
۴	متناوب
۲۳	شبه متناوب
۰	یکنواخت
۲۷	شبه‌یکنواخت
۱۰	نامنظم
۳۷	مجموع نامتناوب‌ها

جدول (۱۹) نشان می‌دهد که همچنان الگوهای وزنی شبه‌یکنواخت بیشتر از سایر الگوها محقق شده‌اند.

۴-۴. واژه‌های بسیط شش و هفت هجایی

تعداد واژه‌های بسیط شش هجایی موجود در داده‌ها تنها ۸ واژه است که تمامی آن‌ها از زبان فرانسه وام گرفته شده‌اند.

جدول (۲۰): بسامد الگوهای وزنی هجاها در واژه‌های بسیط شش هجایی

ردیف	الگوهای وزنی	وزن هجاها	نوع الگوی وزنی	کل واژه‌ها	فارسی سره	فرانسه
۱	1.2.1.2.2.1	<u>L.H.L.L.H.H.L</u>	شبه‌متناوب	۱	۰	۱
۲	2.1.1.1.2.2	<u>H.L.L.L.L.H.H</u>	شبه‌یکنواخت	۲	۰	۲
۳	2.1.1.2.2.2	<u>L.L.H.H.H.H</u>	شبه‌یکنواخت	۱	۰	۱
۴	2.2.2.1.1.3	H.H.H.L.L.L.SH	نامتناوب (سایر)	۱	۰	۱
۵	2.3.1.1.2.2	H.SH.L.L.L.H.H	نامتناوب (سایر)	۱	۰	۱
۶	3.1.1.1.1.2	SH.L.L.L.L.H	نامتناوب (سایر)	۱	۰	۱
۷	3.1.1.1.2.2	SH.L.L.L.H.H	نامتناوب (سایر)	۱	۰	۱
			مجموع	۸	۰	۸

در بین داده‌های تحقیق، تنها سه وام‌واژه هفت هجایی و سه الگوی وزنی در این دسته از واژه‌ها مشاهده شد که دو الگو شبه‌متناوب و یک الگو شبه‌یکنواخت است.

جدول (۲۱): بسامد الگوهای وزنی هجاها در واژه‌های بسیط هفت هجایی

ردیف	الگوهای وزنی	وزن هجاها	نوع الگوی وزنی	کل واژه‌ها	فارسی سره	عربی	فرانسه
۱	2.1.1.2.1.2.2	<u>H.L.L.H.L.L.H.H</u>	شبه‌متناوب	۲	۰	۲	۰
۲	2.1.2.1.2.2.3	<u>H.L.H.L.L.H.H.SH</u>	شبه‌متناوب	۱	۰	۱	۰
۳	2.1.1.2.2.2.1	<u>H.L.L.H.H.H.H.L</u>	شبه‌یکنواخت	۱	۰	۰	۱
			مجموع	۴	۰	۳	۱

۴-۵. بررسی انواع الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط سه تا هفت هجایی

بسامد انواع الگوهای وزنی هجاها در واژه‌های بسیط سه تا هفت هجایی، که در بخش‌های پیشین به طور مفصل بررسی شد، در جدول (۲۲) نشان داده شده است.

جدول (۲۲): فراوانی الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط سه تا هفت هجایی

مجموع نامتناوب‌ها	نامنظم	صعودی- نزولی	شبه- یکنواخت	یکنواخت	شبه- متناوب	متناوب		
۲۳۳۱	-	۱۱۸	۲۰۱۰	۲۰۳	-	۸۵۱	کل واژه‌ها	سه‌هجایی
۱۳۵	-	۷	۹۹	۲۹	-	۷۹	فارسی سره	
۴۸۰	۹۲	-	۳۷۹	۹	-	۹۶	چهارهجایی	
۳۷	۱۰	-	۲۷	۰	۲۳	۴	پنج‌هجایی	
۶	۴	-	۲	-	۱	-	شش‌هجایی	
۱	-	-	۱	-	۲	-	هفت‌هجایی	
۲۹۸۳	۱۰۶	۱۲۵	۲۵۱۸	۲۴۱	۲۶	۱۰۳۰	مجموع	

نکته قابل توجه این که با افزایش تعداد هجاها از میزان درصد الگوهای متناوب و یکنواخت کاسته می‌شود.

نتیجه بررسی انواع الگوهای وزنی واژه‌های بسیط در جدول (۲۳) آمده است:

جدول (۲۳): درصد انواع الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط سه تا هفت هجایی

مجموع نامتناوب‌ها	نامنظم	صعودی- نزولی	شبه- یکنواخت	یکنواخت	شبه- متناوب	متناوب		
%۷۳	-	%۴	%۶۳	%۶	-	%۲۷	کل واژه‌ها	سه‌هجایی
%۶۳	-	%۳	%۴۷	%۱۴	-	%۳۷	فارسی سره	
%۸۳	%۱۶	-	%۶۶	%۱	-	%۱۷	چهارهجایی	
%۵۸	%۱۶	-	%۴۲	-	%۳۶	%۶	پنج‌هجایی	
%۷۴	%۶	-	%۶۲	%۶	%۱	%۲۵	مجموع سه تا هفت هجایی‌ها	

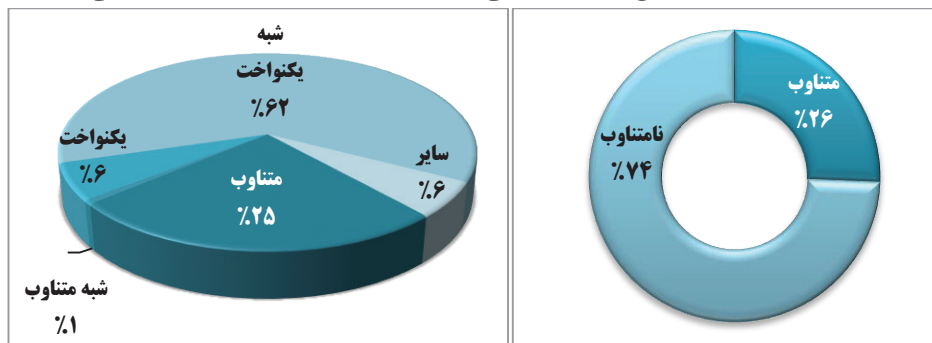
بررسی الگوهای وزنی در کل واژه‌های بسیط شامل بیش از دو هجا نتایج زیر را به دست داده است:

جدول (۲۴): بسامد انواع الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط سه تا هفت هجایی

بسامد	الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط سه تا هفت هجایی
۱۰۳۰	متناوب
۲۶	شبه‌متناوب
۲۴۱	یکنواخت
۲۵۱۸	شبه‌یکنواخت
۲۳۱	سایر
۲۹۹۰	مجموع نامتناوب‌ها

مشاهده می‌شود که از ۳۸۴۰ واژه سه تا هفت هجایی، الگوهای وزنی متناوب در ۱۰۳۰ واژه محقق شده‌اند. درصد این فراوانی‌ها در نمودار (۱) نشان داده شده است:

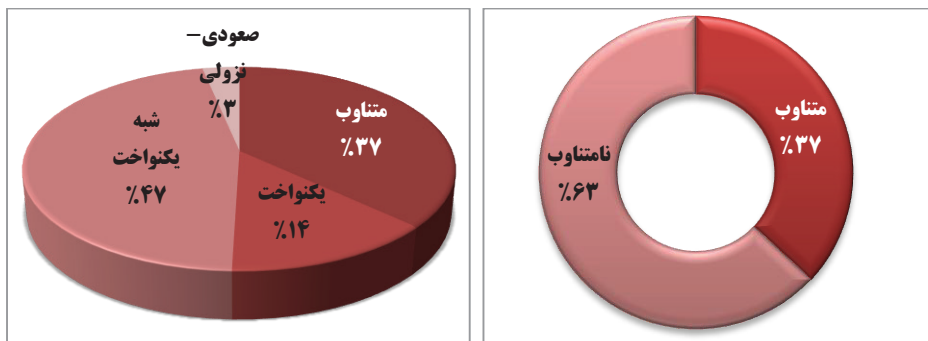
نمودار (۱): درصد انواع الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط سه تا هفت هجایی



در نمودار (۱) به خوبی مشهود است که الگوهای شبه‌یکنواخت نسبت به سایر الگوها بیشتر تحقق یافته‌اند (۶۲٪) و میزان تحقق الگوهای متناوب و شبه‌متناوب نیز به ترتیب ۲۵٪ و ۱٪ است. الگوهای وزنی یکنواخت به میزان ۶٪ و سایر الگوها نیز ۶٪ تحقق یافته‌اند. میزان الگوهای متناوب و نامتناوب در واژه‌های بیش از دو هجا به ترتیب ۲۶٪ و ۷۴٪ است. لازم به ذکر است که ۱٪ الگوهای شبه‌متناوب نیز جزء الگوهای متناوب محسوب شده‌اند.

همچنین، درصد فراوانی انواع الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط فارسی سره نیز در نمودار (۲) نشان داده شده است:

نمودار (۲): درصد الگوهای وزنی واژه‌های بسیط سه تا هفت هجایی فارسی سره



همان‌گونه که در نمودار (۲) می‌بینیم، الگوهای وزنی متناوب (۳۷%) در واژه‌های فارسی سره بیش از الگوهای متناوب در کل واژه‌های زبان فارسی است (۲۷%). با این وجود، الگوهای وزنی نامتناوبِ یکنواخت، شبه‌یکنواخت و صعودی-نزولی به ترتیب با میزان ۱۴%، ۴۷% و ۳% در مجموع باز هم گوی سبقت را از الگوهای متناوب ربوده‌اند و از میان آن‌ها الگوهای وزنی شبه-یکنواخت (۴۷%) برتری قابل توجهی نسبت به دیگر الگوهای وزنی واژه‌های فارسی سره دارند.

۵. نتیجه‌گیری

در این پژوهش ابتدا الگوهای وزنی هجاها در واژه‌های بسیط سه تا هفت هجایی به طور جداگانه مورد بررسی قرار گرفت و در انتها آماری کلی از انواع الگوهای وزنی در این دسته از واژه‌ها به دست آمد. میزان دو نوع الگوی وزنی متناوب و نامتناوب با یکدیگر مقایسه شدند و، جهت دسته‌بندی دقیق‌تر، الگوهای وزنی نامتناوب به چند گروه یکنواخت، شبه‌یکنواخت، صعودی-نزولی، شبه‌متناوب و نامنظم تقسیم شدند. همان‌طور که در نمودار (۱) می‌بینیم، میزان الگوهای وزنی متناوب ۲۶% (از این میزان به الگوهای شبه‌متناوب اختصاص دارد) و میزان الگوهای نامتناوب ۷۴% است. به عبارت دیگر، میزان الگوهای وزنی نامتناوب تقریباً ۳ برابر الگوهای وزنی متناوب است. نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که الگوهای وزنی شبه‌یکنواخت با میزان ۶۳% پربسامدترین الگوهای وزنی در واژه‌های بسیط سه تا هفت هجایی هستند.

در فارسی سره نیز درصد الگوهای وزنی متناوب و نامتناوب به ترتیب ۳۷% و ۶۳% است و در

این دسته از واژه‌ها نیز الگوهای وزنی شبه‌یکنواخت با میزان ۴۷٪ نسبت به سایر الگوهای وزنی بسامد بیشتری دارند. نتایج به دست آمده در جدول (۲۵) خلاصه شده است:

جدول (۲۵): مقایسهٔ تحقق انواع الگوهای هجایی در واژه‌های سه تا هفت هجایی

نوع واژه‌ها	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	درصد	درصد	درصد
واژه‌ها	الگوهای بالقوه ^۱	الگوهای محقق شده	الگوی متناوب	الگوی یکنواخت	الگوی نامتناوب	الگوها	تحقق
سه‌هجایی	۳۱۸۳	۶۴	۳۶	۲۷٪	۶٪	۷۳٪	۵۶٪
چهارهجایی	۵۷۶	۲۵۶	۴۶	۱۷٪	۱٪	۸۳٪	۱۸٪
پنج‌هجایی	۶۴	۱۰۲۴	۳۴	۶٪	۰٪	۵۸٪	۳۱٪
شش‌هجایی	۸	۴۰۹۶	۸	_____	_____	تقریباً ۱۰۰٪	بسیار ناچیز
هفت‌هجایی	۳	۱۶۳۸۴	۳	_____	_____	تقریباً ۱۰۰٪	بسیار ناچیز

علاوه بر آن، نتایج دیگری نیز از این پژوهش به دست آمد:

- هر چه بر تعداد هجاها افزوده شود درصد الگوهای متناوب و یکنواخت کمتر می‌شود.
- هر چه تعداد هجاها در واژه بیشتر شود از میزان کاربرد هجاهای فوق سنگین و ماوراء سنگین در آن کاسته می‌شود.
- تفاوت فاحش رفتار توزیعی هجاهای فوق سنگین و ماوراء سنگین در واژه‌های مورد بررسی ایجاب می‌کند که به لحاظ وزنی، وزن بیشتری برای هجای ماوراء سنگین در نظر گرفته شود.

منابع

انوری، حسن (۱۳۸۲). فرهنگ فشردهٔ سخن. تهران: انتشارات علمی.
دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۲۵). لغت‌نامه. تهران: دانشگاه تهران، مؤسسهٔ لغت‌نامهٔ دهخدا.

^۱ با در نظر گرفتن حداکثر وزن چهار مورا برای هجاهای زبان فارسی، فرمول به دست آمده برای محاسبهٔ تعداد بالقوه الگوهای وزنی در واژه‌های n هجایی، ۴ⁿ می‌باشد.

صدری افشار، غلامحسین و نسرین حکمی (۱۳۸۱). فرهنگ معاصر فارسی (یک جلدی). تهران: فرهنگ معاصر.

طیب‌زاده، امید (۱۳۸۶). «کشش در دستگاه واکه‌ای زبان فارسی». هفتمین همایش زبان‌شناسی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. http://profs.basu.ac.ir/tabibzadeh/upload_file./conf.1.doc

کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه (۱۳۸۵). واج‌شناسی: رویکردهای قاعده بنیاد. تهران: سمت. مشیری، مهشید (۱۳۶۹). فرهنگ زبان فارسی. تهران: انتشارات سروش.

معین، محمد (۱۳۸۶). فرهنگ فارسی معین (یک جلدی). تهران: انتشارات فرهنگ نما.

موسوی، ندا (۱۳۹۰). «بررسی آکوستیکی وزن هجا در زبان فارسی». مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی، شماره ۱۵، ۶۷-۷۶.

نویدی باغی، سکینه (۱۳۹۲). بررسی واج‌آرایی واژه‌های بسیط چندهجایی زبان فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.

هایمن، لاری ام. (۱۳۶۸). نظام آوایی زبان: نظریه و تحلیل، ترجمه یدالله ثمره. تهران: فرهنگ معاصر.

Carr, Philip (2008). *Glossary of Phonology*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Crystal, David (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6th Edition). Malden, Oxford & Carlton: Blackwell.

Hayes, Bruce (1989). "Compensatory Lengthening in Moraic Phonology", in John A. Goldsmith (ed.) *Phonological Theory: The Essential Readings*, (1999). Malden, MA: Blackwell. 351-69.

Hayes, Bruce (1995). *Metrical Stress Theory*. Chicago: University of Chicago Press.

Hubbard, Kathleen. (1995). "Toward a Theory of Phonological and Phonetic Timing: Evidence from Bantu", in Bruce Connell and Amalia Arvaniti (ed.), *Phonology and Phonetic Evidence: Papers in Laboratory Phonology IV*. Cambridge: Cambridge University Press. 168-187.

Hyman, Larry (1985). "On phonological weight", in Charles Kridler (ed.), *Phonology: Critical concepts*, (2001). London: Routledge, Vol 3, Pp. 143-95.

Jensen, John T. (2004). *Principles of Generative Phonology: An Introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

- Kenstowicz, Michael (1994). *Phonology in Generative Grammar*. Cambridge MA & Oxford UK: Blackwell.
- Kenstowicz, Michael and Charles Kisseberth (1979). *Generative phonology*. San Diego: Academic.
- Laver, John (1994). *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roca, Iggy and Wyn Johnson (1999). *A Course in Phonology*. Malden, Oxford: Blackwell.
- San, Duanmu (2009). *Syllable Structure: the Limits of Variation*. New York: Oxford University Press.
- Van der Hulst, Harry (ed.) (1999). *Empirical Approaches to Language Typology: Word Prosodic Systems in the Languages of Europe*. Berlin, DEU: Mouton de Gruyter.
- Watson, Janet C. E. (1999). "The Syllable and Syllabification in Modern Spoken Arabic ṢanCānī and Cairene", Harry van der Hulst & Nancy A. Ritter, *The Syllable: Views and Facts*. Berlin: Mouton de Gruyter, 501-525.

بررسی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری در صحیفهٔ سجادیه

فهیمة بیدادیان^۱

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران

چکیده

هدف این نوشتار بررسی استعاره‌های مفهومی^۲ و نیز انواع طرح‌واره‌های تصویری^۳ به‌کار رفته در فرازهای صحیفهٔ سجادیه از منظر زبان‌شناسی است. در این بررسی که بر اساس نظریهٔ استعاره مفهومی لیکاف انجام شده است برخی حوزه‌های مفهومی مبدأ به‌کاررفته در برخی دعا‌های صحیفهٔ سجادیه تحلیل گردیده و با بررسی توصیفی-تحلیلی داده‌های مورد نظر نشان داده شده است که موارد متعددی از کاربرد حوزه‌های مفهومی به عنوان حوزهٔ مبدأ در بخش‌هایی از این دعاها مشاهده می‌شود که ضمن ترکیب با استعاره‌ها و طرح‌واره‌های تصویری دیگر، نظامی از ساختار مفهومی صحیفهٔ سجادیه را نمایان ساخته‌اند. در نتیجه نظریهٔ استعاره مفهومی لیکاف می‌تواند روشی مناسب برای تحلیل این استعاره‌ها و طرح‌واره‌ها باشد و به طور کلی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های به‌کار رفته در صحیفهٔ سجادیه در چارچوب نظریهٔ استعاره مفهومی لیکاف قابل توصیف هستند. نتایج حاصل از پژوهش نیز حاکی از آن است که حوزه‌های متعارف مبدأ از قبیل بدن و افعال انسان، سلامت و بیماری، ساختمان و بناها، ابزار، تجارت و کسب و کار، حرکت و جهت و پوشش و لباس در متن صحیفهٔ سجادیه در درک استعاری حوزه‌های مقصد مانند اندوه و غم، قصاص، خشم، عافیت، نیستی، گشایش، کرامت، بزرگواری، برکت و بی‌نیازی نقش آفرینی کرده و بدن و افعال انسان و نیز ابزار به عنوان

¹ E-mail: f.bidadian@yahoo.com

² Conceptual metaphors

³ Image schemas

متداول‌ترین حوزه‌های شناختی مبدأ، در بیان استعاری صحیفه سجادیه به کار رفته‌اند تا مفاهیم انتزاعی و پیچیده‌ای چون «اندوه و غم، برکت و بی‌نیازی» و جز آن توصیف و قابل درک شوند. طرح‌واره‌های تصویری نیز به دلیل ساختار استعاری اندیشه انسان، در متن صحیفه سجادیه به طرز بارزی قابل مشاهده است و در بسیاری از فرازهای آن در قالب الگوها و مدل‌های استعاری ملموس و عینی که برگرفته از تجربیات جهان خارج است بیان گردیده و حوزه‌های ذهنی و انتزاعی به لحاظ تطبیق با حوزه‌های حسی و فیزیکی پردازش و ادراک می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: صحیفه سجادیه، استعاره مفهومی، زبان‌شناسی شناختی، حوزه مبدأ، طرح‌واره تصویری.

۱. مقدمه

استعاره از دیرباز مبحثی مهم در حوزه‌های فلسفی و ادبیات بوده است و امروزه نیز با پیشرفت علم زبان‌شناسی، استعاره به عنوان فرایندی ذهنی-زبانی مورد توجه زبان‌شناسان به ویژه زبان‌شناسان شناختی بوده و هست. قدیمی‌ترین تعریف از استعاره به جاحظ (۲۵۵ ه-ق) از بلاغیون مسلمان برمی‌گردد: «استعاره نامیدن چیزی است به نامی جز نام اصلیش هنگامی که جای آن چیز را گرفته باشد» (شفیعی کدکنی، ۱۳۶۶: ۱۰۹). شاید بتوان گفت که در میان متفکران مسلمان، دقیق‌ترین تعریف را عبدالقاهر جرجانی (۴۷۴ ه-ق) از استعاره کرده است. از نظر او در برقراری پیوند استعاره، رعایت شباهت ظاهری و ارتباط عقلی مهم است و استعاره بر حسب همین تشابه پدید می‌آید. وی همچنین معتقد است رابطه استعاری میان پدیده‌هایی که هیچ ارتباطی با هم ندارند برقرار نمی‌شود (افراشی، ۱۳۸۱: ۷۶).

در غرب نیز تعاریف متفاوتی از استعاره شده است. افلاطون و به تبع او، فلاسفه رمانتیک، استعاره را ناشی از مسئله خلاقیت در زبان می‌دانسته‌اند؛ لذا آن را نه چیزی جدا از زبان، بلکه جزئی از زبان تلقی می‌کردند. ارسطو نیز استعاره را در سطح واژه بررسی می‌کند و استعاره و مجاز را یکی فرض می‌کند. از نظر او، گاه در ساخت استعاره یک واژه جایگزین واژه‌ای می‌شود که در واقع در

زبان وجود ندارد. در این حالت، هدف از استعاره پر کردن یک خلأ واژگانی است (ریکور^۱، ۱۹۷۷: ۱۹-۲۰).

رویکرد جدید به استعاره که تمام جنبه‌های نظریه قدرتمند سنتی را به نحوی منسجم و نظام‌مند به چالش می‌کشد، اولین بار توسط جورج لیکاف^۲ و مارک جانسون^۳ در سال ۱۹۸۰ در کتابی سرنوشت‌ساز با عنوان استعاره‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم^۴، مطرح شد. لیکاف و جانسون به گونه‌ای متقاعدکننده نشان داده‌اند که استعاره، هم در فکر و هم در زبان روزمره حضوری پررنگ دارد (کوچش^۵، ۲۰۱۰: ۶). لیکاف و جانسون بر این نکته تأکید دارند که استعاره، عنصری بنیادین در مقوله‌بندی ما از جهان خارج و فرایندهای اندیشیدن ما است و به ساخت‌های بنیادین دیگری از قبیل طرح‌واره‌های تصویری یا فضاهای ذهنی و امثال آن مربوط می‌شود (صفوی، ۱۳۷۹: ۳۶۷). در پژوهش‌های زبان‌شناسی شناختی، استعاره مجموعه‌ای از فرایندهای ذهنی-زبانی است که ناشی از نگرش مفهومی و ذهنی در برخورد با اشیاء و محیط پیرامون است. زبان‌شناسان شناختی معتقدند که استعاره پدیده‌ای است شناختی و آنچه در زبان ظاهر می‌شود، تنها نمود این پدیده شناختی است. ساختار دعا‌های حضرت سجاد (ع) در نمونه‌های بسیاری از متن صحیفه سجادیه، بر پایه استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری بنا شده است. امام سجاد (ع) به منظور هرچه ملموس‌تر جلوه دادن مفاهیم انتزاعی کلام خویش، از ساخت‌های متعارف و عینی که برگرفته از تجربیات زندگی عامه مردم است بهره می‌برد تا صورت نهایی دعا‌های خویش را به گونه‌ای ملموس در برابر مخاطبان خود به تصویر بکشد. از آنجایی که بررسی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری در صحیفه سجادیه، به فهم بهتر و تأثیرگذاری بیشتر دعا‌های حضرت سجاد (ع) منجر می‌شود، از این‌رو جهت درک بهتر کلام ایشان شناخت استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری در صحیفه سجادیه، امری ضروری و لازم به نظر می‌رسد. بنابراین، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های ذیل انجام شده است:

۱) آیا استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری به کار رفته در صحیفه سجادیه در

¹ Ricouer

² George Lakoff

³ Mark Johnson

⁴ Metaphors We Live By

⁵ Kovecses

چارچوب نظریه استعاره مفهومی لیکاف قابل توصیف هستند؟

۲) کدام حوزه‌های متعارف مبدأ در متن صحیفه سجادیه در درک استعاری حوزه‌های مقصد نقش آفرینی می‌کنند؟

۳) متداول‌ترین حوزه‌های متعارف مبدأ و مقصد در متن صحیفه سجادیه کدام است؟

۲. پیشینه پژوهش

این بخش از مقاله به معرفی برخی از مطالعاتی اختصاص دارد که در راستای پژوهش حاضر انجام شده است. در ابتدا به برخی از آثار پژوهشگران ایرانی و غیرایرانی در زمینه استعاره‌های مفهومی، به ویژه در متون مذهبی اشاره می‌شود. سپس آثاری چند از دیگر پژوهشگران که مطالعاتی درباره طرح‌واره‌های تصویری در متون مذهبی انجام داده‌اند معرفی می‌گردد.

از میان مطالعات صورت گرفته در زمینه استعاره‌های مفهومی می‌توان به پژوهش‌های ذیل اشاره کرد:

راکعی (۱۳۸۸)، ضمن طرح دیدگاه‌های نوین در حوزه استعاره و درک و شناخت مفاهیم انتزاعی، با تأکید بر نظریه‌های زبان‌شناسان شناختی درباره استعاره به شناسایی و معرفی استعاره در شعرهای قیصر امین‌پور در آخرین دفتر شعر او «دستور زبان عشق» می‌پردازد.

قائم‌نیا (۱۳۸۸) زبان قرآن را به دلیل ویژگی استعاری زبان دین، استعاری دانسته و به تبیین چند نمونه از استعاره‌های کلیدی قرآن از جمله استعاره نور پرداخته است.

گلفام، کامبوزیا و حسندخت فیروز (۱۳۸۸) به تحلیل استعاره زمان در شعر فروغ فرخزاد از دیدگاه زبان‌شناسی شناختی می‌پردازند و بر مبنای نظریه معاصر استعاره، که در آن به استعاره‌هایی مانند «زمان به مثابه مکان یا فضایی محصور» و «زمان به مثابه شیء» اشاره شده است، استعاره‌های زمان در شعر فروغ فرخزاد را مشخص می‌کنند و به این نتیجه می‌رسند که این استعاره‌ها به همان صورتی که در گفتار روزمره فارسی‌زبانان وجود دارد در شعر فروغ نیز یافت می‌شود و دیگر این که در سه دفتر اول، استعاره‌های قراردادی بیشتر به چشم می‌خورد و در دو دفتر پایانی، استعاره‌های قراردادی زمان بسط می‌یابند یعنی شاعر ویژگی‌های جدیدی به آن‌ها می‌افزاید.

هوشنگی و سیفی پرگو (۱۳۸۸) پس از مرور ادبیات نظریه استعاره معاصر و مؤلفه‌های تحلیل

استعاره در این نظریه، با آوردن نمونه‌هایی از آیات قرآن به بررسی برخی حوزه‌های مفهومی مبدأ به ویژه حوزه مبدأ «گیاهان» در قرآن می‌پردازند و معتقدند مهم‌ترین حوزه‌های مفهومی در قرآن عبارت‌اند از: بدن، حیوانات، گیاهان، ابزارها و ماشین‌ها، تجارت و کسب و کار.

کامبوزیا و حاجیان (۱۳۸۹) نیز به بررسی تقابل‌های بالا یا پایین، جلو یا پشت، راست یا چپ، مرکزی یا حاشیه‌ای، درون یا بیرون، در قرآن پرداخته‌اند تا چگونگی معرفی مفاهیم انتزاعی-معنایی قرآن را از طریق استعاره‌های جهتی آن، بررسی نمایند.

بررسی قابل طرح دیگر در این زمینه، مقاله یگانه و افراشی (۱۳۹۵) است. آنان استعاره‌های جهتی در قرآن را با رویکرد شناختی مورد بررسی قرار داده‌اند و به این نتیجه نائل آمدند که هفت واژه جهت‌نمای «فوق، تحت، وراء، خلف، امام، یمین و شمال» در قرآن در شصت نمونه، در کاربرد استعاری به کار رفته‌اند و بر اساس این هفت واژه جهت‌نما، چهارده نام‌نگاشت در قرآن شکل گرفته است و مفاهیم «منزلت، کمیت، برتری، قدرت، ارزش، آگاهی، زمان، پسندیدگی، خیر و برکت و بدی» که مفاهیمی پیچیده و درخور تأمل و نیز انتزاعی هستند، بر اساس این هفت واژه جهت‌نما در قالب استعاره توصیف شده‌اند.

پژوهشگران غیرایرانی نیز مطالعات قابل توجهی در باب استعاره به ویژه از دیدگاه زبان‌شناسی بر قرآن انجام داده‌اند که می‌توان از نمونه‌هایی بدین شرح یاد کرد:

سیوطی (۱۲۷۹ ه.ق.) در اثر خود «الاتقان فی علوم القرآن»، به بررسی آن دسته از علوم می‌پردازد که در طبقه‌بندی بیان قرار می‌گیرند؛ علمی مانند مجاز، تشبیه، استعاره و کنایه. او مثال‌هایی را از استعاره‌های به کار رفته در اصطلاحات قرآنی در کتاب خود می‌آورد.

کتاب سلمی «بعض انواع المجاز» (۱۳۱۳ ه.ق.)، درباره انواع حذف به قرینه و مجازهایی است که به عقیده نویسنده در قرآن وجود دارد. او مجاز را به نحو مربوط می‌داند نه به سبک‌شناسی و اینکه به چهل و چهار گونه مجازی اشاره می‌کند که می‌توان آن‌ها را به چهار گروه تقسیم کرد: مجاز دستوری-منطقی، مجازی که کنایه را تشکیل می‌دهد، مجازی که هم‌پایه کنایه است و مجاز استعاره. اوید^۱ (۲۰۰۶) استعاره‌های زمان را در سه ترجمه انگلیسی از قرآن بررسی کرده و به این مسئله پرداخته است که آیا در ترجمه انگلیسی قرآن نیز این استعاره‌ها منتقل شده‌اند. شکر عبدالمنعم^۲

¹ Eweida

² Shokr Abdulmoneim

(۲۰۰۶) با رویکرد معناشناسی شناختی به مفهوم استعاره «زندگی سفر است» و نمود این استعاره در قرآن و استعاره‌های مرتبط با آن می‌پردازد.

آی ای ریچاردز^۱، رومن یاکوبسن^۲، ماکس بلک^۳، جاناتان کوهن^۴، جان سرل^۵ و اولمان^۶ از جمله زبان‌شناسانی هستند که به طور جدی به مسئله استعاره پرداخته‌اند. جالب‌ترین مطالعات در باب استعاره توسط معنی‌شناسان شناختی انجام شده است. پژوهش‌های لیکاف و جانسون در این مورد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. آن‌ها بر این نکته تأکید دارند که استعاره عنصری بنیادین در مقوله‌بندی ما از جهان خارج و فرایندهای اندیشیدن ما است و به ساخت‌های بنیادین دیگر از قبیل طرح‌واره‌های تصویری یا فضاهای ذهنی و امثال آن مربوط می‌شود (صفوی، ۱۳۷۹: ۳۷۴).

از میان برخی مطالعات انجام شده در زمینه طرح‌واره‌های تصویری نیز می‌توان به پژوهش‌های ذیل اشاره نمود:

محمدی آسیابادی، صادقی و طاهری (۱۳۹۱) در مقاله «طرح‌واره حجمی و کاربرد آن در بیان تجارب عرفانی»، ابتدا به توصیف طرح‌واره حجمی پرداخته، سپس به این نکته می‌پردازند که از طریق طرح‌واره حجمی می‌توان مفاهیم انتزاعی را که دلالت بر بودن چیزی درون چیز دیگر دارد، در قالب مفاهیم و تجربه‌های عرفانی بررسی کرد. موارد مربوط به آیه نور، کلمه توحید، اطوار دل، اقلیم هشتم، شهرهای زمردین آن و دریا از جمله مباحثی هستند که آن‌ها در پژوهش خود بر مبنای طرح‌واره حجمی به تحلیل آن‌ها می‌پردازند.

پوراابراهیم (۱۳۹۴) با هدف بررسی نمونه‌هایی از سازوکارهای شناختی مانند مجازهای مفهومی، استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری به کار رفته در دعاهای صحیفه سجادیه، در پی پاسخ به این پرسش است که این سازوکارهای شناختی در مفهوم‌سازی مضامین و درک مفاهیم انتزاعی دعا چه نقشی دارند. از سوی دیگر، کدام شاخص‌های شناختی، زبان دعا را از زبان عادی متمایز می‌کند. نتایج تحقیق او نشانگر آن است که مضامین دینی موجود در این ادعیه، علاوه بر

¹ I. A. Richards

² R. Jakobson

³ M. Black

⁴ L. J. Cohen

⁵ J. R. Searle

⁶ S. Ulmann

مفاهیم حقیقی از مفاهیم انتزاعی ساخته شده‌اند که به کمک سازوکارهای شناختی استعاره، مجاز، تصویرسازی و طرح‌واره‌های تصویری ساختارمند می‌شوند و درک آن‌ها تسهیل می‌شود. همچنین، زبان دعا از نظر نوع سازوکارهای شناختی به زبان عادی نزدیک است اما از جهاتی، جنبه‌های ادبی در این مفهوم‌سازی‌ها مشهود است.

خسروی و همکاران (۱۳۹۴) به بررسی طرح‌واره‌های تصویری معناشناسی شناختی در واژگان قرآن کریم پرداخته و به این نتیجه نائل می‌گردند که خداوند در قرآن کریم از روش‌های گوناگونی برای بیان آیات استفاده کرده است تا بتواند منظور خود را بهتر به انسان‌ها بفهماند. یکی از این روش‌ها، طرح‌واره‌های تصویری است که خداوند مفاهیم آیات قرآن را برای مخلوقات به تصویر می‌کشد.

مقیاسی (۱۳۹۵) به نقد و بررسی طرح‌واره‌های تصویری قرآن در نهج البلاغه می‌پردازد. در این پژوهش، آن دسته از ساختارهای استعاری نهج البلاغه که منطبق با الگوهای استعاری مطرح از سوی زبان‌شناس شناختی، مارک جانسون است در قالب سه طرح‌واره «حرکتی»، «حجمی» و «قدرتی» ارزیابی می‌گردد. در این راستا، با توجه به موضوع مورد نظر، به آن دسته از طرح‌واره‌های تصویری در نهج البلاغه پرداخته می‌شود که ماهیت آن‌ها برگرفته از استعاره‌های مفهومی قرآن کریم است. در این میان، کارکرد استعاره‌های قرآنی در قالب طرح‌واره حرکتی از بسامد بالاتری نسبت به سایر طرح‌واره‌ها در نهج البلاغه برخوردار است.

با توجه به پژوهش‌های انجام شده در مورد استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری، عمده مطالعات موجود در زمینه بررسی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری در مورد قرآن کریم و نهج البلاغه صورت پذیرفته است و بررسی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری در صحیفه سجاده تا حد زیادی مغفول مانده است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پر کردن خلأ مذکور، با بهره‌گیری از نظریه استعاره مفهومی لیکاف به بررسی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری در صحیفه سجاده می‌پردازد.

۳. استعاره از دیدگاه زبان‌شناسی شناختی

زبان‌شناسی شناختی که ریشه در ظهور علوم شناختی جدید در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی، به

ویژه در بررسی مقوله‌بندی ذهن انسان و روان‌شناسی گشتالت، دارد، رویکردی است که به زبان به عنوان وسیله‌ای برای کشف ساختار نظام شناختی انسان می‌نگرد و در بخش معنی‌شناسی شناختی آن، بررسی استعاره از اهمیتی خاص برخوردار است (ایوانز^۱ و گرین^۲، ۲۰۰۶: ۳).

کوچش (۲۰۱۰) تعریفی از استعاره مفهومی در مقابل استعاره زبانی ارائه می‌دهد. به اعتقاد او، استعاره از دیدگاه زبان‌شناسی شناختی عبارت است از درک یک حوزه مفهومی در قالب حوزه مفهومی دیگر. حوزه مفهومی «الف» همان حوزه مفهومی «ب» است، که به آن استعاره مفهومی گفته می‌شود. در حالی که عبارات زبانی استعاری، واژه‌ها یا عبارات‌هایی هستند که خاستگاهشان، زبان یا اصطلاحات حوزه مفهومی عینی تری است. آن حوزه در استعاره مفهومی که عبارات استعاری از آن استخراج می‌شود تا حوزه مفهومی دیگر درک شود، حوزه مبدأ^۳ و آن حوزه مفهومی که بدین روش درک می‌شود، حوزه مقصد^۴ نامیده می‌شود.

از نظر لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) استعاره‌ها تنها عبارات زبانی نیستند، بلکه ساختارهای مفهومی‌اند که جزء لاینفکی از شیوه‌ای هستند که ما توسط آن به مفهوم‌سازی جهان می‌پردازیم. ایوان و گرین (۲۰۰۶) نیز معتقدند که در زبان‌شناسی شناختی، برخلاف دیدگاه سنتی، این امکان وجود دارد که استعاره را انگلیخته بدانیم؛ یعنی اصطلاحات استعاری به صورت خودکار و بر اساس قوانین زایا تولید می‌شوند و در عین حال با یک یا چند الگو در نظام مفهومی انطباق دارند.

۳-۱. نظریه استعاره مفهومی

«استعاره‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم»، اثر لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) و نیز «نظریه معاصر استعاره»^۵ از لیکاف (۱۹۹۳)، تحولی در دریافت مفهوم استعاره پدید آوردند. آنچه به عنوان نظریه جدید استعاره در نتیجه انتشار این دو اثر شکل گرفت، نه تنها موجب بازنگری مفاهیم استعاره و مجاز در مطالعات ادبی شد، بلکه این موضوع مهم را احیا کرد که چگونه مفاهیمی که به تجربه مادی در نمی‌آیند، برای انسان قابل درک هستند.

¹ Evans

² Green

³ Source domain

⁴ Target domain

⁵ The Contemporary Theory of Metaphor

نظریه جدید استعاره به این مسئله می‌پردازد که فرایند تفکر و درک، ماهیتی استعاری دارد. در این نظریه، ماهیت استعاری اندیشه و درک، با توجه به شناخت و تجربه انسان از پدیده‌ها و جهان اطرافش و حضور فیزیکی او در چنین محیطی تبیین می‌شود؛ این تجربیات به مثابه حوزه‌های مبدأ عمل می‌کنند تا درک مفاهیم انتزاعی میسر گردد که در این نظریه جایگاه آن‌ها در حوزه مقصد است. اساسی‌ترین مسئله در نظریه استعاره مفهومی «نگاشت»^۱ استعاری است. نگاشت نشان‌دهنده انطباق استعاری بین دو مفهوم مرتبط است و ارتباط بین حوزه مقصد و مبدأ را نشان می‌دهد (گرادی^۲، ۲۰۰۷: ۱۹۰).

۲-۳. حوزه مبدأ و حوزه مقصد

هر استعاره مفهومی دارای یک حوزه مبدأ، یک حوزه مقصد و یک نگاشت مبدأ بر مقصد است (لیکاف، ۱۹۸۷: ۲۷۶). نگاشت به تناظرهای نظام‌مندی دلالت می‌کند که میان برخی حوزه‌های مفهومی وجود دارد.

به اعتقاد کوچش (۲۰۱۰) حوزه مبدأ از دیدگاه سنتی بر اساس شباهتی عینی، حقیقی و از پیش موجود میان مبدأ و مقصد انتخاب می‌شود. در مقابل، رویکرد شناختی به استعاره بر این باور است که انتخاب حوزه‌های مبدأ به عوامل انسانی بستگی دارد که شباهت‌های غیرعینی، استعاری و از پیش نامعلوم میان حوزه مبدأ و حوزه مقصد را منعکس می‌کند. این عوامل را «بنیان‌های تجربی» یا «انگیختگی»^۳ می‌نامند. برخی از انواع متداول چنین شباهت‌هایی عبارت‌اند از: ارتباط یا همبستگی تجربی، شباهت ساختاری ادراک شده، شباهت ساختاری ادراک شده‌ای که استعاره‌های نخستین را برمی‌انگیزد، و وجود مبدأ به عنوان ریشه مقصد.

لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) استعاره مبتنی بر شباهت عینی، حقیقی و از پیش موجود را به چالش می‌کشند. آن‌ها همچنین به تبیین برخی از انواع شباهت‌های غیرعینی مثل همبستگی تجربی و شباهت ساختاری ادراک شده می‌پردازند. لیکاف (۱۹۸۷)، جانسون (۱۹۸۷) و لیکاف و کوچش (۱۹۸۶) بر ماهیت تجسمی استعاره مفهومی و در نتیجه برانگیختگی آن تأکید می‌کنند. لیکاف

¹ Mapping

² Grady

³ Motivation

(۱۹۸۷) اذعان می‌کند که در یک نظام مفهومی مفروض، این انگیزتگی است که نقش دارد و نه پیش‌بینی. استعاره‌ها به قدری طبیعی و خودانگیخته وارد زندگی بشر می‌شوند که ممکن است در عمل توجهی را به خود جلب نکنند و مانند بسیاری از پدیده‌ها و فرایندهای روانی و ارتباطی دیگر ساده و بی‌نیاز از توصیف و تبیین جلوه کنند. از دیدگاه اشر^۱ (۱۹۹۴) استعاره در آثار ادبی و متون تخصصی و نیز در نوشته‌های علمی و گفتار روزمره برای بیان تجربیات و مفاهیمی به کار می‌رود که ممکن است هرگز در بیان غیراستعاری ننگنجد. این مفاهیم حاکم بر اندیشه علاوه بر موضوعات فکری، اعمال روزانه را تا بی‌اهمیت‌ترین جزئیات در بر می‌گیرد. ساختار ادراکات، نحوه‌ی مرادها با جهان و چگونگی تعامل با سایر افراد را نیز همین مفاهیم ذهنی تشکیل می‌دهند؛ بنابراین، نظام مفهومی بشر نقش اساسی در تعریف واقعیات روزمره او ایفا می‌کند (لیکاف و جانسون، ۱۹۹۳: ۳-۵).

کوچش (۲۰۱۰) با تأکید بر ادعای خود مبنی بر یکسویه بودن استعاره‌ها، به مرور برخی از متداول‌ترین حوزه‌های مبدأ و مقصد می‌پردازد. این حوزه‌های مبدأ عبارت‌اند از بدن انسان، سلامتی و بیماری، حیوانات، دستگاه‌ها و ابزارها، ساختمان، گیاهان، بازی‌ها و ورزش، آشپزی و غذا، پول و معاملات اقتصادی، نیروها، روشنایی و تاریکی، گرما و سرما، حرکت و جهت. حوزه‌های مقصد رایج نیز عبارت‌اند از احساس، میل، اخلاق، فکر، جامعه، مذهب، سیاست، اقتصاد، روابط انسانی، رخدادهای و کنش‌ها، ارتباط، زمان و زندگی و مرگ. حوزه‌های مقصد در درون گروه‌های بزرگ‌تری مثل حالات روان‌شناختی و ذهنی، فرایندها و گروه‌های اجتماعی و تجارب شخصی قرار می‌گیرند. این حوزه‌های مبدأ و مقصد شناخته‌شده نشان می‌دهند که استعاره‌ها از حوزه‌های عینی به انتزاعی می‌روند و اینکه رایج‌ترین حوزه‌های مبدأ عینی هستند، در حالی که رایج‌ترین حوزه‌های مقصد مفاهیم انتزاعی‌اند. از این رو، استعاره‌های مفهومی می‌توانند به منظور درک حوزه‌های غیر ملموس و طبیعتاً دشوار، به کار گرفته شوند.

۳-۳. طرح‌واره‌های تصویری

طرح‌واره‌های تصویری که مارک جانسون با توجه به آراء و نظریات همتایان خود به ویژه جورج لیکاف،

^۱ Asher, R. E.

آن را مطرح نمود، ریشه در استعاره‌های مفهومی دارد و متشکل از سه طرح‌واره حرکتی، حجمی و قدرتی است. به اعتقاد جانسون تجربیات فردی که انسان‌ها به هنگام عملکرد و فعالیت‌های خاص خود در مواجهه با موقعیت‌های مختلف زندگی روزمره کسب می‌کنند، به صورت یک سلسله ساخت‌های مفهومی در ذهن آن‌ها اندوخته شده که انسان‌ها این دسته از تجربیات را در هنگام اندیشیدن به مفاهیم انتزاعی و درک درست از ماهیت آن‌ها از طریق انطباق استعاری صورت‌های ذهنی با پدیده‌های فیزیکی و عینی که ماهیتی قابل ادراک دارند به کار می‌برند. چنین عملکردی در نظام اندیشه انسان‌ها امکان ارتباط میان تجربیات فیزیکی را با حوزه‌های شناختی پیچیده‌تری همچون زبان فراهم می‌کند. هامپه^۱ (۲۰۰۵) به معرفی شاخص‌های طرح‌واره‌های تصویری می‌پردازد و معتقد است طرح‌واره‌های تصویری ساختارهای دقیقاً معنی‌دار و پیش مفهومی هستند که در حرکات مکرر بدن انسان در فضا، تعاملات ادراکی و شیوه دستکاری اشیاء ریشه دارند و از آن‌ها ناشی می‌شوند. طرح‌واره‌های تصویری گشتالت‌های کاملاً طرح‌واره‌ای‌اند که نمایانگر هیئت ساختاری کلی تجربه حسی-حرکتی هستند. این طرح‌واره‌ها هم از درون ساختارمند و متشکل از اجزایند و هم بسیار منعطف هستند (صفوی، ۱۳۸۷: ۳۷۳-۳۷۶).

طرح‌واره حرکتی

یکی از انواع طرح‌واره‌های تصویری، طرح‌واره حرکتی است؛ انسان از طریق تجربه حرکت کردن خود و سایر پدیده‌های متحرک، برای پدیده‌های گوناگون فضایی می‌آفریند که در آن می‌توان حرکت کرد (صفوی، ۱۳۸۲: ۶۹). به اعتقاد جانسون، حرکت انسان و مشاهده حرکت سایر پدیده‌های متحرک تجربه‌ای در اختیار انسان قرار داده است تا طرح‌واره‌ای انتزاعی از این حرکت فیزیکی در ذهن خود پدید آورد و برای آنچه قادر به حرکت نیست چنین ویژگی را در نظر بگیرد. حرکت دارای آغاز و پایانی است و می‌تواند، در میان مسیر، از نقاطی در حد فاصل میان دو نقطه آغاز و پایان برخوردار باشد. حرکت متضمن گذر زمان است؛ بنابراین رسیدن از نقطه «الف» به «ب» نیازمند زمانی است که می‌تواند به صورت صریح یا ضمنی در طرح‌واره حرکتی مطرح باشد (صفوی، ۱۳۸۷: ۳۷۵-۳۷۶).

^۱ Hampe, B.

طرح‌وارهٔ حجمی

از دیگر طرح‌واره‌های تصویری می‌توان به طرح‌وارهٔ حجمی اشاره کرد؛ انسان از طریق تجربهٔ قرار گرفتن در اتاق، تخت، خانه، غار و دیگر جاهایی که حکم ظرف پیدا می‌کنند، بدن خود را مظلوفی تلقی می‌کند که می‌تواند در ظرف‌های انتزاعی قرار گیرد (صفوی، ۱۳۸۲: ۶۸). به اعتقاد لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) تجربه‌ای که انسان از وجود فیزیکی خود مبنی بر اشغال بخشی از فضا دارد، درک مفهوم انتزاعی حجم را برای او امکان‌پذیر می‌سازد. پس انسان می‌تواند خود را مظلوف ظرف تخت، اتاق، خانه، و مکان‌هایی که دارای حجم بوده و می‌تواند نوعی ظرف تلقی شود، ببیند و این تجربهٔ فیزیکی را به مفاهیم دیگری که به لحاظ جوهری یا مفهومی حجم‌ناپذیرند، بسط دهد و در نتیجه طرح‌واره‌های انتزاعی‌ای از احجام فیزیکی در ذهن خود پدید آورد.

طرح‌وارهٔ قدرتی

طرح‌وارهٔ قدرتی یکی دیگر از طرح‌واره‌های تصویری است که ماهیت و عملکرد آن در ارتباط با طرح‌واره‌های حرکتی شکل می‌گیرد. در این نوع طرح‌واره نگاهت‌های استعاری بر پایهٔ تجربهٔ فیزیکی حرکت و جابه‌جایی به وجود می‌آید با این تفاوت که در طرح‌واره‌های قدرتی مانع و یا سدی در میانهٔ راه قرار دارد که موجب می‌شود عملکرد و نوع رفتار انسان در برخورد با موانع متغیر و متفاوت باشد و بسته به نوع مانع موجود و میزان نیروی مقاومتی آن، واکنش‌های مختلف و متفاوتی از انسان سر بزنند. به عنوان مثال، اگر مانعی در مسیر حرکت انسان قرار گیرد ممکن است وی یکی از حالت‌های زیر را در برخورد با مانع اجرا کند؛ از جمله اینکه نیروی مقاومتی، مانع حرکت و پیش‌روی او گردد و یا اینکه انسان با تغییر مسیر خود، راه دیگری را در پیش گیرد و یا با تمام توان از مانع پیش‌رو درگذرد و راه دیگر آن است که از کنار مانع عبور کرده و به راه خود ادامه بدهد و یا در نهایت آنکه موفق به برداشتن مانع از سر راه خود گردد (صفوی، ۱۳۸۲: ۶۹-۷۰).

۴. تحلیل داده‌ها

صحیفهٔ سجادیه، حاوی ادعیه امام سجاد (ع) در میان علمای شیعه به «قرآن صاعد» معروف و ادعیه آن در اوج فصاحت و بلاغت است و هنرمندی‌های لغوی، ادبی و بدیعی بسیاری در آن به چشم

می‌خورد. نمایاندن ارزش ادبی و هنری این مناجات‌ها منوط به زیبایی‌شناسی عبارات آن است و بخش قابل توجه این زیبایی‌ها در بازشناسی این آرایه‌های ادبی نهفته است (مظفری و ابن‌الرسول، ۱۳۸۷: ۱۴۲). بدین منظور، در این بخش از مقاله به بررسی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری به کار رفته در متن صحیفه سجادیه از منظر زبان‌شناسی پرداخته شده است. لذا این بررسی بر اساس نظریه استعاره مفهومی لیکاف و نیز طرح‌واره‌های معرفی شده از سوی لیکاف و جانسون، با روش توصیفی-تحلیلی انجام گردیده است و فرازهایی از متن صحیفه سجادیه که استعاره مفهومی و یا یکی از انواع طرح‌واره‌های تصویری در آن‌ها به کار رفته است، مشخص گردیده است. لازم به ذکر است که در هر فراز فقط همان قسمتی که نشان‌دهنده استعاره مفهومی یا طرح‌واره تصویری است، آورده شده و قسمت‌های پیش و پس فراز در صورت، حذف و با نقطه‌چین نمایش داده شده است.

در زیر، ابتدا استعاره‌های مفهومی و پرکاربردترین حوزه‌های مبدأ و مقصد موجود در متن صحیفه سجادیه مورد بررسی قرار می‌گیرند و سپس به تحلیل طرح‌واره‌های تصویری به کار رفته در متن صحیفه سجادیه پرداخته می‌شود.

۴-۱. استعاره مفهومی در متن صحیفه سجادیه

در این قسمت نمونه فرازهایی از دعاهای صحیفه سجادیه که در آن‌ها استعاره به کار رفته، آورده شده است. در این داده‌ها حوزه مفهومی بحث کردن بر اساس جنگیدن فهمیده شده است.

- بار خدایا! او (محمد ص) در راه تو وجود خود را آماج بلاها و در معرض پیشامدهای ناگوار قرار داد (فراز ۵، دعای ۲).
- و در راه دعوت به سوی تو با خویشاوندان نزدیکش رویارو شد (فراز ۶، همان).
- و در راه تو با بستگان و فامیلش جنگید (فراز ۷، همان).
- و در زنده کردن آیین تو از خویشان خود برید (فراز ۸، همان).
- و با نزدیک‌ترین‌ها دشمنی ورزید (فراز ۱۲، همان).
- پس در حالی که به کمک تو تفتح و پیروزی را خواستار بود و با یاری تو بر ناتوانی خود نیرو می‌گرفت، به سوی آن‌ها یورش برد (فراز ۱۹، همان).
- با آن‌ها در دم خانه‌هایشان جنگید (فراز ۲۰، همان).

• در میان آسایشگاهشان بر آن‌ها تاخت (فراز ۲۱، همان).

در اینجا نیز با تأکید بر دیدگاه‌های لیکاف، استعاره به کار رفته در فرازی از دعای صحیفه سجادیه بررسی می‌شود.

• فَلَوْلَا الْمَوَاقِفُ الَّتِي أُوْمَلُّ مِنْ عَفْوِكَ الَّذِي شَمِلَ كُلَّ شَيْءٍ لَا لَقِيْتُ بِيَدِي، وَ لَوْ أَنَّ أَحَدًا اسْتَطَاعَ
الْهَرَبَ مِنْ رَبِّهِ لَكُنْتُ أَنَا أَحَقُّ بِالْهَرَبِ مِنْكَ، وَأَنْتَ لَا تَخْفَى عَلَيْكَ خَافِيَةٌ فِي الْأَرْضِ وَلَا
فِي السَّمَاءِ إِلَّا آتَيْتَ بِهَا، وَ كَفَى بِكَ جَازِيًا، وَ كَفَى بِكَ حَسِييًّا.

پس اگر نبود ایستگاه‌هایی که از آمرزش و عفو - که هر چیز را در برمی‌گیرد - آرزو دارم و امیدوارم، البته از خود دست می‌شستم و اگر کسی می‌توانست از پروردگار و صاحبش بگریزد هر آینه من سزاوارتر به گریختن از تو بودم. و پوشیده‌ای در زمین و آسمان بر تو پوشیده و پنهان نمی‌ماند جز اینکه آن را پیش می‌آوری و آشکار می‌کنی و خودت برای جزا و حسارسی کافی هستی (فراز ۳، دعای ۵۰).

در این فراز، با استعاره «آمرزش و عفو خداوند ایستگاه و توقفگاه است»، مواجه می‌شویم. در دل این استعاره، استعاره دیگری با مفهوم «زندگی سفر است» نهفته است.

خدای تعالی همیشه به این امر تعلق گرفته که در زمین موجود تمام عیار و از هر جهت کاملی به نام انسان خلق کند تا او را بندگی کند و بدین وسیله مشمول رحمت خداوندی قرار گیرد: إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبِّكَ وَ لِذَلِكَ خَلَقَهُمْ (سوره هود: آیه ۱۱۹). بندگان مسافرانی هستند که در سفر دنیوی همراه یکدیگرند و اهداف مشترک آن‌ها در زندگی، مقصدهای سفرشان است. در چنین نگاهی، استعاره فوق را می‌توان نگاشت یک قلمرو تجربی یعنی ایستگاه و توقفگاه به عنوان حوزه مبدأ، به قلمرو مقصد، در اینجا آمرزش و عفو خداوند، تلقی کرد و تناظرهای هستی‌شناختی استعاره «آمرزش و عفو خداوند ایستگاه است» را بدین قرار توصیف کرد:

- بندگان متناظرند با مسافران (در زندگی).
- اهداف مشترک بندگان؛ رسیدن به آمرزش و عفو الهی، متناظر است با مقصدهای آن‌ها در سفر زندگی.
- خطاها و گمراهی‌های بندگان متناظر است با موانعی که در سر راه سفر وجود دارد.
- ایستگاه آمرزش و عفو متناظر است با محل دیدار یا خلوت بنده و خالق.

با توجه به تناظرهای یاد شده، «ایستگاه» مفهوم محل رسیدن مسافران را می‌یابد؛ بدین معنا که مسافران یا همان بندگان به منظور رسیدن به معبود خود سفر کرده و در انتظار آموزش و عفو او هستند. علاوه بر تناظرهای ذکر شده، می‌توان به وجود نوعی تناقض در استعاره بالا توجه داشت و آن اینکه مسافران، بندگان، در طول مسیر خود با ایستگاه‌هایی از آموزش و عفو روبرو می‌شوند. یعنی در عین حرکت متوقف می‌گردند.

جاندارپنداری^۱ نیز نوعی ابزار استعاری است که به وضوح در فرازهایی از صحیفه سجادیه قابل مشاهده است. به باور کوچش (۲۰۱۰) جاندارپنداری نوعی استعاره هستی‌شناختی است. در جاندارپنداری، ویژگی‌های انسانی به پدیده‌های غیرانسانی داده می‌شود.

برای مثال، در فرازهای زیر، روزگار و زمان، مرگ و قرآن انسان نیستند اما به آن‌ها ویژگی‌های انسانی مثل پشت کردن و سپری شدن، خویشاوند و دوست و حمایت‌کننده داده شده است.

- ... روزگارش به او پشت کرده و ... (فراز ۸، دعای ۱۲).

در شاهد فوق، زمان به صورت انسان متصور می‌شود. در این عبارت که در توصیف مرگ آمده است، روزها به انسان پشت کرده، می‌گذرند، طوری که هیچ روزی برای انسان باقی نمی‌ماند. در مثال زیر نیز، مرگ به صورت خویشاوند و دوست مفهوم‌سازی شده است که در واقع همان جاندارپنداری یا شخصیت‌بخشی است:

- ... تا جایی که مرگ برای ما جای انس و الفت باشد که با آن انس گیریم. ... و اهل و خویشاوند نزدیکمان باشد که نزدیک شدن به او را دوست بداریم (فراز ۳، دعای ۴۰).

در فراز ۷ از دعای ۴۲ صحیفه سجادیه نیز نمونه شخصیت‌بخشی یا جاندارپنداری قرآن مشهود است:

- بار خدایا ... ما را از کسانی قرار ده که در سایه بال و زیر حمایت آن (قرآن) ساکن باشند و در پرتو طلوع آن رستگار شوند ... (فراز ۷، دعای ۴۲).

۴-۲. حوزه‌های متعارف مبدأ و مقصد در متن صحیفه سجادیه

با توجه به تعریف استعاره از منظر زبان‌شناسی شناختی، استعاره ابزار اصلی شناخت مفاهیم انتزاعی

^۱ Personification

و یکی از فرایندهای اصلی در شناخت است. پس در استعاره‌های مفهومی همواره یک امر انتزاعی یا کمتر شناخته شده، بر اساس یک امر شناخته شده‌تر فهمیده می‌شود. حوزه مبدأ همواره امری ملموس یا شناخته شده‌تر و حوزه مقصد امری انتزاعی یا کمتر شناخته شده است. بنابراین، حوزه مبدأ آن چیزی است که در دنیای فیزیکی و به وسیله حواس تجربه و درک می‌شود و حوزه مقصد حوزه‌ای انتزاعی است که با استفاده از حوزه مبدأ فهمیده می‌شود.

در این بخش، ضمن فهرست کردن برخی از پرکاربردترین حوزه‌های مبدأ در زمینه استعاره مفهومی، نمونه‌هایی از فرازهای دعای صحیفه سجادیه که این حوزه‌ها در آن‌ها به کار رفته است تحلیل می‌گردد.

بدن و افعال انسان

از آنجا که بدن خود را به خوبی می‌شناسیم، اعضای بدن از جمله حوزه‌های مبدأ اصلی برای استعاره‌سازی محسوب می‌شوند. به طور کلی، اعضای بدن نقش کلیدی در ظهور معنای استعاری در بسیاری از فرهنگ‌ها و زبان‌ها دارند.

در نمونه زیر، استعاره «بازکننده اندوه و گشاینده غم» مشاهده می‌شود. در این استعاره، حوزه مفهومی اندوه و غم، حوزه مقصد، و حوزه مفهومی عمل گشودن که یک فعل انسانی محسوب می‌گردد، حوزه مبدأ خوانده می‌شود، و آنچه از این مفهوم برمی‌آید این است که حوزه مقصد بر اساس حوزه مبدأ درک می‌شود.

• يَا فَارِجَ الْهَمِّ، وَ كَاشِفَ الْغَمِّ، يَا رَحْمَنَ الدُّنْيَا وَ الْآخِرَةِ وَ رَحِيمَهُمَا. صَلَّى عَلَيَّ مُحَمَّدٍ وَ آلِ مُحَمَّدٍ، وَ افْرُجْ هَمِّي، وَ اكْشِفْ غَمِّي.

ای بازکننده اندوه و گشاینده غم! ای بخشایشگر دنیا و آخرت، و مهربانی کننده در آن دو. بر محمد و آل محمد درود و رحمت بفرست و اندوه مرا برکنار ساز و غم و دلگرفتگی را بگشای (فراز ۱، دعای ۵۴).

در فراز زیر نیز واژه سینه که یکی از اعضای بدن است در استعاره «سینه باز و گشاده» برای پذیرش تقدیر و حکم و قضا و قدر خداوند و انجام اوامر الهی به عنوان حوزه مبدأ مطرح می‌شود.

• اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَيَّ مُحَمَّدٍ وَ آلِهِ، وَ طَيِّبْ بِقَضَائِكَ نَفْسِي، وَ وَسِّعْ بِمَوَاقِعِ حُكْمِكَ صَدْرِي، وَ ...

بارخدایا! بر محمد و آل محمد درود و رحمت بفرست و مرا به تقدیر و حکم و قضا و قدر خود دلخوش گردان. و سینه‌ام را به موارد دستور خودت باز و گشاده کن. و ... (فراز ۳، دعای ۳۵).

نمونه‌های دیگر از به‌کارگیری عضوی از بدن به عنوان یک حوزه مفهومی مبدأ در فرازهای زیر دیده می‌شود:

- در برابر گناه و جرمم مرا به پای قصاص مگیر ... (فراز ۲، دعای ۴۱).
- بار خدایا! این گردن من است که بار گناهان باریکش کرده است! پس بر محمد و آل محمد درود بفرست، و با گذشت خودت گردنم را آزاد کن (فراز ۲۹، دعای ۱۶).
- ... زبان‌هایمان را از هر سپاسگزاری و شکری به سپاسگزاری خودت مشغول ساز و اعضا و جوارح ما را از هر گونه فرمانبری غیر خودت به طاعت و فرمانبری خودت به کار آر (فراز ۱، دعای ۱۱).

در نگاشت‌های استعاری فوق، اعضای بدن - پا، گردن، زبان، و اعضا و جوارح - به صورت استعاره‌های مفهومی پای قصاص، گردن اسیر، زبان سپاسگزار و اعضا و جوارح فرمانبر آورده شده‌اند.

سلامت و بیماری

سلامت و بیماری از مهم‌ترین پدیده‌های مرتبط با بدن می‌باشد که انسان پیوسته آن را تجربه کرده و آن را یک حوزه مفهومی مبدأ قلمداد می‌کند. در صحیفه سجاده نیز واژه‌های مربوط به حوزه مفهومی سلامت و بیماری مکرراً به کار رفته است که در زیر به نمونه‌هایی از آن‌ها اشاره می‌گردد:

- بارخدایا! ... مرا در پیروزی بر او (ستمگر و دشمن) یاری فرما؛ یاری کردنی آماده و حاضر، تا آن، وسیله شفای خشم من باشد ... (فراز ۸، دعای ۱۴).

در نگاشت فوق، مفهوم استعاری «خشم بیماری است»، قابل درک است و اینکه در این دعا از خداوند خواسته می‌شود تا به واسطه لطف و یاری او (خداوند) نسبت به بنده‌اش به هنگام پیروزی بر ستمگر و دشمن سبب درمان بیماری خشم انسان فراهم گردد.

- بار خدایا! بر محمد و آل محمد درود و رحمت بفرست، و لباس تندرستی و عافیت را بر

من پوشانده، و مرا زیر چتر عافیت بگیر ... (فراز ۱، دعای ۲۳).

در این دعا نیز، تندرستی و عافیت به لباس تعبیر شده است؛ زیرا اثر تندرستی و عافیت بر انسان آشکار می‌شود و همانند لباس یا چتری، بیماری او را می‌پوشاند.

- بار خدایا! ... خنکی و خوشگواری سلامتی را بر من بپوشان ... (فراز ۶، دعای ۱۵).
 - خدایا! ... با کرامت مرا اصلاح کن و با قدرتت دردم را دوا کن ... (فراز ۲۱، دعای ۲۰).
- در فراز ۶ دعای ۱۵ نیز، نگاهی‌های استعاری «سلامتی خنک و خوشگوار است» مشاهده می‌شود.

ساختمان و بناها

ساختمان‌ها و بناها، و نیز اجزای تشکیل‌دهنده آن‌ها، از جمله حوزه‌های مفهومی مبدأ به حساب می‌آیند. واژه‌های آبشخور، خانه، طبقه و در از این قبیل حوزه‌های مبدأ هستند که در استعاره‌های «آبشخور رحمت و مهربانی»، «خانه نیستی»، «طبقه‌های آسمان» و «در گشایش»، در فرازهای زیر از صحیفه سجادیه قابل مشاهده هستند.

- بار خدایا! ... مرا در آبشخورهای رحمت و مهربانیت وارد کرده و در میان بهشت جایگزین ساز ... (فراز ۱، دعای ۴۱).
- بار خدایا! جایی که مرا با آرمزش خودت پوشانده و در فضل و احسان خود در خانه نیستی در پیش هم‌مثلها فرو بردی ... (فراز ۲۱، دعای ۳۲).
- و بر دسته‌های فرشتگانی که تنها به عبادت و سجود تو مشغولند، و آن‌ها را از خوردنی و آشامیدنی بی‌نیازشان کرده و به تقدیس و ذکر خود واداشته‌ای، و آن‌ها را در طبقه‌های آسمان‌هایت جای داده‌ای درود بفرست (فراز ۱۱، دعای ۳).
- ... ای پروردگار من! در گشایش را به فضل و احسان خودت برای من باز کن ... (فراز ۸، دعای ۷).

ابزار

در موارد بسیار از جمله عبارات زیر، ابزارها حوزه مفهومی مبدأ را تشکیل داده‌اند:

- ... زیراندازهای کرامت و بزرگواریت را برای من بگستران ... (فراز ۱، دعای ۴۱).
- بار خدایا! بر محمد (ص) که امانتدار وحی تو، و برگزیده تو از میان آفریده‌هایت، و انتخاب

شده تواز میان بندگانت، و پیشوای رحمت و رهبر نیکی و کلید برکت است درود و رحمت بفرست (فراز ۳، دعای ۲).

• اَللّٰهُمَّ صَلِّ عَلٰى مُحَمَّدٍ وَ اٰلِهِ، وَ تَوَجِّنِيْ بِالْكِفَايَةِ، وَ سَمِّنِيْ حُسْنَ الْوَلَايَةِ، وَ هَبْ لِيْ صِدْقَ الْهِدَايَةِ، وَ لَا تَقْتِنِيْ بِالسَّعَةِ، وَ اَمْنِحْنِيْ حُسْنَ الدَّعَةِ، وَ لَا تَجْعَلْ عَيْشِيْ كَدًّا كَدًّا، وَ لَا تَرُدَّ دُعَائِيْ عَلَيَّ رَدًّا، فَاتِنِيْ لَا اَجْعَلَ لَكَ ضِدًّا، وَ لَا اَدْعُوْ مَعَكَ نِدًّا.

خدایا بر محمد و آل محمد درود و رحمت بفرست، و مرا با تاج بی‌نیازی تاجدارم کن. و سرپرستی خوب و مسؤولیت‌پذیری مطلوب را به من عنایت فرما و راهنمایی راستین را به من ببخش. و مرا با دارا بودن و وسعت و روزی، آزمایش مکن. و به من زندگی آرام و بی‌رنج عطا کن. و زندگانی مرا دشوار و سخت مگردان. و دعای مرا به من باز مگردان و رد مکن؛ زیرا من برای تو همتایی قرار نمی‌دهم، و با تو مثل و ماندنی را نمی‌خوانم (فراز ۲۲، دعای ۲۰).

چنان‌که مشاهده می‌شود در فرازهای ذکر شده در بالا، واژه‌های زیرانداز، کلید و تاج اشیاء فیزیکی و ملموسی هستند که در اختیار انسان قرار دارند و او می‌تواند آن‌ها را برای مثال با حواس بینایی و لامسه خود تجربه کند؛ پس این تجربه‌های فیزیکی را می‌توان حوزه‌های مبدأ در استعاره‌های فوق در نظر گرفت که بر حوزه‌های مقصد، کرامت و بزرگواری، برکت و بی‌نیازی، نگاشته شده و بر اساس آن حوزه‌های مبدأ، حوزه‌های مفهومی مقصد فهمیده می‌شود و در نهایت سبب شکل‌گیری استعاره‌های «زیرانداز کرامت و بزرگواریت را بگستران»، «محمد کلید برکت است» و «مرا با تاج بی‌نیازی تاجدارم کن»، می‌گردد. نکته قابل ذکر دیگر اینکه، به عنوان نمونه، استعاره «زیرانداز کرامت و بزرگواری»، از ویژگی شخصیت‌پذیری برخوردار است. کوچش در این باره می‌گوید که در شخصیت‌بخشی، ویژگی‌های انسانی به پدیده‌های غیرانسانی داده می‌شود. چنان‌که در اینجا ویژگی انسانی کرامت و بزرگواری به یک شیء تعلق گرفته است.

تجارت و کسب و کار

برخی از استعاره‌های مشاهده شده در صحیفه سجادیه که در آن‌ها برای فهم پدیده‌ها از امور اقتصادی استفاده شده عبارتند از:

• وَ يَا مَنْ لَا يَبِيْعُ نِعْمَةً بِالْاِثْمَانِ.

و ای آن که نعمت‌های خود را در برابر قیمت‌ها نمی‌فروشد (فراز ۳، دعای ۱۳).

• **اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ وَآلِهِ، وَاكْفِنِي مَوْنَةَ الْاِكْتِسَابِ، وَارْزُقْنِي مِنْ غَيْرِ احْتِسَابٍ، فَلَا أَشْتَغِلَ عَنْ عِبَادَتِكَ بِالطَّلَبِ، وَلَا أَحْتَمِلُ إِصْرَ تَبِعَاتِ الْمَكْسَبِ.**

پروردگارا! بر محمد و آل محمد درود بفرست، و مرا از رنج کسب و پی‌روزی دویدن راحت‌تر کرده و روزی فراوان و بی‌گمان و بی‌رنج برای من برسان؛ تا با طلب روزی، از عبادت و بندگی تو بازمانده و سنگینی پیامدهای کسب را به دوش نکشم (فراز ۲۴، دعای ۲۰).

• سپس برای هر یک از آنان در زندگی، مدت معین و دوران محدودی قرار داد، که او با روزه‌های عمر خود به سوی پایان آن دوران قدم برمی‌دارد، و با سال‌های روزگارش به آن اجل نزدیک می‌شود، تا وقتی که به آخرین نقطه آن رسد، و حساب زندگی خود را به طور کامل دریافت کند. در این هنگام او را به طرف چیزی که به آن دعوت کرده بود از پاداش زیاد یا کیفر ترسناک فرا می‌خواند، تا کسانی را که کارهای زشت انجام داده‌اند مجازات کند، و کسانی را که کارهای خوب انجام داده‌اند به نیکی پاداششان دهد (فراز ۶، دعای ۱).

در اینجا استعاره «زندگی یک مبادله اقتصادی است» دیده می‌شود. گویی انسان آمده تا سفری اقتصادی در این دنیا داشته باشد و با توشه‌ای یا کوله‌باری به زندگی اصلی خود در آخرت بازگردد. مرگ در دعای امام سجاد (ع) ورود به مرحله اصلی سفر انسان است. مرحله‌ای که در آن، باید چون مسافری با توشه‌ای همراه شد. عبارت استعاری «عده» به معنای «توشه» در سراسر دعاهای امام سجاد (ع) به کار رفته است؛ از جمله در فراز ۸ از دعای ۸، با ترجمه «پناه می‌بریم به تو از مرگ بدون توشه» (پوراابراهیم، ۱۳۹۴).

حرکت و جهت

حرکت و جهت نیز از حوزه‌های متعارف مبدأ تلقی می‌گردند. حرکت می‌تواند تغییر مکانی بدهد که در آن صورت با جهت‌ها مثل جلو و عقب و بالا و پایین در ارتباط می‌شود و یا می‌تواند بدون تغییر مکان باشد. همان‌طور که مشاهده می‌شود در نمونه‌های زیر، حوزه‌های مبدأ «دویدن»، در دعای ۲۰، «به سر بردن و پشت سر گذاشتن» در دعای ۲۱، و نیز «کوچ کردن و سفر کردن» در دعای ۲۱، دارای حرکت و جهت همراه با تغییر مکان است:

- ... مرا از رنج کسب و در پی روزی دویدن راحت‌م کرده ... (فراز ۲۴، دعای ۲۰).
- خدای من! عمری به سر بردم و صبح شام را پشت سر گذاشتم در حالی که بنده خوار تو بودم ... (فراز ۷، دعای ۲۱).
- پرهیز از دنیا را توشه آخرتم بساز و کوچ و سفرم را به سوی آمرزش و رحمت قرار ده ... (فراز ۱۱، دعای ۲۱).

پوشش، لباس

- از دیگر حوزه‌های مبدأ می‌توان از حوزه پوشش و لباس نام برد. در فرازهای زیر از صحیفه سجادیه، مواردی از حوزه‌های مفهومی مبدأ مرتبط با پوشش و لباس مشاهده گردیده است که می‌توان از این حوزه‌های مبدأ برای درک حوزه‌های مفهومی مقصد همانند «ترس» در دعای ۲۱، «تندرستی و عافیت» در دعای ۲۳، «زشتی‌ها» در دعای ۳۴، «پرهیزگاران» در دعای ۲۰، بهره برد.
- ... و بر قامت دلم از بدان خلق خویش لباس ترس بپوشان ... (فراز ۱۱، دعای ۲۱).
 - بار خدایا! بر محمد و آل او درود و رحمت بفرست، و لباس تندرستی و عافیت را بر من پوشانده، و مرا زیر چتر عافیت بگیر و با عافیت نگهدار ... (فراز ۱، دعای ۲۳).
 - بار خدایا! تو را سپاس بر پوشاندن پس از آگاهی و داناییت، و بر آسودگی و سلامت بخشیدن پس از اطلاع و آگاهی، پس همه ما و هر کدام یک از ما کار زشت را چنگ زده اما تو او را میان مردم شهره و شناخته شده نکرده‌ای، و عمل زشت و بسیار بد انجام داده اما تو او را رسوا نموده‌ای، و با زشتی‌ها خود را پوشانده لکن تو بر زشتی‌های او کسی را راهنمایی نکرده‌ای (فراز ۱، دعای ۳۴).
 - بار خدایا! بر محمد و آل محمد درود و رحمت بفرست، و مرا به زیور صالحان و خوبان بیارای. و بر من زینت و پیرایه پرهیزگاران را بپوشان در این که بتوانم عدل و داد را گسترش دهم ... (فراز ۱۰، دعای ۲۰).

۳-۴. طرح‌واره‌های تصویری در متن صحیفه سجادیه

در این بخش به نمونه‌هایی از انواع طرح‌واره‌های تصویری به کار رفته در فرازهایی از صحیفه سجادیه اشاره خواهد شد.

طرح‌واره ظرف و مظروف (حجمی)

یکی از طرح‌واره‌های تصویری که جانسون به بررسی آن پرداخته است طرح‌واره ظرف و مظروفی است. به نظر جانسون، آدمی از طریق تجربه قرار گرفتن و حضور در اتاق، خانه، تخت و یا دیگر جاهایی که حکم ظرف را پیدا می‌کنند بدن خود را مظروفی تلقی می‌کند که می‌تواند در این ظرف‌های انتزاعی قرار گیرد (صفوی، ۱۳۸۲: ۶۸).

در صحیفه سجادیه، بسیاری از مفاهیم انتزاعی در قالب طرح‌واره‌های تصویری ظرف و مظروف بیان شده است. طرح‌واره حجمی در تبیین نگرش عرفانی نسبت به هستی یکی از مهم‌ترین طرح‌واره‌ها به شمار می‌رود. بر اساس طرح‌واره حجمی می‌توان مفاهیم انتزاعی که بر بودن چیزی درون چیز دیگر دلالت دارد را در قالب مفاهیم و تجربه‌های عرفانی مورد بررسی قرار داد. لذا ساختار بیانی برخی از فرازهای صحیفه سجادیه بر مبنای طرح‌واره‌های حجمی استوار است که در آن‌ها مفاهیم مجرد و عقلی در قالب مکان‌هایی فرضی هستند که بندگان در شمار مظروف آن‌ها به حساب می‌آیند. بر این اساس، به عنوان مثال، نگاشت استعاره «بهشت به مثابه منزلگاه» شکل می‌گیرد که در آن، ورود به این منزلگاه و خانه به مثابه پذیرش دین و به واسطه لطف و رحمت خداوند میسر است و بندگان به مثابه ساکنان این منزل در نظر گرفته می‌شوند.

در ادامه، به بررسی طرح‌واره‌های تصویری حجمی در فرازهایی از صحیفه سجادیه پرداخته می‌شود. برای نمونه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- و بر دسته‌های فرشتگانی که تنها به عبادت و سجود تو مشغولند، و آن‌ها را از خوردنی و آشامیدنی بی‌نیازشان کرده و به تقدیس و ذکر خود واداشته‌ای، و آن‌ها را در طبقه‌های آسمان‌هایت جای داده‌ای درود بفرست (فراز ۱۱، دعای ۳).
- چنان‌که در فراز فوق مشاهده می‌شود، آسمان به پدیده‌ای دارای حجم تعبیر شده که دارای طبقاتی است و جایگاه فرشتگان مقرب خداوند است که به عبادت و سجود او مشغولند و در این طبقات آسمانی جای داده شده‌اند و در آنجا از نعمات الهی بی‌نیاز شده‌اند.
- ای مولای من! مرا رحم کن در وقت برانگیخته شدنم از قبر و هنگام زنده شدنم. و جایگاه و ایستگاه مرا در آن روز با اولیا و یارانت، و منزل مرا در میان دوستانت، و آرامگاه و جای مرا در جوار و همسایگی قرار ده، ای پروردگار جهانیان! (فراز ۷، دعای ۵۳).

• ... و کسی که غیر تو را بندگی کند و بپرستد از تحت تسلط و فرمانروایی تو بیرون نمی‌رود ... (فراز ۳، دعای ۵۲).

تسلط و فرمانروایی خداوند همچون ظرفی همهٔ بندگان را مانند مظروف خود، در بر گرفته؛ چه آنان که به بندگی او می‌پردازند و یا آنان که نسبت به بندگی او غفلت می‌ورزند. خداوند به واسطهٔ لطف و مهربانی خود بر همه احاطه و نظر دارد.

• بار خدایا! جایی که مرا با آموزش خودت پوشانده و در فضل و احسان خود در خانهٔ نیستی در پیش هم‌مثل‌ها فرو بردی؛ پس، از رسوایی‌های خانهٔ همیشگی در جایگاه‌های گواهان از فرشتگان مقرب، پیامبران ارجمند و والامقام، شهیدان، نیکان و صالحان، از همسایه‌ای که گناهان و زشتی‌هایم را از او پوشیده نگه می‌داشتم و از خویشاوندی که از او در مورد کارهای پوشیده‌ام نگران بودم و بیم داشتم، پناهم ده (فراز ۲۱، دعای ۳۲).

در فراز فوق، مرگ به خانهٔ نیستی تشبیه شده است. خانهٔ نیستی، همهٔ موجودات از جمله انسان را در خود فرو می‌برد. لذا در این فراز از دعاهای امام سجاد (ع) از خداوند درخواست می‌گردد که به واسطهٔ لطف و احسان خودش، انسان را آمرزیده و پس از بخشش، او را در جایگاه و همجوار با اولیاء خدا قرار دهد.

• اَللّٰهُمَّ ... اُورِدْنِي مَسَارِعَ رَحْمَتِكَ، وَ اَحْلِلْنِي بُحْبُوْحَةَ جَنَّتِكَ.

بار خدایا! ... مرا در آب‌سخورهای رحمت و مهربانیت وارد کرده و در میان بهشتت جایگزین ساز ... (فراز ۱، دعای ۴۱).

• پاک و منزهی تو، مرگ را بر همهٔ آفریدگانت مقدر کرده‌ای چه آن کسی که تو را به یگانگی شناخت، و چه کسی که به تو کفر ورزید. و همگی چشندهٔ مرگ هستند و همه به سوی تو بازمی‌گردند. پس تو بزرگوار و برتری؛ خدایی جز تو نیست، یگانه و بی‌همتایی و تو را شریکی نیست (فراز ۵، دعای ۵۲).

همان‌گونه که در نمونه‌های بالا مشاهده می‌گردد، «طبقه‌های آسمان» و «خانهٔ همیشگی» به منزلهٔ ظرف تلقی می‌شوند که «فرشتگان و مقربان الهی» مظروف خود را در بر می‌گیرند و نیز «تسلط و فرمانروایی خداوند»، «خانهٔ نیستی» و «بهشت» حکم ظرف را دارند و «انسان» را به صورت مظروف در خود جای می‌دهند.

جَنَّتْ به معنای باغ و بهشت است. صرف نظر از این نام، قرآن کریم هم اوصافی برای جنت ذکر کرده که هر یک از این وصف‌ها دلیلی بر ظرف بودن آن برای انسان نیکوکار و مؤمن اوست. برخی از نام‌های بهشت عبارت‌اند از: جَنَّتْ عَدْن به معنای بهشتی برای اقامت ابدی، جَنَّتْ النَّعِيم، جَنَّتْ الْفِرْدَوْس، جَنَّةُ الْخُلْدِ به معنای بهشت جاویدان، جَنَّةُ الْمَأْوَى یعنی بهشتی که محل سکونت است، جَنَّةُ الْعَالِيَةِ، دَارُ الْآخِرَةِ، دَارُ السَّلَام، دَارُ الْمُتَّقِينَ، دَارُ الْمُقَامَةِ یعنی سرای اقامت و الْمَقَامُ الْأَمِين یعنی محل اقامت امن.

طرح‌واره حرکتی

یکی از مفاهیم عقلی و مجردی که در صحیفه سجادیه در قالب طرح‌واره حرکتی به کار رفته و حضرت سجاد (ع) از مؤلفه‌های حوزه مبدأ برای شناخت مفاهیم عقلی و دور از دسترس حوزه مقصد بهره می‌برند، نگاشت استعاری «مرگ به مثابه سفر» است. در این نگاشت استعاری از معانی ملموس و حسی حوزه مفهومی سفر برای درک و شناخت حوزه مفهومی مرگ استفاده شده و مفاهیم عینی تعریف شده در حوزه مبدأ با مفاهیم ذهنی حوزه مفهومی مرگ منطبق شده و از آنجا که حوزه مبدأ از مفاهیم آشنا و شناخته شده بر اساس تجربیات زندگی فردی شکل گرفته است، از این رو تصویری همه‌جانبه و ملموس از مفاهیم مجرد حوزه مقصد در اندیشه مخاطب ترسیم نموده و درک صحیحی از مفهوم مجرد و عقلی مرگ را ارائه می‌دهد.

فرازهای ۳ و ۴ دعای ۴۰ در صحیفه سجادیه نمونه بارز این نگاشت استعاری هستند:

- و از عمل‌های شایسته، عملی را برای ما قرار ده که با وجود آن بازگشت به سوی تو را دیر شماریم. و با آن عمل، میل زیاد بر زود پیوستن به تو داشته باشیم... (فراز ۳، دعای ۴۰).
- پس وقتی مرگ را برای ما پیش آوردی ما را با آن (مرگ) که به زیارت ما آمده خوشوقت و خوشبخت گردان. و ما را با آن که به دیدن ما آمده انس بخش. و ما را با پذیرایی و میهمانی آن، شقاوتمند و بدبخت مگردان... (فراز ۴، دعای ۴۰).

در نگاشت استعاری فوق، کارکرد مفاهیم و شاخصه‌های حوزه مبدأ در کلام امام سجاد (ع)، نمودی بارز و عینی دارد که در آن، انسان‌ها متناظر با مسافران، مرگ متناظر با سفر، دنیای فانی و زودگذر متناظر با مبدأ سفر، پیوستن به خدای رحمان متناظر با مقصد نهایی سفر، و انجام اعمال شایسته جهت رویارویی با مرگ متناظر با توشه برگرفتن و با خوشوقتی پذیرای مرگ بودن است.

مثال زیر نیز نمونه‌ای از طرح‌واره حرکتی و نگاشت استعاره‌ی مرگ به مثابه سفر را نشان می‌دهد که مقصد نهایی این سفر بازگشت به سوی خداوند است.

• ... و همه به سوی تو بازمی‌گردند ... (فراز ۵، دعای ۵۲).

بر اساس فرازهای ۴ و ۵ در دعای حضرت برای توبه و انابه (دعای ۳۱)، می‌توان اذعان داشت که برای بسیاری از پدیده‌های انتزاعی همچون ترس و بیمناکی و از این قبیل، مسیری در نظر گرفته شده است و ذات الهی مانعی بر سر راه این حرکت است و به واسطه وجود اوست که مسیر ترس و بیمناکی پرهیزگاران به پایان می‌رسد.

• وَيَا مَنْ هُوَ مُنْتَهَى خَوْفِ الْعَابِدِينَ.

و ای آن که او پایان ترس عبادت‌کنندگان است (فراز ۴، دعای ۳۱).

• وَيَا مَنْ هُوَ غَايَةُ خَشْيَةِ الْمُتَّقِينَ.

• و ای آن که او انتها و آخر بیمناکی پرهیزگاران است (فراز ۵، همان).

طرح‌واره قدرتی یا نیرو

در طرح‌واره حرکتی مسیری را تصور کردیم، حال شرایطی را در نظر می‌گیریم که در برابر این حرکت سد یا مانعی وجود داشته باشد. به نظر جانسون انسان در مواجهه با چنین موانعی گزینه‌های متعددی پیش رو دارد. به این ترتیب طرحی از این برخورد فیزیکی در ذهن انسان ایجاد شده که باعث می‌شود وی این کیفیت را به پدیده‌های انتزاعی نسبت دهد. جانسون سه حالت و سه طرح‌واره تصویری را در این باب نام می‌برد.

نخستین نوع طرح‌واره قدرتی آن است که در مسیر حرکت سدی پدید آید و ادامه حرکت را ناممکن سازد. در فراز ۱ از دعای ۳۱ آورده شده است:

• اَللّٰهُمَّ يَا مَنْ لَا يَصِفُهُ نَعْتُ الْوَاصِفِينَ.

بار خدا! ای کسی که ستایشگران از عهده وصفش بر نمی‌آیند (فراز ۱، دعای ۳۱).

این جمله نشانگر عدم توانایی و نبود قدرت و نیروی موجودات در ستایش خالق است. و فراز ۲ از همین دعا نیز نمایانگر نخستین نوع طرح‌واره قدرتی است. مقام و منزلت الهی همانند سدی قلمداد می‌شود که انسان یا هر موجود ستایشگر دیگری نه تنها توان عبور از آن را ندارد بلکه خواهان عبور از آن و گرایش به تعلقات دیگری غیر از معبود خود نیست.

• وَ يَا مَنْ لَا يُجَاوِزُهُ رَجَاءُ الرَّاجِينَ.

و ای آن که امید امیدواران از او نمی‌گذرد و بالاتر از او جایگاه امیدی نیست (فراز ۲، دعای ۳۱).

در نمونه زیر نیز انسان گناهکار با مانع روبرو می‌شود و راه چاره را بر خود بسته می‌یابد:

• ای پروردگار من! گناهانم مرا به سکوت و اداشته و خاموشم کرده، و حرفم تمام شده و گفتارم بریده و پایان یافته است. و برای من حجت و دلیلی نمانده. پس منم که به بلا و گرفتاریم اسیرم. و به عمل و کردارم گروگانم. و در اشتباه و لغزشم سرگردانم. و از مقصد و سرمنزلم حیرانم. و راه چاره بر من بسته است (فراز ۱، دعای ۵۳).

دومین نوع طرح‌واره قدرتی آن است که در مسیر حرکت سدّی پدید آید ولی بتوان آن را شکست و به حرکت مستقیم ادامه داد و یا مسیر دیگری را انتخاب کرد که کاملاً مسیر تازه‌ای است. مثال زیر نمونه این نوع طرح‌واره قدرتی است؛ چنان‌که کسی که مشرک شود، تقدیر و حکم الهی را نپذیرد و توانایی او را باور نداشته باشد، مسیری غیر از حق را برمی‌گزیند و غیر خدا را بندگی می‌کند.

• پاک و منزهی تو، کسی که به تو شرک ورزد و پیامبرانت را به دروغ نسبت دهد از تسلط و فرمانروایی تو نمی‌کاهد و کم نمی‌کند. و کسی که تقدیر و حکم تو را خوش ندارد، نمی‌تواند امر و فرمان تو را بازگرداند. و کسی که توانایی تو را باور ندارد نتواند خود را از تو بازدارد. و کسی که غیر تو را بندگی کند و بپرستد از تحت تسلط و فرمانروایی تو بیرون نمی‌رود ... (فراز ۳، دعای ۵۲).

سومین نوع طرح‌واره قدرتی آن است که در مسیر حرکت سدّی پدید آید و انسان بتواند با قدرت خود سدّ مذکور را از مسیر کنار بزند و به راهش ادامه دهد. در این مورد می‌توان به شواهد زیر توجه کرد:

• بار خدایا! من در این جایگاهم از گناهان بزرگ و کوچک خود به سوی تو بازمی‌گردم و از کارهای زشت پنهانی و آشکار خود و از لغزش‌های گذشته و تازه‌ام به پیش تو توبه و بازگشت می‌کنم؛ بازگشت کسی که خیال گناهی را در ذهن خود راه ندهد، و اندیشه بازگشت به گناه و خطایی را به خاطرش راه ندهد (فراز ۱۴، دعای ۳۱).

• بار خدایا! اگر پشیمانی، بازگشت به سوی تو باشد، پس من پشیمان‌ترین پشیمانانم. و اگر ترک گناه، بازگشت به سوی تو است، پس من اولین توبه‌کنندگانم. و اگر استغفار و طلب

آمزش، سبب ریختن گناهان است، پس من در پیشگاه تو از استغفارکنندگانم (فراز ۲۸، همان).

۵. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر تحت عنوان بررسی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری در صحیفه سجادیه، پژوهشگر تلاش کرده است ضمن گردآوری اطلاعات در مورد استعاره از منظر زبان‌شناسی، به توصیف مفاهیمی چون استعاره مفهومی، طرح‌واره تصویری و انواع آن بپردازد و نیز نمونه‌هایی از این استعاره‌ها و طرح‌واره‌ها را در فرازهایی از دعای صحیفه سجادیه تحلیل نماید. روش تحقیق بر اساس نظریه استعاره مفهومی لیکاف بسط و گسترش یافته و تعدادی از دعاهای صحیفه سجادیه به عنوان داده‌های پژوهش بر این مبنا مورد تحلیل قرار گرفته است. در این بررسی، برخی حوزه‌های مفهومی مبدأ به‌کاررفته در برخی دعاهای صحیفه سجادیه تحلیل گردیده است و با بررسی توصیفی-تحلیلی داده‌های مورد نظر نشان داده شده است که موارد متعددی از کاربرد حوزه‌های مفهومی به عنوان حوزه مبدأ در بخش‌هایی از این دعاها مشاهده می‌شود که ضمن ترکیب با استعاره‌ها و طرح‌واره‌های تصویری دیگر، نظامی از ساختار مفهومی صحیفه سجادیه را نمایان ساخته‌اند. در نتیجه نظریه استعاره مفهومی لیکاف می‌تواند روشی مناسب برای تحلیل این استعاره‌ها و طرح‌واره‌ها باشد و به طور کلی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های به‌کاررفته در صحیفه سجادیه در چارچوب نظریه استعاره مفهومی لیکاف قابل توصیف هستند. در برخی فرازهای صحیفه سجادیه، با استعاره «آمزش و عفو خداوند ایستگاه و توقفگاه است»، مواجه می‌شویم که در دل این استعاره، استعاره دیگری با مفهوم «زندگی سفر است» نهفته است. جاندارپنداری نیز که نوعی ابزاری استعاری است، به وضوح در فرازهایی از صحیفه سجادیه قابل مشاهده است. برای مثال، روزگار و زمان، مرگ و قرآن انسان نیستند اما به آن‌ها ویژگی‌های انسانی مانند پشت کردن و سپری شدن، خویشاوند و دوست و حمایت‌کننده داده شده است. دیگر نتایج حاصل از پژوهش نیز حاکی از آن است که حوزه‌های متعارف مبدأ از قبیل بدن و افعال انسان، سلامت و بیماری، ساختمان و بناها، ابزار، تجارت و کسب و کار، حرکت و جهت و پوشش و لباس در متن صحیفه سجادیه در درک استعاری حوزه‌های مقصد مانند اندوه و غم، قصاص، خشم، عافیت، نیستی، گشایش، کرامت، بزرگواری، برکت و بی‌نیازی

نقش آفرینی کرده و بدن و افعال انسان و نیز ابزار به عنوان متداول‌ترین حوزه‌های شناختی مبدأ، در بیان استعاره‌ی صحیفه‌ی سجادیه به کار رفته‌اند تا مفاهیم انتزاعی و پیچیده‌ای چون «اندوه و غم، برکت و بی‌نیازی» و جز آن، توصیف و قابل درک شوند. طرح‌واره‌های تصویری نیز به دلیل ساختار استعاره‌ی اندیشه‌ی انسان، در متن صحیفه‌ی سجادیه به طرز بارزی قابل مشاهده است و در بسیاری از فرازهای آن در قالب الگوها و مدل‌های استعاره‌ی ملموس و عینی که برگرفته از تجربیات جهان خارج است بیان گردیده و حوزه‌های ذهنی و انتزاعی به لحاظ تطبیق با حوزه‌های حسی و فیزیکی پردازش و ادراک می‌شوند. همان‌گونه که در تحلیل داده‌های پژوهش حاضر مشاهده گردید، در متن صحیفه‌ی سجادیه، برخی نگاهی‌های استعاره‌ی در قالب طرح‌واره‌ی حجمی به کار رفته‌اند چون «بهشت منزلگاه است» که ورود به این منزلگاه و خانه به مثابه پذیرش دین و به واسطه‌ی لطف و رحمت خداوند میسر است و بندگان به مثابه ساکنان این منزل در نظر گرفته می‌شوند؛ «طبقه‌های آسمان جایگاه فرشتگان مقرب است»، «تسلط و فرمانروایی خداوند به مثابه ظرف است» و دربرگیرنده همه چیز و همه کس است و «مرگ خانه‌ی نیستی است» که همه موجودات از جمله انسان را در خود فرو می‌برد. نگاهی استعاره‌ی «مرگ به مثابه سفر» نیز نمونه‌ای از طرح‌واره‌ی حرکتی را نشان می‌دهد که مقصد نهایی این سفر بازگشت به سوی خداوند است. و در دعای حضرت، برای بسیاری از پدیده‌های انتزاعی همچون ترس و بیمناکی و از این قبیل، مسیری در نظر گرفته شده است و ذات الهی مانعی بر سر راه این حرکت است و به واسطه‌ی وجود اوست که مسیر ترس و بیمناکی پرهیزگاران به پایان می‌رسد. همچنین عدم توانایی و نبود قدرت و نیروی موجودات در ستایش خالق، روبرو شدن انسان گناهکار با مانع و ترک گناه و بازگشت او با استغفار و توبه به سوی خداوند، نمونه‌هایی از مفاهیمی هستند که در فرازهای صحیفه‌ی سجادیه از طریق طرح‌واره‌ی قدرتی بیان گردیده‌اند.

در نهایت، می‌توان اذعان داشت از آنجایی که استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری در فرهنگ دینی ما اثرگذاری عمیقی دارند لذا با بررسی ساختارهای مفهومی صحیفه‌ی سجادیه می‌توان به درک بالاتری از این کتاب ارزشمند دست یافت.

منابع

اسکندری، حسین (۱۳۸۳). آیه‌های زندگی برای بیداری. تهران: سروش.

افراشی، آزیتا (۱۳۸۱). اندیشه‌هایی در معنی‌شناسی (بازده مقاله). صص ۷۱-۹۰. تهران: فرهنگ کاوش.

پورابراهیم، شیرین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای کاربردی بر استعاره. تهران: انتشارات سمت.
پورابراهیم، شیرین (۱۳۹۴). «سازوکارهای شناختی و نقش آن‌ها در مفهوم‌سازی دعا». مجله زبان‌شناخت. سال ۶، شماره ۱.

تباری، فاطمه و آزیتا افراشی (۱۳۹۵). «استعاره‌های مفهومی خشم در زبان فارسی: رویکردی شناختی و پیکره‌ای». نخستین همایش ملی خشونت کلامی. تهران: نشر نویسه پارسی.
جرجانی، عبدالقاهر (۱۳۳۱ ه.ق.). دلائل الاعجاز. قاهره.

خسروی، سمیرا و همکاران (۱۳۹۴). «بررسی طرح‌های تصویری در معناشناسی شناختی واژگان قرآن (با تمرکز بر طرح حجمی، حرکتی و قدرتی)». فصل‌نامه پژوهش‌های ادبی-قرآنی. سال ۲، شماره ۴.

راکعی، فاطمه (۱۳۸۸). «نگاهی نو به استعاره (تحلیل استعاره در شعر قیصر امین‌پور)». فصل‌نامه پژوهش‌های ادبی. سال ۷، شماره ۲۶. تهران.

سلمی، ابومحمد عزالدین (۱۳۱۳ ه.ق.). بعض انواع المجاز. قاهره.

سیوطی، جلال‌الدین (۱۲۷۹ ه.ق.). الاتقان فی علوم القرآن. قاهره.

شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۶۶). صور خیال در شعر فارسی. تهران: آگاه.

صباغ، ت. (۱۳۹۳). استعاره‌های قرآن. ترجمه محمدحسین مرعشی. تهران: نگاه معاصر.

صحیفه سجادیه (۱۳۸۴). ترجمه محمد رسولی. قم: انتشارات فاطمه زهرا (ع).

صفوی، کوروش (۱۳۷۷). زبان‌شناسی و ادبیات (تاریخچه چند اصطلاح). تهران: نشر مرکز.

صفوی، کوروش (۱۳۷۹). معنی‌شناسی. تهران: سوره مهر.

صفوی، کوروش (۱۳۸۲). «بحثی درباره طرح‌های تصویری از دیدگاه معنی‌شناسی شناختی». نامه فرهنگستان. دوره ۶، شماره ۱، پیاپی ۲۱. صص ۶۵-۸۵.

صفوی، کوروش (۱۳۸۷). درآمدی بر معناشناسی. چاپ سوم. تهران: سوره مهر.

عباسی آبندانشکی، خسرو (۱۳۸۴). «مقایسه استعاره در زبان خودکار و زبان ادب». پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی.

- فتاحی زاده، فتحیه (۱۳۸۵، ۱۳۸۶). «معناشناسی الفاظ حدیث». فصل نامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، سال ۱۶ و ۱۷، شماره ۶۳ و ۶۴.
- قائم‌نیا، علیرضا (۱۳۸۸). «نقش استعاره‌های مفهومی در معرفت دینی». قیسات. سال ۱۴. صص ۱۵۹-۱۸۴.
- کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه و خدیجه حاجیان (۱۳۸۹). «استعاره‌های جهتی قرآن با رویکرد شناختی». فصل نامه پازند. سال ۶، شماره ۲۲. صص ۹۹-۱۱۷.
- گلفام، ارسلان و همکاران (۱۳۸۸). «استعاره زمان در شعر فروغ فرخزاد از دیدگاه زبان‌شناسی شناختی». نقد ادبی. سال ۲، شماره ۷. صص ۱۲۱-۱۳۶.
- لیکاف، ج. (۱۳۸۳). «نظریه معاصر استعاره»، مجموعه مقالات استعاره. با همکاری گروه مترجمان، به کوشش فرهاد ساسانی. صص ۱۹۶-۲۹۸. تهران: سوره مهر.
- محمدی آسیابادی، علی و همکاران (۱۳۹۱). «طرحواره حجمی و کاربرد آن در بیان تجارب عرفانی». نشریه علمی-پژوهشی پژوهش‌های ادب عرفانی (گوهر گویا). سال ۶، شماره ۲. صص ۱۴۱-۱۶۲.
- مظفری، صدیقه و سید محمدرضا ابن‌الرسول (۱۳۸۷). «آرایه‌های بدیعی در صحیفه سجاده». کاوش‌نامه. سال ۹، شماره ۱۷.
- مقیاسی، حسن (۱۳۹۵). «نقد و بررسی طرح‌واره‌های تصویری قرآن در نهج البلاغه». پژوهش‌نامه نهج البلاغه. سال ۴، شماره ۱۴. صص ۹۳-۱۰۸.
- هوشنگی، حسین و محمود سیفی پرگو (۱۳۸۸). «استعاره‌های مفهومی در قرآن از منظر زبان‌شناسی شناختی». پژوهش‌نامه علوم و معارف قرآن کریم. سال ۱، شماره ۳.
- یگانه، فاطمه و آریتا افراشی (۱۳۹۵). «استعاره‌های جهتی در قرآن با رویکرد شناختی». دو ماهنامه جستارهای زبانی. شماره ۵، پیاپی ۳۳. صص ۱۹۳-۲۱۶.
- Asher, R. E. (1994). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. London: Pregmon Press.
- Evans, V. and M. Green (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press.
- Eweida, S. (2006). "The Realization of time metaphors and the cultural implications: An analysis of the Quran and English Quranic translations". *Special Project PK*. Stockholm University: Department of English.

- Grady, J. E. (2007). "Metaphor" in Geeraerts, D. and Cuyckens, H. (eds.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, s. 188-213.
- Hampe, B. (2005). *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics*. *Cognitive Linguistics Research* 29, Mouton de Gruyter Press.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. The University of Chicago Press
- Kovecses, Z. (1986). *Metaphors of Anger, Pride, and Love: A Lexical Approach to the Study of Concepts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kovecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). *Contemporary Theory Of Metaphor*. In *Metaphor and Thought*. 2nd edition, By Andrew Artony, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. and M. Johnson. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University Of Chicago Press.
- Lee, D. (2001). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Oxford University Press.
- Ricouer, P. (1977). *The Rule Of Metaphor*. Trans. Robert Czerny, Kathleen Mclaughlin, and John Castello, S. J., Toronto: University of Toronto Press.
- Shokr Abdulmoneim, M. (2006). "The Metaphorical Concept Life is a Journey in the Quran: a cognitive- semantic analysis". *Metaphorik*. De 10/ 2006. PP. 94-132.
- Simpson, J. (2011). *The Routledge Handbook Of Applied Linguistics*. London and New York: Routledge.

بررسی زبان‌شناختی واژه «لسان» در قرآن

دکتر عالیه کرد زعفرانلو کامبوزیا^۱

دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران

دکتر علی اکبر تقوایی

دانشیار گروه شهرسازی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران

چکیده

هدف از نگارش این مقاله بررسی معانی واژه «لسان» (به معنی «زبان») در قرآن و تعداد و موارد آن از دیدگاه زبان‌شناختی است. بدین منظور، آیاتی که در آن‌ها واژه «لسان» به کار رفته است با استفاده از «قاموس قرآن» استخراج شدند. سپس ترجمه تک تک آیات، شأن نزول، بافت موقعیت و توضیح هر کدام با استفاده از تفسیرهای «المیزان» و «نمونه» مورد مطالعه قرار گرفت. در پایان نتایجی به دست آمد که برخی از آن‌ها به ترتیب زیر است: واژه «لسان» به صورت مفرد و جمع، ۲۵ بار در قرآن تکرار شده و به کار رفته است. این واژه هم به معنای «زبان» به عنوان یکی از اعضای بدن و هم به معنای ابزار اندیشیدن و ایجاد ارتباط به کار رفته است. از بین نشانه‌های «آفاقی» و «انفسی»، واژه «لسان» در قرآن از نشانه‌های «انفسی» به شمار می‌رود. هفده مورد از بیست و پنج مورد تکرار واژه «لسان» در سوره‌های مکی و هشت مورد آن در سوره‌های مدنی دیده می‌شود. بررسی تفاوت آیات مکی و مدنی نشان می‌دهد که سوره‌ها و آیه‌های مدنی بیشتر به جنبه‌های ارتباطی، اجتماعی و دنیوی زندگی انسان پرداخته است و در مجموع برون‌گرایانه است، اما سوره‌های مکی به جنبه‌های تربیت فردی، حیات اخروی، انسان‌سازی، تفکر و اندیشه در آیات الهی توجه دارد و به طور کلی درون‌گرایانه است. وجود آیه‌های مربوط به «لسان» هم در سوره‌های مکی و هم سوره‌های مدنی نشان می‌دهد که پدیده «زبان» دارای هر دو بعد برون‌گرایانه و درون‌گرایانه می‌باشد، یعنی هم به زندگی اجتماعی انسان و هم به اندیشه و تفکر وی مربوط می‌شود. از ۲۵ مورد تکرار واژه «لسان»، ۱۷ مورد آن در سوره‌های مکی و ۸ مورد در سوره‌های مدنی دیده می‌شود. به عبارت دیگر،

¹ E-mail: akord@modares.ac.ir

این واژه در سوره‌های مکی تقریباً دو برابر سوره‌های مدنی به کار رفته است. این موضوع نشان می‌دهد که «زبان» در اصل به عنوان ابزاری برای تفکر و اندیشیدن در وجود انسان به ودیعه نهاده شده است و کاربرد ثانوی آن جنبهٔ ارتباطی و اجتماعی با سایر انسان‌ها دارد.

کلیدواژه‌ها: لسان، قرآن، آیات مکی، آیات مدنی، زبان‌شناسی.

۱. مقدمه

در قرآن به پدیده‌های مختلف اشاره شده است. هیچ موضوعی نیست که برای بشر اهمیت داشته ولی در قرآن ذکری از آن به عمل نیامده باشد. یکی از شگفت‌انگیزترین پدیده‌های عالم «زبان» است که به طور مستقیم در ۲۵ آیه از قرآن تکرار شده است. در این مقاله، سعی بر این است که معنای «لسان» در قرآن با استفاده از آیاتی که به طور مستقیم به آن اشاره شده است بیان گردد. در ابتدا کلیه آیاتی که در آن‌ها واژه «لسان» وجود دارد، استخراج شدند. سپس ترجمهٔ تک تک این آیات، شأن نزول و بافت موقعیتی و توضیح و تفسیر هر کدام با استفاده از کتاب‌های تفسیر، از جمله «المیزان» و «نمونه»، مورد مطالعه قرار گرفتند. در ادامه، بررسی آماری به لحاظ نام سوره‌ها، و مکی یا مدنی بودن آیات، مشخص گردیده و در پایان به تحلیل زبان‌شناختی آیات پرداخته و به نتایج به دست آمده اشاره گردیده است.

۲. بررسی و تحلیل آیات

در این قسمت، آیاتی که در آن‌ها واژه «لسان» به کار رفته است بررسی می‌شوند. این واژه مجموعاً ۲۵ بار در قرآن تکرار شده است. بررسی آیات نشان می‌دهد که «لسان» به دو معنای کلی اشاره می‌کند: الف- «لسان» به عنوان یکی از اعضای بدن و یک اندام فیزیکی است که در دهان قرار دارد و در دهان سایر حیوانات نیز دیده می‌شود (یک مورد)؛ ب- «لسان» به عنوان ابزار اندیشیدن و ایجاد ارتباط (۲۴ مورد). این آیه همچنین نشان می‌دهد که حداقل به تعداد زبان‌ها، پیامبرانی ارسال شده‌اند، زیرا خداوند به زبان هر قومی پیامبری فرستاده است. در بسیاری از زبان‌ها، از جمله فرانسه (زبان = *langue*)، یونانی (زبان = *lingua*)، فارسی (زبان)، عربی (لسان)، دو مفهوم فوق از «زبان» با یک واژه به کار رفته است.

قرآن، نشانه‌ها را به دو دسته تقسیم می‌کند: نشانه‌های بیرونی (آفاقی) و نشانه‌های درونی

(انفسی). نشانه‌های بیرونی، آیات آفاقی است؛ تمام نشانه‌هایی که در طبیعت وجود دارد، از اوج کهکشان‌ها تا اعماق دریاها. نشانه‌های درونی، آیات انفسی است؛ نشانه‌هایی از جسم آدمی که ما آن را کوچک و بی‌ارزش شمرده‌ایم در حالی که دنیایی بزرگ درون آن گنجانده شده است. از بین نشانه‌های «آفاقی» و «انفسی»، واژه «لسان» در قرآن از نشانه‌های «انفسی» به شمار می‌رود.

در تمام آیات مورد بررسی، واژه «لسان» صرفاً به معنای زبان بشری آمده است. این موضوع نشان می‌دهد که «زبان» به موجودیت انسان تعلق دارد و در مورد حیوانات، به کار نرفته است. دانشمندان و محققان بسیاری تلاش کرده‌اند تا به برخی از حیوانات از جمله شامپانزه زبان را آموزش دهند، اما موفق نشده‌اند؛ در صورتی که اگر کودک انسان در معرض یک زبان قرار گیرد، پس از گذشت زمان معینی، زبان مورد نظر را خواهد آموخت.

در سوره قیامت، آیه ۱۶، هر دو معنای واژه «لسان» با هم به کار رفته و به پیامبر (ص) می‌فرماید: «با شتاب و عجله، زبان به قرائت قرآن مگشای». خداوند در این آیه از پیامبر (ص) می‌خواهد که کلمات و آیات الهی را به طور صحیح و پس از نزول کامل وحی قرائت کند. خداوند در آیات ۱۶ و ۱۷ از این سوره، بر این نکته تأکید دارد که وظیفه پیامبر (ص) قرائت صحیح است و بیان معنا به عهده خداست. در اینجا سخن از نوعی پیوند منظم میان «صورت» و «معنی» به میان می‌آید. نشانه در زبان‌شناسی واحد انتزاعی، ذهنی و روان‌شناختی است که در یک سوی آن معنا و در سوی دیگر آن، صورت آوایی و واجی برای نمایش معنا نقش بسته است. در دستور زبان، نشانه‌ها شامل «واژه‌ها، گروه‌ها، جمله‌ها و حتی کلام» می‌شوند. در این آیه، خداوند به پیامبر (ص) دستور می‌دهد تا نمود آوایی و صورت واجی کلمه‌ها و آیه‌ها را به درستی انتقال دهد تا نمود معنایی یعنی مدلول نیز به درستی منتقل شود. علت این که خداوند به پیامبر (ص) می‌فرماید در سخن گفتن عجله نکند، این است که شنونده صورت آوایی هر کلمه یا عبارت را به درستی درک کند، زیرا اگر اشکالی در صورت آوایی کلمات یا آیات به وجود آید، حاصل آن نقص در معنا خواهد بود.

در سوره آل عمران (آیه ۷۲) آمده است که برخی از یهود به هنگام قرائت کتاب، زبانشان را چنان می‌پیچند که گمان می‌کنید آنچه را می‌خوانند از کتاب خداست. در حالی که از کتاب خدا نیست، ولی می‌گویند از طرف خداست و آگاهانه به خدا نسبت دروغ می‌دهند.

در سوره روم (آیه ۲۲) «زبان» به عنوان یکی از نشانه‌های خداوند پس از آفرینش آسمان‌ها و

زمین یاد شده است و خداوند گوناگونی زبان‌ها و رنگ‌ها را نشانه‌هایی برای خردمندان می‌داند. این تفاوت در زبان‌ها و رنگ‌ها از چند جهت قابل بررسی است. اول اینکه، انسان‌ها دارای دستگاه گفتار مشابه متشکل از لب و زبان و حنجره و سایر اجزاء هستند. این دستگاه صوتی قادر است به شکل‌های مختلف به حرکت درآید و آوای گوناگون تولید کند. در هر زبانی نوع ترکیب آواها و آرایش آن‌ها متفاوت است. این موضوع بسیاری از محققان و دانشمندان را به خود مشغول کرده و منجر به پیدایش شاخه‌هایی از علوم از جمله آواشناسی، واج‌شناسی و تجوید شده و حوزه وسیعی از علوم زبان‌شناسی را به خود اختصاص داده است. دوم اینکه، زندگی اجتماعی بشر بدون شناخت افراد از یکدیگر میسر نیست. خداوند به منظور شناسایی صوری و ظاهری انسان‌ها در جامعه توسط یکدیگر، صداها و رنگ‌ها را متفاوت قرار داده است. مهم‌ترین ابزار شناسایی بشر نیز گوش و چشم است که اولی برای تشخیص صداها و دومی برای شناخت رنگ‌ها به کار می‌رود. برای تشخیص صداها، تفاوت میان تولید آواها و آهنگ‌های صدا ایجاد شده است، به طوری که در تمام جهان نمی‌توان دو انسان را یافت که از نظر آهنگ صدا و ویژگی‌های چهره از هر جهت یکسان باشند. به عبارت دیگر، چهره انسان که اندام کوچکی است و آهنگ صدای انسان که به نظر موضوع ساده‌ای می‌آید، در بین هفت میلیارد نفر، اشکال متفاوتی دارد، به طوری که شناسایی تک تک افراد را امکان‌پذیر می‌سازد. سوم اینکه، اختلاف زبان‌ها از یک جهت به معنای تفاوتی است که مثلاً زبان فارسی، عربی، انگلیسی، آلمانی و سایر زبان‌ها با یکدیگر دارند و اختلاف رنگ‌ها نیز از جهتی اشاره به اختلاف نژادها دارد. بررسی علمی جنبه‌های مختلف زبان در زبان‌های گوناگون، موجب پیدایش علم «زبان‌شناسی» شده است. زبان‌شناسی به مطالعه علمی زبان می‌پردازد و به دلیل ساخت نظری و دقت در نقشی که بر عهده دارد و به دلیل ارتباطی که میان سایر رشته‌ها به وجود آورده است، یکی از پیشرفته‌ترین دانش‌ها در میان علوم اجتماعی محسوب می‌شود. در دوره‌های مختلف تاریخ، اقوام و ملل برحسب «زبان» شان از یکدیگر شناخته می‌شده‌اند و اکنون نیز «زبان» یکی از معیارهای اصلی شناخت اقوام، ملیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف به شمار می‌رود.

در آیه ۱۰۳ از سوره نحل، واژه «لسان» دو بار تکرار شده و در آن به چند نکته مهم اشاره شده است. یکی از نکته‌های مهم این آیه، اشاره به زبان عربی فصیح یا مبین است. در کتاب‌های لغت واژه «فصیح» به معنای «رسا، بلیغ و گویا» آمده، به طوری که منظور گوینده را به شیواترین شکل به

شنونده برساند. «فصاحت» به لحاظ واژگانی به معنای «ظهور و آشکار شدن» است. گوینده دارای فصاحت، زبانش روان است و بدون لکنت می‌تواند سخن بگوید و در نتیجه سخنش، روشن و واضح به نظر می‌رسد. فصاحت معمولاً در سه مورد به کار می‌رود: ۱) فصاحت در گوینده؛ ۲) فصاحت در کلام؛ ۳) فصاحت در کلمه (همایی، ۱۳۷۳: ۴-۳۶).

«فصاحت در گوینده» قدرت ذاتی سخنور است که می‌تواند مقصود خود را با عبارات رسا و شیوا بیان کند. ادبا از آن به گشاده‌زبانی یا زبان‌آوری تعبیر کرده‌اند. «فصاحت در کلام» بدین معنی است که گفتار، ضعف تألیف نداشته باشد. به عبارت دیگر، ساخت کلام برخلاف قواعد دستوری و نحوی نبوده و به زیباترین شکل آراسته شده باشد. «فصاحت در کلمه» آن است که در واژه‌ها تنافر حروف و بدآهنگی دیده نشود، بلکه واژه خوش‌آهنگ و دلنشین باشد (همان). در قرآن، ساده‌ترین نوع زبان عربی و در عین حال فصیح‌ترین آن استفاده شده است. به طور مثال، در قرآن واژه‌ای نمی‌توان یافت که همه حروف آن حلقی یا همه حروف آن لبی باشد. در واژه‌های قرآن از ساده‌ترین هجاها استفاده شده که در اکثر زبان‌های دنیا متداول است. از این جهت، هماهنگی خاصی میان صداها و واژه‌ها در قرآن دیده می‌شود، به طوری که قاریان قرآن به راحتی با ۱۴ نوع تلاوت آن را می‌خوانند و کوچک‌ترین جابه‌جایی صداها قابل لمس است.

عشقت رسد به فریاد، ار خود به سان حافظ قرآن ز بر بخوانی با چارده روایت

از طرفی تناسب و سازگاری واژگانی و هماهنگی وزنی نیز در قرآن وجود دارد، به طوری که قرائت آن برای شنوندگان دلنشین است. تاریخ اسلام نشان می‌دهد که برخی افراد صرفاً با شنیدن آهنگ دلنشین تلاوت قرآن، به آن روی آورده و مسلمان شده‌اند. انواع مقامات موسیقایی هفت‌گانه شامل «بیات، رست، حجاز، صبا، نهاوند، سه‌گاه و چهارگاه» در تلاوت قرآن به کار می‌رود (تهرانی، ۱۳۷۴: ۶۱). گاهی ترکیب هر کدام از این مقامات با دیگری نیز شنیده می‌شود. این موارد فصاحت لفظی قرآن را نشان می‌دهد. معنای دیگری که از «فصاحت» زبان قرآن استنباط می‌شود این است که یک کتاب واحد بتواند خوانندگان مختلف و بی‌شماری را از مکان‌ها و زمان‌های مختلف با دیدگاه‌ها و درجات معرفتی متفاوت، مورد خطاب قرار دهد و همه این افراد نیز به راحتی منظور قرآن را درک نمایند. از این‌رو، فصاحت قرآن کریم هم در عبارات لفظی مشهود است و هم در تعبیر و تفسیر آن.

یکی از مشخصات بارز «بلاغت» و «فصاحت» قرآن این است که ابهام ندارد. در بعضی آیات

قرآن، یک واژه چند معنا دارد؛ به عبارت دیگر، لفظ مشترک وجود دارد. لازم به ذکر است وجود «فصاحت» در یک متن، منافاتی با چندمعنایی ندارد، بلکه چندمعنایی، زیبایی و تازگی خاصی به متن می‌بخشد. مثلاً در اشعار حافظ، چندمعنایی نوعی هنر شاعر محسوب می‌شود و به همین دلیل مخاطب‌های گوناگون را به خود جلب می‌کند. در قرآن آمده است «هذا بیان للناس»؛ «این کتاب برای مردم تبیین شده است». وجود چندمعنایی در قرآن، موجب تفکر شده و انسان را به اندیشیدن وادامی دارد تا بتواند ابعاد مختلف معانی آن را دریابد. در قرآن بارها تکرار شده است که «... این آیات برای گروهی است که اندیشه و تعقل می‌کنند». در برخی موارد، ناآگاهی ما از موقعیت واقعی نزول آیه، موجب ابهام در معنی می‌شود و این ابهام ناخودآگاه به متن نسبت داده می‌شود. نزول آیات قرآن در زمان پیامبر اکرم (ص) به هیچ وجه ابهام نداشته، زیرا شرایط نزول آیه و بافت موقعیتی آن کاملاً مشخص بوده است. با این وجود، اگر ابهامی پیش می‌آمد، پیامبر (ص) و ائمه طاهرین (ع) آن را برای مردم تبیین می‌کردند و به پرسش‌های مطرح شده پاسخ می‌دادند.

هر چه از دوران پیامبر (ص) فاصله زمانی و مکانی ما بیشتر می‌شود، ابهاماتی به دلیل بُعد زمانی و مکانی و تغییر شرایط زندگی و عدم اطلاع دقیق از آنچه که بافت موقعیت نزول آیه محسوب می‌شود، به وجود آمده است. زبان نیز به دلیل ماهیت ذاتی اش در طی قرون و اعصار تحول می‌یابد و صورت آوایی کلمات تغییر می‌کند. از این رو، باید فرهنگ تحول‌واژگان را در زبان عربی به لحاظ تاریخی، نگهداری و حفظ کرد تا در مواقع لزوم برای رفع ابهام معنایی واژه‌ها و عبارات از آن استفاده شود. هر چند واژه‌ها در هر زبانی تحول می‌یابند، اما به لحاظ تاریخی، قابل ردیابی و بازیابی هستند. یکی از دلالتی که تأکید می‌شود قرائت قرآن ثابت بماند، پیامدهای آن به لحاظ معنایی و ایجاد ابهام در واژه‌ها و عبارات آن است. هر چه احاطه ما به زبان عربی و تاریخ اسلام و بافت و شرایط موقعیتی نزول آیات بیشتر باشد، ابهام‌زدایی بیشتر و بهتر صورت می‌گیرد. هر واژه‌ای که مبهم به نظر می‌رسد، باید دید که برای چه معنا یا معنایی «نشانه» واقع شده است. بسیاری از مفسران برای رفع ابهام معنایی واژه‌ها یا آیه‌های قرآن از روش‌های زیر استفاده می‌کنند (رادمنش، ۱۳۷۰: ۱۹۶-۲۳۸):

۱) درک معنای واژه از طریق ریشه‌شناسی؛

۲) یافتن شرایط نزول آیه و بافت موقعیت؛

در چنین مواردی به زمان پیامبر (ص) مراجعه می‌شود تا ببینند این آیه در چه زمان و مکانی

یا چه موقعیتی نازل شده است. به عبارت دیگر، «شان نزول» آیه را می‌یابند، سپس آن را در زمان‌ها و مکان‌های دیگر با شرایط مشابه انطباق داده و استنباط می‌کنند.

۳) استناد به آیات دیگر پیرامون همان موضوع، به عبارت دیگر تفسیر آیه به آیه.

در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که چرا قرآن به زبان عربی نازل شد؟ واژه «عربی» در لغت به معنای «فصیح و روشن» است، در مقابل واژه «عجمی» به معنای «گنگ و مبهم» (فرهنگ لغات عربی، به اهتمام سید مصطفی طباطبایی، ۱۳۵۸؛ همچنین در «قاموس قرآن» به همین معنا آمده است). این واژه همچنین به قومی سامی‌نژاد که منظور «اعراب» هستند، اطلاق شده است. زبان عربی از شاخهٔ زبان‌های سامی به شمار می‌رود و زبانی است که در شبه‌جزیرهٔ عربستان بدان تکلم می‌شود. اگر قرآن به هر زبانی نازل می‌شد، ممکن بود این سؤال پیش آید که چرا قرآن به آن زبان نازل شده است، کما اینکه در مورد عربی نازل شدن قرآن نیز این سؤال وجود دارد. دلالتی را که می‌توان برای عربی بودن قرآن ذکر کرد به شرح ذیل می‌باشد.

اول اینکه در قرآن آمده است: «ما هیچ پیامبری نفرستادیم مگر به زبان همان قوم» (ابراهیم: ۴). بنابراین، در جزیرهٔ العرب نیز بر طبق این آیه، پیامبر و کتاب آسمانی آن را، به زبان مردم همان قوم فرستاده است. دوم اینکه در زمان ظهور اسلام، پیامبر اکرم (ص) به این متهم شد که آیات الهی را از يك فرد عجمی (غیرعرب) فرا گرفته و این کتاب منشأ وحی ندارد (نحل: ۱۰۳).

در میان اعراب آن زمان، دانشمندی یافت نمی‌شد که بتوان تعلیماتی را که پیامبر اکرم (ص) آورده است به او نسبت داد. در میان ملت‌های دیگر، از جمله ایران، یونان و روم، دانشمندان فراوانی یافت می‌شدند که بتوان این نسبت را به آن‌ها داد، ولی زبان آن‌ها به تعبیر قرآن «عجمی» بود و به زبان قرآن، یعنی عربی، آشنایی نداشتند. اگر قرآن به یکی از زبان‌های غیرعربی نازل می‌شد، بدون شک به فلاسفه و اندیشمندان همان دوران نسبت داده می‌شد. هنگامی که قرآن به زبان عربی نازل شد، در میان اعراب آن زمان، فیلسوف یا دانشمندی یافت نمی‌شد که بتوان به او تألیف و نگارش قرآن را نسبت داد. از این رو، اعراب از نسبت دادن قرآن به فرد یا گروهی عاجز ماندند، اما همیشه جایی برای تشکیک باقی می‌گذاشتند. در چنین مواردی نیز قرآن کریم به صراحت بیان می‌کند که: «... اگر گمان می‌کنید این کتاب ساختهٔ دست بشر است، کتابی مانند قرآن بیاورید، یا ده سوره، یا حتی یک سوره مانند آن بیاورید». با این استدلال، خداوند به بشر می‌فهماند که اگر قرآن

دست‌نوشته بشری بوده و انسانی آن را به رشته تحریر درآورده، باید بتواند مجدداً نیز مانند آن را بیافریند؛ اما تاکنون نتوانسته است. تاریخ زندگی پیامبر اسلام (ص) نیز نشان می‌دهد که وی با دانشمندان و فیلسوفان مصاحبت نداشته، بلکه مانند یک انسان درس‌نخوانده و به تعبیر قرآن کریم «اُمّی» می‌زیسته است.

عربی بودن قرآن در هفت آیه از قرآن تصریح شده و در مواردی نیز از عبارت «عربی مبین» استفاده شده است. «عربی مبین» یعنی آن نوع زبانی از عربی که بیانی روشن و خالی از ابهام دارد، دارای دستور زبان است و در نوع خود زبانی کامل به شمار می‌رود.

نقص‌های موجود در زبان دلیلی است بر تولید آن به وسیله انسان ناقص. یکی از مهم‌ترین علل تحوّل زبان این است که از نقائص خود بکاهد و به سوی تکامل پیش برود. انسان ناقص، زبان ناقص نیز دارد، به همین دلیل «زبان انسان» از سخن گفتن درباره ذات واجب‌الوجود قاصر است. فصیح بودن زبان قرآن می‌تواند به این دلیل باشد که قرآن دارای صورت ثابتی است و به منظور «تکامل» تحوّل نخواهد یافت، بلکه صورت متکامل شده‌ی زبان عربی در نوع خود می‌باشد. زبان بشر هر لحظه در حال اصلاح شدن، ویرایش و تکامل است، اما کلام الهی نیاز به ویرایش ندارد و از هر نظر کامل به شمار می‌رود؛ به همین دلیل، زبان عربی منبع الهام‌بخش دستورنویسان قرار گرفته است. واژه‌های دخیل در قرآن در زمان نزول آن، واژه‌هایی بوده‌اند که جنبه عام و جهانی داشته و برای مردم عرب‌زبان، کاملاً شناخته شده و پذیرفته شده محسوب می‌شده‌اند. برای درک بهتر موضوع، می‌توان واژه‌های «تلفن، پست، ماشین، دکتر، ...» را در زمان حاضر به عنوان نمونه ذکر کرد، به طوری که جنبه عام و جهان‌شمول یافته‌اند.

از واژه‌های دیگری که در قرآن در ارتباط با معنی «زبان» به کار رفته است، واژه «اسماء» جمع «اسم» می‌باشد. واژه اسم به معنی «علامت و نشانه» است. در قاموس قرآن ذکر شده «اسم» لفظی است که بر چیزی گذاشته شود تا از دیگر چیزها متمایز گردد. در قرآن کریم (بقره، آیات ۳۰ تا ۳۳) آمده است: «و هنگامی که پروردگارت به فرشتگان گفت من در زمین خلیفه تعیین می‌کنم. فرشتگان گفتند: آیا کسی را تعیین می‌کنی که در زمین فساد می‌کند و خون می‌ریزد، در حالی که ما به حمد و ستایش تو مشغولیم و تو را تسبیح می‌گوییم. پروردگار فرمود: من چیزی می‌دانم که شما نمی‌دانید». آنگاه همه «اسماء» را به آدم (ع) آموخت، سپس آن «اسماء» را بر فرشتگان عرضه کرد و فرمود از

این «اسماء» به من خبر دهید، اگر راست می‌گویید. فرشتگان گفتند: «تو پاک و منزه‌ای، ما علمی نداریم جز آنچه تو به ما آموختی، به راستی که تو دانا و حکیمی». خداوند به حضرت آدم (ع) فرمود: از آن «اسماء» به فرشتگان خبر بده. سپس به فرشتگان فرمود: «آیا به شما نگفتم که من غیب آسمان‌ها و زمین را می‌دانم و آنچه پنهان و آشکار دارید بدان آگاهم».

موضوعاتی که در این چهار آیه مطرح شده، در مبحث «زبان» از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. اولین موضوعی که در آیه ۳۰ سوره بقره به چشم می‌خورد، تعیین «خلیفه» بر روی زمین است. این تعیین با انتخاب حضرت آدم (ع) شروع می‌شود و در نسل او ادامه می‌یابد. علت مخالفت فرشتگان این است که هنوز به قابلیت‌ها و استعداد‌های حضرت آدم (ع) واقف نیستند و ظاهر امر را می‌بینند که انسانی با ویژگی‌های «سرکشی، فساد و خون‌ریزی» قرار است خلیفه خدا در زمین باشد و کمتر روحیه تعبد و بندگی در او یافت می‌شود. به همین دلیل، فرشتگان متذکر می‌شوند که ما به حمد و ستایش و تسبیح تو مشغولیم و این بندگی را برای تو انجام می‌دهیم. خداوند در پاسخ فرشتگان می‌گوید: «من چیزی می‌دانم که شما نمی‌دانید». آنگاه «اسماء» را به آدم (ع) تعلیم می‌دهد. ظاهر آیه نشان می‌دهد که «اسماء» از علوم غیبی بوده، زیرا فرشتگان نیز از آن آگاهی نداشتند. با وجود تحقیقات بسیار دانشمندان و مفسران قرآن کریم، تا کنون کسی به ماهیت «اسماء» پی نبرده است. منظور از تعلیم «اسماء»، تعلیم قابلیت‌هایی به انسان است که از عهده فرشتگان برنمی‌آمده و اظهار عجز ملائکه نیز از این جهت بوده که به خداوند می‌گویند: «ما به چیزی جز آنچه تو به ما آموختی، آگاهی نداریم». به دلیل همین عجز فرشتگان و برتری آدم (ع) به لحاظ آگاهی به «اسماء»، وی را سجده می‌کنند و به این ترتیب خلافت بشر در زمین با آموزش «اسماء» تثبیت می‌شود.

تصور فرشتگان از تعیین «خلیفه» بر روی زمین این بود که خداوند می‌خواهد افرادی در زمین به تسبیح و تقدیس او مشغول باشند، به همین دلیل گفتند اگر منظور تو اطاعت و عبادت است، ما پیوسته در اطاعت و فرمان تو هستیم و تو را تقدیس می‌کنیم. اما خداوند در پاسخ آنان می‌فرماید: «من چیزی می‌دانم که شما نمی‌دانید». از اینرو، وقتی آدم (ع) به فرمان خداوند از «اسماء» به فرشتگان خبر داد، آن‌ها اظهار عجز کرده، سر تسلیم و بندگی فرود آوردند و آدم (ع) را سجده کردند. فرشتگان دانستند که به آدم (ع) علمی داده شده که آنان ندارند. در عین حال، آدم (ع) هم به آنچه فرشتگان می‌دانند احاطه دارد و هم به علم دیگری به نام «اسماء» مجهز است که آنان نمی‌دانند و

قادر به انجام کارهایی است که از ملائکه ساخته نیست. استنباط دیگری که از تعلیم «اسماء» به دست می‌آید، به ودیعه نهادن این علم در انسان است به طوری که آثار آن به صورت پیوسته، تدریجی و دائمی در انسان به مرحله ظهور و بروز می‌رسد و زایش و بالندگی دارد. این استعداد زایا و دائمی تنها از طریق «زبان» تجلی یافته است. انسان ضعیف خلق شده (نساء: ۲۸)، اما از آنجایی که به علم اسماء مجهز است، این علم به او این توانایی را می‌بخشد که در زمین و در میان سایر موجودات، دخل و تصرف کند و آن‌ها را زیر سلطه و نفوذ خود قرار دهد. از اینرو می‌اندیشد، اراده می‌کند و خود را قدرتمند می‌سازد، به طوری که این قدرتِ احاطه و خلاقیتِ وی را حد و مرزی نیست. انسان با استفاده از این موهبت خدادادی از جهت استعداد، آرزوها و امیال، علم و عمل قدرتمند می‌شود. خداوند این نعمت را به انسان بخشیده تا به وسیله آن اسرار خلقت آشکار گردد و با این نعمت او را جانشین خود در زمین قرار داده است. انسان با استفاده از این نعمت، اسرار خلقت و صنع خداوندی و بدایع حکمت او را آشکار می‌سازد.

برخی از مفسران معتقدند منظور از تعلیم «اسماء»، تعلیم «اسماء حسنی» است. خداوند دارای «اسماء حسنی» و صفات علیاست و بشر در تمامی آن‌ها «خلیفه» و جانشین خدا در زمین و مظهر اسماء و صفات حق است. نهایت کمال آن صفات، در ذات خداوند است و به انسان بذری از آن عطا شده که در قالب «زبان» ظهور می‌یابد. خداوند «قادر، مهربان، بینا، شنوا، خلاق، دانا و ...» است؛ انسان نیز از تمام این صفات و اسماء در مرتبه‌ای نازل‌تر بهره‌مند است، به طوری که ظهور این صفات در انسان با نعمت «زبان» متجلی می‌شود.

حکمای قدیم، در مورد تفاوت انسان و حیوان عبارتی به این مضمون گفته‌اند: «انسان، حیوان ناطق» است. همین قدرتِ ناطقه، موجب تعالی انسان شده و او را از همه موجودات برتر ساخته است. نطق از آن جهت «کلمه» و «کلام» گفته می‌شود که به واسطه دلالت بر معنای خود، در اذهان تأثیر می‌گذارد. بعد از این که آدم و حوا به دلیل نافرمانی خداوند از بهشت رانده شدند، خداوند برای پذیرش توبه آن‌ها، کلماتی به آنان القاء کرد، تا خدا را با آن کلمات بخوانند. حضرت آدم (ع) و همسرش حوا آن کلمات را بر زبان جاری ساختند و خداوند توبه آن‌ها را پذیرفت (بقره: ۳۷). این مبادله کلمات و سپس دگرگونی سرنوشت آدم و حوا، تأثیر نعمت «زبان» است. در اینجا، تأثیر کلمات و جاری شدن آن‌ها بر زبان و تأثیرشان در سرنوشت و زندگی بشر به وضوح مشاهده می‌شود.

که در علم زبان‌شناسی به آن کنشِ گفتار گفته می‌شود. بسیاری از احکام فقط با زبان اجرا می‌شوند، مثلاً در حکم ازدواج، دو نفر با ذکر عباراتِ مربوط به عقد، نسبت به هم محرم می‌شوند، و یا بالعکس، یک زوج با ذکر عباراتِ مربوط به طلاق نسبت به یکدیگر نامحرم می‌شوند. دعا و نفرین نیز کلام‌هایی هستند که تأثیر عملی دارند. حتی ذکر بعضی از عبارات و کلمات موجب پاکی می‌شود. مثلاً فرد کافری که «نجس» محسوب می‌شود، با ذکر عبارات مربوط به وحدانیت خداوند و شهادت دادن بر توحید، نبوت و معاد «پاک» می‌شود.

«زبان» در قالب کلمات و عبارات برای انسان سرنوشت‌ساز است و اختیار انسانی تنها با قدرتِ «زبان» بیان می‌شود و تحقق می‌یابد، به طوری که تقدیر وی را تغییر می‌دهد. در این جهان، فقط انسان از موهبت «زبان» برخوردار است و سایر موجودات از این نعمت محرومند. از اینرو، همه موجودات روی زمین در تسخیر انسان قرار دارند (لقمان: ۲۹). انسان به واسطه دارا بودن نعمت زبان، قدرت تسخیر بر همه موجودات روی زمین را کسب کرده است. از این رهگذر، موجودی صاحب اراده و اختیار شده و هر چه بخواهد می‌تواند انجام دهد. زمانی که خداوند «اسماء» را به انسان تعلیم داد، مرحله تکامل انسان در کره خاکی به حد نهایی خود رسید. پس از این مرحله، خداوند دیگر بشری با ویژگی‌های جدید خلق نکرده است. برخی از آیات قرآن نشان می‌دهد که در قیامت، نعمت زبان به همه موجودات و پدیده‌ها ارزانی خواهد شد. در این جهان، سایر موجودات، به دلیل نداشتن نعمت زبان، از مرتبه نازل‌تری از حیات برخوردارند و به همین دلیل مسخر انسان هستند (روم: ۸، احقاف: ۳، لقمان: ۲۹، رعد: ۲). در قیامت، موجودات به سخن درمی‌آیند. آیات فراوانی در قرآن وجود دارد که بر سخن گفتن سایر پدیده‌ها در روز قیامت دلالت می‌کند. در آن روز «خاک» به سخن در خواهد آمد و زمین سخن خواهد گفت و اخبار خود را حکایت خواهد کرد (زلزال: ۵-۳). به همین دلیل زمین به غیرزمین تبدیل می‌شود (ابراهیم: ۴۸). در آن روز، «آتش» بینا و گویا خواهد بود (معارج: ۱۷-۱۵، ق: ۳۰، فرقان: ۱۲-۱۱). همه اعضا و جوارح انسان به سخن درمی‌آیند و زبان می‌گشایند (نور: ۲۴، فصلت: ۲۱-۲۰). در جهان آخرت، همه چیز دارای حیات جاودان خواهد بود و به حد اعلای تکامل خود خواهد رسید و این تکامل با «زبان» متجلی می‌شود. نیروی «اراده» در بشر پس از پیدایش «تفکر و اندیشه» است، و «تفکر» تجلی اولیه و کاربرد نخستین «زبان» است. اراده انسان در این جهان به وضوح دیده می‌شود و سایر موجودات در برابر

انسان اراده ندارند. «اراده» در بشر توأم با تغییر در اندیشه است. از اینرو، «اراده» پس از تفکر به وجود می‌آید. خواست و اراده انسان قابل تحقق است. خواست و اراده انسان، در ادیان الهی و در پیشگاه خداوند به صورت دعا متجلی می‌شود و تحقق آن نوعی استجاب دعا به شمار می‌رود. انسان می‌تواند برای به فعلیت رساندن اراده خود، توجه همه کائنات را در جهت تحقق خواست خود به یک سو معطوف دارد. «زبان» آنچه را در ضمیر و باطن است استخراج می‌کند و به مرحله ظهور و بروز می‌رساند. به عبارت دیگر، آنچه را مخفی و پنهان است آشکار می‌کند. در واقع «زبان» مرز جبر را شکسته و اختیار را وارد زندگی انسان می‌کند. در قرآن و همچنین در روایات گفته شده است که دعا را بر زبان جاری سازید، تا خواست انسان در کائنات جاری و ساری شود و زمینه تحقق و به فعلیت درآمدن آن فراهم آید. گویی کائنات با شنیدن خواست آدمی، توجه‌شان را به جهتی معطوف می‌دارند که خواست و اراده اوست و در جهت برآورده شدن این خواست، اسباب و لوازم ضروری را فراهم می‌آورند و راه را برای تحقق آن باز می‌کنند. «دعا» مرزهای زمان و مکان را درمی‌نوردد و به حوزه‌ای خارج از زمان و مکان قدم می‌گذارد که از آن به «ازل» تعبیر می‌شود و قبل از تقدیر قرار می‌گیرد و سرنوشتی نو برای آدمی رقم می‌زند. در حقیقت، این ابزار «زبان» است که انسان را به «ازل» پیوند می‌دهد.

۳. نتایج

۱) واژه «لسان»، به صورت‌های مفرد و جمع، ۲۵ بار در قرآن کریم به کار رفته است که در ۲۴ مورد منظور از آن، زبان به عنوان ابزار اندیشه و ارتباط است و در یک مورد منظور از آن، اندام فیزیکی موجود در دهان است.

۲) از ۲۵ مورد تکرار واژه «لسان» ۱۷ مورد در سوره‌های مکی و هشت مورد آن در سوره‌های مدنی دیده می‌شود. بررسی آیات مکی و مدنی نشان می‌دهد که سوره‌ها یا آیه‌های مدنی بیشتر به جنبه‌های اجتماعی و دنیوی زندگی انسان پرداخته و در مجموع برون‌گرایانه هستند. اما سوره‌های مکی به جنبه‌های تربیت فردی، حیات اخروی، انسان‌سازی، تفکر و اندیشه در آیات الهی توجه دارند و به طور کلی درون‌گرایانه می‌باشند. وجود آیه‌های مربوط به «زبان» هم در سوره‌های مکی و هم سوره‌های مدنی نشان می‌دهد که پدیده «زبان» نیز

دارای هر دو بُعد برون‌گرایانه و درون‌گرایانه می‌باشد. یعنی هم به زندگی اجتماعی انسان مربوط می‌شود و هم به اندیشه و تفکر وی. همانطور که در بالا اشاره شد، واژه «لسان» در سوره‌های مکی تقریباً دو برابر سوره‌های مدنی به کار رفته است. این موضوع نشان می‌دهد که «زبان» در اصل به عنوان ابزاری برای تفکر و اندیشیدن در وجود انسان به ودیعه نهاده شده است و کاربرد ثانوی آن جنبه ارتباطی و اجتماعی با سایر انسان‌ها دارد.

۳) از بین نشانه‌های «آفاقی» و «آنفسی»، واژه «لسان» در قرآن از نشانه‌های «آنفسی» به شمار می‌رود.

۴) بررسی آیات مربوط به واژه «لسان» نشان می‌دهد که پدیده «زبان» فقط به موجودیت انسان تعلق دارد. حیوانات نیز دارای زبان فیزیکی هستند، اما معنای دوم واژه «لسان» یعنی وسیله ارتباطی و ابزار تفکر هرگز در مورد حیوانات به کار نرفته است.

۵) آیه ۲۲ سوره روم نشان می‌دهد که «زبان» یکی از معیارهای اصلی شناخت افراد، اقوام، فرهنگ‌ها و ملل مختلف به شمار می‌رود.

۶) انسان تفاوت میان آنچه که هست و آنچه که باید باشد را از طریق زبان مشخص می‌نماید. در سایر موجودات آنچه که باید باشند، همانند آن چیزی است که هستند، اما در مورد انسان اینگونه نیست. در واقع برای حیوانات بایدها و نبایدها تعریف نشده است، بلکه یک حرکت غریزی و طبیعی برای ادامه آنچه که هستند وجود دارد. انسان تفاوت بسیاری میان آنچه که هست و آنچه که باید باشد دارد و این میسر با استفاده از پدیده زبان طی می‌شود.

۷) آیه ۴ از سوره ابراهیم نشان می‌دهد که حداقل به تعداد زبان‌ها، پیامبرانی از جانب خداوند ارسال شده‌اند.

۸) آیه ۱۶ از سوره قیامت نوعی پیوند منظم میان «صورت و معنی» را نشان می‌دهد، به طوری که تلفظ و تولید صحیح، حصول معنا را به دنبال دارد.

۹) اگر انسان، مانند حیوانات فقط نیاز مادی داشت، به زبان نیازی نبود. وجود «زبان» نشان می‌دهد که انسان نیازهای دیگری غیر از آنچه که با حیوانات مشترک است دارد. از اینرو می‌توان گفت منشأ «زبان» در نیازهای معنوی انسان نهفته است. در چندین آیه از آیات

مربوط به واژه «لسان» آمده است کسانی که دروغ می‌گویند و حلال خدا را حرام می‌کنند، رستگار نمی‌شوند (نحل: ۱۱۷). همچنین اعطای زبان صدق و راستی را از موهبت‌های بزرگ خداوند برشمرده است (مریم: ۵۱).

۱۰) عالی‌ترین تجلی «زبان» در مناجات‌ها، ستایش‌ها و نیایش‌ها دیده می‌شود. پیامبران از «زبان» به صورت‌های زیر استفاده کرده‌اند:

الف) در ستایش خداوند؛

ب) در هنگام دعا، این مورد در مقایسه با سایر موارد بیشترین بسامد را دارد. تقریباً از زبان همه پیامبران در قرآن، دعا و مناجات نقل شده است. این دعاها اولاً درباره خودشان آمده و از خداوند درخواست کرده‌اند که برای آن‌ها زبان صدق و راستی قرار دهد (شعراء: ۸۴، مریم: ۵۱) و گره از زبانشان بگشاید تا مردم گفتارشان را بفهمند (طه: ۲۸ و ۲۹). ثانیاً درخواستشان درباره هدایت به راه راست و دستیابی آنان به سعادت ابدی بوده است. ثالثاً برای هدایت مردم و نجات قومشان از شر ستمکاران دعا می‌کردند.

ج) نفرین ستمکاران و کافران (مائده: ۸۲)؛

د) تعلیم و آموزش دین به مردم؛

در سایر موارد سکوت را ترجیح داده‌اند.

۱۱) کلماتی که در قرآن به واژه «زبان» به طور کلی دلالت دارند یا با آن مرتبط هستند عبارتند از: «لسان، اسماء، بیان، کلمه، قول». از واژه‌های مربوط به زبان گفتار می‌توان «تلاوت، قرائت، تکلم، صوت، ندا و قول» را ذکر کرد. همچنین از واژه‌های مربوط به زبان نوشتار می‌توان به «قلم، مداد، صحف، کتاب، حرف و الواح» اشاره کرد.

۱۲) وجود «زبان» در انسان و عدم وجود آن در سایر موجودات و پدیده‌ها نشان می‌دهد که انسان از بین پدیده‌های موجود در این حیات دنیوی در نهایت تکامل خود به سر می‌برد، زیرا دارای موهبتی است که به هیچ موجودی در این جهان اعطا نشده است. به عبارت دیگر، انسان با داشتن این امتیاز نسبت به سایر مخلوقات برتری یافته است. مرحله تکامل انسان در نوع خود، در این کره خاکی زمانی به نهایت خود رسید که خداوند به او «اسماء» را تعلیم داد. پس از این مرحله، دیگر از خلقت انسانی جدید با ویژگی‌هایی جدید، سخن

به میان نیامده است.

۱۳) سخن گفتن حضرت عیسی (ع) در گهواره، به عنوان یکی از نشانه‌های خداوند در قرآن ذکر شده است. در حقیقت، اوج کمال خلقت در دوران کودکی به عیسی بن مریم (ع) اعطا شده و یکی از معجزات مربوط به دوران زندگی آن حضرت به شمار می‌رود.

۱۴) از آنجایی که ماهیت «اسماء» بر انسان روشن نیست، فرشتگان الهی نیز به صراحت اعلام کرده‌اند که چیزی از آن نمی‌دانند و تنها خداوند به ماهیت آن آگاهی دارد و می‌فرماید: «من چیزی می‌دانم که شما نمی‌دانید» (بقره: ۳۳). از اینرو درمی‌یابیم که آموزش «اسماء» از نعمت‌های غیبی خداوند به انسان است، زیرا فرشتگان نیز از آگاهی درباره آن اظهار عجز کرده‌اند.

۱۵) در روز قیامت اعضاء و جوارح انسان، از جمله دست و پای او قدرت سخن گفتن می‌یابند (یس: ۶۵، فصلت: ۲۱ و ۲۲). این آیات نشان می‌دهد که در قیامت تکامل به حدی خواهد رسید که همه چیز زنده و دارای قدرت بیان یا ناطقه خواهد بود. به عبارت دیگر، نهایت زنده بودن هر چیزی آن است که بتواند تکلم کند. در واقع، وجود «زبان» و قدرت نطق، نهایت تکامل در حد اعلای خود است.

۱۶) با توجه به آیات ۳۰ تا ۳۳ از سوره بقره، چنین استنباط می‌شود که قبل از حضرت آدم (ع) و قبل از تعلیم «اسماء»، انسان «شیء مذکور» نبود (دهر: ۱)، بلکه با اعطای نعمت زبان و تعلیم اسماء، انسان شیء مذکور شد.

۱۷) ارسال متن‌هایی به صورت کتاب از جمله «زبور، صحف، تورات، انجیل و قرآن» اهمیت توجه به موضوع «زبان» را نشان می‌دهد و معجزه بودن کتاب «قرآن» نوعی اعجاز زبانی برای تمام عصرها و زمان‌ها به شمار می‌رود.

۱۸) «زبان فصیح» قرآن به دلیل ویژگی فوق‌تجربی‌اش نیاز به ویرایش ندارد و از هر نظر کامل به شمار می‌رود. از اینرو، این کتاب منبع الهام‌بخش دست‌نویسان قرار گرفته است. اما زبان بشر به لحاظ ساختاری هر لحظه در حال اصلاح و ویرایش است. انسان در حال تکامل، زبان در حال تکامل نیز دارد، به همین دلیل هیچگاه به لحاظ ساختاری از ویرایش بی‌نیاز نیست.

۱۹) زبان در قرآن با دو نگرش مثبت و منفی به لحاظ کاربردی مطرح شده است. کاربرد منفی آن در «دروغ گفتن، تمسخر، غیبت، تهمت، سخن چینی، القاب زشت و ناپسند و انواع رذائل اخلاقی» دیده می‌شود. کاربرد مثبت آن در «عبادت، دعای خیر کردن، راستگویی، دانش‌آموزی، راهنمایی کردن، مشاوره در امور، و انواع فضائل اخلاقی» به کار رفته است. به طوری که «مؤمن» به کسی گفته می‌شود که دیگران از دست و «زبان» او در امان باشند.

منابع

- تهرانی، ابراهیم میرزا مهدی (۱۳۷۴). مبانی موسیقی قرائت قرآن. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ص ۶۱.
- حافظ شیرازی، مولانا شمس‌الدین محمد (۱۳۷۴). دیوان غزلیات، به کوشش دکتر خلیل خطیب رهبر. تهران: انتشارات صفی‌علیشاه، چاپ شانزدهم.
- رادمنش، سید محمد (۱۳۷۰). آشنایی با علوم قرآنی. تهران: انتشارات مؤلف.
- قرآن کریم (۱۳۷۳). ترجمه محمد مهدی فولادوند. تهران: دفتر مطالعات تاریخ و معارف اسلامی.
- قرشی، سید علی اکبر (۱۳۷۱). قاموس قرآن، چاپ ششم. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۴). تفسیر نمونه، چاپ اول. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- موسوی همدانی، سید محمدباقر (۱۳۷۴). ترجمه تفسیر المیزان، چاپ پنجم. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- همایی، جلال‌الدین (۱۳۷۳). فنون بلاغت و صناعات ادبی. قم: چاپخانه ستاره، موسسه نشر هما، چاپ دهم، ص ۴ تا ۳۶.

رمزگشایی خوانش پریشی (دیسلکسیا)^۱

ریچارد کی. واگنر^۲، پاتریشیا تی. کانتر^۳

برگردان: امیر قربانپور^۴

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران

چکیده

خوانش پریشی (دیسلکسیا)^۵ اختلالی زبانی است که با ناتوانی فرد در فراگیری مهارت خواندن در سطح مطلوب، علی‌رغم وجود بینایی کافی و هوش طبیعی، شناخته می‌شود. این اختلال یادگیری اغلب در سال‌های ابتدایی فراگیری خواندن در سنین مدرسه دیده می‌شود و تشخیص زودهنگام آن جهت اعمال مداخلات طراحی شده برای کمک به افراد مبتلا از اهمیت بالایی برخوردار است. مقاله حاضر از منظری روان‌شناختی به بررسی برخی یافته‌های مهم در مورد ماهیت خوانش پریشی، و چگونگی شناسایی افراد مبتلا به این اختلال به منظور کمک به آن‌ها، می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: خوانش پریشی، دیسلکسیا، هوشیاری واجی، پردازش واجی.

۱. مقدمه

اکثر کودکان می‌توانند با آموزش‌های مؤثر مهارت خواندن را فرا گیرند؛ اما بین ۳ تا ۲۰ درصد کودکان، بسته به معیارهای ارزیابی خاص مورد استفاده، موفق به یادگیری خواندن در سطح مطلوب

^۱ این مقاله ترجمه و تلخیصی است از مقاله‌ای با همین عنوان که در مجموعه مقالات «نوآوری‌هایی در روان‌شناسی تربیتی» (پرایس و اشترنبرگ، ۲۰۱۰) به چاپ رسیده است. برای مشاهده متن اصلی مقاله رجوع شود به:

Wagner R. K, & Kantor P. T. (2010). "Dyslexia deciphered". In: Preiss, D, & Sternberg R, (eds.). *Innovations in Educational Psychology: Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. New York: Springer. pp. 25-47.

^۲ Richard K. Wagner, PhD, Department of Psychology, Florida State University, Florida

^۳ Patricia T. Kantor, MA, Department of Psychology, Florida State University, Florida

^۴ E-mail: amir.ghorbanpour@modares.ac.ir

^۵ Dyslexia

^۶ این اصطلاح در برخی منابع فارسی به «خواندن پریشی» یا «نارساخوانی» نیز ترجمه شده است.

نمی‌شوند. پیامدهای عدم فراگیری خواندن در سطح مطلوب می‌تواند بسیار جدی باشد. مطالعات بلندمدتی که دانش‌آموزان را طی چندین سال تحت بررسی قرار داده‌اند، نشان می‌دهند که کودکانی که در فراگیری خواندن تا پایان سال اول تحصیل از سایر کودکان عقب می‌مانند، به ندرت می‌توانند به سطح همسالان خود برسند (فرانسیس^۱ و همکاران، ۱۹۹۶؛ ترگسن^۲ و برگس^۳، ۱۹۹۸؛ ترگسن، راشوت^۴ و الکساندر^۵، ۲۰۰۱).

در مورد علل خوانش‌پریشی، برجسته‌ترین و مزمن‌ترین نمونهٔ عدم فراگیری خواندن در سطح مطلوب، چه می‌دانیم؟ در مورد چگونگی شناسایی افراد مبتلا به خوانش‌پریشی به منظور کمک به آن‌ها، چه چیزهایی را یافته‌ایم؟ هدف این مقاله، بررسی برخی یافته‌های مهم در مورد ماهیت عدم فراگیری خواندن و چگونگی اعمال این یافته‌ها است.

۲. دیدگاه‌های اولیه در مورد ماهیت خوانش‌پریشی

اولین توصیف از خوانش‌پریشی در سال ۱۹۰۵ توسط جراح اسکاتلندی جیمز هینشل‌وود^۶ ارائه شد. با توجه به اینکه این ناتوانی گرایش به ظهور در برخی خانواده‌ها داشته، و با عدم توانایی در خواندن واژه‌های روی یک صفحه، علی‌رغم وجود بینایی مناسب و کافی، مشخص می‌شود، او این ناتوانی را نابینایی واژگانی مادرزادی^۷ نامید.

باور شایع اولیه در مورد خوانش‌پریشی این بوده است که این ناتوانی در نتیجهٔ مشاهدهٔ وارونهٔ کلمات حاصل می‌شود، و این باور رایج‌ترین دیدگاه عامه باقی مانده است. گفته می‌شود که افراد دچار خوانش‌پریشی واژه‌ای مانند *was* را *saw* می‌خوانند، و یا اینکه مثلاً حروف *b* و *d* را با هم اشتباه می‌گیرند. یک توضیح ممکن برای این پدیده متعاقباً توسط نظریهٔ تسلط مغزی (نیمکره‌ای) آمیخته^۸

¹ Francis

² Torgesen

³ Burgess

⁴ Rashotte

⁵ Alexander

⁶ James Hinshelwood

⁷ Congenital word blindness

⁸ Mixed cerebral dominance

ساموئل اورتون^۱ ارائه شد (هالاها^۲ و موک^۳، ۲۰۰۳). هنگامی که کودکان رشد می‌کنند، مسئولیت عملکرد در برخی حوزه‌های خاص به متمرکز شدن در یک نیمکره مغز گرایش پیدا می‌کند. راست‌دست یا چپ‌دست بودن یکی از موارد تجلی این تسلط نیمکره‌ای است. بر اساس نظریه اورتون، چیزی که نیمکره چپ به عنوان یک d می‌بیند، توسط نیمکره راست b دیده می‌شود. برای خوانندگان عادی، تسلط طبیعی یکی از نیمکره‌ها مانع از این تناقض و اختلال در ادراک می‌شود. اما برای افراد مبتلا به خوانش‌پریشی، هیچ یک از نیمکره‌ها بر دیگری غالب نیست، که این منجر به ادراک متناقض می‌گردد.

نظریه اورتون در نهایت با یک توضیح نسبتاً ساده از خطاهای وارونگی^۴ جایگزین شد. کودکان دچار مشکلات خواندن تا قبل از پایان سال اول یا سال دوم تحصیل، به ندرت توجه را به خود جلب می‌کنند. آن‌ها واقعاً خطاهای وارونگی‌ای مانند اشتباه گرفتن was و saw ، و یا b و d ، را از خود نشان می‌دهند. اما به نظر می‌رسد که این گونه اشتباهات وارونگی جزء ساده‌ترین و عادی‌ترین خطاها هستند، و در مهد کودک و کلاس‌های سال اول ابتدایی در میان خوانندگان طبیعی در حال رشد نیز بسیار رایج می‌باشند. درست خواندن was به صورت was و نه saw ، مستلزم یادگیری خواندن از سمت چپ به راست می‌باشد، که این جهتی قراردادی [در زبان انگلیسی] برای پردازش واژه‌ها بر روی صفحه است. نظام‌های نوشتاری دیگری هستند که از سمت راست به چپ و یا حتی از بالا به پایین خوانده می‌شوند.

اشتباه گرفتن حروفی مانند b و d قابل درک است، چرا که آن‌ها هم به لحاظ دیداری و هم به لحاظ آوایی شبیه به هم هستند. هر دوی آن‌ها همخوان‌های انسدادی^۵ نامیده می‌شوند، زیرا صداهای b و d به وسیله انسداد یا توقف جریان هوا در مجرای صوتی و سپس آزاد کردن ناگهانی آن، به وجود می‌آیند.

به نظر می‌رسد خوانندگان ضعیف در سال دوم، اشتباهات وارونگی بیشتری نسبت به خوانندگان

¹ Samuel Orton

² Hallahan

³ Mock

⁴ Reversal errors

⁵ Stop consonants

طبیعی سن پایین‌تری که در یک سطح مهارت خواندن قرار دارند، مرتکب نمی‌شوند (کرودر^۱ و واگنر^۲، ۱۹۹۲؛ ورکر^۳، برایسن^۴ و واسنبرگ^۵، ۱۹۸۹). اشتباهات وارونگی خوانندگان ضعیف در سنین بالاتر صرفاً این واقعیت را منعکس می‌سازد که آن‌ها در مهارت خواندن عقب هستند؛ این چیزی را در مورد ضعف آن‌ها در خواندن توضیح نمی‌دهد. ارتباط خطاهای وارونگی با خواندن ضعیف احتمالاً به دلیل این واقعیت است که در سال دوم و بالاتر از آن، تنها خوانندگان ضعیف هستند که همچنان به خطاهای وارونگی خود ادامه می‌دهند؛ در نتیجه، آن‌ها از هم‌کلاسی‌های خود متمایز می‌شوند.

دیدگاه شایع دیگر درباره ماهیت خوانش‌پریشی این بوده است که این ناتوانی به وسیله اختلال در حرکات چشم ایجاد می‌شود. خواندن نیازمند حرکات فوق‌العاده پیچیده و دقیق چشم است (راینر^۶ و پولاتسک^۷، ۱۹۸۹). همان‌طور که شما این جملات را می‌خوانید، احتمالاً چنین احساس می‌کنید که چشم‌های شما به آرامی بر روی صفحه حرکت می‌کنند. اما این احساس اشتباه است. یک آزمایش ساده این موضوع را نشان می‌دهد. از یک دوست بخواهید که مستقیماً در مقابل شما چیزی را بخواند، در حالی که نوشته را به اندازه‌ای پایین نگه دارد که شما بتوانید چشمان او را در حال خواندن مشاهده کنید. اگر به دقت نگاه کنید، خواهید دید که چشمان دوست شما به صورت مجموعه‌ای از تکان‌های پرشی متناوب کوچک اما قابل مشاهده، حرکت می‌کنند. چشم‌ها در واقع به صورت مجموعه‌ای از حرکات پرتابی کوچک به نام ساکاد^۸ بر روی صفحه حرکت می‌کنند. در طول این ساکادها (حرکات جهشی چشم)، اطلاعات کمی در دسترس چشم‌ها قرار دارد، زیرا آن‌ها خیلی سریع‌تر از آن حرکت می‌کنند که حروف یا کلمات را به وضوح ببینند. در زمان تثبیت و یا وقفه‌های میان این ساکادها است که چشم‌ها قادر به درک حروف و کلمات می‌باشند.

اگر همین آزمایش بالا را با فردی که در مهارت خواندن ضعیف است تکرار کنید، این باور که

¹ Crowder

² Wagner

³ Werker

⁴ Bryson

⁵ Wassenberg

⁶ Rayner

⁷ Pollatsek

⁸ Saccade

حرکات معیوب چشم علت خوانش‌پریشی هستند می‌تواند قابل درک باشد. در این حالت، آنچه که مشاهده خواهید کرد این است که حرکات چشم فرد مبتلا به طور قابل ملاحظه‌ای نامنظم‌تر و غیرقابل پیش‌بینی می‌باشد.

اما این دیدگاه که خوانش‌پریشی ناشی از حرکات معیوب چشم است توسط مطالعاتی که سطح دشواری متن مورد خوانش را برای خوانندگان خوب و ضعیف تغییر داده‌اند، به چالش کشیده شده است. در این مطالعات، به خوانندگان عادی متنی داده شد که برای آن‌ها به همان اندازه دشوار بود که متن سطح کلاسی برای افراد مبتلا به مشکلات خواندن دشوار بود. تحت این شرایط، حرکات چشم خوانندگان عادی همانند حرکات چشم خوانندگان ضعیف نامنظم بود. در مقابل، هنگامی که به خوانندگان ضعیف متن ساده‌ای داده شد که آن‌ها قادر به خواندن آن بودند، در این حالت حرکات چشمان آن‌ها شبیه به خوانندگان عادی بود (کرودر و واگنر، ۱۹۹۲). این نتایج نشان می‌دهند که حرکات معیوب چشم علت ضعف در خواندن نیستند، بلکه یک نتیجه فرعی آن هستند. اگر شما نتوانید واژه‌های روی صفحه را بخوانید، چشمان شما در امتداد صفحه به همان گونه عادی - یعنی مانند حالتی که می‌توانستید کلمات را بخوانید - حرکت نخواهند کرد.

۳. دیدگاه‌های جاری در مورد ماهیت خوانش‌پریشی

نظر هینشل‌وود درباره دو جنبه خوانش‌پریشی درست بود؛ اینکه این ناتوانی در برخی خانواده‌ها جریان دارد و توسط عملکرد ضعیف در خواندن واژه‌ها بر روی یک صفحه مشخص می‌شود (ادامز^۱، ۱۹۹۰؛ شورای تحقیقات ملی^۲، ۱۹۹۸؛ استانویچ^۳، ۱۹۸۲؛ ولوتینو^۴، ۱۹۷۹). اگرچه بسیاری از افراد مبتلا به خوانش‌پریشی در درک مطلب نیز دچار اختلال هستند، اما این درک معیوب آن‌ها اغلب نتیجه مستقیم اختلال اولیه در خواندن در سطح واژه‌ها است (آرون^۵، ۱۹۸۹؛ استانویچ و زیگل^۶، ۱۹۹۴).

¹ Adams

² National Research Council

³ Stanovich

⁴ Vellutino

⁵ Aaron

⁶ Siegel

به نظر می‌رسد که مشکل خواندن در سطح واژه‌ها خود ناشی از مشکلی در زبان، و نه در بینایی، باشد. درک این موضوع که خوانش پریشی چگونه می‌تواند در نتیجه مشکلی در زبان و نه در بینایی حاصل شود، نیازمند دانستن چگونگی ارتباط زبان و متن نوشتاری است.

۱-۳. پیوند زبان و متن نوشتاری

نظام‌های نوشتاری برای نمایاندن جنبه‌های مختلفی از گونه گفتاری متناظر خود، طراحی شده‌اند (رایبر و همکاران، ۲۰۰۱). وظیفه یک خواننده مبتدی کشف ماهیت این تناظر است؛ و انجام موفقیت‌آمیز این کار مستلزم ارتباط دادن جنبه‌های واج‌شناسی^۱، ساخت‌واژه^۲ و نظام خط^۳ می‌باشد.

۲-۳. واج‌شناسی و ساخت‌واژه

گفتار در سطوح زبانی سلسله‌مراتبی چندگانه، که ابعاد واجی و ساخت‌واژی زبان را به هم پیوند می‌دهند، نمود پیدا می‌کند. با شروع از پایین‌ترین سطح این سلسله‌مراتب و پیش رفتن به سمت بالا، چهار سطح زبانی مشخص می‌شود؛ این سطوح عبارتند از: سطح صوتی (آکوستیک)^۴، آوایی^۵، واجی^۶ و واژ-واجی^۷ (کرودر و واگنر، ۱۹۹۲).

در سطح آکوستیک، گفتار به وسیله امواج تقریباً پیوسته‌ای از انرژی صوتی که در یک طیف‌نگار^۸ قابل مشاهده است، نمود پیدا می‌کند. طیف‌نگار انرژی صوتی را برحسب فرکانس در طول زمان نمایش می‌دهد. اگر شما طیف‌نگار پاره‌گفتاری مانند «باران در اسپانیا عمدتاً در دشت‌ها می‌بارد» را مشاهده کنید، تقریباً هیچ فاصله یا وقفه‌ای در آن نخواهید دید. با وجود اینکه ما به راحتی واژه‌های مجزا، هجاهای درون واژه‌ها، و صداهای درون هجاها را تشخیص می‌دهیم، طیف‌نگار انرژی صوتی تقریباً پیوسته‌ای را نشان می‌دهد. توانایی ما در درک واژه‌های متمایز و اجزای درون واژه‌ها، به دلیل

¹ Phonology

² Morphology

³ Orthography

⁴ Acoustic

⁵ Phonetic

⁶ Phonological

⁷ Morphophonological

⁸ Spectrogram

سازوکار ادراکی و شناختی ما است و نه به دلیل مشخصه ذاتی سیگنال‌های صوتی به خودی خود. این واقعیت توضیح می‌دهد که چرا گویشوران زبان‌هایی که شما آن‌ها [زبان‌ها] را نمی‌دانید به نظر می‌آید که خیلی سریع صحبت می‌کنند و واژه‌ها به هم پیوسته به نظر می‌رسند.

در سطح آوایی، گفتار به وسیله آواها نمایان می‌شود. آواها مجموعه‌ای از اصوات منحصر به فرد هستند که توسط همه گویشوران زبان تولید می‌شوند. در سطح آوایی، صدای *p* در واژه‌های *top*، *spot* و *pot* توسط سه آوای متمایز نمود پیدا می‌کند. شما می‌توانید این ادعا را با یک آزمایش ساده ثابت کنید. دست خود را در حالی که سه واژه *spot*، *top* و *pot* را تلفظ می‌کنید در مقابل دهان خود نگه دارید. در هنگام تلفظ صدای *p* در واژه *top*، انفجار هوای نسبتاً قوی‌ای را احساس خواهید کرد؛ هنگام تلفظ *p* در *pot* انفجار هوایی نسبتاً ضعیف‌تر، و در تلفظ *p* در *spot*، جریان هوای بسیار کمی را احساس خواهید کرد. تفاوت‌هایی که شما احساس می‌کنید این موضوع را تأیید می‌کنند که این سه آوا متفاوت از هم تلفظ می‌شوند.

در سطح واجی، گفتار توسط واحدهایی انتزاعی به نام واج‌ها^۱ نمود پیدا می‌کند. واج‌ها تمایزات میان صداها هستند که تغییرات معنایی در یک زبان را نشان می‌دهند. صداها *f* در *fit* و *p* در *pit* واج‌های متفاوتی هستند، و این واقعیت را نشان می‌دهند که این دو سازه با معانی متفاوتی مرتبط هستند. واج‌ها خود از خانواده‌ای از آواها تشکیل شده‌اند. بنابراین، آواهای *p* در واژه‌های *spot*، *top* و *pot* همگی نموده‌های مختلف واج */p/* هستند و واج‌گونه‌های^۲ واج */p/* نامیده می‌شوند. ماهیت انتزاعی واج‌ها در این است که آن‌ها گروه‌های آوایی‌ای را تشکیل می‌دهند که تمایز معنا را در زبان گفتاری نشان می‌دهند. در مقابل، تمایزات واقعی (فیزیکی) نمود یافته در آواها به طور مستقیم قابل مشاهده هستند، مانند مثال بالا در رابطه با تلفظ واژه‌ها در حالتی که دست خود را مقابل دهان قرار داده‌اید.

در بالاترین سطح، یعنی سطح واژ-واجی، گفتار توسط رشته‌ای از واج‌ها که تکواژها^۳ یا واحدهای معنایی را تشکیل می‌دهند، نمود پیدا می‌کند. ساخت‌واژه به ترکیب یک واژه از نظر تکواژها

¹ Phones

² Phonemes

³ Allophones

⁴ Morphemes

یا کوچک‌ترین واحدهای معنادار آن، اشاره دارد (بلومفیلد^۱، ۱۹۳۳). رشته‌های واجی‌ای که واحدهای معنایی را بازنمایی می‌کنند تکواژ نامیده می‌شوند. همانند واج‌ها که شامل مجموعه‌ای از واج‌گونه‌ها هستند، تکواژها نیز مجموعه‌ای از تکواژگونه‌ها^۲ را در بر می‌گیرند. به عنوان مثال، توالی حروف *sign* یک تکواژ را تشکیل می‌دهد که در کلمات *signed* و *signature* به شکل تکواژگونه‌های آن نمود پیدا می‌کند. نظام نوشتاری زبان انگلیسی واژ-واجی است، از این لحاظ که تلفظ‌ها در بیشتر موارد نمود پیدا می‌کنند، اگرچه بعضاً همراه با تعدیل‌هایی برای بیان معنای مورد نظر. این نکته در این واقعیت منعکس است که صورت‌های نوشتاری *signed* و *signature* هر دو در داشتن عنصر نوشتاری *sign* مشترک هستند، با وجود اینکه تلفظ جزء *sign* در هر یک از این واژه‌ها به طور قابل ملاحظه‌ای متفاوت است.

۳-۳. نظام خط

نظام خط عبارت است از مجموعه علائم مورد استفاده برای بازنمایی تلفظ و معنا در نوشتار. برای مثال، نظام خط زبان انگلیسی از ۲۶ حرف بزرگ و کوچک، اعداد ۰ تا ۹، علائم نقطه‌گذاری و تعداد کمی علائم دیگر (مانند \$، # و @) تشکیل شده است. در دنیای امروز نظام‌های نوشتاری بسیاری وجود دارند؛ با این حال، این نظام‌ها به سه نوع اصلی قابل دسته‌بندی هستند (کرودر و واگنر، ۱۹۹۲؛ دی‌فرانسیس^۳، ۱۹۸۹؛ گلب^۴، ۱۹۵۲؛ راینر و همکاران، ۲۰۰۱؛ راینر و پولاتزک، ۱۹۸۹). این سه گروه عبارتند از نظام الفبایی^۵، هجایی^۶، و واژی-هجایی^۷.

نظام‌های نوشتاری الفبایی، مانند هلندی، انگلیسی، آلمانی، ایتالیایی، کره‌ای، اسپانیایی، و نظام پین‌ین^۸ چینی، متکی بر تعداد نسبتاً کمی حروف هستند که تقریباً متناظر با نمود سطح واجی گفتار می‌باشند. حروف بیشتر واج‌ها را بازنمایی می‌کنند تا آواها یا واژ-واج‌ها را. در مثال‌های *spot*، *top*

¹ Bloomfield

² Allomorphs

³ DeFrancis

⁴ Gelb

⁵ Alphabetic

⁶ Syllabaries

⁷ Morphosyllabaries

⁸ Pinyin

و *pot*، سه آوای بازنمایی شده توسط صداهاى مرتبط با حرف *p*، واج‌گونه‌هاى مختلف واج واحد *p/* هستند، و یک حرف واحد *p* در صورت نوشتاری آن‌ها به کار رفته است. نظام‌هاى هجایی، نظام‌هاى نوشتاری‌اى هستند با نویسه‌هاى^۱ که هجاها، و نه واج‌ها، را بازنمایی می‌کنند. نمونه‌اى از نظام هجایی، کانای^۲ ژاپنى است. در نهایت، نظام‌هاى نوشتاری واژى-هجایی نظام‌هاى هستند با نویسه‌هاى که نمایانگر نه تنها هجاها بلکه تکواژها یا واحدهاى معنایی می‌باشند. نمونه‌هاى از نظام‌هاى نوشتاری واژى-هجایی شامل زبان چینی و نظام کانجی^۳ ژاپنى می‌شود.

۳-۴. رشد هوشیاری واجی در فراگیری خواندن زبان انگلیسی

هوشیاری واجی^۴ به داشتن آگاهی و دسترسی به ساختار آوایی زبان گفتاری فرد مربوط می‌شود (یورم^۵ و شر^۶، ۱۹۸۳؛ واگنر و ترگسن، ۱۹۸۷). تمام واژه‌هاى انگلیسی گویش آمریکایی غربی میانه^۷ می‌توانند با استفاده از مجموع ۴۴ واج موجود در این زبان (۲۴ همخوان^۸ و ۲۰ واکه^۹) بازنمایی شوند. (انگلیسی آمریکایی غربی میانه به گویشى که به طور معمول توسط مجریان خبری تلویزیون آمریکا صحبت می‌شود، اشاره دارد.) واکه‌ها با عبور هوا از میان تارهاى صوتی که باعث ارتعاش آن‌ها می‌گردد، تولید می‌شوند. همخوان‌ها به وسیلهٔ انسداد و آزاد کردن هوا تولید می‌شوند. اینکه چه همخوانی تولید می‌شود بستگی به این دارد که چه بخش‌هاى از مجرای صوتی برای کنترل جریان هوا مورد استفاده قرار می‌گیرند (به عنوان مثال، دندان‌ها، لب‌ها و یا کام)، و اینکه آیا تارهاى صوتی نیز در ارتعاش هستند یا خیر.

حدود ده تریلیون ترکیب ممکن از مجموعه واج‌هاى موجود در این زبان امکان‌پذیر می‌باشد. اما از این تعداد ترکیب ممکن، تنها تعداد نسبتاً کمی واقعاً در زبان گفتار رخ می‌دهند، و بسیاری از آن‌ها در چندین واژه نمود پیدا می‌کنند (واگنر و همکاران، ۱۹۹۷). بنابراین، واژه‌هاى *fit* و *kenit*، *sit* و *kenit* و *fit*

¹ Characters

² Kana

³ Kanji

⁴ Phonological awareness

⁵ Jorm

⁶ Share

⁷ Midwestern American

⁸ Consonant

⁹ Vowel

هر کدام از سه واج تشکیل شده‌اند، که اولین واج آن‌ها متفاوت و دو واج دیگر در هر سه واژه یکسان است. این حقیقت توسط املای این واژه‌ها نمایان می‌شود؛ آن‌ها حروف اول متفاوت، و حروف میانی و پایانی یکسانی دارند. این تناظر میان واج‌ها و حروف نشان می‌دهد که آگاهی از ماهیت واجی زبان گفتاری فرد می‌تواند یادگیری خواندن آن زبان را آسان‌تر سازد.

دو نوع شاهد نشان می‌دهد که هوشیاری واجی واقعاً نقشی سببی را در فراگیری خواندن در مراحل اولیه ایفا می‌کند. دسته اول این شواهد توسط مطالعات همبستگی بلندمدت، و دسته دوم توسط مطالعات مداخله‌ای یا آموزشی، ارائه می‌شود. مطالعات مداخله‌ای بسیاری که هوشیاری واجی و رابطه میان حروف و صداها را مورد هدف قرار داده‌اند، به پیشرفت مهارت‌های رمزگشایی در خوانندگان ضعیف منجر شده‌اند (برای مثال، ادامز، ۱۹۹۰؛ بال^۱ و بلکمن^۲، ۱۹۹۱؛ بردی^۳ و همکاران، ۱۹۹۴؛ باس^۴ و ون‌ایزندورن^۵، ۱۹۹۹؛ بیرن^۶ و فیلدینگ-بارنسلی^۷، ۱۹۸۹، ۱۹۹۱، ۱۹۹۳، ۱۹۹۵؛ بیرن، فیلدینگ بارنسلی و اشلی^۸، ۲۰۰۰؛ کال^۹، ۱۹۸۳/۱۹۶۷؛ اری^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۱؛ فورمن^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۳؛ فورمن و همکاران، ۱۹۹۸؛ راشوت، مک‌فی^{۱۲} و ترگسن، ۲۰۰۱؛ اشنایدر^{۱۳}، انموزر^{۱۴}، روث^{۱۵} و کواسپرت^{۱۶}، ۱۹۹۹؛ اشنایدر، روث و انموزر، ۲۰۰۰؛ ترگسن و همکاران، ۲۰۰۱؛ [...]).

البته برخی از شواهد مبنی بر وجود رابطه سببی میان هوشیاری واجی و فراگیری خواندن را

-
- 1 Ball
 - 2 Blachman
 - 3 Brady
 - 4 Bus
 - 5 Van Ijzendoorn
 - 6 Byrne
 - 7 Fielding-Barnsley
 - 8 Ashley
 - 9 Chall
 - 10 Ehri
 - 11 Foorman
 - 12 MacPhee
 - 13 Schneider
 - 14 Ennemoser
 - 15 Roth
 - 16 Kuespert

می‌توان بر اساس تفسیرهای جایگزین ممکن به چالش کشید (کسلز^۱ و کولتهارت^۲، ۲۰۰۴). به عنوان مثال، اگر هوشیاری واجی و دانش شناخت حروف هر دو در یک مطالعهٔ مداخله‌ای مورد آموزش قرار گیرند (که معمولاً اینگونه است)، چگونه می‌توان مطمئن بود که این آموزش هوشیاری واجی است که باعث تقویت مهارت خواندن واژه‌ها می‌شود؟ این امکان وجود دارد که ترکیب آموزش هوشیاری واجی و دانش شناخت حروف در واقع عامل جایگزینی برای آموزش تلفظ و صدای واژه‌ها باشد، چیزی که از قبل می‌دانیم می‌تواند مؤثر باشد. البته، یک طرفدار وجود رابطه سببی میان هوشیاری واجی و فراگیری خواندن ممکن است اینگونه استدلال کند که یکی از دلایل اثربخشی آموزش تلفظ این است که باعث ایجاد نتیجهٔ فرعی بهبود هوشیاری واجی می‌شود. اگرچه مطالعات مجزا می‌توانند بر اساس دلایل مختلفی به چالش کشیده شوند، اما الگوی کلی نتایج، و به طور خاص مطالعات همبستگی بلندمدتی که اثر اتورگرسور^۳ را لحاظ کرده‌اند، وجود تأثیر سببی هوشیاری واجی را بر مهارت خواندن واژه‌ها تأیید می‌کنند (هولم^۴، اسنولینگ^۵، کارااولاس^۶ و کرول^۷، ۲۰۰۵).

۳-۵. پیامدهای ماهیت واجی خوانش‌پریشی

یکی از برنامه‌های عملی حاصل از تحقیقات بر روی رابطهٔ میان پردازش واجی و مهارت خواندن، طراحی آزمون‌های پردازش واجی جهت استفاده در شناسایی افراد مبتلا به خوانش‌پریشی بوده است. نمونه‌ای از این آزمون‌ها، آزمون جامع پردازش واجی (CTOPP)^۸ است (واگنر، ترگسن و راشوت، ۱۹۹۹).

این آزمون برای سنجش هوشیاری واجی، حافظهٔ واجی، و نامیدن سریع، برای افراد در محدودهٔ سنی ۵ تا ۲۴ سال طراحی شده است. انطباق با چنین محدودهٔ سنی گسترده‌ای، و رشد قابل توجه

¹ Castles

² Coltheart

³ Autoregressor effect

⁴ Hulme

⁵ Snowling

⁶ Caravolas

⁷ Carroll

⁸ Comprehensive Test of Phonological Processing

پردازش واجی ای که در این محدوده سنی رخ می‌دهد، مستلزم طراحی دو نسخه از این آزمون بوده است. اولین نسخه آن برای افراد ۵ تا ۶ ساله است، و شامل هفت خرده‌آزمون اصلی و یک خرده‌آزمون مکمل می‌باشد. نسخه دوم که برای سنین ۷ تا ۲۴ ساله است، متشکل از شش خرده‌آزمون اصلی و شش خرده‌آزمون مکمل می‌باشد. خرده‌آزمون‌های مکمل به منظور ارزیابی هر چه عمیق‌تر نقاط ضعف و قوت در پردازش واجی، ارائه می‌شوند. هر دو نسخه به صورت انفرادی اجرا می‌شوند، و خرده‌آزمون‌های اصلی حدود ۳۰ دقیقه به طول می‌انجامند.

سیزده خرده‌آزمون موجود در (هر یک یا هر دو نسخه) آزمون جامع پردازش واجی - به عنوان خرده‌آزمون اصلی یا مکمل - در جدول ۱ فهرست شده‌اند. خرده‌آزمون‌های هوشیاری واجی مهارت‌هایی را که مرتبط با آموزش خواندن هستند، ارزیابی می‌کنند. آزمون حذف^۱ نیازمند تقسیم واژه‌های گفتاری به بخش‌های کوچک‌تری متناظر با املاهای آن‌ها می‌باشد. جداسازی واژه‌ها^۲ مهارتی را ارزیابی می‌کند که پیش‌نیاز نگاشت میان حروف و صداها است؛ از این جهت که نگاشت حروف و صداها مستلزم این است که واژه‌ها به بخش‌های کوچک‌تری (حروف) تقسیم شوند. ادغام واژه‌ها^۳ نیازمند ترکیب صداها با یکدیگر است، و هنگام رمزگشایی واژه‌ها به صورت حرف به حرف و یا واحدهای واجی بزرگ‌تر، و سپس ترکیب بخش‌های رمزگشایی شده برای تشخیص واژه هدف، مورد نیاز می‌باشد. تطبیق صداها^۴ نیازمند تشخیص اولین صدا در یک واژه است؛ این یکی از نخستین مهارت‌های خواندن است که آموخته می‌شود.

جدول ۱- خرده‌آزمون‌های آزمون جامع پردازش واجی (CTOPP)

خرده‌آزمون‌های اصلی هوشیاری واجی

۱. حذف: این یک خرده‌آزمون ۲۰ سؤالی است که توانایی حذف یک واحد واجی از یک واژه و سپس تلفظ بخش باقی‌مانده آن را، اندازه‌گیری می‌کند. به عنوان مثال، از آزمودنی خواسته می‌شود که واژه *cat* را بدون */c/* تلفظ کند؛ که پاسخ صحیح */at/* خواهد بود.

۲. ادغام واژه‌ها: این یک خرده‌آزمون ۲۰ سؤالی است که توانایی ترکیب واحدهای واجی را در قالب واژه،

¹ Elision

² Segmenting Words

³ Blending Words

⁴ Sound Matching

می‌سنجد. به عنوان مثال، ممکن است از آزمودنی پرسیده شود: «این صداها چه واژه‌ای را می‌سازند: /c/، /a/، /t/؟».

۳. تطبیق صداها: این خرده‌آزمون ۲۰ سؤالی توانایی تطبیق صداها را می‌سنجد. فرد آزمون‌گیرنده واژه‌ای را تلفظ می‌کند و سپس سه پاسخ را به دنبال آن طرح می‌کند. تمام واژه‌ها با تصاویر ارائه می‌شوند. برای نیمه اول این آزمون، تکلیف مورد نظر همان تطابق صداهاى آغازین است. برای مثال، از آزمودنی پرسیده می‌شود: «کدام واژه با صدایی مشابه صدای آغازین *pan* شروع می‌شود: *pig, hat* و یا *cone*؟» که پاسخ صحیح *pig* خواهد بود. در نیمه دوم این خرده‌آزمون، تکلیف مورد نظر تطبیق صداهاى پایانی است؛ و برای همان واژه‌های مثال قبل، این بار *cone* پاسخ صحیح خواهد بود، چرا که با صدایی مشابه صدای پایانی *pan*، پایان می‌یابد.

خرده‌آزمون‌های اصلی حافظه واجی

۴. حافظه عددی^۱: این خرده‌آزمون ۲۱ سؤالی ظرفیت حافظه عددی پیش‌رونده را برای توالی‌هایی به طول ۲ تا ۸ رقم اندازه‌گیری می‌کند.

۵. تکرار توالی‌های غیرواژگانی (ناواژه‌ها)^۲: این یک خرده‌آزمون ۱۸ سؤالی است که با خواستن از افراد به تکرار توالی‌های غیرواژگانی‌ای که طول آن‌ها بین ۳ تا ۱۵ واج متغیر خواهد بود، حافظه واجی آن‌ها را ارزیابی می‌کند. برای مثال، اینکه آزمودنی واژه (ناواژه) *jatsiz* را شنیده و سپس آن را تلفظ کند.

خرده‌آزمون‌های اصلی نامیدن سریع

۶. نامیدن سریع رنگ‌ها^۳: این خرده‌آزمون ۷۲ سؤالی سرعت نامیدن مجموعه‌ای از بلوک‌های رنگی را می‌سنجد. این آزمون در دو مرحله اجرا می‌شود، که هر یک نیازمند این است که فرد ۳۶ مورد را با حداکثر سرعت و دقت ممکن شناسایی و نام‌گذاری کند. رنگ‌های مورد استفاده که باید نام برده شوند آبی، قرمز، سبز، مشکی، زرد و قهوه‌ای هستند. این آزمون یک خرده‌آزمون اصلی در نسخه ۵ تا ۶ ساله، و یک خرده‌آزمون مکمل در نسخه ۷ تا ۲۴ ساله آزمون پردازش واجی است.

۷. نامیدن سریع اشیاء^۴: این خرده‌آزمون مشابه آزمون نامیدن سریع رنگ‌هاست، با این تفاوت که در این مورد محرک‌هایی که باید نامیده شوند اشیاء هستند؛ مداد، ستاره، ماهی، صندلی، قایق، کلید، ... این آزمون نیز، یک خرده‌آزمون اصلی در نسخه ۵ تا ۶ ساله، و یک خرده‌آزمون مکمل در نسخه ۷ تا ۲۴ ساله

¹ Memory for Digits

² Nonword Repetition

³ Rapid Colour Naming

⁴ Rapid Object Naming

آزمون پردازش واجی است.

۸. نامیدن سریع اعداد^۱: این خرده‌آزمون نیز مشابه آزمون نامیدن سریع رنگ‌هاست، با این تفاوت که محرک‌هایی که باید نامیده شوند اعداد هستند؛ ۲، ۳، ۴، ۵، ۷، ۸، این آزمون یک خرده‌آزمون اصلی تنها برای نسخه ۷ تا ۲۴ ساله است.

۹. نامیدن سریع حروف^۲: این خرده‌آزمون نیز مشابه آزمون نامیدن سریع رنگ‌هاست، با این تفاوت که محرک‌هایی که باید نامیده شوند حروف هستند؛ *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z*. . . . این آزمون یک خرده‌آزمون اصلی تنها برای نسخه ۷ تا ۲۴ ساله است.

خرده‌آزمون‌های مکمل

۱۰. وارونه‌سازی واج‌ها^۳: این خرده‌آزمون ۱۸ سؤالی نیازمند وارونه کردن ترتیب صداها در یک توالی آوایی و تلفظ واژه حاصل است. برای مثال، از آزمودنی خواسته می‌شود که *ood* را وارونه تلفظ کند؛ که پاسخ صحیح *do* خواهد بود.

۱۱. ادغام ناواژه‌ها^۴: این خرده‌آزمون ۱۸ سؤالی مشابه آزمون ادغام واژه‌هاست، با این تفاوت که در این مورد محرک‌ها ناواژه هستند و نه واژه‌های حقیقی.

۱۲. جداسازی واژه‌ها^۵: این خرده‌آزمون ۲۰ سؤالی نیازمند آن است که فرد یک واژه را به اجزای سازنده آن تجزیه کرده و بخش‌های آن را به صورت جداگانه تلفظ کند. به عنوان مثال، از آزمودنی خواسته می‌شود واژه *cat* را صدا به صدا تلفظ کند.

۱۳. جداسازی ناواژه‌ها^۶: این خرده‌آزمون ۲۰ سؤالی مشابه آزمون جداسازی واژه‌هاست، تنها با این تفاوت که در این مورد محرک‌ها ناواژه هستند.

خرده‌آزمون‌های ادغام و جداسازی ناواژه‌ها برای متخصصان و پژوهشگرانی گنجانده شده است که موارد غیرواژگانی را ترجیح می‌دهند. برخی صاحب‌نظران بر این باورند که ناواژه‌ها سنجش بهتر و خالص‌تری از پردازش واجی را ارائه می‌دهند، زیرا در این حالت تأثیر واژگان درون ذهن کاهش می‌یابد. با وجود این، اجرای آزمون و امتیازدهی توسط آزمون‌گیرنده در مورد ناواژه‌ها دشوارتر است.

¹ Rapid Digit Naming

² Rapid Letter Naming

³ Phoneme Reversal

⁴ Blending Nonwords

⁵ Segmenting Words

⁶ Segmenting Nonwords

علاوه بر ایجاد مشکلاتی برای آزمون‌گیرنده، برخی آزمون‌دهندگان به ویژه کودکانی در سنین پایین‌تر، در به کار بردن و تلفظ ناواژه‌ها مشکل دارند. با توجه به این نگرانی‌ها، ناواژه‌ها تنها در خرده‌آزمون‌های مکمل گنجانده شده‌اند. همچنین، به منظور کاهش خطای مربوط به تفاوت‌های فردی در میزان دقت آزمون‌گیرندگان در تلفظ ناواژه‌ها، موارد خرده‌آزمون‌های مربوط به ناواژه‌ها از طریق فایل ضبط شده ارائه می‌شود.

در رابطه با حافظهٔ واجی، تعدادی تکالیف سنجش ظرفیت حافظهٔ عددی در آزمون‌های مختلف موجود می‌باشد. خرده‌آزمون ظرفیت حافظهٔ عددی در آزمون پردازش واجی به گونه‌ای طراحی شده است که سنجش هر چه بهتری را از حافظهٔ واجی ارائه دهد. برای به حداکثر رساندن میزان دقت این خرده‌آزمون در ارزیابی حافظهٔ واجی (و نه راهبردهای تمرین حافظه)، این اعداد به صورت ۲ رقم در هر ثانیه ارائه می‌شوند. این میزان ارائه، فرصت تمرین یا استفاده از سایر راهبردهای حافظه‌ای را که می‌توانند در عملکرد تأثیر داشته باشند، به حداقل می‌رساند. همهٔ موارد تنها نیازمند یادآوری پیش‌رو^۱ اعداد می‌باشند، زیرا یادآوری پس‌رو^۲ پیچیدگی‌های شناختی و پردازش راهبردی را دخیل می‌سازد؛ و می‌تواند سنجش بهتری برای حافظهٔ فعال فرد باشد تا سنجشی برای حافظهٔ واجی به خودی خود. برای افزایش پایایی، دو راهبرد مورد استفاده قرار می‌گیرد. نخست اینکه، اعداد با استفاده از قالبی ضبط شده ارائه می‌شوند. این روش تضمین می‌کند که اعداد به تعداد ۲ رقم در هر ثانیه ارائه می‌شوند، و این میزان ارائه در رابطه با آزمون‌گیرندگان مختلف تفاوتی نخواهد داشت. دوم اینکه، در هر رشتهٔ توالی اعداد، سه رقم ارائه می‌شود، و امتیاز کسب شده تعداد مواردی خواهد بود که در هر رشته به درستی یادآوری شود. موارد آزمون تکرار ناواژه‌ها طوری طراحی شده‌اند که با واژه‌های حقیقی کمترین شباهت را داشته باشند. این موارد از طریق ترکیب تصادفی واج‌ها ایجاد شده، و سپس توالی‌هایی که قابل تلفظ باشند برای گنجانده شدن در آزمون به کار گرفته می‌شوند. این در حالی است که دیگر آزمون‌های تکرار ناواژه‌ها معمولاً شامل مواردی هستند که بیشتر شبیه واژه‌های حقیقی می‌باشند و این موضوع پردازش واژگانی با استفاده از دانش واژه‌های حقیقی، و نه پردازش واجی، را تقویت می‌کند.

در رابطه با آزمون‌های نامیدن سریع، از کودکان ۵ تا ۶ ساله خواسته می‌شود که تنها اشیاء و

¹ Forward Recall

² Backward Recall

رنگ‌های متعارف را نام‌گذاری کنند. اگرچه نامیدن سریع اعداد و حروف پیش‌بینی بهتری برای خواندن است، از کودکان سن‌پایین‌تر خواسته می‌شود تنها اشیاء و رنگ‌ها را شناسایی کنند، زیرا تکالیف نامیدن سریع می‌بایست تفاوت‌ها را در میزان سرعت و دقت نامیدن موارد آشنا اندازه‌گیری کند و نه تفاوت‌های میزان آشنایی با آن موارد را. وقتی از کودکان کم سن و سال خواسته شود که اعداد و حروف را نام‌گذاری کنند، عملکرد آن‌ها می‌تواند تحت تأثیر دانش محدود آن‌ها از اعداد و حروفی که باید نامیده شوند قرار گیرد. نامیدن سریع حروف و اعداد برای کودکان بزرگ‌تر، خرده‌آزمون‌های اصلی را تشکیل می‌دهند. با وجود این، نامیدن سریع رنگ‌ها و اشیاء در خرده‌آزمون‌های مکمل برای کسانی موجود است که علاقه‌مند به سنجش نامیدن سریعی هستند که تحت تأثیر دانش حروف یا اعداد نباشد.

۴. تشخیص زودهنگام خوانش‌پریشی

آزمون جامع پردازش واجی به طور گسترده‌ای برای شناسایی دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات خواندن مورد استفاده قرار گرفته است. با این حال، این نیاز مبرم وجود دارد که کودکانی که در معرض خطر ظهور خوانش‌پریشی قرار دارند، پیش از شروع به یادگیری خواندن، شناسایی شوند (فلچر^۱، لایون^۲، فوکس^۳ و بارنز^۴، ۲۰۰۷). مشکل اصلی در اینجا این است که کودکان در سنین پیش از دبستان نه قادر به انجام آزمون‌های هوشیاری واجی (که بر اساس تشخیص واج‌ها از یکدیگر است) هستند، و نه قادر به خواندن. یک راه‌حل ممکن، شناسایی اشکال نوظهوری از پردازش‌های واجی و سواد خواندن است که می‌توانند پیش‌بینی‌کننده معادل تمام‌رشدیافته این مهارت‌ها در سال‌های بعدی باشند (اسنو^۵، برنز^۶ و گریفین^۷، ۱۹۹۸؛ وایت‌هرست^۸ و لونیگان^۹، ۱۹۹۸).

توانایی ایجاد تکالیف هوشیاری واجی ای که برای کودکان پیش از سن دبستان مناسب باشد، بر

¹ Fletcher

² Lyon

³ Fuchs

⁴ Barnes

⁵ Snow

⁶ Burns

⁷ Griffin

⁸ Whitehurst

⁹ Lonigan

ساختار پیچیدگی زبانی متکی است. باور پایه بر این است که کار کردن با واحدهای زبانی بزرگ تر آسان تر از واحدهای زبانی کوچک تر می باشد (آنتونی^۱، لونینگان، برگس، دریسکل^۲ و فیلیس^۳، ۲۰۰۲؛ لونینگان، ۲۰۰۶). سلسله مراتبی از واحدهای زبانی مرتب شده از واحدهای بزرگ تر به کوچک تر، به ترتیب شامل واژه های مرکب، هجاها، واحدهای آغازه^۴ و میانه^۵ در درون هجاها، و نهایتاً واج های مجزا در درون این واحدها، می باشد. آغازه یک هجا به همخوان یا خوشه همخوانی ابتدای هجا گفته می شود. میانه هجا به واکه هجا و همخوان یا خوشه همخوانی پایانی آن اشاره دارد. به عنوان مثال، واژه تک هجایی *cat* متشکل از آغازه ای در قالب صدای *t* و میانه ای در قالب *at* است. اما در رابطه با آزمون حذف، دشواری هر آیم به سطح پیچیدگی زبانی واحدی که باید مورد آزمون قرار گیرد بستگی دارد (آنتونی و فرانسیس، ۲۰۰۵؛ آنتونی، لونینگان، دریسکول، فیلیس و برگس، ۲۰۰۳). کودکان پیش از سن دبستان که خواندن نمی دانند، قادر به انجام آزمون حذف در سطح واژه های مرکب (برای مثال، گفتن واژه *starfish*، و سپس گفتن آن بدون تلفظ *fish*)، در سطح هجاها (برای مثال، گفتن *running*، و سپس گفتن آن بدون تلفظ *ing*)، و تا اندازه ای در سطح آغازه و میانه های درون هجا (برای مثال، گفتن واژه *rant*، و سپس گفتن آن بدون تلفظ */r/*)، هستند. اگرچه آغازه هجا می تواند یک واج واحد باشد، و در نتیجه ممکن است چنین به نظر برسد که کودکان پیش از سن مدرسه قادر به دسترسی و تغییر در واج های واحد هستند، اما آزمون های حذف مرتبط با آغازه و میانه هجا می توانند با دستکاری واحد قابل دسترس تر میانه انجام شوند. کودکانی که خواندن نمی دانند معمولاً قادر به انجام آزمون حذف در سطح واج های منفرد نیستند (برای مثال، گفتن واژه *toad*، و سپس گفتن آن بدون تلفظ */d/*)، و جدا ساختن یک واج از یک خوشه واجی حتی دشوارتر است (برای مثال، گفتن واژه *past*، و سپس گفتن آن بدون تلفظ صدای */s/*). یک آزمون هوشیاری واجی که متکی بر سطوح ساده تری از پیچیدگی های زبانی است را می توان در آزمون سواد اولیه پیش از دبستان (TOPEL)^۶ یافت (لونینگان، واگنر، ترگسن و راشوت، ۲۰۰۷). این آزمون در مورد

¹ Anthony

² Driscoll

³ Phillips

⁴ Onset

⁵ Rime

⁶ Test of Pre-school Early Literacy

کودکانی تا سن ۳ سال هم مفید واقع شده است.

هوشیاری متنی^۱ به شکل در حال ظهوری از خواندن اشاره دارد که می‌تواند در سنین پیش از دبستان ارزیابی شود و پیش‌بینی‌ای برای مراحل بعدی خواندن باشد (انجمن ملی سواد اولیه^۲، ۲۰۰۸؛ وایت‌هرست و لونینگان، ۱۹۹۸). خرده‌آزمون دانش متنی TOPEL برای سنجش هوشیاری متنی طراحی شده است. این آزمون شامل دانش مربوط به قراردادهای نوشتاری و دانش شناخت حروف می‌شود. به عنوان مثال، به کودکان سه تصویر و یک واژه نشان داده می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود که نشان دهند کدام یک دارای حروف است. یا اینکه به آن‌ها تصاویری از چهار کتاب نشان داده می‌شود که یکی از آن‌ها دارای عنوان بر روی جلد است، و از آن‌ها خواسته می‌شود تا مشخص کنند کدام یک نام کتاب را نشان می‌دهد. یا تصاویری از نوشته‌ها به کودکان نشان داده می‌شود، و از آن‌ها خواسته می‌شود که تصویری که بیشترین واژه‌ها را در خود دارد مشخص کنند. یا از آن‌ها خواسته می‌شود که حروف را از اعداد و یا سایر نشانه‌ها تمییز دهند. در نهایت، ممکن است از کودکان در مورد نام و صدای حروف پرسیده شود.

با استفاده از تکالیفی مانند آزمون حذف در واژه‌های مرکب و یا آزمون هوشیاری متنی، کودکانی که در معرض خطر ناتوانی در خواندن قرار دارند می‌توانند در سنین پایین (تا ۳ سال) شناسایی شوند. امید بر این است که مداخلات و اصلاحات طراحی شده به منظور بهبود رشد توانایی‌های واجی بتوانند در سنین پیش از مدرسه به اجرا گذاشته شوند تا خطر ناتوانی‌های خواندن در آینده را کاهش دهند، و یا حتی اگر نتوان به طور کامل جلوی این مشکلات را گرفت، حداقل شدت آن کاهش یابد.

۵. مشکلات در فراگیری خواندن سایر نظام‌های نوشتاری

اگرچه بسیاری از تحقیقات خوانش‌پریشی بر اساس عملکرد فراگیران در یادگیری خواندن زبان انگلیسی بوده است، اکنون مطالعات قابل ملاحظه‌ای نیز در مورد مشکلات مرتبط با یادگیری خواندن نظام‌های نوشتاری غیر از انگلیسی موجود می‌باشد. سه نکته کلی از این مطالعات بین‌زبانی پیرامون خوانش‌پریشی استنباط می‌شود.

نخست اینکه، اختلال در پردازش واجی به طور کلی، و در هوشیاری واجی به طور خاص، در

¹ Print awareness

² National Early Literacy Panel

همه زبان‌هایی که تا به امروز مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، دیده می‌شود (گسوامی^۱، ۲۰۰۲؛ گولاندریس^۲، ۲۰۰۳؛ زیگلر^۳ و گسوامی، ۲۰۰۵). ارتباط میان هوشیاری واجی و فراگیری خواندن، خاص نظام نوشتاری انگلیسی نیست؛ بلکه یک ویژگی جهانی در مورد خوانندگان ضعیف، صرف نظر از نظام خطی زبان آن‌ها، اختلال در هوشیاری واجی است (شایویتز^۴، موریس^۵ و شایویتز، ۲۰۰۸). اگرچه گزارش‌های پراکنده‌ای نیز موجود هستند که به نظر می‌رسد این ادعای کلی در مورد نظام‌های نوشتاری را زیر سؤال می‌برند (به عنوان مثال، ویدل^۶، ۲۰۰۳)، اما این گزارش‌ها به طور معمول با مطالعات متعاقب دیگری دنبال شده‌اند که شواهدی دال بر اختلال در هوشیاری واجی در خوانندگان ضعیف نظام نوشتاری مورد نظر ارائه می‌دهند (برای مثال، سکی^۷ و همکاران، ۲۰۰۸). حداقل برخی از یافته‌های به نظر متناقض به تفاوت در شیوه‌های فرهنگی در رابطه با اذعان به وجود افرادی که خوانندگانی ضعیف هستند، و چگونگی شناسایی و طبقه‌بندی آن‌ها، بازمی‌گردد (چنگ^۸، ۲۰۰۷).

دوم اینکه، ماهیت و شدت تأثیر اختلال در هوشیاری واجی، به پیچیدگی زبانی بازنمایی شده توسط یک نظام نوشتاری خاص بستگی دارد. همه زبان‌های نوشتاری بازنمودی از زبان‌های گفتاری هستند (گسوامی، ۲۰۰۲). سطحی که این بازنمایی در آن صورت می‌گیرد بر ظهور اختلال در هوشیاری واجی تأثیر می‌گذارد. سطوح پیچیدگی زبانی‌ای را که پیش از این توصیف شد، به یاد آورید. تمییز دادن و به کار بردن واحدهای زبانی نسبتاً بزرگ مانند هجاها آسان‌تر از واحدهای زبانی کوچک‌تر مانند واج‌ها است. در نتیجه، فراگیری نظام‌های خطی با عناصر نوشتاری‌ای که با واحدهای زبانی کوچک‌تری مانند واج‌ها مطابقت دارند، در مقایسه با نظام‌های خطی‌ای که نمایانگر واحدهای زبانی بزرگ‌تر مانند هجاها هستند، برای افراد دچار اختلال هوشیاری واجی دشوارتر است.

نکته سوم اینکه، در نظام‌های خطی الفبایی، نظم و قاعده نگاشت میان حروف و واج‌ها در

¹ Goswami

² Goulandris

³ Ziegler

⁴ Shaywitz

⁵ Morris

⁶ Wydell

⁷ Seki

⁸ Tzeng

پیشروی اثر اختلال هوشیاری واجی تأثیر می‌گذارد. در مورد برخی زبان‌های نوشتاری از جمله فنلاندی، هر حرف خاص با یک واج واحد متناظر است، و تمام واژه‌ها از این نظر باقاعده هستند، به این مفهوم که می‌توان به سادگی با ارتباط دادن واج‌های متناظر به حروف موجود در یک واژه، آن‌ها را رمزگشایی کرد. به همین دلیل، این گونه زبان‌های نوشتاری به عنوان زبان‌های شفاف^۱ مشخص می‌شوند. اما در مورد برخی دیگر از زبان‌ها مانند انگلیسی و فرانسه، یک حرف خاص می‌تواند با واج‌های متعددی متناظر باشد و بخش قابل توجهی از واژه‌ها بی‌قاعده هستند (به عنوان مثال، صورت نوشتاری واژه *yacht*). این گونه زبان‌های نوشتاری به عنوان زبان‌های تیره^۲ یا غیرشفاف خوانده می‌شوند. اختلال در هوشیاری واجی، فراگیری زبان‌های غیرشفاف را طی دوره طولانی‌تری نسبت به فراگیری زبان‌های شفاف، تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عنوان مثال، جورجیو^۳، پاریلای^۴ و پاپادوپولوس^۵ (۲۰۰۸) یادگیری کودکانی را که خواندن زبان شفاف یونانی را فرا می‌گرفتند با کودکانی که خواندن زبان غیرشفاف انگلیسی را می‌آموختند، مورد مقایسه قرار دادند. هوشیاری واجی در زبان انگلیسی در هر دو سال اول و دوم تحصیلی مربوط به رمزگشایی واژه‌ها بود. در مقابل، هوشیاری واجی در زبان یونانی در سال اول مرتبط با رمزگشایی واژه‌ها بوده، اما در سال دوم دیگر این چنین نبود. به نظر می‌رسد نکته مطرح در اینجا این باشد که هوشیاری واجی در مراحل اولیه یادگیری خواندن، صرف نظر از ماهیت نظام نوشتاری زبان، مهم است. اما این مرحله آغازین در یادگیری خواندن، در مورد فراگیران زبان‌های نوشتاری شفاف نسبت به فراگیران نظام‌های غیرشفاف، با سرعت بیشتری پیموده می‌شود.

۶. نتیجه‌گیری

درک و شناخت ما نسبت به ماهیت خوانش پریشی، از دیدگاه‌های ابتدایی مبنی بر خواندن وارونه، به دیدگاه رایج کنونی مبنی بر اینکه خوانش پریشی مرتبط با اختلالی در خواندن در سطح واژه است که از مشکلاتی در پردازش زبانی ناشی می‌شود، تغییر یافته است. این تحول نشان‌دهنده نکاتی متعدد

¹ Transparent

² Opaque

³ Georgiou

⁴ Parrila

⁵ Papadopoulos

همراه با پیامدهایی است که از حوزه خوانش‌پریشی فراتر می‌روند.

نخست اینکه، منابع بالقوه متعددی از تفاوت‌های رشدی و فردی در وظایف شناختی پیچیده وجود دارند. خواندن طبیعی نیازمند بینایی کافی، کنترل حرکات چشم، ادراک دیداری، دانش ویژگی‌های نوشتاری، واجی و معنایی واژه‌ها، مهارت‌های شناختی و زبانی سطوح بالاتر، حافظه و دقت، است. اگر هر یک از این عوامل بالقوه تعیین‌کننده عملکرد به طوری جدی دچار اختلال شود، عملکرد خواندن پایین خواهد آمد. به عنوان مثال، خواندن طبیعی با وجود نارسایی شدید در بینایی ممکن نمی‌باشد، مگر اینکه یک سیستم جایگزین مانند خط بریل^۱ در دسترس قرار گیرد؛ و کودکانی با مشکلات جدی در تمرکز توجه، به طور معمول در درک متون طولانی و پیچیده‌تر دچار اختلال می‌شوند. با وجود این، نتایج حاصل از مطالعات مربوط به رشد طبیعی مهارت خواندن و همچنین رشد نابهنجار خوانش‌پریشی، نشان می‌دهند که اختلال در زبان، و نه بینایی، عملکرد را محدود می‌سازد. این مشکل زبانی به نظر می‌رسد که از طریق عملکرد ضعیف در آزمون‌های هوشیاری واجی قابل تشخیص باشد. خبر خوب برای مریبان و سایر کسانی که در یاری رساندن به افراد مبتلا به خوانش‌پریشی فعال هستند این است که اکثر این افراد به مداخلات و درمان‌های هوشیاری واجی که منجر به بهبود پردازش واجی و مهارت خواندن آن‌ها می‌شود، واکنش نشان می‌دهند.

البته قطعاً تفاوت‌هایی فردی در مجموعه عوامل لازم برای خواندن طبیعی، از جمله دقت بینایی، وجود دارد. اما به جز موارد خاص مرتبط با اختلال شدید بینایی، اینکه تفاوت‌های فردی در دقت بینایی عملکرد خواندن را تحت تأثیر قرار دهد باوری غلط است، زیرا لازمه دقت بینایی در خواندن طبیعی به نسبت قابلیت‌های انسان در فعالیت‌های دیداری نسبتاً ناچیز است. البته می‌توان یک آزمون خواندن طراحی کرد که دقت بینایی در آن عاملی تعیین‌کننده باشد. نمودارهای تشخیص بینایی که در گذشته چشم‌پزشکان از ما می‌خواستند تا بر روی دیواری از فاصله دور بخوانیم، و اکنون در صفحه نمایش‌هایی شبیه‌سازی می‌شوند، مثال واضحی از این نوع آزمون است. اما زمانی که ما می‌توانیم متن خواندنی را در فاصله مناسبی از خود تنظیم کنیم، دقت بینایی تا حد زیادی بی‌ارتباط با موضوع خواهد بود.

نکته دوم این است که آزمایش‌های دقیق در رابطه با مقایسه افراد دارای عملکرد طبیعی و افراد

^۱ Braille

مبتلا، کلید تشخیص عوامل مهم تعیین‌کننده عملکرد می‌باشد. در مورد خوانش‌پریشی، مشاهده این واقعیت که خوانندگان مبتدی دارای پیشرفت طبیعی به همان اندازه خوانندگان بزرگ‌تر مبتلا به خوانش‌پریشی مرتکب اشتباهات وارونگی می‌شوند، در تشخیص این باور غلط که خوانش‌پریشی ناشی از وارونه دیدن چیزها (حروف) می‌باشد، بسیار مهم بوده است. مقایسه حرکات چشم خوانندگان طبیعی به هنگام خواندن متنی دشوار با حرکات چشم خوانندگان ضعیف، نتیجه‌ای مشابه در رد این باور غلط داشته است که خوانش‌پریشی ناشی از حرکات چشمی معیوب است. باید اذعان داشت که تحلیل ما از مشکل خوانش‌پریشی ضرورتاً در حیطه تعریف آن محدود بوده است. عوامل مهم تعیین‌کننده دیگری در عملکرد خواندن نقش دارند. شاید مهم‌ترین آن‌ها این احتمال باشد که مشکلات خواندن اغلب توسط آموزش‌هایی که عمدتاً به سمت دانش‌آموزان معمولی جهت‌دهی شده و برای کودکانی که از همسالان خود عقب می‌مانند ناکارآمد هستند، تشدید می‌شوند (اسپیرسورلینگ^۱ و استرنبرگ^۲، ۱۹۹۶).

منابع

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 255–259.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Driscoll, K., & Phillips, B. M., (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*, 65–92.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R. (2003). Preschool phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly, 38*, 470–487.
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly, 26*, 49–66.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Oxford, England: Holt.

¹ Spear-Swerling

² Sternberg

- Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26–59.
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403–414.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313–321.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 451–455.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 104–111.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488–503.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., & Ashley, L. (2000). Effects of preschool phoneme identity training after six years: Outcome level distinguished from rate of response. *Journal of Educational Psychology*, 92, 659–667.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77–111.
- Chall, J. S. (1967/1983). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Crowder, R. G., & Wagner, R. K. (1992). *The psychology of reading: An introduction* (2nd ed.). London: Oxford University Press.
- DeFrancis, J. (1989). *Visible speech: The diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393–447.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities*. New York: Guilford.
- Foorman, B. R., Chen, D.-T., Carlson, C., Moats, L., Francis, D. J., & Fletcher, J. M. (2003). The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 289–324.

- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology, 90*, 37–55.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal individual growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 88*, 3–17.
- Gelb, I. J. (1952). *A study of writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology, 100*, 566–580.
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia, 52*, 141–163.
- Goulandris, N. (Ed.). (2003). *Dyslexia in different languages: cross-linguistic comparisons*. London: Whurr.
- Hallahan, D. P., & Mock, D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson & K. R. Harris (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 16–29). New York: Guilford.
- Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M., & Carroll, J. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading, 9*, 351–365.
- Jorm, A. F., & Share, D. L. (1983). Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics, 4*, 103–147.
- Lonigan, C. J., (2006). Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early childhood literacy research* (2nd ed., pp. 77–89). New York: Guilford.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Test of preschool early literacy*. Austin, TX: Pro-Ed.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Research Council. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Rashotte, C. A., MacPhee, K., & Torgesen, J. K. (2001). The effectiveness of a group reading instruction program with poor readers in multiple grades. *Learning Disability Quarterly, 24*, 119–134.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest, 2*, 31–74.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., & Kuespert, P. (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning Disabilities, 32*, 429–436.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology, 92*, 284–295.
- Seki, A., Kassai, K., Uchiyama, H., & Koeda, T. (2008). Reading ability and phonological awareness in Japanese children with dyslexia. *Brain and Development, 30*, 179–188.
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology, 59*, 451–475.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in your children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. (1996). *Off track: When poor readers become learning disabled*, Boulder, CO: Westview.
- Stanovich, K. E. (1982). Individual differences in the cognitive processes of reading: I. Word decoding. *Journal of Learning Disabilities, 15*, 485–493.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disability: A regression-based test of the phonological core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology, 86*, 24–53.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 33–58.
- Torgesen, J. K., & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 161–188). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Alexander, A. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. In M. Wolz (Ed.), *Dyslexia, fluency, and the brain* (pp. 333–355). Parkton, MD: York.
- Tzeng, S.-J. (2007). Learning disabilities in Taiwan: A case of cultural constraints on the education of students with disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*, 170–175.
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192–212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive Test of Phonological Processes*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., et al. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468–479.
- Werker, J. F., Bryson, S. E., & Wassenberg, K. (1989). Toward understanding the problem in severely disabled readers: II. Consonant errors. *Applied Psycholinguistics*, 10, 13–30.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.
- Wydell, T. N. (2003). Dyslexia in Japanese and the hypothesis of granularity and transparency. In N. Goulandris (Ed.), *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons* (pp. 255–276). London: Whurr.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3–29.

مروری بر کتاب «آواشناسی آکوستیک و شنیداری»^۱

نوشته: کیث جانسون^۲، استاد زبان‌شناسی دانشگاه برکلی، آمریکا

مترجمان: دکتر زهرا محمودزاده و دکتر رحیمه روح‌پور

نشر: چاپار، ۱۳۹۴

معرفی و نقد: دکتر عالیه کرد زعفرانلو کامبوزیا^۳

دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران

ترجمه کتاب شامل ۳۴۵ صفحه، حاوی یک پیش‌گفتار، یک مقدمه، و دو بخش کلی: الف) مبانی و ب) تجزیه گفتار است. بخش اول یا مبانی شامل پنج فصل است که به ترتیب عبارتند از: ۱- مبانی آکوستیک و صافی‌های آکوستیکی؛ ۲- نظریه آکوستیکی تولید گفتار: تولید شوا؛ ۳- پردازش دیجیتال سیگنال؛ ۴- مبانی شنوایی؛ ۵- درک گفتار. بخش دوم یا تجزیه گفتار نیز شامل چهار فصل است که به ترتیب عبارتند از: ۶- واکه؛ ۷- سایشی‌ها؛ ۸- انسدادی‌ها و انسایشی‌ها؛ ۹- خیشومی‌ها و کناری‌ها. به عبارت دیگر، این کتاب در مجموع از نه فصل و دو بخش تشکیل شده است.

در انتهای هر فصل منابعی برای مطالعات بیشتر و تمرین‌هایی جهت مرور مبحث همان فصل و یادگیری مطالب، ذکر شده است. منابعی با این حجم و با این مشخصات حداقل برای دو واحد درسی (*coursebook*) در مقطع کارشناسی ارشد یا دکتری تعریف می‌شوند. علاوه بر این، کتاب حاضر منبعی معتبر برای پژوهش در حوزه آواشناسی آکوستیک در زبان‌شناسی و علوم میان‌رشته‌ای به شمار می‌رود.

اگر دانش آواشناسی را متشکل از سه حوزه «تولیدی، شنیداری و آکوستیک» بدانیم، این کتاب به درستی دوزیربخش آواشناسی آکوستیک و شنیداری را، با تمرکز بر آواشناسی آکوستیک، پوشش می‌دهد و طراحی گرافیک روی جلد نیز به خوبی محتوای کتاب را منعکس می‌کند.

¹ Acoustic and Auditory Phonetics

² Keith Johnson

³ E-mail: akord@modares.ac.ir

این کتاب از علومی چون «فیزیک و ریاضی» در معرفی آواشناسی آکوستیک بهره برده است. ارتباط دانش زبان‌شناسی با علوم تجربی‌ای مانند «فیزیک و ریاضی» که پایه علوم بشری به شمار می‌روند، این دانش را به صورت عینی و کاربردی نشان می‌دهد، که در حوزه علوم انسانی در شرایط کنونی یک ضرورت به شمار می‌رود و زبان‌شناسی را از حالت علمی انتزاعی به یک دانش تجربی و عینی تبدیل می‌کند. آگاهی به زمان یا زمان‌شناسی در شرایط کنونی که تمام علوم باید به سمت کاربردی شدن مطابق با نیاز جامعه پیش بروند و گرنه از برنامه وزارت علوم به تدریج حذف خواهند شد، در انتخاب این کتاب جهت ترجمه مشاهده می‌شود. دقیقاً زمان ترجمه آن در حال حاضر یک ضرورت بوده است و انتخاب درست مترجمان این آگاهی به زمان را نشان می‌دهد.

وجود واژه‌نامه انگلیسی-فارسی و بالعکس آن در پایان کتاب در خصوص معادل‌های تخصصی این دانش بسیار ارزشمند و راهگشا است، و نشان می‌دهد که زمان زیادی از مترجمان به یافتن معادل‌های مناسب اختصاص یافته است.

ترجمه متن اصلی این کتاب در مقایسه با منابع و کتاب‌های نوشته شده در حوزه آواشناسی تولیدی دشوارتر و سنگین‌تر است. علت آن می‌تواند ارتباط با علوم پایه‌ای مانند ریاضی و فیزیک باشد. همچنین خوانش فرمول‌ها و نمودارهای طیف‌نگاشت نیاز به دانش مقدماتی درباره طیف دارد. بنابراین، افرادی که بخواهند از این کتاب استفاده کنند باید تا حدی با مقدمات آواشناسی آکوستیکی آشنا باشند. برای مثال، با تعاریفی مانند «طیف، موج، فرکانس یا بسامد، فرمانت، صافی یا فیلتر، رقت و تراکم» قبلاً آشنا شده باشند.

قاعداً فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم ریاضی و علوم تجربی در مقطع دیپلم که در مقطع کارشناسی ارشد یا دکتری زبان‌شناسی ادامه تحصیل می‌دهند، قادر به درک بهتر این کتاب هستند. مشکلی که در رشته زبان‌شناسی وجود دارد این است که انتظار می‌رود دیپلمه‌های رشته علوم انسانی در آن ادامه تحصیل دهند؛ در حالی که تجربه نشان داده است فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم ریاضی، و بعد از آن علوم تجربی، در مقایسه با فارغ‌التحصیلان رشته علوم انسانی در بیشتر حوزه‌های رشته زبان‌شناسی موفق‌تر عمل کرده‌اند.

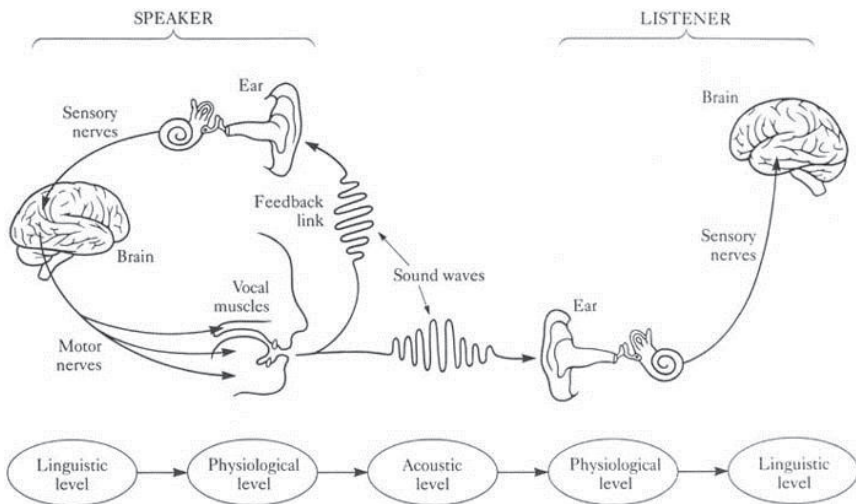
برای گذراندن چنین درسی لازم است فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم ریاضی و حداقل تجربی در حوزه زبان‌شناسی پذیرش شوند. به عبارت دیگر، تحقیق در حوزه‌های علوم آواشناسی آکوستیکی

نیاز به آشنایی و تسلط دانشجو بر علوم پایه نظیر ریاضی و فیزیک دارد. این نکته نشان می‌دهد که باید در رشته‌های علوم انسانی و تعریف آن‌ها بازنگری و اصلاحاتی اعمال شود.

با گسترش دانش در حوزه‌های علوم و پیدایش شاخه‌های جدید در رشته‌های مختلف و به وجود آمدن گرایش‌های میان‌رشته‌ای در زمان حاضر، لازم است در تعریف رشته‌های پایه علوم مانند ریاضی، تجربی و انسانی تجدید نظر شود. بازنگری در آموزش و پرورش دانش‌آموزان و دانشجویانی که قرار است در علوم میان‌رشته‌ای ادامه تحصیل دهند یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر در این زمان به شمار می‌رود؛ به طوری که یک فرد باید به چند حوزه از علوم آشنایی یا به آن‌ها تسلط داشته باشد. در حال حاضر افرادی در تولید علم، نگارش مقالات و تألیف یا تصنیف کتاب موفق هستند که به چند شاخه از علوم آشنایی یا تسلط دارند.

در تولید این اثر علاوه بر آشنایی نویسنده با علوم ریاضی و فیزیک، از علوم رایانه جهت پردازش دیجیتال سیگنال‌ها در حد وسیع استفاده شده است. در واقع، بدون استفاده از ابزار رایانه امکان به نمایش گذاشتن نمودارها و جدول‌ها وجود ندارد.

این اثر علاوه بر این که در رشته زبان‌شناسی در تدریس و تحقیق در حوزه آواشناسی آکوستیک قابل استفاده است، می‌تواند در رشته‌های علوم گفتاری، گفتار درمانی، شنوایی‌سنجی، برخی از شاخه‌های مهندسی و روان‌شناسی شناختی که با فرایند گفتار سر و کار دارند، کاربرد فراوان داشته باشد.



زبان‌شناسی زیست‌محیطی گفتگویی با دکتر فردوس آفاگل‌زاده

(استاد گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس)

مصاحبه و تنظیم: زهرا اسماعیلی متین^۱

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران

زبان‌شناسی زیست‌محیطی از حوزه‌های میان‌رشته‌ای نسبتاً جدیدی است که به مطالعه رابطه میان زبان و محیط زیست می‌پردازد، و به طور خاص نحوه بازنمایی جهان طبیعت در قالب زبان را مورد تجزیه و تحلیل انتقادی قرار می‌دهد. در همین ارتباط، متن زیر گفتگوی کوتاهی است با استاد ارجمند جناب دکتر فردوس آفاگل‌زاده، عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس، به بهانه انتشار کتاب زبان‌شناسی زیست‌محیطی: زبان، محیط زیست، و داستان‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم^۲ (۱۳۹۵، نویسه پاریسی)، تا در مورد ظرفیت‌های بالقوه این رشته در پرداختن به مسائل زیست‌محیطی بیشتر آگاه شویم.

۱. زبان‌شناسی زیست‌محیطی چیست و چه تعریفی دارد؟

زبان‌شناسی زیست‌محیطی (*ecolinguistics*) یک حوزه میان‌رشته‌ای است که از یک طرف با زبان و از طرف دیگر با مسائل محیط زیست ارتباط پیدا می‌کند. دانشی است از نوع زبان‌شناسی، یعنی آنچه که در زبان‌شناسی می‌گذرد؛ یعنی معناشناسی، نحو، ساخت‌واژه، آواشناسی و واج‌شناسی، تحلیل گفتمان و کاربردشناسی. این دانش در اصل رشته‌ای است که در خدمت مسائل مربوط به رشته‌های علوم زیست‌محیطی قرار می‌گیرد که معمولاً در دانشکده‌های فنی-مهندسی تعریف شده است، و با توجه به نوع کار آن با مسائل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی گره خورده است. در این دانش، به اصطلاح زبان‌شناسی میزبان است و محیط زیست به عنوان میهمان، و این دو با هم

^۱ E-mail: esmailmatinz@yahoo.com

^۲ Ecolinguistics: Language, Ecology, and the Stories We Live By

می‌توانند در خدمت حل معضلات و مشکلاتی از قبیل آلودگی‌های هوا، فضا، دریا و هر آنچه که به نوعی محیط زیست را تهدید می‌کند باشند.

۲. علم زبان‌شناسی چگونه می‌تواند با مسائل زیست‌محیطی ارتباط پیدا کند؟

مسائل زیست‌محیطی از هر نوع که باشند، مثلاً تدوین یک سری قوانین و یا تشکیل کنوانسیون‌ها و قواعد و قوانینی برای بهره‌برداری از طبیعت که در رشته‌ای دیگر اتفاق می‌افتد، و یا در کنوانسیون‌های بین‌المللی اتفاق می‌افتد، تا مسائل روزمره‌ای که کلان‌شهری مثل تهران یا کلان‌شهرهای دیگر با آن درگیرند، از قبیل ریزگردها، آلودگی هوا، آلودگی دریا و آلودگی فضا و هر آن چیزی که انسان برای زندگی سالم و یک محیط سالم احتیاج دارد، در قالب زبان نمود ارتباطی پیدا می‌کنند. محیط زیست تحت تأثیر عوامل مختلف آلوده می‌شود و در نتیجه زندگی و سلامتی انسان را تحت الشعاع قرار می‌دهد. در همه این‌ها ما هنوز در بحث مسائل غیرزبان‌شناختی هستیم؛ همه این‌ها تا زمانی که در سکوت است یا در اذهان است و عملاً اتفاقی در کوچه، خیابان، شهر، محیط فیزیکی و محیط پیرامون نیفتاده است هنوز موضوعیت پیدا نمی‌کند. اما زمانی که یکی از این‌ها آسیب می‌بیند و به تبع آن به موجودات موجود در کره زمین آسیب می‌رسد و همه این‌ها به صورت یک شبکه هستند که انسان هم به عنوان موجودی که بر روی این کره در حال زندگی است تحت تأثیر همدیگر هستند و همه درگیر قضیه می‌شوند و در نتیجه نمود آن در محیط اطراف و بافت فیزیکی به وجود می‌آید، و نمود زبانی پیدا می‌کند؛ خواه به صورت زبان گفتاری و خواه به صورت زبان نوشتاری؛ خواه در قالب ماده تبصره‌های کنوانسیون‌ها که مربوط می‌شود به قوانین مرتبط با استفاده یا سوءاستفاده از طبیعت یا ماده تبصره‌های مربوط به قانون اساسی یک مملکت که مربوط می‌شود به مسائل محیط زیستی؛ یا هر آنچه که روزنامه‌ها و کتاب‌ها به صورت زبان نوشتاری می‌نویسند؛ این گونه‌ای از نمود زبانی است و از اینجا زبان‌شناسی وارد عمل می‌شود.

یک بخش دیگر که هنوز نمود زبانی کتبی پیدا نکرده نمود شفاهی دارد؛ مثلاً تمام مسئولین و یا افراد عادی‌ای که از این چیزها رنج می‌برند یا ذی‌نفع هستند. زمانی که محیط زیست آسیب ببیند این‌ها هم متضرر می‌شوند؛ این‌ها بخشی از نمود زبانی‌شان به صورت گفتاری است. پس زبان دو نمود زبان‌شناختی دارد، یعنی خواه به صورت گفتاری خواه به صورت نوشتاری، که مربوط به مسائل

محیط زیست می‌شود. از زمانی که به صورت گفتاری یا نوشتاری مطرح شود پای زبان‌شناسی به میان می‌آید؛ یعنی در اصل مسائل محیط زیست نمود پیدا نمی‌کنند مگر در حالتی که به صورت گفتاری یا نوشتاری به صورت گزارشی در قالب سخنرانی یا مقاله‌ای نمود پیدا کنند، و اینجا یعنی ورود زبان‌شناسی به حل مسائل زیستی.

۳. به نظر شما اهمیت این میان‌رشته‌ای در چیست و چه کاربردهایی دارد؟

زبان‌شناسی به صورت خرد و کاربردی چگونه می‌تواند کمک کند؟ زبان‌شناسی می‌تواند از طریق همین دو گونه زبانی نوشتاری و گفتاری تمام ابزارها، رسانه‌ها به صورت رادیو، تلویزیون، شبکه‌های اجتماعی، مطبوعات و هر آنچه که هست، وارد عمل شود. زبان به صورت گفتاری و نوشتاری زمانی که به کار برده می‌شود برای خودش یک نظامی دارد که این نظام زبانی به صورت آوایی اگر باشد طبیعتاً پای آواشناسی و واج‌شناسی به میان می‌آید و در واقع زبان گفتاری از این بخش زبان استفاده می‌کند. اگر به صورت نوشتاری باشد قطعاً پای مسائل مربوط به آیین نگارش و نوشتار در میان است. ولی چه گفتاری و چه نوشتاری، زبان مشکل است از اینکه ایده‌ای پشت آن است که این ایده که در فکر یک فرد، در پس یک جامعه یا یک فرهنگ قرار دارد در رابطه با محیط زیست در قالب کلمات، اصطلاحات، عبارات و در قالب جملات و پاراگراف‌ها و در نهایت در قالب یک گزارش یا یک گفتگو نمود پیدا می‌کند. خواه صد در صد علمی باشد و در یک کنفرانس علمی مطرح شود، خواه گزارشی باشد از سیل در منطقه گلستان در تلویزیون یا روزنامه. پس این‌ها زمانی که نمود پیدا می‌کنند در قالب درس‌های زبان‌شناسی نمود پیدا می‌کنند. این در اختیار کسی نیست جز زبان‌شناس. نه رشته تخصصی ادبیات فارسی است نه رشته تخصصی آموزش زبان، بلکه مشخصاً از درس پایه و بنیادی زبان‌شناسی است که زبان‌شناس با استخدام درست و مناسب این‌ها می‌تواند با قرار دادن آن در اختیار مردم و مسئولین به سمت یک فرهنگ‌سازی پیش برود؛ یعنی آنچه که زبان‌شناس می‌تواند به عنوان یک کار اساسی انجام بدهد این است که فرهنگ‌سازی کند و مسئله محیط زیست را مسئله عمومی کند، مسئله افراد عادی گرفته تا مسئولین. به خاطر همین حتی از مرز ملی هم فراتر می‌رود. چگونه این کار صورت می‌گیرد؟ با ایجاد و ابتکار عملی که از استخدام کلمات و واژه‌ها و عبارات و در نتیجه جملات به دست می‌آورد، می‌تواند یک گفتمانی را به وجود بیاورد؛ یعنی از جملات استعاری

استفاده کند که، برای مثال، در کتب درسی سطوح مختلف، نشریه‌های سطح پایین‌تر گرفته تا هر دوره‌ای برای خودش، دوره‌ی راهنمایی، دوره‌ی دبیرستان، دانشگاه و جاهای تخصصی، این گزاره‌هایی که به صورت استعاره تعریف کرده است را در لابه‌لای کتب درسی، برنامه‌های رادیو تلویزیون در قالب فیلم و سریال طوری بگنجانند که این کم‌کم برای مردم فرهنگ بشود که محیط زیست را بخشی از سلامتی خودشان بدانند. وقتی می‌گوییم جنگل‌ها شش‌ها و ریه‌های کره‌ی زمین هستند در اصل یک جمله‌ی استعاری را به کار می‌بریم که محیط زیست را یک موجود زنده فرض کرده‌ایم؛ موجود زنده‌ای که حق حیات دارد، که شما نباید به خودتان اجازه دهید به حیات آن تجاوز کنید. حیات دیگری که حیات شما وابسته به آن است. پس اینگونه می‌شود با ایجاد عبارات، جملات و با ساخت‌های نحوی خاص با معناهای خاص و با در کنار هم گذاشتن این‌ها ایجاد یک تفکر کرد که در نهایت یک گفتمانی را به وجود بیاورد، و این گفتمان به همراه خودش فرهنگی را پدید بیاورد که محیط زیست و حفظ محیط زیست را، و برخورد مسئولانه کردن برای حفظ محیط زیست را، از مسائل لاینفک افراد عادی و مسئولین در رابطه با محیط زیست بدانند.

۴. با توجه به اینکه در حال حاضر در سیاست‌گذاری‌های کشورهای در حفظ منابع محیط زیست به زبان‌شناسان مراجعه نمی‌شود و نوعی غفلت از قابلیت‌های زبان‌شناسی وجود دارد، فعالیت در این حوزه را چقدر مفید می‌دانید؟

عدم استفاده‌ی مسئولین از تخصص زبان‌شناسان برای ایجاد یک فرهنگ بنیادی جهت نجات محیط زیست و یا مسائل مبتلا به جامعه ما از جنس زیست‌محیطی، برمی‌گردد به عدم آگاهی مسئولین از اینکه این رشته چه توانایی‌هایی دارد. آن‌ها شاید به طور جدی به دنبال حل مسائل باشند، اما سر از جاهایی درمی‌آورند که ممکن است آنجا متخصص مورد نظر را پیدا نکنند. پس در بدو امر به نظر من شناساندن این رشته و توانایی فارغ‌التحصیلان این رشته به مسئولین، مسئولی که مستقیماً در این قضیه مسئولیت دارد، حائز اهمیت است. مثلاً با شرکت در کنفرانس‌هایی که محیط زیست برگزار می‌کند بگوییم که ما هم هستیم، ما این بخش کار را می‌توانیم انجام بدهیم. اگر یک مهندسی مثلاً می‌تواند با ایجاد یک سیستمی در یک جا تغییری ایجاد کند، ما می‌توانیم طرز تفکر و فرهنگ افراد جامعه را نسبت به محیط زیست به گونه‌ای که باید باشد ارتقا دهیم، و در نتیجه دیگر چنین مواردی

پیش نیاید که مهندس مجبور شود کاری کند؛ درست مثل پیشگیری که قبل از درمان است، اهمیت این رشته نیز به خاطر این مسئله است و کارهای زبان‌شناس پایه‌ای است. مسئله و راه حل بعدی، برگزاری کنفرانس‌هایی توسط خود زبان‌شناسان است و اینکه از افراد مسئول دعوت کنیم؛ با این کار ما می‌توانیم عملاً مسئولین را از چنین علمی و توانی که در رشته زبان‌شناسی و نزد اساتید و فارغ‌التحصیلان زبان‌شناسی وجود دارد آگاه کنیم، و دنیا اکنون از این مسئله استفاده می‌کند و نشانه آن هم وجود کتاب زبان‌شناسی زیست‌محیطی است. راهکار دیگر این است که ما سعی کنیم تا حدی که می‌توانیم پا پیش بگذاریم و منتظر نماییم که دیگران به سراغ ما بیایند؛ با نوشتن مقالات مختلف در روزنامه‌ها و حتماً هم لازم نیست که مقاله علمی-پژوهشی باشد، بلکه می‌تواند در روزنامه‌ها و مصاحبه‌ها باشد. مخاطبان در اینجا هم مردم هستند و هم مسئولینی که بخشی از مردم هستند. اینجا می‌توانیم پیامان را به صورت عمومی برسانیم. در کنفرانس، ابزار تخصصی است و افراد عادی شرکت نمی‌کنند، فقط علاقه‌مندان به آن رشته و متخصصین آن رشته شرکت می‌کنند، اما این راهکار یک راهکار عمومی است.

عمومی‌تر از آن، این است که رادیو و تلویزیون ما نقش محوری داشته باشد؛ از زبان‌شناسان و فارغ‌التحصیلان زبان‌شناسی و اساتید زبان‌شناسی دعوت کند و با آن‌ها قرارداد ببندد. این‌ها مطلب تهیه کنند و آن گزاره‌های مدنظر ما که جنبه فرهنگ‌سازی دارد را آماده کنند و آن‌ها در رادیو و تلویزیون به صورت تک‌نوشته‌ها گرفته تا ساخت سریال و فیلم سینمایی در سطح کودکان و بزرگسالان با محتوای زبان‌شناختی، و ایجاد تفکر مسئولیت‌پذیری در رابطه با محیط زیست، ارائه دهند.

آموزش و پرورش، بخش مربوط به تدوین کتب درسی، یکی از جاهایی است که مسئول است این فرهنگ را ایجاد کند. باید در لابه‌لای آن درس‌ها یا درس‌های مستقل در هر سال درس‌های مربوط به محیط زیست را به گونه‌ای معرفی کند. این نحوه معرفی کردن، کار زبان‌شناس است؛ یعنی تدوین آن بخش از متون کتب درسی وظیفه زبان‌شناس است، که در کنار کسی که کتاب درسی تجربی را می‌نویسد یک زبان‌شناس به عنوان همکار حضور داشته باشد و بتواند از این لایه وارد شود. دانشگاه تربیت مدرس در این زمینه پیش‌تاز بوده، و فصلی از کتاب زبان‌شناسی کاربردی به زبان‌شناسی زیست‌محیطی اختصاص یافته است، و این دانشگاه آمادگی آن را دارد که کارگاه‌هایی برای دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها برگزار نماید. مسئله محیط زیست مسئله‌ای نیست که یک مسئول به

تنهایی بتواند انجام دهد بلکه باید همه دست به دست هم بدهیم. ما حاضریم که علم و تجربه خودمان را به همراه همه دانشجویان در خدمت جامعه قرار دهیم.



گزارشی از چهارمین همایش ملی

«تحلیل گفتمان و کاربردشناسی»

(دی ماه ۱۳۹۵، دانشگاه تربیت مدرس)

پگاه آریایی^۱

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران

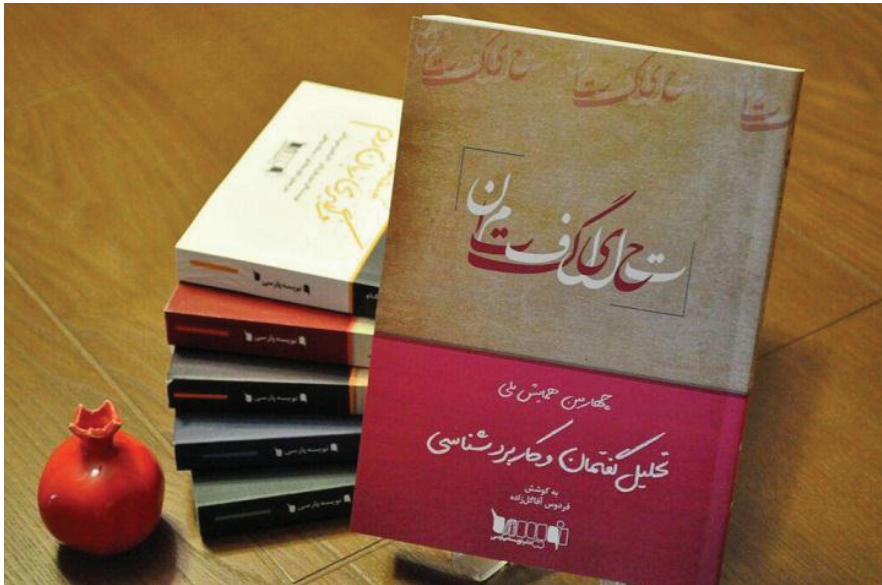
چهارمین همایش ملی تحلیل گفتمان و کاربردشناسی، دوم دی ماه ۱۳۹۵، توسط انجمن زبان‌شناسی ایران با همکاری گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) و نشر نویسه پارسی، در دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس، برگزار شد. دبیر علمی این همایش آقای دکتر فردوس آقاگل‌زاده و دبیر اجرایی آن خانم دکتر فائزه فرازنده‌پور بودند.

پس از پذیرش میهمانان گرامی تا ساعت ۸:۴۵ صبح، مراسم افتتاحیه و خیرمقدم از میهمانان انجام شد. ریاست نشست اول همایش به عهده دکتر حسین داوری، استادیار دانشگاه دامغان بود. در نشست اول سه مقاله ارائه گردید. مقاله اول با موضوع «فراگفتمان در چکیده مقالات علمی-پژوهشی: مطالعه‌ای موردی در زبان‌شناسی ایران» توسط سیما قصری از دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر بود. پس از پرسش و پاسخ، مقاله دوم با عنوان «تحلیل مدارهای هویت در انتخابات دهم مجلس شورای اسلامی» توسط خانم سمیه شوکتی مقرب، دانشجوی دکتری دانشگاه شیراز ارائه شد. مقاله سوم توسط دکتر رضا خیرآبادی با عنوان «تحلیل کارگفت درخواست/امر در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی مدارس ایران در چارچوب نظریه‌های ادب و کارگفت» ارائه شد که با استقبال دانشجویان و اساتید روبرو گردید و پرسش و پاسخ‌هایی در رابطه با نقش فرهنگ‌های مختلف در تبیین و تألیف کتب درسی مطرح شد. پس از آن، حدود نیم ساعت، خارج از سالن علامه جعفری از میهمانان پذیرایی به عمل آمد و در همین حین میهمانان توانستند از کتاب‌هایی که توسط انجمن زبان‌شناسی برای فروش عرضه شده بود، بازدید نمایند. در میان کتب ارائه شده، جدیدترین کتاب دکتر فردوس آقاگل‌زاده تحت عنوان «روش تحقیق در زبان و زبان‌شناسی» از انتشارات جامعه‌شناسان بسیار مورد توجه دانشجویان قرار گرفت.

^۱ E-mail: pegah.aryaeec@gmail.com

پس از استراحت، نشست دوم با ریاست دکتر مهین‌ناز میردهقان دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی آغاز شد. در این نشست، چهار مقاله ارائه شد. مقاله اول با عنوان «نقش عوامل زبان‌شناختی در تحلیل گفتمان انتقادی نمایشنامه "آخر بازی" اثر ساموئل بکت» توسط خانم لطفی دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی علوم و تحقیقات ارائه شد، که با نقد یک نفر از دانشجویان حاضر در همایش مواجه بود. مقاله دوم با عنوان «الگوهای نیروپویایی در گفتمان سیاسی-اقتصادی: پژوهشی در گفتمان‌کاوی شناختی (بررسی موردی گفت و گوی تلویزیونی حسن روحانی)» توسط خانم انصاریان از دانشکده رازی کرمانشاه ارائه شد. این مقاله نیز مورد انتقاد قرار گرفت. یکی از اساتید نیز در جهت استفاده از واژه‌ها و اصطلاحات جاافتاده و رایج در زبان‌شناسی نکاتی را مطرح نمودند. پس از آن مقاله آقای حمید عسکری با عنوان «نقش مؤثر زبان در اقناع مخاطبین در بیلبردهای تبلیغاتی در سطح شهر تهران (تعامل متن و تصویر) با توجه به متغیر جنسیت» ارائه شد. این مقاله نیز از مقالاتی بود که پرسش‌های بسیاری را برانگیخت و باعث شد یکی از اساتید محترم از طرف انجمن از دانشجویان حاضر در همایش بخواهد در صورتی که ایده‌ها و نظراتی در رابطه با کاربردی کردن زبان‌شناسی و ایجاد زمینه‌های کاری برای رشته زبان‌شناسی دارند، با مسئولین در انجمن، در میان بگذارند، تا بتوان بازار کار مناسب برای فارغ‌التحصیلان این رشته فراهم نمود. مقاله آخر در نشست دوم توسط آقای داوری با عنوان «تحلیل گفتمان انتقادی کلاس درس: توصیف، تبیین و بسط رویکردی انتقادی در حوزه آموزش زبان انگلیسی» ارائه شد. پس از آن، میهمانان برای اقامه نماز و صرف ناهار توسط کمیته اجرایی به تالار شکرانه و مسجد هدایت شدند. نشست آخر با ریاست دکتر مدرسی آغاز شد. متأسفانه به علت عدم حضور خانم سپیده کوه‌کن، سخنران مقاله «تحلیل نشانه-کاربردشناختی تبلیغات تجاری متروی شهر تهران»، دکتر آقاگل‌زاده تصمیم گرفتند با توجه به شباهت موضوعی این مقاله با مقاله آقای عسکری و عدم حضور خانم کوه‌کن، مطلب جدیدی در رابطه با تحلیل گفتمان از منظر شناختی ارائه نمایند که مورد توجه دانشجویان و اساتید محترم قرار گرفت. مقاله بعدی توسط خانم سعادت‌مندی دانشجوی کارشناسی ارشد گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی ارائه شد. البته پیش از آرایه ایشان، آقای دکتر مدرس خیابانی با ذکر توضیحاتی مختصر، جهت تأخیر در حضور در همایش عذرخواهی نموده و توضیحاتی در رابطه با چگونگی تدوین این مقاله ارائه کردند. مقاله سوم با عنوان «بررسی

تأثیر ساختارهای گفتمان مدار زبان‌شناختی در تعیین نوع گفتمان دانش‌آموزان دبیرستان علامه حلی شهرستان آق قلا (استان گلستان) با توجه به رویکرد انتقادی فرکلاف» توسط دکتر میردهقان ارائه شد. مقاله آخر نیز توسط خانم عظیم‌دخت دانشجوی دکتری زبان‌شناسی از دانشگاه اصفهان تحت عنوان «تحلیل انتقادی استعاره در متون خبری بر اساس نظریه آمیختگی مفهومی» ارائه شد. در پایان، آقای دکتر آقاگل‌زاده ضمن تشکر از حضور اساتید و دانشجویان، بر این نکته تأکید کردند که دانشجویان نباید از مشکلات تحصیل در رشته زبان‌شناسی هراسی داشته باشند و باید ارزش جایگاه و دستیابی به موقعیت کنونی خود را بدانند. دکتر فرازنده‌پور نیز در پایان از کمیته اجرایی همایش و دانشجویان دکتری ورودی مهر ۹۵ دانشگاه تربیت مدرس که در فراهم نمودن مقدمات و اجرای همایش همکاری کرده بودند، قدردانی به عمل آوردند.



تازه‌های نشر گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

تنظیم: آزاده امراللهی

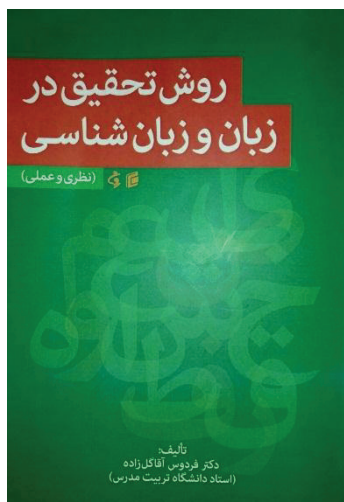
دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران

روش تحقیق در زبان و زبان‌شناسی

نویسنده: دکتر فردوس آقاگل‌زاده

نشر: جامعه‌شناسان

سال نشر: ۱۳۹۵



کتاب حاضر مشتمل بر یک بخش نظری و سه بخش عملی روش تحقیق است. علاوه بر طرح مختصر مبانی و مفاهیم کلیدی و انواع روش‌های تحقیق و نمونه مسائل رشته‌های آموزش زبان‌ها، ادبیات و به ویژه زبان‌شناسی که در قالب عناوین و موضوعات تحقیق در دانشگاه‌های مختلف را در فصل اول در بر می‌گیرد. بخش عملی به کار عملی طراحی و تکمیل آن به لحاظ شکلی، روشی و محتوایی به همراه نمونه‌های مصوب و اجرا شده در دانشگاه‌ها اختصاص یافته است. در ادامه، چگونگی نوشتن پایان‌نامه و رساله می‌آید و بخش پایانی به چگونگی نوشتن مقاله علمی اختصاص یافته است.

مخاطبین کتاب مشخصاً دانشجویان و اساتید و علاقه‌مندان محترم رشته زبان‌شناسی می‌باشند. مطالعه کتاب حاضر به دانشجویان رشته آموزش زبان (فارسی، انگلیسی، عربی، فرانسه، روسی و ...)، ادبیات و مترجمی توصیه می‌شود. تحقیق برای موضوعات بینارشته‌ای در علوم انسانی و اجتماعی و مطالعات فرهنگی مرتبط با موضوع زبان به خصوص برای رشته‌هایی که با تحقیق کیفی و توصیفی و اکتشافی سروکار دارند نیز کارگشا و مفید می‌باشد.

زبان‌شناسی زیست‌محیطی: زبان، محیط زیست، و
داستان‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم

نویسنده: آرن استیبی (Arran Stibbe)

مترجم: گروه مترجمان (دانشجویان دکتری زبان‌شناسی)

سرپرست و ناظر علمی ترجمه: دکتر فردوس آقاگل‌زاده

نشر: نویسه پارسی

سال نشر: ۱۳۹۵



زبان‌شناسی زیست‌محیطی

Ecolinguistics

سرپرست گروه مترجمان: دکتر فردوس آقاگل‌زاده



زبان‌شناسی زیست‌محیطی از علوم میان‌رشته‌ای جدید است که به مطالعه رابطه میان زبان و محیط زیست می‌پردازد. پیوند میان زبان و محیط زیست بر این اساس است که چگونگی رفتار انسان‌ها با جهان طبیعت تحت تأثیر افکار، مفاهیم، ایدئولوژی‌ها، و جهان‌بینی‌ها می‌باشد، و این‌ها همه به وسیله زبان شکل می‌گیرند. از طریق زبان است که هویت‌های مصرف‌گرا ساخته شده و زندگی‌ها به سمت انباشت رو می‌آورند، و از طریق زبان است که در برابر مصرف‌گرایی ایستادگی شده و افراد به این تشویق می‌شوند که «بیشتر باشند، نه اینکه بیشتر داشته باشند». از طریق زبان است که به لحاظ ذهنی جهان طبیعت به اشیاء یا منابعی صرف برای تصرف انسان‌ها تقلیل می‌یابد، و از طریق زبان است که افراد به این ترغیب می‌شوند که به نظام‌های حمایت‌کننده زندگی احترام گذاشته و از آن‌ها مراقبت کنند. بنابراین، به بیان ساده، زبان‌شناسی زیست‌محیطی عبارت است از نقد اشکالی از زبان که به تخریب محیط زیست دامن می‌زنند، و کمک به جستجوی اشکال جدیدی از زبان که افراد را به حفاظت از جهان طبیعت ترغیب می‌کنند.

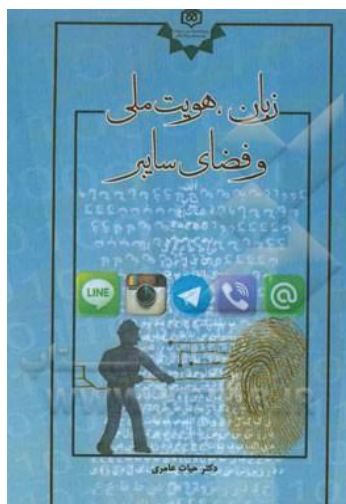
کتاب حاضر با رویکردی زبان‌شناختی به تجزیه و تحلیل چگونگی بازنمایی محیط زیست و جهان طبیعت در طیف وسیعی از گفتمان‌ها می‌پردازد.

زبان، هویت ملی و فضای سایبر

نویسنده: دکتر حیات عامری

نشر: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات

سال نشر: ۱۳۹۵



استفاده از فضای سایبر به طور کلی خطرات و تأثیرات نامطلوبی بر جامعه دارد که علاوه بر مسائل اجتماعی و فرهنگی، مسئلهٔ زبان و هویت زبانی از مهم‌ترین آن‌هاست.

در این پژوهش، بیش از ۱۰۰۰۰ جمله از سایت‌های رسمی و وبلاگ‌های فارسی با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای جمع‌آوری شده و با روش توصیفی-تحلیلی بررسی شده است. داده‌ها در سطوح تحلیل آوایی، نحوی، واژگانی و صرفی دسته‌بندی شده و مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. در این کتاب، ویژگی‌های زبان سایت‌ها و وبلاگ‌ها در قالب چند الگوی اصلی ارائه شده است. برخی از این الگوها ناظر بر سطوح مختلف زبانی از جمله سطوح آوایی، نحوی و واژگانی و برخی نیز به مسائل ویرایشی می‌پردازد. از مقایسهٔ زبان وبلاگ‌ها و وبسایت‌ها روشن می‌شود که هر دو در عدم رعایت فاصله‌های مجازی و علائم نگارشی مشابه عمل می‌کنند. در ضمن، اشتباهات زبانی وبلاگ‌ها بیشتر از نوع غلط‌های واژگانی و املائی است، اما غلط‌های املائی در وبسایت‌ها کمتر دیده می‌شود و آنچه پررنگ‌تر می‌نماید اشتباهات دستوری است.

الگوی خلاق: آموزه‌های زبان‌شناسی در تحلیل آراء

قضایی

(میان‌رشته‌ای زبان‌شناسی حقوقی)

نویسندگان: دکتر فردوس آقاگل‌زاده و دکتر فائزه فرازنده‌پور

نشر: نویسه پارسی

سال نشر: ۱۳۹۵



زبان‌شناسی حقوقی علمی میان‌رشته‌ای است که از تعامل میان رشته‌های زبان‌شناسی و حقوق پا گرفته و به عنوان رویکردی نوین در زبان‌شناسی کاربردی مطرح است. در واقع زبان‌شناسی حقوقی، فصل مشترک زبان و حقوق (قانون) است که در آن زبان‌شناسان به مسائلی مانند تشخیص صدا، تعیین هویت نویسنده اسناد مکتوب، ماهیت شهادت دروغ، مشکلات مربوط به متون حقوقی، تقلب در عنوان‌های تجاری، تعبیر و ترجمه مکالمه‌ها در دادگاه، کارآیی بروشورهای هشدار دهنده و ماهیت مکالمات ضبط شده‌ای که به عنوان مدارک ارائه می‌شوند، می‌پردازند. نویسندگان این اثر با بهره‌گیری از نظرات زبان‌شناسانی مانند گیون، شیفین، هلیدی و حسن، ون‌دایک، یول و براون، الگویی را برای تشخیص سازمان درونی آراء قضایی و تهیه خلاصه‌های جامعی از آن ارائه می‌دهند.

این کتاب با ارائه الگویی تحت عنوان «الگوی خلاق» («خ»، «ل» = خلاصه، «ا» = آراء، «ق» = قضایی) متون احکام قضایی را ضمن حفظ محتوا، ساده‌نویسی و بازنویسی نموده و آنگاه به منظور اثبات کارآمدی الگوی پیشنهادی، آرای بازنویسی شده را به تعداد زیادی از فارسی‌زبانان اعم از حقوقدانان و غیرحقوقدانان عرضه نمودند که همگی بر حفظ محتوا، سادگی و قابل فهم شدن محتوای احکام اذعان داشته‌اند.

Alternation in Weight Patterns of Persian Simple Words

Aliyeh K. Z. Kambuzya

Associate Professor of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran

Sakineh Navidi Baghi

Ph.D. Student of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad
(Corresponding Author)

Abstract

The aim of this study was to evaluate the alternation of weight in syllabic patterns of Persian simple words. In a word with alternative weight pattern, syllables are distributed in such a way that their weight is alternately high and low. To check this in Persian words, 4000 simple words with three to seven syllables were collected from a one-volume Persian dictionary containing 40000 words. Almost all relevant data related to each word were listed in a statistical analysis program (Microsoft Excel) and after specifying the weight of syllables (light, heavy, superheavy, and ultra-heavy) the alternative and non-alternative weight patterns were determined. For more accurate categorizing, the non-alternative patterns were divided into more specific groups (monotonic, quasi-monotonic, ascending-descending, and disordered). The investigation showed that 26% of weight patterns are alternative or quasi-alternative and 74% of them are non-alternative (almost three times more than alternative patterns). Also, the results show that the quasi-monotonic patterns (63%) are the most frequent weight patterns in Persian simple words.

Keywords: Moraic Theory, syllable weight, alternative weight pattern, simple word, Persian language.

Analyzing Conceptual Metaphors and Image Schemas in Sahifa Sajjadiya

Fahimeh Bidadian

Ph.D. Student of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran

Abstract

The aim of this research is to analyze the conceptual metaphors and image schemas used in the prayers of Sahifa Sajjadiya according to cognitive linguistics. The research is based on Lakoff's conceptual metaphor theory. Accordingly, some concepts of source domain have been analyzed based on data driven from Sahifa Sajjadiya. The results show that various kinds of concepts referring to source domain can be found in the prayers. These concepts are combined with other metaphors and image schemas and have made a system of conceptual structure in Sahifa Sajjadiya. So, the conceptual metaphors theory suggested by Lakoff can be a good way to analyze them. The results of the research show that known source domains like human body and his actions, health and illness, monuments and buildings, tools, business and trade, moves and directions, and clothing are used for metaphorical understanding of target domains like sorrow, nemesis, anger, blessing, extermination, inauguration, munificence, magnanimity, blessing and independence. Body, human actions and tools are the commonest cognitive source domains in Sahifa Sajjadiya that are used for perception of abstract complex concepts like 'sorrow', 'blessing' and 'independence'. Moreover, image schemas are clearly seen in the text because of the metaphorical structure of human thought. These images have been expressed in metaphorical concrete frames and patterns taken from experiences of the outer world. In this way, mental domains can be processed and perceived according to sensory and physical domains.

Keywords: Sahifa Sajjadiya, conceptual metaphor, cognitive linguistics, source domain, image schema.

A Linguistic Study of the Word 'Lisa:n' in the Quran

Aliyeh K. Z. Kambuziya

Associate Professor of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran

Ali Akbar Taghvayi

Associate Professor of Urbanism, Tarbiat Modares University, Tehran

Abstract

In this article, the meaning of the word 'lisa:n', its frequency and its application, is studied. To do so, all the verses in which the word 'lisa:n' has been used were looked up in dictionaries and concordance or index of verses. Then, the translation of the verses and their context of situation were studied. Some of the results are as follow: (1) The word 'lisa:n', whether in its singular or plural form, has been repeated 25 times in the Holy Quran with the meanings of 'tongue', 'language', 'speech', 'report' and 'renown'; (2) This word is used in the Quran just for the human beings, not other creatures; (3) Out of these 25 occurrences of the word 'lisa:n', 8 cases were observed in Medinan chapters and 17 cases in Meccan ones. When the Meccan chapters are compared with the Medinan ones, the former is more concerned with the life of man in the eternal world, while the latter talks more in regard with the materialistic or physical aspects of human life in this world. But for 'lisan' both physical and thought dimensions of human are considered regardless of the revelation place of the verses or chapters. However, out of 25 cases in which the word 'lisa:n' has been repeated in the Holy Quran, 17 cases were revealed in Mecca and 8 in Medina. This could suggest that 'lisa:n' has been given to man as a means of thought in the first place and as a means of socio-physical relations with his kind in the second place.

Keywords: Lisa:n, language, Holy Quran, linguistics, Meccan verses, Medinan verses.

ضيافت افطار رمضان
سال ۹۵ به روايت تصوير





