



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

به نام خداوند بسیار بخشنده همیشه بخشنده



### فصلنامه «هنر زبان»

مجله علمی بین‌المللی و چندزبانه هنر زبان با هدف انتشار پژوهش‌های اصیل با موضوعات مرتبط به حوزه زبان‌شناسی و زبان به صورت دسترسی آزاد منتشر می‌گردد. دایره محتوای ارسالی در این نشریه به صورت دوسویه کور خواهد بود و به‌طور معمول چهل و پنج روز زمان لازم دارد. این فصلنامه بصورت چاپی و الکترونیکی منتشر می‌شود و انتشار نسخه الکترونیکی برای نویسندگان هزینه‌ای ندارد. عنوان نشریه، هنر زبان، نامی است که به مطالعات حوزه‌های هنری زبان داده شده است. به‌طور سنتی هنر زبان به دو قسمت ادبیات و زبان مربوط می‌شود و زبان نیز خود به دو قسمت زبان‌شناسی و زبان تقسیم می‌گردد. در این مجله در حوزه‌های یادشده به زبان‌های فارسی، انگلیسی و عربی مقاله پذیرفته می‌شود.

\*\*\*\*\*

بر اساس مجوز شماره ۷۷۰۰۹ مورخ ۱۳۹۴/۱۱/۲۶ و با تأیید معاون امور مطبوعاتی و اطلاع‌رسانی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی به‌عنوان مجله علمی اجازه نشر یافت.

صاحب امتیاز: دکتر مهدی محمدبیگی

\*\*\*\*\*

فصلنامه «هنر زبان» علاوه بر سایت مجله در پایگاه‌های معتبر داخلی و بین‌المللی نیز نمایه می‌شوند و مقالات آن به صورت آزاد قابل دسترسی است.



سردبیر: دکتر شاهرخ محمدبیگی  
دستیار سردبیر: دکتر مهدی محمدبیگی  
مدیر داخلی: امیر امینیان طوسی  
ویراستار: مریم نورنمایی

#### اعضای هیئت تحریریه

دکتر زهرا ابوالحسنی چیمه، دانشیار گروه زبان شناسی مرکز تحقیقات سازمان سمت، ایران  
دکتر ولادیمیر ایوانف، استاد بخش زبان شناسی زبان های ایرانی دانشگاه دولتی مسکو، روسیه.  
دکتر سوسن جبری، دانشیار بخش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.  
دکتر جهاد حمدان، استاد بخش زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اردن، اردن.  
دکتر مبارک حنون، استاد بخش زبان شناسی، دانشگاه قطر، قطر.  
دکتر موسی سامح ارشید رباعه، استاد بخش زبان و ادبیات عربی دانشگاه یرموک، اردن.  
دکتر اسحاق رحمانی، دانشیار بخش زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، ایران.  
دکتر رحمان صحراگرد، استاد بخش زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شیراز، ایران.  
دکتر اکبر صیادکوه، استاد بخش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، ایران.  
دکتر حسین علی فلاح عبیدات، دانشیار گروه زبان شناسی مرکز زبان های دانشگاه یرموک، اردن  
دکتر شاهرخ محمدبیگی، دانشیار بخش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، ایران.  
دکتر اولنا مزه پوا، دانشیار انستیتوی زبان شناسی دانشگاه ملی تاراس شفچنکو کیف، اوکراین.

آدرس: شیراز، خ ایمان شمالی، کوچه ۲۸/۵، پ ۸۱

کد پستی: ۷۱۸۶۶۵۵۵۶۸

تلفاکس: ۰۷۱-۳۶۳۰۸۳۷۸

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۶۵۲۶

شاپا الکترونیکی: ۲۷۱۳-۲۵۳۸

چاپخانه: چاپ خانه لوح

شیراز-ایران

وبسایت: [www.languageart.ir](http://www.languageart.ir)

[mahdimb@languageart.ir](mailto:mahdimb@languageart.ir)

## راهنمای نگارش و شرایط پذیرش مقاله یا گزارش

- زبان نگارش به‌اختیار نویسنده (گان) می‌تواند فارسی، انگلیسی یا عربی باشد.
- محتوای ارسالی به مجله باید حاصل تحقیق و پژوهش یا ترجمه نویسنده (گان) باشد.
- محتوای ارسالی در مجله دیگری به‌چاپ نرسیده و هم‌زمان به مجلات داخلی و خارجی ارسال نشده باشد. مجله، ترجمه را به شرط ارسال مقاله اصلی به هیئت تحریریه مجله و ارجاع به مجله اصلی می‌پذیرد.
- ساختار محتوای ارسالی که می‌تواند مقاله یا گزارش باشد باید دارای عنوان، چکیده بین ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه و واژگان کلیدی از ۳ تا ۷ کلمه، مقدمه، متن اصلی، نتیجه‌گیری و فهرست منابع باشد قابل ذکر است که عنوان، چکیده و واژگان کلیدی باید به زبان انگلیسی روان نیز ارائه گردد. حجم مناسب متن برای گزارش به‌طور متوسط بین ۱۵۰۰ تا ۲۵۰۰ کلمه و برای مقاله ۲۵۰۰ تا ۵۰۰۰ واژه است.
- صفحه عنوان مقاله: دارای عنوان کامل مقاله، نام و نام خانوادگی، دانشگاه و مرتبه علمی، تلفن و نشانی پست الکترونیک (دانشگاهی) نویسنده (گان) باشد.
- ارجاعات در متن مقاله: در میان دو کمان (،) شامل نام خانوادگی نویسنده، سال انتشار منبع و شماره صفحه باشد (خانلری ۲۰۱۳، ۹۲).
- منابع مورد استفاده در متن براساس استاندارد هاروارد تنظیم شوند:
- کتاب: نام خانوادگی، نام، تاریخ انتشار (داخل پرانتز)، عنوان اثر اصلی و فرعی (مورب یا ایتالیک)، محل نشر: ناشر، صفحه.
- مقاله: نام خانوادگی، نام و تاریخ انتشار داخل پرانتز، عنوان مقاله، نام مجله یا مجموعه مقالات (مورب)، دوره یا سال و شماره برای مجله، محل نشر و ناشر، صفحه شروع و صفحه پایان مقاله.
- منابع اینترنتی: نام خانوادگی، نام، عنوان اثر، نشانی کامل پایگاه اینترنتی، تاریخ مراجعه به سایت.
- مجله حق رد یا چاپ و ویرایش محتویات ارسالی را برای خود محفوظ می‌داند.
- فایل پذیرش شده با فرمت ورد ۲۰۰۷ است که کل متن به‌صورت تک‌ستونی و در سایز A4 با حاشیه ۲/۵۴ سانتیمتر از همه‌طرف تایپ شده و اندازه فونت انتخابی برای همه زبان‌ها ۱۴ باشد. نوع فونت در زبان فارسی (B Nazanin)، زبان عربی (Adobe Arabic) و زبان انگلیسی (Times New Roman) باشد. فواصل بین تمام خطوط مقاله ۱ واحد باشد، بعد و پیش از پاراگراف فاصله‌ای نباشد.
- مقاله تنها از طریق ارسال به سایت مجله: <http://www.languageart.ir> پذیرفته می‌شود.

## فهرست

- اثر بخشی فعالیت‌های راهبردی بر مهارت محاوره‌ای  
مطالعه موردی فارسی آموزان خارج از ایران  
زهره ابوالحسنی چیمه  
۲۶-۵
- بررسی چندوچون مصدرهای عامیانه فارسی در فرهنگ معین  
پریسا شکوهی  
۵۴-۲۷
- مروری بر پژوهش‌های زبان‌شناسی جنسیت  
روزبه مرادی  
۶۸-۵۵
- الانتصار لمکتب تنسیق التعریب فی ترجیحہ لمصطلح المحظور اللغوی  
سعید عامر  
۷۸-۶۹
- آموزش مشارکتی: مطالعه موردی روی فراگیران مشارکتی در توسعه محتوا  
یوجینیا مانیفو  
۹۰-۷۹
- نقش استعاره و مجاز در معنی‌شناسی فعل‌یارهای صفتی زبان فارسی:  
رویکرد زبان‌شناسی شناختی  
امیرسعید مولودی و منوچهر کوهستانی  
۱۰۵-۹۱

## اثربخشی فعالیت‌های راهبردی بر مهارت محاوره‌ای مطالعه موردی فارسی‌آموزان خارج از ایران

دکتر زهرا ابوالحسنی چیمه<sup>۱</sup>  
دانشیار گروه زبان‌شناسی پژوهشکده سمت،  
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۲۵ بهمن ۱۳۹۵؛ تاریخ پذیرش: ۲۰ فروردین ۱۳۹۶)

در این مقاله به بررسی اثربخشی فعالیت‌هایی پرداخته شده است که مبتنی بر انواع راهبردهای آموزش مهارت محاوره‌ای است. این راهبردها در قالب هدفه فعالیت عملیاتی شده و میزان اثربخشی آن‌ها در عملکرد زبان شفاهی زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است. راهبردهای یادگیری محاوره‌ی زبان دوم که در این پژوهش مورد استناد قرار گرفت مبتنی بر انگاره‌ی کوهن و شامل دو دسته راهبرد «یادگیری» و «به‌کارگیری» زبان دوم است. راهبردهای یادگیری زبان شامل تشخیص و پذیرش مواد آموزشی؛ متمایز کردن آن‌ها از مواد آموزشی دیگر؛ دسته‌بندی آن‌ها برای آموزش بهتر؛ مشغولیت مداوم با مواد آموزشی و استفاده از روش‌های مرسوم به‌خاطر سپاری در جهت تقویت روال طبیعی آموزش مکالمه است. دانش زبان‌شناختی و ایران‌شناسی مدرس در انتخاب مواد آموزشی مناسب، ایجاد تشابه و تقابل دو زبان، مقوله‌بندی‌های واژگانی و نحوی فعالیت‌های مبتنی بر راهبردهای اول تا سوم، در کلاس درس اجرا شد. گردهمایی‌های غیررسمی و تعیین تکالیف مناسب مثل از برکردن گفتگوها یا به‌خاطر سپردن ضرب‌المثل‌ها برای راهبردهای چهارم و پنجم عملیاتی شد. این راهبردها بر روی ۱۹ دانشجوی کارشناسی فارسی‌آموز سطح متوسط با زبان مادری اسلاو در پنج نیم‌سال متوالی از سال ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۳ اجرا شد. در این پژوهش فرضیه وجود همبستگی مثبت بین فعالیت‌های مبتنی بر راهبرد، با تقویت مهارت محاوره‌ای زبان‌آموزان تأیید شد. به‌طوری‌که هرچه میزان حضور فعال در فعالیت‌های مربوط به راهبردها بیشتر بود، میزان موفقیت زبان‌آموز در مهارت محاوره‌ای بیشتر می‌شد.

**واژگان کلیدی:** فعالیت، راهبرد، زبان‌آموز، زبان فارسی، مهارت محاوره‌ای.

<sup>۱</sup>E-mail: zabolhassani@hotmail.com.

## مقدمه

اگرچه مطالعه راهبردهای زبان‌آموزی از دهه پنجاه میلادی به‌طور جدی به عرصه زبان‌شناسی کاربردی وارد شده است؛ اما در فراز و فرود خود در سال‌های دهه نود و به‌دنبال نقدهای فراوان بر چگونگی اعمال این راهبردها، می‌توان ادعا کرد که ادبیات این حوزه همچنان در ابتدای راه پیاده‌سازی این راهبردها قرار دارد. این نقدها بیشتر معطوف به مقوله‌بندی این راهبردها (دورنیه<sup>۱</sup> ۲۰۰۵)، ابزارهای جمع‌آوری داده (دورنیه ۲۰۰۵؛ وودرو<sup>۲</sup> ۲۰۰۵)، نتایج متناقض و تردیدآمیز (هدوین<sup>۳</sup> و وین<sup>۴</sup> ۱۹۹۸) بوده است. در سال‌های اخیر پژوهش‌های زیاد تحت لوای راهبردهای آموزش زبان انجام شده است که تأکید آن‌ها بر کاربرد نظریه‌های اصلی این حوزه به‌طور عام قرار داشته است و کمتر پژوهشی راهبردی را در یک مهارت ویژه و برای گروه معین و تعریف‌شده‌ای از زبان‌آموزان آزموده است. این درحالی است که قالب تحقیقات راهبردی‌بنیاد نقش بافت آموزش را در تعریف و اجرای فعالیت‌ها نادیده گرفته‌اند.

بیکر<sup>۳</sup> و بونکیت<sup>۴</sup> (۲۰۰۴، ۳۰۰) در تعریف راهبرد می‌گویند راهبردهای یادگیری کارهای مشخصی است که یادگیرنده انجام می‌دهد تا آموزش را آسان‌تر، سریع‌تر، شادی‌آورتر، خودکارتر، مؤثرتر و قابل‌انطباق‌تر با موقعیت‌های تازه کند. این مقاله به‌طور ویژه به موضوع آموزش صحبت کردن یا گفتمان شفاهی در محیط غیربومی و برای زبان‌آموزانی تک‌ملیتی و در نتیجه، دارای زبان مادری یکسان می‌پردازد. تسلط بر زبان شفاهی در کنار زبان نوشتاری در خارج از محیط واقعی و در کلاس درس هم برای زبان‌آموز و هم برای مدرس از موضوعاتی است که توجه زیادی را به‌خود جلب می‌کند و تفکر درباره راهکارهای آسان‌سازی و واقعی‌سازی آن از دغدغه‌های جدی هر مدرسی است. چگونه می‌توان این مهارت را در ساعاتی محدود و در دایره ارتباطی مرزبندی‌شده، درونی ساخت؟

سؤالی که در این تحقیق در پی پاسخ آن هستیم این است که فعالیت‌های مبتنی بر راهبردهای اصلی آموزش گفتمان شفاهی زبان فارسی برای بزرگسالان دانشگاهی در محیط غیربومی چیست؟ به چه صورت می‌توان راهبردها را عملیاتی کرد؟ و آیا رابطه معناداری بین این فعالیت‌های بافت‌محور در اجرای راهبردها و نتیجه عملکرد زبان‌آموزان در مهارت گفتمان شفاهی وجود دارد؟

در پاسخ به این سؤالات فرضیه‌های قابل‌طرح این است که راهبردهای آموزش مهارت محاوره‌ای در دو دسته راهبردهای یادگیری و راهبردهای به‌کارگیری زبان، در تلفیق با راهبردهای دریافت و تولید، در قالب دست کم هفده فعالیت قابل‌اجراست و اجرای این فعالیت‌ها همبستگی مستقیمی با نحوه عملکرد زبان‌آموز در مهارت صحبت کردن دارد.

<sup>1</sup> Dornyei

<sup>2</sup> Woodrow

<sup>3</sup> Hadwin

<sup>4</sup> Winne

<sup>3</sup> Baker

<sup>4</sup> Boonkit

در ادبیات راهبردهای زبان‌آموزی اگرچه اومالی<sup>۵</sup> و چمو<sup>۶</sup> (۱۹۹۰) طبقه‌بندی از سه نوع راهبرد فراشناختی و شناختی و اجتماعی؛ و آکسفورد (۱۹۹۰) سه نوع راهبرد شناختی و یادآورنده، فراشناختی و جبرانی، عاطفی و اجتماعی را پیشنهاد می‌دهند، اما راهبردهای کوهن<sup>۱</sup> بسیار تکلیف‌محورتر است و برای ساخت فعالیت مناسب‌تر به‌نظر می‌رسد.

کوهن (۲۰۱۱، ۳-۶۸۲) معتقد است که راهبردها معمولاً به‌صورت مجموعه و ترکیب تعاملی عمل می‌کنند و دریافت اثر فقط یک راهبرد در یک زمان خاص مسئله‌ای چالش‌برانگیز است. در این مقاله دو دسته راهبرد یادگیری و به‌کارگیری از یک سو و راهبردهای مرتبط با مهارت‌های دریافتی و تولیدی از سوی دیگر با یکدیگر به‌صورت عملیاتی و اجرایی تلفیق شده‌اند. تمامی این راهبردها از سوی نگارنده به‌عنوان مدرس زبان فارسی بر روی دانشجویان خارجی یک کلاس ۱۹ نفره بزرگسال در مقطع کارشناسی و زبان مادری اسلاو و سطح متوسط آزمایش شد. نتایج آزمون‌های مهارت صحبت کردن برای زبان‌آموزانی که بیشترین مشارکت را در برنامه فعالیت‌های هدف‌گانه داشتند، نشان داد که فعالیت‌های راهبردی همبستگی مستقیم با تقویت مهارت صحبت کردن دارد.

لازم به تأکید است این پژوهش تنها به آن دسته از راهبردها و آن دسته از فعالیت‌های مبتنی بر راهبردها می‌پردازد که به‌طور ویژه زبان‌آموز را درگیر صحبت کردن می‌کنند. از این رو، این مقاله رویکردی نوآورانه و تخصصی را به تجربه گذاشته است.

### پیشینه پژوهش

حوزه راهبردهای زبان‌آموزی با مقاله روبین<sup>۲</sup> (۱۹۷۵) آغاز می‌شود. مقاله حاصل تجربه شخصی این نویسنده در کلاس‌های آموزش زبان و پی‌گیری فعالیت‌های زبان‌آموزان در آن کلاس‌هاست. در آن زمان هیچ توجهی به فعالیت‌های زبان‌آموزان در کلاس‌های درس نمی‌شد و این تلقی رایج بود که تدریس خوب لزوماً به یادگیری خوب منجر می‌شود. مجموعه جدیدی که اخیراً گریفیث<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) گردآورده پژوهش‌های سی‌سال بعد از کار روبین را به‌نمایش می‌گذارد. آنچه در این پژوهش‌ها تأیید می‌شود این است که زبان‌آموزان از ترکیبی از راهبردهای متنوع برای یادگیری استفاده می‌کنند و یک راهبرد برای همه قابل‌استفاده نیست.

موضوع راهبردهای زبان‌آموزی در پاره‌ای از پژوهش‌ها در قالب راهنمای معلم به‌عنوان نقشی که مدرس زبان می‌تواند در به‌کارگیری این راهبردها داشته باشد، منعکس شده است. کتاب‌های کوهن و ویور<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) و چمو (۲۰۰۹) نمونه‌هایی از این دست است که نشان می‌دهد چگونه یک مدرس می‌تواند این‌گونه فعالیت‌ها را نظارت کند. اگرچه پژوهشگرانی چون روبین، اومالی و چمو (۱۹۹۰) طلایه

<sup>5</sup> O'Malley

<sup>6</sup> Chamot

<sup>1</sup> Cohen

<sup>2</sup> Rubin

<sup>3</sup> Griffiths

<sup>4</sup> Weaver

داران حوزه راهبردها هستند؛ اما تعداد زیادی اثر آکسفورد (۱۹۹۰) و طبقه‌بندی پیش‌گفته‌ی وی را با راهبردها تداعی می‌کنند. این مقوله‌ها شامل ارتباط‌دادن بین اطلاعات جدید و پیشین، استفاده از صورت‌بندی و شعر و غیره برای یادآوری این اطلاعات، کنترل شناخت از طریق هماهنگی، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، و ارزیابی، استفاده از بافت برای جبران اطلاعات، منظم کردن احساسات و نگرش به یادگیری و تعامل برای درک فرهنگی است. با این حال، انتقادات شدیدی به مبانی نظری این طبقه‌بندی‌ها وارد شد و روش‌شناسی و دستاوردهای آن‌ها زیرسؤال رفت (رز<sup>۱</sup> ۲۰۱۲). ولی و کیلی فرد و خالقی‌زاده (۱۳۹۳) راهبردهای آکسفورد را موردبررسی قرار داده‌اند و دریافته‌اند که فارسی‌آموزان با ملیت‌های مختلف به یک میزان از راهبردهای یادگیری زبان فارسی استفاده می‌کنند.

ولز<sup>۲</sup> (۱۹۹۴، ۱۴۶) در مطالعات خود در زبان‌آموزی در دو ژانر گفتار و نوشتار می‌گوید: «مهارت محاوره به نسبت، در موقعیت‌های اجتماعی بیشتر از گفتمان نوشتاری اتفاق می‌افتد، محیطی که چندین شرکت‌کننده درباره تجربه، کارهای رایج، یا گذشته یا آینده‌ای که از منظری پویا نگریسته می‌شود، در یک گفتگو شرکت می‌کنند.» به عقیده ولز (۱۹۹۴، ۱۵۵) گفتار همواره نقش فعالی در این فرایندها دارد، فرایندهایی که مشارکان درباره اینکه چه کرده‌اند و چرا کرده‌اند به گفتگو می‌پردازند. معمولاً گویشوران بومی واژگان بیشتری را نسبت به میزان تولید می‌فهمند. همین عدم‌تقارن در مورد زبان‌آموزان زبان دوم هم صادق است؛ اما موقعیت زبان‌آموزی در کلاس نسبت به محیط طبیعی که در آن انبوهی از داده‌های زبانی وجود دارد، کاملاً متفاوت است (رینگ بوم<sup>۳</sup> ۲۰۰۷، ۲۳). وودرو (۲۰۰۵) در نتیجه پژوهش خود معتقد است استفاده از پرسش‌نامه از نوع آکسفورد برای اندازه‌گیری راهبردهای یادگیری به شدت محل تردید است؛ زیرا نمونه‌محور نیست و از روش‌های کیفی بهره‌مند نیست.

اما در راهبردهای کوهن (۲۰۱۰) ارتباط ملموسی بین مبانی نظری و فعالیت‌های عینی مبتنی بر آن‌ها دیده می‌شود. از این رو، این مقاله از رویکرد کوهن برای طراحی فعالیت‌های راهبردی بهره گرفته است که به‌طور مفصل در چارچوب نظری به آن می‌پردازیم.

### چارچوب نظری

کوهن (۲۰۰۰، ۱۰) هدف از دستورالعمل مبتنی بر راهبرد را کمک به زبان‌آموزان می‌داند تا خود بیشتر مسئول تلاش برای یادگرفتن و استفاده از زبان هدف باشند. کوهن (۲۰۱۰، ۱۶۴) راهبردهای یادگیری را به شکل زیر تقسیم‌بندی می‌کند:

#### راهبردهای یادگیری

الف. تشخیص و پذیرش مواد آموزشی: اینکه زبان‌آموز بداند مواد آموزشی به‌کارگرفته‌شده برای چه مهارتی در نظر گرفته شده‌اند و نیز مسائل فرهنگی در این مواد لحاظ شده باشد تا بتواند آن را بپذیرد.

<sup>1</sup> Rose

<sup>2</sup> Wells

<sup>3</sup> Ringboom



ب. تمایز آن از مواد آموزشی دیگر: اینکه زبان آموز بداند هر ماده آموزشی مهارت ویژه‌ای را هدف گرفته است و به‌طورمثال درک کند که این مواد برای تقویت محاوره‌ای وی ضروری است.

پ. مقوله‌بندی مواد آموزشی برای یادگیری بهتر: هر بخش از مواد آموزشی می‌تواند به مقوله‌های کوچک‌تری دسته‌بندی شود. مواد آموزشی برای تقویت راهبردهای شنیداری و گفتاری مقولات خود را داشته و از مواد آموزشی برای خواندن تفکیک می‌شوند.

ت. مشغولیت مداوم به مواد آموزشی: برای دستیابی زبان آموز به این راهبرد تکالیف منسجم و تکرار شونده‌ای باید در اختیار زبان آموز قرار گیرد.

ث. به‌حافظه‌سپردن مواد آموزشی: به‌کارگرفتن حافظه یکی از راهبردهای اصلی برای تقویت محاوره‌ای است.

#### راهبردهای به‌کارگیری

##### الف. راهبردهای به‌یادآوری

راهبردهای به‌کارگیری زبان شامل هر تلاشی توسط یادگیرنده است تا معنی کلمه را به‌یاد بیاورد، مثلاً ربط‌دادن آن به کلماتی که شبیه آن هستند و حتی تصویرهای ذهنی خاص که وی را به آن کلمه نزدیک می‌کند (کوهن ۲۰۰۰، ۱۱).

##### ب. راهبردهای تمرینی

راهبردهای تمرینی شامل تمرین زبان است. یک مثال برای تمرین، تمرین متمرکز بر ساخت است مثل تمرین ساخت‌های مختلف صرفی فعل.

##### پ. راهبردهای ارتباطی

راهبردهای ارتباطی می‌توانند بر یادگیری تأثیر داشته یا نداشته باشد. مثلاً زبان‌آموزان ممکن است واژه‌ای را که برای اولین بار در یک درس یاد گرفته‌اند برای امر ارتباط به‌کار ببرند، بدون اینکه سعی در یادگیری کلمه داشته باشند. یا برعکس، ممکن است یک واژه جدید را در یک مکالمه درج نکنند با این هدف که یادگیری آن را بهتر کنند.

کوهن (۲۰۱۰، ۱۶۷) در تقسیم‌بندی تمامی راهبردهای آموزش زبان دوم به حوزه راهبردهای مربوط به مهارت‌های دریافتی و تولیدی نیز اشاره می‌کند. در زیر خلاصه‌ای از هر یک از راهبردهای خاص مهارت محاوره یعنی شنیدن و صحبت کردن، مبتنی بر پیشنهادات کوهن (۲۰۱۰، ۱۶۷-۱۶۸) به‌دست داده می‌شود.

##### الف. راهبردهای شنیداری

- راهبردهایی در جهت افزایش مواجهه با زبان جدید، شامل گوش‌دادن به شوهای رادیویی، تماشای شوهای تلویزیونی، تماشای فیلم؛
- شرکت در رویدادهای خارج از کلاس در زبان هدف؛
- راهبردهایی در جهت آشنایی با صداهای زبان جدید، شامل جستجو برای یافتن شباهت بین صداهای واژه‌های جدید با واژه‌های آشنا؛

- تقلید روش گفتار زبان‌وران بومی و راهبردهایی برای درک بهتر زبان جدید در مکالمه‌ها؛
  - دقت در چگونگی تلفظ برخی صداها از سوی زبان‌وران بومی؛
  - دقت در تأکیدها بر روی واژه‌ها و جملات خاص؛
  - «گوش‌دادن عبوری<sup>۱</sup>» با تمرکز بر روی برخی قسمت‌ها و رهاکردن بقیه؛
  - حدس‌های علمی و استنباط‌های بافتی برای جاهایی که گفتار زبان‌ور قابل‌درک نیست؛
  - دقت به زبان بدن برای پی‌بردن به سرنخ‌هایی برای معنی؛
- ب. راهبردهای گفتاری
- تمرین ساخت‌های نحوی جدید در موقعیت‌های کلامی گوناگون در جهت اطمینان از یادگیری آن؛
  - سؤال از خود که گویشور بومی چگونه یک مفهوم را بیان می‌کند و تلاش برای بیان آن به همان شیوه؛
  - آغاز به مکالمه به زبان جدید در هر زمان ممکن؛
  - طرح پرسش به‌عنوان راهی برای آغاز مکالمه؛
  - در زمان به‌خاطر نیاموردن واژه موردنظر، استفاده از مترادف‌ها یا توضیحات مرتبط؛
  - به‌کاربردن واژه‌های زبان اول با همخوان و واژه‌های زبان هدف برای شبیه‌سازی واژه فراموش‌شده.
- در این مقاله، تمامی این راهبردها در تلفیق با راهبردهای یادگیری و به‌کارگیری برای کلاس و با هدایت مدرس منطبق شده است. به‌این‌منظور، به‌طورنمونه راهبرد شنیداری تماشای فیلم به‌طورمستقیم و راهبرد آغاز به مکالمه به زبان جدید در قالب بازی در نمایشنامه به‌کار گرفته شده است.

### اجرای پژوهش: عملیاتی کردن راهبردها

#### راهبردهای یادگیری

#### تشخیص و پذیرش مواد آموزشی

قدم اول: پذیرش مدرس: آموزش مدرسان زبان دوم

پذیرش مواد آموزشی حاصل اعتماد زبان‌آموز به مدرس و مواد آموزشی است. فریمن<sup>۲</sup> (۱۹۹۶)، ۳۵۱ به‌درستی به این مطلب اشاره می‌کند که علی‌رغم کثرت پیشنهادات درخصوص آموزش مدرس زبان‌دوم، همچنان این موضوع «مشکلی مطالعه‌نشده» است. آموزش گفتمان شفاهی نه‌تنها به‌لحاظ محتوا بر دانش مدرس استوار است بلکه به‌لحاظ ساختار بر تلفظ صحیح و خلاقیت و ابتکار مدرس تکیه دارد که جز با آموزش مناسب مدرسان برای این منظور صورت نمی‌پذیرد. بیلی<sup>۳</sup> و دیگران (۱۹۹۶، ۱۸) برای مدرس ویژگی‌هایی همچون ایجاد انگیزه و اتمسفر مطلوب، محبت و احترام را ضروری می‌دانند. آن‌ها معتقدند احترام متقابل بین مدرس و زبان‌آموز فشار روانی و خجالت را برای بیان و حرف‌زدن و حتی اشتباه‌ازبین می‌برد و این همان چیزی است که برای مهارت‌محاوره اساسی است.

<sup>1</sup> Skim listening

<sup>2</sup> Freeman

<sup>3</sup> Beily

قدم دوم: تدارک محتوای مواد آموزشی

براون<sup>۱</sup> (۲۰۰۱، ۳۳) معتقد است آموزش زبان دوم گاه به معنای آموزش هویت دوم است. آموزش زبان دوم به معنای آموزش فرهنگ دوم است و برای فهم این مطلب باید مبانی فرهنگی از قبیل فرهنگی‌شدگی<sup>۲</sup>، شوک فرهنگی<sup>۳</sup> و فاصله اجتماعی<sup>۴</sup> فهمیده شود. در انتخاب مواد آموزشی تغییر جهت دادن زبان آموز در تفکر و احساسات و پس از آن تغییر مهارت محاوره‌ای، برای فرهنگی‌شدگی ضروری است. این آمادگی زبان آموز را از شوک فرهنگی که معمولاً در مواجهه با فرهنگ‌های ناآشنا دست می‌دهد، دور می‌کند. از این رو است که مواد آموزشی که برای آموزش زبان خارجی در محیط غیرزبان از سوی مدرس انتخاب می‌شود از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است. دانشجویان از موادی استقبال می‌کنند که بر مشترکات فرهنگی زبان مقصد و مبدأ تکیه کند و از حساسیت‌زایی فرهنگی به دور باشد.

تمایز مواد آموزشی مربوط از مواد آموزشی دیگر

کلمات مشابه بین زبانی که بخش اصلی واژگان بالقوه زبان آموز را تشکیل می‌دهند، تکلیف درک مطلب را برای او تسهیل می‌کند؛ اما به هیچ عنوان برای تولید چنین فرضی وجود ندارد. زبان آموز تا وقتی که دست کم بخشی از اقلام زبان دوم را یاد نگرفته باشد نمی‌تواند به صورت زبانی از اقلام زبان دوم استفاده کند، اما دانش بالقوه مشابه بین دو زبان حتی قبل از اینکه فرایند یادگیری کامل شود برای درک استفاده می‌شود. در صورت وجود تشابهات زبانی بین دو زبان، دانش ساختاری موجود با ورود داده‌های جدید فعال می‌شود (رینگ‌بوم ۲۰۰۷، ۲۴).

اگرچه تشابهات زبانی از این دست می‌تواند به عنوان فرصت‌های زبان‌آموزی مورد بهره‌برداری واقع شود؛ اما در این میان تهدید «ظاهر زبانی» هم وجود دارد. اگرچه در پاره‌ای از موارد این اشتراکات می‌تواند کمک‌کننده باشد؛ اما در اوایل دوره آموزشی این تلقی بسیار شدید است به طوری که بیشتر واژگان با فرض این اشتراکات به کار برده می‌شوند. اما در طول دوره یاد می‌گیرند که مواد آموزشی فارسی باید کاملاً از مواد آموزشی دیگر از جمله عربی متمایز شده و جدا دیده شود.

مقوله‌بندی مواد آموزشی برای یادگیری بهتر

زبان آموز برای رسیدن به آموزشی با ویژگی‌های فوق به دسته‌بندی مواد آموزشی می‌پردازد. مقوله‌بندی مواد آموزشی می‌تواند در سطوح مختلف انجام شود. برای تقویت زبان شفاهی زبان آموز پرسش‌های بین متنی در خصوص خانواده واژگان می‌تواند بسیار مؤثر باشد. به طور مثال در صورتی که در متن یکی از مقولات نحوی از یک خانواده واژگانی وجود داشته باشد، می‌توان از زبان آموز خواست تا

<sup>1</sup> Brown

<sup>2</sup> Acculturation

<sup>3</sup> Culture shock

<sup>4</sup> Social distance

مقوله نحوی این واژه و نیز اجزاء دیگر کلمات<sup>۱</sup> را حدس بزند و آن‌ها را در جمله به کار ببرد.

#### مشغولیت مداوم به مواد آموزشی

سنز<sup>۲</sup> (۲۰۰۵، ۳) می‌گوید محققان بر این مسئله توافق دارند که زبان‌آموزان زبان دوم بدون در نظر گرفتن زبان اولشان، استعدادشان و بافت آموزششان، یک راه قابل‌پیش‌بینی را در فرایند آموزش طی می‌کنند؛ اما در کارآمدبودنشان در مراحل مختلف، با یکدیگر متفاوت‌اند. توضیح دلیل این تفاوت و اینکه چرا بعضی از زبان‌آموزان سریع‌تر و بهتر از دیگران در فرایند یادگیری جلو می‌روند در تعامل بین مکانیسم‌های پردازشی درونی و هویت زبان‌آموز از یک سو، و عوامل بیرونی مانند کیفیت و کمیت میزان درون‌داد نهفته است.

ارتباط مکرر با مواد آموزشی می‌تواند به صورت شکلی از تمرین باشد و دست کم موارد زیر را برای تقویت مهارت محاوره‌ای زبان‌آموز می‌توان مؤثر دانست.

#### تکلیف خانه

تاگوچی<sup>۳</sup> (۲۰۰۷، ۴۳۶) می‌گوید دستاوردهای تجربی نشان می‌دهد که تکالیف عینی و ساختارمند که با اطلاعات آشنا و تازه مرتبط هستند، بار تحلیل اطلاعات را کاهش می‌دهند و در نتیجه منجر به اجرای خوب و مناسب زبانی می‌شوند. الیس<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) نیز ادعا کرده است که اقلام جدید زبانی در نظام‌های زبانی زبان‌آموزان از طریق تحلیل شدید محرک‌های زبانی درونی می‌شوند. تمرین درون‌داد و برون‌داد، در شکل تمرین‌های تکرارشونده باعث تقویت ردیابی صورت‌نقش می‌شوند که در نهایت به استفاده مناسب از نظام‌های زبانی منجر می‌شوند.

#### تمرین کلاسی

ولز (۱۹۹۴، ۱۳۵) می‌گوید ویگوتسکی<sup>۵</sup> معتقد است اگرچه ظرفیت هر انسانی برای عمل کردن، فکر کردن، احساس کردن و ارتباط برقرار کردن بر وراثت زیستی او مبتنی است؛ اما به شدت بر تمرین متکی است که در طول زمان در بستر فرهنگی مربوط گسترش می‌یابد. تمرین‌های کلاسی برای تقویت مهارت محاوره می‌تواند شامل دادن فرصت‌های کوتاه برای ارائه مکالمه‌های کوتاه، جمله‌سازی با واژه‌ها و اصطلاحات تازه، ادامه جمله‌های دانشجویان دیگر و تمرین‌های جایگزینی بدون مراجعه به متن باشد.

#### گردهمایی‌های رسمی و غیررسمی

گردهمایی‌ها علاوه بر اینکه همدلی‌های فرهنگی را تقویت می‌کند تا جایی که به آموزش محاوره مربوط می‌شود، موقعیت‌های شبه‌واقعی را برای مکالمه فراهم می‌سازد. در این جمع‌ها معمولاً فرصتی برای صحبت کردن زبان‌آموزان به زبان فارسی ایجاد می‌شود که می‌توانند راجع به موضوعات ساده

<sup>1</sup> Parts of speech

<sup>2</sup> Sanz

<sup>3</sup> Taguchi

<sup>4</sup> Ellis

<sup>5</sup> Vygotsky

روزمره مثل انواع خوراکی‌ها، عادات غذا خوردن، بحث‌های خانوادگی و رفتارهای جامعه‌شناختی معمولی با گویشوران بومی و بین خودشان صحبت کنند.

موسیقی سنتی

گوش دادن به موسیقی سنتی می‌تواند پیامدهای بسیار مثبت گوناگونی داشته باشد. علاوه بر تنوع آموزشی و تلذذ هنری که از این نوع آموزش به دست می‌آید، آهنگ و متن موسیقی سنتی که پیوند تنگاتنگی با ادبیات فارسی دارد، در آموزش دانشجویان بسیار مؤثر است.

نمایش فیلم

نمایش فیلم نیز مانند موسیقی می‌تواند اهداف مختلفی را پوشش دهد که یکی از مربوط‌ترین آن‌ها ایجاد فضای واقعی گفتگوست که معمولاً در محیط‌های غیرطبیعی کمتر دست می‌دهد. نکته قابل تأمل این است که هر نوع فیلمی می‌تواند به گونه‌ای به آموزش صحبت کردن بپردازد، البته در صورتی که ژانر زبانی و محتوایی مناسبی برای سطح زبان آموز ارائه دهد.

به حافظه سپردن مواد آموزشی

تاگوچی (۲۰۰۷، ۴۳۶) معتقد است که اگرچه رویکرد رفتارگرایی و روش گفتاری شنیداری به طور گسترده‌ای طرد شده است؛ اما عادت‌سازی و تکرار و تقلید در مراحل نقشی مهمی در رشد زبانی بازی می‌کنند. در واقع تقلید می‌تواند جزء مهمی از فرایند آموزش باشد. به همین صورت از برکردن تکه‌های متنی و نیز دیالوگ‌ها می‌تواند با نشست کردن در حافظه، مراتب به یاد آوردن را بسیار ساده کند.

به خاطر سپاری ضرب‌المثل‌ها

از برکردن ضرب‌المثل‌های فارسی می‌تواند چند هدف را برآورده سازد. علاوه بر آشنایی زبان آموز با ادبیات فارسی و وارد کردن او به عمق کاربرد روزمره ادبیات، زبان آموز را قادر می‌سازد در موقعیت‌های مشابه از این تکه‌های زبانی زیبا و معنادار استفاده کند که نه تنها امر ارتباط را برآورده می‌سازد بلکه با نشان دادن تسلط او بر زبان به وی اعتماد به نفس مضاعفی می‌بخشد.

از برکردن دیالوگ‌ها

از برکردن دیالوگ‌ها زبان آموز را در موقعیت‌های واقعی قرار می‌دهد و پس از از بردن، ساختارهای در دسترس را فراهم می‌کنند. معمولاً دیالوگ‌هایی برای اجرا در کلاس مؤثراند که موقعیت‌مدار بوده و زبان آموز را در برخی موارد وادرا به ساختن عبارات جدید بر مبنای موقعیت گفتگو کند.

راهبردهای به کارگیری

راهبردهای به کارگیری زبان در چهار مقوله به شرح زیر مورد بررسی قرار گرفت:

راهبردهای به یادآوری

راهبردهای به کارگیری زبان شامل هر تلاشی توسط یادگیرنده است که معنی کلمه را به یاد بیاورد، مثلاً ربط دادن آن به کلماتی که شبیه آن هستند و حتی تصویرهای ذهنی خاص که وی را به آن کلمه نزدیک می‌کند (کوهن ۲۰۰۰، ۱۱). موارد راهبردی زیر برای تقویت سیستم یادآوری ذهنی در محاوره استفاده شد.

خلاصه‌گویی داستان

راهبردهای به‌یادآوری در کلاس را می‌توان با یادآوری خلاصه‌های هدفمندی از داستانی که موضوع درس است، تقویت کرد. دانشجویان داستان‌های روان گلستان سعدی به‌علت حکمت‌های ادبی آن با لذت خلاصه‌گویی می‌کردند.

خلاصه‌گویی خبر

در هر جلسه برای تقویت محاوره‌ی زبان‌آموزان از آن‌ها خواسته می‌شد خلاصه‌ی یک خبر موردعلاقه را به‌صورت کوتاه بیان کنند. مداخله‌ی مدرس می‌تواند هدایت ژانرشناسی را به‌شیوه‌ی سودمندتری پیش ببرد. از آنجاکه محدودیت واحدهای درسی اجازه‌ی ورود به مبانی ژانرشناسی را به‌طور جدی نمی‌دهد، این تمرین می‌تواند دست کم زبان‌آموزان را با اصطلاحات عمومی هر ژانر خبری از اقتصادی و سیاسی گرفته تا علمی و جامعه‌شناختی آشنا سازد.

راهبردهای تمرینی

راهبردهای تمرینی می‌تواند بخشی از زبان‌آموزی و درعین حال بخشی از کاربرد زبان باشد.

بازی به‌عنوان تمرین

به‌دلیل ادبیات غنی تدریس زبان، نقش‌های «بازی» در اجتماعی‌شدن و بازی زبانی در مراحل اولیه‌ی زبان‌آموزی به‌خوبی مستندسازی شده است. در بین کسانی که نقش بازی در زبان‌آموزی را موردبررسی قرار داده‌اند، سکاите<sup>۱</sup> و آرونسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) به نیاز واردکردن بازی در مدل‌های آموزشی زبان در کودکان تأکید کرده‌اند. اما کروکال<sup>۳</sup> (۲۰۰۷، ۷) معتقد است که فقط یک قدم کوچک از بازی زبانی کودکان تا بازی زبانی و نقش بازی بزرگسالان فاصله است. کروکال (۲۰۰۷، ۸) ادعا می‌کند امروزه روش‌های شبیه‌سازی و بازی در آموزش زبان رایج شده و تشویق می‌شود. هزاران کتاب در این حوزه‌ها نوشته شده و انواع تمرین‌های به این شیوه را نشان می‌دهد. اما در این میان به‌نظر می‌رسد بازی در کلاس زبان فقط در انحصار زبان‌آموزان خردسال است. حال آنکه تأکید این مقاله بر بازی بزرگسالان قرار دارد. در کلاس بزرگسالان بسته به کشش کلاس و سلیقه‌ی مدرس از بازی‌های زبانی گوناگونی می‌توان بهره جست. بازی‌های زبانی زیر در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت:

۱. حل جدول کلمات در پای تخته: جدولی که از قبل طراحی شده روی تخته رسم می‌شود و زبان‌آموزان خود برای ارائه‌ی توضیح شفاهی و حدس کلمه‌ی موردنظر اقدام می‌کنند.
۲. حدس واژه: در این بازی زبان‌آموز واژه‌ای را درنظر می‌گیرد و در مورد آن توضیح می‌دهد تا بقیه آن را حدس بزنند. جورکردن کلمات مربوط بازی که در نزد کودکان دیروز به «چی مال چیه» معروف بود. به‌این ترتیب، فرصتی به زبان‌آموزان داده می‌شود تا چهار واژه را که دوبه‌دو به هم مربوط می‌شوند، مطرح کند و بقیه حدس بزنند که کدام کلمات جفت یا مرتبط‌اند.

<sup>1</sup> Cekaite

<sup>2</sup> Aronsson

<sup>3</sup> Crookall

۳. چندسؤالی: این بازی که الگوی بیست سؤالی آن نزد همه مشهور است از جمله بازی هایی است که می توان برای بزرگسالان زبان آموز اجرا کرد.

#### تکه ها یا چانک های زبانی

بزرگسالان دارای فراآگاهی هستند و توانایی تحلیلی شان از بچه ها بهتر است. در نتیجه می توانند یک زبان را به عنوان مجموعه ای از قواعد ساختارمند درک کنند. تحلیل ساختاری تکه های منفرد، در ترکیب با تمرین زیاد این تکه ها، رشد زبانی را تسریع می کند. تکه های زبانی فارسی در قالب عبارات اصطلاحی، مثلاً چانک هایی که با افعال خاص ساخته می شود مثل «خوردن» مثلاً «زمین خوردن»، «یه آب روش خوردن»، «آش خور» و «زدن» در ترکیب هایی مثل «کتک زدن»، «کلک زدن»، «خود را به آن راه زدن»، و غیره در این تمرین جای گرفت.

#### اجرای نمایشنامه

اجرای نمایشنامه یکی از بهترین تجربه های پژوهشی این مقاله است. این تمرین که با خواندن متن های ساده اما مبتنی بر داستان های ادبیات فارسی آغاز می شود و با نوشتن نمایشنامه، تمرین سناریو و اجرای گروهی زبان آموزان، همه مهارت های زبانی را به نحو احسن رشد می دهد. آنچه که به برنامه این مقاله مربوط می شود، اجرای نمایشنامه است.

#### روایت

روایت داستان هم یکی از تمرین های موفقیت آمیز کلاسی است. بنابه فرض این مقاله، این تمرین که دانشجو باید قبل از کلاس، برای آن آماده شود، قدرت سخنوری را افزایش داده و علاوه بر تأکید بر مهارت مکالمه، فن بلاغت را تقویت می کند. در یک تکلیف روایی گویشور به تنهایی نقش تولیدکننده پیام، رمزگشایی دستوری و واژگانی پیام و بازسازی آن در زمان واقعی را دارد.

#### مکالمه در موقعیت های فرضی

ولز (۱۹۹۴، ۱۵۶) می گوید حتی مدرسانی که برای آموزش در کلاس او شرکت می کردند پی برده بودند که وقتی فرصت بحث در گروه های کوچک را دارند متن های خواندنی را بهتر می فهمند. ویژگی تعاملی یک مکالمه، مثل عوض کردن نوبت و سرنخ های پشت مکالمه معمولاً به گویشوران کمک می کند که زمان را «بخرند» تا اطلاعات را پردازش کنند و برای جهت گیری گفتمان برنامه ریزی کنند. در این راهبرد، بخش های مختلفی شامل مفهوم سازی، صورت بندی و تولید پیام باید به طور هم زمان در هنگام صحبت کار کنند. ممکن است در تعویض نوبت در مکالمه، به زبان آموزان زمان پردازش را داد تا با مدیریت این بخش ها فرایند گفتار را ساده کنند.

#### راهبردهای ارتباطی

ون پتن<sup>۱</sup> (۲۰۱۰، ۷۳) معتقد است هنگامی که زبان آموزان با امر انتقال معنی مواجه هستند و دانش زبانی کافی برای این ارتباط ندارند، به راهبردهای ارتباطی متوسل می شوند. تفسیر، یعنی استفاده از واژگان مرتبط دیگر برای موقعیتی خاص، اجتناب از به کار بردن برخی واحدهای زبانی، ترجمه

<sup>۱</sup> Van Patten

مستقیم از زبان اول، تغییر به زبان اول، مثلاً به کاربردن یک واژه از زبان اول به امید آنکه شنونده بفهمد و نهایتاً کمک خواستن از هم صحبت، از جمله راهبردهایی هستند که زبان آموز به کار می گیرد. جدای از راهبردهای تقریباً ناخودآگاه برشمرده شده، راهکارهای خودآگاه زیر که می تواند به تقویت راهبردهای ارتباطی کمک کند، در این پژوهش استفاده شد:

#### ارائه نظر شخصی

در راهبرد ارتباط، مدرس می تواند از زبان آموز بخواهد نظر کاملاً شخصی خود را راجع به موضوع درس، مطالب ذیل آن و متن رسمی کتاب بیان کند، نکته ای که به نظرش بهترین یا بدترین است را برجسته کند و نظرش را در تحلیل متن ارائه کند. این مبنای بیشتر به سمت خوانش نقادانه پیش می رود که نتیجه عملی آن بروز احساسات و واکنش های واقعی به موضوع درس است که به صورت محاوره بحث می شود.

#### بحث های فردی و گروهی

زبان آموزان می توانند در بحث های فردی و گروهی به تبادل نظر بپردازند یا به دادوستد اطلاعات شخصی مبادرت بورزند. صحبت درباره خانواده، سبک زندگی، تعطیلات آخر هفته و تجربه های شخصی می تواند برای سطوح مختلف زبان آموزی با درجه های متفاوتی از پیچیدگی و انتزاع اجرا شود. فاستر<sup>۱</sup> و اسکهن<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) سه نوع تکلیف در برنامه زبان آموزان اجرا کردند: تکلیف تعویض اطلاعات شخصی، تکلیف روایت داستان و تکلیف تصمیم گیری. نتایج نشان داد که تکلیف روایی که زبان آموزان در آن باید از یک اتفاق دور صحبت می کردند در مقایسه با تکلیف تعویض اطلاعات شخصی بر صحت و رسایی گفتار تأثیر منفی دارد. این نتیجه نشان می دهد دادوستد اطلاعات شخصی به واقعیت زندگی و علایق زبانی نزدیک تر است و زبان آموز را وادار به شرکت در محاوره می کند.

#### بارش مغزی

بارش مغزی یکی از ترفندهای کارآمد در راهبرد ارتباط است که بدون محدودیت اجازه می دهد همه زبان آموزان امکان حضور در ارتباط را داشته باشند. نکته حائز اهمیت این است که اگرچه مدرس مستقیماً در سوگیری بارش مغزی دخالت نمی کند؛ اما جهت گیری معنادار بحث را حفظ می کند.

#### تحلیل داده ها

در این قسمت از مقاله به گزارش اجرای فعالیت های منتسب به راهبردهای مطرح شده فوق که در طول پنج نیم سال بین سال های ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۳ میلادی بر روی زبان آموزان چکی در دانشگاه چارلز پیاده شده است، می پردازیم. این راهبردها در قالب ۱۷ فعالیت شفاهی طراحی شده و با ۱۹ زبان آموز دوره کارشناسی با سطح متوسط زبانی کار شده است.

جدول ۱.۴ میزان مشارکت در این فعالیت ها را به تفکیک هر زبان آموز با احتساب میانگین مشارکت پنج نیم سال در طیف عددگذاری درصدی نشان می دهد. در واقع حضور فیزیکی در کلاس با نظام حضور و غیاب برای هر ترم به طور مجزا کنترل شده است و در نهایت میزان حضور از صفر درصد برای هر فعالیت تا صد درصد به شیوه کاملاً عینی و توسط کادر آموزشی دانشگاه محاسبه شده و میانگین آن در جدول درج شده است. هرچه میزان حضور و مشارکت در هر فعالیت هدف گانه بیشتر باشد، عدد به صد

<sup>1</sup> Foster

<sup>2</sup> Skehen



نزدیک‌تر است. در واقع این عدد، ارزش ارزیابانه ندارد و صرفاً میزان حضور در یک فعالیت کلاسی را نشان می‌دهد.

جدول ۱.۴ الف. میزان حضور فیزیکی و تعامل در فعالیت‌های مربوط به راهبردها به درصد در پنج نیم‌سال

	۱- تکلیف خانه	۲- تمرین کلاسی	۳- گروه‌های	۴- موسیقی	۵- نمایش فیلم	۶- ضرب المثل	۷- دیالوگ	۸- خلاصه داستان	
۱- ورونیکا	25	75	35	30	35	60	85	1. Veronica	
۲- سارا	25	25	20	35	40	50	85	2. Sarah	
۳- برهوم	25	50	100	90	90	95	100	3. Barhoum	
۴- میرو	85	100	95	25	50	60	75	4. Miro	
۵- یانا (۱)	50	75	100	100	100	80	90	5. Yana (1)	
۶- بی‌ری	0	85	100	75	0	75	95	6. Yeri	
۷- یانا (۲)	0	0	0	0	0	60	65	7. Yana (2)	
۸- دنسیسا	50	75	75	85	85	80	85	8. Denisa	
۹- لنکا	80	25	100	90	65	75	90	9. Lenka	
۱۰- آلژبتا	85	90	100	90	60	85	90	10. Alzhbta	
۱۱- بتکا	75	85	100	100	70	95	90	11. Betka	
۱۲- هونزا	0	75	85	0	40	25	85	12. Hunza	
۱۳- یاکوب (ر)	0	0	0	35	40	35	85	13. Jacob (R)	
۱۴- یاکوب (س)	100	100	90	75	95	70	90	14. Jacob (S)	
۱۵- دنیل	100	50	95	70	60	100	85	15. Daniel	
۱۶- زوزانا	75	60	90	50	90	90	75	16. Zuzana	
۱۷- لوسییه	100	100	100	100	100	100	100	17. Losiya	
۱۸- یان	0	35	25	0	35	50	85	18. Jan	
۱۹- یوناش	0	0	50	50	50	50	75	19. Yonash	
	1-Homework	2- Classroom tasks	3- Meeting	4- Music	5- Movies	6- Proverbs	7- Dialogue	8- Summary	

Table 1.4.a. The Percentage of Presence and Participation of Students in Activities Related to the Strategies

جدول ۱.۴.ب. میزان حضور فیزیکی و تعامل در فعالیتهای مربوط به راهبردها به درصد در پنج نیمسال

	۱۷- بارش مغزی	۱۶- بحثهای گروهی / فردی	۱۵- ارائه نظر	۱۴- تکامله فرضی	۱۳- روایت	۱۲- اجرای نمایش	۱۱- تکه های زبانی	۱۰- بازی	۹- خلاصه خبر	
1. Veronica	65	85	85	60	75	50	50	30	50	۱- ورونیکا
2. Sarah	60	100	95	60	40	90	85	70	60	۲- سارا
3. Barhoum	95	75	95	85	85	95	85	75	50	۳- برهوم
4. Miro	25	100	100	75	90	85	75	50	50	۴- میرو
5. Yana (1)	100	100	80	90	90	90	85	60	60	۵- یانا (۱)
6. Yeri	90	90	95	85	25	40	60	25	70	۶- ییری
7. Yana (2)	25	75	50	25	0	0	0	0	25	۷- یانا (۲)
8. Denisa	90	100	100	90	75	100	85	75	80	۸- دنیسا
9. Lenka	100	100	85	85	70	60	60	50	85	۹- لنکا
10. Alzhbta	80	90	90	90	70	50	75	85	90	۱۰- آلژبتا
11. Betka	95	100	95	90	95	100	70	80	85	۱۱- بتکا
12. Hunza	70	90	85	70	50	40	65	70	40	۱۲- هونزا
13. Jacob (R)	50	90	95	85	90	65	85	60	70	۱۳- یاکوب (ر)
14. Jacob (S)	100	100	100	90	90	100	75	65	90	۱۴- یاکوب (س)
15. Daniel	100	100	100	65	70	50	60	25	75	۱۵- دنیل
16. Zuzana	85	85	75	80	85	85	50	15	60	۱۶- زوزانا
17. Losiya	100	100	100	95	100	100	65	50	95	۱۷- لوسییه
18. Jan	90	80	95	90	70	50	55	60	75	۱۸- یان
19. Yonash	65	70	80	80	85	0	60	25	75	۱۹- یوناش
	17-Brain Storming	16-Group/Individual Discussions	15-Giving Ideas	14-Shadowing	13-Narration	12-Play Performance	11-Language Chunks	10-Playing Games	9- News Summary	

Table 1.4.b The Percentage of Presence and Participation of Students in Activities Related to the Strategies

در جدول ۴.۲ میانگین میزان مشارکت همهٔ زبان‌آموزان در مجموع در هر یک از فعالیت‌های هفده‌گانه محاسبه شده و نشان داده می‌شود که برای هر فعالیت به عنوان متغیر وابسته به چه میزان در تعداد ۱۹ زبان‌آموز مشارکت وجود داشته است. این میانگین بر مبنای نتایج جدول ۱.۴ محاسبه شده است. در واقع این جدول نشان می‌دهد که میزان استقبال از هر یک از فعالیت‌ها یا راهبردهای تعریف‌شده در این تحقیق، به چه اندازه بوده است و در کل زبان‌آموزان چقدر در این فعالیت‌ها مشارکت داشته‌اند.

جدول ۴.۲. استقبال کلاس از راهبردها: میانگین میزان مشارکت در هر یک از فعالیت‌ها

متغیرها (variables)	مؤلفه (items)	تعداد (number of students)	میانگین میزان مشارکت در فعالیت (mean of participation)	انحراف معیار (SD)
x01	۱- تکلیف خانه	19	46%	39.9
x02	۲- تمرین کلاسی	19	58%	34.85
x03	۳- گردهمایی	19	71.6%	36.85
x04	۴- موسیقی	19	58%	35.7
x05	۵- نمایش فیلم	19	58%	30.5
x06	۶- ضرب‌المثل	19	71%	21.85
x07	۷- دیالوگ	19	82.1%	10.2
x08	۸- خلاصهٔ داستان	19	81%	14.95
x09	۹- خلاصهٔ خبر	19	67.6%	18.8
x10	۱۰- بازی	19	51%	24.35
x11	۱۱- تکه‌های زبانی	19	65.5%	20
x12	۱۲- اجرای نمایش	19	65.8%	32
x13	۱۳- روایت	19	71.3%	25.85
x14	۱۴- مکالمهٔ فرضی	19	78.4%	16.75
x15	۱۵- ارائهٔ نظر	19	89.4%	12.35
x16	۱۶- بحث‌های گروهی/فردی	19	91%	10.2
x17	۱۷- بارش مغزی	19	78.1%	24.3

Table 4.2. Accepting the Strategies: The Means of Participation in Each Activity

نمودار ۱.۴ همین نتایج را به صورت تصویری در نمودار میله‌ای نشان می‌دهد. برای تسهیل در نتیجه‌گیری مشاهداتی، متغیرها به ترتیب میزان استقبال از کم به زیاد و از چپ به راست مرتب شده‌اند. همان‌طور که دیده می‌شود متغیر اول یعنی فعالیت مربوط به تکلیف خانه کمترین میزان استقبال و شرکت در بحث‌های گروهی بیشترین میزان را به خود اختصاص می‌دهد.

نمودار ۱.۴. نمودار میله‌ای میزان مشارکت زبان‌آموزان در هر فعالیت

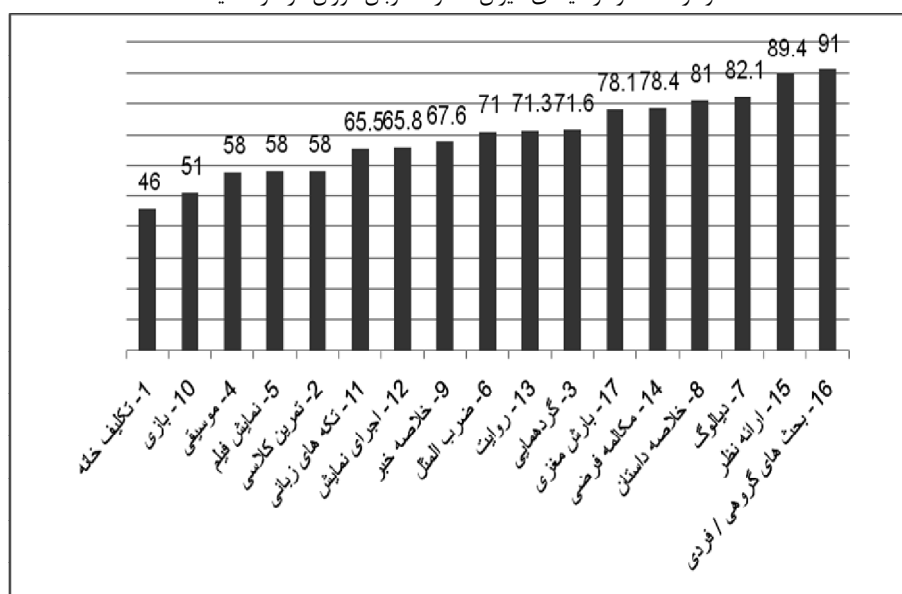


Figure 4.1. Bar Graph of Amount of Language Learners' Participation in Each Activity

در جدول ۴.۳ متغیر مستقل عملکرد در گفت‌وگو شفاهی با احتساب میانگین پنج نیم‌سال و با رتبه‌بندی صفر تا بیست دیده می‌شود. این نمره حاصل میانگین ارزیابی موفقیت زبان‌آموزان در پایان ترم‌های پنج‌گانه در آزمون مهارت محاوره است که مدرس به صورت مستقل برای این گروه تعریف کرده است. اگرچه نگارنده بنا به تجربه آموزشی باور دارد که در هر صورت هرگونه تمرین شفاهی به عملکرد بهتر مهارت محاوره‌ای منجر خواهد شد، این بررسی آماری به شرح زیر به صورت کمی نیز این فرض را تأیید می‌کند.

جدول ۳.۴. عملکرد پایان ترم: میانگین نمرات پنج ترم در مهارت محاوره ای محاسبه شده از ۲۰ (ارزیابی توسط مدرس)

اسامی	میانگین نمرات Average Score	Names
۱- ورونیکا	۸	1. Veronica
۲- سارا	۱۲	2. Sarah
۳- برهوم	۲۰	3. Barhoum
۴- میرو	۱۶	4. Miro
۵- یانا (۱)	۲۰	5. Yana (1)
۶- ییری	۱۶	6. Yeri
۷- یانا (۲)	۴	7. Yana (2)
۸- دنسیسا	۲۰	8. Denisa
۹- لنکا	۲۰	9. Lenka
۱۰- آلژیتا	۲۰	10. Alzhbta
۱۱- بتکا	۲۰	11. Betka
۱۲- هونزا	۸	12. Hunza
۱۳- یاکوب (ر)	۱۲	13. Jacob (R)
۱۴- یاکوب (س)	۲۰	14. Jacob (S)
۱۵- دنیل	۱۶	15. Daniel
۱۶- زوزانا	۱۶	16. Zuzana
۱۷- لوسییه	۲۰	17. Losiya
۱۸- یان	۱۲	18 Jan
۱۹- یوناش	۸	19. Yonash

Table3.4. Final Results: The Means (out of 20) of Scores of 5 Semesters in Speaking Skill (Evaluated by the Teacher)

جدول بالا میانگین نتیجه آزمون صحبت کردن را در ۱۹ زبان آموز نشان می دهد. در نهایت بررسی آماری میزان همبستگی پیرسون بین مشارکت کلی در فعالیت های هدف گانه و میانگین نتایج حاصل از آزمون مهارت صحبت کردن پنج ترم نشان می دهد که میزان ضریب همبستگی بین مؤلفه ها با این مهارت ۰/۸۳۴ و معنادار است. این اطلاعات در جدول ۴.۴ نشان داده شده است.

جدول ۴.۴. بررسی آماری میزان ضریب همبستگی بین مشارکت در هر یک راهبردها و نتایج آزمون مهارت محاوره‌ای

Sig.	t	Beta	Std. Error	Unstandardized Coefficients	sig	Correlation with score	
.435	1.229		9.268	11.387			(Constant)
.155	4.020	1.501	.049	.198	.001	.713	1-Homework
.255	-2.361	-.173	.011	-.026	.010	.573	2- Classroom Tasks
.230	-2.642	-.676	.036	-.096	.000	.763	3- Meeting
.163	3.824	1.053	.041	.155	.000	.865	4- Music
.784	-.352	-.062	.030	-.011	.000	.737	5- Movies
.376	-1.492	-.324	.052	-.078	.002	.675	6- Proverbs
.314	-1.862	-.245	.068	-.126	.000	.781	7- Dialogue
.308	-1.902	-.218	.040	-.077	.046	.463	8- Summary
.165	-3.770	-1.423	.106	-.398	.002	.663	9- News Summary
.210	2.928	.265	.020	.057	.020	.527	10-Playing Games
.242	-2.504	-.535	.056	-.141	.006	.606	11- Language Chunks
.744	.425	.055	.021	.009	.000	.756	12- Play Performance
.145	-4.305	-.842	.040	-.171	.014	.555	13- Narration
.123	5.090	1.781	.110	.559	.000	.753	14- Shadowing
.207	2.963	.593	.085	.253	.010	.574	15- Giving Idea
.394	-1.405	-.195	.072	-.101	.007	.596	16-Group/Individual Discussions
.341	1.686	.259	.033	.056	.001	.692	17-Brain Storming

Table.4.4. The Statistics of Correlation Coefficient of Participation in Each Strategy and the Results of Speaking Skill Tests

جدول ۵.۴. ضریب همبستگی کلی

P	Number تعداد	R ضریب همبستگی
<b>0,001</b>	19	<b>0,834</b>

Table.4.5. The Total Correlation Coefficient

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌ها در حوزه راهبردهای زبان‌آموزی به یک‌باره در دهه نود از اوج خود به افولی غیرقابل‌پیش‌بینی گرایید. شاید علت این امر بیش‌از هر چیز در ناکارآمدی عملیاتی این راهبردها بود. به‌طوری‌که به‌نظر می‌رسید زبان‌آموز بیش‌از فکرکردن به راهبردهای تئوریک به خودتنظیمی دست یافته‌است که طی آن اهداف و انگیزه‌های یادگیری و ارزیابی خود را از میزان این یادگیری در دسترس دارد. تکیه بر راهبردهای نظری و پرسش‌نامه‌هایی که روش‌شناسی قابل‌اطمینانی را فرارو قرار نمی‌دهند چندی است محل تردید واقع شده‌اند.

اما فعالیت‌های راهبردمبنایی که در این پژوهش موردبررسی قرار گرفته‌اند به‌طورویژه، نوعی از راهبردهای خودتنظیمی تعاملی بین مدرس و زبان‌آموز را پیشنهاد می‌دهند که به‌طورانحصاری بر تقویت مهارت محاوره‌ای متمرکز شده‌اند. در بحث از آموزش زبان به‌عنوان زبان خارجی، آنچه بیش از هر چیز مورد تأکید قرار گرفته است زبان نوشتار است. چه خواسته و چه ناخواسته هدفگیری مواد آموزشی، تمایل مدرس، ارزیابی آسان‌تر و گزارش‌دهی قابل‌عرضه‌تر معمولاً در ژانر نوشتاری صورت‌بندی شده است. اما آنچه مسلم است تقویت مهارت محاوره برای زبان‌آموز خارجی در کنار مهارت‌های دیگر انگیزه‌های قوی برای یادگیری زبان است. تقویت مهارت محاوره‌ای قابلیت اجرا بر روی فعالیت‌هایی با ماهیت‌های گوناگون و البته مبتنی بر راهبردهای آموزشی در کلاس درس را داراست. مطالعات زیادی نشان می‌دهد که ویژگی‌های این فعالیت‌ها به‌شدت بر کیفیت مهارت کلام شفاهی زبان‌آموزان اثر می‌گذارد. در این پژوهش راهبردهایی که در آثار کوهن برای تقویت زبان‌آموزی زبان‌آموزان به‌صورت کلی طرح و اشاره شده بود، به‌صورت تخصصی و در قالب فعالیت درجهت تقویت مهارت محاوره‌ای زبان‌آموزان خارجی استخراج شد. این راهبردها با مطابقت با علایق، ظرفیت و پیشینه مخاطبان زبان آموز غربال و فارسی‌سازی شد و در قالب هفده فعالیت رغبت‌برانگیز در بازه زمانی پنج نیم‌سال برای زبان‌آموزان چکی به‌اجرا درآمد. نتایج نشان داد این راهبردها می‌تواند به‌طورمثبت بر رشد مهارت گفتاری زبان‌آموزان مؤثر باشد. نتیجه آن که، انتظار می‌رود هرچه میزان به‌کارگیری راهبردهای مهارت محاوره‌ای در کلاس بیشتر باشد، میزان انگیزه و مهارت زبان‌آموز برای مشارکت در گفتگو بالاتر می‌رود. محاسبات آماری نشان داد که ضریب همبستگی بین فعالیت‌های هفده‌گانه به‌عنوان راهبردهای مهارت محاوره‌ای با میزان عملکرد پایان‌ترم زبان‌آموزان در مهارت محاوره‌ای بسیاربالا، مثبت و معنادار است. به‌این‌ترتیب، هر نوع مداومت بر هر یک یا همه این فعالیت‌ها می‌تواند به‌عنوان راهبرد مهارت محاوره‌ای در محیط غیربومی برای آموزش زبان شفاهی در طول زمان مؤثر باشد.

### منابع و ارجاعات غیر انگلیسی زبان

وکیلی‌فرد، امیررضا و شراره خالقی‌زاده. (۱۳۹۳). راهبردهای یادگیری زبان فارسی: بررسی ارتباط بین ملیت با به‌کارگیری راهبردها در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی، *جستارهای زبانی*، دوره ۵، شماره ۲ (پیاپی ۱۸)، تابستان ۱۳۹۳، صص ۲۶۱ تا ۲۸۶.

## References

- Baker, W. and Boonkit, K. (2004). Learning Strategies in Reading and Writing: EAP Contexts. *RELC Journal*, 35(3), pp.299-328.
- Bailey, K.M., et al. (1996). The language learner's autobiography: Examining the 'apprenticeship of observation'. In Freeman, D. and Richards, J.C. (eds.), *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. Douglas (2001). *Teaching by principles : an interactive approach to language pedagogy* (2nd ed). Longman, White Plains, N.Y. ;[Great Britain].
- Cekaite, A. & Aronsson, K. (2005). Language play: A collaborative resource in children's L2 learning. *Applied Linguistics*, 26(2), pp.169-191.
- Chamot, A.U. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Allyn & Bacon.
- Cohen, A. (2010). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp.161-178). 2nd ed. London: Hodder Education.
- Cohen, A. (2000). Strategies-based instruction for learners of a second language. *NASSP Bulletin* 84(612): pp.10-18.
- Cohen, A.D. & Weaver, S.J. (2006). *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Crookall, D. (2007). Second Language acquisition and simulation, *Simulation & Gaming*, Sage publication. pp.6-8.
- Dornyei, Zoltan (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, N.C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. *The handbook of second language acquisition*, 14, p.63.
- Foster, P. & Skehan, P. (1996). The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance. *Studies in second language acquisition*. 18(03), pp. 299-323.
- Freeman, D. (1996). 16 The "unstudied problem": Research on teacher learning in language teaching. *Teacher learning in language teaching*, p. 351.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Levelt, W. J. (1993). *Speaking: From intention to articulation* (Vol. 1). MIT press.
- O'malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies* (Vol. 210). New York: Newbury House.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning* (Vol.



- 21). Multilingual Matters.
- Rose, H. L. (2012). Language learning strategy research: Where do we go from here?. *In Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(2), pp. 137-148.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL quarterly*, pp. 41-51.
- Sanz, C. (2005). *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice*. Georgetown University Press.
- Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Taguchi, N. (2007). Chunk learning and the development of spoken discourse in a Japanese as a foreign language classroom. *Language Teaching Research*, 11(4), pp. 433-457.
- Vakilifard A., Khaleghizadeh Sh. (2014) Strategies for learning Persian: analysis of relationship between nationality and application of strategies among foreign Persian learners. *Language Related Research*. Vol.5, No.2 (Tome 18), pp. 261-286.
- VanPatten B. & Benati A.G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*, Publisher: Continuum, London.
- Wells, G. (1994). *Towards a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge University Press.
- Winne, P.H. and Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 93, pp.27-30.
- Woodrow, L. (2005). The challenge of measuring language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 38(1), pp.90-100.

**HOW TO CITE THIS ARTICLE**

Abolhassani Chimeh, Z. (2017). The effectiveness of strategic activities on the conversational skills a case study: Persian Language Learners Abroad. *Language Art*, 2(2):pp.5-26, Shiraz, Iran. [in Persian]

**DOI:** 10.22046/LA.2017.07

**URL:** <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/36>





## ORIGINAL RESEARCH PAPER

### The Effectiveness of Strategic Activities on the Conversational Skills A Case Study: Persian Language Learners Abroad

**Zahra Abolhassani Chimeh**<sup>1</sup>

Associate Professor of Linguistics Department, Member of the  
Organization for Researching and Composing University  
Textbooks in Humanities (SAMT), Tehran, Iran.



(Received: 13 February 2017; Accepted: 9 April 2017)

This paper investigates the effectiveness of those activities which are based on all types of strategies for teaching conversational skills. These strategies are practiced in the form of 17 activities and their effectiveness on the oral language performance of Persian learners has been investigated. The second language learning strategies in this research are dependent on two Kuhn's paradigms and include "learning" and "using" second language. The former consists of recognition and acceptance of materials, distinction from other materials, categorizing them for a better learning, constant involvement with materials, using common memorization methods for rehearsal to improve natural conversation learning. The teacher's Linguistics and Iranology knowledge in choosing teaching materials, producing similarities and differences in two languages, lexical and syntactic categorizations of activities based on the first to the third strategies were implemented in the classroom. Informal gatherings, appropriate assignments of certain tasks like memorizing the dialogues or proverbs were practiced for the fourth and the fifth strategies. These strategies were applied on 19 undergraduate intermediate Persian language learners, with Slav mother tongue in 5 successive semesters from 2011 to 2013. In this research, it was affirmed that there is a positive correlation between using strategic activities with the improvement of conversational skill of language learners. That is, the more learners are active in the activities related to strategies, the better they become in the conversational skill.

**Keywords:** Activity, Strategy, Language Learner, Persian Language, Conversational Skill.

---

<sup>1</sup> E-mail: zabolhassani@hotmail.com.

## بررسی چندوچون مصدرهای عامیانه فارسی در فرهنگ معین

پریسا شکوهی<sup>۱</sup>

دانش آموخته کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد اسلامی (واحد فسا)  
شیراز، ایران

(تاریخ دریافت: ۲۷ بهمن ۱۳۹۵؛ تاریخ پذیرش: ۳۰ فروردین ۱۳۹۶)

محمد معین از زحمت‌کش‌ترین و متعهدترین ادیبان معاصر ما به شمار می‌آید که در فرهنگ شش جلدی خود با رعایت اصول علمی و پژوهشی و با شیوه‌ای متفاوت به نسبت همه فرهنگ‌های پیش از خود، بخش قابل توجهی از واژگان و اصطلاحات و اعلام را ثبت و ضبط کرد. این مقاله در پی بحث درباره چندوچون مصدرها (افعال) عامیانه‌ای است که در فرهنگ معین ثبت شده‌اند. در همه پژوهش‌هایی که به حوزه ادبیات و زبان عامیانه وابسته است مهم‌ترین مانع، ملاک تشخیص «عامیانه‌بودن» است. در این مقاله، نگارندگان ملاک را تشخیص خود مرحوم معین که بی‌تردید از صاحب‌نظرترین افراد در این شاخه بود، گذاشتند؛ به عبارتی دیگر، هر مصدری که مرحوم معین در برابر آن نشانه کوتاه‌شده «عم» را گذاشته بود، استخراج کردیم و در مرحله بعد براساس منابع دستوری آن‌ها را به هشت دسته تقسیم نمودیم. در پایان، مصادیق هر دسته در قالب جدول‌هایی ارائه شده‌اند.

**واژگان کلیدی:** مصدرهای عامیانه، فرهنگ معین، دستور زبان فارسی.

<sup>۱</sup>E-mail: parisa.shekoohi@yahoo.com

## مقدمه

بخش عظیمی از دستاوردهای علمی و ادبی و فرهنگی ما در دل حوزه‌ای خوابیده است که بدان «فرهنگ توده» یا «فرهنگ عوام» می‌گویند. «فرهنگ عوام در زبان فارسی معادل کلمهٔ بین‌المللی 'فولکلور'<sup>۱</sup> گرفته شده است.» (محجوب ۱۳۸۷، ۳۵) زبان عامیانه یا زبان عوام یا گفتار محلی<sup>۲</sup> در برابر زبان معیار مطرح می‌شود (سارلی ۱۳۸۷، ۳۸). متأسفانه بیشتر ادیبان و شاعران و نویسندگان کلاسیک فارسی‌زبان تا چند دههٔ پیش، از ورود بدین حوزه پرهیز می‌کردند و بدین سبب، وزن کفهٔ ادب و زبان خواص ما بسیار سنگین‌تر از کفهٔ تنک‌مایهٔ زبان و ادب عامه است. در نظر بیشتر شاعران و نویسندگان پیشین «... صورت‌های گفتاری شکل تحریف‌یافتهٔ صورت‌های نوشتاری به‌شمار می‌رفتند که اهل زبان در زندگی عادی روزمره از روی عجله، سهل‌انگاری، بی‌دقتی، بی‌اطلاعی و مانند آن به‌کار می‌بردند...» (باطنی ۱۳۸۵، ۵۳) بدین سبب چنین زبانی چندان قابل‌اعتنا نبوده است. با پیشرفت دانش‌های مختلف و پرورش اندیشمندان نواندیش، این اندیشهٔ نسنجیده از بین رفت و کسانی چون جمال‌زاده، دهخدا، هدایت، معین، شاملو و... پای در این میدان نهادند و نه‌تنها خود از به‌کاربردن و ثبت و ضبط آن‌ها نهراسیدند بلکه دیگرانی چون استاد فقید دکتر محجوب را نیز ترغیب کردند که در این حوزه دست به پژوهش زنند. در میان این پژوهشگران، دهخدا افزون بر اینکه در «امثال و حکم» خود بدین موضوع عنایت ویژه‌ای نشان داد، در فرهنگ خود نیز بخشی از واژه‌ها و ضرب‌المثل‌ها را ثبت کرد و مرحوم معین نیز همراه با به‌کار بستن شیوه‌های نوین در فرهنگ‌نویسی، از طرز مرحوم دهخدا پیروی کرد. در این جستار برای بیان سهم مرحوم معین در این حوزه، فقط بخش کوچکی از تلاش‌های وی را در ثبت و ضبط مصدرهای عامیانه پی می‌گیریم.

## بررسی مصدرهای عامیانه

فرهنگ معین بعد از یک مقدمهٔ سودمند، از سه بخش مجزای الف، لغات؛ ب. ترکیبات خارجی؛ ج. اعلام تشکیل شده است. حوزهٔ این پژوهش بخش نخست این فرهنگ است. نکته‌های زیر دربارهٔ کار این مقاله شایان یاد است:

الف. معین چندبار دربارهٔ محتویات فرهنگ خود سخن گفته است از جمله در مقدمهٔ این فرهنگ، در زیر عنوان «روش ما» به حوزهٔ واژه‌های عامیانه چنین اشاره کرده است: «مواد: شامل تعدادی معنی‌به‌از لغات و اصطلاحات فارسی و عربی و... و همچنین لغات غیرفصیح و متداول و عامیانه در این کتاب درج شد.» (معین ۱۳۶۳، ۴۹) همچنین در صفحهٔ هفتاد و شش در ذیل عنوان «فواید» این مطلب تکرار شده است. البته در این زمینه آماری ارائه نفرموده و دربارهٔ شیوهٔ انتخاب و تشخیص عامیانه‌بودن واژه‌ها هم سخنی به‌میان نیاورده است.

<sup>1</sup> Folklore

<sup>2</sup> Folk Speech

ب. در چنین پژوهش‌هایی یکی از مشکلات اصلی که سر راه پژوهشگر کمین می‌کند معیار تشخیص عامیانه بودن است. معین به این معیار اشاره‌ای نفرموده است. اما در بخش واژگان که توضیحاتی به صورت اختصاری در برابر هر واژه، درباره تبار و ساده و مرکب بودن و... افزوده‌اند، در برابر تعدادی از واژگان که شمار آن‌ها نیز چندان زیاد نیست، نشانه «عم» گذاشته‌اند که در جدول کوتاه‌نوشت‌های این فرهنگ به معنی عامیانه است. ملاک کار نگارندگان نیز در این مقاله، بر همین اساس قرار گرفته است. چه بسا مصدرهایی در این فرهنگ عامیانه تلقی شده باشد و برخی آن را فصیح بدانند و برعکس برخی از مصدرهایی را که مَهر عامیانه بر چهره آن‌ها نخورده باشد، دیگران عامیانه تصور کنند؛ در هر حال ملاک ما همچنان که اشاره شد، تشخیص خود استاد بوده است.

ج. درباره شیوه جمع‌آوری و دسته‌بندی مطالب، شایان یاد است که بخش اول فرهنگ معین یعنی از جلد اول تا نیمه جلد سوم، که بخش لغات است، مطالعه شد و از همه مصدرهایی که به تشخیص مرحوم استاد عامیانه قلمداد شده بودند، یادداشت‌برداری شد. پس از آن، یادداشت را براساس طرح تقسیم‌بندی مصدرها در کتاب «دستور زبان فارسی» انوری و گیوی (۱۳۶۷)، در هشت بخش به ترتیب زیر ارائه نمودیم:

۱. مصدرهایی که به پسوند «دن» ختم می‌شوند؛
۲. مصدرهایی که به پسوند «ستن» ختم می‌شوند؛
۳. مصدرهایی که به پسوند «شتن» ختم می‌شوند؛
۴. مصدرهایی که به پسوند «فتن» ختم می‌شوند؛
۵. مصدرهایی که به پسوند «یدن» ختم می‌شوند؛
۶. مصدرهایی که به پسوند «ودن» ختم می‌شوند؛
۷. مصدرهایی که به پسوند «ختن» ختم می‌شوند؛
۸. مصدرهایی که به پسوند «ادن» ختم می‌شوند.

در زیر جدول‌های مصدرهای عامیانه‌ای که در فرهنگ معین ثبت شده، تک تک ارائه گردیده است.

جدول ۱. مصدرهای عامیانه‌ای که با «دن» پایان می‌یابند.

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	?oxt ?āmadan	اخت آمدن	۱.
	?oxt šodan	اخت شدن	۲.
	?extelāt kardan	اختلاط کردن	۳.
	?ax o pof kardan	اخوپف کردن	۴.
	?adxal zadan	ادخل زدن	۵.
	?edrār kardan	ادرار کردن	۶.

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	?ordang kardan	اردنگ کردن	.۷
	?ordangi kardan	اردنگی کردن	.۸
	?owrāq kardan	اوراق کردن	.۹
	?uf šodan	اوف شدن	.۱۰
	?āb sāb kardan	آب ساب کردن	.۱۱
	?āb kardan	آب کردن	.۱۲
	?āb kešidan	آب کشیدن	.۱۳
	?āb lambu šodan	آب لمبوشدن	.۱۴
	?āb lambu kardan	آب لمبو کردن	.۱۵
	?āb lanbu šodan	آب لنبوشدن	.۱۶
	?āb lanbu kardan	آب لنبو کردن	.۱۷
	?āb lanbe šodan	آب لنبه شدن	.۱۸
	bāmb zadan	بامب زدن	.۱۹
	bām zadan	بام زدن	.۲۰
	boq kardan	بق کردن	.۲۱
	boq kardan	بق کردن	.۲۲
	begu nagu kardan	بگونگو کردن	.۲۳
	boland o kutāh kardan	بلند و کوتاه کردن	.۲۴
	bendāz kardan	بنداز کردن	.۲۵
	bejā ?āvardan	به جا آوردن	.۲۶
	pātil šodan	پاتیل شدن	.۲۷
	pejordan	پجردن	.۲۸
	peč peč kardan	پچ پچ کردن	.۲۹
	pex pex kardan	پخ پخ کردن	.۳۰
	parāndan	پراندن	.۳۱
	Pežordan	پژردن	.۳۲
	pas šāšidan	پس شاشیدن	.۳۳
	pakar šodan	پکر شدن	.۳۴

۳۱ Studying the quality of colloquial infinitives... بررسی چندوچون مصدرهای عامیانه...

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	pok zadan	پک‌زدن	۳۵
پناهِیدن	panāi:de zadan	پناییده‌زدن	۳۶
	panjul zadan	پنجول‌زدن	۳۷
	pul pul šodan	پول‌پول‌شدن	۳۸
	pey juy šodan	پی‌جو(ی)شدن	۳۹
	pey jur šodan	پی‌جورشدن	۴۰
	pey juri kardan	پی‌جوری‌کردن	۴۱
	tā šodan	تاشدن	۴۲
	tā kardan	تا‌کردن	۴۳
	topoq zadan	تپق‌زدن	۴۴
	taxt šodan	تخت‌شدن	۴۵
	taxt kardan	تخت‌کردن	۴۶
	tupp o tašar zadan	توپ‌و‌تشرزدن	۴۷
	tiyāle zadan	تیاله‌زدن	۴۸
	seql kardan	ثقل‌کردن	۴۹
	ǰāde kubidan	جاده‌کوبیدن	۵۰
	ǰer ?āmadan	جرآمدن	۵۱
	ǰer xordan	جرخوردن	۵۲
	ǰer dādan	جردادن	۵۳
	ǰer zadan	جرزدن	۵۴
	ǰuš xordan	جوش‌خوردن	۵۵
	ǰir o vir kardan	جیر و ویر‌کردن	۵۶
	čak o čāne zadan	چک‌و‌چانه‌زدن	۵۷
	čubkāri kardan	چوب‌کاری‌کردن	۵۸
	hāli kardan	حالی‌کردن	۵۹
	harām xordan	حرام‌شدن	۶۰
	hers xordan	حرص‌خوردن	۶۱
	xošk zadan	خشک‌زدن	۶۲
	xis kardan	خیس‌کردن	۶۳

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	xit šodan	خیطشدن	۶۴
	dar be dar ?āvardan	دربه در آوردن	۶۵
	darz kardan	درز کردن	۶۶
	daryāzidan	دریازیدن	۶۷
	dašt kardan	دشت کردن	۶۸
	dom dar ?āvardan	دم در آوردن	۶۹
	did zadan	دید زدن	۷۰
	zoq zoq kadan	ذق ذق کردن	۷۱
	zoq zadan	ذق زدن	۷۲
	rāhat kardan	راحت کردن	۷۳
	rezā šodan	رضاشدن	۷۴
	rag kardan	رگ کردن	۷۵
	ru dādan	رودادن	۷۶
	rise šodan	ریسه شدن	۷۷
	zadan	زدن	۷۸
کارهای تجاری مختلف کردن	zad o xord kardan	زد و خورد کردن	۷۹
زدوبند کردن	zad o xord kardan	زد و خورد کردن	۸۰
	zade šodan	زده شدن	۸۱
	zūr tapān kardan	زور تپان کردن	۸۲
	zur zadan	زور زدن	۸۳
	zū ka(e)šidan	زوکشیدن	۸۴
	zeh zadan	زه زدن	۸۵
	zeh kešidan	زه کشیدن	۸۶
	zi zadan	زی زدن	۸۷
	sabok sangin kardan	سبک سنگین کردن	۸۸
	sepelešk	سپلشک آوردن	۸۹
	sar boridan	سر بریدن	۹۰
	sor خوردن	سر خوردن	۹۱
سر از چیزی در آوردن: از آن	sar dar ?āvardan	سر در آوردن	۹۲



Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
آگاه‌شدن			
از حرف‌های کسی سردرآوردن: ها را فهمیدن	sar dar ?āvardan	سردرآوردن	.۹۳
	sar davāndan	سردواندن (دوانیدن)	.۹۴
	sar šāx šodan	سرشاخ‌شدن	.۹۵
	saršekan kardan	سرشکن کردن	.۹۶
	sar kardan	سرکردن	.۹۷
	sarak kešidan	سرک کشیدن	.۹۸
	sar o kale zadan	سروکله‌زدن	.۹۹
	sare-yakī-kardan	سریکی کردن	.۱۰۰
	sofre kardan	سفره کردن	.۱۰۱
	saq zadan	سق‌زدن	.۱۰۲
	seke šodan	سکه‌شدن	.۱۰۳
	sag xor šodan	سگ‌خورشدن	.۱۰۴
	sag dow zadan	سگ‌دوزدن	.۱۰۵
	somāq mekidan	سماق‌مکیدن	.۱۰۶
	sambal kardan	سمبل کردن	.۱۰۷
	sangini kardan	سنگینی کردن	.۱۰۸
پرت کردن، محو کردن	sut kardan	سوت کردن	.۱۰۹
	suxt šodan	سوخت‌شدن	.۱۱۰
	sur zadan	سورزدن	.۱۱۱
	suz ?āmadan	سوز آمدن	.۱۱۲
	suse davāndan	سوسه‌دواندن	.۱۱۳
	six zadan	سیخ‌زدن	.۱۱۴
	sim kešidan	سیم کشیدن	.۱۱۵
	šāx dar ?āvardan	شاخ‌درآوردن	.۱۱۶
	šārt o šūrt kardan	شارت‌وشورت کردن	.۱۱۷
	šapalāqi kardan	شپلاقی کردن	.۱۱۸
	šotore zadan	شتره‌زدن	.۱۱۹

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	šetak zadan	شتک‌زدن	۱۲۰.
	šodan	شدن	۱۲۱.
ناراحت کردن، عصبانی کردن، بور کردن	šekār kardan	شکار کردن	۱۲۲.
	šekāndan	شکاندن	۱۲۳.
	šekaste šodan	شکسته شدن	۱۲۴.
	šekam dādan	شکم‌دادن	۱۲۵.
	šolkardan	شل کردن	۱۲۶.
	šoluq kardan	شلوغ کردن	۱۲۷.
	šir šodan	شیرشدن	۱۲۸.
	sāf kardan	صاف کردن	۱۲۹.
	sedā kardan	صدا کردن	۱۳۰.
	zabt kardan	ضبط کردن	۱۳۱.
	zaʔf kardan	ضعف کردن	۱۳۲.
	tey kardan	طی کردن	۱۳۳.
	ʔar-zadan	عرزدن	۱۳۴.
	ʔezz o jez kardan	عزجز کردن	۱۳۵.
	ʔezz o čezz kardan	عزوچز کردن	۱۳۶.
	omri šodan	عمری شدن	۱۳۷.
	qār qār kardan	غارغار کردن	۱۳۸.
	qāz čerāndan	غازچراندن	۱۳۹.
	qor zadan	غرزدن	۱۴۰.
	qalabe kan šodan	غلبه‌کن شدن	۱۴۱.
	qelxordan	غل خوردن	۱۴۲.
	qel dādan	غل دادن	۱۴۳.
	qolzadan	غل زدن	۱۴۴.
	qelefti zadan	غلفتی زدن	۱۴۵.
	qelefti kardan	غلفتی کردن	۱۴۶.
	quzak kardan	غوزک کردن	۱۴۷.

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	qeyb zadan	غیب‌زدن	۱۴۸
	qiya(-e) ka(-e)šidan	غیه‌کشیدن	۱۴۹
	fātehe xāndan	فاتحه‌خواندن	۱۵۰
	fer xodan	فرخوردن	۱۵۱
	forsat kardan	فرصت‌کردن	۱۵۲
	fes fes kardan	فس‌فس‌کردن	۱۵۳
	fenn o fenn kardan	فن‌وفن‌کردن	۱۵۴
	fis kardan	فیس‌کردن	۱۵۵
	fin fin kardan	فین‌فین‌کردن	۱۵۶
	fin kardan	فین‌کردن	۱۵۷
	qāb zadan	قاب‌زدن	۱۵۸
	qātoq kardan	قاتق‌کردن	۱۵۹
	qāšoq zadan	قاشق‌زدن	۱۶۰
	qāl čāq šodan	قال‌چاق‌شدن	۱۶۱
	qāl čāq kardan	قال‌چاق‌کردن	۱۶۲
	qāl o maqāl kardan	قال‌ومقال‌کردن	۱۶۳
	qāyem šodan	قایم‌شدن	۱۶۴
	qāyem kardan	قایم‌کردن	۱۶۵
	qopī-?āmadan	قپی‌آمدن	۱۶۶
	qel xordan	قل‌خوردن	۱۶۷
	qalamduš kardan	قلمدوش‌کردن	۱۶۸
	qolonbe parāni kardan	قلنبه‌پرانی‌کردن	۱۶۹
	qurt dādan	قورت‌دادن	۱۷۰
	ka?s kardan	کأس‌کردن	۱۷۱
	kabāb kardan	کباب‌کردن	۱۷۲
	kabbade kešidan	کباده‌کشیدن	۱۷۳
	kap ?āmadan	کپ‌آمدن	۱۷۴
	kappe kardan	کپه‌کردن	۱۷۵

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	ʔal-kardan	ال کردن	.۱۷۶
	kor kori xāndan	کرکری خواندن	.۱۷۷
	korok šodan	کرک شدن	.۱۷۸
	kerr o kerr kardan	کروکر کردن	.۱۷۹
	kez dādan	کز دادن	.۱۸۰
	kez kardan	کز کردن	.۱۸۱
	kešāle kardan	کشاله کردن	.۱۸۲
	keš ʔāmadan	کش آمدن	.۱۸۳
	keš dādan	کش دادن	.۱۸۴
	kaf kardan	کف کردن	.۱۸۵
	kaflama(-e)-kardan	کفلمه کردن	.۱۸۶
	kalle pāče šodan	کله پاچه شدن	.۱۸۷
	kale pā šodan	کله پاشدن	.۱۸۸
	kale moʔalaq zadan	کله معلق زدن	.۱۸۹
	koliye šodan	کلیه شدن	.۱۹۰
	kenār ʔāmadan	کنار آمدن	.۱۹۱
	konde zadan	کنده زدن	.۱۹۲
صرف نظر کردن از ادامهٔ مرافعه و خصومت	kutāh ʔāmadan	کوتاه آمدن	.۱۹۳
صرف نظر از ادامهٔ مطلب و گفتگو	kutāh ʔāmadan	کوتاه آمدن	.۱۹۴
	kuče dādan	کوچه دادن	.۱۹۵
	kur xāndan	کور خواندن	.۱۹۶
	kursu zadan	کورسوزدن	.۱۹۷
	kurmāli kardan	کورمالی کردن	.۱۹۸
	kuk šodan	کوک شدن	.۱۹۹
	kuk kardan	کوک کردن	.۲۰۰
	kulāk kardan	کولاک کردن	.۲۰۱
	kul kardan	کول کردن	.۲۰۲
	kis xordan	کیس خوردن	.۲۰۳

۳۷ Studying the quality of colloquial infinitives ... بررسی چندوچون مصدرهای عامیانه...

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	kayf(keyf) bordan	کیف بردن	.۲۰۴
	gāraž zadan	گاراژ زدن	.۲۰۵
	gāvbani kardan	گاوبندی کردن	.۲۰۶
	gorāze kešidan	گرازه کشیدن	.۲۰۷
	gorbe raqsāndan	گره برقصاندن	.۲۰۸
	gorbe raqsāni karda kardan	گره برقصانی کردن	.۲۰۹
	gor zadan	گر زدن	.۲۱۰
	gorkešidan	گر کشیدن	.۲۱۱
آبی را ... گرم کردن با کسی: با او جماع کردن	garm kardan	گرم کردن	.۲۱۲
سر کسی را ... : او را مشغول ساختن	garm kardan	گرم کردن	.۲۱۳
	gerowkeši kardan	گروکشی کردن	.۲۱۴
	gaz kardan	گز کردن	.۲۱۵
	gez gez kardan	گزگز کردن	.۲۱۶
	gol kardan	گل کردن	.۲۱۷
	galu gir šodan	گلوگیر شدن	.۲۱۸
	golule pič kardan	گلوله پیچ کردن	.۲۱۹
	golule xordan	گلوله خوردن	.۲۲۰
	gom šodan	گم شدن	.۲۲۱
	gom o gur šodan	گم و گور شدن	.۲۲۲
	gom o gur kardan	گم و گور کردن	.۲۲۳
	guše zadan	گوشه زدن	.۲۲۴
	go gir šodan	گوگیر شدن	.۲۲۵
کاری را خراب کردن	goh zadan	گه زدن	.۲۲۶
بدنام کردن	goh zadan	گه زدن	.۲۲۷
	goh gir kardan	گه گیر کردن	.۲۲۸
	giž xordan	گیج خوردن	.۲۲۹

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	giʃ giʃ xordan	گیج گیج خوردن	۲۳۰
	gir ?āmadan	گیر آمدن	۲۳۱
	gir ?āvardan	گیر آوردن	۲۳۲
	gir peydā kardan	گیر پیدا کردن	۲۳۳
	gir dādan	گیر دادن	۲۳۴
	gir kardan	گیر کردن	۲۳۵
	gir gir kardan	گیر گیر کردن	۲۳۶
	gis bāf kardan	گیس باف کردن	۲۳۷
	gili gili xordan	گیلی گیلی خوردن	۲۳۸
	lāp ?āmadan	لاپ آمدن	۲۳۹
	lāpušāni kardan	لاپوشانی کردن	۲۴۰
	lab terekāndan	لب ترکاندن	۲۴۱
	lat xordan	لت خوردن	۲۴۲
	lat o pār šodan	لت و پار شدن	۲۴۳
	lat o pār kardan	لت و پار کردن	۲۴۴
	lah lah zadan	لح لِح زدن	۲۴۵
	loxt šodan	لخت شدن	۲۴۶
	lert afkandan	لرت افکندن	۲۴۷
بر کسی عیب گرفتن	loqāz xāndan	لغاز خواندن	۲۴۸
به کنایه از کسی بد گفتن	loqāz xāndan	لغاز خواندن	۲۴۹
	loqoz xāndan	لغز خواندن	۲۵۰
	left dādan	لفت دادن	۲۵۱
	lef o lis kardan	لف و لیس کردن	۲۵۲
	laqāndan	لقانندن	۲۵۳
	laqānidan	لقانیدن	۲۵۴
	laq šodan	لق شدن	۲۵۵
	lak šodan	لک شدن	۲۵۶
	lak kardan	لک کردن	۲۵۷
	lok lok šodan	لک لک شدن	۲۵۸

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	lek lek kardan	لک‌لک کردن	۲۵۹
	lek o lek kardan	لک‌ولک کردن	۲۶۰
	lake zadan	لکه‌زدن	۲۶۱
	lake kardan	لکه‌کردن	۲۶۲
	lombāndan	لمباندن	۲۶۳
	lombānidan	لمبانیدن	۲۶۴
	lam dādan	لم‌دادن	۲۶۵
	lam zadan	لم‌زدن	۲۶۶
	lonbāndan	لن‌باندن	۲۶۷
	lonbānidan	لن‌بانیدن	۲۶۸
	londe dādan	لنده‌دادن	۲۶۹
	londe zadan	لنده‌زدن	۲۷۰
	lang kardan	لنگ‌کردن	۲۷۱
	lang māndan	لنگ‌ماندن	۲۷۲
	luče pič kardan	لوچه‌پیچ کردن	۲۷۳
	law(low) vo lis zadan	لوولیس‌زدن	۲۷۴
	lit šodan	لیت‌شدن	۲۷۵
لیف‌زدن، دندان‌زدن پوست خریزه و مانند آن	lif kešīdan	لیف‌کشیدن	۲۷۶
	ley ley zadan	لی‌لی‌زدن	۲۷۷
	māč māli kardan	ماچ‌مالی کردن	۲۷۸
منعقد کردن	māsāndan	ماساندن	۲۷۹
کاری را سر و صورت‌دادن و به‌انجام‌رساندن	māsāndan	ماساندن	۲۸۰
	mālāndan	مالاندن	۲۸۱
	māye ?āmadan	مایه‌آمدن	۲۸۲
	motehammel šodan	متحمل شدن	۲۸۳
	močāle šodan	مچاله‌شدن	۲۸۴
	močāle kardan	مچاله‌کردن	۲۸۵

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	moč zadan	مچ زدن	.۲۸۶
	mačal kardan	مچل کردن	.۲۸۷
برای کسی یا چیزی: نهایت علاقه و اشتیاق به کسی داشتن	mordan	مردن	.۲۸۸
برای کسی یا چیزی: خواستار بسیار چیزی شدن و به آن نرسیدن	mordan	مردن	.۲۸۹
اگر بمیری... هرگز! به هیچ وجه	mordan	مردن	.۲۹۰
بمیرم: قربان بروم.	mordan	مردن	.۲۹۱
	marmar zadan	مرمر زدن	.۲۹۲
	mormor kardan	مرمر کردن	.۲۹۳
	merno kešidan	مرنو کشیدن	.۲۹۴
	mazze kardan	مزه کردن	.۲۹۵
	mazze mazze kardan	مزه مزه کردن	.۲۹۶
	mast kardan	مست کردن	.۲۹۷
	mes mes kardan	مس مس کردن	.۲۹۸
	ma'reke kardan	معرکه کردن	.۲۹۹
	moft zadan	مفت زدن	.۳۰۰
	mek zadan	مک زدن	.۳۰۱
واجب الحج گردیدن، پول دار شدن	makke'i šodan	مکه ای شدن	.۳۰۲
	magas parāndan	مگس پراندن	.۳۰۳
	meleč meleč kardan	ملج ملج کردن	.۳۰۴
	meloč meloč kardan	ملوچ ملوچ کردن	.۳۰۵
	mantar šodan	منتر شدن	.۳۰۶
	mantar kardan	منتر کردن	.۳۰۷
	meng meng kardan	منگ منگ کردن	.۳۰۸
	men men kardan	من من کردن	.۳۰۹
	menn o men kardan	من و من کردن	.۳۱۰
	mu zadan	موزدن	.۳۱۱



۴۱ Studying the quality of colloquial infinitives... بررسی چندوچون مصدرهای عامیانه...

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	mus mus kardan	موس موس کردن	۳۱۲
	muš morde šodan	موش مرده شدن	۳۱۳
	meydān dādan	میدان دادن	۳۱۴
	mizān šodan	میزان شدن	۳۱۵
	mek zadan	میک زدن	۳۱۶
	nātelengi kardan	ناتلنگی کردن	۳۱۷
	nājur šodan	ناجور شدن	۳۱۸
	nājur gardidan (gaštan)	ناجور گردیدن (گشتن)	۳۱۹
چیزی را به دو ناخن گرفتن	nāxonak zadan	ناخنک زدن	۳۲۰
چیزی را خرده خرده برداشتن	nāxonak zadan	ناخنک زدن	۳۲۱
برداشتن خوراکی های دکان و خوردن آنها بدون پرداخت وجه	nāxonak zadan	ناخنک زدن	۳۲۲
	nāxonak kardan	ناخنک کردن	۳۲۳
	nārāhat šodan	ناراحت شدن	۳۲۴
	nārāhat kardan	ناراحت کردن	۳۲۵
	nāro xordan	نارو خوردن	۳۲۶
	nāro zadan	نارو زدن	۳۲۷
	nāzeri xordan	ناظری خوردن	۳۲۸
	nāzeri zadan	ناظری زدن	۳۲۹
	nākār šodan	ناکار شدن	۳۳۰
	nān boridan	نان بریدن	۳۳۱
	nānājibi kardan	نانجیبی کردن	۳۳۲
	nān kardan	نان کردن	۳۳۳
	nājesi kardan	نجسی خوردن	۳۳۴
	Nājušidan	نجوشیدن	۳۳۵
تأسف خوردن برکاری که دیگری انجام داده باشد.	noč noč kardan	نچ نچ کردن	۳۳۶
قبول نکردن، خرده گیری کردن	noč noč kardan	نچ نچ کردن	۳۳۷

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	nahsi kardan	نحسی کردن	۳۳۸
	naxori kardan	نخوری کردن	۳۳۹
	nar o lās kardan	نرولاس کردن	۳۴۰
	nešān kardan	نشان کردن	۳۴۱
نم‌پس دادن، درز کردن خبر	nešast kardan	نشست کردن	۳۴۲
	notoq zadan	نطق زدن	۳۴۳
	notoq kešidan	نطق کشیدن	۳۴۴
	nezārat xordan	نظارت خوردن	۳۴۵
	nazar xordan	نظر خوردن	۳۴۶
	nazar kardan	نظر کردن	۳۴۷
	nazar karde šodan	نظر کرده شدن	۳۴۸
	neq zadan	نغ زدن	۳۴۹
	neq neq kardan	نغ نغ کردن	۳۵۰
	nafas keš dādan	نفس کش دادن	۳۵۱
	nefle šodan	نقله شدن	۳۵۲
از بین بردن و کشتن شخصی بر اثر بی‌مبالاتی	nefle kardan	نقله کردن	۳۵۳
ولخرجی کردن	nefle kardan	نقله کردن	۳۵۴
امساک در خرج و افراط و تفریط	nefle kardan	نقله کردن	۳۵۵
	nofus zadan	نفوس زدن	۳۵۶
جریمه پولی کردن کسی را	noqre dāq kardan	نقره داغ کردن	۳۵۷
باچ گرفتن، سرکیسه کردن	noqre dāq kardan	نقره داغ کردن	۳۵۸
	namak gir šodan	نمک گیر شدن	۳۵۹
	nahib dādan	نهیب دادن	۳۶۰
	nahib zadan	نهیب زدن	۳۶۱
مفقود شدن چیزی به‌طور ناگهانی	nist šodan	نیست شدن	۳۶۲
مردن کسی به‌طور ناگهانی	nist šodan	نیست شدن	۳۶۳
	vātaraqqīdan	واتر قیدن	۳۶۴
	vājār kardan	واجار کردن	۳۶۵

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
از حال چرت بیرون شدن	vā čortidan	واچرتیدن	۳۶۶
ناگهانی حیرت کردن	vā čortidan	واچرتیدن	۳۶۷
	vādang ?āva (o) rdan	وادنگ آوردن	۳۶۸
	vādang dar ?āvardan	وادنگ در آوردن	۳۶۹
	vādang kadan	وادنگ کردن	۳۷۰
	vār zadan	وارزدن	۳۷۱
	vā residan	وارسیدن	۳۷۲
	vārang zadan	وارنگ زدن	۳۷۳
	vāru zadan	واروزدن	۳۷۴
	vā sarangidan	واسرنگیدن	۳۷۵
	vāqelidan	واقلیدن	۳۷۶
	vāqul ?āvardan	واقول آوردن	۳۷۷
	vākandan	واکندن	۳۷۸
	vāgu kardan	واگو کردن	۳۷۹
	vā lamidan	والمیدن	۳۸۰
	vejīn kardan	وجین کردن	۳۸۱
	vahšat kardan	وحشت کردن	۳۸۲
	varje varje kardan	ورجه ورجه کردن	۳۸۳
	varčosundan	ورچسوندن	۳۸۴
	varčosidan	ورچسیدن	۳۸۵
خشک شدن و جمع شدن، جوشیدن، نفخ کردن	verčelūzidan	ورچلوزیدن	۳۸۶
	var zadan	ورزدن	۳۸۷
	ver zadan	ورزدن	۳۸۸
	vorut kardan	وروت کردن	۳۸۹
	vas kešidan	وس کشیدن	۳۹۰
	vasle časbāndan	وصله چسبانیدن	۳۹۱
	vaq zadan	وق زدن	۳۹۲
	vel xarji kardan	ول خرجی کردن	۳۹۳

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	vel dādan	ول دادن	۳۹۴
	veleš dādan	ولش دادن	۳۹۵
آزاد شدن، افتادن چیزی از دست	vel šodan	ول شدن	۳۹۶
سقوط کسی یا چیزی	vel šodan	ول شدن	۳۹۷
	velaš kardan	ولش کردن	۳۹۸
	vel kardan	ول کردن	۳۹۹
	vel gardi kardan	ولگردی کردن	۴۰۰
مزخرف گفتن	vel guyi kardan	ول گویی کردن	۴۰۱
هرزه بودن، ول بودن، سهل انگاری کردن	velengāri kardan	ولنگاری کردن	۴۰۲
متفرق شدن و نقش بر زمین شدن	velo šodan	ولوشدن	۴۰۳
	velo kardan	ولو کردن	۴۰۴
	vali kardan	ولی کردن	۴۰۵
	vang o vung kardan	ونگ(و)وونگ کردن	۴۰۶
یواشکی چیزی را به کسی گفتن	veng zadan	ونگ زدن	۴۰۷
با صدای آهسته و احیاناً تودماغی حرف زدن	veng zadan	ونگ زدن	۴۰۸
بانگ زدن و داد و فریاد کردن	vang zadan	ونگ زدن	۴۰۹
گریستن توأم با داد و فریاد	vang zadan	ونگ زدن	۴۱۰
	vang vang zadan	ونگ وونگ زدن	۴۱۱
	veng veng kardan	ونگ وونگ کردن	۴۱۲
	vūž zadan	ووژ زدن	۴۱۳
	vul xordan	وول خوردن	۴۱۴
	vul zadan	وول زدن	۴۱۵
	vul vul kardan	وول وول کردن	۴۱۶
	viyār šodan	ویار شدن	۴۱۷
	viyār kardan	ویار کردن	۴۱۸
	hādo vādo kardan	هادو وادو کردن	۴۱۹
	hār šodan	هار شدن	۴۲۰

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	hār kadan	هار کردن	.۴۲۱
	hparu kardan	هپرو کردن	.۴۲۲
	hotak zadan	هتک زدن	.۴۲۳
	hert kardan	هرت کردن	.۴۲۴
	hort kešidan	هرت کشیدن	.۴۲۵
	hordūdkešidan	هردود کشیدن	.۴۲۶
روان کردن آب در زمین‌های لم‌بزرع	harz dādan	هرز دادن	.۴۲۷
هدر دادن	harz dādan	هرز دادن	.۴۲۸
	her zadan	هرز زدن	.۴۲۹
	harz šodan	هرز شدن	.۴۳۰
	harz kardan	هرز کردن	.۴۳۱
	harze ?āmadan	هرزه آمدن	.۴۳۲
	haras kardan	هرس کردن	.۴۳۳
	heram-kardan	هرم کردن	.۴۳۴
	hasband šodan	هسبند شدن	.۴۳۵
	hasband kardan	هسبند کردن	.۴۳۶
	hošdār kardan	هشدار کردن	.۴۳۷
	heq o meq kardan	هق و مق کردن	.۴۳۸
	hol dādan	هل دادن	.۴۳۹
	hale hule xordan	هله و هوله خوردن	.۴۴۰
	ham ?āmadan	هم آمدن	.۴۴۱
	hanāsa zadan	هناسه زدن	.۴۴۲
	hendel zadan	هندل زدن	.۴۴۳
	havā zadan	هوار زدن	.۴۴۴
	havār šodan	هوار شدن	.۴۴۵
	havā kardan	هوا کردن	.۴۴۶
	havāyi šodan	هوایی شدن	.۴۴۷
	how pičidan	هوپیچیدن	.۴۴۸

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	hurā kešidan	هوراکشیدن	.۴۴۹
	how zadan	هوزدن	.۴۵۰
	how šodan	هوشدن	.۴۵۱
	how kadan	هوکردن	.۴۵۲
	hol dādan	هول دادن	.۴۵۳
	howl zadan	هول زدن	.۴۵۴
	howl šodan	هول شدن	.۴۵۵
	yād kardan	یادکردن	.۴۵۶

Table 1. infinitives ending in “dan”

جدول ۲. مصدرهای عامیانه‌ای که با «ستن» پایان می‌یابند:

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	ristan	ریستن	.۱
	garden šekastan	گردن شکستن	.۲
شستمش و گذاشتمش کنار: جواب دندان شکن به او دادم.	šostan	شستن	.۳

Table 2. infinitives ending in “stan”

جدول ۳. مصدرهای عامیانه‌ای که با «داشتن» پایان می‌یابند:

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	ʔedrār dāstan	ادرارداشتن	.۱
	pārsang bardāstan	پارسنگ برداشتن	.۲
	par o pā dāstan	پروپاداشتن	.۳
	taxt gaštan	تخت گشتن	.۴
	jā dāstan	جاداشتن	.۵
	xoš dāstan	خوش داشتن	.۶
	del dāstan	دل داشتن	.۷
	ru dāstan	روداشتن	.۸
	sar be sar gozāstan	سربه سر گذاشتن	.۹
	sar o kār dāstan	سرو کار داشتن	.۱۰

۴۷ Studying the quality of colloquial infinitives... بررسی چندو چون مصدرهای عامیانه...

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	šekam dāštan	شکم‌داشتن	۱۱.
	širin kāštan	شیرین‌کاشتن	۱۲.
	safhe gozāštan	صفحه‌گذاشتن	۱۳.
	qāl gozāštan	غال‌گذاشتن	۱۴.
کسی را در قبول... یا کفالتی فریب‌دادن و خود ازمیانه‌جستن	qāl gozāštan	قال‌گذاشتن	۱۵.
سر کسی را...	qāl gozāštan	قال‌گذاشتن	۱۶.
	qāmiš gozāštan	قامیش‌گذاشتن	۱۷.
	kār gozāštan	کار‌گذاشتن	۱۸.
خوب ... خوب از عهده چیزی برآمدن	kāštan	کاشتن	۱۹.
کسی را در جایی... او را در جایی منتظر‌گذاشتن	kāštan	کاشتن	۲۰.
کاشته‌اند: هنگامی که کسی چیزی را طلب کند و نخواهند به او بدهند.	kāštan	کاشتن	۲۱.
	kappe gozāštan	کپه‌گذاشتن	۲۲.
	gāvbandi dāštan	گاوبندی‌داشتن	۲۳.
	gir dāštan	گیرداشتن	۲۴.
	lak bardāštan	لک‌بردداشتن	۲۵.
	lammāš gozāštan	لماش‌گذاشتن	۲۶.
	mahal gozāštan	محل‌گذاشتن	۲۷.
	našod nadāštan	نشدندداشتن	۲۸.
	nafaskeš gozāštan	نفس‌کش‌گذاشتن	۲۹.
کارهای زیرکانه و مکارانه کردن	naql dāštan	نقل‌داشتن	۳۰.
کسی که قابل نقل و گفتگو باشد.	naql dāštan	نقل‌داشتن	۳۱.
اهمیت‌داشتن	naql dāštan	نقل‌داشتن	۳۲.
نقلی ندارد: اهمیتی ندارد.	naql dāštan	نقل‌داشتن	۳۳.
	nemūd dāštan	نمودداشتن	۳۴.
موقتاً آرام‌شدن، موقتاً فاصله‌دادن در اجرای کار و امری	vā gozāštan	واگذاشتن	۳۵.
برداشتن، تحمل کردن	vardāštan	ورداشتن	۳۶.

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
فروردن چیزی در مقعد یا فرج	vardāštan	ورداشتن	۳۷
	vaq' gozārdan (gozāštan)	وقع گذاردن (گذاشتن)	۳۸
	vali dāštan	ولی داشتن	۳۹
	vir dāštan	ویرداشتن	۴۰
	ham gozāštan	هم گذاشتن	۴۱

Table 3. infinitives ending in "štan"

جدول ۴. مصدرهای عامیانه‌ای که به «فتن» پایان می‌یابند:

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	?ābe češm gereftan	آب چشم گرفتن	۱
	?āftābe gereftan	آفتابه گرفتن	۲
	bol gereftan	بل گرفتن	۳
	jā raftan	جارفتن	۴
	jer-gereftan	جرگرفتن	۵
	češmqorre raftan	چشم‌غره رفتن	۶
	da da raftan	ددرفتن	۷
از زیر چیزی شانه‌خالی کردن	dar raftan	دررفتن	۸
ترازی کردن در قیمت	dar raftan	دررفتن	۹
باهم قراردادن	dar raftan	دررفتن	۱۰
	darz gereftan	درزگرفتن	۱۱
	ričāl bāftan	ریچال‌بافتن	۱۲
	savāri gereftan	سواری گرفتن	۱۳
	za?f raftan	ضعف‌رفتن	۱۴
	tās gereftan	طاس گرفتن	۱۵
	tahārat gereftan	طهارت گرفتن	۱۶
	qiyāfe gereftan	قیافه گرفتن	۱۷
	qili vili raftan	قیلی‌ویلی رفتن	۱۸
	kār raftan	کاررفتن	۱۹
	kešāle raftan	کشاله رفتن	۲۰
	keš raftan	کش رفتن	۲۱
	keš o qows raftan	کش و قوس رفتن	۲۲
	koloft goftan	کلفت گفتن	۲۳
	gor gereftan	گرگرفتن	۲۴



Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	guš gereftan	گوش گرفتن	۲۵.
	go giĵe gereftan	گه گیجه گرفتن	۲۶.
	giĵ raftan	گیج رفتن	۲۷.
	lok raftan	لک رفتن	۲۸.
	lo raftan	لور رفتن	۲۹.
	liĉār goftan	لیچار گفتن	۳۰.
مالش رفتن دل کسی: احساس ضعف در اثر گرسنگی	māleš raftan	مالش رفتن	۳۱.
مالش دل کسی برای چیزی: بسیار مشتاق بودن	māleš raftan	مالش رفتن	۳۲.
	māye gereftan	مایه گرفتن	۳۳.
	matalak goftan	متلک گفتن	۳۴.
	meydān yāftan	میدان یافتن	۳۵.
	nāhesāb goftan	ناحساب گفتن	۳۶.
	nešgun gereftan	نشگون گرفتن	۳۷.
	nafas gereftan	نفس گرفتن	۳۸.
	navarad zadan	نوردزدن	۳۹.
	nišgun gereftan	نیشگون گرفتن	۴۰.
	vā sarang raftan	واسرنگ گرفتن	۴۱.
	var raftan	ور رفتن	۴۲.
	vel goftan	ول گفتن	۴۳.
	vir gereftan	ویر گرفتن	۴۴.
	harz raftan	هرز رفتن	۴۵.
	yād raftan	یاد رفتن	۴۶.
	yoxlā raftan	یخلار رفتن	۴۷.
	yekke ziyād goftan	یکه زیاد گفتن	۴۸.

Table 4. infinitives ending in "ftan"

جدول ۵. مصدرهای عامیانه‌ای که با «یدن» پایان می‌یابند:

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	pāčidan	پاچیدن	۱.
	tamargidan	تمرگیدن	۲.

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	sābīdan	سابیدن	۳.
	sorfīdan	سرفیدن	۴.
	solfīdan	سلفیدن	۵.
	šangīdan	شنگیدن	۶.
	qaltīdan	غلتیدن	۷.
	keručīdan	کروچیدن	۸.
	gāyīdan	گاییدن	۹.
	lamīdan	لمیدن	۱۰.
	lūčīdan	لوچیدن	۱۱.
	lulīdan	لولیدن	۱۲.
بستن، منعقدشدن، سفت شدن	māsīdan	ماسیدن	۱۳.
ماسست شدن شیر	māsīdan	ماسیدن	۱۴.
صورت گرفتن، تحقق یافتن چیزی برای کسی	māsīdan	ماسیدن	۱۵.
	mālīdan	مالیدن	۱۶.
	našmīdan	نشمیدن	۱۷.

Table 5. infinitives ending in "idan"

جدول ۶. مصدرهای عامیانه‌ای که با «ودن» پایان می‌یابند::

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	pā pey budan	پایی بودن	۱.
	ʔox̄t budan	اخت بودن	۲.

Table 6. infinitives ending in "udan"

جدول ۷. مصدرهای عامیانه‌ای که با «ختن» پایان می‌یابند:

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	ʔang ʔandāxtan	انگ انداختن	۱.
	pošte guš ʔandāxtan	پشت گوش انداختن	۲.
	ʔer ʔandāxtan	جرانداختن	۳.
	dast ʔandāxtan	دست انداختن	۴.
	ru ʔandāxtan	روانداختن	۵.

۵۱ Studying the quality of colloquial infinitives... بررسی چندوچون مصدرهای عامیانه... ..

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	zabān rixtan	زبان ریختن	۶.
	qurt ?andāxtan	قورت انداختن	۷.
	gerye ?andāxtan	گریه انداختن	۸.
	gir ?andāxtan	گیر انداختن	۹.
	lert ?andāxtan	لرت انداختن	۱۰.
	lak ?andāxtan	لک انداختن	۱۱.
هیاهو کردن، لودادن	lo ?andāxtan	لوانداختن	۱۲.
	mofit bāxtan	مفت باختن	۱۳.
	vāj ?andāxtan	واج انداختن	۱۴.
منسوخ کردن، ازبین بردن	var ?andāxtan	ور انداختن	۱۵.
ایجاد شور و غوغا و سروصدا و جارو جنجال	velvele ?andāxtan	ولوله انداختن	۱۶.
آشوب برپا کردن	velvele ?andāxtan	ولوله انداختن	۱۷.
	havā ?andāxtan	هوا انداختن	۱۸.

Table 7. infinitives ending in "xtan"

جدول ۸. مصدرهای عامیانه‌ای که با «ادن» پایان می‌یابند:

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	damar ?oftādan	دمرافتادن	۱.
	telesm ?oftādan	طلسم افتادن	۲.
	gaj ?oftādan	گج افتادن	۳.
مانعی پیداشدن در کاری، ژولیده شدن	gerāta ?oftādan	گراته افتادن	۴.
	gerye ?oftādan	گریه افتادن	۵.
	guš vāstādan	گوش واستادن	۶.
	gir ?oftādan	گیر افتادن	۷.
لک آوردن	lak ?oftādan	لک افتادن	۸.
لک افتادن میوه: نرم و شیرین شدن نقطه‌ای از آن	lak ?oftādan	لک افتادن	۹.
	va ?istādan	وا ایستادن	۱۰.
	vāstādan	واستادن	۱۱.
منسوخ شدن، ازبین رفتن	var ?oftādan	ورافتادن	۱۲.

Description	Phonemic Transcription	Infinitives	No.
توضیحات	آوانگاری	مصدر	ردیف
	velvele ʔoftādan	ولوله‌افتادن	۱۳.

Table 8. infinitives ending in “ādan”

### بحث و نتیجه‌گیری

نمودار ۱. فراوانی مصدرهای عامیانه فارسی با پسوندهای مختلف در فرهنگ معین

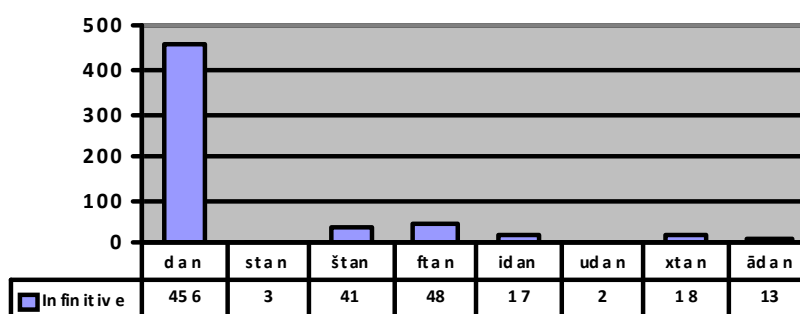


Chart 1. The frequency of colloquial infinitives in Mo'in Persian dictionary

در این پژوهش در مجموع تعداد ۵۹۸ مصدر عامیانه از فرهنگ لغت معین یافت شد که یافته‌های پژوهش نشان داد که مصدرهایی که به پسوند «دن» ختم می‌شوند، با تعداد ۴۵۶ مصدر بیش‌ترین سهم را در بین مصدرهای فارسی دارند. در مرحله بعد می‌توان به مصدرهای مختوم به «فتن»، «شتن»، «ختن»، «یدن» و «ادن» اشاره کرد. مصدرهایی که به «ودن» ختم شدن تنها دو مورد و به «ستن» تنها سه مورد یافت شد که به ترتیب کم‌ترین بسامد را در میان مصدرهای عامیانه فارسی دارند.

### منابع و ارجاعات غیر انگلیسی زبان

- انوری، حسن و احمدی‌گیوی، حسن. (۱۳۶۷). دستور زبان فارسی، ج ۲، چ ۱، تهران: فاطمی.
- باطنی، محمدرضا. (۱۳۷۳). نگاهی تازه به دستور زبان فارسی، چ ۶، تهران: آگاه.
- جمال‌زاده، سیدمحمدعلی. (۱۳۸۲). فرهنگ لغات عامیانه، به کوشش محمدجعفر محجوب، تهران: سخن.
- سارلی، ناصرقلی. (۱۳۸۷). زبان فارسی معیار، تهران: هرمس.
- فرشیدورد، خسرو. (۱۳۹۲). فعل و گروه فعلی و تحول آن در زبان فارسی، چ ۲، تهران: سروش.
- محجوب، محمدجعفر. (۱۳۸۷). ادبیات عامیانه‌ی ایران، جلد ۱ و ۲، چ ۴، به کوشش حسن ذوالفقاری، تهران: چشمه.
- معین، محمد. (۱۳۶۴). فرهنگ فارسی معین، جلد ۶، چ ۷، تهران: امیرکبیر.

## References

- Anvari, H. and Ahmadi Givi, H. (1988). *dasture zabāne fārsi*. Vol. 2, 1st Edition, Tehran: Fatemi.
- Batani, M. (1994). *negāhi tāze be dasture zabāne fārsi*. 6th Edition, Tehran: Agah.
- Farshidvard, Kh. (2013) *Verbs, Verbal Groups and Their Development in the Persian Language*, 2nd Edition, Tehran: Soroush.
- Jamalzade, S. M. (2003). *farhange loqate ʿāmyāne*, by: M. Mahjoub, Tehran: sokhan.
- Mahjoub, M. (2008). *ʿadabiyyāte ʿāmyāneye irān*, Vols. 2 & 3, 4th Edition, by: H. Zolfaqari, Tehran: Cheshmeh.
- Moin, M. (1985). *A Persian dictionary*, 7th Edition, Tehran: Amir Kabir.
- Sarli, N. (2008). *zabāne fārsiye meʿyār*, Tehran: Hermes.

### HOW TO CITE THIS ARTICLE

Shekoohi, P. (2017). Studying the quality of colloquial infinitives in Moin Persian dictionary. *Language Art*, 2(2):pp.27-54, Shiraz, Iran. [in Persian]

**DOI:** 10.22046/LA.2017.08

**URL:** <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/37>





## ORIGINAL RESEARCH PAPER

### Studying the Quality of Colloquial Infinitives in Moin Persian Dictionary

**Parisa Shekoochi**<sup>1</sup>

MA of Persian language and Literature,  
Islamic Azad university (branch Fasa), Iran.



(Received: 15 February 2017; Accepted: 19 April 2017)

Mohammad Moin has been considered as one of the most committed literary men of the present time who recorded a considerable amount of Persian words, expressions, and declarations in his own 6 volumes Persian dictionary according to scientific research methods and in a different way in comparison to the previous dictionaries. This article argues the quality of colloquial infinitives which have been recorded in Moin Persian Dictionary. The most important obstacles in all researches related to literature and colloquial language is the recognition criterion of "being colloquial". In this article, the recognition criterion is that of Moin's criterion who was a great master in this field. In the other words, any infinitives in front of which he put the abbreviation "?am"\*, have been extracted and at the next stage, according to the syntactic resources, have been divided into 8 categories. Finally, the examples of each category have been presented through tables.

**Keywords:** Colloquial Infinitives, Moin Persian Dictionary, the Grammar of Persian Language.

---

\* It is the abbreviation for "?āmyāne" which means colloquial.

---

<sup>1</sup> E-mail: parisa.shekoochi@yahoo.com

## مروری بر پژوهش‌های زبان‌شناسی جنسیت

### روزبه مرادی<sup>۱</sup>

دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه پیام نور،  
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۲۱ اسفند ۱۳۹۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۰ اردیبهشت ۱۳۹۶)

زبان‌شناسی جنسیت یکی از شاخه‌های مورد توجه در حوزه جامعه‌شناسی زبان است که به مطالعه تأثیر متغیر جنسیت بر ایجاد گوناگونی‌های زبانی می‌پردازد. از آنجا که بیشتر مفاهیم اجتماعی فرهنگی و از جمله مفهوم جنسیت، مفاهیمی چندبعدی هستند، برداشت‌های تک‌بعدی و مطلق از این مفاهیم منجر به نوعی سطحی‌نگری به‌ویژه در حوزه‌های پژوهشی می‌شود. در این مقاله ابتدا به بیان نظریات دو چهره برجسته در این حوزه می‌پردازیم (رابین لیکاف ۱۹۷۵ و دورا تانن ۱۹۹۰) و سپس می‌کوشیم با کنکاشی در جدیدترین پژوهش‌های صورت گرفته (۲۰۰۸ تا ۲۰۱۶) وضعیت این رشته مطالعاتی را روشن نماییم. نتیجه این بررسی نشانگر این امر است که پژوهشگران حوزه زبان‌شناسی کاربردی بیش از دیگران علاقه‌مند به بررسی تأثیر و نقش جنسیت در زبان بوده‌اند و این تأثیر را به‌ویژه در زمینه آموزش زبان دوم مورد توجه قرار داده‌اند؛ اما این حوزه مطالعاتی نقیصه‌های متعددی دارد که مهم‌ترین آن‌ها نادیده‌انگاشتن نظریه‌های جنسیتی مطرح است..

**واژگان کلیدی:** زبان‌شناسی جنسیت، زبان‌شناسی کاربردی، نظریه‌های جنسیتی، ساختارهای زبانی، کاربرد زبانی.

<sup>۱</sup>E-mail: info@rморadi.ir

## مقدمه

پژوهش در زمینه رابطه زبان و جنسیت از حدود دهه ۶۰ میلادی در ایالات متحده آغاز شد و از آن پس به سرعت در سرتاسر اروپا و آمریکا به بحث داغ زبان‌شناسان، چه نظری و چه کاربردی، تبدیل شد (لونگوباردی<sup>۱</sup> و دیگران، ۲۰۱۶). پس از چند دهه و به دنبال افزایش کمی تعداد آثار تألیف‌شده در این زمینه، برخی از پژوهشگران به فکر افتادند تا در قالب تک‌نگاره‌هایی به فهرست‌نگاری و معرفی و بررسی مجموعه آثار پیش از خود همت بگمارند. از میان این آثار، در میان محققان ایرانی می‌توان به مقاله داوری‌اردکانی (۱۳۸۷) اشاره نمود که در آن در درجه اول به معرفی لایه‌های مختلف زبان‌شناسی جنسیت و به بیان دیگر جنبه‌های مختلف مسائل زبان و جنسیت می‌پردازد و سپس با تمهید این پایگاه نظری می‌کوشد که وضعیت این رشته مطالعاتی نوپا را در پژوهش‌های ایرانیان روشن نماید. با مراجعه به منابع این مقاله می‌توان دریافت که ایشان آثار منتشرشده پیش از خود را بررسی و معرفی نموده است و پسندیده خواهد بود اگر آثاری را که پس از انتشار این مقاله تا امروز ارائه شده‌اند، بررسی و معرفی کنیم.

تلاش ما در این مقاله این است که مقالات پس از سال ۲۰۰۸ تا ۲۰۱۶ را که تقریباً یک سال پس از جدیدترین منبعی که داوری‌اردکانی (۱۳۸۷) در کتاب‌نامه‌اش آورده، معرفی نماییم و به جنبه‌های مختلف این رابطه بپردازیم و آن‌ها را به ترتیب تاریخ از قدیم به جدید معرفی کنیم و محتوایشان را توصیف نماییم. گرچه نه ما و نه هیچ‌کس دیگر شاید نتواند ادعا کند هر آنچه در این بازه ۹ ساله منتشرشده را می‌تواند بیابد؛ ولی تلاش کرده‌ایم آنچه را که امکان دسترسی به آن‌ها فراهم بوده ببینیم و اجماً معرفی نماییم.

پیش از ورود به بررسی ابتدا لازم است دو نظریه معتبر و شناخته‌شده دهه ۷۰ و ۹۰ میلادی را به‌اجمال معرفی نماییم. نظریه نخست متعلق به رابین لیکاف<sup>۲</sup> (۱۹۷۵) است که مبنای بسیاری از پژوهش‌های انجام‌گرفته در این حوزه قرار گرفته است. او در مقاله‌اش ۱۰ پیش‌فرض بنیادی را درباره آنچه به زعم او زبان یک زن را می‌سازد، بیان نمود. بیشتر پیشنهادهای لیکاف با نظریات یسپرسن<sup>۳</sup> همسو بود. این پیش‌فرض‌ها بدین ترتیب‌اند:

۱. پرچین‌ها<sup>۴</sup>: عباراتی مثل «sort of»، «kind of»، «It seems like» و جز آن‌ها

۲. صورت‌های (فوق) مؤدبانه: «Would you mind...»، «I'd appreciate it if ... if...»

«you don't mind

۳. سؤالات کوتاه: «You're going to dinner, aren't you?»

<sup>1</sup> Longobardi

<sup>2</sup> Robin Lakoff

<sup>3</sup> Jespersen

<sup>4</sup> Hedges



۴. با تأکید در سخن‌گفتن: تأکید با زیر و بمی گفتاری مساوی است با زیرخط‌دار کردن کلمات در نوشتار – *quite, very, so*.
۵. صفات تهی: *adorable, lovely, divine*, و جز آن‌ها
۶. دستور و تلفظ فوق‌صحیح<sup>۱</sup>: دستور زبان کلاس انگلیسی و تلفظ شفاف
۷. نبود حس شوخ‌طبعی: زنان به‌خوبی جک تعریف نمی‌کنند و اغلب نکته جک را درک نمی‌کنند.
۸. نقل قول مستقیم: مردان بیشتر تفسیر می‌کنند.
۹. واژگان خاص: زنان واژگان بیشتری برای چیزهای مثل رنگ‌ها و مردان واژگان بیشتری برای ورزش و امثال آن به‌کار می‌برند.
۱۰. آهنگ سؤالی در جمله‌های خبری: زنان با بالا بردن آهنگ صدا در پایان جمله‌های خبری، آن‌ها را به سؤال تبدیل می‌کنند تا نشان دهند که مطمئن نیستند. برای مثال، «What school do you attend?»، «Lafayette College?»

لیکاف معتقد بود که بانوان عموماً از نوعی سبک زبانی برخوردارند که در آن از الگوهای کلامی گفته‌شده استفاده می‌کنند. با این حال، او این حقیقت را انکار نکرد که در برخی موارد زنان از همه یا حتی بعضی از این الگوها تبعیت نمی‌کنند. مشاهدات وی با بسیاری از مشاهدات اسپرسن همسو هستند و امروزه از سوی بسیاری از محققان و دانشمندان تأیید می‌شوند.

نظریه دوم مربوط به دورا تانن<sup>۲</sup> است که به‌عنوان دانشجوی لیکاف با پژوهش‌های استادش در زمینه جنسیت و زبان آشنا شد. پیش از آن، تانن کتابی را درباره سبک‌های محاوره‌ای نوشته بود که فقط یک فصل آن را به تفاوت‌های جنسیتی اختصاص داده بود. نظریه تفاوت را که تانن در کتابش (۱۹۹۰) به آن می‌پردازد، می‌توان در قالب ۶ مقوله خلاصه کرد که هر یک کاربرد زبان توسط زنان و مردان را جفت می‌کند:

۱. جایگاه در مقابل حمایت: جهان برای مردان مکانی است رقابتی که محاوره و گفتار برای ساختن جایگاه به‌کار می‌رود؛ در حالی که برای زنان، جهان شبکه‌ای از روابط است و زبان را برای جستن و دادن حمایت به‌کار می‌برند.
۲. توصیه در مقابل درک: زنان به‌دنبال راحتی و همدردی برای مشکلاتشان هستند؛ در حالی که مردان به‌دنبال راه‌حلی برای آن مشکل.

<sup>1</sup> Hypercorrect

<sup>2</sup> Deborah Tannen

۳. اطلاعات درمقابل احساسات: محاوره مردان پیام‌محور و مبتنی بر انتقال اطلاعات است؛ ولی نزد زنان، محاوره بیشتر برای ایجاد رابطه و تقویت ارتباطات اجتماعی است.
۴. تعارض درمقابل آشتی: اکثر زنان از تعارض زبانی اجتناب می‌کنند و درعوض تلاش می‌کنند اختلافات را بدون تقابل مستقیم حل کنند تا رابطه مثبت را حفظ نمایند. مردان بیشتر در معرض استفاده از تقابل برای حل اختلافات و وضعیت مناقشه هستند.
۵. دستور درمقابل پیشنهاد: مردان در هنگام صحبت، از ساخت‌های امری مستقیم استفاده می‌کنند؛ حال آنکه زنان مشتاق‌اند از صورت‌های فوق (مؤدبانه) استفاده کنند.
۶. استقلال درمقابل صمیمیت: عموماً مردان استقلال را می‌پسندند؛ در حالی که زنان بیشتر به دنبال صمیمیت و انجام امور با مشورت همسرشان هستند.

### مرور مقالات سال‌های ۲۰۰۸ تا ۲۰۱۶ میلادی

#### مقالات سال ۲۰۰۸ میلادی

لیکاف در فصلی با عنوان «زبان، جنسیت و سیاست» از کتاب زبان و جنسیت (انتشار الکترونیکی ۲۰۰۸) ابتدا به بیان کلیشه‌ای می‌پردازد که نشان می‌دهد مردان بیشتر از زنان مناسب قدرت هستند و جست‌وجوی قدرت و به‌دست‌گرفتن آن برای مردان درست و طبیعی است؛ درمقابل، برای زنان انجام این کار عجیب است و سبب می‌شود تا جامعه آن زن را خطرناک و غیرزنانه ارزیابی کند. در این بین نوشته‌هایی از نویسندگان برجسته‌ای نظیر کونلی<sup>۱</sup>، اوبار<sup>۲</sup> و لیند<sup>۳</sup> (۱۹۷۹) و براون<sup>۴</sup>، لوینسون<sup>۵</sup> (۱۹۸۶) در مورد رابطه میان جنسیت و قدرت را ارائه می‌دهد. لیکاف بیان می‌کند که زبان انعکاس‌دهنده کلیشه‌ها است و بر بقای آن‌ها تأثیر دارد. برای نمونه می‌توان از تفاوت‌های واژگانی موجود در هنگام صحبت از رابطه مردان و قدرت، زنان و قدرت یاد کرد. همچنین، ما انتظارات متفاوتی از مردان و زنان برای شیوه‌ای که آن‌ها از طریق رفتار زبانی اندیشه‌های خود را انتقال می‌دهند، داریم. اگرچه تلویزیون و رادیو ممکن است مخاطبان گسترده‌تر و تأثیر فراگیرتری در اعتقادات آن مخاطبان داشته باشند؛ اما وی برای بررسی این موارد از رسانه‌های چاپی استفاده می‌نماید. او سخنان کلینتون<sup>۶</sup> را برای مطالعه موردی انتخاب نموده است و در نهایت، به این نتیجه می‌رسد که برداشت از کلینتون این است که او نقطه‌ی تلاقی مجموعه‌ای از تضادهاست که زنان هنوز نتوانسته‌اند حل کنند در حالی که سیاستمداران مرد،

<sup>1</sup> Conley

<sup>2</sup> O'Barr

<sup>3</sup> Lind

<sup>4</sup> Brown

<sup>5</sup> Levinson

<sup>6</sup> Clinton

به‌ندرت مجبور به انجام چنین انتخاب‌های ظریف و خطرناکی می‌شوند.

در مقاله‌ای با عنوان «تأثیرات بین‌زبانی جنس دستوری در شناخت و تولید کلمات دوزبانه»، لموفر<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۰۸) این موضوع را بررسی نموده‌اند که آیا دوزبانه‌هایی که گروه‌های اسمی را در زبان دوم‌شان، هلندی، تشخیص داده یا تولید می‌کنند تحت‌تأثیر جنس دستوری در زبان مادری‌شان، آلمانی، هستند یا نه؟ اسم‌های هلندی که در این آزمون به‌کار گرفته شدند دارای سازگاری یا ناسازگاری جنسی با ترجمه آلمانی بودند. به‌علاوه، وضعیت هم‌ریشگی آن‌ها (شبهت صوری با ترجمه) نیز متفاوت بود. در آزمون اول، شرکت‌کنندگان یک تکلیف تصمیم‌گیری واژگانی مبتنی بر جنس بر روی اسم‌های هلندی انجام دادند. در آزمون دوم آیتم‌ها به‌صورت تصاویر ارائه شد و باید به هلندی نام‌گذاری می‌شد: با یا بدون شناسه‌های نشان‌دار جنسیت. آزمون سوم همان تکرار آزمون دوم بود با این تفاوت که جلسه آموزشی قبلی برای به‌دست‌آوردن داده‌های بیشتر و قابل‌اتکاتر برگزار شده بود. در هر سه آزمون، تأثیرات سازگاری جنسیتی بین دو زبان به‌دست آمد به‌ویژه برای واژه‌های هم‌ریشه. این نتایج ایشان را به این نتیجه رساند که دو سیستم جنسیتی در دوزبانه‌ها باهم برهم‌کنش دارند. تحلیل‌های بیشتر نیز نشان داد این برهم‌کنش در وهله اول بر ثبات بازنمایی جنسیتی در زبان دوم تأثیر می‌گذارد.

#### مقالات سال ۲۰۰۹ میلادی

زاهدی و شمس (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «خویشاوندی و جنسیت در خانواده و بازتاب آن‌ها در زبان» واژگان خویشاوندی در دو زبان فارسی و انگلیسی را به‌منظور یافتن رابطه میان الگوهای فکری، فرهنگی و نمودهای زبانی آن‌ها مورد‌بحث و بررسی قرار می‌دهند. به‌نظر ایشان، پژوهشگران با درپیش‌گرفتن روشی مقایسه‌ای‌مقابله‌ای و از طریق بررسی نمودهای زبانی مختلف اعم از فهرست واژگان، هم‌آیی‌ها، اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها سعی دارند تا زوایای مطالعه‌نشده رابطه میان زبان، تفکر، فرهنگ و به‌ویژه تجلی آن‌ها در حوزه واژگان خویشاوندی را روشن نمایند که بازتاب نوع نگاه به خانواده در فرهنگ هر جامعه است. پس از اشاره به مبانی جامعه‌شناختی زبانی و زبان‌شناختی پژوهش، آن‌ها نمونه‌هایی از داده‌ها که از طریق توزیع پرسش‌نامه و مصاحبه تهیه کرده‌اند مورد‌بحث قرار داده و تفاسیر زبانی و فرهنگی مرتبط با هر یک ارائه گشته است. در پایان نیز برآیند تفسیر ارائه‌شده در قالب نتایج منسجم در مورد الگوهای فرهنگی مشابه و متفاوت در زبان‌های فارسی و انگلیسی بیان می‌شود. نتایج پژوهش فرضیه زاهدی و شمس رابطه میان زبان، تفکر و فرهنگ و کارکرد اصلی زبان را تأیید می‌نماید.

#### مقالات سال ۲۰۱۰ میلادی

شیرازی‌زاده و غفارثمر (۱۳۸۹) در مقاله‌ای تحت‌عنوان «عناصر جنسیت‌وابسته زبانی در مقالات زبان‌شناسی کاربردی: ارزیابی نسبی مدلی در زبان و جنسیت» کوشیدند اعتبار مدل جنسیت‌وابستگی در متن را در مقالات چاپ‌شده زبان‌شناسی کاربردی و آموزش زبان که توسط نویسندگان

<sup>1</sup> Lemhöfer

غیرانگلیسی‌زبان نوشته شده‌اند (آرگومون<sup>۱</sup>، کوپل<sup>۲</sup>، فاین<sup>۳</sup> و شیمونی<sup>۴</sup>)، مورد ارزیابی قرار دهند. از این رو، پیکره‌ای نمونه از مقالات مورد نظر جمع‌آوری کردند و نسبت واژگان جنسیت‌وابسته به کل واژگان متن را محاسبه نمودند. نتایج نشان داد که هرچند الگوی جنسیت‌وابستگی زبانی در مقالات مورد مطالعه که دارای ویژگی گونه‌ای خاصی بودند نیز حاکم است، تفاوت نویسندگان مرد و زن در استفاده از اکثر این عناصر به اندازه‌ای نبود که از لحاظ آماری معنادار باشد. وجود نداشتن تفاوت معنادار در پیکره مورد مطالعه بین مردان و زنان در استفاده از بسیاری از عناصری که آرگومون و دیگران (۲۰۰۳) آن‌ها را «مردپسند» یا «زن‌پسند» می‌دانند، می‌توانست ریشه در «غیرانگلیسی‌زبان بودن نویسندگان» یا «گونه خاص متون» مورد مطالعه داشته باشد. در واقع ایشان این گونه احتمال دادند که ویژگی‌های فوق، امکان بروز عناصر زبانی حاکی از جنسیت مؤلفان را در نگارش آنان تحت تأثیر قرار داده و تا حد زیادی دشوار کرده‌اند.

کتابی و دیگران (۲۰۱۰) در مقاله خود با عنوان «جنسیت و ارتباطش با پذیرفتگی و شفافیت نوواژه‌ها: بررسی موردی واژگان عمومی مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی» میزان پذیرفتگی و شفافیت برخی نوواژه‌های مصوب فرهنگستان را در مقایسه با واژگان قرضی بررسی کرده‌اند. هدف این مقاله بررسی رابطه جنسیت شرکت‌کنندگان با میزان پذیرفتگی و شفافیت واژه‌های نوساخته بود و این فرضیه ارائه شده است که این نوواژه‌ها برای شرکت‌کنندگان مؤنث از پذیرفتگی بیشتری برخوردار است. برای انجام این پژوهش تعداد ۶۰ دانشجو (۳۱ مرد و ۲۹ زن) به صورت تصادفی انتخاب شدند و داده‌ها از طریق پرسش‌نامه گردآوری شدند. نتیجه به دست آمده این بود که این واژه‌ها برای خانم‌ها از پذیرفتگی بالاتری برخوردار بودند، گرچه تفاوت بین این دو جنس چندان قابل توجه نبود.

در دوره بعدی همان نشریه، نرسیسیان<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) مقاله‌ای منتشر می‌کند با عنوان «زبان جنسیتی و برخی دردسرهای آن: بازتاب‌های کیفی و کمی در برخی سناریوها» و در آن چندین صحنه از برخی فیلم‌ها که به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند و براساس این باور که فیلم‌ها آینه تمام‌نما یا بخشی از واقعیت‌های اجتماعی هستند، تلاش می‌کند اندیشه‌های دانشمندان زبان‌شناسی اجتماعی یا جامعه‌شناسی زبان همچون لباف، هایمز<sup>۶</sup>، فیشمن<sup>۷</sup> و... را به‌ویژه در ارتباط با مشخصه‌های افعال اجتماعی زنان و مردان در فرایند جهانی‌سازی، توضیح و تفسیر کند.

<sup>1</sup> Argomon

<sup>2</sup> Koppel

<sup>3</sup> Fine

<sup>4</sup> Shimoni

<sup>5</sup> Nercissians

<sup>6</sup> Hyams

<sup>7</sup> Fishman

در همان سال، ایلماز<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در مقاله‌اش با عنوان «رابطه بین استراتژی‌های زبان‌آموزی، جنسیت، تسلط و باورهای خودکفایی: بررسی دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی در ترکیه» استراتژی‌های یادگیری زبان انگلیسی در میان دانشجویان رشته زبان انگلیسی ثبت نامی در دانشگاه ۱۸ مارس چاناک‌قلعه<sup>۲</sup> در ترکیه را بررسی می‌کند. هدف دیگر پژوهش وی بررسی رابطه بین چهار مؤلفه استراتژی‌های زبان‌آموزی، جنسیت، تسلط و باورهای خودکفایی است. بدین‌منظور، پرسش‌نامه‌ای برای ۱۴۰ شرکت‌کننده در گروه آموزش زبان انگلیسی تهیه شد. نتایج این بررسی نشان داد که بالاترین رتبه (۴/۷۹٪) متعلق به استراتژی‌های جبرانی و پایین‌ترین آن (۸/۶۳٪) متعلق به استراتژی‌های تأثیرگذار بوده است. نتایج این تحقیق همچنین به‌خوبی به تفاوت‌های مهم استراتژی‌ها به نفع زبان‌آموزان اشاره کردند.

#### مقالات سال ۲۰۱۱ میلادی

ناومی بارون<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) پای زیست‌شناسی را به تفاوت‌های زبان جنسیتی باز می‌کند و تلاش می‌کند می‌کند به این پرسش پاسخ دهد که آیا این تفاوت دارای پشتوانه‌ای زیست‌شناختی هست یا نه؟ در همان سال، انصاریان و بطحایی (۲۰۱۱) مقاله‌ای را ارائه نمودند با عنوان «اکراه به‌عنوان نمایه درک جنسیتی در مقالات پژوهشی زبان‌شناسی کاربردی» و در آن، نقش جنسیت‌های مختلف به‌عنوان شرکت‌کنندگان در این پدیده اجتماعی (یعنی مقالات پژوهشی) را خنثی در نظر گرفتند، گویا جنسیت تأثیری در ساخت هویت فرد ندارد! به گفته ایشان، مطالعاتی که در زبان انگلیسی انجام شده نشانگر آن است که زبان خانم‌ها نسبتاً دارای میزان اکراه بیشتری است و از همین روی، ادعا شده که اکراه نوعی استراتژی است که عمدتاً توسط خانم‌های نویسنده به‌کار می‌رود تا آقایان. انصاریان و بطحایی (۲۰۱۱) برای آزمودن نقش جنسیت در ساختار متن، تحقق زبانی هویت‌های بازتاب یافته در انتخاب واژگان اکراهی به‌وسیله نویسندگان خانم و آقا در مقالات پژوهشی حوزه زبان‌شناسی کاربردی را مورد تحقیق و بررسی قرار دادند. به این منظور، تعداد ۱۳۰ مقاله دارای یک نویسنده را که در زمینه زبان‌شناسی کاربردی نوشته شده بود، مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان دادند تفاوت‌های بارزی بین دو مجموعه مقاله در زمینه به‌کارگیری اکراه وجود دارد. تحلیل آماری نشان داده در مقاله‌های خانم‌های نویسنده، اکراه به‌شدت (یعنی  $p\text{-value}=0.000$ ) به‌چشم می‌خورد، در حالی که مقاله‌های آقایان این چنین نبود. به‌علاوه، این پژوهش به این نتیجه رسید که واژگان اکراهی که در مقالات مورد استفاده قرار می‌گیرد می‌تواند به‌عنوان نمایه‌ای تلقی شود که جنسیت نگارنده را از طریق آن تشخیص داد.

<sup>1</sup> Yilmaz

<sup>2</sup> Canakkale Onsekiz Mart University

<sup>3</sup> Naomi Baron

## مقالات سال ۲۰۱۲ میلادی

در سال ۲۰۱۲، پای این مقوله به جرم‌شناسی هم باز شد؛ ایستیل<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۱۲) مقاله‌ای را در یک نشریه حقوقی منتشر نمودند با عنوان «زبان، جنسیت و حقیقت: خشونت علیه زنان». در واقع این مقاله مبانی نظری و مثال‌هایی را درباره رابطه بین جنسیت، زبان، شناخت و ادراک در بافت حقوق جزا بررسی نمود. نگارندگان خشونت‌های خانگی و سوءاستفاده‌های جنسی و اینکه چگونه واژگان و سبک‌های ارتباطی بر تفکر و اعتقاد ما بر «حقیقت» تأثیر می‌گذارند و از آن تأثیر می‌پذیرند، مورد توجه قرار داده‌اند. این مقاله مثال‌هایی ارائه می‌کند از اینکه چگونه زبان به کاررفته برای توصیف خشونت علیه زنان می‌تواند برای کاهش این اعمال به کار گرفته شود و اینکه سبک محاوره غالب و گویش زنان قربانی خشونت ممکن است تصادم کنند تا مسائل مربوط به مدارک و شکاف اعتباری ایجاد کند. ایشان استدلال کرده‌اند که یک دوراهی ذاتی در مواجهه با ساخت‌های حقوقی، که همچنان درک خانم‌ها از حقیقت را نفی می‌کنند، وجود دارد و صدای قربانیان تجاوز به زنان و خشونت خانگی از طریق «صدا»ی سیستم قضایی ساکت می‌شود.

مقاله دیگری با عنوان «رابطه بین جنسیت و قطع گفتار: بررسی جامعه‌شناسی زبان» توسط کریم‌خانلویی و دیگران (۱۳۹۱) در سال ۲۰۱۲ منتشر شد و در آن برای ارزیابی یکی از تفاوت‌های رفتار زبانی زنان و مردان در چارچوب نظریه تسلط<sup>۲</sup> کوشش شد. هدف از انجام این پژوهش، ارزیابی شاخص تسلط مکالمه‌ای قطع گفتار بر پایه نظریه تسلط در جامعه فارسی‌زبان و بررسی عوامل سه‌گانه مؤثر بر قطع گفتار (اظهارنظرهای مستقیم، انحراف از موضوع و قیدها و فعل‌های تردیدآمیز) بود. بر این اساس، شاخص قطع گفتار و شاخص‌های سه‌گانه مؤثر بر قطع گفتار در محیط‌های مختلط و هم‌جنس در نظر گرفته شد و سپس این شاخص‌ها در چهل مصاحبه دومرحله‌ای (۱۰ مرد و ۱۰ زن دانشجو بین ۱۸ تا ۲۴ سال) مورد ارزیابی قرار گرفت. زنان و مردان در محیط‌های مختلف، براساس کاربرد قطع گفتار، رفتار متفاوتی از خود نشان دادند و نمود زبانی نگرش جنسیت‌مدار در جامعه امروز فارسی‌زبان ملموس بود. براساس این پژوهش، نوع رابطه هر یک از شاخص‌های مؤثر بر قطع گفتار با قطع گفتار بررسی شد و چارچوب ارائه‌شده توسط نظریه تسلط در میان فارسی‌زبانان، ناکارآمد تشخیص داده شد.

## مقالات سال ۲۰۱۳ میلادی

از میان مقالات خروجی کنفرانس مطالعات زبان در آکدنیز<sup>۳</sup> ترکیه در سال ۲۰۱۲، مقاله‌ی قابل‌توجه‌ای با عنوان «زبان و جنسیت: مطالعه نوایی کلام گویشوران ایرانی» تألیف خواهران حیدری‌دارانی که تلاشی است برای بررسی تأثیر جنسیت بر رفتار نوایی گویشوران مرد و زن ایرانی در

<sup>1</sup> Eastel

<sup>2</sup> Dominance Theory

<sup>3</sup> Akdeniz Language Studies Conference, May, 2012, Turkey

موقعیت‌های هم‌جنسیتی و چندجنسیتی در سال ۲۰۱۳ در مجله علوم رفتاری و اجتماعی پروسیدیا<sup>۱</sup> به چاپ رسیده است. در این پژوهش این فرضیه ارائه شده است که جنسیت گویشوران عامل تأثیرگذاری برای ایجاد تمایز در رفتار زبانی ایشان است، درحالی‌که دیگر عوامل مثل آشنایی با بافت، چنین نیستند. ایشان جفت‌گویشوران مرد و زن را که گفتار کاملاً رسمی داشتند از دیدگاه آکوستیکی و از طریق اندازه‌گیری بسامد گفتارشان بررسی نمودند. نرم‌افزار ANOVA بر روی داده‌ها پیاده شد و نتایج نشان دادند زنان در گفتگو با جنس مخالف دارای نواک<sup>۲</sup> پایین‌تری نسبت به گفتگوهایشان با هم‌جنس هستند. در مقابل، مردان نشان دادند که در گفتگو با جنس مخالف دارای نواک بالاتری هستند. این موضوع نشان می‌داد که واکنش زبان‌شناختی مردان و زنان در موقعیت‌های یکسان، مشابه هم نبوده و تلاش برای پافشاری بر تفاوت‌های زبانی کاملاً متأثر از تفاوت‌های جنسیتی است.

مولاک<sup>۳</sup> و دیگران (۲۰۱۳) «تأثیرات زبانی مرتبط با جنسیت» را از طریق «آزمون تجربی انگاره پردازش عمومی» بررسی نمودند. به‌باور ایشان، ارتباط‌گیرندگان خانم از نظر تأثیرات زبانی مرتبط با جنسیت<sup>۴</sup> نمره بالاتری را از حیث وضعیت فکری اجتماعی و نیز کیفیت زیبایی‌شناختی کسب می‌کنند و ارتباط‌گیرندگان مرد از حیث پویایی نمره بالاتری به‌دست می‌آورند. این پژوهش یک انگاره پردازشی عمومی جدیدی را برای تأثیرات زبانی مرتبط با جنسیت ارائه کرد و آزمود. شرکت‌کنندگان ۵ عکس منظره را در نوشتار توصیف کردند. از آن‌ها خواسته شد اولین تصویر را بدون راهنمایی اضافه‌ای توصیف کنند. چهار عکس دیگر که به‌صورت تصادفی مرتب‌شده بودند تحت دو دستورالعمل توصیف شدند: «تصور کنید که شما مرد هستید» و «تصور کنید شما زن هستید». تحت این دو دستورالعمل، شرکت‌کنندگان عکس را «برای یک مرد» و «برای یک زن» توصیف کردند. پیاده‌سازی شده گفتار شرکت‌کنندگان با مشخصه‌های تفکیک‌کننده زن از مرد کد نویسی شد. تحلیل تفکیکی نشان داد که زبان مورداستفاده توسط پاسخ‌دهندگان زن و مرد در حالت فرضی مردانه باحالت فرضی زنانه متفاوت بود، که این خود طرح‌واره زبانی مرتبط با جنسیت ارتباط‌گیرندگان و انگاره پردازشی جدید را تأیید می‌نمود.

#### مقالات سال ۲۰۱۴ میلادی

سال ۲۰۱۴ نیز شاهد انتشار مقالات متعددی در حوزه زبان و جنسیت بود که هم جنبه ادبی و هم کاربردی و هم نظری داشتند؛ از میان آنان می‌توان به مقاله محمودی‌بختیاری و دهقانی (۲۰۱۴) اشاره نمود که «رابطه زبان و جنسیت در داستان‌های معاصر فارسی...» را بررسی نمودند، یا مقاله بنت رفیق و دیگران (۲۰۱۴) که «زبان و جنسیت...» را در «...آموزش زبان دوم» بررسی نمودند و یا «هویت

<sup>1</sup> Procedia - Social and Behavioral Sciences

<sup>2</sup> Pitch

<sup>3</sup> Mulock

<sup>4</sup> Gender-Linked Language Effect

جنسیتی و تنوع واژگانی در رسانه‌های اجتماعی» که توسط بامان<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۱۴) نگاشته شد، اشاره نمود. از این میان، مقاله آخر را بررسی می‌کنیم. در این مقاله، رابطه بین جنسیت، سبک زبانی و شبکه‌های اجتماعی، با استفاده از پیکره ۱۴۰۰۰ کاربر توئیتر<sup>۲</sup>، بررسی شده است. به اعتقاد ایشان، کارهای کمی پیشین درباره جنسیت غالباً با متغیر اجتماعی دوگانه زن/مرد طرف هستند، ولی آن‌ها با رویکرد متنوع‌تری بحث می‌کنند. آن‌ها از طریق خوشه‌بندی کاربران توئیتر توانستند یک تفکیک طبیعی از مجموعه داده‌ها به سبک‌ها و علاقه‌مندی‌های موضوع بسازند. بسیاری خوشه‌ها جهت‌گیری‌های جنسیتی قوی دارند، ولی استفاده آن‌ها از منابع زبانی گاهی مستقیماً با آمار زبانی سطح جمعیتی تعارض دارد. ایشان این خوشه‌ها را به صورت بازتاب دقیق‌تر طبیعت چندوجهی سبک‌های جنسیتی زبان می‌دیدند. به گفته نگارندگان، آثار پیکره‌بنیاد پیشین حرف‌چندانی برای گفتن درباره افرادی که سبک زبانی‌شان از الگوهای جنسیتی سطح جمعیت تبعیت نمی‌کند، ندارد. به این ترتیب، این نتیجه حاصل می‌شود که ترکیب روش‌های رایانشی و نظریه اجتماعی نظرگاه جدیدی درباره چگونگی پیدایی جنسیت، هنگامی که افراد خود را نسبت به مخاطبان، موضوعات و هنجارهای جنسیتی قرار می‌دهند، ارائه می‌دهد.

#### مقالات سال ۲۰۱۵ میلادی

دو اثر در سال ۲۰۱۵ منتشر شدند که باید از آن‌ها نامی به میان بیاوریم: یکی مقاله «ابعاد دستور نوشتاری: گروه زبانی و تفاوت جنسیتی» نگاشته بابایغیت<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) و دیگری مقاله «جنسیت و زبان: ملاحظات فرهنگی» تألیف ووداک<sup>۴</sup> (۲۰۱۵). ووداک با اظهار اینکه پژوهش در زمینه زبان و جنسیت در آمریکا در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ م آغاز شد و به سرعت سراسر جهان غرب را درنوردید، این نکته را متذکر می‌شود که پژوهش در آن دهه‌ها کاملاً مربوط بود به جنبش‌های آزادی زنان و پیامدهای عملی بسیاری داشت همچون ایجاد رهنمودهایی برای رفتار زبانی غیرتبعیض‌آمیز برای اهداف رسمی در امور اداری، رسانه‌ها، ناشران و جز آن‌ها. سپس ایشان به تمرکز این مطالعات در قرن حاضر می‌پردازد و اشاره می‌کند که هم‌اکنون ما با تمرکز بر آثار مهم با نقد و نیز ادغام ابعاد مختلفی مثل طبقه اجتماعی، جنسیت، قومیت و غیره، در پژوهش تجربی واقعی مواجه هستیم: رویکردی که نام آن را میان‌بخشیت<sup>۵</sup> می‌گذاریم. به علاوه اینکه جنبه اجرایی فعالیت‌های مربوط به زبان اجتماعی و جنسیتی در حال برجسته شدن است.

<sup>1</sup> Bamman

<sup>2</sup> Twitter

<sup>3</sup> Babayigit

<sup>4</sup> Wodak

<sup>5</sup> Intersectionality



مقالات سال ۲۰۱۶ میلادی

می‌خواهیم از آثار منتشرشده در سال ۲۰۱۶ به مقاله «تفاوت‌های جنسیتی در رابطه بین زبان و توانش اجتماعی در کودکان پیش‌دبستان» اثر لونگوباردی و دیگران (۲۰۱۶) اشاره کنیم. در این مقاله، ایشان تفاوت‌های جنسیتی در رابطه بین زبان و توانش اجتماعی را بررسی نمودند و بدین‌منظور ۲۶۸ کودک در سنین پیش‌از دبستان (بین ۱۸ و ۳۵ ماهگی) در این پژوهش شرکت کردند و درنهایت به این نتیجه رسیدند که زبان در کودکان پسر بسیار پیش‌از کودکان دختر با توانش اجتماعی مرتبط است.

### نتیجه‌گیری

در این بررسی ابتدا به نظریات دو چهره برجسته پژوهش درزمینه زبان و جنسیت پرداختیم تا زمینه‌ای را برای بررسی آثار منتشرشده بین سال‌های ۲۰۰۸ تا ۲۰۱۶ به‌دست دهیم و سپس ۱۹ مقاله منتشرشده در بین این سال‌ها را بررسی نمودیم. چه در کار تانن و لیکاف و چه در دیگر پژوهش‌ها، تمرکز اصلی بر مطالعه رفتار زبانی زنان قرار دارد و به‌نظر می‌رسد این مقایسه جنسیتی صرفاً ابزاری است برای مطالعه رفتار زبانی زنان.

مفهوم جنسیت نباید به‌صورت تک‌بعدی و بدون تلفیق متغیرها و الگوهای فرهنگی مربوط به هر جامعه موردبررسی قرار گیرد. بدین مفهوم که پژوهش‌های این حوزه باید از نظریه‌های اجتماعی مرتبط بهره گیرند. این درحالی است که در پژوهش‌هایی که موردبررسی قرار گرفتند مفهوم جنسیت به‌طوردقیق تعریف نشده است؛ درواقع نظریه‌های جنسیتی مطرح هیچ جایگاهی در این پژوهش‌ها ندارند. و درنتیجه موجب موردغفلت واقع‌شدن بسیاری از موضوع‌های مرتبط در این زمینه می‌شود. به‌همین دلیل است که این نوع مطالعات به گزارش آمار و ارقام و مطالعه میدانی ختم شده‌اند و هیچ‌چگونه توصیف و تحلیل اجتماعی به‌همراه ندارند.

در مقالات پس‌از سال ۲۰۰۸، پژوهشگران حوزه زبان‌شناسی کاربردی بیش‌از دیگران علاقه‌مند به بررسی تأثیر و نقش جنسیت در زبان بوده‌اند و این تأثیر را به‌ویژه درزمینه آموزش زبان دوم موردتوجه قرار داده‌اند. البته نباید این‌گونه تصور شود که تألیفات در این زمینه به مقالات محدود می‌شود؛ در همین بازه زمانی موردبررسی ما، کتاب‌هایی هم در این زمینه نگاشته شده‌اند با عنوان دقیق «زبان و جنسیت». ارائه خلاصه‌ای از آن‌ها، به‌خصوص با رویکرد عدالت جنسیتی و فمینیسم حاکم بر این آثار نیز می‌تواند در نگاشته دیگری انجام شود.

### منابع و ارجاعات

- زاهدی، کیوان؛ شمس، محمدعلی (۱۳۸۸). «خویشاوندی و جنسیت در خانواده و بازتاب آن‌ها در زبان». فصلنامه خانواده‌پژوهی، دوره ۵، شماره ۱۹، صص ۳۰۸-۲۸۱.
- شیرازی زاده، محسن، غفارثمر، رضا (۱۳۸۹). «عناصر جنسیت-وابسته زبانی در مقالات زبان‌شناسی کاربردی: ارزیابی نسبی مدلی در زبان و جنسیت»، زبان‌شناسی کاربردی، دوره ۳، شماره ۱ (پیاپی ۶)، صص ۸۴-۷۰.
- کریم خانلویی، گیتی؛ محمودی بختیاری، بهروز؛ رهبر، بهزاد (۱۳۹۱). «رابطه جنسیت و قطع گفتار: بررسی جامعه‌شناختی زبان»، جستارهای زبانی، دوره ۳، شماره ۴ (۱۲)، صص ۱۴۷-۱۳۵.

### References

- Ansarian, Ali Akbar, and Bathaei, Mahnaz S. (2011). "Hedging as an Index of Gender Realization in Research Articles in Applied Linguistics", Iranian Journal of Applied Language Studies, Vol. 3, No. 2, pp 85-108.
- Argamon, S. Koppel, M. Fine J. and Shimoni, A.(2003), Gender, Genre, and Writing Style in Formal Written Texts, *Text* , 23(3), August 2003.
- Babayigit, Selma (2015). "The dimensions of written expression: Language group and gender differences". Learning and Instruction, Vol. 35, pp. 33-41.
- Bamman, David; Eisenstein, Jacob; Schnoebelen, Tyler (2014). "Gender identity and lexical variation in social media". Journal of Sociolinguistics, Vol. 18, Issue 2, pp. 135-160.
- Baron, Naomi S. (2011). "Is biology behind gender language differences?", Volume 211, Issue 2827, Pages 50.
- Binti Rafeka, Mahfuzah; Bt Ramlia, Nur Hani Laily; Bt Iksana, Halimatussaadiah; Mohd Haritha, Nurhazlin; Bt Che Absab, Athirah Izzah (2014). "Gender and Language: Communication Apprehension in Second Language Learning". Procedia- Social and Behavioral Sciences, Vol. 123, pp. 90-96.
- Brown, Penelope and Levinson, Stephen C. (1986). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conley, John, O'Barr, William M., and Lind, E. Allen (1979). The power of language: Presentational style in the courtroom. *Duke Law Journal*. pp.1375-99.
- Easteal, Patricia, Lorana, Bartlels, Bradford, Sally (2012). "Language, gender and 'reality': Violence against women". International Journal of Law, Crime and Justice, Vol. 40, Issue 4, pp. 324-337.
- Heidari Darani, Laya; Heidari Darani, Hourieh (2013). "Language and Gender: A Prosodic Study of Iranian Speakers' Talks". Procedia: Social and Behavioral Sciences, Vol. 70, pp. 423-429.
- Ketabi S., Aghili M., Abou Alhashemi M. (2010). "Gender and its Relation to Acceptability and Transparency of Neologisms: A Case Study of General

- Words Approved by Academy of Persian Language and Literature”, *Woman in Culture and Art (Women’s Research)*, Vol. 1, No. 3, pp 99-108.
- Lakoff, Robin (1975). “Language and Woman’s Place”, *Language in Society*, Vol. 2, No. 1 (Apr. 1973), pp. 45-80.
- Lakoff, R. (2003) *Language, Gender, and Politics: Putting “Women” and “Power” in the Same Sentence*, in *The Handbook of Language and Gender* (eds J. Holmes and M. Meyerhoff), Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK. doi: 10.1002/9780470756942.ch7 (Published Online: 11 JAN 2008)
- Lemhöfer, Kristin, Spalek, Katharina, and Schriefers, Herbert (2008). “Cross-language effects of grammatical gender in bilingual word recognition and production”, *Journal of Memory and Language*, Volume 59, Issue 3, pp. 312–330.
- Longobardi, Emiddia; Spataro, Pietro; Frigerio, Alessandra; Rescorla (2016). “Gender differences in the relationship between language and social competence in preschool children”. *Infant Behavior and Development*, Vol. 43, pp. 1-4.
- Mahmoodi Bakhtiari, Behrooz; Dehghani, Maryam (2014). “The Relationship of Language and Gender in the Contemporary Persian Novels: a Study of six Works”. *Women in Culture and Art (Women’s Research)*, Vol. 5, No. 4, pp. 543-556.
- Mulac, Anthony; Giles, Howard; Bradac, James J.; Palomares, Nicholas A. (2013). “The gender-linked language effect: an empirical test of a general process model”. *Language Sciences*, Vol. 38, pp. 22–31.
- Nercissians, E. (2010). “The Gender Language and Some Cases its quantitative and Qualitative Reflections in Some Scenarios”, *Women in Culture and Art (Women’s Research)*, Vol. 2, No. 1, pp. 41-54.
- Tannen, Deborah (1990). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. Virago Press.
- Wodak, Ruth (2015). “Gender and Language: Cultural Concerns”. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd ed., pp. 698-703.
- Yilmaz, Cevdet (2010). “The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 2, Issue 2, pp. 682-687.

#### HOW TO CITE THIS ARTICLE

Moradi, R. (2017). A review on gender linguistics studies. *Language Art*, 2(2):pp.55-68, Shiraz, Iran. [in Persian]  
**DOI:** 10.22046/LA.2017.12  
**URL:** <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/32>





## ORIGINAL RESEARCH PAPER

### A Review on Gender Linguistics Studies

**Roozbeh Moradi**<sup>1</sup>

MA Student of General Linguistics, Payame Noor University (PNU),  
Tehran, Iran.



(Received: 11 March 2017; Accepted: 30 April 2017)

Gender linguistics is a syncretic branch within the framework of language sociology and it deals with the effect that gender, as a variable, has on the creation of lingual diversities. Because a great many of the social-cultural concepts, including gender, are multifaceted, one-dimensional and absolute perceptions of such concepts lead to some sort of superficiality, particularly in research areas. The present article, firstly, deals with the presentation of the notions opined by two prominent figures of the field, namely Robin Lakoff, 1975 and Deborah Tannen, 1990. Then, it is attempted, through a probe into the most recent studies carried out in the years from 2008 to 2016, to elaborate more on this study field. The results of the study are indicative of the idea that the Applied Linguistics researchers are more interested than the other. In the survey of gender effect and its role in language, this effect has been, especially, evaluated regarding the second language learning, but this field of study is found with numerous shortcomings, the most important of which is the negligence of the propounded gender-related theories.

**Keywords:** Gender Linguistic, Applied Linguistics, Gender-Related Theories, Language Structures, Language Applications.

---

<sup>1</sup> E-mail: info@rmoradi.ir

## الانتصار لمكتب تنسيق التعريب في ترجيحه لمصطلح المحذور اللغوي

سعید عامر<sup>۱</sup>

مرشح الدكتوراه في علوم اللغة  
جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر

(Received: 26 February 2017; Accepted: 30 April 2017)

### ملخص

تحاول هذه المقالة المستعينة بالمنهج الوصفي التحليلي استعراض المصطلحات المعيرة عن ظاهرة الحظر اللغوي، مبيّنة أوجه تلاقيها وتباينها مفهوميًا مع مصطلح المحذور اللغوي، المُعتمد من قبل مكتب تنسيق التعريب بالرباط. على أن هذه الخطوة تبعثها عمليّة نقد تلك المصطلحات المزاحمة للذي اعتمده هذه المؤسسة اللغوية؛ كونها مصطلحات لا تشير بشكل دقيق إلى ظاهرة الحظر اللغوي. وعليه فإنّ الهدف من هذا الطرح هو محاولة إقناع اللساني العربي بضرورة الابتعاد عن كلّ ما يشكل أزمة التعدد المصطلحي، من خلال دعوته إلى اعتماد المصطلحات الموحدة التي تصدر عن مكتب تنسيق التعريب، باعتبار أنّها مصطلحات مدروسة، تشير بكل دقّة إلى المفاهيم المُعبر عنها، وقد مثّلنا لهذا الأمر في هذه المقالة بمصطلح المحذور اللغوي؛ كمصطلح اقترحه المكتب، يتوفّر دليلاً على كل ما يشير إلى ظاهرة الحظر اللغوي؛ تلك الظاهرة التي تفرض على الجماعة اللغوية تجنب استعمال ألفاظ معينة محرّجة أو مخيفة.. واستبدالها بأخرى، تنوب عنها، وتؤدي نفس معناها بطريقة أقل إخراجاً وتخويفاً.

الكلمات الأساسية: المحذور اللغوي، مكتب تنسيق التعريب، الترجيح المصطلحي، التعدد المصطلحي.

<sup>1</sup> Email: multakalabo@yahoo.fr

## المقدمة:

لا مرية في أن مكتب تنسيق التعريب هو مجمع الجوامع اللغوية؛ وبناءً على ذلك فإن اختياراته المصطلحية لمن الأمور الجديرة بالاهتمام والبحث؛ إذ إنها انتقاءات مدروسة، وترجيحات مخصصة، رُوِعت فيها شروط علمية صارمة؛ يعرفها كل من اطلع على بنود عمل المكتب، ولا جرم أن بنود العمل -تلك- قد ارتضتها أغلب المجامع اللغوية العربية، وعليه فإن أي مصطلح تعتمده هذه الهيئة، ويُشرُ بيان اعتماده في سلسلة المعاجم الموحدة لا يحق بتاتا الاعتراض عليه، أو اتخاذ مصطلحات أخرى بديلة عنه ومزاحمة له.. لكن هذا الأمر الذي يُفترض حصوله كثيرا ما يُناوئه المناوئون طلبا منهم للشهرة (خالف تُعرف) أو لعدم درايتهم بالمُسْتَقَرِّ الاصطلاحي، الذي ارتضته المجامع مُمْتَلَةٌ بمكتب تنسيق التعريب. وحيث إن إلف المكتب هو نشر المصطلحات المعتمدة دوفاً ذكر منه للمستبعدة المتحاشات ولحلل استبعادها، فإن هذا الأمر أيضا قد يكون أحيانا علةً من علل لجوء الباحث إلى اعتماد ما يتنافى مع اختيارات المكتب؛ فغيابُ تبرير دوافع استبعاد المصطلحات المزاحمة للمصطلح المعتمد، قد يجعل الباحثين يشككون في مقاييس الاعتماد والاستبعاد المصطلحية، ونظرا لشيوع هذا التصرف -لأسف- فإنني أحببت أن أستعرضها هنا خبير مصطلح لساني (هو مصطلح المحذور اللغوي) اعتمده مكتب تنسيق التعريب اعتمادا كان من المفروض أن يُؤخذ به ولا يُلتزم بغيره من لدن الباحثين، أستعرضه مُنتصرا له، مبيّنا دوافع هذه النصرة، ذاكرا أسباب استبعاد ما يُزاحمه على مفهومه؛ كمحاولة تمثيلية لا غير؛ علّ أهل البحث في الوطن العربي يقرّون عينا لاختيارات المكتب، ويكفون إذّاك عن خلق المصطلحات المزاحمة؛ فاختيارات المكتب كما أسلفنا ليست اعتباطية، بل مدروسة مفحوصة؛ حتى إن نُشرت دون بيان أسباب إقصاء الأخرى .

- مصطلح المحذور اللغوي والمصطلحات المنازعة: يشهد علم الدلالة رواج مصطلح المحذور اللغوي بمفهوم معين، تُنازعه عليه مصطلحات عديدة؛ لعلّ أن ظاهرة الحظر اللغوي لم تجتهد فيها الإطلاقات العلمية كثيرا، بشهادة ما خصّص لها من أوراق في الكتب التي تحدّثت عنها، فجاءت عَرَضِيَّةً وثانويةً في كتب اللغويين، إلا عند قلة قليلة؛ لذلك ذهب كل فريق يُسميها بما شاء، لعدم اشتهاها كقضية لغوية معلومة الجانِبِ المصطلحي، أو لجهالة فيهم متعمّدة أو غير متعمّدة بالمصطلح الذي ارتأه مكتب تنسيق التعريب دالا على هذه الظاهرة.

١- مصطلح المحذور اللغوي: وقد اتّخذ غير واحد من اللغويين؛ كهادي نهر في قوله: "نجد بين أيدينا كثيرا من مفردات اللغة؛ أسماء أو صفات أو أفعال ذات دلالة جنسية أو مرضية أو حياتية، أو غير ذلك من الدلالات التي يُتبرّ التعبير عنها بألفاظها المعهودة في اللغة نوعا من الحرج أو الخجل والاستحياء عند مُسْتَعْمَلِهَا ومُتَلَقِّهَا، ولذلك دأب أهل اللغة على ترك هذه الألفاظ، وحظر استعمالها، والتعويض عنها باستعمال ألفاظ تؤدي دلالاتها، ولكنها أكثر رِقَبًا وتهديبا، وهذه الألفاظ التي يحظر استعمالها يُطلق عليها اليوم المحظورات اللغوية، وهي ذات بُعْدَيْن: الأول: الكلمات المحظورة نفسها، والثاني: الكلمات المُتَحَوِّلُ إليها" (نهر ٢٠٠٧، ٤١٥) والحلّل الدائر في هذا التعريف، هو ذلك الإلحاح المُبْتَصِر في تعبيره عن المحذور اللغوي بأنها مفردات أو كلمات، دوفاً أن يُشير إلى إمكانية وروده جملة، أو حتى جملتين، وهو الأمر الذي نبّه إليه من قبل نايف خرما، وهو أحد معتمدي مصطلح المحذور اللغوي أيضا؛ إذ قال: "وقد نتج عن حظر استعمال بعض العبارات والكلمات في المجتمعات المختلفة أن ازدهرت تجارة النكات الحادقة أو القبيحة" (خرما ١٩٧٨، ٢٠٢) ولم يتم الانتصار لهذا المصطلح دون غيره من ملء هوى أو ذاتية؛ ولكن في هذا الإجراء ما يُفنع؛ ألا هو اعتماد مكتب تنسيق التعريب لهذا المصطلح دون غيره، والمتخصّصون في القضايا المصطلحية يدرون حتى الدراية ماهية هذه المؤسسة العلمية، والوزن الثقيل لإصداراتها المصطلحية؛ فهي مجمع الجوامع والمؤسسات اللغوية في الوطن العربي، وهي الكلمة الفصل في الثبائيات الاصطلاحية، وقد جاء ترجيحها لمصطلح المحذور اللغوي في معجمها الموحد لمصطلحات التواصل اللساني بما نصّه "المصطلح رقم: ١١٦٧: مصطلح المحذور اللغوي: الكلمات أو العبارات التي تخضع لقيود اجتماعية صارمة تحول دون استعمالها" (مكتب تنسيق التعريب ٢٠١١، مادّة حظر) ومن مبررات استخدامه أيضا، أنه المختار والموظّف بطريقة عمدية في الدراستين الوحيدتين حول هذه الظاهرة؛ فقد اعتمده الباحث كريم زكي حسام الدين في كتابه المحظورات اللغوية، وكذا عصام الدين أبو زلال في دراسته عن المحظورات اللغوية في القرآن الكريم، والمسلك مسلكتها لا مسلكتها

غيرهما؛ لأنهما أهل التخصّص في هذا الموضوع، واستعمالات أهل التخصّص - كما هو متعارفٌ عليه - أدقُّ من إطلاقات الموسوعائيين وأصحاب الكتب التي اكتفت بالتلميح إلى المحظور اللغويِّ بمصطلحاتٍ مغايرة، يُضاف إلى ذلك استحالة اتِّكاء هذه الدراسة على أيِّ من المصطلحات المنازعة لمفهوم المحظور اللغوي؛ لقوّة شوكة ما ينقذها ويردّها؛ وهو الموضّح تحت عنوان: المصطلحات المنازعة .

٢- المصطلحات المنازعة: تُنافس مصطلحاتٌ عديدة مصطلح المحظور اللغوي في مفهومه، فاستوجب نشر دوافع استبعادها:

أ- مصطلح الكناية: وهو أكثرُ توظيفاً عند القدامى، اختاره الجاحظ؛ وذلك مُلتَمَسٌ في الذي نقله عنه الثعالبي: "قال الجاحظ في قول الله عزَّ اسمه: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ يُفْرَوْنَهُمْ حَافِظُونَ﴾ [المؤمنون:٥] وقوله: ﴿وَمَرِيَمَ ابْنَتَ عِمْرَانَ الَّتِي أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا﴾ [التحریم:١٢] إنَّها كناية عن العورة" (الثعالبي ١٩٩٧، ٢٣) وهو اختيار صاحب كتاب المنتخب أيضاً، يقول: "واعلم أنَّ الأصل في الكنايات عبارة الإنسان عن الأفعال التي تُستَرُّ عن العيون عادة؛ من نحو قضاء الحاجة والجماع بالفاظٍ تدلُّ عليها غيرُ موضوعٍ لها؛ تنزُّهاً عن إيرادها على جهتها، وتحريزاً عما وُضع لأجلها؛ إذ الحاجة لستر أفعالها كالحاجة إلى ستر أفعالها؛ فالكناية عنها جزئاً لأمانيتها" (الجرجاني ١٩٩٤، ٥) وتبعهم في ذلك ابن الأثير -المُنصِّف إلى الأدب- بالقول: "واعلم أنَّ الكناية مُشتقة من السُّرِّ: يُقال: كَتَيْت عن الشيء؛ إذا سترته، ويجري ذلك على الألفاظ التي تُستَرُّ فيها الحقيقة بالمجاز؛ ومثال ذلك قوله تعالى ﴿...لَا تَمَسُّمُ النِّسَاءُ﴾ [النساء:٤٣] حيث ستر الله الجماع بلفظ التمس" (ابن الأثير، ٥) كما أنَّ هذا المصطلح هو مَنزَعُ الثعالبي في كتابه فقه اللغة؛ حين عقد فصلاً سماه: "الكناية عمّا يُستقبح ذكره بما يُستحسن لفظه" (الثعالبي ٢٠٠٠، ٤٣٨) بل وألح على تسمية الحظر اللغوي مصطلح الكناية؛ حين خصَّص له في عام مؤلَّفاته كتاباً حلاً به (الكناية والتعريض).

هذه إذاً عيّنة من العلماء الذين آثروا مصطلح الكناية في تعبيرهم عن موضوع هذا البحث، وعينُ التأمُّل تُلاحظُ أنه مُعتمَدُ جهايزة الأزمنة الأولى، أما حديثنا فقد تراجع الإقبال عن استعماله إلا عند فئة قليلة، أمثال عبد الحميد الدواخي ومحمد القصاص؛ فهو ما ارتأوه مُقابلاً عربياً أثناء ترجمتهم لمصطلح في كتاب اللغة ل: ج. فندريس: "والكناية ليست إلا صورة مهذبة متحضرة مما يُسمى تحريم المفردات" (فندريس ١٩٥٠، ٢٨١) ونتيجة لِمَا استظهر من هذه الاقتباسات، تأكد أنَّ الأوائل كما المتأخِّرين نازَعُوا باستخدامهم مصطلح الكناية المحظور اللغويِّ في مفهومه، ومذهبهم في القضية غير مُستساغ؛ لأنَّ الكناية منذ عهد عبد القاهر الجرجاني استعمالٌ بلاغي يُقصدُ بها "إرادَةُ المتكلِّم إثبات معنًى من المعاني فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنًى هو تاليه وردفه في الوجود؛ فيؤمِّن به إليه ويجعله دليلاً عليه" (مطلوب ١٩٨٧، مادّة كناية) وإنَّ كانت قبل ذلك تعني العدول في استعمال اللغويين والنحاة "فقد أطلقها أبو عمرو بن العلاء على الضمير؛ لحلولة محلِّ الاسم الصريح ودلالته عليه، فقال: لا تُضاف (تُبشَّرُون) إلا بنون الكناية، كقولك: (تُبشَّرُونِي) " (فياض ١٩٨٩، ١٣) ومن الأدلَّة أيضاً على استخدامهم للكناية بمعنى العدول، لا بمعناه البلاغي الذي تفرَّز مع بروز الجرجاني هو تأمُّل طبيعة المادة اللغوية التي ضمتها صحائف كتاب الكناية والتعريض للثعالبي (هو كتاب في المحظورات اللغوية) إذ قد تنصرف الأذهان إلى أن هذا الكتاب لم يُحسَّر فيه إلا ما كان كنايةً أو تعريضاً على حدِّ المُقرَّر البلاغي، وذلك وَهْمٌ وتقدير غلط؛ ففي ثنايا هذا المؤلَّف ما هو كناية وما هو تشبيه وما هو استعارة وما هو قولٌ معمًى وما هو استعمال حقيقي... إلخ، فما المادة الكنائية فيه -بالمفهوم البلاغي- إلا جزئية فيه بنسبة معيّنة كسائر المادة اللغوية المنتمية إلى أُخرى الكلام الأخرى. فالكناية التي اتَّخذت مُصطلحاً منازعاً لمفهوم الحظر اللغوي مَحْمُولَةٌ على محملين اثنين؛ محمَلٌ أنَّها كناية بمعنى العدول، ومدلول العدول ليس من مُحتكرات البلاغة، بل هو متحرِّكٌ في كل الاتجاهات والمجالات؛ يدخُل في النحو، ويلتحق بغير النحو فهو مردودٌ آنذاك لسعة ما يدلُّ عليه، مقارنةً بمصطلح المحظور اللغوي الدال على تلك الألفاظ المُتَجَنِّبة بسبب الحرج أو الخوف الذي تثيره في نفوس المتكلِّمين، فبُذِلَ بالفاظٍ أخرى أقلَّ حدّة وأكثر استساغة. أما المحمَلُ الثَّاني للكناية فهو الذي أتى مُوافقاً للمتواضع عليه بلاغياً؛ فسَمُّوا

<sup>1</sup> Euphémisme

المحظور بها؛ كون الكناية أكثر القوالب التي يأتي فيها المحظور اللغوي، وهي أكثر الآليات المعتمدة في الاستعاضة عن اللفظ القبيح باللفظ الحسن، فأطلق اسم الأداة على الظاهرة ككل، ولكن ذلك لا يُستحسن أبدًا؛ لما يُحدثه من خلط مصطلحيّ جَراء ذلك، فالدارس سيُشكك انتباهه بين الكناية بمفهومها البلاغي، والكناية بمفهوم الحظر اللغوي، وذلك يُنْهك الأفهام، ويتعارض مع عبارة: لا مُشاحات في الاصطلاح؛ فدفعًا لهذه الضائقة المصطلحية، وتحاشيًا لهذا الخلط يُستبعد مصطلح الكناية؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى ليست كل الكنايات العربية تُعبر عن محظورات لغوية؛ فكنايات ابن المعتز مثلًا عن البلاط السلطاني، إنما تدل على الرفاهية ورغد العيش، فأين المحظور في كل ذلك؟!

**ب- مصطلح التحريم، ومصطلح المحظور:** أما مصطلح التحريم فقد استخدمه مُرجم كتاب علم الدلالة لبالمر<sup>1</sup> في مَعْرِضٍ تحريبيه لمبحث أسباب التطور الدلالي، فجاء فيه: "كذلك هناك سبب للتغير السريع وهو التحريم؛ فالكلمة التي تستخدم لشيء بغيض تُبدل بكلمة أخرى" (السيد ١٩٩٥، ٢٤) واختداه في هذا الاختيار فايز الداية أيضًا. وأما الآخر؛ أي مصطلح المحظور فهو المُوظف عند كل من مراد كامل وعلي القاسمي، وإن كان هؤلاء لم يَحُوضوا هذا الموضوع خوَص العاكفين المتخصّصين .

يلتقي هذان المصطلحان في تعبيرهما عن مفهوم الحظر اللغوي، كما يلتقيان في توقُّرهما على نفس السبب الذي يُجيز الامتناع عن اتّخاذهما؛ وهو عدم مرافقة صفة (اللغوي) لأَيٍ منهما فلم يُقل: المحظور اللغوي، ولا قيل: التحريم اللغوي، وعدم حصول ذلك كفيلاً بتجاوزهما فالمحظور والتحريم على هذه الهيئة مُصطلحات واسعة المدلول، تدخل فيهما المُحرمات القولية وحتى الفعلية، فالمحظور اللغوي في ساحتهما الدلالية جزءٌ مُشارك للمحظورات العملية (الأفعال) وتنبثق المحظورات الفعلية ليس شأنًا لغويًا ولا علاقة له بموضوع الحظر اللغوي.

**ج- مصطلح الكلام الحرام ومصطلح الكلام المحظور:** ويحظى الاثنان بإقبال اللغويين والدلاليين عليهما؛ فالأول مثلًا هو المُحبذ عند محمود السمران في كلامه: "ويُتصل بموضوع الكلام الحرام تلك العبارات والكلمات التي يعدها مجتمع من المجتمعات غير لائقة في مجالات خاصة، والتي يرى في التّطرق بها جفوة أو غلظة أو سوء أدب أو ما هو من ذلك بسبيل" (السمران ١٩٦٣، ١٣٢) والثاني هو المُفضّل عند نور الهدى لوشن في مقولها: "الكلام المحظور؛ ترتبط هذه الظاهرة بالاعتبارات التي تقبل أو ترفض استعمال كلمات معينة؛ مثل الكلمات التي تتصل بالعيوب والعاهات الجسميّة وأسماء الأمراض وأجزاء مُعيّنة من جسم الإنسان، تلجأ المجتمعات في مثل هذه الحالات إلى التعبير عنها بكلمات أكثر غموضًا وأوسع دلالة وتهذب بعض الكلمات مثل: البصير للأعمى، وانتقل إلى رحمة الله بدل مات، وذهب إلى الحمام لقضاء الحاجة... " (لوشن ٢٠٠٨، ١٦٦) وفي هذين المصطلحين خللٌ من المنظور اللساني؛ فاعتبارهم المحظور اللغوي كلامًا (الكلام الحرام/ الكلام المحظور) ممّا يوحي بأنه يَحْضُ أفرادًا معينين؛ لصلة الظاهرة الكلامية في الدرس اللساني الحديث بالفرد، في حين تُعزى الظاهرة اللغوية إلى المجتمع، وهذا اليوم من البديهيات اللسانية. والمحظورات اللغوية - بلا مرية - ذوات طابع اجتماعي لا فردي؛ فهي ذو انتماء لغوي لتحكم المجتمع فيها؛ فهو المهيم؛ يحظر من المادة اللغوية ما يشاء، ويُبدلها بما يشاء، وما أسنة الأفراد إلا صفحات ينجلي فيها كل ذلك.

**د- مصطلح المُبتدل:** ومن ذاك ربه صاحب كتاب علم الدلالة والمعجم العربي، أثناء سؤقيهما بعض الأمثلة التي تخدم هذا الموضوع بقولهما: "ومن الأمثلة الأخرى على ابتدال الألفاظ التي تدل على القذارة، ما يتعلّق بالقبول والتبرّز ومكانيّهما" (لافي وغطاشة ١٩٨٩، ٦٨) وجواب هذه المسألة هو: صحيح أن الابتدال هي الصفة الغالبة على المحظور اللغوي، ولكنها موجودة في أحد شقّيها؛ فلا ينبغي نسيان ما مر بنا في تعريف هادي نهر؛ حين ذكر أن المحظورات اللغوية ذات بعدين الأول: الكلمات المحظورة نفسها (أي المُبتدلة) والثاني: الكلمات المُتحوّل إليها،

<sup>1</sup> Ballmer

<sup>2</sup> Taboo



فالابتدال طارئاً في المُتَجَنَّبِ من ألفاظ، لا في البَدِيلِ عنها، فهو يُعْنَى بأحد أطراف المحظور اللغوي، لا بطرفيه معاً، وهذا ما يترك استيعاده وارداً.

**هـ- مصطلح الألماساس:** وقد مال إليه جمعٌ غفير من اللغويين المحدثين، فعلى غرار رمضان عبد التَّوَّابِ، يتواجد أحمد مختار عمر بقوله: "تحظرُ اللغات استعمال بعض الكلمات لِمَا لها من إيجاباتٍ مكروهة، أو لدلالاتها الضريحة على ما يُسْتَمْتَحُ ذكروه؛ وهو ما يُعرف بالألماساس" (أحمد مختار ١٩٩٨، ٢٣٩) وكذا منقور عبد الجليل؛ حين دَوَّن ذلك قائلاً: "قد تَعَدَّلُ اللُّغَةُ بإشراف المجتمع عن استعمال بعض الكلمات؛ لِمَا لها من دلالاتٍ مكروهة، أو مَجْهَاتِ الذُّوقِ الإنساني، وهو ما يُعرف بالألماساس، ويخضع ذلك لثقافة المجتمع وخط تفكيره وحسُّه التُّربوي، فيلجأ المجتمع اللُّغويُّ إلى تغيير ذلك اللَّفْظِ ذي الدلالة المكروهة والمُجْوَجة بلفظٍ آخر ذي دلالة يستحسنها الذُّوق" (منقور ٢٠٠١، ٧١) وصریح القول: إن هذا المُصطلح غامض، كما أن عدم إلحاق لازمة (اللُّغوي) به تجعله أيضاً عَرَضَةً لَأَن يُنْقَدَ بِأَنَّهُ يَدُلُّ على الألماساس الفعلي والألماساس القولي، وأنه غير مناسب آنذاك لِمُقْتَضَى هذا المقام، لأنَّ البحث لا يتقصَّى المحظورات الفعلية .

وهناك ملمحٌ دقيق هو أهْلٌ لَأَن يُسْهِمَ بترجيح مصطلح المحظور اللُّغويِّ على ما اختاره رمضان عبد التَّوَّابِ ومن في زمرته؛ وهو أنَّ الشَّيْءَ المُنْهَى عن لمسه، في العادة ما يكون هو المُمَكَّنُ لمسه أصلاً، وأنَّ الشَّيْءَ الذي لا يُمَسُّ لا يحتاج أبداً إلى خطابٍ نهى عن ذلك؛ لأنَّه أصلاً لا يُمَسُّ. ولو أُسْقِطت هذه الرُّؤية على المادة اللُّغوية لقليل؛ إنَّه بالإمكان مسُّ المادة اللُّغوية واستشعارها؛ لأنَّ اللغة ظاهرة فزيائية يُمكن رصد مادتها البنائية (الأصوات) بالأجهزة، كما يمكن مُشاهدتها وتحسُّسها بالعين المجردة؛ حين تكون مُدَوَّنة، ولكن هل يمكن لمس المفاهيم والدلالات؟ الجواب: أبداً؛ لأنَّ المفاهيم مُجردة. والمحظور اللُّغوي موضوعٌ مداره الفلك الدلالي لا الحفل البنائي؛ فحين تُحْظَرُ الكلمة، لا يتم ذلك لأنَّ حروفها وأصواتها هي الرِّاء أو الباء أو... أو... وإنما يحصل ذلك لدلالاتها التي غدت مَمَّقُوَّتَةً؛ فقولهم: الألماساس، أكثر صلة بالبناء اللُّغوي والذي لا يجري عليه مفهوم الحظر.

**و- مصطلحات أخرى:** وهي كثيرة جداً، أغلبها ينطبق عليها ما انتقدت بها المُستَعْرِضَةُ سلفاً؛ فبعضها قد سبق وأن استُخدمت في مجالات أخرى بمفهوم معيَّن، فلا مدعاة لاعتمادها بمفهوم المحظور اللُّغوي، وبعضها لم تدع ولم تشتهر، وهو ما يتناقض مع شرط: وجوب الذبوع والانتشار لكلِّ مُصطلح يُراد فرضه، كما أن ثُلَّةً منها مصطلحاتٌ تفرَّدت بها أعلامٌ معيَّنون، فهي لا ترقى إلى درجة منافسة ما أجمع عليه مكتب تنسيق التعريب، ومن بينها مصطلح اللحن على لسان ابن وهب: "وأما اللحن فهو التعريض بالشَّيْءِ من غير تصريح والعرب تفعل ذلك لوجوه، وهي تستعمله في أوقات ومواطن؛ فمن ذلك ما استعملوه للتعظيم، أو للتخفيف، أو للاستحياء أو للإيضاح أو للاحتراس، وأما ما كان للاستحياء؛ فالكناية عن الذَّكْرِ بالفرج، وإنما الفرج ما بين الرِّجلين" (ابن وهب، ١٠٩) وكذا مُصطلح تحسين اللفظ عند ابن فارس الرَّاظي في وقفته عند الكناية: "... أنه يكتنى عن الشَّيْءِ، فيُذَكَّرُ بغير اسمه تحسيناً للفظ أو إكراماً للمذكور وذلك كقوله جَلُّ ثَنَاؤُهُ ﴿وَقَالُوا لِيَجْلُوذِهِمْ لِمَ شَهِدْتُمْ عَلَيْنَا﴾ [فصلت: ٢١] قالوا: إنَّ الجلود في هذا الموضع كناية عن آراء الإنسان، وكذلك قوله جَلُّ ثَنَاؤُهُ ﴿وَلَكِنْ لَا تُؤَاعِدُوهُمْ سِرًّا﴾ [البقرة: ٢٣٥] إنَّه التَّكَاحُ" (الرَّاظي ١٩٩٧، ٢٠٠) أما أبو هلال العسكري وبعض المعاصرين فقد توجَّهوا نحو مصطلح التَّلَطُّف فقال: "أَنَّ تَلَطُّفَ للمعنى الحسن حتَّى تُهَجَّنَهُ، وللمعنى الهجين حتَّى تُحَسِّنَهُ" (العسكري ١٩٥٢، ٢٢٧) ومن عجيب أمر التَّعَالِيي أَنَّهُ إلى جانب استعماله لمصطلح الكناية والتعريض، استعمل أيضاً هذا المصطلح بصيغٍ مختلفة منها صيغُهُ الفعل، وهو يُفسَّر قول الشَّاعر:

وَإِذَا الْكَرِيمُ أَصَاعَ مَطْلَبَ أَنفِيهِ  
أَوْ عَرَسَهُ لِكْرِيهِه لَمْ يَغْضَبِ

فيقول: انظر كيف **لطف** هذا الشاعر بحذقه للكناية عن فرج الأم بقوله: مطلب أنفه، ومعنى البيت أن الرَّجُلَ متى لم يَحْمِ فرج أمه أو امرأته، لم يغضب من شيءٍ يُؤَوِّي إليه بعد ذلك" (التعالبي ١٩٩٧، ٢٠) والتلطف أيضاً اختيار آخر عند أحمد مختار عمر. ومن المصطلحات التي استخدمت بمدلول الحظر اللُّغوي مصطلح الرَّمز؛ اعتد به الطَّبِيبي، وعرفه بأنه "ما يُشارُ به إلى المطلوب من قرب مع الخفاء ومثال ذلك قوله تعالى ﴿وَقَدْ أَفْضَى بَعْضُكُمْ إِلَى بَعْضٍ﴾ [النساء: ٢١] وقوله أيضاً ﴿أَجَلٌ لَكُمْ لَيْلَةَ الصِّيَامِ الرَّفْتُ إِلَى نِسَائِكُمْ﴾ [البقرة: ١٨٧] فالإفشاء والرفث رمزان

للجماع" (الطبيبي ١٩٨٧، ٢٤١) والفراء قبلهم ممن عبر عن ذلك بالاستقباح فقال: "ومن كلام العرب أن يقولوا: قاتله الله، ثم يستقبحونها فيقولونك: قاتعه وكاتعه، ويقولون: جوعًا، دعاءً على الرجل، ثم يستقبحونها، فيقولون: جودًا وبعضهم: جوسًا" (الفراء، ٢٤٢) ولابن الأثير صاحب النهاية في غريب الحديث مسمى آخر، هو حُسْنُ التَّائِي أعلنه في شرحه لكلمة (البراز) قائلاً: "فإذا ما خرج المرء إلى ذلك الموضع (البراز) قيل: قد برز بروزًا؛ أي خرج إلى البراز (فضاء الحاجة) وليس يخفى أن هذه الكناية لطيفة باعثها حسنُ التَّائِي في وصف فضاء الحاجة" (ابن الأثير ١٩٦٣، ١٨١) أما القلقشندي فقد قصر الحظر على الألقاب؛ حيث وظَّف، مصطلح الألقاب المباحة والألقاب المحرمة (القلقشندي ١٩٢٢، ج ٢) ويشير إبراهيم أنيس إلى ذلك بمصطلح التعمية: "وللعملية الجنسية في كل اللغات كلمات مفضوحة، ينفر منها الناس، وأخرى مَعْمَاة يُقبلون عليها" (أنيس ١٩٨٤، ١٤٢) ووافق عليه طاهر سليمان حمودة بكلام مشابه، يقول: "وكذلك فإن الأعضاء التناسلية وللعملية الجنسية كلمات صريحة في عامة اللغات، ينفر منها الناس ويرون في استعمالها خدشًا لحياتهم، فيلجأون إلى كلمات مَعْمَاة يَرْتَضُونَهَا" (حمودة، ٢٠٥) وحسب هذا المقام ما جاء فيه، وإلا فمصطلحات الدارسين العرب، والتي تُنازع الحظر اللغوي على مفهومه كثيرة جدًا، يتعدَّرُ إيرادها قاطبة.

ز- **المصطلحات الأجنبية المُعَبَّرَة عن مفهوم المحظور اللغوي:** كانَّ المُنْصَرِّم من اقتباسات وتوضيحات يحوم حول المُسْتَعْمَل العرَبِيّ الدَّال على مفهوم المحظور اللغوي، وليس من أدبيات البحوث الاقتصار على المُؤَوِّظ المُحَلِّي، فلرُبَّما في اصطلاحات الأجانب ما يُعَدُّ بِالإفَادَة وَسَعَة التَّوْضِيح، سَيِّمًا أَنْ بَعْض المصطلحات الأجنبية الدَّالَّة على المحظور اللغوي، قد اعتمدها بعض اللغويين العرب على ما هي عليه في اللغات الأجنبية، دون تحوير أو تصرف.

- **مصطلح الطابو:** وهو المقابل الأجنبي لمصطلح المحظور اللغوي، وأدمنته كثيرٌ من محابر اللغويين العرب حدَّ تناسبها وجود عشراتٍ من البدائل العربية، ومصطلح الطابو "ليس مصطلحًا لاتينيًّا أو يونانيًّا كما جرت العادة بالنسبة للمصطلحات المُخْتَلَفَة في اللغات الأوروبية الحديثة، وإمَّا هو مصطلح مُسْتَق من كلمة بُولُونِيْزِيَّة الأصل، ويذهبُ الأَنْثْرَبُولُوجِي المَشْهُور جيمس فريزرٌ إلى أن كلمة طابو في اللُّغَة البُولُونِيْزِيَّة مكوَّنة من مقطعين (ta) بمعنى (to mark) أي يُسَمِّي أو يُعَلِّم و (bou) بمعنى (adverb of intensity) أي ظرف للتأكيد، وعلى ذلك تعني الدلالة الحرفية للكلمة (marked thoroughly) أي الشيء الموصوم، أو للعلم تمامًا بدقة؛ وذلك لأنَّ الأشياء والأماكن الممنوعة معلومة بطريقة خاصة يعرفها كلُّ شخص، والكابتن كوك سنة ١٧٧٠م هو الذي أدخل هذه الكلمة إلى اللُّغَة الإنجليزِيَّة لأوَّل مرَّة بمعنى الشيء الممنوع وانتقلت منها إلى اللُّغ ات الأوروبية، التي استعملت هذا المصطلح لتُعبَّر عن ظاهرة التَّحْرِيْم والمُنْع" (حسام الدين ١٩٨٥، ١٥) وقد جاء الامتناع عن اعتماد هذا المصطلح لعاملين اثنين:

الأوَّل: إنَّه مصطلح لا تقتصر دلالاته على المحظورات القوليَّة فقط، بل يشمل حتَّى الفعلِيَّة يقول في ذلك شتاينر<sup>٥</sup>: "تشتمل ظاهرة الطابو على أربعة جوانب :

- ١- الأشياء التي يجب أن يتجنَّبها الانسان؛
- ٢- الأماكن التي يجب أن يتبعَد عنها؛
- ٣- الأفعال التي يجب ألاَّ يقوم بها؛
- ٤- الكلمات التي لا يجب أن ينطق بها."

الثَّاني: عدم اضطرار المُصْطَلِح العرَبِيّ إليه، لوجود بدائل عنه باللسان العرَبِي، تُؤدِّي معناه بدقة متناهية، لا تتضمَّن في ذلك الإشارة إلى المحظور من الأفعال.

<sup>1</sup> Taboo

<sup>2</sup> James Frazer

<sup>3</sup> Coptain Cook

<sup>4</sup> Forbidden

<sup>5</sup> Steiner

-مصطلح<sup>١</sup>: ومعناه الكلام المُحَسَّن (ويستر<sup>٢</sup> ١٩٩٩، ١٣) وقد وظَّفه على هذه الشَّكلة بعض اللُّغويين العرب، بشهادة دارس المحظور اللُّغوي في القرآن؛ إذ يقول: "ويُفَضَّل عبد المجيد عابدين استعمال المصطلح الدَّال على المحسَّن اللَّفظي بلفظه الإنجليزي: Euphemism (عبد السلام أبو زلال ٢٠٠٤، ٤٧) ودلالة هذا المصطلح على شقِّ من المحظور اللُّغوي (أي على اللَّفظ البديل المُحَسَّن للمُستقبِح) يجعله خارج دائرة الاهتمام، هذا بالإضافة إلى احتفاظه بكل قوامه الأجنبي؛ حين لم يُخَضَّع ولو لشيء من التَّحوير، فهو لذلك أجنبي بمبناه ومعناه، وثمة ما يغني عنه في الموروث العربي.

**الخاتمة:** تُضفي بنا هذه الإطلالة البحثية السريعة إلى القول: إنَّ المُعتمَد المُصطلحي المُشير لموضوع الحظر اللُّغوي، والذي ارتآه مكتب تنسيق التعريب هو الوحيد المتضمَّن لحيثيات الموضوع، المُبتعد عن العَوَارِ المُخلَّة به، المُشير بدقَّة للظاهرة، وأنَّ غيرها من إطلاقات اللُّغويين لا تكاد تخلو من خوارم بنائية أو مفهومية تتنافى مع المقتضى المفهومي للحظر اللُّغوي؛ وإنَّ نحن بيِّنا ذلك كله؛ فمن باب التأكيد على أنَّ اختيارات المكتب اختيارات موفِّقة، وأنَّه وإن لم ينشر في معاجمه الموحدة أسباب اعتمادها دون غيرها، فهذا ليس مدعاةً للأخذ بغيرها، وإنَّما المتَّقضي من يُقابَل المُعتمَد بالمُقضى المُستَبعد، لِيُدرَك أنَّ اجتهادات المكتب لآلي الإصابة جانحة.

### المصادر و المراجع:

- ابن الأثير، ضياء الدين (د.ت). المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر. تقديم: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، ط١. القاهرة: د ت، دار نهضة مصر.
- ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات (١٩٦٣). النهاية في غريب الحديث والأثر، تح: أحمد الزاوي ومحمود الطناجي، د ط، بيروت: دار الفكر.
- ابن وهب، إسحاق أبو الحسن(د.ت)، البرهان في وجوه البيان، تح: حفني محمد شرف، د ط. القاهرة: د ت، مكتبة الشباب، ص. ١٠٩
- أحمد مختار، عمر(١٩٩٨). علم الدلالة، ط٥. القاهرة: عالم الكتب.
- أنيس، إبراهيم (١٩٨٤). دلالة الألفاظ، ط٥. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،
- السيد، صبري إبراهيم (١٩٩٥). علم الدلالة إطار جديد، تاليف: بالمر، د ط. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- الثعالبي، عبد الملك أبو منصور (٢٠٠٠). فقه اللغة وأسرار العربية، ضبطه: ياسين الأيوبي، ط٢. بيروت: المكتبة العصرية.
- الثعالبي، عبد الملك أبو منصور(١٩٩٧). الكناية والتعريض، تح: أسامة البحيري، ط١. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الجرجاني، أحمد بن محمد أبو العباس (١٩٩٤). المنتخب من كنايات الأدباء وإشارات البلغاء، ط١. بيروت: دار الكتب العلمية.
- حسام الدين، كريم زكي (١٩٨٥) المحظورات اللغوية، ط١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حمودة، طاهر سليمان (د.ت). دراسة المعنى عند الأصوليين، د ط. القاهرة: د ت، الدار الجامعية.
- خرما، نايف (١٩٧٨). "أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة" سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ٩.

<sup>1</sup> Euphémisme

<sup>2</sup> Webster

- الرّازي، أحمد بن فارس (١٩٩٧). *الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسانئها وسُنن العرب في كلامها*. علّق عليه: أحمد حسن يسبح، ط١. بيروت: دار الكتب العلمية.
- السّعران، محمود (١٩٦٣). *اللغة والمجتمع رأي ومنهج*، ط٢. القاهرة: دار المعارف.
- الطّبي، شرف الدين بن محمد (١٩٨٧). *التبيان في علم المعاني والبديع والبيان*، تح: هادي عطية، ط١. بيروت: عالم الكتب.
- عبد السلام أبو زلال، عصام الدين (٢٠٠٤). *المحظور اللغوي في القرآن الكريم*، ط١. القاهرة: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- العسكري، الحسن بن عبد الله أبو هلال (١٩٥٢). *كتاب الصناعتين الكتابة والشعر*، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، ط١. القاهرة: دار إحياء التراث العربي.
- الفراء، يحيى بن زياد أبو زكرياء (١). *معاني القرآن*، تح: محمد النّجار، د ط. القاهرة: د ت، الدار المصرية للتأليف والترجمة.
- فندريس، ج. (١٩٥٠). *اللغة*، تر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد الفصاح، د ط. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فياض، محمد جابر (١٩٨٩). *الكناية*، ط١. الرياض: دار المنارة.
- القلقشندي، أحمد أبو العباس (١٩٢٢). *صبح الأعشى في كتابة الإنشاء*، د ط. القاهرة: دار الكتب.
- لافي، عبد القادر حسين و غطاشة، داود (١٩٨٩). *علم الدلالة والمعجم العربي*، ط١. عمان (الأردن): دار الفكر للنشر والتوزيع.
- لوشن، نور الهدى (٢٠٠٨). *مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي*، د ط. القاهرة: دار الفتح للتجليد الفّني.
- مطلوب، أحمد (١٩٨٧). *معجم المصطلحات البلاغية وتطورها*، د ط. بغداد: مطبعة المجمع العلمي العراقي.
- مكتب تنسيق التعريب، (٢٠١١). *المعجم الموحّد لمصطلحات التّواصل اللّساني (إنجليزي، فرنسي، عربي) سلسلة المعاجم الموحّدة رقم: ٣٧*. الرباط: مطبعة النّجاح.
- منقور، عبد الجليل (٢٠٠١). *علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي*، د ط. دمشق: منشورات اتحاد الكُتّاب العرب.
- نهر، هادي (٢٠٠٧). *علم الدلالة التّطبيقي في التراث العربي*، ط١. عمان (الأردن): دار الأمل للنشر والتّوزيع.

## References

- Abdu al-Salam Abu Zalal, Eisam al-din (2004). *al-mahzur al-lughawi fi al-Quran al-karim*, 1st ed. Cairo: dar al-Wafa li-Dunya al-Taba'at wa al-Nashr.
- Ahmed Mokhtar, Umar (1998). *ilm al-dalalat*. Cairo: Alam al-Kutub.
- al-Farra, Y. ibn Ziyad (n.d.). *ma'ānī al-Qur'ān*. 1st ed. Cairo: dar al-Misriyeh lil-Talif wa al-Tarjuma.
- al-Ghalghashandi, A.(1989). *'ilm al-dalālah wa-al-mu'jam al-'Arabī*. 1st ed. Jordan, 'Amman: dar al-Fikr.
- al-Jorjani, A. (1994). *al-montaxab men kināyah al-adbā' wa efārāt al-balqā'*. Beirut: dar al-Kutub al-Ilmiyeh.
- al-Razi, Ahmed Ibn Faris, (1997). *al-sāhibi fi feghhe al-luqat al-Arabiyyeh wa masā'ilihā wa fa'ne al-arab fi kalāmahā*. 1st ed. Beirut: dar al-kutub al-elmīyeh.
- al-Seran, Mahmud(1963). *al-lughat wa al-mujtamae' rāy wa manhij*, ed.2. Cairo: dar al-Ma'arif.

- al-Seyyed, Sabri Ibrahim (1995). *elem al-dalālat etār jadid*. [Translation] by: Ballmer. Cairo : dar al-Ma'refat al-Jame'iyeh.
- al-Tayebi, Sh. (1987). *al-tibyān fī 'ilm al-ma'ānī wa-al-badī' wa-al-bayān*. 1st ed. Beirut: alam al-Kutub.
- al-Tha'alibi, Abdu al-Malik M. (1997). *al-kināyah wa-al-ta'rīd*. Cairo: Maktabat al-Khanji.
- al-Tha'alibi, Abdu al-Malik M. (2000). *fiqh al-lughah wa-asrār al-'Arabīyah*. Beirut: al-Maktabah al-'Asriyah.
- Anis, I. (1984). *Dalālat al-alfāz*. 1st ed. Cairo: Maktabat al-Anjilu al-Misriyah.
- Askari, Hasan ibn A. (1952). *Kitāb al-šinā'atayn*. 1st ed. Cairo: dar 'Ehya al-Traath al-Arabi.
- Fiadth, Muhammad Jaber (1989). *Al-kināyah*, Riyadh: dar Al-Manara.
- Ḥammūdah, T. (n.d.). *Dirāsāt al-ma'nā 'inda al-uṣūlīyīn*. Cairo: dar al-Jame'iyeh.
- Hesam al-Din, K. Z. (1985). *al-mahzurāt al-luqaviyeh*. Cairo: Maktabat al-Anjelu al-Misriyeh.
- Ibn al-Athir, D. (n.d.). *al-Mathal al-sā'ir fī adab al-kātib wa-al-shā'ir*. 1st ed. Cairo: dar Nahzat Misr.
- Ibn al-Athir, M. (1963). *al-Nihāyah fī gharīb al-ḥadīth wa-al-athar*. 1st ed. Beirut: dar al-Fikr.
- Ibn Wahab, E. (n.d.). *al-borhan fī wujuh al-bayān*. Cairo: Maktab al-Shabaab.
- Khorma, Naif (1978). *Azwa' alā al-darāsāt al-luqaviyeh al-mo'asira*. Kuwait : al-Majles al-Watani lil-Sighafa wa al-Fonun wa al-Adab.
- Lushan, Nur al-Hudaa (2008). *mabāhiṭh fī ilm al-lughah wa manāhiḥ al-baḥth al-lughawī*. Cairo: dar al-Fath lil-Tajlid al-Fanni.
- Manghor, A. (2001). *ilm al-dalālat usuleh wa mabāheseh fī al-tarāth al-arabi*. Damascus: Mashurat Ittihaad al-Kutub al-Arab.
- Matlub, A. (1987). *Mu'jam al-muṣṭalahāt al-balāghīyah wa-taṭawwuruhā*. 1st ed. Iraq: Matba'a al-Mojma' al-Ilmi al-Iraqi.
- Nahr, Hadi (2007). *ilm al-dalālat al-tatbiqi fī al-tarāth al-arabi*. Jordan: dar al-Amaal lel-Nashr wa al-Tawzie'.
- Office for the Coordination of Arabization (2011). *Al-moe'jam al-mowahed li-mustalahāt al-tawāsul al-lisāni (English, French, Arabic)*. silsilat al-mo'ājim al-mowahhid No. 37. Al-Rabat: Matba'at al-Najah.
- Webster, Hutton (1999). *Taboo*. [le tabou], Translated to French by Jacques Marty, Paris: Payot.

#### HOW TO CITE THIS ARTICLE

Said, Ameer (2017). The victory for the coordination office of Arabization in its weighting of prohibited language. *Language Art*, 2(2): pp.69-78, Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2017.09

URL: <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/38>





**ORIGINAL RESEARCH PAPER**

**The Victory for the Coordination Office of Arabization  
in Its Weighting of Prohibited Language**

**Said Ameer<sup>1</sup>**

Ph.D. Candidate of Language Sciences,  
University of Mouloud Mammeri,  
Tizi-Ouzou, Algeria.



(Received: 26 February 2017; Accepted: 30 April 2017)

This article tries to examine the descriptive method of reviewing the terms that express the phenomenon of language prohibition, showing their convergence and differences with the concept of prohibited language, adopted by the Arabization Coordination Office in Rabat. This step, however, was followed by a critique of those competing terms adopted by this linguistics institution, since they do not accurately refer to the phenomenon of language prohibition. Therefore, the aim of this proposal is to try to convince the Arabic linguists to move away from all that constitutes the crisis of multi-terminology. Accordingly, the objective of this proposal is to try to convince Lingual Arab to stay away from everything that constitutes a plurality terminological crisis by calling for the adoption of standardized terminology issued by the Arabization Coordination Office format, as it is well thought out terms, it refers precisely to the crossing concepts of them, and like us for this in this article, the term prohibited language; as a term proposed by the Bureau, conceptually available all references to the phenomenon of linguistic prohibition; this phenomenon, which imposes on the linguistic group to avoid the use of certain words embarrassing or scary, and replacing it with another, its behalf, and perform the same meaning in a way less embarrassing and intimidating.

**Keywords:** Language Barriers, Arabization Coordination Office, Terminology, Multiplicity of Terminology.

---

<sup>1</sup> Email: multakalabo@yahoo.fr



## ORIGINAL RESEARCH PAPER

### Participatory Pedagogy: A Case Study of Learner's Participation in Content Development

**Eugenia Mbanefo**<sup>1</sup>

Associate Professor of Department of Foreign Languages and Literatures, University of Port Harcourt, Nigeria.



(Received: 5 February 2017; Accepted: 20 April 2017)

This was an experiment in participatory pedagogy, in which the researcher involved 24 Nigerian university students of French in determining the content of a 6 week Grammar Course in French. The objective of the study was to ensure content relevance in content development in order to guarantee and sustain learner's interest in Grammar learning tasks. The content development exercise comprised 3 phases, namely the collation of the raw data of students' interest inventory, conducting the needs analysis of the interest areas and breaking the interest areas into teachable modules. The teachable modules that evolved out of the process of co-construction formed the basis for the teaching that ensued. The modules which are presented in this paper, while a later paper evaluated the student performance at the end of the programme, make a case for the adoption of learner's participation in content development.

**Keywords:** Participatory Pedagogy, Curriculum, Content Development.

---

<sup>1</sup> E-mail: eugeniambanefo@yahoo.com

### **Introduction**

Teaching methodologies vary in focus. Therefore, the effective teacher is one who is constantly making adjustments in his methodologies. In past times, the teacher and the subject have been the focus of teacher/subject-central approach. Such an approach tended to sideline the learner and this had grave consequences for the learner. However, in recent times, research contributions from educational psychologists have brought about a gradual shift of emphasis from the teacher and the subject to the learner, thereby conferring much importance on the latter. By the same token, quite a lot has been written by experts in curriculum planning and implementation about the role of the classroom teacher, who, according to Mkpka (1987), is the curriculum interpreter.

The shift from a teacher-frontal approach to a learner-centred approach is not without implications for the classroom teacher. Such implications include a critical look at the issue of content relevance as it relates to the learner, particularly as it affects interest and satisfaction in the learning tasks. In this paper, the focus will be on content relevance, because it is posited that content relevance should be ensured in content development since this is a sure way of guaranteeing and sustaining learner's interest. In other words, this researcher is advocating content relevance thereby positing that this could be achieved by ensuring learner's interest in learning tasks through his involvement in content development. In concrete terms, therefore, participatory pedagogy shall be presented, first of all, from a purely philosophical perspective before proposing a practical application through a case study.

### **Philosophical Perspectives of Participatory Pedagogy**

The present coinage of participatory pedagogy, a symbiotic relationship of participation and pedagogy, will assume meaning only after a brief overview of the two notions in isolation. It is intended, therefore, to provide some cursory remarks separately on pedagogy and on the place of participation when viewed with some educational concepts before regrouping them to suit the bidding of the paper.

Pedagogy is about associating philosophical analysis of educational concepts in the very act of teaching. This implies that the teacher-philosopher must, firstly, understand educational concepts. Secondly, he must be aware of certain criteria to which educational concepts must conform in order to be thus labelled. Thirdly, he must be guided in the job by such criteria. The educational concepts include education itself and its corollary concepts of teaching and learning. The paper shall, therefore, be looking at the three concepts and the criteria to which they must conform. A conscious attempt will be made to show the pertinence of participation when viewed with each of three concepts. It is pertinent, at this juncture, to consider the concept of education.

Many definitions have been advanced for the concept of education, Fafunwa (1974), Farrant (1980), Obanya (1974), and Igwe (1990). According to Ukeje, (quoted in Ughamadu, 1998), the term education can be used as a product, a process or a discipline. As a product, education means change in behaviour (a tool, a power). As a discipline, it is a body of organized knowledge that deals with such questions as: What should be taught? (Curriculum), why should it be taught? (Educational



philosophy), how should it be taught? (Methodology) and to whom should it be taught? (Learner).

As a process, it is often used without adequate justification of its varieties of meanings. More commonly the word education is used in a restricted sense to be coterminous with schooling. This is a tendentious view, which seeks to ascribe to the school of monopoly of educational activities when there are other agencies with educational functions. On the other hand, even when the word education is given a wider scope of meaning either by reference to the system of education or the concern of the Ministry of Education, we are only widening the scope of a descriptive perspective in which education refers to what goes on in formal institutions of learning and non-formal agencies and what a system is to implement. Such a descriptive perspective does not actually say what the activity of education is. That explains why Akinpelu (1985) is of the opinion that such an approach leaves us with an unresolved question as to the prescriptive or normative usage of the word.

From the prescriptive or normative point of view, though there may seem to be some underlying cultural specificities about the word education in different societies; nevertheless, one definition that may cut across boundaries is that given by Whitehead (1932) attesting to the fact that education as a dynamic process is “the transmission of what is worthwhile to those who are committed to it”. We shall come back to this operational definition of education as a process. Let us consider the criteria of education as a process.

Apart from Whitehead, and Dewey, in the later part of the twentieth century, the writings of many other philosophers like Peters (1967, 1973 and 1977), Peters and Hirst (1970), Scheffler (1965) have actually elucidated further the prescriptive of education as a process. In the writings of Peters, certain conditions must be met before a process or a group of processes can qualify as education. The conditions include desirability, purposefulness, cognitive perspective, and moral acceptability. Taking a look at these criteria will provide a clearer view of the issue of participation.

Desirability has to do with education being an initiation into worthwhile activities, implying a conscious effort to bring about a change in the state of mind of the recipient. The change which is sought or achieved must be for the better or toward what is desirable.

The change that is being brought about in the learner must be intentional, deliberate and directed towards a purpose. Education is a purposeful activity, which involves structuring the resources in the environment of the learner, or designing a curriculum or a programme to produce desired change. In this connection, education is a growth that is guided and directed, preferably by those who have the expertise to do it.

The learner must have some knowledge and understanding, some cognitive perspective of the activity. The knowledge or skill must be transmitted in a manner that is morally or otherwise acceptable. To be morally acceptable, it must involve the willing and voluntary participation of the learner; the learner should not be forced to learn, nor deceived to learn. Hence, indoctrinating and conditioning people falls short in this respect, because they seek to force people to learn or to believe

what is being presented to them. Also for the education to be effective and perhaps easy, the content should be presented in a way that fits the level of understanding of the learner.

All these criteria have been summarized and expressed in a short formula by Frankena (1973) when he said that education takes place when **X is fostering or seeking to foster in Y some disposition D by method M**, where, **X**=the society, the teacher, or whoever is educating, including oneself; **Y**=the learner who may be a child, a youth or an adult, or even oneself; **D**=disposition, beliefs, habits, knowledge, skills, attitudes and so on, considered desirable and really desirable for the learner to have both for himself and his society; **M**=methods that are satisfactory, that pay due regard to the interest, the willingness and the personal integrity of the learner, and that involve his active participation.

The implication of the foregoing still remains that participation is fundamental even when viewed from the criteria of education as a process. If we should attempt to expand the Frankena formula, a little further we might be adopting the following interpretation: **X**=teacher, **Y**=learner, **D**=content, **M**=participation. Let us now view the issue of participation from the teaching/learning perspective.

The term teaching can refer to the occupation or profession, the enterprise and the very act of teaching. For the purpose of this paper, special attention is given to the last of the three not because the other two are unimportant but because teaching act is the one that is pertinent to our situation as classroom curriculum interpreters. From that standpoint, one may need to borrow from what Akinpelu (1985) considers the criteria which distinguish teaching from what it is not and these include:

- a) A person who is consciously and deliberately doing the teaching;
- b) Another person or oneself who is being taught;
- c) Some content or material, information, knowledge and so on, that is being imparted;
- d) At least an intention on the part of the person doing the act that the recipient should learn, and
- e) The process of inducing the learning must be such as is morally acceptable, and must be pedagogically sound.

From the foregoing as far as the thesis on participation is concerned, one may posit that it is embedded in this arrangement considering that (a) and (b) are the human participating elements, (c) is the content, while (d) and (e) constitute the pedagogy of participation. We may now turn to the criteria of learning and see the pertinence of participation when viewed from this perspective.

Behaviour psychologists agree that learning is a change or modification in the behaviour of an organism as a result of experience or as a reaction to stimulation in the environment. For learning to take place in the context of education, the followings are some of the criteria:

1. It has to be done by human beings.
2. It involves some knowledge of facts or skills.
3. Whatever is learned, whether it is facts, information, skills, attitudes, must be new. In this regard, Paterson (1979) has the view that what is learned must involve extension of his mental awareness, though not necessarily, a change of

behaviour. In other words, he must have developed a wider perspective, a richer stock of knowledge or information, or a better way of doing the task, which he need not demonstrate for all to see here and now. He shall be able to do it as evidence that he has learned it, only if called upon to do so.

4. It is a conscious and deliberate activity of the learner. Learning can only be done by the individual; it cannot be shared with him, nor can it ever be done for him; all a teacher can do is to put the student in a position to learn, to stimulate him to wish to learn or to facilitate the process of learning.

The implication of the above criteria for participation is obvious. It is an urgent cry for the coinage of participatory pedagogy which may now be discussed.

Whitehead's operational definition of the process of education brings to the fore the human elements in education as a social activity which can best be represented by the triangular foci as depicted in figure 1 below:

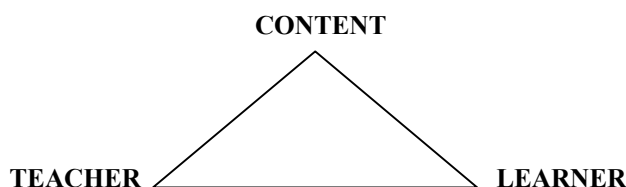


Figure 1: The Triangular Foci in Education

Furthermore, from the criteria of educational concepts thus far reviewed, participation seems to be a central all-pervading notion when viewed from the perspective of the criteria of the education process and teaching and learning activities. Focusing on participation is another way of actualizing the learner-centred philosophy that has been suggested by pre-twentieth century thinkers like Rousseau, Pestalozzi and Froebel and nurtured by Dewey in the twentieth century pragmatic school of thought. No doubt that there are different ways in which learner's participation can be encouraged and adopted in curriculum-related matters. It may well be adopted in the construction of instructional material, but the interest here is on co-construction of content development.

#### **Learner Participation in Content Development**

The issue of what to teach is what is usually called the curriculum. It is not the intention of this paper to go into the definition of curriculum. Suffice it to say that Smith, Stanley & Shores (1957), Tyler (1949), Kelly (1987) and a host of others have written extensively on the concept of curriculum. Content, which is the focus of the researcher, is a curriculum-related issue, being one of the four components of curriculum overview as noted by Tyler (1949). The four elements or components of curriculum include goals and objectives, content or subject and subject matter, learning experiences, and evaluation.

Nicholls and Nicholls (1978) describe content as the knowledge, skills, attitudes and values to be learned. Content can also be viewed as representing all the

subjects and subject matter which learners are being taught in schools. The subject matter of any subject can be viewed as what man has learned about that subject. According to Smith, Stanley & Shores (1957), subject matter is got from the vast stock of facts, ideas and values that man accumulated from his specialized endeavours. Content also refers to the body of knowledge or information that makes up learning material for a specific course or a given class or grade level. The body of information or knowledge may be comprised of facts, laws, explanations, principles, theories, events and generalisations. Content also incorporates both skills and processes. In this paper, content is being used to refer to the body of knowledge or information that makes up the learning material for a specific course or a given class or grade level. From that perspective, however, content in the classroom will be discussed with particular reference to content development.

On a general note, content development is the responsibility of experts of curriculum design and planning. At that level there are many sources from which content is derived including the needs of the society. That is not our major concern in this paper. What seems to be our focus is that of content development in the classroom setting involving the teacher and the learner. Where this is the case, certain criteria guiding the selection of content must be respected, particularly the question of content relevance.

Ughamadu (1998) lists a number of criteria for the selection of content and these include validity, significance, utility, learnability, interest and feasibility. Content validity refers to that which is capable of promoting the achievement of learning outcomes. Content significance refers to the potential of content or subject matter in leading learner to the mastery of the field of study. Content is significant if it is relevant in an organised field of knowledge and it represents the central ideas, concepts and principles in a field of study. The question of utility refers to the functional use of the content in and out of school. Learnability addresses the issue of appropriateness of content for the intended group of learners. Interest as a criterion in content selection is an important motivational force for, if learners' interests are not given attention in the selection of content, there would be loss of a strong motivational force to learn and the risk of no learning taking place. Feasibility takes into account a number of logistic problems one of which is whether the content is attainable within available time limit.

According to experts in curriculum planning and implementation, no criterion should be considered in isolation nor carried to the extreme. We are using relevance as an umbrella criterion as it implies giving consideration to all the criteria. In our situation where the learner's interest and satisfaction in learning tasks are of utmost importance, we give weight to the criteria of significance, utility, learnability, interest and feasibility as constituting that which is relevant for the learner. The learning material has to be relevant in the time frame, relevant to the achievement of our stated objectives, relevant because it suits the yearnings and aspirations of the particular learning group. This degree of relevance can only be achieved in a classroom situation by involving the learner in the choice of content, or what we prefer to call "co-construction of content". This will create the commitment which is one of the requisite dispositions of the learner towards the learning task.

One might be wondering how this co-construction of content is possible considering that the teacher and the learner are end users of a ready-made curriculum. However, it is likely that certain situations might require ad-hoc curricular decisions on the part of the teacher as it happened in our teaching experience at the French Village, Badagry. The detail of that experience is to be shared in the rest of the paper as a case study of learner's participation in content development.

### **A Case Study of Learner's Participation in Content Development**

#### **Background to the Study**

This is the case study of a short grammar course for a particular group of students. The group consists of 24 graduates of the Obafemi Awolowo University (OAU), Ile-Ife, Sandwich French Programme. The students had already completed their course in the above-named university through the sandwich dispensation and their university required that they come to the Village for a language immersion programme.

However, this group could not be said to be the usual 3<sup>rd</sup> year students because, unlike the latter who normally spend a period of two semesters in the Village, this special group of students was billed to spend only a total of six weeks. Furthermore, even though the time and duration of their stay at the village coincided with an immersion programme for the first batch of National Certificate in Education (NCE) students for the year 2000, the students under focus could not be grouped together with the NCEs.

In the light of the above, therefore, it was decided at the departmental level to teach these students in their own separate group. It was decided that only a number of four courses was going to be taught to this set of students, namely, Grammar, Civilisation, Oral and Written Expressions and the onus of teaching them Grammar fell on this researcher.

#### **Significance of the Study**

Since the inception of the Village, this was the first time we had such a group of students. By the same token, there was no specific Grammar course for this profile of students except the Grammar course FLV 311 meant for our 300 level students, a course meant for 13 weeks of 3 hours a week. It was this same course that the researcher was asked to teach the students under focus.

From the pedagogical point of view, the researcher decided to cater for the special need of these students in Grammar. The researcher had the onerous task of "tailoring" the course to their needs and as a result, she resolved to apply the notion of "co-construction of content".

#### **Purpose of the Study**

The purpose of the study was to design a 6-week Grammar course whose content would be adapted to the needs of the graduates of OAU Sandwich French Programme.

### **Specific Objectives**

The specific objectives include:

- (1) To find out students' needs in Grammar through an interest inventory;
- (2) To analyse the needs in order to find out their interest areas, and
- (3) To break down the interest into teachable modules.

### **Different Phases in the Content Development**

#### **Phase1: Conducting an Interest Inventory**

This was the phase that had to do with identification of their needs. The researcher had to get input from the students as regards their expectation from the Grammar course. To do this, it was necessary to solicit their interest inventory. In concrete terms, the students were asked to write down what exactly they wanted to gain from the course. An analysis of this inventory was conducted in the next phase in order to identify their areas of interest.

#### **Phase 2: Preliminary Phase (Needs Analysis)**

Having got the raw material in the form of interest inventory, we had to analyse it in order to ascertain their real needs. We had to do this in concert with the whole group. We adopted tallying and, in weighting, sentence structure and sentence-related items ranked very high, followed by the study of verbs.

#### **Phase 3: Breaking the Interest into Teachable Modules**

This consisted of breaking their interest areas into teachable modules to ensure progression and manageability. Because of the notion of "seeded items" and the idea of teaching language for usability instead of learning for the mere purpose of learning, we concentrated on sentences. The resultant teaching modules were, thus, basically, an analysis of different parts of sentence volume. In treating sentence volume the content area included simple and complex sentences, co-ordination and subordination as well as the different types of clauses. Below, is the content of the course designed for them which we captioned "*FLV 311 Adapted*":

#### ***I Parts of Speech***

- *Identification/Recognition of the nature of parts of speech*
- *Identification of the function of parts of speech*

#### ***II Study of the nNoun (the Nominal Group)***

- *Beefing up or expanding the noun*
- *Different positions (functions) of the nominal group in a sentence*
- *The noun group as a subject*
- *The noun group as a direct object*

#### ***III Study of the Verb Group***

- *Simple sentences*
- *Compound sentences*

- *Subordination and co-ordination*
- *Analysing types of clauses*
- *Subordinate and main clauses*
- *Independent clauses*
- *Separation (transforming compound sentences to simple sentences and vice-versa)*

#### ***IV Verb Construction***

- *Verb markers and properties*
- *The construction of verbs*
- *Constructing verbs with nouns*
- *Direct construction without prepositions*
- *Indirect construction with prepositions*
- *Constructing with clauses*
- *The notion of completing clauses*
- *Tenses and modes in completing clauses*
- *The problem of tense agreement*
- *Recapitulation*

#### **Conclusion**

The teacher, the learner and the content are the focal points of any meaningful classroom encounter. With the shift of emphasis from the erstwhile subject/teacher-centred teaching methodology to a more humane learner-centred approach, a good meeting point in the triangle is participatory pedagogy. One way of demonstrating this philosophy beyond mere lip service is an experience in the French Village in August 2000, where the researcher had to make ad-hoc curricular decisions regarding course content for a group of students from OAU Sandwich French Programme. In that experiment, the researcher tried the strategy of co-construction of content by allowing learner involvement in the choice of what constituted appropriate content for his learning needs and that is what has been shared throughout this paper. The paper dwelt largely on the pertinence of participation when viewed alongside the underlying criteria guiding the process of education and the teaching/learning activities.

However, in spite of what might be considered the merits of this paper, there are certain limitations. For instance, one of the burning questions that may have been raised by much of what was orchestrated in this paper about learner's participation in content development is that of evaluation. Answers to such questions formed the basis of Mbanefo (2006), which addressed the issue of performance and programme evaluation in relation to this experiment. In that paper, there was evidence to show that the experiment was successful, as reflected by the near bell-shaped curve depicting the performance of students in a test administered to them at the end of the programme.

## Reference

- Akinpelu, J. (1981). *An Introduction to Philosophy of Education*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Bereday, G. (1969). *Essays on World Education: the Crisis of Supply and Demand*. New York: Oxford University Press.
- Bishop, G. (1985). *Curriculum Development, A Textbook for Students*. London: Macmillan Publishers.
- Ehinderu, O. (1986). *Curriculum Foundation and Development for Nigerian Students*. Lagos: Concept Publishers.
- Fafunwa, B. (1974). *History of Education in Nigeria*, London: Macmillan Publishers.
- Farrant, J. (1980). *Principles and Practice of Education*. London: Longman.
- Federal Republic of Nigeria (1981). *National Policy on Education*. Lagos: government Printers.
- Frankena, W. (1973). *The Concepts of Education Today, Educational Judgments, ed., Games F. Doyle*, London: Rutledge and Kegan Paul.
- Hamilton, D. (1976). *Curriculum Evaluation*. London: Open Books.
- Igwe, S. (2000). *Professional Handbook for Teachers*. Owerri: Milestone Publishers.
- Kelly, A. (1990). *The Curriculum: Theory and Practice*. 2<sup>nd</sup> Ed., London; New York: Harper and Row Publishers.
- Kerr, J. (1968). *Changing the Curriculum*. London: University of London Press.
- Mbanefo, E. (2006). Programme Evaluation: A Case Study of the Outcome of a Grammar Course Based on Participatory Pedagogy. *Ibadan Journal of European Studies*, (6), 183-203.
- Mkpa, M. (1987). *Curriculum Development and Implementation*. Bloomington: Indian university Press.
- Mussazi, J. (1982). *The Theory and Practice of Educational Administration*, 6<sup>th</sup> Ed., London: The Macmillan Press Ltd.
- Nicholls, A. and Nicholls, H. (1972). *Developing a Curriculum: A Practical Guide*. London: George Allen and Unwin.
- Obanya, P. (1980). *General Methods of Teaching*. Ibadan: Macmillan Nigeria Publishers Ltd.
- Paterson, R. (1979). *Values, Education and the Adult*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Peters, R. (1967). *The Concept of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Peters, R. and Hirst, P. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Peters, R. (1973). *The Philosophy of Education*. London: Oxford University Press.
- Peters, R. (1977). *Education and the Education of the Teachers*. Lincoln: Routledge and Kegan Paul.
- Ragan, B. and Shepherd, G. (1977). *Modern Elementary Curriculum*. 5<sup>th</sup> Ed., New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.



- Saylor, J. and Alexander, W. (1974). *Planning Curriculum for Schools*. New York: Holt McDougal.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schoffield, H. (1979). *The Philosophy of Education: An Introduction*. London: Allen & Unwin.
- Seweje, R. (1989). *Topical Issues in Education*. Ado-Ekiti: OKE Press.
- Seweje, R. (1992). Curriculum Planning Implementation and Evaluation. In R. A. Adeboyejo (ed). *Foundations of Education for Colleges and Universities*. Okitipupa: ADADEB Nigeria Enterprises.
- Smith, B., Stanley, W. and Shores, J. (1957). *Fundamentals of Curriculum Development*. Revised Ed. New York: Harcourt Brace.
- Socket, H. (1976). *Designing the Curriculum*. London: Open Books.
- Tyler, R. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ughamadu, K. (1998). *Curriculum: Concept, Development and Implementation*. Agbor: KMENSUO Educational Publishers.
- Wheeler, D. (1976). *Curriculum Process*. London: Hodder and Stoughton.
- Whitehead, A. (1967). *The Aims of Education and Other Essays*. London: Free Press.
- Wilkins, D. (1981). *Second Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Wilkinson, A. (1975). *Language and Education*. London: Oxford University Press.

**HOW TO CITE THIS ARTICLE**

Mbanefo, E. (2017). Participatory Pedagogy: A Case Study of Learner Participation in Content Development. *Language Art*, 2(2):pp.79-90, Shiraz, Iran.

**DOI:** 10.22046/LA.2017.11

**URL:** <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/26>



## آموزش مشارکتی: مطالعه موردی روی فراگیران مشارکتی در توسعه محتوا

یوجینیا مبانیفو<sup>۱</sup>

دانشیار بخش ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه پورت هارکوت،  
پورت هارکوت، نیجریه

(تاریخ دریافت: ۱۷ بهمن ۱۳۹۵؛ تاریخ پذیرش: ۳۱ فروردین ۱۳۹۶)

مقاله حاضر تجربه ای از آموزش مشارکتی است که محقق ۲۴ دانشجوی رشته زبان فرانسه از دانشگاه نیجریه را برای بررسی محتوای درس دستور زبان فرانسوی ۶ هفته درگیر ساخت. هدف از این مطالعه اطمینان از ارتباط محتوا با توسعه محتوا، به منظور تضمین و جلب نظر فراگیران در حین فراگیری دستور زبان بود. تمرینات توسعه محتوا دارای ۳ بخش است: تلفیق داده های اولیه با فهرست مورد نظر فراگیران، انجام تجزیه- تحلیل و نیازسنجی حیطه مورد علاقه و تقسیم حیطه ها به بخش های قابل تدریس. موارد قابل تدریس با مشارکت فراگیران به دست آمدند و اساس پایه های اصلی تدریس شدند. بخش ها در این مقاله و ارزیابی کارآمدی این برنامه در مقاله بعدی که از فراگیران در پایان این دوره بدست آمده خواهد شد که می تواند به عنوان یک نمونه پژوهش در تولید محتوا مشارکتی مورد استفاده قرار گیرد.

**واژگان کلیدی:** آموزش مشارکتی، برنامه درسی، توسعه محتوا.

<sup>1</sup> Email: eugeniambanefo@yahoo.com



## ORIGINAL RESEARCH PAPER

### The Role of Metaphor and Metonymy in the Semantics of Persian Adjectival Preverbs: A Cognitive Linguistics Approach

**Amirsaeid Moloodi**<sup>1</sup>©

Assistant Professor of Foreign Languages and Linguistics Department,  
Shiraz University, Iran.



**Manouchehr Kouhestani**<sup>2</sup>

PhD Graduate of linguistics, Tarbiat Modares University,  
Tehran, Iran.



(Received: 16 March 2017; Accepted: 18 April 2017)

In this paper, a semantic classification for Persian adjectival preverbs based on Conceptual Metaphor Theory is presented: adjectival preverbs demonstrating metaphorical shift and adjectival preverbs lacking metaphorical shift. As will be discussed in the paper, the metaphors involved in the first subclass of adjectival preverbs are motivated by a certain type of conceptual metonymy known as "EFFECT FOR CAUSE". The latter subclass covers preverbs whose combination with the light verb does not show any metaphorical shift. Having detected two mentioned cognitive processes in the formation of semantics of the complex predicates containing the first subclass of preverbs, the compositional nature of semantics of the predicates was realized and two new meanings for "kærdæn" (to do) as light verb in Persian complex predicates were proposed: "to become" and "to make oneself". Another finding of this paper is the introduction of "pejda kærð" as the first two-word light verb of Persian.

**Keywords:** Adjectival Preverbs, Conceptual Metaphor Theory, Metonymy.

<sup>1</sup> E-mail: amirsaeid.moloodi@shirazu.ac.ir © (corresponding author)

<sup>2</sup> E-mail: m.kouhestani@modares.ac.ir

## Introduction

One of the main concerns of linguists working on the Persian language is the nature of its complex predicates. According to Tabataba'ei (2005), compound verb is a kind of verb that consists of two parts. The first part is called nonverbal element which may belong to noun, adjective, adverb or preposition class. This part carries most of the meaning of the compound verb and determines its argument structure. The second part known as light verb is often empty of lexical content and carries inflection.

Complex predicates (also known as compound verbs) constitute the majority of verbs in the Persian language (Khanlari 1973, Bateni 1989). This fact has attracted the attention of a number of researchers to the nature and characteristics of Persian complex predicates. The works done in this field deal mostly with complex predicates generally, or with their noun preverbs and fail to scrutinize adjectival preverbs independently.

Lambton (1953) is one of the earliest linguists dealing with Persian complex predicates among other grammatical properties of the language. She presents a taxonomy based on the lexical category of the preverb and recognizes nouns, adjectives, adverbs, and prepositional phrases as possible preverbs. Though recognizing adjectives as able to participate in complex predicates, what we consider as adjectival preverbs is different from hers. This will be discussed in more detail in the next section. Another notable work in the field of complex predicates is Dabir Moghaddam (1997) in which he claims that there exist some processes for the formation of compound verbs in Persian which can vary in productivity. He classifies these processes under two general categories of combination and incorporation. He goes on with the claim that there is phonological, syntactic, and semantic evidence which justify the assignment of the products of the two aforementioned processes to compound verbs. Despite his recognition of adjectival preverbs, the authors of this paper do not agree with him on their being complex predicates in the first place. As another work dealing with Persian complex predicates generally, Karimi Doostan (1997); in addition to investigating aspectual properties of complex predicates and comparing what he calls compositional with non-compositional light verb constructions, claims that light verbs in combination with adjectives as well as some other lexical categories cannot be separated by syntactic operations and are idiom-like units. Karimi (1997) investigates the property of idiomaticity or compositionality of meaning in Persian complex verbs. She recognizes adjective as one possible preverb for Persian compound verbs. From the examples provided, it can be inferred that she makes mistakes in determining real Persian compound verbs with adjectival preverbs. Tabataba'ei (2005) deals with Persian complex predicates as a whole and introduces a number of criteria for distinguishing complex predicates from other sequences. He correctly discriminates between adjectives in causative constructions and adjectival preverbs, but does not introduce any semantic classification for adjectives as preverbs.

Sami'ian (1983) and Ghomeshi and Massam (1994) present a syntactic analysis of Persian compound verbs. However, in determining compound verbs with adjectival preverbs, their view differs from ours. Megerdooimian (2001) is an

investigation of the status of nouns in Persian complex predicates. In this paper, she discusses the differences between nominal preverbs and objects of simple verbs. She mentions adjectives as possible preverbs in one part of the paper; however, what she calls adjectival preverbs is different from our view. Folli, Harley and Karimi (2005) analyze the interdependence of Persian preverbs and light verbs in determining the syntactic properties, the event structure, and the alternation possibilities of the whole complex predicate. Even though they believe in the existence of adjectival preverbs, it will be demonstrated that their view is different from ours. Pantcheva (2010) investigates the role of the light verb and the preverb in deciding the argument structure of the whole predicate and demonstrates the way the aspectual properties of the complex predicate rely on the interaction between the preverb and the light verb.

None of the works mentioned adopts a cognitive approach to the study of Persian complex predicate generally, or Persian complex predicate with adjectival preverb. However, since two cognitive processes of metaphor and metonymy in the formation of the semantics of complex predicates with adjectival preverbs are introduced in the paper, a review of the works done in Conceptual Metaphor Theory seems necessary.

The study of metaphor has been divided into two major views: the classical view and the contemporary view. The classical view which started from the work of Aristotle has been practiced for over two millennia (Kövecses 2010). This view of metaphor, itself, encompasses three different theories: the comparison theory, the interaction theory, the speech act theory (Golfam 2002). The contemporary view originated from the seminal work of Lakoff and Johnson (1980) titled “Metaphors We Live By”.

The difference between two views can be attested reviewing their characteristics as mentioned in Kövecses (2010). He characterizes the classical view thus:

*This traditional concept can be briefly characterized by pointing out five of its most commonly accepted features. First, metaphor is a property of words; it is a linguistic phenomenon. . . . Second, metaphor is used for some artistic and rhetorical purpose. . . . Third, metaphor is based on a resemblance between the two entities that are compared and identified. . . . Fourth, metaphor is a conscious and deliberate use of words, and you must have a special talent to be able to do it and do it well. . . . Fifth, it is also commonly held that metaphor is a figure of speech that we can do without; we use it for special effects, and it is not an inevitable part of everyday human communication, let alone everyday human thought and reasoning.*

The characteristics of the contemporary view of metaphor can be seen from this excerpt from the same source:

*(1) metaphor is a property of concepts, and not of words; (2) the function of metaphor is to better understand certain concepts, and not just some artistic or esthetic purpose; (3) metaphor is often not based on similarity; (4) metaphor is used effortlessly in everyday life by ordinary people, not just by special talented people; and (5) metaphor, far from being a superfluous though pleasing linguistic ornament, is an inevitable process of human thought and reasoning.*

In this paper, on the basis of Conceptual Metaphor Theory, the semantics of complex predicates with adjectival preverbs is scrutinized and a classification for the predicates is presented.

### Critique of Other Works

As mentioned in the related works, there is a very common mistake in the recognition of Persian compound verbs by some of the linguists whose works were reviewed in section 2. Lambton (1953), Sami'ian (1983), Ghomeshi and Massam (1994), Dabir Moghaddam (1997), Karimi (1997), Megerdoomian (2001), and Folli and Harley and Karimi (2005), consider the following sequences as compound verbs.

(1)	bāz kærðæn <sup>1</sup>	open+to make	“to open”
	tæmiz kærðæn	clean+to make	“to clean”
	rojæn kærðæn	bright+to make	“to turn on”

The authors agree with Karimi Doostan (1997) that correctly considers the above sequences as adjective+causative verb and ascribes the aforementioned mistake to those authors' failing in discriminating the two different functions of “kærðæn”: “kærðæn” as a causative verb and “kærðæn” as a light verb. When a causative verb, “kærðæn” assigns the property of the adjective to the grammatical object of the sentence:

(2)	Sārā	xāne	rā	tæmiz	kærð
	Sara	house	Accusative	clean	did
			Case-maker		

Sara cleaned the house.

When “kærðæn” adopts the function of a light verb, it only helps the resulting compound verb inflect for tense, aspect, mood, person and number, but has no lexical content, with the preverb bearing almost the whole lexical meaning of the compound verb. The following are sequences in which “kærðæn” functions as a light verb void of any lexical meaning.

<sup>1</sup> In Persian, there are a present stem and a past stem for each infinitive from which different conjugations are derived through the addition of person and number endings. The infinitives themselves end in the suffix “-æn” which does not appear in the inflected verbs.

(3)	ʔentexāb kærðæn	selection+to do	“to select”
	ʔersāl kærðæn	sending+to do	“to send”
	ʔaqāz kærðæn	beginning+to do	“to begin”

A structural test may help distinguish between the two different “kærðæn”. The object to which the property of the adjective is assigned through the use of causative “kærðæn” can move to the subject position and be predicated by the linking verb “ʔastæn” (to be); however this movement for a preverb is prohibited.

(4)a	Sārā	xāne	rā	tæmiz	kærð
	Sara	house	Accusative Case-maker	clean	made

Sara cleaned the house.

b	Xāne	tæmiz	ʔæst
	house	clean	Is

The house is clean.

(5)a	sārā	nāme	rā	ʔersāl	kærð
	Sara	letter	Accusative Case-maker	sending	did

Sara sent the letter.

b	*nāme	ʔersāl	ʔæst
	letter	sending	is

Another test<sup>1</sup> to shed more light on the distinction between the functions of “kærðæn” is adding the comparative suffix “-tar” to the element preceding “kærðæn”. If the resulting sentence is still grammatical, “kærðæn” is a causative verb; otherwise we are dealing with a light verb.

(6)a	Sārā	xāne	Rā	tæmiz	-tær	kærð
	Sara	house	Accusative Case-maker	clean	Comparative Morpheme	made

Sara made the house cleaner.

b	*sārā	bāzi	Rā	bærgozār	-tær	kærð
	Sara	game	Accusative Case-maker	held	Comparative Morpheme	did

Surprising as it seems, contrary to the neat discrimination between “kærðæn” as a causative and “kærðæn” as a light verb presented in Karimi Doostan (1997), Karimi Doostan (2008) lists the sequences “pāk kærðæn” (to clean) and “tæmiz kærðæn” (to clean) (adjective+causative verb sequences) as two examples for compound verbs in Persian beside a real compound verb like “moræxæs kærðæn” (to discharge).

<sup>1</sup> It is worth mentioning that this test only applies to sequences of adjective (not any other lexical category) plus kærðæn.

### Conceptual Metaphor Theory

Lakoff and Johnson (1980) define conceptual metaphor as understanding one conceptual domain as another conceptual domain. In the tradition of Conceptual Theory of Metaphor, conceptual metaphors are shown as CONCEPTUAL DOMAIN A IS CONCEPTUAL DOMAIN B. "The conceptual domain from which we draw metaphorical expressions to understand another conceptual domain is called source domain, while the conceptual domain that is understood this way is the target domain" (Kövecses 2010). If we consider the conceptual metaphor LOVE IS JOURNEY, the target domain (LOVE) is understood in terms of the source domain (JOURNEY); in other words, the source domain is mapped onto the target domain. The mapping of two domains involves a correspondence relationship between the elements of the target domain and those of the source domain. Lakoff (1993) and Lakoff and Johnson (1999) believe that many abstract concepts of our conceptual systems like time, quantity, emotion, state, change, action, cause, purpose, means, modality and even category are understood metaphorically. In line with this, they introduce the term "directionality" which they so describe: ". . . there is directionality in metaphor; that is, that we understand one concept in terms of another. Specifically, we tend to structure the less concrete and inherently vaguer concepts (like those for the emotions) in terms of more concrete concepts, which are more clearly delineated in our experience" (Lakoff and Johnson 1980).

According to Kövecses (2010), a number of metaphors are considered to be motivated by metonymies provided that there is a metonymical relationship between the source and the target domains of metaphor. In metonymy as described by Kövecses (2010), one entity is used to provide mental access to another. The entity that provides mental access to the other is known as the "vehicle entity" and the entity to which mental access is provided is known as the "target entity". In metonymy, the vehicle and the target entity are mentally close to one another. In cognitive linguistics, the mentioned closeness is due to the presence of both entities in the same domain or in terms of Lakoff (1987), the same Idealized Cognitive Model (ICM). Therefore, metonymy can be defined as ". . . a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same domain, or Idealized Cognitive Model (ICM)" (Kövecses 2010).

### A Classification of Adjectival Preverbs

Scrutinizing the properties of preverbs which can be ascribed to the adjective class yields the following classification:

#### 1. Adjectival Preverbs Demonstrating Metaphorical Shift

Sentences 7-9 illustrate an example for this type of metaphor in Persian complex predicates.

- (7) sārā zærd kærd  
Sara yellow became  
Sara became frightened.



(8) sārā torj kærd  
Sara sour became  
Sara became upset.

(9) sārā dāq kærd  
Sara hot became  
Sara became angry.

According to Kövecses (2010), “in the folk model of emotion, emotions are seen as resulting in certain physiological effects”. As evident in the examples above, adjectives “zærd”, “torj” and “dāq” are translated as “frightened”, “upset” and “angry” respectively which are obviously different from their literal meanings: “yellow”, “sour” and “hot” respectively. From the metonymical shift of view, it can be claimed that the adjectives actually used in the Persian examples are the physiological effects of the emotions causing them; i.e., “fear”, “upset” and “anger”.

In the case of our examples, we have one thing that causes another (as fear causes yellow complexion, upset causes acidic stomach and anger causes body heat); therefore, we postulate the existence of causation ICM. According to Kövecses (2010), the causation ICM can produce two kinds of metonymies: EFFECT FOR CAUSE and CAUSE FOR EFFECT. The metonymy relevant to our data is EFFECT FOR CAUSE.

As mentioned earlier, a number of metaphors are considered to be motivated by metonymies. Kövecses (2010) mentions three such metaphors whose source and target domains are causally related: target results in source, source results in target and source enables target. Our data demonstrate the first type of these three metaphors.

In the first kind of metaphor, the source domain results from the target domain. In (7), where the relevant metaphor is FEAR IS YELLOW COMPLEXION, the source domain (YELLOW COMPLEXION) arises from the conceptual metonymy EFFECT FOR CAUSE. In this example, “yellow complexion produced by fear” can be considered as a metonymy: YELLOW COMPLEXION FOR FEAR. Therefore, there are two steps involved in the conceptualization of the metaphor FEAR IS YELLOW COMPLEXION: in the first step, FEAR PRODUCES YELLOW COMPLEXION (metonymy) and in the next step, YELLOW COMPLEXION is used to understand FEAR (metaphor).

Two other examples can be analyzed in the same vein. In (8), the metaphor involved that emerges from the conceptual metonymy EFFECT FOR CAUSE is UPSET IS ACIDIC STOMACH. Acidic stomach as the source domain manifests itself in the adjective “sour”. The chain of conceptualization for this example like the previous one is a two-step process. In the first step, UPSET PRODUCES ACIDIC STOMACH (metonymy) and in the next step, ACIDIC STOMACH is used to understand UPSET (metaphor).

In (9), the metaphor at work is ANGER IS HEAT which arises from the conceptual metonymy EFFECT FOR CAUSE. Like two previous examples, the process of conceptualization for this example is a two-step one. In the first step,

ANGER PRODUCES HEAT (metonymy) and in the next step, HEAT is used to comprehend ANGER (metaphor).

Thus, in the metaphors FEAR IS YELLOW COMPLEXION, UPSET IS ACIDIC STOMACH and ANGER IS HEAT the source domains of yellow complexion, acidic stomach, and heat result from the target domains of fear, upset, and anger by a metonymic process, respectively.

Panther and Thornburg (2007) present a three-level taxonomy for the metonymy EFFECT FOR CAUSE. As observable in figure 1, all cases of metonymy discussed in the present paper belong to the lowest level BODILY REACTION FOR EMOTION which is a hyponym of SYMPTOM FOR CAUSE which itself is a hyponym of EFFECT FOR CAUSE metonymy.

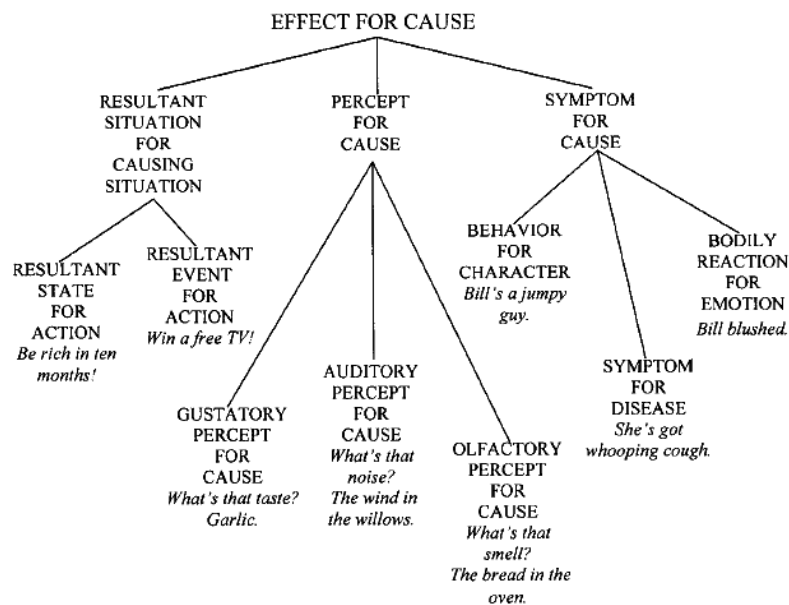


Figure 1: A Tentative Taxonomy of the Effect for Cause Metonymy (Panther and Thornburg 2007)

There are a number of points to which careful attention should be paid. The first is that in examples 7-9, the verb “kærd” is used with a function different from its two previously introduced ones. Here in these examples “kærd” bears the same meaning as the inchoative verb “became”. If so, it may be asked why the sequences “zærd kærd”, “dāq kærd” and “torf kærd” have not been categorized as adjective+inchoative, but complex predicates. If we replace the inchoative “kærdæn” with the generic inchoative “fodæn” (to become), the result will be a sentence with the literal meaning of the adjective and no metaphorical reading will be allowed.

(10) Sārā torf̄ fod  
Sara Sour became  
Sara became sour.<sup>1</sup>

(11) \*sārā torf̄ fod  
Sara upset became  
Sara became upset.

Another potential objection to consider such sequences as complex predicates might be like “Why should we not put such cases of “kærdæn” in the class of causative verbs?” While causative “kærdæn” needs a direct object to fulfill its arguments, “kærdæn” in the above-mentioned sequences cannot appear in sentences containing a direct object and maintain the metaphorical shift of the adjective.

(12) Sārā Sup rā torf̄ kærð  
Sara Soup ACCUSATIVE sour made  
CASE-MARKER  
Sara made the soup sour.

(13) \*susæn sārā rā torf̄ kærð  
Susan Sara ACCUSATIVE upset made  
CASE-MARKER  
Susan made Sara upset.

(14) Sārā divār rā zærd kærð  
Sara Wall ACCUSATIVE yellow made  
CASE-MARKER  
Sara made the wall yellow.

(15) \*susæn sārā rā zærd kærð  
Susan Sara ACCUSATIVE frightened made  
CASE-MARKER  
Susan frightened Sara.

The presence of a direct object in sentences (12) and (14) leads to only a literal reading of the adjective, whereas in (13) and (15) a metaphorical reading of the same sequence of words as in (12) and (14) is prohibited.

Thus far, it has been made clear that such sequences of adjective+kærdæn are different from adjective+fodæn sequences and that such cases of “kærdæn” are not causative. Although in sequences of adjective+ kærdæn, the meaning of “kærdæn” remains the same, not all adjectives can be added to this pattern freely to yield metaphorical meaning.

(16) \*sārā særd kærð  
Sara Cold became  
Sara cooled off.

<sup>1</sup> This sentence may only be acceptable semantically in specific contexts.

Although “cooling off” is the physiological effect of mental peace after anger, the adjective “særd” cannot be used with “kærd” with a metaphorical reading. So, it can be concluded that inchoative “kærdæn” does not participate in adjective+kærdæn sequences productively to allow language speakers to use it metaphorically. This lack of productivity is one more piece of evidence that urges the authors to introduce a new category for adjectival preverbs in Persian complex predicates.

## 2. Adjectival Preverbs Lacking Metaphorical Shift

The second class of adjectival preverbs seems to demonstrate no detectable metaphorical shift. This being the defining property, the class can be divided into two subclasses.

### 2.1. Adjectival Preverbs Combining with Different Light Verbs

Unlike the first class of adjectival preverbs, the total meaning understood from the sequence of the adjective and the light verb in the second class, does not allow any literal or metaphorical reading although the lexical meaning of the adjective shows similarities with the meaning of the compound verb in which it plays a role.

(17) Sārā Sor xord  
Sara slippery ate  
Sara slipped.

(18) sārā ketab rā lāzem dāft  
Sara Book ACCUSATIVE necessary had  
CASE-MARKER  
Sara needed the book.

(19) sārā ruje tæxt derāz kefid  
Sara on bed long pulled  
Sara lay on the bed.

As evident from examples (17-19), the adjectives “sor”, “lāazem” and “derāz” contribute to the meaning of the whole verbal complex, but the contribution is arbitrary and no semantic process seems to be at play.

One more observation about this class is that the adjectival preverbs can combine with a varied range of light verbs. This property puts them in contrast with members of the first class which combine only with “kærdæn” as their light verbs.

### 2.2. Adjectival Preverbs Combining with “kærdæn” as Light Verb

In this subclass of adjectival preverbs, “kærdæn” which combines with adjectives demonstrates a new meaning: “to become intentionally” or “to make oneself”.

(20) sārā xoftip kærd  
Sara handsome made  
Sara made herself handsome (Sara spruced up).

- (21) sārā mæst kærd  
Sara drunk made  
Sara made herself drunk.

The above examples seem to be the elliptical forms of (22) and (23).

- (22) sārā xod rā xoʃtip kærd  
Sara herself ACCUSATIVE handsome made  
CASE-MARKER  
Sara made herself handsome.

- (23) sārā xod rā mæst kærd  
Sara herself ACCUSATIVE drunk made  
CASE-MARKER  
Sara made herself drunk.

Apparently the meaning of “xod” has been transferred to “kærd” resulting in the new meaning “to become intentionally” or “to make oneself”.

Knowing that “kærd” has undergone the aforementioned semantic shift, the meaning of the compound verb appears to be completely transparent. It has to be noted that this group of compound verbs are mainly used in colloquial Persian.<sup>1</sup>

#### **The First Two-word Light Verb in Persian**

Another point to be made here is about a Persian complex predicate whose preverb belongs to the adjective class. This verb “pejdā kærd” demonstrates peculiarities which are absent in other Persian complex predicates. This verb can in all circumstances be replaced by a synonymous simple verb “jāft” meaning “find”.

- (24) sārā ketāb rā jāft  
sara book ACCUSATIVE find-past-3<sup>rd</sup>-sing  
CASE-MARKER  
Sara found the book.

- (25) sārā ketāb rā pejdā Kærd  
sara book ACCUSATIVE visible do-past-3<sup>rd</sup>-sing  
CASE-MARKER  
Sara found the book.

“jāft” is also able to play the role of a light verb in many Persian complex predicates. Interestingly enough, the synonymous “pejdā kærd” can still replace the light verb “jāft”. It is the first time that this first and seemingly only Persian two-word light verb has been noticed.

<sup>1</sup> Though these sequences are not considered productive, it seems to be an increasing tendency for Persian adjectives to collocate with this sense of “κΘρδΘv”.

- |      |  |    |              |          |         |                                 |
|------|--|----|--------------|----------|---------|---------------------------------|
| (26) | Ketāb                                    | be | ketābxāne    | ʔenteqāl |         | Jāft                            |
|      | Book                                     | to | library      | transfer |         | find-past-3 <sup>rd</sup> -sing |
|      | The book was transferred to the library. |    |              |          |         |                                 |
| (27) | Ketāb                                    | be | ketābxāne    | ʔenteqāl | pejdā   | Kærd                            |
|      | Book                                     | to | library      | transfer | visible | do-past-3 <sup>rd</sup> -sing   |
|      | The book was transferred to the library. |    |              |          |         |                                 |
| (28) | Sārā                                     | be | movafaqijjæt | dæst     |         | Jāft                            |
|      | Sara                                     | to | success      | hand     |         | find-past-3 <sup>rd</sup> -sing |
|      | Sara achieved success.                   |    |              |          |         |                                 |
| (29) | Sārā                                     | be | movafaqijjæt | dæst     | pejdā   | Kærd                            |
|      | Sara                                     | to | success      | hand     | visible | do-past-3 <sup>rd</sup> -sing   |
|      | Sara achieved success.                   |    |              |          |         |                                 |
| (30) | dʒælæse                                  |    | ʔedāme       |          |         | jāft                            |
|      | meeting                                  |    | continuation |          |         | find past-3 <sup>rd</sup> -sing |
|      | The meeting went on.                     |    |              |          |         |                                 |
| (31) | dʒælæse                                  |    | ʔedāme       | pejdā    |         | kærd                            |
|      | meeting                                  |    | continuation | visible  |         | do-past-3 <sup>rd</sup> -sing   |
|      | The meeting went on.                     |    |              |          |         |                                 |

As can be deduced from the examples above, the word “pejd ā” is a part of the light verb “pejdā kærd” which joins preverbs like “ʔenteqāl”, “dæst”, and “ʔedāme” to yield a complex predicate bearing the same meaning as those whose light verbs are “jāft”.

### Conclusion

In this paper, the authors first had a review of related works in the literature both the one dealing with Persian complex predicates generally and those dealing with nominal preverbs. Wherever they saw any mention of adjectival preverbs, gave it more attention. They also had a brief review of the most relevant works dealing with metaphor as a cognitive process. In the next section, they presented a critique of other researchers’ works. Scrutinizing more Persian language data led the authors to posit two subclasses for Persian complex predicates having adjectival preverbs: *adjectival preverbs demonstrating metaphorical shift* and *adjectival preverbs lacking metaphorical shift*. In the first subclass, adjectives used as preverbs are the physiological effects of the emotions causing them. Such adjectival preverbs only combine with “kærdæn” as their light verb. The second subclass is made of adjectival preverbs which do not enter any metaphorical relationship with their light verbs. This subclass itself is divided into two smaller classes: *adjectival preverbs combining with different light verbs other than “kærdæn”* and *adjectival preverbs*

*combining with “kærdæn” as light verb.* The former refers to a group of preverbs not entering any metaphorical relationship with their light verbs which can be most verbs potentially able to play the role of light verb other than “kærdæn” and the latter refers to a group of preverbs which can only combine with “kærdæn”. Here again, we do not see any metaphorical relationship between the preverb and the light verb. One of the findings of this paper is the introduction of two new meanings for “kærdæn” in Persian. The “kærdæn” combining with the first subclass of adjectival preverbs yields the meaning “to become” and the “kærdæn” combining with the second subclass yields the meaning “to make oneself”. Another finding is the introduction of “pejda kærð” as the first two-word light verb in Persian. Persian complex predicate needs more scrutiny by linguists. It is likely that there are much more peculiarities in Persian complex predicate not discovered and explained. There may be more cognitive semantic processes involved in the combination of light verbs and preverbs.

## Reference

- Batani, M. R. (1989). farsi zabani aghim? *Adine*. 33, pp. 66-71.
- Dabir-Moghaddam, M. (1997). Compound verbs in Persian. *Studies in the Linguistic Sciences*. 27(2), pp. 25-59.
- Folli, R., H. Harley and S. Karimi. (2005). Determinants of event type in Persian complex predicates. *Lingua*. 115(10), pp. 1365-1401.
- Ghomeshi, J. and D. Massam. (1994). Lexical/Syntactic relations without projection. *Linguistic Analysis*. 24, pp. 173-217.
- Golfam, A. and F. Yusefirad. (2002). zabanshenasi-ye shenakhti va este'are. *Tazeha-ye Olum-e Shenakhti*. 4(1), pp. 59-64.
- Karimi, S. (1997). Persian complex verbs: Idiomatic or compositional. *Lexicology*. 3, pp. 273-318.
- Karimi-Doostan, Gh. (1997). Light verb constructions in Persian, Ph.D. Thesis in General Linguistics, Essex University, England.
- Karimi-Doostan, Gh. (2008). Predicative nouns and adjectives. *Dastoor*, (3), pp. 187-202.
- Khanlari, P. (1973). *tarikh-e zaban-e farsi*. Tehran: Bonyad-e Farhang-e Iran.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.

- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In *Metaphor and Thought*, Eds., Ortony, A. Cambridge University Press, pp. 202-251.
- Lakoff, G. and M. Johnson. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. and M. Johnson. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.
- Lambton, A.K.S. (1953). *Persian grammar: Including key to Persian grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Megerdooomian, K. (2001). Event structure and complex predicates in Persian. *Canadian Journal of Linguistics*. 46, pp. 97-125.
- Pantcheva, M. (2010). First phase syntax of Persian complex predicates: Argument structure and telicity. *Journal of South Asian Linguistics*. 2(1), pp. 53-72 .
- Panther, K. U. and L. Thornburg. (2007). Metonymy. In *Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Eds., Geeraerts, D. and H. Cuyckens. Oxford University press.
- Samian, V. (1983). Origin of phrasal categories in Persian: An X-bar analysis, Ph.D. Thesis, UCLA, Los Angeles.
- Tabataba'ei, A. (2005). fe'le morakkab dar zaban-e farsi. *Name-ye Farhangestan*, 7(2), pp. 26-34.

#### HOW TO CITE THIS ARTICLE

Moloodi, A. & Kouhestani, M. (2017). The Role of Metaphor and Metonymy in the Semantics of Persian Adjectival Preverbs: A Cognitive Linguistics Approach. *Language Art*, 2(2):pp.91-105, Shiraz, Iran.

**DOI:** 10.22046/LA.2017.10

**URL:** <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/35>





## نقش استعاره و مجاز در معنی‌شناسی فعل‌یارهای صفتی زبان فارسی: رویکرد زبان‌شناسی شناختی

امیرسعید مولودی<sup>۱</sup>

استادیار گروه زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز،  
شیراز، ایران

منوچهر کوهستانی<sup>۲</sup>

دکترای زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس،  
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۲۶ اسفند ۱۳۹۵؛ تاریخ پذیرش: ۲۹ فروردین ۱۳۹۶)

در مقاله حاضر، برحسب نظریه استعاره مفهومی یک طبقه‌بندی معنایی از فعل‌یارهای صفتی زبان فارسی ارائه می‌گردد: فعل‌یارهای صفتی که نشان‌دهنده چرخش استعاری هستند و فعل‌یارهای صفتی که فاقد چرخش استعاری هستند. استعاره‌های مربوط به زیرطبقه نخست به وسیله نوع خاصی از مجاز مفهومی تحت‌عنوان معلول به جای علت برانگیخته می‌شوند. زیرطبقه دوم هم شامل فعل‌یارهایی هستند که ترکیب آن‌ها با همکرد، نشان‌دهنده هیچ‌گونه چرخش استعاری نیست. پس از شناسایی دو فرایند شناختی مذکور در شکل‌گیری معنی‌شناسی فعل‌های مرکبی که در بردارنده فعل‌یارهای زیرطبقه نخست بودند، ماهیت ترکیبی معنای این فعل‌های مرکب شناسایی شد و دو معنای جدید برای همکرد «کردن» در زبان فارسی معرفی گردید: «شدن» (غیرعمدی) و «باعث ایجاد یک ویژگی/حالت در خود گردیدن» (عمدی). یافته دیگر مقاله حاضر معرفی «پیدا کرد» به‌عنوان نخستین همکرد دوکلمه‌ای زبان فارسی است.

واژگان کلیدی: فعل‌یار صفتی، نظریه استعاره مفهومی، مجاز.

<sup>1</sup> E-mail: amirsaeid.moloodi@shirazu.ac.ir

© (نویسنده مسوول)

<sup>2</sup> E-mail: m.kouhestani@modares.ac.ir

*International multilingual scientific journal of*

# *Language Art*

## **Contents**

<b>The Effectiveness of Strategic Activities on the Conversational Skills A Case Study: Persian Language Learners Abroad</b> <i>Zahra Abolhassani Chimeh</i>	5-26
<b>Studying the Quality of Colloquial Infinitives in Moin Persian Dictionary</b> <i>Parisa Shekoohi</i>	27-54
<b>A Review on Gender Linguistics Studies</b> <i>Roozbeh Moradi</i>	55- 68
<b>The Victory for the Coordination Office of Arabization in Its Weighting of Prohibited Language</b> <i>Said Ameer</i>	69-78
<b>Participatory Pedagogy: A Case Study of Learner's Participation in Content Development</b> <i>Eugenia Mbanefo</i>	79- 90
<b>The Role of Metaphor and Metonymy in the Semantics of Persian Adjectival Preverbs: A Cognitive Linguistics Approach</b> <i>Amirsaeid Moloodi &amp; Manouchehr Kouhestani</i>	91-105

### **Editorial Team**

**Editor-in-Chief:** *Dr. Shahrokh Mohammad Beigi,*

**Editor Assistant:** *Dr. Mahdi Mohammad Beygi*

**Managing Director:** *Amir Aminian Toosi*

**Editor:** *Maryam Nournamaee*

### **Editorial Board**

**Dr. Akbar Sayyad Kuh,** *Professor of Persian Language and Literature Department, Shiraz University, IRI*

**Dr. Eshagh Rahmani,** *Associate Professor of Arabic Language and Literature Department, Shiraz University, IRI*

**Dr. Hussein A. Obeidat,**

*Associate Professor in Linguistics, Department of English Language & Literature / Language Center, Yarmouk University, Jordan*

**Dr. Jihad Hamdan, Jordan,**

*Professor of English Language and Literature Department, University of Jordan, Jordan*

**Dr. Mbarek Hanoun,**

*Professor of Linguistics, Qatar University, Qatar*

**Dr. Mousa Sameh Rababah,**

*Professor of Arabic Department, University of Jordan, Jordan*

**Dr. Olena Mazepova,**

*Associate Professor of Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine*

**Dr. Rahman Sahragard,**

*Professor of Foreign Languages and Linguistics Department, Shiraz University, IRI*

**Dr. Shahrokh Mohammad Beigi,**

*Associate Professor of Persian Language and Literature Department, Shiraz University, IRI*

**Dr. Sousan Jabri,**

*Associate Professor of Persian Language and Literature Department, Razi University, Kermanshah, IRI*

**Dr. Vladimir Ivanov,**

*Professor of Department of Iranian Philology, Moscow University, Russian Federation*

**Dr. Zahra Abolhassani Chimeh,**

*Associate Professor of Linguistics Department, Member of the Organization for Researching and Composing University Textbooks in Humanities (SAMT), IRI*

Address: #81, 28/5, North Iman, Shiraz, Iran.

Post code: 718665568

Tel: +987136307634

Printing House: Chapeloh

p-ISSN: 2476-6526 e-ISSN: 2538-2713

[www.languageart.ir](http://www.languageart.ir)

[mahdimb@languageart.ir](mailto:mahdimb@languageart.ir)

## IN THE NAME OF GOD

### Journal Language Art

International multilingual scientific journal of *Language Art (LA)* is an open access and blind peer-reviewed journal which is published four times a year. Usual review time is 45 days and there is no fee for electronic publishing. **Language Arts** is the name given to the study and improvement of the arts of language. Traditionally, the primary division in language arts is literature and language, where language in this case, refers to both linguistics, and specific languages. Journal of *Language Art* invites professional (applied) linguists and language researchers to submit their scholarly papers to *LA*.

### Guideline for Authors

- The forwarded manuscript can be the result of the research of the authors or their translation.
- Translated articles would be accepted only if the PDF file of the original article (as the attached file) be forwarded to the editorial boards, and the translation refers to the original article.
- The language of the manuscript can be optionally English, Arabic or Persian.
- The forwarded articles should not be sent for other journals simultaneously, or it should not be published in other journals.
- *Cover Page*: This page should be both written in the original language of the article and in English which includes full name, academic degree, major or expertise, name of the university, city, country, e-mail, phone number, and also the order of authors' names (Corresponding author should be written first).
- The structure of the manuscript should be as follow: *Title, Abstract* (100–250 words), *Keywords* (3-7 words), *main body, conclusion and References*. Regardless to the written language, all the manuscripts have to translate title, abstract, and keywords into English very accurately and fluently.
- The journal accepts the researches of authors on language and linguistics in the form of articles and reports. The usual length of the reports should be between 1500 and 2500 words, and the normal length of the articles is about 2500 to 5000 words.
- **References**; In-text citations should be written in parentheses including author's last name year published, page number; (Khanlari 1375, 61).
- The method of citing sources should be in accordance with Harvard Referencing Guide:
- The structure of references should be as Harvard Reference List citation:
- **For Books**: Last name, First initial. (Year published). *Title of book*. Edition. (Only include the edition if it is not the first edition) City published: Publisher, Page(s).
- **For Articles**: Last name, First initial. (Year published). Article title. *Journal*, Volume (Issue), Page(s)
- **For Website**: Last name, First initial (Year published). Page title. [online] Website name. Available at: URL [Accessed Day Mo. Year].
- The format of the accepted file should be written in Microsoft Word Version 2007. The whole body of the article would be in one column with the margin of 2.54 cm in all sides with the size of A4. The size of the font should be 14 for all languages, type of the font for Persian is **B Nazanin**, for Arabic is **Arabic Typesetting**, and for English is **Times New Roman**. Line spacing should be 1 cm for all parts of the article.
- Since the articles exclusively accept electronically and through the site of the journal, the author(s) should first register as user in the site, and for sending the article and the subsequent following should refer to <http://languageart.ir>.



# Language ge e

Vol.2 Issue.2 2017