



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

به نام خداوند بسیار بخشنده‌ی همیشه بخشنده



فصلنامه‌ی هنر زبان

مجله‌ی علمی بین‌المللی و چندزبانه‌ی «هنر زبان» باهدف انتشار پژوهش‌های اصیل با موضوع‌های مرتبط به حوزه‌ی زبان‌شناسی و زبان به‌صورت دسترسی آزاد منتشر می‌گردد. داوری محتوای ارسالی در این نشریه به‌صورت دوسویه‌ی کور خواهد بود و به‌طور معمول چهل و پنج روز زمان نیاز دارد. این فصلنامه به‌صورت چاپی و الکترونیکی منتشر می‌شود و انتشار نسخه‌ی الکترونیکی برای نویسندگان هزینه‌ای ندارد. عنوان نشریه «هنر زبان» نامی است که به مطالعات حوزه‌های هنری زبان داده شده است. از نظر سنتی، هنر زبان به دو حوزه‌ی ادبیات و زبان مربوط می‌شود و زبان نیز خود به دو زیرشاخه‌ی زبان‌شناسی و زبان تقسیم می‌شود. در این مجله در حوزه‌های یادشده، مقاله‌ها به اختیار نویسنده (گان) به زبان‌های فارسی، انگلیسی، عربی، روسی، فرانسه و تاجیکی پذیرفته می‌شوند.

براساس مجوز شماره‌ی ۷۷۰۰۹ مورخ ۱۳۹۴/۱۱/۲۶ و با تأیید معاون امور مطبوعاتی و اطلاع‌رسانی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، این مجله با عنوان مجله‌ی علمی اجازه‌ی نشر یافت.

سردبیر: دکتر شاهرخ محمدبیگی

صاحب امتیاز و دستیار سردبیر: دکتر مهدی محمدبیگی

مدیر داخلی: امیر امینیان طوسی

ویراستار: مریم نورنمایی

اعضای هیئت تحریریه

- دکتر اسحاق رحمانی، دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر اکبر صیادکوه، استاد گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر اولنا مزه پوا، دانشیار انستیتوی زبان‌شناسی دانشگاه ملی تاراس شفچنکوکیف، اوکراین.
دکتر جان‌اله کریمی مطهر، استاد گروه زبان و ادبیات روسی دانشگاه تهران، ایران.
دکتر جهاد حمدان، استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اردن، اردن.
دکتر حسین علی فلاح عبیدات، دانشیار گروه زبان‌شناسی مرکز زبان‌های دانشگاه یرموک، اردن.
دکتر رحمان صحراگرد، استاد گروه زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر زهرا ابوالحسنی چیمه، دانشیار گروه زبان‌شناسی مرکز تحقیقات سازمان سمت، ایران.
دکتر سوسن جبری، دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.
دکتر شاهرخ محمدبیگی، دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر گریگوری توکارف، استاد گروه سبک‌شناسی زبان روسی دانشگاه دولتی شهرتولا، روسیه.
دکتر مبارک حنون، استاد گروه زبان‌شناسی، دانشگاه قطر، قطر.
دکتر مرضیه یحیی پور، استاد گروه زبان و ادبیات روسی دانشگاه تهران، ایران.
دکتر موسی سامح رباعه، استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه یرموک، اردن.
دکتر مهرالنساء نغزبک‌ووا، استاد زبان‌شناسی، گروه زبان روسی دانشگاه ملی، دوشنبه، تاجیکستان.
دکتر ولادیمیر ایوانف، استاد گروه زبان‌شناسی زبان‌های ایرانی دانشگاه دولتی مسکو، روسیه.

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

کد پستی: ۷۱۸۶۶۵۵۵۶۸

تلفاکس: ۰۷۱-۳۶۳۰۸۳۷۸

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۶۵۲۶

شاپا الکترونیکی: ۲۵۳۸-۲۷۱۳

چاپخانه: چاپخانه لوح

شیراز-ایران

وبسایت: www.languageart.ir

mahdimb@languageart.ir

راهنمای نگارش و شرایط پذیرش مقاله یا گزارش

- زبان نگارش به‌اختیار نویسنده (گان) می‌تواند فارسی، انگلیسی، عربی، فرانسه، روسی و یا تاجیکی باشد.
- محتوای ارسالی به مجله باید حاصل تحقیق و پژوهش یا ترجمه‌ی نویسنده (گان) باشد.
- محتوای ارسالی در مجله‌ی دیگری به‌چاپ نرسیده و هم‌زمان به مجلات داخلی و خارجی ارسال نشده باشد. مجله، ترجمه را به‌شرط ارسال مقاله‌ی اصلی به هیئت تحریریه مجله و ارجاع به مجله‌ی اصلی می‌پذیرد.
- ساختار محتوای ارسالی می‌تواند مقاله یا گزارش باشد و 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. قابل‌ذکر است محتوای ارسالی فارغ از زبانش باید دارای عنوان، چکیده و واژگان کلیدی به زبان انگلیسی روان نیز باشد. حجم مناسب متن برای گزارش به‌طور متوسط بین ۱۵۰۰ تا ۲۵۰۰ کلمه و برای مقاله ۲۵۰۰ تا ۵۰۰۰ واژه است.
- صفحه‌ی عنوان مقاله: دارای عنوان کامل مقاله، نام و نام خانوادگی، دانشگاه و مرتبه‌ی علمی، تلفن و رایانامه‌ی (دانشگاهی) نویسنده (گان) باشد.
- ارجاعات در متن مقاله: درمیان دو کمانک (،) شامل نام خانوادگی نویسنده، سال انتشار منبع و شماره‌ی صفحه باشد (خانلری ۲۰۱۳، ۹۲).
- منابع مورد‌استفاده در متن براساس اسناد دارد **هاروارد** تنظیم شوند:
- کتاب: نام خانوادگی، نام، تاریخ انتشار (داخل پرانتز)، *عنوان اثر اصلی و فرعی (مورب یا ایتالیک)*، محل نشر: ناشر، صفحه.
- مقاله: نام‌خانوادگی، 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، صفحه‌ی شروع و صفحه‌ی 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 پذیرش‌شده با فرمت ورد ۲۰۰۷ است که کل متن به‌صورت تک‌ستونی و در سایز A4 با حاشیه‌ی ۲/۵۴ سانتیمتر از همه‌طرف تایپ شده و اندازه‌ی فونت انتخابی برای همه‌ی 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 ارسال به سایت مجله: <http://www.languageart.ir> پذیرفته می‌شود.

فصلنامه‌ی «هنر زبان» علاوه بر سایت مجله در پایگاه‌های مختلف معتبر داخلی و بین‌المللی که نام و نشان آن‌ها در این صفحه و همچنین در فهرست ایندکس سایت موجود است، نمایه شده و مقالات آن به صورت آزاد قابل دسترسی است.



شایان ذکر است طبق تفاهم‌نامه‌ی شماره‌ی ۹۶/۱ مورخ ۱۳۹۶/۵/۱ فی مابین انجمن ایرانی زبان‌وادبیات روسی و فصلنامه‌ی «هنر‌زبان»، این نشریه با انجمن مذکور همکاری می‌کند. برخی از مقالات مربوط به حوزه‌ی زبان و ادبیات روسی این نشریه حاصل فعالیت مشترک با انجمن ایرانی زبان‌وادبیات روسی است.



طبق تفاهم‌نامه‌ی شماره‌ی ۹۶/۲ مورخ ۱۳۹۶/۱۱/۱۰ فی مابین پردیس فناوری کیش و فصلنامه‌ی «هنر‌زبان»، برخی از مقالات این شماره نشریه حاصل فعالیت مشترک با موسسه پردیس فناوری کیش است.



فهرست

- زبان عشق در ادب فارسی
۲۸-۷ علی صابری و شاهرخ محمدبیگی
- نقش جنبه‌های مثبت و منفی فناوری الکترونیک در بخش آموزش
و یادگیری زبان انگلیسی در جامعه‌ی صنعتی ایران
۴۴-۲۹ مهنوش اسلامی و همکاران
- استعاره‌های مفهومی ترس در زبان فارسی و انگلیسی:
رویکردی شناختی و پیکره‌ای
۶۰-۴۵ آریتا افراشی و بیتا قوچانی
- میزان رضایتمندی شغلی معلمان زبان انگلیسی در ایران:
مقایسه‌ی گروه‌های جنسیتی، مدرک تحصیلی و رشته‌ی تحصیلی
زهره هاشم‌پور
۷۶-۶۱
- درباب توزیع نامتقارن قلب نحوی و پسایندسازی در زبان ژاپنی
۹۶-۷۷ ساتوشی ایمامورا
- مقوله‌ی اشاره در تعامل کلامی گویشوران بلاروسی و انگلیسی
اولگا آرتیوماوا
۱۰۸-۹۷

زبان عشق در ادب فارسی

علی صابری^۱ ©

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه شیراز،
شیراز، ایران

دکتر شاهرخ محمدیگی^۲

دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه شیراز،
شیراز، ایران

(تاریخ دریافت: ۲۱ اسفند ۱۳۹۶؛ تاریخ پذیرش: ۰۶ اردیبهشت ۱۳۹۷)

عشق ودیعه‌ای ازلی و بی‌منتهاست که حق تعالی در وجود همه‌ی کائنات و پدیده‌ها قرار داده است. بقا و هستی موجودات به واسطه‌ی عشق ممکن می‌شود و بدون وجود آن، جهان کائنات را آب و رونقی نیست. آثار نگاشته‌شده درباره‌ی عشق، از گذشته‌ای بسیار طولانی برخوردار است تا جایی که نخستین نشانه‌های اشعار عاشقانه‌ی ادب پارسی در آثار شعرا و عرفای قرن سوم و چهارم هجری از جمله رودکی و با یزید بسطامی ملاحظه می‌شود. با توجه به گستردگی و وسعت معنایی واژه‌ی عشق و عمومیت آن در میان همه‌ی ملل جهان، اقوام مختلف با فرهنگ‌های گوناگون، هر کدام به تعریف و توصیف این کلمه پرداخته‌اند و آن را مقدس شمرده یا ستوده‌اند. در عرفان و تصوف اسلامی نیز این واژه رنگ‌وبویی خاص یافته است، همه جا و همه وقت، قدر دیده و بر صدر نشسته و همواره مقدس شمرده شده است. در این مقال، به تعریف و توصیف این واژه‌ی گسترده و ناخویشتر دار پرداخته شده، زوایای مختلف آن کاویده، و به سؤالاتی چند در مورد آن پاسخ داده شده است؛ از جمله چیستی عشق، پیدایش آن در ادبیات فارسی و ظهور آن به صورت خاص در ادبیات عرفانی. همچنین نظر برخی از بزرگان عرفان اسلامی هم در این زمینه بیان شده است.

واژه‌های کلیدی: عشق، عرفان، ادبیات عرفانی، مولوی، حافظ.

¹E-mail: ali.saberi1396@gmail.com

©(نویسنده مسؤل)

²E-mail: shbeygi@rose.shirazu.ac.ir

مقدمه

درباره‌ی ماهیت عشق سخنان بسیاری گفته شده است و به‌ندرت می‌توان شاعر و نویسنده‌ای را پیدا کرد که به این موضوع مهم و جنجالی نپرداخته باشد؛ به‌طوری‌که عمده‌ی بحث عرفا و متصوفه در طول تاریخ حیاتشان درمورد عشق بوده است. اهل تصوف و عرفان قوام و نظام عالم را از وجود عشق می‌دانند و معتقداند که آفرینش و عالم امکان از تجلی عشق بریاست. بعقیده‌ی عرفا، عشق ایشارگر و «لابالی» بزرگ‌ترین آموزگار فنا و فداکاری است و جایی‌که پرچم عشق برافراشته شود، دوگانگی و تعارض از میان برداشته می‌شود. عشق همچنین بر خودخواهی و خودپسندی انسان قلم بطلان می‌کشد و او را به تسلیم و رضا دربرابر جوروجفای معشوق وامی‌دارد. نشانه‌های این توصیف و تقدیس بی‌حدوشمار، درمیان آثار منثور و منظوم همه‌ی شاعران پارسی‌زبان به‌وفور یافت می‌شود و ادیبان این مرزوبوم بهترین و فصیح‌ترین اشعار خود را دروصف عشق و عاشقی سروده‌اند. آنچه از واژه‌ی عشق مستفاد می‌شود جز محبت شدید چیز دیگری نیست. واژه‌ی عشق اگرچه با این نام در قرآن به‌کار نرفته، اما آنچه از کلمه‌ی حب و مشتقات آن به‌کار گرفته شده است، همه دلالت بر واژه‌ی عشق دارد؛ ازجمله در سوره‌ی بقره، آیه‌ی ۱۶۵ است که: «وَمِنَ النَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ اللَّهِ أَندَاداً يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ، وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِلَّهِ» (و بعضی از مردم غیر خدا را مانند خدا می‌گیرند، دوست دارند آن‌ها را «بتان را»، چنان‌که باید خدا را دوست داشت، لیکن آن‌ها که اهل ایمان‌اند، کمال محبت و دوستی را فقط به خدا مخصوص می‌دارند).

فرشتگان و سایر موجودات از عشق بی‌خبراند و آن را نمی‌شناسند. انسان تنها موجودی است که عشق را تجربه می‌کند و بر معنای حقیقی آن واقف است. هرجا که عشق حضور دارد جز تسلیم و رضا چاره‌ای وجود ندارد. عشق بلا را هم به نعمت تبدیل می‌کند و درواقع، عشق و محبت، حتی بر عالم هم تقدم وجودی دارد: «نبود نقش دو عالم که رنگ الفت بود... زمانه طرح محبت نه این زمان انداخت» (حافظ ۱۳۶۳، ۶۴) و ذره‌ای عشق از همه‌ی آفاق بهتر است: «ذره‌ای عشق از همه آفاق به» (عطار ۱۳۷۲، ۶۷). و این همان عشقی است که با عافیت ناسازگار است: «عافیت با عشق نبود سازگار» (عطار ۱۳۷۲، ۷۷) و بنیاد آن بر بدنایمی است: «عشق را بنیاد بر بدنایمی است.» (عطار ۱۳۷۲، ۸۲)

بعضی از عرفا، عشق را حقیقت مطلق دانسته‌اند؛ ازجمله احمد غزالی که عشق را عین ذات احدی می‌شناسد. (دینانی ۱۳۸۳، ۳۴۷). اهل تصوف عشق و محبت را از عالی‌ترین اصول و مبانی تصوف می‌دانند و معتقد به سریان عشق درجمیع موجودات برحسب درجه و لیاقت آن‌ها هستند. به اعتقاد آن‌ها همه‌ی مذاهب زاییده‌ی عشق است. عشق را عطیه‌ی الهی و آسمانی می‌دانند که کل مخلوقات، هرکدام درحد خود بهره و نصیبی از آن برده‌اند. حقیقت آن است که پایه و اساس آن عشق باشد و جز آن، مایه‌ی تفرقه و ملال و اسباب وسوسه و قیل‌و‌قال است.

در دیوان شمس هیچ واژه‌ای به‌اندازه‌ی عشق به‌والامقامی، ارجمندی و عظمت توصیف نشده است و هیچ شاعر و عارفی قبل از مولانا، عشق را به‌صورت عمیق، رسا، دقیق و متنوع توصیف نکرده و بعد از مولانا هم‌چنین اتفاقی نیفتاده است. عشق مولانا نغز و خوب و زیباست و چون خورشیدی است که گرمی و حرارت می‌بخشد، آموزگار خوبی است و اضداد را درخود نهفته است؛ عشق مولوی ازلی و ابدی است و درخت آن متکی به هیچ موجودی نیست: «شاخ عشق اندر ازل دان، بیخ عشق اندر ابد این شجر را تکیه‌بر عرش و ثری و ساق نیست.» (کلیات شمس ۱۳۸۴، ۱۵۴) و این عشقی است که حقیقت آن را

باید فقط از زبان خود عشق شنید: «عشق را از من می‌پرس از کس می‌پرس از عشق پرس». (کلیات شمس ۱۳۸۴، ۴۰۱) و نیازی به ترجمانی کسی ندارد: «ترجمانی من و صد چون منش محتاج نیست.» (کلیات شمس ۱۳۸۴، ۴۰۱)

محمّدالدین عربی می‌گوید: «هر کس عشق را تعریف کند، آن را نشناخته؛ و کسی که از جام عشق جرعه‌ای نچشیده باشد، آن را نشناخته؛ کسی که گوید از جام شراب عشق سیراب شدم، آن را نشناخته است؛ چون عشق، شرابی است که کسی را سیراب نمی‌کند.» (انصاری ۱۳۷۴، ۸۳) نوشتار حاضر به کاوش موضوع عشق در ادبیات عرفانی از منظر عرفا و متصوفه‌ی اسلامی پرداخته و تاریخچه‌ی حضور واژه‌ی «مهیّب و محبوب» عشق را در ادبیات عرفانی مورد مذاقه و تحقیق و تفحص قرار داده است.

زبان عشق در ادب فارسی

عشق ودیعه‌ای ازلی و بی‌منتهاست که حق تعالی در وجود همه‌ی کائنات و پدیده‌های عالم قرار داده است. بقا و هستی آفریده‌ها نیز به واسطه‌ی عشق است و بی آن، جهان کائنات آب و رونقی ندارد. عشق علت وجود کائنات و موهبت اختصاصی معبود ازلی به انسان است. آثار نگاشته‌شده درباره‌ی عشق، عاشق و معشوق، از گذشته‌های بسیار طولانی برخوردارند، تا آنجا که نخستین نشانه‌های اشعار عاشقانه‌ی ادب پارسی در آثار شعرا و عرفایی قرن سوم و چهارم هجری از جمله رودکی (شعار ۱۳۷۰، ۱۱ تا ۴۵) و بایزید بسطامی (انصاری ۱۳۷۴، ۸۳) ملاحظه می‌شود. با توجه به گستردگی و وسعت معنایی واژه‌ی عشق و عمومیت آن در میان همه‌ی ملل جهان، اقوام مختلف با فرهنگ‌های گوناگون، هر کدام به تعریف و توصیف این کلمه پرداخته، و آن را تقدیس کرده یا ستوده‌اند. نشانه‌های این توصیف و تقدیس بی‌حد و اندازه، در میان آثار منثور و منظوم همه‌ی شاعران پارسی‌زبان به وفور یافت می‌شود و ادیبان این مرزوبوم بهترین و فصیح‌ترین اشعار خود را در وصف عشق و عاشقی سروده‌اند. آنچه از واژه‌ی عشق مستفاد می‌شود جر محبت شدید، چیز دیگری نیست. واژه‌ی عشق اگرچه مستقیماً و با این نام در قرآن کریم به کار نرفته، اما آنچه از کلمه حب و مشتقات آن به کار گرفته شده است، همه دلالت بر واژه‌ی عشق دارند.

عشق در لغت‌نامه‌ی دهخدا و فرهنگ فارسی معین

«عشق بسیار دوست داشتن چیزی (غیاث اللغات). درگذشتن از حد در دوستی، و آن عام است که در پارسایی باشد یا در فسق، یا کوری حس از دریافت عیوب محبوب، یا مرضی است و سواسی که می‌کشد مردم را به سوی خود جهت خلط، و تسلیط فکر بر نیک پنداشتن بعضی صورت‌ها (منتهی الارب). مرضی است از قسم جنون (غیاث اللغات). بسیاری محبت (تاج المصداق بیهقی). جمعیت کمالات را گویند که در یک ذات باشد و این جز حق را نبود.» (دهخدا ۱۳۴۱، ۲۶۴ و ۲۶۵)

«عشق به حد افراط دوست داشتن؛ محبت تام، دوستی مفرط.» (معین ۱۳۷۱، ۲۳۰۳)

در ادب فارسی شاید نخستین شاعری که این واژه را در اشعار خود به کار گرفت، رودکی سمرقندی بود که از این جهت فضل تقدم از آن اوست.

آنجا که می‌گوید:

دل من ارزنی، عشق تو کوهی

چه سایه زیر کوهی ارزنی را؟

(رودکی ۱۳۷۰، ۱۱)

یا می‌گوید:

کسی که آگهی از ذوق عشق جانان یافت
 ز خویش حیف بود گر دمی بود آگاه
 (رودکی، ۱۳۷۰، ۲۴)

و درجایی دیگر:

روی به محراب نهادن چه سود
 ایـزد ما وسوسه‌ی عاشقی
 دل به بخارا و بتان طراز
 از تو پذیرد نپذیرد نماز
 (رودکی، ۱۳۷۰، ۴۵)

تعریف عشق نزد اهل سلوک

«تعریف آن نزد اهل سلوک آن است که آنچه ترا از متاع دنیا سودمند باشد ببخشایی به دیگران، و آنچه از دیگران به تو رسد و زیان‌آور باشد، به بردباری بپذیری و تحمل آن کنی، و عشق، آخرین پایه‌ی محبت است و فرط محبت را عشق گویند. و گویند عشق آتشی است که در دل آدمی افروخته می‌شود و بر اثر افروختگی آن، آنچه جز دوست است سوخته گردد؛ و نیز گفته‌اند دریایی است پر از رنج و درد. و گفته‌اند عشق جنون الهی است که بنیاد خود را ویران می‌سازد. و گویند در مقام عشق گاه باشد که عاشق از خود بی‌خود و بی‌خبر شود به‌نحوی که معشوق را در حال حضور نشناسد و جویای او باشد؛ همچنان‌که از مجنون حکایت کنند که روزی لیلی از جانب مجنون می‌گذشت، خواست با مجنون صحبت کند، او را بخواند، مجنون چندان در فکر و یاد لیلی فرورفته بود که او را نشناخت و گفت عذر من را بپذیر و دست از من بازدار که یاد لیلی مرا از ذکر و اندیشه‌ی هر موجودی فارغ و به‌یاد خویش مشغول داشته، و مرا توان سخن گفتن با غیر نیست؛ و این مرتبه پایان مقامات وصول و قرب باشد؛ و در این مقام است که معروف و عارف متحد شوند و دویی از میان برخیزد و عاشق و معشوق یکی گردند، و جز عشق هیچ باقی نماند. پس عشق ذاتی است صرف و خالص که تحت اسم‌ورسمی و لغت‌وصفی داخل نشود؛ و عشق را جمعیت کمالات نیز گفته‌اند، و این جز حق را نبود؛ و آن را ذات احدیت نیز ذکر کرده‌اند؛ و عاشق آن را گویند که اثر عقل در او نباشد و خبر از سروپا ندارد و خواب خود بر خود حرام گرداند، زبان به‌ذکر و دل به‌فکر و جان به‌مشاهده‌ی او مشغول دارد.» (کشاف اصطلاحات الف نون) (دهخدا، ۱۳۴۱، ۲۶۴ و ۲۶۵)

نظر عرفا در مورد عشق

«عشق چون به کمال خود رسد قوا را ساقط گرداند و حواس را از کار بیندازد و طبع را از غذا بازدارد و میان محب و خلق ملال افکند و از صحبت غیر دوست ملول شود یا بیمار گردد یا دیوانه شود یا هلاک گردد. گویند عشق آتشی است که در قلب واقع شود و جز محبوب را بسوزد، عشق دریای بلا و جنون الهی است و قیام قلب است با معشوق بلاواسطه. عشق مهم‌ترین رکن طریقت است که آخرین مرتبت آن عشق پاک است و این مقام را تنها انسان کامل که مراتب ترقی و تکامل را پیموده است، درک می‌کند؛ و شکی نیست که محبت و عشق و علاقه پایه و اساس زندگی و بقای موجودیت عالم است زیرا تمام حرکات و سکنات و جوش‌و‌خروش جهانیان براساس محبت و علاقه و عشق است و بس؛ و عرفا می‌گویند حتی وجود افلاک و حرکات آن‌ها به‌واسطه‌ی عشق و محبت است؛ و گویند سلطان عشق خواست که خیمه به صحرا زند، در خزاین بگشود، گنج بر عالم پاشید، ورنه عالم با بودونبود خود آرمیده بود و در خلوت‌خانه‌ی شهود آسوده (جان الله و لم یکن معه شیء). (از فرهنگ مصطلحات عرفا،

بنقل از لمعات و طرایق و کشف و شرح تعرض و مقدمه‌ی نوحات الانس و محبت‌نامه) (دهخدا ۱۳۴۱، ۲۶۵)

عشق موجد کائنات است فضل و برتری انسان و مُمَیز او از حیوانات و مُرَجِّح او بر کائنات عشق است. عشق واقعی و راستین موهبت و بخشش ویژه و امانت خاصی است که خدای لایزال به بنی آدم عطا کرده است و در دل و جان او قرار داده است، قابل تقلید نیست و چنین عشقی است که برای رسیدن به معشوق لازم است و بلکه عین معشوق است و با آن فرقی ندارد. صوفیه کمال واقعی را در عشق جستجو می‌کردند و عقیده داشتند که اساس و بنیاد عالم هستی بر عشق نهاده شده است و حرکت و جنب‌وجوش موجودات در عالم را از وجود عشق می‌دانستند.

افلاطون گوید: «روح انسان در عالم مجردات قبل از ورود به دنیا، حقیقت زیبایی و حسن مطلق یعنی خیر را بدون پرده و حجاب دیده است. پس در این دنیا چون حسن ظاهری و نسبی و مجازی را می‌بیند از آن زیبایی مطلق که سابقاً درک نموده یاد می‌کند، غم هجران به او دست می‌دهد و هوای عشق او را برمی‌دارد، فریفته‌ی جهان می‌شود و مانند مرغی که در قفس است می‌خواهد به‌سوی او پرواز کند. عواطف و عوالم محبت همان شوق لقای حق است، اما عشق جسمانی مانند حسن صوری، مجازی است و عشق حقیقی سودایی است که بر سر حکیم می‌زند و همچنان‌که عشق مجازی سبب خروج جسم از عقیمی و مولد فرزند و مایه‌ی بقاء نوع است، عشق حقیقی هم روح و عقل را از عقیمی رهایی می‌دهد، هم مایه‌ی ادراک اشراقی و دریافتن زندگی جاودانی یعنی نیل به معرفت جمال حقیقت و خیر مطلق و حیات روحانی است و انسان به کمال علم وقتی می‌رسد که به حق و اصل و به مشاهده‌ی جمال او نایل شود و اتحاد عالم و معلوم و عاقل و معقول حاصل گردد.» (معین ۱۳۷۱، ۲۳۰۳)

عشق و محبت هدف والای حیات

عشق و محبت هدف والای حیات است که در تاریکی حیرت‌ها، راهبر و روشنگر است، و این موهبت الهی در این عالم فقط نصیب انسان شده است. عشق چیزی است که جز معشوق خود به هیچ موجود دیگری توجه و اعتنا ندارد، به‌همین جهت در شناخت معشوق از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. ویکتور فرانکل، در کتاب «در جستجوی معنی» درمورد عشق می‌گوید: «عشق تنها راهی است که با آن می‌توان به ژرفای وجود دیگری راه پیدا کرد. کسی نمی‌تواند از وجود و سرنوشت فرد دیگری کاملاً آگاه شود مگر اینکه عاشق باشد. به‌وسیله‌ی درک و درایت روحانی عشق است که انسان می‌تواند صفات شخصی و الگوی رفتاری محبوب را به‌خوبی دریابد تا جایی که حتی چیزی را که بالقوه در اوست و باید به فعلیت درآید درک کند. عشق نتیجه‌ی میل جنسی و لذت‌های نفسانی نیست؛ بلکه میل جنسی نیز راهی است که شخص می‌تواند برای درک معنی عشق از آن بهره جوید.» (ابراهیمی دینانی ۱۳۸۳، ۹)

عشق کمال ممکن است که انسان به آن می‌رسد؛ عشق سعادت انسان است و انسان طفیل عشق است، در روزگار هجران سوزوگداز عشق دردناک و جان‌گداز است و تحمل آن دشوار؛ و درد هجران دردی بی‌درمان است. به‌نظر اهل ذوق و صاحب‌دلان، عشق قدیم و جان‌عاشق دیرین است و مؤید این نظر بیتی است از خواجه حافظ که می‌گوید:

پیش‌از این کاین سقف سبز و طاق مینا برکشند منظر چشم مرا ابروی جانان طاق بود

(حافظ ۱۳۶۳، ۸۸)

عشق انسان را به تسلیم و رضا وا می‌دارد.

فرشتگان و سایر موجودات از عشق بی‌خبرند و حقیقت آن را نمی‌شناسند، و انسان تنها موجودی است که عشق را تجربه می‌کند و آن را می‌شناسد؛ حافظ در این زمینه می‌گوید:

فرشته عشق نداند که چیست قصه مخوان بخواه جام و گلابی به خاک آدم ریز

(حافظ ۱۳۶۳، ۱۷۱)

هرجا که عشق حضور دارد جز تسلیم و رضا چاره‌ای وجود ندارد؛ عشق هرچند در ظاهر آتش و عذاب می‌نماید؛ اما در واقع جز سرمایه‌ی راحت و سرچشمه‌ی خوشی نیست: عشق بلا را به نعمت تبدیل می‌کند و در واقع عشق و محبت حتی بر عالم هم تقدم وجودی دارد:

نبود نقش دوعالم که رنگ الفت بود زمانه طرح محبت نه این زمان انداخت

(حافظ ۱۳۶۳، ۶۳)

عشق هستنی‌شکن است و آتش در خود پرستی می‌زند.

«نتیجه‌ی عشق آن است که عاشق هستی خود را در بازو و از همه چیز بگذرد و چنان در معشوق غرق شود که پروای خویش و بیگانه نکند، و اولین اثر او آن است که آتش در بنیاد خود پرستی می‌زند و آدمی را از خود بینی که سرمایه‌ی همه‌ی عیب‌ها و زشتی‌هاست، می‌رهاند و بتان خیال و اصنام صورت را در هم می‌شکند و این هم از پرستش معشوق برمی‌خیزد. بدین جهت عشق به ظاهر بت پرستی و در واقع بت شکستن و از دوگانگی گسستن و به یگانگی پیوستن است.» (فروزان فر ۱۳۷۴، ۱۷۴)

عشق عامل تحرک و شور و حال است و بی‌خبر از عشق به نزد عاشقان صاحب نظر نیست. عشق نیروی محرکه‌ی سلوک و اصل تفکر عرفانی است و عاشق بی‌پروا و فارغ از همه‌ی تعلقات. عشق مرادف رندی و بلکه با رندی یکی است و کار عالم و عالمیان به مدد عشق و رندی صورت می‌گیرد، و آدمی داغ عشق و رندی را بردل و زبان دارد:

عاشق و رند و نظربازم و می‌گویم فاش تا بدانی که به چندین هنر آراسته‌ام

(حافظ ۱۳۶۳، ۲۲۴)

در خرمن صد زاهد عابد زند آتش این داغ که ما بر دل دیوانه نهادیم

(حافظ ۱۳۶۳، ۲۳۱)

«عشق باشخصیت نمی‌سازد و برای نیل به مقصود باید شخصیت را از بین برد. چه، انسان در هر قدمی با شخصیت خود طرف خواهد بود. بزرگان گفته‌اند که: 'عشق یک قدم است و آن از خودگذشتن و ترک شخصیت خود کردن است و همین معنی است که طریق عشق را مشکل می‌سازد.'» (بحرالعلوم ۱۳۷۰، ۴۲)

شاید آدمی فارغ از آداب و عادات و رسوم اجتماعی، در راه دشوار و بی‌نهایتی که در پیش دارد، و در شب سیاهی که راه مقصودش گم شده است، دستگیر و نجات‌دهنده‌ای بهتر از عشق نتواند پیدا کند، و ای بسا که «کوکب هدایت» خواجه حافظ همان عشق باشد:

در این شب سیاهم گم گشت راه مقصود از گوشه‌ای برون آی، ای کوکب هدایت

(حافظ ۱۳۶۳، ۵۸)

در رساله‌ی «قشیریه» از قول استاد ابوعلی رودباری حکایت شده که در تعریف عشق گفته است:

«عشق آن بود که در محبت از حد درگذرد» و جنید گوید: «محبت عشق، افراط میل است.» (قشیری ۱۳۷۹، ۵۶۰)

بایزید بسطامی گوید: «محبت اندک داشتن بسیار بُود از خود، و بسیار داشتن اندک از دوست.» و شبلی گفت: «محبت آن است که هر چه در دل بُود، جز محبوب، همه محو کند.» (انصاری ۱۳۷۴، ۸۳)

عشق با وجود اینکه حقیقتی واحد و یگانه شناخته می‌شود، دارای جلوه‌های مختلف است و علاوه بر اینکه در عاشق به صورت خاص ظاهر می‌شود در معشوق نیز به صورتی دیگر خود را آشکار می‌کند. زرین کوب در این زمینه می‌گوید: «عشق انسانی هر چه باشد در نهایت متوجه جناب حق و انعکاس عشق الهی است، از این رو خواه این سری باشد و خواه آن سری؛ درهمه حال، ما را به جانب الهی رهنمون می‌شود. اینکه مولانا به مناسبت ذکر عشق خاطر نشان می‌کند که هر چه هست معشوق است و زنده‌ی واقعی هم جز او نیست، عاشق فقط پرده‌ای ظاهر یا نقش بی‌جانی است، نیز متضمن اشارت به همین منشأ الهی عشق است که البته بدون آن عشق هرگز نمی‌تواند محرک تمام کائنات و در عین حال غایت حرکت جمیع آن‌ها باشد.» (زرین کوب ۱۳۷۷، ۲۲)

عشق از نظرگاه شاعران عارف و عارفان شاعر

حکیم سنایی غزنوی از جمله‌ی شاعران و عارفانی است که عشق را ستوده و مقدس شمرده‌اند. وی در بسیاری از اشعار خود، عشق را تقدیس کرده و در اکثر موارد آن را بر عقل برتری و رجحان داده است که به مواردی از آن اشاره می‌شود.

اشعاری از سنایی در ستایش عشق

سنایی معتقد است که درد عشق راهبر است و جهان عشق دویی‌بردار نیست:

برنگیرد جهان عشق دویی	چه حدیث است این منی و تویی!
مرد را درد عشق راهبر است	آتش عشق مونس جگر است

(سنایی ۱۳۷۶، ۴۲ و ۱۰۵)

عشق عاشق را سرور و از دیگران برتر می‌کند، و عشق فقط با سربریده راز خود را در میان می‌نهد:

دلبر جان‌ربای عشق آمد	سر بر و سر نمای عشق آمد
عشق با سربریده گوید راز	زآنکه داند که سر بود غماز

(سنایی ۱۳۷۶، ۱۰۹ و ۱۱۰)

کار عشق معجزه و خرق عادت است و عشق نجات‌دهنده از بلا و زشتی و تباهی است:

آب آتش فروز عشق آمد	آتش آب‌سوز عشق آمد
بنده‌ی عشق باش تا برهی	از بلاها و زشتی و تبهی

(سنایی ۱۳۷۶، ۱۱۰)

در عشق، حظ و نصیبی موجود نیست، کام و مقصود خویش در عشق جستن عین کافری است، و بهره‌ی مستان عشق، خود عشق است:

نیست در عشق حظ خود موجود	عاشقان را چه کار با مقصود
عشق و مقصود کافری باشد	عاشق از کام خود بری باشد
بی‌خودان را ز عشق فایده است	عشق و مقصود خویش بیهده است

(سنایی ۱۳۷۶، ۱۱۱)

عشق جبر است و در آن اختیاری وجود ندارد:

عشق و معشوق اختیاری نیست
عشق زانسان که تو شماری نیست
(سنایی ۱۳۷۶، ۱۱۲)

اصل در عشق رنج است و راحتی عاریت است، عشق باید بی‌اسم و رسم و صورت باشد، و سلطنت عشق بر هر که چیره شد، زندگی او را عوض می‌کند:

در ره عاشقی سلامت نیست
صورت عشق پوست باشد پوست
بورتو چون صبح عشق برتابد
اضطراب است و استقامت نیست
عشق بی‌عین و شین و قاف نکوست
نه تو کس را نه کس تو را یابد
(سنایی ۱۳۷۶، ۱۱۱)

و سرانجام اینکه مدعی عاشقی به عشق ستم می‌کند:
هر که او مدعی بود در عشق

هست بیداد کرده او بر عشق
(سنایی ۱۳۷۶، ۱۰۹)

عشق از دیدگاه نجم‌الدین رازی

نجم‌الدین اصل و گوهر عشق و منزلگه عاشقان را از جهانی ماورای این جهان مادی می‌داند:
اصل و گهر عشق ز کانی دگر است
منزلگه عاشقان جهانی دگر است
(مرصادالعباد ۱۳۷۷، ۳۳۴)

به‌نظر او سرمایه‌ی عشق، قلاشی و رندی است:
قلاشی و رندی است سرمایه‌ی عشق

قرایی و زاهدی جهانی دگر است
(مرصادالعباد ۱۳۷۷، ۲۰۲)

وی درباره‌ی قدمت عشق گفته است:

ز آن پیش که آب و گل ما ساخته‌اند
عشاق تو پیش از گل و دل با رخ تو
جان‌ودل ما به عشق پرداخته‌اند
بی‌زحمت خویش عشق‌ها باخته‌اند
(رساله‌ی عشق و عقل ۱۳۸۱، ۶۶)

و درجایی دیگر می‌گوید:

تا ظن نبری که ما ز آدم بودیم
بی‌زحمت عین و شین و قاف و گل و دل
کان دم که نبود آدم، آن دم بودیم
معشوقه و ما و عشق، همدم بودیم
(رساله‌ی عشق و عقل ۱۳۸۱، ۶۷)

نجم‌الدین درجایی داستان و زبان عاشقان را داستان و زبانی دیگر، و عاشقان روی دوست را دارای نشانی دیگر می‌داند:

عشق را گوهر برون از کون و کانی دیگر است
بر سر هر کوچه هر کس داستانی می‌زنند
بی‌زبانانی که با وی در سحر گویند راز
آن گدایانی که دم از عشق رویش می‌زنند
لاف عشق روی جانان از گزافی رو، مزین
کشتگان عشق را از وصل، جانی دیگر است
داستان عاشقان خود داستانی دیگر است
خود ز جسمانی و روحانی زبانی دیگر است
هریکی چون بنگری صاحبقرانی دیگر است
عاشقان روی او را خود نشانی دیگر است
(رساله‌ی عشق و عقل ۱۳۸۱، ۵۵ و ۵۶)

عاشقان راستین سخنشان دلکش و قصه‌ی آن‌ها خوش و شنیدنی است:

آن را که دل از عشق پراتش باشد
هر قصه که گوید همه دلکش باشد
تو قصه‌ی عاشقان همی که می شنوی
بشنو بشنو که قصه‌شان خوش باشد
(مرصادالعباد ۱۳۷۷، ۱۱)

عشق آب زندگانی دل و برنده‌ی لذت جوانی و عیش جاودانی است:

عشق است که لذت جوانی ببرد
عشق است که عیش جاودانی ببرد
عشق ارچه که آب زندگانی دل است
لیکن زدل آب زندگانی ببرد
(مرصادالعباد ۱۳۷۷، ۴۵)

طریق عشق طریق محنت و بلا و مایه‌ی فتنه است، و در دل عاشق جز غم عشق چیز دیگری نمی‌گنجد، و آنکه در مسیر عشق غم رسوایی دارد، دلداه و عاشق راستین نیست. عاشقان سلامت را فروخته و ملامت را خریده‌اند، در عشق یگانه و بی‌باک‌اند و پروایی از ملامت خلق ندارند. نجم‌الدین رازی در این مورد گفته است: «عجب اشارتی است اینکه بنای عشق‌بازی بر ملامت نهاده‌اند:

عشق آن خوش‌تر که با ملامت باشد
عشق آن زهد بود که با سلامت باشد
در عشق یگانه باش، از خلق چه باک
معشوقه تو را و بر سر عالم خاک
(مرصادالعباد ۱۳۷۷، ۸۱)

اونا مونا می‌گوید: «بی‌اعتباری جهان گذران و عشق، دو نوای اصیل و دل‌نشین از شعری راستین است و ممکن نیست یکی از این دو نوا، بی‌اهتزاز آن دیگری بلند شود. احساس بی‌اعتباری جهان گذران، شعله‌ی عشق را در دل شاعر می‌افزود و فقط عشق است که بر این بی‌اعتباری غلبه می‌کند، که زندگی را از نو سرشار می‌کند و به آن ابدیت می‌بخشد.» (انوری ۱۳۷۴، ۱۷)

اشعاری از فریدالدین عطار نیشابوری در وصف عشق

فریدالدین عطار نیشابوری شاعر و عارف شهیر ایرانی در قرن ششم و آغاز قرن هفتم، یکی دیگر از کسانی است که در وصف عشق اشعار زیبایی سروده‌اند. عطار معتقد است که عاشق واقعی و راستین دلیر و جانباز و ایثارگر، و عشق فارغ از کفر و ایمان است. عاشقان را پروای جان نیست. عشق پرده‌سوز و پرده‌در است و غذای عشق دردورنج و خون‌دل و ملامت و سرزنش است. از نظر عطار رجحان بشر به فرشتگان از آن جهت است که فرشتگان درد ندارند. او معتقد است که ذره‌ای از عشق بهتر از همه‌ی آسمان‌ها و زمین، و ذره‌ای از درد عشق، از همه‌ی عاشقان برتر است. عشق مغز کائنات و حاصل موجودات است؛ اما عشق هم بی‌درد، کامل نیست؛ عشق بی‌درد از آن فرشتگان و قدسیان عالم ملکوت، و عشق با درد، مختص انسان است، و استوار در عشق، پایبند هیچ مذهبی نیست:

هر کرا در عشق چشمی باز شد پای کوبان آمد و جانباز شد

(عطار ۱۳۷۲، ۶۱)

عشق را با کفر و با ایمان چه کار
عشق را با کفر و با ایمان چه کار
درد و خون‌دل نباید عشق را
درد و خون‌دل نباید عشق را
عشق را دردی نباید پرده‌سوز
عشق را دردی نباید پرده‌سوز
ذره‌ای عشق از همه آفاق به
ذره‌ای عشق از همه آفاق به
عشق مغز کائنات آمد مدام
عشق مغز کائنات آمد مدام
عاشقان را لحظه‌ای با جان چه کار
عاشقان را لحظه‌ای با جان چه کار
قصه‌ی مشکل نباید عشق را
قصه‌ی مشکل نباید عشق را
گاه جان را پرده‌در، گه پرده‌دوز
گاه جان را پرده‌در، گه پرده‌دوز
ذره‌ای درد از همه عشاق به
ذره‌ای درد از همه عشاق به
لیک نبود عشق بی‌دردی تمام
لیک نبود عشق بی‌دردی تمام

قدسیان را عشق هست و درد نیست
هر کرا در عشق محکم شد قدم
درد را جز آدمی در خورد نیست
درگذشت از کفر و از اسلام هم
(عطار ۱۳۷۲، ۶۶ و ۶۷)

عشق با عافیت ناسازگار است و اساس و بنیاد عشق بر بدنمایی است:

عافیت با عشق نبود سازگار
عاشقی را کفر باید، یاد دار
عشق را بنیاد بر بدنمایی است
هر که از این سر، سرکشد از خامی است
(عطار ۱۳۷۲، ۷۷)
(عطار ۱۳۷۲، ۸۲)

نظامی گنجوی و عشق

نظامی گنجوی شاعر قرن ششم هجری، در منظومه‌ی «خسرو و شیرین» خود عشق را به‌زیبایی وصف کرده و اشعار رسایی در این زمینه سروده است. او به خود توصیه می‌کند که تا زنده است غیر از عشق، کار و عمل دیگری را اختیار نکند؛ زیرا تنها عشق محراب فلک است و جهان بدون عشق رونق و جلوه‌ای ندارد؛ بهترین اندیشه و تدبیر را غلام عشق شدن می‌داند و این حرفه و پیشه‌ی همه‌ی عارفان و صاحب‌دلان است:

مرا کز عشق به ناید شماری
فلک جز عشق محرابی ندارد
مبادا تا زیم جز عشق کاری
جهان بی خاک عشق آبی ندارد
غلام عشق شو کاندیشه این است
همه صاحب‌دلان را پیشه این است
(نظامی ۱۳۷۲، ۴)

آدمی بدون عشق منجمد و بی‌جنبش است و اگر صد جان هم داشته باشد بی‌عشق مانند مرده‌ای است. خنده‌ی گل و گریه‌ی ابر باران از وجود عشق است. کشش طبایع «چهارعنصر» و حرکت آن‌ها، از برکت عشق است، و بهتر از سوز عشق، در عالم چیزی وجود ندارد:

کسی کز عشق خالی شد، فسرده‌ست
ز سوز عشق بهتر در جهان چیست
گرش صد جان بود بی‌عشق مرده‌ست
طبایع جز کشش کاری ندارند
که بی او گل نخندد، ابر نگرست
حکیمان این کشش را عشق خوانند
(نظامی ۱۳۷۲، ۴)

آفرینش و عالم امکان از تجلی عشق برپای است و اداره می‌شود. انسان غیر عاشق جز پیکری بی‌ارزش، چیز دیگری نیست. پس باید دل باخت و عاشق شد؛ زیرا با آتش عشق جهان پر دود می‌شود، و چشم خرد هم با دود این آتش فرو بسته می‌شود:

گر اندیشه کنی از راه بینش
چو من بی‌عشق خود را جان ندیدم
به عشق است ایستاده آفرینش
به عشق خود را جان ندیدم
دلی بفروختم، جانی خریدم
به عشق آفاق را پر دود کردم
خرد را چشم، خواب‌آلود کردم
(نظامی ۱۳۷۲، ۵)

عشق همان حقیقت مطلق

خواجه احمد غزالی از جمله‌ی عارفانی است که درباب عشق سخن گفته است. او چنین می‌اندیشد که: «عشق در این عالم همانند مسافری است که شبی را در رباطی به صبح می‌رساند و سپیده‌دم رخسار سفر برمی‌بندد و به ابدیت که وطن اوست هجرت می‌کند. تا آن‌زمان که عشق در عالم حدوث است در مشتقات خود که عاشق و معشوق است، وجود می‌یابد؛ ولی عشق ماورای عاشق و معشوق است و هیچ‌گونه دوگانگی در آن نیست».

به نظر او: «حقیقت مطلق و رای اسم و رسم است؛ ولی اگر بنا باشد که بر حقیقت مطلق نامی نهاده شود، خواجه احمد غزالی از جمله‌ی کسانی است که نام عشق را بر آن اطلاق می‌کند. قبل از غزالی کسی نام عشق را بر حقیقت مطلق، اطلاق نکرده بود. اسلاف غزالی عشق را سریان رحمت الهی در همدی موجودات می‌دانستند؛ ولی غزالی عشق را عین ذات احدی می‌شناسد. اطلاق اسم عشق یا محبت که درحقیقت از صفات الهی است بر عین ذات، باعث می‌شود که تمامی عرفان نظری خواجه احمد غزالی، درباره‌ی عشق و اغراض و احوال آن باشد.» «دینانی ۱۳۸۳، ۳۴۶ و ۳۴۷»

عشق و محبت، از عالی‌ترین اصول و مبانی اهل تصوف

اهل تصوف عشق و محبت را از عالی‌ترین اصول و مبانی تصوف می‌دانند و معتقد به سریان عشق در جمیع موجودات برحسب درجه و لیاقت آن‌ها هستند. به اعتقاد آن‌ها همه مذاهب زایدیه‌ی عشق است، عشق را عطیه‌ی الهی و آسمانی می‌دانند که کل مخلوقات، هرکدام در حد خود بهره و نصیبی از آن دارند. حقیقت آن است که پایه و اساس آن عشق باشد و جز آن مایه‌ی تفرقه و ملال و اسباب وسوسه و قیل‌و‌قال است.

«عشق و محبت است که آدمی را از موجودات دیگر ممتاز ساخته، او را محسود و مسجود فرشتگان قرار داده است. به عشق و محبت است که خداوند آدم را به‌صورت خود آفرید و او را جانشین خود قرار داد. عشق راز آفرینش و چاشنی حیات و خمیرمایه‌ی تصوف و سرمنشأ کارهای خطیر در عالم و اساس شور و شوق و وجد، و نهایت حال عارف است. محبت چون به‌کمال رسد، عشق نام می‌گیرد و عشق که به‌کمال رسد به فنا در ذات معشوق، و وحدت عشق و عاشق و معشوق منتهی می‌شود. عشق با این مفهوم وسیع و عالی، عشقی که مبدأ آن تزکیه و تهذیب نفس، و منتهای آن وصول به کمال، و فنا در ذات حق است، عشقی که بالاتر از کفر و ایمان و هدفتش خیر مطلق و پر کردن جهان از نور و صفا و خدمت و گذشت و محبت است، مفهومی است که صوفیه به عالم اسلام تقدیم داشته‌اند.» (انصاری ۱۳۷۴، ۸۳ تا ۸۱)

تفاوت عشق حق و عشق خلق از نگاه عزالدین محمود کاشانی

عارف معروف، عزالدین محمود کاشانی به‌عنوان یکی از شارحان اندیشه‌های غزالی، معتقد است که عشق از ازل در درون جان جای گرفته است و تفاوت میان عشق حق و عشق خلق در این است که آن از درون می‌آید و این از برون وارد می‌گردد؛ وی در این باب می‌گوید:

«عشق را جان، گزیده ایوان است	جای بار امانتش آن است
عشق در داغگاه روز الست	متمکن درون جان بنشست
عشق حق از درون برون آید	عشق خلق از برون درون آید
لیک بس روشن است غایت او	پرده‌ی دل بود نهایت او»

او به این نکته نیز اشاره می‌کند که: «عشق چه از درون آید و چه از بیرون وارد گردد، سرانجام در پرده‌ی دل مسکن می‌گزیند و سراپای هستی انسان را فرامی‌گیرد. دل آدمی از دو سوی به عشق آراسته می‌گردد، آنجا که عشق از بیرون به درون وارد می‌گردد دل آدمی در بند و گرفتار می‌شود و آنگاه که عشق از درون به جلوه می‌آید، فتوح و آزادی را نیز برای جان انسان به‌ارمغان می‌آورد».

او در این زمینه می‌گوید:

«دل محل تنزل عشق است	دائماً در تزلزل عشق است
جای او قلب و نفس و روح آمد	زین سویش بند و آن فتوح آمد
از دو جانب محل تلوین است	جای او بین اصبعین این است»

(دینانی ۱۳۸۳، ۳۵۸)

ازنظر عزالدین محمود کاشانی، «قلب انسان از دو سوی به رنگ عشق درمی‌آید؛ ولی از هرسوی که عشق درآید، دست حق در آن دخالت دارد، و عشق اعم از اینکه از درون باشد یا از بیرون، خارج از حیطه‌ی قدرت حق نیست و دست پروردگار در آن دخالت دارد.» (دینانی ۱۳۸۳، ۳۵۸)

اقسام عشق از نظر شیخ شطّاح روزبهان بقلی شیرازی

شیخ شطّاح روزبهان بقلی شیرازی در کتاب «عبر العاشقین»، عشق را به پنج نوع تقسیم کرده است و چنین می‌گوید: «نوعی الهی^۱ است و آن منتهای مقامات است، جز اهل مشاهده و توحید و حقیقت را نباشد. نوع دوم^۲ عقلی^۳ است و آن از عالم مکاشفات ملکوت باشد و آن اهل معرفت راست. نوع سوم^۴ روحانی^۵ است و آن خواص آدمیان را باشد. نوع چهارم^۶ طبیعی^۷ است و آن عامه‌ی خلق را باشد. نوع پنجم^۸ بهیمی^۹ است و آن اراذل ناس را باشد.» او پس از بیان اقسام پنج‌گانه‌ی عشق، بدشرح هریک از این اقسام پرداخته و در بیشتر موارد به نقش عقل اشاره کرده است. در نظر او عشق طبیعی هنگامی نیکو شناخته می‌شود که براساس عقل تحقق پذیرد. در مورد عشق عقلی نیز از سیر عقل کل سخن به میان آمده و گفته شده است «این عشق در عالم ملکوت پدید می‌آید و از لوایح مشاهده‌ی جبروت شناخته می‌شود.» (روزبهان بقلی ۱۳۸۳، ۱۸)

منشأ عشق و محبت از نگاه روزبهان

«روزبهان منشأ عشق و محبت را نوعی رویت و معرفت دانسته که این معرفت در جهان دیگر، پیش از این عالم تحقق پذیرفته است؛ ولی رهروان وادی عشق به نور فراست به آن معرفت دست می‌یابند و از روزنه‌ی جان با چشم معرفت یکدیگر را مشاهده می‌کنند. او در برخی موارد از تجلی عشق

و تدلی عقل سخن گفته و به این ترتیب ادعا می‌کند که عقل از هر موجود دیگری به خداوند نزدیک‌تر شناخته می‌شود.» (دینانی ۱۳۸۳، ۳۷۵ تا ۳۷۷)

روزبهان درجایی در باب عشق و عقل می‌گوید: «در رنگ شقایق جبین تو، دیده‌ی جان را صد تجلی است و در شیوه‌ی آن چشم، عقل کل را در عین فعل، صد تدلی است.» و باز می‌گوید: «از جمله‌ی صفات حق یکی عشق است، نفس خود را به نفس خود، عاشق بُود، پس عشق و عاشق و معشوق خود بُود. عشق کمال محبت، و محبت صفت حق است.» (دینانی ۱۳۸۳، ۳۷۷ و ۳۷۸)

عشق معجون حیات و مظهر کمال

عشق و محبت موجب امتیاز انسان از ملائک می‌شود. مرتبه‌ی کمال عشق در بین تمام موجودات به انسان اختصاص یافته است؛ و این همان عشق واقعی و الهی است که خودپرستی را در عاشق از بین می‌برد و به غیرپرستی منجر می‌شود.

«عشق معجون حیات و مظهر کمال و مثل اعلا و میل ذاتی آدمی به کمال و جاودانگی است. عشق با مصلحت‌بینی کاری ندارد. عشق در عرفان همان عشق الهی است و اگر گه‌گاهی مقام عشق در نظر عارفی تنزل کرده، همچون فخرالدین عراقی یا اوحالدین کرمانی^۴ بازهم واسطه و پایه برای رسیدن به عشق حقیقی یا الهی شده است، و گرنه هیچ‌یک از عرفای اسلامی، این واژه‌ی مقدس و محتوای آن را که تاریخ ولادتش با تاریخ ولادت انسان آغاز می‌شود، با آرایش ماده‌گرایی و حیوانیت آلوده نکرده‌اند.» (انصاری ۱۳۷۴، ۸۴)

عشق در دیوان شمس

در دیوان شمس هیچ واژه‌ای به اندازه‌ی عشق به والامقامی، ارجمندی و عظمت توصیف نشده و هیچ شاعر و عارفی قبل از مولانا عشق را به صورت عمیق، رسا، دقیق و متنوع توصیف نکرده، و بعد از مولانا هم چنین اتفاقی نیفتاده است. عشق مولانا، نغز و خوب و زیباست و چون خورشیدی است که گرمی و حرارت می‌بخشد، آموزگار خوبی است و اضداد را در خود نهفته است:

زهی عشق، زهی عشق که ماراست خدایا چه نغز است و چه خوب است و چه زیباست خدایا
چه گرمیم، چه گرمیم ازین عشق چو خورشید چه پنهان و چه پنهان و چه پیداست خدایا
چه نقشی است! چه نقشی است! در این تابه‌ی دل‌ها غریب است، غریب است، ز بالاست خدایا
(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۴۷)

عشق واقعی ترک اختیار است و جاودانگی و بقا در ذات عشق نهفته است:

گویند عشق چیست؟ بگو ترک اختیار هرکو ز اختیار نرست، اختیار نیست
عشق است و عاشق است که باقی‌ست تا ابد دل بر جز این منه که به جز مستعار نیست
(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۱۷۵)

مولانا معتقد است که هر جا عشق است، ملامت را باید همان‌جا جست. او از این عشق و ملامتی که لازمه‌ی آن است گریزان نیست؛ زیرا این عشق از قدیم‌الایام در خانه‌ی او و قرین و همراه او بوده و شمع

دل‌هاست:

هرسوی که عشق رخت بنهاد	هرجا که ملامت است، آنجاست
ما نگریزیم از این ملامت	زیرا که قدیم خانه‌ی ماست
در عشق حسد برند شاهان	ز آن روی که عشق شمع دل‌هاست

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۱۴۵)

ادبی را که عشق آموزگار آن است نمی‌توان از مکتب و مدرسه یاد گرفت؛ خرد اگر از همه‌ی مذہب‌ها واقف شود، از شناخت مذہب عشق حیران و سرگردان است. باید با پروبال عشق پرواز کرد؛ زیرا عشق مانند آفتاب بی‌نیاز از مرکب است. عشق مثال زر کان است و همه‌ی موجودات جهان گدای عشق هستند:

هزار گونه ادب جان و عشق آموزد	که آن ادب نتوان یافتن زمکتب‌ها
خرد نداند و حیران شود مذہب عشق	اگرچه واقف باشد زجمله مذہب‌ها
به پرّ عشق بپر در هوا و بر گردون	چو آفتاب منزّه زجمله مرکب‌ها
گدای عشق شمر هرچه در جهان طربی است	که عشق چون زر کان است و آن مذہب‌ها

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۱۰۰)

در دفتر مولانا طیب عشق اعجاز مسیحایی می‌کند و با غرقه کردن فرعون عُجب و شهرت در دریای نیستی و فنا، آدمی را موسی‌وار بر کوه طور می‌نشانند تا شعاع آن خورشید، که من تر از من و خودتر از خود است، در او بتابد و او را هویتی تازه ببخشد:

ای کلیم عشق بر فرعون هستی حمله‌بر	بر سر او تو عصای محو، موسی‌وار زن
مطربا حسنت زپرگار خرد بیرون تر است	خیمه‌ی عشرت برون از عقل و از پرگار زن

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۷۲۴)

در دو چشم من نشین ای آنکه از من، من تری	تا قمر را وانمایم، کز قمر روشن تری
اندرا در باغ تا ناموس گلشن بشکنند	زآنکه از صد باغ و گلشن بهتر و گلشن تری

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۱۰۲۸)

زنده‌ی حقیقی کسی است که از عشق زاده شده باشد:

در عشق زنده باید، کز مرده هیچ ناید	دانی که کیست زنده؟ آن کو زعشق زاید
در عشق جوی مارا، در ما بجوی او را	گاهی منش ستایم، گاه او مرا ستاید

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۳۱۳)

عشق معراجی به‌سوی بام سلطان جمال، و دل عاشق فارغ و آسوده از اندوه دنیا و عقبی است:

عشق معراجی است سوی بام سلطان جمال	از رخ عاشق فروخوان قصه‌ی معراج را
در دل عاشق کجا یابی غم هر دو جهان	پیش مکی قدر کی باشد امیر حاج را

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۶۳)

عشق مولانا خندیدن چون شرر را به او آموخت؛ جهان را از شکرخنده همچون بهشتی کرد و دلی

چون خورشید به او عطا نمود:

جنتی کرد جهان را زشکر خندیدن
گرچه من خود زعدم دل خوش و خندان بودم
بی جگر داد مرا شه دل چون خورشیدی
آنکه آموخت مرا شکل دگر خندیدن
عشق آموخت مرا شکل دگر خندیدن
تا نمایم همه را بی ز جگر خندیدن
(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۷۳۱)

عشق ازلی و ابدی است. درخت عشق متکی به هیچ موجودی نیست؛ توصیف واقعی عشق را در هیچ دفتر و ورقی نمی‌توان پیدا کرد:

عشق اندر فضل و علم و دفتر و اوراق نیست
شاخ عشق اندر ازل دان بیخ عشق اندر ابد
هر چه گفت و گوی خلق، آن ره، ره عشاق نیست
این شجر را تکیه بر عرش و ثری و ساق نیست
(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۱۵۴)

حقیقت عشق را باید فقط از زبان عشق شنید، عشق کار نازپروردگان و تن‌پروران نیست؛ بلکه کار پردلان و پهلوانان است:

عشق را از من مهرس، از کس مهرس، از عشق پرس
ترجمانی من و صد چون منش محتاج نیست
عشق کار خفتگان و نازکان نرم نیست
عشق در گفتن چو ابر درفشان است ای پسر
در حقایق عشق را خود ترجمان است ای پسر
عشق کار پردلان و پهلوان است ای پسر
(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۴۰۱)

دولت عشق مرده را زنده و گریه را به خنده تبدیل می‌کند، و مولانا در تجربه‌ی شیرین و درخشان عشقی خویش از کیمیای عشق دیده‌ی سیر و جان دلیر و زهره‌ی شیر می‌گیرد و از وجود عشق مانند ستاره‌ی زُهره تابنده و درخشان می‌شود:

مردم بدم زنده شدم، گریه بدم خنده شدم
دیده‌ی سیر است مرا، جان دلیر است مرا
گفت مرا عشق کهن از بر ما نقل مکن
دولت عشق آمد و من دولت پاینده شدم
زهره‌ی شیر است مرا، زُهره‌ی تابنده شدم
گفتم آری نکنم، ساکن و باشنده شدم
(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۵۱۶)

عشق دلاور و فدایی، تنهارو، فرد و یک‌قباست. اصل عشق از عالمی دگر است؛ در خطه‌ی دل، جان‌فزا، و صبر از آن ممکن نیست:

عشق است دلاور و فدایی
ای از شش و پنج مهره برده
آخر تو چه جوهر و چه اصلی
در عالم کم زنان، چه بیشی
نتوان ز تو عشق صبر کردن
ای دل ز قضا چه رو نمودت
تنهارو و فرد و یک‌قبایی
آورده تو نرد دلربایی
ای پاک زجای از کجایی؟
در خطه‌ی دل، چه جان‌فزایی
صبرا تودرین هوس نشایی
کز عشق، تو طالب بلایی
(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۱۰۱۶)

عشق جز معشوق همه‌چیز را گردن می‌زند. عاشقان همچون ستاره، درخشان و تابنده و دائماً گرد
مه‌پاره‌ی عشق رقصان و پای‌کوبان هستند و عشق دیوانه است و عاشقان دیوانه‌تراند:

داد شمشیری به دست عشق و گفت هر چه بینی غیر من گردن بزن

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۷۱۹)

اینها العُشَّاقِ آتش گشته چون استاردایم
عشق دیوانه‌ست و ما دیوانه‌ی دیوانه‌ایم
از درون باره‌ی این عقل خود ما را مجو
لاجرم رقصان همه‌شب گرد آن مه‌پاردایم
نفس اماره‌ست و ما اماره‌ی اماره‌ایم
زانکه در صحرای عشقش ما برون باردایم

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۵۸۳)

قدرت عشق، همه‌چیز را مبتدل می‌کند:

در عشق بدل شود همه‌چیز
ترکی سازند ارمنی را

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۵۸)

مولانا در «دیوان شمس» بحر شعار و شعله‌ی آتش است و به‌جز عشق کاری ندارد و تخمی
نمی‌کارد. شاه عشق، عاشق صادق و موزون طلب می‌کند؛ او هم رخ زرد و عاشق شده تا به سواران عشق
ملحق شود، و جملگی درد شده، تا به‌دست طبیب عشق درمان شود:

بحوشید بحوشید که ما بحر شعاریم
در این خاک در این خاک در این مزرعه‌ی پاک
به‌جز عشق، به‌جز عشق، دگر کار نداریم
به‌جز عشق به‌جز مهر دگر تخم نکاریم

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۵۴۴)

تیز دوم تیز دوم تا به سواران برسم
خوش شده‌ام، خوش شده‌ام شعله‌ی آتش شده‌ام
آن شه موزون جهان عاشق صادق طلبد
هیچ طبیبی ندهد بی‌مرضی حب و دوا
نیست شوم نیست شوم، تا بر یاران برسم
خانه بسوزم بروم تا به بیابان برسم
شد رخ من سکه‌ی زر، تا که به میزان برسم
من همگی درد شوم تا که به درمان برسم

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۵۱۹)

او در چنگال عشق اسیر و گرفتار است و هیچ اختیاری از خود ندارد، گاهی تند و ملول است و
گاهی رهن و غول، و دم دیگر بر بام بلند جهان است:

چه‌کسم من؟ چه‌کسم من؟ که چنین وسوسه‌مندم
نفسی رهن و غولم، نفسی تند و ملولم
گه از این‌سوی کشندم گه از آن‌سوی کشندم
نفسی زین دو بروم، که بر آن بام بلندم

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۵۸۸)

و هیچ صورت و صفتی ندارد و غریبه‌ای است که اهل این جهان نیست:

ای خواجه بفرما بکی مانم بکی مانم
من مرد غریبم نه از این شهر جهانم

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۵۴۸)

عشق شحنه‌ی خوبان است و توبه و توبه‌کنان را گردن می‌زند. زمین و فلک را طاقت آن نیست.
جنت به آن عاشق و دوزخ لرزان است. فتنه و رهن زاهدان است و بی آن در صومعه بودن سودایی بیش

نیست:

برو ای عشق که تا شحنه‌ی خوبان شده‌ای
نی زمین و نه فلک را قدم طاقت توست
هشت جنت به تو عاشق، تو چه زیبا رویی
چشم عشاق ز چشم خوش تو تر دامن
بی تو در صومعه بودن به جز از سودا نیست
دل ویران مرا داد ده ای قاضی عشق
توبه و توبه‌کنان را همه گردن زده‌ای
نه درین شش‌جهتی، پس زکجا آمده‌ای
هفت‌دوزخ ز تو لرزان، تو چه آتشکده‌ای؟
فتنه و رهزن هر زاهد و هر زاهده‌ای
زانکه تو زندگی صومعه و معبده‌ای
که خراج از دل ویران دلم بسته‌ای
(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۱۰۵۰)

عشق رونق بستان و سرو خرامان مولاناست، دزدیده در جان او مسکن گزیده است. اگر دلبرانه و از سر مهر و وفا به جان حیران و سرگردان او نظر بیندازد، از هفت‌آسمان فراتر می‌رود و هفت‌دریا را درمی‌نوردد و تا عشق همراه و قرین او شده، کفر و ایمان هر دو مطیع و فرمان‌بر او شده‌اند:

دزدیده چون جان می‌روی اندر میان جان من
هفت‌آسمان را بردرم وز هفت‌دریا بگذرم
تا آمدی اندر برم، شد کفر و ایمان چاکرم
از لطف تو چون جان شدم وز خویشتن ینهان شدم
منزلگه ما خاک نی، گر تن بریزد باک نی
سرو خرامان منی ای رونق بستان من
گر دلبرانه بنگری در جان سرگردان من
ای دیدن تو دین من وی روی تو ایمان من
ای هست تو ینهان‌شده در هستی ینهان من
اندیشه‌ی افلاک نی، ای وصل تو کیوان من
(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۶۵۲)

طریق عشق طریق وحدت است و عشق با دویی و کثرت ناسازگار است:

وحدت عشق است اینجا نیست دو یا تویی یا عشق یا اقبال عشق

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۴۸۵)

عشق قمر مولانا و او غلام و فرمان‌بر عشق است. عشق در گوشش سخن‌های نهان می‌گوید و از او می‌خواهد که فقط با جنبانیدن سر سخنانش را تأیید کند و مولانا به جز سخن شمع و شکر به چیز دیگری گوش نمی‌سپارد:

من غلام قمرم، غیر قمر هیچ مگو
سخن رنج مگو، جز سخن گنج مگو
دوش دیوانه شدم عشق مرا دید و بگفت
گفتم ای عشق، من از چیز دگر می‌ترسم
من به گوش تو سخن‌های نهان خواهم گفت
پیش من جز سخن شمع و شکر هیچ مگو
ور از این بی‌خبری رنج مبر هیچ مگو
آمدم، نعره مزین، جامه مدر، هیچ مگو
گفت آن چیز دگر نیست دگر، هیچ مگو
سر بجنبان که بلی، جز که به سر هیچ مگو
(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۸۱۷)

عشق مولانا کیمیای کیمیا ساز است و خاک را به گنج معانی تبدیل می‌کند. نردبان خرد است؛ عقل به واسطه‌ی وجود او متعالی می‌شود. طبیب دل است و صاحبقرانی می‌کند. میزبانش خلیل‌الله است. مانند دریا دُر فشان می‌کند؛ حقیقت وجودش یکی است؛ غیب‌دان است و ارمغان‌های غریب آورده و

آن‌ها را تقسیم می‌کند:

عشق اکنون مهربانی می‌کند	جان جان، امروز جانی می‌کند
در شعاع آفتاب معرفت	ذره غیب‌دانی می‌کند
کیمیای کیمیا ساز است عشق	خاک را گنج معانی می‌کند
گاه درها می‌گشاید بر فلک	گه خرد را نردبانی می‌کند
گه چو صهبا بزم شادی می‌نهد	گه چو دریا درفشانی می‌کند
گه چو روح‌الله صلیبی می‌شود	گه خلیلش میزبانی می‌کند
ارمغان‌های غریب آورده است	قسمت آن ارمغانی می‌کند
چون قرین شد عشق او با جان‌ها	مو به مو صاحب قرانی می‌کند

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۳۰۵)

کسی که رنگ‌وبویی از عشق در او نیست، مانند جماد و نقش بر دیوار است. عشق کارهای خارق‌العاده می‌کند؛ از سنگ، آب بیرون می‌آورد. برتر از کفر و ایمان و فوق مذاهب است؛ بی‌ریا و تزویر و یک‌رنگ است، مایه‌ی سرگستگی است و عقل و جان درکار او حیران و سرگردان‌اند:

هر که درو نیست از این عشق، رنگ	نزد خدا نیست به‌جز چوب و سنگ
عشق برآورد ز هر سنگ آب	عشق تراشید ز آیینه زنگ
کفر به جنگ آمد و ایمان به صلح	عشق بزد آتش در صلح و جنگ
عشق گشاید دهن از بحر دل	هر دو جهان را بخورد چون نهنگ
عشق چو شیر است نه مکر و نه ربو	نیست گهی روبه و گاهی پلنگ
چون که مدد بر مدد آید ز عشق	جان برهد از تن تاریک و تنگ
عشق ز آغاز همه حیرت است	عقل درو خیره و جان گشته دنگ

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۴۹۳)

و سرانجام مولانا عشق را «برادر، پدر، و اصل و نسب» خود می‌داند:

برادرم، پدرم، اصل و فصل من عشق است که خویش عشق بماند، نه خویشی نسبی

(کلیات شمس ۱۳۸۴، ۱۱۲۱)

محمی‌الدین ابن عربی می‌گوید: «هرکس عشق را تعریف کند آن را نشناخته. و کسی که از جام عشق جرعه‌ای نچشیده باشد، آن را نشناخته. کسی که گوید از جام شراب عشق سیراب شدم آن را نشناخته است؛ چون عشق شرابی است که کسی را سیراب نمی‌کند.» (انصاری ۱۳۷۴، ۸۳)

اشعاری از جامی در توصیف عشق

نورالدین عبدالرحمن جامی، شاعر عارف قرن نهم هجری، عشق را به‌زیبایی وصف کرده و معتقد است که عشق جوهر و غرض و وسواس و غرض نیست؛ بلکه اول و آخر موجودات و ازل و ابد، همه عشق بوده است، و بل در این عالم به‌جز عشق، کسی و چیزی موجود نیست:

عشق که بازار بتان جای اوست سلسله بر سلسله سودای اوست

گر می بازار خراب است عشق	آتش دل‌های کباب است عشق
گفت به مجنون صنمی در دمشق	کای شده مستغرق دریای عشق
عشق چه و مرتبه‌ی عشق چیست؟	عاشق و معشوق در این پرده کیست؟
عاشق یکرنگ و حقیقت‌شناس	گفت که ای محو امید و هراس
نیست به‌جز عشق در این پرده کس	اول و آخر همه عشق است و بس
آیت خوبی است جمال بتان	مُصَحَّفِ خُوبِی، خُطُوخَالِ بَتَانِ
عشق نه جوهر بود و نی غرض	عشق نه وسواس بود نی غرض
ایی که به رخسار بتان مایلی	گر به حقیقت نرسی کاهلی
گوش کن این نکته که آزاده‌ای	گفت ز سودای عرب زاده‌ای
أَهْ مِنْ الْعِشْقِ وَ حَالَاتِهِ	أَحْرَقَ قَلْبِي بِحَرَارَاتِهِ

(بحرالعلومی، ۱۳۷۰، ۶ و ۷)

نتیجه‌گیری

نخستین نشانه‌های اشعار عاشقانه‌ی ادب پارسی در آثار شعرا و عرفای قرن سوم و چهارم هجری از جمله رودکی و بایزید بسطامی ملاحظه می‌شود. واژه‌ی عشق در میان همه‌ی ملل جهان رایج است و اقوام مختلف با فرهنگ‌های گوناگون، به تعریف و توصیف این کلمه پرداخته و آن را تقدیس کرده و ستوده‌اند.

در این میان، عرفای شهیر اسلامی، پیش‌تر و بیش‌تر از همه، به قداست این واژه اذعان داشته‌اند و همه، یا اکثر تلاش آن‌ها، در بیان، توصیف و توضیح عشق بوده است. بعضی از بزرگان عرفای اسلامی از توصیف عشق فراتر رفته و عشق را حقیقت مطلق و حتی عین ذات احدی دانسته‌اند. آن‌ها عشق را عطیه‌ی الهی و آسمانی می‌دانند که همه‌ی مذاهب زائیده‌ی آن است و همه‌ی مخلوقات، هر کدام در حد خود بهره و نصیبی از آن دارند، پایه و اساس حقیقت را عشق می‌دانند و جز عشق را مایه‌ی تفرقه و ملال و اسباب وسوسه و قیل‌و‌قال می‌دانند. در میان عرفا، اما نگاه مولوی به عشق، با دیگران متفاوت است، به‌طوری‌که در سفر مقدس دیوان شمس، هیچ واژه‌ای به‌اندازه‌ی عشق به والامقامی، ارجمندی و عظمت، توصیف نشده است. مولوی عشق را ازلی و ابدی می‌داند و جامع همه‌ی اضداد. همین‌ها باعث شده که نام مولوی به‌عنوان معلم عشق و سرحلقه‌ی عشاق، همه‌جا عیان، و کارنامه‌ی او مایه‌ی فخر و مباهات عارفان و عاشقان باشد. نام حافظ هم در این مقال آمده و به گرفتاری‌ها و معضلاتی که در طریق عشق متحمل شده، اشاره‌ای رفته است. به‌نظر می‌رسد که حافظ در ابتدای عاشقی خود، از دشواری‌های راه عشق، بی‌اطلاع بوده است: «چو عاشق می‌شدم گفتم که بردم گوهر مقصود... ندانستم که این دریا چه موج خون‌فشان دارد.» از آنچه گذشت می‌توان چنین نتیجه گرفت که ویژگی اصلی عشق، انحصار توجه به معشوق است و برای غیر معشوق ارزش و جایگاهی قائل نشدن. چراکه عشق ایثارگر و «لابالی» است؛ خصم خودپسندی و خودخواهی و خواهان جور و جفای معشوق است.

منابع و ارجاعات

- ابراهیمی دینانی، غلامحسین. (۱۳۸۳). دفتر عقل و آیت عشق، ج ۱، ۳ جلد، تهران: طرح نو.
- امیری فیروزکوهی، کریم. (۱۳۷۶). خلاصه‌ی حدیقه‌ی حکیم سنایی، ج ۲، تهران: زوار.
- انصاری، قاسم. (۱۳۸۲). مبانی عرفان و تصوف، ج ۱۲، تهران: مرکز چاپ و انتشار دانشگاه پیام نور.
- انوری، حسن. (۱۳۷۴). صدای سخن عشق: گزیده‌های غزل حافظ، ج ۱، تهران: سخن.
- بحرالعلوم، حسین. (۱۳۷۰). شرح چند غزل از حافظ، ج ۱، تهران: الزهراء.
- حافظ، شمس‌الدین محمد. (۱۳۶۳). دیوان، به کوشش تیمور برهان لیموده‌ی، ج ۱، تهران: کاویان.
- دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۴۱). لغت‌نامه، به سرپرستی دکتر معین، ج ۳۴، تهران: چاپ سیروس.
- رازی، نجم‌الدین. (۱۳۷۷). مرصادالعباد، به کوشش محمدامین ریاحی، ج ۷، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- رازی، نجم‌الدین. (۱۳۸۱). رساله‌ی عشق و عقل، به اهتمام و تصحیح تقی تفضلی، ج ۴، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- رودکی، ابوعبدالله جعفر بن محمد. (۱۳۷۰). گزیده‌ی اشعار، به کوشش جعفر شعار، تهران: قطره.
- روزبهان بقلی شیرازی، روزبهان ابومحمد بن ابی‌نصر. (۱۳۶۶). عبهرالعاشقین، به اهتمام هانری کربن و محمد معین، ج ۴، تهران: انتشارات منوچهری.
- زرین کوب، عبدالحسین. (۱۳۷۴). بحر در کوزه، ج ۶، تهران: علمی.
- زرین کوب، عبدالحسین. (۱۳۹۲). از کوچی رندان، ج ۱۴، تهران: امیرکبیر.
- سنایی غزنوی، ابوالمجد مجدود بن آدم. (۱۳۷۶). خلاصه‌ی حدیقه، به سعی امیری فیروزکوهی، ج ۲، تهران: زوار.
- عطار، فریدالدین. (۱۳۸۵). منطق‌الطیر، به اهتمام سیدصادق گوهرین، ج ۲۶، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- فروزان‌فر، بدیع‌الزمان. (۱۳۷۵). گزیده‌ی مثنوی، ج ۳، تهران: مهتاب.
- فروغی، محمدعلی. (۱۳۸۱). سیر حکمت در اروپا، ج ۹، تهران: زوار.
- قشیری، ابوالقاسم. (۱۳۷۹). رساله‌ی قشیری، ترجمه‌ی ابوعلی حسن بن احمد عثمانی، ج ۶، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- معین، محمد. (۱۳۷۱). فرهنگ فارسی، جلد دوم، ج ۸، تهران: امیرکبیر.
- مولوی، جلال‌الدین. (۱۳۶۹). مثنوی، به کوشش عبدالحمید مشایخ طباطبایی، ج ۵، تهران: طلوع.
- مولوی، جلال‌الدین. (۱۳۸۷). کلیات دیوان شمس، مطابق نسخه‌ی فروزان‌فر، ج ۴، ۲ جلد، تهران: نگاه.
- نظامی گنجوی، جمال‌الدین ابومحمد الیاس بن یوسف. (۱۳۷۰). گزیده‌ی خسرو و شیرین، به کوشش عبدالمحمد آیتی، ج ۲، تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.

References

Ebrahimi Dinani, Gh. (2004). *daftare zaql va zāyate refq*, 1st Ed, 3 Volumes, Tehran: Tarhe No.

- Amiri Firouakouhi, K. (1997). *xolāseye hadiqeye hakim sanāyi*, 2nd Ed, Tehran: Zovvar.
- Ansari, Gh. (2003). *mabāniye zerfān va tasavvof*, 12th Ed, Tehran: Payame Noor Pubs.
- Anvari, H. (1995). *sedāye soxane zefq*, 1st Ed, Tehran: Sokhan.
- Bahr Al-olumi, H. (1991). *farhe čand qazal az hāfez*, 1st Ed, Tehran: Alzahra.
- Hafez, Sh. (1984). *Divān*, by: Teymour Borhan Limoudehi, 1st Ed, Tehran: kavian.
- Dehkhoda, A. (1962). *loqatnāme*, supervised by: Mohammad Moin, Tehran: Sirous Pubs.
- Razi, N. (2002). *resāleye zefq o zaql*, by: Taghi Tafazzoli, 4th Ed, Tehran: Elmi va Farhangi Pubs.
- Razi, N. (1998). *Mersād Al-zebād*, by: Mohammadamin Riyahi, 7th Ed, Tehran: Elmi va Farhangi Pubs.
- Roudaki, A. (1991). *gozideye zafzār*, by: Jaafar Shoar, Tehran: Ghatreh.
- Rouzbahan Baqli Shirazi, A. (1987). *Abhar al-zāfeqin*, by: Hanri Corben & Mohammad Moin, 4th Ed, Tehran: Manouchehri Pubs.
- Zarrinkoob, A. (2013). *az kučeye rendān*, 14th Ed, Tehran: Amir Kabir.
- Zarrinkoob, A. (1995). *bahr dar kuze*, 6th Ed, Tehran: Elmi.
- Sanai Ghaznavi, A. (1997). *xolāseye hadiqe*, by: Amiri firouzkouhi, 2nd Ed, Tehran: Zovvar.
- Attar, F. (2006). *manteq al-teyr*, by: Seyyed Sadegh Goharin, 26th Ed, Tehran: Elmi va Farhangi Pubs.
- Forouzanfar, B. (1996). *gozideye Mathnawi*, 3rd Ed, Tehran: Zovvar.
- Foroughi, M. (2002). *seyre hekmat dar zoroupa*, 9th Ed, Tehran: Zovvar.
- Al-Qushayri, a. (2000). *resāleye qafiriye*, translated by: Abu-ali Osmani, 6th Ed, Tehran: Elmi va Farhangi Pubs.
- Moin, M. (1992). *farhange fārsi*, 2nd Vol, 2nd Vol, 8th Ed, Tehran: Amir Kabir.
- Mawlavi, J. (2008). *divāne fams*, according to the copy by Forouzanfar, 4th Ed, 2 Volumes, Tehran: Negah.
- Mawlavi, J. (1990). *Mathnawi*, by: Abd-al-hamid Mashayekhe Tabatabaie, 5th Ed, Tehran: Tolou.
- Nizami Ganjavi, J. (1991). *gozideye xosro va firin*, by: Abd-al-Mohammad Ayati, 2nd Ed, Tehran: Organization of Publications & Education of the Islamic Revolution.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Saberi, A., Mohammad Beigi, Sh. (2018). Language of Love in the Persian Literature. *Language Art*, 3(2):7-28, Shiraz, Iran. [in Persian]

DOI: 10.22046/LA.2018.07

URL: <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/76>





ORIGINAL RESEARCH PAPER

Language of Love in the Persian Literature

Ali Saberi¹ ©

PhD Candidate of Persian Language and Literature Department,
Shiraz University, Iran.



Shahrokh Mohammad Beigi²

Associate Professor of Persian Language and Literature Department,
Shiraz University, Iran.



(Received: 12 March 2018; Accepted: 26 April 2018)

Love in an eternal and endless endowment that Omnipotence has placed it in all creatures and phenomena. The existence and survival of creatures is made possible through love. So, the universe has no prosperity without love. The written works on love has a long history to the extent that the first signs of lyrics in the Persian Literature have been observed in the works of poets and mystics of the Third and Fourth centuries AH such as Rudaki and Bayazid Bastami. Regarding the semantic extent of the word “love” and its generality among all nations of the world, different nations with various cultures have described and defined love while considering it to be admirable and sacred. In the Islamic Mysticism and Sufism, this word has a special savor, for always and ever has been accounted holy and applauded. In this paper, we describe and define this extensive and indiscreet word, study it from different aspects, and answer to some questions related to it like the nature of love, its origin in the Persian Literature, its appearance in the Mystical Literature, also we mention the comments of some great scholars of Islamic Sufism in this regard.

Keywords: Love, Mysticism, Mystical Literature, Mawlavi, Hafez.

¹ E-mail: ali.saberi1396@gmail.com © (Corresponding Author)

² E-mail: sh_beygi@yahoo.com

نقش جنبه‌های مثبت و منفی فناوری الکترونیک در بخش آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در جامعه‌ی صنعتی ایران

مهرنوش اسلامی^۱

کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، مدرس دانشکده‌ی خبر شیراز، دانشگاه جامع علمی-کاربردی، شیراز، ایران

فاطمه رسولی^۲

دانشجوی کارشناسی مترجمی همزمان انگلیسی، دانشکده‌ی خبر شیراز، دانشگاه جامع علمی-کاربردی، شیراز، ایران

دکتر محمود شاکر^۳

دکتری آینده پژوهی، رئیس دانشکده‌ی خبر شیراز، دانشگاه جامع علمی-کاربردی، شیراز، ایران

سید فاضل فاضلی^۴

کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، مترجم و ویراستار دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مشهد، ایران

(تاریخ دریافت: ۲۶ بهمن ۱۳۹۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۶ فروردین ۱۳۹۷)

گسترده‌ی تحولات در فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی، موجب پیدایش نوع جدیدی از یادگیری به‌نام یادگیری الکترونیکی شده است. یادگیری الکترونیکی عبارت است از فراهم‌آوری و استفاده از دانش توزیع‌شده از طریق رسانه‌های الکترونیکی که مبتنی بر فناوری‌های اطلاعاتی مانند تلویزیون، تلفن‌های هوشمند، شبکه‌های مجازی و انواع شبکه‌های ارتباطی همانند ماهواره و رایانه است. در پژوهش حاضر با استفاده از روش‌های مطالعات میدانی و کتابخانه‌ای و همچنین نتایج پژوهش‌های گذشته، داده‌های پژوهش گردآوری شدند و پژوهش به‌صورت آزمایشی و نظرسنجی، باهدف مقایسه‌ی استفاده از فناوری آموزش الکترونیکی و روش سنتی در آموزش زبان انگلیسی، در «تیروگاه سیکل ترکیبی فارس» انجام شد و در نهایت با توجه به بررسی داده‌های به‌دست‌آمده، تأثیرات مثبت و منفی آن مورد بررسی قرار گرفت و مشاهده شد که روند استفاده از فضای مجازی و ارسال پیامک تلگرامی جهت آموزش کلمات انگلیسی تخصصی در «تیروگاه سیکل ترکیبی فارس» باعث رضایت پرسنل شده و تقریباً آموزش به این شکل دارای بازده بالای ۹۰٪ بوده است.

واژه‌های کلیدی: فناوری الکترونیک، آموزش، یادگیری زبان انگلیسی.

¹E-mail: eslamimehmoosh@gmail.com

© (نویسنده مسؤول)

²E-mail: fatemeh_rasouli65@yahoo.com

³E-mail: kalaminst2@gmail.com

⁴E-mail: ffazeli85@gmail.com

مقدمه

موج سوم به‌راستی شیوه‌ی نوینی از زندگی را با خود آورده که بر نهادی نوین که می‌توان آن را کلبه‌ی الکترونیک نامید، مبتنی است. نفوذ سریع فناوری اطلاعات در میان آحاد مردم موجب تغییر شیوه‌ی زندگی آنان شده است. تحولات سریع ناشی از کاربرد فناوری اعم از فناوری مولد و فناوری اطلاعاتی سیاسی و مدنی جوامع، در زندگی بشر تغییرات شگرفی را در ساختارهای صنعتی و اقتصادی به‌وجود آورده است و این تغییرات، تأثیرات به‌سزایی بر روند زندگی و کار مردم در سراسر جهان گذاشته و با روش‌های سنتی آموزش، یادگیری و مدیریت آموزش به‌طور جدی به‌مقابله پرداخته است. (پاقتی، ۲۰۱۶؛ اسلامی، ۱۳۸۱). توسعه‌ی فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌های آموزش و پرورش، گامی مؤثر و ماندگار بوده که توانسته تحول کیفی در اهداف، برنامه‌ها، روش‌ها و شیوه‌ها ایجاد کند و در نتیجه اثربخشی آموزش و پرورش را به‌دنبال داشته باشد. پیش‌بینی می‌شود با توسعه‌ی فناوری اطلاعات و بحث الکترونیک رویه‌های دیرینه و مشکلات لاینحل از قبیل کاربردی‌کردن آموزش زبان انگلیسی، تمرکز بر توانایی و نیازهای یادگیرندگان، نهادینه‌کردن دانش‌آموزان و صنعت‌گران محوری و تغییر نقش معلم به‌عنوان راهنما و بالاخره اصالت‌بخشیدن به آموزش مادام‌العمر محقق شود (پاقتی، ۲۰۱۶؛ کی‌نژاد، ۱۳۸۴). به‌عبارت دیگر، امروزه فناوری اطلاعات و ارتباطات را می‌توان به‌عنوان ابزاری نیرومند برای ارتقای کیفیت و کارایی آموزش مورد استفاده قرار داد. جامعه و صنعت و به‌ویژه نظام آموزش و پرورش به رشد و تکامل موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان و جایگاه آنان در جامعه و صنعت در کشور ایران علاقه‌مند است و به آن توجه دارد و انتظار دارد کودکان و دانش‌آموزان در جوانب گوناگون اعم از ابعاد شناختی، عاطفی، شخصیتی، کسب مهارت‌ها و توانایی‌ها آن‌چنان که باید پیشرفت و تعالی یابند. برای رسیدن به پیشرفت آموزش زبان انگلیسی در آموزش و پرورش لازم است به عوامل مؤثر در آن توجه خاصی مبذول گردد. در این راستا یکی از عوامل مهم در پیشرفت، بهره‌گیری از فناوری نوین آموزشی است (پاقتی، ۲۰۱۶؛ ماشینی، ۱۳۸۸).

فناوری اطلاعات و ارتباطات چنان تأثیر شگرف و عمیقی در تحول کیفی زندگی بشر و شتاب به‌سوی توسعه‌ی پایدار داشته است که به‌جای پرداختن به ضرورت و کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش زبان، باید از چگونگی انجام این مهم صحبت کرد. (پاقتی، ۲۰۱۶؛ قربان دردی‌نژاد، ۱۳۹۰). هدف اصلی فناوری آموزش تسهیل، توسعه و تقویت فرایند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی است. فناوری آموزشی و یادگیری زبان یکی از دستاوردهای فناوری اطلاعات در گسترده‌ی علوم انسانی است که چارچوب نظری و اصول خاص خود را دارد. این فناوری ماهیتی چندبعدی و میان‌رشته‌ای دارد که در نتیجه‌ی تحقیقات در اصول و مبانی نظری و عملی گسترده‌ی زبان‌شناسی کاربردی، زبان‌شناسی رایانه‌ای و دانش استفاده‌ی بهینه از فناوری به‌وجود آمده است. (پاقتی، ۲۰۱۶؛ محمدی، ۱۳۹۳)

امروزه فناوری اطلاعات با آموزش عجین شده است، به‌طوری که تصور آموزش بدون استفاده از فناوری اطلاعات ممکن نیست. شبکه‌های دارای سرعت بالا به‌خوبی از آموزش از راه دور پشتیبانی کرده‌اند و به‌دنبال آن فرایند آموزش و تدریس انعطاف‌پذیرتر از قبل شده است. محیط‌های

چند رسانه‌ای به میزان زیادی تأثیر آموزش را ارتقا بخشیده‌اند و با استفاده از رایانه و برنامه‌های رایانه‌ای محیط‌های آموزشی شبیه‌سازی می‌شود. سیستم‌های آموزشی مبتنی بر رایانه قادرند تا به‌طور هوشمند فراگیران خود را ارزیابی و عملکرد آن‌ها را نمره‌گذاری کنند و ارتقا به‌سطح پیشرفته‌تر و یا تکرار دوباره‌ی دوره‌ی آموزشی را پیشنهاد دهند. بعضی از سیستم‌ها با بهره‌مندی از قابلیت اخذ بازخورد به‌طور خودکار، محتوای آموزشی و شیوه‌ی ارائه‌ی آن را اصلاح و بازسازی می‌نمایند. در نتیجه‌ی این پیشرفت‌ها، فراگیران به‌طور گسترده‌ای از رایانه و فناوری اطلاعات برای یادگیری خود و مدرسان نیز برای ارائه و تدریس مطالب درسی می‌توانند کمک بگیرند (پاقتی، ۲۰۱۶؛ حسن‌زاده، ۱۳۹۱).

یکی از دستاوردهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در گسترده‌ی علوم انسانی، فناوری الکترونیکی و رایانه‌ای آموزش زبان انگلیسی است که در زمینه‌های علوم تربیتی و زبان‌شناسی کاربردی متولد شده است. تعریف‌های متعددی برای آن هم ارائه شده است که وجوه مشترک زیادی دارند. یکی از مهم‌ترین تعریف‌ها را هابارد^۱، ارائه کرد. او می‌گوید: "فناوری رایانه‌ای آموزش زبان، علمی میان‌رشته‌ای و پژوهش‌محور است که دارای مطالب درسی، معیار هماهنگ و منسجم برای ارزشیابی، امکانات همخوانی با نگرش استاد و دانشجو است". بیش‌تر پژوهش‌هایی که درباره‌ی یادگیری به‌کمک فناوری‌های اطلاعات انجام شده، بر انواع مختلف برنامه‌های نرم‌افزاری تأکید داشته است. پژوهش این فصل اشاره بر آن دارد که اثرات برنامه‌های نرم‌افزاری عموماً مثبت است ولی نکته آن است که با توجه به نوع برنامه‌ها و گروه‌های مختلف (دانش‌آموزی، دانشجویی، کارمندی، صنعتی، کارگری و ...) متفاوت خواهد بود. در یک برنامه‌ی جامع، لوی و همکاران (پاقتی، ۲۰۱۶؛ کفاشی، ۱۳۸۰) دریافتند که ویژگی‌های یادگیرنده نیز در یادگیری به‌کمک فناوری اطلاعات تأثیر می‌گذارد. این ویژگی‌ها شامل تجربه‌ی کار با رایانه، جنسیت، توانایی و سن یادگیرنده است. در عین حال که معلمان ممکن است در جنبه‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات مهارت نداشته باشند، می‌توانند در آموزش و یادگیری تبحر داشته و در نتیجه در موفقیت خوبی قرار گیرند تا اینکه بر نحوه‌ی کمک فناوری در یادگیری دانش‌آموزان یا مشارکت آنان در کلاس‌های آموزشی به‌نحو احسن تصمیم بگیرند.

به‌کارگیری نرم‌افزارهای آموزشی در محیط‌های یادگیری راه مناسب و لازم برای کشف و دسترسی به منابع اطلاعاتی در جهت آماده‌سازی فراگیرندگان برای زندگی آینده است. کاربردی‌ترین جنبه‌ی نرم‌افزارهای آموزشی یادگیری، سهولت و دسترسی آسان فراگیر محتواست. فراگیرنده با به‌کارگیری برنامه‌های نرم‌افزار آموزشی در محور یادگیری قرار می‌گیرد و با محیط خود تعامل پیدا می‌کند. برنامه‌های نرم‌افزار آموزشی پشتیبان فرایند یادهی-یادگیری و یکی از عوامل اصلی رشد و خلاقیت و تغییر رفتار فراگیر در محیط یادگیری به‌حساب می‌آیند. فراگیرندگان با استفاده از برنامه‌های نرم‌افزارهای آموزشی توانایی درک پدیده و تولید را به‌دست خواهند آورد. این امر به‌معنای یادگیری معنادار و تربیت شهروند برای جامعه‌ی اطلاعاتی است (پاقتی، ۲۰۱۶؛ فهیمی، ۱۳۹۳). بر همین اساس

¹ Habard

بسیاری از نظام‌های آموزشی در دهه‌ی اخیر سعی کرده‌اند با ورود و کاربرد فناوری‌های نوین، یادگیری را در کم‌ترین زمان بهبود بخشند (پاقتی، ۲۰۱۶؛ لوی و هابارد، ۲۰۰۵)

فناوری اطلاعات و ارتباطات چنان تأثیر شگرف و عمیقی در تحول کیفی زندگی بشر و شتاب به‌سوی توسعه‌ی پایدار داشته است که به‌جای پرداختن به ضرورت و کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش زبان، باید از چگونگی انجام این مهم صحبت کرد (قربان دردی‌نژاد، ۱۳۹۰). هدف اصلی فناوری آموزش تسهیل، توسعه و تقویت فرایند آموزش و یادگیری است.

پیشینه‌ی پژوهش

روس^۱ و همکاران در سال ۲۰۰۴ بیان نمودند که بررسی‌های اولیه نشان می‌دهد که بین قابلیت فناوری اطلاعات، کاربرد آن و شناسایی قابلیت‌های اساسی تفاوت وجود دارد از جمله بین ابزارهای قابل‌معرفی کاهش هزینه، ابزارهای ارتباط و هماهنگی با مشتریان و تأمین‌کنندگان. لی^۲ و همکاران در سال ۱۹۸۹، به بررسی موج بعدی تحقیقات در زمینه‌ی تحقیقات فناوری در رابطه با تأثیر فناوری اطلاعات بر قدرت بالقوه‌ی اشخاص و تأثیر آن در داخل سازمان پرداختند. طی پژوهشی آن‌ها، مشخص شد که پیشرفت آموزش در جامعه‌ی صنعتی بیش‌تر به ویژگی‌هایی از قبیل تخصیص منابع، محوریت شبکه، زمان و ساعت کاری و در نهایت تخصص و اختیار متمرکز بوده است. ویجاسایاراتی و تورک^۳ در سال ۲۰۱۲ بیان نمودند که از دیدگاه دیگر، قابلیت فناوری اطلاعات در دو دسته‌ی قابلیت مدیریتی و مهارت‌های فنی طبقه‌بندی شده است. قابلیت فناوری اطلاعات شامل توانایی شرکت در کسب، تسهیم و آموزش در فناوری اطلاعات از طریق ترکیب با سایر منابع و قابلیت‌های سازمان جهت ارتقا و حمایت از قابلیت‌ها و مهارت‌های اساسی در آموزش و فهم زبان انگلیسی به‌منظور دستیابی به اهداف سازمان از طریق پیاده‌سازی فناوری اطلاعات است.

همچنین کندی و لوی^۴ (۲۰۰۸) با انجام پژوهش‌های گسترده در زمینه‌ی کاربرد پیامک در آموزش واژگان زبان انگلیسی به دانش‌آموزان ایتالیایی بر این باورند که می‌توان واژگان جدید زبان انگلیسی را به‌صورت تعریف‌ها و مثال‌های کوتاه در قالب پیامک طراحی و آماده‌سازی نمود؛ لذا با ارسال پیامک‌های گروهی با برنامه‌ی از پیش تعیین‌شده به‌صورت مکرر و در زمان‌های مشخص می‌توان اصول مربوط به یادگیری واژگان را، که پژوهشگران طی تحقیقات متناوب تعریف نموده‌اند، در عمل به‌کار بست.

از این‌رو هوپ، جوینر، میلارد و شارپلز^۵ (۲۰۰۳) معتقدند که باید از این منظر که به یادگیری از طریق فناوری ارتباط بسیار تنها به‌عنوان فرایندی برای ارائه‌ی محتوای آموزشی می‌نگرد، فاصله

¹ Ross

² Lee

³ Vijayasathary & Turk

⁴ Kennedy & Levy

⁵ Hoppe, Joiner, Milrad and Shrples

گرفت؛ زیرا با این رویه، دانش‌آموزان به‌عنوان مشتری و محتوای آموزشی درحد کالای تجاری الکترونیکی باقی خواهند ماند.

خزایی و همکاران در سال ۱۳۹۰، به بررسی نقش فناوری ارتباطات سیار در آموزش و یادگیری واژگان زبان انگلیسی پرداختند. باتوجه‌به یافته‌ها و اهداف این پژوهش درحوزه یادگیری و آموزش می‌توان گفت که بین کاربرد فناوری ارتباطات سیار و میزان توانایی یادگیری واژگان توسط دانش‌آموزان رابطه‌ی مستقیم و معناداری وجود دارد. این مطلب خود مهر تأییدی بر یافته‌های پیشین است که به‌نوعی این فناوری جدید را درحوزه آموزش و پرورش به‌کار گرفته است و از تأثیر مثبت و چشمگیر آن در ارتقای کمی و کیفی ابعاد مختلف این حوزه خبر دادند. به‌عبارت دیگر می‌توان گفت با ارسال پیامک در رابطه با آنچه فراگیران در طی ساعات آموزشی در کلاس‌های درس آموخته‌اند، می‌توان به آن‌ها در راستای استفاده‌ی بهینه از فرصت‌های آزادشان در طول ساعاتی که خارج از محیط مدرسه هستند، کمک نمود.

نویدنیا و همکاران در سال ۲۰۱۶، به بررسی آموزش الکترونیکی در تدریس زبان انگلیسی به دانشجویان پزشکی و بررسی مشارکت بالقوه‌ی آنان پرداختند. نتایج نشان داد که یادگیری الکترونیکی می‌تواند مهارت دانشجویان را افزایش داده و فرایند تدریس را تسهیل کند. یادگیرندگان ترجیح می‌دهند از واژه‌های الکترونیکی بیش‌تر برای یادگیری معنی کلمات جدید استفاده کنند، فیلم‌های پزشکی انگلیسی را برای تقویت مهارت‌های گفتاری و شنیداری ترجیح می‌دهند و از نسخه‌ی الکترونیکی کتاب‌های درسی خود استفاده می‌کنند، زیرا آن‌ها می‌توانند هر جا که بخواهند آن را حمل کنند.

محمدی در سال ۱۳۸۶، به بررسی تأثیر فناوری ارتباطات و اطلاعات در آموزش و یادگیری زبان پرداخت. در نهایت بیان نمود که منابع آموزشی در نظام سنتی، نظام بسته‌ای دارند و فراتر از آزمایشگاه، کلاس درس، کتابخانه و همکاری میان استاد و دانشجو آن هم به‌صورت متمرکز در محدوده‌ی دانشگاه را شامل نمی‌شود. اما به‌خاطر ورود فناوری به‌حوزه‌ی آموزش و یادگیری زبان این الگو به الگوی غیرمتمرکز تبدیل شده است و شامل عوامل متعددی از جمله محیط‌های یادگیری، افق‌های یادگیری و فناوری شناختی می‌شود. این عوامل مهارت‌های شناختی و فراشناختی استاد و دانشجو را تقویت می‌کنند. در صورت تقویت مهارت‌های فراشناختی، انسان در فرایند یادگیری مستقل قرار می‌گیرد. این امر برای آموزش و یادگیری زبان بسیار حائز اهمیت است.

داکولان و همکاران^۱ در سال ۲۰۱۶، به بررسی ابزار ارزیابی آمادگی الکترونیکی برای مؤسسات آموزش عالی فیلیپین پرداختند. رشد فناوری‌های اینترنتی سبب تغییر استراتژی‌های یادگیری در سطح جهانی شده بود. باتوجه‌به سودمندی و توانایی فناوری الکترونیک، یادگیری الکترونیکی در حال

¹ Doculan

تبدیل شدن به روشی محبوب بود. اما قبل از اینکه این سیستم استفاده گردد، ارزیابی مؤسسه‌ای ارائه‌دهنده‌ی خدمات بسیار مهم است چراکه این ارزیابی برای شناسایی نیازها و عواملی مورد نیاز است که به‌طور مستقیم بر آمادگی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. این مطالعه ابزار ارزیابی آمادگی برای مؤسسات آموزش عالی فلیپین را ارائه می‌دهد و به‌عنوان یک ابزار آموزشی به ارزیابی‌های مشخص نیاز دارد. هویی کای^۱ در سال ۲۰۱۲ به بررسی یادگیری الکترونیکی و آموزش انگلیسی پرداخت. توسعه‌ی فناوری اطلاعات و رایانه گزارشی را ارائه می‌دهد که محیط خارجی مطلوب می‌تواند بر آموزش زبان انگلیسی تأثیرگذار باشد. بیش از ۳۰۰ میلیون زبان‌آموز زبان انگلیسی در چین وجود دارد که فناوری اطلاعات آن‌ها را با مواد آموزشی فراگیر انگلیسی آشنا می‌کند؛ همچنین برای معلمان و برای تغییر استراتژی‌های آموزشی خود، به‌منظور بهبود کارایی آموزش و یادگیری شرایط لازم را فراهم می‌کند. این مقاله در مورد کاربرد و مزایای یادگیری فناوری الکترونیکی در آموزش زبان انگلیسی صحبت می‌کند و برای معلمان استراتژی‌های آموزشی را برای بهبود بهره‌وری آموزش تدریس در کشور چین تشریح و بررسی می‌کند که دانشجویان بتوانند به‌سرعت و به‌طور مؤثر با زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم کار کنند.

عبدالعزیز فوهاد در سال ۲۰۱۷ به بررسی استفاده از بسترهای آنلاین در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در برنامه‌ی آمادگی در کشور امارات متحده‌ی عربی پرداخت. این مطالعه نشان می‌دهد که شیوه‌های تدریس درسی در کلاس‌های معلمان با استفاده از فعالیت‌های آنلاین و ابزار ارزیابی مداوم پشتیبانی می‌شود. این مطالعه به این نتیجه رسیده است که باید یک تیم پشتیبانی فنی و سیستم پشتیبانی آنلاین و تیم فنی اطلاعات برای تسهیل در یادگیری آنلاین و آموزش زبان انگلیسی در PYP وجود داشته باشد.

الگوهای آموزش زبان و فناوری رایانه‌ای آموزش زبان

در این دو گستره الگوهای آموزشی متعددی ارائه شده است. الگوهای ریچاردز-راجرز و انتونی^۲، الگوهای مشهور در آموزش زبان انگلیسی هستند. این الگوها بسیار شبیه به هم‌اند؛ زیرا این دو الگو دارای سطوح سه‌گانه‌اند و تفاوت آن‌ها در اصطلاحاتی است که در بیان مراحل به‌کار برده شده است. در علم فناوری رایانه‌ای آموزش زبان نیز الگوهای مختلفی ارائه شده است (ریچاردز و راجرز، ۱۳۹۶؛ انتونی، ۱۹۶۳).

این الگوها عبارت‌اند از الگوی احمد^۳، الگوی فررینگتن^۱ و الگوی هابارد. الگوهای احمد و فررینگتن صرفاً متغیرهای سه‌گانه‌ی فناوری رایانه‌ای آموزش زبان و شیوه‌ی هم‌کنشی آن‌ها با یکدیگر را بررسی کرده‌اند (انتونی، ۱۹۶۳).

¹ Huiwei Cai

² Richards & Rodgers and Anthony

³ Ahmad

ریچاردز و راجرز دو نویسنده‌ی شناخته‌شده در گستره‌ی آموزش زبان‌اند و مطالعات زیادی در مسائل نظری و عملی آموزش زبان دارند و الگویی که برای آموزش زبان پیشنهاد کرده‌اند، دارای سه سطح رویکرد^۲، طراحی^۳ و اجرا^۴ است. ریچاردز و راجرز این سه را زمینه‌ی شکل‌گیری یک روش علمی آموزش زبان می‌دانند. رویکرد از یک‌طرف به‌طرح مباحث نظری درخصوص مقوله‌ی زبان (در درس زبان‌شناسی) می‌پردازد و موضوع آموزش و یادگیری (زبان) را مشخص می‌کند و از طرفی، به‌طرح مباحث نظری درباره‌ی یادگیری-یادگیری زبان-با استفاده از روش روان‌شناسی یادگیری^۵ می‌پردازد. در مرحله‌ی طراحی، نظام‌مندی موضوع و منابع آموزش و فعالیت‌های لازم برای آموزش موردبررسی قرار می‌گیرد. در مرحله‌ی اجرا، هدف اجرای عملی نظریه است و محققان راهکارهای اجرای عملی مسائل نظری را بررسی می‌کنند (ریچاردز و راجرز، ۱۳۹۶؛ انتونی، ۱۹۶۳).

معرفی واحد موردبررسی

نیروگاه سیکل ترکیبی فارس در ۳۵ کیلومتری جنوب شرقی شیراز در سال ۱۳۷۳ احداث شد. طرح اولیه‌ی نیروگاه با شش واحد گازی ساخت شرکت جنرال الکتریک^۶ آمریکا بود که در سال ۱۳۸۰ احداث طرح سیکل ترکیبی آن نیز شروع شد و در حال حاضر این نیروگاه با ۶ واحد گازی و ۳ واحد بخار به ظرفیت اسمی ۱۰۵۰ مگاوات در حال کار است. در سیکل ترکیبی ژنراتور و توربین بخار و متعلقات آن‌ها و همچنین سیستم کنترل اصلی ساخت شرکت زمینس^۷ آلمان است و سیستم بویلر ساخت شرکت هانگ چون کشور کره‌ی جنوبی است. از نظر پرسنلی نیز پرسنل نیروگاه به سه گروه بهره‌برداری، تعمیرات و اداری تقسیم می‌شوند که پرسنل بهره‌برداری به‌صورت شیفتی و پرسنل تعمیرات و اداری به‌صورت روزکار انجام وظیفه می‌کنند. باتوجه‌به اینکه نیروگاه فارس درکل، ساخت شرکت‌های خارجی است و به‌منظور تأمین قطعات و همچنین بررسی‌های اورهال، نفرات متخصص از کشورهای مذکور به ایران می‌آیند و یا پرسنل شرکت جهت فرایند آموزش‌های دوره‌ای و یا خرید تجهیزات به کشورهای خارجی سفر می‌کنند، یادگیری زبان انگلیسی امری الزامی و مهم است که پژوهش حاضر جهت بررسی فناوری الکترونیک در این فرایند آموزشی به‌صورت ارائه‌ی کلمات تخصصی می‌پردازد. بدین معنا که پژوهش حاضر سعی بر مشخص کردن تاثیرات مثبت آموزش‌های الکترونیکی در مقایسه با آموزش حضوری که قبل از این در این نیروگاه مورد استفاده قرار می‌گرفت می‌پردازد. از این رو، کلمت تخصصی مورد نیاز این کارکنان روزانه برای آنها از طریق نرم افزار تلگرام ارسال می‌گردد.

¹ Ferrington

² Approach

³ Design

⁴ Procedure

⁵ Learning Psychology

⁶ General Electric

⁷ Siemens

روش انجام پژوهش

براساس نتایج آزمون مقدماتی زبان انگلیسی، دو گروه ۲۰ نفره از پرسنل شیفت کار و روزکار به صورت داوطلب و آزمایشی که در سطح مقدماتی مهارت زبان انگلیسی بودند، برای انجام پژوهش حاضر انتخاب شدند. پرسش نامه قبل از شروع مرحله‌ی اصلی پژوهش به منظور تکمیل پژوهش در اختیار کارمندان قرار گرفت. بعد از جمع‌آوری این پرسشنامه‌ها، برنامه‌ریزی برای کلیه‌ی آزمودنی‌ها به خصوص برای گروه دوم کارمندان تسریع شد؛ چراکه در این زمان پاسخ سؤالاتی نظیر «دریافت چند پیامک در روز را مناسب می‌دانید؟» و «زمان مناسب برای دریافت آن را چه زمانی می‌دانید؟» باید مورد بررسی قرار می‌گرفت. به منظور حفظ نظم و یکپارچگی، آموزش واژگان جدید بدین شکل صورت گرفت که تصمیم و برنامه‌ریزی در مورد جلسات آموزشی و تعداد واژگان از جانب ارائه‌دهنده‌ی مطالب مشخص شد. طبق نتایج آزمون سطح واژگان، ۷۰ واژه‌ی تخصصی و کم‌کاربرد برای آموزش طی ۷ روز در نظر گرفته شد. در این راستا در ایام کاری هفته و در ساعات ابتدایی صبح، روزانه ۱۰ پیام تلگرامی حاوی واژگان جدید برای کارمندان ارسال گردید. ارسال پیامک از طریق تلگرام باعث می‌گردد که دریافت پیام از جانب کارمندان مشخص شود. از آنجاکه در روش یادگیری ترکیبی و در مورد آزمودنی‌های گروه دوم، تأثیر شیوه‌ی ارائه‌ی محتوای آموزشی مورد بررسی قرار می‌گرفت، بدین منظور کارمندان این گروه به طور تصادفی به دو گروه تقسیم شدند. جهت بررسی نتایج استخراجی دو جدول آماری تهیه شد که در دو گروه کارمندان روزکار و کارمندان شیفت کار قرار گرفت. جدول شماره ۱ به پیوست در شکل شماره ۱ ارائه شده است که مربوط به ارزشیابی نحوه و نوع ارسال کلمات انگلیسی استمی باشد و جدول شماره ۲ نیز به بررسی نظرات کارمندان درباره‌ی بازخورد روش آموزش کلمات انگلیسی به کارمندان به صورت درصد می‌پردازد.

جدول ۱: نحوه‌ی ارزشیابی و نوع ارسال کلمات انگلیسی

پرسنل شیفت کار						پرسنل روزکار									
ردیف	۰	۱	۲	۳	۴	۵	پیشنهاد	ردیف	۰	۱	۲	۳	۴	۵	پیشنهاد
زمان ارسال پیام								زمان ارسال پیام							
تعداد کلمات ارسالی								تعداد کلمات ارسالی							
نوع کلمات ارسالی								نوع کلمات ارسالی							
مرتبط بودن کلمات								مرتبط بودن کلمات							
روش ارسال کلمات								روش ارسال کلمات							
کاربردی بودن کلمات								کاربردی بودن کلمات							
فاصله زمانی کلمات								فاصله زمانی کلمات							

جدول ۲: بررسی نظرات کارمندان درباره‌ی بازخورد روش آموزش کلمات انگلیسی

پرسنل روزکار							پرسنل شیفت کار								
پیشنهاد	۰	۱	۲	۳	۴	۵	تاثیر آموزش	پیشنهاد	۰	۱	۲	۳	۴	۵	تاثیر آموزش
							عالی								عالی
							خوب								خوب
							متوسط								متوسط
							ضعیف								ضعیف

بحث و نتیجه‌گیری

باتوجه به اینکه نظرات کارمندان نیروگاه سیکل ترکیبی فارس درخصوص اهمیت آموزش زبان انگلیسی به روش‌های نوین اطلاعات فناوری در دستور کار این مقاله قرار گرفته است، دو جدول فوق براساس نظرسنجی همکاران تهیه گردید. این پرسشنامه به تعداد ۴۰ نسخه از هرکدام تهیه و به ۲۰ نفر از پرسنل روزکار هرکدام از هردو پرسشنامه تحویل داده شد. همین فرایند جهت پرسنل شیفت کار نیز انجام پذیرفت و به تعداد ۲۰ نفر از پرسنل شیفت کار که به صورت داوطلب در این آزمون شرکت کرده بودند، هردو پرسشنامه تحویل داده شد. مدت تعیین شده جهت ارسال کلمات انگلیسی که فهرست آن‌ها نیز از قبل تعیین شده بود، هفت روز کاری معادل یک هفته در نظر گرفته شد که هر روز در ساعت ۸ صبح کلمات از طریق برنامه‌ی نرم‌افزاری تلگرام ارسال گردد. شرایط فوق به صورت کامل و دقیق رعایت گردید و مدت ۷ روز و هرروز تعداد ۱۰ کلمه‌ی تخصصی کم کاربرد جهت پرسنل ارسال گردید. بعد از گذشت مدت زمان تعیین شده، پرسنل داوطلب پرسشنامه‌های تهیه شده را تکمیل نموده و ارائه دادند. باتوجه به پرسشنامه‌ها مشاهده می‌شود که امتیاز از صفر تا ۵ در نظر گرفته شده است که نمره‌ی صفر کمترین امتیاز و نمره‌ی ۵ نشان دهنده‌ی بیشترین امتیاز در نظر گرفته شده است. در هردو جدول، این فرایند یکسان در نظر گرفته شده است. با جمع آوری تمام پرسشنامه‌ها و تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده در هر گروه مشاهده گردید که در گروه کارمندان شیفت کار میزان رضایت از زمان ارسال پیامک به میزان ۱۰ نفر از کل ۲۰ نفر کارمند گزارش شده است که در نمودار شماره‌ی ۱ تعداد نفرات و همچنین مقایسه‌ی پرسنل روزکار و شیفت کار انجام شده است و می توان اعلام کرد که نشان دهنده بازده بالای ۹۰٪ می باشد.

نمودار ۱: مقایسه‌ی نظرسنجی نقرات روزکار و شیفت‌کار در رابطه با زمان ارسال پیام

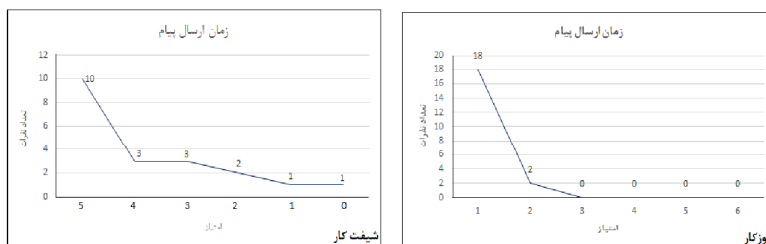


Chart 1: Comparison of daily and shift work surveys on terms to the time of sending a message.

نمودار ۲: مقایسه‌ی نظرسنجی نقرات روزکار و شیفت‌کار در رابطه با روش ارسال پیام

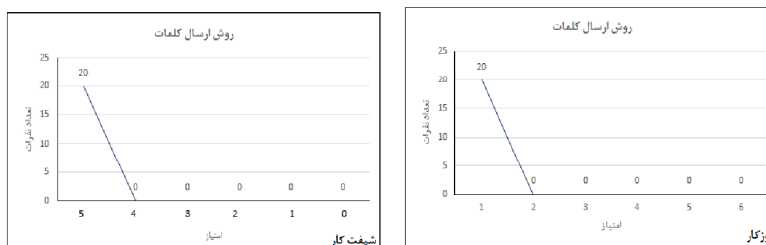


Chart 2: Comparison of daily and shift work surveys on terms of the method of sending messages.

نمودار ۳: مقایسه‌ی نظرسنجی نقرات روزکار و شیفت‌کار در رابطه با تعداد کلمات ارسالی

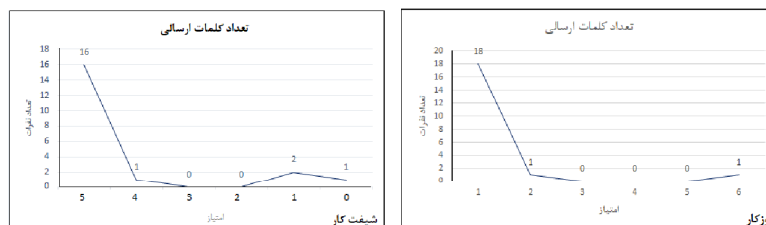


Chart 3: Comparison of daily and shift workers surveys on terms of the number of words transmitted.

نمودار ۴: مقایسه‌ی نظرسنجی نقرات روزکار و شیفت‌کار در رابطه با مرتبط بودن کلمات ارسالی

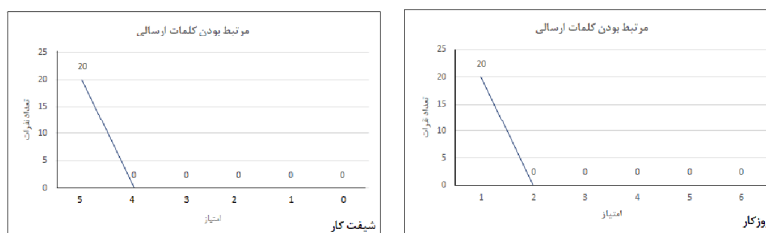


Chart 4: Comparison of the survey of daily and shift workers on terms of the relevance of the words transmitted.

نمودار ۵: مقایسه‌ی نظرسنجی نفرات روزکار و شیفت‌کار در رابطه با نوع کلمات ارسالی

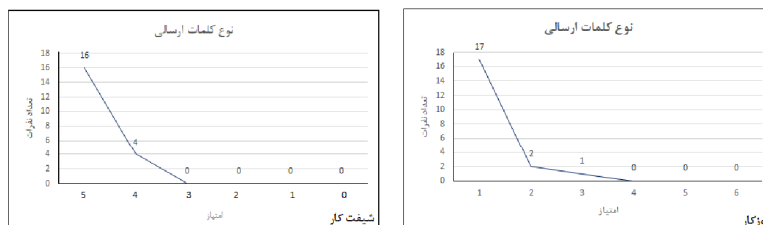


Chart 5: Comparison of the survey of workers and shift workers on terms of the type of words transmitted

نمودار ۶: مقایسه‌ی نظرسنجی نفرات روزکار و شیفت‌کار در رابطه با فاصله‌ی زمانی ارسال کلمات

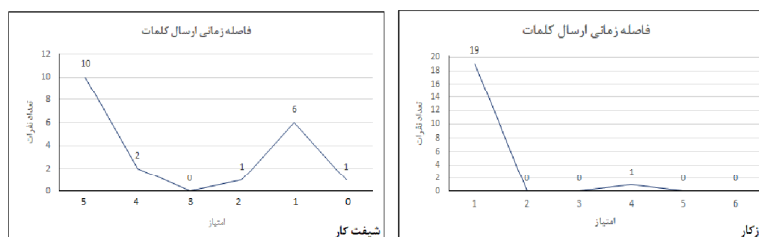


Chart 6: Comparison of daily and shift surveys on terms of the interval time between sending the words.

نمودار ۷: مقایسه‌ی نظرسنجی نفرات روزکار و شیفت‌کار در رابطه با کاربرد بودن کلمات ارسالی

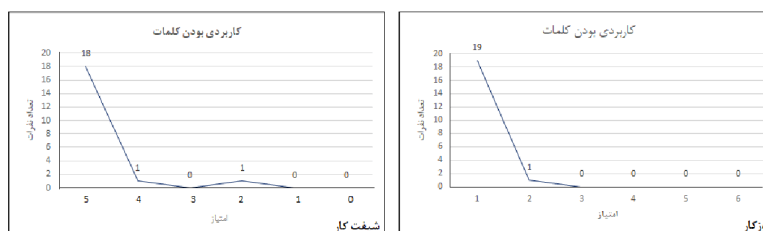


Chart 7: Comparison of the survey of daily and shift workers on terms of usage of words transmitted

با بررسی نمودار ۱ که در رابطه با زمان ارسال کلمات است، با گزارشی که بعد از رسم نمودار به صورت تشریحی از پرسنل تهیه شد، مشاهده گردید پرسنل روزکار رضایت بیشتری در این رابطه دارند به این دلیل که در ابتدای شیفت کاری کلمات به دستشان خواهد رسید و آمادگی ذهنی بیشتری برای یادگیری دارند؛ ولی پرسنل شیفت‌کار به دلیل اینکه شب قبل تقریباً مدت زمان بیشتری در حالت بیداری و یا آماده‌باش بوده‌اند و در زمان دریافت پیام در سرویس و برگشت به منزل بوده‌اند، نسبت به زمان ارسال پیام گزارش ناراضی بودند.

باتوجه به نمودار ۲ که در رابطه با مقایسه‌ی نظرسنجی نفرات روزکار و شیفت‌کار مرتبط با روش ارسال پیام بود، مشاهده می‌شود که پرسنل روزکار و شیفت‌کار در هر دو گروه با شیوه‌ی تدریس کاملاً موافق هستند. طی نتایج دریافت‌شده از نظرات کارکنان که بعد از رسم نمودار به صورت تشریحی بیان

گردید، مشاهده شد که روش ارسال کلمات از طریق نرم افزار تلگرام باتوجه به صنعتی بودن محیط بسیار کارآمد بوده است و رضایت کامل پرسنل را دربر داشته است. همچنین باتوجه به نمودارها مشاهده می گردد که پرسنل از انتخاب و کاربردی بودن کلمات ارسالی در هر دو گروه روزکار و شیفت کار از رضایت زیادی برخوردار بوده اند.

درنهایت، آزمونی، که شامل کلمات تخصصی آموزش داده شده بود، از پرسنل بدون اطلاع قبلی گرفته شد. نتایج آزمون به صورت شخصی به پرسنل اعلام شد و درنهایت فرم نظرسنجی در رابطه با نحوه آموزش توسط همکاران تکمیل گردید و نمودار اعلام رضایت و عدم رضایت روش آموزش رسم شد.

با توجه به نمودار ۸ مشاهده شد که تقریباً ۹۶ درصد پرسنل چه در بخش روزکار و چه در بخش شیفت کار روش ارائه شده را مثبت دانسته اند و بالاترین امتیاز را ثبت نموده اند. همچنین ۴ درصد باقی مانده روش آموزش را خوب ارزیابی کرده اند. با بررسی نظرات کلی مشاهده شد که پرسنل از اینترنت در زمان کاری خود زیاد استفاده می کنند و عموماً یکی از این برنامه های پر بازدید، بازدید از صفحات تلگرامی است. پرسنل روزکار بیان داشتند در زمان ارسال پیام در اوایل صبح گروه های تلگرامی دیگر هنوز فعالیت خود را آغاز نکرده اند، به همین دلیل می توان زمان و توجه بیشتری را به کلمات ارسالی اختصاص داد.

نمودار ۸: مقایسه ی نظرسنجی نفرات روزکار و شیفت کار در رابطه با نحوه آموزش

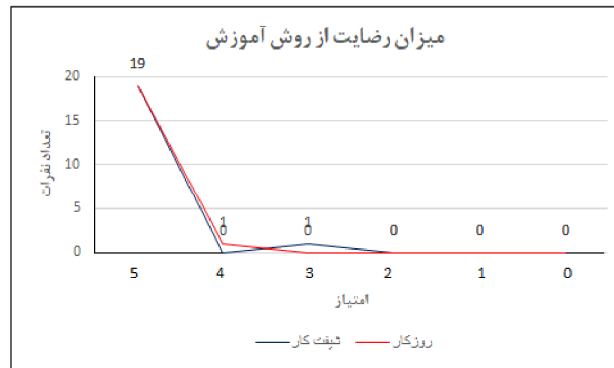


Chart 8: Comparison of survey of workers and shift workers on terms of teaching

بنابراین باتوجه به اهداف و یافته های این پژوهش در حوزه ی آموزش و یادگیری می توان گفت که بین کاربرد فناوری ارتباطات سیار و میزان توانایی یادگیری اصطلاحات تخصصی انگلیسی توسط پرسنل نیروگاه سیکل ترکیبی رابطه ی مستقیم و معناداری وجود دارد. این مطلب خود تأییدی بر یافته های پیشین است که به نوعی این فناوری جدید را در حوزه ی آموزش و پرورش به کار گرفته است و از تأثیر مثبت و چشمگیر آن در ارتقای کمی و کیفی ابعاد مختلف این حوزه خبر داد. از آنجا که

امروزه استفاده از شبکه‌های مجازی جزئی از زندگی افراد جامعه شده است و پرسنل شاغل در واحدهای صنعتی نیز از این حیث به دور نیستند، می‌توان آن را به سمت وسوی فعالیت‌های مثبت در زمان‌های بیکاری و پرت ساق داد. با توجه به نتایج به دست آمده، مشاهده گردید که پرسنل روزکار به دلیل شرایط مثبت و یکنواخت کاری دارای بازده بیش‌تر یادگیری در زمینه‌ی کلمات تخصصی هستند. در مقابل نفرت شیفت به دلیل نوع کار در زمان‌های مختلف و چرخشی بودن شیفت کاری و همچنین خستگی کار شب، دارای بازده کم‌تر یادگیری بوده‌اند. نکات مثبت این فناوری در قالب جدول و نمودار بیان گردید: طبق گزارش شفاهی که از پرسنل دو گروه به دست آمد، نتایج منفی این روش نیز چنین ذکر شد:

۱. عدم دریافت کلمات در صورت قطع بودن اینترنت (دوری نیروگاه سیکل ترکیبی فارس از محدوده‌ی شهر)؛
 ۲. استفاده از اینترنت همراه و روشن بودن شبکه‌ی اینترنتی و در نتیجه در معرض خطر دائمی امواج بودن؛
 ۳. دشواری ارسال پیام از طریق ارسال کننده در زمان‌های مشخص برای پرسنل شیفت کار به دلیل چرخشی بودن ساعت کاری آنان.
- پیشنهادهای

در پایان باید به این نکته اشاره کرد که از آنجا که پیامک سهولت کامل در کنترل زمان، مکان و سرعت یادگیری، دسترسی به متون کمک آموزشی، محیط کاربرپسند و خالی از نگرانی و ناراحتی و همچنین حمایت آبی در زمینه‌ی یادگیری را برای پرسنل فراهم آورده است؛ لذا پیشنهاد می‌شود که آمار دقیق و نظرسنجی کاملی در رابطه با نفرت شاغل به صورت شیفت انجام پذیرد و بهترین زمان ارسال پیام مشخص گردد و با طراحی رباط مخصوص ارسال پیام شرایط را به گونه‌ای فراهم آورد که پرسنل شیفت کار نیز بتوانند از آموزش به صورت فناوری الکترونیکی و اطلاعات استفاده نمایند.

منابع و ارجاعات

- احمدوند، علی محمد (۱۳۸۰). اثرات و کارکردهای تکنولوژی اطلاعات در زمینه آموزش عالی. مجموعه مقالات همایش کاربرد تکنولوژی آموزشی در آموزش عالی ایران، اراک: انتشارات دانشگاه اراک. ۶۷-۴۳
- اسلامی، علی (۱۳۸۱). *چند رسانه‌ای، نرم افزار، ساخت و منابع*. تهران: انستیتو ایزایران.
- حسن‌زاده، محمد (۱۳۹۱). *امکان‌سنجی آموزش از راه دور از طریق اینترنت در کتابداری و اطلاع‌رسانی ایران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- خزایی، سعید، دستجردی، حسین وحید و طالبی‌نژاد، محمدرضا (۱۳۹۰). نقش فناوری ارتباطات سیار در آموزش و یادگیری واژگان زبان انگلیسی، نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، سال ششم، جلد ۶، شماره ۲، زمستان.
- فهیمی، مهدی (۱۳۸۰). *فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش*، مجله تخصصی نور. شماره ۲۵، ص. ۲۲۳ - ۲۱۸.
- قربان‌دردی‌نژاد، فرهاد (۱۳۸۴). *فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش زبان انگلیسی مفاهیم، الگوی تدریس و طرح درس*، مجله تخصصی نور. شماره ۷۴، ۱۵ - ۱۰.
- کفاشی، حمیدرضا (۱۳۸۰). *نرم افزار آموزشی*. مجله رشد تکنولوژی آموزشی.
- کی‌نژاد، حسین. (۱۳۸۴). *اصول ساخت نرم‌افزار چندرسانه‌ای*، موسسه فرهنگی هنری دیباگران تهران ماشینی، جمیله (۱۳۸۵). *عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی*، فصلنامه تعلیم و تربیت ۷۵ - ۱۰۳.
- محمدی، علی محمد (۱۳۸۷). *تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و یادگیری زبان*، پژوهش زبان‌های خارجی. شماره ۴۵، ص. ۱۱۵ - ۱۳۹

References

- Ahmadvand, A.M. (2000). *asarāt va kār kard-haye teknology ettelā'at dar zamīne-ye āmuze fāli*. Proceedings of the Conference on the Application of Educational Technology in Higher Education in Iran, Arak: Arak University Press. pp. 43-67.
- Anthony, E.M. (1963). Approach, Method, Design. *ELT Journal*, 17, 19-32.
- Cai, H. (2012). E-learning and English Teaching, *International Conference on Future Computer Supported Education, IERI Procedia* 2. Pp. 841 - 846 Available 2212-6678 © 2012 Published by Elsevier B.V. Doi: 10.1016/j.ieri.2012.06.180
- Doculan, D. (2016). E-LEARNING READINESS ASSESSMENT TOOL FOR PHILIPPINE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS, *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)* Vol.5, No.2, June 2016 DOI :10.5121/ijite.2016.5203 33
- Fahimi, M. (2000). *fannāvāri ettelā'at dar amuzesh va parvaref*, *journal Noor*. No. 25, pp. 223 - 218.
- Hassanzadeh, M. (2011). *Emkān zsanji āmuze f az rāhe dur az tariqe internet dar ketābdāri va ettelāresani-ye Iran*, M.A. thesis at Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
- Hoppe H.U., Joiner R., Milrad M. and Shrples M., (2003). Guest editorial: wireless and mobile technology in education, *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol.19, pp.255-259.
- Schmitt N. (2002). *an Introduction to Applied Linguistics*, Oxford University Press.

- Islami, A. (2001). *čand rasānei, narm afzār, sāxt va manābe*. Tehran: Isiran Institute.
- Kafashi, H.R. (2000). narm afzar āmuzeji. *Journal Roshd Technology Amuzeshi*.
- Kennedy, C. & Levy, M., (2008). Using SMS to support beginners' language learning. *Recall*, Vol.20, No.3, pp.315-330.
- Khazaei, S., Dastjerdi, H. V. & Talebinezhad, M. R. (2011). naqše fanāvāri ertebāt-e sayyār dar āmuzeš va yadgiri vazhegan-e engīlisi. *journal fanāvāri amuzesh*, Vol. 6, No. 2, Winter.
- Kinezhad, H. (2005). *usul-e sāxt-e narm afzar čandrasanei*, Dibagaran Tehran Art and Cultural Institute.
- Lee, G. L. & Robertson, D.C. (1989). *Information technology impacts on potential power and influence*, Boston University Working Paper Series, September.
- Levy M. & Hubbard P. (2005). Why call CALL "CALL"? *Computer Assisted Language Learning* 18, 3: 143–941
- Machini, J. (2006). avāmel-e muasser bar pišraft-e tahsili, *Journal Talim va Tarbiyat*, pp. 75 to 103.
- Mohammadi, A. M. (2008). tasir-e fannāvāri ettela'at va ertebāt dar amuzesh va yadgiri zabān, *journal Pazhuhesh Zabanhaye Khareji*. No. 45, pp.115-139
- Mpagheghi M.A. (2016). Application of Information Technology in English Language Education, *Third International Conference on New Research in Management, Accounting and Economics*, Istanbul – Turkey.
- Navidinia.H, Zare Bidaki, M. &, Hekmati,N.(2016). Incorporating E-learning in teaching English language to medical students: *exploring its potential contributions*, *Med J Islam Repub Iran 2016* (24 December). <http://mjiri.iums.ac.ir> Vol. 30:462.
- Qurban Dardinejad, F. (2005). fannāvāri ettela'at va ertebāt dar amuzesh-e zaban engīlisi. *journal Noor*. No. 74, pp. 15-10.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, Jeanne,W. & Westerman, G. (2004). Preparing for utility computing: The role of IT architecture and relationship management. *IBM Systems Journal*, 43(1): 5-19.
- Vijayarathy, L. & Turk, D. (2012). Drivers of Agile Software Development Use: Dialectic Interplay Between Benefits & Hindrances. *Information & Software Technology*; 54: 137–148.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Eslami, M. & et al. (2018). The Role of Positive and Negative Aspects of E-Technology on Learning and Teaching English in the Industrial Society of Iran. *Language Art*, 3(2):29-44, Shiraz, Iran. [in Persian]

DOI: 10.22046/LA.2018.08

URL: <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/74>





ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Role of Positive and Negative Aspects of E-Technology on Learning and Teaching English in the Industrial Society of Iran

Mehrnoosh Eslami¹©

M.A. in Teaching English, Instructor of Shiraz Khabar Media School, University of Applied Science and Technology, Shiraz, Iran.



Fatemeh Rasouli²

Student of English simultaneous translation, Shiraz Khabar Media School, University of Applied Science and Technology, Shiraz, Iran.



Mahmoud Shaker³

PhD of futures studies, Dean of Shiraz Khabar Media School, University of Applied Science and Technology, Shiraz, Iran.



Seyyed Fazel Fazeli⁴

M.A. in Teaching English Translator and Editor, Mashhad University of Medical Sciences, Mashhad, Iran.



(Received: 16 February 2018; Accepted: 05 April 2018)

Based on the widespread development in information and communication technologies, the emergence of a new type of learning called e-learning is provided. Electronic learning is the provision and use of distributed electronic media knowledge based on information technology such as television, smartphones, social media and a variety of communication networks like satellite and computer networks. In the present study, both field study and search in library sources have been used, and the results gained out of past researches, the research data were collected and it was conducted through survey and experiment, with the aim of comparing the use of e-learning technology and the traditional method in teaching English to employees of Fars Combined Cycle Power Plant. Considering the results of the study, the positive and negative effects of E-Technology were studied and it was observed that the process of using social media and sending messages through Telegram to teach specialized English words in Fars CCGT Power Plant employees was satisfactory and the efficiency of training them through this way has been calculated as above 90%.

Keywords: E-technology, Education, Learning English.

¹ E-mail: eslamimehrnoosh@gmail.com© (Corresponding Author)

² E-mail: fatemeh_rasouli65@yahoo.com

³ E-mail: kalaminst2@gmail.com

⁴ E-mail: ffazeli85@gmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Conceptual Metaphors of FEAR in Persian and English: A Cognitive and Corpus-based Approach

Azita Afrashi¹©

Associate Professor of Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.



Bitā Ghouchani²

M.A. of Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.



(Received: 07 January 2018; Accepted: 11 April 2018)

This paper attempts to investigate and compare the conceptual metaphors of FEAR in Persian and English. FEAR is one of the basic emotions, conceptualization of which shows both similarities and variations in different languages. Investigating features of conceptualization is an essential part of the semantics of emotions. The cross-linguistic analysis of the concept of FEAR is based on the Conceptual Metaphor Theory put forward by Lakoff (1987) and the extensions of this theory provided by Kövecses (2002). We have attempted to compare and contrast FEAR metaphors and elaborate on some cultural and language-specific aspects in the two languages. We adopted a corpus-based method to gather the metaphorical expressions and then to extract the name of the mappings. We compared and contrasted these name of the mappings, and identified the commonalities and differences. Certain source domain concepts such as human, motion verbs, animals, and colors were explained in detail.

Keywords: Cognitive Semantics, Conceptual Metaphor, Emotions, Corpus Method, Fear.

¹ E-mail: a.afrashi.ling@gmail.com © (Corresponding Author)

² E-mail: ghouchani.bitā@gmail.com

Introduction

The Conceptual Metaphor Theory (CMT) was introduced by Lakoff (1993) and from that time until now, this framework in Cognitive Linguistics has attracted much attention. Accordingly, the generalization governing conceptual metaphors are not in language, but in thought; they are general mappings across conceptual domains (Lakoff, 1993:1). In fact, metaphor is not just a characteristic of figurative language, but it is human's mind and thought that have metaphorical essence.

Semantics of emotion is a rather new and interesting field in Cognitive Linguistics. In this field of study, a dynamic relation between language, cognitive science, and emotion is investigated. Emotions are cultural artifacts, embodying shared understandings of human nature and social interaction (Geertz 1975, 81).

Much has been done regarding the relationship between language and everyday communication in the frame work of Conceptual Metaphor Theory.

Until quite recently, metaphor research in Cognitive Linguistics (e.g. Kövecses 1991, Lakoff and Johnson 1980) relied solely on intuitively generated linguistic data for analysis (Evans and Green 2006). Amongst the most recent body of research emerging from metaphor and metonymy researches, there is a recognition that much of the theoretical content of past work has lacked empirical evidence. An increasing number of studies in various branches of Linguistics employ a corpus-based approach (Allan 2008). In Steen's volume on metaphor in literature, he comments that although philosophical and theoretical speculation have been rife across centuries, attributing a crucial function to metaphor for the way we make sense of all sorts of phenomena, such ideas have only recently been put to test in empirical research on the actual usage of metaphor by people (Allan 2008).

Reviewing the cross-cultural studies of emotion metaphors shows that researches on Persian language emotion metaphors are missing. So the present study has tried to investigate one of the basic emotion conceptual metaphors (FEAR) through a cognitive and corpus-based approach, and then to identify similarities and differences between Persian and English FEAR metaphors.

Research questions are as follows:

- What are the common FEAR conceptual metaphors in Persian and English?
- What are the common FEAR source domains in Persian and English?
- What motion verbs are used in these languages to conceptualize Fear?
- How does FEAR personified by Persian and English speakers?
- Which animals and colors are used as source domains for conceptualizing FEAR?

Review Literature

Following the Conceptual Metaphor Theory by Lakoff (1987), various researches have been done on the conceptualization of emotions in CMT framework. Cognitive linguists have compared emotion conceptual metaphors in different languages with a cultural viewpoint namely Apresjan (1997), Matsuki (1995), Yu (1995), Türker (2013), Tissari (2008), Soriono (2003), Retova (2008), Gulz (1992), Chen (2010), Esonava (2011), and Ansah (2010).

Compared to other emotion concepts (e.g., ANGER), FEAR has been a less studied emotion concept from a cognitive semantic perspective both in English and other languages (Kövecses 2000, 21). While Kövecses (1991) was the most comprehensive description of the conceptual metaphors of FEAR in English, Sirvydė's (2006) corpus-based study compared how the cultural patterns of thought and world views shape the conceptual metaphors of FEAR in English and Lithuanian.

Ansah (2014) has investigated the role of culture in metaphorical/metonymic conceptualization of FEAR in Akan and English. Maalej (2007) has focused on the embodiment basis of FEAR expressions in Tunisian Arabic. Oster (2012) has studied ANGST and FEAR in contrast through a corpus-based analysis of emotion concepts. Lin-ying (2012), Weiguan and Jinglin (2008) have had a comparative study of English and Chinese FEAR metaphors.

In Persian language, we find numerous papers and theses on emotion conceptual metaphors. PLDB¹ in IHCS² made corpus-based researches on emotion metaphors in Persian possible. These researches include Karimi (2012), Zoorvarz, Afrashi and Assi (2013), Tabari and Afrashi (2016), Afrashi and Moghimizadeh (2015), Afrashi, Assi, and Joulayi (2016), Ghouchani, Afrashi, and Assi (2016), Dehdashti (2017), and Javid (2017). Other researches performed on conceptual metaphors of emotions based on other corpora are Sorahi (2012), Rouhi (2008), Moloudi and Karimi Doostan (2017), Malekian (2012), Sharafzadeh and zare (2014), Pirzad, Pazhakh and Hayati (2012).

Method

In this research, Persian metaphorical expressions have been taken from PLDP which has more than 500 books and articles including 60 million words. The texts contain a wide range of fiction, nonfiction, play, scenario, newspapers, etc. These texts are written with various styles like written form, spoken form, literary form, and colloquial form of Standard Persian.

First of all, key words in the lexical field of FEAR were selected and searched in the corpus. Then the relevant metaphorical expressions of FEAR were gathered from a hand-made corpus of 42 current Persian written texts which are similar to everyday speech. As a consequence, 600 metaphorical expressions were found. Finally, these expressions were analyzed one by one to extract the name of the mappings and the related source domain concepts.

Common FEAR Metaphors in Persian and English

In this part, we compare FEAR conceptual metaphors in Persian and English. To do so, first common names of the mappings are presented in table 1, and then examples from both languages are given.

¹ Persian Language Data Base

² Institute for Humanities and Cultural Studies

Table 1: Common Names of Mappings of FEAR in Persian and English

Common Names of Mappings of FEAR in English and Persian
FEAR IS A NATURAL FORCE
FEAR IS AN ANIMAL BEHAVIOUR
FEAR IS INSANITY
FEAR IS A SUBSTANCE IN A CONTAINER
FEAR IS A CONTAINER
FEAR IS A SEED
FEAR IS COLD
FEAR IS A FLUIDE IN A CONTAINER
FEAR IS A VISIOUS ENEMY
FEAR IS A TORMENTOR
FEAR IS ILLNESS
FEAR IS A SUPERNATURAL BEING
FEAR IS AN OPPONENT
FEAR IS A BURDEN

Based on the above information, common source domains of FEAR in Persian and English are as follows:

Table 2: Common Source Domains in Persian and English

Common FEAR Source Domains in Persian and English	
English	
FORCE	HUMAN
CONTAINER	ILLNESS
PLANT	WAR
COLD	SUBSTANCE
BEING	ANIMAL
FLUID	

FEAR IS A FLUIDE IN A CONTAINER

a. Eng. Ex.: He was full of fear.¹

b. Per. Ex.: *engar tæršæm riχte æst.* (It seems as if I don't have fear anymore.)

Literary translation: It seems my fear has overflowed.

FEAR IS A TORMENTOR

a. Eng. Ex.: Her parents were tormented by the fear that she might draw.

b. Per. Ex.: *amædæne mehdi u: ra æz šecændzeye tænhayi: væ tærš nedžat mi:d:d.* (Mehdi's arrival released him from loneliness and fear of torture.)

¹ English examples are from Esenova (2006).

FEAR IS AN OPPONENT

- a. Eng. Ex.: He was wrestling with his fear.
- b. Per. Ex.: $\chi\alpha:\nu u:m$ $t\acute{e}v\acute{a}n\acute{e}st$ $c\acute{a}m\acute{i}$ $b\acute{a}r$ $t\acute{a}rse$ $\chi\acute{o}d$ $G\acute{a}l\acute{a}be$ $k\acute{o}n\acute{a}e\acute{d}$. (She could overcome her fear a little.)

FEAR IS A BURDEN

- a. Eng. Ex.: He was relieved when the danger was over.
- b. Per. Ex.: $v\acute{a}h\acute{s}\acute{a}t$ $\acute{a}z$ $r\acute{e}z\acute{a}\acute{s}h\acute{a}$ $r\acute{u}:y\acute{e}$ $t\acute{a}m\acute{a}m\acute{e}$ $\chi\acute{a}n\acute{e}v\acute{a}d\acute{e}$ $s\acute{a}f\acute{j}\acute{i}n\acute{i}$ $m\acute{i}c\acute{a}r\acute{e}d$. (The fear from Rezashah was a burden for the family.)

FEAR IS A NATURAL FORCE

- a. Eng. Ex.: She was engulfed with panic.
- b. Per. Ex.: $v\acute{a}h\acute{s}\acute{a}t\acute{i}:$ $n\acute{a}:g\acute{a}h\acute{a}n\acute{i}$ $\acute{a}h\acute{a}l\acute{i}y\acute{e}$ $c\acute{e}r\acute{m}\acute{a}n$ $r\acute{a}$ $f\acute{a}r\acute{a}$ $j\acute{e}r\acute{e}f\acute{t}$. (An unexpected terror ceased people in the city.)

FEAR IS A SUPERIOR

- a. Eng. Ex.: Fear dominated his actions.
- b. Per. Ex.: $h\acute{a}r\acute{a}s$ $b\acute{a}r$ $h\acute{a}m\acute{e}$ $t\acute{f}\acute{i}:z$ $t\acute{a}s\acute{e}ll\acute{o}t$ $d\acute{a}f\acute{t}$. (Panic has dominated everything.)

FEAR IS INSANITY

- a. Eng. Ex.: He was insane with fear.
- b. Per. Ex.: $\acute{a}z$ $t\acute{a}r\acute{s}$ $d\acute{i}:v\acute{a}n\acute{e}$ $b\acute{e}$ $n\acute{a}z\acute{x}\acute{a}r$ $m\acute{i}r\acute{e}s\acute{i}:d$. (He looked mad because of fear.)

FEAR IS A CONTAINER

- a. Eng. Ex.: They turned the lights out and sat in fear.
- b. Per. Ex.: $z\acute{a}n$ $m\acute{i}g\acute{o}f\acute{t}$ $p\acute{a}s$ $p\acute{a}\acute{s}\acute{o}$ $\acute{a}z$ $t\acute{a}r\acute{s}$ $b\acute{i}y\acute{a}r\acute{c}\acute{f}$ $b\acute{i}:r\acute{u}:n$. (The woman said: "common on and release him from fear.")
Lit. Trans.: The woman said: "common on and bring him out of fear."

FEAR IS SEED/PLANT

- a. Eng. Ex.: A sour thick fear eddied in his throat.
- b. Per. Ex.: $m\acute{e}l\acute{s}\acute{e}$ $b\acute{i}:d$ $m\acute{i}l\acute{a}r\acute{z}\acute{i}d$. (He was shaking as a willow.)

As it is presented in table 1, Persian and English have 15 common names of the mappings for FEAR conceptualization. In spite of these commonalities, some conceptual and cultural differences were found:

FEAR IS A VISIOUS ENEMY

In both languages, FEAR is considered as an enemy, but in Persian, FEAR is an obvious enemy whom you should fight with while in English, FEAR is a hidden enemy which gradually penetrates in to the person and he out bushes for his prey.

- a. Eng. Ex.: She managed to harness her fear.

b. Per. Ex.: *ba læʃjære tærs peyvæste dær seti:zænd.* (They are in a battle with FEAR army all the time.)

FEAR IS AN ILLNESS

It is worth mentioning that FEAR experience in Persian is linked to “gall”. According to the Iranian cultural patterns and traditional medicine, gall and its location in the body (liver) are considered as the symbols of courage. It’s blowing up or fading away is a dangerous illness and symbolically shows timidity; therefore, gall is considered as the container of courage. This situation has shaped GALL IS THE CONTAINER OF COURAGE metaphor in Persian, but in English, guts plays this role.

- a. Eng. Ex.: It takes guts to start a new business on your own.
- b. Per. Ex.: *nemidanæd æz kodam tæræf berævæd biʃtar æz tærs daræd zæhrææf a:b miʃævæd.* (He doesn’t know his way, his gall fades away.)

FEAR IS A SUBSTANCE IN A CONTAINER

In spite of the fact that this metaphor is common in both languages, the related linguistic expressions show differences in Persian and English.

In English, head and heart are considered as the containers of emotions while in Persian, heart plays this role. According to Sharifian & et al. (2008), HEART as the container of emotions could be empty (experiencing fear) or full (experiencing sadness), it may have depth (having deep feelings), or it may have beginning, it may be expanded or it can be fragile. Such container would be brimful (or overflowed).

- a. Eng. Ex.: Her head was full of fear.
- b. Per. Ex.: *ʃahzade bi eʃtiyar ezterab væ væhʃæti dær dele ʁod ehsas micærd.* (The prince was feeling anxiety and horror in his heart.)

FEAR IS COLD

In English, the expressions related to this metaphor have wider varieties than Persian; the wide range of vocabulary representing coldness as a result of feeling FEAR in English is probably one reason. However, in Persian freezing or cold sweat shows fear while in English, besides these two expressions, other words like chill, shiver, tremble, etc. are signs of fear with different intensities. But both languages use the verb “freeze” to show feeling cold as a result of FEAR. Considering our Persian corpus data, ‘freezing’ covers the entire body in Persian, but in English, it is related to blood.

- a. Eng. Ex.: The Russian tanks sent a chill through the population.
- b. Per. Ex.: *tæne gili:ʃ yæʁ mi:zænæd væ læbhayæf be lærze mioftæd.* (His body was frozen and his lips were going to jerk.)
- c. *pahayæm hesabi yæʁ cærde bu:d væ ehsase tærs be arami dær mæn nufu:z micærd.* (My feet were completely frozen and fear gradually penetrated inside me.)

Motion Verbs as Source Domain of FEAR Metaphors in Persian and English

One of the sub-categories of motion verbs are Metaphorical motion verbs which were introduced by Talmy (2000). Motion verbs as source domain of metaphors help us express and describe emotions realistically. Employing motion verbs, we can describe or picture abstract entities easily, i.e., emotions are conceptualized through embodiment. Thus the expressions of emotions appears no more as metaphors or other types of figurative language (Sandström 2006, 37).

In this part, we compare Persian and English motion verbs as source domain of FEAR metaphors.

Per. Ex.: *be diyare bā:yi: ʃeta:ft. ~lit'* to be diē or *piʃ ræftæn* (lit: to get success)

Table 3: Motion Verbs as Source Domains of FEAR Metaphors in Persian

Motion Verbs in Persian	
Shake	Jump
Escape	Crawl
Come	Pull
Go	Go up

Table 4: Motion Verbs as Source Domains of FEAR Metaphors in English

Motion Verbs in English	
Shake	Crawl
Run	Tip-toe
Leap	Walk on eggshell
Stagger	

Certain motion verbs employed in conceptualizing FEAR in English are known as Self-motion frame according to Fillmore Semantic Frame Theory (2005); at these verbs, the Self-mover, a living being moves under its own power in a directed fashion, i.e. along what could be described as a Path, with no separate vehicle (Sandström 2006, 17). In Persian, the verb *shake* /tekan χordæn/ has high frequency in the corpus. According to Talmy (2000) this type of motion is known as self-contained motion.

Based on our corpus data, *crawl* and *shake*, were two common motion verbs used as the source domain of FEAR metaphors in Persian and English.

FEAR Personification in Persian and English

Studying the findings of Servide (2006) and the results of our data analysis, we tried to draw a picture of FEAR, as conceptualized in Persian language. According to Servide (2006), in English FEAR is personified in a way that it grows (the FEAR grows stronger), gets old (the old FEAR), and dies (people were immortal FEAR). Sometimes, it is a childish behavior (every neurotic case went back to the childish FEAR of the father). FEAR may have contradictory meanings for example, it is

defined blind (what blind FEAR in snow chaos), or it may have many eyes (FEAR has many eyes and can see things underground).

For more detailed explanation, the expression of dressed FEAR means that FEAR is assumed as wearing a straitjacket to imprison people. (I spent that night in a straitjacket of FEAR). Servide (2006) presumes that FEAR has legs, to walk; moreover, it explains FEAR is a being which is dark without mentioning any exact color.

Example: The headmaster at my junior school was a real ogre.

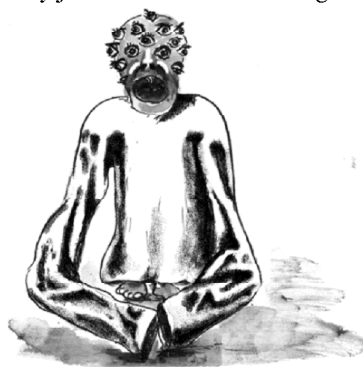


Fig. 1. FEAR Is a Being in English (Servide 2006)

In order to draw the picture of FEAR in Persian world view, we gathered metaphorical expressions which included personification of FEAR, with source domains such as human, animal, or a supernatural being. Then further details including the characteristics or behaviors of those three source domains were analyzed. To elaborate this, please consider the following examples:

a. Gilich was worry about FEAR reflection on Seyyed agha Moin's face. (FEAR has light.)

gilitʃ binnace bazta:be tærs bæɾ tʃehreye aga moin bu:d .

b. He saw a shadow of horror near himself and as the shadow came closer, he felt himself lonelier. (FEAR has a shadow which moves like a human being.)

sayeye væhʃæt ra dær cenare ʁod midid væ hærgædr i:n saye be u: n æzdictær miʃod ætrafe u: æz adæmiyan tohitær migæʃt.

c. Look! Now FEAR took his soul in its claws. (FEAR has claws like wild animals.)

tærs tʃedʒu:r ru:heʃo tu tʃæʃ gereʃte.

d. They are in a battle with FEAR army all the time. (FEAR can fight.)

ba læʃgære tærs peyvæste dær seti:zænd.

e. I ran and ʁear was shoulder to shoulder with me. ʁear can run.

dævi:dæm væ tærs ʃane be ʃaneæm dævi:d .

f. FEAR covered the house. (FEAR is a cover.)

tærs manænde sæɾpu:ʃi ʁane ra furu migereʃt.



Fig. 2. FEAR Is a Being in Persian (Ghouchani 2017)

FEAR Metaphors and Colors

Sandford (2014) has employed two different usage-based methods to verify what color terms are associated with specific emotions, and finally she has concluded that emotions are conceptualized through metaphors and metonymies rooted in embodied physical and psychological experiences. Based on her research results, we have made a comparison between FEAR metaphors in Persian and English with color term source domains. In English, FEAR is conceptualized through colors like white, black, blue and green among which, white and black had high frequency in the corpus. Sandford (2014) also shows that 'yellow' and 'black' in questionnaire tests on FEAR expressions had higher frequency.

Our research results show that in Persian, 'white' and 'yellow' have higher frequency in the corpus. Seemingly the color 'white' has direct relation with body's physiological changes. In other words, the drop in the body temperature causes paleness while experiencing FEAR. The color 'yellow' is related to an illness in FEAR IS AN ILLNESS metaphor. Examples are as follow:

a. Eng. Ex.: When he got exhausted from parish work, and felt unwell, a FEAR would darken him.

b. Per.Ex.¹tʃɛnən nɛgahi bær u: miændazæm ke æz didænæm mesle bi: d belærzæd væ ræʃjæʃ tʃon zæferan fævæd.

(I will look at him so that he shakes like a willow and the color of his face changes to yellowish saffron.)

c. Per.Ex.¹tæmame bædænæʃ be lærʒe oftad ke æz sefidi tærʃnæʃ ʃod e bu:d lærzi:d.

(His body was shaking and his face was white because of FEAR).

Animals as Conceptual Domains of FEAR Metaphors

According to Kövecses (2005) animal metaphors are used ubiquitously across languages to refer to human behavior. Although connotations and labels may vary quite significantly, the general conceptual metaphor of HUMANS ARE ANIMALS exists across cultures, although animal metaphors are universal, they show cross-cultural differences.

Present research shows that certain animal names such as mouse, dog, goat, and beetle are used in FEAR metaphors while mouse has higher frequency in the corpus, it is worth mentioning that these four animals are known as symbols of FEAR in Persian culture. Wierzbicka (1985 and 1996) suggests that some themes are significant in peoples' conceptualizations of animals like habits, size, appearance, behavior, and their relation to people. Probably, all of these factors influence the role of animals in the symbolization of FEAR. For example:

ræzi dʒibbor mu:f mi:fævæd. (Razi pick-pocket is a mouse.)

In English the word "mouse" refers to a person who is silent and noiseless, and probably a little bit nervous, but not timid. Like:

He is a mouse. (As quiet as a mouse.)

As for goat, in Persian assumingly the vibration in its voice influences the role of this animal in FEAR conceptualization. For instance:

gahi hæm ke adæmlia xeyli bozdel budænd. (Sometimes, people were very coward like goat.)

Dog's behavior towards human influences its conceptualization as shown in the following example:

hæmætu:n messe sæg æz hæmdige mitærsi:n. (All of you are afraid from each other just like a dog.)

The following example shows the role of beetle in FEAR conceptualization:

æz tærso xedʒlæt su:sk ʃodo tʃæpid bi:xæ otægo dærra hæm be ru:ye xod æf bæst. (Because of FEAR and shame, he became beetle and ran to the room corner and...)

Esenova (2011) has allocated a part of his research to animal source domains in FEAR conceptualization. The following examples are taken from his research:

FEAR IS A HORSE

We all keep horses of FEAR in our subconscious stables. We feed them and shelter them and so of course, they breed.

As you see in the above example, the stable in the source domain is projected onto the mind in the target. The breeding of the mind correlates to giving rise to more fear and the feeding / sheltering of the animal corresponds to maintaining fear. Moreover this metaphor portrays fear as a horse kept under control.

FEAR IS A SNAKE

She saw FEAR slither across his face.

According to Esenova (2011), the SNAKE source domain is suitable for the conceptualization of FEAR not merely because of the fact that snakes are dangerous animals. One common folk belief about snakes in English is that they are cold-blooded beasts and since FEAR is typically associated with coldness (Kövecses 2005, 289), it is natural to think of FEAR in terms of a cold snake.

A FEARFULL PERSON IS A WHITE-FEATHERED GAME BIRD

He was one of the white-feathered sort.

In past times, white feather was traditionally a symbol associated with cowardice (Esenova 2011, 91).

The data related to the role of animals in FEAR metaphors confirms (Kövecses 2002, 125) the fact that people have a tendency to attribute human characteristics to animals and then again to reapply these features to humans.

Conclusion

In this paper, we performed a corpus-based study on the conceptual metaphors of FEAR in Persian and compared the findings with those in English.

Exploiting the Persian Linguistic Database, we attempted to identify and extract the relevant conceptual metaphors of FEAR from a corpus of 42 current Persian written texts which are more similar to everyday speech of people. Analyzing the corpus, the writers managed to extract 600 conceptual metaphors of FEAR in the form of 51 names of the mappings. Then the most frequent mappings and source domains in FEAR domain were determined, finally 27 source domains were identified and at last, it was found that the source domains such as substance, force, and movement are the most frequent source domains of the corpus by which FEAR domain is expressed.

This study covered various facets of FEAR metaphors namely the role of motion verbs, personification, colors, and animals in these metaphors.

The results of this research were compared with the findings of similar researches in English namely Kövecses (2000), Esenova (2011), Sirvydė (2006), Sandström (2006), and Sandford (2014). Actually, the main difference of this paper with previous researches in Persian is that here we have had a focus on cultural differences of FEAR metaphors in Persian and English while others had focus on FEAR metaphors just in the Persian language.

The present research confirmed this basic assumption of cognitive semantics that human reasoning is determined by our organic embodiment and by our individual and collective experiences (Geeraerts and Cuyckens 2007, 5) and the fact highlighted by (Johnson 2005, 15); i.e., meaning, imagination, and reason are the marks of human intelligence which are emerged from our organic bodily interaction with our environment. Kövecses (2015) adds that culture has a filtering role in conceptualization in two ways: first, as our meaning making system functioning as context, and more specifically, as a factor present in metaphorical conceptualization in a given communication situation (Kövecses 2015, 72).

Acknowledgment

B. Ghouchani (the second author) thanks Ruta Servyde for permission of using figure 1 of this paper from her study in order to make a comparison.

References

- Afrashi, A. and M. Moghimizadeh. (2015). Conceptual metaphors of shame in Persian classic poetry, *Journal of Zabanshenakht*, Tehran, Institute for Humanities and Cultural Studies, Vol. 5, No. 10, pp. 1-20.
- Allan, K. (2008). *Metaphor and metonymy: A diachronic approach*. Publications of the Philological Society, 42, Wiley- Blackwell.
- Ansah, G. (2010). The cultural basis of conceptual metaphors: The case of emotions in Akan and English. *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching*, pp. 2-25.
- Ansah, G. (2014). Cultural in embodied cognition: Metaphorical/Metonymic conceptualization of fear in Akan and English. *Journal of Metaphor & Symbol*, Vol. 29, No. 1, pp. 44-58.
- Apresjan, V. (1997). Emotion metaphors and cross-linguistic conceptualization of emotions, *Cuadernos de Filologia Inglesa*. Vol. 6, No.12. 179-195.
- Chen, P. (2010). A cognitive study of happiness metaphors in English and Chinese idioms, in *Asian culture and history*, 2(2), Canada: Canadian Center of Science and Education.
- Dehdashti, F. (2017). *Conceptual metaphors of enmity in Persian language: A cognitive and corpus-based approach*, Institute for Humanities and Cultural Studies, M. A. Thesis.
- Esonava, O. (2011). *Metaphorical conceptualization of anger, fear & sadness in English*, Ph. D. Dissertation, Budapest: Eotvoslorand University, Faculty of Humanities.
- Evans, V. and M. Green. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburg: Edinburgh University Press.
- Fillmore, C. (2005). *Frame, Net*. <http://framenet.icsic.berkeley.edu/> (2005-05-023).
- Geeraerts, D. and H. Cuyckens. (Eds) (2007). *The oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford University Press.
- Geertz, C. (1975). *The interpretation of cultures: Selected essays*. London.
- Ghouchani, B.; Afrashi, A. and Assi, S. M. (2016). Conceptual metaphors of fear in Persian language: A cognitive and corpus-based approach, *the 1st Conference of Cognitive Semantics*, Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Gulz, A. (1992). Conceptions of anger and grief in the Japanese, Swedish, and American cultures—the role of metaphor in conceptual processes, *Lund University Cognitive Studies*, No. 7, pp. 1-16.

- Javid, S. (2017). *Conceptual metaphors of sadness in Persian language: A cognitive and corpus-based approach*, Institute for Humanities and Cultural Studies, M. A. Thesis.
- Johnson, M. (2005). The philosophical significance of image schemas. B. Hampe and J. E. Grady, Eds *from Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*, pp. 15-33. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Joulayi, K.; Afrashi, A. and Assi, S. M. (2016). *Conceptual metaphors in Persian language: A cognitive and corpus-based approach*. Institute for Humanities and Cultural Studies, M. A. Thesis.
- Karimi, V. (2012). *Conceptual metaphor of pain in Ilam Kurdish: A cognitive semantic approach*, Institute for Humanities and Cultural Studies, M. A. Thesis.
- Kövecses, Z. (1991). *Emotion concepts*. New York: Springer Verlag.
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*, Oxford and New York: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2015). *Where metaphors come from?* Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. and Kövecses, Z. (1987). The cognitive model of anger inherent in American English, in D. Holland and N. Quinn (Eds.), *Cultural Models in Language and Thought*, New York: Cambridge University Press, pp. 195-221.
- Lakoff, G. (1993). *The contemporary theory of metaphor*. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (2nd Ed.); Cambridge: Cambridge University Press
- Lin-ying, Z. (2012). A comparative study of English and Chinese fear metaphors from the perspective of cognition, *Journal of Mudanjiang Normal University*.
- Maalej, Z. (2007). The embodiment of Fear expressions in Tunisian Arabic; theoretical and practical implications, in F. Sharifian and G. Palmer (Eds). *Applied Cultural Linguistics: Implications for SL Learning and Intercultural Communication*, pp. 87-104.
- Malekian, M. (2012). *Emotion conceptual metaphors in everyday language of the city of Tehran*, M. A. Thesis, Tehran: Alzahra University.
- Matsuki, K. (1995). Metaphors of anger in Japanese, in Taylor JR, MacLaury RE (Eds): *Language and the Cognitive Construal of the World*. Berlin, de Gruyter, pp. 137–151.

- Moloudi, A and Karimi Doostan, Gh. (2017). A corpus-based approach to cognitive metaphors in Persian: The study of fear target domain. *Language Art*, 2(4): pp.7-40, 2017, Shiraz, Iran.
- Oster, U. (2012). *Angst and fear in contrast: A corpus-based analysis of emotion concepts in cognitive linguistics between universality and variation*, Cambridge Scholars Publishing.
- Pirzad, Sh.; Pazhakd, A. and Hayati, A. (2012). A comparative study on basic emotion conceptual metaphors in English and Persian literary texts. *International Education Studies*, 5(1), 200-207.
- Retova, D. (2008). Analysis of conceptual metaphors of selected emotions in Slovak language, *Univerzita Komenského v Bratislave, Fadulta Matematiky, Fysiky a informatiky*.
- Rouhi, M. (2008). *Emotion conceptual metaphors of Persian language*, M. A. Thesis, Hamedan: Bu-Ali Sina University.
- Sandford, J. (2014). Turn a color with emotion: A linguistic construction of color in English. *Journal of the International Color Association*, Vol. 13, 67-83. University of Perugia, Italy, Department of Humanities.
- Sandström, K. (2006). When motion becomes emotion: A study of emotion metaphors derived from motion verbs. *Linguistics in the Midnight Sun*. Report No.3, Lulea University of Technology, Department of Language and Culture.
- Servyde, R. (2006). Facing fear: A corpus-based approach to fear metaphors in English and Lithuanian. *Man and Work*, 8(3), pp. 81-88.
- Sharafzadeh, M. and Zare, A. (2014). Cognitive review of metaphorical concept of fear in Persian. *The 8th International Iranian Conference on Linguistics*, Allamch Tabataba'i University, Tchrn, pp. 400-407.
- Sharifian, F. & et al. (Eds). (2008). *Culture, body, and language: Conceptualizations of internal body organs across cultures and languages*. Berlin/ New York: Mouton DeGruyter.
- Sorahi, M. (2012). *Contrastive analysis of metaphors in Persian and English according to conceptual metaphor approach*, Isfahan University, Ph. D. Dissertation.
- Soriono, C. (2003). Some anger metaphors in Spanish and English: A contrastive review. *International Journal of English studied*, Vol .3, No. 2, pp. 107-122.
- Tabari, F. and Afrashi, A. (2016). Conceptual metaphors of anger in Persian: A cognitive and corpus-based approach, *The 1st Conference of Verbal Violence*, Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Talmy, L. (2000). *A cognitive semantics*. Vol. 2, Cambridge: MIT Press.

- Tissari, H. (2008). *On the concept of sadness: Looking at words in contexts derived from corpora*. *Corpus Linguistics, Computer Tools, and Applications: State of the Art*, ed. by Barbara Lewandowska-Tomaszczyk. Frankfurt am Main: Peter Lang, 291-308.
- Türker, E. (2013). Corpus-based approach to emotion metaphors in Korean: A case study of anger, happiness, and sadness. *Review of Cognitive Linguistics*, Vol. 11, No. 1, pp. 73-144.
- Weiguan, D. and Jinglin, M. (2008). A contrastive analysis of fear metaphors between English and Chinese, *Journal of Taizhon University*.
- Wierzbicka, A. (1985). *Lexicography and conceptual analysis*, Ann Arbor: Karoma.
- Wierzbicka, A. (1996). *Semantics: primes and universals*. Oxford University Press. UK.
- Yu, N. (1995). Metaphorical expression of anger and happiness in English and Chinese. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10(2), pp. 59-92.
- Zoorvarz, M.; Afrashi, A. and Assi, S. M. (2013). *Conceptual metaphors of happiness and pleasure in Persian: A cognitive semantic and a corpus-driven approach*, Institute for Humanities and Cultural Studies, M. A. Thesis.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Afrashi, A. & Ghochani, B. (2018). Conceptual Metaphors of FEAR in Persian and English: A Cognitive and Corpus-based *Language Art*, 3(2): pp. 45-60, Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2018.09

URL: <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/60>



استعاره‌های مفهومی ترس در زبان فارسی و انگلیسی: رویکردی شناختی و پیکره‌ای

آزینا افراشی^۱

دانشیار گروه زبان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
تهران، ایران

بیتا قوچانی^۲

کارشناس ارشد زبان‌شناسی همگانی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۷ دی ۱۳۹۶؛ تاریخ پذیرش: ۲۲ فروردین ۱۳۹۷)

این پژوهش سعی دارد به بررسی و مقایسه استعاره‌های مفهومی ترس در زبان‌های فارسی و انگلیسی بپردازد. ترس یکی از عواطف بنیادین است که مفهوم‌سازی آن در زبان‌های مختلف شباهت‌ها و تفاوت‌هایی را نشان می‌دهد. بررسی ویژگی‌های مفهوم‌سازی، بخشی ضروری از معناشناسی عواطف به شماره می‌رود. تحلیل بین فرهنگی مفهوم ترس بر اساس نظریه استعاره مفهومی صورت گرفته است که اولین بار توسط جرج لیکاف (۱۹۸۷) پایه‌ریزی شد و بعدها توسط کووچش (۲۰۰۲) بسط داده شد. ما تلاش نمودیم استعاره‌های مفهومی ترس را در دو زبان فارسی و انگلیسی با یکدیگر مقایسه نموده و برخی از جنبه‌های فرهنگی و زبان‌ویژه را در این دو زبان شرح دهیم. در این خصوص از روش پیکره‌ای به منظور جمع‌آوری عبارات استعاری استفاده شد و سپس نگاشت‌های مربوطه نیز استخراج گشت. در مرحله بعد این نگاشت‌ها در دو زبان با یکدیگر مقایسه شدند و نقاط اشتراک و اختلاف نیز مشخص شدند. در این رابطه بعضی از مفاهیم حوزه‌های مبدأ مانند انسان، افعال حرکتی، حیوان و رنگ با جزئیات شرح داده شد.

واژه‌های کلیدی: معنی‌شناسی شناختی، استعاره مفهومی، عواطف، روش پیکره‌ای، ترس.

¹ E-mail: a.afraشي.ling@gmail.com

©(نویسنده مسؤول)

² E-mail: ghouchani.bita@gmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Amount of Job Satisfaction among EFL Teachers in Iran: A Comparison of Gender Groups, Academic Degree, and Major

Zahra Hashempour¹

M.A. in Teaching English, Department of English Language,
Genaveh Branch, Islamic Azad University, Genaveh, Iran.



(Received: 16 February 2018; Accepted: 08 April 2018)

A lot of studies have been done in the developed countries due to the importance of job satisfaction; however, only a limited number of studies have been conducted on English teachers' job satisfaction in Iran. Therefore, this study has been designed to recognize the amount of job satisfaction among Iranian EFL teachers regarding their gender, academic degree, and major. To do this end, both qualitative and quantitative research methods, a questionnaire and a structured interview were utilized. To collect data, a validated questionnaire which was developed by Karavas (2010) administered to a sample of 53 both males and females English teachers, teaching in different institutes, at private schools, and at universities in Genaveh Port, Bushehr Province. After gathering the questionnaires, all of the teachers were interviewed. The study findings provided the evidence that females were more satisfied than males. Moreover, results indicated that the participants with BA/BSc significantly had higher job satisfaction than the participants with MA/MSc degree. But the comparison between the other groups did not reveal any significant difference. Furthermore, the findings clearly demonstrated that there is no significant difference between teachers' job satisfaction and their major. The results of the interview revealed that Iranian EFL teachers satisfied with their jobs because they like teaching, and the most important reason of all teachers' job dissatisfaction is their low salary.

Keywords: Academic Degree, Major, Gender, Iranian English Teachers, Job Satisfaction.

¹ E-mail: educationmail71@yahoo.com

Introduction

Job satisfaction is a difficult term to delineate and there are substantive differences in the definitions. Based on Smith, Kendall, and Hulin (1969, 6), job satisfaction defined as “feeling or affective responses to facets of the (workplace) situation”. Thus, in many educational systems, job satisfaction is vital for long-term growth. Therefore, it is important as much as professional knowledge, teaching skills, and access to educational resources (Oloube, 2005). Investigators agreed that job satisfaction is a phenomenon best delineated as having both cognitive (thought) and affective (feelings) character. According to Ahmadzadeh (2014), this cognitive factor structured of judgments and beliefs about the job while the affective factor encompasses feelings and emotions associated with the job. Moreover, job satisfaction includes both intrinsic and extrinsic factors. The most enormous impacts on job satisfaction are the intrinsic factors like a sense of achievement, a sense of worth, and personal development (Davis & Wilson, 2000). Job satisfaction might also originate from the success in working with learners, communication with colleagues, and the success of daily activities in classroom (Perie & Baker, 1997). Herzberg, Mausner, Peterson, and Capwell (1959) characterized three principal facets of job satisfaction such as: 1) especial activities of the job, b) location and worker's situation of the job, and c) factors containing economic rewards, security, or social prestige. In order to increase the level of job satisfaction among teachers, there are a number of strategies that can be done by the school administrators and governments. Thus, job satisfaction has paramount importance in educational system than any other organization. Education is not only a transition of information, but the general progress of human personality. This is only possible if teachers are satisfied with their jobs. Quality education and human development is merely possible in those people who concerned in the system to be justified with their work.

Research Questions

The present study was carried out to address the following research question:

1. Does gender have any significant effect on EFL teachers' job satisfaction?
2. Does academic degree have any significant effect on EFL teachers' job satisfaction?
3. Does the field of education have any significant effect on EFL teachers' job satisfaction?

Hypotheses

To provide focus and direction, three research null hypotheses were formulated for the study. They are as follows:

1. Gender does not have any significant effect on EFL teachers' job satisfaction.

2. Academic degree does not have any significant effect on EFL teachers' job satisfaction.
3. Field of education does not have any significant effect on EFL teachers' job satisfaction.

Objectives of the Study

The current study aims at revealing job satisfaction of Iranian EFL teachers regarding their genders, their academic degree, and their field of education.

Statement of the Problems

According to Al-zaidi (2008), job satisfaction has become progressively more vital in the educational environment, because both head teachers and teachers are coping with the future of the community of society in which they manage. Therefore, one of the most important issues that should be taken into account to improve the entire teaching-learning process outcomes is the level of job satisfaction among teachers (Khalf Ibnian, 2016).

Significance of the Study

Bavendam (2000) pointed out that since educational system is the backbone of each society and teachers are builder of the backbone, teachers' attitude towards job satisfaction affect the learning process of the students, the job satisfaction of them is one of the key issues. Therefore, only satisfied teachers outperformed in their classrooms and their quality of teaching will be improved. As a result, the current investigation can help the Ministry of Education, and the government to explore the level of job satisfaction among public school teachers and EFL teachers in particular and try to fulfill their needs, and improve EFL teachers' conditions in Iran. Doing so will encourage and motivate teachers and the satisfaction of teachers will influence on their performance.

Review Literature

Theoretical Framework

According to Bataineh (2014), one of the important issues both for individuals and societies is job satisfaction because the individual satisfaction of his job is required for accomplishing his social and psychological harmonious. So, job satisfaction is closely related to success in a job which is a subjective criterion upon which the society's evaluation of its individual is based.

Johnson and Johnson (1999) also believed that when teachers are satisfied with the success they have in the region of their individual responsibility, challenging work, occasion for accomplishment, and job satisfaction promotion happen to them. Salary, fringe benefits, school safety, level of building and level of support, and job security are extrinsic factors that influence on job satisfaction.

The success or failure of educational programs relies on teachers because they play an essential role in meeting the aims of educational systems. Job satisfaction is

“positive emotional stat, resulting from the appraisal of one's job or job experiences” (Lambrou, Kontodimopoulos & Niakas, 2010, P. 1). Skaalvik and Skaalvik (2011, 1030) defined teachers' job satisfaction as “teachers' affective reactions to their work or to their teaching role”.

Locke (1967) mentioned two sets of factors affecting job satisfaction: “agent” and “events”. Agents are factors causing an event to occur, for instance, managers, supervisors, colleagues, and clients, while events are things causing employees satisfaction or dissatisfaction such as success or failure, promotion or demotion, money, and working conditions.

Empirical studies

Soodmand Afshar and Doosti (2016) designed a study to recognize the impact of job satisfaction or dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance. The results indicated that satisfied teachers considerably differed from their dissatisfied counterparts in terms of their job performance signifying that the observed differences in their job performance might have principally been caused by the degree to which they were satisfied with their profession. The results also proved a considerable difference between students' evaluation of their teachers' job performance and the teachers' self-evaluation of their job performance. In addition, through a semi-structured interview, the most vital factors contributing to poor job performance of dissatisfied Iranian secondary school EFL teachers were recognized to be an insufficient subject and academic knowledge, unequal attention to individual students, lack of professional dedication, interpersonal relationship problems, and demotivation.

Khalf Ibnian (2016) conducted a study to investigate the level of job satisfaction among EFL teachers in Jordan. The study findings provided the evidence that by and large level of job satisfaction among EFL teachers is high. Though, female teachers showed a higher level of job satisfaction in comparison with male teachers.

Salehi and Taghavi (2015) explored the Iranian EFL teachers' job satisfaction and their attitudes toward their learners. Results demonstrated that teachers' level of job satisfaction was high, while they are not satisfied financially. Besides, the findings of interview showed that almost none of the interviewees thought their colleagues are satisfied with their job. The findings from the interviews also gave an idea about having friendly teachers-students relationship can influence students' motivation, particularly Iranian learners, as they are more emotional.

Ahmadzadeh (2014) investigated the relationship between Iranian EFL teachers' job satisfaction and their English language proficiency. The study's findings shed light on that official working hours, recognition from parents, community and students, the advantages of their job, and their position as an EFL teachers in society are the most important job satisfaction factors whereas salary and the way that the

government work for improving the condition of EFL teachers are fundamental resources of dissatisfaction for English teachers in Iran. The discoveries of the present study also showed that there was a considerable weak positive relationship between teacher job satisfaction and Language Proficiency.

Methodology

Tools and Instruments

To achieve objectives of the study, the researcher used a 15-item questionnaire which was developed by Karavas (2010). The questionnaire consisted of two sections. The first section included information about teachers' demographic background (age, gender, years of teaching experience, level of education, and field of education). The Cronbach's alpha coefficient of this questionnaire was 0.72 ($r = 0.72$). The second section consisted of 15 Likert type items focusing on their level of job satisfaction in different aspects extrinsic to the duty of teaching like their understanding by learners, peers, parents, and the image of teacher and their status in society, their salary, working hours, etc. The questions in this section measured on a 5 point scale ranging from highly satisfying=5 to highly dissatisfying=1 (Appendix A).

The second data collection instrument of the present research was a structured interview. The interview provided a list of 5 questions about the topic, the teachers level of job satisfaction and dissatisfaction (Appendix B).

Setting and Participants

Participants of the study were 53 (8 males and 44 females) English language teachers teaching in different institutes, at private schools, and at the universities in Genaveh Port, Bushehr Province. The participants' age ranged from 22 to 50, and the total number of year service in teaching varied from 1 to more than 16. Their fields of study were English teaching, English literature, and English translation. Their level of education also was various from BA/BSc to Ph. D.

Data Collection Procedure

In order to obtain the desired information for this study, the researcher applied two frequently used instruments: an EFL teachers' job satisfaction questionnaire developed by Karavas (2010) with 15-item in five-point Likert scale type format along with a structured interview. The questionnaire was administered in English because all participants were teachers of English language. Participants were asked to check the questions carefully, read them thoroughly, and if there were some questions regarding the comprehension of the questions, they were allowed to ask them. The participants had enough time to complete the task. The participants were informed that no names would be given, the information they gave would be kept confidential, nobody would have an access to the data except the researchers and the data would be used only for research purposes. In addition, the researcher conducted

structured interview with all of the participants to determine their level of job satisfaction and dissatisfaction. The interviews were all conducted in English. They were audiotaped. Then, the researcher transcribed the tapes. All participants gave their consent orally, which was recorded along with the interview.

Results and Discussion

The Effect of Gender on EFL Teachers' Job Satisfaction

To investigate the effect of gender on EFL teachers' job satisfaction, the researcher ran the independent sample *t*-test. Table 1 reports the descriptive statistics such as mean, standard deviation, minimum, and maximum scores.

Table 1: Descriptive Statistics

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Job Satisfaction	Males	8	1.40	2.73	1.9333	.58119
	Females	44	1.27	3.53	2.3879	.55485

As demonstrated in Table 1, the mean scores of the male and females teachers' job satisfaction are 1.93 and 2.38, respectively. Table 2 demonstrates the results of the independent sample *t*-test.

Table 2: Results of the Independent Sample *t*-test for Males and Females

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Job Satisfaction	Equal Variances Assumed	.099	.755	-2.117	50	.039	-.45455	.21470	-.88579	-.02330
	Equal Variances Not Assumed			-2.049	9.470	.069	-.45455	.22185	-.95264	.04355

According to Table 2, the difference between males' and females' job satisfaction was significant (sig=0.03, $p < .05$). Based on the results of the descriptive statistics presented in Table 1, females (mean= 2.38) were more satisfied with their job compared with the males (mean= 1.93). It shows that the two groups were different in terms of their job satisfaction. Figure 1 shows the mean scores of the male and female participants.

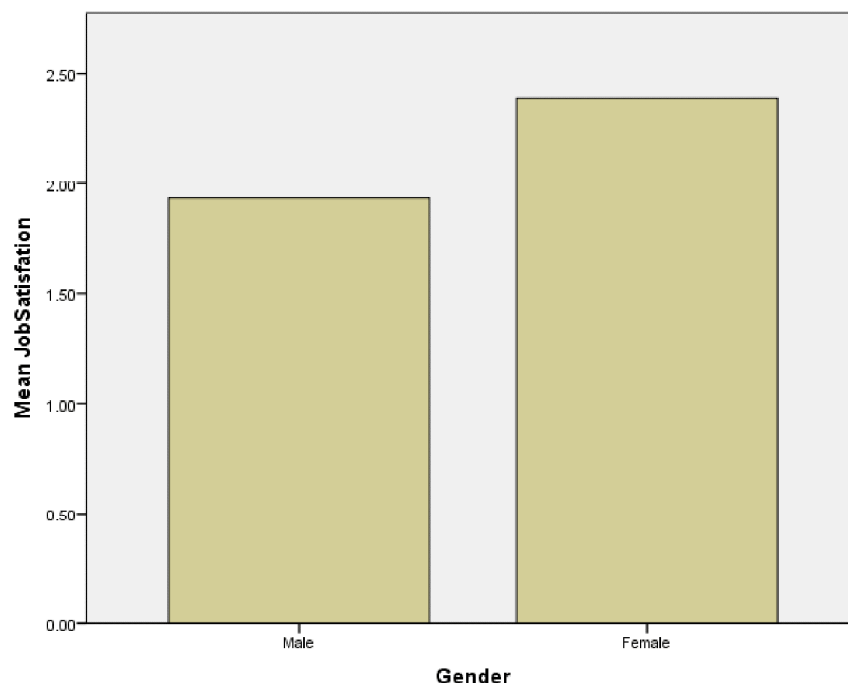


Figure 1: Bar Graph of Mean Scores of Male and Female Participants

The Effect of Academic Degree on EFL Teachers' Job Satisfaction

To find out if teachers' academic degree affect their job satisfaction or not, one-way ANOVA was run between the four groups' academic degree (Lower than BA/BSc, BA/BSc, MA/MSc, and Ph. D. Student). Tables 3 and 4 show the results of the descriptive statistics and the one-way ANOVA, respectively.

Table 3: Descriptive Statistics

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Job Satisfaction	Lower than BA/BSc	4	1.27	3.53	2.4000	1.30866
	BA/BSc	26	1.87	3.20	2.5487	.43505
	MA/MSc	16	1.40	2.80	2.0417	.50118
	Ph. D. Student	6	1.80	2.13	2.0000	.15776

Based on the findings presented in Table 3, the mean scores of the four groups were as the following: Lower than BA/BSc (mean=2.40), BA/BSc (mean=2.54), MA/MSc (mean=2.04), and Ph. D. Student (mean=2.00).

Table 4: One-way ANOVA to Compare Job Satisfaction of Four Groups with Academic Degree

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.239	3	1.080	3.766	.017
Within Groups	13.762	48	.287		
Total	17.001	51			

As Table 4 shows, there is a significant difference between the four groups in terms of their job satisfaction (sig=0.01). To find out the exact difference among the groups, the Scheffe test was run. Table 5 depicts the pertaining results.

Table 5: Scheffe Test to Compare the Differences among Educational Degree Groups

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Job Satisfaction						
Scheffe						
(I) Education Level	(J) Education Level	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Lower than BA/BSc	BA/BSc	-.14872	.28758	.966	-.9819	.6845
	MA/MSc	.35833	.29932	.699	-.5089	1.2256
	Ph. D. Student	.40000	.34563	.721	-.6014	1.4014
BA/BSc	Lower than BA/BSc	.14872	.28758	.966	-.6845	.9819
	MA/MSc	.50705*	.17013	.041	.0141	1.0000
	Ph. D. Student	.54872	.24251	.178	-.1539	1.2513
MA/MSc	Lower than BA/BSc	-.35833	.29932	.699	-1.2256	.5089
	BA/BSc	-.50705*	.17013	.041	-1.0000	-.0141
	Ph. D. Student	.04167	.25632	.999	-.7010	.7843
Ph. D. Student	Lower than BA/BSc	-.40000	.34563	.721	-1.4014	.6014
	BA/BSc	-.54872	.24251	.178	-1.2513	.1539
	MA/MSc	-.04167	.25632	.999	-.7843	.7010

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

According to Table 5, the mean difference in one of the comparisons is significant. The results reveal that the participants with BA/BSc degree had significantly higher job satisfaction than the participants with MA/MSc degree. But the comparison between other groups did not show any significant difference. Figure 2 demonstrates the bar graph of mean scores of job satisfaction of four groups' academic degree.

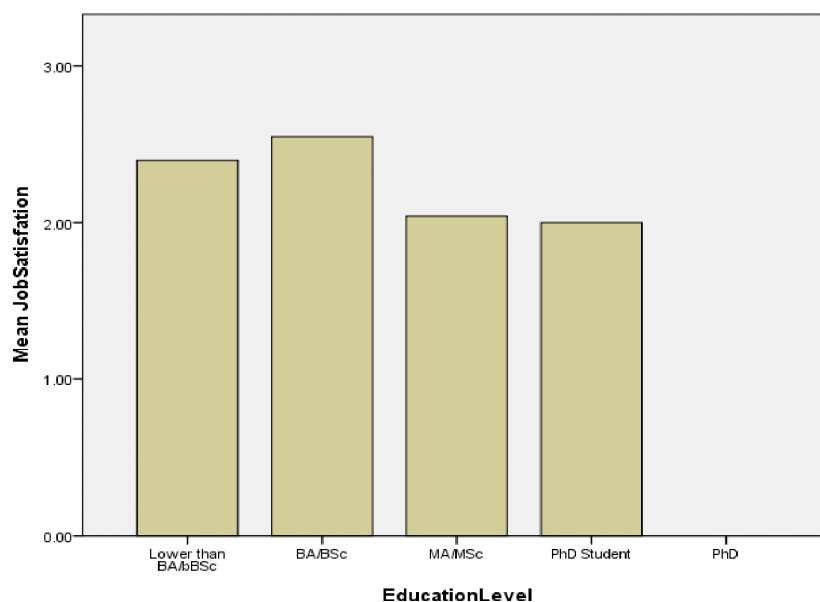


Figure 2: Bar Graph of Mean Scores of Job Satisfaction of Four Groups' Academic Degree

The Effect of Field of Education on EFL Teachers' Job Satisfaction

In order to find out whether EFL teachers' field of education affects their job satisfaction, the researcher ran the one-way ANOVA. Table 6 and 7 show the results of the descriptive statistics and the one-way ANOVA, respectively.

Table 6: Descriptive Statistics

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Job Satisfaction	English Literature	16	1.40	3.00	2.1500	.59004
	English Translation	20	1.27	3.53	2.3667	.66964
	Teaching English	16	1.80	3.07	2.4250	.41446

Table 7: One-way ANOVA to Compare the Three Field of Study Groups' Job Satisfaction

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.682	2	.341	1.024	.367
Within Groups	16.319	49	.333		
Total	17.001	51			

As it is evident in the above table, the significance level for group differences in terms of their job satisfaction is 0.36 which is greater than 0.05 ($p > 0.05$), suggesting that there is no significant difference between their job satisfaction. Figure 3 depicts the bar graph of teachers' job satisfaction based on their field of education.

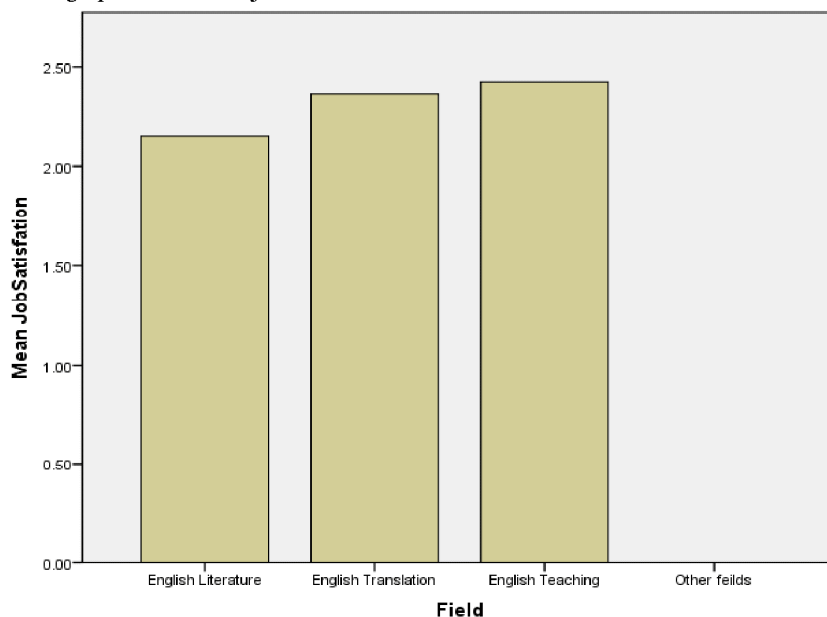


Figure 3: Bar Graph of Three Field of Education Groups' Job Satisfaction

In the next step, the interview data were qualitatively analyzed. As mentioned earlier, the researcher also conducted a structured interview to investigate teachers' level of job satisfaction and dissatisfaction. According to the gathered data from this phase of data collection, all of the teachers expressed that they are satisfied with their jobs because they like teaching, they can help people to learn, and they are satisfied when they can observe their students improvement. All of teachers were dissatisfied with their salaries. They mentioned that their salaries are significantly low. The next reasons of dissatisfaction were facilities, employers, parents, and community attention. All in all, the teachers agreed that the income must be increased, the institutes insure them, and the government provides job security and stability.

Conclusion

This study examined whether gender has any significant effect on level of EFL teachers' job satisfaction. Results of the study revealed that the difference between

males' and females' job satisfaction was significant. Based on the results females were more satisfied than males with their job. It shows that the two groups were different in terms of the job satisfaction. Therefore, the result of this part of study go in the same line with the findings of study of Khalf Ibnian (2016); that is, female teachers showed a higher level of job satisfaction than male teachers. Based on Ahmadzadeh (2014), female teachers are more satisfied than male teachers because their viewpoints are different. However, most of Asian school teachers are dissatisfied with poor salary, males are more satisfied compared with females in Japan and Germany. The second research question was in an attempt to explore the effect of educational degree on EFL teachers' job satisfaction. Results of the study indicated that participants with BA/BSc degree had significantly higher job satisfaction than the participants with MA/MSc degree. But the comparison between other groups did not show any significant difference among them. The third research question of the study investigated the effect of field of education on EFL teachers' job satisfaction. As the study proved there is no significant difference between their job satisfaction and field of education. The researcher could not find any study which was in line with the results of these two research questions.

Limitations of the Study

This research like many other studies confronted with some limitations, for instance, the study is confined to explore the level of job satisfaction only among teachers of English as a foreign language, it limited discover job satisfaction among EFL teachers in Genaveh Port, and the number of males was less than females as well.

Suggestion for Further Research

In future studies, researchers can expand the number of participants, especially the number of males. They can also conduct study in different province of Iran, and in cities which are larger than Genaveh Port. They can study the level of job satisfaction among teachers in public schools or only at universities.

References

- Ahmadzadeh, T. (2014). The relationship between Iranian EFL teachers' job satisfaction and their English language proficiency. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(4), 326-345.
- Al-Zaidi, A. (2008). Secondary school head teachers' job satisfaction in Saudi Arabia: The results of a mixed methods approach. *Journal of ARECLS* 5, 161-185.
- Bataineh, O. (2014). The level of job satisfaction among the faculty members of colleges of education at Jordanian universities. *Canadian Social Science*, 10 (3), 1-8.
- Bavendam, J. (2000). *Managing job satisfaction*, Bavendam Research Inc.
- Davis, J. & Wilson, S. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work* (2nd Ed.). New York: Wiley.
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work? Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarm*, National and Kapodistrian University of Athens, 59-78.
- Khalf Ibnian, S. (2016). The level of job satisfaction among EFL teachers in Jordan. *International journal of Humanities and Social Science*, 6(1), 40-46.
- Johnson, W., & Johnson, A. (1999). World class schools in the 21st century. *NASSP Bulletin*, 83(606), 26-32.
- Lambrou, P., Kontodimopoulos, N., & Niakas, D. (2010). Motivation and job satisfaction among medical and nursing staff in a Cyprus public general hospital. *Human Resources for Health*, 8(26). Retrieved from <http://www.human-resources-health.com/content/8/1/26>
- Oloube, N. (2005). Benchmarking the competencies of academically qualified teacher in Nigerian secondary schools. *The Africian Symposium*, 5(3), 17-37.
- Perie, M., & Baker, D. (1997). Job Satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation (Item Number 97-471). Washington, DC: *National Center for Education Statistics*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=97471>
- Salehi, H., & Taghavi, E. (2015). Teachers job satisfaction and their attitude towards their learners in case of Iranian EFL teachers. *Journal of English Language and Literature*, 2(2), 14-26.

- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). Teacher's job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
- Smith, P., Kendall, L., & Hulin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Rand McNally & Company: Chicago, IL.
- Soodmand Afshar, H. & Doosti, M. (2016). Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(1), 97-115.

Appendix A

Teacher's Job Satisfaction Questionnaire

Background Information

A. **Age** 22 - 30 31 - 40 41 - 50 50+

B. **Gender** Male Female

C. Total number of year service in teaching:

1 - 5 years 6 - 10 years 11 - 15 years 16 years or more

D. **Where did you teach in the past? Please tick more than once if necessary.**

Please write number of year service.

Public schools

Private schools

Language Institutions

Universities

Where do you currently teach? Please tick more than once if necessary.

Please write of year service.

Public schools

Private schools

Language Institutions

Universities

In which fields did you study?

1. English literature 2. English translation 3. English teaching 4. Other fields

What is your level of education?

1. Lower than BA/BSc 2. BA/BSc 3. MA/MSc 4. Ph. D. Student 5. Ph. D.

Please tick your degree of satisfaction with each of the statements below.
(Highly satisfying 5, Satisfying 4, Neither satisfying nor dissatisfying 3, Dissatisfying 2)

How satisfying do you find:	5	4	3	2
1. The amount of recognition you receive for your efforts from people in your school.				
2. The amount of recognition you receive for your efforts from your employer/school governing body.				
3. The amount of recognition you receive for your efforts from parents and your community.				
4. The amount of recognition you receive for your efforts from your students.				
5. Your status as an EFL teacher in society.				
6. The image of EFL teachers as portrayed in the media.				
7. The way that educational professional associations work for the betterment of your profession.				
8. The way that governments work for the betterment of your status.				
9. The range of professional in-services courses/programmers/ support offered to EFL teachers.				
10. Your salary				
11. Your opportunities for promotion or advancement				
12. The physical working environment of your school (infrastructure, resources etc.).				
13. Your "official" working hours (in terms of quantity).				
14. Your benefits (holidays, educational leaves etc.).				
15. Your status as an EFL teacher in your language institution.				

Appendix B

- 1) How satisfied are you with your job?
- 2) What gives you satisfaction in this particular career?
- 3) What causes you to feel dissatisfied on the job?
- 4) What is the one thing you would change about this career path if you could?
- 5) Are you satisfied with your current job and the salary you receive?

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Hashempour, Z. (2018). The Amount of Job Satisfaction among EFL Teachers in Iran: A Comparison of Gender Groups, Academic Degree, and Major, *Language Art*, 3(2): pp. 61-76, Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2018.10

URL: <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/73>



میزان رضایتمندی شغلی معلمان زبان انگلیسی در ایران: مقایسه‌ی گروه‌های جنسیتی، مدرک تحصیلی و رشته‌ی تحصیلی

زهرا هاشم‌پور^۱

کارشناسی ارشد، مدرس آموزش زبان انگلیسی، بخش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گناوه،
گناوه، ایران

(تاریخ دریافت: ۲۶ بهمن ۱۳۹۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۹ فروردین ۱۳۹۷)

اگرچه در ایران مطالعه‌ی کمی در زمینه‌ی رضایتمندی شغلی معلمان صورت گرفته است؛ در کشورهای توسعه‌یافته به دلیل اهمیت رضایتمندی شغلی، مطالعات زیادی انجام شده است. این تحقیق برای کشف میزان رضایتمندی شغلی بین معلمان زبان انگلیسی در ایران با در نظر گرفتن میزان تحصیلات، رشته‌ی تحصیلی و همچنین تأثیر جنسیت طراحی شده است. برای دستیابی به این هدف هم روش تحقیق کمی و هم کیفی، پرسشنامه و مصاحبه‌ی ساختاریافته به کار گرفته شد. برای جمع‌آوری داده‌ها یک پرسشنامه‌ی معتبر که به‌وسیله‌ی کاراواس ۲۰۱۰ طراحی شده بود، برای ۵۳ معلم زبان انگلیسی مرد و زن در مؤسسات، مدارس غیرانتفاعی و دانشگاه‌ها در استان بوشهر، شهرستان گناوه داده شد. بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، همه‌ی معلمان مصاحبه شدند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که میزان رضایتمندی زنان از مردان بیشتر بوده است. علاوه بر این، نتایج نشان داد که شرکت‌کنندگان با سطح تحصیلات لیسانس به‌طور چشمگیری رضایتمندی شغلی بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان با مدرک تحصیلی فوق‌لیسانس داشته‌اند؛ اما مقایسه‌ی بین گروه‌های دیگر هیچ تفاوت چشمگیری بین آن‌ها نشان نداد. به علاوه، یافته‌ها به وضوح نشان دادند که هیچ تفاوت چشمگیری بین رضایتمندی شغلی در رشته‌ی تحصیلی وجود نداشته است. نتایج مصاحبه حاکی از آن بود که معلمان زبان انگلیسی در ایران از شغل خود راضی بودند؛ زیرا خودشان به تدریس علاقه‌مند بوده‌اند. مهم‌ترین ناراضی‌های شغلی همه‌ی معلمان حقوق کم بوده است.

واژه‌های کلیدی: مدرک تحصیلی، رشته‌ی تحصیلی، جنسیت، معلمان زبان انگلیسی ایران، رضایتمندی شغلی.

¹ E-mail: educationmail71@yahoo.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

On the Cause of the Asymmetric Distribution between Scrambling and Postposing in Japanese

Satoshi Imamura¹

Junior Associate Professor of Faculty of Children's Life
Utsunomiya Kyowa University, Nagasaka, Tochigi, Japan.



(Received: 05 March 2018; Accepted: 08 May 2018)

Japanese exhibits a large degree of flexibility in terms of word order. Thus, not only SOV but also OSV (scrambling) and SVO (postposing) are grammatical. In terms of discourse function, there are some similarities between scrambling and (non-pause type) postposing. According to Author (2017) and Shimojo (2005), scrambled objects and postposed elements are anaphorically salient but cataphorically non-salient. Yet, Shimojo (2005: 202) observed no example with a postposed object. In order to explain this tendency, I propose that scrambling is not as costly as postposing due to the following two reasons. First, scrambling follows given-new-ordering whereas postposing does not. Second, rightward movements are more costly than leftward movements in Japanese (Fukui: 1993). Therefore, postposing is expected to be selected when scrambling cannot be chosen. As scrambling can be used for the object but not for the subject in SOV, postposing is dominantly utilized for subjects.

Keywords: Scrambling, Postposing, Discourse Analysis, Japanese, Givónian approach.

¹ E-mail: makeanimpromptuspeech@yahoo.co.jp

Introduction

As is predicted from the fact that Japanese is a head-final language, its basic word order is SOV. Yet, Japanese allows not only SOV, but also OSV and SVO, as shown in (1a), (1b), and (1c), respectively. It should be noted that the SOV, OSV, and SVO sentences in (1) express the same proposition *Taro ate an apple*. Hence, Japanese is sometimes described as having ‘free’ word order although this is misleading in the sense that there are often pragmatic factors governing the choice of word order. Thus, Japanese is a relatively ‘free’ word order language in terms of syntax but its word orders are expected to be determined by pragmatic factors. A question arises here: how does the speaker determine which word order to use? More specifically, how do Japanese speakers make a choice between OSV and SOV? The present study disentangles this issue mainly based on Imamura (2016) and Shimojo (2005) under the framework of Givón (1983, 1988, 1990, and 1994).

- (1) a. SOV
 Taro-ga ringo-o tabe-ta.
 Taro-NOM apple-ACC eat-PAST
 ‘Taro ate an apple.’
- b. OSV
 ringo-o Taro-ga tabe-ta.
 apple-ACC Taro-NOM eat-PAST
 ‘Taro ate an apple.’
- c. SVO
 Taro-ga tabe-ta-nda ringo-o
 Taro-NOM eat-PAST-COP apple-ACC
 ‘Taro ate an apple.’

This article is organized as follows. First, we overview previous studies concerning scrambling and postposing. Then, the framework proposed by Givón is expanded. Specifically, this section gives an explanation of several concepts: referential distance, topic persistence, saliency, focusing and defocusing. Next, we discuss the reason why Shimojo (2005) found an asymmetric distribution between the subject and the object with regard to postposed constituents. In order to deal with this issue, we claim that scrambling is more preferable to postposing due to syntactic and functional reasons. The last part is devoted to the conclusion and further studies.

Review Literature

Scrambling

Scrambling can be defined as the syntactic dislocations in the preverbal domain of a sentence. It should be noted that the direct object, *hon* ‘book’, in (2b) is moved from the immediately preverbal position to the sentence-initial position. Since this operation occurs in the preverbal position, the word order changes from the SOV sentence (2a) to the OSV sentence (2b) which should be called scrambling. By contrast, the word order changes from SOV to SVO is not scrambling because the preverbal argument is moved to the postverbal position.

- (2) a. SOV
 Taro-ga hon-o yon-da.
 Taro-NOM book-ACC read-PAST
 'Taro read a book.'
- b. OSV
 hon-o_i Taro-gat_i yon-da.
 book-ACC Taro-NOM read-PAST
 'Taro read a book.'
- (Imamura 2015, 1)

In syntax, Saito (1985) and Kuroda (1988) insist that scrambling is a semantically vacuous movement because it does not affect the grammatical relations among arguments. It should be noticed that there is no distinction between SOV and OSV in terms of propositional meaning. This analysis leads to the idea that scrambling is an optional movement. However, numerous studies claim that scrambling is a discourse-motivated phenomenon (Imamura 2014, 2015, 2016, 2017a, b; Imamura, Sato, and Koizumi 2014, 2016; Ishii 2001; Karimi 2005; Kuno 1978, 1995; Masunaga 1983; Suzuki 2000). Specifically, it has been reported that scrambled elements tend to be given information. In an OSV sentence (3b), for instance, the scrambled object *konojimusho* 'this correspondence office' has its antecedent realized as *renrakujimusho* 'correspondence office' in the immediately preceding sentence (3a). The scrambled object is given information in (3b) in the sense that it was once mentioned in the immediately preceding sentence (3a). This example clearly indicates an interrelation between scrambling and givenness in Japanese.

- (3) a. Kim-to Liza-wa Paris-no jibun-tachi-no apart-o
 Kim-and Liza-TOP Paris-GEN self-PL-GEN apartment-ACC
 kyōwaha-no renraku-jimusho-toshite kaihōshi-ta.
 republican.faction-GEN correspondence-office-as open-PAST
 'Kim and Lisa opened their apartment in Paris as a correspondence office of the Republican faction.'
- b. kono jimusho-o kyōwaha-o shiensuru ooku-no
 this office-ACC republican.faction-ACC support many-GEN
 hitobito-ga otozureru-ga,
 people-NOM visit-but
 'Many people who supported the Republican faction visited this office'
- c. sono naka-ni-wa wakaki hi-no Ernest
 that among-in-TOP young day-of Ernest
 Hemingway-no sugata-mo at-ta.
 Hemingway-GEN figure-also be-PAST.
 'Among them, there was also a figure of Ernest Hemingway in his younger days.'

(Suzuki 2000: 92)

In the same way, Masunaga (1983) observed that indefinite direct objects cannot be scrambled. In (4a), the scrambled object, *hitori-no onnanohito* 'a woman', is

indefinite and thus has no explicit antecedent in the previous discourse. The low acceptability of (4a) indicates scrambling disagrees with indefinite referents. This also leads to the view that scrambling is generally inconsistent with new information because indefinite referents tend to be new information. By contrast, the acceptability of (4a) is increased if the scrambled object is substituted for a definite one, as shown in (4b). The acceptability of (4b) indicates that scrambling is compatible with definite referents. In (4b), the scrambled object *sono onnanohito* 'that woman' is linked with the preceding discourse via the demonstrative *sono*. It should be noted that *sono* requires an antecedent because it is a referential expression. Hence, *sono onnanohito* would have already been referred to in the preceding context, which leads to the idea that scrambling agrees with given information.

- (4) a. ??hirtori-no onnanohito-o Taro-ga nagut-ta.
 one-GEN woman-ACC Taro-NOM hit-PAST
 'Taro hit a woman.'
 b. sono onnanohito-o Taro-ga nagut-ta.
 that woman-ACC Taro-NOM hit-PAST
 'Taro hit that woman.'

(Masunaga 1983:456-7)

Furthermore, Kuno (1978) supports the view that scrambled elements are likely to be given information by proposing "Information Flow Principle" which states that words in a sentence are arranged in such a way that those that represent old, predictable information come first, and those that represent new, unpredictable information last (Kuno 1978, 54). Note that scrambled objects are placed in the first position in OSV. Taking Kuno's principle into consideration, scrambled objects are expected to be older than non-scrambled subjects in OSV because the direct object precedes the subject. This idea was confirmed by a series of corpus analyses by Imamura (2014, 2015, 2016, 2017a, b) under the framework of Givón (1983, 1988, 1990, 1994). Specifically, Imamura (2016) investigated not only anaphoric properties but also cataphoric properties of OSV in Japanese. In OSV, the scrambled object has been referred to more recently, but less frequently continues on in subsequent sentences than the subject. In order to explain this distribution, Imamura (2016) proposes that 'OSV are accompanied by a shift in topic from the object to the subject (Imamura 2016, 45). Let us have a close look at an actual example cited by Imamura (2016). It should be noticed first that (5b) is an OSV sentence, whose scrambled object *sonohanbai* 'that sale' contains a demonstrative *sono* 'that'. Since the demonstrative *sono* in (5b) is linked with *network kiki* 'network device' in (5a), the scrambled object is the focus of attention in (5b). Yet, the focus of discourse will move on from the scrambled object to the subject, *Cisco*. Indeed, it is referred to several times after it first appears in (5b). In contrast, the referent of the scrambled object *sonohanbai* 'that sale' is not mentioned again from (5c) to (5f). Based on these facts, Imamura (2016) concludes that topic shift arises from (5b) to (5c) because the centre of discourse changes from *sonohanbai* to *Cisco*.

- (5) a. *sonaruto*, network-kiki-ga hitsuyōni-naru.
 if that is the case network-device-NOM necessary-become
 ‘If that is the case, network devices become necessary.’
- b. *sono-hanbai-o* Cisco-ga uke,
 that-sale-ACC Cisco-NOM handle
- c. *rieki-o* ageru-toiu
 profit-ACC make-APP
- d. *eigyōsenryaku-dearu*
 business.strategy-COP
 ‘Cisco’s business strategy is to handle those sales, and by doing so they make a profit.’
- e. *yueni* Cisco-wa tsuneni saisentan-no
 therefore Cisco-TOP constantly cutting.edge-GEN
 business-model-o hyōbōdekiru-yō
 business-model-ACC advocate-in.order.to
- f. *mizukara* henka-o tsuzuketeki-ta
 by.themselves change-ACC continue-PAST
 ‘Therefore, Cisco continues to change from the inside, in order to constantly adapt to cutting-edge business models.’

(Imamura 2016, 46)

In sum, it is conceivable that scrambling is a discourse-driven phenomenon. With regard to OSV, it has been proposed that scrambling is pertinent to topic shift from the scrambled object to the subject.

Postposing

Postposing is a word order variation which involves postverbal elements. Although Farmer (1984) argues that lexically governed phrasal constituents cannot appear to the right of the verb as shown in (Farmer 1984, 32) (6), it is common to find constituents following the verb in a matrix clause (Fujii 1991; Hinds 1983; Simon 1989; Seraku 2015; Seraku and Ohtani 2016; Shimojo 2005, 2006; Takami 1995). In fact, the acceptability of (6a) is dramatically improved when the verb is accompanied by a copula *da* as shown in (6b). Note that the primary difference between (6a) and (6b) is the existence of the copula *da*¹. This contrast clearly demonstrates that the existence of the copula operates powerfully upon the acceptability of postposing. The reason why (6b) is much better than (6a) is that the postposed elements are ‘transparent’ when they are followed by the copula *da* (Hudson 1993, 10).

- (6) a. **Mary-ga* tabe-ru, okashi-o.
 Mary-NOM eat-NONPAST sweets-ACC
 ‘Mary eats sweets.’
- b. *Mary-ga* tabe-ru-n-da, okashi-o.

¹ Another difference between (6a) and (6b) is the existence of the nominalizer *n*. It should be noticed that *n* in (6b) is a conjugated form of *no*.

Mary-NOM eat-NONPAST-NOMI-COP sweets-ACC
 'Mary eats sweets.'

(adapted from Farmer 1984, 32)

In syntax, it has been observed that any preverbal constituent can be moved from its canonical position toward the post-predicate position (Kuno 1978; Simon 1989; Scraku 2015; Scraku and Ohtani 2016). In particular, Simon (1989) states that "one noteworthy feature of postposed sentences is that virtually any constituent can appear in postverbal position; for example, NP, PP, AP, AdvP, demonstrative and conjunction, and a combination thereof" (Simon 1989, 6). Example (7) illustrates that any type of constituents can be postponed. It should be noticed that (7a) is the canonical word order sentence without postponing and other examples exemplify that postponing is possible for a variety of constituents. To be more concrete, the object *Chopin* is postposed in (7b), the subject *Ken* is postposed in (7c), and the adverb *kino* 'yesterday' is postposed in (7d).

- (7) a. Ken-ga kinō Chopin-o hii-ta-yo.
 Ken-NOM yesterday Chopin-ACC play-PAST-FP
 'Ken played Chopin yesterday.'
- b. Ken-ga kinō hii-ta-yo Chopin-o.
 Ken-NOM yesterday play-PAST-FP Chopin-ACC
 'Ken played Chopin yesterday.'
- c. kinō Chopin-o hii-ta-yo Ken-ga.
 yesterday Chopin-ACC play-PAST-FP Ken-NOM
 'Ken played Chopin yesterday.'
- d. Ken-ga Chopin-o hii-ta-yo kinō.
 Ken-NOM Chopin-ACC play-PAST-FP yesterday
 'Ken played Chopin yesterday.'

(Simon 1989, 2)

With regard to functional aspects, several studies maintain that postposed constituents are less important than preverbal ones (Kamio and Takami 1998; Maynard 1989; Shimojo 1995, 2005; Simon 1989; Takami 1995). In particular, Maynard (1989) claims that "when a speaker introduces two pieces of totally new information which are neither familiar nor easily deducible, one may be chosen to be postposed simply because the piece of information the postposed element bears is not considered as important or relevant as the other" (Maynard 1989, 35). On the other hand, Simon (1989) argues that postposed constituents "are simply results of important or urgent information coming to the speaker's mind first and thus being vocalized first, especially under time pressure" (Simon 1989, 189). In other words, postponing is a by-product of the Important Information First principle. It should be noted here that Maynard's and Simon's analyses are two sides of the same coin. The former focusses on the fact that postposed elements are unimportant information whereas the latter shines light on the fact that non-postposed elements are important information. In either case, postposed elements tend to be less important than other elements, as proposed by Takami (1995, 228). Let us illustrate this proposal by

looking at example (8). In (8a), the postposed *wh*-phrase, *nani-o* ‘what’, results in an unacceptable sentence. It should be noted that the *wh*-phrase is the focus of a sentence and other elements are the presupposition. This means that the *wh*-phrase is more important than other constituents. Hence, *nani-o* is considered to be the most important information of the sentence. (8a) is unacceptable because the *wh*-phrase *nani-o* is postposed in spite of the fact that it is the most important information of the sentence. In contrast, in (8b), the postposed object, *sono hon* ‘that book’, results in an acceptable sentence. It should be noted that the postposed object is marked by the topic marker *WA* and works as the theme of (8b). This signifies that the postposed constituent is a topic and is not the focus of the sentence. Taken together, (8b) is acceptable because the postposed object is not the most important information.

- (8) a. * *kimi-wa* *tabe-ta-n-desu-ka?* *nani-o*
 you-TOP eat-PAST-NOMI-COP-Q what-ACC
 ‘What did you eat?’
- b. *mō* *yomi-mashi-ta-yo* *sono hon-wa*
 already read-HON-PAST-FP that book-TOP
 ‘I’ve already read that book.’

(Takami 1995, 227)

Although Takami’s generalization can account for the difference in the acceptability between (8a) and (8b), Hinds (1982) points out that postposed elements can be important information. To be more concrete, he claims that the postposed element can be important information when its function is i) the resolution of ambiguity i.e. information is added because the hearer may not be able to understand the intended message without the information presented at the postposed positions and ii) the emphasis; i.e., the postposed element is recoverable from the discourse context, but the speaker postpones it in order to place some sort of emphasis on the utterance. Let us have a look at (9) and (10) in order to illustrate the above two functions. In (9e), the postposed subject *hondana* ‘bookcase’ cannot be deleted because the speaker needed to specify the referential ambiguity caused in the context. Without clarifying the referent of the subject, the hearer cannot judge whether the speaker refers to the *keyboard* or the *bookcase*. In this sense, the postposed element complements the information conveyed by the pre-predicate constituents. Therefore, *hondana* is considered to be important information in (9e). Next, in (10), the postposed element is modified by the demonstrative *ano* ‘that’. In this context, the demonstrative *ano* emphasizes the value of *Harvard University*, implying that *Harvard* is a very famous and good university. Under this context, the postposed element is emphasized and thus important information.

- (9) a. *watashi-Ø* *hondana-Ø* *hoshikat-ta-n-da-yo-ne*
 I-Ø bookcase-Ø want-PAST-NOMI-COP-FP-FP
 ‘I wanted a bookcase.’
- b. *Ø* *kiōbōdo-ga* *hoshikat-ta-no?*
 (you) keyboard-NOM want-PAST-Q
 ‘Did (you) want a keyboard?’

- c. Ø nakat-ta-no
 (they) exist-PAST-IT
 ‘There were no (bookcases).’
- d. a-Ø nakat-ta-no?
 oh (it) exist-PAST-Q
 ‘Oh, there were no (keyboards)?’
- e. ikko-mo nakat-ta-no hondana-ga
 one.thing-even exist-PAST-IT bookcase-NOM
 ‘There was not a single bookcase.’
- (Shimojo 2005, 213)
- (10) Taro-wa ukat-ta-n-da ano Harvard-daigaku-ni
 Taro-NOM pass-PAST-NOMI-COP that Harvard-university-DAT
 ‘Taro was accepted by the Harvard University.’

It should be emphasized here that Takami’s proposal disagrees with Hind’s proposal with respect to the importance of postposed constituents; the former contends that postposed constituents are unimportant information whereas the latter claims that the postposed constituents are important information. This contradiction may derive from the difference in the definition of postposing. Many studies point out that there are two kinds of postposing (Clancy 1982; Ono and Suzuki 1992; Seraku 2015; Seraku and Ohtani 2016; Simon 1989; Shimojo 1995, 2005). The first type is labelled as *non-pause type* of postposing, which does not contain a noticeable pause between the verb and the postposed element. The second type is called *pause type* of postposing, where the speaker puts a noticeable pause between the verb and the postposed constituent. Several studies argue that the usage of *afterthought* is pertinent to pause type postposing (Shimojo 2005; Simon 1989; Shibatani 1990). Simon (1989) asserts that “an afterthought analysis may be well-motivated in cases in which a considerable pause intervenes between the verb and the postverbal element so that there is sufficient time for the speaker to reflect on the statement he/she originally makes or to monitor the hearer’s reaction” (Simon 1989, 43). Note that the speaker performs pause type postposing after deliberating on his or her statement. Thus, the added element is expected to be needed for some reason and thus important information under the context. With respect to non-pause type postposing, Shimojo (2005) summarizes the main functions as shown in (11). The idea of (11a) and (11b) was first proposed by Kuno (1978), who alleged that postposed elements are i) recoverable from discourse context, but repeated later for the confirmation of the message; or ii) supplementary information (Kuno 1978, 68). Moreover, Simon (1989) supports the idea stated in (11c). Considering (11) in terms of importance, non-pause type postposing correlates with non-important information¹ and non-urgent information. To summarize the above discussion, it is conceivable that pause type postposing correlates with important information while non-pause type postposing correlates with unimportant information. This proposal

¹ Because postposed elements without a noticeable pause can be recoverable from the context, and may therefore be omitted without creating ambiguity.

can account for the discrepancy between Takami's analysis and Hind's one.

- (11) a. Recoverability
 Post-predicative phrases represent recoverable information such that the information does not need to be overtly present in the utterance.
- b. Deducibility
 Post-predicative phrases represent deducible information such that the omission of the information does not cause interference with the flow of discourse.
- c. Urgency / relevance
 Urgent or immediately relevant information is presented first, which results in postposing of other information.

(Shimojo 2005: 216)

Under the framework of the Givōnian approach, Shimojo (2005) proposes the property of postposed constituents in non-pause type postposing as stated in (12). It should be noted that this generalization does not hold of pause type postposing because Shampoo's data does not include postposed elements with a noticeable pause. The unique property of (12) is that the usage of postposing is germane to cataphoric defocusing of the postposed constituent. Cataphorically defocused referents are unlikely to be carried over to subsequent utterances. With regard to the definition of defocusing, Shimojo (2005) states that "defocusing is the process of deactivating a referent in one's cognitive focus of attention. Defocusing of a referent occurs if there is no longer focusing of the referent" (Shimojo 2005, 18). His proposal agrees with Takami's analysis in the sense that postposed elements are defocused and thus unimportant in the cataphoric context.

- (12) The post-predicative encoding of arguments
 The information encoded in post-predicative arguments is unimportant such that the information is defocused in the cataphoric context

(Shimojo 2005, 224)

Let us illustrate the proposal shown in (12) by citing example (13). Note that (13) comprises the postposed element *Zidane*, who was the topic of the discourse before (13) because he had been referred to repeatedly in the preceding utterances. Particularly, he was mentioned in (13a), (13c), (13e), (13f), (13h), and (13i). Yet, he disappeared from the discourse after the postposing. In fact, the sentences following (13) do not make mention of *Zidane* at all. In other words, *Zidane* was defocused in (13) because *he* was postposed. In consequence, there occurred a clear topic shift from *Zidane* to *Korea* after (13).

- (13) a. Ø nijūkyū Kazu-san-to issho-da-ne
 (he) 29 Kazu-Mr.-as same-COP-FP
 '(Zidane) is 29..., Mr. Kazu's (age).'
- b. a honto sokka
 oh true I.see
 'Oh, right, I see.'

- c. Ø nijūkyū-da-kara mada
(he) 29-COP-because still
'Because (Zidane) is still 29.'
- d. tsugi sanjūsan
next 33
'33 years old next time (i.e. next World Cup).'
- e. Ø maa ōgoshō-da-yo-ne
(he) F seasoned.player-COP-FP-FP
'(Zidane) will be a seasoned player.'
- f. Ø ōgoshō-de ike-nai koto-wa
(he) seasoned.player-by can.go-NEG NMZ-TOP
- g. nai-kedo
exist-NEG-but
'It's not impossible that (Zidane) will go (to the World Cup) as a seasoned player.'
- h. demo Zidane-ga anmari deshabacchau-to
but Zidane-NOM too.many play.important.roles-if
'But if Zidane plays too many important roles.'
- i. Furansu-wa nobi-naku-naru-yone
France-TOP grow-NEG-become-FP
'France won't grow.'
- j. soo da nee
so COP IT
'Right.'
- k. akirakani nee
obviously IT
'Obviously.'
- l. daka sore-Ø wakatte-n-janai? Zidane-Ø
so that-Ø understand-NMZ-COP.NEG Zidane-Ø
'So, doesn't Zidane know that?'
- m. sokka Ø wakate sodate-nai-to
I.see (it) young.player raise-NEG-if
'I see, unless (France) raises young player...'
- n. ato-wa ko Korea
rest-TOP FRG Korea
'And then...Korea.'
- o. mondai-wa Koriya
matter-TOP Korea
'Korea is the matter.'

(Shimojo 2005:215)

In sum, there are two types of postposing: pause type postposing and non-pause type postposing. The former is considered to be relevant to important information whereas the latter is expected to be pertinent to unimportant information. Furthermore, Shimojo (2005) proposed that postposed elements without a pause

tend to be cataphorically defocused. Taken together, non-pause type postposing is tied to unimportant information because postposed elements are defocused.

Givōnian Approach

The first thing I should note here is that the definition of givenness has been controversial for many years. Actually, givenness has been defined in many ways such as shared knowledge, saliency, predictability, or recoverability (Chafe 1976; Kuno 1972 & 1978; Lambrecht 1996; Prince 1981). The main issue related to these definitions is that they are to some degree subjective. There are many cases where it is difficult to judge whether the hearer ‘could have predicted’, ‘knows or can infer’, or is ‘conscious of’ the referent in a sentence. Consequently, it is difficult to determine the degree of givenness of a referent. In order to solve this problem, Givōn (1983, 1988, 1990 & 1994) developed a new approach by taking only texts into consideration. Although Givōn (1990) shares the view that given information is assumed by the speaker to be ‘accessible’ to the hearer, he indicates that it is hard to measure or quantify givenness directly (Givōn 1990, 897). Therefore, he makes an attempt to measure givenness indirectly from the text instead of calculating givenness on the basis of the mental states of participants in the discourse. His approach is a specific implementation of the view that given information can be equated with high referential accessibility within the text. The core intuition around what it means for a referent to represent given information is that the referent is already entailed by the discourse; the referents made mention of in the preceding text are regarded as given information. The advantage of the Givōnian approach is that the method of counting is explicit and unmistakable and the results of analyses are easily reproducible. Indeed, two important concepts; i.e., Referential Distance (RD) and Topic Persistence (TP) are well-recognized measurement that are implementable without difficulty and their employment renders the results of the analysis reproducible.

(14) a. Referential Distance

The number of clauses to the last occurrence in the preceding discourse;

b. Topic Persistence

The number of recurrences of the referent in the subsequent 10 clauses

(adapted from Givōn 1988, 248).

As exemplified by the formal definition of RD and TP in (14), RD calculates the anaphoric saliency of a referent whereas TP measures the cataphoric aspects of a referent. The basic insight behind RD is that

“[I]f a topic is indefinite and thus introduced for the first time, it is maximally difficult to process, by definition, since a new file has to be opened for it. If a topic is definite and returns to the register after a long gap of absence, it is still difficult to process. The shorter is the

gap of absence, the easier is topic identification; so that a topic that was there in the preceding clause is by definition easiest to identify and file correctly"

(Givōn 1983, 11)

As for the concept of TP, it assesses cataphoric importance by calculating 'how long a referent *persists* once it had been introduced' (Givōn 1988, 248). On the basis of the cognitive correlation between text continuity and mental accessibility, RD and TP can measure topicality in terms of the co-occurrence of the entity in its particular discourse domain.

According to Shimojo (2005), RD is a reflection of *saliency* (15) because "what this measurement suggests is the level of activation of a particular referent in one's consciousness".

(15) Saliency

A referent is *salient* if it continues to be activated in one's cognitive focus of attention. Continued activation of a referent occurs if there is recurrent focusing of the referent

(Shimojo 2005, 17).

Additionally, he states that

"Information becomes activated and deactivated in one's cognitive attention. When a speaker refers to a particular referent in conversation, the referent becomes activated in the hearer's consciousness. As the hearer, and also the speaker for this matter, processes information represented by the subsequent utterances, that particular referent activated moments ago decays in activation. Thus, other things being equal, a referent whose RD is 1 may be considered to be more activated than a referent whose RD is 20 at the given point of discourse"

(Shimojo 2005, 71-2).

With respect to TP, this concept seems to reflect *focusing* (16) and *defocusing* (17). Shimojo (2005) claims that "focusing is a mechanism to select a particular piece of information to pay attention to; hence, the information being selected for focusing is in one's cognitive attention" (Shimojo 2005, 16).

(16) Focusing

Focusing is the process of activating a referent in one's cognitive focus of attention regardless of the activation status of the referent in the preceding context. Focusing includes the process in which a referent is rendered activated by way of association with another referent which has been activated

(Shimojo 2005, 17).

(17) Defocusing

Defocusing is the process of deactivating a referent in one's cognitive focus of

attention. Defocusing of a referent occurs if there is no longer focusing of the referent

(Shimojo 2005, 17).

Furthermore, Imamura (2016) states that

“If a referent is focused, it will remain activated in the cataphoric context. This is because activated referents tend to stay activated upon shifting the focus of attention to other referents. Therefore, focused referents naturally have high TP values. In contrast, if a referent is defocused, it will be deactivated in one’s cognitive attention. Deactivated referents normally disappear from the discourse and are unlikely to be mentioned in the subsequent context. As a general tendency, defocused referents are inclined to have low TP”

(Imamura 2016, 46).

To summarize the above discussion, RD mirrors saliency and TP is a reflection of focusing and defocusing. In the next section, let us consider scrambling and non-pause type postposing in terms of saliency, focusing, and defocusing.

The Asymmetric Distribution of Moved Elements

Imamura (2016) found that scrambled objects in OSV are usually intermediately salient, but cataphorically defocused. This is because the scrambled object is inclined to have intermediate RD and low TP. In the same way, Shimojo (2005) observed that postposed elements tend to be intermediately salient, but cataphorically defocused. This is because postposed elements tend to have intermediate RD and low TP. These facts signify that scrambling is similar to postposing in terms of anaphoric saliency and cataphoric defocusing; moved referents are intermediately salient, but cataphorically defocused. In other words, scrambled or postposed elements tend to have antecedents in the preceding discourse, but then disappear from the succeeding discourse.

Yet, I claim that the choice between postposing and scrambling is not completely optional. First, Shimojo (2005) observed the asymmetric distribution regarding postposed elements in terms of grammatical functions Shimojo (2005, 202). To be more concrete, there was a strong bias toward avoiding postposed accusative objects. It should be noted that it is grammatical to postpose accusative marked objects, as exemplified in (18). However, there were no postposed *O*-marked objects in Shimojo’s data.

(18) boku-wa koroshiteshimat-ta-n-da, koibito-o.
I-TOP kill-PAST-MONI-COP lover-ACC
‘I killed my lover.’

(Kamio & Takami 1998, 156)

Second, Saito (1985) proposes that subjects cannot be scrambled at all. To begin with, a numeral quantifier must be adjacent to its host NP. Next, a numeral quantifier can be connected with the NP via the trace, as illustrated by (19).

usually selected for direct objects instead of postposing because scrambling is preferable to postposing, and so there is no need to take advantage of postposing. In consequence, the speaker/writer is expected to avoid postposing direct objects.

A question arises here: Why is scrambling not as costly as postposing? One explanation is a syntactic one. According to Fukui (1993), the cost of a movement should be determined by the Parameter Value Preservation (PVP), which is stipulated as (22). Note that parameter signifies head-parameter in (22). The PVP states that it is costless to move a certain element when the resulting structure is consistent with the parameter value for the individual language. Since Japanese is a head-final language, leftward movements are expected to be costless whereas rightward movements are considered to be costly. Indeed, Fukui (1993) explicitly states that “In Japanese leftward movement of an object needs not have any driving force and can be optional, whereas rightward movement does need some grammatical factor that makes it forced (or obligatory)” (Fukui 1993, 402).

(22) The Parameter Value Preservation (PVP) Measure

A grammatical operation (Move- α , in particular) that creates a structure that is inconsistent with the value of a given parameter is costly in that language, whereas one that produces a structure consistent with the parameter is costless (Fukui 1993, 402).

It should be noted that scrambling is a leftward movement while postposing is a rightward movement. Thus, if the PVP is correct, scrambling will be a costless movement while postposing will be a costly movement. Although the PVP is too strict because the processing cost of scrambling is higher than that of the canonical counterpart (Chujo 1983; Imamura, Sato, & Koizumi 2014, 2016; Koizumi & Tamaoka 2010; Tamaoka et al. 2005), it is conceivable that scrambling is not as costly as postposing. If so, scrambling is more desirable than postposing in terms of processing costs. This may be the reason why scrambling is selected instead of postposing for anaphorically salient and cataphorically defocused accusative objects in SOV.

Another explanation about the asymmetric distribution between scrambling and postposing counts on the violation of Information Flow Principle (IFP), which is defined in (23).

(23) Information Flow Principle (IFP)

In principle, words in a sentence are arranged in such a way that those that represent old, predictable information come first, and those that represent new, unpredictable information last

(Kuno 1978, 54).

Recall that moved elements tend to be given information both in scrambling and postposing (Imamura 2014, 2015, 2016, 2017a, b; Imamura, Sato, & Koizumi 2014, 2016; Ishii 2001; Kuno 1978, 1995; Seraku 2015; Shimojo 1995 & 2005). However, scrambling is different from postposing in that the former is a leftward movement while the latter is a rightward movement. Therefore, if given information is scrambled, the resulting structure follows given-new ordering and obeys IFP. On the

other hand, if given information is postposed, the resulting structure does not follow given-new ordering and does not observe IFP. This contrast anticipates that scrambling is less penalized than postposing due to Kuno's Markedness Principle for discourse rule violations, which is shown in (24).

(24) Markedness Principle for Discourse-rule Violations

Sentences that involve marked (or intentional) violations of discourse principles are unacceptable. On the other hand, sentences that involve unmarked (or unintentional) violations of discourse principles go unpenalized, and are acceptable

(Kuno 1987, 212).

This principle predicts that unmarked options can violate discourse rules without penalty whereas marked options are penalized when they violate discourse rules. What I should note here is that scrambling and postposing are marked options in the sense that they are not canonical word orders. Therefore, both options are expected to be sensitive to the violation of IFP. Recall that scrambling follows IFP while postposing does not. Taken together, scrambling is preferable to postposing from the viewpoint of information structure. It should also be noted that scrambling competes with postposing in terms of information structure because moved elements are anaphorically salient and cataphorically defocused both in scrambling and postposing. This may lead to the low frequency of postposed accusative objects because scrambling is preferable to postposing whenever the former can be utilized.

To summarize the above discussion, both syntactic and functional accounts can deal with asymmetric distribution between scrambling and postposing in terms of grammatical functions. Scrambling is preferable to postposing due to syntactic and functional reasons. This leads to the connection between scrambling and accusative objects and the one between postposing and subjects.

Conclusion

The present article explores the cause of the asymmetric distribution between scrambling and postposing. To be more concrete, the main theme of this article is to reveal the reason why the frequency of postposed accusative objects is very low although it is grammatical to postpose direct objects. In order to provide a solution to this issue, I suggest that scrambling is not as costly as postposing. From a syntactic viewpoint, Fukui (1993) proposes that leftward movements are not as costly as rightward movements in Japanese. It should be noted that scrambling is a leftward movement while postposing is a rightward movement. Taken together, scrambling is expected to be less costly than postposing in terms of syntax. From the viewpoint of information structure, scrambling is preferable to postposing in the sense that the former obeys given-new ordering whereas the latter violates it. It should be noted that Kuno's Markedness Principle for Discourse-rule Violations stipulates that marked options are sensitive to discourse contexts. Since word order changes are marked, moved elements are expected to be sensitive to discourse contexts. Taken together, scrambling is more desirable than postposing due to functional reasons. In sum, two explanations predict that scrambling is not as costly

as postposing. Next, it should be noted that scrambling is functionally similar to postposing; moved constituents tend to be anaphorically salient but cataphorically defocused, as observed by Imamura (2016) and Shimojo (2005) under the framework of Givón (1983, 1988, 1990 & 1994). Thus, scrambling functionally vies with postposing when word order change is utilized in order to mark the specific discourse function. Recall that scrambling is not as costly as postposing. Taken together, scrambling is more preferable than postposing whenever it is possible to scramble the anaphorically salient, but cataphorically defocused element. Furthermore, scrambling can be utilized for the direct object, but not for the subject in SOV. Therefore, postposing must be made use of instead of scrambling in order to defocus the subject of SOV. In contrast, scrambling is dominantly used in order to defocus the accusative object in SOV because it is a preferable option. This analysis leads to the conclusion that the frequency of postposed accusative objects is very low because scrambling is preferable to postposing with respect to the accusative object. However, the complementary distribution between scrambling and postposing is susceptible of various interpretations. Although the present study points out syntactic and functional possibilities, it is conceivable that another explanation can deal with the asymmetric distribution more efficiently. Further studies are needed in order to disentangle this issue.

Acknowledgements

I would like to especially thank Mr. Einar Andreas Helgason for proofreading the draft and helping me improve the quality of this article.

References

- Chafe, W. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and points of View. In C. N. Li (Ed.), *Subject and Topic*, pp. 25-55 New York: Academic Press.
- Chujo, K. (1983). Nihongo tanbun-no rikaikatei: Bunrikaisutoratejii no sougokankei (The Interrelationships among Strategies for Sentence Comprehension). *Japanese Journal of Psychology*, 54, pp. 250-256.
- Clancy, P. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In T. Tannen (Ed.), *Spoken and written language*, pp. 35-53. Norwood, NJ: Ablex.
- Farmcr, A. (1984). *Modularity in syntax: A study of Japanese and English*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fujii, Y. (1991). Reversed word order in Japanese: A discourse pragmatic analysis. *Gengo Kenkyū*, 99, pp. 58-81.
- Fukui, N. (1993). Parameters and optionality. *Linguistic Inquiry*, 24, pp. 399-420.
- Givón, T. (1983). Topic continuity in discourse: An introduction. In T. Givón (Ed.), *Topic Continuity in Discourse*, pp. 5-41. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Givón, T. (1988). The pragmatics of word-order: Predictability, importance and attention. In M. Hammond, E. Moravcsik & J. Wirth (Eds.), *Studies in syntactic typology*, pp. 243-284. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Givón, T. (1990). *Syntax: A functional-typological Introduction*. Vol. 2. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Givón, T. (1994). The pragmatics of de-transitive voice: Functional and typological aspects of inversion. In T. Givón (Ed.), *Voice and inversion*, pp. 3-47. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Hinds, J. (1982). *Ellipsis in Japanese discourse*. Alberta, Canada: Linguistic Research, Inc.
- Hinds, J. (1983). Topic continuity in Japanese. In T. Givón (Ed.), *Topic continuity in discourse: A crosslinguistic quantitative study*, pp. 43-93. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Imamura, S. (2014). The Influence of givenness and heaviness on OSV in Japanese. In W. Aroonmanakun, P. Boonkwan, & T. Supnithi (Eds.), *Proceedings of the 28th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, pp. 224-233, Bangkok: Chulalongkon University.
- Imamura, S., Sato, Y. & Koizumi, M. (2014). Influence of information structure on word order change and topic marker *WA* in Japanese. In W. Aroonmanakun, P. Boonkwan & T. Supnithi (Eds.), *Proceedings of the 28th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, pp. 432-441, Bangkok: Chulalongkon University.
- Imamura, S. (2015). The effects of givenness and heaviness on VP-internal scrambling and VP-external scrambling in Japanese. *Studies in Pragmatics*, 17, pp. 1-16.
- Imamura, S. (2016). A corpus-based analysis of scrambling in Japanese in terms of anaphoric and cataphoric co-referencing. *Research in Corpus Linguistics*, 4, pp. 39-49.
- Imamura, S., Sato, Y. & Koizumi, M. (2016). The processing cost of scrambling and topicalization in Japanese. *Frontiers in Psychology* 7: 531. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00531
- Imamura, S. (2017a). A pragmatic account of scrambling and topicalization in Japanese. *Lingua*, 191 & 192, pp. 65-80.
- Imamura, S. (2017b). *Information structure in Japanese: Scrambling, topicalization, and passives*. Doctoral dissertation, University of Oxford.
- Ishii, Y. (2001). Presuppositional effects of scrambling reconsidered. In K. Inoue & N. Hasegawa (Eds.), *Linguistics and interdisciplinary research: Proceedings of the COE International Symposium. Center of Excellence in Linguistics*, pp. 79-101. Tokyo: Kanda University of International Studies.
- Kamio, A. & Takami, K. (1998). *Danwa-to jōhōkōzō* (Discourse and Information structure). Tokyo: Kenkyusha.
- Karimi, S. (2005). *A minimalist approach to scrambling: Evidence from Persian*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Koizumi, M. & Tamaoka, K. (2010). Psycholinguistic evidence for the VP-internal subject position in Japanese. *Linguistic Inquiry*, 41, pp. 663-680.
- Kuno, S. (1972). Functional sentence perspective: A case study from Japanese and English. *Linguistic Inquiry*, 3, pp. 269-320.
- Kuno, S. (1978). *Danwa-no bunpō* (Grammar of discourse). Tokyo: Taishūkan.
- Kuno, S. (1987). *Functional syntax: Anaphora, discourse and empathy*. The University of Chicago Press.
- Kuno, S. (1995). Null elements in parallel structures in Japanese. In R. Mazuka & N. Nagai (Eds.), *Japanese Sentence Processing*, pp. 209-33, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kuroda, S. (1988). Whether we agree or not? In W. Poser (Ed.), *Papers from the 2nd international workshop on Japanese sSyntax*, pp. 103-143. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Lambrecht, K. (1996). *Information structure and sentence form: Topic, focus, and the mental rRepresentations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Publishing.

- Masunaga, K. (1983). Bridging. In S. Hattori & K. Inoue (Eds.), *Proceedings of the 13th International Congress of Linguistics*, pp. 455-460. Tokyo: Proceedings Publishing Committee.
- Maynard, S. (1989). *Japanese conversation: Self-contextualization through Structure and interactional management*. Norwood, NJ: Ablex.
- Ono, T. & Suzuki, R. (1992). Word order variability in Japanese conversation: Motivations and Grammaticalization. *Text*, 12, pp. 429-445.
- Prince, E. (1981). Toward a taxonomy of given-new information. In P. Cole (Ed.), *Radical Pragmatics*, pp. 223-56. New York: Academic Press.
- Saito, M. (1985). *Some asymmetries in Japanese and their theoretical implications*. Doctoral dissertation, MIT.
- Seraku, T. & Ohtani, A. (2016). The word-order flexibility in Japanese novels: A Dynamic Syntax perspective. In T. Ogata & T. Akimoto (Eds.), *Computational and Cognitive Approaches to Narratology*, pp. 213-44. Hershey, PA: IGI Global.
- Seraku, T. (2015). Nihongo-no kōchibun: Monogatari-danwa-kara-no shiza (Postposing in Japanese: A view from narrative discourse). *Journal of the Society of Japanese Language and Literature, Japanology*, 70, pp. 71-96.
- Shibatani, M. (1990). *The languages of Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shimojo, M. (1995). *Focus structure and morphosyntax in Japanese WA and GA, and word order flexibility*. Doctoral Dissertation, State University of New York at Buffalo.
- Shimojo, M. (2005). *Argument encoding in Japanese conversation*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Shimojo, M. (2006). Properties of particle “omission” revisited. *Toronto Working Papers in Linguistics*, 26, pp. 123-140.
- Simon, M. E. (1989). *An analysis of the postposing construction in Japanese*. Doctoral Dissertation, University of Michigan.
- Suzuki, M. (2000). *Word order variation in Japanese: Characteristics of OSV word order*. Doctoral Dissertation, University of British Columbia.
- Takami, K. (1995). *Kinōteki kōbunron-niyoru nichieigo-hikaku (Comparative Studies of Japanese and English under Functional Perspective)*. Tokyo: Kuroshio.
- Tamaoka, K., Sakai, H., Kawahara, J., Miyaoka, Y., Lim, H. & Koizumi, M. (2005). Priority information used for the processing of Japanese sentences: Thematic Roles, Case Particles or Grammatical Functions? *Journal of Psycholinguistic Research*, 34, pp. 281-332.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Imamura, M. (2018). On the Cause of the Asymmetric Distribution between Scrambling and Postposing in Japanese, *Language Art*, 3(2): pp. 77-96, Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2018.11

URL: <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/70>



در باب توزیع نامتقارن قلب نحوی و پسایندسازی در زبان ژاپنی

ساتوشی ایمامورا^۱

دانشیار دانشکده‌ی زندگی کودکان، دانشگاه اوتسونومیا کیوا، توجیگی، ژاپن.

(تاریخ دریافت: ۱۴ اسفند ۱۳۹۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۸ اردیبهشت ۱۳۹۷)

زبان ژاپنی انعطاف‌پذیری زیادی را در ارتباط با آرایش جمله از خود نشان می‌دهد. از این رو، نه تنها SOV؛ بلکه OSV (قلب نحوی) و SVO (پسایندسازی) نیز دستوری به حساب می‌آیند. برحسب نقش گفتمانی، شباهت‌هایی بین قلب نحوی و پسایندسازی (از نوع بدون مکث) وجود دارد. طبق نظر ایمامورا (۲۰۱۶) و شیموجو (۲۰۰۵)، مفعول‌های قلب‌شده و اجزای پسایندشده از نظر پیش‌ارجاعی برجسته هستند؛ ولی از نظر مرجع پسایند غیربرجسته هستند. با این وجود، شیموجو (۲۰۰۵) هیچ مثالی را با مفعول پسایندشده مشاهده نکرد. به منظور تبیین این جهت‌گیری، نگارنده به دو دلیل قلب نحوی را به اندازه‌ی پسایندسازی به صرفه نمی‌داند: ۱. قلب نحوی از الگوی ترتیبی اطلاعات جدید-قدیم پیروی می‌کند؛ در حالی که پسایندسازی از این الگو پیروی نمی‌کند و ۲. حرکت‌های راستگرد در زبان ژاپنی بیش‌تر از حرکت‌های چپگرد به صرفه هستند (فوکوی ۱۹۹۳). بنابراین، انتظار می‌رود هنگامی که نمی‌توان از قلب نحوی استفاده کرد، پسایندسازی انتخاب شود. زیرا در SOV قلب نحوی را می‌توان برای مفعول و نه برای نهاد استفاده کرد؛ اما اغلب پسایندسازی را برای نهاد استفاده می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: قلب نحوی، پسایندسازی، تحلیل گفتمان، ژاپنی، رویکرد گیوونیان.

¹ E-mail: makeanimpromptuspeech@yahoo.co.jp



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Category of Deixis in the Verbal Interaction of Belarusian and English Speakers

Olga Artsiomava¹

Ph.D. in Philology, Minsk State Linguistic University, Minsk,
Republic of Belarus.



(Received: 25 April 2018; Accepted: 28 May 2018)

The article deals with Belarusian and English deictic markers and their role in verbal communication of native speakers in line with the pragmatic approach to language as a theory of speech influence for achieving communicators' goals. Being a universal lingua-pragmatic category, deixis not only forms the propositional frame of an utterance with the indication to the place, time and communicators, but also marks their goals in communication as a strategic process aimed at achieving participants' aims (macro-intentions) through the strategies of confrontation, negative politeness, and cooperation. The strategy is implemented through one or a number of tactics, which possess a dynamic character and make the strategy flexible. Speech tactics are predetermined by local aims (micro-intentions), and represent one of the tasks carried out consistently within a certain strategic line.

Keywords: Deixis, Macro-intention, Communicative Tactics and Strategies, Speech Act, Maxims.

¹ E-mail: artimosha2008@rambler.ru

Introduction

The current stage of linguistic research focuses on the study of speech interaction. The communicative approach to language in the works on analytical philosophy (L. Wittgenstein (Vitgenshteyn, 1985), B. Russell (Russel, 1997), developed the speech theory of J. Austin (Austin, 1962) and J. Searle (Sorl', 2004), the logic of verbal communication of G.P. Grice (Grays, 1985) and rhetorical pragmatics of G. Leech (Leech, 1983) and built the conceptual basis of modern Pragmalinguistics as a theory of speech influence for achieving communicators' goals, which according to D.K. Lewis can be divided into ideological (the exchange of ideas and propositions), textual (the creation of coherent texts from these thoughts and propositions) and interpersonal (the representation of the speaker's values and purposes) motives (Lewis, 1969).

Being a universal lingua-pragmatic category, deixis not only forms the propositional frame of an utterance with the indication to the place, time and communicators, but also marks their goals in communication as a strategic process aimed at achieving participants' aims (macrointentions). The strategy is implemented through one or a number of tactics, which possess a dynamic character and make the strategy flexible. Speech tactics are predetermined by local aims (microintentions), and represent one of the tasks carried out consistently within a certain strategic line. The strategic plan defines the sequence of tactics implemented through conversational moves.

It should be noted that communicative linguistics does not possess a complete classification of speech strategies due to the variety of communicative situations and the problem of optimal criteria for their stratification. In our research we use the traditional division of the strategies into co-operative and confrontational. The cooperative speech behavior is characterized by the tactics of integration and solidarity aimed at raising the status of the communicative partner and creating positive atmosphere in verbal interaction. The confrontational verbal behavior is represented by the tactics aimed at increasing the addresser's dominance and lowering the addressee's communicative status with establishing the destructive tone of communication. The strategy of negative politeness is a set of conventional tactics that minimize the direct impact on the addressee and promoting social distancing between interlocutors.

Methodology

Materials and Methods

In our research, we analyzed the Belarusian and English dialogical contexts with deictic markers selected by continuous sampling from Belarusian and English sub corpuses of National Russian Corpus (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka) and the Internet resources (Context Riverso; David Cameron speech at Tory conference; Kalí zhonka kasha; Rabínovich; Shelyagovich; State of the Union Addresses; Vinshavanní biskupa Antoníya Dzyam'yankí verníkam Pínskay dyatseží na svyata Naradzhennya Pana i Novy 2013 god) in line with:

- 1) Participants' macrointentions;

2) G. Leech's communication maxims of tact, generosity, approbation, modesty, agreement, and sympathy (Leech, 1983);

3) The theory of speech acts (SA) with G. Pocheptsov's classification including Constativ (approval), Promissive (offer-promise), Menasive (threat), Performative (congratulation, gratitude, apology, guarantee, appointment), Directives of two types – Injunctive (proposal-order) and Requistive (suggestion-request), Questisive (interrogative sentence) (Pocheptsov, 1986) and Vocative (address).

According to the confrontational strategy, communicants demonstrate their intention to achieve their own goals through ignoring the addressee's communicative aims and provoking his negative response.

Discussions

1. The tactic of the addressee's elimination from communication for public disapproval and defamation.

Macrointention: the addresser intentionally eliminates the addressee from communication for disapproval and defamation.

Maxim: violation of tact and sympathy maxims.

Typical SA: Directives.

Means of expression:

1) The indication to the addressee by the 3d person personal pronouns or nouns for the introduction of a fictitious recipient or observer: – *Даражэнькая, я вырашыў болей ніколі з табой не сварыцца!* – *Не, вы толькі паглядзіце на яго!* ... *Ён вырашыў...* *А ў мяне ты спытаў!?* (Kali zhonka kazha). – *Mr. Wonka doesn't seem to think so!* cried Mrs. Gloop. *'Just look at him! He's laughing his head off!* (R. Dahl. Charlie and the Chocolate Factory) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka).

2. The tactic of the addressor's personal superiority.

Macrointention: the addresser shows his communicative advantage to the addressee.

Maxim: violation of sympathy, modesty and generosity maxims.

Typical RS: Constativ

Means of expression:

1) The demonstrative pronoun *here* and 3rd person plural form of the verb: *Ходзяць тут усякія з фотаапаратамі...* (Shelyagovich);

2) The 1st person Dative *мне* in the word combinations *ох гэтыя мне* in Belarusian and the demonstratives *this / these* in English: *А да тутэйшых пайдзі – адразу пачастунак і абавязкова гарэлка. Ох, гэтыя мне звычай! Няшчасце гэта наша!* (І.Шамякін. Крыніцы) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka); *"These hack artists," Eugene would sigh disconsolately. "There's not much to be made out of them. A pile of straw and a couple of boiled potatoes a day is all they need. "Aw, cut it out, "MacHugh would grunt (Т. Dreiser. The "Genius") (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka).*

3. The tactics for lowering the addressee's communicative status.

Macrointention: the addresser deliberately lowers the status of the addressee or the subject of speech.

Maxim: violation of tact, harmony and sympathy maxims.

Typical SA: Constatative.

Means of expression:

1) The demonstratives *эты, эта, той, тая, тья* in the function of particles to reduce significantly the referent's status or to show the pejorative alienation: – *Андрэйчык Лузан ды гэты, ну гэты самы, чарнявы такі, што кульгае крыху* (М. Лынькоў. Апошні зверыядавец) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka);

Article I. 2) The possessive pronouns *твой, ваши* in the word combination *ваш брат* and *your* in *your lot*: – *Дрыжэць. – Вібрацьця ад матора. – Пасля перапою заўсёды такая вібрацьця? Слаба вашага брата ганяе ДАІ. Я такі закон увёў бы! Я чытаў: у адной краіне сеў п'яны за руль – смяротная кара. – Дурны гэта закон* (І. Шамякін. Вазьму твой боль) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka); *She's run off with one of your lot* (Context Riverso).

4. The Invective tactic.

Macrointention: the addresser wants to hurt the addressee with the shift to a higher degree of politeness.

Maxim: violation of approbation, generosity and tact maxim.

Typical SA: Invective.

Means of expression:

1) Shifting from *ты* to *Вы* in Belarusian:

а) To exclude the addressee from the addresser's personal sphere: – *Слухай, ты... вы там нармальны ці не?* (В. Быкаў. Яго батальён) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka); – *Не будзь бюракратам!* – *амаль пагрозліва папярэдзіў Шыковіч. Гукана ашаламілі не столькі словы, колькі тон, тое, што "нісака гэты" вось так да яго – на "ты"* (І. Шамякін. Сэрца на далоні) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka);

б) To render the addresser's emotional shock: *Ну, што-ж? Жадаю вам быць шчаслівай у замужстве... За каго-ж выходзіш, Ліда? Лабановіч зварацаўся да яе то на «вы», то на «ты»* (Я. Колас. На ростанях) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka);

2) The position of *you* before an invective adjective in English (“*You bastard,*” she said, crying. “*What am I doing with you?*” *I don't know,*” he said. *I don't know any more. But the situation can be remedied, Vicky.*” He pulled away from the curb (S. King. Children of the Corn) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka) and after *ты* in Belarusian (–*Што, я вінават? – А хто ж – твая работа! Гад ты! Судзіць цябе! – Судзіць? – вызверваецца ён. –* (В. Быкаў. Трэцяя ракета) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka).

5. The tactic of pejorative alienation.

Macrointention: the addresser retreats from the addressee.

Maxim: violation of tact and generosity maxims.

Typical SA: Constatative.

Means of expression:

1) 1st and 3^d person possessive pronouns: – *Я вам кажу. I вы лпей не на **наш** разумны гуманізм навальвайцеся, а на **тых**, хто тпруціць азэры, рэкі, лясы, хто не сёння-заўтра атпруціць акіяны. Мы – усё для ўнукаў, хаця рукі ў нас часам бываюць у крыві. У **тых** – усё для кішэні і пуза, а рукі чысценькія* (У. Караткевіч. Чазенія) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka.); **They** [terrorists] seek to impose a heartless system of totalitarian control throughout the Middle East and arm themselves with weapons of mass murder. **Their** aim is to seize power in Iraq [...]. **They** have miscalculated: **We** love **our** freedom, and we will fight to keep it (State of the Union Addresses).

6. The tactic of criticism.

Macrointention: the addresser expresses his critical attitude to the addressee's personal qualities or actions.

Maxim: violation of harmony and generosity maxims.

Typical RA: Constatative.

Means of expression:

1) Demonstrative pronouns *that, those*: – *Miranda Priestly! Take **that** rag off this second. **That** dress makes you look like a slut!* (L. Weisberger. The Devil Wears Prada) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka);

2) Preposition of *you* in evaluative statements: '**You fool,**' *snarled Shagrat* (J. R. R. Tolkien. The Lord of the Rings: The Two Towers) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka).

7. The tactics of threat.

Macrointention: the addresser intends to cause harm to the addressee.

Maxim: violation of tact, approval and generosity maxims.

Typical SA: Menasive.

1) Verb forms and lexical indicators of the future tense: – *Гэля, вазьмі Лёніка, сказала! Лёнік, **наб'ю!*** (В. Быкаў. Сотнікаў) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka); *But I **will kill** you dead before this day ends* (E. Hemingway. The Old Man and the Sea) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka);

2) Possessive constructions with *Dativus Ethicus* to focus attention on the negative consequences for the addressee: *Адзелены шырокаю лужынай, Зайкоўскі пакуль заставаўся недасяжны. – Ну, падла, **ты ў мяне** дачакаеся! Я на цябе абоймы не пашкадую* (В. Быкаў. Жоўты пясочак) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka);

2) The Dative *табе* in the function of a particle: *Па беразе кульгаў прыгорблены Максім Герасімавіч Блонак, напросу Блонька, старшы лагерны важаты і баяніст, які злосна зыркаў на кожнага, хто набліжаўся да сеткі, і адразу кідаўся ў пагрозлівы крык: Я **табе** падплыву! Я **табе** паднырну!* (У. Някляеў. Лабух) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka);

8. The tactics of contrast.

Macrointention: the addresser confronts himself to the addressee.

Maxim: violation of approbation maxim.

Typical SA: Constatative.

Means of expression:

1) The Genitive *мяне/нас* and *цябе/вас* limit communicators' personal areas and express disagreement based on the semantic opposition *ты, our – good / your – bad*: – *Дурняў слухаць – розуму не займаець. – Такі звычай, – настойваў поп. – Трэба шанаваць. – Тое ў вас. У нас дурных не шануюць* (У. Тарасаў. Пагоня на Грунвальд) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka).

9. The tactics of coercion.

Macrointention: the addressor coerces the addressee to perform acts.

Maxim: violation of generosity and tact maxims.

Typical SA: Directives.

Means of expression:

1) The verbs of movement *ісці, валіць, тэпаць* and *go, get, run* with the particles *вон*, pronoun *прэч*, the interjection *марш* and the adverb *адсюль* for showing the negative attitude of the addressor to the addressee and the desire to get rid of him as the addressee invades the addressor's private space and is perceived as a threat: – *Пайшоў адсюль вон!* (У. Някляеў. Лабух) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka); "*Get out of here! I want to sleep!*" (K.Vonnegut. Slaughterhouse-Five or the Children's Crusade) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka).

2) The replacement of the Dative *цябе* by the 3rd person verb form with the purpose to decrease the degree of conflict: *Спыні каня! Чуеш? Каму кажуць!* (У. Гніламёдаў. Вяртанне) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka);

3) The double imperative with the 2nd person *you* to give the statement a negative emotional coloring: "*Don't drink that,*" she said. "*Darling, please don't drink that. We have to do everything we can.*" "*You do it,*" he said. "*I'm tired.*" (E. Hemingway. The Snows of Kilimanjaro) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka);

4) Modifiers of immediacy (*suddenly, immediately*) or markers of the current time (*now, right now, at present, right this minute*): "*You tell me right this minute who else you've told ab -*", "*Alex Fineman, you better fucking tell me right now what happened with my best friend*" (L. Weisberger. The Devil Wears Prada) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka);

5) The perfect imperative to increase the level of conflict in Belarusian: *Сядзь!* – *колка бліснуў позіркам скрозь акуляры ўсяго хвіліну таму мяккі і клапатлівы Мікалай Іванавіч* (У. Някляеў. Лабух) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka);

10. The tactic of rejection.

Macrointention: the addressor responds negatively to the request of the addressee.

Maxim: violation of tact maxim.

Typical SA: Constatative.

Language means:

1) Phraseological construction with the 3d person pronoun in *так ён, яна, яны і*: – *Так яна мне праўду і скажа* (У.Рабіновіч. Жыдзянэ) (Rabinovich).

11. The tactics of opposition to the opinion of the addressee

Macrointention: the addressor does not agree with the addressee's position.

Maxim: violation of tact and approval maxims.

Typical SA: Constatative.

Means of expression:

1) Possessive construction *у цябе/вас* and pronouns with the semantics of universality *увесь, кожны, заўсёды*: – *У цябе ўсе то лярвы, то хлюндры* (В. Шэляговіч. У адным кроку ад цуда) (Shelyagovich).

12. The tactic of manipulation.

Macrointention: the addressor controls the consciousness of the addressee.

Maxim: violation of tact maxim.

Typical SA: Constatative.

Means of expression:

1) the 1st person plural *мы, we* with its blurry semantics, the ability to group identification (Zupnik, 1994, 340) and the lack of clear deictic reference (Zupnik, 1994, 340) it provides the basis for the determination of verbal techniques used to manipulate the addressee's consciousness: – *Кожны народ мае свой гонар. Англічанін перад усім светам горда вызначае: я – англічанін! Тое самае скажа француз, немец, аўстрыец, расеец і іншыя прадстаўнікі другіх нацый. А мы, беларусы, не адважваемся прызнацца тым, што мы – беларусы* (Я. Колас. У палескай глушы) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka); *I love our get-up-and-go; that whenever we're down, we're never out* (David Cameron speech at Tory conference).

Negative politeness is a set of conventional tactics aimed at the demonstration of the addressor's independence to the addressee, personal autonomy and minimization of the direct impact. The main objective of these strategies is social distancing (Brown, 1978, 129).

1. The tactic of distancing and depersonalization.

Macrointention: the addressor minimizes the degree of interference in his affairs.

Typical SA: Constatative, Indirect speech act.

Means of expression:

1) The tense shift:

- The future tense (Future Simple) instead of the present tense (Present Simple): *I'll have to ask you to stop* (Context Riverso);

- the past tense (Past Simple) instead of the present tense (Present Simple): *"We dine nearly always alone here together on Sunday evening, so I thought it would be nice if you came just to be alone with us* (Th. Dreiser. An American Tragedy) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka);

- the Continuous aspect instead of the Common Aspect: *We're all looking forward to meeting your new boyfriend,' she said, looking around. 'Where is he?'* (H. Fielding. Bridget Jones's Diary). *I was wondering if I could talk to you and your wife for a few minutes* (M. Connelly. City Of Bones) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka).

Cooperation strategy is aimed at creating in the addressee's mind the sense of integrity, intimacy and unanimity with the addressor.

1. The tactic of integration.

Macrointention: the addressor identifies himself with the addressee.

Maxim: maxim of tact, modesty and sympathy.

Typical SA: Questisive, Vocative.

1) Plural is sociativus *мы, we* instead of the 2nd person *you, ты*: – Як *мы* адчуваем сябе? – Добра, – нясмела адказала яна і ўсё яшчэ закрывала грудзі і хавала пад табурэт свае босыя ногі (І. Шамякін. Сэрца на далоні) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka); “*And how are we feeling today?*” Doctor Radcliffe asked Jason (D.L. Ball. Twisted Road Home) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka);

2) Possessive pronouns *мой, тую* and *наш, our* to establish contact: *Мае шаноўныя сябры*, Скажаць я мушу пры спатканні, Што мне выключна камары Душу парадаваць у стане (Х. Гурыновіч. Смаката) (Natsional'nyu Korpus Russkogo Yazyka); *My dear viewers*, I think I may just have had a near-death experience (Context Riverso);

1) The omission of the 2nd person pronoun *ты, вы* in introductive constructions with mental verbs *ведаць, разумець* for concentrating the addressee's attention on the subject of speech: – А *ты?* – *Ведаеш*, тут, можа, лёс такі. Можна, якая выпадковасць (В.Быкаў. Пакахай мяне, салдацік) (Context Riverso).

2. The tactic of sympathy.

Macrointention: The addresser shows his ability to understand and share the addressee's negative emotions.

Maxim: maxims of tact and generosity.

Typical SA: Directives.

Means of expression:

1) *There* to comfort the addresser: “*There, there, close friend*,” Kevin said, and patted one of her hands (L. Snicket. The Carnivorous Carnival) (Context Riverso).

3. The tactic of the addressor's self-neglecting.

Macrointention: the addressor deliberately lowers his communicative status in favor of the addressee.

Maxim: maxims of tact and modesty.

Typical SA: Constative

Means of expression:

1) The 1st person *мы, we, our, наш, ours*: У дадзеным даследаванні *мы* ставім наступную мэту: асэнсаваць і ўсвядоміць, якія канатацыі набыла “віртуальная культурная прастора” у сучасным разуменні (А.В. Худніцкая) (Khudnitskaya, 2017); *That is, we still need a way of analysing representation processually* (N. Fairclough Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language) (Fairclough).

3. The tactic of praise.

Macrointention: the addressor shows a positive opinion about the addressee.

Maxim: maxims of tact and approbation.

Typical SA: Vocative.

Means of expression:

1) The 1st person possessive pronouns *мой, тую* in combination with evaluative adjective or proper name: – А *эта што?* – *спытаў я, торкаючы відэльцам у*

нешта цёмнае на талерцы. – Каханенькі ты мой, гэта ласіныя губы у падсалоджаным воцаце (У. Караткевіч. Дзікае паляванне караля Стаха) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka); *You must promise me, one and all, even you, my beloved husband, that should the time come, you will kill me* (В. Stoker. Dracula) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka);

2) Pronominal inversion in vocatives: – *Пазваленне ёсць гэтак позна прыходзіць? – Ёсць, ёсць, мая ты сакатушка, шчабятушка! Кажы толькі хутчэй, галубка мая бяскрылая: тата твой дома ці не?* (Я.Купала. Паўлінка) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka).

4. The tactic of wish.

Macrointention: the addressor shows hopes for the addressee's welfare.

Maxim: maxims of generosity and tact.

Typical SA: Performative.

Means of behavior:

1) 1st person possessive pronouns: *Дарагія браты і сёстры, мае самыя шчырыя пажаданні: жадаю Вам моцнай веры, нязломнай надзеі і братняй любові* [1]; *Please accept our heartiest congratulations on the marriage of your son* [16].

5. The tactic of request.

Macrointention: the addressor politely encourages the addressee to do a favour for the addressor.

Maxim: maxim of tact.

Typical SA: Requestive.

Means of expression.

1) The combination of the 2nd person pronoun with the imperative for making requests intimate: – *Ты пачкай, калі задумаеш расказаць пра усё гэта* (У. Караткевіч. Чорны замак Альшанскі) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka). In English, requests are expressed in the form of a question with the elimination of the addressee (negative politeness strategy): *Can I ask for help?*

6. The tactic of persuasion:

Macrointention: the addressor assures the addressee with his point of view.

Maxim: maxim of tact.

Typical SA: Constatative.

Means of expression:

1) The combination of the 2nd person singular *ты* with the particles to demonstrate the predominance of the emotional aspect over the rational one with a weak position of the addresser: – *Ты ж мяне кахаеш. Я ведаю* (В. Ткачоў. Так і жывём, брат) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka).

7. The tactic of apology.

Macrointention: the addressor admits his mistake and wants to restore harmonious relationships.

Maxim: maxims of tact and generosity.

Typical SA: Performative.

Language means:

1) 1st person pronouns and performative verbs in the present tense: – *Так, Іван Карнеєвіч, – нечакана гучна сказаў Забаўскі. – І я прашу прабачэння. Не падумаў* (І. Шамякін. Вазьму твай боль); – *I apologize for his presence* (W.M. Miller, Jr.. A Canticle For Leibowitz) (Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka).

Conclusion

Thus, the Belarusian and English deictic elements in addition to the indications to the participants, place and time of communication are involved in the implementation of the strategies of confrontation, negative politeness and cooperation.

References

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P. (1978). *Universals in language usage: Politeness phenomena // Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge; New York: Cambridge University Press. 56–289.
- Cameron, D. (2015) what he said – and what he meant. In: Tory conference Available at: <https://www.theguardian.com/> [Accessed 17 Oct. 2015].
- Fairclough, N. (2013) *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Taylor & Francis, p. 608.
Available at: <https://books.google.by/books?isbn=1317864646>.
- Grays, G.P. (1985) *logika i rechevoye obshcheniye. Novoye v zarubezhnoy lingvistike Lingvisticheskaya pragmatika: sb. statey*. Moscow : Progress, Vyp. 16. 217–237.
- Khudnitskaya, A. (2017). *Virtual cultural space in contemporary scientific discourse*. Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. - 2017. - № 7. - С. 188-192
Available at: <http://elib.psu.by:8080/handle/123456789/20541>. [Accessed 27 Oct. 2017].
- Leech, G.N. (1983) *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Lewis, D.K. (1969) *Convention: A Philosophical Study*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Natsional'nyy Korpus Russkogo Yazyka. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/>.
- Pocheptsov, G.G. (1986) *Osnovy pragmaticheskogo opisaniya predlozheniya* Kiyev: Vishcha shkola.
- Rabinovich, U. Zhydzyano. Available at: <https://www.proza.ru/2015/05/22/1808>.
- Rassel, B. (1997). *Chelovecheskoye poznaniye, yego sfera i granitsy Yego sfera i granitsy*. Kiyev : Nika-Tsentr.
- Shelyagovich, V. U adnym kroku ad tsuda. *Internet*: <http://www.pawet.net/files/ml710.pdf>.
- Sorl', D.(2004). *Ratsional'nost' v deystvii*. Moscow : Progress-Traditsiya. State of the Union Addresses. Available at: <https://books.google.by/books?isbn=1681240009>.

Vinshavanni biskupa Antoniya Dzyam'yanki vernikam Pinskay dyyatsezii na svyata Naradzhennya Pana i Novy 2013 god. Available at: <https://catholic.by/.../4052-vinshavanni-biskupa-antoniya-dz>.

Vitgenshteyn, L. (1985). Filosofskiye issledovaniya. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike*. Vyp. 16: *lingvisticheskaya pragmatika*. Moscow : Progress, 79–128.

Zupnik, Y.J. (1994). *A Pragmatic Analysis of the Use of Person deixis in Political Discourse* // *Journal of Pragmatics*. Vol. 21. 339–383.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Artsiomava, O. (2018). The Category of Deixis in the Verbal Interaction of Belarusian and English Speakers, *Language Art*, 3(2): pp. 97-108, Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2018.12

URL: <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/75>



مقوله‌ی اشاره در تعامل کلامی گویشوران بلاروسی و انگلیسی

اولگا آرتیوماوا^۱

دکترای زبان‌شناسی، دانشگاه ملی زبان‌شناسی مینسک،
مینسک، جمهوری بلاروس.

(تاریخ دریافت: ۵ اردیبهشت ۱۳۹۷؛ تاریخ پذیرش: ۷ خرداد ۱۳۹۷)

این مقاله به نشان‌های اشاره‌ای بلاروسی و انگلیسی و نقش آن‌ها در ارتباط کلامی گویشوران بومی طبق رویکرد کاربردشناختی به زبان به‌عنوان نظریه‌ی گفتاری مؤثر در دستیابی به اهداف ارتباطی می‌پردازد. اشاره، که یک مقوله‌ی زبانی-کاربردشناختی جهانی است، نه‌تنها انگاره‌ی گزاره‌ای یک پاره‌گفتار را با توجه به زمان و مکان و برقرارکنندگان ارتباط شکل می‌دهد؛ بلکه اهداف آن‌ها را در ارتباط به‌عنوان فرایندی راهبردی به‌منظور دستیابی به اهداف شرکت‌کنندگان (اهداف کلان) از طریق راهبردهای مواجهه، ادب سلبی و مشارکت مشخص می‌کند. این راهبرد از طریق یک یا چند ترفند، که دارای مشخصه‌ی پویایی هستند و راهبرد را انعطاف‌پذیر می‌سازند، انجام می‌شود. ترفندهای گفتاری از طریق اهداف محدود (اهداف خرد) ازپیش تعیین می‌شوند و یکی از کارهایی که به‌طور هماهنگ با روش راهبردی خاصی انجام شده را نشان می‌دهند.

واژه‌های کلیدی: اشاره، اهداف کلان، راهبردها و ترفندهای ارتباطی، کنش گفتاری، راهکارها.

¹ E-mail: artimosha2008@rambler.ru

International multilingual scientific journal of

Language Art

Contents

Language of Love in the Persian Literature	7-28
<i>Ali Saberi & Shahrokh Mohammad Beigi</i>	
The Role of Positive and Negative Aspects of E-Technology on Learning and Teaching English in the Industrial Society of Iran	29-44
<i>Eslami, M. & et al.</i>	
Conceptual Metaphors of FEAR in Persian and English: A Cognitive and Corpus-based Approach	45- 60
<i>Azita Afrashi & Bita Ghouchani</i>	
The Amount of Job Satisfaction among EFL Teachers in Iran: A Comparison of Gender Groups, Academic Degree, and Major	61-76
<i>Zahra Hashempour</i>	
On the Cause of the Asymmetric Distribution between Scrambling and Postposing in Japanese	77-96
<i>Satoshi Imamura</i>	
The Category of Deixis in the Verbal Interaction of Belarusian and English Speakers	97-108
<i>Olga Artsiomava</i>	

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 Ruhmani, *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. Janolah Karimi Motahhar, *Professor of Russian Language and Literature, Tehran University, IRI.*

Dr. Jihad Hamdan, Jordan, *Professor of English Language and Literature Department, University of Jordan, Jordan.*

Dr. Marzieh Yahyapour, *Professor of Russian Language and Literature, Tehran University, IRI.*

Dr. Mbarek Hanoun, *Professor of Linguistics, Qatar University, Qatar.*

Dr. Mekhriniso Nagzibekova, *Professor of Russian language and Literature Department, Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan, Tajikistan.*

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. Tokarev Grigory, *Professor of Russian language, Document Science and Stylistics of Russian Department, Tula State Pedagogical University of Leo Tolstoy, Russian Federation.*

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: Chape loah

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

www.languageart.ir

mahdimb@languageart.ir

In the Name of God

Journal of Language Art

International multilingual academic 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, Persian, Russian, French, and Tajik.
- 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://www.languageart.ir>.



Language ge e

Vol. 3, Issue 2, 2018

مَنْزَبَان



Languageart ge

LANGUAGEART

(Scientific Quarterly Journal)

(فصلنامه علمی-تخصصی)

Vol. 3 Issue 2 2018

شماره پیاپی ۷

هنر زبان

۲۸-۷	زبان عشق در ادب فارسی علی صابری و شاهرخ محمدبیگی (ایران)
۴۴-۲۹	نقش جنبه‌های مثبت و منفی فناوری الکترونیک در بخش آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در جامعه‌ی صنعتی ایران مهرنوش اسلامی، فاطمه رسولی، محمود شاکر و سید فاضل فاضلی (ایران)
۶۰-۴۵	استعاره‌های مفهومی ترس در زبان فارسی و انگلیسی: رویکردی شناختی و پیکره‌ای آزیتا افراشی و بیتا قوچانی (ایران)
۷۶-۶۱	میزان رضایتمندی شغلی معلمان زبان انگلیسی در ایران: مقایسه‌ی گروه‌های جنسیتی، مدرک تحصیلی و رشته‌ی تحصیلی زهرا هاشم‌پور (ایران)
۹۶-۷۷	درباب توزیع نامتقارن قلب نحوی و پس‌اندسازی در زبان ژاپنی ساتوشی ایمامورا (ژاپن)
۱۰۸-۹۷	مقوله‌ی اشاره در تعامل کلامی گویشوران بلاروسی و انگلیسی اولگا آرتیوماوا (بلاروس)

7-28	Language of Love in the Persian Literature Ali Saberi & Shahrokh Mohammad Beigi (IRAN)
29-44	The Role of Positive and Negative Aspects of E-Technology on Learning and Teaching English in the Industrial Society of Iran M. Eslami, F. Rasouli, M. Shaker & S.F. Fazeli (IRAN)
45-60	Conceptual Metaphors of FEAR in Persian and English: A Cognitive and Corpus-based Approach Azita Afrashi & Bitu Ghouchani (IRAN)
61-76	The Amount of Job Satisfaction among EFL Teachers in Iran: A Comparison of Gender Groups, Academic Degree, and Major Zahra Hashempour (IRAN)
77-96	On the Cause of the Asymmetric Distribution between Scrambling and Postposing in Japanese Satoshi Imamura (JAPAN)
97-108	The Category of Deixis in the Verbal Interaction of Belarusian and English Speakers Olga Artsiomava (BELARUS)

۲
۲۰۱۸

دوره ۳، شماره ۲، اردیبهشت ۱۳۹۷



Vol. 3 Issue 2 2018

2
2018