

نشریه علمی

# زبان فارسی و کوشش‌های ایرانی

دوفصلنامه  
(ادب پژوهی سابق)

سال چهارم، دوره اول، بهار و  
تابستان ۱۳۹۸ شماره پیاپی ۷

ISSN: 2476 - 6585

- نظام «فعل» در گویش «انارکی»: مقوله‌های «واژمعنایی» و، نظام مطابقت «انشقاقی» ..... ۲۸-۷  
شادی داوری، شکوفه جعفری و خدیجه رجیبی
- در جست‌وجوی مفهوم دستور آموزشی در آموزش زبان دوم؛ مطالعه‌ای تاریخی و روش‌شناختی ..... ۴۵-۲۹  
محمد جواد هادی‌زاده و رضا مراد صحرایی
- نقش شاهدهای شعری فرهنگ‌ها در تصحیح بیت‌هایی از سنایی و مولوی ..... ۶۱-۴۷  
مجید منصوری
- آموزش واژه به فارسی آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم در مقایسه با متون منثور ..... ۸۳-۶۳  
شکرالله پورالخاص، مهدی خدادادیان و سجاد نصیری
- رده‌شناسی ترتیب واژه‌ها در دو گونه غربی و شرقی زبان گیلکی ..... ۱۱۱-۸۵  
فریار اخلاقی و پونه مصطفوی
- بررسی تطبیقی مضامین فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی ..... ۱۲۸-۱۱۳  
علی دانشور کیان، مریم حسینی لرگانی و زهرا ابوالحسنی چیمه
- بررسی واج‌های گونه براهویی رودبار جنوب ..... ۱۵۲-۱۲۹  
فاطمه شیبانی‌فرد، زهره زرشناس و محمد مطلبی
- ضرورت تصحیح انتقادی مقدمه‌الادب زمخشری ..... ۱۷۳-۱۵۳  
علی نویدی ملاطی، اسماعیل قافله‌باشی و سید علی قاسم‌زاده
- چکیده‌های انگلیسی مقالات (معمولی / مبسوط) ..... 39-2



دو فصلنامه علمی

# زبان فارسی و گویش‌های ایرانی

(ادب پژوهی سابق)

سال چهارم، دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸ (شماره پانزدهم)

صاحب امتیاز: دانشگاه گیلان

مدیر مسؤول: دکتر فیروز فاضلی

سرمدیر: دکتر محرم رضایتی کیش‌خاله

## اعضای هیأت تحریریه:

دکتر بهزاد برکت (دانشیار ادبیات تطبیقی دانشگاه گیلان)

دکتر محمود جعفری دهقی (استاد فرهنگ و زبان‌های باستان دانشگاه تهران)

دکتر عباس خائفی (دانشیار فرهنگ و زبان‌های باستان دانشگاه گیلان)

دکتر مریم دانای طوس (دانشیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه گیلان)

دکتر محمد راسخ‌مهند (استاد زبان‌شناسی همگانی دانشگاه بوعلی سینا همدان)

دکتر محرم رضایتی کیش‌خاله (استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان)

دکتر حسن رضایی باغبیدی (استاد فرهنگ و زبان‌های باستان دانشگاه تهران)

دکتر علی‌اشرف صادقی (استاد زبان‌شناسی همگانی دانشگاه تهران)

دکتر فیروز فاضلی (دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان)

دکتر غلامحسین کریمی دوستان (استاد زبان‌شناسی همگانی دانشگاه تهران)

دکتر مجتبی منشی‌زاده (دانشیار فرهنگ و زبان‌های باستان دانشگاه علامه طباطبائی)

مجله زبان فارسی و گویش‌های ایرانی بر اساس مجوز شماره ۷۹۳۸۷ به تاریخ ۱۳۹۶/۲/۱۸ وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی منتشر می‌شود و به استناد نامه شماره ۳۱/۱۸/۲۸۷۵۱ مورخ ۱۳۹۶/۲/۱۷ کمیسیون بررسی نشریات علمی کشور، از اولین شماره دارای درجه علمی - پژوهشی است.

آدرس سایت مجله: <http://zaban.guilan.ac.ir>

آدرس پست الکترونیکی: [zaban@guilan.ac.ir](mailto:zaban@guilan.ac.ir)

[zabanmag1395@gmail.com](mailto:zabanmag1395@gmail.com)

آدرس پستی: رشت، بزرگراه خلیج فارس، (کیلومتر ۵ جاده

رشت - تهران)، مجتمع دانشگاه گیلان، دانشکده ادبیات و

علوم انسانی، صندوق پستی: ۴۱۶۳۵-۳۹۸۸

تلفکس: ۰۱۳-۳۳۶۹۰۵۰

مدیر داخلی: دکتر معصومه غیوری

ویراستار ادبی: دکتر علی نصرتی سیاهمزیگی

ویراستار انگلیسی: دکتر شادی داوری

طراح جلد: رسول پروری مقدم

صفحه‌آرا: حمیده شجری

ناشر: اداره چاپ و انتشارات دانشگاه گیلان

این نشریه در سایت‌های زیر نمایه می‌شود:

۱. مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فناوری: [ricest.ac.ir](http://ricest.ac.ir)

۲. بانک اطلاعات نشریات کشور: [magiran.com](http://magiran.com)

۳. پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی: [sid.ir](http://sid.ir)

۴. پایگاه استنادی علوم جهان اسلام: [isc.gov.ir](http://isc.gov.ir)

۵. پایگاه مجلات تخصصی نور: [noormags.ir](http://noormags.ir)

۶. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی کشور: [ensani.ir](http://ensani.ir)



دوفصلنامه علمی

# زبان فارسی و گویش‌های ایرانی

(ادب‌پژوهی سابق)

سال چهارم، دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸ (شماره پیاپی ۷)

صفحه	فهرست مقالات
۷-۲۸	• نظام «فعل» در گویش «انارکی»: مقوله‌های «واژمعنایی» و، نظام مطابقت «انشاقی» ..... شادی داوری، شکوفه جعفری و خدیجه رجبی
۲۹-۴۵	• در جست‌وجوی مفهوم دستور آموزشی در آموزش زبان دوم؛ مطالعه‌ای تاریخی و روش‌شناختی ..... محمد جواد هادی‌زاده و رضا مراد صحرانی
۴۷-۶۱	• نقش شاهدهای شعری فرهنگ‌ها در تصحیح بیت‌هایی از سنایی و مولوی ..... مجید منصوری
۶۳-۸۳	• آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم در مقایسه با متون منشور ..... شکرالله پورالخاص، مهدی خدادادیان و سجاد نصیری
۸۵-۱۱۱	• رده‌شناسی ترتیب واژه‌ها در دو گونه غربی و شرقی زبان گیلکی ..... فریار اخلاقی و پونه مصطفوی
۱۱۳-۱۲۸	• بررسی تطبیقی مضامین فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی ..... علی دانشور کیان، مریم حسینی لرگانی و زهرا ابوالحسنی چیمه
۱۲۹-۱۵۲	• بررسی واج‌های گونه براهویی رودبار جنوب ..... فاطمه شیبانی‌فرد، زهره زرشناس و محمد مطلبی
۱۵۳-۱۷۳	• ضرورت تصحیح انتقادی مقدمه‌الادب زمخشری ..... علی نویدی ملاطی، اسماعیل قافله‌باشی و سید علی قاسم‌زاده
2-39	• چکیده انگلیسی مبسوط مقالات

## مشاوران علمی این شماره (به ترتیب الفبا):

- راحله ایزدی‌فر (دانش آموخته دکتری زبان‌شناسی همگانی دانشگاه بوعلی سینا همدان)  
بهزاد برکت (دانشیار ادبیات تطبیقی دانشگاه گیلان)  
بشیر جم (استادیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه شهرکرد)  
رضا چراغی (استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان)  
زهرا حامدی شیروان (استادیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه فردوسی مشهد)  
عباس خائفی (دانشیار فرهنگ و زبان‌های باستانی دانشگاه گیلان)  
مریم دانای طوس (دانشیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه گیلان)  
شادی داوری (دکتری زبان‌شناسی همگانی و مدرس دانشگاه علوم پزشکی تهران)  
محمد راسخ مهند (استاد زبان‌شناسی همگانی دانشگاه بوعلی همدان)  
محرم رضایتی کیشه‌خاله (استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان)  
والی رضایی (دانشیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه اصفهان)  
جهاندوست سبزه‌لیپور (دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد واحد رشت)  
شهلا شریفی (دانشیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه فردوسی مشهد)  
منصور شعبانی (استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان)  
وحید صادقی (دانشیار زبان انگلیسی و زبان‌شناسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی)  
محمد امین صراحی (استادیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه گیلان)  
اسفندیار طاهری (استادیار فرهنگ و زبان‌های باستانی دانشگاه اصفهان)  
امید طبیب‌زاده (دانشیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه بوعلی همدان)  
بتول علی نژاد (دانشیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه اصفهان)  
مریم سادات غیاثیان (استادیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه پیام نور تهران)  
فیروز فاضلی (دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان)  
مریم سادات فیاضی (استادیار زبان‌شناسی پژوهشکده گیلان‌شناسی دانشگاه گیلان)  
ابراهیم مرادی (دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان)  
رحمان مشتاق‌مهر (استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان)  
مجتبی منشی‌زاده (دانشیار فرهنگ و زبان‌های باستانی دانشگاه علامه طباطبایی)  
چنگیز مولایی (استاد فرهنگ و زبان‌های باستانی دانشگاه تبریز)  
علی نصرتی سیاهمزیگی (مدرس دانشگاه فرهنگیان گیلان)  
مهرداد نغزگوی کهن (دانشیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه بوعلی همدان)  
علیرضا نیکویی (دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان)  
محمد کاظم یوسف‌پور (دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان)



جمهوری اسلامی ایران  
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری  
معاون پژوهش و فناوری

### کتابی تعیین اعتبار علمی

بر اساس آیین نامه تعیین اعتبار علمی نشریات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، نشریه با عنوان زبان فارسی و گویش های ایرانی (ادب پژوهی سابق) وابسته به دانشگاه گیلان در جلد کمیسیون بررسی نشریات علمی مورخ ۱۳۹۶/۰۹ مطرح و با اعلای اعتبار علمی پژوهشی موافقت شد. بدون شک تلاش دست اندکاران نشریه سهم به سزایی در گسترش مرزهای دانش و ارتقای کیفی و کمی جایگاه علمی کشور خواهد داشت. عدم رعایت مفاد آیین نامه مذکور موجب ابطال تاییدیه خواهد شد.

ممن شریفی  
مدیرکل دفتر ساماندهی و برنامه ریزی امور پژوهشی  
دبیر کمیسیون نشریات علمی

## راهنمای نگارش مقاله

### اهداف و حوزه پذیرش مقالات:

دوفصلنامه تخصصی «زبان فارسی و گویش‌های ایرانی» به موضوعات عمومی مرتبط با زبان فارسی و گویش‌های ایرانی می‌پردازد و هدف از انتشار آن، مطالعه، تحقیق و شناخت علمی زبان فارسی و گویش‌های ایرانی از جنبه‌های گوناگون، و چاپ دستاوردهای نوین پژوهشگران در این حوزه است.

قلمرو پژوهشی این نشریه علاوه بر مطالعات تاریخی که عموماً مبتنی بر متون ادبی و علمی زبان فارسی در طول تاریخ هزارساله آن است، مسائل زبان فارسی و گویش‌های ایرانی امروز نیز هست. مطالعات مرتبط با نسخه‌شناسی و تصحیح متون، مسائل نظری مربوط به فرهنگ‌نویسی، بررسی‌های زبانی بومی‌سروده‌ها، ریشه‌شناسی واژه‌ها و اصطلاحات، واژه‌سازی در متون کلاسیک و مترجم زبان فارسی، تحلیل شواهد گویشی در متون ادب فارسی، نقد علمی پژوهش‌های زبان فارسی و گویش‌های ایرانی، و تحقیقات مرتبط با حوزه‌های آوایی، صرفی، نحوی و معنایی زبان فارسی و گویش‌های ایرانی با رویکرد در زمانی و هم‌زمانی از اهم مسائل و حوزه‌های مطالعاتی و پژوهشی این نشریه است.

### ضابطه‌های نویسنده:

۱. نام و نام خانوادگی نویسنده(گان) کامل باشد (به فارسی و انگلیسی).
۲. میزان تحصیلات، رتبه علمی، گروه آموزشی، نام دانشکده، دانشگاه و شهر محل دانشگاه نویسنده(گان) مشخص شود (به فارسی و انگلیسی).
۳. نویسنده مسؤول و عهده‌دار مکاتبات مقاله معرفی گردد (مکاتبات فقط با نویسنده مسؤول انجام می‌شود).
۴. آدرس الکترونیکی نویسنده(گان) نوشته شود.
۵. آدرس کامل پستی به همراه ذکر کدپستی، و شماره تلفن همراه آورده شود.
۶. مقاله ارسال شده برای مجله نباید قبلاً منتشر شده یا به صورت هم‌زمان در مجله دیگری در حال بررسی باشد.

### ضابطه‌های مقاله:

۱. مقاله باید شامل عنوان، چکیده فارسی و انگلیسی، واژگان کلیدی، مقدمه، متن اصلی در قالب عنوان‌های مشخص، نتیجه‌گیری و فهرست منابع باشد.
۲. عنوان مقاله کوتاه و گویا باشد (به فارسی و انگلیسی).
۳. مقاله حداکثر در ۲۰ صفحه A4 باشد (از ۸۰۰۰ کلمه تجاوز نکند).
۴. چکیده مقاله حداقل ۱۵۰ و حداکثر ۲۰۰ کلمه باشد (به فارسی و انگلیسی).
۵. واژگان کلیدی حداقل ۳ و حداکثر ۵ واژه باشد (به فارسی و انگلیسی).
۶. متن مقاله با قلم B Nazanin فونت ۱۳ و متون انگلیسی با قلم Times New Roman فونت ۱۱ تایپ شود.
۷. پاورقی با قلم B Nazanin فونت ۱۰ و متون انگلیسی Times New Roman فونت ۹ تایپ شود.
۸. فاصله سطرها ۱ سانتیمتر باشد.
۹. تمامی اعداد داخل جدول‌ها و همچنین اعداد محورهای نمودارها به فارسی درج شوند.

۱۰. نحوه ارجاع در داخل مقاله بدین گونه است که بلافاصله بعد از اسم افراد، سال انتشار اثر و شماره صفحه آن در داخل پرانتز درج گردد. مثلاً: (۱۳۵۰: ۲۵) و یا بعد از نقل مطالب، نام خانوادگی نویسنده، سال انتشار و شماره صفحه در داخل پرانتز ذکر شود. مانند: (ربعی، ۱۳۹۲: ۲۵).

- در صورت تعدد منابع از یک نویسنده در یک سال، با افزودن (الف) و (ب) در کنار سال انتشار، مشخص شوند. مانند: (عنایت، ۱۳۴۹ الف: ۱۴)، (عنایت، ۱۳۴۹ ب: ۱۵۰).

۱۱. نحوه نوشتن منابع (اعم از کتاب، مقاله، پایان نامه، گزارش روزنامه، تارنما و...) باید به صورت الفبایی مرتب شوند. برای کتاب: نام خانوادگی نویسنده کتاب، حرف اول نام نویسنده کتاب. سال انتشار. نام کتاب (به شکل ایتالیک)، نام شهر: نام ناشر.

برای مقاله: نام خانوادگی نویسنده مقاله، حرف اول نام نویسنده مقاله. سال انتشار. عنوان مقاله (داخل گیومه). نام مجله (به صورت ایتالیک)، شماره پیاپی مجله (دوره یا شماره مجله): شماره صفحه اول و آخر مقاله. برای مجموعه مقالات: نام خانوادگی نویسنده مقاله، حرف اول نام نویسنده مقاله. سال انتشار. عنوان مقاله (داخل گیومه). نام مجموعه مقالات (به شکل ایتالیک)، نام گردآورنده. نام ناشر. شماره صفحه اول و آخر مقاله.

برای پایان نامه / رساله: نام خانوادگی نویسنده پایان نامه، حرف اول نام نویسنده پایان نامه. عنوان پایان نامه / رساله (به شکل ایتالیک)، مقطع، رشته تحصیلی، نام دانشگاه و شهر.

برای تارنما: نام خانوادگی نویسنده. حرف اول نام نویسنده. تاریخ دریافت از پایگاه اینترنتی، عنوان مطلب (داخل گیومه)، نام پایگاه اینترنتی. نشانی پایگاه اینترنتی.

مانند مثال های زیر:

باقری، م. ۱۳۸۶. تاریخ زبان فارسی، تهران: ابن سینا. (کتاب)

قاسمی پور، ق. ۱۳۹۰. «ترکیب سازی در پنج گنج». متن شناسی ادب فارسی، (۱۰): ۱۱۷-۱۳۶. (مقاله)

سیمز ویلیامز، ن. ۱۳۸۲. «ایرانی میانه شرقی». راهنمای زبان های ایرانی، ج ۱، ویراسته ر. اشمیت،

ترجمه فارسی زیر نظر ح. رضائی باغبیدی. تهران: ققنوس. ۲۶۱-۲۷۱. (مجموعه مقالات)

مطلبی، م. ۵-۱۳۸۴. «بررسی گویش رودباری کرمان». رساله دکتری فرهنگ و زبان های باستانی،

تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. (پایان نامه / رساله)

Wilson, W. 2013/3/12. "Criminal Law", University of London International Programmers., www. London international.ac.uk. (Web site)

۱۲. در حروف چینی مقاله دقت شود که بخش های مختلف واژه های چند قسمتی، مانند «می» مضارع (مانند «می شود») و «ها» جمع (مانند «کتاب ها») و نیز واژه هایی مانند زبان شناسی و... الزاماً بایستی با نیم فاصله از هم جدا شوند. برای انجام این کار صرفاً از کلیدهای همزمان کنترل + شیفت + ۲ (کلید زیر F2 و نه کلید ۲ از ماشین حساب) استفاده شود. (دقت شود که از کلیدهای ترکیبی دیگر مانند ctrl + - استفاده نشود. زیرا با سامانه و نرم افزار فصلنامه همخوانی نخواهد داشت).

### نحوه ارسال مقاله:

۱. نویسندگان باید هنگام ارسال، سه فایل را بارگذاری نمایند: ۱- فایل اصلی بدون مشخصات نویسندگان، ۲- فایل مشخصات نویسندگان و ۳- فایل تعهدنامه نویسنده
۲. مقاله در برنامهٔ word 2003 یا 2007 ذخیره و ارسال گردد.
۳. مقاله حتماً با سامانهٔ مجله به آدرس <http://zaban.guilan.ac.ir> ارسال شود (تمام مکاتبات نشریه، از این طریق انجام خواهد شد).



# زبان فارسی و گویش های ایرانی

سال چهارم، دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۷

صفحات ۲۸-۷

## نظام «فعل» در گویش «انارکی»: مقوله‌های «واژمعنایی» و، نظام «مطابقت» «انشاقی»

دکتر شادی داوری<sup>۱</sup>

شکوفه جعفری<sup>۲</sup>

خدیدجه رجبی<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۳/۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۷/۱۴

### چکیده

انارک، از بخش‌های شهرستان نائین، در شرق استان اصفهان است. داده‌های انارکی حاکی‌اند که در این گویش، نشانه هر سه وجه امری، اخباری و التزامی، یکسان و پیشوند -e است. نشانه‌های زمان گذشته و نفی در این گویش به ترتیب پسوند -t و پیشوند na- هستند، با این توضیح که زمان گذشته در بسیاری از افعال انارکی، با «نظام مطابقت انشاقی» این گویش نیز رمزگذاری می‌شود. با این نظام دو شقی و نادر، جایگاه و مقوله ساختوازی نشانه‌های مطابقت نسبت به زمان تغییر می‌کند، به طوری که در زمان حال، صورت پسوند و در زمان گذشته، صورت پیش‌بست دارند. واکاوی وضعیت حاضر در این گویش از آنرو اهمیت دارد که نشانه‌های مطابقت، در غالب زبان‌های دنیا، وندهای تصریفی هستند و به دلیل اصل «وابستگی» گرایش به کسب آخرین جایگاه در فعل دارند. با وجود این، مشاهده می‌شود که داده‌های انارکی، اصل جهانی «وابستگی» را نقض و مطابقت فاعلی را در زمان گذشته با واژه‌بست و نیز در نزدیک‌ترین نشانه به پایه برقرار می‌کند.

واژگان کلیدی: گویش انارکی، نظام فعلی، مطابقت، نمود، وجه، زمان

✉ sh50d@yahoo.com

۱. دانش‌آموخته دکتری زبان‌شناسی همگانی، مدرس دانشگاه علوم پزشکی تهران

۲. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شاهرود

۳. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شاهرود

## ۱- مقدمه

زبان‌های ایرانی گروهی از زبان‌های خویشاوندند که از زبان ایرانی مشترک مشتق شده و از نظر منشأ و تبار و نیز از نظر ساخت دستوری و واژگان اصلی به هم وابسته‌اند (ارانسکی<sup>۱</sup>: ۱۳۸۶: ۳۲). زبان‌های ایرانی به لحاظ تاریخی به سه دوره باستان، میانه و نو تقسیم می‌شوند. زبان‌های ایرانی نو، به لحاظ جغرافیایی، در ایران و افغانستان متمرکزند و به لحاظ تاریخی، با فروپاشی شاهنشاهی ساسانی در سده هفتم میلادی آغاز می‌شوند. زبان‌های ایرانی نو را به شیوه سنتی به دو گروه اصلی شرقی و غربی تقسیم می‌کنند و هر یک از این دو گروه نیز به نوبه خود، زیرگروه‌های شمالی و جنوبی دارند. مبنای اصلی این تقسیم‌بندی‌ها، نوآوری‌ها و نیز ابقای مواردی است که پیش‌تر در دو زبان شناخته‌شده ایرانی باستان (جنوب غربی) و اوستایی (غیر جنوب غربی) و نیز در زبان‌های ایرانی میانه یعنی فارسی میانه (جنوب غربی)، پارتی (شمال غربی)، و سغدی، سکایی، خوارزمی و بلخی (شرقی) بازتاب داشته‌اند (اشمیت<sup>۲</sup>: ۱۳۸۳: ۴۱۳).

در کنار دو گروه زبان‌ها و گویش‌های غربی و شرقی، گروه زبان‌ها و گویش‌های مرکزی ایرانی نیز معرفی شده‌است (یار شاطر<sup>۳</sup>: ۱۹۸۵؛ لکوک<sup>۴</sup>: ۱۳۸۳؛ نغزگوی کهن و داوری، ۱۳۹۳). گویش‌های رایج در ناحیه مرکزی ایران به گویش‌هایی اطلاق می‌شود که در منطقه «مادستان اصلی» بین همدان، اصفهان، یزد و تهران تکلم می‌گردند و هسته مرکزی زبان‌های ایرانی را می‌سازند. در واقع گویش‌های مرکزی جزء جنوبی‌ترین گویش‌های گروه زبان‌های ایرانی شمال غربی هستند (نک. نغزگوی کهن و داوری، ۱۳۹۳: ۲۹۹).

گویش انارکی از گروه شرقی گویش‌های مرکزی ایران است که در انارک، از بخش‌های شهرستان نائین، در شرق استان اصفهان به آن تکلم می‌گردد، از این‌رو، گویش آن بسیار نزدیک به گویش نائینی است. این بخش، از شمال به استان سمنان، از جنوب به استان یزد، از شرق به شهرستان خور و بیابانک و از غرب به بخش مرکزی شهرستان نائین منتهی می‌شود. در مورد تاریخ این شهر توافقی وجود ندارد. به نقلی بنای این شهر به زمان ساسانیان برمی‌گردد که واحه‌ای بر سر راه معدن سرب و نقره نخلک بوده‌است. همچنین بنای اولین خشت انارک را به اعتبار سخنی منقول، به زمان شاه‌عباس منسوب می‌دارند. در دوران استیلای اعراب و پس از آن تا حدود اواخر دوران قاجاریه انارک چهارراه ارتباطی بوده‌است.

- 
1. Oranskij
  2. Schmitt
  3. Yarshater
  4. LeCoq

مسیری که از جنوب کشور آغاز و به ورامین و تهران ختم می‌شد. اکنون نیز استان‌های غربی کشور برای دسترسی به استان‌های شرقی و مخصوصاً خراسان رضوی از این شهر عبور می‌کنند. تنها سند باقی مانده و معتبر راجع به ساخت‌وسازهای انارک، نامه میرزا تقی‌خان امیرکبیر مبنی بر پرداخت وجهی برای ساخت قلعه و حصار شهر برای تأمین امنیت محل از دستبرد راهزنان خطاب به کدخدایان انارک است. اسناد دیگری که از بین رفته‌اند، یکی گچ‌بری مسجد حاج محمدرضا بوده که قدمت ۲۵۰ ساله مسجد را نشان می‌داد و در دهه ۶۰ دست تعافل مرمتگران آن را به نابودی کشاند و دیگر سنگ شناسنامه کاروان‌سرای رباط که در دهه ۷۰ به سرقت رفت. بقایای برج و بارو، در و دروازه، کوچه و پس کوچه‌های باریک و پرپیچ و خم این شهر نشان از اندیشه دفاعی در ساخت شهر دارد. این مجموعه شامل کاروان‌سرا، مسجد جامع، حسینیه و خانه‌های مسکونی است که با بهره‌گیری از معماری سنتی ساخته شده‌اند. بافت قدیمی انارک، شامل هفت محله است که براساس وضعیت طبقاتی، موقعیت مکانی و کاربری محلات نامگذاری شده است و شامل محلات بیابانک، بیک‌علی، حصار، عرب‌ها، سراب، قافله‌گاه و جوباره می‌گردد. از آنجا که انارک، در همسایگی و در جنوب استان سمنان واقع شده‌است، بسیاری از گویشوران این گویش در این استان زندگی می‌کنند، از این رو، داده‌های این مختصر از این استان و از گویشوران انارکی ساکن شهرستان شاهرود در استان سمنان جمع‌آوری شده‌است. هدف این پژوهش، واکاوی معماری «فعل» در گویش انارکی براساس مقوله‌های «واژمعنایی»<sup>۱</sup> مانند زمان<sup>۲</sup>، وجه<sup>۳</sup>، نمود<sup>۴</sup> و نفی<sup>۵</sup> و هم‌چنین نظام مطابقت<sup>۶</sup> منحصر به فرد این گویش یعنی «نظام مطابقت انشاقی»<sup>۷</sup> است.

## ۲- نظام فعل در انارکی

بررسی نظام فعل در زبان‌های دنیا، عموماً بررسی سه مؤلفه وابسته به فعل؛ بن فعل (عنصر واژگانی)، نشانه مطابقت فعل با فاعل یا شناسه فعل (مقوله واژنحوی)، و مقولات واژمعنایی فعل؛ زمان، وجه، نمود و نفی است. این پژوهش به بررسی دو مؤلفه شناسه و نیز مقولات

1. Morphosemantic
2. tense
3. mood
4. aspect
5. negation
6. Agreement
7. Split Agreement System

واژه‌معنایی فعل می‌پردازد. نظام مطابقت‌انارکی که با شناسه‌ها بازنمایی می‌شود دستخوش انشاقی است که در زبان‌های دنیا نادر است.

## ۲-۱- نظام مطابقت‌انشقاقی در انارکی

زبان‌های دنیا روابط میان عناصر زبانی خود را با فرایندهایی متفاوت رمزگذاری می‌کنند. مطابقت از این فرایندهاست که به عنوان ابزاری دستوری، روابط صوری و معنایی میان عناصر یک حوزه نحوی را به نمایش می‌گذارد. براساس کوربت<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) مطابقت، نمایش هماهنگی صوری و معنایی میان دو عنصر زبانی در یک حوزه مشخص نحوی است. با فرایند مطابقت، ویژگی‌های صوری یک عنصر را ویژگی‌های صوری یا معنایی عنصر دیگر تعیین می‌کند (استیله<sup>۲</sup>، ۱۹۷۸: ۶۱۰). براساس مطالعه داوتی<sup>۳</sup> و یاکوبسن<sup>۴</sup> (۱۹۸۸)، فاعل، کنترل‌کننده رایج مطابقت در زبان‌های دنیاست، یعنی بیشترین مطابقت برقرارشده در زبان‌های دنیا، میان فاعل و فعل است. براساس این معیار، مطابقت متعارف<sup>۵</sup>، مطابقتی است که اجزای وابسته مانند وند تصریفی برقرار کند. بنابراین، نشانه مطابقت وند تصریفی، متعارف و نشانه مطابقت کلمه آزاد، نامتعارف است. انارکی، مانند دیگر زبان‌های ایرانی، نظام مطابقت فعل با فاعل دارد. اما داده‌های انارکی، حاکی از وجود نظام مطابقتی منحصربه‌فرد در این گویش هستند. نظام مطابقت مذکور دو مشخصه تقریباً نادر و تقریباً غیرمتعارف در میان زبان‌های دنیا دارد: استفاده از واژه‌بست<sup>۶</sup> به جای وند تصریفی نشانه مطابقت؛ قرار گرفتن نشانه مطابقت در جایگاه پیش از فعل به جای جایگاه پس از فعل.

## ۲-۱-۱- استفاده از «واژه‌بست» به جای وند تصریفی به عنوان «نشانه مطابقت»

براساس رویکرد مطابقت متعارف کوربت (۲۰۰۱)، مقولات زبانی متعارف، بهترین، شفاف‌ترین و بی‌چون‌وچراترین نمونه‌های یک مقوله‌اند که بررسی مفاهیم فازی و پیوستاری زبان را تسهیل می‌نمایند. از آنجاکه نظام مطابقت در زبان‌های دنیا، نظامی با تفاوت‌های صوری فراوان در نشانه‌های رمزگذارنده است، تعیین صورت‌های متعارف، مجموعه‌ای از شفاف‌ترین ویژگی‌های

- 
1. Corbett
  2. Steele
  3. Dowty
  4. Jakobson
  5. Canonical Agreement
  6. Clitic

این مقوله را گرد هم آورده و با این خوشه‌سازی، معیاری راستین برای سنجش شواهد واقعی زبان‌های دنیا به دست می‌دهد. یکی از معیارهای تعیین مطابقت متعارف، حضور نشانه‌های مطابقت به صورت تکواژهای وابسته یعنی وندهای تصریفی است. به بیان دیگر، اگر زبان یا گویشی، از وندهای تصریفی در بیان رابطه مطابقت استفاده کند، یعنی به وضعیت متعارفی از مطابقت نزدیک شده‌است. نظام مطابقت گویش انارکی در زمان حال، وندهای تصریفی یا شناسه‌ها را به خدمت می‌گیرد، با این حال، در زمان گذشته در این گویش، این واژه‌بسته‌ها هستند که بازنمایی رابطه مطابقت را بر عهده می‌گیرند. این روش از بازنمایی مطابقت واژه‌بسته‌ها در برخی زبان‌ها و گویش‌های ایرانی از جمله بلوچی اربابان، دوانی، لارستانی، تالشی و وفسی مشاهده می‌شود (نک. دبیرمقدم، ۱۳۹۲، جلد اول). برای روشن شدن وضعیت نمایش مطابقت در انارکی، ابتدا فهرست ضمائر شخصی، و سپس پسوندهای مطابقت و واژه‌بسته‌های ضمیری این گویش را که البته در نظام مطابقت انارکی، صورت پیش‌بست<sup>۱</sup> دارند و در زمان گذشته، نقش مطابقت فعل با فاعل را بازی می‌کنند نشان می‌دهیم:

جدول ۱. ضمائر شخصی در انارکی

شخص	مفرد	جمع
اول شخص	<i>mu</i>	<i>mâ</i>
دوم شخص	<i>tu</i>	<i>šimâ</i>
سوم شخص	<i>on / in</i>	<i>ihâ</i>

جدول ۲. پسوندهای تصریفی مطابقت (شناسه‌ها) در انارکی

شخص	مفرد	جمع
اول شخص	<i>-i</i>	<i>-(a)em</i>
دوم شخص	<i>-i (a)</i>	<i>-it</i>
سوم شخص	<i>-a</i>	<i>-en</i>

جدول ۳. واژه‌بسته‌های ضمیری در انارکی

شخص	مفرد	جمع
اول شخص	<i>=m</i>	<i>=m(i)ni</i>
دوم شخص	<i>=t</i>	<i>=t(i)ni</i>
سوم شخص	<i>=š</i>	<i>=š(i)ni</i>

1. proclitic

بخشی از نظام مطابقت انارکی با واژه‌بست‌های ضمیری رمزگذاری می‌شود. واژه‌بست‌های ضمیری، نقش‌های متفاوتی در زبان‌های مختلف بر عهده دارند. واژه‌بست‌های ضمیری (به صورت پی‌بست) در فارسی، نقش مفعول مستقیم (مثل: -ت؛ واژه‌بست ضمیری دوم شخص مفرد، در می‌شناسمت)، مفعول غیرمستقیم (-م؛ واژه‌بست ضمیری اول شخص مفرد، در اَرم)، ملکی (-شان؛ واژه‌بست ضمیری سوم شخص جمع، در کتابشان) و مطابقت فاعلی (فقط برای سوم شخص مفرد، -ش، در رفتیش) را برعهده دارند. در انارکی نیز نقش‌های مذکور به همین شکل با واژه‌بست‌های ضمیری برقرار می‌شود، با این تفاوت که در مطابقت فاعلی انارکی، واژه‌بست‌های ضمیری برای تمام صیغگان شخص و شمار، این رابطه نحوی را برقرار می‌کند. در جدول ۴ واژه‌بست‌های ضمیری انارکی را در ساخت «ملکی» و نشانه «مالک» می‌بینیم:

جدول ۴. واژه‌بست‌های ضمیری در انارکی: در ساخت «ملکی»

مثال	واژه‌بست ملکی	مثال	واژه‌بست ملکی
(۱) پدرم $pio=m$	$=m$	(۱) پدرمان $pio=m(i)ni$	$=m(i)ni$
(۲) پدرت $pio=t$	$=t$	(۲) پدرتان $pio=t(i)ni$	$=t(i)ni$
(۳) پدرش $pio=\check{s}$	$=\check{s}$	(۳) پدرشان $pio=\check{s}(i)ni$	$=\check{s}(i)ni$

اینک برای نمایش وضعیت برقراری مطابقت در انارکی در دو زمان حال و گذشته، صیغگان بن فعل *-vin-* «دیدن» را در دو زمان حال و گذشته، نشان می‌دهیم. پیشوند *e-* در صیغگان زمان حال، نشانه وجه اخباری در انارکی است.

جدول ۵. صرف بن فعل *-vin-* «دیدن» در زمان حال و وجه اخباری در انارکی

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
می بینم	$e-vin-i$	می بینیم	$e-vin-em$
می بینی	$e-vin-i$	می بینید	$e-vin-it$
می بیند	$e-vin-a$	می بینند	$e-vin-en$

جدول ۶. صرف بن فعل *-di* «دیدن» در زمان گذشته در انارکی

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
دیدم	$m(i)=di$	دیدیم	$m(i)n(i)=di$
دیدیدی	$t(i)=di$	دیدید	$t(i)n(i)=di$
دید	$\check{s}(i)=di$	دیدند	$\check{s}(i)n(i)=di$

مشاهده می‌شود که برقراری مطابقه در زمان گذشته در انارکی با واژه‌بست‌های ضمیری این گویش که عموماً نقش مفعول و یا مالک در ساخت ملکی بر عهده دارند برقرار می‌گردد. در صرف صیغگان جدول ۶، واج میانجی *-i-*، میان پیش‌بست‌های ضمیری و بن ماضی فعل *-di-* «دیدن»، برای سهولت تلفظ افزوده شده‌است. نکتهٔ تعمق برانگیز در به‌کارگیری و ترتیب واژهٔ واژه‌بست‌های ضمیری در نظام مطابقهٔ انارکی آن است که این واژه‌بست‌ها در نقش مفعولی یا ملکی در انارکی به صورت پی‌بست و در نظام مطابقه، صورت پیش‌بست دارند. در زبان‌های ایرانی بررسی شده در دبیر مقدم (۱۳۹۲)، زبان لارستانی نیز از پیش‌بست به جای پی‌بست در برقراری مطابقه استفاده می‌کند. براساس مثال‌های لارستانی (دبیرمقدم، ۱۳۹۲: ۳۸۴) پیش‌بست‌های لارستانی، پیش‌بست‌های شناور<sup>۱</sup> هستند، یعنی می‌توانند علاوه بر افعال، اجزای دیگر، از جمله حروف اضافه را نیز میزبان خویش برگزینند. مثال ۱، نمونه‌ای از این نظام و اتصال پیش‌بست مطابقهٔ فاعلی (=š) را به حرف اضافه (æ) در لارستانی نشان می‌دهد (برگرفته از همانجا):

۱)  $ænæ\ mærd-i\ ketab-i\ \check{s}=æ\ mæryæm\ da$

داد مریم به- پیش‌بست اش م<sup>(۱)</sup> معرفه-کتاب معرفه-مرد آن

«آن مرد کتاب را به مریم داد.»

شواهد انارکی از جمله مثال ۲، حاکی است که واژه‌بست نشانهٔ مطابقه در این گویش هم می‌تواند جایگاه ثابتی در جمله و پیش از فعل نداشته باشد و مانند لارستانی، شناور باشد. در این مثال، واژه‌بست به صورت پی‌بست به قید تکرار متصل شده‌است:

۲)  $pe=m\ vâ-t$

واژه‌بست مطابقه فاعلی اش م= باز نشانه گذشته-بن ماضی فعل گفتن

«باز گفتم»

۲-۱-۲- نظام مطابقت‌انارکی از منظر «دستوری‌شدگی»<sup>۱</sup>

برطبق چارچوب دستوری‌شدگی، واژگان، منبع اصلی امکانات دستوری است. کلمات قاموسی با معنای خاص در مسیر دستوری‌شدگی خود معمولاً تبدیل به کلمات نقشی می‌شوند، کلمات نقشی با از دست‌دادن استقلال واجی تبدیل به واژه‌بست می‌گردند. این مسیر را با نمودار مرحله‌ای دستوری‌شدگی می‌توان باز نمود (هاپر<sup>۲</sup> و تراگوت<sup>۳</sup> ۲۰۰۳: ۷).  
کلمه قاموسی < کلمه نقشی > واژه‌بست < وند تصریفی

مسیر تغییر مورد نظر از جمله مسیرهای دستوری‌شدگی تکرارشونده در زبان‌های دنیا از جمله فارسی است (نک. نغزگوی کهن، ۱۳۸۷). براساس این مسیر، وندهای تصریفی، عناصری بسیار دستوری‌شده‌تر از واژه‌بست‌هایند. از آنجا که در گویش انارکی، بخشی از نظام مطابقت، با واژه‌بست‌ها بازنمایی می‌شود، باید گفت که این نظام انشاقی مطابقت که هم از وندهای تصریفی و هم از واژه‌بست‌ها در نمایش روابط نحوی در جمله بهره می‌جوید، نظامی در میانه راه دستوری‌شدگی است. به عبارت دیگر، چنین نظام‌های دوشقی، نسبت به نظام‌های مطابقت یک‌دست مانند فارسی که فقط از دستوری‌شده‌ترین عناصر ساختواژی، یعنی وندهای تصریفی، استفاده می‌کنند، کمتر دستوری شده‌اند.

۲-۳-۱- نظام مطابقت‌انارکی از منظر «اصل‌وابستگی»<sup>۴</sup>

براساس مانوا<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) در حوزه زبان‌شناسی نظری، هشت رویکرد متفاوت به چگونگی ترتیب‌وند در واژگان زبان‌های دنیا ارائه شده‌است. رویکرد معنایی به این مقوله نحوی، رویکردی است که بایبی<sup>۶</sup> (۱۹۸۵) با عنوان رویکرد «اصل‌وابستگی» معرفی کرده و در این پژوهش چارچوب نظری است. براساس این اصل، اگر دو عنصر معنایی از لحاظ محتوا، ارتباط نزدیکی داشته باشند، به صورت تصریفی و یا واژگانی بیان می‌شوند و در غیراین صورت ترکیب آنها محدود به عبارت نحوی خواهد بود. بایبی با معرفی اصل‌وابستگی که مبنایی معنایی دارد به بررسی رده‌شناختی ترتیب مقوله‌های تصریفی در فعل‌ها در پنجاه زبان دنیا پرداخته‌است.

- 
1. grammaticalization
  2. Hopper
  3. Traugott
  4. Relevance Principle
  5. Manova
  6. Bybee



براساس اصل وابستگی بای‌بی، هر مقوله‌ای که همبستگی معنایی بیشتری با فعل دارد به ریشه فعل نزدیک‌تر می‌شود؛ در صورتی که مقوله‌ای که همبستگی معنایی کمتری به فعل دارد، با فاصله بیشتری از پایه فعل ظاهر می‌شود. بای‌بی پس از بررسی مقولات معنایی فعل از جمله زمان، وجه و نمود در پنجاه زبان دنیا، توانست از این اصل و سلسله‌مراتب حاصل از آن در بررسی ترتیب حضور وندهای فعلی، به عنوان اصلی جهانی و بخشی از جهانی‌های زبان یاد کند. از آنجاکه اصل مذکور، اساسی معنایی دارد، انتظار می‌رود براساس آن، وندهایی که معنایی را به فعل اضافه می‌کنند در نزدیک‌ترین فاصله به فعل قرار گیرند، اگر این معنا، معنایی واژگانی باشد (مانند وندهای اشتقاقی)، وند مذکور، پیش از وندهای تصریفی که معنایی دستوری را به فعل اضافه می‌کنند، به فعل افزوده می‌شود. مثلاً وند اشتقاقی سببی‌ساز /-ن در فارسی، که مستقیم بر معنای فعل تأثیر می‌گذارد و ظرفیت موضوعات فعل را افزایش می‌دهد، پیش از تمامی وندها به بن فعل افزوده می‌شود و در نزدیک‌ترین فاصله با فعل قرار می‌گیرد. در غذا را به کودک خور/ندم، پسوند اشتقاقی ساز /-ن از پسوند تصریفی گذشته‌ساز -ن و مطابقت شخص و شمار (شناسه) -م به فعل، که معنای دستوری به فعل می‌افزایند، نزدیک‌تر است. براساس این مثال در فارسی و نیز اصل جهانی وابستگی، می‌توان نتیجه گرفت که نشانه‌های مطابقت در زبان‌های دنیا غالباً در دورترین فاصله نسبت به فعل ظاهر می‌شوند. دلیل آن است که فرایند برقراری مطابقت میان فاعل و فعل، موضوعی معنایی نیست بلکه رابطه‌ای کاملاً نحوی است، یعنی بازنمایی مطابقت با نشانه‌های مطابقت، از حوزه معنای وابسته به فعل کاملاً جدا شده و به حوزه نحو ورود کرده است. به همین دلیل در بسیاری از زبان‌های دنیا نشانه‌های مذکور، آخرین نشانه‌های متصل به فعل‌اند. با وجود این، مشاهده می‌شود که انارکی، اصل جهانی وابستگی را نقض نموده و نشانه‌های مطابقت را در نزدیک‌ترین فاصله به فعل و حتی پیش از فعل به خدمت می‌گیرد. در جدول ۶ و هم‌چنین در مثال ۳ مشخص می‌گردد که گویش انارکی، جایگاهی را برای قرارگیری نشانه‌های مطابقت، که پیش‌بست‌های ضمیری بوده و در زمان گذشته استفاده شده‌اند را در نظر می‌گیرد که مغایر اصول به‌کاررفته در دیگر زبان‌های دنیاست. علت این موضوع، نیاز به مطالعه وسیعی در این گویش و دیگر گویش‌های ایرانی، از جمله لارستانی دارد که متأسفانه از حوصله این پژوهش خارج است:

۳) *mu*                      *čai*                      *mi=sâ-t*

من                              چای                      پیش‌بست مطابقت فاعلی اش م

«من چای درست کردم.»

## ۲-۱-۴- «پیش‌بست» به جای «پی‌بست» در نظام مطابقت‌انارکی

براساس کوربت (۲۰۰۶: ۱۳)، برقراری مطابقت با وندها نسبت به واژه‌بست‌ها، شرایط متعارف‌تری به نمایش می‌گذارد. این ادعا در نمودار زیر نشان داده شده است:

وندها < واژه‌بست‌ها < کلمات آزاد

مطابقت‌ای که از نشانه‌های واژه‌بستی برای برقراری بهره می‌گیرد، از درجه کمتری از متعارف‌بودگی نسبت به وندها برخوردار است. نظام مطابقت‌انارکی علاوه‌بر این نادربودگی رمزگذاری مطابقت، وضعیت نادرتری نیز در استفاده از واژه‌بست‌ها نشان می‌دهد. نکته جالب در نظام مطابقت‌انارکی و گویش لارستانی (نک. دبیرمقدم، ۱۳۹۲: ۳۸۴)، این است که گویش انارکی، از واژه‌بست‌های ضمیری خود در نقش‌های ملکی و مفعولی در جایگاه پس از میزبان یعنی به صورت «پی‌بست» (š = به صورت پی‌بست ملکی است در مثال ۴) و در رمزگذاری مطابقت‌فاعلی فاعل و فعل در زمان گذشته، در پیش از میزبان یعنی به صورت «پیش‌بست» استفاده می‌کند (=š به صورت پیش‌بست مطابقت‌فاعلی است در مثال ۵).

۴) *oštor(o)=š* شترش

۵) *š(e)=dârt* داشت

اگرچه کشف و بیان دلیل این عدم تقارن در جایگاه واژه‌بست‌های گویش انارکی، در حوصله این مختصر نمی‌گنجد و پژوهشی گسترده در حوزه روال‌های تغییرات تاریخی این گویش و نیز دوره‌های پیشین می‌طلبد، باید گفت چنین انشقاقی در نظام واژه‌بست‌های نشانه مطابقت، حتی در زبان‌های دنیا نیز نادر است. به اعتقاد کوربت (۲۰۰۶: ۷۵)، در مطالعات تاریخی زبان‌شناسی، ضمائر شخصی به عنوان منابع تکوین نشانه‌های مطابقت معرفی شده‌اند. به همین دلیل اسپنسر<sup>۱</sup> (۱۹۹۱: ۳۸۴) بر آن است که در بسیاری از موارد، تشخیص اینکه عنصری ضمیر شخصی و یا واژه‌بست نشانه مطابقت است بسیار دشوار است، چراکه واژه‌بست‌ها مانند ضمائر قابل جابه‌جایی در سطح جمله هستند. کوربت (۲۰۰۶: ۷۵) در پژوهشی وسیع در «مطابقت» زبان‌های دنیا، تنها به مواردی محدود از استفاده پیش‌بست در مقام نشانه مطابقت اشاره کرده است. شواهد او (همان: ۱۳) از دو زبان اسکوا<sup>۲</sup> و مقدونیه‌ای<sup>۳</sup> است:

۶) *ke* *móe ke=fue*

دید= ۳ش مفرد مذکر ماهی ۳ش مفرد مذکر

«او یک ماهی دید.»

1. Spencer

2. Skou یکی از زبان‌های گینه نو

3. Macedonian زبان اسلاوی جنوبی

۷) *kuče-to*

نشانه معرفه مفرد خنثی - سگ

*ja=kasa*

گاز زدن=۳ ش مفرد مؤنث

*mačka-ta*

نشانه معرفه مفرد مؤنث - گربه

«سگ گربه را گاز می‌گیرد.»

با توجه به اینکه رمزگذاری مطابقه با واژه‌بست‌ها نسبت به وندها روندی نامتعارف‌تر قلمداد می‌شود، و نیز اینکه انارکی علاوه بر این معیار نامتعارف‌بودگی، انشقاقی را نیز در به‌کارگیری این واژه‌بست‌ها در زمان گذشته به نمایش می‌گذارد، یعنی به جای پی‌بست، پیش‌بست به کار می‌برد، نظام مطابقه انارکی در زمان گذشته باید یکی از نامتعارف‌ترین نظام‌های مطابقه در زبان‌های دنیا باشد.

## ۲-۲- مقولات واژمعنایی

واژگان تصریف‌شده یک زبان، همواره تفاوت‌هایی در صورت خود به نمایش می‌گذارند. این صورت‌های متفاوت، با معانی و نقش‌هایی مرتبط‌اند که در دستور زبان مقوله<sup>(۲)</sup> نامیده می‌شوند (کی‌بورت، ۲۰۱۰). مقوله‌های «واژمعنایی» مانند زمان، وجه، نمود دستوری و نفی در «فهرست مشخصه‌های دستوری»<sup>۲</sup> به مقولاتی گفته می‌شود که معانی دستوری وابسته به اجزای کلام مانند فعل را با تکواژهایی خاص بازنمایی می‌کنند. این مقولات، از آن‌رو «واژمعنایی» و نه «واژنحوی»<sup>۳</sup> خوانده می‌شوند که تنها معنایی وابسته به ماهیت جزء کلام و بی‌ارتباط با دیگر اجزای بند در حوزه مشخص نحوی را به جزء کلام می‌افزایند و نیز با حضور در حوزه مشخص نحوی مانند بند، عنصر دیگری را به کنترل خود در نمی‌آورند.

## ۲-۲-۱- مقوله‌های واژمعنایی: زمان<sup>(۳)</sup> در انارکی

زمان، در حوزه شناخت بشر، مفهوم جدیدی نیست. زمان، آغاز و پایانی ندارد، پس ما قادر نیستیم وقایع جهان پیرامون را طبق نقاط آغاز و پایان زمان بیان کنیم، از این رو، ناگزیریم هر رخداد واقع در زمان را نسبت به زمانی دیگر بیان کنیم. تحقق زمانی زمان، به معنای کاربرد ساخت‌هایی زمانی برای گفت‌وگو در مورد رخدادها، وضعیت‌ها و کنش‌ها در نقاط مختلف زمانی است. بدین معنا که زمان در زبان یا زمان دستوری، مفهومی اشاری و در رابطه با زمان واقعی، نسبی است. به بیان دیگر، زمان در زبان، جایگاه زمانی یک رخداد را نسبت به زمان گفتار یا

1. Kibort

2. Grammatical Features Inventory

3. Morphosyntactic

نسبت به زمان رخدادی دیگر در متن نشان می‌دهد (بهات،<sup>۱</sup> ۱۹۹۹: ۴۳). وقتی نقاط زمانی وقوع رخدادها، وضعیت‌ها یا کنش‌ها نسبت به زمان گفتار سنجیده می‌شوند، ما در حال تعامل با مفهوم «زمان مطلق»<sup>۲</sup> هستیم، اما زمانی که این نقاط نسبت به نقاط زمانی رخدادهایی دیگر سنجیده می‌شوند با مفهوم «زمان نسبی»<sup>۳</sup> دست به گریبانیم (کامری<sup>۴</sup>، ۱۹۷۶: ۵). در پیشینه مطالعات، زمان، به صورت خطی مستقیم نمایش داده می‌شود که تصویری از محور زمان است، بر روی این خط مستقیم (از چپ به راست)، نقطه‌ای که زمان گفتار را نشان می‌دهد، «زمان حال»<sup>۵</sup> نامیده می‌شود (بینیک<sup>۶</sup>، ۱۹۹۱: ۵). هر رخدادی که در چپ این نقطه بر محور قرار گیرد «گذشته»<sup>۷</sup> است، یعنی تمام موقعیت‌هایی که پیش از لحظه گفتار در جریان بوده‌اند و هر رخدادی که در راست این نقطه باشد، «آینده»<sup>۸</sup> است، یعنی آنچه هنوز رخ نداده است.

## ۲-۲-۱-۱- زمان حال در انارکی

بینیک (۱۹۹۱) و کوشماید<sup>۹</sup> (۱۹۹۶) بر آن اند که «زمان حال» وجود خارجی ندارد، این زمان، تنها رابطی میان گذشته و آینده است. ادعای آنان مبتنی بر این است که گذشته و آینده، نقاطی ثابت، مشخص و هم‌راستا بر محور زمان‌اند، اما زمان حال که در میان این دو نقطه واقع شده، هستی پویایی است که در امتداد محور زمان حرکت می‌کند و موقعیت مکانی‌اش در هر لحظه دستخوش تغییر می‌شود. این موقعیت مکانی در لحظه «حال» نامیده می‌شود و دیگر جایگاه‌های زمانی رخدادها نسبت به آن سنجیده می‌شوند. به باور بهات (۱۹۹۸: ۱۷)، زمان حال، بیش از هر چیز بر وقایعی که در زمان حال و در همان حین گفت‌وگو به طور عادت<sup>۱۰</sup>، مستمر<sup>۱۱</sup> (در لحظه) و پیوسته<sup>۱۲</sup> (همیشگی) در جریان هستند اطلاق می‌شود. کامری (۱۹۸۵: ۳۸) نیز معتقد است، زمان حال، نیاز به توصیف زیادی ندارد، تنها کافی است موقعیتی را در

- 
1. Bhatt
  2. Absolute Tense
  3. Relative Tense
  4. Comrie
  5. Present
  6. Binnik
  7. Past
  8. Future
  9. Koschmeider
  10. habitual
  11. progressive
  12. continuous

زمان گفت‌وگو و زمان حاضر میان گوینده و شنونده قرار دهد. انارکی زمان حال را با سه مشخصه رمزگذاری می‌کند: پیشوند *e-* بن مضارع فعل<sup>(۴)</sup>؛ استفاده از وندهای تصریفی نشانهٔ مطابقه (جدول ۲).

جدول ۲. صرف زمان حال برای فعل «دیدن» در انارکی

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
می‌بینم	<i>e-vin-i</i>	می‌بینیم	<i>e-vin-em</i>
می‌بینی	<i>e-vin-i</i>	می‌بینید	<i>e-vin-it</i>
می‌بیند	<i>e-vin-a</i>	می‌بینند	<i>e-vin-en</i>

## ۲-۲-۱-۲- زمان گذشته در انارکی

کامری (۱۹۸۵: ۴۱) معتقد است زمان گذشته، فقط، موقعیتی را در گذشته یعنی در زمانی قبل از زمان گفت‌وگو، زمان مشترک میان گوینده و شنونده قرار می‌دهد، بی‌آنکه نشان دهد این موقعیت که قبل از گفت‌وگوی شنونده و گوینده رخ داده‌است، چه نهایی پیدا می‌کند. تمرکز این زمان، تنها، بر بیان رخداد موقعیت در زمان گذشته است. بسیاری از زبان‌های دنیا، زمان گذشته را با نشانه‌های ساختواژی رمزگذاری می‌کنند. بازنمایی زمان گذشته در افعال انارکی، در بعضی از افعال با نشانهٔ زمان گذشته و در همهٔ افعال، با پیش‌بست نشانهٔ مطابقهٔ فاعلی صورت می‌گیرد. پیش‌تر در مبحث مطابقهٔ انارکی به تفصیل ذکر کردیم که نظام مطابقه در انارکی، نظامی انشاقی است، بدین معنا که رابطهٔ نحوی مطابقه در این گویش و در زمان حال، با وندهای تصریفی و در زمان گذشته با پیش‌بست‌های ضمیری برقرار می‌شود. بنابراین، روش‌های رمزگذاری زمان گذشته در انارکی به ترتیب عبارت‌اند از: نشانهٔ زمان گذشته *t-* (در بعضی از افعال)؛ پیش‌بست نشانهٔ مطابقهٔ فاعلی (در همهٔ افعال).

جدول (۸ الف) صرف زمان گذشته را برای فعل «گفتن» *-vât-* در انارکی به نمایش می‌گذارد. می‌بینیم که در صرف این فعل برای زمان گذشته، هم نشانهٔ گذشته (وند تصریفی) *t-* و هم پیش‌بست مطابقه فاعلی ظاهر می‌شود، اما در جدول (۸ ب) که صرف فعل «دادن» *-dây-* را در زمان گذشته نشان می‌دهد، نشانهٔ گذشته وجود ندارد و گذشته بودن این فعل، فقط با پیش‌بست‌های مطابقهٔ فاعلی، قابل دریافت است:

جدول ۸ الف. صرف زمان گذشته «گفتن» -*vât*- (با نشانه گذشته و پیش‌بست مطابقت فاعلی)

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
گفتم	$m(e) = v\hat{a}-t$	گفتیم	$m(e)ni = v\hat{a}-t$
گفتی	$t(e) = v\hat{a}-t$	گفتید	$t(e)ni = v\hat{a}-t$
گفت	$\check{S}(e) = v\hat{a}-t$	گفتند	$\check{S}(e)ni = v\hat{a}-t$

جدول ۸ ب. صرف زمان گذشته «دادن» -*dây*- (با پیش‌بست مطابقت فاعلی و بدون نشانه گذشته)

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
دادم	$m(i) = d\hat{a}$	پس دادیم	$m(i)ni = d\hat{a}$
دادی	$t(i) = d\hat{a}$	پس دادید	$t(i)ni = d\hat{a}$
داد	$\check{S}(i) = d\hat{a}$	پس دادند	$\check{S}(i)ni = d\hat{a}$

### ۲-۲-۱-۳- زمان آینده در انارکی

انارکی برخلاف فارسی، که مجهز به نشانه تحلیلی زمان آینده است؛ فعل «خواستن»، هیچ نشانه ترکیبی یا تحلیلی مشخصی برای بازنمایی اختصاصی زمان آینده ندارد و در رمزگذاری زمان آینده، از صورت مضارع افعال استفاده می‌کند. البته براساس رضایتی کیشه‌خاله و ابراهیمی دینانی (۱۳۹۵) باید اشاره نمود که در زبان فارسی گفتاری نیز فعل آینده به صورت ترکیبی وجود ندارد. مضارع اخباری، به‌ویژه در افعال لحظه‌ای، صرفاً بر آینده دلالت دارد، مانند می‌میرم، می‌خوابم، می‌ایستم، می‌نشینم، می‌افتم. در اغلب گویش‌های ایرانی هم ساخت خاصی به نام آینده وجود ندارد و این مضارع اخباری است که غالباً به زمان آینده دلالت دارد. گویشوران غالباً برای دلالت فعل به زمان حال از مضارع مستمر استفاده می‌کنند. سابقه کاربرد مضارع مستمر در زبان فارسی نوشتاری از قرن اخیر تجاوز نمی‌کند. رضایتی کیشه‌خاله و ابراهیمی دینانی (۱۳۹۵) به درستی معتقدند که بهتر است در گویش‌های ایرانی این ساخت‌ها را آینده بنامیم تا مضارع اخباری، زیرا برای دلالت بر حال انحصاراً از ساختی به نام «مضارع مستمر» استفاده می‌کنند که در زبان نوشتاری به‌ویژه شکل کهن آن سابقه نداشته‌است.

## ۲-۲-۲- مقوله‌های واژمعنایی: وجه در انارکی

براساس بهات (۱۹۹۸: ۶۳)، وجه، میزان واقعی بودن رخداد را به تصویر می‌کشد، به همین دلیل، او مهم‌ترین تمایزی را که در مقولۀ وجه وجود دارد، تمایز میان «محقق»<sup>۱</sup> و «نامحقق»<sup>۲</sup> می‌داند. براساس این تمایز، محقق رویدادی است که به تحقق پیوسته است یا به‌طور عینی و یقینی، در حال به تحقق پیوستن است، اما نامحقق رویدادی است که فقط در قلمرو اندیشه گویشور وجود دارد و هنوز در جهان واقع، یا تحقق نیافته و یا کسی از تحقق آن اطلاعی ندارد. از همین روی، بهات (همان: ۶۵) چنین تمایزی را تا حدود زیادی با تمایز میان زمان گذشته/ زمان غیرگذشته و نمود کامل<sup>۳</sup> / نمود غیرکامل<sup>۴</sup> برابر می‌داند و معتقد است در بسیاری از زبان‌های دنیا این تمایز، بنیادی‌ترین تمایز در کل نظام فعل محسوب می‌شود. او با ذکر مثالی از نظام محقق / نامحقق بیان می‌کند که افعال مستمر، عادت‌ی و وضعیتی<sup>۵</sup>؛ افعالی که در فارسی وجه اخباری<sup>۶</sup> نامیده می‌شوند: به ترتیب، مثل: دارم می‌روم، هر روز می‌روم و هستم، که بر تحقق قطعی فعل دلالت دارند، وجه محقق را به نمایش می‌گذارند و افعالی که بر تحقق قطعی فعل دلالت ندارند، وجه نامحقق را. در وجه اخیر، زمان آینده، وجه التزامی<sup>۷</sup> و نیز وجه امری<sup>۸</sup> قرار می‌گیرند. فارسی معیار، وجه اخباری را با پیشوند می- رمزگذاری می‌کند (نک. نغزگوی کهن، ۱۳۹۴). اما انارکی، وجه محقق اخباری را با پیشوند e- نشان می‌دهد.

جدول ۹. صرف وجه اخباری برای فعل «بردن»-bir- در انارکی

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
می‌برم	e-bir-i	می‌بریم	e-bir-em
می‌بری	e-bir-i	می‌برید	e-bir-it
می‌برد	e-bir-a	می‌برند	e-bir-en

گفتیم که براساس بهات (۱۹۹۸: ۶۵)، وجوه التزامی و امری، وجوهی غیرمحقق‌اند، نشانه این وجوه در زبان فارسی، پیشوند ب- است (برای نقش‌ها و معانی این پیشوند در فارسی نک. نغزگوی

1. realis
2. irrealis
3. perfect
4. imperfect
5. stative
6. declarative
7. Subjunctive mood
8. Imperative mood

کهن، ۱۳۹۲). اما انارکی علاوه بر استفاده از پیشوند *e-* برای رمزگذاری وجوه غیرمحقق التزامی و امری، از پیشوند *i-* نیز استفاده می‌کند. البته تشخیص قطعی این دو واژه کوتاه و بلند در تلفظ گویشوران انارکی دشوار بود. جدول (۱۰ الف) صرف فعل «پختن» *-pič-* را در وجه التزامی و زمان غیرگذشته (حال یا آینده) در انارکی و با پیشوند *i-* نشان می‌دهد:

جدول ۱۰ الف. صرف فعل «پختن» *-pič-* در وجه التزامی و زمان غیرگذشته در انارکی

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
بیزم	<i>i-pič-i</i>	بیزیم	<i>i-pič-em</i>
بیزی	<i>i-pič-i</i>	بیزید	<i>i-pič-it</i>
بیزد	<i>i-pič-a</i>	بیزند	<i>i-pič-en</i>

ساخت وجه التزامی در زمان گذشته انارکی، تقریباً مشابه فارسی است، در این ساخت مانند فارسی، از صفت مفعولی و فعل معین «بودن» استفاده شده است. جدول (۱۰ ب) صرف فعل «دیدن» *-di-* را در وجه التزامی و زمان گذشته نشان می‌دهد. در ساخت فعل مزبور، فعل *bo* «بودن» در زمان حال به معنای «باش»، نقش فعل معین را دارد، *a-* نشانه صفت مفعولی و *di(y)-a* صفت مفعولی از فعل دیدن است.

جدول ۱۰ ب. صرف فعل «دیدن» *-di-* در وجه التزامی و زمان گذشته در انارکی

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
دیده باشم	<i>m(i)=di(y)-a bo</i>	دیده باشیم	<i>m(i)ni=di(y)-a bo</i>
دیده باشی	<i>t(i)=di(y)-a bo</i>	دیده باشید	<i>t(i)ni=di(y)-a bo</i>
دیده باشد	<i>š(i)=di(y)-a bo</i>	دیده باشند	<i>š(i)ni=di(y)-a bo</i>

صورت امر فعل «پختن» در انارکی، یعنی برای دوم شخص مفرد در جدول ۱۱ مشخص شده است. برای ساخت صورت امر، شناسه دوم شخص مفرد حذف می‌شود:

جدول ۱۱. صورت امر دوم شخص مفرد برای فعل «پختن» در انارکی

فارسی معیار	انارکی
بیز	<i>i-pič</i>



## ۲-۳- مقوله‌های واژمعنایی: نمود دستوری در انارکی

«نمود دستوری»، از مقوله‌های معنایی فعل است که بازنمایی ویژگی‌های مرتبط با «دیرش» زمانی آن را بر عهده دارد. به بیان دیگر، در پیشینه مطالعات زبان‌شناختی، نمود دستوری، بازنمون جریان زمان درونی یک رویداد شناخته شده است (کامری، ۱۹۷۶: ۵۲). در مهم‌ترین تقسیم‌بندی موجود از مقوله دستوری نمود، کامری (همان: ۱۲) نمود را به‌طور کلی به دو دسته نمود کامل<sup>۱</sup> و نمود غیرکامل<sup>۲</sup> تقسیم می‌کند. مفهوم نمود کامل، بر رخداد موقعیتی در گذشته یا گذشته دور دلالت می‌کند که پیامد آن در زمان حال یا گذشته نزدیک، قابل مشاهده یا پیش‌بینی است. به عبارت دیگر، تمرکز این نمود بر بازنمایی یک موقعیت ایستای به وجود آمده در زمان حال یا گذشته نزدیک است که از رویدادی در گذشته یا گذشته دور منتج شده است. در فارسی، این نمود را ماضی نقلی و ماضی بعید نیز می‌نامند. این نمود در زبان فارسی با ساخت صفت مفعولی و صورت پی‌بستی فعل «بودن» رمزگذاری می‌شود. مانند رفته‌ام (ماضی نقلی یا حال کامل)<sup>۳</sup> و رفته بودم (ماضی بعید یا گذشته کامل)<sup>۴</sup>. ساخت نمود کامل در انارکی، تقریباً مشابه فارسی است با این تفاوت که نشانه مطابقت در این گویش، همان‌طور که پیشتر اشاره شد، در زمان گذشته، صورت پیش‌بست دارد، اما در فارسی، صورت فعل پی‌بستی دارد. جدول ۱۲ صرف فعل «دیدن» با بن ماضی *-di-* را در نمود کامل (ماضی نقلی) نشان می‌دهد. در صورت‌های تصریف شده انارکی در نمود کامل،  $di(y)a$  صفت مفعولی است که از ترکیب بن ماضی *-di-* و نشانه صفت مفعولی *-a* به دست آمده است:

جدول ۱۲. صرف فعل «دیدن» *-di-* در نمود کامل (حال کامل یا ماضی نقلی) در انارکی

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
دیده‌ام	$mi=di-(y)a$	دیده‌ایم	$m(i)ni=di-(y)a$
دیده‌ای	$ti=di-(y)a$	دیده‌اید	$t(i)ni=di-(y)a$
دیده‌است	$ši=di-(y)a$	دیده‌اند	$š(i)ni=di-(y)a$

گذشته کامل یا ماضی بعید نیز نماینده‌ای از نمود کامل است و بر عملی در گذشته‌ای دورتر از گذشته مورد نظر گوینده دلالت دارد، مثلاً در جمله دیروز که رفته بودم بازار، کیان رو

1. Perfect aspect
2. Imperfect aspect
3. Present perfect
4. Past perfect

اونجا دیدم. عمل انجام‌شده در گذشته و مورد نظر گوینده؛ دیدن کیان در بازار است، اما پیش از این گذشته مورد نظر، عمل رفتن به بازار انجام شده‌است، از این‌رو، این رخداد با ساخت گذشته کامل بیان می‌گردد. گذشته کامل یا ماضی بعید در فارسی ساخت صفت مفعولی + فعل بود + شناسه دارد. این نمود در انارکی هم تقریباً با همین شیوه رمزگذاری می‌شود، با این تفاوت که در انارکی، شناسه یا نشانه مطابقه، که در فارسی، پسوند تصریفی است و به انتهای فعل معین «بودن» متصل می‌شود، صورت ساختواژی پیش‌بست دارند:

جدول ۱۳. صرف فعل «دیدن» -di- در نمود کامل (گذشته کامل یا ماضی بعید) در انارکی

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
دیده بودم	$m(i) = di-(y)a bi$	دیده بودیم	$m(i)ni = di-(y)a bi$
دیده بودی	$t(i) = di-(y)a bi$	دیده بودید	$t(i)-ni = di-(y)a bi$
دیده بود	$\check{s}(i) = di-(y)a bi$	دیده بودند	$\check{s}(i)-ni = di-(y)a bi$

نمود مستمر<sup>۱</sup> بنا بر تعریف کامری (۱۹۷۶: ۳۲) ابزاری دستوری برای توصیف لحظه در جریان یک رویداد پویاست. با این مقوله نحوی-معنایی، پیشرفت رویداد در گذر زمان را گوینده قاب‌بندی می‌کند و سرعت روند واقعه تا حد زیادی کاهش می‌یابد تا تمام توجه شنونده به جریان داخلی رویداد جلب شود. از این‌رو، این نمود بخشی از نمود کلی «غیرکامل» را تشکیل می‌دهد. نمود غیرکامل بر مبنای طبقه‌بندی کامری (۱۹۷۶)، در مقابل نمود کامل قرار می‌گیرد و بر عدم اتمام رویداد دلالت می‌کند. این نمود به دو بخش کلی عاداتی و استمراری تقسیم می‌شود. نمود عاداتی، بر رویدادی اطلاق می‌گردد که به قدر کفایت در زمان تکرار می‌شود، البته کامری (همان) میزان این تکرار را مشخص نمی‌کند، اما نمود استمراری<sup>۲</sup>، روایتی از حقیقت رویدادی همیشه در جریان، نه محدود به لحظه گفتار، را به نمایش می‌گذارد. اگر این روایت به ترسیم تصویری از جاری بودن رخداد در لحظه گفتار محدود شود، نمود مستمر نام می‌گیرد. نمود مستمر در زمان حال، عملی پویا را روایت می‌کند که در همان لحظه روایت در حال پیشروی بر روی محور زمان است، پس تصویری قاب گرفته‌شده از صحنه نمود استمراری است. نمود مذکور که تصویری فوری از لحظه‌ای از رویداد را بر محور نمود استمراری رنگ‌آمیزی می‌کند، در زبان فارسی با ساخت تحلیلی «فعل

1. Progressive Aspect  
2. Continouse Aspect

معین داشتن (بن مضارع دار- برای حال مستمر و بن ماضی داش- برای گذشته مستمر) + شناسه + مضارع اخباری فعل اصلی + شناسه» تکوین می‌یابد، مثل جمله شهبلا دارد برایش کمپوت باز می‌کند. ساخت نمود مستمر در انارکی نیز مشابه، و احتمالاً تحت تأثیر فارسی است. در این گویش نیز از صورت زمان دار فعل معین «داشتن» با صورت زمان دار مضارع اخباری فعل اصلی برای بازنمایی نمود مستمر استفاده می‌شود:

جدول ۱۴. صرف فعل «دیدن» -vin- در نمود مستمر و زمان حال در انارکی

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
دارم می‌بینم	dâr-i e-vin-i	داریم می‌بینیم	dâr-em e-vin-em
داری می‌بینی	dâr-i e-vin-i	دارید می‌بینید	dâr-id e-vin-id
دارد می‌بیند	dâr-a e-vin-a	دارند می‌بینند	dâr-en e-vin-en

نمود مستمر در زمان گذشته، استمرار رخدادی را زمان مشخصی در گذشته به نمایش می‌گذارد. ساخت این نمود در فارسی، مشابه ساخت مستمر در زمان حال است، با این تفاوت که هر دو فعل زمان دار معین و اصلی در زمان گذشته ظاهر می‌شوند. انارکی نیز همانند فارسی، از همین الگو پیروی می‌کند. باید توجه داشت که به دلیل زمان گذشته این افعال، نشانه مطابقت فاعلی به صورت پیش‌بست بر سر هر دو فعل ظاهر می‌شود:

جدول ۱۵. صرف فعل «دیدن» -di- در نمود مستمر و زمان گذشته در انارکی

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
داشتیم می‌دیدم	me=dâr-t me=di	داشتیم می‌دیدیم	m(e)ne=dâr-t m(e)ne=di
داشتی می‌دید	te=dâr-t te=di	داشتید می‌دیدید	t(e)ne=dâr-t t(e)ne=di
داشت می‌دید	še=dâr-t še=di	داشتند می‌دیدند	š(e)ne=dâr-t š(e)ne=di

## ۲-۲-۴- مقوله‌های واژمعنایی: نفی در انارکی

مقوله واژمعنایی نفی، عملکردی است که با آن، معنای یک واحد واژگانی یا ساخت زبانی، انکار یا برعکس می‌شود (کریستال، ۱۹۹۱). این فرایند را عناصر ترکیبی یا تحلیلی، مانند پیشوندهای نفی صورت می‌دهند. نفی، غالباً در افعال صورت می‌گیرد. در فارسی معیار، منفی کردن فعل با تکواژگونه‌های پیشوند منفی ساز -na- (ن-) امکان‌پذیر است. نفی در افعال انارکی نیز با پیشوند تصریفی -na- که پیش از تمام سازه‌ها ظاهر می‌شود رمزگذاری می‌گردد:

## جدول ۱۶. نفی فعل «خوردن» -xârt- در انارکی

فارسی معیار	انارکی	فارسی معیار	انارکی
نخوردم	na-m=xâ	نخوردیم	na-mni=xâ
نخوردی	na-t=xâ	نخوردید	na-tni=xâ
نخورد	na-š=xâ	نخوردند	na-šni=xâ

## ۳- نتیجه‌گیری

در مقاله کوشیدیم تا معماری نظام فعل در یکی از گویش‌های مرکزی ایران یعنی گویش انارکی را بررسی نماییم. بدین منظور، بازنمایی دو مؤلفه وابسته به فعل یعنی مؤلفه واژنحوی (نشانه‌های مطابقه) و مؤلفه‌های واژمعنایی (نشانه‌های نفی، زمان، وجه و نمود) را واکاوی کردیم. براساس داده‌های انارکی، مشاهده کردیم که این گویش، انشقاقی را در نظام مطابقه خود به نمایش می‌گذارد. این انشقاق که وضعیتی نادر در میان زبان‌های دنیا دارد، به برقراری مطابقه فاعل با فعل در زمان گذشته و با واژه‌بست‌های ضمیری این گویش مرتبط می‌شود. نکته قابل تأمل دیگر درباره بازنمایی این شیوه از مطابقه که در بررسی داده‌ها مشاهده گردید، به کارگیری پیش‌بست به جای پی‌بست در برقراری رابطه مطابقه است که در نوع خود و براساس اصل وابستگی، روشی نادر در میان زبان‌های دنیاست. در این مختصر، هم‌چنین نشان دادیم که انارکی، نشانه مخصوصی برای بازنمایی زمان آینده ندارد، اما زمان حال و وجوه اخباری و التزامی را با پیشوندهای تصریفی مشخص و زمان گذشته را با نشانه تصریفی زمان گذشته و نیز پیش‌بست‌های مطابقه رمزگذاری می‌کند.

## پی‌نوشت

۱. علامت‌های اختصاری ش و م، در این پژوهش بر «شخص» و «مفرد» دلالت دارند.
۲. عنوان «مقوله» (معنای تصریفی)، در این پژوهش که برای مفاهیم دستوری چون جنس دستوری، شخص، شمار، زمان، وجه، وجهیت و ... به کار می‌رود، برگرفته از بای بی (۱۹۸۵) است. این موضوع زبانی را زوئیکی (Zwicky) ویژگی یا خصوصیت (Feature) نامیده‌است.
۳. در این پژوهش قصد نداریم پدیدارشناسی مقوله‌های واژمعنایی را واکاوی کنیم. با توجه به تعاریف موجود در پیشینه مطالعات زبان‌شناسی، بازنمایی مقوله‌های مذکور را در انارکی نمایش خواهیم داد.
۴. این مشخصه برای تمامی افعال در انارکی صدق نمی‌کند و تنها برای افعالی است که دو بن فعلی متفاوت برای افعال در دو زمان گذشته با بن ماضی و حال با بن مضارع دارند. مثلاً برخلاف فعل

«داشتن» در فارسی، که دو بن فعلی؛ مضارع «دار» و ماضی «داش» دارد، انارکی در هر دو زمان حال و گذشته از بن مضارع «دار» استفاده می‌کند. مثل پدرم شتر داشت: pi(o)-m oštor(o) -š dâr-t

## منابع

- ارانسکی، ی. ۱۳۸۶. *زبان‌های ایرانی*. ترجمهٔ ع. ا. صادقی. تهران: سخن.
- اشمیت، ر. ۱۳۸۳. *راهنمای زبان‌های ایرانی*. ترجمهٔ زیر نظر ح. رضایی باغ بیدی. تهران: ققنوس.
- دبیرمقدم، م. ۱۳۹۲. *رده‌شناسی زبان‌های ایرانی*. تهران: سمت.
- رضایتی کیشه‌خاله، م. و ابراهیمی دینانی، آ. ۱۳۹۵. «فعل آینده در زبان‌ها و گویش‌های ایرانی». *زبان فارسی و گویش‌های ایرانی*. (۱) ۱: ۷-۲۶.
- لکوک، پ. ۱۳۸۳. «گویش‌های مرکزی ایران». در *راهنمای زبان‌های ایرانی*، ویراستار: ر. اشمیت، ترجمه زیر نظر ح. رضایی باغ بیدی. تهران: ققنوس: ۵۱۷-۵۴۰.
- نغزگوی کهن، م. ۱۳۸۷. «بررسی فرایند دستوری‌شدگی در فارسی جدید». *نامه فرهنگستان*، (۴): ۳-۲۴.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۹۲. «تغییرات نقشی ب- در فارسی نو از منظر دستوری‌شدگی». در مجموعه مقالات نخستین همایش ملی بررسی واژه‌بست‌ها در زبان‌های ایرانی. به کوشش م. راسخ مهند، تهران: نویسه.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۹۳. «بررسی سیر تحول می- در فارسی امروز». در مجموعه مقالات دومین همایش زبان‌ها و گویش‌های ایرانی، گذشته و حال. به کوشش م. جعفری دهقی، ن. خلیلی‌پور. تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- نغزگوی کهن، م. و داوری، ش. ۱۳۹۳. *فرهنگ توصیفی زبان‌شناسی تاریخی*. تهران: علمی.
- Bhat, D.N.S. 1999. *The Prominence of Tense, Aspect and Mood*. Amsterdam: John Benjamins,
- Binnik, R. I. 1991. *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York: Oxford University Press
- Bybee, Joan L. 1985. *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: Benjamins.
- Comrie, B. 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, Greville 1998. *Agreement and morphology*, edited: Spencer A. & Zwicky A. M. Blackwell. Published:2001: 190-205.
- Corbett, Greville 2006. *Agreement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David. 1991. *A dictionary of linguistics and phonetics. 3rd edition*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

- Dowty David, and Jacobson Paulin. 1988. Agreement as a semantic phenomenon. *Proceeding of the 5th annual Eastern States Conference on Linguistics (ESCOL)*, 95-108
- Hopper, P. J and E. C. Traugott. 2003. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kibort, Anna 2010. A typology of grammatical features. *Grammatical Features*. <http://www.grammaticalfeatures.net/inventory.html>.
- Koschemieder, E. 1996. *Les rapports temporels fondamentaux et leur expression linguistique*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion (French, translation from German).
- Spencer, Andrew. 1991. *Morphological Theory: An Introduction to Word Structure in Generative Grammar*. Oxford: Blackwells.
- Steele, Susan 1978. Word Order variation: a typological study. In: Joseph H. Greenberg, Charles A. Ferguson & Edith A. Moravcsik (eds). *Universals of Human Language: IV: Syntax*, 585-623. Stanford: Stanford University Press.
- Yarshater, Ehsan 1985. Distinction of grammatical gender in the dialects of Kashan Province and adjoining areas. In: *Papers in Honour of Professor Mary Boyce II, Acta Iranica* 25. 727-45.
- Zwicky, Arnold M. 1985. How to describe inflection. *Berkeley Linguistic Society* 11:372-386.



# زبان فارسی و گویش های ایرانی

سال چهارم، دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۷

صفحات ۲۹-۴۵

## در جست و جوی مفهوم دستور آموزشی در آموزش زبان دوم؛ مطالعه ای تاریخی و روش شناختی

دکتر محمد جواد هادی زاده<sup>۱</sup>

دکتر رضا مراد صحرائی<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۸/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۳۰

### چکیده

در ۴۰ سال گذشته اختلاف نظرها و مناقشه های بسیاری پیرامون آموزش دستور در برنامه های آموزش زبان دوم و جایگاه آن در برنامه زبان آموزی رخ داده، بویژه طرح دیدگاه های زبان شناسی بر آموزش دستور تأثیر بسزایی گذاشته است. برخی رویکردها دستور را هسته مرکزی آموزش زبان دوم به شمار آورده و برخی آن را مهم ترین مانع پیشرفت در آموزش زبان دوم دانسته اند. پژوهش حاضر با مروری فشرده و انتقادی بر آرای برخی متخصصان این حوزه، زمینه های پیدایش دستور آموزشی و سیر شکل گیری و تکامل این اصطلاح را بررسی می نماید. در این بررسی به مهم ترین ویژگی های دستور آموزشی از جمله همراهی صورت، معنا و کاربرد، پیکره بنیادی، توجه به بازخورد، زبان آموزمحوری و ترکیب روش های آموزش صریح و ضمنی اشاره شده است. این مطالعه نشان می دهد که پیوستار آموزش دستور در زبان دوم از تمرکز افراطی بر آموزش دستور به سمت حذف دستور حرکت کرد و در ادامه براساس پژوهش های تجربی فراوان، به تمرکز منطقی بر آموزش دستور بازگشت، تمرکزی که از آن به عنوان دستور آموزشی یاد می شود. امروزه، دستور آموزشی به اعتبار مخاطب خاص، روش تدریس متفاوت و انطباق با برنامه درسی و رویکردهای آموزش زبان دوم، گونه مستقلی از دستور به شمار می آید.

واژگان کلیدی: دستور آموزشی، دستور نظام مند نقش گرا، زبان دوم، آموزش زبان ارتباطی، آموزش تکلیف محور

✉ mjhadizadeh@mail.um.ac.ir

۱. دانش آموخته دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

۲. دانشیار زبان شناسی و آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی تهران



## ۱- مقدمه

جایگاه و اهمیت دستور زبان، مناقشه‌برانگیزترین موضوع در آموزش زبان دوم بوده و هست (هینکل و فوتوس، ۲۰۰۲: ۲؛ ویدودو، ۲۰۰۶: ۱۲۳؛ لارسن‌فریمن، ۲۰۰۳: ۵۱۹). از نخستین تجربه‌های آموزش زبان دوم تا اواخر دهه هفتاد قرن بیستم، دستور جزء پایه‌ها و مهارت‌های اصلی به شمار می‌رفته‌است (نیوبای، ۲۰۱۵: ۱۳). در دو دهه پایانی قرن بیستم با طرح نظریه‌ها و رویکردهایی مانند ترتیب طبیعی<sup>۱</sup>، الگوی نظارت<sup>۲</sup> و یادگیری زبان ارتباطی<sup>۳</sup> به شکلی افراطی با آموزش دستور مخالفت شد<sup>(۱)</sup> و به جای آن تمرکز بر معنا و بافت پیشنهاد گردید. با آغاز سده بیست‌ویکم، در آموزش زبان دوم رویکردهای منطقی‌تری نسبت به آموزش دستور اتخاذ گردید (نساجی و فوتوس، ۲۰۰۴؛ ویدودو، ۲۰۰۶؛ دکیسر، ۲۰۱۲).

پرسش اصلی مقاله این است که تعریف دقیق و ویژگی‌های دستور آموزشی چیست و بازنمایی آن در متون آموزشی زبان دوم چگونه خواهد بود. برای پاسخ به این پرسش ابتدا سیری در تاریخ تطور این اصطلاح خواهیم داشت، و در ادامه دستور آموزشی را از منظر انطباق با برنامه درسی و رویکردهای آموزش زبان دوم بررسی، و در نهایت ویژگی‌های دستور آموزشی را فهرستوار بیان خواهیم کرد.

## ۲- پیشینه بحث

## ۲-۱- دستور آموزشی در منابع انگلیسی

هرچند در بسیاری از منابع، مقاله جی پی بی آلن<sup>۴</sup> (۱۹۷۴) نخستین متنی معرفی شده‌است که به دستور آموزشی به صورت مستقل می‌پردازد (آدلین، ۱۹۹۴؛ نیوبای، ۲۰۱۰؛ والی رضایی و کوراوند، ۱۳۹۳؛ صحرایی و رضایی، ۱۳۹۵)، رویکرد دستور آموزشی را نخستین بار به طور مستقل جی اس نابلت<sup>۵</sup> (۱۹۷۲) به کار گرفت. نابلت دستور آموزشی را انعکاسی از نظریه‌های دستوری گوناگون مانند دستور توصیفی، و دستور ساختارگرا می‌داند و بر اهمیت تحلیل توصیفی و تحلیل تمرین در تدوین دستور آموزشی تأکید می‌کند.

1. Natural Acquisition

2. Monitor Model

3. Communicative Language Teaching (CLT)

4. J. P. b. Allen

5. James S. Noblitt: Pedagogical Grammar: Towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation

مقاله «دستور آموزشی» از آلن (۱۹۷۴) دیگر پژوهش مهم است. نویسنده هرچند تعریف دقیقی از دستور آموزشی نمی‌دهد، دستور آموزشی را ترکیبی از مبنایی نظری و کاربرد عملی آن می‌داند و در بخش زیادی از مقاله خود به اثبات این موضوع می‌پردازد که مدل دستوری چامسکی (گشتاری- ساختاری) الگوی مناسبی برای تدوین دستور آموزشی است. البته بعدتر پژوهش‌های ادلین (۱۹۹۴) نشان داد که تبدیل دیدگاه‌های چامسکی به مجموعه‌ای از قوانین کاربردی برای درس چقدر دشوار است.

مقاله «آموزش دستور در زبان دوم و خارجی» سلسه مورسیا<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) اثری است که بر اهمیت یافتن دوباره دستور بعد از طرح نظریات افراطی علیه آن اشاره می‌کند؛ چندین تعریف و دسته‌بندی از دستور آموزشی ارائه می‌دهد و دستور آموزشی را بیشتر نوعی راهبرد برای آموزش دستور به زبان‌آموزان به شمار می‌آورد تا رویکردی مستقل. ترنس آدلین<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) با مجموعه مقالات منظرهای دستور/آموزشی به این زمینه می‌پردازد.

راد الیس<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) در مقاله «دیدگاه‌های اخیر در آموزش دستور؛ نگاهی به آموزش زبان دوم»، هشت سؤال کاربردی در زمینه دستور آموزشی مطرح می‌کند و در ادامه پاسخ این پرسش‌ها را به صورت تحلیلی ارائه می‌نماید. کیسی کک و یوجین کیم<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) با تألیف کتاب دستور آموزشی گام بلندی در زمینه معرفی این رویکرد در زبان انگلیسی برداشته‌اند. این کتاب در ۱۰ فصل مهم‌ترین ویژگی‌های دستور آموزشی را بازمی‌نمایاند. در ادامه مقاله مجدداً به این کتاب اشاره خواهیم کرد.

## ۲-۲- دستور آموزشی در منابع فارسی

در زمینه معرفی دستور آموزشی و جنبه‌های نظری آن در زبان فارسی تحقیق چندانی نشده است. مقاله والی رضایی و کوراوند (۱۳۹۳) با عنوان «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان» و مقاله «جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان دوم آموزی؛ در جست‌وجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی» از صحرائی (۱۳۹۱) معدود پژوهش‌های انجام شده در زبان فارسی در این زمینه هستند.

- 
1. Marianne Celce-Murcia
  2. Terence Odlin
  3. Rod Ellis
  4. Casey M. Keck & YouJin Kim

پایان‌نامه کارشناسی ارشد اکرم‌بیگم حاجی سیدرضایی (۱۳۹۳) با عنوان «دستور آموزشی زبان فارسی؛ ویژه فارسی‌آموزان خارجی‌زبان» پس از طرح تعریف دستور و بیان رویکردهای مختلف آموزش زبان دوم، به ذکر تعریف کلی دستور آموزشی براساس منابع محدودی پرداخته و به گفته مؤلف در تنظیم الگوی دستور آموزشی فقط به شمّ زبانی نویسنده و مشابهت با سرفصل‌های کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی بسنده شده‌است.

کیاشمشکی (۱۳۹۵) در پایان‌نامه خود با عنوان «تحلیلی بر رویکردها و تکنیک‌های (فنون) آموزش دستور و بازنمایی آنها در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان» پس از اشاره به اهمیت دستور در برنامه آموزشی زبان دوم، سه رویکرد تمرین، تدریس، تولید؛ مداخله‌جویانه و غیرمداخله‌جویانه را انتخاب می‌کند و براساس اصول هر یک از این رویکردها به نقد برخی از کتب آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان می‌پردازد.

### ۳- دستور آموزشی، سیر تاریخی و مبانی نظری

اگر آموزش دستور را به یک طیف تشبیه کنیم، دو سوی این طیف، تمرکز بر آموزش مستقیم و پرهیز از آموزش دستور خواهد بود. با طرح نظریه‌ها و رویکردهای جدید در آموزش زبان دوم در نیمه سده بیستم، به‌ویژه طرح نظریه آموزش زبان ارتباطی، این طیف به سوی پرهیز از آموزش دستور و مخالفت با آن میل کرد:

قانون‌هایی که می‌توانیم یاد بگیریم و در ذهن خود به‌عنوان ابزار نظارت در اختیار داشته باشیم، همان مواردی نیستند که پیش از این آموخته‌ایم<sup>(۳)</sup> و برای برقراری ارتباط اهمیت ندارند. آنها بیشتر قوانین ساده‌ای هستند که به‌آسانی توصیف شده و به خاطر سپرده می‌شوند (کرشن، ۱۹۸۲: ۹۷).

اما پژوهشگران مختلف با نشان اهمیت توجه به دستور - البته به‌صورت منطقی و نظام‌مند در قالب دستور آموزشی - این مخالفت افراطی را به سمت توجه دوباره به آموزش دستور در زبان دوم سوق دادند. در این بخش مروری خواهیم داشت بر مهم‌ترین پژوهش‌هایی که سهمی در طرح مفهوم دستور آموزشی و توجه دوباره به دستور زبان در برنامه آموزش زبان دوم داشته‌اند.

### ۳-۱- ناپلینت و اهمیت مؤلفه‌های غیر زبان‌شناختی

در نوشتن دستور آموزشی چه مؤلفه‌هایی باید در نظر گرفته شوند؟ چه مقدار دستور نظری باید در آن گنجانده شود و چگونه می‌توان اطلاعات مرتبط با دستور آموزشی را به مؤثرترین

شکل ممکن عرضه کرد؟ آیا لازم است دستور آموزشی به‌دقت براساس یکی از نظریه‌های زبان‌شناسی تنظیم شود؟ افزون بر مؤلفه‌های زبان‌شناسی محض، چه مؤلفه‌های روان‌شناختی و اجتماعی-زبانی باید در تألیف متن به‌کار گرفته شوند؟

این پرسش‌ها و پرسش‌های مانند آن، نخستین بار در مقاله نابلت مطرح شد. از نظر وی (۱۹۷۲: ۳۱۳)، مفهوم دستور آموزشی سه پایه زبان‌شناسی، روان‌شناسی و ضرورت‌های آموزشی دارد و در نظامی پنج‌مرحله‌ای قابل دستیابی است:

- داده‌ها و مفاهیم توصیفی و متناسب؛
- ترتیبی از اطلاعات براساس مهارت‌های زبانی (شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن)؛
- ترتیبی از اطلاعات براساس سطوح زبانی فراگیران (مبتدی، متوسط و پیشرفته)؛
- فرایندهای ارزیابی؛
- شرایط آموزشی که دستور در آن گنجانده می‌شود.

### ۳-۲- آلن و اهمیت نظریه زبان‌شناسی

در مقابل نابلت، پژوهشگرانی مانند آلن (۱۹۷۴) و کورد (۱۹۸۸) باور داشتند زبان‌شناسی نظری، بستری مناسب برای دستور آموزشی فراهم می‌آورد و مبانی نظریه‌های زبان‌شناسی مانند دستور زایشی-گشتاری یا دستور جهانی بهترین توضیح از آموزش دستور را ارائه می‌دهند (نک. نمودار ۱).

نمودار ۱. رابطه نظریه‌های زبان‌شناسی و آموزش دستور

کاربرد	نظریه	فرایند	داده‌ها
مرحله اول	زبان‌شناسی و ← زبان‌شناسی اجتماعی	توصیف ←	تولیدات زمانی ↓
مرحله دوم	زبان‌شناسی و ← زبان‌شناسی اجتماعی	سنجش و گزینش ←	توصیف زبان ↓
مرحله سوم	زبان‌شناسی و زبان‌شناسی ← اجتماعی و روان-زبان‌شناسی	سازماندهی و ارائه ←	محتوای برنامه درسی ↓

مواد آموزشی (دستور آموزشی)

(استرن، ۱۹۸۳: ۱۷۶، به نقل از کورد، ۱۹۷۳: ۱۵۶)

در نمودار مشخص است که در هر مرحله و سطح از تحلیل زبانی، نظریه زبان‌شناسی آغاز راه تلقی می‌شود و با فرایندهای مختلفی مانند توصیف، سنجش و گزینش یا سازماندهی و

ارائه منجر به تولید داده‌هایی می‌شود که در نهایت مواد خام تشکیل‌دهنده متن آموزشی خواهد بود؛ متنی که در بردارنده دستور آموزشی نیز هست.

### ۳-۳- پینمن و دیرون (دفاع از دستور آموزشی)

در دهه هشتاد، با طرح نظریه‌های پژوهشگرانی مانند کرشن (۱۹۸۲) و دفاع از آموزش طبیعی زبان و حذف دستور از برنامه آموزشی، تحقیقات بسیاری از این نتیجه دفاع کردند که کافی است درونداد گسترده و غنی زبانی در اختیار زبان‌آموزان قرار دهیم و محیطی شبیه محیط یادگیری زبان اول فراهم کنیم تا زبان‌آموزان بتوانند زبان را فراگیرند. این نظریه‌ها در مقطعی تا آن حد قدرت گرفتند که برخی پژوهشگران اظهار داشتند: «تدریس دستور رسمی تأثیری ناچیز در پیشرفت مهارت نوشتن دارد یا حتی برای آن مضر است چون جای آموزش و تمرین را در نگارش انشا جابه‌جا می‌کند» (هارتول، ۱۹۸۵: ۱۰۵).

در پاسخ به چنین دیدگاه‌هایی دیرون (۱۹۹۰) در مقاله «دستور آموزشی» به دفاع از مفهوم دستور آموزشی در مقابل دستورهای زبان‌شناسی و توصیفی می‌پردازد. او ابتدا انواع دستور را از دید نظری یا عملی بودن به دو دسته کلی توصیفی و آموزشی تقسیم می‌کند و برای هر دسته گونه‌های فرعی و زیرشاخه‌هایی قائل می‌شود. او با ارائه گزارشی از بیش از ۱۰۰ تحقیق تجربی در زمینه آموزش دستور می‌کوشد تا نشان دهد که آموزش صریح و مستقیم دستور تأثیر مثبتی در آموزش زبان دوم دارد (دیرون، ۱۹۹۰: ۱۲).

پینمن<sup>۱</sup> (۱۹۹۸، ۲۰۰۵، ۲۰۱۳) همچون دیرون کوشیده بود با طرح نظریه قابل تدریس بودن<sup>۲</sup> و اثبات آن در آزمایش‌های تجربی نشان دهد آموزشی مؤثر است که هدف آن یک مرحله بالاتر از توانش فعلی زبان‌آموز باشد و اگر مؤلفه‌ای از سطح کنونی زبان‌آموز دو یا چند مرحله بالاتر باشد، آموزش آن چندان مؤثر نخواهد بود. نکته دیگری که در دفاع از آموزش دستور می‌توان عنوان کرد آن است که در فرایند آموزش طبیعی، قطعاً خطا اتفاق می‌افتد، هرچند وقوع خطا طبیعی و جزئی از فرایند آموزش زبان دوم است، اگر این خطاها تصحیح نشوند، زبان‌آموزان آن کاربرد را طبیعی می‌دانند و به اصطلاح خطا در ذهن آنان فسیل خواهد شد. تکرار این خطاها، به‌ویژه در محیط‌های دانشگاهی و علمی برای زبان‌آموزان نتایج بسیار ناامیدکننده‌ای به دنبال خواهد داشت (نک. کورد، ۱۹۸۱).

1. Pienemann

2. Teachability Hypothesis

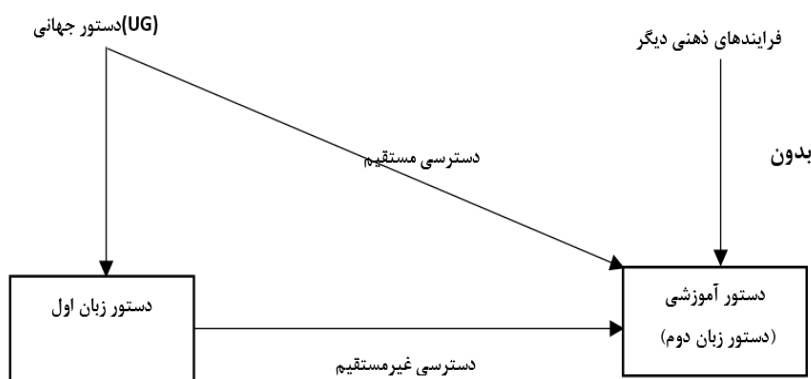
در مجموع، پس از یک دوره مخالفت صریح با آموزش دستور، از ابتدای دهه ۱۹۹۰ آموزش دستور آهسته‌آهسته جایگاه خود را در برنامه آموزش زبان دوم بازیافت. چنان‌که یکی از پژوهشگران می‌نویسد:

در بیست‌وپنج سال گذشته دیدیم که دستور از جایگاه مرکزی در آموزش زبان به موقعیتی منفور طرد شد و دیگر بار به موقعیتی با اهمیتی نوین بازگشت، البته با نقصانی نسبت به تفرقی که پیش از این بیست‌وپنج سال و در دورانی طولانی از آن برخوردار بود ... دیگر نمی‌توان دستور را به‌عنوان نظامی مرکزی و خودمختار که مجزای از معنا، نقش اجتماعی و ساخت گفتمان است، یاد داد و آموخت. دستور برای زبان‌آموزان نوجوان و بزرگسال نیز به‌عنوان نظامی که به خودی خود در درونداد و تمرین تکوین می‌یابد، مطرح نیست. دستور در کنار واژگان - و همچنین آواشناسی برای گفتمان شفاهی - منابعی هستند که معنا را در دل متن تولید می‌کنند و در مذاکرات اجتماعی به قصد برقراری ارتباط به کار می‌روند. این منابع باید آموزش داده شوند و آموزش آنها باید هماهنگ با نقش جدید دستور باشد. یافتن راه‌هایی مؤثر برای دست‌یابی به این هدف چالش کنونی است (سلسه موریسیا، ۱۹۹۱: ۴۷۶-۴۷۷).

### ۳-۴- آدلین و چارچوب‌های دستور آموزشی

ترنس آدلین (۱۹۹۴) در مجموعه مقالات دستور آموزشی می‌کوشد تا چارچوبی منطبق با دستاوردهای زبان‌شناسی کاربردی در تهیه دستور آموزشی مشخص کند. در فصل نخست این کتاب با عنوان «چه نوع از دستور؟» نخست ویوین کوک<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) در قالب نمودار ذیل رابطه نظریه دستور جهانی و آموزش دستور در زبان دوم را نشان می‌دهد.

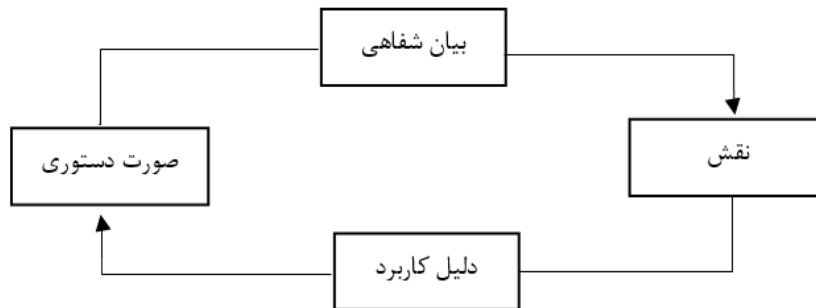
نمودار ۲. رابطه دستور جهانی و آموزش دستور زبان دوم



1. Vivian Cook

براساس نمودار، نویسندگان باور دارند که دستور جهانی به نظام دستوری زبان دوم که در ذهن زبان‌آموز شکل می‌گیرد دسترسی مستقیم دارد؛ این اطمینان به مؤثر بودن و کارآمدی نظریه دستور جهانی با توجه به زمان نگارش مقاله تا حدی عجیب است؛ چون در این زمان نقدهای جدی به رویکرد دستور جهانی و تأثیر آن به‌خصوص در آموزش زبان دوم وارد شده بود. افزون‌بر این، اینکه نویسندگان فرایندهای ذهنی دیگر - هر چیزی غیر از دستور جهانی - را بر نظام دستور تأثیرگذار می‌بیند، اما برای آنها دسترسی به دستور زبان دوم قائل نیست، امروزه پذیرفتنی نمی‌نماید - نظام‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی در شکل‌دهی آموزش دستور و به‌طور کلی آموزش زبان نقش دارند - با این همه، این نمودار به‌خوبی نشان‌دهنده مسیری است که آموزش دستور زبان دوم تا این زمان پیموده‌است. به مرور و با طرح نظریه‌های دستور نظام‌مند نقش‌گرا و دستور شناختی از قطعیت چنین گزاره‌هایی کاسته شد (نک. متیسس و هلیدی، ۱۹۹۷).

نمودار ۳. رابطه صورت دستوری و نقش در زبان



این نمودار از آنجاکه از نخستین نشانه‌های توجه به نقش و کاری است که با زبان انجام می‌شود از گام‌های مهم در شکل‌گیری مفهوم امروزی دستور آموزشی به‌شمار می‌رود، زیرا یکی از اصول دستور آموزشی همراهی صورت، معنا و کاربرد است که در اینجا تا حدودی به آن اشاره شده‌است (نک. سلسه‌مورسیا، ۲۰۰۲؛ بایبی، ۲۰۰۸).

### ۳-۵- راد الیس و پرسش‌های کلیدی در آموزش دستور

تنوع تعریف‌ها و دیدگاه‌ها درباره دستور، ضرورت توجه به آن را تا حدود زیادی نشان می‌دهد. راد الیس (۲۰۰۶) با درک همین موضوع هشت پرسش کلیدی مطرح می‌کند و در قالب هشت پاسخ، اصول، اهمیت و چگونگی آموزش دستور را در زبان دوم بررسی می‌کند:

- ۱- آموزش دستور باید با تمرکز بر فعالیت‌های ارتباطی واقعی و معنی‌دار، نه فقط بر صورت، بلکه بر کاربرد و معنای ساختارهای دستوری متفاوت تکیه کند.
- ۲- معلمان باید به جای تدریس کل دستور، بر روی ساختارهای دستوری‌ای تمرکز کنند که زبان‌آموزان در آن مشکل دارند.
- ۳- مناسب‌تر آن است که آموزش دستور در برنامهٔ زبان‌آموزانی گنجانده شود که از سطح مبتدی فراتر رفته‌اند و در سطح متوسط قرار دارند.
- ۴- تمرکز منطقی بر صورت بهترین رویکرد برای آموزش دستور زبان دوم است؛ زیرا فرصتی برای زبان‌آموزان در نظر می‌گیرد که تکالیف ارتباطی انجام دهند.
- ۵- آموزش کاربرد باید هم بر برون‌داد<sup>۲</sup> زبانی و هم درون‌داد<sup>۳</sup> تمرکز کند.
- ۶- دانش صریح دستوری به‌عنوان ابزاری مفید فرایند یادگیری‌های بعدی را تسهیل می‌کند و زمینه‌ساز تبدیل دانش صریح به دانش ضمنی است.
- ۷- ترکیبی از آموزش صریح<sup>۴</sup> و ضمنی<sup>۵</sup> مناسب‌ترین گزینه برای آموزش زبان دوم است.
- ۸- آموزش دستور باید در هر درس گنجانده شود و همچنین در پیوند با فعالیت‌های ارتباطی معنادار، تمرین و مرور آن انجام پذیرد.

### ۳-۶- لارسن فریمن و دستور پویا

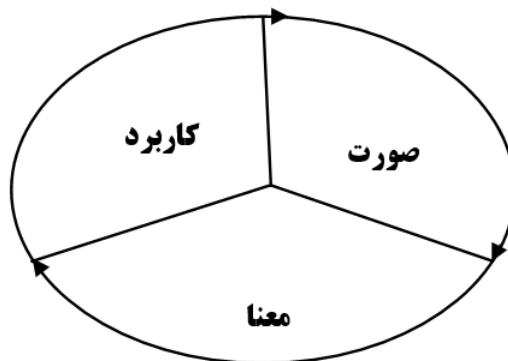
لارسن فریمن<sup>۶</sup> (۲۰۰۳: ۵۱۸) با معرفی هفت نوع دستور گام دیگری در کامل کردن ویژگی‌های دستور آموزشی برمی‌دارد: دستور ذهنی<sup>۷</sup>، دستور توصیفی، دستور تجویزی، دستور زبان‌شناختی<sup>۸</sup>، دستور مرجع<sup>۹</sup>، دستور آموزشی و دستور معلم<sup>۱۰</sup>. لارسن فریمن پیش از این با طرح رویکرد دستور زبان پویا<sup>۱۱</sup> ابراز داشت که با گذر از رویکردهای سنتی آموزش دستور،

- 
1. Focus on Form
  2. Output
  3. Input
  4. Explicit
  5. Implicit
  6. Larsen-Freeman
  7. Mental Grammar
  8. Linguistic Grammar
  9. Reference Grammar
  10. Teacher's Grammar
  11. Grammmaring



زبان‌آموزان امروزه باید بتوانند به صورت معنادار، صحیح و مناسب از ساختارهای دستوری استفاده کنند و رسیدن به این توانایی هدف نهایی آموزش دستور است. مفهوم کلیدی لارسن فریمن همراهی صورت<sup>۱</sup>، معنا<sup>۲</sup> و کاربرد<sup>۳</sup> در آموزش دستور زبان دوم است. در اینجا منظور از صورت، ساختارهای دستوری آموزش داده شده، مانند فعل امر، منظور از معنا، نقش و کاری که با آن در زبان انجام می‌دهیم، مانند گرفتن چیزی، و هدف از کاربرد نشان دادن موقعیت‌های صحیح استفاده از این ساختار، مثلاً فعل امر برای گرفتن چیزی از دوست یا همسال است. این رابطه را می‌توان در قالب نمودار زیر نشان داد.

نمودار ۴. پیوند صورت، معنا و کاربرد در دستور آموزشی



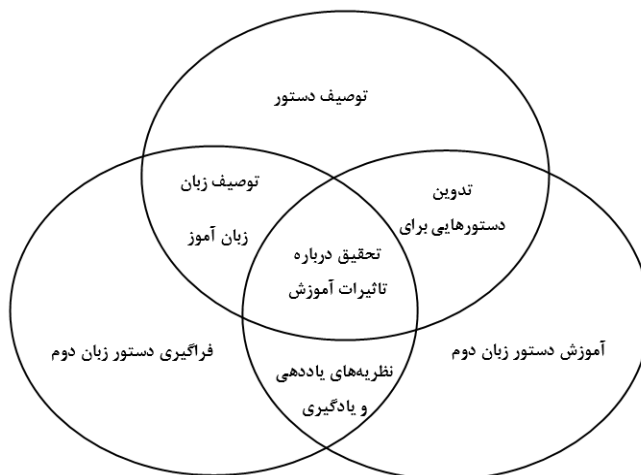
لارسن فریمن (۲۰۰۳) دستوری را که بدین شکل معرفی و آموزش داده شود، در کنار چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی به‌عنوان مهارت پنجم معرفی می‌کند و معتقد است دستور دیگر دانستن نظام زبانی نیست (دانش محض یا خبری) بلکه دانستن شیوه استفاده از زبان است (دانش کاربردی).

- 
1. Form
  2. Meaning
  3. Use

## ۳-۷- کک و کیم

کک و کیم<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) با استفاده از دستاوردهای دیگر پژوهشگران چارچوبی برای دستور آموزشی رسم می‌کنند که در نمودار زیر منعکس شده است.

نمودار ۵. چارچوبی برای دستور آموزشی کک و کیم



آنچه در درک این چارچوب اهمیت دارد آن است که این سه حوزه - که هر یک دایره مستقلی دارند - مجموعه‌هایی جدا از هم در نظر گرفته نشوند بلکه زمینه‌هایی محسوب شوند که در کنار هم و به صورت هم‌زمان باید در مورد آنها پژوهش شود و نتایج به دست آمده در هر زمینه بر بخش دیگر تأثیر می‌گذارد. این نویسندگان کلیدی‌ترین پژوهش‌هایی را که منجر به شکل‌گیری مفهوم دستور آموزشی می‌شوند، چنین فهرست می‌کنند: فرضیه توجیه اشمیت (اشمیت، ۱۹۹۰، ۱۹۹۵؛ فوتوس، ۱۹۹۳، ۱۹۹۴)، آموزش زبان ارتباطی پرابو (پرابو، ۱۹۸۷؛ نساجی و فوتوس، ۲۰۱۱)، نظریه قابل تدریس بودن پینمن (۱۹۹۸، ۲۰۰۵، ۲۰۱۳)، آموزش زبان پیکره‌بنیاد<sup>(۳)</sup> (کنراد و بیبر، ۲۰۰۲؛ کک، ۲۰۱۳)، اهمیت واژه -دستور و مفاهیم مرتبط با آن (مانند بندشناسی<sup>۲</sup>، همایندها<sup>۳</sup>، افعال چندکلمه‌ای<sup>۴</sup>، ترکیب‌های قالبی<sup>۱</sup> و ...)، و آموزش زبان

1. Keck & Kim
2. Phraseology
3. Collocation
4. Multi-Word Verbs

- تکلیف‌محور (فوتوس، ۱۹۹۳؛ الیس، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵؛ کیم، ۲۰۱۲، لانگ، ۲۰۱۵). برای جمع‌بندی کک و کیم شش اصل را در تدوین دستور آموزشی فهرست می‌کنند:
- ۱- آموزش دستور صریح یا ضمنی لزوماً به معنای انتخاب یکی از این دو رویکرد نیست.
  - ۲- تمرین‌های ارتباطی معنامحور موجب ارتقای آموزش دستور می‌شود.
  - ۳- شکل‌های مختلف بازخورد اصلاحی می‌توانند منجر به بهبود آموزش دستور شوند.
  - ۴- انتخاب‌های آموزشی در لحظه و هنگام تعامل با زبان‌آموزان اتفاق می‌افتند.
  - ۵- فراگیران زبان دوم نقش بسزایی در یادگیری دستور هم‌کلاسی‌های خود دارند.
  - ۶- منابع توجه ما در کاربرد زبان محدود هستند (هرچه توجه بیشتر؛ یادگیری بهتر)<sup>(۴)</sup>.

۴- دستور آموزشی از منظر انطباق با برنامه‌های درسی و رویکردهای آموزش زبان دوم دستور آموزشی با کدامیک از برنامه‌های درسی منطبق‌تر است؟ این پرسش پس از پذیرفتن جایگاه دستور آموزشی مطرح می‌شود. برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم از زاویه‌های مختلف به انواع متفاوتی تقسیم شده‌اند. الیس (۲۰۰۵: ۳) برنامه‌های درسی را به سه دسته کلی تقسیم می‌کند که تمرکز هر یک بر بخشی از آموزش زبان چشم‌گیرتر است:

- رویکرد شفاهی - موقعیتی<sup>۲</sup>

- رویکرد مفهومی - نقشی<sup>۳</sup>

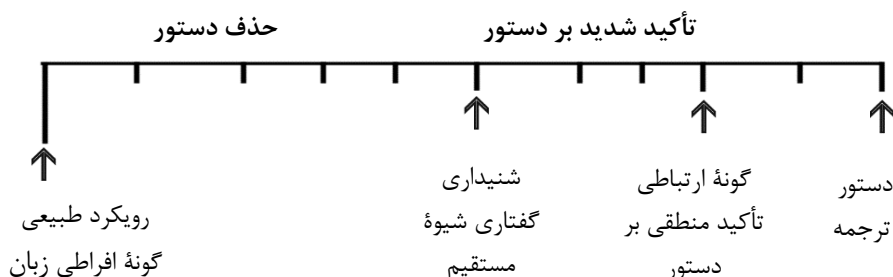
- رویکرد تکلیف‌محور<sup>۴</sup>

در برنامه شفاهی - موقعیتی هدف اصلی شبیه شدن به گویشوران بومی در گفت‌وگو و بیان جمله‌هاست؛ در برنامه مفهومی - نقشی هدف اصلی رسیدن به توانایی انجام کار (توانش ارتباطی)<sup>(۵)</sup> با زبان است، مانند پرسیدن نشانی یا سفارش دادن غذا؛ اما در برنامه تکلیف‌محور هدف رسیدن به توانایی برقراری ارتباط در عین وجود فصاحت و دقت کلامی است و از همین رو می‌توان نتیجه گرفت که برنامه و رویکرد تکلیف‌محور، مناسب‌ترین مسیر برای تحقق دستور آموزشی است. اسکهان<sup>(۶)</sup> (۱۹۹۸) تکلیف را فعالیتی می‌بیند که معنا مرکز توجه آن است و انجام آن، مرتبط با فعالیت‌های روزمره در دنیای واقعی است. تکلیف‌هایی که بدین شکل طراحی شود

1. Formulaic Sequences
2. Oral-Situational
3. Notional-Functional
4. Task-based
5. Communicative Competence
6. Skehan

در حقیقت نوعی مذاکره معنا<sup>۱</sup> به‌شمار می‌رود و بستر مناسبی برای آموزش دستور به‌شکل واقعی و معنادار و براساس همان اصولی است که تا کنون به آن اشاره گردید. از سوی دیگر، با توجه به تمرکز رویکردهای مختلف آموزش زبان دوم بر صورت یا محتوا می‌توان این رویکردها را به سه دسته کلی بخش کرد: تمرکز افراطی بر ساختار، مانند روش دستور- ترجمه یا تمرین، تدریس، تولید، تمرکز افراطی بر محتوا، مانند یادگیری طبیعی، برنامه‌های غرقه‌سازی<sup>۲</sup> و آموزش محتوا محور<sup>۳</sup>، و تمرکز منطقی بر ساختار (تکلیف‌محور). همان‌گونه که در این پیوستار نشان داده شده‌است.

نمودار ۶. پیوستار اهمیت و جایگاه دستور در آموزش زبان دوم براساس رویکردها و برنامه‌های آموزشی



##### ۵- جمع بندی و نتیجه‌گیری

براساس آنچه از مرور در سیر تاریخی مفهوم دستور آموزشی در پژوهش‌های زبان‌شناسی کاربردی به دست می‌آید، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که در طول دوره‌ای چهل‌ساله، دستور آموزشی از یک مفهوم و ضرورت مبهم در آموزش زبان دوم، به نوعی مستقل از دستور ارتقا یافته‌است که به اعتبار مخاطب خاص، روش تدریس متفاوت و انطباق با برنامه درسی و رویکردهای آموزش زبان دوم گونه مستقلی از دستور قلمداد می‌شود. اصول این نوع دستور را می‌توان به این ترتیب فهرست و جمع‌بندی کرد:

- همراهی تدریس واژگان و دستور؛

1. Negotiation of Meaning
2. Immersion Programs
3. Content-based Language Teaching

- پیکره‌بنیاد بودن دستور آموزشی؛
  - تأکید بر ضرورت ارائه بازخورد؛
  - توأمان بودن آموزش صریح و ضمنی؛
  - تنظیم محتوای دستور آموزشی براساس ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری؛
  - انطباق صورت، معنا و کاربرد؛
  - آموزش دستور بر پایه تکلیف‌ها و تمرین‌های ارتباطی؛
  - استفاده از رویکردها و راهبردهای مختلف در آموزش دستور و واگذاری نقش مرکزی در کلاس به زبان‌آموز؛
  - پُر کردن شکاف توجه و از بین بردن خلأ بین دانش خبری و کاربردی.
- دستور آموزشی‌ای که با در نظر گرفتن این موارد تألیف شود، ابزاری مهم برای ارتقای توانش ارتباطی زبان‌آموزان است و در آموزش زبان دوم تأثیر مثبتی بر جای می‌گذارد.

### پی‌نوشت

۱. این مخالفت افراطی در قالب رویکردهای مشهور به Zero Grammar (دستور-صفر) حدود دو دهه در آموزش زبان انگلیسی مطرح بوده‌است.
۲. منظور مؤلف از آموختن، یادگیری طبیعی در فرایند به‌کار بردن زبان است.
۳. این اصل به آموزش زبان براساس متن‌های غنی و واقعی موجود در زبان اشاره دارد و سنجش اولویت و اهمیت یادگیری واژه یا ساخت دستوری برپایه بسامد کاربرد آن در پیکره از دیگر نتایج مهم آن است.
۴. توضیح‌های داخل کمانک از مؤلفان است.

### منابع

- حاجی سیدرضایی، ا. ۱۳۹۳. دستور آموزشی زبان فارسی؛ ویژه فارسی‌آموزان خارجی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- رضایی، و. و کوراوند، آ. ۱۳۹۳. «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به‌غیر فارسی‌زبانان، ۳ (۸): ۱۱۷-۱۴۱.
- کیاشمشکی، ل. ۱۳۹۵. تحلیلی بر رویکردها و تکنیک‌های آموزش دستور و بازنمایی آنها در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به‌غیر فارسی‌زبانان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

- صحرايي، ر. ۱۳۹۴. «جايگاه دستور در نظريه‌ها و برنامه‌هاي زبان دوم آموزي: در جست‌وجوي طرحي براي آموزش دستور زبان فارسي». *روان‌شناسي تربيتي*، ۳۵ (۱۱): ۱-۲۳.
- Allen, J.P.B. 1974. Pedagogic Grammar in Allen, J. P., & Corder, P. S. (Eds.). *The Edinburgh course in applied linguistics* (Vol. 35). Oxford University Press, 59-92.
- Bybee, J. 2008. Usage-based grammar and second language acquisition. In Robinson, P., & Ellis, N. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 216–236). New York, NY: Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Carroll, S., & Swain, M. 1993. Explicit and implicit negative feedback. *Studies in second language acquisition*, 15(3), 357-386.
- Celce-Murcia, M. 1991. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459–480.
- . 2002. Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 119–133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corder, S. P. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- . 1988. Pedagogic grammars. *Grammar and second language teaching*, 123-145.
- Conrad, S., & Biber, D. 2002. *Real Grammar: A Corpus-Based Approach to English*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- DeKeyser, R. 2007. Situating the concept of practice. In R. DeKeyser (Ed.), *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2012. Interactions between individual differences, treatments, and structures in SLA. *Language Learning*, 62, 189–200.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching* Oxford: Oxford University Press.
- . (Ed.). 2005. *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- . 2006. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83–107.
- Fotos, S. 1993. Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14, 385–407.
- Hasan, R., & Perrett, G. 1994. Learning to function with the other tongue: A systemic functional perspective on second language teaching. *Perspectives on pedagogical grammar*, 179-226.

- Hartwell, P. 1985. Grammar, grammars, and the teaching of grammar. *College English*, 47(2), 105-127.
- Keck, C. 2013. Corpus Linguistics in Language Teaching. In Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Kim, Y. 2012. Task complexity, learning opportunities and Korean EFL learners' question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 627-658.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston, MA: Heinle.
- Larsen-Freeman, D. 2006. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27, 590-619.
- Long, M. 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Matthiessen, Christian M. I. M., & Halliday, M. A. K. 1997. *Systemic Functional Grammar: A first Step into the Theory*. Macquarie University.
- Nassaji, H., & Fotos, S. 2004. Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- . 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form- Focused Instruction in Communicative Context*. London: Routledge.
- Noblitt, J. S. 1972. Pedagogical grammar: Towards a theory of foreign language materials preparation. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 313-332.
- Newby, D. 2015. The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive+ Communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 13-34.
- Odlin, T. (Ed.). 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar* Cambridge: Cambridge University Press.
- . (Ed.). 1994. *Perspectives on pedagogical grammar* Cambridge University Press.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- . (Ed.). 2005. *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- . 2013. Processability theory and teachability. In C Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second language pedagogy* (Vol. 20). Oxford: Oxford University Press.

- Schmidt, R. 1995. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 1–63). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Schmidt, R. W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11, 129–158.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2003. Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1–14.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. 2008. Form focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42, 181–207.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford University Press.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in Second Language Acquisition*, 15, 165–179.
- Swain, M., & Lapkin, S. 2001. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow, UK: Longman.




# زبان فارسی و گویش های ایرانی

سال چهارم، دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۷

صفحات ۴۷-۶۱

## نقش شاهد های شعری فرهنگ ها در تصحیح بیت های از سنایی و مولوی

دکتر مجید منصوری 


تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۳/۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۷/۱۰

### چکیده

آوردن شاهد های شعری، از سنت های ویژه در فرهنگ نویسی فارسی به شمار می رود. این شاهد ها با همه معایب؛ از بدخوانی و احتمال تصحیف تا واژه سازی های ناروای فرهنگ نویسان، می تواند گهگاه مصححان را در تصحیح برخی متون یاری رسانند. البته چون ضبط بسیاری از این شاهد ها خطاست، مصححان نیز در اکثر موارد چندان به آنها اهمیت نداده اند، اما با توجه به اینکه فرهنگ نویسان قدیم، احتمالاً نسخه هایی نزدیک تر به روزگار تألیف آثار کهن در اختیار داشته اند، از شاهد های شعری این فرهنگ های لغت، همانند نسخه بدل می توان استفاده کرد و در تصحیح متون از آنها بهره جست. در این جستار بر پایه برخی شاهد های شعری سنایی و مولوی در فرهنگ های لغت و عموماً فرهنگ جهانگیری، پیشنهاد هایی برای تصحیح این بیت ها مطرح شده است.

واژگان کلیدی: سنایی، مولوی، شاهد شعری، فرهنگ جهانگیری

 M.mansuri@basu.ac.ir

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه بوعلی سینا همدان

## ۱- مقدمه

در کهن‌ترین فرهنگ لغت فارسی به فارسیِ بازمانده؛ لغت فرس/اسدی طوسی، توجه اصلی به قافیه‌های اشعار و نیز معنی کردن لغات دشوار مندرج در آنهاست. ظاهراً، به همین سبب برای غالب واژه‌های این فرهنگ، شاهد شعری آورده شده‌است. اسدی در مقدمه لغت فرس نوشته‌است: «هر لفظی را که یاد کرده شد، بیتی شعر به استشهاد فرو نهادم از گفتار شاعرانی که الفاظ ایشان درست و پسندیده‌است» (اسدی طوسی، ۱۳۶۵: ۱۷). فرهنگ‌نویسان قدیم یکسره به لغات و ترکیبات شعرها و دیوان‌های شاعران پرداخته‌اند و به واژه‌های وارد شعر نشده، چندان اهمیت نداده‌اند و فرهنگ خود را دچار نقص بزرگ کرده‌اند. «چون توجه صرفاً معطوف به شعر بود و زبان و ادبیات را متعلق به شاعران می‌دانستند، بنابراین فرهنگ‌نویسان به زبان محاوره و مکاتبه توجهی نداشتند و فقط الفاظی را جمع می‌کردند که در شعر بدانها سر و کار داشتند» (نقوی، ۱۳۴۱: ۱۵). «بیشتر آنها در خارج از ایران مثل بلاد هند و عثمانی قدیم تألیف یافته‌است، در بعضی فقط نظر و تدوین نوادر لغات و مخصوصاً لغات شعری بوده‌است» (زرین کوب، ۱۳۴۱: ۱۷۲).

ارزش و اهمیت درج همین شاهدهای شعری در فرهنگ‌نویسی تا حدی است که از نظر منتقدان قدیم و جدید، یکی از عمده‌ترین اشکال‌های فرهنگ مشهوری مثل برهان قاطع، حذف شواهد شعری لغات است. «و بزرگ‌ترین نقیصه‌ای که در کتاب او موجود است، حذف شواهد است که برخلاف سایر فرهنگ‌نویسان متقدم که همه از اشعار و ابیات شعر استشهاد کرده‌اند، وی برای هیچ لغت شاهد و مثال ذکر ننموده‌است» (معین، ۱۳۷۶: نود). «حذف شواهد شعری و نثری لغات، به‌منظور جای دادن لغت بیشتر در فرهنگ خود، یکی دیگر از نقائص مهم کار اوست» (دبیرسیاکی، ۱۳۶۸: ۱۴۴-۱۴۵).

البته به همین دلیل برخی فرهنگ‌نویسان قدیم می‌کوشیدند تا برای واژه‌هایی که شاهدهی از آنها در دیوان‌های شاعران بزرگ ادب فارسی در دست نبوده، به هر قیمت، شاهدهی شعری بیابند و وارد فرهنگ خود کنند. مؤلف فرهنگ شعوری از همین‌هاست و برخی وی را فریفته‌اند و اشعاری خنده‌دار و بی‌معنی با نام شاعرانی ناشناس برای شاهد برخی لغات آورده‌اند و او آن شواهد را در فرهنگ خود آورده‌است (نک. دهخدا، ۱۳۷۶: شصت- شصت‌وسه). هرچند در شاهدهای شعری فرهنگ‌ها کاستی‌ها و خطاهای بزرگ و کوچک هست، چون احتمالاً فرهنگ‌نویسان قدیم به نسخه‌های کهن‌تری از دیوان شاعران دسترسی داشته‌اند،

می‌توان از شاهدهای شعری این فرهنگها به‌عنوان نسخه بدل استفاده کرد و پیشنهادهایی برای تصحیح این بیتها در دیوان سراینده آنها مطرح کرد.

## ۲- تصحیح بیت‌هایی از سنایی

● نه در آن معده ریزه‌ای مانده      نه در آن دیده قطره پانی

(سنایی، ۱۳۸۵: ۶۶۹)

مدرس رضوی به نقل از حاشیه رشیدی نوشته‌است: «پانی به معنی آب اگرچه هندیست، اما چون سنایی در کلام خویش آورده بنابراین ذکر شد. رشیدی جزم به هندی بودنش کرده و صاحب جهانگیری شک به پارسی بودنش نموده و صاحب سراج مشترک میان هر دو زبان دانسته و صاحب بهار عجم موافق آنست» (همان‌جا). بیت مذکور در دیوان سنایی تصحیح مصفاً این‌گونه آمده‌است:

نه در آن معده ریزه‌ای مانده      نه در آن دید قطره‌ای تانی

(سنایی، ۱۳۳۶: ۳۴۱)

مظاهر مصفاً در حاشیه بیت نوشته: «این مصراع در متن آقای مدرس رضوی چنین است: نه در آن دیده قطره‌ای پانی. و در نسخه‌های دیگر به جای پانی؛ یایی، بانی بود. به حدس تصحیح شد. معنای بیت اینست: در آن معده نه ریزه‌ای به جا مانده و نه قطره‌ای در آن توانی دید» (همان‌جا). البته اختیار ضبط «پانی» به جای «تانی» و تغییر «دیده» به «دید» در تصحیح مصفاً خطاست.

بیت سنایی در فرهنگ رشیدی چنین آورده شده: «نه در آن معده خدره میده/ نه در آن دیده قطره پانی» (تتوی مدنی، ۱۳۳۷: ۱/ ۲۳۷). همچنین در جهانگیری ذیل «خدره» نیز به همین ضبط آمده‌است (نک. انجو شیرازی، ۱۳۷۵: ۱/ ۷۹۱). به نظر می‌رسد «خدره» در فرهنگها حاصل تصحیف خوانی این بیت سنایی و بیتی دیگر از مولوی است (نک. دهخدا، ۱۳۷۷: خدره).

در مصرع نخست در دیوان سنایی، تصحیف «میده» به «مانده» رخ داده‌است. بنا بر ضبط

بیت در فرهنگ رشیدی و جهانگیری می‌توان بیت را به صورت زیر اصلاح کرد:

نه در آن معده ریزه‌ای میده      نه در آن دیده قطره‌ای پانی

پانی و میده در دیوان سنایی تناسب دارند. سنایی در بیتی دیگر چنین گفته‌است:

اسامی درین عالم است ارنه آنجا چه آب و چه نان و چه میده چه پانی  
(سنایی، ۱۳۸۵: ۶۷۷)

«میده: نانی که از آرد بی سبوس سازند» (دهخدا، ۱۳۷۷: میده). در مجموع، بنابر همین بیت مشخص می‌شود «پانی» که در دیوان سنایی به معنی «آب» آمده درست است و در هر دو بیت با «میده» تناسب دارد. «پانی» نیز واژه‌ای هندی به معنی «آب» است (نک. باغبیدی، ۱۳۷۵: ۱۰۴-۱۰۵). «ماء: به فتح میم و الف ممدوده، به فارسی آب و به هندی پانی و به انگلیسی واتر نامند» (عقیلی خراسانی، ۱۳۸۰: ۸۰۲). «مثلاً ماء و آب و سو و پانی الفاظ مترادف‌اند که به نسبت با عرب ماء اعراف است و به نسبت با اهل فرس آب و نسبت با ترک سو و به نسبت با هند پانی» (آملی، ۱۳۸۱: ۴۰ / ۱). قآنی شیرازی و عمادالدین نسیمی «پانی» و معادل‌های ترکی و فارسی آن را در شعر خود آورده‌اند.

● غلط شاعران به جامه و ریش  
ریشک و حالک ثناجویی  
وز درون صد هزار ویرانی  
کبرک و عجیک زبان‌دانی  
(سنایی، ۱۳۸۵: ۶۶۹)

در بیت نخست عطف «جامه و ریش» با معنی بیت سازگار نیست. در سایر نسخه‌ها «خانه» (همان‌جا). در بیت دوم نیز واژه «حالک» که به احتمال قوی باید تصغیر واژه «حال» و «حاله» باشد، معنی درست و متناسب با بیت ندارد. در برخی نسخه‌ها «چاکک» (همان‌جا). بیت مذکور در تصحیح مصفاً به گونه‌ی زیر آمده‌است:

ریشک و حالک و ثناجویی  
کبرک و عجیک و زبان‌دانی  
(سنایی، ۱۳۳۶: ۳۴۱)

این بیت‌ها در فرهنگ جهانگیری به گونه‌ی دیگری ضبط شده‌است: «کاچه: با جیم عجمی مفتوح دو معنی دارد. اول زنج باشد و شیرازیان کچه خوانند. حکیم سنایی فرماید: غلط شاعران به جامه و ریش / وز درون سو هزار ویرانی // کاچک و ریشک و ثناجویی / کبرک و عجیک و سخندانی» (انجو شیرازی، ۱۳۷۵: ۴۲۵ / ۱). با توجه به ضبط جهانگیری عطف «ریش» و «کاچک» پذیرفتنی می‌شود و بیت استحکام معنایی خود را بازمی‌یابد.

● دولت آن راست درین وقت که آبست از گه  
صلت آن راست درین شهر که نانست از سنگ  
(سنایی، ۱۳۸۵: ۳۴۳)

بیت پیشین در دیوان سنایی به تصحیح مظاهر مصفا نیز عیناً مطابق است با تصحیح مدرس رضوی (سنایی، ۱۳۳۶: ۱۸۹). مدرس در حاشیه ذیل سنگ به نقل از برهان نوشته: «سنگ به فتح اول و سکون ثانی و کاف فارسی در اینجا به معنی لاف و گزاف‌گویی کردن است» (سنایی، ۱۳۸۵: ۳۴۳). در لغت‌نامه دهخدا/ بیت سنایی به صورت زیر آورده شده است: دولت آن راست درین وقت که آبست از له / صلت آن راست درین شهر که نانست از بنگ (دهخدا، ۱۳۷۷: له)

البته مؤلفان لغت‌نامه مشکل مصرع نخست را گشوده‌اند؛ «له: شراب؛ باده انگوری» (همان‌جا). با این اوصاف معنی مصرع نخست چنین است: اقبال در این روزگار با کسی است که شراب‌خوار است. مصرع دوم نیز بنا بر ضبط دهخدا چنین است: «پاداش کسی راست که نانش از بنگ است». آشکار است که بیت دچار اختلال معنایی است. بی‌شک ضبط درست بیت را باید در فرهنگ جهانگیری بازجست: «له با اول مفتوح و اظهار ها، سه معنی دارد. اول شراب باشد. حکیم سنایی فرماید: دولت آن راست درین وقت که آبش از له/ صلت آن راست درین شهر که نانش از مَنگ» (انجو شیرازی، ۱۳۷۵: ۲/ ۲۱۹۳). بنابراین ضبط درست بیت سنایی به گونه زیر خواهد بود:

دولت آن راست درین وقت که آبست از له / صلت آن راست درین شهر که نانست از مَنگ

«مَنگ: قمار و قمارباز و قماربازی و قمارخانه باشد» (برهان، ۱۳۷۶: ۲۰۴۴؛ اسدی طوسی، ۱۳۶۵: ۱۶۲). معنی کلی بیت یعنی آبش از شراب است و نانش از قمار. دو واژه «له= شراب» و «مَنگ= قمار» در ابیات دیگری از سنایی نیز آمده است.

مکن از کعبتین نهی و قدح / باله و مَنگ عمر خویش هدر

(سنایی، ۱۳۸۵: ۲۵۳)

هرچه بستاند از حرام و حرج / از بهای نمـاز و روزه و حج  
یا به له یا به مَنگ صرف کند / برف را یار دوغ و ترف کند

(سنایی، ۱۳۲۹: ۶۸۲)

• دوریم از سماع و قرینیم با صداع / تا ما همی شقق به نوای سلک ز نیم

(سنایی، ۱۳۸۵: ۴۰۵)

مصرع نخست در تصحیح مظاهر مصفاً با ضبط مدرس رضوی یکسان است، اما مصراع دوم در تصحیح مصفا چنین است: «تا ما همی سقف به نوای سلک ز نیم» (همان، ۱۳۳۶: ۲۲۲). البته

با این ضبط، مشکل بیت بیشتر شده است. «شقق: دست بر هم زدن با اصول چنانکه صدا از آن بلند شود» (برهان، ۱۳۷۶: شقق). «شقق» در تصحیح مدرس رضوی به معنی‌ای که آمد با «سماع» و «صداع» تناسب کامل دارد و در ضبط آن اشکالی نیست و مصفا به ناروا آن را به «سقف» بدل کرده است. بنابراین اشکال اصلی در واژه «سلک» است. صورت درست بیت در جهانگیری آورده شده است. «شکک: با اول و ثانی مفتوح، تنبوره را گویند. حکیم سنایی فرماید: دوریم از صداع و قرینیم با سماع/ تا ما همی شقق به نوای شکک ز نیم» (انجو شیرازی، ۱۳۷۵: ۱/۱۵۳۴). با این اوصاف، بیت معنی اصلی خود را بازمی‌یابد و ارتباط اجزای آن محکم می‌شود. معنی مصراع: تا وقتی که ما با نوای تنبور کف می‌زنیم ...

• جان به دانش کن مزین تا شوی زیبا از انک / زیب کی گیرد عمارت بی نظام دست یاز؟  
(سنایی، ۱۳۸۵: ۳۰۴)

در تصحیح مظاهر مصفا، ضبط بیت منطبق است با چاپ مدرس رضوی (همان، ۱۳۳۶: ۱۷۱). در فرهنگ جهانگیری و ذیل واژه «راز» صورت درست بیت سنایی آورده شده است: «راز: و در عربی رأس البنائین بود یعنی سردار گلکاران. حکیم سنایی فرماید: جان به دانش کن مزین تا شوی زیبا از آنک/ زیب کی گیرد عمارت بی نظام دست راز. عمید لومکی گفته: بناء قصر معالی تست کاندرو وی/ نه عقل هیچ مهندس نه وهم راز رسد» (انجو شیرازی، ۱۳۵۹: ۱/۳۲۸). در لغت‌نامه دهخدا/ بیت سنایی ذیل واژه «راز» به صورت درست آمده است و البته در ذیل واژه «داز» آمده: «گج. گج کار و بنا. دیوار گج‌مالیده شده» (دهخدا، ۱۳۷۷: داز) که به احتمال قوی، در این مورد، «داز» و معنی «گج کار و بنا» حاصل گشتگی «راز» است. شایان ذکر است که همچنین ضبط اصیل این بیت سنایی را علامه همایی احتمالاً هم بر پایه فرهنگ‌های لغت در حاشیهٔ بیتی از عثمان مختاری آورده است:

همی تا فلک بر زمین در عمارت / بادوار پرگار باشد به رازی  
(مختاری غزنوی، ۱۳۸۲: ۵۰۸)

برای توضیحات بیشتر و فقه‌اللغهٔ این واژه نک. تفضلی، ۱۳۴۵: ۳۳۴-۳۳۸.

• حفظ ایزد سال و مه بر ساقهٔ کام تو باد / عون گردون روز و شب در کوکب کار تو باد  
(سنایی، ۱۳۸۵: ۷۵۸)

ضبط بیت در تصحیح مظاهر مصفا با چاپ مدرس رضوی یکسان است (همان، ۱۳۳۶: ۶۳۰). بیت سنایی ذیل مدخل «سامه» در فرهنگ جهانگیری به عنوان شاهد «سامه» آورده

شده‌است. «سامه: سیوم به معنی خاصه آمده. حکیم سنایی نظم نموده: حفظ ایزد سال و مه در سامه کام تو باد/ عقد گردون روز و شب بر کوکب نام تو باد. چهارم پناه باشد. خواجه عصمت بخاری راست: روزی به بارگاه سلیمان روزگار/ رفتم که سامه‌ای به از آن آستان نبود» (انجو شیرازی، ۱۳۵۹: ۱/ ۳۷۰). آشکار است که صاحب جهانگیری خطا کرده و اگر ضبط سامه را در بیت سنایی بپذیریم در معنی «پناه» و «پناهگاه» آمده‌است.

سامه به معنی پناهگاه در تاریخ سیستان آمده: «گرشاسب دانایان جهان را گرد کرده بود که من شهری بنا خواهم کرد بدین روزگار که ضحاک همه جهان را همی ویران کند و تا مردمان عالم را سامه‌ای باشد ... که او را بر شهری که من کرده‌ام فرمان نباشد» (تاریخ سیستان، ۱۳۱۴: ۳-۴). همچنین در دو بیت ناصر خسرو (۱۳۸۴: ۳۰۶-۵۰۸) در همین معنی آمده‌است، و در کلیله و دمنه دو بار در همین معنی آمده‌است: «ما در سایه دولت و سامه حشمت این ملک روزگار خرم گذرانیده‌ایم» (منشی، ۱۳۸۳: ۱۰۸). «و ضعفای امت و ملت را در سایه عدل و سامه رافت او آرام داده» (همان: ۹). مینوی در حاشیه نوشته‌است: «سامه: از آنچه رشیدی و سروری و مؤلف برهان قاطع و غیر آنها گفته‌اند و از شواهدی که از شعر قدما آورده‌اند برمی‌آید که به معنی پناهگاه و جای امن است و شاید تعبیر رشیدی درست باشد که خطی و دایره‌ای که پناهگاه و امن‌جای مردم باشد و وقت ضرورت و واقعه سخت بدن پناه جویند» (منشی، ۱۳۸۳: ۹). ایشان در فهرست لغات پایان کتاب کلیله و دمنه نوشته‌است: «در شعر مختاری هم به جای شامه شاید سامه باشد:

همی ز تیغ تو سازند شامه تا بُرَد ز خنجر ستم روزگارشان حنجر»  
(منشی، ۱۳۸۳: ۴۳۷)

معلوم نیست مینوی بر چه اساس بیت مختاری را چنین نقل کرده‌است. در دیوان مختاری

غزنوی تصحیح همایون فرخ چنین آمده‌است:

همی ز تیغ تو سازند سایه تا بُرَد ز خنجر ستم روزگارشان حنجر  
(مختاری غزنوی، ۱۳۳۶: ۱۳۹)

این واژه احتمالاً در متون کهن به «سایه» تصحیف شده‌است. در بیت سنایی نیز «سامه»

به معنی «پناهگاه» آمده‌است، یعنی ایزد سال و ماه، پناهگاه آرزوهای تو را مصون دارد.

● کز حشمت و جاه تو همی پیش نیابد نور قمر و شمس به درگاه تو بی یار  
(سنایی، ۱۳۸۵: ۱۹۵)

در تصحیح مظاهر مصفا ضبط بیت با تصحیح مدرس رضوی یکسان است (همان، ۱۳۳۶: ۱۹۵). واژه «بار» در بیت‌های قبلی این قصیده در جایگاه قافیه آمده و در این بیت قافیه تکرار شده است. ضبط بیت در فرهنگ جهانگیری و انجمن‌آرا به گونه دیگری است. «بار: رخصت درآمدن مجلس بود خصوصاً چنانکه حکیم سنایی به قید نظم آورده: از حشمت و جاه تو همی پیش نیاید/ نور قمر و شمس به نزدیک تو بی بار» (انجو شیرازی، ۱۳۵۹: ۱/ ۱۹۱) و (هدایت، بی‌تا: ۱۴۲). بی‌شک با توجه به ضبط اخیر انجمن‌آرا و فرهنگ جهانگیری است که عیب تکرار قافیه در این قصیده رفع می‌شود و بیت معنی اصلی و منطقی خود را بازمی‌یابد. مسعود سعد گفته است:

چرخ ز تو کور شود روز رزم      مهر ز تو نور برد روز بار  
(مسعود سعد، ۱۳۹۰: ۲۷۰)

● چونان نمود کل اثیری اثر به کوه      کاجزای او گرفت همه طرف جویبار  
(سنایی، ۱۳۸۵: ۲۲۹)

آن کز اثر کینه تو با دم سردست      حقا که اگر گرم کند کلک اثیرش  
(سنایی، ۱۳۸۵: ۷۶۹)

بیت نخست در تصحیح مصفا نیز منطبق است با چاپ مدرس رضوی (همان، ۱۳۳۶: ۱۳۴). سایر نسخه‌های تصحیح مصفا: «چونان نمود گل اثر خرمی (گل ز گلستان اثر) به کوه/ کاجزای او گرفت همه رنگ کوهسار» (همان‌جا). نسخه‌بدل‌های مدرس رضوی برای بیت دوم چنین است: «م، ع: حقا که اگر گرم کند کلک اثیرش - کند چرخ منیرش» (سنایی، ۱۳۸۵: ۷۶۹).

در فرهنگ جهانگیری هر دو بیت مذکور به گونه‌ای دیگر آمده که هرچند ضبط و معنی آنها مشکوک است، قابل توجه است: «کلک: منقل و آتشدان را گویند. حکیم سنایی گوید: آن کز اثر کینه او با دم سرد است/ حقا که اگر گرم کند کلک اثیرش. هم او گوید: چونان نمود کلک اثیر اثر به کوه/ کاجزای او گرفت همه طرف جویبار» (انجو شیرازی، ۱۳۵۹: ۱۶۴۸/ ۲).

«کلک: به معنی منقل و آتشدان گلی و سفالی باشد» (برهان، ۱۳۷۶: کلک). معین در حاشیه ضمن آوردن شعر سنایی: «چونان نمود کلک اثیری اثر به کوه»، نوشته در اینجا به ضرورت وزن به سکون لام است (حاشیه همان‌جا). دهخدا (۱۳۶۳: ۱/ ۳۲۸) آورده: «ای فلک به همه منقل دادی به ما کلک؛ منقل آتشدانی است که از آهن و برنج یا سایر فلزات سازند و کلک آتشدان



سفالینه باشد. عامّه در موقع غبطه یا رشک به مزاح بدین جمله از ناسازگاری بخت شکایت کنند. در فرهنگ ریشه‌شناختی زبان فارسی صورت‌های مختلف آن آمده: «کَلک؛ killk» در فرهنگ جهانگیری به معنی منقل ... سوختن و داغ کردن» (حسن‌دوست، ۱۳۹۳: ۴/۲۲۳۲-۲۲۳۳). با توجه به اینکه صورتی از این واژه به صورت «کیلک» بوده، احتمالاً در بیت‌های سنایی باید آن را «کَلک» خواند و بر پایه شاهد‌های زیر احتمال درست بودن ضبط جهانگیری تقویت می‌شود:

بره و گاو را بدوز به تیر      پس درانداز در تنور اثیر  
(سنایی غزنوی، ۱۳۲۹: ۴۵۷)

مریخ گر تنوره خصم تو بشکند      جرم حمل نصیب تنور اثیر باد  
(بیلقانی، ۱۳۵۸: ۳۵۲)

که به جای «کلک اثیر: منقل اثیر» در شواهد قبلی «تنور اثیر» آمده‌است. «حقّا» در مصرع «حقا که اگر گرم کند کلک اثیرش» احتمالاً تصحیف «حاشا» است. با این اوصاف، فعل «گرفت» در مصرع «کاجزای او گرفت همه طرف جوپبار» به معنی درگرفتن و شعله‌ور کردن و آتش گرفتن است (نک. دهخدا، ۱۳۷۷: گرفتن).

### ۳- تصحیح بیت‌هایی از مولوی

• بس کن که هر مرغ ای پسر خود کی خورد انجیر تر      شد طعمه طوطی شکر وان زاغ را چیزی دگر  
(مولوی، ۱۳۷۸: ۲/۲۷۰)

مصرع دوم بیت در *آندراج* و جهانگیری به گونه‌ای دیگر آمده‌است. «چامین: با میم مکسور و یای معروف را هم به معنی بول و هم به معنی غایط آورده‌اند. مولوی می‌فرماید:

بس کن که هر مرغ ای پسر کی خوش خورد انجیر تر      شد طعمه طوطی شکر وان زاغ را چامین تر  
(انجو شیرازی، ۱۳۷۵: ۱/۲۸۹)

در *تاریخ عالم‌آرای امینی* «چمین» به گونه «چامین» آمده‌است. «جز علفی به سرگین آمیخته و گیاهی چامین بر او ریخته قوتی نمی‌یابم» (فضل‌الله روزبهان، ۱۳۸۲: ۳۸۳). البته ضبط بیت در کلیات شمس از لحاظ معنایی مشکلی ندارد و اگر آن را تغییر داده یا از معنی «چامین» بی‌اطلاع بوده و یا می‌خواست به بیت را از نظر اخلاقی اصلاح کند. بنابراین ضبط بیت در جهانگیری و *آندراج* و به تبع آن در *دهخدا*، و با توجه به تکرار این مضمون در سایر بیت‌های مولوی، می‌تواند صورت درست بیت باشد. رابطه شکر خوردن طوطی و چمین و چامین یا سرگین خوردن زاغ در ابیات زیادی از مثنوی و کلیات شمس دیده می‌شود.

گرچه طوطی خود از شکر زنده‌است	زاغ را می چمین خـر باید (مولوی، ۱۳۸۶: ۳۵۸)
زاغ را مشتاق سرگین می‌کنی	طوطی خود را شکرخا می‌کنی (همان: ۱۰۸۱)
غذای زاغ سازیدی ز سرگینی و مرداری	چه داند زاغ کان طوطی چه دارد در شکرخایی (همان: ۱۱۱۴)
چند چون زاغ بود نول تو در هر سرگین	خبر جان چو طوطی شکرخا برگو (همان: ۱۲۲۸)
● جور و جفا و دوری کان <u>کنکار</u> می‌کند	بر دل و جان عاشقان چون <u>کنه‌کار</u> می‌کند (مولوی، ۱۳۷۸: ۱۹ / ۲)

روشن است که ضبط واژه‌های «کنکار» و «کنه‌کار» مشکوک است. فروزانفر (۱۳۷۸: ۷/ ۴۰۴) در بخش لغاتِ کلیاتِ شمس، «کنه‌کار» را چنین معنی کرده‌است: «کنه‌کار: آنکه مانند کنه کارش خوردن خون و آزار باشد». احتمالاً مقصودِ فروزانفر، همان «کنکار» در مصراع نخست است که آن را در قسمت لغات، بدل به «کنه‌کار» کرده و به معنی «کسی که کارش خون خوردن و آزار است» دانسته‌است. نسخه بدلِ مصرع دوم در تصحیح فروزانفر، «بر دل و جانها بتر از اسکنه کار می‌کند» است که بسیار قابل تأمل می‌نماید. همچنین در فرهنگ جهانگیری ذیل «کنگار» بیت مولوی برای شاهد آورده شده‌است: «کنگار و کنگر: با اول مفتوح به ثانی زده و کاف عجمی مفتوح درودگر باشد. مولوی معنوی فرماید. جور و جفا و دوری کان کنگار می‌کند/ بر دل و جانها بتر از اسکنه کار می‌کند» (انجو شیرازی، ۱۳۷۵: ۱/ ۶۹۷).

«کت: به معنی تخته و چوب آمده‌است به سبب آنکه درودگر را کتگر و کتکار نیز گویند» (برهان، ۱۳۷۶: ۳/ ۱۵۹۳). صادق کیا (۱۳۴۸: ۱۳۰-۱۳۳) معتقد است واژه کتگر و کتگار، برساخته فرهنگ‌نویسان متأخر است. دلیل وی نیز این است که شاهد‌های فرهنگ‌ها برای این واژه‌ها خطاست (نک. همان‌جا). به عقیده نگارنده دلایل کیا در این باره استوار نیست و بر پایه نسخه‌بدل‌های کلیات شمس و شواهد فرهنگ‌ها، بیت مولوی را می‌توان چنین تصحیح کرد:

جور و جفا و دوری کان کنگار می‌کند      بر دل و جانها بتر ز اسکنه کار می‌کند

با این پیشنهاد، بیت معنی خود را باز می‌یابد و چون مطلع غزلی زیبا از مولوی است، به نوعی کل این غزل نیز ارزش بیشتری می‌یابد. بیتِ مولوی، شهرآشوب‌گونه‌ای است. توصیف

دروذگری است که با اسکنه مشغول تراشیدن چوب است. سنایی در بیتی نزدیک به این بیت گفته‌است:

گه شکستی چو چوب را سکنه      سر و روی حروفم از شِکنه  
(سنایی، ۱۳۲۹: ۱۸۱)

مسعود سعد در شهرآشوبی در صفت یار درودگر گفته‌است:

نزار و تافته گشتم بسان سازوی تو      مکن بترس ز ایزد ز عاقبت بندیش  
چو برمه تو شدم در غم تو سرگردان      بسان چوب تو از اسکنه شدم دلریش  
همیشه هجران جویی بسان ازه خود      به سوی خویش تراشی همه چو تیشه خویش  
(مسعود سعد سلمان، ۱۳۹۰: ۶۵۸)

● یکتا مزوری است بنفشه شده دوتا      نیلوفر است واقف تزویرش ای قرین  
سر چپ و راست می‌فکند سنبل از خمار      اریاح بر یسارش و ریحانش در یمین  
سبزه پیاده می‌دود اندر رکاب سرو      غنچه نهادن همی کند از چشم بد جبین  
(مولوی، ۱۳۷۸: ۴/۲۵۵)

فرهنگ‌های لغت «اریاح» را جمع «ریح» و به معنی «بادها» دانسته‌اند (نک. دهخدا، ۱۳۷۷: ریح). البته این معنی با سایر اجزای بیت سازگار نیست. در این بیت‌ها سخن از انواع گل‌هاست. در فرهنگ جهانگیری ذیل واژه «ورتاج» این بیت مولوی به گونه‌ای دیگر ضبط شده‌است. «ورتاج: با اول مفتوح به ثانی زده؛ گلی باشد سرخ‌رنگ که چون آفتاب به سمت‌الرأس رسد بشکفتد و آن را پنیرک و توله و نان کلاغ و آفتاب‌پرست نیز خوانند. مولوی معنوی فرماید: سر چپ و راست می‌فکند نرگس از خمار      ورتاج بر یسارش و ریحانش بر یمین (انجو شیرازی، ۱۳۷۵: ۱/۱۱۶۷)

با این اوصاف، «اریاح» در کلیات شمس تصحیح فروزانفر تصحیف «ورتاج» است و بیت را باید براساس فرهنگ جهانگیری تصحیح کرد. تناسب گل «نرگس» و «ورتاج» در بیت زیر از منصور شیرازی نیز آشکار است:

گشاده دیده بینا ستاره چون نرگس      در آب رفته گل آفتاب چون ورتاج  
(به نقل از دهخدا، ۱۳۷۷: ورتاج)

● شد محرز و شد محرز از داد تو هر عاجز      لاغر نشود هرگز آن را که تو پروردی  
(مولوی، ۱۳۷۸: ۵/۲۷۴)

مشخص است که مصراع نخست مشکوک و آشفته است. در فرهنگ‌هایی نظیر *نظام* و *جهانگیری*، بیت مولانا ذیل واژه «فخرز» به گونه‌ای دیگر آمده است. «فخرز با اول مفتوح به ثانی زده و رای مکسور به زای منقوطة زده فربه و قوی را گویند. مولوی معنوی فرماید: شد فخرز و شد فخرز از داد تو هر عاجز/ لاغر نشود هرگز آن را که تو پروردی» (انجو شیرازی، ۱۳۷۵: ۱: ۷۶۵). همچنین نک. برهان، ۱۳۷۶: حاشیة فخرز. هرچند به فرهنگ‌های لغت هم اعتماد کلی نیست، اما احتمال دارد سخن آنها درباره این بیت مولانا وجهی داشته باشد! در این باره باید افزود که «مُحَرَز» به معنی «پناه داده» و ... نیز ممکن درست باشد و معنی مصراع چنین می‌تواند باشد: «هر عاجزی پناه‌داده داد و عدل تو شد ...» در این صورت، واژه «فخرز= فربه» حاصل خوانش غلط این بیت از مولوی است.

سبزه پیاده‌ست و گل تر سوار  
نعنع و جلبو به لب جویبار  
(مولوی، ۱۳۷۸: ۳/ ۵۲)

• سوسن با تیغ و سمن با سپر  
فندق و خشخاش به دشت آمده

در فرهنگ‌های لغت، مدخلی برای واژه «جلبو» در مصرع دوم این بیت وجود ندارد. البته در فرهنگ *نظام*، *انجمن‌آرا* و *جهانگیری*، این بیت مولوی ذیل واژه «جلبو» آورده شده است. «جلبو: نام سبزه‌ایست که شبیه به نعناع باشد مولوی معنوی فرماید: فندق و خشخاش به رقص آمده/ نعنع و جلبو به لب جویبار» (انجو شیرازی، ۱۳۵۹: ۲/ ۱۶۰۴؛ هدایت، بی‌تا: ۲۹۷). برپایه سخن فرهنگ‌ها نمی‌توان پیشنهاد تصحیح «حلبو» به «جلبو» را مطرح ساخت. پیداست که فرهنگ‌نویسان بر پایه عطف شدن این واژه به «نعنع» معنی‌ای حدسی برای آن نوشته‌اند.

در فرهنگ‌های لغت واژه‌های «حلبوب» و «جلبوب» و نظایر آن آمده که احتمالاً «حلبو» در شعر مولوی تغییر یافته آنهاست. «حلبوب: لغت نبطی است و به اندلس حریف‌الاملسو دیسقوریدوس در رابعه نوشته که آن را بعضی برسانبون و بعضی اربوطانون نامند و آن را خواصی طبی است» (دهخدا، ۱۳۷۷: حلبوب؛ عقیلی علوی شیرازی، ۱۳۸۰: ۳۶۰). این واژه و حتی معادل‌های آن در فرهنگ‌های لغت و سایر کتاب‌ها به طرز عجیبی به صورت‌های مصحّف درآمده است؛ در *لغت‌نامه دهخدا* به نقل از *مخزن‌الادویه* و *تحفة حکیم مؤمن* چنین آورده شده: «جربوب: جلبوب. و جلبوب نوعی از لبلاب است. جلبوب است؛ شاید یکی مصحّف دیگری است» (همان: جربوب). در کتاب *فرهنگ داروها* از امیر منوچهری ذیل «لبلاب» و به صورت «حلبوب» آورده شده است (منوچهری، ۱۳۵۳: ۳۴۳). «جربوب: هو الحریق الأملس و هو

الذی یسمى جلبوب ايضاً» (ابن بيطار، ۱۴۱۲: ۱/ ۲۲۱). ابن بيطار (۱۹۸۹: ۳۱۵) نیز نوشته‌است: «لینوزسطیس: هو عصا هرمس. یکون عصا هرمس تصحيفا من خصی هرمس. و هو جلبوب و الحریق الأملس عند شجارینا بالاندلس».

همان‌گونه که مشخص است حتی در تعریف‌های این لغت نیز خوانش‌های اشتباه رخ داده‌است؛ «حریق الأملس» که ابن بيطار در معنی صورتی دیگر از «جلبوب» آورده در برخی متون به صورت‌های «حریق الأملس» و «حریق الاملس» آورده شده‌است (نک. انطاکي، بی‌تا: ۱۳۹). افزون بر اینها کلمه «لینوزسطیس» در دهخدا، به صورت «لینورسطس» و «لیندرسطس» و نظایر آن آمده‌است. همچنین در «عصا هرمس» برای واژه جلبوب نیز تصحیف رخ داده و کسانی همانند ابن بيطار (۱۹۸۹: ۳۱۵) چنان‌که آورده شد، صورت درست آن را «خصی هرمس» دانسته‌است و در برخی منابع دیگر چنین آورده شده‌است: «جلبوب: هو عصا موسی، و يقال بالخاء المعجمه. و یسمى حریق بالمهمله» (انطاکي، بی‌تا: ۱۳۹). در دهخدا (۱۳۷۷: خصی هرمس) نیز به صورت «خصی هرمس» آمده‌است. «خصی هرمس: عصى هرمس. جلبوب. لینوزسطس. حریق الأملس»، «حریق املس: به لغت اندلس جلبوب. حربوب. جلبوب. خصی هرمس. عصى هرمس. لینوزطیس» (همان: حریق املس).

مشخص است که در بیت مولوی، «حلبو» همان «جلبوب» و نظایر آن است که نام گیاهی است با گل‌های زرد که خواص طبی مختلفی هم داشته‌است. بنابراین می‌توان «حلبو» را مخفف «جلبوب» دانست و با این اوصاف آشکار می‌شود که «حلبو» به معنی «گیاهی شبیه به نعناع» برساخته خطای فرهنگ‌نویسان است. البته ممکن است در بیت مولوی همان «جلبوب» درست باشد و مصححان یا ناسخان نسخ، «جلبوب لب جویبار» را «حلبو به لب جویبار» بدل کرده باشند. مع الوصف، احتمالاً بیت را باید چنین تصحیح کرد:

فندق و خشخاش به دشت آمده نعنع و جلبوب، لب جویبار

یعنی فندق و خشخاش به دشت آمده و نعنع و جلبوب، [به] لب جویبار. در مصرع نخست بیت، همچنان یک مشکل پابرجاست؛ «فندق» را با سایر اجزای بیت که نام گل‌ها و گیاهان است تناسبی نیست. احتمالاً در این واژه نیز تصحیفی رخ داده‌است! به نظر می‌رسد «فندق» در این بیت صورت مصحف «فیدس» باشد که نام گلی است. «فیدس: به یونانی ماذریون است» (دهخدا، ۱۳۷۷: فیدس).

## ۴- نتیجه‌گیری

در بیشتر فرهنگ‌های فارسی، شاهد‌های شعری از شاعران مختلف آمده‌است. با توجه به اینکه در اکثر موارد، ضبط این شاهد‌ها نسبت به ضبط آنها در نسخه‌های خطی دیوان شاعران، آشفته و خطاست، مصححان متون به این شاهد‌ها چندان اعتنا نکرده‌اند. در عین حال، هرچند به ندرت، اما شاهد‌های شعری فرهنگ‌ها می‌تواند به تصحیح برخی ابیات در دیوان شاعران مختلف کمک کند. در این مقاله براساس برخی از همین شاهد‌های شعری، پیشنهادهایی برای تصحیح ده بیت از سنایی و پنج بیت از مولوی مطرح شد و نشان داده شد که ضبط این شاهد‌ها در فرهنگ‌های لغت نسبت به ضبط نسخه‌های دیوان این شاعران رجحان دارد.

## منابع

- آملی، ش. ۱۳۸۱. *نفائس الفنون فی عرائس العیون*. تصحیح ا. میانجی. تهران: اسلامیه.
- این بیطار، ع. ۱۴۱۲. *الجامع لمفردات الادویه و الأغذیه*. بیروت: دارالکتب العلمیه.
- \_\_\_\_\_ ۱۹۸۹. *تفسیر کتاب دیاسفوریدوس*. تحقیق ابراهیم ابن مراد. بیروت: دارالغرب الاسلامی.
- اسدی طوسی، ا. ۱۳۶۵. *لغت فرس*. به تصحیح ف. مجتبایی و ع. صادقی. تهران: خوارزمی.
- انجو شیرازی، م. ۱۳۵۹. *فرهنگ جهانگیری*. به اهتمام ر. عفیفی، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- انطاکی، د. بی تا. *تذکره داود انطاکی*. بیروت: موسسه الاعلمی للمطبوعات.
- برهان تبریزی، م. ۱۳۷۶. *برهان قاطع*. به اهتمام م. معین. تهران: امیرکبیر.
- تاریخ سیستان. ۱۳۱۴. به تصحیح ملک‌الشعراء بهار. تهران: موسسه خاور.
- تفضلی، ا. ۱۳۴۵. «رازیجر یک لغت کهنه فارسی». *نشریه زبان و ادب فارسی دانشگاه تبریز*. (۷۹): ۳۳۴-۳۳۸.
- تنوی مدنی، ع. بی تا. *فرهنگ رشیدی*. تصحیح م. عباسی. تهران: کتابفروشی تهران.
- حسن دوست، م. ۱۳۹۳. *فرهنگ ریشه‌شناختی فارسی*. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
- دهخدا، ع. ۱۳۶۳. *امثال و حکم*. تهران: چاپخانه سپهر.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۷۶. «فرهنگ شعوری». نقل در مقدمه برهان قاطع. تهران: امیرکبیر.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۷۷. *لغت‌نامه دهخدا*. تهران: دانشگاه تهران.
- رضایی باغبیدی، ح. ۱۳۷۵. «بررسی چند واژه دخیل هندی در شعر فارسی». *نامه فرهنگستان*. (۸): ۱۰۳-۱۱۶.
- زرین کوب، ع. ۱۳۴۱. «درباره لغت‌نویسی و دشواری‌های آن (۳)». *یغما*. (۱۷۲): ۳۴۶-۳۵۰.

- سنایی، م. ۱۳۲۹. *حدیقه‌الحقیقه*. تصحیح مدرس رضوی. تهران: چاپخانه سپهر.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۳۶. *دیوان*. تصحیح مظاهر مصفا. تهران: امیرکبیر.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۸۵. *دیوان*. به‌اهتمام مدرس رضوی. تهران: سنایی.
- عقیلی خراسانی، م. ۱۳۸۰. *مخزن‌الدویه*. تهران: باورداران.
- عقیلی علوی شیرازی، م. ۱۳۸۰. *مخزن‌الدویه*. تهران: باورداران.
- فضل‌الله‌بن روزبهان. ۱۳۸۲. *تاریخ عالم‌آرای یمینی*. تصحیح م.ا. عشیق. تهران: میراث مکتوب.
- کیا، ص. ۱۳۴۸. *تاج و تخت*. تهران: وزارت فرهنگ و هنر.
- مختاری غزنوی، ع. ۱۳۳۶. *دیوان*. تصحیح ر. همایون فرّخ. تهران: علی‌اکبر علمی.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۸۲. *دیوان*. به‌اهتمام ج. همایی. تهران: علمی و فرهنگی.
- مسعود سعد سلمان. ۱۳۹۰. *دیوان*. تصحیح م. مهیار. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- معین، م. ۱۳۷۶. *مقدمه برهان قاطع*. تهران: امیرکبیر.
- منشی، ن. ۱۳۸۳. *ترجمه کلیله و دمنه*. تصحیح م. مینوی طهرانی. تهران: امیرکبیر.
- منوچهری، ا. ۱۳۵۳. *فرهنگ داروها و واژه‌نامه‌های دشوار*. تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- مولوی، ج. ۱۳۸۶. *کلیات شمس*. براساس چاپ ب. فروزانفر. تهران: هرمس.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۷۸. *کلیات شمس*. تصحیح ب. فروزانفر. تهران: امیرکبیر.
- ناصر خسرو قبادیانی، ا. ۱۳۸۴. *دیوان*. تصحیح م. مینوی و م. محقق. تهران: دانشگاه تهران.
- نقوی، ش. ۱۳۴۱. *فرهنگ‌نویسی فارسی در هند و پاکستان*. تهران: اداره کل نگارش وزارت فرهنگ.
- هدایت، ر. بی‌تا. *فرهنگ انجمن آرای ناصری*. تهران: کتابفروشی اسلامیة.





# زبان فارسی و کوشش‌های ایرانی

سال چهارم، دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۷

صفحات ۸۳-۶۳

## آموزش واژه به فارسی آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم در مقایسه با متون منثور

دکتر شکرالله پورالخاص<sup>۱</sup>

مهدی خدادادیان<sup>۲</sup>

سجاد نصیری<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۳/۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۸/۲۲

### چکیده

ارتباط عمیق ادبیات با لایه‌های مختلف جوامع و پیوند آن با هویت و میراث فرهنگی، موجب شده‌است از این ابزار نیرومند و جذاب برای گسترش و آموزش زبان نیز بهره بگیرند. در این مقاله به بررسی اثربخشی بهره‌گیری از متون ادبی در آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان پرداخته‌ایم. برای این منظور، از فارسی‌آموزان عرب‌زبان دوره پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) افرادی انتخاب شدند و پیش‌آزمونی با محوریت سنجش دانش واژگانی مربوط به واژه‌های جدید به کار رفته در متون پژوهش، در قالب متون منظوم و برگردان نثر آنها در دو گروه مساوی آزمون و گواه برگزار گردید. پس از آن، پس‌آزمونی برگزار شد. نمرات دو گروه آزمون و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با آزمون تحلیل هم‌وردایی بررسی شد. نتایج تحلیل آماری حاکی است اگرچه فارسی‌آموزان گروه پیش‌آزمون در پاسخ‌گویی به پرسش‌های پس‌آزمون، عملکرد بهتری داشته‌اند، این تفاوت در عملکرد، معنادار نیست و در نتیجه فرضیه پژوهش که به کارآمدی و تأثیر بیشتر آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم در مقایسه با متون منثور تأکید دارد، به اثبات نمی‌رسد.

واژگان کلیدی: آموزش زبان، متون منظوم، متون منثور، آموزش واژه، فارسی‌آموزان عرب‌زبان

✉ pouralkhas@uma.ac.ir

۱. دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۲. مربی آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

۳. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه محقق اردبیلی

## ۱- مقدمه

رویکردهای نوین آموزش زبان، استفاده از متون ادبی را به دلیل ویژگی‌هایی همچون اصالت<sup>۱</sup>، غنای فرهنگی و زبانی، و گستردگی این متون در سطوح متفاوتی از ادبیات<sup>۲</sup>، در برنامه‌های آموزشی خود قرار داده‌اند. برای نمونه، از دغدغه‌های رویکرد ارتباطی زبان، آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ و رفتارهای اجتماعی جامعه زبانی مقصد در برقراری ارتباط موفق‌تر با آنان است و ادبیات، به واسطه هویت فرهنگی و ایدئولوژیکی خود می‌تواند در دستیابی به این نتیجه، سودمند باشد. به وجود آمدن رشته جدیدی به نام سبک‌شناسی آموزشی<sup>۳</sup> نیز سهم بسزایی در گنجاندن ادبیات در سرفصل‌های آموزش زبان داشته‌است.

اکنون شرایطی ایجاد شده که بتوان متون ادبی را به مثابه منابعی غنی، ارزنده و اصیل<sup>۴</sup> در کلاس‌های درس آموزش زبان به خارجیان استفاده کرد. البته به این نکته باید توجه گردد که دو مفهوم «آموزش ادبیات» و «آموزش زبان از طریق ادبیات» بسیار متفاوت‌اند. مفهوم نخست بر آموزش خود ادبیات تأکید دارد و با ادبیات به‌عنوان یک موضوع محتوایی همچون اقتصاد، فیزیک و ... برخورد می‌کند، و مفهوم دوم بر آموزش مهارت‌ها و نظام‌های زبان تأکید دارد و به ادبیات به‌عنوان ابزاری برای بهبود مهارت‌های زبانی می‌نگرد. بر این مبنا با دو پدیده نه‌چندان متباین «آموزش زبان» و «آموزش ادبیات» روبه‌رو خواهیم بود و چنانچه ژرف‌تر بنگریم، این دو مفهوم ما را به تفاوت «زبان» و «ادبیات» رهنمون می‌کند.

زبان نظامی است که انسان‌ها برای برقراری ارتباط با یکدیگر به کار می‌گیرند، اما ادبیات، به کارگیری زبان در قالب متعالی و هنری آن است و کاربرد ویژگی «نه‌چندان متباین» برای این دو مفهوم از این جهت است که زبان، بستر رخداد ادبیات است و ادبیات، رویدادی هنری است که در زبان رخ می‌دهد و درجه هنری بودن این رویداد، علاوه بر اینکه تعیین میزان لذت مخاطب از این اثر هنری، چگونگی تلاش وی را نیز برای درک زیبایی این رخداد مشخص می‌کند. پس ادبیات طیفی را ایجاد می‌کند که در یک سوی آن متونی به سادگی زبان روزمره قرار دارند، و در سوی دیگر متونی که فقط مخاطب آگاه از بلاغت و آشنا با اعتقادات و باورهای فرهنگی یک ملت قادر به درک آنهاست. وجود سه گونه ادبی نظم، شعر و نثر بیانگر همین مفهوم است. از این نکته نیز نباید غافل بود که به‌کارگیری این متون در محتوای

- 
1. authenticity
  2. literariness
  3. pedagogical stylistics
  4. authentic

دوره‌های آموزشی، با میزان تسلط زبان‌آموزان بر مهارت‌های زبانی رابطه مستقیم دارد و بر این مبنا نیاز به گزینش متون ادبی به‌عنوان یک ضرورت مطرح می‌شود.

این مقاله در بررسی بهره‌گیری از متون ادبی در یاددهی زبان فارسی و به روش میدانی، درصدد پاسخ‌گویی به این پرسش است که آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم کارآمدتر و مؤثرتر است یا از طریق متون منثور؟

بر پایه این پرسش می‌توان به طرح این فرضیه پرداخت که آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم در مقایسه با متون منثور مؤثرتر و کارآمدتر است.

در مقاله سعی شده‌است ضمن بررسی فرایند آموزش زبان از طریق متون ادبی، به عبارت دیگر آموزش ادبیات‌محور<sup>۱</sup> زبان، به روش میدانی و در قالب همگن‌سازی و تقسیم‌بندی فارسی‌آموزان عرب‌زبان در دو گروه آزمون و گواه، برگزاری پیش‌آزمون سنجش واژه، آموزش واژه در دو شکل متون منظوم و برگردان نثر آنها، و برگزاری پس‌آزمون، به تحلیل آماری نتایج پژوهش پرداخته شود.

## ۲- تفاوت زبان و ادبیات؛ مبنای تفاوت آموزش زبان و آموزش ادبیات

تمایز آموزش زبان از آموزش ادبیات، همان‌گونه که در بخش یک بدان اشاره گردید، نتیجه تفاوت زبان و ادبیات است. اکنون باید به این نکته پرداخت که چه ویژگی‌هایی در ادبیات وجود دارد که مدرّس زبان را از به‌کارگیری متون ادبی به جای متون زبانی در کلاس‌های آموزش زبان منع می‌نماید. در پاسخ باید اظهار داشت، تقریباً تمامی کسانی که به موضوع تفاوت زبان ادبی با زبان روزمره پرداخته‌اند، از استدلال‌هایی همسان بهره جسته‌اند. به‌عنوان نمونه یا کوپسن شش نقش عاطفی<sup>۲</sup>، ترغیبی<sup>۳</sup>، ارجاعی<sup>۴</sup>، فرازبانی<sup>۵</sup>، همدلی<sup>۶</sup> و ادبی (شعری)<sup>۷</sup> را برای زبان برمی‌شمارد و معتقد است در نقش ادبی زبان، جهت‌گیری پیام به سوی خود پیام است و پیام ذاتاً کانون توجه قرار می‌گیرد. اشکلوفسکی روس و صورت‌نگرایان چک، بویژه موکارفسکی و هاورانک قائل به دو فرایند زبانی خودکاری<sup>۸</sup> و برجسته‌سازی<sup>۱</sup> هستند. به اعتقاد

- 
1. literature based
  2. emotive
  3. cognitive
  4. referential
  5. met linguistic
  6. phatic
  7. poetic
  8. automatization

هاورانک، خودکاری فرایندی است که در آن، عناصر زبان به قصد بیان موضوعی، بدون توجه به شیوه بیان، به کار گرفته می‌شود، ولی برجسته‌سازی، به کارگیری عناصر زبان به نحوی است که شیوه بیان جلب نظر کند و غیرمتعارف باشد. موکارفسکی نیز زبان شعر را در نهایت برجسته‌سازی می‌داند و برجسته‌سازی را انحراف از مؤلفه‌های هنجار زبان قلمداد می‌کند (به نقل از صفوی، ۱۳۸۰: ۳۰-۳۵).

لیچ بر این باور است که برجسته‌سازی به دو شکل امکان‌پذیر است: «نخست آنکه نسبت به قواعد حاکم بر زبان خودکار، انحراف صورت پذیرد و دوم آنکه قواعدی بر قواعد حاکم زبان خودکار افزوده شود. به این ترتیب، برجسته‌سازی از طریق دو شیوه هنجارگریزی و قاعده‌افزایی تجلی خواهد یافت». وی برای این دو، حد و مرز تعیین می‌نماید. به اعتقاد او، هنجارگریزی می‌تواند تا حدی پیش رود که در ارتباط، ایجاد اختلال ننماید، و برجسته‌سازی تا آنجا مجاز است پیش برود که قابل تعبیر باشد (همان: ۴۰ و ۴۱). بی‌پرویش نیز این موضوع را به گونه‌ای دیگر بیان می‌کند. وی معتقد است ساخت زبان شعر، ماحصل عملکرد دو مقوله کلی است؛ نخست ساخت‌های ثانوی که روی ساخت‌های عادی زبان قرار می‌گیرند و دوم، انحراف‌هایی که نسبت به ساخت عادی زبان ایجاد می‌شود. وی به‌عنوان مثالی از نمونه نخست، به قافیه و وزن اشاره می‌کند که نتیجه آن در شعر انگلیسی، نوعی قرینه‌سازی معنایی و نحوی، تضاد معنایی، تشابه، تکرار و ... است. او بر این مبنا نتیجه می‌گیرد که استنتاج ساخت‌های شعری و درک آنها نیز تابع قواعدی شبیه به قواعد زبان عادی است که وی آن را دستور زبان شعر می‌خواند؛ دستوری که در برابر دستور زبانی که توانش زبانی را توصیف می‌کند، به توصیف توانش شعری می‌پردازد. وی مقوله دوم را انحراف از قواعد موجود زبانی و حتی انحراف از قواعد شعری (دستور زبان شعر) می‌داند و به‌عنوان نمونه، به قطعه شعری از کامینگز اشاره می‌نماید که در آن، فعل مردن (die) را به صورت متعدی به کار برده‌است (بی‌پرویش، ۱۳۷۴: ۱۴۹-۱۵۵).

فالک برای زبان دو کاربرد ادبی و کاربرد معمولی‌تر برمی‌شمارد و بر این عقیده است که زبان ادبی در بیشتر مواقع، بویژه در شعر، از کاربرد معمول و روزمره زبان متفاوت است؛ زیرا متشکل از عناصر واژگانی، ساخت‌های نحوی و توالی‌هایی واجی است که با این انواع، در زبان محاوره متفاوت است (فالک، ۱۳۷۱: ۵۷۱). حق‌شناس نیز بر این باور است که «زبان علی‌الاصول در محدوده یک نظام، یعنی نظام زبان با جهان هستی برمی‌خورد؛ حال آنکه ادبیات ضرورتاً در

محدوده دو نظام: یکی همان زبان، و دیگری نظام ادبیات». وی صورت بازسازی شده نظام زبان را دستور زبان و شکل بازسازی شده ادبیات را فنون ادبی (عروض، قافیه، بدیع، معانی، بیان و ...) می‌داند و معتقد است که زبان در حوزه برخورد زبانی، ابزاری است در خدمت دانش و در حوزه برخورد ادبی، ابزاری است در خدمت آفرینشگری (حقوق‌شناس، ۱۳۷۰: ۱۳-۱۵). ضیاءحسینی بر این باور است که دستور زبان ادبی را مختصه «شاعرانه» تعیین می‌کند. بدین ترتیب، وی قاعده زبان ادبی را با در نظر داشتن مختصه [+شاعرانه]، عدم محدودیت زبانی در انتخاب دستوری توصیف می‌نماید (ضیاءحسینی، ۱۳۸۸: ۲۴۶ و ۲۴۷). بر این مبنا و با این توضیح مختصر در خصوص تفاوت زبان ادبی با زبان خودکار/ روزمره، می‌توان به مشروط بودن بهره‌گیری از منبع غنی متون ادبی در محتوای دروس آموزش زبان پی برد.

### ۳- رویکردهای رایج در بهره‌گیری از ادبیات در کلاس‌های آموزش زبان

به‌طور کلی می‌توان دو رویکرد در استفاده از متون ادبی در کلاس‌های آموزش زبان شناسایی کرد؛ عده‌ای ضمن برشمردن فواید و مزایای به‌کارگیری متون ادبی در برنامه درسی<sup>۱</sup> آموزش زبان دوم/ خارجی<sup>۲</sup>، مدرسان را به استفاده از متون ادبی در کلاس‌های آموزش زبان دعوت می‌کنند، اما تعدادی دیگر از صاحب‌نظران، ضمن فهرست کردن معایب این امر، پیشنهاد می‌دهند ادبیات از محتوای برنامه درسی آموزش زبان حذف، یا میزان کاربرد آن محدود گردد. در ادامه به بخشی از نظرات موافقان و مخالفان می‌پردازیم.

#### ۳-۱- استدلال‌های موافقان استفاده از ادبیات در برنامه درسی آموزش زبان

تقریباً یکی از فوایدی که در اظهارات بیشتر موافقان بهره‌گیری از متون ادبی در برنامه درسی آموزش زبان دوم/ خارجی به چشم می‌خورد، اصالت این‌گونه متون است. اسکریونر (۲۰۰۵؛ به نقل از چلیکندی، ۲۰۱۵) متون اصیل را متونی می‌داند که با اهداف آموزشی آماده نشده‌اند و به‌طور طبیعی در زبان وجود دارند. لانگ بر این باور است که ادبیات در زمره متون اصیل دسته‌بندی می‌گردد؛ از این‌رو، فعالیت‌هایی که در خلال متون ادبی شکل می‌گیرند، فعالیت‌های زبانی واقعی - نه ساختگی - محسوب می‌شوند (لانگ، ۱۹۸۶: ۵۸؛ به نقل از داسکالوفسکا و دیموا، ۲۰۱۲). آر قرار گرفتن زبان‌آموزان دوره‌های پیشرفته در معرض انواع متنوعی از متون ادبی معتبر به همراه تکالیف و پرسش‌هایی که با رویکرد به زندگی واقعی طراحی شده‌اند را بسیار مهم می‌داند و

1. curriculum

2. teaching second/foreign language

معتقد است این متون، علاوه بر اینکه در زبان‌آموزان ایجاد انگیزه می‌کند، فرصت‌هایی را برای بحث و لذت به وجود می‌آورد. علاوه بر این، آگاهی زبان‌آموزان از توانایی خوانش متون ادبی در قالب اصلی خود، به احساس رضایتمندی آنان از این روال منجر خواهد شد (آر، ۱۹۹۶: ۱۵۵؛ به نقل از داسکالوفسکا و دیموا، ۲۰۱۲). شازو (۲۰۱۴) نیز ادبیات را «رسانه آموزش و یادگیری زبان معتبر» می‌داند. وی ضمن خوش‌ساخت تلقی کردن زبان ادبیات، اظهار می‌دارد که این‌گونه زبان می‌تواند مهارت‌های زبانی و مهارت‌های تفکر انتقادی زبان‌آموزان را افزایش دهد. چلیکنندی (۲۰۱۵) نیز متون ادبی را از این حیث که برای اهداف آموزشی خلق نشده، بلکه برای ایجاد لذت در مخاطب آفریده شده‌اند، در زمره متون اصیل قلمداد می‌نماید و معتقد است این‌گونه متون می‌توانند در فراگیران ایجاد انگیزه کرده، نیازهای آنان را در حوزه زبان‌آموزی برآورده کنند. لطافتی (۱۳۸۷) نمونه‌های متون ادبی را از این نظر که با هدف ابزار شدن برای آموزش زبان خلق نشده‌اند، بلکه برای دستیابی به اهدافی غیر از این پدید آمده‌اند، وسیله‌ای طبیعی در راه آموزش زبان تلقی می‌کند. به نظر او در بردارندگی این ویژگی سبب می‌شود که زبان‌آموز خود را درون یک دستگاه مصنوعی آموزش احساس نکند، به ایجاد رابطه‌ای عاطفی با ابزاری این‌گونه طبیعی بپردازد، شعور یادگیری و تعامل خود را در ارتباط با آن فعال کند و در نتیجه، مهارت‌های زبانی خود را افزایش دهد.

به‌کارگیری متون ادبی در برنامه‌های آموزش زبان، فواید دیگری نیز دارد؛ برای نمونه، کولی و اسلاتر (۱۹۹۰: ۳)، علاوه بر اصالت، سه ویژگی غنای فرهنگی، غنای واژگانی، و قابلیت مشارکت شخصی را از دلایلی ذکر می‌کنند که مدرس زبان را به استفاده از ادبیات مجاب می‌کند. خطیب و همکاران (۲۰۱۱) طی بررسی‌هایی که در آرای صاحب‌نظران حوزه آموزش زبان انجام دادند، مزایای استفاده از ادبیات در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم/ خارجی را این‌گونه برمی‌شمارند: داشتن اصالت، ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان، افزایش آگاهی فرهنگی و میان‌فرهنگی در زبان‌آموزان، ایجاد توانایی گسترده‌خوانی و فشرده‌خوانی در زبان‌آموزان، افزایش دانش کاربردشناختی و جامعه‌شناختی زبان در زبان‌آموزان با استفاده از متونی همچون درام، افزایش دانش واژگانی و دستوری زبان‌آموزان، افزایش مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان، تقویت هوش هیجانی زبان‌آموزان با ایجاد توانایی کنترل عواطف و احساسات در موقعیت‌های دشوار، و تقویت تفکر انتقادی در زبان‌آموزان. شازو (۲۰۱۴) نیز قابل دسترس بودن متون ادبی، ایجاد انگیزه در بسیاری از زبان‌آموزان، و وجود ادبیات به مثابه رسانه‌ای برای معرفی مفروضات فرهنگی و استفاده از زبان را از مزایای استفاده از ادبیات در دوره‌های آموزش زبان برمی‌شمارد.

مک‌رائه (۱۹۹۱: ۸؛ به نقل از داسکالوفسکا و دیموا، ۲۰۱۲) یکی از فواید استفاده از ادبیات در کلاس‌های زبان را دست‌یابی به فرایند یادگیری پویا بیان می‌نماید و معتقد است این امر، زبان‌آموزان را به‌طور خودجوش به عناصری فعال تبدیل می‌کند و والاس (۱۹۹۲: ۳۹؛ به نقل از داسکالوفسکا و دیموا، ۲۰۱۲) بر این باور است که متون ادبی برخلاف متون ارجاعی<sup>۱</sup> که در کتاب‌های درسی زبان خارجی یافت می‌شوند، می‌توانند با پتانسیل معنایی‌ای که دارند، به تعامل میان متن و خواننده بینجامند. ویدوسون بر این باور است که باید ادبیات را در سرفصل‌های آموزش زبان دوم/ خارجی گنجانند تا مهارت‌های تفسیری را به صورتی متمرکز پرورش دهد (به نقل از کارتر، ۱۳۸۱). پارکینسون و ریدتوماس (۲۰۰۰: ۱۰) ادبیات را به منزلهٔ انگاره‌ای مناسب برای خوب نوشتن و تسهیل‌کنندهٔ فرایند یادگیری قلمداد می‌کنند. برامفیت و کارتر (۱۹۸۶: ۲۲۷) نیز چند مزیت برای استفاده از ادبیات در کلاس‌های آموزش زبان برمی‌شمرند. از جمله اینکه ادبیات دانش زبانی زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد، به خاطر لذتی که نصیب زبان‌آموزان می‌کند، انگیزهٔ مواجههٔ آنان را با متن بالا می‌برد، و درک آنها را از یک فرهنگ خارجی افزایش می‌دهد. هدا (۲۰۱۲) معتقد است آموزش زبان بدون بهره‌گیری از ادبیات، غیرجذاب، بی‌روح و ناکارآمد است. او ادبیات را موتور محرک استفاده از زبان می‌داند. بابایی و ون (۲۰۱۴) معتقدند ادبیات نقشی اساسی در یادگیری زبان خارجی ایفا می‌کند و لازم است متون ادبی در همهٔ سطوح آموزشی گنجانده شود. به نظر آنها آشنایی زبان‌آموزان با گونه‌هایی همچون نمایشنامه، رمان و داستان کوتاه در سطوح پایین‌تر زبانی، به آنها در یادگیری اصطلاحات، زبان عامیانه و ... کمک می‌کند و افزایش دانش شناختی آنان را در پی دارد. وان (۲۰۰۹) می‌گوید ادبیات فرصت‌های زیادی برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند تا بتوانند دانش نحوی، کاربردی و فرهنگی خود را ارتقا بخشند.

اوزن و محمدزاده (۲۰۱۲) نیز بر این باورند که ادبیات می‌تواند دسترسی مدرس و زبان‌آموز را به حوزهٔ وسیعی از متون جذاب، انگیزشی و کاربردی، در هر سن و سطحی فراهم آورد. برومفیت (۱۳۷۴) مدت‌نظر قرار دادن توسعه و پیشرفت توانایی ادبی زبان‌آموزان را از اهدافی می‌داند که یک برنامهٔ درسی ادبیات‌محور باید در کنار افزودن متون ادبی به جریان زبان‌آموزی سطح پیشرفته، بدان دست یابد. آذری نجف‌آباد (۱۳۶۲) بزرگ‌ترین فایدهٔ مطالعهٔ متون ادبی در فرایند زبان‌آموزی را افزایش ذوق ادبی زبان‌آموزان و نفوذ عمیق‌تر آنان در

1. referential texts

فرهنگ کشور زبان مقصد تلقی می‌نماید. عزیدفتری (۱۳۹۰) با بررسی برخی تحقیقات می‌گوید عده‌ای بر این باورند که زبان به کار رفته در متون ادبی در وهله نخست، بازنمود مرادفات طبیعی در عرصه‌های گوناگون زندگی اجتماعی است و در وهله دوم، دلنشین و زیباست و به جذب مخاطب (زبان‌آموز) می‌انجامد؛ از این‌رو، بهره‌گیری از ادبیات را در کلاس‌های آموزش زبان، لازم و ضروری می‌پندارند.

### ۳-۱-۱- دستاوردهای بهره‌گیری از شعر در برنامه درسی آموزش زبان

در این میان، افرادی همچون پاناوآلی و ساراچ و آلبی نیز به طور خاص به مزایای استفاده از شعر در کلاس‌های آموزش زبان پرداخته‌اند. پاناوآلی (۲۰۱۱)؛ به نقل از آنتیکا، (۲۰۱۶) فواید استفاده از شعر را در کلاس درس این‌گونه بر می‌شمارد: ۱- شعر به‌عنوان یک منبع ارزشمند و اصیل زبان، به تقویت مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان منجر می‌گردد. ۲- فرصتی برای زبان‌آموزان فراهم می‌آورد تا با روشی جدید و مؤثر بر گستره دانش واژگانی خود بیفزایند. ۳- با ایجاد واکنش‌های عاطفی قوی در زبان‌آموزان، انگیزه آنها را برای یادگیری زبان بالا می‌برد. ۴- به زبان‌آموزان بینشی می‌دهد که آگاهی متقابل فرهنگی خود را که به روانی<sup>۱</sup> زبان مقصدشان منجر می‌گردد، توسعه دهند. ۵- از آنجاکه شعر با موضوعات جهانی و نگرانی‌های جامعه بشری در ارتباط است، به ایجاد فرصت عاطفی و احساسی مشارکت شخصی زبان‌آموزان در این خصوص کمک می‌کند. ۶- ایده‌های خلاقانه زبان‌آموزان، مخصوصاً در حوزه نگارش را توسعه می‌دهد.

ساراچ (۲۰۰۳)؛ به نقل از هیسمان اوغلو، (۲۰۰۵) معتقد است شعر برای فراگیران افق دید متفاوتی ترسیم می‌کند که آگاهی از قواعد و کاربرد دستور زبان، نحو و واژه از دستاوردهای آن است. به‌علاوه، خوانندگانی را که انگیزه کافی ندارند، به تفسیر و بررسی ترغیب می‌کند، به جلوه‌گری احساسات و افکار در قلب و ذهن آنان منجر می‌گردد. همچنین، زبان‌آموزان را با تشبیه، استعاره، کنایه، جاندارپنداری و ... - فصل مشترک ادبیات و شکل گفتاری زبان - آشنا می‌سازد.

آلبی (۲۰۱۵) نیز بر این باور است که آموزش شعر به زبان‌آموزان از این نظر که توجه آنان را معطوف به تکنیک‌های کشف الگوی غیرمعمول<sup>۲</sup> زبان شعر می‌کند، مانع خستگی آنان در کلاس درس می‌شود.

1. fluency

2. unusual pattern



### ۳-۲- استدلال‌های مخالفان استفاده از ادبیات در برنامه درسی آموزش زبان

خطیب و همکاران (۲۰۱۱) اشکالاتی را از منتقدان به فرایند آموزش زبان انگلیسی از طریق ادبیات مطرح می‌کنند: ۱- متون ادبی، خصوصاً اشعار قدیمی، پیچیده‌اند و انحراف آنها از هنجارهای زبان خودکار محرز است. ۲- واژه‌های متون ادبی قدیمی در انگلیسی امروزی به کار برده نمی‌شوند. ۳- برخی بر این باورند که در متون ادبی، انحراف از هنجار نظام آواشناختی و واج‌شناختی وجود دارد. ۴- تغییر شمول معنایی برخی واژه‌ها می‌تواند به مانعی برای فراگیران تبدیل گردد. ۵- گزینش مواد درسی، هم برای زبان‌آموزان و هم برای مدرسان دشوار است؛ زیرا به مؤلفه‌های بسیاری همچون سن، جنسیت، دانش پیشین و ... وابسته است. نتایج پژوهش ابوختاله (۲۰۱۴) در مدارس دوزبانه متوسطه لیبی نیز بیانگر مشکلاتی همچون دشواری ساختار پاره‌ای از متون ادبی و نامأنوس بودن واژه‌ها و ساختارهای دستوری برخی متون است. عزبدفتری (۱۳۹۰) نیز اظهار می‌دارد گروهی نقش ادبیات را در آموزش زبان دوم/ خارجی ویرانگر دانسته، معتقدند از آنجا که ادبیات، به‌ویژه شعر، با قواعد و اسلوب‌های زبانی همخوانی ندارد، نمی‌تواند به تحکیم مبانی دستوری زبان در زبان‌آموزان منجر گردد.

### ۴- گزینش محتوای ادبی برای دوره‌های آموزش زبان

نظرات متفاوتی درباره گزینش محتوای ادبی برای دوره‌های آموزش زبان وجود دارد که به بخشی از آنها اشاره خواهد شد. لازار (۱۹۹۳: ۵۲) توجه به ویژگی‌هایی چون پیشینه فرهنگی، مهارت زبانی، پیشینه ادبی، سن و سطح درک زبان‌آموز، و ویژگی‌هایی همچون جذابیت، قابلیت دسترسی، و مناسب بودن متون را در گزینش محتوای ادبی برای آموزش زبان بسیار مهم قلمداد می‌نماید. انتخاب و آموزش صفحاتی از آثار نویسندگان بزرگ که در بردارنده سویه‌های مهمی از زبان و فرهنگ است، پیشنهادی است که دل‌گورچیو در راستای گزینش محتوای ادبی به منظور آموزش زبان ارائه می‌نماید (دل‌گورچیو، نقل از لطافتی، ۱۳۸۷).

که‌یو (به نقل از لطافتی، ۱۳۸۷) پیشنهاد می‌کند که به گزینش متون نویسندگان معاصر و به‌کارگیری آنها در کلاس‌های آموزش زبان پرداخته شود؛ زیرا نزدیکی این متون به زبان رایج و در نتیجه به‌روز بودن موضوعات مطروحه در آنها، مسائل را برای تمام زبان‌آموزان ملموس و قابل‌درک می‌کند. مه‌کی (۱۳۷۰: ۴۴) در بیان اهمیت گزینش محتوای دوره‌های آموزش زبان، افراد زیادی را آگاه به واژگان ادبی گسترده‌ای می‌داند که «کلمات لازم را برای سفارش دادن غذا نمی‌دانند». وی در اثبات ادعای خویش، به نقل ماجرای از زبان ژولیان گرین، یکی از

دوستان آندره ژید می‌پردازد و اظهار می‌دارد علی‌رغم اینکه این نویسنده نامدار فرانسوی بر واژگان ادبی زبان انگلیسی تسلط داشت و ترجمه‌های بی‌نظیر او از آثار شکسپیر و کنراد گواهی بر این مدعاست، نتوانست منظور خود را به راننده اتوبوسی در لندن (برای پیاده شدن) تفهیم نماید. کولی و اسلاتر (۱۹۹۰: ۶) بر این باورند که در انتخاب متون باید علاقه، پیشینه فرهنگی و سطح زبانی زبان‌آموزان لحاظ گردد. رضی (۱۳۹۱) پیشنهاد می‌کند از داستان‌های معاصر که نثری نزدیک به زبان امروزی دارند، به‌عنوان محتوای درسی استفاده گردد؛ زیرا این دسته از متون، علاوه بر اینکه بازتاب‌دهنده گونه‌های گفتاری خلاق هستند، زمینه تقویت این گونه از زبان را در زبان‌آموزان فراهم می‌آورند. لطافتی (۱۳۸۷) در نظر گرفتن سطح زبانی زبان‌آموز را در گزینش متون ادبی بسیار مهم تلقی می‌کند. وی بر این باور است که چنانچه زبان‌آموز از درک متونی به‌عنوان محتوای درسی ناتوان باشد، به آنها واکنش نشان می‌دهد. به‌علاوه، وی متون ادبی معاصر را به دلیل دربردارندگی دو ویژگی طراوت و خلاقیت، حائز شرایط انتخاب به‌عنوان محتوای آموزشی می‌داند، چنانکه این دو ویژگی می‌تواند زبان‌آموز را به زبان جاری جامعه زبانی مقصد رهنمون سازد.

در این میان، عده‌ای نیز بر این باورند که نباید دشواری را به‌عنوان ملاک انتخاب شعر - به‌عنوان گونه‌ای ادبی - برای تدریس به خارجیان قرار داد؛ زیرا هدف از آموزش شعر به آنان، آشنایی با نقد شعر، خوانش آن، آماده‌سازی ذهنی برای زوداندیشی، ایجاد مهارت در زبان‌آموز برای مطالعه شعر در ساعات بیکاری و ایجاد احساس شادی در وی است (آزادی کناری، ۱۳۷۶). برومفیت (۱۳۷۴) نیز معتقد است هرچند می‌توان سطح زبانی متون ادبی را از طریق واژه‌ها و ساختارهای دستوری و برمبنای الگوهای زبان‌شناختی سنجید، اهمیت قالب‌های ادبی را نمی‌توان این‌گونه ارزیابی کرد. بر این مبنا می‌توان متونی را شناسایی کرد که از منظر زبان‌شناختی ساده محسوب می‌گردند، ولی مشکلات بسیاری در قالب متون ادبی ایجاد می‌کنند. راش (۲۰۱۱) نیز بر این باور است که حتی اشعار تاریخی می‌توانند اشکال قدیمی‌تر زبان را به زبان‌آموز بشناسانند تا آنها از این طریق، از تحولات زبان در طول قرن‌ها آگاه شوند. او همچنین معتقد است که باید اشعاری با این ویژگی‌ها را برای به‌کارگیری در کلاس آموزش زبان گزینش کرد: ۱- اشعاری که دارای سطح مناسبی از پیچیدگی هستند. ۲- شعرهایی که زبان‌آموزان را به چالش می‌کشند، ولی در آنها ایجاد هراس نمی‌کنند. ۳- اشعاری شامل موضوعات و محتواهایی که زبان‌آموزان را به خواندن ترغیب می‌نمایند. ۴- اشعاری که

فراگیران را به بحث تشویق می‌کند و آنها را به نظر واحدی نزدیک می‌نماید. ۵- شعرهایی که زبان‌آموزان را از حضور مدرس و توضیحات وی بی‌نیاز می‌کند. ۶- اشعاری که منجر به تحریک عواطف زبان‌آموز می‌شود.

همان‌گونه که ملاحظه گردید، می‌توان معیارهای دشواری، نزدیکی به زبان امروزی، و تناسب با سطح زبانی زبان‌آموز را پربسامدترین معیارهای گزینش محتوای ادبی در میان اظهارات و نتایج پژوهش‌های پژوهشگران حوزه آموزش زبان معرفی کرد. با اندکی تأمل می‌توان دریافت که دو معیار نزدیکی به زبان امروزی و تناسب با سطح زبانی زبان‌آموزان نیز به نوعی صورت تغییر شکل یافته معیار نخست، یعنی دشواری است که خود زائیده نوعی نگاه ساخت‌گرایانه به مقوله گزینش محتوای ادبی برای دوره‌های آموزش زبان است. البته نگاه زبان‌شناختی به ادبیات، با طرح نظم، شعر و نثر به‌عنوان سه گونه ادبی، تا حدود زیادی این معضل را سامان داده است که به نظر می‌رسد پرداختن به این سه گونه ادبی به‌عنوان راهکاری علمی جهت گزینش محتوای ادبی دوره‌های آموزش زبان ضروری باشد؛ چراکه به نوعی تکلیف گزینش محتوا را حداقل در زبان فارسی مشخص می‌نماید.

می‌توان نظم را گونه‌ای از ادبیات دانست که بر برونه آن، یعنی صورت و ساخت‌های غیرمعنایی، و عمدتاً بر ساخت واجی زبان استوار است. وزن عروضی، قافیه و صنایعی همچون ترصیع، جناس، و لف و نشر از این دسته‌اند. درواقع، می‌توان نظم را از نظر معنایی همچون زبان معیار دانست که به لحاظ صوری از آن فاصله گرفته است. در مقابل، شعر بر درونه زبان، یعنی بخشی از زبان همچون تشبیه، استعاره، کنایه، و تمامی مجازهای معنایی، که عمدتاً در سطح معناشناسی و محتوایی زبان مطالعه می‌شوند، استوار است. اما نثر معیار، نه به برونه زبان کاری دارد و نه به درونه آن؛ درست در وسط زبان قرار دارد و جایگاه سایر متون منشور، برمبنای نزدیکی به دو گونه نظم و شعر تعریف می‌شود. بر این مبنا می‌توان نثرهایی همچون «نثر شاعرانه» که جوهری شعری دارد - مانند بوف کور هدایت - «نثر ادبی» که از صورت و معنا در آن بهره‌گیری شده - مانند گلستان سعدی - و «نثر یله‌شده» که در آن فقط با برونه زبان بازی شده و گرایش آن بیشتر به نظم است - مثل دُرّه نادره - را شناسایی کرد. همچنین برای ارزشیابی متون ادبی باید مثلی در نظر گرفت که سه گونه ادبی در سه رأس آن فرض می‌شوند، و بر این مبنا، جایگاه این آثار را مشخص کرد. برای نمونه، شعر حافظ در روی محور شعر و نظم قرار می‌گیرد؛ زیرا در آن به یک اندازه از گونه‌های شعر و نظم استفاده شده است

(حق‌شناس، ۱۳۷۱). صفوی (۱۳۸۰: ۵۸-۵۴) نظم را ماحصل قاعده‌افزایی بر نثر، و شعر را نتیجه‌گریز از قواعد دستوری زبان می‌داند. وی نثر را به صورت طیفی در نظر می‌گیرد که در یک سوی آن نثر مسجّع یا منظوم - که با اعمال قاعده‌افزایی بر برونه‌ی زبان، ویژگی نظم را پیدا کرده - و در سوی دیگر آن شعر منثور - شعری که فاقد قاعده‌افزایی است - قرار دارد.

#### ۵- پیشینه پژوهش

با بررسی‌ها در منابع، پژوهشی که به تأثیر به‌کارگیری متون منظوم و شعر فارسی بر آموزش واژه پرداخته باشد، یافت نشد، و از میان تحقیقاتی که به آموزش واژه به زبان‌آموزان از طریق شعر پرداخته‌اند، پژوهش اوزن و محمدزاده (۲۰۱۲) از نظر روش، قرابت بیشتری با پژوهش حاضر دارد. این دو، به تأثیر آموزش واژه و دستور از طریق شعر بر دانش‌آموزان انگلیسی‌آموز سطح پیش‌متوسط سال هفتم کالجی در ترکیه پرداخته‌اند. آنان ضمن پنج جلسه آموزش واژه و دستور در دو قالب شعر و متون درسی در دو گروه ۲۴ نفری آزمون و گواه، به سنجش دانش واژگانی و دستوری آموزش داده شده به آزمودنی‌ها پرداخته‌اند. نتایج پژوهش آنان حاکی است که گروه آزمون (آموزش واژه و دستور از طریق شعر) به طور معناداری موفق‌تر از گروه گواه عمل کرده‌است و می‌توان فعالیت‌های آموزش واژه «شعرمحور» را در کلاس‌های آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، جایگزین فعالیت‌های آموزش واژه از راه متون درسی کرد.

هر چند تحقیقات دیگری نیز در حوزه آموزش واژه از طریق شعر صورت پذیرفته، اما بیشتر به ارائه‌ی گویایی فعالیت‌های بسنده می‌نمایند. برای نمونه آیدین‌اوغلو (۲۰۱۳) در پاسخ به این پرسش که آیا ممکن است با آموزش واژه از طریق شعر، مهارت‌های زبانی و دانش ادبی زبان‌آموزان را بهبود بخشید، فعالیت‌هایی را پیشنهاد می‌دهد که در طراحی آنها از اصول رویکرد واژگانی، تفکر خلاق، تفکر انتقادی و هوش‌های چندگانه بهره برده‌اند. آلبی (۲۰۱۵) نیز همچون آیدین‌اوغلو با محور قرار دادن یک شعر انگلیسی، مجموعه‌ای از فعالیت‌هایی را که می‌تواند به رشد دانش واژگانی زبان‌آموزان منجر شود، پیشنهاد می‌کند.

#### ۶- روش پژوهش

روش این پژوهش میدانی و توصیفی-تحلیلی است که ذیلاً به معرفی آزمودنی‌ها و ابزار اندازه‌گیری به کار رفته در پژوهش پرداخته خواهد شد.

## ۶-۱- آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های این تحقیق را ۳۸ نفر از فارسی‌آموزان عرب‌زبان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) از هر دو جنس (۲۹ مرد و ۹ زن) و با ۳ ملیت (جدول شماره ۱) تشکیل می‌دهند. نخست، ۴۳ نفر از فارسی‌آموزان عرب‌زبان دوره پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) از حدود ۲۰۰ فارسی‌آموز عرب و غیرعرب انتخاب گردید. سپس با پیش‌آزمونی، واژه‌هایی که قرار بود در قالب متون منظوم و برگردان نثر آنها به دو گروه آزمون و گواه ارائه و آموزش داده شود، سنجش شد، بدین ترتیب که از این دسته خواسته شد در مدتی معین به ترجمه<sup>(۱)</sup> ۲۴ واژه به کار رفته در متون مذکور بپردازند. پس از تصحیح آزمون‌ها، ۵ نفر که موفق به ترجمه درست بیش از ۲۵ درصد از واژه‌ها (۶ واژه) شده بودند، حذف گردیدند و ۳۸ نفر باقی‌مانده به‌عنوان جمعیت نمونه پژوهش انتخاب شدند. سپس این تعداد در دو گروه ۱۹ نفره آزمون و گواه سازماندهی شد. در گروه آزمون، سه متن خوانداری نظم‌روایی متناسب با سطح زبانی جمعیت نمونه با تعدادی واژه ناآشنا در سه جلسه درسی با فاصله زمانی یک روز با تأکید بر آموزش واژه‌ها تدریس شد و در گروه گواه، برگردان همان متون به نثر ساده با محوریت همان واژه‌های به کار رفته در متون منظوم، و با همان توالی زمانی تدریس شد. سپس، در روز چهارم پیش‌آزمون اجرا شده در آغاز فرایند همگن‌سازی به‌عنوان پس‌آزمون در اختیار آزمودنی‌های هر دو گروه قرار گرفت تا نگارندگان به پاسخ‌های صحیح هر دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دست یابند.

جدول ۱. ملیت، جنسیت و تعداد آزمودنی‌ها در هر گروه

ردیف	ملیت	تعداد	گروه آزمون	گروه گواه	زن	مرد
۱	عراقی	۱۳	۶	۷	۱	۱۲
۲	لبنانی	۱۶	۸	۸	۵	۱۱
۳	سوری	۹	۵	۴	۳	۶
کل	---	۳۸	۱۹	۱۹	۹	۲۹

## ۶-۲- ابزار

ابزار اندازه‌گیری این پژوهش آزمونی متشکل از ۲۴ پرسش واژه است که در قالب پیش‌آزمون و پس‌آزمون برگزار گردید. آزمودنی‌ها موظف بودند در زمان معینی معادل عربی این واژه‌ها را در مقابل آنها بنویسند.

### ۶-۲-۱- پایایی ابزار پژوهش

پایایی یا قابلیت اعتماد، از ویژگی‌های فنی ابزار اندازه‌گیری است. این مفهوم با این امر سروکار دارد که ابزار اندازه‌گیری در شرایط یکسان، تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد. ایبل و فریسی این مفهوم را همبستگی میان یک مجموعه از نمرات، و مجموعه دیگری از نمرات در یک آزمون معادل، که به صورت مستقل بر یک گروه آزمودنی به دست آمده است تعریف کرده‌اند. با توجه به این امر، معمولاً دامنه ضریب قابلیت اعتماد، از صفر (عدم ارتباط) تا مثبت یک (ارتباط کامل) در تناوب است. این ضریب نشان می‌دهد که ابزار اندازه‌گیری تا چه اندازه ویژگی‌های باثبات آزمودنی و یا ویژگی‌های متغیر و موقت آن را می‌سنجد. برای محاسبه ضریب قابلیت اعتماد ابزار اندازه‌گیری، شیوه‌های مختلفی به کار برده می‌شود از جمله روش‌های اجرای دوباره آزمون (روش بازآزمایی)، تنصیف (دو نیمه کردن)، کودر - ریچاردسون و آلفای کرونباخ.

با توجه به اینکه نمرات خام آزمون واژه استفاده شده در این پژوهش به صورت جواب‌های صحیح و غلط (دوگزینه‌ای ۰ و ۱) بوده، برای بررسی پایایی آن، از روش کودر - ریچاردسون استفاده شد. روش کار در این آزمون بدین ترتیب است که هر قدر مقدار رقم به دست آمده به ۱ نزدیک باشد، آزمون اعتبار بیشتری دارد. همچنین ضریب آلفای کمتر از ۰/۶ معمولاً ضعیف تلقی می‌شود؛ دامنه ۰/۶ تا ۰/۷ قابل قبول، و بیش از ۰/۷ خوب است. برای اجرای آزمون، ابتدا نمونه اولیه شامل ۱۵ برگه امتحانی تکمیل شده بررسی شد؛ پاسخ‌های نادرست با عدد ۰ و پاسخ‌های درست با عدد ۱ ثبت گردید و سپس با استفاده از داده‌های این آزمون‌ها و با کمک نرم‌افزار اکسل<sup>۱</sup>، میزان ضریب اعتماد با روش کودر - ریچاردسون محاسبه شد که مقدار ۰/۷۸ به دست آمد و از آنجا که این عدد در محدوده میزان قابل قبول می‌گنجد، می‌توان گفت که آزمون در سطح پایایی قابل قبولی قرار دارد.

### ۷- ارائه و تحلیل داده‌ها

در این بخش، ضمن پرداختن به شاخص‌های توصیفی همچون اطلاعات جمعیت‌شناختی جمعیت نمونه پژوهش و ...، به بررسی فرضیه پژوهش، و ارائه نتایج آن از طریق تحلیل آماری پرداخته خواهد شد.

1. Excel

## ۷-۱- یافته‌های توصیفی

در این بخش به ارائه شاخص‌های توصیفی، شامل اطلاعات جمعیت‌شناختی جمعیت نمونه، و میانگین و انحراف معیار نمرات مربوط به آزمون واژه دو گروه آزمون و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرداخته خواهد شد.

## ۷-۱-۱- اطلاعات جمعیت‌شناختی

جدول ۲. خلاصه نتایج آمار جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

گروه	آماره	زیرمجموعه	تعداد	درصد
آزمون		مرد	۱۵	۷۸/۹
		زن	۴	۲۱/۱
گواه		مرد	۱۴	۷۳/۷
		زن	۵	۲۶/۳
آزمون		لبنانی	۸	۴۲/۱
		سوری	۵	۲۶/۳
		عراقی	۶	۳۱/۶
گواه		لبنانی	۸	۴۲/۱
		سوری	۴	۲۱/۱
		عراقی	۷	۳۶/۸

ملاحظه می‌شود که در گروه آزمون، اکثریت افراد را مردان (۷۸/۹ درصد) با ملیت لبنانی (۴۲/۱ درصد) تشکیل داده‌اند، و در گروه گواه نیز اکثریت افراد، مرد (۷۳/۷ درصد) با ملیت لبنانی (۴۲/۱ درصد) هستند.

## ۷-۱-۲- یافته‌های توصیفی مربوط به نمرات آزمون واژه

جدول ۳. آمار توصیفی نمرات آزمون واژه زبان‌آموزان در دو گروه آزمون و گواه

مرحله	گروه	میانگین نمرات	انحراف معیار
پیش‌آزمون	آزمون	۳/۶۱۳	۱/۱۱۶
	گواه	۳/۷۸۹	۱/۱۸۲
پس‌آزمون	آزمون	۱۷/۳۱۵	۲/۵۳۹
	گواه	۱۶/۱۰۵	۳/۰۸۹

نمرات پیش‌آزمون در دو گروه آزمون و گواه به ترتیب ۳/۶۱۳ و ۳/۷۸۹ است که این نمرات در پس‌آزمون به ترتیب به ۱۷/۳۱۵ و ۱۶/۱۰۵ تبدیل شده‌است.

### ۷-۲- آمار استنباطی

در این بخش به بررسی فرضیه پژوهش از طریق آزمون تحلیل هم‌وردایی<sup>۱</sup> پرداخته شده‌است و همان‌گونه که متداول است، بهره‌گیری از تحلیل هم‌وردایی مستلزم بررسی پیش‌فرض‌هایی است که باید در مورد فرضیه پژوهش و متغیرهای مربوط به آن اجرا گردد.

### ۷-۲-۱- بررسی فرضیه تحقیق

در این قسمت، برای بررسی فرضیه پژوهش، از پیش‌فرض‌های تحلیل هم‌وردایی بهره گرفته خواهد شد.

### ۷-۲-۱-۱- بررسی بهنجاری<sup>۲</sup> بودن توزیع نمرات

با توجه به اینکه در بررسی تغییرات متغیرهای وابسته تحت متغیرهای مستقل در طرح‌های آزمایشی، اولویت با آزمون‌های فراسنجی است و شرط استفاده از این نوع آزمون‌ها، بهنجاری بودن متغیر است، اطمینان از بهنجاری بودن این متغیرها ضروری است، این امر با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف<sup>۳</sup> قابل دسترسی است. این آزمون برای بررسی ادعای مطرح‌شده در مورد توزیع داده‌های یک متغیر کمی استفاده می‌شود. فرض‌های آماری مربوط به توزیع بهنجاری به صورت زیر مطرح می‌شود:

$H_0$ : متغیرها دارای توزیع بهنجاری هستند.

$H_1$ : متغیرها دارای توزیع بهنجاری نیستند.

جدول ۴. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در مورد نمرات

نمرات	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه آزمون
نمره پیش‌آزمون گروه آزمون	۰/۱۸۸	۰/۰۷۶	بهنجاری
نمره پس‌آزمون گروه آزمون	۰/۱۸۵	۰/۰۸۶	بهنجاری
نمره پیش‌آزمون گروه گواه	۰/۱۳۵	۰/۲۰۰*	بهنجاری
نمره پس‌آزمون گروه گواه	۰/۱۴۰	۰/۲۰۰*	بهنجاری

\* حد پایین سطح معناداری

1. Covariance
2. normal
3. Kolmogorov-Smirnov test



در جدول ملاحظه می‌شود که سطح معناداری آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای تمام نمرات بیشتر از  $0/05$  است؛ از این رو، ادعای بهنجار بودن توزیع نمرات پذیرفته می‌شود.

### ۷-۲-۱-۲- آزمون خطی بودن همبستگی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون

براساس نتایج حاصل از این آزمون (جدول شماره ۵)، مقادیر  $F$  نمرات پیش‌آزمون در سطح  $0/001$  معنادار است که نشان می‌دهد پیش‌فرض همبستگی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون رعایت شده‌است.

جدول ۵. نتایج آزمون خطی بودن همبستگی پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	آماره آزمون (F)	سطح معناداری
نمره آزمون واژه	۱۲/۸۳۹	۰/۰۰۱

### ۷-۲-۱-۳- آزمون همگونی وردایی<sup>۱</sup>

برای بررسی همگونی وردایی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون لون<sup>۲</sup> استفاده شد. فرض صفر این آزمون، همگونی وردایی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، و فرض مقابل، عدم همگونی وردایی نمرات این دو آزمون است.

جدول ۶. نتایج آزمون همگونی وردایی در مورد نمرات آزمون واژه

متغیر	آماره آزمون	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
نمره پیش‌آزمون سنجش واژه	۰/۰۴۷	۱	۳۶	۰/۸۲۹
نمره پس‌آزمون سنجش واژه	۱/۱۷۳	۱	۳۶	۰/۲۸۶

در جدول ملاحظه می‌شود که سطح معناداری آزمون لون برای تمام نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون بیشتر از  $0/05$  است، از این رو فرض صفر آزمون تأیید می‌شود و بدین ترتیب، می‌توان گفت که نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای وردایی همگون هستند.

علاوه بر این، با توجه به فراهم بودن شرایط اولیه، از آزمون تحلیل هم‌وردایی برای بررسی فرضیه پژوهش که تأثیر به‌کارگیری متون منظوم فارسی را بر آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان بیشتر از متون منثور می‌داند، استفاده شده‌است. نتیجه آزمون تحلیل هم‌وردایی در جدول ۷ آمده‌است.

1. Variances  
2. Leven test

جدول ۷. خلاصه نتایج آزمون تحلیل هم‌وردایی نمرات آزمون واژه

منبع تغییرات	میانگین مربعات	آماره آزمون (F)	سطح معناداری
اثر ثابت	۴۵۴/۷۸۵	۷۵/۵۷۱	۰/۰۰۰
اثر پیش‌آزمون	۷۷/۲۶۵	۱۲/۸۳۹	۰/۰۰۱
اثر گروه	۱۸/۸۴۰	۳/۱۳۱	۰/۰۸۶
اثر خطا	۶/۰۱۸	---	---

علی‌رغم عملکرد بهتر گروه آزمون، اثر گروه بر نمره آزمون واژه معنادار نیست ( $\text{sig} > 0/05$ )؛ بدین معنا که آموزش واژه در قالب متون منظوم فارسی به فارسی‌آموزان عرب‌زبان، در مقایسه با آموزش واژه به آنها در قالب برگردان همان متون به نثر، اثر بیشتری ندارد و بدین ترتیب، فرضیه پژوهش رد می‌گردد.

### ۸- نتیجه‌گیری

در این پژوهش به آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم در مقایسه با متون منثور پرداخته شد. نخست پیش‌آزمونی متشکل از ۲۴ پرسش‌سنجش واژه برگزار گردید و بدین ترتیب، ۳۸ نفر از فارسی‌آموزان عرب‌زبان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) به‌عنوان آزمودنی‌های همگن در قالب دو گروه ۱۹ نفره آزمون و گواه انتخاب شدند. در گروه آزمون، متون خوانداری نظم‌روایی با تعدادی واژه ناآشنا و با تأکید بر آموزش همان واژه‌ها و در گروه گواه، برگردان همان متون به نثر ساده با محوریت همان واژه‌های به کار رفته در متون منظوم با توالی زمانی یکسان تدریس شد. پس از آن، پیش‌آزمون اجرا شده در آغاز فرایند همگن‌سازی، به‌عنوان پس‌آزمون در اختیار آزمودنی‌های هر دو گروه قرار گرفت تا بدین ترتیب، نگارندگان به پاسخ‌های صحیح هر دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دست یابند. سپس، نتایج نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه آزمون و گواه از طریق آزمون تحلیل هم‌وردایی تحلیل شد. اگرچه در مجموع، گروه آزمون عملکرد بهتری از گروه گواه داشت، این تفاوت معنادار نبود و بدین ترتیب، فرضیه پژوهش که کارآمدی و تأثیر آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم را بیشتر از متون منثور می‌دانست، به اثبات نرسید.

شاید بتوان دلایل عملکرد بهتر (و نه معنادار) گروه آزمون (آموزش واژه از طریق متون منظوم) را دستاورد عوامل زیر دانست:

۱- کشف الگوی غیرمعمول زبان نظم و تلاش برای تنظیم سازه‌های جملات در قالب الگوی معمول زبان خودکار فارسی، منجر به درگیری بیشتر فارسی‌آموزان با واژه‌های به کار رفته در متون منظوم - از جمله واژه‌های آموزش داده شده - گردیده و در نتیجه به یادگیری بهتر آنان منجر شده است.

۲- متون منظوم به دلیل آهنگین بودن در حافظه می‌نشینند و این به یادگیری بهتر واژه‌های این متون کمک می‌کند؛ به عبارت دیگر از آنجا که این متون در فرایندی آهنگین وارد حافظه می‌شوند، فراموشی سازه‌ها و واژه‌ها به آسانی اتفاق نمی‌افتد.

۳- انگیزه فارسی‌آموزان در دستیابی به اعتمادبه‌نفس ناشی از توانایی آنان در ارائه متون منظوم در مهارت‌های تولیدی، آنان را به یادگیری بهتر این متون و در نتیجه واژه‌های به کار رفته در آنها ترغیب کرده است.

۴- عرب‌زبان بودن جمعیت نمونه پژوهش در به دست آمدن نتایج بی‌تأثیر نیست؛ چراکه اوزان و بحور عروضی فارسی و عربی ریشه مشترکی دارند و تا حد زیادی به هم نزدیک‌اند. بنابراین از آنجا که جمعیت نمونه با آهنگی متفاوت از آهنگ هجایی اشعار زبان مادری خود روبرو نبوده، با فرایند یادگیری آسان‌تری مواجه بوده است.

در مقایسه نتایج پژوهش با پژوهش‌های همسو ذکر دو نکته ضروری است: نخست اینکه پیش‌تر پژوهشی در موضوع پژوهش حاضر در حوزه زبان فارسی نشده است و دیگر اینکه از پژوهش‌های یادشده در بخش ششم، صرفاً می‌توان به دلیل دارا بودن مؤلفه‌های مشترک همچون بهره‌گیری از فعالیت میدانی و روش تقریباً همسان، به مقایسه پژوهش پیش‌رو با تحقیق اوزن و محمدزاده (۲۰۱۲) پرداخت. بر این مبنا می‌توان گفت که نتیجه پژوهش حاضر، با نتیجه تحقیق اوزن و محمدزاده (همان) که تأثیر معنادار آموزش واژه از طریق شعر را تأیید می‌کند، همخوانی ندارد.<sup>۱</sup>

#### پی‌نوشت

۱. از آنجا که پاسخ‌های چندگزینه‌ای، امکان پاسخ‌گویی صحیح به پرسش‌ها به صورت شانسی و تصادفی را در بر دارد، از روش ترجمه واژه‌ها استفاده شد؛ علاوه بر این، تمامی واژه‌های انتخابی، فارسی سره بودند.
۲. در برگردان متون منظوم به منثور، سعی گردید مواردی همچون حفظ الگوی طبیعی زبان فارسی، حفظ بافت جملات، و توالی روایت رعایت گردد.

۱. نگارندگان از مسؤولان محترم مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) که امکان اجرای این پژوهش را فراهم نمودند، صمیمانه سپاسگزاری می‌نمایند.

## منابع

- آزادی کناری، ش. ۱۳۷۶. «ملاحظات در باب زبان با نگاهی به آموزش زبان فارسی به خارجیان، نامه پارسی، (۷): ۱۲۵-۲۵۸.
- آذری نجف‌آباد، ا. ۱۳۶۲. «روابط زبان و ادبیات»، دانشگاه انقلاب، (۲۴): ۴۶-۴۸.
- برومفیت، ک. ۱۳۷۴. «مهارت‌های خواندن و مطالعه ادبیات در زبان خارجی». ترجمه س. بابایی. رشد آموزش زبان، (۴۱): ۱۷-۲۱.
- حق شناس، ع. ۱۳۷۱. «نظم، نثر و شعر؛ سه گونه ادب». مجموعه مقالات دومین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی، دانشگاه علامه طباطبایی: ۱۰۲-۱۱۳.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۷۰. مقالات ادبی، زبان‌شناختی. تهران: نیلوفر.
- راسخ مهند، م. ۱۳۹۲. درآمدی بر زبان‌شناسی شناختی؛ نظریه‌ها و مفاهیم، تهران: سمت.
- رضی، ا. ۱۳۹۱. «کارکردهای تعلیمی ادبیات فارسی»، پژوهشنامه ادبیات تعلیمی، (۱۵): ۹۷-۱۲۰.
- صفوی، ک. ۱۳۸۰. از زبان‌شناسی به ادبیات، تهران: سوره مهر.
- ضیاء حسینی، م. ۱۳۸۸. مبانی زبان‌شناسی برای دانشجویان زبان‌شناسی، مترجمی و آموزش زبان، تهران: رهنما.
- عزیدفتری، ب. ۱۳۹۰. «جایگاه ادبیات در کلاس‌های آموزش زبان خارجی و چند مفهوم مرتبط». کتاب ماه ادبیات، (۵۵): ۸۷-۹۳.
- فالک، ج. ۱۳۷۱. زبان‌شناسی و زبان؛ بررسی مفاهیم بنیادی زبان‌شناسی. ترجمه خ. غلامعلی‌زاده، مشهد: آستان قدس.
- کارتر، ر. ۱۳۸۱. «زبان و ادب». ترجمه ع. امام. نامه فرهنگ، (۴۴): ۱۴۸-۱۶۳.
- لطافتی، ر. ۱۳۸۷. «ادبیات، بستری مناسب برای آموزش زبان به زبان‌آموز ایرانی». پژوهش زبان‌های خارجی، (۴۶): ۱۰۱-۱۱۵.
- مه‌کی، و. ف. ۱۳۷۰. تحلیل روش آموزش زبان. ترجمه ح. مریدی، مشهد: آستان قدس.
- Abukhattala, I. 2014. Literature in Foreign Language Education Programs: A New Perspective. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 216-227.
- Alabi, A. M. 2015. TEACHING VOCABULARY THROUGH POETRY IN AN EFL CLASSROOM. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & science education*, 4(4), 22-30.
- Antika, R. 2016. Poetry in EFL Classroom. *TELL-US JOURNA*, 2(2): 20-35.
- Aydinoğlu, N. 2013. Integration of Poetry with Vocabulary Teaching. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14, 274-284.
- Babae, R. & Wan, Y. 2014. Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, 7(4), 80-85.

- Brumfit, C. j. & Carter, R. A. 1986. *Literature and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Chalikendy, M. A. 2015. Literature: A Natural Source For Teaching English in ESL/EFL Classrooms. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, (6), 224-234.
- Collie, J. & S. Slater. 1990. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: CUP.
- Daskalovska, N. & Dimova, V. 2012. Why Should Literature be Used in The Language Classroom?. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46, 1182-1186.
- Hişmanoğlu, M. 2005. Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1, 53-66.
- Huda, M. E. 2012. Designing materials for the content of Bangladesh: Theories and Realities. *Journal of Nazrul University*, 1, 1-44.
- Khatib, M., Rezaei, R. & Derakhshan, A. 2011. Literature in The EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201-208.
- Lasar, G. 1993. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ozen, B. & Mohammadzadeh, B. 2012. Teaching Vocabulary Through Poetry in An EFL Classroom. *International Online Journal of Primary Education*, 1(1), 58-72.
- Parkinson, B. & Reid Thomas, H. 2000. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rush, P. 2011. Behind the Lines: Using Poetry in the Language Classroom. *retrieved at [http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai\(30\)/05.pdf](http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai(30)/05.pdf) on June 10, 2013.*
- Shazu, R. I. 2014. Use of Literature in Language Teaching and Learning: A Critical Assessment. *Journal of Education and Practice*, 5(7), 29-35.
- Van, T. T. M. 2009. The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *Journal of English Teaching Forum*, 3, 2-9.



# زبان فارسی و گویش های ایرانی

سال چهارم، دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۷

صفحات ۱۱۱-۸۵

## رده‌شناسی ترتیب واژه‌ها در دو گونه غربی و شرقی زبان گیلکی

دکتر فریار اخلاقی<sup>۱</sup>

دکتر پونه مصطفوی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۳/۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۸/۷

### چکیده

گیلکی که از شاخه شمال غربی زبان‌های ایرانی است، دارای دو گونه شرقی و غربی است که با هم تفاوت‌هایی دارند و در مواردی فهم متقابل را دشوار می‌کند. پژوهش حاضر، در چهارچوب رده‌شناسی زبان، به بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌های این دو گونه زبانی از نظر ترتیب واژه‌ها و توالی ارکان جمله و مقایسه آنها پرداخته است. گیلکی رشت نماینده گونه غربی و گیلکی لاهیجان نماینده گونه شرقی در نظر گرفته شده و بیست و چهار مؤلفه ترتیب واژه‌ها در چهارچوب نظری گرین برگ (۱۹۶۶) با توجه به مؤلفه‌های همبستگی درایر (۱۹۹۲) و با الگوگیری از دبیرمقدم (۱۳۹۲) جداگانه بررسی و با یکدیگر مقایسه شده است. داده‌های گویشی با مصاحبه مستقیم و ضبط صدای گویشوران گردآوری شده است. یافته‌های پژوهش حاکی است که دو گونه بررسی شده با وجود یکسانی الگوی کلی ترتیب واژه‌ها، در سه مؤلفه با یکدیگر تفاوت‌های جزئی دارند؛ «نوع حرف اضافه»، «توالی صفت و مبنای مقایسه»، و «فعل اصلی و فعل کمکی زمان-نمود».

**واژگان کلیدی:** رده‌شناسی، ترتیب واژه‌ها، همبستگی، گیلکی لاهیجان، گیلکی رشت

✉ f.akhlaghi@richt.ir

۱. استادیار رشته زبان‌شناسی همگانی پژوهشگاه میراث فرهنگی و گردشگری

۲. استادیار رشته زبان‌شناسی همگانی پژوهشگاه میراث فرهنگی و گردشگری

## ۱- مقدمه

گیلکی از شاخه شمال غربی زبان‌های ایرانی است و دو گونه اصلی دارد که یکی در شرق و دیگری در غرب گیلان رایج است و حد فاصل آنها رودخانه سفیدرود است. گونه غربی (بیه‌پس؛ پس‌رود. بیه در گیلکی به معنای رود است.) در شهرهای انزلی، صومعه‌سرا، فومن و رشت به کار می‌رود و گونه شرقی (بیه‌پیش؛ پیش‌رود) در شهرهای لاهیجان، لنگرود و رودسر. این دو گونه در بخش افعال، ساخت زمان‌های فعل و الگوی تکیه تفاوت‌های بنیادینی با یکدیگر دارند که در مواردی فهم متقابل را دشوار می‌کند.

هدف پژوهش حاضر، بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌های دو گونه غربی و شرقی گیلکی از نظر ترتیب واژه‌ها و توالی ارکان جمله از منظر رده‌شناسی زبان است. ترتیب واژه‌ها در گیلکی رشت به‌عنوان نماینده گونه غربی و گیلکی لاهیجان به‌عنوان نماینده گونه شرقی، در چهارچوب نظری گرین‌برگ (۱۹۶۶) با در نظر گرفتن مؤلفه‌های همبستگی درایر (۱۹۹۲) و با الگوگیری از دبیرمقدم (۱۳۹۲) بررسی و مقایسه شده‌اند. داده‌های گویشی به شیوه میدانی و با مصاحبه مستقیم و ضبط صدای گویشوران گردآوری شده‌است. در گونه گیلکی رشت، در مواردی برای تأیید یافته‌ها از کتاب‌ها و مجله‌های گیلکی استفاده گردیده‌است.

ترتیب واژه‌ها از عوامل رده‌شناختی مؤثر در گوناگونی زبان‌هاست که هم در سطح بند - برای مثال، ترتیب قرار گرفتن فاعل، فعل و مفعول - و هم در سطح یک گروه نحوی - مثلاً گروه اسمی یا گروه حرف‌افزای - وجود دارد. در ترتیب واژه‌ها می‌توان دو نوع بررسی انجام داد: بررسی ترتیب قرار گرفتن عناصر در کنار هم و ارزیابی مطابقت ترتیب واژه‌ها با همگانی‌های زبانی. محققان زبان‌ها را براساس ترتیب قرار گرفتن فاعل، فعل و مفعول طبقه‌بندی کرده‌اند (درایر، ۲۰۰۷: ۶۱-۶۲). در برخی زبان‌ها، ترتیب واژه‌ها راه تشخیص روابط دستوری در یک بند دانسته شده‌است (گیون، ۲۰۰۱: ۲۳۳).

ترتیب واژه‌ها در سطح بند براساس سه نکته بررسی می‌شود: ترتیب فاعل و فعل؛ ترتیب مفعول و فعل؛ ترتیب فاعل و مفعول (درایر، ۲۰۰۷: ۷۹). به لحاظ منطقی در زبان‌ها شش ترتیب در عناصر یک بند می‌تواند وجود داشته باشد؛ SOV، SVO، VSO، VOS، OVS و OSV. علاوه بر این ممکن است فعل، فاعل و مفعول در درون بند بدون هیچ ترتیبی کنار هم قرار گیرند، یعنی زبان ترتیب واژه آزاد داشته باشد. نمونه‌هایی از تمامی انواع شش‌گانه ترتیب واژه‌ها را می‌توان در زبان‌های دنیا یافت، اما زبان‌هایی که در آنها مفعول در ابتدای جمله قرار می‌گیرد، به‌ندرت یافت می‌شود. ترتیب آزاد در زبان‌ها نیز نظم و قواعدی دارد (درایر، ۲۰۰۵a: ۳۳۰).



زبان‌ها را براساس ترتیب قرار گرفتن عناصر فاعل، فعل و مفعول، به سه دسته تقسیم کرده‌اند. دسته اول زبان‌های فعل‌پایانی‌اند که خود سه نوع‌اند: SOV، OSV و زبان‌هایی که در آنها ترتیب فاعل و مفعول آزاد است. زبان‌های SOV گستردگی بیشتری دارند (درایر، ۲۰۰۷: ۶۱-۶۲). دسته دوم زبان‌های فعل‌آغازین هستند که دو نوع‌اند: VSO و VOS. زبان‌هایی که در آنها فعل بین فاعل و مفعول قرار می‌گیرد، دسته سوم‌اند. در این زبان‌ها فاعل پیش از فعل و مفعول پس از آن قرار می‌گیرد. کاربرد این نوع زبان‌ها از زبان‌های فعل‌آغازین معمول‌تر است، اما از زبان‌های فعل‌پایانی گستردگی کمتری دارند. زبان‌های SVO از نظر ویژگی‌های ترتیب واژه‌ها، بسیار شبیه زبان‌های فعل‌آغازین هستند. ترتیب مفعول و فعل در زبان‌ها از عوامل بسیار مهم است و این ترتیب می‌تواند بر ترتیب واژه‌ها در سطح گروه نیز تأثیرگذار باشد، زیرا در زبان‌های فعل‌آغازین VOS و SVO این نکته مشترک است که مفعول به دنبال فعل می‌آید، به همین دلیل آنها ویژگی‌های مشترک دارند. بنابراین، می‌توان برخی ویژگی‌ها را با توجه به جایگاه مفعول نسبت به فعل پیش‌بینی کرد. زبان‌های مفعول‌آغازین بسیار نادرند، به طوری که نمی‌توان ویژگی‌های این گونه زبان‌ها را پیش‌بینی کرد (همان: ۶۴-۷۱). با توجه به اینکه بین ویژگی‌های زبان‌های فعل‌آغازین و SVO شباهت وجود دارد و همچنین ویژگی‌های زبان‌های مفعول‌آغازین و SOV نیز مشترک هستند می‌توان نتیجه گرفت که براساس جایگاه فعل و مفعول به طور کلی دو گروه زبان داریم: زبان‌های OV در مقابل VO.

در بررسی زبان‌ها منظور از ترتیب فاعل و مفعول، نوع واژگانی آنهاست و نوع ضمیری فاعل و مفعول مدنظر قرار نمی‌گیرد. یعنی گروه اسمی که هسته آن اسم باشد و نه گروه اسمی تشکیل‌شده از یک ضمیر. در برخی زبان‌ها ترتیب قرار گرفتن فاعل و مفعول در حالت واژگانی و ضمیری با هم متفاوت است و علت این تفاوت به دلیل قواعد نحوی یا کاربردشناختی است. درایر (۲۰۰۷: ۸۰) در این زمینه زبان باراسانو<sup>۱</sup>، که در کلمبیا به آن تکلم می‌شود را مثال می‌آورد که برای فاعل واژگانی هم جایگاه پس‌فاعلی و هم جایگاه پیش‌فاعلی دارد اما اگر فاعل به صورت ضمیر باشد، معمولاً آن را بعد از فعل قرار می‌دهد.

فاعل واژگانی می‌تواند پیش یا پس از فعل قرار گیرد. گاهی در برخی زبان‌ها هر دو نوع ترتیب واژه‌ای امکان‌پذیر است. در پاره‌ای از زبان‌ها نیز جایگاه فاعل نسبت به فعل در جمله‌های گذرا و ناگذرا با هم متفاوت است اما در اکثر زبان‌ها فاعل در هر دو نوع جمله

1. Barasano

جایگاه یکسان دارد. زبان‌هایی نیز وجود دارند که از الگوی زبان‌های کنایی (ارگتیو) مطابقت می‌کنند. این گونه زبان‌ها به دو گروه تقسیم می‌شوند؛ گروه اول زبان‌هایی هستند که ترتیب عناصر در آنها به صورت کنایی- فعل- مطلق (ergative-verb-absolutive) یا همان SVO است و در گروه دوم الگوی مطلق- فعل- کنایی (absolutive-verb-ergative) یا OVS وجود دارد. دسته دوم مانند آینه‌ای است در مقابل دسته اول. در برخی زبان‌ها نیز جایگاه فاعل نسبت به فعل بسته به این است که مفعول به صورت واژگانی در جمله حضور دارد یا به صورت ضمیر. در زبان‌هایی هم مانند اسپانیایی، لیتوانیایی و بلغاری ترتیب اصلی واژه‌ها در جمله‌های گذرا به صورت SV است اما در جمله‌های ناگذرا صورت اصلی وجود ندارد و هر دو صورت SV و VS به کار می‌روند (درایر، ۲۰۰۵b: ۳۳۴-۳۳۵).

در ترتیب فعل و مفعول نیز دو صورت OV و VO در زبان‌ها هست. هر یک از این امکان‌ها می‌توانند به تنهایی یا با هم در زبان‌ها دیده شوند. در بعضی از زبان‌ها مثل فرانسه وقتی مفعول ضمیر باشد یا وقتی که صورت واژگانی داشته باشد، جایگاهش نسبت به فعل تفاوت دارد. در آلمانی بود یا نبود فعل کمکی در ترتیب جایگاه مفعول و فعل تأثیر دارد (همان: ۳۳۸). در پژوهش‌ها در زمینه ترتیب واژه‌ها، گاه به همبستگی‌هایی نیز اشاره می‌شود که بین ترتیب رخداد دو سازه نسبت به هم و ترتیب رخداد فعل نسبت به مفعول وجود دارد. به این جفت‌ها، جفت همبستگی<sup>۱</sup> گفته شده است. برای مثال جفت حرف‌اضافه (پیش‌اضافه و پس‌اضافه) و گروه اسمی، جفت همبستگی است زیرا زبان‌هایی که دارای ترتیب «مفعول- فعل» یا OV هستند، تمایل به استفاده از پس‌اضافه و زبان‌هایی که دارای ترتیب «فعل- مفعول» یا VO هستند، تمایل به استفاده از پیش‌اضافه دارند (درایر، ۱۹۹۲: ۸۷-۸۹).

درباره ترتیب واژه‌ها و نیز جفت‌های همبستگی پژوهش‌های متعددی شده است. در ادامه به دو پژوهش گیلکی در ترتیب واژه‌ها اشاره می‌کنیم و آثاری را که مبنای نظری پژوهش حاضر بوده‌اند در بخش چهارچوب نظری مرور خواهیم کرد.

واحدی لنگرودی (۱۳۸۱) ترتیب اصلی کلمات و چهارده مورد از جفت‌های همبستگی را در یکی از گونه‌های شرقی گیلکی (لنگرودی) بررسی کرده است. پژوهش وی حاکی است که ترتیب زیربنایی و اساسی کلمات در این گویش SOV است و از مجموع ۱۴ جفت همبستگی بررسی شده، ۹ مورد با ترتیب OV و ۵ مورد دیگر با VO همبستگی نشان می‌دهد.

1. correlation pair

چهارسوقی امین (۱۳۹۴) مؤلفه‌های بیست و چهارگانه رده‌شناختی را در گیلکی بیه‌پسی بررسی کرده و نتیجه گرفته‌است که این گونه زبانی ۱۶ مؤلفه از زبان‌های فعل‌پایانی قوی و ۱۶ مؤلفه از زبان‌های فعل‌میانی قوی را دارد. به نظر او شاید بتوان گیلکی بیه‌پسی را در گروه زبان‌های فعل‌پایانی قوی قرار داد که در حال گذار و تغییر به زبان‌های فعل‌میانی قوی است.

## ۲- چارچوب نظری

از آثار رده‌شناختی پراستناد در موضوع ترتیب واژه‌ها مقاله درایر (۱۹۹۲) است که در آن به مؤلفه‌های ترتیب واژه‌ها در سطح بند و گروه پرداخته‌است. دبیرمقدم (۱۳۹۲) نیز بر پایه این پژوهش، ۲۴ مؤلفه ترتیب واژه‌ها را به طور جامع در ۱۲ زبان ایرانی بررسی کرده‌است. مقاله درایر (۱۹۹۲) و پژوهش دبیرمقدم (۱۳۹۲) چهارچوب نظری مقاله حاضر است.

دبیرمقدم (۲۰۰۱: ۱۷-۲۲) همچنین مؤلفه‌های همبستگی ترتیب واژگانی درایر (۱۹۹۲) را در فارسی امروز، فارسی میانه و فارسی باستان و در زبان‌های گیلکی، مازندرانی و کردی بررسی کرده‌است. به نظر او ترتیب واژه‌ها در زبان فارسی باستان و فارسی میانه آزاد، اما در فارسی امروز دارای قاعده است. علاوه بر این زبان فارسی در مقایسه با زبان‌های اروپایی - آسیایی و زبان‌های جهان، تمایل دارد که جزء زبان‌های فعل‌میانی قوی باشد. دبیرمقدم معتقد است که زبان‌های گیلکی، مازندرانی ترتیب واژه‌ای (SOV) دارند در حالی که زبان کردی دارای ترتیب واژه‌ای (SVO) است.

پیش‌تر اشاره شد که ترتیب واژه‌ها در دو سطح بند و گروه مطالعه می‌شود. ترتیب قرار گرفتن حرف‌اضافه و گروه اسمی در گروه حرف‌اضافه‌ای از موارد مربوط به ترتیب واژه‌ها در سطح گروه است که می‌تواند در بین زبان‌ها تفاوت ایجاد کند. دو نوع حرف‌اضافه وجود دارد؛ پیش‌اضافه<sup>۱</sup> یا پس‌اضافه<sup>۲</sup>. پیش‌اضافه‌ها پیش از گروه اسمی و پس‌اضافه‌ها پس از گروه اسمی قرار می‌گیرند. زبان‌ها یا پیش‌اضافه‌ای هستند یا پس‌اضافه‌ای، در برخی زبان‌ها نیز هر دو نوع حرف‌اضافه کاربرد دارند. پاره‌ای از زبان‌ها علاوه بر دو نوع حرف‌اضافه، دارای میان‌اضافه - حرف‌اضافه درون‌گروه اسمی - هستند اما بسامد این زبان‌ها کم است. زبان‌هایی نیز یافت می‌شوند که حرف‌اضافه ندارند و نقش حروف‌اضافه را وندهای حالت بر روی اسم‌ها ایفا می‌کنند. وندهای حالت و حروف‌اضافه را نشانه‌های حالت می‌نامند. گاهی اسم‌ها و فعل‌ها در زبان‌ها با فرایند دستوری‌شدگی به حرف‌اضافه تبدیل می‌شوند (درایر، ۲۰۰۵: ۳۴۶-۳۴۷).

1. preposition

2. postposition

یکی دیگر از موارد مربوط به ترتیب واژه‌ها در سطح گروه چگونگی قرار گرفتن حالت اضافی و اسم در زبان‌هاست که این دو عنصر به دو صورت NG و GN در کنار هم قرار می‌گیرند. در این گروه نحوی اسم به‌عنوان هسته در نظر گرفته می‌شود. درایر (۲۰۰۵g: ۳۵۰) در قالب جدولی با ارائه آمار از زبان‌ها اشاره می‌کند که در بعضی از زبان‌ها هر دو صورت وجود دارد، مثلاً در زبان انگلیسی در ساخت اضافی John's arm که رابطه دو اسم توسط واژه‌بست «s» بیان می‌شود ترتیب به صورت GN و در The mayor of Paris که حرف‌اضافه of این رابطه را برقرار می‌کند، ترتیب به صورت NG است. به اعتقاد او تعداد زبان‌هایی که در آنها ترتیب واژه‌های GN به کار می‌رود، بیشتر است (همان‌جا). ترتیب قرار گرفتن حالت اضافی و هسته اسمی با ترتیب قرار گرفتن فعل و مفعول ارتباط دارند. یعنی زبان‌های OV تمایل دارند تا ترتیب GN داشته باشند و زبان‌های VO بیشتر NG هستند. زبان‌هایی که ویژگی GN و SOV دارند به همان اندازه زبان‌های NG و SVO مرسوم و معمول‌اند (همان: ۳۵۱).

ترتیب قرار گرفتن صفت و موصوف از موارد دیگری است که در زبان‌ها باعث ایجاد تغییر و تنوع می‌شود. در این ترکیب نیز همانند مورد حالت اضافی و هسته اسمی، دو صورت وجود دارد: AdjN و NAdj. در برخی زبان‌ها هر دو ترتیب وجود دارد. تعداد زبان‌هایی که در آنها صفت پس از اسم قرار می‌گیرد در بیشتر است. صفت‌هایی هم وجود دارند که وابسته اسم نیستند بلکه در نقش محمول یا به عبارتی مسند هستند. مثلاً در زبان انگلیسی در جمله:

1- The boy is tall.

جایگاه tall به‌عنوان محمول پس از اسم است، اما صفت به‌عنوان محمول می‌تواند پیش از اسم قرار گیرد. ترتیب NAdj نسبت به ترتیب AdjN هم در زبان‌های OV و هم در زبان‌های VO معمول‌تر است (درایر، ۲۰۰۵h: ۳۵۴-۳۵۵).

از موارد دیگری که در ترتیب واژه‌ها در سطح گروه بررسی می‌شود، موضوع ترتیب صفت اشاره و اسم است. در بسیاری از زبان‌ها مانند انگلیسی این صفت‌ها به‌عنوان توصیف‌کننده‌های اسم محسوب می‌شوند اما گاه نیز توصیف‌کننده نیستند، چند حالت ممکن است وجود داشته باشد. صفات اشاره به صورت واژه‌هایی مجزا یا به شکل وند در زبان‌ها یافت می‌شوند. این واژه‌های مجزا یا وندها می‌توانند پیش یا پس از اسم قرار گیرند. گروهی دیگر از زبان‌ها هستند که همزمان یک واژه مجزا یا وند را پیش یا پس از اسم قرار می‌دهند. در برخی زبان‌ها بیش از دو راهکار هست. تنوع دیگر زبان‌ها در جایگاه قرار گرفتن صفت اشاره به نزدیک و دور است. در برخی جایگاه صفت‌های اشاره به نزدیک و دور با هم متفاوت است. ترتیب واژه‌ها در اسم و

صفت اشاره در زبان‌ها معمولاً معین و ثابت است، مثلاً حتی در زبان‌هایی که ترتیب واژه‌های آزاد دارند، صفت اشاره و اسم با ترتیب خاصی کنار هم قرار می‌گیرند (درایر، ۲۰۰۵i: ۳۵۸-۳۵۹). درایر (۲۰۰۵j) در مقاله دیگری ترتیب قرار گرفتن اعداد اصلی را در مقایسه با اسمی که آن را توصیف می‌کند بررسی کرده‌است. عدد در زبان‌ها می‌تواند پیش یا پس از اسم یا معدود قرار گیرد. علاوه بر این در زبان‌هایی هر دو ترتیب واژه‌ها وجود دارد. گاهی عدد تنها فعل را توصیف می‌کند. در برخی زبان‌ها نیز ترتیب خاصی برای عدد و معدود وجود ندارد. در برخی اعداد پیش و در برخی پس از اسم قرار می‌گیرند. در زبان‌هایی نیز همراه اسم و عدد یک طبقه‌نما وجود دارد که عدد اسم را توصیف نمی‌کند بلکه توصیف‌کننده طبقه‌نماست. در این حالت، طبقه‌نما هسته واقعی گروه اسمی است و اسم و عدد هر دو وابسته طبقه‌نما (همان: ۳۶۲-۳۶۳). رده‌شناسان به ترتیب قرار گرفتن صفت و قید مقدار<sup>۱</sup> نیز توجه کرده‌اند. قید مقدار واژه‌ای است که صفت را توصیف می‌کند مانند خیلی، کمی و ... . سه نوع ترتیب واژه برای صفت و قید مقدار وجود دارد: قید مقدار قبل از صفت قرار می‌گیرد؛ این عناصر پس از صفت واقع می‌شوند؛ در برخی زبان‌ها هر دو نوع ترتیب هست. در برخی زبان‌ها قیدهای مقدار نه به صورت واژه مجزا و مستقل بلکه به شکل وندی هستند که به صفت متصل می‌شوند، مثل *-er* و *-est* در انگلیسی (درایر، ۲۰۰۵k: ۳۷۰).

جایگاه ادات استفهام در جمله‌های سؤالی از نوع قطبی<sup>۲</sup> (بله-خیر)، در بین زبان‌ها تفاوت ایجاد می‌کند. این عناصر به صورت وند و واژه‌های مستقل به کار می‌روند. گاهی نیز واژه‌بست‌هایی هستند که به این واژه‌های مستقل می‌پیوندند. ادات استفهامی گاهی در ابتدای جمله پرسشی و گاه در انتهای آن قرار می‌گیرد. در برخی زبان‌هایی که ادات استفهام در انتهای جمله قرار می‌گیرد، این گونه ادات به صورت واژه‌بست به انتهای آخرین واژه در جمله می‌پیوندند. نوع سوم، زبان‌هایی هستند که در آنها ادات استفهام در جایگاه دوم در جمله قرار می‌گیرند. در چنین حالتی این سازه‌ها به صورت واژه‌بست به اولین سازه در جمله می‌پیوندند. زبان‌هایی نیز وجود دارند که در آنها ادات استفهام جایگاه مشخصی دارد. این جایگاه، غیر از جایگاه ابتدایی، انتهایی و دومین جایگاه است، مثلاً در برخی زبان‌ها ادات استفهام پس از فاعل واقع می‌شود. در برخی دیگر، بلافاصله بعد از فعل قرار می‌گیرند. نوع پنجم، زبان‌هایی هستند که در آنها قرار گرفتن ادات استفهام در دو جایگاه از جایگاه‌های فوق مثلاً ابتدا و انتها مجاز است (درایر، ۲۰۰۵l: ۳۷۴).

1. degree word

2. polar

در زبان‌ها نوعی دیگر از جمله‌های پرسشی وجود دارد که جمله‌های پرسشی محتوایی نام دارد. این جملات پرسشی پرسش‌واژه دارند و پاسخ‌هایی غیر از بله - خیر. پرسش‌واژه‌ها مقوله‌های متفاوتی دارند. برخی ضمیر، قید، صفت و برخی فعل‌اند. پرسش‌واژه‌ها در زبان‌ها دو الگوی اصلی برای جایگاهشان در جمله دارند. در برخی زبان‌ها اجباراً در ابتدای جمله قرار می‌گیرند اما در پاره‌ای از زبان‌ها قرار گرفتن آنها در ابتدای جمله اجباری نیست، مثلاً در بعضی از زبان‌ها پس از فعل قرار می‌گیرند و دارای نقش مفعول هستند که اصطلاحاً به آنها پرسش‌واژه‌های درجا<sup>۱</sup> (in situ) می‌گویند (درایر، ۲۰۰۵m: ۳۷۵).

حرف ربط قیدی که بندهای قیدی را به لحاظ معنایی به بند اصلی وابسته می‌کند، در زبان‌های متفاوت جایگاه‌های یکسان ندارند و همین باعث تفاوت زبان‌ها می‌شود. حروف ربط قیدی که واژه مستقلی هستند، در دستور سنتی پیرونمای قیدی<sup>۲</sup> نامیده می‌شوند. کلماتی مانند زیرا، با این حال، وقتی که، درحالی که و اگر از این نوع‌اند (درایر، ۲۰۰۵n: ۳۸۲).

درایر (۱۹۹۲) در مقاله «همبستگی‌های ترتیب واژه‌گرینبرگی» درباره همبستگی برخی ساخت‌های زبانی و ترتیب فعل با مفعول بررسی‌های رده‌شناختی کرده و در مقاله‌ای دیگر با عنوان «ترتیب واژه» (۲۰۰۷) به این موضوع گسترده‌تر پرداخته‌است.

## ۲-۱- مؤلفه‌های بیست و چهارگانه بررسی شده

- ۱- نوع حرف اضافه: با توجه به اینکه حرف اضافه پیش یا پس از گروه اسمی قرار گیرد، پیش‌اضافه یا پس‌اضافه نامیده می‌شود. در برخی زبان‌ها پیرااضافه<sup>۳</sup> نیز وجود دارد.
- ۲- توالی هسته اسمی و بند موصولی: هسته اسمی ممکن است پیش یا پس از بند موصولی قرار گیرد. در برخی زبان‌ها هر دو صورت وجود دارد.
- ۳- توالی مضاف و مضاف‌الیه: مضاف و مضاف‌الیه هر دو گروه اسمی هستند؛ مضاف، هسته و مضاف‌الیه وابسته است. در برخی زبان‌ها ترتیب این دو به صورت مضاف‌الیه و مضاف است و در برخی ترتیب مضاف و مضاف‌الیه. در زبان‌هایی نیز هر دو ترتیب را به کار می‌گیرند.
- ۴- توالی صفت و مبنای مقایسه: گاه صفت پیش از مبنای مقایسه قرار می‌گیرد. در صورت دوم صفت پس از مبنای مقایسه واقع می‌شود. در برخی زبان‌ها هر دو صورت یافت می‌شود.

1. insitu

2. subordinator

3. circumposition

- ۵- توالی فعل و گروه حرف‌اضافه‌ای: در این مؤلفه، بررسی می‌شود که گروه حرف‌اضافه‌ای پیش از فعل قرار می‌گیرد یا پس از آن.
- ۶- توالی فعل و قید حالت: قید حالت ممکن است پیش یا پس از فعل واقع شود. البته این امکان نیز وجود دارد که هر دو صورت در زبان‌ها به کار رود.
- ۷- توالی فعل اسنادی و گزاره/ مسند: گزاره یا مسند پیش از فعل اسنادی قرار می‌گیرد یا پس از آن یا هر دو صورت در زبان‌ها مجاز است.
- ۸- توالی فعل خواستن و فعل بندپیرو: بندپیرو در یک جمله مرکب که در آن فعل خواستن وجود دارد، ممکن است پس از فعل خواستن قرار گیرد یا پیش از آن.
- ۹- توالی موصوف و صفت: ترتیب قرار گرفتن صفت پیش از موصوف یا پس از آن است.
- ۱۰- توالی صفت اشاره و اسم: در برخی زبان‌ها صفت اشاره پیش از اسم یا پس از آن قرار می‌گیرند. در پاره‌ای از زبان‌ها هم هر دو صورت امکان دارد.
- ۱۱- توالی قید مقدار و صفت: در برخی زبان‌ها این عناصر پیش و در پاره‌ای دیگر پس از صفت قرار می‌گیرند. گاهی نیز هر دو صورت در یک زبان وجود دارد.
- ۱۲- توالی فعل اصلی و فعل کمکی زمان-نمود: ممکن است در یک جمله، فعل کمکی پیش یا پس از فعل اصلی قرار بگیرد. گاهی نیز این هر دو انتخاب در یک زبان مجاز است.
- ۱۳- توالی ادات استفهام و جمله: در جمله‌های پرسشی قطبی که پاسخ آنها بله- خیر است، ادات استفهام ممکن است در ابتدای جمله یا انتهای آن قرار گیرد.
- ۱۴- توالی پیرونمای بند قیدی/ حرف ربط قیدی و بند: در بندهای قیدی که حرف ربط قیدی دارند، حرف ربط در ابتدای بند یا پس از قرار می‌گیرد.
- ۱۵- توالی حرف تعریف و اسم: چگونگی و ترتیب قرار گرفتن حرف تعریف که می‌تواند معرفه‌ساز یا نکره‌ساز باشد، و اسم، از علل تفاوت یا شباهت زبان‌هاست.
- ۱۶- توالی فعل و فاعل: در برخی زبان‌ها جایگاه فاعل همواره ثابت و پیش از فعل است و در برخی دیگر همواره پس از فعل. در زبان‌هایی نیز فاعل در جایگاه ثابت نیست.
- ۱۷- توالی عدد و اسم: در توالی عدد و معدود جایگاه عدد، پیش یا پس از اسم است. در برخی زبان‌ها هر دو صورت نیز هست.
- ۱۸- توالی وند زمان-نمود و ستاک فعل: وند زمان- نمود در زبان‌ها می‌تواند پیشوند یا پسوند ستاک فعل باشد. گاهی وند زمان در زبان‌ها پیشوند و در برخی دیگر پسوند است. وند نمود

- نیز می‌تواند مطابق وند زمان باشد یا مستقل از وند زمان عمل کند. به این معنی که هر دو می‌توانند پسوند یا پیشوند باشند. یا به طور مستقل پیشوند یا پسوند واقع شوند.
- ۱۹- توالی اسم و تکواژ ملکی: تکواژ ملکی می‌تواند پیش یا پس از اسم قرار گیرد. این تکواژ می‌تواند به صورت وند یا واژه‌بست باشد.
- ۲۰- توالی فعل اصلی و فعل(های) کمکی در مفهوم توانستن: افعال کمکی در مفهوم توانستن ممکن است در مقایسه با جایگاه فعل اصلی پیش یا پس از آن قرار گیرند.
- ۲۱- توالی متمم‌نما و جمله متمم: اگر بند متممی دارای نشانه یا متمم‌نما باشد، ممکن است در ابتدای بند یا انتهای آن واقع شود.
- ۲۲- حرکت پرسشواژه: پرسشواژه در بند پرسشی گاهی در زبان‌ها در جایگاه خود باقی می‌ماند، اما در برخی زبان‌ها نیز به اجبار و الزاماً باید به ابتدای بند حرکت کند. در پاره‌ای از زبان‌ها نیز هر دو صورت وجود دارد.
- ۲۳- توالی مفعول و فعل: در زبان‌های فعل‌آغازین مفعول پس از فعل قرار می‌گیرد و در زبان‌های فعل‌پایانی، مفعول پیش از فعل. در برخی زبان‌ها جایگاه مفعول گاهی بستگی به صورت واژگانی آن دارد، برای مثال اگر مفعول به صورت ضمیر باشد یا یک صورت مستقل واژگانی جایگاه آن تفاوت دارد. مفعول به صورت گروه اسمی یا بند می‌تواند تعیین‌کننده جایگاه آن در مقایسه با فعل باشد.
- ۲۴- توالی وند منفی ساز و ستاک فعل: وند منفی‌ساز در زبان‌ها به صورت پیشوند یا پسوند تظاهر پیدا می‌کند (دبیرمقدم، ۱۳۹۲: ۱۲۴-۱۲۷).

### ۳- تحلیل داده‌ها

در این بخش براساس چهارچوب نظری مقاله، داده‌های دو گونه گیلکی مقایسه و تحلیل می‌شوند. برای انجام این مقایسه، رفتار این دو گونه زبانی در هر یک از مؤلفه‌ها به صورت جداگانه بررسی و سپس با یکدیگر مقایسه خواهد شد.



## ۳-۱- حرف‌اضافه

در گیلکی رشت و گیلکی لاهیجان هر دو نوع حرف‌اضافه دیده می‌شود. به گفته استیلو<sup>۱</sup> (۲۰۰۱: ۶۶۲)، زبان گیلکی در اصل تنها پس‌اضافه داشته‌است و پیش‌اضافه‌هایی که در آن کاربرد دارند به مرور زمان از زبان فارسی قرض گرفته شده‌اند و تعداد آنها رو به افزایش است. راستورگویوا (۲۰۱۲: ۱۶۹-۱۷۹) در گیلکی رشت حدود بیست‌وپنج پس‌اضافه معرفی کرده‌است. به نظر او، تعداد پیش‌اضافه‌های اصلی در این زبان که همگی در زبان فارسی نیز کاربرد دارند به شش می‌رسد. برای مثال وی به کاربرد حرف‌اضافه «از» به صورت پیش‌اضافه در این گونه اشاره نموده‌است. در برخی موارد نیز، کاربرد هر دو نوع پیش‌اضافه و پس‌اضافه برای یک اسم به طور همزمان گزارش شده‌است (راستارگویوا، ۲۰۱۲: ۱۸۳؛ استیلو، ۲۰۰۱: ۶۶۲)، هرچند کاربرد پس‌اضافه در این دو گونه بیشتر است. در ادامه به چند مورد از کاربرد حروف اضافه در داده‌های پیکره پژوهش اشاره می‌شود:

در کاربرد حرف‌اضافه «از» (/pæz/) در دو گونه بررسی شده تفاوت‌هایی هست. در گونه لاهیجان در بیشتر موارد از صورت پیش‌اضافه /pæz/ استفاده شده‌است اما کاربرد پس‌اضافه (dʒi) نیز در همین معنا در گونه فردی یکی از گویشوران لاهیجانی مشاهده شد. همین تنوع کمابیش در گونه رشت نیز مشاهده گردید با این تفاوت که در این گونه، کاربرد پس‌اضافه /dʒæ/ غالب بود و تنها در گونه فردی یکی از گویشوران رشتی پیش‌اضافه /pæz/ دیده شد.

حرف‌اضافه «به» به صورت پس‌اضافه در رشت و لاهیجان معادل یکسانی (/ə/) دارد. حرف‌اضافه «با» (/ba/) نیز به هر دو صورت /ba/ (پیش‌اضافه) و (/hæmræ/) (پس‌اضافه) در گونه لاهیجان مشاهده شد هرچند کاربرد /hæmræ/ غالب بود. داده‌ها در گونه رشت تنها کاربرد /hæmræ/ را نشان دادند.

معادل گیلکی حرف‌اضافه «روی» در هر دو گونه زبانی /sæɾ/ است و به صورت پس‌اضافه به کار می‌رود.

حرف‌اضافه «برای» در دو گونه گیلکی رشت و لاهیجان دو صورت متفاوت دارد و به ترتیب /rə/ و /bə/ است. این دو حرف‌اضافه به صورت پس‌اضافه به کار می‌روند.

1. Stilo, Donald

	گونه رشت	گونه لاهیجان
2	a) ?æli dəftær-ə hæsen-ə dʒæ fægift گرفت از غیرقاعلی-حسن را-دقتر علی NP PP b) ?æli dəftær-ə ?æz hæsen fægift گرفت از غیرقاعلی-حسن را-دقتر علی PP NP	a) ?æli dəftær-ə ?æz hæsen hæjta گرفت حسن از را-دقتر علی PP NP b) ?æli dəftær-ə hæsen-ə dʒi hæjta گرفت از غیرقاعلی-حسن را-دقتر علی NP PP
3	hæsen mɔdɑd-ə mi pijær-ɔ fædæ داد یه پدر من را -مداد حسن NP PP	hæsen mɔdɑd-ɔ mi pijær-ɔ hædæ داد یه پدر من را -مداد حسن NP PP
4	mærjæm xo dəst-æ tʃavʊ hæmræ یا چاقو را-دست ضمیر ملکی مشترک مریم vævo برید NP PP	a)mærjæm xo dəst-æ ba tʃavʊ چاقو یا را-دست ضمیر ملکی مشترک مریم vævo/ برید PP NP b)mærjæm xo dəst-æ tʃavʊ چاقو را-دست ضمیر ملکی مشترک مریم hæmræ vævo یا برید NP PP
5	ketab mizə sər nəhæ است روی میز کتاب NP PP	ketab mize sər nə است روی میز کتاب NP PP
6	fateme mærjæm-ə re ?ab bævard آورد آب برای غیرقاعلی-مریم فاطمه PP NP	fateme mærjæm-ə be ?ab bærd-ə آورد آب برای غیرقاعلی-مریم فاطمه NP PP

- ۲- علی دفتر را از حسن گرفت.
- ۳- حسن مداد را به پدرم داد.
- ۴- مریم دستش را با چاقو برید.
- ۵- کتاب روی میز است.
- ۶- فاطمه برای مریم آب آورد.

### ۲-۳- توالی هسته اسمی و بند موصولی

در هر دو گونه رشت و لاهیجان ترتیب قرار گرفتن هسته اسمی و بند موصولی به صورتی است که هسته اسمی پیش از بند موصولی قرار می‌گیرد.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
7	?u mærd-æj ce ?otav-ɔ mijøn niʃt-e نشسته در رلیط-اتی که معرقه-مرد آن NP Rel mi pijær-ɔ است - پدر من	?un mærd-i ce ?utav-ɔ mijøn niʃt-e نشسته در رلیط-اتی که معرقه-مرد آن NP Rel mi pe?ær-ɔ است - پدر من

۷- آن مردی که در اتاق نشسته، پدر من است.

## ۳-۳- توالی مضاف و مضاف‌الیه

داده‌ها حاکی است که در هر دو گونه گیلکی، توالی مضاف و مضاف‌الیه به صورت مضاف‌الیه + مضاف است خواه مضاف‌الیه صورت ضمیری داشته باشد یا غیرضمیری. در هر دو گونه رشت و لاهیجان، رابط ساخت اضافی به شکل /ə-/ است و بر روی مضاف‌الیه تظاهر می‌کند، اما زمانی که مضاف‌الیه صورت ضمیری مختوم به واکه باشد، رابط حذف می‌شود.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
8	hæsæn-o pijær پدر هسته‌نما-حسن G N	hæsæn-o pe:ʔær پدر هسته‌نما-حسن G N
9	mi cilid کلید من G N	mi cilid کلید من G N

۸- پدرِ حسن

۹- کلیدِ من

## ۳-۴- توالی صفت و مبنای مقایسه

هر دو گونه رشت و لاهیجان در زمینه توالی صفت و مبنای مقایسه رفتار مشابهی نشان می‌دهند و مبنای مقایسه پیش از صفت قرار می‌گیرد، با این تفاوت که براساس داده‌ها گونه رشت پس‌اضافه /dʒæ/ و گونه لاهیجان پیش‌اضافه /ʔæz/ را به کار برده‌است. در هر دو گونه صورت برتر صفت با پسوند /-tær/ (در موارد معدودی -tær) نشان داده می‌شود.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
10	hæsæn-o dʒæ kutʃic-tær تر-کوچک از غیرفاعلی-حسن St M Adj	ʔæz hæsæn dʒovun-tær تر-جوان حسن از M St Adj
11	ʔufan-o dʒæ kutah-tær/potʃ-tær تر-کوتاه / تر-کوتاه از غیرفاعلی-آن‌ها St M Adj	ʔæz ʔufun kutah-tær تر-کوتاه آن‌ها از M St Adj

۱۰- جوان‌تر از حسن

۱۱- کوتاه‌تر از آنها

## ۳-۵- توالی فعل و گروه حرف‌اضافه‌ای

توالی فعل و گروه حرف‌اضافه‌ای در هر دو گونه، گروه حرف‌اضافه‌ای + فعل است.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
12	ʔæli nan-æ tʃavu hæmræ væve برید یا چاقو را خان علی V PP	ʔæli non-o ba tʃagu bobo برید یا چاقو را خان علی V PP

۱۲- علی نان را با چاقو برید.

### ۳-۶- توالی فعل و قید حالت

تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که هر دو گونه قید حالت را پیش از فعل به کار می‌برند.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
13	ʔun tund do-v-e می‌دود تند او V Adv	ʔu ton do-ʔunæ می‌دود تند او V Adv

۱۳- او تند می‌دود.

### ۳-۷- توالی فعل اسنادی و گزاره/مسند

در گونه لاهیجانی و گونه رشتی، گزاره/ مسند پیش از فعل اسنادی قرار می‌گیرد.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
14	ʔu mærd-æj moɦændəs-o است -مهندس معرفه-مرد آن Pred Cop	ʔu mærd moɦændəs-o است -مهندس مرد آن Pred Cop
15	fatəmo vorzəʃkar-o است -ورزشکار فاطمه Pred Cop	fateme vorzəʃkar-o است -ورزشکار فاطمه Pred Cop

۱۴- آن مرد مهندس است.

۱۵- فاطمه ورزشکار است.

### ۳-۸- توالی فعل خواستن و فعل بندپیرو

فعل خواستن در هر دو گونه پیش از فعل بندپیرو به کار می‌رود. هرچند براساس داده‌های پژوهش حاضر، معادل‌های گویشی فعل «خواستن» در دو گونه متفاوت است.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
16	fatəmə xə-j-æ bo-xus-ə می‌خواهد فاطمه بخواند want V	fatəmə xan-ə bo-xus-ə می‌خواهد فاطمه بخواند want V

۱۶- فاطمه می‌خواهد بخواند.

### ۳-۹- توالی موصوف و صفت

داده‌های پژوهش حاکی است که در هر دو گونه، توالی موصوف و صفت به صورت صفت+ موصوف است. رابط ساخت وصفی /-ə/ است و به صفت اضافه می‌شود.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
17	?yale mərd-æj مرد عاقل Adj N	?yale mərd مرد عاقل Adj N

۱۷- مرد عاقل

### ۳-۱۰- توالی صفت اشاره و اسم

در دو گونه، دو صفت اشاره «این» و «آن»، پیش از اسم قرار می‌گیرد. از مثال (۱۸) نیز برمی‌آید که صفت اشاره در گیلکی به لحاظ شمار با اسم همراه خود مطابقت نمی‌کند.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
18	?æ zæn-æj معرفه‌ساز زن این Dem N	?i zən-æj معرفه‌ساز زن این Dem N
19	?u mərd-ækan جمع مرد آن Dem N	?u mərd-on جمع مرد آن Dem N

۱۸- این زن

۱۹- آن مردان

### ۳-۱۱- توالی قید مقدار و صفت

قید مقدار در تمام داده‌های پیکره زبانی پیش از صفت قرار گرفته‌است و توالی قید مقدار + صفت در هر دو گونه دیده می‌شود.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
20	xeʒli bavafa باوفا خیلی Deg Adj	xeʒli bavafa باوفا خیلی Deg Adj

۲۰- خیلی باوفا

### ۳-۱۲- توالی فعل اصلی و فعل کمکی زمان - نمود

در کاربرد فعل کمکی «داشتن» که بیانگر نمود ناقص است، بین دو گونه رشت و لاهیجان تفاوت دیده می‌شود. در گونه رشتی برای بیان نمود ناقص حال و گذشته، سه صورت وجود دارد: کاربرد مصدر فعل پیش از فعل کمکی نمود ناقص (dærə)؛ کاربرد صورت صرف‌شده فعل اصلی پس از فعل کمکی نمود ناقص (kæra)؛ کاربرد همزمان دو فعل کمکی نمود ناقص یادشده پیش و پس از صورت مصدری فعل اصلی (kæra...dærə). این تنوع سه‌گانه در گیلکی لاهیجان به دو صورت تقلیل می‌یابد و تنها صورت‌های اول و سوم کاربرد دارند. استیلو (۲۰۰۱: ۶۶۳) نیز به این موضوع اشاره کرده‌است.

در فعل کمکی آینده‌ساز گیلکی اختلاف نظر وجود دارد. برخی منابع ساخت فعل زمان آینده را مشابه فعل زمان حال می‌دانند و به وجود فعل کمکی آینده‌ساز قائل نیستند (جهانگیری، ۱۳۹۴: ۳۶۸-۳۶۹؛ کریستن‌سن ۱۳۷۵: ۴۵). به باور راستارگویا (۲۰۱۲: ۱۴۰-۱۴۶) علاوه بر ساخت مذکور، نوعی ساخت آینده قیاسی نیز در گیلکی رشت وجود دارد که با استفاده از صورت صرف‌شده فعل کمکی /xay-/ /xaj-/ به علاوه مصدر فعل اصلی ساخته می‌شود. در این حالت صورت صرف‌شده فعل کمکی پیش از فعل اصلی واقع می‌شود. استیلو (۲۰۰۱: ۶۶۳-۶۶۵) معتقد است زمان آینده در هر دو گونه شرقی و غربی گیلکی به ترتیب با فعل کمکی /xan-/ و /xaj-/ با فعل اصلی ساخته می‌شود. وی با مثال نشان می‌دهد که در شکل‌گیری این ساخت در گونه شرقی، آنچه صرف می‌شود فعل اصلی است و فعل کمکی صرف‌نشده باقی می‌ماند اما در گونه غربی فعل کمکی صرف می‌شود و فعل اصلی در همه حال به صورت مصدری به کار می‌رود. اگر مطابق نظر استیلو (۲۰۰۱)، /xan-/ و /xaj-/ در این دو گونه را فعل کمکی آینده‌ساز در نظر بگیریم، داده‌ها نشان می‌دهد که گیلکی رشت و لاهیجان، هر دو آن را پیش از فعل اصلی به کار می‌برند. بنابراین این دو گونه زبانی در مورد فعل کمکی آینده‌ساز «خواستن»، رفتار رده‌شناختی مشابهی دارند اما در مورد فعل نمود ناقص «داشتن»، گیلکی رشت علاوه بر ترتیب فعل اصلی + فعل کمکی، امکان کاربرد همزمان

فعل کمکی پیش و پس از فعل اصلی را نیز دارد. نتیجه اینکه در دو گونه لاهیجان و رشت هر دو ترتیب فعل کمکی و فعل اصلی مشاهده می‌شود.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
21	mæ ?æ cetab-æ xa-j-em xandæn خواندن خواهم را-کتاب این من Aux V	mo ?i cetab-ə xæm xundæn خواندن خواهم را-کتاب این من Aux V
22	b) ?un ?æmun dəro دارد آمدن او V Aux c) ?u kəro ?ajə می‌آید دارد او Aux V	?u ?æmæ dər-ə دارد آمدن او V Aux
23	a) mæn yæza xordæn dəbom داشتم خوردن غذا من V Aux b) mæn kæræ yəza xordæn dobon داشتم خوردن غذا داشتم من Aux V Aux	mo yæza xordə dobon داشتم خوردن غذا من V Aux
24	a) ?æli jo hæsen ?æmun dibid داشتم آمدن حسن و علی V Aux b) ?æli jo hæsen kæræ ?æmun dibid داشتم آمدن داشتم حسن و علی Aux V Aux	?æli jo hæsen ?æmæ dobon داشتم آمدن حسن و علی V Aux

۲۱- من این کتاب را خواهم خواند.

۲۲- او دارد می‌آید.

۲۳- من داشتم غذا می‌خوردم.

۲۴- علی و حسن داشتند می‌آمدند.

### ۳-۱۳- توالی ادات استفهام و جمله

بررسی نمونه‌های پیکره زبانی نشان می‌دهد که در این دو گونه زبانی ادات استفهام محذوف است، اما در صورت حضور، در ابتدای جمله قرار می‌گیرد. نکته در مثال (۲۶) کاربرد عنصر /ʃin/ در گونه رشت و /ʃ/ در گونه لاهیجان است که به اعتقاد استیلو (۲۰۰۲: ۶۶۲) عناصر فاقد معنایی هستند که در ساخت‌های ملکی به کار می‌روند.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
25	(æjæ) to yæza bəxordi خورده‌ای غذا تو (آیا) Polar Clause	(æjæ) to yəza bəxordi خورده‌ای غذا تو (آیا) Polar Clause
26	(æjæ) ?æ citab hæsen-ə ʃin-ə بودن ملکی غیرفعلی حسن کتاب این (آیا) Polar Clause	(æjæ) ?i cetab hæsen-ə ʃ-ə بودن ملکی غیرفعلی حسن کتاب این (آیا) Polar Clause

۲۵- آیا تو غذا خورده‌ای؟

۲۶- آیا این کتاب مال حسن است؟

## ۳- ۱۴- توالی پیرونیامی بند قیدی / حرف ربط قیدی و بند

داده‌ها نشان می‌دهد که در هر دو گونه پیرونیامی بند قیدی (/væxti/ و /væxti/) پیش از بند قرار گرفته‌است.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
27	væxti ʔu xod məhsule نقش‌نما محصول ضمیرملکی مشترک او وقتی Subord keʃaværziʒe dorə bukude ʔæn-ə هست‌نما-او یکتد درو کشاورزی kar təmænə be می‌شود تمام کار Clause	vəxti ʔu xo məhsulo dorow bokonə یکتد درو را-محصول ضمیرملکی مشترک او وقتی Subord ʔin-ə kar təmænə bonə می‌شود تمام کار هست‌نما-او Clause

۲۷- زمانی که او محصول کشاورزی خود را برداشت کند، کارش تمام می‌شود.

## ۳- ۱۵- توالی حرف تعریف و اسم

در دو گونه زبانی حرف تعریف نکره پیش از اسم قرار می‌گیرد. نشانه معرفه در گونه گیلکی لاهیجان، صفت‌های اشاره /i/ «این» و /u/ «آن» (جهانگیری، ۱۳۹۴: ۳۴۴)، و در گیلکی رشت ضمیر اشاره و شخصی /u/ «آن» (کریستن‌سن، ۱۳۷۴: ۸۳-۸۴) دانسته شده‌است که در هر دو گونه پیش از اسم به کار می‌روند.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
28	ʔitə mərdæj مرد یک Art N	jektə mərdæj مرد یک Art N
29	ʔu mərdæj مرد آن Art N	ʔu mərdæj مرد آن Art N

۲۸- مردی

۲۹- آن مرد

## ۳- ۱۶- توالی فعل و فاعل

در هر دو گونه فاعل پیش از فعل قرار می‌گیرد:



	گونه رشت	گونه لاهیجان
30	ʔæli mɔdɑd-æ mæ ra fædæ داد به من را بمداد علی V S	ʔæli medɑd-ɔ mæ hædæ داد من را بمداد علی V S

۳۰- علی مداد را به من داد.

### ۳- ۱۷- توالی عدد و اسم

در گیلکی رشت و لاهیجان عدد پیش از اسم واقع می‌شود.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
31	ʔitæ mɔdɑd مداد یک Num N	ʔɔktɔ medɑd مداد یک Num N
32	seta zænæj زن سه Num N	sotta zɔn زن سه Num N

۳۱- یک مداد

۳۲- سه زن

### ۳- ۱۸- توالی وند زمان-نمود و ستاک فعل

در دو گونه زبانی، نشانه استمرار در زمان حال و وند زمان - نمود ماضی نقلی مشاهده نشد. به اعتقاد استیلو (۲۰۰۲: ۶۶۵) در بیشتر گونه‌های گیلکی ساخت ماضی نقلی از بین رفته و نقش‌های آن به گذشته ساده واگذار شده‌است. ماضی بعید در این دو گونه با صورت‌های از فعل «بودن» (/buon/) که مطابق با شخص و شمار فاعل صرف می‌شوند ساخته می‌شود که پیش از ستاک قرار می‌گیرند.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
33	xɔr-æm اش م خوردن -	xɔn-æm اش م خوردن -
34	nifɬ-æm اش م نشست -	nifɬ-æm اش م نشست -
35	nifɬɔ boɔm اش م بودن نشسته V T/A	nifɬɔ boɔm اش م بودن نشسته V T/A

۳۳- می خورم.

۳۴- نشسته‌ام.

۳۵- نشسته بودم.

## ۳-۱۹- توالی اسم و تکواژ آزاد ملکی

در هر دو گونه، تکواژ ملکی به صورت آزاد و در همه حال پیش از اسم واقع می‌شود.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
36	ti cətab کتاب ضمیر ملکی Poss N	ti cətab کتاب ضمیر ملکی Poss N
37	ʃimi mədād مداد ضمیر ملکی Poss N	ʃimi mədād مداد ضمیر ملکی Poss N

۳۶- کتابت

۳۷- مدادتان

## ۳-۲۰- توالی فعل اصلی و فعل(های) کمکی در مفهوم «توانستن»

در هر دو گونه همواره فعل کمکی در مفهوم «توانستن» پیش از فعل اصلی به کار می‌رود.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
38	tanæm boxosəm می‌توانم بخوابم Aux V	tinæm boxosəm می‌توانم بخوابم Aux V

۳۸- می‌توانم بخوابم.

## ۳-۲۱- توالی متمم‌نما و جمله متمم

در گیلکی رشت و گیلکی لاهیجان متمم‌نما پیش از جمله متمم قرار می‌گیرد.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
39	ʔu dæno ce ʔæ cətab mi ʃin-ɔ یودن حلکی من کتاب این که می‌داند او Comp S	ʔu domo ce ʔi cətab mi: ʃ-ɔ یودن حلکی من کتاب این که می‌داند او Comp S

۳۹- او می‌داند که این کتاب مال من است.

## ۳-۲۲- حرکت پرسشواژه

از نمونه‌های پیکره چنین برمی‌آید که در هر دو گونه، کاربرد پرسشواژه در جایگاه اصلی خود صورت پایه است، اما امکان حرکت آن به ابتدا یا دیگر جایگاه‌ها نیز وجود دارد.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
40	ʔæli koʝə buʃu رفت کجا علی insitu	ʔæli ko buʃo رفت کجا علی insitu

۴۰- علی کجا رفت؟

### ۳- ۲۳- توالی مفعول و فعل

براساس شواهد پیکره زبانی، ترتیب مفعول و فعل در گیلکی رشت و گیلکی لاهیجان به صورت مفعول + فعل است، اما در مورد مفعول‌های بندی ترتیب عکس می‌شود (نک. مثال ۳۹).

	گونه رشت	گونه لاهیجان
41	hæsæn mədado fədæ mi piʔæro یه پدر من داد راجداد حسن O V	hæsæn mədado hədæ mi piʔoro یه پدر من داد راجداد حسن O V

۴۱- حسن مداد را به پدرم داد.

### ۳- ۲۴- توالی وند منفی ساز و ستاک فعل

در دو گونه زبانی، وند منفی‌ساز پیش از ستاک فعل واقع می‌شود.

	گونه رشت	گونه لاهیجان
42	næ-xəndid نخواندید Neg V	no-xəndin نخواندید Neg V

۴۲- نخواندید.

در مطالعات رده‌شناختی، معمولاً به موضوع همبستگی<sup>۱</sup>های مؤلفه‌های بیست و چهارگانه اشاره می‌شود. به نظر دبیرمقدم به نقل از درایر (۱۹۹۲) هر یک از این همبستگی‌ها ترتیب رخداد یک جفت مؤلفه X و Y را با ترتیب رخداد «فعل» نسبت به «مفعول» به لحاظ آماری نشان می‌دهد که «جفت همبستگی»<sup>۲</sup> نامیده می‌شود. در این جفت همبستگی X هم‌الگو با فعل و Y هم‌الگو با مفعول است (دبیرمقدم، ۱۳۹۲: ۱۱۹؛ نقل از درایر، ۱۹۹۲: ۸۲). برای مثال جفت «حرف‌اضافه (پیش‌اضافه و پس‌اضافه) و گروه اسمی» جفت همبستگی است زیرا زبان‌هایی که ترتیب «مفعول-فعل» یا OV دارند، تمایل به استفاده از پس‌اضافه و زبان‌هایی که ترتیب

1. correlation

2. correlation pair

«فعل-مفعول» یا VO دارند، تمایل به استفاده از پیش‌افزافه دارند (همان‌جا). چگونگی تبیین این همبستگی‌ها در نظریه‌ها متفاوت است. از جمله این نظریه‌ها، نظریه هسته-وابسته<sup>۱</sup> است که دو نوع زبان هسته‌پایانی و هسته‌آغازی از هم متمایز می‌کند ولی به دلیل عدم وجود اجماع در تشخیص هسته و وابسته در یک گروه بین زبان‌شناسان، منتقدانی نیز دارد (دبیرمقدم، ۱۳۹۲: ۱۲۱؛ نقل از درایر، ۱۹۹۲: ۸۷-۸۹). به همین دلیل در این نظریه جایگزینی با عنوان «نظریه سوی انشعاب» را پیشنهاد کرده‌است؛ سازه‌های هم‌الگو با فعل «مقوله غیر گروهی» (غیرانشعابی یا واژگانی) و سازه‌های هم‌الگو با مفعول «مقوله‌های گروهی» (انشعابی) هستند (نک. دبیرمقدم، ۱۳۹۲: ۱۲۲؛ نقل از درایر، ۱۹۹۲: ۸۹-۹۰).

جدول شماره ۳-۱ تحلیل مؤلفه‌های سنجش ترتیب واژه‌ها از منظر فعل‌پایانی یا فعل‌میانی بودن در دو درجه ضعیف و قوی را در دو گونه از زبان گیلکی و نیز وضعیت آنها در مقایسه با زبان‌های اروپا و آسیا نشان می‌دهد. ملاک تعیین ویژگی‌های فعل‌پایانی و فعل‌میانی در دو درجه قوی و ضعیف برای گونه‌های غربی و شرقی زبان گیلکی، آمار ارائه شده در مقاله درایر (۱۹۹۲) و تحلیل‌های دبیرمقدم (۱۳۹۲) بوده‌است.

جدول شماره ۳-۱ مؤلفه‌های وضعیت ترتیب واژه‌ها در گیلکی گونه رشت و گونه لاهیجان در مقایسه با زبان‌های

اروپا-آسیا

\* = گیلکی لاهیجان، ▲ = گیلکی رشت

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

داده‌های پژوهش نشان می‌دهند که در گیلکی فعل پس از فاعل و مفعول قرار می‌گیرد و دو گونه غربی و شرقی از این نظر تفاوتی ندارند و فعل‌پایانی تلقی می‌شوند. با وجود این،

براساس جدول ۴-۱، بر مبنای جفت‌های همبستگی، گیلکی رشت و لاهیجان با رفتاری مشابه، تنها نیمی از ویژگی‌های زبان‌های فعل‌پایانی قوی (۱۵ مورد) را دارند و نیمی دیگر از ویژگی‌های آنها (۱۵ مورد) با زبان‌های فعل‌میانی قوی مطابقت دارد. تعداد مؤلفه‌های زبان‌های فعل‌پایانی ضعیف (۱۰ مورد) و فعل‌میانی ضعیف (۱۰ مورد) نیز در گیلکی رشت و لاهیجان یکسان است.

#### ۴- نتیجه‌گیری

براساس تحلیل‌ها در ۲۴ مؤلفه می‌توان توصیفی از ترتیب واژه‌ها در دو گونه زبان گیلکی به دست داد. جدول ۴-۱ جمع‌بندی نتایج تحلیل داده‌های دو گونه از گیلکی را نشان می‌دهد.

جدول ۴-۱ مؤلفه‌های بیست و چهارگانه سنجش چگونگی ترتیب واژه‌ها در گیلکی رشت و گیلکی لاهیجان

۱	رشت	NPP PP NP	۱۳	رشت	Clause Polar
	لاهیجان	PP NP/PP NP		لاهیجان	Clause Polar
۲	رشت	NP Rel	۱۴	رشت	Subord Clause
	لاهیجان	NP Rel		لاهیجان	Subord Clause
۳	رشت	G N	۱۵	رشت	Art N
	لاهیجان	G N		لاهیجان	Art N
۴	رشت	St M Adj	۱۶	رشت	S V
	لاهیجان	St M Adj		لاهیجان	S V
۵	رشت	PP V	۱۷	رشت	Num N
	لاهیجان	PP V		لاهیجان	Num N
۶	رشت	V Adv	۱۸	رشت	- / V T/A
	لاهیجان	V Adv		لاهیجان	- / V T/A
۷	رشت	Pred Cop	۱۹	رشت	Poss N
	لاهیجان	Pred Cop		لاهیجان	Poss N
۸	رشت	want V	۲۰	رشت	Aux V
	لاهیجان	want V		لاهیجان	Aux V
۹	رشت	Adj N	۲۱	رشت	Comp S
	لاهیجان	Adj N		لاهیجان	Comp S
۱۰	رشت	Dem N	۲۲	رشت	Insitu
	لاهیجان	Dem N		لاهیجان	Insitu
۱۱	رشت	Deg Adj	۲۳	رشت	O V
	لاهیجان	Deg Adj		لاهیجان	O V
۱۲	رشت	Aux V/V Aux	۲۴	رشت	Neg V
	لاهیجان	Aux V/V Aux		لاهیجان	Neg V

از جدول ۴-۱ برمی‌آید که گونه غربی و شرقی گیلکی از نظر مؤلفه‌های بیست و چهارگانه در ایر تفاوت معناداری ندارد، هرچند تحلیل داده‌های زبانی این دو گونه در برخی موارد حاکی از گرایش‌های مختلفی در کاربرد بعضی عناصر است.

از میان مؤلفه‌ها، دو گونه زبانی در سه مؤلفه زیر تفاوت‌هایی دارند:

- مؤلفه ۱: نوع حرف اضافه
- مؤلفه ۴: توالی صفت و مبنای مقایسه
- مؤلفه ۱۲: فعل اصلی و فعل کمکی زمان-نمود

در مؤلفه نخست، گیلکی رشت و لاهیجان در میزان کاربرد برخی حروف اضافه قرض گرفته شده از فارسی تفاوت نشان می‌دهند. این تفاوت در حرف اضافه «از» /ʔæz/ فارسی و معادل گویشی آن /dʒæ/ نمود بیشتری دارد به طوری که براساس شواهد، گیلکی لاهیجان و رشت به ترتیب تمایل بیشتری به کاربرد پیش‌اضافه /ʔæz/ و پس‌اضافه /dʒæ/ دارند. تفاوت دو گونه در مؤلفه چهارم نیز به تفاوت آن دو در مؤلفه نخست و کاربرد پیش‌اضافه /ʔæz/ در گونه لاهیجان و پس‌اضافه /dʒæ/ در گونه رشت مربوط می‌شود. در خصوص مؤلفه دوازدهم دیدیم که دو گونه، تفاوت‌هایی در کاربرد فعل کمکی نمود ناقص نشان می‌دهند.

با توجه به اینکه در دو گونه غربی و شرقی زبان گیلکی، فعل پس از فاعل و مفعول قرار می‌گیرد به نظر می‌رسد که این دو گونه زبانی فعل‌پایانی باشند اما براساس معیارهای درایر (۱۹۹۲) دو گونه زبانی به طور یکسان از ویژگی‌های فعل‌پایانی قوی (۱۵ مورد) و فعل میانی قوی (۱۵ مورد) و نیز ویژگی‌های فعل‌پایانی ضعیف (۱۰ مورد) و فعل میانی ضعیف (۱۰ مورد) برخوردارند. به همین دلیل امکان تصمیم‌گیری در خصوص تعیین نوع زبان براساس این معیارها دشوار است.

یافته‌های پژوهش حاکی است که ریشه تفاوت محسوس دو گونه را باید نه در الگوهای ترتیب واژه، که در ساخت‌واژه و انتخاب‌های واژگانی گاه متفاوت آنها جست‌وجو کرد.

## منابع

- جهانگیری، ن. ۱۳۹۴. *زبان گیلکی (گویش لاهیجان): واژه‌نامه و پاره‌ای ویژگی‌های آوایی و ساختواژه‌ای*. رشت: فرهنگ ایلیا.
- چهارسوقی امین، ت. ۱۳۹۴. «بررسی رده‌شناختی زبان گیلکی بیه‌پسی براساس مؤلفه‌های بیست‌وچهارگانه». *فصلنامه ادبیات و زبان‌های محلی*. ۵ (۳): ۲۹-۵۶.
- دبیرمقدم، م. ۱۳۹۲. *رده‌شناسی زبان‌های ایرانی*. تهران: سمت.
- کریستن‌سن، آ. ۱۳۷۴. *گویش گیلکی رشت*. ترجمه و تحشیه ج. خمایی‌زاده. تهران: سروش.
- واحدی لنگرودی، م. ۱۳۸۱. «ترتیب اصلی کلمات در جملات ساده و جفت‌های همبستگی در گویش گیلکی لنگرود». *پژوهش ادبیات معاصر جهان*. (۱۳): ۱۵۱-۱۷۶.
- یارشاطر، ا. ۱۳۳۶. «زبان‌ها و لهجه‌های ایرانی». *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران*. ۵ (۲و۱): ۱۱-۴۸.
- Dabir Moghaddam, Mohammad. 2001. "Word Order Typology of Iranian Languages". *The International Journal of Humanities*. Volume 8. Issue 2. Pp. 17-23.
- Dryer, Matthew S. 1992. "The Greenbergian Word Order Correlations". *Language*. 68. Pp. 81-138.
- . 2005a. "Order of Subject, Object, and Verb". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 330-333.
- . 2005b. "Order of Subject and Verb", *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 334-337.
- . 2005c. "Relationship Between the Order of Object and Verb and the Order of Adposition and Noun Phrase". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 386-389.
- . 2005d. "Relationship Between the Order of Object and Verb and the Order of Relative Clause and Noun". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 390-393.
- . 2005f. "Order of Adposition and Noun Phrase". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 346-3.

- \_\_\_\_\_.2005g. "Order of Genitive and Noun". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 350-353.
- \_\_\_\_\_.2005h. "Order of Adjective and Noun". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 354-357.
- \_\_\_\_\_.2005i. "Order of Demonstrative and Noun". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 358-361.
- \_\_\_\_\_.2005j. "Order of Numeral and Noun". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 362-365.
- \_\_\_\_\_.2005k. "Order of Degree Word and Adjective". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 370-373.
- \_\_\_\_\_.2005l. "Position of Polar Question Particles". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 374-377.
- \_\_\_\_\_.2005m. "Position of Interrogative Phrases in Content Questions". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 378-381.
- \_\_\_\_\_.2005n. "Order of Adverbial Subordinator and Clause". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp.382-385.
- \_\_\_\_\_.2007. *Language Typology and Syntactic Description*. Vol. 1: Clause structure. Cambridge University Press. Edited by Timothy Shopen.
- Dryer, Matthew. S. with Orin D. Gensler. 2005e. "Order of Object, Oblique and Verb". *The World Atlas of Language Structures*. Edited by Martin Haspelmath, Matthew Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. Pp. 342- 345.
- Givón, T. 2001. *Syntax*. Vol 1. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Greenberg, Joseph H. 1963. *Some Universals of Grammar with Particular Reference to The Order of Meaningful Elements*. In Joseph Greenberg (ed.), *Universals of Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 73-113.
- Hawkins, John A. 1983. *Word Order Universals*. New York: Academic Press. 1984. Modifier- head or function- argument relations in phrase structure? *Lingua* 63, 38-107.
- Rastorgueva V. S. et al. (2012). *The Gilaki Language*. English translation editing and extended content by Ronald M. Lockwood. Uppsala University.



Stilo, Donald. 2001. "[Gilan] Languages", *Encyclopaedia Iranica*. Edited by Ehsan Yarshater . NEW york: Bibliotheca persica press. Vol. x, Fasc. 6, P.667.



# زبان فارسی و کوشش‌های ایرانی

سال چهارم، دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۷

صفحات ۱۱۳-۱۲۸

## بررسی تطبیقی مضامین فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی

دکتر علی دانشور کیان<sup>۱</sup>

مریم حسینی لرگانی<sup>۲</sup>

دکتر زهرا ابوالحسنی چیمه<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۸/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۲۳

### چکیده

مقاله حاضر با نگاه آمیختگی زبان و فرهنگ، برآوردی کوتاه از میزان و تأثیر جهت‌گیری فرهنگی در آموزش زبان فارسی به دیگران را تقدیم می‌کند و از روش چک‌لیست بایرام (۱۹۹۳) در سنجش محتوای فرهنگی و بررسی پیوند آموزش زبان با آموزه‌های فرهنگی سه کتاب *زبان فارسی*، *دوره آموزش زبان فارسی* و *درس فارسی بهره گرفته‌است*. در این سه کتاب، فرهنگ بزرگ یعنی عناصری چون تاریخ، موسیقی، ادبیات و هنر ایرانی و فرهنگ کوچک با مؤلفه‌های اجتماعی همچون رفتار، آداب، نگرش، باور، ارزش و هنجار، بررسی شده‌است. با این روش، به فراوانی تأکید هر یک از کتاب‌های یادشده بر آموزش صرف زبان با مضامین اجتماعی در چرخه زندگی، شامل خانواده، مدرسه و محیط کار از یک سو، و بسامد وقوع مضامین فرهنگی و چگونگی پرداختن به همه سطوح آن از سویی دیگر توجه شده‌است.

واژگان کلیدی: آموزش، زبان، فرهنگ، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

✉ daneshvarkiyani@ut.ac.ir

۱. استادیار زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه تهران، پردیس بین‌المللی کیش

۲. کارشناس ارشد زبان‌شناسی همگانی

۳. دانشیار زبان‌شناسی همگانی، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها

## ۱- مقدمه

زبان عالی‌ترین کارکرد شناختی و با اهمیت‌ترین وسیله ارتباطی انسان‌هاست و به آموزش زبان، همواره توجه شده‌است. کتاب آموزشی نیز از ضروریات است. هاجینسون و تورس (۱۹۹۴: ۳۱۵) می‌گویند: کتاب آموزشی جزیی جذابی‌ناپذیر از تدریس زبان است، برنامه‌های بی‌شماری برای تولید آن در کشورهای مختلف به راه افتاده‌است و سالانه میلیون‌ها نسخه به فروش می‌رسد. هیچ آموزشی بدون کتاب مناسب، کامل نیست.

از نظر کانینگورث (۱۹۹۵) برخی ویژگی‌های مثبت کتاب آموزشی عبارت‌اند از: منبعی مؤثر برای خودآموزی؛ منبعی مناسب برای ارائه محتوا؛ منبعی از ایده‌ها و فعالیت‌ها برای زبان‌آموزان و تمرینی برای ایجاد ارتباط؛ منبعی برای دستور، واژگان، تلفظ و دیگر جنبه‌های زبان؛ سرفصلی که اهداف از پیش تعیین‌شده را بازنمایی می‌کند؛ قوت قلبی برای معلمان کم‌تجربه‌تر که هنوز اعتماد به نفس کافی ندارند.

کتاب‌های درسی فقط برای رشد زبان خارجی و روش‌های آموزش مفهوم کوچک نیستند و به صورت فزاینده‌ای باعث انتقال فرهنگی در نظام آموزشی و در سطح جامعه می‌شوند (ریزاگر به نقل از کانینگورث، ۱۹۹۵: ۹۰). زبان برای بیان افکار و انتقال و دادوستد اطلاعات به کار می‌رود. به نظر ساپیر زبان فقط مختص انسان است و روشی غیرغریزی برای ابراز و ارتباط عقاید، احساسات و علایق است و با نمادهای دلبخواهی تولید شده‌است، از این‌رو، زبان و فرهنگ دو بخش جدایی‌ناپذیر انسان برای ارتباط و بسیار به هم نزدیک‌اند (ساپیر، ۱۳۷۶: ۸۴).

وارداف (۲۰۰۲) می‌گوید: زبان، تفکر و فرهنگ را تعیین می‌کند؛ بر تفکر و فرهنگ تأثیر می‌گذارد؛ فرهنگ بر زبان مردم تأثیر می‌گذارد؛ زبان و فرهنگ بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند.

هدف از یادگیری زبان دوم یا زبان مقصد آشنایی با فرهنگ آن زبان است، پس با این تعریف نازل‌ترین نوع آموزش، آموزش صرف زبان است. درباره یادگیری زبان اول و دوم، ویژگی‌ها، تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها، با توجه به دیدگاه‌های زبان‌شناختی، روان‌شناسی و آموزش زبان، مطالب مختلفی نوشته شده‌است. بیشتر کتاب‌های مرجع موجود در آموزش زبان، به آموزش صرف پرداخته‌اند و کمتر تلاش شده‌است که مفاهیم فرهنگی آموزش داده شود و انتقال فرهنگ در این کتاب‌ها بسیار کم‌رنگ است.

رابطه نزدیک فرهنگ و زبان پذیرفته‌شده است. استدلال آن است که زبان در فرهنگی خاص قرار گرفته‌است و زبان‌آموزان اجتناب‌ناپذیرانه این فرهنگ زیرساختی را می‌آموزند. زبان حامل فرهنگ است، زیرا فرهنگ را با زبان می‌آموزیم و در رشد فرهنگ سهیم می‌شویم (دورانتی، ۱۳۹۵).

این تحقیق با هدف بررسی چگونگی انتقال فرهنگ در سه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان؛ *زبان فارسی* احمد صفارمقدم، *درس فارسی* تقی پورنامداریان و *دوره آموزش زبان فارسی از مبتدی تا پیشرفته* از مهدی ضرغامیان انجام شده است. منظور از فرهنگ، هم فرهنگ فرازین شامل ادبیات، موسیقی، سیاست و ...، و هم فرهنگ بستری به معنی روش زندگی مردم و مجموعه آداب و رسوم و عقاید آنان و به عبارتی دیگر فرهنگ زندگی روزمره است. دلیل انتخاب کتاب‌ها این بود که برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و با فاصله زمانی کمی نوشته شده‌اند و این باعث می‌شود متغیرهای ما یکسان باشند.

## ۲- پیشینه تحقیق

پژوهشگران ایرانی و فارسی‌زبان برای توسعه زبان و فرهنگ ایرانی تلاش کرده‌اند، لیکن توجه جدی به این مقوله از زمان مطرح شدن نظریه توانش ارتباطی و پدیدار شدن جامعه‌شناسی زبان محتمل‌تر به نظر می‌رسد (علایی، ۱۳۸۳: ۶۴). زبان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی، همان‌گونه که می‌تواند بازتابی از مسائل فرهنگی باشد، شکل‌دهنده فرهنگ نیز هست (پاک‌نهاد، ۱۳۸۰). در پیشگفتار یکی از کتاب‌های مهم آموزش زبان فارسی *A Course In Colloquial Persian (For Foreigners)* آمده است: این کتاب با این هدف برای مردم انگلیسی‌زبانی که آرزو دارند فارسی محاوره را یاد بگیرند، نوشته شده است بدون اینکه نوشتن فارسی را یاد بگیرند (ثمره، ۱۹۷۷).

سیامک دارایی و همکاران (۱۳۸۳) در پیشگفتار کتاب *آموزش فارسی برای خارجی‌ان* می‌نویسند: «هدف این کتاب قبل از هر چیز گسترش و ترویج زبان و فرهنگ ایرانی میان ملل دیگر است. فراگیری زبان فارسی توسط ملل دیگر و ارتباط مستقیم آنها با زبان و فرهنگ ایرانی یکی از وسایل مهم درک عمیق و متقابل میان ما و آنهاست». کتاب *مبانی آموزش زبان و ادبیات فارسی* (رزمجو، ۱۳۷۱) بیشتر به آموزش زبان می‌پردازد و تنها در برخی قسمت‌های کتاب به بزرگان ادب اشاره می‌کند. خواجه‌جو و عباسیان (۲۰۱۱) نوشته‌اند: «برخی معتقدند که جهانی‌سازی روندی دوطرفه است که هدفش یکسان‌سازی ملت‌ها نیست بلکه می‌خواهد آنها را با انواع فرهنگ‌های مختلف و همچنین انواع فرهنگ‌های درونی آن فرهنگ‌ها آشنا سازد». عبدالله برادران (۱۳۶۷) به بررسی این فرضیه پرداخته است که مقابله و مطابقت دو فرهنگ و گنجاندن مطالب مربوط به مقایسه دو فرهنگ باعث پیشرفت در یادگیری زبان دوم می‌شود.

سلسله‌سبزی (۱۳۷۷) به بررسی ارتباط میان عوامل اجتماعی فرهنگی و آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم پرداخت و تأثیر این عوامل را تصدیق کرد. او به این نتیجه رسید که آموزش زبان دوم بدون توجه به جنبه‌های فرهنگی آن غیرممکن است. مهم‌ترین مشکل زبان‌آموز در متن فرهنگ و جامعه زبان دوم، تطبیق خود با شرایط اجتماعی و فرهنگی آن جامعه است. عباس‌لو (۱۳۷۹) در پایان نامه کاشناسی ارشد خود به بررسی تأثیر آموزش مطالب فرهنگی بر یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم پرداخت و قدمی تازه برداشت.

### ۳- مفاهیم نظری

زبان و فرهنگ در هم تنیده‌اند و جنبه‌هایی وابسته به هم از زندگی اجتماعی و توانش فرهنگی هستند. از آنجا که زبان بیشترین بازنمون پیچیدگی فرهنگی جامعه را در بر دارد، آموزش فرهنگ، بخش مهمی از زبان‌آموزی مدرن است.

به نظر بایرام و همکاران (۱۹۹۴: ۱۸) آموزش زبان خارجی شامل جنبه‌هایی از فرهنگ نیز هست تا زبان‌آموزان را برای زندگی ملی و بین‌المللی بهتر و آگاهانه‌تر آماده کند. آنها این ایده را پیش کشیدند که کتاب‌های آموزش زبان باید فرهنگ را نیز آموزش دهند، زیرا زبان‌آموز می‌تواند زبان را در محیط مناسبی درک کند و آن را به کار ببندد. در تحقیق حاضر، براساس چارچوب بایرام که چارچوب نظری تحقیق ماست، فرهنگ شامل طبقه اجتماعی، هویت منطقه‌ای و اقلیت‌های نژادی، تعامل اجتماعی، اعتقادات و رفتار، جامعه و نهادهای سیاسی، روابط اجتماعی و چرخه زندگی، تاریخ ملی، وقایع تاریخی و درک آنها به‌عنوان جغرافیای ملی و هویت ملی است.

فرهنگ فرازین به مسائل هنری، ادبیات، موسیقی و ... می‌پردازد و فرهنگ بستری به مسائل ریز اجتماعی و رفتارهای ملت. سرفصل‌های چارچوب نظری بایرام عبارت است از:

الف) مردم جامعه چه کسانی هستند و طبقات اجتماعی چگونه است؟ چه کلاس اجتماعی دارند؟ از نظر جغرافیایی چه موقعیتی دارند؟ اقلیت‌های نژادی‌شان چه کسانی هستند؟

ب) تعاملات اجتماعی چگونه است و چگونه باید با مردم گفت‌وگو کرد؟ میزان رسمیت صحبت و رفتار چگونه تغییر می‌کند و غریبه و آشنا بودن چه اثری بر برخوردها می‌گذارد؟

پ) مردم به چه چیزهایی باور دارند و چگونه رفتار می‌کنند؟ چارچوب اخلاقی‌شان چیست؟ به چه اصول دینی پایبندند و عادات روزمره‌شان چیست؟

ت) نهادهای سیاسی و اجتماعی کشور چگونه‌اند؟ روند کاری و اختیارات مؤسسات چیست؟ برنامه سلامت شهروندان چیست؟ تأمین اجتماعی چگونه است؟ قوانین چگونه است و چه نوع دولتی روی کار است؟

ث) چرخه زندگی و برخوردها چگونه است؟ خانواده، مدرسه، اشتغال و ... چه جایگاه و نقشی دارند؟

ج) تاریخ ملت و وقایعی تاریخی که در شکل‌گیری هویت ملت تأثیر دارند کدام‌اند؟  
 چ) عوامل جغرافیایی که به دید مردم جامعه مهم هستند و در شکل‌گیری آن جامعه نقش دارند کدام‌اند؟

ح) تصویری کلی از یک نماد ملموس مردم جامعه کدام است؟ یک عضو جامعه چه خصوصیات ظاهری و اخلاقی دارد؟ (بایرام، ۱۹۹۳: ۱۳۸).

هدف از انتخاب چارچوب بایرام این بود تا ضرورت آشنایی با فرهنگ زبان مقصد و اهمیت آن هویدا شود. تمام مواردی که در چک‌لیست بایرام آمده‌است به ما کمک می‌کند تا به شکل دقیق و علمی به تجزیه و تحلیل داده‌ها بپردازیم. همان‌گونه که گفته شد موارد این چارچوب نقاط مثبت و منفی کتاب‌های آموزشی جامعه آماری ما را آشکار می‌سازد. برای مثال می‌توانیم بررسی کنیم در کتاب‌های آموزشی چگونه آشنایی با هویت ملی و مصداق‌های آن به زبان‌آموز در یادگیری کمک می‌کند و پاسخ می‌دهیم هنگامی که زبان‌آموز با هویت ملی‌اش آشنا باشد و تعاملات اجتماعی را بداند، می‌تواند ارتباط بهتری با مردم برقرار کند، طبیعی است که در زبان‌آموزی هم موفق‌تر است.

#### ۴- تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش کیفی توصیفی

##### ۴-۱- درس فارسی؛ تقی پورنامداریان

این کتاب براساس تجربه شخصی در آموزش زبان فارسی به دانشجویان کره‌ای و با توجه به کتاب‌های متعدد آموزش فارسی به خارجی‌ان نوشته شده‌است. کتاب چهار بخش دارد. در بخش اول پیوند حروف و ساختن کلمات، آموزش الفبا، صامت‌ها و مصوت‌ها همراه با تمرین‌های مختلف آمده‌است. بعد از آموزش الفبا درس‌های دستور شروع می‌شود. قبل از هر درس، لغت‌های مربوط به آن درس آمده‌است. در بخش دوم هم درس‌های دستور به همین روش ادامه می‌یابد. بخش سوم مانند بخش دوم لیکن با مباحث دستوری دشوارتر است. گاه در پایان لغات هر درس، به نکات دستوری ساده‌تر و مرتبط با درس اشاره شده‌است. متن خواندنی این

بخش یازده داستان کوتاه و ساده است. در پایان هر درس، پرسش‌ها و تمرین‌هایی آمده‌اند. بخش چهارم داستان‌های کوتاهی به زبان انگلیسی است که دانشجویان باید به تدریج آنها را ترجمه کنند. در آخر، فرهنگ لغات فارسی-انگلیسی و انگلیسی-فارسی آمده‌است. دو صفحه ترجمه لغات و اصطلاحات دارد و به تمرین‌ها و سؤالات پاسخ داده شده‌است. زبان فارسی در این کتاب، زبان نوشتاری معاصر است و کلمات دشوار اندک. زبان انگلیسی زبانی ساده، آسان‌فهم و مناسب با زبان کتاب است. خلاصه محتوای کتاب بر مبنای فهرست بایرام:

#### ۴-۱-۱- روابط اجتماعی و چرخه زندگی شامل خانواده، مدرسه و محیط کار

آخرین روز هفته جمعه است. روز جمعه تعطیل است. من در دانشگاه تهران ادبیات فارسی می‌خوانم. مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها در تابستان تعطیل است.

#### ۴-۱-۲- تاریخ و جغرافیا

هوای شیراز از هوای تهران گرم‌تر است. هوای اصفهان از هوای تهران خنک‌تر است. اصفهان در دوره سلسله صفوی پایتخت ایران بود. در اصفهان آثار تاریخی وجود دارد. اصفهان یکی از قدیمی‌ترین شهرهای ایران است.

اینها در بردارنده اطلاعاتی راجع به جغرافیا و شرایط اقلیمی و تاریخی ایران است و نمی‌توان این مطالب را ناقل فرهنگ ملتی دانست. در کتاب به این مطالب بر می‌خوریم:

#### ۴-۱-۳- خانه و خانواده

مادر در آشپزخانه غذا می‌پزد. احمد: مادر! من گرسنه‌ام، غذا را بیاور! مادر: چند دقیقه صبر کن. پرویز: امروز ناهار چی داریم؟ پدر در اتاق نشیمن است. او کتاب مثنوی می‌خواند. کتاب مثنوی مال شاعر بزرگ ایران، مولوی است.

در جامعه ایران تا حد زیادی زن و مرد در خارج از خانه کار می‌کنند و این اطلاعات تا حدی ناخوشایند است، گویا زنان ایرانی فقط به خانه‌داری مشغول‌اند و فرزند دستور می‌دهد و مادر اجابت می‌کند. البته معرفی کانون گرم خانواده نکته‌ای مثبت و ارزشمند در این آموزش است.

در بخش سوم کتاب، داستان‌هایی آموزنده همچون چوپان و گرگ آورده شده‌است که می‌تواند نمادی از فرهنگ ایرانی مبنی بر ستایش راست‌گویی و نکوهش دروغ‌گویی باشد. البته انتقال فرهنگ در این موارد بسیار کم‌رنگ است و براساس چارچوب نظری بایرام به فرهنگ نوع C اشاره دارد.



#### ۴-۲- دوره آموزش زبان فارسی، جلد اول، مهدی ضرغامیان

این کتاب، برای آموزش زبان رسمی ایران به زبان‌آموزان خارجی در چهار جلد است و چهار سطح مبتدی، متوسط، نیمه‌پیشرفته و پیشرفته دارد. نویسنده از روشی که آن را مستقیم می‌نامد استفاده کرده‌است؛ یعنی به کار نبردن زبان واسط مثل انگلیسی و عربی در آموزش زبان. در واقع، با زبان آموز هم‌زبان نمی‌شود، بلکه به او کمک می‌کند تا زبان فارسی را یاد بگیرد. او می‌گوید ماحصل چنین رویکردی، کتاب آموزشی معیاری است که در هر محیطی، از شرق تا غرب، قابل استفاده است و نیازی به ترجمه و تأویل آن نیست. در نقد کتاب گفته‌اند: هدف آن آموزش مهارت خواندن متن‌های فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. متن‌های کتاب در مورد زندگی روزمره است. این متن‌ها گرچه دربردارنده اسم‌ها، مکان‌ها و موقعیت‌هایی در ایران است، درون‌مایه‌ای عام و جهان‌شمول دارد. از این‌رو، بار فرهنگی آنها آن‌قدر ایرانی نیست که پردازش‌شان را از منظر فرهنگی با دشواری مواجه سازد (تاج‌الدین، ۱۳۸۲: ۵). نیز گفته‌اند: کتاب به قصد آموزش بخشی از واژه‌های فارسی تهیه شده و ویژه کسانی است که با زبان فارسی آشنایی نسبی دارند. مطالعه این کتاب به منزله نوعی بازنگری اطلاعات پیشین و تثبیت دانش واژگانی شما در موضوع‌های مورد بحث در این کتاب است (عسگری، ۱۳۸۵: ۹).

#### ۴-۲-۱- زبان و آموزش هدفمند

این کتاب تا حد زیادی منتقل‌کننده فرهنگ و زندگی روزمره است و علاوه بر مؤلفه‌های زبانی، به شناساندن ایران و معرفی هویت و فرهنگ آن پرداخته‌است. «ادبیات معاصر ایران حاصل تحول فکری و فرهنگی ایرانیان از قرن نوزدهم میلادی است که در نتیجه آشنا شدن مردم با فرهنگ اروپایی و انتشار روزنامه‌ها، کتب و مجلات داخلی و خارجی و ... شکل گرفته‌است» (ضرغامیان، ۱۳۸۴: ۵).

#### ۴-۲-۲- زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی

در تنظیم کتاب کوشش شده‌است بخشی از پرکاربردترین الگوهای دستوری و متداول‌ترین واژه‌های فارسی و نیز برخی از عبارات و اصطلاحات گفتاری آموخته شوند منظور از زبان فارسی، زبان معیار و رسمی ایران است، یعنی زبانی که رسانه‌های جمعی آن را به کار می‌گیرند (همان: ۶).

## ۴-۲-۳- آموزش، متن و تمرین

کتاب آموزش محور است. فهرست مطالب بر موارد آموزشی مثل صداها، هجاها و ... تکیه دارد. ساختار درس‌ها متشکل از الگو، بخوانید، تمرین و متن است. الگوهای دستوری، متداول‌ترین واژه‌های فارسی و برخی از عبارات و اصطلاحات گفتاری آموزش داده می‌شوند. متن‌های کتاب انتقال‌دهنده فرهنگ ایرانی هستند.

## ۴-۲-۴- زبان، بستر فرهنگ

کتاب دوره آموزش زبان فارسی در اکثر درس‌ها، فرهنگ رویین یا فرازین را با معرفی مفاخر ایران، هنر ایرانی، مکان‌های تاریخی و جغرافیای ملی، به زبان آموز معرفی کرده‌است و به موازات، فرهنگ زیرین یا بستری را نیز در قالب تعارفات و تعاملات اجتماعی، عادات غذایی و ... به تصویر می‌کشد. در مجموع، کتاب ضرغامیان، فرهنگ‌مدار به نظر می‌رسد. خواننده برداشت فرهنگی مشخصی از ایرانیان و جامعه ایران به دست می‌آورد. وی در تمامی بخش‌ها و مؤلفه‌ها بسیار موفق عمل کرده‌است.

## ۴-۳- زبان فارسی؛ جلد سوم، احمد صفارمقدم

کتاب شانزده درس است و هر درس شامل واژگان، متن، ساختار (مباحث دستوری)، تمرین، درک، نگارش، گفتار و الگوهای گفتاری است و در پایان، فهرست واژه‌های درس آمده‌است. کتاب دارای نمایه، کتاب‌نامه و واژه‌نامه فارسی به انگلیسی و انگلیسی به فارسی است. نویسنده در پیشگفتار می‌گوید توانسته‌است تا حدی عطر دلاویز فرهنگ ایرانی اسلامی سرزمین کهن را با محتوای اثر درآمیزد و زیبایی‌های برخی از نقاط تاریخی و پرآوازه کشور را در متون درسی آن به تصویر کشد. با وجود عمومی بودن اثر، تأکید مؤلف بر مهارت تکلم و نحوه تنظیم مطالب برای تسهیل و تسریع در فراگیری این مهارت، جای تأمل دارد. علاوه بر این، طرح نکات زبانی با تناسب و نظم لازم صورت گرفته و کوشش شده‌است محتوای متن در حد امکان به معرفی تاریخ ایران و تمدن و فرهنگ شکوهمند آن اختصاص یابد. نویسنده در پیشگفتار می‌گوید: «طرح نکات زبانی با تناسب و نظم لازم صورت گرفته و کوشش شده‌است که محتوای متون درسی در حد امکان به معرفی تاریخ ایران و تمدن و فرهنگ شکوهمند آن اختصاص یابد.» برخی بن‌مایه‌های کتاب بر مبنای فهرست بایرام عبارت است از:

**۴-۳-۱- چرخه زندگی و استریوتایپ‌ها**

خیابان کارگر چند فروشگاه لباس دارد. احمد از این فروشگاه‌ها لباس می‌خرد اما برای خرید کتاب باید به خیابان انقلاب برود. مردم تهران برای رفت و آمد در شهر سوار اتومبیل، اتوبوس، مترو، تاکسی و مینی‌بوس می‌شوند. خیابان‌های این شهر معمولاً شلوغ‌اند.

**۴-۳-۲- تاریخ و جغرافیا**

تهران در جنوب کوه‌های البرز و نزدیک قله دماوند واقع است. دماوند بلندترین قله کوه‌های البرز و بلندترین قله ایران ۵۶۷۱ متر ارتفاع دارد. شهر همدان که اولین پایتخت ایران در دو هزار و هفتصد سال قبل بود ۳۳۶ کیلومتر با تهران فاصله دارد. آثار تاریخی و جاهای دیدنی همدان معروف‌اند.

در ادامه به آرامگاه ابن‌سینا، آرامگاه باباطاهر، غار علی‌صدر و لاله‌جین اشاره شده‌است و اینکه شغل اکثر مردم لاله‌جین ساختن سرامیک است. اشاره به مکان‌های تاریخی مثل میدان آزادی، برج آزادی، بازار تهران، امامزاده صالح، قله توچال، مجموعه فرهنگی تاریخی نیاوران، شهرری و ... دربردارنده اطلاعات مفیدی درمورد شهر تهران است.

جلد چهارم کتاب زبان فارسی، تاریخ، فرهنگ و تمدن ایران نامگذاری شده‌است و از اقوام آریایی می‌گوید، همچنین از حکومت‌های ایران که در جلد سوم هم به آن اشاره شده بود. در ادامه به تاریخ ایران از ظهور اسلام تا دوره معاصر پرداخته شده‌است.

**۴-۳-۳- آداب اجتماعی**

صبحانه ایرانی کره، مربا، پنیر با نان و چای یا شیر است. سلام خانم، حال شما خوب است؟ سلام استاد، متشکرم. سلام سعید، چطوری؟ بد نیستم تو چطوری؟ دوست آن باشد که گیرد دست دوست. معرفی اسکناس‌های ایرانی با شکل آنها از وجوه اجتماعی کتاب است.

**۴-۳-۴- تمدن و فرهنگ**

در جلد سوم این کتاب، به فرهنگ از نوع بالا یا فرازین بیشتر پرداخته شده‌است. این جلد، با درسی با عنوان ایران و مردم آن آغاز می‌شود. براساس مفاهیم بایرام آوردن چنین مطالبی در حین آموزش زبان مبدأ، انتقال‌دهنده فرهنگ آن زبان نیز هست. در جلد سوم و چهارم، در کنار عادت‌ها و آداب روزمره و زندگی اجتماعی به تاریخ تمدن و فرهنگ ایران بیشتر پرداخته می‌شود. این موارد تحولات و پیشرفت‌های ایران کهن و ایران معاصر است:

«ساکنان ایران قبل از آمدن آریایی‌ها تمدنی چند هزار ساله داشتند و ایرانیان به کمک دین، علم، زبان، ادبیات، هنر و معماری خود، تمدنی بزرگ به وجود آوردند.» و این نکته هدف این مقاله است. اینکه تمدن و فرهنگ بالا یا فرازین اعتقادات، ادبیات، هنر و ... است. در درس ۷، جلد ۳، به هنرها و صنایع دستی ایران اشاره می‌شود که در بردارنده اجزای اصلی فرهنگ از نوع بالاست؛ مینیاتور، خاتم‌کاری، سفالگری، فلزکاری، قالی‌بافی، کاشی‌کاری، خوش‌نویسی و ... .

#### ۴-۳-۵- مشاهیر (مکان‌ها، افراد، جشن‌ها، آثار)

معرفی بهزاد؛ بزرگ‌ترین هنرمند مینیاتور ایران، حرم حضرت امام رضا(ع)، خیام و مکان‌های تاریخی تاق بستان، سی‌وسه پل، قلعه فلک‌افلاک، کاروان‌سرای شاه‌عباسی، باغ ارم، تخت جمشید، دروازه قرآن، آرامگاه‌های حافظ و سعدی، شاه‌چراغ، بازار وکیل، مسجد عتیق و ... . نویسنده به نقل از آربری در مورد خیام می‌گوید: «مشهورترین ترجمه در زبان انگلیسی، بعد از کتاب مقدس، رباعیات خیام است». فردوسی و شاهنامه، از دیگر مواردی است که در کتاب به آن اشاره شده‌است. نویسنده به عید نوروز، چهارشنبه‌سوری و سیزده‌بدر هم پرداخته‌است.

#### ۵- نگاه کلی به این سه اثر

کتاب *درس فارسی* در پیشگفتار می‌گوید: برای آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان، استادان ایرانی و خارجی، کتاب‌های متعددی نوشته‌اند. اشکال عمده کتاب‌هایی که فارسی‌زبانان در ایران تألیف کرده‌اند این است که معمولاً فاقد توضیح مطالب دستوری به زبان واسطه است. از این تعریف می‌توان پی برد که هدف عمده این کتاب آموزش زبان و مخصوصاً دستور است، او اشاره‌ای به لزوم آموزش فرهنگ در کتاب درسی ندارد. اما مؤلفان دو کتاب دیگر هدف خود را بازنمایی فرهنگ ایرانی می‌دانند. کتاب *درس فارسی* با نگاهی دیگر حتی در گزینش حکایت‌ها و داستان‌های کتاب، محتوای فرهنگی را بی‌اثر دیده‌است.

جدول ۱: تجزیه و تحلیل داده‌ها

فراوانی	دوره آموزش زبان فارسی	درس فارسی	زبان فارسی	
درس فارسی	* خانه کاوه چهار اتاق و یک راهرو دارد. * ماشین پدر نو نیست اما ما آن را دوست داریم.	* حسن و پدرم این خانه قدیمی را دوست دارند.	* بسیاری از استادان زبان و ادبیات فارسی، در دانشگاه تهران یا دانشگاه‌های دیگر ایران تحصیل کرده‌اند و عده‌ای هم در کشورهای دیگر درس خوانده‌اند.	طبقات اجتماعی
زبان فارسی	<u>سبک گفتاری رسمی:</u> * خدمت می‌رسم، استاد. <u>سبک گفتاری غیررسمی:</u> * کاوه: مامان، من را صدا کردی؟	<u>سبک گفتاری رسمی:</u> * اگر بیاید پیغام شما را می‌دهم. <u>سبک گفتاری غیررسمی:</u> * احمد: مادر، من گرسنه‌ام. غذا را بیاور. * پرویز: امروز نهار چی داریم؟ * احمد! برو در را باز کن.	<u>سبک گفتاری رسمی:</u> * به به آقای میخال! رسیدن بخیر. * چه لباس قشنگی پوشیده‌اید! * چشم‌هایتان قشنگ می‌بیند. <u>خطاب کردن با نام خانوادگی مثل:</u> سرکار خانم امامی، حاج آقا امامی... <u>سبک گفتاری غیررسمی:</u> * استفاده از کلمه جان برای نزدیکان و دوستان مثل خاله جان! مهسا جان! و ...	تعاملات اجتماعی (میزان رسمیت)
زبان فارسی	<u>تقویت اخلاقیات:</u> * داستان چوپان دروغگو و نکوهش دروغ‌گویی. <u>خرافات:</u> * امسال، سال نحسی است. <u>باورها و اعتقادات دینی:</u> * اشاره به اعیاد مذهبی مثل عید قربان، عید فطر، مولودی‌ها و تعزیه.	<u>تقویت اخلاقیات:</u> * داستان چوپان و گرگ (ستایش راست‌گویی و نکوهش دروغ‌گویی)	<u>تقویت اخلاقیات:</u> * ضرب‌المثل‌های سودمند مثل دوست آن باشد که گیرد دست دوست <u>باورها و اعتقادات دینی:</u> * معرفی حرم امام رضا (ع) در مشهد * زردشت پیامبر ایرانی در حدود ۶۰۰ سال قبل از میلاد جهانیان را به پرستش اهورامزدا دعوت کرد.	باورها و اعتقادات
بی اثر		* ناصر بعد از دبیرستان در اداره پست استخدام شد.	* مگر به بانک نرفتید؟ چرا، رفتم.	نهاد سیاسی - اجتماعی

مجموعه زندگی و نقاط عطف	توجه به زندگی شهری: * مردم تهران برای رفت و آمد در شهر سوار اتومبیل، اتوبوس، مترو، تاکسی و مینی‌بوس می‌شوند. * احمد برای خرید کتاب باید به خیابان انقلاب برود.	زندگی روزمره: * روز جمعه تعطیل است. * مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها در تابستان تعطیل است.	زندگی روزمره: * دیشب تولد ژاله بود. آنها مهمان‌های زیادی داشتند.	پکسان
زبان فارسی	<p><u>توجه به هویت ملی ایرانیان:</u> * شهر همدان اولین پایتخت ایران در ۲۷۰۰ سال قبل بود. * اشاره به تاریخ تمدن و فرهنگ ایران شامل تحولات و پیشرفت‌های ایران کهن و ایران بعد از انقلاب اسلامی. * اشاره به حکومت مادها هخامنشیان اشکانیان و ساسانیان. <u>توجه به هویت هنری ایرانیان:</u> * اشاره به هنرها و صنایع دستی ایران مانند مینیاتور، قالی‌بافی، خوش‌نویسی <u>مفاخر فرهنگی-تاریخی:</u> * معرفی فردوسی و شاهنامه * معرفی شخصیت‌هایی مانند خیام، ابوعلی سینا و ... <u>توجه به آیین‌های تاریخی - ملی ایرانیان:</u> * اشاره به آیین نوروز، چهارشنبه‌سوری و سیزده‌بدر <u>توجه به هویت نژادی ایرانیان:</u> * توضیح راجع به اقوام آریایی <u>توجه به هویت قومی ایرانیان:</u> * عشایر ایران در چادرهایی که اغلب از موی بز درست می‌شود زندگی می‌کنند. * در حاشیه کویر خانه‌ها به شکل گنبد ساخته می‌شوند. * بعضی ساکنان سواحل دریای خزر خانه‌ها را با چوب می‌سازند.</p>	<p><u>مکان‌های تاریخی:</u> * اصفهان در دوره سلسله صفوی پایتخت ایران بود. <u>مفاخر فرهنگی-تاریخی:</u> * سعدی و حافظ شاعران ایرانی هستند.</p>	<p><u>مفاخر فرهنگی-تاریخی:</u> * سعدی و حافظ، شاعران بزرگ ایران هستند. <u>مکان‌های تاریخی:</u> * آیا شما در شهر معروف ایران، اصفهان، گردش می‌کنید؟ اشاره به تاریخ تمدن و فرهنگ ایران: * تاریخ ایران به دو دوره تقسیم می‌شود: تاریخ ایران قبل از اسلام و تاریخ ایران بعد از اسلام. <u>توجه به آیین‌های تاریخی - ملی ایرانیان:</u> * به صورت مفصل، راجع به مراسم نوروز، از جمله سفره هفت سین، خانه تکانی و دید و بازدید، توضیح داده شده‌است. <u>هویت قومی ایرانیان:</u> * فارس‌ها در تهران و مناطق مرکزی ایران مانند اصفهان، یزد، خراسان و فارس زندگی می‌کنند. <u>هویت ملی ایرانیان:</u> * دولت سلمتی تمدنی درخشان و پرشکوه به وجود آورد.</p>	<p><u>زبان فارسی</u></p>

زبان فارسی	<p>* من قبلاً یک بار به کوه‌های دربند رفته‌ام.</p>	<p>* اصفهان یکی از قدیمی‌ترین شهرهای ایران است. * در اصفهان آثار تاریخی هست.</p>	<p>* آب و هوای ایران مانند طبیعت آن متنوع است. * هر فصل سال زیبایی مخصوص خود را دارد. * سواحل جنوبی و شمالی نیز زیبایی طبیعی یا ارزش تاریخی زیادی دارند و از نقاط دیدنی ایران هستند. * تا حدود یک قرن پیش اصفهان به نصف جهان شهرت داشت زیرا در زمان سلسله صفویه از نظر بزرگی و زیبایی، در جهان کم‌نظیر بود. * تخت جمشید پایتخت هخامنشیان در شصت کیلومتری شمال شیراز قرار دارد.</p>	جغرافیای ملی
زبان فارسی	<p><u>جنسیت:</u> * پروین (مادر) در خانه می‌ماند. اتاق را تمیز می‌کند. <u>عادات غذایی:</u> * او برای شام، زرشک پلو با مرغ و فسنجان درست می‌کند. <u>تعریف و تعارف:</u> * بچه‌ها خوب هستند؟ به لطف شما.</p>	<p><u>جنسیت:</u> * پدر در اتاق نشیمن است. او کتاب مثنوی می‌خواند. <u>خانواده:</u> * احمد! مادر! من گرسنه‌ام، غذا را بیاور.</p>	<p><u>جنسیت:</u> * خانم‌های خانه‌دار با گوشت و چیزهای دیگر چلوخورشتهای خوشمزه و متنوعی می‌پزند. <u>عادات غذایی:</u> * ایرانیان به گوشت گوسفند، گاو، مرغ و ماهی علاقه بیشتری دارند. <u>مهمان‌نوازی:</u> * خانم نامدار: خوشحالم که تشریف آوردید. راحت باشید، منزل خودتان است. <u>تعریف و تعارف:</u> * هدیه‌تان خیلی قشنگ است. دستتان درد نکند. * به‌به آقای میخال! رسیدن بخیر. * چشم‌هایتان قشنگ می‌بیند.</p>	استروپو تاپها

## ۶- بحث و تحلیل توصیفی جدول

این جدول براساس چک‌لیست بایرام (۱۹۹۳) تهیه شده‌است. نمونه‌هایی از سه کتاب درس فارسی پورنامداریان، دوره آموزش زبان فارسی ضرغامیان و زبان فارسی صفارمقدم با این

چک‌لیست مطابقت داده شده‌است. مقصود از فرهنگ نیز فرهنگ زیرین یا بستری (C) و فرهنگ رویین یا فرازین (C) است. همهٔ مصادیق از کتاب آورده شده‌است. ستون چهارم برآورد کلی است.

در بخش هویت تاریخی، زبان فارسی برای هر کدام از مفاخر، درسی جدا دارد و مفصل به معرفی این شخصیت‌ها پرداخته‌است، لیکن درس فارسی در حد تمرین و بسیار گذرا از این مفاخر نام برده و دورهٔ آموزش هم در این بخش نگاهی جامع‌تر از درس فارسی دارد. در باورها و اعتقادات، درس فارسی به اشارهٔ موارد اخلاقی بسنده کرده‌است، لیکن زبان فارسی و دورهٔ آموزش به موارد بیشتری همچون ادیان تاریخی و ... اشاره کرده‌اند.

تنوع موضوعات در چرخهٔ زندگی در کتاب زبان فارسی بیشتر است. کتاب به باورهای دینی، اخلاقی و نگرشی بیشتری اشاره کرده‌است اما در تجزیه و تحلیل جملات در کتاب دورهٔ آموزش و به‌ویژه درس فارسی به قصه‌ها و داستان‌هایی مثل پزشک دانا، قاضی باهوش و ... بر می‌خوریم که به نظر می‌آید برخی ریشهٔ ایرانی ندارند.

به نظر می‌رسد درس فارسی بسیار گذرا و سطحی به روابط خانوادگی در ایران پرداخته باشد. در این کتاب، روابط بین فردی در خانواده‌های ایرانی به‌خوبی بازگو نشده‌است و اشاره‌های گذرا می‌تواند بیش از آموزش فرهنگی، شوک فرهنگی به مخاطب وارد نماید.

زبان فارسی با توجه به مؤلفه‌های فرهنگی در کنار مؤلفه‌های زبانی محض، پرداختن به مفاخر فرهنگی به صورت ویژه در درس‌های مجزا، در نظر گرفتن هنر ایرانی در بحث‌های جامع دروس و نیز برجسته‌سازی هویت ایرانی با عنایت به پیشینهٔ تاریخی و ملی، فرهنگ رویین را به طور مطلوبی به زبان‌آموز معرفی کرده‌است. در کنار فرهنگ رویین، با بیان تعاملات روزمره، تعارفات و تعریف‌ها، سلام و احوال‌پرسی و حتی توجه به خوراک ایرانیان، فرهنگ زیرین را عینی به تصویر می‌کشد و این محتوا تا اندازه‌ای در دورهٔ آموزش زبان فارسی هم دیده می‌شود.

فرهنگ و آموزش آن در کنار زبان فارسی دغدغهٔ اصلی کتاب زبان فارسی است. موضوعی که ارادهٔ دورهٔ آموزش هم بر آن است، لیکن کوشش کمتری در آن دیده می‌شود. در مقابل، به نظر می‌رسد کتاب درس فارسی محتوای فرهنگی را حتی در گزینش حکایت‌ها و داستان‌های کتاب، بی‌اثر دیده‌است.

زبان فارسی کاملاً و دورهٔ آموزش تقریباً کتاب‌هایی فرهنگ‌مدار به نظر می‌رسند که مخاطب با خواندن آن، توشهٔ فرهنگی خوبی از ایران و جامعهٔ ایرانی برمی‌گیرد.



## ۷- نتیجه‌گیری

همواره به آموزش زبان توجه کرده‌اند. کتاب آموزشی و محتوای کمک‌آموزشی که معمولاً در کلاس‌های آموزش زبان استفاده می‌شوند، از ضروریات هستند. کتاب‌های درسی فقط برای رشد زبان خارجی و روش‌های آموزش مفهوم کوچک نیستند و به صورت فزاینده‌ای باعث انتقال فرهنگی در نظام آموزشی و در سطح جامعه می‌شوند. هدف از یادگیری زبان دوم یا زبان مقصد، آشنایی با فرهنگ آن زبان است، پس نازل‌ترین نوع آموزش، آموزش صرف زبان است. آموزش زبان جز در سایه فرهنگ دهنده و دریافت‌کننده ممکن نیست. آموزش فرهنگ هم دارای الفبا و سطوح آموزشی نیست بلکه در لابه‌لای عناصر در همه مهارت‌های زبانی اعم از شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن است. از این‌رو، نویسندگان و آموزش‌دهندگان زبان باید دریافت فرهنگی داشته باشند تا بتوانند به مخاطبان خود آموزش دهند.

## منابع

- برادران، ع. ۱۳۶۷. نقش فرهنگ در آموزش زبان انگلیسی در ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- پاک‌نهاد، م. ۱۳۸۰. «زن در زبان فارسی». پژوهش زنان، فصلنامه مرکز مطالعات و تحقیقات زنان، (۱): ۷۷-۱۰۰.
- پورنامداریان، ت. ۱۳۹۰. درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی (دوره مقدماتی)، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- تاج‌الدین، ض. ۱۳۸۲. خواندن، تهران: انتشارات کانون زبان ایران.
- دارابی، س. و همکاران. ۱۳۸۳. آموزش فارسی برای خارجی‌ان، لاهیجان: نشر نیک‌نگار.
- دورانتی، ا. ۱۳۹۵. انسان‌شناختی زبان‌شناختی، ترجمه ر. مقدم کیا، تهران: نشر نی.
- رمجو، ح. ۱۳۷۸. مبانی آموزش زبان و ادبیات فارسی، لاهور: گروه زبان و ادبیات فارسی دانشکده خاورشناسی، دانشگاه پنجاب.
- سپیر، ا. ۱۳۷۶. زبان: درآمدی بر مطالعه سخن، ترجمه ع. م. حق‌شناس، تهران: سروش.
- سلسله‌سبزی، ک. ۱۳۷۷. بررسی ارتباط میان عوامل اجتماعی- فرهنگی و آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- صفر مقدم، ا. ۱۳۸۶. زبان فارسی، تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- ضرغامیان، م. ۱۳۸۴. دوره آموزش زبان فارسی از مبتدی تا پیشرفته، تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.

- عباس‌لو، م. ۱۳۷۹. بررسی تأثیر آموزش فرهنگ بر یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- عسگری، م. ۱۳۸۵. واژه‌آموزی زبان فارسی، تهران: کانون زبان ایران.
- علائی، بهلول. ۱۳۸۳، موانع اجتماعی- فرهنگی کاربرد زبان فارسی به‌عنوان زبان آموزش در مناطق ترک زبان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- Byram, M. 1993. Language and Culture Learning: The Need for Integration. In Byram. M. (Ed). Germany, its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain. Frankfurt am Main: Diesterweg, 3-16.
- Byram, M. and others. 1994. Teaching and Learning Language and Culture Multilingual Matters; 100. Bristol, (Ed 385161).
- Cunnings Worth, A. 1995. Choosing your course book. Oxford: Heinemann.
- Hutchison, T. and E. Torres 1994. 'The Textbook as Agent of Change' ELT Journal, 48 (4), 315-328
- Khajavi, Yaser, Abbasian, Reza. 2011. International journal of Humanities and Social Science, vol. 1, no. 10: August, English language Teaching, National Identity and Globalization in Iran: The case of Public Schools.
- Samareh, Yadollah. 1977. A Course in Colloquial Persian (for Foreigners), University of Tehran, Center for Teaching Persian Language and Culture N. 3.
- Wardhaugh, R. 2002. An introduction to sociolinguistics. Oxford: Blackwell Publishers.

# زبان فارسی و گویش های ایرانی

سال چهارم، دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۷

صفحات ۱۵۲-۱۲۹

## بررسی واج های گونه براهویی رودبار جنوب

فاطمه شیبانی فرد<sup>۱</sup>

دکتر زهره زرشناس<sup>۲</sup>

دکتر محمد مطلبی<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۸/۷

### چکیده

براهویی، زبانی غیرایرانی و از خانواده زبان های دراویدی است که محل اصلی رواج آن، کشور پاکستان است اما در ایران نیز گویشورانی دارد. گروهی از براهویی های ایران با جمعیت کمتر از دو هزار نفر در جنوب کرمان زندگی می کنند که بخشی از آنها در روستای تممیری شهرستان رودبار جنوب و بخشی در شهرستان فاریاب ساکن اند و علاوه بر براهویی، به فارسی و نیز گویش رودباری که گویش مسلط منطقه است تکلم می کنند. دو قرن مجاورت و همزیستی با بومیان منطقه، باعث به وجود آمدن گونه ای جدید از زبان براهویی شده است که آن را می توانیم براهویی رودبار جنوب بنامیم. موضوع این مقاله، بررسی واج های این گونه زبانی، و هدف از آن، استخراج و توصیف آوایی واج ها و نیز بررسی و شناخت منشأ واج های این گونه زبانی است. منطقه پژوهش، روستای تممیری شهرستان رودبار جنوب است. داده ها به شیوه میدانی و با مصاحبه با گویشوران مرد و زن، از سطوح مختلف سنی و تحصیلی گردآوری شده است.

واژگان کلیدی: زبان براهویی، گونه رودبار جنوب، واج شناسی

۱. دانشجوی دکتری فرهنگ و زبان های باستانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی fsheybani61@gmail.com

۲. استاد فرهنگ و زبان های باستانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

۳. استادیار فرهنگ و زبان های باستانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان

## ۱- مقدمه

استان پهناور کرمان را می‌توان به دو منطقه شمالی و جنوبی تقسیم کرد. منطقه جنوبی، در تداول عامه، موسوم به رودبارزمین است که از جنبه‌های گوناگون از جمله شرایط اقلیمی و آب و هوا، فرهنگ عامه و تنوع زبان‌ها و گویش‌های محلی، با کرمان شمالی متفاوت است.

رودبارزمین هفت شهرستان رودبار جنوب، جیرفت، کهنوج، فاریاب، عنبرآباد، قلعه‌گنج و منوجان را در بر می‌گیرد. رودبار (در گویش محلی: ruebâr) از دو جز تشکیل شده‌است: «رود» که منظور رود هلیل است و «بار» (فارسی میانه: bâr) به معنی ساحل. رودبار سرزمینی است شامل جلگه‌های حاصل‌خیز و شهرها و روستاهایی که در دو سوی هلیل‌رود واقع‌اند. هلیل، رودخانه مهم و دائمی این منطقه است و از کوه‌های بافت و لاله‌زار و بحرآسمان سرچشمه می‌گیرد و بعد از مشروب کردن اراضی جلگه جیرفت و رودبار جنوب، به باتلاق جازموریان می‌ریزد (کلانتری خاندانی، ۱۳۸۷: ۵۵).

شهرستان رودبار جنوب با مرکزیت اسلام‌آباد، از شمال به شهرستان عنبرآباد و ریگان، از جنوب به شهرستان قلعه‌گنج، از شرق به شهرستان ایرانشهر و از غرب به شهرستان کهنوج محدود است. جمعیت این منطقه، براساس نتایج سرشماری نفوس و مسکن ۱۳۹۰، بالغ بر ۱۰۴۴۲۱ نفر است و از این تعداد ۹۲۱۹۸ نفر در روستاها و یقیه در شهر ساکن‌اند و شغل اکثر آنها کشاورزی است (سازمان آمار و اطلاعات استانداری استان کرمان).

از ویژگی‌های بارز این منطقه، تنوع زبان‌ها و گویش‌های محلی است. از زبان‌ها و گویش‌های مردم، فارسی، رودباری، مُحَمَّدی، کُرتَه، براهویی و بلوچی است. در شهرستان جیرفت تنها به زبان فارسی، با گونه‌های جغرافیایی متعدد تکلم می‌شود. تعداد گویشوران این زبان در سایر شهرستان‌ها اندک است. در شش شهرستان دیگر، مردم به گویش رودباری، البته با گونه‌های متعدد و متنوع تکلم می‌کنند. علاوه بر این، به دلیل تنوع قومی و نژادی ناشی از موقعیت جغرافیایی منطقه، و همجواری با استان‌های هرمزگان و سیستان و بلوچستان، شاهد زبان‌ها و گویش‌های دیگری نیز هستیم. شمار گویشوران این گونه‌های زبانی، در مقایسه با رودباری و فارسی بسیار کمتر است و عبارت‌اند از: کُرتَه، متداول در بخش‌هایی از شهرستان‌های قلعه‌گنج و رودبار جنوب، مُحَمَّدی در بخشی از شهرستان عنبرآباد و براهویی در بخشی از شهرستان‌های رودبار جنوب و فاریاب. براهویی رودبارزمین، گونه‌ای از زبان براهویی است که زبانی غیرایرانی از خانواده زبان‌های دراویدی هند است.

گویش رودباری که گویش مسلط و غالب در شش شهرستان کرمان جنوبی است از لحاظ تبارشناسی، متعلق به زبان‌های ایرانی نو جنوب غربی است (مطلبی و شیبانی‌فرد، ۱۳۹۲: ۳۱۴). این گویش در گروه گویش‌های بَشکَرَدی (بَشَاگَرَدی) قرار دارد که گرشویچ (۱۹۸۸: ۸۴۶) آنها را به سه زیرشاخهٔ گویش‌های بیرون از منطقهٔ بَشَاگَرَد، بَشکَرَدی شمالی و بَشکَرَدی جنوبی تقسیم می‌کند. وی رودباری را با گویش‌های بندری، مینابی، رودانی و هرمزی در زیرشاخهٔ نخست قرار می‌دهد. به لحاظ جغرافیایی، می‌توان رودباری را حلقهٔ اتصال زبان‌های فارسی و بلوچی به شمار آورد؛ کاربرد این گویش از جنوب، محدودهٔ رواج زبان بلوچی و از شمال محدودهٔ کاربرد زبان فارسی است (صدیقی‌نژاد، ۱۳۹۶: ۲).

اکثر مردم هندوستان به یکی از زبان‌های هندواروپایی، یا به عبارت دقیق‌تر، به یکی از زبان‌هایی که از زبان سنسکریت منشعب شده‌اند، گفت‌وگو می‌کنند. با این حال، در بخش جنوبی این کشور زبان‌های متعددی رایج است که به یک خانوادهٔ مربوط به دوران پیش از هندواروپایی‌ها که هنوز هم در جنوب هند رایج است، وابسته‌اند. این خانوادهٔ زبانی دراویدی<sup>۱</sup> نام دارد و مهم‌ترین اعضای آن عبارت‌اند از: تامیل<sup>۲</sup>، تله‌گو<sup>۳</sup> و مالایالام<sup>۴</sup> (آرلاتو، ۱۳۸۴: ۶۲-۶۳). اما خانوادهٔ دراویدی، یک عضو جدامانده نیز دارد که تنها زبان دراویدی خارج از هند است. نام این زبان، براهویی<sup>۵</sup> است که گاهی به صورت براهودی<sup>۶</sup> و براهویگی<sup>۷</sup> نیز دیده می‌شود. براهویی متعلق به شاخهٔ شمالی از خانوادهٔ زبانی دراویدی است. براهویی‌ها عمدتاً در بلوچستان پاکستان زندگی می‌کنند.

دربارهٔ وجه تسمیهٔ «براهویی» دو نظر وجود دارد. در دایره‌المعارف بریتانیکا آمده‌است که «براهویی» واژهٔ بسیار کهن و مطلقاً دراویدی است. اما الفنبین<sup>۸</sup> (۱۹۸۶: ۴) احتمال دراویدی بودن آن را بسیار کم می‌داند. به نظر او صورتی از نام «ابراهیم» در گویش‌های سیراکی<sup>۹</sup> و جتکی<sup>۱۰</sup> از گویش‌های امروزی پاکستان ممکن است باشد که ضمناً تأکیدی است بر مسلمان بودن براهویی‌ها در مقابل «جَت»‌ها که همسایگان هندوی آنها هستند.

1. Drawidian
2. Tamil
3. Telegu
4. Malayalam
5. Brāhūī, Brāhōī, Birahui
6. Brahuīdi
7. Brahuigi
8. Elfenbein
9. Siraiki
10. Jatki

بخشی از براهویی‌ها حدوداً از قرن ۱۴ میلادی از طریق مرز پاکستان و افغانستان به جنوب شرق ایران مهاجرت کرده‌اند. گروهی از آنها، ۲ قرن پیش از سیستان و بلوچستان به جنوب استان کرمان مهاجرت کرده‌اند که امروزه بخشی در رودبار جنوب و بخشی در فاریاب ساکن‌اند. در رودبار جنوب، براهویی‌ها در روستای تم‌میری<sup>۱</sup> از روستاهای دهستان آب‌سردوئیه از توابع بخش مرکزی زندگی می‌کنند. tom به معنی «تپه»، تپه‌ای باستانی و چند هزارساله است و Meyri به اعتقاد مردم منطقه، «مهری» است، نام بانویی که بر روی این تپه به خاک سپرده شده‌است. براهویی‌های استان کرمان همگی مسلمان و شیعه‌اند. براساس آخرین آمار، تعداد آنها ۱۵۰ خانوار و ۷۵۰ نفر و شغل اصلی آنها کشاورزی و دامداری است. همجواری با مردم رودبارزمین و آمیختگی با آنها در طول این دو قرن، باعث شده‌است براهویی‌ها در اغلب مؤلفه‌های فرهنگی با رودباری‌ها همگون شوند. براهویی‌ها مسلمان و بر مذهب اهل سنت‌اند، لیکن براهویی‌های رودبارزمین همگی تغییر مذهب داده و شیعه شده‌اند. نوع پوشش، آداب و رسوم براهویی‌ها تفاوتی با رودباری‌های اصیل ندارد. تنها وجه تمایز براهویی‌ها با رودباری‌های اصیل، تفاوت‌های ظاهری و زبان است؛ براهویی‌های رودبار همگی سه‌زبان‌اند. در بین خود، به براهویی تکلم می‌کنند و با رودباری‌ها، به گویش رودباری و با غیر رودباری‌ها، به زبان فارسی سخن می‌گویند. اگرچه دو قرن جدایی، ارتباط براهویی‌های کرمان را با خویشاوندان سیستانی و بلوچستانی آنها قطع کرد، لیکن در سال‌های اخیر با گسترش و تسهیل ارتباطات، کم‌وبیش تعاملاتی دارند. تغییرات زبانی دو قرن که عمدتاً ناشی از تأثیرپذیری براهویی‌های رودبار جنوب از گویش‌های همجوار از جمله رودباری است، سبب شده گونه‌ای زبانی، متفاوت از براهویی سیستان و بلوچستان شکل گیرد. این تفاوت‌ها بیشتر در سطح آوایی و واژگانی است و ارتباط بین گویشوران این دو گونه امکان‌پذیر است. براهویی‌های کرمان با محدود براهویی‌های پاکستانی نیز که در میناب ساکن‌اند می‌توانند البته با دشواری‌هایی گفت‌وگو کنند.

## ۲- پیشینه تحقیق

در پاکستان مطالعات براهویی از اوایل قرن بیستم آغاز شد. اولین مطالعات علمی دربارهٔ این زبان را دنیز بری (۱۹۰۹) - که او را پدر زبان براهویی می‌خوانند - انجام داد. میخائیل س. اندرونو<sup>۲</sup> (۱۹۸۰، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳) در دو کتاب خود با عنوان *زبان براهویی* که در دو نسخهٔ انگلیسی و روسی چاپ شد، براهویی پاکستان را از نظر واژگانی و صرفی و نحوی

1. Tom-Meyri

2. Mikhail S, Andronow

مطالعه کرد و در آخر کتاب چندین متن براهویی را آورد. وی در کتاب دستور تطبیقی زبان‌های دراویدی، به بررسی تطبیقی واجی، واژگانی و صرفی و نحوی زبان‌های خانواده دراویدی از جمله براهویی پرداخت.

جوزف الفنبین زبان‌شناس آلمانی در کنار پژوهش‌های گویش بلوچی، دو پژوهش در حوزه واج‌شناسی براهویی سیستان کرد؛ نخستین پژوهش (۱۹۸۶) بحثی تاریخی پیرامون قوم براهویی است و معرفی واج‌های این زبان است. دومین پژوهش (۱۹۹۹) در فصلی جداگانه، در کتاب *واج‌شناسی زبان‌های آفریقایی و آسیایی*، با عنوان زبان براهویی بررسی واج‌های این گونه است.

مطالعه گونه‌های زبان براهویی سیستان و بلوچستان ایران، در سال‌های اخیر دوباره آغاز شده اما هنوز در قالب کار پژوهشی ارائه نگردیده‌است. بویژه تاکنون پژوهشی در گونه براهویی رودبار جنوب نشده‌است.

گویش‌ها از مهم‌ترین میراث فرهنگی و زبانی یک ملت‌اند و بررسی و مطالعه و ثبت و گردآوری آنها اهمیت بسزایی دارد. گویش براهویی رودبار جنوب، از گویش‌های غیرایرانی است و تحت تأثیر گویش ایرانی همجوار قرار گرفته‌است و از این نظر در مطالعات زبان‌شناسی تطبیقی اهمیت دارد. علاوه بر این، طبق گزارش‌های یونسکو، زبان براهویی در فهرست زبان‌های در معرض نابودی جهان معرفی شده‌است به طوری که گونه رودباری این زبان، کمتر از ۱۰۰۰ نفر گویشور دارد و نسبت به سایر گونه‌های براهویی در معرض آسیب بیشتری است.

### ۳- واج‌های براهویی رودبار جنوب

در این بخش، با روش جفت کمینه و جانشین‌سازی، واج‌های این گویش استخراج و توصیف آوایی می‌شوند. با توجه به قلت واژه‌های اصیل براهویی که نتیجه قرض‌گیری‌های زیاد این گویش از زبان‌های دیگر به‌ویژه بلوچی، رودباری و فارسی است، در موارد زیادی نمونه‌های آمده اصالت براهویی ندارد. آنگاه واج‌های به دست آمده، با واج‌های براهویی پاکستان مقایسه می‌شود تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آن دو آشکار گردد. در آخر، با بررسی واج‌های گویش‌های تأثیرگذار بر براهویی، منشأ واج‌های خاص گونه رودبار جنوب مشخص می‌گردد.

## ۳-۱- همخوان‌ها

۳-۱-۱- استخراج و توصیف همخوان‌ها<sup>(۱)</sup>

/b/: دولبی، انسدادی، واک‌دار

همخوان /b/ در دراویدی شمالی متقدم<sup>۱</sup> به صورت \*v\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم<sup>۲</sup>، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /b/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /b/ از تقابل آن با /p/ و /m/ مشخص می‌شود.

/b/		/p/	
/bie/	نمک	/pie/	مدفوع
/b/		/m/	
/baš/	بیدار	/maš/	کوه

/p/: دولبی، انسدادی، بی‌واک

همخوان /p/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت \*pp-\*, \*p-\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /p/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /p/ از تقابل آن با /b/، /y/ و /m/ مشخص می‌شود. /p/ با /b/ این تقابل قبلاً در مورد /b/ انجام شد (نک. /b/).

/p/		/y/	
/pie/	مدفوع	/yie/	آن
/p/		/m/	
/per/	باران	/mer/	دعوا

/d/: دندانی، انسدادی، واک‌دار

همخوان /d/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت \*t-\*, \*ḏ-\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /d/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /d/ از تقابل آن با /t/، /s/، /z/ و /ʒ/ مشخص می‌شود.

/d/		/t/	
/dir/	آب	/tir/	تیر، سوزش

1. Proto North Dravidian
2. Proto Brahui



<b>/d/</b>		<b>/s/</b>	
/dâ/	این	/sâ/	جو
<b>/d/</b>		<b>/z/</b>	
/du/	دست	/zu/	زود، تند
<b>/d/</b>		<b>/ʔ/</b>	
/dâl/	آش	/ʔâl/	جن

**/t/**: دندانی، انسدادی، بی‌واک

همخوان **/t/** در دراویدی شمالی متقدم به صورت **\*t-** وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل **/t/** ظاهر شده‌است. وضع واجی **/t/** از تقابل آن با **/n/**، **/k/** و **/s/** مشخص می‌شود. **/t/** با **/d/**: این تقابل قبلاً در مورد **/d/** انجام شد (نک. **/d/**).

<b>/t/</b>		<b>/n/</b>	
/jenta/	خودش	/jenna/	خودت
<b>/t/</b>		<b>/s/</b>	
/-ot/	شناسه اول شخص مفرد	/-os/	شناسه دوم شخص مفرد
<b>/t/</b>		<b>/ʔ/</b>	
/pât/	کفش	/pât/	شیر

**/d/**: برگشتی، کامی، انسدادی، بی‌واک

همخوان **/d/** در دراویدی شمالی متقدم به صورت **\*z-**، **\*ʔ-** وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل **/d/** ظاهر شده‌است. وضع واجی **/d/** از تقابل آن با **/t/**، **/d/** و **/x/** مشخص می‌شود.

<b>/d̪/</b>		<b>/d/</b>	
/kad̪/	قَد	/kad/	چال
<b>/d̪/</b>		<b>/t/</b>	
/kod̪/	لانه مرغ	/kot/	سوراخ
<b>/d̪/</b>		<b>/x/</b>	
/led̪/	گردن	/lex/	گردن

البته این تقابل در میان نسل جدید براهویی از میان رفته و /d/ جایگزین /d/ شده‌است.

/t/: برگشتی، کامی، انسدادی، واک‌دار

همخوان /t/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -t\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /t/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /t/ از تقابل آن با /t/ و /n/ مشخص می‌شود.

/t/		/t/	
/yiet/	بُز	/yiet/	بده (فعل امر)
/t/		/n/	
/got/	گلو، گردن	/not/	آرد

این تقابل نیز در میان نسل جدید براهویی، از میان رفته و /t/ جایگزین /t/ شده‌است.

/g/: کامی، انسدادی، واک‌دار

همخوان /k/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -g\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /g/ ظاهر شده‌است.

/g/		/k/	
/giš/	نوعی درخت بیابانی	/kiš/	آب بینی

/k/: کامی، انسدادی، بی‌واک

همخوان /k/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -k\*، -c\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /k/ ظاهر شده‌است.

وضع واجی /k/ از تقابل آن با /g/، /č/ و /ɣ/ مشخص می‌شود.

/k/ با /g/: این تقابل قبلاً در مورد /g/ انجام شد (نک. /g/).

/k/		/č/	
/lok/	کوتاه	/loč/	فلج
/k/		/ɣ/	
/arak/	عرق	/aray/	شوهر

/ʔ/: چاکنایی، انسدادی، بی‌واک

همخوان /ʔ/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -ʔ\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /ʔ/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /ʔ/ از تقابل آن با /d/ و /m/ مشخص می‌شود. /ʔ/ با /d/ این تقابل قبلاً در مورد /d/ انجام شد (نک. /d/).

/ʔ/		/m/	
/ʔoč/	شتر	/moč/	همه

/j̥/: لثوی-کامی، انسدادی-سایشی، واک‌دار

همخوان /j̥/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -j̥\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /j̥/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /j̥/ از تقابل آن با /č/ مشخص می‌شود.

/j̥/		/č/	
/j̥âr/	صدا، فریاد	/čâr/	چهار
/poj̥/	پارچه	/poč/	لباس

/č/: لثوی-کامی، انسدادی-سایشی، بی‌واک

همخوان /č/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -c\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /č/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /č/ از تقابل آن با /k/، /š/، /l/ و /j̥/ مشخص می‌شود.

/č/		/k/	
/loč/	فلج	/lok/	کوتاه
/č/		/š/	
/oč/	شتر	/oš/	بن مضارع فعل سوزاندن
/č/		/l/	
/čok/	مرغ	/lok/	کوتاه

/č/ با /j̥/: این تقابل قبلاً در مورد /č/ انجام شد (نک. /č/).

/v/: لبی-دندانی، سایشی، واک‌دار

همخوان /v/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -v\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /v/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /v/ از تقابل آن با /m/ مشخص می‌شود.

/v/		/m/	
/vâr/	تندرستی	/mâr/	پسر

/f/: لبی-دندانی، سایشی، بی‌واک

همخوان /f/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -v\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /f/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /f/ از تقابل آن با /n/ و /k/ مشخص می‌شود.

/f/		/n/	
/xaf/	گوش	/xan/	چشم
/f/		/k/	
/xaf/	گوش	/xał/	درد

/z/: لثوی، سایشی، واک‌دار

همخوان /z/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -z\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /z/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /z/ از تقابل آن با /s/ و /d/ مشخص می‌شود.

/z/		/s/	
/zel/	کود مرغ	/sel/	پوست

/z/ با /d/: این تقابل قبلاً در مورد /d/ انجام شد (نک. /d/).

/s/: لثوی، سایشی، بی‌واک

همخوان /d/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -nd\*, -s\*, -cc\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /s/ ظاهر شده‌است. /s/ از تقابل با /š/ و /z/ مشخص می‌شود.

/s/		/š/	
/ris-/	ماده مضارع فعل بافتن	/riš-/	ریش

/s/ با /z/ این تقابل قبلاً در مورد /z/ انجام شد (نک. /z/).

/ž/: لثوی-کامی، سایشی، واک‌دار

همخوان /ž/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت \*-ž- وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /ž/ ظاهر شده‌است.

این همخوان در آغاز و پایان هیچ واژه‌ای دیده نمی‌شود. تنها کاربرد آن در واژه požža (مو) است. همچنین در واژه‌های دخیل از رودباری، تبدیل یافته /j/ قبل از /d/ است:

taždid	تجدید	aždahâ	اژدها
možda	مژده (اسم خاص)	hažda	هجده

در این موارد، به تبعیت از رودباری، ž را می‌توان واج‌گونه /j/ دانست.

/š/: لثوی-کامی، سایشی، بی‌واک

همخوان /š/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت \*-cc- وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /š/ ظاهر شده‌است.

وضع واجی /š/ از تقابل آن با /s/ و /č/ مشخص می‌شود.

/š/ با /s/: این تقابل قبلاً در مورد /s/ انجام شد (نک. /s/).

/š/ با /č/: این تقابل قبلاً در مورد /č/ انجام شد (نک. /č/).

/k/: ملازی، سایشی، واک‌دار

همخوان /k/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -k- وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /k/ ظاهر شده‌است.

وضع واجی /k/ از تقابل آن با /k/ مشخص می‌شود. این تقابل قبلاً در مورد /k/ انجام شد

(نک. /k/).

**/x/:** ملازی، سایشی، بی‌واک

همخوان /x/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت \*k-، \*x- وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /x/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /x/ از تقابل آن با /x<sup>w</sup>/، /h/ و /n/ مشخص می‌شود.

/x/		/x <sup>w</sup> /	
/xaf/	گوش	/x <sup>w</sup> âf-/	بن مضارع فعل چریدن
/x/		/h/	
/xad/	پستان	/had/	استخوان
/x/		/n/	
/xan/	چشم	/nan/	شب

**/h/:** چاکنایی، سایشی، بی‌واک

همخوان /h/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت \*h- وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /h/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /h/ از تقابل آن با /x/ مشخص می‌شود.  
/h/ با /x/ این تقابل قبلاً در مورد /x/ انجام شد (نک. /x/).

**/m/:** دولبی، خیشومی

همخوان /m/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت \*m- وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /m/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /m/ از تقابل آن با /p/، /b/، /n/ و /v/ مشخص می‌شود.  
/m/ با /p/ این تقابل قبلاً در مورد /p/ انجام شد (نک. /p/).  
/m/ با /b/ این تقابل قبلاً در مورد /b/ انجام شد (نک. /b/).  
/m/ با /v/ این تقابل قبلاً در مورد /v/ انجام شد (نک. /v/).

/m/		/n/	
/mâr/	پسر	/nâr/	انار

**/n/:** دندان‌ی، خیشومی

همخوان /n/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت  $^*n$ ،  $^*n-$  وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /n/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /n/ از تقابل با /l/، /x/، /k/، /m/، /t/ و /f/ مشخص می‌شود.

/n/		/l/	
/not/	آرد	/lot/	چوب درخت خرما
/n/		/x/	
/nan/	شب	/xan/	چشم
/n/		/t/	
/xan/	چشم	/xal/	درد

/n/ با /m/: این تقابل قبلاً در مورد /m/ انجام شد (نک. /m/).

/n/ با /t/: این تقابل قبلاً در مورد /t/ انجام شد (نک. /t/).

/n/ با /f/: این تقابل قبلاً در مورد /f/ انجام شد (نک. /f/).

/l/: لثوی، کناری، واک‌دار

همخوان /l/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت  $^*l$ ،  $^*l-$  وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /l/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /l/ از تقابل آن با /r/، /č/، /k/ و /n/ مشخص می‌شود.

/l/		/r/	
/kol/	نوعی درخت	/kor/	گله
/elâr/	خرما	/erâr/	کجا؟
/l/		/č/	
/lok/	کوتاه	/čok/	مرغ
/l/		/t/	
/xal/	آتش	/xal/	درد

/l/ با /n/: این تقابل قبلاً در مورد /n/ انجام شد (نک. /n/).

/t/: لثوی، سایشی، واک‌دار

همخوان /t/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -t- وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /t/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /t/ از تقابل آن با /t/, /t/, /t/, /t/ و /f/ مشخص می‌شود.

/t/		/t̪/	
/t̪it̪/	مگس	/t̪it̪/	خواهر

/t/ با /t/: این تقابل قبلاً در مورد /t/ انجام شد (نک. /t/).

/t/ با /l/: این تقابل قبلاً در مورد /l/ انجام شد (نک. /l/).

/t/ با /f/: این تقابل قبلاً در مورد /f/ انجام شد (نک. /f/).

/t/ با /n/: این تقابل قبلاً در مورد /n/ انجام شد (نک. /n/).

/r̪/: لثوی، زنشی، واک‌دار

همخوان /r̪/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -r̪-, \*r̪-, \*r̪- وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /r̪/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /r̪/ از تقابل آن با /r̪/, /r̪/ و /r̪/ مشخص می‌شود. /r̪/ با /l/: این تقابل قبلاً در مورد /l/ انجام شد (نک. /l/).

/r̪/		/r̪/	
/tar/	آزاد، رها	/tar-/	ماده مضارع فعل بریدن
/r̪/		/r̪/	
/por/	خاکستر	/por/	فراوان
/mor/	نوعی میش	/mor/	دور

/r̪/: برگشتی، زنشی، واک‌دار

همخوان /r̪/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -r̪-, \*r̪-, \*r̪- وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /r̪/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /r̪/ از تقابل آن با /r̪/ مشخص می‌شود. این تقابل قبلاً در /r̪/ انجام شد (نک. /r̪/).



۴: چندزنجی، کناری

همخوان /r/ در ایرانی باستان به صورت -nd\* و در ایرانی میانه<sup>۱</sup> به صورت r وجود داشته که در گویش رودبار جنوب و گونهٔ براهویی رودبار جنوب به شکل /r/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /r/ از تقابل آن با /r/ مشخص می‌شود. این تقابل قبلاً در /r/ انجام شد (نک. /r/)

/y/: کامی، نیم‌صوت، واک‌دار

همخوان /y/ در دراویدی شمالی متقدم به صورت -y\* وجود داشته که در زبان براهویی متقدم، براهویی سیستان و براهویی رودبار جنوب به شکل /y/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /y/ از تقابل آن با /p/ مشخص می‌شود. این تقابل قبلاً در /p/ انجام شد (نک. /p/).

/g<sup>w</sup>/: کامی، انسدادی، واک‌دار، لبی‌شده

همخوان /g<sup>w</sup>/ در ایرانی باستان<sup>۲</sup> و زبان اوستایی<sup>۳</sup> به صورت -g, \*w\* وجود داشته که در گویش رودبار جنوب و گونهٔ براهویی رودبار جنوب به شکل /g<sup>w</sup>/ ظاهر شده‌است. این واج تنها در چند وام‌واژهٔ معدود رودباری، و صرفاً در جایگاه آغازین به کار می‌رود:

g <sup>w</sup> alm	آبگیر	g <sup>w</sup> azik	زنبور
g <sup>w</sup> am [kaneng]	فرصت کردن	g <sup>w</sup> ar	کنار

وضع واجی /g<sup>w</sup>/ از تقابل با /x<sup>w</sup>/ مشخص می‌شود.

/x <sup>w</sup> /		/g <sup>w</sup> /	
/g <sup>w</sup> âf-/	بن مضارع فعل بافتن	/x <sup>w</sup> âf-/	بن مضارع فعل چراندن

/x<sup>w</sup>/: ملازی، سایشی، بی‌واک، لبی‌شده

همخوان /x<sup>w</sup>/ در ایرانی باستان به صورت -hw\* و در زبان اوستایی به صورت x<sup>v</sup> وجود داشته که در گویش رودبار جنوب و گونهٔ براهویی رودبار جنوب به شکل /x<sup>w</sup>/ ظاهر شده‌است. وضع واجی /x<sup>w</sup>/ از تقابل آن با /x/ و /g<sup>w</sup>/ مشخص می‌شود. /x<sup>w</sup>/ با /x/: این تقابل قبلاً در مورد /x/ انجام شد (نک. /x/).

1. Middle Iranian
2. Old Iranian
3. Avesta

/x<sup>w</sup>/ با /g<sup>w</sup>/: این تقابل قبلاً در مورد /g<sup>w</sup>/ انجام شد (نک. /g<sup>w</sup>/).

با توجه به آنچه گذشت، مشخص می‌گردد که براهویی رودبار جنوب دارای ۳۰ واج همخوانی است که در جدول زیر همراه با توصیف آوایی آورده شده‌اند.

جدول ۱: همخوان‌های گونه‌ی زبانی براهویی رودبار جنوب

چاکنایی		نرکامی		برگشتی		کامی-لثوی		دندانی		لیبی		
-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	
?		k	g	t̥	d			t	d	p	b	انسدادی
						č	ǰ					مرکب
h		x	ɣ			š	ž	s	z	f	v	سایشی
									n		m	خیشومی
					ɭ				l			کناری/غلطان
					ɾ				r			زنشی
									r			چندزنشی
									y			نیم‌مصوت
همخوان‌های دارای ویژگی آوایی ثانویه												
x <sup>w</sup>										نرمکامی سایشی لیبی شده		
g <sup>w</sup>										نرمکامی انسدادی لیبی شده		

جدول ۲: همخوان‌های براهویی پاکستان

چاکنایی		نرکامی		برگشتی		کامی-لثوی		دندانی		لیبی		
-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	
?		k	g	t̥	d			t	d	p	b	انسدادی
						č	ǰ					مرکب
h		x	ɣ			š	ž	s	z	f	v	سایشی
					ɳ				n		m	خیشومی
					ɭ				l			کناری/غلطان
					ɾ				r			زنشی
									y			نیم‌مصوت

جدول ۳: همخوان‌های براهویی سیستان

چاکنایی		نرکامی		برگشتی		کامی-لثوی		دندانی		لبی		
-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	
?		k	g	t̥	d			t	d	p	b	انسدادی
						č	ǰ					مرکب
h		x	ɣ			š	ž	s	z	f		سایشی
					(n)				n		m	خیشومی
					ɫ				l			کناری/غلطان
					r				r			زنشی
									r			چندزنشی
									y	w		نیم‌مصوت

جدول ۴: همخوان‌های گویش رودباری

چاکنایی		نرکامی		کامی-لثوی		دندانی		لبی		
-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	
?		k	g			t	d	p	b	انسدادی
				č	ǰ					مرکب
h		x	ɣ	š	ž	s	z	f	v	سایشی
							n		m	خیشومی
							l			کناری/غلطان
							r			زنشی
							r			چندزنشی
							y			نیم‌مصوت

همخوان‌های دارای ویژگی آوایی ثانویه

نرمکامی سایشی لبی شده

نرمکامی انسدادی لبی شده

از مقایسهٔ همخوان‌ها، مشخص می‌گردد که:

۱- این سه گونهٔ براهویی در این همخوان‌ها مشترک‌اند:

/p/, /b/, /m/, /t/, /d/, /n/, /t̥/, /d̥/, /f/, /s/, /z/, /š/, /ž/, /č/, /ǰ/, /k/, /g/, /x/, /ɣ/, /h/, /ʔ/, /r/, /t̥/, /ɫ/, /r̥/, /y/

- ۲- گونه پاکستانی و سیستانی /ɲ/ دارد و گونه رودباری ندارد. البته این همخوان تنها در وام‌واژه‌ها به کار رفته‌است. در گونه رودباری این واج به /ɲ/ تبدیل شده‌است.
- ۳- گونه رودباری علاوه بر همخوان زنشی /ɾ/، دارای واج چندزنشی /ɾ/ است اما گونه پاکستانی و سیستانی فاقد آن است. در گویش رودباری /ɾ/ زنشی در تقابل با /ɾ/ چندزنشی قرار می‌گیرد (صدیقی‌نژاد و مطلبی، ۱۳۹۶: ۲۶). لذا می‌توان ادعا کرد که این واج چندزنشی از طریق وام‌واژه‌های گویش رودباری وارد واجگان براهویی رودبار شده‌است.
- ۴- در گونه رودبار جنوب، علاوه بر واج‌های /g/ و /x/، جفت‌واج‌های لبی‌شده /gʷ/ و /xʷ/ نیز وجود دارد که دو گونه دیگر فاقد آن هستند. این دو همخوان از واج‌های خاص گویش رودباری‌اند که از طریق وام‌واژه‌ها، به براهویی راه یافته‌اند.

### ۳-۲-۱- واژه‌ها

/a/ : پیشین، باز، گسترده

براهویی رودبار جنوب < براهویی سیستان و بلوچستان < براهویی متقدم < دراویدی شمالی  
متقدم. \*a < a < a < a

وضع واجی /a/ از تقابل آن با /â/، /e/، /o/، /u/ و /i/ مشخص می‌شود.

/a/		/â/	
/daɣar/	بزغاله	/daɣâr/	زمین
/a/		/e/	
/aray/	شوهر	/eray/	نان
/maš/	کوه	/meš/	خاک
/a/		/o/	
/nat/	پا	/not/	آرد
/a/		/u/	
/nat/	پا	/nut/	اسکناس
/a/		/i/	
/tâta/	دایی	/tâti/	داخل

/e/ : پیشین، نیم‌باز، گسترده

براهویی رودبار جنوب < براهویی سیستان و بلوچستان < براهویی متقدم < دراویدی شمالی  
متقدم. \*e < e < e < e

وضع واجی /e/ از تقابل آن با /â/، /i/، /a/ و /u/ مشخص می‌شود.

/e/ با /a/ این تقابل قبلاً در مورد /a/ انجام شد (نک. /a/).

/e/		/i/	
/tâte/	خاله	/tâti/	داخل
/e/		/i/	
/se/	سه (در بیست‌وسه و ...)	/sâ/	جو
/e/		/i/	
/se/	سه (در بیست‌وسه و ...)	/su/	گوشت

/i/: پیشین، بسته، گسترده

براهویی رودبار جنوب < براهویی سیستان و بلوچستان < براهویی متقدم < دراویدی شمالی  
متقدم. \*i<i<i<i

وضع واجی /i/ از تقابل آن با /a/، /e/، /u/ و /ie/ مشخص می‌شود.

/i/ با /a/ این تقابل قبلاً در مورد /a/ انجام شد (نک. /â/).

/i/ با /e/ این تقابل قبلاً در مورد /e/ انجام شد (نک. /e/).

/i/		/u/	
/si/	روغن	/su/	گوشت
/i/		/ie/	
/dir/	آب	/dier/	چه کسی؟ کی؟

/u/: پسین، بسته، گرد

براهویی رودبار جنوب < براهویی سیستان و بلوچستان < براهویی متقدم < دراویدی شمالی  
متقدم. \*u<u<u<u

وضع واجی /u/ از تقابل آن با /i/، /â/، /e/، /o/ و /ue/ مشخص می‌شود.

/u/ با /i/ این تقابل قبلاً در مورد /i/ انجام شد (نک. /i/).

/u/ با /a/ این تقابل قبلاً در مورد /a/ انجام شد (نک. /a/).

/u/		/â/	
/du/	دست	/dâ/	این

/u/ با /e/ این تقابل قبلاً در مورد /e/ انجام شد (نک. /e/).

/u/		/o/	
/sur/	سور، مهمانی	/sor/	بغض
/u/		/ue/	
/du/	دست	/due/	قاشق

/o/: پسین، نیمه باز، گرد

براهویی رودبار جنوب < براهویی سیستان و بلوچستان < براهویی متقدم < دراویدی شمالی  
متقدم. \*o<o<o<o

وضع واجی /o/ از تقابل آن با /a/ و /u/ مشخص می‌شود.

/o/ با /a/: این تقابل قبلاً در مورد /a/ انجام شد (نک. /a/).

/o/ با /u/: این تقابل قبلاً در مورد /u/ انجام شد (نک. /u/).

/â/: پسین، باز، گرد

براهویی رودبار جنوب < براهویی سیستان و بلوچستان < براهویی متقدم < دراویدی شمالی  
متقدم. \*â<â<â<â

وضع واجی /â/ از تقابل آن با /a/، /i/، /u/ مشخص می‌شود.

/â/ با /u/: این تقابل قبلاً در مورد /u/ انجام شد (نک. /u/).

/â/ با /i/:

/â/		/i/	
/sâ/	جو	/si/	روغن

/â/ با /a/: این تقابل قبلاً در مورد /a/ انجام شد (نک. /a/).

### ۳-۱-۳- واکه‌های مرکب

در براهویی رودبار تنها دو واکه مرکب دیده می‌شود: /ie/ و /ue/

/ue/: هنگام تولید این واکه مرکب، اندام گفتار به صورت پیوسته از موقعیت تولید /u/ به  
موقعیت تولید /e/ می‌رود.

وضع واجی /ue/ از تقابل آن با /u/، /o/ و /â/ مشخص می‌شود.

/ue/ با /u/ این تقابل قبلاً در مورد /u/ انجام شد (نک. /u/).

/ue/		/o/	
/muer/	نوعی علف	/mor/	نوعی میش
/ue/		/â/	
/muer/	نوعی علف	/mâr/	پسر

/ie/: هنگام تولید این واژهٔ مرکب، اندام گفتار به صورت پیوسته از موقعیت تولید /i/ به موقعیت تولید /e/ می‌رود.

وضع واجی /ie/ از تقابل آن با /i/ و /â/ مشخص می‌شود.

/ie/ با /i/: این تقابل قبلاً در مورد /i/ انجام شد (نک. /i/).

/ie/ با /â/:

/ie/		/â/	
/die/	روز	/dâ/	این

با توجه به آنچه گذشت، مشخص می‌گردد که براهویی رودبار دارای ۶ واژهٔ ساده و ۲ واژهٔ مرکب است که در جدول زیر آورده شده‌اند:

جدول ۵: واژه‌های براهویی رودبار جنوب

i				u	واژه‌های ساده
	e		o		
		a, â			
ie				ue	واژه‌های مرکب

اکنون لازم است نگاهی به واژه‌های براهویی پاکستان، براهویی سیستان و نیز گویش محلی رودباری بیندازیم تا موارد اشتراک و افتراق گونهٔ رودباری با آن در گونهٔ دگر مشخص گردد.

جدول ۶: واژه‌های براهویی پاکستان

i, ī				u, ū	واژه‌های ساده
	e, ē		o		
		a, ā			
ei		ai, āi		au	واژه‌های مرکب

## جدول ۷: واک‌های براهویی سیستان

i, ī				u, ū	واک‌های ساده
	e		o		
		a, ā			
ay				aw	واک‌های مرکب

## جدول ۸: واک‌های گویش رودباری

i				u	واک‌های ساده
	e		o		
		a, â			
ie				ue	واک‌های مرکب

از مقایسهٔ واک‌ها در این گونه‌ها، مشخص می‌گردد که:

- ۱- واک‌های براهویی رودبار با واک‌های دو گونهٔ پاکستانی و سیستانی اختلافاتی دارد.
- ۲- واک‌های براهویی رودبار مطابقت تام با واک‌های گویش رودباری دارد؛ براهویی رودبار واک‌های خاص گویش رودباری را نیز پذیرفته‌است. /ie/ و /ue/ واک‌های مرکب خاص گویش رودباری‌اند که به ترتیب جانشین واک‌های سادهٔ /ē/ و /ō/ ایرانی میانه‌اند (برای واک‌های مرکب رودباری نک. صدیقی‌نژاد و مطلبی). در براهویی رودبار این دو واک مرکب، هم در وام‌واژه‌های رودباری و هم در واژه‌های اصیل براهویی به کار رفته‌اند.

## ۴- نتیجه‌گیری

براهویی‌های جنوب استان کرمان، حدود دو قرن پیش، از براهویی‌های سیستان و بلوچستان جدا شده‌اند. قطع ارتباطات با هم‌زبانان، مجاورت و هم‌نشینی با رودباری‌ها، استفاده از گویش رودباری برای ارتباط با بومیان اصلی منطقه، سبب شکل‌گیری گونه‌ای زبانی در این طایفهٔ کم‌جمعیت شده‌است که با براهویی سیستان و بلوچستان تفاوت‌های آوایی، واژگانی و حتی صرفی و نحوی دارد. در این پژوهش با استفاده از روش جفت کمینه، همخوان‌ها و واک‌های براهویی گونهٔ رودبار جنوب استخراج و توصیف گردیده‌اند، سپس به بررسی منشأ موارد اختلاف با گونه‌های سیستانی و پاکستانی پرداخته شده‌است. می‌توان ویژگی‌های واج‌های این گونهٔ زبانی را به صورت زیر خلاصه و جمع‌بندی کرد:



- ۱- در این گونهٔ زبانی ۳۰ واج همخوانی زیر وجود دارد:  
 /p/, /b/, /m/, /t/, /d/, /n/, /t̪/, /d̪/, /f/, /v/, /s/, /z/, /š/, /ž/, /č/, /j/, /k/, /g/, /x/, /ɣ/, /h/,  
 /ʎ/, /r/, /r̪/, /r̪̄/, /l/, /ʎ̄ /, /y/, /gʷ/, /xʷ/.
- ۲- همخوان /n/ در اویدی که در براهویی پاکستان دیده می‌شود و در براهویی سیستان در وام‌واژه‌ها به کار رفته، در گونهٔ رودباری به /n/ تبدیل شده‌است.
- ۳- در گویش رودباری کرمان، همخوان زنشی /r̪/ در تقابل واج چندزنشی /r̪/ قرار می‌گیرد. از آنجا که گونهٔ پاکستانی و سیستانی فاقد واج چندزنشی /r̪/ است می‌توان نتیجه گرفت که این واج از طریق وام‌واژه‌های گویش رودباری وارد واجگان براهویی رودبار شده‌است.
- ۴- در براهویی رودباری، جفت‌واج‌های لبی‌شدهٔ /gʷ/ و /xʷ/ نیز وجود دارد که دو گونهٔ دیگر آن را ندارد. این دو از واج‌های خاص گویش رودباری‌اند که از طریق وام‌واژه‌ها، به براهویی راه یافته‌اند.
- ۵- براهویی رودبار دارای ۸ واج واکه‌ای است که عیناً همان واکه‌های گویش رودباری کرمان است.
- ۶- /ie/ و /ue/ واکه‌های مرکب خاص گویش رودباری‌اند که به ترتیب جانشین واکه‌های سادهٔ /ē/ و /ō/ ایرانی میانه‌اند. در براهویی رودبار این دو واکهٔ مرکب، هم در وام‌واژه‌های رودباری و هم در واژه‌های اصیل براهویی به کار رفته‌اند.

#### پی‌نوشت

۱. داده‌های واجی زبان‌های دراویدی از کتاب A Comparative Grammar of the Dravidian Languages از میخائیل. اس. اندرونوو، داده‌های واجی گونهٔ براهویی پاکستان از کتاب The Brahui Language از دی. اس. بری و کتاب The Brahui Language از میخائیل. اس. اندرونوو، و داده‌های واجی گونهٔ زبانی براهویی سیستان و بلوچستان از پژوهش‌های جوزف الفنیبن در دو اثرش با نام Brahui استخراج شده‌است.

## منابع

- آرلاتو، آ. ۱۳۸۴. درآمدی بر زبان‌شناسی تاریخی، ترجمه ی. مدرسی تهرانی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- اداره کل آمار و اطلاعات استانداری کرمان. ۱۳۹۶. *سالنامه آماری استان کرمان*.
- صدیقی‌نژاد، س. و خلیفه‌لو، ف. ۱۳۹۶، «معرفی پاره‌ای از مختصات واجی منحصر به فرد گویش رودباری کرمان»، *ادب و زبان*، ۲۰ (۴۱): ۱۸۳-۲۰۴.
- کلانتری خاندانی، ح. ۱۳۸۷. *سیری در جغرافیای استان کرمان، کرمان: مرکز کرمان‌شناسی*.
- مطلبی، م. ۱۳۸۵. *بررسی گویش رودباری (کرمان)*. رساله دکتری فرهنگ و زبان‌های باستانی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مطلبی، م. و شبیانی‌فرد، ف. ۱۳۹۲. «مواردی از واج‌شناسی تاریخی گویش رودباری کرمان». *ادب و زبان*. (۳۴): ۳۱۱-۳۲۹.
- Andronow, Mikhail S. 1980. *The Brahui Language*. Moscow.
- \_\_\_\_\_. 2003. *A Comparative Grammar of The Dravidian Languages*, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden.
- Bray, D.S. 1909. *The Brahui Language. Vol. 1: Introduction and Grammar*, Calcutta.
- Elfenbein, J. 1986. Brahui, *Encyclopædia Iranica*, Columbia University.
- \_\_\_\_\_. 1999. Brahui phonology. In Alan Kaye (ed), *Phonologies of Asia and Africa*, 797-811
- Skjærwø, P. O. 1988. Baškardi, *Encyclopedia Iranica*, E. Yarshater (ed.) 3: 846-850.

# زبان فارسی و گویش های ایرانی

سال چهارم، دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۷

صفحات ۱۷۳-۱۵۳

## ضرورت تصحیح انتقادی مقدمه الأدب زمخشری

علی نویدی ملاطی<sup>۱</sup>

دکتر اسماعیل قافله باشی<sup>۲</sup>

دکتر سید علی قاسم زاده<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۳/۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۵

### چکیده

پژوهشگران چنان که باید به مقدمه الأدب زمخشری توجه نکرده اند. یکی از دلایل این امر، در دست نبودن تصحیحی منقح، روشمند و دقیق از این کتاب است. از این رو، ضروری است نقایص و ایرادهای چاپ‌های موجود این کتاب برای تصحیح انتقادی این متن بررسی شود. در این مقاله، به انواع اشکالات دو چاپ موجود (چاپ لایپزیک و چاپ دانشگاه تهران)، در مقدمه، متن و فهرس پرداخته شده است؛ اشکالاتی مانند نداشتن مقدمه‌های تفصیلی دقیق و روشمند درباره مؤلف و اثرش، معرفی ناقص دست‌نویس‌ها، نداشتن روش مشخص در تصحیح متن، ارائه نکردن دقیق نسخه‌بدل‌ها، ضبط نادرست مداخل و معادل‌های آنها در نتیجه بدخوانی دست‌نویس‌ها، ارائه توضیحات و ریشه‌شناسی‌های نادرست و وجود اشکالات بسیار در تنظیم فهرس عربی و فارسی. علاوه بر اینها، به دست آمدن دست‌نویس‌های معتبرتر و کهن‌تر از دست‌نویس‌های استفاده‌شده در دو چاپ یادشده، دلیل محکم دیگری بر این ضرورت است.

واژگان کلیدی: تصحیح انتقادی، زمخشری، مقدمه الأدب، فرهنگ‌نویسی عربی به فارسی

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین

✉ mghafelehbashi@yahoo.com

۲. دانشیار زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین

۳. دانشیار زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین

## ۱- مقدمه

ابوالقاسم محمودبن عمر بن محمد خوارزمی زمخشری، ادیب، نحوی، مفسر و لغوی بزرگ جهان اسلام در ۲۷ رجب ۴۶۷ ق در یکی از روستاهای خوارزم به نام زمخشر، متولد و به سال ۵۳۸ ق در جرجانیة خوارزم وفات یافت. او در ادب و لغت، فقه و حدیث و تفسیر سرآمد روزگار خود بود. به مکه سفر کرد و مدتی مجاور کعبه گردید و به این دلیل به «جارالله» نامبردار شد (ابن خلکان، بی تا: ۱۷۰/۵). سال‌ها به تلمذ نزد استادانی چون ابومضر محمودبن جریر الضبی الاصبهانی و ابوالحسن علی المظفر النیسابوی پرداخت<sup>(۱)</sup> (یاقوت حموی، ۱۹۹۳: ۲۶۸۸/۷). زمخشری تألیفات بسیاری دارد که معروف‌ترین آنها از این قرار است: *الکشاف، المحاجه بالمسائل التحویه، المفرد و المرکب، ربیع الابرار و فصوص الاخبار، الفائق، اساس البلاغه، المفصل فی النحو، النصائح الکبار، النصائح الصغار، القسطاس، شرح ابیات کتاب سیبویه، المستقصى فی الأمثال، سوائر الأمثال، دیوان التمثیل، مقدمه الأدب*<sup>(۲)</sup> *دیوان الرسائل، دیوان الشعر، الرساله الناصحه، المنهاج* (ابن خلکان، بی تا: ۱۶۸/۵-۱۶۹؛ یاقوت حموی، ۱۹۹۳: ۲۶۹۱/۷).

مقدمه‌الأدب تنها معجم دوزبانة عربی-فارسی زمخشری است و در دیگر کتاب‌هایش تنها استطراداً از لغات فارسی یاد شده‌است. از این رو، تصحیح این اثر و مشخص شدن معادل‌های انتخابی زمخشری اهمیتی بیش از پیش می‌یابد. مقدمه‌الأدب فرهنگی عربی به فارسی است که به صورت موضوعی یا دستگاهی - در مقابل تدوین الفبایی- تدوین و به پنج بخش اسم، فعل و حرف و تصریف اسماء و تصریف افعال تقسیم شده‌است. این فرهنگ از نظر زمان تألیف، بعد از چند فرهنگ کهنه دیگر چون *البلغة و السامی فی الاسامی* قرار می‌گیرد و درواقع، تا زمانی که تألیف کهن‌تری پیدا نشود، هشتمین لغت‌نامه عربی به فارسی در زبان فارسی به شمار می‌آید. مؤلف در مقدمه اثر خود به اهمیت زبان عربی و نیاز به آن در فهم علوم اسلامی اشاره کرده‌است. پس از مقدمه بخش‌های مختلف کتاب آمده‌است.

بخش اول کتاب مختص اسم‌هاست. از ذکر زمان و اوقات آن و آسمان شروع می‌شود و با ذکر اسماء اشاره و موصولات خاتمه می‌یابد. بخش دوم مربوط به افعال است که بیشترین حجم کتاب را دارد. ابواب کتاب در این بخش به تعداد اوزان افعال و ترتیب افعال براساس حرف لام‌الفعل است. افعال صحیح، مضاعف و معتل در این کتاب نقل و ترجمه شده‌اند. درواقع، تنها این دو بخش کتاب شکل و صورت فرهنگ لغت دارد و مداخل و معادل‌هایشان تنها در این دو بخش آمده‌است. بخش سوم کتاب در هشت فصل و شامل حروف است. زمخشری فصول را به ترتیب ذیل آورده: حروف جاره (هفده حرف)، حروفی که اسم را

منصوب می‌کنند (هفت حرف)، حروفی که اسم را منصوب و خبر را مرفوع می‌کنند (حروف مشبیه‌بالفعل؛ شش حرف)، دو حرفی که اسم را مرفوع و خبر را منصوب می‌کنند (ما و لای نفی جنس)، حروفی که فعل مضارع را منصوب می‌کنند (چهار حرف)، حروفی که فعل مضارع را مجزوم می‌کنند (پنج حرف)، حروف عطف (نه حرف) و حروف غیرعامل. دو بخش بعد مربوط به مباحث صرف است. بخش چهارم مربوط به صرف اسم‌هاست: صرف اسماء و شامل مباحث حرکات اعراب (رفع و نصب و جر)، اسم معرفه، تنوین و الف و لام، منصرف و غیرمنصرف، اسم مثنی، اسم جمع، جمع سالم، جمع مکسر، جمع قله، جمع الجمع، اضافه (مضاف و مضاف‌الیه)، عدد، اسماء مؤنث، جمع مؤنث سالم، اسم علمی که الف و لام نمی‌پذیرد، اسم منسوب، اسم مصغر، تصغیر جمع، اسم‌هایی که اولشان الف وصل است (ده اسم). بخش پنجم مربوط به صرف افعال و شامل مباحث متعدی و غیرمتعدی، مضاعف، معتل، افعال خمسه، مصدر، اسم فاعل، اسم مفعول و اسم تفضیل است.<sup>(۳)</sup>

غیر از معادل‌های فارسی، در بسیاری از دست‌نویس‌های مقدمه‌الآدب معادل‌های ترکی نیز به همراه معادل‌های فارسی یا به تنهایی آمده‌است. علاوه بر این، ترجمه‌های ترکی مستقلاً از این اثر نیز وجود دارد که از مهم‌ترین آنها *القصی‌الأرب فی ترجمه مقدمه‌الآدب* از احمدبن خیرالدین الکوژلحصاری الرومی الحنفی، مشهور به اسحق خوجه سی، ساکن بروسه، در گذشته به سال ۱۱۲۰ق است (بغدادی، ۱۹۵۱: ۱۶۸/۱؛ منزوی، ۱۳۳۷: ۲۷۸). ترجمه مهم دیگری که از این اثر به دست آمده و احتمال می‌رود از خود زمخشری باشد، دست‌نویسی با معادل‌های خوارزمی است. این دست‌نویس در تحقیقات مربوط به زبان خوارزمی چنان ارجح و اهمیتی دارد که از مهم‌ترین منابع موجود از این زبان خاموش به شمار می‌آید.

به نوشته حموی (۱۹۹۳: ۲۵۳۸/۶) در *معجم‌الأدباء*، محمدبن سعدبن محمد دیباجی المروری (۵۱۷-۶۰۹ق)، که ظاهراً با زمخشری دیدار داشته‌است، تهذیبی از مقدمه‌الآدب زمخشری در قرن ششم صورت داده که دست‌نویس آن باقی نمانده‌است. به هر روی، هر دو چاپ مقدمه‌الآدب به دلایلی که می‌آید، درخور شأن متن ارجمندی چون مقدمه‌الآدب نیست. پس از این دو چاپ، دست‌نویس‌های معتبری نیز به دست آمده‌است که در کنار اشکالات چاپ‌های موجود، ضرورت چاپ منقحی از کتاب را آشکار می‌کند.

## ۲- پیشینه تحقیق

دربارۀ مقدمه‌الآدب تحقیقات چندانی نشده و مختصر تحقیقات - به غیر از دو چاپ موجود و مقدمه محمدکاظم امام بر تصحیح خود- مربوط به انتقاد از چاپ‌های لایبزیکی و تهران است.

ابتدا منوچهر ستوده (۱۳۴۶: ۳۸۹-۳۸۱/۱۰) به انتقاد از چاپ تهران پرداخت. سپس مهدی محقق (۱۳۸۶: نه - شانزده) بر فاکسیمیلۀ چاپ لایپزیک مقدمه نوشت. مداخل دانشنامه‌ای هم تقریباً تکرار نوشته‌های پیشین دربارهٔ این کتاب است و عمدتاً مطالب تازه‌ای در بر ندارد.<sup>(۴)</sup> در تک‌نگاری‌هایی نیز به عربی، به زمخشری و آثارش، به اختصار پرداخته‌اند؛ *الزمخشری: لغویاً و مفسراً* از آیت‌الله‌زاده شیرازی و *الزمخشری* از احمد محمد الحوفی. در واقع، عمده استفاده از این کتاب مربوط به بهره‌گیری محققان از معادل‌های فارسی در مطاوی مباحث زبانی است و مستقلاً به این کتاب از جنبه‌های مختلف پرداخته نشده‌است. از این‌رو، جای تصحیحی انتقادی از کتاب و نیز تحقیقی مستقل دربارهٔ کتاب همواره خالی است.

### ۳- دلایل لزوم تصحیح انتقادی مقدمه‌الادب

#### ۳-۱- دلایل مرتبط با چاپ‌های موجود

##### ۳-۱-۱- چاپ لایپزیک

این کتاب را در ۱۸۴۳ م،<sup>(۵)</sup> ۱۷۵ سال پیش، کشیشی به نام ای. جی. وترشتاین (I.G. Wetzstein) در لایپزیک آلمان در دو مجلد به چاپ رساند. این اولین گام برای تصحیح کتاب، البته به شیوه‌ای بسیار عجیب بود. کتاب یک صفحه مقدمه، متن و فهرست لغات به همراه ترجمه لاتین آنها دارد. در مقدمه به معرفی بسیار مختصر دست‌نویس‌ها و شیوه کار پرداخته شده‌است. مصحح برای خلط نشدن ضبط‌هایی که در متن وارد کرده، به‌ناچار رمزهای عددی (معادل نام دست‌نویس‌ها)، و رمزهایی چون ح (جمع)، م (مترادف)، معا (تلفظ دوگانه) و ثلاث (تلفظ سه‌گانه) را به متن کتاب افزوده‌است.

هفت دست‌نویس در این چاپ استفاده شده‌است: ۱- سه دست‌نویس از خزانه الکتب «المسمّاه بالبدلیانه فی مدینه اقسونیه» (کتابخانه بادلیان در آکسفورد) [با رمز ۲، ۳ و ۴]<sup>(۶)</sup> ۲- دست‌نویس خریداری‌شده مصحح در شهر «لندرا» (لندن) [با رمز ۵] ۳- دست‌نویس موجود در «خزانه الکتب القیصریه» موجود در شهر «بج» [با رمز ۶] ۴- دست‌نویس موجود در «خزانه الکتب الملکیه» موجود در شهر برلین<sup>(۷)</sup> [با رمز ۶] ۵- دست‌نویس موجود در «خزانه الکتب البلدیه» موجود در شهر «لبسیا» (لایپزیک) [با رمز ۷] (زمخشری، ۱۳۸۶: مقدمه عربی).<sup>(۸)</sup>

وترشتاین علاوه بر ارائه مقدمه خود و متن مقدمه/الادب، در پایان کتاب فهرستی از مداخل کتاب به همراه معانی آنها را در ۲۶۹ صفحه به زبان لاتین آورده‌است. این کتاب را، دوم بار در ۱۳۸۶ ش مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه تهران - دانشگاه مگ‌گیل، با افزودن مقدمه‌ای به

فارسی از مهدی محقق عیناً از روی چاپ اول به صورت فاکسیمیله به چاپ رساند که اشکالات آن به شرح زیر است:

#### الف - نداشتن مقدمه مناسب

کتاب مقدمه و توضیحات کافی درباره اثر و شیوه کار ندارد. مصحح تنها در یک صفحه با عنوان «تنبیه القاری من جهه المحرر» به معرفی ناقص دست‌نویس‌های استفاده‌شده پرداخته است. از این‌رو، خواننده تنها با ذکر کلی از چند دست‌نویس و رموز آنها مواجه است. بدیهی است که با این شیوه از معرفی نمی‌توان درباره دست‌نویس‌ها و میزان اهمیت آنها در کار تصحیح داوری کرد.

#### ب - روش کار عجیب در متن

روش کار مصحح در متن کاملاً عجیب و بدیع است و در هیچ تصحیح فارسی دیگری به کار نرفته است. امروزه شیوه تصحیح، عمدتاً بر مبنای دست‌نویس اساس است که در این چاپ نه به این شیوه عمل شده است و نه به دیگر شیوه‌های مرسوم. بلکه مصحح ابتدا مداخل دست‌نویس‌ها را ذکر و در ادامه، تمام معادل‌های دست‌نویس‌های استفاده‌شده را وارد متن کرده است. در نتیجه، متن به ملغمه‌ای از دست‌نویس‌های قدیم و جدید با ضبط‌های غت و سَمین تبدیل می‌شود. در واقع، این چاپ نسخه بدلی ندارد. خواننده چندین معادل را در مقابل مداخل‌ها می‌بیند و قاعدتاً باید تصور کند که تمامی معادل‌ها را زمخشری در برابر مداخل گذاشته است، اما چنین نیست. یقیناً ذکر معادل‌های فارسی برای یک واژه از منظر تحول زبان فارسی مفید است، اما از نظر تصحیح متن، که هدف غائی آن ارائه متنی است نزدیک به متنی که از زیر دست مؤلف خارج شده، پذیرفته نیست. از آنجاکه مصحح درباره مداخل و معادل‌ها داوری نکرده و ظاهراً برای به دست دادن چاپی جامع و تجمیع معادل‌ها، به این شیوه عجیب روی آورده، اشکالاتی در متن راه یافته که به آنها می‌پردازیم.

#### (۱) تصحیفات:

##### بخست

ضَرَبَ الْجُرْحُ بَخَسْتِ رِيشِ ۶ بطبید جراحی، تحرک الجرح مع الزحمه ضَرَبَاناً (زمخشری، ۱۳۸۶: ۸۷). «بخست» صورت صحیح ضبط مصحف است که در بسیاری از فرهنگنامه‌های کهن دیده می‌شود: «الضربان: جستن ریش و جراحی از درد» (زوزنی، ۱۳۷۴: ۹۱)، «الضربان: جستن جراحی و ریش از درد» (بیهقی، ۱۳۶۶-۱۳۷۵: ۱۱۲/۱).

## نیک

تَرَاصُوا بصف نیک بیستادند ۶ تلاصقوا ۷ یکدیگر را نزدیک شدند (زمخشری، ۱۳۸۶: ۲۶۷). در این مدخل «نیک» تصحیف «تنگ» به معنی نزدیک است که براساس تصحیح حاضر و منابع دیگر تأیید می‌شود. این مدخل در تصحیح حاضر این گونه است: «تَرَاصُوا: تنگ نشستند، با یکدیگر تنگ ایستادند». در لغت‌نامه‌های کهن بر این معنی تأکید شده است: «تراصف: با یکدیگر نزدیک ایستادن قوم در صف» (قرشی، ۱۳۹۷: ۱۱۶۴/۲)، «التراصف: تنگ در بر یکدیگر آمدن» (زوزنی، ۱۳۷۴: ۸۵۴)، «التراصف: تنگ در یکدیگر آمدن» (تفلیسی، ۱۳۵۰-۱۳۵۱: ۱۱۱۰/۱).

## خَطَّی

از اشتباهات بسیار آشکار مصحح در ضبط مداخل، ضبط «خَطَّی» به جای «خَطَّی» به عنوان صف نیزه است: «خَطَّی: نیزه خطی، خط اسم قبیله» (زمخشری، ۱۳۸۶: ۶۹). این تعبیر در نظم و نثر عربی و فارسی بسیار آمده است. در دیوان جمال‌الدین اصفهانی (۱۳۲۰: ۳۶۶) آمده است:

روز رزم تو سنان خطیت      نور در دیده اختر شکند

## بخنابید

مصحح برای مدخل «عَطَفَ العُود» معادل‌های «کژ کرد چوب را، بخنابید چوب را، خنابید چوب را» (زمخشری، ۱۳۸۶: ۹۷) آورده که معادل دوم به یقین تصحیف «بخنابید» از مصدر خنابیدن است. ناصر خسرو (۱۳۵۷: ۳۰۹) در وصف خود گفته است:

نه آنم من که خنابید یارد      مرا هجران بدری چون هلالی

## مِسْمَل

برای مدخل «مِسْمَل» «دو باوی گردون» آورده شده (زمخشری، ۱۳۸۶: ۱۸) که مدخل و معادل آن نادرست است. مسمل تصحیف «مِسْماک» و «باوی» - حداقل براساس برخی دست‌نویس‌ها<sup>(۱۰)</sup> - تصحیف «بازوی» است. این لغت در فرهنگ‌ها (نک. تاج‌الاسامی، ۱۳۶۷: ۵۴۲؛ زنجی، ۱۳۶۴: ۳۴۲) به معنی «چوب خیمه» آمده است.

## ۲) توضیحات اضافی بعد از معادل‌های فارسی

توضیحات برگرفته از یادداشت‌های بعضی دست‌نویس‌های مقدمه/الآدب است که عمدتاً به قلم ریزتر آمده، ربطی به اصل کتاب ندارد و کاتبان یا مالکان دست‌نویس‌ها برای روشن‌تر شدن معادل‌های فارسی به دست‌نویس می‌افزودند. از این‌رو، ضرورتی برای وارد کردن آنها در متن



کتاب وجود ندارد.<sup>(۱۱)</sup> کتاب مملو از این توضیحات است، برای نمونه: برای مدخل «مِشوار» این توضیحات از السامی (میدانی، ۱۳۵۴: ۲۳۸) نقل شده است: «مِشوارٌ بازار ستوران، شور، بازار ستور و فی السامی المشوار آنجا که ستور را عرضه کنند.» (زمخشری، ۱۳۸۶: ۷۷)؛ برای مدخل «تَسَلَّبَتْ» این توضیحات از الدیوان اضافه شده است: «تَسَلَّبَتْ جامه سیاه پوشید زن، للمصیبه و هو السَّلَابُ جامه سیاه، جامه مصیبت، و فی الدیوان السَّلَابُ واحد السَّلْب و هی ثياب المأتم السُّود» (همان: ۲۵۰).

حواشی و زیرنویس‌هایی که در دست‌نویس‌های استفاده‌شده و تزشتاین آمده، عمدتاً با ذکر منابع است. منابع این مدخل‌ها متنوع است: السامی<sup>(۱۲)</sup> در مداخل: الصرار (۷۷)، قُبْرَةٌ (۷۸)، مِشوار (۲۲)، مِرْلَاج (۲۵)، حَبَّةُ الْقَلْبِ (۳۸)، نَّازَةٌ (۵۷)، مِسْنَدَةٌ (۶۴)، وَزَلٌ (۷۶)؛ الدیوان<sup>(۱۳)</sup> در مداخل: الخُطْبَةُ (۱۲۲)، شَرَى (۱۷۱)، جُسُوءًا (۱۷۳)، رُوقٌ (۲۲۲)، ارْتَاحٌ (۲۴۲)، اجْتَوَى الْبَلَدَ (۲۴۴)، السَّلَابُ (۲۵۰)، اسْتَشْرَفَ الشَّيْءَ (۲۷۲)، الْجِلْبَابُ (۲۸۴)، بَرْنِيَّةٌ (۲۷)، دَيْسِقٌ (۲۸)، صِنُونُ (۲۹)، مِسْبَارٌ (۳۰)، عَرَضٌ (۴۷)، قُلَسٌ (۵۳)، قُسْطٌ (۵۸)، صَنْدَلٌ (۵۸)، غَامِلٌ (۶۹)، كَبِدٌ (۷۰)، حَرْفٌ (۷۲)؛ القانون در مداخل: عَارِضٌ (۲۵)، تَفْسِيرَةٌ (۲۸)، مِشْكَاهٌ (۲۸)، هَامَةٌ (۳۳)، صِهْرٌ (۴۵)، نَطْعٌ (۶۳)، حُمْرَةٌ (۷۸)، وُشَاحٌ (۱۰)، غَضًا (۱۷)؛ الاقناع در مداخل: صَحِيفَةٌ (۴۹)، كَبِدٌ (۶۹)، مِطْفَقَةٌ (۷۱)، اجْتَوَى (۲۴۴)، اسْتَشْرَفَ (۲۷۲)، زَيْبُرٌ (۲۸۰)، تَجَلْبَبٌ (۲۸۴)، بَرْنِيَّةٌ (۲۷)، فَاثُورٌ (۲۸)، قَوْصَرَةٌ (۲۹)؛ مشکلات السامی در مداخل: غَضًا (۱۷)؛ التهذيب در مداخل: سَاعِدٌ (۳۶)؛ المغرب در مداخل: نَمَطٌ (۶۳)؛ الكشاف در مداخل: خَوَى (۱۲۰)، رَجَاوَةٌ (۱۴۸)؛ البرهان در مداخل: راح (۱۴۲)؛ الصحاح در مداخل: وُشَاحٌ (۱۰)، رَفٌ (۲۴)، جَسَاتٌ يَدُهُ (۱۷۳).

### ۳) فهارس

در پایان کتاب فهرستی از مداخل با ترجمه لاتین آنها آمده است. با اینکه ترجمه، استفاده از فهرست را برای ناآشنایان با زبان لاتین دشوار می‌کند، مغتنم است. از اشکالات کتاب در فهارس، به دست ندادن فهرست لغات فارسی به عربی (به صورت الفبایی) و فهرست لغات عربی به فارسی است که برای فرهنگ‌های دوزبانۀ عربی به فارسی غیرالفبایی، ضروری است.

### ۳-۱-۲- چاپ تهران

این کتاب را در سال‌های ۱۳۴۲ تا ۱۳۴۳، محمدکاظم امام در انتشارات دانشگاه تهران، در سه مجلد به چاپ رساند. مجلد اول به اسم‌ها اختصاص دارد و شامل مقدمه (۱-۵۶) و متن (۱-۵۲۲) است. جلد دوم به فهرست الفبایی مداخل جلد اول (۱-۱۵۸)، معادل‌های فارسی

مداخل (۱۶۱- ۳۸۹) و غلطنامه اختصاص دارد. این دو جلد در ۱۳۴۲ به چاپ رسیده‌اند. جلد سوم در ۱۳۴۳ به چاپ رسیده و مربوط به افعال و شامل مقدمه‌ای کوتاه (یک تا پنج)، متن کتاب (۱- ۷۶۲)، فهرس الفبایی مداخل جلد سوم (۷۶۶- ۷۹۰)، معادل‌های فارسی (۷۹۳- ۸۴۰) و غلطنامه است.

اشکالات چاپ تهران، در قیاس با چاپ لایپزیک، از نوع دیگری است. برخی اشکالات این چاپ را منوچهر ستوده (۱۳۴۶: ۳۸۱/۱۰-۳۸۹) و مهدی محقق (۱۳۸۶: نه - شانزده) آورده‌اند که عمدتاً مربوط به دست بردن در متن و نقل غیرامانت‌دارانه و ناروشمندی در کار تصحیح و چاپ ناقص اثر است. استفاده از چاپ لایپزیک که خود مصحح در مقدمه خود (زمخشری، ۱۳۴۲: ۳۲-۳۴) بدان نقد جدی وارد کرده، از دیگر اشکالات این چاپ است.

درباره این چاپ، همین بس که مؤلف حتی در قرائت انجامه دست‌نویس استفاده‌شده خود هم اشتباهاتی کرده که می‌تواند در دقت و امانت وی خدشه وارد کند؛ وی نام کاتب یعنی «ناصرالدین یونس بن حسام‌الدین الحافظ اللارندی» در انجامه دست‌نویس ملک (۳۰۳ ر) را «یونس بن حسام‌الدین بن الحافظ الهمندی» خوانده است<sup>(۱۴)</sup> (همان: ۴۳).

شش دست‌نویس، به انضمام چاپ لایپزیک و چاپ عکسی ترجمه خوارزمی، در این چاپ استفاده شده است: ۱- چاپ لایپزیک به سال ۱۸۴۳ م [با رمز چ] ۲- دست‌نویس عکسی چاپ استانبول چاپ ولید زکی طوغان به سال ۱۹۵۱ م ۳- دست‌نویس کتابخانه ملک، به خط یونس بن حسام‌الدین بن الحافظ الهمندی مورخ ۷۹۵ ق [با رمز مک] ۴- دست‌نویسی دیگر از کتابخانه ملک<sup>(۱۵)</sup> [با رمز مد] ۵- دست‌نویس کتابخانه آستان قدس رضوی، به تاریخ ۷۵۸ ق<sup>(۱۶)</sup> ۶- دست‌نویس کتابخانه مجلس شورای اسلامی، به خط عبدالرحمن بن عیسی بن موسی، به تاریخ ۸۷۲ ق<sup>(۱۷)</sup> [با رمز مج] ۷- دست‌نویس کتابخانه مجلس شورای اسلامی، به تاریخ ۷۹۰ ق، به خط اسرائیل بن خلیل<sup>(۱۸)</sup> [با رمز مجد] ۸- دست‌نویس کتابخانه مجلس شورای اسلامی، به خط محمدعلی عبرت، به تاریخ ۱۳۴۳ ق<sup>(۱۹)</sup>. به نوشته مصحح، این دست‌نویس ظاهراً از روی دست‌نویس قدیمی به تاریخ ۸۰۴ ق کتابت شده است (همان: ۴۳). در اینجا به موارد دیگری از اشکالات این چاپ اشاره می‌کنیم:

#### ۱) نام کتاب

«پیشرو ادب» که برای کتاب انتخاب شده در هیچ دست‌نویسی به عنوان اسم کتاب نیامده است و به احتمال زیاد برگرفته از ترجمه نام کتاب در دیباچه مقدمه/الادب است.<sup>(۲۰)</sup> این

کار بدعتی برخلاف سنت معمول در تصحیح متون است. این نام در هیچ منبعی که به زمخشری و آثارش پرداخته‌است دیده نمی‌شود (نک. ستوده، ۱۳۴۶: ۳۸۳).

روی جلد کتاب، زیر نام مؤلف، عبارت «کهن‌سال‌ترین فقه‌اللغه و فرهنگ تازی به پارسی دری» دیده می‌شود. عجیب است که مصحح کتاب تا این حدّ از تاریخچه نگارش فرهنگ‌های عربی به فارسی بی‌خبر است و نمی‌داند مقدمه/الآدب فقه‌اللغه نیست و کهن‌ترین لغت‌نامه عربی به فارسی *البلغه* از یعقوب کردی نیشابوری (تألیف ۴۳۸ق) است.

## ۲) تعلق خاطر مصحح به نگارش فارسی سره

نگارش فارسی سره بیشتر در مقدمه کتاب دیده می‌شود و اشکالات بسیاری در چاپ ایجاد کرده که خواهد آمد. محقق (۱۳۸۶: شانزده) در مقدمه خود بر فاکسیمه چاپ لایبزیک در تهران، این مقوله را «تعصب و شعوبیگری» دانسته که «نه در شأن یک استاد دانشگاه است و نه مناسب کتابی که نشانه دانشگاه بر روی آن است». اولین ایراد این تعلق خاطر در روی جلد کتاب ظاهر شده و انتخاب «پیشرو ادب»، صورتی غیرمشهور از نام کتاب است.<sup>(۲۱)</sup>

## ۳) فصل‌بندی‌های غیرمعمول و دلخواهی

در مقدمه، مطالب ضروری در معرفی کتاب فرونهاده شده‌است. مصحح، به‌درستی دست‌نویس‌های خود را معرفی نکرده، وزن و اعتبار هر کدام را بازنموده و به صورت کامل شیوه کار خود را توضیح نداده‌است. اما به تفصیل درباره استان‌های هشتگانه ایران (زمخشری، ۱۳۴۲: ۲۲)، زبان بومی دری در شهرستان‌های خراسان (همان: ۲۴) یا نقشه خراسان بزرگ (همان: ۳۱) نوشته‌است که ممکن است در جای خود مفید باشد اما در مقدمه کتاب چندان خوش‌ننشسته‌است. عناوینی که در مقدمه تصحیح آمده و عمدتاً بی‌ارتباط با کتاب است عبارت‌اند از: زمخشری (۱)، زمخشری جارالله (۳)، زمخشری فخر خوارزم (۳)، زمخشری در بغداد (۵)، دانشمندان معاصر زمخشری (۵)، زایچه و درگذشت زمخشری (۶)، مذهب و مسلک زمخشری (۷)، معتزله - اشاعره (۸)، تفسیر کشف در نظر علمای اهل سنت و جماعت (۱۰)، تألیفات زمخشری (۱۰)، خوارزم (۱۹)، زمخشر (۲۲)، استان‌های هشتگانه ایران (۲۲)، زبان بومی دری در شهرستان‌های خراسان (۲۴)، نقشه خراسان بزرگ (۳۱)، کتاب پیشرو ادب یا مقدمه‌الآدب (۳۲)، عیوب و نواقص چاپ مذکور (۳۲)، ترجمه خوارزمی (۳۴)، لهجه پارسی بومی خوارزمی از ریشه پهلوی (۳۶)، ترجمه ترکی مقدمه‌الآدب (۴۱)، این چاپ چگونه گردآورده،

آراسته و پیراسته گردیده‌است (۴۳)، سخن دیگر درباره‌ی دست‌نویس‌های ما (۵۲)، اسلوب این چاپ (۵۳)، یک پیروزی خداداده (۵۴)، مایه‌ی دلگرمی من (۵۶).

#### ۴ معرفی ناقص دست‌نویس‌ها و شیوه‌ی تصحیح

معرفی دست‌نویس‌ها به ناقص‌ترین صورت ممکن در مقدمه‌ی مصحح آمده‌است. مصحح تنها در ۴ صفحه به یادکرد دست‌نویس‌ها، معرفی آنها و شیوه‌ی خود برای تصحیح کتاب اشاره کرده‌است. نهایت تلاش مصحح برای معرفی دست‌نویس‌ها در حد ذکر صفت «ناقص»، «نونویس» و «نسبتاً صحیح» برای دست‌نویس‌هاست که به هیچ روی نمی‌تواند ارزش و اعتبار دست‌نویس‌ها را بنمایاند. برای اطلاع بیشتر از شیوه‌ی عجیب معرفی دست‌نویس‌ها چند سطر از این مقدمه نقل می‌شود: «در یکی از نسخه‌های مذکوره همه لغات مصدر بالف و لام می‌باشد و سایر نسخه همه لغات را بدون الف و لام نگاشته‌اند و در نسخه کتابخانه آستان قدس خطبه آغاز کتاب بسیار کوتاه و بیش از چند سطر نیست که ترجمه‌ی پارسی هر کلمه در زیر آن نوشته شده‌است ... دو نسخه از مخطوطات متعلق بکتابخانه ملی ملک و کتابخانه مجلس شورای ملی نیز دیباچه‌ی عربی و فارسی را ندارد و از کلمه «الوقت: هنگام» آغاز شده‌است.» (همان: ۵۳).

وی گاه از مغیبات خبر می‌دهد: «نسخه خوارزمی چون اول آن مقداری ناقص است قهراً<sup>(۲۲)</sup> خطبه کتاب با ترجمه آن دو جزء قسمت مفقوده آن است.» (همان‌جا)

مصحح بعد از بیان آشفتگی دست‌نویس‌های موجود و مبوب نبودن و به اصطلاح او «درهم و برهم و پریشان» بودن آنها، از روش خود چیزی نمی‌گوید و خواننده را با ذکر «باین سبک» به متن کتاب ارجاع می‌دهد که البته خود نقض غرض است، زیرا قاعده‌تاً یکی از بخش‌های مقدمه‌ی مصحح باید مربوط به بیان روشن روشی باشد که قرار است در متن به کار گرفته شود: «ترجمه‌های پارسی هم در مخطوطات زیرنویس شده و در زیر هر لغت در میان سطور نوشته شده‌است. از این‌رو، پیش‌نویس که برای چاپ آماده شده بود، مدتی برای نوشتن عناوین، اسلوب نگارش لغات تازی، ترجمه‌های پارسی و جز اینها چند بار تغییر و تبدیل یافته، تا سرانجام به این سبک لغات دسته‌بندی شده و تفکیک و تبویب گردیده، و مفردات، جموع، مترادفات، ترجمه‌های پارسی بدین اسلوب<sup>(۲۳)</sup> نگارش یافته‌است و نسخه پیش‌نویس آراسته، پیراسته و آماده گردیده‌است» (همان: ۵۴). این «اسلوب» هیچ گاه تبیین نمی‌شود و همه‌ی این شیوه‌ها را خواننده باید با نگاه به متن و استنباط از آن دریابد.

وی در گزارش مقدمه درباره ذکر نسخه‌بدل اشاره کرده که تنها به ذکر «نسخه‌بدل‌های لازم» (همان‌جا) پرداخته‌است. در حالی که در کتاب‌هایی از این دست که دست‌نویس‌های یقین‌آور و نزدیک به اصل از آنها وجود ندارد، باید به ذکر سخاوتمندانه تمامی دست‌نویس‌ها پرداخت و خواننده را از فواید زبانی و ادبی دیگر دست‌نویس‌ها محروم نکرد.

#### (۵) ارجاع ناقص

مصحح هم در مقدمه و هم در توضیح کلمات در ذیل صفحات، شیوه ناقص و عجیبی برای ارجاع برگزیده، حتی شماره صفحه را نیاورده‌است؛ برای مدخل «و هو نسیج وَّحَدِه» در ذیل همان صفحه مطلبی از ابن‌قتیبه نقل کرده و ارجاع آن را بدون شماره صفحه بدین صورت ذکر کرده است: «(ادب الکاتب- ابن‌قتیبه- لیدن» (همان: ۱۵).

در بخش‌های پایانی مقدمه، مصحح ضمن اشاره به چاپ عکسی ترجمه خوارزمی مقدمه/الآدب، برای «نمودن اندازه اختلاف آن با زبان پارسی دری» نمونه‌هایی از معادل‌های خوارزمی را در برابر معادل‌های فارسی، بدون ذکر شماره صفحه معادل‌های خوارزمی ذکر می‌کند. این شیوه ناقص از به دست دادن لغات دو زبان، کار یافتن لغات خوارزمی و مقایسه نوع خوانش مصحح را از روی اصل کتاب برای مخاطب دشوار می‌سازد (همان، مقدمه: ۳۵).

#### (۶) متن

بزرگ‌ترین ایراد متن کتاب، مانند چاپ لایپزیک، انتقادی نبودن شیوه تصحیح و درهم‌کردن ضبط تمامی دست‌نویس‌ها، از درست و غلط و غث و سمین است. به غیر از این، موارد دیگر نیز در متن کتاب دیده می‌شود که در ادامه به بخشی از آن می‌پردازیم.

#### (۷) مدخل‌ها

در مواردی ضبط مداخل نادرست است و مشخص است که مؤلف معاجم معتبر عربی و حتی معاجم خود زمخشری را ندیده‌است. برای نمونه مواردی ذکر می‌شود:

##### خاسر

مصحح «مرد بی‌خود» را معادل «خاسر» آورده (زمخشری، ۱۳۴۲: ۴۰۷) که نادرست و صورت درست آن واژه «حاسر» است. در تکمله الأصناف (ادیب کرمینی، ۱۳۸۵: ۱۳۳/۱) و در الاسمی فی الاسماء (میدانی، ۱۳۸۲: ۹۲/۱) معادل «بی‌زره و بی‌خود» برای «الحاسر» آمده‌است. این واژه در

لسان العرب مقابل «دارع» (زره‌دار) آمده (ابن‌منظور، ۱۹۹۲: ۱۶۷/۸) و در صحاح (جوهری، ۱۴۰۴: ۶۲۹/۲) به معنی کسی است که درُع و مغفر ندارد.

#### شَقْرَه السَّيْفِ

در این چاپ (زمخشری، ۱۳۴۲: ۴۱۰) معادل «کنار شمشیر» برای «شَقْرَه السَّيْفِ» آمده که نادرست و شکل صحیح آن «شَقْرَه السَّيْفِ» است. این عبارت در معجم مقاییس اللغه (ابن‌فارس، ۱۴۰۴: ۲۰۰/۳) به معنی تیزی شمشیر آمده‌است.

#### المُدَّكَّر

در چاپ تهران معادل «شمشیر کناره پولاد» برای «المُدَّكَّر» (زمخشری، ۱۳۴۲: ۴۱۰) آمده که شکل صحیح آن «المُدَّكَّر» است. این واژه در قاموس المحيط (فیروزآبادی، ۱۴۱۵: ۹۵/۲) به صورت صحیح، با تشدید و فتح روی حرف کاف آمده‌است: «و المُدَّكَّرُ، مَنْ السَّيْفِ: ذوالماء». ضبط صحیح این واژه در فرهنگ‌های مهذب الأسماء (زنجی، ۱۳۶۴: ۳۲۲) و تاج الأسماء (۱۳۶۷: ۵۲۱) نیز دیده می‌شود.

#### ونج

در این کتاب (زمخشری، ۱۳۴۲: ۱۰۰) معادل «چوب شیار» برای مدخل «ونج» آمده‌است. این واژه که در لغت به معنای «آن چوب که بر گردن گاو نهد» (تفلیسی، ۱۳۵۰: ۳۶۸/۱) دانسته شده و از آن به «گاوچار» (زنجی، ۱۳۶۴: ۳۷۵) تعبیر شده، نادرست و صورت صحیح آن «وَنج» است.

#### ۸) بدخوانی معادل‌های فارسی و دست بردن در آنها

در این چاپ، بسیاری از معادل‌ها در نتیجه بدخوانی‌های مصحح، به صورت نادرست ضبط شده‌اند که در اینجا برخی ذکر می‌شوند:

#### باهو

برای واژه «عَصَا»، معادل «چوبدست، وسه، ناهو» (زمخشری، ۱۳۴۲: ۴۱۹) آمده که نادرست و صورت صحیح آن «باهو» است. این واژه در فرهنگ‌های کهن فارسی به معنی چوبدست مسافران و شبانان (اسدی، ۱۳۶۵: ۲۰۰) یا چوبدستی‌ای که بدان بار برمی‌دارند (ادیب کرمینی، ۱۳۸۵: ۶۷۸؛ تاج الأسماء، ۱۳۶۷: ۵۶۲) آمده و در متون فارسی نیز به کار رفته‌است. فرالوی شاعر قرن چهارم (مدبری، ۱۳۷۰: ۴۲) گفته‌است:

گردِ گیتی همیشه گردانی      چون شبان با کماسه و باهو

فرخی (۱۳۴۹: ۴۵۲) گفته‌است:

من چون چنان بدیدم جستم ز جای خواب باهو به دست کرده بر اشتر شدم فراز

آپی

در مدخل «سَفَرُجَل» (زمخشری، ۱۳۴۲: ۱۰۶) معادل کلمه را با پ و به صورت «آپی» ضبط کرده که در هیچ متن فارسی سابقه ندارد. این نوع ضبط شاید بی‌ارتباط با سره‌گرایی افراطی مصحح نباشد.

کو

برای مداخل «نَقِیر» و «فَتیل» به ترتیب معادل‌های «کو آسته خرما، کو دانه خرما» (همان: ۱۰۷) و «رشته کو داند - رشته گو دانه» (همان: ۱۰۷) آمده‌است که در آنها «کو» صورت نادرست «گو» به معنی شیپار روی دانه خرماست. ایشان که در رسم‌الخط چاپی خود همه جا گاف را با دو سرکش ضبط کرده، در اینجا با کاف آورده و از اینجا معلوم می‌شود که این نه خطای حروفچینی بلکه در شمار بدخوانی‌های مصحح است.

#### ۸) مشخص نبودن نسبت معادل‌های مختلف با دست‌نویس‌ها

برعکس چاپ لایپزیک که رمز دست‌نویس‌ها با عدد مشخص شده، در این چاپ برابری فارسی بی‌آنکه دست‌نویس آنها مشخص شود پی‌درپی آمده و این کار را برای تحقیق دشوار کرده‌است؛ در برابر مدخل «خَصَدَ الشَّجَرَةَ» چهار معادل آمده: «خار افزونی ببرید از درخت، ببرید خار از درخت، خشابوه کرد درخت را، خشاوه کرد درخت را» (زمخشری، ۱۳۴۳: ۱۹).

#### ۹) ذکر ناقص معادل‌ها

در برابر «فَتْرَه» در دست‌نویس ملک، عبارت «روزگار میان» آمده‌است. بعد از واژه «میان» واژه یا واژگان بعد به زیر صفحه ترمیمی دست‌نویس رفته‌است. کمترین انتظار مخاطب از مصحح این است که در این موارد، به جای کلمه یا کلمات ناخوانا، مثلاً سه نقطه بگذارد یا به گونه‌ای به این نقص اشاره کند. اما در چاپ تهران (زمخشری، ۱۳۴۲: ۷) عبارت ناقص «روزگار میان» به عنوان برابرنهاد این کلمه آمده‌است. این کلمه در بیشتر لغت‌نامه‌های عربی به فارسی به صورت‌هایی مانند «چندانک در میان دو پیغمبر بود در آمدن» (زنجی، ۱۳۶۴: ۲۴۸/۱)، «چندان که میان دو پیغامبر بود در آمدن» (ادیب کرمینی، ۱۳۸۵: ۵۱۸/۱) و «چندانکه میان دو بیغامبر بود از آمدن» (میدانی، ۱۳۸۲: ۷۳/۱) آمده‌است. بنابراین، برای تصحیح این معادل باید با کمک

دیگر دست نویس‌ها عبارت «دو پیغمبر / پیغامبر» را در قلاب گذاشت و به متن اضافه و به این صورت تصحیح کرد: الفتره روزگار میان [دو پیغامبر].

#### ۱۰) اضافه کردن برابره‌های جعلی یا دست بردن در معادل‌ها

از دست‌بردگی‌های مصحح در معانی لغات، به کار بردن «مهر ماه» (نام یک ماه از پاییز) به جای «تیر» برای «خریف» است (زمخسری، ۱۳۴۲: ۸). مصحح که از معنای کهن «تیر ماه» برای پاییز اطلاع نداشته، آن را به زعم خود به اصلاح آورده و با این کار به جعلیات تصحیح خود افزوده‌است. این واژه به کرات در نظم و نثر فارسی آمده. مسعود سعد سلمان (۱۳۹۰: ۳۷۲):

مهرگان مهربان بازآمد و عصر عصیر گنج باغ و بوستان را کرد غارت ماه تیر

از دیگر موارد دست‌بردن در نگارش اصیل برخی کلمات آوردن طبل به صورت «تبل» برای مدخل «طَبْل» (زمخسری، ۱۳۴۲: ۴۰۵) و طوطی و طوطک به صورت «توتی» و «توتک» برای مدخل «تَبِغَاء» (همان: ۴۷۷) است. مصحح برای «فَقَاع» که در بیشتر دست‌نویس‌ها مقابل آن علامت م به نشان معروف آورده شده، معادلی جعلی «نوشابه جو» را از خود افزوده‌است (همان: ۳۰۹). وی برای «شَرَابِی» معادل‌های «نوشابه‌دار» و «نوشابه‌فروش» را جعل کرده (همان‌جا). گاه جزئی از معادل را تغییر داده؛ جزء اول یکی از معادل‌های «حمیم» را که «شراب» بود به «نوشابه» بدل کرده: «حمیم: ... نوشابه دوزخیان از مس گداخته» (همان: ۲۷۷). این دست‌بردها شاید به دلیل سره‌گرایی افراطی مصحح است. به همین دلیل تعاریفی چندسطری به زبان امروزی برای «شعوبیه» و «زندیق» و «بیوت النیران» نوشته و به زمخسری نسبت داده‌است. برای «الشُعوبیه» نوشته‌است: «آزادمردان از مردم پارس، آنان که مردم پارس و نژاد ایشان را برتر از تازیان دانند، آن گروه از مردم پارس که تازیان و دین ایشان را خوار شمارند و دین و آیین کهن پارس را خواهند و گرامی دارند، آنانکه بر تازیان خشک گیرند و نبرد کنند» (همان: ۲۷۳)، یا در برابر «بیوت النیران» آمده‌است: «آتشکده‌ها، آن کاخ و سرای بلند که بیهینان پارس گرد آیند و آتش فروزان با زبانه‌های لرزان و سوزان خود که نشانه بزرگی و خشم و پاکی و مهر خدای یکتاست دل‌های ایشان را بلرزاند و آفریدگار این جهان و آن جهان را ستایش گویند و نماز برند» (همان: ۲۷۵).

#### ۱۱) ذکر نکردن تمامی معادل‌ها

مصحح در ارائه شیوه خود نیز یکدست عمل نکرده و بسیاری از معادل‌های دست‌نویس‌های خود را نیآورده‌است. این موارد جافتاده تنها در دو باب از کتاب براساس دست‌نویس ملک



(شماره ۳۰۵۶) ذکر می‌شود تا وضعیت کتاب از این حیث روشن‌تر شود: غُرَّة: سر ماه، سَلْخ آخر ماه (۴)، تَبَاشِيرِ الصَّحیح: ابتدای روشنای سپیده، بُكْرَة: بامداد پگاه (۵)، فَيْنَة: ساعتی (۵)، مغرب: خاور، خَافِقَان: شرق و غرب، قوس قُزَح: کمانه سرخ در کناره آسمان (۶)، هاله: چرخ ماه، العیوق: ستاره بلند (۷)، ظَلْمَة: تاریکی، مشرِقه: آفتاب‌تاب (۷)، جَوْدَه: باران بسیار آب، قَبول: باد مشرق، جَنوب: باد قبله، شَمال: باد دست راست (۸).

### ۱۲) توضیحات ذیل صفحات

این موارد که ظاهراً در حکم تعلیقات کتاب هستند و مهدی محقق (۱۳۸۶: پانزده) آنها را «حواشی بارد و نادرست» دانسته، بدون هیچ نظم و نسق یا معیار خاصی ذکر شده‌است. انتظار این است که این توضیحات مربوط به معادل‌های فارسی کتاب باشد، اما قسمت عمده توضیحات مربوط به توضیحات عربی است که در ارتباط مستقیم با متن کتاب نیست.

### ۱۳) توضیحات بدون ارجاع

در بسیاری موارد توضیحات مداخل بدون ارجاع است. توضیح مدخل «هَامَ فِی الْبَرِيَّةِ» (زمخشری، ۱۳۴۳: ۲۱۹)، «رَيْنَا» (همان: ۲۲۲)، «غِيْنَتِ السَّمَاءِ الْعَيْنِ» (همان: ۲۲۳) از آن جمله است. در برخی توضیحات از منابع یاد شده اما نام صفحات ذکر نشده‌است، مانند مدخل «و تَاةَ فِی الْمَفَازَه» (همان: ۲۲۵).

### ۱۴) تشخیص ندادن موارد نیازمند توضیح

در بسیاری موارد توضیحات برای عبارات و کلماتی آمده که دانستن یا ندانستن آن برای فهم مدخل یا معادل فارسی آن فایده‌ای ندارد، مثلاً ذیل «غِيَابَةُ الْجَبِّ» توضیح عربی «ای: قَعْرُهُ و اَسْفَلُهُ» آمده و در پای صفحه به توضیحاتی از کتاب ثعالبی<sup>(۲۴)</sup> درباره انواع چاه‌ها پرداخته شده‌است: «فی تفصیل اسماء الابار و اوصافها: الْقَلْبِيبُ: البئرُ العادِيَّةُ لا يُعْلَمُ لها صاحبٌ و لا حافرٌ؛ الْجَبُّ: البئرُ التي لم تُطو؛ الرَكِيَّةُ: البئرُ التي فيها ماءٌ قَلَّ او كَثُرَ؛ الظَّنُونُ: البئرُ التي لا يَدْرِي أ فيها ماءٌ أم لا؟ الْعَيْلَمُ: البئرُ الكَثِيرَةُ الماءِ؛ الرَّسُّ: البئرُ الكَبِيرَةُ» (زمخشری، ۱۳۴۳: ۱۹۰). ذیل مدخل «حَسَبَ الشَّيْءِ» در پای صفحه (همان: ۲۶۷) به ذکر توضیحاتی از خوارزمی درباره سازمان دیوان ایرانشهر پرداخته شده که توضیحی مفید اما غیر لازم است. توضیحات درباره «لات» ذیل مدخل «لات الشَّيْءِ» (همان: ۱۹۱)، درباره «خَثَر» ذیل مدخل «أَدَى اللَّبَنِ: ای: خَثَر» (همان: ۲۲۹) درباره «فَيْسَرِين» که در عبارت عربی توضیحی برای مدخل «تَاة» آمده نیز

در این شمار است (همان: ۲۲۵). توضیح جغرافیایی درباره عبارت<sup>(۲۵)</sup> آمده که به یقین جزء برافزوده‌های مقدمه/لادب است.

### ۱۵) توضیح برای مداخل یا معادل‌ها

گاه به توضیح مدخل‌های عربی پرداخته شده که هرچند می‌تواند مفید باشد، اما نیازی به آن نیست؛ ذیل «أَيْضاً» در پای صفحه (همان: ۲۰۶) اشاره شده که این کلمه معرب واژه پهلوی آدین به معنی نیز است و یا اینکه از آیتون به معنی چنین گرفته شده است. مصحح می‌افزاید که این کلمه را در قرن دوم استادان ایرانی وارد زبان عربی کرده‌اند. نیز توضیح مداخل «و تَاة فِي الْمَفَاذَةِ» (۲۲۴-۲۲۵)، «و جَبَا يَجْبُو يَجْبَأُ جَبَاوَةً» (۲۲۶)، «رَثَاءُ» (۲۲۸)، «و قَرَى الْمَاءِ فِي الْمِقْرَاتِ» (۲۳۴)، «و مَشَتِ الْمَرْأَةُ» (۲۳۶)، «و قَضَى نَحْبَهُ»، «و قَضَى الشَّيْءَ» (۲۳۸) و «شِفَاءً، شَفَاءً» (۲۴۱).

از آنجاکه مخاطب کتاب عمدتاً فارسی‌زبان‌ها هستند، بهتر بود توضیحات به فارسی می‌آمد. رویکرد عربی‌نویسی مصحح با سره‌گرایی وی در مقدمه کتاب هم‌خوانی ندارد. ذیل «جَيْشًا، جَيْشَانًا: جوشیدن، جوش، جوشش» در پای صفحه اشاره کرده که فعل «جاشت» از مصدر جوشیدن عربی گرفته شده و این توضیح را به عربی آورده است: «جاشت: هذه كلمة فارسية أُجريت عليها تصاريف اللغة العربية، و اصلها الفارسيَّة: جوش، جوشش، جوشیدن» (همان: ۲۰۴). یا برای لفظ «خدا را» توضیحی به عربی، به همراه یک شعر از حافظ و توضیح عربی آن نقل کرده است: «خدا را: ای الجملة «نَشَدَهُ بِاللَّهِ» و «أَنْشِدُكُمْ بِاللَّهِ» ترجمتها بالفارسيه: «خدا را» خواجه شیراز گوید: دل می‌رود ز دستم صاحب‌دلان خدا را، ای: سوف أَفْتَقِدُ فُؤَادِي و انا أَتَلَطَّى بِنَارِ الْحُبِّ أَنْشِدُكُمْ بِاللَّهِ يَا أَهْلَ الرَّشَادِ و الدَّعَا» (همان: ۲۹۷).

### ۱۶) ریشه‌شناسی نامعتبر

ذیل مدخل «صَرَخَ: بانگ کرد، بانگ کرد و بفریاد خواست» (همان: ۲۸۶) درباره ریشه کلمه «فریاد»، بدون ارجاع و استناد به منبعی معتبر، چنین توضیح داده شده است: «بفریاد خواست: کلمه (فریاد) از دو تیکه ساخته شده: (فر): شأن، بلندی، بزرگواری، سنگ، هنگ. و بمعنی (بر) که پیشوند است. (یاد): نگار، نقش، کیان و شخصیت، بنیاد و بیداری»<sup>(۲۶)</sup>.  
ذیل مدخل «مَنْجَنِيْقٌ: منچنیک، هی التی ترمی بها الحجاره مُعَرَّبٌ و اصله بالفارسيه: منچنیک» درباره ریشه «منچنیک» آمده است: «منچنیک: از منجک یا منچنیک آمده که

برجستن و برجھانیدن است و آن فلاخنیست بسیار بزرگ که دژها از بیرون و دور بدان ویران کنند.» (زمخشری، ۱۳۴۲: ۴۰۶). این توضیحات مصحح دربارهٔ ریشهٔ فارسی و معنای آن به کلی بی‌اساس است. حسن دوست (۱۳۹۳: ۲۶۴۴-۲۶۴۵) آن را از کلمات دخیلی می‌داند که از زبان آرامی - و آن از طریق یونانی - وارد زبان فارسی شده‌است.

### ۱۷) ذکر تلفظ کلمات در توضیحات

مصحح برای تعیین تلفظ کلمات، شیوهٔ نارسا و متروک تلفظ کلمات در فرهنگ‌های فارسی کهن را برگزیده‌است، مثلاً برای تعیین تلفظ «فلخید، فلخود» آورده‌است: «چون: برچید، برکشید» (زمخشری، ۱۳۴۳: ۱۳).

### ۱۸) فهارس

این چاپ در مقایسه با چاپ لایپزیک، در هر دو بخش اسم و فعل دارای فهرست‌های جداگانهٔ مفصل مداخل و معادل‌هاست، اما چون مصحح در برخی مداخل و معادل‌های آنها دست برده، چندان محل اعتماد نیست.

### ۳-۲- دلایل مرتبط با دست‌نویس‌ها

بعد از دو چاپ یادشده از مقدمه‌الآداب دست‌نویس‌های معتبر بسیاری دست‌یاب شده‌است. در چاپ تهران از سه دست‌نویس قرن هشتم (مجلس؛ ملک؛ آستان قدس)، یک دست‌نویس از قرن نهم (مجلس)، یک دست‌نویس قرن چهاردهم (مجلس)، و یک دست‌نویس بدون تاریخ (مجلس) و در چاپ لایپزیک از هفت دست‌نویس بدون تاریخ<sup>(۲۷)</sup> استفاده شده‌است. در این دو چاپ از برخی دست‌نویس‌های موجود و شناخته‌شده در آن روزگار استفاده نشده بود. پیداست برای تصحیح انتقادی، باید بهترین و کهن‌ترین و کامل‌ترین دست‌نویس را بعد از ارزیابی کامل اساس قرار داد. با پیدا شدن دست‌نویس‌های معتبرتر، تصحیح انتقادی مقدمه‌الآداب تا حدی می‌تواند محقق شود.

با دست‌یاب شدن دست‌نویس‌های خوارزم، زادگاه زمخشری، یا دست‌نویس‌هایی با کاتبان خوارزمی و نیز دست‌نویس‌های معتبر مقابله‌شده، می‌توان امید داشت که در تصحیح جدید ضابط‌هایی با اصالت و اعتبار بیشتر ارائه داد. با بررسی تمامی دست‌نویس‌های موجود و مقابلهٔ آنها با دست‌نویس اصل، می‌توان گستره‌ای تام و تمام از انواع تحولات زبانی در دست‌نویس‌های مختلف مقدمه‌الآداب پیش چشم محققان زبان و ادبیات فارسی نهاد تا هر

کدام به اقتضای تخصص و نیاز خود از آن بهره‌گیرند، بر غنای واژگانی و ادبی زبان فارسی بیفزایند و در واژه‌سازی زبان فارسی از شیوه‌های به‌کاررفته در آن استفاده کنند.

#### ۴- نتیجه‌گیری

مقدمه‌الادب از بهترین و مفصل‌ترین معاجم عربی به فارسی است و در زبان فارسی اهمیت بسیار دارد. علی‌رغم این اهمیت، هنوز تصحیح انتقادی روشمندی از آن بر مبنای کهن‌ترین دست‌نویس‌های موجود صورت نگرفته‌است. علاوه‌بر این، دو چاپ موجود از این اثر دارای اشکالات، اغلاط و سقطات بسیار در مداخل و برابره‌های فارسی است. در این مقاله به انواع ایرادات راه‌یافته به این دو چاپ- که خود یکی از دلایل اصلی ضرورت تصحیح انتقادی مقدمه‌الادب است- پرداخته شده‌است. دلیل دیگر، دست‌یاب شدن دست‌نویس‌های کهن، مقابله‌شده و قابل اعتنا از این اثر است. در واقع، با بررسی دو چاپ از اثر مشخص شد که هر دو چاپ موجود اشکالات بسیار در مقدمه، متن، فهرس و نیز در شیوه تصحیح متن دارد. نیز با بررسی دست‌نویس‌های کهن تاریخ‌دار از مقدمه‌الادب، مشخص شد که صورت اصیل‌تر برابره‌های فارسی را از این دست‌نویس‌های کهن‌تر می‌توان به دست آورد و در نتیجه به صورت اصلی تألیف زمخشری نزدیک‌تر شد. بنابراین، با توجه به دو دسته از دلایل یادشده، تصحیح انتقادی این اثر ضروری به نظر می‌رسد.

#### پی‌نوشت

- ۱- برای اطلاع بیشتر از زندگی و آثار او نک. آیت‌الله‌زاده شیرازی، مرتضی، *الزمخشری: لغویاً و مفسراً*، دارالثقافه للطباعه و النشر، مصر، قاهره ۱۹۷۷م؛ الحوفی، أحمد محمد، *الزمخشری، الهیئه المصریه عامه للکتاب، الطبعة الثانية، بی‌جا، بی‌تا*.
- ۲- متن: مقدمه‌الاداب
- ۳- سه بخش اخیرالذکر در چاپ تهران و دو بخش اخیر یادشده در چاپ لایپزیک نیامده‌است.
- ۴- بهترین مدخل همان است که در دانشنامه زبان و ادب فارسی به چاپ رسیده است: محمدرضا ناجی، «مقدمه‌الادب»، دانشنامه زبان و ادب فارسی، جلد ششم، تهران، ۱۳۹۵.
- ۵- روی جلد کتاب درباره تاریخ نشر آمده است: «طبع سنه ۱۸۴۳ المسیحیه فی مدینه لبسیا المحروسیه عند اوغست ابن قنیسل الطباع و بیاع عند انبروسیوس ابن بارت الصحاف».
- ۶- دست‌نویس با رمز ۳ فقط قسمت اول کتاب را دارد.
- ۷- از صفحه ۵۰ تا آخر کتاب از این دست‌نویس استفاده شده‌است.

- ۸- این مقدمه یک صفحه‌ای دقیقاً بعد از مقدمه فارسی دکتر محقق و قبل از شروع متن آمده‌است.
- ۹- نیز نک. برهان‌الدین خلف تبریزی، ج ۴، ص ۲۱۳۳. حاشیه دکترا معین برای مدخل «نزم».
- ۱۰- برای نمونه، نک. دست‌نویس شماره ۹۱۰۶ مجلس، برگ ۲۴.
- ۱۱- جای این بررسی‌های تطبیقی در تعلیقات یا توضیحات کتاب می‌تواند باشد.
- ۱۲- کتاب السامی فی الأسامی میدانی است.
- ۱۳- ظاهراً دیوان‌الآدب فاریابی است.
- ۱۴- هرنه در اصفهان واقع است و لازنده در قونیه ترکیه. البته هر دو نام شهرند، اما «زین عصا تا آن عصا فرقیست ژرف».
- ۱۵- شماره دست‌نویس و رمز آن ذکر نشده‌است.
- ۱۶- شماره دست‌نویس ذکر نشده‌است.
- ۱۷- شماره دست‌نویس ذکر نشده‌است.
- ۱۸- شماره دست‌نویس ذکر نشده‌است.
- ۱۹- شماره دست‌نویس و رمز آن ذکر نشده‌است.
- ۲۰- این معادل در هیچ کدام از دست‌نویس‌های در اختیار نگارندگان دیده نشده و تنها در دیباجه چاپ لایپزیک (زمخشری، ۱۳۸۶: ۱) آمده‌است.
- ۲۱- در هیچ کدام از دست‌نویس‌های دیباجه‌دار مقدمه‌الآدب، این اسم به صورتی مانند «پیشرو ادب» ترجمه نشده و معادل اسم کتاب به صورت اصلی خود در زیر عبارت آمده‌است.
- ۲۲- تأکید از نگارندگان است.
- ۲۳- تأکید از نگارندگان است. مقصود شیوه‌ای است که در متن به کار گرفته شده و البته توضیحی درباره آن ارائه نشده‌است.
- ۲۴- نام کتاب ثعالبی ذکر نشده‌است.
- ۲۵- عبارت این است: «وِ بِلَادِ التَّيْهِ مَا بَيْنَ بَيْتِ الْمُقَدَّسِ إِلَى قَنْسَرِينَ وَ هِيَ اثْنَا عَشَرَ قَرْسَخًا».
- ۲۶- برای اطلاع از نظرات گوناگون درباره ریشه این کلمه، نک: حسن دوست، ۱۳۹۳، ۲۰۳۲/۳.
- ۲۷- چون مصحح دست‌نویس‌های را به صورت کامل معرفی نکرده، معلوم نیست که تاریخدار بوده است یا نه. در اینجا تسامحاً و با علم به این نکته، حکم به بی‌تاریخ دست‌نویس‌ها کردیم.

## منابع

- ابن خلکان، ش. بی‌تا. *وفیات الأعیان و انباء أبناء الزمان*، تحقیق احسان عباس، لبنان: دارالثقافه.
- ابن فارس، ا. ۱۴۰۴ق. *معجم مقاییس اللغة*، تحقیق ع. م. هارون، قم: مکتب الاعلام الاسلامی.
- ابن منظور. ۱۹۹۲م. *لسان العرب*، بیروت: دار الاحیاء التراث الاسلامی.
- ادیب کرمینی، ح. ۱۳۸۵. *تکمله‌الاصناف*، به کوشش ع. رواقی با همکاری ز. عظیمی، تهران: انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.
- اسدی طوسی. ۱۸۹۷م. *کتاب لغت فرس*، به کوشش پ. هرن، گتنگن، مطبع دیتریخ.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۶۵. *لغت فرس «لغت دری»*، به کوشش ف. مجتبابی و ع. ا. صادقی، تهران: خوارزمی.
- باسورث، ک. ا. ۱۳۷۱. *سلسله‌های اسلامی، ترجمه ف. بدرهای*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
- بغدادی، ا. ۱۹۵۱م. *هدیه العارفین*، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- بیهقی، ا. ۱۳۶۶. *تاج المصادر*، به کوشش ه. عالم‌زاده، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- تاج الاسامی. ۱۳۶۷. *تهذیب الأسماء*، به کوشش ع. ا. ابراهیمی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- تفلیسی، ا. ۱۳۵۰ - ۱۳۵۱ش. *قانون ادب*، به کوشش غ. طاهر، تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- جمال‌الدین اصفهانی. ۱۳۲۰. *دیوان کامل استاد جمال‌الدین اصفهانی*، به کوشش ح. وحید دستگردی، تهران: ابن‌سینا.
- حسن‌دوست، محمد، ۱۳۹۳. *فرهنگ ریشه‌شناختی زبان فارسی*، تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
- زمخشری، م. ۱۳۴۲-۱۳۴۳. *پیشرو ادب یا مقدمه‌الادب*، تصحیح م. ک. امام، تهران: دانشگاه تهران.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۸۶. *مقدمه‌الادب (فاکسیمیله)*، تصحیح ای جی وتزشتاین، با مقدمه م. محقق، تهران: دانشگاه تهران و مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه مک‌گیل.
- \_\_\_\_\_ *مقدمه‌الادب*، دست‌نویس کتابخانه ملک، شماره ۳۰۵۶.
- \_\_\_\_\_ *مقدمه‌الادب*، دست‌نویس کتابخانه مجلس، شماره ۹۱۰۶.
- زنجی سجزی، م. ۱۳۶۴. *مهدب الاسماء فی مرتب الحروف و الاشیاء*، تهران: علمی و فرهنگی.
- زوزنی، ا. ۱۳۷۴. *کتاب المصادر*، به کوشش ت. بینش، تهران: البرز.
- ستوده، م. ۱۳۴۶. «پیشرو ادب یا مقدمه‌الادب، القسم الأول و هو قسم الأسماء»، *راهنمای کتاب*، ۱۰ (۴): ۳۸۱-۳۸۹.
- قرشی، ج. ۱۳۹۷. *الصراح من الصحاح*، به کوشش م. ح. حیدریان، تهران: انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.
- مدتبری. م. [به کوشش ا. ۱۳۷۰]. *شرح احوال و اشعار شاعران بی‌دیوان در قرن‌های ۳-۴-۵ هجری* قمری، تهران: پانوس.

- صادقی، ع.ا. ۱۳۹۱. تحقیق در کتاب المصدا درُستی، تهران: آیینۀ میراث.
- فرّخی سیستانی. ۱۳۴۹. دیوان، به کوشش م. دبیرسیاقی، تهران: زوار.
- فیروزآبادی، م. ی. ۱۴۱۵ق. القاموس المحيط، بیروت: دار الکتب العلمیه.
- محقق، م. ۱۳۸۶. مقدمه‌ مقدمه‌الآدب (فاکسیمیله)، تصحیح ای جی و تزشتاین، تهران: دانشگاه تهران و مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه مک گیل.
- مسعود سعد سلمان، دیوان. ۱۳۹۰. به کوشش م. مهیار، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
- منزوی، ع. ن. ۱۳۳۷. «فرهنگ‌های عربی به فارسی»، در مقدمه لغت‌نامه دهنخدا، تهران: چاپخانه دولتی ایران.
- میدانی، ا.ا. م. ۱۳۵۴. فهرست الفبائی لغات و ترکیبات فارسی السامی فی الاسامی، به کوشش م. دبیرسیاقی، تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- میدانی، ا. س. ا. ۱۳۸۲. الاسمی فی الاسماء، به کوشش ج. امیری نجف‌آبادی، تهران: اسوه.
- ناصرخسرو قبادیانی. ۱۳۵۷. دیوان، به کوشش م. مینوی و م. محقق، تهران: دانشگاه تهران.
- یاقوت حموی الرومی. ۱۹۹۳م. معجم‌الادبا، تحقیق ا. عباس، بیروت: دار الغرب الاسلامیه.





## The Need for Critical Edition of Muqaddimat al-Adab

Ali Navidi Malati<sup>1</sup>  
Dr. Esmā'il Ghafelehbashī<sup>2\*</sup>  
Dr. Ali Ghasemzadeh<sup>3</sup>

Received: 2019/01/15

Accepted: 2019/05/26

### Abstract

Despite the reputation and importance of Zamakhshari's Muqaddimat al-Adab, one of the oldest extant Arabic-Persian Dictionaries and a rich source of Persian equivalents of Arabic terms, it has not received considerable attention from scholars. The reason is probably the lack of a meticulous authentic edition of this book. Therefore, the two existing editions of this dictionary need to be emended to remove errors and defects. This paper aims to provide a critical edition of Muqaddimat al-Adab, and at the same time, focuses on a series of critical notes of the two editions of the book; notable among them are the following: Lack of a detailed introduction of the author and lexicographical method; insufficient description of the manuscripts; no editorial methodology for editing the manuscripts; no reference to the manuscript variants; incorrect recording of entries and their equivalents as a result of misreading the inscription; false etymological explanations; and irregularities within the Arabic and Persian indexes. Finally, with the new discovery of some authoritative and rare ancient manuscripts, a comprehensive critical edition of Muqaddimat al-Adab is essential.

**Keywords:** Critical Edition, Zamakhshari, Muqaddimat al-Adab, Arabic-Persian Lexicography.

---

1. PhD student in Persian Language and Literature, Imam Khomeini International University, Ghazvin  
2. Associate Professor in Persian Language and Literature, Imam Khomeini International University, Ghazvin \* E-mail: mghafelehbashī@yahoo.com  
3. Associate Professor in Persian Language and Literature, Imam Khomeini International University, Ghazvin

in Brahui of Rudbar. Regarding vowel system of Rudbari, there were observed differences with the vowel systems of Pakistani and Sistani. The vowel system in Brahui of Rudbar matched completely to Rudbari vowels; Brahui of Rudbar has accepted the specific vowels of Rudbari dialect. /ie/ and /ue/ are compound vowels which respectively succeeded to the simple vowels /ē/ and /ō/ in Middle-Persian.

**References (in Persian)**

- Arlato. A. 2005. *An Introduction to Historical Linguistics*, Translated by Yahya Modarresi Tehrani, Tehran: Humanities and Cultural Studies Institute
- Kalantari Khandani. Hosein. 2008. *Surveying the Geography of Kerman Province*, Kerman: Center of Kerman Studies.
- Motallebi. Mohammad and Sheybanifard Fatemeh. 2014. Historical Phonology of Rudbari Dialect in Kerman. *Journal of Letter and Language*. Kerman. N: 34. PP: 311-329.
- Motallebi. Mohammad. 2006. Study of Rudbarari dialect (Kerman). Ph.D. in Ancient Languages and Culture, Tehran: Humanities and Cultural Studies Institute.
- Saddiqinejad, Sepehr. And Sayyid Farid Sepehr. 1396. "Introducing some of the unique phonological coordinates of Rudbari Dialect in Kerman", *Journal of Letter and Language*. N: 20 (41). PP: 184-203.

**References (in English)**

- Andronow. Mikhail S. 1980. *The Brahui Language*. Moscow.
- 2003. *A Comparative Grammar of the Dravidian Languages*. Harrassowitz Verlag. Wiesbaden.
- Bray. D.S. 1909. *The Brahui Language*. Calcutta.
- Elfenbein. J. 1986. *Brahui*, Encyclopædia Iranica. Columbia University.
- 1999. *Brahui phonology*. In Alan Kaye (ed), *Phonologies of Asia and Africa*. PP: 797-811.
- Skjærwø, P. O. 1988, *Baškardi*, Encyclopedia Iranica, E. Yarshater.

- 2) /x<sup>w</sup>/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /g<sup>w</sup>/ and /x/.

Phonological value of // consonant	Phonological contrast with the consonant //
A-11- /h/:	/x/
A-12- /ʔ/:	/d/, /t/ and /x/
A-13- /m/:	/p/, /b/, /n/ and /v/
A-14- /n/:	/l/, /m/, /t/, /k/, /n/ and /f/.
A-15- /l/:	/r/, /k/, /n/ and /č/
A-16- /ʎ/:	/t/, /r/, /d/, /f/, /l/ and /x/
A-16- /r/:	/l/, /r/, /r/
A-17- /r̄/:	/r/
A-18- /r/:	/r/
A-19- /y/:	/p/

**B-1- Phonological value of /ie/-/ue/ vowel pairs:**

- 1) /ie/: this vowel shows phonological contrast with the vowel /â/.
- 2) /ue/: this vowel shows phonological contrast with the vowels /u/, /o/, and /â/.

Phonological value of // vowel	phonological contrast with the vowels //
B-2- /a/:	/e/, /â/, /o/, /u/ and /i/
B-3- /e/:	/a/, /â/, /i/ and /u/.
B-4- /i/:	/a/, /e/, /u/ and /ie/.
B-5- /u/:	/a/, /â/, /i/, /e/ and /ue/.
B-6- /o/:	/u/ and /a/.
B-7- /â/:	/i/, /u/ and /a/.

**5- Conclusion & Suggestions**

This research illustrated that Brahui of Pakistan and Brahui of Sistan and Baluchestan have the phoneme /ŋ/ while it doesn't exist in Rudbari dialect. Rudbari, in addition to trilled /r/ has flap /r/, while neither in Pakistani nor in Sistani it was found. We also illustrated that together with /g/ and /x/ phonemes, there are also labialized consonant pairs namely /gw/ and /xw/

- 1) /g/: this consonant shows phonological contrast with the consonant /k/.
- 2) /k/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /g/, /G/ and /č/.

**A-5- Phonological value of /j̄/-/č/ consonant-pairs:**

- 1) /j̄/: this consonant shows phonological contrast with the consonant /č/.
- 2) /č/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /j̄/, /k/, /l/ and /š/.

**A-6- Phonological value of /v/-/f/ consonant-pairs:**

- 1) /v/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /f/ and /m/.
- 2) /f/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /v/, /k/ and /n/.

**A-7- Phonological value of /z/-/s/ consonant-pairs:**

- 1) /z/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /s/ and /d/.
- 2) /s/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /š/, /z/ and /d/.

**A-8- Phonological value of /ž/-/š/ consonant-pairs:**

- 1) /ž/: This phoneme is only found in loanwords from Rudbari dialect.
- 2) /š/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /s/ and /č/.

**A-9- Phonological value of /g/-/x/ consonant-pairs:**

- 1) /g/: this consonant shows phonological contrast with the consonant /k/.
- 2) /x/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /x<sup>w</sup>/, /h/ and /n/.

**A-10- Phonological value of /g<sup>w</sup>/-/x<sup>w</sup>/consonant-pairs:**

- 1) /g<sup>w</sup>/: this consonant shows phonological contrast with the consonant /x<sup>w</sup>/.

dialect through analyzing the minimal pairs and also to find out the origin of the dialect. Furthermore, the Brahui phonemic system of Rudbar-e Jonub will be compared with phonemes of the Rudbari dialect, Brahui of Sistan and Baluchistan, and Brahui of Pakistan.

## **2- Theoretical framework**

The present research has mainly used a descriptive framework. In this regard, the dialectal data of the research have been carefully investigated, described, and compared with their equivalents in the previous linguistic periods using a historical-comparative method.

## **3- Methodology**

This study exploited a mixed method of fieldwork and library based methodology. The linguistic corpus of Brahui of Rudbar-e Jonub was mainly collected through direct interviews with native speakers of Brahui dialect of Tom-Meyri county, and the data related to the Brahui of Sistan and Balochistan, Brahui of Pakistan and Dravidian languages were provided through different library resources.

## **4- Results & Discussion**

### **A-1- Phonological value of /b/-/p/ consonant pairs:**

- 1) /b/: this consonant shows the phonological contrast with the consonants /p/ and /m/.
- 2) /p/: this consonant shows the phonological contrast with the consonants /b/ and /m/.

### **A-2- Phonological value of /d/-/t/ consonant pairs:**

- 1) /d/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /t/, /s/, /z/ and /ʒ/.
- 2) /t/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /d/, /k/, /n/ and /s/.

### **A-3- Phonological value of /ɖ/-/ʈ/ consonant pairs:**

- 1) /ɖ/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /d/, /t/ and /x/.
- 2) /ʈ/: this consonant shows phonological contrast with the consonants /t/ and /n/.

### **A-4- Phonological value of /g/-/k/ consonant pairs:**

## The study of phonemes in Brahui dialect of Rudbar-e Jonub

Fatemeh Sheybanifard<sup>1\*</sup>  
Dr. Zohreh Zarshenas<sup>2</sup>  
Dr. Mohammad Motallebi<sup>3</sup>

Received: 2017/10/29

Accepted: 2018/03/17

### Abstract

Brahui dialect is a widely spoken dialect in "Tom-Meyri" village which is located in Rudbar-e jonub county in Kerman province. This dialect is considered as one of the non-Iranian dialects existing in Iran. Most Brahui speakers live in Sistan and Baluchistan province, however a minority group with fewer than 1,000 people live in Rudbar-e Jonub and Faryab counties in south of Kerman province. The above-mentioned dialect is one of the varieties of Brahui language which belongs to the Dravidian family. The present survey is a descriptive study of the phonemic system of Brahui dialect. The geographic focus of the research is Tom-meyri village and the data is gathered through direct interviews with a sample of Brahui male and female speakers of different educational attainments and various age groups. Extracting the phonemes in Brahui and using the process of substitution, the phonological examination, along with relevant examples, is discussed carefully. In this regard, we also attempted to distinguish phonemes with the same place and manner of articulation.

**Keywords:** education, culture, language, non-Persian learners of Persian.

### 1- Introduction

Brahui dialect of Rudbar-e Jonub is the main dialect of Brahui tribe who emigrated to the south of Kerman province two centuries ago. The tribe members inhabited in Tom-Meyri village as well as Faryab county. In addition to Brahui, they can speak both Persian and Rudbari dialect. The present research is an attempt to identify the phonemic system of Brahui

---

1. PhD student in Ancient Iranian Culture and Languages Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran. \* E-mail: fsheybani61@gmail.com

2. Professor in Ancient Iranian Culture and Languages Institute for Humanities and Cultural Studies, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran

3. Assistant Professor in Ancient Iranian Culture and Languages Institute for Humanities and Cultural Studies, Shahid Bahonar University, Kerman

- Khajavi, Yaser, Abbasian, Reza. 2011. *International journal of Humanities and Social Science*, Vol: 1. N: 10: August, English language Teaching, National Identity and Globalization in Iran: The case of Public Schools.
- Samareh, Yadollah. 1977. *A Course in Colloquial Persian* (for Foreigners), University of Tehran, Center for Teaching Persian Language and Culture N: 3.
- Wardhaugh, R. 2002. *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.

**References (in Persian)**

- Abbasloo, Muhammad Hassan. 2000. *Teaching Culture for Learning Persian as a Second Language*. M.A. Thesis. Tehran: ATU.
- Ahmad, Saffar Moghaddam. 2008. *Persian Language*. Tehran: Institute for the Development of Persian Language and Literature.
- Alessandro Duranti. 2016. *Linguistic Anthropology*. Translated by Reza Moghaddam Kia. Tehran: Nay.
- Asgari, Mahnaz. 2007. *Vocabulary in Persian*. Tehran: ILI.
- Baradaran, Abdollah. 1988. *Culture's Role in Language Teaching in Iran*. M.A. Thesis. Tehran: ATU.
- Darabi, Siyamak et al. 2005. *Teaching Persian to Foreigners (2nd edition)*. Lahijan: Nik Negar.
- Paknahad, Maryam. 2002. *Women in Persian Language*. Journal of Center for Women's studies. N: 1. PP: 77-100.
- Pournamdarian, Taghi. 2012. *Persian for Foreigners (beginner level)*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Razmjou, Hossein. 2000. *The Foundations of Teaching Persian language and literature*. Punjab University, Department of Persian Language and Literature, Orientalology faculty.
- Sapir, Edward. 1998. *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Translated by Ali Muhammad Hagh Shenash. Tehran: Soroush.
- Selselesabzi, Kobra. 1999. *Analyzing the Relationship between Sociocultural Factors and Teaching Persian as a Second Language*. Tehran: ATU.
- Tajeddien, Zia. 2004. *Reading*. Tehran: ILI.
- Zarghamiyan, Mehdi. 2006. *Teaching Persian from Beginner to Advanced*. Tehran: Institute for the Development of Persian Language and Literature.

**References (in English)**

- Byram, M. 1993. *Language and Culture Learning: The Need for Integration*. In Byram, M. (Ed). Germany, its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain. Frankfurt am Main: Diesterweg, 3-16.
- Byram, M. and others. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture Multilingual Matters*; 100. Bristol, (Ed 385161).
- Cunnings Worth, A. 1995. *Choosing your course book*. Oxford: Heinemann.
- Hutchison, T. and E. Torres 1994. 'The Textbook as Agent of Change' ELT Journal. N: 48 (4). PP: 315-328



#### 4. Results and Discussion

Comparing the samples from the aforementioned books showed that: Both *Zaban-e Farsi* and *Amoozesh-e Zaban* contain a unit dedicated to the Iranian elites while *Dars-e Farsi* has devoted only a number of exercises to the subject.

Regarding moral issues, *Dars-e Farsi* has briefly mentioned the issues, whereas *Zaban-e Farsi* and *Amoozesh-e Zaban* have widely expanded the subject and have mentioned the morality in different historical religions. It was observed that *Zaban-e Farsi* has mentioned a wider variety of topics in regards to lifestyle, religion and morality, conversely, *Amoozesh-e Zaban* and especially *Dars-e Farsi* are symmetrically opposed in position as *Zaban-e Farsi* is, in that, the doctrine seem to be thoroughly non-Iranian.

With reference to art, history and traditions, *Zaban-e Farsi* has mightily highlighted Persian art and national history, the everyday life of Iranian people, the so-called culture of Taarof, the traditions, and the cuisine etc. These explanations are also present in *Amoozesh-e Zaban*, but *Dars-e Farsi* has almost neglected the mentioned cultural subjects and has only incorporated the elements into the lesson exercises.

Finally, it was perceived that *Zaban-e Farsi* is best teaching cultural features, whereas *Amoozesh-e Zaban* is addressing the issue relatively. Therefore, generally speaking, students can learn a great deal about Iran and the Persian culture through the mentioned books.

#### 5. Conclusions and Suggestions

- a. Language is the most important means of communication among people.
- b. Language teaching has always been of utmost importance, and hence the language teaching textbooks as well as the teachers play a key role in the learning process.
- c. Textbooks and teaching aids are highly important tools.
- d. The goal of learning second language is to learn the cultural items of the target society. With this definition in mind, the worst kind of language teaching is teaching the basic concepts.

Teaching language without teaching culture is not achievable. While teaching culture does not include a certain set of rules, e.g. alphabet, it is integrated within all language skills, such as listening, speaking, reading, and writing. That is why all writers, scholars and teachers should come to an agreement with a common definition of culture, so that they can keep the students interested.

study, “Big C culture” includes features like history, music and literature, whereas “Little C culture” includes traditions, beliefs and values. The quality and quantity of the mentioned features will be assessed in the present survey as well as to theorize that language and culture are absolutely intermingled.

## **2. Theoretical Framework**

Language and culture are two immensely important and intertwined aspects of social life. In consideration of the fact that language reflects the cultural wealth of the society, teaching culture is viewed as a crucial element in modern language teaching.

In this regard, teaching language and teaching culture should be treated as inseparable elements, so as to prepare the learner for a better, more contextually-aware international life. Language scholars believe that language textbooks should also include cultural studies, so that the students may learn the language in an appropriate context and use it properly.

Based upon the theoretical framework of this study namely Byram, 1993, the importance of culture in the target language is strongly declared which in turn make the statistical population be better analyzed. That is to say, we can ask “How can language learners benefit from learning about the traditions and lifestyles of Persian people?” And receive the answer “Students can communicate much better this way, hence they can become more effective language learners.”

## **3. Methodology**

Mankind has always been in need of culture and has constantly tried to perfect it. Culture includes “Little c culture”, refers to people’s lifestyles and their traditions and morals and beliefs, and “Big C culture”, is defined as the history of a society and its artists, politicians, and champions. In connection with this point, language teaching textbooks play a key role in teaching target language culture to the students.

The subject of teaching Persian language to non-Persian learners and the fact that all three books have been written at around the same time, is the reason behind this study. Building on these, we will attentively analyze the above-mentioned books to find out whether or not the Persian culture is transferred through the educational contents. Moreover, in order to get a better understanding, the works of Persian and foreign scholars on the subject has also been analyzed.

## A comparative analysis of cultural features in the textbooks of teaching Persian as a second language

Dr. Ali Daneshvar Kiyani<sup>1\*</sup>  
Maryam Hoseini Largani<sup>2</sup>  
Dr. Zahra Abolhasani Chime<sup>3</sup>

Received: 2018/02/12

Accepted: 2018/11/11

### Abstract

This study offers a brief evaluation of the quantity and the impact of teaching cultural characteristics parallel to teaching Persian using Byram's checklist (1993). For this purpose, the following three books have been selected as research samples to investigate the process of cultural transmission in a comparative analysis: 'Zaban-e Farsi: Book 3' (1386 - Ahmad Saffar Moghaddam), Amoozesh-e Zaban: book 1' (1384 - Mehdi Zarghamiyan), and 'Dars-e Farsi' (1386 - Taghi Pournamdariyan). In the mentioned-above books, "Big C culture" refers to cultural items and materials such as national history, music, literature and art, while "Little c culture" denotes to social practices including behavior, etiquette, beliefs, values, and rules. This method counts on the exemplars of teaching language with focus on themes like life, family, school and workplace, while keeping track of the quantity of cultural themes and the pertinent interactions. This study tries to develop a theory in which teaching culture is fully incorporated within teaching language.

**Keywords:** education, culture, language, communicative competence, non-Persian learners of Persian language.

### 1. Introduction

This study will analyze the three books *Zaban-e Farsi* by Ahmad Saffar Moghaddam, *Dars-e Farsi* by Taghi Pournamdariyan and *Amoozesh-e Zaban* by Mehdi Zarghamiyan using Byram's checklist (1993), and will determine the impact of teaching culture on learning language. In this

---

1. Assistant Professor in Persian Language and Literature, Tehran University, Kish international campus \* E-mail: daneshvarkiyani@ut.ac.ir

2. MA in Linguistics, IAU

3. Associate Professor in Linguistics, The Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)

Dryer, Matthew. S with Orin D.Gensler .2005. “*Order of Object ,Oblique and Verb*”. The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath, Matthew Drayer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. PP: 342- 345.

Givon, T. 2001. *Syntax*. Vol 1.Amesterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Greenberg, Joseph H. 1963. *Some Universals of Grammar with Particular Reference to The Order of Meaningful Elements*. In Joseph Greenberg (ed.), *Universals of Language*. Cambridge, MA: MIT Press. PP: 73-113.

Hawkins, John A. 1983. *Word Order Universals*. New York: Academic Press.1984. Modifier- head or function– argument relations in phrase structure? *Lingua*. N: 63. PP: 38-107.

Rastorgueva V. S. et al. (2012). *The Gilaki Language1*. English translation editing and extended content by Ronald M. Lockwood. Uppsala University.

Stilo, Donald. 2001. “[*Gilan*] Languages”, *Encyclopaedia Iranica*. Edited by Ehsan Yarshater . NEW york: Bibliotheca persica press. Vol. x, Fasc: 6. P: 667.

- 2005d. “*Relationship Between the Order of Object and Verb and the Order of Relative Clause and Noun*” .The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath,Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie Oxford University Press. PP: 390-393.
- 2005f. “*Order of Adposition and Noun Phrase*”. The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie .Oxford University Press. P: 346.
- 2005g. “*Order of Genitive and Noun*”. The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath,Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie .Oxford University Press. PP: 350-353.
- 2005h. “*Order of Adjective and Noun*”. The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath,Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie .Oxford University Press. PP: 354-357.
- 2005i. “*Order of Demonstrative and Noun*”. The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath,Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie .Oxford University Press. PP: 358-361.
- 2005j. “*Order of Numeral and Noun*”. The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie .Oxford University Press. PP: 362-365.
- 2005k. “*Order of Degree Word and Adjective*”. The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie .Oxford University Press. PP: 370-373.
- 2005l. “*Position of Polar Question Particles*”. The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath,Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie .Oxford University Press. PP: 374-377.
- 2005m. “*Position of Introgressive Phrases in Content Questions*”. The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie .Oxford University Press. PP: 378-381.
- 2005n. “*Order of Adverbial Subordinator and Clause*”. The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. PP: 382-385.
- 2007. *Language Typology and Syntactic Description*. Vol. 1: Clause structure.Cambridge University Press. Edited by Timothy Shopen.

the order of standard of comparison, marker of comparison, and adjective and also the order of main verb and tense-aspect auxiliary. Therefore, it seems that the mentioned difference between the two varieties, lies basically in morphology and the choice of words, and that there is no significant difference in their word order typology

#### References (in Persian)

- Chahar-Soghi, A. T. 2015. "Typological Study of Gilaki (Northern Language of Iran) Based on Dryer's Word Order Correlations". Journal of Iranian Regional Languages and Literature. Vol: 5. Issue: 3. PP: 29-56.
- Christensen, A. 1995. *Rasht Gilaki Dialect*. Translated by Jafar Khomamizadeh. Tehran: Soroush.
- Dabirmoghaddam, Mohammad. 2013. The Ontology of Iranian languages. Tehran: Samt.
- Jahangiri, Nader. 2015. *Gilaki Language (Lahijan dialect): A glossary and some phonetic features and vocabulary*. Rasht: Farhang-e Ilya.
- Vahedi Langroodi, Mohammad Mahdi. 2003. "The Original Order of Words in Simple Sentences and Solidarity Pairs in the Gilaki dialect of Langrood". Contemporary World Literature Research. N: 13. PP: 151-176.
- Yarshater, Ehsan. 1958. "Iranian Languages and Dialects". Journal of Faculty of Literature and Humanities, University of Tehran. N: 5(1 & 2). PP: 11-48.

#### References (in English)

- Dabir Moghaddam, Mohammad. 2001. "Word Order Typology of Iranian Languages". The International Journal of Humanities. Vol: 8. Issue: 2. PP: 17-23.
- Dryer, Matthew S. 1992. "The Greenbergian Word Order Correlations". Language. N: 68. PP: 81-138.
- 2005a. "Order of Subject, Object, and Verb". The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Dryer, Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. PP: 330-333.
- 2005b. "Order of Subject and Verb", The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. PP: 334-337.
- 2005c. "Relationship Between the Order of Object and Verb and the Order of Adposition and Noun Phrase". The World Atlas of Language Structures. Edited by Martin Haspelmath, Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie. Oxford University Press. PP: 386-389.

questionnaire which contained 151 sentences and clauses. The collected data were attentively transcribed and subsequently were carefully analyzed based upon 24 criteria of word order typology for the two varieties separately.

#### 4. Discussion & Results

In the present contribution, all the 24 criteria mentioned in Dabir-Moghaddam (2013) have been studied for the two varieties of Gilaki. The findings show that both Gilaki varieties represent the same typological behavior regarding word order, however some minor differences in three criteria were discovered which are as follows: In the case of adposition meaning “from”, the two varieties behave differently. In Lahijan variety, and in most cases, the preposition /ʔæz/ has been used while only one case of postposition /dʒæ/ was reported. This comes among the reports from Rasht variety in which the dominant form is the postposition /dʒæ/, with only one case of preposition /ʔæz/. In the case of the adposition meaning “with”, the same above-mentioned pattern can be observed. The Lahijan variety mostly used the preposition /ba/ and rarely the postposition /hæmræ/, but the Rasht variety applied only the postposition /hæmræ/.

The difference between the two varieties according to the order of standard of comparison showed that the order of marker of comparison and the adjective reflects the difference in usage which was mentioned above in regards with the preposition /ʔæz/ or the postposition /dʒæ/ which in turn caused different word orders considering the order of the standard of comparison, the marker of comparison and the adjective.

In the case of the order of the main verb and tense-aspect auxiliary, Lahijan and Rasht varieties represented the same behavior regarding the tense auxiliary /xastæn/ but with respect to the usage of imperfect aspect auxiliary, they acted differently. Rasht variety, in addition to the order of main verb + auxiliary verb (/dərə/), can apply two auxiliaries before and after the main verb simultaneously (/kærə...dərə/).

#### 5. Conclusions & Suggestions

The findings indicate that the eastern and the western varieties of Gilaki represent the same typological behavior. It has been observed that regarding word order, the two varieties share the same typological behavior with some minus differences in three criteria: adposition type,

turn may partially cause substantial difficulties in mutual understanding. This paper aims to study and compare the differences and similarities between the two varieties from the word order typology point of view. For this reason, word order typology in Rasht dialect as the western and Lahijan dialect as the eastern dialectal representatives are chosen to be compared.

## **2. Theoretical framework**

Word order as a typological factor which affects language variations has been widely studied in recent decades. Word order in linguistics is typically referred to the order of Subject, Object and Verb, but in today's typology the order of any set of elements within phrases is studied under this title (Dryer, 2007:61-62)

The present study has been conducted based on the 24 criteria in word order typology which, hinge upon Greenberg's theoretical framework (1966), have been introduced by Dryer (1992) and also mentioned in Dabir-Moghaddam (2001; 2013).

Notwithstanding the fact that Dryer has represented 24 word order criteria in the world languages, the present extended abstract will only mention part of the criteria collection due to space constraints. The first criterion relates to the adposition types namely preposition and postposition and to the order of adposition and noun phrase. If the adposition is located before the noun phrase it is called preposition while being located after the noun phrase, it is called postposition. Another criterion is the order of noun phrase and the relative clause so that the relative clause may precede or follow the noun phrase. In this regard, the order of noun phrase and genitive i.e. GN or NG is considered as the third word order criterion while the order of adjective and the standard of comparison is introduced as the fourth criterion in the world languages standing for this linguistic fact that the standard of comparison may precede or follow the adjective. The fifth criterion refers to the order of verb and prepositional phrase and portrays the position of prepositional phrase which may come before or after the verb. Finally, the last word order criterion alluded here is related to the order of verb and adverb of manner illustrating that the adverb of manner may occupy the position before or after the verb, however, in some languages, both orders are possible.

## **3. Methodology**

The data from both eastern and western varieties of Gilaki were collected through direct recorded interviews with native speakers using a compiled



## Word order typology in western and eastern varieties of Gilaki

Dr. Faryar Akhlaghi<sup>1\*</sup>  
Dr. Pooneh Mostafavi<sup>2</sup>

Received: 2018/07/25

Accepted: 2019/05/26

### Abstract

Gilaki is a northwestern Iranian language, which is divided into two main different varieties, belonging to the east and to the west of Gilan province. These two varieties are significantly different which in turn may partially cause substantial difficulties in mutual understanding. This paper aims to study and compare the differences and similarities between the two varieties from the word order typology point of view. For this reason, word order typology in Rasht dialect as the western and Lahijan dialect as the eastern dialectal representatives are chosen to be compared based on Greenberg's theoretical framework (1966), Dryer's 24 word order criteria (1992) and Dabir-Moghaddam's typological survey on Iranian languages (2001;2013).

The data are gathered through direct interviews with native speakers. The findings show that the two Gilaki varieties represent the same typological behavior with respect to word order, however some minus differences in three criteria were documented as follows: In the adposition type, in the order of standard of comparison, the marker of comparison and the adjective, and in the order of main verb and tense-aspect auxiliary.

**Keywords:** tyology, word order, correlation, Gilaki, Lahijan, Rasht

### 1. Introduction

Gilaki is a member of the northwestern Iranian language branch. The language is divided into two varieties which belong to the east and to the west of Gilan and are separated by Sefid-rud river. The western variety called "Biye-pas" (over the river) is spoken in Anzali, Somesara, Fouman and Rasht while the eastern variety called "Biye-pish (before the river) is spoken in Lahijan, Langerud and Rudsar. The two varieties differ enormously which in

---

1. Assistant Professor in Linguistics, Research Institute for Cultural Heritage and Tourism

\* E-mail: f.akhlaghi@richt.ir

2. Assistant Professor in Linguistics, Research Institute for Cultural Heritage and Tourism

- Daskalovska, N. & Dimova, V. 2012. *Why Should Literature be Used in The Language Classroom?*. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, N: 6. PP: 1182-1186.
- Hişmanoğlu, M. 2005. *Teaching English Through Literature*. *Journal of Language and Linguistic Studies*. N: 1. PP: 53-66.
- Huda, M. E. 2012. *Designing materials for the content of Bangladesh: Theories and Realities*. *Journal of Nazrul University*. N: 1. PP: 1-44.
- Khatib, M., Rezaei, R. & Derakhshan, A. 2011. *Literature in The EFL/ESL Classroom*. *English Language Teaching*, N: 4(1). PP: 201-208.
- Lasar, G. 1993. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ozen, B. & Mohammadzadeh, B. 2012. *Teaching Vocabulary Through Poetry in An EFL Classroom*. *International Online Journal of Primary Education*, N: 1. PP: 58-72.
- Parkinson, B. & Reid Thomas, H. 2000. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rush, P. 2011. *Behind the Lines: Using Poetry in the Language Classroom*. Retrieved at [http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai\(30\)/05.pdf](http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai(30)/05.pdf) on June 10, 2013.
- Shazu, R. I. 2014. *Use of Literature in Language Teaching and Learning: A Critical Assessment*. *Journal of Education and Practice*, N: 5(7). PP: 29-35.
- Van, T. T. M. 2009. *The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom*. *Journal of English Teaching Forum*. N: 3. PP: 2-9.

- 1992. *Prose, Verse and Poetry: Three types of Literature*. Proceedings of the Second Linguistic Conference in Theoretical and Pragmatic Linguistics. Allameh Tabatabaei University. PP: 102-113.
- Karter, R. 2002. *Language and Literature*. Translated by Abbas Imam. Letter of Culture. N: 44. PP: 148-163.
- Letafati, R. 2008. *Literature, a Suitable Basis in Teaching Language to Iranian Language Learners*. Journal of Foreign Language Researches. N: 46. PP: 101-115.
- Mackey, W.F. 1991. *Method Analysis*. Translated by Hossein Moridi. Mashhad: Cultural Center of Astan Ghods.
- Rasekh-Mahand, M. 2013. *An Introduction to Cognitive Linguistics; Theories and Concepts*. Tehran: Samt press.
- Razi, A. 2012. *Didactic Usage of Persian Literature*. Didactic Literature Review. 15: 97-120.
- Safavi, K. (2001). *From Linguistics to Literature: Verse*. 2nd ed. Tehran: Sooreh press.
- Ziya Hosseini, M. 2009. *Linguistic Preliminaries for the Students of Linguistics, Translating and Teaching*. Tehran: Rahnama press.

#### References (in English)

- Abukhattala, I. 2014. *Literature in Foreign Language Education Programs: A New Perspective*. Advances in Language and Literary Studies, N: 5(6). PP: 216–227.
- Alabi, A. M. 2015. *Teaching Vocabulary Through Poetry in An EFL Classroom*. International Journal of New Trends in Arts, Sports & science education, N: 4. PP: 22-30.
- Antika, R. 2016. *Poetry in EFL Classroom*. TELL-US JOURNAL, N: 2. PP: 20-35.
- Aydinoğlu, N. 2013. *Integration of Poetry with Vocabulary Teaching*. Mediterranean Journal of Educational Research, N: 14. PP: 274-284.
- Babae, R. & Wan, Y. 2014. *Significance of Literature in Foreign Language Teaching*. International Education Studies, N: 7(4). PP: 80-85.
- Brunfit, C. j. & Carter, R. A. 1986. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Chalikendy, M. A. 2015. *Literature: A Natural Source for Teaching English in ESL/EFL Classrooms*. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, N: 6. PP: 224-234.
- Collie, J. & S. Slater. 1990. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: CUP.

students learning Persian in Imam Khomeini international university from three different nationalities, both male and female, were selected. The scale for measuring was a test including 24 questions in form of pre-and post-test. The obtained scores were investigated through analysis of covariance.

#### **4. Results and discussions**

Although the subject group (trained with verse texts) in data analysis showed a better performance comparing to the control group (trained through prose texts), this difference was not statistically significant. Therefore, the related hypothesis of this article “*Teaching Persian vocabularies to Arab students through verse texts is more efficient*”, was not supported and verified.

#### **5. Conclusions and suggestions**

As a conclusion, we might refer to the following achievements: Discovering the unusual pattern of verse by the subject group, the effort they put into setting up sentences in normal patterns of Persian, enjoying the pleasant rhythms of the verses, and in consequence, memorizing them easier. However, being Arab and acquiring the background knowledge of poetry meter and rhythm which is shared almost in common with Persian, are also influential in applying verse better in learning Persian vocabulary.

#### **References (in Persian)**

- Azadi Konari, Sh. 1997. *Remarks on Language Considering Teaching Persian to Foreigners*. Persian Letter. N: 3. PP: 125-258.
- Azari Najaf-Abad, A. 1983. *The Relation between Language and Literature*. Enghelab University. N: 24. PP: 46-48.
- Azabdaftari, B. 2011. *The Position of Linguistics in Foreign Language Teaching Classes and some Related Notions*. Monthly Book of Literature. N: 55. PP: 87-93.
- Brumfit, Ch. 1995. *Reading Skills and Studying Literature in Foreign Language*. Translated by Siyamak Babaei. Roshd Foreign Language Teaching Journal. N: 41. PP: 17-21.
- Folk, J. 1992. *Linguistics and Language; A Survey of Basic Concepts and Implications*. Translated by: Kh. Gholamali Zadeh. Astan Ghods Publishing Center.
- Haghshenas, A (1991). *Literary-Linguistic Articles*. Tehran: Niloofar press.

the identity and the cultural heritage on the other hand, have urged many countries to apply this powerful and alluring means to expand their language and culture. Modern approaches to language learning have also included applying literary texts in their teaching methods because of their features such as authenticity, cultural and linguistic richness, and the extent of these texts in various levels of eloquence. Therefore, with regards to applying literary texts in teaching Persian, this paper will use a fieldwork method to study and analyze teaching Persian vocabulary to Arab students through verse texts in comparison to prose ones. It also aims to answer the question whether teaching Persian words to Arab students is more efficient through verse comparing to prose. The subsequent hypothesis then would be: *Teaching Persian vocabulary to Arab students through versified texts is more efficient in comparison to proeses.*

## **2. Theoretical framework**

Generally speaking, two approaches to literary texts are possible to be used in language learning classes. As the first approach, counting on the advantages and benefits of using literary texts in teaching second/foreign language, some scholars encourage the teachers to use literary texts, while on the second approach and considering a list of major disadvantages presented, the other researchers suggest that using literature in language teaching should be eliminated or restricted. The main advantages which the first group consider to convince others to use literature in second/foreign language teaching are authenticity, cultural and lexical richness of literature, and also its power to provoke personal participation and motivation. They strongly believe in the capability of literature in improving vast and concise reading in language learners and also increasing their cultural and intercultural awareness as well as their achievements to dynamic learning processes. However, the second group believe that traditional literature might violate the norms of automatic language, phonetics and phonology and also may cause changes in semantic relations e.g hyponymy. It is noteworthy that the most important factor in applying literary texts in language teaching is selecting suitable literary content for different language courses. In this regard, we should consider the level of hardness, proximity to the present-day language, and the text suitability and accordance with the level of language learner as the prominent criteria of selecting literary content.

## **3. Methodology**

The data in this study is collected through fieldwork and the method used to analyze the data is descriptive-analytical. In doing this, a group of 38 Arab

## **A comparison between Persian Verse texts and Persian prose texts on teaching Persian vocabulary to arab learners of Persian**

Dr. Shokrollah Pour-Alkhas<sup>1\*</sup>  
Mahdi Khodadadian<sup>2</sup>  
Sajjad Nasiri<sup>3</sup>

**Received: 2018/11/13**

**Accepted: 2019/05/26**

### **Abstract**

In this research, we aim to compare the impact of using Persian verse texts with Persian prose texts on teaching new words to arab learners of Persian in Persian language learning center at International University of Imam Khomeini. For this purpose, 43 students of Persian language learning center were selected out of arab learners of Persian studying in advanced courses who were later decreased to 38 participants in a homogenization process and through conducting a pre-test which had mostly focused on vocabulary knowledge related to new words present in research sample texts. Subsequently, the 38 students were divided into 2 examine and control groups. The examine group included 19 Persian learning students to whom the new words were taught through verse texts and the control group included other 19 Persian learning students who were taught the similar new words turning the same texts into prose. Thenceforth, pre-examine was used as post-examine and the results were analyzed using the analysis of covariance. The research key finding suggests that notwithstanding the improvement in responding and the better performance of the examine group, no meaningful difference was identified between the examine and the control groups and therefore, the research hypothesis established through the significance of verse texts in teaching new words is rejected.

**Keywords:** literary-based language teaching, Persian verse and prose, teaching words, Arab students learning Persian

### **1. Introduction**

The deeply spiritual and thoughtful connection between literature and different layers of society on the one hand, and its inseparable bond with

---

1. Associate Professor in Persian language and Literature, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil. \* E-mail: pouralkhas@uma.ac.ir

2,3. PhD students in Persian language and literature, and teaching Persian language, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil

- Mokhtari Ghaznavi, O. 1957. *Divan*. Correcting R. Homayounfarrokh. Tehran: A. Elmi.
- 2003. *Divan*. With the efforts of J. Homai. Tehran: Scientific and cultural.
- M. Sa'ad Salman. 2011. *Divan*. Correction by M. Mahyar. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies.
- Moin, M. 1997. *Introduction of Borhani ghatee*. Tehran: Amir Kabir.
- Monshi, N. 2004. *Translation of Kelileh and Demneh*. Correction of M. Minavi Tehrani. Tehran: Amir Kabir.
- Manoochehri, A. 1974. *Cultured Drugs and Dictionaries*. Tehran: Iran Culture Foundation.
- Naser Khosrow Ghobadiyani, A. 2005. *Divan*, Correction of M. Minavi and M. Mohaghegh, Tehran: Tehran University.
- Naghavi, Sh. 1962. *Persian Dictionary in India and Pakistan*. Tehran: Publications Office of the Ministry of Culture.
- Rumi, J. 1999. *Shams' Ghazals*. Foruzanfar's correction. Tehran: Amir Kabir.
- 2007. *Shams' Ghazals*. based on Foruzanfar's correction. Tehran: Hermes.
- Rezaei Baghbidi, H. 1996. "Investigating the Indo-Indo-Indo-Persian Subtitle". Letter from the Academy. N: 8. PP: 103-116.
- Sana'i Ghaznavi, M. 1950. *Hadighat ol haghhighah*. Correcting M. Razavi. Tehran: Sepehr Branch.
- 1957 *Divan*. Correcting M. Mosaffa. Tehran: Amir Kabir.
- 2006. *Divan*. Correcting M. Razavi. Tehran: Sana'i.
- Tafazoli, A. 1966. "Razijar is a Persian word for the old". *Persian Language and Literature*, Tabriz University. N:79. PP: 334- 338.
- Tatavi Madani, A. (No date). *Rashidi Dictionary*. Correcting M. Abbasi. Tehran: Tehran Bookstores.
- Zarrinkoub, A. 1962. "On Removal and Its Difficulties". *Yaghma magazine*, N:172. PP: 346-350.

#### References (in Arabic)

- Antaki, D. (No date). *Remember David Antaki*. Beirut: The Scientific Institute of Publications.
- Ebn bitar, A. 1992. *The whole of the vocabulary of food and food*. Beirut: Scientific Library.
- Ebn bitar, A. 1989. *Interpretation of Diazacurides' book*, The achievement of A. Ibn Murad. Beirut: Dar al-Gharb al-Islami.

in different Persian dictionaries, eight bits of the Senai, and in the second part, on the same basis, five bits of Rumi have been carefully reviewed and corrected.

### 5. Conclusions & Suggestions

In most ancient Persian dictionaries, poetical citations are massively documented. Given that, in most cases, the recordings of poetical citations are much more confusing and misleading comparing the original instances in the books of poets, the proofreaders did not pay much attention to these citations. However, poetical citations of dictionaries, though rarely, can help us correct verses in the works of various poets.

According to the findings of this research, it is illustrated that the dubious and distorted bits of poets can be corrected by using poetical citations of ancient dictionaries and comparing them with the original recorded forms in the works of poets. Moreover, a list of errors can be found in the Persian dictionaries on this basis.

### References (in Persian)

- Aghili Khorasani, M. 2001. *Store of medicines*. Tehran: Bavardaran.
- Amoli, Sh. 2002. *Art treasures in the brides eye*, Correcting A. miyanaji. Tehran: Islamiyah.
- Asadi Tusi, A. 1986. *Fors dictionary*, Corrected by F. Mojtaba and A. Sadeghi. Tehran: Kharazmi.
- Anjav Shirazi, M. 1980. *Jahangiri Dictionary*, Trying to R. Afifi. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad.
- Burhan Tabrizi, M. 1997. *Borhani ghatee*. By M. Moin's efforts. Tehran: Amir Kabir.
- Dehkhoda, A. 1984. *Proverbs and verdicts*. Tehran: Sepehr Branch.
- 1997. "The Dictionary of Shouri". Quotes in the Introduction to the Borhani ghatee. Tehran: Amir Kabir.
- 1998. *Dehkhoda Dictionary*. Tehran: Tehran University.
- Fadhlalh Ibn Ruzbehan. 2003. *The history of Alam Araye Abbasi*. Correction of M. AShigh. Tehran: written legacy.
- Hassandoost, M. 2014. *Etymological culture of Persian language*. Tehran: Persian Language and Literature Academy.
- Hedayat, R. (No date), *The Dictionary of Anjoman Ara*, Tehran: Islamiyah Bookshop.
- History of Sistan 1935. *Correcting the M. Bahar*. Tehran: Khavar Institute.
- Kia, S. 1969. *Throne*. Tehran: Ministry of Culture and Arts.



focus of attention in dictionaries has been paid to the poetry vocabulary was because a large number of the words were of non-Iranian origins, and hence they could straightforwardly enable non-Iranians to get well acquainted with Persian poems.

## **2. Theoretical framework**

The value and the importance of insertion the very poetical citations in lexicography is to such an extent that, in the eyes of the old and the new critics, one of the main problems of the popular dictionaries, e.g. *Borhan-e gharbe*, is to remove the poetical citations. For this reason, some authors of ancient dictionaries have vastly tried to find poetical citations for words with no documentation in the masterpieces of the great Persian poets and to insert them in their dictionaries. In this regard, we can mention the author of the *Dictionary of Shoury* who was deceived by dishonest men and deceptive merchants who versified completely nonsense ridiculous, and funny verses for him as anonymous and fake poets and he being unaware of this deception, included the verses in his dictionary. In general, it has strongly been believed that poetical citations suffer a number of shortcomings and errors. However, given the fact that the traditional lexicographers probably possessed a number of manuscripts which belonged to a time much closer to the era of compilation of the ancient works, they could well be regarded as the poetical evidence and best applied as duplicate files worthwhile in correcting other texts.

## **3. Methodology**

In this article, using poetical citations recorded in the old dictionaries and on the margin of the words, it has been tried to correct Sana'i and Molavi bits. Furthermore, the errors of the lexicographers have been attentively represented through a comparison of identical citations both in other Persian dictionaries and in the Sanai and Rumi books.

## **4. Result & Discussion**

The present contribution attempts to portray the errors and shortcomings of the Persian dictionaries by taking a critical look at the poetical citations in the dictionaries and comparing them with their original forms in the books of Sanai and Rumi. This research includes two main parts; in the first part, using ancient texts and a comparison of poetical citations

## The impact of poetical citations in Persian dictionaries with regard to correcting the bits of Sana'i and Rumi

Dr. Majid Mansouri<sup>1\*</sup>

Received: 2018/10/02

Accepted: 2019/05/26

### Abstract

Registering poetical citations is commonly considered as one of the most unique traditions in Persian lexicography. Although these citations may suffer disadvantages including misreads and likelihood of confusion along with erroneous equivalents, they can give assistance to editors in correction of other historical texts. However, since the recorded poetical citations have considerably been fallacious, the editors did not care much about the citations in the majority of cases. Given the fact that the traditional lexicographers probably possessed a number of manuscripts which belonged to a time much closer to the era of compilation of the ancient works, they could well be regarded as poetical evidence and best applied as duplicate files worthwhile in correcting other texts. In this essay, suggestions are made to carefully correct a number of bits in Sanayi and Rumi's poetry based upon Persian dictionaries, specially Jahangiri Dictionary.

**Keywords:** Sanai, Rumi, poetry, Jahangiri Dictionary.

### 1. Introduction

In the oldest known Persian to Persian dictionary, namely, *Loghat-e Fors-e Asadi-e Tusi*, the main focus of the author's attention has been paid to the rhymes of poetry, as well as the meaning of the difficult words contained therein. Apparently, for most of the words in this dictionary, there are poetical citations from various poets. Given the fact that the authors of the old dictionaries had totally focused on the vocabulary of the poems, the composition of poetry, and the poetry books, they did not pay much attention to words not included in the poems, therefore they have inevitably given up this vocabulary treasure and afflicted the dictionaries with this great imperfection and flaw. One of the reasons why the main

---

1. Assistant Professor in Persian language and Literature Department Bu-Ali Sina University, Hamedan. \* E-mail: M.mansuri@basu.ac.ir

- Noblitt, J. S. 1972. *Pedagogical grammar: Towards a theory of foreign language materials preparation*. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. N: 10(1-4). PP: 313-332.
- Odlin, T. (Ed.). 1994. *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- (Ed.). 2005. *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- 2013. *Processability theory and teachability*. In C. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second language pedagogy* (Vol. 20). Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. W. 1990. *The role of consciousness in second language learning*. *Applied linguistics*. N: 11. PP: 129-158.
- 1995. *Consciousness and foreign language learning: A tutorial on attention and awareness in learning*. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (PP: 1-63). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. 2003. *Task-based instruction*. *Language Teaching*. N: 36. PP: 1-14.
- Spada, N. & Lightbown, P. M. 2008. *Form focused instruction: Isolated or integrated?* *TESOL Quarterly*. N: 42. PP: 181-207.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford University Press.
- Swain, M. 1985. *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. *Input in Second Language Acquisition*. N: 15. PP: 165-179.
- Swain, M., & Lapkin, S. 2001. *Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects*. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow, UK: Longman.

- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (Ed.). 2005. *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- 2006. *Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective*. TESOL Quarterly, N: 40. PP: 83-107.
- Fotos, S. 1993. *Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction*. Applied Linguistics, N: 14. PP: 385-407.
- Hartwell, P. 1985. *Grammar, grammars, and the teaching of grammar*. College English, N: 47(2). PP: 105-127.
- Hasan, R., & Perrett, G. 1994. *Learning to function with the other tongue: A systemic functional perspective on second language teaching*. Perspectives on pedagogical grammar. PP: 179-226.
- Keck, C. 2013. *Corpus Linguistics in Language Teaching*. In Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Kim, Y. 2012. *Task complexity, learning opportunities and Korean EFL learners' question development*. Studies in Second Language Acquisition. N: 34. PP: 627-658.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston, MA: Heinle.
- 2006. *The emergence of complexity, fluency and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English*. Applied Linguistics. N: 27. PP: 590-619.
- Long, M. 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Matthiessen, Christian M. I. M., & Halliday, M. A. K. 1997. *Systemic Functional Grammar: A firstStep into the Theory*. Macquarie University.
- Nassaji, H., & Fotos, S. 2004. *Current developments in research on the teaching of grammar*. Annual Review of Applied Linguistics. N: 24. PP: 126-145.
- 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form- Focused Instruction in Communicative Context*. London: Routledge.
- Newby, D. 2015. *The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive + Communicative approach*. Eurasian Journal of Applied Linguistics. N: 1 (2). PP: 13-34.

- Rezaei, W. & Kuravand, A. (2014). *Evaluating pedagogic grammar in books teaching Persian language to non-Persian speakers*. Research Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers. N: 3(8). PP: 117-141.
- Kia Shemshaki, L. (2016). *Analysis of the approaches and techniques of teaching grammar and their representation in books teaching Persian language to non-Persian speakers*. Master's thesis, Allameh Tabatabai University, Tehran.
- Sahraei, R. M. (2015). *The place of grammar in the theories and programs of the second language teaching: In search of a plan to teach Persian grammar*. Quarterly Journal of Educational Psychology. N: 35(11). PP: 1-23.

### References (in English)

- Allen, J. P. B. (1974). *Pedagogic Grammar in Allen, J. P. & Corder, P. S. (Eds.). The Edinburgh course in applied linguistics*. Oxford University Press. Vol: 35. PP: 59-92.
- Bybee, J. 2008. *Usage-based grammar and second language acquisition*. In Robinson, P., & Ellis, N. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, NY: Routledge. PP: 216-236.
- Canale, M., & Swain, M. 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, N: 1. PP: 1-47.
- Carroll, S., & Swain, M. 1993. *Explicit and implicit negative feedback*. *Studies in second language acquisition*, N: 15(3). PP: 357-386.
- Celce-Murcia, M. 1991. *Grammar pedagogy in second and foreign language teaching*. TESOL Quarterly, N: 25(3). PP: 459-480.
- 2002. *Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse*. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (PP:119-133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conrad, S., & Biber, D. 2002. *Real Grammar: A Corpus-Based Approach to English*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Corder, S. P. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- 1988. *Pedagogic grammars*. *Grammar and second language teaching*, PP: 123-145.
- De Keyser, R. 2007. *Situating the concept of practice*. In R. De Keyser (Ed.), *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (PP: 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- 2012. *Interactions between individual differences, treatments, and structures in SLA*. *Language Learning*, N: 62. PP: 189-200.

6- Explicit grammatical knowledge as a useful tool facilitates the subsequent learning process and paves the way for the transformation of explicit knowledge into implicit knowledge.

7- A combination of explicit and implicit teaching is the most appropriate option for second language teaching.

8- Teaching grammar should be incorporated in each lesson and should also be practiced and reviewed along with meaningful communication activities.

### **5. Conclusion & Suggestions**

During a period of forty years, pedagogical grammar has promoted from an ambiguous concept and necessity in second language teaching to an independent type of grammar on the credibility of a particular audience, different teaching methods and compliance with the curriculum and approaches to second language teaching. The principles of this type of grammar can be listed and summarized as follows:

- Teaching vocabulary along with grammar
- Corpus-based pedagogical grammar
- Emphasis on the need for feedback
- Integration of explicit and implicit teaching
- Setting the content of pedagogical grammar based on processing considerations and learning ability
- Compliance of form, meaning, and use
- Teaching grammar based on communication tasks and exercises
- Using different approaches and strategies in teaching grammar and assigning a central role to the learner in the classroom
- Filling the gaps in attention and eliminating the gap between applied and declarative knowledge

The pedagogical grammar that is written with the above-mentioned considerations is viewed as an important tool for improving the communicative competence of learners and makes a positive effect on second language teaching.

### **References (in persian)**

Haji Seyyed Rezaei, A. B. (2014). *Persian pedagogic grammar for foreign Persian language learners*. Master's thesis, Allameh Tabatabai University, Tehran.

grammar (Odlin, 1994; Newby, 2010; Vali Rezaei & Kuravand, 2014; Sahraei & Rezaei, 2016), the pedagogical grammar approach has been first applied independently by James S. Noblitt (1972) in “Pedagogical Grammar: Towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation” and his research title is devoted to this subject. Noblitt considers pedagogical grammar as a reflection of various grammatical theories, such as descriptive grammar and structural grammar.

The article entitled “Pedagogical grammar” by Allen (1974) is another important and notable research. In spite of the fact that the author, in his article, does not provide an accurate definition of pedagogical grammar, he views pedagogical grammar as a combination of its theoretical basis and practical use and dedicates a significant part of his article to prove this issue that Chomsky's grammatical model (transformational-structural) is an appropriate model for developing the pedagogical grammar. However, Odlin's (1994) studies later showed that how difficult it is to transform Chomsky's views into a set of applied rules for the lesson. In this regard, Terence Odlin (1994) also addressed this issue with his work entitled “Pedagogical grammar perspectives”. Writing the book “Pedagogical grammar”, Casey M. Keck and YouJin Kim (2014) took a great step in introducing this approach in English language.

#### **4. Discussion & Results**

Understanding this issue, Rad Ellis (2006), poses eight key questions and examines principles, importance and quality of teaching grammar in second language in the form of eight answers:

- 1- Teaching grammar should rely on application and meaning of different grammatical structures through focusing on real and meaningful communication activities (and not only on forms).
- 2- Instead of teaching the entire grammar, teachers should focus on grammatical structures in which learners have problems.
- 3- It is more appropriate that teaching grammar be included in the program of the learners who are beyond the level of beginners and are in an intermediate level.
- 4- Rational focus on form is the best approach to teaching second language grammar because it provides an opportunity for learners to perform communication tasks.
- 5- Language use training should focus on both linguistic output and input.



### **1. Introduction**

The position and importance of grammar is (and has been) the most controversial issue in second language teaching (Hinckle & Foros, 2002: 2; Widodo, 2006: 123; Larsen-Freeman, 2003: 519). From the first experiences of second language teaching to the late seventies of the twentieth century, grammar has been considered among the basic language skills (Newby, 2015: 13). In the last two decades of the twentieth century, by proposing theories and approaches such as natural order, monitor model and communicative language teaching (CLT), teaching grammar was extremely opposed<sup>1</sup> and instead, focus on meaning and context was suggested. With the beginning of the twenty-first century, more rational approaches to teaching grammar were adopted in second language teaching (Nassaji & Fotos, 2004; Widodo, 2006; DeKeyser, 2012).

### **2. Theoretical framework**

If we liken teaching grammar to a spectrum, the two ends of this spectrum will include focus on direct teaching and avoidance of teaching grammar. By proposing new theories and approaches in second language teaching in the middle of the twentieth century, especially communicative language teaching theory, this spectrum went toward avoidance of teaching grammar and in opposition to it:

The rules that we can learn and have in our minds as a monitoring tool are not the same as those we have learned before<sup>2</sup> and are not important for communication. Most of them are simple rules that are easily described and remembered (Krashen, 1982: 97).

However, different researchers have pushed this radical opposition towards re-attention to teaching grammar in second language by showing the importance of paying attention to grammar- logically and systematically in the form of pedagogical grammar.

### **3. Methodology**

Studying the most authoritative resources related to the pedagogical grammar, the present research will describe the evolution of this approach. Although in many resources, the paper by J. P. b. Allen (1974) has been introduced as the first text that independently addresses pedagogical

---

1. This extreme opposition has been raised in the form of approaches known as Zero Grammar for about two decades in English language teaching.

2. By learning, the author means natural learning in the process of language use.



## **In Search of the Pedagogical Grammar Concept: A Historical and Methodological Study**

Dr. Mohammad Javad Hadizadeh<sup>1\*</sup>

Dr. Reza Morad Sahraei<sup>2</sup>

**Received: 2018/01/20**

**Accepted: 2018/11/11**

### **Abstract**

Teaching grammar is considered as one of the most important subjects in second/foreign language curriculums and there have been many disagreements and disputes about it over the past 40 years. During this period, the position of grammar in language learning programs has been frequently changed. Some approaches have considered the grammar as the central core of second language teaching, and some have known it as the most important barrier to progress in teaching second language. The current research will investigate the situation of grammar, through reviewing the opinions of theoreticians such as Alan, Dirven, Celce-Murcia, Krashen, Odlin, Ellis, Larsen Freeman, etc. and while accepting a critical and compress manner and examining the evolution and formation of this term. This study has tried to refer to the most important features of the pedagogical grammar, including accompaniment of form, meaning and usage, being corpus-based, paying attention to feedback, and combining the explicit and implicit teaching methods. The result shows that the continuum of teaching grammar in second language had moved from the extreme focus on teaching grammar towards eliminating it, subsequently, based on the extensive empirical researches, it is argued that the continuum has now returned towards a logical focus on teaching grammar, the focus that is called pedagogical grammar. Nowadays, the pedagogical grammar is considered as an independent form of grammar with regard to its particular audience, different teaching methods, adaptation to the curriculum, and second language teaching approaches.

**Keywords:** Pedagogical Grammar, Universal Grammar, Systemic Functional Grammar, Communicative Language Teaching, Task-based Teaching

---

1. Graduated PhD in Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad.

\* E-mail: mjhadizadeh@mail.um.ac.ir

2. Associate Professor in Linguistics and Teaching Persian Language to Speakers of Other Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran

- Kibort, A. 2010. *A typology of grammatical features*. Grammatical Features. <http://www.grammaticalfeatures.net/inventory.html>.
- Koschemieder, E. 1996. *Les rapports temporels fondamentaux et leur expression linguistique*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion (French, translation from German).
- Spencer, A. 1991. *Morphological Theory: An Introduction to Word Structure in Generative Grammar*. Oxford: Blackwells.
- Steele, S. 1978. *Word Order variation: a typological study*. In: Joseph H. Greenberg, Charles A. Ferguson & Edith A. Moravcsik (eds). *Universals of Human Language: IV: Syntax*, 585-623. Stanford: Stanford University Press.
- Yarshater, E. 1985. *Distinction of grammatical gender in the dialects of Kashan Province and adjoining areas*. In: *Papers in Honour of Professor Mary Boyce II*, *Acta Iranica*. Vol: 25. PP: 727-45.
- Zwicky, A. M. 1985. *How to describe inflection*. *Berkeley Linguistic Society*. N: 11. PP: 372-386.

- Dabirmoghaddam, M. 2013. *Typology of Iranian Languages*. Vol. 1. Tehran: Samt.
- Lecoq, P. 2004. *Iranian Central dialects*. In: *Compendium Linguarum Iranicarum*. Schmidt, Rudiger (ed.). Translation supervisor: Hasan Rezai-Baghbidi. Tehran: Ghoghous.
- Naghzguay, K. M. 2008. *Grammaticalization in New Persian*. Namey-e Farhangestan. Vol:4. PP: 3-24.
- 2013. *Development of be- in New Persian*. In: Proceedings of the conference “ Clitics in Iranian Languages”. M. Rasekhmahand (ed.). Tehran: Nevise.
- 2014. *Development of mi- in New Persian*. In: Proceedings of the 2nd conference of Iranian Languages and Dialects: Past & Present. M. Jafari Dehaghi, N. Khalili-Poor (eds.). Tehran: Great Islamic Encyclopedia.
- Naghzguay, K. M. and Davari, Sh. 2014. *A Descriptive Dictionary of Historical Linguistics*. Tehran: Elmi.
- Rezayati Kishkehaleh, M, Ebrahimi Dinani, A. 2016. *Future verb in Iranian languages and dialects*, in *Journal of Persian language and dialects*, N: 1. PP: 1-37.

**References (in English)**

- Bhat, D. N. S. 1999. *The Prominence of Tense, Aspect and Mood*. Amsterdam: John Benjamins,
- Binnik, R. I. 1991. *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York: Oxford University Press
- Bybee, Joan L. 1985. *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: Benjamins.
- Comrie, B. 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, G. 1998. *Agreement and morphology*, edited: Spencer A. & Zwicky A. M. Blackwell. Published: 2001. PP: 190-205.
- 2006. *Agreement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 1991. *A dictionary of linguistics and phonetics*. 3rd edition. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Dowty D, and Jacobson P. 1988. *Agreement as a semantic phenomenon*. Proceeding of the 5th annual Eastern States Conference on Linguistics (ESCOL), 95-108
- Hopper, P. J and E. C. Traugott. 2003. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

held both in the interviewees' dwellings and at a more neutral place. It was important for interviewees to decide whether they are comfortable about inviting the researcher into their home and whether they have a room or area where they can speak freely without disturbing other members of the household. The interviewers adopted both a formal and informal approach, either letting the interviewee speak freely about a particular issue or asking specific pre-determined questions. When conducting the interview, the researchers had a check list or a form to record answers and subsequently started to extract the morphosemantic and the agreement markers.

#### **4. Result & Discussion**

In this contribution, we aimed to analyze the architecture of verb in Anaraki, a central dialect of Iran, regarding the morphosemantic categories and the split agreement system. We demonstrated that the marker of the three imperative, declarative and subjunctive moods is identical and the prefix *e-*. We also argued that in Anaraki the past tense and the negation are expressed through the suffix: *-t* and the prefix *na-* respectively. It was also showed that past tense is encoded through both the affix marker and the split agreement system. Through this rare split system, the position and the form of the agreement marker changes according to the tense, in other words it is encoded tense-sensitively. Based upon Anaraki data, it was recognized that agreement markers in present tense show suffix form but proclitics in past tense.

#### **5. Conclusion and Suggestions**

Anaraki data show that the agreement markers in present tense are agreement affixes while proclitics in past. This rare condition is of importance because the agreement markers are often represented in suffix forms. This portrays a significant linguistic principle that the less a category is related to the root, the more distant it stands to the root. Based on this principle, agreement markers are expected to be positioned at the end of the verbal root, as they are not semantically related to the root, but syntactically. Anaraki rejects this universal tendency.

#### **References (in Persian)**

- Oranskij, Y. M. 2007. *Iranian Languages*. Translated by: Ali Ashraf Sadeghi. Tehran: Sokhan Publication.
- Schmidt, R. 2004. *Compendium Linguarum Iranicarum*. Translation supervisor: Hasan Rezai-Baghbidi. Tehran: Ghoghnoos.

stages: Old, Middle and New and the latter is geographically divided into three subdivisions: Western, Eastern and Central dialects. Anaraki is one of the districts of the county of Na`in in the eastern part of Isfahan province and therefore Anaraki dialect belongs to the Central branch of New Iranian languages. Whereas Semnan province is one of geographic borders of Anarak, the data is collected from Semnan Province and from the city of Shahroud. In this research, we aim to analyze the verb system of Anaraki based on the morphosemantic categories and the split agreement system. Morphosemantic categories including: tense, mood, negation and aspect add related meanings without controlling other elements and split agreement system is referred to an agreement system in which the agreement markers show tense- sensitiveness and the forms of both suffixes and clitics.

## **2. Theoretical Framework**

The verb system in Anaraki is analyzed through the morphosemantic features and the split agreement system. To do so, the categories are evaluated using three different theoretical frameworks namely canonical agreement, grammaticalization and relevance principle. The morphosemantic features are studied based upon the “Grammatical Features Inventory”. Following Canonical agreement in which the suffixes form the agreement canonical markers, we portray that Anaraki rejects the theory as it presents the agreement through both suffixes and proclitics. Grammaticalization theory also shows that unlike Persian and many other languages in which the most grammaticalized elements namely affixes encode the agreement relationship, Anaraki uses the less grammaticalized elements namely clitics. Regarding the relevance principle which accredits the direct relationship between the meaning relevance of the elements with the word base and their distance, Anaraki does not follow the principle as it holds the syntactic relation of agreement through the closest element of proclitics in past tense.

## **3. Methodology**

The research method in this paper is “survey” method through “interviews”. As Anarak is located at the south part of Semnan province, many Anaraki speakers live in this province specially in the city of Shahroud. Therefore, the data of Anaraki speakers of Shahroud (including 3 men and 3 women, aged 50-90, undergraduate) were gathered by two of the authors who are Shahroud residents. Interviews were carried out in person i.e. face-to-face and also over the phone. The direct interviews were

## The Verb System in Anaraki: Morphosemantic Categories, Split Agreement System

Dr. Shadi Davari<sup>1\*</sup>

Shokoufe Jafari<sup>2</sup>

Khadije Rajabi<sup>3</sup>

Received: 2018/10/06

Accepted: 2019/05/26

### Abstract

In this contribution, we aim to analyze the architecture of "verb system" in Anaraki, a central dialect of Iran, regarding the morphosemantics categories and the split agreement system. We argue that in Anaraki, the past tense is expressed through both the affix marker and the split agreement system. Through this split system, the position and the form of the agreement marker change according to the tense, in other words they are encoded tense-sensitively. Anaraki data show that the agreement markers in present tense are agreement affixes while proclitics in past. This rare condition is of importance because the agreement markers are commonly represented in suffix forms. This portrays a significant linguistic principle that the less a category is related to the root, the more distant it stands from the root. Based on this principle, agreement markers are expected to be positioned at the end of the verbal root, as they are not semantically related to the root, but syntactically. Anaraki interestingly rejects this universal tendency.

**Keywords:** Anaraki, morphosemantic categories, grammaticalization, split agreement, relevance principle.

### 1. Introduction

Iranian Languages are a group of related languages, known as a branch of a larger Indo-European language family portraying a remarkably similar pattern shown by the linguistic tree and the generic tree of human ancestry that was verified statistically. The Iranian languages are grouped in three

---

1. PhD in Linguistics, Lecturer at Tehran University of Medical Sciences.

\* E-mail: sh50d@yahoo.com

2. PhD student in Linguistics, Islamic Azad University, Shahroud Branch

3. PhD student in Linguistics, Islamic Azad University, Shahroud Branch



University of Gullan

**Semiannual**

# **Persian Language and Iranian Dialects**

**4<sup>st</sup> Year, Vol. 1, No.7 (Tome 7)  
Spring & Summer 2019**

**Extended Abstract**

The Verb System in Anaraki: Morphosemantic Categories, Split Agreement System .... 2 <b>S. Davari, Sh. Jafari, Kh. Rajabi</b>	2
In Search of the Pedagogical Grammar Concept: A Historical and Methodological Study ..... 7 <b>M. Hadizadeh, R. Morad Sahraei</b>	7
The impact of poetical citations in Persian dictionaries with regard to correcting the bits of Sana'i and Rumi ..... 14 <b>M. Mansouri</b>	14
A comparison between Persian Verse texts and Persian prose texts on teaching Persian vocabulary to arab learners of Persian ..... 18 <b>Sh. Pour-Alkhas, M. Khodadadian, S. Nasiri</b>	18
Word order typology in western and eastern varieties of Gilaki ..... 23 <b>F. Akhlaghi, P. Mostafavi</b>	23
A comparative analysis of cultural features in the textbooks of teaching Persian as a second language ..... 29 <b>A. Daneshvar Kiyani, M. Hoseini Largani, Z. Abolhasani Chime</b>	29
The study of phonemes in Brahui dialect of Rudbar-e Jonub ..... 34 <b>F. Sheybanifard, Z. Zarshenas, Mohammad Motallebi</b>	34
The Need for Critical Edition of Muqaddimat al-Adab .....39 <b>A. Navidi Malati, E. Ghafelehbash, A. Ghasemzadehi</b>	39



University of Guilan

Semiannual  
**Persian Language**  
and  
**Iranian Dialects**

(Former Adab Pazhuhi)

**4<sup>st</sup> Year, Vol. 1, No.7 (Tome 7)**  
**Spring & Summer 2019**

**Concessionaire:** University of Guilan

**Managing Director:** Dr. Firooz Fazeli

**Editor –in-Chief:** Dr. Moharram Rezayati Kishekhaleh

**Editorial Board:**

Associate Professor, Behzad Barekat, University of Guilan

Professor, Mahmood Ja'fari Dehaghi, University of Tehran

Associate Professor, Abbas Khaefi, University of Guilan

Associate Professor, Maryam Danaye Tous, University of Guilan

Professor, Mohammad Rasekh Mahand, Bu-Ali Sina Univerisy

Professor, Moharram Rezayati kishekhaleh, University of Guilan

Professor, Hasan Rezayi Baghbidi, University of Tehran

Professor, Ali Ashraf Sadeghi, University of Tehran

Associate Professor, Firooz Fazeli, University of Guilan

Professor, Gholamhosein Karimi Doostan, University of Tehran

Associate Professor, Mojaba Monshizadeh, Allameh Tabataba'i University

The journal *Persian Language and Iranian Dialects* is published according to the authorization no 79387 dated 18/2/1396 (8.5.2018) issued by the Ministry of Culture and Islamic Guidance and also according to the letter no 3/18/28751 dated 17/2/1396 (7.5.2017) from the State Inspection Committee of Academic Journals, is rated as a scientific- research journal from the first issue.

**Internal Director:** Dr. Ma'soomeh Ghayoori

**Scientific Editor:** Dr. Ali Nosrati Siyahmazgi

**English Editor:** Dr. Shadi Davari

**Typesetting and Layout:** Hamideh Shajari

**Publisher:** University of Guilan

**Circulation:** 200

**Website:** <http://zaban.guilan.ac.ir>

**Email:** [zaban@guilan.ac.ir](mailto:zaban@guilan.ac.ir)

[zabanmag1395@gmail.com](mailto:zabanmag1395@gmail.com)

**Address:** Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, P.O.Box: 41635-3988

**Tel & Fax:** (+98) 031 33690590

**This Periodical will be indexed in the following informational centers:**

1. Isc.gov.ir
3. noormags.ir
5. ensani.ir

2. riest.ac.ir
4. magiran.com
6. sid.ir





University  
of Guilan

# Persian Language Semiannual **and** Iranian Dialects

7

ISSN: 2476 - 6585

- The Verb System in Anaraki: Morphosemantic Categories, Split Agreement System..... 2  
S. Davari, Sh. Jafari, Kh. Rajabi
- In Search of the Pedagogical Grammar Concept: A Historical and Methodological Study ..... 7  
M. Hadizadeh, R. Morad Sahraei
- The impact of poetical citations in Persian dictionaries with regard to correcting the bits of Sana'i and Rumi ..... 14  
M. Mansouri
- A comparison between Persian Verse texts and Persian prose texts on teaching Persian vocabulary to arab learners of Persian ..... 18  
Sh. Pour-Alkhas, M. Khodadadian, S. Nasiri
- Word order typology in western and eastern varieties of Gilaki ..... 23  
F. Akhlaghi, P. Mostafavi
- A comparative analysis of cultural features in the textbooks of teaching Persian as a second language..... 29  
A. Daneshvar Kiyani, M. Hoseini Largani, Z. Abolhasani Chime
- The study of phonemes in Brahui dialect of Rudbar-e Jonub ..... 34  
F. Sheybanifard, Z. Zarshenas, Mohammad Motallebi
- The Need for Critical Edition of Muqaddimat al-Adab ..... 39  
A. Navidi Malati, E. Ghafelehbash, A. Ghasemzadehi