



The Development of the Academic Type of Persian Language in the Writing of Foreign Persian Learners: An Analysis Based on Systemic Functional Grammar

Shiva Majidi¹ and Rezamorad Sahraei²

1. Ph.D. Student of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Linguistics Department, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: majidishiva@yahoo.com
2. Corresponding Author, Professor of Applied Linguistics and Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Linguistics Department, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: sahraei@atu.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history

Received: 31 May 2024

Received in revised form: 08 Aug 2024

Accepted: 11 Aug 2024

Published online: 22 Dec 2025

Keywords:

grammatical metaphor,
systemic functional grammar,
Persian language,
scientific type,
scientific writing

ABSTRACT

The present study investigates Foreign Persian learners' academic writing in the framework of Systemic Functional Grammar. According to Halliday and Matthiessen (2014) and based on Systemic Functional Grammar, one of the most important features of academic writing and the acquisition of the language of science is to use variety of grammar metaphors in language use. 60 texts written by foreign learners of Farsi from Russia and China at elementary, intermediate and advanced levels is the corpus of this study. The purpose of this research is to answer the question of whether there are grammatical metaphors in the writing of Persian learners and whether the use of grammatical metaphors in the writing of Persian learners will increase with the language level progress. The results show that Persian learners in all three language levels use a variety of grammatical metaphors in their writing. Furthermore, with the increase of input and learning, the learners use more grammatical metaphors at higher language levels and their writing is more academic.

Cite this article: Majidi, S., & Sahraei, R. (2025). The development of the academic type of Persian language in the writing of foreign Persian learners: An analysis based on systemic functional grammar. *Research in Western Iranian Languages and Dialects*, 13(4), 53–67. <http://doi.org/10.22126/jlw.2024.10691.1766> (in Persian).



© The Author(s).

DOI: <https://doi.org/10.22126/jlw.2024.10691.1766>

Publisher: Razi University

Introduction

One such approach is Halliday and Matthiessen's (2014). They were the first to propose a theory called Systemic Functional Grammar. One of the necessary measures to improve the status of the Persian language is to reinforce its academic aspect, and one of the most important features of the language of science and academic writing is the presence of grammatical metaphors in writing. In recent approaches to language teaching, the teaching of academic discourse is very important. Therefore, the main issue of the current study is how the use of grammatical metaphors can explain the academic writings of foreign Persian learners based on functionalism. Based on the grammatical metaphors (ideational, interpersonal, and textual) introduced by Halliday and Matthiessen (2014), the study investigates whether there are grammatical metaphors in the writing of foreign Persian learners and whether their writing becomes more academic with increasing language proficiency and learning.

In Systemic Functional Grammar, there are three types of grammatical metaphors (ideational, interpersonal, and textual). According to Halliday and Matthiessen (2014), the presence of grammatical metaphors in writing is one of the most important features of the language of science. In the ideational grammatical metaphor, there are transitivity metaphors and nominalization. Nominalization is the most common grammatical metaphor. A transitivity metaphor is expressed by changing the type of process (verb), and usually this type of verb is used in congruent (conventional) forms, while a different process type is used in incongruent (metaphorical) forms. These processes (verbs) have six types: material, mental, relational, behavioral, verbal, and existential processes. All these processes can be transformed into another process to be metaphorized in the transitivity system. Ideational metaphor includes grammatical metaphors of mood and modality. Modality is determined by modal adjuncts and modal verbs, and in a metaphorical form it is expressed by means of a modal clause. In a modal metaphor, there is a change of clause, and due to verbal restructuring, the interrogative can be used as a statement. In textual metaphor, the organization of the text regarding its thematic structure, cohesive operators, and other organizational elements is important.

Method

This research is an analytical and applied study and, based on Systemic Functional Grammar and the grammatical metaphors proposed by Halliday and Matthiessen (2014), analyzes the extent and manner of the use of grammatical metaphors in the writing of foreign Persian learners. Sixty writings of Farsi learners—from elementary to advanced language levels, from Russian and Chinese nationalities, and from both genders—were selected as the statistical population of this research. After taking a placement test, the Persian learners started learning the Persian language in the Persian Language Teaching Center for Non-Persian Speakers of Allameh Tabatabai University in the academic year 1402–1403. At the end of the course, in the writing skill progress test, the writings of the Persian learners were carefully examined, and within the framework of Systemic Functional Grammar, the clause was considered as the unit of analysis. All kinds of ideational, interpersonal, and textual grammatical metaphors were extracted at different language levels, and the frequency of their occurrence was examined.

Results

In order to investigate the academic features of Persian language use in the writing of foreign Persian learners, and in accordance with the unit of analysis in Systemic Functional Grammar, the total number of clauses in the learners' written texts was counted. Then, the number and percentage of grammatical metaphors—based on the number of clauses in the texts at each language level—were calculated. The results showed that 12.5% of Persian learners used ideational metaphors with nominal and transitivity forms of expression at the elementary level. They used 20.83% of interpersonal grammatical metaphors, i.e., metaphors of mood and

modality. Also, 48.61% of the metaphors in their writing were textual, and Persian learners used more text-organizing functions. Intermediate-level learners benefited more from grammatical metaphors than elementary-level Persian learners, such that their texts included 14.72% ideational metaphors, 24.03% interpersonal metaphors, and 51.93% textual metaphors. As the language level of Persian learners increased, the use of grammatical metaphors in their writing became more substantial; so that ideational metaphor accounted for 21.62%, interpersonal metaphor for 24.86%, and textual metaphor for 53.51%. By comparing the frequency of grammatical metaphor use in the learners' writings, it was found that with the progress of their language level and writing skills, the use of grammatical metaphors in their writing also increased. This demonstrates that as Persian learners advance, the likelihood of using grammatical metaphors in their language increases, which indicates that the presence of the language learner in university discourse supports and encourages the use of grammatical metaphors as indicators of academic text. The use of grammatical metaphors in academic writing has its own reasons, the most important of which is that grammatical metaphors are used to make the text more systematic and structured, and the findings of this research confirm this reason.

Conclusion

The results of the present research showed that foreign Persian learners at all three language levels—elementary, intermediate, and advanced—used a variety of ideational, interpersonal, and textual grammatical metaphors in their writings. Elementary Persian learners used fewer grammatical metaphors than intermediate learners, and intermediate Persian learners used fewer metaphors in their writing than advanced learners. Advanced-level Persian learners learn to use grammatical metaphors as a powerful resource to compress information, enrich content, and produce more specialized and academic texts for their readers.

Ethical Considerations

Not applicable

Funding

Not applicable

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

تکوین گونه علمی زبان فارسی در نوشتار فارسی آموزان خارجی: تحلیلی بر پایه دستور نقش‌گرای نظام‌مند

شیوا مجیدی^۱ | رضامراد صحرایی^۲

۱. دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

majidishiva@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، استاد زبان‌شناسی کاربردی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی،

تهران، ایران. رایانامه: sahraei@atu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

در پژوهش حاضر، وضعیت نگارش علمی فارسی‌آموزان خارجی بر پایه دستور نقش‌گرای نظام‌مند و بر مبنای دیدگاه هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) بررسی شده است. در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند، یکی از ویژگی‌های اساسی نگارش علمی و دستیابی به زبان علم، وجود انواع استعاره‌های دستوری است. در این پژوهش، کاربرد استعاره‌های دستوری و میزان بسامد آن‌ها در نگارش فارسی‌آموزان خارجی بررسی و تبیین شده است تا روند تکوین زبان علمی فارسی تحلیل شود. این پژوهش بر اساس پیکره‌ای متشکل از ۶۰ متن نگارش فارسی‌آموزان خارجی از کشورهای روسیه و چین در سطوح زبانی مقدماتی، میانی و پیشرفته انجام شده است. در پژوهش حاضر، همچنین به این پرسش‌ها پاسخ داده شده است: آیا فارسی‌آموزان در نگارش خود از استعاره‌های دستوری استفاده می‌کنند و آیا با پیشرفت سطح زبانی فارسی‌آموزان، میزان به‌کارگیری استعاره‌های دستوری در نگارش آن‌ها افزایش می‌یابد یا خیر؟ بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، فارسی‌آموزان در هر سه سطح زبانی مقدماتی، میانی و پیشرفته از انواع استعاره‌های دستوری در نگارش خود استفاده می‌کنند. همچنین با افزایش درون‌داد و یادگیری بیشتر، فارسی‌آموزان خارجی در سطوح بالاتر زبانی، استعاره‌های دستوری بیشتری به کار می‌برند و نگارش آن‌ها علمی‌تر می‌شود.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۳/۱۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۵/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۵/۲۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۱

کلیدواژه‌ها:

استعاره دستوری،

دستور نقش‌گرای نظام‌مند،

زبان فارسی،

گونه علمی،

نگارش علمی

استناد: مجیدی، شیوا؛ صحرایی، رضامراد (۱۴۰۴). تکوین گونه علمی زبان فارسی در نوشتار فارسی‌آموزان خارجی: تحلیلی بر پایه دستور نقش‌گرای نظام‌مند. مطالعات زبان‌ها و

گویش‌های غرب ایران، ۱۳ (۴)، ۵۳-۶۷. <http://doi.org/10.22126/jlw.2024.10691.1766>

۱- مقدمه

امروزه زبان‌شناسی بیشتر از سه نظریهٔ اساسی متأثر می‌شود که یکی از آن‌ها نقش‌گرایی^۱ است. پیروان این نظریه معتقدند که زبان باید در بافت^۲ بررسی و تحلیل شود (دبیرمقدم، ۱۳۹۳). از گونه‌های نقش‌گرایی می‌توان به فولی و ون‌ولین^۳ (۱۹۸۴) و هلیدی و متیسن^۴ (۲۰۱۴) اشاره کرد. در دستور نقش‌گرایی نظام‌مند^۵ هلیدی (۱۹۹۴، ۲۰۰۴)، تمرکز بر چرایی و چگونگی توصیف، توضیح و ارزیابی ارتباط مردم با یکدیگر از راه زبان است. این دستور، کارایی بالایی دارد و از آن می‌توان برای مقاصدی مانند تحلیل کتاب‌های درسی، مقایسهٔ سبک‌های مختلف زبان، تحلیل متون نوشتاری از انشای کودکان مدرسه‌ای تا مقاله‌های دانشگاهی، تحلیل متون مطبوعاتی و حقوقی استفاده کرد (رضویان و مبارکی، ۱۳۹۲). به عقیدهٔ هلیدی و متیسن (۲۰۱۴)، استعارهٔ دستوری^۶ اساسی‌ترین ویژگی در توصیف زبان علم و نگارش علمی و دانشگاهی به شمار می‌رود. آن‌ها همچنین اذعان دارند که بسیاری از مشخصه‌های زبان علم نتیجهٔ استعارهٔ دستوری است. بنابراین، نوشتن با اهداف دانشگاهی در آماده‌کردن فارسی‌آموزان برای درک متن‌های تخصصی و آشنایی با نگارش علمی نقشی درخور توجه دارد.

پژوهشگران حوزهٔ زبان‌شناسی، زبان‌شناسی نقش‌گرا را نگرشی مسلط در زبان‌شناسی نظری می‌دانند. آن‌ها معتقدند که دستور نقش‌گرایی نظام‌مند زیرمجموعه‌های متنوعی مانند دستور نقش‌گرایی نظام‌مند هلیدی (۱۹۹۴، ۲۰۰۴) دارد (دبیرمقدم، ۱۳۹۳: ۳۳-۳۴). در زبان‌شناسی نقش‌گرایی، مهم‌ترین وظیفهٔ زبان، برقراری ارتباط است. از این رو، به وجود نقش ارتباطی زبان، نقش کاربردشناختی، نقش گفتمانی آن و در نتیجه، به استقلال زبان تأکید می‌شود (دبیرمقدم، ۱۳۹۳: ۳۳-۳۴). در دستور نقش‌گرایی نظام‌مند، پیروانی همچون اگینز^۷ (۱۹۹۴)، مارتین و رز^۸ (۲۰۰۷)، مارتینه و فرث^۹ (۱۹۹۹) نیز به ارتقا و گسترش آن پرداختند (حق‌شناس، ۱۳۸۲: ۷۶). افزون‌براین، می‌توان استعاره‌های دستوری را در قالب گفتمان دانشگاهی و با تحلیل متن به زبان‌آموزان آموزش داد (راشینا پانکوا^{۱۰}، ۲۰۱۰: ۱۹۴). هولتز^{۱۱} (۲۰۰۹) نیز اسم‌سازی^{۱۲} را منبع زبانی قوی برای شناسایی استعارهٔ دستوری می‌داند. دالیمونته^{۱۳} (۲۰۱۰) در چارچوب دستور نقش‌گرایی نظام‌مند با بررسی نحوهٔ به‌کارگیری انواع استعاره‌های دستوری نتیجه گرفت که استفاده از این استعاره‌ها با فشرده‌سازی اطلاعات در متن سبب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند داده‌ها را آسان‌تر پردازش کنند و خواندن کتاب برای آن‌ها به‌گونه‌ای باشد که برای ورود به سطوح بالاتر زبانی و نگارش متن‌های علمی آماده شوند. به عقیدهٔ پترسون^{۱۴} (۲۰۱۹)، گذرایی^{۱۵} ابزاری است که زبان‌آموزان را دربارهٔ شیوه‌های پیچیدهٔ کاربرد زبان آگاه می‌سازد.

میرزائی حصاریان و احمدی (۱۳۹۷) در پژوهشی با هدف بررسی چگونگی آموزش و یادگیری استعاره‌های دستوری در منابع درسی و نوشتار فارسی‌آموزان چینی‌زبان به این نتیجه رسیدند که در هر دو منبع، اسم‌سازی و وجهیت^{۱۶} بیشترین بازنمایی را داشته‌اند. یعقوبی و دیگران (۱۴۰۱) نیز براساس رویکرد زبان‌شناسی نقش‌گرایی نظام‌مند، استعاره‌های گذرایی را در بخش شنیداری کتاب‌های آزمون زبان تافل بررسی و تحلیل کرده‌اند. برپایهٔ نتایج پژوهش آن‌ها، متون سخنرانی در مقایسه با متون مکالمه، میزان بیشتری از استعاره‌های گذرایی را دربرداشته‌اند.

یکی از اقدام‌های ضروری برای ارتقای جایگاه زبان فارسی، تقویت گونهٔ علمی این زبان است. از این رو، ارتقای جایگاه زبان فارسی به‌منزلهٔ زبان علم از اهداف کلان نقشهٔ جامع علمی کشور است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹: ۳۱). صحرایی (۱۴۰۰) بیان می‌کند

1. functionalism
2. context
3. W. A. Foley & R. D. Van Valin
4. M. A. K. Halliday & C. M. I. M. Matthiessen
5. systemic functional grammar (SFG)
6. grammatical metaphor
7. S. Eggins
8. J. R. Martin & D. Rose
9. A. Martinet & J. A. Firth
10. M. Ryshina-Pankova
11. M. Holtz
12. nominalization
13. A. A. Dalimunthe
14. K. J. Patterson
15. transitivity
16. modality

که یکی از زمینه‌های اصلی در رویکردهای نوین آموزش زبان، تمرکز بر آموزش زبان برای دستیابی به اهداف علمی و دانشگاهی است. هدف از آموزش زبان برای کارکردهای علمی، افزایش سطح دانش زبانی زبان‌آموز در درک و به‌کارگیری درست و مناسب جمله‌ها و دستیابی به نوشتار و گفتار علمی روان و بی‌نقص برای انتقال مفهوم دقیق و برقراری ارتباط موفق است. بنابراین، آموزش گفتمان علمی و دانشگاهی اهمیتی ویژه دارد.

نگارندگان پژوهش حاضر قصد دارند در چارچوب انواع استعاره‌های دستوری اندیشگانی^۱، بینافردی^۲ و متنی^۳ از دیدگاه هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) به این پرسش پاسخ دهند که آیا فارسی‌آموزان در نگارش خود از استعاره‌های دستوری استفاده می‌کنند. برای پاسخ به این پرسش، استعاره‌های دستوری در متن‌های نوشتاری فارسی‌آموزان خارجی در سطوح زبانی مقدماتی، میانی و پیشرفته بررسی می‌شوند. همچنین به کارگیری این استعاره‌ها و صورت‌های بیان آن‌ها، مطابق دیدگاه هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) در چارچوب نظریه نقش‌گرایی به صورت کیفی و کمی تحلیل می‌شود؛ درنهایت، بسامد رخداد آن‌ها سنجیده می‌شود. هدف نهایی در این پژوهش، بررسی میزان به کارگیری استعاره‌های دستوری در نوشتار فارسی‌آموزان خارجی در سطوح مختلف و مقایسه آن‌ها است تا به این پرسش نیز پاسخ داده شود که آیا با پیشرفت سطح زبانی و یادگیری بیشتر زبان فارسی، نگارش آن‌ها هم علمی‌تر می‌شود یا خیر.

۲- چارچوب نظری

براساس مطالعات پژوهشگران درباره استعاره دستوری می‌توان آن‌ها را به سه نوع تقسیم کرد: استعاره اندیشگانی، استعاره بینافردی و استعاره متنی. تامپسون^۴ (۲۰۰۴: ۲۳۰) استعاره اندیشگانی را استعاره گذرایی^۵ می‌نامد؛ زیرا معتقد است که در این نوع استعاره، محتوای گزاره‌ای پیام در نظر گرفته می‌شود. بررسی و تحلیل گذرایی، روشی مناسب برای درک استعاره دستوری فراهم می‌کند. استعاره اندیشگانی معمولاً دیرتر از استعاره بینافردی فرا گرفته می‌شود؛ زیرا استعاره اندیشگانی با گفتمان‌های علمی مرتبط است و در گفت‌وگوهای روزمره کودکان در محیط خانه کاربردی ندارد. در دوران مدرسه نیز استفاده از این استعاره‌ها کمتر است و کاربرد آن‌ها از مقطع راهنمایی شروع می‌شود. هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) بر این باورند که اسم‌سازی‌های فعلی و صفتی از نمونه‌های رایج در استعاره اندیشگانی هستند (ص. ۲۴۶). این نوع استعاره به ما کمک می‌کند تا تجربه‌های خود از محیط پیرامون را تغییر دهیم؛ یعنی مسائل را از زاویه‌ای دیگر بنگریم و به گفتمان علمی وارد شویم. یکی از شاخص‌های استعاره اندیشگانی آن است که می‌تواند ابزاری قوی در برقراری ارتباط و تولید متن‌های جدید باشد (هلیدی و متیسن، ۲۰۱۴: ۲۴۶). در استعاره اندیشگانی نیز تنزل مرتبه^۶ مشاهده می‌شود که از بند مرکب به بند ساده، از بند به گروه و از گروه به واژه رخ می‌دهد.

به عقیده تاورنیرز^۷ (۲۰۰۳)، در استعاره دستوری اندیشگانی، استعاره گذرایی و اسم‌سازی وجود دارد که اسم‌سازی رایج‌ترین نوع آن است؛ درحالی‌که حرکت میان فرایندها (فعل‌ها) نیز استعاره گذرایی به شمار می‌رود (ص. ۷). هلیدی (۲۰۰۴) نیز فعالیت‌های انسان را در قالب شش نوع فرایند معرفی کرده است: فرایند مادی^۸، ذهنی^۹، رابطه‌ای^{۱۰}، رفتاری^{۱۱}، بیانی^{۱۲} و وجودی^{۱۳}. همه این فرایندها فرایندها می‌توانند به فرایندی دیگر تبدیل شوند تا در چارچوب نظام گذرایی، استعاری شوند. استعاره‌های گذرایی سبب می‌شوند دقت و روانی نوشته‌ها افزایش یابد و در گفتمان بزرگسالان نیز کاربرد دارند. در این زمینه، می‌توان به جمله‌های (۱) و (۲) اشاره کرد.

۱. از حیاط مدرسه صدای بلندی شنیده شد (بیان متعارف)

۲. از حیاط مدرسه صدای بلندی به گوش رسید (بیان استعاری)

1. ideational
2. interpersonal
3. textual
4. G. Thompson
5. transitivity metaphor
6. downgrade
7. M. Taverniers
8. material process
9. mental
10. relational
11. behavioral
12. verbal process
13. existential

در جمله (۱)، فرایند ذهنی «شنیده‌شدن» در قالب فرایند مادی «رسیدن» در جمله (۲) بیان شده است که نمونه‌ای از صورت استعاری به شمار می‌رود. هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) استعاره دستوری بینافردی را متشکل از استعاره دستوری وجه^۱ و استعاره دستوری وجهیت^۲ می‌دانند. آن‌ها بر این باورند که مسئله وجهیت، نوع نگاه گوینده درباره میزان احتمال و ضرورت گزاره را نشان می‌دهد. وجهیت نیز با افزوده‌های وجه‌نما^۳ و فعل‌های وجهی^۴ مشخص می‌شود؛ این عناصر نقش گذرایی ندارند و در شکل‌های متعارف به کار می‌روند. افزوده وجه‌نمایی قیدهایی مانند «تقریباً»، «احتمالاً»، «نسبتاً»، «حتماً» و «قطعاً» را دربرمی‌گیرد و فعل‌های وجه‌نمایی مواردی مانند «باید» و «توانستن» را شامل می‌شوند. افزون‌براین، بندهای جداگانه‌ای به جای عناصر وجه‌نما شکل می‌گیرند و به بند پیشین اضافه می‌شوند و استعاره وجه‌نمایی تشکیل می‌شود. به بیان دیگر، از آنجاکه مسئله وجهیت با افعال وجهی نمود می‌یابد، در شکل استعاری با یک بند وجهی بیان می‌شود. برای نمونه، هنگام استفاده از قید وجهی «احتمالاً» از عبارت «من گمان می‌کنم» بهره می‌گیریم. همچنین هنگامی که منظورمان «قطعاً» است، از عبارت «من معتقدم» استفاده می‌کنیم. باین حال، هنگامی که وجه‌نمایی در قالب یک بند بیان شود، شکل استعاری به خود می‌گیرد؛ برای نمونه، «به نظر می‌رسد»، «احتمال می‌دهم» و «یقین دارم» (هلیدی و متیسن، ۲۰۱۴). تامپسون (۱۹۹۶) بر این باور است که در استعاره وجه، حالت بند تغییر می‌یابد و براساس نیازهای کلامی می‌توان از وجه پرسشی برای بیان وجه خبری بهره گرفت (ص. ۱۷۵).

در استعاره متنی نیز شیوه سازمان‌دهی متن از جنبه‌های دیداری و به کارگیری افعال عملگر^۵ مانند «اشاره کردن»، «نشان دادن»، «نتیجه‌گیری کردن»، «ترتیب دادن»، «عنوان کردن» و «تعریف کردن» و عبارت‌هایی چون «به عبارت بهتر»، «به عنوان نمونه» و «برای مثال» اهمیت دارد. هلیدی (۱۹۸۵) معتقد است که معانی و مفاهیم مربوط به استعاره‌های اندیشگانی و بینافردی در فرانقش متنی زبان تحقق می‌یابند. جنبه‌های دیگر استعاره دستوری متنی نیز در قالب عبارت‌هایی مانند «برای نمونه» و «می‌خواهم با این مطلب شروع کنم که» نمود پیدا می‌کنند.

۳- روش پژوهش

پژوهش حاضر، بر مبنای رویکرد هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) و از نوع تحلیلی-کاربردی است. در این پژوهش، هدف تعیین میزان و شیوه به کارگیری استعاره‌های دستوری در نوشتار فارسی‌آموزان خارجی است. جامعه آماری این پژوهش ۶۰ متن نگارش از فارسی‌آموزانی بود که زبان اول آن‌ها چینی یا روسی بود و در سطوح زبانی مقدماتی، میانی و پیشرفته یادگیری زبان فارسی قرار داشتند. از هر ملیت، ۳۰ متن نگارش از سطوح زبانی نام‌برده انتخاب شد؛ به گونه‌ای که از هر دو ملیت در هر سطح، ۱۰ متن در نظر گرفته شد. فارسی‌آموزان از هر دو جنسیت زن و مرد بودند و سن آن‌ها بین ۲۰ تا ۳۶ سال بود. برای شروع دوره آموزش زبان فارسی، از فارسی‌آموزان آزمون تعیین سطح گرفته شد و با مشخص شدن سطح زبانی، آن‌ها دو ترم تحصیلی را در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ گذراندند. در پایان دوره، آزمون پیشرفت مهارت زبانی از فارسی‌آموزان گرفته شد. در بخش نگارش این آزمون، ۵ موضوع به فارسی‌آموزان داده شد تا یک موضوع را به اختیار خود انتخاب کنند و درباره آن متنی بنویسند. از آن‌ها خواسته شد متنی با حداقل چهار پاراگراف بنویسند؛ به گونه‌ای که در پاراگراف اول مقدمه و کلیات بیان شود، در پاراگراف‌های میانی ایده‌ها توضیح داده شود و در پاراگراف آخر نتیجه‌گیری ارائه شود. پس از گردآوری داده‌ها، نخست متن‌های نگارش فارسی‌آموزان بررسی شد و مطابق دستور نقش‌گرای نظام‌مند، واحد تجزیه و تحلیل، «بند»^۶ در نظر گرفته شد و نوع استعاره‌های دستوری در سطح‌های مختلف زبانی استخراج شد. در گام بعد، میزان و نوع به کارگیری استعاره‌های دستوری مطابق هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) در چارچوب نظریه نقش‌گرایی تعیین شد؛ در نهایت، بسامد رخداد آن‌ها بررسی شد.

۴- تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر، هدف این است که ابتدا میزان به کارگیری استعاره‌های دستوری در نوشتار فارسی‌آموزان خارجی بررسی شود؛

1. grammatical metaphor of mood
2. grammatical metaphor of modality
3. modal adjunct
4. modal verbs
5. operators
6. clause

سپس این میزان در سطح‌های زبانی یادشده با یکدیگر مقایسه شود تا مشخص شود که آیا با پیشرفت سطح زبانی و یادگیری بیشتر زبان فارسی، کاربرد استعاره‌های دستوری در نوشته‌های آن‌ها افزایش می‌یابد یا خیر. به‌عنوان دیگر، هدف این است که روشن شود آیا با ارتقای سطح زبانی، نوشتار فارسی‌آموزان ساختار علمی‌تر می‌یابد یا خیر. در این پژوهش، برای افزایش اعتبار نتایج، از ۶۰ متن انتخاب‌شده، نوشته‌هایی با تعداد صفحه‌های برابر تعیین شد. از آنجاکه هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) در دستور نقش‌گرای نظام‌مند، واحد تجزیه و تحلیل را «بند» می‌دانند، تعداد کل بندهای هر متن نوشتاری فارسی‌آموزان شمارش شد؛ سپس با در نظر گرفتن این تعداد، درصد استعاره‌های دستوری در هر سطح زبانی محاسبه شد. در جدول‌های (۲)، (۳) و (۴)، نتایج بررسی‌ها شامل تعداد و درصد به‌کارگیری استعاره‌های دستوری در نوشتار فارسی‌آموزان در هر سه سطح زبانی ارائه شده است. همان‌گونه که در روش پژوهش ذکر شد، به فارسی‌آموزان ۵ موضوع نگارش ارائه شد که عبارت‌اند از: ۱. درباره اهداف خود در آینده بنویسید و توضیح دهید چه کارهایی برای رسیدن به آن‌ها انجام خواهید داد. ۲. درباره یکی از آداب و رسوم مربوط به کشور خود بنویسید. ۳. نظر خود را درباره جمله «پول خوشبختی نمی‌آورد» بیان کنید و دلیل آن را توضیح دهید. ۴. اگر بتوانید به ۲۰۰ سال بعد در آینده سفر کنید، فکر می‌کنید دنیا چه تغییری خواهد کرد؟ دیدگاه خود را بنویسید. ۵. با پیشرفت فناوری، آیا امکان دارد در آینده، ربات‌ها جای انسان‌ها را بگیرند؟ آیا با این موضوع موافق هستید یا مخالف؟ نظر خود را بیان کنید. در جدول (۱)، موضوع‌های انتخابی آزمون نوشتاری فارسی‌آموزان روس و چینی به‌همراه سطح زبانی آن‌ها ارائه شده است.

جدول (۱). موضوع‌های انتخابی آزمون نوشتاری فارسی‌آموزان خارجی

ملیت-سطح زبانی	موضوع انتخابی آزمون نوشتاری
چینی-مقدماتی و میانی	موضوع‌های ۱، ۲ و ۵
چینی-پیشرفته	موضوع‌های ۳، ۴ و ۵
روس-مقدماتی	موضوع شماره ۱
روس-میانی و پیشرفته	موضوع‌های ۲، ۳، ۴ و ۵

در جدول‌های (۲)، (۳) و (۴)، فراوانی و درصد استعاره‌های دستوری اندیشگانی، بینافردی و متنی در سه سطح زبانی یادشده، مطابق رویکرد هلیدی و متیسن (۲۰۱۴)، در نوشتار فارسی‌آموزان خارجی نشان داده شده است. در ادامه، به تحلیل هریک از جدول‌های توزیع فراوانی در سه سطح زبانی مذکور می‌پردازیم.

جدول (۲). توزیع فراوانی استعاره‌های دستوری در نوشتار فارسی‌آموزان سطح مقدماتی

نوع استعاره دستوری	فراوانی	درصد
اندیشگانی	۹	۱۲/۵
بینافردی	۱۵	۲۰/۸۳
متنی	۳۵	۴۸/۶۱
مجموع	۵۹	۸۱/۹۴

با بررسی نگارش‌های فارسی‌آموزان خارجی در سطح مقدماتی مشخص شد که آن‌ها از استعاره اندیشگانی با صورت‌های بیان اسم‌سازی و گذرای استفاده کرده‌اند؛ با این حال، تعداد موارد مشاهده‌شده تنها ۹ مورد و به میزان ۱۲/۵ درصد کل نمونه‌ها بوده است. نمونه‌های زیر گواه کاربرد صورت‌های استعاره‌های دستوری اندیشگانی (اسم‌سازی و گذرای) در نگارش‌های فارسی‌آموزان سطح مقدماتی هستند.

۳. بعد از من فیلم ایرانی تماشا شده بودم، علاقه زیاد به کشور ایران آمد.

در نمونه (۳)، فرایند وجودی «یافتن/پیدا کردن» در قالب استعاره گذرای به فرایند مادی «آمدن» تبدیل شده است و به‌صورت فرایند مادی بیان شده است.

۴. من رانندگی کردن خیلی دوست دارم.

در نمونه (۴)، فارسی‌آموز جمله «من رانندگی کردن خیلی دوست دارم» را به‌جای جمله «من خیلی دوست دارم رانندگی کنم»

نوشته است؛ یعنی صورت اسمی «رانندگی کردن» را به جای صورت فعلی «رانندگی کنم» به کار برده است.

۵. من به شهرهای ایرانی به نیشابور به شیراز **رفتن** با ماشینم دوست دارم.

در نمونه (۵)، فارسی آموز به جای جمله «من دوست دارم با ماشینم به شهرهای ایران، نیشابور و شیراز **بروم**» جمله «من به شهرهای ایرانی به نیشابور به شیراز **رفتن** با ماشینم دوست دارم» را نوشته و صورت اسمی «**رفتن**» را به جای صورت فعلی «**بروم**» به کار برده است.

بررسی و تحلیل نوشته‌های فارسی آموزان سطح مقدماتی در زمینه صورت‌های بیان استعاره‌های دستوری بینافردی (استعاره وجه و استعاره دستوری وجهیت) نشان داد که آن‌ها در مجموع ۲۰/۸۳ درصد از این نوع استعاره را به کار برده‌اند. نمونه‌های زیر کاربرد صورت‌های استعاره دستوری بینافردی در نوشتار فارسی آموزان سطح مقدماتی را نشان می‌دهند.

۶ اگر هوا خوب چرا **نرفتن** گردش بکنی؟

در نمونه (۶)، فارسی آموز به جای استفاده از بند امری «در هوای خوب باید گردش کنی» از بند پرسشی «اگر هوا خوب چرا **نرفتن** گردش بکنی؟» استفاده کرده است. این تغییر سبب شده است که وجه جمله از استعاره وجه تأثیر پذیرد؛ به گونه‌ای که محتوای جمله امری باقی مانده است؛ اما به صورت پرسشی نوشته شده است.

۷. من فکر می‌کنم چی شهرهای ایرانی خیلی عسنگ هستند.

در نمونه (۷)، فارسی آموز درباره موضوع مطرح شده قضاوت کرده است و آن را در قالب بند استعاری وجهیت بیان کرده است.

۸. ممکن است که شما خواهید بدانید که چرا مردم چین این را معمولاً صحبت می‌کنند.

در نمونه (۸)، فارسی آموز احتمال وجود امری مرتبط با موضوع مطرح شده را با بهره‌گیری از استعاره وجهیت بیان کرده است. برپایه داده‌های جدول (۲)، مربوط به توزیع فراوانی، میزان به کارگیری استعاره متنی در نوشته‌های فارسی آموزان سطح مقدماتی ۴۸/۶۱ درصد است. در ادامه، نمونه‌هایی از به کارگیری استعاره متنی در نوشته‌های فارسی آموزان سطح مقدماتی ارائه شده است.

۹. خلاصه‌اش، پول یک ارزشمند وسیله است که به ما کمک کنیم بهتر زندگی کنیم.

در نمونه (۹)، «خلاصه‌اش»، در ابتدای بند نگارش فارسی آموز، نقش انسجام‌دهنده متن را دارد و استعاره‌ای متنی به شمار می‌رود.

۱۰. من می‌خواهم زبان را یاد بگیرم و بعد بزرگ شوم. به همین دلیل رشته من زبان و ادبیات فارسی است.

در نمونه (۱۰)، فارسی آموز از حرف ربط «و» در ابتدای بند و بلافاصله پس از پایان جمله قبلی استفاده کرده است تا انسجام بند جاری و ارتباط آن با بندهای قبل و بعد حفظ شود. به نظر می‌رسد که فارسی آموز حرف ربط «و» را به معنای «در ادامه» به کار برده است؛ این استفاده نوعی استعاره دستوری متنی محسوب می‌شود. فارسی آموز همچنین با به کارگیری عبارت «به همین دلیل»، انسجام میان مطالب پیشین با این مطلب را برقرار کرده و از استعاره متنی بهره برده است.

۱۱. این نشان می‌دهد که ارتباط فرهنگی چین و ایران خیلی نزدیک است.

در نمونه (۱۱)، فعلِ عملگر «نشان دادن» به کار رفته است که بیانگر کاربردی از استعاره متنی است.

۱۲. اول از همه، من برخی از خصوصیات من را دوست دارم.

در نمونه (۱۲)، فارسی آموز کاربرد استعاره متنی از نوع «نشان گر دیداری» را با عبارت «اول از همه» بیان کرده است.

۱۳. برای پیشرفت تکنولوژی زندگی ما بهتر و بهتر می‌شود.

در نمونه (۱۳)، از «تکرار واژگانی» استفاده شده است که نمونه‌ای از استعاره متنی به شمار می‌رود.

جدول (۳). توزیع فراوانی و میزان به‌کارگیری استعاره‌های دستوری در نوشتار فارسی‌آموزان سطح میانی

نوع استعاره دستوری	فراوانی	درصد
اندیشگانی	۱۹	۱۴/۷۲
بینافردی	۳۱	۲۴/۰۳
متنی	۶۷	۵۱/۹۳
مجموع	۱۱۷	۹۰/۶۸

همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، فارسی‌آموزان سطح میانی در نوشته‌های خود از ۱۹ مورد استعاره اندیشگانی استفاده کرده‌اند که معادل ۱۴/۷۲ درصد است. نمونه‌هایی که در ادامه بیان شده‌اند، بیانگر کاربرد استعاره‌های اندیشگانی (گذرایی و اسم‌سازی) در سطح میانی هستند.

۱۴. آن‌ها باید این آداب هر سال تکرار کنند. برای آنکه یاد در سرشان حفظ شود.

در نمونه (۱۴)، فرایند ذهنی «حفظ شود» به کار رفته است که فرایند وجودی «درسرماندن» را به‌صورت استعاری (استعاره گذرایی) نشان می‌دهد.

۱۵. فهمین و آشناسدن با فرهنگ ایرانی یکی از قصد من برای آمدن من به ایران است.

در نمونه (۱۵)، فارسی‌آموز به‌جای جمله «برای اینکه به ایران بیایم، قصد دارم فرهنگ ایرانی را بفهمم و با آن آشنا شوم» از «فهمیدن و آشناسدن با فرهنگ ایرانی یکی از قصد من برای آمدن من به ایران است» استفاده کرده است؛ یعنی به‌جای صورت‌های فعلی «بیایم»، «فهمم» و «آشنا شوم»، صورت‌های اسمی «آمدن»، «فهمیدن» و «آشناسدن» را به کار برده است. برپایه داده‌های جدول (۳)، فارسی‌آموزان ۲۴/۰۳ درصد از استعاره بینافردی استفاده کرده‌اند. در نمونه‌های زیر، کاربرد استعاره بینافردی (استعاره وجه و استعاره وجهیت) در نگارش فارسی‌آموزان سطح میانی نشان داده شده است.

۱۶. مثلاً اگر کسی پول زیادی دارد ولی هر روز او همیشه فکر می‌کند که آیا پولم دزدیده می‌شود؟ آیا شخص دیگری به خاطر پولم مرا می‌کشد؟

در نمونه (۱۶)، فارسی‌آموز به‌جای استفاده از جمله‌های خبری «او همیشه فکر می‌کند که پولش دزدیده می‌شود» و «او همیشه فکر می‌کند که شخص دیگری به خاطر پول مرا می‌کشد» از بندهای پرسشی استفاده کرده است. بنابراین، با تغییر وجه جمله‌ها از خبری به پرسشی، فارسی‌آموز از استعاره وجه بهره برده است.

۱۷. وقتی موقعیت خطرناک باشد، آن‌ها همه کارها را برای مردم انجام بدهند. من این‌طوری فکر می‌کنم و باور دارم.

در نمونه (۱۷)، میزان باور و قطعیت نظر فارسی‌آموز به‌صورت استعاره وجهیت بیان شده است. براساس جدول توزیع فراوانی (۳)، کاربرد استعاره متنی در نوشته‌های فارسی‌آموزان سطح میانی شامل ۶۷ مورد، معادل ۵۱/۹۳ درصد است. در نمونه‌های زیر، مواردی از کاربرد استعاره متنی در نگارش فارسی‌آموزان سطح میانی بیان شده است.

۱۸. من سعی کردم با این انشا کوچک من نشان دهم که روسیه یک کشور پر از چیزهای جالب و غیرعادی برای خارجی‌ان است.

در نمونه (۱۸)، فارسی‌آموز علاوه‌بر استفاده از فعل عملگر «نشان دادن»، از حرف ربط «و» بهره برده است تا میان اطلاعات قبلی و بعدی بند انسجام ایجاد کند.

۱۹. بعد از آن، مردم به جشن گرفتن می‌پردازد و شب سال نو میدان سرخ همیشه شلوغ شلوغ است.

در نمونه (۱۹)، عبارت «بعد از آن» در آغاز متن به کار رفته است که نقش انسجام متن را بر عهده دارد. همچنین حرف ربط «و» در نقش انسجام بند به کار رفته است. فارسی‌آموز از تکرار واژگانی «شلوغ شلوغ» نیز استفاده کرده است که همه آن‌ها بیانگر نوعی استعاره متنی هستند.

جدول (۴). توزیع فراوانی و میزان به کارگیری استعاره‌های دستوری در نوشتار فارسی‌آموزان سطح پیشرفته

نوع استعاره دستوری	فراوانی	درصد
اندیشگانی	۴۰	۲۱/۶۲
بینافردی	۴۶	۲۴/۸۶
متنی	۹۹	۵۳/۵۱
مجموع	۱۸۵	۹۹/۹۹

با بررسی نگارش‌های فارسی‌آموزان خارجی سطح پیشرفته مشخص شد که در ۴۰ مورد، معادل ۲۱/۶۲ درصد، از استعاره اندیشگانی استفاده شده است. نمونه‌های زیر مصداق این کاربرد هستند.

۲۰. ربات یک ماشین مصنوعی است که نمی‌تواند خلاقیت و ابتکار به خرج دهد.

در نمونه (۲۰)، فرایند مادی «خرج دادن/کردن» به کار رفته است که بیانگر فرایند رابطه‌ای «داشتن» در قالب استعاره گذرایی است.

۲۱. این شهر دارای معماری بسیار ویژه و مخصوص است.

در نمونه (۲۱)، نگارنده به جای «این شهر معماری بسیار ویژه و مخصوص دارد» از «این شهر دارای معماری بسیار ویژه و مخصوص است» استفاده کرده است که دربردارنده صورت اسمی «دارای» است. نگارنده با تبدیل فعل «دارد» به «دارای» از قاعده اسم‌سازی استفاده کرده و بند را کوتاه‌تر کرده است.

بررسی و تحلیل نوشته‌های فارسی‌آموزان سطح پیشرفته درزمینه استعاره دستوری بینافردی (استعاره وجه و استعاره دستوری وجهیت) نشان داد که آن‌ها در نوشته‌های خود ۲۴/۸۶ درصد از استعاره دستوری بینافردی استفاده کرده‌اند. نمونه‌های زیر کاربرد صورت‌های استعاره دستوری بینافردی در نوشتار فارسی‌آموزان سطح پیشرفته را نشان می‌دهند.

۲۲. می‌دانید در چین در هر سال حدود بیست و پنجم ماه دسامبر یک کنکور ارشد برگزار می‌شود؟

در نمونه (۲۲)، فارسی‌آموز به جای استفاده از جمله خبری «در چین در هر سال حدود بیست و پنجم ماه دسامبر یک کنکور ارشد برگزار می‌شود» از بند پرسشی استفاده کرده است. بنابراین، با تغییر در وجه جمله از استعاره وجه بهره گرفته است.

۲۳. تحلیل گران معاصر معتقدند که رسانه گروهی تأثیر بزرگ بر تفکرات مردم می‌گذارد.

در نمونه (۲۳)، فارسی‌آموز میزان باور و قطعیت نظر دیگران درباره موضوع موردبحث را به صورت استعاره وجهیت بیان کرده است. همان گونه که در جدول (۴)، مربوط به توزیع فراوانی، مشاهده می‌شود، در نوشته‌های فارسی‌آموزان سطح پیشرفته میزان استفاده از استعاره‌های متنی ۵۳/۵۱ درصد است. نمونه‌های زیر بیانگر کاربرد استعاره متنی در نوشته‌های فارسی‌آموزان سطح پیشرفته هستند.

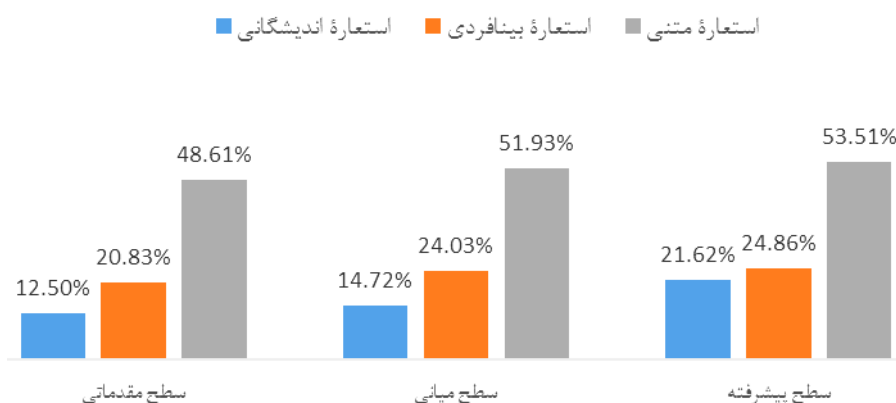
۲۴. با همه این دلایل می‌توانیم بگوییم که ربات‌ها اصلاً قوی‌تر از انسان‌ها نیستند. این یک نشان‌دهنده کنترل کامل انسان بر ربات است.

در نمونه (۲۴)، فارسی‌آموز با استفاده از عبارت «با همه این دلایل» انسجام متن را برقرار کرده است؛ او همچنین فعل عملگر «نشان دادن» را به کار برده است. هر دو مورد به کاررفته در این نمونه صورت‌هایی از استعاره دستوری متنی به شمار می‌روند.

۲۵. با شروع تعطیلات مردم چین با لباس جدید دور هم جمع می‌شوند و سال نوی چینی مهم‌ترین جشنواره چین در نظر گرفته می‌شود.

در نمونه (۲۵) نیز فارسی‌آموز از عبارت «با شروع تعطیلات» استفاده کرده است که نشانگری دیداری است. او همچنین از فعل عملگر «در نظر گرفتن» و از حرف ربط «و» در ابتدای بند دوم و پس از پایان جمله قبلی استفاده کرده است؛ همه این موارد نمونه‌هایی از استعاره دستوری متنی هستند.

با مقایسه داده‌های جدول‌های (۲)، (۳) و (۴) مشخص شد که با پیشرفت سطح زبانی و افزایش مهارت نوشتاری فارسی‌آموزان، میزان به‌کارگیری استعاره‌های دستوری در نوشته‌های آن‌ها نیز افزایش یافته است.



نمودار (۱). مقایسه بسامد کاربرد استعاره‌های دستوری در نوشتار فارسی‌آموزان خارجی

برپایه نتایج نمودار (۱)، فارسی‌آموزان سطح مقدماتی در نوشتار خود از میزان استعاره‌های دستوری کمتری استفاده می‌کنند؛ درحالی‌که در نوشته‌های فارسی‌آموزان سطح پیشرفته، میزان به‌کارگیری استعاره‌های دستوری بیشتر است. بررسی دقیق‌تر نتایج نشان می‌دهد که فارسی‌آموزان در نوشته‌های خود از استعاره دستوری اندیشگانی کمتر از استعاره‌های دستوری بینافردی و متنی استفاده می‌کنند.

۵- نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، وضعیت نگارش علمی فارسی‌آموزان خارجی برپایه دستور نقش‌گرای نظام‌مند بررسی شد. در این پژوهش، پیکره‌ای متشکل از ۶۰ متن نگارش از فارسی‌آموزان کشورهای چین و روسیه انتخاب شد که در سه سطح زبانی مقدماتی، میانی و پیشرفته قرار داشتند. چارچوب نظری این پژوهش برای بررسی انواع استعاره‌های دستوری، مبتنی بر نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) بوده است. نتایج نشان داد که فارسی‌آموزان خارجی در هر سه سطح مقدماتی، میانی و پیشرفته از انواع استعاره‌های دستوری اندیشگانی، بینافردی و متنی در نوشته‌های خود استفاده می‌کنند. باین‌حال، فارسی‌آموزان سطح مقدماتی نسبت به دانش‌آموزان سطح میانی و پیشرفته، میزان کمتری از استعاره‌های دستوری را در نوشتار خود به کار برده‌اند؛ همچنین فارسی‌آموزان سطح میانی نسبت به فارسی‌آموزان سطح پیشرفته از این استعاره‌ها در نوشتار خود کمتر استفاده کرده‌اند. به بیان دیگر، با مقایسه جدول‌های (۲)، (۳) و (۴)، فارسی‌آموزان سطح مقدماتی در مجموع ۸۱/۹۴ درصد، فارسی‌آموزان سطح میانی ۹۰/۶۸ درصد و فارسی‌آموزان سطح پیشرفته ۹۹/۹۹ درصد از استعاره‌های دستوری در نوشتار خود استفاده کرده‌اند. افزون‌براین، با مقایسه کاربرد استعاره‌های دستوری مشخص شد که به‌کارگیری استعاره دستوری متنی در نوشتار فارسی‌آموزان از سطح مقدماتی تا سطح پیشرفته روندی افزایشی دارد. بررسی دقیق‌تر نتایج نشان داد که فارسی‌آموزان بیش از دیگر انواع، از استعاره اسم‌سازی بهره برده‌اند. آن‌ها برای کوتاه کردن جمله‌ها، خلاصه‌نویسی و ساده‌سازی متن برای مخاطبانی با دانش محدود درباره آن موضوع، از استعاره اسم‌سازی استفاده کرده‌اند.

براساس نمودار (۱)، کاربرد استعاره بینافردی پیشرفت کمتری دارد. فارسی‌آموزان نیز از استعاره دستوری وجهیت نسبت به استعاره دستوری وجه بیشتر استفاده کرده‌اند. به بیان دیگر، آن‌ها برای بیان شک، تردید، قضاوت و قطعیت در نوشتار خود از استعاره دستوری وجهیت بهره گرفته‌اند. استعاره دستوری متنی، بیشترین بسامد را در نوشتار هر سه سطح زبانی داشته است؛ به این صورت که نقش‌های انسجام‌دهنده متشکل از انسجام‌دهنده‌های بندها و متن‌ها بیشترین کارایی را داشته‌اند و تکرار واژگانی کمترین بسامد را در نوشتار فارسی‌آموزان داشته است. به طور کلی، برپایه نمودار (۱)، با پیشرفت فارسی‌آموز از سطح مقدماتی تا سطح پیشرفته میزان به‌کارگیری استعاره‌های اندیشگانی افزایش یافته است. همین وضعیت در استعاره‌های بینافردی از سطح مقدماتی به سطح پیشرفته افزایش داشته است؛ رشد استعاره‌های متنی نیز از سطح مقدماتی تا سطح پیشرفته چشمگیر بوده است. این امر بیانگر آن است که با

پیشرفت سطح فارسی‌آموزان، توانایی آن‌ها در به‌کارگیری استعاره‌های دستوری نیز بیشتر می‌شود؛ به این معنا که قرار گرفتن زبان‌آموز در گفتمان دانشگاهی، کاربرد استعاره‌های دستوری را به‌منزله نشانه‌های متن علمی تضمین می‌کند. هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) معتقدند کاربرد استعاره‌های دستوری در نوشتار علمی دلایل مشخصی دارد که مهم‌ترین آن روشمند کردن متن است. یافته‌های این پژوهش نیز این دیدگاه را تأیید می‌کند.

شایان توجه است که فارسی‌آموزان در استعاره دستوری اندیشگانی از استعاره اسم‌سازی، در استعاره دستوری بینافردی از استعاره وجهیت و در استعاره دستوری متنی از نقش‌های انسجام‌دهنده بیشتر بهره گرفته‌اند. همچنین مشخص شد که در استعاره دستوری اندیشگانی، استعاره گذرایی، در استعاره دستوری بینافردی، استعاره وجه و در استعاره دستوری متنی، تکرار واژگانی کمترین بازنمایی را داشته‌اند. باتوجه به نتایج به‌دست‌آمده، می‌توان گفت که افزایش درون‌داد و پیشرفت فرایند یادگیری، توانایی فارسی‌آموزان خارجی در به‌کارگیری استعاره‌های دستوری در نوشتار آن‌ها را تقویت می‌کند.

بنابراین، براساس نتایج تحلیل‌ها، می‌توان گفت که با پیشرفت سطح زبانی فارسی‌آموزان از مقدماتی تا پیشرفته کاربرد استعاره‌های دستوری در نگارش آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) استعاره دستوری را اصلی‌ترین ویژگی در توصیف زبان علم و نگارش علمی می‌دانند؛ از این رو، وجود انواع استعاره‌های دستوری یکی از ویژگی‌های بنیادین زبان علم به شمار می‌رود. بنابراین، فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در مقایسه با فارسی‌آموزان سطوح پایین‌تر، استعاره‌های دستوری را در موقعیت‌های گوناگون بیشتر به کار می‌گیرند. روشن است که فارسی‌آموزان سطح پیشرفته با گذشت زمان و افزایش مطالعه و یادگیری زبان فارسی درمی‌یابند که برای فشرده‌سازی اطلاعات، غنی کردن محتوای مطالب و تخصصی‌نویسی متن برای خوانندگان و مخاطبان باید از این نوع استعاره‌ها استفاده کنند که منبعی توانمند به شمار می‌روند. می‌توان گفت که یکی از ویژگی‌ها بارز نگارش علمی فارسی‌آموزان، به‌کارگیری استعاره اسم‌سازی، استعاره وجهیت و نقش‌های انسجام‌دهنده است. در پایان، می‌توان انواع استعاره‌های دستوری را در متن‌های خواندن، گفتمان‌های کلاسی و منابع آموزشی گنجانده تا فارسی‌آموزان خارجی در مسیر نگارش علمی به‌سوی زبان فارسی هدایت شوند.

منابع

- حق شناس، علی محمد (۱۳۸۲). *زبان و ادب فارسی در گذرگاه سنت و مدرنیته (مجموعه مقالات)*. آگه.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۹۳). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. ویراست دوم، چاپ هفتم. سمت.
- رضویان، حسین؛ مبارکی، ساجده (۱۳۹۲). استعاره دستوری: شاخصی نو در تمایز زبان ادب و علم. *پژوهش زبان و ادبیات فارسی*، (۳۱)، ۱-۳۴.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۹). *سند نقشه جامع علمی کشور*. تهران.
- صحرائی، رضامراد (۱۴۰۰). *دوزبانگی در ایران: فرصت یا تهدید؟ (سلسه‌نشست‌های حل مسئله)*. دانشگاه علامه طباطبائی.
- میرزائی حصاریان، محمداقرا؛ احمدی، شیوا (۱۳۹۷). استعاره دستوری ازمنظر آموزش و یادگیری زبان فارسی: تحلیلی برپایه دیدگاه زبان‌بنیاد هلیدی. *مطالعات آموزش بین‌المللی زبان فارسی*، ۴(۶)، ۳۸-۱۱.
- یعقوبی، روح‌اله؛ دبیرمقدم، محمد؛ آفاگل‌زاده، فردوس (۱۴۰۱). استعاره‌های دستوری گذرایی در بخش شنیداری کتاب‌های آزمون زبان تافل: رویکرد زبان‌شناسی نقش‌گرایی نظام‌مند. *زبان و زبان‌شناسی*، ۱۷(۳۴)، ۲۷۱-۳۰۸.

References

- Dabir-Moghaddam, M. (2014). *Theoretical linguistics: Emergence and development of generative grammar* (2nd ed.). SAMT. (In Persian)
- Dalimunthe, A. A. (2010). *Grammatical metaphor in senior high school English textbook* [Doctoral dissertation, Unimed]. <https://digilib.Unimed.ac.id>
- Eggins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics* (1st ed.). Pinter.
- Foley, W. A., & Van Valin, R. D. (1984). *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge University Press.
- Haghshenas, A. (2003). *Persian language and literature at the crossroads of tradition and modernity* (Collection of articles). Aghah. (In Persian)
- Halliday, M. A. K. (1985). *Introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004). *The language of science*. Continuum.

- Halliday, M. A. K., & Matthiesen, C. M. I. M (2004). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiesen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Holtz, M. (2009). Nominalization in scientific discourse: A corpus-based of abstracts and research articles. In *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference*. <https://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/341>
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Mirzaei Hesarian, M., & Ahmadi, S. (2018). Grammatical metaphor from the perspective of Persian language teaching and learning: An analysis based on the language perspective of the Halliday foundation. *Persian Language International Teaching Studies*, 4(6), 11–38. (In Persian)
- Patterson, K. J. (2019). Metaphor, transitivity, and the literary world—How Dickens and Hardy represent their world through metaphor. *Revista Documentos Lingüísticos Literarios UACH*, (38), 68–75.
- Razavian, H., & Mobaraki, S. (2013). Grammatical metaphor: A new criterion for distinguishing the language of science and literature. *Research in Persian Language & Literature*, (31), 1–24. (In Persian)
- Ryshina-Pankova, M. (2010). Toward mastering the discourses of reasoning: Use of grammatical metaphor at advanced levels of foreign language acquisition. *The Modern Language Journal*, 94(2), 181–197.
- Sahraei, R. (2021). *Bilingualism in Iran: Opportunity or threat?* (Problem-solving seminar series). Allameh Tabatana'i University. (In Persian)
- Supreme Council of the Cultural Revolution. (2010). *Comprehensive scientific map of the country document*. Tehran. (In Persian)
- Taverniers, M. (2003). *Grammatical metaphor in SFL: A historiography of the introduction and initial study of the term*. <http://users.ugent.be/~mtaverni/publications.html>
- Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar*. Edward Arnold.
- Thompson, G. (2004). *Introducing functional grammar* (2nd ed.). Arnold.
- Yaghoubi, R., Dabir-Moghaddam, M., & Aghagolzadeh, F. (2021). Transitivity grammatical metaphors in the TOEFL listening module: A systemic functional grammar. *Language and Linguistics*, 17(34), 271–308. <https://doi.org/10.30465/lsi.2022.8443> (In Persian)

