



Instructors Perspective towards the Significance of Metaphor and Metonymy Through Literary Texts in Teaching Persian to Non-Persian Speakers

Mahdi Khodadadian¹

Ph.D. candidate in Persian Language and Literature, Mohagheh Ardabili University, Iran.

Shokrollah Pouralkhas Nokande²

Corresponding Author, Professor in Persian Language and Literature, Mohagheh Ardabili University, Iran.

Alireza Nikoui³

Associated professor in Persian Language and Literature, Guilan University, Iran.

Bijan Zahiri Nav⁴

Associated professor in Persian Language and Literature, Mohagheh Ardabili University, Iran.

Abstract:

To benefit the many advantages of figurative language in language teaching, the obstacles to its use must be removed by exploring the processes of applying its examples. Therefore, language instructors and programmers can increasingly take advantage of literary texts and equip the language learners with the ability to understand and produce them. This is very important in the case of Persian language. Since figurative language is pervasive among Persian speakers and the language has a significant amount of classic and contemporary literary sources that can play a role in planning for learning Persian as the second or foreign language. However, applying literature in teaching Persian requires two elements: first, selecting the types of literary metaphors and metonymies, and then clarifying how far they are from the norms .

Hence, using survey and scaling methods, the present study assigns the importance and number of metonymy metaphoric indices in teaching Persian to non-Persian speakers through literary texts.

To achieve this goal, the authors have provided a questionnaire with eight literary genres at three levels of language proficiency. The questionnaire was sent non-randomly to 94 Iranian teachers, all experts in teaching Persian to non-Persian speakers. They also had the experience of teaching in Iran and other countries, in group and private classes. The teachers were categorized in two groups: the experts in Persian literature (with university degrees at all level of their educations); and those who were educated in linguistics, teaching Persian to non-Persian learners, etc., and studied Persian literature in at least one level of their education.

Received on: 19/11/2020

Accepted on: 18/01/2021

¹. Email: mahdikhodadadian@yahoo.com

². Email: pouralkhas@uma.ac.ir

³. Email: alireza_nikouei@yahoo.com

⁴. Email: zahirinav@yahoo.com

DOI: 10.30479/jtpsol.2021.14583.1502

pp.169-202

To verify the questionnaire's reliability, the initial monitoring sample, consisted of 30 participants. The data was analyzed using Cronbach's alpha coefficients. The obtained figures illustrate acceptable validity of the questionnaire. The collected data was analyzed using SPSS 22, calculating one-way Chi-square, applying Friedman and Mann-Whitney statistical test.

The results show that the relevant indices for beginner and intermediate levels consider metaphor and metonymy as insignificant components. In case of teaching Persian to non-Persian learners, this result challenges the idea that metaphor belongs to the norms due to the high frequency.

Moreover, since the literary metaphors are one of the most effective techniques of creating literary ?????, their understanding requires more mental effort by the learners.

To benefit the figurative language, the learners have to dominate the norms of the language. Beyond the norms, they have to recognize the new meanings of the vocabularies in the target language. That is why familiarity with literary metaphors demands learner's double mental efforts .

Furthermore, the index of conceit metaphors is also considered insignificant by the sample population. However, the instructors who were inexperienced in teaching literature emphasized the importance of the indicator.

This approach suggests the effectiveness of teaching literature and specifically metaphors. It also demonstrates that removing the borders between the two areas of language education and teaching literature through metaphors is one of the techniques of creating literariness.

Since this study has been conducted consulting experts in teaching Persian, we suggest that the instructors and text-book developers consider the present study results .

In order to achieve more accurate results, we also suggest that they provide lessons based on two introduced figures of speeches, metonymy and metaphor. In this way, the effect of teaching figurative language at the three levels of proficiency, in a larger scale, can be studied and examined.

Keywords: Persian language instructors, metonymy, metaphor, figurative language.



دیدگاه مدرسان در خصوص اهمیت مجاز و استعاره‌ی ادبی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان از طریق متون ادبی (پژوهشی)

مهدی خدادادیان^۱

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه محقق اردبیلی

شکراله پورالخاص نوکنده‌ئی^۲

نویسنده‌ی مسئول، استاد گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه محقق اردبیلی

علیرضا نیکویی^۳

دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان

بیژن ظهیری ناو^۴

دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

پژوهش حاضر به شیوه‌ای پیمایشی به تعیین میزان و درجه‌ی اهمیت شاخص‌های مجاز و استعاره‌ی ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی پرداخته است. بدین‌منظور نخست پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته دربردارنده‌ی هشت گویه از مؤلفه‌ی مجاز و شش گویه از مصادیق استعاره در سه سطح زبانی تهیه شد و به صورت غیرتصادفی دسترس‌پذیر و هدف‌دار در اختیار ۹۴ تن از مدرسان ایرانی با سابقه‌ی تدریس در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که با مقولات ادبیات فارسی نیز آشنایی داشتند قرار گرفت. داده‌های به‌دست‌آمده برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش از طریق نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس ۲۲ و آزمون‌های آماری کای-دو یک‌طرفه، فریدمن و من-ویتنی مورد بررسی قرار گرفت. بخشی از نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که جمعیت نمونه تمام شاخص‌های تعیین‌شده در دو سطح مبتدی و میانی را در هر دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره بی‌اهمیت قلمداد کرده‌اند که این نتیجه، این باور را که مجاز به علت بسامد وقوع بالا به گونه‌ی هنجار متعلق است، حداقل در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به چالش می‌کشد. علاوه بر این، شاخص استعاره‌های بعید نیز به‌طور کلی توسط جمعیت نمونه بی‌اهمیت شمرده شده است، ولی مدرسان فاقد تجربه‌ی آموزش ادبیات، بر اهمیت شاخص مذکور تأکید داشته‌اند که این رویکرد از یک سو حاکی از کارآمدی تجربه‌ی آموزش ادبیات در رویارویی با استعاره‌های ادبی، و از دیگر سو نشان‌دهنده‌ی برداشته شدن مرز میان دو حوزه‌ی آموزش زبان و آموزش ادبیات در مواجهه با استعاره به‌عنوان یکی از شگردهای آفرینش ادبیت است.

کلیدواژه‌ها: مدرسان زبان فارسی، مجاز و استعاره‌ی ادبی، زبان مجازی

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۲۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۲۹

۱. رایانامه: mahdikhodadadian@yahoo.com

۲. رایانامه: pouralkhas@uma.ac.ir

۳. رایانامه: alireza_nikouei@yahoo.com

۴. رایانامه: zahirinav@yahoo.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtjpsol.2021.14583.1502

صص: ۱۶۹-۲۰۲

۱. مقدمه

می‌توان در برابر زبان حقیقی که کلمات را در معنای معیار^۱ به خدمت می‌گیرد، به وجود زبانی به نام زبان مجازی^۲ قائل بود که مقصودش از آنچه بیان می‌کند چیز دیگری است. این زبان در قالب انتقال یا فرابری معنای حقیقی یک شیء به شیء دیگر، در نظام کاربرد حقیقی زبان تصرف می‌کند تا به معنایی جدید، وسیع‌تر، خاص یا دقیق‌تر دست یافته، به خلق تصاویر زبانی بیانجامد (Hawkes, 1998, pp. 12-13). زبان مجازی که شکل تکامل یافته و هنری‌شده‌ی زبان عادی است، قادر است شاعر را از محدودیت‌های زبان عرف رها کرده، به بلندپروازی‌های تخیل وی جامه‌ی عمل بپوشاند (Mashhadi et al., 2010).

هاوکس صورت‌های مختلف «انتقال» و به عبارت دیگر چرخش‌های زبانی از معنای حقیقی به سوی معنای مجازی را صناعات ادبی نامیده، استعاره^۳ را انگاره‌ی اصلی انتقال و در نتیجه اصلی‌ترین صناعت ادبی کلام می‌خواند و سایر صناعات ادبی به ویژه سه مقوله‌ی سنتی اصلی شامل تشبیه^۴، مجاز مرسل به علاقه‌ی جزء و کل^۵ و مجاز مرسل به علاقه‌ی لازم و ملزوم^۶ را از انواع استعاره یا گونه‌هایی از الگوی اصلی استعاره قلمداد می‌نماید و معتقد است اگرچه می‌توان سیاهه‌ی این سه مقوله را همچون عالمان علم بیان سنتی، گسترده‌تر و پیچیده‌تر کرد، صرف دانستن اصل زبانی انتقال در جان بخشی به استعاره و انواع آن کفایت می‌کند (Hawkes, 1998, pp. 13-16). لازار معتقد است هرچند زبان‌شناسان ویژگی‌های زبان‌شناختی خاصی همچون استعاره، الگوهای نحوی نامتعارف، تعبیرهای شاعرانه و... را برای زبان ادبی بر می‌شمارند، این ویژگی‌ها در گونه‌های دیگر کلام نیز قابل مشاهده است که به عنوان نمونه می‌توان از استعاره به عنوان مفاد گفتار روزمره و محاوره‌ای نیز نام برد و بر همین مبناست که می‌توان زبان ادبیات را پدیده‌ای نسبی (و نه مطلق) قلمداد نمود (Lazar, 2001, pp. 19-21). به عبارت دیگر می‌توان برای ویژگی‌هایی که مختص ادبیات در نظر گرفته می‌شود، نمونه‌های بسیاری در خارج از ادبیات نیز یافت، تا جایی که در گفتگوهای روزمره نیز کاربرد اصطلاحات^۷، استعاره‌ها، ضرب‌المثل‌ها^۸، بازی با کلمات^۹ و... در شمول استفاده‌ی خلاقانه از زبان به شمار رفته، و در نتیجه قویاً با معیارهای ادبیت^{۱۰} در ارتباطند، ولی مردمی که آن‌ها را به کار می‌گیرند، حتی از این‌که زبان را در شکل خلاقانه‌ی خود به کار برده‌اند، آگاه نیستند (Simpson, 1996, p. 9; Carter, 1997, p. 49; quoted from)

1. standard

2. figurative language

3. metaphor

4. simile

5. synecdoche

6. metonymy

7. idioms

8. proverbs

9. play with words

10. literariness

(Daskalovska & Dimova, 2012) و هیچ‌گونه مشکلی در درک زبان مجازی روزمره ندارند، ولی این امر به دلایل زیر در خصوص فراگیران زبان خارجی متفاوت است:

۱- در بیشتر زبان‌ها روش‌های متفاوتی در بیان عقاید و باورها وجود دارد و بیشتر اوقات، گزینش استعاره‌ها نگرش‌های فرهنگی افراد یک جامعه را به حوزه‌های خاص فعالیت‌های انسانی آشکار می‌سازد (Carter, 1997, quoted from Daskalovska & Dimova, 2012).

۲- ممکن است زبان‌آموزان از وجود استعاره در متن ناآگاه بوده، خوانش استعاری از شعر نداشته باشند (Lazar, 2001, pp. 153-154).

۳- درک ارتباط میان مفاهیم ظاهراً ناهمسان و متفاوت (مخصوصاً در استعاره‌های بعید) برای زبان‌آموزان بسیار دشوار است (Lazar, 2001, p. 154).

۴- زبان‌آموزان در مراحل نخستین یادگیری یک زبان با توجه به نداشتن دانش کافی از زبان مقصد، معانی استعاری را از منبع زبان مادری خود تأمین می‌کنند (Talebinezhad, 2007)، یا به عبارت دیگر، به تفسیر و تعبیر استعاره‌ها بر مبنای تداعی‌های فردی و برخاسته از سنت‌ها و آداب و رسوم جامعه‌ی مبدأ می‌پردازند (Lazar, 2001, p. 154).

البته ذکر این نکته ضروری می‌نماید که در مواجهه با متون ادبی، به‌ویژه متون ادبی کلاسیک، ممکن است گویشوران بومی فاقد ذهنیت نیز درک درستی از بافت مجازی نداشته باشند؛ زیرا همان‌گونه که شمیسا نیز اشاره می‌کند، حداقل پنجاه درصد از درک لطایف و نکات متون ادبی کلاسیک، منوط به تسلط کافی بر بدیع و بیان است (Shamisa, 2015, p. 21). به بیان دیگر از آنجا که اظهار نظر در خصوص هنجارگریزی بدون آگاهی از زبان هنجار امکان‌پذیر نیست و در عین حال از زبان خودکارِ عصر بسیاری از شاعران و ادیبان پیشین سندی موجود نیست، شاید بهتر باشد در بررسی متون ادبی پیشین، آن‌ها را با زبان خودکار فارسی امروز مقایسه نمود (Safavi, 2012, pp. 180-181)، و آنجاست که احتمال عدم درک بسیاری از مصادیق هنجارگریزی و از جمله هنجارگریزی معنایی توسط گویشوران بومی زبان فارسی نیز وجود خواهد داشت. این عدم‌آگاهی می‌تواند در مورد زبان‌آموزان غیربومی دوچندان باشد؛ چراکه لازمه‌ی ارائه‌ی متون ادبی سرشار از واژه‌های مهجور، صنایع بدیعی و استعارات، تسلط زبان‌آموزان بر هنجارهای متداول کاربرد زبان است؛ به گونه‌ای که بتوانند عدول از این هنجارها را تشخیص دهند (Lazar, 2001, p. 84). با این همه، آشنایی زبان‌آموزان با زبان مجازی به دلایل زیر ضروری است:

۱- اهمیت آگاهی از استعاره‌های یک زبان تا به حدی است که توانایی کاربرد آن‌ها نشانه‌ی یادگیری یک زبان قلمداد شده (Danesi, 1986) و بر همین مبنا اصطلاح «توانش استعاری» وضع گردیده است. توانش استعاری به توانایی درک و استفاده از استعاره‌ها در ارتباطات طبیعی اطلاق می‌شود (Ghane Shirazi &

1. MC (metaphoric competence)

(Talebinezhad, 2013). پس از طرح اصطلاحات توانش زبانی^۱ توسط چامسکی^۲ و توانش ارتباطی^۳ توسط هایم^۴، و تأکید بر نقش آن دو در یادگیری زبان مقصد، عده‌ای از محققان و در رأس آنان دنسی توانش استعاری را به عنوان یک مکمل سودمند برای دو توانش پیشین مطرح کردند و اظهار نمودند برای دستیابی زبان‌آموزان به توانایی تولید یک فرد بومی‌زبان، باید استعاره‌ها و اصطلاحات را در برنامه‌ی درسی آموزش زبان دوم گنجانند (Teymouri Aleshtar & Dowlatabadi, 2014).

۲- وابستگی بیش از حد زبان‌آموزان به متون خواننداری فاقد قوه‌ی تخیل^۵، ممکن است آنان را به نادیده انگاشتن جنبه‌های ارزشی و مفهومی زبان مجازی سوق دهد (Carter & McCarthy, 1998; quoted from Hoang, 2014) و در نتیجه از توانایی درک زبان مجازی و متون ادبی محروم کند. به عبارت دیگر نباید این نکته را از نظر دور داشت که استفاده از گونه‌های گفتگویی، شفاف، مذاکره‌ای، و عاری از غنا، مرجعیت فرهنگی و خلاقیت زبانی، فرصت فراگیران را برای آشنایی با زبان جذابی که می‌تواند منجر به بالا بردن آگاهی ادبی زبان‌آموزان شود، سلب خواهد نمود (Carter, 1997; quoted from Daskalovska, & Dimova, 2012).

بر مبنای آنچه گفته شد، می‌توان اظهار نمود زبان مجازی پدیده‌ای است که به منظور بهره‌گیری از مزایای بی‌شمار آن در امر آموزش زبان، نخست باید با کشف راهکارهای استفاده از مصادیق آن، موانع به‌کارگیری آن را مرتفع کرد، تا علاوه بر تجهیز زبان‌آموزان به توانایی درک و تولید این گونه، امکان بهره‌گیری از متون ادبی نیز فراهم گردد. این ضرورت در مورد زبان فارسی دوچندان است؛ زیرا علاوه بر این که استفاده از زبان مجازی در میان گویشوران فارسی بسیار متداول است، این زبان از حجم قابل‌توجهی از متون ادبی معاصر و کلاسیک برخوردار است که امکان ایفای نقش در برنامه‌های آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم یا خارجی را دارند، ولی به‌کارگیری این دسته از متون، از این نظر که از کدام دسته از مجازها و استعاره‌های ادبی بهره گرفته‌اند و تا چه اندازه از زبان هنجار فاصله دارند، نیازمند گزینش است. از این رو پژوهش پیش رو بر آن است تا به روش پیمایشی^۶ و با نظرخواهی از مدرسان باتجربه‌ی حوزه‌ی آموزش زبان و ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان، جایگاه انواع مجاز و استعاره‌ی ادبی را از منظر میزان اهمیت در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان سطوح زبانی مختلف تعیین نماید. پرسش‌هایی که پژوهشگران در این پژوهش در صدد پاسخ‌گویی بدان‌ها هستند، عبارت‌اند از:

۱- نمود میزان اهمیت انواع مجاز و استعاره‌ی ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از منظر مدرسان باتجربه‌ی این حوزه چگونه است؟

1. linguistic competence

2. Chomsky

3. communicative competence

4. Hyme

5. literal

6. survey

۲- بهترین ترتیب به‌کارگیری شاخص‌های مجاز و استعاره‌ی ادبی بر مبنای درجه‌ی (رتبه‌ی) اهمیت آن‌ها در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از منظر مدرسان باتجربه‌ی این حوزه کدام است؟

۳- تجربه‌ی مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان تا چه اندازه در تعیین میزان اهمیت شاخص‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره‌ی ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی در هر یک از سطوح زبانی تأثیرگذار است؟
می‌توان بر مبنای پرسش‌های بالا فرضیه‌های زیر را مطرح کرد:

۱- استفاده از انواع مجاز در هر سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته از منظر مدرسان باتجربه‌ی حوزه‌ی آموزش زبان و ادبیات فارسی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مهم است، و استفاده از انواع استعاره فقط در دو سطح میانی و پیشرفته حائز اهمیت است.

۲- بهترین ترتیب به‌کارگیری محتوای ادبی حاوی مجاز در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته، استفاده از محتواهایی است که در آن‌ها به ترتیب مجاز با علاقه‌ی کلیت و جزئیّت، عموم و خصوص، لازمیت و ملزومیت، حال و محل، سببیت، آلیت، جنس و ماکان و مایکون به کار رفته باشد، و بهترین ترتیب به‌کارگیری محتوای ادبی حاوی استعاره در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح زبانی، استفاده از محتواهایی است که در آن‌ها به ترتیب استعاره‌ی قریب، مصرحه، مکنیه‌ی غیراضافی، اضافه‌ی استعاری، ته‌گمیه و بعید به کار رفته باشد.

۳- تجربه‌ی مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان تا حد زیادی در تعیین میزان اهمیت شاخص‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره‌ی ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی در هر یک از سطوح زبانی تأثیرگذار است.

۲. مبانی نظری

۲.۱. نگاهی صورت‌گرایانه^۱ به مبحث مجاز و استعاره

بخش وسیعی از مطالعات آثار ادبی به‌ویژه شعر به پژوهش‌های صورت‌گرایانه اختصاص دارد (Shafiei Kadkani, 2012, p. nineteen). از جمله دستاوردهای صورت‌گرایان، طرح فرایند برجسته‌سازی^۲ در برابر فرایند خودکاری^۳، و شناخت این فرایند به عنوان عامل ایجاد زبان ادب است. لیچ^۴ دو گونه‌ی هنجارگریزی^۵ و

1. formalist

2. foregrounding

3. automatisaton

4. Leech

۵. این اصطلاح (deviation) بعدها در سایر کتاب‌های انتشار یافته توسط صفوی به «قاعده‌کاهی» تغییر یافت.

قاعده‌افزایی^۱ را به عنوان قالب‌های ظهور فرایند برجسته‌سازی مطرح کرد. به باور وی هنجارگریزی نتیجه‌ی انحراف از قواعد حاکم بر زبان خودکار، و قاعده‌افزایی افزودن قواعدی اضافه، بر قواعد حاکم بر زبان هنجار است. وی هنجارگریزی را در هشت گونه‌ی هنجارگریزی واژگانی، نحوی، آوایی، نوشتاری، معنایی، گویشی، سبکی، و زمانی دسته‌بندی می‌کند و هنجارگریزی معنایی را که بر استعاره و مجاز نیز شمول دارد، بیش از سایر انواع هنجارگریزی در فرایند برجسته‌سازی ادبی دخیل می‌داند. وی همچنین قاعده‌افزایی را ماحصل تکرار^۲ و ایجاد توازن^۳ در کلام ادبی می‌داند (Safavi, 2001a, pp. 40-51). بخش دیگری از دستاوردهای صورت‌گرایان، به‌ویژه صورت‌گرایان روس، نتیجه‌ی اندیشه‌ی یاکوبسون^۴ است. وی نخستین کسی بود که دو محور هم‌نشینی و جانیشینی^۵ مطروحه توسط سوسور^۶ را در قالب دو اصطلاح «قطب مجازی»^۷ و «قطب استعاری»^۸ به ادبیات تعمیم داد. وی قطب استعاری را برای عملکرد روی محور جانیشینی، و قطب مجازی را برای عملکرد روی محور هم‌نشینی مورد استفاده قرار داده است (Safavi, 2012, p. 123). در واقع وی استعاره را فرایندی قلمداد نموده که نشانه‌ای را از محور جانیشینی به جای نشانه‌ای دیگر قرار می‌دهد و از همین رو اصطلاح «انتخاب»^۹ را جایگزین محور جانیشینی یا متداعی می‌کند، و مجاز را فرایندی می‌داند که برعکس استعاره، بر روی محور هم‌نشینی عمل کرده، به نشانیدن نشانه‌ها در کنار یکدیگر می‌انجامد و از این رو وی به جای محور هم‌نشینی از اصطلاح «ترکیب»^{۱۰} بهره می‌جوید. می‌توان این دو فرایند را در قالب رابطه‌ی مدلول نسبت به مصداق نیز توجیه نمود؛ بدین ترتیب که گرایش به بهره‌گیری از قطب مجازی و در نتیجه کاربرد نشانه‌ها بر روی محور هم‌نشینی، مدلول زبانی را به مصداق موجود در جهان خارج نزدیک‌تر کرده، نویسندگان را به استفاده‌ی بیشتر از نقش ارجاعی^{۱۱} زبان سوق می‌دهد، در حالی که گرایش به قطب استعاری و انتخاب نشانه‌ای به جای نشانه‌ای دیگر، نتیجه‌ای جز دور شدن مدلول زبانی از مصداق جهان خارج، و در نتیجه بهره‌گیری بیشتر از کلام مخیل نداشته، نویسندگان را به بهره‌گیری از نقش ادبی زبان رهنمون می‌گردد. به عنوان نمونه می‌توان به واژه‌ی «گنبد» اشاره کرد که در «گنبد مسجد شیخ لطف‌اله اصفهان» به دلیل نشان‌داری از طریق ترکیب و مجاورت، به مصداق خاصی در جهان خارج نزدیک شده، در حالی که کاربرد همین واژه بر روی محور جانیشینی به جای

1. extra regularity

2. repetition

3. parallelism

4. Jakobson

5. syntagmatic & paradigmatic

6. Saussure

7. metonymy polar

8. metaphor polar

9. selection

10. combination

11. referential

«آسمان»، مدلول «گنبد» را از مصداقش در جهان خارج دور می‌کند. بر مبنای آنچه بیان شد می‌توان اظهار کرد توجه نویسندگان و شاعران به عملکرد محور همنشینی و ترکیب، آنان را از توجه به عملکرد محور جانیشینی و انتخاب دور خواهد کرد و برعکس (Safavi, 2001b, pp. 98-108; Safavi, 2001c, pp. 98-105). صفوی نیز با استناد به آرای ساخت‌گرایی در مطالعات ادبی، به طرح مسائلی در حوزه‌ی زبان‌شناسی ادبیات پرداخته که ابداع دو اصطلاح «بدیع نظم» و «بدیع شعر» از آن دسته‌اند. وی بر آن است که «می‌توان صناعات مربوط به صورت زبان را که ابزار ایجاد نظم به شمار می‌روند، در دانشی به نام بدیع نظم توصیف و طبقه‌بندی کرد و صناعات مربوط به محتوای زبان را که ابزار ایجاد شعر محسوب می‌شوند، در دانشی دیگر مثلاً تحت عنوان بدیع شعر مورد بررسی و توصیف قرار داد» (Safavi, 2001a, p. 160). به باور صفوی، تکرارهای کلامی که در سه گروه توازن‌های آوایی، واژگانی و نحوی دسته‌بندی شده و وابسته به صورت زباند، در ذیل بدیع نظم قابل بررسی‌اند (Ibid, pp. 160-161)، و انواع قاعده‌کاهی‌ها که بر درونه و محتوای زبان عمل کرده، به خلق معانی متفاوت با معانی زبان خودکار منجر می‌شوند، به حیطه‌ی بدیع شعر تعلق دارند (Safavi, 2001b, p. 75). وی ضمن پرداختن به مبحث مجاز، به ذکر دو نمونه از متون ادبی و زبان خودکار در راستای تعریف انواع علائق مجاز می‌پردازد تا مدعی شود آنچه در سنت مطالعات ادبی، مجاز خوانده می‌شود، در زبان هنجار نیز از چنان بسامد وقوع بالایی برخوردار است که نمی‌توان آن را نوعی فرایند برجسته‌سازی و شگردی ادبی تلقی کرد و به حیطه‌ی بدیع شعر متعلق خواند. وی فقط مجاز به علاقه‌ی مشابهت یا استعاره را تنها نوع خلاق مجاز قلمداد می‌کند و آن را به حوزه‌ی زبان ادب متعلق می‌داند. به باور وی استعاره عالی‌ترین نوع تشبیه است و زمانی ایجاد می‌شود که از ارکان چهارگانه‌ی تشبیه، صرفاً مشبّه‌به آن حفظ، و مابقی ارکان آن حذف می‌گردد و اینجاست که امکان انتخاب نشانه‌ای بر حسب تشابه معنایی از روی محور جانیشینی فراهم شده، بر روی محور همنشینی قرار می‌گیرد تا منجر به ایجاد بیشترین فاصله میان مدلول و مصداق خارجی شده، کلامی مخیل به دست دهد (Safavi, 2001b, pp. 124-131). شمیسا نیز نگاهی مشابه صفوی به مقوله‌ی مجاز و استعاره دارد. وی نیز مخیل‌ترین نوع مجاز را مجاز با علاقه‌ی مشابهت یا مجاز بالاستعاره یا به تخفیف، استعاره قلمداد می‌کند و سایر انواع مجاز یا مجازهای مفرد مرسل را از آنجا که خاص ادبیات نیستند و در همه‌ی انواع زبان‌ها و سبک‌ها معمول و مرسومند، مربوط به علم معنی‌شناسی می‌داند (Shamisa, 2015, pp. 46-59). شفیع‌ی کدکنی در تقسیم‌بندی خود تمایز زبان شعر یا رستاخیز کلمه‌ها را در دو دسته‌ی موسیقایی و زبان‌شناسیک جای می‌دهد و بر این باور است که عواملی همچون وزن، قافیه، ردیف، و هماهنگی‌های آوایی در زمره‌ی گروه موسیقایی محسوب می‌شوند، و مجموعه‌ای همچون مجاز، استعاره، آرکائیسیم، ایجاز و حذف، حسّامیزی و... در زمره‌ی بوطیقاها‌ی جدید و زبان‌شناختی رستاخیز کلمات به شمار می‌روند. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، شفیع‌ی کدکنی از این منظر که مجاز و استعاره را در حوزه‌ی قوانین شناخته شده‌ی رستاخیز

کلمات در گروه زبان‌شناسیک دسته‌بندی کرده، و به توضیح آن دو در ذیل یک عنوان پرداخته، به کارکرد تقریباً واحدی برای این هر دو مقوله قائل است (Shafiei Kadkani, 2012, pp. 7-11).

۲.۲. مجاز

اصطلاح مجاز در مطالعات اسلامی نخستین بار توسط ابوعبیده معمر بن المثنی (متوفی ۲۸۰ ه. ق) در کتاب *مجاز القرآن* با عنوان «استعمال لفظ در غیر معنی حقیقی‌اش» به کار رفت (Safavi, 2001c, pp. 29-30) و تا مدت‌ها به مثابه مؤلفه‌ای کلامی و فلسفی در میان متکلمین اشعری و معتزلی مطرح بود؛ چراکه لازمه‌ی دستیابی به تعریف مجاز، مشخص شدن معنای حقیقی الفاظ است. بعدها «مجاز» در قالب آراء و نظرات سکاکی و تفتازانی به فنون و صناعات ادبی راه یافت (Safavi, 2001c, p. 30; Shafiei Kadkani, 2006, pp. 103-104). البته نباید این نکته را از نظر دور داشت که تعریف مجاز به گونه‌ای که شرح آن گذشت، شاعران را به استفاده‌ی اشتباهی و عوضی الفاظ به جای یکدیگر مجاز نمی‌داند؛ زیرا در این صورت، اصل برقراری ارتباط به واسطه‌ی مجازها زیر سؤال خواهد رفت و این‌گونه است که از یک سو شاعران مجبورند در به‌کارگیری مجاز، سرنخ یا به اصطلاح قرینه‌ای لفظی به دست دهند تا مقصودشان فهمیده شود، و از دیگر سو باید میان معنی نخستین (حقیقی) و ثانوی (مجازی) لغت، رابطه‌ای مشخص برقرار باشد که بدان علاقه می‌گویند. نکته‌ی مهم دیگر در رویکرد ادبی به مجاز این است که این مبحث از منظر علم بیان به متن جملات محدود می‌شود و چنانچه لغتی در خارج از بافت جمله و به صورت مجرد چند معنا داشته باشد، در ذیل مبحث چندمعنایی^۱ قابل طرح خواهد بود (Shamisa, 2015, pp. 46-48). در کتب مختلف بلاغی تقسیم‌بندی‌های متفاوتی از علایق مجاز صورت گرفته، اما با توجه به این‌که در پژوهش پیش‌رو، ملاک دسته‌بندی انواع علاقه‌ی مجاز، نظر خبرگان بوده و به تشخیص این گروه، صرفاً در خصوص مجاز با هشت علاقه‌ی پرکاربرد از مدرسان زبان فارسی نظرخواهی شده است، به تعریف و ذکر مثال برای این هشت علاقه پرداخته خواهد شد.

۱- علاقه‌ی کلیت و جزئیت: بدین معنا که می‌توان در قالب آن به دلالت تضمّن^۲ کل را در معنی جزء، و جزء را در معنی کل به کار برد. بنابراین، این‌گونه در دو دسته تجلی می‌یابد:

الف- ذکر کل و اراده‌ی جزء:

آب صافی شده است خون دلم خون تیره شده است آب سرم [=چشمم] (مسعود سعد)

پایم [=انم] درد می‌کند.

ب- ذکر جزء و اراده‌ی کل:

^۱. polysemy

^۲- این‌گونه (connotation) که به دلالت ضمنی نیز معروف است، خود قسمی از دلالت لفظی است و می‌توان آن را دلالت کل بر جزء خود دانست. مثل دلالت خانه بر دیوار (Shamisa, 2015, p. 31).

به یاد روی شیرین بیت [=شعر] می‌گفت چو آتش تیشه می‌زد کوه می‌سفت (نظامی)
لطفاً آن کاست [=دستگاه ضبط صوت] را روشن کن (Shamisa, 2015, p. 49; Safavi, 2001b, p.)
(115).

۲- مجاز با علاقه‌ی حال و محل: در این‌گونه می‌توان جای و جای‌گیر را به دلالت التزام^۱ به جای هم به کار برد. این‌گونه نیز در دو دسته قابل تقسیم است:
الف- ذکر محل و اراده‌ی حال:

دل عالمی [=اهل عالمی] بسوزی چو عذار برفروزی تو از این چه سود داری که نمی‌کنی مدارا (حافظ)
سماور [=آب درون سماور] تان غل نمی‌زند.
ب- ذکر حال و اراده‌ی محل:

گل در بر و می [=جام می] در کف و معشوق به کام است سلطان جهانم به چنین روز غلام است (حافظ)
برو آن پلو [=دیس پلو] را بیاور (Shamisa, 2015, pp. 50-51; Safavi, 2001b, p. 117).

۳- علاقه‌ی لازمیت و ملزومیت: به کاربرد لازم و ملزوم به جای یکدیگر به دلالت التزام اطلاق می‌شود.
راه می‌بینم در ظلمت/ من پر از فانوس [=نور و روشنی] ام (سپهری)

بدون عینک به آفتاب [=خورشید] نگاه نکن (Shamisa, 2015, p. 51; Safavi, 2001b, p. 118).

۴- علاقه‌ی سببیت: به کاربرد علت و معلول به جای یکدیگر به دلالت التزام گفته می‌شود و بر دو نوع است:
الف- ذکر سبب و اراده‌ی مسبب:

خسروی کار گدایی کی بود این به بازوی [=قدرت] چو مایی کی بود (عطارد)
لطفاً چشمت [=نگاهت] به این ماشین باشد.
ب- ذکر مسبب و اراده‌ی سبب:

ای سرد و گرم [=دگرگونی] دهر کشیده شیرین و تلخ دهر چشیده (مسعود سعد)
آب [=شیر آب] را ببند (Shamisa, 2015, p. 52; Safavi, 2001b, p. 119).

۵- علاقه‌ی آلیت: زمانی است که به دلالت التزام، منظور از عضوی از بدن، کنش آن عضو باشد.
تلخ از شیرین لبان [=سخنان] خوش می‌شود خار از گلزار دلکش می‌شود (مولوی)
چشم [=نگاه] تیزی دارد (Shamisa, 2015, p. 53).

۱. این‌گونه (implication) نیز قسمی از دلالت لفظی است، و دلالت لازم و ملزوم بر یکدیگر محسوب می‌شود. مثل این‌که گفته شود کلاس تعطیل است و مراد این باشد که استاد نیامده؛ زیرا لازمه‌ی تشکیل کلاس، حضور استاد است (Shamisa, 2015, p.)
(31).

۶- علاقه‌ی عموم و خصوص: در این گونه، به دلالت تضمن خاص را ذکر می‌کنند و منظورشان عام است و برعکس. این گونه نیز بر دو نوع است:

الف- ذکر خاص و اراده‌ی عام:

کدخدای زمانه چاکر او
خواجehی روزگار قنبر [=غلام] او (سنایی)
خیلی یزید [=آزاردهنده] شده.

ب- ذکر عام و اراده‌ی خاص:

گفت پیغمبر [=پیغمبر اسلام] که از باد بهار
تن میپوشانید در لیل و نهار (مولوی)
شاه [=محمد رضا شاه] رفت (Shamisa, 2015, pp. 53-54; Safavi, 2001b, p. 120).

۷- علاقه‌ی ماکان و مایکون: در این علاقه به دلالت التزام، حال و وضع گذشته‌ی چیزی یا کسی به جای حال و وضع کنونی آن/وی به کار می‌رود، یا برعکس و در دو قالب قابل توصیف است:

الف- ماکان (ذکر ماکان و اراده‌ی مایکون):

هر چوب در تجمل چون بزم میر گشت
گر در دو دست موسی یک چوب [=عصا] مار شد (مولوی)
بچه [=آنکه روزگاری بچه بوده] باید احترام مادرش را نگه دارد.
ب- مایکون (ذکر مایکون و اراده‌ی ماکان):

همان بر [=دانه] که کاری همان بدروی
سخن هر چه گوئی همان بشنوی (فردوسی)
پسرم دکتر [=دانشجوی پزشکی] است (Shamisa, 2015, p. 54; Safavi, 2001b, p. 121).

۸- علاقه‌ی جنس: در این رابطه به دلالت التزام، جنس چیزی را می‌گویند و خود آن چیز را اراده می‌کنند.

بدان آهن [=تیشه] که او سنگ آزمون کرد
تواند بیستون را بی‌ستون کرد (نظامی)
طلاها [=اشیاء از جنس طلا] یش را فروخت (Shamisa, 2015, p. 55; Safavi, 2001b, p. 122).

۳.۲. استعاره

از آنجا که هدف اصلی این پژوهش، به‌کارگیری محتوای ادبی (اعم از متون ادبی کلاسیک و معاصر) در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بوده، و بدیهی است که شماری از استعاره‌های ادبی به‌کار رفته در متون ادبی یا دست‌کم ادبی کلاسیک، در زبان خودکار به کار نمی‌روند، مراد پژوهشگران از استعاره، استعاره‌ی مطرح در علم بیان یا به عبارت دیگر، استعاره‌ی برگرفته از دیدگاهی است که مشابهت را مبنای کار خود قرار داده؛ چراکه این گونه در آثار ادبی به‌وفور یافت می‌شود و لازمه‌ی بهره‌گیری از این دسته از متون، داشتن الگویی است که میزان اهمیت استعاره‌ها و تقدم و تأخر به‌کارگیری آن‌ها را در برنامه‌ی درسی فارسی‌آموزان مشخص نماید.

۲.۳.۱. استعاره‌ی ادبی

ریشه‌ی مطالعات بلاغیون مسلمان در خصوص استعاره به گزاره‌های ارسطو^۱ باز می‌گردد. وی فنون زبان را به سه مقوله‌ی متمایز منطق، فن خطابت و فن شعر تقسیم می‌کند و معتقد است منطق و خطابت با رسانه‌ی نثر و ساختارهای کلام «متعارف» در ارتباطند و هدفشان به ترتیب، ایضاح و اقناع است، در حالی که فن شعر از زبان نامتعارف شعر بهره می‌جوید که کاملاً از زبان دو فن دیگر متمایز است و ابزار این تمایز، استعاره است. وی استعاره را استعمال نام چیزی برای چیزی دیگر می‌داند که عامل جان‌بخشی و شکوه کلام است و قادر است به ارتقاء سیاق کلام از سطح متعارف بیانجامد و در نهایت، استعاره‌ها را «اضافه‌های افزوده‌ای» به زبان می‌خواند که زیاده‌روی در کاربرد آن‌ها می‌تواند زبان متعارف را بیش از حد به شعر مانند کرده، به ابهام بکشاند (Hawkes, 1998, pp. 18-24). وی تفاوت تشبیه و استعاره را در قالب دو نمونه به نقل از ایلپاد در مورد اشیل ارائه می‌دهد که به الگوی تعاریف بلاغیون اسلامی و غربی از استعاره مبدل می‌شود؛ به باور وی جمله‌ی «به مانند شیر حمله آورد» در بردارنده‌ی تشبیه است، در حالی که جمله‌ی «این شیر حمله‌ور شد» مبتنی بر استعاره است (Shafiei Kadkani, 2006, pp.107-108).

در میان اندیشمندان مسلمان، ابوزکریا یحیی بن زیاد کوفی ملقب به فُراء (متوفی ۲۰۷ ه. ق) نخستین کسی است که در کتاب *معانی القرآن* به بحث در استعاره‌های قرآنی پرداخته است (Safavi, 2001c, p. 29)، اما قدیمی‌ترین تعریفی که به معنای رایج آن نزدیک است، تعریف جاحظ در *البیان و التبیان* است. وی استعاره را نامیدن چیزی «به نامی جز نام اصلی‌اش، هنگامی که جای آن چیز را گرفته باشد» تعریف کرده است (Shafiei Kadkani, 2006, pp.109-110). این واژه در لغت به معنای عاریه خواستن لغتی به جای لغتی دیگر است؛ زیرا شاعر در این صنعت ادبی بر مبنای شباهت، واژه‌ای را به جای واژه‌ای دیگر به کار می‌گیرد. این‌گونه از استعاره از دو طریق قابل ریشه‌یابی است؛ از یک سو می‌توان استعاره را مجاز با علاقه‌ی مشابَهت یا مجاز بالاستعاره خواند و به عنوان نمونه شخص بلندقد را به علاقه‌ی مشابَهت سرو قلمداد نمود، و از سوی دیگر می‌توان استعاره را از تشبیه استخراج کرد؛ بدین ترتیب که از چهار رکن تشبیه، صرفاً یک رکن مشبه‌به یا مشبه را حفظ، و سه رکن باقیمانده را حذف نمود تا دو گونه‌ی استعاره‌ی مصرحه و مکنیه زاده شود (Shamisa, 2015, pp. 157-178). به عبارت دیگر استعاره‌ی بلاغی تشبیه فشرده‌ای است که یک طرف آن حذف شده و فضیلت آن در این است که هر لحظه جامه‌ای نو بر قامت سخن پوشانده، از تکرار ملال‌آور آن جلوگیری می‌کند (Fotoohi Rodmajani, 2014, pp. 92-93). شمیسا استعاره را مهم‌ترین مبحث بلاغت و ادبیات می‌داند؛ زیرا تشبیه و مجاز به عنوان مقدمه‌ی مبحث استعاره، و صناعاتی همچون نماد، تمثیل، اسطوره و آرکی تایپ مبتنی بر آندند. وی در مقام مقایسه‌ی استعاره و تشبیه، بر آن است که تشبیه توضیح می‌دهد، مبسوط

1. Aristotle

است، و در آن ادعای شباهت مطرح است، در حالی که استعاره مبهم می‌کند، موجز است، و مدعی این‌همانی^۱ است (Shamisa, 2015, pp. 158-159).

استعاره در سنت ادبی دارای ارکانی است که می‌توان آن‌ها را به گونه‌ی زیر تعریف کرد:

- مستعارلّه: معنای مجازی لفظ، و مطابق مشبه در تشبیه است.

- مستعارمنه: معنای حقیقی لفظ، و مطابق با معنای مشبه‌به در تشبیه است.

- لفظ مستعار: این لفظ در غیر معنی حقیقی به کار گرفته شده و برابر با لفظ مشبه‌به است.

- قرینه یا قرینه‌ی صارفه: واژه یا واژه‌هایی است که ذهن را از معنای حقیقی لفظ مستعار دور می‌کند و به معنای مجازی سوق می‌دهد.

- جامع: همان وجه‌شبه میان مستعارلّه و مستعارمنه است.

به عنوان نمونه در جمله‌ی «باران از چشم او فرو می‌چکد»، اشک: مستعارلّه (=مشبه)، قطرات آب زلالی که از ابر فرو می‌چکد: مستعارمنه (=معنای مشبه‌به)، باران: لفظ مستعار (=لفظ مشبه‌به)، چشم: قرینه‌ی صارفه (=ذهن را از معنای حقیقی باران دور کرده، به معنای مجازی اشک سوق می‌دهد)، و فراوانی ریزش: جامع (=وجه شبه) است (Alavi Moqaddam & Ashrafzadeh, 2008, p.118).

علاوه بر این، استعاره در مطالعات ادبی فارسی دارای انواعی است، ولی با توجه به این‌که در پژوهش پیش‌رو، ملاک دسته‌بندی انواع آن، نظر خبرگان بوده، صرفاً به تعریف و ذکر مثال برای این دسته پرداخته خواهد شد.

استعاره‌ی مصرّحه: زمانی این‌گونه استعاره تولید می‌شود که از ارکان تشبیه، فقط مشبه‌به حفظ شود و قرینه‌ای ما را به معنای استعاری لفظ رهنمون شود. این استعاره بر سه نوع است:

الف- مصرحه‌ی مجرده که در آن مشبه‌به با یکی از صفات مشبه به کار می‌رود:

همی ندانی ای آفتاب غالبه‌موی که حال بنده از این پیش بر چه سامان بود (رودکی)

در نمونه‌ی فوق، لفظ غالبه‌موی که از صفات معشوق است، ما را به معنای آفتاب (معشوق) رهنمون می‌شود.

ب- مصرحه‌ی مطلقه که در آن مشبه‌به به همراه ملائمت مشبه‌به و مشبه به کار می‌رود:

چو پر بگسترد عقاب آهنین شکار اوست شهر و روستای ما (ملک‌الشعراء بهار)

در این مثال، عقاب به قرینه‌ی آهنین، مستعارمنه و هواپیما مستعارلّه است. آهنین از ملائمت مشبه، و پرگستردن از ملائمت مشبه‌به است.

ج- مصرحه‌ی مرشّحه که در آن مشبه‌به با یکی از ملائمت مشبه‌به و یکی از ملائمت بسیار خفی مشبه می‌آید:

از لعل تو گر یابم انگشتری زنهار صد ملک سلیمانم در زیر نگین باشد (حافظ)

^۱. identity

در نمونه‌ی بالا لعل استعاره از لب است و انگشتری و نگین از ملائمت مشبّه‌به هستند، و «تو» از ملائمت خفی مشبه محسوب می‌شود (Shamisa, 2015, pp. 165-173).

استعاره‌ی مکنیه: این استعاره زمانی شکل می‌گیرد که از ارکان تشبیه، فقط مشبه بماند و به همراه یکی از ملائمت مشبّه‌به به کار رود و به دو گونه موجود است.

الف- به صورت اضافه که به آن اضافه‌ی استعاری نیز گفته می‌شود:

دست روزگار او را ادب کرد.

در نمونه‌ی بالا روزگار (مشبه) به انسانی مانند شده که دست (از ملائمت مشبه‌به) دارد.

ب- به صورت غیراضافی:

شب‌ی گیسو فروهشته به دامن پلاسین معجر و قیرینه گرز (منوچهری)

شب به زنی مانند شده که گیسو به دامن فروهشته است (Ibid, pp. 178-182).

استعاره‌ی قریب یا مبتذل: استعاره‌ای است که در آن رابطه‌ی میان مستعاره و مستعار منه آشکار، و از این رو استعاره تکراری و آسان فهم است. تکرار بیش از اندازه‌ی این گونه سبب شده در حکم لغت معمولی قرار گیرد و جنبه‌ی هنری خود را از دست بدهد، تا حدی که در میان اروپاییان به استعاره‌ی مرده^۱ نیز معروف شده است. همچون بت که در اصل به معنی مجسمه‌ی بودا و استعاره از معشوق است، ولی امروزه به جای معشوق به کار می‌رود.

استعاره‌ی بعید یا غریب: این گونه برعکس استعاره‌ی قریب، هنرمندانه، و در آن رابطه‌ی میان مستعاره و مستعار منه دور و غریب است؛ بدین ترتیب که هنرمند میان دو چیز به ظاهر ناهمگون شباهتی ظریف یافته است:

ما حقیقت را در باغچه پیدا کردیم / در نگاه شرم‌آگین گلی گمنام / و بقا را در یک لحظه‌ی نامحدود / که دو خورشید به هم خیره شدند (فروغ)

در نمونه‌ی بالا، چشم از نظر نور و گرمی عشق، خورشید خوانده شده است (Ibid, pp. 202-203). استعاره‌ی تهکمی: قدامت این نام را برای مجاز با علاقه‌ی تضاد کامل به کار می‌بردند؛ بدین معنا که واژه‌ی را در معنی ضد آن به کار می‌برند و مثلاً به جای افتضاح می‌گویند: عالی. نام دیگر این استعاره، ریشخند است؛ زیرا این گونه برای استهزا و سخره به کار می‌رود:

ناصرم گفت که جز غم چه هنر دارد عشق گفتم ای خواجه‌ی عاقل هنری بهتر از این؟ (حافظ)

در نمونه‌ی بالا، مراد از خواجه‌ی عاقل، خواجه‌ی نادان است (Shamisa, 2008, p. 30).

1. dead metaphor

۳. پیشینه‌ی پژوهش

طی بررسی‌های انجام شده توسط پژوهشگران، تنها تحقیقی که در حوزه‌ی نقش استعاره در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان صورت گرفته، پژوهش خسروی و پیری (Khosravi & Piri, 2015) است که نتایج آن در قالب مقاله‌ای ارائه شده است. در این پژوهش، تأثیر متغیر خلاقیت زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان سطح پیشرفته‌ی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) در تشخیص جمله‌های استعاره‌ی مرده (استعارات پرکاربردی که گویشوران از ماهیت استعاره‌ی آن‌ها آگاه نیستند)، نو (استعاراتی که قلمرو آن‌ها فراتر از نظام ادراکی عادی کاربران زبان است)، و نیز جملات لفظی (فاقد معنای استعاره‌ی) مورد بررسی قرار گرفته است. این پژوهش که از تست خلاقیت ترانس و آزمون محقق‌ساخته‌ی تشخیص استعاره بهره‌گیری کرده، نشان داده که متغیر خلاقیت، رابطه‌ی معناداری با تشخیص جمله‌های استعاره‌ی زبان فارسی، خصوصاً در تشخیص جملات استعاره‌ی نو دارد.

البته پژوهش‌های کاربردی و ارزنده‌ای نیز به طور عام در ارتباط با آموزش زبان فارسی از طریق ادبیات انجام شده که می‌توان آن‌ها را در دو دسته جای داد. دسته‌ی نخست به پژوهش‌هایی اختصاص دارد که به مبحث آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان اختصاص دارد و از آنجا که جمعیت نمونه‌ی پژوهش حاضر، آموزش زبان فارسی از طریق متون در بردارنده‌ی مجاز و استعاره‌ی ادبی را حداقل در دو سطح مبتدی و میانی جایز نمی‌دانند، می‌توان موضوع آن‌ها را با پژوهش پیش‌رو همسو دانست و به عنوان نمونه‌ای از آن‌ها به پژوهش وکیلی‌فرد و همکاران (Vakilifard et al., 2020a) اشاره کرد. در پژوهش مذکور که به نیازسنجی از طریق پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته و بر مبنای نظرات ۵۲ تن از مدرسان زبان و ادبیات فارسی در خصوص تعیین معیار سازماندهی محتوای آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته شده، این نتیجه به دست آمده که سده‌های تاریخی در سازماندهی محتوای آموزشی بر مبنای ادبیات منظوم فارسی در اولویت است و انواع ادبی و دوره‌های سبک‌شناختی به ترتیب، جایگاه‌های بعدی را به خود اختصاص داده‌اند. هرچند همین روال در مورد ادبیات منثور نیز صادق است، میان سه معیار مذکور در این گونه تفاوت معناداری وجود ندارد.

دسته‌ی دوم به پژوهش‌هایی اختصاص دارد که اگرچه در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی از طریق متون ادبی‌اند، مستقیماً به موضوع نقش مجاز و استعاره‌ی ادبی در آموزش زبان فارسی نپرداخته‌اند. نمونه‌های این گونه پژوهش بیشتر از گونه‌ی قبلی است که به تعدادی اشاره خواهد شد. به عنوان نمونه‌ای از این گونه، وکیلی‌فرد و همکاران (Vakilifard et al., 2020b) در پژوهشی به روشی میدانی و با استفاده از پرسش‌نامه‌ای ۴۵ گویه‌ای، نگرش فارسی‌آموزان را درباره‌ی نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه دست یافته‌اند که نگرش آنان نسبت به استفاده از متون ادبی در آموزش زبان فارسی مثبت و معنادار است. اصغرپور ماسوله و همکاران (Asgharpur Masooleh et al., 2017) با سنجش رغبت

۱۰۰ نفر از فارسی‌آموزان سطح میانی ۶ مرکز آموزش زبان فارسی کشور از طریق پرسش‌نامه‌ی سنجش رغبت زبان‌آموزان به ادبیات (النا اسپیروفسکا تئودوفسکا) به این نتیجه دست یافتند که رغبت فارسی‌آموزان به داستان کوتاه، رمان و تا حدی نمایشنامه بیشتر از شعر است. به علاوه، آنان به متون ساده‌سازی شده علاقه‌ی بیشتری نشان می‌دهند و درک متون ادبی دارای زبان قدیمی، پیچیده، طولانی و پرآرایه را دشوار قلمداد می‌نمایند. غلامی (Gholami, 2018) به منظور بررسی روش‌های مؤثر در آموزش کنایه در زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، به اندازه‌گیری میزان تأثیر سه روش تصویری، صریح (ارائه‌ی تعریف) و ضمنی (بیان داستان) بر فرایند یادگیری فارسی‌آموزان سطح میانی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد پرداخته و بدین نتیجه دست یافته که روش تصویری در آموزش صورت و معنای ترکیب‌های کنایی کارآمدتر از دو روش دیگر است. غضنفری مقدم (GHazanfari Moqaddam, 2018) تأثیر عناصر موسیقایی کلام شامل توازن و تکرار را در روند آموزش مهارت خواندن و درک مطلب مورد آزمایش قرار داده است. بدین منظور بخش‌هایی از شاهنامه‌ی فردوسی را انتخاب، و بازنویسی نموده و سپس متن اصلی و بازنویسی شده را به گروه آزمون آموزش داده و در مقابل، صرفاً به آموزش متن بازنویسی شده به گروه گواه پرداخته و بدین نتیجه دست یافته که میزان موفقیت گروه آزمون بیشتر از گروه گواه بوده است. حدادی (Haddadi, 2018) با هدف طراحی آموزشی روایت‌های داستانی فارسی با تکیه بر الگوی عناصر بنیادین روایت از منظر هرمن، شامل چهار عنصر واقع‌شدگی، توالی رویدادها، جهان‌پردازی و هم‌بوم‌پنداری اقدام به پژوهش کرده است. وی بر این باور است که رویکرد آموزشی کردن روایت داستانی از طریق عناصر مذکور، منجر به ایجاد چارچوبی منسجم در ذهن زبان‌آموز شده، او را با بهره‌گیری از نظرات علوم شناختی، روان‌شناسی، زبان‌شناسی و... قادر به درک طرح‌واره‌های شناختی از زبان مقصد نموده، در نهایت به یادگیری و ادراک او انسجام می‌بخشد.

۴. روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش پیش‌رو که در سطح دانشگاه‌ها و مراکز آموزش زبان فارسی کشور به اجرا در آمده، روش پیمایشی یا زمینه‌یاب است. این روش که از قدیمی‌ترین روش‌های پژوهش محسوب می‌شود، کاربرد گسترده‌ای در آموزش داشته، با توجه به ماهیت تحقیق، از ابزارهایی همچون پرسش‌نامه، انواع مصاحبه و مشاهده بهره می‌جوید و می‌توان از طریق آن به دریافت سه دسته از اطلاعات شامل حقایق، عقاید و رفتارها پرداخت (Farhadi, 2003, pp. 118-119). در ذیل به معرفی آزمودنی‌ها و ابزار اندازه‌گیری به کار رفته در پژوهش پرداخته می‌شود.

۱.۴. آزمون‌دنی‌ها

جمعیت نمونه‌ی این پژوهش را تعداد ۹۴ تن از مدرسان ایرانی با سابقه‌ی تدریس در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که با ادبیات فارسی نیز آشنایی دارند^۱ تشکیل داده‌اند که به روش غیرتصادفی دسترس‌پذیر و هدف‌دار تعیین شده‌اند و شامل دو دسته‌ی زیر می‌باشند:

الف- ۵۷,۴ درصد مدرسان متخصص زبان و ادبیات فارسی (با مدرک تحصیلی زبان و ادبیات فارسی در تمام مقاطع تحصیلی) که سابقه‌ی تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را نیز دارند.

ب- ۴۲,۶ درصد از مدرسان زبان فارسی دانش‌آموخته‌ی رشته‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و سایر رشته‌ها همچون زبان‌شناسی، آموزش زبان‌ها و... که سابقه‌ی تحصیل در رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی را حداقل در یکی از مقاطع تحصیلی خود دارند.

همچنین با توجه به اطلاعات به دست آمده از پرسش‌نامه‌ها، از مجموع ۹۴ نفر جمعیت نمونه‌ی پژوهش، از نظر سن بیشترین فراوانی با ۴۸,۹ درصد مربوط به بازه‌ی سنی ۳۰ الی ۴۰ سال است. از نظر جنسیت، ۴۹ نفر معادل ۵۲,۱ درصد زن، و ۴۵ نفر معادل ۴۷,۹ درصد مرد هستند. از نظر مدرک تحصیلی، ۵۳,۲ درصد دارای مدرک دکتری، و ۴۶,۸ درصد دارای مدرک کارشناسی‌ارشد هستند. ۸۲,۳ درصد دارای سابقه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مراکز آموزش زبان فارسی داخل کشور، ۴۲,۶ درصد دارای سابقه‌ی آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مراکز آموزش زبان فارسی خارج از کشور، و ۴۶,۸ درصد دارای سابقه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به صورت خصوصی‌اند. علاوه بر این، در مجموع ۸۱,۹ درصد از جمعیت نمونه‌ی مدرسان پژوهش، از تجربه‌ی آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان^۲ نیز برخوردارند.

۲.۴. ابزار

ابزار اندازه‌گیری این پژوهش یک پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته است که با استفاده از طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت طراحی شده و بر مبنای مقیاس اهمیت^۳، میزان و درجه‌ی اهمیت و در نتیجه جایگاه به‌کارگیری انواع مجاز و استعاره‌ی ادبی را از منظر مدرسان با تجربه‌ی حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح زبانی

۱. این جمعیت شامل افرادی است که یا در مراکز آموزش زبان فارسی داخل کشور به تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مشغول بوده‌اند، یا از طریق نهادهای ذیربط به دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی خارج از کشور اعزام شده‌اند، و یا به صورت خصوصی به آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند.

۲. گفتنی است که در برخی مراکز آموزش زبان فارسی همچون دهخدا و مشهد دروسی همچون گلستان، بوستان، منطق‌الطیر، حافظ، مولانا، و دوره‌هایی همچون حافظ‌خوانی و مثنوی‌خوانی برگزار می‌شود. علاوه بر این، در برخی مراکز و دانشگاه‌های خارجی، فرایند آموزش فارسی هر دو مقوله‌ی زبان و ادبیات را در بر می‌گیرد. به علاوه، برخی مدرسان حوزه‌ی آموزش زبان و ادبیات فارسی، تجربه‌ی تدریس ادبیات را در دوره‌های دانش‌افزایی زبان و ادبیات فارسی به دست آورده‌اند.

3. importance scale

مبتدی، میانی و پیشرفته^۱، در تولید محتوای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، و تدریس زبان فارسی بر پایه‌ی محتوای ادبی در بردارنده‌ی این دو گونه مشخص کرده است. طرح نخستین این پرسش‌نامه بر مبنای مصاحبه‌ی شفاهی با تعدادی از مدرسان باتجربه‌ی حوزه‌ی زبان و ادبیات فارسی به دست آمده؛ بدین ترتیب که پژوهشگران ضمن مصاحبه با ۹ نفر از خبرگان و استادان حوزه‌ی زبان و ادبیات فارسی، از نظرات آنان در راستای تعیین مصادیق پرسش‌نامه بهره‌گیری نموده‌اند. به منظور بررسی روایی پرسش‌نامه نیز از دو روش روایی صوری (نظرات و اصلاحات خبرگان بر روی گویه‌های پرسش‌نامه) و روایی سازه (میزان اشتراکات اولیه‌ی هر گویه) استفاده شده است. بدین ترتیب، روایی صوری با نظرات خبرگان مورد تأیید قرار گرفت، و روایی سازه‌ی پرسش‌نامه نیز با حداقل میزان اشتراکات اولیه‌ی (۰,۷) هر گویه در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته محقق شد که در جدول‌های شماره‌ی ۱ و ۲ قابل ملاحظه است. پس از آن، پرسش‌نامه‌ی نهایی به منظور پاسخ‌گویی به صورت برخط در اختیار جمعیت نمونه‌ی تحقیق قرار گرفت.

جدول ۱. میزان اشتراکات اولیه‌ی شاخص‌های مؤلفه‌ی مجاز در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته (روایی سازه)

ردیف	گویه	سطح زبانی		
		مبتدی	میانی	پیشرفته
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی کلیت و جزئیّت به کار رفته است.	۰,۹۲۵	۰,۸۷۳	۰,۸۴۹
۲	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی حال و محل به کار رفته است.	۰,۹۴۳	۰,۹۰۹	۰,۸۷۵
۳	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی لازمیت و ملزومیت به کار رفته است.	۰,۹۵۰	۰,۸۸۴	۰,۸۵۲
۴	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی سببیت به کار رفته است.	۰,۹۱۸	۰,۸۶۴	۰,۹۰۵
۵	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی آلیت به کار رفته است.	۰,۹۵۱	۰,۸۸۶	۰,۹۰۶
۶	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی عموم و خصوص به کار رفته است.	۰,۹۵۴	۰,۹۰۴	۰,۹۰۲
۷	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی ماکان و مایکون به کار رفته است.	۰,۹۳۲	۰,۸۷۵	۰,۸۷۴
۸	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی جنس به کار رفته است.	۰,۹۲۲	۰,۸۳۸	۰,۹۱۵

۱. ملاک تعیین سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته، استاندارد تعیین شده در کتاب *استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان* (Sahraei & Marsoos, 2017) بود که مهارت‌های دستوری و واژگانی این سه سطح در بخش نخست پرسش‌نامه آورده شد و نشانی اینترنتی دسترسی به فایل پی‌دی‌اف کتاب مذکور، در رایانامه/ پیام ارسالی به جمعیت نمونه‌ی پژوهش پیوست شد.

جدول ۲. میزان اشتراکات اولیه‌ی شاخص‌های مؤلفه‌ی استعاره در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته (روایی سازه)

ردیف	گویه	سطح زبانی		
		مبتدی	میانی	پیشرفته
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مصرّح به‌کار رفته است.	۰,۸۵۹	۰,۷۸۷	۰,۸۱۶
۲	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنابه به صورت غیراضافی به‌کار رفته است.	۰,۸۷۸	۰,۸۴۴	۰,۸۶۳
۳	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنابه به صورت اضافه (اضافه‌ی استعاره‌ی) به‌کار رفته است.	۰,۸۴۹	۰,۸۱۲	۰,۸۳۱
۴	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی قریب یا مبتذل به‌کار رفته است.	۰,۸۲۲	۰,۸۱۷	۰,۷۵۵
۵	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به‌کار رفته است.	۰,۸۰۴	۰,۹۰۵	۰,۸۷۸
۶	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی تهکّمیه یا مجاز با علاقه‌ی تضاد به‌کار رفته است.	۰,۷۳۱	۰,۷۸۷	۰,۷۰۱

۴.۲.۱. پایایی ابزار پژوهش

به منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه، ابتدا یک نمونه‌ی اولیه شامل ۳۰ پرسش‌نامه‌ی تکمیل شده توسط مدرسان در قالب پیش‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت و سپس با استفاده از داده‌های به دست آمده از تحلیل این تعداد، میزان ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه‌ها به دست آمد. این میزان برای حوزه‌ی مجاز در سطح مبتدی ۰,۹۸۸، در سطح میانی ۰,۹۸۳، و در سطح پیشرفته ۰,۹۸۹، و برای حوزه‌ی استعاره در سطح مبتدی ۰,۹۳۲، در سطح میانی ۰,۹۳۵، و در سطح پیشرفته ۰,۹۴۲، است که نشان‌دهنده‌ی پایایی قابل‌قبول پرسش‌نامه است.

۴.۳. روش بررسی داده‌ها

به منظور بررسی داده‌های پژوهش، با بهره‌گیری از نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس^۱، از آزمون کای-دو یک‌طرفه برای بررسی اهمیت یا عدم اهمیت شاخص‌های مجاز و استعاره از نظر مدرسان در سه سطح زبانی استفاده شد، از آزمون فریدمن برای تعیین رتبه یا درجه‌ی اهمیت هر یک از شاخص‌ها در سه سطح مورد بررسی بهره گرفته شد، و در نهایت آزمون من-ویتنی به منظور مقایسه‌ی نظرات مدرسان بر حسب تجربه‌ی آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد استفاده قرار گرفت.

جدول‌های شماره‌ی ۳ و ۴ نحوه‌ی پاسخ‌گویی جمعیت نمونه‌ی پژوهش را به هر یک از شاخص‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته نشان می‌دهد.

^۱. SPSS.22

جدول ۳. درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی به شاخص‌های مؤلفه‌ی مجاز از نظر جمعیت نمونه

ردیف	گویه	سطح زبانی	۱	۲	۳	۴	۵
			فاقد اهمیت	کم اهمیت	نسبتاً مهم	مهم	بسیار مهم
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی کلیت و جزئیّت به‌کار رفته است.	مبتدی	۵۵٫۳	۲۱٫۳	۱۳٫۸	۶٫۴	۳٫۲
		میانی	۱۷٫۰	۳۶٫۲	۲۲٫۳	۱۸٫۱	۶٫۴
		پیشرفته	۹٫۶	۲۰٫۲	۳۳٫۰	۲۱٫۳	۱۶٫۰
۲	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی حال و محل به‌کار رفته است.	مبتدی	۵۲٫۱	۲۲٫۳	۱۷٫۰	۵٫۳	۳٫۲
		میانی	۲۰٫۲	۳۰٫۹	۲۵٫۵	۱۷٫۰	۶٫۴
		پیشرفته	۱۲٫۸	۱۹٫۱	۲۸٫۷	۲۵٫۵	۱۳٫۸
۳	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی لازمیت و ملزومیت به‌کار رفته است.	مبتدی	۵۷٫۴	۲۰٫۲	۱۳٫۸	۵٫۳	۳٫۲
		میانی	۲۴٫۵	۳۱٫۹	۲۲٫۳	۱۴٫۹	۶٫۴
		پیشرفته	۱۴٫۹	۲۰٫۲	۳۱٫۹	۲۱٫۳	۱۱٫۷
۴	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی سببیت به‌کار رفته است.	مبتدی	۵۳٫۲	۲۳٫۴	۱۳٫۸	۷٫۴	۲٫۱
		میانی	۱۷٫۰	۳۳٫۰	۲۸٫۷	۱۶٫۰	۵٫۳
		پیشرفته	۹٫۶	۱۸٫۱	۳۸٫۳	۲۱٫۳	۱۲٫۸
۵	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی آلیت به‌کار رفته است.	مبتدی	۵۵٫۳	۲۲٫۳	۱۴٫۹	۵٫۳	۲٫۱
		میانی	۲۴٫۵	۲۶٫۶	۲۹٫۸	۱۳٫۸	۵٫۳
		پیشرفته	۱۴٫۹	۱۹٫۱	۳۰٫۹	۲۲٫۳	۱۲٫۸
۶	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی عموم و خصوص به‌کار رفته است.	مبتدی	۵۴٫۳	۲۲٫۳	۱۳٫۸	۷٫۴	۲٫۱
		میانی	۲۱٫۳	۲۹٫۸	۲۶٫۶	۱۷٫۰	۵٫۳
		پیشرفته	۱۰٫۶	۲۲٫۳	۳۱٫۹	۲۲٫۳	۱۲٫۸
۷	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی ماکان و مایکون به‌کار رفته است.	مبتدی	۵۳٫۲	۲۳٫۴	۱۴٫۹	۵٫۳	۳٫۲
		میانی	۲۳٫۴	۲۷٫۷	۲۷٫۷	۱۴٫۹	۶٫۴
		پیشرفته	۱۲٫۸	۲۵٫۵	۲۹٫۸	۱۹٫۱	۱۲٫۸
۸	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی جنس به‌کار رفته است.	مبتدی	۵۱٫۱	۲۳٫۴	۱۴٫۹	۷٫۴	۳٫۲
		میانی	۲۱٫۳	۳۳٫۰	۲۵٫۵	۱۲٫۸	۷٫۴
		پیشرفته	۱۲٫۸	۲۳٫۴	۲۸٫۷	۲۳٫۴	۱۱٫۷

جدول ۴. درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی به شاخص‌های مؤلفه‌ی استعاره از نظر جمعیت نمونه

ردیف	گویه	سطح زیبانی	۱	۲	۳	۴	۵
			فاقد اهمیت	کم اهمیت	نسبتاً مهم	مهم	بسیار مهم
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مصرّحه به کار رفته است.	مبتدی	۵۸٫۵	۲۶٫۶	۱۳٫۸	۱٫۱	۰۰٫۰
		میانی	۲۳٫۴	۳۳٫۰	۲۵٫۵	۱۷٫۰	۱٫۱
		پیشرفته	۱۱٫۷	۱۹٫۱	۳۰٫۹	۲۵٫۵	۱۲٫۸
۲	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت غیراضافی به کار رفته است.	مبتدی	۶۰٫۶	۳۱٫۹	۶٫۴	۱٫۱	۰۰٫۰
		میانی	۲۶٫۶	۲۴٫۵	۳۷٫۲	۱۰٫۶	۱٫۱
		پیشرفته	۱۲٫۸	۲۲٫۳	۲۵٫۵	۲۵٫۵	۱۳٫۸
۳	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت اضافه (اضافه‌ی استعاری) به کار رفته است.	مبتدی	۶۶٫۰	۲۸٫۷	۴٫۳	۱٫۱	۰۰٫۰
		میانی	۲۶٫۶	۳۳٫۰	۲۸٫۷	۱۰٫۶	۱٫۱
		پیشرفته	۱۳٫۸	۲۱٫۳	۳۴٫۰	۱۹٫۱	۱۱٫۷
۴	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی قریب یا مبتدل به کار رفته است.	مبتدی	۵۶٫۴	۲۶٫۶	۱۳٫۸	۲٫۱	۱٫۱
		میانی	۲۵٫۵	۲۷٫۷	۲۷٫۷	۱۸٫۱	۱٫۱
		پیشرفته	۱۱٫۷	۲۱٫۳	۳۵٫۱	۲۰٫۲	۱۱٫۷
۵	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به کار رفته است.	مبتدی	۷۳٫۴	۲۴٫۵	۲٫۱	۰۰٫۰	۰۰٫۰
		میانی	۴۵٫۷	۲۵٫۵	۲۲٫۳	۶٫۴	۰۰٫۰
		پیشرفته	۲۷٫۷	۲۹٫۸	۲۲٫۳	۱۳٫۸	۶٫۴
۶	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی تهکّمیه یا مجاز با علاقه‌ی تضاد به کار رفته است.	مبتدی	۶۲٫۸	۲۴٫۵	۱۱٫۷	۱٫۱	۰۰٫۰
		میانی	۲۸٫۷	۳۱٫۹	۲۱٫۳	۱۳٫۸	۴٫۳
		پیشرفته	۱۷٫۰	۲۴٫۵	۲۱٫۳	۲۳٫۴	۱۳٫۸

۵. ارائه و تحلیل داده‌ها

۵.۱. بررسی میزان اهمیت شاخص‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره

به منظور بررسی میزان اهمیت شاخص‌های مجاز و استعاره از نظر جمعیت نمونه‌ی پژوهش، از آزمون کای-دو یک‌طرفه بهره‌گیری شده است. جدول‌های شماره‌ی ۵ و ۶ خلاصه‌ی نتایج آزمون‌های کای-دو را برای بررسی میزان اهمیت شاخص‌های مجاز و استعاره از منظر مدرسان نشان می‌دهد. این آزمون در سه حالت قابل بررسی است: چنانچه آزمون معنادار نباشد، شاخص مورد نظر کم‌اهمیت است؛ چنانچه آزمون معنادار بوده، گرایش پاسخ‌ها به سمت نمره‌ی پایین باشد، شاخص بی‌اهمیت؛ و در صورتی که آزمون معنادار بوده و گرایش پاسخ‌ها به سمت نمره‌ی بالا باشد، شاخص مهم است. همان‌گونه که در جدول شماره‌ی ۵ ملاحظه می‌شود، پاسخ‌های جمعیت نمونه به تمام گویه‌های مولفه‌ی مجاز در دو سطح مبتدی و میانی به نمره‌ی پایین گراییده، بنابراین این شاخص‌ها بی‌اهمیت شمرده می‌شوند. پاسخ‌های جمعیت نمونه به شاخص «بهره‌گیری از محتواهایی

که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی حال و محل به کار رفته است» در سطح پیشرفته معنادار نیست و از این رو، گویه‌ی مذکور کم‌اهمیت قلمداد می‌گردد، ولی سایر شاخص‌های مؤلفه‌ی مجاز در این سطح با توجه به گرایش پاسخ‌های مدرسان به نمره‌ی بالا در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق محتوای ادبی مهم قلمداد می‌گردند.

جدول ۵. بررسی میزان اهمیت شاخص‌های بهره‌گیری از مجاز در سه سطح از نظر جمعیت نمونه

ردیف	گویه	سطح زبانی	نتیجه‌ی آزمون‌های کای - دو		
			نمره‌ی آزمون	سطح معناداری	درجه‌ی آزادی
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی کلیت و جزئیّت به کار رفته است.	مبتدی	۸۲٫۴۸	۰٫۰۰۱	۴
		میانی	۲۱٫۸۵	۰٫۰۰۱	۴
		پیشرفته	۱۳٫۸۷	۰٫۰۰۸	۴
۲	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی حال و محل به کار رفته است.	مبتدی	۷۲٫۵۹	۰٫۰۰۱	۴
		میانی	۱۶٫۱۰	۰٫۰۰۳	۴
		پیشرفته	۹٫۳۹	۰٫۰۵۴	۴
۳	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی لازمیت و ملزومیت به کار رفته است.	مبتدی	۹۱٫۱۰	۰٫۰۰۱	۴
		میانی	۱۷٫۸۰	۰٫۰۰۱	۴
		پیشرفته	۱۱٫۲۱	۰٫۰۲۴	۴
۴	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی سببیت به کار رفته است.	مبتدی	۷۶٫۵۳	۰٫۰۰۱	۴
		میانی	۲۲٫۸۰	۰٫۰۰۱	۴
		پیشرفته	۲۳٫۵۵	۰٫۰۰۱	۴
۵	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی آلیت به کار رفته است.	مبتدی	۸۵٫۲۵	۰٫۰۰۱	۴
		میانی	۱۹٫۴۰	۰٫۰۰۱	۴
		پیشرفته	۹٫۵۱	۰٫۰۴۹	۴
۶	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی عموم و خصوص به کار رفته است.	مبتدی	۷۹٫۶۱	۰٫۰۰۱	۴
		میانی	۱۷٫۱۷	۰٫۰۰۲	۴
		پیشرفته	۱۳٫۷۶	۰٫۰۰۸	۴
۷	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی ماکان و مایکون به کار رفته است.	مبتدی	۷۶٫۹۵	۰٫۰۰۱	۴
		میانی	۱۶٫۰۰	۰٫۰۰۳	۴
		پیشرفته	۱۰٫۸۹	۰٫۰۲۸	۴
۸	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی جنس به کار رفته است.	مبتدی	۶۷٫۸۰	۰٫۰۰۱	۴
		میانی	۱۹٫۲۹	۰٫۰۰۱	۴
		پیشرفته	۱۰٫۳۶	۰٫۰۳۵	۴

تحلیل نتایج به دست آمده از پاسخ‌گویی به شاخص‌های مؤلفه‌ی استعاره (جدول شماره‌ی ۶) حاکی از آن است که جمعیت نمونه‌ی پژوهش، تمامی شاخص‌های این مؤلفه در دو سطح مبتدی و میانی را بی‌اهمیت قلمداد کرده‌اند. در سطح پیشرفته سه شاخص «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مصرّحه به‌کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت اضافه (اضافه‌ی استعاری) به‌کار رفته است» و «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی قریب یا مبتدل به‌کار رفته است» مهم شمرده شده، دو شاخص «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت غیراضافی به‌کار رفته است» و «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی تهکّمیه یا مجاز با علاقه‌ی تضاد به‌کار رفته است» کم‌اهمیت دانسته شده، و گویه‌ی «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به‌کار رفته است» بی‌اهمیت ارزیابی شده است.

جدول ۶. بررسی میزان اهمیت شاخص‌های حوزه‌ی استعاره‌ی ادبی در سه سطح از نظر جمعیت نمونه

ردیف	گویه	سطح زبانی	نتیجه آزمون‌های کای-دو		
			آقاره‌ی آزمون	سطح معناداری	درجه‌ی آزادی
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مصرّحه به‌کار رفته است.	مبتدی	۶۸،۵۵	۰،۰۰۱	۳
		میانی	۲۷،۱۷	۰،۰۰۱	۳
		پیشرفته	۱۲،۷۰	۰،۰۱۳	۳
۲	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت غیراضافی به‌کار رفته است.	مبتدی	۸۴،۱۲	۰،۰۰۱	۳
		میانی	۳۷،۹۱	۰،۰۰۱	۳
		پیشرفته	۷،۳۸	۰،۱۱۷	۳
۳	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت اضافه (اضافه‌ی استعاری) به‌کار رفته است.	مبتدی	۱۰۱،۳	۰،۰۰۱	۳
		میانی	۳۴،۵۱	۰،۰۰۱	۳
		پیشرفته	۱۴،۴۰	۰،۰۰۶	۳
۴	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی قریب یا مبتدل به‌کار رفته است.	مبتدی	۹۷،۹۱	۰،۰۰۱	۳
		میانی	۲۳،۹۷	۰،۰۰۱	۳
		پیشرفته	۱۷،۲۷	۰،۰۰۲	۳
۵	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به‌کار رفته است.	مبتدی	۷۴،۹۵	۰،۰۰۱	۳
		میانی	۲۹،۴۸	۰،۰۰۱	۳
		پیشرفته	۱۸،۰۲	۰،۰۰۱	۳
۶	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی تهکّمیه یا مجاز با علاقه‌ی تضاد به‌کار رفته است.	مبتدی	۸۱،۸۳	۰،۰۰۱	۳
		میانی	۲۳،۷۶	۰،۰۰۱	۳
		پیشرفته	۳،۷۶	۰،۴۳۹	۳

۵.۲. درجه‌بندی اهمیت شاخص‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره در سه سطح زبانی

به منظور تعیین رتبه یا درجه‌ی اهمیت هر یک از گویه‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره از منظر جمعیت نمونه‌ی پژوهش، از آزمون فریدمن بهره‌گیری شده است. جدول شماره‌ی ۷، رتبه‌بندی گویه‌های مؤلفه‌ی مجاز را بر حسب آزمون فریدمن در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از نظر مدرسان نشان می‌دهد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، آزمون در هر ۲ سطح مبتدی و میانی معنادار ($\text{sig} > 0.05$) نیست؛ بدین معنا که از نظر جمعیت نمونه، تفاوت معناداری در رتبه‌بندی اهمیت ۸ شاخص مؤلفه‌ی مجاز در دو سطح مبتدی و میانی وجود ندارد، ولی آزمون در سطح پیشرفته معنادار ($\text{sig} < 0.05$) است؛ بدین معنا که از منظر جمعیت نمونه‌ی پژوهش، در این سطح میان هشت شاخص مجاز از نظر رتبه‌ی اهمیت، تفاوت معناداری وجود دارد. در این سطح، شاخص‌های «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی کلیت و جزئیت به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی سببیت به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی حال و محل به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی عموم و خصوص به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی جنس به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی لازمیّت و ملزومیّت به کار رفته است»، و «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی ماکان و مایکون به کار رفته است» به ترتیب جایگاه اول تا هشتم اهمیت را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۷. رتبه‌بندی شاخص‌های بهره‌گیری از مجاز در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از نظر جمعیت نمونه

رتبه	گویه	سطح زبانی		
		مبتدی	میانی	پیشرفته
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی کلیت و جزئیّت به‌کار رفته است.	۴,۴۹	۴,۷۴	۴,۸۱ (۱)
۲	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی حال و محل به‌کار رفته است.	۴,۶۳	۴,۶۸	۴,۶۸ (۳)
۳	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی لازمیّت و ملزومیّت به‌کار رفته است.	۴,۲۹	۴,۲۷	۴,۲۸ (۷)
۴	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی سببیّت به‌کار رفته است.	۴,۵۰	۴,۶۴	۴,۶۹ (۲)
۵	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی آلیّت به‌کار رفته است.	۴,۳۵	۴,۳۱	۴,۴۴ (۵)
۶	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی عموم و خصوص به‌کار رفته است.	۴,۴۸	۴,۵۱	۴,۵۴ (۴)
۷	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی ماکان و مایکون به‌کار رفته است.	۴,۵۳	۴,۴۳	۴,۲۲ (۸)
۸	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی جنس به‌کار رفته است.	۴,۷۳	۴,۴۴	۴,۳۴ (۶)
نتیجه‌ی آزمون فریدمن		$\chi^2 = 13,728$ sig = 0,056	$\chi^2 = 12,348$ sig = 0,090	$\chi^2 = 17,820$ sig = 0,013

جدول شماره‌ی ۸ رتبه‌بندی شاخص‌ها و گویه‌های مؤلفه‌ی استعاره را در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از نظر جمعیت نمونه بر حسب آزمون فریدمن نشان می‌دهد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، آزمون در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته معنادار ($\text{sig} < 0,05$) است. بدین معنا که از نظر مدرسان در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته میان شش شاخص مؤلفه‌ی استعاره تفاوت معناداری از نظر رتبه و درجه‌ی اهمیت وجود دارد. بدین ترتیب که در سطح مبتدی شاخص‌های «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی قریب یا مبتدل به‌کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مصرّحه به‌کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی تهکّمیه یا مجاز با علاقه‌ی تضاد به‌کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت غیراضافی به‌کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت اضافه (اضافه‌ی استعاره‌ی) به‌کار رفته است»، و «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به‌کار رفته است» به ترتیب در رتبه‌های اول تا ششم قرار گرفته‌اند. در سطح میانی شاخص‌های «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی قریب یا مبتدل به‌کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مصرّحه به‌کار رفته است»،

«بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت غیراضافی به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی ته‌گمیه یا مجاز با علاقه‌ی تضاد به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت اضافه (اضافه‌ی استعاری) به کار رفته است»، و «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به کار رفته است» به ترتیب رتبه‌های اول تا ششم اهمیت را به خود اختصاص داده‌اند، و در سطح پیشرفته شاخص‌های «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مصرّحه به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت غیراضافی به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی قریب یا مبتذل به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی ته‌گمیه یا مجاز با علاقه‌ی تضاد به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت اضافه (اضافه‌ی استعاری) به کار رفته است»، و «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به کار رفته است» به ترتیب در رتبه‌های اول تا ششم اهمیت قرار دارند.

جدول ۸. رتبه‌بندی شاخص‌های مولفه‌ی استعاره در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از نظر جمعیت نمونه

رتبه	گویه	سطح زبانی		
		مبتدی	میانی	پیشرفته
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مصرّحه به کار رفته است.	(۲) ۳,۶۹	(۲) ۳,۶۸	(۱) ۳,۸۵
۲	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت غیراضافی به کار رفته است.	(۴) ۳,۴۸	(۳) ۳,۶۲	(۲) ۳,۷۲
۳	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت اضافه (اضافه‌ی استعاری) به کار رفته است.	(۵) ۳,۲۹	(۵) ۳,۴۹	(۵) ۳,۴۶
۴	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی قریب یا مبتذل به کار رفته است.	(۱) ۳,۸۲	(۱) ۳,۷۱	(۳) ۳,۶۵
۵	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به کار رفته است.	(۶) ۳,۱۳	(۶) ۲,۹۴	(۶) ۲,۷۸
۶	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی ته‌گمیه یا مجاز با علاقه‌ی تضاد به کار رفته است.	(۳) ۳,۵۹	(۴) ۳,۵۶	(۴) ۳,۵۳
نتیجه‌ی آزمون فریدمن		$\chi^2 = 37,717$ sig = 0,001	$\chi^2 = 27,089$ sig = 0,001	$\chi^2 = 41,828$ sig = 0,001

۳.۵. مقایسه‌ی اهمیت شاخص‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره در سه سطح زبانی بر حسب تجربه‌ی مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان

در این بخش با استفاده از آزمون من-ویتنی به بررسی مقایسه‌ی اهمیت شاخص‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره در سه سطح زبانی بر حسب تجربه‌ی مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته شده است.

جدول ۹. خلاصه‌ی آزمون‌های من-ویتنی به منظور مقایسه‌ی اهمیت شاخص‌های مؤلفه‌ی مجاز در سه سطح زبانی بر حسب تجربه‌ی مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان؛ شامل آماره‌ی آزمون و (سطح معناداری)

ردیف	گویه	سطح زبانی		
		پیشرفته	میانی	مبتدی
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی کلیت و جزئیّت به کار رفته است.	(۰,۱۳۷) ۱,۴۸۸	(۰,۶۳۲) ۰,۴۷۹	(۰,۸۳۲) ۰,۲۱۲
۲	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی حال و محل به کار رفته است.	(۰,۰۴۵) ۲,۰۰۸	(۰,۳۱۸) ۰,۹۸۸	(۰,۵۲۱) ۰,۶۴۲
۳	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی لازمیت و ملزومیت به کار رفته است.	(۰,۴۹۲) ۰,۶۸۷	(۰,۶۷۰) ۰,۴۲۶	(۰,۶۸۸) ۰,۴۰۱
۴	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی سببیت به کار رفته است.	(۰,۰۸۶) ۱,۷۱۶	(۰,۴۵۴) ۰,۷۴۸	(۰,۶۷۹) ۰,۴۱۴
۵	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی آلیت به کار رفته است.	(۰,۱۰۰) ۱,۶۴۵	(۰,۴۹۰) ۰,۶۹۰	(۰,۷۴۴) ۰,۳۲۶
۶	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی عموم و خصوص به کار رفته است.	(۰,۴۴۲) ۰,۷۶۹	(۰,۶۷۴) ۰,۴۲۰	(۰,۷۷۵) ۰,۲۸۶
۷	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی ماکان و مایکون به کار رفته است.	(۰,۲۰۰) ۱,۲۸۳	(۰,۵۵۷) ۰,۵۸۷	(۰,۸۱۳) ۰,۲۳۷
۸	بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی جنس به کار رفته است.	(۰,۲۱۴) ۱,۳۴۲	(۰,۸۳۱) ۰,۲۱۳	(۰,۶۷۰) ۰,۴۲۶

همان‌گونه که در جدول شماره‌ی ۹ نیز ملاحظه می‌شود، در میان هشت شاخص مؤلفه‌ی مجاز، آزمون صرفاً در سطح پیشرفته و در مورد شاخص «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی حال و محل به کار رفته است» معنادار ($\text{Sig} < 0,05$) بوده است. بدین معنی که تفاوت معناداری از منظر دارا بودن تجربه‌ی آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان میان دو دسته از مدرسان (دارا و فاقد تجربه‌ی آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان) در میزان اهمیت‌دهی به شاخص مذکور در سطح پیشرفته وجود داشته است و بر اساس نتایج، مدرسانی که فاقد تجربه‌ی مذکور بوده‌اند، این شاخص را در سطح پیشرفته مهم‌تر ارزیابی کرده‌اند. سایر آزمون‌ها

برای هیچ‌یک از شاخص‌ها در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته معنادار ($\text{sig} > 0,05$) نیست؛ و از این رو، تفاوت معناداری در تعیین میزان اهمیت سایر شاخص‌های مؤلفه‌ی مجاز بر حسب تجربه‌ی آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان در میان دو دسته از مدرسان وجود ندارد.

همچنین با توجه به نتایج مندرج در جدول شماره‌ی ۱۰ ملاحظه می‌شود که در میان شش شاخص مؤلفه‌ی استعاره، آزمون تنها در دو سطح میانی و پیشرفته در مورد شاخص «بهره‌گیری از محتوایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به کار رفته است» معنادار ($\text{sig} < 0,05$) بوده است. بدین معنی که تفاوت معناداری از منظر دارا بودن تجربه‌ی آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان میان دو دسته از مدرسان (دارا و فاقد تجربه‌ی آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان) در میزان اهمیت‌دهی به شاخص مذکور در دو سطح میانی و پیشرفته وجود داشته است و بر اساس نتایج، مدرسانی که فاقد تجربه‌ی مذکور بوده‌اند، این شاخص را در دو سطح میانی و پیشرفته مهم‌تر دانسته‌اند. سایر آزمون‌ها برای هیچ‌یک از شاخص‌ها در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته معنادار ($\text{sig} > 0,05$) نیست؛ و از این رو، تفاوت معناداری در تعیین میزان اهمیت سایر شاخص‌های مؤلفه‌ی استعاره بر مبنای تجربه‌ی آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان در میان دو دسته از مدرسان وجود ندارد.

جدول ۱۰. خلاصه‌ی آزمون‌های من-ویتی به منظور مقایسه‌ی اهمیت شاخص‌های مؤلفه‌ی استعاره در سه سطح زبانی بر حسب تجربه‌ی مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان؛ شامل آماره‌ی آزمون و (سطح معناداری)

ردیف	گویه	سطح زبانی		
		مبتدی	میانی	پیشرفته
۱	بهره‌گیری از محتوایی که در آن‌ها استعاره‌ی مصرّحه به کار رفته است.	۰,۱۵۰ (۰,۸۸۱)	۰,۱۸۳ (۰,۸۵۵)	۰,۶۹۳ (۰,۴۸۸)
۲	بهره‌گیری از محتوایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت غیراضافی به کار رفته است.	۰,۰۹۱ (۰,۹۲۷)	۰,۸۶۸ (۰,۳۸۵)	۰,۶۸۵ (۰,۴۹۳)
۳	بهره‌گیری از محتوایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت اضافه (اضافه‌ی استعاری) به کار رفته است.	۰,۴۰۲ (۰,۶۸۷)	۱,۳۵۷ (۰,۱۷۵)	۱,۱۶۰ (۰,۲۴۶)
۴	بهره‌گیری از محتوایی که در آن‌ها استعاره‌ی قریب یا مبتذل به کار رفته است.	۰,۳۰۸ (۰,۷۵۸)	۰,۱۹۳ (۰,۸۴۷)	۰,۶۳۵ (۰,۵۲۶)
۵	بهره‌گیری از محتوایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به کار رفته است.	۰,۲۲۴ (۰,۸۲۳)	۲,۴۲۹ (۰,۰۱۵)	۲,۰۰۸ (۰,۰۴۵)
۶	بهره‌گیری از محتوایی که در آن‌ها استعاره‌ی تهکمیه یا مجاز با علاقه‌ی تضاد به کار رفته است.	۰,۳۹۵ (۰,۶۹۳)	۰,۰۹۲ (۰,۹۲۷)	۰,۰۹۰ (۰,۹۲۸)

۶. تفسیر داده‌ها

در این بخش به بررسی اثبات یا رد فرضیه‌های پژوهش با استناد به نتایج تحلیل داده‌ها پرداخته خواهد شد. همان‌گونه که در بخش (۱) نیز مشاهده شد، نخستین فرضیه‌ی پژوهش، استفاده از انواع مجاز در هر سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته را از منظر مدرسان باتجربه‌ی حوزه‌ی آموزش زبان و ادبیات فارسی، در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مهم برمی‌شمرد، و استفاده از انواع استعاره را فقط در دو سطح میانی و پیشرفته حائز اهمیت قلمداد می‌کرد و چنانکه در بخش (۵-۱) ملاحظه شد، بهره‌گیری از محتواهای در بردارنده‌ی تمامی شاخص‌های مؤلفه‌ی مجاز در دو سطح مبتدی و میانی بی‌اهمیت دانسته شده، ولی در سطح پیشرفته به جز محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی حال و محل به کار رفته، مابقی شاخص‌های مجاز مهم شناخته شده است؛ بنابراین، می‌توان اظهار نمود صرفاً بخشی از فرضیه‌ی نخست پژوهش در خصوص مجاز که مربوط به سطح پیشرفته‌ی زبانی است، آن هم به جز «محتوایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی حال و محل به کار رفته است» مورد تأیید قرار می‌گیرد. به‌علاوه، فرضیه‌ی نخست صرفاً در مورد سه گویه‌ی مؤلفه‌ی سطح پیشرفته شامل «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مصرّحه به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت اضافه (اضافه‌ی استعاری) به کار رفته است» و «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی قریب یا مبتدل به کار رفته است» صادق است و در مورد سایر شاخص‌های این مؤلفه در هر سه سطح زبانی به اثبات نمی‌رسد.

دومین فرضیه‌ی پژوهش، بهترین ترتیب به‌کارگیری محتوای ادبی حاوی مجاز را در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته محتواهایی می‌داند که در آن‌ها به ترتیب مجاز با علاقه‌ی کلیت و جزئیت، عموم و خصوص، لازمیت و ملزومیت، حال و محل، سببیت، آلیت، جنس و ماکان و مایکون به کار رفته باشد، و بهترین ترتیب بکارگیری محتوای ادبی حاوی استعاره را در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح زبانی، محتواهایی معرفی می‌کند که در آن‌ها به ترتیب استعاره‌ی قریب، مصرّحه، مکنیه‌ی غیراضافی، اضافه‌ی استعاری، تهکّمیه و بعید به کار رفته باشد. همان‌گونه که در بخش (۵-۲) نیز ملاحظه شد، نتایج آزمون فریدمن در خصوص شاخص‌های مؤلفه‌ی مجاز در ارتباط با دو سطح مبتدی و میانی معنادار نبود، و در رتبه‌ی شاخص‌های مذکور در سطح پیشرفته، فرضیه‌ی دوم صرفاً در مجاز با علاقه‌ی ماکان و مایکون با نتایج تحلیل‌ها همگونی دارد و از این رو فرضیه‌ی دوم نیز به اثبات نمی‌رسد. الگوی ارائه شده در فرضیه‌ی دوم در خصوص به‌کارگیری شاخص‌های مؤلفه‌ی استعاره تا حدودی مورد تأیید تحلیل‌های آماری این بخش از پژوهش است؛ بدین ترتیب که الگوی مذکور در دو سطح مبتدی و میانی در سه شاخص «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی قریب یا مبتدل به کار رفته است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی مصرّحه به کار رفته است» و «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به کار

رفته است» با نتایج تحلیل آماری بخش (۵-۲) همگون است. این الگو در سطح پیشرفته صرفاً در گویهی «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به کار رفته است» با نتایج تحلیل آماری بخش مذکور همسو است و از این رو، می‌توان اظهار کرد فقط بخشی از فرضیه‌ی دوم در ارتباط با شاخص‌های استعاره تأیید می‌گردد.

فرضیه‌ی سوم پژوهش، تجربه‌ی مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان را تا حد زیادی در تعیین میزان اهمیت شاخص‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره‌ی ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی در هر یک از سطوح زبانی مؤثر قلمداد می‌کند. همان‌گونه که در بخش (۵-۳) نیز ملاحظه می‌شود، در میان هشت شاخص مؤلفه‌ی مجاز، آزمون صرفاً در سطح پیشرفته و در مورد شاخص «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی حال و محل به کار رفته است» معنادار بوده و از این رو تفاوت معناداری در تعیین میزان اهمیت سایر شاخص‌های مؤلفه‌ی مجاز بر حسب تجربه‌ی آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان در میان دو دسته از مدرسان وجود ندارد. بنابراین می‌توان اظهار کرد فرضیه‌ی سوم در ارتباط با تاثیرگذاری تجربه‌ی مدرسان در اظهارنظر در خصوص به‌کارگیری متون ادبی حاوی مجاز در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان رد می‌شود. به‌علاوه، این امر در خصوص مؤلفه‌ی استعاره نیز وضعی مشابه دارد؛ چراکه آزمون آماری من- ویتنی تنها در دو سطح میانی و پیشرفته در مورد شاخص «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به کار رفته است» معنادار است و از همین رو می‌توان فرضیه‌ی سوم پژوهش را نیز در ارتباط با مؤلفه‌ی استعاره رد کرد.

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

در این پژوهش به‌واکاوی دیدگاه مدرسان در خصوص اهمیت مجاز و استعاره‌ی ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی پرداخته شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌های به دست آمده از پرسش‌نامه‌های تکمیل شده توسط جمعیت نمونه‌ی پژوهش را می‌توان این‌گونه برشمرد:

۱- در پاسخ به نخستین پرسش پژوهش که در ارتباط با میزان اهمیت انواع مجاز و استعاره‌ی ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از منظر مدرسان باتجربه‌ی این حوزه شکل گرفته بود، از آزمون آماری کای- دو یک‌طرفه بهره‌گیری شد. بدین ترتیب که در تعیین میزان اهمیت هر یک از گویه‌ها در سه سطح زبانی توسط مدرسان، با استفاده از آزمون کای- دو یک‌طرفه، تمامی گویه‌ها در سه سطح بی‌اهمیت، کم‌اهمیت و مهم دسته‌بندی شدند که نتایج آن در بخش (۵-۱) و در قالب جدول‌های شماره‌ی ۵ و ۶ ارائه شده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، نتایج این بخش حاکی از آن است که گزاره‌ی صفوی مبنی بر اختصاص مجاز به زبان هنجار با استناد به بسامد وقوع بالای آن

(Safavi, 2001b, pp. 124-125)، و نیز اظهارات شمیسا مبنی بر تداول مجاز در همه‌ی انواع زبان‌ها و سبک‌ها، و نه صرفاً گونه‌ی ادبی (Shamisa, 2015, p. 46)، هرچند ممکن است در خصوص گویشوران بومی زبان فارسی صادق باشد، توسط جمعیت نمونه‌ی پژوهش که به نوعی بر هر دو حوزه‌ی آموزش زبان، و ادبیات فارسی اشراف دارند، در مورد فارسی‌آموزان غیرایرانی به چالش کشیده شده است و همان‌گونه که مشاهده می‌شود، جمعیت نمونه صرفاً هفت شاخص این مؤلفه را آن هم در سطح زبانی پیشرفته مهم ارزیابی کرده‌اند. بنابراین می‌توان گفت نگاه به مقوله‌ی مجاز در حوزه‌ی فارسی‌آموزی، با توجه به شباهت نتایج تحلیل‌های آماری این مؤلفه به مؤلفه‌ی استعاره، به دسته‌بندی شفيعی کدکنی که به کارکرد تقریباً برابری برای دو مقوله‌ی مجاز و استعاره قائل است، و این دو را در ذیل یک گروه (زبان‌شناسیک) جای داده (Shafiei Kadkani, 2012, p. 10)، نزدیک‌تر است. به عبارت دیگر، اگرچه تکرار بیش از اندازه‌ی انواع مجاز برای گویشوران بومی فارسی، این‌گونه را به حیطة‌ی زبان خودکار کشانده، فرایند درک معانی دوم واژه‌ها به دلیل نداشتن آشنایی زمینه‌ای برای فارسی‌آموزان همچنان پیچیده است و آگاهی از این امر، به نتایج نظرخواهی از جمعیت نمونه انجامیده است.

نتایج به حاصل شده از تحلیل داده‌های به دست آمده از پرسش‌نامه در خصوص مؤلفه‌ی استعاره نیز با اندکی تفاوت، تقریباً وضعی شبیه به مجاز دارد. شاید بتوان نتایج تحلیل داده‌های این بخش را با گزاره‌هایی که به تأثیرگذاری بیشتر استفاده از ادبیات در سطوح متوسطه به بالا (Lazar, 2001, p. 8)، یا فایده‌ی بیشتر ادبیات برای زبان‌آموزان بزرگسال سطوح مهارتی میانی تا پیشرفته (Dimitrova-Gjuzeleva, 2015) اشاره دارد همسو دانست. از سوی دیگر، از آنجا که استعاره‌های ادبی یکی از مؤثرترین شگردهای آفرینش ادبیت‌اند، درک آن‌ها به تلاش ذهنی بیشتری از سوی مخاطب نیازمند است و شاید بتوان اظهار نمود در راستای تحقق این امر، مرز میان آموزش زبان و آموزش ادبیات نامرئی‌تر می‌شود. به عبارت دیگر، آشنایی با استعاره‌های ادبی، تلاش ذهنی مضاعف زبان‌آموزان را می‌طلبد؛ چراکه از یک سو ناچار از تسلط بر قواعد هنجار یک زبانند، و از دیگر سو مجبورند فراتر از نظام هنجار، معنای جدید دمیده شده به کالبد واژه‌های زبان مقصد را نیز تشخیص داده، درک کنند. علاوه بر این، در سیر تحول تصویر شعری، قرن ششم به عصر استعاره معروف است؛ بدین معنا که در این دوره با ظهور تشبیه‌های عقلی و خیالی، تجربه‌های شعری نیز خیالی‌تر و پیچیده‌تر می‌شوند (Fotoohi Rodmajani, 2014, pp. 22-23) و از این رو، بعید نیست ذهنیت جمعیت نمونه از اشعار دشوار خاقانی و نظامی نیز در رقم زدن چنین نتیجه‌ای بی‌تأثیر نبوده باشد، و بعید نیست اعتقاد به شروع آموزش زبان از طریق متون ادبی با محتواهای ادبی امروزی‌تر که توسط نویسندگان معاصر تولید شده‌اند، نیز از همین باور ناشی شده باشد (Dimitrova-Gjuzeleva, 2015).

۲- در پاسخ به پرسش دوم پژوهش که در ارتباط با درجه‌ی (رتبه‌ی) اهمیت شاخص‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از منظر مدرسان باتجربه‌ی این حوزه شکل گرفته بود، از آزمون آماری فریدمن بهره‌گیری شد؛ بدین ترتیب که با استفاده از این آزمون، شاخص‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره در سه سطح زبانی در ارتباط با آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان رتبه‌بندی شدند تا درجه‌ی اهمیت هر یک تعیین گردد. نتایج اجرای این آزمون بر روی داده‌های به دست آمده از پرسش‌نامه‌های تکمیل شده توسط جمعیت نمونه‌ی مدرسان در بخش (۵-۲) و در قالب جدول‌های شماره‌ی ۷ و ۸ به تصویر کشیده شده است. به طور کلی می‌توان نتایج آزمون آماری این بخش از پژوهش را با استناد به ویژگی‌های هر یک از شاخص‌های مؤلفه‌ی استعاره توجیه کرد.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، در تعیین درجه‌ی (رتبه‌ی) اهمیت شاخص‌های استعاره در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی توسط جمعیت نمونه‌ی پژوهش در دو سطح مبتدی و میانی گویه‌ی «بهره‌گیری از محتوایی که در آن‌ها استعاره‌ی قریب یا مبتدل به کار رفته است» در جایگاه نخست، و در هر سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته، شاخص «بهره‌گیری از محتوایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به کار رفته است» در جایگاه آخر اهمیت قرار گرفته است که این نگاه قطعاً حاکی از کارکرد نیمه‌خودکار استعاره‌های مبتدل یا مرده، و دیربایی استعاره‌های بعید است. به عبارت دیگر، استعاره‌های قریب گاه تا اندازه‌ای کلیشه‌ای و تکراری می‌شوند که واژه‌های معمولی محسوب می‌شوند و بدون قرینه نیز می‌توان آن‌ها را به کار برد (Shamisa, 2015, p. 202) و از این رو، می‌توان آن‌ها را آسان‌فهم‌ترین گونه‌ی استعاره قلمداد کرد و در مقابل، استعاره‌هایی در جایگاه آخر اهمیت قرار دارند که فاصله‌ی دو سوی استعاره در برخی از آن‌ها تا به حدی است که چنانچه کسی بتواند معمای آن‌ها را حل کند، احساس غرور می‌کند (Shafiei Kadkani, 2006, p. 119). اختصاص جایگاه پنجم اهمیت به شاخص «بهره‌گیری از محتوایی که در آن‌ها استعاره‌ی مکنیه یا نوع دوم یا بالکنایه به صورت اضافه (اضافه‌ی استعاری) به کار رفته است» می‌تواند بدین دلیل باشد که دستیابی به زیرساخت استعاری این گونه اندکی دشوارتر از همتای غیراضافی خود است، تا جایی که شمیسا به منظور جلوگیری از اشتباه گرفته شدن این گونه با اضافه‌ی اقترانی که مربوط به حوزه‌ی زبان است و نه ادبیات، به توضیح و ذکر نمونه‌هایی از هر دو گونه پرداخته است (Shamisa, 2015, pp. 180-181). سه گونه‌ی باقیمانده که در سطوح مبتدی و میانی در جایگاه دوم تا چهارم، و در سطح پیشرفته در جایگاه نخست، دوم و چهارم قرار گرفته‌اند را نیز می‌توان در مقایسه با گونه‌هایی که ذکرشان گذشت، در زمره‌ی گونه‌های بی‌نشان‌تر استعاره قلمداد نمود.

۳- با بهره‌گیری از آزمون من- ویتنی، تجربه‌ی مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان در تعیین اهمیت گویه‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق محتوای

ادبی در هر یک از سطوح زبانی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در بخش (۵-۳) و در قالب جدول‌های شماره‌ی ۹ و ۱۰ قابل رؤیت است.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، تأکید مدرسان فاقد تجربه‌ی آموزش ادبیات به غیرفارسی‌زبانان بر اهمیت بیشتر شاخص «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها مجاز با علاقه‌ی حال و محل به کار رفته است»، با توجه به این‌که این‌گونه در رتبه‌بندی انواع مجاز در سطح پیشرفته نیز از اهمیت زیادی برخوردار است (رتبه‌ی سوم)، زیاد دور از انتظار نیست، ولی به نظر می‌رسد تأکید این دسته، بر اهمیت شاخص «بهره‌گیری از محتواهایی که در آن‌ها استعاره‌ی بعید یا غریب به کار رفته است» به عنوان دیرپاب‌ترین استعاره در دو سطح میانی و پیشرفته، حاکی از این واقعیت باشد که ممکن است صرف «آشنایی مدرسان زبان فارسی با ادبیات فارسی»، و «تجربه‌ی آنان در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» در برخی حوزه‌ها و از جمله استعاره با «تجربه‌ی آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان» برابری نکند و علت این امر، همان‌گونه که پیش‌تر در همین بخش نیز اشاره گردید، می‌تواند نامرئی‌تر شدن مرز میان آموزش زبان و آموزش ادبیات، و در نتیجه کارآمدی تجربه‌ی آموزش استعاره‌های ادبی به غیرفارسی‌زبانان در ارائه‌ی پاسخ مناسب‌تر به گویه‌ی مذکور باشد.

در پایان پیشنهاد می‌شود مدرسان حوزه‌ی آموزش زبان فارسی و تدوین‌کنندگان محتوای آموزشی این حوزه، در امر آموزش زبان فارسی از طریق متون ادبی، و تهیه و تدوین منابع درسی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر مبنای متون ادبی، به نتایج پژوهش حاضر که بر مبنای نظرخواهی از مدرسان متخصص حوزه‌ی آموزش زبان و ادبیات فارسی صورت گرفته توجه کنند. به علاوه پیشنهاد می‌شود به منظور دستیابی به نتایج دقیق‌تر، دروسی مبتنی بر شاخص‌های دو مؤلفه‌ی مجاز و استعاره‌ی ادبی تهیه، و در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (هر سه سطح زبانی) تدریس شود تا بتوان به گونه‌ای عملی بهره‌گیری از مجاز و استعاره‌ی ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را مورد آزمایش قرار داد.

فهرست منابع:

- اصغرپور ماسوله، مهرداد؛ ذوالفقاری، حسن؛ بزرگ بیگدلی، سعید و عباسی، زهرا. (۱۳۹۶). سنجش رغبت فارسی‌آموزان ایرانی به ادبیات فارسی. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. ش ۲ (۱۴)، ۱۰۱-۱۱۶.
- حدادی، الهام. (۱۳۹۷). طراحی الگوی آموزش داستان بر اساس عناصر بنیادین روایت برای درسنامه‌ی آموزش ادبیات داستانی فارسی به فارسی‌آموزان خارجی. در چکیده مقالات دومین همایش ملی آرفا استانداردسازی مواد آموزشی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به کوشش رضامراد صحرایی و مهین‌ناز میردهقان. تهران: نشر خاموش، ۱۰۸ و ۱۰۹.
- خسروی، رباب و پیری، سمیه. (۱۳۹۴). خلاقیت زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی و توانایی آن‌ها در تشخیص استعارات زبان فارسی. زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء. س ۷، ش ۱۴، ۵۹-۷۳.
- شفیعی کدکنی، محمدرضا. (۱۳۸۵). صور خیال در شعر فارسی: تحلیل انتقادی در تطور ایماژهای شعر پارسی و سیر نظریه‌ی بلاغت در اسلام و ایران. چ ۱۰. تهران: آگه.
- شفیعی کدکنی، محمدرضا. (۱۳۹۱). موسیقی شعر. چ ۱۳. تهران: آگه.

- شمیسا، سیروس. (۱۳۸۷). بیان و معانی. چ ۳. تهران: میترا.
- شمیسا، سیروس. (۱۳۹۴). بیان. چ ۴. تهران: میترا.
- صحرائی، رضامراد و مرصوص، فائزه. (۱۳۹۶). *استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- صفوی، کورش. (۱۳۸۰). *از زبان‌شناسی به ادبیات، جلد اول: نظم*. چ ۲. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و هنر اسلامی.
- صفوی، کورش. (۱۳۸۰). *از زبان‌شناسی به ادبیات، جلد دوم: شعر*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و هنر اسلامی.
- صفوی، کورش. (۱۳۸۰). *گفتارهایی در زبان‌شناسی*. تهران: هرمس.
- صفوی، کورش. (۱۳۹۱). *نوشته‌های پراکنده (دوّم) نشانه‌شناسی و مطالعات ادبی*. تهران: علمی.
- علوی‌مقدم، محمد و اشرف‌زاده، رضا. (۱۳۸۷). *معانی و بیان*. چ ۸. تهران: سمت.
- غضنفری مقدم، صالحه. (۱۳۹۷). کارکرد عناصر موسیقایی متن در افزایش مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان. در چکیده مقالات دومین همایش ملی *آزفا استانداردسازی مواد آموزشی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به کوشش رضامراد صحرائی و مهین‌ناز میردهقان*. تهران: نشر خاموش، ۱۱۲ و ۱۱۳.
- فتوحی رودمعجنی، محمود. (۱۳۹۳). *بلاغت تصویر*. چ ۳. تهران: سخن.
- فرهادی، حسین. (۱۳۸۱). *اصول و روش تحقیق در زبان‌شناسی کاربردی*. ترجمه‌ی فاطمه جواهری کویپای و هاجر خان‌محمد. تهران: رهنما.
- لازار، گیلیان. (۱۳۸۰). *ادبیات و آموزش زبان*. ترجمه‌ی محمد غضنفری. تهران: سمت.
- مشهدی، محمدمامیر؛ واثق عباسی، عبدالله و دهرامی، مهدی. (۱۳۸۹). *استعاره‌های نو و چندلایه در شعر خاقانی*. *فنون ادبی دانشگاه اصفهان*. س ۲، ش ۲ (پیاپی ۳)، ۸۱-۹۶.
- وکیلی‌فرد، امیررضا؛ رضایی محلاتی، زویا و جنتی‌راد، فاطمه. (۱۳۹۹). ادبیات منظوم و منثور فارسی برای غیرفارسی‌زبانان: در جستجوی معیاری برای سازماندهی محتوای درسنامه‌های آموزشی. *پژوهش‌های بین‌رشته‌ای ادبی*، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۴، ۳۹۱-۳۴۶.
- وکیلی‌فرد، امیررضا. *میرزایی حصاریان، محمدباقر و راد، محمدتقی*. (۱۳۹۹). نگرش فارسی‌آموزان درباره‌ی نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. *زبان‌شناسی اجتماعی*. ش ۳ (۱۱): ۱۱-۲۴.
- غلامی، سمیرا. (۱۳۹۷). بررسی روش‌های مؤثر در آموزش کنایه در زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. در چکیده مقالات دومین همایش ملی *آزفا استانداردسازی مواد آموزشی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به کوشش رضامراد صحرائی و مهین‌ناز میردهقان*. تهران: نشر خاموش، ۱۲۰ و ۱۲۱.
- هاوکس، ترنس. (۱۳۷۷). *استعاره*. ترجمه‌ی فرزانه طاهری. تهران: مرکز.

References

- Alavi Moqaddam, M. & Ashrafzadeh, R. (2008). *Rhetoric & Figurative Language*. Tehran: Samt. [In Persian]
- Asgharpur Masooleh, M., Zolfaqari, H., Bozorg Bigdley, S., & Abbasi, Z. (2017). Assessing the non-Iranian Persian Learners' interest in Persian Literature. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*. 2 (14), 101-116. [In Persian]
- Danesi, M. (1986). The role of metaphor in second language pedagogy. *Rassegna Italiana Di Linguistica Applicata*, 18(3), 1-10.
- Daskalovska, N. & Dimova, V. (2012). Why Should Literature be Used in The Language Classroom. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46, 1182-1186.
- Dimitrova-Gjuzeleva, S. (2015). Getting Students Lit Up: Teaching English Through Literature. *Yearbook of Department of English Studies of New Bulgarian University*. by Stan Bogdanov.
- Farhadi, H. (2003). *Research Methods in Applied Linguistics*. Tehran: Rahnema. [In Persian]

- Fotoohi Rodmajani, M.** (2014). *Image Rhetoric*. Tehran: Sokhan. [In Persian]
- Ghane Shirazi, M. & Talebinezhad, M.** (2013). Developing Intermediate EFL Learners' Metaphorical Competence through Exposure. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 3, No 1, 135-141.
- Ghazanfari Moqaddam, S.** (2018). The Function of the Musical Elements of the Text in Increasing the Reading and Comprehension Skills of Non-Persian Speakers. *Abstract of the Articles of the 2nd Azfa National Conference on Standardization of Persian Language Teaching Materials for Non-Persian Speakers*. Tehran: Khamoosh: 112- 113.[In Persian]
- Gholami, S.** (2018). Investigating Effective Methods in Teaching Irony in Persian to Non-Persian Speakers. *Abstract of the Articles of the 2nd Azfa National Conference on Standardization of Persian Language Teaching Materials for Non-Persian Speakers*. Tehran: Khamoosh: 120-121.[In Persian]
- Haddadi, E.** (2018). Designing a Story Teaching Model based on the Basic Elements of Narration for Teaching Persian Fiction Literature to Non-Persian Speakers. *Abstract of the Articles of the 2nd Azfa National Conference on Standardization of Persian Language Teaching Materials for Non-Persian Speakers*. Tehran: Khamoosh: 108- 109.[In Persian]
- Hawkes, T.** (1998). *Metaphor*. Translated by Farzaneh Taheri. London: Methuen. [In Persian]
- Hoang, H.** (2014). Metaphor and Second Language Learning: The State of the Field. *Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(2), 1-27.
- Khosravi, R. & Piri, S.** (2015). An Investigation of Non-Persian Learners Creativity and Ability in Recognizing Metaphors in Persian Language. *Journal of Journal of Language Research*. 10, 14, 59-73. [In Persian]
- Lazar, G.** (2001). *Literature and Language Teaching*. Tehran: Samt. [In Persian]
- Mashhadi, M., Vacegh Abassi, A. & Dehrami, A.** (2010). New and Multi- Layered Metaphors in Khaqani's Poem. *Journal of Literary Techniques*. 2 (3), 81-96. [In Persian]
- Safavi, K.** (2001a). *From Linguistics to Literature, First Book: Verse*. Tehran: Islamic Culture and Art Research Institute. [In Persian]
- Safavi, K.** (2001b). *From Linguistics to Literature, Second Book: Poetry*. Tehran: Islamic Culture and Art Research Institute. [In Persian]
- Safavi, K.** (2001c). *Speeches in Linguistics*. Tehran: Hermes. [In Persian]
- Safavi, K.** (2012). *Scattered Notes, Semiology and literary researches*. Tehran: Elmi. [In Persian]
- Sahraei, R. M. & Marsoos, F.** (2017). *Persian Teaching Reference Standard*. Tehran: Allameh Tabatabai publications. [In Persian]
- Shafiei Kadkani, M.** (2006). *Imagination in Persian Poetry*. Tehran: Agah. [In Persian]
- Shafiei Kadkani, M.** (2012). *Music of Poetry*. Tehran: Agah. [In Persian]
- Shamisa, S.** (2015). *Figurative Language*. Tehran: Mitra. [In Persian]
- Shamisa, S.** (2008). *Figurative Language & Rhetoric*. Tehran: Mitra. [In Persian]
- Talebinezhad, M.** (2007). Conceptual Fluency and Metaphorical Competence in Second Language Acquisition: Two Sides of the Same Coin. *JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES & HUMANITIES OF SHIRAZ UNIVERSITY*. VOL. 26, NO 4.87-107.
- Teymouri Aleshtar, M. & Dowlatabadi, H.** (2014). Metaphoric competence and language proficiency in the same boat. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 98, 1895– 1904.
- Vakilifard, A., Rezaii Mahallati, Z., & Jannatirad, F.** (2000a). Persian Verse and Prose Literature for Non-Persian Speakers: In search of Content Organization Criteria in Educational Textbooks. *Literary Interdisciplinary Research*.2(4), 346-391. [In Persian]
- Vakilifard, A., Mirzaei Hesarian, M, B., & Rad, M. T.** (2000b). Persian Language Learners' Attitude on the Role of Literary Texts in Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers. *Iranian Journal of Sociolinguistics*.3 (11), 11-24. [In Persian]