

## بررسی استعاره‌ی دستوری در کتاب‌های داستان گروه سنی «الف» و «د»

حسین رضویان\*

عاطفه‌سادات حکم‌آبادی\*\*

### چکیده

منظور از استعاره‌ی دستوری در دستور نقش‌گرا، جایگزینی یک مقوله یا ساختار دستوری با مقوله یا ساختاری دیگر است. هلیدی ضمن معرفی این اصطلاح، سه نوع استعاره‌ی دستوری را شامل اندیشگانی، بینافردی و متنی معرفی کرده است. در مقاله‌ی حاضر هر سه نوع استعاره براساس میزان و شیوه‌ی کاربرد در متون داستانی گروه سنی «الف» و «د» بررسی شده است. پژوهشگران داستان‌هایی از افسانه شعبان‌نژاد (درمجموع ۳۷ جلد کتاب از دو گروه سنی «الف» و «د») را به‌صورت تصادفی از میان آثار این نویسنده انتخاب و تحلیل و بررسی کرده‌اند. از مجموع ۳۷ کتاب انتخابی، ۲۸ کتاب داستان مربوط به گروه سنی «الف» و نه جلد داستان مربوط به گروه سنی «د» است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که میزان استفاده از انواع استعاره‌ی دستوری در متون گروه سنی «د» (نوجوان) در مقایسه با متون گروه سنی «الف» (کودک) بیشتر است. علاوه‌بر موضوع کمیت، شیوه‌ی به‌کارگیری انواع استعاره نیز متفاوت است و در آثار مربوط به نوجوان تنوع بالاتری دارد. تعداد استعاره‌ی اندیشگانی در متون داستانی نوجوان اختلاف زیادی با متون کودک دارد. داستان کودک به‌دلیل نوع مخاطب، به سادگی و کوتاهی جملات گرایش دارد. این موضوع با در نظر گرفتن سطح درک کودک توجیه‌شدنی است.

\* استادیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه سمنان [razavian@semnan.ac.ir](mailto:razavian@semnan.ac.ir) (نویسنده‌ی مسئول)

\*\* کارشناس ارشد زبان‌شناسی همگانی دانشگاه سمنان [atefehokmabadi89@gmail.com](mailto:atefehokmabadi89@gmail.com)

درک و پردازش استعاره‌ی دستوری به دلیل پیچیدگی ساختاری آن برای کودکان دشوار است. به نظر می‌رسد که نویسندگان داستان کودک به این نکته واقف هستند و آن را در خلق آثار حوزه‌ی کودک به درستی لحاظ می‌کنند. کاربرد اندک استعاره‌ی دستوری در کتاب‌های کودک با سهولت درک آن هم‌راستا بوده و تغییر این الگو می‌تواند در درک متن کتاب برای کودک مشکل ایجاد کرده و در نتیجه فرایند ارتباط را مختل سازد.

**واژه‌های کلیدی:** استعاره‌ی دستوری، افسانه شعبان‌نژاد، داستان کودک و نوجوان، دستور نقش‌گرای نظام‌مند، هلیدی.

### ۱. مقدمه

استعاره از جمله‌ی پدیده‌های شناخته‌شده در زبان است که پیشینه و قدمتی بس طولانی دارد و تاریخ آن به زمان فیلسوف یونان باستان، ارسطو، برمی‌گردد. استعاره، انتقال و جایگزینی محسوب می‌شود. آنچه در نگاه اول با شنیدن کلمه‌ی استعاره به ذهن خطور می‌کند، همان استعاره‌ی واژگانی و متداول است. هلیدی اصطلاح استعاره‌ی<sup>۱</sup> دستوری را به‌عنوان نوعی از استعاره که مکمل استعاره‌ی واژگانی است، معرفی می‌کند. استعاره‌ی دستوری یک ابزار دستوری را با نوعی دیگر جایگزین می‌کند که معنی دستوری مشابهی برای هر دو وجود دارد (رک. Halliday, 1994: 312). نویسندگان در تولید شفاهی و کتبی متون خود از این ابزار دستوری بهره می‌گیرند؛ گاه به‌طور ناخودآگاه و گاه به‌صورت آگاهانه.

از نظر هلیدی،<sup>۲</sup> استعاره‌ی دستوری به‌عنوان اصلی در نظر گرفته شده است که در آن، معانی رمزگذاری می‌شوند. پدیده‌ها به‌وسیله‌ی مقولاتی ارائه می‌شوند که جدا از مقولاتی هستند که برای ارائه‌شان تکامل یافته‌اند (رک. Halliday, 1985: 81). وی بر این عقیده است که استعاره‌ی دستوری به‌عنوان حرکتی استعاری از یک بند به یک گروه اسمی تعریف شده است که از این منظر مشابه استعاره‌ی سنتی است (همان)؛ زیرا از منظر ریشه‌شناسی نیز استعاره به‌نوعی حرکت که از موقعیتی به موقعیت دیگر بازمی‌گردد، در نظر گرفته می‌شود؛ حال‌آنکه این حرکت استعاری از عملی فیزیکی به مفهومی انتزاعی

<sup>1</sup> Grammatical metaphor

<sup>2</sup> Halliday

شکل می‌گیرد. می‌توان استعاری دستوری را مکمل استعاری واژگانی در نظر گرفت. در استعاری دستوری خلاف استعاری واژگانی که از جایگزینی واژگانی برای خلق معنایی جدید بهره گرفته می‌شود، از جایگزینی ساختاری برای ایجاد معنای جدید استفاده می‌شود. به عبارتی استفاده از یک ساختار دستوری جدید به جای ساختاری دیگر می‌تواند مسبب ایجاد معنایی جدید شود.

در این پژوهش، ابتدا به تعریف مفاهیمی چون دستور نقش‌گرای نظام‌مند،<sup>۱</sup> انواع فرانش‌ها و استعاری دستوری گذرای پرداخته خواهد شد و سپس اینکه چگونه می‌توان از استعاری دستوری گذرای به‌عنوان یک شاخص سبکی بهره برد، بررسی می‌شود. بنابراین نگارندگان در نظر دارند چگونگی و بسامد رخداد انواع استعاری‌های دستوری را در متون نثر در دو گروه سنی «الف» و «د» بررسی و مقایسه کنند تا میزان رشد استعاری دستوری را با گذر سن مخاطبان متون کودک و نوجوان از گروه «الف» به گروه «د» و پربسامدترین انواع استعاری دستوری را مطالعه کنند. دلیل انتخاب این دو گروه، فاصله سنی و رشد مشهود میان آن‌ها بوده است؛ به‌عبارت دیگر انتخاب نکردن دو گروه سنی متوالی، فاصله نزدیک سنی آن‌ها بود. براساس استاندارد موجود در کتاب‌های کودک، گروه سنی «الف» را معادل گروه سنی «آمادگی و سال اول دبستان» و گروه سنی «د» را معادل گروه سنی «دوره‌ی راهنمایی» می‌دانند. آثار مربوط به این دو گروه، هم شاخص تنوع و هم شاخص کمیت مخاطب این گروه ادبی را در برگیرد.

## ۲. پیشینه‌ی تحقیق

کتاب *مقدمه‌ای بر دستور نقش‌گرا*<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) از هلیدی شامل دو بخش اصلی است؛ بخش اول این کتاب به مباحث درباره‌ی بند<sup>۳</sup> می‌پردازد که شامل پنج زیربخش است: عناصر

<sup>۱</sup> Systemic grammatical function

<sup>۲</sup> An introduction to functional grammar

<sup>۳</sup> Clause

تشکیل دهنده‌ی<sup>۱</sup> ساختار دستوری نقش گرا، بند بیانگر پیام<sup>۲</sup>، بند بیانگر تبادل<sup>۳</sup> و بند به‌عنوان نمود<sup>۴</sup> و بخش دوم با عنوان بالا، پائین و آن‌سوی بند شش زیربخش دارد: گروه‌ها و عبارات در پائین بند، بند مرکب<sup>۵</sup> در بالای بند، گروه‌ها و عبارات مرکب<sup>۶</sup>، آهنگ و وزن<sup>۷</sup> در کنار بند، انسجام<sup>۸</sup> و گفتمان پیرامون بند و حالات استعاری عبارات<sup>۹</sup> در آن‌سوی بند. هلیدی در این اثر خود به‌طور مفصل و با جزئیات کامل مبانی دستور نقش‌گرا را شرح داده است.

پورتینن (۱۹۹۸) در مقاله‌ای خود با مقایسه داستان‌های کودکان به زبان فنلاندی، انگلیسی و ترجمه از انگلیسی به فنلاندی به بررسی درجه‌ی خوانایی متن برای گروه سنی کودکان می‌پردازد. هرچند هدف اصلی، بررسی فرایند ترجمه و مقایسه‌ی متن اصلی با متن ترجمه شده است، اما در خلال این مقایسه به ساختارهای استعاری شده‌ی متن نیز توجه می‌کند و با بهره‌گیری از بررسی انواع استعاری دستوری و مقایسه‌ی آن‌ها در متن اصلی و ترجمه شده بیان می‌دارد که در متون کودک برای اجتناب از صدمه به مقوله‌ی خوانایی که به‌زعم نویسنده هدف اولیه‌ی ادبیات این گروه سنی است، استعاری دستوری و انواع آن به‌سبب ایجاد پیچیدگی چندان رخ‌نمونی ندارند که این مسئله با نتیجه‌ی پژوهش حاضر هم‌سوئی دارد.

تاورنیرز<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۲) در کتاب *زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند و مفهوم استعاری دستوری* به مفهوم استعاری دستوری در چارچوب زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند پرداخته است. از این‌رو در ابتدای امر، نویسنده‌ی کتاب مذکور ضمن معرفی استعاری

<sup>1</sup> Constituency

<sup>2</sup> Message

<sup>3</sup> Exchange

<sup>4</sup> Representation

<sup>5</sup> Complex clause

<sup>6</sup> Group and phrase complexes

<sup>7</sup> Intonation and rhythm

<sup>8</sup> Cohesion

<sup>9</sup> Metaphorical moods of expression

<sup>10</sup> Taverniers, M

دستوری، شباهت آن با استعاره‌ی واژگانی را نیز مطرح می‌کند و در ادامه به مقایسه‌ی استعاره‌ی دستوری و استعاره‌ی واژگانی می‌پردازد. تاورنیز به شرح ابعاد زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند و نیز شرح و طبقه‌بندی انواع فرانش‌ها در ده فصل پرداخته است. وی علاوه بر آن، استعاره‌های دستوری اندیشگانی، بینافرادی و تجربی را بررسی کرده و ضمن توضیحی بر واژگان‌دستور، از دیدگاه هلیدی و راولی<sup>۱</sup>، به بررسی استعاره‌ی دستوری پرداخته است.

تور و سمپسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) طی نگارش مقاله‌ای، به بررسی چگونگی کاربرد استعاره‌ی دستوری به‌وسیله‌ی کودکان پیش‌دبستانی در تعاملات خودانگیزشان پرداخته‌اند. این مقاله، برای سوق‌دادن کودکان به موضوعات سوادآموزی نگاشته شده است و بر پیشرفت الگوهای زبانی خاص در کودکان تمرکز دارد و علاوه بر آن تأکید اصلی نویسندگان این مقاله بر کاربرد میزانی از اصطلاحات که هلیدی، مارتین و دیگران به آن‌ها نام استعاره‌ی دستوری داده‌اند، صورت گرفته است. تور و سمپسون بر این عقیده‌اند که استعاره‌ی دستوری با پیشرفت سوادآموزی ارتباط معناداری دارد؛ زیرا زبان گفتاری کودکان الگوهای دستوری واژگانی پیچیده از جمله استعاره‌ی دستوری را ندارد. در این پژوهش، صورت‌های استعاری را که کودکان در برقراری ارتباط از آن‌ها استفاده می‌کنند و هم‌چنین محیط نشانه‌شناختی اجتماعی را که در آن تعبیر این صورت‌ها ایجاد می‌شود، با بهره‌گیری از رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند مطالعه شده است.

چاووشی (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان «کارکرد استعاره‌ی دستوری در زبان علم» به بررسی استعاره‌ی دستوری در متون علمی پرداخته است. وی در این مقاله با کمک سازوکارهای مطرح در فرانش‌های دستوری یافت‌شده، به‌طور تصادفی، مجموعه‌ای از چکیده‌ی مقالات را از میان نشریات علمی پژوهشی، به‌عنوان نمونه انتخاب کرده است. نویسنده با استفاده از جدول انواع سیزده‌گانه‌ی استعاره‌ی دستوری سعی کرده است تا شواهدی را از زبان فارسی ارائه داده و به تجزیه و تحلیل این متون بپردازد.

<sup>1</sup> Ravelli

<sup>2</sup> Torr, J & Simpson, A

مبارکی (۱۳۹۱) در پایان‌نامه‌ی خود به مقایسه‌ی میزان کاربرد استعاره‌ی دستوری در متون علمی و ادبی پرداخته است تا تفاوت‌ها و شباهت‌های این دو نوع متن، از لحاظ میزان و شیوه‌ی به‌کارگیری استعاره‌ی دستوری، مشخص گردد. این پژوهش که با عنوان «استعاره‌ی دستوری در متون علمی ادبی» نگاشته شده است، به اثبات این موضوع پرداخته است که استعاره‌ی دستوری در متون علمی پرکاربردتر از متون ادبی است. نویسنده در این پژوهش به نقش مؤثر و برجسته‌ی استعاره‌ی دستوری در ایجاد هرچه بهتر متون علمی و ادبی و همچنین اهمیت آن در تأثیرگذاری این متون بر مخاطبان، تأکید کرده است.

نبی‌فر و کاظم‌زاد (۱۳۹۲) در مقاله‌ای با عنوان «انواع استعاره‌ی دستوری در داستان هری پاتر و زندانی آزکابان» به بررسی ارتباط نوشتار بزرگ‌سالان با استعاره‌ی دستوری می‌پردازند. در این پژوهش با مقایسه‌ی صورت‌های استعاری شده و صورت‌های اصلی به بررسی ویژگی‌های ممتاز استعاره‌ی دستوری پرداخته و از استعاره‌ی دستوری به‌عنوان ابزاری برای زبان بزرگ‌سالان نام برده شده است.

رضویان و احسانی (۱۳۹۴) استعاره‌ی دستوری گذرایی را به‌منظور استفاده از آن در سبک‌شناسی مطرح کرده‌اند. در این مقاله کاربرد استعاره‌ی دستوری گذرایی در سبک دو رمان «مدیر مدرسه» از جلال آل‌احمد و «اسرار گنج دره‌ی جنی» از ابراهیم گلستان با یکدیگر مقایسه شده‌اند. پژوهشگران در این مقاله خاطر نشان کرده‌اند که صاحب‌نظران روش‌های مختلفی را برای گروه‌بندی یا به تعبیری، تعیین سبک آثار مطرح کرده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که اختلاف‌نظرها و جدال‌های فراوان درباره‌ی تعیین سبک آثار امری گریزناپذیر می‌نماید. به ادعای پژوهشگران در این جستار نویسندگان در پی تأیید یا رد روش‌های دیگر سبک‌شناسی نیستند، بلکه معیاری نو را به‌عنوان شاخص سبکی مطرح می‌کنند. در این مقاله، استعاره‌ی دستوری گذرایی به‌عنوان شاخصی برای تعیین سبک آثار بررسی شده پیشنهاد شده و استعاره‌های دستوری گذرایی استخراج و به‌لحاظ میزان کاربرد، مقایسه شده‌اند. طبق بررسی‌های انجام‌شده، در کتاب «اسرار گنج دره‌ی جنی» گلستان، تعداد استعاره‌ی دستوری در مقایسه با اثر آل‌احمد بسیار محدود است و بیشتر با استعاره‌ی دستوری گذرایی از نوع تبدیل ذهنی به وجودی و سپس تبدیل ذهنی به

رابطه‌ای روبه‌رو بوده‌ایم. اما در «مدیر مدرسه» برخلاف «اسرار گنج دره‌ی جنی» استعای دستوری گذرایی بسیار چشمگیر است و بیشتر این استعاره‌ها از نوع تبدیل فرایند رابطه‌ای به مادی و بعد از آن کلامی به مادی است. نتایج پژوهش مذکور نشان می‌دهد می‌توان از استعاری دستوری گذرایی نیز به‌عنوان شاخصی سبکی در مطالعات سبکی بهره برد، زیرا براساس این پژوهش، در میزان استعاری گذرایی به‌کاررفته و همچنین نوع آن‌ها تفاوت آشکاری وجود دارد.

### ۳. مبانی نظری تحقیق

زبان در دستور نقش‌گرای هلیدی این‌گونه تعبیر شده است: «نظامی از معانی همراه با صورت‌هایی که از طریق آن‌ها معانی تشخیص داده می‌شوند. خواننده، نقش محوری را در دیدگاه نقش‌گرایی بر عهده دارد. بدین معنا که در مطالعه‌ی یک متن ادبی، پیش‌فرض و دانش خواننده و اطلاعاتی که فرد در باب موضوع، عنوان و نیز نویسنده‌ی متن دارد، در نوع برداشت او از متن مؤثر است. در دیدگاه نقش‌گرایان، بینش نویسنده و پیش‌فرض خواننده، در خلاق و درک متون ادبی نقش اساسی و تأثیرگذاری ایفا می‌کند» (Halliday, 1994: 43).

در زمینه‌ی زبان‌شناسی در دهه‌های اخیر، به رویکردهای نقش‌گرای زبان توجه بیشتری شده است و در میان این رویکردها، رویکرد دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی بیش از سایرین تأثیرگذار بوده و توجه منتقدان را به خود جلب کرده است. این دستور، چارچوب نظری پژوهش پیش‌رو را تشکیل داده و محور اصلی آن در حوزه‌ی استعاری دستوری، شکل گرفته است.

از ویژگی‌های این رویکرد می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: این دستور از لحاظ ماهیت کاربردی، بیشتر نظریه‌ای نقش‌گرای زبانی است تا نظریه‌ای دستوری؛ به این معنا که در این نظریه به نقش زبان توجه می‌شود؛ به عبارتی دستور زبان وسیله‌ای برای خلق معنا است. این دستور از سه جنبه‌ی مختلف (اما مرتبط)، نقش‌گرا است: ابتدا در تعبیر متون، سپس در تعبیر نظام و در نهایت در تعبیر عناصر ساخت‌های زبانی. هم‌چنین دستور نقش‌گرای نظام‌مند

با مؤلفه‌ای آغاز می‌گردد که روح نقش‌گرایی و تجربه‌گرایی را منعکس می‌سازد. واژه‌ی مؤلفه، همان بافت است که جزئی از زبان نیست اما در زبان تجلی پیدا می‌کند. تأکید بر بررسی نمونه‌های واقعی زبان که نویسندگان به کار می‌گیرند از دیگر ویژگی‌های این رویکرد به شمار می‌آید که در مطالعه‌ی زبان به کار می‌رود. این نمونه‌ها را متن می‌خوانند که انواع نوشتاری یا گفتاری را شامل می‌شود؛ زیرا معنی مکالمه‌ای گفتاری یا نوشتاری در طول زمان بر اساس آنچه گوینده و شنونده بیان کند، پیوسته در حال تغییر است (رک. Bloor, 1995: 85). هلیدی از بین کارهای ویژه‌ای که دستور نقش‌گرای نظام‌مند برای آن‌ها کارآمد است به این نمونه‌ها اشاره کرده است: تحلیل انشاهای کودکان، تحلیل ارتباط معلم‌دانش‌آموزی، تحلیل زبان کتاب‌ها (کتاب‌های درسی) شامل کتاب‌هایی که به زبان‌های دیگر نیز ترجمه شده‌اند، مقایسه‌ی سیاق‌های متفاوت یا گونه‌های نقشی انگلیسی، تحلیل سبکی اشعار و داستان‌های کوتاه و... از این رو دستور مذکور را نقش‌گرا می‌خوانند، زیرا برای توضیح چگونگی کاربرد زبان، طراحی شده است. هر متنی (هر آنچه نوشته یا گفته شود) در برخی بافت‌های به کاررفته پدیدار می‌شود. هلیدی، برای بافت سه سطح تعریف کرده است: ۱. بافت فرافرهنگی<sup>۱</sup>، ۲. بافت فرهنگی<sup>۲</sup>، ۳. بافت موقعیت<sup>۳</sup> (رک. Halliday, 1994: 123).

بافت فرافرهنگی به بافتی می‌گویند که در آن از نهادهای کلانی همچون قدرت، تاریخ، ایدئولوژی، جامعه و... صحبت به میان آید. بافت فرهنگی کمی جزئی‌تر از بافت فرافرهنگی است و فرهنگ موضوع اصلی آن است و بافت موقعیت به مسائلی همچون مکان، زمان و به‌طور کلی موقعیت می‌گویند؛ یعنی همان مسائلی که در زبان‌شناسی نیز مطرح است. هلیدی اجزای بافت موقعیت را این‌چنین برمی‌شمارد: ۱. موضوع سخن<sup>۴</sup>، ۲. عاملان سخن<sup>۵</sup> و ۳. شیوه‌ی سخن<sup>۶</sup>. وی این سه را برای تعیین بافت موقعیت، کافی

<sup>1</sup> Ultra cultural context

<sup>2</sup> Cultural context

<sup>3</sup> Situational context

<sup>4</sup> field

<sup>5</sup> toner

<sup>6</sup> mode



می‌داند. به‌طورکلی، هر جمله یا عبارتی، بازنمایی این سه گونه معنا را در خود دارد. اجزای بافت موقعیت، منجر به پیدایش فرانش‌ها می‌شوند.

به اعتقاد هلیدی و متیسن زبان در رابطه با محیط زیست و محیط اجتماعی انسان‌ها دو نقش اساسی دارد؛ معناسازی تجربه و برقراری روابط اجتماعی که همان فرانش‌ها اندیشگانی و بینافردی است. براین اساس تمام جوانب تجربه‌های انسانی را می‌توان در قالب مفاهیم زبانی بیان کرد. مؤلفه‌ی فرانش‌سومی هم وجود دارد که فرانش‌متنی نام دارد و در ترکیب با این‌ها به وجود می‌آید؛ بنابراین، دستور نقش‌گرای نظام‌مند یک نظریه‌ی نقش‌گرای زبانی است که زبان را به‌صورت نقش‌هایی که در زندگی بشری دارد، می‌بیند. از این رو، در رویکرد دستور زبان نقش‌گرایانه معنی لزوماً در برابر نقش در نظر گرفته می‌شود (رک. Halliday & Matthiessen, 2004: 20).

### ۱.۳. استعاره‌ی دستوری

به‌طورکلی استعاره ذاتاً یک پدیده‌ی ثانویه در زبان است. مفهوم استعاره‌ی دستوری نیز در نظریه‌ی نقش‌گرای نظام‌مند، به‌عنوان منبعی ثانویه نمایان می‌شود که با دیگر منابع غیراستعاره‌ی در تضاد است. هلیدی می‌گوید «مفهوم استعاره‌ی دستوری ما را قادر به باهم‌آوردن تعدادی از ویژگی‌های گفتمان می‌کند که در نگاه اول قدری متفاوت از هم به نظر می‌رسند» (Halliday, 1985: 45). مفهوم استعاره‌ی دستوری در کتاب *مقدمه‌ای بر دستور نقش‌گرا* از هلیدی در فصلی جداگانه با عنوان فراتر از بند؛ حالات استعاره‌ی عبارات، معرفی شده است. در این فصل از کتاب هلیدی، اصطلاح استعاره‌ی دستوری به‌عنوان نوعی از استعاره که مکمل استعاره‌ی واژگانی شناخته شده است، توضیح داده شده است. هلیدی در این اثر سه نوع استعاره‌ی دستوری را معرفی کرده است: استعاره‌ی اندیشگانی<sup>۱</sup>، استعاره‌ی بینافردی<sup>۲</sup> و استعاره‌ی متنی<sup>۳</sup> (همان: ۴۵).

<sup>1</sup> Experiential metaphor

<sup>2</sup> Interpersonal metaphor

<sup>3</sup> Textual metaphor

«مفهوم استعاره‌ی دستوری بر این باور استوار است که خطی مستقیم از صورت به معنی و تجربه وجود دارد» (همان: ۱۱۸). براساس این دیدگاه، ارتباطی بین مقولات دستوری و واقعیت برقرار است؛ یعنی دستور و واقعیت به شیوه‌ای متجانس به هم مرتبط‌اند. آنچه گفته می‌شود استعاری است باید با ارجاع به چیز دیگری استعاری شده باشد و همیشه این به‌عنوان رابطه‌ای یک‌طرفه ارائه می‌شود که برای بعضی از معانی استعاری یک کلمه، معنی دیگری که غیراستعاری و لغوی است، مطابقت می‌کند. بدیهی است که گونه‌های استعاری تا حدی از لحاظ معنی‌شناختی پیچیده‌تر از گونه‌های غیراستعاری یا متجانس هستند و باید افزود که تشخیص بی‌نشان‌ترین<sup>۱</sup> و معمول‌ترین روش گفتن، بخش مهمی از دانش زبانی محسوب می‌شود؛ یعنی در هر زبانی، برای تحقق معنایی خاص، یک راه مستقیم و بی‌نشان وجود دارد که تشخیص آن وابسته به دانش زبانی است. فرض هلیدی این است که زبان عادی روزمره مثل زبان بچه‌های کوچک قبل از اینکه آن‌ها از دانش درایتی به دانش سوادآموزی برسند، به‌وسیله‌ی چیزی شکل گرفته است که هلیدی آن را صورت متجانس نامیده است. در رویکرد هلیدی به این حقیقت تکیه می‌شود که گزینه‌های مختلفی از ساختار دستوری، ساختار متجانس و ساختار نامتجانس وجود دارد و استعاره‌ی دستوری به‌عنوان نمودی نامتجانس از یک صورت معنایی در واژگان دستور استنباط می‌شود (رک. Halliday, 1985: 342).

هلیدی از تمایز بین معنی اندیشگانی، معنی بینافردی و معنی متنی در بند به تمایز بین سه استعاره‌ی دستوری رسیده است: استعاره‌ی دستوری اندیشگانی، استعاره‌ی دستوری بینافردی و استعاره‌ی دستوری متنی (همان).

### ۱.۱.۳. استعاره‌ی دستوری اندیشگانی

این نوع از استعاره‌ی دستوری شامل استعاره‌ی گذرایی و اسم‌سازی است. استعاره‌ی اندیشگانی عمدتاً صورت‌های اسمی را برای بیان فرایندها یا کیفیت‌هایی به کار می‌برد

<sup>1</sup> unmarked

که باید افعال و صفت‌ها آن را بیان کنند. زبان نوشتار در مقایسه با زبان گفتار استعاره‌های اندیشگانی بیشتری دارد (رک. Taverniers, 2003:7).

می‌توان گفت نمود اصلی استعاره‌ی اندیشگانی اسم‌سازی است. به عبارتی، اسم‌سازی رایج‌ترین استعاره‌ی دستوری در سطح واژگانی است. در روند اسم‌سازی، اطلاعات را فشرده می‌کنیم و آن را در قالب یک اسم یا یک عبارت اسمی می‌آوریم. در این نوع از استعاره‌ی دستوری، عناصر واژی‌دستوری برای بازنمایی واقعیت دوباره چیده می‌شوند. اسم‌سازی فرایندها را در هر گروه اسمی بسته‌بندی می‌کند؛ بنابراین، نمی‌توان اسم‌سازی را واحدی مستقل در نظر گرفت، زیرا استعاره‌های دستوری برای تکنیکی کردن متن به کار می‌روند و سازنده‌ی تکنیک هستند. از آنجاکه گروه اسمی قوی‌ترین منبع برای ایجاد طبقات و زیر طبقات است، اسم‌سازی به ایجاد معنی تکنیکی و تخصصی کمک می‌کند. استعاره‌ی دستوری گذرایی نیز با تغییر نوع فرایند (فعل) همراه است و معمولاً در صورت متجانس<sup>۱</sup> (بی‌نشان) از یک نوع فرایند و در صورت نامتجانس<sup>۲</sup> (استعاره‌ی) از فرایندی متفاوت استفاده می‌شود (رک. رضایپور، ۱۳۹۲:۱۰). در حالت کلی هلیدی فعالیت‌های انسان را در قالب شش نوع فرایند معرفی کرده است: فرایندهای مادی<sup>۳</sup>، ذهنی<sup>۴</sup>، رابطه‌ای<sup>۵</sup>، کلامی<sup>۶</sup>، رفتاری<sup>۷</sup> و وجودی<sup>۸</sup>. همه‌ی این فرایندها می‌توانند با تبدیل به فرایندی دیگر در نظام گذرایی استعاره‌ی شوند. در واقع در نظام گذرایی تنوع دستوری بین صورت‌های متجانس و نامتجانس برای وضعیت گذرایی به کار می‌روند. این نوع از استعاره‌ها نوشته را واضح‌تر و گویاتر می‌سازند و در همه‌ی انواع گفتمان بزرگ‌سالان یافت می‌شوند (رک. Taverniers, 2003: 7). برای نمونه مثال ذیل را می‌توان ذکر کرد:

<sup>1</sup> Congruent

<sup>2</sup> Incongruent

<sup>3</sup> Material processes

<sup>4</sup> Mental processes

<sup>5</sup> Relational processes

<sup>6</sup> Verbal processes

<sup>7</sup> Behavioral processes

<sup>8</sup> Existential processes

از درون جنگل صدای گوش خراشی شنیده شد (صورت متجانس یا بی‌نشان).  
 از درون جنگل صدای گوش خراشی به گوش رسید (صورت نامتجانس یا استعاری).  
 در اینجا فرایند ذهنی شنیده‌شدن در قالب فرایند مادی رفتن بیان شده است که یک صورت استعاری است.

### ۲.۱.۳. استعاری دستوری بینافردی

از آنجاکه فرانقش بینافردی در دو نظام وجه و وجهیت<sup>۲</sup> سازمان یافته است، بنابراین دو نوع استعاری دستوری بینافردی وجود دارد: استعاری دستوری وجهی و استعاری دستوری وجهیت. براساس نظریه‌ی هلیدی در واقع «استعاری وجهی همان تنوع حالت است که حالتی را به حالت دیگر تبدیل می‌کند و یک حالت می‌تواند دو یا چند نقش زبانی را بازتاب دهد؛ یعنی زمانی که منظور ما عبارتی پرسشی است، به جای استفاده از صورت متجانس که همان بند پرسشی است، از بند خبری استفاده کنیم» (Halliday, 1994: 125). برای مثال زمانی که منظور ما «احتمالاً» است، عبارت «من فکر می‌کنم» را به کار می‌بریم و وقتی منظور ما «قطعاً» باشد از عبارت «من معتقدم» استفاده می‌کنیم. وجهیت، قضاوت درباره‌ی امور است. وجهیتی که با یک بند کوچک بیان شود، استعاری است. در واقع حالت متجانس برای وجهیت با استفاده از عباراتی است که امکان و احتمال را نشان می‌دهند ولی برای حالت استعاری با استفاده از یک بند فراقنده‌ی جداگانه در بندی که شامل یک بند مستقل و یک بند وابسته است، بیان می‌شود. به‌طور خلاصه نمود اصلی استعاری دستوری بینافردی برخی الگوها مانند به نظر می‌رسد، فکر می‌کنم، احتمال دارد و غیره است.

### ۳.۱.۳. استعاری دستوری متنی

براساس نظریه‌ی هلیدی فرانقش بینافردی و اندیشگانی در فرانقش متنی محقق می‌شود. همچنین فرانقش متنی در ساختار اطلاعاتی و انسجام متن محقق می‌شود (رک. Halliday, 2007: 184). «استعاره شامل عباراتی است که آشکارا از سازمان‌دهی متن سخن

<sup>1</sup> mood

<sup>2</sup> modality

می‌گویند؛ مانند افعال عملگر مثل ترتیب‌دادن، عنوان‌کردن، اشاره‌کردن، نشان‌دادن، نتیجه‌گرفتن، تعریف‌کردن و...، یا عباراتی مانند اجازه دهید با این شروع کنم که، برای مثال، مثالی دیگر و...» (Halliday & Hasan, 1976: 136-138).

«همه‌ی انسان‌های بزرگ‌سال و همه زبان‌های بشری توانایی تغییر از بند به سازه‌های اسمی درباره‌ی تجربه را دارند، ولی این پتانسیل فطری که ما را قادر به ازبین‌بردن پیوند ارتباطی واژگانی دستوری/معنایی و دوباره پیوند‌دادن آن با آرایشی متفاوت می‌کند، بارزترین مشخصه‌ی گفتمان علمی است» (Halliday & Webster, 2009: 18). کاربرد استعاری دستوری در گفتمان سیاسی و نظامی نیز بحث و بررسی شده و اظهار شده است که نویسندگان چنین گفتمان‌هایی در کاربرد استعاری دستوری به‌دلایلی، سنجیده، بااحتیاط و عمدی عمل می‌کنند که ازجمله‌ی این دلایل می‌تواند غیرصریح‌ساختن روابط بین ترکیب‌ها باشد (رک. Halliday & Matthiessen, 1999: 270-275).

طبق آنچه در چارچوب نظریه‌ی نقش‌گرایی مطرح است، تجارب و تفکرات در قالب افعال و فرایندها و از طریق فرانش تجربی امکان‌پذیر می‌شود؛ بنا بر این اصل، می‌توان با بررسی انواع فعل، تعیین فرایندها و بسامدگیری وقوع آن‌ها در متن، از دنیای درون نویسنده، تجارب و تفکرات او آگاه شد. در واقع انتخاب گزینه در نظام زبان مبتنی بر انگیزه‌هایی است که گوینده و نویسنده دارند و مجموعه این‌گزینه‌ها، متونی را خواهند ساخت که به‌طور متفاوتی، سازمان‌دهی و تفسیر می‌شوند (رک. Simpson, 2004: 22).

#### ۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

چارچوب نظری تحقیق حاضر، زبان‌شناسی نقش‌گرا است. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز توصیفی تحلیلی است. ابتدا تمامی استعاره‌های دستوری به‌کاررفته اعم از استعاری دستوری اندیشگانی (اسم‌سازی و گذرایی)، بینافردي (وجهی و وجهیت) و متنی از متن کتاب‌های هر گروه سنی استخراج شده‌اند و سپس تعداد بندهای هر کتاب شمارش شده‌اند. درصد نهایی که نشان‌دهنده‌ی میزان کاربرد استعاری دستوری است با در نظر گرفتن تعداد تمامی بندها به‌عنوان کل صددرصد، حاصل شده است. در مرحله‌ی

بعد، درصد کاربرد هر نوع استعاره‌ی دستوری (اندیشگانی، بینافردی و متنی) نسبت به دو نوع دیگر با در نظر گرفتن تعداد تمامی استعاره‌های دستوری در هر متن به‌عنوان کل، محاسبه شده است. در نهایت در جدول‌هایی جداگانه این مقادیر آورده شده‌اند، سپس متون نثر گروه سنی «الف» و گروه سنی «د» در قالب نمودار بسامد کاربرد با هم مقایسه و تحلیل شده‌اند.

#### ۱.۴. بررسی استعاره‌ی دستوری در کتاب‌های داستان گروه سنی «الف»

در این قسمت برای هر بخش از استعاره‌های دستوری، نمونه‌هایی داده شده و برای روشن شدن مطلب بعد از هر نمونه توضیح کوتاهی آورده شده است.

##### ۱.۱.۴. داده‌های استعاره اندیشگانی گروه سنی «الف»

##### ۱.۱.۱.۴. استعاره‌ی دستوری اسم‌سازی

۱. خوش‌گذراندن برای کفش‌دوزک عادت شده بود (شعبان‌نژاد،<sup>۱</sup> ۱۳۸۰: ۲۵).

در این بند صورت اسمی فعل به‌صورت «خوش‌گذراندن» لحاظ شده که استعاری است.

۲. بدوز خوشحال شد و شروع کرد به دوختن لباس (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۲: ۱۹).

در این بند از صورت «دوختن» استفاده شده است. نویسنده با تبدیل فعل دوخت به‌صورت دوختن، از قاعده‌ی اسم‌سازی بهره برده است.

۳. همه منتظر آمدن او هستند (شعبان‌نژاد، ۱۳۸۰: الف: ۱۰)

در این بند به‌جای استفاده از صورت فعلی «بیاید» از صورت اسمی «آمدن» استفاده شده است.

##### ۲.۱.۱.۴. استعاره‌ی دستوری گذرای

۱. بزی بزغاله چشمش به یک عقاب ابری افتاد (شعبان‌نژاد، ۱۳۸۷: ۱۷).

فرایند ذهنی «دیدن» در این بند به فرایند مادی «افتادن»، تبدیل شده و در قالب استعاری بیان شده است.

<sup>1</sup> Afsaneh Shaban Nezhad

۲. چه قدر بازی با بزغاله‌های ابری مزه داشت (همان).

در این بند فرایند ذهنی «علاقه‌داشتن» و «دوست‌داشتن» تبدیل به فرایند مادی «مزه‌داشتن» شده است.

۳. پیشی کوچولو از جا پرید (شعبان‌نژاد، ۱۳۷۱: ۲۰)

در این بند فرایند ذهنی «ترسیدن» به صورت فرایند مادی «پریدن» نشان داده شده که استعاری است.

#### ۲.۱.۴. داده‌های استعاری بینافرادی گروه سنی «الف»

##### ۱.۲.۱.۴. استعاری دستوری وجهی

۱. پاشو. مگه تو نمی‌خواستی به من کمک کنی؟ (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۰: ۲۱)

در این بند از استعاری وجهی و بند امری در قالب یک بند سؤالی مطرح شده است.

۲. ببر و بدوز را باهم آشنا کنید (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۲: ۱۰).

در این بند با توجه به بافت به جای استفاده از بند خبری از بند امری استفاده شده است.

۳. سنگ به این کوچکی و این همه درد؟ (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۱: ۱۴)

در این بند، بند خبری در قالب بند پرسشی با استعاری وجهی بیان شده که استعاری است.

##### ۲.۲.۱.۴. استعاری دستوری وجهیت

۱. حتماً یه دختر کوچولو مثل من، تو اون خونس که خوابش نمی‌بره (شعبان‌نژاد، ۱۳۷۰ الف: ۲۷).

در این بند نویسنده حتمیت موضوعی را در قالب استعاری وجهیت، به صورت استعاری بیان کرده است.

##### ۳.۱.۴. داده‌های استعاری متنی گروه سنی «الف»

۱. دیگ حواسش به بازی نبود (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۴: ۱۳).

«دیگر» در ابتدای بند آمده است و نقش انسجام‌دهنده را دارد که استعاری متنی تلقی می‌شود.

۲. می‌رویم خورشید خانم را بیدار کنیم (شعبان‌نژاد، ۱۳۷۳: ۱۶).  
در این بند از استعاره‌ی متنی از نوع مبتدای نشان‌دار استفاده شده است، فعل در نقش مبتدا ظاهر شده و از جایگاه پایانی جمله به جایگاه آغازین حرکت کرده و بندی نشان‌دار را نتیجه داده است.

۳. آسمان بهتر است. تو به آسمان بیا تا با هم بازی کنیم (شعبان‌نژاد، ۱۳۸۷: ۱۲).  
در این نمونه، از تکرار واژگانی استفاده شده است که نوعی استعاره‌ی متنی است. واژه‌ی آسمان به جز اولین رخدادش در کاربردهای بعدی که قرار گرفته و تکرار شده‌اند نقش استعاری دارد.

۲.۴. بررسی استعاره‌ی دستوری در کتاب‌های داستان گروه سنی «د»

۱.۲.۴. داده‌های استعاره‌ی اندیشگانی گروه سنی «د»

۱.۱.۲.۴. استعاره‌ی دستوری اسم‌سازی

۱. قدم گذاشتن در میان مردم برای او سخت بود (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۱: ۴۸).  
نویسنده به جای عبارت «برای او سخت بود تا در میان مردم قدم بگذارد» و به جای استفاده از صورت فعلی آن، از صورت اسمی گذاشتن استفاده کرده است.  
۲. علی می‌دانست او برای کشتن آمده است (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۱: ۸).  
به جای استفاده از صورت فعلی بکشد از صورت اسمی آن در قالب کشتن استفاده کرده است.

۳. درهم شکستن پهلوانان تنها آرزویش بود (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۲: ۳۵).  
تنها آرزویش این بود که پهلوانان را در هم بشکند. به جای استفاده از صورت فعلی بشکند از صورت اسمی شکستن استفاده شده است.

۲.۱.۲.۴. استعاره‌ی دستوری گذرای

۱. کوچه‌ها غرق در ناله و فریاد شد (شعبان‌نژاد، ۱۳۸۶: ۱۴).



در این بند فرایند وجودی «وجودداشتن» در قالب فرایند مادی «غرق شدن»، بیان شده و بنابراین استعاری است.

۲. آرامش صورت علی را پر کرده بود (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۱: ۵۱).

در این بند فرایند وجودی «وجودداشتن» در قالب فرایند مادی «پرکردن»، بیان و بنابراین بند استعاری شده است.

۳. خورشید خود را به آرامی جلو می‌کشید (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۲: ۱۳)

در این بند «طلوع خورشید» در غالب فرایند مادی «جلو کشیدن» بیان شده که صورتی استعاری است.

#### ۲.۲.۴. داده‌های استعاری بینافردی گروه سنی «د»

##### ۱.۲.۲.۴. استعاری دستوری وجهی

۱. اگر تو جای من بودی مردم را رها می‌کردی؟ (شعبان‌نژاد، ۱۳۸۶: ۳۴)

در این نمونه، وجه خبری با استفاده از استعاری وجهی تبدیل به وجه پرسشی شده است. وجه خبری به این بند اشاره دارد که او مردم را رها نخواهد کرد.

۲. پس از ایمان آوردنم به خدا و رسولش به کفر گواهی دهم؟ (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۱: ۴۰)

در این نمونه، وجه خبری با استفاده از استعاری وجهی تبدیل به وجه پرسشی شده است.

۳. نباید دوباره شادی را به دل‌ها و خنده را به لب‌ها برگردانی؟ (شعبان‌نژاد، ۱۳۶۲: ۲۷)

در این نمونه، وجه خبری با استفاده از استعاری وجهی تبدیل به وجه پرسشی شده است.

##### ۲.۲.۲.۴. استعاری دستوری وجهیت

۱. حتماً آن شب تا صبح خواب او را دیده بود (شعبان‌نژاد، ۱۳۷۷: ۱۴).

قضاوت گوینده به موضوع با قطعیت همراه است که به صورت استعاری ابراز شده است.

۲. شاید الگوها را درآوردی یادت رفته (شعبان‌نژاد، ۱۳۷۵ الف: ۱۲).

قضاوت گوینده به موضوع با شک و تردید همراه است که به صورت استعاری ابراز شده است.

۳. آی انیس خانوم شکمو حتماً انار می‌خواهی (همان).

در این بند حدس و گمان نویسنده در قالب استعاری، استعاری و جهت بیان شده است.

#### ۳.۲.۴. داده‌های استعاری متنی گروه سنی «د»

۱. رسید به کعبه (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۱: ۷).

در این بند از استعاری متنی از نوع مبتدای نشان‌دار استفاده شده است، فعل در نقش مبتدا ظاهر شده و از جایگاه پایانی جمله به جایگاه آغازین حرکت کرده و بندی نشان‌دار را نتیجه داده است.

۲. سپس دست را دراز کرد (شعبان‌نژاد، ۱۳۸۶: ۲۱).

«سپس» در ابتدای بند آمده است و نقش انسجام‌دهنده دارد که استعاری متنی تلقی می‌شود.

۳. و بدین ترتیب نام فرزند آنان علی شد (شعبان‌نژاد، ۱۳۹۱: ۸).

«و بدین ترتیب» در ابتدای بند آمده است و نقش انسجام‌دهنده دارد که استعاری متنی تلقی می‌شود.

#### ۴.۲.۴. داده‌های کمی استعاره دستوری

در جدول‌های زیر تعداد و درصد استعاره‌های دستوری در هر دو مجموعه‌کتاب‌های داستانی گروه سنی «الف» و «د» که بنا به ملاحظات تحقیق نمونه‌های محدودی از آنها در بالا ذکر شده، به تفکیک و برای سهولت در مقایسه به صورت نمودار نمایش داده شده است.

جدول ۴-۱. تعداد و درصد استعاره‌های دستوری در مجموعه کتاب‌های داستانی گروه سنی «الف»

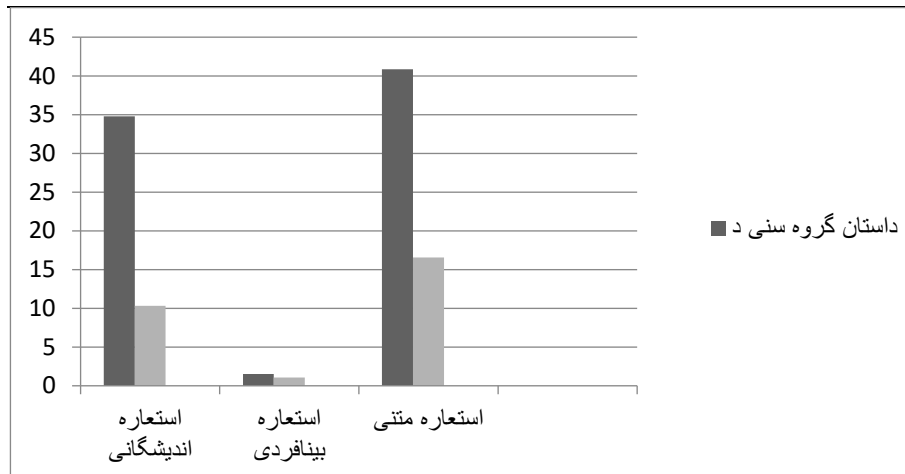
نوع استعاره	نوع استعاره	درصد	درصد در مقایسه با دیگر انواع استعاری دستوری
اندیشگانی	۱۰۱	۱۰/۳۱	۲۵/۵۴
بینافردي	۳۲	۱/۰۵	۸/۰۶
متنی	۲۶۴	۱۶/۵۵	۶۶/۱۴
مجموع	۳۹۷	۲۷/۴۱	

جدول ۴-۲. تعداد و درصد استعاره‌های دستوری در مجموعه کتاب‌های داستان گروه سنی «د»

نوع استعاره	تعداد	درصد	درصد در مقایسه با دیگر انواع استعاری دستوری
اندیشگانی	۸۲۲	۳۴/۶۹	۴۳/۱
بینافردي	۷۴	۱/۴۹	۴
متنی	۹۸۶	۴۰/۸۵	۵۲/۱۳
مجموع	۱۸۸۲	۷۷/۰۳	

جدول ۴-۳. مقایسه کاربرد تعداد استعاره‌های دستوری در داستان گروه سنی «الف» و داستان گروه «د»

انواع استعاری دستوری	داستان گروه سنی الف	داستان گروه سنی د
اندیشگانی	۱۰/۳۱	۳۴/۶۹
بینافردي	۱/۰۵	۱/۴۹
متنی	۱۶/۵۵	۴۰/۸۵
مجموع	۲۷/۴۱	۷۷/۱۵



نمودار ۱-۴ درصد کاربرد استعاره‌ی دستوری در کتاب‌های داستان گروه سنی «الف» و داستان گروه سنی «د» همان‌طور که نمودار (۱-۴) نشان می‌دهد، استعاره‌ی اندیشگانی در کتاب‌های داستان گروه سنی «د» ۲۴/۳۸ درصد بیشتر از استعاره‌ی اندیشگانی در کتاب‌های داستان گروه سنی «الف» استفاده شده است. استعاره‌ی بینافردی در داستان گروه «د» در مقایسه با داستان گروه «الف» ۰/۴۴ درصد بیشتر به کار رفته است و استعاره‌ی متنی ۲۴/۲ درصد در داستان گروه سنی «د» بیشتر از داستان گروه سنی «الف» استفاده شده است. بنابراین، بیشترین اختلاف کاربرد مربوط به استعاره‌ی متنی است و استعاره‌ی اندیشگانی در جای دوم قرار دارد. استعاره‌ی بینافردی کمترین اختلاف را در این بین دارد.

طی محاسبات آماری صورت‌گرفته، ۳۴/۶۹ درصد از استعاره‌ی دستوری گروه سنی «د» را استعاره‌ی اندیشگانی تشکیل می‌دهد؛ درحالی‌که معادل این رقم برای گروه سنی «الف» تنها ۱۰/۳۱ درصد است. استعاره‌ی اسم‌سازی به‌همراه استعاره‌ی گذرایی تقریباً به یک نسبت ظهور داشتند و در این کتاب‌ها به میزان درخور توجهی به کار گرفته شده است. البته وقوع استعاره‌ی اسم‌سازی در داستان گروه سنی «د» به مراتب پررنگ‌تر بودند. استعاره‌ی اسم‌سازی در متون نثر وقوع بیشتری می‌یابد که با توجه به نوجوان بودن مخاطب و بالاتر رفتن سن و میزان درک او از متن و پختگی بیشتر مخاطب در درک مطلب در مقایسه با نمونه‌های خردسال از کمیت بیشتری برخوردار است. استعاره‌ی اسم‌سازی بر میزان پیچیدگی مطلب می‌افزاید و بیشتر برای متون علمی و تخصصی استفاده می‌شود و

طبیعی است که در متون کودک جایگاه کم‌رنگ‌تری داشته باشد. نوجوانان بیشتر از کودکان در گفتار خود از استعاره‌ی دستوری استفاده می‌کنند؛ به این معنی که حالت متجانس از منظر رده‌ی شناختی و سیر تکامل، قبل از حالت استعاره‌ی است و در سن نه‌سالگی است که افزایش در کاربرد استعاره‌ی دستوری دیده می‌شود. استعاره‌ی دستوری شاخصی برای پیشرفت زبانی است که گفتار کودکان را از بزرگسالان متمایز می‌کند. به‌علاوه افزایش کاربرد استعاره‌ی دستوری در سنین بین نه تا ده سال است (رک. Derewianka, 2003: 197)؛ بنابراین تفاوت چشم‌گیر میزان استعاره‌ی دستوری در محصولات ادبی کودک و نوجوان کاملاً توجیه‌پذیر است. بنابراین تفاوتی که بین آثار کودک و نوجوان از نظر کاربرد استعاره‌ی گذرای وجود دارد در مقایسه با کاربرد اسم‌سازی کمتر است. در متون کودک از استعاره‌ی گذرای بیشتر از استعاره اسم‌سازی استفاده می‌شود. این تفاوت در کاربرد، به نوع مخاطب و البته قالب بیان، برمی‌گردد. در متون داستان به‌علت روایی بودن شیوه‌ی بیان و کم‌رنگ بودن میزان توصیفات از اسم‌سازی بیشتر استفاده می‌شود.

در «داستان نوجوان» شاهد فزونی تعداد اسم‌سازی نسبت به استعاره‌ی گذرای هستیم. این تفاوت در شیوه‌ی کاربرد همان‌گونه که ذکر شد به‌علت تفاوت در نوع مخاطب و هدفی که این متون برای آن منظور نگاشته شده‌اند، برمی‌گردد. مطالعاتی که روی متون از این نظر صورت گرفته است حاکی از آن است که هرچه تعداد اسم‌سازی‌ها بیشتر باشد حجم اطلاعات بیان‌شده نیز بیشتر خواهد بود که این مسئله سنخیتی با نوع ادبیات کودک ندارد.

البته اسم‌سازی‌هایی در متون کودک یافت می‌شود که بیشتر به‌صورت مصدر سازی‌هایی ساده بودند که در گفتمان‌هایی عادی روزمره هم بسیار به کار می‌روند. استعاره‌ی وجهی بیشترین ظهور را در داستان نوجوان به خود اختصاص داده است. در داستان این گروه سنی از استعاره‌ی وجهی بیشتر استفاده شده است. تغییر وجه از خبری به پرسشی در داستان این گروه سنی بیشتر به چشم می‌خورد. از طرفی در شعر و داستان گروه سنی «الف» این‌گونه از استعاره ظهور چندانی ندارد و به نظر می‌رسد نویسندگان برای گریز از پیچیدگی مطالب و جملات تنها در مواقعی که به‌قصد

خیال‌پردازی‌های کودکانه استفاده از این قالب استعاری خالی از اشکال نیست، از این گونه استعاری نیز بهره برده‌اند. در ادبیات کودک به‌طور کلی از میان انواع استعاره بیناوردی، استعاره‌ی وجهی بیشتر استفاده شده است.

در این دو گونه‌ی ادبی به‌طور فراوان از حروف ربط و به‌ویژه «و» تکرار و ازگانی، حذف و جایگزینی ضمیر استفاده شده است. در داستان حروف ربط نقش به‌سزایی را ایفا می‌کنند، به این صورت که عناصری ربطی مبتدای جمله واقع شده‌اند و انسجام بین متن، به‌ویژه بین دیالوگ‌ها در آثار داستانی را برقرار کرده‌اند. در این متون از حذف بسیار کم استفاده شده است و از افعال عملگر استفاده نشده است.

در ادبیات کودک نیز از مبتدای نشان‌دار و حروف ربط استفاده شده است، ولی آنچه در این میان بیش از انواع دیگر در ادبیات کودک به چشم می‌خورد، عنصر تکرار است. به نظر می‌رسد برای القای انسجام در آثار کودک از این استعاره بهره زیادی برده شده است. در عوض در این گونه‌ی ادبی از ارجاع به ضمیر بسیار کم استفاده شده است و نگارنده از عنصر تکرار به جای استفاده از ضمیر استفاده کرده است.

##### ۵. نتیجه‌گیری

در این جستار کاربرد انواع استعاره‌ی دستوری در متون کودک و نوجوان بررسی شد تا تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود در متون این دو گروه سنی از لحاظ میزان و شیوه‌ی به‌کارگیری استعاره‌ی دستوری مشخص شود. به‌علاوه، دلایل استفاده از این مقوله دستوری و نقشی که در متون کودک و نوجوان ایفا می‌کند مطرح گردید. پیکره‌ی این پژوهش متشکل از ۳۷ کتاب در حوزه‌ی داستان (فقط داستان منثور) دو گروه سنی «الف» و «د» بود. از مجموع ۳۷ جلد کتاب انتخابی ۲۸ جلد کتاب داستان گروه سنی «الف» و نه جلد داستان گروه سنی «د» به کار گرفته شد. ملاک انتخاب کتاب‌ها با توجه به تعیین استعاره‌ی دستوری، تشابه و یکسانی تعداد صفحات کتاب بوده است. داستان‌های گروه سنی «الف» کم‌حجم بوده و تصاویر فراوان دارند. در مقابل در داستان‌های گروه سنی «د» تعداد صفحات بالاست و تصاویر چندانی ندارند. نتایج پژوهش نشان داد که متون نوجوان

(گروه سنی د) از نظر تعداد استعاره‌های دستوری به کار گرفته شده در مقایسه با متون نوجوان بسامد بیشتری دارند. علاوه بر بسامد، شیوه‌ی به کارگیری انواع استعاره نیز متفاوت است و در متون نوجوان تنوع بالاتری دارد. تعداد استعاره‌ی اندیشگانی در متون ادبیات نوجوان (گروه سنی د) بسیار فراوان است. همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد به‌طور کلی میزان استفاده از استعاره در ادبیات کودک بسیار کمتر از ادبیات نوجوان است. این موضوع با در نظر گرفتن سطح درک کودک توجیه‌شدنی است. درک و پردازش استعاره‌ی دستوری به دلیل پیچیدگی ساختاری آن برای کودکان دشوار است. بررسی داده‌ها و آمار مربوطه بیانگر آن است که نویسندگان ادبیات کودک بر این نکته واقف هستند و آن را در خلق آثار حوزه‌ی کودک به درستی لحاظ می‌کنند. ادبیات کودک به سبب نوع مخاطب به سادگی و کوتاهی جملات گرایش دارد. به نظر می‌رسد که کاربرد اندک استعاره‌ی دستوری در کتاب‌های کودک با سهولت درک آن هم‌راستا است و تغییر این الگو می‌تواند در درک متن کتاب برای کودک مشکل ایجاد کند و در نتیجه فرایند ارتباط را مختل سازد. از طرف دیگر کاربرد زیاد این ساخت در کتاب‌های نوجوان از سهولت بیش از اندازه‌ی متن جلوگیری می‌کند و تنوعی به زبان متن می‌بخشد. از این رو حفظ این الگو در میزان به کارگیری استعاره دستوری، می‌تواند به عنوان یکی از عوامل ارتباط متن با خواننده لحاظ شود. بدیهی است که عوامل مقبولیت یک اثر در میان مخاطبان کم نیستند و تأکید بر یک عامل به عنوان تنها علت مقبولیت یک اثر حتی در لایه‌ی زبانی، دفاع‌شدنی نیست. می‌توان از استعاره‌ی دستوری به مثابه وسیله‌ای برای نگاه جدی‌تر و علمی‌تر در حوزه‌ی کودک نگریست. استعاره‌ی دستوری می‌تواند یکی از ارکان و معیارهای قضاوت درباره‌ی دسته‌بندی آثار کودک به گروه‌های سنی مختلف باشد. همچنین می‌توان از استعاره‌ی دستوری در مطالعات کودک بهره گرفت که این امر می‌تواند زمینه‌ساز مطالعات علمی در زمینه‌ی روان‌شناسی کودک، کودکیاری، حوزه‌ی آموزش کودک، ایجاد استاندارد برای کتب و محصولات کودک باشد.

## منابع

- چاووشی، مهسا. (۱۳۹۰). کارکرد استعاره‌ی دستوری در زبان علم. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- رضایپور، ابراهیم. (۱۳۹۲). «درجه‌بندی و چینش آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر پایه‌ی گذرایی و استعاره‌ی دستوری». پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال ۲، شماره‌ی ۳، صص ۵۵-۷۴.
- رضویان، حسین؛ احسانی، وجیهه. (۱۳۹۴). «کاربرد استعاره‌ی دستوری گذرایی در مقایسه‌ی سبک دو رمان (تحلیل تطبیقی سبک مدیر مدرسه و اسرارگنج دره‌ی جنی)». نقد ادبی، سال ۹، شماره‌ی ۲۹، صص ۱۴۳-۱۶۶.
- شعبان‌نژاد، افسانه. (۱۳۶۲). نه من نمی‌ترسم. تهران: پیام آزادی.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۰) الف. نازدونه برگ بونه. تهران: سروش.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۰) ب. ننه طلا و نازگل. تهران: سروش.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۱). بزغاله‌ام کجا رفت. تهران: صدف.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۲). نمکو و انمخوان. تهران: حوزه هنری.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۳). باغ هزار دختر. تهران: کانون پرورش فکری.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۴). زمستان و عمه‌قزی. تهران: محراب قلم.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۵) الف. النگوهای قرمز. تهران: محراب قلم.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۵) ب. خانم چمن و درخت زردآلو. تهران: کانون پرورش فکری.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۷). شب یلدا، محراب قلم.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۸). این طرف صحرا آن طرف صحرا. تهران: کانون پرورش فکری.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۰) الف. باباجان و ننه‌جان. تهران: هم‌پا.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۰) ب. بادکنک. تهران: محراب قلم.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۰) ج. باغچه‌ی پرازگل. تهران: محراب قلم.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۰) د. سوسکی خانم کجا میری. تهران: صدف.



\_\_\_\_\_ (۱۳۸۶). گنج و رنج. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.  
 \_\_\_\_\_ (۱۳۸۷). بزغاله‌های ابری. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و  
 نوجوانان.

\_\_\_\_\_ (۱۳۹۰). قصه‌های مهتاب. تهران: محراب قلم.  
 \_\_\_\_\_ (۱۳۹۱). فریاد کوه. تهران: کانون پرورش فکری.  
 \_\_\_\_\_ (۱۳۹۲) الف. رستم و اکوان دیو. تهران: کانون پرورش فکری.  
 \_\_\_\_\_ (۱۳۹۲) ب. کیسه در بسته. تهران: شهر.  
 \_\_\_\_\_ (۱۳۹۴). اردک خواب‌آلود. تهران: شهر.  
 \_\_\_\_\_ (۱۳۹۵). سنگ کوچولو. تهران: امیرکبیر.

مبارکی، ساجده. (۱۳۹۱). بررسی استعاره‌ی دستوری در زبان علم و ادب. پایان‌نامه‌ی  
 کارشناسی‌ارشد رشته‌ی زبان‌شناسی همگانی دانشگاه سمنان.

نبی‌فر، نسا؛ کاظم‌زاد، حامد. (۱۳۹۲)، «انواع استعاره‌های دستوری در داستان هری پاتر و  
 زندانیان آزکابان». *زبان‌شناسی کاربردی*، سال ۵، شماره‌ی ۵ (۱۰)، صص ۱۹۲-۲۱۹.

Bloor T. (1995). *the Functional Analysis of English: A Hallidayan Approach* (1st Edition), Arnold, London.

Derewianka, B. (2003). *Grammatical metaphor in the transition to adolescence*, In: *grammatical metaphor views from systemic functional linguistics/ edited by Simon Vandenberg, A. & Taverniers, M. & Ravelli, L.* (2003). John Benjamins. B.V. USA. pp.185-220.

Halliday, M.A.K & Hasan R. (1976). *Cohesion in English*, Longman: London & New York.

Halliday, M.A.K (1985). *an Introduction to Functional Grammar* (1st Edition), Arnold, London.

----- (1994). *an Introduction to Functional Grammar* (2nd Edition), Arnold, London.

----- (2007). *language and education*. London: continuum.

Halliday, M.A.K & Matthiessen C. (1999). *Construing Experience through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*, Continuum, London and New York.

Halliday M.A.K & Matthiessen C. (2004). *an Introduction to Functional Grammar* (3rd Edition), Arnold, London.

- Halliday, M.A.K & J.Webster, Jonathan. (2009). *Continuum companion to systemic functional linguistics*, Continuum international publishing group, London: 2009. [www.academia.edu](http://www.academia.edu).
- Puurtinen, T. (1998). Syntax, Readability and Ideology in Children's Literature. *Meta*, 43(4), 524–533.
- Simpson, P. (2004). *Stylistics: A Resource Book for Students*. London, Routledge.
- Taverniers, M. (2002). *Systemic-Functional Linguistics and the Notion of Grammatical Metaphor: A Theoretical Study and a Proposal for a Semiotic-Functional Integrative Model*, Unpublished Ph.D Dissertation, Department of English, University of Gent, Belgium.
- Taverniers, M. (2003). *Grammatical metaphor in SFL: Ahistoriography of the introduction and initial study of the term*, In: Simon-Vandenberg, Taverniers & Ravelli (eds.) *Grammatical Metaphor: Views from systemic functional linguistics*. (Current Issues in Linguistic Theory, 236.), Amsterdam: Benjamins, 5-33.
- Torr, J and Simpson, A (2003). *the emergence of grammatical metaphor: literacy-oriented expressions in the everyday speech of young children*, in: *grammatical metaphor views from systemic functional linguistics/ edited by Simon Vandenberg, Taverniers, Ravelli. (2003). John Benjamins. B.V. USA.pp.169-184.*

**A Study of Grammatical Metaphor in Fiction for Two Age  
Groups A and D**

Hossein Razavian

Assistant professor of Linguistics, Semnan University,  
Semnan, Iran

Atefeh Sadat Hokmabadi

M.A. in General Linguistics, Semnan University,  
Semnan, Iran

**Introduction**

Metaphor involves transference and substitution. In a chapter of his book, Halliday (1985) uses the term grammatical metaphor as a type of metaphor complementing lexical metaphor. Grammatical metaphor is a substitution of one grammatical class or structure by another, but with a similar grammatical meaning for both (Halliday, 1994: 312). Grammatical metaphor can be considered a supplement to lexical metaphor. Lexical metaphor uses lexical substitution to create a new meaning, while grammatical metaphor uses structural substitution for this purpose. In other words, the use of a new grammatical structure instead of another can create a new meaning. Halliday proposed the term grammatical metaphor and divided it into three parts, namely, ideational, interpersonal and textual.

### **Methodology, Review of Literature and Purpose**

This study seeks to explore and compare the type and frequency of grammatical metaphors in texts for two age groups of “A” (children) and “D” (teenagers) in order to determine the growth rate of grammatical metaphors from kids to young adults as well as the most frequent type of these metaphors.

A total of 37 volumes of books from among the works of Afsaneh Shabannezhad for the two age groups were randomly selected. Among these books, 28 volumes were children’s story books and 9 volumes were adolescents’.

Torr and Simpson (2003) found out that grammatical metaphor is significantly related to literacy development, since children's spoken language lacks complex lexicogrammatical patterns, including grammatical metaphors. Using a systematic functional approach, this study explored the metaphorical forms that children use in communication and also the social semiotic environment in which these forms are interpreted.

Nabi-far and Kazemzad co-authored an article entitled "Types of Grammatical Metaphors in *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*" (2013) to explore the relationship between adult writing and grammatical metaphor. They investigated the salient features of grammatical metaphor by comparing the metaphorical forms with main forms, and considered grammatical metaphor to be a tool for adult language.

### Discussion

The theoretical framework of this study is functional linguistics and the descriptive-analytical method was used for data analysis. First, all the grammatical metaphors used in the texts, including ideational (nominalization and transitivity), interpersonal (mood and modality), and textual grammatical metaphors were extracted from the books of each age group. Then the clauses in each book were counted. The final percentage of grammatical metaphors, considering the number of clauses as a whole, was one hundred. In the next step, the frequency of each type of grammatical metaphor (ideational, interpersonal and textual) was compared with that of the other two types while taking into account the number of all the grammatical metaphors in each text as a whole. Finally, these values were presented in separate tables, and then the prose texts of the two age groups were compared and analyzed in frequency charts.

Examples of metaphors in books for age group A:

“The ladybug had got used to having fun” (Shabannejad, 2001: 25). In this clause, the nominal form of the verb "having fun" has been used to function metaphorically.

“Get up; didn’t you want to help me?” (Shabannejad, 2011: 21). In this sentence, a modal metaphor is used, as an interrogative clause has been used to function as an imperative clause.

Examples of various metaphors in books for age group D:

“The alleys were drowned in moans and shouts” (Shabannejad, 2007: 14). In this clause, the existential process of existence is expressed in the form of the material process of drowning and thus functions as metaphorical.

“Were you in my shoes, would you leave people?” (Shabannejad, 2007: 34). In this clause, the interrogative mood has been used to function as the indicative mood, implying that he will not leave the people.

The numbers of grammatical metaphors in the stories for age group A and the age group D were 27.41 and 77.15, respectively. Also, the percentages of grammatical metaphors in the kids’ story books for ideational, interpersonal and textual metaphors were 25.54, 8.06 and 66.4, respectively, while those for the teenage group were 43.1, 4, and 52.13, respectively.

### **Conclusion**

The results demonstrated that more grammatical metaphors were used in adolescents’ texts than in children’s texts. This difference was not limited to frequency, as the adolescents’ texts had used a greater variety of metaphors than the children’s texts. The research findings show that, in general, fewer metaphors had been used in children’s books, which can be justified by imagining that this age group’s level of comprehension had been taken into consideration by the author. Moreover, the widespread use of metaphors in adolescents’ books prevents the over-simplicity of the texts and adds variety to their language. Therefore, maintaining this pattern in the use of grammatical metaphor can be considered a text-reader connection factor. Grammatical metaphor can be seen as a means for a more serious and scientific view when it comes to children. They can be used as a measure of judging the classification of child-related works into different age groups. Furthermore, their use in child studies can pave

the way for scientific studies in the fields of child psychology, childcare, child education, and developing standards for children's books and products.

**Keywords:** grammatical metaphor, Halliday, systemic functional linguistics, child and adolescent fiction, Afsaneh Shabannezhad

**References:**

- Bloor, T. (1995). *The functional analysis of English: A Hallidayan approach* (1<sup>st</sup> Edition). Arnold.
- Derewianka, B. (2003). Grammatical metaphor in the transition to adolescence. In S. Vandenberg & T. Ravelli, *Grammatical metaphor: Views from systemic functional linguistics* (pp. 185 - 220). John Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar* (1<sup>st</sup> Edition). Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2<sup>nd</sup> Edition). Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2007). *Language and education*. Continuum.
- Halliday, M. A. K & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M. A. K & Matthiessen, C. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Continuum.
- Halliday M. A. K & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3<sup>rd</sup> Edition). Arnold.

- Halliday, M. A. K & Webster, J. (2009). *Continuum companion to systemic functional linguistics*. Continuum international publishing group.
- Nabifar, N. & Kazemzad, H. (2013). Types of grammatical metaphors in *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. *Applied Linguistics*, 5 (10), pp. 192-219.
- Puurtinen, T. (1998). Syntax, readability and ideology in children's literature. *Meta*, 43 (4), pp. 524–533.
- Simpson, P. (2004). *Stylistics: A resource book for students*. Routledge.
- Taverniers, M. (2002). Systemic-functional linguistics and the notion of grammatical metaphor: A theoretical study and a proposal for a semiotic-functional integrative model. Unpublished Ph.D. Dissertation, Department of English, University of Gent, Belgium.
- Taverniers, M. (2003). Grammatical metaphor in SFL: A historiography of the introduction and initial study of the term, In S. Vandenberg & T. Ravelli, *Grammatical metaphor: Views from systemic functional linguistics* (pp. 5 - 33). John Benjamins.
- Torr, J. & Simpson, A. (2003). The emergence of grammatical metaphor: Literacy-oriented expressions in the everyday speech of young children. In S. Vandenberg & T. Ravelli, *Grammatical metaphor: Views from systemic functional linguistics* (pp.169-184). John Benjamins.