

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان  
(علمی-پژوهشی)

سال اول، شماره‌ی دوم، زمستان ۱۳۹۱

کنش گفتاری در خواست: مقایسه‌ی فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان

یحیی مدرسی‌تهرانی  
استاد جامعه‌شناسی زبان - پژوهشگاه علوم انسانی تهران  
محبوبه تاجعلی  
کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

چکیده

این مقاله به مقایسه‌ی میزان و نوع راهبردهای مستقیم، غیرمستقیم، و تعدیل‌های حاشیه‌ای به‌کار رفته توسط فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان در کنش گفتاری در خواست، در بافت‌های مختلف (با در نظر گرفتن میزان رسمیت، میزان آشنایی با مخاطب، و اهمیت موضوع در خواست) می‌پردازد. داده‌های این پژوهش، از طریق آزمون تکمیل گفتمان و مشاهده‌ی مستقیم گردآوری شده است. ۸۰ فارسی‌زبان و ۸۰ فارسی‌آموز ۲۰ تا ۳۰ ساله در دو سطح زبانی در این آزمون شرکت کردند. نتایج نشان دادند که رابطه‌ی معناداری بین میزان رسمیت و اهمیت موضوع در خواست، و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای در درخواست‌های زبان‌آموزان وجود ندارد. البته زبان‌آموزان، بسته به میزان آشنایی با مخاطب، از تعدیل‌های حاشیه‌ای استفاده می‌کنند. این در حالی است که فارسی‌زبانان، بسته به هر سه متغیر، عملکرد متفاوتی دارند و این نشان‌دهنده‌ی آن است که فارسی‌آموزان از راهبردهای متناسب با موقعیت‌های مختلف آگاهی ندارند. از یافته‌های این پژوهش در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی به این صورت می‌توان بهره برد که مواد درسی و نیز فعالیت‌های کلاسی باید به نحوی باشند که فارسی‌آموزان را برای موقعیت‌های گوناگون آماده کنند تا در مواقع لزوم بتوانند از راهبردهای مناسب بهره‌گیری نمایند.

کلیدواژه‌ها

توانش منظورشناختی، درخواست، درخواست مستقیم، درخواست غیرمستقیم، تعدیل حاشیه‌ای (درونی/ بیرونی)

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۱/۱۰/۱۴  
ymodarresi@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۷/۲۵  
رایانشانی نویسنده:

## ۱. مقدمه

با این‌که بشر به هنگام ارتباط، با محیط آشفته و اطلاعات پراکنده‌ای مواجه است که قاعدتاً باید منجر به اختلال در درک گردد، تعجب‌آور است که اغلب تعاملات با موفقیت انجام می‌شوند. پاسخ هلیدی به این پرسش که چگونه می‌توان این موفقیت در برقراری ارتباط را توجیه کرد، این است که ما می‌دانیم دیگران قرار است چه بگویند و در واقع، آن را حدس می‌زنیم. وی اعتقاد دارد، ما به واسطه‌ی شناخت بافت موقعیت<sup>۱</sup>، حدس‌های خوبی می‌زنیم (هلیدی و حسن، ۱۹۸۹: ۴-۸). به نظر هلیدی، بافت موقعیت به معنای همه‌ی چیزهایی است که هنگام بیان یک پاره‌گفتار حضور دارند و شامل مؤلفه‌های بسیاری است که برآیند همه‌ی این مؤلفه‌ها با هم تعیین‌کننده‌ی نوع گفتاری است که در آن موقعیت به‌کار گرفته می‌شود. آگاهی از مؤلفه‌های بافت و قراردادهای اجتماعی و فرهنگی حاکم بر آن که تعیین می‌کند کدام صورت زبانی متناسب با بافتی معین است، توانش منظورشناختی<sup>۲</sup> نامیده می‌شود.

یکی از وظایف مهم کاربردشناسی<sup>۳</sup>، تفسیر عمل زبانی در موقعیت و تدوین شرایطی است که مشخص کند چه پاره‌گفتاری در چه موقعیتی موفق یا ناموفق است. بدین‌منظور لازم است که ویژگی‌های عمومی و کلی موقعیت که تحت عنوان «بافت»<sup>۴</sup> نامیده می‌شود، تدوین گردد. برای تدوین چنین شرایطی، شناخت کنش‌های ارتباطی و بافت‌هایی که این کنش‌ها در آن تحقق می‌یابند ضروری است. برای بررسی شرایط موفقیت یا عدم موفقیت کنش‌های گفتاری، ناگزیر باید ویژگی‌های انتزاعی بافت، و نیز جنسیت، شغل، طبقه‌ی اجتماعی، سن و میزان تحصیلات افراد را شناخت (رمضان‌زاده، ۱۳۸۶: ۲۰).

مخاطبان، آگاهانه و ناآگاهانه از راهبردهای ارتباطی به‌عنوان بخشی از توانش ارتباطی استفاده می‌کنند که بر کارآمدی تعامل آن‌ها تأثیر می‌گذارد. از این رو نگارندگان بر آن شدند که به بررسی یکی از این راهبردهای ارتباطی در کنش گفتاری درخواست بپردازند. طبق گفته‌ی سیفیانو (۱۹۹۹) اصولاً درخواست‌ها ماهیتاً تحمیل‌کننده هستند، بنابراین باید به لحاظ کاربردشناختی از مهارت لازم برخوردار بود تا بتوان در ادای درخواست مناسب موفق بود. پس گوینده ممکن است با استفاده از

<sup>1</sup> context of situation

<sup>2</sup> pragmatic competence

<sup>3</sup> pragmatics

<sup>4</sup> context

ابزارهای تعدیلی خاصی از این تحمیل بکاهد و حین تعدّی به قلمرو شنونده، درخواستش را تعدیل کند. ابزارهای تعدیلی، عناصری حاشیه‌ای هستند که ممکن است قبل یا بعد از کنش اصلی درخواست بیایند. آن‌ها محتوای اصلی درخواست را تغییر نمی‌دهند، بلکه فشار آن را کمتر یا بیشتر می‌کنند. به نظر می‌رسد که شناخت این الگوها و آگاهی از چگونگی استفاده از آن‌ها برای هر بومی‌زبان و زبان‌آموزی ضروری باشد؛ زیرا گاهی دیده می‌شود عدم آگاهی از این راهبردهای ارتباطی، باعث کژفهمی و قضاوت نادرست درباره‌ی افراد شود. همچنین ارائه و آموزش این الگوها به فارسی‌آموزان غیر فارسی‌زبان از اهمیت بسزایی برخوردار است؛ زیرا تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که بین توانش دستوری<sup>۵</sup> و توانش کاربردشناختی زبان‌آموزان انطباقی وجود ندارد و گاهی دیده می‌شود که زبان‌آموزان سطح پیشرفته هم زبان را به‌طور مناسب و بجا به‌کار نمی‌برند. بنابراین، با یافتن این الگوها و آموزش آن‌ها به غیر فارسی‌زبانان، می‌توان توانش کاربردشناختی آن‌ها را بالا برد و بدین ترتیب به آن‌ها در نیل به موفقیت بیشتر در امر ارتباط یاری رساند.

## ۲. مبانی نظری

کنش گفتاری درخواست، پاره‌گفتاری است که گوینده از طریق آن از مخاطب می‌خواهد که کاری را برای او انجام دهد که مورد علاقه‌ی او (گوینده) است و تلاش خاصی را از جانب مخاطب می‌طلبد و بنابراین، تقریباً بر مخاطب تحمیل می‌شود (بارون، ۲۰۰۳: ۶۴). با توجه به این حقیقت که گوینده به‌منظور رسیدن به هدف خود، نفوذ<sup>۶</sup> خود را به شنونده تحمیل می‌کند، کنش گفتاری درخواست به منزله‌ی کنش ترغیبی<sup>۷</sup> (هاورکیت، ۱۹۸۴) و طبق نظریه‌ی ادب براون و لوینسون (۱۹۸۷) یکی از کنش‌های گفتاری تهدیدکننده‌ی وجهه<sup>۸</sup> محسوب می‌شود (الکن و همکاران، ۲۰۰۵: ۲). برای برقراری یک ارتباط موفق، وجهه باید حفظ گردد و درخواست مطرح‌شده باید به لحاظ اجتماعی، منطقی و معقول باشد. بنابراین، می‌توان گفت که درخواست در زبان خارجی کاری است مشکل که به مهارت

<sup>5</sup> grammatical competence

<sup>6</sup> influence

<sup>7</sup> directive

<sup>8</sup> face

سخنگویان در خصوص جنبه‌های کاربردی- زبانی<sup>۹</sup> و اجتماعی- کاربردی<sup>۱۰</sup> احتیاج دارد؛ زیرا بر مناسب بودن آن تأثیر بسزایی می‌گذارد. در حقیقت فقدان این دانش ممکن است منجر به اختلافات ارتباطی و سوء تفاهماتی شود که اغلب به رفتار بی‌ادبانه‌ی سخنگویان منتهی می‌شود.

برای درخواست کردن، متناسب با بافت، از راهبردهای متفاوتی استفاده می‌شود. یکی از این راهبردها به‌کارگیری جملات امری برای بیان درخواست مستقیم، و دیگری استفاده از درخواست غیرمستقیم یا همان کاربرد جملات غیرمستقیم در زبان می‌باشد. مثلاً می‌گوییم: «این جا هوا سرد است» که اشاره به این دارد که مخاطب در را ببندد.

همچنین استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای به همراه کنش‌گفتاری درخواست به‌منظور کاهش ماهیت تحمیل‌کننده و تهدیدکننده‌ی وجهه‌ی این کنش‌گفتاری، بسیار مهم تلقی می‌شود. بنابراین، به دلیل اهمیت موضوع، در بخش زیر به توصیف تعدیل‌های حاشیه‌ای درخواست می‌پردازیم.

## ۱.۲. تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش‌گفتاری درخواست

محققان در زمینه‌های زبان میان‌ی<sup>۱۱</sup> (تروسبرگ، ۱۹۹۵؛ سافونت جردا، ۲۰۰۵؛ شاور، ۲۰۰۴؛ یوسوخوان و مارتینزفلور، ۲۰۰۶) و کاربردشناختی بین‌فرهنگی (سافونت‌جردا، ۱۹۹۹؛ مارکوئر ریتز، ۲۰۰۰) درخواست‌ها را بر دو گونه دانسته‌اند: کنش اصلی<sup>۱۲</sup> و تعدیل‌های حاشیه‌ای<sup>۱۳</sup>.

کنش اصلی همان پاره‌گفتار اصلی است که نقش و کارکرد درخواست را دارد و به‌تنهایی قابل بیان می‌باشد. از سوی دیگر، عناصر حاشیه‌ای، بخش‌های اضافه‌ای هستند که ممکن است قبل یا بعد از کنش اصلی درخواست بیایند. آن‌ها محتوای اصلی کنش درخواست را تغییر نمی‌دهند، بلکه فشار آن را کمتر یا بیشتر می‌کنند و به دو گروه تقسیم می‌شوند:

۱. **تعدیل‌های درونی:** «به عناصر زبانی اشاره دارند که درون خود کنش اصلی درخواست می‌آیند»

(سافونت و کامپوی، ۲۰۰۲: ۲۵ و ۲۶).

<sup>9</sup> pragmalinguistic

<sup>10</sup> sociopragmatic

<sup>11</sup> interlanguage

<sup>12</sup> head act

<sup>13</sup> peripheral modifications

۲. تعدیل‌های بیرونی: «به ابزارهایی اشاره دارند که در بافت زبانی بلافصل کنش اصلی درخواست رخ می‌دهند» (همان).

جدول ۱. رده‌شناسی ابزارهای تعدیلی حاشیه‌ای درخواست‌کردن

مثال	زیر گروه	گروه
قربون دستت اون پنجره رو باز می‌کنی؟	گشاینده‌ها <sup>۱۴</sup>	تعدیل‌های درونی
می‌شه یک لحظه پنجره رو باز کنی؟	کم‌انگاری <sup>۱۶</sup>	
ممکنه پنجره رو باز کنی؟	نرم‌گفتاری <sup>۱۷</sup>	
بفهمی نفهمی!	زبان‌پردازی <sup>۱۸</sup>	
باید تا ۱۵ شهریور دفاع کنی.	تشدیدکننده‌ها <sup>۱۹</sup>	
اوم، اوم ... میشه پنجره رو باز کنید؟	نشانگر تردیدها <sup>۲۱</sup>	
می‌دانید؛ منظورم این است که...	کمک‌کننده‌ها <sup>۲۲</sup>	
مهمونی ساعت هفته، زودتر بیا، خوب؟!	پذیراها <sup>۲۳</sup>	
بیخشید ..... بین ..... آقا .....	جلب توجه‌کننده‌ها <sup>۲۴</sup>	
ممکنه لطف کنی یک لیوان آب بدی؟	آماده‌کننده‌ها <sup>۲۵</sup>	
میشه چراغ رو خاموش کنی؟ سرم درد می‌کنه.	زمینه‌چین‌ها <sup>۲۶</sup>	
بابا، بی زحمت اون چراغ رو خاموش کن	خلع‌سلاح‌کننده‌ها <sup>۲۷</sup>	
فردا تولدمه، می‌تونی بیایی؟ خوش می‌گذره‌ها. خواهش می‌کنم بیا.	بسط‌دهنده‌ها <sup>۲۸</sup>	
سر راهت یک پفک می‌خری؟ اگه بخری، قول می‌دم نصفش رو به تو بدم.	قول‌پاداش‌ها <sup>۲۹</sup>	
لطفاً در رو باز کنید.	خواهش <sup>۳۰</sup>	

- 14 opener
- 15 softener
- 16 understatement
- 17 downtoner
- 18 hedge
- 19 intensifier
- 20 filler
- 21 hesitator
- 22 cajoler
- 23 appealer
- 24 attention-getter
- 25 preparator
- 26 grounder
- 27 disarmmer
- 28 expander
- 29 promise of reward
- 30 please

استفاده‌ی درست از ابزارهای تعدیلی حاشیه‌ای حین درخواست اهمیت بسزایی دارد؛ زیرا این ابزارها ادب را منعکس می‌کنند و به عوامل بافتی معین در یک موقعیت خاص بستگی دارند. با وجود این، اغلب مطالعات انجام‌شده در خصوص کنش‌گفتاری درخواست، به راهبردهای زبانی استفاده‌شده در بیان کنش اصلی درخواست پرداخته‌اند و به ابزارهای تعدیلی حاشیه‌ای همراه آن توجه نکرده‌اند. در جدول شماره‌ی ۱، تقسیم‌بندی تعدیل‌های حاشیه‌ای به دست آمده از پژوهش الکن‌سولر و همکاران (۲۰۰۵) آورده شده که به اجمال به توصیف آن‌ها خواهیم پرداخت.

### ۱،۱،۲ تعدیل‌های درونی

طبق گفته‌ی الکن و همکاران (۲۰۰۵) تعدیل‌های درونی شامل چهار نوع اصلی هستند که در زیر به توصیف آن‌ها می‌پردازیم:

#### ۱،۱،۲،۱. گشاینده‌ها

اولین نوع تعدیل‌های درونی، گشاینده‌ها، به واژه‌ها و عبارت‌های گشاینده‌ای اشاره می‌کنند که در جستجوی مشارکت مخاطبند و کل درخواست را تعدیل می‌بخشند (سیفی‌انو، ۱۹۹۹). آن‌ها می‌توانند در آغاز یا در پایان در خواست بیایند.  
مثال:

- اشکالی داره صدای تلویزیون رو کم کنی؟

- اون پنجره رو باز می‌کنی، البته اگه اشکالی نداره!؟

#### ۱،۱،۲،۲. تلطیف‌کننده‌ها

دومین نوع تعدیل‌های درونی، تلطیف‌کننده‌ها، به ابزارهایی اشاره می‌کنند که از فشار درخواست می‌کاهند. تلطیف‌کننده‌ها را می‌توان به سه نوع تقسیم کرد: کم‌انگاری‌ها (عبارات تثبیت‌شده‌ای مانند: یک لحظه، یک ثانیه)، نرم‌گفتاری‌ها (برای محتاطانه کردن درخواست) و زبان‌پردازی (به‌کارگیری واژه‌هایی به دلیل عدم اطمینان از صحت و تکمیل آن چه می‌گوییم).

مثال:

- می‌شه یک لحظه پنجره رو باز کنی؟

- ممکنه پنجره رو باز کنی؟

#### ۳،۱،۱،۲. تشدیدکننده‌ها

سومین نوع تعدیل‌های درونی، یعنی تشدیدکننده‌ها، ابزارهایی هستند که تأثیر درخواست را افزایش می‌دهند و نمونه‌هایی از رفتار بی‌ادبانه محسوب می‌شوند (سیفیانو، ۱۹۹۹: ۱۷۹؛ نقل از الکن و همکاران، ۲۰۰۵: ۲۰). عوامل مختلفی از قبیل خستگی، عصبانیت، دست‌پاچگی، غم و اندوه، فاصله‌ی اجتماعی، قدرت و ... موجب تولید این نوع درخواست‌ها می‌شوند و به نظر نگارندگان، برخلاف گفته‌ی سیفیانو (۱۹۹۹) همیشه نشان‌دهنده‌ی رفتار بی‌ادبانه نیستند. به عنوان نمونه، این جمله‌ی استاد راهنما به دانشجو: "باید تا ۱۵ شهریور دفاع کنی"، نشان‌دهنده‌ی رفتار بی‌ادبانه‌ی استاد نیست، بلکه به دلیل بیشتر بودن قدرت اوست.

#### ۴،۱،۱،۲. پرکننده‌ها

آخرین نوع تعدیل‌های درونی، پرکننده‌ها، عناصر واژگانی اختیاری هستند که گوینده برای پر کردن خلأهای موجود در حین تعامل از آن‌ها استفاده می‌کند (سیفیانو، ۱۹۹۹: ۱۷۹؛ نقل از مارتینز-فلور و یوسو-خوان، ۲۰۰۶: ۳۴). الکن و همکاران (۲۰۰۵: ۲۱ و ۲۲) پرکننده‌ها را به چهار زیرگروه طبقه‌بندی می‌کنند: نشانگر تردیدها (به دلیل عدم اطمینان گوینده از تأثیر درخواست بر مخاطب)، کمک‌کننده‌ها (تلاش گوینده به منظور روشن‌تر کردن مطلب برای شنونده)، پذیراها (برای جلب موافقت مخاطب) و جلب توجه کننده‌ها (برای جلب توجه مخاطب).

مثال:

- مهمونی ساعت هفته، زودتر بیا، خب؟!!

- ببین فاطمه جون، می‌تونی پنکه رو روشن کنی؟

### ۲،۱،۲. تعدیل‌های بیرونی

الکن و همکاران (۲۰۰۵: ۲۳) به پیروی از تروسبرگ (۱۹۹۵)، مارکزیتزر (۲۰۰۰) و آچیا (۲۰۰۳)، تعدیل‌های بیرونی را در شش زیربخش طبقه‌بندی می‌کنند که در ادامه به توصیف آن‌ها می‌پردازیم:

#### ۱،۲،۱،۲. آماده‌کننده‌ها

اولین نوع تعدیل‌های بیرونی، آماده‌کننده‌ها، عناصری هستند که از طریق آن، درخواست‌کننده برای بیان درخواست خود ابتدا مخاطب را آماده می‌کند (هاوس و کسپر، ۱۹۸۱؛ تروسبرگ، ۱۹۹۵؛ مارکزیتزر، ۲۰۰۰ و آچیا، ۲۰۰۳؛ نقل از الکن و همکاران، ۲۰۰۵: ۲۳). طبق گفته‌ی سیفیانو (۱۹۹۹: ۱۸۳) درخواست‌کننده حین به‌کارگیری این نوع مقدمات یا پیش‌درخواست‌ها، محتوای درخواست خود را به مخاطب نمی‌گوید، اما با این کار مخاطب را مجبور می‌کند تا به‌طور مثبت یا منفی پاسخی دهد. مثل: ممکنه لطف کنی؟

#### ۲،۲،۱،۲. زمینه‌چین‌ها

دومین نوع تعدیل‌های بیرونی، زمینه‌چین‌ها، دلیل بیان درخواست را توضیح می‌دهند. در واقع، زمینه‌چین‌ها یک نوع ابزار تقویت‌کننده هستند که با استفاده از آن، گوینده با ارائه‌ی دلیل درخواست، انتظار دارد که مخاطب توجیه و مشتاق به همکاری گردد (الکن و همکاران، ۲۰۰۵: ۲۴). مثال:

- می‌شه چراغ رو خاموش کنی؟ سرم درد میکنه.

#### ۳،۲،۱،۲. خلع سلاح‌کننده‌ها

طبق گفته‌ی سیفیانو (۱۹۹۹)، سومین نوع تعدیل‌های بیرونی، خلع سلاح‌کننده‌ها، یک نوع ابزار تقویت‌کننده محسوب می‌گردند که درخواست‌کننده با به‌کاربردن این ابزار، هرگونه اعتراض و مخالفت ممکن مخاطب را حین مواجهه با درخواست از بین می‌برد و این نوع تعدیل‌ها مربوط به درخواست‌هایی هستند که ممکن است تحمیلی بر روی مخاطب داشته باشند (الکن و همکاران، ۲۰۰۵: ۲۵).



مثال:

- دختر ۲۵ ساله خطاب به پدر خانواده: «بابا، بی‌زحمت اون چراغ رو خاموش کن.»

- دختر ۲۶ ساله خطاب به مادر ۴۷ ساله: «بی‌زحمت شیشه‌ی سس رو می‌دی؟»

#### ۴.۲.۱.۲. بسط‌دهنده‌ها

چهارمین نوع تعدیل‌های بیرونی، بسط‌دهنده‌ها، عدم قطعیت را نشان می‌دهند و مربوط به تکرار می‌شوند. سیفیانو (۱۹۹۹: ۱۸۸) ادعا می‌کند که حین به‌کارگیری این نوع تعدیل‌های بیرونی، «گویندگان می‌توانند واژه‌های خود را کاملاً شبیه هم تکرار کنند، با افزودن عناصر بیشتر، آن‌ها را بسط دهند و یا از عبارتهای هم‌معنا استفاده کنند».

مثال:

- فردا تولدمه، می‌تونی بیایی؟ خوش می‌گذره‌ها. خواهش می‌کنم بیا.

#### ۵.۲.۱.۲. قول پاداش‌ها

از طریق پنجمین نوع تعدیل‌های بیرونی، قول پاداش‌ها، در صورت انجام درخواست، پاداشی به مخاطب پیشنهاد می‌شود که گوینده این ابزار را برای جذاب‌تر کردن درخواست در دید مخاطب و به‌منظور افزایش پذیرش آن به‌کار می‌برد (تروسبرگ، ۱۹۹۵ و مارکز ریتر، ۲۰۰۰؛ نقل از الکن و همکاران، ۲۰۰۵: ۲۶).

مثال:

- سر راهت یک پفک می‌خری؟ اگه بخری، قول می‌دم نصفش رو به تو بدم.

#### ۶.۲.۱.۲. خواهش

طبق گفته‌ی سیفیانو (۱۹۹۹: ۱۸۹)، خواهش «رایج‌ترین و مهم‌ترین تعدیل در درخواست‌هاست»، که نشان‌دهنده‌ی ادب است و از طریق کاهش میزان تحمیل درخواست، باعث انجام رفتاری مشارکت‌آمیز از جانب مخاطب می‌گردد.

استفاده‌ی درست از تعدیل‌های حاشیه‌ای حین درخواست بسزایی دارد؛ زیرا ادب را منعکس می‌کنند و همچنین به عوامل بافتی معین در یک موقعیت خاص بستگی دارند. در واقع، انتخاب یکی از راهکارهای مؤدبانه برای درخواست، به بافت‌های موقعیتی مختلف بستگی دارد؛ زیرا اصول ادب در بافت‌های مختلف، متفاوت است.

### ۳. پیشینه‌ی تحقیق

لی‌پر (۲۰۰۵) به مقایسه‌ی بومی‌زبان‌های هلندی در هلند و بومی‌زبانان اسپانیایی در اسپانیا و هلندی‌هایی که زبان اسپانیایی را در اسپانیا یاد می‌گرفتند پرداخت. وی بدین نتیجه رسید که بومی‌زبانان اسپانیایی ۷-۸٪ درخواست‌های خود را با استفاده از راهبرد مستقیم، یعنی جملات امری، بیان کردند و در مقایسه با آن‌ها، بومی‌زبانان هلندی بسیار کم از جملات امری استفاده کردند. درحالی‌که یادگیرنده‌های زبان اسپانیایی حدود ۳٪ از جملات امری استفاده کردند. همچنین، نتایج نشان داد که بافت تأثیری بر میزان غیرمستقیم بودن درخواست ندارد، اما عواملی از قبیل فاصله‌ی قدرت<sup>۳۱</sup> و فاصله‌ی اجتماعی، بر میزان مستقیم بودن درخواست تأثیر دارند (لی‌پر، ۲۰۰۵: ۷۸ و ۷۹).

تاگوچی (۲۰۰۶) به ارزیابی توانایی تولید کنش‌گفتاری درخواست در ۵۹ ژاپنی که دانشجوی زبان انگلیسی بودند، در دو سطح زبانی مختلف پرداخت. وی از روش ایفای نقش<sup>۳۲</sup> استفاده کرد و به این نتیجه رسید که مهارت منظورشناختی زبان دوم، بر مناسب بودن درخواست تأثیر می‌گذارد و تنها تفاوتی جزئی در انواع عبارات زبانی استفاده‌شده توسط دو گروه دیده شد. در واقع، با افزایش مهارت منظورشناختی، توانایی استفاده‌ی مقتضی از کنش‌های گفتاری نیز افزایش می‌یابد.

پینتو و راشیو (۲۰۰۷) به مقایسه‌ی سه گروه اسپانیایی‌زبان، انگلیسی‌زبان، و مهاجرانی که زبان اسپانیایی را در محیطی غیررسمی یاد گرفته‌اند پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که اسپانیایی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان در به‌کارگیری درخواست‌های مستقیم و میزان بسامد استفاده از تقلیل‌دهنده‌ها تفاوت معناداری با هم داشتند. در مقایسه، اسپانیایی‌آموزان تفاوت معناداری با هم‌تایان اسپانیایی‌زبان خود در

<sup>31</sup> power distance

<sup>32</sup> role play

میزان استفاده از کنش‌های مستقیم داشتند. آن‌ها بیشتر تمایل داشتند که درخواست‌های اسپانیایی را با راهکار درخواست غیرمستقیم در انگلیسی بیان کنند.

مارتینز-فلور (۲۰۰۹) در مقاله‌ی خود به کاربرد «لطفاً»<sup>۳۳</sup> به‌عنوان یکی از پربسامدترین تعدیل‌های تعدیل‌های استفاده‌شده در تلطیف کنش گفتاری درخواست توجه کرده است. وی با تحقیق بر روی اسپانیایی‌زبانانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی یاد می‌گیرند، به این نتیجه رسید که «لطفاً» پربسامدترین تعدیل استفاده‌شده در درخواست‌های گروه مورد مطالعه بوده است. همچنین، این تعدیل همیشه در پایان درخواست، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

سکینا (۲۰۱۱) به بررسی اصول ادب در سه کنش گفتاری درخواست کردن، تشکر کردن، و پیشنهاد کردن در زبان‌های انگلیسی و عربی پرداخت. وی بدین نتیجه رسید که در هر دو زبان، هدف اصلی گوینده کم کردن میزان تهدید وجهی مخاطب است. در انگلیسی ابزارهای مورد استفاده بیشتر افعال وجهی و شکل پرسشی بودند، در حالی که در عربی بیشتر نشانه‌های ادب و صورت خطاب استفاده شدند. بدین ترتیب، به‌منظور کاهش تهدید، این کنش‌های گفتاری زبان انگلیسی بیشتر تمایل به استفاده از تقلیل‌دهنده‌های نحوی دارد، در صورتی که زبان عربی بیشتر از تقلیل‌دهنده‌های واژگانی استفاده می‌کند.

در میان تحقیقاتی که به زبان فارسی نگاشته شده، بیشتر به تحقق زبانی کنش اصلی درخواست پرداخته شده و از عناصر حاشیه‌ای قبل یا بعد از کنش اصلی درخواست چشم‌پوشی شده است. همچنین، در هیچ‌یک از این تحقیقات مقایسه‌ای با نوع درخواست‌های فارسی‌آموزان صورت نگرفته است.

غلامی (۱۳۸۰) در پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد خود به بررسی نوع درخواست و رابطه‌ی آن با عوامل غیرزبانی قدرت (براساس شغل، جنسیت و تحصیلات) پرداخته است. نتایج حاکی از این است که عامل تحصیلات با میزان به‌کارگیری کنش‌های گفتاری غیرمستقیم رابطه‌ی مستقیم دارد. همچنین، زنان درمقایسه با مردان از صورت‌های غیرمستقیم بیشتری استفاده کرده‌اند، اما نوع درخواست هیچ تأثیری در میزان به‌کارگیری کنش‌های گفتاری غیرمستقیم نداشته است.

حاجی کاظمی (۱۳۸۲) در پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد خود، به تعیین ارتباط و همبستگی میان عوامل غیرزبانی جنسیت و تحصیلات و انتخاب نوع کنش گفتاری در بیان تقاضا پرداخته است. نتایج حاکی از این است که بین جنسیت و نوع کنش گفتاری ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین مردان به‌طور معناداری بیش از زنان از کنش‌های گفتاری غیرمستقیم در بیان تقاضاهای خود استفاده کرده‌اند. از طرفی استفاده از کنش گفتاری غیرمستقیم در افراد دانشگاهی بیش از افراد غیردانشگاهی است.

تاجعلی (۱۳۸۸) در پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد خود به بررسی تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش گفتاری درخواست فارسی‌زبانان پرداخته است. وی بدین نتیجه رسیده که فارسی‌زبانان مورد بررسی، در درخواست‌های خود بیشتر از مقدمه‌چینی استفاده می‌کنند. همچنین به غیر از متغیر اجتماعی سن و جنسیت، بین متغیرهای اجتماعی تحصیلات، فاصله‌ی اجتماعی و اهمیت موضوع درخواست با این ابزارها رابطه‌ی معناداری وجود دارد. در واقع، داده‌های مقاله‌ی حاضر با داده‌های به‌دست آمده از تحقیق تاجعلی (۱۳۸۸) مورد مقایسه قرار گرفته‌اند.

### ۱.۳. پرسش‌های تحقیق

۱. چه تفاوتی در میزان استفاده از راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم و تعدیل‌های حاشیه‌ای (درونی/ بیرونی) در درخواست‌های فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان وجود دارد؟
۲. آیا بین سطح زبان‌آموز و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای بسته به کم‌اهمیت بودن و دارای اهمیت بودن موضوع درخواست، تفاوت معناداری وجود دارد؟ و از این نظر چه تفاوتی با درخواست‌های فارسی‌زبانان دارند؟
۳. آیا بین سطح زبان‌آموز و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای بسته به آشنا بودن یا نبودن با مخاطب تفاوت معناداری وجود دارد؟ و از این نظر چه تفاوتی با درخواست‌های فارسی‌زبانان دارند؟
۴. آیا بین سطح زبان‌آموز و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای بسته به رسمیت بافت تفاوت معناداری وجود دارد؟ و از این نظر چه تفاوتی با درخواست‌های فارسی‌زبانان دارند؟

### ۲.۳. فرضیه‌های تحقیق

۱. تفاوتی در میزان استفاده از راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم و تعدیل‌های حاشیه‌ای (درونی/ بیرونی) در درخواست‌های فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان وجود ندارد.
۲. بین سطح زبان‌آموزان و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای نظر به کم‌اهمیت بودن و دارای اهمیت بودن موضوع درخواست تفاوت معناداری وجود ندارد و از این نظر تفاوتی با درخواست‌های فارسی‌زبانان ندارند.
۳. بین سطح زبان‌آموزان و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای بسته به آشنا بودن یا نبودن با مخاطب تفاوت معناداری وجود ندارد و از این نظر تفاوتی با درخواست‌های فارسی‌زبانان ندارند.
۴. بین سطح زبان‌آموزان و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای بسته به رسمیت بافت تفاوت معناداری وجود ندارد و از این نظر تفاوتی با درخواست‌های فارسی‌زبانان ندارند.

### ۳.۳. روش تحقیق

در تحقیق حاضر، برای مقایسه‌ی الگوهایی که فارسی‌زبانان در موقعیت‌های مختلف در درخواست‌های خود به کار می‌برند با الگوهای فارسی‌آموزان در همان موقعیت‌ها از آزمون تکمیل گفتمان<sup>۳۴</sup> استفاده شده است. پرسش‌نامه شامل شش بافت (با در نظر گرفتن رسمیت، میزان آشنایی با مخاطب و اهمیت موضوع مورد درخواست) است. آزمودنی باید بگوید چنانچه در هر کدام از این موقعیت‌ها قرار بگیرد و بخواهد از مخاطب خود درخواستی کند، چه می‌گوید.

بعد از کدگذاری، پاسخ‌های دو گروه فارسی‌آموز با مدلی که از پاسخ‌های فارسی‌زبانان به دست می‌آید، مقایسه می‌شود و با استفاده از نرم افزار اسپاس تأثیر هر یک از بافت‌ها در نوع درخواست‌های آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. آمار مربوط به هر موقعیت، به صورت جدول، ارائه شده و سطح معناداری<sup>۳۵</sup> آن از طریق آزمون‌های آماری دوجمله‌ای<sup>۳۶</sup> و کای-اسکوئر<sup>۳۷</sup> نشان داده می‌شود.

<sup>34</sup> DCT

<sup>35</sup> Asymp.sig2-sided

<sup>36</sup> binomial

<sup>37</sup> chi-square

### ۴,۳. جمعیت نمونه

آزمودنی‌های فارسی‌زبان این تحقیق را ۸۰ نفر تشکیل می‌دهند که به‌طور تصادفی انتخاب شده‌اند و آزمودنی‌های فارسی‌آموز این تحقیق را ۸۰ نفر در دو سطح زبانی (پایه و پیشرفته) از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره) تشکیل می‌دهند. همه‌ی آزمودنی‌ها ۲۰ تا ۳۰ سال دارند و دارای تحصیلات دانشگاهی هستند.

### ۴. توصیف و تحلیل داده‌ها

در این بخش، ابتدا به دلیل لزوم آگاهی از ویژگی‌های بافتی هر پرسش برای توصیف و تحلیل داده‌ها، به معرفی بافت‌های شش سؤال پرسش‌نامه می‌پردازیم:

پرسش اول دارای بافت رسمی ناآشنا و موضوع کم‌اهمیت است.

پرسش دوم دارای بافت غیررسمی آشنا و موضوع دارای اهمیت است.

پرسش سوم دارای بافت رسمی آشنا و موضوع کم‌اهمیت است.

پرسش چهارم دارای بافت رسمی ناآشنا و موضوع دارای اهمیت است.

پرسش پنجم دارای بافت غیررسمی آشنا و موضوع کم‌اهمیت است.

پرسش ششم دارای بافت رسمی آشنا و موضوع دارای اهمیت است.

در بخش تحلیل داده‌ها، سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است که اگر مقایسه‌ی آماری، عددی بالاتر از آن را به دست دهد، تمایز بین دو گروه مورد مقایسه از نظر آماری معنادار نیست و در صورت کوچک‌تر بودن از آن، تمایز بین دو گروه از نظر آماری معنادار است و این معناداری در سطح ۹۵٪ است. همچنین، سطح معناداری صفر بدین معنی است که رابطه‌ی معناداری بالای ۹۵٪ برقرار است.

### ۱,۴. مقایسه‌ی نوع درخواست‌های فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان

فراوانی و درصد پاسخ‌گویی فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان به راهبردهای چهارگانه‌ی درخواست (مستقیم، غیرمستقیم، تعدیل درونی و تعدیل بیرونی) در جدول شماره‌ی ۲ آورده شده است.

جدول ۲. درصد و فراوانی استفاده‌ی فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان گروه پایه و پیشرفته از راهبردهای درخواست

فارسی‌آموزان گروه پیشرفته		فارسی‌آموزان گروه پایه		فارسی‌زبانان		راهبردها
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۱۱/۶۷	۲۸	۱۵	۳۶	۵	۱۲	مستقیم
۶/۶۶	۱۶	۱۲/۵	۳۰	۱۶/۶۷	۴۰	غیرمستقیم
۲۱/۶۷	۵۲	۲۷/۹۱	۶۷	۳۰	۷۲	تعدیل درونی
۶۰	۱۴۴	۴۴/۵۸	۱۰۷	۴۸/۳۳	۱۱۶	تعدیل بیرونی
۱۰۰	۲۴۰	۱۰۰	۲۴۰	۱۰۰	۲۴۰	کل

از جدول شماره‌ی ۲ می‌توان نتیجه گرفت که به‌طور کلی فارسی‌زبانان در درخواست‌های خود بیشتر از ابزارهای تعدیلی حاشیه‌ای به‌خصوص از تعدیل بیرونی (۴۸/۳۳٪) استفاده کرده‌اند. درصد استفاده از تعدیل بیرونی توسط فارسی‌آموزان گروه پایه و پیشرفته نیز بالاست، به طوری که گروه پیشرفته تقریباً ۱۲٪ بیش از فارسی‌زبانان از این نوع تعدیل‌ها استفاده کرده‌اند. درحقیقت، فارسی‌زبانان گروه پیشرفته بیش از حد از تعدیل‌های بیرونی استفاده کرده‌اند و این دلیل طولانی‌تر بودن پاره‌گفتارهای آن‌ها نسبت به پاره‌گفتارهای بومی‌زبانان است. درحقیقت ارائه‌ی اطلاعات بیش از حد نیاز با استفاده از کلمات بسیار، باعث اطناب و نامناسب بودن جملات شده، در نتیجه منتهی به شکست منظورشناختی یادگیرنده‌ها می‌گردد.

همان‌طور که از آمار جدول شماره‌ی ۲ برمی‌آید، ترجیح استفاده از تعدیل‌های بیرونی نسبت به تعدیل‌های درونی توسط هر دو گروه مشارکان، یعنی یادگیرنده‌ها و بومی‌زبانان، بیشتر است. به نظر می‌رسد آن‌ها تمایل دارند که علت درخواست خود را به‌طور کامل توضیح دهند و بدین ترتیب آن را تلطیف کنند و از اثر تهدیدکننده‌ی وجهه‌ی درخواست خود بکاهند. ظاهراً با این امر مخاطب بیشتر ترغیب می‌شود که به درخواست آن‌ها پاسخ مثبت دهد.

این نتیجه برخلاف نتیجه‌ی به دست آمده از تحقیق فرچ و کسپر (۱۹۸۹) است که بیان می‌دارد یادگیرنده‌ها و بومی‌زبانان انگلیسی و آلمانی بیشتر از تعدیل‌های درونی استفاده می‌کنند و این امر به این علت است که تعدیل‌های درونی اجباری هستند، درحالی‌که تعدیل‌های بیرونی اختیاری هستند. درخصوص تعدیل‌های درونی، یافته‌ها نشان می‌دهد که هر دو گروه زبان‌آموز نسبت به گروه بومی‌زبان به میزان کمتری از تعدیل‌های درونی استفاده کرده‌اند؛ نتیجه‌ای که مطابق با نتیجه‌ی به

دست آمده در تحقیق کسپر (۱۹۸۱) و هاوس و کسپر (۱۹۸۷) است. به نظر می‌رسد افزودن این نوع تعدیل‌ها به کنش اصلی ذاتاً برای زبان‌آموزان مشکل است؛ زیرا نیازمند به‌کارگیری ساختار فرازبانی پیچیده‌تری می‌شوند.

همچنین، آمار جدول شماره‌ی ۲ حاکی از آن است که فارسی‌آموزان گروه پایه، ۳ برابر فارسی‌زبانان از درخواست‌های مستقیم استفاده کرده‌اند و این امر نشان‌دهنده‌ی آن است که گروه پایه کمتر از راهبردهای غیرمستقیم و تلطیف‌کننده آگاه بوده‌اند. میزان استفاده از این روش توسط فارسی‌آموزان گروه پیشرفته کمتر است و از این جهت از نظر آگاهی از اصول منظورشناختی، نزدیکی بیشتری به مدل فارسی‌زبان دارند.

در جدول شماره‌ی ۳، میزان استفاده و عدم استفاده از ابزارهای تعدیلی، در سه گروه مورد بررسی نشان داده می‌شود.

جدول ۳. فراوانی و درصد استفاده و عدم استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش‌گفتاری درخواست

فارسی‌آموزان گروه پیشرفته		فارسی‌آموزان گروه پایه		فارسی‌زبانان		راهبردها
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۸۱/۶۶	۱۹۶	۷۲/۵	۱۷۴	۷۸/۳۳	۱۸۸	استفاده از ابزارهای تعدیلی
۱۸/۳۳	۴۴	۲۷/۵	۶۶	۲۱/۶۷	۵۲	عدم استفاده از ابزارهای تعدیلی
۱۰۰	۲۴۰	۱۰۰	۲۴۰	۱۰۰	۲۴۰	کل

آمار جدول شماره‌ی ۳ حاکی از آن است که به‌طور کلی و بدون در نظر گرفتن بافت موقعیتی، فارسی‌آموزان گروه پیشرفته بیش از فارسی‌زبانان از تعدیل‌های حاشیه‌ای در درخواست‌های خود استفاده کرده‌اند. همچنین فارسی‌آموزان گروه پایه نسبت به گروه پیشرفته تقریباً ۱۰٪ و نسبت به فارسی‌زبانان ۶٪ کمتر از تعدیل‌های حاشیه‌ای استفاده کرده‌اند؛ زیرا آن‌ها هنوز خوب نمی‌دانند که چگونه درخواست‌ها را تعدیل نمایند.



#### ۲,۴. اهمیت موضوع و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای

در این پژوهش درخواست‌هایی که کمتر معمول‌اند، مثل قرض‌گرفتن پول، ماشین و موبایل، دارای اهمیت هستند و درخواست‌هایی که معمول‌ترند و جزو کارهای روزمره محسوب می‌شوند کم‌اهمیت تلقی می‌گردند.

جدول ۴. سطح معناداری رابطه‌ی بین اهمیت موضوع و میزان استفاده از ابزارهای تعدیلی در درخواست‌های فارسی‌زبانان

پرسش ۶	پرسش ۳	پرسش ۴	پرسش ۱	پرسش ۲	پرسش ۵	
۱۵۹	۱۶۰	۱۵۰	۱۵۹	۱۴۳	۱۵۸	تعداد پاسخ‌دهندگان
۳/۰۹	۳/۲۱	۳/۰۷	۳/۳۰	۳/۱۲	۲/۸۰۰	میانگین
۲/۸۹		۰/۰۱۴		۰/۰۰۸		سطح معناداری

جدول شماره‌ی ۴ حاکی از این است که روش پاسخ‌گویی فارسی‌زبانان به دو پرسش ۲ و ۵ که تنها به لحاظ اهمیت موضوع تفاوت دارند، فرق دارد و چون سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۵ است رابطه‌ی بین اهمیت موضوع و میزان استفاده از ابزارهای تعدیلی حاشیه‌ای در این دو پرسش معنادار است. ارقام این جدول نشان می‌دهند که روش پاسخ‌گویی فارسی‌زبانان به دو پرسش ۱ و ۴ نیز، که تنها به لحاظ اهمیت موضوع تفاوت دارند، فرق دارد و چون سطح معناداری برابر با صفر است، رابطه‌ی بین اهمیت موضوع و میزان استفاده از ابزارهای تعدیلی حاشیه‌ای در این دو پرسش معنادار است و معناداری در سطح بالای ۰/۰۵ می‌باشد. همچنین، جدول نشان‌دهنده‌ی این است که رابطه‌ی بین اهمیت موضوع و میزان استفاده از ابزارهای تعدیلی حاشیه‌ای در دو پرسش ۳ و ۶ معنادار نیست؛ چون سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است.

از بررسی دو پرسش ۳ و ۶ که مانند سؤالات ۲ و ۵، و ۱ و ۴ تنها در اهمیت موضوع تفاوت دارند، می‌توان این نتیجه را گرفت که اهمیت موضوع در بافت رسمی آشنا، که بافت موقعیتی دو پرسش ۳ و ۶ است، نسبت به بافت موقعیتی سؤالات ۲ و ۵، و ۱ و ۴ که به ترتیب دارای بافت غیررسمی آشنا و ناآشنا هستند چندان تأثیرگذار نیست. به‌نظر می‌رسد که علت این تفاوت در رسمیت و غیررسمیت

بافت‌هاست، و نه در اهمیت موضوع. بنابراین، می‌توان گفت که قدرت رسمیت از اهمیت موضوع بیشتر است.

با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت بین اهمیت موضوع و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای در درخواست‌های فارسی‌زبانان، رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

#### ۱،۲،۴. رابطه‌ی بین سطح زبان‌آموز و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای بسته به اهمیت

#### موضوع

جدول ۵. سطح معناداری رابطه‌ی بین اهمیت موضوع و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای در درخواست‌های زبان‌آموزان

سطح زبان‌آموزان	ارتباط	مقدار chi-square	سطح معناداری	آیا اختلاف معناداری وجود دارد؟
پایه	بین پرسش ۱ و ۴	۰/۲۶۱	۰/۶۰۹	خیر
	بین پرسش ۲ و ۵	۹/۵۰۱	۰/۰۰۲	بله
	بین پرسش ۳ و ۶	۳/۱۵۹	۰/۰۷۶	خیر
پیشرفته	بین پرسش ۱ و ۴	۲/۲۲۲	۰/۱۳۶	خیر
	بین پرسش ۲ و ۵	۰/۱۷۳	۰/۶۶۷	خیر
	بین پرسش ۳ و ۶	۰/۳۰۱	۰/۵۸۳	خیر

همان‌طور که از جدول شماره‌ی ۵ برمی‌آید، در روش پاسخ‌گویی فارسی‌آموزان گروه پیشرفته به سؤالات ۱ و ۴ که دارای موقعیت رسمی و ناآشنا هستند، و سؤالات ۲ و ۵ که دارای موقعیت غیررسمی و آشنا هستند، و سؤالات ۳ و ۶ که دارای موقعیت رسمی و آشنا هستند، و تنها از لحاظ اهمیت موضوع با هم فرق دارند، تفاوتی وجود ندارد. در واقع، عامل اهمیت تنها در سطح پایه و آن هم تنها در میان یکی از سه حالت موجود باعث استفاده یا عدم استفاده از تعدیل شده است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه‌ی اول مبنی بر این که «بین سطح زبان‌آموز و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای بسته به اهمیت موضوع درخواست تفاوت معنادار وجود ندارد» تأیید می‌شود و از این نظر با نحوه‌ی درخواست‌های فارسی‌زبانان تفاوت دارند.

### ۳،۴. فاصله‌ی اجتماعی و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای

در این پژوهش، منظور از فاصله‌ی اجتماعی، میزان رسمیت و آشنایی بین درخواست‌کننده و مخاطب وی است. از آن‌جا که اندازه‌گیری میزان آشنایی به دلیل اختلاف نظر آزمودنی‌ها برای نگارندگان ممکن نبود، تنها بین آشنا بودن و ناآشنا بودن در دو بافت رسمی و غیررسمی تمایز گذاشتیم. چنان‌چه درخواست‌کننده و مخاطب وی با هم آشنا نباشند، فاصله‌ی اجتماعی بین آن‌ها بیشتر خواهد بود.

در این بخش به رابطه‌ی معناداری بین فاصله‌ی اجتماعی و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای در سؤالاتی می‌پردازیم که تنها در فاصله‌ی اجتماعی با هم تفاوت داشتند، از جمله: سؤالات ۳ و ۵، ۱ و ۳، و ۲ و ۶.

جدول ۶. سطح معناداری رابطه‌ی بین فاصله‌ی اجتماعی و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای درخواست‌های فارسی‌زبانان

کل سؤالات	پرسش ۶	پرسش ۲	پرسش ۳	پرسش ۱	پرسش ۳	پرسش ۵	
	۱۵۹	۱۴۳	۱۶۰	۱۵۹	۱۶۰	۱۵۸	تعداد پاسخ دهندگان
.	۳/۰۹	۳/۱۲	۳/۱۲	۳/۳۰	۳/۱۲	۲/۸۰	میانگین
	۰/۸۳۷		۰/۴۰۸		.		سطح معناداری

جدول شماره‌ی ۶ حاکی از این است که روش پاسخ‌گویی فارسی‌زبانان مورد بررسی به دو پرسش ۳ و ۵، که تنها به لحاظ رسمیت تفاوت دارند، فرق دارد و چون سطح معناداری برابر با صفر است، رابطه‌ی بین رسمیت (فاصله‌ی اجتماعی) و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای در این دو پرسش معنادار است و معناداری در سطح بالای ۹۵٪ می‌باشد. ارقام این جدول نشان می‌دهد که رابطه‌ی بین فاصله‌ی اجتماعی و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای در سؤالات ۱ و ۳، و ۶ و ۲ معنادار نیست. از ارقام به دست آمده از جدول و با توجه به این‌که سطح معناداری در کل سؤالات برابر با صفر است، می‌توان نتیجه گرفت بین فاصله‌ی اجتماعی و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش گفتاری درخواست، رابطه‌ی معنادار وجود دارد و معناداری در سطح بالای ۹۵٪ برقرار است. قابل

ذکر است که بدانیم اگرچه در اکثر پرسش‌ها، رابطه معنادار نبوده و تنها در پرسش‌های ۳ و ۵ این رابطه معنادار بوده است، اما این تفاوت در معناداری آن به قدری زیاد بوده که بر معناداری کل اثر گذاشته است و همان‌طور که مشاهده می‌شود، معناداری در کل در سطح بالای ۹۵٪ برقرار است. این نتیجه به لحاظ آماری ممکن است.

### ۱.۳.۴. رابطه‌ی بین سطح زبان‌آموز و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای بسته به میزان

#### آشنایی با مخاطب

به‌منظور بررسی رابطه‌ی بین فاصله‌ی اجتماعی و میزان استفاده از ابزارهای تعدیلی حاشیه‌ای در درخواست‌های فارسی‌آموزان، دو متغیر رسمیت و آشنایی را به‌طور جداگانه مورد بررسی قرار می‌دهیم تا تأثیر هر یک از آن‌ها را به‌طور مجزا دریابیم.

اگر عامل تأثیرگذار در رابطه‌ی بین سطح زبان‌آموز و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای عامل آشنایی باشد، باید بین تمام زوج سوال‌های (۱ و ۳)، و (۴ و ۶) اختلاف معناداری دیده شود؛ زیرا در این سؤالات تنها جزء متفاوت، عامل آشنایی است. نتایج در جدول زیر برای همه‌ی سطوح و به تفکیک هر سطح زبانی دیده می‌شود.

جدول ۷. سطح معناداری رابطه‌ی بین آشنایی و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای در درخواست‌های زبان‌آموزان

سطح زبان‌آموزان	ارتباط	مقدار chi-square	سطح معناداری	آیا اختلاف معناداری وجود دارد؟
پایه	بین پرسش ۱ و ۳	۲/۶۷۷	۰/۱۰۲	خیر
	بین پرسش ۴ و ۶	۰/۶۳۵	۰/۴۲۶	خیر
پیشرفته	بین پرسش ۱ و ۳	۶/۳۱۶	۰/۰۱۲	بله
	بین پرسش ۴ و ۶	۳/۸۱۰	۰/۰۵۱	بله

همان‌طور که از آمار جدول شماره‌ی ۷ برمی‌آید، روش پاسخ‌گویی فارسی‌آموزان گروه پایه و پیشرفته به سؤالات ۱ و ۳ که دارای موقعیت رسمی و موضوع کم اهمیت هستند و ۴ و ۶ که دارای موقعیت رسمی و موضوع دارای اهمیت هستند و تنها از لحاظ آشنایی با هم فرق دارند، متفاوت است. درواقع، فارسی‌آموزان گروه پیشرفته در این سؤالات از ابزارهای تعدیلی بیشتری استفاده کرده‌اند و

چون سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، رابطه‌ی بین آشنایی با مخاطب و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای در این سؤالات معنادار است.

در نتیجه، فرضیه‌ی سوم مبنی بر این که «بین سطح زبان‌آموز و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای بسته به آشنا بودن یا نبودن با مخاطب تفاوت معنادار وجود ندارد» رد می‌شود؛ زیرا در سطح پیشرفته این فرض تأیید شد. همچنین، تنها درخواست‌های فارسی‌آموزان سطح پایه از این نظر با نوع درخواست‌های فارسی‌زبانان تفاوت دارند.

#### ۲،۳،۴. رابطه‌ی بین سطح زبان‌آموز و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای به تناسب رسمیت

##### بافت

اگر عامل تأثیرگذار در رابطه‌ی بین سطح زبان‌آموز و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای، عامل رسمیت باشد باید بین همه‌ی زوج سوال‌های (۲ و ۶) و (۳ و ۵) اختلاف معناداری دیده شود؛ زیرا در این زوج‌ها، تنها جزء متفاوت عامل رسمیت است. نتایج در جدول زیر برای همه‌ی سطوح و به تفکیک هر سطح زبانی دیده می‌شود.

جدول ۸. سطح معناداری رابطه‌ی بین رسمیت و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای در درخواست‌های زبان‌آموزان

سطح زبان‌آموزان	ارتباط	مقدار chi-square	سطح معناداری	آیا اختلاف معناداری وجود دارد؟
پایه	بین پرسش ۲ و ۶	۵/۵۶۰	۰/۰۱۸	بله
	بین پرسش ۳ و ۵	۱/۵۶۴	۰/۲۱۱	خیر
پیشرفته	بین پرسش ۲ و ۶	۱/۴۲۹	۰/۲۳۲	خیر
	بین پرسش ۳ و ۵	۰/۴۴۷	۰/۵۰۴	خیر

همان‌طور که از آمار جدول شماره‌ی ۸ مشخص است، فارسی‌آموزان گروه پیشرفته در موقعیت‌های آشنا که تنها به لحاظ رسمیت با هم فرق دارند یکسان عمل کرده و در نوع درخواست‌های خود تفاوتی نشان نداده‌اند. در واقع آن‌ها به رسمی بودن یا غیررسمی بودن بافت توجهی نداشته‌اند و در هر دو بافت موقعیتی به یک صورت عمل کرده‌اند. به عبارت دیگر، رابطه‌ی بین رسمیت و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای در درخواست‌های فارسی‌آموزان گروه پیشرفته معنادار نیست.

طبق آمار جدول‌های شماره‌ی ۷ و ۸ می‌توان گفت که آشنا بودن یا نبودن با مخاطب نسبت به رسمی بودن یا نبودن بافت تأثیر بیشتری در نوع درخواست‌های فارسی‌آموزان گروه پیشرفته داشته است. در واقع تشخیص میزان آشنایی با مخاطب نسبت به رسمیت بافت برای آن‌ها آسان‌تر است و از این لحاظ با فارسی‌زبانان فرق دارند. برخلاف گروه پیشرفته، گروه پایه در پاسخ‌گویی به دو پرسش ۲ و ۶، که تنها به لحاظ رسمیت با هم فرق دارند، متفاوت عمل کرده‌اند، ولی در دو پرسش ۳ و ۵ تفاوتی نشان نداده‌اند. در واقع آن‌ها در محیط‌های رسمی و موضوع دارای اهمیت به رسمیت بافت توجه داشته‌اند، ولی در صورت کم‌اهمیت بودن موضوع، رسمیت تأثیرگذار نبوده است. در نتیجه، فرضیه‌ی چهارم مبنی بر این که «بین سطح زبان‌آموز و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای بسته به رسمیت بافت تفاوت معنادار وجود ندارد» تأیید می‌شود و از این نظر با درخواست‌های فارسی‌زبانان تفاوت دارند.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

از یافته‌های این تحقیق می‌توان در امر آموزش زبان به غیر فارسی‌زبانان و افزایش توانش کاربردشناسی فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان به‌منظور داشتن ارتباط موفق در بافت‌های مختلف استفاده کرد. علاوه بر این، این یافته‌ها نشان‌دهنده‌ی قراردادهای اجتماعی- فرهنگی حاکم بر زبان فارسی است. از یافته‌های تحقیق می‌توان نتیجه گرفت که میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای (به‌خصوص تعدیل‌های بیرونی) توسط فارسی‌آموزان گروه پیشرفته تقریباً ۱۲٪ بیش از فارسی‌زبانان است. ممکن است یکی از دلایل این امر، نوع مواد درسی این دسته از فارسی‌آموزان باشد. آن‌ها در جامعه‌ی ایران که اصول ادب در به‌کارگیری الگوهای مختلف در شرایط مختلف بسیار حائز اهمیت است، بیشتر در معرض موادی قرار دارند که بر اساس موقعیت‌های رسمی طراحی شده‌اند. در نتیجه در اکثر موقعیت‌های دیگر نیز از همین الگوها استفاده می‌کنند. در واقع، ارائه‌ی اطلاعات بیش از حد نیاز با استفاده از کلمات بسیار، باعث اطناب و نامناسب بودن جملات شده و در نتیجه منتهی به شکست منظورشناختی زبان‌آموزان می‌گردد. این نتیجه مطابق یافته‌های تحقیقات پیشین است که استفاده‌ی بسیار از تعدیل‌های بیرونی توسط زبان‌آموزان را موجب اطناب می‌دانستند (بلوم- کولکا و

الشتین، ۱۹۸۶؛ هاوس و کسپر، ۱۹۸۷؛ هسال، ۲۰۰۱؛ بارون، ۲۰۰۳ و شاور، ۲۰۰۴؛ نقل از الکن و همکاران، ۲۰۰۵: ۱۴).

درخصوص تعدیل‌های درونی، یافته‌ها نشان می‌دهد که هر دو گروه زبان‌آموز نسبت به گروه بومی‌زبان به میزان کمتری از تعدیل‌های درونی استفاده کرده‌اند؛ نتیجه‌ای که منطبق بر نتیجه‌ی به دست آمده از تحقیق کسپر (۱۹۸۱) و هاوس و کسپر (۱۹۸۷) است. به نظر می‌رسد افزودن این نوع تعدیل‌ها به کنش اصلی ذاتاً برای زبان‌آموزان مشکل است؛ زیرا نیازمند به‌کارگیری ساختار فرازبانی پیچیده‌تری می‌شوند.

همچنین، بین سطح زبان‌آموزان و استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای متناسب با اهمیت موضوع درخواست و رسمیت بافت، تفاوت معنادار وجود ندارد و از این نظر با نحوه‌ی درخواست‌های فارسی‌زبانان تفاوت وجود دارد. به نظر می‌رسد که عدم آگاهی زبان‌آموزان از تأثیر بافت موقعیتی بر نوع درخواست، ناشی از خلأهای موجود در مواد درسی آن‌ها و بی‌توجهی اساتید زبان فارسی به نحوه‌ی درخواست‌های آنان در کلاس‌های درس باشد.

علاوه بر نتایج بالا، می‌توان به این نکته اشاره کرد که فارسی‌آموزان گروه پیشرفته نسبت به گروه پایه بیشتر به فاصله‌ی اجتماعی با مخاطب خود توجه دارند و میزان آشنایی با مخاطب در نوع درخواست‌های آنان تأثیرگذار است، اما گروه پایه هنوز به آن میزان از مهارت منظورشناختی برای تشخیص تفاوت‌های بافت موقعیتی نایل نشده‌اند.

در پایان، نتایج این تحقیق گویای این حقیقت است که خلأهایی در مواد درسی فارسی‌زبانان وجود دارد و به‌منظور رفع آن خلأها، مواد درسی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که زبان‌آموزان را برای عمل در بافت‌های موقعیتی متفاوت آماده کنند.

## منابع

- تاجعلی، محبوبه. (۱۳۸۸). *تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش‌گفتاری درخواست‌کردن*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- حاجی کاظمی، ندا. (۱۳۸۲). *بررسی رعایت اصول زبان‌شناختی ادب در کنش‌های بیانی زبان فارسی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- غلامی، محبوبه. (۱۳۸۰). *بررسی نشانگرهای نحوی قدرت در زبان فارسی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- مدرسی، یحیی. (۱۳۶۸). *درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان*. تهران: مؤسسه‌ی تحقیقات و مطالعات فرهنگی.
- Alc'an Soler, E., Safont Jorda, P. & Martinez-Flor, A. (2005). "Towards A Typology of Modifiers for the Speech Act of Requesting: A Socio- Pragmatic Approach". **RAEL: Revista Electro'nica de Linguis Aplicada**, Vol. 4: 1- 35.
- Barron, A. (2003). **Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context**. Amsterdam: John Benjamins.
- Eslami-Rasekh, Z. (2005). "Raising the Pragmatic Awareness of Language Learners" **ELT Journal**, Vol. 59. No. 3: 199-208.
- Halliday, M. A. & Hasan, R. (1989). **Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective**. Oxford University Press.
- Le Pair, R. (2005). "Politeness in the Netherlands: Indirect Requests" in L. Hickey & M. Stewart (eds.). **Politeness in Europe (Multilingual Matters)**, 66- 81. England: Clevedon.
- Marquez Reiter, R. (2000). **Linguistic Politeness in Britain and Uruguay: A Contrastive Study of Request and Apologies**. Amesterdam: John Benjamins.
- Martinez-Flor, A. (2009). "The Use and Function of "Please" in Learners Oral Requestive Bihaviour: A Pragmatic Analysis". **Journal of English Studies**. Vol. 7: 35-54.
- Pinto, D. & Raschio R. (2007). "A Comparative Study of Request in Heritage Speaker Spanish, L1 Spanish, and L1 English". **The International Journal of Bilingualism**. Vol. 11. No. 2: 135-155.
- Safont Jorda, M. P. (2005). **Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness**. Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Safont, M. P. & M. C. Campoy. (2002). "Requests in Learners' Dictionaries: Their Role in Foreign Language Users' Pragmatic Competence and Meta-Pragmatic Awareness" **ELIA**, 139-155.
- Sakina, M. A. (2011). "Politeness Principle: A Comprative Study of English and Moroccan Arabic Requests, Offers and Thanks" **European Jornal of Social Sciences**, Vol.1. No. 2.



- Schauer, G. A. (2004). "May You Speak Louder Maybe? Interlanguage Pragmatic Development in Requests" In S. Froster-Cohen., M. Sharwood Smith & M. Ota (eds.). **EUROSLA Year Book 4**. Amsterdam: John Benjamins.
- Sifianou, M. (1999). **Politeness Phenomena in England and Greece: A Cross-Cultural Perspective**. Oxford: Oxford University Press.
- Taguchi, N. (2006). "Analysis of Appropriateness in A Speech Act of Request in L2 English" **Pragmatics**, Vol. 16(4): 513-533.
- Trosborg, A. (1995). **Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies**. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Uso-Juan, E. & Martinez-Flor, A. (2006). "Fostering ESP Learners' Ability to Communicate Appropriately: An Example Based on Softening Requests" **Castellon: Universitat Jaume1**, vol. 1: 457-462.

Archive of SID