

دوفصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال دوم، شماره ۵، پاییز و زمستان ۱۳۹۰

توصیفی از گفتار دانش آموزان پایه اول ابتدایی در نظریه نقش گرای نظام مند هلیدی: فرانش متنی

مهدی دستجردی کاظمی^۱

تاریخ دریافت: ۸۹/۲/۱

تاریخ تصویب: ۸۹/۱۱/۱۷

چکیده

مقاله حاضر کوششی است برای توصیف گفتار کودکان شش ساله، فارسی زبان و تهرانی در قالب نظریه نقش گرای نظام مند هلیدی و متیسن (۲۰۰۴) که از منظر فرانش متنی این نظریه انجام شده است. ضرورت و اهمیت چنین پژوهشی از آن جهت است که با وجود اهمیت مطالعه گونه گفتاری در بررسی های زبانی، پژوهش های توصیفی درباره زبان فارسی و به ویژه گونه گفتاری این زبان و در حوزه گفتار کودکان، بسیار اندک اند. داده های مطالعه شده در این رساله، مشتمل بر بیش از ۴۲۰۰ بند خبری ساده و مرکب است. این داده های گفتاری متعلق به کودکان، از پژوهشی انجام شده در سال های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۴ بانام بررسی واژگان پایه در کودکان ایرانی استخراج و تهیه شده و از طریق بیان چهارده داستان مصور (آزمون تولیدی)

* این مقاله براساس رساله دکتری زبان شناسی نگارنده به راهنمایی جناب آقای دکتر محمد دبیرمقدم و مشاوره جناب آقای دکتر عاصی و سرکار خانم دکتر نعمت زاده تهیه شده است. از استادان گرامی ام بابت همه زحمات ایشان بسیار سپاس گزارم.

۱. استادیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش Dstjerdi_ir@yahoo.com

از سوی بیست کودک فارسی زبان جدیدالورود به پایه اول دبستان در شهر تهران (شامل ده دختر و ده پسر انتخاب شده به طور تصادفی) به دست آمده‌اند. هر داستان با سه یا چهار تصویر رنگی و گویا نمایش داده شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که:

(الف) نود درصد از بندهای گونه گفتاری زبان فارسی در کودکان، ساده و ده درصد دیگر، مرکب‌اند؛

(ب) میزان بروز آغازگرهای تجربی نشان‌دار در گونه گفتاری زبان فارسی در کودکان، هجده درصد است؛

(ج) حذف ضمیر فاعلی در گونه گفتاری کودکان، تمایلی غالب، بی‌نشان و حدود ۵۵ درصد است؛

(د) در گونه گفتاری کودکان، میزان کاربرد آغازگرهای مرکب / چندگانه، سی درصد است؛

(ه) در توالی‌های آغازگرهای مرکب / چندگانه در گونه گفتاری زبان فارسی در کودکان، این سلسله مراتب مشاهده شده است: متنی - تجربی (۹۸ درصد) < بینافردی - تجربی (۱/۵ درصد) < متنی - بینافردی - تجربی (۱ درصد)؛

(و) آغازگر متنی در ۹۸ درصد از آغازگرهای مرکب / چندگانه به کار رفته است؛

(ز) فراوان‌ترین آغازگر متنی، کلمه «بعد» و گونه‌هایش و پس از آن، کلمه «دیگر» و گونه‌هایش بوده است؛

(ح) در بندهای پیرو، آغازگر متنی بیشتر «که» است و پس از آن، «تا» بسیار کمتر به کار رفته است؛

(ط) در گونه گفتاری کودکان، کاربرد آغازگر بینافردی در آغازگرهای مرکب / چندگانه تنها دو درصد است.

واژه‌های کلیدی: فرانتش متنی، آغازگر، پایان‌بخش، زبان گفتاری،
دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی.

۱. مقدمه: موضوع پژوهش و اهمیت آن

پژوهش حاضر کوششی است برای توصیف داده‌های گفتاری کودکان فارسی‌زبان در قالب نظریه نقش‌گرای نظام‌مند^۱ هلیدی و متیسن^۲. در این نظریه، چهار ساخت یا لایه معنایی متنی^۳، تجربی^۴، بینافردی^۵ و منطقی مطرح می‌شود. در این مقاله، ساختمان و ویژگی‌های لایه معنایی متنی بندها را در گفته‌های کودکان توصیف می‌کنیم.

توصیف سنتی زبان فارسی از دیرباز در کتاب‌های دستوری و ادبی وجود داشته و پس از آشنایی ادیبان و دستوریان با دانش‌های غربی، و مطالعات زبانی و زبان‌شناختی آنها، توصیف‌هایی غیرسنتی، یعنی نوع مبتنی بر نظریه‌ها و انگاره‌های منسجم علمی از زبان فارسی نگاشته شده است. این نوع توصیف‌ها چندان فراوان نیستند، بیشتر به بررسی گونه نوشتاری در زبان بزرگسالان پرداخته‌اند و کمتر به گونه گفتاری ایشان توجه کرده‌اند، بیشتر آنها بر متون ادبی متمرکز و مستندند و به گفتار و حتی نوشتار کودکان کمتر پرداخته‌اند. از سوی دیگر، برای هرگونه استفاده از زبان، برنامه‌ریزی برای آن و یا مداخله و دست‌کاری در مهارت‌های زبانی در کودکان بهنجار یا مشکل‌دار، قطعاً باید دانست که ویژگی‌های طبیعی گفتار و زبان، ویژگی‌های مشخص و پایدار آن، سطوح و لایه‌های گوناگون زبان، و بسیاری مطالب دیگر کدام و چگونه‌اند. اگر توصیف زبانی مبتنی بر یک نظریه علمی منسجم و ژرف باشد، پاسخ به این پرسش‌ها گویاتر و دقیق‌تر خواهد بود. به نظر نگارنده، برای رسیدن به یک نظریه زبان‌شناختی منسجم در توصیف زبان فارسی باید از باریکه‌های توصیفی کوچک عبور کرد؛ به دیگر سخن، تاوقتی توصیف‌هایی گوناگون،

1. Systemic Functional Grammar
2. Halliday and Matthiessen
3. Textual
4. Experiential
5. Interpersonal

متعدد و دقیق از زبان فارسی در دست نداشته باشیم، رسیدن به منطقی نظری و نظریه‌ای منطقی در باب این زبان غیرممکن است. درباره اهمیت پژوهش‌های توصیفی زبان، این نکته نیز گفتنی است که پژوهش‌های غیرزبان‌شناختی، اما مرتبط با زبان و درباره آن، یعنی آنچه در حوزه‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و آسیب‌شناسی زبان، و یا هوش مصنوعی و... انجام می‌شود، به‌میزانی زیاد به توصیف‌های دقیق زبان‌شناختی از زبان نیاز دارد؛ بدین ترتیب، پرسش اصلی مطرح در مقاله آن است که از منظر فرآینش‌متنی و نقش‌های آن در چهارچوب نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، ویژگی‌های زبانی گفتار کودکان در پایه اول دبستان کدام‌اند.

۲. پیشینه تحقیق

در این بخش از مقاله، پژوهش‌هایی را (اعم‌از داخلی و خارجی) معرفی می‌کنیم که در آنها، داده‌های زبانی تنها از منظر فرآینش‌متنی^۱ دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی بررسی شده‌اند.

در ایران، این پژوهش‌ها در حوزه مورد مطالعه ما انجام شده است:

الف) محمد نبوی (۱۳۷۳) در بررسی شعر، از دستور نظام‌مند هلیدی استفاده کرده و این نظام دستوری را دستور سازگانی نامیده است. وی پس از بررسی فرآینش بینافردی و متنی در شعر، بدین نتیجه دست یافته که عناصر شعری صرفاً از نوع بیانی نیستند؛ بلکه عناصری بیانی-گفتمانی-بافتاری‌اند.

ب) علی‌رضا خان‌جان (۱۳۷۹) در مقاله‌ای با عنوان «دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و مفهوم نشان‌داری^۲ در ساخت متنی زبان»، این پرسش را مطرح کرده که آیا معیار دوگانه تطبیق (مبتدا/اطلاع کهنه) و (خبر/اطلاع نو) می‌تواند به شکلی که هلیدی ادعا کرده، در تشخیص بندهای بی‌نشان از نشان‌دار، اعتبار جهانی داشته باشد؛ سپس به این پرسش، پاسخ منفی داده و گفته است ترتیب آرایش سازه‌ای نمی‌تواند ملاک تحلیل نشان‌داری در ساختار متن باشد و از آنجا که در زبان فارسی می‌توان فاعل را حذف کرد، معیار بسامد وقوع در تشخیص بندهای بی‌نشان،

1. Textual Metafunction

2. Markedness

توجیه‌پذیر نیست؛ خان‌جان همچنین نتیجه گرفته است که نشان‌داری در ساخت زبان، مفهومی زبان‌ویژه است.

ج) رضا ذوقدارمقدم (۱۳۸۱) هشت نقش‌نمای زبان فارسی را که در ساختار مبتدا- خبری یا همان فرانش متنی قرار می‌گیرند، شامل «خب، پس، اما، ولی، حالا، بعد، آن‌وقت، والله»، توصیف و تحلیل کرده و نشان داده است که «پس» به معنای استنتاج، «اما، ولی» برای آشکار کردن وجود تقابل میان بخش‌هایی از متن و گفتمان، و نقش‌نماهای «بعد» و «آن‌وقت» برای پیوند افزایشی در متن به کار می‌روند.

د) سهیلا کاووسی‌نژاد (۱۳۸۱) براساس دیدگاه هیلیدی در کتاب *درآمدی بر دستور نقش‌گرا* (۱۹۸۵ و ۱۹۹۴)، رسالهٔ دکتری خود را با عنوان *ساخت مبتدا- خبری در زبان فارسی و اهمیت آن در ایجاد انسجام در متن: نگرشی نقش‌گرا نگاشته و در آن، به جای اصطلاح آغازگر- پایان‌بخش^۱ از اصطلاح مبتدا- خبر استفاده کرده است. وی ۱۱۰۰ بند ساده را از کتاب‌ها، مجله‌ها، روزنامه‌ها و نیز گونه‌های مختلف داستانی، علمی، آموزشی و روزنامه‌ای، به صورتی کاملاً تصادفی انتخاب، استخراج و تجزیه و تحلیل کرده و در برخی موارد، گفتگوهای دوستانه و شمّ زبانی را هم به کار گرفته است. کاووسی‌نژاد پس از بررسی ساخت مبتدا- خبری این بندها، بدین نتایج دست یافته است:*

- در بندهای زبان فارسی، علاوه بر مبتدای ساده، مبتدای مرکب نیز داریم. مبتدای مرکب را در زبان فارسی می‌توان به عناصر متنی، بینافردی و تجربی تفکیک کرد و ترتیب این عناصر در مبتدای مرکب، عموماً با ترتیب آنها در زبان انگلیسی مطابقت دارد: (متنی) + (بینافردی) + تجربی.

- پس از تحلیل ۱۱۰۰ بند انتخاب‌شده، ارقام زیر دربارهٔ توالی عناصر در مبتدای مرکب به دست آمد: (مبتدای تجربی) ۳۹۳ مورد، (متنی + تجربی) ۴۹۸ مورد، (متنی + بینافردی + تجربی) و (بینافردی + متنی + تجربی) در مجموع نود مورد و (بینافردی + تجربی) هشتاد مورد؛ بدین ترتیب، در بیشتر موارد، مبتدا در بندهای زبان فارسی از عنصر معنایی تجربی و یا متنی + تجربی ساخته می‌شود؛ کاربرد مبتدای مرکب به مراتب بیشتر از مبتدای ساده است (۳۹۳ مبتدای ساده و ۶۸۶ مبتدای

مرکب) و بنابراین، توالی (متنی + تجربی) نسبت به دیگر توالی‌ها رایج‌تر، و مبتدای متنی بیش از مبتدای بینافردی است.

- در بیشتر موارد، مبنای تمایز صورت‌های نشان‌دار و بی‌نشان مبتدا در جمله‌های پرسشی، امری و عاطفی، ترتیب عناصر در جمله‌های خبری است.

- از آنجا که نهاد اختیاری حذف می‌شود و نهاد اجباری (شناسه) به قرینه آن، در فعل وجود دارد، می‌توان فعل ساده را دربردارنده دو نقش هم‌زمان خودایستا + فرایند دانست؛ پس در جمله‌هایی که تنها از یک فعل تشکیل شده‌اند، مبتدای نشان‌دار، فعل است و مبتدای بی‌نشان، همان نهاد اختیاری محذوفی است که با حذف آن، عنصر بعدی در جایگاه آغازین قرار گرفته و می‌توان آن را مبتدا و نیز خبر جمله دانست.

ه) مهرخ غفاری‌مهر (۱۳۸۳) دو مجموعه از کتاب‌های آموزش زبان فارسی را به نام‌های *آزفا* و *فارسی بیاموزیم* از دیدگاه نظریه نقش‌گرای هلیدی و به صورت مشخص، از نظر ساختار مبتدا - خبری (آغازگر - پایان‌بخش) مبتداهای نشان‌دار و بی‌نشان، ساده و مرکب و نیز از لحاظ سازه‌های موجود در جایگاه مبتدا و توالی مبتداها بررسی کرده و بدین نتایج دست یافته است:

- در مجموعه *فارسی بیاموزیم*، از مبتداهای مرکب بیشتری استفاده شده است (نسبت ۸۴/۵ درصد به ۱۰/۵ درصد در مجموعه دیگر)؛ بدین ترتیب، این مجموعه با گونه گفتاری زبان فارسی، بیشتر منطبق است.

- در مجموعه *فارسی بیاموزیم*، ۳۳/۵ درصد از مبتداها نشان‌دارند؛ حال آنکه در مجموعه *آزفا*، ۲۷ درصد از مبتداها این گونه‌اند؛ بنابراین، مجموعه *فارسی بیاموزیم* به گونه گفتاری زبان فارسی نزدیک است.

- در مجموعه *فارسی بیاموزیم*، مبتداهای متنی ۶/۵ درصد و در مجموعه *آزفا*، دو درصدند. فراوانی بیشتر مبتداهای متنی، باعث پیوسته‌تر و منسجم‌تر شدن متن مجموعه اول می‌شود.

و) محمدرضا پهلوان‌نژاد (۱۳۸۳) ساختمان بند را در زبان فارسی برپایه نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و از سه منظر توصیف و تحلیل کرده است: بند از منظر فرانتش بینافردی، بند از منظر فرانتش تجربی و بند از منظر فرانتش متنی. نویسنده پس از تحلیل داده‌ها به این نتیجه رسیده که

اگرچه نظریه هلیدی به طور کلی، قابل تعمیم به زبان فارسی است و توصیف زبان فارسی براساس این روی کرد، در مقایسه با نظریه‌های کاملاً صوری، حالتی واقع‌بینانه‌تر دارد، در مواردی هم این زبان با ویژگی‌های مطرح شده در نظریه هلیدی به صورت کامل منطبق نیست. از منظر فرانش متنی، وی جمله‌هایی مانند «خواستیم»، «بهرتر است» و «تشنه‌ام» را در زبان فارسی نشان داده که ساخت مبتدا- خبری ندارند. پهلوان‌نژاد معتقد است در این جمله‌ها نمی‌توان مبتدا را بازساخت و اگر شناسه را مبتدای آنها بدانیم، نظر ما با اصول دستور نظام‌مند مخالف خواهد بود؛ زیرا در این حالت، مبتدا پس از خبر آمده است.

ز) محمد امامی (۱۳۸۵) امکان ارزیابی متن‌های ترجمه شده بر پایه یک نظریه تحلیل گفتمان را کاویده است. در این پژوهش، داستان بلند و مشهور *شازده کوچولو* اثر آنتوان دو سنت اگزوپری، نویسنده فقید فرانسوی، متن پایه تحقیق قرار گرفته است؛ سه ترجمه فارسی و سه ترجمه انگلیسی آن بررسی شده و تغییرهای صورت گرفته در ترجمه‌ها در سطح تمام اجزاء فرانش‌های میان‌فردی / بینافردی و متنی، همچنین انواع عناصر انسجامی و نیز در سطح فرانش‌های منطقی و تجربی تجزیه و تحلیل شده است. این پژوهش نشان می‌دهد که ترجمه قاضی (۱۳۶۶) بهترین ترجمه فارسی از این داستان و ترجمه هوارد (۲۰۰۰) بهترین ترجمه انگلیسی آن است.

ح) فرزین فهم‌نیا (۱۳۸۷) آغازگرها را در کتاب‌های فارسی و نیز انشاهای دانش‌آموزان دبستانی از منظر روی کرد هلیدی (دستور نقش‌گرای هلیدی و متین، ۲۰۰۴) توصیف و تحلیل کرده است. پیکره زبانی این پژوهش، متن همه درس‌ها (جز شعرها و متن‌های کهن) در دو کتاب فارسی *بخوانیم* سال‌های چهارم و پنجم دبستان و نیز متن انشاهای ۲۷۳ دانش‌آموز دختر و پسر در این دو پایه از پنج دبستان در شهر تهران بوده است. در این مطالعه، انواع آغازگرها در بندهای پایه و پیرو از نظر نشان‌داری و ساده یا مرکب بودن، و انواع توالی‌های آغازگرها (در آغازگرهای مرکب) بررسی شده و نتایج ذیل به دست آمده است:

- به طور کلی، آرای مطرح در دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، به ویژه درباره انواع آغازگر، بر پیکره زبان فارسی قابل انطباق است.

- به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که مهارت نوشتاری بهتری دارند، در کاربرد انواع آغازگر، به‌ویژه آغازگرهای مرکب و نشان‌دار، از تنوع بیشتری استفاده کرده‌اند.
- چه در متن کتاب‌ها و چه در انشای دانش‌آموزان این دو پایه تحصیلی، گرایش غالب به کاربرد آغازگر ساده و بی‌نشان دیده می‌شود؛ نه مرکب و نشان‌دار.
- بسامد وقوع آغازگرهای نشان‌دار در کتاب‌ها بیش از دوبرابر بسامد رخداد آن در انشاهاست.
- بسامد وقوع آغازگرهای مرکب نشان‌دار در بندهای پیرو، در مقایسه با بندهای پایه به‌طور قابل ملاحظه‌ای کمتر است.
- براساس جامعه آماری این پژوهش، به نظر می‌رسد دانش‌آموزان دوزبانه بیشتر از تک‌زبانه‌ها از آغازگر ساده و بی‌نشان استفاده می‌کنند.
- در دیگر بخش‌های پیکره مانند کاربرد آغازگر مرکب در انشای دختران و پسران، تفاوت قابل ملاحظه‌ای دیده نمی‌شود.
- فاعل مستتر یا محذوف در جمله‌های خبری زبان فارسی، آغازگر بی‌نشان است؛ مثلاً در بند / جمله «خوایدم»، فاعل محذوف (من) آغازگر است و بقیه جمله پایان‌بخش.
- در همه پیکره مطالعه‌شده، یعنی متن دو کتاب و انشاهای دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم، کاربرد آغازگر مرکب «آغازگر متنی + آغازگر تجربی»، با اختلافی معنادار در مقایسه با دیگر انواع آغازگر مرکب، پرسامدترین آغازگر مرکب در بندهای اصلی است؛ پس از آن، کاربرد آغازگر مرکب (آغازگر بینافردي + آغازگر تجربی) قرار دارد؛ کاربرد آغازگر مرکب (متنی + بینافردي + تجربی) بسامدی بسیار اندک دارد (دو درصد) و آغازگر مرکب (بینافردي + متنی + تجربی) تقریباً در هیچ بخشی از پیکره دیده نمی‌شود.
- ط) زینت‌السادات پیری (۱۳۸۸) ترجمه انگلیسی به فارسی متن‌های اخبار سیاسی را برپایه یک نظریه تحلیل گفتمان بررسی کرده و درصدد نشان‌دادن رابطه‌ای معنادار بین دو علم زبان‌شناسی (دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی) و مطالعات ترجمه بوده است. اساس کار وی بر تحلیل متن‌های رسانه‌ای انگلیسی و معادل ترجمه‌شده آنها به فارسی از آرشیو خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (ایرنا)، و مبنای نظری‌اش کتاب درآمدي بر دستور نقش‌گرا، نوشته جف تامسون

(۲۰۰۴) بوده است. در این رساله، تحلیل متن‌ها در دو فرانش متن‌ی و بینافردی انجام شده و نتایج ذیل به دست آمده است:

- نقش‌های فرانش متن‌ی در دو زبان انگلیسی و فارسی با یکدیگر متناظر نیستند.
- در متن‌های رسانه‌ای، کاربرد آغازگر ساده و بی‌نشان به مراتب از کاربرد آغازگرهای مرکب و نشان‌دار بیشتر است.
- بیشترین تعداد آغازگرهای نشان‌دار در متن‌های رسانه‌ای، عناصر حاشیه‌ای، یعنی قیدهای مکان و زمان است.
- ی) آتوسا رستم‌پیک تفرشی (۱۳۸۹) براساس روی‌کرد هلیدی، ویژگی‌های درکی و بیانی را در گفتمان نوشتاری کم‌توانان ذهنی بررسی کرده و برای دریافتن تفاوت‌های زبانی ایشان با افراد عادی، این ویژگی‌ها را با هم مقایسه کرده است. برخی نتایج این بررسی بدین شرح است:
 - آغازگر فاعلی غیرمحدوف، پررخ‌دادترین آغازگر (به‌میزان ۶۱ درصد) است؛ رخ‌داد آغازگر فاعلی محدود، ۳۴ درصد و آغازگر متن‌ی، ۲۳ درصد است.
 - یک‌چهارم بندها دارای آغازگر مرکب‌اند و ۹۶ درصد از آغازگرهای مرکب نیز از ترکیب آغازگر متن‌ی و تجربی شکل گرفته‌اند.
 - آغازگر بینافردی بعد از آغازگر متن‌ی و پیش از آغازگر تجربی قرار گرفته است.
- از آنجا که پژوهش‌های خارجی با موضوع کاملاً فارسی این مقاله، ارتباطی مستقیم و نزدیک ندارند، در ادامه، آنها را به‌صورتی مختصر بررسی خواهیم کرد.
- الف) فرایز (۱۹۹۵) چهار نوع متن آگهی فوت، معرفی برنامه کنسرت‌ها، داستان، و توضیح و تفسیر (در مجموع ۳۶۷ بند) را تحلیل و از آنها چنین نتیجه‌گیری کرده است:
 - کاربرد مبتدای ساده بیشتر از مبتدای مرکب است؛
 - توالی مبتدای متن‌ی - تجربی، رایج‌ترین گونه توالی است؛
 - مبتدای متن‌ی بیشتر از مبتدای بینافردی دیده می‌شود.
- ب) قادسی (۱۹۹۵) با بررسی نشرهای علمی، زندگی‌نامه، سرمقاله، اسناد رسمی و داستان، مبتداهای ۱۳۰۰ بند را از لحاظ مؤلفه‌های معنایی مثل زمان، مکان، جان‌دار یا بی‌جان بودن و نیز

از لحاظ مؤلفه‌های دستوری مثل مبتدای ساده / مرکب و مبتدای متنی / بینافردی و توالی مبتداها بررسی کرده و به نتایج زیر رسیده است:

- کاربرد مبتدای مرکب بیشتر از مبتدای ساده است؛

- استفاده از مبتدای متنی بیشتر از گونه بینافردی است.

(ج) لاک (۱۹۹۶) در پژوهش‌های خود، به این نتیجه رسیده است که در زبان ایتالیایی، معیار ترتیب آرایش سازه‌ها در تشخیص مبتدای نشان‌دار و بی‌نشان، و براساس بسامد وقوع، دقیق نیست. در گونه گفتاری زبان ایتالیایی، بسامد وقوع مفعول در جایگاه مبتدای جمله بیشتر است؛ ولی در گونه نوشتاری این زبان، بسامد وقوع فاعل در جایگاه آغازین بیشتر است.

(د) پینتر (۱۹۹۹) در کتاب خود بانام *یادگیری به‌وسیله زبان در خردسالی* نوشته است زبان بزرگ‌ترین ابزار یادگیری کودک دربارۀ جهان است؛ بدین معنی که کودک طی تعامل‌ها و ارتباط‌های روزمره، هم زبان مادری‌اش را می‌آموزد و هم از آن به‌عنوان ابزاری برای اندیشیدن و استدلال کردن استفاده می‌کند. در این کتاب، یک مطالعه موردی غیرساختگی درباره چگونگی استفاده از زبان ازسوی کودکی از ۲/۵ تا ۵سالگی، برپایه نظریه نقش‌گرای نظام‌مند صورت گرفته و چنین استنتاج شده که رشد شناختی ضرورتاً فرایندی زبان‌شناختی است و بنابراین، توصیف و تبیینی نو از رشد شناختی و زبانی کودک در این دوره سنی به‌دست داده شده است. در این مطالعه، چگونگی کاربرد زبان ازسوی کودک، در تعبیر و تفسیر چهار نوع تجربه متفاوت کاویده شده است: عالم اشیاء و مادیات؛ عالم رخ‌داده‌ها؛ عالم معانی، نشانه‌ها و ذهنیات (دنیای شناخت، احساسات و عواطف)؛ عالم روابط علی.

(ه) فولی و تامسون (۲۰۰۳) در کتاب *یادگیری زبان: فرایندی برای تمام عمر*، با توجه به نظریه هلیدی، مقدمه‌ای جامع بر رشد هم‌زمان زبان و شناخت درطول عمر، یعنی از کودکی تا سنین مدرسه، نوجوانی، جوانی، میان‌سالی و کهن‌سالی، عرضه کرده‌اند. در این کتاب، پژوهش‌های متعدد زبانی در زبان‌های مختلف و در حیطه‌های گفتن، خواندن و نوشتن مطرح شده و یادگیری بیش‌از یک زبان، چه به‌صورت هم‌زمان و چه به‌شکل متوالی کاویده و بحث شده است.

و) کرین (۲۰۰۶) در مقاله خود با عنوان «متنیت در متن: تحلیل کلام یک مقاله خبری...»، تعریف هلیدی و حسن را از متن مطرح کرده است. این دو زبان‌شناس، متن را یک تکه نوشتاری یا گفتاری معتبر می‌دانند و معتقدند انسجام متن و متنیت، عاملی است که متن را معنادار می‌کند و در عین حال، یکی از سه فرانش خلق معنا در زبان نیز هست. در این مقاله، اصول ارجاع، جای‌گزینی، حذف، ربط و انسجام و ازگانی معرفی و نقش آنها در شکل‌گیری معنای کلی متن روشن شده است.

ز) ونگ (۲۰۰۷) در مقاله‌ای با عنوان «مبتدا و خبر در سازمان‌بندی متن: نقش مؤثر مبتدا و خبر در تدریس نگارش دانشگاهی»، با بررسی رابطه مبتدا و خبر از دیدگاه هلیدی در متن‌های دانشگاهی نوشته است تحلیل مبتدا و خبر در متن، به دانشجویان می‌آموزد که همان تحلیل را در نوشتار خود به کار گیرند و در نتیجه، انسجام نوشتار آنها بیشتر شود. وی اشتباه‌های رایج در استفاده از مبتدا و خبر را نیز طبقه‌بندی کرده است.

۳. مبانی نظری

۳-۱. مقدمه

در زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند که نظریه‌ای معناگراست، در برابر نظریه‌های صورت‌گرا، توصیف صورت و کاربرد و به طور کلی، هرگونه توصیفی از زبان با توجه به معنا انجام می‌گیرد؛ زیرا در این حوزه، زبان ابزار انتقال معنی به‌شمار می‌رود و هدف اصلی و حتی غایت شکل‌گیری آن، انتقال و مهم‌تر از آن، شکل‌دهی معناست. در زبان‌شناسی صورت‌گرا، جمله مهم‌ترین واحد مطالعه و تحلیل است؛ ولی در زبان‌شناسی نقش‌گرا، متن مهم‌ترین واحد قلمداد می‌شود که ممکن است جمله یا بند و یا واحدهای بزرگ‌تر و کوچک‌تر از آن باشد. متن، واحد ارتباط کلامی است و هر ویژگی‌ای که درباره گفتار، زبان و ارتباط کلامی انسانی مطرح و تعریف می‌شود، باید در چهارچوب متن بگنجد؛ بنابراین، متن، سامان خاص خود را دارد و از ماهیتی تحلیلی‌شدنی برخوردار است. این نخستین نگاه به متن است. از نگاهی دیگر، متن نمونه‌ای از زبان و مثالی است از ساختمان یک زبان خاص. در تحلیل گفتار و زبان، نگاه دوم، یعنی واکاوی متن برای رسیدن به

ویژگی‌های ساختمانی زبان، بیشتر به کار می‌آید. در بررسی و تشریح گفته‌های کودکان هم باید متن‌های گوناگون آنها تحلیل شود تا توصیفی دقیق‌تر از زبان کودکان و ساختار آن به دست آید. در دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و متیسن (۲۰۰۴)، به دلیل فلسفه تعالی‌گرایی‌اش، زبان و نظام زبانی، برخاسته از معنا به شمار می‌رود و معنا بسیار عام و در سه سطح بدین شرح در نظر گرفته می‌شود: بافت یا معنای فرافرهنگی؛ بافت یا معنای فرهنگی؛ بافت یا معنای موقعیتی و آنی. در بافت موقعیتی یا آنی که همان موقعیت گفتگوست، سه عامل اصلی نماینده نقش‌ها و کارکردهای زبان بدین شرح مطرح است: شیوه سخن یا رسانه؛ مشارکان یا عاملان سخن؛ موضوع یا حادثه سخن. این سه در نظام واژگان-دستور^۱ با سه لایه معنایی یا فرانش معنایی-دستوری نمایانده می‌شوند: فرانش متنی؛ فرانش بینافردی؛ فرانش تجربی. لایه معنایی چهارم، فرانش منطقی است. در لایه معنایی تجربی، چگونگی عمل کرد زبان در بازنمایی تجربه‌های انسان از جهان درون و برون بررسی می‌شود. در فرانش بینافردی، به نقش و رفتار زبان در ارتباط‌ها و تعامل‌های انسانی، و ردوبدل‌های معنایی بین گوینده و شنونده توجه می‌شود. در فرانش متنی، هر بند از گفته‌ها و یا هر جمله از نوشته‌ها دارای ساختار قلمداد می‌شود، پس و پیش شدن و یا در آغاز و پایان بودن عناصر و سازه‌های زبانی در آنها معنادار و مهم تلقی می‌گردد و به بررسی و چیش آنها پرداخته می‌شود. در فرانش منطقی، به رابطه منطقی-معنایی میان بندها و یا جمله‌ها در یک متن گفتاری و نوشتاری توجه می‌شود. در این مقاله، فقط فرانش متنی در توصیف گفتار کودکان به کار گرفته شده است.

۲-۳. فرانش متنی

در این فرانش، بند به عنوان پیام مطرح است و ساختاری که بند به عنوان پیام دارد، ساختار آغازگری-پایان‌بخشی نامیده می‌شود. در همه زبان‌ها می‌توان بند را یک پیام تلقی کرد؛ بدان معنا که بند سازمانی دارد که به موجب آن، جریان کلام برقرار می‌شود. در زبان‌های انگلیسی و فارسی نیز بند به عنوان پیام سازمان‌بندی می‌شود؛ یعنی می‌توان ابتدای بند یا آغازگر را از بقیه بند یا پایان‌بخش متمایز کرد. این دو بخش با هم ترکیب می‌شوند و بند به عنوان پیام را می‌سازند؛ پس

فرانقش متنی خود از دو نقش کلی تشکیل می‌شود: آغازگر/ مبتدا و پایان‌بخش/ خبر. در زبان‌های فارسی و انگلیسی، هر عنصری که در ابتدا بیاید، آغازگر است و به نشانه‌ای دیگر مانند حروف اضافه و یا حروف تعریف (معرفه و نکره) نیاز ندارد. در این دو زبان، مانند دیگر زبان‌ها، آغازگر، نقطهٔ عزیمت پیام به‌شمار می‌رود و بقیهٔ پیام، پایان‌بخش آن است. در زبان انگلیسی نوشتاری، دست‌چپی‌ترین سازه و در زبان فارسی نوشتاری، دست‌راستی‌ترین سازه آغازگر است. این سازه محل شروع و آغاز کلام قلمداد می‌شود و خبر، یعنی بقیهٔ کلام، دربارهٔ آن است. آغازگر، اولین سازهٔ بند/ جمله است که در ساخت تجربی آن نقش دارد. این سازه باید تجربی باشد تا آغازگر اصلی محسوب گردد؛ یعنی باید یا مشارک باشد یا افزودهٔ حاشیه‌ای و یا فرایند که همانا فعل اصلی است. مشارکان عبارت‌اند از وابسته‌های اصلی و اجباری فعل اصلی جمله یا بند مانند فاعل و مفعول. افزوده‌های حاشیه‌ای در دسته‌های معنایی زیر طبقه‌بندی می‌شوند: گستره^۱ شامل انواع مکانی، زمانی و بسامدی؛ نقطه^۲ شامل انواع مکانی و زمانی؛ روش و شیوه^۳ شامل وسیله، حالت، قیاس، درجه و شدت؛ علّیت^۴ شامل دلیل، هدف، مقصد و منفعت؛ شرط/ رویداد^۵ شامل شرط، اقرار، اعتراف، احتمال و وضعیت رخ‌دادن یک روی‌داد؛ همراهی^۶ مشتمل بر به‌همراه، به‌اتفاق، به‌علاوه و با هم؛ عنوان و نقش^۷ مشتمل بر به‌عنوان، درلباس، و محصول؛ موضوع^۸ شامل دربارهٔ، درباب و درمورد؛ و زاویه یا منظر^۹ مشتمل بر ازمنظر، ازمنظر، به نقل از و...

رایج‌ترین نوع آغازگرها مشارکان هستند. آغازگر می‌تواند گروه اسمی و یا هر نوع گروه دیگری مانند گروه قیدی باشد. تشخیص آغازگر بدین صورت است که اگر اولین سازهٔ جمله یا بند، یکی از سه عنصر یادشده (مشارک و افزودهٔ حاشیه‌ای و فرایند یا فعل اصلی) باشد، آن عنصر،

1. Extent
2. Point
3. Manner
4. Cause
5. Contingency
6. Accompaniment
7. Role
8. Matter
9. Angle

آغازگر بند است و بقیه بند، پایان‌بخش محسوب می‌شود. در این مثال‌ها، به آغازگرها (کلمه‌هایی که زیرشان خط کشیده شده) توجه کنید:

من رفتم. صبح زود من رفتم. رفتم من.

در بندهای انگلیسی، نوع آغازگر به نوع وجه بند و جمله وابسته است. در جمله‌های خبری این زبان و در حالت بی‌نشان، آغازگر، فاعل دستوری است؛ در جمله‌های امری و در حالت بی‌نشان، آغازگر، فعل امری است و در جمله‌های پرسشی پرسش‌واژه‌ای و در حالت بی‌نشان، آغازگر، پرسش‌واژه است (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۷۴):

Bears eat honey!, Do bears eat honey?, What eats honey?, Eat!

چون معمولاً در بندهای خبری، آغازگر با فاعل هم‌پوشانی دارد، در این موارد، آغازگر بی‌نشان بند همان فاعل است؛ البته گروه‌های اسمی دیگر نیز می‌توانند آغازگر بی‌نشان در بند خبری باشند. در بندهای خبری، آغازگر غیراز فاعل، از نوع نشان‌دار محسوب می‌شود؛ مانند آغازگرهای قیدی یا حرف‌اضافه‌ای و یا به‌ندرت آغازگر متممی (در زبان‌های فارسی و انگلیسی). در بندهای تعجبی نیز ساخت آغازگری - پایان‌بخشی وجود دارد. در زبان انگلیسی، آغازگر این بندها به‌طور معمول و بی‌نشان، عنصر پرسشی تعجبی است (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۷۵):

she sounds How dreadful!

بندهای پرسشی دو نوع‌اند: یکی بلی / خیر و دیگری پرسش‌واژه‌ای. در این‌گونه بندها، درخواست پاسخ مطرح است. در بند پرسشی پرسش‌واژه‌ای در زبان انگلیسی، پرسش‌واژه‌ها اطلاعات درخواستی را بیان می‌کنند و رخداد آنها در جایگاه آغازین بندهای پرسشی معمول و بی‌نشان است (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۷۶):

How many hours did you want?

اما در پرسش‌های بلی / خیر، آغازگر عبارت است از عملگر زمان‌دار به‌اضافه فاعل؛ به بیانی دیگر، عملگر زمانی به‌تنهایی در ساخت تجربی بند / جمله نقشی ندارد (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۷۶):

Did you sleep okey?

در زبان انگلیسی، بندهای امری یا با آغازگر بی‌نشان **Let's** شروع می‌شوند و یا با فعلی که صورت معمول و بی‌نشان است و بنابراین، در این موارد، این فعل آغازگر به‌شمار می‌رود (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۷۷):

Turn it down

ممکن است در بندهای امری، ضمیر **You** آغازگر باشد. در این حالت، آغازگر از نوع نشان‌دار خواهد بود:

You eat!

در بندهای نهی، آغازگر بی‌نشان عبارت است از **Don't** به‌اضافه عنصر بعد از آن. اگر در اینجا، پس از **Don't** ضمیر **You** بیاید، آغازگر نشان‌دار می‌شود:

Don't you tell this

۳-۳. آغازگر ساده و مرکب / چندگانه^۱

اگر اولین سازه آغازکننده بند، به‌تنهایی مشارک یا افزوده حاشیه‌ای یا فعل اصلی باشد، آغازگر ساده خواهد بود؛ اما اگر پیش از این آغازگر، عناصری از فرانش‌های بینافردی و متنی، یعنی عناصر غیرتجربی بیایند، آغازگر از نوع مرکب است. بهتر است در این نظریه، به‌جای برابری «ساده و مرکب»، از واژه‌های «یگانه و چندگانه» استفاده کنیم و واژه‌های «ساده و مرکب» را معادل «Simple and Complex» به‌کار ببریم؛ نخست بدان سبب که معنای واژه‌های «یگانه و چندگانه» با تعریف مدنظر از انواع آغازگرها بیشتر هم‌خوانی دارد؛ دوم اینکه کاربرد کلمه‌های «ساده و مرکب» برای «Simple و Complex» با تعریف و کاربرد آنها در سنت دستوری فارسی متناسب‌تر است؛ و سوم اینکه گاهی آغازگر تجربی، به‌تنهایی در ابتدای بند/ جمله، خود از چند کلمه ساخته می‌شود؛ برای توصیف این موارد، واژه‌های «ساده و مرکب» با همان معنای مرسوم و سنتی آنها مورد نیاز است.

۴-۳. آغازگرهای متنی، بینافردی و تجربی

همان گونه که گفتیم، در ساخت آغازگری- پایان‌بخشی، آغازگر اصلی باید یکی از عناصر تجربی زیر باشد: فرایند، مشارکان فرایند، یا هر نوع عنصر حاشیه‌ای (بیانگر زمان، مکان، حالت، سبب و مانند آن). این سازه همان آغازگر تجربی است. عناصر و سازه‌های دیگری هم می‌توانند پیش از این آغازگر بیابند که نقش متنی یا بینافردی دارند؛ نه تجربی (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۷۹). معمولاً آغازگرهای متنی پیش از آغازگرهای بینافردی و هر دو از آنها پیش از آغازگرهای تجربی می‌آیند.

آغازگرهای متنی: افزوده‌های تداومی، حروف ربط یا آغازگرهای ساختاری^۱، افزوده‌های پیوندی.

آغازگرهای بینافردی: افزوده‌های وجهی / تفسیری^۲، افزوده‌های ندایی، عملگر فعلی زمان‌دار (در پرسش‌های بلی / خیر).

اگر همه این عناصر غیرتجربی در آغاز بند و پیش از آغازگر تجربی بیابند، آغازگر مرکب / چندگانه خواهیم داشت. در مثال زیر، توالی انواع آغازگرهای غیرتجربی پیش از آغازگر تجربی نشان داده شده است (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۸۱).

| آغازگر | | | | | | پایان‌بخش |
|------------------|-------------------|------------------|----------------|-----------------|-------------------|------------------|
| افزوده تداومی | افزوده ساختاری | افزوده پیوندی | افزوده وجهی | افزوده ندایی | عملگر زمان‌دار | آغازگر تجربی |
| well | but | then | surely | Jean | wouldn't | the best idea |
| | | | | | | گزاره / محمول |
| | | | | | | be to join in |

1. Structural Theme
2. Modal or Comment Adjunct

الف) افزوده‌های تداومی، حرکت و تداوم را در کلام می‌رسانند: /No, Well, Oh/ خب و بله؛

ب) افزوده‌های ساختاری یا حروف ربط، رابطه هم‌پایگی و ناهم‌پایگی را به‌وجود می‌آورند: /And/ و؛

ج) افزوده‌های پیوندی، بند را به متن قبلی می‌پیوندند: /In any case/ از طرف دیگر، در عین حال؛

د) افزوده‌های وجهی، قضاوت و نگرش گوینده/ نویسنده را بیان می‌کنند: /Obviously/ حتماً، احتمالاً؛

ه) ندایی‌ها برای مخاطب قرار دادن به کار می‌روند: نام /Jean/ حمید، آقای دکتر!، احمد آقا!؛
(و) عملگر فعلی زمان‌دار، یعنی فعل‌های کمکی زمان‌داری که زمان اصلی یا وجه فعل را نشان می‌دهند.

۴. روش پژوهش

۴-۱. نوع پژوهش

داده‌های مطالعه و توصیف‌شده در این پژوهش بنیادی- کاربردی، مشتمل بر بیش از ۴۲۰۰ بند خبری است. این داده‌های گفتاری کودکان از طرح شناسایی واژگان پایه فارسی کودکان ایرانی- که در سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۴ انجام شده- و به‌صورت مشخص، از نتایج آزمون تولیدی به‌کاررفته در آن استخراج شده‌اند. گزارش طرح بررسی واژگان پایه در پنج جلد بدین شرح چاپ شده است: جلد اول: گزارش کلی (نعمت‌زاده، ۱۳۸۴ الف)؛ جلد دوم: آزمون‌های واژگانی (نعمت‌زاده، ۱۳۸۴ ب)؛ جلد سوم: طرح نمونه‌گیری (دادرس و فاطمی، ۱۳۸۴)؛ جلد چهارم: گزارش معلمان (دادرس و منصوری‌زاده، ۱۳۸۴)؛ جلد پنجم: دستاوردهای بین‌المللی (نعمت‌زاده، ۱۳۸۴ ج). در اینجا، تنها آزمون تولیدی به‌کاررفته در این مجموعه را معرفی می‌کنیم.

۲-۴. ابزار اندازه‌گیری: آزمون تولیدی

در طرح شناسایی واژگان پایه فارسی کودکان ایرانی که در همه استان‌های کشور اجرا شده، سه آزمون تولیدی، ادراکی و معلمان تهیه و به کار گرفته شده است. در این طرح، پژوهشگران از آزمون تولیدی برای برانگیختن بیان کلامی کودکان بهره برده‌اند (پیوست ۲).

آزمون تولیدی برای دست‌رسی به واژه‌های گفتاری و نوشتاری دانش‌آموزان ابتدایی تهیه شده و چهارده موضوع آن از میان صد موضوع آشنا و مهم، انتخاب و در مرحله‌های مختلف پایلوت شده است. این موضوع‌ها عبارت‌اند از: عید نوروز؛ روز عاشورا؛ کار فکری و بدنی (کار کردن)؛ صنعت (دندان‌سازی)؛ کشاورزی (کاشتن)؛ خلاقیت (پسر باهوش)؛ شهر؛ زمان (از خانه تا مدرسه)؛ اندازه و رنگ (کفش‌های گم‌شده)؛ آب (پرندۀ تشنه)؛ روستا؛ خانواده؛ سواد؛ کشور ما ایران.

آزمون تولیدی دفترچه‌ای است یک‌صد و سیزده صفحه‌ای، رنگی، در قطع رحلی و دارای جلد مقوایی که از عرض باز می‌شود. اطلاعات مربوط به طرح، روی جلد دفترچه آمده و پشت جلد، محل‌هایی برای درج اطلاعات دانش‌آموز، معلم، آزمونگر و ناظر اجرایی پیش‌بینی شده است. در مقدمه آزمون، ساختار و شیوه اجرای آن برای آزمونگران توضیح داده شده و قبل از ورود به بدنه آزمون، صفحه‌ای برای تمرین در نظر گرفته شده است. صفحه‌های سمت راست دفترچه (صفحه‌های زوج) مصورند و صفحه‌های روبروی آنها (صفحه‌های فرد) سفید و خط‌دارند، بالای هر یک، جمله‌ای نوشته شده و طی آن، از دانش‌آموز خواسته شده مطالبی را بگوید یا بنویسد.

با در نظر گرفتن علاقه دانش‌آموزان به قصه و با هدف انگیزه‌مند کردن آنان، نه تنها در بخشی از آزمون، از آنها خواسته شده که قصه بگویند؛ بلکه تصویرهای چهارده موضوع براساس قصه‌ای طراحی شده از سوی نویسنده ادبیات کودک سازمان یافته‌اند.

طراحی آزمون به گونه‌ای بوده که دانش‌آموز با مشاهده تک‌تک تصویر واقع در سمت راست دفترچه آزمون بتواند در صفحه روبروی آن که مخصوص اوست، به سؤال «در تصویر چه می‌بینید؟ لطفاً بنویسید.» پاسخ دهد. هر داستان/ موضوع در سه یا چهار قاب تصویر شده و در

اجرای آزمون در هر داستان، نخست هریک از سه یا چهار قاب تصویر آن به صورت جداگانه و منحصر در یک صفحه آمده تا هم کودکان با تصویرها و داستان آنها آشنایی مقدماتی پیدا کنند و هم کلمه‌ها و اشیاء درون تصویرها را نام ببرند و به بیان آنها عادت کنند. این کار باعث اضطراب‌زدایی در کودکان و جلب دقت آنان به اجزای تصویر می‌گردد و بیان قصه تصویرها را برایشان آسان می‌کند. پس از مشاهده تک‌تک تصویرهای هر داستان / موضوع، همه سه یا چهار تصویر هر داستان، با هم در یک صفحه عرضه می‌شوند و از دانش‌آموز خواسته می‌شود درباره موضوع تصویرها قصه‌ای بگوید یا بنویسد. چون کودک با تک‌تک تصویرها از پیش آشنا شده، به راحتی قصه موجود در این سه یا چهار تصویر را بیان می‌کند. بدین ترتیب، هر کودک چهارده داستان را بیان می‌کند.

دانش‌آموزان پایه اول که قادر به نوشتن نبودند، به‌طور انفرادی به آزمون پاسخ دادند و آزمونگران پایه اول در زمانی تعیین شده و مکانی مناسب، پاسخ‌های آنان را روی نوار صوتی ضبط کردند. دانش‌آموزان پایه‌های دوم تا پنجم نیز به‌صورت گروهی به آزمون تولیدی پاسخ دادند. زمان پاسخ‌گویی به تک‌تک تصویرها یک دقیقه و زمان قصه‌نویسی / گویی سه دقیقه در نظر گرفته شد. پس از تهیه آزمون، برای اطمینان از کارآیی آن در پایه‌های مختلف، دو مدرسه برای اجرای مقدماتی انتخاب شدند. مدرسه اول در شمال تهران و مدرسه دوم در اسلام‌شهر، از شهرک‌های اطراف تهران قرار داشت. پیش از این اجرای مقدماتی نیز تصویرها و قابلیت‌های آنها در کلاس‌های پیش‌دبستانی مهدکودک سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی آزموده شدند.

۳-۴. نمونه‌گیری

در این طرح ملی واژگان‌پژوهی، ۱۷۵ مدرسه ابتدایی (پایه‌های اول تا پنجم دبستان) از کل ۲۹ استان کشور در سال ۱۳۸۰ و از این تعداد مدرسه، بیش از هفده هزار دانش‌آموز ابتدایی آزموده شدند. در شهر تهران نیز ده مدرسه دخترانه و پسرانه مشمول طرح بودند. برای انجام دادن پژوهش، از میان این مدرسه‌ها دو مدرسه (یکی دخترانه و دیگری پسرانه) به‌طور تصادفی برگزیده شدند و از دانش‌آموزان این دو مدرسه، تنها کلاس‌اولی‌ها نمونه مطالعاتی بودند. از میان این دانش‌آموزان،

به‌طور تصادفی، بیست نفر انتخاب شدند: ده نفر پسر و ده نفر دختر. در این پژوهش، داده‌های ضبط و ثبت‌شده از این بیست دانش‌آموز، تهیه و استفاده شده است. شایان ذکر است که گفتار دانش‌آموزان پایه اول در طرح ملی واژگان پایه، بادقت از روی نوارها ثبت شده و با نظارت یک یا دو زبان‌شناس، بازبینی و دوباره اصلاح شده‌اند. چون موضوع پژوهش، بررسی نحوی بود (نه آوایی)، دقت نظر اعمال‌شده در ثبت اطلاعات نوارها کافی و مناسب بود (پیوست ۱).

۵. یافته‌های پژوهش

۵-۱. مقدمه

در اینجا، یافته‌های پژوهش را در قالب جدول و نمودار نشان می‌دهیم. عناوین زیر، بیانگر یافته‌های ذکرشده در این قسمت‌اند: انواع بندهای تحلیل‌شده؛ آغازگرهای تجربی بی‌نشان و نشان‌دار؛ کلمه‌ها و مقوله‌های آغازگرهای تجربی نشان‌دار؛ آغازگرهای مرکب / چندگانه و توالی‌های آنها؛ آغازگرهای متنی و کلمه‌های آنها؛ آغازگرهای بینافردی و کلمه‌های آنها.

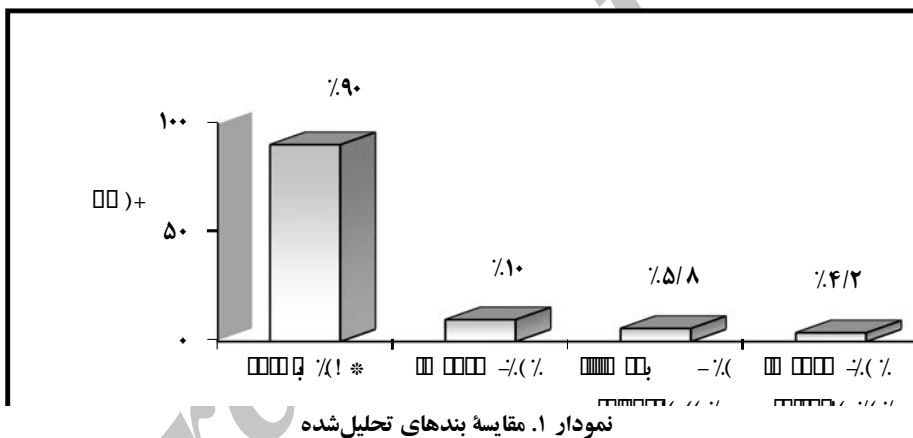
۵-۲. انواع بندهای تحلیل‌شده

در این پژوهش، بندهای ساده و بندهای مرکب ناهم‌پایه (پایه-پیرو) از یکدیگر متمایز شده‌اند. به‌دلیل نبود و یا کم‌بود عناصر هم‌پایه‌ساز در گفتار کودکان، تشخیص بندهای مرکب هم‌پایه از بندهای ساده، دشوار و حتی ناممکن است. در جدول زیر، تعداد و درصد کل بندها، بندهای ساده و بندهای مرکب ناهم‌پایه نشان داده شده است. در این پژوهش، به این نکته نیز توجه کرده‌ایم که در بندهای پیرو، فراوانی کاربرد نشانه پیرونا چگونه است و آیا کاربرد این‌گونه نشانه غالب و فراوان است یا خیر.

جدول ۱. توزیع انواع بندهای تحلیل‌شده

| عنوان | تعداد | درصد |
|-----------------------------|----------------|------------------------|
| بندهای تحلیل‌شده | ۴۲۳۳ | ٪۱۰۰ |
| بندهای ساده | ۳۸۱۳ (از ۴۲۳۳) | ٪۹۰ |
| بندهای مرکب (پایه-پیرو) | ۴۲۰ (از ۴۲۳۳) | ٪۱۰ |
| بندهای مرکب با نشانه پیرونا | ۲۴۵ (از ۴۲۰) | ٪۵۸ (٪۵/۸ از کل بندها) |
| بندهای مرکب بدون پیرونا | ۱۷۵ (از ۴۲۰) | ٪۴۲ (٪۴/۲ از کل بندها) |

همان گونه که در جدول بالا می‌بینیم، تنها ده درصد از کل بندهای تحلیل شده، از نوع مرکب (پایه- پیرو) بوده‌اند و بندهای ساده، نود درصد از کل بندها را شامل می‌شوند. ۵۸ درصد از بندهای مرکب (۵/۸ درصد از کل بندها) همراه نشانه پیرونا بیان شده‌اند و ۴۲ درصد باقی‌مانده بدون نشانه پیرونا؛ به عبارت دیگر، در گونه گفتاری مطالعه شده، نسبت بندهای ساده به بندهای مرکب ناهم‌پایه، نه به یک است. در نمودار زیر، تفاوت عددی و درصدی کاربرد بندهای ساده و مرکب و نیز کاربرد بندهای مرکب با نشانه پیرونا و بدون نشانه پیرونا به صورت روشن‌تر دیده می‌شود. برپایه این نمودار، در گونه گفتاری بررسی شده، تمایل بسیار غالب در گویشوران (به میزان نود درصد)، استفاده از بندهای ساده است و تمایل غالب ایشان در بندهای مرکب (به میزان شصت درصد)، کاربرد بندهای مرکب با نشانه پیرونا می‌باشد.



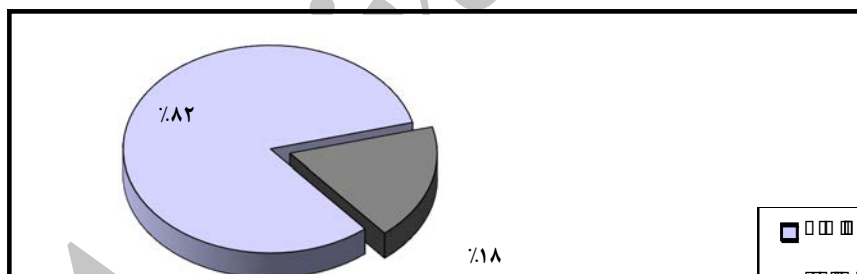
۳-۵. آغازگرهای تجربی بی‌نشان و نشان‌دار

در اینجا، علاوه بر بررسی آغازگرهای تجربی نشان‌دار و بی‌نشان، میزان حذف ضمیرهای فاعلی نیز بررسی می‌شود. در جدول و نمودار زیر، تفاوت کاربرد آغازگرهای تجربی نشان‌دار و آغازگرهای تجربی بی‌نشان آمده است.

جدول ۲. توزیع آغازگرهای تجربی بی‌نشان و نشان‌دار

| درصد | تعداد | عنوان |
|-------|----------------|------------------------------|
| ٪۱۰۰ | ۴۲۳۳ | بندهای تحلیل‌شده در کل نمونه |
| ٪۱۸ ~ | ۷۴۶ (از ۴۲۳۳) | آغازگرهای تجربی نشان‌دار |
| ٪۸۲ ~ | ۳۴۷۷ (از ۴۲۳۳) | آغازگرهای تجربی بی‌نشان |
| ٪۵۵ ~ | ۱۹۰۸ (از ۳۴۷۷) | ضمیرهای فاعلی حذف‌شده |

همان‌گونه که می‌بینیم، تقریباً هجده درصد از آغازگرهای تجربی بندها، از نوع نشان‌دار هستند؛ به عبارت دیگر، در گونه گفتاری مطالعه‌شده از نظر آغازگر، دست‌کم هجده درصد نشان‌داری قابل انتظار است و بیش از هشتاد درصد از بندها از نظر آغازگر، از نوع بی‌نشان هستند. این درصدها با تعریف بسامدی از نشان‌داری و بی‌نشانی منطبق است. نکته جالب دیگر در جدول بالا میزان حذف ضمیر فاعلی (تقریباً ۵۵ درصد) است؛ یعنی تمایل غالب در کودکان دبستانی این است که در گفتار خود، ضمیر فاعلی را حذف کنند. توجه به این نکته ضروری است که حذف ۵۵ درصدی ضمیر فاعلی، در گونه گفتاری صورت گرفته و در میان کودکان. و از طریق تعریف داستان (داستان‌های مصور) به دست آمده است.



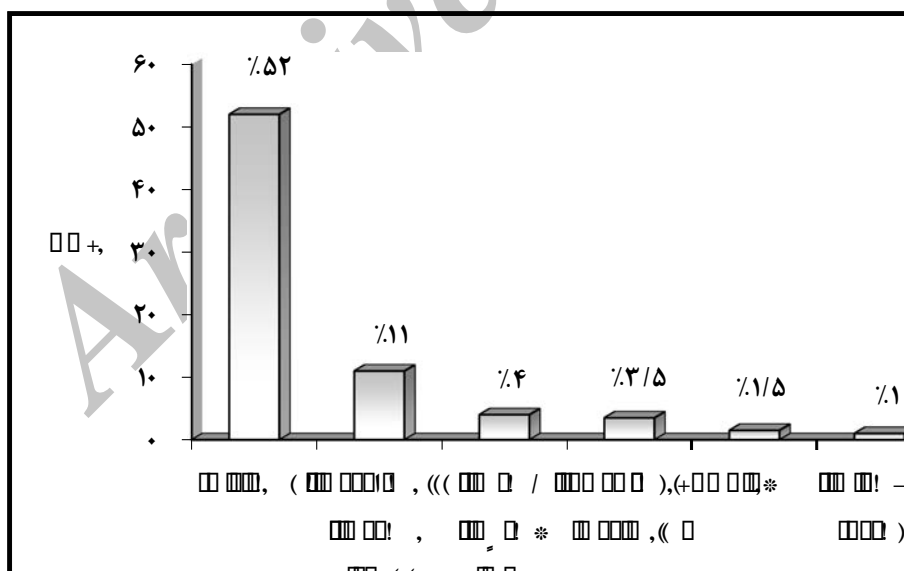
نمودار ۲. مقایسه آغازگرهای تجربی نشان‌دار و بی‌نشان

در تعیین آغازگر تجربی بی‌نشان در بندهای خبری زبان فارسی باید به این نکته توجه کنیم که اگر در بندهای زبان فارسی (دست‌کم در بندهای گونه گفتاری مطالعه‌شده در این پژوهش)، حذف ضمیرهای فاعلی به میزان ۵۵ درصد باشد، براساس تعریف بسامدی از نشان‌داری و بی‌نشانی، باید این ضمیرهای حذف‌شده را آغازگر تجربی بی‌نشان در بندهای خبری تلقی کنیم؛ بنابراین، بند

بی‌نشان و یا بی‌نشان‌ترین بند خبری در زبان فارسی گفتاری، بندی است که بدون ضمیر فاعلی عیان به کار می‌رود.

۱-۳-۵. کلمه‌ها و مقوله‌های آغازگرهای تجربی نشان‌دار

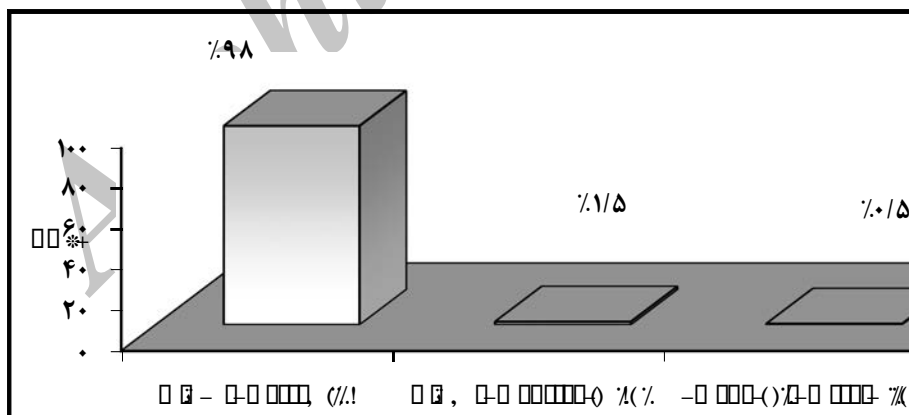
کلمه‌ها و مقوله‌هایی که بیشتر از دیگر موارد، به‌عنوان آغازگر تجربی نشان‌دار در بندهای گونه گفتاری مطالعه‌شده به کار رفته‌اند، در جدول ۳ آمده‌اند. همان گونه که می‌بینیم، مقوله افزوده‌ها/ قیده‌های مکانی، یعنی کلمه‌ها و عبارت‌های «اینجا»، «آنجا»، «تو این صفحه»، «تو این ورق» و... بیش از ۵۵ درصد (۵۵/۵=۳/۵+۵۲) از آغازگرهای تجربی نشان‌دار را تشکیل می‌دهد و مقوله افزوده‌ها/ قیده‌های زمانی، یعنی کلمه‌ها و عبارت‌های «روز»، «یک روز» و...؛ «هروقت»، «وقتی که» و...؛ «حالا» و «الان»؛ و «یک دفعه» و «یک دفعه‌ای» و... کمتر از بیست درصد این نوع آغازگرها را شامل می‌شود؛ زیرا آزمودنی‌ها بایستی تصاویری را تعریف می‌کردند که بیشتر نشان‌دهنده مکان‌های مختلف (مانند: روستا، خانه، دندان‌پزشکی، شهر و...) و کمتر بیانگر زمان‌های گوناگون بودند:



نمودار ۳. انواع کلمه‌ها در آغازگرهای تجربی نشان‌دار

۴-۵. آغازگرهای مرکب / چندگانه و توالی‌های آنها

در این قسمت، تعداد و درصد آغازگرهای مرکب / چندگانه را در مقابل آغازگرهای ساده / یگانه توصیف و بررسی می‌کنیم و سپس انواع توالی‌های دیده‌شده در آغازگرهای مرکب / چندگانه، یعنی توالی‌های احتمالی سه نوع آغازگر متنی، بینافردی و تجربی را معرفی می‌کنیم. در بندهای تحلیل‌شده، بسامد بروز آغازگرهای مرکب / چندگانه ۱۳۶۳ بند از ۴۲۳۳ بند و برابر با ۳۲ درصد است؛ به عبارت دیگر، در گونه گفتاری مطالعه‌شده، در هفتاد درصد از موارد، بندها دارای آغازگر ساده بوده‌اند و در سی درصد باقی‌مانده، آغازگرهای مرکب / چندگانه به کار رفته است. پرسش بعدی این است که در این آغازگرهای مرکب / چندگانه، کدام‌یک از انواع توالی‌های احتمالی آغازگری، بیشتر به کار رفته‌اند. برپایه بررسی‌های انجام‌شده، از مجموع آغازگرهای مرکب / چندگانه، توالی آغازگرهای متنی - تجربی، ۱۳۳۷ مورد است؛ یعنی ۹۸ درصد از آغازگرهای مرکب / چندگانه در گونه گفتاری مطالعه‌شده، توالی آغازگرهای متنی - تجربی است. پس از این توالی غالب، توالی آغازگرهای بینافردی - تجربی با بروز ۱/۵ درصد و سپس توالی آغازگرهای متنی - بینافردی - تجربی با بروز ۰/۵ درصد دیده شدند؛ اما دیگر توالی‌های احتمالی (مثل قرارگرفتن آغازگر بینافردی پیش از آغازگر متنی و ایجاد توالی آغازگرهای بینافردی - متنی - تجربی) در نمونه‌ها مشاهده نشد.



نمودار ۴. انواع توالی‌ها در آغازگرهای مرکب

۵-۵. آغازگرهای متنی و کلمه‌های آنها

در این قسمت، نخست تعداد و درصد آغازگرهای متنی را نسبت به کل آغازگرهای مرکب معرفی می‌کنیم و پس از آن، انواع کلمه‌های به کاررفته به‌عنوان آغازگر متنی را در بندهای ساده و مرکب مقایسه و توصیف می‌کنیم. جدول زیر نشان می‌دهد که در میان انواع توالی‌های آغازگرهای مرکب / چندگانه در بندهای ساده، بروز آغازگر متنی به میزان ۸۳ درصد بوده است؛ حال آنکه در بندهای پیرو، این بسامد به هفده درصد کاهش می‌یابد؛ به عبارت دیگر، در بندهای پیرو، کاربرد آغازگرهای مرکب / چندگانه و به‌ویژه آغازگر متنی، به‌طور واضح و معنادار بسیار کم‌بسامدتر است.

جدول ۳. توزیع انواع آغازگرهای متنی

| عنوان | تعداد | درصد |
|-------------------------------|----------------|------|
| آغازگرهای مرکب | ۱۳۶۳ | ٪۱۰۰ |
| آغازگرهای متنی | ۱۳۴۰ | ٪۹۸ |
| آغازگرهای متنی در بندهای ساده | ۱۱۱۰ (از ۱۳۴۰) | ٪۸۳ |
| آغازگرهای متنی در بندهای پیرو | ۲۳۰ (از ۱۳۴۰) | ٪۱۷ |

سلسله مراتب بسامدی کلمه‌های استفاده‌شده به‌عنوان آغازگر متنی در بندهای ساده چنین است: بعد، بعدش، بعداً، بعدم، بعد که و... (۸۲ درصد)؛ دیگه، دیگم و... (۸/۵ درصد)؛ و، اُ و... (سه درصد)؛ مثلاً (سه درصد)؛ موارد منفرد و متعدد دیگر (سه درصد). این درصدها بدان معناست که کلمه «بعد» و گونه‌های آن به‌عنوان آغازگر متنی، در بیش از هشتاد درصد از بندهای ساده دارای آغازگر مرکب / چندگانه دیده می‌شوند؛ پس از آنها، کلمه «دیگر» و گونه‌های آن در ۸/۵ درصد از بندهای ساده دارای آغازگر مرکب / چندگانه به کار می‌روند؛ کلمه‌های «و/اُ» و «مثلاً» هر کدام سه درصد از کل آغازگرهای متنی را در بندهای ساده دارای آغازگر مرکب / چندگانه دربر دارند. در نمودار زیر، این سلسله مراتب بهتر دیده می‌شود.

۵-۶. آغازگرهای بینافردی و کلمه‌های آنها

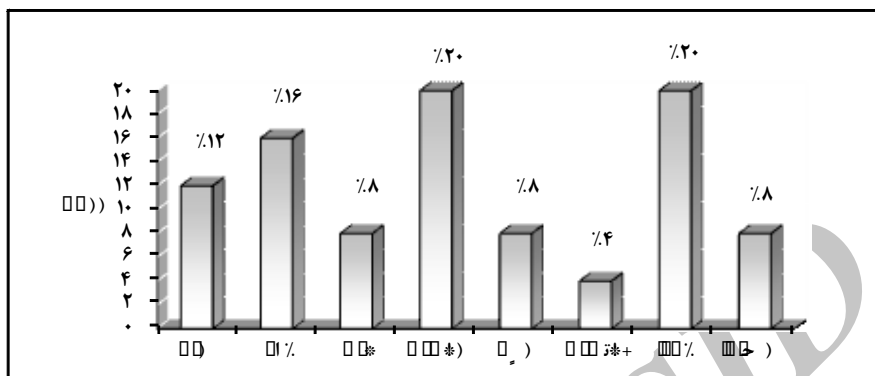
در این قسمت، بسامد و نسبت کاربرد آغازگرهای متنی و بینافردی را در میان آغازگرهای مرکب/چندگانه بررسی و مقایسه می‌کنیم؛ سپس کلمه‌های استفاده‌شده به‌عنوان آغازگر بینافردی را در داده‌های مورد مطالعه معرفی می‌کنیم. براساس اطلاعات جدول زیر و نیز مطالب پیشین، آغازگر متنی بسیار بیشتر از آغازگر بینافردی (با نسبت ۹۸ به دو درصد) به کار می‌رود.

جدول ۴. توزیع انواع آغازگرهای غیرتجربی

| عنوان | تعداد | درصد |
|------------------------------|----------------|------|
| بندهای تحلیل‌شده در کل نمونه | ۴۲۳۳ | ٪۱۰۰ |
| آغازگرهای مرکب/چندگانه | ۱۳۶۳ | ٪۳۲ |
| آغازگرهای متنی | ۱۳۴۵ (از ۱۳۶۳) | ٪۹۸ |
| آغازگرهای بینافردی | ۲۵ (از ۱۳۶۳) | ٪۲ |

در گونه گفتاری مطالعه‌شده، در ۹۸ درصد از آغازگرهای مرکب/چندگانه، آغازگر متنی حتماً حضور داشته و تنها در دو درصد باقی‌مانده، آغازگر بینافردی حتماً حاضر بوده است؛ بدین ترتیب، استفاده از آغازگر متنی در گفتار کودکان، بسیار فراوان‌تر از آغازگر بینافردی است. انواع کلمه‌های به‌کاررفته به‌عنوان آغازگر بینافردی در بندهای دارای آغازگر مرکب/چندگانه را می‌توان از نظر فراوانی و بسامد کاربردی، به‌صورت توالی زیر مرتب کرد: خواستن < اگر < شاید < باید < شدن < ندا (آی، اه) < توانستن < منادا (اسم‌ها) از این سلسله مراتب، توالی زیر از فعل‌های کمکی و جهی و از قیدهای و جهی در گونه گفتاری زبان فارسی به‌دست می‌آید:

خواستن < شدن < (باید) < توانستن و اگر < شاید < باید
نمودار زیر این توالی‌ها را همراه با بسامدهایشان نشان می‌دهد.



نمودار ۷. مقایسه انواع کلمه‌ها در آغازگرهای بینافردی

۶. بحث و نتیجه‌گیری

۶-۱. مقدمه

در این قسمت، نتایج حاصل از تحلیل بیش از ۴۲۰۰ بند خبری، به‌اختصار و همراه شواهدی از دیگر پژوهش‌های انجام‌شده عرضه می‌شود. نتایج ذکرشده در این قسمت، مانند حذف ۵۵ درصدی ضمیر فاعلی و یا میزان بیست درصدی رخداد آغازگر نشان‌دار، همگی حاصل تحلیل و بررسی گونه گفتاری زبان فارسی در گفته‌های کودکان و در داده‌های گردآمده از طریق تعریف داستان (داستان‌های مصور) هستند. اگر در پژوهشی دیگر، این ویژگی‌های پژوهشی و روش‌شناختی، و گردآوری داده‌ها تغییر کنند، باید انتظار داشته باشیم که در نوع، درصد و بسامد داده‌ها و یافته‌ها، مثلاً در میزان حذف ضمیر فاعلی نیز تغییرهایی دیده شود (مک دانیل و همکاران، ۱۹۹۶: ۱-۲۲)؛ مثلاً اگر روش گردآوری داده‌ها از نوع گفتگوی دونفره باشد، چون گوینده و شنونده در بافتی بلافصل و آنی حاضرند، دیگر نیازی به بیان مکرر ضمیر فاعلی اول‌شخص و دوم‌شخص نیست؛ پس احتمالاً در میزان حذف ضمیر فاعلی، افزایشی رخ می‌دهد؛ اما در این پژوهش، چون کودکان باید درباره تصاویر، و اشخاص و مرجع‌های درون آنها، یعنی درباره سوم‌شخص سخن می‌گفتند و طبعاً مجبور بودند از ضمیرهای اشاری (فاعلی و مفعولی) یا اسم‌ها (عام و خاص) بیشتر استفاده کنند، انتظار می‌رود که حذف ضمیرهای یادشده کمتر رخ داده باشد.

۲-۶. انواع بندهای تحلیل شده

در این تحقیق و در بررسی انواع بندهای گفتاری کودکان دیدیم که:

الف) در گونه گفتاری زبان فارسی در کودکان، نود درصد از بندها ساده و ده درصد باقی مانده از نوع مرکب‌اند (جدول و نمودار ۱).

ب) ازمیان بندهای مرکب پایه- پیروی در گونه گفتاری زبان فارسی در کودکان، حدود شصت درصد همراه نشانه پیروما به کار رفته‌اند و تقریباً چهل درصد بدون این نشانه گفته شده‌اند (جدول و نمودار ۱).

ج) در این پژوهش، همه بندها از نوع خبری بودند. غفاری مهر (۱۳۸۳: ۱۷۶) هم گفته است که در دو مجموعه آموزشی *آزفا* و *فارسی بیاموزیم*، بیشترین بندها یا جمله‌ها خبری بوده‌اند و کمترین آنها عاطفی. این ویژگی به روش پژوهش و شیوه گردآوری داده‌های گفتاری برمی‌گردد؛ بدین شرح که کودکان بایستی قصه‌های تصویری را به صورت تک‌گویی^۱ تعریف می‌کردند و مجبور نبودند از جمله‌های امری، پرسشی و تعجبی استفاده کنند که دارای بار ارتباطی گفتگویی‌اند.

۳-۶. آغازگرهای تجربی نشان‌دار و بی‌نشان

با بررسی آغازگرهای تجربی و انواع آنها در بندهای یادشده دیدیم که هجده درصد از آغازگرهای تجربی در بندهای گونه گفتاری زبان فارسی در کودکان، از نوع نشان‌دار و ۸۲ درصد از آنها بی‌نشان هستند (جدول و نمودار ۲). فهیم‌نیا (۱۳۸۷: ۱۷۴) نیز گفته است که در متن کتاب‌های درسی *(فارسی بخوانیم)* در پایه‌های چهارم و پنجم دبستان، گرایش به کاربرد آغازگر بی‌نشان (۸۴/۵ درصد)، غالب است؛ نه نوع نشان‌دار (۱۵/۵ درصد). وی افزوده است (۱۳۸۷: ۱۷۵) که در انشاهای دانش‌آموزان در پایه‌های چهارم و پنجم دبستان هم گرایش به کاربرد آغازگر بی‌نشان (۹۳ درصد)، غالب است؛ نه نوع نشان‌دار (هفت درصد). پیری (۱۳۸۸) نیز گفته است که در متن‌های رسانه‌ای، کاربرد آغازگر بی‌نشان به مراتب بیشتر از آغازگرهای نشان‌دار است. غفاری مهر (۱۳۸۳: ۱۷۷) نشان داده است که میزان رخداد مبتداهای (آغازگرهای) نشان‌دار در

مجموعه فارسی پیام‌وزیر، ۳۳/۵ درصد و در مجموعه آزفا، ۲۷ درصد است؛ بنابراین، استفاده بیشتر از مبتداهای نشان‌دار در یک متن، نزدیکی آن را به گونه گفتاری نشان می‌دهد. اساس چنین اعتقادی آن است که او ضمیر فاعلی حذف‌شده را آغازگر تجربی بی‌نشان ندانسته است. از آنجا که در گونه گفتاری، ضمیر فاعلی زیاد حذف می‌شود، غفاری مهر عنصر آغازکننده بند یا جمله را که به جای فاعل آمده، آغازگر نشان‌دار تلقی کرده و بدین ترتیب نتیجه گرفته است که فراوان‌تر بودن آغازگر نشان‌دار، بر گونه گفتاری دلالت می‌کند.

۴-۶. ضمیر فاعلی حذف‌شده

در بررسی آغازگرهای تجربی در بندهای یادشده و با محاسبه میزان حذف ضمیرهای فاعلی دیدیم که در گونه گفتاری زبان فارسی در کودکان، در ۵۵ درصد از بندها ضمیر فاعلی حذف می‌شود (جدول ۲)؛ یعنی گرایش غالب در گویشوران گونه زبانی مطالعه‌شده این است که ضمیر فاعلی را حذف کنند. این مقدار حذف ضمیر فاعلی در گفتار، با ویژگی ضمیرانداز بودن زبان فارسی همسو است و به عبارتی، یافته‌های این تحقیق و این ویژگی رده‌شناختی زبان فارسی، یکدیگر را تأیید می‌کنند؛ پس در ۵۵ درصد از بندهای گونه گفتاری زبان فارسی در کودکان، نبود ضمیر فاعلی، عادی و بی‌نشان است؛ بدین ترتیب باید هم ضمیر فاعلی عیان و هم ضمیر فاعلی نهان را آغازگر تجربی بی‌نشان در بندهای خبری بدانیم. تلقی ضمیر فاعلی حذف‌شده به عنوان آغازگر تجربی بی‌نشان و تلقی بندهای دارای ضمیر فاعلی حذف‌شده به عنوان بندهای بی‌نشان، با تعریف بسامدی و مرسوم از نشان‌داری و بی‌نشانی نیز همسو و منطبق است.

۵-۶. کلمه‌ها و مقوله‌های آغازگرهای تجربی نشان‌دار

در بررسی کلمه‌های به کاررفته در جایگاه آغازگر تجربی نشان‌دار در بندهای یادشده (نمودار ۳) دیدیم که پرکاربردترین کلمه‌ها در جایگاه آغازگر تجربی نشان‌دار در گونه گفتاری کودکان عبارت‌اند از:

«اینجا/ آنجا» < «روزی» و گونه‌های آن < «وقتی» و گونه‌های آن < «تو این...» و گونه‌های آن < «حالا/ الان» < «یک دفعه» و گونه‌های آن. غفاری مهر (۱۳۸۳: ۱۷۸) عناصر پرکاربرد در جایگاه مبتدای (آغازگر) نشان‌دار را در هر دو مجموعه فارسی بیاموزیم و آرزفا، به عناصر یا افزوده‌های حاشیه‌ای مربوط دانسته است. پیری (۱۳۸۸) نیز گفته است که بیشترین تعداد آغازگرهای نشان‌دار در متن‌های رسانه‌ای، عناصر حاشیه‌ای، یعنی قیده‌های مکان و زمان هستند. در پژوهش حاضر، مقوله قیده‌ها/ افزوده‌های مکانی بیش از ۵۵ درصد از آغازگرهای تجربی نشان‌دار را تشکیل می‌دهند و مقوله قیده‌ها/ افزوده‌های زمانی، کمتر از بیست درصد از جایگاه آغازگرهای تجربی نشان‌دار را پُر می‌کنند؛ بدین ترتیب، کاربرد افزوده‌ها/ قیده‌های مکانی در جایگاه آغازگر تجربی نشان‌دار در بندهای گفتاری مطالعه‌شده در این تحقیق، سه‌برابر افزوده‌ها/ قیده‌های زمانی بوده است. در توجیه و تبیین این یافته، توجه به روش تحقیق و شیوه گردآوری داده‌ها مهم است: در این پژوهش، آزمودنی‌ها بایستی تصویرهایی را تعریف می‌کردند که بیشتر نشان‌دهنده مکان‌های مختلفی مانند روستا، سد آب، خانه و ساختمان، دندان‌پزشکی، شهر و مدرسه بودند. این تصویرها کمتر به زمان‌های مختلف اشاره می‌کردند. به همین دلیل بسامد و کاربرد افزوده‌ها/ قیده‌های مکانی بیش از افزوده‌ها/ قیده‌های زمانی بوده است. کلمه‌های پریسامد و گونه‌های آنها که در جایگاه آغازگر تجربی نشان‌دار به کار رفته‌اند، عبارت‌اند از:

روز: آن روز، یک روز، یک روزی، روزی، چند روز و...؛

وقت: هروقت، وقت، وقتی که، همین وقت و...؛

توی این...: توی این صفحه، توی این ورق، توی این تصویر، توی اینجا و...؛

دفعه: یک دفعه، یک دفعه‌ای و... .

۶-۶. آغازگرهای ساده و مرکب/ چندگانه

با بررسی انواع آغازگرهای ساده و مرکب/ چندگانه در بندهای یادشده دیدیم که:

الف) در گونه گفتاری زبان فارسی در کودکان، بیش از سی درصد آغازگرها از نوع مرکب/ چندگانه و حدود هفتاد درصد باقی‌مانده ساده بوده‌اند. استفاده از آغازگرهای مرکب/ چندگانه در

گونه گفتاری در کودکان را باید کم‌بسامد، دشوار و نشان‌دار تلقی کرد. غفاری‌مهر (۱۳۸۳: ۱۷۷) گفته است که در مجموعه آموزشی فارسی بیاموزیم، ۱۵/۵ درصد از مبتداها (آغاز‌گرها) مرکب و ۸۴/۵ درصد از آنها ساده بوده‌اند و در مجموعه آموزشی *آزفا* نیز ۱۰/۵ درصد از مبتداها (آغاز‌گرها)، مرکب و ۸۹/۵ درصد از آنها ساده بوده‌اند. وی (۱۳۸۳: ۱۷۷) معتقد است کاربرد فراوان‌تر آغازگرهای مرکب در یک متن، نزدیکی آن متن را به گونه گفتاری نشان می‌دهد. ملاحظه می‌کنیم که نتایج پژوهش حاضر، این سخن را تأیید نمی‌کنند. فهیم‌نیا (۱۳۸۷: ۱۷۴) نشان داده است که در متن کتاب‌های فارسی بخوانیم در پایه‌های چهارم و پنجم، گرایش به کاربرد آغازگر ساده (۶۴ درصد) غالب است و نه آغازگر مرکب (۳۶ درصد). وی (۱۳۸۷: ۱۷۴) افزوده که استفاده از آغازگرهای ساده در انشاهای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم در مقایسه با متن کتاب‌های فارسی بخوانیم، کمتر غلبه دارد؛ بدین شرح که بسامد کاربرد آغازگر ساده در انشاهای این دانش‌آموزان، شصت درصد است. پیری (۱۳۸۸) نیز نشان داده است که در متن‌های رسانه‌ای، کاربرد آغازگر ساده به مراتب بیشتر از آغازگرهای مرکب است. درمقابل، کاووسی‌نژاد (۱۳۸۱: ۱۷۵) معتقد است در بندهای زبان فارسی، کاربرد مبتدای مرکب به مراتب بیشتر از مبتدای ساده است. وی (۱۳۸۱: ۱۷۷) گفته است که در پنج گونه نثری که بررسی کرده، کاربرد مبتدای مرکب بیش از مبتدای ساده است، تنها در نثر روزنامه‌ای، مبتدای ساده بیش از مبتدای مرکب به کار رفته و این گونه نثر درمقابل دیگر نثرها قرار دارد.

ب) در این پژوهش، درمیان انواع توالی‌های ممکن در آغازگرهای مرکب / چندگانه، یعنی توالی‌های متنی - تجربی، متنی - بینافردي - تجربی، بینافردي - تجربی، تجربی، توالی آغازگرهای متنی - تجربی با ۹۸ درصد میزان بروز، بیشترین بسامد و فراوانی را دارد. در گونه گفتاری بررسی شده، پس از توالی یادشده، توالی بینافردي - تجربی با ۱/۵ درصد و توالی متنی - بینافردي - تجربی با نیم درصد میزان بروز قرار دارند (نمودار ۴)؛ پس می‌توان برای توالی آغازگرهای مرکب / چندگانه در گونه گفتاری زبان فارسی در کودکان، سلسله مراتب زیر را به دست داد:

متنی - تجربی < بینافردي - تجربی < متنی - بینافردي - تجربی

کاوسی نژاد (۱۳۸۱: ۱۷۴-۱۷۵) گفته است که عناصر تشکیل دهنده مبتدا/ آغازگر مرکب در زبان فارسی، در بیشتر موارد، از عناصر تجربی و یا متنی + تجربی‌اند و ترتیب چینش آنها چنین است: مبتدای متنی + مبتدای بینافردی + مبتدای تجربی. وی (۱۳۸۱: ۱۷۷) در پنج گونه نثری که بررسی کرده، توالی مبتداها/ آغازگرهای متنی + تجربی را در مقایسه با دیگر توالی‌ها، رایج‌ترین توالی یافته است. فهیم‌نیا (۱۳۸۷: ۱۷۸) نوشته است که در متن کتاب‌های فارسی بخوانیم در پایه‌های چهارم و پنجم، و در انشاهای دانش‌آموزان این پایه‌ها، توالی آغازگرهای متنی + تجربی، پربسامدترین نوع آغازگر مرکب است؛ پس از آن، توالی آغازگرهای بینافردی + تجربی قرار دارد و توالی آغازگرهای متنی + بینافردی + تجربی، کمترین نوع آغازگر مرکب یا توالی آغازگرهاست؛ اما غفاری‌مهر (۱۳۸۳: ۱۷۸) در دو مجموعه آموزشی *آزفا و فارسی بیاموزیم*، توالی مبتداهای (آغازگرهای) بینافردی + تجربی را بیش از توالی مبتداهای متنی + تجربی گزارش کرده است.

۶-۷. آغازگرهای متنی

در بررسی آغازگرهای متنی دیدیم که:

الف) در انواع آغازگرهای مرکب/ چندگانه در بندهای ساده، میزان حضور آغازگر متنی (همراه یا بدون آغازگر بینافردی) ۹۸ درصد است؛ یعنی در ۹۸ درصد از آغازگرهای مرکب/ چندگانه در بندهای ساده از گونه گفتاری زبان فارسی در کودکان، حتماً آغازگر متنی حضور داشته و تنها در دو درصد از این آغازگرهای مرکب/ چندگانه در بندهای ساده، آغازگر متنی به کار نرفته است؛ بلکه تنها آغازگر بینافردی با آغازگر تجربی هم‌نشین شده است (جدول ۳). می‌توان گفت در گونه گفتاری زبان فارسی در کودکان، میزان آغازگر متنی تقریباً در تمامی آغازگرهای مرکب/ چندگانه حضور و کاربرد دارد.

سلسله مراتب بسامدی کلمه‌های به کار رفته در جایگاه آغازگر متنی در بندهای ساده گونه گفتاری در کودکان (نمودار ۵) چنین است:

«بعد» و گونه‌های آن < «دیگر» و گونه‌های آن < «و/ا».

گونه‌های «بعد» عبارت‌اند از: بعد، بعدش، بعداً، بعدم، بعدشم، و... و گونه‌های «دیگر» عبارت‌اند از: دیگه، دیگم، دیگشم، دیگش.

ب) در بندهای پیرو در داده‌های این پژوهش، آغازگر متنی تقریباً در هفده درصد موارد ظاهر شده است؛ به عبارت دیگر، میزان کاربرد آغازگر مرکب / چندگانه در بندهای پیرو به‌طوری واضح و معنادار، کمتر از کاربرد این نوع آغازگرها در بندهای ساده بوده است (جدول ۳). فهمیم‌نیا (۱۳۸۷: ۱۲۵ و ۱۳۲) نوشته است که چهارده درصد از کل بندهای پیرو در کتاب فارسی بخوانیم در پایه‌های چهارم و پنجم، دارای آغازگر مرکب بوده‌اند. از نظر کلمه‌های به کاررفته در جایگاه آغازگر متنی در بندهای پیرو در گونه گفتاری کودکان، آغازگر متنی / پیرونی «که» بیشترین کاربرد و آغازگر متنی / پیرونی «تا» کمترین کاربرد را داشته‌اند (نمودار ۶).

۸-۶. آغازگرهای بینافردی

در بررسی آغازگرهای بینافردی دیدیم که:

الف) در گونه گفتاری کودکان، میزان کاربرد آغازگر مرکب / چندگانه ۳۲ درصد است؛ در ۹۸ درصد از این میزان، آغازگر متنی به کار رفته و تنها در دو درصد باقی مانده، آغازگر بینافردی حضور داشته است (جدول ۴). کاووسی‌نژاد (۱۳۸۱: ۱۷۷) نوشته است در گونه‌های نثری که بررسی کرده، مبتدا (آغازگر) متنی بیشتر از مبتدای بینافردی به کار رفته است. وی (۱۳۸۱: ۱۷۷) معتقد است کاربرد مبتدا (آغازگر) بینافردی در گونه داستانی، بیشتر از دیگر گونه‌ها بوده است.

ب) کلمه‌های به کاررفته در جایگاه آغازگر بینافردی در گونه گفتاری کودکان، از نظر فراوانی، به این ترتیب و توالی است (نمودار ۷):

خواستن < اگر < شاید < باید < شدن < ندا < توانستن < منادا (نام‌ها).

بنابراین، توالی کاربرد فعل‌های کمکی وجهی نیز در گونه گفتاری کودکان چنین خواهد بود:

خواستن < شدن < (باید) < توانستن.

قیدهای وجهی نیز در گونه گفتاری کودکان، دارای توالی زیر خواهند بود:

اگر < شاید < باید.

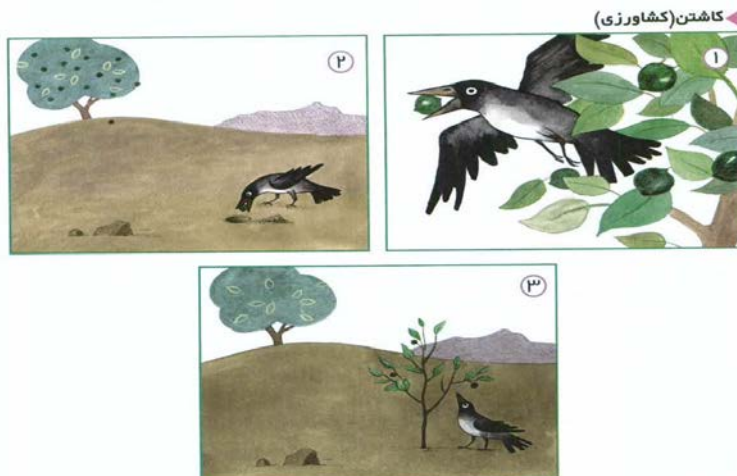
۹-۶. پایان سخن

به نظر نگارنده، روی کرد هلیدی و به ویژه تحلیل آغازگری - پایان بخشی (متنی) به خوبی از عهده بررسی و تحلیل داده های زبان فارسی برمی آید و در تفکیک گونه های زبان فارسی و تمایز گذاری میان آنها کارآمد است. فهم نیا (۱۳۸۷)، کاووسی نژاد (۱۳۸۱)، امامی (۱۳۸۵) و غفاری مهر (۱۳۸۳) نیز این نظر را تأیید کرده اند. مهم ترین ضرورت کاری و پژوهشی برای استفاده از روی کرد هلیدی در بررسی و تحلیل زبان فارسی و توصیف ویژگی های گونه ها و سبک های آن عبارت است از یکسان کردن شیوه های تحلیلی این روی کرد (یعنی داشتن استنباط های یکسان از مفاهیم این نظریه)؛ بدین صورت، مقایسه یافته های متعدد حاصل از این نوع تحلیل ها ممکن می شود و آن گاه می توان ویژگی های هر گونه و سبک زبانی را به طور جداگانه تدوین و تعیین کرد و به طور کلی، ویژگی های مشترک همه این گونه ها و سبک ها را نشان داد. از جمله کاربردهای متعدد این نوع پژوهش ها می توان کاربرد آنها را در پژوهش های رشد طبیعی زبان، رشد مرضی زبان، سبک شناسی، گونه شناسی و متن شناسی ذکر کرد.

پیوست ۱. نمونه داده های تحلیل شده (۱۵. حسین کریمی 6A-4-1-7-1)

| بندها | ویژگی ها | آغازگر متنی | آغازگر بینافردي | آغازگر تجربى | نشان دار/ بی نشان | ساده/ مرکب |
|--------------------------------------------------------|----------|----------------|--------------------|-----------------|----------------------|---------------|
| ۱. عید نوروز | | | | | بی نشان | ساده |
| عید نوروز بود | | | | عید نوروز | بی نشان | ساده |
| پدر بزرگ، مادر بزرگ، بچه ها، پدر و مادر خوش حال شدن | | | | پدر بزرگ... | بی نشان | ساده |
| دور سفره سبزه گذاشتن | | | | (آنها) | بی نشان | ساده |
| داخل سفره قرآن گذاشتن | | | | (آنها) | بی نشان | ساده |
| ماهی گذاشتن | | | | (آنها) | بی نشان | ساده |
| سیب گذاشتن | | | | (آنها) | بی نشان | ساده |
| بعد پدر بزرگ به بچه ها عیدی داد | بعد | | | پدر بزرگ | بی نشان | م-ت |
| نمی دونم | | | | (من) | بی نشان | ساده |
| ۲- روز عاشورا | | | | | | |
| یه روزی دسته های او مدن | | | | یه روزی | نشان دار | ساده |

پیوست ۲. نمونه آزمون تولیدی مصور



۲۸

منابع

- امامی، محمد (۱۳۸۵). *بررسی امکان ارزیابی متون ترجمه شده بر پایه یک نظریه تحلیل گفتمان*. پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- پهلوان نژاد، محمدرضا (۱۳۸۳). *توصیف و تحلیل ساختمان بند زبان فارسی بر پایه نظریه نقش گرای نظام مند هلیدی*. رساله دکتری زبان شناسی. دانشگاه فردوسی.
- پیری، زینت السادات (۱۳۸۸). *بررسی ترجمه انگلیسی به فارسی متون اخبار سیاسی بر پایه یک نظریه تحلیل گفتمان*. پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- خان جان، علی رضا (۱۳۷۹). «دستور نقش گرای نظام مند هلیدی و مفهوم نشان داری در ساخت متنی زبان». *مجموعه مقاله های پنجمین کنفرانس زبان شناسی*. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- دادرس، محمد و عادل فاطمی (۱۳۸۴). *گزارش نهایی طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش آموزان ایرانی در دوره ابتدایی*. (ج. ۳). *طرح نمونه گیری*. تهران: وزارت آموزش و پرورش. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

- دادرس، محمد و محرم منصورى زاده (۱۳۸۴). گزارش نهایی طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی. (ج. ۴). واژگان پایه دانش‌آموزان ابتدایی براساس نظر معلمان سراسر کشور. تهران: وزارت آموزش و پرورش. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- ذوالفقاری، حسن و مه‌بد غفاری و بهروز محمودی بختیاری (۱۳۸۲). فارسی بیاموزیم: آموزش زبان فارسی. (مجموعه پنج‌جلدی دوره‌های مقدماتی، میانه و پیشرفته). تهران: مدرسه.
- ذوقدارمقدم، رضا (۱۳۸۱). نقش‌نماهای گفتمان و کارکرد آنها در زبان فارسی معاصر. رساله دکتری زبان‌شناسی. دانشگاه اصفهان.
- رستم‌بیک تفرشی، آتوسا (۱۳۸۹). بررسی زبان‌شناختی گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر شهر تهران در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی. رساله دکتری زبان‌شناسی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سنت آگروپری، آنتوان دو (۱۳۶۶). سازده کوچولو. ترجمه محمد قاضی. تهران: امیرکبیر. (تاریخ نشر اثر به زبان اصلی: ۱۹۴۳).
- غفاری‌مهر، مهرخ (۱۳۸۳). بررسی دو مجموعه از کتاب‌های آموزش زبان فارسی از دیدگاه نظریه نقش‌گرای هلیدی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- فهیم‌نیا، فرزین (۱۳۸۷). توصیف و تحلیل نقش‌گرایانه آغازگر از منظر روی‌کرد هلیدی در کتاب‌های فارسی و انشاهای دانش‌آموزان دبستان. پایان‌نامه دکتری زبان‌شناسی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کاووسی‌نژاد، سهیلا (۱۳۸۱). ساخت مبتدا - خبری در زبان فارسی و اهمیت آن در ایجاد انسجام در متن: نگرش نقش‌گرا. رساله دکتری زبان‌شناسی. دانشگاه تهران.
- نبوی، محمد (۱۳۷۳). از زبان تا شعر: یک ره‌یافت زبان‌شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

- نعمت‌زاده، شهین (۱۳۸۴ الف). *گزارش نهایی طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی*. (ج. ۱). گزارش کلی. تهران: وزارت آموزش و پرورش. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

----- (۱۳۸۴ ب). *گزارش نهایی طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی*. (ج. ۲). *آزمون‌های واژگانی*. تهران: وزارت آموزش و پرورش. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

----- (۱۳۸۴ ج). *گزارش نهایی طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی*. (ج. ۵). *دستاوردهای بین‌المللی*. تهران: وزارت آموزش و پرورش. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۵). *فارسی بخوانیم*. تهران اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

- Crane, A. P. (2006). "Texture in Text: A Discourse Analysis of a News Article Using Halliday and Hasan's Model of Cohesion". *Journal of School of Foreign Languages*. Pp. 1-131.

- Foley, J. and L. Thompson (2003). *Language Learning: A Lifelong Process*. London: Arnold Press.

- Fries, P. (1995). "Themes, Methods of Development and Texts". In Hasan and Fries (eds.) *On subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*. Amsterdam: Benjamins. 317-359.

- Ghadessy, M. (ed.) (1995). *Thematic Development in English Texts*. London: Pinter Publishers.

- Halliday, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold Publication.

----- (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2ed. London: Arnold Publication.

- Halliday, M.A.K. and C.M.I.M. Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third ed. London: Arnold Publication.

- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge University Press.
- McDaniel, D., C. McKee and H. Smith Cairns (Eds.). (1996). *Methods for Assessing Children's Syntax*. MIT Press.
- Painter, C. (1999). *Learning Through Language in Early Childhood*. London: Continuum Publishers.
- Saint-exupery, Antoine de (1943). *The Little Prince*. Richard Howard. Harcourt. Inc. (2000).
- Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. 2nd ed. London: Arnold Publication.
- Wang, Lixia (2007). "Theme and Rheme in the Thematic Organization of Text: Implications for Teaching Academic Writing". In *Asian EFL*. Volume 9. Issue 1.

Archive of SID