

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان

نشریه علمی / (زبان و ادبیات)

سال چهاردهم، شماره ۹، شماره پیاپی ۲۹، زمستان ۱۴۰۱

۱۶۴/۱/۲۰



- ۱ ساخت‌های مرحله‌ای در زبان فارسی (تحلیلی پیکره بنیاد در چارچوب دستور نقش و ارجاع)
پریسا نجفی، جلال رحیمیان، علیرضا خرمایی، امیرسعید مولودی
- ۳۹ پیرامون «وا» در مفعول صریح بر مبنای رویکرد دستور واژی-نقشی
سحر محمدیان، بهرام مدرسی، فروغ کاظم، ستاره مجیدی
- ۷۸ رویکرد شناخت‌گرایی به مکان در لایه جهان متن کرسی اثر شیرکو بیکن: تحلیلی بر پایه انگاره جهان‌های متن
بهمن حیدری، عامر قیطوری، مسعود دهقان
- ۱۰۱ قیده‌های زبان فارسی از نگاه سرنمون رده‌شناختی به اجزاء کلام
والی رضایی، نجمه خدیری
- ۱۲۵ تحلیل محتوا و مقایسه مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی و مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی با
استفاده از بازبینی اعتبارسنجی شده
معصومه خدایی مقدم، عطیه کامیابی گل، شهلا شریفی
- ۱۷۸ تحلیل تلفظ گفتاری صورت‌های مضارع فعل «دادن» بر پایه نظریه بهینگی موازی و رویکرد پیاپی‌گزینی هماهنگ
بشیر جم
- ۱۹۷ واکاوی بازنمود نظام نوبت‌گیری سخن در گفتگوهای مجموعه درسامه پرفا
شیوا احمدی، محمد باقر میرزایی حصاریان
- ۲۲۹ اشراف چندگانه در ساختار کافت در زبان‌های فارسی باستان و فارسی میانه زردشتی
سیدمهدی ساداتی نوش‌آبادی، نرجس بانو صیوری



سال چهاردهم، شماره ۹
شماره پیاپی ۲۹، زمستان ۱۴۰۱

مجلهٔ زبانشناسی و گویش‌های خراسان
دانشگاه فردوسی مشهد
(علمی - پژوهشی)

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
مدیر مسئول: دکتر سید حسین فاطمی
پشتیبانی: معاونت پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد و دانشکده ادبیات و علوم انسانی
سر دبیر: دکتر مهدی مشکوة الدینی

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر عباس علی آهنگر (استاد دانشگاه سیستان و بلوچستان)	دکتر مصطفی عاصی (استاد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)
دکتر علی خزاعی فرید (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر محمد عموزاده مهدیرجی (استاد دانشگاه اصفهان)
دکتر جلال رحیمیان (استاد دانشگاه شیراز)	دکتر مهدی مشکوة الدینی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر رضا زمردیان (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر افضل وثوقی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)

مدیر اجرایی: دکتر شهلا شریفی

ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

کارشناس اجرایی مجله: دکتر امیر بوذری

حروفچین و صفحه‌آرا: رحمان اسدی

شمارگان: ۵۰ نسخه

نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی، کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۸۳

تلفن: ۰۵۱-۳۸۸۰۶۷۳۳

بها: داخل کشور: ۲۰۰۰۰ ریال (تک‌شماره)

E-mail: lj@.um.ac.ir

نشانی اینترنتی: <http://jlkd.um.ac.ir/index.php/lj>

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان دانشگاه فردوسی مشهد

(علمی - پژوهشی)

این مجله براساس مجوز شماره ۳۷۲/۶۰۱۱/۳ مورخ ۱۳۹۰/۴/۲۹
کمیسیون نشریات علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری منتشر
می‌شود.

سال چهاردهم، شماره ۹
شماره پیاپی ۲۹، زمستان ۱۴۰۱

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

- پایگاه استادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)

داوران این شماره به ترتیب حروف الفبا

۱. دکتر عباسعلی آهنگر (استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه سیستان و بلوچستان)
۲. دکتر علی ایزانلو (استادیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۳. دکتر اعظم استاجی (دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۴. دکتر پارسا بامشادی (دانشگاه شهید بهشتی)
۵. دکتر زهرا حامدی شیروان (دکتری زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۶. دکتر مریم دانای طوس (دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه گیلان)
۷. دکتر محرم رضایتی کیشه‌خاله (استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان)
۸. دکتر شهلا رقیب‌دوست (دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی)
۹. دکتر شهلا شریفی (دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۰. دکتر علی علیزاده (دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۱. دکتر بتول علی‌نژاد (دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان)
۱۲. دکتر مریم سادات غیثیان (دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه پیام نور)
۱۳. دکتر جلیل فاروقی هندوالان (دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه بیرجند)
۱۴. دکتر عطیه کامیابی گل (استادیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۵. دکتر امیر کریمی‌پور (دکتری زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان)
۱۶. دکتر فرهاد معزی‌پور (استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه صنعتی شاهرود)
۱۷. دکتر محبوبه نورا (استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه زابل)

راهنمای شرایط تدوین و پذیرش مقاله

- ۱- مقاله به ترتیب شامل چکیده (حداکثر ۵ تا ۸ سطر، بر اساس معیارهای صحیح چکیده نویسی)، کلید واژه‌ها (حداکثر ۵ واژه و یا عبارت)، مقدمه، پیشینه پژوهش، روش پژوهش، ارائه و تحلیل داده‌ها و نتیجه‌گیری باشد. مجله از پذیرش مقاله‌های بلند (بیش از ۲۵ صفحه A4 تایپ شده ۲۳ سطری) معذور است.
- ۲- مشخصات نویسنده یا نویسندگان: نام و نام خانوادگی، مرتبه دانشگاهی عضو علمی متخصص زبانشناسی، نام و نام خانوادگی دانشجوی دکتری زبانشناسی، نام دانشگاه متبوع، نشانی، تلفن و دورنگار در صفحه جداگانه بیاید.
- ۳- ارسال مقاله به صورت تایپ شده با قلم لوتوس ۱۳ در برنامه word، مطابق با معیارهای مندرج در این راهنما از طریق پست الکترونیکی و یا پست معمولی ممکن است. cd مقاله الزامی است. مقاله‌های دریافتی بازگردانده نمی‌شود.
- ۴- ارسال چکیده انگلیسی (۵ تا ۸ سطر)، در صفحه جداگانه، که شامل عنوان مقاله، نام نویسنده/ نویسندگان و مؤسسه/ مؤسسات متبوع نیز باشد، الزامی است.
- ۵- منابع مورد استفاده در متن، در پایان مقاله و براساس ترتیب الفبایی نام خانوادگی نویسنده/ نویسندگان به شرح زیر آورده شود.

کتاب: نام خانوادگی، نام، (نویسنده/ نویسندگان)، (تاریخ انتشار)، نام کتاب. محل نشر: نام ناشر.

• کتاب ترجمه شده: نام خانوادگی، نام، (نویسنده/ نویسندگان)، نام و نام خانوادگی، مترجم. (تاریخ انتشار). محل نشر: نام ناشر.

• مقاله: نام خانوادگی، نام، (نویسنده یا نویسندگان). «عنوان مقاله داخل دوگوشه». نام نشریه (ایتالیک). دوره/ سال. شماره. شماره صفحات مقاله.

• مجموعه‌ها: نام خانوادگی، نام، (نویسنده یا نویسندگان). تاریخ انتشار. «عنوان مقاله (داخل دوگوشه)». نام ویراستار یا گردآورنده. نام مجموعه مقالات (ایتالیک). محل نشر: نام ناشر، شماره صفحات مقاله.

• پایگاه‌های اینترنتی: نام خانوادگی، نام نویسنده، آخرین تاریخ و زمان تجدید نظر در سایت اینترنتی، عنوان موضوع (داخل دوگوشه)، نام و نشانی پایگاه اینترنتی به صورت ایتالیک.
- ۶- ارجاعات در متن مقاله میان دو هلال (نام مؤلف، سال انتشار: شماره صفحه یا صفحات مورد نظر) نوشته شود. در مورد منابع غیرفارسی، همانند منابع فارسی عمل شود. نقل قولهای مستقیم بیش از ۴۰ واژه به صورت جدا از متن یا تورفتگی (نیم ساتی متر) از دو طرف درج شود.
- ۷- برابرهایی لاتین در پانویس درج شود.
- ۸- مقاله نباید در هیچ یک از مجله‌های داخل یا خارج از کشور و یا در مجموعه مقاله‌های همایش‌ها چاپ شده باشد. نویسنده/ نویسندگان موظف‌اند در صورتی که مقاله آنان در جای دیگری چاپ شده و یا پذیرش چاپ آن تأیید شده است، موضوع را به اطلاع دفتر مجله برسانند.
- ۹- مجله فقط مقاله‌هایی را می‌پذیرد که در حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی (نحو، آواشناسی، واج‌شناسی، ساختار، معناشناسی، تحلیل گفتمان، زبان‌شناسی تاریخی، جامعه‌شناسی زبان، روان‌شناسی زبان، و گویش‌های خراسان) و حاصل پژوهش نویسنده یا نویسندگان عضو هیأت علمی زبانشناسی دانشگاه‌ها، سازمان‌ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی عالی و دانشجویان دوره دکتری زبانشناسی در خصوص مقاله‌های مستخرج از پایان‌نامه دکتری، باشد. مقاله‌های مربوط به فرهنگ و زبانهای باستانی، ترجمه، و آموزش زبان دوم، در حوزه موضوع‌های این مجله نمی‌باشد.
- ۱۰- مجله در ویراستاری مقاله آزاد است.
- ۱۱- نویسنده یا نویسندگان نسبت به آراء، نظریات و مطالب ارائه شده در مقاله خود مسؤول هستند.
- ۱۲- نویسندگان می‌توانند مقاله‌های حاوی نوآوری علمی - پژوهشی خود را به نشانی دفتر مجله یا پست الکترونیکی به نشانی Ij@um.ac.ir ارسال کنند.
- ۱۳- پذیرش مقاله با شورای هیأت تحریریه مجله است.

فهرست مندرجات

- ۱ ساخت‌های مرحله‌ای در زبان فارسی (تحلیلی پیکره بنیاد در چارچوب دستور نقش و ارجاع)
پریسا نجفی، جلال رحیمیان، علیرضا خرمایی، امیرسعید مولودی
- ۳۹ پیرامون «را» در مفعول صریح بر مبنای رویکرد دستور واژی-نقشی
سحر محمدیان، بهرام مدرسی، فروغ کاظم، ستاره مجیدی
- ۷۸ رویکرد شناخت‌گرایی به مکان در لایه جهان متن کرسی اثر شیرکو بیگس: تحلیلی بر پایه انگاره جهان‌های متن
بهمن حیدری، عامر قیطوری، مسعود دهقان
- ۱۰۱ قیده‌های زبان فارسی از نگاه سرنمون رده‌شناختی به اجزاء کلام
والی رضایی، نجمه خداری
- ۱۲۵ تحلیل محتوا و مقایسه مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی و مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی با استفاده از بازبینی اعتبارسنجی شده
معصومه خدایی مقدم، عطیه کامیابی گل، شهلا شریفی
- ۱۷۸ تحلیل تلفظ گفتاری صورت‌های مضارع فعل «دادن» بر پایه نظریه بهینگی موازی و رویکرد پیاپی‌گزینی هماهنگ
بشیر جم
- ۱۹۷ واکاوی بازنمود نظام نوبت‌گیری سخن در گفتگوهای مجموعه درسنامه پرفا
شیوا احمدی، محمد باقر میرزایی حصاریان
- ۲۲۹ اشراف چندگانه در ساختار کافت در زبان‌های فارسی باستان و فارسی میانه زردشتی
سیدمهدی ساداتی نوش‌آبادی، نرجس بانو صبوری

ساخت‌های مرحله‌ای در زبان فارسی (تحلیلی پیکره بنیاد در چارچوب دستور نقش و ارجاع)

پرینس نجفی، دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
جلال رحیمیان، استاد، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)
علیرضا خرمایی، استاد، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
امیرسعید مولودی، استادیار، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

صص: ۱-۳۸

چکیده

محمول‌های مرحله‌ای مبین هر یک از مراحل آغاز، ادامه یا پایان انجام یک رویداد هستند و در قالب فعل‌هایی مانند شروع کردن، ادامه دادن، پایان یافتن و نظایر آن‌ها مطرح می‌شوند. در این راستا، ساخت‌هایی را که در آن‌ها محمول مرحله‌ای وجود دارد، «ساخت مرحله‌ای» نام می‌نهمیم و به بحث و بررسی آن‌ها می‌پردازیم. بر این باوریم دستور نقش و ارجاع با رویکردی که به تحلیل ساخت‌های مرکب دارد می‌تواند به عنوان چارچوب نظری پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گیرد. بر این اساس نخست به تحلیل نحوی و معنایی، سپس به تبیین تعامل دو سطح نحو و معنا می‌پردازیم. در نهایت نیز طرحواره ساختی ساخت‌های مرحله‌ای در زبان فارسی را ارائه خواهیم داد. در بعد نحوی انواع روابط «الحاق-پیوند» مد نظر هستند و در بعد معنایی انواع ویژگی‌های محمول‌ها محور بحث خواهند بود. تعامل نحو-معناشناسی در ساخت‌های مرحله‌ای نیز در قالب الگوریتم‌های پیوندی توجیه خواهند شد. گفتنی است داده‌های پژوهش حاضر برگرفته از پیکره همشهری ۲ می‌باشند.

واژه‌های کلیدی: دستور نقش و ارجاع، ساخت مرحله‌ای، روابط الحاق پیوند، الگوریتم پیوندی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۳۰

پست الکترونیکی: 1. P.Najafi@shirazu.ac.ir 2. Ferdows@yaho.com
3. akhormae@rose.shirazu.ac.ir 4. amirsaeid.moloodi@shirazu.ac.ir

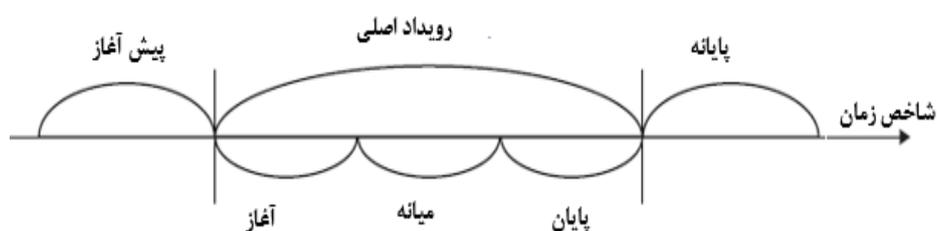
۱. مقدمه

محمول‌های مرحله‌ای^۱ عموماً با مفهوم «نمود^۲» تداعی می‌شوند و در برخی پژوهش‌ها (Newmayer, 1962, 1975; Freed, 1979) از آن‌ها به عنوان «فعل‌های نمودی^۳» یاد می‌کند. مفهوم نمود نیز به شیوه‌های گوناگون قابل تعریف است. کامری^۴ (۱۹۷۶: ۳) چنین بیان می‌دارد که نمود اشاره به شیوه‌های متفاوت نگرش به ساختار زمانی درونی یک رویداد دارد. در حالی که چانگ و تیمبرلیک^۵ (۹۸۵: ۲۱۳) معتقدند که نمود، رابطه محمول با فواصل زمانی که در آن رخ می‌دهد را مشخص می‌کند. عنوان «مرحله‌ای^۶» نخستین بار توسط لانگاکر^۷ (۱۹۷۶) به کار برده می‌شود و در پژوهش‌های پسین نیز با همین عنوان ارائه می‌شوند. محمول مرحله‌ای بیانگر مرحله‌های آغاز، ادامه^۸ یا پایان^۹ یک رویداد هستند و غالباً با فعل‌هایی چون شروع کردن، ادامه دادن، خاتمه دادن و غیره بیان می‌شوند (Noonan, 2007: 139; 1985: 102; Cristofaro, 2005: 129).

در دستور نقش و ارجاع نمود دارای دو نقش یا جنبه است: نخست نمود به عنوان مقوله‌ای دستوری که عملگر^{۱۰} نامیده می‌شود و بیانگر مفاهیم تام^{۱۱} در برابر استمراری^{۱۲} یا جاری^{۱۳} در برابر غیرجاری^{۱۴} است. برای مثال، پیشوند فعلی «می» اصولاً بیانگر استمرار است و فعل کمکی «داشتن» بطور معمول برای بیان رخدادهای جاری بکار می‌رود. نمود همچنین به مرحله خاصی از یک رویداد از جمله نقطه‌ی آغاز^{۱۵}، میان^{۱۶}، و پایان^{۱۷} آن اشاره دارد. واژه‌ها (یا تکواژهایی) که بیانگر این مرحله‌ها هستند، «محمول‌های مرحله‌ای» نامیده می‌شوند.

-
- 1- phase predicate
 - 2- aspect
 - 3- aspectual verbs
 - 4- Comrie, B
 - 5- Chung, S & Timberlake, A
 - 6- phase/ phasal
 - 7- Langacker, R
 - 8- continuation
 - 9- termination
 - 10- operator
 - 11- perfective
 - 12- imperfective
 - 13- progressive
 - 14- non-progressive
 - 15- inception
 - 16- mid-point
 - 17- end-point

نولان^۱ (۲۰۱۷: ۳۹) معتقد است در یک ساخت مرحله‌ای، فعل مرحله‌ای به جهت معنایی دچار رنگ‌باختگی^۲ است و تنها مبین آستانه^۳، آغاز، ادامه یا خاتمه رویداد است و فعل دیگر، رویداد اصلی را رمزگذاری می‌کند. نولان (۲۰۱۷: ۳۴) چنین بیان می‌دارد که فعل‌های مرحله‌ای (به جهت شناختی) به بخش یا مرحله‌ای خاص از مفهومی سازی رویداد اشاره دارد که خود شامل مفهومی سازی برخی ریز-رخدادها^۴ خواهد بود. به عبارتی دیگر، فعل مرحله‌ای به عنوان یک رویداد کلان^۵ خود به حداقل سه رویداد خرد قابل تقسیم است. این رویدادهای خرد، سه برش زمانی هستند که در شکل (۱) مشاهده می‌شوند:



شکل ۱- طرح‌واره کلی مراحل درونی یک رویداد، برگرفته از (Nolan, 2012)

در پژوهش حاضر ساخت‌هایی را که در آن‌ها فعل مرحله‌ای وجود دارد، بطور کلی ساخت مرحله‌ای نام می‌نهیم. در ساخت مرحله‌ای یک فعل اصلی وجود دارد که نشان‌دهنده رویداد اصلی است و عموماً نیز دارای صورت اسم‌فعلی^۶ (فعل ناخودایستا) است و همچنین فعل مرحله‌ای که به مرحله‌های مختلف انجام رویداد اشاره دارد.

به نظر می‌رسد دستور نقش و ارجاع با رویکردی که به مطالعه ساخت‌های مرکب دارد، به خوبی می‌تواند به عنوان چارچوبی مناسب در جهت تحلیل نحوی و معنایی ساخت‌های مرحله‌ای در زبان فارسی استفاده شود. دستور مذکور در خصوص تحلیل نحوی ساخت‌ها، نظریه «روابط الحاق-پیوند^۷» را مطرح می‌کند. رابطه الحاق به نوع و ماهیت سازه‌های درگیر در

1- Nolan. B

2- bleaching

3- onset

4- sub-events

5- macro event

6- gerund

7- juncture-nexus relations

در یک ساخت مرکب اشاره دارد و رابطه پیوند، به انواع روابط میان سازه‌ها اعم از هم‌پایگی^۱، هم‌وابستگی^۲ و ناهم‌پایگی^۳ اشاره دارد. در بعد معنایی نیز انواع روابط معنایی میان ساخت‌ها مطرح است. تعامل بعد نحو و بعد معناشناسی نیز در قالب «الگوریتم‌های پیوندی» تبیین می‌شود و در نهایت برای هر ساخت زبانی «طرحواره ساختی» ارائه می‌شود که دربردارنده تمامی اطلاعات نحوی، معنایی و حتی کاربردشناختی آن‌ها است. بر این اساس، در جستار حاضر برآنیم که به مطالعه ساخت‌های مرحله‌ای بر اساس دستور نقش و ارجاع بپردازیم. در زبان فارسی تا جایی که نگارندگان بررسی کرده‌اند، فعل‌های مرحله‌ای با عنوان فعل‌های «نمودی» مورد مطالعه قرار گرفته‌اند.

ابوالحسنی چیمه (۱۳۸۳) فعل‌های مرحله‌ای را با عنوان «افعال نمودی» مورد مطالعه قرار می‌دهد. ایشان نخست به تفکیک مفهوم نمود دستوری و نمود واژگانی می‌پردازند، و معتقد هستند که فعل‌های نمودی بدون آن‌که نشانه دستوری خاصی داشته باشند، حامل نمود معینی هستند که از مشخصه‌های معنایی آن‌ها نشات می‌گیرد و طرح زمانی خاصی را از نظر شروع، ادامه و یا پایان حقیقت نشان می‌دهد. فعل‌های نمودی در این پژوهش به چند دسته تقسیم می‌شوند: فعل‌های آغازی (مانند آغاز کردن، شروع کردن و غیره)، فعل‌های پایانی (مانند کامل کردن، پایان دادن، تمام کردن و غیره) و فعل‌های استمراری (مانند ادامه دادن و تکرار کردن) تقسیم می‌شوند که به ترتیب به شروع/آغاز، پایان و استمرار موقعیت اشاره دارند. متمم فعل‌های نمودی از نوع «اسم ذات»، «اسم مشتق» و یا «عبارت‌های مصدری» هستند که به ترتیب در مثال‌های (۱ تا ۳) مشاهده می‌شوند:

(۱) علی نامه را آغاز کرد.

(۲) علی آزمایش را آغاز کرد.

(۳) علی درس خواندن را آغاز کرد.

ابوالحسنی چیمه (۱۳۸۳) معتقد است در زبان فارسی متمم جمله‌ای وجود ندارد و ساخت مصدری تقریباً نقش جمله را دارد و هر یک از مثال‌های (۱ و ۲) دارای تعابیر مصدری (۴ و ۵) هستند:

1- coordination
2- cosubordination
3- subordination

۴) علی نامه خواندن/ نوشتن را آغاز کرد.

۵) علی آزمایش کردن را آغاز کرد.

علاوه بر فعل‌هایی مانند شروع کردن و آغاز کردن، فعل‌هایی نظیر گرفتن در مثال (۶)، از سرگرفتن در مثال (۷)، افتادن در مثال (۸) نیز نمود آغازی موقعیت را نشان می‌دهند و فعل‌های «نمودی واژگانی» نام دارند.

۶) بگیر بخواب.

۷) علی کار را از سر گرفت.

۸) علی از این حرف به گریه افتاد.

همچنین فعل‌های نمودی واژگانی با فعل‌های نمودی در توزیع تکمیلی هستند و نمی‌توانند در یک ساخت باهم به کار روند:

۹) حسن با این حرف شروع کرد به خندیدن

۱۰) * حسن با این حرف شروع کرد به خنده افتادن.

ابوالحسنی چیمه (۱۳۸۳) در ادامه چنین بیان می‌کند که فعل‌های استمراری مبین نمود استمراری یا ناقص هستند، مانند *داده/دادن*، *تکرار کردن* و هر یک به ترتیب در مثال‌های (۱۱) و (۱۲) دارای نمود تکریری و ناقص هستند.

۱۱) حسن کار را ادامه داد.

۱۲) علی کار را تکرار کرد.

باید گفت که چنین استدلالی باعث خلط دو مفهوم نمود دستوری و نمود واژگانی می‌شود. در مثال‌های (۱۱) و (۱۲) فعل‌های نمودی، مرحله ادامه رویداد را نشان می‌دهند نه نمود دستوری ناقص یا تکریری. البته التقای مفاهیم نمود واژگانی و نمود دستوری در بسیاری از پژوهش‌های دیگر نیز به چشم می‌خورد. پژوهش‌هایی نیز پیرامون آنچه «نمودی واژگانی» نامیده می‌شوند، صورت گرفته است. برای مثال راسخ‌مهند (۱۳۹۳) آن‌ها (فعل‌های نمودی واژگانی) را در ترکیب با فعل دیگر «فعل دوگانه» می‌نامد و معتقد است آن‌ها از معنای واژگانی خود تهی شده و به سمت دستوری‌شدگی پیش می‌روند و مبین «نمود» ساخت هستند، مانند گرفتن، گذاشتن، رفتن در مثال‌های (۱۳) تا (۱۵):

۱۳) گرفت خوابید روی تخت.

۱۴) با احمد دعوام شد، گذاشت رفت.

۱۵) خانه را فروختم رفت.

انوشه (۱۳۹۷) نیز در خصوص فعل‌های نمودی چون گرفتن و برگشتن تحلیلی مشابه ارائه می‌دهد با این تفاوت که ایشان معتقدند در این نوع ساخت‌های فعل‌نمودی با فعل دیگر «فعل‌های پیاپی» هستند. نجفی و رحیمیان (۱۴۰۰) نیز فعل‌های نمودی واژگانی را به عنوان زیرمجموعه‌ای از «فعل‌های مجاور» بر اساس دستور نقش و ارجاع مورد بحث و بررسی قرار می‌دهند. ایشان معتقدند که فعل‌های نمودی واژگانی به عنوان «عملگر نمود^۱» در بازنمایی نحوی ساخت‌های مجاور ظاهر می‌شوند. به نظر می‌رسد این پژوهش در زمره پژوهش‌هایی قرار دارد که با رویکرد نظری منسجم به بررسی هر سه بعد نحوی، معنایی و ساخت اطلاعاتی فعل‌های نمودی واژگانی می‌پردازد. از دیگر پژوهش‌های صورت گرفته مرتبط با پژوهش حاضر می‌توان به گلفام (۱۳۸۵)، مجیدی (۱۳۸۸)، نغزگوی کهن (۱۳۸۹)، داوری (۱۳۹۳)، دستلان و همکاران (۱۳۹۵)، غنچه‌پور (۱۳۹۹)، معزی‌پور (۱۳۹۹) اشاره داشت.

بر اساس مطالب مطرح شده، در جستار حاضر برآنیم که به دو سوال زیر پاسخ دهیم:

۱- ساخت‌های مرحله‌ای در زبان فارسی دارای چه ویژگی‌های نحوی و معنایی هستند و در قالب چه نوع ساختارهای نحوی ظاهر می‌شوند؟

۲- تعامل دو سطح نحو و معناشناسی در ساخت‌های مرحله‌ای زبان فارسی به چه صورت

تبیین می‌شود؟

گفتنی است داده‌های پژوهش حاضر از پیکره همشهری (۲) استخراج شده‌اند. نخست طبقه فعلی تحت عنوان «فعل‌های مرحله‌ای» تعریف شد و سپس بر اساس فرهنگ‌های لغت و مترادف‌های معنایی، فعل‌هایی (مانند: شروع کردن/شدن، ادامه دادن/یافتن، مانع شدن/گشتن، متوقف شدن/گشتن و غیره) برگزیده شدند. در ادامه میزان وقوع هریک در پیکره اندازه‌گیری شد و در نهایت دو فعل ادامه دادن با وقوع (۳۲۵۵۲) و شروع کردن با وقوع (۱۳۱۳۶) به عنوان ملاک جست‌وجوی ساخت‌های مرحله‌ای انتخاب شدند. در ادامه به صورت تصادفی ۷۰۰ نمونه از هریک انتخاب شد و محور تحلیل‌ها قرار گرفت. تمامی مثال‌ها بر گرفته از پیکره

1- serial verb

2- aspectual operator

همشهری است، اما گاهی به اقتضای بحث، از دیگر منابع نیز استفاده شده است که در همان‌جا ذکر شده است.

۲. رویکرد نظری

همان‌گونه که در بخش مقدمه نیز اشاره شد، جستار حاضر به مطالعه ساخت‌های مرحله‌ای در دو بعد معنایی و نحوی می‌پردازد. در دستور نقش و ارجاع (Van valin, 2005) بعد نحوی ساخت‌ها به وسیله فرافکن سازه‌ای و فرافکن عملگر بازنمایی می‌شود. بعد معنایی نیز به نوع فعل‌ها، ساخت منطقی ساخت‌ها و انواع روابط پذیرنده می‌پردازد. پیش از پرداختن به مباحث مذکور لازم است پیرامون «ساخت لایه‌ای بند^۱» صحبت شود و در ادامه مرتبط‌ترین مبانی دستور نقش و ارجاع با پژوهش حاضر به اختصار بیان خواهد شد.

۱.۲. بازنمایی نحوی در دستور نقش و ارجاع

از محوری‌ترین مباحث موجود در دستور نقش و ارجاع «ساخت لایه‌ای بند» است که دارای بنیان‌های معناشناختی است. اجزای اصلی در ساخت لایه‌ای بند شامل این موارد است: ۱- هسته^۲ که محمول^۳ را در خود جای می‌دهد، ۲- مرکز^۴ که شامل محمول است به همراه موضوع‌های محمول^۳، ۳) حاشیه^۵ که نقش توصیف‌گر^۶ دارد و جایگاه افزوده‌ها^۷ یا به عبارتی کلی جایگاه غیرموضوع^۸ است و هر لایه نیز دارای حاشیه خاص خود است و ۴- بند، که شامل مرکز و حاشیه می‌شود. هر چهار جزء مذکور در زمره جهانی‌های دستور نقش و ارجاع محسوب می‌شوند.

1- The layered structure of clause: LSC

2- Nucleus

3- predicate

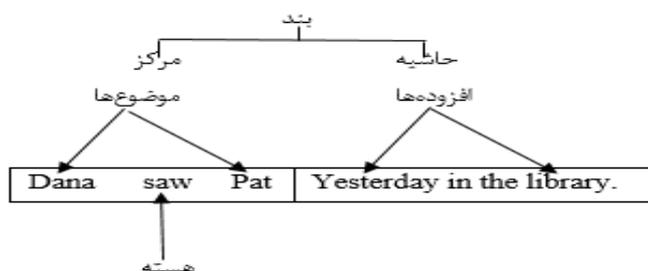
4- Core

5- Periphery

6- modifier

7- adjunct

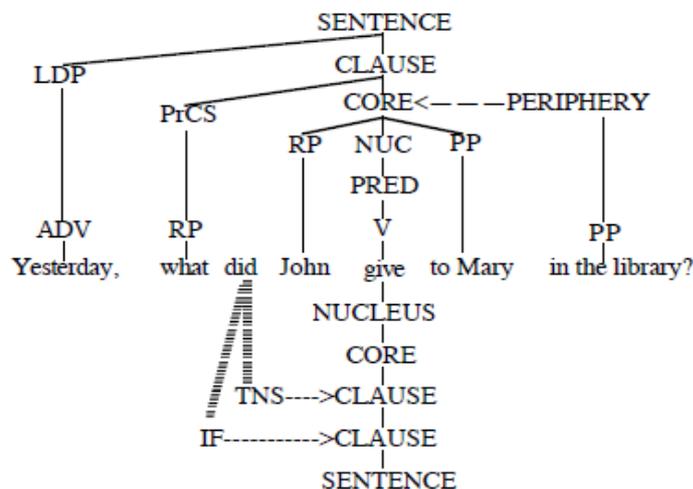
8- non-argument



شکل ۲- اجزای ساخت لایه‌ای بند

برخی از زبان‌ها دارای جایگاه‌های پیش‌مرکز^۱ (PrCS) و پس‌مرکز^۲ (PoCS) هستند. پیش‌مرکز در زبان‌های مانند انگلیسی جایگاه پرسش‌واژه‌ها-Wh است. همچنین جایگاه منفک راست^۳ (RDP) و منفک چپ^۴ (LDP) نیز در نمودار ساخت سازه‌ای دیده می‌شود. جایگاه منفک چپ میزبان عناصر پیش از بند مانند ساخت‌های گسسته‌چپ^۵ می‌باشد. مقوله‌های دستوری مانند زمان^۶، نمود^۷، نفی^۸، وجهیت^۹، وضعیت^{۱۰}، توان منظوری^{۱۱} (مفهومی برابر با وجه^{۱۲})، جهت‌نمایی^{۱۳} و گواه‌نمایی^{۱۴}، کمیت‌نما/سورکنش^{۱۵} و غیره که لایه‌های گوناگون بند را توصیف می‌کنند عملگر نام دارند. لایه‌های بند می‌توانند تحت سیطره یا تحت تأثیر یک عملگر یا بیشتر از یک عملگر واقع شوند. عملگرها به صورت فرافکنی^{۱۶} مجزا در کنار فرافکن سازه‌ای مطرح می‌شود. هر سطح از بند، مرکز و هسته عملگرهای خاص خود را دارند. در شکل (۳) نیز هر دو فرافکن سازه‌ای و عملگر در یک جمله ساده از زبان انگلیسی نمایان است:

- 1- pre-core slot
- 2- post-core slot
- 3- right-detached
- 4- left-detached
- 5- left-dislocation
- 6- tense
- 7- aspect
- 8- negation
- 9- modality
- 10- status
- 11- illocutionary force
- 12- mood
- 13- directional
- 14- evidential
- 15- event quantification
- 16- projection



شکل ۳- فرافکن سازه‌ای و فرافکن عملگر در یک جمله ساده انگلیسی

۲.۲. بازنمایی معنایی در دستور نقش و ارجاع

در دستور نقش و ارجاع برای بازنمایی واژگانی فعل از مفهوم «نوع عمل»^۱ که توسط وندلر^۲ (۱۹۶۷) مطرح شد، استفاده می‌شود. بر اساس این مفهوم، فعل‌ها به چهار گروه «ایستا»^۳، «ایستا»^۴، «حصولی»^۵، «پایان‌محور»^۶ و «فعالیت‌محور»^۷ تقسیم می‌شوند. علاوه بر چهار دسته مذکور، فعل‌های «تک‌باری»^۸ و «فعالیت‌محور غایت‌مند»^۹ نیز به آن‌ها اضافه می‌شود.

(۱۶) نواع فعل‌ها بر اساس نوع عمل:

الف) فعل ایستا: مردن، اعتقاد داشتن

ب) فعل فعالیت‌محور: دویدن، راه رفتن

پ) فعل تک‌باری: چراغ زدن، ضربه زدن (به صورت ممتد).

ت) فعل حصولی: منفجر شدن، ترکیدن.

ث) فعل پایان‌محور: خشک شدن، یخ زدن

-
- 1- Aktionsart
 - 2- Vendler, Z
 - 3- state
 - 4- achievement
 - 5- accomplishment
 - 6- activity
 - 7- Semelfactive
 - 8- Active accomplishment

ج) فعل فعالیت‌محور پایان‌مند: (چیز مشخصی را) خوردن، (به سمت مقصد مشخصی) راه رفتن.

ون ولین (۲۰۰۵) برای نمایش صوری گونه‌های متفاوت نوع عمل در دستور نقش و ارجاع از تجزیه واژگانی^۱ (داوتی^۲، ۱۹۷۹) استفاده می‌کند. در تجزیه واژگانی، فعل‌های ایستا و فعالیت‌محور به عنوان طبقه‌های اصلی فعل‌های در نظر گرفته می‌شوند و طبقه‌های دیگر از آن‌ها مشتق می‌شوند.

جدول ۱- ساخت منطقی فعل‌ها بر اساس نوع عمل

نوع عمل	ساخت منطقی
ایستا	predicate' (x) یا (x, y)
فعالیت‌محور	do' (x, [predicate' (x) یا (x,y)])
حصولی	INGR predicate' (x) یا (x, y), یا INGR do' (x, [predicate' (x) یا (x, y)])
تکبار	SEML predicate' (x) یا (x, y) SEML do' (x, [predicate' (x) یا (x,y)])
پایان‌محور	BECOME predicate' (x) یا (x, y), یا BECOME do' (x, [predicate' (x) یا (x,y)])
فعالیت‌محور پایان‌محور	do' (x, [predicate' 1 & INGR predicate' 2(z,x) یا (y) (x,(y))])
نسبیه	α CAUSE β , هر نوع ساخت منطقی: α, β

موضوع‌های اسمی در ساخت منطقی جمله دارای نقش‌های معنایی مختلفی هستند. نقش‌های معنایی در سه سطح تعریف می‌شوند. نخست آنچه که نقش‌های معنایی فعل-ویژه^۳ نامیده می‌شود مانند: دونده، کشنده، شنونده و غیره. سطح بعدی روابط پذیرنده^۴ هستند که تعمیم‌های معنایی مربوط به نقش‌های فعل-ویژه می‌باشند که از آن دسته می‌توان به اثرگذار^۵، ابزار^۶، تجربه‌گر^۷، پذیرنده^۸، اثرپذیر^۹ اشاره کرد و در سطح سوم نیز نقش‌های معنایی تعمیم یافته یعنی «فرانقش‌های معنایی^{۱۰}» کنش‌گر^{۱۱} و کنش‌پذیر^{۱۲} می‌باشند که تعمیم‌های معنایی روابط پذیرنده هستند. کنش‌گر نمونه‌های اعلای اثرگذار و کنش‌پذیر نمونه‌های اعلای اثرپذیر است. در

- 1- lexical decomposition
- 2- Dowty, D
- 3- verb-specific
- 4- thematic relations
- 5- agent
- 6- instrument
- 7- experiencer
- 8- theme
- 9- patient
- 10- semantic macro-roles
- 11- actor
- 12- undergoer

دستور نقش و ارجاع روابط پذیرنده در مدخل واژگانی فعل‌های مثبت نمی‌شوند بلکه به لحاظ جایگاه‌های موضوع در ساخت منطقی فعل‌های ایستا و فعالیت‌محور تعریف می‌شوند. انواع روابط پذیرنده مبین جایگاه‌های موضوع در ساخت منطقی می‌باشند.

← Arg. Of	1 st arg. Of	1 st arg. of	2 nd arg. of	→ Arg. of state
Do	do' (x, ...)	pred' (x, y)	pred' (x, y)	pred' (x)
کنش‌گر	تاثیرگذار	مکان	پذیرنده	کنش‌پذیر
	جابه‌جا کننده	ادراک کننده	محرک	موجودمند
	منتشر کننده	دریافت کننده	محتوا	
	اجرا کننده	خواهنده	خواست	
	مصرف کننده	قضاوت کننده	قضاوت	
	خلق کننده	دارنده	دارایی	
	مشاهده کننده	تجربه کننده	احساس	
	استفاده کننده	شاخص‌گر	شاخص	
		متغیر	ارزش	
			اجرا	
			مخلوق	

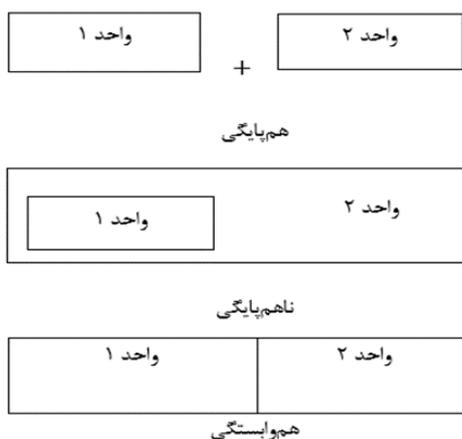
شکل ۴- پیوستار برخی روابط پذیرنده بر مبنای جایگاه موضوع

۷.۲. ساخت‌های مرکب

ون ولین (۲۰۰۵، ۲۰۰۷، ۲۰۲۱) ضمن پذیرش تقسیم‌بندی متداول ساختار نحوی جملات مرکب بر دو دسته هم‌پایه^۱ و ناهم‌پایه^۲ از تقسیم‌بندی سوی صحبت به میان می‌آورد که هم‌وابستگی^۳ نام دارد که بر پایه مطالعات زبان‌های کمتر شناخته شده مطرح می‌شود. در بررسی جملات مرکب بر اساس دستور نقش و ارجاع از دو مفهوم نحوی رابطه «پیوند^۴» و «الحاق^۵» استفاده می‌شود. سه نوع پیوند بین جملات مرکب متصور است: هم‌پایگی، ناهم‌پایگی و هم‌وابستگی. در پیوند هم‌وابستگی واحدهای زبانی یکسان شبیه جملات هم‌پایه به یکدیگر می‌پیوندند اما وجه تمایز آنها با جملات هم‌پایه وجود عملگر مشترک در این سطح است چراکه در جملات هم‌پایه هر جمله دارای عملگرهای مجزای خاص خود می‌باشد. از طرفی نیز آنچه موجب تمایز جملات هم‌وابسته از ناهم‌پایه می‌شود آن است که در جملات

-
- 1- coordinate
 - 2- subordinate
 - 3- cosubordinate
 - 4- Nexus
 - 5- Juncture

ناهم‌پایه وابستگی ساختاری بند ناهم‌پایه به بند پایه (درونه‌گیری) وجود دارد در حالی که در ساخت هم‌وابسته سازه‌ها در رابطه‌ای هم‌پایه مانند قرار می‌گیرند. انگاره کلی روابط پیوندی در جملات مرکب بر اساس دستور نقش و ارجاع در شکل (۵) نمایان است.



شکل ۵- انواع روابط پیوندی در یک ساخت مرکب

ماهیت (نوع) واحدهای به هم پیوند داده شده در هر یک از انواع پیوند، در ادبیات دستور نقش و ارجاع رابطه الحاق نامیده می‌شود. ساخت لایه‌ای بند که از جهانی‌های مورد نظر دستور نقش و ارجاع می‌باشد، شامل سه سطح هسته، مرکز و بند می‌باشد و از ترکیب این سطوح با یکدیگر انواع روابط الحاقی حاصل می‌شود. که به موجب آن دو واحد با ماهیت «هسته+هسته»، «مرکز+مرکز» و «بند+بند» به یکدیگر ملحق می‌شوند:

(۱۷) الف. الحاق هسته‌ای: [مرکز...[هسته...]+...[هسته...]]...

ب. الحاق مرکزی: [بند...[مرکز...]+...[مرکز...]]...

پ. الحاق بندی: [جمله...[بند...]+...[بند...]]...

علاوه بر موارد مذکور، گاه در زبان‌هایی چون انگلیسی و بارای^۱، دو جمله مستقل که هر کدام جایگاه منفک چپ خود را دارند با یکدیگر ترکیب می‌شوند که به آن «الحاق جمله‌ای^۲» گفته می‌شود.

ت. الحاق جمله‌ای: [متن...[جمله...]+...[جمله...]]...

1- Barai

2- Sentential juncture

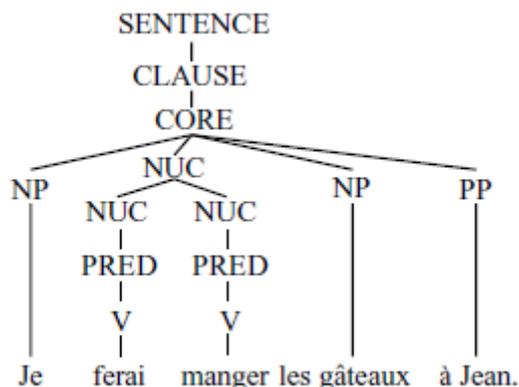
بنابراین رابطه الحاق در سه سطح بندی، مرکز و هسته به همراه سه رابطه پیوندی هم‌پایگی، هم‌وابستگی و ناهم‌پایگی منجر به ایجاد نه رابطه الحاق-پیوند در دستور نقش و ارجاع می‌شود. به علاوه دو نوع رابطه الحاق-پیوند نیز وجود دارد که در سطح جمله مطرح می‌شوند که در همه زبان‌ها یافت نمی‌شوند.

18) Je ferai manger les gâteaux à Jean.

1sg make.FUT eat the cakes to John

'I will make John eat the cakes.' (Van valin, 2005: 191)

مثال (18) نمونه‌ای از الحاق هسته‌ای است. در الحاق هسته‌ای نیز دو یا چند هسته به یکدیگر ملحق شده و تشکیل یک هسته واحد پیچیده می‌دهند که دارای یک مجموعه موضوع(های) مرکزی است. در شکل (۷) دو فعل *ferai* و *manger* تشکیل یک هسته پیچیده داده و دارای موضوع‌های مرکزی *gâteaux* و *a Jean'* می‌باشند.



شکل ۶- هم‌وابستگی هسته‌ای در زبان فرانسه

در بخش حاضر تلاش شد تا مبانی اصلی دستور نقش و ارجاع در خصوص تحلیل معنایی و نحوی ساخت‌های مرکب ارایه شوند. در بخش بعدی به بحث و بررسی ابعاد نحوی و معنایی ساخت‌های مرحله‌ای بر اساس مفروضات دستور نقش و ارجاع خواهیم پرداخت.

۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در بخش حاضر به بحث و بررسی ساخت‌های مرحله‌ای در زبان فارسی می‌پردازیم. در این راستا ساخت‌های حاوی دو فعل مرحله‌ای «شروع کردن» و «ادامه دادن» مبنای تحلیل‌ها قرار می‌گیرند. شروع کردن به مرحله آغاز یک رویداد اشاره دارد و چنان‌که خانلری (۱۳۵۱):

(۶۶۸) بیان می‌کند: " فعل‌های آغازی کلماتی را می‌گوییم که بر شروع جریان فعلی دلالت می‌کنند و فعلی که منظور اصلی است، غالباً به صیغه‌ی مصدر است." /*ادامه دادن* مرحله میانی رویداد را نشان می‌دهد و همچنین توصیف‌گر عمل یا رویدادی است که در یک محدوده زمانی متوقف شده و سپس مجدداً ادامه می‌یابد (ادامه به صحبت دادن). بررسی‌های اولیه مؤید این نکته هستند که محمول‌های مرحله‌ای می‌توانند با ساخت‌های مختلفی ظاهر شوند. در ادامه، هریک از انواع ساخت‌ها با مثال‌های مربوط به آن‌ها ارائه خواهند شد.

۱.۳. ساخت‌های خودایستا

فعل مرحله‌ای «شروع کردن» می‌تواند با فعل خودایستای دیگر تشکیل یک محمول پیچیده دهد، در این حالت هر یک از هسته‌های فعلی دارای صورت خودایستا هستند، مانند مثال‌های (۲۳ تا ۲۹):

(۱۹) شروع کردم برایشان مطلب نوشتم.

(۲۰) شروع کرد این ذهنیت را در من به وجود آورد که [.....].

(۲۱) به هر حال شروع کردم اولین داستان‌هایم را نوشتم.

(۲۲) دوستان من، شما هرگز به جایی نمی‌رسید مگر اینکه شروع کنید از فرصت‌ها/استفاده نمائید.

(۲۷) شروع کردند (بچه‌ها را) یک به یک می‌زدند. با مشت به فک بچه‌ها می‌زند (پیکره به روزشونده)

(۲۸) آن‌ها شروع می‌کنند دلایل خودشان را به زبان می‌آورند. (پیکره به روزشونده)

(۲۹) نگاه، نگاه مقاومت، پایداری و مبارزه است. اما وقتی دیگر از آن دور می‌شوید شروع می‌کنید زوایای مختلف را می‌بینید. (پیکره به روزشونده)

متمم‌های خودایستا در پیکره‌های مورد بررسی دارای وقوع بسیار کمی هستند و به نظر می‌رسد کاربرد آن‌ها در زبان خیلی متداول نیست. گفتنی است برای فعل *ادامه دادن* متمم خود ایستا یافت نشد.

۲.۳. ساخت‌های مصدری

در مثال‌های (۳۰) تا (۳۳) فعل شروع کردن با مصدر تشکیل یک محمول مرکب می‌دهند. مصدر می‌تواند به دو صورت یا در درون فعل مرحله‌ای (بین جزء فعلی و غیرفعلی آن) جای گیرد (۳۰) یا پس از آن (۳۱) یا پیش از آن (۳۲ و ۳۳). البته میزان وقوع مصدر با فعل «ادامه دادن» بین جزء فعلی و غیرفعلی بسیار اندک است، به گونه‌ای که برای مثال، از بین ۷۰۰۱ نمونه در پیکره تنها ۶۶ مورد یافت شد (۴۹ مورد *ادامه تحصیل دادن*، ۱۰ مورد *ادامه حیات دادن*، ۲ مورد *ادامه زندگی دادن*، ۲ مورد *ادامه فعالیت دادن* و ۱ مورد از هریک از عبارات‌های *ادامه کار دادن*، *ادامه سفر دادن*، *ادامه مسیر دادن*).

(۳۰) وقتی کیسه را از سر امین درآوردند او شروع به خنجر کردن کرد.

(۳۱) ارکستر شروع کرد به نواختن و من هم شروع کردم به خواندن.

(۳۲) باید دید کدام یک می‌تواند به هزینه کردن ادامه دهد.

(۳۳) مارتین نوشتن نامه هایش را به ماکس ادامه داد.

۳.۳. متمم‌های اسمی

گاهی نیز مصدر دچار فرایند اسمی‌شدگی^۱ می‌شود و از حالت فعلی به حالت اسمی تغییر پیدا می‌کند (مانند فراگرفتن ← فراگیری):

(۳۴) فرصت طلبان از سوراخ هایشان بیرون آمدند [...] و از هنرمندان متعهد، جوانان و مردم شروع به انتقام‌گیری کردند.

(۳۵) فرانکو شروع به فراگیری آثار کلاسیک انگلیسی و ایتالیایی کرد.

(۳۶) شروع به فروش بخشی از غذاها و داروهای کرد.

در مثال‌های (۳۴ تا ۳۶)، مصدر به صورت اسمی شده تبدیل می‌شود و در این صورت اسمی شده، اسم مشتق از فعل است. عموماً نیز برای چنین ساخت‌هایی یک ساخت متناظر وجود دارد که شامل فعل مربوطه و متمم آن می‌شود. برای نمونه هر یک از مثال‌های (۳۴ تا ۳۶) را می‌توان به ترتیب با مثال‌های زیر جایگزین کرد.

(۳۷) فرصت طلبان از سوراخ هایشان بیرون آمدند [...] و از هنرمندان متعهد، جوانان و مردم شروع به انتقام گرفتن کردند.

(۳۸) فرانکو شروع به فراگرفتن آثار کلاسیک انگلیسی و ایتالیایی کرد.

۳۹) شروع به فروختن بخشی از غذاها و داروهایی کرد.

۴.۳. متمم‌های محذوف

همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، فعل مرحله‌ای توصیف‌گر مرحله انجام فعل (اصلی) دیگر است، اما گاهی فعل اصلی محذوف است:

(۴۰) استقلالی‌ها خوب شروع می‌کنند.

(۴۱) در ابتدا با شیفتگی این نمایش را شروع کردم.

(۴۲) حالا دیگر آب کم کم جریان پیدا می‌کند و به مسیرش ادامه می‌دهد.

در مثال‌های (۴۰ تا ۴۲) فعل‌های محذوف که مبین رویداد اصلی هستند، به ترتیب «بازی

کردن»، «اجرا کردن»، «طی کردن/ رفتن» می‌باشد.

دیکسون (۲۰۰۵: ۱۷۷) معتقد است که فعل‌های محذوف به دو دسته قابل تقسیم می‌باشند:

۱) فعل‌هایی که به ساختن، آماده کردن، درست کردن، اجرا کردن مربوط می‌شوند، مانند

ساختمان ساختن، غذا پختن، داستان گفتن و غیره. ۲) فعل‌هایی که به مصرف کردن/ شدن

مربوط می‌شوند، مانند: خوردن، نوشیدن، کشیدن (سیگار)، خواندن و غیره.

همان‌گونه که در مثال‌های (۴۰ تا ۴۲) مشاهده می‌شود، فعلی که محمول مرحله‌ای

توصیف‌گر آن است از ساخت حذف شده است و اگر فعل مذکور دارای صورت متعدی باشد

موضوع آن (مفعول) باقی می‌ماند. در مثال‌های مذکور می‌توان از مفعول، نوع فعل را استنباط

نمود. چراکه برای مثال، عموماً مفعول «مسیر، راه» با فعل «رفتن، طی کردن/ پیمودن» و مفعول

«نمایش» با فعل «اجرا کردن» همراه است. اما در مقابل در مثال‌هایی نظیر (۴۳) فعل (تولید

کردن) قابل حذف نیست چون مفعول می‌تواند با فعل‌های متعدد به کار رود (۴۵). بدیهی

است که فعل زمانی از ساخت قابل حذف است که مخاطب بتواند بر اساس بافت آن را

بازیابی کند و در غیر این صورت چنین امکانی وجود ندارد.

(۴۳) هند یکی از کشورهایی است که با امضانکردن پیمان منع تکثیر سلاح هسته‌ای، تولید

سلاح اتمی را ادامه می‌دهد.

(۴۴) * هند یکی از کشورهایی است که با امضانکردن پیمان منع تکثیر سلاح هسته‌ای، سلاح

اتمی را ادامه می‌دهد.

۴۵) هند یکی از کشورهایی است که با امضانکردن پیمان منع تکثیر سلاح هسته‌ای، تولید کردن/ گسترش دادن/ فروختن/ خریدن/ آزمایش کردن سلاح اتمی را ادامه می‌دهد.

یکی از موارد بسیار پرکاربرد حذف فعلی در ساخت‌های مرحله‌ای مربوط به فعل‌های بیانی^۱ مانند گفتن، اعلام کردن، اظهار کردن، بیان کردن، صحبت کردن و غیره هستند. این نوع حذف به طور خاص در مورد فعل مرحله‌ای «ادامه دادن» با بسامد بسیار زیاد دیده می‌شود:

۴۶) رسول اف، ادامه داد انرژی حاصل از مواد غذایی عرضه شده به [.....].

۴۷) راحله ادامه داد آقای قاضی او را شکل دیگری می‌دیدم.

۴۸) روزنامه نیویورک تایمز خبر گزارش مربوط به این موضوع را اینطور شروع کرد که پرزیدنت خاتمی در میان استقبال گرم [.....].

۴۹) واقع آن که شوپنهاور از همان مقدماتی شروع کرد که پیش از وی کانت از آنها شروع کرده بود.

در مثالهای (۴۶ تا ۴۹) در دید اول چنین می‌نماید که فعل‌های مرحله‌ای، بند متممی یا بند موصولی را به عنوان متمم می‌پذیرند. اما حقیقت آن است که فعل‌های مرحله‌ای در یک ساخت مرحله‌ای توصیف‌گر مرحله‌ای از انجام رویدادی هستند که توسط فعل دیگر بیان می‌شود. فعل مذکور یک فعل بیانی است که از ساخت حذف شده است. در هر یک از مثال‌ها فعل‌های محذوف صحبت کردن/ بیان کردن/ گفتن/ اعلام کردن/ اظهار نظر کردن هستند و بند متعاقب فعل‌های مرحله‌ای موضوع هر یک از این فعل‌های محذوف (بیانی) محسوب می‌شوند. همچنین دیکسون (۲۰۰۵: ۱۷۹) معتقد است فعل‌هایی که برای آن‌ها بتوان سه نقش پذیرنده (مانند کنش‌گر، کنش‌پذیر، پذیرنده) قائل شد، قابلیت حذف شدن از جمله را ندارند، مانند فعل‌های *دادن*، *فرستادن* و غیره.

۵۰) الف. شروع به دادن مجوز به روزنامه‌ها و دیگر وسایل ارتباط جمعی در مناطق اشغالی خود کردند.

ب. * شروع به مجوز به روزنامه‌ها و دیگر وسایل ارتباط جمعی در مناطق اشغالی خود کردند.

۵۱) الف. شروع به فرستادن نشانه‌ها و علامت‌های نامنظم به دمشق کرد.

ب. شروع به نشانه‌ها و علامت‌های نامنظم به دمشق کرد.

۵.۳. ویژگی‌های معنایی فعل‌ها

موضوع نحوی ترجیحی^۱ (مونت) در ساخت‌های مرحله‌ای می‌تواند نقش‌های پذیرنده متفاوتی داشته باشد، مثال (52) ساخت منطقی کلی از ساخت‌های مرحله‌ای را نشان می‌دهد.

(52) (do'(x, [šoru kardan/ edame dadan'(x, [v'(x, y))]))]



کنش‌گر

تاثیرگذار

حرکت‌کننده

اجراکننده

مصرف‌کننده

خلق‌کننده

در هریک از مثال‌های (۵۳ تا ۵۶) حزب/الله، کنش‌گر؛ سینمای حادثه‌ای، حرکت‌کننده؛ شخص، کنش‌گر و تاثیرگذار؛ کودتا کنش‌پذیر/ اثر پذیر هستند.

(۵۳) حزب الله با پشتیبانی ملت لبنان می‌تواند ماهها به این نبرد ادامه دهد.

(۵۴) ضمن این که سینمای حادثه‌ای با فیلمی چون عبور از میدان مین راهش را ادامه می‌دهد.

(۵۵) وقتی که شخصی شروع به خمیازه کشیدن می‌کند، سایر افراد نزدیک به او نیز شروع به خمیازه کشیدن می‌کنند.

(۵۶) وقتی کودتا شروع به نخ نما شدن می‌کند طبیعی است که تمامی رسانه‌هایی که خود را تکه و پاره کرده اند [.....].

نکته دیگر آن‌که فعل‌های مرحله‌ای نمی‌توانند با فعل‌های ایستا مجال بروز و ظهور پیدا کنند.

(۵۷) * شروع به فهمیدن/ مردن/ دانستن و غیره.

1- Privileged syntactic argument: PSA

درواقع چنین رویدادهایی یا انجام شده‌اند یا انجام نشده‌اند و حد وسطی نمی‌توان برای آن قائل شد. اما عنایت داشته باشد که جملائی نظیر (۵۸ و ۵۹) نیز وجود دارند:

(۵۸) داره می‌میره این. (رقص در غبار، اصغر فرهادی)

(۵۹) داره / امیرعلی رو می‌خوابونه. (چهارشنبه سوری، اصغر فرهادی)

نجفی و رحیمیان (۱۴۰۰) معتقد هستند که «داشتن» در جمله به عنوان فعل کمکی، می‌تواند بازنمای مقوله دستوری نمود (استمراری) باشد که جای بحث ندارد. اما علاوه بر این می‌تواند چنین نیز بیان کرد که فعل کمکی در مثال‌هایی نظیر (۵۸) مبین مرحله آغاز رویداد است یعنی در آستانه یا شرف رویداد بودن (شاید بتوان گفت اشاره به مرحله پیش‌آغاز^۱ در نمودار نولان، مراجعه کنید به شکل ۱ در بخش مقدمه). در مثال (۵۹) نیز فعل کمکی می‌تواند مبین مرحله میانی عمل باشد. پس می‌توان چنین نتیجه گرفت که فعل کمکی در زبان فارسی می‌تواند مبین مرحله‌ای از رویداد نیز باشد.

کاربرد فعل‌های مرحله‌ای با فعل‌های تک‌باری و حصولی منجر به تفسیر یا خوانش تکرار^۲ از ساخت می‌شود و در واقع ساخت دارای نمود تکراری است. همان‌گونه که گرو (۲۰۰۳): (۲۱۰) نیز اشاره می‌کند، افعال حصولی به رویدادهای لحظه‌ای و ناگهانی دارند و به همین جهت تعیین نمود آغازین در آن‌ها بسیار سخت است و عموماً هم با گروه اسمی جمع (۶۳) ظاهر می‌شوند:

(۶۰) متهم حالت بیمارگونه به خود می‌گیرد و شروع به سرفه می‌کند.

(۶۱) ناگهان اتومبیلی شبیه موشکی که از هواپیمای جنگی رها شده است، پشت سر شما ظاهر می‌شود و شروع به چراغ زدن می‌کند.

(۶۲) همانجا که برای نخستین بار ضربه به چوب زده بود؛ نشست و با پا شروع به ضربه زدن کرد.

(۶۳) لوله‌ها شروع به ترکیدن کردند.

در مورد فعل‌های فعالیت‌محور نیز باید به این نکته اشاره داشت که کاربرد آن‌ها به همراه فعل مرحله‌ای منتج به عدم وجود نقطه پایان در آن‌ها می‌شود و در واقع نمی‌توان از ساخت به تعبیر انجام یافتن یا نتیجه نهایی رویداد دست یافت:

1- preinceptive

2- iterative

۶۴) یخچال‌های طبیعی با آهنگهای بی سابقه شروع به ذوب شدن می‌کنند.

۶۵) اما از پنج سال پیش هامون شروع به خشک شدن کرد.

۶۶) سیلر از هفت سالگی شروع به آموختن موسیقی کرد.

۶.۳. ویژگی‌های کلی ساخت‌های مرحله‌ای

همان‌گونه که در بخش‌های پیشین نیز مشاهده شد، فعل‌های مرحله‌ای به همراه فعل دیگر در یک ساخت مرحله‌ای دارای همبستگی زیادی به جهت معنایی و نحوی می‌باشند. به این صورت که در یک ساخت مرحله‌ای یک رویداد وجود دارد و فعل مرحله‌ای توصیف‌گر مرحله‌ای (آغاز، میانه، پایان) از این رویداد است. هیچ‌گونه عنصر رابط^۱ (هم‌پایه‌ساز/ناهم‌پایه‌ساز) بین دو فعل وجود ندارد که خود مبین همبستگی زیاد میان دو محمول است تا جایی که نولان (۲۰۱۷: ۳۲-۳) معتقد است که فعل مرحله‌ای در یک ساخت مرحله‌ای همانند یک فعل سبک عمل می‌کند و بار اصلی معنایی و اطلاعی را فعل دیگر به ساخت اضافه می‌کند. وی در ادامه مثال‌هایی از فعل‌های مرحله‌ای در زبان ایرلندی بیان می‌کند، مانند:

67) *Thosaigh Adele ag canadh go bog don leanbh.*
 LV (= v1) VN (= v2)
 phase verb matrix verb
 Start: V.PST Adele at: PREP singing: VN to: PREP softly to: PREP+DET baby
 Adele started singing softly to the baby.

در مثال (67) فعل مرحله‌ای *Thosaigh* به عنوان فعل سبک و *canadh* به عنوان فعل غیر-سبک با هم یک محمول مرکب تشکیل می‌دهند. همان‌گونه که در مثال مشاهده می‌شود؛ فعل *canadh* به عنوان فعل اصلی دارای صورت اسم فعلی^۲ است و به یک رویداد خاص (*singing*) اشاره دارد. فعل *Thosaigh* علاوه بر بازنمایی مشخصه‌های دستوری ساخت (مانند زمان) مرحله زمانی (آغاز/ شروع) رویداد را نیز نشان می‌دهد.

به علاوه در ساخت‌های مرحله‌ای با اضافه کردن قید به ساخت، چنین به نظر می‌رسد که قید مذکور تنها فعل اصلی را توصیف می‌کند و نه فعل سبک (مرحله‌ای) را. برای نمونه در مثال‌های (۶۸ و ۶۹) حوزه عملکرد قیدهای آهسته و به‌طور حرفه‌ای به ترتیب فعل‌های حرکت کردن و کار کردن است نه فعل‌های مرحله‌ای ادامه دادن و شروع کردن. این نکته نیز

1- linker

2- verbal noun

دلیل دیگری بر قائل شدن به نقش سبک برای فعل مرحله‌ای، و نقش اصلی برای فعل دیگر است.

(۶۸) مجموعه کنونی فوتبال با افکار کهنه به حرکت آهسته خود ادامه می‌دهند.

(۶۹) کار خود را به ور حرفه‌ای در سینما شروع کرد.

بنابراین ماهیت اصلی رویداد در ساخت‌های مرحله‌ای توسط فعل اصلی بیان می‌شود که آن هم دارای صورت اسم فعلی است و فعل مرحله‌ای به عنوان فعل سبک مبین مراحل آغاز، ادامه یا پایان رویداد است. بنابراین یک ساخت مرحله‌ای متشکل از دو فعل است که به جهت وابستگی نحوی و معنایی دارای بالاترین درجه از همبستگی هستند و این همبستگی به خوبی در چارچوب پیشنهادی دستور نقش و ارجاع قابل تبیین می‌باشد. در این چارچوب روابط الحاق و پیوند نقش اساسی دارند. در خصوص ساخت‌های مرحله‌ای می‌توان در سطح الحاق قائل به وجود دو هسته بود که با هم در پیوند هم‌وابستگی (حتی هم‌پایگی و ناهم‌پایگی افزوده) قرار دارند. بر این اساس هم‌سو با نولان (۲۰۱۷) ساخت لایه‌ای (70) برای ساخت‌های مرحله‌ای ارائه می‌شود:

70) [Situation [Clause [CORE [NUC [NUC_{event phase}] [NUC_{event}]] NP (NP)]]]]

71) [PREDNUC1] PHASE-CHANGE[PREDNUC2].

ساخت لایه‌ای (70) اشاره به موقعیتی دارد که در ساخت لایه‌ای آن یک بند با یک مرکز وجود دارد. مرکز دارای دو هسته است که با هم در پیوند هم‌وابستگی قرار دارند و یکی از آن‌ها مبین رویداد اصلی و دیگر مبین مرحله‌ای از رویداد است و به جهت معنایی (71) نیز هر دو هسته محمولی هستند و یکی تغییرات مرحله رویداد را نشان می‌دهد و دیگری نوع رویداد اصلی را.

۷.۳. فعل‌های مرحله‌ای در سلسله مراتب معنایی

روابط معنایی میان‌بندی^۱ در ساخت‌های مرکب را می‌توان بر اساس مولفه‌هایی توصیف کرد که خود دارای سلسله مراتبی هستند. مهم‌ترین مولفه‌ها در مورد ساخت‌های مرحله‌ای مربوط به سلسله مراتب زمانی و لزوم اشتراک مشارکین در رویداد است:

۱- ر.ک «سلسله مراتب روابط میان‌بندی» در دستور نقش و ارجاع، ون ولین (۲۰۰۵)

۷۲) سلسله مراتب زمانی: مراحل مربوط به یک رویداد واحد < رویدادهای هم‌زمان < رویدادهای متوالی < (زمان) نامشخص

۷۳) سلسله مراتب لزوم اشتراک مشارکین: بله < خیر

ساخت‌های مرحله‌ای در سلسله مراتب زمانی دارای بالاترین جایگاه هستند، چرا که در این ساخت‌ها فعل مرحله‌ای اشاره به مرحله‌ای از انجام رویداد دارد. در واقع دو فعل، دو رویداد مجزا را رمزگذاری نمی‌کنند بلکه با یک رویداد واحد روبه‌رو هستیم که مرحله‌ای از انجام آن توسط فعل مرحله‌ای بیان می‌شود. عامل دیگر به الزام وجود مشارکین مشترک اشاره دارد که دارای دو مشخصه بله/ خیر است. در خصوص ساخت‌های مرحله‌ای بدیهی است که مشخصه بله انتخاب می‌شود. زیرا در این ساخت‌ها با رویدادی مشترک مواجه‌ایم و در نتیجه الزاماً مشارکین مشترک هستند. به علاوه می‌توان به عامل شرایط ذهنی مشارک نیز اشاره داشت. چرا که در این نوع ساخت‌ها کنش‌گر می‌تواند دارای قصد یا اراده قوی در جهت آغاز یا خاتمه رویداد داشته باشد.

۷۴) سلسله مراتب حالت ذهنی مشارک: قصد < ادراک < اعتقاد < دانش

۸.۳. بازنمایی نحوی ساخت‌های مرحله‌ای

در بازنمایی نحوی ساخت‌های مرکب در دستور نقش و ارجاع سه مفهوم ساخت لایه‌ای بند، رابطه الحاق و نوع پیوند موضوع اصلی بحث خواهند بود.

همان‌گونه که در بخش‌های پیشین نیز اشاره شد، در ساختار لایه‌ای بند ساخت‌های مرحله‌ای دو هسته وجود دارد. هسته‌ها در یک رابطه مرحله‌ای دارای همبستگی زیادی به جهت معنایی و نحوی هستند. در واقع در این نوع رابطه هر دو هسته به یک رویداد واحد اشاره دارند و فعل مرحله‌ای مبین هر یک از مراحل آغاز، ادامه یا پایان فعل اصلی است. در این نوع رابطه، هر دو فعل لزوماً دارای موضوع مشترک هستند که در متمم‌های لازم همان مونت است و در متمم‌های متعدی شامل مونت (فاعل) و موضوع مستقیم مرکز (مفعول) می‌شود. بنابراین دو هسته‌ای که با هم تشکیل یک محمول پیچیده می‌شوند دارای رابطه الحاق هسته‌ای هستند. گام بعد در بازنمایی نحوی ساخت‌های مرحله‌ای تعیین نوع پیوند (هم‌پایگی، ناهم‌پایگی، هم‌وابستگی) میان محمول‌ها است. در تمایز هم‌وابستگی از سایر انواع پیوند باید به چگونگی بازنمایی عملگرهای هسته توجه داشت، چراکه آنچه موجب تمایز هم‌وابستگی از

سایر پیوندها می‌شود لزوم اشتراک عملگر است. در سطح هسته سه نوع عملگر نفی^۱، جهت‌نمایی^۲ و نمود تعریف می‌شوند که دامنه عملکرد آن‌ها سطح هسته است و فقط توصیف‌گر رویداد یا کنش هستند و به مشارکین اشاره‌ای ندارند. جهت‌نمایی در سطح هسته اشاره به جهت کنش محمول دارد (بالا، پایین، چپ، راست) و شامل مشارکین نمی‌شود. به نظر می‌رسد در زبان فارسی نشان‌گر دستوری برای بیان جهت‌نمایی محمول وجود ندارد و مفهوم جهت‌نمایی در قالب واژگانی بیان می‌شود مانند «هولش داد بردش» که هول/د/دن اشاره به عملی رو به جلو است. البته رضایی (۲۰۰۳: ۱۵۶) معتقد است در زبان کردی می‌توان قائل به وجود جهت‌نمایی در سطح هسته بود. دو پیشوند (*hal*) و (*dâ*) به بسیاری از فعل‌های زبان کردی متصل شده و جهت انجام فعل را نشان می‌دهند مانند:

75- *hal-kēšân*

‘to lift up’

بالا بردن

76- *dâ-kēšân*

‘to hang’

آویزان کردن

رضایی (۲۰۰۳: ۱۵۷) معتقد است پیشوندهای نظیر *فرا*، *فرو*، *بر*، *ور* می‌توانند جهت‌نمایی

رو به بالا یا پایین را نشان دهند، مانند:

77- a. *divâr foru-ne-mi-rizad.*

wall DIR-NEG-IMP-collapse-3sg

‘The wall does not collapse.’

b. *ân-hâ zud az xâb bar-mi-xizand.*

they early from sleep DIR-IMP-getup-3sg.

‘They get up early.’

c. *xašm-aš foru-ne-mi-nešînad.*

anger-poss DIR-NEG-IMP-sit-3sg.

‘His anger does not quench’.

1- negation

2- directional

عملگر نفی می‌تواند در هر سه سطح هسته، مرکز و بند سیطره عملکرد داشته باشد. در سطح هسته به وند یا تکواژهای اشتقاقی نظیر «نا» در ناآرام، ناخوشنود و غیره اشاره دارد که در هسته‌های اسمی/ قیدی/ صفتی دیده می‌شود. رضایی (۲۰۰۳: ۱۵۳-۴) معتقد است عملگر نفی در زبان فارسی از نوع هسته‌ای است و در سطح هسته مطرح می‌شود. ایشان پیشوندهای (na- (ne) را که به ریشه فعل می‌چسبند مبین نفی می‌دانند و مثال‌های (78) را بیان می‌کنند.

78- a. ne-mi-xand-am.

NEG IMP laugh-1sg

'I don't laugh.'

b. harf ne-mi-zan-im

word NEG IMP hit-1pl

'We don't talk.'

c. na-xâh-am raft

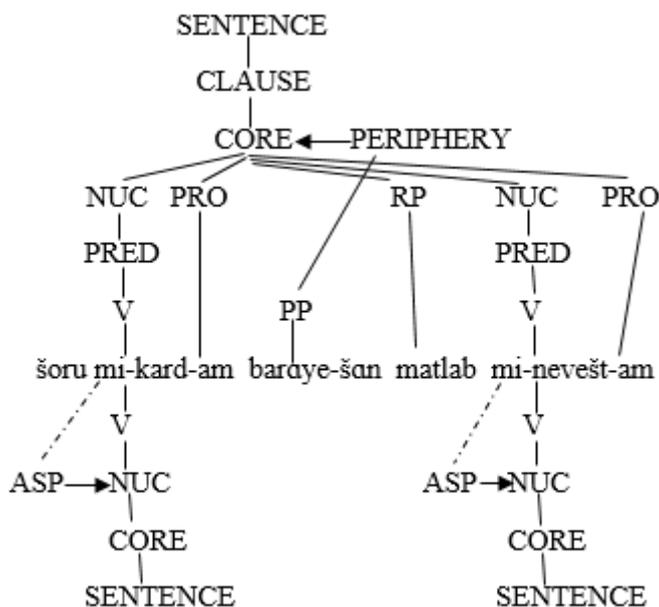
NEG want 1sg go

'I won't go'.

به نظر می‌رسد تحلیل ایشان دست‌خوش یک اشکال است، زیرا هرچند علامت یا نشان‌گر نفی بر روی فعل ظاهر می‌شود اما حوزه عملکرد یا سیطره آن کل بند است. اگر قرار باشد حوزه عملکرد یک عملگر بر اساس جایگاه نشان‌گر آن تعیین شود پس باید در خصوص عملگرهای زمان و حتی توان منظوری چنین ادعا شود که هر دو عملگرهای هسته هستند چون علامت یا نشانه‌های آن‌ها بر روی فعل در زبان فارسی ظاهر می‌شود. به نظر می‌رسد زبان فارسی فاقد عملگر نفی در سطح هسته با محمول فعلی باشد. بنابراین نفی در زبان فارسی در سطح مرکز یا بند قابل بررسی است نه در سطح هسته. عملگر نمود نیز اشاره به ساختار زمانی درونی یک رویداد دارد، اینکه رویداد کامل شده است، در جریان است، نمود لحظه‌ای دارد یا در طول زمان استمرار داشته است. در زبان فارسی پیشوند «می» مبین نمود استمراری و همان‌گونه که ماهوتیان (1997) نیز بیان می‌دارد نشانگر «ه» برای مثال در «رفته‌ام»، در صورت ماضی مبین نمود کامل است. به همین صورت نیز می‌توان چنین بیان کرد که زمان گذشته می‌تواند مبین نمود تام و زمان آینده (با فعل کمکی خواستن) نمود استمراری تلقی شود. بنابراین در پژوهش حاضر قائل به وجود دو عملگر در سطح هسته می‌باشیم: عملگرهای نمود و جهت‌نما.

در مورد متمم‌های خودایستا در هر یک از مثال‌های (۲۳ تا ۲۹) همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، هر دو فعل دارای صورت خودایستا هستند و هریک می‌توانند دارای بازنمایی مجزای عملگر نمود باشند که در شکل (۷) نمایان است. در مثال (۷۹) هر دو فعل به صورت مجزا دارای نشانگر استمراری «می» هستند. در نتیجه الحاق هسته‌ای از نوع پیوند هم‌پایه می‌باشد.

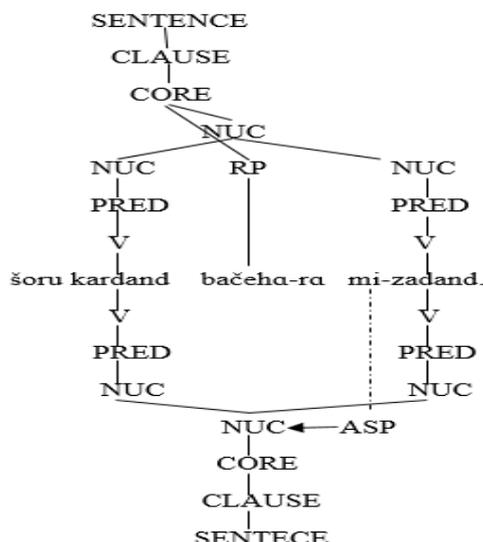
(۷۹) شروع می‌کردم برایشان مطلب می‌نوشتم.



شکل ۷- همپایگی در الحاق هسته‌ای در ساخت‌های مرحله‌ای خودایستا

همچنین فعل اصلی به تنهایی می‌تواند نشانگر نمود را دریافت کند و آن را به فعل مرحله‌ای نیز تسری دهد که در این صورت با الحاق هسته‌ای و پیوند هم‌وابستگی روبه‌رو هستیم. در هیچ‌یک از داده‌ها عملگر جهت‌نما یافت نشد.

(۸۰) شروع کردند بچه‌ها را می‌زدند.



شکل ۸- هم‌وابستگی در ساخت‌های مرحله‌ای خودایستا

لازم به ذکر است که مثال (۸۰) را نیز می‌توان به صورت (۸۱) به کار برد، که در این صورت نمود استمراری فعل نوشتن به فعل مرحله‌ای نیز تسری پیدا می‌کند و در نتیجه پیوند از نوع هم‌وابستگی خواهد بود. بر این اساس پیوند در ساخت‌های خودایستا به صورت هم‌وابسته است.

(۸۱) شروع کردم برایشان مطلب می‌نوشتم.

نگارندگان در جستار حاضر معتقدند که مصدر در ساخت‌های مرحله‌ای از جنس فعل است، فعلی که فاقد مشخصه‌های دستوری است و برای بازنمایی این مشخصه‌ها به فعل دیگر (مرحله‌ای) نیازمند است. ماهوتیان (۱۹۹۷: ۲۷۲) چنین بیان می‌کند که صورت مصدری فعل که به صورت اسم ظاهر می‌شوند، برابر هستند با آنچه که (در زبان‌های دیگر) اسم فعل / اسم مصدر (gerund) خوانده می‌شوند و مثال (82) را ارائه می‌دهد:

82) ašpæzi--kærdæn xeyli væqt mi-gir-e

cook--to do very time DUR-get-3S

‘Cooking takes a lot of time.’

پاریس^۱ (۲۰۰۳: ۲-۳) اسم فعل (gerund) در زبان اسپانیایی را نتیجه ادغام یک ریشه فعلی و یک تکواژ مقید {-ando/-iendo} می‌داند و چنین بیان می‌کند که اسم فعل‌ها، صورت‌های فعلی هستند که می‌توانند دارای فاعل، متمم، و قید باشند. وی در تعریف اسم فعل نخست به «ناقص بودن^۲» این ساخت اشاره می‌کند و معتقد است به دو دلیل می‌توان اسم فعل را ناقص محسوب کرد. نخست آن‌که این ساخت‌ها ناخودایستا هستند و به لحاظ (بازنمایی) نمودی نیز استمراری^۳ هستند. به عبارتی دقیق‌تر، موقعیت زمانی رویدادی که توسط اسم فعل بیان می‌شود، به وسیله محدوده نحوی خارج از آن یعنی فعل خودایستای دیگر در ساخت تعیین می‌شود. همچنین رویدادی که اسم فعل مبین آن است به صورت جزیی بیان می‌شود یعنی نقطه پایان آن در محدوده اصلی اطلاعی^۴ نیست. از مباحث مذکور چنین می‌توان نتیجه گرفت که به جهت زمانی، اسم فعل استقلالی ندارد و به فعل اصلی که همراه آن در ساخت ظاهر می‌شود متکی است و نمود آن نیز نامشخص و استمراری است و به این جهت در بند اصلی درونه‌گیری می‌شود.

به نظر می‌رسد تعاریف پاریس (۲۰۰۳) از اسم فعل بسیار به مصدر در زبان فارسی (مادامی که در یک ساخت مرکب قرار می‌گیرد) نزدیک باشد و به قیاس آن‌ها و بر اساس مباحث پیشین، مصدر در زبان فارسی (حداقل در جایگاه‌هایی که در این پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرند) را بدین صورت تعریف کرد:

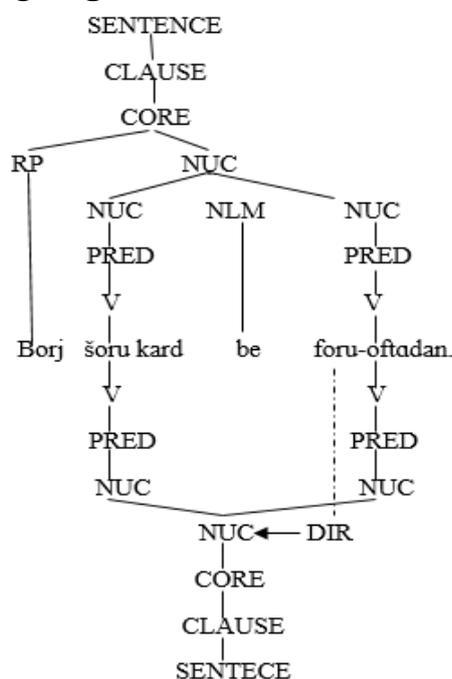
" مصدر در زبان فارسی از ترکیب یک ریشه فعلی به همراه تکواژ مقید (ن، تن) ساخته می‌شود (ساختن+ن=ساختن/ عمل کرد+ن=عمل کردن). مصدر صورتی فعل مانند است که به جهت ناخواستایی برای بازنمایی مقوله‌های دستوری (زمان، نمود و غیره) به محمول اصلی وابسته است. چون نمی‌تواند نمود تام داشته باشد پس می‌توان گفت دارای مشخصه نمود استمراری است. می‌تواند دارای فاعل آشکار باشد، متمم بگیرد و قیدی آن را توصیف کند."

در ساخت‌های مصدری همانند همه ساخت‌های مرحله‌ای با الحاق هسته‌ای روبه‌رو هستیم. از آن‌جا که مصدر (فعلی که رویداد را نشان می‌دهد) فاقد مشخصه‌های دستوری است برای بازنمایی آن‌ها به فعل مرحله‌ای نیازمند است و در نتیجه الزاماً عملگرهای هسته (نمود و

1- Paris, L
2- defective
3- imperfective
4- assertion

جهت‌نما) بین هر دو مشترک خواهد بود. در مثال (۸۳) نشانگر «فرو» که جهت (رو به پایین) رویداد را نشان می‌دهد عملگری است که مشخصه خود را به فعل دیگر نیز تسری می‌دهد و در نتیجه در ساخت‌های مصدری پیوند از نوع هم‌وابستگی است. لازم به ذکر است که حرف اضافه «به» به عنوان رابط دو هسته^۱ (NLM) در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند بین دو محمول یا پیش از آن‌ها واقع شود.

(۸۳) پس از فروکش کردن قسمتی از زیر پایه ریشه، برج شروع کرد به فروافتادن.

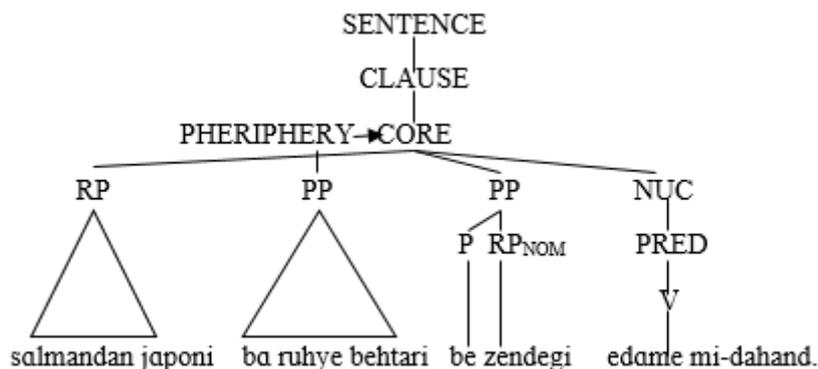


شکل ۹- هم‌وابستگی در ساخت‌های مرحله‌ای مصدری

در خصوص سازه‌های اسمی شده، یعنی فعل‌هایی که به صورت اسم تغییر پیدا می‌کنند، ساخت مرحله‌ای شامل دو هسته است که هر دو نیز نقش محمولی دارند. اما در این نوع ساخت‌ها یک محمول از مقوله فعل و دیگری از مقوله اسم است که با گره RP_{NOM} تعریف می‌شود (شکل ۱۰). در این نوع الحاق هسته‌ای نمی‌توان قائل به وجود پیوند هم‌وابستگی بود زیرا این پیوند متقارن است و هر دو محمول باید از یک جنس یا مقوله باشند. در نتیجه پیوند در ساخت‌های اسمی از نوع هم‌پایگی خواهد بود.

1- nuclear linkage marker

۸۴- [با ابداع این شیوه جدید] سالمندان ژاپنی با روحیه بهتری به زندگی ادامه می‌دهند.



شکل ۱۰- فرافکن سازه‌ای در ساخت‌های مرحله‌ای اسمی شده

۹.۳. فعل‌های مرحله‌ای واژگانی

علاوه بر فعل‌هایی که آشکارا نمایان‌گر مرحله‌ای از انجام رویداد هستند (آغاز کردن / شدن، شروع کردن / شدن، خاتمه دادن، ادامه دادن و غیره) فعل‌هایی نیز وجود دارند که علاوه بر معنای اصلی خود می‌توانند در ساخت دیگری به عنوان محمول مرحله‌ای به کار برده شوند (برای مثال فعل‌های افتادن / گرفتن / انداختن / آمدن و غیره). فعل‌های مذکور در مثال‌های زیر به عنوان محمول اصلی، مرحله‌ای هستند و همان‌گونه که ابوالحسنی چیمه (۱۳۸۳) نیز اشاره می‌کند این فعل‌ها بیان‌گر نمود (مرحله) آغازی هستند.

۸۵- به جای این‌که حرفی بزند یا جوابی بدهد یک‌مرتبه به گریه افتاد.

نجفی (۱۳۷۸: ۷۳) معنای فعل افتادن در مثال‌هایی نظیر (۸۵) را شروع کردن به، بنا کردن

به و پرداختن به می‌داند.

۸۶- خانم آمد بر قصد، پاشنه کفشش ورامد.

نجفی (۱۳۷۸: ۳۸) معتقد است فعل آمدن در مثال‌هایی مانند (۸۶)، که عمدتاً نیز پیش از

فعل التزلمی به کار می‌روند، معنای شروع کردن یا قصد کردن دارند.

۸۷- برف دوباره گرفته بود.

نجفی (۱۳۷۸: ۱۲۳۰) چنین بیان می‌دارد که فعل گرفتن در ساخت‌هایی نظیر (۸۷) دارای

معنای شروع شدن، درگرفتن، آغاز باریدن یا وزیدن دارد.

گرو (۲۰۰۴: ۱۲۳) نیز به مثالی نظیر (88) اشاره دارد که در آن فعل *japte* در کاربرد مصطلح آن معنای ایستادن دارد اما می‌تواند به عنوان محمول مرحله‌ای (آغاز/ شروع کردن) نیز استفاده شود.

88) ne-mak naaj = kat-japte-k.

1SG-INST around = go(PL)-BEGIN(PL)-PFV

‘Those Yaqui “low-firers” began to make me drink liquor; they began to go around with me.’

علاوه بر فعل‌هایی که به آن‌ها اشاره شد، دسته دیگری از فعل‌ها نیز وجود دارند که وقتی به فعل اصلی اضافه می‌شوند مفهوم نمود به ساخت اضافه می‌کنند و نجفی و رحیمیان (۱۴۰۰) از آن‌ها به عنوان فعل نمودی واژگانی یاد می‌کنند.

۸۹) بابا گرفت خوابید.

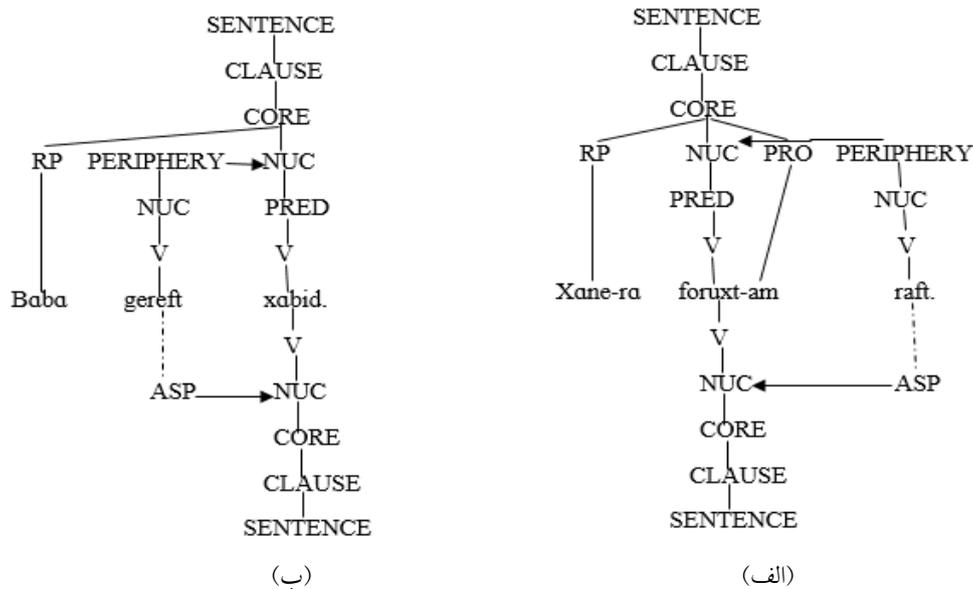
۹۰) خانه را فروختم رفت.

وجه تمایز این دسته از فعل‌ها با فعل‌های مرحله‌ای واژگانی در این است که دسته نخست (نمودی واژگانی) از ساخت قابل حذف می‌باشند و عدم حضور آن‌ها منجر به نادرستی شدن ساخت نمی‌شود و تنها اطلاعات اضافی به ساخت اضافه می‌کنند به همین جهت نیز با فعل اصلی در یک پیوند ناهم‌پایه افزوده قرار می‌گیرند. در شکل (۱۱) همان‌گونه که مشاهده می‌شود، فعل‌های گرفت و رفت به ترتیب نمود آغازی و پایانی را به ساخت اضافه می‌کنند. در مقابل فعل‌های مرحله‌ای در مثال‌های (۸۵ تا ۸۷) محمول اصلی هستند و حذف آن‌ها منجر به نادرستی شدن ساخت می‌شود.

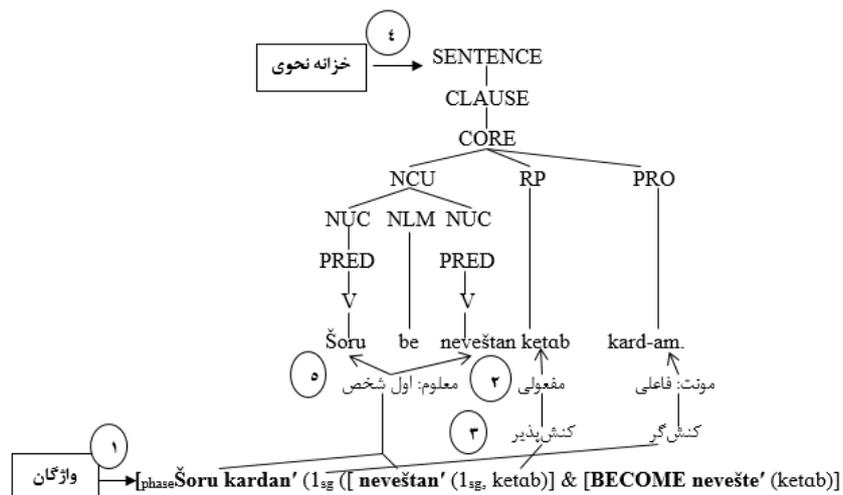
۱۰.۳. تعامل نحو-معناشناسی در ساخت‌های مرحله‌ای

تعامل نحو و معناشناسی در ساخت‌ها بر اساس الگوریتم پیوندی تعریف می‌شود. الگوریتم پیوندی مبین رابطه دوسویه از نحو به معناشناسی و معناشناسی به نحو است که به ترتیب فرایند تولید و فرایند درک در ساخت‌های زبانی را رمزگذاری می‌کنند. از آن‌جا که در ساخت‌های مرحله‌ای با دو رویداد مجزا رو به رو نیستیم و به عبارتی دقیق‌تر هر دو هسته مبین

یک رویداد واحد هستند، الگوریتم‌های مذکور بر اساس گام‌های پیش‌فرض در جملات ساده بازنمایی می‌شوند.

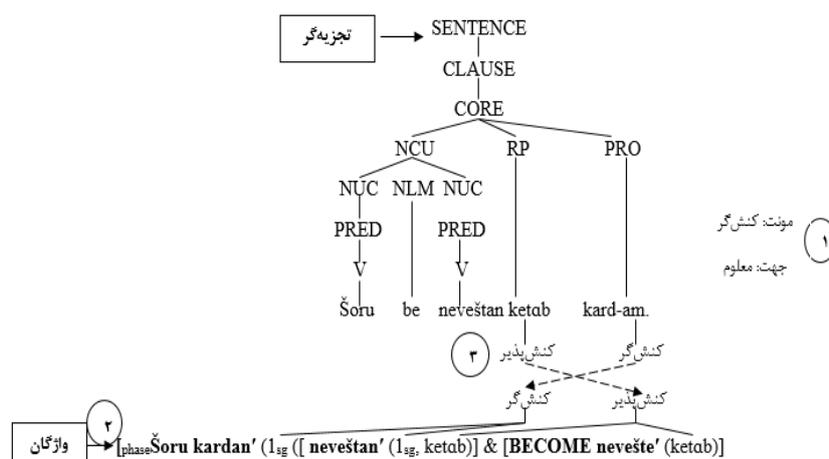


شکل ۱۱- ناهم‌پایگی افزوده هسته‌ای در فعل‌های نمودی واژگانی، برگرفته از نجفی و رحیمیان (۱۴۰۰)
۱۱۴- شروع به نوشتن کتاب کردم.



شکل ۱۲- الگوریتم پیوندی از معناشناسی به نحو در ساخت‌های مرحله‌ای

در شکل (۱۲) الگوریتم پیوندی از معناشناسی به نحو مشاهده می‌شود. هر یک از شماره‌های موجود در شکل مبین گام‌های پیش فرض هستند. به طور خلاصه؛ گام نخست مربوط به بازیابی ساخت منطقی بر اساس نوع محمول است. گام دوم مربوط به تعیین کنش‌گر و کنش‌پذیر می‌باشد. از آن‌جا که فعل اصلی متعدی است، ساخت دارای هر دو فرانش و کنش‌گر و کنش‌پذیر می‌باشد. در گام سوم مونت و حالت‌های دستوری موضوع‌ها مشخص می‌شود. از آن‌جا که مونت دارای نقش کنش‌گری است پس جهت ساخت نیز معلوم است. گام چهارم نیز ناظر بر تعیین درست قالب‌های نحوی برای بازنمایی صحیح سازه‌ای ساخت می‌باشد و در نهایت در گام پنجم موضوع‌های معنایی به جایگاه‌های موضوعی در سطح نحوی متصل می‌شوند.



شکل ۱۲- الگوریتم پیوندی از نحو به معناشناسی در ساخت‌های مرحله‌ای

در پیوند نحو به معناشناسی نیز همان‌گونه که در شکل (۱۲) مشاهده می‌شود، گام یک به استخراج انواع اطلاعات واژگی نحوی از قبیل تعیین جهت، نشان‌داری حالت، ترتیب واژگان و حروف اضافه اختصاص دارد. گام دوم به بازیابی صورت منطقی محمول و نیز تعیین فرانش‌ها می‌پردازد و در نهایت در گام سوم اطلاعات موجود در گام‌های پیشین به یکدیگر متصل می‌شوند.

در نهایت بر اساس مطالب مطرح شده در این بخش طرحواره ساختاری (جدول ۲) برای ساخت‌های مرحله‌ای در زبان فارسی پیشنهاد می‌شود.

جدول ۲- طرحواره ساختاری ساخت‌های مرحله‌ای در زبان فارسی

نوع ساخت: ساخت‌های مرحله‌ای در زبان فارسی

نحو:

الحاق: هسته‌ای

پیوند: هم‌وابستگی / هم‌پایگی

نوع ساختار: فعل - فعل

[CL [CORE [NUC [NUC_{phase event}] [NUC_{event}]] RP (RP)]]
[CL [CORE [NUC_{phase event}] [NUC_{event}] RP (RP)]]

قالب(های) واحدها: بر اساس اصل گزینش قالب نحوی (ر.ک ون ولین ۲۰۰۵):

مونت: کنش‌گر

الگوریتم پیوندی: به صورت پیش‌فرض

نشان‌گر ساخت‌وازی: Ø

معناشناسی: [PRED_{NUC1}] PHASE-CHANGE[PRED_{NUC2}]

کاربردشناسی:

توان منظوری: نامشخص

ساخت کانونی: نامشخص

۴. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر تلاش شد ساخت‌های مرحله‌ای بر اساس ویژگی‌های معنایی و نحوی توصیف و تبیین شوند. همان‌گونه که در بررسی داده‌ها مشاهده شد، ساخت‌های مرحله‌ای در قالب واژگانی رمزگذاری می‌شوند، به این معنا که فعل‌ها دو رویداد مجزا را رمزگذاری نمی‌کنند، بلکه با یک محمول مرکب روبه‌رو هستیم به گونه‌ای که یک فعل مبین رویداد اصلی و دیگری مبین مرحله‌ای از انجام رویداد مذکور است. به همین جهت نیز دارای وابستگی نحو

و معنایی بالایی می‌باشند. بازنمایی نحوی ساخت‌های مرحله‌ای به این صورت است که هر دو فعل به عنوان دو هسته محمولی در الحاق هسته‌ای به هم ملحق می‌شوند و از آنجا که لزوماً دارای عملگر مشترک (نمود، جهت‌نما) هستند در پیوند هم‌وابستگی قرار می‌گیرند. فعل اصلی در یک ساخت مرحله می‌تواند به صورت خودایستا، مصدر و یا محذوف باشد یا صورت اسمی شده پیدا کند. در ادامه مشخص شد که فعل مرحله‌ای نمی‌تواند با فعل‌هایی از نوع ایستا در ساخت مرحله‌ای همراه شود. همچنین کاربرد فعل‌هایی از نوع حصولی و تکباری با فعل مرحله‌ای منجر به خوانش تکراری از ساخت خواهد شد. در نهایت نیز بر اساس انواع ویژگی‌های نحوی و معنایی یاد شده، طرحواره ساختی ساخت‌های مرحله‌ای در زبان فارسی ارائه شد.

علائم اختصاری

ADV	Adverb
ASP	Aspect
AUX	Auxiliary
DEC	Declarative
DYN	Dynamic
FUT	Future
IF	Illocutionary force
IMPF	Imperfective
IU	Information unit
LDP	Left detached position
MOD	Modality
NUC	Nucleus
PP	prepositional/postpositional phrase
PRED	predicate
PrcS	Pre core slot
RP	Referential phrase
PRO	pronoun
PSA	privileged syntactic argument
V	verb

منابع و ماخذ

۱. ابوالحسنی چیمه، زهرا (۱۳۸۳). پژوهشی در فعل‌های نمودی در زبان فارسی. مجموعه مقاله‌های ششمین کنفرانس زبان‌شناسی. دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبایی. ج ۱. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
۲. انوشه، مزدک (۱۳۹۷). نمود دستوری در ساخت فعل‌های پیاپی در زبان فارسی: رویکردی کمینه‌گرا. نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی. (۱): ۷۳-۹۱.
۳. داوری، شادی (۱۳۹۳). نمود تکمیلی در زبان فارسی. نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی (۷): ۱۶۹-۱۹۱.
۴. دستلان، مرتضی، زینب محمدابراهیمی، راضیه مهدی‌بیرقدار و بلقیس روشن (۱۳۹۵). نمود در زبان فارسی؛ نگاهی نو بر پایه رویکرد شناختی بسط استعاری و مولفه‌های نمودی. دو ماهنامه جستارهای زبانی. ش (۳۱) ۳. صص ۶۹-۸۶.
۵. راسخ مهند، محمد (۱۳۹۳). پیدایش فعل‌های دوگانه در زبان فارسی. نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی (۷): ۶۹-۹۵.
۶. غنچه‌پور، موسی (۱۳۹۹). نمود در ترکیب فعلی: پژوهشی پیکره‌بنیاد. مجله علم زبان. سال ۷. صص ۴۵-۸۰.
۷. گلفام، ارسلان (۱۳۸۵). اصول دستور زبان. تهران: سمت.
۸. مجیدی، مریم (۱۳۸۸). جلوه‌ها و کارکردهای نمود در زبان فارسی. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش زبان و ادبیات فارسی. ش ۱۵. صص ۱۴۵-۱۵۸.
۹. معزی‌پور، فرهاد (۱۳۹۹). دستور نقش و ارجاع و دستوری‌شدگی شواهدی از معین‌شدگی در فارسی. مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ش ۳. صص ۱۳۷-۱۸۸.
۱۰. ناتل خانلری، پرویز. (۱۳۵۱). دستور زبان فارسی، تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
۱۱. نجفی، ابوالحسن. (۱۳۷۸). فرهنگ فارسی عامیانه. تهران: نیلوفر.
۱۲. نجفی، پریسا و جلال رحیمیان. (۱۴۰۰). بازنمایی نحوی، معناشناسی و کاربردشناسی فعل‌های مجاور در زبان فارسی (تحلیلی بر مبنای دستور نقش و ارجاع). پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۱۳ (۱): ۱۳۳-۱۶۲.

۱۳. نغزگوی کهن، مهرداد (۱۳۸۹). افعال معین و نمایش نمود در زبان فارسی. *مجله ادب پژوهی*. ش ۱۴. صص ۹۳-۱۱۰.

14. Baker, Mark C. (2003). *Lexical Categories: Verbs, Nouns, and Adjectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Chung, Sandra and Alan Timberlake. (1985). Tense, aspect, and mood. In T. Shopen [ed], *Language typology and syntactic description: Grammatical categories and the lexicon 3*, Cambridge: Cambridge University Press, 202-258.
16. Comrie, Bernard. (1976). *Aspect*. New York: Cambridge University Press.
17. Cristofaro, Sonia. (2003). *Subordination*. Oxford: Oxford University Press.
18. Croft, William (1991). *Syntactic Categories and Grammatical Relations*.
19. Dixon, R.M.W. (2005). *A Semantic Approach to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
20. Dowty, D. (1979). *Word meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Reidel.
21. Freed, A. F. (1979). *The semantics of English aspectual complementation*, Dordrecht, D. Reidel.
22. Guerrero Valenzuela, Lili'an G. (2004). The syntax–semantics interface in Yaqui complex sentences: a Role and Reference Grammar analysis. Ph.D. dissertation, University at Buffalo.
23. Longacre, R. E. (1976). *An Anatomy of Speech Notions*. Lisse: Peter de Ridder.
24. Mahootian, Shahrzad (1997). *Persian*. London: Routledge.
25. Newmeyer, F. J. (1969). *English Aspectual Verbs*. Studies in Linguistics and Language Learning, 6. Seattle: University of Washington.
26. Newmeyer, F. J. (1975). *English Aspectual Verbs*. The Hague: Mouton.
27. Nolan, B. (2017). The syntactic realisation of complex events and complex predicates in situations of Irish Argument Realisation. In Brian Nolan & Elke Diedrichsen [eds], *Complex Predicates and Complex Events: Verb-verb constructions at the syntax-semantic interface*. pp. 13-43.
28. Noonan, M. (1985). 'Complementation', in T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description, Volume 2: Complex Constructions*, pp. 42–140. Cambridge: Cambridge University Press.
29. Noonan, M. (2007). *Complementation, Language Typology and Syntactic Description, Volume 2*, Edited By: T. Shopen, 52-150. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Paris, Luis. (2003). Grammatical encoding of event relations: gerund phrases in Spanish. Ph.D. dissertation, University at Buffalo.

31. Rezai, V. (2003). *A Role and Reference Grammar Analysis of Simple Sentences in Farsi*. PhD. Dissertation, University of Isfahan.
32. Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
33. VanValin, R. (2005). *Exploring the syntax-semantics interface*, Cambridge, Cambridge University Press.
34. Cambridge University Press.
35. VanValin, R. (2007). Recent Developments in the Role and Reference Grammar Theory of Clause Likage. *LANGUAGE AND LINGUISTICS*, 8.1: 71-93.
36. VanValin, R. (2021). Cosubordination. In Robert Van Valin (ed), *Challenges at the Syntax-Semantics-Pragmatics Interface: A Role and Reference Grammar Perspective*. 241-254Ed: Cambridge Scholars Publishing.

**Phase constructions in Persian language
(A corpus-based analysis in the Role and Reference Grammar
framework)**

Parisa Najafi

PhD student in Linguistics, Department of Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran

Jalal Rahimian¹

Professor Department of Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran (corresponding author)

Alireza Khormae

Professor, Department of Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran

Amirsaeid Moloodi

Assistant Professor, Department of Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran

Received: 28/01/2022 Accepted: 19/04/2022

Abstract

Phase predicates describe each of the beginning, continuation, or end phases of an event and are expressed in the form of verbs such as start, continue, end, and so on. In this regard, we call the structures in which there is a phasal predicates "phase construction" and discuss them. We believe that Role and Reference Grammar (RRG) with its approach to the analysis of complex constructions can be used as a theoretical framework for the present study. Based on this, we first analyze the syntactic and semantics aspects of phase constructions, then explain the interaction of the two levels of syntax and semantics. Finally, we will present the "constructional scheme" of phase constructions in Persian language. In the syntactic dimension, various types of "juncture-nexus" relations are considered, and in the semantics dimension, various properties of predicates will be the focus of discussion. Syntactic-semantic interaction in phase constructions will also be justified in the form of linking algorithms. It is worth mentioning that the data of the present study are taken from the corpus of Hamshahri 2.

Keywords: Role and Reference Grammar, phase construction, juncture-nexus relations, linking algorithms.

1- Jrahimian@rose.shirazu.ac.ir



پیرامون «را» در مفعول صریح بر مبنای رویکرد دستور واژی-نقشی

سحر محمدیان، گروه زبان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
بهرام مدرسی، گروه زبان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
فروغ کاظم، گروه زبان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
ستاره مجیدی، گروه زبان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

صص: ۷۷-۳۹

چکیده

دبیرمقدم (۱۳۶۹، ۱۳۸۳) بر این باور است که «را» علاوه بر آنکه می‌تواند از لحاظ نحوی نقش‌نمای مفعول صریح باشد، از لحاظ اطلاعی می‌تواند نشان مبتدای ثانویه آن باشد. در این بین، برخی از پژوهشگران رخداده «را» در مفعول صریح به‌عنوان نشان مبتدای ثانویه، هنگامی که نکره است و یا هنگامی که در پاسخی به پرسش گوینده به‌عنوان کانون اطلاعی در بافت گفتمانی تلقی می‌شود، موردچالش قرار داده‌اند و این نشان را معطوف به عواملی چون تشخیص‌پذیری، معرفگی و مشخص‌بودگی دانسته‌اند. هدف از پژوهش حاضر بررسی نشان «را» بر اساس رویکرد کینگ (۱۹۹۷)، بات و کینگ (۲۰۰۰) و ابوبکری (۲۰۱۸) در دستور واژی-نقشی باتکیه بر تعاریف ارائه‌شده از مبتدای ثانویه توسط دبیرمقدم (۱۳۶۹، ۱۳۸۳) و دالریمل و نیکولاوا (۲۰۱۱) است. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی است و داده‌ها به دو شیوه کتابخانه‌ای و میدانی گردآوری شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که «را» به‌عنوان پس‌اضافه دستوری در ساخت نقشی در مشخصه «صورت حرف اضافه» قرار می‌گیرد و می‌تواند نقش مفعول متممی پذیرنده و یا کنش‌پذیر را به‌جای نقش مفعول صریح نشان‌دار کند. «را» در ساخت اطلاع در مشخصه «صورت گفتمانی» قرار می‌گیرد و منجر به نشان‌داری مبتدای ثانویه می‌شود. در ساخت سازه‌ای نیز به‌عنوان هسته حرف اضافه باعث شکل‌گیری گروه حرف‌اضافه‌ای می‌شود. همچنین در موارد چالش‌برانگیز

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۲۵

پست الکترونیکی: 1. sahmohammadian1396@gmail.com 2. bamodarresi@gmail.com
3. f.kazemi86@yahoo.com 4. Setareh.majidi@gmail.com

مذکور این امر نشان داده شده است که با پیشنهادی مبنی بر ساخت اطلاع لایه‌ای، نشان «را» به‌عنوان «صورت گفتمانی» مبتدای ثانویه را در سطح جمله نشان‌دار می‌کند و در سطح گفتمانی مبتدای ثانویه می‌تواند در لایه زیرین و یا بیرونی سایر عناصر اطلاعی در ساخت اطلاع قرارگیرد. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد مذکور در دستور واژی-نقشی هم‌راستا با نظر دبیرمقدم (۱۳۸۳، ۱۳۶۹) مبنی بر تأثیر عوامل نحوی و اطلاعی بر رخداد «را»، می‌تواند بازنمایی جامعی از نشان «را» ارائه دهد.

کلیدواژه‌ها: مبتدای ثانویه، مفعول صریح، ساخت اطلاع، دستور واژی-نقشی

۱- مقدمه

پیرامون «را» در زبان فارسی پژوهش‌های گسترده‌ای صورت گرفته است. در بسیاری از این پژوهش‌ها «را» به‌عنوان عاملی برای نشان مفعول صریح، متأثر از عواملی چون معرفگی، مشخص‌بودگی^۱ و تشخیص‌پذیری^۲ قلمداد شده است. از سوی دیگر در یکی از پژوهش‌های برجسته توسط دبیرمقدم (۱۳۶۹) این امر نشان داده شده است که «را» می‌تواند نشان مبتدای ثانویه^۳ باشد. در این بین برخی از پژوهشگران چون قمشی (۱۹۹۷) رخداد این عنصر را به‌عنوان نشان مبتدای ثانویه در مفعول صریح نکره مورد تردید قرار داده‌اند و بر این اشاره دارند که گروه اسمی نکره در مفعول صریح ماهیتاً به دلیل نکرگی در پیش‌انگاره مخاطب واقع نمی‌شود و به دلیل این امر، «را» در مفعول صریح نکره نمی‌تواند نشان مبتدایی ثانویه باشد. دالریمل^۴ و نیکولاوا^۵ (۲۰۱۱: ۱۱۰-۱۱۵) بر مبنای آرا لمبرکت^۶ (۱۹۹۴) تعریف جامعی از مبتدای ثانویه ارائه داده‌اند. آن‌ها در ارتباط با «را» به‌عنوان نشان مبتدای ثانویه در زبان فارسی هم‌سو با نظر دبیرمقدم (۱۳۶۹) هستند. اما در رابطه با رخداد «را» در مفعول صریح بر این باورند که اگرچه مبتدایشده‌گی^۷ در برخی از مفعول‌های صریح همراه با نشان «را» رخ می‌دهد، اما هنگامی که اسم‌های توصیف‌شده با صفت اشاره، اسم خاص و غیره به‌عنوان مفعول صریح

1- specificity
2- identifiability
3- Secondary topic
4- Dalrymple
5- Nikolaeva
6- Lambrecht
7- topicality

تلقى شوند، «را» متأثر از انگیزه‌های معنایی من جمله معرفگی است که این عناصر را در زمره مبتدایبودگی^۱ (مبتدای ذاتی^۲) قرار داده‌است و هنگامی که مفعول‌های صریح همراه با نشان «را» در پاسخ به سؤالی در بافت گفتمانی مطرح شود، به‌عنوان کانون اطلاعی^۳ و نه مبتدای ثانویه می‌تواند قلمداد شود. از این رو به‌نظر می‌رسد رخداد «را» به‌عنوان نشان مبتدای ثانویه در مفعول صریح نکره و یا هنگامی که مفعول صریح همراه با نشان «را» در بافت گفتمانی در کانون اطلاعی واقع می‌شود، چالش‌برانگیز است. دبیرمقدم (۱۲۷:۱۳۸۳-۱۲۶) در این رابطه به‌درستی بر این امر اشاره کرده‌است که نظریه‌های صورت‌گرا و نقش‌گرا برای بازنمایی داده‌های زبانی در مقوله‌ای چون نشان «را» این تمایل را دارند که زبان‌ها را در قالب یک ظرف بگنجانند و هر یک به‌تنهایی تبیین کافی از این مقوله نمی‌توانند ارائه‌دهند. ایشان با توجه به تقطیع دو لایه نحوی و اطلاعی بر مبنای آرا دبیرمقدم (۱۳۶۹)، مبادرت به نشان‌دادن نقش اطلاعی و نحوی نشان «را» کرده‌اند و بر این باورند که حضور «را» محل تلاقی و پیوند نقش دستوری مفعول صریح و نقش کاربردشناسی، گفتمانی و اطلاعی مبتدای ثانویه است و بر مبنای چنین رویکردی که هم ابعاد کلامی و هم نحوی در آن لحاظ می‌شود، می‌توان تبیین کافی از چنین عنصری نشان داد.

در این بین نگارندگان بر این اذعان دارند که آرا کینگ^۴ (۱۹۹۷)، بات^۵ و کینگ (۲۰۰۰) و به‌تبع آن ابوبکری^۶ (۲۰۱۸) در دستور واژی-نقشی^۷، مبنی بر ساخت اطلاع^۸ به‌عنوان ساختی جدا و هم‌تراز با ساخت نقشی^۹ می‌تواند در بازنمایی رخداد «را» از نظر نقشی، اطلاعی و سازه‌ای همسو با نظر دبیرمقدم (۱۳۶۹، ۱۳۸۳) درخور توجه باشد. ابوبکری (۲۰۱۸) ساخت اطلاع را ارتقاده‌است و در این ساخت بر وجود برخی تکواژهای گفتمانی به‌عنوان «صورت گفتمانی»^{۱۰} که مبادرت به نشان‌دادن نوع عناصر اطلاعی می‌کنند، قائل شده‌است. نگارندگان پژوهش حاضر بر این باورند علاوه بر مورد مذکور که برای نشان‌دادن «را» به‌عنوان نشان

1- topic-worthiness

2- natural topic

3- informative focus

4- King

5- Butt

6- Abubakari

7- Lexical-functional grammar

8- information structure = I-structure

9- functional structure = F-structure

10- DFORM

مبتدای ثانویه در ساخت اطلاعی می‌تواند کارا باشد، پیشنهادی مبنی بر ساخت اطلاعی لایه‌ای همچون ساخت نقشی و سازه‌ای^۱ می‌تواند در توجیه موارد چالش‌برانگیز مذکور نیز ره‌گشا باشد. همچنین لازم به ذکر است، در دستور واژه-نقشی به حروف اضافه دستوری بدون گزاره (در مقابل حروف اضافه معنایی) اشاره شده است که در ساخت نقشی منجر به نشان دادن نقش دستوری مفعول متممی همراه با نقش تنایی می‌شوند و فقط اطلاعاتی درباره روابط دستوری را نشان می‌دهند. به نظر می‌رسد، چنین رویکردی در مورد پس‌اضافه «را» به عنوان حرف اضافه دستوری که نقش مفعول متممی را به جای مفعول صریح نشان‌دار می‌کند، نیز قابل تعمیم باشد.

از این رو نگارندگان در پژوهش حاضر قصد دارند، باتوجه به تعاریف ارائه شده از مبتدای ثانویه توسط دبیرمقدم (۱۳۶۹، ۱۳۸۳) و دالریمل و نیکولواوا (۲۰۱۱) به این مهم دست‌یابند که بازنمایی «را» در مفعول صریح به عنوان نشان مبتدای ثانویه براساس رویکرد کینگ (۱۹۹۷)، بات و کینگ (۲۰۰۰) و ابوبکری (۲۰۱۸) در دستور واژی-نقشی چگونه است؟ آیا با ارائه پیشنهادی مبنی بر ساخت اطلاع لایه‌ای بر مبنای رویکرد کینگ (۱۹۹۷)، بات و کینگ (۲۰۰۰) و ابوبکری (۲۰۱۸) در دستور واژی-نقشی؛ می‌توان رخداد «را» به عنوان نشان مبتدای ثانویه را در مفعول صریح نکره و یا هنگامی که مفعول صریح «رایبی» در بافت گفتمانی در کانون اطلاعی واقع می‌شود، توجیه نمود؟ آیا بر مبنای چنین رویکردی می‌توان رخداد «را» در مفعول صریح را هم‌سو با نظر دبیرمقدم (۱۳۶۹، ۱۳۸۳) از بعد اطلاعی و نحوی در دستور واژی-نقشی نیز توجیه نمود؟

۲- پیشینه پژوهش

در دستور سنتی زبان فارسی نشانه «را» توسط افرادی چون خیام‌پور (۱۳۸۲) احمدی‌گیوی و انوری (۱۳۸۴) به عنوان نشان مفعول قلمداد شده است. وحیدیان‌کامیار (۱۳۸۶) «را» را نقش‌نمای مفعول پس‌واژه‌ای دانسته است. زیرا پس از مفعول قرار گرفته است و همچنین اگر پس از «ی» نکره قرار گیرد، نشانه مفعول و در صورت عدم وجود «ی» نشانه معرفه بودن مفعول است. فرشیدورد (۱۳۹۲) آن را حرف اضافه‌ای می‌داند که نشانه سه عنصر است: نشانه مفعول رائی، نشانه متعدی بودن فعل و نشانه معرفه بودن مفعول.

1- constituent structure= c-structure

در مطالعات زبان‌شناسی درارتباط با «را»، لازار^۱ (۱۹۸۲) بر این اشاره دارد که در زبان فارسی همه مفعول‌های معرفه خارج از بافت اطلاعی، با «را» معرفه شده‌اند.

قمشی (۱۹۹۶، ۱۹۹۷) نشان «را» را حالت‌نمایی می‌داند که در هسته گروه حالت‌نما قرار می‌گیرد و به گروه اسمی خواهر، حالت مفعولی می‌دهد.

شکوهی و کییکا (۲۰۰۳) در پژوهش خود نشان «را» را عاملی بر تشخیص‌پذیری می‌دانند و چنین اذعان دارند، اگرچه تشخیص‌پذیری در مفعول صریح محدود به «را» نیست اما «را» علامتی است به مخاطب که تشخیص مفعول صورت‌گیرد. دبیرمقدم (۱۳۸۳) در پاسخ به این امر با تاکید بر «را» به‌عنوان نشان مبتدای ثانویه به‌درستی عنوان می‌کند که "ازاین منظر در واقع «را» علامتی است از گوینده که پردازش اطلاع باید آن‌گونه انجام‌شود که برای مصداق‌های^۲ تشخیص‌پذیر صورت‌می‌گیرد و این مفهوم به‌طور آشکارا تداعی‌کننده مبتدا است."

کریمی (۲۰۰۵) به بررسی ارتباط «را» با مفعول صریح در زبان فارسی بر اساس مفهوم مشخص‌بودگی^۳ پرداخته‌است. ایشان بر مبنای آرای انچ^۴ (۱۹۹۱) اسامی معرفه مانند ضمائر، اسامی خاص و گروه‌های اسمی با ضمیر اشاره یا نشانه معرفه و همچنین برخی اسامی نکره مانند اسامی نکره بخش‌نما و تعریف‌شده را مشخص دانسته‌است و اسامی نکره که مرجعی ندارند و یا وجودی هستند را غیرمشخص دانسته‌است. وی بر مبنای چنین طبقه‌بندی، این امر را نشان‌داده‌است که در زبان فارسی «را» با مفعول‌های غیرمشخص حضور پیدا نمی‌کند.

راسخ‌مهند (۱۳۸۹) درارتباط با بحث رده‌شناختی به بررسی تکواژ «را» پرداخته‌است. ایشان با رد نظر آيسن^۵ (۲۰۰۳) و به‌شکل دیگر کریمی (۲۰۰۵) بر این باور است اگرچه «را» غالباً با مفعول صریح همراه است، اما بر اساس دو طیف جاننداری و معرفگی نمی‌توان نوع مفعول را تعیین کرد و به‌صورت کلی آرای مبنی بر این مطلب که «را» تنها به‌عنوان نشان مفعول در زبان فارسی در نظر گرفته شده‌است، دارای ضعف‌های اجتناب‌ناپذیری است. اما ایشان درمقابل با تأیید دیدگاه دبیرمقدم (۱۳۶۹) بر این باور است این دیدگاه علاوه بر

1- Lazard

2- referent

3- specificity

4- Enç

5- Aissen

حضور «را» با مفعول، در مورد حضور آن با غیر مفعول‌ها نیز کاربرد دارد و دیدگاه دبیرمقدم (۱۳۶۹) نسبت به دو دیدگاه مذکور اقتصادی‌تر و به واقعیت‌های کنونی زبان فارسی نزدیک‌تر است.

رابرتز^۱ (۲۰۰۹) به نقل از دبیرمقدم (۱۳۹۰) در کتاب خود بر این اذعان دارد که «را» مفعول صریحی را نشانه‌گذاری می‌کند که مصداق تشخیص‌پذیر^۲ دارد و مفعول‌های صریح به‌عنوان ضمائر شخصی، اسم خاص، ضمائر اشاره و سور، اسم‌های توصیف‌شده با صفت اشاره، عبارت‌های دوسویه، اسم‌های توصیف‌شده با صفت‌های ترتیبی، عالی و ملکی و مفعول واژه‌بستی در فعل مرکب ماهیت ارجاعی دارند و ماهیتاً تشخیص‌پذیرند. دبیرمقدم (۱۳۹۰) در رابطه با این امر بر این اشاره کرده است که در آثار پیشین خود نیز به صورت واضح موارد مذکور به پدیده‌هایی اشاره دارد که ماهیتاً جزء پیش‌انگاره مشارکین کلام قرار گرفته‌اند.

نجفی پازوکی (۱۳۹۰) به تأثیر نمود فعل بر تظاهر «را» در زبان فارسی پرداخته است و بر این باور است که مفعول افعال غایتمند، حصولی و فعالیتی می‌توانند همراه با «را» یا بدون «را» به کار روند و تفاوت رفتار افعال متعددی به لحاظ تظاهر «را» به همراه مفعول آن‌ها بر اساس مشخصه نمود افعال قابل تبیین است.

باباسالار (۱۳۹۲) به نقش‌های مختلف «را» در متون ادبیات فارسی به صورت در زمانی اشاره کرده است و بر این اشاره دارد که در گذشته «را» در معانی حروف اضافه کاربرد داشته است و در این رابطه نقش‌های چون نقش مسند‌الیهی، مسندی، مفعول صریح، مفعول غیر صریح و همچنین نشان «را» به عنوان عنصری تأکیدی را بررسی کرده است.

حق‌بین و اسدی (۱۳۹۲) در مقاله‌ای به بررسی نقش‌های گوناگون «را» در زبان محاوره فارسی پرداخته‌اند. بر مبنای شواهدی از زبان گفتاری فارسی بر این اشاره دارند که «را» تنها یک سازه نیست بلکه چندین سازه است که نقش‌های گوناگون با صورتی مشابه دارد. نقش‌هایی چون: نشانگر مبتدا، نشانگر حالت مفعولی، نشانگر حالت تأکیدی، سازه برجسته‌ساز نهاد، سازه زمینه‌ساز خبر، سازه نشانگر غایتمندی و حرف اضافه. نگارندگان پژوهش حاضر در ارتباط با پژوهش صورت گرفته توسط حق‌بین و اسدی (۱۳۹۲) بر این باورند که

1- Roberts

2 - identifiable

به نظر می‌رسد در تمامی موارد مذکور درست است که «را» در نقش‌های دستوری مختلفی تظاهر دارد اما از لحاظ کلامی و اطلاعی با مبتدای ثانویه در ارتباط است.

هوشمند و همکاران (۲۰۱۵) به بحث گذرایی^۱ و مفعول‌نمایی در زبان فارسی بر اساس مؤلفه‌های معنایی ده‌گانه هاپر^۲ و تامپسون^۳ (۱۹۸۰) پرداخته‌اند. در این مقاله به بررسی مؤلفه‌هایی از سرنمون^۴ گذرایی پرداخته شده که در کدگذاری صرفی-نحوی جمله‌های گذرایی فارسی تأثیرگذارند. آن‌ها بر این باورند که از بین ده مؤلفه معنایی هاپر و تامسون (۱۹۸۰)، سه مؤلفه معنایی فردیت^۵ مفعول، تأثیرپذیری^۶ مفعول و نمود،^۷ در تظاهر «را» در مفعول صریح تأثیرگذارند. در واقع نقش اصلی تکواژ «را» نشان‌دادن بالای فردیت و پذیرایی مفعول است که همراه با گروه اسمی مفعولی در جملات گذرایی سرنمونی تظاهر دارد. به عبارت دیگر، هرچه فردیت و پذیرایی مفعول و به تبع آن نمود بالاتر باشد، احتمال تظاهر «را» بالاتر است.

معزی‌پور (۱۳۹۷) بر این مطلب اشاره دارد که حضور «را» از بدو امر با نشانه تشخیص‌پذیر بودن مصداق سازه همراه است و تشخیص‌پذیری تنها یکی از شروط لازم مبتداشدگی است و مبتداشدگی شروط دیگری نیز دارد. از این رو ایشان شق تشخیص‌پذیری را بر نشان مبتدای ثانویه در این رابطه ترجیح داده‌اند.

در پژوهش‌های زبان فارسی در ارتباط با عناصر اطلاعی در دستور واژی-نقشی مطالعه چندانی صورت نگرفته است، در این بین می‌توان به مقاله‌ای تحت عنوان "سطوح بازنمایی برخی ساخت‌های زبان فارسی در چارچوب دستور نقش‌نمای واژگانی" توسط عبداللهی و همکاران (۱۳۹۷) اشاره نمود که در بخشی به بررسی گروه اسمی دارای نقش گفتمانی مبتدا و دارای نقش دستوری مفعول «رای» در جملات ساده بر اساس رویکرد کلاسیک دستور واژی-نقشی پرداخته شده است و در ساخت نقشی، ارتباط گزاره اسمی دارای نقش گفتمانی مبتدا با نقش دستوری اولیه مفعولی مشخص شده است اما نکته درخور توجه آن است که چنین تحلیلی با ماهیت زبان فارسی که در این رابطه زبانی برون‌مرکزی^۸ است، در تضاد است زیرا بر طبق نظر

1- transitivity

2- Hopper

3- Thompson

4- prototype

5- individuation

6- affectedness

7- aspect

8- exocentricity

راسخ‌مهند (۱۳۸۵) در زبان فارسی مفعول صریح «رایبی» نقش دستوری خود را از تکواژ «را» به صورت وابسته-نشان‌داری^۱، دریافت می‌کند و می‌توان زبان فارسی را در این رابطه زبانی برون‌مرکزی دانست که بر طبق نظر برزن^۲ و همکاران (۲۰۱۶: ۲۰۴) در چنین زبان‌هایی گزاره اسمی علاوه بر دریافت نقش دستوری مفعولی به صورت وابسته-نشان‌داری نقش گفتمانی مبتدا را نیز می‌تواند حفظ کند. از این رو به جای رویکرد مذکور می‌توان برای یک گزاره اسمی، دو مشخصه نقش گفتمانی و نقش دستوری در نظر گرفت.

به صورت کلی پژوهش‌هایی که بر مبنای دستور واژی-نقشی در زبان فارسی صورت گرفته‌اند، می‌توان به نغزگویی کهن (۱۳۸۷)، نعمتی (۲۰۱۰)، آفاگل‌زاده و هادیان (۱۳۸۹)، یوسفی، میردهقان و بوگل (۱۴۰۰) اشاره نمود.

۳- مبانی نظری

۳-۱ دستور واژی-نقشی

دستور واژی-نقشی بر مبنای سه اصل کلی استوار است که عبارتند از: ۱. اصل تنوع^۳ ۲. اصل همگانی بودن^۴ ۳. اصل یکنواختی^۵. اصل تنوع بر این امر اشاره دارد که ساخت بیرونی زبان‌ها دارای تنوعات گسترده است. در این رابطه برزن و همکاران (۲۰۱۶) بر این امر اشاره دارند که اگر به صورت کلی به ساخت بیرونی زبان‌ها یا آنچه که در دستوری واژی-نقشی به عنوان ساخت سازه‌ای شناخته می‌شود، به صورت رده‌شناسی پرداخته شود، زبان‌هایی دیده می‌شوند که واژگان می‌توانند در سطح جمله جابه‌جا شوند و این امر بازگرفته از این امر است که زبان‌های برون‌مرکزی (واژه‌مرکزی) مانند زبان وارلپری^۶ و لاتین به دلیل داشتن صرف قوی ساخت بیرونی آن‌ها بازنمون غیرپایگانی^۷ دارند و در این نوع زبان‌ها از دو شیوه وابسته-نشان‌داری و هسته-نشان‌داری^۸ برای نشان‌دادن نقش دستوری گروه‌های اسمی استفاده می‌شود

1- dependent-marking
2- Bresnan
3- variability
4- universality
5- monotonicity
6- Warlpiri
7- non-configurational
8- head-marking

(برزن و همکاران، ۲۰۱۶: ۱۱۳-۱۱۲). در مقابل، زبان‌های درون‌مرکزی^۱ چون زبان ناوائو^۲ به دلیل داشتن صرف ضعیف، ساخت بیرونی آن‌ها به صورت پایگانی^۳ نمود پیدامی‌کند و نقش دستوری گروه‌های اسمی توسط جایگاه آن‌ها در جمله مشخص می‌شود. در این بین زبان‌هایی نیز وجود دارد که هر دو ویژگی را دارا هستند. در دسته‌ای از این نوع زبان‌ها، فرافکنی‌های نقشی به صورت درون‌مرکزی بازنمایی دارند اما فاقد فرافکنی واژگانی چون گروه فعلی هستند و به جای آن به صورت برون‌مرکزی از مقوله جمله استفاده می‌شود. این زبان‌ها دارای ترکیبی از بازنمایی پایگانی و غیرپایگانی برای ساخت سازه‌ای هستند. در دسته‌ای دیگر از این زبان‌ها، برخی از عناصر گفتمانی سلسله‌مراتب ثابتی دارند و در جایگاهی ثابت در گروه نقشی واقع می‌شوند اما نقش‌های دستوری آن‌ها از ویژگی برون‌مرکزی برخوردارند و به صورت غیرپایگانی نمود پیدامی‌کنند که به این گونه زبان‌ها، زبان‌های گفتمانی-پایگانی^۴ گویند (همان: ۱۱۸-۱۱۹).

از این رو به صورت کلی ساخت بیرونی یا به عبارت دیگر آنچه که در دستور واژی-نقشی به عنوان ساخت سازه‌ای شناخته می‌شود، دارای تنوعات گسترده است که معیار خوبی برای راهیابی به یک دستور جهانی نیست. در دستور واژی-نقشی، عملکرد قواعد مربوط به ساخت سازه‌ای به تولید نمودار درختی می‌انجامد و در واقع توالی خطی واژه‌ها، مقوله‌های نحوی، زنجیره‌های پایانی و روابط اشراف را نشان می‌دهد. این سطح در زبان‌های مختلف به صورت متفاوت نشان داده می‌شوند. قواعد این بخش از قواعد ساخت گروه نظریه معیار بهره می‌جوید و البته در مواردی تأثیر و تداخل قواعد ایکس تیره در آن نیز مشهود است (دبیرمقدم، ۱۳۹۵: ۵۱۸-۵۱۹).

اصل همگانی بدین امر اشاره دارد که ساخت درونی زبان‌ها عمدتاً بازنمایی ثابتی دارد و بین تمام زبان‌ها مشترک است و تنوعات بین‌زبانی در آن مشاهده نمی‌شود و در آن اصول همگانی زبان‌ها مشهود است. در دستور واژی-نقشی ساخت درونی همان ساخت نقشی است. در ساخت نقشی مفاهیم نحوی مانند فاعل و مفعول گزاره و غیره نمود پیدامی‌کند و در آن

1- endocentricity

2- Navajo

3- discourse configurational

4- discourse configurational

پدیده‌هایی چون حاکمیت، مرجع‌گزینی و روابط مطابقه بین گزاره‌ها و موضوع‌های جمله نشان داده شده است (برزن و همکاران، ۲۰۱۶: ۴۲). در ساخت نقشی همه اطلاعات مربوط به نقش دستوری ارائه می‌شود که از یک‌رشته جفت‌های محدود شاخص-ارزش^۱ تشکیل شده است (همان: ۴۴). لازم به ذکر است که در دستور واژی-نقشی، فاعل و مفعول همچون فعل گزاره محسوب می‌شوند اما گزاره اسمی. علاوه بر ذکر نقش دستوری، برای هر اسم مشخصه‌های مشخصگر، شخص، شمار آن نیز ثبت می‌شود. گزاره فعلی عبارت است از فعل به علاوه تمامی موضوع‌هایی که آن فعل نیاز دارد. گزاره اسمی و گزاره فعلی صورت‌های معنایی‌اند که مدخل مستقیماً از واژگان با خود همراه می‌آورد. این صورت‌های معنایی در درون گیومه قرار داده می‌شوند (دبیرمقدم، ۱۳۹۵: ۵۲۱-۵۲۰).

اصل یکنواختی بر این اشاره دارد که برخلاف دستور زایشی که ساخت درونی باید متجلی شکل متناظر از ساخت بیرونی یک زبان باشد (این امر منجر به طراحی ساخت پایگانی این دستور برای کلیه زبان‌ها شده است)، در دستور واژی-نقشی رابطه بین ساخت درونی و بیرونی به منزله شکل مشابه آن دو نیست، بلکه بین اطلاعات بیان شده در ساخت بیرونی و محتوای ساخت درونی باید رابطه شمول^۲ برقرار باشد.^۳ به عبارتی دیگر بخشی از اطلاعات ساخت انتزاعی درونی (ساخت نقشی) در ساخت بیرونی (ساخت سازه‌ای) به صورت بخش بخشی توزیع می‌شود، به صورتی که ساخت نقشی به هر ترتیبی که باشد از ساخت سازه‌ای استنباط می‌شود. در واقع توصیف هر یک از بخش‌های ساخت سازه‌ای می‌تواند به طور مستقیم با توصیف یک بخش ساخت نقشی و بالعکس در ارتباط باشد (برزن و همکاران، ۲۰۱۶: ۴۳).

در دستور واژی-نقشی شروط همگانی که زیرمجموعه شروط خوش‌ساختی ساخت نقشی هستند، وجود دارند که وظیفه آن‌ها جلوگیری از اشتقاق جمله‌هایی است که از نظر ساخت سازه‌ای خوش‌ساخت‌اند اما عملاً غیردستوری هستند. از آنجا که شروط مربوط به بخش ساخت نقشی هستند، ساخت نقشی در نظریه مورد وصف به عنوان صافی برای جلوگیری از تولید جمله‌های غیردستوری عمل می‌کند (دبیرمقدم، ۱۳۹۵: ۵۳۲). این شروط عبارتند از: شرط

1- attribute-value

2- inclusion relation

۳- رابطه شمول: A و B دو مجموعه هستند. A زیرمجموعه B است اگر و فقط اگر هر عنصری از مجموعه A یک عنصری از مجموعه B باشد.

انحصار^۱، شرط تمامیت^۲ شرط پیوستگی^۳. ساخت نقشی دارای ساختاری ریاضی گونه است که این نوع ساخت برگرفته از شرط انحصار در این دستور است. این شرط بر این اشاره دارد که هر شاخصی می‌تواند منحصرأ و فقط دارای یک ارزش باشد و نه بیش از آن (برزن و همکاران، ۲۰۱۶: ۴۵). شرط تمامیت این امر را ملزم می‌کند که هر نقش موضوعی دستوری که توسط گزاره برگزیده شود، باید در ساخت نقشی گزاره وجود داشته باشد. علاوه بر آن اگر نقش موضوعی دستوری توسط گزاره به یک نقش معنایی مرتبط باشد، باید مشخصه معنایی^۲ نقش موضوعی دستوری نیز در ساخت نقشی وجود داشته باشد. شرط پیوستگی عکس شرط تمامیت است. این شرط این امر را ملزم می‌کند که ارزش هر نقش موضوعی در ساخت نقشی باید توسط گزاره برگزیده شود. در واقع هنگامی که نقش‌های موضوعی توسط گزاره برگزیده می‌شوند، در ساخت نقشی یکپارچه می‌شوند (همان: ۶۳).

همان طور که بدان اشاره شد، ساخت‌ها در دستور واژی-نقشی با یکدیگر در ارتباط هستند. ارتباط این ساخت‌های موازی از طریق مطابقت صورت می‌گیرد. اما در طی این مطابقت اصولی نیز حاکم است که منجر به حذف سازه‌های اضافی نحوی در ساخت سازه‌ای می‌شوند. یکی از این اصول، اصل اقتصاد^۴ است. اصل اقتصاد بر این استوار است که همه گره‌های ساخت نحوی گروه‌ها در ساخت سازه‌ای اختیاری هستند و استفاده نمی‌شوند مگر آنکه به وسیله شروط مستقل چون تمامیت و پیوستگی و بیانی‌پذیری معنایی^۵ مورد نیاز واقع شوند. اصل دیگر، اصل تمامیت واژگانی^۶ است. این اصل بیان‌کننده این امر است که کلماتی که از لحاظ صرفی کامل هستند، برگ‌های درخت ساخت سازه‌ای محسوب می‌شوند و هر برگ به یک و فقط با یک گره ساخت سازه‌ای مطابقت دارد (همان: ۸۹-۹۴).

در ارتباط با این پژوهش دو نکته درخور توجه است. نخست آنکه در دستور واژی-نقشی زبان‌های ضمیرانداز اطلاعات مربوط به موضوع فاعلی، به عنوان یک ضمیر یا شناسه منضم بر فعل فرض شده است و بازنمایی ضمیر فاعلی منضم بر فعل همانند بازنمایی ضمیر فاعلی آشکار در ساخت نقشی است و تنها تفاوت آن‌ها را می‌توان در ساخت سازه‌ای مشاهده نمود

-
- 1- uniqueness condition
 - 2- completeness condition
 - 3- coherence condition
 - 4- economy principle
 - 5- semantic expressivity
 - 6- integrity principle

که ضمیر فاعلی یا به صورت منضم بر فعل (شناسه) و یا به صورت آشکار به عنوان یک گروه نمود پیدامی‌کند و با نقش دستوری خود در ساخت نقشی منطبق می‌شوند (برجراز و همکاران، ۲۰۱۹: ۷۲-۶۸).

نکته دیگر آن است که در اغلب زبان‌ها گروه حرف اضافه‌ای برای نشان‌دادن نقش دستوری مفعول متممی به حرف اضافه وابسته است که این حرف اضافه نقش تتایی را نیز تعیین می‌کند. در واقع حروف اضافه ممکن است با اطلاعاتی در مورد نقش دستوری موضوعی که نشان‌دار می‌کند، مشخص شود؛ این اطلاعات در دستور واژی-نقشی در ارزش مشخصه «حالت حرف اضافه»^۱ در ساخت نقشی واقع می‌شود. به عبارت بهتر ارزش مشخصه «حالت حرف اضافه» این امر را نشان می‌دهد که نقش دستوری یک گروه حرف اضافه متممی دارای نقش تتایی خاص، توسط حرف اضافه تعیین می‌شود. (دالریمپل و همکاران، ۲۰۱۹: ۲۱۱-۲۱۲). در دستور واژی-نقشی همچنین بر دو نوع حرف اضافه اشاره شده است: حرف اضافه دستوری و حرف اضافه معنایی. همان‌طور که در نمونه (۱) و (۲) مشاهده می‌شود:

1) Robin put food on the table.

رابین غذا را روی میز گذاشت.

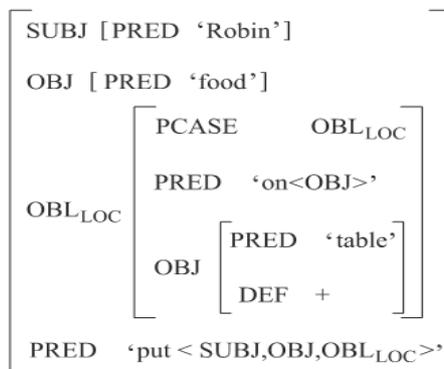
2) Oscar donated clothes to the charity.

اسکار لباس‌ها را به خیریه اهدا کرد.

«on» در نمونه (۱) یک حرف اضافه معنایی است که سهم معنایی کاملی دارد. زیرا یک رابطه خاص بین دو موجودیت را توصیف می‌کند و با سایر حروف اضافه چون «behind» و «under» می‌تواند جایگزین شود. اما «to» حرف اضافه دستوری است که روابط دستوری را نشان می‌دهد و توسط بافت نحوی جمله تعیین شده است و بدون تغییر در ساختار جمله، حرف اضافه‌ای نمی‌تواند جایگزین آن شود.^۲ همچنین در دستور واژی-نقشی برای عناصر دارای معنا گزاره در نظر گرفته می‌شود. اما برای عناصر بدون معنا گزاره‌ای در نظر گرفته نمی‌شود. در شکل (۱) همان‌طور که بازنمایی نقشی «on» در نمونه (۱) نشان داده شده است:

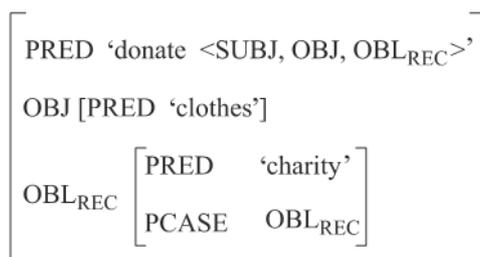
1- PCASE

۲- برجراز و دیگران (۲۰۱۹: ۵۵) بر این اشاره دارد که برخی از حرف‌های اضافه دستوری مانند حرف‌های اضافه معنایی، حرف‌های اضافه دیگری می‌توانند جایگزین آن‌ها شوند اما تمرکز اصلی بر استفاده دستوری آن‌ها است.



شکل ۱- ساخت نقشی (برجراز و دیگران، ۲۰۱۹: ۵۸)

حروف اضافه معنایی «on» به عنوان گزاره‌ای در نظر گرفته شده است که نیاز به مفعول دارد. اما در شکل (۲) که بازنمایی حرف اضافه «to» در نمونه (۲) نشان داده شده است:



شکل ۲- ساخت نقشی (برجراز و دیگران، ۲۰۱۹: ۵۷)

«to» فاقد شاخص گزاره است که به مفعولی نیاز داشته باشد. در واقع حروف اضافه دستوری همانند هسته C, I و D با یک گروه اسمی متممی هم-هسته می‌شوند و فقط اطلاعاتی درباره آنچه که روابط دستوری را مشخص می‌کند، نشان می‌دهند. در اینجا «to» نقش مفعول متممی گیرنده^۱ را نشان می‌دهد. این امر از طریق قرارگیری نقش مفعول متممی گیرنده به عنوان ارزش مشخصه «حالت حرف اضافه» نشان داده شده است. نکته درخور توجه آن است که در هر دو بازنمایی نقشی حرف اضافه شکل (۱) و (۲)، مفعول متممی مکان و گیرنده هم به عنوان ارزش مشخصه «حالت حرف اضافه» و هم به عنوان نقش دستوری خود موضوع در نظر گرفته شده‌اند که این امر کمی متناقض به نظر می‌رسد. اما این امر به این معنی است که حرف اضافه مجوز

1- recipient

یک گروه اسمی را برای داشتن نقش دستوری مفعول متممی می‌دهد. در واقع حرف اضافه یک گروه اسمی را به نقش مفعول متممی مکان و یا گیرنده پیوند می‌دهد (برجراز و همکاران، ۲۰۱۹: ۵۴-۵۸). همچنین دلریمپل و همکاران (۲۰۱۹) بر این اذعان دارند که صورت حرف اضافه دستوری نیز باید برای نشان دادن برخی از روابط و محدودیت‌های دستوری در نظر گرفته شود. از این سو حروف اضافه دستوری را در ارزش مشخصه «صورت حرف اضافه»^۱ در ساخت نقشی قرار می‌دهند (دلریمپل و همکاران، ۲۰۱۹: ۶۱).

۲-۳ ساخت اطلاع

یکی از نقش‌های اصلی زبان تبادل اطلاعات است. ساختار اطلاعی سطحی از سازماندهی جمله است که نشان می‌دهد که چگونه گوینده سخنی را در بافت برای تسهیل تبادل اطلاعات می‌سازد. همه زبان‌ها امکان تسهیل تبادل اطلاعات را فراهم می‌کنند. برای مثال، این امر را از طریق برجسته کردن بخشی از اطلاعات مهم و یا تمایز قائل شدن بین اطلاعات جدید در مقابل اطلاعات کهنه در گفتمان فراهم می‌شود (دلریمپل و همکاران، ۲۰۱۹: ۳۶۶). به عبارتی دیگر، بررسی توزیع اطلاع در سطح جمله، در حوزه‌ای از زبان‌شناسی تحت عنوان «ساخت اطلاعی» جمله مطرح است. در این حوزه، گوینده پاره‌ای از عناصر جمله را به لحاظ اطلاعی حاوی «اطلاع کهنه» و پاره‌ای دیگر را حاوی «اطلاع نو» در نظر می‌گیرد.

لمبرکت (۱۹۹۴) تاکید می‌کند که اطلاعات به طور طبیعی ماهیت گزاره‌ای^۲ دارند. گوینده به وسیله برقراری ارتباط با مخاطب بر بازنمایی ذهنی دنیای آن اثر می‌گذارد. گزاره‌ها^۳ در اصل بر مبنای پیش‌انگاره^۴ کاربردی و تصریح^۵ می‌توانند شکل بگیرند. پیش‌انگاره کاربردی اطلاع کهنه است: یک مجموعه از گزاره‌ها که گوینده فرض می‌کند که مخاطب در زمان گفتگو از آن آگاه است. تصریح کاربردی اطلاع نواست: گزاره‌ای که این توقع می‌رود که مخاطب در نتیجه شنیدن جمله آن را دریابد. در واقع ساخت اطلاعی، آن بخش از دستور جمله است که در آن گزاره‌های معنایی بر اساس حالات ذهنی مشارکین کلام و بر اساس موقعیت‌های کلامی

-
- 1- PFORM
 - 2- propositional
 - 3- proposition
 - 4- presupposition
 - 5- assertion

موجود، صورت‌های متفاوتی را به خود می‌گیرند و به شکل‌های متفاوت دستوری، واژگانی و آوایی تظاهر پیدامی‌کنند (دالریمپل و نیکولاوا، ۲۰۱۱: ۴۸).

در پژوهش‌های صورت‌گرفته بر مبنای دستور واژی-نقشی از طبقه‌بندی جدول (۱) بات و کینگ (۱۹۹۶) توسط پژوهشگرانی چون دالریمپل و نیکولاوا (۲۰۱۱) و میکوک^۱ (۲۰۱۳) و میکوک و لو^۲ (۲۰۱۳) استفاده شده است.

جدول ۱- مؤلفه‌های اطلاعی و نقش‌های گفتمانی (بات و کینگ (۱۹۹۶) به نقل از دالریمپل و دیگران،

۲۰۱۹: ۳۷۳).

-نو	+نو	
مبتدا	کانون	+برجسته
اطلاع زمینه	اطلاع مکمل	-برجسته

چو^۳ (۱۹۹۹) بر اساس داده‌های زبان آلمانی و کره‌ای در پایان‌نامه دکتری خود طبقه‌بندی از عناصر گفتمانی در قالب جدول (۲) ارائه می‌دهد که بر پایه نظریه ولدوی^۴ (۱۹۹۰) و اقتباس شده از مؤلفه‌های دوتایی کینگ و بات (۱۹۹۶) است و آن را در دستور واژی-نقشی به‌کار می‌برد و در نهایت چارچوبی برای این دستور ارائه می‌دهد که ساخت اطلاع به‌عنوان ساختی جداگانه شناخته می‌شود:

جدول ۲- مؤلفه‌های اطلاعی و نقش‌های گفتمانی چو (۱۹۹۹) (چو، ۱۹۹۹: ۱۱۰).

-نو	+نو	
مبتدا	کانون تقابلی	+برجسته
پایانه	کانون مکمل	-برجسته

پایانه^۵ در طبقه‌بندی چو (۱۹۹۹) مشابه با اطلاع زمینه^۶ در طبقه‌بندی بات و کینگ (۱۹۹۶) (۱۹۹۶) است و در هر دو طبقه‌بندی مبتدا بر یک مفهوم دلالت دارد. اما کانون مکمل^۷ (کیس^۸

1- Mycock

2- Lowe

3- Choi

4- Vallduvi'

5- tail

6- background information

7- completive focus

8- kiss

(۱۹۹۸) آن را کانون اطلاعی نامیده‌است) و کانون تقابلی^۱ در طبقه‌بندی چو (۱۹۹۹) متفاوت است. کانون مکمل ویژگی نو بودن را داراست. اما در سطح جمله نمی‌تواند برجسته‌شود. اما کانون تقابلی علاوه بر ویژگی اطلاعی نو دارای ویژگی تقابلی است و همچنین در سطح جمله می‌تواند برجسته‌شود.

دالریمپل و نیکولاوا (۲۰۱۱: ۶۸) بر این اذعان‌دارند که تحلیل‌های آن‌ها بر مبنای طبقه‌بندی بات و کینگ (۱۹۹۶) است. اما به‌جای کدگذاری صرف عناصر اطلاعی توسط مؤلفه‌های دوتایی به تعاریف این عناصر بر مبنای آرا لمبرکت (۱۹۹۴) تکیه کرده‌اند.

دالریمپل و نیکولاوا (۲۰۱۱: ۴۹) بر این اذعان‌دارند که کانون دارای مفهومی رابطه‌ای است، بدین معنا که مصداق یک کانون الزاماً می‌تواند برای مخاطب نو نباشد. اما حقیقت آن است که در گزاره‌ای که به‌وسیله جمله منتقل می‌شود، شرکت می‌کند و شکاف اطلاعی بین تصریح و پیش‌انگاره را در یک بافت ارتباطی معین پرمی‌کند. در نتیجه کانون می‌تواند چنین تعریف شود که "بخش معنایی یک ساختار کاربردی که به‌وسیله آن تصریح از گزاره متمایز می‌شود" (لمبرکت ۱۹۹۴ به نقل از همان: ۴۹). به عبارت دیگر کانون بخش غیرقابل پیش‌بینی جمله است که به‌صورت آشکارا توسط عناصر جمله بیان می‌شود و اطلاع نویی که توسط جمله منتقل می‌شود (تصریح) و حاصل رابطه بین کانون و بخش پیش‌انگاره‌ای گزاره است. دالریمپل و نیکولاوا (۲۰۱۱) هم‌سو با بات و کینگ (۱۹۹۶) بر این اشاره‌دارند که اطلاع مکمل^۲ برخلاف کانون، بخش معنایی یا ساختار کاربردشناسی نیست که به‌وسیله آن تصریح از پیش‌انگاره متمایز شود، بلکه صرفاً اطلاع نویی را به دانش مخاطب می‌افزاید و برخلاف کانون در پاسخ به سؤال گوینده مطرح نیست (دالریمپل و نیکولاوا ۲۰۱۱: ۶۸).

دالریمپل و نیکولاوا (۲۰۱۱: ۵۳-۵۰) هم‌سو با لمبرکت (۱۹۹۴) بر این اشاره‌دارند که مبتدا مفهوم رابطه‌ای دارد که شامل رابطه دربارگی^۳ بین یک مصداق و گزاره است. در واقع مبتدا عنصری است که گوینده فرض می‌کند مخاطب مصداق آن را می‌داند و گزاره درباره آن است و مرکز توجه گفتگو بین مشارکین کلام است و دارای برجستگی گفتمانی است و الزاماً دارای برجستگی در توالی واژه‌ها در سطح جمله نیست. لازم‌به‌ذکر است که نقش مبتدا منحصر به فرد

1- contrastive focus

2- completive information

3- aboutness

نیست و بیشتر از یک مصداق در زمان گفتگو می‌توانند مورد بحث واقع شوند و گزاره درباره آن‌ها باشد. البته در مورد عناصری که مورد بحث واقع می‌شوند از نظر شناختی محدودیت وجود دارد و این مسئله به ویژگی تمرکز انسان بازمی‌گردد. زیرا انسان در مکالمه نمی‌تواند عناصر زیادی را مرکز توجه قرار دهد و هم‌زمان درباره آن‌ها صحبت کند. باین‌حال، بر اساس شواهد دستوری بین‌زبانی این امر پیشنهاد شده است که یک گفته حداقل دو مبتدا داشته باشد (درباره وجود سه مبتدا هنوز قطعیت وجود ندارد). (همان: ۵۵). بر این اساس، دو نوع مبتدای اولیه و ثانویه در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است مبتدای اولیه و ثانویه قبل از تولید جمله با یکدیگر در ارتباط بوده و این ارتباط بخشی از پیش‌انگاره اطلاعی جمله است، در حالی که تصریح دانش مخاطب را درباره رابطه این دو به‌روزمی‌کند. در نتیجه می‌توان گفت گوینده قبل از تولید جمله این فرض را می‌کند که مخاطب دو مصداق مربوط به دو مبتدا را می‌شناسد و از رابطه آن دو از طریق بافت قبلی آگاه است. از این‌رو به‌صورت کلی وجود مبتدای ثانویه مستلزم وجود مبتدای اولیه است. همچنین از لحاظ گفتمانی هر دو عنصر برجسته هستند. اما مبتدای اولیه از مبتدای ثانویه برجسته‌تر است و همچنین توسط مشارکین کلام هر دو عنصر در مکالمه مورد توجه قرار می‌گیرند. پس به‌صورت کلی برای شناسایی مبتدای ثانویه، مؤلفه‌های دربارگی، توجه مشارکین کلام، فرض شدن در پیش‌انگاره و آگاهی از ارتباط دو مبتدا با یکدیگر و برجستگی گفتمانی دو مبتدا (مبتدای اولیه نسبت به مبتدای ثانویه برجسته‌تر است) لازم است (همان: ۵۶-۵۵).

دالریمل و نیکولاوا (۲۰۱۱: ۶۸) اگرچه بر این اذعان دارند که تحلیل‌هایشان بر مبنای طبقه‌بندی کینگ و بات (۱۹۹۶) است. اما در این رابطه نیز نسبت به طبقه‌بندی بین اطلاع‌زمینه و مبتدای ثانویه افتراق قائل شده‌اند. البته که این دو می‌توانند در مواردی هم‌پوشانی نیز داشته باشند. اطلاع‌زمینه از لحاظ توالی واژگانی و گفتمانی داری مؤلفه [برجسته] است اما مبتدای ثانویه دارای برجستگی گفتمانی است. اما از مبتدای اولیه برجستگی گفتمانی کمتری دارد، از این‌رو به‌جای مؤلفه برجستگی، آن‌ها این عناصر را بر روی محور برجستگی با درجه متفاوت از مبتدای اولی قرار داده‌اند.

دالریمپل و نیکولاوا (۲۰۱۱: ۶۸) بین مبتدashedگی و مبتدabodگی کامری^۱ (۲۰۰۳) یا مبتدای ذاتی کرافت^۲ (۱۹۹۱) تمایز قائل شده‌اند. آن‌ها بر این اذعان دارند که مبتدashedگی حاصل فرایند کاربردشناسی است و بازتابی از وضعیت اطلاعی یک مصداق است. در واقع مبتدashedگی به وضعیت استنباطی گوینده در متن مرتبط است. در صورتی که مبتدabodگی به مشخصات ارجاعی یک گروه اسمی مربوط می‌شود. تعریف مبتدا در مبتدashedگی بر فرض گویند درباره وضعیت توجه مخاطب به مصداق صورت می‌گیرد و این تعریف به صورت خودکار این امر را نشان می‌دهد که با تعریفی مبنی بر فرض گویند از آشنایی مخاطب با مصادیق معین (تشخیص پذیری مصداق) در غالب مقوله دستوری معرفگی، کاملاً متفاوت است. مبتدabodگی با مشخصه‌های معنایی چون معرفگی، تشخیص پذیری، مشخص بودگی، جاننداری و غیره در ارتباط است. آن‌ها بر این امر اشاره دارند که همه گروه‌های اسمی که مبتدabodگی دارند، از لحاظ کاربردشناسی دچار مبتدashedگی نمی‌شوند. فقط عناصری دچار مبتدashedگی می‌شوند که به اندازه کافی گفتمان برجسته باشند و همچنین عناصر نکره اگر وضعیت خاص کاربردی در بین مشارکین کلام داشته باشند، این ظرفیت را پیدا خواهند کرد که مبتدا واقع شوند. از این رو، در این رابطه درجه تشخیص پذیری و مبتدashedگی مورداهمیت واقع می‌شود. در ارتباط با مبتدashedگی عناصر نکره همراه با بند موصولی، آن‌ها با اشاره بر مثالی از ارتشک-شیر^۳ (۲۰۰۷) از زبان دانمارکی بر این اذعان دارند که «دختری» در نمونه (۳) بر خلاف نمونه (۴) در ذهن گوینده توسط بند موصولی مصداق مشخص پیدا کرده است و از این جهت واجد شرایط مبتدashedگی شده است. (همان، ۲۰۱۱: ۵۴)

3) E pige som jeg mødte I går jeg en god bog.

دختری را که من دیروز ملاقات کردم به من یک کتاب خوب دارد.

4) *En pige mødte I gaår. (ارتشک-شیر، ۲۰۰۷: ۸)

دختری را که دیروز ملاقات کردم.

در زبان فارسی دبیرمقدم (۱۳۶۹) پس اضافه «را» را به عنوان نشان مبتدای ثانویه می‌داند و ابعاد گوناگونی از رخداد «را» را بررسی می‌نماید: حضور «را» کنار مفعول صریح، حضور «را» در کنار نامفعول‌ها که مبتدای ضمیرگذار و ناگذار در جملات مرکب و موصولی، مبتداهای

1- Comrie

2- Croft

3- Erteschik-shir

ملکی و قید زمان همراه با «را» را شامل می‌شوند. دالریمپل و نیکولاوا (۲۰۱۱) با آرا دبیرمقدم (۱۳۶۹) در ارتباط با «را» به‌عنوان نشان مبتدای ثانویه هم‌سو هستند. اما درباره حضور «را» در کنار مفعول صریح به‌عنوان نشان مبتدای ثانویه در جنبه‌هایی از آن هم‌سو با نظر ایشان نیستند و قرارگرفتن این عنصر را در بافت پرسشی به‌عنوان کانون اطلاعی مورد تردید قرار داده‌اند. آن‌ها بر این باورند که اگرچه مبتدashedگی در برخی از مفعول‌های صریح همراه با «را» رخ می‌دهد، اما متأثر از انگیزه‌های معنایی من جمله معرفگی‌اند که در زمره مبتدashedگی (مبتدای ذاتی) قرار می‌گیرند (همان: ۱۱۳-۱۱۲).

در رابطه با مفعول نکره همراه با «را» همان‌طور که بدان اشاره شد، به نمونه (۳) از ارتشک شیر اشاره دارند و بر این اذعان دارند که این زبان در این رابطه، رفتاری مشابه با داده‌های زبان فارسی نشان می‌دهد و مفعول نکره همراه با «را» می‌تواند مبتدا در نظر گرفته شود اگر بلافاصله توسط عناصر گفتمانی مرتبط در متن چون بند موصولی بدان اشاره شود و همچنین در این رابطه به رویکرد دبیرمقدم (۱۳۶۹) اشاره نموده‌اند که در صورتی که «را» با مفعول نکره همراه شود، گفتمان پس از آن باید اطلاعات بیشتری از مصداق فراهم کند و در غیر این صورت مانند نمونه (۵) جمله غیر دستوری و ناقص باقی خواهد ماند.

(۵)* من کتابی را خریدم.

(۶) من کتابی را خریدم و... (دبیرمقدم ۱۳۶۹: ۵۵۷)

در نمونه (۶) مصداق مفعول برای مخاطب جدید است و به‌صورت نکره نشان‌دار شده است. اما در صورتی که مصداق آن در گفتمان بعدی نقشی بازی کند، مجوز مبتدashedگی را دریافت خواهد کرد و مفعول نکره توسط «را» به‌عنوان مبتدای ثانویه نشان‌دار شده است (دالریمپل و نیکولاوا، ۲۰۱۱: ۱۱۵-۱۱۴).

۳-۳ ساخت اطلاع در دستور واژی-نقشی

در دستور واژی-نقشی، ساخت اطلاعی از دو جنبه مورد توجه قرار گرفته است: الگوی کلاسیک و الگوهای نوین. در الگوی کلاسیک، عناصر اطلاعی چون کانون و مبتدا در ساخت نقشی قرار می‌گیرند اما در الگوی نوین عناصر اطلاعی در ساختی جدا به نام ساخت اطلاع قرار گرفته‌اند. مبنای این پژوهش بر اساس رویکرد کینگ (۱۹۹۷) و کینگ و بات (۲۰۰۰) و نمونه توسعه‌یافته ابوبکری (۲۰۱۸) است که به‌عنوان الگوی نوین در دستور واژی-نقشی

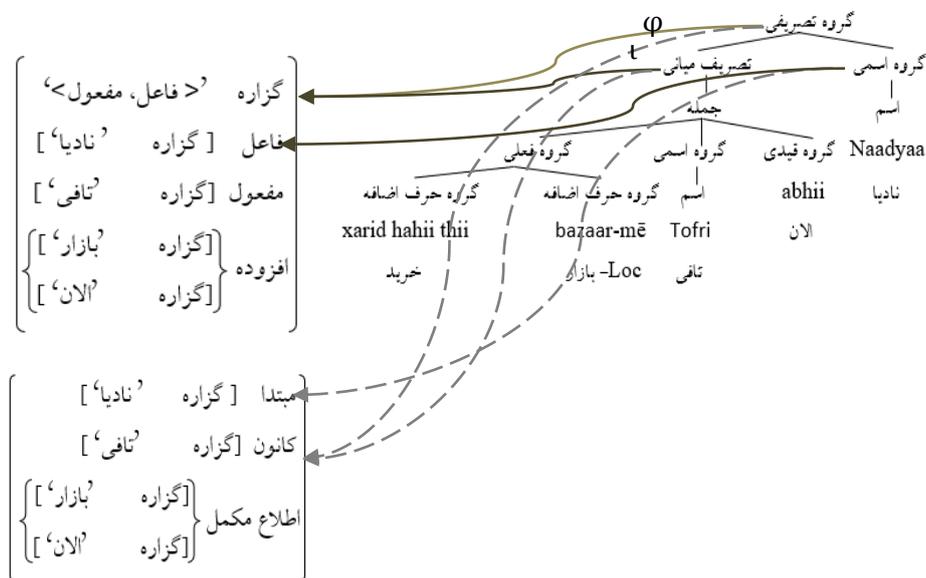
محسوب می‌شود. کینگ (۱۹۹۷) عناصر اطلاعی در ساخت جدیدی به نام ساخت اطلاعی معرفی نموده است و بر هم‌پوشانی بین عناصر اطلاعی و نقش‌های دستوری به‌عنوان عضوی از ساخت نقشی مطابق بر الگوی کلاسیک دستور واژی-نقشی را باور ندارد. او بر این امر اذعان دارد که ساخت اطلاعی با ساخت نقشی در دستور واژی-نقشی هم‌سطح عمل می‌کنند و این دو ساخت در بین ساخت سازه‌ای و معنایی قرار گرفته‌اند. او همچنین عنوان می‌کند که ساخت اطلاع مانند ساخت نقشی دارای ماتریکس شاخص-ارزش است. اما به‌علت آنکه به‌عنوان ساختی جدا از ساخت نقشی در نظر گرفته می‌شود، شاخص‌های آن نسبت به شاخص‌های ساخت نقشی متفاوت هستند. شاخص‌ها در ساخت اطلاع عناصر ابتدایی اطلاعی هستند تا اینکه مانند الگوی کلاسیک به‌عنوان رابطه‌ای اطلاعی-نحوی در نظر گرفته شوند (کینگ، ۱۹۹۷: ۷-۹).

کینگ و بات (۲۰۰۰) بر مبنای طرح اولیه کینگ (۱۹۹۷) همچنین بر مبنای داده‌های زبان اردو درباره استقلال ساخت اطلاعی از دیگر ساخت‌ها بحث می‌کنند و بر این اذعان دارند که ساخت اطلاع از ساخت سازه‌ای توسط تابع یوتا (t) به‌طور مستقل فرافکنی می‌شود و همچنین ساخت نقشی از ساخت سازه‌ای توسط تابع فی (φ) به‌طور مستقل فرافکنی می‌شود. همان‌طور که در شکل (۳) مشاهده می‌شود، گروه اسمی «Nady» در ساخت سازه‌ای هم‌زمان با نقش دستوری فاعل در ساخت نقشی، با نقش اطلاعی مبتدا در ساخت اطلاعی مطابقت دارد. در واقع ساخت نقشی و اطلاعی به‌صورت مستقیم با ساخت سازه‌ای در ارتباط هستند و به‌صورت غیرمستقیم توسط ساخت سازه‌ای با یکدیگر در ارتباط هستند (کینگ و بات، ۲۰۰۰: ۳۷۸-۳۸۰).
به نقل از دلریمپل و همکاران، ۲۰۱۹: ۳۷۸-۳۸۰.

7) Naadyaa abhii tofii bazaar-me xarid rahii thii.

Nadya now toffee market-loc buy stative. f. sg be. pst. f. sg

نادیا همین الان در حال خریدن تافی در بازار بود.



شکل (۳): بازنمایی ساخت اطلاع (کینگ و بات، ۲۰۰۰ به نقل از دالریمل و همکاران، ۲۰۱۹: ۳۸۰)

ابوبکری (۲۰۱۸) ساخت اطلاع الگوی کینگ (۱۹۹۷) و کینگ و بات (۲۰۰۰) را بسط داده است. او بر این اذعان دارد که ساخت اطلاع از منظر الگوی کینگ (۱۹۹۷) و کینگ و بات (۲۰۰۰)، انواع زیر شاخه‌های عناصر گفتمانی چون کانون تقابلی، مبتدای تقابلی و غیره را پوشش نمی‌دهد و همچنین در برخی از زبان‌ها چون زبان کسول^۱ برای انواع عناصر گفتمانی فرعی نشانه‌های صرفی آشکار وجود دارد که منجر به گروه‌های گفتمانی در ساخت سازه‌ای می‌شود؛ برای مثال در این زبان نشانه صرفی آشکار کانون تقابلی منجر به در نظرگیری گروه کانون تقابلی در ساخت سازه‌ای می‌شود و در نظر گرفتن یک مشخصه کانونی برای دو نوع کانون تقابلی و کانون اطلاعی مطابق با آرا کینگ (۱۹۹۷) و کینگ و بات (۲۰۰۰) در ساخت اطلاع، منجر به ابهام و عدم مطابقت بین ساخت سازه‌ای و ساخت اطلاعی می‌شود. از این رو او برای حل چالش‌های مذکور، به الگوی کینگ (۱۹۹۷) و کینگ و بات (۲۰۰۰) در ساخت اطلاع، مشخصه «نوع عنصر گفتمانی»^۲ را افزوده است که ارزش این مشخصه با توجه به انواع زبان‌ها می‌تواند انواع عناصر گفتمانی چون کانون تقابلی، اطلاعی، مبتدای آشنا و تقابلی و غیره

1- Kusaal

2- DTYPE

را دربرگیرد. علاوه بر آن ارزش مشخصه نوع گفتمانی که خود نشانه نوع عناصر گفتمانی است، با اجزاء تکواژی گفتمانی (در صورت وجود) و یا مؤلفه‌های دوتایی گفتمانی [±نو، ±برجسته]^۱ با توجه به نوع زبان‌ها مرتبط است. این اجزاء تکواژی صرفی-گفتمانی و یا مؤلفه‌های دوتایی گفتمانی به‌عنوان «صورت گفتمانی»^۲ در نظر گرفته شده‌اند. به عبارت دیگر، یک «صورت گفتمانی» تفکیک بیشتری از چگونگی بیان نوع عناصر گفتمانی یک زبان را نشان می‌دهد که ممکن است این امر به صورت صرفی، واجی یا مؤلفه‌های دوتایی گفتمانی نمود پیدا کند (ابوبکری، ۲۰۱۸: ۱۴-۱۶). برای مثال در زبان کسول برای بازنمایی عناصر گفتمانی علاوه بر اینکه مؤلفه‌های دوتایی [±نو، ±برجسته] استفاده می‌شود، تکواژه‌های صرفی-گفتمانی مانند «mε»، «m»، «ka» و «yaa an» برای برخی از عناصر گفتمانی چون کانون تقابلی و مبتدای تقابلی وجود دارد که در ارزش مشخصه «صورت گفتمانی» قرار می‌گیرند و در مقابل در زبان‌های اروپایی به دلیل فقدان چنین عناصری، تنها مؤلفه‌های دوتایی [±نو، ±برجسته] در ارزش مشخصه «صورت گفتمانی» برای بازنمایی عناصر گفتمانی در نظر گرفته می‌شود (همان: ۲۲).

۴- روش شناسی

این پژوهش مبتنی بر روش توصیفی-تحلیلی است و همچنین داده‌ها به صورت کتابخانه‌ای و میدانی به صورت هدفمند از متون مکتوب گرفته شده‌اند و علاوه بر آن نگارندگان برای تعیین خوش‌ساختی عناصر اطلاعی از شم زبانی خود نیز بهره گرفته‌اند.

۵- تحلیل داده‌ها

زبان فارسی دارای صرف قوی است و دارای گرایش غالب ترتیب واژه‌های SOV است (ماهوتیان، ۱۹۹۷؛ کریمی، ۱۹۹۹، ۲۰۰۵؛ کریمی و طالقانی، ۲۰۰۷؛ رابرتز، ۲۰۰۹). نعمتی (۲۰۱۰: ۳۷۱) بر این اذعان دارد که در دستور واژی-نقشی زبان فارسی غیرپایگانی است و در ساخت سازه‌ای نمودار درختی مسطح دارد. اما نکته درخور توجه آن است که در ارتباط با مفعول صریح بدون پس‌اضافه «را» و یا بند متممی مفعولی که مفعول‌ها در جایگاه ثابتی

۲- ابوبکری از طبقه‌بندی ساخت اطلاع‌جو (۱۹۹۹) نیز بهره‌جسته است.

واقع می‌شوند، می‌توان ساختی پایگانی در این رابطه فرض نمود و همچنین از سوی دیگر، در رابطه با برخی از عناصر اطلاعی چون کانون و مبتدای تقابلی و فاعل (مبتدای اولیه پیش فرضی بند) که در ابتدای جمله در جایگاه ثابتی قرار می‌گیرند، می‌توان ساختاری گفتمانی-پایگانی در ساخت سازه‌ای در نظر گرفت که این عناصر در مشخصگر گروه نقشی چون گروه تصریفی قرار می‌گیرد^۱ و زبان فارسی را از این حیث می‌توان جزء زبان‌های گفتمانی-پایگانی فرض نمود. از این رو، نگارندگان پژوهش حاضر به صورت کلی ساخت سازه‌ای زبان فارسی را تلفیقی از ساخت پایگانی و غیرپایگانی فرض نموده‌اند.

در مطالعه در زمانی پیرامون «را» توسط بابا سالار (۱۳۹۲) این امر نشان داده شده است که «را» در گذشته بیش از آنکه نشانه مفعول صریح باشد، بیشتر نشانه حرف اضافه بوده است. برای مثال در نمونه (۸) «را»ی مفعول صریح حذف و به جای حرف اضافه در پی متمم آمده است و یا در نمونه (۹) «را» جانشین حرف اضافه «بر» شده است:

(۸) گوری فرو برم... و تن مرگ را دهم (ابوسعید به نقل از بابا سالار، ۱۳۹۲: ۱۸۳)

(۹) آب بریز آتش بیداد را زیرتر از خاک نشان باد را

(نظامی به نقل از بابا سالار، ۱۳۹۲: ۱۸۶)

نگارندگان پژوهش حاضر بر این باورند که در فارسی معاصر نیز «را» با توجه به رویکرد دستور واژی-نقشی حرف اضافه است که می‌تواند نقش مفعول متممی را در ساخت نقشی الفا کند. اما نوع آن دستوری است. زیرا پس‌اضافه «را» همانند حرف‌های اضافه دستوری و برخلاف حرف‌های اضافه معنایی در سطح جمله تنها رابطه دستوری را نشان می‌دهد و توسط بافت نحوی جمله تعیین می‌شوند و بدون تغییر در ساختار جمله، حرف اضافه‌ای نمی‌تواند جایگزین آن شود و سهم معنایی کاملی برای توصیف رابطه دو موجودیت را ندارد. در دستور واژی-نقشی برای عناصر دارای معنا گزاره در نظر گرفته می‌شود. اما برای عناصر بدون معنا گزاره‌ای در نظر گرفته نمی‌شود. پس‌اضافه دستوری «را» گزاره‌ای نیست که نیاز به مفعول داشته باشد. بلکه تنها نقش دستوری متممی را نشان‌دهنده می‌کند. از این سو در این پژوهش

۱- در پژوهشی دیگر نگارندگان با بررسی فعل کمکی «دارد» مطابق با نظر مرعشی (۱۹۷۰) و کرباسچی و درزی (۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که این عنصر در هسته گروه تصریفی واقع می‌شود و جایگاه عناصر گفتمانی مذکور می‌تواند در مشخصگر این گروه باشد.

«را» به‌عنوان حرف اضافه دستوری در مشخصه «صورت حرف اضافه» قرار گرفته‌است که غالباً موضوع مفعول متممی پذیرنده^۱ و یا کنش‌پذیر^۲ را نشان‌دار می‌کند. حال به بررسی مبتدای ثانویه همراه با نشان «را» با توجه به تعارف ارائه‌شده از مبتدای ثانویه توسط دالریمپل و نیکولاولاوا (۲۰۱۱) پرداخته می‌شود:

(۱۰) الف: از علی چه خبر؟

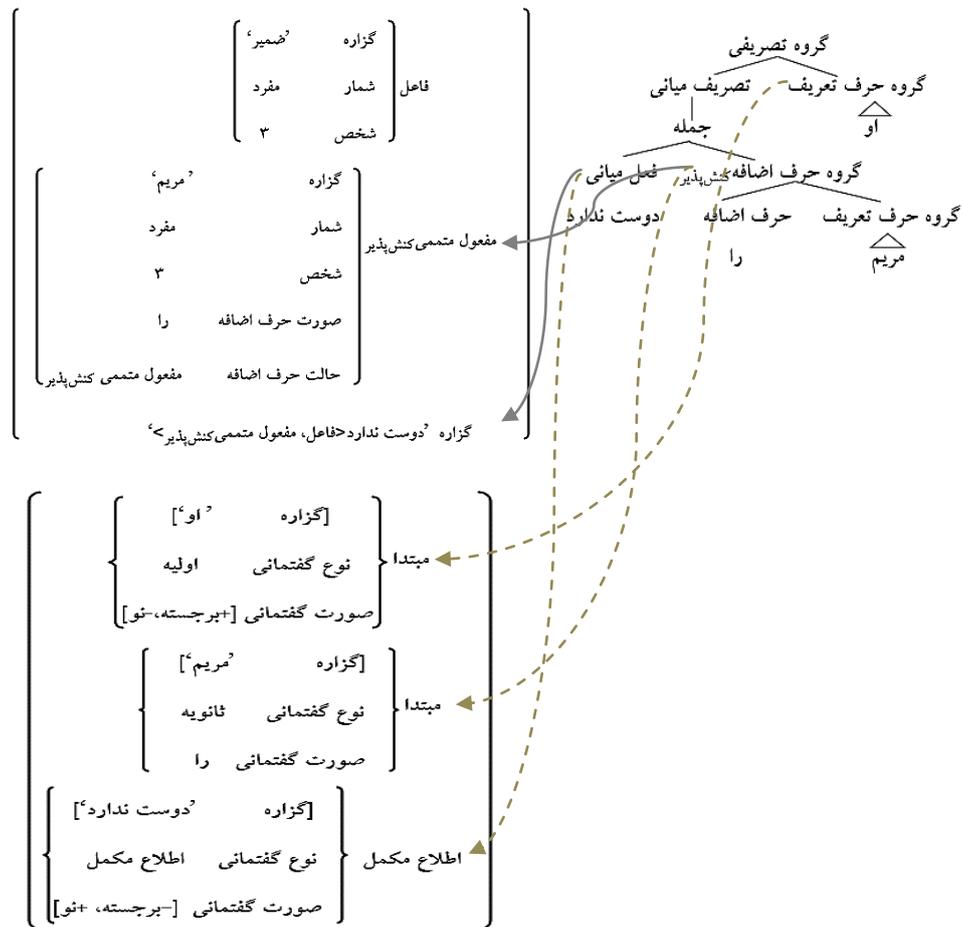
ب: علی با مریم ازدواج کرده است. اما او مریم را دوست ندارد.

ابوبکری (۲۰۱۸) برای بازنمایی بهتر عناصر اطلاعی از طبقه‌بندی عناصر اطلاعی چو (۱۹۹۹) نیز بهره‌جسته‌است. نگارندگان پژوهش حاضر نیز بر این باورند برای بازنمایی بهتر برخی از عناصر اطلاعی می‌توان علاوه بر آرا دالریمپل و نیکولاولاوا (۲۰۱۱)، از آرا چو (۱۹۹۹) نیز بهره‌جست. همان‌طور که ذکر شد، دالریمپل و نیکولاولاوا (۲۰۱۱) هم‌سو با نظر لمبرکت (۱۹۹۴) بر این اذعان دارند که کانون در گزاره‌ای که به وسیله جمله منتقل می‌شود، شرکت می‌کند و شکاف اطلاعی بین تصریح و پیش‌انگاره را در بافت ارتباطی معین پرمی‌کند. اما در پژوهش حاضر زمانی که کانون در پاسخ به سؤال گوینده مطرح‌شود و باعث تمایز تصریح از پیش‌انگاره شود و علاوه بر آن خود نیز بر تصریح منطبق‌گردد، هم‌سو با آرا چو (۱۹۹۹) به عنوان کانون مکمل که دارای مؤلفه‌های [+نو،-برجسته] است، فرض شده‌است که نگارندگان برای جلوگیری از ابهام عنوان کانون مکمل و اطلاع مکمل، با اقتباس از کیس (۱۹۹۸) از عنوان کانون اطلاعی به جای کانون مکمل استفاده کرده‌اند. لازم‌به‌ذکر است که در پژوهش حاضر اطلاع مکمل همچون کانون اطلاعی دارای مؤلفه‌های [+نو،-برجسته] است. اما منطبق بر آرا کینگ و بات (۱۹۹۶) و دالریمپل و نیکولاولاوا (۲۰۱۱) صرفاً اطلاع نویی است که دانش مخاطب را می‌افزاید و برخلاف کانون اطلاعی به‌عنوان پاسخ پرسش گوینده در بافت ارتباطی معین مطرح نمی‌شود و باعث تمایز تصریح از پیش‌انگاره نمی‌شود.

همان‌طور که در نمونه (۱۰) مشاهده می‌شود، در جمله نخست «علی» مبتدای اولیه و مابقی جمله اطلاع نویی است که در پاسخ به سؤال گوینده (۱۰ الف) عنوان شده‌است، در نتیجه کانون اطلاعی است. در جمله دوم (۱۰ ب) «او» مبتدای اولیه است. «مریم را» توسط اطلاعات جمله اول، در پیش‌انگاره مخاطب واقع شده‌است و مخاطب از ارتباط آن با مبتدا اولیه آگاه

1- theme
2- patient

است و همچنین مؤلفه‌های دربارگی، توجه مشارکین کلام و برجستگی گفتمانی (بعد از مبتدای اولیه) در آن مشهود است، از این رو می‌توان آن را به‌عنوان مبتدای ثانویه فرض نمود که «را» نشان آن است. «دوست ندارد» صرفاً اطلاع نویی است که به اطلاعات افزوده شده است و به‌عنوان پاسخ پرسش گوینده مطرح نیست، در نتیجه اطلاع مکمل است. بازنمایی جمله دوم نمونه (۱۰ب) به صورت شکل (۴) نشان داده شده است:^۱



شکل ۴- بازنمایی ساخت اطلاعی، نقشی و سازه‌ای

۱- لازم به ذکر است در پژوهش حاضر به ریز اطلاعات فعل در ساخت نقشی پرداخته نشده است.

همان طور که در شکل (۴) مشاهده می‌شود، «او» در ساخت نقشی فاعل جمله است و در ساخت سازه‌ای به‌عنوان مبتدای پیش‌فرضی بند در جایگاهی ثابت در مشخصگر گروه تصریفی واقع شده‌است. در ساخت اطلاع در ارزش مشخصه «نوع گفتمانی» به‌عنوان مبتدای اولیه فرض شده‌است و به‌دلیل آنکه تکواژ تصریفی گفتمانی آشکاری ندارد که آن را به‌عنوان مبتدای اولیه نشان‌دار کند، مطابق با نظر ابوبکری (۲۰۱۸)، برای ارزش مشخصه «صورت گفتمانی» آن مؤلفه‌های [+برجسته،-نو] در نظر گرفته شده‌است. پس اضافه «را» در ساخت نقشی، حرف اضافه دستوری است که مفعول متممی کنش‌پذیر را نشان‌دار می‌کند و در ساخت سازه‌ای پس‌اضافه‌ای است که در هسته گروه حرف اضافه قرار گرفته‌است. در ساخت اطلاع «مریم» مبتدای ثانویه است و «را» «صورت گفتمانی» آن است که منجر به نشان‌داری مبتدای ثانویه می‌کند، از این‌رو به‌عنوان ارزش مشخصه «صورت گفتمانی» در نظر گرفته شده‌است. فعل «دوست ندارد» در ساخت نقشی گزاره جمله است که نیاز به موضوع فاعلی و موضوع مفعول متممی کنش‌پذیر دارد. در ساخت سازه‌ای فعلی است که فاقد فرافکنی واژگانی است و فاقد ویژگی درون‌مرکزی برای نشان‌دادن گروه اسمی فاعلی و مفعولی است. از این‌رو، مطابق با زبان‌های برون‌مرکزی به‌عنوان هسته‌ای که فاقد فرافکنی گسترده است، در نظر گرفته شده‌است. علت انتخاب فعل به‌عنوان فرافکنی میانی به انضمام اسم در افعال مرکب به‌عنوان هسته غیرفرافکن باز می‌گردد (برای آگاهی بیشتر، بنگرید به نعمتی ۲۰۱۱: ۳۸۴-۳۸۵). فعل در ساخت اطلاع به‌دلیل آنکه صرفاً بر اطلاعات مخاطب افزوده است، به‌عنوان اطلاع مکمل در نظر گرفته شده‌است که ارزش مشخصه «نوع گفتمانی» آن اطلاع مکمل است و «صورت گفتمانی» آن دارای دو مؤلفه [-برجسته،+نو] است و در نهایت مطابقت سه ساخت با یکدیگر توسط پیکانه‌ها ترسیم شده‌است.

حال به بررسی چالش قرارگیری مبتدای ثانویه همراه با پس‌اضافه «را» به‌عنوان کانون اطلاعی در مفعول صریح که در پژوهش حاضر به‌عنوان مفعول متممی شناخته می‌شود، پرداخته می‌شود.

(۱۱) الف: چی داری می‌خوری؟

ب: این سیب را می‌خورم. (کریمی، ۱۹۹۰ به نقل دالریمپل و نیکولاوا، ۲۰۱۱: ۱۱۳)

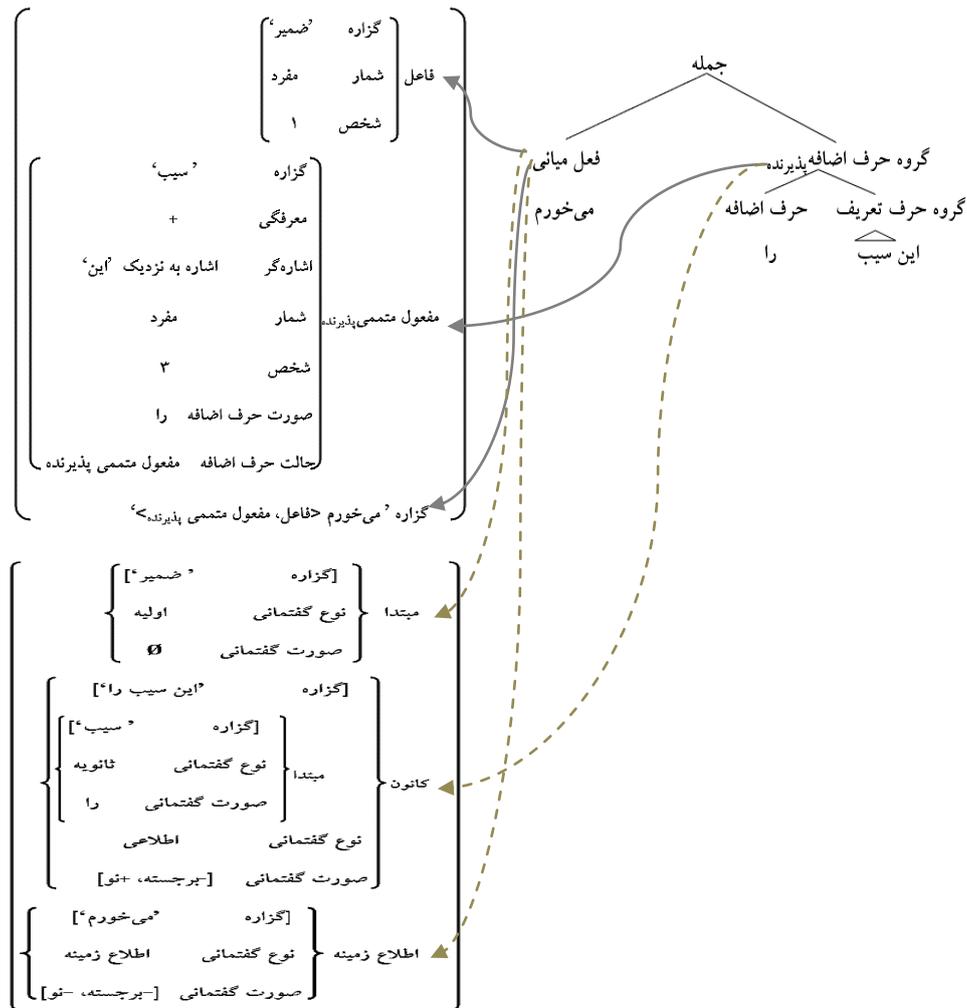
نگارندگان پژوهش حاضر بر این اذعان دارند، اگرچه دالریمپل و نیکولاوا (۲۰۱۱) بر این باورند «را» در مفعول‌های متممی ضمائر شخصی، اسم خاص، اسم‌های توصیف‌شده با صفت اشاره، مبتدایبودگی را فراهم می‌کند، اما این قابلیت به‌نظر می‌رسد به‌سمت مبتدایبودگی مبتدای ثانویه به‌عنوان عنصری گفتمانی باشد. زیرا برای مثال در نمونه (۱۱ب) «این سیب را» به‌عنوان اسم توصیف‌شده با صفت اشاره، علاوه بر تأثیر از انگیزه‌های معنایی من جمله معرفگی و غیره، تمام قابلیت‌های اطلاعی مبتدای ثانویه از جمله مؤلفه‌های دربارگی، توجه مشارکین کلام، فرض شدن در پیش‌انگاره، آگاهی از ارتباط دو مبتدا با یکدیگر در موقعیت فیزیکی گفتمان^۱ و برجستگی گفتمانی بعد از مبتدای اولیه را در سطح جمله داراست. از سوی دیگر همان‌طور که بدان اشاره شد، مصداق یک کانون الزاماً می‌تواند برای مخاطب نو نباشد. «این سیب را» به‌دلیل موارد اطلاعی مذکور حاوی مصداق کهنه است. اما از سوی دیگر به‌دلیل آنکه در بافت گفتمانی نمونه (۱۱) در پاسخ به پرسش گوینده باعث تمایز تصریح از پیش‌انگاره شده‌است و علاوه بر آن خود نیز بر تصریح منطبق گشته‌است، توانسته‌است در بافت گفتمانی (۱۱) اطلاع نو را کسب کند و در نتیجه به‌عنوان کانون اطلاعی می‌تواند در نظر گرفته شود.

در چنین نمونه‌هایی می‌توان پیشنهاد نمود که ساخت اطلاع همانند ساخت سازه‌ای و نقشی می‌تواند لایه‌لایه باشد و «این سیب را» به‌دلیل موارد اطلاعی مذکور در سطح جمله به‌عنوان مبتدای ثانویه در لایه زیرین قرار گیرد. اما در سطح بافت گفتمانی به‌عنوان کانون اطلاعی در لایه بیرونی قرار گیرد. حال برای بسط موضوع، بازنمایی نمونه (۹ب) به‌صورت شکل (۵) نشان داده شده‌است:

همان‌طور که در شکل (۵) مشاهده می‌شود، «این سیب را» به‌عنوان مبتدای ثانویه در نظر گرفته شده‌است که در بافتی فراتر از جمله، در لایه زیرین کانون اطلاعی قرار گرفته‌است. در لایه زیرین «سیب» مبتدای ثانویه است که «صورت گفتمانی» آن «را» است. در لایه بیرونی «این سیب را» در بافت گفتمانی با توجه به موارد اطلاعی مذکور، کانون اطلاعی است که «صورت گفتمانی» آن دارای دو مؤلفه [برجسته، +نو] است. لازم به ذکر است که چنین رویکردی برای اسم‌های خاص، ضمائر اشاره و سور، اسم‌های توصیف‌شده با صفت‌های

۱- قطعاً در موقعیتی که گوینده این جمله را به‌کار می‌برد، سببی در دست دارد و مخاطب از ارتباط مبتدای اولیه و ثانویه آگاه است.

ترتیبی، عالی و ملکی و غیره که دارای نقش مفعول متممی همراه با پس‌اضافه «را» هستند، نیز می‌تواند قابل تعمیم باشد.



شکل (۵): بازنمایی ساخت اطلاعی، نقشی و سازه‌ای

در ساخت نقشی «این سیب را» متمم مفعولی پذیرنده و معرفه است و دارای اشاره‌گر^۱ (عبارت ارجاعی) «این» و دارای ارزش اشاره به نزدیک^۲ است و «را» در «صورت حرف اضافه» قرار گرفته است. در ساخت سازه‌ای «این سیب» گروه حرف تعریفی است که در گروه حرف

1- deixis
2- proximal

اضافه قرار گرفته است و «را» به عنوان هسته گروه حرف اضافه در نظر گرفته شده است. همچنین این گروه حرف اضافه ای می تواند نسبت به فعل آزادانه جابه جا شود. از این رو نمودار درختی مسطح در این رابطه در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است، زبان فارسی زبانی ضمیرانداز است که در دستور واژی-نقشی ضمیراندازی مفروض نیست. بلکه شناسه فعل به عنوان یک ضمیر منضم بر فعل به عنوان موضوع فاعلی در نظر گرفته می شود. از این رو، در شکل (۵) در ساخت نقشی شناسه فعلی به عنوان ضمیر منضم بر فعل، به عنوان فاعل جمله تلقی شده است و همچنین در ساخت اطلاع، گزاره آن ضمیری است که مبتدای اولیه است و به دلیل آنکه بر فعل منضم شده است، «صورت گفتمانی» آن تهی فرض شده است. ارتباط بین ساخت نقشی، سازه ای و اطلاعی توسط پیکانه هایی مشخص شده است.

حال برای توجیه بیشتر ساخت اطلاع لایه ای، به بررسی مفعول متممی همراه با پس اضافه «را» به عنوان مبتدای ثانویه تقابلی که دچار پیش آیندسازی نیز شده است، پرداخته می شود.

(۱۲) الف: فکر می کنی علی دفتر (را) خرید یا کتاب (را)؟

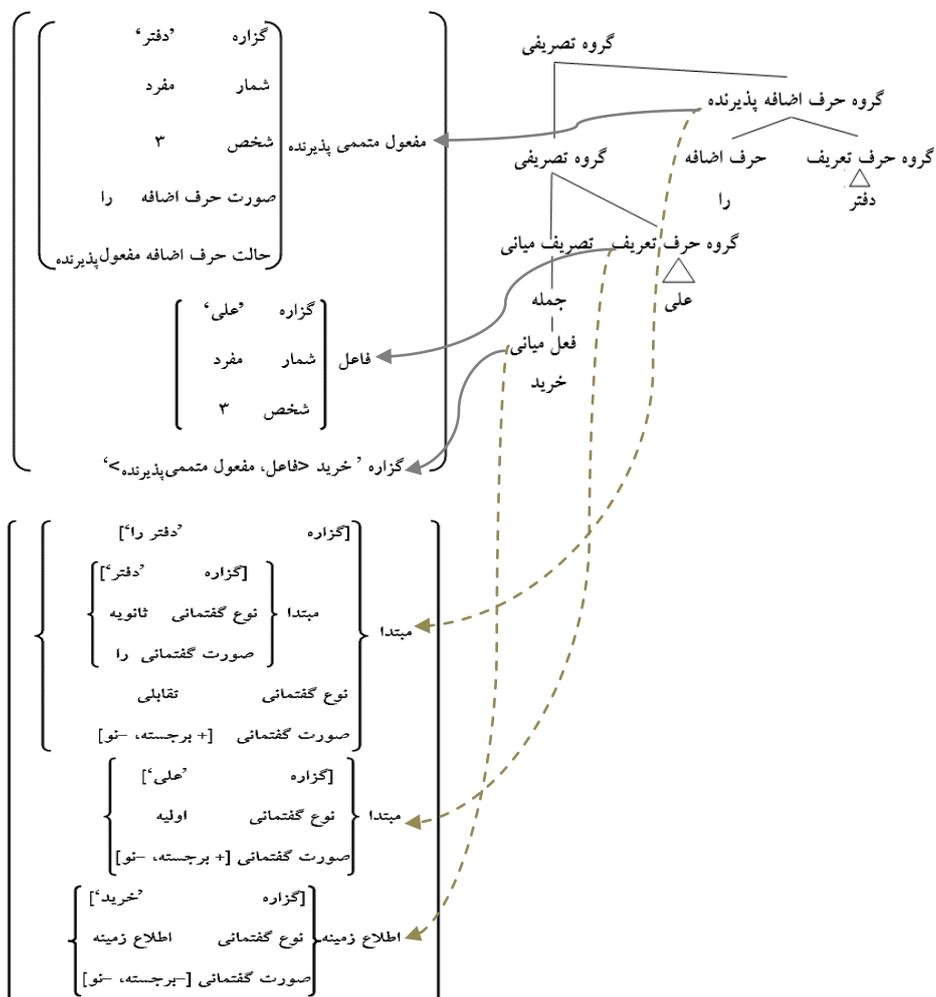
ب: دفتر (را) علی خرید.

ج: دفتر (را) خرید علی.

د: *علی خرید دفتر (را).

در زبان فارسی انواع مبتدا به صورت درجا نیز می توانند تکیه تقابلی بگیرند. اما نکته حائز اهمیت آن است که در زبان فارسی در صورت حرکت مبتدای تقابلی از جایگاه متعارف خود، تنها می تواند مستلزم پیش آیندسازی شود و پس آیندسازی در آن رخ نمی دهد. برای مثال «دفتر (را)» به صورت درجا و یا مانند نمونه (۱۲ب و ج) به صورت پیش آیندسازی شده می تواند مبتدای ثانویه تقابلی باشد^۱ و در صورتی که مانند نمونه (۱۲د) دچار پس آیندسازی شود، جمله غیر دستوری می شود. حال بازنمایی جمله (۱۲ب) به صورت شکل (۶) نشان داده شده است:

۱ - لازم به ذکر است، گروه اسمی فاعلی در زبان فارسی رفتاری دوگانه دارد. همان طور که نمونه (۱۲ج) مشاهده می شود، گروه اسمی فاعلی از لحاظ نحوی در جمله های ساده همچنان قادر است در توالی کم بسامد و نشان دار بعد از فعل نیز دچار قلب نحوی شود. زیرا می تواند نقش دستوری خود را به صورت صرفی و به صورت هسته-نشان داری از طریق مطابقت شناسه فعلی کسب کند. اما غالباً گروه اسمی فاعلی در جمله های بی نشان از لحاظ اطلاعی به عنوان مبتدای پیش فرض بند در ابتدای جمله قرار می گیرد و به عنوان عنصر گفتمانی در مشخصگر گروه تصریفی قرار می گیرد.



شکل ۶- بازنمایی ساخت اطلاعی، نقشی و سازه‌ای

همان‌طور که در شکل (۶) مشاهده می‌شود، با توجه به مفاهیم عنوان‌شده، در ساخت اطلاع مبتدای ثانویه پیش‌آیندسازی شده در لایه زیرین مبتدای تقابلی واقع شده است. در لایه زیرین «را» «صورت گفتمانی» مبتدای ثانویه است و در لایه بیرونی برای «صورت گفتمانی» مبتدای تقابلی، مطابق با نظر ابوبکری (۲۰۱۸)، دو مؤلفه [+برجسته، -نو] در نظر گرفته شده است. «دفتر» در ساخت نقشی متمم مفعولی پذیرنده است و «را» «صورت حرف اضافه» آن است. در ساخت سازه‌ای «را» در هسته گروه حرف اضافه‌ای قرار گرفته است که این گروه خود نیز در مشخصگر گروه تصریفی قرار گرفته است. زیرا در زبان فارسی به‌عنوان زبان گفتمان-پایگانی

این قابلیت وجود دارد که عناصر گفتمانی چون مبتدا تقابلی، در صورت حرکت در مشخصگر گروه نقشی چون گروه تصریفی قرار گیرند.

حال به بررسی چالش رخداد «را» با مفعول متممی نکره به‌عنوان مبتدای ثانویه پرداخته می‌شود:

(۱۳) الف: اگر پول دار بشوی چی می‌خری؟

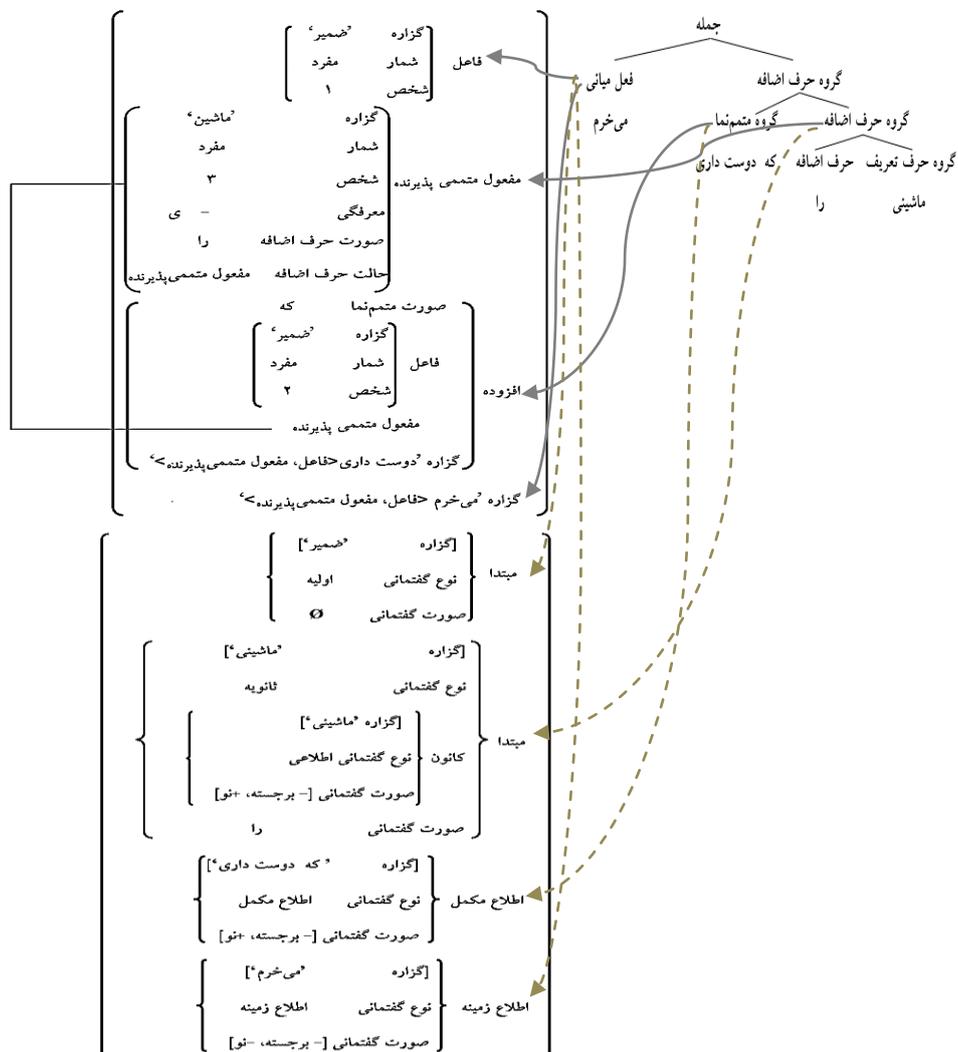
ب: ماشینی (را) که دوست‌داری، می‌خرم.

ج: ماشینی (را) می‌خرم که دوست‌داری.

د: * ماشینی (را) می‌خرم.

همان‌طور که در نمونه (۱۳د) مشاهده می‌شود، مطابق با نظر دبیرمقدم (۱۳۶۹)، دالریمپل و نیکولاوا (۲۰۱۱) هنگامی که «را» به گروه اسمی نکره افزوده می‌شود، جمله از لحاظ اطلاعی کامل نیست و شنونده این انتظار را دارد که گوینده جمله خود را کامل کند، از این‌رو جمله غیردستوری است. اما در نمونه (۱۳ب و ج) «را» به‌عنوان نشان مبتدای ثانویه این شرایط اطلاعی را ایجاد کرده است که گوینده اطلاعی را به مخاطب درباره گروه اسمی نکره در قالب بندی ارائه بدهد که این امر منجر به قرارگیری این عنصر در پیش‌انگاره مخاطب می‌شود و همچنین گوینده از این طریق می‌تواند دربارگی و رابطه مبتدا اولیه و ثانویه را در ذهن مخاطب حفظ کند. در شکل (۷) بازنمایی جمله (۱۳ب) نشان داده شده است:

در شکل (۷) در ساخت نقشی «این ماشین را» متمم مفعولی پذیرنده و نکره است و دارای نشان نکره «ی» است و «را» صورت حرف اضافه آن است. در ساخت سازه‌ای «ماشینی را» در گروه حرف اضافه قرار گرفته است و «را» به‌عنوان هسته گروه حرف اضافه در نظر گرفته شده است. در ساخت اطلاعی برای «ماشینی را» دو لایه اطلاعی در نظر گرفته شده است. همان‌طور که در شکل (۷) مشاهده می‌شود، «ماشینی» در لایه زیرین در پی پاسخ سؤال گوینده (۱۳الف) کانون اطلاعی است که «صورت گفتمانی» آن دارای دو مؤلفه [-برجسته، +نو] است و در لایه بیرونی «را» به‌عنوان «صورت گفتمانی» این امر را نشان می‌دهد که «ماشینی» توسط بند موصولی در پیش‌انگاره مخاطب واقع شده است و مبتدای ثانویه است. در ساخت نقشی «که تو دوست داری» یک بند افزوده است که گزاره فعلی آن دارای فاعل و مفعول متممی است و مفعول متممی آن در بند بالاتر واقع شده است و ارتباط آن به‌وسیله خطی نشان داده شده است.



شکل ۷- بازنمایی ساخت اطلاعی، نقشی و سازه‌ای

در ساخت سازه‌ای افزوده‌ای است که به گروه حرف اضافه افزوده شده‌است. در ساخت اطلاع به‌عنوان اطلاع مکمل نشان داده شده‌است. زیرا برطبق طبقه‌بندی دالریمپل و نکولواوا (۲۰۱۱) هم‌سو با نظریات، کینگ (۱۹۹۶) عناصر اطلاعی که حاوی اطلاع نو هستند، اما به‌عنوان اطلاع اضافی صرفاً دانش مخاطب را می‌افزایند و در پاسخ پرسشی مطرح نمی‌شوند، به‌عنوان اطلاع مکمل قلمداد می‌شوند که در ساخت اطلاعی در ارزش مشخصه «صورت گفتمانی» آن دو مؤلفه [-برجسته، +نو] در نظر گرفته شده‌است.

۶- نتیجه گیری

در پژوهش حاضر نگارندگان در پی یافتن پرسش اول پژوهش؛ مبنی بر اینکه باتوجه به تعاریف ارائه شده از مبتدای ثانویه توسط دبیرمقدم (۱۳۸۳، ۱۳۶۹) و دالریمپل و نیکولاوا (۲۰۱۱)، بازنمایی «را» در مفعول صریح به عنوان نشان مبتدای ثانویه بر اساس رویکرد کینگ (۱۹۹۷)، بات و کینگ (۲۰۰۰) و ابوبکری (۲۰۱۸) در دستور واژی-نقشی چگونه است؟ بدین نتیجه رسیدند که «را» به عنوان پس‌اضافه دستوری در ساخت نقشی در مشخصه «صورت حرف اضافه» قرار می‌گیرد و می‌تواند نقش مفعول متممی پذیرنده/کنش‌پذیر را به جای نقش مفعول صریح نشان‌دار کند. «را» در ساخت اطلاع در مشخصه «صورت گفتمانی» قرار می‌گیرد و باعث نشان‌داری مبتدای ثانویه می‌شود. در ساخت سازه‌ای نیز به عنوان هسته حرف اضافه منجر به شکل‌گیری گروه حرف‌اضافه‌ای می‌شود. در پاسخ به پرسش دوم پژوهش مبنی بر این که آیا با ارائه پیشنهادی مبنی بر ساخت اطلاع لایه‌ای بر مبنای رویکرد کینگ (۱۹۹۷)، بات و کینگ (۲۰۰۰) و ابوبکری (۲۰۱۸) در دستور واژی-نقشی؛ می‌توان رخداد «را» به عنوان نشان مبتدای ثانویه را در مفعول صریح نکره و یا هنگامی که مفعول صریح «رای» در بافت گفتمانی در کانون اطلاعی واقع می‌شود، توجیه نمود؟ همان‌طور که در پژوهش حاضر نشان داده شد، «را» در مفعول متممی نکره متأثر از عاملی فراتر از جمله اصلی یعنی بند موصولی است و همچنین این نشان در کانون اطلاعی به عنوان نشان مبتدای ثانویه متأثر از بافت گفتمانی است و پیشنهادی مبنی بر ساخت اطلاع لایه‌ای به خوبی توانست تأثیر عوامل فراجمله‌ای مذکور که متأثر از عوامل کاربردشناسی هستند را توجیه نماید. در پیرامون سؤال آخر پژوهش که آیا بر مبنای چنین رویکردی می‌توان رخداد «را» در مفعول صریح را همسو با نظر دبیرمقدم (۱۳۸۳، ۱۳۶۹) از بعد اطلاعی و نحوی در دستور واژی-نقشی نیز توجیه نمود؟ همان‌طور که نشان داده شد، از بعد اطلاعی در دستور واژی-نقشی «را» در ساخت اطلاع به عنوان نشان مبتدای ثانویه در مشخصه «صورت گفتمانی» قرار می‌گیرد و منجر به نشان‌داری مبتدای ثانویه در سطح جمله می‌شود و در سطح گفتمانی مبتدای ثانویه همراه با نشان «را» به عنوان عنصر اطلاعی می‌تواند در لایه زیرین و یا بیرونی سایر عناصر اطلاعی قرار گیرد. از بعد نحوی در ساخت نقشی «را» در مشخصه «صورت حرف اضافه» قرار می‌گیرد و نقش مفعول متممی پذیرنده و یا کنش‌پذیر را به جای مفعول صریح نشان‌دار می‌کند و در ساخت سازه‌ای در هسته

گروه حرف اضافه قرارمی‌گیرد. در نتیجه بر مبنای چنین رویکردی رخداد «را» در مفعول صریح هم‌سو با نظر دبیرمقدم (۱۳۸۳، ۱۳۶۹) از بعد اطلاعی و نحوی در دستور واژی-نقشی نیز می‌تواند توجیه‌شود.

منابع

۱. احمدی‌گیوی، حسن و انوری، حسن. (۱۳۸۴). *دستور زبان فارسی*. ۲. چاپ بیست و چهارم. تهران: فاطمی.
۲. آقاگل‌زاده، فردوس، گلغام، ارسلان، هادیان، بهرام. (۱۳۸۹). بررسی ساخت موضوعی اسم فعل‌ها در چارچوب دستور واژی-نقشی *زبان پژوهی*. د ۱، ش ۲، صص. ۱۰۹-۱۲۲.
۳. باباسالار، اصغر. (۱۳۹۲). کاربردهای خاص «را» در برخی متون فارسی. *نشریه ادب فارسی*، د ۱۱، ش ۱، صص. ۱۸۱-۱۹۶.
۴. جم، بشیر. (۱۳۹۶). پیرامون تلفظ «را» در زبان فارسی. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، د ۱۶، ش ۹، صص. ۱-۱۴.
۵. حق‌بین، فریده، اسدی، هما. (۱۳۹۲). بازهم را: این بار در محاوره. *زبان پژوهی*، ۵ (۹۰۱)، صص. ۸۱-۱۱.
۶. خیام‌پور، عبدالرسول. (۱۳۸۲). *دستور زبان فارسی*. چاپ یازدهم. تبریز: ستوده.
۷. دبیرمقدم، محمد. (۱۳۶۹). پیرامون «را» در زبان فارسی. *مجله زبان‌شناسی*، ش ۷، صص. ۶۰-۲.
۸. دبیرمقدم، محمد. (۱۳۸۳). زبان فارسی و نظریه‌های زبانی: در جستجوی چارچوبی برای تدوین دستور جامع زبان فارسی. *دستور (ویژه‌نامه فرهنگستان)*، ش ۱، صص. ۹۳-۱۲۹.
۹. دبیرمقدم، محمد. (۱۳۹۰). معرفی و نقد کتاب مطالعه‌های در ساخت گفتمانی زبان فارسی. *دستور (ویژه‌نامه فرهنگستان)*، ش ۷، صص. ۱۱۳-۱۷۳.
۱۰. دبیرمقدم، محمد (۱۳۹۵). *زبان‌شناسی نظری پیدایش و تکوین دستور زایشی*. تهران: سمت.
۱۱. راسخ‌مهند، محمد. (۱۳۸۵). شیوه نشان‌دادن فاعل و مفعول در زبان فارسی. *زبان‌شناسی*، د ۲۱، ش ۱، صص. ۸۵-۹۶.

۱۲. راسخ مهند، محمد. (۱۳۸۹). مفعول‌نمای افتراقی، نگاهی دیگر به «را». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، د ۲، ش ۲، صص. ۱-۱۳.
۱۳. عبداللهی، ساره، حق‌بین، فریده، قیومی، مسعود. (۱۳۹۷). سطوح بازنمایی برخی ساخت‌های زبان فارسی در چارچوب دستور نقش‌نمای واژگانی. *پژوهش‌های زبانی*، د ۹، ش ۲، صص. ۱۹۵-۲۱۴.
۱۴. فرشیدورد، خسرو. (۱۳۹۲). *دستور مفصل امروز*. چاپ چهارم. تهران: سخن.
۱۵. کرباسچی، رزا، علی، درزی. (۱۳۸۸). جایگاه هسته گروه تصریف زبان فارسی. *زبان‌پژوهی*، د ۱، ش ۱، صص. ۹۹-۱۴۱.
۱۶. ماهوتیان، شهرزاد. (۱۹۹۷). *دستور زبان از دیدگاه رده‌شناسی*، ترجمه مهدی سمائی. (۱۳۹۳). چاپ هفتم. تهران: نشر مرکز.
۱۷. معزی‌پور، فرهاد. (۱۳۹۷). «را» نشانه مبتدای ثانویه؟. *دستور (ویژه‌نامه فرهنگستان)*، ش ۱۴، صص. ۷۵-۱۲۸.
۱۸. نجفی‌پازوکی، معصومه. (۱۳۹۰). تأثیر نمود فعلی بر تظاهر «را» در جمله. *زبان‌پژوهی*، د ۳، ش ۵، صص. ۲۱۷-۲۳۶.
۱۹. نغزگوی‌کهن، مهرداد. (۱۳۹۰). توصیف ساخت‌های تحلیلی فعل در زبان فارسی بر اساس دستور واژی-نقشی. *پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی*، ش ۱، صص. ۱۹-۴۰.
۲۰. وحیدیان کامیار تقی. (۱۳۸۹). *دستور زبان فارسی ۱*. چاپ دوازدهم. تهران: سمت.
۲۱. یوسفی، سعیدرضا، میردهقان، مهین ناز، بوگل، تینا. (۱۴۰۰). تأثیر «تاکید» بر جایگاه شناسه‌های واژه‌بستی گویش وفسی بر پایه دستور واژی-نقشی. *زبان‌پژوهی*، د ۱۳، ش ۳۹، صص. ۶۱-۸۶.
22. Abubakari, Hasiyatu. (2018). Information Structure and the Lexical-Functional Grammar Framework. In Butt, Miriam, & King, Tracy Holloway (Eds.), *Proceedings of the LFG'18 Conference* (4-24). Stanford, CA: CSLI Publications.
23. Börjars, Kersti, Rachel Nordlinger, and Louisa Sadler. (2019). *Lexical-Functional Grammar: An Introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

24. Bresnan, Joan, Ash Asudeh, Ida Toivonen, and Stephen Wechler. (2016). *Lexical-Functional Syntax*. second edition. Oxford: Wiley-Blackwell.
25. Choi, Hye-Won .1996. **Optimizing Scrambling in Context: Scrambling and Information tructure**. Ph.D. dissertation, Stanford University.
26. Dalrymple, Mary, and Irina Nikolaeva. (2011). *Objects and Information Structure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
27. Dalrymple, Mary, John J Lowe, and Louise Mycock. (2019). *The Oxford Reference Guide to Lexical Functional Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
28. Ghomeshi, Jila. (1996). *Projection and Inflection: a study of Persian phrase structure*. Ph.D. dissertation, University of Toronto.
29. Ghomeshi, Jila. (1997). Topics in Persian VPs, *Lingua*, 102, 133-167.
30. Hooshmand, Mozghan, Vali Rezai and Rezvan Motavallian. (2015). Transitivity and object marking in Persian. *International Journal of Language Studies*, 9, 41- 74.
31. Karimi, Simin. (1999). A note on parasitic gaps and specificity. *Linguistic Inquiry*, 30(4), 704-713.
32. Karimi, Simin. (2005). *A minimalist approach to scrambling, evidence form Persian*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
33. Karimi, Simin. and Taleghani, Azita. (2007). Wh-movement, interpretation, and optionality in Persian. In Simin Karimi, Vida Samiian and Wendy K. Wilkins (eds). *In Phrasal and Clausal Architecture, syntactic derivation and interpretation* (pp. 167-187). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
34. King, Tracy Holloway. (1997). Focus domains and information-structure. In Miriam Butt and Tracy Holloway King (eds). *Proceedings of the LFG97 Conference* (1-13). Stanford: CSLI Publications.
35. Kiss, katalin. É. (1998). Identificational Focus versus Information Focus. *Language*, 74(2), 245–273. <https://doi.org/10.2307/417867>
36. Lambrecht, Knud. (1994). *Information structure and sentence form: Topic, focus, and the mental representation of discourse referents*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
37. Lazard, Gilbert. (1982). Le morphème râ en persan et les relations actanciennes. *Bulletin de la sociétéde linguistique de Paris*, 73(1): 177-208.
38. Nemati, Fatemeh. 2010. Incorporation and complex predication in Persian. In Butt, Miriam, and King, Tracy Holloway (Eds.), *Proceedings of the LFG10 Conference* (374-394). Stanford, CA: CSLI Publications.

39. Roberts, John R. In cooperation with Jahani, Carina & Barjaste Delforooz, Behrooz. (2009). *A Study of Persian Discourse Structure*, Sweden: Uppsala universitet
40. Shokouhi, Hussein, and Peter Kipka. (2003). A discourse study of Persian râ. *Lingua*, 113(10), 953-966.

About "ra" in the explicit object based on the lexical-functional grammar approach

Sahar Mohammadian¹

Department of Linguistics, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Baharam Modarresi (corresponding author)²

Department of Linguistics, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Forough Kazemi³

Department of Linguistics, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Setareh Majidi⁴

Department of Linguistics, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Received: 19/07/2022 Accepted: 17/10/2022

Abstract

Dabir-Moghaddam (1972, 2004) believes that -râ, moreover, is syntactically the function word of the explicit object, can also be informationally the marker of its secondary topic. Meanwhile, some researchers have challenged the use of -râ as a secondary topic marker in the explicit object when it is indefinite or when it is considered as an informative focus in response to the speaker's question in the discourse context. They have considered the marker-râ being fastened on factors such as identifiability, specificity, and definiteness. The current study's goal is to examine the marker-râ using the LFG approach of King (1997), Butt & King (2000), and Abubakari (2018), relying on the definitions provided by the secondary topic by Dabir-Moghaddam (1972, 2004), Dalrymple & Nikolaeva (2011). The research methodology is descriptive-analytical, and the data was collected in two ways: in the library and field. The findings reveal that in the f-structure, the grammatical preposition-râ is placed in the (PFORM) feature and can indicate the grammatical function of the theme/patient oblique instead of the grammatical function of the explicit object. In the i-structure, -râ is placed in the (DFORM) feature and leads to secondary topic marking. In the c-structure, as the preposition's head, it also causes the formation of the prepositional phrase. Also, in the above-mentioned challenging cases, it

1- sahar Mohammadian1396@gmail.com

2- bamodarresi@gmail.com

3- f.kazemi86@yahoo.com

4- Setareh.majidi@gmail.com



has been shown that with a suggestion of the layered i-structure, the *râ*-Marker as a (DFORM) marks secondary topic at the sentence level and the secondary topic can be placed on the inner or outer layer of other informative elements at a level beyond the sentence. Therefore, it can be concluded that the mentioned approach in the LFG in line with the opinion of Dabir-Moghaddam (1972, 2004) on the effect of syntactic and informational factors on the occurrence of *-râ*, can show a comprehensive representation of the marker-*râ*.

Keywords: Secondary topic, Explicit object, Information structure, Lexical-Functional Grammar

رویکرد شناخت‌گرایی به مکان در لایهٔ جهان متن کرسی اثر شیرکو بی‌کس: تحلیلی بر پایهٔ انگارهٔ جهان‌های متن

بهمن حیدری دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

عمر قیطوری دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران
مسعود دهقان دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی، دانشکدهٔ زبان و ادبیات، دانشگاه کردستان، سنندج، کردستان، ایران (نویسندهٔ مسئول)

صص: ۷۸-۱۰۰

چکیده

پژوهش حاضر نه تنها ارائهٔ اولین مطالعهٔ کامل دربارهٔ یک شاعر گُردزبان با استفاده از نظریهٔ جهان‌های متن است، بلکه نخستین ارائه از نحوهٔ شکل‌گیری مکان جهان متن کرسی اثر شیرکو بی‌کس بر پایهٔ نظریهٔ جهان‌های متن است که به روش توصیفی-تحلیلی و با هدف دست‌یابی به مکان جهان متن کرسی انجام شده است. داده‌ها به روش کتابخانه‌ای و از متن کرسی اثر شیرکو انتخاب و گردآوری شده‌اند. بررسی شکل‌گیری مکان جهان متن کرسی با استفاده از عناصر جهان‌ساز و گزاره‌های نقش‌گستر نشان داد که مکان جهان متن کرسی از رهگذر نام‌مکان‌ها و در غیاب نام‌مکان‌ها از رهگذر عناصر جهان‌ساز زمان و شخصیت بازنمایی می‌شود. همچنین، بخشی از بازنمایی مکان جهان متن کرسی از رهگذر گروه‌های فعلی گزاره‌های نقش‌گستر حاصل می‌شود. علاوه بر این، بازنمایی مکان در جهان متن کرسی، شواهد شناختی-شعری برای حمایت از ادعای وی مبنی بر اینکه مکان و اسامی سطح وسیعی از آثار او را در بر گرفته‌اند، ارائه داد.

کلیدواژه‌ها: انگارهٔ جهان‌های متن، عناصر جهان‌ساز، گزاره‌های نقش‌گستر، شیرکو بی‌کس،

کرسی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۰۱

1. bahmanhaidari90@gmail.com

2. gheitury@gmail.com

پست الکترونیکی:

3. m.dehghan@uok.ac.ir

۱. مقدمه

هسته شعری و فکری شیرکو بیکس (۱۹۴۰-۲۰۱۳) شاعر نوپرداز گُرد را عناصر انگشت‌شماری شکل می‌دادند که از آن جمله می‌توان به عناصر طبیعت، خاک و آزادی اشاره کرد (نظریگی، ۱۳۹۲). از میان این سه عنصر آنچه که برای جستار پیش‌رو حائز اهمیت و قابل توجه است؛ عناصر طبیعت و خاک هستند که در این پژوهش معادل عنصر بزرگ مکان در نظریه جهان‌های متن^۱ (ورث، ۱۹۹۹) در نظر گرفته شده‌اند. شیرکو بیکس مکان را از عوامل بسیار مهم در نوگرایی شعرش به حساب می‌آورد، به گونه‌ای که در همه‌جای آثارش از جاها و مکان‌ها سخن می‌راند و نام اشخاص، مکان‌های تاریخی و جغرافیایی، حتی اگر نام محله‌ای کوچک بود، تشخیص و عظمت پیدا می‌کردند (مرادی، ۱۳۹۲). اگر مکان را از آثار او بگیریم چیزی جز خلاء باقی نمی‌ماند. مثال‌های زیادی در اکثر آثارش وجود دارد که نشان می‌دهد مکان در شعرهای او تأثیر زیادی داشته است. در همین رابطه، او در پیش‌گفتار برگردان کتاب کرسی به زبان فارسی آورده است که «مکان و اسامی در آثار من سطح وسیعی را در برگرفته‌اند. راستش من [شیرکو] بدون استفاده از سه عنصر طبیعت، اسم و مکان نمی‌توانم بنویسم» (شاسواری، ۲۰۱۳: ۱۱).

علی‌رغم این که پژوهش بر روی آثار شیرکو در محافل پژوهشی ایران از سال ۱۳۹۲ آغاز شد، هنوز پژوهشی که به‌طور ویژه به بررسی شناسایی ویژگی‌های ارکان اصلی یا به عبارتی هسته شعری و فکری شیرکو پرداخته باشد، انجام نشده است. شایان ذکر است که یکی از ارکان اصلی شعر شیرکو عنصر جهان‌ساز مکان است. بنابراین، با توجه به اهمیت این عنصر در آثار وی این پرسش مطرح می‌شود که بازنمایی عنصر جهان‌ساز مکان در جهان متن کرسی چگونه صورت گرفته است؟ در این راستا، ورث (۱۹۹۹) شکل‌گیری عنصر مکان در جهان متن را از رهگذر عنصر جهان‌ساز^۲ مکان در سطح جهان متن نظریه جهان‌های متن مطرح کرد. همچنین، لاهی^۴ (۲۰۰۶) ساخت مکان در جهان متن را علاوه بر عنصر جهان‌ساز مکان از رهگذر دیگر عناصر جهان‌ساز مانند اشخاص، اشیاء، زمان و حتی گزاره‌های نقش‌گستر^۵ نیز به

1- Text worlds theory

2- P. Werth

3- world-building element

4- E. Lahey

5- function- advancing propositions

دست داد. به دیگر سخن در یک گفتمان، مکان یک جهان متن یا به‌طور صریح از نظر زبانی ذکر می‌شود و یا اینکه به‌طور صریح بیان نمی‌شود و باید از طریق مجموعه‌ای از سرنخ‌های زبانی کمتر صریح بازنمایی کرد. بنابراین، در پژوهش حاضر علاوه بر اینکه شکل‌گیری مکان در جهان متن کرسی از رهگذر عنصر جهان‌ساز مکان با استفاده از گروه‌های اسمی با معنای مکان‌نما بر اساس یافته‌های ورث (۱۹۹۹) بررسی شده است، امکان شکل‌گیری آن از رهگذر سایر عناصر جهان‌ساز مانند: اشخاص، اشیاء، زمان و گزاره‌های نقش‌گستر بر اساس یافته‌های لاهی (۲۰۰۶) نیز مورد واکاوی و بررسی قرار گرفته است. در ادامه، پیش از بررسی نحوه شکل‌گیری ساخت مکان در جهان متن کرسی بر اساس نظریه جهان‌های متن (ورث، ۱۹۹۹ و لاهی، ۲۰۰۶)، ابتدا به پیشینه پژوهش و روش‌شناسی پژوهش و سپس چارچوب انگاره جهان‌های متن، به‌ویژه در مورد ساخت مکان در جهان متن خواهیم پرداخت و در بخش پایانی نیز نحوه شکل‌گیری مکان در جهان متن کرسی بر اساس عناصر جهان‌ساز و گزاره‌های نقش‌گستر بررسی خواهد شد.

۲. پیشینه پژوهش

در هیچ‌یک از پژوهش‌های صورت گرفته پیشین که توسط پژوهشگران ایرانی بر اساس نظریه جهان متن انجام شده، به‌طور ویژه به عنصر جهان‌ساز مکان پرداخته نشده است و در کل عنصر مکان را در کنار سایر عناصر جهان‌ساز مورد بررسی قرار داده‌اند. در ادامه، به معرفی برخی از پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه خواهیم پرداخت.

صادقی اصفهانی (۱۳۸۹) در بخشی از مقاله «بررسی عناصر جهان متن بر اساس رویکرد بوطیقای شناختی در یوزپلنگانی که با من دویده‌اند اثر بیژن نجدی» به شناسایی عناصر جهان‌ساز و نقش‌گستر در ساخت روایت داستان‌های نجدی پرداخت. او برای بررسی چگونگی عملکرد جهان‌سازها در متن و ذهن خواننده و همچنین نقش گزاره‌های نقش‌گستر برای ساخت جهان متن به بررسی بند آغازین داستان سپرده به زمین پرداخت.

گلفام و همکاران (۱۳۹۱) در مقاله «کاربرد نظریه جهان متن در شناسایی عناصر سازنده متن روایی داستان شازده اجتحاب؛ بر مبنای رویکرد شعرشناسی شناختی» به شناسایی عناصر

جهان‌ساز و گزاره‌های نقش‌گستر برای شناخت جهان‌های مختلف موجود در داستان شازده احتجاب بر اساس نظریه جهان‌های متن پرداختند.

افراشی (۱۳۹۵) در بخشی از مقاله «تحلیل داستان در نظریه جهان‌های متن: مطالعه موردی وداع اثر جلال آل احمد» به معرفی انواع عناصر جهان‌ساز و گزاره‌های نقش‌گستر پرداخت. او ملال‌آور بودن فضای داستان را ناشی از مشخص‌بودن عناصر جهان‌ساز زمان و مکان در همان ابتدای بند اول داستان عنوان کرد.

دهقان و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «شناسایی عنصر سازنده متن در داستان قضیه داستان باستانی یا رومان تاریخی» عناصر جهان‌ساز و گزاره‌های نقش‌گستر در ۹ بند از داستان مذکور را بررسی کردند و نشان دادند که عناصر جهان‌ساز و گزاره‌های نقش‌گستر در ساخت جهان متن شخصیت اول داستان نسبت به جهان‌های متن دیگر شخصیت‌های داستان بیشتر است.

همچنین، در میان پژوهش‌های صورت‌گرفته بر اساس انگاره جهان‌های متن توسط پژوهشگران غیرایرانی، تنها لاهی (۲۰۰۶) به‌طور ویژه به عنصر مکان بر اساس لایه جهان متن در این انگاره پرداخته است. لاهی (۲۰۰۶) در مقاله «بازاندیشی در جهان‌سازها: مکان‌یابی جهان متن غزلیات کانادایی» با تکیه بر تحلیل ساخت مکان جهان متن در شعر کانادایی به بررسی عنصر بزرگ مکان پرداخت. وی دیدگاه ورث (۱۹۹۹) در مورد نقش گروه‌های اسمی در فرایند ساخت جهان را ناقص برشمرد و نشان داد که تمایز بین عناصر جهان‌ساز و گزاره‌های نقش‌گستر آن‌طوری نبود که ورث در نظر داشت.

گاوینز^۱ (۲۰۰۷) در پژوهش با عنوان *پیش‌درآمدی بر نظریه جهان متن* در دو فصل جداگانه به‌طور مفصل به بحث عناصر جهان‌ساز و گزاره‌های نقش‌گستر پرداخت. وی به بررسی چگونگی تسهیل فرایند ساخت جهان‌های متن به‌وسیله عناصر جهان‌ساز با استفاده از یک فایل صوتی راهنما و گزیده‌هایی از داستان‌های منشور ادبی پرداخت و سپس در به چگونگی مفهوم‌سازی کنش‌ها، رویدادها و سایر فریندهای توصیف‌شده در یک گفتمان با استفاده از سه گزارش مختلف از یک مسابقه فوتبال که از سه منبع متضاد گرفته شده بودند، پرداخت.

جووانلی^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان نظریه جهان متن و شعر کیتس: شعرشناسی شناختی میل، رویاها و کابوس‌ها به بازنمایی عناصر جهان‌ساز و گزاره‌های نقش‌گستر برخی از اشعار کیتس^۲ پرداخت.

گاوینز و لاهی (۲۰۱۶) در کتاب *گفتمان جهان‌ساز در ذهن برخی از جدیدترین کارها در زمینه درک چگونگی عملکرد جهان‌سازها و بررسی روابطی که بین جهان واقعی، متن و بازنمایی ذهنی وجود دارد را گرد هم آوردند* و قابلیت‌های رویکردهای مبتنی بر جهان را برای گفتمان به نمایش گذاشتند.

لاهی (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان *زبان در مکان: دیدگاه‌های سبکی در مورد منظر، مکان و محیط به تجزیه و تحلیل دو شعر از شاعر کانادایی آلدن نولان^۳ که در راستای همان پژوهش پیشین او (لاهی، ۲۰۰۶) بود، پرداخت*. یافته‌های پژوهش او شواهدی از محدودیت‌های نظر ورث از مکان در رابطه با منظر جهان متن و همچنین اهمیت اسامی عام غیر مکانی در ساخت جهان را نشان داد.

۳. روش‌شناسی پژوهش

ماهیت روش انجام این پژوهش، توصیفی-تحلیلی بوده و داده‌ها به روش کتابخانه‌ای از کتاب کرسی اثر شیرکو که به زبان گُردی سورانی و با استفاده از چهار ژانر مختلف ادبی اعم از شعر، قصه، نثر و نمایشنامه به نگارش در آمده است، گردآوری شده‌اند. روش بررسی فرضیه‌ها و یا پاسخگویی به پرسش‌ها با توجه به ماهیت اثر و همچنین ماهیت انگاره جهان‌های متن صورت گرفته است. با در نظر گرفتن ماهیت اثر که در آن ژانرهای مختلف ادبی در جریان هستند و با گذر متن از یک ژانر و ورود به ژانرهای بعدی همچنان انسجام درون‌متنی حفظ می‌شود و خللی در معنا ایجاد نمی‌شود. بنابراین، از آن جایی که انسجام درون‌متنی اثر با وجود استفاده از چند ژانر مختلف ادبی در آن همچنان حفظ می‌شود، بررسی و تحلیل چنین متنی در چارچوب انگاره جهان‌های متن از کارایی مناسبی برخوردار است و همچنین چون این انگاره یک نظریه بافت-مبنا است، از میان کارهای شیرکو انتخاب کرسی برای این پژوهش به جهت

1- M. Giovanelli

2- Keats

3- A. Nowlan

این بود که بعد از انتشار این اثر تا حدودی بافت آن به واسطه مصاحبه‌ای که از او در مجله گوه‌ران (۱۳۸۶) منتشر شد، مشخص شده بود. در این جستار، برای ایجاد درک درستی از نحوه شکل‌گیری مکان جهان متن کرسی از نمودار جهان متن در بررسی داده‌ها استفاده شده است.

۳-۱ نگاهی به شیرکو بیکس شاعر گردزبان

بی‌شک هرگاه در مورد ادبیات گرد و به‌ویژه شعر گردی سخنی گفته شود، اولین چیزی که در ذهن مخاطب تداعی می‌شود، نام شیرکو بیکس است. شیرکو که در زیر سقفی از شعر در شهر سلیمانیه در سال ۱۹۴۰ متولد شد، پسر شاعر معروف گرد فایق بیکس بود. در سال ۱۹۶۸ اولین مجموعه شعرش را در شهر بغداد منتشر کرد و در سال ۱۹۷۰ با انتشار بیانیه موسوم به روانگه (دیدگاه) موج دوم نوگرایی در شعر گردی را پدید آورد. در نیمه اول دهه هفتاد منظومه‌های *کاو آهنگر* (۱۹۷۱)، *آهو* (۱۹۷۶) را در قالب نمایشنامه نوشت و سپس به خلق *دره پروانه‌ها* (۱۹۹۱)، *بوی نامه* (۱۹۹۸)، *صلیب و مار و روزشمار یک شاعر* (۱۹۹۸)، *رنگ‌نامه* (۲۰۰۱)، *مهمان پاییزی* (۲۰۰۲)، *صندلی* (۲۰۰۵)، *گردنبند* (۲۰۰۷) پرداخت. شیرکو بیکس با آگاهی از این واقعیت که ظرف شعر قادر به بیان عمق فجایع اخیری که بر کردها گذشته است، نیست قالب رمان‌شعر یا قصیده‌شعر را برگزید که پیش از او کسی در ادبیات گردی به این کار مبادرت نورزیده بود. در نوشتن متن کرسی، شیرکو با بهره‌گیری از چهار نوع ژانر مختلف ادبی به بازنمایی مفاهیمی همچون «طبیعت»، «فاجعه انسانی حلبچه» و «انفال» همت گمارد. سبک نوشتاری کرسی حاصل تجربه‌ای بود که او پیشتر در کارهایی مانند *دره پروانه‌ها* (۱۹۹۱) و *صلیب و مار و روزشمار یک شاعر* (۱۹۹۸) به کار گرفته بود. وی، همچنین، برای فاصله گرفتن از تک‌صدایی و رسیدن به چندصدایی و همچنین به‌خاطر نزدیکی بیشتر به مردم، کاربست چند ژانر مختلف ادبی در متن کرسی را به کار گرفت.

متن کرسی از آغاز تا پایان روایتی است که از به دنیا آمدن کرسی شروع و با مرگ وی پایان می‌پذیرد. در کرسی در جاهایی شعر را می‌بینی و در مقاطعی دیگر نثر و در قسمتی دیگر قصه و در مرحله‌ای هم نمایشنامه و حتی گزارش‌های روزنامه‌نگاری و گفتگوهای عادی و کلام محض هم در آن جای می‌گیرد (شاسواری، ۲۰۱۳: ۸) و در جایی که لازم است، نویسنده برخوردار داستانی داشته است (بیکس، ۱۳۸۶: ۴۶). به‌طور خلاصه در این اثر شعر، نثر، نمایشنامه

و داستان در گذرند و تمام بخش‌های آن با رشته‌ای از خاطره‌ها که توسط خود کرسی روایت می‌شود، به هم پیوند خورده‌اند. او با گشودن مرزهای مسدود شعر، پیوندی طبیعی با سایر ژانرهای ادبی برقرار کرد به نحوی که خود او برای متن حاصل از چنین آمیزه‌ای، عنوان متن باز را برگزید (ورزنده، ۱۴۰۰: ۳۸۶). با ترجمه آثارش به دیگر زبان‌ها شهرتی جهانی یافت و در سال ۱۹۸۸ برنده جایزه خانه قلم سوئد (کورت توخولسکی)^۱ شد و لقب همشهری از کشور ایتالیا را دریافت کرد و از سال ۱۹۸۸ برخی از اشعارش هم در کتاب‌های درسی دانش‌آموزان ایالات متحده آمریکا، کانادا و بسیاری از کشورهای اروپایی گنجانده شد (کریم‌مجاور، ۱۳۹۶: ۱۰). در سال ۱۹۹۸ مؤسسه انتشاراتی سردم (زمان) را در شهر سلیمانیه راه‌اندازی کرد و در سال ۲۰۰۱ جایزه پیرمرد را دریافت کرد. بعد از خلق نزدیک به ۵۰ اثر، بالآخره در سال ۲۰۱۳ در کشور سوئد چشم از جهان فرو بست و بنابر وصیتش در پارک آزادی شهر سلیمانیه به خاک سپرده شد.

۴. انگاره جهان‌های متن

انگاره جهان‌های متن، یک نظریه زبان‌شناسی شناختی ساخت-معنا است که تلاش می‌کند چگونگی بازنمایی محتوای یک گفتمان را در ذهن شرکت‌کنندگان گفتمان نشان دهد (لاهی، ۲۰۲۱: ۴۶). کار ورث بر روی این نظریه در سال ۱۹۹۹ با انتشار کتاب *جهان‌های متن: بازنمایی فضای مفهومی در گفتمان*^۲ که پس از مرگ وی انتشار یافت، به اوج خود رسید و از آن زمان به بعد این نظریه از طریق کار سایر پژوهشگران به رشد و شکوفایی رسید (لاهی، ۲۰۰۳: ۷۴). از آنجایی که این اثر اساساً برای توضیح انگاره جهان‌های متن طراحی شده بود و نه برای نشان‌دادن اصول آن در عمل، کاربست آن توسط پژوهشگران بعد از ورث موجب شد تا اصلاحاتی در برخی از ارکان اصلی نظریه به وجود آید. یکی از این اصلاحات به نقش عناصر جهان‌ساز و گزاره‌های نقش‌گستر در شکل‌گیری مکان جهان متن بر می‌گشت که توسط لاهی (۲۰۰۶) پیشنهاد شد. در این پژوهش قبل از پرداختن به این موضوع، ابتدا ساختار معماری انگاره جهان‌های متن مطرح خواهد شد. این انگاره در حالی که پایه‌های خود را در

1- K. Tucholsky

2- Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse

نظریه‌های جهان‌های ممکن استوار کرد، یکی از نظریه‌های مشابه پردازش گفتمان است که در چند دهه گذشته در سبک‌شناسی پدید آمده است (لاهی، ۲۰۰۳: ۷۴-۷۵).

فرض اصلی انگاره جهان‌های متن این است که هرگاه در یک گفتمان شرکت می‌کنیم (که صرفاً به عنوان ترکیبی از یک متن و بافت مربوط به آن تعریف می‌شود) پیکربندی شبکه‌ای از فضاها و مفهومی یا جهان‌ها را ایجاد می‌کنیم که با لایه‌های هستی‌شناختی متمایز گفتمان مطابقت دارد (لاهی، ۲۰۱۴: ۲۸۷). این پیکربندی شبکه‌ای از فضاها و مفهومی یا جهان‌ها شامل جهان گفتمان^۱، جهان متن^۲، و جهان‌های زیرشمول^۳ است. سطح خارج یا کلان این پیکربندی، لایه‌ای را تشکیل می‌دهد به نام جهان گفتمان که بازنمایی بافت مکانی زمانی بی‌واسطه‌ای است که گفتمان در آن اتفاق افتاده است (همان) و شامل شرکت‌کنندگان^۴ گفتمان، یک رویداد زبانی (یا گفتمان) طبیعی و همه چیزهایی است که شرکت‌کنندگان می‌توانند درک کنند یا از برداشت‌هایشان استنباط کنند (لاهی، ۲۰۰۶: ۱۴۶). گفتمانی که در جهان گفتمان اتفاق می‌افتد، ساختن لایه بعدی در سامانه نظریه جهان‌های متن؛ یعنی جهان متن را به دنبال دارد. اینجاست که محتوای گفتمان بازنمایی می‌شود؛ پس جهان متن، بازنمایی داستان گفتمان است (ورث، ۱۹۹۵: الف: ۵۳) و شامل عناصر جهان‌ساز و گزاره‌های نقش‌گستر می‌شود، به گونه‌ای که عناصر جهان‌ساز باعث شکل‌گیری پس‌زمینه^۵ متن می‌شوند و گزاره‌های نقش‌گستر روایت یا حرکت درون متن را به جلو پیش می‌برند (استاکول^۶، ۲۰۰۲: ۱۳۷). آخرین سطح جهان که ورث پیشنهاد کرد، جهان‌های زیرشمول است. جهان‌های زیرشمول از درون جهان متن سرچشمه می‌گیرند و بر اساس طبقه‌بندی ورث ممکن است سه نوع باشند: جهان‌های زیرشمول اشاره‌ای^۷، که با تغییرات مکانی یا زمانی ایجاد می‌شوند. جهان‌های زیرشمول نگرشی^۸ که با بیان نگرش نشان داده می‌شوند و جهان‌های زیرشمول معرفتی^۹ که با گزاره‌هایی گزاره‌هایی که وجه معرفتی را نشان می‌دهند، نشان داده شده‌اند (ورث، ۱۹۹۹: ۲۱۶).

- 1- Discourse world
- 2- Text world
- 3- Sub-worlds
- 4- participant
- 5- background
- 6- P. Stockwell
- 7- Deictic sub-world
- 8- Attitudinal sub-world
- 9- Epistemic sub-world

از سه لایه معنایی مطرح شده در انگاره جهان‌های متن آن‌چه که در این پژوهش مورد توجه نگارندگان بوده است، لایه جهان متن است. جهان متن برای هر گفتمان معینی از طریق فرایندی از مذاکره ساخته می‌شود که مشارکت‌کنندگان گفتمان را بر دو منبع اصلی ورودی برای چگونگی ساخت جهان متن یاری می‌کند که شامل خود متن و منابع شناختی شرکت‌کنندگان گفتمان می‌شود. متن دو نوع اطلاعات را ارائه می‌دهد که ساخت متناوب جهان متن در حال ظهور را هدایت می‌کنند. ابتدا، متن اطلاعاتی در مورد متغیرهای موقعیتی جهان متن: زمان، مکان، موجودیت‌ها (شخصیت‌ها و اشیاء)، ویژگی‌ها و روابط متقابل ارائه می‌دهد. اطلاعات اشاره‌ای زمان و مکان جهان متن را مشخص می‌کند؛ در حالی که اطلاعات ارجاعی برای معرفی موجودیت‌ها به عنوان موجودات جهان متن و مشخص کردن خواص و روابط بین آن‌ها به کار می‌رود (ورث، ۱۹۹۹: ۵۲). چنین اطلاعات اشاره‌ای و ارجاعی به عنوان جهان‌سازها شناخته می‌شوند، زیرا پس‌زمینه‌ای را ایجاد می‌کند که رویدادهای داستان بر اساس آن به پیش می‌روند. نوع دوم اطلاعات متنی که از ساخت متناوب جهان متن خبر می‌دهد از طریق آنچه به عنوان گزاره‌های نقش گستر شناخته می‌شود، می‌آید. گزاره‌های نقش گستر، گزاره‌هایی هستند که کارکرد (یعنی هدف) گفتمان را که با نوع ثبت گفتمان تعیین می‌شود، برآورده می‌کنند (ورث، ۱۹۹۵ الف: ۵۹). عناصر جهان‌ساز و نقش گستر معمولاً به روش‌های کاملاً متمایز در ساخت اولیه و بسط متناوب یک جهان متن کمک می‌کنند. عناصر جهان‌ساز بافت‌های مکانی‌زمانی را ایجاد می‌کنند، در حالی که نقش گسترها پیش‌بینی‌هایی هستند که کنش‌هایی را که در این بافت‌ها انجام می‌شود بیان می‌کنند. لاهی (۲۰۰۶: ۱۴۸) ادعا کرد که اگرچه تمایز بین این دو عنصر گفتمانی به لحاظ نظری معنا پیدا می‌کند، اما در عمل حداقل تا آنجا که به ایجاد مکان در جهان متن مربوط می‌شود همیشه این‌طور به نظر نمی‌رسد که وظایف مربوط به جهان‌سازها و نقش گسترها به همان وضوحی که ورث پیشنهاد کرد، تفویض شده باشد. در بخش‌های بعدی، ابتدا نحوه شکل‌گیری مکان جهان متن کرسی اثر شیرکو بیکس از عناصر جهان‌ساز مطابق با آرای ورث (۱۹۹۹) و لاهی (۲۰۰۶) توضیح داده خواهد شد و سپس به نحوه شکل‌گیری مکان جهان متن کرسی از گزاره‌های نقش گستر با استفاده از آرای لاهی (۲۰۰۶) خواهیم پرداخت.

۵. بررسی لایهٔ جهان متن در کرسی اثر شیرکو بیگس

۵-۱ نحوهٔ ساخت مکان جهان متن کرسی بر اساس عناصر جهان‌ساز

نشانه‌های زبانی موجود در متن که باعث ساخت جهان متن می‌شوند به‌عنوان جهان‌سازها شناخته می‌شوند. جهان‌سازها یا پس‌زمینه جهان متن؛ متغیرهای موقعیتی زمان، مکان، شخصیت‌ها و اشیاء هستند که باعث ساخت لایهٔ جهان متن می‌شوند (ورث، ۱۹۹۹: ۱۸۷-۱۸۰). ورث (۱۹۹۵ الف: ۷۶) فهرست طبقه‌بندی شده‌ای از این عناصر را به شرح زیر ارائه کرد:

لایهٔ جهان متن
عناصر جهان‌ساز
زمان: زمان افعال، قید زمان، بندهای قید زمان
مکان: قیدهای مکان، گروه‌های اسمی با معنای مکان‌نما، بندهای قید مکان‌نما
موجودیت‌ها (شخصیت‌ها و اشیاء) گروه‌های اسمی عینی یا انتزاعی از همهٔ ساختارها و در هر موقعیتی

نمودار ۱- عناصر جهان‌ساز جهان متن (ورث، ۱۹۹۵ الف: ۷۶).

از میان چهار متغیر موقعیتی که برای ایجاد یک جهان متن ضروری هستند، به نظر می‌رسد مکان نقطهٔ شروع طبیعی بحث در مورد ارکان اصلی جهان متن باشد (لاهی، ۲۰۲۱: ۴۸). گروه‌های اسمی و به ویژه گروه‌های اسمی عینی^۱ تعیین می‌کنند که مکان جهان متن از چه چیزی تشکیل شده است، و تصویری غنی از مکان جهان متن ارائه می‌دهند (همان). یکی از راه‌های آشکاری که در آن گروه‌های اسمی با معنای مکان‌نما در ساخت مکان جهان متن کمک می‌کنند، جایی است که از نام مکان‌ها برای اشاره به مکان‌های مشابه در جهان استفاده می‌شود. نام مکان‌ها در اشعار بسته به این‌که در کجای متن یا پیرامتن شعر ظاهر می‌شوند، کارکردهای گفتمانی متفاوتی دارد. در بدنهٔ اصلی شعرها، به‌عنوان یک جهان‌ساز عمل می‌کنند که اغلب در ساخت جهان‌های اشاره‌ای که با جهان ماتریسی برای متغیر موقعیتی مکان و گاهی اوقات برای زمان در تضاد هستند، کمک می‌کنند. در پی تحلیل عناصر جهان‌ساز متن کرسی مشخص شد که از گروه اسمی نام‌مکان برای اشاره به شهرها، روستاها، نشانه‌های طبیعی و مناطق جغرافیایی استفاده شده است که در پایین به ترتیب نمونه‌ای از هر یک ارائه می‌شود:

1- concrete noun phrases

1-Sherko Bekas: meni nusæri ʔæm dæqæ, der zæmanæ, / **Lam faræ da**, ʔfon ba yæki ʔet u weti / pexawsi ʔærwal derawi særgærdan, / dem u dæʔm, /...." (Bekas, 2013: 11-12)

۱. شیرکو بی‌کس: «من نگارنده این سطور دیر زمانیست، / در این شهر، همچون بادی واله و

شیدا/ پابره‌نه، یک لای قبای سرگردان، در رفت و شدم» (شاسواری، ۲۰۱۳: ۱۲).

2-Sherko Bekas: bæ daxæwæ læ **dʒasnæ** jækəkjan frokæ koʔti u ʔæwitrijan rujkræ **hanægærmælæ**” (Bekas, 2013: 23)

۲. شیرکو بی‌کس: «متأسفانه در **جاسنه** بمب افکن یکی از آنها را/ کشت و دیگری هم به

هانه گرمه کوچ کرد» (شاسواری، ۲۰۱۳: ۵۰)، جاسنه و هانه گرمه از دهات اطراف سلیمانیه نزدیک شهرک دکان هستند.

3-Sherko Bekas: kate særændzi le ʔædæjt/ ʔælej hæwreki beʔkolæj/ sær **sæjwanæ** (Bekas, 2013: 13)

۳. شیرکو بی‌کس: «وقتی نگاهش می‌کنی/ انگار پاره ابری کوچک و غمگین/ بر فراز

سیوان است» (شاسواری، ۲۰۱۳: ۱۳)، سیوان گورستان سلیمانیه و از تپه‌های اطراف شهر است.

4-Sherko Bekas: dʒæbæl **hæmrin**” (Bekas, 2013:38).

۴. «**جبل حمیرین**» (شاسواری، ۲۰۱۳: ۱۱۱)، حمیرین رشته‌کوهی در استان دیالی عراق است.

در همه این نمونه‌ها، نام مکان‌ها با ایجاد مکان‌های جهان متن در جهان واقعی به فرایند ساخت جهان با استفاده از گروه‌های اسمی عینی کمک می‌کنند. با این حال، این تنها راهی نیست که در آن گروه‌های اسمی به ساخت مکان جهان متن کمک می‌کنند.

راه دیگر که در آن گروه‌های اسمی در ساخت مکان جهان متن کمک می‌کنند، جایی است که در آن مقوله‌های شناختی در جهان‌سازی سهم دارند. ورث (۱۹۹۹) خاطر نشان می‌کند که ایجاد موجودیت یکی از کنش‌های اساسی جهان متن‌سازها است (ورث، ۱۹۹۹: ۱۵۸). گروه‌های اسمی بر ایجاد موجودیت‌ها در جهان متن حاکم هستند و به خواننده کمک می‌کنند تا دریابد که جهان متن از چه چیزی تشکیل شده است. برای مثال، در سرآغاز گفتمان کرسی، موجودیت‌های جهان متن از رهگذر گروه‌های اسمی «من نگارنده این سطور» و «یک صندلی» معرفی می‌شوند؛ با این حال یک واقعیت پذیرفته‌شده در علوم شناختی این است که موجودیت‌ها بر اساس آنچه به‌عنوان مقوله‌های شناختی شناخته می‌شوند، سازماندهی می‌شوند

(استاک‌ول، ۲۰۰۲: ۳۱-۳۲). چنین مقوله‌هایی مرزهای مشخصی برای عضویت ندارند، اما در عوض بر اساس اصل «نمونه‌های خوب یا بد (X)» هستند که بهترین نمونه‌ها نقش پیش‌نمونه‌های مقوله را به عهده می‌گیرند. مقوله‌ها و پیش‌نمونه‌های آن‌ها در جهان به این صورت نیستند، بلکه در ذهن وجود دارند. علاوه بر این، آن‌ها ساختارهای ثابتی در ذهن نیستند که مقدم بر تعامل ما با جهان باشند، بلکه محصول تجربیات بدن‌مندی شده^۲ ما از موقعیت‌های مختلف هستند که به روش‌های متفاوتی برای سازماندهی درک ما از جهان نیاز دارند (گیبز^۳، ۲۰۰۳: ۲۹). اگرچه نظریه پیش‌نمونه ادعا می‌کند که در سطح پایه است که بیشترین تعداد تفاوت‌ها بین موجودات قابل تشخیص است، با این وجود به نظر می‌رسد که این سطح زیرشمول است و نه سطح پایه که بیشترین مسؤولیت را برای محدود کردن احتمالات برای مکان جهان متن دارد (لاهی، ۲۰۰۶: ۱۵۵). با توجه به نقش گروه‌های اسمی در ساخت مکان‌های جهان متن، ممکن است درجه مکان ارائه‌شده در یک شعر خاص به‌عنوان مکان، به‌طور کامل یا جزئی بر اساس سطح مقوله انتخاب‌شده توسط شاعر یا بر اساس سطح مقوله درک‌شده توسط خواننده باشد. بنابراین، در غیاب نام مکان‌ها، نمونه‌های زیرشمول مقوله‌های سطح پایه، در ترکیب با دانش شرکت‌کننده مربوطه، ممکن است به شناسایی مکان جهان متن کمک کنند. به‌عنوان مثال، در نمونه‌های زیر مکان جهان متن از رهگذر نام شخصیت‌های جهان متن بازنمایی شده است:

نمونه ۱:

bawkem gerajæwæ weti:
 dwaj mærgi xatun ?ænbaer bu
 læ hæraeti fæl u leq u gælada bum
 hawine bu, dʒarek mæwlæwi rej kæwtæ
 ben sebærm. (Bekas, 2005: 23)

پدرم تعریف کرد و گفت:

بعد از مرگِ عنبر خاتون بود

در عنفوانِ شاخه و ساقه و برگ بودم

تابستان بود، یکبار مولوی گذرش

1- prototype
 2- embodied
 3- R. W. Gibbs

به زیر سایه‌ام افتاد (شاسواری، ۲۰۱۳: ۵۱-۵۲).

پیش از بررسی نحوه شکل‌گیری مکان جهان متن در نمونه بالا، لازم است در مورد حکایت خوانی و بازگویی رویدادهای متن کرسی توضیحاتی آورده شود. در سرآغاز گفتمان کرسی، شیرکو بیکس بعد از معرفی خود به‌عنوان نگارنده اثر، از طریق جهان‌های زیرشمول معرفتی ساختار معماری اثر و همچنین افکار و ذهنیات خودش را معرفی می‌کند. از سرآغاز گفتمان کرسی به بعد خاطره‌گویی و بازگویی رویدادها از یک قهوه‌خانه کوچک در شهر سلیمانیه از زبان یک کرسی از زمانی که یک نهال درخت گردو در باغات اورامانت بوده، شروع می‌شود.

لایه جهان متن نمونه یک
عناصر جهان‌ساز
زمان: تابستانی در گذشته
مکان:
شخصیت‌ها: عنبر خاتون ^۱ ، مولوی ^۲
اشیاء: شاخه، ساقه، برگ

نمودار ۲- عناصر جهان‌ساز جهان متن در کرسی

عناصر جهان‌ساز در لایه جهان متن بالا به صورت نمودار ۲ نشان داده شده است. در این نمودار، جایگاه عنصر جهان‌ساز مکان خالی است. هر چند هیچ نام مکانی در قطعه بالا وجود ندارد، اما ایجاد مکان جهان متن از رهگذر گروه‌های اسمی عینی «عنبر خاتون» و «مولوی» که در جایگاه عنصر جهان‌ساز شخصیت قرار دارند، تحقق می‌یابد. هیچ‌یک از این گروه‌های اسمی «عنبر خاتون» و «مولوی» معنای مکان‌نمایی به‌گونه‌ای که ورث در نظر داشت، ندارند. اما با این وجود در جایی که این گروه‌های اسمی در معرض خواننده‌ای با دانش جغرافیا، تاریخ و فرهنگ گرد قرار گیرند، مکان جهان متن را برای آن خواننده بازنمایی خواهند کرد. گروه‌های

۱- معشوقه مولوی

۲- از شعرای برجسته کرد

اسمی «عنبر خاتون و مولوی» هر چند خالی از معنای مکان هستند، با وجود این، در ایجاد مکان جهان متن برای نمونه بالا از گفتمان کرسی سهیم هستند.

مکان جهان متن علاوه بر اینکه از رهگذر نام شخصیت‌های جهان متن بازنمایی می‌شوند، ممکن است از رهگذر عنصر زمان نیز بازنمایی شوند. به عنوان مثال نمونه‌های زیر را از کرسی در نظر بگیرید:

نمونه ۲:

læ særdæmi dræxtima
 roz hæbu, per bu læ dukæl
 læw darestanæ zelæda, hænasæman bo næ-ædra
 roz hæbu tæm wa ?æniſtæ sær dʒæstæman
 ?æmanwet ?iter mæhælæ dʒareki-ter hælse u berwa.
 fæw hæbu hæta bæjani gæla merduwækanman ?æʒmard. (Bekas,
 2013:31)

در ایام درختیم

روز بود پُر از ملخ

چشمانِ گردو را از حدقه در می‌آوردند!

روز بود پر از دود

در آن نیستان، نفس کشیدن دشوار می‌شد

روز بود مه و میغ چنان بر هیکل‌مان می‌نشست

می‌گفتیم دیگر محال است برخیزد و برود

شب بود تا بامداد برگ‌های مرده را می‌شمردیم (شاسواری، ۲۰۱۳: ۸۷-۸۸)

بازنمایی عناصر جهان‌ساز نمونه ۲ با استفاده از معیارهای نشانه‌گذاری انگاره جهان‌های متن، در قالب نمودار به صورت نمودار ۳ در ذیل آمده است:

عناصر جهان‌ساز جهان متن بالا به صورت نمودار ۳ نشان داده شده است. در این نمودار، جایگاه عنصر جهان‌ساز مکان با گروه اسمی «نیستان» پر شده است. هنگامی که موقعیت مکانی جهان متن تا حدودی به این ترتیب مشخص شد، شیرکو بیگس به ارائه جزئیات بیشتری از مکان جهان متن می‌پردازد که در نمودار ۴ نشان داده می‌شود. بردارهای افقی در نمودار ۴ برای

نشان‌دادن فرایندهای رابطه‌ای است که در این جا به منظور نشان‌دادن ویژگی‌های مکان جهان متن استفاده شده است.

لایه جهان متن نمونه دو
عناصر جهان‌ساز زمان: گذشته (ایام درختی، بامداد، روز، شب) مکان: نیستان شخصیت‌ها: ضمایر شخصی متصل (م، یم)، گردو، برگ‌های مرده اشیاء: دود، ملخ، مه و میغ

نمودار ۳- عناصر جهان‌ساز جهان متن در کرسی

لایه جهان متن نمونه دو
عناصر جهان‌ساز روز ← بود پُر از ملخ روز ← بود پر از دود روز ← بود مه و میغ چنان بر هیکل مان می‌نشست شب ← بود تا بامداد برگ‌های مرده را می‌شمردیم

نمودار ۴- مکان جهان متن و ویژگی‌های آن در کرسی

این ارجاعات به زمان با فعال‌کردن قالب‌های دانشی که زمان‌ها را به مناظر خاص مرتبط می‌کند، به تعیین یا مشخص کردن مکان جهان متن کمک می‌کند. با توجه به جزییات ارائه‌شده در نمودار ۳، عناصر «روز و شب» بسان ظرفی در نظر گرفته شده‌اند که ملخ، دود، مه و میغ را در خود جای داده باشند و این گونه به بازنمایی مکان جهان متن کمک می‌کنند. یافته‌های به‌دست‌آمده از فرآیند جهان‌سازی گروه‌های اسمی حاکی از آن است که هر چند بخش عظیمی از بازنمایی مکان در کرسی از رهگذر گروه‌های اسمی با معنای مکان‌نمایی حاصل شده است، اما سایر گروه‌های اسمی فاقد معنای مکان‌نمایی نیز از رهگذر نام شخصیت‌های جهان متن و عنصر زمان جهان متن در بازنمایی مکان جهان متن کرسی نقش داشتند. بازنمایی مکان با گروه‌های اسمی با معنای مکان‌نمایی با استفاده از یافته‌های ورث

(۱۹۹۹) حاصل شد و بازنمایی مکان با گروه‌های اسمی فاقد معنای مکان‌نمایی با استفاده از یافته‌های لاهی (۲۰۰۶) از رهگذر بسط مبحث مقوله‌های شناختی سطح پایه و زیرشمول نظریه پیش‌نمونه در انگاره جهان‌های متن حاصل شد.

۲-۵ بازیابی عنصر مکان در کرسی با استفاده از گزاره‌های نقش‌گستر بر اساس یافته‌های لاهی (۲۰۰۶)

بعد از اینکه نحوه شکل‌گیری مکان جهان متن کرسی توسط عنصر جهان‌ساز مکان از رهگذر گروه اسمی مکان‌نما و همچنین شکل‌گیری آن با استفاده از عناصر جهان‌ساز زمان و شخصیت از رهگذر مقوله‌های شناختی بدست آمد، نوبت به بررسی نحوه شکل‌گیری مکان جهان متن کرسی با استفاده از گزاره‌های نقش‌گستر می‌رسد، قبل از ورود به این مبحث، چگونگی تکامل و گسترش قطعه‌ای از متن کرسی که در آن فاجعه شیمایی حلبچه به تصویر کشیده شده است، بررسی می‌شود. شایان ذکر است در بخش قبلی از عنصر جهان‌ساز زمان این قطعه برای بازنمایی مکان استفاده شد.

نمونه ۳:

læ særdæmi dræxtima
 roz hæbu, per bu læ kolæ
 ƒfawi geweƒjan dær ʔæhena
 roz hæbu, per bu læ dukæl
 læw darestanæ zelæda, hænasæman bo næ-ædra
 roz hæbu tæm wa ʔæniƒtæ sær dʒæstæman
 ʔæmanwet ʔiter mæhælæ dʒareki-ter hælse u berwa
 ƒæw hæbu hæta bæjani gæla merduwækanman ʔæzmard
 læ tersanda ʔæxzajnæ naw bawæƒi jækteræwæ. (Bekas, 2013: 31)

در ایام درختیم

روز بود پُر از ملخ

چشمانِ گردو را از حدقه در می‌آوردند!

روز بود پر از دود

در آن نیستان، نفس کشیدن دشوار می‌شد

روز بود مه و میغ چنان بر هیکل‌مان می‌نشست

می‌گفتیم دیگر محال است برخیزد و برود

شب بود تا بامداد برگ‌های مرده را می‌شمردیم

از ترسمان همدیگر را بغل می‌کردیم. (بیکس، ۲۰۱۳: ۸۷-۸۸)

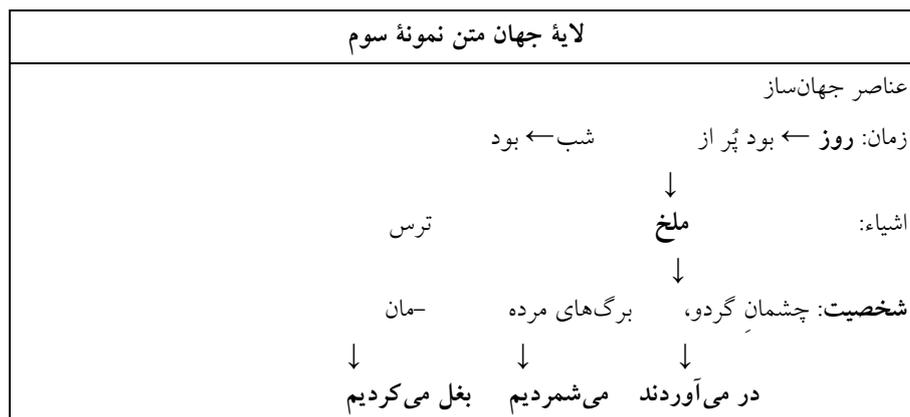
شیرکو بیکس گرچه در بطن فاجعه حلیچه حضور نداشت، اما رویدادها را آن‌گونه به تصویر کشیده است که گویی از نزدیک شاهد آن بوده است. وی برای اینکه فاجعه حلیچه را به تصویر بکشد، اشیاء و پدیده‌های طبیعی را انسان‌نگاری کرد؛ چون آن‌ها تنها شاهدان عینی واقعه بوده‌اند (ورزنده، ۱۴۰۰: ۳۳۷). کریم‌مجاور از مترجمان پُرکار آثار شیرکو به زبان فارسی بر این باور است که تشخیص و جان‌بخشیدن به اشیاء در کرسی به اوج خود می‌رسد.^۱ در اشعار او همیشه طبیعت حضور دارد، اما طوری از آن استفاده می‌کند که جای انسان را می‌گیرد. در متن کرسی در بخشی که در آن فاجعه حلیچه به تصویر کشیده شده است، «درخت گردو» جای ساکنان حلیچه را می‌گیرد، هواپیماها ملخ می‌شوند تا چشمان گردو را از حدقه درآوردند، گازهای شیمایی دود می‌شوند تا نفس‌کشیدن را دشوار کنند و برگ‌های درختان انسان‌های مُرده می‌شوند تا تعداد جان‌باختگان حلیچه را نشان دهند. هر چیزی که در طبیعت و مکان است در شعر شیرکو بیکس جان می‌گیرند تا همچون شخصیتی فعال در تمثیل‌ها و داستان‌های کوتاه و بلند او نقش‌آفرینی کنند (ورزنده، ۱۴۰۰: ۱۴).

عناصری که به‌عنوان عناصر جهان‌ساز در ساخت پس‌زمینه فاجعه حلیچه حضور دارند و همچنین گزاره‌های نقش‌گستری که روایت فاجعه حلیچه را به پیش می‌برند با استفاده از نمودار ۵ بازنمایی شده‌اند. این نمودار متفاوت‌تر از نمودار جهان متن ۳ است. در پایین نمودار ۵ چند بردار عمودی وجود دارد که نشان می‌دهد چگونه این جهان متن شروع به پیشروی فراتر از عناصر جهان‌ساز می‌کند. بردارهای عمودی همیشه در نمودارهای جهان متن برای نشان دادن فرایندهای مادی استفاده می‌شوند.

در نمودار جهان متن ۵، اشیاء جهان‌ساز انسان‌نگاری شده‌اند و نقش کنشگر را در فرایندهای مادی ایفا می‌کنند («ملخ چشمان گردو را در می‌آوردند»). همچنین ضمیر متصل «-یم» نقش کنشگر را برای دیگر فرایندهای مادی «می‌شمردیم» و «بغل می‌کردیم» ایفا می‌کند («-برگ‌های مرده را می‌شمردیم» و «از ترسمان همدیگر را بغل می‌کردیم»). از آن‌جا که اکثریت این بخش از متن به فرایندهای مادی مربوط می‌شود، بخش نقش‌گستر جهان متن بر بخش

۱- این نقل قول در کتاب شناختنامه شیرکو بیکس صفحه ۳۵۰ آمده است.

عنصر جهان‌ساز آن برتری دارد. هرگاه تمرکز اصلی یک گفتمان به مجموعه‌ای از رویدادها یا کنش‌ها تبدیل شود، عنصر جهان‌ساز جهان متن غالباً به مواردی تقلیل می‌یابد که نقش کنشگر یا کنش‌پذیر را در فرایندهای مادی مربوطه ایفا می‌کنند (گاوینز، ۲۰۰۷: ۵۹). به همین دلیل، مرسوم است که نمودارهای جهان متن مربوط به این گفتمان به دو بخش تقسیم شوند. عناصر جهان‌ساز معمولاً در بالای نمودار خلاصه می‌شوند و موارد اشاره‌ای را نشان می‌دهند که پس‌زمینه جهان متن را تشکیل می‌دهند. آن‌ها حضور خود را در جهان متن حفظ می‌کنند، در حالی که گزاره‌های نقش‌گستر که در بخش پایین نمودار نشان داده می‌شوند، در پیش‌زمینه بازنمایی ذهنی گسترش می‌یابند و بر اساس بخش‌های عناصر جهان‌ساز جهان متن کنش انجام می‌دهند و روابطشان را توسعه می‌دهند.



نمودار ۵- جهان متن در حال گسترش فاجعه حلبچه

در بخش مربوط به نحوه شکل‌گیری مکان جهان متن با استفاده از عنصر جهان‌ساز مکان در قطعه فاجعه حلبچه، مشخص شد که مکان جهان متن «نیستان» است. اگرچه عناصر جهان‌ساز: «ملخ، دود، مه، میخ، برگ‌های مرده» هستند که به خواننده از آمدن اتفاقی ناگواری خبر می‌دهند، اما این گروه‌های فعلی «در می‌آوردند، می‌شمردیم و بغل می‌کردیم» است که فاجعه حلبچه را پیشنهاد می‌کنند، به‌ویژه گزاره «بغل می‌کردیم» در «از ترسمان همدیگر را بغل می‌کردیم» که برای خواننده نماد شهیدان حلبچه^۱ را بازنمایی می‌کند. به این ترتیب گزاره‌های

۱- در فاجعه حلبچه عمر خاور یکی از شهروندان حلبچه در حالی که فرزندش شیرخوارش را در بغل داشت، جان داد و به نماد «شهیدان حلبچه» تبدیل شد.

نقش‌گستر در قطعه فاجعه حلبچه از طریق مشخص کردن ظاهر و احساس کلی یک منظر جهان متن، به ساخت مکان جهان متن کمک می‌کنند (لاهی، ۲۰۰۶: ۱۵۹).

لایه جهان متن		
عناصر جهان‌ساز زمان: گذشته (ایام درختی، بامداد، روز، شب) مکان: نیستان اشیاء: ملخ، دود، مه، میغ، شخصیت‌ها: چشمان گردو، برگ‌های مرده، مان		
گزاره‌های نقش‌گستر		
ملخ	-یم	-یم
↓	↓	↓
چشمان گردو،	برگ‌های مرده	ترس
↓	↓	↓
در می‌آوردند	می‌شمردیم	بغل می‌کردیم

نمودار ۶- گزاره‌های نقش‌گستر در کرسی

۶. نتیجه‌گیری

انگاره جهان‌های متن به مطالعه گفتمان برای اولین بار توسط ورث (۱۹۹۹)، پیش از انتشار آخرین پژوهش ویژه او در مورد چارچوب جهان‌های متن در سال ۱۹۹۹ طرح‌ریزی شد. از زمان مرگ ورث، این چارچوب در طیف وسیعی از محیط‌های گفتمانی مختلف، به‌ویژه در حوزه شعرشناسی شناختی که در آن از یافته‌های علوم شناختی در تحلیل متون ادبی استفاده می‌شد، به‌کار گرفته شد. ورث (۱۹۹۹) معتقد بود که عناصر جهان‌ساز و نقش‌گستر به روش‌های کاملاً متمایز به ساخت و توسعه جهان متن کمک می‌کنند، اما لاهی (۲۰۰۶) بر خلاف ورث (۱۹۹۹) بین عناصر جهان‌ساز و نقش‌گستر جهان متن تمایز قائل نبود و معتقد بود که اگرچه تمایز بین این دو عنصر گفتمانی به‌لحاظ نظری معنا پیدا می‌کند، اما در عمل همیشه این‌گونه به نظر نمی‌رسد که وظایف مربوط به جهان‌سازها و نقش‌گسترها به همان وضوحی که ورث (۱۹۹۹) پیشنهاد می‌کند، تفویض شده باشد. در این پژوهش، راه‌های ساخت مکان جهان

متن در متن کرسی بر اساس انگاره جهان‌های متن بررسی شد. یافته‌های حاصل از این پژوهش در بحث نقش عناصر جهان‌ساز در ساخت مکان جهان متن نشان داد که شیرکو برای بازنمایی مکان جهان متن کرسی متوسل به استفاده از نام‌مکان‌ها برای اشاره به شهرها، روستاها، نشانه طبیعی و مناطق جغرافیایی شده است. همچنین در غیاب نام‌مکان‌ها، شیرکو بر اساس سطح مقوله شناختی انتخاب شده، از رهگذر عناصر جهان‌ساز زمان و شخصیت موفق به بازنمایی مکان جهان متن در متن کرسی شده بود. در بخشی از متن کرسی که فاجعه حلبچه در آن به تصویر کشیده شده است، گروه‌های اسمی تا حدودی مکان جهان متن را مشخص کردند، اما در نهایت این گروه‌های فعلی بودند که از طریق مشخص کردن ظاهر و احساس کلی منظر جهان متن به شکل‌گیری مکان جهان متن کمک کردند. همچنین بازنمایی مکان در جهان متن کرسی اثر شیرکو با گروه‌های اسمی با معنای مکان‌نما و گروه‌های اسمی فاقد معنای مکان‌نمای ظاهری که در این پژوهش از رهگذر بررسی مقوله‌های شناختی، زمان و شخصیت مشخص شد، شواهد شناختی-شعری برای حمایت از ادعای شیرکو بیکس مبنی بر این‌که مکان و اسامی سطح وسیعی از آثار او را در برگرفته‌اند، ارائه داد.

۷. کاربرد نتایج این بررسی

شیرکو در برخی از آثارش از جمله *دره پروانه‌ها*، *صلیب و مار* و *روزشمار شاعر و صندلی* به موضوع حلبچه و انفال پرداخته بود، اما در هر یک از این آثارش به گونه‌ای متفاوت به این موضوع نگریسته است. از آن جایی که در ادبیات روش‌های گوناگونی برای بیان یک موضوع مشترک وجود دارد، انگاره جهان‌های متن با توجه به ابزار شناختی که در اختیار دارد می‌تواند با رمزگشایی از این گونه آثار، زوایای پنهان و نحوه شکل‌گیری آن‌ها را از دید پدیدآورنده و مخاطب اثر مشخص و سرشت واقعی آن را کشف و از دیگر آثار بازشناسد.

منابع فارسی

۱. افراشی، آزیتا (۱۳۹۵). «تحلیل داستان در نظریه جهان متن: مطالعه موردی وداع اثر جلال آل احمد». *زبان و زبانشناسی* ۱۲(۲۳): صص ۱۷-۳۸.

۲. بیکس، شیرکو (۱۳۸۶). «حلیچه‌ای در نروژ و دریای استکهلم». گوه‌ران، بهار: صص ۴۳-۴۸^۱.
۳. بیکس، شیرکو (۱۳۹۴). کرسی. تهران: آریو‌حان.
۴. بیکس، شیرکو (۱۳۹۴). آهو. تاران: تهران: آریو‌حان.
۵. بیکس، شیرکو (۱۳۹۴). بوی نامه. تهران: آریو‌حان.
۶. بیکس، شیرکو (۱۳۹۴). دره پروانه‌ها. تهران: آریو‌حان.
۷. بیکس، شیرکو (۱۳۹۴). رنگ‌نامه. تهران: آریو‌حان.
۸. بیکس، شیرکو (۱۳۹۴). صلیب و مار و روزشمار شاعر. تهران: آریو‌حان.
۹. بیکس، شیرکو (۱۳۹۴). کاوه آهنگر. تهران: آریو‌حان.
۱۰. بیکس، شیرکو (۱۳۹۴). گردنبند. تهران: آریو‌حان.
۱۱. بیکس، شیرکو (۱۳۹۴). مهمان پاییزی. تهران: آریو‌حان.
۱۲. بیکس، شیرکو (۲۰۱۳). صنللی. ترجمه سیامند شاسواری. سلیمانیه: چاپ و انتشارات سردم.
۱۳. بیکس، شیرکو (۱۳۹۶). مجموعه اشعار شیرکو بیکس. ترجمه رضا کریم‌مجاور. تهران: مؤسسه انتشارات نگاه.
۱۴. صادقی اصفهانی، لیلا (۱۳۸۹). «بررسی عناصر جهان‌متن براساس رویکرد بوئیقای شناختی در یوزپلنگانی که با من دویده‌اند اثر بیژن نجدی». نقد ادبی، ۱۰(۳): صص ۱۳۴-۱۷۴.
۱۵. دهقان، مسعود؛ بهناز وهابیان؛ ابراهیم بدخشان و اکرم کرانی (۱۳۹۹). «شناسایی عنصر سازنده متن در داستان قضیه داستان باستانی یا رومان تاریخی». مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران، ۹(۴): صص ۱۵۱-۱۲۹.
۱۶. گلفام، ارسلان؛ بلقیس روشن و فرزانه شیررضا (۱۳۹۱). «کاربرد نظریه جهان‌متن در شناسایی عناصر سازنده متن روایی داستان شازده احتجاب؛ بر مبنای شعرشناسی شناختی». جستارهای زبانی، ۵(۵): صص ۱۸۳-۲۰۶.

۱- چون نام مصاحبه‌کننده در عنوان مصاحبه ذکر نشده بود، از نام مصاحبه‌شونده به جای مصاحبه‌کننده استفاده شد.

۱۷. مرادی، محمد رئوف (۱۳۹۲). «دقت‌هایی در شعر شیرکو، آن غول زیبا». روزنامه اعتماد، ۳ شهریور: ص ۸.
۱۸. نظریبگی، مازیار (۱۳۹۲). «مرثیه‌سرای خورشید پاره‌پاره در سوگ امپراتور...». شعر نو ۲۱ شهریور، ۱۳۹۲. دسترسی در ۱۳۹۲/۶/۲۱. <https://shereno.com>
۱۹. ورزنده، امید (۱۴۰۰). *شناختنامه شیرکو بیگس*. تهران: نگاه.
20. Gavins, J. (2007). *Text World Theory: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
21. Gavins, J. & Lahey, E. (2016). *World Building Discourse in the Mind*. London: Bloomsbury Academic.
22. Gibbs, R. W. (2003). "Prototypes in dynamic meaning construal". *Cognitive Poetics in Practice*. 27–40. London: Routledge.
23. Giovanelli, M. (2013). *Text World Theory and Keats' Poetry: The Cognitive Poetics of Desire, Dreams and Nightmares*. London: Bloomsbury Academic.
24. Lahey, E. (2003). "Seeing the forest for the trees in Al Purdy's Trees at the Arctic Circle". *BELL: Belgian Journal of Language and Literatures* 1: 73–83.
25. Lahey, E. (2006). "(Re)thinking world-building: locating the text-worlds of Canadian lyric poetry". *Journal of Literary Semantics*. 35 (2):145-164.
26. Lahey, E. (2014). "Stylistics and text world theory". *The Routledge Handbook of Stylistics*. 284-96. London: Routledge.
27. Lahey, E. (2021). "Death by nature in two poems by Alden Nowlan". In *Language in Place. Stylistic perspectives on landscape, place and environment*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
28. Werth, P. (1999). *Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*. London: Longman.
29. Werth, P. (1995a) *How to Build a World (in a Lot Less Than Six Days and Using Only What's in Your Head)*. In K. Green (ed.) *New Essays on Deixis: Discourse, Narrative, Literature*. Amsterdam: Rodopi, pp. 49-80.
30. Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction*. London and New York: Routledge.

A Cognitivism Approach to Location in the Text World Layer of *Chair* by Shirko Bikas: An Analysis Based on Text Worlds Theory

Bahman Heidari¹

Ph.D. Candidate in Linguistics, Department of English Language and Literature,
Faculty of Humanities Razi University, Kermanshah, Iran

Amer Gheitury²

Associate Professor, Department of English Language and Literature, Faculty of
Humanities, Razi University, Kermanshah, Iran

Masoud Dehghan³

Associate Professor, Department of English and Linguistics, Faculty of Language and
Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Kurdistan, Iran (Corresponding
Author)

Received: 16/07/2022 Accepted: 22/12/2022

Abstract

The present study is not only the first comprehensive study about a Kurdish poet using Text World theory, but also the first research of the formation of the location of the text world layer of *Chair* written by Shirko Bikas which has been done with the descriptive-analytic method and the aim of achieving the location of the text world of *Chair* based on Text World Theory. The data were selected and collected from Shirko's work titled *Chair*. Examining the formation of the text world of *Chair* using world-building elements and function-advancing propositions showed that the text world of *Chair* is represented through place names, and in the absence of place names, through the world-building elements of time and character. Also, one part of the representation of the location of the text world of *Chair* is obtained through the verbal phrases of function-advancing propositions. In addition, the representation of location in the text world of *Chair* provided cognitive-poetic evidence to support Shirko's claim that location and names cover a wide range of her works.

Keywords: text worlds theory, world-building elements, function-advancing propositions, Shirko Bikas, *Chair*

1- bahmanheidari90@gmail.com

2- gheitury@gmail.com

3- m.dehghan@uok.ac.ir



قیدهای زبان فارسی از نگاه سرنمون رده‌شناختی به اجزاء کلام

والی رضایی دانشیار گروه زبانشناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)

نجمه خدری دانشجوی دکتری زبانشناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

صص: ۱۲۴-۱۰۱

چکیده

مقوله‌ی قید از مباحث پیچیده‌ای است که تاکنون جنبه‌های متفاوتی از آن مورد بررسی قرار گرفته است. با این وجود، زبان‌شناسان در خصوص مسائل متنوع مربوط به قید، از تعریف آن گرفته تا اصالت آن به عنوان یک مقوله واژگانی، به توافق همگانی نرسیده‌اند. در این پژوهش سعی بر آن است تا در چارچوب نظریه‌ی سرنمون رده‌شناختی با مشخص کردن ویژگی‌های سرنمونی قیدهای فارسی به تعیین جایگاه آن‌ها در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام کرافت به عنوان یکی از اجزاء کلام پرداخته شود. به این منظور، با توجه به معیارهای رده‌شناختی، شماری از قیدهای پرکاربرد در زبان گفتاری فارسی معیار مورد استفاده در برنامه‌های تلویزیونی و متون مختلف فارسی معاصر مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس نتایج به دست آمده، جایگاه قیدهای بی‌نشان در زبان فارسی که به لحاظ نقشی تعریف شده‌اند و از نظر رده‌شناختی بی‌نشان به حساب می‌آیند در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام کرافت مانند صفت‌های بی‌نشان در طبقه‌ی معنایی ویژگی تعیین گردید و مشخص شد که این قیدهای بی‌نشان، بر خلاف صفت‌های بی‌نشان که به بیان نقش کنش گزاره‌ای توصیف در درون ارجاع می‌پردازند، نقش کنش گزاره‌ای توصیف در درون اسناد را ایفا می‌کنند. همچنین جایگاه گروه‌های حرف اضافه‌ای فعلی و فعل‌های قیدگون نیز به عنوان قیدهای نشان‌دار، به ترتیب، به منزله‌ی واژه‌های چیز و بیان‌گر نقش کنش گزاره‌ای توصیف در درون اسناد و واژه‌های کنش و بیان‌گر نقش کنش گزاره‌ای توصیف در درون اسناد در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام کرافت مشخص گردید. در واقع، این نوشتار نشان داده است که مقوله‌ی واژگانی قید که در نظریه کرافت (۲۰۰۱) نادیده گرفته شده بود را نیز مانند سایر

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۶

1. vali.rezai@fgn.ui.ac.ir 2. najmeh.khedri@gmail.com

پست الکترونیکی:

مقوله‌ها می‌توان در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام وارد نمود و مقوله‌ی قید هم در نظریه‌ی سرنمون رده‌شناختی قابل بررسی است.

کلیدواژه‌ها: قید، سرنمون رده‌شناختی، طبقه‌ی معنایی، کنش گزاره‌ای، گروه حرف اضافه‌ای فعلی، فعل قیدگون

۱-مقدمه

بررسی جنبه‌های متفاوت مقوله‌ی قید، به‌ویژه مطالعه‌ی ویژگی‌های ساختاری و رفتاری آن از اهمیت و ارزش به‌سزایی برخوردار است. در پژوهش‌های بسیاری که در باره قید و به‌ویژه در زبان فارسی انجام شده است، دستورنویسان و زبان‌شناسان تعریف‌های متفاوتی ارائه کرده‌اند. برخی قید را عضوی مستقل در کنار سایر اجزاء کلام می‌دانند، اما برخی دیگر در پذیرفتن قید به منزله‌ی مقوله‌ی واژگانی مجزا تردید کرده‌اند (دکاپو^۱ ۲۰۰۸: ۲۶). با وجود تمام تلاش‌ها و بررسی‌های صورت‌گرفته و نیز تعریف‌ها و دسته‌بندی‌های متعددی که از قید در زبان فارسی ارائه شده است هنوز هم به‌طور کلی جایگاه قید از نظر تعریف‌های مطرح‌شده از ثبات و اعتبار کافی برخوردار نیست و به‌طور کلی می‌توان گفت بسیاری از مطالعات انجام‌شده بر روی قیده‌های فارسی به دسته‌بندی‌های متفاوت ساختاری و مفهومی از آن منتهی می‌گردد. کارنی^۲ (۲۰۱۳: ۴۴) به این نکته مهم اشاره نموده است که مقوله‌های قید و صفت از نظر ساختوازی تا حد زیادی همپوشی دارند و تفاوت عمده آنها نحوی است. صفات در درون گروه اسمی و قیده‌ها همراه با ساخت‌های دیگر ظاهر می‌شوند. این همپوشی قید با صفت ظاهراً موجب شده است که در نظریه‌ی سرنمون رده‌شناختی^۳ و نیز در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام^۴ کرافت^۵ (۲۰۰۱) که در آن ویژگی‌های سرنمونی اسم، صفت و فعل مشخص شده، نه تنها از ویژگی‌های سرنمونی قید حرفی به میان نیامده، که به‌عنوان یکی از اجزاء کلام نیز محسوب نشده و نادیده گرفته شده است. گفتنی است کرافت (۲۰۰۱: ۶۳) اسم، فعل و صفت را به‌عنوان جهانی‌های زبان می‌داند که مقوله‌های مربوط به زبان‌های خاصی نیستند و سرنمون‌های

1 DeCapua

2 Carnie

3 Typological Prototype Theory

4 the semantic map of parts of speech

5 Croft

رده‌شناختی به حساب می‌آیند. با این حال، مطالعات حاضر نشان می‌دهد که امکان بررسی این عنصر نیز در همان چارچوب نظریه‌ی سرنمون رده‌شناختی وجود دارد و بنابراین، در پژوهش پیش رو از این نظریه مدد جسته‌ایم. در این جستار سعی شده است جایگاه قیدهای زبان فارسی بر مبنای نظریه‌ی مذکور در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام کرافت نشان داده شود. از این رو، شماری از قیدهای به‌کاررفته در زبان فارسی معیار گویش‌وران فارسی‌زبان که از طریق ثبت گفتارهای تصادفی در رسانه‌ی ملی به دست آمد و نیز قیدهایی که از متون مختلف فارسی معاصر جمع‌آوری شد، به منظور امکان در نظر گرفتن جایگاهی برای قیدهای فارسی به عنوان یکی از مقوله‌های واژگانی در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام با توجه به معیارهای رده‌شناختی بررسی گردیده است. باید گفت محاسبه‌ی بسامد قیدهای جمع‌آوری‌شده در نمونه‌ی یادشده حاکی از پرتکرار بودن قیدهای مورد بررسی در پژوهش حاضر بوده است. به این ترتیب، در ادامه به پیشینه‌ی مطالعات انجام‌شده در این خصوص اشاره می‌شود. سپس، به شرح مباحث مربوط به چارچوب نظری مورد استفاده در پژوهش حاضر خواهیم پرداخت و در آخر، پس از بررسی و تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده، نتایج به‌دست‌آمده از تحقیق ذکر خواهد شد.

۲- پیشینه‌ی پژوهش

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد دستوریان و زبان‌شناسان مختلفی موضوع قید در زبان فارسی را مورد بررسی قرار داده‌اند. اکثر مطالعات دستوریان درباره‌ی تعریف قید و به‌دست‌دادن دسته‌بندی‌های متفاوت از آن بوده است. خیام‌پور (۱۳۴۴) قید را از اقسام کلام می‌داند و می‌نویسد: «قید کلمه‌ای است که برای مقیدساختن فعل یا شبه‌فعل یا قید وضع شده باشد و به عبارت دیگر بر معنای آن‌ها چیزی از قبیل زمان و مکان و کم و کیف و دیگر اوصاف فعل بیفزاید». او در یک دسته‌بندی کلی قیدها را به دو دسته‌ی قیدهای مختص و مشترک و سپس به اعتبار لفظ به سه قسم قید مفرد، مرکب و مؤول تقسیم می‌کند. به نقل از خیام‌پور قید بر اساس معنا به اقسام بسیار از جمله قید زمان، مکان، حالت، کمیت، کیفیت، علت، تصدیق، شبه، تمیز و غیره تقسیم می‌شود.

مشکوٰه‌الدینی (۱۳۸۲) بر پایه‌ی نظریه‌ی گشتاری به بررسی قید، گروه قیدی و رابطه‌ی دستوری قید می‌پردازد و این مقوله را به لحاظ ساختار و مفهوم مورد مطالعه قرار می‌دهد. به

اعتقاد مشکوه‌الدینی، قید به رابطه‌ی دستوری سازه‌ها یا واحدهای نحوی‌ای گفته می‌شود که به گروه فعلی یا جمله مربوط می‌شوند و برای گروه فعلی یا جمله محدودیتی ایجاد می‌کنند. این قیدها به یکی از مفاهیم زمان، مکان، چگونگی، منظور، سبب، علت و جز این اشاره دارند. ناتل خانلری (۱۳۸۴) قید را کلمه یا عبارتی می‌داند که به فعل وابسته است و چگونگی انجام گرفتن آن را بیان می‌کند. به گفته‌ی او چنانچه کلمه‌ای دارای معنی وصفی باشد و چگونگی اسم را توصیف کند صفت است و اگر معنی وصفی داشته باشد و در بیان چگونگی فعل به کار رود قید خواهد بود. ناتل خانلری از قیدهای حالت، زمان و مکان نام برده است. به نقل از انوری و احمدی گیوی (۱۳۸۵)، قید به کلمه یا گروهی گفته می‌شود که مفهومی را به مفهوم فعل، گاهی صفت، مسند، قید دیگر یا مصدر اضافه می‌کند، توضیحی درباره‌ی آن‌ها می‌دهد و آن‌ها را با آن مفهوم جدید مقید می‌سازد. ایشان قید را از جهت مقوله‌ی دستوری به دو دسته‌ی قیدهای مختص و مشترک، به لحاظ ساختار به چهار دسته‌ی قیدهای ساده، مرکب، گروه یا عبارت قیدی و مؤول و از نظر مفهوم به قیدهای زمان، مکان، مقدار، کیفیت، حالت، آرزو، تأسف، تعجب، قصد، تدریج، تکرار، تبری و ادب، انحصار و غیره تقسیم می‌کنند.

وحیدیان کامیار (۱۳۸۵) از گروه قیدی سخن به میان می‌آورد و آن را از نظر نوع و ساختمان به دو دسته‌ی گروه‌های قیدی نشانه‌دار شامل چهار نوع کلمات تنوین‌دار عربی، پیش‌وند + اسم، متمم‌های قیدی و واژه‌های مکرر و گروه‌های قیدی بی‌نشانه شامل سه نوع قیدهای مختص، اسم‌های مشترک با قید و صفت‌های مشترک با قید تقسیم می‌نماید. در میان زبان‌شناسانی که مقوله‌ی قید را با توجه به نظریه‌های مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند نیز می‌توان به موارد متعدد اشاره نمود. با این وجود، پژوهشی که در چارچوب نظریه‌ی سرنمون رده‌شناختی به موضوع قید در زبان فارسی پرداخته باشد مشاهده نشد.

باطنی (۱۳۸۵) تقسیم‌بندی اجزاء کلام و ذکر عدد و رقم‌های متفاوت از سوی دستورنویسان غربی را امری نادرست می‌داند. به گفته‌ی او این اعداد می‌توانند کم‌تر یا بیش‌تر از آنچه ذکر شده است باشند. برای نمونه، طبقه‌ی قید عناصر متفاوتی را در بر می‌گیرد که برخی پیش از قید دیگر قرار می‌گیرند و مفهوم آن را تشدید می‌کنند. در واقع، این دسته از قیدها با دسته‌ای که چنین کاربردی ندارند در یک طبقه قرار نمی‌گیرند، حال آن‌که ما همه را

قید می‌خوانیم. به عقیده‌ی باطنی تعریف اجزاء کلام باید بر اساس روابط صوری و نقش آن‌ها ارائه گردد.

از نظر قطره (۱۳۹۶) قید یکی از انواع مقوله‌های اصلی دستوری است که برای توصیف فعل، صفت، جمله یا قید دیگر به کار می‌رود. قطره از قیدهای ذاتی و غیرذاتی نام می‌برد. قیدهای ذاتی از ماهیتی واژگانی برخوردارند، مانند سایر انواع واژه در فرهنگ‌ها مدخل می‌شوند و اطلاعات گوناگون از جمله اطلاعات معنایی را در بر می‌گیرند. قیدهای غیرذاتی برخی سازه‌های نحوی مانند گروه‌های اسمی و حرف اضافه‌ای را شامل می‌شوند که نقش قید را ایفا می‌کنند. از سوی دیگر، بسیاری از قیدها از راه وندافزایی از صفت (و گاهی اسم) مشتق می‌شوند.

هالونستن هالینگ^۱ (۲۰۱۷) قید را به منزله‌ی مفهومی نسبی^۲ در نظر می‌گیرد. به عبارت دیگر، قید به یک ویژگی توصیفی اشاره می‌کند و می‌تواند نقش اسناد^۳ فعل را محدود سازد. اگرچه در زبان‌های دنیا ساخت‌های قیدی متفاوت از ساختارهای متنوعی برخوردارند، قیدهای ساده در بسیاری از زبان‌های غیرخویشاوند مشاهده شده است. با این وجود، انواع دیگری از قیدها نیز در میان زبان‌های مورد مطالعه دیده شده است که یادآور گونه‌های معنایی صفت‌ها هستند.

نیسانی و رضایی (۱۳۹۶) رفتار قید در جمله‌های ساده‌ی فارسی را بر اساس اصل لایه‌ای-بودن ساختار بند در دستور نقش و ارجاع مورد بررسی قرار می‌دهند. به اعتقاد ایشان، قیدها نه تنها از آزادی جایگاهی تام در جمله برخوردار نیستند، که تقسیم‌بندی دوگانه‌ی قید جمله و قید فعل توسط برخی زبان‌شناسان نیز کامل نیست. نیسانی و رضایی مقوله‌ی قید در فارسی را مشمول اصل لایه‌ای بند و شامل زیرطبقه‌های قیدی بند، مرکز و هسته می‌دانند. بنابراین، هنگامی که جمله‌ای دارای چندین قید باشد، ساختار لایه‌ای بند آن‌ها را محدود خواهد کرد. در این صورت، قیدهای مرتبط با عمل‌گرهای بیرونی‌تر پس از قیدهای مرتبط با عمل‌گرهای درونی‌تر تظاهر می‌یابند.

1 Hallonsten Halling

2 comparative concept

3 predication

به اعتقاد هالونستن هالینگ (۲۰۱۸)، قیدها اغلب اقلام اضافی و پس‌مانده‌های طبقه‌ای به شمار می‌آیند که در زبانی خاص یا به صورت بین‌زبانی از ثبات ناچیزی برخوردارند. در این پژوهش، قیدهایی بررسی می‌شوند که به ویژگی اشاره دارند و می‌توانند به عنوان توصیف‌گر در درون عبارت‌های اسنادی به کار روند. این قیدها معادل قیده‌های حالت در دستور سنتی و به لحاظ نقش توصیف‌گری، مشابه صفت‌های وصفی^۱ ای هستند که به ویژگی اشاره دارند و توصیف‌گر در درون عبارت‌های ارجاعی محسوب می‌شوند. بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده، قیده‌های ساده در اکثر زبان‌ها وجود دارند. مقایسه‌ی میان قیدها و صفت‌های وصفی و اسنادی^۲ نشان می‌دهد که در بسیاری از زبان‌ها نشانه‌گذاری میان قید، صفت وصفی و صفت اسنادی در سطح ریشه به صورت یکسان رخ می‌دهد. با این حال، قیدها، به‌رغم تفاوت‌های فراوان‌شان با دیگر مقوله‌های واژگانی، به صورت بین‌زبانی از جمله اجزاء کلام سرنمون به حساب می‌آیند. اساس وجود چنین مقوله‌ی واژگانی حضور واژه‌های قاموسی ساده‌ای است که در زبان‌های غیرمرتبط و زبان‌هایی که مرزهای به‌کارگیری آن‌ها به لحاظ جغرافیایی از یکدیگر فاصله دارد گرایش معنی‌شناختی یکسانی را از خود نشان می‌دهند. در این بررسی، هالونستن هالینگ سعی کرده است تا نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام کرافت را بسط و قید بی‌نشان را در آن جای دهد.

مطالعات آساموا^۳ (۲۰۱۸) درباره‌ی ویژگی‌های صرفی، نحوی و معنایی قید و عبارات قیدی^۴ در زبان دانگمه^۵ در چارچوب دستور نقشی و با استفاده از ابزار مقوله‌بندی سرنمونی این نظریه نشان می‌دهد که مفاهیم قیدی در این زبان نه تنها بوسیله‌ی قیده‌های سرنمون، که از طریق عناصر مشتق^۶، اسم‌های زمانی^۷، صفت‌ها و نشانه‌های تأکیدی^۸ نیز بیان می‌شوند. قید در زبان دانگمه از شش طبقه‌ی معنایی حالت، زمان، مکان، نمودی^۹، معرفتی^{۱۰} و احتمال^{۱۱}

-
- 1 attributive adjectives
 - 2 predicative adjectives
 - 3 Asamoah
 - 4 adverbials
 - 5 Dangme
 - 6 derived elements
 - 7 temporal nouns
 - 8 emphatic markers
 - 9 aspectual
 - 10 epistemic
 - 11 contingency

برخوردار است. به‌علاوه، در این زبان قید می‌تواند قید جمله یا گروه فعلی باشد و توزیع و توالی آن در جمله متأثر از معنا و ظرفیت قلمروی قید خواهد بود.

کریمی‌دوستان و تجلی (۱۳۹۸) انواع قیدهای حالت و چگونگی زبان فارسی را در چارچوب معنی‌شناسی رویدادی بررسی کرده و با توجه به ویژگی‌های هر گروه، دسته‌بندی‌ای از آن‌ها ارائه داده‌اند. ایشان قیدهای حالت و قیدهای چگونگی را زیرمجموعه‌ی قیدهای کیفیت می‌دانند. به این ترتیب، قیدهای حالت که توصیف‌گر گروه اسمی هستند و حالت کنش‌گر یا کنش‌پذیر را در طول رویداد توصیف می‌کنند به دو گروه فاعلی و مفعولی تقسیم می‌گردند. قیدهای حالت فاعلی خود به دو دسته‌ی قیدهای ایستا و پویا قسمت می‌شوند و با فعل‌های مختلفی همراه می‌گردند. قیدهای چگونگی نیز که مستقیماً با فرایند رویداد در ارتباط هستند در سه دسته‌ی قیدهای کنش‌گرمحور، شبه‌پیامدی و محض قرار خواهند گرفت. این قیدها دارای محدودیت‌های گزینشی بیش‌تری هستند و با هر فعلی به کار برده نمی‌شوند.

خزایی و تفکری رضایی (۱۳۹۸) جایگاه قید در زبان فارسی را در چارچوب زبان‌شناسی زایشی و از منظر دو رهیافت شاخص‌بنیاد چینکوئه و افزوده‌بنیاد سنتی مورد بررسی قرار داده‌اند. ایشان ضمن پذیرش تقسیم‌بندی قید به دو گونه‌ی قید جمله و قید فعل، قید جمله در زبان فارسی را در جایگاه آغاز بند، جایگاه بلافاصله پس از فاعل و جایگاه بلافاصله پیش از فعل و قید فعل (قید حالت) را تنها در جایگاه بلافاصله پیش از فعل عنوان کرده‌اند. قید مکان نیز در جایگاه‌های پایان جمله، قبل و بعد از فعل ظاهر می‌شود. به‌علاوه، وقتی قید مؤکد می‌شود، در ابتدای جمله تظاهر می‌یابد. این امر در حالی است که چنین قیدی را می‌توان به همراه درنگ در پایان جمله نیز مشاهده کرد. گفتنی است بررسی انجام‌شده نشان‌دهنده‌ی تبیین به‌تری از جایگاه قید در زبان فارسی با استفاده از رهیافت شاخص‌بنیاد نسبت به رهیافت افزوده‌بنیاد بوده است.

۳- مبانی نظری

مقوله‌بندی اجزاء کلام از جمله مواردی است که زبان‌شناسان بسیاری به آن پرداخته و در خصوص آن دسته‌بندی‌هایی ارائه داده‌اند. برخی نظریه‌ها به پیروی از دیدگاه ارسطویی به مرزبندی‌های قطعی معتقدند و مقوله‌های زبانی را دارای مرزهای مشخص می‌دانند. در مقایسه،

نظریه‌هایی وجود دارند که بر مبنای آراء ویتگنشتاین درباره‌ی مقوله‌بندی که منجر به پیدایش نظریه‌ی سرنمون در روان‌شناسی و علوم شناختی شد، طبقه‌بندی اجزاء کلام را نیز به صورت پیوستاری در نظر می‌گیرند.

به اعتقاد کرافت (۲۰۰۰: ۶۵)، اسم، صفت و فعل مقوله‌های واژگانی زبان‌ویژه نیستند، بلکه از جهانی‌های زبان به شمار می‌روند، به این معنی که سرنمون‌های رده‌شناختی‌ای وجود دارند که باید آن‌ها را اسم، صفت و فعل نامید. سرنمون به زیرمجموعه‌ی ترجیحی اعضای یک مقوله گفته می‌شود که بیان‌گر بهترین نمونه‌های آن مقوله هستند (کرافت، ۲۰۰۱: ۷۳). یک نظریه‌ی کارآمد برای تمام زبان‌ها درباره‌ی اجزاء کلام از سه ویژگی برخوردار است: نخست آن که باید معیاری جهت تشخیص اجزاء کلام از دیگر زیرطبقه‌هایی که به لحاظ واژنحوی تعریف شده‌اند وجود داشته باشد. دوم، وجود مجموعه‌ی منطقی و هماهنگی از معیارهای دستوری صوری برای ارزیابی جهانی‌بودن تمایزهای مربوط به اجزاء کلام امری ضروری است و سوم این که باید میان جهانی‌های زبان و حقایق زبانی ویژه تمایزی آشکار وجود داشته باشد (کرافت، ۲۰۰۱: ۸۴). اساس نظریه‌ی سرنمون رده‌شناختی بر پایه‌ی تعامل طبقه‌ی معنایی و نقش کلامی^۱ کلامی^۱ است. به این ترتیب، ساخت‌های موجود در نظریه‌ی جهانی رده‌شناختی اجزاء کلام شامل سه ساخت برای اسناد، ارجاع^۲ و توصیف^۳ است. در واقع، سه نقش کنش گزاره‌ای^۴ پایه پایه و اساسی برای تمایز سه‌گانه‌ی اجزاء کلام اصلی سنتی خواهند بود. ساخت‌هایی که اسناد می‌دهند، ارجاع‌دهی را بر عهده دارند و توصیف می‌کنند کنش‌های گزاره‌ای را نشانه‌گذاری می‌نمایند. می‌توان اقلام واژگانی که نقش‌های مربوطه در ساخت‌های کنش گزاره‌ای را به عهده می‌گیرند به طبقه‌های معنایی تقسیم کرد. سه طبقه‌ی معنایی چیز^۵، ویژگی و کنش^۶، به ترتیب، ترتیب، سرنمون‌های رده‌شناختی ساخت‌های ارجاع‌دهی، وصفی و اسناددادن به حساب می‌آیند (کرافت، ۲۰۰۱: ۸۷-۸۶). به عبارت دیگر، از تلفیق طبقه‌ی معنایی با سه عضو چیز، ویژگی و کنش و سه نقش گزاره‌ای ارجاع، توصیف و اسناد سرنمون‌های رده‌شناختی به دست می‌آید.

1 discourse function

2 reference

3 modification

4 propositional act

5 object

6 action

طبقه‌های معنایی چیز، ویژگی و کنش تنها زیرمجموعه‌ی کوچکی از طبقه‌های معنایی واژه-هایی به حساب می‌آیند که در زبان‌های دنیا یافت می‌شوند و می‌توان آن‌ها را بر حسب چهار ویژگی معنایی وابستگی^۱، ایستایی^۲، گذرایی^۳ و درجه‌پذیری^۴ تعریف کرد. وابستگی به این معنا است که آیا برای تعریف یک مفهوم ذاتاً به ارجاع آن مفهوم به مفهومی دیگر نیازمندیم یا خیر. برای نمونه، درک مفهوم چیزی مانند صندلی وابسته به درک مفهوم دیگری نیست. ایستایی به این معنی است که یک مفهوم می‌تواند مانند چیز یا ویژگی دارای وضعیتی ایستا باشد یا آن که همانند کنش به فرایندی اشاره داشته باشد. چنانچه موجودیت مورد بحث، مانند کنش، بیان‌گر وضعیت یا فرایند گذرایی باشد، گذرا خواهد بود و در غیر این صورت، موجودیت مورد نظر، مانند چیز و ویژگی، نشان‌دهنده‌ی وضعیتی ذاتی و دائمی است. درجه-پذیری به این مسئله اشاره می‌کند که آیا موجودیت مورد بحث، مانند ارتفاع، در راستای کمیتی عددی به صورت درجه‌پذیر به کار می‌رود یا خیر. مشخصه‌های معنایی اجزاء کلام سرنمون در جدول زیر نشان داده شده است (کرافت، ۲۰۰۱: ۸۷):

جدول ۱- مشخصه‌های معنایی اجزاء کلام سرنمون

وابستگی	ایستایی	گذرایی	درجه‌پذیری
چیز	غیروابسته	ایستا	دائمی
ویژگی	وابسته	ایستا	دائمی
کنش	وابسته	فرایند	گذرا

به گفته‌ی کرافت (۲۰۰۱: ۸۸)، مقوله‌ی سرنمون رده‌شناختی مقوله‌ای است که به لحاظ نقشی تعریف شده و با توجه به ساخت‌های مربوطه از نظر رده‌شناختی بی‌نشان است. وضعیت بی‌نشان از نظر رده‌شناختی به این معنی است که به عنوان مثال در زبانی خاص، تکواژه‌هایی که برای نشانه‌گذاری مقوله‌ی مفرد به کار می‌روند بیش‌تر از تکواژه‌هایی که برای بیان مقوله‌ی جمع مورد استفاده قرار می‌گیرند نخواهند بود (کرافت، ۲۰۰۳: ۸۹). در خصوص اجزاء کلام، ساخت‌های مربوطه ساخت‌هایی را در بر می‌گیرند که به منظور ارجاع، توصیف و اسناد

1 relationality

2 stativity

3 transitoriness

4 gradability

استفاده می‌شوند. در جدول زیر، که به نوعی نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام محسوب می‌شود، تعامل ساخت‌های کنش گزاره‌ای و طبقه‌های معنایی نشان داده شده است (کرافت، ۲۰۰۱: ۸۸):

جدول ۲- اجزاء کلام بر اساس سرنمون رده‌شناختی

ارجاع	توصیف	اسناد
چیز	حالت اضافی (ملکی) ^۱ ، صفت‌سازی ^۲ ، گروه حرف اضافه‌ای اسمی ^۳	اسم اسنادی ^۴ ، فعل ربطی ^۵
ویژگی	صفت بی‌نشان	صفت اسنادی ^۷ ، فعل ربطی
کنش	صفت مفعولی ^{۱۲} ، بند موصولی ^{۱۳}	فعل بی‌نشان
	اسم کنش ^۸ ، متمم ^۹ ، مصدر ^{۱۰} ، مصدر ^{۱۰} ، اسم مصدر ^{۱۱}	

در این شبکه اسم‌ها، صفت‌ها و فعل‌های سرنمون به صورت مورب از سمت بالای راست به سمت پایین چپ قرار می‌گیرند. بنا بر نظریه‌ی نشان‌داری رده‌شناختی^{۱۴}، در زبان‌های دنیا رابطه‌ای بین صورت و معنا وجود دارد. این نظریه معیار دستوری بین‌زبانی معتبری را برای آزمودن جهانی بودن سه جزء کلام در زبان‌های منفرد به دست می‌دهد. در نظریه‌ی مذکور، بر اساس معیار نشانه‌گذاری ساختاری^{۱۵}، عضو نشان‌دار با استفاده از دست‌کم همان تعداد تکواژی نشانه‌گذاری می‌شود که برای نشانه‌گذاری عضو بی‌نشان مورد استفاده قرار خواهد گرفت (کرافت، ۲۰۰۱: ۹۰-۸۹).

- 1 genitive
- 2 adjectivalizations
- 3 PPs on nouns
- 4 predicate nominals
- 5 copulas
- 6 deadjectival nouns
- 7 predicate adjectives
- 8 action nominals
- 9 complements
- 10 infinitives
- 11 gerunds
- 12 participles
- 13 relative clauses
- 14 the Theory of Typological Markedness
- 15 the structural coding criterion

سرنمون مانند صفت مشتق، اسم مشتق از صفت، مصدر، اسم مصدر، اسم مفعول و غیره که هر کدام ترکیبی از طبقه معنایی و کنش گزاره‌ای هستند نشان داده شده است. تفاوت عمده این ساخت‌ها در این است که اینها عموماً از طریق اشتقاق به وجود می‌آیند. سرنمون‌های رده‌شناختی مقوله‌های واژگانی در زیر نشان داده شده است.

(۱) اسم = <چیز، ارجاع > مانند کتاب، درخت، خانه،

(۲) فعل = <کنش، اسناد > مانند رفت، می‌دود، نوشتند

(۳) صفت = <ویژگی^۱، توصیف > مانند زیبا، بزرگ، وسیع

در واقع، مدل نقشه‌ی معنایی بازنمودی از جهانی‌های زبان و دانش دستوری زبان‌ویژه است. آنچه در میان زبان‌ها به عنوان جهانی به حساب می‌آید، ساختار زیربنایی است و به آن فضای مفهومی^۲ گفته می‌شود و آنچه زبان‌ویژه است، توزیع ساخت خاص زبان مورد نظر است و نقشه‌ی معنایی نام دارد (کرافت، ۲۰۰۳: ۱۳۳-۱۳۴). همان‌گونه که در جدول فوق نشان داده شده است، نتایج حاصل از ترکیب ساخت‌های کنش گزاره‌ای با طبقه‌های معنایی را می‌توان برای تشخیص اجزاء کلام سرنمون از اجزاء کلام غیرسرنمون مورد استفاده قرار داد.

۴- تجزیه و تحلیل داده‌ها

۴-۱- قید در زبان‌های دنیا

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، برخی زبان‌شناسان قید را به عنوان مقوله‌ای واژگانی در نظر گرفته‌اند. هنگولد^۳ رویکرد دستور نقشی-گفتمانی^۴ را به منظور تعریف چهار جزء کلام، یعنی اسم، صفت، فعل و قید به کار می‌گیرد. او گزاره‌ی قیدی^۵ را گزاره‌ای می‌داند که برای توصیف هسته‌ی غیراسمی استفاده می‌شود (کرافت، ۲۰۰۰: ۶۸). این در حالی است که به اعتقاد کرافت (همان: ۸۸) تنها اسم، صفت و فعل همان ترکیب‌های بی‌نشان نقش کاربردی و طبقه‌ی معنایی واژگانی به شمار می‌آیند.

1 property

2 the conceptual space

3 Hangeveld

4 Functional Discourse Grammar

5 adverbial predicate

هالونستن هالینگ (۲۰۱۸: ۱۷۷) دلایلی را بر می‌شمارد که به سبب آن‌ها پذیرش قید به منزله‌ی یک جزء کلام مجزا با شک و تردید زبان‌شناسان متعدد مواجه شده است. نخست آن که تعریف قید به عنوان مقوله‌ای واژگانی یا نقشی و دستوری واضح و مشخص نیست. برای مثال، بسیاری از قیدها، مانند *quickly*، واژه‌های ویژگی و واژگانی هستند، در حالی که برخی دیگر با معنای نمود، مانند *completely*، از اقسام دستوری به حساب می‌آیند. به‌علاوه، قیدهایی هم وجود دارند که مرز واژگانی یا دستوری بودن‌شان مشخص نیست. برای نمونه، در جمله‌ی *He answered quickly*، قید می‌تواند بیان‌گر ویژگی سرعت انجام فعل و واژگانی یا سرعت از نظر زمان و دستوری باشد. در نهایت، برخی اقسام واژگانی، مانند *there* و *today*، که قید در نظر گرفته می‌شوند هیچ‌یک از دو معنای واژگانی و دستوری را ندارند و اشاره‌ای محسوب می‌شوند. دوم این که قیدها بر خلاف اسم، صفت و فعل به ندرت درون‌داد فرایند تصریف قرار می‌گیرند، هرچند استثنائاتی مانند قید *fast* با صورت تفضیلی و عالی آن، یعنی *faster* و *fastest*، وجود دارد. بررسی‌های رده‌شناختی نیز نشان‌دهنده‌ی گرایش بسیار ناچیز قیدها به شرکت در امر تصریف است. مضاف بر این، قیدها در مقایسه با سه مقوله‌ی واژگانی دیگر تمایل به شرکت در فرایندهای واژه‌سازی به عنوان درون‌داد را از خود نشان نمی‌دهند (بوی، ۲۰۰۷: ۵۲). دلیل سوم به فراوانی و رواج کم‌تر قیدها نسبت به اسم، صفت و فعل در زبانی خاص یا به صورت بین‌زبانی مربوط می‌شود و در آخر، قیدها در سطوح نحوی مختلف با عنوان قید سطح محمولی^۱، که توصیف‌کننده‌ی حالت رخداد فعل است، و قید سطح جمله‌^۲، که بیان‌گر دیدگاه گوینده در خصوص گزاره است، رخ می‌دهند و به این ترتیب از چندین تعبیر برخوردار خواهند شد. این مسئله سبب می‌شود تا قیدها به نسبت اسم، صفت و فعل از تنوع بسیار بیش‌تری برخوردار باشند (هالونستن هالینگ، ۲۰۱۸: ۷-۸).

زبان‌شناسانی چون ردفورد قید را به عنوان طبقه‌ی ویژه‌ای از صفت‌ها به حساب می‌آورند (همان، ۲۰۱۸: ۱۷۸). با این وجود، به اعتقاد نگارندگان، یکی از دلایلی که می‌توان به آن متوسل شد و قیدها را دارای جایگاهی مستقل به عنوان یکی از اجزاء کلام به حساب آورد، ماهیت متفاوت قید در مقایسه با صفت است. از آن جا که به گفته‌ی کرافت (۲۰۰۱: ۹۷) توصیف از ماهیتی ثانویه برخوردار است، با ارجاع و اسناد که دارای ماهیت اولیه هستند

1 predicate-level adverb

2 sentence-level adverb

تفاوت دارد. ویژگی نیز که برای بیان کنش گزاره‌ای توصیف به کار می‌رود به سبب داشتن مشترکات معنایی با چیز و کنش، که در جدول مشخصه‌های معنایی اجزاء کلام سرنمون به آن اشاره شد، از ماهیت ثانویه برخوردار است. آنچه در تمام تعریف‌های ارائه‌شده از قید مشترک است، ویژگی توصیف‌گری قید است. از این رو، قید نیز مانند صفت برای توصیف به کار می‌رود. در نتیجه، این ماهیت ثانویه را برای قید نیز می‌توان در نظر گرفت. اگرچه قید به لحاظ توصیف‌گری مشابه صفت است، از نظر مشخصه‌های معنایی با صفت تفاوت دارد. هالونستن هالینگ (۲۰۱۸: ۱۸۶-۱۸۵) به این موضوع اشاره می‌کند که تشابه ویژگی‌ها و چیزها در دو مورد ایستایی و دائمی بودن از این جهت است که چیزهایی که ویژگی‌ها آن‌ها را توصیف می‌کنند ایستا و دائمی هستند. این در حالی است که وقتی ویژگی‌ها به کنش‌ها نسبت داده می‌شوند، دائمی نیستند، چرا که کنش‌هایی که ویژگی‌ها آن‌ها را وصف می‌کنند گذرا خواهند بود. از طرفی این ویژگی‌ها دیگر ایستا هم نیستند، چرا که کنش‌هایی که این ویژگی‌ها به توصیف‌شان می‌پردازند فرایند هستند. بنابراین، با واردکردن قید در جدول ۱، می‌توان مشخصه‌های معنایی اجزاء کلام سرنمون را به صورت زیر نشان داد:

جدول ۳- مشخصه‌های معنایی اجزاء کلام سرنمون با در نظر گرفتن قید

وابستگی	ایستایی	گذرایی	درجه‌پذیری
غیروابسته	ایستا	دائمی	درجه‌ناپذیر
وابسته	ایستا	دائمی	درجه‌پذیر
	فرایند	گذرا	درجه‌پذیر
وابسته	فرایند	گذرا	درجه‌ناپذیر

باید گفت اگرچه مشخصه‌ی وابستگی در ویژگی‌هایی که چیز را توصیف می‌کنند و ویژگی‌هایی که کنش را توصیف می‌کنند در ظاهر یکسان، یعنی وابسته، است، این دو با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند که البته در جدول معنایی فوق به این تفاوت اشاره نشده است. کنشی مانند سخن گفتن را بدون در نظر داشتن سخن‌گو نمی‌توان درک کرد، اما درباره‌ی ویژگی‌هایی که به توصیف کنش می‌پردازند وابستگی دیگری نیز برای فهم مسئله مورد نیاز خواهد بود. هالونستن هالینگ (همان: ۱۸۶-۱۸۷) به این نکته اشاره دارد که برای درک ویژگی سرعت

بالا در واژه‌ی سریع حضور دو مفهوم مضاعف لازم است: نخست، کنشی که سریع رخ می‌دهد و دوم، فردی که کنش از او سر می‌زند. از این نظر، ویژگی‌هایی که بیان‌گر توصیف در درون اسناد^۱ هستند به صورت دوگانه از مشخصه‌ی معنایی وابستگی بهره می‌برند. همچنین، واژه‌های ویژگی‌ای که معمولاً به چیز نسبت داده می‌شوند، هنگامی که به عنوان قید مورد استفاده قرار می‌گیرند، تمایل به تغییر جهت معنایی^۲ دارند که این تغییر معنایی به سمت مشخصه‌های فعل صورت می‌گیرد. به طور کلی، از آن جایی که ماهیت عبارت‌های اسنادی نسبت به عبارت‌های ارجاعی پیچیده‌تر است، توصیف در درون عبارت‌های اسنادی نیز در مقایسه با توصیف در درون عبارت‌های ارجاعی از پیچیدگی بیش‌تری برخوردار خواهد بود.

۴-۲- جایگاه قیده‌های بی‌نشان و نشان‌دار فارسی در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام کرافت

در نظریه‌ی سرنمون رده‌شناختی کرافت، سه نقش کاربردی ارجاع، توصیف و اسناد به عنوان اساس تشخیص بین‌زبانی اجزاء کلام سرنمون به کار می‌روند. باید گفت که در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام کرافت تحقق سرنمونی نقش کاربردی توصیف همان صفت، یعنی واژه‌های توصیف‌گر اسم در طبقه‌ی معنایی ویژگی، خواهد بود. به نقل از هالونستن هالینگ (همان: ۳۷)، کرافت علاوه بر کاربرد ویژگی برای توصیف، کاربرد ویژگی برای اسناد را هم متذکر شده است که از نظر سرنمونی چنین کاربردی بواسطه‌ی قید تظاهر می‌یابد، اما کرافت قیده‌ها را صراحتاً در زمره‌ی اجزاء کلام در نظر نگرفته است. به نظر می‌رسد یکی از دلایل عدم وجود پژوهش‌های متعدد درباره‌ی قیده‌ها در چارچوب نظریه‌ی سرنمون رده‌شناختی به نسبت کارهای انجام‌شده درباره‌ی اسم، صفت و فعل در چارچوب یادشده به سبب نظر کرافت راجع به قید است. با این حال، به نظر نگارندگان وجود زبان‌هایی که در آن‌ها به رغم عدم حضور مقوله‌ی صفت قیده‌های ساده دیده می‌شود می‌تواند از دلایل مهمی به شمار آید که می‌توان به آن استناد کرد و قید را به منزله‌ی یکی از اجزاء کلام محسوب نمود. زبان‌های متعددی، مانند آینو^۳، گونیاندی^۴، گوارانی^۵، کامبرا^۶، نیشناابموین^۷ و غیره، وجود دارند که دارای قید ساده

1 modification within predication

2 semantic shift

3 Ainu

4 Gooniyandi

5 Guaraní

6 Kambara

7 Nishnaabemwin

هستند، اما در این زبان‌ها هیچ‌گونه صفت ساده‌ای وجود ندارد (هالونستن هالینگ ۲۰۱۸: ۸۴). در میان ۴۵ جهانی تلویحی گرینبرگ نیز جهانی تلویحی‌ای ذکر نشده است که بر مبنای آن حضور قید در زبانی به حضور صفت در آن زبان وابسته باشد. به نظر نمی‌رسد که نبود صفت در برخی زبان‌ها امری غیرطبیعی باشد، چرا که بر اساس گزارش‌های رده‌شناختی زبان‌هایی دیده شده است که در آن‌ها تمایز بین مقوله‌های اسم و فعل نیز وجود ندارد (ریکهوف^۱ و ون لیر^۲، ۲۰۱۳: ۹۱).

واژه‌های ویژگی که به شکل قیدهای ساده به عنوان توصیف‌گر در درون عبارت‌های اسنادی ایفای نقش می‌کنند در سرتاسر جهان و در زبان‌هایی دیده شده‌اند که هیچ‌گونه قرابتی به لحاظ جغرافیایی یا خویشاوندی نداشته‌اند. آنچه قابل ملاحظه است این است که در چنین زبان‌هایی قیدهایی مشاهده شده که از نظر معنایی از ثبات برخوردارند، به این معنا که در میان قیدهای ساده، متداول‌ترین مفهوم به کاررفته مفهوم سرعت بوده است (هالونستن هالینگ، ۲۰۱۸: ۱۸۱). شایان گفتن است زبان فارسی نیز از این قانده مستثنی نیست. در زبان فارسی همچون سایر زبان‌های موجود در دنیا قیدها به لحاظ ساختاری و معنایی دسته‌بندی شده‌اند. از آنجایی که نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام کرافت بر اساس نشانه‌گذاری ساختاری تدوین شده است، بررسی قیدها از نظر ساختاری به تعیین جایگاه آن‌ها در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام منتهی خواهد شد.

در دستور زبان‌های فارسی یکی از انواع قید آن قیدی است که از نظر صوری شبیه صفت است. یکی از طبقه‌بندی‌های صورت‌گرفته از قیدها قیدهای فارسی دری را از نظر اصل به پنج دسته تقسیم می‌کند. یکی از دسته‌های نام‌برده به قیدهایی اشاره می‌کند که در اصل صفت هستند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۳: ۲۶۳-۲۶۴). در زبان فارسی، قیدهای ساده‌ای که دارای معنای سرعت باشند و به طور کلی قیدهایی که صورت صفتی و قیدی آن‌ها مشابه یکدیگر است به وفور یافت می‌شوند. حضور چنین قیدهایی در زبان‌های متعدد دنیا و نیز در زبان فارسی لزوم در نظر گرفتن جایگاهی مختص به قید بی‌نشان در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام را بیش از پیش نشان می‌دهد. در این جا، جمله‌های زیر به عنوان نمونه ذکر شده است:

۱. الف) ماشینش خیلی سریع (قید) می‌ره. ب) ماشین سریع (صفت) داره.

۲. خوب (قید) کار کن تا دست‌مزد خوبی (صفت) بهت بدم.

۳. الف) پاک (قید) از دنیا رفت. ب) از این همه هوای پاک (صفت) لذت ببر!

۴. الف) چقدر این بشر زشت (قید) می‌نویسه! ب) دست‌خط زشتش (صفت) حال آدمو به هم می‌زنه.

۵. الف) اون رفیقم که کلاس رفته خیلی قشنگ (قید) پیانو می‌زنه ب) چه پیانوی قشنگی (صفت) داری!

همان‌طور که قبلاً گفته شد، واژه‌های ویژگی برای توصیف و اسناد به کار می‌روند. مطالعات رده‌شناختی حاکی از آن است که زبان‌های دنیا گرایش دارند تا برای بیان کنش گزاره‌ای اسناد از طریق واژه‌ی ویژگی از مقوله‌ی قید بهره ببرند. در جمله‌های فوق صورت قیدی و صفتی واژه‌های سریع، خوب، پاک، زشت و قشنگ نشان داده شده است. قیده‌های به-کاررفته در نمونه‌های یادشده ویژگی‌هایی هستند که به عنوان توصیف‌گر در درون عبارت اسنادی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. به عبارت دیگر، هنگامی که واژه‌ی ویژگی در نقش توصیف‌گر فعل ظاهر شود، طبقه‌ی معنایی ویژگی و کنش گزاره‌ای توصیف در درون عبارت اسنادی با یکدیگر تلاقی پیدا می‌کنند و حاصل این تلاقی قید بی‌نشان یا سرنمون خواهد بود. در مقایسه با قیده‌های ساده که تنها از یک تکواژ ساخته می‌شوند و قابل تجزیه به اجزاء زبانی نیستند، قیده‌های دیگری نظیر قیده‌های ونددار، مانند خیزان، قیده‌های تنوین‌دار، مانند نهایتاً، متمم‌های قیدی، مانند به چه بامبولی، و ترکیب‌های عربی که به صورت قید به کار می‌روند، مانند فی‌الواقع، نیز در زبان فارسی دیده می‌شوند که نشان‌دار به شمار می‌آیند (انوری و احمدی گیوی، ۱۳۸۵: ۲۲۹-۲۳۲). از آن جایی که قیده‌های مذکور نسبت به قیده‌های ساده از تعداد تکواژهای بیش‌تری برخوردارند و تکواژهای نشان‌دهنده‌ی آنها هیچ‌گاه از نظر صوری کوچک‌تر از تکواژهای نشان‌دهنده‌ی قیده‌های ساده نیست، قیده‌های غیرسرنمون محسوب می‌شوند. به این ترتیب، به لحاظ ساختاری برای نشانه‌گذاری نقش توصیف در درون عبارت اسنادی از نشانه‌گذاری ساختاری صفر استفاده شده است و بر اساس معیار نشانه‌گذاری ساختاری، سایر قیده‌های نشان‌دار دست‌کم بوسیله‌ی تعداد تکواژهای برابر با قیده‌های بی‌نشان تظاهر خواهند یافت. نقشه‌ی معنایی زیر جایگاه قید بی‌نشان را در کنار سایر اجزاء کلام بی-نشان و نشان‌دار نشان می‌دهد:

جدول ۴- بسط نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام بر اساس سرنمون رده‌شناختی

ارجاع	توصیف در درون ارجاع ^۱	توصیف در اسناد درون اسناد	اسناد
اسم بی‌نشان	حالت اضافی (ملکی)، صفت‌سازی، گروه حرف اضافه‌ای اسمی		اسم اسنادی، فعل ربطی
اسم مشتق از صفت	صفت بی‌نشان	قید بی‌نشان	صفت اسنادی، فعل ربطی
اسم کنش، متمم، مصدر، اسم مصدر	صفت مفعولی، بند موصولی		فعل بی‌نشان

از آن جایی که صفت و قید هر دو برای توصیف‌گری به کار می‌روند، در نقشه‌ی معنایی بالا، صفت بی‌نشان و قید بی‌نشان در ردیف متعلق به طبقه‌ی معنایی ویژگی آورده شده‌اند. همچنین، به منظور قراردادن قید بی‌نشان در نقشه‌ی معنایی فوق، نقش کنش گزاره‌ای توصیف به دو بخش تقسیم می‌شود تا از این طریق، ویژگی‌هایی که چیز را توصیف می‌کنند و برای ارجاع به کار می‌روند و در واقع همان صفت هستند از ویژگی‌هایی که کنش را توصیف می‌کنند و برای اسناد استفاده می‌شوند و قید به شمار می‌روند جدا گردند. ذکر این نکته حائز اهمیت است که تشخیص قیدهای بی‌نشان از نشان‌دار، مانند تمیز اسم، صفت و فعل‌های بی‌نشان از نشان‌دار، بر اساس مطالعات رده‌شناختی و با توجه به معیارهای رده‌شناختی صورت گرفته است. بنابراین، نباید این موضوع را تنها با توجه به وقوع قیدها در زبان فارسی در نظر گرفت، چرا که بررسی‌های رده‌شناختی با نمونه‌برداری‌های بین‌زبانی و نه با توجه به زبانی خاص به گرایش‌های زبانی جهانی دست خواهند یافت.

با توجه به مطالب بالا و تنوع قیدها از نظر ساختاری، علاوه بر قیدهای بی‌نشان، قیدهایی نیز وجود دارند که از ویژگی‌های سرنمونی کم‌تری برخوردارند و در نتیجه، می‌توان بر اساس دو معیار رده‌شناختی یادشده آن‌ها را شناسایی کرد. هالونستن هالینگ (همان: ۳۸) بر اساس مطالعات رده‌شناختی بین‌زبانی انجام‌شده، گروه‌های حرف اضافه‌ای فعلی^۲ و فعل‌های قیدگون را به عنوان قیدهای نشان‌دار در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام کرافت پیشنهاد می‌دهد.

1 modification within reference

2 PPs on verbs

گروه‌های حرف اضافه‌ای فعلی به گروه‌های حرف اضافه‌ای گفته می‌شود که نقش توصیف فعل را بر عهده دارند. به عبارت دیگر، واژه‌ای از طبقه‌ی معنایی چیز به همراه حرف اضافه تشکیل گروه حرف اضافه‌ای می‌دهد، سپس این گروه حرف اضافه‌ای برای بیان کنش گزاره‌ای توصیف در درون اسناد به کار می‌رود و به صورت قید نشان‌دار تظاهر می‌یابد. برای نمونه، جمله‌های زیر را در نظر گرفته‌ایم:

۶- لامصب فکش مت ماشین از صب تا شب کار می‌کنه!

۷- تمام مسیرو با اتوبوس رفتیم.

۸- فکر کنم از ترس سکنه کرد.

در جمله‌های بالا، گروه‌های حرف اضافه‌ای مت ماشین برای توصیف کارکردن، با اتوبوس برای وصف رفتن و از ترس برای توصیف فعل سکنه‌کردن به کار رفته‌اند و یکی از انواع قید به حساب می‌آیند. همان‌طور که مشاهده می‌شود این قیدها از نظر معیار ساختاری در مقایسه با قیدهای بی‌نشان به سبب حضور تکواژ حرف اضافه نشان‌دار محسوب می‌شوند. از نظر معیار تصریفی نیز پتانسیل تصریفی این دست از قیدها نسبت به قیدهای بی‌نشان پایین‌تر است. برخی قیدهای بی‌نشان را می‌توان به صورت تفضیلی به کار برد. در زبان فارسی بر خلاف زبان انگلیسی نمی‌توان قید ساده را به صورت عالی در آورد و صورت عالی به شکل ترکیب صفت عالی و اسم در قیدهایی که به صورت گروه حرف اضافه‌ای هستند دیده می‌شود. به این منظور، جمله‌ی زیر در نظر گرفته شده است:

۹- او تصمیم گرفت به به‌ترین صورت کارش را تمام کند.

در این جا، واژه‌ی «به‌ترین» یک صفت عالی است که به عنوان توصیف‌گر اسم ظاهر شده و از کنارهم آمدن حرف اضافه‌ی به و گروه اسمی به‌ترین صورت گروه حرف اضافه‌ای فعلی به وجود آمده است که به عنوان قید نقش‌آفرینی می‌کند. در ادامه به نمونه‌ای از تصریف قید بی‌نشان به صورت تفضیلی اشاره می‌شود:

۱۰- بهت توصیه می‌کنم ساده لباس بپوشی ← بهت توصیه می‌کنم ساده‌تر لباس بپوشی

۱۱- مت جغد واینسا این جا منو نگاه کن ← *مت جغدتر واینستا این جا منو نگاه کن

به صورت ناخودایستای فعل که نقش اصلی آن پیروسازی قیدی^۲ است فعل قیدگون گفته می‌شود (هسپلمت^۳، ۱۹۹۵: ۳). رضایی و موسوی (۱۳۹۰: ۵۵) با توجه به شواهد موجود در زبان فارسی تعریف هسپلمت را کامل نمی‌دانند. به اعتقاد ایشان، فعل قیدگون فعلی خودایستا است که در جمله‌ای مستقل به کار می‌رود، به صورت کامل صرف می‌شود و برای فعلی که به همراه آن می‌آید نقش قید را ایفا می‌کند. به این ترتیب، فعل قیدگون حاصل تعامل طبقه‌ی معنایی کنش و کنش گزاره‌ای توصیف در درون اسناد خواهد بود. برای مثال، می‌توان جمله‌های زیر را در نظر گرفت:

۱۲- موش جیم شد رفت تو سوراخ.

۱۳- درست گاز بزن بخورش دیگه.

۱۴- فردا وردار بیا خونه‌ی ما تا با هم بریم سراغش.

در جمله‌های بالا، سه فعل جیم‌شدن، گاززدن و برداشتن به ترتیب برای توصیف فعل‌های رفتن، خوردن و آمدن به کار رفته و فعل قیدگون محسوب می‌شوند. فعل‌های قیدگون به لحاظ ساختاری می‌توانند ساده، مانند کردن در کند برد، یا مرکب، مانند هول‌دادن در هولش داد انداختش، باشند. بنابراین به لحاظ ساختاری در تعداد تکواژ با قیدهای سرنمون برابری می‌کنند یا از تکواژهای بیش‌تری برخوردارند. به نظر نگارندگان معیار تصریفی میزان صحیح سرنمونی میان این نوع قید و قیدهای بی‌نشان را نشان نمی‌دهد، چرا که فعل‌های قیدگون مانند فعلی که آن را توصیف می‌کنند تصریف می‌شوند و می‌توان گفت که توان تصریفی آن‌ها بالاتر از قیدهای بی‌نشان است که تنها برخی درون‌داد فرایند تصریف واقع می‌گردند. برای نمونه، جمله‌های زیر به عنوان شاهد ذکر شده است:

۱۵- بردی خوردیش؟

۱۶- گرفتم حسابی زدمش.

در هر دو جمله‌ی فوق، فعل قیدگون شناسه دریافت کرده و به ترتیب، به صورت دوم-شخص مفرد و اول‌شخص مفرد صرف شده است. در خصوص معیار توزیعی نیز به نظر می‌رسد مطالعات آماری نتایج دقیق‌تری را به دست دهد. با توجه به آنچه درباره‌ی گروه‌های

1 non-finite verb form

2 adverbial subordination

3 Haspelmath

حرف اضافه‌ای فعلی و فعل‌های قیدگون به عنوان قیده‌های نشان‌دار گفته شد، می‌توان جایگاه دو مورد مذکور را در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام به صورت زیر نشان داد:

جدول ۵- جایگاه قیده‌های نشان‌دار در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام بر اساس سرنمون رده‌شناختی

ارجاع	توصیف در درون اسناد	توصیف در درون اسناد	اسناد
چیز	اسم بی‌نشان	حالت اضافی (ملکی)، صفت‌سازی، گروه حرف اضافه‌ای اسمی	اسم اسنادی، فعل ربطی
ویژگی	اسم مشتق از صفت	صفت بی‌نشان	صفت اسنادی، فعل ربطی
کنش	اسم کنش، متمم، مصدر، اسم مصدر	صفت مفعولی، بند موصولی	فعل بی‌نشان

به طور کلی، جدول بالا قید را به عنوان یکی از اجزاء کلام در کنار سایر اجزاء کلام نشان می‌دهد. بر این اساس، قید ویژگی‌ای است که برای توصیف در درون اسناد به کار می‌رود و مانند سایر اجزاء کلام دارای صورت سرنمون و صورت‌های حاشیه‌ای است که از میزان سرنمونی کم‌تری نسبت به صورت مرکزی برخوردارند. در این جا، نمونه‌های بیش‌تری از قید سرنمون در زبان فارسی را در نظر می‌گیریم:

۱۷- آروم گهواره رو تگون بده تا یه وقت بچه از خواب نپره.

۱۸- اون روزا سخت کار می‌کرد و سرش تو کار خودش بود.

۱۹- توی درساش خیلی کند عمل می‌کنه.

۲۰- تا منو دید، تند وسایلشو چونند توی کیفش.

در زیر نمونه‌های بیش‌تری از جمله‌های دارای گروه حرف اضافه‌ای فعلی آورده شده است:

۲۱- چنان با فیس و افاده راه می‌ره که نگوئو نپرس.

۲۲- همه می‌دونن امیر واسه تفریح پول در میاره.

۲۳- خواهرزادم خیلی شیرین و با ناز حرف می‌زنه.

۲۴- سهیل بی وجدان کارای دفترو انجام داد.

در ادامه، به جمله‌های دیگری که دارای فعل قیدگون هستند اشاره خواهد شد:

۲۵- معلم بر گه رو از دستم کشید برد.

۲۶- بهرام! بپر بیا خونمون کارت دارم.

۲۷- مدادرنگی‌امو قاپید برد دختره‌ی بازیگوش.

۲۸- توی‌یه چشم‌به‌هم‌زدن تمام دلسترو سر کشید خورد.

۵- نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، سعی بر آن بوده است تا در عین در نظر گرفتن قید به منزله‌ی یکی از اجزاء کلام، جایگاه قیدهای زبان فارسی در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام کرافت نشان داده شود. بر این اساس، با توجه به نظریه‌ی سرنمون رده‌شناختی و دو معیار ساختاری و رفتاری و با بررسی شماری از قیدهای مورد استفاده در کاربرد روزمره‌ی کاربران زبان فارسی معیار و نیز قیدهای به‌کاررفته در متون متنوع فارسی، قیدهای بی‌نشان مانند صفت‌های بی‌نشان به عنوان واژه‌های ویژگی در طبقه‌ی معنایی ویژگی جای گرفتند و به رغم صفت که بیان‌گر نقش کنش گزاره‌ای توصیف در درون ارجاع است، توصیف‌گر نقش کنش گزاره‌ای توصیف در درون اسناد در نظر گرفته شدند. به علاوه، دو بخش گروه‌های حرف اضافه‌ای فعلی و فعل‌های قیدگون نیز به عنوان قیدهای نشان‌دار در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام کرافت قرار داده شدند. گروه‌های حرف اضافه‌ای فعلی چیزهایی هستند که نقش کنش گزاره‌ای توصیف در درون اسناد را توصیف می‌کنند و فعل‌های قیدگون نیز واژه‌های کنش هستند که توصیف‌گر نقش کنش گزاره‌ای توصیف در درون اسناد به شمار می‌روند. معیار تصریفی نشان‌دهنده‌ی پتانسیل تصریفی بالاتر قیدهای بی‌نشان در مقایسه با گروه‌های حرف اضافه‌ای فعلی در زبان فارسی بوده است. با این وجود، معیار مورد نظر قادر به تأیید میزان سرنمونی بالاتر قیدهای بی‌نشان در برابر فعل‌های قیدگون نبود. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، با توجه به تنوع ساختار قیدها در زبان فارسی، قطعاً صورت‌های دیگر قید را نیز می‌توان در نقشه‌ی معنایی اجزاء کلام جای داد که در این صورت نیاز به بررسی‌های بیش‌تری خواهد بود. گفتنی است برای سنجش درون‌زبانی میزان سرنمونی قیدها در زبان فارسی نیاز است تا در کنار معیار ساختاری، معیار رفتاری را با استفاده از کارهای آماری درون‌زبانی مدنظر قرار داد.

منابع

۱. ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۸۳). *دستور تاریخی زبان فارسی*. تهران: سمت.
۲. انوری، حسن و حسن احمدی گیوی. (۱۳۸۵). *دستور زبان فارسی ۲*. ویرایش دوم. تهران: فاطمی.
۳. باطنی، محمدرضا. (۱۳۸۵). *نگاهی تازه به دستور زبان*. تهران: آگه.
۴. خزایی، ام‌البنین و شجاع تفکری رضایی. (۱۳۹۸). تبیین جایگاه قید در زبان فارسی بر اساس دو رهیافت افزوده‌بنیاد سنتی و شاخص‌بنیاد چینکوئه، *مجله‌ی علم زبان*، سال ششم، شماره ۱۰، ۴۳-۷۱.
۵. خیام‌پور، عبدالرسول. (۱۳۴۴). *دستور زبان فارسی*. تهران: کتاب‌فروشی تهران.
۶. رضایی، والی و سید حمزه موسوی. (۱۳۹۰). افعال قیدگون، *مجله‌ی زبان‌شناخت*، سال دوم، شماره اول، ۴۵-۵۹.
۷. قطره، فریبا. (۱۳۹۶). نگاهی به تعریف قید در فرهنگ‌های فارسی و انگلیسی، *مجله‌ی فرهنگ‌نویسی*، شماره ۱۲، ۴۹-۶۶.
۸. کریمی‌دوستان، غلامحسین و وحیده تجلی. (۱۳۹۸). نگاهی نو به قید حالت در زبان فارسی، *مجله‌ی جستارهای زبانی*، دوره ۱۰، شماره چهارم، ۲۵۹-۲۸۱.
۹. مشکوٰه‌الدینی، مهدی. (۱۳۸۲). *دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری*. ویرایش دوم. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
۱۰. ناتل خانلری، پرویز. (۱۳۸۴). *دستور زبان فارسی*. تهران: توس.
۱۱. نیسانی، مژگان و والی رضایی. (۱۳۹۶). ساخت لایه‌ای قید و ترتیب آن در زبان فارسی، *مجله‌ی جستارهای زبانی*، دوره ۸، شماره هفتم، ۳۶۵-۳۹۰.
۱۲. وحیدیان کامیار، تقی با هم‌کاری غلامرضا عمرانی. (۱۳۸۵). *دستور زبان فارسی ۱*. تهران: سمت.
- a. (2018). *A Study of Dangme Adverbs and Adverbials*. (Unpublished MA Thesis), Department of Linguistics, University of Ghana.
13. Booij, Geert. (2007). *The Grammar of Words: An Introduction to Linguistic Morphology*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

14. Carnie, Andrew. (2013). *Syntax: A Generative Introduction*. 3rd edition. Blackwell Publishing.
15. Croft, William. (2000). Parts of Speech as Typological Universals and as Language Particular Categories. In [Petra. M. Vogel & Bernard Comrie] (eds.), *Approaches to the Typology of Word Classes* (65-102). Berlin: Mouton de Gruyter.
16. Croft, William. (2001). *Radical Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
17. Croft, William. (2003). *Typology and Universals*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
18. DeCapua, Andrea. (2017). *Grammar for Teachers: A Guide to American English for Native and Non-Native Speakers*. 2nd ed. Switzerland: Springer International Publishing.
19. Hallonsten Halling, Pernilla. (2017). Prototypical Adverbs: From Comparative Concept to Typological Prototype. *Acta Linguistica Hafniensia*, Vol. 49, No. 1, 37–52.
20. Hallonsten Halling, Pernilla. (2018). *Adverbs: A Typological Study of a Disputed Category*. (Unpublished PhD Dissertation), Department of Linguistics, Stockholm University.
21. Haspelmath, Martin & Ekkehard König. (1995). *Converbs in cross-linguistic perspective: Structure and Meaning of Adverbial Verb Forms—Adverbial Participles, Gerunds*. Berlin: Mouton de Gruyter.
22. Rijkhoff, Jan & Eva van Lier. (2013). *Flexible Word Classes: Typological Studies of Underspecified Parts of Speech*. Oxford: Oxford University Press.

Persian Adverbs in the Typological Prototype View of Parts of Speech

Vali rezai¹

Associate professor of linguistics, University of Isfahan, Isfahan, Iran (Corresponding Author)

Najmeh Khedri²

Ph. D Student of linguistics, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: 26/08/2022 Accepted: 06/01/2023

Abstract

Adverbs are among those complicated subject's different aspects of which have been investigated throughout history. However, linguists have not reached an agreement on the diverse issues related to adverbs, from its definition to the fact that whether it should be considered as a lexical category in addition to nouns, adjectives and verbs. This research is aimed at determining the place of Persian adverbs regarding their prototypical characteristics as one of the parts of speech in the Croft's semantic map of parts of speech based on the typological prototype theory. Hence, according to the typological criteria, a number of adverbs used in everyday speech of standard Persian speakers gathered from the national media as well as adverbs used in various contemporary Persian texts were analyzed. On the basis of the research results, considering the adverb as a lexical category, the place of the unmarked adverbs, defined functionally and considered unmarked typologically, in the Persian language was determined in the Croft's semantic map of parts of speech in the lexical class of property the same as the unmarked adjectives, and it was shown that despite of the unmarked adjectives denoting the propositional act of modification within reference, the unmarked adverbs describe the propositional act of modification within predication. Moreover, the places of PPs on verbs and converbs, both of them as marked adverbs, were determined as words of object showing the propositional act of modification within predication and words of action showing the propositional act of modification within predication, respectively, in the Croft's semantic map of parts of speech.

Keywords: adverb, typological prototype, lexical class, propositional act, PPs on verbs, converb

1- vali.rezai@fgn.ui.ac.ir

2- najmeh.khedri@gmail.com



مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان، سال چهاردهم، شماره ۴، زمستان ۱۴۰۱، شماره پیاپی ۲۹

تحلیل محتوا و مقایسه مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی و مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی با استفاده از بازبینه اعتبارسنجی شده

معصومه خدایی مقدم، دانشجوی دکترای زبانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

عطیه کامیابی گل، استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی و گروه زبانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)

شهلا شریفی، دانشیار گروه زبانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

صص: ۱۲۵-۱۷۷

چکیده

ارزیابی محتوایی کتاب‌های درسی با استفاده از بازبینه، از روش‌های مرسوم ارزیابی است که سهم به‌سزایی در حفظ کیفیت آن‌ها ایفا می‌کند. در این پژوهش با استفاده از بازبینه اعتبارسنجی شده که شامل چهار مقوله ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازمان‌دهی کتاب؛ مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی؛ موضوع و محتوا و ملاحظات کلی و کاربردی است مجموعه کتب آموزش نوین زبان فارسی (آنزف) و مجموعه کتب آموزش فارسی به فارسی (آفبف) به روش کیفی تحلیل و مقایسه شدند. نتایج نشان داد بر اساس نظر مدرسین مجموعه آفبف و آنزف به لحاظ ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازمان‌دهی در حد خوب و خیلی خوب ارزیابی شدند اما از نظر نویسندگان با توجه به کاستی‌هایی مانند عدم وجود کتاب کار و راهنمای معلم و غیره دو مجموعه در حد نسبتاً خوب ارزیابی شدند. در زمینه مهارت‌ها و زیرمهارت‌ها، هر دو مجموعه ایرادات اساسی داشتند اما به طور کلی مجموعه آنزف در حد نسبتاً خوب و مجموعه آفبف در حد ضعیف ارزیابی شد که با نتایج آمار توصیفی نیز مطابقت داشت. به لحاظ ویژگی موضوع و محتوا مجموعه آنزف در حد نسبتاً خوب و آفبف در حد ضعیف ارزیابی شد که هم‌راستا با نتایج

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۹

پست الکترونیکی: 1. ma.khodaeimoghaddam@mail.um.ac.ir 2. kamyabigol@um.ac.ir 3. sh-sharifi@um.ac.ir

آمار توصیفی است. به لحاظ ملاحظات کلی مجموعه آنزف در حد نسبتاً خوب و همراستا با نتایج آمار توصیفی و مجموعه آفبف بر خلاف نتایج آمار توصیفی نسبتاً خوب، در حد نسبتاً ضعیف ارزیابی شد. به‌طور کلی مجموعه آنزف در حد نسبتاً خوب و مجموعه آفبف در حد ضعیف ارزیابی شد.

کلیدواژه: بازیینه، تحلیل محتوایی، مجموعه آموزش نوین زبان فارسی، مجموعه آموزش فارسی به فارسی

۱. مقدمه

گسترش روابط تجاری و ارتباطات فرهنگی و سیاسی خارجیان با جامعه فارسی‌زبانان ایرانی در داخل و خارج از کشور از دهه‌های آغازین قرن بیستم، ادامه تحصیل و علاقه به آشنایی با فرهنگ و هنر ایرانی و نیاز به یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان ارتباطی در این تعاملات سبب شد تا گروهی از مدرسان و مؤلفان به تدوین مواد درسی و به‌ویژه کتب آموزشی به منظور آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پردازند. نگاهی به فهرست تعداد زیاد کتاب‌های آموزشی آزا که توسط مؤلفان ایرانی و خارجی از ابتدا تاکنون نگاشته شده‌اند مشخص می‌کند که این کتاب‌ها شامل طیف وسیعی از قالب‌ها و محتواهای گوناگون هستند. بسیاری از این کتاب‌ها - که به‌ویژه در ابتدای این جریان فارسی‌آموزی نوشته شده‌اند - صرفاً به آموزش محاورات فارسی و یا به‌عنوان کتاب فارسی در سفر بوده‌اند. برخی دیگر در سطح آموزش یک یا دو مهارت خواندن و صحبت کردن برای مخاطبان مبتدی یا متوسط هستند. برخی نیز صرفاً به آوانگاری لاتین تعداد محدودی از واژگان یا جملات کوتاه فارسی پرداخته‌اند. اما از حدود پنجاه سال پیش برخی زبان‌شناسان چون یدالله ثمره با نگاه جامع‌ترو روزآمدتری به تألیف کتاب‌های مدون آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداختند و شاید بتوان گفت که از این مقطع به بعد، تنوع و تعداد آثار مرتبط با آزا افزایش قابل توجهی می‌یابد و متون آموزشی زیادی در این راستا تألیف شده‌اند، طوری که ذوالفقاری (۱۳۸۴) تعداد کتاب‌های آزای موجود در بازار را بالغ بر ۲۱۳ مورد و امانی ملکوتی (۱۳۸۹) این تعداد را ۳۰۲ مورد گزارش کرده‌اند. اما «تدوین و انتشار این کتاب‌ها به‌صورت پراکنده و بی‌ارتباط با سایر کتاب‌های موجود صورت گرفته‌است، به طوری که می‌توان ادعا کرد هرکدام حاصل

تلاش‌های فرد یا موسسه‌ای خاص است» (جهانگردی، ۱۳۹۵، ص. ۱۸). همچنین در بسیاری از این کتاب‌ها برخی معیارهای مهم آموزش زبان رعایت نشده‌اند به‌عنوان نمونه کتاب‌های آرفای ثمره (۱۳۷۲) و فارسی در ۷۰ درس بشیری (۱۹۷۵) تنها بر مهارت دستور تأکید دارند و دیگر مهارت‌های زبانی نادیده گرفته شده‌اند (شاهدی، ۱۳۸۰، صص. ۹۷-۱۱۱). از سویی نیز با توجه به نقش حیاتی و اساسی که کتاب‌های درسی در آموزش زبان ایفا می‌کنند (کانینگزورث^۱، ۱۹۹۵) انتخاب کتاب مناسب با توجه به تنوع و تعداد زیاد کتاب‌های آموزشی آرفا مقوله‌ای است که نیازمند توجه است. مجموعه این عوامل سبب شده‌اند انتخاب کتاب مناسب و متناسب با نیاز زبان آموزان به مقوله‌ای جدی برای مدرسان و برنامه‌ریزان درسی در حوزه آموزش زبان فارسی به غیر بدل شود. این امر به‌ویژه در سالهای اخیر که روابط تجاری و سیاسی ایرانیان با طیف متنوع‌تری از کشورهای جهان به‌ویژه چین، روسیه و جوامع عرب زبان منطقه گسترش یافته، اهمیت بیشتری یافته است. همچنین با توجه به سرعت پیشرفت تکنولوژی و تغییرات سریع زندگی اجتماعی، محتوای کتاب‌های آموزش زبان نیز باید مدام مورد بررسی و ارزیابی قرارگیرند تا با نیازهای روزمره و واقعی زندگی هماهنگ شوند یکی از شیوه‌های مرسوم برای ارزیابی کتاب‌های درسی، تحلیل محتوایی آن‌ها با استفاده از چک-لیست/بازینه است (استافلیم^۲، ۲۰۰۰). با انتخاب کتاب مناسب تدریس با استفاده از جدیدترین یافته‌های زبان‌شناسی و معیارهای تحلیل محتوا (چک لیست/بازینه حاضر) می‌توان به بهبود و ارتقای مواد آموزشی زبان فارسی نیز کمک کرد. بنابراین ارزیابی کتاب‌های آرفا و پیدا کردن نقاط ضعف و قوت آن‌ها و تطابق آن‌ها با الگوها و معیارهای نوین ارزیابی کتاب و ارائه پیشنهادهایی جهت به روز کردن آن‌ها می‌تواند گام مهمی در جهت ارتقای کتاب‌های آرفا و نتیجتاً تسهیل گسترش زبان و فرهنگ فارسی باشد. به‌رغم وجود تعداد زیاد کتاب‌های آرفا، تعداد بسیار اندکی به تحلیل محتوایی این کتاب‌ها به‌ویژه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی (آنزف) و مقایسه آن با کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی (آفبف) پرداخته‌اند. با توجه به این خلأ و اهمیت تحلیل کتاب‌های آرفا، در این پژوهش به بررسی و تحلیل دقیق این دو مجموعه پرداخته می‌شود.

1- cunningsworth

2- stufflebeam

مجموعه کتاب‌های آنزف تألیف احسان قبول برای اولین بار در سال ۱۳۸۸ و در انتشارات احسان قبول در مشهد به چاپ رسیده و شامل پنج جلد است که جلد‌های اول و دوم کتاب به دوره آغازین، جلد‌های سوم و چهارم کتاب به دوره میانی و جلد پنجم آن مختص دوره پیشرفته است. این مجموعه کتاب چندین سال است که در مرکز آرفای دانشگاه فردوسی برای خارجیان تدریس می‌شود.

مجموعه هفت جلدی کتاب‌های آفب که جلد مقدمه و جلد (کتاب) اول تألیف فردی، زهرایی، ناطق (۱۳۹۶)؛ جلد (کتاب) دوم و سوم و چهارم، تألیف زهرایی و فردی (۱۳۹۶) و جلد (کتاب) پنجم و ششم تألیف فردی، زهرایی و مؤمنی (۱۳۹۶) است، برای آموزش زبان فارسی به طلبه‌های خارجی که در مراکز آموزش زبان و معارف اسلامی وابسته به جامعه المصطفی العالمیه تحصیل می‌کنند، نگاشته شده است.

این پژوهش به دنبال یافتن پاسخ به سؤالات زیر است:

۱. از نظر نویسندگان مقاله و مدرسان مجموعه آنزف و آفب، این کتاب‌ها به لحاظ ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازمان‌دهی کتاب در چه سطحی از کیفیت ارزیابی می‌شوند؟
۲. از نظر نویسندگان مقاله و مدرسن مجموعه آنزف و آفب، این کتاب‌ها به لحاظ توجه به مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی در چه سطحی از کیفیت ارزیابی می‌شوند؟ به کدام مهارت‌ها یا زیرمهارت‌ها بیشتر توجه شده است؟
۳. از نظر نویسندگان مقاله و مدرسان مجموعه آنزف و آفب، این کتاب‌ها به لحاظ موضوع و محتوا در چه سطحی از کیفیت ارزشیابی می‌شوند؟
۴. از نظر نویسندگان مقاله و مدرسان مجموعه آنزف و آفب، این کتاب‌ها نظر ملاحظات کلی و کاربردی در چه سطحی از کیفیت ارزیابی می‌شوند؟

۲. پیشینه پژوهش

در این بخش به برخی پژوهش‌های انجام شده در حیطه تحلیل محتوایی کتب آرفا از دیدگاه‌ها و روش‌های مختلف اشاره می‌شود.

هادی‌زاده (۱۴۰۰) بر اساس رویکرد دستور آموزشی و با استفاده از بازبینی‌ای که برای بررسی انطباق و عدم انطباق محتوا با دستور آموزشی طراحی کرده بود به تحلیل و بررسی

بخش دستور در دو مجموعه آموزش نوین زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی پرداخت. نتایج نشان داد بر اساس رویکرد دستور آموزشی، عملکرد مجموعه آموزش نوین زبان فارسی بسیار ضعیف بوده و از نمره ۱۶۸ بازبینه، حدود ۲۱ امتیاز کسب کرده در حالی که امتیاز مجموعه آموزش فارسی به فارسی حدود ۶۰ بوده است که بیانگر عملکرد بهتر این مجموعه است. بر اساس یافته‌ها، در مجموعه آموزش نوین زبان فارسی، جملات و ساختارهای کاربردی و واقعی زبان فارسی منعکس نشده‌اند و به جای تأکید بر کاربرد کلمات بر نقش نحوی آن‌ها تأکید شده، همچنین روند ارائه مطالب (ساده به دشوار) در این مجموعه مشخص نیست. در مجموعه آموزش فارسی به فارسی گرچه روند ارائه نکات دستوری به صورت پلکانی و از ساده به دشوار است و آموزش نکات دستوری به صورت ضمنی و صریح صورت گرفته اما علاوه بر این که موقعیت‌ها و کارکردهای آموزش داده شده کاربردی نیستند از تمرین‌ها و فعالیت‌های ارتباطی نیز بهره نبرده است. او در پایان برای بهبود و ارتقای کیفی کتب ازفا پیشنهاداتی از این قبیل ارائه می‌کند: انتخاب نکته‌های زبانی و متن‌های مرتبط برر اساس پیکره زبانی؛ آموزش گونه گفتاری معیار در مراحل آغازین؛ آموزش کارکردهای زبانی پیش از آموزش صورت‌های زبانی؛ چرخه‌ای بودن نکات دستوری یعنی تکرار آن‌ها در طول کتاب جهت مرور؛ استفاده از نمونه‌ها و مثال‌های بیشتر برای هر نکته دستوری؛ ارائه پیشنهادها و راهنمایی‌های لازم برای خطاهای احتمالی زبان‌آموزان و نگارش دستور بر اساس نیازهای زبان‌آموز نه شم زبانی و سلیقه فردی نویسنده.

وکیلی فرد، جنتی راد، رضایی محلاتی و میرزایی حصاریان (۱۴۰۰) با استفاده از بازبینه مایکلی (۲۰۰۵) به بررسی و تحلیل کتب مینا بر اساس نظر مدرسان پرداختند. در این پژوهش نه موضوع اصلی فهرست بازبینه یعنی محتوا، واژه‌ها و دستور، تمرین‌ها و فعالیت‌ها، جذابیت متن و ساخت فیزیکی، ویژگی‌های کلی، اطلاعات پس‌زمینه، راهنمای روش‌شناختی، تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی و بافت در این مجموعه بررسی شد. نتایج نشان داد از نظر مدرسین هر نه موضوع اصلی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند. همچنین از نقاط قوت این مجموعه به مواردی چون ساختار فیزیکی خوب، تکرار واژه‌های پر بسامد، متن‌های جذاب و دستیابی زبان‌آموزان به اهداف ارتباطی اشاره کردند و مواردی چون عدم توجه به رعایت توالی مطالب ساده به دشوار، عدم وجود تمرین‌های بهبود تفکر انتقادی، عدم استفاده از تصاویر و مناسب-

های فرهنگی و عدم توجه به جنسیت زن در محتوای کتاب را از جمله نقاط ضعف کتاب برشمردند.

ریسی مبارکه (۱۳۹۹) بر مبنای رویکرد دستور آموزشی و اصول پنج‌گانه آن یعنی محتوا، روش، شیوه ارائه، مخاطب و تمرین به تحلیل محتوایی مجموعه کتب آموزش نوین زبان فارسی پرداخته است. بر اساس نتایج پژوهش او، محتوای دستوری این مجموعه فاقد ویژگی‌های ارتباطی دستور است و آموزش قواعد دستوری پلکانی یا به عبارتی ساده به دشوار نیست و به‌ویژه در جلدهای نخستین مجموعه، حجم مطالب دستوری زیاد و دشوار است. در تدوین محتوای دستوری از هیچ روش اصولی زبان‌شناسی استفاده نشده و حتی با اصول دستورنویسی سنتی نیز فاصله دارد و شیوه ارائه آن هیچ‌یک از حالت‌های چرخه‌ای، خطی، فرایندی و ترکیبی نیست. برخلاف ادعای نویسنده مجموعه آنرف، مبنی بر مناسب بودن این مجموعه برای همه فارسی‌آموزان، استفاده زیاد از واژگان عربی نشان می‌دهد بخش عمده‌ای از مخاطبین را عرب-زبانان تشکیل می‌دهند. همچنین تصاویر کارتونی کتاب به‌ویژه در سطوح اولیه، کودکان را مخاطبین اولیه کتاب‌ها نشان می‌دهد.

رضویان و الهی پناه (۱۳۹۹) بر اساس اصول گرایس به بررسی و تحلیل کاربردشناختی مجموعه آموزش نوین زبان فارسی پرداختند. بدین منظور از ۷۶ مکالمه جلدهای یک تا پنج این مجموعه استفاده کردند تا میزان توجه به اصول گرایس و رعایت یا عدم رعایت قواعد (نقض و تخطی از قواعد، خروج یا انصراف، تعدی و تعلیق از قواعد) در این مجموعه را بررسی کنند. بر اساس نتایج، بیشترین میزان رعایت این اصول به ترتیب در کتب سطح مقدماتی، پیشرفته و میانی بود. به اعتقاد نویسندگان، رعایت بیشترین میزان قواعد (کیفیت، ارتباط و شیوه) در کتب سطح مقدماتی از نقاط قوت این کتاب است زیرا زبان‌آموزان این سطح، شناخت کم و ناکافی از سطح کاربردشناختی زبان فارسی دارند و عدم رعایت این قواعد درک زبانی آن‌ها را دچار مشکل می‌کند. بر خلاف انتظار در این سطح از اصل کمیت تخطی شده و تمرین و تکرار بیش از حد استفاده شده که نویسندگان این مقاله آن را نشان قوت و حساسیت نویسنده کتاب برای درک مطلب می‌دانند. همچنین میزان رعایت این اصول در سطح پیشرفته، مطلوب و قابل انتظار بود اما در سطح میانی نزولی و دور از انتظار بود. این سیر نزولی عدم رعایت اصول کاربردشناختی و به طبع آن عدم انسجام در آموزش مفاهیم

کاربردشناختی، یادگیری فراگیران را دچار مشکل می‌کند. در پایان نویسندگان پیشنهاد می‌کنند، با رعایت اصول گرایس و کاربردشناسی زبان در کتب آموزشی زبان زمینه مناسب برای فهم فراگیران مهیا می‌شود.

وکیلی فرد و حبیبی (۱۳۹۸) بر اساس رویکرد تکلیف محور^۱ که بر اساس آن تکالیف واحد اساسی تدریس و برنامه آموزشی محسوب می‌شوند، به تحلیل محتوایی دو جلد از کتاب‌های آموزش زبان فارسی انتشارات جامعه المصطفی پرداختند. در این پژوهش از پرسشنامه زیشنو (۲۰۱۱) استفاده شد و ۴۰ مدرس آزا و ۴۰ زبان‌آموز به سؤالات پاسخ دادند. نتایج نشان داد که به مهارت گفتاری توجه بسیار کمی شده درحالی‌که به تکالیف زیرمهارت دستور بیش از حد نیاز توجه شده است و در نهایت اصول طراحی درسی بر مبنای رویکرد تکلیف محور در حد متوسط است و با حالت مطلوب فاصله دارد.

کاظمی نهاد (۱۳۹۶) با استفاده از الگوی نیشن و مک آلیستر (۲۰۱۰) که شامل ۲۰ اصل کلیدی برای آموزش زبان دوم است و با تمرکز بر اصل گزینش و تحلیل محتوا که دربرگیرنده دو اصل بسامد و پردازش پذیری است به تحلیل مجموعه آموزشی آزوف (صفا مقدم، ۱۳۸۶) پرداخته است. برای تحلیل این مجموعه بر اساس اصل بسامد تعداد واژه‌های آن با ۱۰۰۰ واژه پرسامد از ۵ پیکره زبانی مقایسه شد و مشخص شد که تنها ۲۰ تا ۲۴ درصد از واژه‌های پرسامد در این کتاب‌ها استفاده شده است. برای ارزیابی میزان پردازش پذیری نیز از الگوی رده شناسی تکلیف نونان (۱۹۹۹) استفاده شد و نتایج نشان داد که در همه کتاب‌ها بسامد تکالیف آموزشی سطح ۱ (ادراکی) که ساده‌ترین تکالیف هستند، بالاست و تقریباً از تکالیف سطح ۳ (تعاملی) استفاده نشده است. در نتیجه غفلت از دو اصل بسامد و پردازش پذیری فراگیران صرفاً توانش زبانی کسب می‌کنند اما قادر نیستند زبان را در موقعیت‌های واقعی به کار برند.

امانی ملکوتی (۱۳۸۹) با استفاده از تلفیق الگوهای تاکر (۱۹۷۵)، خیبری (۱۳۷۸) و ذوالفقاری (۱۳۸۳) به ارزیابی متون درسی آموزش زبان فارسی پرداخته است. او در این پژوهش ۷ جلد از کتاب‌های کانون زبان ایران (۳ جلد کتاب واژه‌آموزی زبا فارسی در سطح مقدماتی، متوسط و پیشرفته، مجموعه دو جلدی کتاب خواندن سطح مقدماتی و متوسط و کتاب تندآموز زبان فارسی و کتاب مولوی سطح مقدماتی) را به روش تحلیل محتوا بررسی و نقد کرد. نتایج

نشان داد با اینکه معمولاً کتاب‌های آموزش زبان فارسی با رویکرد دستورمحور تدوین شده‌اند در مجموعه کتاب‌های کانون زبان این قالب شکسته شده و کتاب‌ها بر اساس مهارت‌ها تدوین شده‌اند. از میان کتب بررسی شده کتاب تندآموز زبان فارسی به الگوی معیار پژوهش نزدیک‌تر بود.

شاهدی (۱۳۸۰) براساس الگوی خیبری (۱۳۷۸) که از الگوی تاکر (۱۹۷۵) اقتباس شده به بررسی و تعبیه ساز و کار تحلیل متن برای متن‌های زبان فارسی برای خارجیان به تحلیل محتوایی مجموعه "فارسی در ۷۰ درس" تألیف بشیری (۱۹۷۵) که در ایالات متحده منتشر شده، پرداخته و آن‌ها را با کتاب‌های آرفای ثمره مقایسه کرده است. نتایج نشان داد این مجموعه نیز در قالب روش دستور-ترجمه نگاشته شده و به مهارت‌های زبانی توجه نشده است؛ همچنین نحوه و میزان ارائه واژگان و آموزش تلفظ با سطح زبان آموز همخوانی ندارد و مطالب درسی بیش از حد نیاز در تمام طول کتاب تکرار شده‌اند و شکاف قابل ملاحظه‌ای بین دو مجموعه مذکور و مدل ایده‌آل بازبینی ارزیابی در این پژوهش مشهود است.

خیبری (۱۳۷۸) بر اساس الگوی تاکر (۱۹۷۵) و با اعمال تغییراتی برای سنجش مهارت‌های چهارگانه زبانی در این الگو، بازبینی جدیدی برای ارزیابی کتب آرفا ارائه داد و بعد از این‌که توسط ۵ تن از اساتید حوزه آموزش زبان ارزیابی صورتی شد به صورت بازبینی‌ای با ۹ مقوله تلفظ، دستور، واژگان و متن، خواندن، شنیدن، صحبت کردن، نوشتن، خصوصیات عمومی و عرضه داشت مطالب در ۳۱ زیرمقوله ارائه کرد و سپس بر اساس آن به تحلیل محتوایی برخی کتب آرفا پرداخت. نتایج کار وی ضمن ارائه الگویی برای ارزیابی مناسب کتب نشان داد که این کتاب‌ها با معیارهای ایده‌آل بازبینی محقق ساخته فاصله زیادی دارد و تنها معیارهای مرتبط با مقوله دستور این بازبینی رعایت شده‌اند که بیانگر تأکید این کتب بر بخش دستور زبان بوده است که شیوه سنتی در آموزش زبان محسوب می‌شود. گرچه یکی از اهداف ذکر شده در این کتاب‌ها توانایی برقراری ارتباط است اما به مهارت‌های زبانی مانند مهارت گفتاری و ایفای نقش و مشارکت فعال زبان‌آموزان برای تقویت جنبه ارتباطی زبان کمترین توجه مبذول شده است.

همچنین هادی‌زاده (۱۳۹۶)، ریسی و فشارکی (۱۳۹۴)، سلطان احمدی (۱۳۹۴)، صحرائی و شهباز (۱۳۹۱)، جعفرزاده (۱۳۸۱) و استاذزاده (۱۳۷۸) و غیره به بررسی و تحلیل برخی

کتب آرفا پرداختند. اما با وجود تحلیل کتب آرفا بر اساس الگوها و شیوه‌های مختلف، پژوهش‌های اندکی به تحلیل کتاب‌های آرفا با استفاده از بازبینه اعتبارسنجی شده پرداخته‌اند. افزون بر این همان‌گونه که اشاره شد به دلیل سرعت پیشرفت تکنولوژی و تغییرات زندگی اجتماعی، تغییرات زبانی نیز اجتناب ناپذیرند بنابراین کتاب‌های آموزش زبان نیز مدام باید مورد بازبینی قرارگیرند تا با نیازهای زندگی روزمره فراگیران همسو شوند. در ادامه به چگونگی انجام پژوهش و نتایج حاصل از آن پرداخته می‌شود.

۳. روش‌شناسی

این پژوهش بعد از اعتبارسنجی یک بازبینه ترکیبی تحلیل محتوا (مقدار میانگین واریانس استخراج‌شده هر سازه بیش از ۰.۴، مقدار پایایی مرکب بین ۰.۵ و ۱ و مقدار آلفای کرونباخ بیش از ۰.۷) که گویه‌های آن برگرفته از بیش از ۴۰ بازبینه انگلیسی و فارسی است (کانینگزورث، ۱۹۹۵؛ اور، ۱۹۹۶؛ الیس، ۱۹۹۷؛ لیتل جان، ۱۹۹۸؛ بیرد، ۲۰۰۱؛ لیتز، ۲۰۰۵؛ مایکلی، ۲۰۰۵؛ روسو و الیوت، ۲۰۰۶؛ رزمجو، ۲۰۱۰؛ موکاندان، حاجی محمدی و نیمه چی سالم، ۲۰۱۱؛ عبدالوهاب، ۲۰۱۳؛ دمیر و ارتاش، ۲۰۱۴؛ خیبری، ۱۳۷۸) به بررسی و تحلیل مجموعه آنزف و آفبف و مقایسه آن‌ها پرداخته است. این بازبینه در قالب ۸۵ سؤال و در چهار مقوله کلی ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازمان‌دهی کتاب؛ مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی؛ موضوع و محتوا و ملاحظات کلی و کاربردی اساس و مبنای پژوهش حاضر است. همزمان با تحلیل کیفی کتاب‌ها، بازبینه اعتبارسنجی شده در اختیار مدرسین آرفای مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد و مدرسین آرفای جامعه‌المصطفی و مکتب نرجس مشهد قرار گرفت تا به آن‌ها پاسخ دهند سپس نتایج تحلیل آماری شدند.

۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش کتاب‌های مذکور بر اساس سؤالات چهار مقوله کلی ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازمان‌دهی کتاب؛ مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی؛ موضوع و محتوا و ملاحظات کلی و کاربردی تحلیل و با هم مقایسه شده‌اند و نتایج آماری هر بخش نیز ارائه شده است.

۴-۱ ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازمان‌دهی کتاب

یکی از معیارهای مهم در ارزیابی کتاب‌های درسی توجه به ویژگی‌های فیزیکی کتاب و نحوه طراحی صفحات و سازمان‌دهی مطالب آن‌ها است که نباید مورد غفلت واقع شود. در جلد اول و دوم مجموعه آنزف علاوه بر این‌که برخی از تصاویر استفاده‌شده، گویای متن نیستند از طراحی صفحات و تصاویر کتاب نیز این‌گونه برداشت می‌شود که مخاطبان آن کودکان هستند (مهرآوران و ناطق، ۱۳۹۴). در جلد سوم، اکثر تصاویر کتاب با کیفیت قابل قبول منتشر شده و واضح هستند گرچه تصاویر بدون کیفیت یا بی‌ارتباط با موضوعات نیز به چشم می‌خورند. در جلد چهارم و پنجم کیفیت تصاویر قابل قبول‌تر به نظر می‌رسند اما کافی نیستند. تصاویر استفاده شده در جلد‌های مقدمه تا چهارم مجموعه آفبف نسبت به تصاویر مجموعه آنزف از کیفیت بالاتری برخوردارند و برای درک بهتر متون و مطالب، از عکس‌ها و جدول‌های کافی استفاده شده است گرچه این کیفیت در جلد‌های پایانی این مجموعه (پنجم و ششم) افت می‌کند. هر دو مجموعه از کاغذ سفید و باکیفیت استفاده کرده و فایل صوتی دارند. مجموعه آنزف، کتاب کار و کتاب راهنمای معلم ندارد اما آفبف، کتاب کار و کتاب راهنمای معلم دارد. سازمان‌دهی موضوع و محتوا در مجموعه آنزف گرچه ایراداتی اساسی دارد اما نسبت به مجموعه آفبف بهتر انجام شده زیرا مجموعه آفبف فاقد بخش‌های گفتاری و شنیداری است و تنها بر اساس متون کتاب، نمی‌توان گفت موضوع و محتوا به‌خوبی سازمان‌دهی شده است یا خیر. در مجموعه آنزف نمی‌توان بین موضوع هر درس و محتوا ارتباطی پیدا کرد زیرا بعد از عنوان درس، لیستی از واژگان ارائه شده و سپس این واژگان در جملاتی به کاررفته‌اند که هیچ ارتباط و پیوستگی میان آن‌ها وجود ندارد و این در حالی است که عنوان یا موضوع درس، نقش به‌سزایی در حفظ علاقه و انگیزه فراگیر دارند و نوعی ارتباط بین بخش‌های مختلف کتاب برقرار می‌کند (کانینگز ورت، ۱۹۹۵). در جلد‌های اول، چهارم و پنجم، کتاب بر اساس موضوع و محتوا به‌خوبی سازمان‌دهی نشده است زیرا موضوع و محتوای بخش‌های مختلف هر درس مانند متن و بخش گفت‌وگو و بخش شنیداری ربطی به هم ندارند، به‌عبارتی به سختی می‌توان موضوع یا محتوای خاصی برای کل یک درس قائل شد. اما در جلد‌های دوم و سوم سازمان‌دهی موضوع و محتوا بهتر انجام شده و بین بخش‌های مختلف گفتاری و شنیداری و خواندن نوعی پیوستگی موضوع و محتوا دیده می‌شود. به‌عنوان نمونه در

جلد دوم، موضوع درس اول که در مورد شستن دست‌ها قبل از غذا است، محتوای آن در بخش متن و گفت‌وگو نیز در مورد سلامتی و بدن است و در کل درس به‌ویژه تمرین‌ها نیز محتوا، مرتبط با موضوع دیده می‌شود. مجموعه آنزف دارای خلاصه و تمرین‌های مروری است در حالی که مجموعه آفبف فاقد این بخش ضروری است. مجموعه آنزف، دارای فهرست واژگانی است و نشان می‌دهد هر واژه کجا معرفی شده است اما تنها جلد چهارم مجموعه آفبف دارای این بخش مهم است. با توجه به ویژگی‌های ذکر شده به سؤال اول پژوهش پاسخ داده می‌شود:

۱. از نظر نویسندگان مقاله و مدرسین مجموعه آنزف و آفبف، این کتاب‌ها به لحاظ ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازمان‌دهی کتاب در چه سطحی از کیفیت ارزیابی می‌شوند؟
به‌طور کلی در خصوص ویژگی‌های مقوله اول، هر دو مجموعه نسبتاً خوب عمل کرده‌اند اما با توجه به آنچه ذکر شد مجموعه آنزف بهتر از مجموعه آفبف عمل کرده است. تحلیل کمی پاسخ‌های مدرسین نیز نشان داد تعداد قابل توجهی، به لحاظ ویژگی‌های مقوله اول کتاب‌های آنزف را در سطح خوب (حدود ۳۵ درصد) و خیلی خوب (حدود ۲۳ درصد) و کتب آفبف را در سطح خوب (۳۸ درصد) و خیلی خوب (۲۳ درصد) ارزیابی کرده‌اند؛ به عبارت دیگر مجموعه کتاب‌های آنزف و آفبف به لحاظ ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازمان‌دهی کتاب در سطح مناسبی ارزیابی می‌شوند.

۴-۲ مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی

چهار مهارت گفتاری، شنیداری، نوشتاری و خوانداری بخش‌های اصلی آموزش زبان هستند. بنابراین باید «بررسی کنیم که آیا کتاب درسی به اندازه کافی به هر چهار مهارت پرداخته است و آیا سطح و اهداف کلی کتاب در نظر گرفته شده‌اند و آیا بین مهارت‌ها توازن و تعادل مناسب وجود دارد؟» (کانینگز ورت، ۱۹۹۵، ص. ۶۴). در ادامه این بخش هر یک از این مهارت‌ها به همراه زیرمهارت دستور، واژگان و تلفظ در این دو مجموعه مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرند و در هر بخش به‌طور جداگانه به سؤال زیر پاسخ داده می‌شود:

۲. از نظر نویسندگان مقاله و مدرسین مجموعه آنزف و آفبف، این کتاب‌ها به لحاظ توجه به مهارت‌ها (گفتاری، شنیداری، خوانداری، نوشتاری) و زیرمهارت‌های زبانی (واژگان، دستور، تلفظ) در چه سطحی از کیفیت ارزیابی می‌شوند؟

۴-۲-۱ مهارت گفتاری

مهارت گفتاری ابزار برقراری ارتباط و تعامل با دیگران است. ضیاء حسینی (۲۰۰۹) مهارت گفتاری را یک مهارت تعاملی و رابطه اجتماعی با دیگران می‌داند. برای تقویت مهارت گفتاری معمولاً از فعالیت‌های مختلفی مانند گفت‌وگوی تک نفره و دونفره، گروهی و ایفای نقش استفاده می‌شود (کانینگزورث، ۱۹۹۵). جز جلد مقدمه و اول مجموعه آفیف، بقیه جلد‌های این مجموعه فاقد بخش گفت‌وگو یا تمرین گفت‌وگو هستند. در این دو جلد نیز هیچ یک از گفت‌وگوها در کتاب نوشته نشده‌اند و هر درس با تصویری آغاز شده است که مدرس و فراگیر باید با توجه به آن گفت‌وگو کنند و موضوع آن‌ها در مورد احوال‌پرسی و پرسیدن نام فراگیر و اسم کشور است و موضوع دیگری را دربر ندارد. گرچه این بخش‌ها مرتبط با بافت اصیل و طبیعی زبان و در جهت آغاز یک ارتباط معنادار هستند اما بسیار محدودتر و ناکافی‌تر از آن هستند که بتوانند مهارت گفتاری را در فراگیران تقویت کنند بنابراین مهارت گفتاری در این مجموعه در حد خیلی ضعیف ارزیابی می‌شود که همراستا با نتایج تحلیل آمار توصیفی است. تحلیل پاسخ‌های مدرسین این مجموعه نیز نشان داد ۵۷ درصد سطح مهارت گفتاری کتاب را خیلی ضعیف و ۱۹ درصد نیز در سطح ضعیف ارزیابی کرده‌اند.

در مجموعه آنزف نیز تمامی معیارهای مهارت گفتاری رعایت نشده‌اند و نقاط ضعفی اساسی در ارائه این مهارت به چشم می‌خورند. در جلد اول این مجموعه، تمرین‌های گفتاری شامل پر کردن یک گفت‌وگوی ناقص است و عملاً هیچ گفتاری اتفاق نمی‌افتد. در دیگر جلد‌های این مجموعه نیز بخش قابل توجهی از فعالیت‌های ارائه شده، تک نفره هستند که فراگیر باید به سؤالی در ارتباط با ضرب‌المثل یا شعری از کتبی چون بوستان و مثنوی و غیره صحبت کند که موضوعاتی متناسب با نیازهای فراگیر و در جهت برقراری یک ارتباط معنادار نیستند و او را برای موقعیت‌های پیش‌رو در جامعه زبان مقصد آماده نمی‌کنند. با این وجود بخش‌های گفتاری کتاب کاربردی و مرتبط با بافت اصیل و طبیعی زبان هستند اما نمی‌توان گفت به صورت برش‌هایی از گفت‌وگوهای دنیای واقعی استفاده شده‌اند زیرا فارسی گفتاری با فارسی نوشتاری تفاوت‌های زیادی دارد که (جز در جلد پنجم) همه آن‌ها رعایت نشده‌اند و در اصل ترکیبی از زبان نوشتاری و گفتاری هستند که بیش‌تر باعث سردرگمی زبان‌آموز می‌شود. به‌طور کلی در این مجموعه، موقعیت‌ها و موضوعات گفتاری که فراگیر با آن‌ها آشنا می‌-

شود کافی نیست و تمرین‌های گفتاری ارائه شده نیز جواب‌گوی نیازهای فراگیر برای برقراری یک ارتباط مؤثر نیستند. استفاده از کتاب‌های فارسی بیاموزیم در کنار این مجموعه برای تقویت مهارت گفتاری زبان‌آموزان خود دلیلی بر این ادعاست. به این دلایل مهارت گفتاری در مجموعه آنزف در حد نسبتاً ضعیف ارزیابی می‌شود. تحلیل آمار توصیفی این بخش نشان داد ۵۱ درصد مدرسین مهارت گفتاری این مجموعه را در حد متوسط و ۲۸ درصد در حد خوب ارزیابی کرده‌اند. به عبارت دیگر این کتاب‌ها دارای مهارت گفتاری نسبتاً مناسبی هستند اما تا حالت ایده‌آل فاصله دارند. در مقایسه این دو مجموعه کتاب، برتری مجموعه آنزف، در زمینه مهارت گفتاری کاملاً واضح و روشن است.

۴-۲-۲ مهارت شنیداری

«شنیدن به معنای دریافت اطلاعات از طریق گوش است» (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵، ص. ۵۳)؛ مهارت شنیداری به‌ویژه وقتی «شنیدن بخشی از گفت‌وگو است» (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵، ص. ۵۴) اهمیت به‌سزایی در برقراری و حفظ ارتباط و به‌طور کلی در یادگیری زبان دارد. در مجموعه آفب، هیچ بخشی به مهارت شنیداری اختصاص نیافته است و تحلیل آمار توصیفی پاسخ‌های مدرسین این مجموعه نیز نشان داد حدود ۷۴ درصد مدرسین، مهارت شنیداری این مجموعه را در سطح خیلی ضعیف و ضعیف ارزیابی کرده‌اند. مجموعه آنزف نیز در این زمینه ایراداتی اساسی دارد. اول این که هیچ بخشی با عنوان مهارت شنیداری در این مجموعه به چشم نمی‌خورد و بخشی که به این مهارت پرداخته، تمرینی بعد از بخش گفت‌وگو است که از فراگیر خواسته گفت‌وگو را از سی‌دی بشنود و بنویسد که هدف آن فقط پیاده‌سازی متن است که در آموزش‌های نوین، تکنیکی نادرست به حساب می‌آید. البته تمرین‌های شنیداری نیز وجود دارند که به‌صورت چهار گزینه‌ای هستند و یا پاسخ‌شان کوتاه است، اما تعدادشان بسیار کم‌تر است. همچنین بخش قابل توجهی از مواد شنیداری ضبط‌شده (جز جلد پنجم)، نزدیک به کاربرد واقعی زبان نیستند یعنی ما نمونه مشابه این مواد شنیداری را در دنیای واقعی داریم اما در همه جمله‌ها از صورت گفتاری استفاده نشده و صورت رسمی و غیررسمی کلمات درهم آمیخته شده است. افزون بر این موارد، مواد شنیداری حالت طبیعی گفت‌وگو در دنیای واقعی را ندارند چون در یک محیط ساکت و آرام و در حلاء ضبط شده‌اند و علاوه بر استفاده از مکث‌های طولانی و بی‌جا، بسیار تصنعی ادا می‌شوند و گاهی نیز بین تصویر استفاده شده و

صدای سخن‌گو همخوانی وجود ندارد (تصویر زن و صدای مرد) که همه این موارد سبب کاهش جذابیت بخش شنیداری برای فراگیر می‌شوند. در بخش‌های دیگری از کتاب نیز مانند بخش خوانداری و تمریناتی که خواسته حکایتی را از سی‌دی بشنوند و بنویسند نیز تمرین شنیداری ارائه شده است که جملات آن‌ها به شکل گفتاری ارائه نمی‌شوند. همچنین در مجموعه آنزف، مواد شنیداری ضبط شده دربردارنده موضوعات مختلف و در بافت‌های مختلف نیستند بدین دلیل که بخش زیادی از مواد شنیداری به بیان داستان و حکایت و یا سؤالاتی از متن بخش خواندن استفاده شده در کتاب پرداخته‌اند. به‌طور کلی عمل‌کرد این مجموعه در ارائه مهارت شنیداری نسبتاً ضعیف ارزیابی می‌شود و استفاده از بخش‌های شنیداری کتاب‌های فارسی بیاموزیم در کنار این مجموعه خود دلیلی بر این مدعاست. بر اساس تحلیل‌های بخش آمار توصیفی، ۴۴ درصد مدرسین مهارت شنیداری را در حد متوسط و ۳۵ درصد نیز در حد خوب ارزیابی کرده بودند که نشان می‌دهد مهارت شنیداری این مجموعه نسبتاً مناسب است اما تا حالت ایده‌آل فاصله دارد.

۴-۲-۳ مهارت نوشتاری

مهارت نوشتاری، ابزاری برای یادگیری زبان در سطوح مقدماتی و انتقال پیام و برقراری ارتباط در سطوح پیشرفته است و این دو جنبه مهارت نوشتاری باید مورد توجه قرار گیرند، گرچه ممکن است مهارت نوشتاری جزء اهداف همه دروس آموزش زبان نباشند (چستین، ۱۹۸۸). در مجموعه آفبف، بخش مجزایی به مهارت نوشتاری اختصاص نیافته و تنها در قالب تمرین‌های محدود دستوری به آن توجه شده است و نتایج تحلیل آمار توصیفی نیز سطح این مهارت را در این مجموعه، ۸۰ درصد ضعیف و خیلی ضعیف ارزیابی کرده‌اند. در مجموعه آنزف، بخشی با عنوان مهارت نوشتاری وجود ندارد، اما معمولاً یک یا دو تمرین پایانی هر درس به مهارت نوشتاری پرداخته‌اند. در این مجموعه به گونه‌های مختلف نوشتاری و انواع تمرین‌های کاربردی نوشتار مانند نحوه نوشتن گزارش و نامه رسمی و غیر رسمی اشاره شده و اثری هم از آموزش علائم سجاوندی یا حروف ربط و غیره به چشم نمی‌خورد و آموزش اصولی نوشتار یعنی بندنویسی و نوشتن متن در چند پاراگراف آغازین، توضیحی و جمع‌بندی؛ خلاصه‌نویسی یا تلخیص و یادداشت‌برداری در جلد پایانی این مجموعه انجام شده است که می‌بایست از جلدهای نخستین این مجموعه آغاز می‌شد. هیچ اثری از تشویق

فراگیران به بازبینی و اصلاح نوشته دیده نمی‌شود؛ همچنین تنوعی در تمرین‌ها به چشم نمی‌خورد و بخش قابل توجهی از تمرین نوشتاری کتاب از نوع تمرین نوشتاری آزاد هستند اما این تکالیف نوشتاری آزاد، نمی‌توانند فرصت‌های آزاد نوشتاری را افزایش دهند زیرا نوشتار آزاد آخرین مرحله آموزش نوشتار است که در آن فراگیران الگوهایی را که یاد گرفته‌اند برای نوشتن مقاله، نامه و غیره استفاده می‌کنند و پیش از این مرحله فراگیر باید مراحل آشناسازی (فراگیر با واژگان و دستور خاص آشنا می‌شود)؛ نوشتار کنترل شده (فراگیران الگوهای ثابتی را دست‌کاری می‌کنند)؛ نوشتار راهنمایی شده (فراگیران متن‌های مدل را تقلید می‌کنند) را گذرانده باشند (هایلند، ۲۰۰۳) و این در حالی است که فراگیران هنوز با الگوهای نوشتاری آشنا نشده‌اند. به‌طور کلی مهارت نوشتاری در مجموعه آنزف، در حد نسبتاً ضعیف ارزیابی می‌شود و اختصاص ساعاتی به تدریس این مهارت با استفاده از جزواتی که توسط برخی مدرسین این مجموعه گردآوری شده دلیلی بر ناکارآمدی مهارت نوشتاری این مجموعه است. نتایج تحلیل آمار توصیفی نیز این مهارت را در حد ۳۷ درصد ضعیف و ۲۷ درصد متوسط ارزیابی کرده‌اند به عبارتی مدرسین، مهارت نوشتاری مجموعه آنزف را نسبتاً ضعیف ارزیابی کرده‌اند.

۴-۲-۴ مهارت خوانداری

«مهارت خوانداری یک مهارت دریافتی است که در آن خواننده پیامی را از یک نویسنده دریافت می‌کند» (چستین، ۱۹۸۸، ص ۲۱۶). این مهارت دو هدف عمده را دنبال می‌کند: ۱- فراگیر بتواند متنی را بلند بخواند تا از درست خواندن و تلفظش مطمئن شویم، ۲- فراگیر متنی را بخواند و آن را کاملاً درک کند. هدف اول یعنی درست خوانی باید به سطوح مقدماتی آموزش زبان محدود شود، بنابراین هدف اصلی از مهارت خوانداری درک متن یا معنا است (چستین، ۱۹۸۸، صص ۲۱۶-۲۱۷). بخش قابل توجهی از متون انتخاب شده جلد‌های دوم تا چهارم مجموعه آفبف، به‌روز، متنوع و حاوی اطلاعات اجتماعی و فرهنگی جامعه ایرانی هستند که بخش‌های واقعی و کاربردی زبان بوده و فراگیر را تشویق به خواندن می‌کنند. در حالی که بخش زیادی از متون مجموعه آنزف، فاقد این ویژگی‌های مهم هستند و در غالب موارد از متون ادبی نویسندگان ایرانی در این بخش استفاده شده است. در مجموعه آنزف، فعالیت‌های درک مطلب علاوه بر این که در ترکیب با مهارت‌های دیگر به‌کار رفته‌اند و در

بهبود درک مطلب و توانمندسازی فراگیر نقش مهمی ایفا می‌کنند، تفکر انتقادی فراگیران را نیز ارتقا می‌دهند زیرا اغلب دارای تمرینی هستند که پاسخش در متن نیست و خواننده باید با تفکر و تحلیل متن به آن پاسخ دهد، اما مجموعه آفبف، فاقد این ویژگی‌ها هستند. هر دو جلد برای بهبود درک مطلب از راهبردهایی مانند دادن اطلاعات پیش زمینه و یا سؤالات قبل از خواندن، پیدا کردن ایده اصلی متن و کلید واژه و غیره استفاده نکرده و تنها از تصاویر واضح و مرتبط با موضوع استفاده کرده‌اند. برای بررسی متناسب بودن طول متون انتخابی، از جدول سطح واژگانی برای خواندن فشرده در سطوح مختلف بر اساس پژوهش اسمیت و ترنر (۲۰۱۶) استفاده شد که بر اساس آن تعداد واژگان متن سطح مقدماتی اول صفر تا ۶۵۰ واژه؛ سطح مقدماتی دوم بین ۲۳۰ تا ۹۳۰ واژه؛ سطح میانی اول بین ۴۲۰ تا ۱۰۷۰ واژه؛ سطح میانی دوم بین ۵۱۰ تا ۱۱۵۰ واژه و سطح پیشرفته بین ۶۳۰ تا ۱۲۸۰ واژه است. در بیشتر متون هر دو مجموعه تعداد واژگان استفاده شده با تعداد واژگان مورد انتظار هر سطح فاصله دارد و کمتر از سطح مورد انتظار است به‌عنوان نمونه متون جلد دوم مجموعه آنزف حدود ۱۲۵ تا ۳۲۰ واژه دارد که با توجه با واژگان مورد انتظار سطح مقدماتی دوم فاصله زیادی دارد. با توجه به معیارهای مذکور، مهارت خواننداری در مجموعه آنزف در حد نسبتاً خوب و در مجموعه آفبف در حد متوسط ارزیابی می‌شود. نتایج آمار توصیفی نیز مهارت خواننداری در مجموعه آنزف را در حد متوسط (۴۲ درصد) و خوب (۳۱ درصد) و مجموعه آفبف را در حد متوسط (۲۸ درصد) و خوب (۳۸ درصد) ارزیابی کرده است به‌عبارتی مدرسین مهارت خواننداری هر دو مجموعه را در حد نسبتاً خوب/مناسب ارزیابی کرده‌اند.

۴-۲-۵ زیرمهارت واژگان

امروزه یادگیری واژه همانند بخش دستوری مورد توجه قرار گرفته است و کتاب‌های آموزش زبان، توجه زیادی به واژه دارند (ضیاءحسینی، ۱۳۸۵). در این بخش به بررسی واژگان و فعالیت‌های آن در دو مجموعه مذکور پرداخته می‌شود.

در آموزش یک کتاب درسی در یک دوره آموزشی ۱۲۰-۱۴۰ ساعته، انتظار می‌رود حداقل هزار واژه آموزش داده شود (کانینگزورث، ۱۹۹۵، ص. ۳۸). در جلد اول و دوم مجموعه آنزف، در هر درس بین ۳۱ تا ۴۳ واژه جدید معرفی شده که با توجه به ساعات این دوره آموزشی، ۴۰ تا ۵۰ ساعت، می‌توان گفت تعداد واژگان جدید هر درس متناسب با سطح دانش‌زبانی

فراگیران است اما در جلدهای سوم و چهارم این تعداد به حدود ۸۵ تا ۱۱۹ واژه جدید می‌رسد که تعداد قابل ملاحظه‌ای است و فراتر از سطح دانش زبانی فراگیر به نظر می‌رسد. در جلدهای آغازین مجموعه آفبف در هر درس ۳۳ تا ۷۰ واژه و در جلدهای بعدی حدود ۲۱ تا ۴۰ واژه در هر درس آموزش داده شده که با توجه به ساعات تدریس آن یعنی ۲۰ جلسه صد دقیقه‌ای (۳۳ ساعت) و بر اساس نظر کاینگزورث (۱۹۹۵) فراتر از سطح دانش زبانی فراگیران به نظر می‌رسد. در جلدهای مقدمه و اول مجموعه آفبف، آموزش واژگان نه بر اساس سختی و آسانی واژه‌هاست و نه بر مبنای شبکه واژگانی که به آن تعلق دارد بلکه بر اساس حروف الفباست که در این جلدها و جلد دوم با استفاده از تصاویر واضح آموزش داده شده و در بخش گوش کنید و بخوانید در سطح جمله به کاررفته‌اند. در جلدهای سوم، چهارم، پنجم و ششم این مجموعه، از روش توضیح معنی واژه یا هم‌معنای آن استفاده شده و در قالب دو جمله ارائه شده‌اند و به جز متن در موقعیت‌ها و بافت‌های دیگر استفاده نشده‌اند. اما در مجموعه آنزف، واژگان جدید تنها لیست شده، سپس در قالب جملاتی به کار رفته‌اند. مجموعه آفبف، فاقد تمرین واژگانی است و صرف ارائه واژگان نمی‌تواند آن‌ها را در ذهن زبان‌آموز تثبیت یا تقویت کند اما مجموعه آنزف، دارای این بخش است و یکی از تمرین‌های واژگانی خوب این مجموعه، تمرینی است که زیرمهارت واژگان را با مهارت گفتاری ترکیب می‌کند که می‌تواند آن‌ها را در ذهن فراگیر تثبیت و تقویت کند. در مجموعه آنزف، واژه‌های جدید در قسمت پایانی در بخش فرهنگ کتاب، آوانویسی شده‌اند و معنای آن‌ها به دو زبان انگلیسی و عربی ارائه شده‌اند. ارائه واژگان بر اساس ترتیب حروف الفبا است و مشخص شده هر واژه به کدام درس تعلق دارد. این بخش علاوه بر کمک به درک معنای واژه، به تلفظ راحت آن کمک می‌کند، اما مجموعه آفبف، فاقد این بخش کاربردی است. به‌طور کلی در این دو مجموعه، بسیاری از واژه‌های جدید در بافت‌ها و موقعیت‌های مختلف قرار نگرفته‌اند زیرا حجم زیادی از واژه‌ها در هر درس معرفی می‌شوند که استفاده همه آن‌ها در بافت‌های مختلف غیرممکن به نظر می‌رسد. به‌طور کلی با توجه به موارد ذکر شده زیر مهارت واژگان در مجموعه آنزف در حد متوسط و در مجموعه آفبف در حد ضعیف ارزیابی می‌شود. نتایج تحلیل آمار توصیفی مجموعه آنزف، زیرمهارت واژگان را (۴۱ درصد) در حد متوسط و (۳۱ درصد) و خوب ارزیابی کردند که به عبارتی در سطح نسبتاً خوب قرار می‌گیرد. نتایج تحلیل آمار توصیفی مجموعه

آبف نیز واژگان را (۴۳ درصد) در حد ضعیف و (۳۱ درصد) متوسط ارزیابی کرده‌اند به عبارتی از نظر مدرسین، زیرمهارت واژگان در مجموعه آبف در حد نسبتاً ضعیف ارزیابی می‌شوند.

۴-۲-۶ زیرمهارت دستور

یکی دیگر از بخش‌های مهم در آموزش زبان، دستور زبان است که فراگیران با قرار دادن واژگان در قالب آن قادر به تولید جمله و برقراری ارتباط می‌شوند. کارکرد اولیه بخش زیادی از ساختارهای دستوری ارائه شده در هر دو مجموعه برقراری ارتباط و تعامل با دیگران است و کارکرد اولیه برخی ساختارهای دستوری در هر دو مجموعه، درک متون ادبی و شعر است. در هر دو مجموعه، ساختارهای جدید دستوری به‌طور نظام‌مند و تقریباً به‌صورت پلکانی (ساده به دشوار) آموزش داده شده اما در بافت معنادار ارائه نشده‌اند. جلد‌های چهارم، پنجم و ششم مجموعه آبف، فاقد تمرین دستوری هستند در حالی که تمام جلد‌های مجموعه آنزف، دارای این بخش هستند. در مجموعه آنزف، تمام نکات دستوری جهت مرور در بخش خلاصه درس تکرار شده‌اند؛ علاوه بر این، ساختارهای دستوری در درس‌های بعدی در بخش‌های مختلف مانند بخش متن و گفت‌وگو و تمرین‌ها به‌کاررفته‌اند که به تثبیت کارکرد این ساختارها در ذهن فراگیر کمک می‌کند؛ در حالی که در مجموعه آبف، تنها در بخش متن، برخی ساختارهای دستوری درس‌های گذشته به‌کار رفته‌اند. با توجه به ویژگی‌های ذکر شده زیرمهارت دستور در مجموعه آنزف در حد نسبتاً خوب و در مجموعه آبف در حد متوسط ارزیابی می‌شود. بر اساس نتایج تحلیل آمار توصیفی، از نظر اغلب مدرسین کتب آنزف، زیرمهارت دستوری در این کتب در حد خوب (حدود ۴۹ درصد) و متوسط (۲۹ درصد) یا به‌عبارتی نسبتاً خوب ارزیابی شد. از نظر اغلب مدرسین مجموعه آبف، زیرمهارت دستوری در این کتب در حد ضعیف (۴۵ درصد) و از نظر برخی نیز در حد متوسط (۲۵ درصد) بوده است. به عبارت دیگر از نظر مدرسین آبف، این کتب دارای زیرمهارت دستوری نسبتاً ضعیفی بوده‌اند.

۴-۲-۶ زیرمهارت تلفظ

در مجموعه آبف، هیچ بخش به تلفظ اختصاص نیافته که خلاء بزرگی در فرایند آموزش به وجود می‌آورد اما از نظر اغلب مدرسین کتب آبف (حدود ۳۷ درصد) زیرمهارت تلفظ در

این کتب به طور میانگین در حد متوسط بوده است برخی نیز آن را در حد خوب (۲۳ درصد) ارزیابی کرده‌اند. درصد قابل توجهی (۴۰ درصد) از افراد نیز کیفیت زیرمهارت تلفظ را در این مجموعه در حد ضعیف و خیلی ضعیف برآورد کرده‌اند. به عبارت دیگر از نظر مدرسین، این مجموعه کتاب دارای زیرمهارت تلفظ نسبتاً ضعیفی بوده‌اند. در حالی که در مجموعه آنزف به خوبی این زیرمهارت توجه شده و بخشی به تلفظ اختصاص دارد و یک لوح فشرده همراه جلد‌های این مجموعه است که حاوی فایل‌های صوتی مناسب جهت تمرین تلفظ هستند. این مجموعه علاوه بر آموزش آهنگ، تکیه کلمات و جمله‌های مختلف به آموزش تلفظ صورت-های رسمی و غیررسمی برخی واژه‌ها در فارسی گفتاری پرداخته و تمرینات نسبتاً کافی برای هر یک از این آموزش‌ها ارائه کرده است. علاوه بر این، تمام کلمات در پایان کتاب در بخش فرهنگ، آوانگاری شده‌اند و نشانه‌های آوانگاری در یک جدول آموزش داده شده‌اند. به دلایل مذکور زیرمهارت تلفظ در این مجموعه آنزف در حد خوب ارزیابی می‌شود. از نظر اغلب مدرسین نیز زیرمهارت تلفظ در این مجموعه، به طور میانگین در حد خوب (حدود ۳۴ درصد) و عده‌ای دیگری نیز با اختلاف کمتری در سطح متوسط (حدود ۲۷ درصد) ارزیابی کرده‌اند به عبارتی از نظر مدرسین، زیرمهارت تلفظ در مجموعه آنزف در حد نسبتاً خوب ارزیابی می‌شود.

۴-۳ موضوع و محتوا

اهمیت موضوع و محتوای کتاب کمتر از مهارت‌ها نیست زیرا نقش مهمی در ایجاد علاقه و یادگیری مطالب مورد نیاز فراگیران ایفا می‌کند و معیارهای مختلفی در ارتقای کیفی آن موثرند. در هر دو مجموعه، بخشی از موضوع و محتوای انتخاب شده، به‌روز و مربوط به دوره معاصر هستند و از خلال این موضوعات، فراگیر با بخشی از فرهنگ زبان فارسی و ایرانیان آشنا می‌شود. بخش قابل توجهی از موضوعات و محتوای هر دو مجموعه، متناسب با سن فراگیر به نظر می‌رسند، اما کاملاً متناسب با نیازهای فراگیر نیستند زیرا گرچه مثلاً فراگیران آموزش فارسی به فارسی، محصلین علوم دینی هستند و در خلال متون با بخشی از علوم و شخصیت‌های اسلامی آشنا می‌شوند، اما نیازهای ارتباطی آن‌ها نادیده گرفته شده است؛ در مجموعه آنزف، نیز برخی بخش‌ها مانند بخش خواندن و درک اشعار سعدی و مولوی و غیره و آشنایی با شخصیت‌های برجسته ایرانی که موضوع متن چند درس را به خود اختصاص داده است، گرچه ممکن است جالب باشد اما نیاز اصلی فراگیر نیستند در حالی که فراگیر باید در

معرض موضوعات متنوعی قرار بگیرد که متناسب با نیازهای او در برقراری ارتباط است (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵). هر دو مجموعه دارای موضوعات چالش‌برانگیز هستند، اما مجموعه آفبف، فاقد تمرینات چالش‌برانگیز برای تشویق فراگیران به مشارکت فعال در کلاس است در حالی که مجموعه آنزف، کم و بیش از این ویژگی برخوردار است.

در مجموعه آفبف، محتوا تنها بر اساس ساختار دستوری است چون فاقد موقعیت‌های گفتاری و شنیداری است در حالی که در جلد دوم و سوم مجموعه آنزف، محتوای کتاب بر اساس ساختارها، نقش‌ها و موقعیت‌هاست به‌عنوان نمونه در بخش گفت‌وگوی صفحه ۲۸، جلد دوم که در مطب پزشکی (موقعیت) انجام می‌شود در پرسش و پاسخ بین بیمار و پزشک (نقش) از ساختار حال استمراری (که در این جلد آموزش داده شده) استفاده شده است؛ اما در جلد اول، چهارم و پنجم محتوای کتاب به‌ندرت بر اساس ساختارها، نقش‌ها و موقعیت‌ها انتخاب شده است. به‌عنوان نمونه در جلد اول، تمام محتوای کتاب بر اساس ساختار گذشته ساده و استمراری و صورت مثبت و منفی آنهاست و چون کتاب فاقد بخش شنیداری است و بخش گفتاری قابل توجهی ندارد، نقش‌ها و موقعیت‌هایی که جملات در آن به‌کار می‌روند، استفاده نشده است.

به نظر نمی‌رسد در مجموعه آفبف، معیارهایی چون درجه دشواری مطلب یا مفید و کاربردی بودن آن در توالی محتوای کتاب در نظر گرفته شده باشد اما در جلدهای اولیه و میانی مجموعه آنزف، توالی محتوای کتاب بر اساس مفید بودن یا کاربردی بودن مطلب و درجه دشواری آن‌ها است زیرا به‌عنوان نمونه در جلد دوم، درک مطالبی که محتوای آن مربوط به صحبت کردن در مورد سلامتی، خرید، غذا و تغذیه (درس‌های آغازین کتاب)، آسان‌تر و راحت‌تر از درک مطالبی هستند که در مورد ارزش وطن و یا حفظ محیط زیست (درس‌های پایانی) هستند. همچنین برای فراگیر بسیار ضروری‌تر است که در مورد خرید لباس یا مواد غذایی مورد نیاز و یا در مورد بیماری‌اش صحبت کند و غذای مورد علاقه‌اش را سفارش دهد تا این‌که در مورد وطن یا محیط زیست صحبت کند به‌عبارتی موضوعات درس‌های نخستین کاربردی‌تر و مفیدتر هستند. اما در جلدهای پایانی این مجموعه به‌نظر نمی‌رسد چنین معیارهایی در نظر گرفته شده باشند. با توجه به معیارهای مذکور مقوله موضوع و محتوا در مجموعه آنزف در حد نسبتاً خوب و در مجموعه آفبف در حد ضعیف ارزیابی می‌شود. نتایج

تحلیل آمار توصیفی نیز نشان داد اغلب مدرسین کتب آفبف موضوع و محتوا در این کتب در حد ضعیف (۵۰ درصد) و برخی نیز در حد متوسط (۲۳ درصد) و یا به عبارتی نسبتاً ضعیف ارزیابی کرده‌اند. اغلب مدرسین کتب آنزف موضوع و محتوای این مجموعه را در حد خوب (۳۸ درصد) یا متوسط (۴۰ درصد) و یا به عبارتی نسبتاً خوب ارزیابی کرده‌اند.

۴-۴ ملاحظات کلی و کاربردی

برخی معیارهای دیگر نیز در ارزشمندتر و معتبرتر بودن کتاب‌های درسی مؤثرند که در ادامه به آنها اشاره می‌شود. در دسترس بودن و قیمت مناسب کتاب، یکی از معیارهای مهم در ارزشیابی کتاب‌های درسی محسوب می‌شود (کارینگر، ۲۰۰۲) و مجموعه آنزف، دارای این ویژگی‌ها هستند زیرا می‌توان آن‌ها را به راحتی تهیه و یا به صورت آنلاین خریداری کرد اما مجموعه آفبف، فاقد این ویژگی مهم هستند زیرا تیتراژ پایینی دارند و در دسترس و به راحتی قابل تهیه نیستند. در مجموعه آنزف، به مقدار زمان لازم برای آموزش و تدریس این کتاب‌ها اشاره نشده است اما چهار جلد اول مجموعه آفبف، دارای راهنمای معلم هستند که به جزییات، زمان تدریس برای هر بخش و هر درس توضیح داده شده است. کتاب‌های مجموعه آنزف، متناسب با پیشینه معلوماتی و سطح فراگیران است و هر کتاب اساس و پایه جلد بعدی است اما به نظر می‌رسد مجموعه آفبف، متناسب با پیشینه معلوماتی و سطح فراگیران طراحی نشده و توزیع مناسبی از دانش واژگانی و دستوری در کتاب‌ها دیده نمی‌شود. به عنوان نمونه حجم زیادی از واژگان و نکات دستوری در جلدهای دوم و سوم ارائه شده است در حالی که در جلد پنجم و ششم حجم آموزش واژگان کمتر می‌شود و در جلد ششم آموزش نکات دستوری وجود ندارد. به نظر می‌رسد اهداف مجموعه آنزف، تا حدودی با اهداف برنامه آموزشی زبان فارسی که همان ترویج اصولی زبان و فرهنگ و ادب فارسی است و همچنین با بخشی از نیازهای فراگیران مطابقت دارد زیرا بخش‌های زیادی از جلدهای این مجموعه، به معرفی فرهنگ و آداب و رسوم مردم ایران و معرفی شخصیت‌های تأثیرگذار ایران پرداخته است و فراگیر می‌تواند در موقعیت‌های مختلف ارتباط برقرار کند و همان‌طور که برخی مدرسین این مجموعه و نویسنده کتاب ادعا می‌کنند در پایان این دوره آموزشی، فراگیر می‌تواند متن‌های نسبتاً پیچیده نویسندگان بزرگ ایرانی را بخواند، انشاهای نسبتاً منسجم بنویسد، به زبان فارسی گفتاری سخن بگوید و پادکست‌های فارسی را بشنود و درک کند (قبول،

۱۳۹۷، ث). اما در مجموعه آفبف، تنها بخشی از اهداف کتاب با اهداف برنامه آموزشی و نیازهای فراگیران یعنی آشنایی محصلین علوم دینی با مضامین دینی و اخلاقی مطابقت دارد و هدف دیگر کتاب که توجه هم‌زمان به رشد مهارت‌های زبانی و گسترش دامنه واژگانی است، نادیده گرفته شده زیرا در هیچ‌یک از کتاب‌ها به مهارت‌های نوشتاری، شنیداری و گفتاری توجه نشده است و به نظر نمی‌رسد در برآوردن نیازهای ارتباطی فراگیران موفق عمل کند. اهداف هر دو مجموعه، نسبتاً به‌طور واضح بیان شده و برای مدرس واضح و روشن است. اهداف مجموعه آنزف، برای فراگیران روشن است و در صفحه آخر کتاب‌های این مجموعه، هدف جلد بعدی کتاب برای فراگیر مشخص شده است اما در مجموعه آفبف، اهداف کتاب برای زبان‌آموز واضح نیست و فراگیر نمی‌داند بعد از اتمام دوره به چه سطحی از دانش زبانی دست می‌یابد. همچنین کتاب باید جذاب و سرگرم‌کننده به نظر برسد که گرچه مجموعه آنزف نسبتاً جذاب به نظر می‌رسد اما به‌طور کلی پنج جلد نخست مجموعه آفبف، به دلیل استفاده از صفحات، تصاویر و فونت‌های رنگارنگ، کادربندی و جداول مناسب، جذاب و سرگرم‌کننده‌تر از مجموعه آنزف، به نظر می‌رسند.

برای پاسخ به این سؤال که آیا این مجموعه کتاب‌ها بر اساس رویکرد ارتباطی نگاشته شده‌اند یا خیر از شش اصل سلسمورسیا (۲۰۰۱) (هدف آموزش زبان، توانایی فراگیر در برقراری ارتباط به زبان مقصد است؛ محتوای دوره آموزشی فقط ساختارهای زبانی را دربرندارد بلکه شامل مفاهیم معنایی و کارکردهای اجتماعی نیز هست؛ فراگیران در گروه‌های دو یا چندنفره تلاش می‌کنند تا معنا را منتقل کنند؛ فراگیران اغلب در ایفای نقش یا نمایش درگیر می‌شوند، تا کاربرد زبان مقصد را در بافت‌های اجتماعی مختلف تطابق دهند؛ مواد درسی و فعالیت‌های کلاسی اغلب واقعی هستند، تا موقعیت‌ها و نیازهای زندگی واقعی را منعکس کنند؛ مهارت‌ها از ابتدا درهم تنیده شده‌اند و با هم تمرین می‌شوند) استفاده شد و مشخص شد رویکرد مجموعه آفبف، ارتباطی نیست. جلد اول مجموعه آنزف، نیز بر اساس رویکرد ارتباطی نیست، اما در جلدهای دوم تا پنجم، سه اصل از ۶ اصل رویکرد ارتباطی که مربوط به کتاب است، رعایت شده و می‌توان ادعا کرد جلد دوم تا پنجم کتاب‌های آنزف، نسبتاً بر اساس رویکرد ارتباطی که یکی از شیوه‌های نوین آموزش زبان است، نگاشته شده‌اند با توجه به موارد ذکر شده مجموعه آنزف از نظر مقولات کلی و کاربردی در حد نسبتاً خوب

و مجموعه آفبف در حد نسبتاً ضعیف ارزیابی می‌شود. بر اساس نتایج تحلیل آمار توصیفی، اغلب مدرسین مجموعه آفبف، مقوله ملاحظات کاربردی در این کتب را به طور میانگین در متوسط (۳۰ درصد)، و خوب (۲۸ درصد) و مدرسین مجموعه آنزف در حد متوسط (۳۹ درصد) و خوب (۳۵ درصد) یا به عبارتی نسبتاً خوب ارزیابی کرده‌اند.

۵. بحث و نتیجه گیری

با توجه به اهمیت حیاتی کتب درسی در فرایند آموزش و یادگیری زبان و گسترش تعاملات و ارتباطات ایران و در نتیجه افزایش روزافزون تعداد زبان‌آموزان فارسی، بررسی دقیق و موشکافانه کتب آزفا و تطبیق آن‌ها با معیارهای نوین زبانشناسی و ارزیابی محتوایی کتب به منظور پیدا کردن نقاط ضعف و قوت آن‌ها و در نتیجه ارائه رهنمودهایی برای کتب در حال تألیف و پیش‌گیری از کاستی‌ها و اشتباهات مشابه انجام چنین پژوهشی بسیار ضروری می‌نماید.

در پژوهش حاضر مجموعه کتاب‌های آنزف و آفبف به‌طور دقیق و موشکافانه بررسی، تحلیل و مقایسه شدند. بدین منظور از یک بازبینی که سؤالات آن (در قالب چهار مقوله ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازمان‌دهی کتاب؛ مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی؛ موضوع و محتوا و ملاحظات کلی و کاربردی) ترکیبی از سؤالات بیش از چهل بازبینی انگلیسی و فارسی بود و مواردی نیز توسط نویسندگان به آن اضافه و اعتبارسنجی شده بود، استفاده شد. علاوه بر این که کتاب‌های مذکور با استفاده از بازبینی اعتبارسنجی شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت همزمان این بازبینی در اختیار مدرسین آزفا قرار گرفت تا به آن پاسخ دهند سپس نتایج تحلیل آماری شدند.

بر اساس نتایج، هر دو مجموعه به لحاظ ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازمان‌دهی کتاب، دارای ایراداتی چون نداشتن کتاب کار، عدم تناسب تصاویر، نداشتن فهرست واژگانی و غیره هستند اما به بقیه معیارهای این مقوله نسبتاً توجه شده هر دو مجموعه به‌طور کلی در سطح نسبتاً خوبی ارزیابی می‌شوند. مدرسین میزان توجه به این ویژگی را در کتب آنزف، در سطح خوب (حدود ۳۵ درصد) و خیلی خوب (حدود ۲۳ درصد) و کتب آفبف را در سطح خوب (۳۸ درصد) و خیلی خوب (۲۳ درصد) ارزیابی کرده‌اند. نتایج بخشی از تحلیل کیفی این کار

با نتایج ریسی (۱۳۹۹) و مهرآوران و ناطق (۱۳۹۴) که تصاویر جلدهای آغازین مجموعه آنزف را نامتناسب با سن فراگیران اعلام کرده بودند همراستا است. همچنین نتایج کمی این بخش منطبق با نظر لیتز (۲۰۰۰) است که اذعان کرده نتایج ارزیابی کتب مختلف نشان می‌دهد که معمولاً قسمت طراحی و سازمان‌دهی کتاب خوب ارزیابی می‌شود.

در مقوله دوم یعنی مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی هر دو مجموعه به‌ویژه مجموعه آفب کاستی‌های فراوانی دارد. در تحلیل کیفی، مهارت‌های گفتاری، شنیداری و نوشتاری در مجموعه آنزف در حد نسبتاً ضعیف و مهارت خوانداری در حد نسبتاً خوب ارزیابی شد. نتایج آماری نیز مهارت‌های گفتاری، شنیداری و خوانداری را در حد نسبتاً خوب و مهارت نوشتاری را در حد نسبتاً ضعیف ارزیابی کردند. از آنجایی که در مجموعه آفب به هیچ کدام از مهارت‌های گفتاری، شنیداری و نوشتاری پرداخته نشده این مهارت‌ها در تحلیل کیفی در حد خیلی ضعیف و مهارت خوانداری در حد نسبتاً خوب ارزیابی شدند. نتایج آماری نیز مهارت‌های گفتاری، شنیداری و نوشتاری را در حد خیلی ضعیف و مهارت خوانداری را در حد نسبتاً خوب نشان دادند. زیرمهارت واژگان، دستور و تلفظ در مجموعه آنزف به ترتیب در حد متوسط، نسبتاً خوب و خوب ارزیابی شد که تقریباً در هماهنگی با نتایج آماری ۴۱ درصد متوسط، ۴۸ درصد خوب و ۵۴ درصد خوب و خیلی خوب قرار دارد. در مجموعه آفب واژگان و دستور در حد ضعیف و تلفظ که اصلاً به آن پرداخته نشده بود در حد خیلی ضعیف ارزیابی شد. نتایج آماری نیز واژگان و دستور را حد ضعیف و بر خلاف انتظار تلفظ را در حد متوسط (۳۷ درصد) و خوب (۲۳ درصد) یا به عبارتی نسبتاً خوب ارزیابی کردند. نتایج بخش گفتاری مجموعه آفب، همراستا با نتایج پژوهش وکیلی‌فرد و حبیبی (۱۳۹۸) مبنی بر توجه بسیار کم به مهارت گفتاری در این مجموعه است. نتایج بخش دستور در مجموعه آنزف، در هماهنگی با نتایج آمار توصیفی و بخشی از آن نیز همراستا با نتایج ریسی مبارکه (۱۳۹۹) و همچنین هادی‌زاده (۱۳۹۵) مبنی بر عدم رعایت ویژگی‌های دستور ارتباطی در این کتب است. بر اساس نتایج ریسی و فشارکی (۱۳۹۴) نیز بخش دستوری مجموعه آفب ایرادات و کاستی‌های فراوانی دارد. در پژوهش هادی‌زاده (۱۳۹۵) نیز تنها در جلدهای آغازین مجموعه آفب در نوشتن دستور تا حدی به اصول دستور آموزشی (مانند ارائه ساختارهای ستوری در

بافت معنادار یا کاربردی بودن تمرین‌ها) توجه شده و در بقیه جلد‌ها این امر مغفول مانده است.

موضوع و محتوا در مجموعه آنزف در حد نسبتاً خوب و در مجموعه آفبف در حد ضعیف ارزیابی شد که با نتایج تحلیل آمار توصیفی که این ویژگی را در مجموعه آنزف در حد خوب (۳۸ درصد) یا متوسط (۴۰ درصد) یا به عبارتی نسبتاً خوب و در مجموعه آفبف در حد ضعیف (۵۰ درصد) و برخی نیز در حد متوسط (۲۳ درصد) یا به عبارتی نسبتاً ضعیف ارزیابی کرده‌اند، تطابق دارد.

در مقولات کلی و کاربردی، مجموعه آنزف در حد نسبتاً خوب و مجموعه آفبف در حد نسبتاً ضعیف ارزیابی می‌شود. بر اساس نتایج تحلیل آمار توصیفی نیز مدرسین مجموعه آنزف مقوله چهارم را در حد متوسط (۳۹ درصد) و خوب (۳۵ درصد) یا به عبارتی نسبتاً خوب ارزیابی کرده‌اند اما بر خلاف انتظار اغلب مدرسین مجموعه آفبف مقوله ملاحظات کاربردی در این کتب را به طور میانگین در متوسط (۳۰ درصد) و خوب (۲۸ درصد) یا به عبارتی نسبتاً خوب ارزیابی کرده‌اند. نتایج بخشی از پژوهش مربوط به مجموعه آنزف، همراستا با نتایج مهرآوران و ناطق (۱۳۹۴) مبنی بر تصنعی و غیرواقعی بودن متن‌ها و گفت-وگوهای کتاب و همچنین همراستا با نتایج هادی‌زاده (۱۴۰۰) مبنی بر عدم استفاده از فعالیت‌ها و موقعیت‌های کاربردی و ارتباطی و همچنین همراستا با نتایج ریسی مبارکه (۱۳۹۹) مبنی بر عدم ارتباطی بودن تمرین‌های دستوری کتاب است. با توجه به تحلیل‌های کمی و کیفی انجام شده، به طور کلی مجموعه آفبف در حد ضعیف و مجموعه آنزف در حد نسبتاً خوب ارزیابی می‌شود.

منابع

۱. استازاده، زهرا (۱۳۷۸). *ارزیابی کتب آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. (پایان-نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز.
۲. امانی ملکوتی، فاطمه (۱۳۸۹). *بررسی تحلیلی کتاب‌های آموزش زبان فارسی*. (پایان-نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشگاه پیام نور تهران.

۳. جعفرزاده، زهرا (۱۳۸۱). *راهکارهایی مشخص در تهیه مواد درسی مقدماتی و متوسطه در آموزش زبان فارسی به دیگر زبانان با تحلیل و تدوین متن نمونه*. (پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز.
۴. جهانگردی، کیومرث (۱۳۹۵). *تحلیل کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی-زبانان، رویکردی پیکره‌ای-شناختی به آموزش واژگان*. (رساله دکترای تخصصی منتشر نشده). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
۵. خبیری، ستاره (۱۳۷۸). *مطالعه و تحلیل متنی و بررسی کتابهای آموزش زبان فارسی*. (پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز.
۶. ذوالفقاری، حسین (۱۳۸۴). *برنامه درسی آموزش زبان فارسی به ملل مسلمان*. نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، پیاپی ۱۵، ش ۲، صص ۲۵ - ۵۸.
۷. ریسی مبارکه، نفیسه (۱۳۹۹). *ارزیابی محتوای دستوری مجموعه آموزش نوین زبان فارسی*. فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء. ۱۲، ش ۳۷، صص ۳۹-۶۸.
۸. رضویان، حسین و الهی پناه، تمنا (۱۳۹۹). *تحلیل کاربردشناختی کتاب آموزش نوین زبان فارسی بر اساس اصول گرایس*. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان. د ۹، ش ۱، صص ۴۷-۷۰.
۹. ریسی، زهرا و محمدی فشارکی، محسن (۱۳۹۴). *توصیف و نقد دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی جامعه المصطفی العالمیه*. فنون ادبی. د ۱۰، ش ۲، صص ۷۱-۸۶.
۱۰. زهرایی، احمد و فردی، اصغر (۱۳۹۶). *آموزش فارسی به فارسی کتاب چهارم*. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
۱۱. زهرایی، احمد؛ فردی، اصغر (۱۳۹۶). *آموزش فارسی به فارسی کتاب دوم*. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
۱۲. زهرایی، احمد؛ فردی، اصغر و ناطق، محمد (۱۳۹۶). *آموزش فارسی به فارسی (مقدمه)*. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.

۱۳. سلطان احمدی، زهرا (۱۳۹۴). *تحلیل متون آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان در سطح مقدماتی بر مبنای نظریه یادگیری زبان بنیاد هالیدی*. (پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشکده علوم انسانی، دانشگاه سمنان.
۱۴. شاهدی، شهرزاد (۱۳۸۰). *بررسی و تعبیه ساز و کار تحلیل متن برای متن های زبان فارسی برای خارجیان با عنایت ویژه به چارچوب ها و متن های مهم موجود*. (پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز.
۱۵. صحرایی، رضامراد و شهباز، منیره (۱۳۹۱). *تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی بر پایه انگاره نیل اندرسون*. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. ۱، ش ۲. صص ۱-۳۰.
۱۶. ضیاء حسینی، محمد (۱۳۸۵). *روش تدریس زبان خارجی/دوم*. تهران: سمت.
۱۷. فردی، اصغر؛ زهرایی، احمد (۱۳۹۶). *آموزش فارسی به فارسی کتاب سوم*. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
۱۸. فردی، اصغر؛ زهرایی، احمد و مؤمنی، جعفر (۱۳۹۶). *آموزش فارسی به فارسی ۵*. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
۱۹. فردی، اصغر؛ زهرایی، احمد و مؤمنی، جعفر (۱۳۹۶). *آموزش فارسی به فارسی ۶*. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
۲۰. فردی، اصغر؛ زهرایی، احمد و ناطق، محمد (۱۳۹۶). *آموزش فارسی به فارسی کتاب اول*. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
۲۱. قبول، احسان (۱۳۹۷). *آموزش نوین زبان فارسی جلد ۱ (دوره آغازین)*. مشهد: چاپ و نشر یاسین.
۲۲. قبول، احسان (۱۳۹۷). *آموزش نوین زبان فارسی جلد ۲ (دوره آغازین)*. مشهد: چاپ و نشر یاسین.
۲۳. قبول، احسان (۱۳۹۷). *آموزش نوین زبان فارسی جلد ۳ (دوره میانی)*. مشهد: چاپ و نشر یاسین.
۲۴. قبول، احسان (۱۳۹۷). *آموزش نوین زبان فارسی جلد ۴ (دوره میانی)*. مشهد: چاپ و نشر یاسین.

۲۵. قبول، احسان (۱۳۹۷). *آموزش نوین زبان فارسی جلد ۵ (دوره پیشرفته)*. مشهد: چاپ و نشر یاسین.
۲۶. مهرآوران، محمود و ناطق، محمد (۱۳۹۴). نقد کتاب آموزش نوین زبان فارسی. *دوفصلنامه تخصصی آموزش زبان فارسی*. ۱۴۱-۱۶۰ ش ۱. صص ۱-۱۶۰.
۲۷. وکیلی فرد، امیررضا؛ جنتی راد، فاطمه؛ رضایی محلاتی، زویا و میرزایی حصاریان، محمدباقر (۱۴۰۰). ارزیابی منابع آموزشی زبان فارسی برای دانشجویان غیر ایرانی: واکاوی درسنامه مینا. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. د ۲۵، ش ۴۸، صص ۱-۲۸.
۲۸. هادی‌زاده، محمدجواد (۱۴۰۰). تحلیل و ارزیابی محتوای دستور در دو مجموعه آموزش نوین زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی بر اساس رویکرد دستور آموزشی. *پژوهش-نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*. سال ۲۱، ش ۱، صص ۳۷۵-۴۰۱.
۲۹. هادی‌زاده، محمدجواد (۱۳۹۶). *ارزیابی محتوای دستور در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) بر پایه رویکرد دستور آموزشی*. (رساله چاپ نشده دکتری). دانشکده ادبیات و علوم و انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد.
30. Abdelwahab, M. M. (2013). Developing an English language textbook evaluative checklist. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1(3), 55-70
31. Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation. In M. Celce Murica (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 415-427). Cengage learning.
32. Chastain, K.(1988). *Developing second language skills: theory and language practice* (3rd ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
33. Cunningsworths, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Heinemann.
34. Ellis, R. (1997). The evaluation of communicative tasks. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 217-238). Cambridge University Press.
35. Garinger, D. (2002). Textbook selection for the ESL classroom. (ERIC Digest). Retrieved from ERIC database. (EDO-FL-02-10).
36. Littlejohn, A. (1998). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language Teaching* (pp. 190-216). Cambridge University Press.
37. Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

38. Litz, D. R. (2005). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL journal*, 48, 1-53.
39. Mukundan, A., Hajimohammadi, R. & Nimehchisalem, V. (2011). Developing an English language textbook evaluation checklist. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(6), 21-28.
40. Razmjoo, S.A. (2010). Developing a textbook evaluation scheme for the expanding circle. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 2(1), 121-136.
41. Russo, V. & Olvitt, L. (2006). *Course materials development for adult learning in support of enviorenmental and sustainability education processes*. SADC publication.
42. Smith, M. & Turner, J. (2016). The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Lexile framework for reading. Retrived from https://metametricsinc.com/wp-content/uploads/2018/01/CEFR_1.pdf
43. Stufflebeam, D. (2000). Guideline for developing evaluation checklist: The checklist development checklist (CDC). Evaluation checklists project. Retrieved from www.wmich.edu/evalctr/checkl

پیوست (۱) سؤالات بازیینه طراحی شده

ملاحظات	خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	پرسش
						کیفیت چاپ به لحاظ کاغذ استفاده شده بالاست.
						تصاویر کتاب با کیفیت قابل قبول منتشر شده و واضح هستند.
						کتاب با مواد کمک آموزشی مانند نوار، لوح فشرده و کتاب کار همراه است.
						منبع آموزشی شامل کتاب راهنمای مدرس است.
						کتاب راهنمای مدرس شامل

۱- ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازماندهی کتاب

						راهنمایی در مورد نحوه ارائه دروس و تمرین‌های اضافی است.	
						کتاب بر اساس موضوعات و محتوا خوب سازمان‌دهی شده است.	
						کتاب فهرست واژگانی دارد که نشان می‌دهد کجا هر واژه معرفی شده است.	
						خلاصه‌ها و فعالیت‌های دوره‌ای، جهت مرور در فواصل مناسب آمده‌اند.	
						بسته آموزشی شامل نمونه-های آزمون است.	
						کتاب شامل تصاویر، نمودارها و جدول‌های کافیست که به فراگیر کمک می‌کند متن چاپ‌شده را درک کند.	
مهارت گفتاری							
						فعالیت‌ها به طور متوازن به صورت فردی، دونفره و گروهی است.	۲-مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی
						موقعیت‌های گفتاری مرتبط با پیشینه درسی فراگیر است.	
						این بخش دربرگیرنده سوالات مختلف در حوزه‌ها و موضوعات گوناگون است.	
						فعالیت‌های گفتاری مرتبط با بافت اصیل و طبیعی زبان	

						است.
						فعالیت‌ها، فراگیران را تشویق به صحبت کردن می‌کنند.
						فعالیت‌ها در جهت آغاز یک ارتباط معنادار هستند.
مهارت شنیداری						
						مواد شنیداری ضبط شده اصیل یا نزدیک به کاربرد واقعی هستند.
						کتاب، تمرین‌های شنیداری مناسب با اهداف تعریف شده دارد.
						مواد شنیداری ضبط شده موضوعات مختلفی در بافت‌های مختلف دربردارد.
						مواد شنیداری به لحاظ کیفیت صدا به خوبی ضبط شده‌اند.
						سرعت مواد شنیداری متناسب با سطح زبان‌آموز است.
						لهجه مواد شنیداری متناسب با سطح زبان‌آموز است.
						مواد شنیداری ضبط شده برای زبان‌آموز جالب و جذاب است.
مهارت نوشتاری						
						تمرین‌های نوشتاری ارائه شده از ژانرهای مختلف نوشتاری هستند.
						در منبع به تمرین‌های کاربردی نوشتار (مانند نحوه نگارش گزارش، نامه رسمی و غیررسمی) نیز اشاره شده-

						هستند.
						متون به‌کاررفته موضوعات مختلفی را دربر گرفته‌اند.
						متون انتخابی بخش‌های واقعی زبان هستند.
						تمرین‌ها و تکالیف موجود جهت بهبود درک مطلب زبان‌آموز، مناسب هستند.
						تکالیف، اهداف قابل دسترسی دارند.
						فعالیت‌های درک مطلب، در جهت توانمندسازی زبان‌آموز طراحی شده‌اند.
						متون به‌کاررفته، برای معرفی آیتم‌های زبانی جدید مانند دستور و واژگان است.
						متون انتخابی به اندازه کافی جذاب هستند که فراگیر را تشویق به خواندن کنند.
						متون انتخابی با به تصویر کشیدن موضوع، دادن اطلاعات پیش زمینه و یا سوالات قبل از خواندن، به درک مطلب کمک می‌کنند.
						از راهبردهای بهبود درک مطلب (مانند پیدا کردن ایده اصلی متن، و کلید واژه‌ها، خلاصه کردن و غیره) استفاده شده‌است.
						فعالیت‌ها، تفکر انتقادی از متن را بهبود می‌بخشند.
واژگان						
						تعداد واژگان جدید هر درس متناسب با سطح دانش زبانی

						فراگیران است.
						توزیع خوبی از واژگان ساده به دشوار در میان فصل‌ها و تمام کتاب دیده می‌شود.
						واژه‌های جدید در بافت‌ها و موقعیت‌های مختلف قرار گرفته‌اند.
						واژه‌های جدید همراه با آوانویسی هستند.
						تمرین‌های واژگانی به درونه سازی (internalization) و تثبیت آیت‌های جدید و قبلی کمک می‌کنند.
						واژگان جدید در درس‌های بعدی تکرار شده‌اند تا معنا و کاربرد آن‌ها تقویت شود.
						واژگان جدید به شیوه‌های مختلفی (تصویر، توضیح، لیست واژگانی) ارائه شده‌اند.
دستور						
						کارکرد اولیه ساختارهای جدید دستوری برای تعامل و ارتباط است.
						ساختارهای دستوری به تدریج به منظور تناسب با توانایی در حال رشد فراگیران سخت‌تر می‌شود.
						ساختارهای جدید دستوری به طور نظام‌مند و در بافت معنادار ارائه شده‌اند.
						نکات دستوری جهت مرور در بخش‌های بعدی تکرار شده‌اند تا کارکردشان در ذهن زبان‌آموز تثبیت گردد.

تلفظ					
					بخش تلفظ به طور جداگانه در منبع آموزشی قرار دارد.
					نکات تلفظی در درس‌ها تکرار و تقویت شده‌اند.
					منبع، شامل فایل‌های صوتی مناسب جهت تمرین تلفظ می‌باشد.
					نکات مربوط به آهنگ انواع جملات خبری و پرسشی و غیره آموزش داده شده‌است.
					نکات مربوط به تکیه کلمات با مثال‌های کافی آموزش داده شده‌اند.
					نکات مربوط به درنگ کلمات با مثال‌های کافی آموزش داده شده‌اند.
					آموزش علائم آوانگاری در منبع آموزشی وجود دارد.
					تمرین کافی برای تشخیص و تولید یک آوای خاص وجود دارد.
					تمرین کافی برای تشخیص و تولید الگوهای تکیه وجود دارد.
					تمرین کافی برای تشخیص و تولید آهنگ وجود دارد.
					محتوای منابع به‌روز و مربوط به دوره معاصر است.
					محتوای کتاب همانند پنجره-ای به سوی یادگیری فرهنگ زبان مقصد است.

						موضوعات کتاب به اندازه کافی چالش برانگیز هستند و فراگیر را تشویق به مشارکت فعال می‌کنند.
						محتوا و موضوعات کتاب با نیازهای زبان آموز به عنوان فراگیر زبان فارسی/انگلیسی متناسب است.
						محتوا و موضوعات کتاب با سن زبان آموز به عنوان فراگیر زبان فارسی/انگلیسی متناسب است.
						محتوا بر اساس ساختارها، نقش‌ها و موقعیت‌ها انتخاب شده است.
						توالی محتوای کتاب بر اساس درجه دشواری مطلب است.
						توالی محتوای کتاب بر اساس مفید بودن یا کاربردی بودن مطلب است.
						کتاب در دسترس و به راحتی قابل تهیه است.
						زمانی که برای آموزش مواد درسی اختصاص داده شده کافی است.
						کتاب متناسب با پیشینه معلوماتی و سطح زبان آموزان است.
						اهداف کتاب با اهداف برنامه آموزشی و نیازهای فراگیران مطابقت دارد.
						اهداف هر دوره درسی یا کتاب به‌طور واضح بیان شده است.

					کتاب از روش و تکنیک- های ارتباطی استفاده کرده است.
					کتاب جذاب و سرگرم- کننده به نظر می‌رسد.
					کتاب بر اساس تکنیک- های نوین آموزش زبان تنظیم شده است.
					اهداف کتاب برای مدرس واضح و روشن است.
					اهداف کتاب برای زبان- آموز واضح و روشن است.

جدول ۲- نتایج تحلیل پاسخ مدرسان کتب آنزف به ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازمان‌دهی کتاب

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال
30.000	46.667	23.333	0.000	0.000	کیفیت چاپ به لحاظ کاغذ استفاده شده، بالاست.
30.000	46.667	23.333	0.000	0.000	تصاویر کتاب با کیفیت قابل قبول منتشر شده و واضح هستند.
20.000	53.333	20.000	3.333	0.000	کتاب با مواد کمک آموزشی مانند نوار، لوح فشرده و کتاب کار همراه است.
3.333	10.000	23.333	26.667	26.667	منبع آموزشی شامل کتاب راهنمای مدرس است.
3.333	16.667	23.333	23.333	26.667	کتاب راهنمای مدرس شامل راهنمایی در مورد نحوه ارائه دروس و تمرین های اضافی است.
23.333	36.667	40.000	0.000	0.000	کتاب بر اساس موضوعات و محتوا ۴ سازمان دهی شده است.
33.333	40.000	6.667	13.333	3.333	کتاب فهرست واژگانی دارد که نشان می دهد هر واژه در چه بخشی معرفی شده است.
3.333	26.667	33.333	30.000	3.333	بسته آموزشی شامل نمونه های آزمون است.
23.333	46.667	13.333	10.000	6.667	خلاصه ها و فعالیت های دوره ای، جهت مرور درس در فواصل آمده اند.

23.333	50.000	23.333	3.333	0.000	کتاب شامل تصاویر، نمودارها و جدول های کافیست که به فراگیر کمک می کند مطالب کتاب را درک کند.
36.667	20.000	6.667	6.667	0.000	حمل کتاب به لحاظ حجم و اندازه برای فراگیر مناسب به نظرمی رسد.
23.333	26.667	20.000	0.000	0.000	کتاب محکم و بادوام (durable) است.
۲۲.۶۱۹	۳۴.۵۲۴	۱۹.۲۸۶	۸.۳۳۳	۴.۷۶۲	میانگین

جدول ۳- نتایج تحلیل آمار توصیفی پاسخ مدرسان آنزف به سؤالات مهارت گفتاری

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال	
10.000	23.333	53.333	6.667	6.667	فعالیت ها به طور متوازن به صورت فردی، دونفره و گروهی است.	
10.000	13.000	70.000	6.667	0.000	موقعیت های گفتاری فعالیت ها، مرتبط با پیشینه درسی فراگیر است.	
20.000	23.333	50.000	6.667	0.000	این بخش دربرگیرنده سؤالات مختلف در حوزه ها و موضوعات گوناگون است.	
10.000	30.000	50.000	10.000	0.000	بخش گفتاری و فعالیت های آن مرتبط با بافت اصیل و طبیعی زبان است.	
13.333	36.667	36.667	13.333	0.000	بخش گفتاری و فعالیت ها، فراگیران را تشویق به صحبت کردن می کنند.	
13.333	43.333	43.333	0.000	0.000	فعالیت ها در جهت آغاز یک ارتباط معنادار هستند.	
	12.778	28.333	50.556	7.222	1.111	میانگین

جدول ۴- نتایج تحلیل پاسخ مدرسان کتب آنزف به سؤالات مهارت شنیداری

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال
6.667	36.667	56.667	0.000	0.000	مواد شنیداری ضبط شده اصیل یا نزدیک به کاربرد واقعی هستند.
13.333	23.333	53.333	3.333	6.667	کتاب، تمرین های شنیداری مناسب با اهداف تعریف شده دارد.

13.333	30.000	43.333	6.667	6.667	مواد شنیداری ضبط شده موضوعات مختلفی در بافت های مختلف دربردارد.
36.667	13.333	50.000	0.000	0.000	مواد شنیداری به لحاظ کیفیت صدا به خوبی ضبط شده اند.
13.333	48.000	28.667	10.000	0.000	سرعت گفتار گوینده مواد شنیداری متناسب با سطح زبان آموز است.
10.000	56.667	33.333	0.000	0.000	لهجه مواد شنیداری متناسب با سطح زبان آموز است.
10.000	40.000	43.333	6.667	0.000	مواد شنیداری ضبط شده برای زبان آموز جالب و جذاب است.
۱۴.۷۶	۳۵.۴۲۸	۴۴.۰۹۵	۳۸۱۰	۱.۹۰۵	میانگین

جدول ۵- نتایج تحلیل پاسخ مدرسان کتب آنزف به سؤالات مهارت نوشتاری

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال
10.000	6.667	30.333	46.333	6.667	تمرین های نوشتاری ارائه شده از گونه های مختلف نوشتاری هستند.
16.667	10.000	30.000	40.000	3.333	در منبع به تمرین های کاربردی نوشتار (مانند نحوه نگارش گزارش، نامه رسمی و غیررسمی) نیز اشاره شده است.
6.667	13.333	16.667	40.000	20.000	به آموزش اصول نوشتار مانند چگونگی آغاز یک بند یا علائم سجاوندی (ویرگول، نقطه، و غیره) توجه شده است.
5.000	16.667	20.000	45.000	13.333	تمرین ها و فعالیت های (Activities) ارائه شده، جذاب هستند.
13.333	23.333	33.333	30.000	0.000	تکالیف اهداف قابل دسترسی دارند.
16.667	30.000	30.000	20.333	3.000	تکالیف بر اساس توانایی فراگیر تنظیم شده اند.

10.000	10.000	13.333	66.667	0.000	فعالیت‌ها، فراگیر را تشویق به بازبینی و اصلاح نوشته‌اش می‌کنند.
10.000	23.333	36.667	26.667	3.333	بر سبک نگارش تأکید شده است.
10.000	30.000	26.667	33.333	0.000	بر درست نویسی (accuracy) تأکید شده است.
6.667	26.667	26.667	40.000	0.000	تکالیف نوشتاری فرصت‌های نوشتاری آزاد را افزایش می‌دهند.
13.333	16.667	33.333	36.667	0.000	فعالیت‌های نوشتاری شامل طیفی از تمرین‌های متنوع مانند نوشتار کنترل-شده، راهنمایی‌شده، نوشتار آزاد و نیمه آزاد است.
20.000	35.000	30.000	15.000	0.000	تکالیف نوشتاری بر اساس ساختار و واژگانی است که فراگیر با آن‌ها آشنایی دارد.
میانگین					۴.۱۳۸
		۱۱.۵۲۷	۲۰.۱۳۹	۲۷.۲۵	۳۷.۰۰۰

جدول ۶- نتایج تحلیل پاسخ‌های مدرسان کتب آنزف به سؤالات مهارت خوانداری

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال
10.333	16.667	33.333	39.667	0.000	متون انتخاب شده به روز هستند.
13.333	13.667	26.667	46.333	0.000	متون به کاررفته موضوعات متنوعی را دربر گرفته‌اند.
13.333	13.667	30.000	36.333	6.667	متون انتخابی بخش‌های واقعی زبان (Real Language) یا کاربردی زبان هستند.
23.333	15.000	31.000	20.667	0.000	طول متون انتخاب شده متناسب با سطح زبان آموز است.
10.000	53.333	30.000	6.667	0.000	تمرین‌ها و تکالیف موجود جهت بهبود درک مطلب زبان آموز، مناسب هستند.
10.000	56.667	26.667	6.667	0.000	تکالیف، اهداف قابل دسترسی دارند.

13.333	53.333	16.667	10.000	6.667	فعالیت های درک مطلب، در جهت توانمندسازی زبان آموز طراحی شده اند.	
30.000	66.667	0.000	3.333	0.000	متون به کاررفته، برای معرفی آیت‌م های زبانی جدید مانند دستور و واژگان است.	
10.000	33.333	43.333	10.000	3.333	متون انتخابی به اندازه کافی جذاب هستند که فراگیر را تشویق به خواندن کنند.	
16.667	13.333	36.667	23.333	10.000	متون انتخابی با به تصویر کشیدن موضوع، دادن اطلاعات پیش زمینه و یا سوالات قبل از خواندن، به درک مطلب کمک می کنند.	
10.000	16.667	43.333	23.333	6.667	از راهبردهای بهبود درک مطلب (مانند پیدا کردن ایده اصلی متن، و کلید واژه ها، خلاصه کردن و غیره) استفاده شده است.	
16.667	36.667	23.333	20.000	3.333	فعالیت ها، تفکر انتقادی از متن را بهبود می بخشند.	
۱۴.۷۵۰		۳۴.۴۱۷	۲۷.۵۸	۲۱.۳۶۱	۳.۰۵۶	میانگین

جدول ۷- نتایج تحلیل پاسخ مدرسان کتب آنزف به سؤالات زیر مهارت واژگان

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال
16.667	36.667	43.333	3.333	0.000	تعداد واژگان جدید هر درس متناسب با سطح دانش زبانی فراگیران است.
23.333	50.000	26.667	0.000	0.000	واژگان بر اساس ساده به دشوار و یا بر اساس شبکه واژگانی ارائه شده اند.
16.667	33.667	36.333	13.333	0.000	واژه های جدید در بافت ها و موقعیت های مختلف قرار گرفته اند.
20.000	30.000	20.000	16.667	10.000	واژه های جدید همراه با آوانویسی هستند.

10.000	26.667	56.667	6.667	0.000	تمرین های واژگانی به درونه سازی (internalization) و تثبیت آیم های جدید و قبلی کمک می کنند.
10.000	23.333	63.333	3.333	0.000	واژگان جدید در درس های بعدی تکرار شده اند تا معنا و کاربرد آن ها تثبیت و تقویت شود.
13.333	20.000	46.667	6.667	10.000	واژگان جدید به شیوه های مختلفی (تصویر، توضیح، لیست واژگانی) ارائه شده اند.
میانگین					
	۱۵.۷۱۴	۳۱.۴۷۶	۴۱.۸۵۷	۵.۷۱۴	۲.۸۵۷

جدول ۸- نتایج تحلیل پاسخ مدرسان کتب آنزف به سؤالات زیر مهارت دستور

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	سوال
16.667	53.333	23.333	0.000	6.667	کارکرد اولیه ساختارهای جدید دستوری برای تعامل و ارتباط است.
10.000	63.333	20.000	0.000	6.667	ساختارهای دستوری به تدریج به منظور تناسب با توانایی در حال رشد فراگیران سخت تر می شود.
13.333	36.667	40.000	10.000	0.000	ساختارهای جدید دستوری به طور نظام مند و در بافت معنادار ارائه شده اند.
10.000	40.000	33.333	16.667	0.000	ساختارهای دستوری در بخش های بعدی تکرار شده اند تا کارکردشان در ذهن زبان آموز تثبیت گردد.
میانگین					
	۱۲.۵	۴۸.۳۳۳	۲۹.۱۶۶	۶.۶۶۶	۳.۳۳۴

جدول ۹- نتایج تحلیل پاسخ مدرسان کتب آنزف به سؤالات زیر مهارت تلفظ

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	سوال
20.000	43.333	36.667	0.000	0.000	بخش تلفظ به طور جداگانه در منبع آموزشی قرار دارد.
20.000	46.667	26.667	6.667	0.000	نکات تلفظی در درس ها تکرار و تقویت شده اند.

23.333	46.667	20.000	6.667	0.000	منبع، شامل فایل های صوتی مناسب جهت تمرین تلفظ می باشد.		
40.000	20.000	23.333	10.000	6.667	نکات مربوط به آهنگ انواع جملات خبری و پرسشی و غیره آموزش داده شده است.		
36.667	13.333	33.333	16.667	0.000	نکات مربوط به تکیه کلمات با مثال های کافی آموزش داده شده اند.		
13.333	30.000	36.667	13.333	6.667	نکات مربوط به درنگ کلمات با مثال های کافی آموزش داده شده اند.		
10.000	33.333	20.000	20.000	10.000	آموزش علائم آوانگاری در منبع آموزشی وجود دارد.		
23.333	33.333	26.667	13.333	3.333	تمرین کافی برای تشخیص و تولید یک آوای خاص وجود دارد.		
13.333	30.000	20.000	33.333	3.333	تمرین کافی برای تشخیص و تولید الگوهای تکیه وجود دارد.		
13.333	36.667	23.333	23.333	3.333	تمرین کافی برای تشخیص و تولید آهنگ وجود دارد.		
		۲۱.۳۳۳	۳۳.۳۳۳	۲۶.۶۶۷	۱۴.۳۳۳	۳.۳۳۳	میانگین

جدول ۱۰- پاسخ مدرسان آنزف به مقوله موضوع و محتوا

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	سوال
6.667	33.000	60.333	0.000	0.000	محتوای منابع به روز و مربوط به دوره معاصر است.
33.333	33.333	33.333	0.000	0.000	محتوای کتاب همانند پنجره ای به سوی یادگیری فرهنگ زبان مقصد است.
6.667	36.667	46.667	10.000	0.000	موضوعات و تمرین های کتاب به اندازه کافی چالش برانگیز هستند و فراگیر را تشویق به مشارکت فعال می کنند.
13.333	36.333	43.667	6.667	0.000	محتوا و موضوعات کتاب با نیازهای زبان آموز به عنوان فراگیر زبان فارسی/انگلیسی متناسب است.

16.667	40.000	40.000	3.333	0.000	محتوا و موضوعات کتاب با سن زبان آموز به عنوان فراگیر زبان فارسی/انگلیسی متناسب است.
10.000	56.667	20.000	6.667	6.667	محتوا بر اساس ساختارها یا نقش ها و موقعیت ها انتخاب شده است.
16.667	36.667	36.667	3.333	6.667	توالی محتوای کتاب بر اساس درجه دشواری مطلب است.
10.000	33.333	36.667	20.000	0.000	توالی محتوای کتاب بر اساس مفید بودن یا کاربردی بودن مطلب است.
					میانگین
۱۴.۱۶۶		۳۸.۲۵	۳۹.۶۶۶	۶.۲۵	۱۸۱۸

جدول ۱۱- پاسخ مدرسان آنزف به مقوله ملاحظات کلی و کاربردی

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال
16.667	50.000	20.000	6.667	6.667	کتاب در دسترس و به راحتی قابل تهیه است.
10.000	20.000	53.333	6.667	3.333	زمانی که برای آموزش مواد درسی اختصاص داده شده، کافی است.
26.667	50.000	23.333	0.000	0.000	کتاب متناسب با پیشینه معلوماتی و سطح زبان آموزان است.
23.333	23.333	50.000	3.333	0.000	اهداف کتاب با اهداف برنامه آموزشی و نیازهای فراگیران مطابقت دارد.
13.333	46.667	33.333	3.333	3.333	اهداف هر دوره درسی یا کتاب به طور واضح بیان شده است.
6.667	16.667	56.667	16.667	0.000	کتاب از روش ها و تکنیک های ارتباطی (CLT) استفاده کرده است.
6.667	30.667	46.000	16.667	0.000	کتاب برای زبان آموزان جذاب و سرگرم کننده است.
13.333	13.333	46.667	23.333	3.333	کتاب بر اساس تکنیک های نوین آموزش زبان تنظیم شده است.
16.667	53.333	30.000	0.000	0.000	اهداف کتاب برای مدرس واضح و روشن است
13.333	50.000	30.000	6.667	0.000	اهداف کتاب برای زبان آموز واضح و روشن است.
					میانگین
۱۳.۶۳۶		۳۵.۴	۳۸.۹۳۳	۵.۷۵۸	۱۸۱۸

جدول ۱۲- پاسخ مدرسان آفبف به ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازمان دهی کتاب

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	سوال
28.571	35.714	35.714	0	0	کیفیت چاپ به لحاظ کاغذ استفاده شده، بالاست.
28.571	64.286	7.143	0	0	تصاویر کتاب با کیفیت قابل قبول منتشر شده و واضح هستند.
21.429	64.286	7.143	7.143	0	کتاب با مواد کمک آموزشی مانند نوار، لوح فشرده و کتاب کار همراه است.
0	14.286	42.857	14.286	21.429	منبع آموزشی شامل کتاب راهنمای مدرس است.
0	7.143	50	21.429	14.286	کتاب راهنمای مدرس شامل راهنمایی در مورد نحوه ارائه دروس و تمرین های اضافی است.
14.286	64.286	21.429	0	0	کتاب بر اساس موضوعات و محتوا ۴ سازمان دهی شده است.
14.286	42.857	14.286	28.571	0	کتاب فهرست واژگانی دارد که نشان می دهد هر واژه در چه بخشی معرفی شده است.
7.143	14.286	35.714	35.714	7.143	بسته آموزشی شامل نمونه های آزمون است.
35.714	28.571	14.286	7.143	14.286	خلاصه ها و فعالیت های دوره ای، جهت مرور درس در فواصل آمده اند.
35.714	28.571	35.714	0	0	کتاب شامل تصاویر، نمودارها و جدول های کافیست که به فراگیر کمک می کند مطالب کتاب را درک کند.
50	21.429	14.286	14.286	0	حمل کتاب به لحاظ حجم و اندازه برای فراگیر مناسب به نظر می رسد.
14.286	42.857	42.857	0	0	کتاب محکم و بادوام (durable) است.
۲۲.۹۵۹	۳۷.۷۵۵	۲۵.۰۰۰	۹.۱۸۴	۴.۰۸۲	میانگین

جدول ۱۳- پاسخ مدرسان آفبف به مهارت گفتاری

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال
7.143	4.286	14.286	10	64.286	فعالیت ها به طور متوازن به صورت فردی، دونفره و گروهی است.

0	10.571	14.286	7.143	68	موقعیت های گفتاری فعالیت ها، مرتبط با پیشینه درسی فراگیر است.
0	0	28.571	21.429	50	این بخش دربرگیرنده سوالات مختلف در حوزه ها و موضوعات گوناگون است.
7.143	2.857	28.571	21.429	52.571	بخش گفتاری و فعالیت های آن مرتبط با بافت اصیل و طبیعی زبان است.
0	18.571	10	14.286	57.143	بخش گفتاری و فعالیت ها، فراگیران را تشویق به صحبت کردن می کند .
3.143	2.857	4	40	50	فعالیت ها در جهت آغاز یک ارتباط معنادار هستند.
2.904	6.523	16.619	19.04	57	میانگین

جدول ۱۴- پاسخ مدرسان آفیف به مهارت شنیداری

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال
۰	۰	۷.۱۴۳	۳۵.۷۱۴	۵۷.۱۴۳	مواد شنیداری ضبط شده اصیل یا نزدیک به کاربرد واقعی هستند.
۷.۱۴۳	۰	۱۴.۲۸۶	۲۸.۵۷۱	۵۰	کتاب، تمرین های شنیداری مناسب با اهداف تعریف شده دارد.
۱۴.۲۸۶	۰	۱۴.۲۸۶	۱۴.۲۸۶ ۳۵.۷۱۴	۳۵.۷۱۴	مواد شنیداری ضبط شده موضوعات مختلفی در بافت های مختلف دربردارد.
۰	۰	۴۲.۸۵۷	۷.۱۴۳	۵۰	مواد شنیداری به لحاظ کیفیت صدا به ای ضبط شده اند.
۱۴.۲۸۶	۰	۱۴.۲۸۶	۰	۷۱.۴۲۹	سرعت گفتار گوینده مواد شنیداری متناسب با سطح زبان آموز است.
۰	۰	۳۵.۷۱۴	۷.۱۴۳	۵۷.۱۴۳	لهجه مواد شنیداری متناسب با سطح زبان آموز است.
۱۴.۲۸۶	۰	۷.۱۴۳	۴۲.۸۵۷	۳۵.۷۱۴	مواد شنیداری ضبط شده برای زبان آموز جالب و جذاب است.
۷.۱۴۳	۰	۱۹.۳۸۸	۲۲.۴۴۹	۵۱.۰۲	میانگین

جدول ۱۵- پاسخ مدرسان به مهارت نوشتاری

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال
۰	۵۰	۱۴۲۸۶	۲۵۷۱۴	۶۰	تمرین های نوشتاری ارائه شده از گونه های مختلف نوشتاری هستند.
۴۲۸۶	۴۲۸۶	۵۷۱۴	۲۵۷۱۴	۶۰	در منبع به تمرین های کاربردی نوشتار (مانند نحوه نگارش گزارش، نامه رسمی و غیررسمی) نیز اشاره شده است.
۰	۲۸۵۷	۷۴۴۴	۱۸۵۷۱	۷۱۱۴۳	به آموزش اصول نوشتار مانند چگونگی آغاز یک بند یا علائم سجاوندی (ویرگول، نقطه، و غیره) توجه شده است.
۰	۲۱۴۳	۵	۲۸۵۷۲	۶۴۲۸۶	تمرین ها و فعالیت های (Activities) ارائه شده، جذاب هستند.
۰	۰	۵۷۱۴	۳۱۴۲۹	۶۲۸۵۷	تکالیف اهداف قابل دسترسی دارند.
۰	۰	۲۲۸۶	۴۲۸۵۷	۵۴۸۵۷	تکالیف بر اساس توانایی فراگیر تنظیم شده اند.
۰	۷۱۴۳	۱۵۷۱۴	۲۴۲۸۶	۵۲۸۵۷	فعالیت ها، فراگیر را تشویق به بازیابی و اصلاح نوشته اش می کنند.
۰	۷۱۴۳	۲۸۵۷۱	۱۴۲۸۶	۵۰	بر سبک نگارش تاکید شده است.
۰	۰	۱۴۲۸۶	۴۲۸۵۷	۴۲۸۵۷	بر درست نویسی (accuracy) تاکید شده است.
۰	۰	۲۸۵۷	۴۲۸۵۷	۵۴۸۵۷	تکالیف نوشتاری فرصت های نوشتاری آزاد را افزایش می دهند.
۰	۱۴۲۹	۲۸۵۷	۲۱۴۲۹	۷۴۲۸۶	فعالیت های نوشتاری شامل طیفی از تمرین های متنوع مانند نوشتار کنترل-شده، راهنمایی شده، نوشتار آزاد و نیمه آزاد است.
۰	۰	۱۴۲۹	۳۸۵۷۱	۶۰	تکالیف نوشتاری بر اساس ساختار و واژگانی است که فراگیر با آن ها آشنایی دارد.
					میانگین
	۰.۳۵	۲.۵	۸.۸۴	۲۹.۷۶۲	۵۹.۰

جدول ۱۶- پاسخ مدرسان آقبف به سوالات مهارت خوانداری

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	سوال
۷۱۴۳	۲۱۴۲۹	۴۲۸۵۷	۲۸۵۷۱	۰	متون انتخاب شده به روز هستند.
۷۱۴۳	۴۲۸۵۷	۲۱۴۲۹	۲۸۵۷۱	۰	متون به کاررفته موضوعات متنوعی را دربرگرفته اند.

۷.۱۴۳	۵۰	۱۴.۲۸۶	۲۱.۴۲۹	۷.۱۴۳	متون انتخابی بخش های واقعی زبان (Real Language) یا کاربردی زبان هستند.
۲۸.۵۷۱	۵۰	۱۴.۲۸۶	۷.۱۴۳	۰	طول متون انتخاب شده متناسب با سطح زبان آموز است.
۷.۱۴۳	۲۸.۵۷۱	۵۰	۱۴.۲۸۶	۰	تمرین ها و تکالیف موجود جهت بهبود درک مطلب زبان آموز، مناسب هستند.
۷.۱۴۳	۳۵.۷۱۴	۴۲.۸۵۷	۱۴.۲۸۶	۰	تکالیف، اهداف قابل دسترسی دارند.
۷.۱۴۳	۴۲.۸۵۷	۲۱.۴۲۹	۱۴.۲۸۶	۱۴.۲۸۶	فعالیت های درک مطلب، در جهت توانمندسازی زبان آموز طراحی شده اند.
۲۸.۵۷۱	۷۱.۴۲۹	۰	۰	۰	متون به کاررفته، برای معرفی آیتم های زبانی جدید مانند دستور و واژگان است.
۷.۱۴۳	۲۱.۴۲۹	۵۰	۱۴.۲۸۶	۷.۱۴۳	متون انتخابی به اندازه کافی جذاب هستند که فراگیر را تشویق به خواندن کنند.
۲۱.۴۲۹	۲۱.۴۲۹	۲۸.۵۷۱	۲۱.۴۲۹	۷.۱۴۳	متون انتخابی با به تصویر کشیدن موضوع، دادن اطلاعات پیش زمینه و یا سوالات قبل از خواندن، به درک مطلب کمک می کنند.
۷.۱۴۳	۲۸.۵۷۱	۳۵.۷۱۴	۱۴.۲۸۶	۱۴.۲۸۶	از راهبردهای بهبود درک مطلب (مانند پیدا کردن ایده اصلی متن، و کلید واژه ها، خلاصه کردن و غیره) استفاده شده است.
۲۱.۴۲۹	۴۲.۸۵۷	۱۴.۲۸۶	۱۴.۲۸۶	۷.۱۴۳	فعالیت ها، تفکر انتقادی از متن را بهبود می بخشند.
	۱۳.۰۹۵	۳۸.۰۹۵	۲۷.۹۷۶	۱۶.۰۷۲	میانگین
					۴.۷۶۲

جدول ۱۷- پاسخ مدرسان آفبف به زیرمهارت واژگان

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال
۱۴.۲۸۶	۰	۱۴.۲۸۶	۷۱.۴۲۹	۰	تعداد واژگان جدید هر درس متناسب با سطح دانش زبانی فراگیران است.
۲۸.۵۷۱	۰	۲۸.۵۷۱	۴۲.۸۵۷	۰	واژگان بر اساس ساده به دشوار و یا بر اساس شبکه واژگانی ارائه شده اند.
۱۴.۲۸۶	۰	۲۱.۴۲۹	۶۴.۲۸۶	۰	واژه های جدید در بافت ها و موقعیت های مختلف قرار گرفته اند.
۷.۱۴۳	۱۴.۲۸۶	۴۲.۸۵۷	۲۱.۴۲۹	۱۴.۲۸۶	واژه های جدید همراه با آوانویسی هستند.

۷.۱۴۳	۱۴.۲۸۶	۵۰	۲۸.۵۷۱	۰	تمرین های واژگانی به درونه سازی (internalization) و تثبیت آیتیم های جدید و قبلی کمک می کنند.
۷.۱۴۳	۷.۱۴۳	۴۲.۸۵۷	۴۲.۸۵۷	۰	واژگان جدید در درس های بعدی تکرار شده اند تا معنا و کاربرد آن ها تثبیت و تقویت شود.
۷.۱۴۳	۱۴.۲۸۶	۲۱.۴۲۹	۳۵.۷۱۴	۲۱.۴۲۹	واژگان جدید به شیوه های مختلفی (تصویر، توضیح، لیست واژگانی) ارائه شده اند.
	۱۲.۲۴۵	۷.۱۴۳	۳۱.۶۳۳	۴۳.۸۷۸	میانگین ۵.۱۰۲

جدول ۱۸- پاسخ مدرسان آفبف به سوالات زیرمهارت دستور

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال
۱۴.۲۸۶	۰	۵۰	۲۱.۴۲۹	۱۴.۲۸۶	کارکرد اولیه ساختارهای جدید دستوری برای تعامل و ارتباط است.
۱۴.۲۸۶	۰	۲۱.۴۲۹	۴۲.۸۵۷	۲۱.۴۲۹	ساختارهای دستوری به تدریج به منظور تناسب با توانایی در حال رشد فراگیران سخت تر می شود.
۰	۰	۲۱.۴۲۹	۵۰	۲۸.۵۷۱	ساختارهای جدید دستوری به طور نظام مند و در بافت معنادار ارائه شده اند.
۰	۱۴.۲۸۶	۷.۱۴۳	۶۴.۲۸۶	۱۴.۲۸۶	ساختارهای دستوری در بخش های بعدی تکرار شده اند تا کارکردشان در ذهن زبان آموز تثبیت گردد.
	۷.۱۴۳	۳.۵۷۲	۲۵.۰۰۰	۴۴.۶۴۳	میانگین ۱۹.۶۴۳

جدول ۱۹- پاسخ مدرسان آفبف به سوالات زیرمهارت تلفظ

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	سوال
۰	۳۵.۷۱۴	۵۰	۰	۱۴.۲۸۶	بخش تلفظ به طور جداگانه در منبع آموزشی قرار دارد.
۰	۳۵.۷۱۴	۴۲.۸۵۷	۷.۱۴۳	۱۴.۲۸۶	نکات تلفظی در درس ها تکرار و تقویت شده اند.
۰	۴۲.۸۵۷	۳۵.۷۱۴	۷.۱۴۳	۱۴.۲۸۶	منبع، شامل فایل های صوتی مناسب جهت تمرین تلفظ می باشد.
۱۴.۲۸۶	۱۴.۲۸۶	۲۸.۵۷۱	۷.۱۴۳	۳۵.۷۱۴	نکات مربوط به آهنگ انواع جملات خبری و پرسشی و غیره آموزش داده شده است.

۰	۰	۴۲.۸۵۷	۲۱.۴۲۹	۳۵.۷۱۴	نکات مربوط به تکیه کلمات با مثال های کافی آموزش داده شده اند.
۱۴.۲۸۶	۱۴.۲۸۶	۳۵.۷۱۴	۲۱.۴۲۹	۱۴.۲۸۶	نکات مربوط به درنگ کلمات با مثال های کافی آموزش داده شده اند.
۱۴.۲۸۶	۲۸.۵۷۱	۳۵.۷۱۴	۲۱.۴۲۹	۰	آموزش علائم آوانگاری در منبع آموزشی وجود دارد.
۷.۱۴۳	۲۱.۴۲۹	۴۲.۸۵۷	۰	۲۸.۵۷۱	تمرین کافی برای تشخیص و تولید یک آوای خاص وجود دارد.
۷.۱۴۳	۱۴.۲۸۶	۲۱.۴۲۹	۴۲.۸۵۷	۱۴.۲۸۶	تمرین کافی برای تشخیص و تولید الگوهای تکیه وجود دارد.
۷.۱۴۳	۲۱.۴۲۹	۲۸.۵۷۱	۲۸.۵۷۱	۱۴.۲۸۶	تمرین کافی برای تشخیص و تولید آهنگ وجود دارد.
۶.۴۲۹	۲۲.۸۵۷	۳۶.۴۲۸	۱۵.۷۱۴	۱۸.۵۷۲	میانگین

جدول ۲۰- پاسخ مدرسان به سوالات موضوع و محتوا

خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	سوال
۷.۱۴۳	۰	۵۰	۴۲.۸۵۷	۰	محتوای منابع به روز و مربوط به دوره معاصر است.
۱۴.۲۸۶	۰	۲۸.۵۷۱	۵۷.۱۴۳	۰	محتوای کتاب همانند پنجره ای به سوی یادگیری فرهنگ زبان مقصد است.
۱۴.۲۸۶	۰	۷.۱۴۳	۳۵.۷۱۴	۰	موضوعات و تمرین های کتاب به اندازه کافی چالش برانگیز هستند و فراگیر را تشویق به مشارکت فعال می کنند.
۲۱.۴۲۹	۷.۱۴۳	۰	۲۸.۵۷۱	۰	محتوا و موضوعات کتاب با نیازهای زبان آموز به عنوان فراگیر زبان فارسی/انگلیسی متناسب است.
۰	۱۴.۲۸۶	۳۵.۷۱۴	۵۰	۰	محتوا و موضوعات کتاب با سن زبان آموز به عنوان فراگیر زبان فارسی/انگلیسی متناسب است.
۰	۱۴.۲۸۶	۱۴.۲۸۶	۶۴.۲۸۶	۷.۱۴۳	محتوا بر اساس ساختارها یا نقش ها و موقعیت ها انتخاب شده است.
۰	۱۴.۲۸۶	۱۴.۲۸۶	۶۴.۲۸۶	۷.۱۴۳	توالی محتوای کتاب بر اساس درجه دشواری مطلب است.
۰	۰	۲۱.۴۲۹	۵۷.۱۴۳	۲۱.۴۲۹	توالی محتوای کتاب بر اساس مفید بودن یا کاربردی بودن مطلب است.
۶.۴۹۴	۷.۷۷۲	۲۳.۳۷۷	۵۰.۰	۴.۵۴۶	میانگین

جدول ۲۱- پاسخ مدرسان آفب به سوالات ملاحظات کلی و کاربردی

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	سوال
۰	۵۰	۲۱.۴۲۹	۱۴.۲۸۶	۱۴.۲۸۶	کتاب در دسترس و به راحتی قابل تهیه است.
۰	۴۲.۸۵۷	۲۸.۵۷۱	۱۴.۲۸۶	۱۴.۲۸۶	زمانی که برای آموزش مواد درسی اختصاص داده شده، کافی است.
۰	۳۵.۷۱۴	۲۱.۴۲۹	۳۵.۷۱۴	۷.۱۴۳	کتاب متناسب با پیشینه معلوماتی و سطح زبان آموزان است.
۰	۳۵.۷۱۴	۴۲.۸۵۷	۲۱.۴۲۹	۰	اهداف کتاب با اهداف برنامه آموزشی و نیازهای فراگیران مطابقت دارد.
۰	۲۱.۴۲۹	۲۸.۵۷۱	۷.۱۴۳	۰	اهداف هر دوره درسی یا کتاب به طور واضح بیان شده است.
۰	۳۵.۷۱۴	۱۴.۲۸۶	۰	۷.۱۴۳	کتاب از روش‌ها و تکنیک‌های ارتباطی (CLT) استفاده کرده است.
۰	۷.۱۴۳	۴۲.۸۵۷	۲۱.۴۲۹	۲۸.۵۷۱	کتاب برای زبان آموزان جذاب و سرگرم کننده است.
۰	۱۴.۲۸۶	۲۸.۵۷۱	۳۵.۷۱۴	۲۱.۴۲۹	کتاب بر اساس تکنیک‌های نوین آموزش زبان تنظیم شده است.
۰	۲۱.۴۲۹	۳۵.۷۱۴	۱۴.۲۸۶	۲۸.۵۷۱	اهداف کتاب برای مدرس واضح و روشن است
۷.۱۴۳	۰	۳۵.۷۱۴	۱۴.۲۸۶	۴۲.۸۵۷	اهداف کتاب برای زبان آموز واضح و روشن است.
۰.۶۴۹	۲۷.۹۲۲	۲۹.۸۷۰	۱۸.۸۳۱	۱۴.۹۳۵	میانگین

**Analysis and Comparison of “Amouzesh-e-novin-e zaban-e-Farsi”
and “Amouzesh-e-Farsi-be-Farsi” Textbook Series Based on a
Validated Checklist**

**Massoumeh Khodaei Moghaddam^{PhD}, candidate of Linguistics,
Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of
Mashhad, Iran.**

Dr. Atiyeh Kamyabi Gol¹

**Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature and Department
of Linguistics, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad,
Iran (Corresponding Author)**

Dr. Shahla Sharifi²

**Associate Professor, Department of Linguistics, Faculty of Letters and Humanities,
Ferdowsi University of Mashhad, Iran**

Received: 05/09/2022 Accepted: 09/01/2023

Abstract

Textbook content evaluation based on a checklist is a widely common method for evaluating textbooks. This type of evaluation plays an effective role on preserving textbook quality. In this study, by applying a validated checklist- including 4 main categories of “physical features, design and layout”, “skills and sub-skills”, “subject and content”, and “practical consideration”- two textbook series, namely, *Amouzesh-e-novin-e zaban-e-Farsi* (ANZF) and *Amouzesh-e-Farsi-be-Farsi* (AFBF) were analyzed and compared qualitatively. Based on the results, these textbooks were evaluated as ‘good’ and ‘very good’ in their physical features, design and layout, according to the instructors’ viewpoints, however the researchers evaluated them as partly-good due to some shortcomings such as lack of workbooks and teacher’s manuals. In the skills and sub-skills category, both series had fundamental problems; and to sum up, the ANZF series seem to be partly-weak and AFBF series seem to be highly-weak. In the category of ‘subject and content’, the ANZF series is evaluated as partly-good, and the AFBF series is evaluated as weak. In the category of ‘practical considerations’, the ANZF is evaluated as partly-good, and the AFBF is evaluated as partly-

1- Kamyabigol@um.ac.ir

2- kamyabigol@um.ac.ir



weak. Generally, the ANZF series was evaluated as partly good and AFBF was evaluated as weak.

Keywords: checklist., content analysis, Amouzesh-e-novin-e zaban-e-Farsi” series , Amouzesh-e-Farsi-be-Farsi series

تحلیل تلفظ گفتاری صورت‌های مضارع فعل «دادن» بر پایه نظریه بهینگی موازی و رویکرد پیاپی‌گزینی هماهنگ

بشیر جم، دانشیار زبان‌شناسی، گروه زبان انگلیسی دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

صص: ۱۹۶-۱۷۸

چکیده

صورت‌های مضارع فعل «دادن» شامل «می‌دهم»، «می‌دهی»، «می‌دهد»، «می‌دهیم»، «می‌دهید» و «می‌دهند» از افزوده شدن پیشوند مضارع اخباری (-mi) و شناسه‌های /-am/، /-i/، /-ad/، /-im/، /-id/ و /-and/ به بن مضارع فعل «ده» ساخته می‌شوند. تلفظ این صورت‌ها از سه هجا در گونه رسمی به دو هجا در گونه گفتاری کاهش می‌یابد. طبق «اصل کوشش کمینه» دلیل کاهش شمار هجاها گرایش گویشوران برای صرف انرژی و کوشش کمتر در تولید عناصر زبانی است. هدف پژوهش پیش‌رو که به روش تحلیلی در چارچوب نظریه بهینگی انجام شده، تحلیل فرایندهای واجی، ارائه و رتبه‌بندی محدودیت‌هایی است که برهم‌کنش‌شان موجب تغییر تلفظ این صورت‌ها در گونه گفتاری شده است. روش پژوهش بدین ترتیب است که نخست فرایندهای واجی‌ای که رخ داده‌اند تحلیل می‌شوند و محدودیت‌هایی که برهم‌کنش‌شان موجب رخداد این فرایندهای واجی شده، معرفی و رتبه‌بندی می‌شوند. رتبه‌بندی به دست آمده به تدریج تکمیل می‌شود تا در نهایت بتواند تبیین‌کننده همه تلفظ‌های این صورت‌ها باشد. علت اولیه تغییر تلفظ این صورت‌ها رفع التقای واکه /e/ی فعل «ده» با واکه‌های شناسه‌هاست که از رهگذر حذف واکه /e/ی فعل صورت می‌پذیرد. فرایندهای دیگری که در صورت‌های مختلف فعل «دادن» رخ می‌دهند شامل حذف همخوان /d/ی شناسه‌ها، درج همخوان [n] و افراستگی هستند. در تلفظ گفتاری صورت‌های «می‌دهد» و «می‌دهید» تیرگی واج‌شناختی از نوع زمینه‌چین رخ داده است که با بهره‌گیری از محدودیت‌های ویژه دسترسی‌دار به اطلاعات

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۸

ساخت‌واژی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. افزون بر این، برای تحلیل رخداد تیرگی واج‌شناختی در تلفظ گفتاری صورت «می‌دهد» از رویکرد «پیاپی‌گزینی هماهنگ» بهره گرفته شده است.

کلیدواژه‌ها: التقای واکه‌ها، تیرگی واج‌شناختی، حذف هجا، رویکرد پیاپی‌گزینی هماهنگ، فعل «دادن»

۱. مقدمه

صورت‌های مضارع فعل «دادن»، شامل «می‌دهم»، «می‌دهی»، «می‌دهد»، «می‌دهیم»، «می‌دهید» و «می‌دهند» از افزوده شدن پیشوند مضارع اخباری (mi-) و شناسه‌های /-am/، /-ad/، /-id/، /-im/ و /-and/ به بن مضارع فعل «ده» ساخته می‌شوند. تلفظ این صورت‌ها از سه هجا در گونهٔ رسمی به دو هجا در گونهٔ گفتاری کاهش یافته است. به طور کلی، انگیزه و دلیل اساسی کوتاه‌شدگی عناصر زبانی اصل اقتصاد و کم‌کوشی زبان (زیف^۱، ۱۹۴۹: vii) است. این اصل در زبان‌شناسی نقش‌گرا^۲ بر اساس بوسمن^۳ (۱۹۹۶) و برزما^۴ (۱۹۹۸) به ترتیب «قانون کمترین کوشش»^۵ و «اصل کوشش کمینه»^۶ نامیده شده است. بر اساس این اصل گویشوران گرایش دارند تا در تولید عناصر زبانی نیرو و کوشش کمتری به کار ببرند (جم، ۱۴۰۰). هدف پژوهش پیش رو پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱- چه فرایندها و محدودیت‌های واجی‌ای تلفظ صورت‌های مضارع فعل «دادن» را در گونه گفتاری رقم زده‌اند؟

۲- آیا نظریهٔ بهینگی موازی و رویکرد «پیاپی‌گزینی هماهنگ»^۷ می‌تواند رخداد تیرگی واج‌شناختی در تلفظ گفتاری دو صورت «می‌دهد» و «می‌دهند» را تحلیل کند؟

1- George Kingsley Zipf

2- Functional Phonology

3- Hadumod Bussmann

4- Paul Boersma

5- law of least effort

6- principle of minimal effort

7- Harmonic Serialism (HS)

۲. پیشینه پژوهش

طبق جست‌وجوی نگارنده پژوهش پیش‌رو، تاکنون هیچ مطالعه‌ای پیرامون تلفظ صورت‌های فعل «دادن» انجام نشده است. تنها سه پژوهش اسداللهی و پارسی‌نژاد (۱۳۹۶)، روحی بایگی (۱۳۹۶) و سلطانی و عموزاده (۱۳۹۷) پیرامون فعل «دادن» وجود دارند که به ویژگی‌های معنایی و واژگانی آن پرداخته‌اند. از آنجا که این پژوهش‌ها به تلفظ این فعل نمی‌پردازند، نمی‌توان از آنها در پژوهش پیش‌رو بهره گرفت. ولی از اندک پژوهش‌هایی که پیرامون تلفظ فعل در زبان فارسی انجام شده می‌توان به مطالعات زیر اشاره کرد: کامبوزیا و هم‌پژوهان (۱۳۹۴) به بررسی واژ-واجی ستاک گذشته در زبان فارسی پرداخته‌اند. جم (۱۳۹۴ الف) تغییر تلفظ فعل پی‌بستی /-ast/ در بافت‌های گوناگون را تحلیل کرده است. مومنی (۱۳۹۹) چگونگی وجود همخوان [r] و خوشه [st] به ترتیب در ستاک حال و گذشته برخی فعل‌ها (مانند گذر و گذشت) را بررسی کرده است. جم (۱۴۰۱) نیز به تلفظ صورت‌های مضارع فعل «خواستن» پرداخته است.

نیز پیرامون به کارگیری رویکرد «پیاپی‌گزینی هماهنگ» برای تحلیل تیرگی واج‌شناختی در زبان فارسی، می‌توان به جم (۱۳۹۶) و جم و هم‌پژوهان (۲۰۲۰) اشاره کرد که چندین مورد تیرگی را به ترتیب در فارسی معیار و گویش قاینی مورد تحلیل قرار داده‌اند. گفتنی است پژوهش‌های دیگری که به گونه‌ای با موضوع پژوهش پیش‌رو مرتبط‌اند نیز وجود دارند که به فراخور بحث از آنها بهره گرفته شده است.

۳. چارچوب نظری

این پژوهش در چارچوب نظریه بهینگی (پرنس^۱ و اسمولنسکی^۲، ۲۰۰۴/ ۱۹۹۳) کلاسیک یا موازی و یکی از رویکردهای آن یعنی «پیاپی‌گزینی هماهنگ» انجام شده است. برخلاف بهینگی موازی (کلاسیک) که تحلیل‌ها در یک تابلو انجام می‌شود، در رویکرد «پیاپی‌گزینی هماهنگ» (مک‌کارتی،^۳ ۲۰۰۰) که برای تحلیل پدیده تیرگی پیشنهاد شده به جای یک تابلو از چند تابلوی پیاپی استفاده می‌شود و هر تابلو نمایشگر یک مرحله یا یک بازنمایی از بازنمایی

1- Alan Prince

2- Paul Smolensky

3- John J. McCarthy

واجی تا بازنمایی آوایی است؛ بدین صورت که طبق «شرط تبدیل گام به گام»^۱ گزینه‌های هر تابلو فقط دستخوش یک تغییر نسبت به تابلوی مرحله پیشین شده‌اند. در تابلوی نخست (مرحله ۱) یک بازنمایی میانی به عنوان برون‌داد بهینه برگزیده می‌شود؛ سپس، همین بازنمایی میانی که در تابلوی نخست برون‌داد بهینه شده، در تابلوی دوم (مرحله ۲) به عنوان درون‌داد به کار می‌رود. در مرحله بعدی همان بازنمایی میانی که در تابلوی دوم برون‌داد بهینه شده، در تابلوی سوم (مرحله ۳) به عنوان درون‌داد به کار می‌رود. بدین ترتیب، برون‌داد بهینه نهایی، به عنوان هماهنگ‌ترین برون‌داد، پس از چند بار گزینش پیاپی معرفی می‌شود. در آخرین مرحله، درون‌داد و برون‌داد باید یکی باشند تا «همگرایی»^۲، که نهایتاً هماهنگی است، ایجاد شود.

۴. روش پژوهش

در این مقاله که به روش تحلیلی انجام شده است، فرایندهای واجی تأثیرگذار در تلفظ صورت‌های مضارع فعل «دادن» در چارچوب نظریهٔ بهینگی مورد تحلیل قرار می‌گیرند. بدین ترتیب که ابتدا فرایندهای واجی رخ داده تحلیل شده و محدودیت‌هایی که برهم‌کنش‌شان موجب رخداد این فرایندهای واجی شده معرفی و رتبه‌بندی می‌شوند. رتبه‌بندی به دست آمده به تدریج تکمیل می‌شود تا در نهایت بتواند تبیین‌کنندهٔ همه تلفظ‌های این صورت‌ها باشد. گفتنی است که در تلفظ گفتاری «می‌دهد» و «می‌دهند» تیرگی واج‌شناختی از نوع زمینه‌چین^۳ رخ داده است که با بهره‌گیری از محدودیت‌های ویژه دسترسی‌دار به اطلاعات ساخت‌واژی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. افزون بر این که تحلیل تیرگی در تلفظ گفتاری صورت «می‌دهد» در چارچوب رویکرد «پیاپی‌گزینی هماهنگ» انجام شده است.

۵. تحلیل داده‌ها

همان گونه که پیش از این گفته شد، صورت‌های مضارع فعل «دادن» از افزوده شدن پیشوند مضارع (mi-) و شناسه‌های /-am/، /-i/، /-ad/، /-im/، /-id/ و /-and/ به فعل «ده» ساخته می‌شوند. تلفظ این صورت‌ها در گونهٔ گفتاری در جدول (۱) نشان داده شده است.

1- gradualness condition

2- convergence

۳- تعامل زمینه‌چین (feeding interaction) وضعیتی است که قاعده‌ای شرایط رخداد قاعدهٔ دیگری را فراهم کند.

درون‌داد	تلفظ گفتاری	(۱)
/mi+de+am/	→ [mi.dam]	می‌دهم
/mi+de+i/	→ [mi.di]	می‌دهی
/mi+de+ad/	→ [mi.de]	می‌دهد
/mi+de+im/	→ [mi.dim]	می‌دهیم
/mi+de+id/	→ [mi.din]	می‌دهید
/mi+de+and/	→ [mi.dan]	می‌دهند

در ستون درون‌دادِ جدول (۱) شاهد التقای واکه‌ها هستیم. یعنی وضعیتی که هیچ همخوانی میان واکه‌ها یا، به بیانی فنی‌تر، بین هسته‌های دو هجای مجاور وجود نداشته باشد. این وضعیت هنگامی روی می‌دهد که از دو هجای مجاور، هجای سمت چپ فاقد پایانه و هجای سمت راست فاقد آغاز باشد (جم، ۱۳۹۴، ب). التقای واکه‌ها در زبان فارسی مجاز نیست و باید برطرف شود. التقای واکه‌ها در گونه گفتاری از رهگذر حذف واکه /e/ فعل و در گونه رسمی (همان گونه که وجود نویسه «ه» صورت نوشتاری نشان می‌دهد) از راه درج همخوان میانجی [h] برطرف شده است. محدودیت نشان‌داری ONSET که ایجاب می‌کند در دو هجای مجاور، هجای سمت راست آغاز داشته باشد عامل رفع التقای واکه‌هاست. از آنجا که این محدودیت از رهگذر حذف واکه /e/ ارضا شده، محدودیت ضد حذف MAX (مک‌کارتی و پرینس، ۱۹۹۵) در برابر این محدودیت نشان‌داری قرار دارد و حذف واکه /e/ فعل را در برون‌داد جریمه می‌کند.

ولی پرسشی که پیش می‌آید این است که چرا برای رفع التقای واکه‌ها، واکه /e/ فعل حذف شده، نه واکه شناسه؟ در مقام پاسخ باید گفت همان گونه که در جدول (۲) آشکار است، اگر واکه شناسه حذف می‌شد آنگاه صورت‌های اول شخص مفرد و جمع مانند یکدیگر می‌شدند، صورت‌های سوم شخص مفرد و دوم شخص جمع نیز مانند یکدیگر می‌شدند. هیچ اثری از شناسه دوم شخص مفرد که فقط متشکل از واکه /i/ است برجای نمی‌ماند و در نتیجه صورت دوم شخص مفرد به سوم شخص مفرد تبدیل می‌شد. به طور کلی، اگر واکه شناسه حذف می‌شد تمام نظام این صورت‌ها دچار نابسامانی و آشفتگی می‌شد:

درون‌داد	آشفتگی ناشی از حذف فرضی واکه شناسه	(۲)
/mi+de+am/	→	*[mi.dem] می‌دهم

/mi+de+i/	→	*[mi.de]	می‌دهی
/mi+de+ad/	→	*[mi.ded]	می‌دهد
/mi+de+im/	→	*[mi.dem]	می‌دهیم
/mi+de+id/	→	*[mi.ded]	می‌دهید
/mi+de+and/	→	*[mi.dend]	می‌دهند

بنابراین، به گونه‌ای از محدودیت ضد حذف MAX نیاز است تا با دسترسی به اطلاعات ساخت‌وازی مانع حذف واکهٔ شناسه بشود. بدین منظور، محدودیت ضد حذف واکهٔ شناسهٔ MAX-V_{END} پیشنهاد می‌شود.^۱ این محدودیت که با افزودن اندیس END^۲ به محدودیت پایایی ضد حذف واکهٔ MAX-V (مک‌کارتی، ۲۰۰۸: ۴۹) صورت‌بندی شده، بر گونهٔ کلی خود یعنی MAX تسلط دارد، زیرا نسبت به آن شرایط ویژه‌تری را ایجاد می‌کند. همان گونه که پیشتر بیان شد التقای واکه‌ها در گونهٔ رسمی از رهگذر درج همخوان میانجی [h] برطرف شده است. در تابلوها خواهیم دید که تلفظ رسمی سه هجایی با تلفظ گفتاری دوهجایی در رقابت است. پرسشی که پیش می‌آید این است که چه عاملی موجب برنده شدن گزینهٔ دوهجایی مربوط به تلفظ گفتاری می‌شود؟ با توجه به تعمیم‌ناپذیر بودن فرایند حذف واکهٔ فعل «ده»، هیچ محدودیت صوری^۳ که موجب حذف هجا در این بافت ویژه بشود را نمی‌توان صورت‌بندی و ارائه کرد. آنچه مسلم می‌باشد این است که تولید صورت گفتاری با یک هجا کمتر راحت‌تر از تولید صورت رسمی با یک هجا بیشتر است. چون به نیرو و کوشش کمتری نیاز دارد. البته بر اساس کرشنر^۴ (۲۰۰۶) پرداختن به راحتی تلفظ و صرف نیرو و کوشش کمتر بحثی نقش‌گرایانه می‌باشد که خارج از چارچوب واج‌شناسی صورت‌گراست (ص ۳۱۴). خوشبختانه نظریهٔ بهینگی با آمیختن نقش‌گرایی و صورت‌گرایی این ناکارآمدی را برطرف نموده است (مک‌کارتی، ۲۰۰۲: ۲۲۲). کرشنر (۱۹۹۸) این محرک نقش‌گرایانه «کاهش انرژی و کوشش» را مستقیماً در قالب یک محدودیت صوری کم‌کوشی به نام LAZY

۱- در نظریهٔ بهینگی، افزون بر محدودیت‌های جهانی، محدودیت‌های خاص زبانی نیز به کار می‌روند که معمولاً شامل محدودیت‌های خاص تکواژی هستند و از پیدایش این نظریه رایج بوده‌اند. مانند محدودیت خاص تکواژی (Edgemost) (*um; L*) (پرینس و اسمولنسکی، ۲۰۰۴: ۴۲) در زبان تاگالوگ. این محدودیت جهانی نیست زیرا تکواژ /-um/ در هر زبانی وجود ندارد (دوآسی، ۲۰۱۱: ۱۵۰۹).

2- Ending (= شناسه)

3- formal

4- Robert Kirchner

صورت‌بندی کرده است. این محدودیت نشان‌داری که عامل رخداد انواع گوناگون فرایند کلی «تضعیف» از جمله فرایند حذف واج و هجا است بدین صورت زیر تعریف می‌شود:

واحد‌های واجی با کم کوشی تولید می‌شوند. LAZY وظیفه‌ای که در پژوهش پیش‌رو برای محدودیت LAZY تعریف شده، جریمه گزینه‌های است که یک هجا بیشتر دارند. گفتنی است از آنجا که التقای واکه‌ها در گونه رسمی از راه درج همخوان میانجی [h] برطرف می‌شود محدودیت پایایی ضد درج DEP نیز در برابر محدودیت نشان‌داری ONSET قرار دارد. اینک «می‌دهم»، «می‌دهی»، «می‌دهیم»، «می‌دهند»، «می‌دهید» و «می‌دهد» به ترتیب مورد تحلیل قرار می‌گیرند. دلیل رعایت نکردن ترتیب معمول آنها ویژگی‌های مشترکشان است؛ در «می‌دهم»، «می‌دهی» و «می‌دهیم» فقط فرایند رفع التقای واکه‌ها رخ داده است. در «می‌دهند» افزون بر رفع التقای واکه‌ها، همخوان /d/ شناسه نیز حذف می‌شود. سرانجام در «می‌دهید» و «می‌دهی» تیرگی واج‌شناختی از نوع زمینه‌چین رخ داده است. بدین ترتیب، تحلیل‌ها مرحله به مرحله از ساده‌تر به پیچیده‌تر مرتب شده‌اند.

۱-۵. تلفظ صورت‌های «می‌دهم»، «می‌دهی»، «می‌دهیم»

همان گونه که پیشتر بیان شد، در تلفظ صورت‌های «می‌دهم»، «می‌دهی» و «می‌دهیم» فقط فرایند رفع التقای واکه‌ها رخ داده است. رتبه‌بندی (۳) حذف واکه /e/ی فعل برای رفع التقای واکه‌ها در «می‌دهم»، «می‌دهی» و «می‌دهیم» را تبیین می‌کند:

(3) ONSET >> MAX-V_{END} >> LAZY >> MAX, DEP

تقای واکه‌ها در سه صورت «می‌دهم»، «می‌دهی» و «می‌دهیم» به ترتیب در تابلوهای (۱)، (۲) و (۳) مورد تحلیل قرار گرفته است:

تابلو ۱- رفع التقای واکه‌ها در «می‌دهم»

Input: /mi+de+am/	ONSET	MAX-V _{END}	LAZY	MAX	DEP
a. mi.dam				*	
b. mi.de.ham			*!		*
c. mi.dem		*!		*	
d. mi.de.am	*!	*	*		

Input: /mi+de+i/	ONSET	MAX-V _{END}	LAZY	MAX	DEP
a.  mi.di				*	
b. mi.de.hi			*!		*
c. mi.de		*!		*	
d. mi.de.i	*!	*	*		

تابلو ۲- رفع التقای واکه‌ها در «می‌دهی»

تابلو ۳- رفع التقای واکه‌ها در «می‌دهیم»

Input: /mi+de+im/	ONSET	MAX-V _{END}	LAZY	MAX	DEP
a.  mi.dim				*	
b. mi.de.him			*!		*
c. mi.dem		*!		*	
d. mi.de.im	*!	*	*		

همان‌گونه که در هر سه تابلو (۱)، (۲) و (۳) آشکار است، پس از کنار رفتن گزینهٔ (d) به دلیل نقض محدودیت ONSET، گزینهٔ (c) به علت حذف واکهٔ شناسه محدودیت MAX-V_{END} را نقض کرده است. سرانجام گزینهٔ (b) به علت داشتن یک هجا بیشتر که تولید آن به کوشش و نیروی بیشتری نیاز دارد محدودیت LAZY را نقض کرده ولی گزینهٔ (a) با داشتن یک هجا کمتر که تولید آن به کوشش و نیروی کمتری نیاز دارد این محدودیت را رعایت کرده و به عنوان برون‌داد بهینه برگزیده شده است.

۲-۵. تلفظ صورت «می‌دهند»

در تلفظ صورت «می‌دهند» افزون بر رفع التقای واکه‌ها، همخوان /d/ی شناسه نیز حذف می‌شود. عامل حذف همخوان /d/ در این بافت محدودیت نشان‌داری *d_{END} است. این محدودیت که همچون محدودیت پایایی MAX-V_{END} به اطلاعات ساخت‌واژی دسترسی دارد، تولید همخوان [d]ی شناسه را منع می‌کند. حال اگر وضعیتی را فرض کنیم که واکهٔ شناسه به جای واکهٔ فعل حذف می‌شد، آنگاه امکان حذف همخوان /d/ی شناسه فراهم نمی‌شد. زیرا از شناسهٔ سوم شخص جمع فقط همخوان [n] بر جای می‌ماند: [mi.den]*. ولی به لطف وجود محدودیت پایایی MAX-V_{END} واکهٔ شناسه حذف نمی‌شود و شرایط حذف همخوان

/d/ شناسه فراهم می‌شود. بنابراین، چون اعمال محدودیت پایایی MAX-V_{END} شرایط اعمال محدودیت نشاننداری *d_{END} را فراهم می‌سازد، این محدودیت پایایی باید بر محدودیت *d_{END} مسلط باشد. افزوده شدن محدودیت نشاننداری *d_{END} به رتبه‌بندی (۳)، رتبه‌بندی (۴) را به دست می‌دهد که رفع التقای واکه‌ها و حذف همخوان /d/ شناسه را تبیین می‌کند:

(4) ONSET >> MAX-V_{END} >> LAZY >> *d_{END} >> MAX, DEP

رخداد دو فرایند رفع التقای واکه‌ها و حذف همخوان /d/ شناسه در «می‌دهند» در تابلو (۴) مورد تحلیل قرار گرفته است:

تابلو ۴- رفع التقای واکه‌ها و حذف همخوان /d/ شناسه در «می‌دهند»

Input: /mi+de+and/	ONSET	MAX -V _{END}	LAZY	*d _{END}	MAX	DEP
a. mi.dan					**	
b. mi.dad				*!	**	
c. mi.dand				*!	*	
d. mi.de.hand			*!	*		*
e. mi.den		*!			**	
f. mi.ded		*!		*	**	
g. mi.dend		*!		*	*	
h. mi.de.and	*!		*	*		

همان‌گونه که در تابلو (۴) آشکار است، پس از کنار رفتن گزینه (h) به دلیل نقض محدودیت نشاننداری ONSET، سه گزینه (e)، (f) و (g) نیز به دلیل حذف واکه شناسه محدودیت پایایی MAX-V_{END} را نقض کرده‌اند. سپس، گزینه (d) به علت داشتن یک هجا بیشتر که تولید آن به کوشش و نیروی بیشتری نیاز دارد محدودیت LAZY را نقض کرده است. البته این گزینه همراه با دو گزینه (b) و (c) محدودیت نشاننداری *d_{END} را نقض کرده است. بنابراین، گزینه (a) که این محدودیت را رعایت کرده به عنوان برون‌داد بهینه برگزیده شده است.

۳-۵. تلفظ صورت «می‌دهید»

همان گونه که در جدول (۱) نشان داده شد، صورت «می‌دهید» در فارسی گفتاری [mi.din] تلفظ می‌شود. اما تفاوتش با سایر صورت‌ها وجود همخوان خیشومی /n/ به جای همخوان /d/ است که تحلیل ویژهٔ خود را دارد. چگونگی اشتقاق برون‌داد [mi.din] از برون‌داد /mi+de+id/ در اشتقاق (۵) نشان داده شده است:

/mi+de+id/	(۵) برون‌داد
mi.did	حذف واکه /e/
mi.dind	درج همخوان [n]
mi.din	حذف همخوان [d]
[mi.din]	برون‌داد

همان گونه که در مرحلهٔ دوم اشتقاق (۵) آشکار است همخوان /n/ در میان شناسهٔ /-id/ درج شده که به قیاس با شناسهٔ /-and/ که همخوان خیشومی /n/ دارد انجام شده است. این درج بازنمایی "ind" را به دست می‌دهد که با ایجاد بافت لازم، زمینه‌چین حذف همخوان /d/ می‌شود. اما اگر همخوان /n/ در میان شناسهٔ /-id/ درج نمی‌شد چه اتفاقی می‌افتاد؟ در این صورت، محدودیت *d_{END} موجب حذف همخوان /d/ شناسه در "mi.did" و تبدیل آن به [mi.di]* می‌شد. به سخنی دیگر، صورت دوم شخص جمع به صورت دوم شخص مفرد تبدیل می‌شد.

نیز علت تبدیل شناسهٔ /-id/ به [-in] اینست که این تلفظ از نظر گویشوران محترمانه‌تر است. این تبدیل نمونه‌ای از پدیدهٔ تیرگی واج‌شناختی است (جم، ۱۳۹۶). زیرا با نگاه به بازنمایی آوایی [mi.din] مشخص نمی‌شود که همخوان [n] از کجا آمده است. ولی اگر همخوان /d/ حذف نشده بود و بازنمایی آوایی به صورت [mi.dind] بود، آشکار می‌شد که همخوان [n] در بافت پیش از همخوان [d] (بافت رایج درج همخوان [n]) درج شده، و آنگاه دیگر تیرگی ایجاد نمی‌شد و همه چیز شفاف بود. پیرامون تیرگی واج‌شناختی ذکر یک نکته لازم است؛ بر اساس کیپارسکی^۱ (۱۹۷۳) تیرگی فقط محدود به تعامل‌های عکس‌زمینه‌چین^۲ و عکس‌زمینه‌برچین^۳ است ولی باکوویچ^۱ (۲۰۰۷، ۲۰۱۱) و اسپروس^۲ (۱۹۹۷) مدعی‌اند که

1- Paul Kiparsky
2- counterfeeding
3- counterbleeding

پدیده تیرگی در تعامل زمینه‌چین نیز رخ می‌دهد. تیرگی یکی از چالش‌های نظریه بهینگی است که چندین رویکرد برای حل آن پیشنهاد شده است (ر.ک. کاگر، ۱۹۹۹^۳: ۴۰۰-۳۷۲). اما به لطف وجود محدودیت $*d_{END}$ که به اطلاعات ساخت‌وازی دسترسی دارد مشکلی برای این تحلیل ایجاد نمی‌شود. بنابراین، همان رتبه‌بندی (۴) رخداد این پدیده تیرگی را نیز تبیین می‌کند. التقای واکه‌ها، درج همخوان [n] و حذف همخوان /d/ شناسه در «می‌دهند» در تابلو (۵) مورد تحلیل قرار گرفته است.

تابلو (۵) رفع التقای واکه‌ها، درج همخوان [n] و حذف همخوان /d/ شناسه در «می‌دهند»

Input: /mi+de+id/	ONSET	MAX- V _{END}	LAZY	$*d_{END}$	MAX	DEP
a.  mi.din					**	
b. mi.dind				*!	*	
c. mi.did				*!	*	
d. mi.de.hid			*!	*		*
e. mi.den		*!			**	
f. mi.dend		*!		*	*	
g. mi.ded		*!		*	*	
h. mi.de.id	*!		*	*		

همان‌گونه که در تابلو (۵) آشکار است، پس از کنار رفتن گزینه (h) به دلیل نقض محدودیت نشان‌داری ONSET، سه گزینه (e)، (f) و (g) نیز به دلیل حذف واکه شناسه محدودیت پایایی MAX-V_{END} را نقض کرده‌اند. سپس، گزینه (d) به علت داشتن یک هجا بیشتر که تولید آن به کوشش و نیروی بیشتری نیاز دارد محدودیت LAZY را نقض کرده است. البته این گزینه همراه با دو گزینه (b) و (c) محدودیت نشان‌داری $*d_{END}$ را نقض کرده است. بنابراین، گزینه (a) به عنوان گزینه بهینه برگزیده شده است.

1- Eric Bakovic
2- Ronald L. Sprouse
3- Rene Kager

۵-۴. تلفظ صورت «می‌دهد»

همان گونه که در جدول (۱) نشان داده شد، صورت «می‌دهد» در فارسی گفتاری به صورت [mi.de] تلفظ می‌شود. چگونگی اشتقاق برون‌داد [mi.de] از درون‌داد /mi+de+ad/ در اشتقاق (۶) نشان داده شده است:

/mi+de+ad/	(۶) درون‌داد
mi.dad	حذف واکه /e/
mi.da	حذف همخوان /d/
mi.de	افراستگی
[mi.de]	برون‌داد

اشتقاق (۶) نشان می‌دهد که حذف همخوان /d/ موجب قرار گرفتن واکه /a/ی شناسه در انتهای این صورت شده است. اما از آنجا که واژه‌های فارسی معیار (به جز «نه» و «و») نمی‌توانند به واکه /a/ ختم شوند، این واکه با یک درجه افراستگی به واکه نیم‌افراشته [e] تبدیل می‌شود. بر اساس جم (۱۳۹۴الف) عامل نبود واکه /a/ در انتهای واژه‌های زبان فارسی معیار محدودیت نشان‌داری [a]* است که رخداد واکه [a] را در انتهای واژه منع می‌کند. از آنجا که واکه افتاده /a/ به واکه نیم‌افراشته [e] تبدیل می‌شود، محدودیت پایایی IDENT [height] که تغییر ارتفاع واکه را در یک صورت برون‌داد نسبت به صورت متناظر آن در درون‌داد جریمه می‌کند، با محدودیت نشان‌داری [a]* در تعارض است.

از آنجا که اعمال محدودیت نشان‌داری *d_{END} شرایط اعمال محدودیت نشان‌داری [a]* را فراهم می‌سازد، محدودیت *d_{END} باید بر محدودیت [a]* مسلط باشد. افزوده شدن این دو محدودیت نشان‌داری همراه با محدودیت پایایی IDENT [height] به رتبه‌بندی (۴)، رتبه‌بندی (۷) را به دست می‌دهد که فرایندهای رفع التقای واکه‌ها، حذف همخوان /d/ی شناسه و افراستگی را تبیین می‌کند:

(7) ONSET >> MAX-V_{END} >> LAZY >> *d_{END}>> *a] >> MAX, DEP, IDENT [height]

در تابلو (۶) رخداد دو فرایند رفع التقای واکه‌ها و حذف همخوان /d/ی شناسه در «می‌دهد» مورد تحلیل قرار گرفته است. ولی همان گونه که صورتک ناامید ☹ در کنار گزینه (e) نشان می‌دهد، این تحلیل دچار یک مشکل اساسی است؛ گزینه برنده یعنی (a) و یکی از

گزینه‌های بازنده یعنی (e) کاملاً یکسانند! البته نقض محدودیت MAX-V_{END} توسط گزینه (e) و عدم نقض آن توسط گزینه (a)، و نیز نقض محدودیت پایایی IDENT [height] توسط گزینه (a) و عدم نقض آن توسط گزینه (e) نشان می‌دهد که این دو گزینه در واقع یکی نیستند و دستخوش فرایندهای متفاوتی شده‌اند؛ بدین صورت که واکه /a/ شناسه در گزینه (e) حذف ولی در گزینه (a) با یک درجه افزایشی به واکه [e] تبدیل شده است. واکه /e/ فعل نیز در گزینه (a) حذف شده است. به هر حال در یک تابلو بهینگی به هیچ وجه نمی‌توان دو گزینه یکسان داشت. چه رسد به این که یکی برنده و دیگری بازنده باشد.

تابلوی ۶- تحلیل نافرجام تیرگی در صورت «می‌دهد»

Input: /mi+de+ad/	ONSET	MAX-V _{END}	LAZY	*d _{END}	*a]	MAX	DEP	IDENT [height]
a. mi.de						**		*
b. mi.da					*!	**		
c. mi.dad				*!		*		
d. mi.de.had			*!	*			*	
e. mi.de		*!				**		
f. mi.ded		*!		*		*		
g. mi.de.ad	*!		*	*				

بدون در نظر گرفتن سایر اطلاعات تابلو (۶)، و فقط با نگاه به گزینه بهینه [mi.de] آشکار نمی‌شود که واکه [e] همان واکه /a/ شناسه بوده که به [e] تبدیل شده بلکه این گونه به نظر می‌رسد که در صورت سوم شخص مفرد، برخلاف سایر اشخاص، کل شناسه /-ad/ حذف شده و واکه [e] واکه فعل «ده» است. از این رو، این تبدیل نیز نمونه‌ای از پدیده تیرگی از نوع «زمینه‌چین» است. به طور کلی، یکی از ویژگی‌هایی که در تعریف پدیده تیرگی واج‌شناختی مطرح شده این است که از روی بازنمایی آوایی آشکار نشود چه اتفاقی رخ داده است.

برای برطرف ساختن این مشکل ناشی از پدیدهٔ تیرگی، از رویکرد «پایپی‌گزینی هماهنگ» که همانند اشتقاق (۶) مراحل تبدیل درون‌داد /mi+de+ad/ به برون‌داد [mi.de] را نشان می‌دهد بهره گرفته شده است. تحلیل اشتقاق [mi.de] از /mi+de+ad/ در چهار مرحلهٔ زیر انجام شده است:

تابلو ۷- مرحلهٔ نخست: حذف واکهٔ /e/ → mi.dad /mi+de+ad/

Input: /mi+de+ad/	ONSET	MAX-V _{END}	LAZY	*d _{END}	*a]	MAX	DEP	IDENT [height]
a.  mi.dad				*		*		
b. mi.de.had			*!	*			*	
c. mi.ded		*!		*		*		
d. mi.de.ad	*!		*	*				

همان‌گونه که در مرحلهٔ نخست آشکار است، پس از کنار رفتن گزینهٔ (d) به دلیل نقض محدودیت نشان‌داری ONSET، گزینهٔ (c) نیز به دلیل حذف واکهٔ شناسه محدودیت پایپی MAX-V_{END} را نقض کرده است. سرانجام، گزینهٔ (b) به علت داشتن یک هجا بیشتر که تولید آن به کوشش و نیروی بیشتری نیاز دارد محدودیت LAZY را نقض کرده است. بنابراین، گزینهٔ (a) که این محدودیت را رعایت کرده به عنوان گزینهٔ بهینه برگزیده شده است.

تابلو ۸- مرحلهٔ دوم: حذف همخوان /d/ → mi.da /mi.dad/

Input: /mi.dad/	ONSET	MAX-V _{END}	LAZY	*d _{END}	*a]	MAX	DEP	IDENT [height]
a.  mi.da					*	*		
b. mi.dad				*!				

همان‌گونه که در مرحله دوم آشکار است، گزینه (b) محدودیت نشان‌داری *d_{END} را نقض کرده است. بنابراین، گزینه (a) که این محدودیت را رعایت کرده به عنوان گزینه بهینه برگزیده شده است.

تابلو ۹- مرحله سوم: افزایشگی: /mi.da/ → mi.de

Input: /mi.da/	ONSET	MAX-V _{END}	LAZY	*d _{END}	*a]	MAX	DEP	IDENT [height]
a.  mi.de								*
b. mi.da					*!			

همان‌گونه که در مرحله سوم آشکار است، گزینه (b) محدودیت نشان‌داری [a]* را نقض کرده است. بنابراین، گزینه (a) که این محدودیت را رعایت کرده به عنوان گزینه بهینه برگزیده شده است.

تابلو ۱۰- مرحله چهارم: همگرایی: /mi.de/ → [mi.de]

Input: /mi.de/	ONSET	MAX-V _{END}	LAZY	*d _{END}	*a]	MAX	DEP	IDENT [height]
a.  mi.de								
b. mi.da					*!			*
c. mi.dad				*!			*	*

همان‌گونه که در مرحله چهارم آشکار است، یکی شدن درون‌داد و برون‌داد حاکی از رخداد «همگرایی»، یعنی نهایت هم‌مانگی است.

۶. نتیجه‌گیری

کاهش شمار هجاها در تلفظ صورت‌های مضارع فعل «دادن» به علت بسامد بسیار زیاد کاربرد این صورت‌ها رخ می‌دهد. چون یکی از دلایل کوتاه‌شدگی عناصر زبانی اصل اقتصاد و کم‌کوشی زبان است. بر اساس این اصل گویشوران گرایش دارند تا در تولید عناصر زبانی نیرو و کوشش کمتری به کار ببرند. پرداختن به راحتی تلفظ و صرف انرژی و کوشش کمتر بحثی نقش‌گرایانه می‌باشد که خارج از چارچوب واج‌شناسی صورت‌گراست. ولی نظریهٔ بهینگی با آمیختن نقش‌گرایی و صورت‌گرایی در قالب محدودیت LAZY این مشکل را رفع کرده است.

علت اولیه تغییر تلفظ این صورت‌ها رفع التقای واکه /e/ی «ده» با واکه‌های شناسه‌هاست که از رهگذر حذف واکه /e/ی فعل صورت می‌پذیرد. ولی اگر واکه شناسه حذف می‌شد آنگاه برخی صورت‌های مضارع فعل «دادن» مانند یکدیگر می‌شدند و تمام نظام این صورت‌ها دچار نابسامانی و آشفتگی می‌شد.

در تلفظ گفتاری «می‌دهد» و «می‌دهند» تیرگی واج‌شناختی از نوع زمینه‌چین رخ داده است که با بهره‌گیری از محدودیت‌های ویژه دسترسی‌دار به اطلاعات ساخت‌واژی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. البته نظریهٔ بهینگی موازی (کلاسیک) که فقط یک سطح را برای درون‌داد در نظر می‌گیرد قادر به تبیین چگونگی رخداد تیرگی در تلفظ گفتاری «می‌دهد» نیست. در نتیجه، برای تبیین این پدیده از رویکرد «پیاپی‌گزینی هماهنگ» که مانند واج‌شناسی اشتقاقی هر تغییر واجی را در یک مرحله جداگانه تحلیل می‌کند بهره گرفته شد.

منابع

۱. اسداللهی، خدابخش و پارسی‌نژاد، نسترن (۱۳۹۶). تحلیل معنایی فعل «دادن» در نفته‌المصدر. دومین کنفرانس بین‌المللی ادبیات و زبان‌شناسی. تهران: انجمن علمی هم‌اندیشان مبتکر.
۲. جم، بشیر (۱۳۹۴ الف). تبیین تغییر تلفظ فعل پی‌بستی /ast- در بافت‌های گوناگون‌در چارچوب نظریهٔ بهینگی. پژوهش‌های زبانی. دورهٔ ۶، شمارهٔ ۱، بهار و تابستان، صص ۲۱-۴۰.

۳. جم، بشیر (۱۳۹۴ب). *فرهنگ توصیفی فرایندهای واجی*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۴. جم، بشیر (۱۳۹۶). تحلیل تیرگی واج‌شناختی در زبان فارسی. *جستارهای زبانی*. دوره ۸، شماره ۷، پیاپی ۴۲، زمستان، صص ۱-۲۷.
۵. جم، بشیر (۱۴۰۰). بررسی تلفظ دو تکواژ هم‌نقش - هم‌نویسه عطف و ربط در بافت‌های گوناگون. *پژوهش‌های زبانی*، سال ۱۲، شماره ۱، بهار و تابستان، صص ۴۹-۷۰.
۶. جم، بشیر (۱۴۰۱). برهم‌کنش واج‌شناسی و ساخت‌واژه در تلفظ گفتاری صورت‌های مضارع فعل «خواستن». *پژوهش‌های زبانی*، سال ۱۳، شماره ۱، بهار و تابستان، صص ۳۱-۵۵.
۷. روحی بایگی، زهرا (۱۳۹۶). باهم‌آیی عناصر پیش‌فعلی اسمی و هم‌کرد «دادن» در فعل مرکب فارسی بر اساس نظریه واژگان زایشی. *پژوهش‌های زبان‌شناسی*. سال نهم، شماره دوم، شماره ترتیبی ۷۱، پاییز و زمستان. صص ۹۵-۱۱۶.
۸. سلطانی، رضا و عموزاده، محمد (۱۳۹۷). سبک شدن فعل سنگین: مطالعه موردی فعل «دادن» در چارچوب معنی‌شناسی شناختی. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، بهار و تابستان، شماره پیاپی ۷۱. صص ۷۹-۱۰۰.
۹. کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه؛ تاج‌آبادی، فرزانه؛ عاصی مصطفی و آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۹۴). بررسی واژ-واجی ستاک گذشته در زبان فارسی. *جستارهای زبانی*. دوره ۶، شماره ۴، صص ۲۰۱-۲۲۸.
10. مومنی، فرشته (۱۳۹۹). فرایند درهم‌شدگی در دگرگونی واجی ستاک‌های گذشته با صص ۲۵۷-۲۷۹. شماره ۳۶، پایانه «شت». *زبان‌پژوهی*. سال دوازدهم،
11. Baković, E. (2007). "A Revised typology of opaque generalizations". *Phonology*. Vol. 24. Pp. 217-259.
12. Baković, E. (2011). "Opacity and Ordering". In J. Goldsmith, J. Riggle & A. C. L. Yu (Eds.). *The handbook of phonological theory* (2nd Edition). Oxford, UK: Wiley- Blackwell.
13. Boersma, P. (1998). *Functional phonology: Formalizing the interactions between articulatory and perceptual drives*. Utrecht: LOT.
14. Bussmann, H. (1996). *Routledge dictionary of language and linguistics*. London and New York: Routledge.

15. Jam, B., Razmdideh, P. & Naseri, Z. S. (2020). Final /n/ Deletion in Ghayeni Persian: Opacity in Harmonic Serialism and Parallel Optimality Theory. *Iranian Studies*, 53:3-4, 417-444. - Kager, R. (1999). *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Kiparsky, P. (1973). "Phonological representations". In: Osamu Fujimura (Ed.). *Three Dimensions of Linguistic Theory* (Pp. 1- 136). Tokyo: TEC Company.
17. Kirchner, R. (1998). *An Effort- Based Approach to Consonant Lenition*. Doctoral dissertation. Los Angeles: University of California.
18. Kirchner, R. (2006). Consonant Lenition., PP.313-345. In: *Phonetically Based Phonology*. (Eds.), Bruce Hayes, Robert Kirchner, and Donca Steriade. Cambridge: Cambridge University Press. -Lacy, P. de (2011). Markedness and faithfulness constraints. In: M. van Oostendorp, C. J. Ewen, E. Hume, and K. Rice (Ed.), *The Blackwell companion to Phonology*. Vol. 3, Phonological Processes (pp. 1491–1512). Malden, MA: Blackwell. McCarthy, J. (2000). Harmonic serialism and parallelism. *NELS*, 30 (2000): 501–524.
19. McCarthy, J. (2002). *A thematic guide to optimality theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. McCarthy, John J. 2008. *Doing Optimality Theory*. Malden, MA and Oxford: Blackwell. - McCarthy, J., and A. Prince. 1995. Faithfulness and reduplicative identity, In: J. Beckman; L. Walsh Dickey & S. Urbanczyk, (eds.), *University of Massachusetts occasional papers in linguistics 18: Optimality theory* (249–384), Amherst: GLSA. Prince, A., & P. Smolensky. (1993/2004). *Optimality theory: constraint interaction is generative grammar*, Blackwell.
21. Sprouse, R. L. (1997). *A Case for Enriched Inputs*. Berkeley: University of California, Berkeley, Ms.
22. Zipf, G. 1949. *Human behavior and the principle of least effort*. Boston Addison Wesley.

Pronunciation of The Present/ Future Forms of "dādan"(to give) in Colloquial Persian: Opacity in Parallel Optimality Theory and Harmonic Serialism

Bashir Jam¹

Associate Professor of Linguistics, Department of English, Shahrekord University, Shahrekord, Iran

Received: 07/08/2022 Accepted: 03/02/2023

Abstract

The present/ future forms of the infinitive verb "dādan" (to give) are made by adding the prefix /mi-/ and the inflectional endings /-am/, /-i/, /-ad/, /-im/, /-id/, and /-and/ to the stem /de/. These forms include [mideham] (I give), [midehi] (you (singular) give), [midehad] (s/he gives), [midehim] (we give), [midehid] (you (plural) give), and [midehand] (they give) respectively. The pronunciation of these forms in colloquial Persian decreases from three syllables to two because according to the principle of minimal effort speakers tend to use less energy and to make less effort when producing linguistic elements. As a result, these forms are pronounced [midam] (I give), [midi] (you (singular) give), [mide] (s/he gives), [midim] (we give), [midin] (you (plural) give), and [midan] (they give) respectively. This research aims to identify and analyze the phonological processes and constraint rankings that cause the pronunciation of these forms. The rankings are completed gradually until a single inclusive ranking is gained that is capable of explaining all the pronunciations. The primary cause of these pronunciations is the deletion of the verb vowel /e/ to resolve hiatus. Other phonological processes that occur include /d/ deletion, [n] insertion, and vowel raising. This paper adopts morphologically indexed constraints to accommodate feeding opacity in [mide] and [midin]. Moreover, it applies Harmonic Serialism to handle opacity in the former.

Key words: hiatus, phonological opacity, syllable deletion, Harmonic Serialism, Persian phonology.

1- b_jam47@yahoo.com



واکاوی بازنمود نظام نوبت‌گیری سخن در گفتگوهای مجموعه درسنامه پرفا

شیوا احمدی، دانشجوی دکتری زبان‌شناسی و مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه شیراز
محمد باقر میرزایی حصاریان، استادیار گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام
خمینی^(ه) (نویسنده مسئول)

صص: ۱۹۷-۲۲۷

چکیده

گفتگوکاوی یکی از حوزه‌های مهم در زبان‌شناسی است که به بررسی گفتگوهای واقعی می‌پردازد و آن‌ها را از جهات مختلف مورد بررسی قرار می‌دهد؛ یکی از مباحث مهم در گفتگوکاوی نوبت‌گیری است که تعیین می‌کند، چه کسی چه وقت با چه نشانه‌های زبانی و غیرزبانی برای واگذاری یا دریافت نوبت اقدام کند. هدف پژوهش حاضر واکاوی بازنمود نظام نوبت‌گیری در گفتگوهای مجموعه درسنامه پرفا با روش توصیفی-تحلیلی است. از ۱۱ تکنیک مطرح‌شده توسط سنکس و همکاران (۱۹۷۴) و جفرسون (۱۹۷۳) برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است. بررسی ۹۸ گفتگو در مجموعه سه جلدی پرفا نشان داد در ۷۵ درصد موارد نوبت‌گیری، گوینده خود تصمیم به واگذاری نوبت سخن نمود و در ۲۵ درصد باقیمانده خودنوبت‌گیری رخ داد. در موضوع واگذاری نوبت سخن، تکنیک «سوال و جواب» سهم بسیار زیاد و دو تکنیک «سوالات تأکیدی و عذرخواهی» سهم بسیار اندک و تقریباً صفر درصدی را در واگذاری نوبت داشتند. در موضوع خودنوبت‌گیری نیز تکنیک «بیان عقیده در زمان مناسب» سهم بسیار زیاد و تکنیک «پیش‌بینی کردن پایان سخن گوینده» سهم صفر درصدی داشتند. در میزان به کارگیری نسبی تکنیک‌های واگذاری نوبت و خودنوبت‌گیری در کتاب‌های سطح مقدماتی، میانی و پیشرفته نظم خاصی مشاهده نشد. در مجموع به نظر می‌رسد نظام نوبت‌گیری سخن به طور کلی در درسنامه پرفا بازنمود داشته ولی به صورت جزئی در آن اختلافاتی با نظام‌نوبت‌گیری طبیعی فارسی‌زبانان وجود دارد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۶

1. shiva.ah1984@gmail.com

2. mb.mirzaei@hum.ikiu.ac.ir

پست الکترونیکی:

واژگان کلیدی: گفتگوکاوی، نوبت‌گیری، واگذاری نوبت، خودنوبت‌گیری، آزفا، پرفا.

مقدمه

همه ما در زندگی روزمره با موقعیت‌های اجتماعی مختلفی روبرو هستیم که ناگزیریم از زبان برای برقراری ارتباط با دیگران استفاده کنیم. گاردنر^۱ (2006) گفتگو را یک تعامل دوسویه می‌داند که گوینده براساس ویژگی‌های شنونده گفته خود را تولید می‌کند و شنونده هم با پاسخ به گفته گوینده، بر او تأثیر می‌گذارد؛ به عبارت دیگر، گفتگو تبادل احساسات، افکار و عقاید بین دو یا چند نفر است و زمانی اتفاق می‌افتد که مردم با یکدیگر همکاری می‌کنند تا با نوبت‌گیری توجه یکدیگر را به موضوعی جلب کنند. برخی از جنبه‌های مختلف گفتگوکاوی عبارتند از: جفت‌های همجوار^۲، بازخورد^۳، شروع و پایان گفتگو^۴، مراحل و مکانیسم‌های نوبت‌گیری^۵ (zia hosseini, 2011). از آنجا که مهارت گفتگو به عنوان یکی از مهارت‌های اساسی زبانی، در آموزش و یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم/خارجی از اهمیت زیادی برخوردار است، انتظار می‌رود قواعد پیدا و پنهان حاکم بر شکل‌گیری، حفظ و اتمام گفتگو که در بین فارسی‌زبانان جاری است، در مجموعه درسنامه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) رعایت شده باشند. طبیعتاً نظام نوبت‌گیری و راهبردهای مورد استفاده آن، یکی از مهم‌ترین مباحث مرتبط با گفتگو است که دربردارنده مولفه‌های فرهنگی خاص ایرانیان می‌باشد؛ از این رو، توجه به نظام نوبت‌گیری و قواعد مدیریت گفتگو توسط فارسی‌زبانان در تهیه و تدوین درسنامه‌های آزفا اهمیت شایانی دارد؛ زیرا محتوای آموزشی به نوعی کمیت و کیفیت آموزش و یادگیری را تعیین می‌کند؛ به‌عبارت دیگر، مدرسان آزفا براساس محتوای درسنامه برای آموزش برنامه‌ریزی می‌کنند و فارسی‌آموزان هم بر همان اساس برای یادگیری مهارت گفتگو به زبان فارسی تلاش و کوشش می‌کنند. یکی از مسایل مطرح در آزفا میزان بازتاب نظام نوبت‌گیری یا مدیریت گفتگوی فارسی‌زبانان در مجموعه درسنامه‌های موجود است. به‌نظر می‌رسد مولفان درسنامه عموماً براساس شم زبانی خود گفتگوهای

1- Gardner

2- adjacency pairs

3- feedback

4- conversational openings and closings

5- sequences, and mechanisms of turn-taking

برای تقویت مهارت صحبت‌کردن فارسی‌آموزان تهیه و تدوین کرده‌اند و این امر احتمال دور شدن از نظام واقعی نوبت‌گیری را قوت می‌بخشد. پژوهش حاضر، به دنبال آن است که کم و کیف بازنمود نظام نوبت‌گیری را در گفتگوهای موجود در مجموعه درسنامه پرفا (به عنوان یکی از جدیدترین درسنامه‌های آزا بررسی نماید تا تصویری روشن و علمی از گفتگوهای مورد استفاده در پرفا (میردهقان و همکاران، ۱۳۹۸) ارائه شود. نگارندگان مقاله امیدوارند نتایج پژوهش به برنامه‌ریزان، مولفان و مدرسان حوزه آزا کمک کند تا با آگاهی بیشتر مهارت گفتگو را مورد توجه قرار دهند. پرسش‌های پژوهش عبارتند از: الف) بازتاب نظام نوبت‌گیری در مجموعه درسنامه پرفا چگونه است؟ ب) کدام کتاب درسنامه پرفا شکل طبیعی‌تری از نوبت‌گیری را دارد؟ فرضیه‌های مرتبط با پرسش‌های بالا عبارتند از: الف) نظام نوبت‌گیری در مجموعه درسنامه پرفا مطابق با نظام طبیعی نوبت‌گیری فارسی زبانان قرار گرفته است. ب) نظام نوبت‌گیری در کتاب در مقایسه با نظام طبیعی نوبت‌گیری فارسی زبانان کمترین انطباق را دارد. برای پاسخگویی به پرسش‌ها و راستی‌آزمایی فرضیه‌ها، نگارندگان راهبردهای نوبت‌گیری به‌کاررفته در گفتگوهای مجموعه درسنامه پرفا را بر مبنای تکنیک‌های هشت‌گانه‌ی سکس و همکاران (Sacks et al., 1974) و تکنیک‌های سه‌گانه خودنوبت-گیری جفرسون (Jefferson, 1373) بررسی می‌کنند و برای تعیین میزان طبیعی بودن گفتگوها نیز از نتایج پایان‌نامه صمدنشان (Samadneshan, 2016) که به‌نوعی گفتگوهای طبیعی در بین فارسی‌زبانان را توصیف کرده است، استفاده می‌کنند.

۲- پیشینه پژوهش

شفرین (Schiffrin, 1994) شش رویکرد اساسی را در سخن‌کاوی معرفی می‌کند: نظریه کنش‌های گفتاری^۱، زبان‌شناسی اجتماعی تعاملی^۲، قوم‌شناسی در تعامل^۳، کاربردشناسی^۴، نظریه گوناگونی^۵ و گفتگوکاوی^۶. یول (Yule, 2006) بررسی‌های مربوط به سخن‌کاوی را فراتر از

-
- 1- speech act theory
 - 2- interactional sociolinguistics
 - 3- ethnomethodology of communication
 - 4- pragmatics
 - 5- variation theory
 - 6- conversation analysis

بررسی جملات صرف می‌داند. به باور او، سخن‌کاوی دانشی است که به دنبال بررسی الگوهای متفاوت موجود در تعاملات واقعی زبانی بین گویشوران یک زبان است که وظیفه برقراری ارتباط و انتقال مفاهیم مختلف را دارند. سیلوی (Silvi, 2012) گفتگوکاوی را دانشی می‌داند که داده‌های گفتاری^۱ را بررسی می‌کند. این داده‌های گفتاری در امر ارتباط به‌صورت طبیعی اتفاق می‌افتند. قوم‌شناسان پژوهش خود را بر این اساس آغاز می‌کنند که لازمه گفتگو، نوبت‌گیری است و این‌که پایان نوبت یکی از طرفین گفتگو و آغاز نوبت طرف دیگر، معمولاً با دقت بسیار و در زمان بسیار اندک انجام می‌شود. همپوشی نوبت‌ها فقط در پنج درصد و حتی کمتر در گفتگو رخ می‌دهد که خود نشانگر آن است که طرفین گفتگو به‌نوعی می‌دانند که در چه زمانی و کجا وارد گفتگو شوند (Ervin Tripp, 1979). هنگامی که طرفین گفتگو را آغاز می‌کنند، پای مباحث مختلفی مانند نوبت‌گیری به‌میان می‌آید. نوبت‌گیری، به‌عنوان ضروری‌ترین مولفه اصلی برای ایجاد ارتباط و شنیده‌شدن در گفتگو است. مشارکان در گفتگو، ارتباط کلامی^۲ خود را در طول نوبت‌گیری‌ها مدیریت می‌کنند. در جریان گفتگو نقش‌های شنوندگان و گویندگان دائماً تغییر می‌کند. این‌که چه زمانی در گفتگو باید شروع به صحبت کند، یکی از پرسش‌های مهم در نوبت‌گیری است. هر نقطه را که در آن تغییر نوبت ممکن باشد، محل امکان انتقال نوبت (ماورک)^۳ است؛ بنابراین، طرفین گفتگو عرصه گفتگو را از طریق نوبت‌گیری حفظ می‌کنند (Yule, 2009: 95). به باور سَکس و همکاران (Sacks et al., 1974) نوبت‌گیری به دو شکل صورت می‌گیرد: الف) هنگامی که گوینده فعلی با استفاده از تکنیک‌هایی نوبت را به نفر بعدی واگذار می‌کند. ب) شنونده خودش نوبت را به‌دست می‌گیرد. در یک گفتگو سه اتفاق می‌افتد: ۱- گوینده نوبت را با سوال کردن یا خطاب با اسم و .. به شنونده واگذار می‌کند. ۲- گوینده فعلی نفر بعدی را انتخاب نمی‌کند؛ بلکه شنونده خودش، صحبت کردن را شروع می‌کند. ۳- هیچ‌کدام از اتفاقات ۱ و ۲ نمی‌افتد و گفتگو ادامه پیدا نمی‌کند. نوبت‌گیری در جوامع و فرهنگ‌های مختلف به شکل‌های مختلفی انجام می‌شود؛ در برخی جوامع، تحمل بیشتری در برابر هم‌پوشی نوبت‌ها دیده می‌شود؛ نشانه‌های ویژه‌ای برای نوبت‌گیری و نوبت‌دهی وجود دارد که به مشارکانی که با یکدیگر گفتگو می‌کنند و به بافتی که

1- Spoken data

2- verbal communication

3- Transition Relevance Place (TPR)

گفتگو در آن صورت می‌گیرد، بستگی دارد (Cook, 1989). نوبت‌ها در بیشتر موارد به صورت جفت جفت رخ می‌دهند و هر جفت، یک جفت همجوار نامیده می‌شود. درود و پاسخ آن، پرسش و پاسخ پرسش، پیشنهاد و پذیرش، هریک از این‌ها یک جفت همجوار را تشکیل می‌دهند که شامل دو نوبت هستند. شگلف و سَکس (Schegloff & Sacks, 1973) جفت‌های همجوار را به‌عنوان ترتیبی از دو گزاره تعریف می‌کنند. لوینسون (Levinson, 1983) جفت‌های همجوار را واحدی از گفتگو می‌داند که شامل تبادل نوبت توسط گویندگان است. نوبت اول مستلزم نوع خاصی از نوبت دوم است.

۳- چارچوب نظری پژوهش

۳-۱ تکنیک‌های واگذاری نوبت

به باور سَکس و همکاران (Sacks et al., 1974) برای واگذاری نوبت از گوینده به شنونده از هشت تکنیک استفاده می‌شود: جفت‌های همجوار احوالپرسی^۱، سوال کردن^۲، معذرت‌خواهی^۳، تعریف و تعارف^۴، درخواست^۵، سوالات یک کلمه‌ای^۶ که باعث ادامهٔ صحبت می‌شود (مانند کی؟ و چی)، سوالات تأکیدی و با اسم خطاب کردن/شدن^۷. در ادامه توضیح کوتاهی برای هر یک از تکنیک‌ها می‌آید:

۳-۱-۱-۱ احوالپرسی کردن

احوالپرسی‌ها جملات یا اعمال غیرزبانی هستند که گویشوران استفاده می‌کنند تا به یکدیگر خوش‌آمدگویی کنند. وقتی کسی با یک نفر دیگر احوالپرسی می‌کند، انتظار دارد که نفر بعدی نوبت را به دست بگیرد و به او پاسخ دهد. معمولاً پاسخ احوالپرسی، احوالپرسی است.

مثال ۱) الف) سلام، حال شما خوبه؟

ب) سلام ممنونم. شما چطورید؟

1- greeting

2- question

3- apology

4- compliment

5- request

6- one word questions

7- addressed by name

۳-۱-۲- سوال کردن

سوالات، جملاتی هستند که گوینده برای انتخاب گوینده‌ی بعدی می‌پرسد یا اطلاعاتی به دست آورد. در مثال ۲، مریم برای این که اطلاعاتی در مورد کفش فروشی‌های ارزان بگیرد، سوال می‌پرسد و زهرا پاسخ می‌دهد.

مثال ۲) مریم: برای خرید کفش کجا برم که ارزونتر باشه؟
زهرا: برو بهارستان؛ اونجا قیمتا ارزونتر از جاهای دیگه‌س.

۳-۱-۳- عذرخواهی کردن

عذرخواهی برای ابراز پشیمانی برای انجام کاری اشتباه، به کار می‌رود و معمولاً با واژه‌ها یا عبارتهایی مانند ببخشید، عذرمی‌خوام و ... بیان می‌شود.

مثال ۳) مادر: دخترم منو ببخش که دیروز سرت داد کشیدم.
دختر: اشکالی نداره. گاهی پیش می‌یاد.

۳-۱-۴- تعارف و تمجید کردن

تکنیک تعارف و تمجید به این دلیل که نشان‌دهنده مودب بودن است، برای گفتگو ضروریست؛ با کاربرد این تکنیک، شخص به رفتار دیگران احترام می‌گذارد و دیگران را تحسین می‌کند.

مثال ۴) مادر: سارا چقدر نقاشیت قشنگه! خیلی خوب کشیدی.
سارا: مرسی مامان. یکیم برای شما می‌کشم.

در مثال ۴، مادر سعی می‌کند از نقاشی کودک تعریف کند و کودک هم به این تعریف پاسخ می‌دهد و در مثال ۵، راننده در پاسخ به سوال مسافر برای مودب بودن از عبارت «قابل ندارد» استفاده می‌کند؛ این تعارف باعث می‌شود که گفتگو ادامه پیدا کند.

مثال ۵) مسافر: آقا کرایه تون چقدر می‌شه؟

راننده: قابل نداره.

مسافر: خیلی ممنون. بفرمایید چقدر می‌شه؟

راننده: ۴۰۰۰ تومان.

۳-۱-۵- درخواست کردن

درخواست یعنی گوینده از شنونده می‌خواهد که کاری را برایش انجام دهد؛ درخواست باید مودبانه باشد و شنونده باید کاری را انجام دهد. درخواست از طرف گوینده باعث می‌شود که شنونده پاسخی به آن دهد؛ به این صورت که یا درخواست را می‌پذیرد و یا آن را رد می‌کند.

مثال ۶) الف) رفتی بیرون برای من یه شارژ تلفن همراه می‌خری؟

ب) شرمنده پولم کمه.

گویندهٔ الف در خواست خرید شارژ را به شنونده‌ی ب می‌دهد و گویندهٔ ب که حالا نوبت به او منتقل شده، آن را رد می‌کند.

۳-۱-۶- پرسیدن سوالات یک کلمه‌ای

شنونده سوالاتی مانند «چی؟»، «کجا؟» یا «کی؟» را در ادامه‌ی گفته‌ی گوینده بیان می‌کند و اطلاعات بیشتری در مورد موضوع سخن می‌گیرد یا به نوعی تعجب خودش را نشان می‌دهد.

مثال ۷) الف) دیروز یه چیز خیلی جذاب خریدم.

ب) چی؟

سوالی که گویندهٔ (ب) پرسیده است یک سوال یک کلمه‌ای و کوتاه است که از روی کنجکاوی و برای گرفتن اطلاعات بیشتر پرسیده است.

۳-۱-۷- پرسیدن پرسش‌های تاکیدی

از پرسش‌های تاکیدی برای تأیید^۱ استفاده می‌شود. مثلاً زمانی که یکی از مشارکان می‌گوید: «هواسرده؛ نه؟» پرسش «نه؟» یک پرسش تأکیدی است؛ با این پرسش در واقع، گوینده به دنبال تأیید سخنش توسط شنونده است. همانطور که سَکس و همکاران (۱۹۷۴) بیان می‌کنند، سوالات تأکیدی اهمیت زیادی در نوبت‌گیری دارند.

۳-۱-۸- خطاب کردن با اسم

در این تکنیک، گوینده‌ی فعلی با مخاطب قرار دادن یکی از مشارکان در گفتگو با اسم، می‌تواند گویندهٔ بعدی را انتخاب کند.

مثال ۸) معلم: احمد، لطفاً به من بگو رشته‌کوه‌های آلپ در کدام کشور قرار دارند؟

احمد: نمی‌دانم.

معلم با بیان کردن اسم «احمد»، دانش‌آموزی با این نام را مورد خطاب قرار داده تا با این شیوه گوینده بعدی را انتخاب کند.

۳-۲- تکنیک‌های خودنوبت‌گیری

به اعتقاد جفرسون (Jefferson، 1973) برای خودنوبت‌گیری از سه تکنیک افزودن به سخن کامل‌شده گوینده، پیش‌بینی پایان سخن گوینده و بیان عقیده در زمان مناسب استفاده می‌شود. تکنیک‌های ذکرشده زمانی به کار می‌روند که گوینده جاری نفر بعدی را با تکنیک‌های سنکس و همکاران (Sacks et al.، 1974) انتخاب نمی‌کند و به نوعی، بدون واگذاری نوبت به نفر بعدی، سعی در ادامه گفتگو ندارد. در ادامه هر یک از تکنیک‌ها توضیح داده می‌شود:

۳-۲-۱- افزودن به سخن کامل‌شده گوینده

مثال ۹) خسرو: کجایی دکتر؟

دکتر: در خدمت شما

ترانه: منظور شون سال‌ها بود

دکتر: به بورس مطالعاتی بهم دادن. مدتی رفته بودم اون ور اب

دکتر: شماها کجای کارین؟

خسرو و ترانه: همون جایی که بودیم. (صمدنشان، ۲۰۱۶)

در مثال ۹، که برگرفته از فیلم آتش بس ۲ است، در خط سوم، ترانه با اضافه کردن چیزی به صحبت دکتر، نوبت را به دست گرفته است؛ بدون آنکه کسی نوبت را به او واگذار کرده باشد؛ یعنی در اینجا خودنوبت‌گیری اتفاق افتاده است.

۳-۲-۲- پیش‌بینی پایان سخن گوینده

مثال ۱۰) خسرو: ادم از یه ثانیه دیگش خبر نداره. داره دکتر

ترانه: ما این سفر رو میریم و اونجا

خسرو: ریلکس میکنیم

دکتر: یعنی میخواین بگین که در طول این سال‌ها حتی یک بار هم با هم سفر نرفتین؟

این سال‌های ازگار؟

خسرو و ترانه: نه.

دکتر: چرا؟

خسرو: آخه هر دفعه خواستیم بریم دعوامون شد و ...

ترانه: نرفتم. اما این بار به پیشنهاد من یعنی به اصرار من قراره که بریم و هیچ کس هم حق نداره

که

خسرو: جر بزنه. (صمدنشان، ۲۰۱۶)

در مثال ۱۰، خسرو آخر صحبت ترانه را پیش‌بینی می‌کند و نوبت را به دست می‌گیرد. در خط نهم هم ترانه آخر جملهٔ خسرو را پیش‌بینی می‌کند و نوبت را به دست می‌آورد. در خط دهم هم چنین کاری را خسرو انجام می‌دهد.

۳-۲-۳- بیان عقیده در زمان مناسب

مثال ۱۱) فرانک: دیروز که رفتیم پارک خیلی خوش گذشت.

پرهام: آره به منم خیلی خوش گذشت.

پدر فرانک: بچه‌ها چقد خوبه که شما از بودن باهم لذت می‌برید.

در مثال ۱۱ پدر فرانک با گفتن نظرش، خودش را وارد گفتگو می‌کند و نوبت را به دست می‌گیرد.

۳-۳- ویژگی نظام نوبت‌گیری در بین فارسی‌زبانان

۳-۳-۱- واگذاری نوبت

صمدنشان (۲۰۱۶) تکنیک‌های مورد استفاده فارسی‌زبانان برای واگذاری نوبت در گفتگوهای خود را به ترتیب از بیشترین به کمترین فراوانی تکنیک‌های سوال و پاسخ، خطاب با اسم؛ درخواست، سوالات یک کلمه‌ای، احوال‌پرسی، تعارف و تمجید و عذرخواهی و سوالات تأکیدی می‌داند.

نمودار ۱: سلسله مراتب تکنیک‌های واگذاری نوبت در بین فارسی‌زبانان

سوال و پاسخ < خطاب با اسم < درخواست < سوالات کوتاه یک کلمه‌ای < احوال‌پرسی <

تعارف و تمجید < عذرخواهی و سوالات تأکیدی

همان‌طور که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، تکنیک پرسش و پاسخ بیشترین فراوانی و تکنیک عذرخواهی و سوالات تأکیدی با صفر امکان وقوع کمترین فراوانی را در بین تکنیک‌های نوبت‌گیری داشته‌اند.

۳-۲-۳- خودنوبت‌گیری

به باور صمدنشان (Samadneshan, 2016) تکنیک‌های مورد استفاده فارسی‌زبانان برای خودنوبت‌گیری به ترتیب از بیشترین به کمترین فراوانی عبارتند از: اضافه کردن چیزی به جمله-ی کامل شده نفر قبلی، پیش‌بینی آخر صحبت نفر قبلی و بیان نظر و عقیده در زمان مناسب.

نمودار ۲: سلسله مراتب تکنیک‌های خودنوبت‌گیری در بین فارسی‌زبانان

افزودن به سخن کامل‌شده‌ی گوینده <پیش‌بینی پایان سخن گوینده> بیان عقیده در زمان مناسب نوبت‌گیری حداقل حدود ۴۰ سال است که مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهش‌هایی که در ابتدا انجام می‌شدند، بر قوانین حاکم بر نوبت‌گیری تمرکز داشتند اما پژوهش‌های بعدی در جستجوی «الگوهای معنادار»^۱ برای انتقال نوبت از گوینده به شنونده بودند. دونکان (Duncan, 1972) اولین پژوهشگری بود که سرنخ‌هایی را در مورد نوبت‌گیری به دست آورد. پژوهش‌های بعدی بر تحلیل کلام^۲ تمرکز کردند. در این پژوهش‌ها مشخص شد که عوامل فرهنگی و اجتماعی می‌توانند بر نوبت‌گیری تأثیرگذار باشند. وست و زیمرمن (West & Zimmerman, 1977) بر نقش عوامل اجتماعی در نوبت‌گیری تأکید کرده‌اند. لیکاف (Lakoff, 2004) مشاهده کرد که زنان پرسش‌های تأکیدی^۳ استفاده می‌کنند. فیشمن (Fishman, 1978) سخنان زوج‌ها (زن و شوهرها) را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که زنان نسبت به مردان از «ابزارهای جلب توجه»^۴ بیشتری استفاده می‌کنند. بیسون و همکاران (Beeson et al., 2011) ارتباط غلبه قدرت و نوبت‌گیری را بررسی کردند. رید و هافز (Reed & Hughs, 2006) بر ارتباط بین گفتمان^۵ و رفتار نوبت‌گیری تأکید کردند. تارنگ (Tarang, 2016) به بررسی ارتباط بین فرهنگ و نوبت‌گیری در صحبت‌های انگلیسی فارسی‌زبانان پرداخته است. یافته‌های پژوهش وی بیانگر آن است که نشانه‌های زبانی نسبت به نشانه‌های غیرزبانی اهمیت و تأثیر بیشتری بر روند نوبت‌گیری دارند. پرسیدن سوالات WH و بله/خیر برای واگذاری نوبت استفاده می‌شوند. جنسیت تأثیر مهمی بر سیگنال‌های نوبت‌گیری توسط مشارکان ندارد؛ به طوری که، هر دو جنس آقا و خانم به یک شیوه از نشانه‌های

-
- 1- meaningful patterns
 - 2- conversation analysis (CA)
 - 3- tag questions
 - 4- attention getting devices
 - 5- discourse

نوبت‌گیری استفاده کردند. صمدنشان (Samadneshan، 2016) در پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد خود به بررسی و مقایسه گفتگوهای تعدادی فیلم ایرانی و خارجی برگردان شده به فارسی براساس تکنیک‌های جفرسون (Jefferson، 1973) و سَکس و همکاران (Sacks، etal، 1974) پرداخته است. فیلم‌ها نمونه‌های خوبی برای کاربرد زبان واقعی توسط گویشوران یک زبان هستند؛ زیرا سعی می‌شود که در فیلم‌ها در موقعیت‌های مختلف گفتگوهایی که در روزمره، در آن موقعیت‌ها استفاده می‌شوند، به کار روند. نتایج پژوهش وی بیانگر آن است که پرسیدن سوال پرسامدترین تکنیک به کاررفته برای انتقال نوبت است و تکنیک‌های پرسش تأکیدی و معذرت‌خواهی در هیچ گفتگوی فارسی به کاررفته است. در مورد خود انتخابی در نوبت‌گیری نیز تکنیک «افزودن به سخن کامل‌شدهٔ گوینده» بیشترین میزان «پیش‌بینی پایان سخن گوینده» کمترین میزان بسامد وقوع را به خود اختصاص داده‌اند. ستایش (Setayesh، 2018) به بررسی قوانین نوبت‌گیری و خود تصحیحی در گفتگوی دانشگاهی گویشوران فارسی و به مقایسهٔ نتایج حاصل با مورد مشابه در انگلیسی پرداخته است. پژوهش بر روی ۲۰ دانشجوی دانشگاه یاسوج انجام شده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که گویشوران زبان فارسی برای نوبت‌گیری یک‌سری الگوهای زبانی و غیرزبانی به کار می‌برند؛ براساس، پیشینهٔ پژوهش، بسیاری از این الگوها در گفتگوهای انگلیسی نیز به کار می‌رود. تفاوت‌های فرهنگی اندکی در هدایت نوبت‌گیری بین انگلیسی و فارسی وجود دارد؛ مانند همپوشانی^۱ و فاصله^۲. گویشوران فارسی زبان از همپوشانی در گفتگوها زیاد استفاده می‌کنند. همچنین، شیوه‌های غیرزبانی و زبانی خود اصلاحی مانند حرکات چشم، خیره شدن، تکرار، جایگزینی و حذف استفاده می‌کنند. شیوه‌های زبانی شامل این موارد هستند: جفت‌های همجوار، همپوشانی، خطاب با اسم، ابزارهای واژگانی^۳، کامل کردن یا اضافه کردن چیزی به جملهٔ نفر قبلی. بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام شده درباره نظام نوبت‌گیری حاکم بر تعامل گفتاری فارسی‌زبانان بیانگر آن است که در هیچ پژوهشی میزان و کیفیت بازتاب نظام نوبت‌گیری در گفتگوهای مورد استفاده در مجموعه درسنامه‌های آزا انجام نشده است؛ این موضوع بر اهمیت و تازگی پژوهش می‌افزاید.

1- overlap

2- gap

3- lexical devices

۴- روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ توصیف وضعیت و شرایط موجود یک پژوهش توصیفی از نوع زمینه‌یابی است که به منظور بررسی راهبردهای نوبت‌گیری به‌کاررفته در گفتگوهای مجموعه درسنامه پرفا انجام پذیرفته است. پرفا، درسنامه‌ی جامع آموزش زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان است و سرواژه‌ای برای عبارت «پرواز فارسی» است. این مجموعه درسنامه در سال ۱۳۹۸ توسط گروهی از نویسندگان (میردهقان، آقایی، باقری، منتظری، حاجی باقری کریم‌زاده، عبداللهی پارسا و ملانیان) تالیف گردیده و در حال حاضر در تعدادی از مراکز آموزش زبان فارسی به عنوان محتوای درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. پیکره‌ی زبانی مورد استفاده، تمام گفتگوهای به‌کار رفته در مجموعه درسنامه سه جلدی پرفا است. جلد نخست پرفا برای فارسی‌آموزان سطح پایه، جلد دوم برای فارسی‌آموزان سطح میانی و جلد سوم برای فارسی‌آموزان به سطح پیشرفته نگاشته شده است. هر جلد درسنامه شامل ۱۲ بخش و هر بخش شامل ۴ درس است. در هر بخش، هر چهار مهارت اصلی گنجانده شده؛ علاوه بر آن، قسمتی به نام «کاربرد در بافت» وجود دارد که سعی شده از گفتگوها استفاده شود تا زبان‌آموز با کاربرد واژه‌ها و نکات دستوری در انواع مختلف متن و موقعیت آشنا شود. در مجموع سه جلد کتاب‌های پرفا، ۹۸ گفتگو (به صورت نوشتاری و صوتی) وجود دارد؛ از این ۹۸ گفتگو، مطابق جدول ۱، تعداد ۴۳ گفتگو در کتاب مقدماتی، ۳۱ گفتگو در کتاب میانی و ۲۴ گفتگو در کتاب پیشرفته وجود دارند. برای بررسی تکنیک‌های واگذاری نوبت از هشت تکنیک الگوهای نوبت‌گیری^۱ پیشنهادی سَکس و همکاران (Sacks et al., 1974) شامل جفت‌های همجوار «احوال‌پرسی، سوال کردن، عذرخواهی، تعارف و تمجید، درخواست، سوالات یک کلمه‌ای^۲، سوالات تأکیدی و خطاب» و برای بررسی تکنیک‌های خودنوبت‌گیری نیز سه تکنیک پیشنهادی جفرسون (Jefferson, 1973) شامل «افزودن بدون مکث چیزی به سخن کامل‌شده گوینده»، «پیش‌بینی پایان صحبت گوینده» و «ورود به گفتگو در زمان درست برای تکمیل سخن گوینده» و برای تعیین میزان طبیعی بودن گفتگوهای فارسی موجود در درسنامه نیز، از یافته‌های علمی صمدنشان (Samadneshan, 2016) درباره‌ی نظام نوبت‌گیری زبان

1- turn-allocational patterns

2- one word questions

فارسی استفاده شد. در ادامه تکنیک‌های به‌کار رفته در گفتگوهای مجموعه درسنامه پرفا شناسایی و ثبت گردید و داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آمار توصیفی، دسته‌بندی و ارائه گردید. پس از توصیف دقیق داده‌ها، یافته‌های پژوهش با نظرات صمدنشان (Samadneshan، 2016) مقایسه گردید و میزان تطابق نظام نوبت‌گیری در گفتگوهای درسنامه پرفا با نظام نوبت‌گیری واقعی در زبان فارسی تعیین گردید.

جدول ۳- تعداد گفتگوهای کتابهای پرفا در سطوح مختلف

ردیف	تعداد گفتگوهای کتاب مقدماتی	تعداد گفتگوهای کتاب میانی	تعداد گفتگوهای کتاب پیشرفته
۱	۴۳ گفتگو.	۳۱ گفتگو	۲۴ گفتگو

۵- ارائه و تحلیل داده‌ها

واکاوی کلی نظام نوبت‌گیری مورد استفاده در گفتگوهای درسنامه پرفا شامل تکنیک‌های واگذاری نوبت و تکنیک‌های خودنوبت‌گیری ۲ بیانگر آن است که در مجموع ۵۷۶ تکنیک در ۹۸ گفتگوی موجود در درسنامه به‌کار رفته است؛ از این تعداد ۴۳۴ تکنیک مربوط به واگذاری نوبت از گوینده به شنونده و ۱۴۲ تکنیک متعلق به خودنوبت‌گیری است که جمعاً ۵۷۶ مورد هستند. مشاهده می‌گردد که در ۷۵ درصد موارد نوبت‌گیری (۴۳۴ رخداد)، گوینده خود تصمیم به واگذاری نوبت سخن نموده و در ۲۵ درصد باقیمانده (۱۴۲ رخداد) شنونده تلاش نموده نوبت سخن را در دست بگیرد؛ بنابراین، می‌توان سلسله مراتب دو راهبرد واگذاری نوبت و خودنوبت‌گیری در نظام نوبت‌گیری سخن در گفتگوهای درسنامه پرفا را به صورت زیر نشان داد:

نمودار ۳: سلسله مراتب دو راهبرد واگذاری نوبت و خودنوبت‌گیری در گفتگوهای درسنامه پرفا

واگذاری نوبت < خودنوبت‌گیری

۵-۱- تکنیک‌های واگذاری نوبت در پرفا

همان‌طور که در جدول ۳ نتایج آماری حاصل از تحلیل گفتگوها براساس تکنیک‌های سکس و همکاران (۱۹۷۴) مشاهده می‌شود، از میان هشت گونه جفت همجوار، «سوال کردن و پاسخ دادن» با ۲۲۹ رخداد از مجموع ۴۳۴ فراوانی، بیشترین فراوانی را با ۵۳ درصد به خود اختصاص داده است؛ پس از آن، جفت همجوار «درخواست کردن» با ۵۶ رخداد، رتبه دوم

بیشترین فراوانی را با ۱۳ درصد داراست؛ تکنیک «خطاب با اسم» با ۴۹ رخداد، رتبه سوم بیشترین فراوانی را با ۱۱ درصد دارد؛ دو تکنیک «سوالات کوتاه» و «تعارف و تمجید» هر یک با ۳۶ رخداد، رتبه چهارم بیشترین فراوانی را با ۸ درصد؛ تکنیک «احوالپرسی» با ۲۴ رخداد، رتبه پنجم بیشترین فراوانی را با حدوداً ۶ درصد و دو تکنیک «سوالات تأکیدی و عذرخواهی» هر یک با ۲ رخداد و حدوداً نیم درصد وقوع رتبه آخر را از نظر بسامد وقوع به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۳- تکنیک‌های واگذاری نوبت در پرفا

ردیف	تکنیک‌های واگذاری نوبت	تعداد کل	درصد	رتبه فراوانی
۱	سوال و جواب	۲۲۹	٪۵۳	۱
۲	درخواست	۵۶	٪۱۳	۲
۳	خطاب با اسم	۴۹	٪۱۱	۳
۴	سوالات کوتاه	۳۶	٪۸	۴
۵	تعارف و تمجید	۳۶	٪۸	۴
۶	احوالپرسی	۲۴	٪۶	۵
۷	سوالات تأکیدی	۲	٪۰.۵	۶
۸	عذرخواهی	۲	٪۰.۵	۶

داده‌های جدول ۳ به روشنی سهم بسیار زیاد تکنیک «سوال و جواب» و سهم بسیار اندک و تقریباً صفر درصدی دو تکنیک «سوالات تأکیدی و عذرخواهی» را در واگذاری نوبت نشان می‌دهد. به طور خلاصه، سلسله مراتب تکنیک‌های واگذاری نوبت در گفتگوهای درسنامه پرفا را نیز می‌توان به صورت زیر نشان داد:

نمودار ۴: سلسله مراتب تکنیک‌های واگذاری نوبت در گفتگوهای درسنامه پرفا

سوال و جواب < درخواست < خطاب با اسم < سوالات کوتاه و تعارف و تمجید < احوالپرسی < سوالات تأکیدی و عذرخواهی

۲-۵- تکنیک‌های واگذاری نوبت در سطوح مختلف

در جدول ۴ نتایج بررسی تکنیک‌های واگذاری نوبت در جلد ۱ (سطح مقدماتی)، جلد ۲ (سطح میانی) و جلد ۳ (سطح پیشرفته) به تفکیک هر جلد آمده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود در جلد ۱، تکنیک «سوال کردن و پاسخ دادن» با ۴۹ رخداد از مجموع ۱۱۱ فراوانی،

بیشترین فراوانی را با ۴۴ درصد به خود اختصاص داده است؛ پس از آن، تکنیک «خطاب با اسم» با ۱۹ رخداد، رتبهٔ دوم بیشترین فراوانی را با ۱۷ درصد دارد؛ تکنیک «درخواست کردن» با ۱۵ رخداد، رتبهٔ سوم بیشترین فراوانی را با ۱۴ درصد داراست؛ تکنیک «احوالپرسی» با ۱۳ رخداد، رتبهٔ چهارم بیشترین فراوانی را با ۱۲ درصد دارد؛ تکنیک «تعارف و تمجید» با ۸ رخداد، رتبهٔ پنجم بیشترین فراوانی را با ۷ درصد؛ تکنیک «سوالات کوتاه» با ۵ رخداد، رتبهٔ ششم بیشترین فراوانی را با حدوداً ۵ درصد و دو تکنیک «سوالات تاکیدی و عذرخواهی» هر یک با ۱ رخداد و حدوداً صفر درصد وقوع رتبهٔ آخر را از نظر بسامد وقوع به خود اختصاص داده‌اند. داده‌های مربوط به جلد ۲ پرفا حاکی از آن است که تکنیک «سوال کردن و پاسخ دادن» با ۱۰۱ رخداد از مجموع ۱۷۹ فراوانی، بیشترین فراوانی را با ۵۶ درصد به خود اختصاص داده است؛ پس از آن، تکنیک «تعارف و تمجید» با ۱۹ رخداد، رتبهٔ دوم بیشترین فراوانی را با ۱۱ درصد دارد؛ تکنیک «سوالات کوتاه» با ۱۷ رخداد، رتبهٔ سوم بیشترین فراوانی را با ۱۰ درصد داراست؛ دو تکنیک «درخواست و خطاب کردن با اسم» هر یک با ۱۶ رخداد، رتبهٔ چهارم بیشترین فراوانی را با ۹ درصد دارد؛ تکنیک «احوالپرسی» با ۹ رخداد، رتبهٔ پنجم بیشترین فراوانی را با ۵ درصد؛ تکنیک «عذرخواهی» با ۱ رخداد، و تکنیک «سوالات تاکیدی» با ۱ رخداد و درصد وقوع نزدیک به صفر رتبهٔ آخر را از نظر بسامد وقوع به خود اختصاص داده‌اند. داده‌های مربوط به جلد ۳ پرفا نیز بیانگر آن است که تکنیک «سوال کردن و پاسخ دادن» با ۷۹ رخداد از مجموع ۱۴۴ فراوانی، بیشترین فراوانی را با ۵۵ درصد به خود اختصاص داده است؛ پس از آن، تکنیک «درخواست» با ۲۵ رخداد، رتبهٔ دوم بیشترین فراوانی را با ۱۷ درصد دارد؛ دو تکنیک «خطاب با اسم و سوالات کوتاه» هر یک با ۱۴ رخداد، رتبهٔ سوم بیشترین فراوانی را با ۱۰ درصد دارند؛ تکنیک «تعارف و تمجید» با ۹ رخداد، رتبهٔ چهارم بیشترین فراوانی را با ۶ درصد دارد؛ تکنیک «احوالپرسی» با ۵ رخداد، رتبهٔ پنجم بیشترین فراوانی را با ۲ درصد؛ تکنیک «سوالات تاکیدی» با ۱ رخداد، و تکنیک «عذرخواهی» با ۱ رخداد و درصد وقوع نزدیک به صفر رتبهٔ آخر را از نظر بسامد وقوع به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۴- تکنیک‌های واگذاری نوبت در سطوح مختلف

ردیف	تکنیک‌های نوبت‌گیری	مقدماتی	درصد	میانی	درصد	پیشرفته	درصد	تعداد کل
۱	سوال و جواب	۴۹	٪۴۴	۱۰۱	٪۵۶	۷۹	٪۵۵	۲۲۹
۲	درخواست	۱۵	٪۱۴	۱۶	٪۹	۲۵	٪۱۷	۵۶
۳	خطاب با اسم	۱۹	٪۱۷	۱۶	٪۹	۱۴	٪۱۰	۴۹
۴	سوالات کوتاه	۵	٪۵	۱۷	٪۱۰	۱۴	٪۱۰	۳۶
۵	تعارف و تمجید	۸	٪۷	۱۹	٪۱۱	۹	٪۶	۳۶
۶	احوالپرسی	۱۳	٪۱۲	۹	٪۵	۲	٪۰	۲۴
۷	سوالات تأکیدی	۱	٪۰.۵	۰	٪۰	۱	٪۰	۲
۸	عذرخواهی	۱	٪۰.۵	۱	٪۰	۰	٪۰	۲

داده‌های جدول ۴ نیز به روشنی سهم بسیار زیاد تکنیک «سوال و جواب» و سهم بسیار اندک و تقریباً صفر درصدی دو تکنیک «سوالات تأکیدی و عذرخواهی» را در واگذاری نوبت به تفکیک جلد‌های اول تا سوم پرفا نشان می‌دهد. همچنین، مشاهده می‌شود که در کتاب سطح پیشرفته (جلد ۳) تنها دو درصد تکنیک‌ها «احوالپرسی» بوده است؛ در حالی که این میزان در کتاب مقدماتی ۱۲ درصد و در کتاب میانی ۵ درصد است؛ به نظر می‌رسد این اختلاف به دلیل آن است که در آموزش زبان معمولاً احوالپرسی جزء اولین مواردی است که در راستای برقراری ارتباط آموزش داده می‌شود؛ در واقع، زبان‌آموز باید در ابتدای راه، بتواند خود را معرفی کند و آداب اولیه ورود به کلاس و برقراری ارتباط را که شامل احوالپرسی است، انجام دهد؛ از همین رو، بیشترین توجه به تکنیک احوالپرسی در سطح مقدماتی بوده و در سطح میانی این میزان کمتر شده و در سطح پیشرفته به کمترین میزان رسیده است. در مورد میزان به کارگیری نسبی سایر تکنیک‌های واگذاری نوبت در جلد او تا سوم پرفا، نظم خاصی مشاهده نمی‌شود؛ یعنی آمار رو به افزایش یا کاهش نیست بلکه دارای نوسان است؛ این موضوع را می‌توان ناشی از آن دانست که تکنیک‌های واگذاری نوبت سخن از سوی مولفان به صورت ویژه مورد توجه قرار نگرفته؛ در نتیجه، نظم خاصی در بسامد کاربرد آن‌ها مشاهده نشده است. در ادامه به منظور آشنایی بیشتر با چگونگی کاربرد هر یک از تکنیک‌های واگذاری نوبت سخن، شواهدی از درسنامه پرفا ارائه و توصیف و تحلیل می‌شود:

۵-۳- شواهد تکنیک‌های واگذاری نوبت سخن

۵-۳-۱- تکنیک احوالپرسی کردن

مثال ۱۲ و ۱۳ نمونه‌هایی از کاربرد تکنیک «احوالپرسی» به منظور واگذاری نوبت سخن هستند.

در مثال ۱۲، یک سلام و معرفی کردن صورت گرفته است؛ البته معرفی کردن به صورت سوال و جواب انجام شده است.

مثال ۱۲) سلام، اسم تو چیست؟

سلام، اسم من سارا است. اسم تو چیست؟

دیوید.

اسم آن‌ها چیست؟

اسم او سونگ است

اسم او هوتارو. (پرفا ۱: ۲)

مثال ۱۳) ماهان: سلام، خوب هستی؟

دیوید: سلام، خوبم، ممنون. تو چطوری؟

ماهان: من هم خوبم. (پرفا ۱: ۴)

۵-۳-۲- تکنیک درخواست کردن

در مثال ۱۴، جفت‌های همجوار متفاوتی مشاهده می‌شود. خوش‌آمدگویی در اولین جمله مشاهده می‌شود که نشانهٔ ادب و احترام است. گفتگو با یک «سلام و خوش‌آمدگویی» شروع شده است. پس از آن سوال و جواب‌های کلیشه‌ای (بدین معنا که در این موقعیت تقریباً ثابت است) دیده می‌شود؛ چنین گفتگویی معمولاً در زندگی روزمره نیز، تقریباً به همین شکل انجام می‌شود. پس از آن درخواست‌هایی مشاهده می‌شود مانند «کارت شناسایی تان را لطف می‌کنید؟» درخواستی است که به صورت سوالی آمده است؛ یعنی در اینجا یکی از کاربردهای جملهٔ سوالی که «درخواست کردن» است، به زبان‌آموز آموزش داده شده است. درخواست دیگری هم مانند «یک اتاق خالی می‌خواستم» در این مثال دیده می‌شود. همچنین، «تشکر کردن» هم با عبارت‌های مختلف در این گفتگو مشاهده می‌شود؛ مانند «ممنون و متشکرم».

مثال ۱۴) پذیرش هتل: سلام، به هتل ما خوش آمدید.

گردشگر: سلام، یک اتاق یک تخته می‌خواستم.

پذیرش هتل: قصد دارید چند شب بمانید؟

گردشگر: دو شب

پذیرش هتل: اجازه بدهید چک کنم.....بله..... اتاق ۱۵۶ خالی است. کارت شناسایی تان

را لطف می‌کنید؟

گردشگر: بله، خدمت شما.

پذیرش هتل: ممنون. بفرمایید این هم کلیدتان.

گردشگر: متشکرم. راستی، صبحانه چه ساعتی سرو می‌شود؟

پذیرش هتل: از ساعت ۷ تا ۹ توجه داشته باشید که صبحانه در رستوان هتل سرو می‌شود.

(پرفا ۲: ۴)

۵-۳-۳- تکنیک سوال کردن

مثال ۱۵، در کلاس درس و بین معلم و دانش‌آموزان اتفاق افتاده است. گفتگوها به صورت سوال و جواب بین معلم و دانش‌آموزان انجام می‌شود. نکته دیگر در مورد این گفتگو، وجود یک جفت همجوار بین جفت‌های همجوار است؛ هنگامی که معلم می‌پرسد «این کلاه کیست زیر میز؟»، شهاب سوال را با سوال جواب می‌دهد؛ یعنی به جای پاسخ به سوال معلم، جفت همجوار جدیدی را وارد گفتگو می‌کند و سوال را با سوال جواب می‌دهد؛ چنین اتفاقاتی در گفتگوهای زندگی روزمره نیز، به وفور وجود دارند؛ در واقع، می‌توان گفت که همیشه گفتگوها منظم و کلیشه‌ای نیستند؛ گاهی در گفتگوها به دلایل مختلف بی‌نظمی‌هایی دیده می‌شود. بنابراین، می‌توان گفت که توجه به رفتارهای غیرکلیشه‌ای در گفتگوهای کتابهای پرفا، این کتاب‌ها را به واقعیت‌زبانی نزدیک کرده است.

مثال ۱۵) معلم: بچه‌ها این چتر قهوه‌ای مال کیه؟

حمید: وای، مال من است.

معلم: این کت هم مال تو است حمید؟

حمید: نه مال من نیست. فکر می‌کنم مال امید است.

معلم: ای بابا، این کلاه کیست زیر میز؟

شهاب: چه رنگی است؟ آبی است؟

معلم: بله.

شهاب: مال من است. (پرفا ۱: ۲۴)

۵-۳-۴- تکنیک خطاب کردن با اسم

در مثال قبل (۱۵) معلم از تکنیک «خطاب با اسم» در گفتگو استفاده می‌کند؛ در جایی که معلم می‌گوید: «این کت هم مال تو است حمید؟».

۵-۳-۵- تکنیک پرسیدن سوالات تأکیدی

سوال تأکیدی تنها یک مورد (مثال ۱۶) در پرفا ۱ (درس ۲، بخش ۶: ۵۴) و یک مورد (مثال ۱۷) در پرفا ۳ (درس ۲، بخش ۱۲: ۱۱۴) دیده شده است. گفتگوی این درس بین دو خانم با نام‌های گلنوش و مارال در مورد خانهٔ جدید گلنوش است. گفتگو به صورت سوال و جواب آغاز می‌شود. زمانی که گلنوش آشپزخانه را به مارال نشان می‌دهد، مارال از یک سوال تأکیدی در آخر جمله‌ای که نظر و عقیده‌اش را در مورد آشپزخانه گفته است، به کار می‌برد. گفتگو به صورت زیر است:

مثال ۱۶) مارال: کی به خانه جدیدتان اسباب‌کشی می‌کنید؟

گلنوش: هفتهٔ آینده.

مارال: بزرگتر از خانهٔ قبلی‌تان است؟

گلنوش: هال و پذیرایی‌اش بزرگتر است اما حیاطش کوچکتر است. کلیدش را دارم. الان می‌رویم آنجا را می‌بینیم.

مارال: وای! عجب حیاط باصفایی! چقدر قشنگ است!

گلنوش: آره من هم حیاطش را دوست دارم. این هم آشپزخانه.

مارال: آشپزخانه‌ات خیلی روشن است ولی کابینت‌هایش از خانهٔ قبلی کمتر است، نه؟

گلنوش: آره متأسفانه جای ماشین ظرفشویی هم ندارد.

مارال: چه بد! (پرفا ۱: ۵۴)

همانطور که در مثال ۱۶ مشاهده می‌شود، زمانی که مارال در مورد آشپزخانه نظرش را می‌گوید، از سوال تأکیدی استفاده می‌کند (نه؟). سکس و همکاران (۱۹۷۴) معتقد هستند که سوالات تأکیدی نقش مهمی در نوبت‌گیری دارند؛ زمانی که گوینده مایل به ادامهٔ صحبت و واگذاری نوبت به شنونده است، از این نوع سوالات استفاده می‌کند.

۵-۳-۶- تکنیک پرسیدن سوالات یک کلمه‌ای

در مثال ۱۷ نوبت از هومن با گفتن یک «نظر» آغاز می‌شود؛ او از پرسش تأکیدی (نه؟) در آخر جمله‌اش برای دریافت پاسخی از طرف شنونده و انتقال نوبت به او، استفاده می‌کند.

پیمان با پاسخ دادن، نوبت را به دست می‌گیرد و نوبتش به دلیل مطلع بودن از موضوع، طولانیتر از نوبت هومن است. هومن با پرسش بعدی، هم نوبت را به دست می‌گیرد و هم باعث ادامه گفتگو می‌شود. سوال دوم هومن (واقعا؟ چرا؟) دو سوال کوتاه پشت سرهم است که با پاسخی نسبتاً طولانی از طرف پیمان روبرو است. دو نوبت آخر گفتگو با درخواست از طرف هومن و پاسخ از طرف پیمان بین این دو نفر رد و بدل می‌شود.

مثال (۱۷) هومن: فیلم ساختن باید خیلی هیجان‌انگیز باشد، نه؟

پیمان: آره خب ولی خیلی هم سخت است. ممکن است یک صحنه یکی دودقیقه‌ای را چند روز فیلم‌برداری کنیم.

هومن: واقعا؟ چرا؟

پیمان: خب یک صحنه یک‌بار ضبط نمی‌شود. چندین برداشت مختلف می‌گیرند و بعد بهترینش را انتخاب می‌کنند.

هومن: یک صحنه فیلم را تقریباً چند بار ضبط می‌کنید؟

پیمان: بستگی دارد. گاهی تا ۲۰ بار هم می‌رسد؛ چون از چند زاویه مختلف گرفته می‌شود.

هومن: چه جالب. من نمی‌دانستم. می‌شود باز هم باتو بیایم سر صحنه تابیشتر با مراحل ساخت فیلم آشنا شوم؟

پیمان: خب چه بگویم؛ اتفاقاً دیروز کارگردان داشت می‌گفت کسی را با خودتان نیاورید سر صحنه فیلم‌برداری.

هومن: یک کاریش بکن دیگر. قول می‌دهم مثل امروز مزام کار کسی نشوم.

پیمان: باشد، بگذار ببینم چه می‌شود. (پر فا ۳: ۱۱۴)

۵-۳-۷- تکنیک تعارف و تمجید کردن

مثال ۱۸، از پر فا ۳ گرفته شده است؛ موضوع درس در مورد مکان‌های تاریخی و قدیمی است؛ در این بخش دو نفر (یوسف و راهنما) با هم در مورد مجموعه وکیل شیراز صحبت می‌کنند. یوسف آغازکننده گفتگو است و با یک تعریف و تمجید این کار را انجام می‌دهد؛ راهنما هم سعی می‌کند اطلاعاتی در مورد مکان مورد نظر ارائه می‌دهد. نوبت‌های راهنما در این گفتگو بسیار طولانی‌تر از نوبت‌های یوسف است؛ البته طبیعی هم هست؛ زیرا راهنما به عنوان یک فرد مطلع در حال اطلاعات دادن به یوسف است که یک فرد ناآشنا به مکان است.

مثال (۱۸) یوسف: وای، چقدر اینجا قشنگ است!

راهنما: اینجا مجموعهٔ وکیل شیراز است. کریم خان زند یکی از پادشاهان ایران آن را ساخته است. این مجموعه شامل مسجد، بازار، حمام، ارگ، آب‌انبار و جاهای دیگر است.

یوسف: سر در نیاوردم، الان اینجا بی که ما هستیم، حمامش است؟

راهنما: بله، گرمابه یا حمام وکیل نزدیک بازار وکیل و مسجد وکیل است. این حمام بخش‌های زیادی دارد؛ اینجا که ما هستیم، به شاه‌نشین معروف است. الان این حمام دیگر تبدیل به موزه شده است.

یوسف: عجب بازاری است!

راهنما: بله اینجا هم بازار وکیل است. این بازار طولانی با طراحی خاصش از بهترین آثار کریم خان زند است و هنوز هم تقریباً سالم و پابرجا باقی مانده است. همهٔ خرید و فروش‌ها در حجره‌های این بازار انجام می‌شده است. (پرفا ۳: ۸۶)

همانطور که مشاهده می‌شود، گفتگو با یک تعریف آغاز و با پاسخی به آن تعریف ادامه می‌یابد. سپس شنونده (یوسف) با یک سوال نوبت را به دست می‌گیرد و راهنما با دادن پاسخ نوبت را به خود منتقل می‌کند. در ادامه باز هم یک تعریف (عجب بازاری است!) به شنونده کمک می‌کند که نوبت را به دست بگیرد و باز هم راهنما با پاسخ به این تعریف نوبتی طولانی را به دست می‌آورد. موقعیتی که مشارکان در گفتگو در آن هستند، در این تعریف و تمجیدها بی-تأثیر نیست؛ به این دلیل که در زندگی روزمره نیز، افراد با دیدن مکان‌های جدید و جذاب، دست به تعریف و تمجید می‌زنند. در مثال ۱۹ که مربوط به موقعیت خرید است، نیز با تعریف و تمجید روبرو هستیم. در این گفتگو خانم و آقای مسنی (امینی) در مورد خرید فرش در فروشگاه فرش صحبت می‌کنند.

مثال ۱۹) آقای امینی: به نظرت این فرش چطور است؟

خانم امینی: فرش زیبایی است اما من فرش ماشینی دوست ندارم.

آقای امینی: پس برویم آن طرف فرش‌های دستباف را ببینیم. بسیار خوب، این یکی چطور

است؟

خانم امینی: وای فوق‌العاده است.

آقای امینی: قیمتش بالا نیست؟

خانم امینی: کمی بالاست؛ ولی بین چه هنرمندانه بافته شده! واقعاً تحسین‌برانگیز است.

آقای امینی: خوب، کدام رنگ را می‌پسندی؟

خانم امینی: همه‌شان عالی هستند؛ نمی‌دانم کدام را انتخاب کنم.

آقای امینی: اما بالاخره یکی را باید انتخاب کنیم.

خانم امینی: عجله نکنیم. فردا خود نسترن را هم بیاوریم تا خودش فرش جهیزیه‌اش را انتخاب کند.

آقای امینی: فکر خوبی است. موافقم. (پرفا ۳: ۷۵)

همانطور که در گفتگو مشاهده می‌شود، نوبت از آقای امینی و با یک سوال شروع می‌شود. خانم امینی با پاسخ دادن به سوال، نوبت را به دست می‌گیرد و بعد از پاسخ به سوال، با بیان کردن نظرش جفت همجوار دیگری را وارد گفتگو می‌کند؛ البته با گفتن این نظر، نوعی درخواست هم در کلام خانم امینی وجود دارد (اینکه فرش دستبافت دوست دارد و علاقه دارد به قسمت فرش‌های دستبافت فروشگاه برود). آقای امینی به درخواست وی پاسخ می‌دهد. و جفت همجوار دیگری را شروع می‌کند (پرسش) که گفتگو را ادامه دهد. این تغییر نوبت‌ها با پرسش و پاسخ‌های بعدی دائماً از گوینده به شنونده و برعکس ادامه می‌یابد. بیشتر پاسخ‌های خانم امینی اعلام نظرش در مورد فرش‌هاست. آخرین جفت همجوار در گفتگو، یک پیشنهاد از طرف خانم امینی و پذیرش آن از طرف آقای امینی است.

۵-۳-۸- تکنیک عذرخواهی کردن

در مثال ۲۰، صبا به دلیل این که نمی‌تواند تلفنی صحبت کند، عذرخواهی می‌کند و این عذرخواهی در پاسخ به سوال فرزاد است.

مثال ۲۰) صبا: بله. بفرمایید؟

فرزاد: صبا داری چه کاری کنی؟ کجایی؟ چرا گوشی را بر نمی‌داری؟

صبا: هوا طوفانی است. دارم لباسها را از روی بند جمع می‌کنم.

فرزاد: پس نمی‌توانی صحبت کنی؟

صبا: ببخشید، بعداً بهت زنگ می‌زنم. (پرفا ۱: ۸۴)

۵-۴- تکنیک‌های خودنوبت‌گیری در پرفا

در این بخش به بررسی تکنیک‌های خودنوبت‌گیری پرداخته می‌شود که با استفاده از آن‌ها شنونده خود تصمیم به در دست گرفتن نوبت سخن می‌کند. از داده‌های جدول ۵ چنین برمی‌آید که از میان سه تکنیک خودنوبت‌گیری، تکنیک « بیان عقیده در زمان مناسب » با ۱۰۶ رخداد از مجموع ۱۴۲ فراوانی، بیشترین فراوانی را با ۷۵ درصد به خود اختصاص داده است؛ پس از آن، تکنیک « افزودن به سخن کامل شده گوینده » با ۳۶ رخداد، رتبه دوم بیشترین

فراوانی را با ۲۵ درصد داراست؛ تکنیک «پیش‌بینی کردن پایان سخن گوینده» با هیچگونه رخداد و درصد وقوع صفر رتبه آخر را از نظر بسامد وقوع به خود اختصاص داده است.

جدول ۵- تکنیک‌های خودنوبت‌گیری در پرفا

ردیف	تکنیک‌های خودنوبت‌گیری	جمع کل
۱	بیان عقیده در زمان مناسب	۱۰۶
۲	افزودن به سخن کامل شده گوینده	۳۶
۳	پیش‌بینی کردن پایان سخن گوینده	۰

داده‌های جدول ۵ نیز به روشنی سهم بسیار زیاد تکنیک «بیان عقیده در زمان مناسب» و سهم صفر درصدی تکنیک «پیش‌بینی کردن پایان سخن گوینده» را در خودنوبت‌گیری نشان می‌دهد. عدم کاربرد تکنیک خودنوبت‌گیری «پیش‌بینی کردن پایان سخن گوینده» را نیز می‌توان ناشی از عدم توجه مولفان به آن پنداشت. به‌طور خلاصه، سلسله مراتب تکنیک‌های خودنوبت‌گیری در گفتگوهای درسنامه پرفا را می‌توان به صورت زیر نشان داد:

نمودار ۵: سلسله مراتب تکنیک‌های خودنوبت‌گیری در گفتگوهای درسنامه پرفا

بیان عقیده در زمان مناسب < افزودن به سخن کامل شده گوینده < پیش‌بینی کردن پایان سخن گوینده

۵-۵- تکنیک‌های واگذاری خودنوبت‌گیری در سطوح مختلف

در جدول ۶ نتایج بررسی تکنیک‌های واگذاری نوبت در جلد ۱ (سطح مقدماتی)، جلد ۲ (سطح میانی) و جلد ۳ (سطح پیشرفته) به تفکیک هر جلد آمده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود در جلد ۱، تکنیک «بیان عقیده در زمان مناسب» با ۱۰ رخداد از مجموع ۱۳ فراوانی، بیشترین فراوانی را با ۷۷ درصد به خود اختصاص داده است؛ پس از آن، تکنیک «افزودن به سخن کامل شده گوینده» با ۳ رخداد، رتبه دوم بیشترین فراوانی را با ۲۳ درصد دارد و تکنیک «پیش‌بینی کردن پایان سخن گوینده» با هیچگونه رخدادی رتبه آخر را داراست. داده‌های مربوط به جلد ۲ پرفا حاکی از آن است که تکنیک «بیان عقیده در زمان مناسب» با ۴۶ رخداد از مجموع ۶۸ فراوانی، بیشترین فراوانی را با ۶۸ درصد به خود اختصاص داده است؛ پس از آن، تکنیک «افزودن به سخن کامل شده گوینده» با ۲۲ رخداد، رتبه دوم بیشترین فراوانی را با ۳۲ درصد دارد و تکنیک «پیش‌بینی کردن پایان سخن گوینده» همانند جلد اول با رخداد صفر، رتبه آخر را دارد. داده‌های مربوط به جلد ۳ پرفا نیز بیانگر آن است که تکنیک «بیان عقیده در زمان مناسب» با ۵۰ رخداد از مجموع ۶۱ فراوانی، بیشترین فراوانی را با ۸۲ درصد

به خود اختصاص داده است؛ پس از آن، تکنیک «افزودن به سخن کامل شده گوینده» با ۱۱ رخداد، رتبه دوم بیشترین فراوانی را با ۱۸ درصد دارد و تکنیک «پیش‌بینی کردن پایان سخن گوینده» همانند جلد اول و دوم با رخداد صفر، رتبه آخر را دارد.

جدول ۶- تکنیک‌های خودنوبت‌گیری در سطوح مختلف

ردیف	تکنیک‌های خودنوبت‌گیری	مقدماتی	درصد	میانی	درصد	پیشرفته	درصد	جمع کل
۱	بیان عقیده در زمان مناسب	۱۰	٪۷۷	۴۶	٪۶۸	۵۰	٪۸۲	۱۰۶
۲	افزودن به سخن کامل شده گوینده	۳	٪۲۳	۲۲	٪۳۲	۱۱	٪۱۸	۳۶
۳	پیش‌بینی کردن پایان سخن گوینده	۰	٪۰	۰	٪۰	۰	٪۰	۰

در میزان به کارگیری نسبی تکنیک‌های خودنوبت‌گیری نیز همانند تکنیک‌های واگذاری نوبت، در جلد اول تا سوم پرفا، نظم خاصی مشاهده نشد؛ این موضوع را نیز می‌توان ناشی از آن دانست که تکنیک‌های خودنوبت‌گیری از سوی مولفان به صورت ویژه مورد توجه قرار نگرفته؛ و به همین دلیل، نظم خاصی در بسامد کاربرد آن‌ها مشاهده نشده است. در ادامه شواهدی از کاربرد تکنیک‌های خودنوبت‌گیری در درسنامه پرفا ارائه و توصیف و تحلیل می‌شود:

۵-۵-۱- تکنیک افزودن به سخن گوینده

در مثال ۲۱ گفتگویی بین آقا و خانم امینی صورت می‌گیرد. این دو نفر در تاکسی و نگران دیر رسیدن به فرودگاه هستند. گفتگو با ابراز نگرانی خانم امینی شروع می‌شود. خانم امینی قصد انتقال نوبت را به آقای امینی ندارد و فقط یک جمله را ادا می‌کند. آقای امینی بدون اینکه خطاب شده باشد یا سوالی از او شده باشد، ابراز همدردی می‌کند و به نوعی به نگرانی خانم امینی پاسخ می‌دهد؛ در واقع، خودش نوبت گفتگو را بلافاصله از خانم امینی می‌گیرد. در واقع، آقای امینی با اضافه کردن چیزی به جمله کامل شده خانم امینی نوبت را دست گرفته است و در این میان نظر و عقیده‌اش را در مورد دیر رسیدن بیان می‌کند (احتمال دارد پرواز تأخیر داشته باشد). پس هر دو تکنیک (اضافه کردن چیزی به صحبت کامل شده نفر قبلی و بیان نظر و عقیده در زمان مناسب) در این گفتگو مشاهده می‌شود. پس از آن خانم امینی هم به همین

صورت نوبت را می‌گیرد. پس از آن آقای امینی، با خطاب قراردادن آقای راننده (آقای راننده!) نوبت را به او واگذار می‌کند و گوینده بعدی را انتخاب می‌کند. راننده هم پاسخ می‌دهد و با پرسشی نوبت را به آقای امینی منتقل می‌کند. پس از آن خانم امینی بدون ازدست دادن وقت، نوبت را دست می‌گیرد و با خطاب کردن اسم آقای امینی، سعی می‌کند گوینده بعدی را مشخص کند. در این میان آقای امینی بدون اینکه نوبت را تحویل بگیرد راننده با خطاب قراردادن خانم امینی، نوبت را می‌گیرد و در آخر هم آقای امینی بدون اینکه کسی نوبت صحبت کردن را به او داده باشد، صحبت می‌کند.

مثال (۲۱) خانم امینی: هواپیما دوساعت دیگر پرواز می‌کند. می‌ترسم با این ترافیک از پرواز جا بمانیم.

آقای امینی: نگران نباش. امروز هوا خوب نیست. احتمال دارد پرواز تأخیر داشته باشد. حالا اگر هم دیر برسیم اتفاق خاصی نمی‌افتد؛ با پرواز بعدی می‌رویم. خانم امینی: اینطور که باید دوبار پول بلیط بدهیم، این شرکت فقط ۵۰٪ پولمان را پس می‌دهد.

آقای امینی: آقای راننده، به نظرتان با این ترافیک به موقع به فرودگاه می‌رسیم؟

آقای راننده: راه زیادی نمانده. بلیطتان ساعت چند است؟

آقای امینی: برای دوساعت دیگر. خدا بخواهد می‌خواهیم برویم زیارت امام رضا (ع) خانم امینی: امینی! چقدر گفتم به محض اینکه رسیدی خانه، سریع آماده شو برویم.

آقای راننده: حاج خانم، نگران نباشید! دیگر رسیدیم.

آقای امینی: ممنون اجازه بدهید وسایلمان را از صندوق عقب برداریم. آخ! دسته چمدان هم کنده شد.

خانم امینی: اشکال ندارد. عجله کن برویم قبل از اینکه پرواز بسته شود، کارت پروازمان را بگیریم. (پرفا ۳: ۵۶)

۵-۲-۵-۲- تکنیک بیان عقیده در زمان مناسب

شروع گفتگو در مثال ۲۲ با «ابراز یک نظر و عقیده» است و برای ادامه دادن گفتگو، ماریا سوالی را مطرح می‌کند. نفر بعدی آن را پاسخ می‌دهد. خالد از هیچ تکنیکی برای ادامه دادن گفتگو و انتقال نوبت به ماریا استفاده نمی‌کند. در اینجا ماریا با گفتن جمله‌های «رستوران خیلی قشنگ و دنجی است» و «چقدر هم غذاهای متنوعی دارد»، خودش نوبت را به دست می‌گیرد و گفتگو را ادامه می‌هد. بعد با بیان کردن یک پرسش نوبت را به خالد منتقل می‌کند.

تعریف و تمجیدهای ماریا در واقع، تکنیک‌های دریافت نوبت هستند؛ او از این طریق سعی می‌کند نظر و عقیده‌اش را بیان کند تا اولاً نوبت را در دست گیرد و همچنین، بتواند گفتگو را ادامه دهد.

مثال (۲۲) ماریا: چه جای خوبی را برای شام پیشنهاد کردی! اینجا را از کجا پیدا کردی؟
 خالد: یکی از دوستانم اینجا را معرفی کرد و گفت غذاهای دریایی‌اش عالی هستند.
 ماریا: رستوران خیلی قشنگ و دنجی است. چقدر هم غذاهای متنوعی دارد؛ خوب به نظرت حالا چی سفارش بدهیم؟
 خالد: من پیشنهاد می‌کنم اول میگوپلو با سبزیجات بخارپز را امتحان کنی. بعد غذاهای دیگر را.
 ماریا: باشد. توهم همین را سفارش می‌هی؟
 خالد: نه من ماهی کبابی سفارش می‌دهم.
 ماریا: خوب است می‌توانیم غذاهای همدیگر را امتحان کنیم.
 خالد: موافقم. فکر خوبی است. (پر فا ۲: ۷۴)

۶- نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر با استفاده از نتایج تحقیق صمدنشان (۲۰۱۶) میزان طبیعی بودن نوبت‌گیری در گفتگوهای درسنامه پرفا و میزان به‌کارگیری تکنیک‌های مطرح‌شده توسط جفرسون (۱۹۷۳) و سکس و همکاران (۱۹۷۴) مجموعه درسنامه سه جلدی پرفا در سه سطح مورد بررسی قرار گرفت. با بررسی ۹۸ گفتگو در مجموع سه سطح کتاب‌های پرفا، مشخص شد در ۷۵ درصد موارد نوبت‌گیری، گوینده خود تصمیم به واگذاری نوبت سخن نموده و در ۲۵ درصد باقیمانده، شنونده تلاش نموده نوبت سخن را در دست بگیرد؛ به عبارت دیگر، خودنوبت‌گیری رخ داده است. در موضوع واگذاری نوبت سخن، داده‌ها بیانگر آن بود تکنیک «سوال و جواب» سهم بسیار زیاد و دو تکنیک «سوالات تأکیدی و عذرخواهی» سهم بسیار اندک و تقریباً صفر درصدی را در واگذاری نوبت داشته‌اند. همچنین در میزان به‌کارگیری نسبی سایر تکنیک‌های واگذاری نوبت در جلد اول تا سوم پرفا، نظم خاصی مشاهده نشد؛ یعنی آمار رو به افزایش یا کاهش نبود بلکه نوسان داشت؛ همان‌طور که پیشتر بیان گردید این موضوع را می‌توان ناشی از آن دانست که تکنیک‌های واگذاری نوبت سخن از سوی مولفان به صورت ویژه مورد توجه قرار نگرفته؛ و به همین دلیل، نظم خاصی در بسامد کاربرد آن‌ها

مشاهده نشده است. با مقایسه‌ی سلسله مراتب بسامدی تکنیک‌های واگذاری نوبت در درسنامه پرفا و سلسله مراتب پیشنهادی صمدنشان (۲۰۱۶) برای واگذاری طبیعی و واقعی نوبت سخن در بین فارسی‌زبانان، مشاهده می‌شود که هر دو تکنیک «سوال و جواب»، بیشترین بسامد و «عذرخواهی و سوالات تأکیدی» کمترین بسامد را به خود اختصاص داده‌اند؛ همچنین تکنیک «سوالات کوتاه» رتبه چهارم بسامدی را دارند؛ این مطلب نشانگر آن است که کاربرد چهار تکنیک از میان هشت تکنیک واگذاری نوبت، دقیقاً با نظام طبیعی واگذاری نوبت سخن فارسی‌زبانان مطابقت دارد، ولی بقیه موارد اندکی تفاوت با سلسله مراتب صمدنشان (۲۰۱۶) دارند؛ به عنوان مثال، ترتیب بسامدی دو تکنیک «درخواست» و «خطاب با اسم»؛ دو تکنیک «احوالپرسی» و «تعارف و تمجید» به صورت معکوس در درسنامه دیده شده است.

نمودار ۶: سلسله مراتب تکنیک‌های واگذاری نوبت در گفتگوهای درسنامه پرفا

سوال و جواب < درخواست < خطاب با اسم < سوالات کوتاه و تعارف و تمجید < احوالپرسی < سوالات تأکیدی و عذرخواهی

نمودار ۷: سلسله مراتب تکنیک‌های واگذاری نوبت در بین فارسی‌زبانان

سوال و پاسخ < خطاب با اسم < درخواست < سوالات کوتاه یک کلمه‌ای < احوالپرسی < تعارف و

تمجید < عذرخواهی و سوالات تأکیدی

بنابراین، می‌توان گفت به صورت کلی یافته‌های این بخش از پژوهش با نظر صمدنشان (۲۰۱۶) مطابقت دارد ولی به صورت جزئی تفاوت‌های جزئی دیده می‌شود. در موضوع خودنوبت‌گیری نیز داده‌ها نشان داد تکنیک «بیان عقیده در زمان مناسب» سهم بسیار زیاد و تکنیک «پیش‌بینی کردن پایان سخن گوینده» سهم صفر درصدی داشتند. در میزان به کارگیری نسبی تکنیک‌های خودنوبت‌گیری نیز همانند تکنیک‌های واگذاری نوبت، در جلد اول تا سوم پرفا، نظم خاصی مشاهده نشد. با مقایسه سلسله مراتب بسامدی تکنیک‌های خودنوبت‌گیری در درسنامه پرفا و سلسله مراتب پیشنهادی صمدنشان (۲۰۱۶) مشاهده می‌شود که هیچ‌گونه انطباقی بین آن دو وجود ندارد: در حالی که تکنیک «بیان عقیده در زمان مناسب» از نظر صمدنشان (۲۰۱۶) کمترین فراوانی را داشته، این تکنیک در بررسی درسنامه پرفا، دارای بیشترین فراوانی بوده است. همچنین تکنیک «پیش‌بینی پایان سخن گوینده» که از نظر صمدنشان (۲۰۱۶) رتبه دوم فراوانی را دارد، در درسنامه آخرین جایگاه را با فراوانی صفر به خود اختصاص داده است. این موضوع را نیز می‌توان ناشی از آن دانست که تکنیک‌های

خودنوبت‌گیری از سوی مولفان به صورت ویژه مورد توجه قرار نگرفته؛ و به همین دلیل، نظم خاصی در بسامد کاربرد آن‌ها مشاهده نشده است.

نمودار ۸: سلسله مراتب تکنیک‌های خودنوبت‌گیری در گفتگوهای درسنامه پرفا

بیان عقیده در زمان مناسب < افزودن به سخن کامل شده گوینده > پیش‌بینی کردن پایان سخن گوینده

نمودار ۹: سلسله مراتب تکنیک‌های خودنوبت‌گیری در بین فارسی‌زبانان

افزودن به سخن کامل‌شده‌ی گوینده < پیش‌بینی پایان سخن گوینده > بیان عقیده در زمان مناسب

باتوجه به نتایج به‌دست‌آمده، هم‌اکنون به بررسی فرضیه‌های پژوهش می‌پردازیم. در فرضیه اول پژوهش فرض بر آن بود که موضوع نوبت‌گیری در سری کتاب‌های پرفا موردتوجه قرار گرفته شده باشد. همانطور که نتایج پژوهش نشان می‌دهد، فرضیه اول به طور کلی در موضوع واگذاری نوبت سخن تایید می‌شود؛ زیرا در کتاب‌های پرفا هر سه سطح نوبت‌گیری‌ها در گفتگوها رعایت شده‌اند و تکنیک‌های جفرسون و سکس و همکاران (۱۹۷۴) در تمامی گفتگوهای کتاب‌های سری پرفا به کار رفته‌اند، ولی در موضوع خودنوبت‌گیری فرضیه تایید نمی‌شود.

در مورد فرضیه دوم پژوهش مبنی غیرطبیعی‌تر بودن نظام نوبت‌گیری گفتگوها در کتاب سطح پایه نسبت به کتاب‌های سطح میانی و پیشرفته، بررسی مقایسه‌ای سلسله مراتب تکنیک‌های واگذاری نوبت در کتاب‌های مقدماتی، میانی و پیشرفته پرفا (نمودارهای ۱۰، ۱۱ و ۱۲)، نشان می‌دهد کتاب مقدماتی بیشترین تطابق را با الگوی طبیعی واگذاری نوبت سخن فارسی‌زبانان دارد.

نمودار ۱۰: سلسله مراتب تکنیک‌های واگذاری نوبت در کتاب مقدماتی پرفا

سوال و جواب < خطاب با اسم > درخواست < احوالپرسی > تعارف و تمجید < سوالات کوتاه > عذر-

خواهی و سوالات تأکیدی

نمودار ۱۱: سلسله مراتب تکنیک‌های واگذاری نوبت در کتاب میانی پرفا

سوال و جواب < تعارف و تمجید > سوالات کوتاه < خطاب با اسم و درخواست > احوالپرسی < عذر-

خواهی > سوالات تأکیدی

نمودار ۱۲: سلسله مراتب تکنیک‌های واگذاری نوبت در کتاب پیشرفته پرفا

سوال و جواب < درخواست > خطاب با اسم و سوالات کوتاه < تعارف و تمجید > احوالپرسی < سوالات

تأکیدی > عذرخواهی

همان‌طور که در ادامه مشاهده می‌شود در کتاب مقدماتی از میان هشت تکنیک، پنج تکنیک «سوال و جواب»، «خطاب با اسم»، «درخواست»، «عذرخواهی» و «سوالات تاکیدی» دقیقاً مطابق الگوی طبیعی بسامد وقوع داشته‌اند و از این نظر وضعیت بهتری را نسبت به دو کتاب میانی و پیشرفته دارد؛ بنابراین، فرضیه دوم پژوهش **تایید نمی‌شود**. در پژوهش حاضر راهبردهای مورد استفاده برای شروع، حفظ و پایان‌بخشیدن گفتگو در مجموعه درسنامه پرفا، به صورت مجزا بررسی نگردید، همچنین نظام نوبت‌گیری سخن در سایر درسنامه‌های موجود آفا نیز مورد پژوهش قرار نگرفت؛ بنابراین، جای خالی پژوهش در موضوعات یادشده حس می‌گردد.

منابع

۱. ضیاءحسینی، محمد. (۱۳۸۹). *مبانی زبان‌شناسی*. چاپ دوم، تهران: رهنما.
۲. میردهقان، مهین ناز و همکاران. (۱۳۹۸). *پرفا ۱*، تهران: نگارستان اندیشه.
۳. میردهقان، مهین ناز و همکاران. (۱۳۹۸). *پرفا ۲*، تهران: نگارستان اندیشه.
۴. میردهقان، مهین ناز و همکاران. (۱۳۹۸). *پرفا ۳*، تهران: نگارستان اندیشه.
۵. یول، جورج. (۱۳۸۷). *کاربردشناسی زبان*، ترجمه محمد عموزاده مهدیرجی - منوچهر توانگر، تهران: انتشارات سمت.
6. Beattie, G. (1992). *Talk: An analysis of speech and non-verbal behavior in conversation*. Milton Keynes: Open University Press.
7. Beeson, P. M. & Rachel, M. King. M. & Borna, Bonakdarpour & Henry, M. L., Cho, H., & Rapsak, S. Z. (2011). Positive effects of language treatment for the logopenic variant of primary progressive aphasia. *Journal of Molecular Neuroscience*, 45(3), 724-736.
8. Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
9. Duncan, S. (1972). Some signals and rules for taking speaking turns in conversations. *Journal of personality and social psychology*. Vol.23, No.2, 283-292.
10. Ervin, T, S. (1979). Children's Verbal Turn Taking. In Ochs and Shchieffelin. *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
11. Fishman, G, S. (1978). *Principles of discrete event simulation*. [Book review].
12. Gardener, R. (2006). *Conversation Analysis*. In Alan Davies and Elder Catherine, (eds). *The Handbook of Linguistics*. Pp.262-284. Malden, MA: Blackwell.

13. Hutchby, I. & Robin Wooffitt (1998). *Conversation analysis: Principles, Practices and Applications*. London: Polity Press.
14. Lakoff, R. (2004). *Language and Woman's Place, Text and Commentaries*. Oxford: Oxford University Press.
15. Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, England: Cambridge University.
16. Mirdehghan, M.N et al. (2019). Parfa 1. Tehran: Negarestan Andishe.
17. Mirdehghan, M.N et al. (2019). Parfa 2. Tehran: Negarestan Andishe.
18. Mirdehghan, M.N et al. (2019). Parfa 3. Tehran: Negarestan Andishe.
19. Rahman, S. M. (2018). Comparison of Turn-taking and Self-repair Between Persian and English Speakers. MA thesis: Yasouj university.
20. Reed, D., & Mike, Hughes. (2006). An Exploration of Team Sport as a Dynamical System. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 6(2), 114-125.
21. Sacks, H. & Emanuel, Schegloff & Gail, Jefferson,. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. New York: Mc Graw-Hill.
22. Samadneshan, Z. (2016). A Comparative Study of Turn-taking in Persian and English Movies
23. Schegloff, E., & Sacks, H. (1973). "Opening up closings". *Semiotica*, VIII,4
24. Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
25. Silvia, A. (2012). *Conversation analysis and the structure of conversation*.
26. Tannen, D. (2012). *Turn-Taking and Intercultural Discourse and Communication*.
27. Tarang, M. (2016), Relationship between Language, Culture & Turn-taking Behavior: A Sociolinguistic Model for Turn-taking
28. [West, C.](#) & Don. H. Zimmerman. (1977). *Women's Place in everyday Talk: Reflections on Parent-Child Interaction*.
29. Yule. G. (2009). *Pragmatics*. Amouzadeye Mahdiraji, M. & Tavangar, M. Tehran: entesharate Samt.
30. Zia Hosseini. M. (2011). *Introduction to Linguistics*. Second Edition. Tehran: Rahnama.

Analysis of the Representation of the Turn-taking System in the Dialogues of PARFA

shiva Ahmadi¹

PhD Student&Persian Lecturer, Department of Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran (Corresponding Author)

Mohammad Baqer Mirzaei Hesarian²

Assistant Professor of Teaching Persian to speakers of other languages, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Received: 2/10/2022 Accepted: 05/02/2023

Abstract:

Conversation analysis is one of the important areas in linguistics that investigates real conversations and examines them from different aspects; One of the important topics in conversational analysis is turn taking, which determines who and when with what linguistic and non-verbal cues to give or receive a turn. The aim of the current study is to analyze the representation of the turn-taking system in the dialogues of the PARFA collection with descriptive-analytical method. 11 techniques proposed by Sacks et al. (1974) and Jefferson (1973) were used for data analysis. The review of 98 conversations in the three volume of PARFA showed that in 75% of the turn-taking cases, the speaker decided to give up his turn and in the remaining 25%, self-turning took place. In assigning the turn to speak, the "question and answer" technique had a very large share and the two techniques of "emphasizing questions and apologies" had a very small and almost zero percent share in turn assignment. In the topic of taking turns, the technique of "expressing the opinion at the right time" had a very high contribution and the technique of "predicting the end of the speaker's speech" had a zero percent contribution. No particular order was observed in the relative use of turn-taking and self-turning techniques in introductory, intermediate and advanced level books. In general, it seems that speech turn taking system is generally represented in the PARFA, but there are some differences in it with the natural turn taking system of Persian speakers.

keywords: Conversation Analysis, turn-taking, turn-taking, Self-turning, PARFA.

1- shiva.ah1984@gmail.com

2- mb.mirzaei@hum.ikiu.ac.ir



اشراف چندگانه در ساختار کافت در زبان‌های فارسی باستان و فارسی میانه زردشتی

سیدمهدی ساداتی نوش‌آبادی دکتری زبانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
نرجس بانو صبوری دانشیار زبانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

صص: ۲۵۴-۲۲۹

چکیده

در این پژوهش، ساختار کافت در دو زبان ایرانی پیش از اسلام؛ زبان فارسی باستان و فارسی میانه زردشتی، با استفاده از مفهوم اشراف چندگانه تحلیل و بررسی می‌شود. هدف این پژوهش، بررسی روابط نحوی موجود در ساختارهای کافت در جمله‌های این زبان‌ها برای یافتن شواهدی مبنی بر وجود ادغام متقارن در اشتقاق جمله‌ها است. بدین منظور، نخست ساختار کافت و ویژگی‌های آن معرفی می‌شود و سپس به بررسی کافت در زبان فارسی باستان و فارسی میانه زردشتی بر اساس رویکرد چیتکو (ب ۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) پرداخته می‌شود. بر اساس این پژوهش، بررسی نمونه‌های زبانی جمع‌آوری شده از زبان فارسی باستان که دارای ساختار کافت هستند، نشان می‌دهد که نوع حذف ساختاری مشاهده شده در این زبان با تعریف کافت متفاوت است. در ساختار کافت وجود دو هم‌پایه در جمله لازم است اما در نمونه‌های زبانی یافت شده از فارسی باستان، شاهد وجود یک جمله هستیم که در آن قلب نحوی مشاهده می‌شود به گونه‌ای که ساختاری که حذف سازه در داخل آن انجام شده است، خود یک سازه واحد (گروه اسمی مفعول) است. بررسی نمونه‌های زبانی فارسی میانه زردشتی که دارای ساختار کافت هستند، نشان‌دهنده این است که یکسان بودن زمان، جهت، نمود فعل و همچنین فعل واژگانی در هم‌پایه‌ها در ساختار کافت و عدم امکان وجود ارزش‌های مختلف برای این مشخصه‌ها در هم‌پایه‌ها می‌تواند دلیلی بر ادغام متقارن هسته زمان، هسته نمود، هسته فعلی کوچک و هسته فعل واژگانی و اشتراک آن‌ها بین هم‌پایه‌ها در ساختار کافت در زبان فارسی میانه باشد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۰۴

1. sadati@student.pnu.ac.ir 2. n.sabouri@gilan.pnu.ac.ir

پست الکترونیکی:

کلیدواژه: کافت، ادغام متقارن، اشراف چندگانه، فارسی باستان، فارسی میانه زردشتی

۱- مقدمه

پدیده حذف سازه‌ها در جمله از دیرباز مورد توجه پژوهشگران بوده است. لامسدن^۱ (۱۸۱۰: ۳۶۴-۳۶۶) با توجه به ساختار شعر، از پدیده حذف فعل و یا کلیه اجزای یک جمله صحبت می‌کند و شرط این کار را توانایی خواننده در درک جزء و یا اجزای حذف‌شده در جمله می‌داند. قریب و همکاران (۱۳۲۷: ۲۳۰) پدیده حذف را این‌گونه تعریف کردند که کلمه یا جمله‌ای به قرینه حذف شود و قرینه عبارت است از چیزی که بتوان به وسیله آن به عنصر حذف‌شده دست یافت. ناتل خانلری (۱۳۵۱: ۱۳۲) در تعریف پدیده حذف می‌گوید: در هر نوع جمله‌ای، ممکن است بعضی از اجزای جمله در گفتن و یا نوشتن حذف شود. حذف هر یک از اجزا یا از روی قرینه لفظی است یا قرینه معنوی. قرینه لفظی، کلمه یا جزئی از کلمه است که در جمله‌های پیش ذکر شده است. سازه‌های مختلفی را می‌توان به وسیله پدیده حذف از ترتیب خطی اجزای جمله حذف کرد (جمله‌های شماره یک الی شش) بدون آن‌که در درک معنای جمله خللی ایجاد نماید:

- ۱- علی یک کتاب خرید و زهرا یک خودکار خرید.
- ۲- علی یک کتاب به رضا داد، زهرا یک خودکار به رضا داد.
- ۳- علی یک هدیه به امیر داد، زهرا یک هدیه به امیر نداد.
- ۴- *علی یک ساعت خرید اما زهرا نه.
- ۵- علی یک ساعت خریده بود، زهرا یک گلدان خواهد خرید.
- ۶- علی در حال خرید یک میز بود و یک گلدان خریده شد.

سازه‌های مختلفی می‌توانند بین هم‌پایه‌ها مشترک باشند که در فرآیند حذف از ترتیب خطی اجزای جمله کنار گذاشته می‌شوند. به عنوان مثال، در جمله (۱)، فعل واژگانی {خرید}؛ در جمله (۲)، گروه پیشینه حرف اضافه {به رضا} و فعل واژگانی {داد}؛ در جمله (۳)، گروه پیشینه اسمی {یک هدیه} و گروه پیشینه حرف اضافه {به امیر}؛ و در جمله نادستوری (۴)،

1- M. Lumsden

گروه بیشینه اسمی {یک ساعت} بین هم‌پایه‌ها مشترک است که به قرینه لفظی حذف شده است. در جمله‌های نادرستی (۵ و ۶)، حذف فعل واژگانی با داشتن زمان، جهت و نمود مختلف انجام شده است که سبب بدساختی نحوی این جمله‌ها شده است.

چیتکو^۱ (ب ۲۰۱۱: ۷۸) با معرفی مفهوم ادغام متقارن^۲ و بیان شواهد تجربی برای وجود این فرایند پیشنهاد کرد که سازه حذف شده در ساختار کافت، یک عنصر مشترک بین بندها است و علت عدم وجود زمان، نمود و جهت‌های مختلف فعل و همچنین فعل‌های واژگانی مختلف در بند حاوی ساختار حذف شده و بند مرجع آن، به سبب اشتراک هسته زمان، هسته نمود، هسته فعلی کوچک و هسته فعل واژگانی بین هم‌پایه‌ها است.

در این تحقیق با توجه به مفاهیم مطرح شده در برنامه کمینه‌گرا^۳ (چامسکی^۴ ۲۰۰۱) و با استفاده از رویکرد ادغام متقارن (چیتکو ب ۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) حذف فعل در دو زبان ایرانی پیش از اسلام؛ زبان فارسی باستان و فارسی میانه زردشتی به قرینه لفظی که به اصطلاح «کافت»^۵ نامیده می‌شود، بررسی می‌شود. این پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی است و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها در گروه پژوهش‌های کتابخانه‌ای طبقه‌بندی می‌شود. برای انجام این پژوهش، داده‌های زبانی از کتیبه‌های فارسی باستان (کنت^۶، ۱۹۵۳) و متون فارسی میانه زردشتی همچون بندهش، گزیده‌های زادسپرم و دینکرد هفتم گردآوری شده است. این جستار، پژوهشی کیفی است و تلاش بر آن بوده تا موضوع مورد بررسی به روشنی در چارچوب نظری مدنظر بیان و تحلیل شود.

در ابتدا پس از معرفی موضوع تحقیق در بخش مقدمه، خلاصه نتایج مطالعات محققین و پژوهشگران خارجی و ایرانی درباره ساختار کافت و ویژگی‌های آن بیان می‌شوند. سپس در بخش مبانی نظری، مفهوم اشرف چندگانه (چیتکو ب ۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) و کاربرد آن در تحلیل ساختار کافت توضیح داده می‌شوند. در بخش تحلیل داده، نمونه‌های زبانی مورد استفاده در این پژوهش که از بررسی کتیبه‌های فارسی باستان و متون فارسی میانه زردشتی به دست

1- B. Citko

2- symmetric merge

3- minimalist programme

4- N. Chomsky

5- gapping

6- R. G. Kent

آمده‌اند، بر اساس مفاهیم اشراف چندگانه و ویژگی‌های نحوی مشاهده‌شده در آن‌ها بررسی می‌شوند. در پایان این پژوهش در بخش نتیجه‌گیری، یافته‌های تحقیق بیان می‌شوند.

۲- پیشینه تحقیق

در تحقیق‌های جدید در حوزه دستور زایشی، استفاده از مفاهیمی مانند ادغام متقارن و حرکت کناره‌ای^۱ برای تبیین پدیده حذف ساختارها مورد توجه پژوهشگران بوده است (چیتکو ب ۲۰۱۱ و ۲۰۱۲، نونز^۲ ۱۹۹۵، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۴، ویلدر^۳ ۱۹۹۹، باچراخ و کاتزیر^۴ ۲۰۰۹، جانسون^۵ ۲۰۰۹). ساژ^۶ (۱۹۷۶) ساختار کافت را به‌عنوان ساختاری که در آن فرآیند حذف وجود دارد، بررسی کرده است. چیتکو (۲۰۱۲) با توجه به شواهد تجربی مبنی بر عدم امکان وجود جهت‌های^۷ فعل مختلف در بند حاوی ساختار حذف‌شده و بند مرجع آن، نشان داد که نمی‌توان ساختار کافت را بر مبنای حرکت موازی تبیین کرد و برای حل این موضوع چیتکو (ب ۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) پیشنهاد داد که در ساختار کافت، ادغام متقارن سازه‌ها وجود دارد. این پیشنهاد قبلاً توسط گودال^۸ (۱۹۸۷) و چیتکو (الف ۲۰۰۶) نیز مطرح‌شده بود که بر این اساس، در ساختار دارای کافت، تنها یک فعل واژگانی مشترک بین بندها وجود دارد و در نتیجه تنها یک هسته فعلی کوچک نیز وجود دارد که بر اساس اصل اقتصادی^۹، در داخل بندها به‌صورت موازی ادغام می‌شود. این هسته فعلی کوچک باعث ایجاد جهت فعل یکسان در بندها می‌شود. از نظر چیتکو (ب ۲۰۱۱: ۷۸ و ۲۰۱۲: ۵۸) وجود تنها یک هسته فعلی کوچک مشترک بین بندها در ساختار دارای کافت، علت اصلی عدم امکان وجود جهت‌های فعل مختلف در بند حاوی ساختار حذف‌شده و بند مرجع آن است.

مرچانت^{۱۰} (۲۰۰۸) با توجه به عدم امکان وجود جهت‌های مختلف برای فعل در ساختارهایی که در ظاهر در آن‌ها پدیده حذف وجود دارد (شبه‌کافت)، نتیجه‌گیری کرد که در

1- sideward movement

2- J. Nunes

3- C. Wielder

4- A. Bachrakh & R. Katzir

5- Johnson

6- I. Sag

7- voice

8- G. Goodal

9- economy principle

10- J. Merchant

این ساختارها شاهد حذف گروه بیشینه فعل کوچک هستیم، اما گروه بیشینه فعل واژگانی حذف نمی‌شود. وی در تحقیق خود نتیجه گرفت که به دلیل مجاز نبودن وجود جهت‌های مختلف برای فعل در ساختارهای دارای شبه‌کافت، این پدیده با ساختارهای دارای حذف گروه فعلی واژگانی متفاوت است.

جانسون (۲۰۰۴ و ۲۰۰۹) نظر دیگری درباره پدیده کافت ارائه کرد و پدیده حذف سازه را در آن رد کرد. پدیده کافت از دیدگاه جانسون (همان)، ساختاری است که در آن شاهد حرکت موازی سازه هستیم. علت مخالفت جانسون (۲۰۰۹) به دلیل وجود اختلاف بین ساختار دارای کافت از یک سو و ساختار دارای شبه‌کافت و حذف گروه فعلی از سوی دیگر است (چیتکو ۲۰۱۲: ۵۰). با توجه به شباهت بین ساختار دارای کافت، شبه‌کافت و حذف گروه فعلی، در ظاهر شاید بتوان این سه ساختار را بدین گونه در نظر گرفت که در ساختارهای مذکور، دو بند با یکدیگر هم‌پایه می‌شوند و سپس گروه فعلی در یکی از بندها حذف می‌شود، اما این دیدگاه درباره تفاوت‌های موجود بین این ساختارها که در پژوهش‌های کوپوک^۱ (۲۰۰۱)، هانکامر و ساژ (۱۹۷۶)، لوبک^۲ (۱۹۹۵)، جکندوف^۳ (۱۹۷۱)، جانسون (۲۰۰۰، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۹)، ساژ (۱۹۷۶) و مرچانت (۲۰۰۸) به آن‌ها اشاره شده است، نمی‌تواند ملاک عمل قرار گیرد. به‌عنوان مثال در ساختار دارای کافت وجود افعال با جهت‌های مختلف باعث بدساختی نحوی جمله می‌شود، اما وجود افعال با جهت‌های مختلف در ساختار دارای حذف گروه فعلی امکان‌پذیر است (مرچانت ۲۰۰۸: ۱۷۰).

جانسون (۲۰۰۴ و ۲۰۰۹) در تحلیل ساختار کافت از روش پیشنهادی خود مبنی بر «هم‌پایه‌های کوچک»^۴ بهره گرفت. این تحلیل دارای دو ویژگی مهم بود. ویژگی اول این بود که همپایگی دو بند در سطح گروه بیشینه فعل کوچک انجام می‌شود و نه در سطح گروه بیشینه زمان. ویژگی دوم این بود که سازه حذف‌شده به وسیله یک حرکت موازی از گروه‌های بیشینه فعل کوچک خارج می‌شود و به گروهی مشرف بر سطح همپایگی با نام Pred قرار می‌گیرد. بر طبق نظر جانسون (۲۰۰۹) در ساختار کافت، فعل‌ها در هر یک از بندها به وسیله

1- E. Coppock
2- A. Lobeck
3- R. Jackendoff
4- small conjunct

یک حرکت موازی به هسته گروه PredP و فاعل بند اول به جایگاه مشخص‌گر گروه زمان حرکت می‌کنند.

حذف سازه‌ها در زبان فارسی نیز مورد توجه پژوهشگران بوده است. کاوسی نژاد (۱۳۷۶) به مرور و بررسی انواع حذف سازه در زبان فارسی بر اساس نظرات هلیدی^۱ (۱۹۸۵) و کوئیرک و دوبوگراند^۲ (۱۹۹۱) پرداخت و نتیجه‌گیری کرد که حذف در زبان فارسی به صورت یک طیف است به گونه‌ای که بین حذف مطلق و تضمین معنایی، حالت‌های بینابینی نیز وجود دارد.

شعبانی و همکاران (۱۳۸۹) ایجاد ساخت هم‌پایگی در زبان فارسی را با استفاده از رویکردهای چندهسته‌ای و حرف ربط هم‌پایگی به مثابه یک هسته نقشی، بررسی کردند. نتایج تحقیق آنان نشان داد که هر یک از این رویکردها در ترسیم ساختار درونی ساخت هم‌پایگی دارای اشکال است. با توجه به این موضوع که هم‌پایگی در هر سطحی حتی در سطح پایین‌تر از واژه نیز امکان‌پذیر است، از نظر ایشان (همان)، ساخت هم‌پایگی حاصل از فرایند ادغام است و فرایند حرکت در آن وجود ندارد.

واعظی (۱۳۹۵) با استفاده از رویکرد کمینه‌گرا و بر مبنای دیدگاه چانگ و همکارانش^۳ (۲۰۱۱) به بررسی انواع حذف بندی^۴ در زبان فارسی (با مرجع و بدون مرجع آشکار) پرداخت. نتایج تحقیق ایشان نشان داد که در تحلیل ساختار حذف بندی در زبان فارسی، اتکای صرف به ملاحظات نحوی و ساختاری کفایت نمی‌کند و باید ملاحظات معنایی-کاربردی مانند نشانه‌های کلامی، گزینش واژگانی، ساخت موضوعی و جهت فعل نیز در تحلیل این پدیده مدنظر قرار گیرد.

انوشه (۱۳۹۷: ۱۰۱) در تحقیق خود درباره کافت در زبان فارسی بر اساس پژوهش جانسون (۲۰۰۹) در زبان انگلیسی، نتیجه‌گیری کرد که برخلاف زبان انگلیسی، پدیده کافت در زبان فارسی حاصل حرکت موازی سازه مشترک بین بندها نیست و کافت در زبان فارسی گونه‌ای بندزدایی است که در آن گروه زمان از ساخت هم‌پایه دوم حذف می‌شود، اما پیش از آن، سازه‌های باقی‌مانده به شاخص یک یا چند گروه نقش‌نما (مانند گروه مبتدا یا گروه کانون)

1- M. Halliday

2- Quirk & de Beaugrande

3- S. Chung et al

4- sluicing

ارتقا می‌یابند. از نظر انوشه (همان) به دلیل اجباری بودن ارتقای فعل از درون گروه فعلی، ساخت شبه‌کافت در زبان فارسی مجاز نیست و در سازوکار حذف گروه فعلی، عنصر فعلی محو نمی‌شود.

کریمی و واعظی (۱۳۹۷) در تحلیل ساختار هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای از رویکرد ادغام موازی (مقارن) و تسلط چندگانه بهره گرفتند. هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای دارای قرابت ساختاری با هم‌پایگی معمول و پرسش‌های چندگانه است اما ویژگی‌های نحوی و معنایی هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای، آن را از دو ساخت دیگر متمایز می‌گرداند. کریمی و واعظی (همان: ۵۶) با برشمردن ویژگی‌هایی برای هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای مانند عدم تبعیت از قانون همسانی هم‌پایه‌ها، خوانش تک‌جفتی، پس‌اندسازی پیونده‌ها، و محدودیت تعداد هم‌پایه‌ها نشان دادند که نوع تحلیل هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای با تحلیل‌های مربوط به هم‌پایگی معمول و پرسش‌های چندگانه متفاوت است و با استفاده از مفهوم نظری ادغام موازی (مقارن) و تسلط چندگانه نشان دادند که هر یک از پرسش‌واژه‌های دخیل در هم‌پایگی به صورت جداگانه در یکی از بندها ادغام می‌شوند. این دو بند مذکور خود تابعی از ادغام‌های موازی سازه‌های گروه بیشینه فعلی واژگانی و گروه بیشینه زمان هستند که به‌طور مقارن و مستقل مشتق شده و سپس در سطح گروه بیشینه متمم‌نما با تبعیت از اصل «ریشه واحد» با یکدیگر پیوند برقرار می‌کنند و هم‌پایه می‌شوند.

۳- مبانی نظری

پس از مقاله «فراتر از کفایت تبیینی»^۱ چامسکی (۲۰۰۴)، این رویکرد برای اشتقاق جمله وجود داشته است که بر اساس برنامه کمینه‌گرا (چامسکی ۱۹۹۵)، جمله بر اساس دو فرآیند ادغام بیرونی^۲ و ادغام درونی^۳ تشکیل می‌شود. در ادغام بیرونی، دو ساختار ریشه‌ای با یکدیگر ترکیب می‌شوند و یک واحد نحوی بزرگ‌تر را شکل می‌دهند (نمودار شماره ۱). در ادغام درونی مانند ادغام بیرونی دو ساختار با یک ترکیب می‌شوند و یک واحد بزرگ‌تر نحوی را ایجاد می‌کنند، اما تفاوت آن‌ها در این موضوع است که در ادغام درونی، یک سازه

1- beyond explanatory adequacy

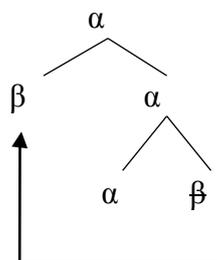
2- external merge

3- internal merge

با بخشی از خود ادغام می‌شود. چامسکی (۲۰۰۱: ۹) درباره ادغام درونی می‌گوید که کارکرد ادغام درونی α و β در صورتی که β جزئی از α باشد باید به ایجاد مشخص‌گر جدیدی برای α شود (نمودار شماره ۲).

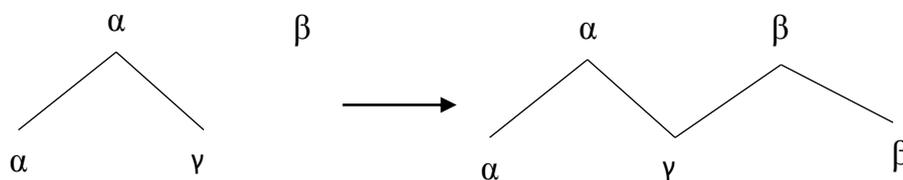


نمودار ۱- فرایند ادغام بیرونی بر اساس چامسکی (۲۰۰۱: ۲)



نمودار ۲- فرایند ادغام درونی بر اساس چامسکی (۲۰۰۱: ۹)

چیتکو (۲۰۰۵) با توجه به ویژگی‌های فرآیند ادغام، نوعی دیگر از فرآیند ایجاد سازه با نام «ادغام متقارن» را معرفی کرد که برای ایجاد ساختارهای دارای اشراف چندگانه^۱ استفاده می‌شود. از نظر چیتکو (۲۰۰۵: ۴۷۶) این نوع از فرایند ادغام، با ترکیب کردن دو ساختار ریشه‌ای، دارای ویژگی ادغام بیرونی است و با در نظر گرفتن اشتراک یک سازه بین دو سازه ریشه، دارای ویژگی‌های ادغام درونی است (نمودار شماره ۳).



نمودار ۳- ادغام متقارن بر اساس چیتکو (۲۰۰۵: ۴۷۶)

1- multidominance

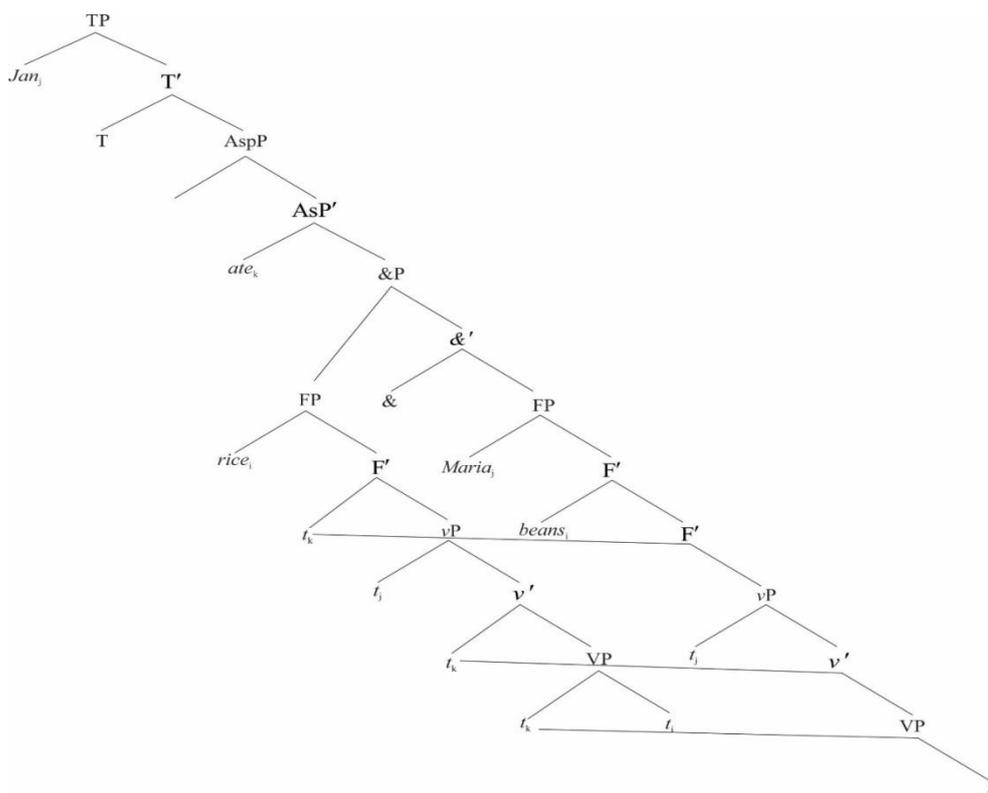
استفاده از مفهوم اشرف چندگانه در تحلیل ساختارها توسط مک کاولی^۱ (۱۹۸۲) و گودال (۱۹۸۷) پیشنهاد شده بود. در اواخر دهه ۱۹۹۰ با توجه به نظر محققانی مانند ویلدر (۱۹۹۹)، چیتکو (۲۰۰۵) و گارتنر^۲ (۱۹۹۷) درباره این موضوع که «اصل تناظر خطی»^۳ مطرح شده توسط کین^۴ (۱۹۹۴) خود عاملی در جهت کاهش قدرت زبایی آن است، موضوع توسعه «فرضیه ادغام متقارن» مطرح شد.

چیتکو (ب ۲۰۱۱: ۷۸) در بررسی خود با موضوع تقارن در نحو، با بررسی شواهد تجربی از زبان‌های انگلیسی و صرب-کرواتی نشان داد که در تحلیل برخی از ساختارها مانند ساختار کافت می‌توان به وجود اشتراک سازه‌ها پی برد. استفاده از رویکرد اشتراک سازه‌ها در تحلیل ساختار کافت توسط افرادی مانند گودال (۱۹۸۷)، مولتمن^۵ (۱۹۹۲) و موآدز^۶ (۱۹۹۱) نیز استفاده شده بود. چیتکو (ب ۲۰۱۱: ۷۹) با ذکر شواهد تجربی از زبان لهستانی و انگلیسی وجود سازه‌های مشترک در ساختار کافت را نشان داد. ویژگی‌های ساختار کافت از نظر چیتکو (ب ۲۰۱۱: ۸۰-۸۵) عبارتند از: الف. ساختار کافت باید در میان سازه‌های واژگانی وجود داشته باشد ب. در هم‌پایه محل وقوع ساختار کافت، باید اطلاعات متفاوت و جدیدی نسبت به هم‌پایه مرجع ساختار کافت وجود داشته باشد ج. ایجاد ساختار کافت تنها در بندهای هم‌پایه‌ای امکان پذیر است که نسبت به یکدیگر از نظر معنایی در حالت تقابلی^۷ باشند د. ناسازه‌ها^۸ نیز می‌توانند هدف ساختار کافت باشند ه. بر اساس نیجت^۹ (۱۹۷۹)، ساختار کافت از محدودیت‌های جزیره‌ای^{۱۰} تبعیت می‌کند و. در هم‌پایه محل وقوع ساختار کافت باید مشخصه‌های یکسان زمان، جهت و نمود فعل با هم‌پایه مرجع ساختار کافت وجود داشته باشد و وجود ارزش‌های مختلف برای این مشخصه‌ها بین هم‌پایه‌ها باعث بدساختی جمله خواهد شد.

-
- 1- J. McCawley
 - 2- H. Gartner
 - 3- linear correspondence axiom
 - 4- R. Kayne
 - 5- F. Moltman
 - 6- H. Muadz
 - 7- contrastive
 - 8- non-constituent
 - 9- A. Neijt
 - 10- island constraints

چیتکو (ب ۲۰۱۱: ۸۸) با تبعیت از جانسون (۲۰۰۹) وجود یک هسته فرافکن مبتنی بر بافت (FP) در داخل هر دو هم‌پایه در جمله دارای ساختار کافت را می‌پذیرد که ساختار باقی‌مانده از هر دو هم‌پایه بعد از حرکت فعل، به جایگاه مشخص‌گر آن منتقل می‌شوند. فعل واژگانی با حرکت هسته به هسته به جایگاه هسته گروه بیشینه نمود منتقل می‌شود و فاعل جمله هم‌پایه اول بر اساس اصل فرافکن گسترده به جایگاه مشخص‌گر گروه بیشینه زمان و نیز مفعول بند اول به جایگاه مشخص‌گر گروه FP در بند اول منتقل می‌شود. در هم‌پایه دوم، دو سازه فاعل و مفعول به جایگاه مشخص‌گر گروه FP در بند خود منتقل می‌شوند. بر اساس پیشنهاد چیتکو (همان) نمودار درختی نهایی جمله (7) پس از اعمال این حرکات به شکل نمودار شماره چهار خواهد بود:

7) Jan ate rice and Maria Beans.



نمودار ۴- ساختار کافت بر اساس ادغام متقارن (چیتکو ب ۲۰۱۱: ۸۹)

از نظر چیتکو (۲۰۱۲) ساختار پیشنهادی جانسون (۲۰۰۹) نمی‌تواند علت نادرستی بودن جمله مجهول دارای ساختار کافت را توضیح دهد. در ساختار پیشنهادی جانسون (۲۰۰۹) برای ساختار کافت شاهد دو گروه بیشینه فعل کوچک در ساختار سلسله مراتبی جمله هستیم که حضور دو مشخصه جهت متفاوت برای هسته‌های فعلی کوچک را امکان‌پذیر می‌سازد، اما با استفاده از این رویکرد نمی‌توان علت نادرستی بودن جمله (8) را توضیح داد.

8) * Roses were brought by some and others brought lilies.
(Citko 2012: 57)

بر اساس نظر چیتکو (۲۰۰۵، ۲۰۱۱ الف و ب و ۲۰۱۲) مفهوم ادغام متقارن می‌تواند با حفظ مفاهیم مطرح شده در رویکرد جانسون (۲۰۰۹)، به سادگی علت نادرستی بودن جمله فوق (جمله شماره ۲۶) را توضیح دهد که در آن‌ها متفاوت بودن جهت‌های فعل در بندها به نادرستی بودن جمله منجر شده است. چیتکو (۲۰۱۲: ۶۲) ذکر می‌کند ادغام متقارن می‌تواند ساختاری را ایجاد کند که در آن برای ساختار کافت، یک هسته گروه فعلی کوچک که دارای مشخصه جهت یکسان برای هر دو بند است، بین بندها به صورت مشترک وجود داشته باشد و این هسته فعلی کوچک بین دو گروه فعلی واژگانی و دو سازه فاعل مشترک باشد. نمای کلی این جمله پس از حرکت سازه‌ها، به شکل نمودار (۵) خواهد بود

9) Some brought roses and others brought lilies

با توجه به این ساختار سلسله‌مراتبی می‌توان دلیل این موضوع را به درستی دریافت که در ساختار کافت، علاوه بر فعل واژگانی باید هسته فعل کوچک نیز بین دو هم‌پایه جمله (همانند جمله ۹) مشترک باشد، زیرا در غیر این صورت نمی‌توان دلیلی برای نادرستی بودن این جمله در صورت وجود افعال با جهت‌های مختلف در هم‌پایه‌ها ذکر کرد.

۴- تحلیل داده‌ها

زبان‌های ایرانی شاخه‌ای از گروه زبان‌های هندوایرانی هستند که خود شاخه عمده‌ای از زبان‌های هندواروپایی است. زبان‌های ایرانی به لحاظ تحول تاریخی به سه دوره تقسیم می‌شوند: زبان‌های ایرانی باستان، ایرانی میانه و ایرانی نو. از زبان‌های ایرانی باستان از دو زبان اوستایی و فارسی باستان آثار مکتوب برجای مانده است. زبان‌های ایرانی میانه را بنا بر معیارهای زبانی و جغرافیایی به دو شاخه شرقی مشتمل بر زبان‌های ختنی، سغدی، خوارزمی و بلخی، و شاخه غربی مشتمل بر پارتی و فارسی میانه تقسیم می‌نمایند. زبان‌های ایرانی نو

زبان فارسی میانه از فارسی باستان منشعب شده و نیای فارسی نو است. خاستگاه این زبان ناحیه پارس در جنوب غربی ایران است. فارسی میانه، زبان رسمی دوره ساسانیان (۲۲۴-۶۵۱ ق. م.) بود. بیشترین و مهم‌ترین شواهد نوشتاری فارسی میانه مربوط به قرن‌های سوم تا هفتم و قرن‌های نهم تا دهم میلادی است (ماتسوخ ۱۳۹۳: ۱۵۶). آثار برجای مانده از فارسی میانه را می‌توان به دسته‌هایی تقسیم کرد که عبارت‌اند از فارسی میانه کتیبه‌ای، فارسی میانه زردشتی، فارسی میانه مسیحی و فارسی میانه مانوی. این آثار به خط‌های کتیبه‌ای، کتابی، زبوری و مانوی نوشته شده‌اند (رضائی باغبیدی، ۱۳۸۸: ۱۳۵).

بررسی کتیبه‌های فارسی باستان و متون فارسی میانه زردشتی نشان‌دهنده وجود ساختار کافت در این نوشته‌ها به صورت حذف فعل به قرینه لفظی در جملات نوشتاری این دو زبان است، اما بین ساختار کافت مشاهده شده در این دو زبان تفاوت‌هایی وجود دارد. در مثال‌های (۱۰) و (۱۱) از زبان فارسی باستان شاهد حذف فعل و سایر اجزای جمله به قرینه لفظی هستیم.

10) *avaəā adam hadā kamnaibiš martiyaibiš avam Gaumātam taya magum avājanam utā tayaišaiy fratamā martiyā anušiya āhatā.*

آنگاه من با مردانی کم آن گنوماته مغ را کشتم و آن‌هایی را که بهترین پیروش بودند (کتیبه)

DB1: سطر ۵۶-۵۸؛ (Kent, 1953: 117-118).

11) *mām Auramazdā pātuv hačā gastā utāmai y viəam utā imām dahyāum.*

مرا اهوره مزدا از بدی بپاید و خاندان مرا و سرزمین مرا (کتیبه DNa: سطر ۵۱-۵۳؛

(Kent, 1953: 137).

در مثال (۱۰)، فعل {*avājanam* «کشتم»} در هم‌پایه دوم به قرینه لفظی حذف شده است اما در مثال (۱۱)، یک گروه فاعلی، گروه حرف اضافه و فعل به قرینه لفظی از هم‌پایه دوم حذف شده است. با توجه به این موضوع که مجموع این سازه‌ها (گروه فاعلی، گروه حرف اضافه و فعل) با یکدیگر به صورت یک سازه واحد در نظر گرفته نمی‌شود (ناسازه)، می‌توان نتیجه گرفت که ناسازه‌ها در این زبان نیز می‌توانستند به عنوان هدف کافت قرار بگیرند.

بررسی دقیق‌تر این نمونه‌های زبانی نشان می‌دهد که این نوع از حذف ساختار مشاهده شده در زبان فارسی باستان با تعریف کافت متفاوت است. در ساختار کافت ما شاهد وجود دو هم‌پایه در جمله هستیم، اما در نمونه‌های زبانی یافت شده از زبان فارسی باستان شاهد وجود

یک جمله هستیم که در آن قلب نحوی مشاهده می‌شود به گونه‌ای که ساختاری که حذف سازه در داخل آن انجام شده است، خود یک سازه واحد (گروه اسمی مفعول) است. به عنوان مثال در جمله (۱۰) اگر سازه‌های جمله به صورت ترتیب خطی بی‌نشان در کنار یکدیگر قرار بگیرند (جمله ۱۲ ب) آنگاه گروه اسمی مفعول (آن گنوماته مغ و آن‌هایی را که بهترین پیروش بودند) به صورت یک گروه اسمی مرکب ظاهر می‌شود و با مقایسه با جمله اصلی (جمله ۱۰) شاهد این موضوع خواهیم بود که فعل واژگانی بین دو جزء گروه اسمی مفعول قرار گرفته است. فعل واژگانی متعدی (کشتم) دارای دو موضوع درونی (آن گنوماته مغ) و (آن‌هایی را که بهترین پیروش بودند) است. با توجه به ترتیب بی‌نشان سازه‌های جمله در زبان فارسی که به صورت فاعل + مفعول + فعل است، می‌توان نتیجه گرفت که گروه اسمی مرکب مفعول به دو بخش مجزا تفکیک شده است. بخش اول این گروه اسمی مفعول (آن گنوماته مغ) طبق ترتیب بی‌نشان سازه‌های جمله در زبان فارسی، پیش از فعل جمله قرار گرفته است و مشخصه تعبیرناپذیر گروه اسمی فعل جمله (کشتم) را ارزش‌گذاری و حذف کرده است. اکنون با توجه به این موضوع که مشخصه تعبیرناپذیر گروه اسمی دیگری برای فعل جمله به صورت ارزش‌گذاری نشده باقی نمانده است، گروه اسمی دیگر (آن‌هایی را که بهترین پیروش بودند)، در جایگاه افزوده به گروه بیشینه فعلی جمله اضافه شده است.

تحلیل دیگر درباره جمله (۱۰) می‌تواند به این صورت باشد که گروه فعلی جمله به دورن گروه اسمی مفعول حرکت کرده است اما برای پذیرفتن این موضوع نمی‌توان هیچ‌گونه دلیل و یا استدلالی ارائه کرد، زیرا گروه اسمی مرکب مفعولی (آن گنوماته مغ) و (آن‌هایی را که بهترین پیروش بودند)، خود موضوع فعل جمله است و دارای هیچ‌گونه مشخصه تعبیرناپذیر فعل واژگانی در درون خود نیست.

(۱۲) الف. آنگاه من با مردانی کم آن گنوماته مغ را کشتم و آن‌هایی را که بهترین پیروش بودند کشتم (کتیبه DB1: سطر ۵۶-۵۸؛ Kent, 1953: 117-118).

ب). آنگاه من با مردانی کم آن گنوماته مغ و آن‌هایی را که بهترین پیروش بودند کشتم. این وضعیت در خصوص جمله (۱۱) نیز صادق است. در این جمله نیز پس از قرار گرفتن سازه‌های جمله در ترتیب بی‌نشان جمله زبان فارسی (جمله ۱۳) مشاهده می‌کنیم بخشی از گروه مفعولی (مرا و خاندان مرا و سرزمین مرا) طبق فرایند قلب نحوی به

جایگاه‌های مختلف در جمله حرکت کرده است. در این جمله نیز ساخت اطلاعی جدیدی وجود ندارد و تنها سازه‌های درونی یک گروه اسمی به سایر جایگاه‌ها در جمله منتقل شده‌اند. در این جمله ما با ساختار کافت مواجه نیستیم، زیرا در ساختار کافت دو جمله هم‌پایه با موضوع بیرونی متفاوت برای فعل جمله وجود دارند که یک سازه مشترک بین آن‌ها به قرینه حذف شده است. در جمله (۱۳)، هم پایه‌ها گروه‌های اسمی هستند و دارای ساختاری مانند جمله‌های (۱) الی (۳) نیستند.

(۱۳) اهوره‌مزدا مرا و خاندان مرا و سرزمین مرا از بدی بپاید (کتیبه DNa: سطر ۵۱-۵۳؛ Kent, 1953: 137).

بررسی نمونه‌های زبانی فارسی میانه زردشتی نشان می‌دهد که نمونه‌هایی از کافت را می‌توان در متون این زبان یافت که در آن‌ها فعل جمله به قرینه لفظی از هم‌پایه‌ها حذف شده است (مثال‌های شماره ۱۴ الی ۲۰).

14) ud gōspandān be raft hēnd ō Wōrubarišn ud Wōrujarišn ud sēn-murw ō zrēh ī (Frāxkard) ud asp nērōgōmand ō Fradadafš ud Widadafš.

و گوسفندان برفتند به ورویرشن و وروجرشن، سیمرخ به دریای (فراخکرد) و اسب نیرومند به فرددفش و ویددفش (بندهش: ۸۰).

15) abar zamīg āmad čiyōn draxt hōmānāg kē tāg abar waxšēd u-š rēšag azēr.

و بر زمین آمد مانند درخت که شاخه به بالا روید و ریشه‌اش به زیر (وزیدگی‌های زادسپرم: ۴۴).

16) pad šast ud se sālag Frašōstar be widerēd ud pad šast ud čahār Jāmāsp.

در شصت و سه سالگی فرشوشتر درگذرد و در شصت و چهار سالگی جاماسب (وزیدگی‌های زادسپرم: ۷۲).

17) ēg ān frōd murd ud ēg ān ī ōy hunušag ud ēg ān ī ōy hunušagn hunušag.

و آنگاه او فرو مرد و آن زاده او و آن زادگان زاده او نیز (دینکرد هفتم: ۲۲۶).

18) ēg awēšān be raft hēnd pad abāgh ī Wahman Zardušt-iz Wahman pēš Zardušt pas.

آنگاه ایشان برفتند (و) زردشت نیز به همراه بهمن؛ بهمن پیش و زردشت پس (دینکرد هفتم: ۲۲۹).

19) az širēnīh ī frazand ēk mādar jud ud ēk pidar.

از شیرینی فرزند یکی را مادر جوید یکی را پدر (بندهش: ۸۲).

20) ēn-iz gōwēd ku gāw ī ēk-dād frāz widard pad dašn dast ōbast
Gayōmart pas ān ka be widard pad hōy dast.

این را نیز گوید که چون گاو یکتا آفریده درگذشت، بر دست راست افتاد؛ کیومرث پس از آن که درگذشت بر دست چپ (بندهش: ۵۳).

بررسی این نمونه‌ها نشان می‌دهد که فعل جمله در هم‌پایه اول تظاهر آوایی دارد، اما به قرینه لفظی از ساخت هم‌پایه دوم حذف شده است. این موضوع نشان‌دهنده وجود هسته فعل واژگانی مشترک بین هم‌پایه‌ها است.

(۲۱) و بر زمین آمد مانند درخت که شاخه به بالا روید و ریشه‌اش به زیر روید
(وزیدگی‌های زادسپرم: ۴۴).

(۲۲) در شصت و سه سالگی فروشوتر درگذرد و در شصت و چهار سالگی جاماسب درگذرد
(وزیدگی‌های زادسپرم: ۷۲).

(۲۳) و آنگاه او فرو مرد و آن زاده او فرو مرد و آن زادگان زاده او نیز فرو مرد (دینکرد
هفتم: ۲۲۶).

(۲۴) آنگاه ایشان برفتند (و) زردشت نیز به همراه بهمن برفتند؛ بهمن پیش و زردشت پس
برفتند (دینکرد هفتم، ۱۳۸۹: ۲۲۹).

(۲۵) از شیرینی فرزند یکی را مادر جوید یکی را پدر جوید (بندهش: ۸۲).

(۲۶) این را نیز گوید که چون گاو یکتا آفریده درگذشت، بر دست راست افتاد؛ کیومرث
پس از آن که درگذشت بر دست چپ افتاد (بندهش: ۵۳).

در نمونه‌های زبانی فوق، فعلی که به صورت قرینه لفظی حذف شده در جمله اصلی نشان داده شده است. اگر فعل حذف شده به قرینه لفظی به غیر از فعل مرجع باشد، آنگاه جمله از نظر معنایی نادرست خواهد بود. در صورت عدم اشتراک فعل واژگانی بین هم‌پایه‌ها در نمونه‌های زبانی (۲۱) الی (۲۶) حذف فعل به قرینه در یکی از هم‌پایه‌ها امکان‌پذیر نخواهد بود و از طرف دیگر وجود دو فعل واژگانی متفاوت در دو هم‌پایه، شرایط لازم برای ایجاد ساختار کافت را فراهم نمی‌کند. این موضوع به یکسان بودن و اشتراک فعل واژگانی در جمله‌های هم‌پایه اشاره دارد.

دقت در سایر ویژگی‌های این جمله‌ها از زبان فارسی میانه ما را به وجود سازه‌های مشترک بین هم‌پایه‌ها راهنمایی می‌کند. زمان بین هم‌پایه‌ها یکسان است و زمان‌های مختلف در هم‌پایه‌ها مشاهده نمی‌شود (مثال‌های شماره ۲۷ الی ۳۳).

(۲۷) و گوسفندان برفتند به وروبرشن و وروجرشن، سیمرخ به دریای (فراخکرد) و اسب نیرومند به فرددفش و ویددفش (بندهش: ۸۰).

(۲۸) و بر زمین آمد مانند درخت که شاخه به بالا روید و ریشه‌اش به زیر (وزیدگی‌های زادسپرم: ۴۴).

(۲۹) در شصت‌وسه‌سالگی فرشوشتر درگذرد و در شصت‌وچهارسالگی جاماسب (وزیدگی‌های زادسپرم: ۷۲).

(۳۰) و آنگاه او فرو مرد و آن زاده او و آن زادگان زاده او نیز (دینکرد هفتم: ۲۲۶).

(۳۱) آنگاه ایشان برفتند (و) زردشت نیز به همراه بهمن؛ بهمن پیش و زردشت پس (دینکرد هفتم: ۲۲۹).

(۳۲) این را نیز گوید که چون گاو یکتا آفریده درگذشت، بر دست راست افتاد؛ کیومرث پس از آن که درگذشت بر دست چپ (بندهش: ۵۳).

(۳۳) از شیرینی فرزند یکی را مادر جوید یکی را پدر (بندهش: ۸۲).

در همه این نمونه‌های زبانی، زمان در هم‌پایه‌ها به صورت زمان گذشته و به صورت یکسان در تمامی هم‌پایه‌ها به کار رفته است.

سازه دیگری که بین هم‌پایه‌ها مشترک است، جهت فعل است به صورتی که در تمامی جمله‌های هم‌پایه که فعل به صورت قرینه لفظی در آن‌ها حذف شده است، جهت فعل به صورت معلوم است و جهت‌های مختلف فعل در آن‌ها مشاهده نمی‌شود (جمله‌های ۲۷ تا ۳۳).

یکسان بودن زمان و جهت فعل برای ساخت کافت در جمله‌های درونه‌گیری شده نیز صادق است و دو جمله‌ای که ساخت کافت از آن‌ها ایجاد می‌شود، باید شرایط یکسانی از نظر زمان و جهت فعل داشته باشند (جمله‌های ۳۴ و ۳۵).

(۳۴) و بر زمین آمد مانند درخت که شاخه به بالا روید و ریشه‌اش به زیر (وزیدگی‌های زادسپرم: ۴۴).

۳۵) این را نیز گوید که چون گاو یکتا آفریده درگذشت، بر دست راست افتاد؛ کیومرث پس از آن که درگذشت بر دست چپ (بندهش: ۵۳).

یکسان بودن نمود فعل برای ساخت کافت در بندهای جمله لازم است و دو بندی که ساخت کافت از آن‌ها ایجاد می‌شود باید شرایط یکسانی از نظر نمود فعل داشته باشند. بررسی نمود فعل در نمونه‌های زبانی فارسی میانه نشان‌دهنده این است که نمود فعل در ساختار کافت به صورت یکسان (نمود کامل) است و افعال با نموده‌های مختلف در ساختار کافت استفاده نشده‌اند (نمونه‌های زبانی شماره ۳۶ تا ۴۱).

۳۶) و بر زمین آمد مانند درخت که شاخه به بالا روید و ریشه‌اش به زیر روید (وزیدگی‌های زادسپرم: ۴۴).

۳۷) در شصت و سه سالگی فروشتر درگذرد و در شصت و چهار سالگی جاماسب درگذرد (وزیدگی‌های زادسپرم: ۷۲).

۳۸) و آنگاه او فرو مرد و آن زاده او فرو مرد و آن زادگان زاده او نیز فرو مرد (دینکرد هفتم: ۲۲۶).

۳۹) آنگاه ایشان برفتند (و) زردشت نیز به همراه بهمن برفتند؛ بهمن پیش و زردشت پس برفتند (دینکرد هفتم، ۱۳۸۹: ۲۲۹).

۴۰) از شیرینی فرزند یکی را مادر جوید یکی را پدر جوید (بندهش: ۸۲).

۴۱) این را نیز گوید که چون گاو یکتا آفریده درگذشت، بر دست راست افتاد؛ کیومرث پس از آن که درگذشت بر دست چپ افتاد (بندهش: ۵۳).

بررسی اطلاعات ارائه شده در ساختار کافت در نمونه‌های زبانی فارسی میانه نشان می‌دهد که در این زبان در هم‌پایه محل وقوع ساختار کافت اطلاعات متفاوت و جدیدی نسبت به هم‌پایه مرجع ساختار کافت وجود داشته است (جمله‌های شماره ۴۲ الی ۴۷).

۴۲) و بر زمین آمد مانند درخت که شاخه به بالا روید و ریشه‌اش به زیر روید (وزیدگی‌های زادسپرم: ۴۴).

در جمله (۴۲)، ساختار اطلاعی مختلفی در ساختار کافت نسبت به هم‌پایه مرجع آن ارائه شده است. در ساختار کافت اطلاعاتی درباره (رویدن ریشه در زیر) و در هم‌پایه مرجع آن اطلاعاتی درباره (رویدن شاخه به بالا) ذکر شده است.

(۴۳) در شصت و سه سالگی فروشتر درگذرد و در شصت و چهار سالگی جاماسب درگذرد (وزیدگی‌های زادسپرم: ۷۲).

در جمله (۴۳) در ساختار کافت اطلاعاتی درباره (درگذشتن جاماسب در شصت و چهار سالگی) و در هم‌پایه مرجع آن اطلاعاتی درباره (درگذشتن فروشتر در شصت و سه سالگی) ذکر شده است.

(۴۴) و آنگاه او فرو مرد و آن زاده او فرو مرد و آن زادگان زاده او نیز فرو مرد (دینکرد هفتم: ۲۲۶).

در جمله (۴۴) در ساختار کافت اطلاعاتی درباره (درگذشتن زاده و زادگان) و در هم‌پایه مرجع آن اطلاعاتی درباره (درگذشتن او) ذکر شده است.

(۴۵) آنگاه ایشان برفتند (و) زردشت نیز به همراه بهمن برفتند؛ بهمن پیش و زردشت پس برفتند (دینکرد هفتم: ۲۲۹).

در جمله (۴۵) در ساختار کافت اطلاعاتی درباره (رفتن زردشت و بهمن) و در هم‌پایه مرجع آن اطلاعاتی درباره (رفتن ایشان) ذکر شده است.

(۴۶) از شیرینی فرزند یکی را مادر جوید یکی را پدر جوید (بندهش: ۸۲).
در جمله (۴۶) در ساختار کافت اطلاعاتی درباره (جویدن فرزند توسط پدر) و در هم‌پایه مرجع آن اطلاعاتی درباره (جویدن فرزند توسط مادر) ذکر شده است.

(۴۷) این را نیز گوید که چون گاو یکتا آفریده درگذشت، بر دست راست افتاد؛ کیومرث پس از آن که درگذشت بر دست چپ افتاد (بندهش: ۵۳).

در جمله (۴۷) در ساختار کافت اطلاعاتی درباره (افتادن کیومرث بر دست چپ) و در هم‌پایه مرجع آن اطلاعاتی درباره (افتادن گاو یکتا آفریده بر دست راست) ذکر شده است.

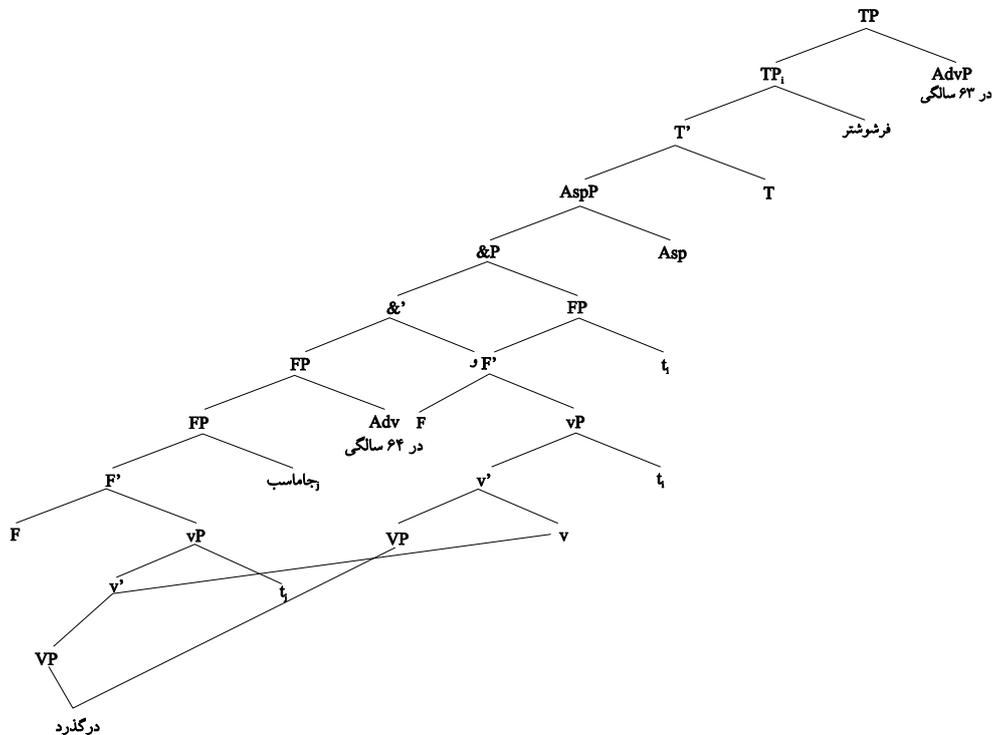
در نمونه‌های زبان فارسی میانه که دارای ساختار کافت هستند در هم‌پایه‌ای که ساختار کافت در آن ایجاد شده است، نسبت به اطلاعات موجود در هم‌پایه مرجع، اطلاعات تقابلی وجود دارد. این ویژگی مطابق با یافته‌های چیتکو (۲۰۱۱: ۸۲) است. دقت در نمونه‌های زبانی فارسی میانه که دارای ساختار کافت هستند نشان می‌دهد که در تمامی آن‌ها اطلاعات ارائه شده در ساختار کافت نسبت به اطلاعات هم‌پایه مرجع در حالت تقابلی هستند و نسبت به یکدیگر اطلاعات جدیدی را به خواننده ارائه می‌کنند.

درباره دیگر ویژگی‌های ساختار کافت که عبارت‌اند از ناسازه‌ها به‌عنوان هدف ساختار کافت (چیتکو ۲۰۱۱ب: ۸۲) و تبعیت از محدودیت‌های جزیره‌ای (مطابق با نیجت ۱۹۷۹) نمونه‌ای در متون فارسی میانه زردشتی یافت نشد.

با توجه به بررسی ویژگی‌های ساختار کافت در نمونه‌های زبانی فارسی میانه و استفاده از نتایج پژوهش چیتکو (ب ۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) می‌توان نتیجه گرفت که مشابهت‌هایی از نظر ویژگی‌هایی مانند یکسانی فعل واژگانی، زمان فعل، جهت فعل و نمود فعل در ساختار کافت در این دو زبان وجود دارد. بررسی این نمونه‌های زبانی فارسی میانه نشان داد که فعل جمله در هم‌پایه اول تظاهر آوایی دارد اما به قرینه لفظی از ساخت هم‌پایه دوم حذف شده است. این موضوع نشان‌دهنده وجود هسته فعل واژگانی مشترک بین هم‌پایه‌ها است. دقت در جهت فعل در این نمونه‌ها نیز نشان‌دهنده این موضوع است که جهت فعل به صورت یکسان در هم‌پایه‌ها مورد استفاده قرار گرفته است. هسته زمان نیز بین هم‌پایه‌ها مشترک است زیرا زمان در هم‌پایه‌ها به صورت یکسان استفاده شده است. هسته نمود نیز بین هم‌پایه‌ها در این مثال‌ها یکسان است و هر دو هم‌پایه دارای نمود یکسان هستند. با توجه به این موضوع و مبنا قرار گرفتن تحقیق چیتکو (۲۰۱۱ ب و ۲۰۱۲) می‌توان اشتراک هسته فعل واژگانی، هسته فعل کوچک و هسته نمود را در ساختار کافت در زبان فارسی میانه زردشتی پذیرفت. با توجه به این موارد می‌توان نمودار درختی جمله (۴۸) از فارسی میانه را به شکل نمودار شماره ۶ ترسیم کرد.

(۴۸) در شصت‌وسه سالگی فرشوشتر درگذرد و در شصت و چهار سالگی جاماسب (گزیده‌های زادسپرم: ۷۲).

اشتقاق جمله (۴۸) بر اساس نمودار درختی پیشنهادی به‌خوبی می‌تواند ویژگی‌های ساختار کافت را در فارسی میانه زردشتی نشان دهد. اشتراک یک فعل واژگانی (درگذشتن) بین هم‌پایه‌ها باعث ایجاد ساختار کافت می‌شود، اشتراک یک هسته گروه فعلی کوچک با مشخصه جهت یکسان در هر دو هم‌پایه باعث می‌شود که فعل به صورت معلوم و یا مجهول در هر دو هم‌پایه حضور داشته باشد و حضور فعل با جهت‌های گوناگون در هم‌پایه‌ها غیرممکن خواهد بود، وجود یک هسته زمان و هسته نمود مشترک برای هم‌پایه‌ها باعث می‌شود که زمان و نمود یکسان برای هر دو هم‌پایه وجود داشته باشد.



نمودار ۶. ساختار کافت در زبان فارسی میانه بر اساس چیتکو (۲۰۱۱ب)

۵- نتیجه گیری

این پژوهش به منظور بررسی ساختار کافت در زبان فارسی باستان و فارسی میانه زردشتی با استفاده از مبانی نظری چیتکو (ب ۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) درباره این ساختار انجام شد. بررسی شواهد زبانی به دست آمده از منابع فارسی باستان نشان داد که در این نمونه‌های زبانی، شاهد وجود یک جمله هستیم که در آن قلب نحوی مشاهده می‌شود به گونه‌ای که ساختاری که حذف سازه در داخل آن انجام شده است، خود یک سازه واحد است. بررسی شواهد زبانی از زبان فارسی میانه که دارای ساختار کافت هستند، حاکی از آن است که پدیده کافت در این زبان تنها به صورت حذف فعل به قرینه لفظی رایج بوده است و حذف سایر اجزای جمله در متون نوشتاری انجام نمی‌شده است. همچنین بررسی دقیق‌تر شرایط حاکم بر این ساختار در فارسی میانه مانند وجود سازه‌های مشترک بین هم‌پایه‌ها به نام‌های هسته زمان، هسته نمود، هسته فعلی کوچک و هسته فعل واژگانی نشان می‌دهد که استفاده از رویکرد ادغام متقارن و

اشتراک سازه حذف‌شده بین بندها در ساختار کافت به‌خوبی می‌تواند ویژگی‌های این ساختار را در دوره میانه توضیح دهد.

۶- منابع

۱. آموزگار، ژاله؛ تفضلی، احمد (۱۳۸۲). *زبان پهلوی، ادبیات و دستور آن*. تهران: توس.
۲. ارنسکی، یوسیف، م. (۱۳۷۸). *زبان‌های ایرانی*. ترجمه علی اشرف صادقی، تهران: سخن.
۳. انوشه، مزدک (۱۳۹۷). «کافت و بندزدایی در زبان فارسی: رویکردی کمینه‌گرا». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، سال دهم، شماره ۱۸، ۱۰۱-۱۲۳.
۴. بندهش (۱۳۶۹). ترجمه مهرداد بهار، تهران: توس.
۵. تفضلی، احمد (۱۳۷۶). *تاریخ ادبیات ایران پیش از اسلام*. تهران: نشر سخن.
۶. دینکرد هفتم (۱۳۸۹). (ترجمه و توضیحات محمدتقی راشد محصل). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۷. رضائی باغ بیدی، حسن (۱۳۸۸). *تاریخ زبان‌های ایرانی*. تهران: مرکز دایره‌المعارف بزرگ اسلامی.
۸. شعبانی، منصور؛ زعفرانلو کامبوزیا، عالیبه کرد؛ آقاگلزاده، فردوس؛ گلغام، ارسلان (۱۳۸۹). «ساخت هم‌پایگی: با نگاهی به زبان فارسی». *ادب پژوهی*، شماره سیزدهم، ۱۵۶-۱۳۱.
۹. قریب و دیگران (پنج استاد) (۱۳۲۷). *دستور زبان فارسی*. تهران: واژه.
۱۰. کاوسی نژاد، سهیلا (۱۳۷۶). «حذف در زبان فارسی». *نامه فرهنگستان*، شماره ۱۲، ۱۰۹-۱۲۷.
۱۱. کریمی، یادگار؛ واعظی، هنگامه (۱۳۹۷). «ادغام موازی، اشراف چندگانه و ساختار هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای». *پژوهش‌های زبانی*، سال ۹، شماره ۱، ۳۹-۵۸.
۱۲. ماتسوخ، ماریا (۱۳۹۳). *ادبیات پهلوی*. [ترجمه نرجس‌بانو صبوری]. *تاریخ ادبیات فارسی*، زیر نظر دکتر احسان یارشاطر، ترجمه فارسی زیر نظر ژاله آموزگار، تهران: نشر سخن، ۱۵۶-۲۳۶.
۱۳. ناتل خانلری، پرویز (۱۳۵۱). *دستور زبان فارسی*. چاپ دهم، تهران: توس.

۱۴. واعظی، هنگامه (۱۳۹۵). «حذف بندی در زبان فارسی: رویکردی کمینه‌گرا». *زبان پژوهی*، سال هشتم، شماره ۲۱، ۱۶۷-۱۹۰.
۱۵. وزیدگی‌های زادسپرم (۱۳۸۵). (ترجمه و توضیحات محمدتقی راشد محصل). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
16. Bachrach, Asaf and Roni Katzir (2009). Right-Node Raising and Delayed Spellout, in K. Grohmann (ed.), *Inter Phases: Phase-Theoretic Investigations of Linguistic Interfaces*. Oxford: Oxford University Press, 283–316.
17. Chomsky, Noam (1995). *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
18. Chomsky, Noam (2001). Derivation by Phase, in M. Kenstowicz (ed.), Ken Hale: *A Life in Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1–52.
19. Chomsky, Noam (2004). Beyond explanatory adequacy, in A. Belletti (ed.), *Structures and Beyond: The Cartography of Syntactic Structures*. Vol 3. Oxford: Oxford University Press, 104–31.
20. Chung, S., W. Ladusaw & J. McCloskey (2011). Sluicing between Structure and Inference. *Representing Language: Essays in Honor of Judith Aissen*. Rodrigo Gutiérrez-Bravo, Line
21. Citko, Barbara (2005). On the nature of Merge: External Merge, Internal Merge, and Parallel Merge. *Linguistic Inquiry* 36: 475–96.
22. Citko, Barbara (2006a). On the Interaction between ATB Wh-Movement and Left Branch Extraction. *Syntax* 9: 225–47.
23. Citko, Barbara (2011a). Multidominance, in C. Boeckx (ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Minimalism*. Oxford: Oxford University Press, 119–42.
24. Citko, Barbara (2011b). *Symmetry in Syntax: Merge, Move and Labels*. Cambridge: Cambridge University Press.
25. Citko, Barbara (2012). A Parallel Merge Solution to the Merchant/Johnson Paradox, in Myriam Uribe-Etxebarria and Vidal Valmam (eds), *Ways of Structure Building*. Oxford: Oxford University Press.
26. Coppock, Elizabeth (2001). Gapping: In Defense of Deletion, in M. Andronis, C. Ball, H. Elston, and S. Neuvel (eds), *Proceedings from the Main Session of the Thirty-Seventh Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 133–47.
27. Gartner, Hans-Martin (1997). *Generalized transformations and beyond*. Doctoral dissertation, University of Frankfurt/Main. Published as *Generalized Transformations and Beyond: Reflections on Minimalist Syntax*. Berlin: Akademie Verlag (2002).

28. Goodall, Grant (1987). *Parallel Structures in Syntax: Coordination, Causatives and Restructuring*. Cambridge: Cambridge University Press.
29. Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
30. Hankamer, Jorge and Ivan Sag (1976). Deep and Surface Anaphora. *Linguistic Inquiry* 7:391–428.
31. Jackendoff, Ray (1971). *Gapping and Related Rules*. *Linguistic Inquiry* 2: 21–35.
32. Johnson, Kyle (2000). Few Dogs Eat Whiskas or Cats Alpo, in K. Kusumoto and E. Villalta (eds), *University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics 23: Issues in Semantics*. Amherst, Mass.: GLSA, 59–82.
33. Johnson, Kyle (2004). *In Search of the Middle Field*. unpublished manuscript, University of Massachusetts, Amherst.
34. Johnson, Kyle (2009). Gapping is not (VP) Ellipsis. *Linguistic Inquiry* 40: 289–328
35. Kayne, R. (1994). *The anti-symmetry of syntax*. *Linguistic Inquiry Monograph Twenty-Five*. Cambridge: MIT Press.
36. Kent, R. G. (1953). *Old Persian, grammar, texts, lexicon*. Connecticut: New Heaven.
37. Lumsden, M. (1810). *A Grammar of the Persian Language*. Vol II. Calcutta Univ. Press.
38. Lobeck, Anne (1995). *Ellipsis: Functional Heads, Licensing, and Identification*. Oxford: Oxford University Press.
39. McCawley, James (1982). Parentheticals and discontinuous constituent structure. *Linguistic Inquiry* 13: 91–106.
40. Merchant, Jason (2008). An asymmetry in voice mismatches in VP ellipsis and pseudogapping. *Linguistic Inquiry* 39: 169–79.
41. Moltmann, Frederike (1992). *Coordination and Comparatives*. Doctoral dissertation, MIT.
42. Muadz, Husni (1991). *A Planar Theory of Coordination*. Doctoral dissertation, University of Arizona.
43. Neijt, Anneke (1979). *Gapping: A Contribution to Sentence Grammar*. Dordrecht: Foris Publications.
44. Foris Publications.
45. Nunes, Jairo (1995). *The Copy Theory of Movement and Linearization of Chains in the Minimalist Program*. Doctoral dissertation, University of Maryland at College Park.
46. Nunes, Jairo (2001). Sideward movement. *Linguistic Inquiry* 32:303–44.

47. Nunes, Jairo (2004). *Linearization of Chains and Sideward Movement*. Cambridge, MA: MIT Press.
48. Quirk & de Beaugrande (1991). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
49. Sag, Ivan (1976). *Deletion and Logical Form*. Doctoral dissertation, MIT.
50. Wilder, Chris (1999). Right Node Raising and the LCA, in S. Byrd, A. Carnie, J. D. Haugen, and P. Norquest (eds), *Proceedings of the 18th West Coast Conference on Formal Linguistics*. Somerville, Mass.: Cascadilla Press, 586–96.

Multidominance in the Structure of Gapping in the Old Persian and Zoroastrian Middle Persian Languages

Seyyed Mahdi Sadati Nooshabadi¹
Ph.D. in Linguistics, Payam-e-Nour University, Tehran, Iran

Narjes Banou SabouriAssociate²
Professor of Linguistics, Payam-e-Nour University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

Received: 17/10/2022 Accepted: 23/02/2023

Abstract

In this research the structure of gapping in the Old Persian and Zoroastrian Middle Persian Languages is studied with regard to the symmetric merge and multi-dominance approach. For doing so, at first the structure of gapping and its properties are described and then this structure in the linguistic samples of Old and Middle Persian Languages are analyzed by using the results of Citko (2011b and 2012). According to the results of this research, the properties of gapping structure found in the samples of Old Persian Language are different from the standard notion of gapping in a way that in the samples of Old Persian Language there is scrambling phenomenon in a NP and the deleted construction is also a part of embedded NP. In the Zoroastrian Middle Persian language, evidences found in the gapping structure such as existence of the same tense, voice of the verb and lexical verbs in the conjuncts are the solid bases for the symmetric merge of the T, little v, and lexical verb heads in this structure.

Key Words: Gapping, Symmetric Merge, Multi dominance, Old Persian, Middle Persian.

1- sadati@student.pnu.ac.ir

2- n.sabouri@gilan.pnu.ac.ir



In the Name of God

Table of Contents	Pages
Phase constructions in Persian language (A corpus-based analysis in the Role and Reference Grammar framework) Parisa Najafi, Jalal Rahimian, Alireza Khormaei, Amirsaeid Moloodi	38
About "ra" in the explicit object based on the lexical-functional grammar approach Sahar Mohammadian, Baharam Modarresi, Forough Kazemi, Setareh Majidi	76
A Cognitivism Approach to Location in the Text World Layer of <i>Chair</i> by Shirko Bikas: An Analysis Based on Text Worlds Theory Bahman Heidari, Amer Gheitury, Masoud Dehghan	100
Persian Adverbs in the Typological Prototype View of Parts of Speech Vali rezai, Najmeh Khedri	124
Analysis and Comparison of "Amouzesh-e-novin-e zaban-e-Farsi" and "Amouzesh-e-Farsi-be-Farsi" Textbook Series Based on a Validated Checklist Massoumeh Khodaei Moghaddam PhD, candidate of Linguistics, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Iran. Dr. Atiyeh Kamyabi Gol, Dr. Shahla Sharifi	176
Pronunciation of The Present/ Future Forms of "dādan"(to give) in Colloquial Persian: Opacity in Parallel Optimality Theory and Harmonic Serialism Bashir Jam	196
Analysis of the Representation of the Turn-taking System in the Dialogues of PARFA shiva Ahmadi, Mohammad Baqer Mirzaei Hesarian	227
Multidominance in the Structure of Gapping in the Old Persian and Zoroastrian Middle Persian Languages Seyyed Mahdi Sadati Nooshabadi, Narjes Banou Sabouri Associate	254

In the Name of God



**Volume14, No. 9,
Serial Number 29
Spring &Fall 2023**

Concessionaire:

Ferdowsi University of Mashhad

Managing Director:

Dr. Seyed Hossein Fatemi

Editor-in-Chief:

Dr. Mahdi Meshkat-o Dini

Editorial Board:

- Abbas Ali Ahangar;
Full Professor of University of Sistan and Baluchestan
- Mohammad Amuzadeh Mahdirajy;
Full Professor of University of Isfahan
- Mostafa Assi;
Full Professor of Institute of Humanities and Cultural Studies
- Ali Khazae Farid;
Associate Professor of Ferdowsi University of Mashhad
- Mahdi Meshkat-o Dini;
Full Professor of Ferdowsi University of Mashhad
- Jalal Rahimiyan;
Full Professor of Shiraz University
- Afzal Vosughi;
Full Professor of Ferdowsi University of Mashhad
- Reza Zomorodiyan;
Full Professor of Ferdowsi University of Mashhad

Executive Manager:
Dr. Shahla Sharifi

Associate Editor:
Dr.Zahra Hamedi Shirvan

Administrator:
Dr. Amir Buzari

Typesetter:
Mr. Rahman Asadi

Printing & Binding:
Ferdowsi University Press

Circulation: 50

Price: 200000 Rials (Iran)

Subscription: 25 USD (outside Iran)

Address:

Faculty of Letters & Humanities,
Ferdowsi University of Mashhad,
Azadi Sq. Mashhad, Iran

Postal code:
9177948883

Tel: (+98 - 51) 38806723

E-mail: lj@um.ac.ir

Homepage: <http://lj.um.ac.ir/index>.



Journal of Linguistics & Khorasan Dialects

(Language & Literature)

Volume 14, No. 9, Serial Number 29, Winter 2023

164.1.20



Phase constructions in Persian language (A corpus-based analysis in the Role and Reference Grammar framework) Parisa Najafi, Jalal Rahimian, Alireza Khormaei, Amirsaeid Moloodi	38
About "ra" in the explicit object based on the lexical-functional grammar approach Sahar Mohammadian, Baharam Modarresi, Foroogh Kazemi, Setareh Majidi	76
A Cognitivism Approach to Location in the Text World Layer of <i>Chair</i> by Shirko Bikas: An Analysis Based on Text Worlds Theory Bahman Heidari, Amer Gheitury, Masoud Dehghan	100
Persian Adverbs in the Typological Prototype View of Parts of Speech Vali rezai, Najmeh Khedri	124
Analysis and Comparison of "Amouzeshe-e-novin-e zaban-e-Farsi" and "Amouzeshe-e-Farsi-be-Farsi" Textbook Series Based on a Validated Checklist Massoumeh Khodaei Moghaddam PhD, candidate of Linguistics, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Iran. Dr. Atiyeh Kamyabi Gol, Dr. Shahla Sharifi	176
Pronunciation of The Present/ Future Forms of "dādan" (to give) in Colloquial Persian: Opacity in Parallel Optimality Theory and Harmonic Serialism Bashir Jam	196
Analysis of the Representation of the Turn-taking System in the Dialogues of PARFA shiva Ahmadi, Mohammad Baqer Mirzaei Hesarian	227
Multidominance in the Structure of Gapping in the Old Persian and Zoroastrian Middle Persian Languages Seyyed Mahdi Sadati Nooshabadi, Narjes Banou Sabouri Associate	254