

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجله علمی-پژوهشی

# پژوهش‌های زبان‌شناسی

دوفصلنامه

سال چهارم - شماره اول

بهار و تابستان ۱۳۹۱

مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی بر اساس ابلاغیه شماره ۳/۱۱/۲۰۶ مورخ ۱۳۸۸/۲/۲۰ کمیسیون بررسی نشریات علمی وزارت علوم تحقیقات و فناوری دارای درجه علمی - پژوهشی است. همچنین بر اساس نامه شماره ۳/۲۱۹۴۱۸ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۲۶ تا آبان ماه ۱۳۹۲ تمدید اعتبار شده است.

## متن کامل مجله در پایگاه‌های اطلاع‌رسانی زیر نمایه می‌شود

<http://uijs.ui.ac.ir/jrl>

<http://www.magiran.com>

<http://www.SID.ir>

<http://www.ISC.gov.ir>

<http://Ulrichsweb.serialsolutions.com>

<http://journals.indexcopernicus.com/passport.php?id=9285>

<http://linguistlist.org/pubs/journals/get-journals.cfm?Journal>

سایت اختصاصی مجله

بانک اطلاعات نشریات کشور

سایت اینترنتی جهاد دانشگاهی

پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)

پایگاه اولریخ: راهنمای بین‌المللی نشریات ادواری

Index Copernicus

Linguistlist

چاپ و لیتوگرافی: انتشارات دانشگاه اصفهان

ناشر: دانشگاه اصفهان

قیمت: ۶۰۰۰۰ ریال

تیراژ: ۵۰۰ نسخه

چاپ: تابستان ۱۳۹۲

## مجله

### پژوهش‌های زبان‌شناسی

صاحب امتیاز: معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه اصفهان

شماره استاندارد بین‌المللی: ۲۰۰۸-۶۲۶۱

شماره استاندارد بین‌المللی (نسخه الکترونیک): ۲۳۲۲-۳۴۱۳

سال چهارم - شماره اول - بهار و تابستان ۱۳۹۱

علمی - پژوهشی

#### سر دبیر: محمد عموزاده

دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان

E-mail: [amouzadeh@fgn.ui.ac.ir](mailto:amouzadeh@fgn.ui.ac.ir)

#### ویراستار انگلیسی: عادل رفیعی

استادیار زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان

E-mail: [a.rafieei@fgn.ui.ac.ir](mailto:a.rafieei@fgn.ui.ac.ir)

#### مدیر اجرایی: نیلوفر پناهی

تلفن: ۰۳۱۱-۷۹۳۴۱۶۴

E-mail: [n.panahi@staf.ui.ac.ir](mailto:n.panahi@staf.ui.ac.ir)

#### مدیر مسؤول: معاونت پژوهشی و فناوری

دانشگاه اصفهان

E-mail: [entesharat@ui.ac.ir](mailto:entesharat@ui.ac.ir)

#### ویراستار علمی: عادل رفیعی

استادیار زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان

E-mail: [a.rafieei@fgn.ui.ac.ir](mailto:a.rafieei@fgn.ui.ac.ir)

#### ویراستار ادبی: علی جلالی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اصفهان

E-mail: [AliJalali110@gmail.com](mailto:AliJalali110@gmail.com)

#### صفحه آرایی: نیلوفر پناهی

تلفن: ۰۳۱۱-۷۹۳۴۱۶۴

E-mail: [n.panahi@staf.ui.ac.ir](mailto:n.panahi@staf.ui.ac.ir)

### اعضای هیأت تحریریه

دانشگاه اصفهان	استادیار	محمد رضا ابن‌الرسول
دانشگاه اصفهان	استاد	محمد علی اژه‌ای
دانشگاه تگزاس شعبه قطر	دانشیار	زهره اسلامی راسخ
دانشگاه اصفهان	دانشیار	منوچهر توانگر
دانشگاه فردوسی مشهد	استاد	نادر جهانگیری
دانشگاه فردوسی مشهد	دانشیار	علی خزاعی فرید
دانشگاه بوعلی همدان	دانشیار	محمد راسخ مه‌ند
دانشگاه اصفهان	استاد	ساسان سپینتا
دانشگاه موناخ استرالیا	استاد	فرزاد شریفیان
دانشگاه اصفهان	دانشیار	محمد عموزاده
دانشگاه تهران	استاد	غلامحسین کریمی دوستان
دانشگاه اصفهان	استادیار	منیژه یوحنایی
دانشگاه بولونیا ایتالیا	دانشیار	گراتسیلا تونفونی
دانشگاه ردینگ انگلستان	استاد	داگلاس جیمز سدی
مؤسسه تحقیقاتی شرکت MIRTE آمریکا	دانشیار	کارینه مگردومیان
دانشگاه هامبورگ آلمان	استاد	جولین هاوس

\*این نشریه مسؤول آراء و نظرات مندرج در مقالات نیست.

مقالات رسیده برگردانده نمی‌شود. نقل مطالب با ذکر نام نشریه و نویسنده بلامانع است.

**آدرس نشریه:** اصفهان، دانشگاه اصفهان، ساختمان مرکزی، معاونت تحقیقات و فناوری، طبقه دوم، اداره چاپ، انتشارات و مجلات، دفتر مجله پژوهش‌های

زبان‌شناسی

کد پستی: ۸۱۷۴۶-۷۳۴۴۱

تلفکس: ۰۳۱۱-۷۹۳۲۱۷۷

تلفن: ۰۳۱۱-۷۹۳۴۱۶۴

پست الکترونیکی: [journal.linguistics@fgn.ui.ac.ir](mailto:journal.linguistics@fgn.ui.ac.ir)

همکاران علمی این شماره (سال چهارم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۱)

سپاس فراوان از اعضای محترم هیأت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی کشور که در داوری و ارزیابی مقالات این شماره با مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی همکاری داشته‌اند.

دانشیار دانشگاه صنعتی شریف	محرم اسلامی
دانشیار دانشگاه اصفهان	حسین براتی
دانشیار دانشگاه تهران	محمود بی‌جن‌خان
دانشیار دانشگاه اصفهان	حسین پیرنجم‌الدین
استادیار دانشگاه شیراز	علیرضا خرمایی
دانشیار دانشگاه تهران	علی درزی
دانشیار دانشگاه اصفهان	حسین وحید دستجردی
استادیار دانشگاه اصفهان	والی رضایی
استادیار دانشگاه مازندران	علی رعیتی
استادیار دانشگاه اصفهان	عادل رفیعی
دانشیار دانشگاه شهید بهشتی	کیوان زاهدی
دانشیار فرهنگستان زبان و ادب فارسی	علاءالدین طباطبایی
استادیار دانشگاه اصفهان	بتول علی‌نژاد
دانشیار دانشگاه اصفهان	سعید کتابی
دانشیار دانشگاه شیراز	مهرزاد منصوری

## راهنمای نگارش مقالات مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان

**مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی مقالات علمی - پژوهشی در حوزه‌های تبیین شده زبان‌شناسی مانند: نحو، معناشناسی، آواشناسی و واج‌شناسی، ساخت‌واژه، و کاربردشناسی زبان - مقالات مروری و نقد کتاب مقاله می‌پذیرد و شیوه‌نامه APA (American Psychological Association) را به عنوان روش ارجاع‌دهی و کتابنامه‌نویسی اتخاذ کرده است. از نویسندگان محترم درخواست می‌شود، از شیوه مذکور برای تدوین مقاله خود استفاده نمایند. علاوه بر قرابت نزدیک این شیوه به عرف رایج رشته زبان‌شناسی، مهم‌ترین حسن شیوه‌نامه APA این است که نرم افزار word.2003 به بالا این امکان را در اختیار نویسندگان قرار می‌دهد تا نظام ارجاعی خود را براساس آن تنظیم و تدوین نمایند. این امر موجب صرفه‌جویی در وقت و یکدستی نظام ارجاع در نوشته نویسندگان خواهد گردید. در اینجا تنها به موارد عمده این شیوه‌نامه اشاره می‌شود و برای جزئیات بیشتر، نویسندگان محترم می‌توانند به سایت مورد نظر مراجعه نمایند. قابل توجه است که نظام کتابنامه نویسی فارسی دقیقاً از شیوه کتابنامه‌نویسی انگلیسی (لاتین) تبعیت می‌کند، با این تفاوت که در کتابنامه نویسی فارسی به‌جای حرف اول اسم کوچک نویسندگان، اسم کوچک کامل نوشته می‌شود.**

### ۱. ارجاع درون متنی

نام خانوادگی نویسنده، ویرگول، سال انتشار، دو نقطه و شماره صفحه در داخل پرانتز، مانند: (دبیرمقدم، ۱۳۸۹: ۲۷). اگر تعداد مؤلفان بیش از سه نفر باشند، تنها نام خانوادگی نویسنده اول ذکر شده و از عبارت "و دیگران" استفاده می‌شود، مانند: (دبیرمقدم و دیگران، ۱۳۸۹: ۲۷). در صورتی که به بیش از یک منبع در متن ارجاع داده شود اسامی و سال انتشار با نقطه و ویرگول از هم جدا می‌شوند، مانند: (دبیرمقدم، ۱۳۸۹: ۲۷؛ حق‌شناس، ۱۳۷۸: ۵؛ توسلی و دیگران، ۱۳۶۵: ۴۳). اگر به چند اثر یک نویسنده ارجاع داده می‌شود، بعد از ذکر نویسنده و سال انتشار، دیگر سال‌ها با نقطه و ویرگول از هم متمایز می‌شوند، مانند: (چامسکی، ۱۹۶۷؛ ۱۹۷۸؛ ۱۹۸۸). در ضمن برای ذکر شماره صفحه نقل قول بدین شکل انجام می‌گیرد: (چامسکی، ۱۹۷۷: ۳۵) و یا چامسکی (۱۹۷۷: ۳۵). در ضمن اگر به یک منبع چند بار ارجاع داده می‌شود، لازم است هر بار نام نویسنده و سال انتشار ذکر گردد و از عبارت "همان، ۱۳۶۷: ۲۷" استفاده نشود. توجه داشته باشید مشخصات کامل منابع استفاده شده در متن، در کتابنامه آورده شود.

### ۲. مشخصات کتاب توسط یک نویسنده

حق‌شناس، علی محمد. (۱۳۸۲). *زبان و ادب فارسی در گذرگاه سنت و مدرنیته*. تهران: آگه.

همان طوری که مشاهده می‌کنید، بعد از ذکر نام خانوادگی نویسنده و ویرگول استفاده می‌شود و سپس نام کوچک نویسنده آورده می‌شود. بعد از آن سال انتشار در پرانتز قرار می‌گیرد. در پی آن عنوان کامل کتاب، محل نشر و ناشر ذکر می‌شود. توجه داشته باشید که عنوان کتاب و یا عنوان مجله همیشه با فونت ایتالیک نوشته می‌شود. در صورت طولانی بودن مشخصات اثر که طول آن به دو سطر و یا بیشتر بیانجامد، تورفتگی سطرهای بعدی می‌بایست رعایت گردد. اگر کتابی نسخه اصلاح شده با ویراست دوم و بعدی داشته باشد به شکل زیر نوشته می‌شود:

دبیرمقدم، محمد. (۱۳۸۳). *زبان‌شناسی نظری: پیمایش و تکوین دستور زایشی*. ویراست دوم. تهران: سمت.

توجه داشته باشید چاپ مجدد بدون ویراست را سال انتشار قرار ندهید. در ضمن، استفاده از نام خانوادگی نویسنده به صورت (حق‌شناس، ۱۳۷۸) و یا (حق‌شناس، ۱۳۷۷b) مواقعی انجام می‌گیرد که چند اثر یک نویسنده در یک سال انتشار یافته باشد.

### ۳. مشخصات مقاله توسط یک نویسنده

صادقی، علی اشرف. (۱۳۸۱). *گوش‌شناسی ایران بر اساس متون فارسی: گوش‌های مرکزی*. مجله زبان‌شناسی، ۱۷، ۲-۸.

در اینجا عنوان مقاله قبل از عنوان نشریه آورده می‌شود، و عنوان نشریه با فونت ایتالیک نوشته می‌شود. سپس شماره مجلد و در پی آن شماره صفحات مقاله ذکر می‌شود. در صورت طولانی بودن مشخصات اثر که طول آن به دو سطر و یا بیشتر بیانجامد، تورفتگی سطرهای بعدی رعایت گردد.

### ۴. مشخصات کتاب و یا مقاله‌ای با دو یا چند نویسنده

دبیر، بابک و خانقی، عباس. (۱۳۸۴). *ساخت‌گرایی و حوزه زبان‌شناسی*. رشت: انتشارات دانشگاه گیلان.

درزی، علی و مهدی بیرقدار، رضیه. (۱۳۸۹). *بررسی جایگاه مبتدا در فارسی بر پایه برنامه کمینه‌گرا*. پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۲، ۱-۱۸.

### ۵. مشخصات مقاله و یا فصلی از یک کتاب

Zhou, M. (2005). Syntactic complexities of Martian linguistics. In Brandt, W. & Schroeder, W. (Eds.), *Survey of Martian Linguistics*, 245-499. New Jersey: Erlbaum Publishers.

### ۶. مشخصات کتاب ترجمه شده

بول، جورج. (۱۳۸۳). *کاربردشناسی زبان*. ترجمه محمد عموزاده و منوچهر توانگر. تهران: سمت

### ۷. نحوه ارائه نقل و قول مستقیم و یا برداشت / ترجمه نویسنده از یک مطلب

اگر نقل قول مستقیم و کوتاه (کمتر از سه سطر) باشد، در دو قلاب "...." آورده شود. علاوه بر سال انتشار، لازم است شماره صفحه نیز ذکر گردد. به عنوان مثال: طبق گفته دبیرمقدم (۱۳۸۳: ۵۵۸) "قواعد ساخت گروهی در دستور مورد وصف اساساً هیأت کلی قواعد ساخت گروهی مطرح در نظریه معیار را دارند". اگر طول نقل قول بیش از دو یا سه سطر باشد، بصورت تورفتگی از دو سمت و با فونت ۱۰ و بدون علامت دو قلاب نوشته می‌شود، مانند، طبق دیدگاه حق‌شناس (۱۳۸۲: ۱۱۴):

هر گونه مقایسه‌ای میان تأثیر ادبیات شرق و تأثیر ادبیات کلاسیک یونان و روم، به نادیده گرفتن تفاوت آن دو که تفاوتی نه در درجات بلکه در انواع است، می‌انجامد. ادبیات عرب و ادبیات فارسی اساساً رمانتیک‌اند. پژوهنده‌ای که به مقتضای آرمان‌های یونانی کمال ادبی پرورش یافته است در ادبیات فارسی و عربی به نمونه‌های کمی از کیفیاتی برمی‌خورد که پدید آورنده جاذبه جاوید ادبیات یونان‌اند.

برای ذکر تعبیر و یا ترجمه نویسنده از یک منبع، موارد به شکل فوق انجام می‌گیرد، لیکن مطالب نقل شده به‌جای درون دو قلاب "..." درون تک قلاب '!...' قرار می‌گیرد.

### ۸. مشخصات پایان‌نامه

ذوقدار مقدم، رضا. (۱۳۸۱). *نقش نماهای گفتمان و کارکرد آنها در زبان فارسی معاصر*. پایان‌نامه دکترای. دانشگاه اصفهان.

توجه داشته باشید در اینجا عنوان پایان نامه ایتالیک نمی‌شود.

#### ۹. مشخصات طرح پژوهشی

عموزاده، محمد. (۱۳۸۷). مبانی نظری میان رشته‌ای‌ها در حوزه علوم انسانی و موقعیت کنونی آنها در بعضی از دانشگاه‌های معتبر جهان. با همکاری یوسف شاقول. طرح پژوهشی درون دانشگاهی، دانشگاه اصفهان.

در اینجا نیز عنوان طرح پژوهشی ایتالیک نمی‌شود.

#### ۱۰. مشخصات مقاله در مجموعه مقالات و یا کنفرانس‌ها

بهشتی، ملوک السادات. (۱۳۸۰). اصطلاح‌شناسی و واژه‌گزینی در زبان آلمانی. مجموعه مقالات نخستین هم‌اندیشی مسائل واژه‌گزینی و اصطلاح‌شناسی (۵۰-۲۵). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

بیک محمدی، حسن. (۱۳۸۰). جذابیت‌های توریستی اصفهان از دیدگاه سیاحان غربی. مقاله ارائه شده در نخستین همایش ملی اصفهان و صفویه. ۶-۷ اسفند ماه ۱۳۸۰. دانشگاه اصفهان، اصفهان.

#### ۱۱. مشخصات مقالات اینترنتی

GVU's 8th WWW user survey. (n.d.). Retrieved August 8, 2000, from [http://www.cc.gatech.edu/Gvu/user\\_survey-1997-10](http://www.cc.gatech.edu/Gvu/user_survey-1997-10)

Hilts, P.J. (1999, February 16). In forecasting their emotions, most people flunk out. *New York Times*. Retrieved November 21, 2000, from <http://www.nytimes.com>

#### ۱۲. مشخصات منبع ثانوی

در مقاله‌های پژوهشی حتی المقدور از منابع ثانوی استفاده نمی‌شود، در صورت اجبار به شکل زیر اقدام گردد.

(عموزاده، ۱۳۸۳: ۵۳ به نقل از جامسکی، ۱۹۹۶: ۱۱۷)

#### ۱۳. نحوه ارائه عناوین، زیر عناوین، مثال‌ها و جداول

عناوین اصلی با شماره اعداد صحیح و عناوین فرعی با شماره‌های مرکب نوشته می‌شوند. برای مثال برای عنوان فرعی سوم به صورت زیر انجام می‌گیرد.

#### ۳-۲-۱. چارچوب نظری

توجه داشته باشید عناوین به صورت پرننگ نوشته می‌شوند. پاراگراف زیر هر عنوان (چه اصلی و یا فرعی) بدون تورفتگی شروع می‌شود، اما پاراگراف‌های بعدی با تورفتگی آغاز می‌شود.

شماره مثال‌ها داخل پرانتز قرار می‌گیرد، مانند: مثال (۱) و مثال (۱۲). اگر مثال اصلی دارای مثال‌های فرعی باشد به شکل: مثال (۱.الف) و یا مثال (۱.ج) ارائه می‌شود. خود مثال نیز به صورت زیر نوشته می‌شود:

(۱۲) الف. رضا با مینا ازدواج کرد.

ب. مینا با رضا ازدواج کرد.

ج. رضا و مینا ازدواج کردند.

شماره جداول، نمودارها و گراف‌ها نیز در داخل پرانتز قرار می‌گیرد.

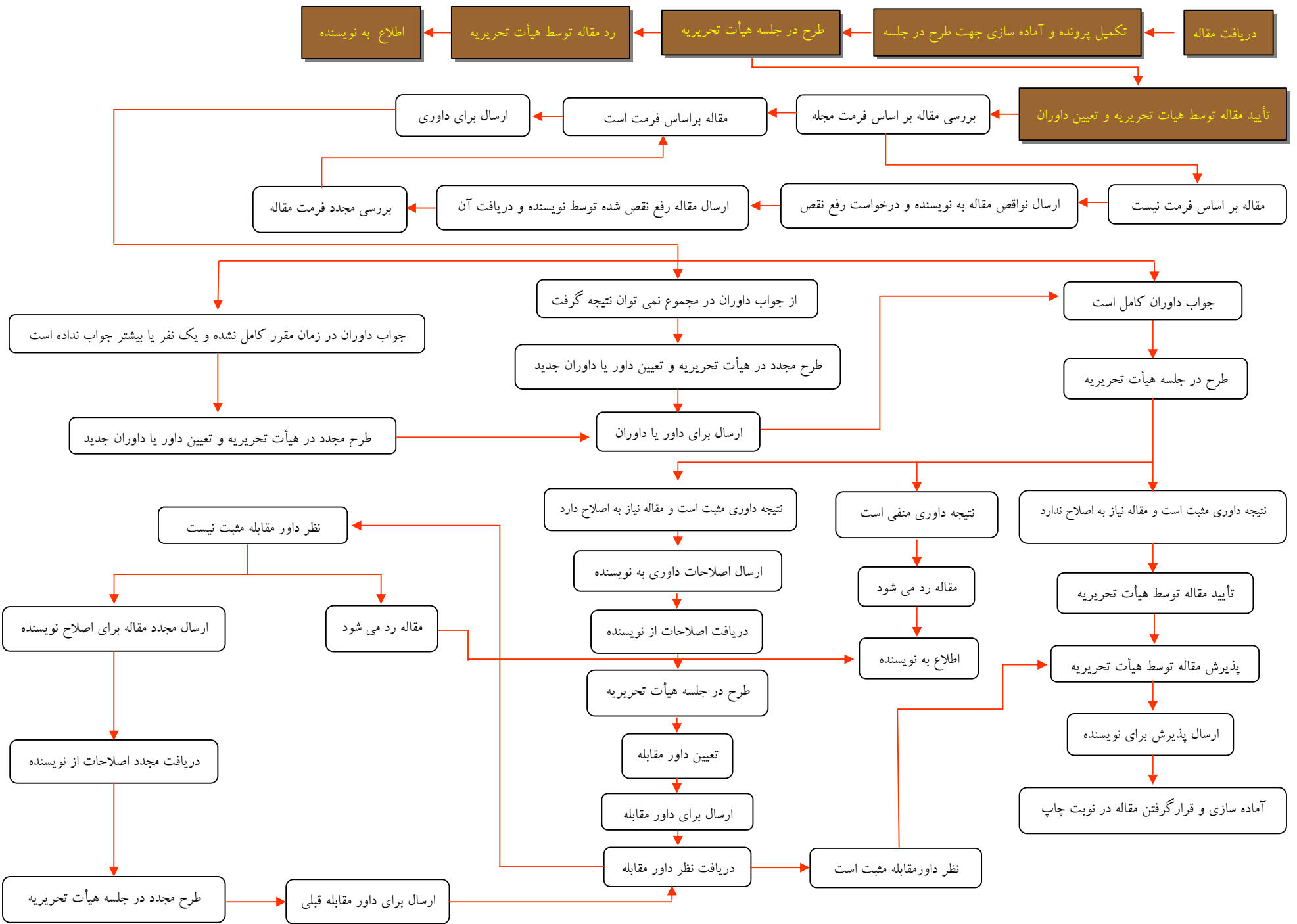
#### ۱۴. شیوه آوانگاری و تکواژ نویسی

آوانگاری براساس IPA انجام می‌گیرد. تکواژنگاری می‌بایست دقیق انجام پذیرد تا مرز تکواژها، خصوصاً تکواژهای وابسته که نقش دستور ایفا می‌کنند مشخص گردد، مانند:

(1)	sere.dele	nešdivime	ke	æli	biyæmo
	house.in	sit-PAST.1SG	that	Ali	come-PAST.3SG
	'I was sitting at home when Ali came.'				

در مثال‌های مربوط به سخن‌کاوی عرف مکالمه نگاری رعایت گردد، یعنی عناصر کلامی مانند: مکث، همپوشی، نوبت‌گیری، جفت‌های همجوار، آهنگ و تاکید هنگام ارائه مثال مشخص گردد.

برای بقیه موارد و توضیحات و نمونه‌های انگلیسی به سایت زیر مراجعه نمایید.







## فهرست مطالب

---

- ۱-۲۰ ■ تحلیل رسایی- بنیاد کاهش خوشه‌های همخوانی در تلفظ کودکان فارسی‌زبان  
راضیه شجاعی، محمود بی‌جن خان
- ۲۱-۴۰ ■ تبیین نقشی خروج بند موصولی در زبان فارسی  
محمد راسخ مهندس، مجتبی علیزاده صحرایی، راحله ایزدی‌فر، مریم قیاسوند
- ۴۱-۵۲ ■ تعامل نحو و واژگان در دستور وابستگی: مطالعه موردی نقش‌های فعل «شدن»  
در زبان فارسی  
امید طیب‌زاده، لیلا ضیامجیدی
- ۵۳-۶۶ ■ معرفی الگویی جهت ارزیابی کیفیت ترجمه و توصیف دو شیوه اظهار نظر در  
کلاس‌های آموزش ترجمه  
علی خزاعی فرید، الناز پاکار
- ۶۷-۸۰ ■ نقش نشانه‌های نوایی در ابهام‌زدایی از عبارات مبهم فارسی  
وحید صادقی
- ۸۱-۹۶ ■ توصیف گروه‌های اسمی در گویش لری خرم‌آبادی  
زینب محمد ابراهیمی، پروین م عبدی
- ۹۷-۱۱۳ ■ چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان از منظر برنامه‌ریزی درسی  
رضامراد صحرایی



مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی  
سال چهارم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۱  
تاریخ وصول: ۹۰/۴/۱۸  
تاریخ اصلاحات: ۹۱/۲/۵  
تاریخ پذیرش: ۹۱/۲/۹  
صص ۲۰ - ۱

## تحلیل رسایی - بنیاد کاهش خوشه‌های همخوانی در تلفظ کودکان فارسی‌زبان

راضیه شجاعی<sup>۱</sup>  
محمود بی‌جن‌خان<sup>۲</sup>\*

### چکیده

اگرچه مطالعات و پژوهش‌های بسیاری در ارتباط با فراگیری خوشه‌های همخوانی توسط کودکان به انجام رسیده است لیکن اکثر این مطالعات به بررسی خوشه‌های همخوانی آغاز در زبان‌های غربی پرداخته‌اند و مطالعات بسیار کمی در ارتباط با فراگیری خوشه‌های همخوانی پایانه صورت گرفته است. مقاله حاضر می‌کوشد تا در چارچوب اصل رسایی به بررسی فراگیری خوشه‌های همخوانی پایانه توسط کودکان فارسی‌زبان بپردازد. این بررسی نشان می‌دهد که روند کاهش خوشه‌ها تا حد زیادی مبتنی بر اصل رسایی است، بدین معنا که کودک خوشه‌های پایانی موافق با این اصل را با حفظ همخوان با رسایی بیشتر ساده می‌کند و خوشه‌های مخالف با این اصل را از طریق قلب عناصر خوشه به ساختی هماهنگ با اصل رسایی تبدیل می‌کند. هدف دیگر این مقاله ارائه دستوری در چارچوب نظریه بهینگی در ارتباط با کاهش خوشه‌های همخوانی کودکان فارسی‌زبان است. در راستای تحقق این هدف داده‌های به دست آمده از کودکان در چارچوب نظریه بهینگی تجزیه و تحلیل می‌شوند و سرانجام دستوری با استفاده از محدودیت‌های نقض‌پذیر ارائه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: گفتار کودکان، رسایی، کاهش خوشه، محدودیت‌های نقض‌پذیر، بهینگی

## ۱. مقدمه

درباره چگونگی فراگیری خوشه‌های همخوانی توسط کودکان مطالعات و پژوهش‌های بسیاری در زبان‌های غربی به انجام رسیده است. لیکن تعداد کمی از این مطالعات به بررسی خوشه‌های همخوانی پایانه این زبان‌ها پرداخته‌اند و تا آنجا که نگارنده اطلاع دارد تاکنون چنین پژوهشی درباره کودکان فارسی زبان صورت نپذیرفته است. در این پژوهش بر آنیم تا فرایند کاهش خوشه‌های همخوانی پایانه فارسی را که بخشی از مراحل رشد واج‌شناختی کودک به شمار می‌رود ابتدا در قالب نظریه رسایی بررسی کنیم و سپس نتایج به دست آمده را در چارچوب رویکرد بهیئگی تحلیل کنیم.

اغلب افرادی که به تحقیق درباره زبان‌آموزی کودک پرداخته‌اند بر سر این مسأله اتفاق نظر دارند که کودکانی که در حال فراگیری زبان‌های کاملاً متفاوتی هستند، در ارتباط با کاهش خوشه‌های همخوانی آغاز به طور نظام‌مند و یکسان عمل می‌کنند (لاک ۱۹۸۳، آهالا ۱۹۹۹، پتر ۲۰۰۲، گلدشتاین و سینترون ۲۰۰۱). آنها بر این باورند که این روند کاهش خوشه، رسایی - بنیاد (sonority-driven) است، به گونه‌ای که کودک خوشه‌های آغاز را با تولید عضو با رسایی کمتر ساده می‌کند. در مقاله حاضر این سؤال مطرح می‌شود که الگوی کاهش خوشه‌های همخوانی پایانه توسط کودکان فارسی زبان به چه صورت است و آیا رسایی نقشی در این رابطه ایفا می‌کند؟ با بررسی داده‌های به دست آمده از کودکان دو تا سه ساله فارسی‌زبان پاسخ سؤال نخست بدین صورت ارائه می‌شود: در زبان فارسی روند کاهش خوشه‌های پایانه موافق با اصل توالی رسایی (sonority sequencing principle = SSP) مبتنی بر نظریه رسایی (sonority hypothesis) است. بدین معنی که کودک این خوشه‌ها را با تولید همخوان با رسایی، بیشتر ساده می‌کند.

از دیرباز مطالعه نحوه یادگیری زبان مادری بسیار مورد توجه قرار گرفته است و در قالب نظریه‌های متفاوت پیشین به طرق مختلفی توصیف و تبیین شده است. پیدایش نظریه بهیئگی منجر به بروز علاقه و توجهی دوباره به مطالعات زبان‌آموزی کودک شده است، به گونه‌ای که در سال‌های اخیر اغلب مطالعات در زمینه زبان‌آموزی کودک در قالب این نظریه صورت پذیرفته است. رویکرد بهیئگی فراگیری زبان مادری را فراگیری رده‌بندی خاص هر زبان از محدودیت‌هایی مشترک و همگانی می‌داند. بدین ترتیب می‌بینیم که مفاهیم زیربنایی این نظریه با رویکردهای دیگر تفاوت‌های مهمی دارد. به موجب همین تفاوت‌های اساسی رویکرد بهیئگی با دیگر رویکردها - همچون رویکرد اشتقاقی - است که این نظریه قادر است تبیین بهتری از الگوهای واجی رایج در زبان‌ها به طور عام و الگوهای واجی رایج در گفتار کودکان به طور خاص ارائه دهد (شجاعی و بی‌جن‌خان ۱۳۸۹). به سبب برتری رویکرد بهیئگی بر دیگر رویکردها در تبیین زبان‌آموزی کودک، تحقیق حاضر، به بررسی فرایند کاهش خوشه‌های همخوانی پایانه فارسی در چارچوب این نظریه می‌پردازد.

افرادی که در قالب رویکرد بهیئگی به بررسی کاهش خوشه‌های همخوانی آغاز پرداخته‌اند عملکرد یکسان کودکان در ارتباط با این خوشه‌ها را به ترتیب ثابت محدودیت‌های رسایی حاکم بر آغاز نسبت داده‌اند (گنانادسیکان ۱۹۹۵، گیلبرس و اُدن ۱۹۹۴، بورسما و لولت ۲۰۰۳، پتر و بارلو در دست انتشار و بارلو ۲۰۰۳). در این راستا سؤالی که مطرح می‌شود این است که آیا همان محدودیت‌های رسایی حاکم بر کاهش خوشه‌های

همخوانی آغاز به کاهش خوشه‌های همخوانی پایانه نیز حاکمند؟ پس از تحلیل داده‌ها در چارچوب رویکرد بهینگی سؤال دوم بدین صورت پاسخ داده شد: همان محدودیت‌های رسایی حاکم بر کاهش خوشه‌های همخوانی آغاز به خوشه‌های همخوانی پایانه فارسی نیز حاکمند لیکن ترتیب آنها معکوس است.

بسیاری از زبان‌شناسان دستور دوران رشد مراحل مختلف فراگیری زبان توسط کودکان انگلیسی‌زبان را در قالب محدودیت‌های نقض‌پذیر به دست آورده‌اند و جایگاه دستور دوران رشد این زبان و برخی زبان‌های دیگر در رده‌شناسی کاهش خوشه‌های همخوانی مشخص شده است. بر این اساس سؤال دیگری که در این پژوهش مطرح می‌شود این است که دستور دوران رشد کودکان دو تا سه ساله فارسی‌زبان در ارتباط با کاهش خوشه‌های همخوانی به چه صورت است؟ پاسخ ارائه شده به قرار زیر است: دستور کودکان فارسی زبان منطبق با دستور دیگر کودکان است و همگی گرایش به ساده‌سازی کلیه خوشه‌های همخوانی بر اساس ویژگی رسایی دارند. کودکان در ارتباط با خوشه‌های مخالف با اصل توالی رسایی به گونه‌ای متفاوت عمل می‌کنند و دست به قلب عناصر خوشه می‌زنند.

تحقیق حاضر با احتساب مقدمه به عنوان بخش اول، از شش بخش تشکیل شده است. در بخش دوم به توضیح چگونگی جمع‌آوری داده‌ها و معیار انتخاب شرکت کنندگان و داده‌ها پرداخته می‌شود. در بخش سوم، نقش رسایی در کاهش خوشه‌های همخوانی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در بخش چهارم به توضیح چگونگی تبیین زبان‌آموزی کودک به طور عام، در رویکرد بهینگی پرداخته می‌شود. بخش پنجم به تجزیه و تحلیل داده‌ها در قالب رویکرد بهینگی اختصاص دارد. در بخش ششم به بحث و نتیجه‌گیری کلی مقاله پرداخته می‌شود.

## ۲. جمع‌آوری داده‌ها

۲-۱. داده‌ها: در این پژوهش از میان سه ساخت هجایی CV, CVC و CVCC زبان فارسی به بررسی هجاهایی با ساخت CVCC پرداخته شده است. برای انتخاب واژه‌ها چند ملاک مورد توجه قرار گرفته است:

(الف) واژه‌های انتخاب شده در بردارنده کلیه توالی‌های همخوانی مجاز در جایگاه پایانه باشند تا بتوان کلیه خوشه‌های همخوانی مجاز را در فارسی بررسی کرد و همچنین تنوع ساختاری بر اساس اصل توالی رسایی پوشش داده شود. بر این مبنای واژه‌ها بر اساس خوشه‌های پایانی آنها به ده گروه تقسیم‌بندی شده و بررسی شدند: خوشه‌های دو انفجاری، دو سایشی، انفجاری-سایشی، سایشی-انفجاری، خیشومی-گرفته، گرفته-خیشومی، خیشومی-روان، روان-خیشومی، روان-گرفته، گرفته-روان.

(ب) واژه‌های انتخاب شده متناسب با دانش واژگانی کودکان و در عین حال قابل تجسم باشند.

(ج) واژه‌ها در صورت امکان تک هجایی باشند و در صورتی که واژه‌ای دو هجایی باشد هجای تحت بررسی ما تکیه‌بر باشد. به طور کلی با توجه به معیارهای فوق ۳۸ واژه انتخاب و بررسی شدند.

۲-۲. شرکت کنندگان: برای نمونه‌گیری و جمع‌آوری داده از نه کودک ۲۸ تا ۳۶ ماهه فارسی‌زبان استفاده شد.

کودکان در محدوده سنی تعریف شده‌ای قرار دارند و رشد زبانی‌شان طبیعی می‌باشد.

۲-۳. روش نمونه‌گیری: ضبط داده‌ها به صورت شهودی و با گوش دادن به گفتار کودک صورت گرفت. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو روش نامیدن تصاویر و روش تقلیدی استفاده شد. در روش نامیدن تصاویر، تصاویری از واژه‌ها تهیه شد و هر یک از تصاویر به کودک نشان داده می‌شد و از وی خواسته می‌شد که آن را تلفظ کند. در این روش مشکلاتی هم وجود داشت. از جمله اینکه تصویر برای کودک شناخته شده نبود که در این صورت محقق مجبور به بیان بخشی از واژه (آغاز و مرکز هجا) بود تا کودک پایانه واژه را که مد نظر بود ادا کند. از روش تقلیدی صرفاً برای واژه‌های انتزاعی استفاده شد. به گونه‌ای که ابتدا واژه برای کودک گفته می‌شد و سپس از کودک خواسته می‌شد آن را تکرار کند و گفته او آوا نویسی می‌شد.

#### ۲-۴. تولید داده‌ها

داده‌های به دست آمده از تلفظ کودکان در جداول زیر آمده است:

تلفظ کودک بر اساس سن					صورت نوشتاری
۲۸ ماهه	۳۰ ماهه	۳۰ ماهه	۳۶ ماهه	۳۶ ماهه	
me:s	mesb	me:s	mesl	me:s	مثل
sa:t	sa:t	sa:t	satl	satl	سطل
a:b	a:b	a:b	habr	a:b	ابر
kabj	ka:b	ka:b	ka:b	kabl	کابل
Ga:b	Galb	Ga:b	ʃalb	ʃa:b	قبل
sa:x	sa:x	fa:x	sa:x	faxr	فخر

جدول (۱) حذف همخوان روان در خوشه همخوانی گرفته - روان

تلفظ کودک بر اساس سن					صورت نوشتاری
۲۸ ماهه	۳۰ ماهه	۳۰ ماهه	۳۶ ماهه	۳۶ ماهه	
mo:G	mo:G	mo:G	morG	mo:G	مرغ
tʃa:x	ta:x	ta:x	tʃarx	tʃa:x	چرخ
xe:s	xe:s	xe:s	xers	xe:s	خرس
ba:f	ba:f	ba:f	bars	ba:f	برف
ʃa:b	ʃa:db	Gabl	Gabl	Gabl	قلب
so:s	so:sb	so:s	sosl	sosl	ثلث

جدول (۲) حذف همخوان روان در خوشه همخوانی روان - گرفته

تلفظ کودک بر اساس سن					صورت نوشتاری
۲۸ ماهه	۳۰ ماهه	۳۰ ماهه	۳۶ ماهه	۳۶ ماهه	
tofa:n	tofa:n	tofanʃ	tofa:n	tofa:ŋ	تفنگ
adams	adams	ada:s	adams	adams	آدامس
la:m	lamp	lamp	la:m	lamp	لامپ
ra:n	rand	ranʃ	rand	janʃ	رنگ
sama:n	Samand	sama:n	sama:n	samant	سمند

جدول ۳) حذف همخوان گرفته در خوشه همخوانی خیشومی - گرفته

تلفظ کودک بر اساس سن					صورت نوشتاری
۲۸ ماهه	۳۰ ماهه	۳۰ ماهه	۳۶ ماهه	۳۶ ماهه	
tʃemʃ	tʃeʃb	teʃm	tʃemʃ	tʃemʃ	چشم
ɖʒavʃ	da:ʃ	da:s	ɖʒaʃn	ɖʒa:ʃ	جشن
ʔe:s	ʔesb	ʔesm	ʔems	ʔesm	اسم
hamt	hamt	hamt	hamt	hatm	حتم
laGm	ra:x	lamG	raGm	raxm	رغم

جدول ۴) قلب در خوشه همخوانی گرفته - خیشومی n/m

تلفظ کودک بر اساس سن					صورت نوشتاری
۲۸ ماهه	۳۰ ماهه	۳۰ ماهه	۳۶ ماهه	۳۶ ماهه	
dera:x	deraxt	dera:x	deraxt	deraxt	درخت
da:s	dasb	da:s	dast	dast	دست
a:s	asb	asb	asb	asb	اسب

جدول ۵) حذف همخوان انفجاری در خوشه همخوانی سایشی - انفجاری

تلفظ کودک بر اساس سن					صورت نوشتاری
۲۸ ماهه	۳۰ ماهه	۳۰ ماهه	۳۶ ماهه	۳۶ ماهه	
ʔasc	ʔasb	ʔasc	ʔasc	ʔasc	عکس
bosG	bozb	boxs	bo:s	boxs	بغض
ha:s	asb	hads	ha:s	hads	حدس

جدول ۶) قلب در خوشه‌های همخوانی انفجاری - سایشی

تلفظ کودک بر اساس سن					صورت نوشتاری
۲۸ ماهه	۳۰ ماهه	۳۰ ماهه	۳۶ ماهه	۳۶ ماهه	
do:d	doGb	ɖɔbd	ɖɔGd	ɖɔ:x	جغد
tʃabtʃ	tʃa:b	cabc	cabtʃ	cabc	کبک
pottʃ	po:t	po:c	pottʃ	copc	پتک

جدول ۷) حذف همخوان در خوشه‌های دو انفجاری

تلفظ کودک بر اساس سن					صورت نوشتاری
۲۸ ماهه	۳۰ ماهه	۳۰ ماهه	۳۶ ماهه	۳۶ ماهه	
tafʃ	tafʃ	ta:f	tʃafʃ	capʃ	کفش
ta:ʃ	tafʃ	tʃafʃ	tʃafʃ	caʃʃ	کشف
tarafs	tarafsb	carafs	tʃarafs	carafs	کرفس

جدول ۸) حذف همخوان در خوشه‌های دو سایشی

تلفظ کودک بر اساس سن					صورت نوشتاری
۲۸ ماهه	۳۰ ماهه	۳۰ ماهه	۳۶ ماهه	۳۶ ماهه	
fo:m	fo:m	fo:m	fo:r	fo:m	فرم
ʃa:m	da:m	darm	ɖʃarm	ʃa:m	گرم
?a:m	?a:m	?a:m	?a:m	?anm	امن
?a:m	?a:m	?a:m	?amr	?amb	امر

جدول ۹) حذف همخوان روان در خوشه همخوانی خیشومی- روان، روان- خیشومی

### ۳. نقش رسایی در کاهش خوشه‌های همخوانی

#### ۳-۱. ویژگی رسایی

کنستویچ (۱۹۹۴:۲۵۴) رسایی را چنین تعریف می‌کند: «رسایی اصوات را بر مبنای تأثیر گیرش آنها بر جریان هوا در چاکنای یا به تعبیر دیگر بر مبنای ظرفیت آنها در القای ارتعاش به تارآواها طبقه‌بندی می‌کند».

بر اساس این تعریف واکه‌ها رساترین عنصر هجا محسوب می‌شوند و همخوان‌ها نسبت به یکدیگر از درجات مختلف رسایی برخوردار هستند. بر همین مبنای طبقات طبیعی واجی در یک نظام سلسله‌مراتبی وارد شده‌اند و این نظام، سلسله‌مراتب رسایی واجی (sonority hierarchy of phonological segments) نامیده شده است. از مهم‌ترین نظام‌های سلسله‌مراتبی نظامی است که سلکرک (۱۹۸۴) مطرح کرده است. مقیاس رسایی وی بدین صورت است:



انفجاری‌ها > سایشی‌ها > خیشومی‌ها > کناری‌ها > آوای r > واکه‌ها

اگر بخواهیم از رسایی یک تعریف واج‌شناختی محض ارائه دهیم می‌توان چنین گفت: «رسایی تظاهر واجی نوعی نیرو یا گرایش زبانی است که سبب می‌شود واحدهای واجی ترجیحاً در قالب الگویی بی‌نشان آرایش یابند» (پارکر نقل از احمدی (۱۳۷۹:۴۴)). بر اساس این تعریف و سلسله‌مراتبی که ارائه شد مشخص می‌شود آوایی مجاز هستند بین واکه و عنصر واقع در حاشیه هجا قرار گیرند که نسبت به این عنصر از میزان رسایی بالاتری برخوردار باشند. بر این اساس، اصل توالی رسایی مطرح شده است و توسط افراد مختلف به طرق متفاوتی تعریف شده است. کنستویچ (۱۹۹۴: ۲۵۴) اصل توالی رسایی را چنین تعریف می‌کند: «میزان رسایی واحدهای واجی از آغاز هجا تا هسته افزایش و از هسته تا پایانه کاهش می‌یابد.»

طبق اظهارات کلمنتس (۱۹۹۰: ۳۰۲) تغییرات رسایی در هر هجا از آغاز تا هسته خیزان (رو به افزایش) و از هسته تا پایانه افتان (رو به کاهش) است. وی در این ارتباط اصل پراکندگی رسایی (sonority dispersion principle) را در تکمیل اصل توالی رسایی مطرح کرده است. وی این تعریف را از اصل نامبرده ارائه می‌دهد: «شیب منحنی تغییرات رسایی در نیمه اول هجا (از آغاز تا هسته) متمایل به بیشینگی است و در نیمه دوم هجا (از هسته تا پایانه) متمایل به کمینگی است.»

### ۳-۳. نظریه رسایی

بر پایه مطالب ذکر شده در بخش پیشین نظریه‌ای تحت عنوان نظریه رسایی مطرح شده است. این نظریه مرتبط با بهینگی هجا است. پیش‌بینی این نظریه در ارتباط با کاهش خوشه‌های همخوانی بدین صورت است: کودکان خوشه‌های همخوانی را به گونه‌ای کاهش می‌دهند که خوشه کاهش یافته هر چه بیشتر به ساختار هجای بهینه نزدیک باشد. بنابراین، خوشه‌های همخوانی آغاز به همخوان با رسایی کمتر و خوشه‌های همخوانی پایانه به همخوان با رسایی بیشتر کاهش می‌یابند. با کاهش خوشه‌های همخوانی آغاز به همخوان با رسایی کمتر، شیب منحنی تغییرات رسایی از آغاز تا هسته بیشینه خواهد بود و با کاهش خوشه‌های همخوانی پایانه به همخوان با رسایی بیشتر، این شیب از هسته تا پایانه کمینه خواهد بود.

أهالا (۱۹۹۹) پیش‌بینی‌های این نظریه را در ارتباط با کاهش خوشه‌های همخوانی موافق با اصل توالی رسایی به صورت زیر ارائه کرده است. ستون دوم همخوان حفظ شده را نشان می‌دهد.

آغاز:

الف- انفجاری- روان	انفجاری
ب- انفجاری- غلت	انفجاری
پ- سایشی- روان	سایشی
ت- سایشی- غلت	سایشی
ث- سایشی- خیشومی	سایشی

پایانه:

ج- روان- انفجاری	روان
چ- روان- سایشی	روان
ح- روان- خیشومی	روان
خ- خیشومی- انفجاری	خیشومی
د- خیشومی- سایشی	خیشومی
ذ- سایشی- انفجاری	سایشی

این نظریه در ارتباط با حفظ یا حذف یک همخوان واحد در خوشه‌های همخوانی متفاوت پیش‌بینی‌های متفاوتی می‌کند. به عنوان مثال همخوان سایشی [s] در یک خوشه (مثلاً در خوشه آغازی سایشی- روان) حفظ و در خوشه‌ای دیگر (مثلاً خوشه همخوانی سایشی- انسدادی) حذف می‌شود. همچنین این نظریه پیش‌بینی می‌کند خوشه‌های همخوانی یکسان، بسته به اینکه در جایگاه آغازه یا پایانه باشند، با تولید همخوان‌های متفاوت ساده می‌شوند. به عنوان مثال بر اساس این نظریه خوشه [sk] در جایگاه آغازه با تولید [k] و در جایگاه پایانه با تولید [s] ساده می‌شود. ابتدا خوشه‌های پایانی موافق با اصل توالی رسایی را بررسی می‌کنیم. از بررسی داده‌های جدول‌های (۱) تا (۱۰)، الگوهای کلی زیر در ارتباط با کاهش خوشه‌های پایانه موافق با اصل توالی رسایی در فارسی به دست می‌آید:

[lamp] → [lam]	یک) توالی خیشومی + انفجاری به خیشومی کاهش می‌یابد:
[adams] → [adam]	دو) توالی خیشومی + سایشی به خیشومی کاهش می‌یابد:
[dast] → [das]	سه) توالی سایشی + انفجاری به سایشی کاهش می‌یابد:
[Galb] → [Gab]	چهار) توالی روان + انفجاری به انفجاری کاهش می‌یابد:
[xers] → [xes]	پنج) توالی روان + سایشی به سایشی کاهش می‌یابد:
[Jarm] → [Jam]	شش) توالی روان + خیشومی به خیشومی کاهش می‌یابد:

با توجه به الگوی فوق به دو نکته قابل تأمل دست می‌یابیم. اول آنکه حذف همخوان در خوشه‌های پایانه توسط کودکان، مبتنی بر جایگاه همخوان یا طبقه‌ای که همخوان بدان تعلق دارد نیست. دوم آنکه حذف یا عدم حذف یک همخوان تا حدی بسته به همخوانی است که در خوشه همخوانی در مجاورت آن قرار می‌گیرد چرا که یک همخوان واحد در برخی خوشه‌ها حذف و در برخی حفظ می‌شود. این نکات ما را به این مطلب رهنمون می‌سازند که کاهش خوشه‌های همخوانی به مجموعه‌ای از عوامل بستگی دارد. بنابراین در صورتی می‌توان تبیین درستی از این فرایند به دست داد که در یک خوشه هم رابطه دو همخوان با یکدیگر در نظر گرفته شود و هم به خصوصیات هر همخوان به صورت منفرد توجه شود. تبیینی که از پس هر دو مورد ذکر شده برآید مبتنی بر نظریه رسایی است.

با مقایسه الگوی فوق با پیش‌بینی‌های نظریه رسایی، مشخص می‌شود که داده‌های به دست آمده از کودکان فارسی‌زبان پیش‌بینی‌های نظریه رسایی را در موارد «خ، د و ذ» تأیید می‌کنند. لیکن پیش‌بینی‌های این نظریه در ارتباط

با آن دسته از خوشه‌های همخوانی که شامل همخوان روان هستند- گزینه‌های «ج، چ و ح»- درست نیست. اُهالا (۱۹۹۹) با آزمایش‌هایی که بر روی کودکان دو تا سه ساله انجام داد متوجه شد کودکان قادر به تولید همخوان‌های [r]، [l]، [θ] و [δ] به صورت منفرد نیستند و علت حذف این همخوان‌ها در خوشه‌های همخوانی نیز همین مسأله است. در واقع کودک به طور کلی قادر به تولید همخوان روان نیست و به همین سبب است که این همخوان را حذف می‌کند. پرین، هادسون و پاندن (۱۹۸۸) نیز در مطالعات خود بر روی کودکان ۱۸ تا ۲۹ ماهه اعلام کردند کاهش خوشه‌های همخوانی و اختلال در تلفظ همخوان‌های روان در این بازه سنی از بسامد بالایی برخوردار است.

اکنون به بررسی گروه دیگری از خوشه‌های همخوانی پایانه در فارسی می‌پردازیم. این گروه شامل توالی‌های همخوانی انفجاری - سایشی، انفجاری - خیشومی و خیشومی - روان هستند. در این گروه، خوشه‌های همخوانی پایانه، اصل توالی رسایی را نقض می‌کنند. کودک این ساخت‌های نشاندار را با جابه‌جایی عناصر خوشه همخوانی، به ساختی بی‌نشان تبدیل می‌کند. از آنجا که کودک در این خوشه‌ها گرایش به حذف هیچ همخوانی ندارد، نظریه رسایی در ارتباط با این گونه خوشه‌ها، پیش‌بینی خاصی انجام نمی‌دهد. تنها نتیجه‌ای که از بررسی این خوشه‌ها به دست می‌آید این است که کودکان مورد مطالعه، به تولید ساخت‌هایی موافق با اصل توالی رسایی گرایش دارند. در مقابل رهیافت بالا، با داده‌هایی همچون ثلث و قلب (جدول ۲) مواجه می‌شویم که عملکرد کودک در ارتباط با آنها، مخالف با پیش‌بینی نظریه رسایی است. انتظار می‌رود چنانچه کودک قادر به تولید همخوان روان باشد، این داده‌ها را بصورت ثلث و قلب تولید کند. در صورتی که تولید کودکان در ۳۶ ماهگی «ثلث» و «قبل» بوده است که مخالف با پیش‌بینی اصل رسایی است. این عملکرد ممکن است مرتبط با مسأله حفظ تقابل واجی باشد که در چارچوب رویکرد سرنخ‌های درکی (licensing by cue) قابل بررسی است. البته روشن شدن این مسأله نیاز به مطالعات بیشتری دارد و بررسی آن از اهداف این مقاله نیست.

به طور کلی به این نتیجه می‌رسیم که نظریه رسایی تا حد زیادی در ارتباط با کاهش خوشه‌های همخوانی موافق با اصل توالی رسایی فارسی پیش‌بینی‌های درستی انجام می‌دهد. گرایش به تولید ساختی بی‌نشان، در نوع عملکرد کودک در ارتباط با خوشه‌های همخوانی مخالف با اصل توالی رسایی نیز دیده می‌شود.

#### ۴. نظریه بهینگی و زبان‌آموزی کودک

تزار و اسمولنسکی (۱۹۹۳) در چارچوب نظریه بهینگی، الگویی برای زبان‌آموزی کودکان ارائه دادند. بر طبق این الگو، فراگیری زبان از طریق رده‌بندی محدودیت‌هایی نقض‌پذیر و همگانی صورت می‌پذیرد. توضیح این مطلب بدین صورت است که در ابتدا در دستور کودک تمامی محدودیت‌های نشاننداری بر محدودیت‌های پایایی مسلط‌اند (M>>F) و طی مراحل ارتقای محدودیت (constraint promotion)، کودک بر اساس شواهد مثبت (positive evidence)، محدودیت‌های پایایی را بر محدودیت‌های نشاننداری مسلط می‌کند. شیوه کار کودک در ارتقای محدودیت‌ها، بدین صورت است که او بر اساس الگوی حاکم بر فراگیری زبان و با مقایسه ساخت‌های مختلف، محدودیتی را ارتقا می‌دهد و بالاتر از محدودیتی دیگر قرار می‌دهد. این ارتقای محدودیت آن قدر ادامه می‌یابد تا

تمامی محدودیت‌ها با یکدیگر مقایسه شوند و در رده‌بندی زبان جایگاه خود را پیدا کنند. رویکرد بهینگی تفاوت دستور زبان کودکان با یکدیگر را از طریق همین فرایند ارتقای محدودیت توجیه می‌کند؛ به این صورت که کودکان مختلف محدودیت‌های پایایی را با ترتیب‌های متفاوت ارتقا می‌دهند و به همین دلیل روند یادگیری زبان‌شان می‌تواند نسبت به یکدیگر متفاوت باشد.

از قابلیت‌های دیگر این رویکرد در تبیین زبان‌آموزی کودک می‌توان به این موارد اشاره کرد: این نظریه با استفاده از محدودیت‌هایی یکسان و همگانی نه تنها از عهده تبیین تفاوت‌های دستور دوران رشد کودک و دستور بزرگسال برمی‌آید، بلکه قائل به نوعی ارتباط و پیوستگی بین این دو دستور است. این نظریه همچنین قادر است مراحل مختلف رشد دستور کودکان با زبان‌های کاملاً متفاوت را با استفاده از رده‌بندی‌های متفاوت همین محدودیت‌های یکسان تبیین کند.

با توجه به نکات ذکر شده می‌توان نتیجه گرفت رویکرد بهینگی بهتر از هر نظریه دیگری می‌تواند از عهده تبیین زبان‌آموزی کودک برآید و نسبت به تحلیل‌های بررسی شده دیگر کارآمدترین رویکرد است. این موضوع مورد تأیید بسیاری از زبان‌شناسان همچون پتر (۲۰۰۲)، گیلبرس و اُدن (۱۹۹۵)، بارلو (۲۰۰۳) و گنانادسیکان (۱۹۹۵) است. در بخش بعد در چارچوب این نظریه به بررسی فرایند کاهش خوشه‌های همخوانی پایانه فارسی پرداخته می‌شود.

### ۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها در قالب رویکرد بهینگی

در این بخش در چارچوب نظریه بهینگی به تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از کودکان فارسی زبان پرداخته می‌شود. پیش از آن به تعریف محدودیت‌های رسایی پرداخته می‌شود. یک گرایش عام در زبان‌ها وجود دارد که واج‌های با رسایی کمتر، آغاز هجا را پر کنند. این گرایش را به ترتیب ثابت محدودیت‌های رسایی نسبت داده‌اند. اسمیث (۲۰۰۲) نقل از بی‌جن‌خان (۱۳۸۴: ۱۲۳) این گرایش را با محدودیت‌های زیر در چارچوب نظریه بهینگی صورت‌بندی کرده است:

(۱) سمت چپی‌ترین واج در آغاز هجا نباید دارای سطح  $X$   $ONSET/X$ \* میزان رسایی باشد.

واضح است که هرچه میزان رسایی واجی که آغاز را پر می‌کند بیشتر باشد سطح  $X$  نشان‌دارتر است، لذا محدودیت  $ONSET/X$ \* را به این صورت بسط می‌دهیم:

(۲)  $*ONS/nas \gg *ONS/fric \gg *ONSET/X: *ONS/aprox \gg *ONS/trill \gg *ONS/lat \gg *ONS/plos$

$aprox$ ،  $lat$ ،  $nas$ ،  $fric$  و  $plos$  به ترتیب، نشانگر طبقات واجی ناسوده‌ها، لرزشی‌ها، کناری‌ها، خیشومی‌ها، سایشی‌ها و انفجاری‌ها هستند.

پتر و بارلو (۲۰۰۳) نیز گرایش کودکان به حفظ همخوان با رسایی کمتر در خوشه‌های آغاز را در قالب محدودیت‌های رسایی زیر نشان می‌دهند.

(۳)  $*L-ONS \gg *N-ONS \gg *F-ONS$

ترتیب این محدودیت‌ها نیز ثابت فرض شده است.

با مقایسه پایانه و آغاز مشخص می‌شود که این دو درست در نقطه مقابل هم هستند. در واقع یک گرایش عام در زبان‌ها وجود دارد که واج‌های با رسایی بیشتر پایانه هجا را پر کنند (کلمنتس (۱۹۹۰) نقل از آهالا (۱۹۹۹:۴۰۳)). این گرایش عام را در قالب محدودیت‌های (۴) صورتبندی می‌کنیم:

\*CODA/X: \*CODA/plos>>\*CODA/fric>>\*CODA/nas>> (۴)  
\*CODA/lat>>\*CODA/trill>>\*CODA/aprox

داده‌ها بر این اساس که در آنها درونداد موافق یا مخالف اصل رسایی باشد به دو گروه تقسیم شده و بررسی می‌شوند.

### ۵-۱. تجزیه و تحلیل داده‌های موافق با اصل توالی رسایی

همان طور که در داده‌های جداول بخش ۳ مشهود است کودک گرایش به ساده‌سازی کلیه خوشه‌های همخوانی موافق با اصل توالی رسایی دارد. بنابراین در این داده‌ها محدودیت پایایی MAX که هر گونه حذفی را غیر مجاز می‌داند، به قیمت کاهش خوشه پایانه نقض می‌شود.

(۵) به ازای هر پایانه پیچیده یک علامت تخلف اختصاص می‌یابد: \*COMPLEX-CODA\*(پایانه هجا نباید پیچیده باشد)

(۶) به ازای هر عنصر درونداد که فاقد عنصر متناظر در برونداد باشد یک علامت تخلف اختصاص می‌یابد: MAX آرایش این محدودیت‌ها به شرح زیر است:

\*COMP-CODA>>MAX (۷)

نحوه عملکرد این محدودیت‌ها در ارتباط با خوشه‌های همخوانی موافق با اصل توالی رسایی در تابلوهای زیر نشان داده شده است:

/lamp/	*COMP-CODA	MAX
→ [lam]		*
[lamp]	*!	
→ [lap]		*

تابلوی (۱) \*COMP-CODA>>MAX

کاهش خوشه همخوانی خیشومی - گرفته

/dast/ ۲	*COMP-CODA	MAX
→ [das]		*
[dast]	*!	
→ [dat]		*

تابلوی (۲) \*COMP-CODA>>MAX

کاهش خوشه همخوانی سایشی - انفجاری

/morG/	*COMP-CODA	MAX
→ [moG]		*
[morG]	*!	
→ [mor]		*

تابلوی ۳) \*COMP-CODA>>MAX

کاهش خوشه همخوانی روان- گرفته

در ارتباط با کلیه خوشه‌های همخوانی فوق، با تسلط محدودیت نشاننداری \*COMP-CODA بر محدودیت پایایی MAX<sup>۱</sup>، گزینه‌ای که دارای پایانه پیچیده است از صحنه رقابت حذف می‌شود. لیکن این آرایش نمی‌تواند بین دو گزینه دیگر انتخابی انجام دهد و حاصل تعامل محدودیت‌ها بر روی گزینه‌ها منجر به دو برونداد بهینه می‌شود. چنانچه مشاهده می‌شود در داده‌های تابلوهای یک و دو از میان دو همخوان پایانه، همخوان با رسایی کمتر حذف شده است. مجموعه محدودیت‌های رسایی (۴) که در ابتدای بخش ذکر شدند نیز بر همین مطلب دلالت دارند. بدین ترتیب برونداد بهینه را می‌توان با استفاده از این مجموعه محدودیت‌ها به صورت زیر به دست آورد:

/lamp/	*CODA/plos	*CODA/nas
→[lam]		*
[lap]	*!	

تابلوی ۴) \*CODA/plos>>\*CODA/nas

حذف همخوان گرفته در خوشه همخوانی خیشومی- گرفته

/dast/	*CODA/plos	*CODA/fric
→[das]		*
[dat]	*!	

تابلوی ۵) \*CODA/plos>>\*CODA/fric

حذف همخوان انفجاری در خوشه همخوانی سایشی- انفجاری

در ارتباط با این گروه از داده‌ها برونداد بهینه با استفاده از محدودیت‌های رسایی حاکم بر پایانه به دست می‌آید. در مورد داده‌های دربردارنده همخوان روان به این صورت نمی‌توان به برونداد بهینه دست یافت چرا که در این داده‌ها همخوان روان حذف می‌شود. در محدودیت‌های رسایی (۴) محدودیت \*CODA/plos بر \*CODA/liquid مقدم است، بدین معنی که در پایانه هجا همخوان روان بر همخوان انفجاری ترجیح داده می‌شود. ولی در این بخش می‌بینیم که در پایانه هجا همخوان انفجاری بر همخوان روان ترجیح داده شده است و همخوان روان حذف شده است. بنابراین به محدودیت دیگری نیاز است تا تأثیر محدودیت \*CODA/plos را بر گزینه خوش ساخت، مانع (block) شود:

(۸) به ازای هر پایانه که دربردارنده همخوان روان است \*liquid<sub>codā</sub> یک علامت تخلف اختصاص می‌یابد (همخوان روان در پایانه مجاز نمی‌باشد).

بدین ترتیب، برونداد بهینه را می‌توان با تسلط محدودیت \*liquid بر \*CODA/plos به صورت زیر به دست

آورد:

/morG/	*liquid	*CODA/plos
→[moG]		*
[mor]	*!	

تابلوی ۶) \*liquid&gt;&gt;\*CODA/plos

در نهایت آرایش کلی زیر در ارتباط با محدودیت‌های کاهش خوشه‌های همخوانی با توالی رسایی نزولی (موافق با اصل توالی رسایی) به دست می‌آید که در جدول (۷) نشان داده شده‌اند:

\*COMPLEX-CODA>>MAX>>\*liquid>>\*CODA/plos>> (۹)

\*CODA/fric>>\*CODA/nas>>\*CODA/liquid

	*COMP-CODA	MAX	*liquid	*CODA/plos	*CODA/fric	*CODA/nas	*CODA/Liquid
/lamp/							
→[lam]		*				*	
[lap]		*		*!			
[lamp]	*!			*		*	
/dast/							
→[das]		*			*		
[dat]		*		*!			
[dast]	*!			*	*		
/morG/							
→[moG]		*		*			
[mor]		*	*!				*
[morG]	*!		*	*			*

تابلوی ۷) کاهش خوشه‌های همخوانی موافق با اصل توالی رسایی

## ۲-۵. تجزیه و تحلیل داده‌های مخالف با اصل توالی رسایی

چنانچه در داده‌های جداول بخش ۳ مشهود است کودک گرایش به قلب عناصر خوشه‌های همخوانی مخالف با اصل توالی رسایی دارد. خوشه‌های همخوانی ناقض اصل توالی رسایی، نشاندار محسوب می‌شوند. به همین دلیل کودک این صورت‌های نشاندار را به صورتی بی‌نشان و موافق با اصل توالی رسایی تبدیل می‌کند. بنابراین محدودیت SONORITY-SEQUENCING<sup>۱</sup> نسبت به دیگر محدودیت‌ها از مرتبه بالایی برخوردار خواهد بود. این محدودیت به صورت زیر تعریف می‌شود.

(۱۰) به ازای هر خوشه ناقض اصل توالی رسایی SONORITY-SEQUENCING یک علامت تخلف اختصاص می‌یابد. (خوشه‌های همخوانی نباید اصل توالی رسایی را نقض کنند).

(۱۱) به ازای هر مرتبه قلب دو عنصر یک LINEARITY علامت تخلف اختصاص می‌یابد (قلب مجاز نیست).

آرایش این محدودیت‌ها به شرح زیر است:

(۱۲) SSP>>LIN نحوه عملکرد این محدودیت‌ها، در ارتباط با خوشه‌های همخوانی مخالف با اصل توالی رسایی، در تابلوهای زیر نشان داده شده است:

	SSP	LINEARITY
→[?ems]		*
[?esm]	*!	
→[?es]		
→[?em]		
→[?ask]		*
[?aks]	*!	
→[?as]		
→[?ak]		

تابلوی ۸ SSP&gt;&gt;LIN

قلب در خوشه‌های همخوانی گرفته-خیشومی و انفجاری-سایشی

با تسلط محدودیت SSP بر محدودیت LINEARITY گزینه‌هایی که دارای پایانه مخالف اصل توالی رسایی هستند از صحنه رقابت حذف می‌شوند. لیکن این آرایش محدودیت‌ها قادر نیست بین گزینه‌های دیگر انتخابی انجام دهد. بنابراین به محدودیت‌های بیشتری نیاز است تا تأثیر محدودیت LINEARITY را بر گزینه خوش ساخت مانع شود. بدین ترتیب برونداد بهینه را می‌توان با تسلط محدودیت MAX بر محدودیت پایایی LINEARITY به صورت زیر به دست آورد:

	MAX	LINEARITY
→[?ems]		*
[?es]	*!	
[?em]	*!	
→ [?ask]		*
[?as]	*!	
[?ak]	*!	

تابلوی ۹ MAX&gt;&gt;LIN

یکی از روش‌های نقض محدودیت SSP حذف یکی از همخوان‌های خوشه ناقض اصل توالی رسایی است. با تسلط محدودیت MAX بر LINEARITY این روش رد می‌شود و تنها روشی که باقی می‌ماند قلب عناصر خوشه است.

به طور کلی آرایش محدودیت‌های ذکر شده در این بخش به صورت زیر است که در تابلوی ۱۰ نشان داده شده است:



SSP,MAX&gt;&gt;LIN

(۱۳)

	SSP	MAX	LINEARITY
→[?ems]			*
[?esm]	*!		
[?es]		*!	
[?em]		*!	
→[?ask]			*
[?aks]	*!		
[?as]		*!	
[?ak]		*!	

تابلوی ۱۰ SSP,MAX&gt;&gt;LIN

همان طور که پیش‌تر ذکر شد کودک در ارتباط با خوشه‌های همخوانی گرفته - روان به صورتی متفاوت عمل می‌کند و به جای قلب عناصر خوشه، خوشه را با حذف همخوانِ روان ساده می‌کند. این مطلب از طریق تسلط محدودیت نشاننداری \*liquid<sub>coda</sub> بر محدودیت پایایی MAX نشان داده می‌شود. آرایش این محدودیت‌ها به شرح زیر است:

(۱۴) MAX >>liquid<sub>coda</sub> عملکرد این رتبه‌بندی در حذف گزینه بازنده در تابلوی زیر نشان داده شده است:

/satl/	*liquid <sub>coda</sub>	MAX
→[sat]		*
[satl]	*!	
[salt]	*!	
[sal]	*!	*

تابلوی ۱۱ \*liquid<sub>coda</sub> >>MAX

محدودیت نشاننداری \*liquid<sub>coda</sub> همخوانِ روان را در پایانه مجاز نمی‌داند و چون در دو گزینه [salt] و [satl] پایانه شامل همخوانِ روان است، این گزینه‌ها محدودیت با رتبه بالا را نقض می‌کند و در نتیجه از صحنه رقابت خارج می‌شود.

نکته قابل توجه در تابلوی ۱۱ این است که دو محدودیت ذکر شده در ارتباط با گزینه‌های [sat] و [sal] با یکدیگر در تعارض نیستند زیرا هر دو گزینه توسط محدودیت پایایی MAX جریمه شده‌اند. بنابراین به محدودیت دیگری نیاز داریم که با این محدودیت در تعارض باشد و به عبارتی [sat] را جریمه کند. این محدودیت \*CODA/plos است. روند رسیدن به گزینه بهینه در تابلوی ۱۲ نشان داده شده است.

/satl/	*liquid <sub>coda</sub>	*CODA/plos
→[sat]		*
[sal]	*!	

تابلوی ۱۲ \*liquid<sub>coda</sub> >>\*CODA/plos

در تابلوی ۱۲ محدودیت نشاننداری \*liquid<sub>coda</sub> با تسلط بر \*CODA/plos مانع از تأثیر آن بر گزینه خوش‌ساخت شده است. به طور کلی آرایش محدودیت‌های ذکر شده در ارتباط با خوشه‌های همخوانی گرفته - روان، به صورت زیر است که در تابلوی ۱۳ نشان داده خواهد شد:

\*liquid<sub>coda</sub> >>MAX>>\*CODA/plos (۱۵)

/satl/	*liquid <sub>coda</sub>	MAX	*CODA/plos
→[sat]		*	*
[sal]	*!	*	
[satl]	*!		*
[salt]	*!		*

تابلوی ۱۳) \*liquid<sub>coda</sub> >>MAX>>\*CODA/plos

در نهایت آرایش کلی زیر در ارتباط با محدودیت‌های قلب خوشه‌های همخوانی با توالی رسایی نزولی - صعودی (مخالف با اصل توالی رسایی) به دست می‌آید که در تابلوی ۱۴ در بخش ضمایم نشان داده شده‌اند:

SSP, \*liquid<sub>coda</sub> >>MAX>>LINEARITY, \*CODA/plos (۱۶)

	SSP	*liquid <sub>coda</sub>	MAX	LINEARITY	*CODA/plos
/ʔaks/					
→[ʔask]				*	*
[ʔaks]	*!				*
[ʔas]			*!		
[ʔak]			*!		*
/ʔesm/					
→[ʔems]				*	
[ʔesm]	*!				
[ʔes]			*!		
[ʔem]			*!		
/satl/					
→[sat]			*		*
[sal]		*!	*		
[salt]		*!		*	*
[satl]	*!	*			*

تابلوی ۱۴) SSP, \*liquid<sub>coda</sub> >>MAX>>LINEARITY, \*CODA/plos

### ۳-۵. پیوستگی دستور دوران رشد کودک و دستور بزرگسال

چنانچه پیشتر ذکر شد رویکرد بهینگی قائل به نوعی پیوستگی بین دستور دوران رشد کودک و دستور بزرگسال است. این پیوستگی در کودکان فارسی زبان در این تحقیق نیز مشاهده شد.

فرایند کاهش خوشه‌های همخوانی در خوشه‌های موافق با اصل رسایی در گروه سنی ۳۰ ماهه از بسامد بالایی برخوردار است و با افزایش سن از میزان به‌کارگیری این فرایند توسط کودکان کاسته می‌شود (کودکان ۳۶ ماهه نسبت به ۳۰ ماهه کمتر خوشه‌های پایانه را ساده می‌کنند). در واقع در ابتدا کودکان محدودیت نشاننداری \*COMP را بر محدودیت پایایی MAX مسلط می‌کنند و سپس با افزایش سن محدودیت پایایی MAX را ارتقا می‌دهند و بر \*COMP-CODA مسلط می‌کنند و بدین ترتیب هر چه بیشتر به دستور بزرگسال نزدیک می‌شوند. این مسأله در ارتباط با خوشه‌های همخوانی مخالف با اصل توالی رسایی نیز صادق است. فرایند قلب دو عنصر خوشه پایانه در کودکان گروه سنی ۳۰ ماهه پربسامدتر از گروه سنی ۳۶ ماهه است، بدین معنی که کودک در ابتدا محدودیت نشاننداری SSP را بر محدودیت پایایی LINEARITY مسلط می‌داند. سپس با ارتقای محدودیت LINEARITY و تسلط آن بر SSP کمتر دست به قلب عناصر خوشه می‌زند و به دستور بزرگسال نزدیک می‌شود.

## ۶- بحث و نتیجه‌گیری

یکی از اهداف تحقیق حاضر بررسی نقش ویژگی رسایی در کاهش خوشه‌های پایانه توسط کودکان فارسی زبان بود. به این منظور این فرایند در قالب نظریه رسایی بررسی شد و مشخص شد تولید کودکان تا حد زیادی منطبق بر پیش‌بینی‌های این نظریه است. با مقایسه داده‌های به دست آمده از کاهش خوشه‌های آغازی در کودکان انگلیسی‌زبان و داده‌های ارائه شده در این مقاله این نتیجه حاصل می‌شود که کاهش خوشه‌های همخوانی در انگلیسی و فارسی مبتنی بر اصل رسایی است (وجود این گرایش در زبان‌های آلمانی (لیو و پرنیز ۱۹۹۶)، لاتویان (latvian) (روکه - دراوینا ۱۹۹۰)، هلندی (فیکرت ۱۹۹۴) و اسپانیایی (گریزنهوت ۱۹۹۷) و چند زبان دیگر نیز تأیید شده است). در خوشه‌های همخوانی آغازی انگلیسی همخوان با رسایی کمتر حفظ می‌شود و در خوشه‌های موافق با اصل توالی رسایی پایانه فارسی گرایش به حفظ همخوان با رسایی بیشتر وجود دارد. در هر دو مورد کاهش خوشه‌های همخوانی در جهت رسیدن به هجای بهینه است و کودک به تولید ساخت‌هایی بی‌نشان گرایش دارد. پایانه و آغازی تک‌همخوانی بی‌نشان‌تر از پایانه و آغازی چند همخوانی است.

این گرایش به تولید ساخت بی‌نشان در نوع عملکرد کودک در ارتباط با خوشه‌های همخوانی مخالف با اصل توالی رسایی نیز دیده می‌شود. همان‌طور که ذکر شد، کودک ساخت نشاندار و مخالف با اصل توالی رسایی را از طریق قلب عناصر خوشه به ساختی بی‌نشان تبدیل می‌کند. هنگامی که این گرایش‌ها در قالب محدودیت‌های نقض‌پذیر رسایی صورتبندی شدند، مشخص شد همان محدودیت‌های حاکم بر خوشه‌های آغازی بر خوشه‌های موافق با اصل رسایی در پایانه نیز حاکم‌اند لیکن با ترتیب معکوس. به این ترتیب به سؤال دوم تحقیق پاسخ داده شد.

هدف دیگر این پژوهش ارائه دستوری در چارچوب نظریه بهینگی در ارتباط با کاهش خوشه‌های همخوانی کودکان فارسی‌زبان بود. در راستای تحقق این هدف داده‌های به دست آمده از کودکان فارسی‌زبان در چارچوب نظریه بهینگی تجزیه و تحلیل شدند. در بررسی انجام شده مشخص شد که کودکان بر این اساس که خوشه‌های همخوانی موافق یا مخالف اصل توالی رسایی باشند به دو صورت متفاوت عمل می‌کنند. در نهایت دو دستور زیر

برای کودکان ۲ تا ۳ ساله فارسی‌زبان به دست آمد. آرایش محدودیت‌های (۵) مربوط به خوشه‌های همخوانی، با توالی رسایی نزولی و آرایش (۶) مربوط به خوشه‌های همخوانی با توالی رسایی نزولی - صعودی است که در زیر آنها را دوباره می‌آوریم:

\*COMPLEX-CODA>>MAX>>\*liquid>>\*CODA/plos>> (۱۷)

\*CODA/fric>>\*CODA/nas>>\*CODA/liquid

SSP,\*liquid>>MAX>>LINEARITY,\*CODA/plos (۱۸)

### پی‌نوشت‌ها

<sup>۱</sup>- نقض محدودیت پایایی MAX تأثیری بر گزینش برونداد بهینه ندارد به همین دلیل خانه‌های مربوط به این محدودیت در هر دو گزینه تیره می‌گردد.

<sup>۲</sup>- این محدودیت به اختصار به صورت SSP نشان داده خواهد شد.

### کتابنامه

احمدی، مهدی (۱۳۷۹). تحلیل منحنی‌های زیروبمی هجاهای CV زبان فارسی، پایان‌نامه ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه تهران.

بی‌جن‌خان، محمود (۱۳۸۴). *واج‌شناسی نظریه بهینگی*، تهران: انتشارات سخن.

شجاعی، راضیه و محمود بی‌جن‌خان (۱۳۸۹). "خوشه‌های همخوانی در تلفظ کودکان فارسی‌زبان: رویکرد اشتقاقی یا بهینگی"، *مجموعه مقالات کارگاه بررسی نظریه بهینگی*، ۱۷-۱۱.

Barlow, Jessica (2003). "Asymmetries in the acquisition of consonant clusters in Spanish", *Canadaian Journal of Linguistics*, 48; 179-210.

Boersma, Paul and Claartje Levelt (2003). "Optimality theory and phonological acquisition", *Annual Review of Language Acquisition*, 3; 1-50.

Clements, G. N. (1990). "The role of the sonority cycle in core syllabification", In J. Kingston & M.E. Beckman (Eds.), *Papers in Laboratory Phonology I: Between the Grammar and Physics of Speech*, 283-333. Cambridge: Cambridge University Press.

Fikkert, Paula (1994). *On the Acquisition of Prosodic Structure*, The Hague: Holland Academic Graphics.

Goldstein, B. A. and Cintron P. (2001). "An investigation of phonological skills in Puerto Rican Spanish-speaking 2-year-olds", *Clinical Linguistics & Phonetics*, 15; 343-361.

Gilbers, D. G and D. B. Den Ouden (1994). "Compensatory lengthening and cluster reduction in first language acquisition: a comparison of analyses", In: A.de Boer, H. de Hoop and H. de Swart (eds), *Language and Cognition* 4, 69-82, Groningen: University of Groningen.

Gnanadesikan, Amelia (1995). "Markedness and Faithfulness Constraints in Child Phonology", *Rutgers Optimality Archive*: <http://rucss.rutgers.edu/roa.html>.

Grijzenhout, Janet and Sandra Joppen (1999). "First steps in the acquisition of German phonology: A case study", *Rutgers Optimality Archive*: <http://rucss.rutgers.edu/files/304-0399/roa-304-grijzenhout-2.pdf>.

- Kenstowicz, Michael (1994). *Phonology in Generative Grammar*, Cambridge and Oxford: Blackwell Publishers.
- Lio, Conxita, and Michael Prinz (1996). "Consonant clusters in child phonology and the directionality of syllable structure assignment", *Journal of Child Language*, 23:31-56.
- Locke, J. L. (1983). *Phonological Acquisition and Change*. New York: Academic Press.
- Ohala, Diane K. (1999). "The influence of sonority on children's cluster reductions", *Journal of Communication Disorders*, 32; 397-422.
- Pater, Joe (2002). "Form and substance in phonological development", *Proceedings of the West Coast Conference on Formal Linguistics 21*, ed. by L. Mikkelsen and C. Potts, 348-372.
- Pater, Joe and Jessica Barlow (2003). "A typology of cluster reduction: conflicts with sonority", to appear in *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development*, 26.
- Preisser, D. A, B. W. Hadson and E. P. Paden (1998). "Development phonology: 18-29 months", *Journal of Speech and Hearing Research*, 53; 125-135.
- Ruke-Dravina, Velta (1990). "The acquisition process of consonantal clusters in the child: Some universal rules", *Nordic Journal of Linguistics*, 13; 153-163.
- Selkirk, E. (1984). "On the major class features and syllable theory", in M. Aronoff and R. T. Oehrle (eds.), *Language Sound Structure*, 107-136. Cambridge, MA: MIT Press.
- Smith, Jennifer L. (2003). "Onset sonority constraints and subsyllabic structure", *Rutgers Optimality Archive*: <http://roa.rutgers.edu/>.
- Tesar, Bruce and Paul Smolensky (1993). "The learnability of optimality theory", *Linguistic Inquiry*, 29; 268-299.



مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی  
سال چهارم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۱  
تاریخ وصول: ۹۰/۱۲/۳  
تاریخ اصلاحات: ۹۱/۹/۶  
تاریخ پذیرش: ۹۱/۱۰/۳۰  
صص ۴۰ - ۲۱

## تبیین نقشی خروج بند موصولی در زبان فارسی

محمد راسخ مهند<sup>۱</sup>\*

مجتبی علیزاده صحرائی<sup>۲</sup>

راحله ایزدی‌فر<sup>۳</sup>

مریم قیاسوند<sup>۴</sup>

### چکیده

در پدیده خروج بند موصولی، این بند از مجاورت هسته خارج می‌شود و به جایگاهی در انتهای جمله حرکت می‌کند و موجب به وجود آمدن ساخت ناپیوسته می‌شود. در این مقاله سعی در پاسخ به این پرسش داریم که دلیل خروج بند موصولی در زبان فارسی چیست. از آن‌جا که خروج و عدم خروج بند موصولی معمولاً به جملاتی دستوری می‌انجامد، نمی‌توان دلایل نحوی را در این امر دخیل دانست و باید در جستجوی دلیل یا دلایل نقشی بود که باعث جابجایی بند موصولی می‌شود. در این مقاله تأثیر چهار عامل طول بند موصولی، نوع فعل بند اصلی، وضعیت اطلاعی فعل و هسته بند اصلی، و وضعیت معرفگی هسته بند موصولی بر خروج بند موصولی بررسی شد. مواد این تحقیق بر اساس پیکره طبیعی زبان است. تحلیل داده‌های تحقیق نشان داد که تأثیر عوامل فوق بر خروج بندهای موصولی به یک اندازه نیست. مهم‌ترین تأثیر را طول بند موصولی و نسبت آن با طول گروه فعلی بند اصلی دارد. هرچه این نسبت بیشتر باشد، احتمال خروج بیشتر است. نوع فعل نیز بر خروج تأثیر دارد. به طور مشخص افعال ربطی بیشترین افعالی هستند که بندهای موصولی از آنها عبور می‌کنند و دلیل آن را در وضعیت اطلاعی این افعال می‌توان دید که در اکثر موارد دارای اطلاع مفروض هستند. وضعیت معرفگی هسته بند موصولی نیز در خروج

mrasekhamahand@yahoo.com

alizadehsahraie@gmail.com

rahil\_izadifar@yahoo.com

ghiasvandmaryam@yahoo.com

۱- \* دانشجوی زبان‌شناسی دانشگاه بوعلی سینا همدان

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی دانشگاه بوعلی سینا همدان

۳- دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه بوعلی سینا همدان

۴- دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی دانشگاه بوعلی سینا همدان

نقش دارد، هرچند این نقش به اندازه نقش دو عامل نخست نیست. بندهای موصولی جابجا شده، نسبت به موارد جابجا نشده، بیشتر دارای هسته نکره هستند. وضعیت اطلاعی هسته بند موصولی و وضعیت اطلاعی فعل، به تنهایی نقشی در جابجایی بند موصولی بازی نمی‌کنند. نتایج این مقاله به اهمیت تبیین‌های نقشی تاکید می‌کند و در عین حال پیامدی رده‌شناختی برای توالی کلمات زبان فارسی دارد. همچنین این مقاله بر تعامل چند عامل در بروز یک پدیده زبانی، یا عوامل رقیب، تأکید می‌کند.

**واژه‌های کلیدی:** بند موصولی، خروج، پردازش، وزن دستوری، ساخت اطلاعی، عوامل رقیب.

## ۱. مقدمه

بند موصولی یکی از وابسته‌های اسم است که نقش توصیف‌گر (modifier) دارد و درون گروه اسمی قرار می‌گیرد (گیون، ۲۰۰۱: ۱۷۶). هر بند موصولی سه بخش دارد که در مثال (۱) دیده می‌شود (کروگر، ۲۰۰۵: ۲۳۰):

(۱) مردی [که در اتوبوس دیدی] قصاب بود.

این سه بخش شامل هسته بند موصولی (مردی)، بند توصیف‌گر (در اتوبوس دیدی) و نشانه موصول (که) است، که بند توصیف‌گر را به هسته بند موصولی متصل می‌کند. بند توصیف‌گر کامل نیست و نیازمند مفعولی است که درون آن قرار ندارد. البته مشخص است که مفعول آن همان هسته بند موصولی است که قبل از آن قرار گرفته است. پس این هسته دو نقش هم‌زمان دارد؛ در بند پایه نقش فاعل و در بند موصولی نقش مفعول دارد.

بندهای موصولی از حیث رده‌شناختی دارای ویژگی‌هایی هستند که در چهار مقوله خلاصه می‌شوند (اندروز، ۲۰۰۷: ۲۰۷): الف) رابطه میان گروه اسمی بند پایه و بند موصولی؛ ب) ویژگی هسته بند موصولی (مثلاً این که آیا جابجا شده، حذف شده یا نشانه خاصی دارد)؛ ج) نقش هسته بند موصولی درون آن بند (آیا فاعل است یا نقش‌های دیگری نیز دارد)؛ و د) ویژگی بند موصولی (مثلاً آیا اسمی شده یا بخشی از آن حذف شده است). بر اساس ویژگی (الف)، بندهای موصولی گاهی درون گروه اسمی پایه قرار می‌گیرند و گاهی بیرون آن هستند. اندروز (۲۰۰۷: ۲۰۸) بندهای موصولی نوع اول را درونه (embedded) و نوع دوم را متصل (adjoined) می‌نامد. در بندهای موصولی درونه، هسته بند موصولی می‌تواند خارج از آن یا درون آن قرار گیرد و گاهی اصلاً حضور نداشته باشد. از این رو آنها را به بندهای موصولی درونی، برونی و آزاد تقسیم می‌کنند. در زبان فارسی بندهای موصولی برونی هستند و پس از هسته خود واقع می‌شوند. البته در زبان‌هایی که فعل پایان هستند، مانند ژاپنی، کره‌ای و ترکی، بندهای موصولی قبل از هسته خود قرار می‌گیرند، اما در فارسی، با این که در ظاهر زبانی فعل پایان است، بند موصولی پس از هسته خود واقع می‌شود، و این ویژگی نشانه دیگری از این است که زبان فارسی، از این حیث نیز، در کنار بسیاری از ویژگی‌های دیگر، مانند زبان‌های فعل پایان عمل نمی‌کند (دبیرمقدم، ۲۰۰۱). آنچه اندروز (۲۰۰۷: ۲۰۱۵) از آن تحت عنوان بند موصولی متصل نام می‌برد، برخی به خروج بند موصولی (relative clause extraposition) تعبیر می‌کنند. در دو مثال زیر (از لازار، ۱۳۸۴: ۲۶۴)، بندهای موصولی از مجاورت هسته خود خارج شده و به انتهای جمله رفته‌اند:



(۲) الف. دو تا ماشینو دیدم [که بهم خورده بودند]. (=دو تا ماشین را [که بهم خورده بودند] دیدم).

ب. مرد مسنی با لباس فرسوده وارد شد [که یک کیف قطور به دستش بود].

موضوع اصلی مقاله حاضر بررسی دلایل نقشی خروج بندهای موصولی در زبان فارسی است. در بخش (۲) به مرور پیشینه مطالعات و دیدگاه‌های اصلی درباره دلیل خروج بند موصولی پرداخته‌ایم، بخش (۳) به پرسش‌های این پژوهش و شیوه پژوهش اختصاص دارد، در بخش (۴) تحلیل پیکره‌ای و نتایج آن آمده است، بخش (۵) به پیامدهای نظری و رده‌شناختی این پژوهش و نتیجه‌گیری مقاله پرداخته است.

## ۲. مروری بر پیشینه مطالعات

آنچه رده‌شناسان و از جمله اندروز (۲۰۰۷: ۲۱۵) تحت عنوان بند موصولی متصل نام می‌برند، در دستور زایشی، حاصل گشتار خروج بند موصولی فرض می‌شود. دیدگاه‌های صورت‌گرا، تفاسیر متفاوتی از خروج بندهای موصولی ارائه کرده‌اند. برخی آن را حاصل حرکت از جایگاه اصلی خود دانسته‌اند و به همین دلیل هم نام خروج بر آن نهاده‌اند (راس، ۱۹۶۷؛ بالتین، ۲۰۰۶)، ولی برخی دیگر این نوع حرکت را مغایر با اصول حاکم بر حرکت سازه پرسشی دانسته‌اند (روچمنت و کالیکوور، ۱۹۹۰). برخی نیز آن را حاصل اتصال (adjunction) دانسته‌اند و حرکت آن را قبول ندارند. بالتین (۲۰۰۶) عنوان می‌دارد که هیچ یک از این مطالعات نتوانسته است به طور کامل و راضی کننده تمام ویژگی‌های خروج بندهای موصولی را تبیین کند. به هر حال نتیجه‌ای که می‌توان گرفت این است که فارغ از این که چه دیدگاه صوری اتخاذ شود، از دید آنان خروج بندهای موصولی عجیب است، زیرا که بین یک هسته (گروه اسمی) و وابسته آن (بند موصولی) فاصله می‌افتد و نوعی ساخت ناپیوسته (discontinuous constituent) به وجود می‌آید (فرانسیس، ۲۰۱۰: ۳۷). چرا چنین ساختی در برخی زبان‌ها وجود دارد درحالی که عدم خروج آن نیز جمله را برخلاف دستور نمی‌کند؟

دیدگاه‌های نقش‌گرا تحلیل‌های متفاوتی از پدیده خروج بند موصولی داشته‌اند. پرسشی که آنها به دنبال پاسخ آن بوده‌اند این است که چرا گاهی اوقات خروج بندهای موصولی نه تنها ممکن بلکه ارجح است؟ گیون (۲۰۰۱: ۲۰۷) عنوان می‌دارد که حضور بند موصولی درکنار هسته خود مطابق با اصل تصویرگونگی (iconicity) زبانی است؛ زیرا توجه شنونده را به اسمی معطوف می‌کند که بند موصولی بلافاصله کنار آن قرار گرفته است. به همین دلیل خروج بندهای موصولی معمولاً در هر شرایطی اتفاق نمی‌افتد. مثلاً بندهای موصولی تحدیدی (restrictive) می‌توانند جابجا شوند ولی بندهای موصولی غیرتحدیدی (non-restrictive) معمولاً جابجا نمی‌شوند یا محدودیت بیشتری برای جابجایی دارند. در مثال زیر هسته بند موصولی اسم خاص یا ضمیر است و بند موصولی پس از آن نمی‌تواند تحدیدی باشد، چون هسته آن به حد نهایت محدود و شناخته است. خروج این بندها موجب غیردستوری شدن جمله می‌شود:

(۳) \* علی / او دیروز آمد [که به شیراز رفته بود]. (علی / او [که به شیراز رفته بود] دیروز آمد).

در مطالعات نقش‌گرایان دو دیدگاه اصلی برای خروج بند موصولی وجود دارد: یکی از آنها دلایل کلامی را موجب خروج بند موصولی می‌داند به این معنی که بند موصولی خارج شده، معمولاً اطلاعی نو یا تقابلی با خود

دارد و میزان نو بودن آن از اطلاعاتی که گروه فعلی دارد، بیشتر است (روچمنت و کالیکور، ۱۹۹۰؛ هاک و نا، ۱۹۹۰؛ کونو و تاکامی، ۲۰۰۴؛ تاکامی، ۲۰۰۴). این تحلیل همراستا با این اصل است که در زبان‌ها کانون (focus) در انتهای جمله واقع می‌شود (کالیکور و جکنداف، ۲۰۰۵). به عنوان مثال در یکی از مواردی که خروج بند موصولی دیده می‌شود، تأکید جمله بر بند موصولی خارج شده (که الزامی نیست) است و آن را پس از فعل (تصویب کرد) آورده است، که قبلاً در متن ذکر شده است. خروج بند موصولی در این مثال باعث شده اطلاع نو همراه با آن در انتهای جمله قرار گیرد.

(۴) خبرگزاری آسوشیتدپرس هم در گزارشی نوشت آژانس قطعنامه متعادل تری درخصوص ایران تصویب کرد که الزامی نیست.

آرنولد و دیگران (۲۰۰۰: ۳۲) عنوان می‌کنند قرار دادن اطلاع مفروض (given information) پیش از اطلاع نو (new information) در زبان، هم برای گوینده و هم شنونده دارای فوایدی است. از طرفی وقتی گوینده جمله را با موضوعی شروع می‌کند که قبلاً در مورد آن صحبت شده، ربطی را با بخش قبلی متن ایجاد می‌کند و موجب پیوستگی کلام می‌شود. از طرف دیگر، داشتن بخش مشخصی در جمله برای آوردن اطلاع نو، به گوینده امکان می‌دهد به شنونده بفهماند کدام بخش از حرف‌هایش مهم است و از سوی دیگر شنونده نیز با سهولت بیشتری نکته اصلی پیام گوینده را تشخیص می‌دهد.

دیدگاه دوم، وزن (weight) (یا طول) بند موصولی را دلیل خروج می‌داند. آنها اظهار می‌دارند که در اکثر زبان‌ها بندهای موصولی سنگین (طولانی) راحت‌تر و بیشتر جابجا می‌شوند. با اینکه تعاریف متفاوتی از «وزن دستوری» شده است، اما نقطه مشترک همه آنها این است که اگر یک سازه نسبت به سازه‌های دیگر درون جمله طول و یا پیچیدگی بیشتری داشته باشد، وزن دستوری آن نیز بیشتر است (هاوکینز، ۲۰۰۴؛ واسو، ۲۰۰۲). بر اساس اصل سنگینی در انتها (end-weight principle) (واسو، ۲۰۰۰: ۳۲)، سازه‌های سنگین معمولاً در انتهای جمله قرار می‌گیرند. اگر طول بند موصولی بیشتر از گروه فعلی باشد، احتمال خروج بیشتر است (فرانسیس، ۲۰۱۰: ۳۸).

تأثیر سنگینی بر خروج را به دو حوزه پردازش و تولید جملات نسبت داده‌اند. گیون (۲۰۰۱: ۲۱۰) می‌گوید حضور بندهای موصولی طولانی در وسط جمله باعث می‌شود اجزای بند اصلی از هم جدا شوند و باعث سخت‌تر شدن پردازش و درک جمله شود. مقایسه دو جمله (۵) این تفاوت را نشان می‌دهد:

(۵) الف. او فرش را [که از عمومی مادرش پارسال به قیمت خیلی کم و از روی بی میلی خریده بود] فروخت.

ب. او فرش را فروخت [که از عمومی مادرش پارسال به قیمت خیلی کم و از روی بی میلی خریده بود].

در جمله اول حضور بند موصولی طولانی باعث درک دیرنگام و سخت جمله اصلی (او فرش را فروخت) می‌شود، اما جابجایی این بند باعث آسان‌تر شدن پردازش جمله می‌شود.

واسو (۲۰۰۲: ۳) عنوان می‌کند که زبان‌ها معمولاً سازه‌ها را بر اساس وزن در جمله می‌چینند، طوری که سازه‌های سنگین‌تر (طولانی و پیچیده) معمولاً پس از سازه‌های سبک‌تر می‌آیند، زیرا آوردن سازه‌های سنگین‌تر در آخر جمله باعث ساده‌تر شدن تولید جمله می‌شود و گوینده زمان کافی برای ساختن سازه طولانی‌تر در اختیار دارد.

از طرفی، هاوکینز (۱۹۹۴) دلیل قرار گرفتن سازه‌های طولانی‌تر در انتهای جمله را پردازش ساده‌تر از سوی شنونده می‌داند. آرنولد و دیگران (۲۰۰۰: ۳۲) عنوان می‌کنند که چون سخنگویان وقتی شروع به صحبت می‌کنند، تمام جمله را از قبل در ذهن خود نساخته‌اند، به انتها بردن سازه‌هایی که تولید آنها مشکل است، مانند سازه‌های طولانی، باعث می‌شود گوینده زمان کافی برای ساختن آنها داشته باشد. البته هاوکینز (۲۰۰۴) بعداً رویکرد خود را بسط داده و با اصل کاستن حوزه (minimize domain) دلیل این امر را هم به تولید و هم به درک نسبت داده است. فرانسیس (۲۰۱۰) با انجام چند آزمایش نشان داده است که در زبان انگلیسی وقتی بند موصولی طولانی است، خواندن آن در حالت خروج ارجح است، اما در حالتی که سبک است، تفاوتی دیده نمی‌شود. همچنین پذیرفتگی آنها نیز نشان می‌دهد که وقتی بند موصولی کوتاه است، بیشتر افراد ترجیح می‌دهند این بند جایجا نشود اما در حالت طولانی، خروج بند موصولی را پذیرفتنی‌تر می‌دانند. وی همچنین با بررسی پیکره بنیاد نتیجه گرفته است بندهای موصولی جایجا شده در زبان انگلیسی، به طور متوسط، بلندتر از بندهای موصولی در جایگاه خود بوده‌اند. او این داده‌ها را تأیید اصل کاستن حوزه هاوکینز می‌داند و این اصل را تبیین نقشی دلیل خروج بندهای موصولی به حساب می‌آورد. اصل کاستن حوزه هاوکینز (۲۰۰۴) به این معنی است که پردازش حوزه‌های کوچکتر مرتبط برای انسان ساده‌تر است. وی در ارتباط با این اصل عنوان می‌کند که زبان‌ها سعی می‌کنند تا حد امکان کمترین زنجیره برای یک گره مادر (مثلاً جمله) و سازه‌های تحت تسلط بلافصل آن (مثلاً گروه اسمی فاعل و گروه فعلی) تشکیل شود. به عبارتی پردازش وقتی آسان‌تر است که سازه‌های بلافصل جمله، یعنی فاعل و گروه فعلی، کمترین فاصله را از یکدیگر داشته باشند. به همین دلیل خروج بند موصولی، زمانی که باعث کاهش این فاصله می‌شود، ارجح است و جمله پذیرفتنی‌تری تولید می‌کند. مثال‌های (۶) از وی این وضعیت را نشان می‌دهند:

(6)

## a. PCDs for canonical sentence

New sets that were able to receive all the TV channels appeared.  
 Subject NP |-----|  
 Matrix S |-----|  
 IC-to-word ratios: Subject NP = 3/3 (100%), Matrix S = 2/11 (18%)

## b. PCDs for extraposition sentence

New sets appeared that were able to receive all the TV channels.  
 Subject NP |-----|  
 Matrix S |-----|  
 IC-to-word ratios: Subject NP = 3/4 (75%), Matrix S = 2/2 (100%)

در جمله (6.b)، خروج بند موصولی باعث می‌شود ساختی به وجود بیاید که طبق اصل کاستن حوزه هاوکینز برای پردازش ساده‌تر است؛ زیرا فاصله بین دو سازه بلافصل بند اصلی، بسیار کوتاه‌تر از زمانی است که بند موصولی جایجا نشده است (6.a).

این ادعا که زبان‌ها تمایل دارند سازه‌های طولانی را پس از سازه‌های کوتاه قرار دهند، در مورد همه زبان‌ها صادق نیست. هاوکینز (۲۰۰۴: ۱۰۸) عنوان می‌کند که این ویژگی فقط برای زبان‌های فعل آغاز (VO) است و در مورد زبان‌های فعل پایانی (OV) مانند ژاپنی و ترکی، وضعیت برعکس است. همچنین یاماشیتا و چانگ (۲۰۰۱) با

بررسی حرکت سازه‌ها در زبان ژاپنی به این نتیجه رسیدند که پیش‌بینی هاوکینز درست است و در این زبان، برعکس زبان انگلیسی، حرکت سازه‌ها باعث می‌شود سازه‌های سنگین قبل از سازه‌های سبک قرار بگیرند.

آرنولد و دیگران (۲۰۰۰: ۳۴) ساخت‌هایی را در زبان انگلیسی بررسی کرده‌اند که مانند خروج بند موصولی است و در آنها سازه‌ای به سمت انتهای جمله حرکت می‌کند. آنها این سوال را می‌پرسند که آیا در این پدیده‌ها هم وزن دستوری و هم وضعیت اطلاعی (discourse status) با هم دخیل است یا فقط یکی از آنها؟ آنها عنوان می‌کنند برخی محققان وضعیت اطلاعی و برخی دیگر وزن دستوری را عامل تعیین‌کننده در توالی کلمات عنوان کرده‌اند، اما تحقیقات اندکی وجود دارد که میزان تأثیر هر یک از این عوامل را مستقلاً بررسی کرده باشد. یکی از دلایل این امر در این واقعیت نهفته است که بین این دو عامل هم‌بستگی (correlation) بالایی وجود دارد. به طور کلی عناصری که اطلاع نو ندارند و برای گوینده و شنونده در دسترس هستند، دارای ساختار پیچیده و طولانی نیستند؛ مانند ضمائر که دارای اطلاع مفروض‌اند و اکثراً کلماتی تک‌هجایی‌اند. در مقابل عناصری که دارای اطلاع نو در کلام‌اند، از حیث ساختاری نیز پیچیده‌ترند. پس بین ساختار اطلاعی و وزن دستوری هم‌بستگی بالایی دیده می‌شود و به همین دلیل جدا کردن آنها و تعیین میزان تأثیر هر یک در آرایش سازه‌های جملات مشکل است. آنها در نهایت نتیجه گرفته‌اند که هر دوی این عوامل در این جابجایی‌ها نقش دارند و نمی‌توان هیچ یک را نادیده گرفت.

پدیده خروج بند موصولی در زبان فارسی به صورت محدود بررسی شده است. غلامعلی‌زاده (۱۳۷۴: ۱۸۴) با بررسی این ویژگی در بندهای موصولی، با رهیافت زایشی، عنوان می‌کند که گشتار خروج چند ویژگی بارز دارد. اول اینکه فرایند خروج باعث ایجاد تباین بین هسته بند موصولی و سایر اسامی بالقوه می‌شود. مثلاً در جمله زیر (۷) داوود شیشه‌ای را شکست [که تازه انداخته بودیم].

خروج بند موصولی و آمدن تکیه روی هسته آن (شیشه‌ای را) به این معنی است که آن شیشه با سایر شیشه‌ها در تقابل است. البته وی مشخص نکرده است که اطلاع نو یا به زعم وی تباین به دلیل خروج بند موصولی حاصل شده است یا باعث قرار گرفتن تکیه اصلی روی «شیشه‌ای را» می‌شود. به هر حال، وی بدون انجام مطالعه‌ای بر اساس پیکره طبیعی و فقط با استفاده از شمّ زبانی خود به این نتیجه رسیده است که خروج بند موصولی باعث تباین است. به عنوان ویژگی دوم، وی معتقد است بندهای تحدیدی، بیشتر از بندهای غیرتحدیدی جابجا می‌شوند و سوم اینکه هرچه جمله (احتمالاً منظور وی بند موصولی است) به فعل اصلی نزدیکتر باشد، احتمال بیشتری برای خروج آن متصور است. و در نهایت اینکه اگر فعل بند موصولی و بند پایه یکی باشند، نمی‌توانند پشت سر هم قرار گیرند و خروج راه حلی برای این مشکل است (\*او نویسنده‌ای که این کتاب را نوشته است، است ← او نویسنده‌ای است که این کتاب را نوشته است).

لازار (۱۳۸۴: ۲۶۴) نیز بدون اشاره به دلیل جابجایی بند موصولی عنوان می‌کند که "در مواردی که جمله وصفی (بند موصولی) پس از فعل قرار می‌گیرد، در زبان گفتار ادات که اغلب حذف می‌شود." مثلاً "دو تا ماشینیو دیدم بهم خورده بودند". به نظر می‌آید لازار عقیده دارد در مواردی که خروج انجام نمی‌گیرد، حذف "که" ممکن نیست.

شیخ‌الاسلامی (۱۳۸۷) پایان‌نامه خود را به بررسی ساختار اطلاعاتی بندهای موصولی اختصاص داده است. وی با بررسی ۲۲۰ جمله حاوی بند موصولی، عنوان می‌کند که آن دسته از بندهای موصولی که حاوی اطلاع نو هستند،

می‌توانند دستخوش فرایند خروج شوند و خروج بندهای موصولی دارای اطلاع نو امکان‌پذیر نیست. وی طول بندهای موصولی را عامل موثری در فرایند خروج نمی‌داند.

### ۳. پرسش‌ها و شیوه پژوهش

مطالعات انجام شده بر روی زبان انگلیسی از یک طرف و زبان ژاپنی از طرف دیگر، به این نتیجه منتهی می‌شود که تفاوت در الگوی رده‌شناختی (یعنی فعل آغاز یا فعل پایان بودن)، می‌تواند در توالی سازه کوتاه و بلند نقش داشته باشد. زبان فارسی از این حیث تا حدودی از هر دوی این زبان‌ها متفاوت است. دبیرمقدم (۲۰۰۱) توالی کلمات را در فارسی و چند زبان ایرانی دیگر، بر اساس دیدگاه‌های رده‌شناختی و به طور خاص درایر (۱۹۹۲) بررسی کرده است. او عنوان می‌کند که برخی زبان‌شناسان توالی زبان فارسی را فاعل + مفعول + فعل می‌دانند، اما مرعشی (۱۹۷۰) توالی فارسی را فاعل + فعل + مفعول می‌داند و گروهی نیز توالی زیرساختی این زبان را وقتی مفعول یک گروه است فاعل + مفعول + فعل، و وقتی مفعول بند متممی است آن را فاعل + فعل + مفعول می‌دانند (طبائیان، ۱۹۷۴؛ کریمی، ۱۹۸۹ و درزی ۱۹۹۶).

دبیرمقدم (۲۰۰۱ و ۲۰۰۶) با بررسی معیارهای درایر (۱۹۹۲) به این نتیجه رسیده است که در بیش از دو سوم این معیارها، زبان فارسی مانند زبان‌های فعل آغاز عمل می‌کند؛ یعنی توالی فاعل + فعل + مفعول را توالی بی‌نشان کلمات در این زبان می‌داند. وی با بررسی توالی کلمات در فارسی باستان و فارسی میانه به این نتیجه می‌رسد که زبان فارسی از دوره میانه به بعد، به سمت زبان‌های فعل آغاز حرکت کرده است. او عنوان می‌کند که در فارسی باستان اگرچه نمونه‌های فراوانی از ساخت اضافی + اسم وجود دارد، اما توالی اسم + ساخت اضافه نیز دیده می‌شود و دیگر این که توالی کلمات در این زبان آزاد است، هرچند توالی عادی فاعل + مفعول + فعل است. در فارسی میانه نیز هم توالی صفت + اسم و هم اسم + صفت دیده می‌شود، و در عین حال توالی اسم + ساخت اضافی و ساخت اضافی اسم نیز دیده می‌شود. همچنین فعل معمولاً در جایگاه پایانی جمله قرار می‌گیرد، هرچند توالی‌های دیگر نیز دیده می‌شود. بر این اساس دبیرمقدم (۲۰۰۱) فرض می‌کند که زبان فارسی باستان زبانی تصریفی بوده که دارای توالی کلمات آزاد بوده است، زبان فارسی میانه نیز با فارسی باستان مطابقت داشته ولی تحلیلی شده است. فارسی نو زبانی تحلیلی است که توالی کلمات ثابت‌تری نسبت به دو زبان قبلی دارد، زیرا توالی اسم + صفت و اسم + ساخت اضافی را به طور ثابت انتخاب کرده و حروف اضافه‌های زیادی در آن پدید آمده‌اند.

با توجه به این مباحث، پژوهش حاضر سعی در پاسخ به این پرسش‌ها دارد:

(الف) چه عاملی (توالی اطلاع کهنه و نو، وزن دستوری یا عواملی دیگر) باعث خروج بندهای موصولی در زبان فارسی می‌شود؟

(ب) اگر بیش از یک عامل در خروج بندهای موصولی نقش دارد، کدام یک تأثیر بیشتری دارد؟

(ج) اگر وزن دستوری عامل تعیین‌کننده است، با توجه به بحث رده‌شناختی توالی کلمات، زبان فارسی هم‌راستا با کدام گروه از زبان‌ها (فعل آغاز یا فعل پایان) عمل می‌کند؟

از آن‌جاکه تحلیل‌های نقش‌گرایان بر اساس داده‌های طبیعی است، پژوهش حاضر به بررسی پیکره بنیاد این

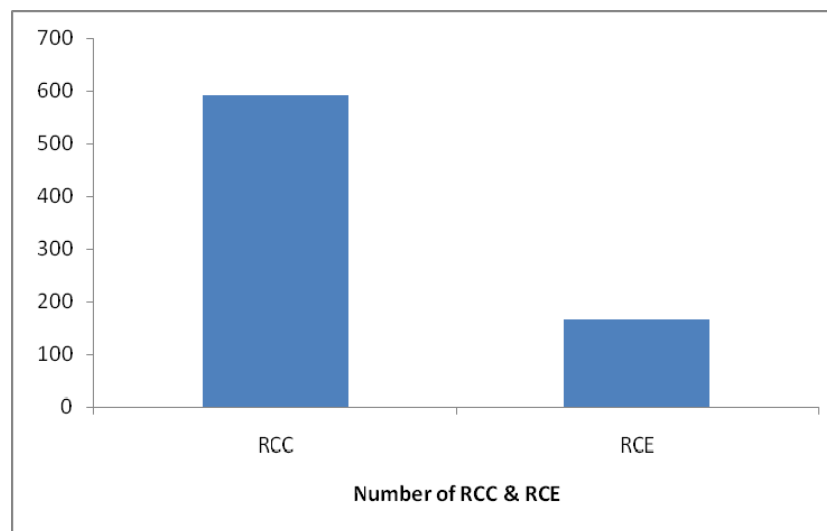
ویژگی در زبان فارسی پرداخته است. پیکره مورد استفاده پایگاه داده‌های زبان فارسی بوده است<sup>۱</sup> نتایج این بررسی در بخش (۴) آمده است.

#### ۴. تحلیل پیکره‌ای<sup>۲</sup>

در این بخش، تأثیر سه عامل را بر خروج بند موصولی در زبان فارسی بررسی و مقایسه می‌کنیم. این سه عامل عبارتند از وزن دستوری، وضعیت اطلاعی و نوع فعل.

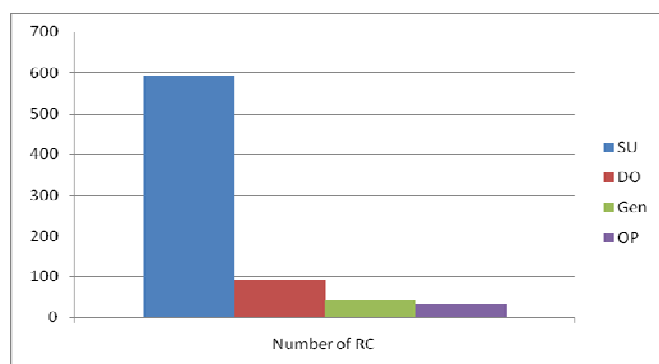
##### ۴-۱. تأثیر وزن دستوری بر خروج

در بخشی از پیکره مورد استفاده که از متون نوشتاری در سبک‌های مختلف و نیز متون گفتاری تشکیل شده است، در مجموع ۷۵۷ بند موصولی یافت شد که از این تعداد ۱۶۷ مورد از جایگاه اصلی خود خارج شده بودند (نمودار ۱). این نمودار نشان می‌دهد که بندهای موصولی خارج شده ۲۲٪ درصد کل بندهای موصولی را تشکیل می‌دهند. به عبارتی تقریباً از هر پنج بند موصولی، یکی از آنها در جایگاه اصلی به کار نمی‌رود و پس از فعل بند اصلی واقع می‌شود. این موضوع بر اهمیت مطالعه بندهای موصولی خارج شده در فارسی می‌افزاید، زیرا نشان می‌دهد این ساخت دارای بسامد قابل توجهی است<sup>۳</sup>



نمودار ۱) مقایسه بندهای موصولی خارج شده و خارج نشده

نمودار (۲) نسبت بندهای موصولی خارج نشده (یا در جای اصلی (canonical) و خارج شده را از نقش‌های مختلف نشان می‌دهد. همان‌گونه که طبق سلسله مراتب دسترسی کینن و کامری (۱۹۷۷) انتظار می‌رود، جایگاه فاعل از سایر جایگاه‌ها در دسترس‌تر است و اکثر بندهای موصولی از این جایگاه اتفاق می‌افتد.



نمودار ۲) نسبت بندهای موصولی از جایگاه‌های مختلف

در جدول (۱)، تعداد و درصد بندهای موصولی از جایگاه‌های مختلف به تفکیک بندهای موصولی خارج نشده و خارج شده آمده است. همان‌گونه که انتظار می‌رود، بندهای موصولی خارج شده و خارج نشده از جایگاه فاعلی بیشترین تعداد هستند و در سایر جایگاه‌ها، طبق پیش‌بینی کینن و کامری، کاهش می‌یابند. نگاه مجزا به هریک از جایگاه‌ها نشان می‌دهد که خروج بند موصولی مخصوص جایگاه خاصی نیست و از تمام جایگاه‌ها ممکن است در تمام جایگاه‌ها نیز نسبت کم و بیش یکسانی با تعداد بندهای موصولی خارج نشده دارد.

نقش / بند موصولی	خارج نشده	درصد	خارج شده	درصد	مجموع
فاعل	۴۵۶	٪۷۷	۱۳۷	٪۲۳	۵۹۳
مفعول صریح	۷۴	٪۱۲/۴	۱۶	٪۲/۶	۹۰
مفعول اضافی	۳۳	٪۵/۳	۹	٪۱۵/۲۷	۴۲
مفعول حرف اضافه	۲۷	٪۴/۵	۵	٪۸/۱۸/۵	۳۲
مجموع	۵۹۰	٪۷۸	۱۶۷	٪۲۲	۷۵۷

جدول ۱) نسبت بندهای موصولی خارج شده و خارج نشده در جایگاه‌های مختلف

برای آزمودن تأثیر یا عدم تأثیر طول بند موصولی بر جابجایی آن، طول هر بند موصولی جابجا شد (بر اساس تعداد کلمات) و طول گروه فعلی بند اصلی (بر اساس تعداد کلمات) اندازه گرفته شد. فرض بر این است که هر چقدر نسبت طول بند موصولی بر گروه فعلی بیشتر باشد، احتمال خروج بیشتر است؛ یا به نوعی دیگر، در مواردی که بند موصولی خارج شده، طول آن از گروه فعلی بیشتر است. ما در ادامه این فرضیه را با نام فرضیه اول خواهیم شناخت.

ابتدا با مقایسه نسبت طول بند موصولی بر طول گروه فعلی در دو گروه از بندهای موصولی (خارج شده و خارج نشده)، مشخص شد که تفاوت طول این دو متغیر معنی‌دار است. نسبت آماری زیر (جدول ۲) نشان می‌دهد که واریانس این دو گروه مورد مقایسه با توجه به F و Sig. یکسان نیست و این گروه‌ها همگن نیستند. بنابراین باید مقادیر ردیف B گزارش شوند. با توجه به مقدار  $t$  ( $t = 10.82$   $P = 0.001$ ) می‌توان نتیجه گرفت که نسبت طول بند موصولی بر طول گروه فعلی در جملات دارای بندهای موصولی خارج شده و خارج نشده متفاوت است.

## آمار گروهی

نوع جمله	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	میانگین خطا
نسبت بند موصولی خارج نشده	۵۵۰	۲/۲۳۱۲	۳/۱۱۸۲۴	۰/۱۳۲۹۶
نسبت بند موصولی خارج شده	۱۶۷	۶/۳۹۹۱	۴/۶۷۱۴۷	۰/۳۶۱۴۹

آزمون نمونه‌های مستقل: نسبت RCL به VPL در هر دو گروه بند موصولی محاسبه شد و سپس این نسبت با گروه‌های RCC و RCE مقایسه شد

		آزمون t برای تساوی میانگین‌ها					آزمون لوانس برای برابری			
۹۵ درصد اطمینان		اختلاف	اختلاف	Sig دو	Df	T	Sig.	F		
پایین	بالا	خطای	میانگین	طرفه						
-۴/۷۸۲۰۰	-۳/۵۵۳۸۵	۰/۳۱۲۷۸	-۴/۱۶۷۹۲	۰/۰۰۰	۷۱۵	-۱۳/۳۲۵	۰/۰۰۰	۵۱/۴۲۰	واریانس‌های برابر گرفته شده واریانس‌های غیر برابر (B)	نسبت
-۴/۹۲۷۱۵	-۳/۴۰۸۶۹	۰/۳۸۵۱۷	-۴/۱۶۷۹۲	۰/۰۰۰	۲۱۲/۷۷۷	-۱۰/۸۲۱				

جدول ۲) مقایسه نقش طول در بندهای موصولی خارج شده و خارج نشده

اکنون به مقایسه طول بند موصولی و گروه فعلی در بندهای موصولی جابجا نشده می‌پردازیم. تحلیل آماری (جدول ۳) نشان می‌دهد که میانگین طول بندهای موصولی در موارد جابجا نشده (۷/۲۱)، و میانگین طول گروه‌های فعلی در همان گروه (۶/۶۷) است. مقدار t در این گروه (۱/۵۴) است و به همین دلیل احتمال خطا (Sig.) بیش از (۰/۰۵) است. این آمار نشان می‌دهد تفاوت بین طول بند موصولی و گروه فعلی در موارد جابجا نشده معنی‌دار نیست.

نسبت RCL به VPL در RCC

میانگین خطای استاندارد	انحراف از معیار	تعداد	میانگین	تعداد
۰/۲۱۶	۵/۲۵۸	۵۹۰	۷/۲۱	جفت ۱ تعداد کلمه‌ها در RC
۰/۲۸۷	۶/۹۷۳	۵۹۰	۶/۶۷	تعداد کلمات در VP

آزمون نمونه‌های همسان

Sig دوطرفه	Df	t	تفاوت‌های همسان						
			۹۵ درصد اطمینان میانگین		میانگین	انحراف از			میانگین
			پایین	بالا					
۰/۱۲۲	۵۸۹	۱/۵۴۹	-۰/۱۴۳	۱/۲۱۱	۰/۰۳۴۵	۸/۳۷۳	۰/۵۳۴	جفت ۱ -تعداد کلمات در بخش اول -تعداد کلمات در بخش دوم	

جدول ۳) مقایسه میانگین طول بند موصولی و گروه فعلی در بندهای موصولی جابجا نشده

در جدول (۴) به مقایسه طول بند موصولی و گروه فعلی در بندهای موصولی جابجا شده می‌پردازیم. تحلیل آماری نشان می‌دهد که میانگین طول بندهای موصولی در موارد جابجا شده (۷/۷۱)، و میانگین طول گروه‌های فعلی در همان گروه (۱/۹۷) است. مقدار t در این گروه (۱۴/۰۵) است و احتمال بروز خطا کمتر از (۰/۰۵) است و این



نشان می‌دهد بین طول بند موصولی و طول گروه فعلی در بندهای موصولی جابجا شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

نسبت RCL به VPL در RCE

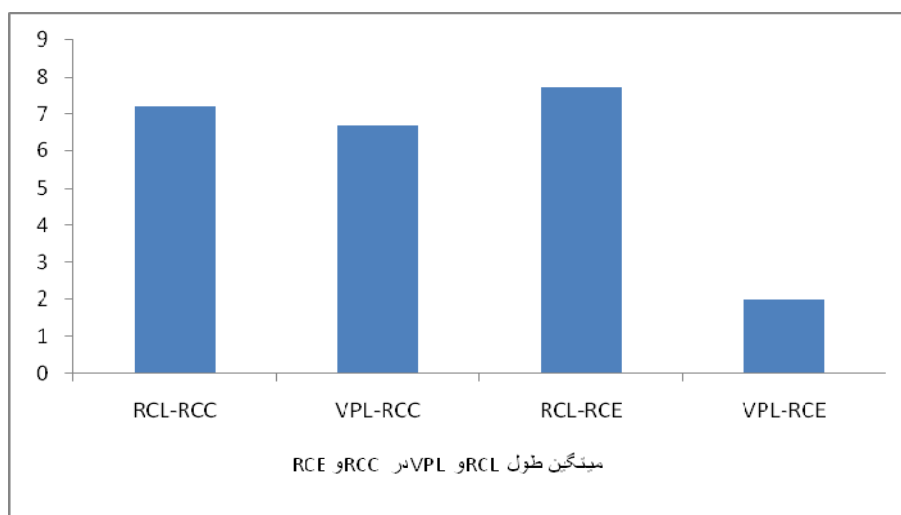
تعداد	میانگین	تعداد	انحراف از معیار	میانگین خطای استاندارد
جفت ۱ تعداد کلمه‌ها در RC	۷/۷۱	۱۶۷	۴/۲۸۲	۰/۳۳۱
تعداد کلمات در VP	۱/۹۷	۱۶۷	۳/۰۵۱	۰/۲۳۶

آزمون t در RCE

Sig	df	t	تفاوت‌های همسان				میانگین	انحراف از معیار	میانگین خطای	تعداد کلمات در بخش اول - تعداد کلمات در بخش دوم	جفت ۱
			۹۵ درصد اطمینان میانگین		میانگین	میانگین					
			بالا	پایین							
۰/۰۰۰	۱۶۶	۱۴/۰۶۱	۶/۵۴۹	۴/۹۳۶	۰/۴۰۸	۵/۲۷۸	۵/۷۴۳				

جدول (۴) مقایسه میانگین طول بند موصولی و گروه فعلی در بندهای موصولی جابجا شده

میانگین طول بند موصولی و گروه فعلی در دو گروه را می‌توان در نمودار (۳) مشاهده کرد.



نمودار (۳) مقایسه میانگین طول بند موصولی و گروه فعلی در دو گروه

همان‌گونه که مشخص است نسبت میانگین طول بند موصولی و گروه فعلی در موارد جابجا شده معنی‌دار است؛ به عبارت ساده‌تر در بندهای موصولی جابجا شده، این بندها نسبت به گروه‌های فعلی بسیار طولانی‌تر هستند؛ درحالی که در موارد جابجا نشده این‌گونه نیست. به این ترتیب فرضیه اول ما در این مقاله تأیید می‌شود و داده‌ها و تحلیل آماری نشان می‌دهد که نسبت وزن (طول) بند موصولی و گروه فعلی در جابجا شدن آن مؤثر است<sup>۴</sup>

#### ۴-۲. تأثیر ساخت اطلاعاتی بر خروج

برای تعیین تأثیر یا عدم تأثیر ساخت اطلاعاتی بر خروج بند موصولی، افعال بندهای اصلی و هسته بند موصولی را در نظر گرفتیم و آنها را به سه گروه مفروض، استنباطی (superset mention) و نو (new) تقسیم کردیم. افعال مفروض آنهایی بودند که در متنی که بررسی کرده‌ایم (حداقل در ۲۰ جمله قبل)، عیناً به کار رفته بودند؛ اما اگر فعلی هم‌معنا با آن به کار رفته بود (مانند وجود داشتن و بودن)، آنها را در طبقه استنباطی قرار دادیم و اگر فعلی هیچ یک از این ویژگی‌ها را نداشت، آن را در طبقه نو قرار دادیم. همین طبقه‌بندی را درباره هسته بندهای موصولی نیز اعمال کردیم. بر اساس مطالعات قبلی فرضیه‌های زیر درباره نحوه تعامل ساخت اطلاعاتی و خروج بند موصولی در نظر گرفته شد (فرانسیس، ۲۰۱۰):

فرضیه دوم: در بندهای موصولی خارج شده، تعداد افعال بند اصلی مفروض بیشتر است.

فرضیه سوم: در بندهای موصولی خارج شده، تعداد هسته‌های بند موصولی نو بیشتر است.

علاوه بر موارد فوق، معرفگی را نیز به عنوان یک متغیر در هسته بندهای موصولی بررسی کردیم. این هسته‌ها، به دو گروه معرفه (مانند ضمائر، اسامی خاص، اسامی همراه با صفت اشاره و کمی‌نما) و اسامی نکره تقسیم می‌شوند. فرضیه مورد بررسی در این ارتباط این است که بندهای موصولی خارج شده بیشتر دارای هسته نکره هستند (فرضیه چهارم). اگر فرضیه دوم درست باشد، به این معنی است که بندهای موصولی خارج شده بیشتر دارای اطلاع نو هستند و نسبت به فعل بند اصلی دارای اطلاع نوتری هستند؛ از این رو فعل بند اصلی باید در اکثر موارد دارای اطلاع نو یا استنباطی باشد تا بند موصولی خارج شده نسبت به آن دارای اطلاع نو باشد. فرضیه سوم نیز بر این نکته تأکید دارد که بندهای موصولی در حالت خارج شده، به طور کل، دارای اطلاع نوری بیشتری هستند و انتظار می‌رود که هسته آنها نیز بیشتر دارای اطلاع نو باشند. فرضیه چهارم نیز بر این نکته استوار است که هسته بندهای موصولی خارج شده، بیشتر نکره هستند چون اسامی نکره بیشتر دارای اطلاع نو هستند. در ادامه این بخش داده‌های حاصل از پیکره برای بررسی صحت و سقم فرضیه‌های دوم تا چهارم آمده است.

ساخت اطلاعاتی فعل	تعداد	درصد
نو	۳۲۰	۵۴/۵٪
استنباطی	۶۵	۱۱٪
مفروض	۲۰۵	۳۴/۵٪
مجموع	۵۹۰	۱۰۰٪

جدول ۶) ساخت اطلاعاتی افعال بند اصلی در بندهای موصولی خارج نشده

ساخت اطلاعاتی فعل	تعداد	درصد
نو	۸۳	۴۹/۵٪
استنباطی	۱۵	۹٪
مفروض	۶۹	۴۱/۵٪
مجموع	۱۶۷	۱۰۰٪

جدول ۵) ساخت اطلاعاتی افعال بند اصلی در بندهای موصولی خارج شده

مقایسه ساخت اطلاعاتی افعال بند اصلی در دو نوع از بندها (جدول‌های ۵ و ۶) نشان می‌دهد در بندهای موصولی خارج شده، این افعال بیشتر دارای اطلاع کهنه می‌باشند (۵۰/۵٪) (این عدد مجموع افعال استنباطی و نو است)؛ در حالی که در بندهای خارج نشده این تعداد ۴٪ کمتر است (۴۶/۵٪). هرچند این تفاوت چندان چشم‌گیر نیست که

به طور قاطع بتوان فرضیه دوم را تأیید کرد، اما نشان می‌دهد که ساخت اطلاعی می‌تواند در خروج بند موصولی مؤثر باشد.

در مورد فرضیه سوم، جدول‌های (۷) و (۸) ساخت اطلاعی هسته بندهای موصولی را در این دو گروه از بندهای موصولی نشان می‌دهد.

ساخت اطلاعی هسته	تعداد	درصد
نو	۳۷۳	٪۶۳
استنباطی	۷۳	٪۱۲/۵
مفروض	۱۴۴	٪۲۴/۵
مجموع	۵۹۰	٪۱۰۰

ساخت اطلاعی هسته	تعداد	درصد
نو	۱۰۶	٪۶۳/۵
استنباطی	۳۵	٪۲۱
مفروض	۲۶	٪۱۵/۵
مجموع	۱۶۷	٪۱۰۰

جدول (۷) ساخت اطلاعی هسته در بندهای موصولی خارج شده همان‌طور که داده‌های این دو جدول نشان می‌دهد، هسته بندهای موصولی در هر دو گروه جابجا شده و جابجا نشده، بسیار نزدیک به یکدیگر است (به ترتیب ٪۶۳/۵ و ٪۶۳). به این ترتیب شواهدی برای تأیید فرضیه سوم در دست نیست و آن فرضیه قابل تأیید نیست.

فرضیه چهارم این بود که بندهای موصولی خارج شده بیشتر دارای هسته نکره هستند. جدول (۹) میزان معرفه و نکره بودن هسته‌ها در بندهای موصولی خارج شده و جدول (۱۰) این متغیرها را در بندهای موصولی خارج نشده نشان می‌دهد.

نوع هسته	تعداد	درصد
معرفه	۳۴۵	٪۵۸,۵
نکره	۲۴۵	٪۴۱,۵
مجموع	۵۹۰	٪۱۰۰

نوع هسته	تعداد	درصد
معرفه	۸۲	٪۴۹
نکره	۸۵	٪۵۱
مجموع	۱۶۷	٪۱۰۰

جدول (۱۰). معرفگی و نکره‌گی در هسته بندهای موصولی خارج نشده

جدول (۹) معرفگی و نکره‌گی در هسته بندهای موصولی خارج شده

مقایسه این عامل نشان می‌دهد که هسته‌های نکره بند موصولی در بندهای جابجاشده ٪۹/۵ بیشتر از همان‌گونه در بندهای جابجا نشده است. به این ترتیب مشخص است که تفاوتی میان معرفه و نکره بودن در این دو ساخت وجود دارد. البته تفاوت میان هسته معرفه و نکره در بندهای موصولی خارج شده، چندان قابل توجه نیست و اسامی نکره فقط ٪۲ بیشتر هستند. به این ترتیب می‌توان گفت که فرضیه چهارم نیز قابل تأیید است و بندهای موصولی خارج شده، تمایل به داشتن هسته نکره دارند، هرچند این تفاوت خیلی محسوس نیست. اینکه در بندهای موصولی خارج شده، نسبت به بندهای موصولی جابجا نشده، اسامی نکره بیشتر است، بخشی از فرضیه را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که نکره و معرفه بودن دارای نقش است. اما نزدیک بودن تعداد هسته‌های نکره و معرفه در بندهای موصولی جابجا شده، باعث می‌شود که نتوان با قطعیت گفت معرفگی و نکره‌گی عامل مهمی در خروج این بندهاست.

## ۳-۴. تأثیر نوع فعل بر خروج

در ادامه برای درک این نکته که آیا نوع فعل حاضر در بند اصلی بر خروج تأثیر دارد یا خیر به بررسی بندهای موصولی خارج شده و خارج نشده بر اساس نوع فعل اصلی پرداختیم. افعال را به چهار طبقه فعل متعدی رویدادی (مانند کشتن، بردن و نظایر آن) فعل متعدی ایستا (مانند دوست داشتن، خواستن و نظایر آن)، فعل لازم غیرکنایی (unergative)، فعل لازم غیرمفعولی (unaccusative) و فعل ربطی تقسیم کردیم. در مطالعات قبلی فرض بر این بود که چون افعال لازم غیرمفعولی و ربطی، اطلاع زمینه‌ای دارند و معمولاً عنصر بعد از آنها دارای اطلاع نو است، به احتمال زیاد بند موصولی خارج شده پس از این گونه افعال بیشتر دیده می‌شود اما افعال متعدی معمولاً دارای اطلاع نو هستند و کمتر در این موقعیت قرار می‌گیرند. البته روچمنت و کالیکور (۱۹۹۰: ۶۵) عنوان می‌کنند که انتظار می‌رود از تمام انواع افعال در ساخت‌هایی که خروج بند موصولی وجود دارد، دیده شود زیرا در نهایت بافت تعیین‌کننده ساخت اطلاعی است. بر این اساس فرضیه پنجم به این گونه است: نوع فعل بر خروج بندهای موصولی موثر است. جدول‌های (۱۱) و (۱۲) نتایج حاصل از این بررسی را در دو گروه از بندهای موصولی نشان می‌دهد:

نوع افعال	تعداد	درصد
لازم غیرکنایی	۱۰۴	۱۷/۵٪
لازم غیرمفعولی	۵۳	۹٪
متعدی ایستا	۴۵	۷/۵٪
متعدی رخدادی	۲۰۳	۳۴/۵٪
ربطی	۱۲۹	۲۲٪
مجهول	۵۶	۹/۵٪
مجموع	۵۹۰	۱۰۰٪

جدول (۱۲) نوع افعال بند اصلی در بندهای موصولی خارج نشده

نوع افعال	تعداد	درصد
لازم غیرکنایی	۵	۳٪
لازم غیرمفعولی	۱۰	۶٪
متعدی ایستا	۱۷	۱۰٪
متعدی رخدادی	۱۸	۱۱٪
ربطی	۱۱۱	۶۶/۵٪
مجهول	۶	۳/۵٪
مجموع	۱۶۷	۱۰۰٪

جدول (۱۱) نوع افعال بند اصلی در بندهای موصولی خارج شده

بررسی نوع افعال نشان می‌دهد که در بندهای موصولی جابجا نشده، اکثر افعال متعدی هستند و سپس ربطی. اما در افعال بندهای موصولی جابجا شده این ترتیب برعکس است. این تفاوت نشان می‌دهد نوع فعل در جابجا شدن بندهای موصولی مؤثر است. در بندهای موصولی جابجا شده ۶۶/۵٪ افعال بند اصلی ربطی هستند در حالی که در بندهای موصولی جابجا نشده این تعداد ۲۲٪ است. این تفاوت سه برابری نشان می‌دهد که طبقه فعل ربطی بسیار تأثیرگذار است. از طرفی افعال متعدی (ایستا و رخدادی) در بندهای موصولی جابجا نشده، بیش از سایر موارد و حدود ۴۲٪ است، در حالی که این تعداد در بندهای موصولی جابجا شده نصف و حدود ۲۱٪ است. مقایسه سایر موارد نشان می‌دهد انواع دیگر افعال تفاوت چندانی در بندهای موصولی جابجا شده ندارد. به این ترتیب می‌توان گفت فرضیه پنجم تأیید می‌شود و نوع فعل بر خروج بند موصولی تأثیر دارد.

اما پرسشی که با بررسی نوع افعال به ذهن می‌رسد این است که چرا افعال ربطی چنین وضعیتی دارند. پاسخ به این سؤال در تعامل بین نوع فعل و ساخت اطلاعی آنها نهفته است. بر اساس تعامل میان ساخت اطلاعی افعال (مفروض، استنباطی و نو) و نوع افعال، ۱۸ طبقه به دست می‌آید که نسبت تعداد آنها در جدول‌های (۱۳) و (۱۴) آمده است.<sup>۵</sup>

		Frequency	Percent
Valid	A1	73	12.4
	A2	9	1.5
	A3	22	3.7
	B1	33	5.6
	B2	13	2.2
	B3	7	1.2
	C1	34	5.8
	C2	7	1.2
	C3	4	.7
	D1	120	20.3
	D2	24	4.1
	D3	59	10.0
	E1	25	4.2
	E2	4	.7
	E3	100	16.9
	F1	35	5.9
	F2	8	1.4
	F3	13	2.2
	Total	590	100.0

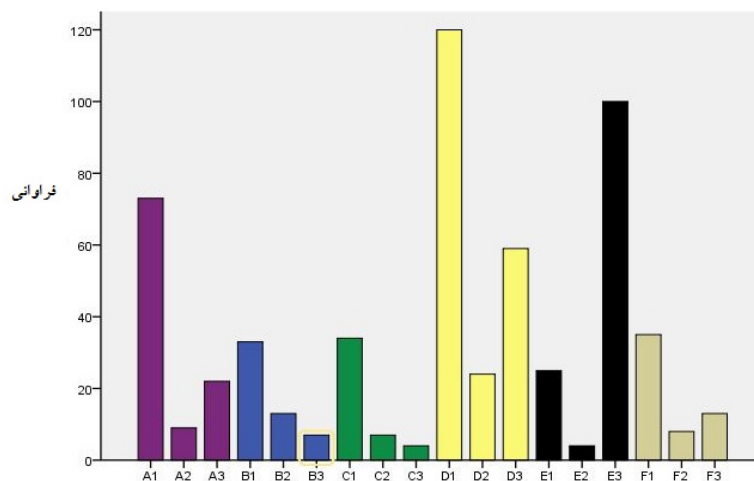
جدول (۱۴) تلفیق نوع فعل و ساخت اطلاعی در بندهای جابجاشده

		Frequency	Percent
Valid	A1	3	1.8
	B1	10	6.0
	B2	3	1.8
	B3	4	2.4
	C1	12	7.2
	C2	3	1.8
	C3	3	1.8
	D1	18	10.8
	D2	1	.6
	D3	4	2.4
	E1	35	21.0
	E2	8	4.8
	E3	57	34.1
	F1	5	3.0
	F3	1	.6
	Total	167	100.0

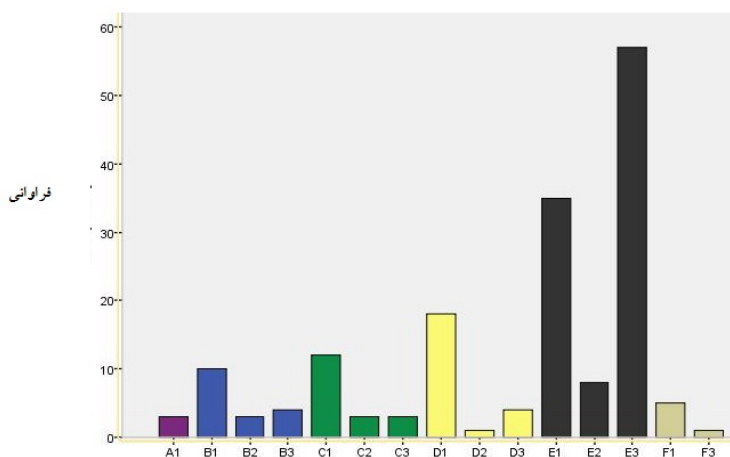
جدول (۱۳) تلفیق نوع فعل و ساخت اطلاعی در بندهای جابجاشده

طبق جدول (۱۱)، در ۶۶٪ مواردی که بند موصولی خارج شده است، فعل بند اصلی ربطی بوده است. اکنون با نگاهی به تعامل ساخت اطلاعی و نوع فعل در جدول (۱۳)، مشخص می‌شود که تنها نوعی از افعال که در آن نوع مفروض فعل بیشتر از نوع نو آن است، فعل ربطی است و در موارد جابجا شده، ۳۴/۱٪ افعال ربطی مفروض بوده‌اند و اگر نوع استنباطی را هم به آن اضافه کنیم، به ۳۸/۹٪ می‌رسد. به هر حال هم افعال مفروض و هم افعال استنباطی از حیث نو بودن در مرتبه پایینی قرار دارند. بررسی سایر انواع افعال در هر دو گروه نشان می‌دهد که در آنها افعال نو بیشتر از موارد مفروض و استنباطی هستند، به عبارتی فقط افعال ربطی از این حیث متفاوتند. برای درک روشن‌تری از این تحلیل،

داده‌های جدول‌های (۱۳) و (۱۴) را به صورت نمودارهای (۴) و (۵) می‌توان دید. به روشنی دیده می‌شود که تنها گروهی از افعال که در آنها نوع مفروض بیشتر است، افعال ربطی هستند و این افعال ۶۶٪ از افعال بند اصلی در بندهای موصولی جایجا شده را تشکیل می‌دهند.



نمودار ۴) تلفیق نوع فعل و ساخت اطلاعاتی در بندهای موصولی جایجا نشده



نمودار ۵) تلفیق نوع فعل و ساخت اطلاعاتی در بندهای موصولی جایجا شده

می‌توان عنوان کرد که فرضیه پنجم تأیید می‌شود و نوع فعل بر خروج بند موصولی تأثیر دارد و البته این تأثیر هماهنگ با ساخت اطلاعاتی فعل نیز هست.

## ۵. نتیجه‌گیری

با نگاهی دوباره به فرضیات و نتایج تحلیل داده‌ها، می‌توان تصویری از دلایل خروج بند موصولی به دست آورد: اولین فرض این مقاله این بود که هر چقدر نسبت طول بند موصولی بر گروه فعلی بیشتر باشد، احتمال خروج بیشتر

است. داده‌های تحقیق، این فرض را تأیید کرد و نشان داد وزن دستوری، نقش مهمی در خروج بند موصولی دارد. فرضیه دوم به این صورت بود که در بندهای موصولی خارج شده، تعداد افعال بند اصلی مفروض بیشتر است و بر اساس فرضیه سوم در بندهای موصولی خارج شده، تعداد هسته‌های بند موصولی نو بیشتر است. شواهد کافی برای تأیید قطعی این دو فرضیه یافت نشد. فرضیه چهارم عنوان می‌کرد که بندهای موصولی خارج شده بیشتر دارای هسته نکره هستند. فرضیه چهارم قابل تأیید است و بندهای موصولی خارج شده تمایل به داشتن هسته نکره دارند، هرچند این تفاوت چندان چشمگیر نیست. فرضیه پنجم نوع فعل را بر خروج بندهای موصولی مؤثر می‌داند. داده‌های مورد بحث فرضیه پنجم را تأیید کردند و نشان دادن افعال ربطی بیشترین سهم را در بندهای موصولی خارج شده دارند و البته این تأثیر هماهنگ با ساخت اطلاعاتی فعل نیز هست. به این ترتیب می‌توان گفت سه عامل وزن دستوری، نوع فعل و معرفگی، به ترتیب، بیشترین تأثیر را بر خروج بند موصولی در زبان فارسی دارند و ساخت اطلاعاتی نیز در این پدیده بی‌تأثیر نیست، هرچند تأثیر آن در ترکیب با نوع فعل خود را نشان می‌دهد.

تحلیل ارائه شده در این مقاله، می‌تواند برای دستور و رده‌شناسی زبان فارسی دارای اهمیت باشد. نخستین نکته این است که تبیین‌های نقشی می‌توانند در درک بهتر پدیده‌های زبانی به ما کمک کنند. تکیه بر توصیف یا تبیین‌های صوری، اگرچه در جای خود مفید و لازم هستند اما گاهی بخشی از واقعیت‌های زبانی را نادیده می‌گذارند. توجه به مفاهیم نقشی مانند تصویرگونگی، اقتصاد زبانی و سهولت پردازش می‌تواند جنبه‌هایی از پیچیدگی‌های زبانی را آشکار کند. در بررسی پدیده خروج بند موصولی در زبان فارسی، دلیل صوری مشخصی را نمی‌توان یافت که این جابجایی را تبیین کند اما همان‌طور که دیده شد، بررسی دلایل نقشی می‌تواند تصویر بهتری از چرایی این جابجایی ترسیم کند.

پیامد نظری دوم که از تحلیل‌های این مقاله برمی‌آید این است که برای هر پدیده زبانی صرفاً نباید به دنبال یک عامل بود. گاهی مجموعه‌ای از عوامل، با نسبت‌های متفاوت، می‌توانند در بروز یک ویژگی زبانی نقش داشته باشند. در این مقاله عوامل متعددی مانند وزن دستوری، ساخت اطلاعاتی، نوع فعل و معرفگی در نظر گرفته شد و مشخص گردید که همگی این عوامل در خروج بند موصولی دارای نقش هستند؛ هرچند میزان تأثیرگذاری آنان یکسان نیست. این چارچوب نظری، در سال‌های اخیر تحت عنوان عوامل رقیب (competing motivations) (هاوکینز، ۲۰۰۴) در مباحث زبان‌شناسی نقش‌گرا مطرح شده است.

نکته سوم تأکید بر نقش پردازش در شکل‌گیری پدیده‌های زبانی است. همان‌گونه که مشخص شد، دلیل جابجایی سازه‌های طولانی در زبان فارسی و به انتها رفتن آنها، سهولت در تولید و درک آنهاست. از نظر هاوکینز (۲۰۰۴)، پردازش وقتی آسان‌تر است که سازه‌های بلافصل جمله، یعنی فاعل و گروه فعلی، کمترین فاصله را از یکدیگر داشته باشند. به همین دلیل خروج بند موصولی، زمانی که باعث کاهش این فاصله می‌شود، ارجح است و جمله پذیرفتنی‌تری تولید می‌کند.

نکته چهارم یک پیامد رده‌شناختی برای زبان فارسی است. همان‌گونه که عنوان شد، دبیرمقدم (۲۰۰۱، ۲۰۰۶) با بررسی توالی کلمات در زبان فارسی بر اساس معیارهای درایر (۱۹۹۲) به این نتیجه رسیده است که در بیش از دو سوم این معیارها، زبان فارسی مانند زبان‌های فعل آغاز عمل می‌کند؛ یعنی توالی فاعل + فعل + مفعول را توالی

بی‌نشان کلمات در این زبان می‌داند. اگر این فرض درست باشد، زبان فارسی باید تمایل داشته باشد سازه‌های کوتاه‌تر را قبل از سازه‌های طولانی‌تر قرار دهد یا به عبارتی سازه‌های طولانی را به سمت انتهای جمله ببرد. اگر زبان فارسی، زبانی فاعل + مفعول + فعل بود، یعنی زبانی فعل پایان (درایر، ۱۹۹۲)، بود این گرایش برعکس بود و زبان فارسی، مانند ژاپنی، سازه‌های طولانی‌تر را به ابتدای جمله می‌آورد و قبل از سازه‌های کوتاه‌تر قرار می‌داد (هاوکینز، ۲۰۰۴:۱۸). داده‌های این پژوهش درستی فرضیه دبیرمقدم (۲۰۰۱، ۲۰۰۶) را نشان می‌دهد و تأیید می‌کند که از نظر چینش سازه‌ها بر اساس وزن، فارسی مانند زبان‌های فعل آغاز عمل می‌کند.

### پی‌نوشت‌ها

- <sup>۱</sup> - از جناب آقای دکتر مصطفی عاصی که امکان استفاده از این پیکره را فراهم کردند سپاس‌گزاریم.
- <sup>۲</sup> - در تحلیل آماری داده‌ها، از همکاری و هم‌فکری استاد ارجمند دکتر نادر فرهپور، استاد دانشگاه بوعلی‌سینا، بهره‌مند شدیم. از ایشان سپاس‌گزاریم.
- <sup>۳</sup> - در نمودارهای این مقاله این اختصارات به کار رفته است: بند موصولی جابجا نشده RCC، بند موصولی جابجا شده RCE، طول بند موصولی RCL، طول گروه فعلی VPL.
- <sup>۴</sup> - غلامعلی‌زاده (۱۳۷۴) به عنوان یکی از دلایل خروج بند موصولی عنوان کرده است که اگر فعل بند موصولی و بند پایه یکی باشند، نمی‌توانند پشت سر هم قرار گیرند و خروج راه حلی برای این مشکل است. برای این که تأثیر وزن دستوری را جدا از تأثیر همسانی فعل اصلی و فعل بند موصولی بررسی کنیم، فقط آن دسته از بندهای موصولی جابجا شده را در نظر گرفتیم که فعل بند اصلی و بند موصولی از یکدیگر متفاوت بود. بر این اساس، از مجموع ۱۶۷ بند موصولی جابجا شده، در ۱۴۹ (۸۹/۳٪) مورد افعال دو بند متفاوت بودند و جابجایی انجام شده بود و تنها در ۱۸ (۱۰/۷٪) مورد افعال بند موصولی و بند اصلی یکسان بودند، و این میزان نشان می‌دهد که وزن دستوری عامل مستقلى است و همسانی افعال عاملی فرعى است.
- <sup>۵</sup> - با تلفیق این دو ویژگی ۱۸ طبقه به دست می‌آید که عبارتند از: لازم غیرکنایی نو A1، لازم غیرکنایی استنباطی A2، لازم غیرکنایی مفروض A3، لازم غیرمفعولی نو B1، لازم غیرمفعولی استنباطی B2، لازم غیرمفعولی مفروض B3، متعدی ایستای نو C1، متعدی ایستای استنباطی C2، متعدی ایستای مفروض C3، متعدی رخدادی نو D1، متعدی رخدادی استنباطی D2، متعدی رخدادی مفروض D3، ربطی نو E1، ربطی استنباطی E2، ربطی مفروض E3، مجهول نو F1، مجهول استنباطی F2، مجهول مفروض F3.

### کتابنامه

شیخ‌الاسلامی، افتخار (۱۳۸۷). نقش ساختار اطلاعاتی در خروج بندهای موصولی در زبان فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه کردستان.



غلامعلی زاده، خسرو (۱۳۷۴). *ساخت زبان فارسی*. تهران: احیاء کتاب.

لازار، ژیلبر (۱۳۸۴). *دستور زبان فارسی معاصر*. ترجمه مهستی بحرینی. تهران: هرمس.

- Andrews, A.D. (2007). "Relative clauses". In T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description: vol 2. Complex Constructions*. Pp.206-236. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, Jennifer E., Thomas Wasow, Anthony Losongco & Ryan Ginstrom. (2000). "Heaviness vs. newness: The effects of structural complexity and discourse status on constituent ordering". *Language* 76 (1), 28-55.
- Baltin, M. (2006). "Extraposition". In Martin Everaert & Henk van Riemsdijk (eds.), *The Blackwell Companion to Syntax*, vol. 2, 237-271. Malden, MA: Blackwell.
- Culicover, Peter W. and Jackendoff, Ray S. (2005). *Simpler Syntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Dabir-Moghaddam, M. (2001). "Word Order Typology of Iranian Languages". *The Journal of Humanities* 2 (8), 17-23.
- Dabir-Moghaddam, M. (2006). "Internal and external forces in typology: evidence from Iranian languages". *Journal of Universal Language* 7, 29-47.
- Darzi, Ali (1996). Word order, NP-movement, and Opacity Conditions in Persian. Unpublished doctoral Dissertation. University of Illinois, Urbana.
- Dryer, M. (1992). "The Greenbergian Word Order Correlations". *Language* 68, 81-138.
- Francis, E. J. (2010). "Grammatical weight and relative clause extraposition in English". *Cognitive Linguistics* 21, 35-7.
- Givón, T. (2001). *Syntax: An Introduction, Vol.2*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hawkins, J. A. (1994). *A Performance Theory of Order and Constituency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, J. A. (2004). *Efficiency and Complexity in Grammars*. Oxford: Oxford University Press.
- Huck, Geoffrey J. and Younghee Na. (1990). "Extraposition and Focus". *Language* 66 (1), 51-77.
- Karimi, Simin (1989). Aspects of Persian syntax, specificity and the theory of grammar. Unpublished doctoral Dissertation. University of Washington.
- Keenan, E. and Comrie, B. (1977). "Noun phrase accessibility and universal grammar". *Linguistic Inquiry*, 8 (1), 63- 89.
- Kroeger, R. P. (2005). *Analyzing Grammar: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuno, S. & K. Takami. (2004). *Functional Constraints in Grammar: On the Unergative-unaccusative Distinction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Marashi, Mehdi (1970). The Persian verb: A partial description for pedagogical purposes. Unpublished doctoral Dissertation. University of Texas, Austin.
- Rochemont, M. S. & P. W. Culicover. (1990). *English Focus Constructions and the Theory of Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, J. R. (1967). Constraints on variables in syntax. MIT dissertation.
- Tabaian, Hessam (1974). Conjunction, relativization, and complementation in Persian. Unpublished doctoral Dissertation. University of Colorado.
- Takami, Ken-ichi. (1999). "A functional constraint on Extraposition from NP". In Akio Kamio & Ken-ichi Takami (eds.), *Function and Structure*, 23-56. Amsterdam: John Benjamins.
- Wasow, T. (1997). "End-weight from the speaker's perspective". *Journal of Psycholinguistic Research* 26(3). 347- 361.
- Wasow, T. (2002). *Postverbal Behavior*. Stanford: CSLI Publications.
- Yamashita, Hiroko & Franklin Chang. (2001). "Long before short preference in the production of a head-final language". *Cognition* 81. B45- B55.



مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی  
سال چهارم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۱  
تاریخ وصول: ۸۹/۱۱/۲۰  
تاریخ اصلاحات: ۹۱/۳/۸  
تاریخ پذیرش: ۹۱/۴/۱۱  
صص ۴۱ - ۵۲

### تعامل نحو و واژگان در دستور وابستگی:

#### مطالعه موردی نقش‌های فعل «شدن» در زبان فارسی

امید طیب‌زاده<sup>۱</sup> \*

لیلا ضیامجیدی<sup>۲</sup>

#### چکیده

در این مقاله کوشیده‌ایم تا در چهارچوب دستور وابستگی ضمن برشمردن نقش‌های گوناگون فعل «شدن» در فارسی، از اهمیت واژگان در توصیف‌های نحوی سخن بگوییم. نگارندگان در این مقاله همچنین کوشیده‌اند تا به دقت از این اصل صورت‌گرایانه پیروی کنند که وجود نقش‌های دستوری هر زبانی را تنها با استناد به معیارهای صوری می‌توان پذیرفت و استعانت از معیارهای صرفاً معنایی برای تفکیک نقش‌های دستوری از هم، قابل قبول نیست. فعل «شدن» دارای یکی از شش نقش زیر در زبان فارسی است: فعل ربطی (در سه نوع جمله اسنادی کامل، اسنادی ناقص، و اسنادی با فاعل‌بندی)، جزء همکرد در برخی فعل‌های مرکب و فعل‌های پی‌بستی، فعل کمکی مجهول‌ساز، فعل وجهی، فعل کمکی در صورت مجهول یا ناگذرای افعال ضد سببی و در آخر فعل بسیط. در این مقاله، موارد فوق را یک به یک بررسی می‌کنیم.

واژه‌های کلیدی: فعل «شدن»، نقش‌های دستوری، واژگان، نحو، دستور وابستگی، صورت‌گرایی

## ۱. مقدمه و چهارچوب نظری<sup>۱</sup>

در این مقاله می‌کوشیم تا ضمن بررسی نقش‌های گوناگون فعل «شدن» در زبان فارسی و در چهارچوب دستور وابستگی، از ضرورت توجه به تعامل دو حوزه واژگان و نحو در توصیف‌های نحوی سخن بگوییم. پیش از پرداختن به بحث اصلی تذکر این نکته ضرورت دارد که به اعتقاد نگارندگان، تنها زمانی می‌توان از وجود نقش‌ها و ویژگی‌های دستوری خاص در زبانی سخن گفت که بتوان وجود آنها را با استناد به معیارهای صوری اثبات کرد، یا به اصطلاح آنها را در صورت زبان نشان داد (مارتینه، ۱۳۸۰: ۴۵).

فعل «شدن» از جمله افعال پرکاربرد زبان فارسی است که شش نقش بسیار متفاوت زیر را به عهده دارد: فعل ربطی (در سه نوع جمله اسنادی کامل، اسنادی ناقص و اسنادی با فاعل بندی)، جزء همکرر در برخی فعل‌های مرکب و افعال پی‌بستی، فعل کمکی مجهول‌ساز، فعل وجهی، فعل کمکی در صورت مجهول یا ناگذرای افعال ضد سببی و در نهایت فعل بسیط.

تعامل میان نحو و واژگان یکی از مهم‌ترین مباحث در تمام نحله‌های دستور وابستگی است زیرا بحث درباره ساخت جمله در این نظریه اساساً از فعل مرکزی جمله و ساخت ظرفیتی آن آغاز می‌شود و ساخت ظرفیتی فعل نیز در واژگان زبان مندرج است (رک. کوبزاک، ۲۰۰۶؛ برای همین موضوع در دستور زایش رک. رامچند، ۲۰۰۸). به عبارت دیگر به محض اینکه گویشوری تصمیم می‌گیرد از فعل خاصی در جمله خود استفاده کند، خود به خود و قبل از شکل گرفتن کامل جمله، ساخت بنیادین آن جمله بر اساس ساخت ظرفیتی فعل در ذهن او مشخص شده است. مثلاً اگر فعل مرکزی جمله‌ای «تحویل دادن» باشد، ساخت بنیادین آن جمله نیز به ناچار عبارت خواهد بود از یک فاعل به علاوه یک متمم مستقیم و یک متمم با حرف اضافه «به»، زیرا انتخاب این فعل به عنوان فعل مرکزی جمله، خود به خود به منزله انتخاب ساخت ظرفیتی زیر نیز هست (طیب‌زاده، ۱۳۸۵):

تحویل دادن: <فاعل، متمم مستقیم، متمم با حرف اضافه «به»>

اما نقش واژگان در تعیین ویژگی‌های ساختاری جمله بسیار بیشتر از مباحث مربوط به ساخت ظرفیتی کلمات است و موارد ریزتر و پیچیده‌تر مهم دیگری را نیز شامل می‌شود (انگل، ۲۰۰۶). هلیگ و سنگل (چاپ اول: ۱۹۶۸)<sup>۲</sup> نخستین فرهنگ ظرفیت را در چهارچوب دستور وابستگی برای حدود ۵۰۰ فعل آلمانی تدوین کردند. پس از این کتاب فرهنگ‌های متعدد دیگری نیز برای ظرفیت افعال آلمانی، فرانسوی، لهستانی، روسی و غیره منتشر شد. اهمیت این گونه فرهنگ‌ها را در دو حوزه گوناگون می‌توان جستجو کرد، یکی حوزه عملی و دیگری حوزه نظری.

در حوزه عملی می‌توان به عنوان مثال به کاربرد این فرهنگ‌ها در مسائل مربوط به آموزش زبان به خارجی‌ها اشاره کرد. زبان‌آموزان با استفاده از این فرهنگ‌ها به سرعت به تفاوت ظرفیت افعال زبان بیگانه و معادل‌های آن افعال در زبان مادری خودشان، واقف می‌شوند. این عمل موجب تسریع امر زبان‌آموزی و تصحیح اشتباهات ناشی از

<sup>۱</sup> نگارندگان بر خود واجب می‌دانند که مراتب قدردانی خود را از داور ناشناسی که مقاله حاضر را با دقت بسیار مطالعه کردند و تصحیحات بسیار ارزشمندی را در آن به عمل آوردند اعلام دارند.

<sup>۲</sup> ما در این مقاله به چاپ هشتم (۱۹۹۱) این کتاب استناد کرده‌ایم. گفتنی است که تاکنون چند ویرایش دیگر نیز از این کتاب منتشر شده است.

تداخل زبان‌ها می‌شود. از سوی دیگر چنین فرهنگ‌هایی برای پردازشگران زبان نیز که در صدد الگوریتمی کردن اطلاعات زبانی هستند، از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است (رک. رسولی و دیگران، ۱۳۹۰). اما فرهنگ‌های ظرفیت از حیث مسائل نظری نیز در مطالعات زبان‌شناسی دارای اهمیت بسیار زیادی هستند. نخستین بار در این فرهنگ‌ها بود که اهمیت واژگان به عنوان حوزه مستقلی در مبحث نحو دستور زبان مطرح شد. براساس این فرهنگ‌ها، واژگان صرفاً دربردارنده اطلاعات مربوط به معنا، تلفظ و یا گونه کاربردی یا سبکی کلمات زبان نیست، بلکه بخش بسیار مهمی از اطلاعات نحوی زبان نیز در واژگان زبان مندرج است. مثلاً چنانکه دیدیم، فعلی چون «تحویل دادن»، از زمانی که در واژگان زبان فارسی قرار دارد و پیش از آنکه عملاً وارد جمله و ساخت‌های نحوی زبان بشود، مشخص است که باید با یک فاعل، یک متمم مستقیم و یک متمم با حرف اضافه «به» به کار رود. میزان و نوع اطلاعات نحوی مندرج در واژگان شامل موارد متعدد دیگری نیز می‌شود که بدون در نظرگرفتن آن‌ها نمی‌توان توصیف اقتصادی و روشنی از نحو زبان عرضه داشت. در این مقاله می‌کوشیم تا ضمن تشریح نقش‌های گوناگون فعل «شدن» در زبان فارسی، اهمیت تعامل حوزه نحو و واژگان را در توصیف این عنصر نشان دهیم.

## ۲. فعل ربطی

پربکاربردترین نقشی که فعل «شدن» در فارسی به عهده دارد، نقش فعل ربطی است. این نقش را در سه دسته از جمله‌های اسنادی فارسی یعنی جمله‌های اسنادی کامل، جمله‌های اسنادی ناقص و جمله‌های اسنادی با فاعل‌بندی بررسی می‌کنیم.

### ۲-۱. فعل ربطی در جمله‌های اسنادی کامل

بیشترین کاربرد فعل‌های ربطی را در زبان فارسی می‌توان در جمله‌های اسنادی کامل مشاهده کرد یعنی در جمله‌های اسنادی که دارای هر سه جزء فاعل، مسند و فعل ربطی هستند:

(۱) الف. [[ علی‌فا ]] [ خوشحال‌مس ] [ شده‌مسته ]]

ب. بچه‌ها آزاد شدند.

ج. ما سرباز شدیم.

فعل «شدن» در مقام فعل ربطی معمولاً دارای دو ویژگی است؛ ویژگی نخست آن، این است که در اکثر موارد می‌توان بجای آن از فعل ربطی «بودن» نیز استفاده کرد. معیار فوق، که آن را به صورت [+ بودن] نمایش می‌دهیم، مهمترین معیار برای شناسایی این نقش از دیگر نقش‌های فعل «شدن» است. در این معنا «شدن» در جمله‌های زیر فعل ربطی است زیرا قابل تبدیل به «بودن» است:

(۲) الف. علی خوش‌حال شد/ علی خوش‌حال است.

ب. بچه‌ها آزاد شدند/ بچه‌ها آزادند.

ج. ما سرباز شدیم/ ما سربازیم.

دومین ویژگی مهم افعال ربطی این است که وقتی مسند صفت باشد، غالباً می‌توان آن را سببی کرد. یعنی چون جمله اسنادی همواره غیرسببی است، می‌توان آن را مبدل به ساختی سببی کرد (رک. طباطبایی ۱۳۸۴؛ طیب‌زاده ۱۳۸۵: ۸۰-۸۱). این ویژگی را بصورت [+ سببی] نمایش می‌دهیم؛ در این معنا شدن در جمله‌های زیر فعل ربطی است چون می‌توان آنها را مبدل به ساخت سببی کرد:

(۳) الف. علی خوشحال است.

ب. علی خوشحال شد.

ج. او علی را خوشحال کرد.

(۴) الف. علی آزاد است.

ب. علی آزاد شد.

ج. او علی را آزاد کرد.

گاهی فقط یکی از دو معیار فوق قابل اعمال است که همان هم برای اینکه نشان دهیم «شدن» فعل ربطی است، کفایت می‌کند. مثلاً «شدن» در مثال زیر [+ بودن]، اما [- سببی] است (رک. (پ)):

(۵) الف. بی گناهی او بارز است.

ب. بی گناهی او بارز شد.

ج. \* من بی گناهی او را بارز کردم.

## ۲-۲. فعل ربطی در جمله‌های اسنادی ناقص

در زبان فارسی جمله‌های اسنادی خاصی وجود دارد که یا فاعل یا مسند آنها حذف شده است. فاعل یا مسند این جمله‌ها، که آنها را جمله‌های اسنادی ناقص نامیدیم، بر اثر کثرت استعمال یا بدیهی بودن وجودشان در بافت، حذف می‌شود و برای تعیین آنها نیز گاهی چاره‌ای جز رجوع به بافت کلام نداریم:

(۶) الف. آفتاب شد (حذف مسند) یعنی مثلاً: آفتاب پیدا شد.

ب. آفتاب شد (حذف فاعل) یعنی مثلاً: آسمان آفتاب شد.

پ. ابر شد (حذف مسند): یعنی مثلاً: ابر ظاهر شد.

ت. ابر شد (حذف فاعل): یعنی مثلاً: آسمان ابر شد.

ث. جنگ شد (حذف مسند): یعنی مثلاً: جنگ برقرار شد.

ج. سرد شد (حذف فاعل): یعنی مثلاً: هوا سرد شد.

چ. گرم شد (حذف فاعل): یعنی مثلاً: هوا گرم شد.

ح. چنین است (حذف فاعل): یعنی مثلاً: وضعیت چنین است.

فعل ربطی «شدن» در این جمله‌ها نیز مانند جمله‌های اسنادی کامل [+بودن] است:

(۸) الف. آفتاب شد.

ب. آفتاب است.

(۹) الف. ابر شد.

ب. ابر است.

(۱۰) الف. جنگ شد.

ب. جنگ است.

(۱۱) الف. دعوا شد.

ب. دعوا است.

(۱۲) الف. سرد شد.

ب. سرد است.

(۱۳) الف. گرم شد.

ب. گرم است.

(۱۴) الف. چنین شد.

ب. چنین است.

«شدن» در این جمله‌ها، مخصوصاً وقتی فاعل آنها محذوف باشد، [+سببی] نیز هست:

(۱۵) الف. [هوا] سرد شد.

ب. باران هوا را سرد کرد.

(۱۶) الف. [هوا] گرم شد.

ب. تابش آفتاب هوا را گرم کرد.

بنابراین فعل «شدن» در اینگونه جمله‌ها فعل ربطی است.

### ۲-۳. فعل ربطی در جمله‌های اسنادی با فاعل بندی

گاه فاعل در برخی از جمله‌های اسنادی به صورت یک بند ظاهر می‌شود. چنین فاعلی را فاعل بندی (فابند) می‌نامیم.

در جمله‌هایی چون «حیف شد رفتیم»، و «لازم شد برویم» این گونه فاعل‌ها با فعل ربطی «شدن» همراه شده‌اند:

(۱۷) الف. [حیف مسند]، [شد]، [رفتیم فابند]

ب. [لازم مسند]، [شد]، [برویم فابند]

فعل ربطی «شدن» در این جمله‌ها نیز مانند جمله‌های اسنادی کامل و ناقص غالباً با تغییری در برخی جنبه‌های

فعل بند، [+بودن] است:

(۱۸) الف. حیف شد رفتیم.

ب. حیف بود می‌رفتیم.

(۱۹) الف. لازم شد بروند.

ب. لازم بود بروند.

دومین ویژگی «شدن» در این گونه جمله‌ها این است که همواره به صیغه سوم شخص مفرد ظاهر می‌شوند:

(۲۰) الف. حیف شد رفتیم.

ب. \*حیف شدیم رفتیم.

(۲۱) الف. لازم شد بروند.

ب. \*لازم شدند بروند.

ویژگی صرف‌پذیری «شدن» را کلاً به صورت [صرف‌پذیر] نمایش می‌دهیم، با این توضیح که ارزش این ویژگی برای «شدن» در چنین جمله‌هایی همواره منفی است، یعنی «شدن» در این افعال هیچگاه صرف نمی‌شود و همواره [صرف‌پذیر] است.

تعداد کلماتی که در ساخت‌های اسنادی با فاعل‌بندی ظاهر می‌شوند، بسیار محدود و اندک است. یعنی مطلقاً نمی‌توان ادعا کرد که همه کلماتی که در ساخت‌های اسنادی ساده در نقش مسند ظاهر می‌شوند، در عین حال در ساخت‌های اسنادی با فاعل‌بندی نیز ظاهر شوند. برای حل این مشکل می‌توان این گونه فرض کرد که آن کلماتی که در نقش مسند در چنین ساخت‌هایی ظاهر می‌شوند، در واژگان ذهنی اهل زبان که لزوماً براساس کاربرد واقعی اهل زبان و از روی پیکره‌های انبوه و واقعی زبانی تهیه شده است، به نحوی مشخص شده‌اند. مثلاً می‌توان فرض کرد که در واژگان در مقابل این کلمات و در کنار دیگر اطلاعات واژگانی مربوط به آنها (مثلاً تلفظ، معنا، گونه گفتاری، ظرفیت و غیره) ممیزه [+فاعل‌بندی] نیز درج شده است. این ممیزه بدین معناست که واژه مزبور در ساخت‌های اسنادی با فاعل‌بندی نیز ظاهر می‌شود (سه نقطه در نمایش‌های زیر مبین دیگر اطلاعات واژگانی است که در مقابل اقلام مزبور در واژگان مندرج است):

(۲۲) الف. امید... [+فاعل‌بندی]

ب. حیف.. [+فاعل‌بندی]

پ. ضروری... [+فاعل‌بندی]

ت. لازم... [+فاعل‌بندی]

ث. یقین.. [+فاعل‌بندی]

### ۳. همکرد در فعل‌های مرکب و افعال پی‌بستی

یکی دیگر از نقش‌هایی که فعل «شدن» در فارسی به عهده دارد، نقش فعل همکرد در افعال مرکب (مثلاً «فوت شدن») و افعال پی‌بستی (مثلاً «پیدایش شدن، حرفش شدن، سردش شدن، گرمش شدن») است. در مورد افعال مرکب پی‌بستی نظرات بسیار متفاوتی ابراز شده است (مثلاً رک. راسخ، ۱۳۸۵)؛ ما از آن دسته نظراتی پیروی می‌کنیم که افعال پی‌بستی را از زمره واحدهای واژگانی قلمداد می‌کنند و در نتیجه آنها را به عنوان اقلامی واژگانی در واژگان زبان ثبت می‌کنند (مثلاً رک. خائلی، ۱۳۶۵؛ طیب‌زاده، ۱۳۸۵). به کاربرد سه فعل پی‌بستی «پیدایش شدن، حرفش شدن و سردش شدن» در مثال‌های زیر توجه شود:



(۲۳) الف. باز او پیدایش شد.

ب. با دوستم حرفم شد.

پ. سردمان شد.

چنان‌که ملاحظه می‌شود فاعل در سه مثال فوق به ترتیب سوم شخص مفرد، اول شخص جمع و اول شخص مفرد است اما فعل «شدن» در هر سه آنها به صیغه سوم شخص مفرد ظاهر شده است. این معیار مهمترین معیار برای تشخیص این نقش از دیگر نقش‌های فعل «شدن» است. به عبارت دیگر وقتی فعل «شدن» در مقام همکرد افعال پی‌بستی به کار می‌رود، همواره به صیغه سوم شخص مفرد ظاهر می‌شود و شناسه فاعلی به عنصر همراه یا همان عنصر غیرفعلی در فعل مرکب می‌پیوندد. این معیار را قبلاً به صورت [- صرف‌پذیر] نشان داده بودیم؛ یعنی ارزش معیار فوق در مورد افعال مرکب پی‌بستی نیز همواره منفی خواهد بود.

«شدن» در افعال مرکب نیز هیچگاه قابل تبدیل به «بودن» نیست، یعنی [- بودن] است (مثال ب در زیر)، و هیچگاه نیز نمی‌توان آن را اسنادی- سببی کرد، یعنی [- اسنادی- سببی] است (مثال پ در زیر):

(۲۴) الف. او فوت شد

ب. \*او فوت است

پ. \*بیماری او را فوت کرد

#### ۴. فعل کمکی مجهول‌ساز

سه معیار برای متمایز ساختن فعل «شدن» به عنوان فعل کمکی مجهول‌ساز از دیگر نقش‌های این فعل می‌توان بدست داد: اول اینکه جمله‌ای که فعل مجهول‌ساز «شدن» در آن آمده است، همواره قابل تبدیل به ساختی معلوم است. این معیار را به صورت [+ معلوم] نشان می‌دهیم، یعنی جمله مجهول همواره دارای صورتی معلوم است. مثلاً «شدن» در جمله «غذا خورده شد»، یک فعل کمکی مجهول‌ساز است، زیرا این جمله دارای صورتی معلوم است:

(۲۵) الف. غذا خورده شد. (مجهول)

ب. او غذا را خورد. (معلوم)

دوم اینکه هیچگاه در ساخت مجهول نمی‌توان بجای فعل «شدن» از فعل «بودن» استفاده کرد؛ این معیار را به صورت [- بودن] نمایش می‌دهیم، یعنی فعل کمکی مجهول‌ساز «شدن» همواره [- بودن] است:

(۲۶) الف. غذا خورده شد.

ب. \*غذا خورده بود.

و بالاخره سوم اینکه جمله مجهول قابل تبدیل به جمله اسنادی- سببی نیست؛ این معیار را نیز به صورت [- سببی- اسنادی] نمایش داده بودیم، و حال می‌گوییم که ارزش آن برای فعل کمکی مجهول‌ساز «شدن» منفی است:

(۲۷) الف. غذا خورده شد.

ب. \*او غذا را خورده کرد.

حال یک بار دیگر به تفاوت میان دو فعل «شدن» در جمله‌های زیر برحسب معیارهایی که تاکنون بحث کردیم توجه شود:

(۲۸) الف. حسین شهید شد.

ب. حسین کشته شد.

«شدن» در جمله (الف) در بالا فعلی ربطی است، زیرا [+بودن] است:

(۲۹) الف. حسین شهید است.

ب. حسین شهید بود.

و دوم آن که «شدن» در این جمله [+اسنادی - سببی] است:

(۳۰) الف. حسین شهید شد.

ب. آنها حسین را شهید کردند.

اما «شدن» در جمله «حسین کشته شد»، فعل مجهول‌ساز است زیرا اولاً [-بودن] است (البته جمله حاصل ممکن است به نوعی معنی دار تعبیر شود، اما در هر حال ربطی به جمله مورد بحث ما ندارد):

(۳۱) الف. حسین کشته شد.

ب. \*حسین کشته است.

دوم آن که این فعل را می‌توان معلوم کرد، یعنی «شدن» در این جمله [+معلوم] است:

(۳۲) الف. حسین کشته شد.

ب. حسین را کشتند.

و سوم آن که اینکه این فعل [-اسنادی - سببی] است، یعنی نمی‌توان آن را تبدیل به جمله‌ای اسنادی - سببی کرد:

(۳۳) الف. حسین کشته شد.

ب. \*آنها حسین را کشته کردند.

چنانکه می‌دانیم افعال متعدی و ارادی را در زبان فارسی می‌توان از جهت معلوم به جهت مجهول تغییر داد، اما در عین حال می‌دانیم که برخی از افعال متعدی و ارادی در این زبان قابل تبدیل شدن به جهت مجهول نیستند، مثلاً «گول زدن، کتک زدن، فریب دادن، عادت داشتن، قبول داشتن و غیره»:

(۳۴) الف. \*من گول زده شدم.

ب. \*او توسط آنها کتک زده شد.

پ. \*ما فریب داده شدیم.

ت. \*من به سختی‌ها عادت داده شده‌ام.

برای حل این مشکل نیز می‌توان این گونه فرض کرد که آن دسته از افعال متعدی و ارادی که فاقد جهت مجهول هستند، در واژگان ذهنی اهل زبان به طریقی مشخص شده‌اند. مثلاً می‌توان فرض کرد که در واژگان در

مقابل این افعال و در کنار دیگر اطلاعات واژگانی مربوط به آنها ممیزه [- مجهول] نیز درج شده است، به این معنا

که فعل مزبور فاقد جهت مجهول است:

(۳۵) الف. عادت دادن.. [- مجهول]

ب. قبول داشتن... [- مجهول]

پ. فریب دادن... [- مجهول]

ت. گول زدن... [- مجهول]

ث. کتک زدن.. [- مجهول]

همچنین می‌دانیم که علاوه بر افعال متعدی و ارادی، معدودی از افعال لازم نیز چون «استفسار کردن، پرهیز کردن

و موافقت کردن» دارای جهت مجهول هستند:

(۳۶) الف. آنها از او استفسار کردند.

ب. از او استفسار شد.

(۳۷) الف. ما با او موافقت کردیم.

ب. با او موافقت شد.

از ویژگی‌های بارز جهت مجهول در این افعال این است که فعل آنها همواره به صورت غیر شخصی، یعنی سوم شخص مفرد است و جمله آنها نیز همواره فاقد فاعل است. در هر حال تعداد این افعال در فارسی بسیار اندک است و برای توجیه این که اهل زبان چگونه پی به کاربرد آنها می‌برند، می‌توان این گونه فرض کرد که در مقابل این افعال نیز در واژگان زبان، ممیزه [+ مجهول] درج شده است، به این معنا که این افعال به‌رغم لازم بودن، دارای جهت مجهول هستند:

(۳۸) الف. استفسار کردن... [+ مجهول]

ب. موافقت کردن.. [+ مجهول]

## ۵. فعل وجهی

افعال وجهی افعال بسیطی هستند که قبل از افعال دیگر به کار می‌روند و نظر گوینده را نسبت به فعلی که بعد از آنها می‌آید، نشان می‌دهند. افعال وجهی در زبان فارسی عبارتند از «بایستن، توانستن و شدن». در قدیم فعل «شایستن» نیز از زمره افعال وجهی محسوب می‌شد اما امروزه این افعال تغییر مقوله داده و از مقوله فعل به مقوله قید رفته است و دیگر نمی‌توان آن را فعل محسوب داشت. فعل وجهی «شدن» ویژگی‌های خاصی دارد که آن را از بقیه افعال فارسی متمایز می‌کند: اول این که شکل غیر شخصی آن یک بند متممی می‌گیرد که با هیچ متمم دیگری جابجا نمی‌شود:

(۳۹) الف. می‌شود از اینجا رفت.

ب. \* از اینجا رفتن (را) می‌شود.

(۴۰) الف. می‌شود در را ببندید.

ب. \* در بستن را می‌شود.

این ویژگی را با معیار [+متم‌بندی] نمایش می‌دهیم، یعنی فعل وجهی «شدن» الزاماً با یک متمم‌بندی که با هیچ متمم دیگری جایگزین‌پذیر نیست، بکار می‌رود. به علاوه فعل وجهی «شدن» همواره به صیغه سوم شخص مفرد بکار می‌رود:

(۴۱) الف. می‌شود از اینجا رفت.

ب. \* می‌شویم از اینجا برویم.

پ. \* می‌شویم از اینجا رفت.

فعل وجهی «شدن» الزاماً [- صرف‌پذیر] هم هست.

### ۶. فعل کمکی در صورت مجهول یا ناگذرای افعال دو وجهی

افعال دو وجهی به افعالی همچون «بستن، پختن، ریختن، و شکستن» اطلاق می‌شود که هم لازم هستند و هم متعدی؛ به عبارت دقیق‌تر هریک از این افعال هم به صورت سببی به کار می‌رود و هم به صورت ضد سببی:

(۴۲) الف. شیشه شکست. (لازم / ضد سببی)

ب. بچه شیشه را شکست. (متعدی / سببی)

(۴۳) الف. غذا پخت. (لازم / ضد سببی)

ب. مادر غذا را پخت. (متعدی / سببی)

صفت مفعولی افعال دو وجهی به صورت صفت بیانی نیز در زبان کاربرد دارد، به همین دلیل ساخت‌هایی که از صفت مفعولی افعال دو وجهی به علاوه فعل کمکی «شدن» ساخته شده‌اند، بین ساخت اسنادی و ساخت مجهول مبهم هستند (دبیرمقدم، ۱۳۷۴؛ طیب‌زاده ۱۳۸۵: ۱۱۲-۱۱۱):

شیشه شکسته شد.

غذا پخته شد.

با تکیه به معیارهایی که تاکنون عرضه داشتیم، می‌توان علت ابهام این ساخت‌ها را از حیث صوری چنین بیان کرد: ساخت‌های دو وجهی مانند ساخت‌های اسنادی و برخلاف ساخت‌های مجهول [+بودن] هستند:

شیشه شکسته بود.

غذا پخته بود.

اما ساخت‌های دو وجهی برخلاف ساخت‌های اسنادی و مانند ساخت‌های مجهول [- سببی - اسنادی] هستند:

الف. شیشه شکسته شد. ← \* اوشیشه را شکسته کرد.

ب. غذا پخته شد. ← \* او غذا را پخته کرد.

پس «شدن» در مقام فعل کمکی در ساخت مجهول یا ناگذرای افعال دو وجهی، از یک سو [+بودن] است، و از سوی دیگر [- سببی - اسنادی].

### ۷. فعل بسیط

می‌توان گفت که فعل «شدن» در فارسی امروز دیگر در نقش فعل بسیط تام به کار نمی‌رود، اما چون هنوز فارسی‌زبانان این نقش را در نثر و نظم کلاسیک خود می‌خوانند و می‌شناسند، می‌توان آن را به‌عنوان

بخشی از دانش زبانی متفعل بسیاری از فارسی‌زبانان در نظر گرفت. در حال «شدن» در این نقش در معنای «رفتن» و «سپری شدن» و مانند آن به کار می‌رود:

- الف. دل بیمار، شد از دست، رفیقان مددی تا طبیبش به سرآریم و دوایی بکنیم (حافظ)  
 ب. شد آنکه اهل نظر برکناره می‌رفتند هزار نکته بر زبان و لب خاموش (حافظ)
- مهم‌ترین ویژگی‌های فعل بسیط «شدن» عبارت است از: [- بودن]:
- الف. او به خراسان شد.  
 ب. \*او به خراسان است.  
 [- سببی - اسنادی]:
- الف. دل بیمار از دست شد.  
 ب. \* او دل بیمار را از دست کرد.  
 و [+ صرف پذیر]:
- الف. او به خراسان شد.  
 ب. ما هم به خراسان شدیم.

#### ۸. جمع‌بندی

حال یک‌بار دیگر تمام معیارهایی را که بررسی کردیم فهرست‌وار ذکر می‌کنیم و سپس همه آنها را یک جا در درون جدول واحدی نمایش می‌دهیم تا ارتباط همه موارد با هم روشن شود. معیارهای ما عبارتند از:

یک) آیا می‌توان به جای فعل «شدن» از فعل «بودن» هم استفاده کرد ([+/ - بودن])؟

دو) آیا می‌توان جمله‌ای را که فعل «شدن» در آن آمده است اسنادی - سببی کرد ([+/ - اسنادی - سببی])؟

سه) آیا جمله‌ای که فعل «شدن» در آن آمده است دارای صورت معلوم است ([+/ - معلوم])؟

چهار) آیا فعل «شدن» به همه صیغه‌ها صرف می‌شود ([+/ - صرف پذیر])؟

پنج) آیا «شدن» متممی بندی می‌گیرد ([+/ - متمم بندی])؟

در بعضی از خانه‌های جدول زیر از علامت +/ - استفاده شده است، این بدان معناست که ویژگی مربوط به آن علائم باید در واژگان زبان تعیین شود و تعیین آن صرفاً در حوزه نحو میسر نیست. در بعضی خانه‌ها نیز هیچ علامتی وجود ندارد، و این بدان معناست که آن ویژگی ربطی به نقش مورد نظر ما ندارد. علامت سؤال نیز در این جدول به این معناست که آن ویژگی در مورد نقش مورد بحث، دارای ابهام است:

معیار	[+/ - بودن]	[+/ - سببی - اسنادی]	[+/ - صرف پذیر]	[+/ - متمم بندی]	[+/ - معلوم]
فعل ربطی (کامل)	-/+	-/+	+	-	
فعل ربطی (ناقص)	-/+	-/+	+	-	
فعل ربطی (با)	-/+	-	-	+	
مسکود پی‌بستی	-/+	-	-	-	
همکرد	-	-	+	-	-
کمکی مجهول‌ساز	-	-	+	-	+
وجهی	-	-	-/+	+	
کمکی دو وجهی	+	-	+	-	؟
فعل بسیط (مهجور)	-	-	+	-	

جدول (۱)

## کتابنامه

- دبیرمقدم، محمد. (۱۳۷۴). «فعل مرکب در زبان فارسی». *مجله زبان‌شناسی*. ش ۳ و ۴، ۲-۴۷.
- راسخ‌مهند، محمد. (۱۳۸۶). «توصیف افعال مرکب پی‌بستی فارسی». *مجله فرهنگ نویسی (ضمیمه نامه فرهنگستان)*. ۱، ۲۳۶-۲۵۳.
- رسولی، محمدصادق و همکاران. (۱۳۹۰). <http://hnk.ffzg.hr/bibl/ltc2011/book/papers/VAL-1.pdf>.
- سعادت، اسماعیل. (۱۳۷۵). زبان فارسی، ممیز ذیروح از غیر ذیروح. درباره زبان فارسی، برگزیده مقاله‌های نشر دانش (۷). به کوشش نصرالله پورجوادی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی. ۷۴-۱۰۱.
- صادقی، علی اشرف، و ارژنگ، غلام‌رضا. (۱۳۵۹). *دستور سال دوم آموزش متوسط عمومی*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- طباطبایی، علاءالدین. (۱۳۸۴). «فعل مرکب در زبان فارسی». *مجله نامه فرهنگستان* ۲. ۲۶-۳۴.
- طباطبایی، علاءالدین. (۱۳۸۸). *ساختمان واژه و مقوله دستوری: تشخیص مقوله دستوری واژه‌ها بر اساس ملاک‌های صرفی (گزارش پژوهش)*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و هنر و ارتباطات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- طیب‌زاده، امید. (۱۳۸۵). *ظرفیت فعل و ساختهای بنیادین جمله در فارسی امروز: پژوهشی براساس نظریه دستور وابستگی*. تهران: نشر مرکز.
- مارتینه، آندره. (۱۳۸۰). *مبانی زبان‌شناسی عمومی؛ اصول و روش‌های زبان‌شناسی نقش‌گرا*. ترجمه هرمز میلانیا. تهران: هرمس.
- ناتل خانلری، پرویز. (۱۳۶۵). *دستور زبان فارسی*. تهران: توس.
- Engel, U. (2006). Das Valenzkonzept in der Grammatikographie: ein Überblick, *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Herausgegeben von Herbert Ernst Wiegand, Band 25.1. 1309-1328, Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Engel, U. (2002). *Kurze Grammatik der deutschen Sprache*, Ludicium. Verlag, München.
- Gross, T. M. (2003). The Valency of Non-Verbal Word Classes: the adjective, In Agel, L.et.al (eds), *Dependenz und Valenz (Dependency and Valency): Ein internationales Handbuch der zeitgenoessischen Forschung (An International Handbook of contemporary Research)*, Hanlbband / Volume 1, 835- 842, Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Helbig, G., & Schenkel, W. (1991). *Woerterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, Tuebingen: Max Niemeyer Verlag.
- Kubczak, Jaquelin.(2006). Valenzinformationen in allgemeinen einsprachigen Wörterbüchern,, *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Herausgegeben von ,Herbert Ernst Wiegand, Band 25,11379- 1447, Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Ramchand, G. C. (2008). *Verb Meaning and the Lexicon; A First Phase Syntax*, Press University Cambridge: Cambridge.
- Matthews, P. H. (1981). *Syntax*, Cambridge: Cambridge University Press.

مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی  
سال چهارم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۱  
تاریخ وصول: ۸۹/۸/۱۸  
تاریخ اصلاحات: ۹۱/۵/۲۸  
تاریخ پذیرش: ۹۱/۶/۱۱  
صص ۶۶ - ۵۳

## معرفی الگویی جهت ارزیابی کیفیت ترجمه و توصیف دو شیوه اظهار نظر در کلاس‌های آموزش ترجمه

علی خزاعی فرید<sup>۱</sup>\*

الناز پاکار<sup>۲</sup>

### چکیده

یکی از نکاتی که در آموزش ترجمه اهمیت بسزایی دارد کیفیت اظهار نظر یا واکنش استاد نسبت به ترجمه دانشجویان است. در این مقاله برآنیم که دو شیوه عمده اظهار نظر در کلاس‌های آموزش ترجمه یعنی اظهار نظر ساده و اظهار نظر تفصیلی را توضیح دهیم و سپس بر اساس خطاهای عمده‌ای که در ترجمه دانشجویان در کلاس‌های ترجمه مشاهده کرده‌ایم، الگویی برای ارزیابی کیفیت ترجمه ارائه کنیم. به اعتقاد ما اگر استاد ترجمه با این خطاها آشنا باشد، می‌تواند با اظهار نظرهای تفصیلی، ترجمه را بهتر به دانشجویان آموزش دهد. به منظور آشنایی کمی و کیفی با اظهار نظرهای ارائه شده از سوی استادان ترجمه و نوع خطاهایی که در کلاس‌های ترجمه اتفاق می‌افتد، تحقیق میدانی انجام دادیم. داده‌ها از ۳۰۰ دانشجوی مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی (گرایش‌های مترجمی و ادبیات) از ۱۰ کلاس ترجمه در دانشگاه‌های فردوسی، امام رضا (ع) و خیام جمع‌آوری شده‌اند. همچنین اظهار نظر استادان ترجمه (۷ استاد) نیز جمع‌آوری و ثبت شده است. نتایج حاصل به صورت جدولی ارائه و تحلیل شده‌اند. علاوه بر این، نمونه‌هایی از اظهار نظرهای ارائه شده در کلاس ترجمه نیز ذکر شده و مورد تحلیل قرار گرفته‌اند.

**واژه‌های کلیدی:** اظهار نظر ساده، اظهار نظر تفصیلی، ارزیابی کیفیت ترجمه، آموزش ترجمه

## ۱. مقدمه

آموزش ترجمه هرچند امر نوظهوری نیست اما به تازگی در مباحث مربوط به مطالعات ترجمه بسیار مورد توجه محققان این رشته واقع شده است. یکی از نکاتی که در آموزش ترجمه اهمیت بسزایی دارد اظهار نظر یا واکنش (feedback) استاد نسبت به ترجمه دانشجویان است. در این مقاله فرض بر این است که استاد ترجمه می‌تواند با آگاهی از نوع خطاهای دانشجویان ترجمه و ارائه اظهار نظر تفصیلی راجع به ترجمه نادرست دانشجویان ترجمه را به شیوه‌ای درست به آن‌ها آموزش دهد. لازمه این امر آن است که استاد ترجمه با مسایل مرتبط با ارزیابی کیفیت ترجمه و نوع خطاهای ترجمه آشنا باشد. موضوع انواع اظهار نظرها و تأثیر آن‌ها در آموزش زبان دوم از سوی محققان بارها مورد تحقیق قرار گرفته است ولی به نظر می‌رسد که در حوزه مطالعات ترجمه به این موضوع توجه لازم مبذول نشده است. لذا انجام تحقیقی در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد.

در این مقاله دو نوع از مهم‌ترین اظهار نظرهای معلمان ترجمه را که عبارت است از اظهار نظر ساده و اظهار نظر تفصیلی مورد بحث قرار داده و سپس بر اساس خطاهای عمده‌ای که در ترجمه دانشجویان شرکت‌کننده در ده کلاس ترجمه مشاهده نموده‌ایم روشی برای ارزیابی کیفیت ترجمه پیشنهاد کرده‌ایم. در پایان چند نمونه از اظهار نظرهای تفصیلی برخی از استادان ترجمه در مورد ترجمه دانشجویان را آورده‌ایم. از تحقیق حاضر چنین برمی‌آید که آشنایی استادان ترجمه با نوع خطاهای دانشجویان و اظهار نظرهای تفصیلی آن‌ها کمک مؤثری به روند ترجمه خواهد کرد.

## ۲. پیشینه بحث

### ۲-۱. انواع اظهار نظرها در آموزش

در امر آموزش زبان اظهار نظر به پاسخ کلامی و یا غیرکلامی استاد به دانشجو اطلاق می‌شود: این اظهار نظر بر درک دانشجو از موضوع مورد بحث تأثیر می‌گذارد (سلینگر، ۱۳۸۳: ۲۵۸). درباره مفهوم اظهار نظر، نظریه‌های متعددی ارائه شده که آن‌ها را می‌توان به چند دسته کلی تقسیم کرد: لیستر و رانتا (۱۹۹۷)؛ باتلر و واین (۱۹۹۹)؛ توماس (۱۹۹۱) و سلینگر (۱۹۸۳).

بر اساس مطالعات انجام شده توسط لیستر و رانتا (۱۹۹۷) انواع اظهار نظر عبارتند از: تصحیح صریح (explicit correction)؛ بازگویی (recast)؛ درخواست توضیح (clarification request)؛ اظهار نظر فرا زبانی (metalinguistic feedback)؛ پرسش و پاسخ (elicitation)؛ تکرار (repetition).

باتلر و واین (۱۹۹۹) انواع اظهار نظر را به دو نوع کلی اظهار نظر ساده (simple feedback) و اظهار نظر تفصیلی (elaborative feedback) خلاصه کرده‌اند.

تحقیق توماس (۱۹۹۱) نیز منجر به شناخت نوعی اظهار نظر تحت عنوان اظهار نظر اسنادی (attributional feedback) گردیده است، اظهار نظری که در آن به دو چیز استناد می‌شود: «تلاش» یا «توانایی». سلینگر (۱۹۸۳) اظهار نظر مثبت (positive feedback) را معرفی کرده است که از دو مؤلفه فرازبانی (paralinguistic) و زبانی (linguistic) تشکیل



می‌شود. همان گونه که مشاهده می‌گردد دسته‌بندی‌های انجام گرفته، هر یک از زاویه خاصی به پدیده اظهار نظر توجه کرده است که در نوع خود می‌تواند راهگشا باشد.

باید اذعان کرد که متأسفانه در حوزه مطالعات ترجمه در مورد نوع اظهار نظرهایی که استادان در کلاس‌های ترجمه به فراگیران عرضه می‌کنند تا به حال پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است. هاشمی و پاکار (۱۳۸۹) در مقاله‌ای تحت عنوان واکاوی اظهار نظرها و اظهار نظرهای اساتید ترجمه بر ترجمه دانشجویان در چارچوب سه نظریه آشوب، سایبرنتیک و اسناد، چهار نوع از مهمترین اظهار نظرهایی را که در ده کلاس ترجمه مشاهده کرده بودند، معرفی کرده‌اند. این چهار نوع عبارتند از: اظهار نظر ساده، اظهار نظر تفصیلی، اظهار نظر اسنادی و اظهار نظر مثبت. در اظهار نظر ساده استاد فقط درباره درستی یا نادرستی پاسخ فراگیران اظهار نظر می‌کند و عموماً پاسخ صحیح را ارائه می‌دهد به امید این که فراگیر آن را به ذهن بسپارد (به آن اظهار نظر «تصحیح‌کننده» نیز می‌گویند)؛ اظهار نظر تفصیلی به صورت راهنمایی از سوی استاد به فراگیران ارائه می‌شود تا آنان خود به پاسخ صحیح دست یابند و ممکن است سرانجام خود استاد نیز پاسخ صحیح پیشنهادی خود را ارائه دهد (به آن اظهار نظر تفسیری نیز می‌گویند) (باتلر و واین، ۱۹۹۹)؛ اظهار نظر اسنادی، اظهار نظری است که به یکی از دو مؤلفه «تلاش» یا «توانایی» استناد می‌کند. مورد اول به میزان تلاش و پشتکار فراگیر اشاره می‌کند و مورد دوم به میزان توانایی فرد در انجام کاری.

## ۲-۲. الگوهای ارزیابی کیفیت ترجمه

کیفیت ترجمه چه در گذشته چه امروز همواره مورد ارزیابی قرار گرفته است و برای این منظور الگوهای مختلفی نیز پیشنهاد شده است. به طور کلی الگوهای ارائه شده در مورد سنجش کیفیت ترجمه را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: الف) الگوهای کمی (quantitative models) ب) الگوهای کیفی (qualitative models) (قنسولی، ۲۰۱۰). در این بخش به اختصار به این الگوها خواهیم پرداخت.

**الف. الگوهای کمی:** کیفیت ترجمه در این الگوها با روش‌های کمی سنجیده می‌شود. این الگوها را که بیشتر در محیط‌های آموزشی کاربرد دارند می‌توان به دو دسته کلی تقسیم کرد: الگوهای مبتنی بر تفسیر خطا (error annotation models)؛ الگوهای سنجش مثبت (positive evaluation models):

۱. الگوهای مبتنی بر تفسیر خطا: این الگو متداول‌ترین الگویی است که در کلاس‌های آموزش ترجمه استفاده می‌شود. در این الگو بر اساس تعداد خطاهای دانشجوی، کیفیت ترجمه او سنجیده شده و به او نمره می‌دهند. به گفته دارویش (۱۹۹۵) در این الگوها نمره‌دادن بر اساس مطابقت متن ترجمه با متن مبدأ است که بیشتر به ساختارهای خرد متن؛ مثلاً به سطح کلمه و جمله توجه دارد. طرفداران این الگوها معتقدند که سنجش دقیق خطاها موجب می‌شود که ترجمه خوب و بد از هم تفکیک داده شود. به نظر این گروه ترجمه خوب ترجمه‌ای است که خطاهای کمتری داشته باشد (شیافینو و زیرو، ۲۰۰۵). نکته قابل ذکر این است که تاکنون تلاش‌های تحقیقاتی بسیاری برای تقسیم‌بندی خطاهای ترجمه و تعیین عوامل درگیر در آن‌ها صورت گرفته است. به عنوان مثال، می‌توان از گواداک (۱۹۸۱) که براساس معیارهای نسبتاً کاملی، خطاهای ترجمه را به ۶۷۵ مورد تقسیم نموده و از پیم (۱۹۹۲) که

خطاهای ترجمه را به ۲ گروه تقسیم کرده است نام برد. براساس تقسیم‌بندی پیم دو نوع خطا قابل شناسایی است: خطاهای آشکار (دوگانه) (binary errors) و خطاهای غیر دوگانه (تفسیر پذیر) (non-binary error). در خطاهای نوع اول ما فقط با دوگونه پاسخ مواجه هستیم: پاسخ درست و پاسخ نادرست و دانشجو پاسخ نادرست را انتخاب می‌کند. این خطاها که ممکن است در سطح واژه و یا دستور اتفاق بیافتند، آنقدر آشکار است که نیاز به تفسیر ندارد و استاد فقط می‌تواند غلط بودن آن‌ها را متذکر شود. برعکس خطاهای نوع اول، خطاهای تفسیر پذیر به دو صورت نمود می‌یابد: گاه ترجمه نادرست است و استاد این نادرستی را توضیح می‌دهد و گاه ترجمه درست است اما ترجمه یا ترجمه‌های درست‌تر و بهتری هم وجود دارد.

۲. الگوهای سنجش مثبت: این الگوها به دنبال یافتن خطاهای ترجمه نیست، بلکه سنجش کیفیت و نمره‌دهی ترجمه بر اساس راه‌کارهای مثبتی است که در ترجمه به کار برده شده‌اند (بستین، ۲۰۰۰). بستین تأکید دارد که «باید به دانشجویان آموخت که چگونه کاری را درست انجام دهند، نه این که به خاطر خطاهایشان آن‌ها را تنبیه کرد» (۲۰۰۰: ۲۳۶).

ب. الگوهای کیفی: جولیان هاوس در مقاله معروف خود با عنوان «ارزیابی کیفیت ترجمه» (۲۰۰۱)، الگوهای کیفی را بر اساس سه تعریف متفاوت از معنی به سه دسته: ذهن گرایانه (mentalistic approaches)، پاسخ محور (response-based approaches) و الگوهای متن / گفتمان مبنا (text/discourse-based approaches) تقسیم می‌کند و سپس الگوی نقش‌گرا- کاربرد شناختی (Housian functional-pragmatic model) خود را ارائه می‌دهد که خلاصه آن چنین است:

۱. رویکردهای ذهن‌گرایانه: در این رویکردها که مبتنی بر درک و تفسیر است، اعتقاد بر این است که معنا در ذهن کاربران زبان وجود دارد و از فردی به فرد دیگر متفاوت است. طرفداران این الگو اعتقاد دارند که کیفیت ترجمه به مترجم و دانش و توانش هنری او بستگی دارد و معمولاً کیفیت ترجمه را به صورتی استحسانی می‌سنجند و آن را با کلمات مبهمی چون خوب و بد توصیف می‌کنند و به طور کلی اعتقاد دارند که هیچ‌گاه ترجمه به زیبایی متن اصلی نیست و زیبایی متن اصلی در ترجمه از بین می‌رود (هاوس، ۲۰۰۱).

۲. رویکردهای پاسخ محور: در این الگوها کیفیت ترجمه بر اساس ارتباطی که با خواننده ایجاد می‌کند و تأثیری که بر روی او می‌گذارد ارزیابی می‌شود و هدف اصلی، انتخاب معادل پویا برای کلمات متن مبدأ است (رودریگز، ۱۹۹۶). به اعتقاد نایدا (۱۹۶۴) که این الگو را پیشنهاد کرده است، واکنش خواننده نسبت به متن ترجمه شده معیاری برای ارزیابی کیفیت ترجمه به دست می‌دهد و ترجمه‌ای خوب است که واکنش‌های مشابه در خواننده متن مبدأ و مقصد ایجاد کند. پیروان الگوی هدف مدار (اسکوپوس) نیز معتقدند که آن چه اهمیت دارد منظور ترجمه است. در این الگو که ورمیر در سال ۱۹۷۸ مطرح کرد کیفیت ترجمه بر اساس کارکردی که قرار است متن ترجمه شده در فرهنگ مقصد داشته باشد سنجیده می‌شود. این کارکرد را مترجم یا کسی که ترجمه را سفارش داده تعیین می‌کند.

۳. الگوهای متن / گفتمان مبنا: این الگوها در بردارنده رویکردهای مختلف از جمله رویکرد مبتنی بر ادبیات (یعنی سنجش ترجمه براساس شکل و کارکرد آن در نظام فرهنگ و ادبیات مقصد) و رویکرد پسامدرن و

ساختار شکنانه (یعنی سنجش ترجمه با هدف یافتن عناصر اجتماعی-سیاسی که در متن ترجمه نمود یافته‌اند) و رویکردهای زبان‌شناختی است. در رویکرد زبان‌شناختی، میزان انتقال عناصر زبانی از متن مبدأ به متن مقصد در سطح واژگانی، نحوی، معنایی، زیباشناختی و کاربردشناختی مقایسه می‌شوند. الگوهای پیشنهادی کتفورد (۱۹۶۵)، رایس (۱۹۷۱؛ ۱۹۷۸)، ویلس (۱۹۷۴) و کولر (۱۹۷۹) در این دسته قرار می‌گیرند. این نظریه پردازان اعتقاد دارند ارزیابی ترجمه باید در سطوح مختلف زبانی انجام شود.

۴. الگوی نقش‌گرا- کاربرد شناختی جولیان هاوس: هاوس خود الگویی نقش‌گرا-کاربرد شناختی برای ارزیابی کیفیت ترجمه پیشنهاد می‌کند (۱۹۹۷). در این الگو که بر اساس نظریه نقش‌گرای هالیدی و نظریات مکتب پراگ و مفاهیمی همچون کنش گفتاری (speech act)، کاربرد شناسی و تحلیل کلام بنا شده است، متن ترجمه با متن اصلی در سه سطح زبان/متن، سیاق سخن (register) و گونه سنجیده می‌شود. سیاق سخن خود شامل عناصر سه گانه موضوع سخن (field)، نوع زبان (mode)، و رابطه اجتماعی میان گوینده و شنونده (tenor) است. اساس این نظریه را مفهوم معادل (equivalence) تشکیل می‌دهد که در آن معادل فقط در سطح واژگان و نحو یا در سطح عناصر صوری مطرح نمی‌شود بلکه مبتنی بر مفهوم معنی نیز هست.

جمال الکنایی (۲۰۰۰) نیز در مقاله‌ای تحت عنوان «ارزیابی کیفیت ترجمه: راهکارها، پارامترها و روندها» الگویی برای ارزیابی ترجمه معرفی کرده است. وی اعتقاد دارد که ترجمه را باید در هفت سطح ارزیابی کرد که عبارتند از: ۱. نوع متن ۲. همخوانی صوری ۳. انسجام کلامی ۴. انسجام زبانی ۵. تعادل پویا ۶. ویژگی‌های واژگانی ۷. مطابقت دستوری/نحوی.

### ۳. روش گردآوری داده‌ها

برای بررسی کم و کیف اظهار نظر ارائه شده از سوی استادان و مطالعه انواع خطاهای دانشجویان در کلاس‌های ترجمه، تحقیق میدانی انجام دادیم. افرادی که در این تحقیق شرکت کردند عبارتند از هفت استاد ترجمه، سیصد دانشجوی مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی (گرایش‌های مترجمی و ادبیات) از دانشگاه‌های فردوسی، امام رضا (ع) و خیام. داده‌ها از ده کلاس آموزش ترجمه جمع‌آوری گردید و اظهار نظرهای استادان و خطاهای ترجمه دانشجویان مشاهده و ثبت گردید. به این خاطر که استادان در شیوه آموزش خود تغییری ندهند و داده‌های پژوهش اعتبار داشته باشد، موضوع پژوهش برای هیچ یک از آنها توضیح داده نشد. از هفت استادی که کلاس‌های آنها مورد بازدید قرار گرفت، سه تن سابقه کاری بیش از بیست سال، و چهار تن سابقه کاری بین دو تا هفت سال داشتند. از این اساتید فقط ۲ تن دارای مدرک کارشناسی ارشد مترجمی بودند.

## ۴- بحث

## ۴-۱. معرفی الگویی جهت ارزیابی کیفیت ترجمه در کلاس‌های ترجمه

استادان ترجمه برای این که بتوانند اظهار نظر صحیحی نسبت به ترجمه دانشجویان ارائه بدهند، باید در وهله اول با مسایل مرتبط با ارزیابی کیفیت ترجمه آشنا شوند و بدانند که خطاهای ترجمه از چه سنجی هستند و در چه سطوح زبانی رخ می‌دهند. نکته شایان توجه در این رابطه این است که محققان آموزش زبان بین «خطا» و «اشتباه» تمایز قایل شده‌اند. اشتباه ناشی از عوامل مختلفی چون بی‌توجهی، بی‌احتیاطی و یا اشتباهات تلفظی چون لکنت زبان است که خود فرد قادر است آن را تصحیح کند، اما خطا روشمند است. بدین معنا که چندین بار اتفاق می‌افتد زیرا دانشجو به آن واقف نیست و لذا قادر نخواهد بود که آن را تشخیص دهد و تصحیح کند (بران، ۱۹۹۴). پیم (۱۹۹۲) معتقد است که در ترجمه، تقسیم‌بندی خطاها کار دشواری است زیرا خطاها از عوامل مختلف ناشی می‌شود. از جمله این عوامل درک نادرست متن، خوانش نادرست یا متفاوت آن و یا حتی کمبود وقت است. همچنین ممکن است خطاها در سه سطح مختلف زبانی، کاربرد شناختی و فرهنگی رخ دهد.

در این جا قصد داریم الگویی برای ارزیابی کیفیت ترجمه ارائه دهیم که مناسب کلاس‌های ترجمه باشد. هدف ما این است که این الگو بتواند خطاهای عمده دانشجویان ترجمه را توصیف کند. به اعتقاد ما استادان ترجمه می‌توانند از این الگو استفاده کرده انواع خطاها را بشناسند و در اظهار نظرهای تفصیلی که در تصحیح خطاهای ترجمه به دانشجویان خود ارائه می‌کنند، ترجمه را بهتر و علمی‌تر به آن‌ها آموزش دهند. این الگوی توصیفی براساس خطاهای عمده‌ای که دانشجویان این ۱۰ کلاس در ترجمه مرتکب شده‌اند پایه‌ریزی شده است. از نظر ما، وجه تمایز این الگو با الگوهای دیگر در این است که این الگو علاوه بر خطاهای خرد، به سطح کلان نیز توجه دارد و با در نظر گرفتن خطاهای عمده، معیار عینی‌تر و قابل قبولی را برای ارزیابی کیفیت ترجمه به دست می‌دهد.

در این الگو خطاهای ترجمه به دو سطح خرد و کلان تقسیم می‌شود: سطح خرد ناظر بر بُعد زبان‌شناختی متن است که در آن خطاها را می‌توان به ۴ دسته تقسیم کرد: خطاهای واژگانی، خطاهای نحوی، خطاهای معنایی و خطاهای کاربرد شناختی. در ذیل هر یک را به طور اجمال بررسی خواهیم کرد:

## ۴-۱-۱. خطاهای واژگانی

در این نوع خطا معادل انتخاب شده از حیث معنی نادرست است؛ یا معادل انتخاب شده از حیث معنایی درست اما از حیث کاربردی نامناسب است؛ یا معادل انتخاب شده معنی اولیه کلمه متن مبدأ است نه یکی از معانی ثانویه کلمه؛ یا کلمه انتخاب شده با کلمه دیگری که با آن به کار رفته در زبان فارسی همایی ندارد؛ یا کلمه انتخاب شده مطابق قواعد واژگانی زبان فارسی به کار نرفته است؛ یا کلمه انتخاب شده نسبت به اصل کلمه در متن مبدأ از شمول خاص یا عام برخوردار است؛ یا کلمه انتخاب شده نسبت به اصل کلمه در متن مبدأ تأثیر احساسی متفاوتی به خواننده منتقل می‌کند.

**۴-۱-۲. خطاهای نحوی**

در این نوع خطا ساختار جمله اصلی بی‌دلیل عیناً به ترجمه منتقل شده است؛ ساختار جمله اصلی بی‌دلیل به ترجمه منتقل نشده است؛ ترتیب کلمات در ترجمه شبیه ترتیب کلمات در متن اصلی و مغایر با شیوه مأنوس فارسی است؛ ساختار زمانی جمله رعایت نشده است؛ نقش کلمه اشتباه ترجمه شده است.

**۴-۱-۳. خطاهای معنایی**

در این نوع خطا مترجم کلمه زبان مادری خود را با ویژگی‌های معنایی کلمه نظیر یا معادل آن در زبان اصلی به کار می‌برد، غافل از اینکه دو کلمه در دو زبان مبدأ و مقصد اگر چه نظیر یکدیگرند و در فرهنگ لغت دو زبانه هم به عنوان معادل یکدیگر آمده‌اند اما از حیث ویژگی‌های معنایی کاملاً شبیه به هم نیستند. برای مثال دو فعل توقع داشتن و expect اگر چه ویژگی‌های معنایی مشترکی دارند اما نمی‌توان همه جا آن دو را معادل هم به کار برد.

**۴-۱-۴. خطاهای کاربردشناختی**

کاربردشناختی شاخه‌ای از زبان‌شناسی و به تعبیری دیگر شاخه‌ای از معنی‌شناسی است که با مواردی خاص از معنی -آن جا که مقصود گوینده به طور مستقیم بیان نشده است- سر و کار دارد. خطای کاربردشناختی وقتی اتفاق می‌افتد که مترجم متوجه غیرمستقیم بودن مقصود گوینده نشود و آن را به صورت مستقیم یا لفظ به لفظ ترجمه کند. البته ترجمه مستقیم و لفظ به لفظ مورد نظر نویسنده گاه مقصود او را می‌رساند چون در زبان مقصد هم آن شیوه غیرمستقیم برای ادای مقصود متداول است اما گاه چنین نیست و مترجم مجبور است منظور را ترجمه کند نه لفظ نویسنده را.

دسته دیگری از خطاهای ترجمه در سطح کلان جای می‌گیرند و اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند ولی در عمل به آن‌ها کمتر توجه می‌شود. این خطاها عبارتند از:

**۴-۱-۵. خطای سبکی**

این نوع خطا از عدم مطابقت نوع متن اصلی با نوع متن ترجمه و یا عدم مطابقت سبک متن اصلی با سبک متن ترجمه ناشی می‌گردد. به عبارت دیگر مقصود از خطای سبکی این است که سبک متن ترجمه شده (یعنی رسمی/ غیر رسمی؛ ادبی/ غیر ادبی؛ شوخ‌طبعانه/ جدی؛ محاوره/ غیر محاورانه؛ و غیره) معادل سبک متن اصلی نیست (خزاعی فرید، ۱۳۸۸).

#### ۴-۱-۶. خطا در انسجام کلامی و انسجام زبانی

در این نوع خطا متن ترجمه شده روان و منسجم نیست. این نوع خطا معمولاً به دلیل وابستگی بیش از حد مترجم به متن اصلی و تسلط نداشتن وی به متن مقصد صورت می‌گیرد.

#### ۴-۲. اظهار نظرهای معلمان ترجمه

براساس مشاهدات میدانی در ۱۰ کلاس آموزش عملی ترجمه، اظهار نظرهایی را که استادان ترجمه نسبت به ترجمه دانشجویان می‌کنند به‌طور کلی می‌توان به دو دسته اظهار نظر ساده و تفصیلی تقسیم کرد. میزان تقریبی هر یک از این نوع اظهار نظرها در داده‌های تحقیق در جدول زیر آورده شده است:

ردیف	انواع اظهار نظرها	میزان اظهار نظرها
۱	اظهار نظرهای ساده	٪۷۵
۲	اظهار نظرهای تفصیلی	٪۲۵

جدول (۱) میزان اظهار نظرها در ۱۰ کلاس آموزش ترجمه

همان‌طور که در جدول آورده شده است غالب اظهار نظرهای استادان نسبت به ترجمه دانشجویان از نوع ساده بوده است. اظهار نظرها به شکل این عبارات ارائه شده است: «خوب است»، «آفرین»، «ترجمه‌ات را می‌پسندم»، «ترجمه‌ات را نمی‌پسندم»، «جالب نوشته‌ای»، «بیشتر روی ترجمه این جمله کار کن»، «درست ترجمه نکرده‌ای»، «جمله‌ات فارسی نیست»، «تحت‌اللفظی ترجمه کردی»، «خیلی آزاد ترجمه کردی» و... . گاه واکنش استادان به تکان دادن سر محدود می‌شد که نشان دهنده تأیید یا مخالفت وی می‌باشد.

در مورد خطاهای دوگانه (پیم، ۱۹۹۲) استاد فقط می‌تواند اظهار نظر ساده کند و نادرستی آن‌ها را متذکر شود و سپس پاسخ صحیح را ذکر کند. منشأ این خطاها نقض قواعد زبان در حوزه‌های واژگان، نحو و معنی است، لذا نمی‌توان در مورد نادرستی آن‌ها بحث کرد زیرا کاملاً بدیهی هستند. مشکل زمانی پیش می‌آید که استاد باید خطایی را توضیح بدهد ولی احتمالاً به دلایلی چون نداشتن دانش کافی در مورد زبان مادری یا خطاهای ترجمه، فقدان دانش نظری درباره ترجمه، بی‌حوصلگی و یا کمبود وقت این کار را انجام نمی‌دهد. برای مثال، در یکی از کلاس‌هایی که بازدید کردیم، استادی به دانشجویی گفت: «ترجمه‌ات خوب است، فقط «ruler» را «حاکم» ترجمه کن نه «پادشاه». استاد توضیح نداد که چرا دانشجو باید به جای پادشاه حاکم بگذارد.

چنان‌که گفته شد، در مواردی که خطای دانشجو قواعد زبان را نقض نکرده، استاد باید توضیح بدهد ولی در این کلاس‌ها در موارد بسیاری دیده شد که استاد بدون ارائه دلیل، بر ترجمه دانشجو صحه می‌گذارد یا آن را رد می‌کند و سپس ترجمه خود را دیکته می‌کند. البته باید اذعان کرد که تجویزگرایی در کلاس‌های آموزش ترجمه امری اجتناب‌ناپذیر است ولی این تجویزگرایی گاه به شکل مذمومی اتفاق می‌افتد به این معنی که استاد ترجمه خود را ترجمه برتر می‌داند و دلیل برتری آن را توضیح نمی‌دهد. در نتیجه دانشجویان در پایان کلاس به متنی می‌رسند که

درست ترجمه شده است اما به خطاهای خود پی نمی‌برند و در نتیجه عملاً در کار ترجمه پیشرفت نمی‌کنند. مشاهدات ما از کلاس‌های ترجمه نشان داد که در کلاس‌هایی که استادان اظهار نظرهای تفصیلی ارائه می‌دهند، بحث و تبادل نظر بین استاد و دانشجو بیشتر صورت می‌گیرد و دانشجویان ترجمه کردن را بهتر یاد می‌گیرند و از کلاس رضایت بیشتری دارند. اما همان طور که در جدول آورده شده است میزان این نوع اظهار نظر در کلاس‌های ترجمه بسیار کم است. استادان کلاس‌هایی که در آن‌ها تبادل نظر بیشتر صورت می‌گرفت، دانش‌آموختگان رشته مطالعات ترجمه بودند. شاید بتوان این گونه توضیح داد که آن‌ها با مسایل مرتبط با ارزیابی کیفیت ترجمه بیشتر آشنا بودند و بهتر هم می‌توانستند در مورد ترجمه دانشجویان اظهار نظر کنند.

از اظهار نظرهای تفصیلی استادان در این ۱۰ کلاس ترجمه چند نمونه را انتخاب کردیم تا نشان دهیم که چگونه استادانی که با خطاهای ترجمه آشنا هستند می‌توانند اظهار نظرهای مناسبی نسبت به ترجمه خواننده شده ارائه کنند و از این طریق ترجمه را به شکل بهتر و مؤثرتری آموزش دهند.

(۱). در یکی از کلاس‌های ترجمه ادبی، دانشجویان و استاد در مورد ترجمه عنوان زیر بحث می‌کردند:

For preventing the children of poor people in Ireland, from being a burden on their parents or country and for making them beneficial to the public

تمام دانشجویان ترجمه خود را با کلمه «برای» آغاز کرده بودند. استاد توضیح داد که در ترجمه یک متن، ابتدا باید بررسی کرد که سبک آن متن چه ویژگی‌هایی دارد؛ با توجه به اینکه متن مورد بحث در قرن هیجدهم میلادی نوشته شده است، شما نیز باید سعی کنید برای ترجمه، زبانی کهنه، ولی البته قابل فهم برای خواننده امروزی پیدا کنید. مثلاً این عنوان را می‌توان براساس پیشنهاد استاد و کمک دانشجویان به صورت زیر ترجمه نمود: در باب اینکه چه کنیم کودکان فقیر ایرلندی سربار پدر و مادرشان نباشند و برای ملت مفید باشند.

در این جا استاد با اظهار نظری تفصیلی تلاش کرد تا به فراگیران آموزش دهد که ترجمه فقط یافتن معنای لغات از فرهنگ لغت و کنار هم نهادن معادل‌ها نیست. همچنین وی به این مطلب اشاره کرد که به کار بردن واژه « در باب» فقط به دلیل کهنه بودن آن نیست بلکه اساساً در متون فارسی قدیم، آوردن عنوان به این سیاق امری متداول بوده است و در عبارات آغازین همه جا از لفظ در باب استفاده می‌شده است. در ترجمه «دن کیشوت» و ترجمه «هاکلبری فین»، محمد قاضی و نجف دریابندری هم از این لفظ به درستی استفاده کرده‌اند.

(۲). در کلاسی دیگر جمله‌ای خواننده شد که هیچ یک از دانشجویان متوجه نشد که یکی از عباراتی که در آن

جمله به کار رفته اصطلاح است و نباید تحت‌اللفظی ترجمه شود:

None of the Police Commissioner's men, even with the best will in the world, have any way of understanding the lives led by the people they swagger about

دو نمونه از ترجمه‌های غلط در ذیل آمده است:

هیچ یک از افراد پلیس، حتی اگر در دنیا بیش از همه دلش بخواهد.

هیچ یک از مأموران پلیس، حتی اگر در این دنیا تمام تلاش خود را بکنند.

استاد توضیح داد که عبارت «with the best will in the world» را فرهنگ‌های لغت در شمار اصطلاحات ثبت کرده‌اند. در نتیجه عبارت in the world به هیچ وجه لفظ به لفظ قابل فهم نیست و صرفاً از باب تأکید به کار می‌رود چنان که فرهنگ لغت Oxford Advanced Learners Dictionary آن را چنین توضیح داده است:

1. even if one makes the greatest effort;
2. even though one would very much like to

استاد همچنین توضیح داد که عموماً وقتی متوجه اصطلاحی نمی‌شویم و آن را تحت اللفظی ترجمه می‌کنیم به تعبیری غیرمنتظره و غیرعادی می‌رسیم. در این موارد عقل سلیم به ما حکم می‌کند که احتمال بدهیم ممکن است اصطلاحی در کار باشد. برای مثال در ترجمه همین جمله فوق عبارت «با بهترین اراده در جهان» در وسط متن، عبارت عجیب و نامفهومی است و نمی‌توان پذیرفت که نویسنده چنین عبارتی را به کار گرفته باشد. باید توجه داشت که بر اساس الگوی ارائه شده در این پژوهش این خطا در سطح خرد قرار می‌گیرد.

ترجمه پیشنهادی استاد: هیچ یک از مأموران پلیس، علی‌رغم نیت خیرخواهانه آن‌ها، ...

(۳). در کلاس ترجمه متون اقتصادی، اکثر دانشجویان جمله زیر را اشتباه ترجمه کرده بودند:

It ... is a boundary between the combinations of education and cars that can be produced and those that cannot, given the available technology and factors of production.

چند نمونه از ترجمه‌های نادرست:

(الف) ... این‌ها عواملی هستند که نمی‌توانند تکنولوژی قابل دسترس و فاکتورهای تولیدات را بدهند.

(ب) ... حد واسط میان تلفیقات، تحصیل و ماشین است که می‌توانند تولید شوند و آن‌هایی که نمی‌توانند

فن‌آوری قابل دسترس و عوامل تولید را ارائه دهند.

(ج) ... و آن‌هایی که نمی‌توان به آن‌ها تکنولوژی موجود و عوامل تولید را داد.

استاد توضیح داد که علت نادرست بودن ترجمه‌ها درک نادرست متن یعنی تحلیل نادرست اجزای جمله و روابط آن‌ها با یکدیگر بوده است. دانشجویان واژه «given» را فعل تلقی کرده‌اند حال این که این واژه از نظر دستوری، علاوه بر نقش وجه وصفی، نقش‌های صفت، اسم و حرف اضافه نیز دارد. پس از این توضیح دانشجویان با کمک استاد به ترجمه جمله پرداختند:

... مرزی است بین ترکیب‌هایی از آموزش و اتومبیل‌هایی که در صورت برخورداری از عوامل تولید و تکنولوژی

موجود می‌توان آن‌ها را تنها تولیدکرد یا نکرد.

(۴). در یکی از کلاس‌های ترجمه، استاد و دانشجویان در مورد ترجمه ذیل که جمله آغازین متنی بود بحث

می‌کردند:

Many countries have a language policy designed to favour or discourage the use of a particular language or set of languages

یکی از دانشجویان این جمله را به این صورت ترجمه کرده بود: در بسیاری از کشورها سیاست زبانی طراحی

شده است تا از زبانی خاص و یا مجموعه‌ای از زبان‌ها استفاده کند یا با آن مخالفت کند.

استاد با ارائه اظهار نظری تفصیلی، نادرستی این جمله را این‌گونه توضیح داد: گاهی نقش جمله‌ای که ترجمه

کرده‌اید با نقش جمله متن اصلی هم‌خوانی ندارد؛ مثلاً نقش این جمله که اولین جمله مقاله تحت عنوان «خط‌مشی



زبانی» بوده است و از دائره المعارف ویکیپدیا استخراج شده، تعریف است ولی نقش جمله شما تعریف نیست و شما فرض را بر این گرفته‌اید که مردم می‌دانند خط مشی زبانی چیست و این که تعریف آن بیشتر در متن آمده است و در این جمله سعی دارید که مطلبی دیگر در مورد خط‌مشی زبانی مطرح کنید. در ادامه بحث استاد متذکر شد که تعبیر «مخالفت با خط‌مشی زبانی با استفاده از زبان خاص» تعبیر دقیقی نیست و شما باید خود را در فضای بافت فارسی قرار دهید و ببینید اگر خود شما می‌خواستید این متن را بنویسید چگونه می‌نوشتید و در فرهنگ لغت معنای دومی که برای واژه «discourage» آورده شده است «prevent» است و معنای اول آن که «مأیوس کردن» است در این متن معادل مناسبی برای این واژه نیست بلکه به نظر می‌رسد که معادل‌های مناسب‌تر فارسی در این رابطه «منع و تشویق و یا ترویج» است. استاد همچنین اضافه کرد که شما می‌توانید این جمله را از صورت اصلی خود خارج ساخته، به شکل دو جمله بنویسید. یکی از دانشجویان با توجه به اظهار نظرهای استاد در ترجمه خود تغییراتی داد:

ترجمه دانشجوی: اکثر کشورها سیاست زبانی دارند. هدف این سیاست زبانی ترویج یا منع یک یا چند زبان است. استاد برای تصحیح ترجمه این دانشجو این گونه اظهار نظر کرد: معادل many «اکثر» نیست بلکه «بسیاری» است و به کرات دیده می‌شود که در متون ترجمه شده قیود نادرست ترجمه می‌شوند. در پاسخ به ترجمه دانشجویی که از دو فعل «منع و تشویق» استفاده کرده بود، استاد توضیح داد: ما در فارسی معمولاً نمی‌گوییم «تشویق برای استفاده از...» بلکه می‌گوییم «تشویق به استفاده از...» و در ضمن در زبان فارسی حروف اضافه‌ای که بعد از واژه‌های منع و تشویق قرار می‌گیرد با یکدیگر متفاوت هستند و می‌گوییم «منع از استفاده ...» و «تشویق به استفاده ...» و اگر بخواهیم از این دو فعل استفاده کنیم چاره‌ای جز تغییر صورت نحوی جمله نداریم:

ترجمه پیشنهادی استاد: بسیاری از کشورها خط‌مشی زبانی دارند که هدف آن منع افراد از تکلم به یک یا چند زبان و برعکس تشویق آن‌ها به تکلم به یک یا چند زبان است.

(۵). در همین کلاس جمله دیگری ترجمه شد:

Although nations historically have used language policies most often to promote one official language at the expense of others, many countries now have policies designed to protect and promote regional and ethnic languages whose viability is threatened.

ترجمه دانشجوی: اگرچه ملت‌ها در طی تاریخ از سیاست‌های زبانی برای ترویج یک زبان و نهی دیگر زبان‌ها استفاده کرده‌اند، هم اکنون سیاست‌ها در جهت ترویج زبان‌های بومی و محلی است که در خطر هستند.

اظهار نظر تفصیلی که استاد ترجمه داد این بود: در این جمله «although» بیانگر تضاد است ولی با توجه به این که جمله پس از این کلمه بلند است، می‌توان جمله را با معادل فارسی آن که «اگرچه» است آغاز نکرد بلکه تضاد را با آوردن کلمه «اما» بین دو جمله نشان داد. به این ترتیب جمله کوتاه‌تر و شفاف‌تر می‌شود، در نتیجه خوانش آن سهل‌تر است. و ضمناً می‌توانیم «historically» را «در طی تاریخ» یا «از نقطه نظر تاریخی» ترجمه نکنیم، و در عوض مقصود گوینده را که همان «در گذشته» است بیاوریم. استاد ترجمه‌های زیر را پیشنهاد کرد:

ترجمه پیشنهادی اول: در گذشته هدف خط‌مشی زبانی بیشتر معطوف به ترویج زبان رسمی و نفی زبان‌های دیگر بود ولی امروزه این هدف حفظ و ترویج موجودیت زبان بومی در برابر تهدیدهای بیرونی است.

ترجمه پیشنهادی دوم: در گذشته ملت‌ها سیاست زبانی را بیشتر برای ترویج زبان رسمی و نفی زبان‌های دیگر به کار می‌بردند، اما امروزه سیاست زبانی به معنای حفظ و ترویج موجودیت زبان بومی در برابر تهدیدهای بیرونی است.

(۶). در یکی دیگر از کلاس‌ها بحث بر سر ترجمه جمله زیر بود:

It became clear at once that help was needed, because the husband was not pleased.

ترجمه یکی از دانشجویان این بود: ناگهان معلوم شد که نیاز به کمک است، چراکه شوهر راضی و مسرور نشده بود. استاد چنین توضیح داد: شما در این جمله به اشتباه عبارت را به صورت لفظ به لفظ ترجمه کرده‌اید. قسمت اول این جمله به این معناست که «خیلی زود معلوم شد که مشکلی به وجود آمده است» و ترجمه این عبارت به «نیاز به کمک است» با توجه به کل متن بی‌معناست و با خواننده ارتباط برقرار نمی‌کند. علاوه بر این معادل راضی و مسرور برای «pleased» مناسب نیست، چراکه هم ثقیل است و هم به ۲ کلمه ترجمه کرده‌اید.

ترجمه پیشنهادی استاد: اما خیلی زود معلوم شد مشکلی پیش آمده است. شوهر خوشحال نشده بود.

(۷). در یکی از کلاس‌ها بحث درباره ترجمه جمله زیر بود:

If you nevertheless try, it will not be necessary to shoot you.

ترجمه یکی از دانشجویان: لزومی ندارد که به خودم زحمت بدهم و تو را بکشم. اظهار نظر تفصیلی استاد چنین بود: این متن وضوح کامل دارد و نیازی نیست که مترجم اطلاعات اضافی به آن بیافزاید. آن چه اهمیت دارد این است مترجم تا حد ممکن به متن وفادار بماند و ترجمه مثل اصل زبانی ساده، روان و یکدست داشته باشد. مترجم حتی اگر با استفاده از روش ارتباطی نیز ترجمه می‌کند دلیلی ندارد بی‌جهت به خود آزادی بدهد و ترتیب و ساختمان تک تک جملات متن را در هم بریزد و در نتیجه ترجمه که مورد بحث متفاوت از جمله اصلی است نه کوتاه‌تر و نه دقیق‌تر است.

ترجمه پیشنهادی استاد: با این وصف اگر سعی کنی ضرورتی ندارد دست به اسلحه ببرم.

(۸). در یکی از کلاس‌ها دانشجویی جمله زیر را به صورت تحت اللفظی ترجمه کرده بود:

Between midnight and dawn, when sleep will come and old wounds begin to ache, I often have a nightmare vision of a future world... Old wounds begin to ache...

ترجمه دانشجو: زخم‌های قدیمی شروع کردند به درد گرفتن

اظهار نظر تفصیلی استاد: توجه به همایی کلمات یکی از اصول مهم روش ارتباطی است و شما در ترجمه خود

باید دقت کنید تا واژه‌ها را درست و سازگار با ساختار زبان فارسی انتخاب کنید.

ترجمه پیشنهادی استاد: ... زخم‌های کهنه دهان باز می‌کنند...

## ۵. نتایج تحقیق

در این مقاله دو نوع اظهار نظر ساده و تفصیلی را که بیشتر در کلاس‌های آموزش ترجمه دیده می‌شود تعریف کردیم. سپس با توجه به خطاهای عمده دانشجویان در ۱۰ کلاسی که بازدید کردیم الگویی برای ارزیابی کیفیت

ترجمه ارائه دادیم. اعتقاد ما بر این است که استادان ترجمه می‌توانند از این الگو استفاده کنند تا خطاهای ترجمه‌ای فراگیران را بشناسند و بتوانند نسبت به ترجمه دانشجویان اظهار نظرهای تفصیلی کنند. در پایان نیز چند نمونه از اظهار نظرهای تفصیلی را برای توضیح بیشتر آوردیم. مشاهدات ما از کلاس‌های ترجمه نشان داد که در مواردی که استادان اظهار نظرهای تفصیلی می‌کنند بحث و تبادل نظر بین دانشجویان بسیار بیشتر است و دانشجویان از این کلاس‌ها رضایت بیشتری دارند.

البته باید اذعان کرد که اظهار نظرهای تفصیلی در کلاس‌های ترجمه محدودیت‌هایی هم به دنبال دارد. در این رابطه سئوالی مهمی مطرح می‌گردد: آیا با توجه به تعداد جلسات محدود کلاس‌ها در هر ترم و تعداد زیاد دانشجویان در هر کلاس، امکان اظهار نظر تفصیلی در مورد تک تک ترجمه‌های دانشجویان وجود دارد؟ آیا تمام استادان که به تدریس ترجمه می‌پردازند به ترجمه تسلط کافی دارند تا بتوانند خطاها را در ترجمه تشخیص دهند و اظهار نظر تفصیلی کنند؟ همچنین در الگویی که ارائه شد محدودیت‌هایی وجود دارد و مهم‌ترین آن این است که تمام خطاها در این الگو جای نگرفته‌اند. در پایان امیدواریم که این پژوهش مختصر افق جدیدی در آموزش ترجمه برای سایر پژوهشگران و استادان ترجمه باز کند.

#### کتابنامه

- خزاعی فرید، علی (۱۳۸۸). «ارزیابی کیفیت ترجمه». فصلنامه مترجم ۴۴، ۶-۱۷.
- هاشمی، محمدرضا و الناز پاکار (۱۳۸۹). «واکاوی اظهار نظرها و اظهار نظرهای اساتید ترجمه بر ترجمه دانشجویان». فصلنامه مطالعات ترجمه ۳۰، ۳۵-۵۰.
- Al-Qinai, Jamal. (2000). Translation Quality Assessment: Strategies, Parameters and Procedures. *Meta* 45(3), 497-519.
- Bastin, G. L. (2000). Evaluating beginners' re-expression and creativity: A positive approach. *The Translator* 6(2), 231-245.
- Brown, H. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Butler, D. and P. Winne (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 228-245.
- Catford, J. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Malta.
- Darwish, A (1995). A Model for Designing Decision Based Translation Tests. Online publication. <http://www.at-turjuman.com/>
- Ghonsooly, B (2010), *Assessing translation*. Unpublished manuscript, Ferdowsi University press.
- Gouadec, D. (1981). Parameters de l'évaluation de traductions. *Meta* 26 (2), 99-116.
- House, J. (1997). *Translation Quality Assessment: A model revisited*. Tübingen: Gunter Nar.
- (2001). Translation Quality Assessment: linguistic description versus social evaluation. *Meta* 46(2), 243-257.
- Koller, W. (1979). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- Lyster, R, Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of forms in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translation*. Leiden: E. J. Brill.

- Pym, Anthony. (1992). Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. Teaching of translation. ed. Cay Dollerup & Anne Loddegaard. 279-288. Amesterdam: John Benjamin.
- Reiss, K. (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Hueber.
- Rodrigues, S. V. (1996). Translation quality: A Housian analysis. *Meta* 41(2), 223- 227.
- Seliger, H. (1983). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Schiaffino, R., & Zearo, F. (2005). Translation quality measurement in practice. [Presentation]. 46th Annual Conference of the American Translators Association, Seattle.
- Thomas, J. (1991). You're the greatest! A few well-chosen words can work wonders in positive behavior reinforcement. *Principal* 71, 32-33.
- Vermeer, H. J. (1978). Skopos and commission in translational action. In L. Venuti (2000). *The Translation Studies Reader*. 221-232. London and New York: Routledge.
- Wilss, W. (1974). Problem und Perspektiven der Übersetzungskritik. *IRAL*, S. 23-41.

مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی  
سال چهارم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۱  
تاریخ وصول: ۹۰/۸/۳  
تاریخ اصلاحات: ۹۱/۴/۱۱  
تاریخ پذیرش: ۹۱/۵/۴  
صص ۶۷ - ۸۰

## نقش نشانه‌های نوایی در ابهام‌زدایی از عبارات مبهم فارسی

وحید صادقی<sup>۱</sup>\*

### چکیده

نقش نشانه‌های نوایی در ابهام‌زدایی از عبارات مبهم فارسی در دو آزمایش تولیدی و شنیداری جداگانه مورد بررسی قرار گرفت. دو نوع عبارت مبهم برای این منظور انتخاب شدند. نوع اول، زنجیره‌های آوایی سه هجایی بودند که بسته به محل حضور مرز واژگانی، به دو صورت یک واژه‌ای و دو واژه‌ای خوانده می‌شدند. نوع دوم گروه‌های اسمی دارای ابهام ساختاری شامل توالی یک اسم و دو صفت بودند که بسته به محل حضور مرز گروه نحوی میانی، به دو صورت خوانده می‌شدند. در آزمایش تولیدی تغییرات فرکانس پایه، دیرش و وقفه زمانی محدوده‌های زمانی مبهم در سطح عبارات هدف اندازه‌گیری شد. نتایج نشان داد الگوی تولیدی خوانش‌ها در سطح هر دو نوع عبارت از نظر هر سه نشانه نوایی فرکانس پایه، دیرش و وقفه به طور معنی‌داری با یکدیگر متفاوت است. در آزمایش شنیداری نقش نشانه‌های نوایی در تشخیص خوانش‌ها از یکدیگر به طور جداگانه از طریق بازسازی گفتار بررسی شد. نتایج نشان داد نقش تغییرات فرکانس پایه در ابهام‌زدایی، در سطح درک گفتار به طور معنی‌داری از نشانه‌های دیرشی بیشتر است.

**واژه‌های کلیدی:** نشانه‌های نوایی، بازسازی گفتار، ابهام‌زدایی، فرکانس پایه، دیرش، وقفه زمانی

## ۱. مقدمه

بازشناسی گفتار پیوسته فرایندی است که طی آن بازنمود پیوسته علائم آوایی به بازنمودی ناپیوسته از واحدهای واژگانی و معانی مجزا تبدیل می‌شود. شنونده برای بازیابی هر واحد واژگانی ابتدا مرز واحدهای واژگانی را در گفتار پیوسته شناسایی و سپس الگوی آوایی هر واحد را با انطباق بر الگوی آوایی مرجع برای آن واحد در ذهن خود بازشناسی می‌کند. تقطیع واژگانی گفتار پیوسته مستلزم پردازش در سطوح مختلف زبانی از جمله پردازش‌های صرفی، نحوی، معنایی، کاربردشناختی است (متیز، ۲۰۰۴). فرض بر آن است که شنونده با دسترسی به الگوهای زبان‌شناختی، مرز کلمات را در گفتار پیوسته با سطح اطمینان بالایی شناسایی می‌کند (متیز، ۲۰۰۴). علاوه بر این مطالعات انجام‌شده نشان داده است که نشانه‌های آوایی از جمله نشانه‌های زنجیره‌ای و نوایی در تقطیع واژگانی گفتار، پیوسته تأثیر بسزایی دارند. به طور مثال چنین فرض شده است که حداقل بخشی از توانایی شنونده در تقطیع واژگانی گفتار پیوسته به دانش وی در ارتباط با ساخت عروضی و الگوی نوایی گفتار مرتبط است. کاتلر و کارتر (۱۹۸۷) با انجام یک آزمایش شنیداری نشان دادند که چون در زبان انگلیسی احتمال حضور «هجاهای تکیه بر» در آغاز کلمه در مقایسه با سایر جایگاه‌ها بیشتر است، شنونده محل حضور هجای قوی را در ساخت زنجیره‌ای گفتار به طور بالقوه به عنوان جایگاه آغاز واژه در نظر می‌گیرد. آنها در این آزمایش کلمات طبیعی تک هجایی زبان انگلیسی مانند *mint* را درون زنجیره‌های آوایی دوهجایی بی‌معنی با دو ساخت عروضی متفاوت یکی  $S.S$  ( $S = S$ ) و  $strong$  ("هجای قوی") مانند *mintayve* و دیگری  $S.W$  ( $W = weak$  "هجای ضعیف") مانند *mintef* قرار دادند<sup>۱</sup> و از شرکت کنندگان خواستند کلمات طبیعی و موجود این زبان را در زنجیره‌های آوایی بازسازی شده، بازیابی کنند. نتایج نشان داد بازیابی کلمات در زنجیره‌های  $S.S$  در مقایسه با زنجیره‌های  $S.W$  مدت زمان بیشتری به طول می‌انجامد. آنها چنین استدلال کردند که در زنجیره‌های  $S.S$  با توجه به حضور دو هجای قوی در سطح زنجیره، فرایند تقطیع واژگانی دو بار فعال می‌شود ولی در زنجیره‌های  $S.W$  که شامل تنها یک هجای قوی هستند، تقطیع واژگانی تنها یک بار صورت می‌گیرد. بر این اساس بازیابی کلمه *mint* در زنجیره *mintayve* تنها پس از پردازش و تجزیه دوباره در محل هجای قوی دوم و حذف احتمال حضور یک مرز واژه در آغاز این هجا صورت می‌گیرد اما در *mintef* تقطیع زنجیره تنها یک بار در آغاز هجای قوی *mint* فعال می‌شود و تجزیه و پردازش زنجیره در آغاز هجای دوم، به علت ضعیف بودن این هجا ضرورت ندارد. به همین دلیل بازیابی کلمه *mint* در این زنجیره سریعتر از زنجیره *mintayve* انجام می‌شود. پیرو این نتایج کاتلر و کارتر فرضیه راهبرد تقطیع عروضی را مطرح کردند که بر اساس آن تقطیع واژگانی گفتار پیوسته تابع ساخت عروضی گفتار است. به این معنی که شنونده در گفتار پیوسته مرز کلمات را از روی محل حضور هجاهای قوی در زنجیره آوایی تشخیص می‌دهد.

کاتلر و باترفیلد (۱۹۹۲) در یک آزمایش شنیداری با ایجاد خطاهای عمدی شنیداری از طریق بازسازی پارامترهای آوایی ساخت عروضی و برجستگی نوایی مانند فرکانس پایه و دیرش هجا نشان دادند که خطای درج

<sup>۱</sup> در زنجیره‌های  $S.S$  هجای دوم با واکه کامل و در زنجیره‌های  $S.W$  هجای دوم با واکه کاهش یافته تولید می‌شود



b. Neulich hat [der Mann]# [der Nachbarin] ein Haus geschenkt,  
Recently the man-NOM the neighbor-DAT a house-ACC give

«اخیرا مرد به همسایه خانه‌ای داد که ...»

گلارد و همکاران (۲۰۱۰) نیز آزمایش‌های مشابهی را بر روی ساخت‌های نحوی مبهم زبان آلمانی انجام دادند. در زبان آلمانی، توالی سه گروه اسمی و یک فعل، ابهام ساختاری ایجاد می‌کند به این صورت که گروه اسمی دوم هم می‌تواند وابسته اسمی گروه اسمی اول باشد (خوانش ملکی) و هم مفعول جمله (خوانش مفعولی). مثال (2) یک نمونه از این جملات را نشان می‌دهد. به طوری که ملاحظه می‌شود هر دو خوانش تا پایان گروه اسمی سوم، ساخت زنجیره‌ای و الگوی نوایی کاملاً یکسانی دارند و تنها از طریق فعل، ابهام جمله برطرف می‌شود. بر این اساس مرز نوایی قوی در خوانش ملکی بعد از گروه اسمی دوم و در خوانش مفعولی بعد از گروه اسمی اول است. گلارد و همکاران (۲۰۱۰) با بررسی آوایی این نوع داده‌ها نشان دادند که سطح قله فرکانس پایه گروه اسمی اول در خوانش مفعولی به طور معنی‌داری بیشتر از معادل ملکی و سطح قله فرکانس پایه گروه اسمی سوم در خوانش ملکی به طور معنی‌داری بیشتر از معادل مفعولی آن است. همچنین دیرش هجای پایانی گروه‌های اسمی دوم و سوم در خوانش ملکی به طور معنی‌داری از معادل مفعولی آنها بیشتر است. این نتایج نشان داد که گویشوران آلمانی با ایجاد تنظیمات نوایی لازم از جمله تغییرات فرکانس پایه و دیرش هجا، الگوی تولیدی جملات مبهم را به نحو موثری متناسب با خوانش معنایی مورد نظر تغییر می‌دهند. آنها همچنین در یک آزمایش شنیداری نشان دادند که نشانه‌های نوایی در تشخیص خوانش‌های ساختاری عبارات مبهم نقش اساسی دارند ولی میزان تاثیر آنها در تشخیص خوانش‌ها به یک اندازه نیست. بر اساس این نتایج، اثر دیرش در ابهام زدایی از ساخت‌های مبهم زبان آلمانی همانند زبان انگلیسی بیشتر از فرکانس پایه است دیرش به تنهایی عامل ۶۵ درصد پاسخ‌های شنیداری صحیح به محرک‌های ملکی و ۸۷ درصد پاسخ‌های صحیح به محرک‌های مفعولی است ولی فرکانس پایه به تنهایی تنها ۹ درصد تغییرات پاسخ به محرک‌های ملکی و ۱۱ درصد پاسخ به محرک‌های مفعولی را توجیه می‌کند.

این مقاله به بررسی اثر نشانه‌های نوایی در ابهام زدایی از عبارات مبهم زبان فارسی می‌پردازد. مقاله شامل دو بخش است. در بخش اول، الگوی تولیدی عبارات مبهم از طریق اندازه‌گیری و مقایسه آماری تغییرات فرکانس پایه، دیرش هجا و وقفه زمانی محدوده‌های خاص در سطح خوانش‌های مربوط مورد بررسی قرار می‌گیرد. سوال اصلی این بخش این است که آیا تفاوت‌های نوایی قابل توجهی در سطح تولید بین خوانش‌های ساختاری عبارات مبهم زبان فارسی وجود دارد؟ در بخش دوم، با انجام چندین مرحله آزمایش شنیداری از طریق بازسازی مقادیر فرکانس پایه، دیرش هجا و وقفه زمانی، نقش هر یک از نشانه‌های نوایی در ابهام زدایی از عبارات مبهم در سطح درک گفتار تعیین می‌شود.



## ۲. آزمایش تولیدی

## ۲-۱. داده‌ها

دو دسته ترکیبات مبهم به عنوان محرک‌های هدف آزمایش تولیدی انتخاب شدند. ترکیبات نوع اول، زنجیره‌های آوایی سه هجایی با ساخت CVC.CV.CV(C) بودند که هر زنجیره بسته به محل حضور مرز واژگانی به دو صورت خوانده می‌شد. این ترکیبات عبارت بودند از: «روزنامه/ روز نامه، زودباور/ زود باور و دیرباور/ دیر باور». حضور مرز واژگانی پس از هجای اول موجب خوانش دو واژه‌ای و حضور آن در پایان کل زنجیره یعنی هجای سوم موجب خوانش یک واژه‌ای زنجیره می‌شد. خوانش‌ها از نظر الگوی عروضی با یکدیگر تفاوت داشتند به این صورت که خوانش‌های یک واژه‌ای دارای ساخت عروضی W.W.S و خوانش‌های دو واژه‌ای دارای ساخت عروضی S.W.S بودند. همچنین با توجه به تفاوت عروضی خوانش‌ها، الگوی نوایی آنها نیز با یکدیگر متفاوت بود. با فرض حضور تکیه‌های زیر و بمی بر روی هجاهای قوی در ساخت عروضی گفتار (پی‌برهامبرت، ۱۹۸۰) و این که الگوی تکیه زیر و بمی در زبان فارسی برای کلمات چندهجایی تکیه پایانی به صورت L+H\* و کلمات یک هجایی یا چند هجایی تکیه آغازین به صورت H\* است (سادات تهرانی، ۲۰۰۷)، خوانش‌های یک واژه‌ای با ساخت عروضی W.W.S، با یک تکیه زیر و بمی با الگوی L+H\* و خوانش‌های دو واژه‌ای با ساخت عروضی S.W.S با دو تکیه زیر و بمی، اولی با الگوی H\* و دومی با الگوی L+H\* خوانده می‌شدند.

به ازای هر عبارت یک جمله خبری ساده بی‌نشان طراحی شد به طوری که عبارت مورد نظر در جایگاه ما قبل پایانی پیش از فعل قرار گرفت. این جملات عبارتند از: (۱) «روزنامه/ روز نامه:» «علی روزنامه نمی‌خونه» (یک واژه‌ای)، «علی روز نامه نمی‌خونه» (دو واژه‌ای)؛ (۲) «زودباور/ زود باور:» «علی زودباور نیست» (یک واژه‌ای)، «علی زود باور نمی‌کنه» (دو واژه‌ای)؛ (۳) «دیرباور/ دیر باور:» «علی دیرباور نیست» (یک واژه‌ای)، «علی دیر باور نمی‌کنه» (دو واژه‌ای). الگوی تکیه «نامه» در جمله (۱) و «باور» در جملات (۲) و (۳) تحت تأثیر گروه‌های واجی متفاوت با هم فرق دارد. جایگاه هر عبارت در سطح جمله به گونه‌ای بود که هجاهای قوی در سطح هر دو خوانش در موضع تکیه زیر و بمی قرار گرفتند. به این ترتیب خوانش یک واژه‌ای هر عبارت با یک برجستگی نوایی (بر روی هجای سوم) و خوانش دو واژه‌ای با دو برجستگی نوایی (بر روی هجاهای اول و سوم) تولید می‌شدند. به علاوه، تکیه زیر و بمی هسته در تمامی جملات بر روی فعل جمله قرار گرفت (با الگوی زیر و بمی H\* بر روی هجای آغازی). در تمامی جملات از فعل منفی استفاده شد تا عنصر نفی (ne) با جذب تکیه زیر و بمی هسته مانع از خوانش تأکیدی و حضور احتمالی تکیه کانونی بر روی هجاهای هدف شود.

ترکیبات نوع دوم، گروه‌های اسمی دارای ابهام ساختاری بودند که همگی از توالی دو اسم و یک صفت تشکیل می‌شدند این ترکیبات، عبارت بودند از: «مدیر گروه قبلی»، «صندوق درآمد ارزی»، «مجموع اعداد اول». هر گروه بسته به محل حضور مرز گروه نحوی به دو صورت خوانده می‌شد؛ یکی با خوانش [NP [ NP N N ] Adj] با حضور مرز گروه میانی بین اسم و صفت و دیگری [NP N [NP N Adj]] با حضور مرز گروه میانی بین دو اسم. در خوانش اول، صفت وابسته یک گروه اسمی است و در خوانش دوم وابسته اسم دوم. در ادامه بحث به خوانش اول، خوانش

الف و به خوانش دوم، خوانش ب می‌گوییم. این خوانش‌ها بر خلاف عبارات نوع اول از نظر ساخت زنجیره‌ای، الگوی تکیه و الگوی نوایی کاملاً مشابه هم بودند و تفاوت‌شان تنها در محل حضور مرز گروه نحوی و به تبع آن مرز گروه نوایی بود. به ازای هر یک از عبارات، یک جمله ساده خبری طراحی شد به طوری که هر عبارت در جایگاه ما قبل پایانی پیش از فعل قرار گرفت. فعل جملات مانند جملات نوع اول منفی انتخاب شد تا مانع از خوانش تأکیدی یا کانونی بر روی عبارات هدف شود. جملات عبارتند از: (۱) «مدیر گروه قبلی نیامد؛» (۲) «صندوق درآمد ارزی مورد نظر نیست» و (۳) «مجموع اعداد اول مورد نظر نیست». طراحی جملات به گونه‌ای است که امکان تولید آنها با هر دو خوانش الف و ب وجود دارد. فرض بر آن است که تمامی کلمات در سطح هر دو خوانش در حالت بی‌نشان و نرخ سرعت معمولی با تغییرات فرکانس پایه بر روی منحنی زیر و بمی گفتار همراه هستند که میزان تغییرات برای کلمات پایانی با توجه به قوی‌تر بودن هجای تکیه‌بر این کلمات در مقایسه با کلمات دیگر بیشتر است (سادات تهرانی، ۲۰۰۷).

## ۲-۲. شرکت کنندگان و روش انجام آزمایش

جملات آزمایش شامل ۶ جمله (سه جمله شامل عبارات نوع اول و سه جمله شامل عبارات نوع دوم) به نحوی مرتب شدند تا جملات هم نوع، جملات یکسان با خوانش‌های متفاوت و جملات متفاوت با خوانش یکسان در کنار یکدیگر قرار نگیرند. جملات در دو نوبت با فاصله ۳۰ دقیقه به شرکت کنندگان ارائه شدند. به ازای هر خوانش یک سؤال پیش زمینه بدون خوانش کانونی طراحی و ضبط شد تا شرکت کنندگان جملات را مطابق با خوانش معنایی مورد انتظار، تولید کنند. سؤالات ضبط شده از طریق هدفتن برای شرکت کنندگان پخش و همزمان صورت نوشتاری هر سؤال همراه با جمله مربوطه بر روی صفحه نمایشگر یک رایانه شخصی نمایش داده شد. خوانش‌های یک واژه‌ای بدون فاصله یا با نیم فاصله و خوانش دو واژه‌ای با فاصله کامل نوشته شدند (روزنامه، روز نامه). شرکت کنندگان (۱۰ نفر)، همگی مرد و دانشجوی یا فارغ التحصیل دانشگاه بین‌المللی امام خمینی با فاصله سنی ۲۰ تا ۳۵ بودند. از شرکت کنندگان خواسته شد به سؤالاتی که برای آنها پخش می‌شود، گوش دهند و پاسخ را بر روی صفحه نمایشگر رایانه بخوانند. فاصله بین تولید هر جمله و پخش سؤال بعد، ۱۵ ثانیه در نظر گرفته شد. در صورت تردید یا خطای در تولید، به شرکت کنندگان اجازه داده می‌شد تا جمله مورد نظر را بار دیگر تولید کنند. ضبط صدا در یک اتاق آرام در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی انجام شد. علائم آوایی به صورت مونو با نرخ نمونه‌برداری Hz ۲۲۰۵۰ با استفاده از نرم افزار ویو ادیتر (wave editor) در سیستم عامل ویندوز 7 ضبط شدند.

تمامی ۲۴۰ جمله هدف (۶ جمله  $\times$  ۲ خوانش  $\times$  ۲ تکرار  $\times$  ۱۰ گویشور) در نرم افزار پرت ویرایش ۵/۱/۱۲ تجزیه و تحلیل شدند. برای تجزیه و تحلیل فرکانس پایه علائم آوایی، از پنجره هنینگ با طول ۰/۴ ثانیه و قالب تجزیه (analysis frame) به طول ۱۰ میلی ثانیه استفاده شد. برای حذف نوسانات کوچک زیر و بمی، منحنی فرکانس پایه هر علامت آوایی با استفاده از الگوریتم هموار سازی (smoothing algorithm) پرت با پهنای باند ۱۰ هرتز هموار شد. برای اندازه‌گیری الگوی تغییرات فرکانس پایه خوانش‌های یک واژه‌ای و دو واژه‌ای جملات نوع اول، منحنی‌های زیر و بمی هنجار شده جملات در سطح هر دو خوانش، به طور جداگانه محاسبه شدند. برای

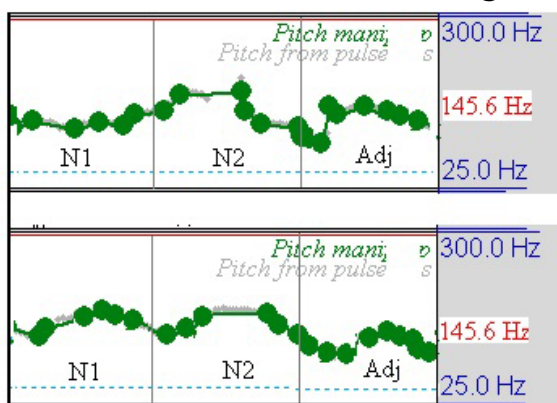
هنجارسازی منحنی‌ها، جملات به چند محدوده زمانی مساوی تقسیم و میانگین فرکانس پایه (بر مبنای هرتز) برای هر محدوده در سطح تمامی گویشوران و جملات به دست آمد. منحنی هنجارشده هر محدوده، در حقیقت امکان مقایسه تغییرات کلی فرکانس پایه بین خوانش‌های مربوطه را در محدوده مورد نظر فراهم می‌آورد. منحنی‌های زیر و بمی حاصل سپس در مرز محدوده‌ها به یکدیگر متصل شدند. همچنین، تغییرات فرکانس پایه، خوانش‌های الف و ب جملات نوع دوم با روشی مشابه با محاسبه منحنی‌های زیر و بمی هنجارشده هر خوانش در سطح محدوده‌های زمانی مورد نظر، اندازه‌گیری شد.

شکل (۱) منحنی میانگین فرکانس پایه عبارات هدف نوع اول را در سطح تمامی گویشوران و جملات برای خوانش‌های یک واژه‌ای و دو واژه‌ای نشان می‌دهد. این منحنی‌ها در حقیقت ناظر بر محدوده‌های زمانی دوم و سوم جملات است که منحنی محدوده‌های دیگر به علت عدم ارتباط مستقیم با تحلیل داده‌ها نشان داده نشده‌اند. به طوری که ملاحظه می‌شود فرکانس پایه برای محدوده زمانی هجای اول در خوانش دو واژه‌ای به طور قابل ملاحظه‌ای بیشتر از همین محدوده زمانی در خوانش یک واژه‌ای است. به عبارت دیگر در بخش ابتدایی این محدوده در خوانش دو واژه‌ای یک قله فرکانس پایه دیده می‌شود که این قله در نواحی متناظر با آن در خوانش یک واژه‌ای وجود ندارد. این واقعیت نشان می‌دهد که خوانش دو واژه‌ای در محدوده زمانی هجای اول با یک تکیه زیر و بمی از نوع  $H^*$  تولید شده است ولی این محدوده در خوانش یک واژه‌ای فاقد تکیه زیر و بمی است. این تفاوت با توجه به الگوی نوایی متفاوت خوانش‌ها قابل انتظار است. کلمات «روز»، «زود» و «دیر» در خوانش یک واژه‌ای، بخشی از یک کلمه واجی (روزنامه، زودباور و دیرباور) بوده، فاقد تکیه هستند در حالی که در خوانش دو واژه‌ای، این کلمات هر یک به تنهایی یک کلمه واجی تک هجایی هستند که تکیه دومین را جذب می‌کنند. در محدوده زمانی هجاهای دوم و سوم تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین دو خوانش مشاهده نمی‌شود. علت آن این است که تکیه اصلی جمله را تکواژ نفی جمله جذب کرده است. حضور دره فرکانس پایه در ابتدای محدوده و قله فرکانس پایه در نواحی پایانی نشان می‌دهد که در این محدوده، یک تکیه زیر و بمی با نواخت  $L+H^*$  در سطح هر دو خوانش تظاهر یافته است. بر این اساس بررسی و مقایسه دیداری منحنی‌ها نشان می‌دهد که خوانش دو واژه‌ای با دو تکیه زیر و بمی، یکی  $H^*$  بر روی هجای اول و دیگری  $L+H^*$  بر روی هجای سوم و خوانش یک واژه‌ای با یک تکیه زیر و بمی یعنی  $L+H^*$  تولید شده‌اند.



شکل (۱) منحنی میانگین فرکانس پایه محدوده زمانی هجای اول و هجاهای دوم و سوم عبارات هدف نوع اول در سطح تمامی گویشوران و جملات

شکل (۲) منحنی میانگین فرکانس پایه عبارات هدف نوع دوم را در سطح تمامی گویشوران و جملات برای خوانش‌های الف و ب نشان می‌دهد. در هر منحنی، محدوده زمانی اول تا سوم به ترتیب متناظر با اسم اول، اسم دوم و صفت در گروه‌های اسمی هدف است. چنانکه مشاهده می‌شود تفاوت اصلی بین الگوی زیر و بمی دو خوانش مربوط به محدوده زمانی اول یعنی اسم اول است. در این محدوده میزان قله یا سطح تغییرات فرکانس پایه (فاصله بین حداقل و حداکثر میزان فرکانس پایه) برای خوانش الف به طور قابل ملاحظه‌ای بیشتر از خوانش ب است. تغییرات خیزان فرکانس پایه در این محدوده برای خوانش الف و سطح پایین و یکنواخت فرکانس پایه در همین محدوده برای خوانش ب نشان می‌دهد که محدوده مورد نظر در خوانش الف در برگیرنده یک تکیه زیر و بمی از نوع  $L+H^*$  و در خوانش ب فاقد هر نوع تکیه زیر و بمی است.



شکل (۲) منحنی میانگین فرکانس پایه محدوده‌های زمانی اسم اول، اسم دوم و صفت در عبارات هدف نوع دوم در سطح تمامی گویشوران و جملات

### ۳-۲. تحلیل آماری و نتایج

الف) جملات نوع اول: پس از محاسبه منحنی زیر و بمی هنجار شده جملات نوع اول، سطح قله فرکانس پایه در محدوده‌های زمانی متناظر با زنجیره آوایی عبارات هدف برای خوانش یک واژه‌ای و دو واژه‌ای محاسبه شد. همچنین دیرش هجای اول و دیرش مجموع هجاهای دوم و سوم در سطح دو خوانش به دست آمد. علاوه بر این، مدت زمان وقفه بین هجای اول و دوم نیز محاسبه گردید. برای مقایسه آماری میانگین مقادیر فرکانس پایه، دیرش و وقفه زمانی، چند آزمون  $t$  دو گروه مستقل به طور جداگانه انجام شد که در هر آزمون نوع خوانش (یک واژه‌ای و دو واژه‌ای) به عنوان متغیر وابسته و یکی از پارامترهای نوایی مزبور به عنوان متغیر مستقل انتخاب شدند.

نتایج نشان داد که اختلاف سطح قله فرکانس پایه بین خوانش یک واژه‌ای و دو واژه‌ای در محدوده زمانی دوم یعنی ناحیه متناظر با هجای دوم عبارات هدف به طور معنی‌داری با هم متفاوت است: (خوانش دو واژه‌ای:  $168$  هرتز؛ یک واژه‌ای:  $132$  هرتز،  $t=-4/63$ ،  $p < 0/05$ ). ولی سطح قله فرکانس پایه در محدوده زمانی سوم یعنی ناحیه متناظر با هجاهای دوم و سوم عبارات هدف تفاوت معنی‌داری ندارند (خوانش دو واژه‌ای:  $147$  هرتز؛ یک واژه‌ای:  $149$  هرتز،  $t=0/784$ ،  $p=0/223$ ). همچنین نتایج به دست آمده نشان داد دیرش هجای اول عبارات هدف در

خوانش دو واژه‌ای به طور معنی‌داری بیشتر از همین هجا در خوانش یک واژه‌ای است (دیرش هجای اول: خوانش دو واژه‌ای = ۲۴۸ ms، یک واژه‌ای = ۲۳۱ ms؛  $t=2/38$ ،  $p < 0/05$ ). به علاوه دیرش مجموع هجاهای دوم و سوم نیز در خوانش دو واژه‌ای به طور معنی‌داری از مجموع همین هجاها بیشتر است (دیرش هجای دوم و سوم: خوانش دو واژه‌ای = ۳۵۹ ms، یک واژه‌ای = ۳۳۶ ms؛  $t=2/19$ ،  $p < 0/05$ ). این نتایج همچنین نشان داد که دیرش وقفه زمانی بین هجای اول و دوم در خوانش دو واژه‌ای به طور معنی‌داری از خوانش یک واژه‌ای بیشتر است (وقفه بین هجای اول و دوم: خوانش دو واژه‌ای = ۲۶ ms، یک واژه‌ای = ۱۱ ms؛  $t=-2/76$ ،  $p < 0/05$ ). این نتایج نشان داد الگوی تولیدی خوانش‌های دواژه‌ای و یک واژه‌ای عبارات نوع اول از نظر تمامی ویژگی‌های نوایی از جمله تغییرات فرکانس پایه، دیرش هجا و وقفه زمانی به طور معنی‌داری با یکدیگر متفاوت است. به بیان دیگر فارسی زبانان در مواجهه با این عبارات الگوی زیر و بمی، دیرش و وقفه زمانی برخی هجاهای خاص را متناسب با خوانش معنایی مورد نظر تغییر می‌دهند. همچنین نتایج نشان می‌دهند بین وقفه و الگوی آهنگ رابطه مستقیم وجود دارد که باید در آزمایش ادراکی مورد بررسی قرار گیرد.

ب) جملات نوع دوم: پس از محاسبه منحنی زیر و بمی هنجار شده جملات نوع دوم، سطح قله فرکانس پایه در محدوده‌های زمانی N1، N2 و Adj برای خوانش الف و ب محاسبه شد. همچنین دیرش N1، N2 و Adj و وقفه زمانی بین آنها در سطح هر دو خوانش به دست آمد. برای مقایسه آماری میانگین مقادیر فرکانس پایه بین خوانش الف و ب در محدوده‌های زمانی N1، N2 و Adj چند آزمون t دو گروه مستقل به طور جداگانه برای هر محدوده انجام شد که در هر آزمون نوع خوانش، به عنوان متغیر مستقل و سطح قله فرکانس پایه، به عنوان متغیر وابسته انتخاب شدند. نتایج نشان داد اختلاف سطح قله فرکانس پایه بین خوانش الف و ب برای محدوده زمانی N1 معنی‌دار است (خوانش الف: ۱۳۴ هرتز، خوانش ب: ۱۶۶ هرتز،  $t=3/78$ ،  $p < 0/05$ ) ولی برای محدوده زمانی N2 و Adj معنی‌دار نیست (N2: خوانش الف: ۱۵۵/۵ هرتز، خوانش ب: ۱۵۶ هرتز،  $t=-0/34$ ،  $p=0/437$ ؛ Adj: خوانش الف: ۱۴۲ هرتز، خوانش ب: ۱۴۳ هرتز،  $t=0/41$ ،  $p=0/392$ ). همچنین چند آزمون t دو گروه مستقل برای مقایسه میانگین دیرش N1، N2 و Adj بین خوانش الف و ب به طور جداگانه انجام شد که نتایج نشان داد دیرش N1 و N2 در خوانش الف به طور معنی‌داری از خوانش ب کمتر است (N1: خوانش الف: ۴۲۱ ms، خوانش ب: ۴۵۲ ms،  $t=2/09$ ،  $p < 0/05$ ؛ N2: خوانش الف: ۳۳۸ ms، خوانش ب: ۳۷۴ ms،  $t=2/66$ ،  $p < 0/05$ ). ولی اختلاف دیرش Adj خوانش‌ها با یکدیگر معنی‌دار نیست (Adj: خوانش الف: ۳۱۴ ms، خوانش ب: ۳۰۹ ms،  $t=-0/63$ ،  $t=0/317$ ،  $p=$  نتایج همچنین نشان داد دیرش وقفه زمانی بین N1 و N2 در خوانش الف به طور معنی‌داری از خوانش ب کمتر است (وقفه زمانی بین N2 و Adj در خوانش الف: ۱۹ ms، خوانش ب: ۷ ms؛  $t=-2/03$ ،  $p < 0/05$ ). این نتایج نشان می‌دهد الگوی تولیدی گروه‌های اسمی هدف بسته به خوانش ساختاری مورد نظر گوینده متفاوت است. در صورت حضور مرز گروه نحوی میانی بین N1 و N2، گوینده با ایجاد یک تکیه زیر و بمی بر روی N1، زنجیره آوایی گروه‌های اسمی مورد نظر را به صورت بی‌نشان با توالی سه تکیه زیر و بمی (با نواخت L+H\* با توجه به تکیه پایانی بودن کلمات) تولید می‌کند.

وی برای اطمینان از بیان خوانش ساختاری مورد نظر و ایجاد تمایز با خوانش مقابل، دیرش عناصر زنجیره‌ای N1 و دیرش وقفه زمانی بین N1 و N2 را به نحو موثری افزایش می‌دهد. در مقابل، در صورت حضور مرز گروه میانی بین N2 و Adj گوینده، دیرش و وقفه بین N1 و N2 را کاهش داده و با گسترش نواخت L از تکیه زیر و بمی مجاور (N2) بر روی N1 کل توالی N1 و N2 را با یک تکیه زیر و بمی (با نواخت \*L+H) تولید می‌کند.

### ۳. آزمایش شنیداری

دیدیم که نشانه‌های نوایی در سطح تولید گفتار، نقش مهمی در ابهام زدایی از عبارات مبهم دارند. برای آن که میزان اعتبار این نشانه‌ها را در سطح درک گفتار نیز محک بزنیم، یک آزمایش شنیداری دو مرحله‌ای انجام دادیم.

**مرحله اول:** ۱۰ پاره گفتار به ازای هر یک از خوانش‌های یک واژه‌ای و دو واژه‌ای عبارت «روزنامه» از عبارات نوع اول و ۱۰ پاره گفتار از خوانش‌های الف و ب عبارت «مدیر گروه قبلی» از عبارات نوع دوم که مقادیر فرکانس پایه، دیرش و وقفه زمانی محدوده‌های زمانی هدف آنها به مقادیر میانگین این پارامترها نزدیکتر بود، از سطح آزمایش تولیدی انتخاب شدند. پاره گفتارها به صورت تصادفی آماده و به عنوان محرک طبیعی بدون هیچ گونه بازسازی نوایی در مرحله اول آزمایش به شنونده‌ها ارائه شدند. هدف این مرحله پاسخ به این سؤال بود که شنونده‌ها تا چه اندازه از اطلاعات و نشانه‌های نوایی طبیعی برای تجزیه و بازیابی واژگانی زنجیره‌های آوایی مبهم استفاده می‌کنند.

پاره‌گفتارها در دو نوبت جداگانه در یک اتاق آرام از طریق هدفن برای شنونده‌ها پخش شدند. در نوبت اول پاره گفتارهای نوع اول و در نوبت دوم پاره‌گفتارهای نوع دوم به شنونده‌ها ارائه شدند. در نوبت اول پس از پخش هر پاره گفتار، صورت نوشتاری دو سؤال «علی چی نمی‌خونه» و «علی کی نمی‌خونه» و در نوبت دوم صورت نوشتاری دو سؤال «کدام مدیر گروه نیامد» و «مدیر کدام گروه نیامد»، بر روی صفحه نمایشگر رایانه نمایش داده شد. از شنونده‌ها خواسته شد به هر پاره گفتار گوش دهند و سؤال متناسب با آن را بر روی صفحه نمایش انتخاب کنند. ۲۰ گویشور با گویش فارسی معیار با دامنه سنی ۲۰ تا ۴۰ سال بدون آشنایی با دانش زبان‌شناسی در این آزمایش شرکت کردند. فاصله بین نوبت اول و دوم آزمایش ۳۰ دقیقه و فاصله بین پخش هر پاره گفتار و پاره گفتار بعد ۱۰ ثانیه در نظر گرفته شد.

تعداد انتخاب‌های صحیح به صورت درصد خوانش یک واژه‌ای و دو واژه‌ای به پاره گفتارهای نوع اول و خوانش الف و ب به پاره گفتارهای نوع دوم محاسبه و مشخص گردید. در مورد پاره گفتارهای نوع اول، شنونده‌ها در ۹۳ درصد موارد برای پاره گفتارهای حاوی خوانش یک واژه‌ای و ۸۷ درصد موارد برای پاره گفتارهای حاوی خوانش دو واژه‌ای سؤال مناسب انتخاب کردند. در مورد پاره‌گفتارهای نوع دوم، این تعداد به ترتیب ۸۴ درصد برای پاره گفتارهای حاوی خوانش الف و ۷۶ درصد برای پاره گفتارهای حاوی خوانش ب بود. برای محاسبه معنی‌دار بودن نتایج آماری، با در نظر گرفتن شرکت‌کننده و خوانش پاره گفتار به عنوان متغیرهای مستقل و پاسخ‌های صحیح (مستقل از نوع خوانش) به عنوان متغیر وابسته، دو آزمون تحلیل واریانس دو عامله به طور جداگانه برای

پاره‌گفتارهای نوع اول و دوم انجام شد. نتایج به دست آمده نشان داد اثر شرکت کننده برای هیچ کدام از پاره گفتارهای نوع اول و دوم معنی‌دار نیست ولی اثر خوانش پاره گفتار برای هر دو نوع پاره گفتار، معنی‌دار است به این معنی که شرکت کنندگان به طور معنی‌داری سؤالات مناسب را برای پاره گفتارها انتخاب کردند (نوع اول:  $F=279/494$ ،  $p < 0/0001$ ؛ نوع دوم:  $F=328/124$ ،  $p < 0/0001$ ). این نتایج در حقیقت نشان داد که شنونده‌ها با سطح اطمینان بالایی از نشانه‌های نوایی طبیعی برای بازشناسی مرز واژگانی در زنجیره‌های آوایی مبهم استفاده می‌کنند.

**مرحله دوم:** پس از انجام مرحله اول آزمایش با استفاده از محرک‌های طبیعی، آزمایش دیگری انجام شد. در این آزمایش نقش نشانه‌های نوایی به طور جداگانه در ابهام‌زدایی از عبارات مبهم از طریق دستکاری پارامترها در گفتار بازسازی شده، مورد بررسی قرار گرفت. روش دستکاری پارامترها به این صورت بود که در هر مرحله برای تعیین میزان اثر یک پارامتر، مقادیر پارامترهای دیگر با مقادیر میانگین آنها برای خوانش‌های مربوطه، یعنی مقادیر مبهم و میانی بین دو خوانش، جایگزین شد. بنابراین، محرک‌های شنیداری در این آزمایش به پیروی از گلارد و همکاران (۲۰۱۰) از طریق حفظ مقادیر طبیعی یک پارامتر و جایگزینی مقادیر پارامترهای دیگر با مقادیر میانگین خوانش‌ها ساخته شدند. این روش از ساخت گام به گام محرک‌های شنیداری متفاوت است. پاره گفتارهای نوع اول و دوم به طور جداگانه بازسازی شدند. برای این منظور ابتدا ۱۰ پاره گفتار خوانش یک واژه‌ای مرحله اول آزمایش برای بازسازی انتخاب شدند. این پاره گفتارها سپس به سه صورت بازسازی شدند. در حالت اول، مقدار فرکانس پایه در سطح زنجیره آوایی عبارت هدف (روزنامه) در هر پاره گفتار در سطح ۱۱۰ هرتز ثابت و یکنواخت شد. این فرکانس، تقریباً میانگین حد پایین فرکانس پایه در پاره گفتارهای تولید شده بود. همچنین مقادیر دیرش هجاهای عبارت هدف در هر پاره گفتار با مقادیر میانگین دیرش هجاهای خوانش یک واژه‌ای و دو واژه‌ای همین عبارت برای هر پاره گفتار جایگزین شد. ولی هیچ‌گونه تغییری بر روی دیرش وقفه بین هجای اول و دوم عبارت هدف اعمال نشد. به این ترتیب محرک‌هایی که مطابق حالت اول ساخته شدند حاوی مقادیر مبهم فرکانس پایه و دیرش و مقادیر طبیعی وقفه زمانی بودند. این حالت، حالت تنها وقفه است چون تشخیص خوانش این محرک‌ها صرفاً بر مبنای نشانه وقفه زمانی صورت می‌گیرد. در حالت دوم، مقادیر فرکانس پایه مانند حالت اول در سطح ۱۱۰ هرتز ثابت شد ولی تغییری بر روی مقادیر طبیعی دیرش هجاها اعمال نشد. همچنین مقادیر وقفه با مقادیر میانگین وقفه خوانش یک واژه‌ای و دو واژه‌ای همین عبارت برای هر پاره گفتار جایگزین شد. این حالت، حالت تنها دیرش است که تشخیص خوانش محرک‌ها، تنها بر مبنای اطلاعات دیرش هجاها صورت می‌گیرد. حالت سوم، حالت تنها فرکانس پایه است. در این حالت مقادیر دیرش هجاها و وقفه بین هجای اول و دوم با مقادیر میانگین همین پارامترها برای خوانش یک واژه‌ای و دو واژه‌ای جایگزین شد ولی تغییری بر مقادیر طبیعی فرکانس پایه هجاها اعمال نشد. در این حالت تشخیص، تنها بر اساس الگوی تغییرات فرکانس پایه صورت می‌گیرد.

همین مراحل برای بازسازی پاره گفتارهای نوع دوم نیز اعمال شد. ابتدا ۱۰ پاره گفتار خوانش الف مرحله اول آزمایش برای بازسازی انتخاب شدند. این پاره گفتارها سپس به همان سه حالت تنها وقفه، تنها دیرش و تنها فرکانس پایه بازسازی شدند. در حالت، تنها وقفه سطح فرکانس پایه در طول زنجیره آوایی عبارت هدف (مدیر

گروه قبلی) در مقدار ۱۱۰ هرتز ثابت و دیرش N1 و N2 در هر پاره گفتار با مقادیر میانگین دیرش همین کلمات برای خوانش الف و ب آن پاره گفتار جایگزین شد. در حالت تنها دیرش، فرکانس پایه در همان مقدار ثابت و مقادیر وقفه N1، N2، و Adj با مقادیر میانگین وقفه خوانش الف و ب همین عبارت برای هر پاره گفتار جایگزین شد. در حالت تنها فرکانس پایه، مقادیر دیرش و وقفه با مقادیر همین پارامترها جایگزین شد.

برای بازسازی پاره گفتارها ابتدا علامت آوایی هر پاره گفتار در نرم افزار پرت به بازنمود دو بعدی فرکانس تکانه‌های حنجره در واحد زمان تبدیل شد و خروجی لایه زیر و بمی این بازنمود برای اعمال تنظیمات مربوط به فرکانس پایه و خروجی لایه دیرش این بازنمود برای بازسازی و تنظیمات مقادیر دیرش مورد استفاده قرار گرفت. پاره گفتارهای بازسازی شده (۶۰ پاره گفتار = ۳ حالت بازسازی  $\times$  ۱۰ پاره گفتار  $\times$  ۲ نوع عبارت) با همان شرایط مرحله اول آزمایش برای شنونده‌ها پخش شد و از آنها خواسته شد سؤال مناسب با هر پاره گفتار را انتخاب کنند. شرکت کنندگان این مرحله همان ۲۰ شرکت کننده مرحله اول آزمایش بودند. نتایج به دست آمده برای عبارات نوع اول و دوم به ترتیب زیر است:

الف) عبارات نوع اول: تعداد انتخاب‌های صحیح سوال خوانش یک واژه‌ای (علی چی نمی‌خونه) به هر محرک محاسبه و به صورت درصد پاسخ‌های صحیح خوانش یک واژه‌ای مشخص گردید. شنونده‌ها تنها در ۵۱ درصد موارد برای محرک‌های حالت تنها وقفه و ۵۴ درصد موارد برای محرک‌های حالت تنها دیرش سؤال مناسب علی چی نمی‌خونه را انتخاب کردند که نشان می‌دهد سطح اطمینان پاسخ‌ها برای این دو محرک پایین و در حد تصادفی بوده است. در مقابل، درصد انتخاب‌های صحیح برای محرک تنها فرکانس پایه ۷۷ درصد بود. برای تعیین بهنجار بودن توزیع فراوانی داده‌ها یک آزمون کولموگراف-اسمیرونوف انجام شد که با توجه به معنی‌دار نبودن مقدار  $z$  در سطح  $\alpha=0/05$  ( $z=0/229$ ) توزیع داده‌ها بهنجار بود. بر این اساس، برای محاسبه معنی‌دار بودن نتایج، یک آزمون تحلیل واریانس یک عامله انجام شد که در آن حالت بازسازی به عنوان متغیر مستقل و پاسخ‌های صحیح خوانش یک واژه‌ای به عنوان متغیر وابسته انتخاب شدند. نتایج نشان داد اثر مستقل عامل حالت بازسازی بر تشخیص خوانش پاره گفتارها معنی‌دار است ( $F=79/113$ ،  $p < 0/0001$ ). نتایج آزمون تعقیبی LSD نشان داد که اختلاف پاسخ‌ها برای حالت تنها فرکانس پایه با دو حالت دیگر یعنی تنها وقفه و تنها دیرش معنی‌دار است (فرکانس پایه و دیرش:  $F=42/049$ ،  $p < 0/0001$ ؛ فرکانس پایه و وقفه:  $F=47/307$ ،  $p < 0/0001$ ) ولی اختلاف حالت تنها وقفه و تنها دیرش با یکدیگر معنی‌دار نیست ( $F=1/107$ ،  $p=0/283$ ).

این نتایج نشان می‌دهد که اگرچه الگوی تولیدی خوانش یک واژه‌ای و دو واژه‌ای عبارات نوع اول از نظر هر سه نشانه نوایی فرکانس پایه، دیرش و وقفه تظاهر آوایی دارد ولی وزن این نشانه‌ها در سطح درک گفتار به یک اندازه نیست. شنونده برای ابهام زدایی از عباراتی نظیر عبارات نوع اول که ساخت عروضی و الگوی نواختی خوانش‌های آنها با یکدیگر متفاوت است، به نشانه‌های زیر و بمی بیش از نشانه‌های دیرشی تکیه می‌کند. در زبان فارسی تغییرات فرکانس پایه در مقایسه با دیرش، شدت انرژی و کیفیت واکه همبسته تولیدی-ادراکی قوی‌تری برای تکیه واژگانی یا برجستگی‌های عروضی است (صادقی، ۲۰۱۱). با توجه به این که تکیه واژگانی غالب در زبان فارسی تکیه پایانی است (فرگوسن، ۱۹۵۷)، شنونده محل وقوع برجستگی‌های فرکانس پایه را بر روی منحنی زیر و بمی



گفتار، به عنوان مرز پایانی کلمات در نظر می‌گیرد. به این ترتیب زنجیره آوایی عبارات نوع اول در صورت حضور دو قله فرکانس پایه به صورت خوانش دو واژه‌ای و در صورت حضور یک قله به صورت خوانش یک واژه‌ای درک می‌شوند. این نتایج در حقیقت فرضیه راهبرد تقطیع عروضی را تایید می‌کند و نشان می‌دهد که الگوی تقطیع عروضی گفتار پیوسته علاوه بر زبان‌های تکیه‌آغازی مانند انگلیسی و فنلاندی در زبان‌های تکیه‌پایانی مانند زبان فارسی نیز اعمال می‌شود.

ب) عبارات نوع دوم: تعداد انتخاب‌های صحیح سوال خوانش الف (کدام مدیر گروه نیامد) محاسبه و به صورت درصد پاسخ‌های صحیح خوانش الف مشخص گردید. نتایج نشان داد با وجود یکسان بودن ساخت عروضی و الگوی نواختی خوانش‌ها، شنونده برای ابهام‌زدایی به نشانه‌های زیر و بمی بیشتر از نشانه‌های دیرشی وابسته است. شنونده‌ها در ۶۹ درصد موارد برای محرک‌های تنها فرکانس پایه و سوال مناسب انتخاب کردند در حالی که درصد انتخاب‌های صحیح برای محرک‌های تنها دیرش و تنها وقفه به ترتیب ۵۷ و ۵۲ درصد بود. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک عامله نشان داد که اثر مستقل عامل حالت بازسازی بر تشخیص خوانش‌ها معنی‌دار است ( $p < 0/0001$ ). نتایج آزمون تعقیبی LSD نشان داد که اختلاف پاسخ‌ها برای حالت تنها فرکانس پایه با حالت تنها وقفه و تنها دیرش معنی‌دار است (فرکانس پایه و دیرش:  $F=38/237$ ,  $p < 0/0001$ ; فرکانس پایه و وقفه:  $F=1/165$ ,  $p=0/216$ ). این اختلاف ولی اختلاف حالت تنها وقفه و تنها دیرش با یکدیگر معنی‌دار نیست ( $F=40/003$ ,  $p < 0/0001$ ). نتایج نشان می‌دهد با وجود تفاوت تولیدی خوانش‌ها از نظر هر سه نشانه نوایی، نقش تغییرات فرکانس پایه در تمایز ادراکی خوانش‌ها علی‌رغم الگوی نواختی یکسان آنها از تغییرات دیرش و وقفه به طور معنی‌داری بیشتر است.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج آزمایش‌های تولیدی و ادراکی بر روی عبارات مبهم زبان فارسی در این تحقیق نشان داد که نقش نشانه‌های نوایی در ابهام‌زدایی از عبارات مبهم، صرف نظر از یکسان یا متفاوت بودن الگوی نواختی خوانش‌ها در سطح تولید و درک گفتار، با یکدیگر متفاوت است به این صورت که اگرچه الگوی تولیدی خوانش‌ها از نظر هر سه نشانه نوایی فرکانس پایه، دیرش و وقفه با هم متفاوت است ولی تشخیص خوانش‌ها تا حد زیادی به تغییرات فرکانس پایه وابسته است و نشانه‌های دیرشی در تمایز ادراکی خوانش‌ها تأثیر چندانی ندارند. این نتایج با یافته‌های گلارد و همکاران (۲۰۱۰) در مورد زبان آلمانی قابل مقایسه است. آنها نیز در تحقیق خود نشان دادند که نشانه‌هایی که در تولید برای ابهام‌زدایی استفاده می‌شوند لزوماً توسط شنونده به کار گرفته نمی‌شوند. تفاوت این نتایج و یافته‌های گلارد در این است که در زبان آلمانی نشانه‌های دیرشی نقش مهمتری در تمایز ادراکی خوانش‌ها دارند در حالی که در فارسی تشخیص خوانش‌ها اساساً بر پایه تغییرات فرکانس پایه صورت می‌گیرد. این نتایج همچنین فرضیه راهبرد تقطیع عروضی را تایید می‌کند و نشان می‌دهد که فارسی‌زبانان با استفاده از الگوی تغییرات فرکانس پایه، مرز پایانی کلمات را در گفتار پیوسته شناسایی می‌کنند.

در آزمایش شنیداری انجام شده، با حفظ ویژگی‌های طبیعی یک پارامتر آوایی و یکسان‌سازی اثر پارامتر(های) دیگر، تاثیر شنیداری محرک‌های بازسازی شده مورد بررسی قرار گرفت. روش دیگری که در انجام آزمایش‌های شنیداری به کار گرفته می‌شود، بازسازی محرک‌ها به شکل گام به گام است که در آن سطوح مختلف پارامترها با یکدیگر ترکیب می‌شوند تا اثر تعاملی و رقابتی آنها با یکدیگر بررسی شود. این شیوه آزمایش به عنوان پیشنهادی برای تحقیقات آینده مطرح می‌گردد تا مشخص شود که در صورت ساخت محرک‌های گام به گام تا چه اندازه نتایج پاسخ‌های ادراکی آن آزمایش با نتایج آزمایش حاضر یکسان خواهد بود.

#### کتابنامه

- محمدی، مینا و محمود بی‌جن‌خان. (۱۳۸۰). «بررسی فرایندهای شناختی کودکان فارسی زبان در بازشناسی کلمات گفتار». *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰، ۱۵-۲۰.
- Braun, B. and A. Chen. (2010). Intonation of “now” in resolving scope ambiguity in English and Dutch. *Journal of Phonetics*, 38, 431-444.
- Cutler, A. and S. Butterfield. (1990). Rhythmic cues to speech segmentation. *Journal of Memory and Language*, 31, 218-236.
- Cutler, A. and D. M. Carter. (1987). The predominance of strong syllables in English vocabulary. *Computer Speech and Language*, 2, 133-142.
- Ferguson, C. (1957). Word stress in Persian. *Language*, 33, 123-135.
- Golard, A., A. Sommerfield, and F. Kugler. (2010). Prosodic cue weighting in disambiguation: Case Ambiguity in German. *The Fifth International Conference on Speech Prosody* (pp. 165- 169). Michigan, USA.
- Lehiste, I. (1973). Phonetic disambiguation of syntactic ambiguity. *Glossa*, 7, 107-122.
- Mattys, S. L. (2004). Stress versus co-articulation: towards an integrated approach to explicit speech segmentation. *Journal of Experimental Psychology*, 30, 397-408.
- Mattys, S. L., L. White, and J. F. Melhorn. (2005). Integration of multiple segmentation cues. *Journal of Experimental Psychology*, 134, 477-500.
- McQueen, J. M., D. Norris, and A. Cutler. (1994). Competition in spoken word recognition. *Journal of Experimental Psychology*, 20, 621-638.
- Norris, D., J. M. McQueen, and A. Cutler. (1995). Competition and segmentation in spoken word recognition. *Journal of Experimental Psychology*, 21, 1209-1228.
- Pierrehumbert, J. (1980). The phonology and phonetics of English intonation. PhD thesis. MIT.
- Sadat-Tehrani, N. (2007). The Intonational Grammar of Persian. PhD thesis. University of Manitoba.
- Sadeghi, V. (2011). Acoustic Correlates of lexical stress in Persian. *The International Congress on Phonetic Sciences XVII* (pp. 1738-1741). Hong Kong.
- Saffran, J. R., E. Newport, and R. N. Aslin. (1996). Word segmentation: the role of distributional cues. *Journal of Memory and Language*, 35, 606-621.
- Spitzer, S. M., J. Liss, and S. L. Mattys. (2007). Acoustic cues to lexical segmentation: A study of resynthesized speech. *Journal of the Acoustical Society of America*, 122, 3678-3687.
- Vroomen, J., J. Toumainen, and B. de Gelder. (1996). The role of word stress and vowel harmony in speech segmentation. *Journal of Memory and Language*, 38, 133-149.

مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی  
سال چهارم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۱  
تاریخ وصول: ۸۹/۱۰/۲۷  
تاریخ اصلاحات: ۹۱/۹/۲۰  
تاریخ پذیرش: ۹۱/۱۰/۲۰  
صص ۸۱ - ۹۶

## توصیف گروه‌های اسمی در گویش لری خرم‌آبادی

زینب محمد ابراهیمی<sup>۱</sup> \*

پروین م عبدی<sup>۲</sup>

### چکیده

نظریه گروه نقشی حرف تعریف یکی از تعدیل‌های صورت گرفته در نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی است که در توصیف و تحلیل گروه اسمی، تحول عمده‌ای پدید آورد. به طور مثال مجموعه‌ای از فرافکنی‌های نقشی خاص در سطوح بالاتر از اسم به کار می‌رود. در سطح بالاتر از گروه اسمی در گویش لری خرم‌آبادی، گروه‌های نقشی شمار، حرف تعریف و اضافه به کار می‌رود. گروه‌های نقشی مربوط به اسم بر گروه اسمی هیچ گونه نقش معنایی فرافکنی نمی‌کنند بلکه هر کدام ویژگی‌های نحوی خاصی را به گروه اسمی می‌افزایند. گروه نقشی حرف تعریف، از راه ویژگی‌های نحوی خاص حروف تعریف، به گروه اسمی ساخت و معنی مناسب تخصیص می‌دهد. گروه اضافه نیز از راه ویژگی نحوی اضافه و رابطه افزودگی، گروه اسمی را گسترش می‌دهد. تحقیق حاضر، گروه‌های نقشی مربوط به اسم را در گویش لری خرم‌آبادی بررسی و توصیف خواهد کرد.

**واژه‌های کلیدی:** گویش لری خرم‌آبادی، گروه اسمی، گروه حرف تعریف، گروه حرف اضافه‌ای، گروه نقشی

## ۱. مقدمه

یونانیان باستان از جمله نخستین کسانی بودند که به تنوعات گویشی توجه کردند و از تمایزهای میان گونه‌های گفتاری و نوشتاری یونانی باستان سخن گفتند. در اروپای قرون وسطی نیز نویسندگانی چون دانته به مطالعات گویشی توجه داشتند. این گونه مطالعات که بیشتر در مورد گویش‌های جغرافیایی بود همچنان ادامه یافت و در چند دهه پایانی قرن نوزدهم و دهه‌های آغازین قرن بیستم گسترش یافت.

تحولات سریع و شگرف زبان‌شناسی در نیمه دوم قرن بیستم از یک طرف ادعاهای جدیدی را مطرح کرده است که نیاز به مطابقت با داده‌های زبان‌های مختلف دارد و از طرف دیگر ابزارهای علمی و نظری را در جهت مطالعه زبان در اختیار دانش پژوهان قرار داده است. از این جهت مطالعه دقیق و زبان‌شناختی گویش‌های کشورمان امری ضروری به نظر می‌رسد. از سویی دیگر همگرایی رو به رشد گویش لری خرم‌آبادی به سوی زبان فارسی و کاسته شدن روز افزون تعداد گویشوران این گویش، نگارندگان را بر آن داشت تا توصیفی زبان‌شناختی از گروه‌های نقشی گروه اسمی ("Noun Phrase=N")، به عنوان بخشی از ساختار گویش لری خرم‌آبادی در پرتو اصول و نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی ارائه دهد.

### ۱-۱. خاستگاه قوم لر و گویش لری

بررسی‌های زبان‌شناسی و فرهنگی نشان دهنده پیوستگی قومی لرها با دیگر اقوام ایرانی، به ویژه شعبه پارسی است. لرها در گستره‌ای به وسعت ۴۰٪ از خاک کشور ایران پراکنده‌اند، (امان‌اللهی، بهاروند، ۱۳۷۰:۲) چه آن‌ها که در هسته اصلی این قوم ساکنند (مانند استان‌های لرستان، کهگیلویه و بویراحمد، چهارمحال و بختیاری، ایلام، همدان، کرمانشاه، اصفهان، مرکزی، فارس و هرمزگان) و چه آن‌ها که از پایگاه اولیه لرها به دورند (مانند لرهای ساکن استان کرمان که در دوره افشاریه و زندیه به آنجا کوچ کردند و یا لرهای ساکن استان‌های قزوین، گیلان، مازندران، قم و خراسان).

راوینسون (۱۳۶۲) زبان لری را مشتق از زبان فارسی باستان دانسته است و به اعتقاد مکینان (۱۹۷۷) گویش لری را می‌توان به دو شعبه باختری و خاوری تقسیم کرد که مرز جغرافیایی بین این دو، رودخانه‌ای است که لرستان و بختیاری را از هم جدا می‌کند و گویش لری شهر خرم‌آباد و اطراف آن در محدوده باختری قرار دارند. حوزه گسترش گویش لری خرم‌آبادی شامل مناطق جنوب و جنوب غربی لرستان است. همچنین مناطق تابعه شهرستان خرم‌آباد، به ویژه در نواحی جنوب و جنوب غربی، شهرستان پلدختر یا میانکوه و بخش‌های جنوبی شهرستان کوه‌دشت به این گویش تکلم می‌کنند. این گویش از جمله زبان‌های ایرانی جنوب غربی محسوب می‌شود که رابطه نزدیکی با زبان فارسی دارد و هر دوی آن‌ها (گویش لری و زبان فارسی) دنباله زبان فارسی میانه‌اند و گویش لری نزدیک به تقریباً هزار سال پیش از زبان فارسی جدا شده است (امان‌اللهی بهاروند ۱۳۷۰: ۵۳).

### ۱-۲. سؤالات و فرضیه‌های تحقیق

پژوهش حاضر قصد دارد به بررسی گروه‌های نقشی وابسته به اسم در گویش لری خرم‌آبادی بپردازد و بر این اساس در پی یافتن پاسخ‌هایی برای پرسش‌های زیر است:

یک) گروه‌های نقشی مربوط به اسم در گویش لری خرم‌آبادی کدامند؟  
 دو) کارکردهای ساختی گروه حرف تعریف و گروه اضافه در گویش لری خرم‌آبادی چگونه است؟  
 با توجه به سؤالات مطرح شده فرضیه‌های تحقیق عبارتند از:  
 یک) گروه حرف تعریف، گروه شمار و گروه اضافه، گروه‌های نقشی مربوط به اسم در گویش لری هستند.  
 دو) گروه حرف تعریف از راه ویژگی‌های نحوی به گروه اسمی، ساخت و معنی مناسب می‌دهد و گروه اضافه از راه ویژگی نحوی اضافه و رابطه افزودگی، گروه اسمی را گسترش می‌دهد.

## ۲. پیشینه تحقیق و چهارچوب نظری

در مورد اسم و گروه اسمی در زبان فارسی و گویش‌های ایرانی مطالعات گوناگونی صورت گرفته است و در همه تحقیقات صورت گرفته در این باره، اسم به عنوان هسته گروه در نظر گرفته شده است. در زیر به طور مختصر به تعدادی از تحقیقات که به طور مستقل در این راستا صورت گرفته است اشاره خواهد شد.  
 در زبان فارسی مشکوٰۃ‌الدینی (۱۳۵۷)، اسلامی (۱۳۷۳)، سقلاطون (۱۳۷۳)، دادپناه (۱۳۷۶) و لبافان‌خوش (۱۳۸۴) بر پایه نظریهٔ ایکس تیره به بررسی گروه اسمی در زبان فارسی پرداخته‌اند. غنی‌لو (۱۳۷۹) گروه اسمی زبان آذری را بر اساس ایکس تیره مورد بررسی قرار داده است. جلالی کندلوسی (۱۳۸۳)، ابراهیم‌پور کرد رودباری (۱۳۸۳)، و سلیمی خورشیدی (۱۳۸۵) گروه اسمی گویش مازندرانی، و عطایی (۱۳۷۰) گروه اسمی در گویش گیلکی را بر اساس نظریهٔ ایکس تیره مورد بررسی قرار داده‌اند. آرمیده (۱۳۷۱) و گرامی (۱۳۷۱) به بررسی گروه اسمی در گویش لری بختیاری مسجد سلیمان و لری بویر احمدی پرداخته‌اند، و فلاحی (۱۳۷۹) گروه اسمی گویش لری ملایری را بر اساس نظریهٔ ایکس تیره مورد بررسی قرار داده است. حاتمی عباد (۱۳۷۵) گروه اسمی گویش کردی کلیایی کرمانشاه، و احمدی (۱۳۷۸) نیز گروه اسمی زبان کردی را بررسی کرده‌اند. در مورد گروه اسمی گویش لری خرم‌آبادی تا کنون پژوهشی صورت نگرفته است. از این رو مطالعه حاضر قصد دارد گروه اسمی را در این گویش، به عنوان یکی از وابسته‌های گروه حرف تعریف و بر مبنای تعدیلات صورت گرفته در نظریهٔ حاکمیت و مرجع‌گزینی مورد بررسی قرار دهد. نظریهٔ حاکمیت و مرجع‌گزینی، نظریه‌ای دربارهٔ دستور همگانی است که در سال ۱۹۸۱ توسط چامسکی مطرح شده است. این نظریه که گاه نظریهٔ اصول و پارامترها خوانده می‌شود، شامل تعدادی اصول بنیادی و جهان‌شمول و همچنین شامل تعدادی پارامتر است. هر پارامتر نیز دارای دو ارزش یا وضعیت است که زبان‌ها از بین آن دو دست به انتخاب می‌زنند (دبیرمقدم ۱۳۸۳: ۴۲۳).

## ۳. روش پژوهش

این پژوهش برای بررسی فرضیه‌ها و پاسخ‌گویی به سؤالات بر اساس تحلیل محتوا و مطالعات میدانی و کتابخانه‌ای پایه‌ریزی شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها ۱۰ گویشور بومی و میانسال به صورت تصادفی انتخاب شدند. گردآوری و استخراج داده‌های زبانی گویشوران بیشتر از طریق ضبط مکالمه‌های آن‌ها هنگام گفتگو با یکدیگر با

دستگاه ضبط صوت صورت گرفته است. در انتخاب گویشوران به جنسیت آن‌ها توجهی نشده است و آن‌ها به صورت تصادفی از میان گویشوران مسن، بومی، بی‌سواد و باسواد و ساکن اطراف خرم‌آباد (به جهت به دور بودن آنها از تأثیرات سایر گونه‌های زبانی) انتخاب شده‌اند و هیچ گونه اختلال در تکلم آن‌ها مشاهده نشده است. پس از انتخاب گویشوران و انجام مصاحبه و یا توزیع پرسش‌نامه، داده‌های مورد نظر آوانگاری گردیدند و بر مبنای نظریه اصول و پارامترها به روش توصیفی و تحلیلی مورد بررسی قرار گرفتند.

### ۳-۱. گروه اسمی و گروه‌های نقشی آن

لفظ گروه اسمی اولین بار توسط هریس در سال ۱۹۵۱ صریحاً به کار برده شد. وی آن را تکرار پذیرترین گروه در جمله محسوب می‌کند که می‌تواند نقش‌های زیادی را ایفا کند (ترسک ۱۹۹۱:۱۸۹).

چامسکی در مقاله خود (۱۹۷۰) تحت عنوان «نکاتی پیرامون اسم‌سازی» به بررسی گروه اسمی پرداخت، اما پس از آن تقریباً تا ده سال بعد، دیگر کسی گروه‌های اسمی را مورد مطالعه قرار نداد و در حقیقت هیچ تحقیق مجزایی روی ساختار درونی گروه اسمی صورت نگرفت. ردفور (۱۹۸۸) مطابق با نظریه نحو ایکس تیره، به‌طور مشروح به بررسی گروه‌های اسمی در زبان انگلیسی پرداخته است. وی همه گروه‌های اسمی را دارای سه سطح  $[N'', N', N]$  می‌داند و هریک از وابسته‌ها، یعنی مشخص‌گرها، متمم‌ها، افزوده‌های پیشین و افزوده‌های پسین را در گروه اسمی توضیح داده است. کوپر (۱۹۹۲) در مورد گروه‌های اسمی نظریه جکنداف را به کار می‌برد و مؤلفه‌های نحوی را در مقابل مؤلفه‌های معنایی قرار می‌دهد. او گروه اسمی زبان انگلیسی را دارای ساخت سلسله مراتبی می‌داند و معتقد است که شاخه میانی گروه اسمی در بعضی موارد می‌تواند بیش از یک بار ظاهر شود و هر  $N'$  می‌تواند یک  $N''$  را به عنوان وابسته بپذیرد ولی این مسأله در مورد  $N''$  صدق نمی‌کند و  $N''$  نمی‌تواند به عنوان وابسته  $N''$  دیگر به کار رود (دادپناه ۱۳۷۵: ۱۴۱). هگمن (۱۹۹۴) نیز مانند ردفور به بررسی گروه‌های اسمی، مطابق با نظریه نحو ایکس تیره می‌پردازد و برای همه گروه‌های اسمی، قائل به سه سطح  $[N'', N', N]$  است. او به مطابقت هسته (head) با مشخص‌گرها (specifiers) توجه دارد اما به نقش افزوده‌ها (adjuncts) و کارکرد آن در گروه اسمی توجه نکرده است. تراسک (۱۹۹۱) نیز در مطالعات گروه اسمی، وجود هسته را جزء لاینفک و ضروری می‌داند و بین مشخص‌گر و توصیف‌کننده‌ها تمایز قائل شده است و بیان می‌کند که مشخص‌گر معرفه‌کننده است و توصیف‌کننده‌ها حاوی اطلاعات اضافی در خصوص هسته هستند.

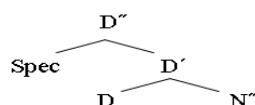
غلامعلی‌زاده (۱۳۷۶: ۲۸) می‌گوید هر گروه اسمی، یک اسم به منزله هسته گروه دارد و باقی واژه‌های آن، در واقع در حکم وابسته‌های پیشین و پسین آن اسم هستند. مشکوة الدینی (۱۳۷۹: ۱۳۷) آن واحد نحوی را که از یک یا چند واژه تشکیل می‌شود و واژه اصلی یا هسته آن اسم است، گروه اسمی نامیده است. به این ترتیب در گروه اسمی همواره یک اسم به عنوان واژه اصلی یا هسته به کار می‌رود و به واژه یا گروه‌هایی که در گروه اسمی به همراه هسته اسم به کار می‌روند، وابسته گفته می‌شود. گلفام (۱۳۸۴: ۱۵۳) اسم را یکی از مهم‌ترین طبقات واژگانی می‌داند که معمولاً برای اشاره به شخص، مکان یا چیزی به کار می‌رود. وی در ادامه به این نکته اشاره می‌کند که بر اساس

ملاحظات زبان‌شناختی بهتر است در تعریف اسم از ملاک‌های توزیعی استفاده شود؛ به طور مثال حرف تعریف فقط قبل از اسم به کار می‌رود و برخی وندهای مشخص مانند پسوند جمع به اسم اضافه می‌شوند. به این ترتیب گروه اسمی را گروهی می‌داند که نقش هسته آن را یک اسم به عهده دارد. افراشی (۱۳۸۶: ۱۲۲) شناخته‌ترین ساخت به عنوان گروه اسمی را توالی اسم و صفت می‌داند که در زبان فارسی گاه، نه تنها تقدم و تاخر صفت و موصوف قابل تغییر است، بلکه تعدد و همپایگی صفت و تعدد و همپایگی موصوف نیز می‌تواند روی دهد. در ادامه گروه‌های نقشی مربوط به اسم توضیح داده می‌شوند.

### ۲-۳ گروه حرف تعریف

در همه تعریف‌هایی که از گروه اسمی در بالا ذکر شد، گروه اسمی به عنوان گروهی متشکل از چند واژه در نظر گرفته شده است که واژه اصلی یا هسته آن اسم است و تعدادی واژه در اطراف هسته وجود دارد که وابسته‌های اسم هستند. مطابق با این تعاریف حروف اشاره، صفات اشاره، کمیت نماها و کلمات پرسشی و کلمات تعجبی در مشخص‌گر گروه اسمی قرار می‌گیرند. پس از تعدیل‌های صورت گرفته در نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی که اساساً در آثار ابنی (۱۹۸۷)، پولاک (۱۹۸۹)، کوپ من و اسپورتیش (۱۹۹۱) طرح شده است، گروه زمان ("tense phrase = T")، گروه مطابقه (agreement phrase = AGR) و عنصر نفی به عنوان گروه‌های نحوی مستقل تلقی شده‌اند (دبیرمقدم، ۱۳۸۳: ۵۰۰). ابنی (۱۹۸۷) همچنین حرف تعریف را هسته تلقی کرده است و بنابراین گره فرافکنی بیشینه آن را گروه حرف تعریف ("determiner phrase = D") نامیده است. در این صورت گروه اسمی، متمم حرف تعریف یعنی هسته، خواهد بود. بر این مبنا در نمودارهای درختی دیگر مستقلاً گروه اسمی نداریم، بلکه گروه‌های اسمی در بطن گروه حرف تعریف واقع می‌شوند (دبیرمقدم، ۱۳۸۳: ۵۴۰). نمودار درختی (۱) این بازنگری را نشان می‌دهد.

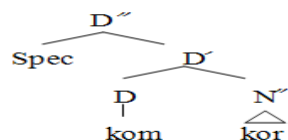
(۱)



نمونه‌های بعدی گروه اسمی را در بطن گروه حرف تعریف نشان می‌دهد:

- (۲) ?i kor<sup>1</sup>  
این پسر  
«این پسر»
- (۳) har kori  
هر پسری  
«هر پسری»
- (۴) Kom kor  
کدام پسر  
«کدام پسر»

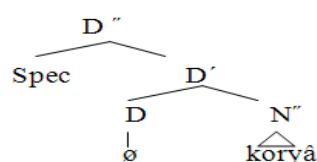
(۵)



(۶) Koryâ

پسران

(۷)



بر پایه آنچه گفته شد در زبان فارسی مجموعه‌ای از فرافکنی‌های نقشی خاص مانند گروه حرف تعریف و گروه اضافه (=Ez phrase) در سطح‌های بالاتر از اسم به کار می‌رود (مشکوٰۃ الدینی، ۱۳۸۶: ۳۶۸). به نقل از ردفورد (۲۰۰۴) با ذکر تفاوت‌های صفت و حرف تعریف، به اثبات گروه حرف تعریف به عنوان گروهی مجزا می‌پردازد. در واقع، واژه صفت چگونگی حالت چیز، جانور، انسان و یا پدیده‌ای را بیان می‌کند و به همین لحاظ، تنها در صورت سازگاری معنایی با اسم همراه با آن به کار می‌رود. بر خلاف صفت، حرف تعریف به همراه واژه‌های اسم ظاهر می‌شود و بنابراین، معنی آن‌ها با معنی هر اسمی سازگار است. نمونه‌های زیر سازگاری یا عدم سازگاری صفت و اسم را نمایش می‌دهد:

- |      |          |               |  |
|------|----------|---------------|--|
| (۸)  | doxtere  | Zel           | با توجه به نمونه‌های ذکر شده در روبرو مشاهده می‌گردد که صفت تنها در صورت سازگاری معنایی به همراه اسم به کار می‌رود.  |
|      | دختر     | زرنگ          |  |
|      |          | «دختر زرنگ»   |  |
| (۹)  | yelâ     | Gap           | نمونه‌های (۲-۴) و (۸-۱۱) بیانگر این واقعیت هستند که برخلاف واژه‌های صفت، حروف تعریف فاقد هرگونه معنی واژگانی‌اند و فقط به معانی نحوی خاص اشاره می‌کنند، بنابراین مقوله دستوری آن‌ها از یکدیگر مجزا است. معنی نحوی به هیچ‌گونه پدیده مادی و یا غیرمادی در جهان بیرون اشاره نمی‌کند، بلکه تنها به معنی دستوری خاصی دلالت دارد، مانند معنای نحوی عنصر «زمان» در گروه نقشی زمان در سطح بالاتر از گروه فعلی (مشکوٰۃ الدینی، ۱۳۸۶: ۳۷۸). |
|      | خانه     | بزرگ          |  |
|      |          | «خانه بزرگ»   |  |
| (۱۰) | *dâre    | xanari        |  |
|      | درخت     | خندان         |  |
|      |          | *«درخت خندان» |  |
| (۱۱) | *derâyel | Tamal         |  |
|      | در       | تنبل          |  |
|      |          | *«در تنبل»    |  |



در گویش لری حروف تعریف شامل مجموعه واژه‌های زیر است:

الف)	ya,	yenâ,	va,	venâ,	heya,	heva	حرف اشاره مشخص:
	این	این،	آن،	آن،	همین،	همان،	
ب)	har,	kôġ,	hič,	čeni,	Bazi,	fera	حرف اشاره نامشخص:
	هر	همه،	هیچ،	چنین،	بعضی،	خیلی،	
ج)	bazi,	felân,	harġur,	čenu	čajow,	čani	حرف تعجب:
	بعضی	فلان،	هرجور،	چنان،	عجب	چقد	
د)	četowr	čani,	čan,	čanġur,	či		حرف پرسشی:
	چطور	چقدر،	چند،	چندجوره	چی،		
ه)	ma,	tü,	?u,	?imâ,	Šəmâ,	?unu	ضمایر شخصی:
	من	تو،	او،	ما،	شما،	آن‌ها،	

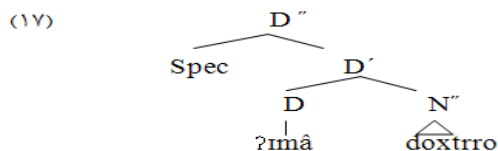
ضمایر شخصی با دارا بودن معنی نحوی تلفیقی شخص و شمار به همراه اسم، یا به تنهایی به عنوان هسته گروه حرف تعریف به کار می‌روند (مشکوة الدینی ۳۷۲:۱۳۸۶). نمونه‌های (۱۲ و ۱۳) و (۱۴ و ۱۵) نشان می‌دهد که ضمیر شخصی می‌تواند در جایگاه حرف تعریف ظاهر شود. بنابراین ضمیر شخصی نیز به عنوان هسته گروه حرف تعریف به همراه گروه اسمی به کار می‌رود (ادگر ۲۰۰۳: ۲۵۶)

(۱۲)	šəmâ	bačo	(۱۳)	?imâ	koryâ
	شما	بچه‌ها		ما	پسرها
	«شما بچه‌ها»			«ما پسرها»	

(۱۴)	heya	bačo	(۱۵)	kôġ	koryâ
	همین	بچه‌ها		همه	پسرها
	«همین بچه‌ها»			«همه پسرها»	

چنان چه در نمونه‌های بالا مشاهده می‌شود، حروف تعریف فقط معنی نحوی خاصی دارند که از راه آن، گستره معنایی اسمی را که به همراه آن به کار می‌روند، محدود و معین می‌کنند (مشکوة الدینی ۳۷۲: ۱۳۸۶). نمودار درختی زیر گروه حرف تعریف با ضمیر را نشان می‌دهد:

(۱۶)	?imâ	doxtero
	ما	دختران
	«ما دختران»	

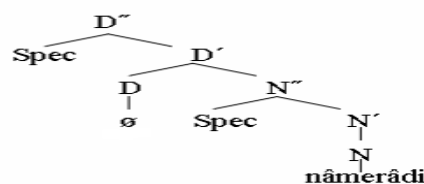


حرف تعریف که هسته گروه حرف تعریف است، ممکن است تجلی یابد یا به صورت یک مقوله تهی باشد. وقتی حرف تعریف تجلی آوایی ندارد، به وجود یک مقوله تهی (Ø) قائل می‌شویم (دبیرمقدم، ۱۳۸۳: ۶۰۸). به بیان

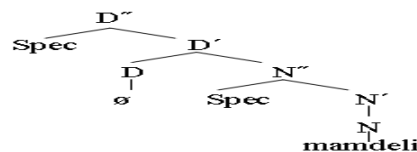
دیگر اسم خاص و یا گروه‌های اسمی بدون حرف تعریف در اصل گروه‌های حرف تعریف هستند، تنها با این تفاوت که حرف تعریف در آن‌ها پنهان یا تهی است. به عبارت دیگر حرف تعریف در این گروه‌ها صورت آوایی ندارد. از سوی دیگر لازم به ذکر است که میان حروف تعریف رابطه توزیع تکمیلی وجود دارد زیرا تنها یک جایگاه برای حرف تعریف مشخص شده است و تنها یک حرف تعریف در آن جایگاه ظاهر می‌شود. نمودارهای درختی زیر گروه حرف تعریف با حرف تعریف تهی ( $\emptyset$ ) را نشان می‌دهد:

(۱۸) **nâmerâdi**

فقر

(۱۹) **mamdeli**

محمد علی



نمونم. نموم. نممونم

گروه‌های اسمی ذکر شده در نمونه‌های بالا را می‌توان با حرف تعریف نیز به کار برد، مانند:

(۲۰) **kôl nâmerâdi heya mamdeli**

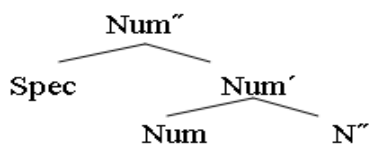
همه فقر همین محمد علی

امکان حضور یا عدم حضور گروه تعریف در جایگاه آغازین پیش از اسم، می‌تواند دلیل دیگری باشد بر در نظر گرفتن اسم و یا گروه اسمی به عنوان یکی از وابسته‌های گروه حرف تعریف.

### ۳-۳ گروه شمار

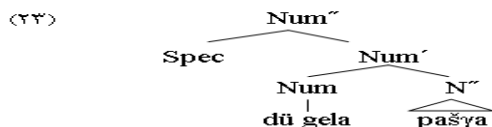
گروه شمار (Number Phrase=Num'') یکی دیگر از تعدیل‌های صورت گرفته در مقوله‌های نقشی است. بر این اساس هسته گروه حرف تعریف، گروه شمار را به عنوان متمم انتخاب می‌کند و هسته گروه شمار نیز به نوبه خود گروه اسمی را به عنوان متمم برمی‌گزیند. مطابق با این تحلیل عدد شمارشی و وابسته‌های آن زیر هسته گروه شمار قرار می‌گیرند و گروه اسمی در جایگاه متمم قرار می‌گیرد (همگن و گورن ۱۹۹۹:۳۲۸). در این صورت گروه اسمی متمم هسته گروه شمار محسوب می‌گردد. نمودار (۲۱) گروه شمار و نمودار (۲۲) نمونه‌ای از گروه شمار را در گویش لری نشان می‌دهد:

(۲۱)



(۲۲) dü gela pašya  
دو تا مگس

«دوتا مگس».



### ۳- ۴ گروه اضافه

عنصر کسره اضافه «-» /e/ و ساخت اضافه در همه بررسی‌های دستور زبان فارسی، شناخته شده بوده است. در بررسی‌های یاد شده و در دستورهای سنتی، در ساخت اضافه، اسم آغازین را مضاف، کسره اضافه را نشانه اضافه و اسم پس از کسره اضافه را، مضاف الیه نامیده‌اند (مشکوٰۃ‌الدینی، ۱۳۸۶: ۳۷۶).

مشکوٰۃ‌الدینی (۱۳۸۶: ۳۷۷) به نقل از معین‌زاده (۲۰۰۶) بیان می‌کند که در سه دهه اخیر ساخت اضافه در زبان فارسی بر پایه نگرش‌های چندگانه‌ای توصیف و تحلیل شده است

(الف) با منظور کردن درج تکواژ کسره اضافه از راه کارکرد گشتار افزایش، در جایگاه پیش از گروه واژه متمم در گروه اسمی (سامیان، ۱۹۸۳)

(ب) با منظور کردن ساخت اضافه به عنوان گروه اضافه با هسته نقشی تکواژ اضافه «-» /e/ و در نظر گرفتن آن همانند بند کوچک (small clause) و بدون کارکرد قاعده‌های گشتاری (ماهوتیان، ۱۹۹۳).

(ج) با منظور کردن درج کسره اضافه «-» /e/ در گروه اسمی، پس از هسته اسم و پیش از گروه واژه بعدی، از راه کارکرد قاعده پسا نحوی در بخش بازنمود صورت آوایی (قمیشی، ۱۹۹۶)

(د) با منظور کردن نشانه اضافه به عنوان عنصر نقشی و هسته گروه اضافه با متمم گروه واژه غیرفعلی، بدون کارکرد قاعده‌های گشتاری و در نظر گرفتن گروه اضافه مانند بند کوچک (معین‌زاده، ۲۰۰۶).

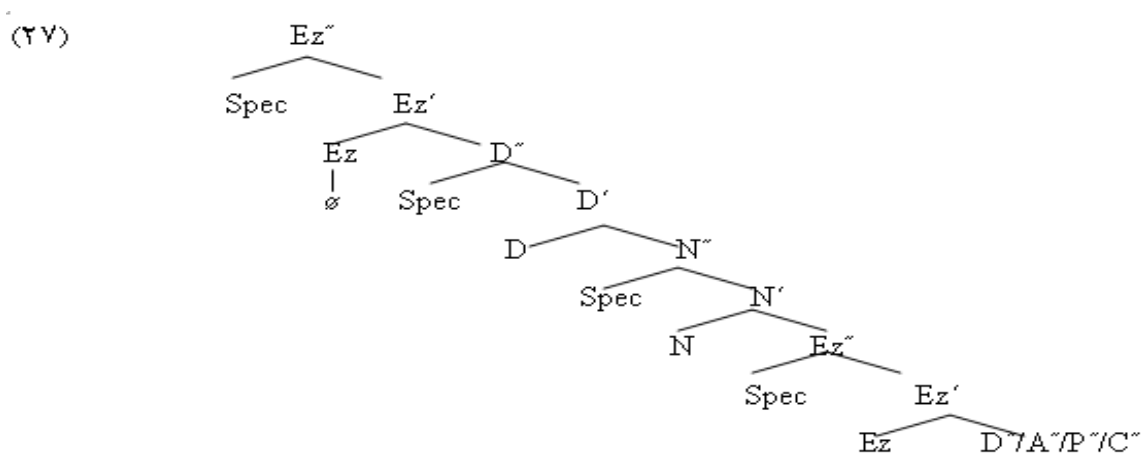
مشکوٰۃ‌الدینی (۱۳۸۶: ۳۷۸) نیز معتقد است که بر پایه نگرش مبتنی بر در نظر گرفتن کسره اضافه به عنوان عنصر نقشی و هسته گروه نقشی در زبان فارسی، برای ساخت اضافه تحلیل و توصیف مناسبی می‌توان به دست داد. کسره اضافه تنها، معنی نحوی ارتباط میان دو گروه واژه خاص در ساخت اضافه را داراست. در گویش لری خرم‌آبادی نیز توصیف کسره اضافه، به عنوان هسته گروه نقشی اضافه قابل قبول به نظر می‌رسد، تنها با این تفاوت که در این گویش در واژه‌های مختوم به واکه (نمونه ۲۵) این نشانه حتماً حذف می‌شود و گاه برخی ترکیبات اضافی (نمونه ۲۶) و وصفی نیز، هم با این نشانه به کار می‌روند و هم بدون این نشانه، مانند:

(۲۴)	kore پسر	maš مش	hasan حسن		
		«پسر مش حسن»			
(۲۵)	dârvâ درخت‌های	maxmalkü مخمل کوه	hâre پایین	ša:re شهر	xormowa خرم‌آباد
		«درخت‌های مخمل کوه پایین شهر خرم‌آباد»			
(۲۶)	derâvel در	derâvele در	velâ خانه		
		«در خانه»			

بنابراین گروه اضافه تنها به عنوان گروه نقشی خاص با عنصر نقشی هسته کسره اضافه در نظر گرفته می‌شود، به گونه‌ای که دو ویژگی نحوی دارد:

الف) به معنی نحوی خاص از جمله مالکیت، اختصاص، توصیف، تشبیه، استعاره و جز این‌ها اشاره می‌کند.  
 ب) به لحاظ تحلیل چند سطحی، در جایگاه متمم عنصر اضافه، گروه واژه (گروه حرف تعریف، گروه حرف اضافه‌ای، گروه صفتی و یا بند جمله ظاهر می‌گردد (مشکوٰۃ الدینی، ۱۳۸۶: ۳۷۸).  
 مشکوٰۃ الدینی (۱۳۸۶: ۳۸۲) معتقد است در زبان فارسی، گروه نقشی اضافه در سطح بالاتر گروه حرف تعریف، به کار می‌رود و از راه تکرار بازگشتی گروه اضافه، به طور بالقوه، امکان گسترش مناسب گروه اسمی به صورت نامحدود فراهم می‌گردد.

بر این اساس نمودار درختی گروه اضافه به صورت زیر نمایش داده می‌شود:



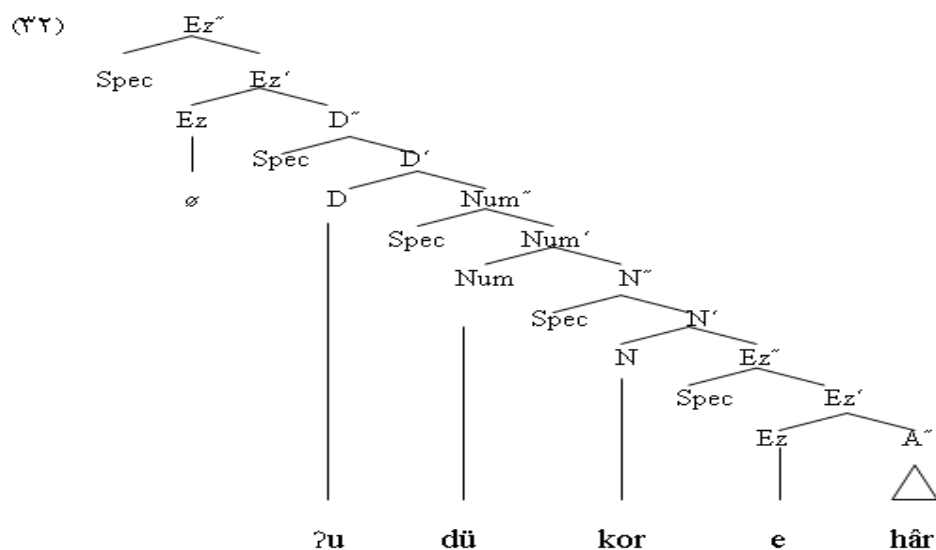
با توجه به نمودار بالا می‌توان گفت، عنصر اضافه از راه رابطه نحوی وابستگی، گروه حرف تعریف پایینی را به گروه حرف تعریف بالایی مرتبط می‌سازد و از این راه باعث گسترش گروه می‌گردد. نکته قابل توجه دیگر این است که در جایگاه متمم گروه اضافه، هر یک از گروه‌های حرف تعریف، گروه صفتی، گروه حرف اضافه‌ای (phrase prepositional=P) و گروه متمم نما (complementizer phrase =C) به کار می‌روند. از سوی دیگر برابری نقش نحوی گروه متمم نما با گروه اسمی، گروه صفتی و گروه حرف اضافه‌ای با مقایسه نمونه‌های زیر مشهود است، که در آن‌ها به ترتیب درون قلاب گروه اسمی، گروه صفتی، گروه حرف اضافه‌ای و گروه متمم نما به کار رفته است، بنابراین، همان‌طور که حرف ربط گروه متمم نما را به گروه اسمی قبل از خود پیوند می‌دهد، کسره اضافه نیز می‌تواند یک گروه اسمی را به گروه اسمی، گروه صفتی، گروه حرف اضافه‌ای و گروه متمم نما پیوند دهد.

- (۲۸) الف)  $[\text{N}^{\text{m}} \text{dám}]$   $\text{kowše}$   
 مادرم کفش  
 «کفش مادرم»  
 ب)  
 $[\text{C}^{\text{m}} \text{ke hen dâma}]$   $\text{kowši}$   
 است مادرم مال که کفشی  
 «کفشی که مال مادرم است»
- (۲۹) الف)  $[\text{A}^{\text{m}} \text{armi}]$   $\text{kowše}$   
 چرمی کفش  
 «کفش چرمی»  
 ب)  
 $[\text{C}^{\text{m}} \text{ke de čarma}]$   $\text{kowši}$   
 است چرم از که کفشی  
 «کفشی که از چرم است»
- (۳۰) الف)  $[\text{p}^{\text{m}} \text{ebâra kowš}]$   $\text{ba:se}$   
 کفش درباره بحث  
 «بحث درباره کفش»  
 ب)  
 $[\text{C}^{\text{m}} \text{ke debâra kowša}]$   $\text{ba:si}$   
 است کفش درباره که بحثی  
 «بحثی که درباره کفش است»

با توجه به نمونه‌های بالا، می‌توان گفت در ساخت اضافه، گروه متمم نما نیز با معانی و روابط نحوی برابر با گروه‌های اسمی، صفتی و حرف اضافه‌ای، در جایگاه متمم عنصر اضافه به کار می‌رود. در واقع، همان گونه که حرف ربط از راه رابطه وابستگی، گروه متمم نما را به گروه قبل از خود پیوند می‌دهد، عنصر اضافه نیز از راه رابطه نحوی وابستگی، گروه حرف تعریف پایینی را به گروه حرف تعریف بالایی مرتبط می‌سازد. از سوی دیگر همان طور که حرف ربط به عنوان هسته گروه متمم نما، در بند جمله اصلی تهی است، در گروه حرف تعریف نیز عنصر اضافه تهی یا صفر است (مانند نمودار ۲۷).

مثال زیر، گروه اسمی و گروه‌های نقشی مربوط به آن را نشان می‌دهد:

- (۳۱)  $[\text{Ez}^{\text{m}} [\text{D}^{\text{m}} \text{?u} [\text{Num}^{\text{m}} \text{dû} [\text{N}^{\text{m}} [\text{kor} [\text{A}^{\text{m}} \text{e} \text{hâr} ]]]]]]$   
 شیطان - پسر دو آن  
 «آن دو پسر شیطان»



#### ۴. نتیجه‌گیری

گویش لری خرم‌آبادی از جمله زبان‌های ایرانی جنوب غربی محسوب می‌شود که رابطه نزدیکی با زبان فارسی دارد. گروه حرف تعریف، گروه شمار و گروه اضافه گروه‌های نقشی مربوط به اسم در این گویش هستند. گروه حرف تعریف در سطح بالاتر گروه شمار قرار می‌گیرد و از راه ویژگی‌های نحوی به گروه اسمی ساخت و معنی مناسب می‌دهد و گروه نقشی اضافه در سطح بالاتر گروه حرف تعریف به کار می‌رود و از راه تکرار بازگشتی این گروه، به طور بالقوه، امکان گسترش مناسب گروه اسمی را به صورت نامحدود فراهم می‌گردد.

#### پی‌نوشت‌ها

<sup>۱</sup>- آوایی که در گویش لری خرم‌آبادی و زبان فارسی متفاوتند، عبارتند از:

آوای لری	نمونه لری	معادل فارسی	مشخصه آوایی
Γ	/derâyel/	درب منزل	نرم کامی، سایشی، واک دار
ħ	/ʔomafie/	آمدن	چاکنایی، سایشی، واک دار
ǰ	/ʃem/	تکان	کامی - لثوی، انسدادی - سایشی، واک دار
Λ	/maʎʎa/	محلّه	ناسوده، کامی، کناری، واک دار
ŋ	/tefeŋ/	تفنگ	نرم کامی، خیشومی، واک دار
ü	/dünyâ/	دنیا	پیشین، بسته، گرد
ö	/köʎ/	کوتاه	پیشین، نیم بسته، گرد
ɪ	/mira/	شوهر	پیشین، بسته، گسترده، نرم
ə	/mə/	من	میانی، خشی، مرکزی

#### کتابنامه

آرمیده، مینا (۱۳۷۱). بررسی گروه اسمی گویش لری بختیاری مسجد سلیمان. پایان نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه تهران.

- ابراهیم‌پور، سیروس (۱۳۸۳). بررسی ساختمان گروه اسمی در گویش مازندرانی بر مبنای نظریهٔ ایکس تیره. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه تهران.
- احمدی، بهزاد (۱۳۷۸). بررسی گروه اسمی در زبان کردی بر اساس نظریهٔ حاکمیت و مرجع‌گزینی. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- ارانسکی، یوسف. م. (۱۳۷۸). *زبان‌های ایرانی*. ترجمهٔ علی اشرف صادقی. تهران: انتشارات سخن.
- اسلامی، محرم (۱۳۷۳). توصیف وابسته‌های پسین در زبان فارسی بر مبنای نظریهٔ ایکس تیره. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه تهران.
- افراشی، آزیتا (۱۳۸۶). *ساخت زبان فارسی*، تهران: سمت.
- امان‌اللهی بهاروند، اسکندر. (۱۳۷۰). *قوم لری*. تهران: انتشارات آگاه.
- ایزد پناه، حمید (۱۳۸۶). *فرهنگ لری*. تهران: انتشارات آگاه.
- ثمره، یدالله (۱۳۷۴). *آواشناسی زبان فارسی*. آواها و ساخت آوایی هجا. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- جلالی کندلوسی، مرتضی (۱۳۸۳). بررسی ساختار گروه اسمی در گویش غرب مازندران بر اساس نظریهٔ ایکس تیره. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- چامسکی، نوآم. (۱۳۸۰). *دانش زبان: ماهیت، منشأ و کاربرد آن*. ترجمهٔ علی درزی، تهران: نشر نی.
- حاتمی عباد. علی اشرف. (۱۳۷۵). بررسی گروه اسمی در گویش کردی کلیایی کرمانشاه. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- حقیقین، فریده (۱۳۸۲). بررسی صوری، نحوی و شناختی تعدی در زبان فارسی. رسالهٔ دکتری زبان‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- حق‌شناس، علی محمد (۱۳۸۴). *آواشناسی*. فونتیک. تهران: انتشارات آگاه. چاپ دهم.
- دادپناه، نغمه (۱۳۷۶). ساختار گروه اسمی در زبان فارسی بر مبنای نظریهٔ ایکس تیره. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۳). *زبان‌شناسی نظری*. پیدایش و تکوین دستور زایشی. تهران: سمت، ویراست دوم.
- رادمنش، مهوش (۱۳۸۰). جایگاه واژه‌های اصیل فارسی در مکالمات روزمرهٔ لری. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- راویلنسون، ه. (۱۳۶۲). *سفرنامهٔ راویلنسون*. ترجمهٔ سکندر امان‌اللهی. تهران: آگاه.
- سقلاطون، عباس علی (۱۳۷۳). بررسی گروه اسمی زبان فارسی بر مبنای نظریهٔ ایکس تیره. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه فردوسی مشهد.
- سلیمی خورشیدی، علی (۱۳۸۵). بررسی ساختمان گروه اسمی در گویش مازندرانی بر اساس نظریهٔ ایکس تیره. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- عطایی، افشین (۱۳۷۹). بررسی ساختمان گروه اسمی در گویش گیلکی بر اساس نظریهٔ ایکس تیره. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه تهران.

- غلامعلی‌زاده، خسرو (۱۳۷۶). *ساختار زبان فارسی*. تهران: انتشارات احیاء کتاب.
- غنی‌لو، توکل. (۱۳۷۹). ساخت گروه اسمی در زبان ترکی آذری بر اساس نظریهٔ ایکس تیره. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه تهران.
- فتحی، آذر (۱۳۸۰). *راهنمای گردآوری گویش‌ها*. تهران: فرهنگستان زبان و ادب پارسی.
- فلاحی، احمد (۱۳۷۹). ساخت درونی گروه اسمی گویش لری ملایری بر اساس نظریهٔ ایکس تیره. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه تهران.
- گلفام، ارسلان (۱۳۸۵). *اصول دستور زبان*. تهران: سمت.
- لبافان خوش، زهرا (۱۳۸۴). بررسی ساخت درونی گروه اسمی فارسی با توجه به سطح فرافکن وابسته‌های پسین. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه تهران.
- محمد ابراهیمی جهرمی، زینب (۱۳۸۲). بررسی ساختار گروه فعلی در زبان فارسی گفتاری معیار در مقایسه با زبان فارسی نوشتار معیار. رسالهٔ دکتری زبان‌شناسی. دانشگاه تربیت مدرس.
- مشکوة‌الدینی، مهدی (۱۳۷۵). توصیف گروه اسمی زبان فارسی از دیدگاه دستور زایشی، رسالهٔ دکتری زبان‌شناسی. دانشگاه تهران.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۶). بررسی و چگونگی کارکردهای ساختی گروه‌های نقشی اسم. *مجموعه مقالات هفتمین همایش زبان‌شناسی ایران*. جلد اول. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. ۳۶۷-۳۸۳.
- نجف‌وند، حمید (۱۳۸۶). *قواعد و دستور زبان همراه با فرهنگ لری لرستان*. تهران: انتشارات آگاه.
- یوسفیان، پاکزاد (۱۳۷۱). زبان بلوچی. گویش لاری: بررسی گروه اسمی. فعلی و قیدی. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. دانشگاه تهران.

- Abney, S. P. (1987). *The English Noun Structure in its Sentential Aspect*. Ph. D. Diss. Massachusetts Institute of Technology.
- Adger, D. (2003). *Core Syntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structure*. The Hague: Mouton.
- \_\_\_\_\_ (1981). *Lectures on Government and Binding*. Mass: MIT Press.
- Cowper, E. (1992). *A Concise Introduction to Syntactic Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Crystal, D. (1992). 3rd edition. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. London: Blackwell.
- Gomeshi, T. (1996). *Projection and Inflection: A study of Persian Phrase Structure*. Ph.D. dissertation. University of Toronto
- Haegeman, L. (1994). *Introduction to Government and Biding Theory*. Oxford: Blackwell.
- Haegeman, L. and Gueron, J. English. (1999). *Grammar: A Generative Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Jackendoff, R. (1977)  $\bar{X}$ -Syntax: *A Study of Phrase Structure*. Cambridge M A: MIT Press
- Koopman, H. and D. Sportich. (1991). The Position of Subject. *Lingua* 85, 211-58.
- Kroeger, Paul. R. (2005) *Analyzing Grammar. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Mahootian, S.(1993). A Null Theory of Code Switching. Ph. D. dissertation .Northwestern University.Illinois.
- Moinzadeh,A. (2006). The Ezafe Phrase in Persian: How complements are added to Ns As. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 23 (1), 1-13.
- Pollock, J. Y.(1989). *Verb Movement*. Universal Grammar and the Structure of IP. *Linguistic Inquiry* 20,(3), 1-61.
- Radford, A. (1981). *Transformational Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samiian, V. (1983). Structure of Phrase Categories in Persian: An X-Bar Analysis Ph.D dissertation. UCLA.
- Trask, R. L. (1991). *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*. London: Routledge.



مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی  
سال چهارم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۱  
تاریخ وصول: ۹۰/۵/۳  
تاریخ اصلاحات: ۹۱/۶/۲۵  
تاریخ پذیرش: ۹۱/۶/۲۶  
صص ۹۷ - ۱۱۳

## چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان از منظر برنامه‌ریزی درسی\*

رضامراد صحرائی<sup>۱</sup>\*

### چکیده

تجربه نشان داده است که غفلت از برنامه‌درسی و نحوه طراحی آن به معنای عدم توجه جدی به محتوا، اهداف یادگیری، اهداف رفتاری، نحوه آموزش و شیوه ارزشیابی برنامه زبان‌آموزی است. هدف این مقاله توجه دادن متخصصان زبان فارسی به اهمیت برنامه‌درسی در چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان است. از مهم‌ترین ویژگی‌های یک کتاب مناسب آموزش زبان داشتن نظریه‌زبانی و نظریه‌یادگیری و توجه به تفاوت‌های زبان‌آموزان و اهداف و نیازهای آنهاست. سؤال مقاله حاضر این است که فرآیند تدوین کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان، تا چه حد از اسلوب علمی طراحی برنامه‌درسی تبعیت می‌کند. برای این منظور در بخش مبانی نظری، تفاوت بین روش تدریس و طراحی برنامه‌درسی نشان داده شده و روش‌های تدریس و برنامه‌های درسی بر پایه نظریه‌های زبانی توصیف شده است. سپس سیر تکوین برنامه‌های درسی و جهت‌گیری‌های غالب در این زمینه و در نهایت نحوه بازنمایی این سیر تکوینی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان مورد بحث قرار گرفته است. در بخش پایانی مقاله نیز ضمن برشمردن عوامل مؤثر در طراحی برنامه‌درسی مناسب چند پیشنهاد کاربردی برای بسامان کردن فرآیند تدوین منابع آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان ارائه شده است.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه‌درسی، نظریه‌زبانی، نظریه‌یادگیری، آموزش زبان فارسی، صورت، معنی

1- sahraei@atu.ac.ir

\* استادیار زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی

\* نسخه اولیه این مقاله در نخستین همایش بین‌المللی «گسترش زبان فارسی: چشم‌انداز، موانع و راهکارها» (تهران، دی ۱۳۹۰) ارائه شده است.

## ۱. مقدمه

مقاله حاضر در پنج بخش تنظیم شده است. پس از این مقدمه کوتاه بخش دوم به بیان مسئله اختصاص یافته که در آن ضمن تعریف برنامه درسی و نقش و جایگاه آن در برنامه آموزش زبان دوم/خارجی، سؤال پژوهش مطرح شده است. بخش سوم به مرور پیشینه و مبانی نظری رویکردهای طراحی برنامه درسی پرداخته است. در این بخش علاوه بر توصیف برنامه‌های درسی سیر تکوین آنها نیز تبیین شده است. بررسی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر مبنای اصول و مبانی نظری رویکردهای طراحی برنامه درسی، موضوع بخش چهارم است. در بخش پایانی نیز جمع‌بندی و نتیجه‌گیری بحث مطرح خواهد شد.

## ۲. بیان مسأله

غالباً بین برنامه درسی (curriculum)، طرح درس (syllabus) و روش تدریس، تمایز روشنی گذاشته نمی‌شود؛ این در حالی است که این سه مفهوم رابطه نظری روشنی دارند که نادیده گرفتن آن به معنای عدم توجه به روابط و سازمان درونی اجزای برنامه آموزش زبان و در نتیجه اختلال و آشفتگی در تدریس آن است. نونان (۲۰۰۳) بر این تمایز تأکید دارد و برنامه درسی را شامل سه بخش می‌داند. بخش اول، طراحی طرح درس (syllabus design) است که بر محتوا تمرکز می‌کند. بخش دوم روش تدریس است که روال و فنون کلاسی را تعیین می‌کند و بخش سوم نیز ارزشیابی (evaluation) است که خروجی‌ها و بروندهای یادگیری را کنترل می‌کند.

لانگ (۲۰۰۹) نیز این تمایز را در قالبی نسبتاً مشابه مورد تأکید قرار داده است. از میان سه جزء برنامه درسی، طرح درس دارای بیشترین اهمیت است. در حقیقت برنامه درسی مفهومی کلی و انتزاعی است که در قالب یک یا چند طرح ملموس و مشخص پیاده می‌شود (دوبین و آلشتین، ۱۹۸۶: ۳). به بیانی دیگر رابطه بین برنامه درسی و طرح درس نوعی رابطه انتزاع و عینیت است؛ یعنی تجلی عملی و عینی برنامه درسی، طرح درس نامیده می‌شود. به همین دلیل است که برخی از محققان مثل کارل کرنکه (۱۹۸۷: ۲)، آگاهانه فرقی بین برنامه درسی و طرح درس نمی‌گذارند. وی برنامه درسی را شامل محتوا، اهداف رفتاری، اهداف یادگیری، شیوه تدریس و شیوه ارزشیابی می‌داند. نونان (۱۹۹۹) دو تعریف کلان/کلی و خرد/محدود را برای برنامه درسی ارائه و اعلام کرده است که در یک تعریف کلی، برنامه درسی، روش تدریس و ارزشیابی را در بر می‌گیرد. پژوهش حاضر نیز، همسو با کرنکه (۱۹۸۷)، نونان (۱۹۹۹)، ریچاردز (۲۰۰۴) و لانگ (۲۰۰۹)، بین برنامه درسی و طرح درس تمایزی قائل نشده است. در پژوهش حاضر نگارنده تلاش می‌کند تا چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان را از منظر رویکردهای مربوط به طراحی برنامه درسی بررسی کند لذا وارد مقوله طرح درس نمی‌شود. بدیهی است در جایی که به وضعیت کتاب‌های درسی آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان اشاره می‌شود، جهت‌گیری نظری کلان کتاب و میزان انطباق آن با یافته‌های نظری جدید در حوزه برنامه درسی مد نظر است.

نگاهی گذرا به اصول حاکم بر روش‌های مختلف تدریس نشان می‌دهد که مهم‌ترین تفاوت این روش‌ها به برنامه درسی کلان حاکم بر آنها بر مربوط است. به بیانی دیگر این نوع برنامه درسی است که محتوای آموزش، شیوه

تدریس و ارزشیابی آن را تعیین می‌کند. همین قابلیت برنامه درسی باعث شده است که اولین شاخص ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان تناسب نوع برنامه درسی و اهداف آموزشی آنها باشد (ریچاردز، ۲۰۰۴).

حداقل سه عامل در تعیین نوع برنامه درسی دخیل است: (۱) نظریه زبانی (۲) نظریه یادگیری (۳) ویژگی‌های زبان‌آموز (کرنکه، ۱۹۸۷ و نونان، ۱۹۹۹). هر برنامه درسی یک مبنای نظری زبان‌شناختی مشخص دارد، اما از آنجا که مرزبندی روشنی بین نظریه‌های زبانی وجود ندارد عمدتاً برنامه‌های درسی را بر اساس نوع ارتباطشان با توانش ارتباطی (communicative competence) طبقه‌بندی می‌کنند. از جمله کنالی (۱۹۸۳) توانش ارتباطی را شامل چهار نوع توانش می‌داند که عبارتند از (۱) توانش دستوری؛ (۲) توانش اجتماعی زبانی؛ (۳) توانش گفتمان؛ (۴) توانش راهبردی.

بر اساس انواع توانش می‌توان نظریه‌های زبانی را که برنامه‌های درسی بر مبنای آنها شکل می‌گیرند به صورت زیر توصیف کرد (کرنکه، ۱۹۸۷: ۵):

الف) نظریه دستوری / ساخت‌گرا که توانش دستوری را پایه می‌داند.

ب) نظریه نقش‌گرا / معنائی که توانش اجتماعی - زبانی را از همه مهم‌تر می‌داند.

پ) نظریه ارتباطی / کاربردی که توانش گفتمان و توانش راهبردی را از همه مهم‌تر می‌داند.

بنابراین پیش‌فرض دارا بودن برنامه درسی این است که مؤلف کتاب درسی یا معلم زبان، یک مبنای نظری زبان‌شناختی دارد و بر همان مبنا نیز برنامه درسی و متعاقباً شیوه تدریس خود را بنا می‌نهد.

نظریه زبانی تنها عامل مؤثر در طراحی برنامه درسی نیست. عامل مؤثر دیگر، نظریه یادگیری است. غالباً در تعیین نوع برنامه درسی، بین نظریه زبانی و نظریه یادگیری نوعی همبستگی وجود دارد. به عنوان مثال، برنامه درسی ساخت‌گرا و روش تدریس شنیداری - دیداری، دارای نظریه زبانی ساخت‌گرا و نظریه یادگیری رفتارگرا هستند. در بخش بعد درباره این موضوع بیشتر بحث خواهد شد.

سومین عامل تأثیرگذار در تعیین نوع برنامه درسی، ویژگی‌های زبان‌آموزان است. تحقیقات مختلف نشان داده است که عواملی مثل هوش، انگیزه، نگرش، شخصیت، عقاید فردی، سن، شغل و نوع نیاز زبان‌آموزان همگی، بر کیفیت آموزش زبان دوم / خارجی تأثیرگذارند (گریفیتس، ۲۰۰۸؛ اسپادا و لایت‌باون، ۲۰۰۶؛ ریچاردز، ۲۰۰۴؛ نونان، ۱۹۹۹ و کرنکه، ۱۹۸۷). بنابراین، یک برنامه زبانی آموزی موفق برنامه‌ای است که به این متغیرها توجه داشته باشد و یافته‌های نظری مختلف در این موضوع را به کار بندد.

باید اذعان کرد که علی‌رغم اهمیت این عوامل در تنظیم برنامه درسی، در کشور ما پژوهش بنیادی و قابل اتکائی در این زمینه صورت نگرفته است. این مسئله خود ریشه در یک مسئله بنیادی‌تر دارد و آن عدم اجرای اصولی مراحل مختلف برنامه کلان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. از لحاظ نظری هر برنامه کلان آموزشی حداقل سه سطح یا مرحله دارد که عبارتند از: برنامه‌ریزی (planning)، پیاده‌سازی (implementation) و ارزشیابی (evaluation) (نونان، ۱۹۹۹). این سه سطح رابطه متعامل دارند و معمولاً یک نهاد مدیریتی بر آنها نظارت می‌کند. مهم‌ترین سؤال درباره آموزش زبان فارسی این است که مراحل فوق تا چه حد در برنامه کلان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پیاده شده است. توجه به یک اصل روش‌شناختی در اینجا ضروری است و آن اینکه

ارزیابی برنامه کلان آموزشی مستلزم ارزیابی جداگانه هر یک از این سطوح/مراحل است. بدین لحاظ در پژوهش حاضر تمرکز ما بر ارزیابی سطح/مرحله اول یعنی سطح برنامه‌ریزی است<sup>۱</sup> و از آنجا که طراحی برنامه درسی اساسی‌ترین بخش این سطح است دامنه پژوهش به همین بخش محدود می‌شود زیرا تحقیقات زبان دوم آموزشی نشان داده که چگونگی تنظیم برنامه درسی، معیار قابل اتکائی برای ارزیابی کل برنامه آموزشی است. بنابراین سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که فرآیند تدوین کتاب‌های آموزش زبان فارسی تا چه حد بسامان و هدفمند است. از آنجا که نتایج برنامه‌ریزی آموزشی عمدتاً در کتاب‌های درسی تجلی می‌یابد، سؤال فرعی پژوهش حاضر نیز این است که کتاب‌ها و منابع موجود آموزش زبان فارسی تا چه حد از اسلوب علمی طراحی برنامه درسی و مواد آموزشی تبعیت می‌کنند. برای پاسخ به این سوالات، ابتدا سیر پیدایش و تکوین انواع برنامه درسی مرور می‌شود تا ضمن آشنایی با این برنامه‌ها و ویژگی‌های آنها، زمینه برای پاسخ گویی به سؤال اصلی پژوهش فراهم شود.

### ۳. پیشینه مطالعات و مبانی نظری؛ سیر پیدایش و تکوین انواع برنامه‌های درسی

همان گونه که در بخش قبل گفته شد انتخاب یا طراحی برنامه درسی متأثر از نظریه زبانی و نظریه یادگیری است. از آنجا که در برخی ویژگی‌ها، مثل خاستگاه فلسفی، تمایز بین نظریه‌های زبانی و نظریه‌های یادگیری شفاف نیست، تمایز بین برنامه‌های درسی نیز چندان روشن نیست. در پیشینه مطالعات مربوط به برنامه‌های درسی، دو تمایز کلی مطرح شده است که می‌تواند مبنای قابل اعتمادی برای تفکیک برنامه‌های درسی، حداقل به لحاظ نظری، باشد. تمایز اول مربوط به محتوای برنامه درسی است و بین دو مفهوم «جزء» (unit) و «توالی» (sequence) مطرح شده است (لانگ، ۲۰۰۹؛ نونان، ۱۹۹۹ و کرنکه، ۱۹۸۷). مفهوم «جزء» ناظر به محوریت صورت و ساخت‌های دستوری است و مفهوم «توالی» نیز مبین اهمیت معناست. این تمایز به حدی در طراحی برنامه درسی مهم است که رابینسون (۲۰۰۹: ۲۹۴) طراحی برنامه درسی را اساساً به معنای تصمیم‌گیری درباره اجزاء فعالیت کلاسی و توالی اجرای آنها می‌داند. بر این اساس برنامه‌های درسی در نگاهی کلان یا دستور محورند یا معنا محور.

در تمایز دوم که مربوط به نقش زبان‌آموز در طراحی برنامه درسی است، برنامه‌های درسی به دو گروه برنامه‌های ترکیبی (synthetic) و برنامه‌های تحلیلی (analytic) تقسیم می‌شوند. در این تمایز نیز، «ترکیبی» عمدتاً به معنای دستوری و «تحلیلی» به مفهوم معنایی است. این تمایز را نخستین بار ویلکینز (۱۹۷۶) مطرح کرد. برنامه درسی ترکیبی بر برخی از عناصر خاص نظام زبانی مثل ساخت‌های دستوری و نقش‌های زبانی تأکید دارد که به صورت پشت سر هم در یک توالی خطی قرار می‌گیرند و زبان آموز در کاربرد واقعی، باید این عناصر (= اجزاء) را با هم ترکیب کند (رابینسون، ۲۰۰۹). این ساخت‌ها از ساده و پر بسامد به مشکل و کم بسامد دسته‌بندی می‌شوند. در مقابل، برنامه درسی تحلیلی، بر کاربرد همه جانبه زبان در فعالیت‌های ارتباطی تأکید می‌کند و زبان را به اجزاء کوچک‌تر تقسیم نمی‌کند. این برنامه درسی به روند تکوین نظام‌های بین زبانی توجه می‌کند و در تدوین مواد آموزشی و کتاب‌های درسی، ویژگی‌های زبان آموزان از جمله سبک‌های یادگیری و استعداد و انگیزه آنها را مد نظر قرار می‌دهد.

کرنکه (۱۹۸۷: ۹-۱۴) بر مبنای میزان تأکید هر یک از برنامه‌های درسی بر صورت یا معنا، آنها را به شش نوع تقسیم می‌کند: ۱) برنامه درسی ساخت‌گرا (۲) برنامه درسی نقشی / مفهومی (۳) برنامه درسی موقعیتی (۴) برنامه درسی مهارتی (۵) برنامه درسی تکلیف‌مدار (۶) برنامه درسی محتوا- محور. در این تقسیم‌بندی برنامه درسی ساخت‌گرا نمونه اعلای تمرکز بر صورت و برنامه درسی محتوایی نیز نمونه اعلای تمرکز بر معناست.

نونان (۱۹۹۹) نیز برنامه‌های درسی را به دو گروه محصول‌گرا (product-oriented) و فرآیندگرا (process-oriented) تقسیم کرده است. وی برنامه‌های دستوری و مفهومی- نقشی را که بر نتیجه و خروجی نهائی آموزش تأکید دارند، محصول‌گرا می‌داند و برنامه‌های تکلیف محور و محتوایی را نیز ذیل برنامه‌های فرآیندگرا قرار می‌دهد. وی همزمان به تمایز ترکیبی / تحلیلی اشاره می‌کند و به طور کلی، برنامه‌های محصول‌گرا را ترکیبی و برنامه‌های فرآیندگرا را تحلیلی به شمار می‌آورد.

رابینسون (۲۰۰۹) نیز بر پایه تمایز ترکیبی / تحلیلی، برنامه‌های درسی را به دو گروه برنامه‌های سنتی و برنامه‌های نوین تقسیم می‌کند. وی برنامه درسی دستوری و برنامه درسی مفهومی- نقشی را جزو برنامه‌های سنتی و برنامه‌های ساختاری، واژگانی، مهارتی و تکلیفی (= تکلیف‌مدار) را از برنامه‌های نوین به حساب می‌آورد. از نکات فوق به وضوح می‌توان دریافت که مهم‌ترین عامل متمایز کننده همه برنامه‌های درسی، میزان تأکید هر یک از آنها بر نقش یا صورت است. در ادامه، بر اساس تقسیم‌بندی رابینسون (۲۰۰۹) به معرفی هر یک از برنامه‌های درسی و ویژگی‌های آنها می‌پردازیم.

### ۳-۱. برنامه درسی دستوری

برنامه درسی دستوری برنامه‌ای است که در آن، محتوای درس ترکیبی از صورت‌ها و ساخت‌های زبانی (معمولاً دستوری) است. در این برنامه درسی، معمولاً آموزش صورت‌های دستوری مثل اسم، فعل، صفت، جملات ساده و مرکب، زمان، امر، سؤال و... مورد تأکید است اگر چه دیگر ابعاد زبان مثل صرف و واژگان را نیز در بر می‌گیرد. این برنامه، از دهه ۱۹۲۰ و مشخصاً پس از طرح «الگوی ارائه- تمرین- تولید» (presentation- practice- produce = PPP) توسط پالمر (۱۹۲۲)، جزء مهمی از برنامه آموزش زبان دوم / خارجی شد. کرنکه (۱۹۸۷: ۱۶-۱۷) مهم‌ترین ویژگی‌های این برنامه درسی را به صورت زیر برشمرده است:

۱- پایه و مبنای این برنامه درسی نظریه‌ای است که ابعاد ساختاری یا دستوری زبان را از سایر ابعاد مهم‌تر و مفیدتر می‌داند. به عبارت دیگر در این برنامه درسی صورت (= دستور) پایه است و نقش (= معنا) بر آن پیاده می‌شود.

۲- دامنه عملکرد برنامه درسی دستوری به جمله محدود می‌شود و انواع جمله، چه از نظر معنایی و چه از نظر دستوری، در این برنامه درسی گنجانده می‌شود.

۳- برنامه درسی دستوری، آموزش صرف را نیز در بر می‌گیرد، مثل صورت‌های مفرد / جمع، وندهای تصریفی و اشتقاقی، تعیین‌کننده‌ها و حروف تعریف و حروف اضافه.

۴- ویژگی کلیدی برنامه درسی دستوری، ترکیبی بودن آن است. در این برنامه درسی اعتقاد بر این است که زبان‌آموزان می‌توانند مواد مجزای آموزشی را با هم ترکیب کنند و متناسب با بافت بکار بندند (ویلکینز، ۱۹۷۶ و یلدن، ۱۹۸۳).

برنامه‌های درسی دستوری عمدتاً در روش تدریس شنیداری- گفتاری، روش تدریس دستور- ترجمه و روش تدریس صامت (silent way) به کار برده می‌شوند. در همه این روش‌ها، آموزش آشکار دستور و صورت‌های دستوری مورد توجه قرار می‌گیرد.

برنامه درسی دستوری علی‌رغم رایج بودن، سادگی محتوا، سنجش‌پذیری و اهمیت دانش دستوری به عنوان مبنای نظارت یادگیرنده، که باعث کاربرد گسترده آن در نیمه اول قرن بیستم و حتی اوایل نیمه دوم این قرن شد، نقاط ضعفی نیز دارد. مهم‌ترین نقطه ضعف این برنامه درسی این است که قابلیت کاربرد و کارآیی دانش دستوری در بافت واقعی کاربرد زبان، کم است. به عبارت دیگر، دانش دستوری، قابل یادگیری است اما کمتر قابل استفاده است. بعلاوه، تحقیقات مربوط به آموختن زبان دوم نشان داده است که تکوین زبان دوم، بر خلاف نظر طرفداران برنامه درسی دستوری، افزایشی و خطی نیست (نونان، ۲۰۰۳ و کرنکه، ۱۹۸۷). دو نقطه ضعف دیگر این برنامه عبارت است از:

۱) در برنامه درسی دستوری، زبان‌آموزان، زبان دوم/ خارجی را نمی‌آموزند بلکه درباره آن می‌آموزند. به بیانی دیگر، این برنامه به آموزش درباره زبان می‌پردازد تا آموزش خود زبان. در حقیقت، نقطه هدف این برنامه بیشتر دانش خبری (declarative) است تا دانش کاربردی (procedural).

۲) برنامه درسی مطلقاً دستوری، مانع از تولید ساخت‌هایی می‌شود که قبلاً آموزش داده نشده‌اند. لذا خلاقیت زبانی در این برنامه به شدت محدود است. (لانگ، ۲۰۰۹؛ نونان، ۱۹۹۹)

انتقادات وارده بر برنامه درسی دستوری منجر به حذف دستور از محتوای آموزش نشد. دستور در رویکردهای نوین‌تر در قالب برنامه درسی ساختاری مطرح شده است و دقیقاً به همین دلیل است که رابینسون (۲۰۰۹) برنامه درسی دستوری را از برنامه درسی ساختاری متمایز دانسته است. الیس (۱۹۹۳ و ۱۹۹۷) با استناد به مبنای نظری و یافته‌های پژوهشی مربوط به فراگیری زبان دوم، استدلال‌هایی در اهمیت برنامه درسی ساختاری ارائه کرده که بر پایه دو تمایز استوار شده است. تمایز اول، بین دانش آشکار آگاهانه و دانش پنهان ناآگاهانه و تمایز دوم نیز بین دانش خبری نسبت به وقایع و پدیده‌ها و دانش عملی درباره چگونگی انجام آنها مطرح شده است. به اعتقاد الیس، دانش خبری آشکار نسبت به دستور زبان دوم، بر رشد و توسعه دانش خبری پنهان تأثیر می‌گذارد. این دانش خبری از طریق فعالیت‌های ارتباطی طبیعی به دانش عملی تبدیل می‌شود. رابینسون (۲۰۰۹) موضع الیس را همسو با انگاره تداخل ضعیف (weak interference model) می‌داند که باعث می‌شود دانش آشکار، تحت شرایطی بر دانش پنهان یا توانش تأثیر بگذارد.

فراگیری زبان دوم یک تنظیم طبیعی دارد که مرحله‌بندی آموزشی تأثیری در آن ندارد (کرشن، ۱۹۸۲؛ الیس، ۱۹۸۹ و پینمان، ۱۹۸۹). مهم‌ترین نقش طراح برنامه درسی این است که محتوای آموزش را به گونه‌ای مرحله‌بندی کند که بر این تنظیم طبیعی منطبق باشد. در این صورت است که دانش خبری آشکار بر دانش عملی پنهان تأثیر



می‌گذارد. به اعتقاد الیس (۱۹۸۹)، آموزش آشکار دستور، چندین کارکرد در آموختن زبان دوم دارد که عبارت است از (نقل از رایبسون، ۲۰۰۹: ۲۹۹):

- ۱- برای کنترل و نظارت بر تولیدات زبانی مؤثر است.
- ۲- باعث افزایش توجه زبان‌آموزان به ویژگی‌های درونداد می‌شود.
- ۳- به زبان‌آموزان کمک می‌کند تولیدات خود را با نمونه‌های زبان هدف مقایسه کنند و از این طریق خلاء بین این دو را بیابند.

از مجموع مباحث فوق می‌توان به این نتیجه رسید که بازگشت مجدد محققان به اهمیت دستور در آموختن زبان دوم و تأکید بر ضرورت افزودن دستور به محتوای آموزش، متکی بر یافته‌های نظری در این زمینه مطالعاتی است. مهم‌ترین دلیل این تأکید مجدد، نقش کلیدی تکلیف‌های دستوری در افزایش آگاهی و توجه به قواعد دستوری زبان هدف است. در دهه ۷۰ قرن بیستم، منازعه اصلی بین طرفداران و مخالفان برنامه درسی دستوری بود و به طور کلی، محققان در دو طیف طرفداران دستور و مخالفان دستور قرار داشتند. اما در ادامه روشن می‌شود که پس از تأکید مجدد بر اهمیت دستور در برنامه‌های آموزش زبان، اکنون دیگر موضوع طراحی برنامه‌های درسی، گنجاندن یا حذف دستور نیست بلکه بحث بر سر چگونگی پرداختن به آموزش دستور و جایگاه آن نسبت به معنا در درون برنامه درسی است.

### ۲-۳. برنامه درسی نقشی / مفهومی

به اعتقاد منتقدان برنامه درسی دستوری، نقاط ضعف این برنامه در توجه بیش از حد آن به صورت ریشه دارد. این انتقادات همزمان با تأکید برخی از محققان بر اهمیت نقش در آموزش زبان دوم/ خارجی به اوج خود رسید. در بریتانیا، هلیدی (۱۹۷۳)، فرث (۱۹۵۷) و آستین (۱۹۶۵)، به محوریت نقش نسبت به صورت اشاره کردند و بر ضرورت مطالعه چگونگی و چرایی کارکرد زبان تأکید نمودند. در آمریکا، مطالعات جامعه‌شناسی زبان هایمز (۱۹۷۲) و دیگر محققان درباره توانش ارتباطی، نقش مهمی در فراهم آوردن مبانی نظری برنامه درسی مفهومی/ نقشی در آموزش زبان ایفا کرد. در اروپا نیز، پژوهش‌هایی با هدف دستیابی به چهارچوبی برای آموزش و سنجش ارتباطی زبان دوم‌آموزان صورت گرفت. خروجی مشترک همه این پژوهش‌ها، معرفی برنامه درسی مفهومی- نقشی بود. نظریه زبانی این برنامه درسی، زبان‌شناسی نقش‌گرا است لذا مهم‌ترین ویژگی آن این است که مقوله‌های مربوط به کارکرد/ نقش زبان را مبنای آموزش زبان می‌داند نه مقوله‌های مربوط به صورت زبان را. یعنی اگر زبان را رابطه بین صورت و نقش بدانیم، این دیدگاه نقش را اصل و صورت را فرع تلقی می‌کند. به عنوان مثال، برخلاف برنامه درسی ساخت‌گرا که صورت زمان آینده را اصل و اولیه می‌داند و کاربردهای آن (مثل قول دادن یا صحبت کردن درباره آینده) را فرع و ثانویه، در برنامه درسی مفهومی- نقشی، مفاهیمی مثل آینده و نقش/ کارکردهایی مثل قول دادن، اصل و مبنا در نظر گرفته می‌شوند و صورت (مثلاً زمان آینده) نیز شیوه‌های بازنمایی این مفاهیم و نقش‌ها. در این برنامه درسی، محتوای درس ترکیبی از دو جزء است: جزء اول نقش‌هایی (functions) است که حین استفاده از زبان اجرا می‌شوند و جزء دوم نیز مفاهیمی (notions) است که از طریق زبان بیان می‌شوند. برخلاف

مقوله‌های صوری زبان، مقوله‌های کارکردی زبان چندان شناخته شده نیستند. دیدگاه مفهومی - نقشی، این مقوله‌ها را به دو صورت توصیف می‌کند (کرنگه، ۱۹۸۷ و رایبسون، ۲۰۰۹):

(۱) مفاهیم یا مقوله‌های معنایی یا همان مقوله‌های معنایی دستوری (semanticogrammatical). در اکثر زبان‌ها، این مقوله‌ها حاصل تعامل بین مقوله‌های معنایی و صورت‌های زبانی هستند، مثل: زمان، تداوم، کمیت، ابزار، مکان و عامل.

(۲) کارکردها/ نقش‌ها، که همان اهداف ارتباطی زبان هستند (برامفیت، ۱۹۸۳). توافق، احوال‌پرسی، تأیید، پیش‌بینی، عذرخواهی و پرسیدن مسیرها نمونه‌هایی از کارکردهای زبانی هستند.

مسیری که این برنامه برای آموزش زبان ترسیم می‌کند عبارت است از شناسایی مفاهیم و نقش‌های مشترک بین زبانی (جهان شمول) و سپس آموزش نحوه بازنمایی این مفاهیم و نقش‌ها در زبان (رایبسون، ۲۰۰۹). مفاهیم و نقش‌های ارتباطی در این برنامه درسی ترتیب خاصی ندارند. مهم‌ترین اصل در انتخاب و اولویت‌بندی محتوای آموزش، تقدم آموزشی مفاهیم و نقش‌های هسته‌ای‌تر، پر بسامدتر و عمومی‌تر نسبت به سایر مفاهیم و نقش‌های زبانی است. مطابق این برنامه، الگوهای دستوری باید در بافت ارتباطی‌شان ارائه شوند و مفاهیم نیز در فضای موضوعی خاص آنها (به‌راکت، ۲۰۰۰).

مهم‌ترین نقطه قوت برنامه درسی مفهومی - نقشی نسبت به برنامه درسی دستوری، تعامل در محیط واقعی، تجربه حقیقی و در بر داشتن اطلاعات لازم درباره چگونگی کاربرد زبان است. آموزش بر مبنای تحلیل گفتمان و نیاز واقعی زبان‌آموز نقطه قوت دیگر این برنامه درسی است که باعث رشد توانش ارتباطی زبان‌آموزان در مدت نسبتاً کوتاه می‌شود. این نکته ناشی از ارتباط درونی صورت و نقش است که برنامه درسی مفهومی - نقشی همواره بر آن تأکید دارد (فینوکیورو و برامفیت، ۱۹۸۳).

علی‌رغم نکات مثبت فوق، برنامه درسی مفهومی - نقشی چند نقطه ضعف نیز دارد، مثل:

(۱) آموزش مجزای مفاهیم و نقش‌های زبانی، تأثیری در رشد توانایی ارتباطی و تعاملی نخواهد داشت زیرا این نقش‌های مجزا در گفتمان ترکیب نمی‌شوند (کرنگه، ۱۹۸۷).

(۲) رابطه بین نقش‌ها و صورت‌های زبانی یک به یک نیست و یک نقش ممکن است به چندین صورت قابل بیان باشد (وایت، ۱۹۸۸) لذا در اینجا نیز نقش معیارهای صوری در تنظیم محتوای آموزش بسیار مهم است و این امر، منجر به ترکیبی شدن برنامه درسی مفهومی نقشی می‌شود (رایبسون، ۲۰۰۹). بعلاوه، در این برنامه نیز تمرکز بر محصول و نتیجه نهایی آموزش است و از این حیث، تمایزی بین این برنامه و برنامه دستوری وجود ندارد (نونان، ۱۹۹۹).

(۳) درباره طبقه بندی مفاهیم و نقش‌های زبانی اتفاق نظر وجود ندارد.

(۴) اگر محتوای دروس این برنامه درسی صرفاً به تدریس عبارات کلیشه‌ای و الگوهای کاربردی محدود شود، زبان‌آموزان ساخت‌های زبانی را یاد نخواهند گرفت.

به هر حال، تأکید برنامه درسی مفهومی - نقشی بر آموزش جزء به جزء و ترکیبی بودن و تمرکز آن بر محصول به جای فرآیند یادگیری باعث کنار گذاشته شدن این برنامه در اواخر قرن بیستم شد.

### ۳-۳. برنامه درسی واژگانی

ویلیس (۱۹۹۰: iii) بر پایه پژوهش‌های مربوط به فراگیری زبان دوم نشان داده است که «درونداد با درون‌یافت (intake) برابر نیست» و تصور اینکه زبان، قابل تجزیه به مجموعه‌ای از جزءهای مجزاست که زبان آموز پس از دریافت، آنها را در یک توالی قابل پیش‌بینی شبیه‌سازی می‌کند، غلط است. وی پس از انتقاد از برنامه درسی دستوری و به طور مشخص، رویکرد ارائه-تمرین-تولید (PPP)، معنا را به عنوان نقطه آغاز آموختن زبان دوم پیشنهاد می‌کند. ویلیس درجه‌بندی (grading) زبان به لحاظ سطح دشواری، انتخاب متداول‌ترین الگوهای زبانی و فهرست‌بندی برنامه زبانی به منظور برجسته‌سازی مشخصه‌های مهم را سه شیوه برای پرداختن به معنا دانسته است. برنامه درسی پیشنهادی ویلیس، برنامه‌ای واژگانی است که در آن به جای درجه‌بندی محتوای برنامه درسی بر اساس دستور، یک درجه‌بندی واژگانی ارائه شده است. در این برنامه، واژه‌ها بر اساس بسامد کاربردیشان در سه سطح قرار داده شده‌اند. این سه سطح به ترتیب مشتمل بر ۷۰۰، ۱۵۰۰ و ۲۵۰۰ واژه بوده‌اند. به اعتقاد ویلیس (۱۹۹۰: ۷)، «درجه‌بندی واژگانی، درجه‌بندی دستوری را نیز در پی می‌آورد زیرا پس از شناسایی متداول‌ترین واژه‌ها، باید آنها را در متداول‌ترین الگوهای دستوری نیز بکار برد». بنابراین، برنامه درسی واژگانی نه تنها برنامه دستوری ساختاری را در بر می‌گیرد بلکه باعث شناسایی ساخت‌های مهم دستوری نیز می‌شود. در این برنامه درسی، بین سطوح سه‌گانه فوق، ترتیب و توالی خاصی وجود ندارد. این ویژگی، امکان تجربه یک پیکره کوچک و متعادل را به زبان‌آموز می‌دهد؛ به گونه‌ای که بر اساس همین پیکره می‌تواند به تعمیم‌هایی درباره کلیت زبان دست یابد. رایبسون (۲۰۰۹) برنامه درسی واژگانی را جزو برنامه‌های ترکیبی (در مقابل تحلیلی) به شمار می‌آورد؛ با این تفاوت که زبان‌آموز در انتخاب صورت‌های دستوری مورد آموزش، تا حدودی مختار است. با این تفسیر، بین برنامه‌های درسی دستوری و مفهومی-نقشی، علی‌رغم اینکه هر کدام در اعتراض به دیگری مطرح شده است، یک وجه مشترک وجود دارد و آن ترکیبی بودن همه آنهاست (رایبسون، ۲۰۰۹)، اگرچه میزان ترکیبی بودن آنها متفاوت است و به تدریج، از دستوری به مفهومی-نقشی و متعاقب آن به واژگانی کاسته می‌شود. همان گونه که در بخش (۳-۱) نیز گفته شد، در این مقطع زمانی، مسئله گنجاندن یا حذف دستور مطرح نیست بلکه نحوه پرداختن به دستور و تعیین میزان اهمیت آن نسبت به معنا مطرح است. در دو بخش بعد روشن می‌شود که منازعه صورت و معنا به تدریج به مصالحه بین این دو (البته به نفع معنا) و تعیین جایگاه هر یک از این دو نسبت به هم و نسبت به کل برنامه درسی ختم شده است.

### ۳-۴. برنامه درسی مهارتی

منظور از مهارت در برنامه درسی مهارتی توانایی‌هایی است که ما برای کسب تبحر در زبان به آنها نیاز داریم و نسبتاً مستقل از موقعیت‌هایی هستند که زبان در آنها به کار می‌رود. برنامه درسی، مهارتی برنامه‌ای است که در آن محتوای درس، ترکیبی از توانایی‌ها/مهارت‌های خاصی است که در به کارگیری موفق زبان ایفای نقش می‌کند. توسعه توانش کلی زبان هدف فرعی این برنامه درسی است.

جانسون (۱۹۹۶) یک انگاره چهار لایه‌ای مهارتی برای طراحی برنامه درسی پیشنهاد کرده است. لایه اول در این انگاره مهارت‌های خاص زبانی مثل تشخیص زمان‌ها و تقابل‌های واجی است. لایه دوم شامل مفاهیم و نقش‌های پایه و پریسامدی است که تعمیم‌پذیری بالایی دارند. لایه سوم به مهارت‌های نوشتن فرآیندی مربوط است و لایه چهارم نیز دربردارنده ملزومات و ملاحظات پردازشی است. در این لایه، سطح دشواری تکالیف کلاسی تعیین گردیده است و توالی محتوای آموزش بر مبنای آن معین می‌شود.

همان گونه که ملاحظه می‌شود، جانسون نیز طرفدار برنامه درسی ترکیبی است زیرا برنامه او شامل جزءها یا بخش‌هایی در سطوح زبانی، معنایی، کاربردشناختی و راهبردی است و نقش طراح برنامه درسی احصاء فهرست زیرمهارت‌های هر سطح و تعیین توالی این زیرمهارت‌ها و در نهایت ترکیب آنها به شیوه‌ای اصولی است. به عبارت بهتر، برنامه درسی مهارتی برگرفته از دیدگاه نظری تقلیل‌گرا (reductionism) است و به همین دلیل، محتوای زبان آموزی را تا سطح مهارت‌های فردی ویژه تقلیل می‌دهد. در حقیقت، ایده نظری حاکم بر آموزش مهارتی این است که یادگیری رفتارهای پیچیده مثل زبان را می‌توان از طریق تقطیع آنها به اجزای کوچک‌تر (مهارت‌ها) تسهیل کرد. در این دیدگاه نظری فرض بر این است که زبان آموز خود می‌تواند اجزاء را تلفیق کند و به کل دست یابد.

برای آموزش زبان با اهداف ویژه (LSP)، برنامه درسی مهارتی از هر برنامه آموزشی دیگری مفیدتر است و این نکته در حقیقت مهم‌ترین نقطه قوت برنامه درسی مهارتی است. اثربخشی و مرتبط بودن محتوای آموزش با نیاز زبان‌آموز دو ویژگی مثبت دیگر برای برنامه درسی مهارتی است. از این برنامه، همچنین برای آموزش مهارت زندگی در محیط غیربومی (خارجی) با اهداف ویژه، مثلاً برای پناهندگان و مهاجرین و برای آموزش بزرگسالان استفاده می‌شود. آموزش مهارتی در برنامه‌های زبانی مقدماتی و پایه مناسب نیست زیرا دامنه نیازهای زبان‌آموزان هنوز وسیع و نامشخص است (کرنگه، ۱۹۸۷).

### ۳-۵. برنامه درسی تکلیف‌مدار

در سال‌های اخیر، نظریه‌پردازی و تحقیق درباره تکالیف به عنوان مبنایی برای طراحی برنامه درسی مورد توجه بوده است (ن. ک بایگیت، ۲۰۰۱؛ الیس، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵؛ لانگ، ۱۹۹۵، ۲۰۰۷؛ گارسیا-مایو، ۲۰۰۷؛ نونان، ۲۰۰۴؛ رایبسون، ۱۹۹۵، ۱۹۹۶، ۲۰۰۱، ۲۰۰۵، ۲۰۰۷؛ رایبسون و دیگران، ۱۹۹۵؛ اسکپهن و فاستر، ۲۰۰۱ و ویلیس و ویلیس، ۲۰۰۷). منظور از تکالیف فعالیت‌هایی است که با هدفی غیر از یادگیری زبان طراحی می‌شوند اما اجرای آنها موجب توسعه توانایی‌های زبانی می‌شود (برندن، ۲۰۰۶ و ویلیس و ویلیس، ۲۰۰۷). "تکالیف فعالیت‌های واقعی‌ای هستند که بر مبنای تحلیل نیاز، شناسایی و طراحی شده‌اند" (رایبسون، ۲۰۰۹: ۳۰۱). لذا برنامه درسی تکلیف‌مدار به برنامه‌ای گفته می‌شود که محتوای آن شامل مجموعه‌ای از تکالیف هدفمند است که زبان‌آموزان برای انجام آنها باید از زبان دوم/خارجی استفاده کنند. به عنوان مثال، تقاضای شغل، کسب اطلاعات درباره مسکن، پروازها، رستوران‌ها و جز این‌ها از طریق تلفن و تکمیل یک فرم اداری نمونه‌هایی از تکالیف در برنامه درسی تکلیف‌مدار هستند. در حقیقت، این فعالیت‌ها فرصت‌های زبان‌آموزی هستند. به بیانی ساده‌تر، در برنامه درسی تکلیف‌مدار زبان

به خودی خود تدریس نمی‌شود، بلکه ابزاری برای تکمیل و انجام تکالیف است. دو دیدگاه درباره ماهیت تکلیف وجود دارد. دیدگاه اول تکلیف را همان تمرین (exercise) یا فعالیت (activity) زبانی می‌داند. در این دیدگاه، که دارای پشتوانه نظری نیز هست، دستور آشکارا وارد تکلیف شده است. اسکپهن (۱۹۹۸) تکالیف از این دست را ساخت محور (structure-trapping) نامیده است. تکالیفی که در الیس (۱۹۹۷؛ ۲۰۰۳)، ریچاردز و همکاران (۱۹۹۵) و نونان (۱۹۹۶) مطرح شده، از همین نوع است. در این موارد، آنچه قبلاً تمرین یا فعالیت نامیده می‌شد، حالا تکلیف نامیده می‌شود؛ بی آنکه فرقی بین آن‌ها وجود داشته باشد. دیدگاه دوم، تکلیف را فعالیتی مطلقاً معنایی می‌داند که نکته دستوری یا واژگانی خاصی را در بر ندارد و به تنهایی برنامه درسی را می‌سازد. امروزه، منظور از برنامه درسی تکلیف‌مدار، برنامه‌ای است که چنین ماهیتی برای تکلیف قائل است.

لانگ (۲۰۰۰: ۱۸۵) مراحل پیاده‌سازی آموزش تکلیف‌مدار را به صورت زیر برشمرده است:

- ۱) تحلیل نیاز به منظور شناسایی تکالیف هدف واقعی که زبان‌آموز باید با استفاده از زبان دوم انجام دهد.
- ۲) طبقه‌بندی تکالیف هدف در مقوله‌های مختلف.

۳) استخراج تکالیف‌های آموزشی از تکالیف هدف بر اساس عواملی مثل سن و سطح تبحر زبان‌آموزان لانگ (۲۰۰۰) اصل روش شناختی تمرکز بر صورت (focus on form) را به عنوان یک فعالیت تکمیلی در پایان چرخه تکلیف پیشنهاد کرد (رابینسون، ۲۰۰۹).

تمرکز بر معنی در برنامه درسی تکلیف‌مدار موجب شده تا در سال‌های اخیر بحث درجه‌بندی و ترتیب تکالیف بر اساس مقتضیات و ملاحظات ارتباطی (interactional) و اطلاعاتی- پردازشی (information-processing) صورت بگیرد. در همین راستا، رابینسون (۲۰۰۱؛ ۲۰۰۳ a؛ ۲۰۰۳ b؛ ۲۰۰۷) و رابینسون و گیلبرت (۲۰۰۷) فرضیه شناخت (cognition hypothesis) را مطرح نمودند که مطابق آن چنین تکالیف‌های آموزشی از ساده به پیچیده بر اساس الزامات ادراکی/ شناختی رشد زبان میانی و در نتیجه یادگیری زبان دوم را در پی دارد. در این فرضیه، تکالیف‌های آموزشی بر اساس الزامات ارتباطی درجه‌بندی و چینش نمی‌شوند بلکه مطابق مقتضیات شناختی درجه‌بندی می‌گردند (رابینسون، ۲۰۰۹). اسکپهن (۱۹۹۸) بر این باور است که تکالیف‌های سخت، مستلزم دقت و توجه بیشتری هستند و این موجب کاهش توجه به صورت می‌شود. بنابراین، چینش تکالیف از ساده به پیچیده (از لحاظ شناختی)، فرصت لازم برای تمرکز بر صورت را نیز به بهترین وجه فراهم می‌آورد. این اقدام موجب تعادل در فرآیند رشد زبانی و ارتقای همزمان دانش دستوری و معنایی می‌شود.

#### ۴. بحث

از مجموع مباحث فوق می‌توان به این جمع‌بندی رسید که عامل اصلی تمایز دهنده برنامه‌های درسی، میزان تأکید هر یک از آن‌ها بر صورت یا معنا، جزء یا توالی و فرآیند یا محصول است. بر این اساس، سیر تکوین برنامه‌های درسی را می‌توان روی پیوستاری به شکل زیر قرار داد که از صورت/ جزء/ محصول و ترکیب (combination) به نقش/ معنا، توالی/ فرآیند و تلفیق (integration) کشیده شده است:

تکلیف‌مدار	مهارتی	موقعیتی	مفهومی نقشی	دستوری
معنا				صورت
توالی				جزء
فرایند				محصول
تلفیق				ترکیب

نمونه‌ی اعلامی برنامه‌های درسی صورت‌گرا، برنامه‌ی درسی دستوری است. هر چه از محوریت صورت کاسته و بر نقش و معنا تأکید شود، برنامه‌ی درسی نقش‌گرا تر، متوالی‌تر، فرآیندی‌تر و تلفیقی‌تر می‌شود و بالعکس. نمونه‌ی اعلامی برنامه‌های درسی معنا/نقش‌گرا برنامه‌ی درسی تکلیف‌مدار است<sup>۳</sup> یلدن (۱۹۸۳) نیز بر اساس معیار دوگانه‌ی صورت/نقش برنامه‌های درسی را در چهار گروه دوتایی قرار داده که عبارتند از ۱) ترکیبی-تحلیلی (synthetic-analytic)، ۲) صوری-نقشی (formal-functional)، ۳) ساخت‌گرا-بافت‌گرا (structural-contextual) و ۴) دستوری-ارتباطی (grammatical-communicative). محوریت برنامه‌ی اول در هر یک از این دوتایی‌ها صورت و تأکید برنامه‌ی دوم بر نقش است.

بخش‌های (۱-۳) تا (۵-۳) نشان می‌دهد که سیر تکوین برنامه‌های درسی در هفتاد سال گذشته به گونه‌ای بوده است که به تدریج نقش معنا برجسته‌تر و جایگاه دستور منطقی‌تر شده است. این به معنای فرآیندی شدن برنامه‌های درسی و اهمیت یافتن برنامه‌های تحلیلی نسبت به برنامه‌های ترکیبی است. محققان مختلف، از جمله لانگ (۲۰۰۰؛ ۲۰۰۷)؛ لانگ و کروکس (۱۹۹۳)؛ لانگ و رابینسون (۱۹۹۸)؛ اسکپهن (۱۹۹۶؛ ۱۹۹۸)؛ اسکپهن و فاستر (۲۰۰۱)، به استناد پژوهش‌ها و یافته‌های مربوط به فراگیری زبان دوم، برنامه‌های درسی تحلیلی به طور عام و برنامه‌ی درسی تکلیف‌مدار به طور خاص را گزینه‌ی مطلوب در میان سایر برنامه‌های درسی دانسته‌اند. مطابق یافته‌های این محققان، شباهت اندکی بین توالی فراگیری و توالی آموزشی صورت-محور (مثل البس، ۱۹۸۹ و لایت باون، ۱۹۸۳) وجود دارد. به علاوه، شواهد مختلف نشان می‌دهد که یادگیری زبان دوم غیرخطی و انباشتی است نه خطی و افزایشی. این یافته‌ها، همچنین نشان داده‌اند که بین قابلیت یادگیری (learnability) و توالی آموزش می‌توان رابطه‌ای اثربخش ایجاد کرد. به همین دلیل، تغییر رویکرد از برنامه‌های ترکیبی به برنامه‌های تحلیلی که مهم‌ترین تجلی آن در نحوه‌ی درجه‌بندی و چینش بخش‌های مختلف برنامه‌ی آموزش زبان است، همچنان ادامه دارد و روزه روز رد پای رویکردهای جدیدی مثل نظریه‌ی پردازش اطلاعات و فرضیه‌ی پردازش شناختی (اسپادا و لایت باون، ۲۰۰۶؛ رابینسون و گیلبرت، ۲۰۰۷) در آن پررنگ‌تر می‌شود.

تمایل کلی حرکت از برنامه‌های دستوری به برنامه‌های معنایی/ارتباطی، و مشخصاً به برنامه‌ی درسی تکلیف‌مدار چند جهت‌گیری مهم و بنیادی را به دنبال داشته است که عبارتند از (کرنکه، ۱۹۸۷؛ نونان، ۱۹۹۹؛ ریچاردز، ۲۰۰۴؛ اسپادا و لایت باون، ۲۰۰۶؛ لانگ، ۲۰۰۹):

- ۱) محوریت یافتن معنا و منطقی‌تر شدن جایگاه دستور.
- ۲) تحلیلی و ارتباطی‌تر شدن محتوای برنامه‌های درسی.
- ۳) تمرکز بیشتر بر فرآیند انجام تکالیف به جای محصول و نتیجه آن‌ها.
- ۴) حرکت از محوریت جزءهای زبانی به توالی‌های زبانی، یعنی تلفیق و درهم‌تنیدگی محتوا به جای ترکیب و جزء‌جزء بودن آن.

حال وقت آن است که به سؤال پژوهش پردازیم. به اعتقاد این نگارنده، بهترین راه برای پاسخ‌گویی به این سؤال که آیا چرخهٔ تدوین مواد آموزش زبان فارسی در کشور ما به طور کامل تکمیل می‌گردد یا خیر، ارزیابی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و بررسی نحوهٔ بازنمایی این سیر تکوینی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی است. پر واضح است که هر چه آثار و نشانه‌های این سیر تکوینی در منابع آموزش زبان فارسی مشهودتر باشد، انطباق آن‌ها با اصول و مبانی رویکردهای طراحی برنامهٔ درسی بیشتر است و بالعکس.

تاکنون ۲۰۳ کتاب آموزش زبان فارسی نوشته شده که اولین آنها به سال ۱۳۳۴ (فارسی یاد بگیریم، استاد سلیم نیساری) برمی‌گردد (دبیرمقدم و دیگران، ۱۳۸۹). بررسی این کتاب‌ها نشان دهندهٔ علاقهٔ وافر نویسندگان آنها به زبان فارسی و دغدغهٔ جدی آن‌ها برای آموزش این زبان است. اما تعمق در محتوای این کتاب‌ها مبین این واقعیت است که در اکثر موارد این کتاب‌ها بی‌ارتباط از هم نوشته شده و هر کدام به دلیل اتکاء به تجربهٔ شخصی نویسندگان، دارای سبک و سیاق خاص خود هستند. به عنوان مثال، فقط در دبیرخانهٔ شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی بالغ بر ۲۰ جلد کتاب در قالب چندین مجموعه ارائه شده است، که بررسی تطبیقی آن‌ها به رویکرد برنامه‌ریزی شدهٔ مشخصی در این باره رهنمون نمی‌شود. این وضعیت در مورد آثار مختلف کانون زبان ایران و مرکز علوم اسلامی قم که به ترتیب حداقل ۴۰ و ۳۵ جلد کتاب آموزش زبان فارسی به چاپ رسانده‌اند، نیز صادق است. این بدان معنا است که ارتباط نظری زبان‌شناختی و روان‌شناختی در بین این آثار دیده نمی‌شود و به جرأت می‌توان گفت که تعیین یک سیر تکوینی (از منظر رویکردهای طراحی برنامهٔ درسی) برای این کتاب‌ها امکان‌پذیر نیست<sup>۱</sup>. به بیان ساده‌تر، در اکثر موارد<sup>۲</sup>، نمی‌توان مبانی نظری زبان‌شناختی و روان‌شناختی این کتاب‌ها را تعیین کرد زیرا صرفاً حاصل تجربهٔ شخصی افراد هستند. بر همین اساس، برای اکثر آن‌ها، نمی‌توان برنامهٔ درسی مشخصی نیز ترسیم کرد. این آهنگ نامنظم و آشفته بدان معناست که سطح اول برنامهٔ کلان آموزش زبان فارسی، یعنی برنامه‌ریزی، با نقصان جدی مواجه است و فرآیند تولید منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیاز به یک مدیریت کلان دارد.

## ۵. نتیجه‌گیری

برای تدوین هر مجموعه آموزش زبان فارسی، شکل‌گیری چرخهٔ تدوین با اجزاء زیر ضروری است:

- ۱) کمیتهٔ سیاست‌گذاری (Policy Making Committee)؛ که مهم‌ترین وظیفهٔ آن تعیین نظریهٔ زبانی، نظریهٔ

یادگیری و برنامهٔ درسی غالب است.

۲) شورای عالی تألیف (Supreme Curriculum Design Committee)؛ که محتوای مفهومی دروس را در یک دوره آموزشی کامل تعیین می‌کند.

۳) کمیته‌های تألیف (Material Development Committees)؛ که می‌تواند شامل کمیته‌های جزئی‌تری مثل کمیته تعیین محتوای سطوح و کمیته تألیف مواد آموزشی مربوط به هر مهارت زبانی در هر یک از سطوح باشد.

۴) کمیته آزمون‌سازی (Testing Committee)؛ که وظیفه آن طراحی تکالیف آموزشی، تمارین، فعالیت‌های درسی و آزمون‌های متناسب با برنامه آموزشی است.

۵) کمیته ارزیابی (Evaluation Committee)؛ که بازخوردهای مختلف در هر یک از سطوح و چرخه‌ها را گردآوری می‌کند و در اختیار شورای عالی تألیف و کمیته‌های تخصصی تدوین قرار می‌دهد.

رابطه اجزای فوق با همدیگر چرخه‌ای است. یعنی دائماً در تعامل با همدیگر هستند. اجزای این چرخه از بالا به پایین درون‌داد همدیگر را تأمین می‌کنند. از پائین به بالا نیز نتایج کمیته ارزیابی ابتدا در اختیار شورای عالی تألیف و سپس کمیته‌های تخصصی تدوین قرار می‌گیرد. کمیته سیاست‌گذاری به روز آوری مبانی نظری، متناسب با آخرین یافته‌های حوزه آموزش زبان (اعم از نظریه زبانی، نظریه یادگیری و برنامه درسی) را بر عهده دارد. در صورت شکل‌گیری چنین چرخه‌ای، منابع آموزش زبان فارسی نیز همسو با دستاوردهای جدید حوزه‌های مرتبط با آموزش زبان، متحول می‌شوند. ذکر این نکته در اینجا ضروری است که برخی از اجزاء فرآیند فوق با هم قابل ترکیب هستند. مثلاً این امکان وجود دارد که کمیته سیاست‌گذاری و شورای عالی تألیف گروه واحدی باشند. یا حتی می‌توان در شرایط مقتضی کمیته‌های تألیف و آزمون‌سازی را نیز با هم ترکیب کرد. نکته مهم این است که روند تولید منابع آموزشی باید فرآیندی باشد؛ خواه همه اجزای این چرخه دارای هویت مستقل باشند یا برخی از آنها با همدیگر ترکیب گردد.

به هر حال، بررسی منابع مختلف آموزش زبان فارسی نشان می‌دهد که چرخه تدوین در تولید آنها شکل نگرفته است و عمدتاً به همین دلیل است که یافته‌های جدید حوزه آموزش زبان در فرآیند تولید این منابع ورود پیدا نکرده است.

با توجه به اهمیت برنامه درسی<sup>۶</sup> در آموزش زبان، یک بار دیگر بر آن تمرکز می‌کنیم. در انتخاب و طراحی برنامه درسی، پنج عامل به شرح زیر مؤثر است:

۱) عوامل برنامه‌ای؛ که شامل اهداف و انتظارات، منابع آموزشی (شامل زمان، کتاب‌های مکمل، فیلم، دسترسی به زبان‌مندی بومی و جز این‌ها)، ضوابط سنجش و ارزشیابی می‌شود.

۲) معلم/مدرس زبان. جهت‌گیری معلم نسبت به برنامه آموزشی و میزان دانش او نقش مهمی در اجرای موفق برنامه درسی دارد.

۳) زبان‌آموز در برنامه درسی باید به عواملی مثل سن، جنس، اهداف و انتظارات زبان‌آموز، نوع زبان اول، تجربه و دانش قبلی، شخصیت فردی و اجتماعی و نحوه دسترسی او به کلاس و جز این‌ها توجه کرد.

۴) تحلیل نیاز؛ که کلیدی‌ترین معیار انتخاب و درجه‌بندی محتوا در همه برنامه‌های درسی است.

۵) انعطاف‌پذیری برنامه درسی؛ که ناظر بر میزان خطی و چرخه‌ای بودن یا باز و بسته بودن برنامه درسی است.



پر واضح است که یکی از مهم‌ترین پیامدهای عدم شکل‌گیری چرخه تدوین، بروز نقص در برنامه درسی و متعاقب آن نادیده گرفته شدن نقش عوامل فوق است. حال سؤال این است که آیا کتاب یا منبع آموزشی‌ای که بدون توجه به عوامل فوق تدوین شده باشد، می‌تواند ما را به اهداف بلندمان در گسترش زبان و ادبیات فارسی برساند؟ به عنوان حسن ختام این مقاله، نکاتی را برای به سامان یافتن و در نتیجه اثربخشی برنامه‌های آموزش زبان فارسی پیشنهاد می‌کنیم:

۱) باید تلاش شود برنامه آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان، توسط یک متولی واحد مدیریت گردد. این اقدام نوعی بر هم افزایشی مثبت را در پی خواهد داشت. در حال حاضر، چند مدیریتی بودن این موضوع، تلاش برای حرکت برنامه‌ریزی شده و چشم‌انداز-محور را با خلل مواجه کرده است.

۲) باید توجه داشته باشیم که موضوع ترویج زبان فارسی به غیر ایرانیان، اساساً دارای مبنای فرهنگی است و نباید از دید اقتصادی به آن نگریست. بر این اساس، نهادهای متولی باید حمایت برنامه‌ریزی شده از مؤلفین کتاب‌های آموزشی را در دستور کار خود قرار دهند.

۳) تدریس عملی برای دانشجویان رشته آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. لذا باید رابطه‌ای منظم و فرآیندی بین مراکز آموزش زبان فارسی و دانشگاه‌های مجری دوره کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان برقرار گردد. بهره‌گیری از دانش‌آموختگان این رشته در دوره‌های دانش‌افزایی دانشجویان خارجی رشته زبان فارسی یا تاریخ ایران و حتی اعزام آنها به کشورهای دارای کرسی آموزش زبان فارسی می‌تواند نتایج مفیدی در پی داشته باشد.

#### پی‌نوشت‌ها

<sup>۱</sup>- تا جایی که نگارنده این سطور مطلع است، درباره پیاده‌سازی و ارزشیابی برنامه کلان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان نیز پژوهش قابل اتکایی صورت نگرفته است.

<sup>۲</sup>- تا کنون برای واژه intake معادلی پیشنهاد نشده است. نگارنده واژه درون‌یافت را با توجه به رابطه بین intake و input پیشنهاد کرده است.

<sup>۳</sup>- کرنکه (۱۹۸۷) پیوستاری ترسیم کرده است که از صورت به نقش به ترتیب شامل برنامه‌های ساختاری (= دستوری)، مفهومی-نقشی، موقعیتی، مهارتی، تکلیف‌مدار و محتوایی است. به اعتقاد این نگارنده، رویکرد کلی کرنکه محصول‌گرایی است و این ویژگی بر کل کار او تأثیر گذاشته است. به همین دلیل، در پژوهش حاضر، از تقسیم‌بندی رایینسون (۲۰۰۹) برای پیگیری سیر تکوین برنامه‌های درسی استفاده شده است. با وجود این، برای ایجاد نوعی یکدستی بین تقسیم‌بندی‌های موجود، برنامه درسی موقعیتی نیز در پیوستار فوق جایابی شده است. این برنامه درسی دارای سابقه طولانی در آموزش زبان است، اما محتوای موقعیتی غالباً در قالب دیگر برنامه‌های درسی عرضه شده است و امروزه کمتر آن را یک برنامه مستقل به حساب می‌آورند. برنامه درسی محتوایی نیز که ناظر به آموزش زبان با اهداف ویژه است تعمداً در مقاله حاضر بحث نشده است.

<sup>۴</sup>- بدیهی است که این به معنای عدم توسعه کیفی این کتاب‌ها نیست. به هر حال کتاب‌های دهه هشتاد از حیث ظاهر و کیفیت محتوا غنی‌تر از کتاب‌های دهه‌های ماقبل هستند. آنچه منظور ما است پیوستگی این کتاب‌ها و میزان انطباق آنها با اصول و مبانی نظری آموزش زبان به طور عام و رویکردهای طراحی برنامه درسی به طور خاص است.

<sup>۵</sup>- دلیل برجسته کردن این قید، ادعان نگارنده به این نکته است که برخی از این منابع نسبت به سایر آثار دارای مبانی نظری نسبتاً روشن و محتوای کارشناسی شده‌ای هستند. اما فقدان سیر تکوینی مدیریت شده در همه آثار، بی‌هیچ اغمازی، مشهود است و این نکته یک مسئله مدیریتی است که تا حد زیادی ارتباطی با مؤلفان ندارد.

<sup>۶</sup> یادآوری این نکته ضروری است که در این مقاله، بین طرح درس و برنامه‌دستی تمایزی گذاشته نشده است.

### کتابنامه

- دبیرمقدم، محمد، مهری قره‌گزی و مهرداد اصغری‌پور. (۱۳۸۹). بررسی صوری و ساختاری کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان. طرح پژوهشی درون دانشگاهی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- همایون، همادخت. (۱۳۷۹). *واژه‌نامه زبان‌شناسی و علوم وابسته (با تجدید نظر و اضافات)*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Austin, J.L. (1965). *How to Do Things With Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brockett, C. (2000). *A Communicative Framework for Introductory Japanese Language Curricula*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979). (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. London: Longman.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of implicit and explicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305-352.
- Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 305-328.
- (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Finocciaro, M. , & Brumfit, C. (1983). *The Functional-notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, J.R. (1957). *Papers in linguistics, 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Garcia-Mayo, M. P. (ed.) (2007). *Investigating Tasks in Formal Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. (ed.) (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explanations in the Function of Language*. London: Arnold.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Pinguin Books
- Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- Krahnke, Karl (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Prentice Hall Regents: Englewood Cliffs.
- Lightbown, P. (1983). Exploring relation between developmental and instructional sequences. In H. G. Seliger & M. H. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* pp. 217-43. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. Lambert & E Shohamy (eds.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in honor of Ronald Walton*, 181-96. Amsterdam: John Benjamins.
- (2005). (ed.) *Second Language Need Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- (2007) *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2009). Language teaching. In Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, 3-5. Wiley- Blackwell Publishing.
- Long, M. H. & Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: The case of task. In G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks in a Pedagogic Context* , 9-64. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M.H. and C. J. Doughty (eds.) (2009). *The Handbook of Language Teaching*. London: Wiley-Blackwell Publishing.

- Long, M.H. and Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C.J. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in Classroom SLA*, pp. 15-41. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *Atlas*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- (1999). *Syllabus Design*. Oxford University Press.
- (ed.) (2003). *Practical English Language Teaching*. Mc Graw Hill.
- (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, H. (1922). *The Scientific Study and Teaching of Language*. London: Harrap.
- Pienamann, M. (1989). Is language teachable?. *Applied Linguistics* 10, 52-79.
- Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. *Learning* 45, 99-140.
- (1996a). *Consciousness, Rules and Instructed Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang.
- (2001). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied linguistics* 22, 27-58.
- (2003a). attention and memory during SLA. In C.J. Doughty and M.H. Long (eds.) , *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing.
- (2003b). The cognition hypothesis of adult, task-based language learning. *Second Language Studies* 21, 45-107.
- (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 46-73.
- (2007). Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. In Garcia-Mayo, M. P. (ed.) , *Investigating Tasks in Formal Language Teaching*, pp.7-27. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2009). Syllabus Design. In Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, pp. 294-311. Wiley- Blackwell Publishing.
- Skehan, P. (1996). A framework for task-based approaches to instruction. *Applied Linguistics* 17, 34-59.
- (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. and Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In Robinson, P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, 183-205. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K.(ed) 2006. *Task-based Language Education; From Theory to Practice* Cambridge. Cambridge University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, d. (1990). *The Lexical Hypothesis: A New Approach to Language Teaching*. London: Collins.
- Willis, d. & J. Willis (2007) *Doing Task-based Teaching*. . Oxford: Oxford University Press.
- Yalden, J. (1983). *The Communicative Syllabus: Evolution, Design, and Implementation*. Oxford: Pergamon.

## **The prospect of teaching persian to non-Iranians from the viewpoint of syllabus design**

**R. M. Sahraei\***

Allameh Tabataba'i University

### **Abstract**

Experience has shown that ignoring the syllabus and its design would mean a lack of serious attention to the content, learning and behavioral objectives, and the teaching and evaluation method of the language acquisition program. This article aims to remind the Persian experts of the importance of syllabus/ curriculum in the perspective of Teaching Persian to Non-Iranians. One of the most important characteristics for a textbook suitable for language teaching is to have a linguistic theory and a learning theory, and to pay attention to language learner differences, and their goals and needs. The question in this article is "how closely the process of developing Persian language textbooks follows the methodology of syllabus design"? For this purpose, the first section, theoretical foundations, displays the difference between teaching methodology and syllabus design, and describes syllabuses based on linguistic theories. Then, the evolutionary route of the syllabuses is explained, and their dominant tendencies are determined. Finally, the method of representation of this evolutionary route in the textbooks for teaching Persian to Non-Iranians is discussed. In the final section of the article, while itemizing the effective factors in designing proper syllabuses, some practical suggestions are made for organizing the process of developing teaching Persian to non-Iranians resources.

**Keywords:** syllabus, linguistic theory, learning theory, Persian language teaching, form, meaning

---

\* sahraei@atu.ac.ir

## **A description of the noun phrases in the Lori dialect of Khorramabad**

**Z. Mohammad Ebrahimi\***

Shahid Beheshti University

**P. M Abdi**

Shahid Beheshti University

### **Abstract**

One of the modifications in Government and Binding Theory is the Functional Determiner Phrase Hypothesis. This hypothesis has made a main change in the description and analysis of Noun Phrases like the usage of a collection of specific functional projections in the upper levels of noun phrases. The functional phrases which are used in the upper level of Noun Phrases in Khorramabadi Lori Dialect are Number, Determiner and Prepositional phrases. Functional phrases which are related to nouns, do not project any semantic functions to noun phrases. But, they add specific syntactic features to them. Functional Determiner phrases allocate meaning and structure to noun phrases by means of allocating certain syntactic features specific to determiners. Prepositional Phrases expand Noun Phrases via syntactic features and adjunction relations too. The present research studies functional phrases related to nouns in Khorramabadi Lori Dialect on the base of Government and Binding Theory.

**Key words:** Khorramabadi Lori Dialect, noun phrases, determiner phrases, prepositional phrases, functional phrases.

---

\* z.mebrahami@yahoo.com

## **The effects of prosodic cues on disambiguation in Persian**

**V. Sadeghei\***

Imam Khomeini International University

### **Abstract**

The effects of prosodic cues on disambiguating Persian ambiguous expressions were examined in a production and perception experiment. Two types of ambiguous strings were studied. Expressions Type 1 were phonologically ambiguous three-syllable strings which would yield a one-word reading if the lexical boundary would fall at the end of the whole string, and a two-word reading if the boundary would fall after the first syllable. Expressions Type 2 were syntactically ambiguous noun phrases allowing two different interpretations based on the position of the intermediate syntactic boundary. Three quantifiable phonetic properties of prosody, namely F0, syllable and word duration and pause duration were measured and compared across the two readings of the target expressions. Results of the production experiment showed that speakers significantly altered their production of the utterances by varying all three prosodic cues in ways consistent with the intended instruction. Results of the perception experiment, however, showed that F0 excursions provided a more reliable perceptual cue to disambiguation in Persian than durational cues.

**Key words:** prosodic cues, speech synthesis, disambiguation, fundamental frequency, duration, pause

---

\* vsadeghi5603@gmail.com

## **Setting up a model for translation quality assessment and describing two types of feedback in translation classes**

**A. Khazae Farid\***

Ferdowsi University of Mashhad

**E. Pakar**

Ferdowsi University of Mashhad

### **Abstract**

One of the most important points in teaching translation is teachers' feedbacks on students' translations. The purpose of this paper is two-fold: to describe two main types of feedback in translation classes: i.e. simple and elaborative; and to set-up a model for translation quality assessment on the basis of translation errors which were observed in the translation classes. In our view, if translation teachers are acquainted with translation errors, they can teach translating better. To this end, ten translation classes were observed to study teachers' feedbacks on students' translations as well as their translational errors. Our participants were 300 BA English translation and English literature students and seven teachers in ten different translation classes from Khayyam, Emam Reza and Ferdowsi universities. The results were classified and analyzed. Finally, suggestions are made for the enhancement of teaching translation.

**Keywords:** educational feedbacks, simple feedback, elaborative feedback, translation quality assessment, teaching translation

**The Interface between syntax and lexicon in dependency grammar: the case of different functions of "shodan"**

**O.Tabibzadeh\***

Bu-Ali Sina University

**L. Ziamajidi**

Alzahra University

**Abstract**

"*Shodan*" is a multifunctional verb in Persian Language. This paper deals with six different functions of "shodan" based on a purely formal approach. These functions are as follows: liking verb, light verb in some compound predicates, auxiliary verb, helping verb in passive voice, modal verb, and simple verb. The interface between lexicon and syntax, and the ways to show this relationship in the framework of dependency grammar is the main topic of this paper.

**Keywords:** Dependency Grammar, interface between syntax and lexicon, *shodan* in Persian

---

\* otabibzadeh@yahoo.com



## **A functional explanation of extraposition of relative clauses in Persian**

**M. Rasekhmahand\***

Bu-Ali Sina University

**M. Alizadeh Sahraei**

Bu-Ali Sina University

**R. Izadifar**

Bu-Ali Sina University

**M. Gheyasvand**

Bu-Ali Sina University

### **Abstract**

Relative clause extraposition is a structure in which a noun is modified by a non-adjacent relative clause, resulting in a discontinuous dependency. In this paper we try to find out why relative clause extraposition happens in Persian. There are two main functional explanations in the literature, called newness (Huck and Na 1990, 1992; Kuno and Takami 2004), and grammatical weight (Arnold et al 2000, 2004; Hawkins 1994, 2004; Wasow 1997; Yamashita and Chang 2001, Francis 2010). We have considered four different motivations which may affect relative clause extraposition: relative clause weight, main clause verb type, information status of verb and head of relative clause, and the definiteness of the head of the relative clause. The findings of this corpus based study reveal that these different factors do not play the same role in extraposing relative clauses in Persian. The main motivation is the relative length of relative clause and verb phrase. The long relative clauses tend to be extraposed more easily than the short ones. Information status and definiteness do not play a considerable role, while the verb type is also a determining factor. This paper emphasizes on the usefulness of functional explanations and it has some implications for word order typology of Persian.

**Keywords:** relative clause, extraposition, processing, information status, grammatical weight, competing motivations.

---

\* mrasekhmahand@yahoo.com

## **A sonority-driven analysis of cluster reduction in the speech of Persian-speaking children**

**R. Shojaei**

University of Tehran

**M. Bijankhan\***

University of Tehran

### **Abstract**

While numerous studies have investigated children's acquisition of clusters, the majority of such studies have only viewed the acquisition of onset clusters in western language countries. Far fewer studies have investigated the acquisition of coda clusters in any other languages. The present article tries to investigate the acquisition of coda consonant clusters by Persian-speaking children within the framework of sonority principle. It shows that children's consonant cluster reductions are sonority-driven. That is, children reduce the clusters, which obey the sonority principle, to the more sonorous consonant. On the other hand, they metathesize cluster consonants that disobey the sonority principle so that they conform to the so called principle. The other goal of the present article is to provide a mini-grammar of cluster reduction by Persian-speaking children within the framework of Optimality Theory. To follow the aforementioned purpose, the data is analyzed within the framework of Optimality Theory and a mini-grammar is represented by the confliction between violable constraints.

**Key words:** children's speech, sonority, cluster reduction, violable constraints, optimality



## TABLE OF CONTENTS

<b>A sonority-driven analysis of cluster reduction in the speech of Persian-speaking children</b>	1
R. Shojaei, M. Bijankhan	
<b>A functional explanation of extraposition of relative clauses in Persian</b>	2
M. Rasekhmahand, M. Alizadeh Sahraei, R. Izadifar, M. GHeyasvand	
<b>The interface between syntax and lexicon in dependency grammar: the case of different functions of "shodan"</b>	3
O.Tabibzadeh, L. Ziamajidi	
<b>Setting up a model for translation quality assessment and describing two types of feedback in translation classes</b>	4
A. Khazaei Farid, E. Pakar	
<b>The effects of prosodic cues on disambiguation in Persian</b>	5
V. Sadeghei	
<b>A description of the noun phrases in the Lori dialect of Khorramabad</b>	6
Z. Mohammad ebrahimi, P. M Abdi	
<b>The prospect of teaching persian to non-Iranians from the viewpoint of syllabus design</b>	7
R. M. Sahraei	



# Researches in Linguistics

University of Isfahan

Editor-in-Chief: Mohammad Amouzadeh

Associate Professor, University of Isfahan

amouzadeh@fgn.ui.ac.ir

Co- editor: Adel Rafiei

Assistant Professor, University of Isfahan

a.rafiee@fgn.ui.ac.ir

Persian Proof Reader: Ali Jalali

English Proof Reader: Adel Rafiei

## Editorial Board

M. Amouzadeh	Associate Professor	University of Isfahan, Iran
M.R. Ebne Rasul	Assistant Professor	University of Isfahan, Iran
M.A. Ejeie	Full Professor	University of Isfahan, Iran
Z. Eslami Rasekh	Associate Professor	Texas University of Qatar, USA
J. House	Full Professor	University of Hamburg, Germany
N. Jahangiri	Full Professor	Ferdowsi University of Mashhad, Iran
G.H. Karimi-Doustan	Full Professor	University of Tehran, Iran
A. Khazaei Farid	Associate Professor	Ferdowsi University of Mashhad, Iran
K. Megerdooian	Associate Professor	MITRE Human Language Technology
M. Rasekh-Mahand	Associate Professor	University of Bu-Ali-Sina, Iran
D. J. Saddy	Full Professor	University of Reading, UK
S. Sepanta	Full Professor	University of Isfahan, Iran
F. Sharifian	Full Professor	Monash University, Australia
M. Tavangar	Associate Professor	University of Isfahan, Iran
G. Tonfoni	Associate Professor	University of Bologna, Italy
M. Yuhannaee	Assistant Professor	University of Isfahan, Iran

## **Researches in Linguistics**

ISSN: 2008-6261

Address: Central library office, the University of Isfahan, Isfahan, I.R. Iran.

Postal Code: 81746- 73441

Tel: (+98-311) 793 21 77

Fax: (+98-311) 7934164

Email: Journal.linguistics@fgn.ui.ac.ir

Price: 60000 RIs

Available online at:

<http://uijs.ui.ac.ir/jrl>

<http://magiran.com>

<http://www.SID.ir>

<http://www.ISC.gov.ir>

<http://Ulrichsweb.serialsolutions.com>

<http://journals.indexcopernicus.com/passport.php?id=9285>

<http://linguistlist.org/pubs/journals/get-journals.cfm?JournalID=20240>

In the Name of God

# **Researches in Linguistics**

*Rated as*

**A Scientific-Research Journal**

*by*

Ministry of Science, Research and Technology

Vol. IV, No. 1, (Ser. No. 6)

Spring & Summer

2012