

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

سال دوم، شماره‌ی سوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۲

درجه‌بندی و چینش متون آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان
بر پایه‌ی گذرایی و استعاره‌ی دستوری

ابراهیم رضاپور

استادیار گروه زبان‌شناسی همگانی - دانشگاه سمنان

چکیده

درجه‌بندی و چینش مطالب درسی، از مسائل مهم انواع برنامه‌های درسی در تهیه و تدوین متون آموزشی محسوب می‌شود. هدف پژوهش حاضر، ارائه‌ی الگویی جدید در زمینه‌ی درجه‌بندی بندها در متون آموزش زبان فارسی از طریق پارامترهای «گذرایی» و «استعاره‌ی دستوری» است. بر این اساس، پرسش‌های این پژوهش عبارتند از: (۱) ارزیابی میزان گذرایی هر یک از بندها در متن و همچنین، بررسی کاربرد انواع استعاره‌های دستوری و صورت متجانسی آن‌ها چه کمکی به درجه‌بندی و چینش بندها در متون آموزش زبان فارسی خواهد کرد؟ (۲) آیا متون پیکره‌ی تحقیق به لحاظ درجه‌بندی و چینش مطالب با این ابزارها مطابقت و همگرایی دارند؟ فرضیه‌ها نیز بدین ترتیب خواهند بود: (الف) ارزیابی میزان گذرایی بندها کمک می‌کند تا درجه‌بندی و چینش متون آموزشی براساس پیوستار گذرایی بندهای با گذرایی بسیار بالا، بالا، نسبتاً بالا، متوسط، نسبتاً متوسط و پایین تعیین گردد؛ یعنی بندهای با گذرایی بسیار بالا، در سطح پایه‌ی زبان‌آموزی و به تدریج در سطوح بعدی، گذرایی با مقیاس‌های بعدی باید لحاظ شوند. (ب) متون آموزش زبان فارسی در پیکره‌ی مورد پژوهش، به لحاظ درجه‌بندی و چینش مطالب چندان با ملاک گذرایی و استعاره‌ی دستوری همگرایی ندارند. در پژوهش حاضر، بندهای متون کتاب «خواندن و درک مطلب فارسی (دوره‌ی پایه)»، تألیف جعفری و همکاران (۱۳۹۱) از طریق ده پارامتر هاپر و تامپسون (۱۹۸۰) درجه‌بندی شده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که میزان گذرایی بندهای متون کتاب مذکور نسبتاً پایین است و تعداد زیادی استعاره‌ی دستوری اسم‌سازی و وجهیت در کتاب مذکور به کار رفته است؛ در حالی که در سطح پایه، متن باید حاوی بندهایی با میزان گذرایی بالا باشد و همچنین، براساس نظریه‌ی زبان‌بنیاد هلییدی (۱۹۹۳)، استعاره‌ی دستوری باید در سطح پیشرفته آموزش داده شود.

کلیدواژه‌ها: متون آموزشی، بند، درجه‌بندی و چینش، گذرایی، استعاره‌ی دستوری

۱. مقدمه

همواره یکی از مسائل اساسی در تهیه و تدوین مطالب درسی در آموزش زبان، درجه‌بندی و چینش^۱ بندها در متون بوده است و متون آموزش زبان فارسی هم از این قاعده مستثنا نیست و از این‌رو، راهکارها و معیارهای متعددی از سوی صاحب‌نظران آموزش زبان در زمینه‌ی درجه‌بندی مطالب درسی ارائه شده است. ریچاردز و راجرز (۱۹۸۶: ۱۲۵) درجه‌بندی را شامل چینش محتوای دوره‌ی درسی در نظر می‌گیرند که بر ترتیب چینش واژگان، معانی واژه، زمان‌های دستوری، ساختارها، موضوعات، نقش‌ها و مهارت‌ها تأثیر می‌گذارد. درجه‌بندی بر پایه‌ی پیچیدگی یک عنصر زبانی، بسامد آن در نوشتار و گفتار، و اهمیت آن از منظر زبان‌آموز، استوار است.

بریندلی (۱۹۸۷) عوامل مؤثر بر درجه‌بندی تکالیف را شامل عوامل زبان‌آموز، تکلیف و متن می‌داند که عامل «زبان‌آموز»، شامل دانش پیشین، اعتماد به نفس، انگیزه، تجربه‌ی یادگیری، توانایی مهارت‌های زبانی، دانش فرهنگی و دانش زبانی است. عامل دیگر در درجه‌بندی، «تکلیف» است که شامل ارتباط تکالیف با زبان‌آموز، پیچیدگی تکالیف، بافت فرهنگی و موقعیتی آشنا، میزان کمک در دسترس زبان‌آموز، درجه‌ی پیچیدگی دستوری، و زمان در اختیار زبان‌آموز است و عامل سوم نیز «متن» است که شامل کوتاه/طولانی بودن متن، ارائه‌ی روشن مطالب، سرنخ‌های بافتی^۲ و محتوای آشنا/ناآشنا است (نقل از نونان، ۲۰۰۴: ۱۲۴-۱۲۳ و ۸۶-۸۵).

کندلین (۱۹۸۷) عوامل مهم در سختی تکالیف را شامل بار شناختی (پیچیدگی فعالیت‌های ذهنی، پیچیدگی شناختی شامل میزان آشنا بودن موضوع، میزان آشنایی نوع گفتار و آشنا بودن تکلیف و پردازش شناختی شامل سازماندهی اطلاعات، میزان کافی و واضح اطلاعات، و نوع اطلاعات)، هیجان ارتباطی^۳ (استرس ناشی از بافت، محدودیت زمان، سرعت ارائه‌ی مطالب، تعداد مشارکان، حجم متن)، جزءگرایی و تعمیم‌پذیری^۴ (تبعیت تکلیف از الگوی جهانی یا کلیشه‌ای)، پیچیدگی کد و تراکم تفسیر (پیچیدگی زبان برحسب انواع محدودیت‌های پردازشی و دامنه‌ی تفسیر زبان‌آموزان از مطالب شنیداری یا خوانداری، تنوع زبانی، تنوع بار واژگانی و حشو و تراکم)، پیوستگی محتوا (دامنه‌ی ارتباط محتوا با سلاط و نیازهای زبان‌آموزان) و پیوستگی پردازش (پیوستگی، تداوم و ارتباط متقابل تکالیف) در نظر می‌گیرد (نقل از نونان، ۱۹۹۸: ۵۹ و ۲۰۰۴: ۸۷).

1. grading & sequencing

2. contextual cues

3. communicative stress

4. individuation and generalization

زندگی (۱۳۸۳: ۱۴۴) عوامل موثر در گزینش عناصر زبان را شامل تعداد، همسازی (ساخت واحدهای بزرگتر از کوچکتر)، اطلاع‌رسانی (آزادی عمل در انتخاب عناصر متفاوت زبانی)، ترکیب‌پذیری و ساخت‌پذیری (نقش‌های متعدد برخی عناصر زبانی) در نظر گرفته است و ملاک‌های گزینش واژگان را شامل بسامد، دامنه (توزیع واژه‌ها و ساخت‌های دستوری در متون)، دسترسی‌پذیری، قدرت پوشش (میزان جایگزینی یک واژه به جای واژه‌های دیگر) و آسانی یادگیری برمی‌شمارد.

در این پژوهش، نگارنده نیز سعی خواهد کرد تا الگوی جدیدی بر پایه‌ی برخی رویکردهای مطرح در زمینه‌ی درجه‌بندی و چینش ساخت‌های زبان فارسی معرفی کند. پرسش‌های اصلی این پژوهش عبارتند از: (۱) ارزیابی میزان گذرایی^۱ هر یک از بندها در متن، و همچنین بررسی کاربرد انواع استعاره‌های دستوری^۲ و صورت متجانس^۳ آن‌ها، چه کمکی به درجه‌بندی و چینش بندها در متون آموزش زبان فارسی خواهد کرد؟

(۲) آیا متون پیکره‌ی پژوهش به لحاظ درجه‌بندی و چینش مطالب با ملاک‌های مذکور مطابقت و همگرایی دارند؟
فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

(الف) ارزیابی میزان گذرایی بندها کمک می‌کند تا درجه‌بندی و چینش متون آموزشی براساس یک پیوستار گذرایی تعیین شود و به این ترتیب، بندها دارای درجه‌بندی گذرایی بسیار بالا، بالا، نسبتاً بالا، متوسط، نسبتاً متوسط و پایین گردند. بر این اساس، بندهای با گذرایی بسیار بالا باید در سطح پایه‌ی زبان‌آموزی لحاظ شود و با کاهش گذرایی بندها، استفاده از آنها در سطوح بعدی آموزش صورت گیرد. همچنین استعاره‌ی دستوری نمی‌تواند در سطح پایه به کار رود.

(ب) متون آموزش زبان فارسی در پیکره‌ی پژوهش، به لحاظ درجه‌بندی و چینش مطالب چندان با ملاک‌های گذرایی و استعاره‌ی دستوری همگرایی ندارند.

در ادامه، ابتدا پیشینه‌ی مطالعات در زمینه‌ی درجه‌بندی و چینش مطالب درسی معرفی خواهد شد و سپس چارچوب نظری بحث در زمینه‌ی گذرایی و استعاره‌ی دستوری مطرح می‌گردد و متعاقباً، به بررسی و تحلیل پیکره‌ی پژوهش که متون کتاب خواندن و درک مطلب فارسی (دوره‌ی پایه) ویژه‌ی زبان‌آموزان غیر فارسی‌زبان، تألیف جعفری و همکاران (۱۳۹۱) است، خواهیم پرداخت.

1. degree of transitivity

2. grammatical metaphors

3. congruent form

۲. پیشینه‌ی پژوهش

رشینا-پانکوا (۲۰۱۰: ۱۹۴) در زمینه‌ی آموزش استعاره‌ی دستوری ادعا می‌کند که افزایش آگاهی زبان‌آموز نسبت به نقش استعاره‌ی دستوری در گفتمان دانشگاهی و آموزش آن از طریق تحلیل متن، همراه با سازوکارهای شکل‌گیری فرایند اسم‌سازی و نقش آن در معناسازی امکان‌پذیر است. ساخت معنادار استعاره‌ی دستوری از منظر تولید زبان از طریق درگیر کردن زبان‌آموزان در خلق انواع گفتمان امکان‌پذیر است که چنین گفتمان‌هایی دارای معنای اندیشگانی مشترک، ولی اهداف ارتباطی متفاوت هستند. توانایی حرکت بین انواع صورت‌های متجانس و استعاری از طریق دادن بازخورد اصلاحی تقویت می‌شود.

اشلیگرل (۲۰۰۴: ۱۷۸) معتقد است که استعاره‌ی دستوری در آموزش مهارت نوشتاری، حیاتی است و آموزش دستور از طریق درک کارکرد نقش دستور در بافت گفتمانی تقویت می‌شود. یوهارا (۲۰۱۱: ۱۰) رویکرد جدیدی را در زمینه‌ی گذرایی بر مبنای ساختار حوزه‌ای برای آموزش دستور پیشنهاد کرد که براساس آن، سه مؤلفه‌ی دستوری مستقل «ساختِ نقشی-موضوعی»، «ساختِ نقشی» و «ساختِ نحوی» در شکل‌گیری گذرایی دخیل هستند و در حقیقت، گذرایی محصول تعامل صوری بین ویژگی‌های معناشناختی-کاربردشناختی و نحوی است. این رویکرد به زبان‌آموزان کمک خواهد کرد تا مفاهیم گذرایی را بهتر درک نمایند. به نظر می‌رسد هیچ یک از رویکردهای مطرح شده در زمینه‌ی آموزش و یادگیری استعاره‌ی دستوری و گذرایی به بحث چینش و درجه‌بندی مطالب در تهیه و تدوین مواد درسی نپرداخته و فقط به اهمیت آموزش گذرایی و استعاره‌ی دستوری و شیوه‌های آموزش آن‌ها اکتفا کرده‌اند.

۳. مبانی نظری

در ادامه، به بیان مبانی نظری و مطالب مورد نیاز برای انجام این پژوهش می‌پردازیم. این بخش شامل مطالبی همچون تقسیم‌بندی افعال از منظر وندلر، فرضیه‌ی گذرایی هاپر و تامپسون، پارامترهای تعیین‌کننده‌ی میزان گذرایی، فرضیه‌های مرتبط با گذرایی و... می‌باشد.

۱.۳. تقسیم‌بندی افعال از منظر وندلر

هاپر و تامپسون (۱۹۸۰) ده پارامتر را برای تعیین میزان گذرایی بندها معرفی کرده‌اند که قبل از شرح این پارامترها، به دلیل ارتباط آن‌ها با تقسیم‌بندی افعال از منظر نظریه‌ی نوع عمل وندلر (۱۹۶۷) لازم است به شرح این افعال بپردازیم.

- (۱) حالتی: موقعیت‌های ایستا که ذاتاً به‌طور موقت غیرمقیمید (غیرغایی) ^۱ هستند (دوست داشتن، دانستن، شاد بودن، معتقد بودن).
- (۲) حصولی‌ها: ^۲ تغییر آنی و لحظه‌ای وضعیتی را که به نتیجه‌ای می‌انجامد، نشان می‌دهند (ترکیدن، منفجر شدن، پژمردن، خرد شدن).
- (۳) تحقیقی‌ها: ^۳ به تغییر فرایندی و تدریجی وضعیتی که به نتیجه‌ای می‌انجامد، دلالت می‌کنند (ذوب شدن، یخ بستن، خشکیدن، آموختن).
- (۴) کنشی‌ها: ^۴ پویا و ذاتاً به‌طور موقت غیرمقیمید (غیرغایی) هستند (قدم زدن، شنا کردن، فکر کردن، باریدن، نوشتن، نوشیدن).
- (۵) تک‌وقوعی‌ها: ^۵ رویدادهای لحظه‌ای و آنی هستند اما نتیجه‌ی پایداری ندارند (برق زدن، سرفه کردن، ضربه زدن، نگاه انداختن).
- (۶) تحقیقی‌های کنشی: ^۶ رابطه‌ای اشتقاقی بین دو طبقه از افعال وجود دارد که به لحاظ بین‌زبانی بسیار مهم است؛ یعنی رابطه‌ی بین کنشی‌ها و تحقیقی‌های کنشی (که کاربرد غایت‌مند افعال کنشی هستند). در واقع، الگویی کلی، افعال کنشی از قبیل حرکت کردن (مانند دویدن)، مصرف کردن (مانند خوردن) و خلق کردن (مانند نقاشی کردن) را با افعال «تحقیقی کنشی» متناظر با آن‌ها مرتبط می‌سازد (کیک را خوردن، تا پارک دویدن، عکس را نقاشی کردن).

در نظریه‌ی وندلر، طبقه‌بندی افعال برحسب چهار مشخصه‌ی {± حالتی}، {± پویا^۷}، {± غایی^۸} و {± لحظه‌ای^۹} صورت گرفته است. مشخصه‌ی «حالتی» متمایزکننده‌ی افعالی است که هیچ رخدادی را رمزگذاری نمی‌کنند. منظور از «پویایی»، وضعیتی است که شامل کنش یا عدم کنش باشد و مشخصه‌ی «غایی» به نتیجه‌ی کنش فعل اشاره دارد؛ یعنی وضعیتی که به نتیجه‌ای بیانجامد. مشخصه‌ی «لحظه‌ای»، رخدادهایی با «دیرش درونی» را از رخدادهای فاقد «دیرش درونی» متمایز می‌سازد. نکته‌ی قابل توجه آن است که میان «نمود دستوری» و «نمود واژگانی (معنایی)» تفاوت اساسی وجود دارد؛ نمود دستوری از طریق کلیه‌ی عناصر دستوری مطرح می‌گردد، در حالی که نمود واژگانی به دور از هر گونه ملاحظه‌ی

1. atelic

2. achievement verbs

3. accomplishment verbs

4. activity verbs

5. semelfactive verbs

6. active accomplishment verbs

7. dynamic

8. telic

9. punctual

دستوری، از معنای فعل برمی‌خیزد که این موضوع نخستین بار در زبان آلمانی شناخته شد (صفا، ۱۳۸۰: ۹۸). طبقه‌بندی افعال بر حسب مشخصه‌های مذکور به شرح زیر است (ون ولین، ۲۰۰۵: ۳۲-۳۴):

- ۱) حالتی‌ها: {+حالتی}، {-پویا}، {-غایی}، {-لحظه‌ای}
- ۲) کنشی‌ها: {-حالتی}، {+پویا}، {-غایی}، {-لحظه‌ای}
- ۳) حصولی‌ها: {-حالتی}، {-پویا}، {+غایی}، {+لحظه‌ای}
- ۴) تحقق‌ی‌ها: {-حالتی}، {-پویا}، {+غایی}، {-لحظه‌ای}
- ۵) تحقق‌ی‌های کنشی: {-حالتی}، {+پویا}، {+غایی}، {-لحظه‌ای}
- ۶) تک‌وقوعی‌ها: {-حالتی}، {±پویا}، {-غایی}، {+لحظه‌ای}

در ادامه‌ی بحث به تجزیه و تحلیل رویکرد هاپر و تامپسون در زمینه‌ی میزان گذرایی می‌پردازیم.

۲.۳. فرضیه‌ی گذرایی هاپر و تامپسون

«گذرایی» شامل تعدادی مؤلفه است که تنها یکی از آن‌ها «حضور مفعول در بند» است. تمام این مؤلفه‌ها بر «کنش‌پذیر» تأثیر گذاشته و در حقیقت، از طریق آن‌ها کنش شکل می‌گیرد؛ نظیر لحظه‌ای بودن یا گایتمندی فعل، کنش آگاهانه‌ی عامل و ارجاع‌پذیری و میزان اثرپذیری کنش‌پذیر. گذرایی، نقش اساسی در کاربردشناسی و گفتمان دارد؛ گذرایی بالا نشان‌دهنده‌ی اجزای اصلی پیام و گذرایی پایین نشان‌دهنده‌ی اجزای حاشیه‌ای پیام است. گذرایی، رابطه‌ی اساسی و حیاتی در زبان و حاوی پیامدهای جهان‌شمول قابل پیش‌بینی در دستور است. گذرایی به مثابه‌ی روشی برای تمایز میان افعال دارا/ فاقد مفعول، مفهوم آشنایی است؛ هرچند که گذرایی به مثابه‌ی یک نظام در نقش‌گرایی برای توصیف کلّ یک بند (و نه فقط در ارتباط با مفعول) مورد استفاده قرار می‌گیرد (تامپسون، ۱۹۹۶: ۷۸). اگینز (۲۰۰۴: ۲۱۵-۲۱۴) ادعا می‌کند که در تحلیل ساختار گذرایی یک بند، با سه جنبه‌ی بند سر و کار داریم:

الف) انتخاب فرایند که به صورت گروه فعلی بازنمایی می‌شود.

ب) انتخاب مشارکان که به صورت گروه‌های اسمی بازنمایی می‌شود.

ج) انتخاب افزوده‌های حاشیه‌ای^۱ که به صورت معانی حاشیه‌ای از طریق گروه‌های قیدی یا حروف اضافه بیان می‌شود.

هاپر و تامپسون (۱۹۸۰: ۲۵۵) فرضیه‌ی گذرایی را بدین صورت مطرح می‌کنند: «اگر دو بند در یک زبان، به لحاظ گذرایی متفاوت باشند و مثلاً بند الف دارای گذرایی بالا باشد، آن‌گاه چنانچه تفاوت معنایی یا

1. circumstantial adjuncts

دستوری اجباری در جای دیگر بند اتفاق بیافتد، آن تفاوت نشان‌دهنده‌ی گذرایی بالای بند مزبور است. این اصل نشان می‌دهد که مؤلفه‌های نشان‌دهنده‌ی گذرایی بالا در یک بند با یکدیگر همبستگی دارند.

۱،۲،۳. پارمترهای تعیین‌کننده‌ی میزان گذرایی

ده پارامتر گذرایی از منظر هاپر و تامپسون (۱۹۸۰: ۲۵۳-۲۵۱) شامل مشارکان، جنبش (وجود یا عدم وجود کنش)، نمود (\pm غایی)، آنی بودن (\pm لحظه‌ای)، ارادی بودن (\pm ارادی)، تأیید و تصدیق (مثبت یا منفی)، شیوه‌ی بیان (واقعی یا غیرواقعی و خیالی)، عاملیت (نیروی زیاد یا کم)، تأثیرپذیری کنش‌پذیر^۱ (تأثیرپذیری کامل یا ناقص) و فردیت‌سازی کنش‌پذیر^۲ (فردیت‌سازی بالای کنش‌پذیر یا عدم فردیت‌سازی) است. هر یک از این مؤلفه‌ها، تأثیرگذاری خاصی را بر کنش‌پذیر خواهند داشت؛

(۱) مشارکان: هیچ انتقال کنشی اتفاق نخواهد افتاد، مگر این که دو مشارک در بند حضور داشته باشند.
(۲) جنبش: کنش‌ها از یک مشارک به مشارک دیگر قابل انتقال هستند، اما حالت‌ها قابل انتقال نیستند.

(۳) نمود: کنش غایی دارای نقطه‌ی پایان مشخص نسبت به کنش غیرغایی است و به‌طور مؤثر قابل انتقال به کنش‌پذیر خواهد بود.

(۴) لحظه‌ای: کنش‌های منتقل شده بدون مرحله‌ی گذر، اثر بیشتری بر کنش‌پذیر نسبت به کنش‌های در حال انجام خواهند داشت.

(۵) ارادی بودن: وقتی عامل به‌طور هدفمند عمل کند، تأثیر آن بر کنش‌پذیر بسیار زیاد خواهد بود.

(۶) تأیید و تصدیق: پارامتر مثبت/منفی است.

(۷) شیوه‌ی بیان: به تمایز رمزگذاری رخدادها و واقعی از غیرواقعی اشاره دارد. تأثیر یک کنش تخیلی و غیرواقعی نسبت به کنش واقعی کمتر است.

(۸) عاملیت: مشارکان دارای میزان بالای عاملیت، نسبت به مشارکان دارای عاملیت کمتر، تأثیر بیشتری بر انتقال کنش خواهند داشت.

(۹) تأثیرپذیری کنش‌پذیر: وقتی که کنش‌پذیر به‌طور کامل تحت تأثیر کنش قرار می‌گیرد.

(۱۰) فردیت‌سازی کنش‌پذیر: منظور، تمایز کنش‌پذیر از عامل، و همچنین، تمایز کنش‌پذیر از اجزای حاشیه‌ای پیام است. «فردیت‌سازی» به اسامی خاص، انسان، جاندار، اسامی ذات، مفرد، قابل

1. affectedness of patient

2. individualization of patient

3. kinesis

شمارش، ارجاعی و معرفه، و «عدم فردیت‌سازی» به اسامی عام، بی‌جان، انتزاعی، جمع، غیر قابل‌شمارش و غیرارجاعی اشاره دارد.

۳.۳.۳. فرضیه‌های مرتبط با گذرایی و یادگیری زبان

از آن‌جا که این پژوهش در ارتباط با آموزش زبان به‌طور عام، و متون آموزش زبان فارسی به‌طور خاص می‌باشد، در این بخش از پژوهش، به بیان فرضیه‌هایی پرداخته می‌شود که با مقوله‌های «گذرایی» و «یادگیری زبان» ارتباط دارند.

۱.۳.۳. فرضیه‌ی بالکام

بالکام (۱:۱۹۹۳) در زمینه‌ی کاربرد گذرایی در کودکان فرضیه‌ای را مطرح کرد که می‌گوید «کودکان، رخدادهای با گذرایی اصلی و بنیادی را در پاره‌گفتارها رمزگذاری می‌کنند که بعداً با ابزارهای دستوری فراگرفته شده برای توصیف رخدادهای با گذرایی پایین‌تر، از آن‌ها استفاده می‌کنند» و نتایج تحقیقات وی در بررسی پاره‌گفتارهای کودکان نیز این فرضیه را تأیید کرد. او مدعی شد که پارامترهای رخدادهای با گذرایی اصلی، همبسته‌های ادراکی و شناختی هستند و نتایج پژوهش وی این فرضیه را تقویت کرد که کودکان از رخدادهای با گذرایی بالا و اصلی در به‌کارگیری دستور زبان استفاده می‌کنند.

۲.۳.۳. فرضیه‌ی اسلوبین

اسلوبین (۱:۱۹۸۱) مدعی شد که جنبه‌های خاص معنایی، به کودکان اجازه می‌دهد تا روابط دستوری را تعیین کنند. وی چنین فرض می‌کند که در مراحل اولیه‌ی دستوری‌شدگی، تنها رخدادهای با گذرایی اصلی و بالا به صورت کانونی (صورت‌های دستوری بنیادین در دسترس در زبان) رمزگذاری می‌شوند. بنابراین، با پذیرش نظریه‌ی زبان‌بنیاد هلیدی^۱ (۱:۱۹۹۳) در زمینه‌ی فرایند یادگیری زبان از طریق الگوهای یادگیری زبان کودک، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که فارسی‌آموزان نیز در زمینه‌ی گذرایی، باید از الگوهای یادگیری زبان کودک بهره‌مند گردند.

۳.۳.۳. فرضیه‌ی هلیدی

هلیدی (۱:۱۹۹۳) مدعی است که باید فرایندهای یادگیری را به‌طور کلی به همان روشی مدل‌سازی کنیم که کودکان از ابزارها و منابع برای بازنمایی معنا استفاده می‌کنند. هلیدی (۱:۱۹۹۳) در نظریه‌ی یادگیری

^۱. Halliday's language-based theory

زبان‌بنیاد معتقد است که نظریه‌های یادگیری زبان باید براساس مشاهدات رشد زبان کودک طراحی شوند. هلیدی، نشانه‌شناسی را خاستگاه یادگیری بشر می‌داند و در این نظریه، مشخصه‌های رشد زبان را از منظر مطالعات نقش‌گرایی نظام‌مند در زمینه‌ی یادگیری زبان توسط کودکان، نوجوانان و جوانان ارائه کرده که در این بحث به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌شود:

- ۱) کودکان با کنش‌های معنایی درگیر هستند و هلیدی معتقد است که نشانه‌های زبانی در تعامل با دیگران و تبدیل تجربه به معنا (فرانقش‌اندیشگانی) شکل می‌گیرد.
- ۲) نمادها قبل از تثبیت در قالب نشانه در اوائل یادگیری زبان توسط کودکان به شکل تصویرگونه (شمایل) هستند و در حقیقت، رابطه‌ی بین لفظ و معنا به صورت طبیعی، و نه قراردادی، است.
- ۳) سطح «واژگان دستور» به تدریج در نظام زبان شکل می‌گیرد که در واقع، به‌عنوان سطحی حائل بین معنا و آوا است.
- ۴) نمادها بعد از شکل‌گیری «واژگان دستور» به تدریج به صورت قراردادی و اختیاری ظاهر می‌شوند.
- ۵) مهم‌ترین اصل در تحول زبان کودک به زبان مادری به صورت فرانقشی است. به عبارت دیگر، در این مرحله، دو فرانقش‌اندیشگانی و بینافردي شکل می‌گیرند و نظام وجه (نقش‌های گفتار) و گذرایی (انواع فرایندهای مادی، ذهنی و رابطه‌ای) در هر یک از بندها در گفتار کودک رمزگذاری می‌شوند.
- ۶) ساخت اطلاع، روابط منطقی-معنایی، یادگیری اصطلاحات انتزاعی و استعاره‌ی دستوری در گفتار کودکان در مراحل بعدی بازنمایی می‌شوند و استعاره‌ی دستوری در سطح دبیرستان توسط جوانان به کار می‌رود.
- ۷) فرانقش متنی به مثابه‌ی ابزار اصلی تولید گفتمان در مراحل بعدی رشد شکل خواهند گرفت.

۴.۳. استعاره‌ی دستوری از دیدگاه هلیدی

«استعاره‌ی دستوری»، بازنمایی رایج حوزه‌ی عمومی معناشناسی نیست، بلکه استعاره‌ی دستوری بر پایه‌ی بازنمایی معانی کلان معناشناختی استوار است؛ استعارات بینافردي، معانی گفتار-نقشی را به روشی متفاوت نسبت به عبارات بینافردي غیراستعاری نشان می‌دهند و استعارات دستوری تجربی، معانی مورد نظر را به‌طور متفاوت نسبت به عبارات تجربی غیراستعاری بازنمایی می‌کنند (تاورنیرز، ۲۰۰۲: ۴۶۳). استعاره‌ی دستوری به مثابه‌ی نوع نشاندار ساخت زبان توصیف شده و در نقش‌گرایی، اصطلاح «نامتجانس» برای اشاره به «عبارت استعاری» به کار رفته است. عبارات استعاری عباراتی هستند که با روش‌های معمول بیان مطابقت ندارند (هلیدی، ۱۹۸۵: ۳۲۱). در انتقال مفاهیم بلاغی، عناصر دستوری وجود دارد؛ علاوه بر آن،

استعاره‌ی دستوری نیز در ساخت زبان مشاهده می‌شود که حاصل تنوع در صورت‌های دستوری است (همان: ۳۴۲).

تامپسون (۱۹۹۶: ۱۶۵) استعاره‌ی دستوری را بیان معنا از طریق صورت «واژگان دستور» در نظر گرفته است که برای بازنمایی نوع متفاوتی از معنا شکل گرفته است. استعاره‌ی دستوری، بسط طبیعی انعطاف‌پذیری و نقش‌های چندگانه‌ی زبان است و تحلیل‌گذاری، قاعده‌ی کلی را برای تشخیص استعاره‌ی دستوری فراهم می‌سازد. هلیدی (۱۹۸۵) در سطح کلان، استعاره‌ی دستوری را به دو نوع «اندیشگانی» و «بینافردی» تقسیم می‌کند که استعاره‌ی دستوری اندیشگانی شامل استعاره‌ی گذاری و اسم‌سازی^۱ است و استعاره‌ی دستوری بینافردی شامل دو استعاره‌ی دستوری وجه و وجهیت^۲ است.

۱.۴.۳. استعاره‌ی اندیشگانی

استعاره‌ی دستوری‌گذاری با تغییر نوع فرایند (فعل) همراه است و معمولاً در صورت متجانس (بی‌نشان) از یک نوع فرایند و در صورت نامتجانس (استعاری) از فرایندی متفاوت به‌کار می‌رود. در زبان فارسی موارد متعددی از این نوع استعاره دستوری وجود دارد:

۱/الف) علی در کارهای طاقت‌فرسا و سخت زود عصبانی می‌شود. (صورت متجانس)

۱/ب) علی در کارهای طاقت‌فرسا و سخت زود از کوره در می‌رود. (صورت استعاری)

۲/الف) در مباحث اجتماعی می‌توان اصولی را بیان کرد که شالوده‌ی هنجارهای اجتماعی جامعه را در برمی‌گیرد. (صورت متجانس)

۲/ب) در مباحث اجتماعی می‌توان از اصولی سخن به میان آورد که شالوده‌ی هنجارهای اجتماعی جامعه را در برمی‌گیرد. (صورت استعاری)

در استعاره‌ی دستوری اسم‌سازی، فعل یا صفت، در بند، تبدیل به اسم می‌گردد و در حقیقت، ساخت بند، متراکم شده و چندین بند، تبدیل به یک بند می‌گردد. نمونه‌هایی از آن عبارتند از:

۳/الف) سیل خانه‌ها را خراب کرد، مزارع را ویران کرد و مردم را نگران کرد. (صورت متجانس)

۳/ب) تخریب خانه‌ها و ویرانی مزارع ناشی از سیل باعث نگرانی مردم شد. (صورت استعاری)

۴/الف) به محض این که اقساط وام بانکی به تأخیر افتاد، مبینا مقداری پول از دوستش قرض گرفت و پول قسط را به بانک پرداخت کرد.

1. transitivity and nominalization metaphor

2. mood and modality metaphor

۴/ب) مبینا به محض به تأخیر افتادن اقساط وام بانکی با قرض گرفتن پول از دوستش، آن را به بانک پرداخت کرد.

۲،۴،۳. استعاره‌ی بینافردی

استعاره‌ی دستوری بینافردی شامل استعاره‌ی دستوری «وجه» و «وجهیت» است. در استعاره‌ی وجهیت، تنوع دستوری بر پایه‌ی روابط منطقی-معنایی فرافکنی استوار است. در حالی که «معنای وجهی» از طریق عناصر وجهی در بند بازنمایی می‌شوند (عملگرهای وجهی^۱، افزوده‌های وجهی^۲ و افزوده‌های وجهه)، استعارات بینافردی در حقیقت بیان معنایی وجهی خارج از بند است. در استعاره‌ی وجهیت، بند فرافکنی‌کننده^۳ وظیفه‌ی بازنمایی وجهیت را به عهده دارد. نمونه‌هایی از آن عبارتند از:

۵/الف) علی احتمالاً از سفر برگشته است (صورت متجانس).

۵/ب) احتمال می‌رود که علی از سفر برگشته باشد (صورت استعاری).

۶/الف) ما بایستی به مباحث کلان جامعه‌شناسی و اجتماعی توجه خاصی داشته باشیم (صورت متجانس).

۶/ب) شایسته است که به مباحث کلان جامعه‌شناسی و اجتماعی توجه خاصی داشته باشیم (صورت استعاری).

انتخاب وجه و نقش‌های گفتار همیشه با یکدیگر همپوشی ندارند و استعاره‌ی وجهه، شامل کاربرد یک صورت زبانی برای بیان معنایی است که نقش کاملاً طبیعی آن صورت نیست (تامپسون، ۱۹۹۶: ۱۷۵). در استعاره‌ی وجهه، معنای وجهه در درون بند بیان نمی‌شود، بلکه در خارج از بند بیان می‌شود و در حقیقت، وجهی جایگزین وجه دیگر می‌شود، اما کارکرد وجه قبلی را بازنمایی می‌کند. معمولاً در زبان فارسی وجه خبری به صورت پرسشی هم بیان می‌شود؛ مانند جمله‌ی «آیا می‌دانید که میوه و سبزیجات برای سلامتی انسان مفید هستند؟». این وجه پرسشی در حقیقت به جای وجه خبری به کار رفته است که صورت خبری آن بدین صورت است: «میوه و سبزیجات برای سلامتی انسان مفید هستند».

۵،۳. پیامدهای نظری

از مباحث نظری فوق دو پیش‌فرض زیر استنباط می‌گردد:

1. modal operators
2. modal adjuncts
3. projecting clause

۱) در انتخاب جملات/بندها، در تدوین متون درسی آموزش زبان فارسی، باید پیوستاری را از منظر گذرایی در نظر گرفت که روی این پیوستار، بندهای با گذرایی بسیار بالا، بالا، نسبتاً بالا، متوسط، نسبتاً متوسط و پایین قرار می‌گیرند. بنابراین، در آموزش زبان فارسی ابتدا بندهای با گذرایی بسیار بالا و به تدریج در مراحل بعدی، گذرایی با مقیاس‌های بعدی باید لحاظ شوند.

۲) در آموزش و تهیه و تدوین متون درسی برای غیر فارسی‌زبانان باید استعاره‌ی دستوری را در سطوح پیشرفته مد نظر قرار داد و از کاربرد آن در متون درسی سطح پایه و متوسط اجتناب ورزید. بنابراین، هر چهار نوع استعاره‌ی دستوری با توجه به نظریه‌ی زبان‌بنیاد هلیدی (۱۹۹۳) مبنی بر تقدم فرانشی بینافردی نسبت به فرانشی اندیشگانی، بدین صورت درجه‌بندی می‌شوند که استعاره‌های دستوری بینافردی، یعنی استعاره‌ی وجه و وجهیت، باید قبل از استعاره‌های اندیشگانی اسم‌سازی و گذرایی در تهیه و تدوین متون درسی لحاظ گردند. براساس نظریه‌ی یادگیری زبان‌بنیاد هلیدی لازم است که استعاره‌ی دستوری را در سطح پیشرفته آموزش دهیم و از کاربرد آن‌ها در متون درسی فارسی سطح پایه باید اجتناب گردد؛ زیرا یادگیری این ساخت‌ها برای فارسی‌آموزان بسیار مشکل است.

۴. روش پژوهش

روش تحقیق از نوع توصیفی-تحلیلی و مبتنی بر پیکره است. داده‌های تحقیق از دو منظر گذرایی و استعاره‌ی دستوری از کتاب «خواندن و درک مطلب فارسی (دوره‌ی پایه)» تألیف جعفری و همکاران (۱۳۹۱) استخراج شده است. پیکره‌ی پژوهش مشتمل بر ۱۰۱۱ بند است که این بندها براساس فرضیه‌ی بالکام (۱۹۹۳) در زمینه‌ی کاربرد گذرایی در کودکان، نظریه‌ی یادگیری زبان‌بنیاد هلیدی (۱۹۹۳)، نظریه‌ی نوع عمل و تقسیم‌بندی افعال وندلر (۱۹۶۷) و فرضیه‌ی میزان گذرایی هاپر و تامپسون (۱۹۸۰) تجزیه و تحلیل شده‌اند.

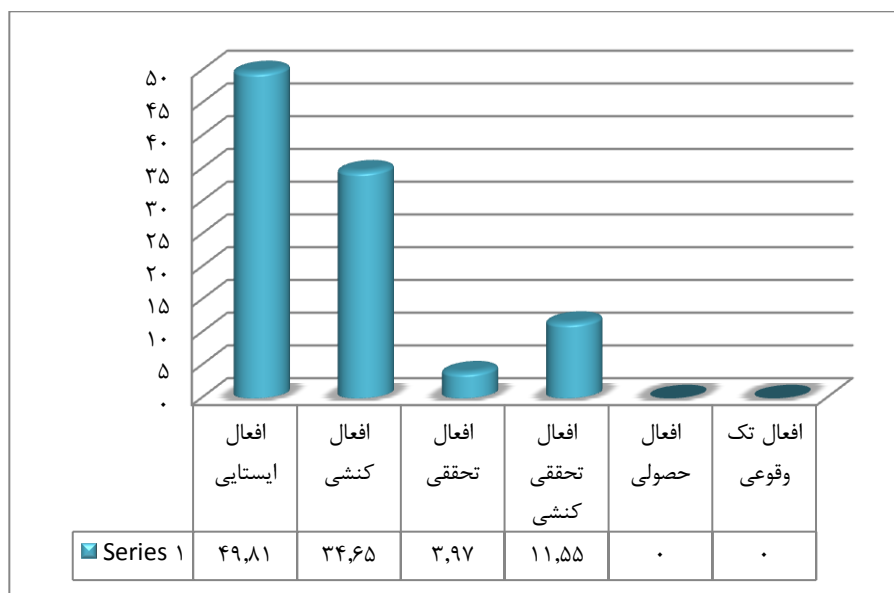
۵. یافته‌های پژوهش

پیکره‌ی پژوهش مشتمل بر ۱۰۱۱ بند است که از این تعداد ۹۸۶ بند دارای گذرایی نسبتاً پایین و ۲۵ بند دارای گذرایی متوسط هستند. بررسی افعال از منظر تقسیم‌بندی وندلر (۱۹۶۷) در شش درس اول کتاب نشان می‌دهد که تعداد افعال ایستایی (بودن، داشتن، دوست داشتن، وجود داشتن، خوشحال شدن) ۱۳۸ مورد، تعداد افعال کنشی (مطالعه کردن، دوش گرفتن، لباس پوشیدن، ناهار خوردن، جمع شدن، غذا خوردن، غذا پختن) ۹۶ مورد، تعداد افعال تحقیقی (فکر کردن، حبوبات را پختن، پیاز و سیر را خرد کردن،

لباس را پوشیدن) ۱۱ مورد و تعداد افعال تحقیقی کنشی (به کتابخانه رفتن، به خوابگاه برگشتن، به مدرسه رفتن، پیش دوستان رفتن، به آرایشگاه رفتن، به حمام رفتن) ۳۲ مورد است، ولی هیچ موردی از افعال حصولی و تک‌وقوعی در نمونه‌ی متن انتخابی مشاهده نشد. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که یکی از دلایل پایین بودن میزان گذرای بندها در کتاب مذکور ناشی از کاربرد فراوان افعال ایستایی و کنشی است، زیرا پارامترهای عاملیت کنشگر، تأثیرپذیری مفعول و فردیت‌سازی در بند حاوی افعال ایستایی، چندان نقشی در افزایش میزان گذرای ایفا نمی‌کنند و همچنین، در بند حاوی فعل کنشی، پارامتر فردیت‌سازی چندان نقشی در افزایش میزان گذرای ندارد.

داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که فرضیه‌ی اول تأیید شده است؛ یعنی ارزیابی میزان گذرای بندها کمک می‌کند تا درجه‌بندی و چینش متون آموزشی براساس پیوستار گذرای بندهای با گذرای بسیار بالا، بالا، نسبتاً بالا، متوسط، نسبتاً متوسط و پایین تعیین گردد و این که استعاره‌ی دستوری نمی‌تواند در سطح پایه به کار رود.

همچنین، داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که فرضیه‌ی دوم نیز تأیید شده است؛ یعنی متون آموزش زبان فارسی به لحاظ درجه‌بندی و چینش مطالب چندان با میزان گذرای و استعاره‌ی دستوری همگرایی ندارند. نمودار (۱) به صورت دقیق میزان کاربرد افعال ایستایی، کنشی، تحقیقی، تحقیق-کنشی، حصولی و تک‌وقوعی را به نمایش گذاشته است.



نمودار ۱. بررسی افعال از منظر تقسیم‌بندی وندلر (۱۹۶۷) در کتاب آموزش زبان فارسی

۱.۵. میزان گذرایی

نمونه‌هایی از بندهای متون درسی در این بخش براساس پارامترهای گذرایی، تجزیه و تحلیل خواهد شد:

۷) اسم من سارا است. {دو مشارک، - پویا، - غایی، - لحظه‌ای، - ارادی، + مثبت، + واقعی، - نیرو، - تأثیرپذیری، - فردیت‌سازی}

۸) ظهر با هم در رستوران دانشگاه غذا خوردیم. {یک مشارک، + پویا، - غایی، - لحظه‌ای، + ارادی، + مثبت، + واقعی، - نیرو، - تأثیرپذیری، - فردیت‌سازی}

۹) مردم دور این حوض‌ها گل‌دان‌های زیبایی می‌گذاشتند. {دو مشارک، + پویا، + غایی، - لحظه‌ای، + ارادی، + مثبت، + واقعی، - نیرو، - تأثیرپذیری، - فردیت‌سازی}

۱۰) من مینا را به دوست‌هایم معرفی کردم. {سه مشارک، + پویا، - غایی، - لحظه‌ای، + ارادی، + مثبت، + واقعی، - نیرو، - تأثیرپذیری، + فردیت‌سازی}

۱۱) فرهاد مدت زیادی به شغل‌ها و آدم‌های مختلف فکر می‌کرد. {دو مشارک، + پویا، - غایی، - لحظه‌ای، + ارادی، + مثبت، + واقعی، - نیرو، - تأثیرپذیری، - فردیت‌سازی}

۱۲) از رستوران سنتی سر خیابان برای همه آش رشته گرفته‌ام. {سه مشارک، + پویا، + غایی، - لحظه‌ای، + ارادی، + مثبت، + واقعی، - نیرو، - تأثیرگذاری، - فردیت‌سازی}

۱۳) آن شب همه‌ی بچه‌های خوابگاه یک غذای خانگی خوشمزه خوردند. {دو مشارک، + پویا، - غایی، - لحظه‌ای، + ارادی، + مثبت، + واقعی، - نیرو، - تأثیرگذاری، - فردیت‌سازی}

۱۴) یک مجسمه‌ی سفیدرنگ هم از ایشان جلوی در موزه وجود دارد. {یک مشارک، - پویا، - غایی، - لحظه‌ای، - ارادی، + مثبت، + واقعی، - نیرو، - تأثیرگذاری، - فردیت‌سازی}

۱۵) فروشگاه‌های صنایع دستی همیشه به خاطر رنگ‌های مختلف و زیبایشان دیدنی هستند. {دو مشارک، - پویا، - غایی، - لحظه‌ای، - ارادی، + مثبت، + واقعی، - نیرو، - تأثیرگذاری، - فردیت‌سازی}

۱۶) استفاده از وسایل جدید در خانه‌های امروزی زندگی مردم را عوض کرده است. {دو مشارک، - پویا، + غایی، - لحظه‌ای، + ارادی، + مثبت، + واقعی، + نیرو، + تأثیرگذاری، - فردیت‌سازی}

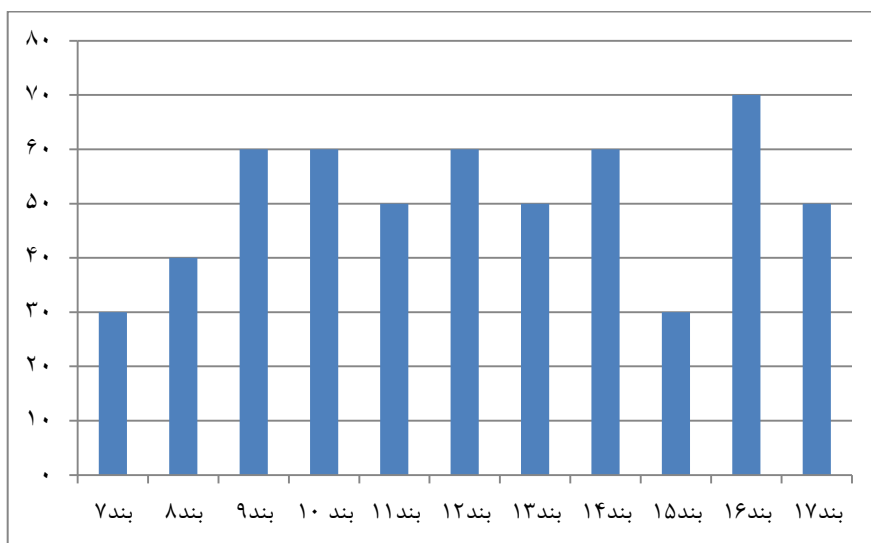
۱۷) هر سال کوهنوردان داخلی و خارجی برای کوهنوردی و دیدن زیبایی‌های طبیعت دماوند به آنجا می‌روند. {یک مشارک، + پویا، + غایی، - لحظه‌ای، + ارادی، + مثبت، + واقعی، - نیرو، - تأثیرگذاری، - فردیت‌سازی}

بررسی پیکره‌ی پژوهش نشان می‌دهد که میزان گذرایی بندها در متون درسی کتاب مذکور نسبتاً پایین است و اغلب بندها حاوی فعل‌های حالتی بوده و در مرحله‌ی بعدی، فعل‌های کنشی قرار می‌گیرند. تعداد

کلّ بندهای کتاب ۱۰۱۱ فقره است که از این تعداد ۹۸۶ بند دارای گذرای نسبتاً پایین و ۲۵ بند دارای گذرای متوسط هستند. با توجه به این که درجه‌بندی افعال برحسب داشتن مؤلفه‌های بیشتر، به ترتیب شامل افعال تحقیقی-کنشی و حصولی، تک‌وقوعی‌ها و افعال کنشی و تحقیقی است، متون سطح/دوره‌ی پایه باید بیشتر حاوی افعال تحقیقی-کنشی و حصولی باشند که با بررسی افعال کتاب مذکور متوجه می‌شویم که تعداد این افعال اندک است.

نتایج تجزیه و تحلیل بندهای فوق نشان می‌دهد که میزان پارامترهای عاملیت، تأثیرپذیری کنش‌پذیر و فردیت‌سازی کنش‌پذیر در بندهای متون درسی کتاب مذکور بسیار پایین است و نویسندگان متون درسی فارسی در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی باید سعی کنند این پارامترها را در تهیه و تدوین متون به‌کار گیرند و از افعال حالتی بسیار کمتر استفاده نمایند.

میزان گذرای بندهای فوق برحسب تعداد مؤلفه‌های گذرای به ترتیب ۳ (۰/۳۰)، ۴ (۰/۴۰)، ۶ (۰/۶۰)، ۵ (۰/۵۰)، ۶ (۰/۶۰)، ۵ (۰/۵۰)، ۷ (۰/۷۰) و ۵ (۰/۵۰) است که میانگین میزان گذرای کلّ بندهای فوق حدوداً ۵۰٪ خواهد بود. نمودار ۲ میزان گذرای بندهای فوق را به نمایش گذاشته است. بنابراین، باید از بندهایی با گذرای بالاتر از سطح متوسط در دوره‌ی پایه‌ی آموزش زبان فارسی استفاده شود و همچنین در درس‌های اولیه میزان گذرای بسیار بالا باشد و به تدریج در درس‌های بعدی از میزان گذرای کاسته گردد.



نمودار ۲. میزان گذرای بندها

نکته‌ی مهم دیگر این است که در بندهای فوق تا حد زیادی از افزوده‌های حاشیه‌ای استفاده شده است که این افزوده‌ها در مراحل اولیه‌ی یادگیری چندان مورد نیاز نیستند؛ زیرا تأثیری بر میزان گذرایی بندها از منظر هاپر و تامپسون برخلاف نقش‌گرایی هلیدی ندارند. همچنین در کتاب مذکور، بندهای مرکب زیادی به چشم می‌خورد، در حالی که در مراحل اولیه‌ی یادگیری زبان، باید بندهای ساده لحاظ گردند؛ همان‌گونه که در نظریه‌ی یادگیری زبان‌بنیاد هلیدی (۱۹۹۳) نیز اشاره شده است که روابط معنایی-منطقی (انسجام) در مراحل اولیه‌ی یادگیری نباید لحاظ گردند.

۲.۵. استعاره‌ی دستوری

در کتاب مذکور بیشتر استعاره‌های دستوری اسم‌سازی به‌کار رفته است که تعداد آن‌ها ۷۱ مورد است و تعدادی استعاره‌ی وجهیت (۱۰ مورد) نیز در متون مشاهده می‌شود. نمونه‌هایی از استعاره‌ی دستوری اسم‌سازی عبارتند از:

۱۸) آشنا شدن با شغل‌های مختلف در دوران مدرسه به بچه‌ها کمک زیادی می‌کند. (ص ۳۸)

۱۹) بعد از پاک کردن حبوبات، آن‌ها را پختیم. (ص ۴۲)

۲۰) پیشرفت و اختراع دستگاه‌های کامپیوتری مختلف، دنیای ارتباطات را هر روز عوض می‌کند.

(ص ۱۴۲)

۲۱) ساختن این وسیله در دنیای خیاطی خیلی مهم بود. (ص ۶۸)

۲۲) هر سال کوهنوردان داخلی و خارجی برای کوهنوردی و دیدن زیبایی‌های طبیعت دماوند به

آنجا می‌روند. (ص ۱۳۰)

۲۳) راه رفتن در آب برای آنان مفید است. (ص ۹۶)

۲۴) انسان به زودی به بیشتر آرزوهای قبلی خود مانند شناختن فضا و رفتن به آن سریع‌تر می‌رسد.

(ص ۱۵۰)

۲۵) شناختن رنگ‌ها و استفاده‌ی درست از قلم نقاشی در این هنر خیلی مهم است. (ص ۱۶۲)

۳.۵. نمونه‌هایی از استعاره‌ی دستوری وجهیت

استعاره‌ی دستوری وجهیت دارای بسامد بسیار کمتری در متون نسبت به استعاره‌ی اسم‌سازی است که نمونه‌هایی از آن عبارتند از:

۲۶) خیلی‌ها فکر می‌کنند انسان به زودی به بیشتر آرزوهای قبلی خود مانند شناختن فضا و رفتن

به آن سریع‌تر می‌رسد. (ص ۱۵۰)

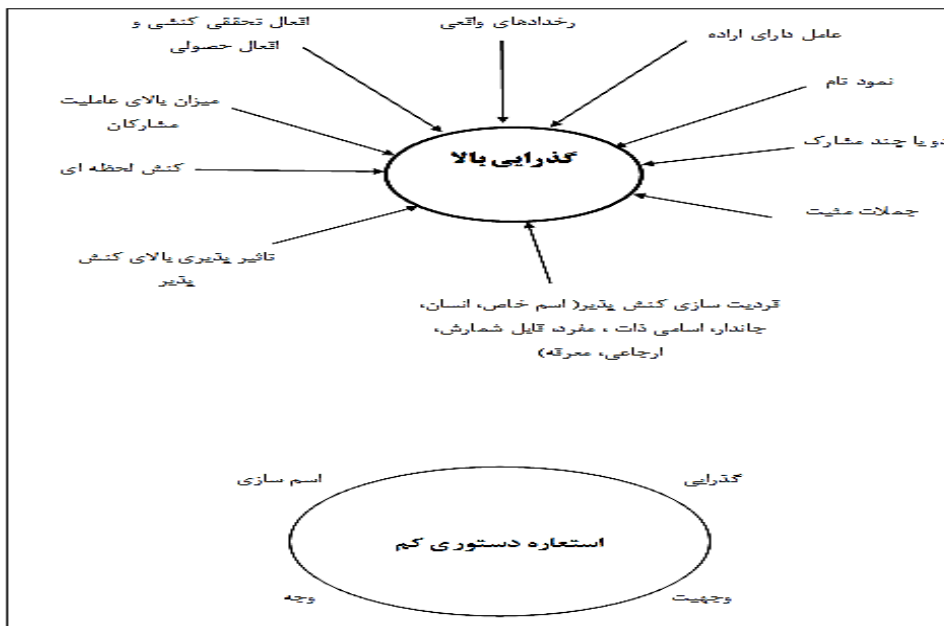
- ۲۷) بعضی‌ها فکر می‌کنند امروزه با تکنولوژی جدید مردم کمتر کار می‌کنند. (ص ۱۵۰)
- ۲۸) او فکر می‌کرد بیشتر دانشجویان جوان به فکر نمره هستند. (ص ۳۴)
- ۲۸) بهتر است در مدرسه‌ها بعضی از روزها افرادی با شغل‌های مختلف بیایند و با بچه‌ها حرف بزنند. (ص ۳۸)

۶. الگوی پیشنهادی

براساس رویکرد تلفیقی حاصل از نظریه‌ی زبان‌بنیاد هلیدی، نظریه‌ی نوع عمل وندلر، رویکرد بلکام در زمینه‌ی کاربرد گذرایی در گفتار کودکان و رویکرد هاپر و تامپسون در زمینه‌ی میزان گذرایی می‌توان الگوی پیشنهادی در زمینه‌ی آموزش و تهیه و تدوین مواد درسی را شامل موارد زیر دانست:

۱- درجه‌بندی متون آموزشی باید به گونه‌ای باشد که در سطح مقدماتی تا حد امکان از بندهایی با میزان گذرایی بالا استفاده شود که براساس تحقیق حاضر، انتخاب نوع فعل و به تبع آن، تعداد مشارکان و تأثیرپذیری مفعول نقش اساسی در میزان گذرایی بندها دارند.

۲- علاوه بر انتخاب متون سطح پایه براساس گذرایی، لازم است از کاربرد استعاره‌ی دستوری اعم از اندیشگانی (گذرایی و اسم‌سازی) و بینافردی (وجهیت و وجه) در متون سطح پایه خودداری گردد؛ زیرا حضور استعاره‌ی دستوری در متن باعث پیچیدگی معنای متن می‌گردد و امکان درک متن برای زبان‌آموزان کاهش می‌یابد.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی در زمینه‌ی تهیه و تدوین مواد درسی سطح پایه

۷. نتیجه‌گیری

گذرایی و استعاره‌ی دستوری می‌تواند تا حد بسیار زیادی مشکل درجه‌بندی و چینش ساخت‌ها را در آموزش و تهیه و تدوین متون درسی فارسی برای غیر فارسی‌زبانان برطرف سازد. نگارنده سعی کرده است تا با تجزیه و تحلیل موردی کتاب «خواندن و درک مطلب فارسی برای زبان‌آموزان غیرایرانی (دوره‌ی پایه)» تألیف جعفری و همکاران (۱۳۹۱) با استفاده از نظریه‌ی یادگیری زبان‌بنیاد هلیدی (۱۹۹۳)، نظریه‌ی نوع عمل وندلر (۱۹۶۷)، رویکرد بالکام (۱۹۹۳) در زمینه‌ی کاربرد ساخت‌های با میزان گذرایی بالا و بنیادی در گفتار کودکان و همچنین رویکرد هاپر و تامپسون (۱۹۸۰) در زمینه‌ی سنجش میزان گذرایی بندها از طریق ده پارامتر معنایی و نیز استعاره‌های دستوری هلیدی، الگوی جدیدی در زمینه‌ی درجه‌بندی و چینش مطالب درسی در آموزش زبان فارسی ارائه نماید که تا حدی از نارسایی‌ها و مشکلات در تدوین متون درسی می‌کاهد.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که میزان گذرایی بندها در کتاب مذکور نسبتاً پایین است و اغلب بندها حاوی فعل‌های حالتی بوده و در مرحله‌ی بعدی فعل‌های کنشی قرار می‌گیرند. تعداد کل بندهای کتاب ۱۰۱۱ مورد است که از این تعداد ۹۸۶ بند دارای گذرایی نسبتاً پایین و ۲۵ بند دارای گذرایی متوسط هستند. همچنین نتایج تجزیه و تحلیل بندهای فوق نشان می‌دهد که میزان پارامترهای عاملیت، تأثیرپذیری کنش‌پذیر و فردیت‌سازی کنش‌پذیر در بندهای متون درسی کتاب مذکور بسیار پایین است. در کتاب مذکور بیشتر استعاره‌های دستوری اسم‌سازی به کار رفته است که تعداد آن‌ها ۷۱ مورد است و تعدادی استعاره‌های وجهیت (۱۰ مورد) نیز در متون مشاهده می‌شود. بررسی افعال از منظر تقسیم‌بندی وندلر (۱۹۶۷) در شش درس اول کتاب نشان می‌دهد که تعداد افعال ایستایی ۱۳۸ مورد، تعداد افعال کنشی ۹۶ مورد، تعداد افعال تحقق‌ی ۱۱ مورد و تعداد افعال تحقق‌ی-کنشی ۳۲ مورد است. یکی از دلایل پایین بودن میزان گذرایی به خاطر کاربرد زیاد افعال ایستایی در بندهاست. بنابراین، با توجه به مفهوم گذرایی می‌توان تا حد بسیار زیادی مشکل درجه‌بندی و چینش ساخت‌ها را در آموزش زبان فارسی، به‌ویژه در زمینه‌ی تهیه و تدوین متون درسی فارسی برای غیر فارسی‌زبانان برطرف ساخت.

منابع:

جعفری، ف. و همکاران. (۱۳۹۱). خواندن و درک مطلب فارسی برای زبان‌آموزان غیر ایرانی. تهران: دانشگاه تهران، مؤسسه‌ی دهخدا.

زندى، ب. (۱۳۸۳). اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش زبان فارسی. تهران: دانشگاه پیام نور.

صفا، پ. (۱۳۸۰). نمود و نقش‌های آن در زبان. مدرس علوم انسانی، دوره‌ی ۵، ویژه‌نامه‌ی ۶ (پیاپی ۲۳)، صص: ۹۵-۱۱۴.

Balcom, P. (1993). Transitivity in Early Child Language. *Linguistica Atlantica*, 15: 1-37.

Brindley, G. (1987). Factors affecting task difficulty. In D. Nunan (Ed.), *Guidelines for the Development of Curriculum Resources for the Adult Migrant Education Program*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Candlin, C. (1987). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall International.

Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. New York: Continuum.

Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5: 93-116.

Hopper, P. J. & Thompson, S. A. (1980). Transitivity in Grammar and Discourse. *Lg*: 56: 251-299.

Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Washington, D.C: Center for Applied Linguistics.

Nunan, D. (1998). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ryshina-pankova, M. (2010). Toward Mastering the Discourses of Reasoning: Use of Grammatical Metaphor at Advanced Levels of Foreign Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 94(2): 181-197.

Schleppegrell, M. J. (2004). Technical writing in a second language: The role of grammatical metaphor. In L. Ravelli & R. Ellis (Eds.), *Analysing Academic Writing: Contextualized Frameworks* (pp. 172-189). London: Continuum.

Slobin, D. I. (1981). The origin of grammatical encoding of events. In W. Deutsch (Ed.), *The Child's Construction of Language* (pp. 185-198). London: Academic Press.

Taverniers, M. (2002). *Systemic-Functional Linguistics and the Notion of Grammatical Metaphor*. Doctoral Dissertation, University of Gent: Department of English.

Thompson, G. (1996). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

Van Valin, R. D. (2005). *Exploring the Syntax–Semantics Interface*. Cambridge; Cambridge University Press.

Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.

Yuhara, I. (2011). On the Linguistic Notion of Transitivity: How to Teach It Within the Context of School Grammar. *Language Research Bulletin*, 26, ICU, Tokyo.

