

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی- پژوهشی)

سال دوم، شماره‌ی سوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۲

بسامد تکرار زمان‌های دستوری در گفتار و نوشتار فارسی: در جستجوی اولویت‌های آموزشی دستور برای فارسی‌آموزان

امیر رضا وکیلی‌فرد

استادیار گروه آموزش زبان فارسی- دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره)

احمد کولی‌وندی

دبیر پژوهشی گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه مجازی المصطفی

علی فاطمی‌منش

دبیر آموزشی گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه مجازی المصطفی

چکیده

از جمله مهم‌ترین دغدغه‌های مدرسان و پژوهشگران فعال در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، آموزش زمان‌های دستوری است. اولویت‌بندی زمان‌های دستوری براساس «بسامد تکرار» می‌تواند تا حد زیادی به تسهیل یادگیری زبان آموزان کمک نماید. در این پژوهش، مقایسه‌ی میزان بسامد زمان‌های دستوری در دو گونه‌ی «فارسی نوشتاری» و «فارسی گفتاری» صورت پذیرفته است. بدین منظور، گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه مجازی المصطفی^(ص) تعدادی از روزنامه‌ها و فیلم‌های موجود به زبان فارسی را از نظر بسامد زمان‌های دستوری، بررسی و ارزیابی نموده است. پس از استخراج و شمارش زمان‌های دستوری، نتایج به دست آمده از پیکره‌های منتخب به سه دسته‌ی پربسامد، بسامد متوسط و کم‌بسامد تقسیم شدند. یافته‌های تحقیق نشان داد که در پیکره‌ی گفتار به ترتیب، زمان‌های دستوریِ حال التزامی، حال اخباری، فعلِ /ست، گذشته‌ی ساده و فعل امر، و در پیکره‌ی نوشتار، زمان‌های دستوریِ گذشته‌ی ساده، حال التزامی، حال اخباری، فعلِ /ست و گذشته‌ی نقلی، پربسامدتر از سایر زمان‌ها هستند. نتایج این پژوهش می‌تواند نگارندگان مواد آموزشی را در اولویت‌دهی به مواد درسی براساس کاربرد روزمره‌ی آنها یاری نماید.

کلیدواژه‌ها: بسامد، زمان‌های دستوری، فارسی گفتاری، فارسی نوشتاری

۱. مقدمه

چگونگی تمرکز بر آموزش دستور از جمله مسائلی است که قدمت آن به بیش از ۲۰۰۰ سال قبل باز می‌گردد (هوات، ۱۹۸۴ و کلی، ۱۹۶۹؛ نقل از نساجی و فوتوس، ۲۰۰۴: ۱۲۷). تا میانه‌های قرن بیستم هدف از آموزش زبان، آموزش دستور بود. زبان‌آموز باید این توانایی را به دست می‌آورد تا جملات خود را بدون هیچ نقص دستوری بگوید. اما سؤالی که همواره نگارندگان کتب آموزشی را به خود مشغول ساخته، این است که آموزش کدام یک از مفاهیم دستوری در طول یک دوره از اولویت بیشتری برخوردار است؟ به بیان دیگر، در زمان آموزش، داده‌های دستوری را باید با چه ترتیبی به زبان‌آموزان انتقال داد؟

تهیه و تدوین مواد درسی یعنی تصمیم‌گیری پیرامون دو مبحث: (۱) کدام مفاهیم زبانی آموزش داده شود و (۲) این مفاهیم منتخب با چه اولویتی در اختیار زبان‌آموز قرار گیرد. از دیدگاه کرانکه (۱۹۸۷)، در طرح درس‌های دستور-محور، دو عامل «دشواری» و «بسامد تکرار» عواملی هستند که اولویت ارائه‌ی مطالب را تعیین می‌کنند. از همین‌رو، در هنگام تهیه و تدوین تنها نباید به شباهت‌های مفاهیم دستوری یا سادگی مواد درسی اکتفا کرد و همواره باید به بسامد تکرار آن در گفتار روزمره و کاربردهای طبیعی زبان نیز توجه شود. به بیان ساده‌تر، اگر قرار است افعال و چگونگی صرف آنها به زبان‌آموز آموزش داده شود، اولویت آموزش با آن دسته از زمان‌های دستوری است که از بسامد بیشتری برخوردار هستند؛ به‌عنوان مثال، ممکن است حتی مفاهیم دستوری که از نظر ظاهری شباهت‌های بسیار زیادی به یکدیگر دارند (مانند استفاده از حال التزامی پس از شاید، باید، خواستن، توانستن و...)، بنابر ضرورت‌های بسامدی و ارتباطی به صورت مجزا از یکدیگر معرفی شوند.

از این گذشته، از دیدگاه لارسن-فریمن (۲۰۰۳)، اگر زبان‌آموز در مکالمات روزمره‌ی خود مفاهیم دستوری‌ای را که در کلاس آموزش دیده مشاهده کند، این نکات هم برای زمان بیشتری در ذهن وی باقی می‌مانند و هم به تقویت دقت گفتار او کمک می‌کنند. با در نظر گرفتن چنین دیدگاهی، بهتر است ابتدا آن بخش از دستور در اختیار زبان‌آموزان قرار گیرد که به واسطه‌ی آن، قابلیت ایجاد ارتباط بیشتری برای وی حاصل می‌شود. به بیان ساده‌تر، در هر دوره‌ی آموزشی در اولین گام باید زبان‌آموزان را به گونه‌ای هدایت کرد که در کوتاه‌ترین زمان ممکن، توانایی ایجاد ارتباط (حتی در سطح محدود) را به دست آورند. از همین‌رو، اگر هدف، آموزش رسمی زمان‌های دستوری است، اولویت با زمان‌هایی است که گویشوران بومی بیشتر از آنها بهره می‌گیرند.

اما سؤال این جا است که آیا بسامد زمان‌های دستوری در گفتار زبان فارسی، با بسامد زمان‌های دستوری در نوشتار زبان فارسی با هم یکسان هستند؟ اگر چنین نیست، اولویت بسامدی زمان‌های دستوری در نوشتار چگونه است؟ علاوه بر این، این اولویت‌ها چه تفاوتی با بسامد زمان‌های دستوری در گفتار دارند؟ فرض

نگارندگان بر این است که به دلیل وجود تفاوت‌های بنیادی میان گفتار و نوشتار زبان فارسی، اولویت‌های بسامدی زمان‌های دستوری در این دو حیطه با هم متفاوت هستند. البته نباید از نظر دور داشت که عامل بسامد تنها یکی از جنبه‌های تأثیرگذار در تعیین اولویت‌های آموزشی است و صرف توجه به این جنبه نمی‌تواند معیار تامی برای تصمیم‌گیری در این زمینه باشد.

در پژوهش حاضر، با بهره‌گیری از زبان‌شناسی پیکره‌ای و با جمع‌آوری پیکره‌های متعدد در هر دو بخش گفتار و نوشتار زبان فارسی، نگارندگان به دنبال یافتن پرسامدترین زمان‌های دستوری در زبان فارسی هستند. در بخش‌های آتی، به شرح مراحل صورت گرفته در انجام پژوهش حاضر پرداخته خواهد شد.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

همان‌گونه که پیش از این نیز اشاره شد، در زمان آموزش دستور، توجه به مفاهیم دستوری پرکاربرد، از اولویت بیشتری برخوردار است. پس اگر هدف، آموزش زمان‌های دستوری است، باید زمان‌های دستوری پرکاربرد در زبان فارسی شناسایی شوند. در سال‌های اخیر زبان‌شناسان بسیاری در ایران به بسامد زمان‌های دستوری در موقعیت‌های متعدد پرداخته‌اند. به‌عنوان نمونه، اسماعیل‌پور (۱۳۸۹)، پس از بررسی تعدادی از نامه‌های تاریخ بیهقی، گزارش می‌دهد که بسامد زمان‌های دستوری در این متون به ترتیب اولویت عبارت است از گذشته‌ی ساده (۰/۵۲)، حال التزامی (۰/۱۳)، حال ساده (۰/۱۰۶)، گذشته‌ی نقلی (۰/۷۳)، حال اخباری (۰/۴۹)، گذشته‌ی بعید (۰/۴۹)، گذشته‌ی استمراری (۰/۴)، آینده (۰/۲۵) و گذشته‌ی التزامی (۰/۰۸).

در پژوهش مشابه دیگری، مشهور و فقیری (۱۳۹۱)، با تحلیل زمان‌های دستوری دفتر اول، دوم و سوم مثنوی معنوی اعلام کردند که از میان ۱۶۱۲۲ فعل بررسی شده، ۶۳٪ از افعال متعلق به زمان‌های دستوری حال، ۳۶٪ متعلق به زمان‌های دستوری گذشته و ۰/۵٪ نیز متعلق به زمان‌های دستوری آینده است. گذشته از این، مشهور و فقیری (۱۳۹۳)، پس از بررسی ۱۵۸۹۰ فعل از دفترهای چهارم، پنجم و ششم مثنوی مولوی یافته‌های مشابه دیگری را به دست آوردند که براساس آن، انواع زمان‌های دستوری حال با ۶۴٪ بیشترین، و زمان‌های دستوری آینده با ۳٪ کمترین بسامد تکرار را به خود اختصاص داده‌اند. براساس همین پژوهش، زمان‌های دستوری گذشته ۳۵٪ بسامد تکرار دارند. البته در تحلیل این نتایج توجه به چند مورد حائز اهمیت است؛ نخست، مولانا شخصیتی «ابن الوقت» است و از همین‌رو، چندان دور از انتظار نیست که در اثر وی حجم بیشتر افعال به زمان حال اختصاص داده شده باشد. گذشته از این، رویکرد پژوهش فوق، ساختی-نقشی بوده و نگارندگان در زمان جمع‌آوری داده‌ها تنها به «ساخت» دقت نکرده و عامل زمان معنایی را نیز مد نظر قرار داده‌اند و نهایتاً این که نباید از نظر دور داشت که متن تحلیل شده در این پژوهش با زبان نوشتاری معاصر فارسی قدری متفاوت است.

در بررسی متون معاصر، پهلوان‌نژاد و وزیرنژاد (۱۳۸۸) پس از بررسی زمان‌های دستوری در رمان «چراغ‌ها را من خاموش می‌کنم»، بسامد زمان‌های دستوری گذشته را ۷۷٪ و زمان‌های دستوری حال را نیز ۲۳٪ اعلام می‌کنند. در این پژوهش، هیچ فعل صرفی در قالب آینده ثبت نشده است. علاوه بر این، در میان زمان‌های دستوری گذشته بیشترین تواتر با ۷۱٪ برای گذشته‌ی ساده و کمترین آن با ۱٪ برای زمان‌های گذشته‌ی مستمر و گذشته‌ی التزامی است. در بررسی زمان‌های دستوری حال نیز بیشترین بسامد متعلق به حال ساده و کمترین آن نیز متعلق به حال التزامی است.

در مورد بسامد زمان‌های دستوری در گفتار، با مورد خاصی از پژوهش‌های پیکره‌ای برخورد نشد و این موضوع بیشتر از جنبه‌های دیگر بررسی شده است. به‌عنوان مثال، از نظر روان‌شناسان زبان، در صورت بروز هر گونه آسیب ذهنی که منجر به ناتوانی‌های زبانی شود، ابتدا بخش‌های کم‌کاربرد زبان آسیب می‌بینند و موارد پرکاربرد کمتر دچار نقصان می‌شوند. از نظر مهری و همکاران (۱۳۸۹) در میان افرادی که از «دستورپرسی بروکایی»^۱ رنج می‌برند، احتمال بروز خطا در زمان‌های دستوری گذشته بیشتر از سایر زمان‌های دستوری است. آنها می‌افزایند، «از آن‌جا که در مکالمات روزمره فارسی (بنا به شَمّ زبانی نگارندگان) به‌کرآت دیده می‌شود که زمان آینده از ساخت اصلی خود (بُنِ حالِ فعلِ خواه + شناسه + بن گذشته‌ی فعل اصلی) تبعیت نمی‌کند و گویندگان بیشتر از زمان حال اخباری برای بیان آینده استفاده می‌کنند؛ از همین‌رو، زمان دستوری آینده نیز مانند زمان حال چندان دستخوش تغییر نمی‌شود. در زمان‌های دستوری گذشته نیز، کمترین آسیب به زمان دستوری گذشته‌ی ساده وارد شده است و پس آن به ترتیب، گذشته‌ی استمراری، گذشته‌ی نقلی و نهایتاً گذشته‌ی بعید آسیب دیده‌اند».

۳. ضرورت آموزش دستور

در دهه‌های اخیر، به ویژه پس از ظهور روانشناسی شناختی^۲، آموزش مستقیم دستور تا حد بسیار زیادی تحت تأثیر قرار گرفت. این دیدگاه، آموزش دستور را امری غیرضروری و اشتباهی بزرگ جلوه داد. به‌عنوان مثال کرشن (۱۹۸۱: ۵)، زبان را پدیده‌ای می‌داند که باید به صورت ناخودآگاه فرا گرفته شود و در حقیقت، آموزش آگاهانه‌ی دستور، تنها آموزش دانشی درباره‌ی زبان است، نه خود زبان. علاوه بر این، افرادی مانند کوک (۱۹۹۱)، معتقد هستند که فراگیری زبان دوم نیز درست مانند فراگیری زبان اول از تعامل میان درونداد و اصول «دستور جهانی»^۳ شکل می‌گیرد. در چنین محیطی آموزش و یا عدم آموزش مفاهیم دستوری، هیچ تأثیری بر کیفیت فراگیری زبان دوم نخواهد داشت.

۱. agrammatic Broca's aphasia

۲. cognitive psychology

۳. Universal Grammar (=UG)

با این حال، شواهد فراوانی نیز در تأیید آموزش مستقیم دستور به چشم می‌خورد که شاید مهم‌ترین آن مفهومی است که اشمیت (۱۹۹۰ و ۲۰۰۱) آن را «توجه»^۱ می‌خواند. بر اساس این دیدگاه، در هنگام فراگیری زبان دوم، توجه آگاهانه نسبت به مفاهیم دستوری، از جمله الزامات یادگیری به حساب می‌آید (نقل از لایتبون و اسپادا، ۲۰۰۶: ۴۴). علاوه بر این، پیکره‌ی وسیعی از مطالعات، حاکی از این حقیقت است که اگر هدف از آموزش زبان، دستیابی به سطوح بالایی از دقت در گفتار باشد، این مهم بدون توجه آگاهانه به مفاهیم دستوری به دست نخواهد آمد (نساجی و فوتوس، ۲۰۰۴: ۱۳۰).

به طور کلی، زبان‌آموزان از یادگیری مفاهیم دستوری احساس امنیت خاطر بیشتری می‌کنند؛ زیرا در بسیاری از موارد ماندگاری مفاهیم دستوری در ذهن، به مراتب طولانی‌تر از واژه‌ها است. در چنین شرایطی اگر زبان‌آموز چند سالی در معرض زبان نباشد، ممکن است واژه‌ها و اصطلاحات آن زبان را تا حد بسیار زیادی فراموش کند، اما فراموشی در مورد مفاهیم دستوری دیرتر اتفاق می‌افتد. بدین معنا که اگر زبان‌آموز مفاهیم دستوری را آموزش ندیده باشد و مدتی از زبان دور بماند، ممکن است تمام دانش زبانی خود را از دست بدهد (ویلیس و ویلیس، ۲۰۰۷: ۲۵). از این موارد چنین بر می‌آید که آموزش آگاهانه‌ی دستور در فراگیری زبان از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است.

۴. تمایز میان گفتار و نوشتار

از جمله موضوعاتی که به‌طور معمول در زمان تهیه و تدوین مواد آموزشی برای دستور زبان فارسی معمولاً نادیده گرفته شده، توجه به تفاوت‌هایی است که میان فارسی گفتاری و فارسی نوشتاری به چشم می‌خورد. این تفاوت‌ها به سادگی از چندین دیدگاه قابل بررسی است و زبان‌شناسان مختلف، بسته به تخصص خود از منظرهای زبان‌شناسی، روان‌شناسی، تحلیل گفتمان، جامعه‌شناسی و زمینه‌های دیگر، آن را توصیف نموده‌اند. به‌عنوان نمونه، روان‌شناسان زبان، ریشه‌ی این تفاوت‌ها را در چگونگی مواجهه‌ی مغز با این دو نمود زبانی متفاوت می‌دانند. به بیان دیگر، از دیدگاه آنها تحلیل و استخراج معنا از متون نوشتاری با شیوه‌ی تحلیل و استخراج معنا از متون گفتاری متفاوت است. البته در سطوح بالایی تحلیل این دو (خلق معنا و استفاده از دانش پیشین) تفاوت چندانی مشاهده نمی‌شود، اما اگر سطوح پایین‌تر این دو حوزه بررسی شود، مشخص می‌گردد که تحلیل‌های شنیداری و تحلیل‌های خوانداری به هیچ وجه با یکدیگر قابل مقایسه نیستند (فیلد، ۲۰۰۳: ۱۳). تفاوت در تحلیل این متون از این رو است که این دو نمود متفاوت از زبان، ماهیتی متفاوت از یکدیگر دارند. به عنوان مثال، باک (۲۰۰۱: ۱۴)، به وجود سه تفاوت اساسی میان متون نوشتاری و گفتاری اشاره می‌کند:

1. notice

۱- نظام رمزگذاری در متون گفتاری، صوتی است، نه نوشتاری.

۲- برخلاف نوشتار، گفتار بر خط زمان جاری است و امکان عقب‌گرد در آن وجود ندارد.

۳- ساختار زبانی متون نوشتاری و متون گفتاری کاملاً با یکدیگر متفاوت است.

علاوه بر موارد فوق، نونان (۲۰۰۳) معتقد است که بخشی از معنا در متون گفتاری از طریق داده‌های نوایی^۱ انتقال می‌یابد، حال آن که این وظیفه را در متون نوشتاری علائم سجاوندی^۲ به دوش می‌کشند. از این گذشته، از نظر بسیاری از صاحب‌نظران، عمل نوشتن، خود از جمله مواردی است که گونه‌ی معیار یک زبان را از سایر گویش‌ها، لهجه‌ها و حتی گونه‌های فردی زبان مجزا می‌نماید. در واقع، معمولاً زمانی که سخن از گونه‌ی معیار به میان می‌آید عامل نوشتن از جمله ملاک‌های بسیار مهم قلمداد می‌شود. زبان معیار زبانی است که در ورای لهجه‌های محلی و اجتماعی رایج در یک کشور قرار دارد و وسیله‌ی ارتباط اجتماعی، علمی و ادبی کسانی است که ممکن است در شرایط دیگر به لهجه‌های محلی یا اجتماعی خاص خود تکلم کنند (صادقی، ۱۳۶۲). از نظر بسیاری، زبان معیار همان زبان درس‌خوانندگان است و غالباً با زبان نوشتار یکی است. آموزش و پرورش کشورها از طریق همین گونه‌ی زبانی، زبان علم را آموزش می‌دهد (صادقی، ۱۳۶۲؛ مدرسی، ۱۳۶۸؛ کزازی، ۱۳۷۶؛ سارلی، ۱۳۸۷؛ یول، ۲۰۱۰).

همان‌طور که مشاهده می‌شود، عمده‌ترین عاملی که در تعاریف فوق، وجه تمایز میان گونه‌ی معیار و سایر گونه‌ها است، نوشتن است؛ در حقیقت، نوشتار، مولد یک گونه‌ی کاملاً متفاوت از زبان است که نه تنها از دیدگاه عصب‌شناختی و تحلیل، بلکه از منظر زبان‌شناختی و یا حتی جامعه‌شناختی نیز متمایز است. به بیان ساده‌تر، دو گونه‌ی گفتار و نوشتار نه تنها تحلیل متمایزی دارند، بلکه در زمان تولید، اولویت‌های واژگانی و دستوری متفاوتی را نیز انتخاب می‌کنند؛ تا جایی که عاملی برای به وجود آمدن گونه‌های مختلف زبانی در یک جامعه‌ی زبانی می‌شوند.

۵. روش پژوهش

در پژوهش حاضر، به منظور یافتن زمان‌های دستوری پربسامد و مقایسه‌ی آنها در گفتار و نوشتار زبان فارسی، دو پیکره‌ی زبانی متفاوت در نظر گرفته شد که کیفیت، دسته‌بندی و تحلیل هر کدام از آنها در ادامه خواهد آمد. جدول ذیل انواع زمان‌های دستوری زبان فارسی، طریقه‌ی ساخت و صیغه‌های گوناگون آنها را نمایش می‌دهد (انوری و گیوی، ۱۳۹۱).

1. prosodic
2. punctuation

پیکره‌ی گونه‌ی نوشتاری زبان فارسی را می‌توان از منابع مختلفی چون کتاب، مجله و حتی نامه‌های روزانه‌ی اداری استخراج نمود، اما در این پژوهش برای بررسی بسامد زمان‌های دستوری در نوشتار از پیکره‌ی متون مطبوعاتی در روزنامه‌های کثیرالانتشار استفاده شده است. دلیل این انتخاب از این جهت بود که متون مطبوعاتی، فارغ از هر گونه موضع‌گیری علمی، هنری و یا درون‌سازمانی، صرفاً به بیان صریح خبر پرداخته و موضوعاتی را مطرح می‌کنند که هر مخاطبی، با هر سطح دانش زبانی و فنی بتواند از مقالات آن استفاده کند. تنها عامل تأثیرگذار در انتخاب یک روزنامه، دیدگاه‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی است و نه دانش زبانی و فنی؛ به‌عنوان مثال، اگر مخاطبی با یک دیدگاه سیاسی خاص، سرمقاله‌ی روزنامه‌ی گروه یا جناح سیاسی مخالف خود را بخواند، برای درک زبان سرمقاله چندان نیازمند دانش فنی نیست. چنین ویژگی مهمی در مورد سایر انواع مقالات روزنامه‌ها نیز صادق است؛ ویژگی‌ای که کمتر در گونه‌های نوشتاری دیگر (مانند کتاب‌ها، مقالات و...) صدق می‌کند.

در این پژوهش، با انتخاب تصادفی بیش از ۷۰۰ مقاله از سه روزنامه‌ی کیهان، جام‌جم و همشهری و برچسب‌گذاری حدود ۳۰ هزار فعل از میان آنها، تلاش شده تا پیکره‌ی منسجمی از افعال به‌کار رفته در نوشتار فارسی جمع‌آوری گردد (جدول ۲). البته انتخاب این سه روزنامه از این جهت بود که بنابر استناد بانک اطلاعات نشریات کشور، این سه روزنامه جزو پنج روزنامه‌ی پرخواننده‌ی کشور هستند و به‌طور متوسط، این پیکره حدود یک‌سوم از کل متون منتشر شده در حوزه‌ی مطبوعات کشور را به خود اختصاص می‌دهد.

جدول ۱. زمان‌های دستوری افعال فارسی (انوری و گیوی، ۱۳۹۱)

ردیف	نوع زمان	نوع ساختار	مثال
۱	گذشته‌ی ساده	بن گذشته + شناسه‌های گذشته	گفتم، گفتی، گفت، ...
۲	گذشته‌ی استمراری	می + گذشته‌ی ساده	می‌گفتم، می‌گفتی، می‌گفت، ...
۳	گذشته‌ی بعید	صفت مفعولی + بود + شناسه‌های گذشته	گفته بودم، گفته بودی، گفته بود، ...
۴	گذشته‌ی مستمر (گذشته‌ی ناتمام)	داشت + شناسه‌های گذشته + گذشته‌ی استمراری	داشتم می‌گفتم، داشتی می‌گفتی، داشت می‌گفت، ...
۵	گذشته‌ی نقلی	صفت مفعولی + ام، ای، است، ایم، اید، اند	گفته‌ام، گفته‌ای، گفته است، ...
۶	گذشته‌ی استمراری نقلی	می + گذشته‌ی نقلی	می‌گفته‌ام، می‌گفته‌ای، می‌گفته (است)، ...
۷	گذشته‌ی بعید نقلی	صفت مفعولی + بوده‌ام، بوده‌ای، ...	گفته بوده‌ام، گفته بوده‌ای، گفته بوده است، ...
۸	گذشته‌ی مستمر نقلی	داشته‌ام، داشته‌ای، ... + گذشته استمراری نقلی	داشته‌ام می‌گفته‌ام، داشته‌ای می‌گفته‌ای، داشته (است) می‌گفته (است) و ...
۹	گذشته‌ی التزامی	صفت مفعولی + باشم، باشی، باشد و ...	گفته باشم، گفته باشی، گفته باشد
۱۰	حال ساده	بن مضارع + شناسه‌های حال	گویم، گویی، گوید، ...
۱۱	حال اخباری	می + بن حال + شناسه‌های حال	می‌خورم، می‌خوری، می‌خورد، ...

ادامه‌ی جدول ۱. زمان‌های دستوری افعال فارسی

ردیف	نوع زمان	نوع ساختار	مثال
۱۲	حال مستمر (حال ناتمام)	دارم، داری، دارد، ... + حال اخباری	دارم می‌روم، داری می‌روی، دارد می‌رود، ...
۱۳	حال التزامی	ب + حال ساده	بروم، بروی، برود، ...
۱۴	امر	ب + بن حال	برو، بروید
۱۵	نهی	نَ یا مَ + بن حال	مرو، نرو/ نروید.
۱۶	آینده	خواهم، خواهی، خواهد، ... + بن گذشته	خواهم رفت، خواهی رفت، خواهد رفت، ...

جدول ۲. روزنامه‌های کثیرالانتشار ایران

نام روزنامه	تعداد	بازه‌ی زمانی	تعداد افعال بررسی شده
کیهان	۴	نیمه‌ی اول شهریور	۱۰۸۹ عدد
جام‌جم	۶	نیمه‌ی اول شهریور	۱۰۰۸۱ عدد
همشهری	۶	نیمه‌ی دوم شهریور	۹۷۶۵ عدد

در هنگام بررسی روزنامه‌ها چند اصل مهم لحاظ گردید؛ نخست این که بخش ضمیمه‌ی روزنامه‌های همشهری و جام‌جم به دلیل قرابت زبان آنها به ادبیات گفتاری، بررسی نشده است. همچنین، افعال به‌کار رفته در امثال و حکم به دلیل نقش زینتی که در کلام ایفا می‌کنند و نیز اشعار و متون مهجور به دلیل غیرمعاصر بودن ساخت دستوری آنها، در ارزیابی محسوب نگردیده است. علاوه بر این، بخش مصاحبه‌ها و گفتگوها نیز به دلیل ادبیات محاوره‌ای و گفتاری از دامنه‌ی پژوهش حذف شده است. با این توصیف‌ها، دامنه‌ی این پیکره‌ی زبانی تنها محدود به مقالات، سخنرانی‌ها و گزارش‌های خبری می‌شود.

در زمان شمارش و طبقه‌بندی زمان‌های دستوری نیز چند موضوع مورد توجه قرار گرفت. نخست این که در این پژوهش، به‌طور معمول، ملاک‌های ساختاری، مقدم بر ملاک‌های معنایی بوده‌اند. به‌عنوان مثال، ساخت حال فعل «داشتن» (دارم، داری، دارد و...) از منظر معنایی «حال اخباری» است، اما به دلیل تقدم معیارهای ساختاری بر معنایی، در بررسی‌ها این فعل حال التزامی در نظر گرفته شده است. علاوه بر این، فعل «است» به دلیل قرار نگرفتن در هیچ یک از صورت‌های صرفی مرسوم، به‌طور جداگانه مورد تحلیل قرار گرفته است. به بیان ساده‌تر، در حقیقت، فعل «است» از دیدگاه معنایی شکل حال فعل «بودن» به حساب می‌آید، اما از آن‌جا که شکل صوری این فعل، در کاربرد، شبیه هیچ یک از صورت‌های صرفی زمان‌های دستوری نیست، این فعل نیز مانند ساخت حال فعل «داشتن» جداگانه تحلیل شده، با این تفاوت که این فعل ذیل هیچ کدام از افعال فارسی قرار نگرفته است.

در مورد دو فعل «حال ساده» و «حال التزامی»، برخلاف وجود تمایزهای ساختی که میان آنها وجود دارد، این دو فعل به‌عنوان دو شکل صرفی مجزا در نظر گرفته نشده‌اند. از آن‌جا که در فارسی امروز تمایز میان

«حال ساده» و «حال التزامی» تمایزی جبری است (نه نقشی)، در اکثر موارد ایجاد تمایز میان این دو فعل از نظر کاربردی تقریباً غیرممکن است.

مثال (۱): اگر علی زود بیاید، به او می‌گویم.

مثال (۲): * اگر علی زود آید، به او می‌گویم.

همان‌طور که مشاهده می‌شود مثال (۲)، یا همان شکل حال ساده‌ی فعل «آمدن» در فارسی معاصر شکلی مهجور و غیرکاربردی به خود گرفته است. در حقیقت، در صرف بخشی از افعال فارسی معاصر در قالب حال ساده، خلأ صرفی به چشم می‌خورد. گذشته از دلیل بالا، در برخی موارد تفاوت میان حال ساده و حال التزامی تفاوتی سبکی است؛ مانند تمایز میان مثال‌های (۳) و (۴):

مثال (۳): اگر این کار را بکنیم، امتیاز خوبی می‌گیریم.

مثال (۴): اگر این کار را کنیم، امتیاز خوبی می‌گیریم.

با مد نظر قرار دادن دو نکته‌ی بالا، حال ساده در پژوهش حاضر، گونه‌ی خاصی از حال التزامی در نظر گرفته شده و این دو زمان دستوری در حین برجسب‌گذاری در یک گروه قرار گرفته‌اند. بنابراین، از این پس منظور از «حال التزامی» در این پژوهش، «حال ساده و التزامی» است.

برای تهیه‌ی پیکره‌ی زمان‌های دستوری در گفتار، از متن فیلم‌های «زنگ‌ها (۱۳۶۴)»، «سلام سینما (۱۳۷۳)»، «لیلی با من است (۱۳۷۴)»، «یاس‌های وحشی (۱۳۷۵)»، «آژانس شیشه‌ای (۱۳۷۶)»، «آواز گنجشک‌ها (۱۳۸۶)» و «طلا و مس (۱۳۸۹)» استفاده شد. انتخاب فیلم‌نامه به عنوان پیکره‌ی منتخب زبان گفتاری به این دلیل صورت گرفته که فیلم‌نامه‌نویس موظف است، به منظور ایجاد فضایی باورپذیر و منطقی در فیلم، از زبانی برای شخصیت‌های خود استفاده کند که به گفتار زبانی آن طبقه‌ی خاص اجتماعی یا شخصیت مورد نظر نزدیک باشد. در واقع، در بسیاری از برنامه‌های تلویزیونی، رادیویی و سایر گونه‌های گفتاری موجود، به دلیل محدود بودن شخصیت‌های برنامه نمی‌توان انواع متنوعی از گفتار را یافت. از همین‌رو، بیم آن می‌رود که در صورت انتخاب پیکره از میان چنین منابعی، در انتها، پیکره‌ی جمع‌آوری شده تنها منعکس‌کننده‌ی گفتار فردی یک مجری، یک نویسنده و یا حتی یک کارشناس باشد، نه زبان گفتاری مرسوم در زبان فارسی.

به منظور انتخاب پیکره‌ای نزدیک به پیکره‌ی گفتاری زبان فارسی در انتخاب فیلم‌ها، چند عامل مهم در نظر گرفته شد:

(۱) همه‌ی فیلم‌های منتخب در فاصله‌ی زمانی ۳۰ سال گذشته (۱۳۶۳-۱۳۹۳) تولید شده باشند تا نماینده‌ی گفتار فارسی معاصر باشند.

۲) فیلم‌نامه‌های منتخب، از فیلم‌هایی باشند که در زمان اکران خود یا در میان سه فیلم پرفروش سال بوده‌اند و یا این که موفق به اخذ جایزه‌ی «فیلم منتخب از دیدگاه مخاطبان»، در یکی از جشنواره‌های ایرانی شده‌اند.

۳) با وجود این که زبان غالب این فیلم‌ها فارسی معیار است، اگر در مواردی نیز با لهجای جز لهجه‌ی فارسی معیار (لهجه‌ی ترکی) در فیلم برخورد شد، تنها در صورتی فعل آن جمله در شمارش پیکره محسوب گردد که ساختار آن با ساختار زبان فارسی معیار منطبق باشد. مثلاً در فیلم «آواز گنجشک‌ها»، جمله‌هایی که به لهجه‌ی ترکی گفته شده‌اند، در صورت انطباق با ساخت زبان فارسی معیار، در پیکره گنجانده شده و در غیر این صورت، از شمارش آنها صرف نظر شده است.

۴) به منظور اطمینان خاطر از گفتگومحور بودن فیلم‌ها، فیلم‌نامه‌هایی مورد بررسی قرار گیرند که حداقل ۴۰۰۰ واژه داشته باشند.

۵) در میان فیلم‌های واجد شرایط، فیلم‌نامه‌هایی در اولویت قرار بگیرند که تنوع شخصیت‌های آن نسبت به سایرین بیشتر باشد. این فیلم‌نامه‌ها حداقل هفت شخصیت دارند که سه نفر از آنها محوری هستند.

۶) در انتخاب فیلم‌نامه‌ها از پنج نویسنده، به‌عنوان مشاور بهره گرفته شود تا کارویژه‌ها^۱ و زبان شخصیت‌های فیلم با شخصیت‌های واقعی همگون باشد. به بیان سینمایی، افراد فیلم‌نامه شخصیت باشند، نه تیپ.

مقید نمودن انتخاب فیلم‌ها به محدودیت‌های ذکر شده، نگارندگان را با چالش‌های جدی در انتخاب فیلم مناسب مواجه ساخت. در نهایت، از میان حدود ۱۸۰ فیلم ایرانی بررسی شده، تنها همین هفت فیلم قابلیت انتخاب به‌عنوان پیکره‌ی پژوهشی را پیدا کردند. در واقع، دلیل بروز اختلاف زمانی میان فیلم‌های منتخب به همین دلیل است.

در پیکره‌ی گفتار نیز معیارهای طبقه‌بندی زمان‌های دستوری، همان معیارهای طبقه‌بندی پیکره‌ی نوشتار است. با این تفاوت که (۱) در فیلم‌ها به جز امثال و حکم و مثل‌ها، تکیه‌کلام‌ها (مانند: قربانت برم، ببینم، خسته نباشید، ببخشید) نیز نادیده گرفته شده‌اند. (۲) اگر در یک بند از فیلم‌نامه، فعل مشابهی چندین بار تکرار شود، تنها یک بار محسوب می‌شود. به‌عنوان مثال در فیلم «طلا و مس» در یک بند چند بار از فعل بشین استفاده شده که تنها یک بار در پیکره‌ی پژوهش شمرده شده است.

^۱. ویژگی‌هایی که مختص شخصیت مشخصی در داستان است و او را از سایر شخصیت‌ها جدا می‌کند.

۶. تحلیل داده‌ها

در تحلیل داده‌های به دست آمده، در همان بدو امر چند نکته جلب توجه نمود که صرفاً به‌عنوان مشاهده (نه یک یافته علمی) به چند مورد از آنها به اختصار اشاره می‌شود. در مقالات با محوریت دفاع مقدس یا مسائل مذهبی، زمان دستوری «گذشته‌ی ساده» بیشتر از سایر زمان‌های دستوری دیده می‌شد. از همین‌رو، در روزنامه‌ی کیهان که بیشتر از دو روزنامه‌ی دیگر به موضوعاتی از این دست می‌پردازد، درصد فعل گذشته‌ی ساده به مراتب بیشتر از دو روزنامه‌ی دیگر بوده است (جدول ۳). البته این فرایند صرفاً محدود به متون نوشتاری نمی‌شد. به‌عنوان مثال، از میان هفت فیلم بررسی شده، در دو فیلم «لیلی با من است» و «آژانس شیشه‌ای» نیز که در آن به مضامین دفاع مقدس پرداخته شده، میزان بروز گذشته‌ی ساده بیشتر از سایر فیلم‌ها است (جدول ۴). از این گذشته، در مقالاتی که بیشتر به مسائل و مشکلات اجتماعی می‌پرداختند، «حال التزامی» و «حال اخباری» بیشتر از سایر افعال به چشم می‌خورد. البته، همان‌گونه که پیش از این نیز اشاره شد، بیان موارد فوق به معنای صدور یک رأی تامّ در این حیطة نیست و تنها حکم مشاهداتی را دارد که می‌تواند در مطالعاتی جداگانه مورد توجه واقع شود.

به منظور سهولت در بررسی‌ها، افعال ثبت شده به سه دسته‌ی افعال پربسامد (افعالی که بیش از ۵٪ از افعال ثبت شده را تشکیل می‌دهند)، افعال با بسامد متوسط (افعالی که بین ۵٪ تا ۱٪ از افعال ثبت شده را تشکیل می‌دهند) و افعال کم‌بسامد (افعالی که بیش از ۱٪ از افعال ثبت شده را تشکیل می‌دهند) تقسیم شده‌اند که در ادامه به تحلیل جداگانه‌ی هر کدام از آنها پرداخته می‌شود.

جدول ۳. بسامد زمان‌های دستوری در پیکره‌ی نوشتاری

ردیف	زمان دستوری	کیهان	جام جم	همشهری	مجموع	درصد فراوانی
۱	گذشته‌ی ساده	۲۸۵۶	۲۱۴۰	۳۰۰۷	۸۰۰۳	۲۶/۰۳
۲	حال التزامی / ساده	۲۳۸۹	۲۱۶۳	۱۸۹۶	۶۴۴۸	۲۰/۹۷
۳	حال اخباری	۱۹۰۷	۲۴۰۹	۱۶۳۲	۵۹۴۸	۱۹/۳۴
۴	است / هست	۱۷۴۲	۱۷۵۰	۱۲۷۰	۴۷۶۲	۱۵/۴۸
۵	گذشته‌ی نقلی	۱۲۷۶	۱۰۶۹	۱۲۶۷	۳۶۱۲	۱۱/۷۴
۶	آینده	۲۸۱	۲۱۷	۳۷۴	۸۷۲	۲/۸۳
۷	گذشته‌ی استمراری	۱۵۳	۹۶	۸۹	۳۳۸	۱/۰۹
۸	گذشته‌ی بعید	۴۶	۸۷	۱۶۳	۲۹۶	۰/۹۶
۹	گذشته‌ی التزامی	۹۷	۸۴	۵۰	۲۳۱	۰/۷۵
۱۰	امر / نهی	۱۳۴	۴۸	۱۱	۱۹۳	۰/۶۲
۱۱	گذشته‌ی نقلی مستمر	۱۳	۱۱	۶	۳۰	۰/۰۹
۱۲	حال مستمر	۱	۶	۰	۷	۰/۰۲
۱۳	گذشته‌ی ابعده	۰	۱	۰	۱	۰/۰۰۳
۱۴	مجموع	۱۰۸۹۸	۱۰۰۸۱	۹۷۶۵	۳۰۷۴۴	

جدول ۴. بسامد زمان‌های دستوری در پیکره‌ی گفتاری

ردیف	نوع زمان دستوری	ویشی‌های	زنگ‌ها	من و طلا و	شیشه‌های آژانس	و گنجشکی آواز	سینما سلام	م. اسن. با	مجموع	درصد فراوانی
۱	حال التزامی / ساده	۱۲۹	۲۰۷	۳۲۹	۵۷۱	۲۵۴	۴۵۷	۴۸۳	۲۴۳۰	۲۴/۷
۲	حال اخباری	۱۵۸	۱۹۰	۳۴۶	۴۷۷	۲۲۸	۳۲۱	۳۹۲	۲۱۲۲	۲۱/۵۷
۳	است / هست	۹۷	۱۳۲	۱۹۷	۴۸۱	۱۷۴	۱۸۰	۳۱۹	۱۵۸۰	۱۶/۰۶
۴	گذشته‌ی ساده	۹۰	۱۲۳	۲۲۹	۴۷۱	۱۶۸	۱۶۰	۲۴۷	۱۴۳۴	۱۴/۵۷
۵	امر / نهی	۹۸	۱۴۵	۲۳۳	۲۹۷	۲۱۳	۱۶۸	۲۲۷	۱۳۸۱	۱۴/۰۴
۶	گذشته‌ی نقلی	۱۹	۵۷	۶۷	۱۳۲	۶۶	۴۶	۱۰۸	۴۹۵	۵/۰۳
۷	گذشته‌ی استمراری	۱۸	۲۵	۲۳	۸۸	۱۰	۱۸	۳۷	۲۱۹	۲/۲۲
۸	حال مستمر	۲	۲	۹	۲۷	۴	۸	۲۹	۸۱	۰/۸۲
۹	گذشته‌ی بعید	۳	۰	۲	۱۸	۹	۴	۹	۴۵	۰/۴۵
۱۰	گذشته‌ی التزامی	۰	۱	۰	۱۳	۰	۴	۱۱	۲۹	۰/۲۹
۱۱	گذشته‌ی مستمر	۰	۰	۴	۶	۴	۰	۱	۱۵	۰/۱۵
۱۲	گذشته‌ی نقلی مستمر	۰	۰	۰	۰	۰	۲	۰	۲	۰/۰۲
۱۳	آینده	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۲	۰/۰۲
۱۴	گذشته‌ی ابد	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰/۰۱
۱۵	مجموع	۶۱۴	۸۸۳	۱۴۳۹	۲۵۲۸	۱۱۴۰	۳۶۸۱	۱۸۶۴	۹۸۳۶	

۱.۶. زمان‌های دستوری پربسامد

این دسته از زمان‌های دستوری، از پراهمیت‌ترین زمان‌های دستوری موجود در گفتار به حساب می‌آیند، تا جایی که در هر دو بخش گفتار و نوشتار فارسی بیش از ۹۰٪ از صرف افعال مختلف را به خود اختصاص می‌دهند. در این میان، سه زمان دستوری «حال التزامی»، «حال اخباری» و فعل «است» (و مشتقات آن مانند: ام، ای و...) در هر دو حوزه‌ی گفتار و نوشتار از جمله زمان‌های پربسامد محسوب می‌شوند. علاوه بر این سه، زمان دستوری «گذشته‌ی ساده» نیز، هم در گفتار و هم در نوشتار جزو زمان‌های پایه دیده می‌شود. البته با این تفاوت که این زمان در نوشتار بیشترین بسامد را به خود اختصاص داده، در حالی که در پیکره‌ی مربوط به گفتار، چهارمین فعل پرکاربرد به حساب می‌آید. با وجود این، همچنان این فعل بیش از ۱۴٪ از افعال را به خود اختصاص داده است (جدول ۵).

جدول ۵. مقایسه‌ی زمان‌های دستوری پربسامد در پیکره‌ی گفتار و نوشتار

زمان‌های دستوری	درصد فراوانی در گفتار	زمان‌های دستوری	درصد فراوانی در نوشتار
حال التزامی / ساده	۲۴/۷	گذشته‌ی ساده	۲۶/۰۳
حال اخباری	۲۱/۵۷	حال التزامی / ساده	۲۰/۹۷
است / هست	۱۶/۰۶	حال اخباری	۱۹/۳۴
گذشته‌ی ساده	۱۴/۵۷	است / هست	۱۵/۴۸
امر / نهی	۱۴/۰۴	گذشته‌ی نقلی	۱۱/۷۴
مجموع	۹۰/۹۴	مجموع	۹۳/۵۸

در میان زمان‌های دستوری پربسامد ثبت شده در این پژوهش، دو زمان محل تمایز میان گفتار و نوشتار فارسی به حساب می‌آیند. پنجمین زمان پربسامد ثبت شده در نوشتار، گذشته‌ی نقلی است که تنها در این حوزه جزو افعال پربسامد بوده است. در حقیقت، بسامد این زمان در گفتار تنها یک‌دوم بسامد آن در نوشتار است (نوشتار ۱۱/۷۴٪ و گفتار ۵/۰۳٪) و از همین‌رو، این زمان در گفتار جزو زمان‌های دستوری با بسامد متوسط طبقه‌بندی شده است. اما نکته‌ی جالب‌تر تمایز موجود در بسامد فعل امر است. در حالی که این وجه دستوری در گفتار بسیار پربسامد بوده و بسامد آن تقریباً هم‌تراز با حال ساده است، اما در نوشتار این فعل جزء زمان‌های کم‌بسامد طبقه‌بندی شده و فقط ۰/۶۲٪ از زمان‌های دستوری نوشتار را به خود اختصاص داده است (جدول ۶).

۲.۶. زمان‌های دستوری با بسامد متوسط

در پیکره‌ی مربوط به نوشتار فارسی، سه زمان آینده (مستقبل)، گذشته‌ی استمراری و گذشته‌ی بعید و در پیکره‌ی گفتار و همچنین، دو فعل گذشته‌ی نقلی و گذشته‌ی استمراری، زمان‌های دستوری با بسامد متوسط را تشکیل می‌دهند. در مجموع ۴/۸۸٪ از کلّ افعال ثبت شده در پیکره‌ی نوشتار و ۷/۲۵٪ از افعال پیکره‌ی گفتار، در یکی از این چند قالب فعلی صرف شده‌اند. در این میان، فعل «گذشته‌ی استمراری» هم در گفتار و هم در نوشتار، جزو افعال با بسامد متوسط بوده، با این تفاوت که بسامد این فعل در گفتار حدود دو برابر بسامد این زمان در نوشتار است (جدول ۶).

جدول ۶. مقایسه‌ی زمان‌های دستوری با بسامد متوسط در پیکره‌ی گفتار و نوشتار

زمان‌های دستوری	درصد فراوانی در گفتار	زمان‌های دستوری	درصد فراوانی در نوشتار
گذشته‌ی نقلی	۵/۰۳	آینده	۲/۸۳
گذشته‌ی استمراری	۲/۲۲	گذشته‌ی استمراری	۱/۰۹
		گذشته‌ی بعید	۰/۹۶
مجموع	۷/۲۵	مجموع	۴/۸۸

تمایز دیگری که در این بخش مشاهده می‌شود، در مورد زمان دستوری گذشته‌ی بعید است. این قالب فعلی در نوشتار حدود ۱ درصد از مجموع زمان‌ها را به خود تخصیص می‌دهد، در حالی که در پیکره‌ی گفتار بسامد آن تنها ۰/۴۵٪ است. این میزان از کاربرد در گفتار حتی از کاربرد فعل حال مستمر نیز کمتر است، اما تمایز ملموس‌تر در مورد فعل آینده به چشم می‌خورد. فعل آینده در نوشتار جزو افعال با بسامد متوسط بوده و حدود ۲/۸۳٪ از کل پیکره را به خود اختصاص داده است؛ در حالی که از میان ۱۰۰۰۰ فعلی که در گفتار مورد بررسی قرار گرفته، فعل آینده‌ی ساده تنها در ۲ مورد (زنگ‌ها و آژانس شیشه‌ای) دیده شده است.

۳.۶. زمان‌های دستوری کم بسامد

در پیکره‌ی گفتاری، هفت زمان دستوری «حال مستمر، گذشته‌ی بعید، گذشته‌ی التزامی، گذشته‌ی مستمر، گذشته‌ی نقلی مستمر، آینده، گذشته‌ی ابعده» و در پیکره‌ی نوشتار نیز پنج زمان «گذشته‌ی التزامی، امر و نهی، گذشته‌ی نقلی مستمر، حال مستمر و گذشته‌ی ابعده»، زمان‌های دستوری کم‌بسامد را تشکیل می‌دهند. در هر دو بخش، این قالب‌ها در مجموع کمتر از ۲٪ از کل افعال در هر دو پیکره‌ی نوشتار و گفتار را تشکیل می‌دهند (جدول ۷).

جدول ۷. مقایسه‌ی زمان‌های دستوری کم‌بسامد در پیکره‌ی گفتار و نوشتار

زمان‌های دستوری	درصد فراوانی در گفتار	زمان‌های دستوری	درصد فراوانی در نوشتار
حال مستمر	۰/۸۲	گذشته‌ی التزامی	۰/۷۵
گذشته‌ی بعید	۰/۴۵	امر / نهی	۰/۶۲
گذشته‌ی التزامی	۰/۲۹	گذشته‌ی نقلی مستمر	۰/۰۹
گذشته‌ی مستمر	۰/۱۵	حال مستمر	۰/۰۲
گذشته‌ی نقلی مستمر	۰/۰۲	گذشته‌ی ابعده	۰/۰۰۳
آینده	۰/۰۲		
گذشته‌ی ابعده	۰/۰۱		
مجموع	۱/۷۶	مجموع	۱/۵۱

در این فهرست، زمان‌های گذشته‌ی نقلی مستمر و گذشته‌ی ابعداً، هر دو چه در پیکره‌ی نوشتار و چه در پیکره‌ی گفتار جزو افعال بسیار کم‌بسامد طبقه‌بندی شده‌اند. علاوه بر این، در حالی که اساساً زمان‌های گذشته‌ی التزامی، گذشته‌ی نقلی مستمر، حال مستمر، گذشته‌ی ابعداً در پیکره‌ی نوشتار و گفتار جزء افعال کم‌بسامد هستند، در میزان بسامد آنها در همین بازه تفاوت‌هایی دیده می‌شود. به‌عنوان مثال، فراوانی حال مستمر در پیکره‌ی گفتار حدود ۸۲٪ بوده، در حالی که در پیکره‌ی نوشتاری بسامد آن تنها ۰/۰۲٪ است. البته با تمام این تفاسیر باز هم نباید این حقیقت فراموش شود که این زمان‌ها چه در نوشتار و چه در گفتار جزو افعال کم‌بسامد هستند.

۷. نتیجه‌گیری

پس از بررسی‌های انجام شده و شمارش زمان‌های دستوری موجود در زبان فارسی در هر دو بخش گفتار و نوشتار، این زمان‌ها در سه گروه زمان‌های دستوری پربسامد، زمان‌های دستوری با بسامد متوسط و زمان‌های دستوری کم‌بسامد دسته‌بندی شدند. این تقسیم‌بندی به این دلیل صورت گرفت تا مشخص شود در هنگام آموزش دستور، کدام دسته از زمان‌های دستوری از سایر زمان‌ها مهم‌تر هستند. در پایان بررسی جداگانه‌ی این پیکره‌ها مشخص شد، در پیکره‌ی گفتار، به ترتیب زمان‌های دستوری «حال التزامی»، «حال اخباری»، «حالت صرف شده‌ی فعل است»، «گذشته‌ی ساده» و «فعل امر» و در پیکره‌ی نوشتار، زمان‌های دستوری «گذشته‌ی ساده»، «حال التزامی»، «حال اخباری»، «حالت صرف شده‌ی فعل است» و «گذشته‌ی نقلی» از سایر زمان‌ها پراهمیت‌تر هستند.

البته نباید از نظر دور داشت که عامل بسامد تنها یکی از عوامل مؤثر در اولویت‌گذاری آموزش زمان‌های دستوری است؛ مثلاً این که فهم حال التزامی در مراحل اولیه‌ی زبان‌آموزی تا چه اندازه میسر است یا این که گونه‌ی التزامی در زبان اول زبان‌آموزان، صورت نشاندار^۱ است یا بی‌نشان^۲ و مسائلی از این دست، همه از جمله مواردی هستند که در زمان اولویت‌گذاری باید مورد توجه قرار گیرند. به‌عنوان مثال، ممکن است با استناد به این که فعل امر در حوزه‌ی نوشتار چندان کاربردی ندارد، این طور تصور شود که آموزش این فعل نیز تنها در مواردی اهمیت می‌یابد که هدف از آموزش، آموزش گفتار فارسی است و نه نوشتار.

شاید اتخاذ چنین زاویه‌ی دیدی چندان منطقی به نظر نرسد. در حقیقت، برای فراگیری زمان‌های حال اخباری و حال التزامی که هر دو از افعال بسیار پربسامد در گفتار و نوشتار هستند، داشتن دانش کافی نسبت

1. marked

2. unmarked

به فعل امر الزامی است. به بیان ساده‌تر، فراگیری هر دو فعل حال در زبان فارسی بدون دانستن فعل امر بسیار دشوار خواهد بود.

البته از آن جا که بن مضارع نیز با اندکی تغییرات صوری قابلیت تبدیل شدن به بن ماضی را دارد، شاید بتوان راهکارهایی را جستجو کرد که به واسطه‌ی آن، با قرار دادن فعل امر به عنوان پایه‌ی آموزش افعال، تمامی قالب‌های فعلی موجود در زبان فارسی را به زبان‌آموزان آموزش داد. در چنین شرایطی احتمالاً دیگر لزومی ندارد زبان‌آموزان در فراگیری زمان‌های دستوری برای هر مصدر، یک ستاک حال و یک ستاک گذشته را به صورت جداگانه حفظ نمایند. شاید با این راهبرد بتوان مصدر (یک عنصر با کاربردهای پیچیده) را از جایگاه پایه‌ی آموزش افعال تغییر داد و فعل امر را جایگزین آن نمود؛ البته ذکر این موضوع در این بخش از پژوهش صرفاً حکم یک پیشنهاد برای پژوهش‌های آتی را دارد و اتخاذ چنین شیوه‌ای در تهیه و تدوین متون آموزشی همچنان نیازمند انجام پژوهش‌ها و مطالعات بیشتری است.

منابع:

- اسماعیل‌پور، و. (۱۳۸۹). مقایسه‌ی سبک‌شناسانه بین نامه‌های تاریخ بیهقی و متن روایی. *فصلنامه‌ی علوم ادبی دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی دانشگاه قم*، شماره ۵، صص: ۲۶۰-۲۳۵.
- انوری، ح. و احمدی گیوی، ح. (۱۳۹۱). *دستور زبان فارسی* ۲. تهران: انتشارات فاطمی.
- پهلوان‌نژاد، م. و وزیرنژاد، ف. (۱۳۸۸). بررسی سبکی رمان چراغ‌ها را من خاموش می‌کنم. *ادب‌پژوهی*، شماره‌های ۷ و ۸، صص: ۷۷-۵۲.
- سارلی، ن. (۱۳۸۷). *زبان فارسی معیار*. تهران: هرمس.
- صادقی، ع. (۱۳۶۲). *زبان معیار*. نشر دانش، شماره ۴، صص: ۲۱-۱۶.
- کزازی، م. (۱۳۷۶). پرنیان پندار، نگاهی به سرگذشت غزل در ایران. *مجله‌ی شعر*، تهران، حوزه‌ی هنری، صص: ۱۶-۱۲.
- مدرسی، ی. (۱۳۶۸). درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مشهور، پ. و فقیری، غ. (۱۳۹۱). بررسی و تحلیل انواع زمان در دفتر اول، دوم و سوم مثنوی مولوی با رویکرد سبک‌شناسی رایانشی-پیکره‌ای. *مجله‌ی زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، شماره ۶، صص: ۹۹-۷۹.
- مشهور، پ. و فقیری، غ. (۱۳۹۳). بررسی انواع زمان در دفتر چهارم، پنجم و ششم مثنوی با رویکرد سبک‌شناسی رایانشی-پیکره‌ای. *فصلنامه‌ی جستارهای زبانی*، شماره ۱۰، صص: ۱۹۰-۱۶۷.
- مهری، آ. و همکاران. (۱۳۸۹). *بررسی کاربرد زمان‌های مختلف افعال فارسی در بیماران مبتلا به زبان پریشی بروکلی* بی‌دستور. *شنوایی‌شناسی*، شماره ۱، صص: ۸۵-۷۹.

- Buck, G.** (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V.** (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Field, J.** (2003). *Psycholinguistics*. New York: Routledge.

- Krahanke, K.** (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.
- Krashen, S.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D.** (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston: Heinle & Heinle.
- Lightbown, P. & Spada, N.** (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Nassaji, H. & Fotos, S.** (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 126-145.
- Nunan, D.** (2003). *Practical English Language Teaching*. Boston: McGraw Hill.
- Willis, D. & Willis, J.** (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yule, G.** (2010). *The Study of Language (An Introduction)*. Cambridge: Cambridge University Press.

