



Res. article

Learning Persian as a Second Language Based on Topic Hypothesis

Monireh Shahbaz^{1✉}

1- Ph.D. Student of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Faculty of Persian Literature & Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Received: 2019/30/07

Accepted: 2019/18/09

Abstract

The Processability Theory (Pienemann, 1998) is a theory that explains the way in which language is produced by the learner. It has extensions one of which is the Topic Hypothesis. The hypothesis predicts the manner and procedure of topicalization in different stages of language learning and posits three stages for it. According to the Topic Hypothesis, the learner does not differentiate between the grammatical function TOPIC and SUBJECT. At a later stage, adjuncts appear in sentence-initial position. Finally, the TOPIC function is assigned to a non-subject core argument. The aim of this study is to direct attentions to how significant it is to be conscious of the relatively free word order in Persian sentences. The problem of the study is to survey topicalization in different levels of Persian learning according to the Topic Hypothesis. To this end, 48 audio-files obtained from the online administration of the speaking placement test of two Persian Language and Literature Refresher Courses were first put into different levels. Then, 482 sentences involving subject and complete argument structure were extracted for analysis. Analyzing the final data indicated that the Topic Hypothesis was not fully supported against the development pattern of L2 Persian topicalization.

Keywords: processability, topicalization, Topic Hypothesis, argument structure, speaking.

Citation: Shahbaz, M. (2019). Learning Persian as a Second Language: Topic Hypothesis View. *Journal of Western Iranian Languages and Dialects*, 7 (27), 55-72. (In Persian)





یادگیری زبان فارسی به مثابه زبان دوم از منظر فرضیه مبتدا

منیره شهباز ✉

۱- دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

پذیرش: ۱۳۹۸/۶/۲۷

دریافت: ۱۳۹۸/۵/۸

چکیده

یکی از نظریه‌هایی که چگونگی تولید زبان با زبان‌آموز را تبیین می‌کند، نظریه پردازش‌پذیری (پینمان، ۱۹۹۸) است. این نظریه پیوسته‌هایی دارد که یکی از آن‌ها فرضیه مبتدا است. این فرضیه به پیش‌بینی نحوه و روند مبتداسازی در مراحل گوناگون زبان‌آموزی اقدام می‌کند و آن را دارای سه مرحله می‌داند. براساس فرضیه مبتدا، زبان‌آموزان در مرحله اول تولید جملات به زبان دوم، تفاوتی میان نقش دستوری مبتدا و فاعل قائل نمی‌شوند. در مرحله دوم، افزوده‌ها در جایگاه آغازین ظاهر می‌شوند و در مرحله سوم، موضوع کانونی غیر فاعلی‌ای در این جایگاه قرار می‌گیرد. هدف از انجام پژوهش حاضر جلب توجه معلمان زبان فارسی به ضرورت آگاه‌کردن فارسی‌آموزان از ترتیب واژگانی کمابیش آزاد در جملات فارسی است. مسئله نوشتار پیش رو بررسی مبتداسازی در سطوح مختلف فارسی‌آموزی بر مبنای فرضیه مبتداست. برای پرداختن به مسئله یادشده، در ابتدا تعداد (۴۸) فایل صوتی اجرای برخط آزمون تعیین سطح گفتار دو دوره دانش‌افزایی زبان و ادبیات فارسی براساس دستورالعمل ارزیابی تولیدات زبانی بنیاد سعدی سطح‌بندی شد؛ سپس تعداد (۴۸۲) جمله دارای فاعل و ساخت موضوعی کامل از فایل‌های صوتی به‌منظور تحلیل استخراج شد. نتیجه تحلیل داده‌های نهایی این بود که فرضیه مبتدا درخصوص یادگیری زبان فارسی به‌تمامی صادق نیست.

کلیدواژه‌ها: پردازش‌پذیری، مبتداسازی، فرضیه مبتدا، ساخت موضوعی، گفتار.



۱- مقدمه

تا به امروز نظریه‌ها و رویکردهای متعددی در حیطه زبان‌دوم‌آموزی ارائه شده است. بسیاری از این نظریه‌ها و رویکردها کوشیده‌اند تا درکنار برداشتی که از چپستی و چگونگی یادگیری زبان و عوامل مؤثر بر ارتقای سطح زبانی دارند، دست به پیش‌بینی نیز بزنند؛ یعنی پیش‌بینی کنند که زبان‌آموز در مسیر زبان‌آموزی خود چه مراحل را با چه ترتیبی طی می‌کند. مطالعات پیش‌بینی یادگیری خود نتیجه فراگیر شدن دو دیدگاه بسیار تأثیرگذار در تاریخ آموزش زبان بودند. یکی اینکه خطاهای زبانی زبان‌آموزان اتفاقات مهمی هستند که نشان از وجود برنامه‌ای در ذهن زبان‌آموز دارند و دیگر اینکه زبان‌آموز مجهز به نظامی زبانی است که نه زبان اول است و نه زبان دوم، بلکه چیزی است میان این دو که زبان‌آموز براساس داده‌های محیطی می‌سازد (ون‌پتن و بناتی^۱، ۲۰۱۵: ۲-۳).

پیش‌بینی‌های ترتیب یادگیری که به‌طور عمده به حوزه دستور و به‌طور کلی با قواعد مرتبط می‌شوند، خود در دو دسته جای می‌گیرند: دسته اول پیش‌بینی‌هایی هستند که تعیین می‌کنند در صورت اقدام زبان‌آموز به یادگیری صورت دستوری خاصی، چه مراحل را با چه ترتیبی طی می‌کند تا درنهایت، این توانایی را بیابد که آن صورت را یاد بگیرد؛ برای مثال فراگیران زبان انگلیسی، صرف‌نظر از پیشینه زبانی خود، همگی با ترتیب مشخصی یاد می‌گیرند که چطور جمله‌ای با فعل منفی تولید کنند (ون‌پتن و ویلیامز^۲، ۲۰۱۵: ۱۰). در واقع، در مراحل اولیه تولید جمله منفی، جملاتی نادستوری تولید می‌کنند و رفته‌رفته به سمت تولید جملات دستوری‌تر (با اشتباهات دستوری کمتر) پیش می‌روند تا درنهایت جملات کاملاً دستوری بسازند. در دسته دوم، پیش‌بینی‌هایی جای می‌گیرند که معلوم می‌کنند از بین چند صورت زبانی، کدام صورت زودتر یاد گرفته می‌شود و کدام صورت‌ها دیرتر؛ برای نمونه در زبان انگلیسی، زمان گذشته باقاعده زودتر از زمان گذشته بی‌قاعده یاد گرفته می‌شود (ون‌پتن و ویلیامز، ۲۰۱۵: ۱۰). این دسته از پیش‌بینی‌ها گاه شکلی بسیار کلی به‌خود می‌گیرند؛ برای مثال نظریه مهارت‌آموزی برای یادگیری زبان (و البته یادگیری هر مهارت دیگری) قائل به وجود سه مرحله است: نخست مرحله دانش خبری^۳ که زبان‌آموز تنها درباره زبان کسب دانش می‌کند، دوم مرحله دانش روندی^۴ که در آن زبان‌آموز دانش درباره‌ی رفتار می‌کند (برای مثال جمله پرسشی

1. B. VanPatten & A. G. Benati

2. J. Williams

3. declarative knowledge

4. procedural knowledge

دستوری‌ای تولید می‌کند یا کرایهٔ تاکسی را به‌درستی می‌پرسد) و سوم مرحلهٔ خودکارشدگی^۱ که با تمرین مداوم حاصل می‌شود و در آن زبان با نرخ خطای پایین یا بسیارپایین و سرعت بالا تولید می‌شود (دی‌کیسر^۲، ۲۰۱۵: ۹۵-۹۶).

یکی از نظریه‌هایی که برای یادگیری زبان، ترتیب خاصی پیش‌بینی کرده است، نظریهٔ پردازش‌پذیری است. پیش‌بینی‌های این نظریه بیشتر به حوزهٔ نحو مربوط می‌شود. یکی از عرصه‌های نحو که این نظریه دربارهٔ آن ترتیب و پیش‌بینی خاصی عرضه کرده است، مبتداسازی^۳ است. پیش‌بینی نظریهٔ پردازش‌پذیری در خصوص مبتداسازی به فرضیهٔ مبتدا^۴ مشهور است.

آنچه در پژوهش حاضر به‌طور مشخص بررسی می‌شود، وضعیت مبتداسازی در جملات تولیدشدهٔ فارسی‌آموزان است؛ اینکه فارسی‌آموزان در تشکیل جملهٔ فارسی کدام عنصر را مقلّم بر دیگر عناصر می‌دانند و در جایگاه ابتدایی جمله قرار می‌دهند و نیز اینکه آیا در این امر، نظم و ترتیبی قابل شناسایی هست یا خیر. نوشتار پیش رو قصد دارد تا براساس فرضیهٔ پیش‌گفته به دو پرسش زیر پاسخ دهد: آیا فرضیهٔ مبتدا دربارهٔ یادگیری زبان فارسی صادق است؟ و هریک از مراحل یادگیری مبتداسازی در کدام سطح یا سطوح زبانی فارسی‌آموزی رخ می‌دهد؟

پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگر در حوزهٔ آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، در پی دستیابی به هدفی اساسی است که مبتنی بر ضرورتی بنیادین است و آن اینکه به‌دلایل مختلف، از جمله دلایل سیاسی و فرهنگی، گسترش زبان فارسی و آسان‌سازی امر آموزش این زبان لازم است؛ اما با توجه به اینکه جمله‌های زبان فارسی از لحاظ رده‌شناختی دارای ترتیب واژگانی کمابیش آزادی هستند، هدفی که پژوهش حاضر به‌طور ویژه دنبال می‌کند، این است که تاحدودی میزان ضرورت آگاه‌کردن فارسی‌آموزان از این امر (ترتیب واژگانی کمابیش آزاد در جملات فارسی) را معلوم کند و از این رهگذر، مدرّسان زبان فارسی را در تدریس و نویسندگان مجموعه‌کتاب‌های آموزش زبان فارسی را در انتخاب و چینش محتوای درسی یاری کند.

پژوهش‌های مشابه و مرتبط با پژوهش حاضر به‌طور عمده ژاپنی‌آموزی و به‌ویژه چینی‌آموزی را سنجش کرده‌اند و از آنجاکه پایان‌نامه‌های دکتری هستند، ابعاد و فرضیه‌های دیگری از نظریهٔ

1. automaticity
2. R. DeKeyser
3. topicalization
4. the TOPIC hypothesis

پردازش‌پذیری را نیز محک زده‌اند و به فرضیه مبتدا اکتفا نکرده‌اند؛ برای مثال کاواگوچی^۱ (۲۰۰۵) نظریه پردازش‌پذیری و به‌ویژه فرضیه مبتدا را هم‌زمان بر روی دو استرالیایی زبان ژاپنی‌آموز (یکی دو و دیگری سه سال) به‌صورت طولی مطالعه کرد. کاواگوچی (۲۰۰۵) ابتدا مراحل یادگیری (و به‌کارگیری) تعدادی از ساختارهای صرفی نحوی را براساس مراحل تکوینی ارائه‌شده در نظریه پردازش‌پذیری پیش‌بینی و با تطبیق یافته‌های خود با مراحل پیش‌بینی‌شده در نظریه، فرضیه مبتدا را تأیید کرد.

افزون بر کاواگوچی، ژنگ^۲ (۲۰۰۷) نیز با انجام پژوهشی طولی بر روی سه انگلیسی‌زبان بومی حاضر در سطح نوآموز یک دوره زبان چینی در دانشگاهی استرالیایی، فرضیه مبتدا را سنجید. او با دادن تکالیف ارتباطی مختلف، از جمله حل مسئله، ایفای نقش، انشای شفاهی تصویربنیاد و داستان‌گویی به چینی‌آموزان، به این نتیجه دست یافت که پیشرفت چینی‌آموزان از انطباق خطی مبتدا و فاعل به انطباق غیر خطی فرضیه مبتدا را تأیید می‌کند (ژنگ، ۲۰۰۷).

تنها پژوهشی که روی زبان صربی کار کرده است، متعلق به مدوجویچ^۳ (۲۰۰۹) است. او نظریه پردازش‌پذیری و ملحقات آن از جمله فرضیه مبتدا را بر یادگیری زبان صربی، به‌مثابه زبانی خانوادگی و اقلیتی در استرالیا، اعمال کرد و سلسله‌مراتبی را که براساس این نظریه درخصوص زبان صربی به‌دست آورده بود، روی نوجوانان دوزبانه صربی - استرالیایی سنجید. مدوجویچ (۲۰۰۹) تولیدات زبانی سه گویشور دوزبانه که در محیط خانه زبان صربی یاد گرفته بودند را به‌صورت بینامقطعی بررسی کرد. پژوهش وی پیوسته‌های نظریه پردازش‌پذیری را تأیید کرد و دامنه این نظریه را تا زبان‌های اسلاوی گسترش داد.

یاماگوچی^۴ (۲۰۱۰) درخصوص زبان ژاپنی پژوهش دیگری انجام داده است. او مسیر فراگیری زبان انگلیسی به‌مثابه زبان دوم یک کودک دبستانی ژاپنی ساکن استرالیا را در قالب نظریه پردازش‌پذیری و به‌صورت طولی (به مدت دو سال) مطالعه کرد. وی نتیجه گرفت که مسیر فراگیری به‌طور کلی با چارچوب تکوینی کنونی پردازش‌پذیری مطابق است؛ همچنین او دریافت که در مراحل ابتدایی فراگیری زبان انگلیسی به‌منزله زبان دوم، نحو سریع‌تر از صرف و در مراحل بعدی، صرف سریع‌تر از نحو رشد می‌کند (یاماگوچی، ۲۰۱۰).

1. S. Kawaguchi
2. Y. Zhang
3. L. Medojević
4. extensions
5. Y. Yamaguchi

ونگ^۱ (۲۰۱۱) به روش طولی (به مدت یک سال تحصیلی) و بینامقطعی روند یادگیری زبان انگلیسی را در هشت دانشجوی چینی آموز با پیشینه و تجربه یادگیری متفاوت بررسی کرد. وی برای این کار از تکالیف فراخوانی و مکالمه آزاد استفاده کرد و نتیجه گرفت که پیشرفت دانش دستوری چینی آموزان در مجموع مطابق با مراحل فرض شده در نظریه پردازش پذیری و از جمله فرضیه مبتدا است؛ او همچنین متوجه شد که آموزش تنها بر سرعت یادگیری اثر می‌گذارد و ترتیب مراحل یادگیری را تغییر نمی‌دهد (ونگ، ۲۰۱۱)؛ همچنین ژنگ^۲ (۲۰۱۴) فرضیه تدریس‌پذیری^۳ را که ادعا می‌کند آموزش رسمی نمی‌تواند بر مسیر فراگیری روندهای پردازشی پیش‌بینی شده در نظریه پردازش‌پذیری تأثیر بگذارد (پینمان^۴، ۱۹۹۸ به نقل از ژنگ، ۲۰۱۴)، محک زد.

او به‌طور مشخص بر روی فرضیه مبتدا تحقیق کرد و این عقیده پینمان را در مقابل این عقیده وایگوتسکی (۱۹۷۸ به نقل از ژنگ، ۲۰۱۴) که رشد روان‌شناختی نه جهانی و نه از پیش تعیین شده است و به کیفیت ابزارهای شناختی و روابط اجتماعی بستگی دارد، قرار داد و دریافت که آموزش می‌تواند ترتیبی را که در فرضیه مبتدا پیش‌بینی شده است، برهم بزند؛ بنابراین، عقیده وایگوتسکی که آموزش را عنصری مهم در رشد شناختی می‌داند، تأیید شد (ژنگ، ۲۰۱۴). لیو^۵ (۲۰۱۵) برای به دست آوردن مسیر و فرایند فراگیری چند ساختار صرفی - نحوی زبان چینی، از جمله گوناگونی‌های ترتیب‌واژه‌ای، بر روی شش چینی آموز دانشگاهی از چین با پیشینه‌های زبانی متفاوت که در سه سطح مختلف زبانی قرار داشتند، پژوهشی طولی انجام داد. او برای دستیابی به این هدف، از تکالیف مکالمه آزاد و فراخوانی استفاده کرد و به این نتیجه رسید که مسیر ارتقای سطح چینی آموزان در مبتداسازی با ترتیب فرض شده در نظریه پردازش‌پذیری مطابقت دارد (لیو، ۲۰۱۵).

پژوهش‌های پیش‌گفته که هم به‌صورت طولی و هم بینامقطعی انجام شده‌اند، به‌طور عمده مؤید پیش‌بینی‌های نظریه پردازش‌پذیری هستند و تنها یک پژوهش (ژنگ، ۲۰۱۴) این پیش‌بینی را تأیید نکرد. شایان ذکر است که مناسب‌ترین روش پژوهش طولی یا بینامقطعی به‌همراه داده‌های بسیار است (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵: ۱۷۲).

«البته داده‌ها قبل از اینکه زیاد باشند، باید مرتبط با موضوع مورد مطالعه باشند. اگر موضوع مورد

1. X. Wang
2. X. Zhang
3. Teachability Hypothesis
4. M. A. Pienemann
5. B. Liu

مطالعه مطابقت فعل و فاعل باشد، برای اینکه پژوهش‌گر مطمئن شود که آن مطابقت در آن زمان خاص به صورت قالبی یاد گرفته نشده است، نیازمند داده‌های زیاد است، اما اگر موضوع مورد مطالعه ترتیب واژه باشد، تنها یافتن یک جمله دارای ترتیب واژه‌ای مورد نظر (مثلاً مبتداسازی) برای اینکه مطمئن شویم زبان‌آموز آن را یاد گرفته است کافی است، مگر اینکه همان جمله عیناً و دقیقاً در جای دیگر در داده‌های مربوط به همان زبان‌آموز یافت شود.» (پینمان، ۱۹۹۸: ۱۳۳)

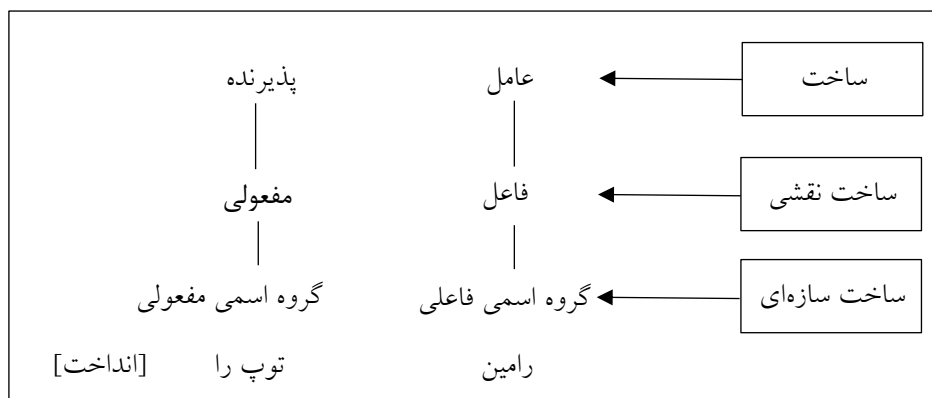
اینک باید با نظریه پردازش‌پذیری (پینمان، ۱۹۹۸) و سپس یکی از شالوده‌های آن، یعنی فرضیه مبتدا که پژوهش حاضر بر مبنای آن شکل گرفته است، آشنا شد. منطق زیربنایی نظریه پردازش‌پذیری این است که زبان‌آموز در هر مرحله از رشد [زبانی] تنها آن دسته از صورت‌های زبانی زبان دوم را می‌تواند تولید و درک کند که وضعیت جاری پردازش‌گر زبانی^۲ او تحمل می‌کند (پینمان و لنزینگ^۳، ۲۰۱۵: ۱۵۹)؛ به بیان دیگر، امکانات ساختاری‌ای که ممکن است به لحاظ صوری امکان‌پذیر باشند، زبان‌آموز فقط در صورتی تولید می‌کند که او به روندهای پردازشی مورد نیاز دسترسی داشته باشد (پینمان، ۱۹۹۸: ۴). نظریه پردازش‌پذیری بر چهار فرض اساسی استوار است:

- عناصر پردازشی عمدتاً به‌طور خودکار عمل می‌کنند و عموماً به‌طور آگاهانه کنترل نمی‌شوند، بدین معنی که لازم نیست گویشور از ساختارهای دستوری‌ای که تولید می‌کند، آگاهی داشته باشد.
- پردازش افزایشی^۴ است؛ یعنی گویشور می‌تواند تولید یک سخن^۵ را آغاز کند بدون اینکه تمام آن را برنامه‌ریزی کرده باشد.
- برونداد پردازش‌گر خطی است؛ اگرچه ممکن است بر معنای زیرین به‌صورت خطی منطبق نباشد. مثلاً ایده‌ای که اول تولید می‌شود، در رویدادهای طبیعی لزوماً زودتر اتفاق نمی‌افتد: قبل از اینکه راه بیفتیم، استارت زدیم.
- پردازش‌گر دستوری به یک ذخیره حافظه موقت که اطلاعات دستوری را نگه‌داری می‌کند، دسترسی دارد. مثلاً در جمله آن بچه کوچک بستنی دوست دارد، اطلاعات دستوری سوم شخص مفرد موجود در آن بچه کوچک در حافظه دستوری حفظ و در هنگام تولید فعل دوست دارد، از آن استفاده می‌شود. (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵: ۱۵۹-۱۶۰).

1. construct
2. language processor
3. A. Lenzing
4. incremental
5. utterance

هسته نظریه پردازش‌پذیری با سلسله‌مراتب پردازشی جهانی‌ای شکل گرفته است. نظریه پردازش‌پذیری چارچوبی جهانی با قابلیت پیش‌بینی مسیرهای تکوینی^۱ برای هر زبان دومی ارائه می‌دهد (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵: ۱۶۰). اصطلاح مسیر تکوینی هم در بردارنده اشتراکات و مراحل جهانی زبان‌آموزی است و هم تفاوت‌های فردی را شامل می‌شود.

آنچه در پژوهش حاضر مد نظر است، تنها یکی از فرضیه‌های نظریه پردازش‌پذیری، یعنی فرضیه مبتدا است؛ اما پیش از پرداختن به فرضیه مبتدا، ناگزیر از ارائه توضیح مختصری درباره دستور واژی‌نقشی^۲ هستیم. دستور واژی‌نقشی نظریه عمده و مطرحی در زبان‌شناسی صورت‌گرا^۳ و واکنشی به‌اعتقاد به‌وجود گشتارها است (دبیرمقدم، ۱۳۷۹: ۵۰۷-۵۰۸). این دستور دارای سه سطح بازنمایی مستقل و موازی است: ساخت موضوعی^۴، ساخت سازه‌ای^۵ و ساخت نقشی^۶. این سه سطح از راه اصول پیوندی^۷ یا انطباقی^۸ خاصی به هم مرتبط می‌شوند تا اطلاعاتی که در هر یک از سه سطح یادشده رمزگذاری می‌شود، یکدست شود (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵: ۱۶۶). این سه سطح در شکل (۱) نشان داده شده‌اند:



شکل (۱). نمونه‌ای از سه سطح ساخت در دستور واژی‌نقشی (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵: ۱۶۶)

«ساخت موضوعی به این امر مربوط است که چه کسی نسبت به چه کسی چه کاری را انجام

1. developmental trajectories
2. lexical-functional grammar (LFG)
3. formal linguistics
4. argument structure
5. constituent structure
6. functional structure
7. linking
8. mapping

می‌دهد و شامل فعل و موضوعات آن می‌شود. این موضوعات نقش‌های پذیرنده خاصی می‌گیرند (مانند عامل، تجربه‌گر، مکانی، پذیرا/ پذیرنده و جز این‌ها) که براساس سلسله‌مراتبی از نقش‌های پذیرنده نظم می‌گیرند.» (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵: ۱۶۶).

پس در اینجا فعل مدخل است و موضوعات فعل در مدخل واژگانی فعل فهرست می‌شوند (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵: ۱۶۶) و مفاهیمی مانند فاعل و مفعول نیز به‌طور مستقل در نحو مفروض‌اند (دبیرمقدم، ۱۳۷۹: ۵۲۰).

«ساخت سازه‌ای نام دیگری برای ساخت گروهی^۱ است و ساختار بخش‌های جمله را توصیف می‌کند. این مؤلفه شامل واحدهایی است که براساس یک هسته جهانی مقوله‌های سازه‌ای (فعل، گروه اسمی و مانند این‌ها) طرح‌ریزی شده‌اند؛ اما به‌نحوی که مخصوص به هر زبان باشد.» (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵: ۱۶۷).

ساخت نقشی نیز شامل نقش‌های دستوری جهانی (همچون فاعل یا مفعول) است که به‌صورت زبان‌ویژه^۲ به ساخت سازه‌ای مرتبط می‌شوند. کار ساخت نقشی پیوند دادن میان ساخت موضوعی و ساخت سازه‌ای است (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵: ۱۶۷). مثالی از این امر در شکل (۱) مشاهده می‌شود. در جمله‌ای که در این شکل آمده است (رامین توپ را انداخت)، سطح ساخت نقشی ساخت موضوعی عامل را به ساخت سازه‌ای گروه/اسمی پیوند داده است؛ همچنین، در این جمله موضوع عامل منطبق بر نقش دستوری فاعل و موضوع پذیرنده منطبق بر نقش دستوری مفعول است.

فرضیه مبتدا (پینمان و همکاران، ۲۰۰۵) یکی از ملحقات نظریه پردازش‌پذیری است و بر این واقعیت استوار است که ارتباط و پیوند سطوح سه‌گانه‌ای که پیش‌تر گفته شد، متغیر است، یعنی این‌طور نیست که موضوع فعلی خاصی همیشه مقوله دستوری خاص و سازه خاصی را بپذیرد؛ برای مثال به‌وفور جملاتی در زبان تولید می‌شوند که در آن‌ها سطح ساخت موضوعی با سطح ساخت نقشی مطابقت ندارد؛ برای نمونه اگر جمله پیش‌گفته را مجهول کنیم (توپ به‌وسیله رامین انداخته شد)، انطباق موضوع - نقش برهم می‌خورد. به این ترتیب که رامین که در هر دو جمله، عامل است، در جمله معلوم، فاعل و در جمله مجهول، متمم است و توپ که در هر دو جمله، پذیرنده است، در جمله معلوم، مفعول و در جمله مجهول، فاعل است. پس در این دو جمله، بین دو سطح ساخت موضوعی و ساخت نقشی ثباتی وجود ندارد؛ اما در فرضیه مبتدا این عدم‌ثبات، میان سطح ساخت نقشی و ساخت سازه‌ای

مفروض است (پینمان و همکاران، ۲۰۰۵ به نقل از پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵: ۱۶۹). فرضیه مبتدا پیش‌بینی می‌کند که زبان‌آموزان در ابتدا میان فاعل و دیگر نقش‌های دستوری حاضر در آغاز جمله (مانند مبتدا) فرقی نمی‌گذارند (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵: ۱۶۹). لازم است گفته شود که در دستور واژی‌نقشی، مبتدا نقشی دستوری است و در بسیاری از جملاتی که ممکن است گویشوران یا فراگیران یک‌زبان تولید کنند، یک سازه با دو نقش دستوری که یکی از آن‌ها مبتدا است، همراه می‌شود؛ برای مثال در جمله *نامه را او فرستاد*، *نامه* دو نقش دستوری دارد: مفعول و مبتدا.

فرضیه مبتدا مراحل یادگیری مبتداسازی^۱ زبان‌آموز را پیش‌بینی می‌کند. مبتداسازی نقطه تلاقی نحو و گفتمان و هدف از آن سوق‌دادن توجه شنونده به آن چیزی است که گوینده اراده کرده است (پینمان و همکاران، ۲۰۰۵: ۲۰۱ به نقل از لولت^۲، ۱۹۸۹). به‌تعبیر پینمان و همکاران (۲۰۰۵: ۲۰۱)، مبتداسازی ابزاری برای جلب توجه است.

باری، فرضیه مبتدا در خصوص مبتداسازی در تولیدات زبان‌آموز قائل به سه مرحله است:

«در ابتدا (= در مراحل اولیه زبان‌آموزی)، نخستین گروه اسمی‌ای که در جمله ظاهر می‌شود، توسط پردازش‌گر ذهنی زبان‌آموز، بر نقش دستوری *فاعل* منطبق می‌شود، چون زبان‌آموز بین دو نقش دستوری *فاعل* و *مبتدا* تفاوتی قائل نمی‌شود. این نکته به‌صورت یک اصل در پردازش درون‌داد^۳ (ون‌پتن، ۲۰۱۵: ۱۱۹) نیز آمده است. در مرحله بعدی، انطباق بی‌نشان^۴ بین سازه‌ها و نقش‌های دستوری تغییر می‌کند، به این ترتیب که نقش مبتدا به نقش‌های غیر موضوعی تخصیص می‌یابد. به‌بیان دیگر، افزوده‌ها^۵ و پرسش‌واژه‌ها در جایگاه آغازین جمله ظاهر می‌شوند. در مرحله آخر نیز نقش مبتدا به یک موضوع کانونی غیر فاعلی (مانند مفعول یا متمم) تعلق می‌گیرد.» (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵).

پیش از ادامه بحث، لازم است درباره افزوده‌ها یا همان نقش‌های غیر موضوعی توضیح کوتاهی داده شود. افزوده عنصری است که نمی‌تواند فاعل باشد (هلیدی و متیسن^۶، ۲۰۰۴: ۱۲۳) و به‌طور معمول به‌صورت گروه قیدی یا گروه حرف‌افزافه‌ای ظاهر می‌شود (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۱۲۴). براساس سه فرانش دستور نظام‌مند نقش‌گرا^۷ (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴)، افزوده‌ها نیز به سه دسته تقسیم می‌شوند:

1. topicalization
2. W. J. M. Levelt
3. input processing
4. unmarked alignment
5. adjunct
6. M. Halliday & M. Matthiessen
7. systemic functional grammar

۱. افزوده‌های پیرامونی^۱ که دربارهٔ رویداد مورد بحث اطلاعات حاشیه‌ای می‌دهد (برای مثال زمان، مکان، نحوهٔ وقوع و زاویهٔ دید)، ۲. افزوده‌های متنی^۲ که پیوندها، حروف ربط و به‌طور کلی، گفتمان‌نماها (از یک‌سو، ازسوی دیگر، اولاً، امّا، و نیز، بنابراین و جز این‌ها) در این دسته جای می‌گیرند و ۳. افزوده‌های وجهی^۳ که خود به دو نوع افزودهٔ وجه^۴ (هرگز، همیشه، اغلب، معمولاً و مانند این‌ها) و افزودهٔ تفسیری^۵ (متأسفانه، خوشبختانه، با کمال خونسردی، با بی‌میلی و... که تفسیر و نظر گوینده یا نویسنده از موضوع مورد بحث را نشان می‌دهند) تقسیم می‌شوند.

افزوده‌ها همیشه به‌صورت یک واژه یا گروه نیستند. آن‌ها می‌توانند به‌صورت بند پیرو هم در جمله ظاهر شوند؛ مانند بند چون که پاسخ تلفن مرا نداده است در مثال (۱):

(۱) من از او گله‌مندم چون که پاسخ تلفن مرا نداده است.

بند پیرو در این جمله افزوده به‌حساب می‌آید؛ زیرا یک‌بند قیدی^۶ است؛ افزون بر این، ازمنظر فرانش بینافردی^۷، حتی بند پایه نیز ممکن است نقش افزوده را در جمله ایفا کند؛ برای نمونه در مثال (۲) بند من فکر می‌کنم، افزوده محسوب می‌شود؛ به این دلیل که میزان قطعیت گوینده یا نویسنده را می‌رساند و ارزیابی او از شخص مورد نظر را نشان می‌دهد. درواقع، این بند از نظر معنایی معادل افزوده‌های غیر بندی‌ای همچون به‌نظر من، ظاهراً، انگار، یقیناً و قابل جایگزینی با آن‌هاست (هلیدی و متیسن، ۲۰۱۴: ۲۰۴).

(۲) من فکر می‌کنم او آدم قابل‌اعتمادی است.

شایسته است گفته شود که پژوهش حاضر در تشخیص افزوده‌ها در تولیدات زبانی شفاهی مورد مطالعهٔ خود تابع جهت‌گیری یادشده بوده است؛ البته منظور این نیست که نوشتار پیش رو افزوده‌ها را به این انواع تقسیم کرده است؛ زیرا به‌طور کلی در فرضیهٔ مبتدا نوع افزوده مورد نظر نیست و تنها دربارهٔ زمان ظهور آن در جایگاه آغازین جملات تولیدشدهٔ زبان‌آموز (پس از مرحلهٔ فاعل در نقش مبتدا و پیش از مرحلهٔ مفعول یا متمم در نقش مبتدا) بحث می‌شود؛ بلکه منظور تنها این است که در شناسایی

1. circumstantial adjuncts
2. textual adjunct
3. modal adjuncts
4. mood adjunct
5. comment adjunct
6. adverbial clause
7. interpersonal metafunction

افزوده‌ها در گفتار فارسی آموزان تمام این انواع به‌مثابه افزوده در نظر گرفته شده‌اند. در انتخاب این جهت‌گیری که معنی را مبنا قرار می‌دهد، دو امر مطمح نظر بوده است: یکی (و مهم‌تر) اینکه این جهت‌گیری رویکردی کامل و جامع نسبت به مسئله افزوده‌ها دارد و دیگر اینکه براساس دیدگاه کنونی به آموزش زبان، این انتقال معناست که نقش تعیین‌کننده دارد و نه لزوماً رعایت تمامی قواعد دستوری و صوری.

۲- روش پژوهش

پژوهش حاضر به‌صورت بینام‌مقطعی انجام شد و داده‌های آن فایل‌های صوتی یا صوتی - تصویری ضبط‌شده فارسی آموزان مختلف بودند. این فایل‌های صوتی درحقیقت آزمون‌های تعیین سطح برخطی بودند که بنیاد سعدی، آن را با نرم‌افزار اسکایپ و پیش از شروع هشتادوچهارمین و نیز هشتادوپنجمین دوره دانش‌افزایی زبان و ادبیات فارسی به‌منظور پذیرش شرکت فارسی‌آموزان در این دوره‌ها برگزار کرد. آزمون‌گران این آزمون‌ها پژوهش‌گران بنیاد سعدی بودند و مدت‌زمان آزمون‌ها (مدت‌زمان فایل صوتی) به‌طور میانگین، حدود چهار تا پنج دقیقه بود. تعداد مجموع آزمون‌های دراختیار پژوهش‌گر بیش از (۳۵۰) بود که از این میان، (۴۸) آزمون تعیین سطح شد و به مرحله بررسی و تحلیل رسید. شایان ذکر است که تعداد قابل توجهی از شرکت‌کنندگان در این ۳۵۰ آزمون در سطح مقدماتی، پیش‌میان و میانی بودند و تعداد فارسی‌آموزان سطوح فوق‌میان و پیشرفته اندک بود.

تعیین سطح براساس دستورالعمل^۱ بنیاد سعدی انجام شد و درنهایت، در هر یک از سطح‌های مقدماتی، پیش‌میان و فوق‌میان ده فارسی‌آموز، در سطح پیشرفته هفت فارسی‌آموز و در سطح میانی یازده فارسی‌آموز قرار گرفتند. لازم است ذکر شود که تعدادی از فایل‌های صوتی دراختیار پژوهش‌گر، تنها تصویری بودند و به‌دلیل مشکلات فنی، صدای آزمون‌دهنده و آزمون‌گر یا یکی از آن‌دو ضبط نشده بود و بعضی دیگر از فایل‌ها نیز به این دلیل از جریان سطح‌بندی حذف شدند که پژوهش‌گر نمی‌توانست سطح آن‌ها را با اطمینان بالا تعیین کند؛ بنابراین، فایل‌های باقی‌مانده (۴۸ آزمون یادشده) دو ویژگی داشتند: یکی اینکه در آن‌ها صدای آزمون‌گر و آزمون‌دهنده واضح بود و دیگر اینکه تعیین سطح آن‌ها نسبت به دیگر فایل‌های بررسی‌شده با اطمینان بیشتری قابل انجام بود؛ همچنین سطح زبانی نوآموز، به این دلیل که تولید زبانی خاصی ندارد، در این پژوهش در نظر گرفته نشد و سطح ماهر نیز،

به دلیل تفاوت‌های جزئی‌ای که با سطح پیشرفته دارد و هم به دلیل نبود تعداد آزمون کافی، بررسی نشد. فارسی‌آموزان شرکت‌کننده در این آزمون از (۲۱) کشور (آلبانی، اتریش، ارمنستان، ازبکستان، اسپانیا، اسلواکی، ایتالیا، بلاروس، بلغارستان، پاکستان، ترکمنستان، ترکیه، روسیه، سوریه، عراق، فرانسه، گرجستان، لهستان، مجارستان، مقدونیه و هند) بودند. جوان‌ترین فارسی‌آموز شرکت‌کننده در این آزمون (۱۹) ساله و مسن‌ترین آن‌ها (۶۴) ساله بود. آزمون حاوی پرسش‌هایی درباره تجربیات جهان‌شمول و زیسته بشری، همچون موسیقی، خانواده، روابط انسانی، تحصیل، تعطیلات، بازی و ورزش، کتاب و مطالعه، تاریخ، وسایل نقلیه، ترافیک، غذا، فیلم، مهمانی، هدیه، تلویزیون، سفر و مانند این‌ها، بود و تنها توانایی عمومی زبانی فارسی‌آموزان را می‌سنجید؛ همچنین، از آنجاکه آزمون‌گر در مقام پرسش‌کننده بود و آزمون‌دهنده به پرسش‌ها پاسخ می‌داد، کمابیش تمام تولیدات زبان‌آموزان جملات خبری ساده و مرکب هستند.

۳- تحلیل داده‌ها

ابتدا تولیدات فارسی‌آموزان که شفاهی بود، مکتوب شد. تحلیل فقط روی داده‌هایی انجام شد که از لحاظ ساختار معتبر بودند، یعنی جمله‌هایی که ساختار موضوعی آن‌ها کامل بود؛ همچنین، جمله‌هایی که در آن‌ها فاعل یا مفعول حذف شده بود (به دلیل ضمیرانداز بودن زبان فارسی در خصوص فاعل و وجود بافت زبانی و موقعیتی بلافصل در خصوص مفعول)، حتی اگر جمله‌های خوش‌ساختی بودند، تحلیل نشدند؛ زیرا نمی‌توان از چنین جمله‌هایی در رد یا تأیید فرضیه مبتدا استفاده کرد؛ بنابراین جمله‌هایی مانند (۳)، به دلیل محذوف بودن ضمیر فاعلی و نیز جمله‌هایی همچون (۴) (در پاسخ پرسش *آیا دوست صمیمی داری؟*) به دلیل محذوف بودن مفعول که نتیجه بلافصل بودن بافت است، از جریان بررسی و تحلیل کنار گذاشته شدند.

(۳) از زبان فارسی خیلی خوشم می‌آید.

(۴) یعنی من هم دارم.

همچنین جمله‌هایی که با وجود داشتن دو شرط پیش‌گفته، معنی مشخصی نداشتند و در ظاهر نشانه اضطراب یا عدم تمرکز آزمون‌دهنده بودند و به نظر می‌آمد آزمون‌دهنده در میانه تولید آن‌ها به بیراهه رفته است (مانند *او همه تاریخ ایران وجود داره*) در تحلیل جایی نداشتند و در پیکره نهایی قرار

نگرفتند؛ افزون بر این، جملاتی که برای آغاز گفتگو و پایان دادن به آن استفاده می‌شوند (مانند جملات احوال‌پرسی و تشکر و نیز جمله‌هایی چون *من هم از آشنایی شما خیلی خوشحالم*) با وجود داشتن دو شرط پیش گفته، به دلیل کلیشه‌ای و بدیهی بودن، تحلیل نشدند.

شایسته است گفته شود که با توجه به اینکه در جمله‌های دارای بندهای ناهم‌پایه که در آن‌ها فاعل بند پایه و فاعل بند پیرو مشترک است، تکرار فاعل در بند پایه جمله را مصنوعی و مکانیکی می‌کند، جملاتی مانند (۵) که در آن‌ها فاعل بند پیرو در بند پایه تکرار نشده است، تحلیل نشدند؛ زیرا جمله یادشده در برابر جمله (۶) طبیعی‌تر و خوش‌ساخت‌تر به نظر می‌رسد.

(۵) وقتی که من جای جدید بینم، خوشحالم.

(۶) وقتی که من جای جدید بینم، من خوشحالم.

همچنین، در جایی که فارسی‌آموز در جواب چرا، جمله‌ای را با *چون* یا *چون‌که* آغاز کرده باشد و آن جمله دارای دو شرط ذکر شده در بالا بوده باشد، *چون* یا *چون‌که* به مثابه گفتمان‌نمایی در نقش مبتدا فرض شد، اما در جایی که فارسی‌آموز جمله خود را با ذکر دلیل (استفاده از *چون* یا *چون‌که*) یا زمان (استفاده از *وقتی* یا *وقتی‌که*) و مانند آن بسط داده باشد، جمله حاوی *چون* / *چون‌که* یا *وقتی* / *وقتی‌که* یک بند افزوده در نظر گرفته شد؛ افزون بر این، در سطوح بالای زبانی که فارسی‌آموزان در تولیدات خود از مجهول معنایی (مانند جمله *بعضی از جاهای شهر را با پل وصل کردن*) استفاده می‌کنند و در آن‌ها فاعل در اصل ناشناس است، با وجود نداشتن یکی از دو شرط ذکر شده، تحلیل شدند.

جمله‌هایی که در آن‌ها مطابقت نادرست فعل و فاعل (مانند *من بیست و سه است*)، کاربرد فعل با وجه نادرست (مانند *موسیقی زناگی ما آسون‌تر بکند*)، استفاده از واژه‌های زبان اول یا انگلیسی (مانند *اول من تنها با آسیمیل فارسی یاد گرفتم و یس، من دانش‌جو ام*)، کاربرد تصریف غیر لازم (مانند *کسی خیلی زیاد اسکی می‌کند*)، کاربرد واژه‌هایی که وجودشان لازم نیست و بیشتر گفتمان‌نما هستند (مانند *من که سارا کمتسکو هستم*)، حذف یا کاربرد نادرست حرف اضافه (مانند *او مدرسه موسیقی می‌رود و من از اتوبوس می‌رم*) و مواردی از این دست دیده شد، تحلیل شدند، زیرا این‌ها خطاهایی هستند که به حوزه صرف و واژه مربوط‌اند و نه به حوزه نحو و اگر هم به حوزه نحو مربوط هستند، ارتباطی با ترتیب سازه‌های جمله ندارند؛ بنابراین می‌توان از جمله‌های حاوی آن‌ها در رد یا تأیید فرضیه مبتدا که مربوط به ترتیب سازه‌های جمله است، بهره جست. در ضمن موارد پیش گفته مشکل و مانعی در درک

معنی و منظور گوینده (فارسی‌آموز) ایجاد نکردند؛ اما دلیل اصلی این سهل‌انگاری این است که حتی در سطوح بالای زبانی و مهم‌تر از آن، حتی گاهی در گفتار فارسی‌زبانان بومی، آن‌هم در شرایط عادی و خالی از اضطراب^۱، لغزش‌هایی از این دست مشاهده می‌شود و نگارنده پس از مشاهده این موارد در سطح پیشرفته (مانند کاربرد نادرست برای در جمله گاهی اوقات مثلاً نیاز داره برای آرامش) و همچنین دقت در گفتار فارسی‌زبانان بومی، دلیلی برای حذف این گونه لغزش‌ها نیافت.

با در نظر گرفتن مجموعه شروطی که گفته شد، (۴۸۲) جمله از سطوح مختلف زبانی به دست آمد. جدول (۱) روند و میزان روش‌های مختلف مبتداسازی بر مبنای فرضیه مبتدا در تولیدات شفاهی مورد مطالعه در سطوح زبانی مختلف فارسی‌آموزی را نشان می‌دهد. ستون اول از سمت راست حاوی نام سطوح زبانی‌ای است که بر اساس ارزیابی تولیدات شفاهی آزمون‌دهندگان با استفاده از دستورالعمل ارزیابی تولیدات زبانی بنیاد سعدی تشخیص داده شده است. ستون دوم (جملات تحلیل شده) شامل تعداد کل جملات تحلیل شده در هر سطح است، یعنی جملات بامعنی‌ای که دارای ضمیر فاعلی یا گروه اسمی فاعلی و ساختار موضوعی کامل و بنابراین، قابل تحلیل هستند.

ستون سوم (جملات مرحله اول) نشان‌گر تعداد جملات متعلق به هر سطح زبانی است که بر اساس فرضیه مبتدا در مرحله اول زبان‌آموزی تولید می‌شود، یعنی جملاتی که در آن‌ها فاعل (ضمیر فاعلی یا گروه اسمی فاعلی) در جایگاه آغازین جمله قرار می‌گیرد. ستون چهارم (جملات مرحله دوم) نمایان‌گر تعداد جمله‌های متعلق به هر سطح است که در آن‌ها یک افزوده (از هر نوعی) در ابتدای جمله آمده است.

ستون پنجم (جملات مرحله سوم) تعداد جملاتی را نشان می‌دهد که در آن‌ها موضوعی فعلی (مفعول یا متمم) در آغاز جمله قرار گرفته است. در نهایت، ستون ششم بیان‌گر تعداد جملاتی است که بر اساس فرضیه مبتدا قابل تبیین نیستند. آن جملات این‌ها هستند:

(۷) آدم استرسش بیشتر می‌شه.

(۸) کشوری ما نیستیم که تاریخ یک‌صد یا دویست‌ساله داشته باشیم.

۱- نگارنده خود مخاطب یا شنونده مواردی از اضافه‌کردن و کاربرد نابه‌جای حروف اضافه در گفتار فارسی‌زبانان پیرامون خود و نیز در رسانه‌ها بوده است؛ مواردی همچون با کفش سخت پات می‌ره (به‌جای کفش سخت پات می‌ره) و اینو تو مآ نظر داشتیم (اضافه)، فردوس غرب به مرکز دورتر می‌شه، با همون کسایی که باهاشون صحبت کردید، بگید که ... و علاوه از اینکه سر و صدایش زیاده ... (کاربرد نابه‌جا) و مانند این‌ها.

در جمله (۷)، عنصر وابسته و پسینی در گروه اسمی، یعنی آدم، از گروه خارج شده و در جایگاه مبتدا قرار گرفته است و در جمله (۸)، جای مسند و مسندالیه که هر دو از ارکان اصلی جمله هستند، عوض شده است. آنچه مسلم است این است که آدم و کشوری هیچ کدام افزوده، فاعل، مفعول و متمم نیستند و تنها در نقش و جایگاه مبتدا قرار گرفته‌اند.

چیزی که در جدول (۱) جلب توجه می‌کند، شمار فزاینده جملات مرحله دوم است، یعنی جملاتی که در آن‌ها افزوده (بند یا گروه) در جایگاه مبتدا قرار گرفته است. این فزاینده‌گی در سطح فوق‌میانی به اوج خود می‌رسد؛ جایی که تعداد جملات مرحله دوم به بیش از دو برابر جملات مرحله اول می‌رسد؛ همچنین، مشاهده می‌شود که تعداد جملات مرحله سوم در تولیدات شفاهی سطح پیشرفته ناگهان افزایش می‌یابد، درحالی‌که شمار جمله‌های تحلیل‌شده این سطح کمابیش برابر با شمار جمله‌های تحلیل‌شده سطح پیش از آن، یعنی سطح فوق‌میانی است.

لازم است ذکر شود که از مجموع ده جمله متعلق به مرحله سوم، در دو جمله، متمم (مت.) در آغاز جمله قرار گرفته است که این جمله‌ها در سطوح میانی و فوق‌میانی (یک جمله در هر سطح) تولید شده‌اند. در هشت جمله نیز مفعول (مف.) در آغاز جمله قرار دارد که این جمله‌ها متعلق به سطوح میانی (یک جمله) و پیشرفته (هفت جمله) هستند.

جدول (۱). روند و میزان روش‌های مختلف مبتداسازی بر مبنای فرضیه مبتدا در هر سطح زبانی

جملات متفرقه	جملات مرحله سوم	جملات مرحله دوم	جملات مرحله اول	جملات تحلیل شده	
--	--	۴	۳۱	۳۵	مقدماتی
--	--	۱۷	۵۵	۷۲	پیش‌میانی
--	۲ (مف. مت.)	۴۰	۵۹	۱۰۱	میانی
--	۱ (مت.)	۹۳	۴۴	۱۳۸	فوق‌میانی
۲	۷ (مف.)	۶۴	۶۳	۱۳۶	پیشرفته

در جدول (۲)، اطلاعات جدول (۱) به صورت درصدی مشاهده می‌شود. تفاوتی که این جدول با جدول (۱) دارد، این است که به ما کمک می‌کند تعداد جمله‌های متعلق به هر سطح را نسبت به کل جمله‌های مورد تحلیل صد و به‌ویژه جهش چهار تا پنج‌برابری تعداد جملات مرحله سوم سطح پیشرفته را بهتر درک کنیم؛ به عبارت دیگر، در مقام مقایسه و نسبت‌بندی، جملات مرحله سوم در سطوح غیر پیشرفته درصد و سهم بسیار اندکی (کمتر از ۲٪) را به خود اختصاص می‌دهند.

جدول (۲). درصد استفاده از روش‌های مبتداسازی در هر سطح زبانی

درصد جملات مرحله اول	درصد جملات مرحله دوم	درصد جملات مرحله سوم	جملات متفرقه
۸۸/۵۷	۱۱/۴۲	۰	۰
۷۶/۳۸	۲۳/۶۱	۰	۰
۵۸/۴۱	۳۹/۶۰	۱/۹۸	۰
۳۱/۸۸	۶۷/۳۹	۰/۷۲	۰
۴۵/۶۵	۴۷/۰۵	۵/۱۴	۱/۴۷

۴- بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر که در چارچوب نظریه پردازش‌پذیری و به‌طور مشخص فرضیه مبتدا انجام شد، در این بخش، در پی پاسخ‌گویی به دو پرسشی است که پیش‌تر (در مقدمه) عنوان شد و برای سهولت خواندن، در اینجا تکرار و سپس به آن‌ها پاسخ داده می‌شود: آیا فرضیه مبتدا درباره یادگیری زبان فارسی صادق است؟ و هر یک از مراحل یادگیری مبتداسازی در کدام سطح یا سطوح زبانی فارسی‌آموزی رخ می‌دهد؟

در پاسخ به پرسش اول و با دقت در جدول (۱) و (۲) درمی‌یابیم که حتی در سطح مقدماتی، جملاتی از مرحله دوم فرضیه مبتدا (جملات دارای افزوده در آغاز) تولید شده‌اند؛ همچنین در سطح میانی دو جمله و در سطح فوق‌میانی یک جمله از مرحله سوم این فرضیه (جملات دارای مفعول یا متمم در آغاز) تولید شده است؛ اما در سطح پیشرفته شاهد افزایش قابل توجه تعداد این گونه جمله‌ها و به‌ویژه افزایش نسبت آن‌ها به کل جملات این سطح هستیم. پس باید گفت پاسخ پرسش اول منفی است، زیرا براساس فرضیه مبتدا انتظار می‌رود زبان‌آموز حداقل در سطح مقدماتی تنها جملاتی بگوید که در آن‌ها فاعل در جایگاه آغازین باشد، درحالی‌که طبق داده‌های پژوهش حاضر، تولید جملاتی که در آن‌ها یک افزوده در ابتدای جمله قرار می‌گیرد، از همین سطح شروع می‌شود؛ هرچند نباید فراموش کرد که این افزوده‌ها تنها به‌صورت واژه هستند. تنها افزوده‌هایی که در این سطح تولید شده‌اند، *اما*، *چون* و *یس* (بله) هستند.

قابل انتظار است که فارسی‌آموز پیش از هرچیز یاد می‌گیرد که فاعل را در ابتدای جمله قرار دهد؛ اما داده‌های نوشتار پیش رو نشان می‌دهد که در همین سطح، کم‌وبیش یاد می‌گیرد افزوده‌ها را نیز در جایگاه آغازین جمله بگنجانند و از سطح میانی نیز به‌ندرت می‌تواند مفعول یا متمم را در نقش مبتدا بیاورد؛ هرچند به‌نظر نگارنده، سطح پیشرفته زمان اصلی وقوع این امر است؛ زیرا جملات مربوط به

مرحله سوم در سطح غیر پیشرفته درصد بسیار بسیار پایینی را به خود اختصاص می‌دهند (مقایسه کنید با درصد مبتداسازی افزوده در سطح مقدماتی در جدول (۲)، ردیف دوم، ستون دوم). پس در پاسخ به پرسش دوم، باید گفت که مبتداسازی فاعل و افزوده در سطح مقدماتی و مبتداسازی موضوعات کانونی غیر فاعلی (مفعول و متمم) در سطح پیشرفته رخ می‌دهد، زیرا درصد جملاتی که مبتدای آن‌ها یک موضوع کانونی غیر فاعلی است، در سطح پیشرفته نسبت به سطح میانی بیش از (۲/۵) برابر و نسبت به سطح فوق‌میانی بیش از (۷) برابر شده است.

آنچه در پژوهش حاضر با بررسی مجموع (۴۸۲) جمله تولیدشده فارسی‌آموزانی از (۲۱) کشور جهان و سطوح مختلف زبانی از نظر گذشت، نشان داد که فرضیه مبتدا درباره یادگیری زبان فارسی به‌تمامی صدق نمی‌کند و نمی‌توان گفت در مرحله اول تنها جمله‌هایی تولید می‌شوند که در آن‌ها فاعل در جایگاه مبتدا قرار می‌گیرد؛ وضعیتی که در مراحل و سطوح بالاتر ادامه می‌یابد؛ پس می‌توان گفت مبتداسازی افزوده‌ها (هرچند یک کلمه‌ای و ساده) از ساده‌ترین و ابتدایی‌ترین جملات تولیدشده فارسی‌آموزان آغاز می‌شود؛ همچنین مبتداسازی موضوعات کانونی غیر فاعلی به‌صورت جلدی و قابل توجه تا پیش از سطح پیشرفته مشاهده نمی‌شود.

منابع

دبیرمقدم، محمد (۱۳۷۹). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. (ویراست دوم). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.

References

- DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition Theory. In: B. VanPatten and J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*, (pp. 94-112). New York: Routledge.
- Halliday, M. & M. Matthiessen (2004). *An introduction to functional grammar*. (3rd edition). New York: Arnold.
- (2004). *An introduction to functional grammar*. (4th edition). New York: Arnold.
- Kawaguchi, S. (2005). Argument structure and syntactic development in Japanese as a second language. In: M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, (pp.253-298). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Liu, B. (2015). *A Processability approach to the L2 acquisition of Chinese syntax*. doctoral dissertation, The Australian National University.
- Medojević, L. (2009). Applying processability theory and its extensions to Serbian as a family and community language in Australia. In: J. Kessler and D. Keatinge (Eds.),

- Research in second language acquisition: empirical evidence across languages*, (pp. 175-212). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- B. Di Biase, & S. Kawaguchi (2005). Extending Processability Theory. In: M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, (pp. 199-251). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- & A. Lenzen (2015). Processability Theory. In: B. VanPatten and J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*, (pp. 159-179). New York: Routledge.
- VanPatten, B. (2015). Input Processing in adult SLA. In: B. VanPatten and J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*, (pp. 113-134). New York: Routledge.
- & A. G. Benati (2015). *Key terms in second language acquisition*. (2nd edition). London: Bloomsbury Publishing Plc.
- & J. Williams (2015). Introduction: The Nature of Theories. In: B. VanPatten and J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*, (pp. 1-16). New York: Routledge.
- Wang, X. (2011). *Grammatical Development among Chinese L2 Learners: From a Processability Account*. doctoral dissertation, Newcastle University.
- Yamaguchi, Y. (2010). *The acquisition of English as a second language by a Japanese primary school child: a longitudinal study from a processability viewpoint*. doctoral dissertation, the University of Western Sydney.
- Zhang, Y. (2007). Testing the Topic Hypothesis: The L2 acquisition of Chinese syntax. In: F. Mansouri (Ed.), *Second language acquisition research: Theory-construction and testing*, (pp. 145-171). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Zhang, X. (2014). *The Teachability Hypothesis and concept-based instruction: Topicalization in Chinese as a second language*. doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.