

توصیف و تحلیل نقش‌گرایانه آغازگر از منظر رویکرد هلیدی، در متن کتاب‌های فارسی و انشای دانش‌آموزان دبستان^۱

فرزین فهیم نیا

دکترای زبان‌شناسی همگانی

چکیده

در این پژوهش، پیکره‌ای از زبان فارسی، براساس آراء هلیدی^۲ (۲۰۰۴)، تحلیل شده است. در انجام این پژوهش، دو هدف و پرسش کلی موردنظر بوده است: نخست آن که آیا ادعاهای مطرح در دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، به‌ویژه در کاربرد انواع آغازگر، بر پیکره گردآوری‌شده از زبان فارسی قابل انطباق است یا خیر. دوم آن که آیا به‌کمک یافته‌های این پژوهش می‌توان ضرورت توجه به دستاوردهای نوین زبان‌شناسی را، در تدوین کتاب‌های درسی مربوط به آموزش زبان اول و نیز در بهبود کیفی مهارت نوشتاری دانش‌آموزان، توجیه کرد. این پژوهش علاوه بر یافتن پاسخ این پرسش‌ها، به نتایج و اهداف دیگری نیز دست یافته است.

کلیدواژه‌ها: دستور نقش‌گرای نظام‌مند^۳، فرانقش‌متنی^۴، آغازگر^۵، آغازگر ساده/ مرکب^۶، آغازگر بی‌نشان/ نشان‌دار^۷.

۱. مقاله حاضر، صورت تغییر یافته یک نسخه انگلیسی است که به‌صورت سخنرانی، با عنوان: *"Theme choice in Persian Reading Textbooks and students' writings in Primary Schools"*، در کنفرانس زبان‌شناسی نقش‌گرای اروپایی در تیرماه ۱۳۸۸، در دانشگاه کاردیف (Cardiff University)، ارائه شده است.

2. M. A. K. Halliday
3. Systemic Functional Grammar (SFG)
4. textual metafunction
5. theme
6. simple/multiple theme
7. unmarked/marked theme

۱. مقدمه

درمیان رویکردهای غالب در زبان‌شناسی امروز، "زبان‌شناسی نقش‌گرا"^۱ جایگاه خاصی پیدا کرده است. از این منظر، مهم‌ترین نقش زبان، ایجاد ارتباط و انتقال معناست. به عبارت دیگر، زبان به وجود می‌آید و تحول می‌یابد تا به ما در انتقال معنا در جامعه کمک کند. این رویکرد، معنابینان است و اغلب تحلیل‌ها و مکانیسم‌هایی که در آن مطرح می‌شوند، در جهت تبیین چرایی و چگونگی انتقال معنا هستند. "دستور نقش‌گرای نظام‌مند"، که واضع اصلی آن را هلیدی می‌دانند، نمونه‌ای از نگرش نقش‌گرا به زبان است. از ویژگی‌های این دستور توجه خاص به متن و تحلیل آن است.

واحد پایه برای بررسی معنا، در دستور نقش‌گرای نظام‌مند، "بند"^۲ است. هلیدی برای درک معنا در این سطح، سه لایه معنایی، یا "فرانقش"^۳، ارائه کرده است. این سه لایه عبارتند از: "فرانقش تجربی"^۴، "فرانقش بینافردی"^۵ و "فرانقش متنی". نکته قابل توجه این است که این معناها به‌طور هم‌زمان عمل می‌کنند و معنای کامل هر بند، از تحلیل هر سه فرانقش حاصل می‌شود. هر یک از این فرانقش‌ها خود دارای عناصر درونی است، که برای درک و تعبیر معنا حائز اهمیت است. روابط درونی بین این عناصر نیز در تحلیل معنایی ساختار بند، مورد توجه خاص است. هر یک از عناصر درون یک فرانقش، نقش خاصی را ایفا می‌کند تا به کمک نقش سایر عناصر بتواند معنای بند را، به‌عنوان یک کل، از منظر فرانقش مربوط به خود، به دست دهد. بنابراین، در این دستور ما با فهرست قابل ملاحظه‌ای از انتخاب‌ها روبرو هستیم. گویشور با گزینش از میان این شقوق، معنای مورد نظر خود را طرح‌ریزی می‌کند. به بیان دیگر، در این رویکرد، نظام پیچیده‌ای از انتخاب‌ها و شقوق در سطوح مختلف وجود دارد، و ما به‌عنوان گویشور، در هر لحظه، از میان گزینه‌های موجود یکی را انتخاب می‌کنیم و جریان کلام را پیش می‌بریم.

در فرانقش متنی، هر یک از عناصر موجود در بند، جزیی از یکی از دو نقش "آغازگر" و یا "پایان‌بخش"^۶ است. به‌طور کلی "آغازگر" آن گونه که مورد نظر هلیدی (۲۰۰۴: ۶۴) است، "نقطه"

-
1. functional linguistics
 2. clause
 3. metafunction
 4. experiential metafunction
 5. interpersonal metafunction
 6. rheme

توصیف و تحلیل نقش‌گرایانه‌ی آغازگر ...

عزیمتِ پیام“ است. یعنی گوینده یا نویسنده، چه‌بخشی از بند را، برای شروعِ گفتارِ خود، انتخاب می‌کند. آغازگر خود دارای انواعی است. مانند ساده/ مرکب، بی‌نشان و نشان‌دار. هریک از این انواع نیز خود در بندهای گوناگون دارای تنوعات قابل‌ملاحظه‌ای است. در این مقاله انواع انتخابِ آغازگر، در پیکره‌ای از زبان فارسی، بررسی می‌شود.

این تحقیق، همچنین حوزهٔ بررسی خود را این‌گونه تحدید و تدقیق کرده است: زبانِ مورد مطالعه، فارسی است، و گونهٔ مورد بررسی گونهٔ نوشتاری به‌کاررفته در متنِ کتاب‌های درسی و انشای دانش‌آموزانِ مقطع ابتدایی است. برای تدقیق بیشتر، پیکرهٔ موردنظر صرفاً از کتاب فارسی و انشای دو پایهٔ چهارم و پنجم ابتدایی گردآوری شده‌است، زیرا دانش‌آموزان سه سال اول هنوز به‌خوبی مهارتِ نوشتنِ انشا را کسب نکرده‌اند. درمیان کتاب‌های دو پایهٔ مذکور، متن کتاب‌های فارسی بخوانیم (۱۳۸۵) برای بررسی درنظر گرفته شد، و کتاب‌های فارسی بنویسیم، به‌علت نداشتنِ متنِ قابل‌ملاحظه برای تحلیل، مورد مطالعه قرار نگرفت. همچنین، شعرها و متن‌های ادبی کهن، به‌دلیل مشابهتِ کمتر با الگوی رایج و بی‌نشانِ توالی کلمات در زبان فارسی امروز، از پیکره، حذف شدند. ازسوی‌دیگر، درمیان فرانش‌ها، فرانشِ متنی، و به‌طورخاص، عنصرِ آغازگر و انواع آن، موضوع اصلی تحلیل در این پژوهش است. دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش نیز به‌طورتصادفی، از پنج دبستان در دو منطقهٔ ۳ و ۱۷ شهر تهران انتخاب شدند.

هدف از انجام این پژوهش، در ابتدا توصیف چگونگی انتخابِ انواع آغازگر، در کتاب فارسی و انشای دانش‌آموزانی‌ست که قرار است مقطع ابتدایی را به‌پایان ببرند، و انتظار می‌رود با ساخت‌های غالبِ زبانِ فارسی آشنا شده باشند، و به‌طور قابل‌قبولی نیز آن‌ها را در نوشتار خود به‌کار گیرند. دیگر این‌که، آیا مؤلفین الگوی خاصی را در انتخابِ انواع آغازگر، در متنِ کتاب‌ها دنبال کرده‌اند؟ اگر چنین است آیا آن‌قدر موفق بوده‌اند که دانش‌آموزان آن الگوها و توزیع‌ها را در نوشتار خود به‌کار برند؟ آیا می‌توان الگوهای کاربردِ انواع آغازگر و نحوهٔ توزیع آن‌ها را در کنار سایر ملاک‌ها، معیاری برای ارزیابی و تشخیصِ نوشتارِ مناسب‌ترِ دانش‌آموزان به‌کار گرفت؟ علاوه‌بر یافتنِ پاسخی مناسب برای این پرسش‌ها، دو هدف کلی زیر نیز متصور است: آزمودن دیدگاه‌ها و ادعاهای دستور نقش‌گرای نظام‌مند، به‌کمک پیکرهٔ موجود در این پژوهش. و نیز توجیهٔ ضرورتِ توجه به دستاوردهای نوینِ زبان‌شناسی، در تألیفِ کتاب‌های درسی مربوط به زبان فارسی. این پژوهش همچنین برآن است تا به اهداف جزئی‌تر، مانند بررسی احتمالِ ارتباط

متغیرهای جنسیت و دوزبانگی، ازیک‌سو، و نوع انتخاب آغازگر در زبان فارسی، ازسوی دیگر، نایل آید.

در پژوهش حاضر از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شده است. برای نمونه‌گیری، ابتدا به‌طور تصادفی، دو منطقه ۳ و ۱۷ از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، و سپس در هرمنطقه یک دبستان پسرانه و یک دبستان دخترانه^۱ (مجموعاً ۲۴۰ دانش‌آموز از ۸ کلاس، شامل دانش‌آموزان دو کلاس چهارم و دو کلاس پنجم پسرانه و نیز دو کلاس چهارم و دو کلاس پنجم دخترانه) انتخاب شدند. آن‌گاه برای بررسی احتمال تأثیر دوزبانگی بر انتخاب نوع آغازگر، دانش‌آموزان دوزبانۀ ارمنی-فارسی دو کلاس چهارم و پنجم از یک دبستان^۲ (مجموعاً ۳۳ نفر)، به مجموع جامعۀ آماری افزوده شد. سپس به دانش‌آموزان هریک از دوپایه، دو موضوع انشا باعنوان‌های «نوروز» و «دوست دارید در آینده چه کاره شوید؟» ارائه شد، تا درمورد هرکدام که علاقه‌مند هستند، درطول یک زنگ کامل از زمان کلاس، انشایی بنویسند. برای اطمینان از صحت داده‌ها، نگارنده خود در تمامی کلاس‌های موردنظر، تمام‌وقت، حضور داشت. انشاهای به تفکیک کلاس، جمع‌آوری و برای تحلیل، آمادۀ ثبت در بخش اول پیکره شد. ازطرف دیگر، متن کتاب‌های فارسی دوپایۀ موردنظر، پس از حذف شعرها و متن‌های ادبی کهن، برای ثبت در بخش دوم پیکره و ذخیره در رایانه آماده شد. در مراحل نهایی، هریک از بندهای مستقل، به‌همراه بند(های) وابستۀ خود، از سایر بندها تفکیک و شماره‌گذاری و سپس در جدول‌هایی فهرست شد. درمورد هر بند، دو ویژگی اصلی ساده/ مرکب، و نیز نشاندار/ بی‌نشان بودن آن ثبت شد. اما چون در آغازگرهای مرکب، بحث توالی انواع آغازگر مطرح می‌شود، نوع توالی آغازگرها در آغازگرهای مرکب نیز، درمورد هر بند، ثبت شد. در پایان این مرحله، ۴۶۸۰ بند، که نوع آغازگر آن‌ها به‌روش بالا تعیین شده بود، پیکره مورد بررسی را تشکیل دادند. آن‌گاه به‌کمک برنامه آکسیر^۳، بسامد رخداد هریک از انواع آغازگر، در هریک از پیکره (به تفکیک کتاب، کلاس، جنسیت و دوزبانگی) به‌دست آمد.

۱. دبستان پسرانۀ سلمان فارسی و دبستان دخترانۀ رازی در منطقه ۳، و دبستان پسرانۀ فارابی و دخترانۀ بهشت در منطقه ۱۷ شهر تهران.

۲. دبستان دخترانۀ ارامنۀ مریم در منطقه ۳.

توصیف و تحلیل نقش‌گرایانه‌ی آغازگر ...

مهم‌ترین پژوهش‌های مربوط به این مقاله در ایران، در سال‌های اخیر انجام گرفته است که غالب آن‌ها در قالب پایان‌نامه‌های دانشگاهی است. پایان‌نامه دکتري کاوسی‌نژاد (۱۳۸۱) با عنوان "ساخت مبتدا - خبری در زبان فارسی و اهمیت آن در ایجاد انسجام در متن: نگرشی نقش‌گرا" از مربوط‌ترین مطالعات انجام‌شده درباره پژوهش حاضر است. از آثار متعدد غیرایرانی، علاوه بر کتاب "مقدمه‌ای بر دستور نقش‌گرای هلیدی" (۲۰۰۴)، که چارچوب نظری پژوهش حاضر بر آن استوار است، و اصلی‌ترین منبع این مطالعه به‌شمار می‌رود، کتاب "آشنایی با دستور نقش‌گرای تامپسن"^۱ (۲۰۰۴)، و مقاله‌های "تأملاتی بر فاعل و آغازگر"، از حسن^۲ و فرایز^۳ (۱۹۹۵)، "دیدگاه شخصی از آغازگر"، از فرایز (۱۹۹۵a)، "آغازگرها، روش‌های بسط، و متن‌ها"، از فرایز (۱۹۹۵b)، "تعریف و توضیح واحدهای متن: فاعل و آغازگر در کلام"، از کلوران^۴ (۱۹۹۵)، و درنهایت، مقاله پری^۵ (۱۹۹۵)، با عنوان "گزینش‌های آغازگر و موفقیت در نوشتار"، از مهم‌ترین و مربوط‌ترین آثار به بحث آغازگر هستند.

۲. معرفی آغازگر

در این بخش، مفهوم اصلی تحقیق، یعنی "آغازگر" و انواع آن، آن‌گونه که مورد نظر هلیدی (۲۰۰۴: ۱۰۵-۶۴) است، به‌اجمال معرفی می‌شود.

همان‌گونه که بیان شد، بند، واحدی است که در آن سه نوع مختلف معنا باهم ترکیب می‌شوند، سه ساختار متمایز که هر یک نوع خاصی از سازمان‌بندی معنایی را بیان می‌کند، و باهم یک عبارت‌پردازی واحد را تشکیل می‌دهند. یکی از این سه لایه معنایی، "بند به‌عنوان پیام" است. ساختاری که این لایه معنایی را منتقل می‌کند، "ساخت آغازگری- پایان‌بخشی"^۶ نامیده می‌شود. به‌نظر می‌رسد که در همه زبان‌ها، بند، ویژگی یک پیام را داشته باشد. یعنی سازمان‌بندی‌ای دارد که به‌موجب آن به جریان کلام مرتبط می‌شود. اما زبان‌های مختلف راه‌های متفاوتی را برای نشان دادن این موضوع انتخاب می‌کنند. در زبان فارسی، مانند بسیاری از زبان‌های دیگر همچون انگلیسی، بخشی از بند، یعنی آغازگر، دارای موقعیت متمایزی

-
1. G. Thompson
 2. R. Hasan
 3. P. H. Fries
 4. C. Cloran
 5. M. Berry
 6. thematic structure

می‌شود. سپس این بخش با بقیه بند، که پایان‌بخش نام دارد، به‌گونه‌ای ترکیب می‌شود که دو قسمت باهم، پیام را می‌سازند. در این زبان‌ها آغازگر را از جایگاه آن تعیین می‌کنند. در گفتار یا نوشتار این زبان‌ها هر عنصری، که ابتدا بیاید، جایگاه "آغازگری"^۱ دارد و نیازی به نشانه دیگر مانند حرف تعریف و یا "پس‌افزافه"^۲ خاصی (مانند پس‌افزافه‌ی wa- در زبان ژاپنی) ندارد. بنابراین، آغازگر در این زبان‌ها عنصری است که به‌عنوان "نقطه‌ عزیمت پیام" ایفای نقش می‌کند و بقیه پیام، پایان‌بخش خواهد بود.

در بندهای مختلف، گوینده/ نویسنده، خود نوع آغازگر را انتخاب می‌کند. بنابراین تنوعاتی در این زمینه وجود دارد. به‌عبارت‌دیگر، از تفاوت‌های این بندها در این است که چه‌بخشی به‌عنوان آغازگر در نظر گرفته شده است. آغازگر ضرورتاً گروه اسمی نیست، بلکه ممکن است سایر گروه‌ها مانند گروه قیدی نیز باشد. اساساً آغازگر هر بند، اولین گروه یا عبارتی است که نقشی در ساخت تجربی آن بند دارد. رایج‌ترین نوع آغازگر، "شرکت‌کننده"^۳ است، که توسط یک گروه اسمی متبلور می‌شود. مانند آغازگر در مثال‌های زیر:

- بهرام و برادرش هم این‌جا کار می‌کنند.

- این کتاب راجع به اسطوره‌های ایرانی است.

چه عنصری به‌طور معمول، به‌عنوان آغازگر انتخاب می‌شود؟ به‌نظر می‌رسد که در زبان‌هایی مانند فارسی و انگلیسی، پاسخ به این پرسش، به انتخاب و نوع "وجه" وابسته است. برای محدود کردن بحث، اساساً وجه در سطح بندهای آزاد، یعنی بندهایی که به‌تنهایی به‌عنوان یک جمله کامل می‌توانند به‌کار روند، مطرح می‌شود. برخی از بندها مانند "سارا!"، و یا "شب‌به‌خیر"، "بندهای کهن"^۴ نامیده می‌شوند، که ساخت آغازگری- پایان‌بخشی ندارند و بنابراین خارج از بحث ما هستند. سایر بندها "مهین"^۵ هستند. حال به‌اجمال، ساخت آغازگری- پایان‌بخشی را در بندهایی که از لحاظ وجه متفاوتند، مورد توجه قرار می‌دهیم.

-
1. thematic
 2. postposition
 3. participant
 4. minor clause
 5. major clause

توصیف و تحلیل نقش‌گرایانه‌ی آغازگر ...

در بندهای خبری، الگوی معمول آن است که آغازگر با فاعل همپوشی کامل داشته باشد. در این حالت آغازگر بند، بی‌نشان خواهد بود. بنابراین، در بند خبری، اگر آغازگر عنصری غیر از فاعل باشد، نشان‌دار خواهد بود. کلمه‌هایی مانند "امروز، دیشب، همین‌جا" از معمول‌ترین آغازگرهای نشان‌دار گروه قیدی هستند که در بند نقش "افزوده"^۱ را دارند. اما نقش معمول بند پرسشی، پرسیدن یک سؤال است و از دیدگاه گوینده، انتخاب یک سؤال، نشانه‌ای است از این که او می‌خواهد چیزی به او گفته شود. بنابراین آغازگر طبیعی یک پرسش "آن‌چه می‌خواهم بدانم" است. دو نوع پرسش اصلی وجود دارد: یکی پرسش‌هایی که به کمک یکی از پرسش‌واژه‌ها، نظیر "کجا و کدام" ساخته می‌شوند و دیگری "پرسش‌های بلی/خیر". بند پرسشی‌ای که با پرسش‌واژه ساخته شده است، در واقع جستجویی است برای تکه‌ای از اطلاعات گم‌شده، و عنصری که به‌عنوان آغازگر قرار می‌گیرد، بخشی است که این اطلاعات را درخواست می‌کند. همین کلمه پرسشی است که ماهیت تکه گم‌شده اطلاعات را بیان می‌کند و بنابراین در چنین جملاتی، بدون توجه به این که چه نقش دیگری در ساختار وجه بند دارد (این که فاعل است، افزوده است یا متمم)، در ابتدای جمله می‌آید. شاید بتوان گفت که معنای کلی چنین جملاتی این‌گونه است: "من از تو می‌خواهم که شخص، چیز، زمان، حالت، مکان و غیره را به من بگویی". با توجه به آن‌چه گفته شد، در زبان فارسی وجود پرسش‌واژه در جایگاه آغازین بندهای پرسشی، معمول و بی‌نشان است. اما در مورد پرسش‌های بلی/خیر دو حالت وجود دارد: یا با کلمه پرسشی "آیا" آغاز می‌شوند (اغلب در گونه نوشتاری و رسمی)، و یا با تغییر آهنگ بند (اغلب در گونه گفتاری) از بندهای خبری متمایز می‌شوند. در این دسته از بندها فاعل و یا فاعل مستتر، آغازگر بی‌نشان محسوب می‌شود. اما در مورد بندهای امری، به‌نظر می‌رسد که صورت معمول و بی‌نشان آغازگر در زبان فارسی، با توجه به لازم یا متعدی بودن فعل، تغییر کند. به این معنا که اگر فعل بند، لازم باشد، خود همان فعل به‌عنوان "فرآیند"^۲، و اگر متعدی باشد، مفعول و یا متمم به‌عنوان "شرکت‌کننده"، آغازگر بی‌نشان خواهد بود. مانند:

- برو خونه.

- بنشین.

- همه لباسا رو بریز تو ماشین.

1. adjunct
2. process

- کتابا رو بیار.

- به حمید زنگ بزن.

۱.۲. آغازگر بی‌نشان و نشاندار

یکی از اطلاعات اصلی مورد نیاز در این پژوهش، بحث نشان‌دار و یا بی‌نشان بودن آغازگر هر بند است. نکته مهمی که در این حوزه، تحلیل‌های زبان فارسی را تاحدی بحث‌برانگیز می‌کند، بحث ضمیرانداز^۱ بودن زبان فارسی است. پایانه‌های فعلی (شناسه) در زبان فارسی، که معرف شخص و شمار فعل هستند، شخص و شمار نهاد را نیز نشان می‌دهند. بنابراین ضمیر فاعلی در بسیاری از جملات زبان فارسی حشو به نظر می‌رسد و به همین دلیل حذف می‌شود و حالت مستتر پیدا می‌کند. چون در این دسته از بندها حذف فاعل به دلایل نحوی- کلامی رخ داده، و با شناسه به راحتی قابل شناسایی است، بهتر است که قائل به حضور این ضمیر مستتر و محذوف باشیم و آن را نهاد جمله محسوب کنیم، و به این ترتیب آن را آغازگر بی‌نشان تلقی کنیم.^۲ در این صورت، بخشی از تحلیل داده‌های این تحقیق با برخی از پژوهش‌های پیشین، در زبان فارسی، یکسان خواهد بود. به عنوان نمونه، کاوسی‌نژاد (۱۳۸۱)، آغازگر بندهایی را که دارای فاعل محذوف بوده‌اند، نشان‌دار در نظر گرفته است. همچنین پهلوان‌نژاد (۱۳۸۳) تصریح می‌کند که نمونه‌هایی چون "خواهیدم"، در زبان فارسی، دارای ساخت آغازگری- پایان‌بخشی (و یا آن‌چنان‌که وی معتقد است، دارای ساخت مبتدا و خبر) نیست. چراکه اگر در چنین ساخت‌هایی شناسه را مبتدا بدانیم، در آن صورت مبتدا بعد از خبر به کار رفته است، که متناقض با دستور نظام‌مند است. در حالی که روش تحلیل این بخش در پژوهش حاضر، بر این اصل از دستور نظام‌مند استوار است که ابتدا باید بخش‌های حذف‌شده در بند را جایگزین کرد و سپس آن را به دو بخش آغازگر و پایان‌بخش تقسیم نمود. همچنین به علت ضمیرانداز بودن زبان فارسی، که از این لحاظ با زبان انگلیسی (به عنوان زبانی ضمیرناانداز^۳)، در تقابل قرار می‌گیرد، حذف فاعل در بندها، امری پُربسامد و بی‌نشان است. براساس این معیارها، نگارنده، آغازگر چنین بندهایی را، پس از جایگزین کردن فاعل محذوف، تحلیل کرده است. در سایر موارد

1. pro-drop

۲. از جف تامپسن (Geoff Thompson)، استاد برجسته دانشگاه لیورپول در انگلستان، به خاطر هم‌فکری‌های ارزنده‌شان در این مورد سپاسگزارم.

3. non-pro-drop

توصیف و تحلیل نقش‌گرایانه‌ی آغازگر ...

راه‌کارها و تقسیم‌بندی‌های ارائه‌شده در دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، بدون تغییرات قابل‌ملاحظه، در مورد بندهای پیکره‌زبانی این پژوهش اعمال گردید. تحلیل نشان‌داری آغازگر برخی از بندهای این پیکره به این صورت است:

- شب عید خانم معلم به ما مشق نداد.

عنصر پیرامونی^۱ نهاد

آغازگر نشان‌دار

- با سوت داور دو پهلوان به هم پیچیدند.

عنصر پیرامونی نهاد

آغازگر نشان‌دار

- این بانوی ایرانی در هنگام شیوع وبا، به یاری مردم شتافت.

نهاد

آغازگر بی‌نشان

۲.۲. آغازگر ساده و مرکب

وقتی آغازگر فقط شامل آغازگر تجربی باشد، از نوع ساده است. ولی اگر قبل از آغازگر تجربی، یکی از آغازگرهای متنی یا بینافردی و یا هردوی آنها (به‌ترتیبی) قرار بگیرند، با آغازگر مرکب روبرو هستیم. آغازگرهای مرکب موجود در پیکره این پژوهش، غالباً شامل یک یا دو عنصر "غیرمبتدایی/ غیرتجربی"^۲ در جایگاه آغازگر هستند. اگرچه در زبان فارسی می‌توان نمونه‌هایی را نیز مشاهده کرد که شامل تعداد بیشتری از این عناصر در جایگاه آغازگر باشند. برخی از پرکاربردترین آغازگرهای غیرتجربی عبارتند از: "تُحِب، اما، اگر، درعین‌حال، درواقع، به‌طور خلاصه، بنابراین، در نتیجه [متنی]، و فرید، دکتر، آقامحسن!، گویا، متأسفانه، هیچ‌وقت، حتماً، به‌نظر من، شاید [بینافردی]".

1. circumstantial element

2. non – topical

از اهداف این پژوهش، تشخیص میزان کاربرد آغازگر مرکب در هریک از بخش‌های پیکره زبانی مورد مطالعه، و نیز نوع انتخاب هریک از انواع آغازگرهای مرکب، در زیربخش‌های این پیکره است. پرسش‌هایی مانند: آیا بین جنسیت و یا دوزبانگی و انتخاب آغازگر مرکب، ارتباطی وجود دارد یا خیر، و نیز این‌که توزیع مناسب و هماهنگی از انواع آغازگر مرکب در کتاب‌های فارسی بخوانیم و انشای دانش‌آموزان وجود دارد یا خیر، با بررسی اطلاعات موجود در این بخش قابل پاسخ‌گویی است. هریک از آغازگرهای مرکب در این پژوهش به یکی از طبقه‌های زیر تعلق دارد.

الف) آغازگر مرکب نوع اول: وقتی قبل از آغازگر تجربی فقط آغازگر متنی به کار رفته باشد (متنی + تجربی). در پیکره زبانی این پژوهش، این نوع آغازگر مرکب بالاترین درصد را نسبت به سایر آغازگرهای مرکب دارد. مانند آغازگر بند زیر، از پیکره زبانی این پژوهش:

- علاوه بر این، خانم ابراهیمی از بچه‌ها خواست جمع شوند.

متنی تجربی

آغازگر مرکب نوع اول

ب) آغازگر مرکب نوع دوم: وقتی قبل از آغازگر تجربی فقط آغازگر بینافردی قرار گیرد (بینافردی + تجربی):

- به نظر من پزشک‌ها و معلم‌ها باید به شغلی که دارند افتخار کنند.

بینافردی تجربی

آغازگر مرکب نوع دوم

ج) آغازگر مرکب نوع سوم: آغازگر مرکبی که ساختار درونی‌اش به صورت زیر است: متنی + بینافردی + تجربی.

- ولی بدبختانه باران شدیدی بارید.

متنی بینافردی تجربی

آغازگر مرکب نوع سوم

توصیف و تحلیل نقش‌گرایانه‌ی آغازگر ...

د) **آغازگر مرکب نوع چهارم:** آغازگر مرکبی که ساختار درونی‌اش به این صورت است: بینافردي + متنی + تجربی. بسامد وقوع این نوع از آغازگرهای مرکب، در مقایسه با سایر انواع، بسیار اندک است. به طوری که مثال زیر تنها نمونه برای این گونه از آغازگرها در کل پیکره زبانی این پژوهش است:

- به خصوص اگر Ø بخواید آن‌ها را موزون و زیبا هم بگویید.
بینافردي متنی تجربی
آغازگر مرکب نوع چهارم

۳. تحلیل داده‌ها

پس از معرفی بخش‌های مورد توجه در تحلیل پیکره پژوهش، اکنون به تحلیل داده‌های به دست آمده از بررسی کاربرد انواع آغازگر در هر بخش از کل پیکره می‌پردازیم.

۳.۱. کتاب‌های فارسی بخوانیم

۱۵۷۰ بند ساده و مرکب کتاب‌های فارسی بخوانیم چهارم و پنجم دبستان، داده‌های مورد تحلیل در این بخش هستند. در درصد انتخاب آغازگر نشان‌دار در بندهای پایه، تفاوت چندانی بین دو کتاب دیده نمی‌شود (۱۶٪ - ۱۵٪). اما در بندهای پیرو کتاب چهارم ۹٪ آغازگرهای نشان‌دارند، و در کتاب پنجم حدود ۱۴٪ ممکن است بتوان افزایش نشان‌داری در آغازگرهای بند پیرو کتاب پنجم را یکی از دلایل دشواری نسبی آن نسبت به کتاب چهارم دانست. همچنین در بندهای پایه کتاب چهارم ۳۳٪ آغازگرهای نشان‌دار، مرکب هستند. این رقم در کتاب پنجم به ۵۳٪، یعنی بیش از نیمی از آغازگرهای نشان‌دار می‌رسد، که خود می‌تواند دلیل دیگری بر دشواری بیشتر متن کتاب پنجم باشد.

در مورد آغازگرهای مرکب نیز این تفاوت مشاهده می‌شود. به عبارت دقیق‌تر ۳۹٪ از آغازگرهای بند پایه، در کتاب پنجم، مرکب هستند، اما این درصد در کتاب چهارم ۳۳٪ است. با این حال، در توالی انواع آغازگر مرکب، تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود ندارد و در هر دو کتاب، آغازگر مرکب نوع اول (متنی + تجربی) بالاترین بسامد را داراست و پس از آن آغازگر نوع دوم

(بینافردي + تجربي) و نوع سوم (متني + بينافردي + تجربي) قرار دارند. درصد وقوع آغازگر نوع چهارم (بينافردي + متني + تجربي) نیز در هردو کتاب صفر است. در بندهای پیرو هردو کتاب - مانند بندهای پایه در آنها- میزان کاربرد آغازگرهای مرکب و نشان‌دار به مراتب کمتر از آغازگرهای ساده و بی‌نشان است. این تفاوت با اندک تغییراتی، به‌طور کلی، در میانگین درصدهای به‌دست‌آمده از بندهای پایه دو کتاب نیز صحیح است. به‌عبارت دقیق‌تر، ۱۵/۵٪ آغازگرهای بند پایه در دو کتاب نشان‌دارند و بقیه (۸۴/۵٪) بی‌نشان‌اند. همچنین ۳۶٪ آغازگرها مرکب هستند و بقیه (۶۴٪) ساده‌اند. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که گرایش غالب در مورد انتخاب آغازگر در متن کتاب‌های دو پایه مذکور، بی‌نشانی و سادگی است، و نه نشان‌داری و مرکب‌بودن.

۲.۳. انشاهای و کتاب فارسی بخوانیم کلاس چهارم

در متن کتاب چهارم، ۱۶٪ آغازگرها نشان‌دار هستند، در صورتی که در انشای دانش‌آموزان فقط ۷٪ آغازگر نشان‌دار وجود دارد. به‌عبارت‌دیگر، میزان کاربرد آغازگر نشان‌دار، در انشاهای، کمتر از نیمی از بسامد آن در کتاب است. بنابراین، اگر وضعیت کتاب در کاربرد انواع آغازگر نشان‌دار مطلوب باشد، باید دانش‌آموزان را به کاربرد بیشتر انواع آغازگرهای نشان‌دار، در نوشته‌های خود، ترغیب کرد.

میزان کاربرد آغازگر مرکب در بندهای اصلی کتاب چهارم ۳۳٪، و در انشاهای ۳۹٪ بوده است. بنابراین، به‌نظر می‌رسد دانش‌آموزان نسبت به کتاب گرایش بیشتری در کاربرد آغازگرهای مرکب در بندهای اصلی دارند. همچنین میزان کاربرد آغازگر مرکب نوع اول (آغازگر متنی + آغازگر تجربي)، در کتاب ۲۵٪ است، در صورتی که این‌نوع آغازگر مرکب در انشای دانش‌آموزان چهارم، ۳۵٪ را شامل می‌شود. بنابراین، علت اصلی تفاوت در درصد کاربرد آغازگرهای مرکب، به کاربرد بیشتر آغازگرهای متنی، در انشاهای، مربوط می‌شود. میزان کاربرد آغازگرهای ساده بی‌نشان در بندهای پیرو انشاهای بیشتر از کتاب است. همچنین، گرچه در هردو حوزه، گرایش غالبی در کاربرد آغازگرهای بی‌نشان وجود دارد، این گرایش در انشای دانش‌آموزان بیشتر از متن کتاب است (۴۰٪ از ۴۲٪ در انشاهای نسبت به ۲۶٪ از ۴۳٪ در کتاب).

۳.۳. انشاهای و کتاب فارسی بخوانیم کلاس پنجم

در متن کتاب پنجم، ۱۵٪ آغازگرها در بند اصلی از نوع نشان‌دار هستند، در صورتی‌که در انشای دانش‌آموزان فقط ۷٪ آغازگر نشان‌دار در این جایگاه انتخاب شده است. به بیان دیگر، کاربرد آغازگر نشان‌دار در بندهای اصلی انشای دانش‌آموزان، کمتر از نیمی از بسامد آن در کتاب پنجم است. بنابراین، اگر نشان‌داری در کتاب، از نظر نویسندگان، وضع مطلوبی داشته باشد، به نظر می‌رسد دانش‌آموزان باید در کاربرد انواع آغازگر نشان‌دار بیشتر تمرین کنند.

میزان کاربرد آغازگرهای مرکب در این دو بخش از پیکره، تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای ندارد. به گونه‌ای‌که در کتاب پنجم، ۳۹٪ و در انشای دانش‌آموزان، ۴۰٪ بندهای اصلی دارای یکی از انواع آغازگر مرکب هستند. البته تفاوتی که در مورد بسامد آغازگر مرکب نوع اول در کتاب و انشای دانش‌آموزان سال چهارم وجود دارد، در این حوزه نیز قابل مشاهده است. به بیان روشن‌تر، ۳۰٪ از ۳۹٪ آغازگرهای مرکب، در کتاب پنجم (و یا ۷۷٪ از کل آغازگرهای مرکب)، از آغازگرهای مرکب نوع اول (متنی+ تجربی) هستند، در حالی‌که این مقدار در انشای دانش‌آموزان به ۳۶٪ از ۴۰٪، یعنی ۹۰٪ کل آغازگرهای مرکب می‌رسد. میزان کاربرد آغازگرهای مرکب نوع دوم (بینافردی+ تجربی)، در کتاب پنجم، دوبرابر کاربرد آن در انشای دانش‌آموزان است. بنابراین، میزان انتخاب آغازگر متنی، در انشاهای بیشتر از متن کتاب است، در حالی‌که آغازگر بینافردی در متن کتاب سهم بیشتری دارد تا انشای دانش‌آموزان.

در انتخاب آغازگر در بندهای پیرو، بین کتاب پنجم و انشای دانش‌آموزان، تفاوت‌هایی دیده می‌شود. به این معنا که ۷۵٪ بندهای پیرو در کتاب، از آغازگر ساده بی‌نشان استفاده کرده‌اند، در حالی‌که در انشای دانش‌آموزان، این مقدار به ۸۴٪ می‌رسد. از سوی دیگر نزدیک به ۱۴٪ از بندهای پیرو در کتاب، از یکی از آغازگرهای نشان‌دار استفاده کرده‌اند، در حالی‌که این مقدار در انشای دانش‌آموزان به ۲٪ تقلیل پیدا کرده است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان نسبت به کتاب، گرایش بیشتری به انتخاب آغازگرهای بی‌نشان در بند پیرو دارند. اما از لحاظ مرکب بودن آغازگر، در بند پیرو، تفاوت چندانی مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر، در کتاب، نزدیک به ۱۴٪ بندهای پیرو، و در انشاهای نزدیک به ۱۱/۵٪، از آغازگر مرکب استفاده شده است. بنابراین، به نظر می‌رسد برای کاهش تفاوت بین انشای دانش‌آموزان و متن کتاب‌ها، در کاربرد انواع آغازگر، بیشترین توجه باید به تمرین در کاربرد انواع آغازگر نشان‌دار معطوف گردد.

۴.۳. انشای دانش‌آموزان کلاس چهارم و پنجم

مقایسه بخش‌های مختلف توصیف‌شده در انشای دانش‌آموزان دو پایه چهارم و پنجم نشان می‌دهد که تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای بین این دو بخش از پیکره وجود ندارد. گرچه انتظار می‌رود که به‌طورنسبی، انشای دانش‌آموزان کلاس پنجم نسبت به چهارم دارای ساخت‌های پیچیده‌تر، تنوع بیشتر و کاربرد بیشتر آغازگرهای مرکب و نشان‌دار و بندهای پیرو باشد، مقایسه انشاهای دانش‌آموزان در دو پایه، تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد. به‌عنوان مثال میزان کاربرد آغازگر نشان‌دار، در هر دو بخش، ۷٪ است، کاربرد آغازگر مرکب در انشای چهارمی‌ها ۳۹٪ و در پنجمی‌ها ۴۰٪ است، و حتی کاربرد نوع اول آغازگرهای مرکب در چهارمی‌ها ۳۵٪ از ۳۹٪، و در انشای پنجمی‌ها ۳۶٪ از ۴۰٪ است. به‌این ترتیب می‌توان چنین استنباط کرد که کیفیت و سطح نوشته‌های دانش‌آموزان دو پایه چهارم و پنجم ابتدایی، حداقل در حوزه کاربرد انواع آغازگر، تفاوت چندانی ندارد. گرچه بین میانگین کاربرد، در برخی از بخش‌ها، به‌ویژه کاربرد آغازگر نشان‌دار، و میانگین بسامد، در کتاب‌ها، تفاوت نسبتاً زیادی وجود دارد. به‌عنوان نمونه کاربرد آغازگر نشان‌دار در بندهای اصلی هر گروه از انشاها ۷٪ است، درحالی‌که در کتاب چهارم ۱۶٪ و در کتاب پنجم ۱۵٪ است.

۵.۳. انشای دانش‌آموزان دختر و پسر

درمورد نشان‌داری آغازگر، گرچه کاربرد آغازگرهای نشان‌دار در انشای پسران کمتر از دختران است (۶٪ در برابر ۸٪)، هر دو سهم کمی از آغازگرهای بندها را در انشا به‌خود اختصاص داده‌اند. بنابراین گرایش غالب در به‌کاربردن آغازگرهای بی‌نشان است. همچنین تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای در مقایسه درصد آغازگرهای مرکب، در انشای دختران و پسران دیده نمی‌شود (۴۱٪ در پسران، ۳۹٪ در دختران)، بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که جنسیت، تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای در کاربرد آغازگرهای مرکب ندارد. همچنین، قدری کمتر از ۱/۳ آغازگرهای نشان‌دار در انشای دختران و پسران مرکب هستند (در دختران ۲۷/۵٪ و در پسران ۳۲٪). آغازگر مرکب نوع اول (متنی + تجربی)، بخش اعظم آغازگرهای مرکب را در هر دو بخش از انشا (دختران و پسران)، به‌خود اختصاص داده است. بخش عمده آغازگرها در بندهای پیرو نیز، ساده بی‌نشان هستند.

توصیف و تحلیل نقش‌گرایانه‌ی آغازگر ...

مقایسه کلی آمار و ارقام مربوط به تحلیل آغازگر و بندهای مختلف انشای دختران و پسران، نشان می‌دهد که در هربخش از پیکره، گرایش غالب در کاربرد آغازگر بی‌نشان (و نه نشان‌دار)، ساده (و نه مرکب) است. همچنین آغازگر ساده بی‌نشان بالاترین احتمال وقوع را در بندهای پیرو هردوجنس دارد. بنابراین، علی‌رغم تفاوت‌های نسبی، و یا ناچیز، در کاربرد آغازگرهای متفاوت در بخش‌های مختلف انشا، تفاوت معناداری در این حوزه زبانی، بین دو جنس دیده نمی‌شود.

۳.۶. انشای دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه

از نظر نشان‌دار بودن آغازگر در بندهای اصلی، گرچه دوزبانه‌ها نسبت به تک‌زبانه‌ها از آغازگر نشان‌دار کمتری استفاده کرده‌اند (۵٪ نشان‌دار و ۹۵٪ بی‌نشان)، این تفاوت، معنادار به نظر نمی‌رسد. اما درصد کاربرد آغازگر مرکب در انشای آن‌ها تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای با افراد تک‌زبانه دارد (۳۳٪ در دوزبانه‌ها در برابر ۴۴٪ در تک‌زبانه‌ها). در این میان، در انشای افراد دوزبانه، ۹۷٪ آغازگرهای مرکب فقط از نوع اول (متنی + تجربی) هستند. بنابراین آغازگرهای مرکب، در انشای افراد دوزبانه، ساختار ساده‌تری دارند. همچنین کاربرد بند پیرو و درصد کاربرد آغازگرهای نشان‌دار و مرکب، در بندهای پیرو انشای این افراد، کمتر از افراد تک‌زبانه است. بنابر آنچه بیان شد، می‌توان چنین نتیجه گرفت که گرچه در متن کتاب‌ها، و نیز انشای دانش‌آموزان تک‌زبانه، گرایش غالب در کاربرد آغازگر بی‌نشان و ساده است، براساس داده‌های موجود، این گرایش در انشای دانش‌آموزان دوزبانه تاحدی بیشتر است. که نشان‌دهنده مهارت بیشتر دانش‌آموزان تک‌زبانه در کاربرد متنوع آغازگر، به‌ویژه آغازگرهای مرکب است.

۴. نتایج

توصیف و تحلیل ۴۶۸۰ بند ساده و مرکب، در پیکره گردآوری‌شده، نشان می‌دهد که به‌طور کلی تقسیمات ارائه‌شده از آغازگر، در دستور نظام‌مند هلیدی، بر زبان فارسی قابل انطباق است. به‌عبارت‌دیگر، تقسیم آغازگرها، از یک‌سو به ساده و مرکب، و از سوی دیگر به بی‌نشان و نشان‌دار، در بندهای تحلیل‌شده، قابل تعمیم است. همچنین قائل شدن به انواع توالی آغازگر، مانند (آغازگر متن + آغازگر تجربی)، و یا (آغازگر متن + آغازگر بینافردی + آغازگر تجربی)، در آغازگرهای مرکب، باتوجه‌به نمونه‌های به‌کاررفته در پیکره، توجیه می‌شود. بنابراین، به‌طور کلی،

موارد نقضِ قابل‌ملاحظه‌ای، که موجب تضعیفِ دستورِ نظام‌مند شود، در پیکره یافت نشد، و توانایی این نظریه در تحلیل داده‌های زبان فارسی مورد تأیید قرار گرفت.

در مورد هدف دوم، مبنی بر توجیه ضرورت توجه به دستاوردهای نوین زبان‌شناسی، در حوزه تألیف کتاب فارسی برای دانش‌آموزان ابتدایی، و نیز در بهبود مهارت نوشتاری دانش‌آموزان این مقطع، این پژوهش به این اصل دست یافت که هرچه کاربرد متنوع انواع آغازگر، به‌ویژه آغازگرهای مرکب و نشان‌دار، بیشتر به دانش‌آموزان آموزش داده شود تا آن‌ها نیز این تنوع را در نوشته‌های خود به‌کار گیرند، کیفیت نوشته‌های آن‌ها بهتر خواهد شد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد، که در متن کتاب‌های فارسی بخوانیم، گرایش غالب در کاربرد آغازگر ساده و بی‌نشان است، و نه مرکب و نشان‌دار. این گرایش، باشدتی بیشتر، در انشای دانش‌آموزان انعکاس یافته است و دانش‌آموزان، توانایی مطلوبی در کاربرد انواع آغازگر، به‌ویژه انواع مرکب و نشان‌دار آن ندارند. این مطلب با یافته‌های پژوهش بری (۱۹۹۵) هم‌سو است. بری معتقد است که کاربرد آغازگر صحیح، در نوشته‌های دانش‌آموزان، یکی از بخش‌های مشکل در مهارت نوشتاری دانش‌آموزان است. بنابراین، هرچه تنوع در انتخاب انواع آغازگر، در متن درس‌هایی که دانش‌آموزان به‌کمک آن‌ها قالب‌های زبان فارسی را می‌آموزند، بیشتر شود، پیش‌بینی می‌شود که احتمال انتخاب چنین تنوعی در نوشته‌های آنان نیز تجلی بیشتری داشته باشد که خود به مهارت نوشتاری آنان کمک قابل‌ملاحظه‌ای خواهد کرد. براساس آنچه ذکر شد، اهمیت توجه به دستاوردهای نوین زبان‌شناسی، در آموزش و پرورش و به‌ویژه در حوزه تدوین متن‌های خوانداری زبان فارسی، و نیز ارتقای کیفی نوشته‌های دانش‌آموزان، روشن می‌شود.

علاوه بر این دو هدف عمده، پژوهش حاضر اهداف جزئی‌تری نیز داشته است. نتایج زیر از دیگر یافته‌های این پژوهش است: ۱. در مجموع، ۸۴/۵٪ آغازگرها در متن کتاب‌های فارسی بخوانیم، و ۹۳٪ آغازگرها در متن انشای دانش‌آموزان، آغازگر بی‌نشان هستند. بنابراین، احتمال انتخاب آغازگرهای بی‌نشان در هر دو بخش از پیکره مورد بررسی، به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای، بالاتر از آغازگرهای نشان‌دار است. ۲. براساس تحلیل ۱۵۷۰ بند ساده و مرکب در دو کتاب فارسی بخوانیم، ۶۴٪ آغازگرها ساده هستند. همچنین در نوشته‌های دانش‌آموزان، گرایشی غالب (۶۰٪)، در کاربرد آغازگر ساده وجود دارد. به‌بیان فنی‌تر، بسامد انتخاب و کاربرد آغازگرهایی که شامل یک و فقط یک آغازگر تجربی هستند، از سایر آغازگرها بالاتر است. ۳. بهبود کیفیت

توصیف و تحلیل نقش‌گرایانه‌ی آغازگر ...

نوشتار دانش‌آموزان، به عوامل متعددی بستگی دارد. توجه خاص به درس انشا و مهارت نوشتاری دانش‌آموزان، از سوی برنامه‌ریزان آموزشی و معلمان، در بالابردن سطح کیفی نوشته‌ها مؤثر است. از سوی دیگر، به علت مشکلات متعددی نظام نوشتاری زبان فارسی و مسائل مربوط به آموزش و یادگیری آن (فهم‌نیا، ۱۳۸۱)، اصلاحاتی، هرچند جزئی، در خط فارسی، که در حوزه برنامه‌ریزی‌های زبانی انجام می‌گیرد، در بهبود کیفی مهارت نوشتاری دانش‌آموزان مفید است. اما آنچه به‌طور مستقیم به نتایج پژوهش حاضر مربوط می‌شود، ارتقای دانش معلمان است، در زمینه ویژگی‌های نوشتاری بهتر، در حوزه کاربرد آغازگر، و نیز نحوه انتقال آن‌ها به دانش‌آموزان. به نظر می‌رسد شناخت آغازگر و انواع آن، و نیز آگاهی از نقش آغازگر در متممیت بخشیدن به یک متن، از مواردی است که معلمان و مؤلفین کتاب‌های فارسی، در دوره ابتدایی با تدریس و کاربرد صحیح آن می‌توانند به بهبود وضع نوشتاری دانش‌آموزان کمک کنند. در پیکره این پژوهش، سطح کیفی نوشته‌های دانش‌آموزانی که انشای آن‌ها از تنوع بالاتری در کاربرد انواع آغازگر، به‌ویژه آغازگرهای نشان‌دار و مرکب، برخوردار بوده است، بالاتر از نوشته‌های دانش‌آموزانی است که در کاربرد آغازگر فقط از ساخت‌ها و الگوهای ساده، مشابه، و یک‌نواخت استفاده کرده‌اند. ۴. با توجه به تفاوت‌های انشای دانش‌آموزان دوزبانه با تک‌زبانه، در همه بخش‌ها- به‌ویژه در درصد کاربرد آغازگر نشان‌دار و مرکب، هم در بند پایه و هم در بند پیرو-، به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان دوزبانه گرایش بیشتری دارند به انتخاب الگوهای ساده‌تر آغازگر، در زبان دوم. بنابراین، براساس پیکره موجود، به نظر می‌رسد متغیر دوزبانه‌بودن، با انتخاب نوع آغازگر در ارتباط است. با این حال، به علت محدود بودن تعداد افراد دوزبانه در این پژوهش، و نبود مطالعات کافی در مورد وجوه افتراقی زبان اول دانش‌آموزان دوزبانه این تحقیق، یعنی زبان ارمنی، با زبان فارسی، انجام مطالعات گسترده‌تر برای رد یا تأیید قطعی این ادعا ضروری است. ۵. تفاوت انشای دختران و پسران، در انتخاب انواع آغازگر، در کل پیکره، قابل ملاحظه نیست. بنابراین ارتباط معناداری بین جنسیت و تنوع در کاربرد آغازگر، در نوشته‌های جامعه آماری مورد نظر، وجود ندارد. گرچه تشخیص قطعی در این مورد نیز نیازمند پژوهش‌های وسیع‌تری است. ۶. در تمام بخش‌های پیکره، آغازگر مرکب نوع اول، که خود از "آغازگر متنی + آغازگر تجربی" تشکیل شده است، با اختلاف معناداری نسبت به سایر انواع آغازگر مرکب، پربسامدترین گزینه در آغازگرهای مرکب بوده است. این مطلب با یافته‌های رساله کاوسی‌نژاد (۱۳۸۱) هم‌سو است. پس از آن، آغازگر نوع دوم (آغازگر بینافردی + آغازگر تجربی)

قرار دارد. در هردو کتاب و انشای دانش‌آموزان، آغازگرِ مرکبِ نوعِ سوم (متنی + بینافردی + تجربی)، بسامد بسیار پایینی دارد، و در هیچ بخشی بالاتر از ۲٪ آغازگرهای مرکب را شامل نمی‌شود. علاوه بر آن، آغازگرِ مرکبِ نوعِ چهارم (بینافردی + متن + تجربی)، تقریباً در همه بخش‌های پیکره، رخدادی نداشته است. براین اساس، پیچیده‌ترین آغازگرِ مرکب، در کل پیکره، دارای سه عضو (بینافردی + متن + تجربی) بوده است. این مطلب بیان‌گر ساده‌بودن آرایش کلماتی است که در جایگاه آغازگرِ بندهای مختلف پیکره این پژوهش قرار گرفته‌اند. ۷. بسامدِ رخدادِ آغازگرهای مرکبِ نشان‌دار، در بندهای پیرو، در مقایسه با بندهای پایه، به‌طور چشمگیری پایین‌تر است. به بیان دقیق‌تر، ۵۳/۷٪ آغازگرهای نشان‌دارِ بند پایه، مرکب‌اند، در حالی که فقط ۰/۰۶٪ آغازگرهای نشان‌دار در بند پیرو مرکب هستند. براین اساس می‌توان چنین نتیجه گرفت که آغازگرهای مرکبِ نشان‌دار، گرایشی غالب برای ظهور در بندهای پایه دارند تا در بندهای پیرو.

منابع

- پهلوان‌نژاد، محمدرضا. (۱۳۸۳). *توصیف و تحلیل ساختمان بند زبان فارسی بر پایه نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی*. رساله دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی.
- فارسی بخوانیم، چهارم دبستان. (۱۳۸۵). تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- فارسی بخوانیم، پنجم دبستان. (۱۳۸۵). تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- فهم‌نیا، فرزین. (۱۳۸۱). *مشکلات آموزش و یادگیری خط فارسی در دانش‌آموزان سال دوم ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کاوسی‌نژاد، سهیلا. (۱۳۸۱). *ساخت مبتدا - خبری در زبان فارسی و اهمیت آن در ایجاد انسجام در متن: نگرشی نقش‌گرا*. رساله دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- Berry, M. (1995). "Thematic options and success in writing". In: M. Ghadessy (ed.), *Thematic Development in English texts*. London: Pinter, 55-84.
- Cloran, C. (1995). "Defining and relating text segments: Subject and Theme in Discourse". In: R. Hasan & P. H. Fries (eds.), *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 361-403.
- Fries, P. H. (1995a). "A personal view of Theme". In: M. Ghadessy (ed.). *Thematic Development in English Texts*. London: Pinter, 1-19.

توصیف و تحلیل نقش گرایانه‌ی آغازگر ...

- _____ (1995b). "Themes, Methods of Development, and Texts". In: R. Hasan & P. H. Fries. (eds.). *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 317-359.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. revised by C. Matthiessen. London: Arnold.
- Hasan, R. & P. H. Fries. (eds.). (1995). "Reflections on Subject and Theme: An Introduction" *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*. Amsterdam: John Benjamins. xiii – xiv.
- Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. 2nd ed. London: Arnold.

