

فصلنامه‌ی لسان مبین (پژوهش ادب عربی)
(علمی - پژوهشی)
سال دوم، دوره‌ی جدید، شماره‌ی چهارم، تابستان ۱۳۹۰

بررسی مقابله‌ی نظریه‌های ساختارگرایی با داده‌های حاصله از گزارش‌های
کلامی در عربی و انگلیسی*

دکتر اعظم کریمی
استادیار دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

چکیده

فرآیند تعامل میان نحو و واژگان در قالب استعداد زبان موضوعی است که هنوز در زبانشناسی نظریه‌ای علی‌الخصوص ساختاری، دشوار و بحث‌انگیز می‌نماید. مناظراتی که در این زمینه صورت می‌گیرد، نظریات مخالف ساختارگرایان در زمینه‌ی ارتباط ما بین نحو و معنانشناسی را در کنار هم قرار می‌دهد. تلاش‌های مستمر، جهت افزایش تفاهم این ارتباط، کمک میکند تا شناخت بیشتری نسبت به معماهای پیچیده‌ای که شامل عملکرد زبانشناسی اسامی، افعال، گزاره‌ها (propositions) و شناسه‌های آنها (argument) می‌شوند، به دست آوریم.

پژوهش حاضر به منظور بررسی مقابله‌ای این دو نظریه‌ی ساخت‌گرایانه در مقابل داده‌های حاصله از گزارش‌های کلامی دانشجویان زبان عربی و انگلیسی طرح‌ریزی شده، تا به ارزیابی ادعاهای ارائه شده توسط این نظریه‌ها در زمینه‌ی ماهیت تلفیق و یا تفکیک نحو و واژگان بپردازد. مسأله‌ی مورد نظر این است که آیا ساخت جمله با تأکید بر تفکیک دانش واژگان و نحو انجام می‌پذیرد و یا با تلفیق این دو؟ بدین منظور، ۱۸ نفر از دانشجویان سال آخر رشته‌های زبان عربی و انگلیسی دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، در تحقیق شرکت داده شدند. داده‌های تحلیل شده نوعی هماهنگی با دعاوی موجود در زمینه‌ی تلفیق به نمایش گذاشتند. این مطلب دال بر این است که واژگان جزء فعال نحو زبان می‌باشند. موضوعی که محور پژوهش این مقاله قرار می‌گیرد.

واژگان کلیدی

واژگان، تعامل میان واژگان نحو، ساختارگرایی، اصل فرافکتی، اصل حاکمیت و مرجع‌گزینی، زبان عربی و انگلیسی.

* - تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۲/۲۰ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۰/۰۵/۲۰

فرضیه‌های متعددی درباره‌ی زبان به خصوص زبان دوم در پیوند با ذات و فرایند ساخت جمله ارائه شده که کمابیش مورد تأیید داده‌های تجربی قرار گرفته‌اند. اما آیا تلاشهایی از این قبیل می‌توانند پاسخی قاطع و بی‌چون و چرا به پرسشهای بیشمار راجع به طبیعت زبان بدست دهند؟ از این رو، هنوز فرضیات گوناگونی راجع به چگونگی تعامل میان نحو و واژگان مطرح می‌شود که به عنوان نمونه می‌توان به ادعاهای ساختارگرایان در این زمینه اشاره کرد. حرکت بر محور ساختارگرایی، فرد را با اظهاراتی افراطی در رابطه با تفکیک دو عنصر اساسی زبان یعنی نحو و واژگان و قطب مقابل این ادعاها که همان نظریات قاطعانه «نوام چامسکی» راجع به اهمیت عناصر واژگانی و ارتباط تنگاتنگ آنها با نحو جمله با تأکید بر اهمیت واژگان و ویژگیهای فرافکنانه آنهاست، مواجه می‌سازد.

در عین حال باید خاطر نشان کرد که تاریخچه زبانشناسی غالباً شاهد نوعی توجه افراطی به آواشناسی و نحو بوده است. در حالیکه نظریه پردازان و معلمین زبان نیز توجه چندان قابل ملاحظه‌ای به واژگان و نحو ننموده‌اند (هارلی، ۱۹۹۵: ۱۶). زبانشناسان ساختارگرا در ابتدا بر این باور بودند که زبان در اصل بر پایه‌ی نحو استوار است و می‌توان آنرا عاری از معنا دانست. بر پایه‌ی این اظهارات می‌توان زبان را به اجزای خرد بسیاری همچون واژگان و دستور تفکیک نمود و پرسشی مبنی بر اینکه آیا اعمال چنین تجزیه‌ای ذات زبان را به مخاطره می‌افکند یا نه در میان نیست. ساختارگرایان من جمله «هریس» معتقد بودند که ساختارهای زیربنایی که واحدهای زبان و قوانین آن را در قالب نظامهایی بر پایه‌ی معنا جای می‌دهند، ساخته و پرداخته‌ی خود ذهن هستند و نه دریافتهای حسی. بدین ترتیب، مکانیزم ساختاری ذهن واحدهای زبان را بر اساس قوانین طبقه بندی می‌کند. این مسأله از اهمیت بسیاری برخوردار است، زیرا بدان معنی است که برای ساختارگرایان نظم و ترتیب دریافت زبان ذاتی نیست بلکه محصول ذهن ماست (تایسون، ۱۹۹۹: ۳). فرضیه‌ی خطی بودن زبان برای ساختارگرایان اهمیت بسیاری دارد زیرا نمایانگر آنست که زبان به صورت تسلسل خطی عمل می‌کند و اینکه عناصر یک سلسله‌ی خاص تشکیل نوعی زنجیره می‌دهند که در آن هر واحد زبانی به واحد بعدی خود متصل می‌شود. پایه و اساس نظامی که مطابق با اظهارات «سوسور» عمل می‌کند روابط میان این واحدهاست. بدین ترتیب میتوان ادعا کرد که نتیجه این امر ایجاد تضاد میان دو جمله ذیل است:

«أَكَلَتِ الْقِطَّةُ الْفَأْرَةَ» و «أَكَلَتِ الْفَأْرَةُ الْقِطَّةَ». (عمایرة، ۱۹۸۷: ۱۳۸)

این مطلب همان است که در بحث و جدل های امروز در نحو عربی هم مطرح است و از آن به تغییر معنا به دلیل تغییر اعراب یاد می کنند. (برای مطالعه بیشتر ، رک: مصطفی، ۱۹۹۴: ۴۸ و مخزومی ، ۱۹۸۶: ۶۷) گرچه عده ای هم آن را قبول ندارند و بر این باورند که علم اعراب با اصول زبان آموزی مدرن مغایرت دارد. (جادالکریم، ۲۰۰۴: ۱۴)

مطابق با فرضیات (بلوم فیلد، ۱۹۳۳: ۱۵۳)، معنای یک صورت زبانی را می توان در قالب شرایطی تعریف کرد که در آن صورت مورد نظر ادا می شود. این فرضیات به وضوح پیوستگی میان معنا و گفتارهای زبانی را مورد اغماض قرار می دهند. این مفاهیم محدود و محدود کننده به واسطه تاثیرات منفی خود بر سایر حوزه ها من جمله آموزش زبان با انتقادات بسیاری مواجه شده اند. از سوی دیگر برخی از ساختارگرایان متعهد به عصر خود مانند «هریس» (۱۹۵۱) همسو با تحلیلهای زبانشناسی عاری از معنا به پیش تاخته اند. (به نقل از آلر، ۱۹۷۹: ۱۸)، اظهارات «هریس» رقابت برجسته ای با ادعاهای «چامسکی» که نزد وی تلمذ می نموده، داشته است. «چامسکی» از رویکرد صرفاً ساختارگرایانه به دستور زبان پا را فراتر نهاده مدعی است که می توان گرایشهای توصیفی دستور زبان را قاعده ای دانست که ادات زبانی را با شرایط گوناگون پیوند می دهد (اولشوسکی، ۱۹۶۹: ۶۷). مثال ساده این قاعده، دانش مربوط به جایگاه کلماتی همچون اسم، فعل و صفت در جمله است. با استفاده از گرایش های توصیفی به راحتی می توان به توصیف عناصر زبان پرداخت. دستورگرایان ساختاری بواسطه جایگاه کلمات در جمله، نقشهای مختلف کلام را شناسایی می کنند. (حسان، ۱۹۹۴: ۲۰۶؛ گلانز، ۲۰۰۰: ۲۷). از اواخر دهه ۵۰ قرن بیستم، دستور ساختاری به واسطه ظهور دستور گشتاری به چالش کشیده شد (لایلز: ۱۹۷۲). نظریه جدید در بر گیرنده عقاید بسیار نوینی بود. دستور زایشی که متعاقباً پدید آمد، ابتدا توجه خود را معطوف به غلبه بر ناکارآمدی مدل های پیشین نمود. بخشی از این مدلها بر تحلیل اجزاء ساختارگرایانه استوار بودند و بخش دیگرشان بر نظامهای صوری مربوط به زبانهای صوری اتکا داشتند (چامسکی: ۱۹۸۰). کارکردها و نتایج دستور ساختاری به عنوان بخشی از پایه های دستور گشتاری به حساب آمدند (کاتل: ۱۹۶۹). بسیاری از دستورگرایان گشتاری بر این باورند که معنا جزء لاینفک توصیفات زبانشناسی است و تحلیل هر جمله سوای ساختار معنایی زیرین و پیوسته ی به آن امری غیر ممکن می نماید (لایلز: ۱۹۷۲). اظهارات ساختارگرایانه ای که بر معنا استوار بودند، پس از انقلاب ساختارگرایانه ی چامسکی و تا اوایل دهه ی ۷۰ قرن بیستم به قوت خود باقی ماندند. در واقع این ادعاها حتی امروزه در متدهای آموزشی و آزمونهای استاندارد ارزشیابی انواع

مهارت‌های زبانی به چشم می‌خورند. درک مسأله اهمیت زیرساخت جمله زمانی روبه فزونی نهاد که آگاهی از پیچیدگی‌های مربوط به عناصر واژگانی در حال افزایش بود. در این زمان، مشخص شد که دانش واژگان نسبت به آنچه که پیشتر تصور می‌شد، نقش بنیادین تری نسبت به کل دانش مربوط به یک زبان خاص دارد (ویلیس، ۱۹۹۰: ۱۸). روندهای اخیر زبان‌شناسی که در نتیجه دستور جهانی چامسکی ظهور یافتند، بر اهمیت واژگان به عنوان اجزای سازنده زبانها و یکپارچگی واژگان و نحو تأکید می‌ورزیدند. «چامسکی» در آنچه که آن را اصل فرافکنی می‌نامد (کوک و نیوسن، ۱۹۹۶: ۱۷)، اظهار می‌دارد که ویژگیهای عناصر واژگانی بر نحو جمله فرافکنی می‌کنند. بدین معنی که متکلمان به معنای کلمات، اصوات آنها و چگونگی کاربردشان در جمله واقفند. دلیل اهمیت این اصل تأکید آن بر اهمیت عناصر واژگانی ذهن است. بر این اساس میتوان اینگونه برداشت کرد که عناصر واژگانی نماینده قوانین و حدود نحویند و اینکه «نحو» در بر گیرنده ویژگی‌های زیر مقوله‌ای عناصر واژگانیست. برای توجیه این اظهارات باید وضعیت اطلاعات موجود در ساختارهای واژگانی از زیر مقولات گرفته تا ساختار موضوعی مشخص شود. به عنوان مثال فعل «الاکل» نقشهای معنایی و ساختار شناسه‌ای دو- موضوعه (فاعل و مفعول) را که بر جوهره‌ی معنایی فعل نقش بسته‌اند، بر نحو جمله تحمیل می‌کند (جواری، ۱۹۸۴: ۶۶). اهمیت عناصر معنایی به حدی است که می‌توانند از ویژگیهای نحوی و معنایی خود جهت تعیین ترتیب کلمات در ساخت جمله هم استفاده کنند (شاپیرو، ۱۹۹۷: ۳).

تأکید دستور جهانی بر طبیعت به ظاهر تفکیک‌ناپذیر تعامل میان نحو و واژگان، از نقش بر اهمیت اصول جهانی و پارامترهای متغیر که دستور زبانها را می‌سازند ناشی می‌شود. علاوه بر دستور مذکور که دارای ساختار ژنتیکی از پیش تعیین شده است، کودک و یا فراگیر زبان مجموعه گسترده‌ای از عناصر واژگانی را با محدودیت‌های منحصر به فرد تلفظ، معنا و نحوی آنها اکتساب می‌کند. «لذا بخش اعظم اکتساب زبان منوط به تشخیص عناصر واژگان و ویژگیهای آنان در میان داده‌های موجود است». (چامسکی، ۱۹۸۶: ۸). علاوه بر این، فرضیه فراگیری واژگان، مدعی است که مدخلهای واژگانی به پارامترهای متغیر میان زبانها مربوطند نه اصول ثابت بین همه‌ی آنها (وکسلرو منزینی، ۱۹۸۷: ۸). «فرضیه مذکور تمامیت مسئله اکتساب زبان را در یادگیری ویژگیهای واژگانی خلاصه می‌کند. در این اثنا، قوانین دستوری محصول اثر متقابل میان اصول و واژگان تلقی می‌شوند و وجود خارجی و عینی ندارند» (کوک و نیوسن، ۱۹۹۶: ۱۲۰). در مدل ارائه شده که به واسطه شباهت آن با حرف «T» انگلیسی، از سوی «چامسکی و لاسنیک» در سال

۱۹۷۷ مدل «T» خوانده شد، این تصور وجود دارد که دستور زبان متشکل از چند ابزار زایشی است که هر یک دارای قابلیت توصیف تعداد بیشماری از ساختارها و پایانه های آنهاست. در این نظام که ویژگیهای نحوی بنیادینی همچون حاکمیت و مرجع به واسطه ی «تئوریهای پسا تئوری معیار» ارائه شده اند، «ژرف - ساخت»: (d-structure) بخشی است که جزء معنایی نحو را به تصویر نمی کشد. این ساختار نمایانگر سطحی است که در آن ویژگیهای پنهان «او- ساخت»، ((s-structure) در بینابین اصوات و معناشناسی تبیین می شوند. در مدل مذکور واژگان نقش برجسته تری را بر عهده دارند و نظریه ی «ایکس، تیره» جایگزین قوانین عبارات ساختاری می شوند. (کریمی، ۱۹۹۷: ۵۷).

با نگاهی دقیق تر به فرضیات دستور جهانی، می توان به وجود ارتباطی بسیار تنگاتنگ میان تئوریهای این دستور پی برد که بر تعامل بسیار نزدیک میان واژگان و نحو مهر تأیید می زند. به عنوان مثال، دانش جامع مربوط به نظریه ی مرجع در ذهن یک گوینده در برگیرنده تعامل میان دانش واژگانی و نحوی است. بنابراین نحو و لغات را نباید حوزه هایی مجزا تلقی کرد و اصول انتزاعی به عناصر حقیقی واژگانی اتصال می یابند. همچنین این واقعیت بدست می آید که این تئوری نه در رابطه ی با قوانین مجزا بلکه مرتبط با اصولی تلفیقی است. نظریه مرجع تنها به کلماتی همانند: «نفسه» یا «ضمایر» انعکاسی اشاره نمی کند بلکه ضمایر، اسامی و غیره را نیز در بر می گیرد. علاوه بر این، «مرجعیت ارتباطات درونی میان اجزای تئوری را به نمایش می گذارد». (کوک و نیوسن، ۱۹۹۶: ۶۷).

اینجاست که سخن از وابستگی ساختاری درون جمله ای به میان می آید.

تعمق در فرضیات مذکور، محقق را برآن میدارد تا قدمی هر چند کوچک در رفع مسأله جنجال برانگیز تفکیک یا تعامل میان واژگان و نحو بر دارد. هدف پروژه حاضر پاسخ به این سؤال است که آیا فرضیه فرافکنی که بر تعامل میان واژگان و نحو صحه می نهد، می تواند شرحی بهتر و مبسوط تر از فرآیند ساخت یک جمله ارائه دهد یا فرضیه ی صرفاً ساختارگرایانه؟ در راستای این هدف، مقاله ی حاضر با ارائه ی چارچوبی برای ارزشیابی ذات این تعامل در صدد است برای سؤال ذیل پاسخی تجربی فراهم آورد: آیا فرآیند ساخت جمله در زبانهای عربی و انگلیسی با تأکید بر تفکیک میان دانش واژگان و نحو صورت می گیرد یا تلفیق این دو؟

قبل از ورود به بحث روش تحقیق مورد نظر در این مقاله باید بگوییم عموم زبان‌شناسان و پژوهشگران آموزش زبان شناسی بر این باورند که برای آموزش زبان عربی براساس هر نظریه‌ای که باشد، باید به چهار عنصر: استاد، دانشجو، کتاب و شیوه‌های آموزشی اهمیت داد، اما اینکه کدامیک از این چهار عنصر اهمیت بیشتری دارد و یا هر کدام چه جایگاهی در آموزش زبان دارند، اختلاف وجود دارد. عده‌ای بر این باورند که از میان این چهار عنصر استاد، دانشجو، کتاب و شیوه‌های آموزشی؛ شاید کمترین نقش را استاد داشته باشد. (هاشم لو، ۱۳۸۲: ۲۶۰) گرچه عده‌ای بر تواناییهای استاد تأکید دارند. (میرزائی، ۱۳۸۲: ۱۵۵) حتی عده‌ای از پژوهشگران آموزش زبان بر این باورند که ملت‌ها از طریق آموزش‌های معلمان مدارس و دانشگاه است که بر دشمنان خود فائق می‌آیند. (الرکابی، ۱۹۸۷: ۹۱) در این تحقیق روشن شد که شیوه‌ی آموزشی هم نقش مؤثری در انتقال داده‌های کلامی در گزارشات کلامی در هر زبان از جمله عربی و انگلیسی دارد. (سبزیان پور، ۱۳۸۲: ۱۳۶)

۲-۱- آزمودنیها

به منظور انجام این تحقیق، تعداد ۱۸ نفر از دانشجویان دختر و پسر سال آخر زبان انگلیسی و زبان و ادبیات عربی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) انتخاب شدند. میانگین سنی آنها ۲۲ و زبان بومی آنان فارسی بود. به دلیل زمانبر بودن تحقیق که با استفاده از روش گزارش‌های کلامی (تحلیل پروتکل) صورت می‌گرفت، اندازه‌ی نمونه‌ها کوچک در نظر گرفته شد.

۲-۲- وسایل تحقیق

به جهت شرکت دانش‌جویان عربی و انگلیسی در فعالیت ساخت جمله، به هر دو گروه تمرینات، جای خالی (cloze task) جداگانه‌ای داده شد که از متن از پیش تعیین شده‌ای اقتباس شده بود (به ضمیمه ۳ مراجعه شود). این متن‌ها کوتاه بوده و به تنهایی شامل یک واحد معنایی مجزا بودند. تمرین مذکور فقط شامل لغات محتوایی (content words) بود. این لغات محتوایی نمایانگر زیرساخت جملات هستند که هیچ‌گونه گشتاری در آنها اعمال نشده است (کایرز و پُستال، ۱۹۷۶: ۷۸). لغات محتوایی عمدتاً اسم، فعل، حرف اضافه و صفت هستند (کوک و نیوسن، ۱۹۹۶: ۴۸) که معنای لغوی دارند. تمرینات جای خالی برای بررسی حالات درونی دانش‌آموزان در هنگام اجرای فرآیندهای بیان تفکرات (think-alouds) و پیشینه‌نگری (retrospective) مورد استفاده قرار گرفت تا بتوان نوع فرآیندی را که آزمودنی‌ها در هنگام ساختن جمله به کار می‌برند، تشخیص داد. به بیان دیگر، آیا این افراد مطابق با همان فرآیندهایی که چامسکی اظهار می‌دارد، جهت

ساخت جمله، مشخصات نحوی لغات محتوایی را با تکیه بر معنی واژگانی این لغات بر رو ساخت جمله فرافکنی می کنند، یا صرفاً از قوانین نحوی تأیید شده سنتی استفاده می نمایند؟

۲-۳- روش کار

تحقیق در کلاس‌های معمول زبان عربی و انگلیسی و با همکاری استادان صورت پذیرفت. هر یک از دانش‌جویان پакتی را دریافت کردند که شامل موارد زیر می شد: ۱- یک برگه موافقت‌نامه و راهنمایی‌های کلی که به زبان فارسی نوشته شده بود و توسط استادان آنها خوانده می شد ۲- برگه‌ی مقدماتی که در بردارنده لیستی از لغات و تکواژهایی بود که می‌بایست به دانشجویان معرفی شود ۳- متن و تمرین جای خالی ۴- برگه‌ای که در آن به دانشجویان آموزش داده میشد که چگونه به یاد بیاورند. ۵- برگه‌ی دیگر در رابطه با فرآیندهایی بود که می‌بایست در جلسات پیشینه‌نگری استفاده کنند. جهت آشنا نمودن دانشجویان با کم و کیف تحقیق که شامل استفاده از دستگانه‌های ضبط صوت هم می شد، با استفاده از مسائل مقدماتی مشابه، تمرین‌های مذکور و نوع فرایندهایی که می‌بایست دنبال می‌کردند، به آنها تعلیم داده شد. این مسائل ابتدا بر روی ۸ دانشجو که از دانشگاه دیگری بودند آزمایش شده بود. بسیار دقت شد تا آنها با انواع مختلف لغات و تکواژهایی که توسط دو استاد دانشگاه انتخاب شده بودند، آشنا شوند. سپس محققین بر روی تخته‌ی کلاس نمونه‌ای از تمرین تکمیل جمله را اجرا کردند تا به دانشجویان بیاموزند چگونه می‌باید سؤالات آزمون پی در پی را، با قرار دادن لغات کاربردی مناسب، شامل تکواژهای تصریفی صحیح و کامل کنند.

۲-۴- مراحل تحقیق

تحقیق در ۲ مرحله صورت گرفت: ابتدا به دانشجویان، در گروه‌های ۲-۳ نفری خود-انتخابی، یاد دادند که چگونه بر روی سؤالات کار کنند. از هر کدام از اعضای گروه خواسته شد تا در هنگام پاسخ دادن به سؤال، تفکرات خود را بلند بیان کنند و دلایل خود را برای انتخاب یک گزینه و رد دیگر گزینه‌ها و برداشت‌های دیگران عنوان کند. هر یک از گروه‌ها می‌بایست جاهای خالی را پر می کردند تا بتوانند متنی را تحویل دهند که از لحاظ لغوی معنا دار و از لحاظ نحوی دقیق و صحیح باشد. نسخه‌های کامل شده‌ی متن اصلی به صورت مجزا در جلسه‌ی امتحانی بعدی در گروه‌ها مورد بحث قرار می‌گرفت. با در نظر گرفتن بحث‌های انجام شده، از اعضای گروه‌ها خواسته می شد تا نظرشان را مبنی بر هر

گونه عدم موافقت با هر یک از گزینه‌ها توجیه و تبیین کنند. آزمودنیها اجازه نداشتند در زمان کار روی سؤال تحقیق، به متن اصلی رجوع کنند.

۳- جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل اطلاعات

محققین امید وار بودند، با استناد به گزارشهای دانشجویان، بتوانند دید واضح‌تری نسبت به فرآیندهای ذهنی آنها در حین تکمیل فضاهای خالی داشته باشند. برای نیل به این هدف، فرآیند مذکور با ضبط تمامی اتفاقات شنیداری که در طول جلسات رخ می‌داد آغاز شد. سپس داده‌های به دست آمده، توسط محققین بر روی کاغذ پیاده و قسمت‌های پردازش شده بر حسب اصطلاحات زبانشناسی ساختارگرایی کدگذاری شدند. محققین می‌بایست اظهارات مربوط به نظریه‌ی ضعیف‌تر، ساخت‌گرایی نظری «هریس» را با اظهارات متناقض فرآیندهای فرافکنی گرای زایشی (*projection-based generative*) مقایسه می‌کردند. در این تحقیق، تجزیه و تحلیل به شمارش فراوانی داده-های کدگذاری شده، محدود شد. داده‌های تحلیل شده، گزارشات توصیفی مبسوطی را در رابطه با بیان تفکرات و پیشینه‌نگری‌ها در زمینه فراوانی شرکت دانش‌آموزان در بحث‌های گروهی و اینکه آیا علل این بحث، ویژگی‌های دستوری مبتنی بر نقش بوده یا ویژگی‌های دستوری با مبنای محتوایی ارائه کردند. هدف از انجام این عمل، پی بردن به ویژگی‌هایی بود که برای آزمودنیها از اهمیت بیشتری برخوردار بودند. به عبارت دیگر، هدف درک این مطلب بود که آیا دانش‌آموزان به هنگام اجرای تمرین به خصوص آن دسته از تمارینی که شامل ساخت جمله می‌شود بیشتر به سوی نحو زبان‌گرایش دارند و یا واژگان.

گزارشات توصیفی دیگر، دربرگیرنده‌ی اطلاعاتی در زمینه‌ی توجیه و استدلال دانش-آموزان در انتخاب یک مشخصه‌ی دستوری خاص بودند. هر انتخاب نیاز به توجیه و توضیحی نحوی، معنایی (مبتنی بر محتوا)، متنی و غیره داشت. داده‌های موجود در جداول ضمایم ۱ و ۲ به روشنی نمایانگر موضوع مورد مطالعه هستند. تحلیل‌های ذیل بر اساس گزارشات «الف» بیان تفکرات و بر اساس گزارش‌های «ب» پیشینه‌نگری همراه با مثال-هایی از گزینه‌های منتخب از داده‌ها ارائه می‌شوند.

۳-۱- گزارشهای بیان تفکرات

با توجه به شمارش فراوانی‌ها، می‌توان در ضمیمه ۱ مشاهده کرد که مقولات نحوی کدگذاری شده با عنوان *LEX*، *Vo* و *VT* که بیانگر عناصر واژگانی، ترتیب لغات و زمان افعال می‌باشند، به هنگام ساخت جمله آزمودنی‌ها را قادر ساختند در مباحث بیشتر نسبت به حروف تعریف، تطابق فعل / فاعل، مجهول و ضمائر شرکت کنند و ظاهراً از اهمیت بیشتری برخوردار بودند. گزینه‌های زیر که از پیاده‌سازی گزارشات به دست آمده و

توضیحات متعاقب، فرآیندهای دقیق و سنجیده‌ای را که آزمودنی‌ها همزمان با ساخت جملات به کار برده‌اند به تصویر می‌کشند:

گزیده ۱: حرف تعریف:

دانشجویان عربی:

الف - در جمله دوم به نظر من باید این‌گونه نوشت: فَأَلْفَيْتُ الْبَهْوَ زَاخْرًا بِزُورٍ يَرْبُو

ب - یعنی زُور نکره محسوب می‌شود. اما فکر میکنم معرفه صحیح است. چون ...

الف - چون می‌گوییم زواری که یعنی به جمله بعد ارتباط پیدا می‌کند.

ب - بله پس بنویسیم الزوار.

دانشجویان انگلیسی:

الف - شهردار اُکلند به زودی می‌تواند از خبر داشته باشد ...

ب - و اینکه آیا ...

ج از all... تمامی آمارهای جرم خبر داشته باشد.

الف - Crime statistics کافیست، نه؟!

ج - بله، درست به نظر می‌رسد.

در نمونه عربی، مسأله مورد بحث به کارگیری حرف تعریف معرفه یا نکره است که در پایان کار هر دو پاسخ دهنده تصمیم می‌گیرند که معرفه در نظر گرفته شود. با وجود اینکه به نظر می‌رسد این احتمال وجود دارد که بتوان هر دو را در ساخت جمله به کار برد. هم چنین در مثال انگلیسی، به وضوح می‌توان دید که بین دانش‌آموز الف و ج توافق متقابلی برای ساخت گروه اسمی بدون حروف تعریف وجود دارد.

این چنین شواهدی می‌تواند تعابیر زیر را به دنبال داشته باشد: الف) وابسته‌های پیشرو که در برگیرنده‌ی حروف تعریف نیز می‌باشد، بار معنایی گزاره‌ای و ضروری بسیارناچیزی را تحمل می‌کنند، ب) معنا نقش بسیار مهمی را در تعیین ساختار گروهی جمله ایفا می‌کند، ج) مثال‌هایی که به نظریه‌ی نوار x تیره (X-bar) اشاره دارند، بیان‌گر این مطلب هستند که تمامی گروه‌ها از جمله گروه‌های اسمی، در برگیرنده و نیازمند دو سطح داخلی ساختار هستند: نهاد (specifier) و مسند (complement).

در داده‌های به دست آمده از نمونه‌ها، موارد بسیاری وجود داشت که در جملات ساخته شده توسط دانشجویان، گروه‌های اسمی فاقد حرف تعریف مشخصی که بتواند به عنوان

نهاد گروه اسمی ایفای نقش کند، بودند. به نظر می‌رسد که عدم وجود حرف تعریف مشخص، هیچگونه تأثیری بر فهم افراد از معنای جمله ندارد.

هر چند ۱۰ مورد در زبان انگلیسی و ۸ مورد عربی وجود داشت که در آنها دانش-آموزان توضیحاتی بر پایه‌ی محفوظات و درک خود از مدل سنتی ساخت جمله ارائه کردند، به صراحت می‌توان اذعان کرد که سیستم خطی ساخت جمله که صرفاً مبتنی بر فهرست باشد، نمی‌تواند هیچ‌گونه نقشی در توضیح چنین فرآیندی داشته باشد. پس چه توجیهی جز نظر چامسکی گرایانه برای فقدان وابسته‌های پیشرو میتوان ارائه نمود؟

گزیده‌ی ۲: زمان فعل

-دانشجویان عربی:

الف)- افعال جمله می‌توانند هم گذشته باشند هم حال.

ب)- ولی چون نقل قول از اتفاقی است که واقع شده است پس ماضی ساده است.

ج)- چرا از ماضی بعید استفاده نکنیم؟

الف)- چون استفاده‌ی کمی دارد و زبان روایت، گذشته ساده است.

-دانشجویان انگلیسی:

الف- من فکر می‌کنم تا از آن به عنوان ... به عنوان ... توانایی خواندن استفاده

خواهیم کرد.

ب - بله توانایی خواندن بهتر از بقیه است. این مربوط به آینده است زمانی که،

می‌توانیم ... توانایی انجام کار را داریم ... به عنوان مثال .. to read the internet ...

-گزیده‌ی ۳: تطابق فعل و فاعل

-دانشجویان عربی:

الف)- ترکیب این مصدر و اسم می‌شود *يَرْبُو عَدَدَهُمْ* ...

ب)- درست است. *يَرْبُو* مذکر و *عَدَدَهُمْ* مذكر است.

الف)- و نمی‌توان گفت *يَرْبُون* به دلیل وجود هم و زوار

ب)- بله، این فعل درست نیست.

-دانشجویان انگلیسی:

الف - ما با پلیس شروع می‌کنیم مثل پلیس حتماً تشخیص می‌دهد در این

جمله از *do* استفاده می‌کنیم یا *does*؟ (*Police do identify*)

ب - تا آنجایی که من به خاطر دارم از *do* برای تأکید استفاده می‌کنیم.

الف - بله اما من می‌دانم که پلیس اسم قابل شمارش نیست (غیر قابل شمارش) و جمع

است. بنابراین دو جمله از *do* استفاده می‌کنیم و می‌گوییم: *Police do identify*

با این که محققان با اشارات واضح و روشنی از سوی شرکت‌کنندگان در رابطه‌ی با نحوه عمل در جنبه‌های تصریفی تطابق فعل و فاعل و زمان افعال برخورد نکردند اما به اطلاعات مفید قابل توجهی دست یافتند که در آنها مبنای توجیحات مسائل واژگانی بود. به عبارت دیگر، همان طور که در نمونه‌های بالا مشاهده شد، شرکت‌کنندگان، انتخاب جنبه‌های کاربردی مذکور را بر مبنای «محتوای مداخل واژگان» شامل؛ مفاهیم زمان و تطابق توجیه کردند.

-گزیده‌ی ۴: مجهول

-دانشجویان عربی:

الف- این فعل را می‌توان به دو صورت نوشت: *إِسْتَقْبَلْتُ* و *أَسْتَقْبَلْتُ*.

ب- اما به نظر من نمی‌توان از مجهول استفاده کرد.

ج- چرا هر دو را استفاده نکنیم... می‌گوید: بر او وارد شدم و مورد استقبال قرار گرفتم.

ب- دقیقاً ... در حالت مجهول فاعل کاملاً مشخص اما مستتر است.

ج- بله موافقم.

- دانشجویان انگلیسی:

الف- اولین کلمه این جمله باید ... پروژه ... باشد

ب- آمار جرم ... نه ... قرار دادن آمار جرم شهر ...

الف- بله ... در شبکه

ب- چه کسی راه نینداخت؟ ... پروژه را؟ ...

ج- شاید فرماندار کالیفرنیا.

الف- بله. پس مجهولش کنید ... حرف تعریف معرفه *the* یک ... پروژه برای قرار

دادن در ... راه اندازی شد.

ج- آمار ...

الف- *Crimes statistics on the web*.

در قاعده‌ی چگونگی ساخت جمله‌ی مجهول مسأله تنها بر شمردن کلمات در یک ترتیب خطی بر اساس مفهوم سنتی نیست (یعنی مفعول در جمله‌ی معلوم به ابتدای جمله منتقل می‌شود تا فاعل جمله مجهول شود، فاعل معلوم به بعد از فعل منتقل می‌شود و به همین ترتیب ...). به گفته‌ی کوک و نیوسن، هر گونه جابجایی مستلزم جابجایی جزء صحیح در عبارت صحیح است؛ مسأله‌ی ای که به عنوان مهم‌ترین جنبه‌ی اصل وابستگی ساختاری معرفی می‌شود (اولشوسکی، ۱۹۶۹: ۱۱؛ حموده، ۱۹۸۲: ۱۴). به منظور درک

اینکه کدام جزء جمله باید جابجا شود، شناخت زیر ساخت جمله بر پایه‌ی مفهوم گزاره ای آن ضروری است.

گزیده‌ی ۵: ضمیر

-دانشجویان عربی:

الف - به انسان بر می‌گردد.

ب - بله به جمله قبل از خود اشاره می‌کند.

الف - پس باید «ه» به اسم دور اضافه شود. چون آن شخص منتظر نوبتش بوده است.

-دانشجویان انگلیسی:

الف - ما می‌توانیم بر طبق آخرین جمله بگوییم او فرماندار سابق کالیفرنیا است.

بله؟ آیا می‌توانیم بوده؟ (از فعل گذشته استفاده کنیم).

ب - بسیار خوب، او فرماندار سابق بود ...

ج - بله دقیقاً، در متن در جمله‌ی قبلی ... شهردار اوکلند (Oakland) راجع به او صحبت می‌کند ... پس مسأله راجع به فرماندار است ... همچنین او زنده است ... پس او فرماندار سابق کالیفرنیا است.

در این گزیده، طبق اظهارات افراد، «ه» و «he» به «ک» نهاد مشابه در جمله‌ی قبلی، یعنی انسان و ... شهردار اوکلند اشاره می‌کنند. این حقیقت یادآور یکی از اندیشه‌های چامسکی با این مضمون است که ضمیری (pronominals) مثل «ه» و «he» دارای پیش‌واژه‌های اسمی موجود در همان عبارت نیستند. (کوک و نیوسن، ۱۹۹۶: ۶۳) به عبارت دیگر، این ضمیر در حوزه‌ی جمله‌واره ای که به آن تعلق دارد، آزاد است. بحث مربوط به ضمیر که با نظریه اصول و پارامترها در ارتباط است و اصل مرجع‌گزینی (Binding) را با مداخل واژگانی تلفیق می‌کند، مدرک روشنی دال بر تعامل میان نحو و واژگان است.

-گزیده‌ی ۶: ترتیب کلمات

-دانشجویان عربی:

الف - دخلت عیادته....

ب - بله ابتدا عمل ورود را ذکر کرده، سپس به انجام دهنده آن عمل اشاره می‌کنیم

-دانشجویان انگلیسی:

الف - کالیفرنیا ... پروژه‌ی ... راه اندازی کرد ... آمار جرم.

ب - این پروژه ... بله

ج - می دانید ... می توانیم بگوییم فرماندار سابق کالیفرنیا پروژه‌ی آمار جرم را راه‌اندازی کرد، فکر می‌کنم معنی می‌دهد زیرا چه کسی راه‌اندازی کرد؟ فرماندار.... چه چیز را؟ ... پروژه را ...

الف - بله معنی آن صحیح است.

همان طور که به وضوح ملاحظه می‌شود، بیان تفکرات بدون هر گونه آمادگی قبلی کاملاً برخلاف تحلیل‌های روش شناختی هستند که معطوف به هیچ گونه رابطه‌ای بین دو جزء لاینفک واژگان و نحو نمی‌باشند. روش شناسی ثانویه به موازات ایده‌ی ارزشمند تراویس (۱۹۸۴: ۳۵) عمل می‌کند که طبق آن پارامتر معنا گزینی (θ -marking) طرز قرار گرفتن شناسه‌ها را نسبت به گزاره‌های آنها مشخص می‌کند.

-گزیده‌ی ۷: واژگان

-دانشجویان عربی:

الف - حرف اضافه فعل «یربو»، «علی» است. پس....

ب - بعد از آن می‌توان از «ثلاثون» استفاده کرد؟

الف - نه! به واسطه حضور «علی» تبدیل می‌شود به ثلاثین. یعنی تعدادشان می‌رسید به....

-دانشجویان انگلیسی:

الف - ما شهردار را داریم ... سپس فعل ... باور داشتن ... سیاسی.

ب - حق با شماست زیرا باور داشتن فعل است و شهردار فاعل کسی چیزی را باور دارد.

آن شخص شهردار است و آن چیز ... به نظر من ... فشار سیاسی است ... به وجود خواهد آورد ... به وجود آوردن ... نه

الف - این فشار سیاسی است که ... به وجود آمده ... پیامدهای خوبی را ... به دنبال داشته باشد.

ج - با توجه به گفته‌های شما، فشار سیاسی، مفعول فعل است.

ب - البته، باید هم چنین باشد ... منظورم این است که ... 'political pressure'

'results created to lead to good'.

مفهوم گزیده‌ی عربی کاملاً واضح است. و در نمونه‌ی انگلیسی به روشنی ذکر شده است که فعل رابطه‌ی معنایی بین برخی ماهیت‌ها را که فاعل و مفعول نامیده می‌شوند، در مفهوم

سنتی بیان و تأکید می‌کند. کل عبارت 'political pressure created to lead to good results' به عنوان مفعول مشخص شده است.

اگرچه جزئیات بیشتری ذکر نشده است، می‌توان گفت که طبق اصل فرافکنی (Principle Projection) جمله‌ی (۱) نمی‌تواند ساختار جمله‌ی (۲) را دارا باشد.

- (1) The mayor believes the political pressure created to lead to good results.
(2) The mayor believes [NP the political pressure created] [S to lead to good results].

عبارت اسمی (NP) نهاد جمله‌ی جاسازی شده در سطح ژ- ساخت (d-structure) است؛ بنابراین در تمام سطوح نحوی حتی در صورتی دارای مورد مفعولی باشد باید فاعل آن جمله محسوب شود.

۳-۲- پیشینه نگریها

در مرحله‌ی بعدی مابقی داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفتند تا هر گونه توجیه و توضیح در خصوص نوع مشخصه‌های دستوری مورد نظر دانش‌آموزان همراه با شیوه‌ها و فرآیندهای بررسی این موارد توسط گروه‌های مختلف مشخص شوند. مجموعه‌ای از توجیهات ارائه شده بر اساس بیانات آشکار دانش‌آموزان یا برداشتهای ضمنی موجود در آنها به دست آمد:

(۱) نحوی: توجیهات مربوط به قواعد یا طبقه بندی‌ها.

گزیده‌ی ۸: زمان فعل

- دانش‌جویان عربی:

الف- بله بحث ما این بود که می‌توان از هر دو زمان گذشته و حال برای روایات استفاده نمود. ولی چون نقل قول از مسأله‌ای است که واقع شده پس ماضی ساده است.

ب- و از ماضی بعید استفاده نمی‌کنیم چون کاربرد آن محدود است و به گذشته بسیار دور اشاره می‌کند.

- دانشجویان انگلیسی:

الف - شهردار اوکلند به زودی خواهد توانست ... ما برای این جمله از زمان آینده استفاده می‌کنیم تا نشان دهیم که

ب - بسیار خوب این فقط الان اتفاق نمی‌افتد.

الف - بله توانایی خواهد داشت با فعل می‌تواند هماهنگی دارد بنابراین ما به نشانه‌ی زمان آینده احتیاج داریم ... به زودی خواهد توانست will soon be able از تمام آمار جرائم آگاهی پیدا کند.

گزیده‌ی عربی براساس این حقیقت آغاز می‌شود که زمان جمله باید به صورت کاملاً واضح به همان صورتی که تمامی افعال جمله، داستانی را روایت می‌کنند عنوان شود. به این ترتیب، روایت از یک قانون مشخص تبعیت می‌کند که همان بکارگیری زمان گذشته است.

دومین گزیده، با نمونه جمله پیشنهادی فرد اول آغاز می‌شود. فرد دوم با اشاره به این نکته که زمان حال نباید به جای زمان آینده به کار رود، بحث را ادامه می‌دهد. این تبادل نظر از موضوع اصلی دور شده، تبدیل به بحثی در رابطه با مقایسه افعال می‌شود. اما دوباره به لزوم استفاده از نشانه‌ی آینده‌ی در جمله باز می‌گردد.

-گزیده‌ی ۹: تطابق فعل و فاعل

-دانشجویان عربی:

الف - گفتیم که یربو مذکر است و عدد هم مذکر است.

ب - و هر دو مفردند، پس به واسطه مفرد بودن کلمه عَدَد استفاده از یرْبُون نادرست است.

-دانشجویان انگلیسی:

الف - اجازه دهید من توضیح بدهم ... ما می‌گوییم پلیس اسم جمع است، بنابراین برای تأکید جمله از فعل جمع do استفاده می‌کنیم و می‌گوییم: **Police do identify the crimes....**

در گزیده‌ی دوم، فرد «الف» انتخاب گزینه‌ی بهتر، به عبارتی فعل جمع را با ذکر این قاعده که یک فعل ساده‌ی جمع به همراه یک اسم جمع می‌آید توجیه می‌کند. این در حالیست که گزیده‌ی قبلی شامل همین اطلاعات به اضافه‌ی این حقیقت است که به نظر می‌رسد زبان عربی دارای قواعد بیشتری برای تطابق فعل و فاعل من جمله الزام برای بکارگیری جنس یکسان (مذکر و مؤنث) است.

-گزیده‌ی ۱۰: حرف تعریف

-دانشجویان عربی:

الف - گفتیم فَأَلْفَيْتُ الْبُهْوَ زَاخِرًا بَزُوَارِ یربو

ب- البته صورت معرفه آن هم صَحِيحٌ به نظر می‌رسد چون می‌گوییم زواری که یعنی این اسم به جمله وصفی بعد ارتباط پیدا می‌کند.

-دانشجویان انگلیسی:

– ما می‌گوییم *all the crime statistics ...* از حرف تعریف مشخص «*the*» استفاده می‌کنیم، زیرا این جرائم در این شهر اتفاق افتاده‌اند. بنابراین مشخص و معین هستند.

آنچه در رابطه با اجرای فرایند پیشینه‌نگری مبهوت‌کننده است، تلاش‌های آگاهانه‌ی دانش‌آموزان برای توجیه انتخاب‌ها، هم‌چنین توجه بیشتر آنها به جنبه‌های سطحی و یا مقولات بنیادین جمله‌ها است.

(۲) معنایی: رجوع به معناشناسی یا معنای کلمات در متن
گزیده‌ی ۱۱: واژگان
– دانشجویان عربی:

الف – بحث بر سر این مسأله بود که حرف اضافه فعل *یَرَبُو*، «علی» می‌باشد، یعنی تعدادشان می‌رسد به سی ...

ب – به واسطه‌ی حضور *عَلِی*، *ثَلَاثُونَ* تبدیل می‌شود به *ثَلَاثِينَ* ..
– دانش‌آموزان انگلیسی:

الف الان توضیح می‌دهم ... در عبارت *The mayor of Oakland* کلمه‌ی *of* برای نشان دادن مالکیت به کار رفته است ... یعنی اوکلند متعلق به شهردار است ... در این نمونه، کاربرد حرف اضافه‌ی *of* بر مبنای تبیین معنایی توجیه شده است. مشکل موجود در توصیف ویژگی مقوله‌ای مانند «حرف اضافه» این است که با توجه به گفته‌ی ابنی حروف اضافه بسیار ناشناخته مانده‌اند. تنها نکته‌ای که لازم است در اینجا مورد بحث قرار می‌گیرد این است که حروف اضافه به‌طور کاملاً واضح معنای واژگانی دارند، نه دستوری (ابنی، ۱۹۸۷: ۶۳؛ میروک، ۱۹۸۵: ۳۷).

– گزیده‌ی ۱۲: ترتیب قرار گرفتن کلمات
– دانشجویان عربی:

الف – به نظر می‌رسد جمله‌ی اول با عمل ورود شخص آغاز می‌شود یعنی *دَخَلْتُ عِبَادَتَهُ*

...

سپس به انجام دهنده‌ی آن عمل اشاره می‌کنیم.

دانشجویان انگلیسی:

الف – بگوییم: «*Former governor of Californi?*» یا «*California's former governor*'»

ب – بله این فرماندار متعلق به کالیفرنیاست. پس هر دو جمله صحیح است.

در گزیده ی نخست فرد اول به این حقیقت پر معنا اشاره می‌کند که جملات عربی با خود عمل از انجام دهنده ی آن که فاعل نامیده می‌شود، آغاز می‌شوند.
در گزیده ی دوم، فرد اول در مورد انتخاب ساختار صحیح دچار تردید می‌شود و این ابهام را بیان می‌کند.

در هر حال، فرد دوم موافقت خود را با هر دو جمله عنوان می‌کند و انتخابش را بر مبنای «معنا» توجیه می‌کند.

۳- شهودی: بیانی که حس درستی یا نادرستی چیزی را منعکس می‌کند.

-گزیده ی ۱۳: ترتیب کلمات

-دانشجویان عربی:

الف - به نظر می‌رسد نقطه شروع جمله باید در اینجا یک فعل باشد ... دَخَلْتُ - نعم -
دَخَلْتُ عِيَادَتَهُ ...

ب - بله درست است - البته این جمله می‌تواند با اسم هم شروع شود اما صورت فعلی آن بهتر به نظر می‌رسد.

-دانشجویان انگلیسی:

- اینکه گزارش پلیس.. گزارش دارای اطلاعات مفیدی راجع به جرائم است. آیا این معنا دارد؟

- بسیار خوب من قاعده ی آن را نمی‌دانم فقط می‌دانم ... به نظر می‌رسد ... چیزی از قلم نیفتاده است. بله ساختار آن ترتیب آن درست است.

هر دو گزیده با تلاش‌های آشکار افراد اول برای باز سازی جمله آغاز می‌شوند. در عین حال، هر دوی آنها عدم اطمینان خود را درباره ی قاعده ی ساختاری و معنادار بودن جمله -ها بیان می‌کنند. افراد دوم این ساختار را می‌پذیرند ولی در عین حال یافتن توجیهی مشخص برای این مسأله را دشوار می‌یابند و در نتیجه بر مبنای حواس شهودی خود صحت ساختار جمله را تأیید می‌کنند.

۴- بحث، تحلیل و بررسی

طی چند دهه ی اخیر، نحو زبان دوم از زوایای مختلفی در چارچوب دستور جهانی «چامسکی» مورد بررسی قرار گرفته است (کوک و نیوسن، ۱۹۹۶: ۲). پیشنهاد مهم ارائه شده توسط هر گونه تحقیقی، من جمله تحقیق حاضر که فرضیات دستور جهانی را دنبال می‌کنند، این است که هنگامیکه فردی زبان دومی را به عنوان زبان طبیعی فرا می‌گیرد، مستلزم آن نیست که موضوعات اساسی نحو را بیاموزد (کوک، ۱۹۹۸: ۵). آنچه که در

ارتباط تنگاتنگ با مسائل مورد توجه ساخت گرایان و هم چنین هر نوع تحقیقی که در صدد تبیین زیر بناهای روابط زبانی است، همان تشخیص درست ماهیت تعامل میان واژگان و نحو است. تحقیق حاضر، با تعقیب روندهای مشابه در صدد یافتن وجود و میزان تعاملی برآمد که میان ویژگی‌های واژگانی - معنایی گزاره‌ها و چارچوب‌های نحوی حاضر، وجود دارد. در تحقیق حاضر، دو نوع فرضیه، بدور از جزئیات، مورد توجه قرار گرفتند و محققین امیدوار بودند که مسائل مورد نظر آنها، مورد توجه آزمودنی‌های حاضر در تحقیق قرار گیرند: فرضیه نخست، رویکرد به اصطلاح فراکنی - محورا است که مبنای ظرفیتی (valancy-based) دارد و بر اساس آن افعال از نظر واژگانی شناسه‌هایشان را به نمایش می‌گذارند. در مقابل این فرضیه، رویکردی قرار می‌گیرد که بر اساس آن ساختارها بیشتر از آنکه مبنای واژگانی داشته باشند، در نحو تبیین می‌شوند.

متناسب با این مسأله، راهکارهای پروتکلها (protocol) هم زمانی و پیشینه‌نگری جهت بررسی فرضیات مذکور به کار گرفته شدند. در تحقیق حاضر، امر دشوار پژوهش روی داده‌های روان-زبانشناختی (psycholinguistic) به عنوان شیوه‌ای برای آزمون نظریه‌های زبانی گوناگون دنبال شد؛ هر چند چنین عملی از سوی کسانی که تمایل ندارند نظریاتشان عمیقاً مرهون حقایق واقعی بر گرفته از پیکره‌ی رفتار زبانی باشد، مورد استقبال قرار نمی‌گیرد. هدف استفاده از داده‌های کدگذاری شده و فراوانی آنها در هر دو زبان عربی و انگلیسی، نمایش میزان نقش انتخاب‌های واژگانی در مشخص و محدود کردن ساختارهای نحوی است. با وجود اینکه داده‌ها، تعبیر گوناگونی را به دست می‌دهند، آنچه که به وضوح می‌توان از آنها برداشت کرد، یکی تلفیق نحو و واژگان است که به شدت توسط انتخاب‌های واژگانی محدود می‌شود و دیگر این که اغلب، این نحو است که با نیازهای برخی از عناصر واژگانی همسو می‌شود و نه بالعکس (شونفلد، ۲۰۰۱: ۳). فراوانی داده‌های کدگذاری شده بر ادعای زایش گرایان مبنی بر تعامل میان نحو و واژگان صحه می‌نهند؛ هر چند برخی استفاده از داده‌های به دست آمده از پروتکلها در مباحثات رسمی را علی‌الخصوص هنگامی که یافته‌ها تابع نوعی رابطه واژگان محورند، بر نمی‌تابند.

بنا بر آنچه ذکر شد، محققین دو گروه مهم از داده‌ها را به دست آوردند (ضمایم را بنگرید) که در ارتباط با فراوانی مسائل مورد توجه دانش‌آموزان هم‌چنین توجهات پیشینه‌نگری ارائه شده برای انتخاب مقوله نحوی خاصی بود. فرآیندهایی که دانش‌آموزان در آن شرکت کردند، نتایجی همسو با موارد بالا بدست دادند، بطوری که گزارشهای پیشینه -

نگری، بسیاری از مباحثات صورت گرفته در حین گزارشات مربوط به بیان تفکرات را مورد تأیید قرار دادند.

یکی از موضوع هایی که بسیار مدنظر محققین بود، این مسأله بود که انتظار نمی رفت دانش‌آموزان در آن واحد و به یک میزان به تمامی مقولات نحوی بپردازند. این مسأله با ماهیت تمرینی که «آزمودنیها» انجام می دادند و کیفیت مستقل اظهارات آگاهانه آنها در ارتباط بود. بنابراین منطقی تر آن است که برای تعمیم دادن گزارشات متعدد، حداقل ۵ برابر، آزمودنیها را منظور کرد. با این وجود، نتایج به دست آمده، صحت ادعای مبتنی بر شرح یکپارچه از نظریات مرجع‌گزینی و حاکمیت به خصوص در زمینه‌ی ویژگی‌های ظرفیتی کلمات محتوایی و ساختار جمله را تأکید نمودند.

براساس این تحقیق، گروه‌های آزمودنی فراتر از لغات مجزا در جملات گام برداشتند. یعنی، تمامیت جمله و روابط میان معانی موجود در متن را در نظر گرفتند. آن چه که مسأله را برای محققین پیچیده تر می نمود، توجیهاتی بود که دانشجویان برای انتخاب‌های دستوری ارائه می‌کردند. این گونه توجیهات و توضیحات، معمولاً زمانی که بحث میان آنها (برای مثال جهت اصلاحات کلامی) شکل می‌گرفت و یا هنگامی که می‌خواستند مورد تأیید واقع شوند، ارائه می‌شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان، در گزارشهای پیشینه نگری بیش از گزارشهای هم‌زمانی از قوانین و قراردادهای دستوری که از آنها مطلع بودند، استفاده می‌کردند و اینکه در مواردی هم چون انتخاب زمان فعل، تطابق فعل با فاعل و ترتیب لغات بیشتر با استناد به قواعدی که در کتاب‌های دستوری خود فرا گرفته بودند، به استدلال می‌پرداختند. علت این امر را میتوان تلاشهای آگاهانه‌ای دانست که دانشجویان برای برطرف ساختن اختلافات کلامی خود انجام میدادند. کاملاً منطقی است که این مسأله منجر به این شود که دانش‌جویان گریزهای متعددی به قوانینی که از آن‌ها اطلاع داشتند بزنند. آنچه که این امر را موجب می‌شود، ماهیت سیاست‌های آموزشی و ودغدغه‌هایی است که در راستای فراهم آوردن این قوانین برای دانشجویانی که اکثراً از سطح آموزشی پایین تری برخوردارند صورت می‌گیرد. بنابراین، میزان رجوع به قوانین و قیاس‌ها در جلسات بعدی، نسبت به مشخصه‌های مشابه در جلسات هم‌زمان، بالاتر به نظر می‌رسید. منطقی که در پس این حقیقت وجود دارد ممکن است با راستای تمایزی که کرشن (۱۹۸۱): ۸۲ میان اکتساب و یادگیری قائل است، در ارتباط باشد؛ راستایی که در منتهی‌الیه چپ آن، ادعای «چامسکی» مبنی بر ناخودآگاه بودن اکتساب زبان قرار دارد.

مواردی وجود داشت که در آن گفتگوهای ساده، تبدیل به بحث‌های پیچیده می‌شد؛ بحث‌هایی که با نگرشی متفاوت به ساخت جمله، بر اساس تبعیت آزمودنیها از آنچه که «النین» نامش را حس شهودی گذاشت در ارتباط بود (۱۹۹۴: ۱۵). اینکه ادعا می‌شود حسهای شهودی صحیح، نشان دهنده‌ی سیستم رو به تکامل زبان دوم است توسط این یافته‌ها توجیه می‌شود. از آنجا که این حس‌ها صراحتاً بیان نمی‌شوند و یا به موجب اینکه فراگیران، در زبان دوم مهارت لازم را ندارند، در بسیاری موارد انتظار نمی‌رود که در بحث‌های آنها عنوان شوند و بدین ترتیب، آزمودنیها به سادگی با گفتن «فکر می‌کنم» ... به بحث خود خاتمه می‌دهند. (سواین و لپکین، ۱۹۹۵: ۳۴). برای مثال سوراس (۱۹۸۵) اینگونه ادعا می‌کند که برای اظهار قوانین و قواعد نیاز به توانایی شناختی بالایی داریم. با این وجود، عقیده‌ی محققین بر این است که هر گونه استفاده از قواعد قیاسی توسط زبان - آموزان، تا حد بسیاری مربوط به این حقیقت ساده است که آنها از لحاظ آموزشی دستورگرا هستند. به بیان دیگر، تا آنجا که به دانش زبانی مربوط می‌شود آنها بر قوانین دستوری تکیه می‌کنند. با توجه به تفاوت‌های مردم شناختی میان افراد، این مسأله، به خصوص در میان افرادی که دانش زبان انگلیسی‌شان قبل از ورود به دانشگاه بالاتر از سطح تحصیلی مقطع دبیرستان نباشد، مصداق پیدا می‌کند و این امر به نگرشی اشتباه در مورد آنچه که باید بیاموزند منتهی می‌شود.

۵- تحلیل نهایی

گزارش پروتکل - محور مذکور بر جایگاهی فلسفی که اساس مفهوم تلفیق و یا تفکیک واژگان و نحو، یا به تعبیری معنا و صورت، در حوزه‌ی ساختارگرایی زایشی را تشکیل می‌دهد، استوار است. بنابراین، چالش اصلی، درک دیدگاه‌های ساختارگرایان نظری فراقنی - محور در مقابل ساختارگرایی صرفی است که در چارچوب تضاد میان دو مفهوم علم زبان شناسی قرار دارند: ۱- دیدگاه میانجی‌گرایانه (mediationalist)، که مطابق با آنچه گلداسمیت (۲۰۰۵: ۱۰۳) می‌گوید، هدف از تحقیق زبانشناسی را کشف چگونگی ایجاد ارتباط میان معنا و صورت توسط زبان طبیعی میدانند و ۲- دیدگاه توزیع‌گرایی، که به چگونگی اتصال اجزای میان زبان (به طور مثال کلمه و ساختار) با یکدیگر برای ایجاد تعریف برای هر زبان می‌پردازد. بر خلاف چامسکی، «هریس» هیچ تصویری از چگونگی تأثیر مفاهیم میانجی‌گرایانه بر زبان‌شناسی ندارد، زیرا هدف وی ارائه این مطلب بود که تنها اولویت در تحلیل زبان‌شناسی می‌باید توزیع اجزای تشکیل دهنده زبان باشد، زیرا معتقد بود، اولویت مذکور، تنها اساسی است که می‌توان نظریه‌ی زبان شناسی فراگیر را بر آن بنا کرد.

دیدگاه توزیع گرای، بنا به گفته ی پیروان اندیشه های «چامسکی»، همواره حامی این مطلب بوده است که زبان شناسی، علم دانش درونی نیست، بلکه مربوط به رویدادهای واقعی دنیای خارج است. این نظریه ی تجربی گرایانه، به حوزه های زبان شناسی کوچکتری تقسیم شد که آخرین آنها، دیدگاه پیوندگرایی (connectionist) زبان و یادگیری است. (رک: مک وینی، ۱۹۹۸: مقدمه). آنچه که می توان از نظریه «هریس» به تصویر کشید، جداسازی بنیادین زبان شناسی، از روانشناسی و زیست شناسی است. این حرکت بنیادی به گونه ای صورت گرفته است که نظریه پردازان برجسته ی حوزه ی زبان شناسی، از «رونالد لنگکر»، «جورج لاکوف» و «ری جکندوف» گرفته تا سرشناس ترین آنها یعنی «نوام چامسکی»، در قبول آن قانع سازد، زیرا تمامی این افراد، میان ساختارهای زبان شناسی و ساختارهای شناختی انسان پیوندی مهمی قائل هستند. از طرف دیگر، نظریه ای که از دیدگاه «هریس» ارتباطی تنگاتنگ با زبان شناسی مستقل و خود مختاری داشت، در واقع هیچ گونه ارتباطی با دغدغه های روش شناسی حوزه های دیگر دانش نداشت. زیرا وی، پیش بینی ها را خارج از محدوده ی دید و راهکارهای زبان شناسی توصیفی می داند (گلداسمیت، ۲۰۰۱: ۱۳). هریس از مشاهدات کلاسیک سایپر (Sapir) در زمینه ی حواس شهودی متکلمین پیروی کرد که با دیدگاه چامسکی راجع به ارتباط بین معناشناسی و نحو طی دهه ی ۶۰ همخوانی داشت. (هاک و گلداسمیت، ۱۹۹۸: ۲۱). همان دیدگاهی که می گوید: معنا با نحو در ارتباط نیست ولی تحلیل کامل دستور زبان، می تواند کمک بسیاری به حوزه های علمی و هم جوار معنا و منطق بنماید. هریس با پیشنهادات «کارناپ»، «بلوم فیلد» و هم چنین «بارهللیل»، مبنی بر اهمیت معناشناسی فازی (fuzzy) و احیای زمینه - های آن بر پایه ای کاملاً ساختاری، موافقت می کند. «مامتوس» و «چاکلی» که کاملاً پیرو «لز بوم فیلد» و «هریس» بودند، نظر جالب و معروفی در زمینه ی نظریه ی مبتنی بر توزیع گرای در تحلیل دستوری دارند. به عقیده ی آنها کودکان می توانند با توجه به قرار گرفتن لغات در کنار واژه های دیگر، در یک جمله، به طبقه بندی دستور با لغات بپردازند. بنابراین دیدگاه «ed» پس از افعال و «the» قبل از اسامی می آیند. آنها بر این باورند که کودکان حتی بدون تکیه بر شواهد معنایی قادر به انجام چنین تحلیلهایی می باشند. روانشناسان مخالف این دیدگاه به دلیل عدم دسترسی به ابزارهای لازم، نمی توانند عنوان کنند چه نوع کلمه ای برای قرار گرفتن قبل از اسم، نامناسب است؛ اما همین ها با صراحت تمام می - گویند: چیزهایی که به طور معمول پس از حروف تعریف انگلیسی می آیند، اسم نیستند، بلکه صفات و قیودی هستند که در جایگاه اسم قرار می گیرند. به همین علت، امروزه

زبان‌شناسی رایانه‌ای می‌کوشد عناوینی را که زبان‌شناسی سنتی برای طبقه‌بندی کلمات در قالب الگوها استفاده می‌کند، گسترش دهد. گلداسمیت (۲۰۰۵) همانند بسیاری دیگر، از نظریه عینی زبان «هریس» انتقاد می‌کند و آن را به علت نادیده گرفتن بسیاری از حقایق زبان‌شناسی، ناقص می‌پندارد.

۶- مفاهیم آموزشی

علم زبان‌شناسی، در زمینه‌ی تئوری‌های دستوری، مانند تئوری حاکمیت و مرجع‌گزینی پیشرفته‌های زیادی نموده است. گرچه، در ادبیات زبان‌شناسی کاربردی، تنها اشاره‌ی مختصری بدانها شده است. حتی از دیدگاه زبان‌شناسان، کتب شناخته شده‌ای مانند کتاب آموزشی دستور زبان انگلیسی هدوی، نوشته سوارزو سوارزو، (۱۹۸۷)، به استثنای «دوره‌ی آموزش انگلیسی کوپیلد» (Cobuild)، نوشته ویلس و ویلس، (۱۹۸۷)، و رادرفورد، (۱۹۸۷)، توجه اندکی به مقوله‌ی دستور زبان از دید زبان‌شناسان داشته‌اند. به گفته‌ی کوک (۱۹۸۹ الف)، محققان علاقمند به موضوع یادگیری زبان دوم، دستورهای زبانی معاصر را مبنای کار خود قرار نمی‌دهند، البته به استثنای تحقیقی راجع به دستور جهانی که توسط فلین و کوک در ۱۹۸۸ به انجام رسید.

زبان‌شناسان کاربردی، به دلایلی با نادیده‌گرفتن این حقیقت که دستورهایی مثل دستور جهانی ممکن است به نوبه خود برای آنها مفید باشند، با زبان‌شناسان معاصر توافق ندارند. چگونه ممکن است کسی بتواند چنین بی‌توجهی به تئوری‌های زبان‌شناسی مدرن را توجیه کند و چشم به روی تغییرات مهم رخ داده در سال‌های اخیر، در قالب تئوری‌های زبان عینی و زبان ذهنی ببندد (نک: چامسکی، ۱۹۸۶) برای چندین دهه، آموزش زبان، به جای اینکه تعادلی میان زبان عینی و زبان ذهنی ایجاد کند، بر روی زبان عینی تمرکز کرده بود. (کوک، ۱۹۸۹ ب). روی هم رفته، دستور برای آموزش زبان، به عنوان مدرکی دال بر روندهای موجود در تولید و فهم زبان، حائز اهمیت است و این مسأله بر شیوه‌های آموزش نویسندگان کتاب‌های دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی تاثیر بسیاری می‌گذارد. بنابراین، در زمینه‌ی آموزش زبان، دستورهای گوناگونی وجود دارد که در ادبیات زبان‌شناسی کاربردی هم یافت می‌شوند، من جمله دستور زبان کاربردی ساختارگرایانه (مثل جدول جانشینی) که نیازمند دانش آگاهانه نسبت به زبان است (به طور مثال رک: به رادرفورد، ۱۹۹۸ و کرشن، ۱۹۸۵). «واسترن»، (۱۹۸۳) از دستور زبان کاربردی تجویزی، که تا حد امکان به توضیح ساختار زبان می‌پردازد. از آن به عنوان دومین عملکرد مهم زبان‌شناسی در زمینه‌ی آموزش زبان یاد میکند، مانند استفاده از مجموعه‌های کوپیلد (ویلس، ۱۹۸۷) و دستور جهانی.

دستور فوق الذکر، در ارتباط با رویکرد زبان ذهنی به دانش زبانی موجود در ذهن زبان آموز است. کتبی که بر این اساس تنظیم می شوند، متشکل از اصول (از جمله وابستگی ساختاری)، پارامترهای متغیر و ویژگی‌های فردی واژگان ذهنی زبان آموزان هستند. تئوری معنا گزینی و وابستگی ساختاری، کاربرد دستور جهانی در آموزش زبان را نمایش می دهند. وابستگی ساختاری می‌تواند به عنوان قاعده جهانی زبان، به کار گرفته شود. به طور مثال، در نمونه‌ای از گزیده‌های عربی مثل « قال احمد ان زید قتل نفسه»، ضمیر «نفسه» باید به همان شخص «زید»، در همان عبارت اشاره کند. نه عربی و نه هیچ زبان دیگری اجازه نمی‌دهد، جابجایی یا تغییر، فقط بر اساس در ترتیب خطی قرار گرفتن لغات، صورت گیرد. (عمایرة، ۱۹۸۴: ۷۳) اینگونه مسائل نیازمند دانش ساختار جمله‌اند. همچنین، افعال مجهول، پرسشها و ضمائر انعکاسی در زبان عربی نیز از وابستگی ساختاری در جمله تبعیت می‌کنند. این مسأله را می‌توان اینگونه تعمیم داد که قواعد در زبان عربی، زمانی که هر گونه جابجایی متکی به روابط ساختاری جمله باشند و نه ترکیب خطی کلمات، وابسته به ساختارند. هم چنین، نقشهای معنایی عامل (agent)، کنش‌پذیر (patient) و هدف (goal)، که در جمله‌ای مانند « مری نامه را برای جان فرستاد» به واسطه فعل «فرستاد» در نحو فرافکنی شده‌اند، این نقش‌ها می‌توانند به طرق مختلف در طرح دروس استفاده شده، مورد توجه زبان آموزان قرار گیرند (کوک، ۱۹۸۹الف).

نتیجه

تحقیق حاضر با نگاهی به نقطه نظرات پیشین که قادر نبودند برای تعداد بیشماری از سؤال‌های مربوطه از جمله تعامل میان نحو و واژگان پاسخی ارائه کنند، به پشتیبانی از ادعای ۲۰۰۱ شوانفلد می‌پردازد. همان ادعایی که می‌گوید: « هیچ نظریه‌ی محضی در زمینه ی ساختار واژه وجود ندارد که بتواند کار خود را بدون استناد به یک نظریه واژگان، به پیش ببرد؛ به همین ترتیب، هیچ نظریه‌ی محضی در زمینه‌ی نحو وجود ندارد که بتواند از واژگان چشم پوشی کند. ادعای مذکور، بر این حقیقت ساده استوار است که در اکثر نظریه‌های زبان‌شناسی، واژگان مواد لازم برای تشکیل ساختارهای معنایی و نحوی را فراهم می‌آورد. ما با بررسی نظریه‌های مخالف، توانستیم شیوه‌های مختلفی را بیابیم که در آنها تقسیم کار بین واژگان به عنوان منبع مواد خام، و نحو، صراحتاً عنوان شده است. با وجود این فرضیات متعدد، نتایج حاصل از داده‌ها در تحقیق حاضر، با رویکردی فرافکنانه به ماهیت نحوی-واژگانی، ساخت جمله‌های زبان دوم را تأیید می‌کند که در آن عناصر واژگانی نسبت به نحو برتری دارند. البته این مطلب نباید ما را از تلاش برای ایجاد

ارتباط میان نظریه‌ای کاملاً توزیع‌گرایانه و نظریه‌ی دستور زایشی بازدارد، زیرا تفاوت میان دیدگاه‌های مخالف در این زمینه، بیشتر از جهت میزان اهمیت و تأکید است تا نوع دیدگاه. در این تحقیق روشن شد که بسیاری از افراد، هنوز هم متوجه نظریه‌هایی هستند که ساختارگرایان توصیفی ارائه می‌کنند و در سال‌های اخیر شاهد علاقه‌ی وافر این گروه در تأثیرپذیری از مطالعات سنخ‌شناسی بوده‌ایم. اگر چه، نظریه‌های توصیفی هم می‌توانند قدرت تبیین و استدلال را به عنوان پیوستی ممکن و مطلوب بپذیرند. اما در این مقاله ما جهات گوناگون را در یک تجربه‌ی میدانی به صورت عملی پیاده نمودیم و نتایج مورد نظر را از آن گرفتیم.

ضمیمه ۱

فراوانی مباحثات ناشی از مقولات نحوی در فعالیت بیان تفکرات (دانشجویان زبان عربی)

طبقه بندی نحوی	گروه ۱	گروه ۲	گروه ۳	گروه ۴
	س.م ن.ف.	س.م ن.ف.	س.م ن.ف.	س.م ن.ف.
زمان فعل	۲ 2	۱ ۲	۴ ۰	۱ 2
حرف تعریف	۲ ۰	۱ ۱	۲ ۰	۱ ۱
تطا بق فعل / فاعل	۱ ۱	۳ ۳	۰ ۰	۰ ۳
مجهول	۰ ۳	۱ ۳	۱ ۲	۱ ۰
ترتیب	۳ ۱	۰ ۲	۰ ۱	۲ ۲

							ب لغات
۰	۲	۱	۱	۰	۱	۰	ضمیر
۱	۴	۳	۲	۱	۵	۱	واژگان

م. ف: با مبنای فرافکنی س. ن: ساختارگرایی صرف فراوانی مباحثات ناشی از مقولات نحوی در فعالیت بیان تفکرات (دانشجویان زبان انگلیسی)

گروه ۴	گروه ۳	گروه ۲	گروه ۱	بندهی	طبقه نحوی
م س ن ف	م س ن ف	م س ن ف	م س ن ف	م س ن	
۲ ۱	۰ ۲	۲ ۱	۲ ۲	۲ ۲	زمان فعل
۱ ۰	۲ ۰	۳ ۰	۱ ۰	۱ ۰	حرف تعریف
۴ ۰	۲ ۱	۰ ۳	۰ ۱	۰ ۱	تطابق فعل / فاعل
۰ ۲	۰ ۱	۱ ۰	۰ ۲	۰ ۲	مجهول
۲ ۲	۱ ۱	۲ ۳	۰ ۲	۰ ۲	ترتیب لغات
۰ ۱	۰ ۱	۰ ۲	۰ ۰	۰ ۰	ضمیر
۲ ۲	۱ ۴	۱ ۳	۴ ۰	۴ ۰	واژگان

ضمیمه ۲
فراوانی تبدلات پیشینه‌نگری در زمینه‌ی توجیحات انتخاب مقولات توسط دانشجویان زبان عربی

طبقه بندی نحوی	نحوی	معنا- محور	شبه ودی	غیر ه
زمان فعل	۶	3	۱	۰
حرف تعریف	۳	۳	۲	۰
تطابق فعل / فاعل	۳	۰	۰	۰
مجهول	۳	۴	۱	-
ترتیب لغات	۱	۶	۲	۰
ضمیر	۱	۴	۲	۰
واژگان	۴	۱۸	0	۰

فراوانی تبدلات پیشینه‌نگری توجیحات انتخاب مقولات توسط دانشجویان زبان انگلیسی

طبقه بندی نحوی	نحوی	معنا- محور	شهود ی	غیره
زمان فعل	۷	۳	۰	۲
حرف تعریف	۵	۲	۰	۰
تطابق فعل / فاعل	۵	۰	۰	۰
مجهول	۱	7	۲	-
ترتیب لغات	۰	۷	۴	۰
ضمیر	0	3	۰	۰
واژگان	۲	۱۵	۳	۰

ضمیمه ۳.....

متن عربی:

دَخَلْتُ عِيَادَتَهُ، فَأَلْفَيْتُ الْبَهُوَ زَاخِرًا بِالزُّوَارِ الَّذِينَ يَرَبُّو عَدَدُهُمْ عَلَى ثَلَاثِينَ رَجُلًا، وَ قَدْ
 اِسْتَدَّ زَحَامُهُمْ، فَلَيْسَ هُنَاكَ مَوْضِعٌ مِتْرَارُضًا إِلَّا وَ عَلَيْهِ اِنْسَانٌ وَا قَفٌّ يَنْتَظِرُ دَوْرَهُ. اِنْتَضَرْتُ
 حَتَّى تَصَبَّ جَبِينِي عَرَقًا وَ مَا لَيْسَتْ اَنْ دَخَلْتُ عَلَيْهِ بَعْدَ طَوْلِ اِنْتِظَارٍ فَاسْتَقْبَلَنِي هَاشِمًا وَ هُوَ
 يَعْتَذِرُ مِنْ كَثْرَةِ الْاَزْدْحَامِ الَّذِي جَعَلَ اَعْبَاءَهُ تَزَادُ ثِقَلًا

متن انگلیسی:

English:

Oakland Puts Crime Statistics Maps On the Internet
 Police officers respond to a shooting near a store in a tough west Oakland neighbourhood. The kind of crime rarely reported

by newspapers, or TV. But in a few days, neighbours can read all about it on the internet. Jerry Brown, the mayor of Oakland, looks at the computer screen showing the Oakland crime statistics: "There's a lot of crime in that area, isn't it."

Jerry Brown, Oakland's mayor and California's former governor, promotes the quarter million dollar project that makes Oakland the first city in the country to put its crime statistics on the web.

تمرین‌های جای خالی

عربی:

دخل عیادته هو، الفیت بهواً راخرمن زواریربو عددهم ثلاثون رحلف یشدد زحام، لیس موضع متر الارض انسان واقف ینظر دور. ینتظری تصصبّ جبین عرق، ما لبثت دخلت بعد طول انتظار یشقبلی هاش یرعتذر من کثره ازدحام جعل اعبا یزداد ثقل.

English:

People live neighbor Oakland west read crime city internet. Mayor Oakland Know all crime statistics. Govern former California. Project promote put crime statistics city web. Citizen know happen. Crime identify police do. Acosta think report police power information crime battle. Realize people impact value home willing people move neighbor. Mayor believe political pressure create lead result.

کتابنامه

الف- کتابها

۱- آدلین، تی. (۱۹۹۴). «دیدگاههای دستور زبان آموزشی»، کمبریج: انتشارات دانشگاه

کمبریج.

۲- آلر، جان. (۱۹۷۹). «آزمون‌های زبان در مدارس، رویکرد عمل‌گرایانه»، لندن:

لانگمن.

۳- ابنی، استیون. (1987). «عبارت اسمی از دیدگاه جمله»، پایان نامه دکتری،

آمریکا: دانشگاه ام آی تی.

۴- استرن، هوارد، (۱۹۸۳). «مفاهیم بنیادی آموزش زبان»، آکسفورد: انتشارات ایوپی

۵- اولشوسکی، تی. (۱۹۶۹). «مشکلات موجود در فلسفه زبان»، نیویورک: انتشارات

هولت، رین هارت و وینستون.

- ۶- با رهیل، یهوشوا. (1970). « ابعاد زبان»، فلسطین: انتشارات مگنس.
- ۷- بلوم فیلد، لئونارد. (1933). «زبان»، نیویورک: انتشارات هولت، رین هارت و وینستون.
- ۸- بو لینگر، دوایت، (۱۹۷۵). « ابعاد زبان»، نیویورک: انتشارات هارکورت، بریس، جوانوویچ.
- ۹- تایسون، ال. (۱۹۹۹). «نظریه ی انتقادی امروز: استفاده ی آسان»، نیویورک و لندن: انتشارات گارلند.
- ۱۰- تراویس، ال. (1984). « پارامترها و تاثیرتنوع در ترتیب کلمات »، پایان نامه دکتری، آمریکا: دانشگاه ام آی تی.
- ۱۱- جادالکریم، احمد. (۲۰۰۴). « الدرس النحوی فی القرن العشرين »، القاهرة: مکتبه الآداب، ط ۱.
- ۱۲- جواری، احمد عبدالستار. (۱۹۸۴). « نحو التیسیر ، دارة و نقد منهجی»، بغداد: مطبعة المجمع العلمی العراقی، ط ۱.
- ۱۳- حسان، تمام. (۱۹۹۴). « اللغة العربية، معناها و مبناها»، بیروت: دارالتقافة، ط ۱.
- ۱۴- حمودة، طاهر سلیمان. (۱۹۸۲). «ظاهرة الحذف فی الدرس اللغوی»، اسکندریة: الدار الجامعة للطباعة و النشر، ط ۲.
- ۱۵- چامسکی، نوام. (1980). «نطقهایی در زمینه ی تئوریهای حاکمیت و مرجع-گزینی»، آمریکا، دردرکت: انتشارات بوریس.
- ۱۶- چامسکی، نوام. (۱۹۸۶). «دانش زبان: ماهیت، منشا، کاربرد»، آمریکا، دردرکت: انتشارات پراگر.
- ۱۷- درایر، ماتتو. (۱۹۸۸). «نظریه های توصیفی، توضیحی و بنیادی زبان شناسی»، آمریکا: انتشارات دانشگاه بافلو.
- ۱۸- رادرفورد، دابلویو. (۱۹۹۸). « دستور زبان دوم: یادگیری و آموزش»، لندن: لانگمن.
- ۱۹- ال رکابی، جودت. (۱۹۸۷). « طريقة تدریس اللغة تدریس اللغة العربية»، بیروت: دارالفکر للطباعة و النشر، ط ۱.
- ۲۰- سبزیان پور، وحید. (۱۳۸۲). « گامی فراتر در آموزش زبان عربی»، مجموعه مقالات اهواز: انتشارات دانشگاه اهواز، چاپ اول.

- ۲۱- سدک، جرالده. (۲۰۰۳). «عدم تطابق‌ها در مدولار مستقل در مقابل دستور زبان‌های اشتقاقی»، در بات و کینگ (ناشرین) «کارگاه‌های آموزشی بی اف جی ال»، انتشارات سی اس ال آی.
- ۲۲- سوارز، جان و سوارز لیز. (۱۹۸۷). «کتاب هدوی دوره بالای متوسط»، آکسفورد: انتشارات دانشگاه آکسفورد
- ۲۳- شونفولد، دوریس. (۲۰۰۱). «آنجا که واژگان به نحو می‌رسد»، برلین: موتن دی گرویتز.
- ۲۴- عمایرة، خلیل احمد. (۱۹۸۴). «فی نحو اللغة العربية و تراکیبها»، جدة: عالم المعرفة، ط ۲.
- ۲۵- عمایرة، خلیل احمد. (۱۹۸۷). «ظاهرة الحذف فی الدرس اللغوی»، اسکندریة: الدارالجامعة للطباعة و النشر، ط ۲.
- ۲۶- کایزر، ساموئل، و پستال، پل. (۱۹۷۶). «آغاز دستور زبان انگلیسی»، انتشارات هارپر و رو.
- ۲۷- کتل، ریموند. (۱۹۶۹). «دستور زبان جدید انگلیسی: مقدمه‌ای توصیفی»، کمبریج، ماساچوست: انتشارات ام آی تی.
- ۲۸- کرشن، استفان. (۱۹۸۱). «تحصیلات دو زبانه و نظریه ی اکتساب زبان دوم» در «تدریس و اقلیت دانش‌آموزان زبان: چهارچوب نظری» (ص. ۷۹-۵۱). دپارتمان دولتی کالیفرنیا.
- ۲۹- کرشن، استفان. (۱۹۸۵). «فرضیه‌ی درون گذاشت»، لندن: لانگمن.
- ۳۰- کوک، ویویان، نیوسن، ام. (۱۹۹۶). «دستور جهانی چامسکی»، آمریکا: انتشارات بلک ول.
- ۳۱- گرین، آلیسون. (۱۹۹۸). «مطالعاتی در آزمون‌های زبان»، کمبریج: انتشارات دانشگاه کمبریج.
- ۳۲- گلداسمیت، جان. (۲۰۰۵). «بازنگری میراث زلیگ هریس: زبان و اطلاعات در قرن ۲۱»، جلد ۱: فلسفه‌ی علم، نحو و معناشناسی ویرایش دروس نوین، ناشر: بروس نوین.
- ۳۳- لایلز، بروس. (۱۹۷۲). «زبان‌شناسی و زبان انگلیسی: رویکرد گشتاری»، کالیفرنیا: شرکت نشر گودیر.

- ۳۴- ماراتسوس مایکل و چاکلی. مایکل. (۱۹۹۸). «زبان درونی نحو کودکان: رشدشناسی و ارائه طبقه‌بندی نحوی» در نلسون کی (ناشر) «زبان کودکان»، ج ۲، نیویورک: انتشارات گاردن.
- ۳۵- مبروک، عبدالوارث. (۱۹۸۵). «فی اصلاح النحو العربی»، دارسة نقدیة، کویت: دارالقلم، ط ۱.
- ۳۶- مخزومی، مهدی. (۱۹۸۶). «فی النحو العربی»، نقد و توجیه، بیروت: دارالرائد العربی، ط ۱.
- ۳۷- مصطفی ابراهیم. (۱۹۹۴). «الاحیاء النحوی»، القاهرة: دارالکتاب الاسلامی، ط ۱.
- ۳۸- میرزائی، فرامرز. (۱۳۸۲). «ویژگیهای یک روش مناسب برای کسب مهارت تکلم و شنیدن»، مجموعه ی مقالات، اهواز: انتشارات دانشگاه اهواز، چاپ اول.
- ۳۹- مک وینی، برایان، (ناشر). (۱۹۹۸). «ظهور زبان»، ماهوا، ان جی: لورنس اربام.
- ۴۰- هارلی، هال. (1995). «فاعل، فعل و گواهی»، پایان نامه دکتری، دانشگاه ام آی تی.
- ۴۱- هاک، جفری، وگلداسمیت، جان. (۱۹۹۸). «ایدئولوژی و نظریه‌ی زبان‌شناسی: نوام چامسکی و مباحث زیرساخت»، لندن: روتلج.
- ۴۲- هریس، زلیگ. (۱۹۹۸). «زبان‌شناسی ساختاری»، شیکاگو: انتشارات دانشگاه شیکاگو.
- ۴۳- المر، هلمت. (۱۹۸۳). «ساختار دانش زبان خارجی»، در هیوز و پورتر (ناشر)، «پیشرفت‌های اخیر در آموزش زبان لندن: انتشارات آکادمیک.
- ۴۴- وکسلر، کنث و منزینی، ریتا. (۱۹۸۷). «پارامترها و توانایی یادگیری در نظریه‌ی مرجع‌گزینی»، در روپر و ویلیامز (ناشر)، «تنظیم پارامترها»، شرکت انتشاراتی ریدل دی.
- ۴۵- ویلیس، دی. (۱۹۹۰). «طرح درس واژگانی»، لندن: کالینز.
- ۴۶- ویلیس، دی، و ویلیس، جی. (۱۹۸۷). «دوره آموزشی انگلیسی کویبلد»، لندن: کالینز.
- ۴۷- هاشم لو، محمد رضا. (۱۳۸۲). «روش تدریس در ادبیات عربی»، مجموعه ی مقالات، انتشارات دانشگاه اهواز، چاپ اول.
- ب - مجله‌ها
- ۴۸- چامسکی، نوام، و لاسنیک، هوارد. (۱۹۷۷). «فیلترها و کنترل»، تهران: مجله تحقیقات زبانشناسی، ص ۷.

- ۴۹- سوارز، انتونلا. (۱۹۸۵). «دانش زبانی و استفاده از زبان در محیط‌های ضعیف یادگیری»، مجله زبان‌شناسی کاربردی، شماره ۶، ج ۳، صص ۲۳۹-۲۵۴
- ۵۰- شاپیرو، لوییس. (۱۹۹۷). «آموزشی: درآمدی بر نحو»، مجله‌ی گفتار، زبان و تحقیق در زمینه‌ی شنیداری، شماره ۴۰، صص ۲۵۴-۲۷۲
- ۵۱- فلین، ماتیو. (۱۹۸۸). «توانایی بزرگسالان در پاسخ به آموزش کامپیوتر محور»، مجله فراگیری زبان، شماره ۱۷، ج ۳، صص ۲۳۱-۲۴۱
- ۵۲- کریمی، سیمین. (۱۹۹۷). «از زیرساخت تا ساختار منطقی و برنامه کمینه گرای»، مجله زبان‌شناسی، شماره ۱۱، ج ۲، صص ۵-۵۱
- ۵۳- کوک، ویویان. (۱۹۸۸). «برون‌یابی واژه‌پردازی زبان آموزان در عبارات زبان‌های تصنعی»، مجله فراگیری زبان، شماره ۳۸، ج ۴، صص ۴۹۷-۵۲۹
- ۵۴- گلداسمیت، جان. (۲۰۰۱). «یادگیری بدون نظارت ریخت‌شناسی زبان طبیعی: زبان‌شناسی رایانه ای»، مجله زبان‌شناسی رایانه ای، شماره ۲۷، ج ۲، صص ۱۵۳-۱۵۹
- ۵۵- کوک، ویویان. (۱۹۸۹ب). «تئوری دستور جهانی و کلاس‌های درس»، مجله سیستم، شماره ۱۷، ج ۲، صص ۱۶۹-۱۸۱
- ۵۶- کوک، ویویان. (۱۹۹۸). «رابطه تحقیق با مواد کمک آموزشی»، مجله کانادایی زبان‌شناسی کاربردی، شماره ۱، صص ۹-۲۷
- ج- منابع مجازی
- ۵۷- کوک، ویویان. (۱۹۸۹ الف). «ارتباط دستور زبان با زبان‌شناسی کاربردی آموزش زبان»، برگرفته از سایت اینترنتی
[online/http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/TCD89.htm](http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/TCD89.htm)
- ۵۸- گلانر، جان. (۲۰۰۰). «تکامل دستور زبان انگلیسی»، برگرفته از سایت اینترنتی:
captain.park.edu/jglauner/EN-ED325%20F2F/GramText.htm
- ۵۹- هال، موریس. (۱۹۹۸). سخنرانی‌هایی در باب اکتساب زبان دوم. برگرفته از سایت اینترنتی:

فصلنامه‌ی لسان مبین (پژوهش ادب عربی)
(علمی - پژوهشی)
سال دوم، دوره‌ی جدید، شماره‌ی چهارم، تابستان ۱۳۹۰
دائرة مقارنة بين النظريات البنيوية و معطيات التقارير الكلامية في العربية و
الانجليزية*

الدكتورة اعظم كريمى
أستاذة مساعدة بجامعة الامام الخمينى الدولية - قزوین

الملخص

إن تيار التعامل بين النحو و المفردات فى اللغة لاتزال تعد موضوعا جدليا فى علم اللغة خاصة اطار نظرية البنيوية. و المناقشات و البحوث المطروحة فى هذا المجال رفعت الخلاف بين نظريات البنيويين المتباينة فى مجال العلاقة بين النحو و علم الدلالة و الجهود التى زادت منها تساعد للتعرف على الاسرار المعقدة التى تشتمل على ما يقوم به الافعال و الاسماء و الصورة المعنائية و دور الفعل التوجيهى فى علم اللغة.

فالىحث هذا تناول دراسة بين هاتين النظريتين فى البنيوية بناء على معطيات التقارير الكلامية للطلاب اللغتين العربية و الانجليزية لتتقيم دعاوى هذه النظريات عن ماهية التركيب أو التفكيك بين النحو و المفردات.

و ما يلفت الانتباه هنا هو هل تصاع الجملة فى اللغة على اساس تجزئة المفردات عن النحو أو بتركيبهما ؟ و كان البحث يقتضى اختيار عينات من الطلاب فجرى الاختبار على ۱۸ طالبا من طلاب اللغتين الانجليزية و العربية بجامعة الامام الخمينى الدولية على انهم كانوا يدرسون فى الفصل الاخير من مرحلة بكالوريوس.

فالمعطيات تكشف عن انسجام التجربة مع الدعاوى الموجودة فى النظريات كما تدل على أن المفردات جزء اساسى فى بيئة اللغة.

الكلمات الدليلية

التعامل بين النحو و المفردات ، البنيوية، البيان التلقائى، جذور فاعلية المرجع.

* - تاريخ الوصول : ۱۳۹۰/۰۲/۲۰ تاريخ القبول : ۱۳۹۰/۰۵/۲۰

عنوان بريد الكاتبة الالكترونى: AzKarimi@rocketmail.com