

انگاره لایه‌ای فراگیری زبان؛

دیدگاهی نوین بر پایه نظریه صورت - نقش

رضامراد صحرایی^۱

۱. مقدمه

موضوع فراگیری زبان قدمتی بسیار طولانی در تاریخ علم دارد و همسو با تحولات حوزه‌های بنیادی علم، مثل فلسفه و روان‌شناسی، روز به روز متحول شده است. تا اواخر قرن نوزدهم، مطالعه زبان کودک عمدتاً به گزارش مشاهدات و یادداشت‌های روزانه محققان از روند رشد کودکان محدود شده بود (ن.ک استرن و استرن ۱۹۲۴؛ رونجات^۲ ۱۹۱۳؛ میجر^۳ ۱۹۰۶؛ آمنت^۴ ۱۸۹۹؛ لندر^۵ ۱۸۹۸؛ سولی^۶ ۱۸۹۶؛ کامپایر^۷ ۱۸۹۶؛ پریر^۸ ۱۸۸۲ و تاین^۹ ۱۸۷۰). در این آثار، تمرکز غالب بر دایره لغات کودک و طول جملات وی بوده و تحلیل‌های اندکی از ساختار تولیدات زبانی کودک و چگونگی تحول آن ارائه می‌گردید. دلیل این شیوه مطالعه به جایگاه مطالعه زبان کودک بر می‌گشته، که در آن زمان بخشی از مطالعات روان‌شناسان تکوینی^{۱۰} بوده است. اما در اواسط قرن بیستم و همزمان با دو تحول بنیادی در فلسفه و روان‌شناسی،

۱. عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

2. Ronjat
3. Major
4. Ament
5. Linder
6. Sully
7. Campayre
8. Preyer
9. Taine
10. developmental psychologists

مطالعات زبان کودک نیز متحول گردید. تحول اول، احیاء فلسفه خردگرا بود که انقلاب شناختی و نظریه روان‌شناسی شناختی را به دنبال داشت. انقلاب دوم نیز، طرح نظریه زبان‌شناسی زایشی بود که خاستگاه فلسفی و مبانی آن با نظریه ساخت‌گرا تفاوت‌های بنیادی داشت. در نتیجه دو تحول فوق، مطالعات زبان کودک نیز متحول گردید؛ به گونه‌ای که از این زمان، محققان پا را از عرصه مشاهده و توصیف فراتر نهاده و تلاش کرده‌اند به تبیین زبان‌آموزی کودک و ویژگی‌های آن بپردازند. در حال حاضر، آنچه مطالعه زبان کودک و نحوه فراگیری آن را جالب توجه کرده، صرفاً توصیف زبان‌آموزی و کشف مجموعه اصول و قواعد احتمالی حاکم بر آن نیست، بلکه این مطالعه آینه‌ای برای کشف اصول کلی حاکم بر شناخت بشری است. به عبارت دیگر، مطالعه زبان، مطالعه ذات و ماهیت انسان و مطالعه ویژگی‌های انحصاری ذهن اوست (چامسکی ۱۹۷۷: ۱۰۰). آغاز این مطالعه، یافتن پاسخی برای این سؤال است که ما چه می‌دانیم، وقتی زبانی (مثل فارسی) را می‌دانیم؟ پاسخ زبان‌شناسی زایشی این است که ما دستور زبان را، یعنی مقوله‌ها^۱ و الگوهای^۲ (= قواعد) زبان را می‌دانیم (لارسن ۲۰۱۰: ۵۴). به عبارت دیگر، نحو محور دانش زبانی انسان است و بر همین اساس مطالعه نحو، مطالعه ماهیت و ذات انسان و درپچه‌ای به مطالعه ذهن او تلقی می‌گردد. از منظر زبان‌شناسی زایشی، بخش اعظمی از دانش [زبانی] ما مادرزادی و بر گرفته از وجود پیشین است (چامسکی ۱۹۸۶: ۲۶۳؛ ۱۹۸۸: ۴). در این دیدگاه، کودک در بدو تولد مجهز به دانش زبانی زیستی است و بر اساس همین دانش، داده‌های محدود و اندک را به نظامی پیچیده و غنی مبدل می‌سازد (چامسکی ۱۹۸۶: xxvi, xxv). به اعتقاد چامسکی (۱۹۷۲)، این دانش ذاتی زیستی دستوری جهان شمول^۳ است که البته همانند دستورهای معمول نیست، "بلکه الگو/طرحی کلان^۴ برای دستور است (صص ۱۸۰ و ۱۸۳)". بنابراین، مطالعه نحو زبان کودک و نحوه فراگیری آن، مطالعه این طرح و راهکاری علمی و عملی برای پی بردن به ویژگی‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی انسان است.

1. categories

2. patterns

3. Universal Grammar (=UG)

4. schematism

در مقاله حاضر، تلاش می‌کنیم نحوه بازنمایی این طرح کلان ذاتی‌زیستی را بر اساس داده‌ها و شواهدی از فراگیری نحو زبان فارسی بررسی نمائیم. برای این منظور، ابتدا سیری در پیشینه مطالعات مرتبط با این موضوع خواهیم داشت و تلاش خواهیم نمود مهمترین یافته‌های محققان زبان‌آموزی کودک را مرور نمائیم. بررسی این یافته‌ها از آن جهت اهمیت دارد که مقدمه علمی برای نظریه‌پردازی درباره نحوه فراگیری زبان را فراهم می‌آورند. در ادامه و پیش از ارائه فرضیه مورد بحث این پژوهش، ابتدا ویژگی‌های بنیادی زبان کودک، انگاره زایشی فراگیری زبان و فرضیه‌های ارائه شده برای تبیین آنها را معرفی خواهیم نمود. سپس، با بررسی شواهد مربوط به فراگیری زبان فارسی یک‌یک این فرضیه‌ها و در نتیجه انگاره زایشی فراگیری زبان را نقد کرده و به چالش خواهیم کشید. حاصل این بررسی تطبیقی، ارائه فرضیه‌ای جدید با عنوان فراگیری لایه‌ای است. اصول، مبانی و خاستگاه نظری این فرضیه و انگاره آن در بخش پایانی این پژوهش ارائه خواهد شد.

پژوهش حاضر، اساساً از نوع بنیادی است. داده‌های تحلیلی این پژوهش، ۵۵۳ پاره گفتار ثبت شده از نحو اولیه (تا پایان ۲ سالگی) یک کودک فارسی‌زبان است که به همراه بافت تولید عیناً ثبت و آوانویسی کلی شده و از حیث ویژگی‌های واژگانی و نقشی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند.

۲. پیشینه مطالعات

همانگونه که در مقدمه نیز تصریح شد، تا قرن بیستم، مطالعه زبان کودک بخشی از روان‌شناسی تکوینی بود و به همین جهت صرفاً به ثبت مشاهدات محققان از روند رشد کودک، که رشد زبانی وی نیز بخشی از آن بود، محدود می‌گردید. در این آثار، اثر چندانی از نظریه‌پردازی و تحلیل‌های تبیینی دیده نمی‌شود. البته این بدان معنا نیست که پژوهش‌های مشاهده‌ای و توصیفی کم اهمیت هستند زیرا به باور این نگارنده، پژوهش‌های فوق مقدمه‌ای برای نظریه‌پردازی‌های امروزی بوده‌اند. بلکه منظور این است که ما در سطح مشاهده و توصیف متوقف نشویم و به هدف اصلی علم، که تحلیل و تبیین پدیده‌های مورد مطالعه است، بپردازیم. بر همین اساس، در پژوهش حاضر، بررسی پیشینه به مرور آثاری که در ساحت نظریه‌پردازی علمی درباره زبان کودک مؤثر بوده‌اند، محدود شده است. از میان انبوه مطالعاتی که درباره ویژگی‌های

زبان کودک ارائه گردیده است نیز، تمرکز نگارنده بر آن دسته از پژوهش‌ها است که بُعد تبیینی آنها بر سایر ابعاد برتری داشته باشد. با این مقدمه، به بررسی پیشینه این پژوهش می‌پردازیم.

مرور آثار مکتوب و راهگشای حوزه مطالعاتی زبان کودک نشان می‌دهد که اندیشمندان مختلف رفته‌رفته برخی از ویژگی‌های زبان‌آموزی را پیش‌فرض مطالعات خود به حساب آورده‌اند. از جمله این ویژگی‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. کودک باید نظامی صوری را فراگیرد که در آن عناصر مجزا^۱ می‌توانند به طور نامحدود با هم ترکیب شوند. ادوارد سپیر (۱۹۲۱: ۸) زبان را نظام نمادینی می‌داند که اجزاء/ نمادهای آن به طور داوطلبانه تولید می‌شوند.^۲

۲. هر کدام از نظام‌های ترکیبی مجزای زبان باید بر معنا منطبق شوند. بلومفیلد (۱۹۳۳: ۱۶۳) بر همین مبنا دستور را چینش معنادار صورت‌ها در زبان نامید. نظریه زبان‌آموزی کودک باید در نهایت روشن سازد که کودک چگونه نظام‌های نمادین، صوری و انتزاعی را - که از منظر زبان‌شناسی مبانی زبان هستند - فراگرفته و آنها را بر معنا منطبق می‌کند.

۳. رشد زبان در حقیقت رشد یک نظام بازنمایی^۳ در ذهن کودک است. این همان چیزی است که سوسور (۱۹۵۹) تلویحاً به آن اشاره نمود. وی، ضمن اذعان به ماهیت ترکیبی و نمادین زبان، معتقد بود که یک قوه ارتباطی و هماهنگ‌کننده^۴ (ص ۱۳) باید این نظام را سامان بخشد: *زبان نظامی است از نشانه‌ها برای بیان ایده‌ها* (ص ۱۶). برخی از محققان، از جمله لاست و فولی (۲۰۰۴: ۲)، بر این باورند که انگاره دستور همگانی^۵، که چامسکی (۱۹۸۶a) از آن به عنوان دانش مرحله آغازین^۶ یاد می‌کند، در اصل توسط سوسور مطرح گشته است.

۴. تا قبل از قرن بیستم، یکی از بحث‌های مهم تقابل طبیعی یا اکتسابی^۷ بودن فراگیری زبان بود. امروزه، نتایج تحقیقات نشان داده است که روند فراگیری زبان توسط

1. discrete elements
 2. system of voluntarily produced symbols
 3. a system of representation
 4. associative and co-ordinating faculty
 5. Universal Grammar (=UG)
 6. Initial State Knowledge
 7. nature vs. nurture

کودک هم طبیعی است و هم اکتسابی. به عبارت بهتر، طبیعت و اکتساب نقطه مقابل هم نیستند. تصریح یافته‌های جدید بر این نکته است که موضوع اکتساب غلط نیست بلکه ناقص است. این مطالعات نقش زیربنایی طبیعت را هم در فراهم آوردن امکان یادگیری و هم در تعیین میزان کارآمدی و کارایی یادگیری نشان داده‌اند؛ اما بر مهم بودن درونداد و فرایند اکتساب نیز تأکید داشته‌اند (گولد و مارلر ۱۹۸۷: ۷۴-۸۵؛ جکندوف ۲۰۰۲: ۲۸۰-۲۹۱؛ لاک ۱۹۹۱؛ اسلوبین ۱۹۸۵؛ ردفورد ۱۹۹۰: ۲۷۱ و هاف گینزبرگ ۱۹۹۷: ۱۰۸ و ۱۷۲).

۵. فراگیری زبان علاوه بر عوامل ذاتی، تابع عوامل زیستی نیز هست. موضوع نقش عوامل زیستی در فراگیری زبان نخستین بار توسط لنبرگ (۱۹۶۷) مطرح گردید. وی چهار مشخصه رشد تکاملی را بر شمرد و سپس رشد زبان را بر مبنای این چهار مشخصه بررسی کرد. یکی از این مشخصه‌ها رابطه منظم بین سن و رشد حوزه‌های مختلف زبان است که تأثیر جدی در روند بازنمایی دستور کانونی در زبان کودک خواهد داشت.^۱

بر اساس یافته‌های فوق، می‌توان به این جمع‌بندی کلی رسید که در محافل علمیِ امروزی، دیگر کسی مخالف نقش دانش ذاتی و زیستی در فراگیری زبان نیست. البته در مورد میزان اهمیت هر کدام از دو پدیده دانش زیستی (دانش مرحله آغازین) و درونداد (داده محیطی) اختلاف نظر جدی، حتی در اردوگاه خردگرایان، وجود دارد. در مناظره معروف چامسکی و پیازه یک مسأله بحث‌انگیز مطرح شد و آن این بود که چامسکی همواره بر تعریف دقیق و صوری مرحله آغازین فراگیری زبان (دانش ذاتی‌زیستی یا دانش مرحله صفر) و ویژگی‌هایی همچون حوزه‌ای بودن^۲ و ذاتی بودن^۳ تأکید داشت، اما پیازه تلاش می‌کرد رشد زبان را در طول زمان تعیین کند. به بیان دیگر، پیازه ایرادی به اصل دانش پیشین نداشت، بلکه به ماهیت و میزان این

۱. یکی دیگر از یافته‌های مهم قرن بیستم که نقش عوامل زیستی را در زبان پیش از بیش نشان داد به تحقیق معروف گازیگا (۱۹۷۰، صص ۲۵-۲۸) برمی‌گردد. وی یکی از بنیادی‌ترین پدیده‌های زیستی را درباره زبان کشف کرد؛ یعنی تسلط/غالبیت نیمکره چپ برای فراگیری زبان. این یافته علمی مهم تحت عنوان کلی ماهیت و میزان شکل‌پذیری اولیه مغز هنوز هم در صدر توجه محققان است (ن.ک نوئل ۱۹۹۵؛ دهین و همکاران ۲۰۰۲؛ جکندوف ۲۰۰۲ و کالیکاور و جکندوف ۲۰۰۵).

2. modularity
3. innateness

دانش در زبان کودک ایراد داشت.

به نظر می‌رسد ریشه ایراد پیازه در نکته دیگری است و آن در ابهام ماندن تمایز بین عوامل ذاتی و عوامل زیستی یا دانش ذاتی و دانش زیستی در زبان کودک است. اینکه چه مقدار از زبان ذاتی است و چه مقدار تابع عوامل زیستی، هنوز در حد معما باقی مانده است. چامسکی همواره ابهام موجود بین دو عامل فوق را با نوشتن مغز/ذهن^۱ به طور توأمان نشان داده است (۱۹۷۵_a، ص ۳۵ ؛ ۱۹۸۶_a، صص ۱۹ و ۲۰ ؛ ۱۹۸۶/۱۹۹۱، صص ۵۰-۵۱؛ ۲۰۰۰_a، صص ۶ و ۷).

پیش از بررسی انگاره زایشی فراگیری زبان، لازم است نگاهی کلی به رویکردهای علمی موجود درباره زبان کودک داشته باشیم زیرا بدون شناخت فضای علم‌ورزی موجود، شناخت ما از مسأله ناقص خواهد بود.

در فضای کنونی مجامع علمی، ما شاهد دو نوع نگرش به مقوله زبان‌آموزی کودک هستیم: الف) رویکردهای بر/بندی^۲، ب) رویکردهای فر/بندی^۳. رویکردهای برابندی را به زبان‌شناسان نسبت می‌دهند و رویکردهای فرابندی را نیز به روان‌شناسان زبان. به عبارت ساده‌تر، مطالعه فراگیری زبان با محوریت نظریه زبان‌شناختی مستلزم تمرکز بر محصول به عنوان نقطه پایان پدیده فراگیری است؛ در حالی که، همین مطالعه در قالب روانشناسی زبان بیشتر بر اصل فرایند زبان‌آموزی تأکید دارد. کلیه مطالعاتی که بر مرحله‌بندی رشد زبان اتکاء دارند (مثل استرن ۱۹۲۴؛ براون ۱۹۷۳؛ اینگرام ۱۹۸۹؛ کریستال ۱۹۷۶) دارای همین ویژگی‌اند. این تمایز باعث شده است رویکردهای زبان-شناختی محض توجه خود را معطوف ماهیت بزرگسال‌گونه دانش کودک کنند؛ در حالی که، رویکردهای روان‌زبان‌شناختی بیشتر به تغییرات حادث بر رشد زبانی کودک در طول زمان توجه دارند (کلارک ۲۰۰۳: ۱-۲۳). در حال حاضر، هر دو رویکرد فوق مورد کاربرد و استفاده محققان هستند.

نمونه‌ای از رویکردهای برابندی، فرضیه تثبیت پارامترها^۴ (بورر و وکسلر^۵ ۱۹۸۷؛ ردفورد ۱۹۹۰) است. مطابق این فرضیه، هر کودکی در بدو تولد به تعدادی پارامتر

1. Brain / Mind

2. product- based

3. process-based

4. Parameter - Setting Hypothesis

5. Borer & Wexler

مجهز است که کلیه تنوعات زبان‌های بشری را پوشش می‌دهد و امکان فراگیری این تنوعات را فراهم می‌آورد. به عبارت ساده‌تر، کودک زبان درونی خود را با زبان محیط هماهنگ می‌کند. شرط فراگیری هر پارامتر ورود به سن و مرحله زمانی مورد نیاز بوده و به طور خودکار رخ می‌دهد (هریس و وکسلر ۱۹۹۶: ۱-۶ و ۹-۱۵).

رویکردهای فرایندی توجه خود را بر پیوستگی^۱ و نقش^۲ عبارات متمرکز کرده و معتقدند فرایند فراگیری زبان فرایندی کاربرد-محور^۳ است. به عبارت ساده‌تر، این رویکردها به مقایسه تولیدات کودک در هر مرحله از رشد زبان پرداخته و تغییرات آنها را از طریق تعدادی اصل عملیاتی^۴ ویژه تبیین می‌کنند (اسلوین ۱۹۸۵). نمونه نوین مطالعه در قالب این رویکرد، کلارک (۲۰۰۳) است.

هرکدام از این دو شیوه مطالعاتی نماینده زمینه علمی خاصی هستند و همانگونه که قبلاً نیز گفته شد، رویکردهای فرایندی عمده‌تاً ریشه در نظریات زبان‌شناختی دارند و رویکردهای فرایندی نیز دارای صبغه روان‌شناختی هستند (مثل کلارک ۱۹۹۹؛ ۲۰۰۱؛ ۲۰۰۲_a؛ ۲۰۰۲_b؛ و ۲۰۰۳). مهمترین فرق این دو رویکرد، زاویه دید آنها نسبت به زبان کودک و نقطه شروع مطالعه آنها است. لذا بحث ما در اینجا این نیست که کدامیک از این دو رویکرد برای مطالعه فراگیری زبان مناسب‌تر است؛ بلکه، نکته اصلی اجتناب از افراط در اتخاذ موضع نظری است. دیدگاه زبان‌شناسی محض (بدون هرگونه توجه به روان‌شناسی) با دو مشکل مواجه است. نخست آنکه، به جهت تمرکز بر محصول، ممکن است در سطح توصیف متوقف شود و وارد عرصه تبیین نشود. دوم آنکه، نظریه‌های زبان‌شناختی دارای تحولات سریع هستند و به سرعت جای همدیگر را می‌گیرند، لذا ارزیابی آنها بر اساس پدیده فراگیری زبان عملاً غیرممکن است.

بنابراین، برای تبیین زبان کودک، باید نظریه‌ای اتخاذ کرد که هم به فرایند زبان‌آموزی توجه کند و هم به خروجی و محصول آن؛ یعنی نظریه‌ای روان‌شناختی-زبان‌شناختی. طرح زمینه میان‌رشته‌ای روان‌شناسی زبان از همین جا نشأت گرفته است. از مبحث فوق، به راحتی می‌توان دریافت که چرا چامسکی، نظریه‌پرداز زبان‌شناسی زایشی، اعلام کرده

1. continuity
2. function
3. usage- based
4. Operating Principle

است که زبان‌شناسی در نهایت شاخه‌ای از روان‌شناسی است (۲۰۰۰^a: ۱)؛ زیرا هدف نهائی زبان‌شناسی، تبیین فراگیری زبان توسط کودک است (۱۹۶۵: ۲۵؛ ۱۹۸۰^b؛ ۱۹۸۶؛ ۲۰۰۰^a؛ ۲۰۰۰^b)، و البته این خود مقدمه شناخت انسان است.

نکات فوق ضرورت بررسی تحلیلی و نظری پدیده زبان‌آموزی کودک را بیش از پیش نمایان می‌سازد. به هر حال، آنچه در مسیر مطالعات و پژوهش‌های علمی حائز اهمیت ویژه است کشف چرایی پدیده‌هاست نه چگونگی آنها، اگرچه کشف چگونگی برای کشف چرایی مقدمه‌ای مهم و اجتناب‌ناپذیر است. همین نکات باعث شد مسیر مطالعات زبان‌آموزی کودک از اواخر قرن بیستم متحول شود. مهمترین تحول این عرصه علمی، معرفی انگاره زایشی زبان‌آموزی کودک توسط زبان‌شناسان زایشی و در رأس آنها نوآم چامسکی، بود.

۳. انگاره زایشی فراگیری زبان

پیش از معرفی این انگاره، لازم است با فضای علم‌ورزی مقطع زمانی اواخر قرن بیستم آشنا شویم. باور نگارنده این است که طرح انگاره زایشی فراگیری زبان، متأثر از تمام این یافته‌ها بوده است.

در اواسط قرن بیستم که رویکرد رفتارگرایی در اوج اقتدار خود بود، پدیده‌هایی همچون تداعی^۱، شرطی شدگی، تقویت^۲ و شکل‌گیری عادت در اثر تکرار مثبت در کانون توجه محققان بود. جان کلام همه رویکردهای رفتارگرای نفی هر گونه عامل ازپیش‌تعیین‌شده برای شکل‌گیری زبان بود. در همان زمان، آثار متعددی درباره عدم کارایی این پدیده‌ها ارائه شد که معروف‌ترین آنها نقد چامسکی (۱۹۵۹، صص ۲۶-۵۸) بر کتاب رفتار زبانی اسکینر (۱۹۵۷) است. وی در این اثر ضمن زیر سؤال بردن کلیه پدیده‌های رفتارگرایانه، رفته‌رفته نظریه خردگرایی خود را طرح کرد (۱۹۶۴^b؛ ۱۹۶۴^c؛ ۱۹۶۵؛ ۱۹۶۶؛ ۱۹۷۱؛ ۱۹۷۲^a؛ ۱۹۷۲^b). البته نقد رفتارگرایی پیش از نیمه دوم قرن بیستم آغاز شده بود. یکی از مقالات مهم و کاملاً مرتبط با موضوع فراگیری زبان که

1. association
2. enforcement

حتی پیش از طرح نظرات چامسکی به رشته تحریر درآمد لشلی^۱ (۱۹۵۱) است. وی در این مقاله، ضمن طرح مسأله آرایش سریالی^۲ نشان داد که آرایش واژه‌ها در جملات زبان‌های مختلف علی‌رغم ارجاع و اشاره آنها به پدیده‌های یکسان، همانند نیست. به عبارت ساده‌تر، وی اثبات کرد که رابطه بین نماد زبانی و تصور ذهنی مستقیم نیست. وی در همان زمان پیش‌بینی کرد که احتمالاً یک طرح کلی به نام طرح واره^۳ در ذهن کودک فعال است که رفتار زبانی وی را سامان می‌دهد. کلارک (۲۰۰۳: ۷) معتقد است طرح واره همان چیزی است که چامسکی آن را با نام دیگری - یعنی دستور همگانی (UG) - وارد دانش زبان‌شناسی کرده است.

همزمان با انتشار آثار دهه شصت، هفتاد و هشتاد چامسکی که بیشتر دارای مایه فلسفی و زبان‌شناختی خام بودند (یعنی از ساخت‌های نحوی ۱۹۵۷ تا زبان و ذهن ۱۹۷۲) آثار مهمی در حوزه فراگیری زبان عرضه شد که تأثیرگذاری آرای چامسکی بر آنها مشهود است. اگرچه برخی از این آثار حتی در مقابل ایده‌های زایشی مطرح شدند اما خود در خدمت این تفکر قرار گرفتند.

اریک لنبرگ (۱۹۶۵) نشان داد که فراگیری زبان ریشه در بلوغ دارد. براون و هانلون (۱۹۷۰) نیز با اثبات فقدان حرکت در زبان کودک، گام مهمی در کشف دانش ذاتی آغازین کودک برداشتند. شاید همین کشف مقدمه‌ای شد تا هرمن سینکلر (۱۹۷۳) اعلام کند دانش فراگیری زبان ذاتی است. در ادامه همین مطالعات، فرگوسن (۱۹۷۸) نیز با ارائه شواهد مهم و اثرگذاری اثبات کرد که زبان کودک دارای ماهیت زیرساختی است. گولد و مارلر (۱۹۷۸) با تمرکز بر پدیده مقوله‌سازی^۴، اثبات کردند این پدیده یک توانایی ذاتی است و کودک واژه‌ها را به صورت مقوله‌ای در ذهن انباشت می‌کند. بحث آگاهی کودک از ساخت موضوعی^۵ توسط گولد و گلیمین (۱۹۸۵) مطرح شد. آنها نشان دادند که تمایز اسم و فعل پدیده‌ای ذاتی است و منطق گزاره‌ها نیز ذاتی کودک است. در اواخر دهه نود قرن بیستم، پینکر (۱۹۸۹) با طرح فرضیه خودرانی

1. Lashley

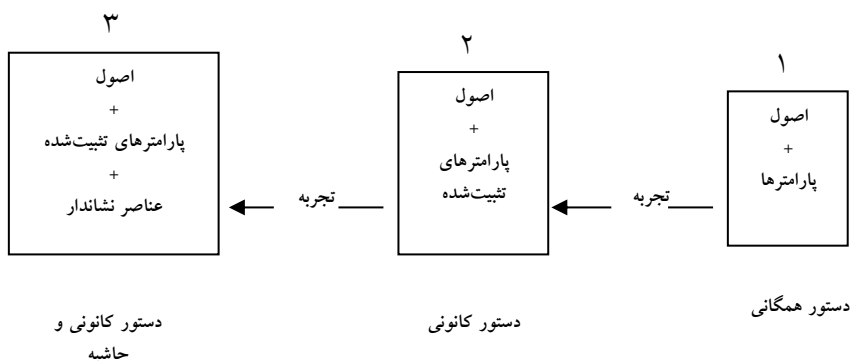
2. problem of serial order

3. schema

4. categorization

5. argument structure

معنایی^۱ نشان داد که معنا حوزه بنیادی زبان است و نحو و مقوله‌های نحوی، همگی بر اساس معنا فراگرفته می‌شوند. هرکدام از این یافته‌ها، انعکاسی از اصول حاکم بر نظریه زبان‌شناسی زایشی هستند؛ اگرچه به زعم این نگارنده هیچ‌گاه با چنین هدفی نوشته نشده‌اند. در چنین فضایی است که انگاره زایشی فراگیری زبان مطرح گردیده است. مطابق این انگاره، بخش اعظمی از دانش ما مادرزادی و برگرفته از وجود پیشین است (چامسکی ۱۹۸۶_a: ۲۶۳؛ ۱۹۸۸: ۴). چامسکی، ضمن اشاره به پدیده فقر محرک، به پدیده زایائی در زبان کودک اشاره و اعلام کرد که کودک قادر است داده‌های محدود و اندک را به نظامی پیچیده و غنی مبدل سازد (همان: xxv، xxvi و ۷). از نظر چامسکی، قوه نطق موهبتی است ذاتی‌زیستی و ویژه انسان، که در صورت قرار گرفتن در معرض داده‌های یک زبان خاص دانش زبانی آن زبان را به دست می‌دهد؛ یعنی تجربه و مشاهدات زبانی را به نظامی از دانش زبانی مبدل می‌سازد (۱۹۷۵_a: ص ۳۵؛ ۱۹۸۶_a: صص ۲-۳؛ ۲۰۰۰_b: صص ۶ و ۷). دبیرمقدم (۱۳۸۳: ۴۲۵) بر اساس نکات فوق انگاره زایشی فراگیری زبان را به صورت زیر ترسیم کرده است:



(۱) انگاره زبان آموزی کودک از منظر زایشی

منظور چامسکی از دستور همگانی همان دانش زبانی ذاتی و زیستی است که پیش‌تر آن را /سبب زبان‌آموزی^۱ و بعدها مرحله صفر^۲ نامید (چامسکی ۱۹۸۰_b: ۲۸؛ ۱۹۸۶_a: ۳؛ ۲۰۰۰_a: ۴؛ ۲۰۰۰_b: ۵۴). منظور وی از دستور کانونی و حاشیه نیز همان توانش دستوری (۱۹۶۵: ۵؛ ۱۹۸۰_b: ۵۹؛ ۱۹۸۱: ۱۸) است. توانش دستوری دانش نسبتاً پایدار و دائمی است که به مرحله دائمی معروف گشته است (۱۹۸۱: ۷ و ۸؛ ۱۹۸۶_a: ۲۵).

چامسکی (۱۹۸۶_a: ۲۱-۲۲ و ۲۷) به جای توانش دستوری، اصطلاح زبان درونی^۳ را معرفی کرد. به زعم این نگارنده، هدف وی از چنین تعدیلی ترسیم جهت غایی نظریه زبان‌شناسی زایشی بوده است. از نظر چامسکی، زبان درونی ماحصل و برآیند دانش زبانی زیستی و ذاتی و داده‌های خاص زبانی است (همان: ۲۷). چامسکی ضمن تأیید تعبیر زبان‌شناسی زیستی^۴ (جنکینز ۱۹۹۹)، در تصریح زبان درونی گفته است منظور از I، «درونی»^۵، «فردی»^۶ و «مفهومی»^۷ است (۱۹۹۵: ۱۵؛ ۲۰۰۰_a: ۱-۲ و ۵ و ۲۶ - نقل از دبیرمقدم ۱۳۸۳، پانویس ۳، ص ۳۶). اوج این زیست‌گرایی در تعبیر چامسکی (۲۰۰۰_a:

-
1. language acquisition device (=LAD)
 2. zero state
 3. I-language
 4. bio linguistics
 5. internal
 6. individual
 7. intentional

۴) از قوه نطق به عنوان عضو بدن و نهایتاً عضو زبان دیده می‌شود که تأکیدی است روشن بر ماهیت ژنتیکی زبان.

چامسکی در هیچ یک از آثار خود به «چگونگی» حرکت از دستور همگانی به دستور قانونی و نهایتاً به دستور بزرگسال اشاره نکرده است. این نکته، سؤالات متعددی را درباره ماهیت دانش آغازین، تعداد و ویژگی‌های اصول و پارامترها و عامل یا عوامل فعال‌سازی دستور مرحله صفر/آغازین در ذهن ایجاد می‌کند. هریک از این سؤالات خود دارای ابعاد وسیعی است که انواع پاسخ‌ها را در پی دارد. پر واضح است همه این پاسخ‌ها نیز نسبی هستند. مهم‌تر آنکه، سؤالات مذکور تنها برای زبان‌شناسان مطرح نیست بلکه توجه روان‌شناسان و محققان زیست‌شناسی را نیز به خود معطوف کرده است. جان کلام در کلیه سؤالات مربوط به انگاره زایشی زبان‌آموزی کودک در این سؤال است که دانش زبانی ذاتی و زیستی دارای چه ماهیتی است و چگونه در دستور قانونی متجلی می‌شود؟ در حقیقت، این سؤال چگونگی حرکت از دستور همگانی به دستور قانونی را نشانه گرفته و پاسخگویی به آن مستلزم تعیین نسبی حدود و ثغور دانش زبانی ذاتی و زیستی و ماهیت آن و میزان تأثیر آن در فراگیری زبان است. در حال حاضر، دو دیدگاه درباره ماهیت دانش زبانی ذاتی‌زیستی مطرح است که عبارتند از؛ دیدگاه پیوستگی^۱ و دیدگاه بلوغی^۲. ارزیابی این دو دیدگاه بر اساس داده‌ها و شواهد زبان‌آموزی کودک، راهبرد مناسبی برای کشف ماهیت دانش زبانی ذاتی زیستی و نحوه تجلی آن در دستور قانونی است.

مطابق دیدگاه پیوستگی، کودکان در تمام دوره رشد زبانی از روابط و مفاهیم یکسانی بهره می‌گیرند و این مفاهیم و روابط از آغاز همراه کودک هستند. تمرکز این دیدگاه بر نحو بوده و ضمن تأکید بر خودسامان بودن^۳ این حوزه، آن را مستقل از واج‌شناسی و واژگان می‌داند. در این دیدگاه، صرف به دلیل قاعده‌محور بودن و نقش آن در نمایش تمایزات نحوی، بخشی از نحو است (کلارک ۲۰۰۳: ۳۹۹-۴۰۰).

این دیدگاه دارای دو گونه قوی و ضعیف است (کلاهنسن ۱۹۹۶: ۱۳۰). در گونه قوی، اعتقاد بر این است که بازنمایی ذهنی ساخت‌های زبانی در کودک از آغاز همانند

1. continuity view
2. maturational view
3. autonomous

بزرگسال است. اما در گونه ضعیف اعتقاد بر این است که اگرچه کودک از آغاز به همه مقوله‌ها و قواعد دستوری مجهز است، لیکن فوراً از آنها بهره نمی‌گیرد. تمرکز گونه ضعیف بر یادگیری عناصر دستوری است (همان: ۱۳۲).

دیدگاه پیوستگی، ضمن تأکید بر این نکته که ابزار زبان‌آموزی در گذر زمان تغییری نمی‌کند، یک فرض بیرونی برای تحلیل زبان کودک ارائه می‌کند که مطابق آن تمام جملاتی که کودک در مراحل مختلف فراگیری زبان تولید می‌کند در قالب اصول دستور زبان بزرگسال قابل تحلیل‌اند. (کلارک ۲۰۰۳: ۴۰۰).

بنابراین، در دیدگاه پیوستگی، دستور همگانی، کامل و هم‌سنگ دانش زبانی ذاتی‌زیستی بزرگسال است. در این صورت، توضیح فراگیری زبان در این دیدگاه نیز بسیار ساده است؛ اگر دستور همگانی از آغاز به طور کامل حاضر باشد، پس کودک صرفاً باید پارامترها را تثبیت کند و عناصر واژگانی و آرایش‌های نحوی را فرا بگیرد. به عبارت ساده‌تر، در مطالعه فراگیری زبان، نیازی به ردگیری تغییرات حادث بر مکانیسم‌های یادگیری نیست زیرا این مکانیسم‌ها از آغاز بدون تغییر می‌مانند؛ همان‌گونه که بازنمایی ساخت‌ها و مقولات نحوی از آغاز بدون تغییر است.

دیدگاه بلوغی، نیز همانند دیدگاه پیوستگی، نحو را خودسامان دانسته و آن را مستقل از واژگان و واج‌شناسی می‌داند. همچنین ضمن تمرکز بر نحو، صرف را نیز بخشی از نحو تلقی می‌کند که کارکرد آن نمایش تمایزات نحوی است. مهمترین ویژگی این دیدگاه، که وجه تمایز اصلی آن با دیدگاه پیوستگی نیز هست، این است که نقش تجربه را در فراگیری نحو بسیار کم رنگ می‌بیند. در این دیدگاه، رشد زبانی کودک طبق یک برنامه زیستی زمان‌بندی شده رخ می‌دهد و نوع تجربه تغییری در کلیات این جدول زمانی ایجاد نمی‌کند (گلیتمن ۱۹۸۱: ۱۰۳-۱۱۴). زبان‌شناسان زایشی‌چامسکیایی این دیدگاه را بر دیدگاه پیوستگی ترجیح می‌دهند زیرا معتقدند بلوغ زیستی می‌تواند مستقل از تجربه باشد. فلیکس (۱۹۸۸: ۳۷۱) در این خصوص می‌گوید: "... مکانیسمی که کودک را در مراحل تکوینی قرار می‌دهد دارای یک برنامه‌ریزی بلوغی^۱ است."

کلارک (۲۰۰۳: ۴۰۷-۴۰۸) بر این اساس چنین نتیجه‌گیری می‌کند: «در دیدگاه بلوغی

آنچه ذاتی است خود دستور همگانی است و یک برنامه زیستی برای پیدایش پارامترهایی که باید تثبیت شوند». به عبارت ساده‌تر، دستور همگانی در این دیدگاه صرفاً حاوی دانش کلی و جهت‌گیری ذاتی کودک است و در بهترین حالت اصول و پارامترهای خاموشی را در بردارد که یکی پس از دیگری در اثر بلوغ پدیدار شده و تکوین می‌یابند؛ یعنی برخلاف دیدگاه پیوستگی، که ادعا می‌کرد ابزار زبان‌آموزی از آغاز به طور کامل در اختیار کودک است و در طول زمان نیز تغییر نمی‌کند، دیدگاه بلوغی ابزار زبان‌آموزی را در طول زمان تغییرپذیر می‌داند، اگر چه این تغییر در جهت دستور همگانی و طبق برنامه زیستی است.

هر یک از این دو دیدگاه باعث شکل‌گیری فرضیه‌های متعددی درباره ماهیت دستور همگانی و نحوه تجلی آن در دستور کانونی شده است. برخی از این فرضیه‌ها، دستور جهانشمول را ناقص و بلوغ را عامل اصلی تکوین آن می‌دانند، برخی دیگر نیز بر کامل بودن درخت زبانی کودک از بدو تولد تأکید نموده و تعامل و درونداد را عامل فعلیت و توسعه آن فرض کرده‌اند. از نظر محققان دیدگاه اول، نحو اولیه کودک دارای ماهیت واژگانی است و کودک در بدو تولد به مقوله‌های نقشی زبان محیط خود دسترسی ندارد و به همین دلیل درخت زبانی تولیدات وی حداکثر تا سطح گروه فعلی فعال است.^۱ برای سهولت بحث، این دیدگاه را واژگان‌گرا می‌نامیم. فرضیه واژگانی-معنائی^۲ (ردفورد ۱۹۹۰)، فرضیه یادگیری واژگانی^۳ (کلاسن و همکاران ۱۹۹۶)، فرضیه فرافکنی واژگانی کمینه^۴ (ردفورد ۱۹۹۶، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۶) و فرضیه ادغام واژگان-محور^۵ (روپر ۱۹۹۶) در قالب همین دیدگاه طرح شده‌اند.

محققان دیدگاه دوم، اما، معتقدند کودک در بدو تولد به همه مقوله‌های نحوی، اعم از واژگانی و نقشی، دسترسی بالقوه دارد. آنها درخت زبانی تولیدات کودک را کامل فرض می‌کنند و با طرح ایده کم‌تخصیصی^۶ عدم بروز مقوله‌های نقشی در زبان کودک را ناشی

۱. در نمودار درختی، گره‌های نحوی به دو گروه واژگانی و نقشی تقسیم می‌شوند. در ساخت‌های هسته‌ای، کلیه گره‌های بالاتر از گره گروه فعلی (VP)، شامل گروه تصریف/زمان (IP/TP)، گروه متممی (CP)، گروه مبتدا (Top P) و گروه کانون (Foc P) نقشی هستند. به همین دلیل، به نمودارهایی که تا سطح (VP) کشیده می‌شوند، نمودار واژگانی گفته می‌شود.

2. Lexical-Thematic Hypothesis

3. Lexical Learning Hypothesis

4. Minimal Lexical Projection Hypothesis

5. Lexically-oriented Merger Hypothesis

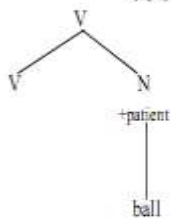
6. underspecification

از فقر واژگانی می‌دانند نه در دسترس نبودن آنها. این دیدگاه را نیز دیدگاه درخت کامل می‌نامیم. فرضیه مرحله مصدر/اختیاری^۱ (وکسلر ۱۹۹۲، ۱۹۹۴؛ هریس و وکسلر ۱۹۹۶)، فرضیه کم‌تخصیصی نقشی^۲ (هیامز ۱۹۹۶، ۱۹۹۸، ۲۰۰۶، ۲۰۰۰) و فرضیه اولیه نحو^۳ (پلتزک ۱۹۹۶) نیز در این چارچوب ارائه گردیده‌اند.

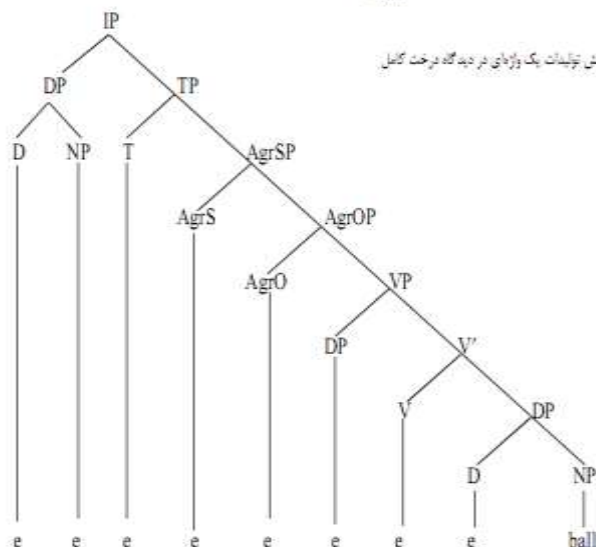
فرض قطعی هر دو دیدگاه این است که در فرایند رشد زبان، کودک مقوله‌های واژگانی را زودتر از مقوله‌های نقشی فرا می‌گیرد. در حقیقت، وجه اشتراک همه دیدگاه‌های زایشی فراگیری نحو، اعم از واژگان‌گرا یا درخت کامل، قائل شدن به تقدّم قاطع فراگیری مقوله‌های واژگانی بر مقوله‌های نقشی است (ردفورد ۱۹۹۰: ۶۶-۴۸؛ کلاهنس و همکاران ۱۹۹۶: ۱۳۰-۱۳۴؛ هریس و وکسلر ۱۹۹۶: ۲؛ وکسلر ۱۹۹۴: ۳۳۵؛ هیامز ۱۹۹۶: ۹۶-۱۱۳، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶؛ ردفورد ۱۹۹۶: ۴۵ و ۷۵-۷۶؛ ردفورد ۲۰۰۰؛ پلتزک ۱۹۹۶: ۳۷۶ و ۴۰۷ و روپر ۱۹۹۶: ۴۴۱).

پیامد طرح این ایده مشترک، اعتقاد به عدم بازنمایی گره‌های نقشی مثل زمان/تصریف، متمم‌نما، مبتدا و کانون در نحو اولیه کودک است. بر همین مبنا، مطابق هر دو دیدگاه واژگان‌گرا و درخت کامل، در نحو اولیه کودک گروه‌های تصریف/زمان، متمم، کانون و مبتدا و در نتیجه ساخت اطلاع غیرفعال هستند. تصریح این نکته ضروری است که غیرفعال بودن این عناصر در دیدگاه واژگان‌گرا به معنای فقدان و غیرموجود بودن آنها است اما در دیدگاه درخت کامل به مفهوم کم‌تخصیص یا غیرآشکار بودن (=بالقوه بودن) است. درست به همین دلیل است که نمودار درختی تولیدات زبانی کودک در دیدگاه واژگان‌گرا حداکثر تا سطح گروه فعلی ترسیم می‌شود و اصطلاحاً واژگانی است اما در دیدگاه درخت کامل، نمودار درختی این تولیدات کامل است. دو نمودار زیر به ترتیب نمایاننده دو دیدگاه واژگان‌گرا و درخت کامل درباره تولیدات یک‌کلمه‌ای زبان کودک هستند:

1. Optional-Infinite Stage Hypothesis
2. Underspecification Hypothesis
3. Initial Syntax Hypothesis



(۳) نمایش تولیدات بک وازه‌ای در دیدگاه درخت گامیل



با مشاهده دو درخت فوق، به این نتیجه می‌رسیم که هیچ یک از دو دیدگاه واژگان‌گرا و درخت کامل، هر کدام با بیانی متفاوت، نحو کودک را تمام‌عیار نمی‌دانند. اگر اصل تقلیل را به عنوان یک راهبرد روش‌شناختی بپذیریم، ارزیابی ایده فوق، بهترین و کوتاه‌ترین مسیر برای ارزیابی فرضیه‌های زایشی موجود است. برای این منظور باید دریابیم که نحو اولیه کودک فارسی زبان دارای چه ماهیتی است؟ و بررسی روند فراگیری مقوله‌های واژگانی و نقشی زبان فارسی ما را به چه تحلیلی درباره ماهیت نحو کودک فارسی‌زبان می‌رساند؟ در ادامه، به ارائه شواهد فراگیری زبان فارسی می‌پردازیم تا از این طریق هم فرضیه‌های زایشی فراگیری زبان را ارزیابی کنیم و هم مقدمات طرح دیدگاه فراگیری لایه‌ای فراهم گردد.

۴. سیر فراگیری زبان فارسی

در فاصله زمانی بین ۱۲ تا ۱۸ ماهگی، کودک فارسی‌زبان مورد مطالعه ۱۷۴ پاره گفتار تولید کرد که جدول زیر بسامد هر یک از عناصر واژگانی اصلی را در تولیدات این بازه زمانی نشان می‌دهد^۱:

جدول (۱) بسامد عناصر واژگانی اصلی در فاصله زمانی ۱۲-۱۸ ماهگی

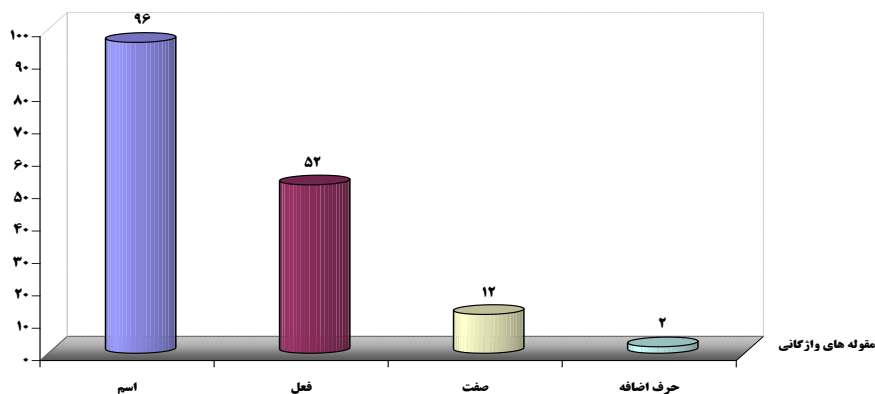
عناصر/مقوله واژگانی	بسامد			جمع
	۱۳ و ۱۴ ماهگی	۱۵ و ۱۶ ماهگی	۱۷ و ۱۸ ماهگی	
اسم	۱۶	۱۴	۶۶	۹۶
فعل	۱۳	۱۴	۲۵	۵۲
صفت	۳	۰	۹	۱۲
حرف اضافه	۰	۰	۲	۲
جمع	۳۲	۲۶	۹۶	۱۶۲

مطابق جدول فوق، عنصر/مقوله اسم بیشترین بسامد را در تولیدات اولیه کودک مورد مطالعه داشته است. پس از اسم، فعل دارای بالاترین بسامد بوده و صفت و حرف اضافه نیز به ترتیب در مرتبه بعدی بوده‌اند. نمودار زیر بسامد مقایسه‌ای عناصر واژگانی را نمایش داده است:

۱. ۱۴ مورد از این تولیدات، در قالب هیچ‌کدام از ۴ گونه اصلی واژگانی؛ یعنی اسم، فعل، صفت و حرف اضافه، نگنجانیده‌اند. تعدادی از این تولیدات شبه جمله‌هایی مثل «آیو» به معنای «آلو» و «بب» به معنای «بای بای/خداحافظی» بودند و تعدادی نیز تقلیدهای وی از اشعار کودکانه بودند.

سامد

بسماد مقوله های واژگانی اصلی در تولیدات (۱۲-۱۸ ماهگی)



نمودار ۳. بسامد مقوله‌های واژگانی اصلی در تولیدات (۱۲-۱۸ ماهگی)

وکسلر (۱۹۹۴)، هریس و وکسلر (۱۹۹۶)، هیامز (۱۹۹۶، ۲۰۰۶)، چامسکی (۱۹۹۹)، دفورد (۲۰۰۰)، اورز و کمپن (۲۰۰۳)، کمپن (۲۰۰۴) و دین (۲۰۰۴) همگی معتقدند تصویر کلی دستور زبان کودک در فاصله سنی ۱۲ تا ۲۰/۱۸ ماهگی پدیدار می‌شود. اگر این ایده را بپذیریم، باید بگوییم نحو اولیهٔ کودک فارسی زبان دارای سبک اسمی^۱ است زیرا همان‌گونه که نمودار فوق نشان می‌دهد عنصر واژگانی اسم نسبت به سایر عناصر واژگانی دارای بیشترین بسامد در تولیدات ۱۲ تا ۱۸ ماهگی است. محققان زایشی، غیبت نظام حالت، نظام مرجع‌گزینی و دیگر ویژگی‌های خاص زبان کودک، مثل غیرفعال بودن عناصر نقشی، را ناشی از همین سبک اسمی زبان وی دانسته‌اند. اما شواهد مختلف نشان داده است که کودک فارسی زبان فراگیری مقوله‌ای را با فعل آغاز کرده است. یاره گفتارهای زیر مؤید این ادعا هستند^۲:

- | | |
|-----------------------------|-------|
| 1) [bede↑] _{12;1} | بده! |
| 2) [x:ə↑] _{12;3} | بخور! |
| 3) [bedeš↑] _{13;3} | بدش! |

1. nominal style

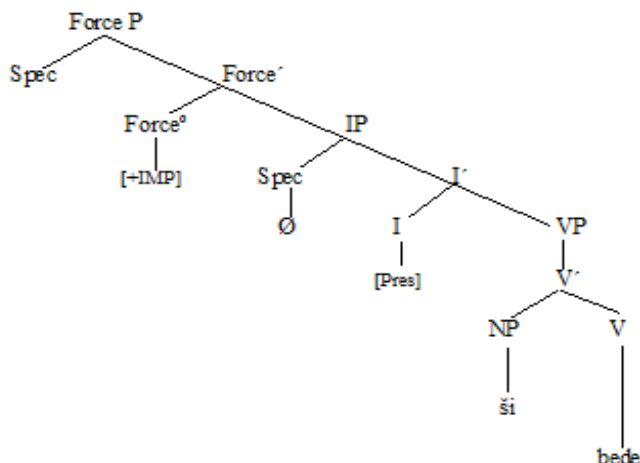
۲. عدد سمت چپ ماه و عدد سمت راست هفته است؛ یعنی ۱۴،۲ به معنای چهارده ماه و دو هفته است.

- 4) [mæm bede↑]_{13;3} شیربده!
 5) [ʔæm bede↑]_{14;0} خوراکی بده!
 6) [ʔæb bede↑]_{14;0} آب بده!
 7) [ʃi bede↑]_{14;0} شیر بده!

در فاصله سنی تولید نمونه‌های (۱) و (۲)، بی‌ثباتی نشانه امر «ب» مشهود است، اما در نمونه‌های (۳ تا ۷) تثبیت این عنصر صرفی قطعی شده است. همان‌گونه که در آغاز این بخش گفته شد، کاربرد زایای یک وند در پایه‌های مناسب علامت فراگیری آن وند و مقوله میزبان آن (در اینجا فعل) است. بعلاوه، نشانه دیگر فراگیری یک وند، توجه به محدودیت‌های خاص زبانی آن وند در پیوستن به برخی پایه‌های بالقوه است. دو نمونه زیر دارای مفهوم امری بوده، لیکن فاقد نشانه صرفی امر هستند:

- 8) [ʔæbæs ↑]_{14;0} (لباس‌های من را) عوض کن!
 9) [bas↑]_{14;0} (این را برای من) باز کن!

در این دو نمونه، جزء فعلی فعل مرکب محذوف است. با این وجود، علامت امر به جزء اسمی نیز ملحق نشده است. در کاربرد تکوینی دو فعل فوق، باز هم عنصر امری ساز اضافه نشد (ن.ک صحرايي ۱۳۸۷: ۱۸۳-۲۲۶). این وضعیت نشان می‌دهد که کودک مورد مطالعه محدودیت‌های خاص زبان فارسی (در اینجا محدودیت‌های واژ-واجی) در کاربرد وند امری‌ساز را رعایت کرده است. بر اساس این توضیحات و مطابق معیار ساختوازی فراگیری مقوله‌ای، کودک مورد مطالعه این پژوهش فراگیری مقوله واژگانی فعل را آغاز نموده است اما هنوز اسم و سایر مقولات واژگانی را فرانگرفته است. بر این اساس، می‌توان نمودار زیر را برای پاره‌گفتارهای دوکلمه‌ای (۴) تا (۷) در فوق ارائه نمود:



۴. نمودار پاره‌گفتارهای دو کلمه‌ای امری

در نمودار فوق، فراگیری فرافکن نقشی <Force P> قطعی در نظر گرفته شده است. حذف فاعل در جملات امری، یک قاعده جهانی است و در نمودار فوق با علامت تهی نشان داده شده است. حضور فرافکن بیشینه تصریف نیز در نمودار فوق پیش‌فرض است زیرا پس از گره نقشی <Force P> حتماً باید <IP> حضور داشته باشد.

پیدایش زودهنگام پاره‌گفتارهای امری در ۱۴ ماهگی نشان می‌دهد که محور فراگیری نحو در کودک فارسی‌زبان، فعل است و این عنصر واژگانی اولین مقوله‌ای است که فراگیری آن در نحو اولیه کودک فارسی زبان قطعی گردیده است. حال اگر مطابق دیدگاه محققان زایشی، بپذیریم که تصویر کلی دستور زبان کودک در فاصله سنی ۱۲ تا ۲۰/۱۸ ماهگی پدیدار می‌شود، باید بگوییم که نحو اولیه کودک فارسی زبان دارای سبک فعلی است. پر واضح است که اولین پیامد مشاهده فوق در چهارچوب مورد بحث این است که دیگر نمی‌توان غیرفعال بودن نظام حالت و نظام مرجع‌گزینی را نیز ناشی از سبک اسمی زبان کودک دانست. پیامد دیگر این است که سبک فعلی نحو اولیه کودک حکایت از فعال بودن حوزه نقشی نحو اولیه کودک دارد و این به معنای رد شدن ایده زایشی‌ها مبنی بر تقدّم قاطع فراگیری مقوله‌های واژگانی بر مقوله‌های نقشی است. همان‌طور که در جدول شماره (۱) نشان داده شده است، در طول (۱۳) و (۱۴) ماهگی صفت فقط سه رخداد داشته است. معیار صرفی و معیار نحوی هیچ سرنخی از فراگیری

مقوله صفت <A> ارائه نمی‌کنند. در مورد حرف اضافه نیز وضع روشن است. رخداد صفر این عنصر واژگانی حاکی از عدم فراگیری آن است.

در مورد اسم ذکر این نکته حائز اهمیت است که علی‌رغم بسامد بالاتر نسبت به فعل، تا پایان ۱۶ ماهگی هیچ نوع علامت صرفی یا توزیعی (نحوی) از فراگیری آن دیده نشد. برای پیگیری روند فراگیری مقوله اسم، به پاره گفتارهای (۱۰) تا (۱۷) توجه کنید:

10) [ʼun bedəʃ]_{14:0} اوُنْ بده!

11) [bæʃe ʃun]_{16:0} بچه جون

12) [bæʃe bæd]_{16:0} بچه بد

13) [ʼinaʃ]_{16:0} اینا(ها)ش

14) [ʼinaʃ]_{16:3} اینا(ها)ش.

15) [ʼunaʃ]_{16:3} اونا(ها)ش.

16) [ʼæruʃ e gæʃæ]_{17:2} عروسک قشنگ

حضور ضمیر اشاره «آن» در پاره گفتار (۱۰) جالب توجه است، اما رخداد انحصاری آن در تنها بافت مذکور نشان‌دهنده تقلیدی بودن آن است. مطابق نمونه های فوق، اولین نشانه‌های فراگیری مقوله اسم در نمونه‌های (۱۱) و (۱۲) هفته آخر شانزده ماهگی مشاهده شده است. این شواهد از نوع توزیعی (نحوی) بوده اما غیبت کسره رابط در این نمونه‌ها نشان می‌دهد که فراگیری اسم هنوز قطعی نیست. پاره گفتار (۱۳) که در پایان ۱۶ ماهگی مشاهده شد، کلیشه‌ای و غیرقابل تقطیع است. کودک مورد مطالعه، این پاره گفتار را به صورت زایا، لیکن کلیشه‌ای، در مورد هر سؤالی که دارای پرسشواره کو/کجا بود، بکار می‌برد. مثلاً در پاسخ سؤالاتی مثل مامانت کو؟، فاطمه جان، کجایی؟ و عروسکت کجاست؟ پاسخ یکسان (۱۳) را می‌داد. حضور (۱۵) و همزمان کاربرد زایای نمونه (۱۴)، که در حقیقت گونه قابل تقطیع (۱۳) است، نشان می‌دهد که کودک مورد مطالعه تمایز کاربردی و معنایی «این» به عنوان ضمیر اشاره به نزدیک و «آن» به عنوان ضمیر اشاره به دور را فرا گرفته است. به اعتقاد این نگارنده، احراز تمایز فوق از سوی کودک سرخ تلویحی‌ای از فراگیری مقوله واژگانی اسم است. ردفورد (۱۹۹۰: ۱۰۱) نیز این موضع را در مورد کاربردهای زایای this و that در فراگیری زبان انگلیسی اتخاذ کرده است. اگر فراگیری تمایز بین ضمیر اشاره به نزدیک یعنی «این» و

ضمیر اشاره به دور یعنی «آن» را اولین نشانه قطعی برای فراگیری مقوله اسم <N> در چارچوب معیار صرفی در نظر بگیریم، پیدایش کسرۀ رابط در نمونه (۱۶) نیز، به عنوان اولین شاهد نحوی، مؤید فراگیری مقوله اسم <N> و گروه اسمی است. بر اساس این شواهد، می‌توان ادعا کرد که مقوله اسم در ۱۸ ماهگی فراگرفته شده است. پیدایش حروف اضافه در همین مقطع، خود می‌تواند شاهی از فراگیری مقوله‌ای اسم و حرف اضافه باشد. نمونه‌های (۱۶) و (۱۸) به صورت نسبتاً زایا در اواسط ۱۸ ماهگی مشاهده شدند:

17) [ʔæzin]_{17;2}

از این

18) [ʔæzin bede ↑]_{17;3}

از این بده

در نمونه‌های فوق ضمیر اشاره به نزدیک «این» متمم حرف اضافه «از» است و همین حضور متمم به عنوان شاهی برای فراگیری حرف اضافه کفایت می‌کند. از سوی دیگر، صرف کاربرد حرف اضافه می‌تواند دلیلی بر فراگیری مقوله‌ای آن نیز باشد زیرا همان‌گونه که نمونه‌های (۱۷) و (۱۸) نشان می‌دهند حرف اضافه «از» با متمم مناسب بکار رفته است؛ یعنی ملزومات چارچوب زیرمقوله‌ای را رعایت کرده است. نمونه (۱۹) ضمن تأیید نکته فوق، نشان می‌دهد کودک مورد مطالعه در انتخاب متمم به صورت گزینشی و متناسب با بافت عمل می‌کند:

19) [ʔæzun bede ↑]_{17;3}

از اون بده::

صفات عمدتاً در فاصله سنی ۱۷-۱۸ ماهگی پدیدار شدند. همان‌گونه که جدول (۱) نشان داد، در این فاصله سنی، کودک مورد مطالعه، ۹ مورد صفت را در قالبی نسبتاً زایا بکار برده است. نکته مهم و قابل ذکر این است که این صفات یا تنها بکار رفته‌اند، یا به همراه اسم (موصوف). نمونه‌های (۲۰) تا (۲۴) کاربرد صفات را در این مقطع سنی نشان می‌دهند:

20) [ʔærus e gæʃæ]_{17;3}

عروسکِ قشنگ

21) [bæče ye bæd]_{18;0}

بچه بد

22) [dag]_{17;1}

داغ

23) [boʃo]_{17;3}

بزرگ

24) [hæra]_{18;0}

خراب

در نمونه‌های (۲۰) و (۲۱) صفت وابسته اسم است و اگر چه حضور آن خود نشانه‌ای از فراگیری مقوله‌ای اسم <N> است، اما نمی‌تواند حاکی از فراگیری مقوله‌ای صفت <A> نیز باشد. در نمونه‌های (۲۲-۲۴) نیز صفت تنها بکار رفته است. نگارنده به عمد صرفاً معنای تحت اللفظی این پاره‌گفتارها را مقابل آنها گذاشته است زیرا مفهوم آنها در بافت‌های مختلف یکسان نبود. مثلاً، واژه «داغ» را برای اشاره به داغ بودن غذایی که به او داده می‌شد بکار می‌برد اما واژه «بزرگ» را عمدتاً به مفهوم «بزرگ»، «زیاد» و «بلند» تولید می‌کرد. واژه «خراب» نیز در مفاهیم گسترده و مبهمی بکار برده می‌شد. مثلاً برای اشاره به «میوه گندیده»، «لباس پاره‌پاره»، «کاغذ مچاله‌شده» و «غذای ریخته» صرفاً پاره-گفتار (۲۴) را تولید می‌کرد. به هر حال، هیچ کدام از نمونه‌های فوق - حداقل در ظاهر- شاهد صرفی یا نحوی‌ای از فراگیری مقوله‌ای صفت <A> ارائه نمی‌کند. به اعتقاد این نگارنده، معیارهای صرفی و نحوی نمی‌توانند ما را به وضعیت نهایی صفت در زبان کودک فارسی زبان رهنمون شوند زیرا اصولاً معیار صرفی خاصی برای نمایش فراگیری مقوله‌ای صفت در زبان فارسی قابل ارائه نیست. از سوی دیگر، صفت در فارسی توزیع نحوی زایا ندارد و با توجه به بسامد کم ساخت‌های دارای ترکیب [صفت+ متمم]، نمی‌توان غیبت این نوع ساخت‌ها را دلیلی محکم برای عدم فراگیری مقوله‌ای صفت در نظر گرفت. با توجه به اینکه شواهد مختلف نشان داده‌اند که فراگیری مقوله‌ای فعل <V> و اسم <N> قطعی شده است و از لحاظ نظری مقوله صفت <A> دارای مشخصه‌های [+N, +V] است (دبیرمقدم ۱۳۸۳: ۴۵۰) پس منطقاً باید فراگیری آن نیز آغاز شده باشد؛ اگرچه شواهد ظاهری چنین چیزی را نشان ندهند. کاربرد ندایی صفت در نمونه (۲۵) و ساخت صفت مفعولی از فعل «مردن» در نمونه (۲۶) می‌توانند نمونه‌های پنهانی از فراگیری مقوله‌ای صفت <A> باشند:

- خوشگل! (خطاب به عروسکش ؛ حین بازی با آن) [hoʃge: ↑]_{18;0} (25)
 (او) مرده است. [mo:de]_{17;0} (26)

تا اینجا می‌توانیم نتیجه بگیریم که؛

- ۱) بخش مقوله‌ای زبان کودک مورد مطالعه فعالیت خود را آغاز نموده است، اگرچه در این روند مهمترین نقش را مقوله‌های واژگانی و مشخصاً دو مقوله پایه اسم و فعل ایفاء می‌کنند. شاید بتوان دلیل این ویژگی را در جهانی بودن دو مقوله اسم و فعل دانست.

(۲) شواهد مربوط به فراگیری زود هنگام مقوله فعل به گونه‌ای است که عملاً نشانه‌هایی از فراگیری مقوله‌های نقشی را نیز نمایان ساخته است.

در ادامه، شواهد مربوط به فراگیری مقوله‌های نقشی را پیگیری می‌کنیم تا از این طریق تصویر کلی نحو اولیه کودک فارسی زبان نمایان شود. مطابق نمونه‌های (۱-۷) و نمودار (۲)، همزمان با فراگیری مقوله واژگانی فعل، فراگیری مقوله نقشی تصریف <I> نیز قطعی بوده است. نمونه‌های (۲۷) تا (۳۳) در زیر نشان می‌دهند که در ۲۱ ماهگی فراگیری مقوله نقشی گروه متممی <CP> نیز قطعی بوده است:

27) [gazeš kə:di ↑]_{18;3} (من) گاز گرفتی؟

28) [dæreš kə:di↑]_{19;2} درش آوردی؟

29) [habidi↑]_{19;3} خوابیده‌ای / خوابیدی؟

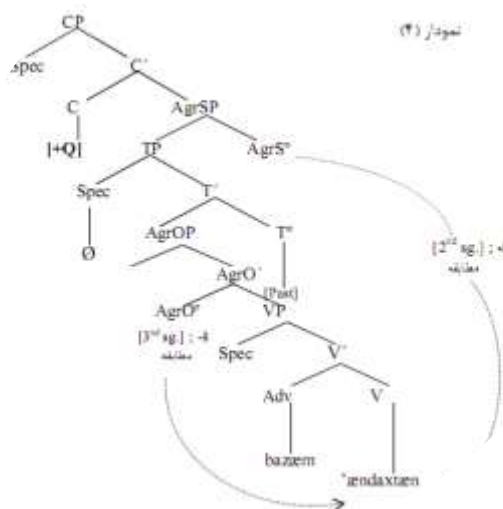
30) [bazæm bedæm, mixori↑]_{19;3} باز هم بدم، می‌خوری؟

31) [bazæm 'endaxtiš↑]_{19;3} باز هم انداختیش؟

32) ['ærusæk kojast↑]_{20;1} عروسک کجاست؟

33) [maman ʃun kojast↑]_{20;1} مامان جون کجاست؟

نمودار (۵) پاره گفتار (۳۱) و حضور قطعی مقوله نقشی <CP> را نمایش می‌دهد:



تنها عضو مقوله نقشی که تا پایان ۲۱ ماهگی، شواهد فراگیری مقوله‌ای آن قطعی نشده است، گروه حرف تعریف <DP> است. ضمائر اشاره «این» و «آن» که در سن ۱۸ ماهگی مشاهده شدند، به دلیل کاربرد صرفاً ضمیری نمونه‌های قاطعی از فراگیری <D> به شمار نمی‌آیند. ضمائر شخصی «من» و «تو» نیز که در این مقطع مشاهده شده‌اند، نشانه‌های قابل اتکائی برای فراگیری مقوله حرف تعریف نیستند زیرا ضمیر شخصی «من» مقید به بافت است و ضمیر دوم شخص مفرد «تو» نیز فقط به عنوان فاعل محذوف جملات امری فعالیت می‌کند. برای اعلام فراگیری قطعی گروه حرف تعریف به شواهد بیشتری نیاز است. به عنوان مثال، کاربرد نقش‌نمای «را» در کنار ضمائر اشاره «این» و «آن» نشانه مطمئنی برای فراگیری حرف تعریف و گروه نحوی آن است زیرا «را» به گروه می‌پیوندد. حضور این نقش‌نما در دو نمونه (۳۴) و (۳۵) تردیدی باقی نمی‌گذارد که گروه حرف تعریف در پایان ۲۳ ماهگی فراگرفته شده است:

این / اون بگير. 34) [ino / 'uno begir↑]_{22;1}

اون بيار. 35) ['uno biyar↑]_{23;0}

بنابر آنچه گفته آمد، کودک فارسی‌زبان مورد مطالعه در پایان ۲۳ ماهگی حوزه مقوله‌ای زبان^۱، شامل دو زیرحوزه واژگانی و نقشی، را فراگرفته است. پر واضح است که فراگیری این حوزه به معنای فراگیری نظریه ایکس-تیره و بازنمایی دستور جهانشمول در دستور کانونی^۲ است (ردفورد ۱۹۹۰). با فراگیری این حوزه زبانی، تصویر کلی نحو زبان فارسی در توليدات کودک قابل مشاهده است. نمونه‌های (۳۶) تا (۴۴) از توليدات پایان ۲ سالگی مؤید این ادعا هستند:

بيا، ني ني (نقاشی) بکشيم. 36) [biya, nini bekešim ↑]_{22;2}

دارو نمي خواهيم. 37) [daru nemixam]_{22;2}

عروسک خوابيده (است). 38) ['ærusæk xabide]_{22;2}

کجا رفتی؟ مدرسه؟ 39) [koʃa ræfti, mærese↑]_{23;1}

می خواهی بروی؟ 40) [mixam beræm]_{23;3}

1. categorial component

2. core grammar

- 41) [mixam tay boxoræm]_{23;3} می‌خواهم چای بخورم.
 42) [mixam lak bezænæm]_{24;0} می‌خواهم لاک بزنم.
 43) [yusari male mæne]_{24;0} روسری مال من است.
 44) [medad male mæne]_{24;0} مداد مال من است.

همان‌گونه که نمونه‌های فوق نشان می‌دهند، با فراگیری حوزه مقوله‌ای زبان، کودک عضو فعال گفتگوهای روزمره و حتی عالم مقال^۱ شده است. این وضعیت نشان می‌دهد که داده‌ها و شواهد فراگیری زبان فارسی یافته‌های محققان زایشی را، که بر ماهیت واژگانی نحو اولیه کودک تأکید دارند، تأیید نمی‌کند. آنچه این اختلاف را جدی‌تر و قابل‌تأمل‌تر کرده، شواهد دسترسی کودک فارسی‌زبان به ساخت اطلاع است. برای اثبات دسترسی کودک به ساخت اطلاع زبان فارسی به پاره‌گفتارهای (۴۵) تا (۴۸) توجه کنید:

- 46) [boxoræm↑]_{19;2} بخورم! Ø
 47) [qæšænge↑]_{19;2} قشنگه؟ Ø
 48) [šæla qæšænge↑]_{19;3} شلوار قشنگه؟
 49) [levas qæšænge↑]_{19;3} لباس قشنگه؟

در نمونه (۴۶)، فاعل و مفعول هر دو محذوف‌اند؛ رابطه مطابقه فاعلی نیز برقرار است اما مفعول تهی است. حذف فاعل و مفعول در این گونه ساخت‌ها مقید به بافت است. مثلاً در همین نمونه (۴۶)، ضمن اشاره به نوعی خوراکی، اجازه خوردن آن را در قالب سؤال مطرح نموده است. در نمونه (۴۷) نیز فاعل محذوف است و رابطه مطابقه فاعلی برقرار است. حذف فاعل در این دو پاره‌گفتار را می‌توانیم ناشی از عملکرد پارامتر [+ضمیراندازی] بدانیم که تمایل [-فاعل] را در ساخت‌های بی‌نشان فارسی تقویت می‌کند. در چارچوب زایشی، اشاره‌ای به دسترسی کودک به ساخت اطلاع نشده، لیکن برخی پژوهشگران زبان‌آموزی کودک، از جمله گوردیشفسکی و آورتین (۲۰۰۴: ۱۸۷-۱۹۸)، حذف فاعل در زبان اکثر کودکان جهان را ناشی از مفهوم د/نش مشترک و

دسترسی کودک به ساخت اطلاع زبان از سنین خیلی پائین دانسته‌اند. آنچه احتمال دسترسی کودک فارسی‌زبان به ساخت اطلاع را تقویت می‌کند، حضور فاعل در دو پاره گفتار بعدی یعنی (۴۸) و (۴۹) است. این دو پاره گفتار، پس از تولید (۴۷) و در پاسخ به سؤال چی قشنگه؟ از سوی اطرافیان، تولید شدند. تنوع حضور فاعل در پاره‌گفتارهای (۴۶)، (۴۷) و (۴۸)، (۴۹) نشان دهنده حساسیت کودک نسبت به ساخت اطلاع زبان است. در حقیقت، حضور فاعل در پاره‌گفتارهای (۴۸) و (۴۹) مبین یک ضرورت اطلاعی است که تأکید بر فاعل را در نمونه‌های (۴۸) و (۴۹)، به دلیل ملاحظات گفتمانی (یعنی در پاسخ به سؤال چی قشنگه؟)، ایجاب کرده است. برای مشاهده یک شاهد دیگر از دسترسی کودک فارسی‌زبان به ساخت اطلاع به خرده گفتمان زیر توجه کنید:

(۵۰) [موقعیت: کودک از اتاق بیرون آمد و مادرش را صدا زد...]

کودک: مامانی! نیست.

مادر: چی نیست؟ دخترم!

کودک: شلوار نیست. [šæla nist]_{20;0}

گفتگوی فوق تردیدی باقی نمی‌گذارد که حذف فاعل در آغاز مکالمه ناشی از اطلاع کهنه‌بودن آن و ظهور آن در پایان مکالمه ناشی از نوبودن و مورد تأکیدبودن آن است. پر واضح است در نمودار پاره‌گفتار «شلوار نیست.» باید به صورت گروه کانون ترسیم شود. به عنوان سومین شاهد دسترسی کودک به ساخت اطلاع به پاره‌گفتارهای (۵۱) تا (۵۷) توجه کنید:

51) [nemixam]_{22;2}

نمی‌خواهم.

52) [xabide]_{22;2}

خوابیده (است).

53) [tešnæte ↑]_{24;0}

تشنه‌ت؟

54) [baba yæfte↑]_{22;2}

بابا رفته.

55) [dæstæm kæsife]_{22;2}

دستم کشیفه.

56) [šælvar e mæne]_{22;2}

شلوار منه.

در پاره‌گفتارهای (۵۱) تا (۵۳) فاعل غیرمؤکد محذوف است و از طریق بافت و به کمک شناسه مطابقه روی فعل قابل درک است. اما در نمونه‌های (۵۴) تا (۵۶) فاعل هویدا است. دلیل حضور فاعل در این سه پاره‌گفتار تأکیدی است که وی برای ناراحتی

از رفتن بابا (۵۴)، اشاره به وضعیتی جدید (۵۵) و تملک بر یک چیز (۵۶) دارد. مطابق مشاهدات نگارنده، طرح سؤال باعث می‌شد که فاعل محذوف، آشکار شده و در جایگاه تأکید قرار گیرد. به عنوان مثال، وقتی در ادامهٔ پاره‌گفتارهای (۵۱) و (۵۲) از او پرسیده می‌شد که «چه چیزی را نمی‌خواهد؟» یا «چه کسی خوابیده است؟» فاعل را آشکار و به این طریق آن را مورد تأکید قرار می‌داد. پاره‌گفتارهای (۵۷) و (۵۸) پاسخ‌های وی به دو سؤال مذکور هستند:

دارو نمی‌خواهم. 57) [daru nemixam] 22;2

عروسک خوابیده (است). 58) ['ærusæk xabide] 22;2

پاره‌گفتار (۵۵) نیز در بافتی مشابه و در مکالمهٔ (۵۹) مشاهده شد:

(۵۹) موقعیت: (مادر در آشپزخانه است و کودک در حالی که دستانش رنگی شده به سوی وی می‌دود...)

کودک: مامان، کثیفه! (مادر در حال شستن ظروف است...)

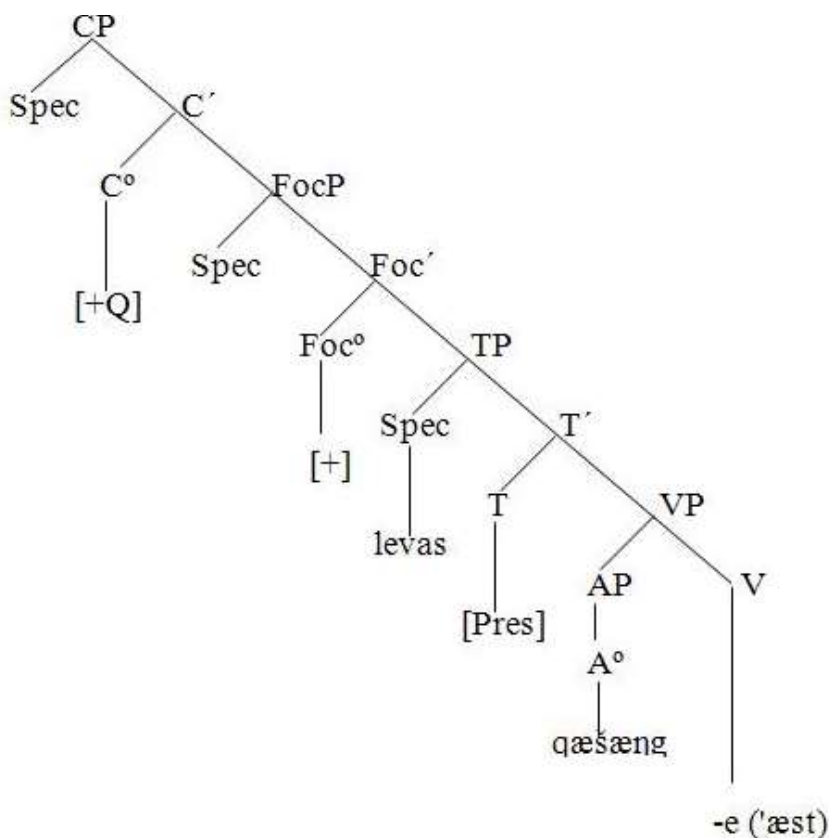
مادر: (بدون نگاه کردن به کودک) چی کثیفه؟

کودک: دستم کثیفه.

مادر: چی شده؟

کودک: دستم کثیفه، بشور!

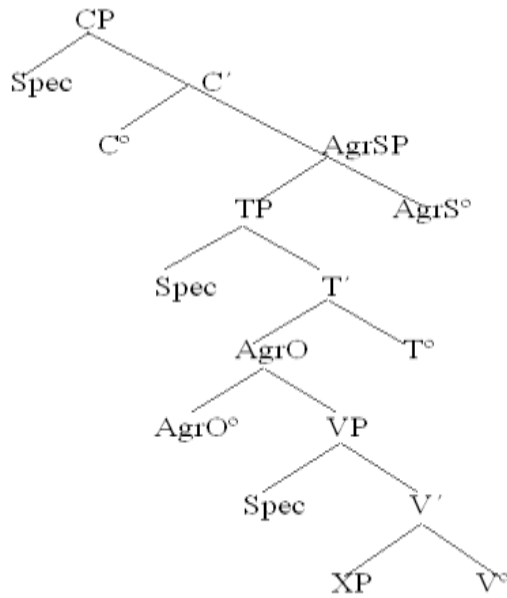
در آخرین پاره‌گفتار مکالمهٔ فوق، کودک دو جملهٔ پیاپی تولید کرده که در اولی فاعل به دلیل تأکید و مورد سؤال بودن حاضر است، اما در دومی محذوف است. حال، به نمودار درختی پاره‌گفتار (۴۹)، به عنوان نمونه‌ای که در آن فاعل به دلیل ملاحظات ساخت اطلاع مورد تأکید قرار گرفته، توجه کنید:



نمودار (۶)

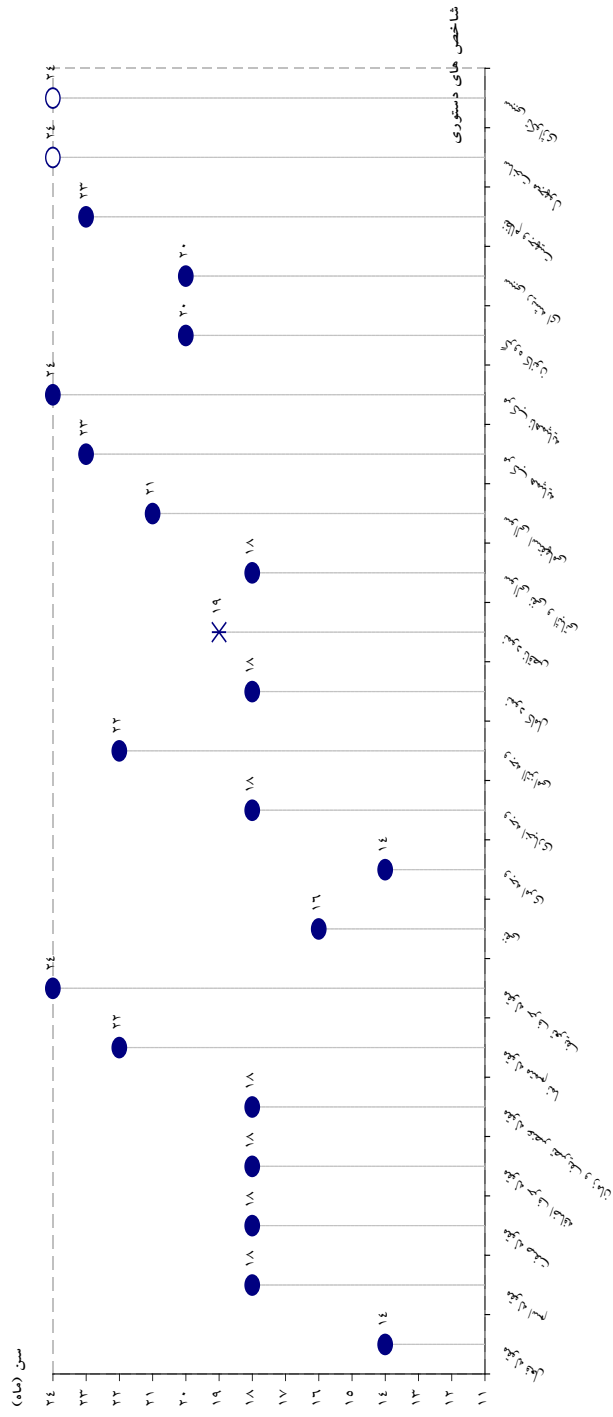
در نمودار فوق، حضور علامت «بعلاوه» در زیر هسته کانون باعث تأکید بر فاعل و در نتیجه حضور آن می‌شود. بر همین منوال، عدم حضور این علامت در هسته کانون باعث حذف فاعل غیرمؤکد و نهایتاً عدم ترسیم گروه کانون است. بدیهی است بین [TP] و [FocP] گروه مطابقه فاعلی نیز ملحوظ است که به خاطر سهولت بحث ترسیم نشده است.

همانگونه که ملاحظه می‌شود این پاره‌گفتارها کاملاً بزرگسال‌گونه هستند و نشان می‌دهند که نمودار فعال در اواخر دوسالگی، نموداری کامل است. این نمودار که به تدریج از ۱۲ ماهگی تا پایان دوسالگی در زبان کودک مورد مطالعه بازنمایی شد، به صورت (۷) قابل ترسیم است:



نمودار (۷)

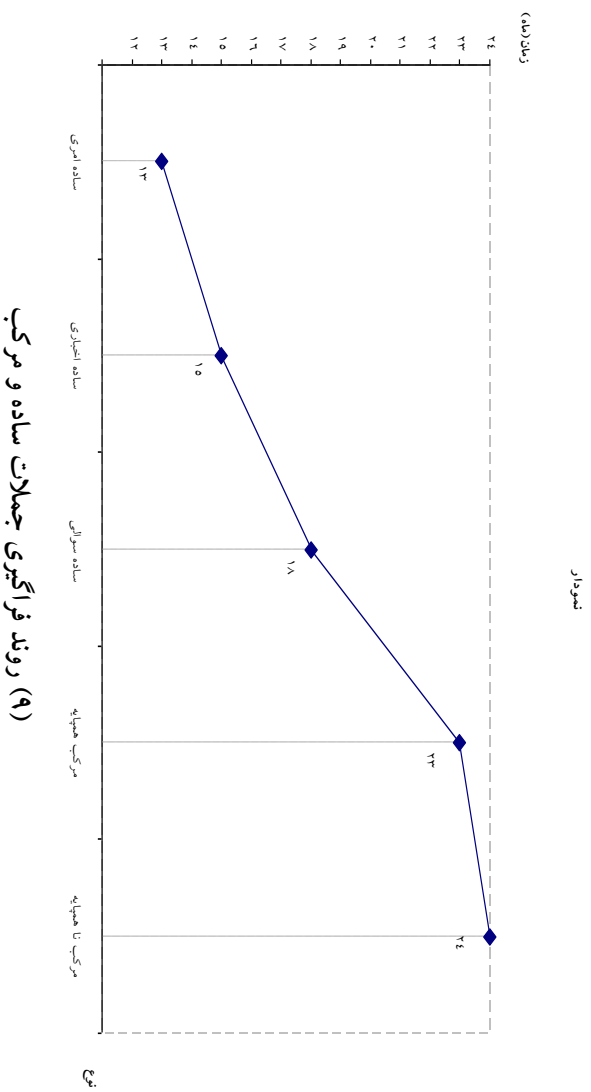
مطابق نمودار فوق، کودک فارسی زبان مورد مطالعه در اواخر دوسالگی همه مقوله‌های نقشی و واژگانی را فراگرفته است. جدول زیر که نمایه فراگیری زبان در این کودک است مؤید همین نکته است:



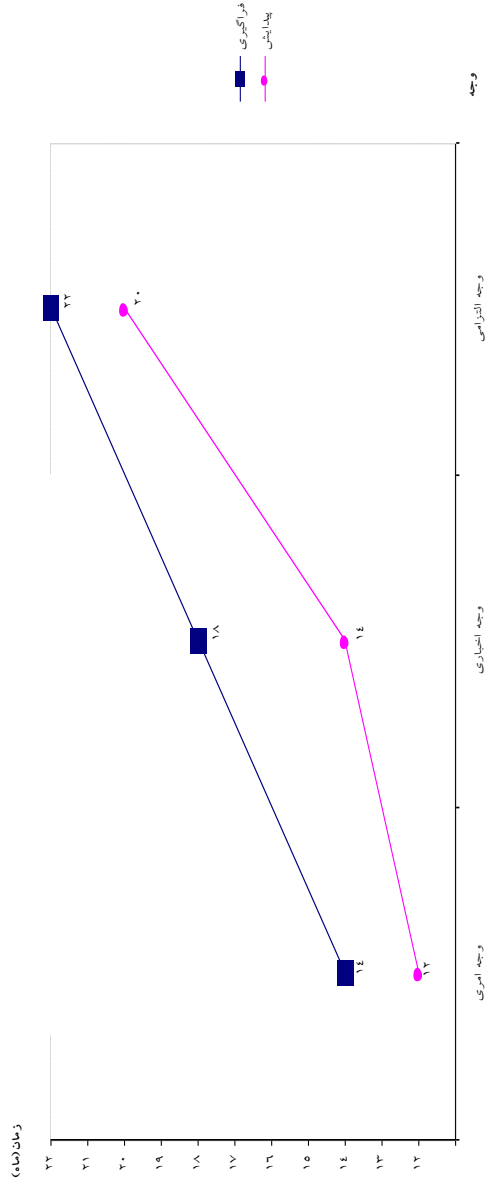
(۸) نمایه رشد و فراگیری شاخص‌های دستوریه پایه در کودک فارسی زبان تا پایان ۲ سالگی

فراگیری ●
پیدایش : x
عدم فراگیری ○

حضور انواع جملات ساده و مرکب در زبان این کودک، گواه فعال بودن یک نظام کامل نحوی است. نمودار (۹) روند فراگیری انواع جملات ساده و مرکب را نشان می دهد:



یکی دیگر از نشانه‌های فعالیت این نظام نحوی کامل، فراگیری نظام وجه زبان فارسی است. با توجه به نمونه‌های ارائه شده در این پژوهش، می‌توان روند پیدایش (=فعال‌سازی) و فراگیری نظام وجه را در قالب نمودار (۱۰) ترسیم نمود:



(۱۰) نمودار فراگیری نظام وجه

به عنوان حسن ختام این بخش، لازم است به یکی از مشاهدات مهم این پژوهش اشاره نمائیم. در روند فارسی‌آموزی کودک مورد مطالعه، پاره‌گفتارهایی مشاهده شد که در قالب توانش فارسی‌زبانان طبیعی قابل تبیین نیستند. به باور نگارنده این سطور، این‌گونه تولیدات در زبان همه کودکان فارسی‌زبان قابل مشاهده است؛ اگرچه مشاهده و کشف آنها مستلزم تمرکز عمیق بر روند زبان‌آموزی کودک است. نمونه‌های (۶۰) تا (۶۲) حکایت از حضور یک زیردستور مستقل در توانش زبانی کودک مورد مطالعه دارد:

- [این] عروسک [مال] منه. : [ærus mæne]_{17:3} (60)
 [این] کاپشن [مال] منه. : [gaʃæn mæne]_{17:3} (61)
 [این] شلوار [مال] منه. : [ʃæv:a mæne]_{17:3} (62)

ساخت‌های کودکانه فوق کاملاً منحصر بفرد و خاص گونه زبانی کودک است. این نکته همسو با یافته‌های روپر (۱۹۹۶: ۴۱۵) است که بر بروز ساخت‌های منحصر بفرد در زبان کودک تأکید ویژه دارد. لیباکس (۲۰۰۰: ۱۸۶) این گونه ساخت‌ها را، که در مقایسه با نمونه بزرگسال نادستوری تلقی می‌شوند، بر اساس زیردستورهای دیگری که خود بخشی از دستور همگانی هستند دستوری تلقی می‌کند.

نحوه تبدیل این زیر دستور فرضی به دستورهای بزرگسال‌گونه‌تر موضوعی است که به راحتی نمی‌توان ابعاد آن را توضیح داد. این نکته، تا کنون در مطالعات فراگیری زبان نیز کمتر مورد بحث واقع شده زیرا در این مطالعات، صرفاً به نقش عوامل تأثیرگذار در فراگیری زبان مثل بلوغ، داده محیطی و مانند آن اشاره شده است. به اعتقاد این نگارنده، در تجزیه و تحلیل فراگیری زبان باید به این سؤال پاسخ داد که در روند تبدیل جملاتی مثل (۶۰) تا (۶۲) به نمونه بزرگسال‌گونه چه اتفاقی می‌افتد؟ آیا ضمیری مثل «من» از گروه فعلی جدا شده و همزمان با ظهور حرف اضافه مستعد به آن می‌پیوندد؟ به عبارت دیگر، این کلمه از جایگاه زیرساختی حرکت نموده و به حرف اضافه ملحق می‌شود؟ پاسخ سؤال فوق منفی است. زیرا اصولاً دستور کودک زیرساختی است و فاقد حرکت. وانگهی، چنین حرکتی مستلزم این است که حرف اضافه تنها حاکم زایش شده باشد و اساساً حرکت گروه اسمی برای رفع ملزومات حرف اضافه انجام گرفته باشد نه دریافت حالت برای گروه اسمی. چنین پدیده‌ای نامتداول و فاقد پشتوانه نظری لازم است.

اگرچه تحلیل فوق از پشتوانه نظری کافی برخوردار است (مثل لیباکس ۲۰۰۰: ۱۸۶-۱۹۰)، اما دقت در داده‌های کودک مورد مطالعه می‌تواند ما را به نمونه‌های تجربی

بیشتر نیز رهنمون شود. شاید بتوان نمونه (۶۳) را سرنخی از تعمیم‌های افراطی ناشی از عملکرد زیردستور مورد بحث تلقی کرد.

- 63) [lala mæne]_{17;3} من را/ برای من لالایی کن!:
- استنباط ما از پاره‌گفتار فوق که به طور زایا نیز در هفته آخر هجده ماهگی بکار می‌رفت، همان مفهومی است که در کنار آن آمده است. نمونه‌های (۶۴) تا (۶۷) نیز حکایت از فعالیت یک زیردستور خاص در اواخر ۱۹ ماهگی دارد:
- 64) [o:gi bedæm ↑]_{18;3} ارگ رُ به من بده / بده به من!:
- 65) [ʼæz in bedæm↑]_{19;0} از این به من بده! :
- 66) [ʃir bedæm↑]_{19;0} شیر به من بده!
- 67) [kæfʃæm bedæm↑]_{19;0} کفش منْ به من بده!

شناسه اول‌شخص مفرد /-æm/ در همه پاره‌گفتارهای فوق معادل و به مفهوم «به من» است. به اعتقاد این نگارنده، نمونه‌های فوق نیز همانند نمونه‌های (۶۰) تا (۶۲) شواهد روشنی از وجود ساخت‌های خاص و منحصر بفرد هستند که احتمالاً حاکی از فعالیت یک زیردستور خاص در این مقطع سنی هستند. این زیردستور فاقد حروف اضافه‌ای مثل «به»، «برای» و «را» است. غیبت این حروف اضافه با غیرفعال بودن نظام حالت ارتباط دارد؛ اگرچه علت غائی آن نیست. البته ابعاد این ارتباط برای نگارنده روشن نیست؛ مثلاً، اینکه غیبت حروف اضافه باعث غیرفعال بودن نظام حالت است یا بالعکس. پر واضح است که حروف اضافه مذکور در زبان محیط با بسامد فراوان بکار برده می‌شوند و کودک نیز آنها را در توانش ادراکی خود دارد. اما اینکه چرا در توانش تولیدی از آنها بهره نمی‌گیرد شایسته تأمل است.

گذشته از این، شواهد دیگری از این نوع پاره‌گفتارها که در اثر غیبت سایر حروف اضافه به صورتی منحصر بفرد تولید شده‌اند قابل ارائه است. به عنوان مثال، به نمونه‌های (۶۸) تا (۷۳) توجه نمایید:

- 68) [nægaʃi bedæm↑]_{19;0} (برای من) نقاشی بکش!
- 69) [doros bede↑]_{19;2} (این) (برای من) درست کن!

- 70) [baz bedæm↑]_{19;0} (این) (برای من) باز کن!
 71) [huʃæn bedæm↑]_{19;2} (اُرگ رُ) (برای من) روشن کن
 72) [lala bedæm]_{19;2} (برای من) لا لایی بگو!

در نمونه‌های فوق، تعمیم فعل «دادن» به ترتیب در معانی «کشیدن» (۶۸)، «کردن» (۶۹-۷۱) و «گفتن» (۷۲) در جای خود جالب توجه است. به زعم این نگارنده، نوعی دانش پنهان ذاتی بر تعمیم‌های فوق حاکم است. یک احتمال قوی این است که کودک مورد مطالعه هنوز افعال مرکبی همچون «نقاشی کشیدن»، «درست کردن»، «باز کردن»، «روشن کردن» و «لالایی کردن/خواندن» را به طول کامل فرانگرفته، لذا از مستعدترین پایه موجود در محور جانشینی به جای جزء فعلی این افعال مرکب بهره می‌گیرد. دلیل قوی بودن این احتمال وقوع صورت‌هائی مثل (۷۳) تا (۷۷) است که از لحاظ زمانی پیش از پاره‌گفتارهای (۶۹ تا ۷۳) تولید شده‌اند:

- 73) [bas↑]_{15;0,17;0} اشاره به باز بودن در اُتاق/باز کن!
 74) [hoʃæn↑]_{18;2} اشاره به روشن بودن لامپ / روشن کن
 75) [lala mæne↑]_{17;3} من / برای من لالایی کن!
 76) [næqɑʃi mæde↑]_{17;3} برای من نقاشی بکش!

در پاره‌گفتارهای فوق، جزء فعلی فعل مرکب یا محذوف است (مثل ۷۳ و ۷۴) و یا با مستعدترین پایه فعلی موجود در واژگان فَعَال کودک جایگزین شده است. به نظر می‌رسد، اقتصاد ساختاری زبان کودک و ویژگی‌های خاص آن با پدیده دیگری به نام ضرورت مفهومی (روپر ۱۹۹۶: ۴۳۹) نیز ارتباط دارد. بر این اساس، می‌توان ادعا کرد که غیبت حروف اضافه ناشی از پائین بودن ضرورت مفهومی برای تولید آنهاست. به همین ترتیب، حذف جزء فعلی افعال مرکب در نمونه‌های (۷۳) و (۷۴) و یا جایگزینی آنها با افعال از پیش فراگرفته شده ناشی از پائین بودن نقش این اجزاء در نمایش مفهوم فعل مرکب در مقطع کنونی است.

به باور نگارنده این سطور، فرایند فراگیری زبان، فرایند فَعَال‌سازی مجموعه‌ای از لایه‌های زبانی است. امکانات هر یک از این لایه‌ها برای بیان معنا و مفهوم مورد نظر در مقطع سنی فعالیت آن لایه کافی است. به بیان دیگر، زبان کودک در هر مرحله از زبان-آموزی، نظامی کامل است. در بخش بعد، به معرفی مبانی این فرض و شواهد طرح آن

۵. فرضیه لایه‌ای فراگیری زبان

پیش از طرح فرضیه لایه‌ای فراگیری زبان، لازم است برخی از پیش‌فرض‌های آن را معرفی نماییم. مهمترین پیش‌فرض این فرضیه، بازبینی مسأله فراگیری زبان است. بر خلاف آثار زایشی، که توجه خاصی به تمایز مقوله‌های واژگانی و مقوله‌های نقشی داشته و در حقیقت فرضیه‌های خود را بر همین مبنا استوار کرده‌اند، در این پژوهش، تمایز سنتی طبقه باز و طبقه بسته/محوری مبنای قرار داده شده است. به باور این نگارنده، رابطه بین عناصر طبقه باز و طبقه بسته/محوری از نوع حاکمیت (یعنی رابطه حاکم و مقید یا رابطه هسته - متممی) است^۱ و کودک از آغاز تلاش می‌کند همین رابطه را فراگیرد.

دو دلیل برای این جهت‌گیری قابل ارائه است. نخست آنکه، تمایز طبقه باز و طبقه بسته اساساً ریشه معنائی دارد و مهر تأییدی است بر نقش بسیار مهم و مبنائی معنا در فرایند فراگیری زبان. به بیان دیگر، دیدگاه صورت‌گرایان معنائی و مشخصاً فرضیه خودرانی

۱. کوثرک و همکاران (۱۹۸۵، صص ۶۷-۶۸ و ۷۱-۷۲) مصادیق عناصر طبقه بسته را حروف تعریف، ضمائر، افعال کمکی، افعال پایه (مثل have, do, be) و حروف اضافه دانسته‌اند. آنها همچنین مصادیق عناصر طبقه باز را اسم، فعل، صفت و قید به شمار آورده‌اند (همان منبع، صص ۷۳-۷۴). در زبان‌شناسی زایشی، منظور از مقوله‌های نقشی مقوله‌هایی مانند حروف تعریف، متمم‌نماها و عنصر تصریف است (ردفورد ۱۹۹۰، صص ۴۹-۵۰) و مقوله‌های واژگانی نیز شامل چهار مقوله اصلی اسم، فعل، صفت و حرف اضافه است (همانجا). با توجه به اینکه در دستور زایشی ضمائر جزو حروف تعریف به شمار می‌روند (ردفورد ۱۹۹۷ا، ص ۱۵۴)، لذا بین طبقه بسته (در دستورهای سنتی) و نظام مقوله‌های نقشی (در آثار زایشی) دو فرق وجود دارد:

(۱) در دستورهای سنتی، حروف اضافه عضوی از طبقه بسته به شمار می‌روند؛ در حالی که، در دستور زایشی حروف اضافه عضوی از نظام مقوله‌ای واژگانی هستند.

(۲) اما فرق دیگر، که بسیار مهم‌تر از فرق اول است، عدم حضور متمم‌نماها و عنصر نقشی تصریف (به عنوان دو عضو نظام مقوله‌های نقشی) در مصادیق طبقه بسته است. تا جائیکه نگارنده این سطور جستجو کرده، لیباکس هیچ اشاره‌ای به وضعیت این دو عنصر در زبان کودک ننموده است. نگارنده این سطور اذعان می‌کند که دلیل روشنی برای این مسأله در آراء لیباکس (۲۰۰۰) نیافته است.

تنها فرق طبقه باز دستور سنتی با نظام مقوله‌های واژگانی دستور زایشی مربوط به وضعیت حروف اضافه است. در دسته‌بندی سنتی، حروف اضافه جزو عناصر طبقه بسته محسوب می‌شوند و از این جهت متفاوت با عناصری مثل اسم و فعل و صفت هستند. در حالی که، در دسته‌بندی زایشی حروف اضافه هم‌مقوله اسمی، افعال و صفات هستند. بدیهی است حضور قید در نظام مقوله‌های واژگانی مفروض است زیرا این عنصر دارای مشخصه‌های (+V, +N) است.

معنایی (پینکر، ۱۹۸۹؛ ۱۹۸۴) را که بر محوریت معنا در مراحل آغازین فراگیری زبان تأکید داشتند، تأیید می‌نماید. دیگر آنکه، مهمترین پیامد طرح رابطه حاکمیت به عنوان محور ارتباط بین عناصر طبقه باز و طبقه بسته، احتمال حضور همزمان عناصر واژگانی و نقشی در نحو اولیه کودک است؛ نکته‌ای که بر خلاف ادعای کلیه رویکردهای زایشی، در نحو اولیه کودک فارسی‌زبان به وضوح قابل مشاهده است.

پیش‌فرض دوم فرضیه لایه‌ای فراگیری زبان، توجه به ترکیب^۱ به عنوان یکی از ابزارهای بنیادین کودک در تولید پاره‌گفتارهای زبانی است. این نکته همسو با آراء جکندوف (۲۰۰۲) است. وی پدیده ترکیب‌پذیری^۲ را ریشه تولیدات زبانی دانسته و با اشاره به انواع قواعد و امکانات ترکیبی زبان انسان، چنین نتیجه گرفته است که کودک دارای نوعی دانش نقشی^۳ است که از آغاز مسیر زبان آموزی او را کنترل می‌کند. وی اصطلاح دانش نقشی را به جای اصطلاح توانش^۴ به کار برده و از این طریق، ضمن لحاظ نمودن کلیه ویژگی‌های زبان انسان از جمله ماهیت ذاتی‌زیستی آن، تلاش نموده زبان را نوعی پدیده ذهنی معرفی نماید. نکته مرتبط در بحث ما، که اتفاقاً پیش‌فرض سوم فرضیه لایه‌ای فراگیری زبان نیز هست، این است که قدرت ترکیب از آغاز در اختیار کودک است و با رشد و بلوغ وی دامنه و تنوع این امکان خدادادی بیشتر می‌شود. ذکر این نکته لازم است که جکندوف (۲۰۰۲) همواره از پایگاه عصبی زبان نیز یاد کرده و معتقد است نورون‌های عصبی در نظام ارتباطی خود دارای نقش‌های چندگانه^۵ هستند و زبان حاصل ترکیبات نقشی در نظام نورونی نیز هست. این بدان معناست که رشد مغز و دستگاه عصبی کودک بر فرایند رشد زبانی وی تأثیر مستقیم می‌گذارد. به عبارت ساده‌تر، بلوغ نقش مهمی در فرایند فراگیری زبان دارد. حضور درخت کامل در آغاز فراگیری نحو توسط کودک فارسی‌زبان نشان می‌دهد که وی از سن خیلی پائین به امکانات ترکیبی زبان دسترسی داشته و روز به روز از این امکانات بیشتر بهره می‌گیرد تا جایی که تولیدات وی بزرگسال‌گونه گردد.

پیش‌فرض چهارم فرضیه پژوهش حاضر این است که نحو زبان در دو مرحله کلی

1. combination
2. combinatoriality
3. F-knowledge
4. Competence
5. Multi-Functions

فراگرفته می‌شود. مرحله اول نحو واژگانی است و مرحله دوم نحو گروهی. در نحو واژگانی، تولیدات کودک عمدتاً یک‌واژه‌ای هستند که برای بیان مفاهیم امری، خبری و بازتابی، که جزو نیازهای پایه کودک هستند، تولید می‌شوند. نمونه‌های (۷۷-۷۹) از اولین تولیدات کودک فارسی‌زبان هستند:

(۱) امری مثل [bede↑]

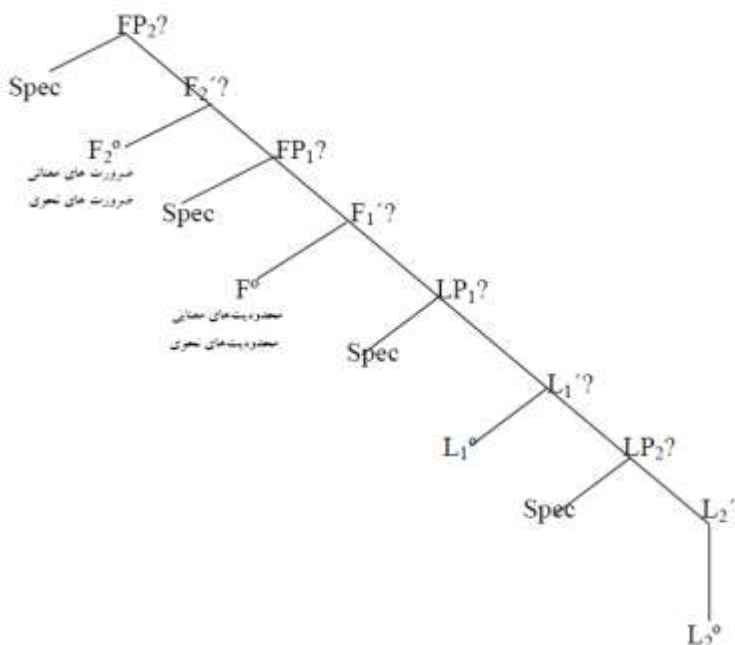
(۲) خبری مثل [mama]، [ʃi:]

(۳) بازتابی مثل [bæbæ]، [æʔ # æʔ] و [sæli]

در پاره‌گفتارهای امری کودک چیزی را درخواست می‌کند؛ در پاره‌گفتارهای خبری عموماً به چیزی اشاره می‌کند و در پاره‌گفتارهای بازتابی به رفتار والدین و اطرافیان پاسخ کودکانه می‌دهد. هیچکدام از پاره‌گفتارهای فوق در صورت، مفهوم اسناد یا ارجاع را انتقال نمی‌دهند و این نشان می‌دهد که ویژگی دستور آغازین کودک اساساً *نامگذاری* و توصیف پدیده‌ها است. بعلاوه، تولیدات فوق هم کارکرد *ارجاعی دارند* و هم کارکرد *اسنادی* و بافت موقعیتی است که منظور واقعی کودک را نمایان می‌سازد. این بدان معنا است که پیش از دو قاعده عطف آلفا^۱ و افزودگی آلفا^۲، که پایه فراگیری زبان هستند، قاعده درج آلفا^۳ فعال می‌شود. کارکرد قاعده درج آلفا، تولید پارگفتارهای یک‌واژه‌ای است. در حقیقت، از منظر فرضیه لایه‌ای فراگیری زبان، تولیدات یک‌واژه‌ای دارای تابعیت نحوی-واژگانی هستند نه صرفاً واژگانی، زیرا در قالب محدودیت‌های زیرمقوله‌ای فرافکنده می‌شوند. قاعده درج آلفا، ماهیتی همانند قاعده پیش‌فرافکنی آلفا در آثار محققان زایشی (به ویژه لیباکس ۲۰۰۰) دارد؛ با این تفاوت که هدف محققان زایشی از طرح قاعده پیش‌فرافکنی آلفا توجیه غیرنحوی بودن تولیدات یک‌واژه‌ای کودک است، در حالی که، در پژوهش حاضر همه تولیدات کودک، اعم از یک‌واژه‌ای یا چندواژه‌ای، دارای ماهیت نحوی هستند و قاعده درج آلفا نیز از نحو تبعیت می‌کند زیرا تابع محدودیت‌های زیرمقوله‌ای است. به این ترتیب، فرض پژوهش حاضر این است که نمودار ذهنی کودک با حفظ ویژگی‌های جهانشمول نظریه ایکس تیره (به ویژه

1. Conjoin-α
2. Adjoin-α
3. insert-α

دوشاخه‌ای بودن) به صورت زیر خواهد بود^۱:



<FP1?> یک گره فرافکن نقشی است که تدریجاً به IP/TP تبدیل خواهد شد. <FP2?> نیز یک گره فرافکن نقشی دیگر است که با توجه به تولیدات کودک و به ویژه بافت مفهومی آنها می‌توان پیش‌بینی کرد که در آغاز عمدتاً دارای نیروی منظوری امری است. غیبت عنصر نقشی امری یا خبری باعث می‌شود کودک یک پاره گفتار واحد را در بافت‌های مختلف گاهی به مفهوم امر و درخواست و گاهی به مفهوم اشاره و خبر بکار ببرد. <LP1?> فرافکن واژگانی‌ای است که نماینده مفهوم فعل در تولیدات اولیه کودک است. هسته این فرافکن واژگانی، <L1°> است که فراگیری میزبان واژگانی آن نقش مهمی در پیدایش و فراگیری <FP1?> و حتی <FP2?> خواهد داشت. <LP2?> نیز یک فرافکن واژگانی دیگر است که تابع ویژگی‌های زیر مقوله‌ای <L1°>

۱. دلیل ترسیم دو گروه نقشی بالقوه این است که برای نمایش هر یک از گروه‌های مبتدا/کانون، متمم نما و نیروی منظوری به یک گره نقشی بر فراز گره نقشی IP/TP نیاز است. رشد گره‌های نقشی از سمت راست به چپ است، لذا اول <FP1?> سپس <FP2?> پدیدار می‌شود. این بدان معناست که <FP2?> گرهی مثل [CP] / [ForceP] و [TopP] / [FocP] است.

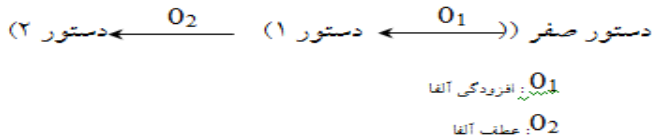
است. به عنوان مثال، اگر $\langle L_1 \rangle$ یک فعل گذرا باشد، اصولاً $\langle LP_2 \rangle$ متمم آن خواهد بود.

در نحو گروهی نیز، قواعد عطف و افزودگی آلفا فعال می‌گردند و امکان ترکیب عناصر واژگانی و نقشی، و در نتیجه تولید پاره‌گفتارهای دو یا چند واژه‌ای ساده و مرکب، فراهم می‌آید. پر واضح است که در مسیر تکوین نحو گروهی، اولویت با ساختارهایی است که اولاً ضرورت مفهومی دارند و دوماً پردازش آنها راحت‌تر است. دقیقاً بر همین مبنا است که کودک ابتدا جملات ساده، سپس جملات مرکب همپایه و پس از آن جملات مرکب ناهمپایه را فرامی‌گیرد. به بیان دیگر، مقدمه فراگیری نحو گروهی، فعال سازی قاعده عطف آلفا است. وظیفه این قاعده، ترکیب عناصر درون یک پاره گفتار و تولید ترکیبات عطفی در سطح جمله و فراتر از آن است. پس از فراگیری رابطه عطف آلفا، کودک از لحاظ پردازشی آماده فراگیری قاعده افزودگی آلفا است. وظیفه این قاعده، تولید ساختارهای ناهمپایه مثل بندهای موصولی و جملات شرطی است.

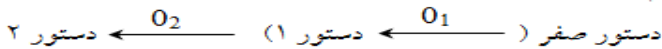
پیامد ایجاد تمایز بین نحو واژگانی و نحو گروهی این است که اولاً کلیه تولیدات کودک را از آغاز نحوی و تابع محدودیت‌های زیرمقوله‌ای دانسته‌ایم؛ دوماً نقش ملاحظات پردازشی را در روند تکوین زبان مورد توجه قرار داده‌ایم. به هر حال، یکی از اصول تخطی‌ناپذیر فراگیری زبان، اولویت بازنمایی و تولید عناصری است که از لحاظ پردازشی راحت‌تر هستند.

پنجمین پیش‌فرض فرضیه لایه‌ای فراگیری زبان، که خود پیامد پیش‌فرض‌های قبلی است، این است که فراگیری زبان تکوینی است؛ طرح زیر این ایده را به خوبی نمایش داده است:

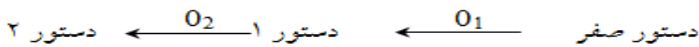
مرحله اول



مرحله دوم

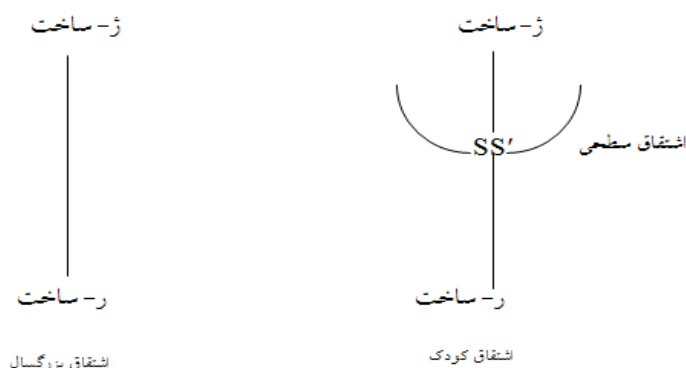


مرحله سوم



یعنی اگر دستور مرحله صفر (G0) را دستور اولیه بدانیم که هم افزودگی آلفا را در بر دارد و هم عطف آلفا را، آنگاه باید بپذیریم که نقطه هدف برای کودک ۱ (G1) است اما به دلیل مقتضیات پردازشی مجبور است با دستور ۲ (G2) شروع کند به بیان ساده‌تر، فراگیری زبان فرایندی کاهشی است نه افزایشی. لایه‌ای بودن فراگیری زبان نیز به همین معنا است. کودک مکاشفه‌گرانه، در هر مرحله، قفل لایه‌ای از زبان را می‌گشاید تا اینکه در انتهای این فرایند، همه لایه‌ای کشف می‌گردند. پранتز در طرح فوق، همین لایه‌ها، یا به بیان استعاره‌ای قفل‌ها هستند. در حقیقت، کودک دائماً دستور صفر را که دربردارنده همه امکانات بالقوه زبانی است به دستور زبان محیط و ویژگی‌های آن کاهش می‌دهد تا جائیکه کلیه دستورهای بالقوه درون دستور صفر خاموش گردیده و کودک به دستور بزرگسال گونه دست می‌یابد. در هر مرحله از زبان آموزی، نظام زبانی فعال شده نظامی کارآمد است.

یکی از مهمترین پیامدهای لایه ای بودن فراگیری زبان، پیدایش ساختهای منحصر بفرد و کودکانه است. این ساختها حکایت از فعالیت‌های زیردستورهای موازی در مراحل اولیه فراگیری زبان دارد. در این زیردستورها، نظام محاسباتی کودک نابالغ است و به همین دلیل تولیدات وی عموماً ساده و درک او نیز سطحی است. خود این ویژگی، ناشی از سطحی بودن اشتقاق‌های کودک است. تفاوت اشتقاق‌های کودک و بزرگسال در دو نمودار زیر نمایش داده شده است:



موارد زیر نمونه‌هایی از اشتقاق‌های سطحی (=میانی) در زبان کودک است:

- 80) [’ærus mæne]_{17;3} : [این] عروسک [مال] منه.
 81) [gašæn mæne]_{17;3} : [این] کاپشن [مال] منه.
 82) [šæv:a mæne]_{17;3} : [این] شلوار [مال] منه.
 83) [lala mæne]_{17;3} : من را/ برای من لالایی کن!

در نمونه‌های (۸۰-۸۲)، ما شاهد تولید ترکیبات ملکی بدون کسره رابط هستیم. در حقیقت، این سه ساخت شواهدی از فعالیت یک زیردستور خاص هستند که در آن نظام حالت غیرفعال است. آنچه این ادعا را تقویت می‌کند تولید نمونه‌هایی مثل (۸۳) است که سرنخی از تعمیم‌های افراطی ناشی از عملکرد زیردستور مورد بحث است. شواهد فعالیت زیردستورهای خاص در نمونه‌های (۸۴-۸۸) نیز قابل رصد است:

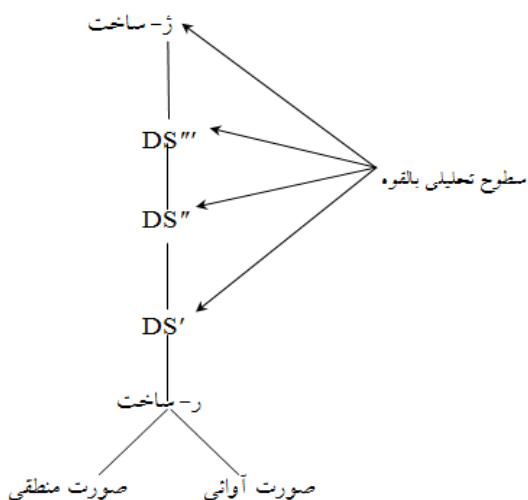
- 84) [nægaši bedæm↑]_{19;0} (برای من) نقاشی بکش!
 85) [doros bede↑]_{19;2} (این) (برای من) درست کن!
 86) [baz bedæm↑]_{19;0} (این) (برای من) باز کن!
 87) [hušæn bedæm↑]_{19;2} (آرگ ر) (برای من) روشن کن
 88) [lala bedæm]_{19;2} (برای من) لالایی بخوان/بگو!

در نمونه‌های فوق، فعل «دادن» به ترتیب در معانی «کشیدن» (۸۴)، «کردن» (۸۵-۸۷) و «خواندن/گفتن» (۸۸) بکار رفته است. به اعتقاد این نگارنده، نوعی دانش پنهان ذاتی بر تعمیم‌های فوق حاکم است که توضیح آن کار ساده‌ای نیست. یک احتمال قوی این است که کودک در هر زیردستور، یکی از افعال پایه‌ای زبان را فراگرفته و از آن برای

تولید افعال مرکب دیگر استفاده می‌کند. به بیان دیگر، کودک در هر مرحله (= زيردستور) یکی از مستعدترین پایه‌های فعلی موجود در محور جانشینی را برای تولید افعال مرکب مورد نیاز بکار می‌گیرد. نکته جالب توجه این است که در تمام این مراحل، اصول دستور همگانی، به ویژه اصل فرافکنی را رعایت می‌کند. مطابق این اصل، اطلاعات موجود در نمود هر سطح نحوی، فرافکنده و بازتاب اطلاعات موجود در واژگان هستند (دیرمقدم، ۱۳۸۳: ۴۳۵). منظور از نمودهای نحوی در بحث حاضر، هر یک از مراحل یا زیردستورهای زبان کودک است. بر این اساس، در همه زیردستورهای زبان کودک اطلاعات زیرمقوله‌ای مربوط به هر عنصر واژگانی عیناً و دقیقاً مطابق اطلاعات موجود در واژگان است، حتی اگر یک عنصر واژگانی به جای عنصر دیگری بکار رفته باشد.

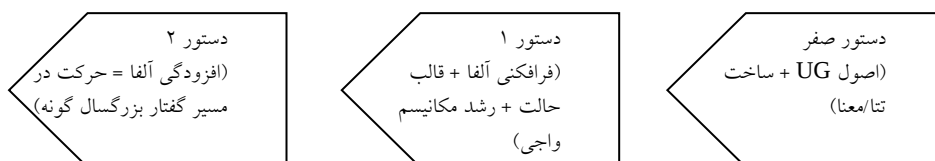
فعال شدن زیردستورهای خاص در مسیر تکوین زبان کودک، کلیدی‌ترین نشانه برای قائل شدن به سطوح تحلیلی بالقوه در زبان او است. مثلاً زیردستوری که نمونه‌های (۸۰-۸۸) در آن امکان وقوع یافته‌اند فاقد حروف اضافه‌ای مثل «به»، «برای» و «را» است و احتمالاً در این زیردستور (به دلیل غیبت این حروف اضافه) نظام حالت غیرفعال است. همین باعث رقم خوردن یک سطح تحلیلی خاص و منحصر بفرد در نظام محاسباتی کودک می‌شود.

اشتقاق سطحی کودک، درک سطحی وی از تولیدات زبانی را در پی دارد. همه محققان فراگیری زبان، بر این نکته متفق‌القول‌اند که کودک فراگیری کاربردشناسی زبان را پس از فراگیری کامل نحو پایه آغاز می‌کند و حتی درک او تا سنین پیش‌دبستانی از سطح معنای جمله فراتر نمی‌رود. به بیان دیگر، کودکان از سن ۵-۶ سالگی به بعد به معنای گوینده نائل می‌آیند. این نکته همسو با آراء لیباکس (۲۰۰۰) است. وی سطحی بودن درک کودک را به صورت زیر نمایش می‌دهد:



البته باید تأکید نمود که آنچه سطحی است درک و تحلیل کودک است نه دستور او. دلیل این وضعیت نیز محدودیت محاسباتی کودک است. کلیه ویژگی‌های دستور کودک نیز، از جمله غیبت مقوله‌های نقشی یا غیرفعال بودن حوزه‌های حرکت و ارجاع، ناشی از تحلیل سطحی وی است.

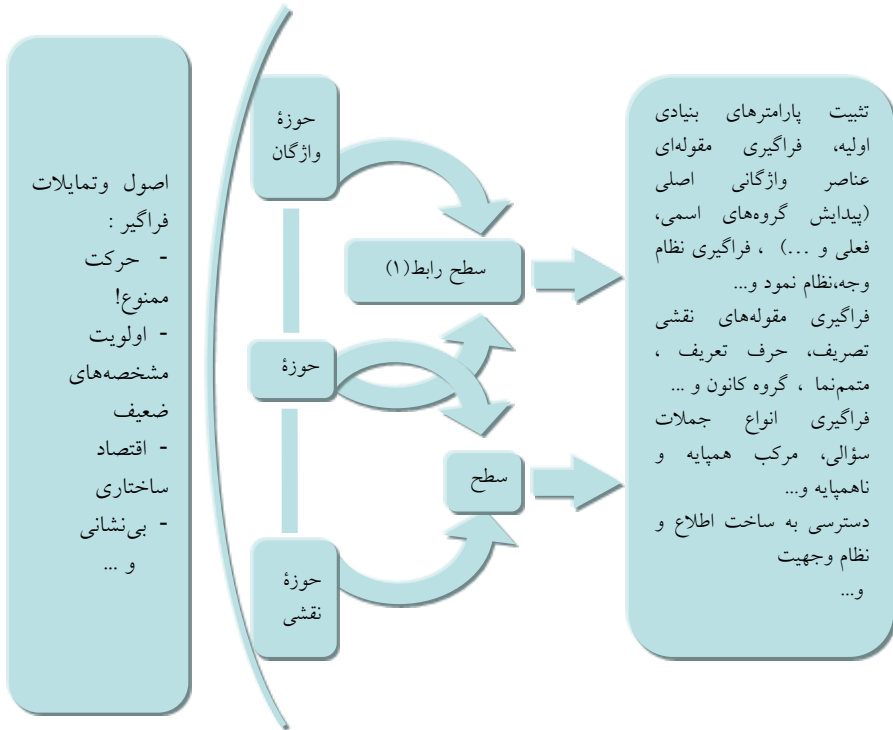
به عنوان حسن ختام این پژوهش، می‌توان انگاره لایه‌ای فراگیری زبان را به صورت زیر ترسیم نمود:



انگاره فراگیری لایه‌ای زبان

در این فرضیه، دستور صفر بازنمود مطلقی از روابط تتا است که در مرحله بعد (دستور ۱) به ترتیب با عملکرد قاعده درج و قاعده فراافکنی آلفا، حالت نیز به آن افزوده می‌شود. در مراحل پیشرفته‌تر، که به نظر این نگارنده پس از سه سالگی است، کودک وارد دستور ۲ می‌شود. این اتفاق نیز مستلزم عملکرد قاعده افزودگی آلفا است. لایه‌های مختلف این انگاره در هم تنیده‌اند و توسط سطوح رابط نقشی و مفهومی به هم متصل

شده‌اند. چند اصل فراگیر نیز کنترل کل فرایند را عهده دار هستند. صورت تفصیلی‌تر



انگاره لایه‌ای فراگیری زبان را می‌توان به صورت زیر ترسیم نمود:
فرضیه برآمده از انگاره فوق، با فرضیه درخت کامل (وکسلر ۱۹۹۲، ۱۹۹۰، ۱۹۹۴ و ۱۹۹۶؛ ریتزی ۱۹۹۶، ۱۹۹۴؛ هیامز ۲۰۰۵، ۲۰۰۶، ۱۹۹۶، ۱۹۹۳، ۱۹۸۶، ۱۹۸۳) متفاوت است. از طرفی، قاعده فرافکنی آلفا نیز با /دغام چامسکی (۱۹۹۳ و ۱۹۹۵) تفاوت‌های ریشه‌ای دارد. بنیان اصلی انگاره فوق بر اصول زیر استوار شده است:

۱. دانش زبانی، ذاتی‌زیستی است.
۲. نظم حاکم بر فرایند فراگیری زبان حاصل تعامل اصول دستور جهانشمول و ملاحظات نقشی و کلامی است. ملاحظات کلامی، در قالب اصول و تمایلات فراگیری که تمام فرایند زبان‌آموزی را پشتیبانی می‌کنند، در این انگاره گنجانده شده‌اند.
۳. کودک، در مسیر فراگیری (با فعال‌سازی) دانش زبانی ذاتی و زیستی همواره به

اصول و تمایلات فراگیر، که دارای بنیانی ارتباطی-کلامی و نقش‌محور هستند، اتکاء دارد. این اصول ذاتی کودک هستند و در حقیقت وی از آغاز به آنها مجهز بوده است. نقش این اصول و تمایلات فراگیر جهت‌دهی فرایند فراگیری نحو زبان بر اساس دانش ذاتی و امکانات محیطی است.

۴. توجه به نقش عوامل بیرونی در این انگاره نقطه قوت اصلی آن به شمار می‌رود زیرا کشف دسترس‌ی کودک فارسی‌زبان به ساخت اطلاع و نظام وجه و بسیاری دیگر از پدیده‌ها تنها در سایه توجه به بافت و عوامل نقشی میسر می‌گردد.

۵. در این انگاره، رشد زبانی کودک تابع نوعی زمان‌بندی است که به طور بطئی پدیده زبان آموزی وی را کنترل می‌کند. زمان‌بندی فراگیری مقوله‌های واژگانی و نقشی، سلسله مراتب فراگیری وجه و سلسله مراتب فراگیری انواع جملات ساده، مرکب، همپایه و ناهمپایه همگی مبنای این نکته هستند.

۶. فرایند فراگیری زبان، نوعی برنامه یا فرایند فعال سازی است. در هر مرحله یا زیردستور، یکی از امکانات اساسی زبان فعال می‌شوند. به عنوان مثال، در سطح رابط (۱) دو قاعده محوری درج آلفا و ترکیب فعال می‌گردند. به همین ترتیب، در سطح رابط (۲) قواعد عطف و افزودگی آلفا فعال می‌گردند. مجموعه همین چند قاعده به همراه تقویت تدریجی امکانات واژگانی، امکان تولید بی‌نهایت جملات و پاره‌گفتارهای زبانی را فراهم می‌آورند.

۷. فرایند زبان‌آموزی، فرایندی ساده و سریع اما عمقیابنده است. این بدان معنا است که ابزارهای زبان‌آموزی ساده اما تکریری و ضابطه‌مند هستند. منظور از عمقیابنده نیز این است که هر چه گنجینه واژگانی کودک غنی‌تر می‌شود، همین قواعد ساده زیاتر و گستره کاربرد آنها بیشتر می‌شود. به بیان دیگر، با یادگیری هر واژه جدید، گستره نوینی برای عملکرد قواعد درج، عطف و افزودگی آلفا فراهم می‌آید.

منابع

- دبیر مقدم، محمد، ۱۳۸۳. *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی* [ویراست دوم]. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، تهران.
- صحرائی، رضامراد، ۱۳۸۷. فراگیری نحو از منظر زبان‌شناسی زایشی بر پایه داده‌ها و شواهد زبان فارسی، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
۱۳۹۱. *فراگیری زبان فارسی؛ تحلیلی نوین بر پایه نظریه زبان‌شناسی زایشی*. انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی
۱۳۹۱. انگاره زایشی فراگیری زبان: تأملی در ماهیت دستور کانونی و نحوه بازنمایی آن در زبان کودک. فصلنامه زبان‌پژوهی، س ۹۱، ش ۶، دانشگاه الزهراء.
۱۳۹۱. نحو کودک؛ نحو تمام عیار، شواهدی از دسترسی کودک به ساخت اطلاع زبان. مقاله ارائه شده در هشتمین کنفرانس زبان‌شناسی ایران، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- Borer, H. and Wexler, K. (1987) "The maturation of syntax". In Roeper, T. and Williams, E. (Eds.) *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel, pp.132-172.
- Brown, R. (1973) *A First Language: The Early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- 1959) "A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*". In *Language* 35:1, pp.26-58
- (1964_b) *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton.
- (1964_c) "The Logical Basis of Linguistic Theory". In H. Lunt (Ed.), *Proceeding of the Ninth International Congress of Linguistics*. Cambridge, Mass., 1962, The Hague: Mouton.
- Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.:MIT Press.
- (1966) *Cartesian Linguistics*. New York: Harper and Row.
- (1972_a) *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- (1972_b) "Some Empirical Issues in the Theory of Transformational Linguistics". In S. Peters (Ed.) *Goals of Linguistics Theory*, 63-130, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- (1975_a) *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York: Plenum.
- (1986_a) *Knowledge of Language: its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- (1986_b) *Barriers*. Cambridge, Mass.:MIT Press.
- (1988) *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, Mass.:MIT Press.
- (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.:MIT Press
- (2000_a) *New Horizons in the Study of Language*. Cambridge University Press.
- (2000_b) *The Architecture of a Language*. Oxford University Press.
- Clahsen, H. (ed.) (1996) *Generative Perspectives on Language Acquisition: empirical findings, theoretical considerations, and cross-linguistic comparisons*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Clahsen, H., Eisenbeiss, S. and Penke, M. (1996) "Lexical Learning in Early Syntactic Development". In Clahsen, H. (ed.) (1996) *Generative*

- Perspectives on Language Acquisition: empirical findings, theoretical considerations, and cross-linguistic comparisons.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Clark, Eve V. (2003) *First Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1976) *Child Language: Learning and Linguistics*. London: Edward Arnold.
- Culicover, P.W. and Jackendoff, R. (2005) *Simpler Syntax*. New York: Oxford University Press.
- Dehaene-Lambertz, C. et al. (2002) "Functional neuroimaging of speech perception in infants". *Science*, 298, pp. 2013-15.
- Evers, A. and Kampen, J. van (2003) "E-language, I-language and the Order of Parameter Setting". Improved version of the Paper presented at Utrecht (2000).
- Felix, S. (1988) "Universal Grammar in language acquisition". *Canadian Journal of Linguistics* 33, pp.367-393.
- Fodor, J. (1998) "Unambiguous triggers". *Linguistic Inquiry*, 29, pp.1-36.
- Gazzaniga, M.S.(1970) "The Bisected Brain". In Lust, B. C. and Foley, C. (2004) *First Language Acquisition: The Essential Readings*, Blackwell Publishing Ltd.
- Gleitman, L. (1981) "Maturational determinants of language growth". *Cognition* 10, pp.103-114.
- Gould, J.L. and Marler, P. (1987) "Learning by Instinct". In *Scientific American* 255:1, pp74-85.
- Harris, T. and Wexler, K. (1996) "The Optional-Infinite Stage in Child English: Evidence from Negation". In Clahsen, H. (ed.) (1996) *Generative Perspectives on Language Acquisition: empirical findings, theoretical considerations, and cross-linguistic comparisons*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hoff-Ginsberg, E. (1997) *Language Development*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Hyams, N. (1996) "The Underspecification of Functional Categories in Early Grammar". In Clahsen, H. (ed.) (1996) *Generative Perspectives on Language Acquisition: empirical findings, theoretical considerations, and cross-linguistic comparisons*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- (1998) "Underspecification and Modularity in Early Syntax: A formalist perspective on language acquisition". In Trott, K. et al. (Eds.) (2004) *The Child Language Reader*. London, Routledge, pp.241-258.
- (2000) "Now you see it, now you don't: the nature of optionality in child Grammars". Talk to BUCLD 2000.
- (2006) "Child nonfinal clauses and the mood-aspect connections: Evidence from child Greek". In Kempchinsky, P. and Slabakova, R. (Eds.) *Aspectual Inquiries*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, pp.293-316.
- Ingram, D. (1989) *First Language Acquisition: Method, Description, and Explanation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Jackendoff, R. (2002) *Foundations of Language: brain, meaning, grammar, evolution*. New York: Oxford University Press.
- Jakobson, R. (1960) "Why "mama" and "papa?". In Lust, B. C. and Foley, C. (2004) *First Language Acquisition: The Essential Readings*, Blackwell Publishing Ltd.

- Jenkins, L. (1999) *Biolinguistics: Exploring the Biology of Language*. Cambridge University Press.
- Kampen, J. van (2004) "The Learnability of Syntactic Categories". In Kampen, J. van and Baauw, S. (Eds.) *Proceedings of GALA 2003 (Generative Approaches to Language Acquisition)*. Utrecht, Netherlands, pp. 245-256.
- Lebeaux, D. (2000) *Language Acquisition and the Form of the Grammar*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Lenneberg, E. H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.
- Lidz, J. and Waxman, S. (2004) "Reaffirming the poverty of stimulus argument: a reply to replies". *Cognition* 93, pp. 157-165.
- Lightfoot, D. (1996) *How to Set Parameters: Arguments from Language Change*. Cambridge, Mass.: MIT Press/Bradford Books.
- Lust, B. C. and Foley, C. (Eds.) (2004) *First Language Acquisition: The Essential Readings*. Blackwell Publishing Ltd.
- Neville, H. J. (1995) "developmental specificity in neurocognitive development in humans". In Gazzaniga, M. S. (ed.) *The Cognitive Neuroscience*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Ninio, A. (2006) *Language and the Learning Curve: A New Theory of Syntactic Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinker, S. (1984) *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (1989) *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- (1994) *The Language Instinct*. New York: William Morrow.
- Platzack, C. (1996) "The Initial Hypothesis of Syntax: A Minimalist Perspective on Language Acquisition and Attrition". In Clahsen, H. (ed.) (1996) *Generative Perspectives on Language Acquisition: empirical findings, theoretical considerations, and cross-linguistic comparisons*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Radford, A. (1990) *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Oxford University Press.
- (1996) "Towards a Structure-Building Model of Acquisition". In Clahsen, H. (ed.) (1996) *Generative Perspectives on Language Acquisition: empirical findings, theoretical considerations, and cross-linguistic comparisons*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- (1997_a) *Syntactic Theory and the Structure of English: A Minimalist Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1997_b) *Syntax: A Minimalist introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (2000) "Children in Search of Perfection: Towards a Minimalist Model of Acquisition". In *Essex Research Reports in Linguistics*, vol. 34.
- (2007) "The role of chain complexity in the acquisition of wh-questions by Greek children with Specific Language Impairment". Prepublication version.
- Roeper, T. (1996) "The Role of Merger Theory and Formal Features in Acquisition". In Clahsen, H. (ed.) (1996) *Generative Perspectives on Language Acquisition: empirical findings, theoretical considerations, and cross-linguistic comparisons*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

- Saffran, J. et. al (1996) "Statistical learning by 8-month-old infants". *Science*, 274, pp. 1926-28.
- Safir, K. (1993) "Perception, Selection and Structural Economy". Ms., Rutgers University.
- Sapir, E. (1921/1949) *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Saussure, F. de (1959) *Course in General Linguistics*. New York: Philosophical Library.
- Slobin, D. I. (1985_a) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Volume 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1985_b) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Volume 2. *Theoretical Issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stern, W. (1928) "The chief periods of further speech development". In Radford, A. (1990), pp. 20-22.
- Westergaard, M.R. (2003) "Word order in wh-questions in a North Norwegian dialect: Some evidence from an acquisition study". *Nordic Journal of Linguistics* 26.1, pp.81-109.
- (2004) "The Interaction of Input and UG in the Acquisition of Verb Movement in a Dialect of Norwegian". *Nordlyd: Tromsø Working Papers in Language Acquisition* 32.1, pp.110-134.
- (2006_a) "Verb Movement and Subject Placement in the Acquisition of Word Order: Pragmatics or Structural Economy?" In Guijarro-Fuentes, P. et al. (Eds.) *First Language Acquisition of Morphology and Syntax: Perspectives across languages and learners*. John Benjamins.
- Wexler, K. (1994) "Optional Infinitives, Head Movement and the Economy of Derivation in Child Grammar". In Lighfood, D. and Hornstein, N. (Eds.) *Verb Movement*. Cambridge, Cambridge University Press, pp.305-350.

