

“The study of transitivity in Persian child speech within a Cognitive framework”

Faeghe Karimi^{*}, Arsalan Golfam^{}**

Mahnaz Karbalaie Sadegh^{*}**

Abstract

Since transitivity is among the most important concepts in grammar and discourse, focusing on how it is acquired can respond to many problems in the field of language acquisition. According to studies, children are able to use transitive verbs and produce new transitive structures in their speech from the age of three. This study aims to investigate the cognition level, to which the children reach that enables them to produce and understand transitive sentences in their speech. For this purpose, a collection of 100 declarative clauses used by four Persian-speaking children was examined. Descriptive-analytical method was used to analyze the data. The cognitive analysis of this finding revealed that a child, around the age of one, has seen and memorized scenes of daily life for many times. Gradually, they decompose the scenes they have seen into their constituent components and relate each component to a linguistic elements. Finally, they use syntactic tools such as word order (linear order of linguistic elements) to identify the role of each component. Also, child as spectator with objectification and

* ph.d student of linguistics, Islamic Azad university, science and research branch (Corresponding Author),
kfaeghe1982@gmail.com

** Associate professor of linguistics, Tarbiat Modarres university, Tehran, Iran, GolfamArsalan@gmail.com

*** Assistant professor of linguistics, Islamic Azad university, science and research branch,
mahnaz-ks@yahoo.com

Date received: 2022/12/01, Date of acceptance: 2023/03/11



Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

highlighting of subjects in the sentences, encodes the sentences in the realm of energy production and always use subject before object.

Keywords: child language, transitive structures, cognitive processings, agent, patient.



بررسی گذرانی در گفتار کودک فارسی زبان در چهارچوب زبان‌شناسی شناختی

فائقه کریمی*

ارسلان گلفام**، مهناز کربلائی صادق***

چکیده

گذرانی یکی از مفاهیم مهم در دستور زبان و گفتمان است، لذا بررسی فراگیری آن می‌تواند پاسخ‌گوی مسائل زیادی در حوزه زبان‌آموزی کودک باشد. بر اساس مطالعات، کودکان از حدود ۳ سالگی قادر به تولید و درک افعال گذرا در گفتار خود می‌باشند. اینکه کودک انسان به چه درجه‌ای از شناخت می‌رسد که به توانایی درک و تولید جملات گذرا در زبان خود نایل می‌شود از مسائلی است که در این پژوهش به آن پرداخته‌ایم. به این منظور مجموعه‌ای شامل ۱۰۰ بند خبری از گفتار خودانگیخته ۴ کودک فارسی زبان مورد بررسی قرار گرفت. روش تحلیل داده‌ها از نوع توصیفی - تحلیلی بود. تحلیل داده‌های پژوهش نشان داد، کودک در حدود یک‌سالگی صحنه‌های مربوط به زندگی روزمره را بارها دیده و در ذهن خود ذخیره کرده است. به تدریج کودک، صحنه‌هایی را که دیده‌است به اجزای تشکیل دهنده‌شان تجزیه می‌کند و هر جزء را با یک نشانه زبانی مرتبط می‌نماید (کنش‌گر، کنش‌پذیر) و از ابزارهای نحوی مانند ترتیب واژه‌ها (ترتیب خطی عناصر زبانی) برای مشخص نمودن نقش هر یک از این اجزا استفاده می‌کند. همچنین کودک به عنوان تماشاگر صحنه با نماسازی و

* دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران (نویسنده مسئول)،

kfaeghe1982@gmail.com

** دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران، GolfamArsalan@gmail.com

*** استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران،

mahnaz-ks@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۱۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۰



برجسته کردن عامل در جملات، صحنه را در قلمرو منبع تولید انرژی رمزگذاری می‌کند و همواره فاعل رو مقدم بر مفعول به‌کار می‌برد.

کلیدواژه‌ها: زبان کودک، ساختارهای گذرا، پردازش‌های شناختی، کنش‌گر، کنش‌پذیر.

۱. مقدمه

پدیده گذرائی (transitivity) از دیرباز در کانون توجه متفکران و اندیشمندان عرصه زبان قرار داشته است. آنچه در آن دوران مطرح و به عصر حاضر هم کشیده شده است طبقه‌بندی افعال به دو دسته گذرا و ناگذرا است که در بسیاری از دستورهای موجود قابل مشاهده است. در دستور سنتی، گذرائی بر اساس حضور مفعول برای یک فعل تعریف می‌شود، به این ترتیب که فعل یا مفعول می‌گیرد یا نمی‌گیرد و بر این اساس دو طبقه گذرا و ناگذرا به وجود می‌آید. (مشکوٰه‌الدینی، ۱۳۷۰. انوری و گیوی، ۱۳۹۶). بررسی‌ها نشان می‌دهد که گاهی اوقات مفعول در جایگاه نهاد قرار می‌گیرد و علیرغم حضور مفعول در جمله، مفهوم ناگذرا از آن مستفاد می‌شود و یا گره‌زدن گذرائی به مجهول‌سازی سبب می‌شود که نیافتن معادل مجهول برای جمله‌ای به ظاهر گذرا، توجیهی نداشته‌باشد. همچنین برخلاف تقسیم‌بندی اولیه دوگانه، افعالی هم هستند که مدام بین این دو طبقه در حرکت بوده و هم گذرا و هم ناگذرا نامیده می‌شوند. مانند فعل "شکست" در مثال‌های زیر:

- شیشه شکست.

- علی شیشه را شکست.

هاپر و تامسون (Hopper and Thompson) در مقاله (۱۹۸۴) خود تحت عنوان "گذرائی در دستور و گفتمان" بیان می‌کنند که گذرائی به عوامل متعددی وابسته است که فقط یکی از این عوامل متعدد وجود مفعول است، یعنی همان چیزی که در رویکرد سنتی اساس و شالوده فعل گذرا را می‌ساخت. به نظر ایشان، جستجوی پدیده گذرائی باید در بند (clause) صورت گیرد و خلاصه کردن این مفهوم بر اساس فعل و مفعول آن نمی‌تواند مبنای صحیحی برای شناسایی گذرائی باشد. معیارهای مورد نظر هاپر و تامسون برای تبیین پدیده گذرائی عبارتند از: (۱) شرکت کنندگان در عمل (participants)، (۲) جنبشی بودن، (۳) نمود (Aspect)، (۴) لحظه‌ای بودن عمل (Punctuality)، (۵) ارادی بودن (Volitionality)، (۶) اثبات (Affirmation)، (۷) وجه (mode)، (۸) عاملیت (Agency)، (۹) تأثیرپذیری مفعول (Affectedness of object).

۱۰) استقلال مفعول (individuation of object). حضور همین مؤلفه‌های گوناگون سبب‌گردید که تعبیر دو شقی گذرانی به شکلی پیوستاری تغییر یابد. هاپر و تامسون معتقدند مشخصه‌های گذرانی در تمام زبان‌های تحت بررسی آن‌ها به شکلی همگانی و نظام‌مند قابل‌بازبایی‌اند. براساس ملاک‌های ارائه شده هیچ بند خبری مثبتی حائز امتیاز صفر نمی‌شود و حداقل با گرفتن یک امتیاز در پیوستار گذرانی باقی می‌ماند. به این ترتیب بسیاری از داده‌های زبان که در رویکرد سنتی در حوزه ناگذرا قرار می‌گرفت، حالا در پیوستار گذرانی قرار گرفته و این خود سبب توجه برخی موارد نقض رویکرد سنتی می‌شود. گیون (Givon) (۱۹۸۶: ۵۶۵) به عنوان زبان‌شناسی که در حوزه زبان‌شناسی نقش‌گرا فعالیت می‌کند، برای تعبیر گذرانی سه عنصر مرکزی را لازم می‌داند که عبارتند از عامل (Agent)، پذیرا (Patient) و فعل. وی بیان می‌دارد که در جمله گذرا، عنصری به نام عامل وجود دارد که همان کنش‌گر صاحب اراده و شروع‌کننده یا آغازگر عمل فعل است که فعالانه مبادرت به انجام عمل می‌کند و مسئول وقوع فعل و روی‌دادن عمل است. پذیرا یا کنش‌پذیر بخش اساسی دیگری است که به نظر گیون اراده و کنترلی ندارد و تغییرات ناشی از عمل فعل را نشان می‌دهد. فعلی که در جمله گذرا حضور می‌یابد فعلی است منسجم (Compact) و لحظه‌ای که دارای زمان و نمود دستوری می‌باشد. کامری (Comrie) (۱۹۸۹) ساخت گذرا را ساختی می‌داند که جریان اطلاعات در آن شامل دو چیز، عامل و کنش‌پذیر یعنی دو گروه اسمی متمایز می‌شود. او ساخت ناگذرا را ساختی حاوی یک موضوع یا یک گروه اسمی می‌داند. به نظر می‌رسد، کامری هم رویکردی همانند رویکرد سنتی اتخاذ کرده و گذرانی را بر مبنای حضور یا عدم حضور مفعول پیوندزده است. توماسلو و اختر (Tomasello & Akhtar) (۱۹۹۷) براساس مطالعات خود بیان می‌دارند که کودکان از حدود سه سالگی قادر به کاربرد افعال گذرا در گفتار خود و تولید ساخت‌های گذرای جدید هستند. گاه اتفاق می‌افتد که کودک ساختار جمله‌هایی که در آنها فعل مجهول به کار رفته است را تعمیم داده و ساختاری مشابه در مورد افعال ناگذرا بکار می‌برد. به عنوان مثال توماسلو و بروکس (Tomasello and Brooks) (۱۹۹۹: ۱۷۴) به آزمودنی‌های باورمن (Bowerman) که کودکان انگلیسی زبان بودند اشاره می‌کنند و اظهار می‌دارند که آنها جمله‌هایی مانند:

۱- He falled me down.

را تولید می‌کنند که کودک برای فعل fall که فعلی گذراست مفعول قائل شده است. دادسون و توماسلو (Dodson and Tomasello) (۱۹۹۸) در مقاله خود با عنوان

«فراگیری ساختار گذرا در زبان انگلیسی، نقش جاننداری و ضمائر» دو فعل بی معنی را به بیست و چهار کودک دو سال و پنج ماهه تا سه سال و یک ماهه آموزش دادند. آزمون‌گر چندین بار هر فعل را با ارجاع به یک عمل گذرا با یک عامل جاندار (شامل خود کودک) به کار برد. یکی از فعل‌ها در موقعیت دو شرکت کننده‌ای به کار رفت. مثال:

۲- Look! Big bird is doppig the boat.

آزمونگر فعل دیگر را در موقعیت بدون شرکت کننده به کاربرد بدین ترتیب که به ذکر نام شرکت کننده‌ها بدون اینکه آنها را به عنوان موضوع‌های فعل جدید به کاربرد اکتفا کرد. مثال:

۳- Look! what big bird is doing to the boat. It's called Keefing.

یافته‌ها نشان داد در حالی که تعداد زیادی از کودکان قادر به تولید ساخت‌های گذرا بودند فقط کودکان حول و حوش سه سال فعل بدون موضوع «Keefing» را در قالب گذرا به کار می‌بردند. فرض بر این است هنگامی که کودکان در سومین سال زندگی به ساختن ساخت‌های گذرا با افعال انتزاعی‌تر و عمومی‌مبادرت می‌ورزند این ساختارها در ابتدا فقط با شرکت کننده‌های خاص و در قالب زبانی خاص بیان می‌شوند.

حق‌بین (۱۳۸۲) در رساله دکتری خود تحت عنوان «بررسی صوری، نقشی و شناختی تعدی در زبان فارسی» به بررسی چگونگی سازوکار گذرائی در زبان فارسی و سنجش نظریه‌های موجود در سه مکتب صورت‌گرا، نقش‌گرا و شناختی پرداخته است. وی پس از تحلیل نتایج بیان می‌دارد: تعریف گذرائی بر مبنای حضور فاعل و مفعول صریح بدان گونه که در دستور زبان‌های سنتی ارائه شده، تعریفی جامع و مانع نیست و به جای تعریف بهتر است ویژگی‌های گذرائی بیان شود. گذرائی بیش از آنکه مقوله‌ای نحوی باشد، مقوله‌ای معنایی - گفتمانی و در ضمن پیوستاری است. همه ساخت‌های گذرا را نمی‌توان یک‌جا و به طور کلی سنجید بلکه هر فعل را باید در مقوله‌ای مجزا با توجه به نوع عمل و کنشی که دربردارد قرارداد و با سایر فعل‌های آن مقوله سنجید. این مقولات عبارتند از: فعل‌هایی که بیانگر تولید و مصرف انرژی مادی هستند، فعل‌هایی که اعمال حاکمیت و قدرت معنوی را می‌رسانند و بالاخره فعل‌هایی که حاکی از تلاش و کنش ذهنی هستند. **عبدالکریمی (۱۳۸۶)** در پایان‌نامه "بررسی فرآیند فراگیری زبان در چهارچوب شناختی" به تبیین فرآیند زبان‌آموزی کودک در چهارچوب زبان‌شناسی شناختی و مقایسه آن با رویکردهای رفتارگرایی و خردگرایی پرداخته است. وی با اشاره به این نکته که در رویکرد شناختی، زبان، بخشی از قوای شناختی

انسان تلقی می‌شود و هر گونه تحلیل زبانی ناگزیر همراه با تحلیلی از توانایی‌های شناختی انسان است، بیان می‌دارد در جریان تکامل نحو در کودک، به تدریج وی، صحنه‌هایی را که دیده‌است به اجزای تشکیل دهنده شان تجزیه می‌کند و هر جزء را با یک نشانه زبانی مرتبط می‌نماید و سپس از ابزارهای نحوی مانند ترتیب واژگان برای مشخص نمودن نقش هریک از این اجزا استفاده می‌کند. در زبان‌هایی که از تصریف غنی برخوردارند - مانند زبان آلمانی - کودکان از تصریف برای نمایاندن نقش هریک از اجزای درگیر در صحنه استفاده می‌کنند. بنابراین ساخت‌های دستوری تشکیل دهنده زبان در واقع همان ساخت‌های زبانی هستند که بازتاب صحنه‌های ادراک شده توسط کودک می‌باشند. گلفام (۱۳۸۹: ۲۳-۲۱) افعال گذرا را افعالی می‌داند که هسته گزاره‌ای باشند و حضور مفعول در ساختار آن گزاره ضروری است. گلفام مفعول مستقیم را ابتدا براساس ملاحظات معنایی تعریف می‌کند و آن را سازه یا گروه اسمی می‌داند که مستقیماً تحت تأثیر عملکرد فعل واقع شده است به این ترتیب مفعول مستقیم، نقش معنایی کنش‌پذیری دارد. وی مفهوم گذرانی را پدیده‌ای پیوستاری می‌داند نه دوشقی، و این پیوستاری بودن را ناشی از عملکرد دوگانه فعل معرفی می‌کند. به نظر می‌رسد که منظور گلفام از عملکرد دوگانه فعل قابلیت حذف یا عدم حذف مفعول می‌باشد. در جمله‌های «علی درس می‌خواند» و «علی می‌خواند» مشاهده می‌شود که مفهوم مفعول مستقیم که در جمله اول «درس» می‌باشد، در جمله دوم، درون فعل نهفته است. گلفام سه گروه از افعال را طبقه‌بندی می‌کند: افعالی که تمایل بیشتری جهت گذرا بودن از خود نشان می‌دهند، مثل «کشتن». افعالی که تمایل بیشتری جهت ناگذرابودن بروز می‌دهند، مثل «رفتن». و افعالی که در میانه پیوستار قرار می‌گیرند، مانند «خوردن» یا «خواندن» آن هم وقتی که بدون مفعول مستقیم بکار می‌روند. **راسخ‌مهند** (۱۳۹۴) در مقاله «تأثیر گذرایی بر ساخت جمله در زبان فارسی» بیان می‌دارد که براساس شواهد زبان‌ها، هنگامی که ویژگی‌های گذرانی یک رویداد کاهش می‌یابد پیامد آن در سطح دستور این است که ساختی متفاوت از ساخت سر نمون گذرایی پدید می‌آید. این ساخت می‌تواند در سطح زبان‌ها به شکل ساخت‌های انضمامی، ساخت‌های ضد مجهول (Anti-passive)، ساخت ناگذرا و غیره باشد. وی به این نکته اذعان دارد که به باور هاپر و تامسون، تبیین نقش گذرانی در سطح کلام است و در واقع گذرانی حاصل زمینه سازی (Grounding) در سطح کلام است، به این معنی که گذرانی کمتر با بخش پس زمینه کلام (Back-grounding) و گذرایی بیشتر با بخش پیش زمینه کلام (Fore-grounding) همبستگی دارد. طاهری اسکویی (۱۳۹۵) در تحقیق

خود تحت عنوان " رشد جنبه معنایی فعل در کودک فارسی زبان " به بررسی موردی و طولی افعال تولید شده توسط یک کودک در بازه زمانی ۲۱ تا ۴۵ ماهگی پرداخته‌است. شواهد حاصل از پژوهش بیانگر آن است که در روند فعل‌آموزی کودک فارسی زبان، ابتدا طبقه افعال حرکتی مانند (آوردن، بردن، زدن، رفتن) ظاهر می‌شود و از بیشترین بسامد رخداد در روند فراگیری فعل برخوردار است. پس از آن فعل‌های فرایندهای بدنی چون (خوردن، بوسیدن، خوابیدن) و سپس فعل‌های خلقت-اجرائی (ساختن، درست کردن، نقاشی کردن) و افعال درونی-ارتباطی (گفتن، فکر کردن) با بسامد کمتر تولید می‌شود. وی معتقد است بسامد کم افعال درونی-ارتباطی نشان‌دهنده آن است که در آغاز بیشتر پدیده‌های ملموس و غیرانتزاعی در ذهن کودک وجود دارد و به تدریج با یادگیری واژه‌های ملموس و عینی، ذهن کودک خودبه‌خود به دنبال ویژگی‌های مشترک بین واژه‌های ملموس و انتزاعی می‌گردد و آن‌ها را درمی‌یابد. **بهرامی خورشید (۱۳۹۷)** با برشمردن ایراداتی که در رویکردهای صورت‌گرا و نقش‌گرا درباب گذرایی وجود دارد، نشان داده‌است که گذرایی ماهیتی شناختی و پیدایشی دارد. این بدان معناست که گذرایی نه یک پدیده صرف نحوی است، نه واژگانی و نه ویژگی گروهی خاص از افعال. بلکه این مفهوم هربار که گویش‌ور شاهد رویداد خاصی است و قصد دارد آن را در قالب صورت‌های زبانی بیان دارد، خلق می‌شود، بدین معنا که مفهوم ساز یک رویداد را به‌گونه‌ای رمزگذاری می‌کند که گذرا باشد. به عبارت دیگر چگونگی نمابرداری صحنه یا رویداد مورد نظر توسط مفهوم‌ساز سبب می‌شود که از رویدادی واحد تصویرهای متفاوت بسازد.

۲. انگاره نظری

همان‌طور که پیش‌تر مطرح گردید گذرایی در رویکرد معنایی-گفتمانی هاپر و تامسون (۱۹۸۴) براساس عناصر و مؤلفه‌های متعدد تعریف می‌شود و جستجوی این عناصر در واحدی به نام بند صورت می‌گیرد. وجود مؤلفه‌های مختلف در این رویکرد سبب می‌شود که گذرایی شکل دوشقی سنتی‌اش را از دست داده و به صورت پیوستاری درآید. معیارها و عناصری که در حوزه گذرایی مدنظر هاپر و تامسون هستند به قرار زیر می‌باشد:

۱.۲ معیارهای ده‌گانه‌هاپر و تامسون در مورد گذرانی

۱. شرکت‌کنندگان در عمل

تعداد افراد شرکت‌کننده در عمل بر شدت و ضعف گذرانی تأثیر مستقیم دارد. اگر تعداد شرکت‌کنندگان دو نفر یا بیشتر باشد شدت گذرانی بالاتر می‌رود. به این ترتیب اگر یک نفر در عمل شرکت داشته باشد درجه گذرانی بسیار پایین می‌آید.

۲. جنبشی بودن عمل

منظور از جنبشی بودن عمل، انتقال عمل یا رویداد از یک شرکت‌کننده به شرکت‌کننده دیگر است که با گذرانی بالا رابطه مستقیم دارد. به این ترتیب چنانچه حالتی روی دهد و انتقال عمل از شرکت‌کننده‌ای به شرکت‌کننده دیگر واقع نشود درجه گذرانی پایین می‌آید.

۳. نمود

این مشخصه اشاره به میزان تداوم رخداد فعل در محور زمان دارد. به عبارت دیگر چنانچه بتوان برای رویدادی نقطه پایانی متصور شد، آن رویداد نمود کامل (telic) نام دارد. نقطه مقابل نمود کامل نمود ناقص (A_telic) نامیده می‌شود که در آن نمی‌توانیم برای رویداد فعل نقطه پایانی فرض کنیم و فعل فرآیندی ممتد و نامقید دارد.

۴. لحظه‌ای بودن

لحظه‌ای بودن عمل اشاره به، در لحظه انجام شدن عمل فعل دارد یعنی تحقق فعل در یک لحظه اتفاق می‌افتد بدون مرحله گذر آشکار میان تولید و انجام آن. اعمال لحظه‌ای تأثیر بیشتر و مشخص‌تر یک شرکت‌کننده بر شرکت‌کننده دیگر را نشان می‌دهد به عبارت دیگر عمل لحظه‌ای درجه گذرانی را بالا می‌برد. مثل فعل «لگد زدن» که تأثیرگذاری‌اش بیشتر است. اما فعل «حمل کردن» یک فعل زمان‌بر می‌باشد و تأثیرگذاری‌اش کمتر می‌شود. (همان منبع، ۲۵۲)

۵. ارادی بودن

بر اساس این معیار چنانچه کاری با اراده و از روی عمد و اختیار کنش‌گر انجام شود تأثیر بیشتری بر شرکت‌کننده کنش‌پذیر می‌گذارد و در نتیجه درجه گذرانی بالایی می‌رود. (همان منبع: ۲۵۲)

۶. اثبات

پارامتر اثبات به مثبت بودن بند اشاره دارد و آن را در تعیین گذرانی مؤثر می‌داند به این ترتیب از بین جملات مثبت و منفی ساخت منفی از گذرانی کمتر و ساخت مثبت از گذرانی بالاتر برخوردار است. با وجود این پارامتر جملات سؤالی و امری و خبری منفی از حوزه بررسی‌های گذرانی خارج می‌گردند.

۷. وجه

مفهوم وجه در دستور با مفهومی که هاپر و تامسون از وجه ارائه می‌دهند تفاوت دارد. در حالی که ذیل واژه وجه در دستور، وجوه اخباری، التزامی، امری و تعجیبی قرار می‌گیرند، این مشخصه در رویکرد هاپر و تامسون به تمایز میان واقعی و غیرواقعی بودن رمز گذاری وقایع در زمان بازمی‌گردد. عملی که واقع نشده یا روی نداده و یا در جهانی مجازی واقع شده باشد تأثیر کمتری دارد تا عملی که در واقعیت و جهان واقع رخ داده باشد و به این ترتیب درجه گذرانی پایین می‌آید.

۸. عاملیت

این ویژگی به توان کنش‌گری شرکت کننده عامل اشاره دارد. به این صورت که شرکت کننده‌ای با توان کنش‌گری بالا می‌تواند سبب تأثیر ناشی از رویداد فعل و انتقال عمل بشود و درجه گذرانی را بالا ببرد.

۹. تأثیر پذیری مفعول

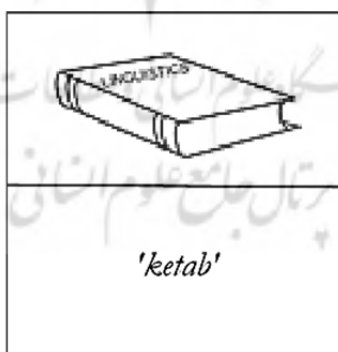
در این بخش تمرکز بر شرکت کننده دوم می‌باشد. در واقع میزان انتقال عمل به کنش‌پذیر نشانه‌ای است از تأثیرگذاری کامل یا ناقص عمل برکنش‌پذیر. هرچه میزان تأثیرگذاری برکنش‌پذیر بیشتر باشد درجه گذرانی بالاتر است. (همان منبع، ۲۵۳)

۱۰. استقلال مفعول

این معیار بر تمایز و جدا بودن دو شرکت کننده عامل و کنش‌پذیر اشاره دارد. در واقع یک کنش‌پذیر مستقل از عامل که دارای ویژگی‌هایی مثل خاص بودن، انسان/جاندار بودن، عینی و ذات بودن، مفرد بودن، قابل شمارش بودن و معرفه بودن باشد درجه گذرانی را بالا می‌برد.

دستورشناختی همان‌طور که از نامش برمی‌آید اولین و پیشروترین نظریه در مورد خود دستور است. درک و برداشت‌های محدود و حتی اشتباه از این نظریه سبب شده‌است که برخی زبان‌شناسان لنگاکر را به عدم قائل شدن به دستور متهم کنند. از منظر آنها وی فقط قائل به معناست. در پاسخ به این گروه لنگاکر (۲۰۰۹) می‌گوید: «دستور شناختی، نه دستور را نفی می‌کند و نه آن را تهدید می‌کند. دستور وجود دارد اما نکته اینجاست که در این انگاره ماهیت دستور و چگونگی تعامل آن با سایر وجوه یک ساخت زبانی متفاوت است». لنگاکر ارائه دستور را به صورت یک نظام کاملاً صوری رد می‌کند و برخلاف آن به معنامندی دستور اعتقاد دارد. به عبارتی ساده‌تر معنا در این نظریه دستوری هم‌سنگ مفهوم سازی (Conceptualization) است که خود ریشه در واقعیت‌های فیزیکی دارد. اصلی‌ترین ادعای دستور شناختی باور داشتن به ماهیت نمادین (Symbolic) دستور است. نماد در اینجا دارای دو وجه صورت و معناست. بدین معنا که هریک از این دو می‌تواند سبب فعال‌سازی جفت دیگر شود. بنابراین، هر واحد زبانی در این انگاره مستلزم دارا بودن یک قطب صوری است و یک قطب معنایی. به عنوان نمونه به عنصر واژگانی ساده‌ای نظیر (کتاب) در شکل (۱) توجه کنید.

تصویر (کتاب) در قسمت بالای شکل نمایانگر مفهوم KETAB است که در واقع، همان قطب معنایی است. قطب واجی این واحد نمادین دانش‌گوشوران از زنجیره آوایی است که منطبق بر مفهوم KETAB است و در اینجا با علائم الفبای بین‌المللی آوانگاری [ketab] نشان داده شده است.



شکل ۱- واحد نمادین

۲.۲ نمابرداری جمله: انگارهٔ توپ‌های بیلیارد

در رویکرد شناختی لنگاکر (۱۹۹۰، ۱۹۹۱) به دو انگاره رخداد کانونی و انگاره توپ‌های بیلیارد در زبان‌شناسی شناختی اشاره می‌کند و معتقد است سازه‌هایی از هر انگاره در تکوین گذرانی در این مکتب دارای نقش هستند.

الف) شرکت‌کننده‌ها و نقش تماشاگر و گوینده از انگاره رخداد کانونی

ب) کانون‌های تولید و مصرف انرژی در انگاره توپ‌های بیلیارد

اگر دنیای اطراف خود را به اندازهٔ یک میز بیلیارد کوچک کنیم، در فضایی مشخص (میز بازی) اجسامی (توپ‌های بیلیارد) موجود است. یکی از این اجسام با دریافت انرژی از خارج (ضربهٔ بازیکن) حرکت کرده و انرژی خود را به جسم دیگری که در مسیرش قرار دارد می‌کند. این تبادل انرژی به طور پیوسته بین توپ‌ها ادامه دارد تا زمانی که دیگر توپی در مسیر وجود نداشته باشد.

با توجه به آنچه دربارهٔ انگارهٔ توپ‌های بیلیارد گفتیم، می‌توان از کهن‌الگوی مفهومی دیگری نام برد که اصطلاحاً زنجیره کنش (Action chain) نامیده می‌شود. زنجیره کنش مجموعه‌ای از تعاملات مؤثر بین اجسام است که در هر ارتباط شاهد انتقال انرژی (پیکان دوخطی) از یک جسم به جسم دیگر است. در حالت کلی، طول زنجیره کنش نامحدود است.



شکل ۲- زنجیره کنش

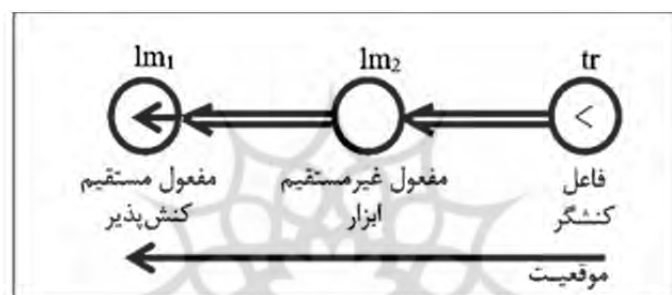
در زبان‌شناسی، کوچک‌ترین زنجیره کنش تنها یک ارتباط دارد: یعنی یک عبارت دو مشارکی است. یک زنجیره کنش زمانی بروز می‌یابد که در آن یک چیز (thing) ارتباطی مؤثر با جسمی دیگر برقرار کند و سبب انتقال انرژی (پیکان دوخطی) به آن شود. **جسم ابتدایی در این زنجیره سر (head) و جسم پایانی دم (tail) نامیده می‌شود.**

در دنیای اطراف ما همواره رویدادهایی رخ می‌دهد که در هر کدام افراد یا چیزهایی در زمان و مکان مشخص با یکدیگر در ارتباطند. زمان و مکان جزء عناصر اصلی و جدایی‌ناپذیر هر رویداد هستند؛ هیچ رویدادی در خلأ روی نمی‌دهد. در دستور شناختی به مکان و زمان

رویداد اصطلاحاً موقعیت (setting) می‌گویند. نقش‌هایی که در شکل‌گیری این کهن‌الگو دخیلند، در دستورشناختی برجسته‌ترند و برای اهداف زبان‌شناختی مناسب هستند که شامل کنش‌گر، کنش‌پذیر، ابزار (instrument)، تجربه‌گرا (experiencer) و پذیرا (theme) می‌باشند (لنگاکر، ۲۰۰۹).

جمله‌ی زیر را از گفتار کودک در نظر بگیرید: ۴- مجید با چوب ماشینش رو شکست. (ثنا، سه سال و سه ماه)

جمله (۴) نمونه‌ای از نمابرداری رابطه‌ی میان کنش‌گر، کنش‌پذیر و ابزار است که در قالب طرح‌واره‌ی زیر نشان داده می‌شود.

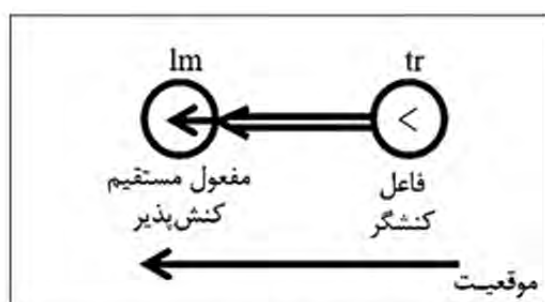


شکل ۳- نمابرداری جمله (۴)

در پدید آمدن این رویداد دست کم سه مشارک دخیلند: (مجید) که به وسیله (چوب) (ماشین) را می‌شکند. در این رویداد شاهد آن هستیم که کنش‌گر به طور ارادی سبب ایجاد تغییر در کنش‌پذیر می‌شود (ماشین را می‌شکند)، این کار به کمک چوب انجام می‌شود. شکل (۳) نشان می‌دهد که هر رویدادی در محیط پیرامون مان را می‌توان به صورت زنجیره کنش نشان داد. در این زنجیره شاهد انتقال انرژی از کنش‌گر به کنش‌پذیر با واسطه‌ی ابزار هستیم (انتقال انرژی به وسیله‌ی پیکان دو خطی، تغییر حالت کنش‌پذیر با پیکان یک خطی و اراده‌ی کنش‌گر به شکل نوک پیکان نشان داده شده است). فاعل، مفعول مستقیم و مفعول غیرمستقیم به‌عنوان مشارکان رویداد مورد نظر ارزش معنایی خود را با رمزگذاری کنش‌گر، کنش‌پذیر و ابزار به دست می‌آورند. بی‌تردید این رویداد درون موقعیتی مشخص (زمان و مکان) رخ داده که در شکل با مستطیل نشان داده شده است. البته مفهوم ساز می‌تواند با توجه به آنچه که قصد مفهوم‌سازی آن را دارد، جمله‌ی بالا را به صورت‌های دیگری نیز نمابرداری کند، مثلاً می‌تواند ابزار شکستن (چوب) را رمزگذاری نکند:

(۵) مجید ماشینش شکسته. (امیر علی، سه سال و یک ماه)

شکل زیر زنجیره کنش جمله فوق را نشان می‌دهد. این شکل را با شکل قبل مقایسه کنید.



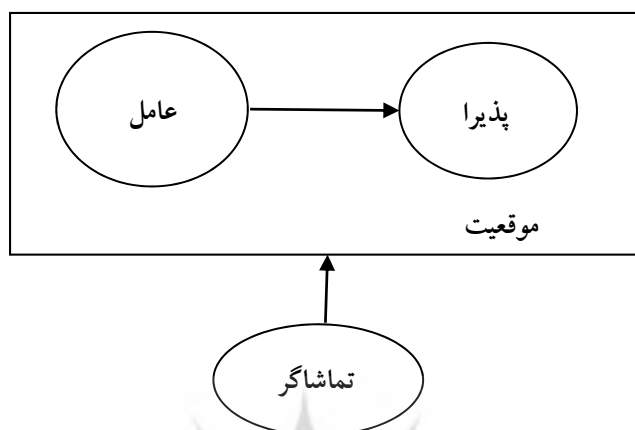
شکل ۴- نمابرداری جمله (۵)

۳.۲ انگاره رخداد کانونی (Canonical event model)

لنگاکر (۱۹۹۱، ۲۸۲-۲۸۸) با تلفیق دو انگاره حرکت توپ‌های بیلیارد و صحنه نمایش و استفاده از روابط پذیرندگی یا نقش‌های معنایی (Thematic relation) انگاره رخداد کانونی را به صورت شکل (۶) ارائه داد. براساس انگاره حرکت توپ‌های بیلیارد، در نمونه اعلامی بند زماندار، یک منشأ انرژی وجود دارد که انرژی خود را به سایر عناصر منتقل می‌کند و در واقع یک زنجیره عمل شکل می‌گیرد. انگاره دوم مبتنی بر تجربه و درک انسان از یک صحنه نمایش است. در یک سالن نمایش، تماشاچی وجود دارد که به صحنه می‌نگرد، در برابر دیدگان او یک صحنه کامل است. اما، تنها به یک نقطه خاص که بازیگران در آنجا حرکت و ایفای نقش می‌کنند توجه دارد. در این صحنه، آن نقطه خاص، موقعیت است و بازیگران شرکت کننده‌های موردنظر ما هستند. بنابراین کهن‌الگوی عامل، شخصی است که از روی اراده، عملی فیزیکی که ناشی از تماس فیزیکی و انتقال انرژی است انجام می‌دهد. کهن‌الگوی پذیرا، شیئی بی جان است که انرژی انتقال یافته از منبع آغازین را دریافت کرده و متحمل تغییر درونی حالت می‌شود. او در ادامه از روابط ابزار، تجربه‌گر، حرکت کننده و نقش یا رابطه معنایی صفر نام برده و تعریفی از آن‌ها ارائه می‌دهد. لازم به توضیح است که نقش صفر، نقشی است که در ذات اشیاء و پدیده‌ها وجود دارد. به عنوان مثال یک توپ گرد و قرمز رنگ، در ذات خودش دارای ویژگی‌های قرمزی و گردی است و مادامی که شرکت کننده‌ی دیگر

بررسی گذرانی در گفتار کودک فارسی زبان در ... (فائقه کریمی و دیگران) ۲۴۱

تأثیری بر آن نداشته باشد در همین حال باقی می ماند. این حالت را رابطه صفر می گویند. به عنوان مثال در جمله "حسن از علی بلندتر است" نقش معنایی "علی" صفر است.



شکل ۵. انگاره رخداد کانونی

بنابراین، در رویکرد شناختی حصول شناخت مقدمه‌ای است برای فراگیری زبان. بنابراین صورت زبان در تمام سطوح از واج گرفته تا واحدهای نحوی، نظام‌هایی نشانه‌ای برای انعکاس کارکردهای ذهنی انسان محسوب می‌شوند. به عبارت دیگر رویکرد شناختی در پی آن است که نقش ذهن و چگونگی عملکرد آن را در شکل‌گیری ساخت‌های گوناگون زبانی مورد مطالعه و بررسی قرار دهد. بر اساس مطالعات انجام شده کودکان از حدود ۳ سالگی قادر به کاربرد افعال گذرا و تولید ساخت‌های گذرای جدید در گفتار خود می‌باشند. اینکه کودک انسان به چه درجه‌ای از شناخت می‌رسد و یا به عبارت دیگر "چه می‌داند؟" که به توانایی تولید و درک جملات گذرا در زبان خود نایل می‌شود از دیگر مسائلی است که در این پژوهش به آن پرداختیم.

۳. روش انجام پژوهش

روش انجام این پژوهش توصیفی-تحلیلی است. به این منظور مجموعه‌ای شامل ۱۰۰ بند خبری مثبت از گفتار کودکان استخراج شده است. سعی بر آن بوده که از جملات تکراری پرهیز شود تا دامنه وسیع‌تر و متنوع‌تری از بندها مورد بررسی قرار گیرند. داده‌ها و شواهد مورد استناد در این پژوهش مربوط به گفتار (۴) کودک است که همگی در بازه سنی حدود

سه سال قرار دارند: (سام، ۳ سال و یک ماه، امیرعلی، سه سال و یک ماه، ثنا، سه سال و سه ماه و باران، سه ساله). پدر و مادر این کودکان هم‌گوش (فارسی) و کودکان دارای رشد زبانی طبیعی بودند. گردآوری داده‌ها در این پژوهش به روش میدانی، از طریق ضبط صدا و یادداشت‌برداری گفتار طبیعی کودک بوده‌است. در زمینه فراگیری زبان توسط کودک فارسی زبان، تحقیقات آخشینی (۱۳۷۱)، مشکوه‌الدینی (۱۳۸۴). طاهری اسکویی (۱۳۹۵) و صحرایی (۱۳۸۷) قابل استناد است ولی هیچ یک از پژوهش‌ها به بررسی ساختارهای گذرا در گفتار کودک پرداخته‌اند. در اثر حاضر پس از بیان طرح تحقیق، به پیشینه مطالعاتی پیرامون گذرانی پرداخته‌ایم. بخش دوم اختصاص به چارچوب نظری مورد استفاده دارد. در بخش بعدی به تحلیل بندهای استخراج‌شده از گفتار کودک می‌پردازیم. بخش نتیجه‌گیری اختصاص به ارائه گزارشی از مقاله و جمع‌بندی نتایج حاصل از پژوهش دارد.

۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

این پژوهش بر روی ۴ کودک (دو دختر و دو پسر) انجام شده است. کودکان همگی در بازه سنی حدود سه سال و قادر به درک و تولید جملات گذرا بودند. در اثر تعامل زیاد پژوهش‌گر با کودکان مهد (هفته‌ای دوبار به طور منظم در طول سه ماه) و جلب اعتماد ایشان، کودکان به راحتی برون‌داد زبانی داشتند. بدین ترتیب که تمامی گفتار خودانگیخته کودک ثبت و در گردآوری داده‌ها همواره سعی می‌شد برای تولید طبیعی گفتار توسط کودک تا حد امکان وی از وجود ضبط صوت و یادداشت‌برداری آگاهی پیدا نکند. ۱۰۰ جمله خبری مثبت از گفتار کودکان استخراج شد. سعی بر آن بود که از جملات متفاوت و غیر تکراری به منظور تنوع تحلیل نتایج استفاده شود. در ادامه به تحلیل گذرانی در چند بند از گفتار کودک می‌پردازیم:

بند (۱): مدادمُ انداختم پائین. (سام: سه سال و یک ماه)

در این بند که کودک در جواب جمله «مدادتُ چیکار کردی؟» بیان کرده، یک کنش‌گر دارای اراده، یک کنش‌پذیر مستقل را تحت تأثیر قرارداد، عمل کنش‌گر حرکت داشته، لحظه‌ای بوده و به پایان رسیده است. در بند حاضر تأثیرگذاری فعل "انداختن" بر کنش‌پذیر در حد جابه‌جا کردن فیزیکی است و این جابه‌جا کردن، تأثیر فیزیکی بر خود کنش‌پذیر ندارد و فقط به لحاظ مکانی تغییر ایجاد می‌کند. در این کنش، نوعی گذار نیرو از شرکت‌کننده اول به شرکت‌کننده دوم دیده می‌شود.

تحلیل بند (۱) را می‌توان در جدول (۱) نشان داد.

جدول ۱. تحلیل جمله اول

تحلیل معیار	معیار	
+	شرکت کنندگان در عمل	۱
+	جنشی بودن	۲
+	نمود (غایت‌مندی)	۳
+	لحظه‌ای بودن	۴
+	ارادی بودن	۵
+	اثبات	۶
+	وجه واقعی	۷
+	عاملیت	۸
+	تأثیرپذیری مفعول	۹
+	استقلال مفعول	۱۰
۱۰	جمع ملاک‌ها	

در بند (۱) تمام معیارهای مربوط به شرکت کنندگان و فعل حائز امتیاز مثبت می‌شوند. در واقع کسب امتیاز ۱۰ توسط بند (۱) آن را به سرنمون گذرانی تبدیل می‌کند. ۱۴٪ از بندهای کل گفتار کودک امتیاز (۱۰) کسب کرده‌اند و سرنمون گذرانی محسوب می‌شوند. در نمونه‌های سرنمون گذرانی تمام معیارهای ده‌گانه هاپر و تامسون قابل بازیابی می‌باشد، در واقع تمام معیارهای مربوط به شرکت کنندگان و فعل در جملات سرنمون حائز امتیاز مثبت می‌شود. سرنمون گذرانی در گفتار کودک شامل یک کنش‌گر (معمولاً خود کودک) و یک شیء بی‌جان می‌باشد. برای مثال می‌توان به جملاتی دیگر چون: « منم زدم توسرش، بابا تمام بستنی‌ها رو خورد، امیررضا ماشینم شکست، مامانم رو با آمبولانس بردم بیمارستان و..» اشاره کرد. از نمونه افعال سرنمون گذرانی در گفتار کودک می‌توان به: "زدن"، "شکستن"، "خوردن" و "گذاشتن" اشاره کرد.

بند (۲): من اسباب‌بازی‌هام و میدم به دوستم. (سام، سه سال و یک ماه)

در این بند کنش‌گر عامل دارای اراده وجود دارد که کنش‌پذیر تأثیرپذیر و مستقل را تحت تأثیر قرار می‌دهد. عناصر حرکت و اثبات در بند موجود است. عمل فعل لحظه‌ای است. غایت‌مندی از این بند به دست نمی‌آید که نتیجه حضور فعلی با زمان حال در بند می‌باشد..

جدول ۲. تحلیل جمله دوم

معیار	تحلیل معیار	
۱	شرکت‌کنندگان در عمل	+
۲	جنبشی بودن	+
۳	نمود (غایت‌مندی)	-
۴	لحظه‌ای بودن	+
۵	ارادی بودن	+
۶	اثبات	+
۷	وجه واقعی	+
۸	عاملیت	+
۹	تأثیرپذیری مفعول	+
۱۰	استقلال مفعول	+
۹	جمع ملاک‌ها	

امتیاز اخذ شده توسط این بند ۹ می‌باشد که در پیوستار گذرانی درجه بالایی می‌باشد. در این بند نیز دو شرکت‌کننده وجود دارد. شرکت‌کنندگان در عمل دارای حداکثر تمایز از یک‌دیگر هستند. شرکت‌کننده اول فعال است و شرکت‌کننده دوم کاملاً منفعل است. در این کنش نیز نوعی گذار نیرو از شرکت‌کننده اول به شرکت‌کننده دوم وجود دارد. این ویژگی‌های شناختی در سطح جمله نیز قرینه‌ای دارد که با دو گروه اسمی مجزا که نماینده دو شرکت‌کننده هستند، نمود می‌یابد.

بند (۳): پیشینه آب می‌خوره. (ثنا، سه سال و سه ماه)

در این بند کنش‌گر عامل دارای اراده کنش‌پذیری مستقل را تحت تأثیر قرار می‌دهد. عمل فعل دارای حرکت بوده و زمان‌بر است. اثبات و وجه واقعی توسط فعل از عناصر موجود در بند می‌باشد. غایت‌مندی از بند مستفاد نمی‌شود. فعل به کار رفته در بند زمان‌بر می‌باشد.

جدول ۳. تحلیل جمله سوم

معیار	تحلیل معیار	
۱	شرکت کنندگان در عمل	+
۲	جنیشی بودن	+
۳	نمود (غایتمندی)	-
۴	لحظه‌ای بودن	-
۵	ارادی بودن	+
۶	اثبات	+
۷	وجه واقعی	+
۸	عاملیت	+
۹	تأثیرپذیری مفعول	+
۱۰	استقلال مفعول	+
۸	جمع ملاک‌ها	

امتیاز به دست آمده توسط این بند ۸ می‌باشد که در پیوستار گذرانی از درجه بالائی برخوردار است.

بند (۴): با ماشینم، مامانم می‌برم دانشگاه. (سام، سه سال و یک ماه)

در این بند کنش‌گر عامل مختار، کنش‌پذیر مستقل را تحت تأثیر قرار می‌دهد. حرکت، اثبات، واقعی بودن از بند قابل بازیابی است. عناصر لحظه‌ای بودن و غایتمندی از بند مستفاد نمی‌شود. بنابراین تحلیل بند به شکل جدول (۴) در می‌آید.

جدول ۴. تحلیل جمله چهارم

معیار	تحلیل معیار	
۱	شرکت کنندگان در عمل	+
۲	جنیشی بودن	+
۳	نمود (غایتمندی)	-
۴	لحظه‌ای بودن	-
۵	ارادی بودن	+
۶	اثبات	+

۷	وجه واقعی	+
۸	عاملیت	+
۹	تأثیرپذیری مفعول	+
۱۰	استقلال مفعول	+
۸	جمع ملاک‌ها	

امتیاز اخذ شده توسط این بند ۸ می‌باشد که در پیوستار گذرائی درجه بالایی می‌باشد. نکته قابل ذکر در مورد این بند به تأثیرپذیری مفعول باز می‌گردد که در این جا در حد جابه‌جایی فیزیکی مفعول می‌باشد. ۶۲٪ از بندهای خبری استخراج شده از گفتار کودکان دارای فعل جنبشی (حرکتی) هستند. افعال جنبشی طبق تعریف هاپر و تامسون افعالی هستند که در آن‌ها کنش یا حرکت وجود دارد و می‌توانند از یک شرکت‌کننده به شرکت‌کننده دیگر منتقل شوند. این افعال در مقابل افعال اسنادی (بیان‌کننده حالت) از درجه گذرائی بالاتری برخوردارند. به این ترتیب چنانچه حالتی روی دهد و انتقال عمل از شرکت‌کننده‌ای به شرکت‌کننده دیگر واقع نشود درجه گذرائی پایین می‌آید. نمونه افعال جنبشی به کار رفته در گفتار کودک شامل: "زدن"، "کشتن"، "خریدن"، "گذاشتن"، "افتادن" و "رفتن" می‌باشند.

بند (۵): یخچال ما بزرگ‌تره. (ثنا، سه سال و سه ماه)

این بند رویدادی را توصیف نمی‌کند بلکه به بیان حالتی می‌پردازد. حرکت، تأثیرپذیری و استقلال مفعول، عاملیت، کنش‌گری و کنش‌پذیری از این بند قابل‌بازیابی نیست. سایر عناصر چون لحظه‌ای بودن و غایتمندی را هم در این بند نمی‌توان یافت. اثبات و وجه واقعی تنها عناصر موجود در این بند می‌باشند.

جدول ۵. تحلیل جمله پنجم

معیار	تحلیل معیار	
۱	شرکت‌کنندگان در عمل	-
۲	جنبشی بودن	-
۳	نمود (غایتمندی)	-
۴	لحظه‌ای بودن	-
۵	ارادی بودن	-
۶	اثبات	+

بررسی گذرانی در گفتار کودک فارسی زبان در ... (فائقه کریمی و دیگران) ۲۴۷

۷	وجه واقعی	+
۸	عاملیت	-
۹	تأثیرپذیری مفعول	-
۱۰	استقلال مفعول	-
2	جمع ملاکها	

بند (۵) امتیاز ۲ از جدول الگوی هاپر و تامسون بدست آورده که در پیوستار گذرانی از درجه بسیار پائینی برخوردار است. اما همچنان گذرا محسوب می‌شود. نتایج حاصل از بررسی مؤلفه‌ها در کل پیکره گفتار کودک جدول زیر را به دست می‌دهد:

جدول ۶. فراوانی مؤلفه‌ها در گفتار کودک

	مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
۱	مشارکان در عمل	۵۸	۵۸٪
۲	جنبشی بودن	۶۲	۶۲٪
۳	نمود (غایت‌مندی)	۴۰	۴۰٪
۴	لحظه‌ای بودن عمل	۳۰	۳۰٪
۴	ارادی بودن	۸۲	۸۲٪
۶	اثبات	۱۰۰	۱۰۰٪
۷	وجه	۹۴	۹۴٪
۸	عاملیت	۸۲	۸۲٪
۹	تأثیرپذیری مفعول	۵۳	۵۳٪
۱۰	استقلال مفعول	۶۱	۶۱٪

تحلیل داده‌های پژوهش نشان داد فراوانی معیار مشارکان در عمل در گفتار کودک ۵۸٪ است. به عبارتی در گفتار کودک، درصد بیشتری از جملات دارای دو شرکت‌کننده (کنش‌گر و کنش‌پذیر) می‌باشند. تبیین شناختی این یافته به این صورت است که کودک در حدود یک‌سالگی صحنه‌های مربوط به زندگی روزمره را بارها دیده و در ذهن خود ذخیره کرده است. مثلاً بارها دیده که چیزی از دست کسی می‌افتد و می‌شکند یا کسی چیزی را درون ظرفی می‌ریزد. او همچنین موقعیت اشیای پیرامونش را نسبت به یکدیگر می‌بیند. بسیاری از صحنه‌هایی که وی دیده‌است شامل نگاره و زمینه بوده‌اند که در واقع نگاره همان عنصر متحرک محسوب می‌شده‌است؛ مثلاً افراد یا اتومبیل‌هایی که در سطح خیابان تردد می‌کرده‌اند یا

پدر و مادرش که در خانه راه می‌رفته‌اند و یا مایعی مانند شیر که درون ظرفی دیگر ریخته می‌شده است. برخی دیگر از صحنه‌ها، صحنه‌هایی بوده‌اند که فردی کاری را در آنها انجام می‌داده؛ مثلاً زمانی که پدرش در اتاق را بسته‌است. به‌طورکلی می‌توان به‌این نتیجه رسید که صحنه‌هایی که کودک شاهد آنها بوده‌است یا صحنه‌های پویا (دینامیک) بوده‌اند و یا صحنه‌های ایستا (استاتیک). اما صرف‌نظر از نوع صحنه‌هایی که کودک شاهد آنها بوده و آنها را تجربه کرده است، مجموع این صحنه‌ها زندگی کودک را تشکیل می‌دهند. به‌تدریج کودک، صحنه‌هایی را که دیده‌است به اجزای تشکیل دهنده‌شان تجزیه می‌کند و هر جزء را با یک نشانه زبانی مرتبط می‌نماید و از ابزارهای نحوی مانند ترتیب واژه‌ها (ترتیب خطی عناصر زبانی) برای مشخص نمودن نقش هر یک از این اجزا استفاده می‌کند.

۶۲٪ از بندهای خبری استخراج شده از گفتار کودکان دارای فعل جنبشی (حرکتی) هستند. افعال جنبشی افعالی هستند که در آنها کنش یا حرکت وجود دارد و می‌توانند از یک شرکت‌کننده به شرکت‌کننده دیگر منتقل شوند. (هاپر و تامسون، ۱۹۸۴). این افعال در مقابل افعال اسنادی (بیان‌کننده حالت) از درجه گذرانی بالاتری برخوردارند. به این ترتیب چنانچه حالتی روی دهد و انتقال عمل از شرکت‌کننده‌ای به شرکت‌کننده دیگر واقع نشود درجه گذرانی پایین می‌آید. نمونه افعال جنبشی به کار رفته در گفتار کودک شامل: "زدن"، "کشتن"، "خریدن"، "گذاشتن"، "افتادن" و "رفتن" می‌باشند. این یافته نیز همسو با دیگر تحقیقات زبان‌شناسی است که در روند فعل آموزشی کودک فارسی زبان ابتدا طبقه افعال حرکتی ظاهر می‌شود و از بیشترین بسامد برخوردار است. (طاهری اسکوئی، ۱۳۹۵). بسامد زیاد افعال جنبشی و درک نکردن معنای ضمنی برخی افعال توسط کودک نشان می‌دهد که در آغاز بیش‌تر پدیده‌های ملموس و غیرانتزاعی در ذهن کودک وجود دارد، به عبارت دیگر کودک پدیده‌های ملموس و غیرانتزاعی را سریع‌تر یاد می‌گیرد.

همچنین، ۴۰٪ از جملات در گفتار کودک دارای نمود کامل هستند و اغلب جملات ۶۰٪ دارای نمود ناقص بوده و به صورت فعل زمان حال ظاهر شده‌اند. به عبارت دیگر، فعل زمان حال در افعال فارسی، بنیادی‌تر از فعل زمان گذشته است. این نکته در دیگر تحقیقات زبان کودک نیز تأیید شده‌است (اسکوئی ۱۳۹۵ و صحرایی ۱۳۸۷) و همسو با یافته‌های رده‌شناختی و تمایلی غالب در اکثر زبان‌های بشری است که احتمالاً دارای تبیین پردازشی می‌باشد.

۸۲٪ از جملات گفتار کودک دارای کنش گر عامل دارای اراده هستند. تمایل به سمت فاعل جاندار در تمامی گفتار کودک آشکار است. تمایل به سمت فاعل جاندار (شامل خود کودک) در دیگر تحقیقات زبان کودک نیز تأیید شده است. (دادسون و توماسلو ۱۹۹۸:۶۰۸)

۹۴٪ از بندهای مورد بررسی گفتار کودک، دارای وجه واقعی هستند. حضور حداقلی بندهایی با مفهوم شرط، آرزو و تخیل در گفتار کودک در چنین بازه سنی نیز مؤید این ادعاست که کودک در آغاز پدیده‌های ملموس و غیر انتزاعی را بهتر درک می‌کند.

از یافته‌های این پژوهش این است که علیرغم اینکه زبان فارسی زبانی با آرایش تقریباً آزاد کلمات است، و در گفتار بزرگسال مواردی چون: «غذا رو من خوردم» یافت می‌شود (که کنش‌پذیر به منظور تأکید قبل از کنش‌گر قرار گرفته)، پژوهش‌گر ضمن بررسی گفتار کودکان همواره شاهد آرایش فاعل + مفعول بود و حتی یک مورد که کنش‌پذیر قبل از کنش‌گر قرار بگیرد در گفتار کودک یافت نشد. وقوع فاعل مقدم بر مفعول در تمام داده‌های گفتار کودک، خود شاهدی بر تصویرگونگی زبان با توجه به مفاهیم شناختی موجود در ذهن کودک است. این یافته در تحقیق کریمی (۱۳۸۹) نیز تأیید شده است که کودک تمایلی به جابجایی جایگاه هسته نسبت به متمم‌های خود ندارد و همواره شکل بی‌نشان آرایش کلمات را به کار می‌برد. پژوهش‌گر ضمن بررسی گفتار کودک به استفاده از نشانه مفعولی "را" در ساخت‌های گذرا به جز در دو مورد (آن‌هم توسط کودک بزرگ‌تر) برخورد. و در تمام موارد کودک همواره از آرایش کنش‌گر + کنش‌پذیر برای ساخت بندهای گذرا بهره می‌برد.

۵. نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی گذرانی در گفتار کودک فارسی زبان از منظر زبان‌شناختی شناختی پرداختیم. در چارچوب زبان‌شناسی شناختی، گذرانی پدیده‌ای صرفاً نحوی یا واژگانی نیست، بلکه مقوله‌ای شناختی است. از همین روست که این پدیده در واژگان یا ذهن اهل زبان مفهومی ثابت و از پیش تعیین شده محسوب نمی‌شود، بلکه هر بار که مفهوم‌ساز رویدادی را نظاره می‌کند و قصد دارد آن را در قالب زبان رمزگذاری کند، خلق می‌شود. این بدان معناست که رویداد مورد نظر به گونه‌ای نمابرداری می‌شود که گذراست و تعامل بین مشارکان به شکلی است که یکی از مشارکان برجسته تلقی می‌شود. زنجیره عمل زمانی شکل می‌گیرد که کهن الگوی عامل، از روی اراده، عملی فیزیکی که ناشی از تماس فیزیکی و انتقال انرژی است انجام می‌دهد و کهن الگوی پذیرا انرژی انتقال یافته از منبع آغازین را دریافت کرده و متحمل

تغییر درونی می‌شود. پورملکی (۱۳۹۵) در اثر خود تحت عنوان "رده شناسی گذرائی در زبان فارسی" به تحلیل ۱۰۰ بند خبری از پایگاه داده‌های زبان فارسی پژوهشگاه علوم انسانی پرداخته‌است. مقایسه داده‌های گفتار کودک و بزرگسال نشان می‌دهد فراوانی معیار مشارکان در عمل در گفتار کودک ۵۸٪ است در حالی که در تحقیق پورملکی فراوانی این معیار در گفتار بزرگسال ۴۱٪ گزارش شده‌است. به عبارتی در گفتار کودک، درصد بیشتری از جملات دارای دو شرکت‌کننده (کنش‌گر و کنش‌پذیر) می‌باشند. تبیین شناختی این یافته به این صورت است که کودک در حدود یک‌سالگی صحنه‌های مربوط به زندگی روزمره را بارها دیده و در ذهن خود ذخیره کرده است. مثلاً بارها دیده که چیزی از دست کسی می‌افتد و می‌شکند یا کسی چیزی را درون ظرفی می‌ریزد. او همچنین موقعیت اشیای پیرامونش را نسبت به یک‌دیگر می‌بیند. بسیاری از صحنه‌هایی که وی دیده‌است شامل نگاره و زمینه بوده‌اند که در واقع نگاره همان عنصر متحرک محسوب می‌شده‌است؛ مثلاً افراد یا اتموبیل‌هایی که در سطح خیابان تردد می‌کرده‌اند یا پدر و مادرش که در خانه راه می‌رفته‌اند و یا مایعی مانند شیر که درون ظرفی دیگر ریخته می‌شده‌است. برخی دیگر از صحنه‌ها، صحنه‌هایی بوده‌اند که فردی کاری را در آنها انجام می‌داده مثلاً زمانی که پدرش در اتاق را بسته‌است. به‌طور کلی می‌توان به این نتیجه رسید که صحنه‌هایی که کودک شاهد آنها بوده‌است یا صحنه‌های پویا (دینامیک) بوده‌اند و یا صحنه‌های ایستا (استاتیک). اما صرف‌نظر از نوع صحنه‌هایی که کودک شاهد آنها بوده و آنها را تجربه کرده‌است، مجموع این صحنه‌ها زندگی کودک را تشکیل می‌دهند. به تدریج کودک، صحنه‌هایی را که دیده‌است به اجزای تشکیل دهنده‌شان تجزیه می‌کند و هر جزء را با یک نشانه‌زبانی مرتبط می‌نماید و از ابزارهای نحوی مانند ترتیب واژه‌ها (ترتیب خطی عناصر زبانی) برای مشخص نمودن نقش هر یک از این اجزا استفاده می‌کند. اسلویین (۱۹۸۵) معتقد است در رشد گفتار اولیه کودک دو صحنه مهم یکی فعالیت‌های فیزیکی است که یک جاندار وضعیت یک شیء بی‌جان را تغییر می‌دهد (مانند هل دادن، بازکردن، پرتاب کردن و شکستن و...) و دیگری صحنه حرکت است که کسی یا چیزی از یک مبدأ به سمت مقصد حرکت می‌کند (مانند افتادن، آمدن، رفتن و...). در بسیاری از زبان‌های زنده دنیا، گفتار اولیه کودک در قالب جملاتی است که این دو منظره را رمزگذاری می‌کنند. هم‌چنین کودک به عنوان تماشاگر صحنه با ناماسازی و مشخص‌سازی و برجسته کردن عامل در جملات، صحنه را در قلمرو منبع تولید انرژی رمزگذاری می‌کند و همواره فاعل رو مقدم بر مفعول به کار می‌برد.

بررسی گذرانی در گفتار کودک فارسی زبان در ... (فائقه کریمی و دیگران) ۲۵۱

پیکره پژوهش	
خاله، <u>بین خط قیچی کردم</u> (امیرعلی، سه سال و یک ماه)	بند (۱): من بچه بودم اینجوری شکستمش. (سام: سه سال و یک ماه)
خاله، حسین می گه تو بلد نیستی. (امیرعلی)	انداختمش پائین. (سام: سه سال و یک ماه)
<u>بابام گفت</u> : امشب می برمت شهر بازی، پسر، عزیزم. (امیرعلی)	خاله، <u>پانیا مدامم ورداشت</u> . (سام، سه سال و یک ماه)
این یک لاک دیگه است، رنگی رنگیه. (امیرعلی)	من اسباب بازی هام و میدم به دوستم. (سام، سه سال و یک ماه)
دارم اطاقمو می کشم، این تختم، رو تختم می خوابم. (امیرعلی)	یخچال ما بزرگ تره. (سام، سه سال و یک ماه)
من عروسک دارم، لوگو دارم، همه اسباب بازی دارم. (امیرعلی)	گاو علف می خوره. (سام)
این رو خاله ها بهمون دادن، این و خاله مینا داد، اینم خاله نجمه. (امیرعلی)	نه دوست ندارم، من اینا دوست دارم. (سام)
این آرشیدا منو اذیت می کنه. (امیرعلی)	تو پارک بازی کردم. (سام)
السا مثلاً تو می شی مامان، من می شم پسر. (امیرعلی)	من دوستتم. من با تو دوستم. (سام)
من پلیس، من دستگیرش می کنم، می ندازمش زندون. (امیرعلی)	خاله من دیروز تو جاده اسب دیدم. اسبه سیاه بود با تیکه های سفید قاطیش بود. (سام)
نمی توئم بازی کنم، آخه دستم شکسته. (امیرعلی)	چشامو بستم. (بسته ام). حالا باز کنم؟ (سام)
من زدمش تو سرش. (امیرعلی)	من از تو بلندترم. (سام)
مثلاً من افتادم، پام شکسته، آمبولانس اومده، منو ببره. (امیرعلی)	نکن، خاله داره نگاه می کنه. (سام)
آخه خودش می دوه، خب محکم خورد به من. (امیرعلی)	خاله، ابوالفضل لوگوی منو خراب کرد. (سام)
دُمشو با دستم کندم. (امیرعلی)	ابوالفضل هلم می ده، نمی ذاره آب بخورم. (سام)
اگر می خوای قوی و پرزور بشی، باید غذاتو کامل بخوری. (امیرعلی)	نمی ذاره آب بخورم. (سام)
به گلها آب دادم. (ثنا، سه سال و سه ماه)	با ماشینم، مامانم می برم دانشگاه. (سام)
برم تو آفتاب، مریض می شم. (ثنا، سه سال و سه ماه)	بابای من شکم گنده است، چاقه. (سام)
السا همه آنها رو ریخت. (ثنا، سه سال و سه ماه)	خاله مثلاً تو گرگی، من بچه گرگ. (سام)
من گرگه می ترسم. (ثنا، سه سال و سه ماه)	دارم نقاشی می کشم. آدم خودم می کشم. (سام)
کتاب تو کیفم می دارم. (ثنا، سه سال و سه ماه)	بوی بد می ده، آه، بدم میاد. (سام، با نزدیک شدن به سطل زباله)
علی در محکم کرد (بست). (ثنا)	صبر کن، صبحونم بخورم، میام.

	(امیرعلی، سه سال و یک ماه)
آقا گرگه بیدار شده. (ثنا)	منم میام، منم می خوام پیام دیگه. (امیرعلی، سه سال و یک ماه)
از اینجا تا آسمون ستاره‌ها هستن. (ثنا)	خاله، هلنا به من می‌خنده. (امیرعلی، سه سال و یک ماه)
مثل مامانم می‌پزم. (ثنا)	منو مسخره می‌کنه. (امیرعلی، سه سال و یک ماه)
ما میخوایم بستنی بخوریم. (باران، سه ساله)	از سر تا پام خیس شد. (ثنا)
خاله، من خوردمش. (باران، سه ساله)	من کیک درست کردم. (ثنا)
دستم کتیف شده بشورش. (باران، سه ساله)	من نردبون می‌تونم برم بالا. (ثنا)
سی‌دی رو گذاشتم تو دستگاه. (باران، سه ساله)	بچه‌ها، ماهیه دهانشو باز کرد. (ثنا)
خاله من بلدم، می‌تونم انجام بدم. (باران، سه ساله)	من کله ماهی رو بریدم. حالا داره ازش خون میاد. (ثنا)
برو عقب، راهمون رو بست. (باران)	این خطرناکه! می‌خوره تو سر آدم. (ثنا با اشاره به چوب درخت)
کله ماهی رو بریدم. (باران)	ماره می‌خواد بره غذا پیدا کنه. (ثنا)
آب ریختم رو سرم. (باران)	بوی آناناس میاد. (ثنا)
من یه چیزی به مامانم بگم، میام. (باران، سه ساله)	مامانم برا من ماست با ماکارونی گذاشته. (ثنا)
دشمن کشتم. (باران)	بین، خاله از من عکس گرفت. (ثنا)
ما دیروز با مامانم رفتیم هایپر مارکت کوروش. (باران)	باید همه با هم دوست باشیم. نه آدم همش قهرکنه. (ثنا)
عرفان منو زد، زد تو سرم. (باران)	می‌خوام داستان سوره فیل رو برات تعریف کنم. (ثنا)
من بستنی عروسکی خریدم. سس خریدم. همه چی خریدم. (باران)	من جا ندارم. اینجا جای منه. (ثنا)
منم حلقه می‌زنم تو سرت. (باران)	الان میارمش اینجا، ببینش. (ثنا)
وای افتادم، زخمی شدم. (باران)	من روش پتو انداختم. (ثنا)
تو استخر داخل دریا شنا کردم. (باران)	من بُردم، تو باختی. (ثنا)
می‌خوام یه دونه گل بکشم. (باران)	من دارم برنده می‌شم. (ثنا)
ببین چقدر می‌پریم. تا اونجا می‌پریم. (باران)	منم می‌خوام. (ثنا)

کتاب‌نامه

- انوری، حسن و حسن احمدی گیوی (۱۳۹۶). دستور زبان فارسی. جلد دوم، ویرایش چهارم، تهران: فاطمی.
- بهرامی خورشید، سحر (۱۳۹۷). نمابرداری عامل تعیین کننده در گذرانی. فصلنامه زبان و شناخت، سال سوم، شماره چهارم. صص ۳۱-۵۴.
- پورملکی، صدیقه (۱۳۹۵). رده شناسی گذرانی در زبان فارسی. نوشهر: ناسنگ.

بررسی گذرانی در گفتار کودک فارسی زبان در ... (فائقه کریمی و دیگران) ۲۵۳

- جهان خانی، لطف ا... (۱۳۷۲). مفهوم گذرایی در زبان فارسی. پایان نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- حق بین، فریده (۱۳۸۲). بررسی صوری، نقشی و شناختی تعدی در زبان فارسی. رساله دکتری زبان‌شناسی، دانشکده زبان و ادبیات دانشگاه علامه طباطبایی.
- دبیر مقدم، محمد (۱۳۸۷). زبان‌شناسی نظری، پیدایش و تکوین دستور زایشی. تهران: سمت.
- راسخ مهند، محمد (۱۳۸۶). ساخت ناگذرا در فارسی. مجله زبان و زبان‌شناسی، سال سوم، شماره اول، صص ۱-۱۹
- راسخ مهند، محمد (۱۳۸۸). گفتارهایی در نحو. تهران: مرکز.
- طاهری اسکویی، مرجان (۱۳۹۵). رشد جنبه معنایی فعل در کودک فارسی زبان: مطالعه طولی. مجله توانبخشی، دوره ۱۷، شماره ۲. صص ۱۰۷-۱۱۷.
- صحرائی، رضامراد (۱۳۸۷). فراگیری نحو در زبان کودک از منظر زبان‌شناسی زایشی. رساله دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- عبدالکریمی، سپیده. (۱۳۸۶). بررسی فرایند فراگیری زبان در چهارچوب شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
- کریمی، فائقه (۱۳۸۹). تثبیت پارامترها در فراگیری گفتار کودک فارسی زبان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه الزهراء تهران.
- گلفام، ارسلان (۱۳۸۹). اصول دستور زبان. تهران: سمت
- مشکوه‌الدینی، مهدی. (۱۳۸۴). یادگیری و رشد زبان در کودک. مجله زبان‌شناسی. سال سوم. شماره اول.

- Akhtar, N. and Michael Tomasello. (1997). *Young children's productivity with word order and verb morphology*. *Developmental Psychology*. 33. 952-965.
- Asher, R. E. (1994). *Encyclopedia Of language and Linguistics. Vol 1-10*, Pergamon Press.
- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology*. Black Well Press.
- Dodson, k. Tomasello, M. (1998). *Acquiring the transitive construction in English: The role of animacy and pronoun*. *child language*, 25: 605-622.
- Givon, T. (1984). *Syntax, a functional typology introduction*. John Benjamin Press.
- Hopper, P. Thompson, S. (1984). *Transitivity in grammar and discourse*. *Language*, PP: 250-300.
- Hudson, G. (2000). *Essential introductory linguistics*. oxford Press
- Langacker, R. W. (1990). *Cognitive Linguistic Research: Concept, Image and Symbol*. Berlin: Watler de Gruyter
- Langacker, R.W. (1991). *Foundations of cognitive grammar*. Vol 2. Standford: standford university press.
- Langacker, R.W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: oxford University press.

- Langacker, R. W. (2009). *Investigations in cognitive grammar*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, co. KG.
- Rice, S.A. (1987). *Towards a cognitive model of transitivity*. University of California at San Diego.
- Slobin, D.I. (1985). *The language making capacity*. In D. Slobin (ed.), *the crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M. Brooks, P. (1998). *Young children's earliest transitive and intransitive constructions*. *cognitive linguistics*, 9-4: 379-395

