

دوفصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال چهارم، شماره ۷، پاییز و زمستان ۱۳۹۱

انگاره زایشی فراگیری زبان (تأملی در ماهیت دستور کانونی و روند بازنمایی آن در زبان کودک)

رضا صحرائی^۱

تاریخ دریافت: ۸۹/۷/۲۰

تاریخ تصویب: ۹۰/۷/۳

چکیده

این مقاله با هدف ارزیابی انگاره زایشی فراگیری زبان برپایه داده‌ها و شواهد فراگیری نحو زبان فارسی نگاشته شده است. در این پژوهش، نخست ویژگی‌های بنیادی زبان کودک را برشمرده و استدلال کرده‌ایم که کشف این ویژگی‌ها به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، زمینه‌ساز معرفی انگاره زایشی فراگیری زبان بوده است. پس از معرفی انگاره زایشی فراگیری زبان، این سؤال مطرح شده است که دانش زبانی ذاتی و زیستی (دستور همگانی)، چه ماهیتی دارد و چگونه در دستور کانونی، نمود می‌یابد. برای پاسخ‌گویی به این سؤال، نخست دو دیدگاه پیوستگی و بلوغی را درباره ماهیت دستور همگانی و شیوه بازنمایی آن در زبان کودک، مطرح کرده و سپس شواهدی را از روند فراگیری نحو از سوی یک کودک فارسی‌زبان، به‌دست داده‌ایم تا معلوم شود کدام‌یک از این دو دیدگاه، بهتر می‌تواند شواهد را تبیین کند. حاصل بحث، این است که هیچ‌یک از دو دیدگاه

۱. استادیار دانشگاه علامه طباطبائی sahraeereza@gmail.com

پیوستگی و بلوغی، به تنهایی نمی‌توانند ویژگی‌های زبان کودک را تبیین کنند. در نهایت، بر این نکته تأکید کرده‌ایم که انگاره فراگیری زبان نمی‌تواند صرفاً صوری باشد؛ بلکه باید بتواند گرایش‌های نقشی کودک را نیز تبیین کند؛ آن‌گاه انگاره‌ای را برای ترسیم سیمای پیش‌رفت زبان کودک، پیش‌نهاد کرده‌ایم.

واژه‌های کلیدی: دستور همگانی، دستور کانونی، فراگیری، پیوستگی، بلوغ، بازنمایی.

۱. مقدمه

موضوع فراگیری زبان، از دیرباز، مورد توجه اندیشمندان و محققان مختلف بوده و یکی از مسائل پیچیده و در عین حال، جذاب به‌شمار می‌آمده است. نقطه عطف مطالعه‌های مربوط به این موضوع، قرن بیستم و به‌طور مشخص، نظرهای برگرفته از دستور زایشی است. در این زمان، محققان پا را از عرصه مشاهده و توصیف، فراتر نهادند و در تبیین زبان‌آموزی کودک و ویژگی‌های آن کوشیدند. در چشم‌انداز دستور زایشی، دست‌یابی به انگاره‌ای برای تبیین زبان-آموزی کودک، هدف غایی است؛ بر این اساس، آنچه مطالعه زبان کودک و چگونگی فراگیری آن را جالب توجه کرده، صرفاً توصیف زبان‌آموزی و کشف مجموعه قواعد احتمالی حاکم بر آن نیست؛ بلکه این مطالعه، آینه‌ای برای کشف اصول کلی حاکم بر شناخت بشری است. این مسئله که دانش زبانی اولیه کودک، چه ماهیتی دارد و چگونه در زبان وی بازنمایی می‌شود، موضوع و هدفی بسیار مهم است که در مقاله حاضر، بدان پرداخته‌ایم.

مطالب این مقاله، بدین شرح تنظیم شده است: نخست، ویژگی‌های بنیادی زبان کودک بررسی شده است تا بدین ترتیب، مقدمه‌ای برای ورود به بخش بعدی، فراهم آید که در آن، انگاره زایشی فراگیری زبان برای تبیین این ویژگی‌ها معرفی شده است؛ سپس سؤال پژوهش درباره ماهیت دستور کانونی در انگاره زایشی، مطرح شده و در بخش بعد نیز دو دیدگاه پیوستگی و بلوغی

درباره ماهیت دستور کانونی و شیوه بازنمایی آن در زبان کودک، معرفی شده است؛ بخش بعد از آن، به ذکر شواهدی از روند فراگیری نحو از سوی یک کودک فارسی زبان، اختصاص یافته و در آن، جنبه‌های مختلف دو دیدگاه پیوستگی و بلوغی، آزموده شده است؛ در بخش پایانی، مطالب، جمع‌بندی و از آنها نتیجه‌گیری شده است.

۲. پیشینه مطالعات: ویژگی‌های بنیادی زبان کودک

پیش از معرفی انگاره زایشی فراگیری زبان، لازم است با ویژگی‌های زبان کودک آشنا شویم تا بهتر بتوانیم در مبانی و روال‌های این انگاره تأمل کنیم و آن را به لحاظ روانی بسنجیم. مرور آثار راه‌گشا و مرجع پدیدآمده در قرن بیستم، نشان می‌دهد که اندیشمندان مختلف، کم‌کم برخی ویژگی‌های زبان‌آموزی را پیش‌فرض مطالعات خود قرار داده‌اند. از جمله این ویژگی‌ها می‌توان موارد زیر را ذکر کرد:

الف) کودک باید نظامی صوری را فراگیرد که در آن، عناصر مجزا^۱ می‌توانند به‌طور نامحدود، با هم ترکیب شوند. ادوارد سپیر^۲ (۱۹۲۱: ۸) زبان را نظامی نمادین می‌داند که اجزاء (نمادهای) آن به‌طور داوطلبانه تولید می‌شوند.^۳

ب) هر کدام از نظام‌های ترکیبی مجزای زبان باید بر معنا منطبق شوند. بلومفیلد^۴ (۱۹۳۳: ۱۶۳) بر همین مبنا، دستور را «چینش معنادار صورت‌ها در زبان» نامیده است. نظریه زبان‌آموزی کودک باید در نهایت، بدین سؤال پاسخ دهد که کودک چگونه نظام‌های نمادین، صوری و انتزاعی را - که از منظر زبان‌شناسی، مبانی زبان هستند - فرامی‌گیرد و آنها را بر معنا منطبق می‌کند.

ج) رشد زبان در واقع، رشد یک نظام بازنمایی^۵ در ذهن کودک است که سوسور (۱۹۵۹) به‌صورت تلویحی، از آن سخن گفته است. وی ضمن اذعان به ماهیت ترکیبی و نمادین زبان،

1. Discrete Elements
2. Edward Sapir
3. System of Voluntarily Produced Symbols
4. Bloomfield
5. A System of Representation

معتقد است یک قوه ارتباطی و هماهنگ کننده^۱ (۱۹۵۹: ۱۳) باید این نظام را سامان بخشد: «زبان، نظامی است از نشانه‌ها برای بیان ایده‌ها» (۱۹۵۹: ۱۶). چهارچوب مطالعاتی سوسور، در آثار اخیر، با عنوان «دستور همگانی^۲» (چامسکی، ۱۹۸۶a)، به مثابه انگاره‌ای از دانش مرحله آغازین^۳، مطرح شده است (لاست و فولی، ۲۰۰۴: ۲).

د) درون‌داد، در فراگیری زبان، نقشی مهم دارد و این موضوع، در مطالعات قرن بیستم، بیش از هر زمان دیگری نمود یافته است.^۴ نکته مهمی که ارتباط درون‌داد را با فراگیری نحو از منظر زایشی نشان می‌دهد، فرضیه معروف چامسکی (۱۹۸۶a) به نام «فرضیه فقدان شواهد منفی^۵» است که مطابق آن، کودک زبان را براساس شواهد موجود و مثبت فرامی‌گیرد (ردفورد^۶، ۱۹۹۷a: ۲۳ و ۲۴). این موضع‌گیری را لیدز و واکسمن^۷ (۲۰۰۴: ۱۵۷ تا ۱۶۵) بررسی و تأیید کرده‌اند.

یکی از بحث‌های مهمی که با موضوع درون‌داد، ارتباط نزدیک دارد، بحث تقابل طبیعی یا اکتسابی بودن^۸ فراگیری زبان است. اگرچه تا اواخر دهه نهم از قرن بیستم، طبیعت و اکتساب، نقطه مقابل هم شمرده می‌شدند، مطالعات بعدی نشان داد 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 کارآیی یادگیری، نشان داده‌اند؛ اما بر اهمیت درون‌داد و فرایند اکتساب نیز تأکید کرده‌اند (گولد و مارلر^۹، ۱۹۸۷: ۷۴ تا ۸۵؛ جکندوف^{۱۰}، ۲۰۰۲: ۲۸۰ تا ۲۹۱؛ لاک، ۱۹۹۱؛

1. Associative and Co-Ordinating Faculty

2. Universal Grammar (UG)

3. Initial State Knowledge

۴. ریشه بحث‌های مربوط به این پدیده، به اثر هریس (۱۹۵۵) برمی‌گردد. نوشته‌های سفران و دیگران (۱۹۹۹)، کول و دیگران

(۱۹۹۷) و ولیان (۱۹۹۷) از مهم‌ترین آثاری است که درحوزه بحث داده، نگاشته شده است. در این مطالعات، دامنه بحث‌های

مربوط به پدیده درون‌داد، از زبان اشاره نیکاراگوئه‌ای (ککل و دیگران، ۱۹۹۹) تا تلاش گسترده برای درک شیوه تثبیت متغیرها

در زبان کودک در چهارچوب زایشی (مثل فودور، ۱۹۹۸؛ لایت فود، ۱۹۹۱؛ فرانک و کاپور، ۱۹۹۶) گسترده است.

5. No Negative Evidence hypothesis

6. Radford

7. Lidz and Waxman

8. Nature VS. Nurture

9. Gould and Marler

10. Jackendoff

اسلوبین^۱، ۱۹۸۵ و a و b؛ ردفورد، ۱۹۹۰: ۲۷۱؛ هاف - گینبرگ^۲، ۱۹۹۷: ۱۰۸ و ۱۷۲).
به هر حال، درباره این مسئله که کودک چگونه داده محیطی را با برنامه زیستی، محک می زند و روند بازنمایی دستور کانونی در زبان او چگونه است، روی کردهایی مختلف، مطرح است؛ برخی از این روی کردها، مثل فرضیه خودرانی معنایی (معنامحوری)^۳، معنا را بسیار مهم تلقی می کنند (پینکر^۴، ۱۹۸۴ و ۱۹۸۹) و برخی دیگر، نحو را (گلیتمن^۵، ۱۹۸۵: ۱۲۱ تا ۱۲۶). این دو روی کرد، در اصل وجود سازوکارهای تکوینی^۶، اتفاق نظر دارند؛ اگرچه محل عمل کرد آنها را متفاوت می دانند. نکته مسلم، این است که روی کردهای یادشده، یکدیگر را نقض نمی کنند.
ه) فراگیری زبان، علاوه بر عوامل ذاتی، پیرو عوامل زیستی است. موضوع نقش عوامل زیستی در فراگیری زبان را نخستین بار، لنبرگ^۷ (۱۹۶۷) مطرح کرد. وی در این حوزه، چهار ویژگی رشد تکاملی^۸ را برشمرده و سپس رشد زبان را بر مبنای آنها، بررسی کرده است. یکی از این ویژگیها رابطه منظم بین سن و رشد حوزههای مختلف زبان است که به میزان زیادی، بر روند بازنمایی دستور کانونی در زبان کودک، اثر گذاشته است.^۹
لاست و فولی^{۱۰} (۲۰۰۴: ۲ تا ۱۰) این ویژگیهای پنجگانه را به صورتی ساده تر، بدین شرح برشمرده اند: ترکیب پذیری نامحدود در یک قالب صوری؛ رشد معنابنیاد دستور؛ فراگیری برنامه محور؛ فراگیری داده محور؛ فراگیری پیرو عوامل زیستی و ذاتی.

1. Slobin
2. Hoff-Ginsberg
3. Semantic Bootstrapping
4. Pinker
5. Gleitman
6. Developmental Mechanisms
7. Lenneberg
8. Maturationally Guided Development

۹. یکی از یافته های مهم قرن بیستم که نقش عوامل زیستی را در زبان، پیش از بیش نشان داد، تحقیق معروف گازانیکا (۱۹۷۰: ۲۵ تا ۲۸) است. وی یکی از بنیادی ترین پدیده های زیستی را درباره زبان کشف کرد که عبارت بود از غلبه نیم کره چپ برای فراگیری زبان. این یافته علمی مهم تحت عنوان کلی «ماهیت و میزان شکل پذیری اولیه مغز»، هنوز هم مورد توجه محققان است (نگاه کنید به نویل، ۱۹۹۵؛ دهین و دیگران، ۲۰۰۲؛ جکندوف، ۲۰۰۲ و کالیکاور و جکندوف، ۲۰۰۵).

10. Lust and Foley

درباره میزان اهمیت هر کدام از دو پدیده دانش زیستی (دانش مرحله آغازین) و درون داد (داده محیطی)، اختلاف نظری عمده، حتی در اردوگاه خردگرایان، وجود دارد. در مناظره معروف چامسکی و پیاژه، مسئله‌ای بحث‌انگیز بدین شرح مطرح شد که اگرچه چامسکی بر تعریف دقیق و صوری مرحله آغازین فراگیری زبان و ویژگی‌هایی همچون حوزه‌ای بودن^۱ و ذاتی بودن^۲ تأکید کرد، پیاژه تلاش می‌کرد تا رشد زبان را در طول زمان، تعیین کند. در واقع، وی بر ماهیت و میزان حوزه‌ای بودن و ذاتی بودن زبان کودک ایراد می‌گرفت. این مسئله که چگونه می‌توان مطالعه [دانش] مرحله آغازین را با بحث رشد زبان در طول زمان، مرتبط کرد، همواره مورد توجه محققان بوده است و در مقاله حاضر نیز کوشیده‌ایم تا بلخش‌هایی از آن را بررسی کنیم.

تمایز بین عوامل ذاتی و عوامل زیستی از یک سوی و دانش ذاتی و دانش زیستی از سوی دیگر، در پیشینه مطالعات در حوزه زبان کودک، همواره در پرده ابهام مانده است. چامسکی در آثار متعددش، همواره ابهام موجود در تمایز بین دو عامل یادشده را با نوشتن «مغز/ ذهن^۳»، به طور توأمان نشان داده است (۱۹۷۵a: ۳۵؛ ۱۹۸۶a: ۲ و ۱۹؛ ۱۹۸۶b؛ ۱۹۹۱: ۵۰ و ۵۱؛ ۲۰۰۰a: ۶ و ۷) و به اعتقاد او، ابهام ذکرشده، با مسئله بازنمایی دستور کانونی در زبان کودک و عوامل مؤثر بر آن نیز ارتباط دارد.

تا پیش از نیمه دوم قرن بیستم، بیشتر آثاری که به مطالعه روند زبان‌آموزی کودک، اختصاص یافته بودند، عمومی (به مفهوم توصیفی و غیر تخصصی) و مبتنی بر یادداشت‌های روزانه از روند رشد کودکان بودند. بررسی این آثار نشان می‌دهد که بیشتر آنها بر دایره لغات کودک و طول جمله‌های وی تمرکز کرده‌اند و تحلیل‌هایی اندک از ساختار تولیدات زبانی کودک، صورت گرفته است. به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که تا آن زمان، بحث فراگیری زبان، بخشی از

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی

1. Modularity
2. Innateness
3. Brain/ Mind

مطالعات روان‌شناسان تکوینی^۱ را به خود اختصاص داده است؛ اگرچه تحقیقاتی پراکنده نیز با رویکرد زبان‌شناختی، درباره این موضوع انجام شده است.

امروزه، مطالعات مربوط به پدیده فراگیری زبان، از عمق و غنایی گسترده برخوردار است و ضمن تأثیرپذیری از علوم دور و نزدیک، بر دگرگونی‌های این علوم نیز اثر گذاشته است. در فضای کنونی مجامع علمی، دو نوع نگرش به مقوله زبان‌آموزی کودک وجود دارد: یکی رویکردهای محصول‌محور^۲ و دیگری رویکردهای فرایند‌محور^۳.

کلارک (۲۰۰۳: ۱۵) رویکردهای محصول‌محور را به زبان‌شناسان نسبت داده و رویکردهای فرایند‌محور را نیز به روان‌شناسان زبان؛ به عبارت ساده‌تر، وی معتقد است مطالعه فراگیری زبان براساس نظریه زبان‌شناختی، نیازمند تمرکز بر محصول به‌عنوان نقطه پایان پدیده فراگیری است؛ در حالی که همین مطالعه در قالب روان‌شناسی زبان، بیشتر بر اصل فرایند زبان-آموزی تأکید می‌کند. همه مطالعاتی که به مرحله‌بندی رشد زبان، توجه کرده‌اند (مثل استرن^۴، ۱۹۲۴؛ براون، ۱۹۷۳؛ اینگرام^۵، ۱۹۸۹؛ کریستال^۶، ۱۹۷۶)، دارای همین ویژگی‌اند. این تمایز باعث شده است رویکردهای زبان‌شناختی محض، به ماهیت بزرگ‌سال‌گونه دانش کودک، توجه کنند؛ در حالی که رویکردهای روان‌زبان‌شناختی، بیشتر به دگرگونی‌های روی داده در رشد زبانی کودک در طول زمان، توجه می‌کنند. در حال حاضر، هردو رویکرد یادشده، مورد استفاده محققان قرار گرفته است (نگاه کنید به کلارک، ۲۰۰۳: ۱ تا ۲۳).

نمونه‌ای از رویکردهای محصول‌محور، فرضیه تثبیت پارامترها^۷ (بورر و وکسلر^۸، ۱۹۸۷؛ ردفورد، ۱۹۹۰) است. مطابق این فرضیه، هر کودکی در بدو تولد، به تعدادی پارامتر مجهز است که همه تنوع‌های موجود در زبان‌های بشری را دربر می‌گیرند و امکان فراگیری این تنوع‌ها را

1. Developmental Psychologists
2. Product-Based
3. Process-Based
4. Stern
5. Ingram
6. Crystal
7. Parameter-Setting Hypothesis
8. Borer & Wexler

فراهم می‌آورند؛ 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 است و این فرایند، به‌طور خودکار رخ می‌دهد (هریس و وکسلر، ۱۹۹۶: ۱ تا ۶ و ۹ تا ۱۵).

روی کردهای فرایندمحور، بر پیوستگی^۱ و نقش^۲ عبارت‌ها تمرکز می‌کنند و براساس آنها، فرایند فراگیری زبان، از نوع کاربردمحور^۳ است؛ به عبارت ساده‌تر، این روی کردها تولیدات کودک را در هر مرحله از رشد زبان، مقایسه می‌کنند و تغییرهای آنها را از طریق تعدادی اصل عملیاتی^۴ ویژه، تبیین می‌کنند (اسلوبین^۵، ۱۹۸۵). نمونه نوین این مطالعه در قالب روی کرد مورد بحث، کلارک (۲۰۰۳) است. پاسخ‌گویی به این سؤال که کدام یک از دو روی کرد یادشده، برای مطالعه فراگیری زبان، مناسب‌تر است، چندان ساده به نظر نمی‌رسد. هر کدام از این دو شیوه مطالعاتی، نماینده زمینه علمی خاصی هستند. بیشتر روی کردهای محصول‌محور، در نظریه‌های زبان‌شناسی، ریشه دارند و روی کردهای فرایندمحور نیز دارای صبغه روان‌شناختی هستند؛ اگرچه هنگام بررسی موضوع فراگیری زبان، به آن، مایه روان- زبان‌شناختی می‌دهند (نگاه کنید به کلارک، ۱۹۹۹؛ ۲۰۰۱؛ ۲۰۰۲a؛ ۲۰۰۲b؛ و ۲۰۰۳).

در این میان، پرهیز از افراط در اتخاذ موضع نظری، اهمیت بسیار دارد. به نظر می‌رسد دیدگاه زبان‌شناسی محض (بدون هر گونه توجه به روان‌شناسی)، دارای دو مشکل بدین شرح است:
الف) برای تمرکز بر محصول، انطباق یافته‌های پژوهش‌های مختلف با هم و نیز با مبانی نظری، بسیار سخت و حتی غیرممکن است.

ب) نظریه‌های زبان‌شناختی، به سرعت دگرگون می‌شوند و جای هم را می‌گیرند؛ بنابراین، ارزیابی آنها براساس پدیده فراگیری زبان، عملاً غیرممکن است.

این دو ایراد باعث شد از اواسط نیمه دوم از قرن بیستم، موضوع فراگیری زبان، محور اصلی یک زمینه میان‌رشته‌ای مهم به نام روان‌شناسی زبان شود. نظریه زبان‌شناسی زایشی نیز با چند

1. Continuity
2. Function
3. Usage-Based
4. Operating Principle
5. Slobin

جرح و تعدیل استراتژیک، خود را از این ایراد، بری کرد^۱ (نگاه کنید به چامسکی، ۱۹۸۶a و ۲۰۰۰). شایان ذکر است که در طول شش دهه اخیر، اصول این نظریه، تقریباً یکسان بوده (دبیرمقدم، ۱۳۸۳: ۱۷ تا ۲۴) و این جرح و تعدیل‌ها تغییری اساسی در آنها ایجاد نکرده است. نکات یادشده، ضرورت بررسی تحلیلی و نظریه‌بنیاد پدیده زبان‌آموزی کودک را بیش از پیش، روشن می‌کند. به هر حال، در مسیر پژوهش‌های علمی، کشف چرایی پدیده‌ها دارای اهمیت بسیار است؛ نه چگونگی آنها؛ اگرچه کشف چگونگی برای کشف چرایی، مقدمه‌ای مهم و اجتناب‌ناپذیر است. همین نکات باعث شد از اواخر قرن بیستم، مسیر مطالعات زبان‌آموزی کودک، دگرگون شود و به‌نظر نگارنده، این تحول را زبان‌شناسان زایشی، به‌ویژه نظریه‌پرداز شاخص این حوزه، یعنی چامسکی پایه‌گذاری کردند. چامسکی آشکارا هدف غایی زبان‌شناسی نظری را دست‌یابی به کارایی تبیینی، ذکر کرده (۱۹۶۵: ۲۵) و مصداق این کارایی را نیز طرح نظریه‌ای جامع برای فراگیری زبان دانسته است (۱۹۸۰b؛ ۱۹۸۶؛ ۲۰۰۰a؛ ۲۰۰۰b). اکنون، وقت آن است که انگاره زایشی زبان‌آموزی کودک را معرفی کنیم و قابلیت آن را در تبیین ویژگی‌های زبان او بسنجیم.

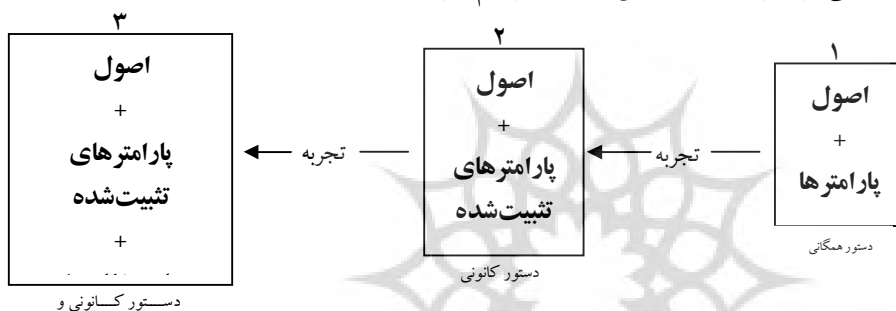
۳. ملاحظات نظری: انگاره زایشی فراگیری زبان

پیش از معرفی نظریه زبان‌شناسی زایشی، تقریباً همه تحقیقات حوزه مطالعاتی زبان کودک، از نوع توصیفی و حتی گاه مشاهده‌ای بود و این مسئله، باعث شد در هیچ‌یک از نحله‌های زبان‌شناختی و حتی روان‌شناسی، انگاره‌ای منسجم برای زبان‌آموزی، بیان نشود. دستور زایشی از آغاز، با هدف دست‌یابی به چنین انگاره‌ای شکل گرفت (چامسکی، ۱۹۶۴: ۲۵). چامسکی در نخستین آثار خود، هدف غایی زبان‌شناسی را حصول کارایی تبیینی، معرفی کرد و مصداق این کارایی را نیز تبیین پدیده زبان‌آموزی کودک دانست (۱۹۸۶a: ۳ و ۵). این هدف در تمام جرح و تعدیل‌های دستور زایشی، از دهه ششم از قرن بیستم تا کنون، مشهود است؛ ولی اوج و نقطه عطف آن را در آثار دهه

۱. از جمله می‌توان سخنی از چامسکی (۱۹۸۶a: ۲۷) را بدین شرح، ذکر کرد: «زبان‌شناسی عبارت است از مطالعه زبان درونی و همگانی‌های زبان، و از این رو، شاخه‌ای است از روان‌شناسی و درغایت، زیست‌شناسی» (نقل از دبیرمقدم، ۱۳۸۳: ۴۹۳).

نهم چامسکی می‌توان دید. وی در کتاب‌های *دانش زبان: ماهیت، منشأ و کاربرد آن*^۱ (۱۹۸۶ا) و *موانع*^۲ (۱۹۸۶ب)، ابعاد این انگاره را روشن کرده است.

از نظر چامسکی، بخشی عمده از دانش ما، مادرزادی و برگرفته از وجود پیشین است (۱۹۸۶ا: ۲۶۳؛ ۱۹۸۸: ۴). وی ضمن اشاره به پدیده فقر محرک، از پدیده زایانی در زبان کودک، سخن گفته و اعلام کرده است کودک می‌تواند داده‌های محدود و اندک را به نظامی پیچیده و غنی مبدل کند (۱۹۸۶ا: xxv، xxvi و ۷). از نظر چامسکی، قوه نطق، موهبتی است ذاتی، زیستی 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 می‌کند (۱۹۷۵ا: ۳۵؛ ۱۹۸۶ا: ۲ و ۳؛ ۲۰۰۰ب: ۶ و ۷). دبیرمقدم (۱۳۸۳: ۱۵ تا ۱۷) براساس نکات یادشده، انگاره زایشی فراگیری زبان را بدین صورت ترسیم کرده است:



شکل ۱. انگاره زایشی آموزش زبان کودک از منظر زایشی

منظور چامسکی از دستور همگانی، همان دانش زبانی ذاتی و زیستی است که نخست، آن را اسباب زبان‌آموزی^۳ و بعدها، مرحله صفر^۴ نامید (چامسکی، ۱۹۸۰ب: ۲۸؛ ۱۹۸۶ا: ۳؛ ۲۰۰۰ا: ۴؛ ۲۰۰۰ب: ۵۴). منظور وی از دستور کانونی و حاشیه نیز همان توانش دستوری (۱۹۶۵: ۵؛ ۱۹۸۰ب: ۵۹؛ ۱۹۸۱: ۱۸) است. توانش دستوری، دانشی نسبتاً پایدار و دائمی است که به مرحله دائمی،

1. *Knowledge of Language: It's Nature, Origin and Use*
2. Barriers
3. Language Acquisition Device (LAD)
4. Zero State

معروف شده است (۱۹۸۱: ۷ و ۸؛ ۱۹۸۶ا: ۲۵). چامسکی (۱۹۸۶ا: ۲۱ و ۲۲ و ۲۷). این دانشمند، به جای توانش دستوری، اصطلاح زبان درونی^۱ را معرفی کرد و هدفش از چنین تعدیلی، ترسیم جهت غایی برای نظریه زبان‌شناسی زایشی بود. از نظر چامسکی، زبان درونی، برآیند دانش زبانی زیستی و ذاتی، و داده‌های خاص زبانی است (چامسکی، ۱۹۸۶ا: ۲۷). وی ضمن تأیید تعبیر زبان‌شناسی زیستی^۲ (جنکینز، ۱۹۹۹)، در تصریح زبان درونی گفته است منظور از I، درونی^۳، فردی^۴ و مفهومی^۵ است (۱۹۹۵: ۱۵؛ ۲۰۰۰ا: ۱ تا ۲ و ۵ و ۲۶ نقل از همان منبع، ص ۳۶، پانویس ۳). اوج این زیست‌گرایی، در تعبیر چامسکی (۲۰۰۰ا: ۴) از قوه نطق به‌عنوان عضو بدن و درنهایت، عضو زبان دیده می‌شود که تأکیدی روشن بر ماهیت ژنتیکی زبان است.

۴. سؤال پژوهش

چامسکی در هیچ‌یک از آثار خود، چگونگی حرکت از دستور همگانی به دستور کانونی و درنهایت، به دستور بزرگ‌سال سخن نگفته است. وی چستی زبان کودک را در حد کلیات روشن کرده است؛ ولی از چگونگی شکل‌گیری آن، چیزی نگفته و این مسئله را به محققان و شارحان سپرده است^۶. این نکته، سؤال‌هایی متعدد 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 سؤال‌ها خود دارای ابعادی وسیع است که پاسخ‌هایی گوناگون را در پی دارد که همه نسبی هستند. مسئله مهم‌تر آن است که این سؤال‌ها تنها برای زبان‌شناسان، مطرح نیست؛ بلکه توجه روان‌شناسان و محققان زیست‌شناسی را نیز به خود معطوف کرده است. جان کلام در همه سؤال‌های مربوط به انگاره زایشی زبان‌آموزی کودک در سؤال زیر نهفته است که پژوهش حاضر

1. I-Language
2. Bio-Linguistics
3. Internal
4. Individual
5. Intentional

۶. دلیل این اقدام چامسکی نیز واضح است: وی از منظر فلسفی به موضوع می‌نگرد و بنابراین، به دنبال پاسخ‌گویی به سؤال نیست؛ بلکه ایجاد سؤال و جهت‌دهی به مطالعات بعدی، هدف نهایی وی است.

نیز برپایه آن شکل گرفته است: دانش زبانی ذاتی و زیستی، دارای چه ماهیتی است و چگونه در دستور کانونی، نمود می‌یابد؟

این سؤال، چگونگی حرکت از دستور همگانی به دستور کانونی را مورد توجه قرار می‌دهد و پاسخ‌گویی به آن، مستلزم تعیین نسبی حدود و ثغور دانش زبانی ذاتی و زیستی، ماهیت آن، و میزان تأثیر آن در فراگیری زبان است. در حال حاضر، دو دیدگاه درباره ماهیت دانش زبانی ذاتی زیستی، مطرح است: دیدگاه پیوستگی^۱ و دیدگاه بلوغی^۲. ارزیابی این دو دیدگاه براساس داده‌ها و شواهد زبان‌آموزی کودک، راه‌بردی مناسب برای کشف ماهیت دانش زبانی ذاتی زیستی و چگونگی نمودیافتن آن در دستور کانونی است؛ بنابراین، پاسخ‌گویی به سؤال این پژوهش، مستلزم پاسخ‌گویی به سؤالی دیگر بدین شرح است: کدام‌یک از دو دیدگاه پیوستگی و بلوغی، بهتر می‌تواند ماهیت دانش زبانی ذاتی و زیستی و چگونگی نمودیافتن آن در دستور کانونی را تبیین کنند؟

در بخش بعد، این دو دیدگاه را معرفی و درباره آنها بحث می‌کنیم؛ سپس آنها را براساس داده‌ها و شواهد فراگیری زبان فارسی، ارزیابی می‌کنیم تا معلوم شود کدام‌یک از آنها بهتر می‌تواند ماهیت دستور ذاتی زیستی را نشان دهد.

۵. پیوستگی یا بلوغ؟

همان گونه که گفتیم، درباره ماهیت دانش زبانی ذاتی و زیستی، و چگونگی نمودیافتن آن در دستور کانونی، دو دیدگاه کلی وجود دارد که در این بخش، آنها را بررسی می‌کنیم.

۵-۱. دیدگاه پیوستگی

مطابق این دیدگاه، کودکان در تمام دوره رشد زبانی، از روابط و مفاهیمی یکسان بهره می‌گیرند که از آغاز زندگی، همراه آنهاست. این دیدگاه، بر نحو تمرکز می‌کند و ضمن تأکید بر

1. Continuity View
2. Maturational View

خودسامان‌بودن^۱ این حوزه، آن را مستقل از واج‌شناسی و واژگان می‌داند. در این دیدگاه، صرف به دلیل قاعده‌محور بودن و نقش داشتن در نمایش تمایزهای نحوی، بخشی از نحو به‌شمار می‌رود (کلارک، ۲۰۰۳: ۳۹۹ و ۴۰۰).

دیدگاه پیوستگی، دارای دو گونه قوی و ضعیف است (کلاهنس^۲، ۱۹۹۶: ۱۳۰). در گونه قوی، این فکر وجود دارد که بازنمایی ذهنی ساخت‌های زبانی در کودک، از آغاز، همانند بزرگ‌سال است؛ اما در گونه ضعیف، اعتقاد، این است که اگرچه کودک از آغاز، به همه مقوله‌ها و قواعد دستوری مجهز است، به‌سرعت از آنها بهره نمی‌گیرد. تمرکز گونه ضعیف، بر یادگیری عناصر دستوری است (کلاهنس، ۱۹۹۶: ۱۳۲).

دیدگاه پیوستگی، ضمن تأکید بر این نکته که ابزار زبان‌آموزی، در گذر زمان، تغییری نمی‌کند، یک فرض بیرونی برای تحلیل زبان کودک، به‌دست می‌دهد: «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 با دانش زبانی ذاتی زیستی در بزرگ‌سال است. در این صورت، توضیح فراگیری زبان در این دیدگاه نیز بسیار ساده است. اگر دستور همگانی، از آغاز، به‌طور کامل حاضر باشد، کودک صرفاً باید پارامترها را تثبیت کند و عناصر واژگانی و آرایش‌های نحوی را فراگیرد؛ به عبارت ساده‌تر، در مطالعه فراگیری زبان، به ردگیری تغییرهای حادث بر سازوکارهای یادگیری، نیازی نیست؛ زیرا این سازوکارها از آغاز، بدون تغییر می‌مانند؛ همان‌گونه که بازنمایی ساخت‌ها و مقوله‌های نحوی، از آغاز بدون تغییر است.

۲-۵. دیدگاه بلوغی

این دیدگاه نیز همانند دیدگاه پیوستگی، نحو را خودسامان می‌داند و مستقل از واژگان و واج‌شناسی به‌شمار می‌آورد؛ همچنین ضمن تمرکز بر نحو، صرف را نیز بخشی از نحو تلقی

1. Autonomous
2. Clahsen

می‌کند که کارکرد آن، نمایش تمایزهای نحوی است (کلارک، ۲۰۰۳: ۴۰۱). مهم‌ترین ویژگی این دیدگاه - که وجه تمایز اصلی آن از دیدگاه پیوستگی نیز هست - این است که نقش تجربه را در فراگیری نحو، بسیار کم‌رنگ می‌بیند. در این دیدگاه، رشد زبانی کودک طبق یک برنامه زیستی زمان‌بندی شده، رخ می‌دهد و نوع تجربه، در کلیات این جدول زمانی، تغییری ایجاد نمی‌کند (گلیتمن، ۱۹۸۱: ۱۰۳ تا ۱۱۴). زبان‌شناسان زایشی پیرو چامسکی، این دیدگاه را بر دیدگاه پیوستگی، ترجیح می‌دهند؛ زیرا معتقدند بلوغ زیستی می‌تواند مستقل از تجربه باشد. فلیکس^۱ (۱۹۸۸: ۳۷۱) درباره این مسئله می‌گوید: «... مکانیسمی که کودک را در مراحل تکوینی، قرار می‌دهد، دارای یک برنامه‌ریزی بلوغی^۲ است». کلارک (۲۰۰۳: ۴۰۷ و ۴۰۸) بر این اساس، نتیجه می‌گیرد: «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 دربر دارد که یکی پس از دیگری، در اثر بلوغ، پدیدار می‌شوند و شکل می‌گیرند؛ یعنی برخلاف دیدگاه پیوستگی - که ادعا می‌کرد ابزار زبان‌آموزی از آغاز، به‌طور کامل در اختیار کودک است و در طول زمان نیز تغییر نمی‌کند - دیدگاه بلوغی، ابزار زبان‌آموزی را در طول زمان، تغییرپذیر می‌داند؛ اگرچه این تغییر در جهت دستور همگانی و طبق برنامه زیستی صورت می‌گیرد. انتخاب هریک از این دو دیدگاه در مطالعه فراگیری زبان، باعث شکل‌گیری فرضیه‌هایی متعدد درباره ماهیت دستور همگانی و چگونگی نمودیافتن آن در دستور کانونی شده است. به طور کلی، محققان زایشی، برای تبیین چگونگی تبدیل دستور همگانی به دستور کانونی و درنهایت، دستور کانونی و حاشیه، سه راه‌برد زیر را پیشنهاد کرده‌اند: (صحرایی، ۱۳۸۷: ۱۷۵ تا ۱۷۷):

الف) توانش کامل + پیش‌رفت‌های بیرونی؛

ب) توانش کامل + بلوغ؛

1. Felix
2. Maturational Schedule

ج) ساختارسازی تدریجی + یادگیری واژگانی.

فرضیه‌های مرحله‌ مصدر اختیاری (وکسلر، ۱۹۹۲ و ۱۹۹۴؛ هریس و وکسلر، ۱۹۹۶) در تعیین - بودن مقوله‌های نقشی (هیامز^۱، ۱۹۹۶، ۱۹۹۸ و ۲۰۰۶) در قالب راه‌برد اول، عرضه شده‌اند. بر اساس این فرضیه‌ها، کودک با توانش کامل، پای به عرصه فراگیری زبان می‌نهد؛ اما در این مسیر، از پیش‌رفت‌های بیرونی، تأثیر می‌پذیرد. نمودار درختی تولیدات اولیه کودک در این فرضیه‌ها، نموداری کامل است. فرضیه‌های واژگانی - معنایی (ردفورد، ۱۹۹۰) و فرافکن واژگانی کمینه (ردفورد، ۱۹۹۶، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۷) اگرچه در شیوه‌های تحلیل، با هم متفاوت‌اند، اساساً در قالب راه‌برد دوم، یعنی شکل‌گیری بلوغ‌محور زبان کودک، عرضه شده‌اند. در این دو فرضیه، نمودار تولیدات اولیه کودک، حداکثر تا سطح VP کشیده شده و اعتقاد ردفورد، این است که مقوله‌های نقشی در زبان کودک، غایب‌اند؛ ولی به‌مرور زمان و تحت تأثیر بلوغ، فعال می‌شوند.

پلتزک^۲ (۱۹۹۶) فرضیه اولیه‌ی نحو را در قالبی کمینه‌گرا مطرح کرد و تأکید او بر کمینه‌گرایی، باعث شد وی هم ویژگی‌های دیدگاه توانش کامل را داشته باشد و هم از اصل بلوغ‌محوری در نحله‌ی زبان‌شناسی زایشی پیروان چامسکی، حمایت کند؛ به‌علاوه، توجه این فرضیه به مبانی دیدگاه پیوندگرایی، حاکی از جامع‌بودن آن است؛ بنابراین می‌توان این فرضیه را تلفیقی از راه‌بردهای اول و دوم دانست. این ویژگی تلفیقی بودن، در فرضیه ادغام واژگان‌محور (روپر^۳، ۱۹۹۶) نیز - که اولین نمونه عینی برای مطالعه فراگیری نحو بر مبنای برنامه کمینه‌گراست - به‌روشنی دیده می‌شود؛ ولی فرضیه روپر، تلفیقی از راه‌بردهای دوم و سوم است؛ زیرا به توانش کامل کودک در آغاز تولد، اعتقاد ندارد و ساختارسازی تدریجی از طریق پدیده ادغام را مطرح می‌کند. فرضیه زیردستورهای لیباکس (۲۰۰۰)، جامع هر سه راه‌برد یادشده است. طرح مفهوم زیردستورها در عین حال که حاکی از وجود یک دستور جهانی پیش‌فرض است (راه‌برد اول)، تدریجی بودن فرایند فراگیری زبان را نیز تأیید می‌کند؛ به‌علاوه، لیباکس همواره از نقش عوامل زیستی و به‌ویژه پدیده بلوغ، سخن گفته است. نکته جالب توجه درباره‌ی وی (۲۰۰۰) این است که باب پرداختن به

1. Hyams
2. Platzack
3. Roeper

باورهای نقش‌گرایانه را در مطالعات زایشی فراگیری زبان، بیش‌از پیش گشود. طرح دیدگاه‌های سلسله‌مراتبی (مثل کمپن، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۴؛ اورز و کمپن، ۲۰۰۳) همگی از باورهای لیباکس، متأثر است؛ البته ویژگی این دیدگاه‌ها تأکید بیشتر و ملموس‌تر بر تعامل صورت-نقش و درون‌داد-دستور همگانی است که باعث شده مسیر فراگیری را به‌جای آنکه از دستور همگانی شروع کنند، بدان ختم کنند.

در حال حاضر، فضای حاکم بر روند مطالعات فراگیری زبان، حاکی از تأکید بیشتر بر تعامل درون‌داد و دستور همگانی و همچنین تعامل بیش‌از پیش نقش و صورت است. وسترگارد^۱ (۲۰۰۳، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۶a) با طرح مباحثی همچون ساخت اطلاع در زبان کودک، بر این باور است که این‌نوع تعامل‌ها محور تجلی دستور همگانی در دستور کانونی و به‌دنبال آن، در دستور بزرگ‌سال است. در ادامه، شواهد فراگیری نحو را برپایه داده‌های زبان فارسی، ذکر می‌کنیم تا معلوم شود این شواهد، کدام‌یک از این دو دیدگاه را تأیید می‌کند.

۶. بحث

در این بخش، شواهدی را از فرایند فراگیری نحو ازسوی یک کودک فارسی‌زبان آورده‌ایم که ارزیابی عینی هر یک از دو دیدگاه پیوستگی و بلوغی را برای ما امکان‌پذیر می‌کند. کودک مورد بررسی در این آزمون، فاطمه نام دارد و در تاریخ ۱۳۷۹/۴/۲۲ متولد شده است. زبان اول پدر و مادر او، به ترتیب، لکی (گونه نورآباد لرستان) و کردی (گونه کنگاوری) است؛ ولی زبان ارتباط در خانواده و با اطرافیان، فارسی است. برای گردآوری داده‌ها، تولیدات طبیعی این کودک در صحنه را ثبت و عیناً آوانویسی و معادل‌نویسی کرده‌ایم. در فاصله زمانی تولید پاره‌گفتارهای اولیه در اواخر یک‌سالگی تا پایان ۲۴ ماهگی، که شواهد کافی از فراگیری حوزه مقوله‌ای زبان به دست آمده، در مجموع، ۵۵۳ پاره‌گفتار ثبت شد که، حدود دویست مورد آن را در این پژوهش، تحلیل کرده‌ایم.

1. Westergaard

در آغاز، به جدول زیر توجه کنید که نشان‌دهندهٔ پاره‌گفتارهای کودک فارسی‌زبان پیش از یک‌سالگی است:

جدول ۱. پاره‌گفتارهای یک کودک فارسی‌زبان پیش از یک‌سالگی

پاره‌گفتار ^۱	سن تولید ^۲	مفهوم بافتی (براساس استنباط مشاهده‌گر)
[vævæ]	۷؛۱	وقتی چیزی را می‌خواست که در دیدرس او بود، به مفهوم « بده »
[rər:]	۷؛۲	وقتی نمی‌خواست چیزی را بخورد یا از انجام چیزی شکایت داشت، به مفهوم
[mama]	۱۰؛۰	« تکن »
[mæmæmæ]	۱۰؛۰	برای اشاره به هر زنی که می‌دید؛ نوعی نام‌گذاری یا اشاره
[bæbæ]	۱۰؛۱	برای درخواست خوراکی به‌ویژه شیر مادر؛ به مفهوم « بده »
[æt # 'æt]	۱۰؛۳	به مفهوم « خداحافظی » و در پاسخ به شبه‌جملهٔ « بای‌بای ».
[sæli]	۱۱؛۱	به مفهوم زدن و کتک‌کاری. معمولاً این کار را با عروسکش می‌کرد.
['əh'əh]	۱۱؛۳	به مفهوم سلام؛ در جواب سلام
[mama]	۱۲؛۰	(کاربرد گسترده) درخواست برای چیزی یا انجام کاری
[ʃi:]	۱۲؛۰	وقتی مادرش را می‌دید یا عکس او را؛
		برای اشاره به انواع خوراکی؛ برای درخواست خوراکی به دو مفهوم « این
		خوراکی است » و « خوراکی بده »

وقوع این پاره‌گفتارها در گفتار اولیهٔ کودک و نوع بهره‌برداری وی از آنها، نشانه‌ای دقیق از حضور اسباب زبان‌آموزی و به تعبیر دیگر، دستور همگانی، در توانش تولیدی اوست.^۳ در این

۱. شاید بهتر باشد این موارد را شبه‌پاره‌گفتار بنامیم؛ به سه دلیل: نخست، بسامد بسیار بالا و پیوند مفهومی هریک از این تولیدات با بافت؛ مثلاً هر وقت کودک چیزی را نمی‌خواست، صورت [vævæ] را تولید می‌کرد؛ دوم آنکه برخی از این تولیدات، از شفافیت کافی برخوردار بودند؛ مثل [ʃi:]؛ سوم آنکه هر کدام از این صورت‌ها خیلی سریع در پاره‌گفتارهای قطعی تولید شدند.

۲. عدد سمت چپ، ماه و عدد سمت راست، هفته را نشان می‌دهد؛ مثلاً ۷؛۲ به معنای هفت ماه و دوهفتگی است.

۳. در این پژوهش، بین توانش تولیدی و توانش ادراکی، تمایز قائل شده‌ایم. شواهدی متعدد وجود دارد که نشان می‌دهد کودک درک زبان را از سنین خیلی کم، آغاز می‌کند (نگاه کنید به صحرايي، ۲۰۰۲: ۹۸ تا ۱۱۷). از منظر پزشکی، اجزای خارجی، میانی و درونی گوش جنین، در حدود چهار ماهگی، کاملاً رشد کرده‌اند و جنین در ۲۴ تا ۲۶ هفتگی، برخی اصوات را می‌شنود (گری کابینگام و دیگران، ۲۰۰۵: ۱۰۶). در منابع دینی ما نیز شواهدی محکم در تأیید این مسئله آمده است: محمد بن محمدرضا قمی مشهدی (قرن دوازدهم) در تفسیر کنزالذقات و بحرالغرائب (۹/ ۴۶ و ۱۶۹) به نقل از حضرت امام رضا (ع)

صورت، کودک به درخت‌های زبانی هسته‌ای مجهز است؛ اما از آنجا که واژه‌ای برای بروز دادن آنها ندارد، به کمک حرکت‌های دست و چهره و نیز واژه‌های ابدعی، منظور خود را بیان می‌کند. جالب این است که گزارش‌های محققان زبان‌های مختلف نشان داده است که کودکان همه زبان‌های جهان، اعم از گویا یا لال، هنگام شادی، درخواست، ناراحتی و مانند آن، از حرکات مشابه دست و چهره استفاده می‌کنند (کریستال، ۱۹۷۶: ۳۶ و ۳۷).

با این تفسیر، اگر بخواهیم پاره‌گفتارهای ذکر شده را براساس مفاهیم آنها دسته‌بندی کنیم، می‌توانیم آنها را در سه دسته زیر قرار دهیم:

الف) امری مثل [vævæ]، [rər:]، [mæmæmæ]، [ʔ əh'əh]؛

ب) خبری مثل [mama]، [ʃi:]؛

ج) بازتابی مثل [bæbæ]، [ʔæt # 'æt]، [sæli].

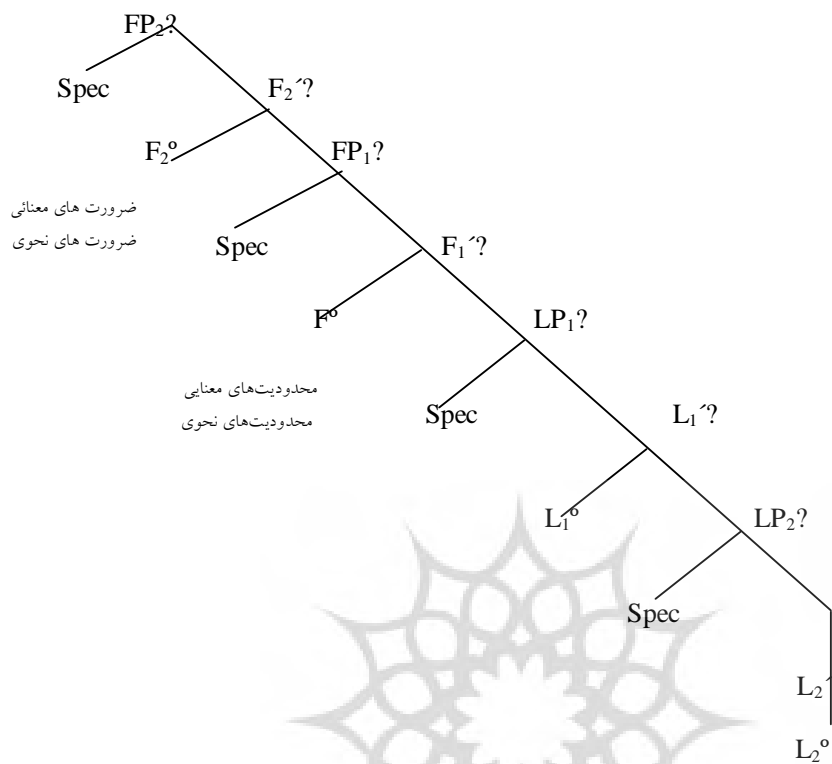
در پاره‌گفتارهای امری، کودک چیزی را درخواست می‌کند؛ در پاره‌گفتارهای خبری، عموماً به چیزی اشاره می‌کند و در پاره‌گفتارهای بازتابی، به رفتار والدین و اطرافیان، به‌صورتی کودکانه پاسخ می‌دهد. نکته قابل تأمل، این است که هیچ‌کدام از پاره‌گفتارهای ذکر شده در صورت، مفهوم اسناد یا ارجاع را انتقال نمی‌دهند و دلیل این پدیده نیز آن است که اثری از عنصر تصریف <I> و یا حرف تعریف <D> در زبان وی دیده نشده است. این نکته، همسو با آرای کمپن (۲۰۰۴: ۲۴۷) است که ویژگی دستور آغازین کودک را صرفاً نام‌گذاری و توصیف موضوعات می‌داند؛ همچنین تعبیر اشاره‌ای و موقعیتی پاره‌گفتارهایی مثل [mama] و [ʃi:]، آرای هیامز (۱۹۹۶: ۱۱۵) را تأیید می‌کند؛ به این ترتیب، فرض پژوهش حاضر، این است که نمودار ذهنی کودک، با حفظ ویژگی‌های جهان‌شمول نظریه ایکس تیره (به‌ویژه دوشاخه‌ای بودن)، بدین صورت است^۱:

پرونده علمی انسانی و مطالعات فرهنگی

گفته است که در چهارماهگی، روح در جنین دمیده می‌شود؛ همین نکته را امام باقر (ع) نیز فرموده است (۱۷۰ / ۹ و ۱۷۵). بی‌تردید، حضور روح در جنین، هم‌زمان با رشد فیزیکی دستگاه شنیداری، تصادفی نیست.

۱. دلیل ترسیم دو گروه نقشی بالقوه، این است که برای نمایش هریک از گروه‌های مبتدا/ کانون، متمم‌نما و نیروی منظوری، به یک گروه نقشی برفراز گروه نقشی IP/TP نیاز است. رشد گروه‌های نقشی از سمت راست به چپ صورت می‌گیرد؛ بنابراین، اول

(۱) درخت آغازین؛ نمایش تولیدات دوره گذر به گفتار



شکل ۲. درخت آغازین؛ نمایش تولیدات دوره گذر به گفتار

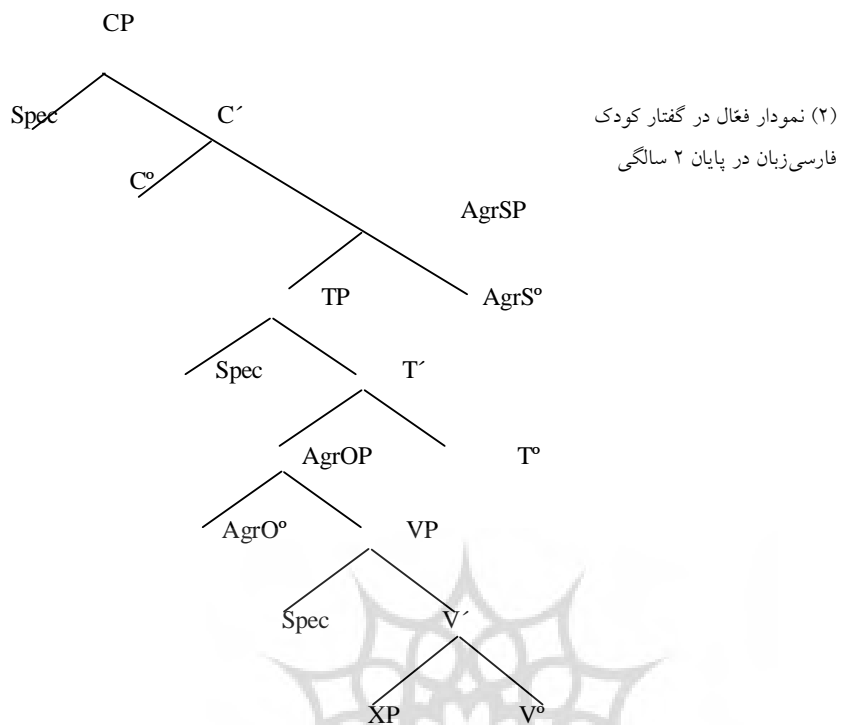
<FP1?> و سپس <FP2?> پدیدار می‌شود؛ بدان معنا که <FP2?> گرهی مثل [ForceP] / [CP] و [TopP] / [FocP] است.

گره فرافکن، نقشی است که کم کم به IP/TP تبدیل می‌شود. این گره به دلیل محدودیت‌های نحوی و معنایی، تا پیش از دوازده ماهگی، نمود صوری نداشته است. <FP2?> نیز یک گره فرافکن نقشی دیگر است و با توجه به تولیدات کودک و به‌ویژه بافت مفهومی آنها می‌توان پیش‌بینی کرد که این گره، در آغاز، بیشتر دارای نیروی منظوری امری است. غیبت عنصر نقشی امری یا خبری باعث می‌شود کودک یک پاره‌گفتار واحد را در بافت‌های مختلف، گاهی به مفهوم امر و درخواست، و گاهی به مفهوم اشاره و خبر به کار ببرد. نمونه آخر در جدول (۱)، یعنی پاره‌گفتار [ši:] نیز چنین وضعیتی دارد. این نمودار در اواخر دوسالگی، به نموداری کامل، تبدیل می‌شود. پیش از مشاهده این نمودار، نخست، به پاره‌گفتارهای زیر توجه کنید:

- (1) [daru nemixam]_{22;2} : دارو نمی‌خواهم .
- (2) [’ærusæk xabide]_{22;2} : عروسک خوابیده.
- (3) [biya,tay boxor↑]_{22;2} : بیا جای بخور!
- (4) [’uno biyar↑]_{23;0} : اون بیار!
- (5) [biya, lak bezænim ↑]_{23;1} : بیا لاک بزیم!
- (6) [yusari male mæne]_{24;0} : روسری مال منه.
- (7) [mixay beri ↑]_{24;0} : می‌خواهی بروی؟
- (8) [nemixad beri]_{24;0} : نمی‌خواهد بروی.

پاره‌گفتارهای یادشده، نمونه‌هایی از تولیدات کودک فارسی‌زبان در اواخر دوسالگی است. همان گونه که می‌بینیم، این پاره‌گفتارها کاملاً بزرگ‌سال‌گونه هستند و نشان می‌دهند که نمودار فعال در اواخر دوسالگی، کامل است. این نمودار که کم کم، از دوازده ماهگی تا پایان دوسالگی، در زبان کودک مورد مطالعه، بازنمایی شده، بدین صورت است:

پروژه‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شکل ۳. نمودار فعال در گفتار کودک فارسی زبان در پایان دوسالگی

مطابق نمودار بالا، کودک فارسی زبان مورد مطالعه، در اواخر دوسالگی، همه مقوله‌های نقشی و واژگانی را فرا گرفته است. شکل زیر - که نمایه فراگیری زبان در این کودک است - این نکته را تأیید می‌کند:

پژوهشی در مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

نیز اذعان دارد (کلاهنس^۱، ۱۹۹۶: ۱۳۲). این موضع تاحدودی همسو با درخت فرضی آغازین در پژوهش حاضر است.

دیدگاه بلوغی نیز به‌طور کامل، توسط داده‌ها و شواهد پژوهش حاضر تأیید نمی‌شود. برای اثبات این ادعا، نخست، دو ایده اصلی این دیدگاه را ذکر می‌کنیم:

(الف) درخت آغازین زبان کودک، حداکثر تا سطح VP کشیده شده است (ردفورد، ۱۹۹۰، ۱۹۹۶، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۷).

(ب) کودک تا مقوله‌های واژگانی را به‌طور کامل فرانگیرد، فراگیری مقوله‌های نقشی را آغاز نمی‌کند (ردفورد، ۱۹۹۰: ۴۶؛ و کسلر و هریس، ۱۹۹۶: ۳ تا ۴).

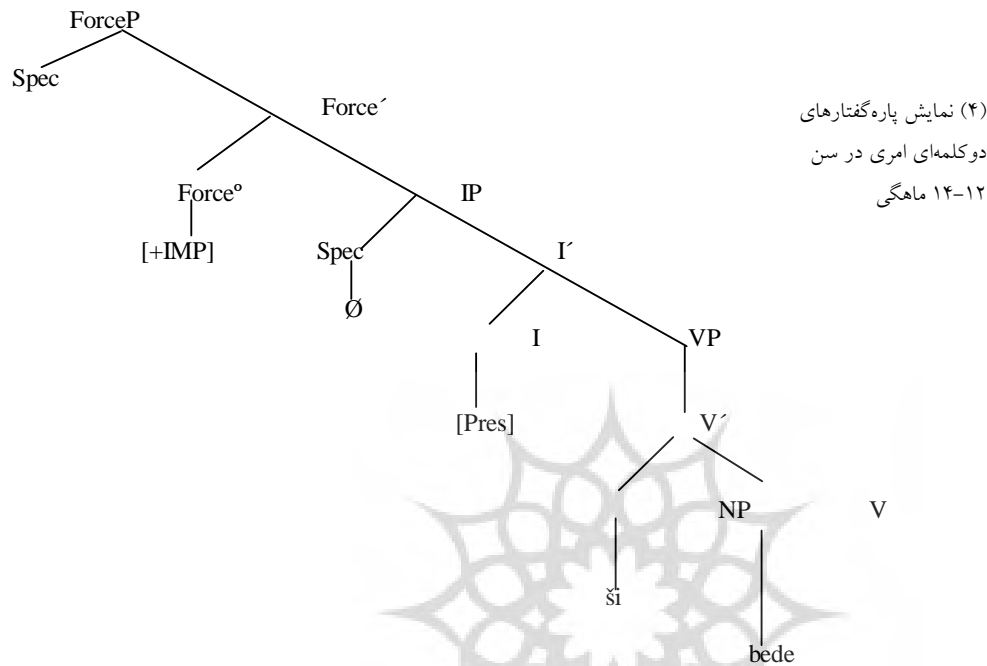
نمودار تولیدات اولیه کودک که به‌صورت درخت آغازین (۱) ترسیم شد، معایر ایده اول دیدگاه بلوغی است؛ زیرا فراتر از VP رفته و گره‌های نقشی نیز در آن حضور دارند. نگاهی به برخی تولیدات در اوایل دوسالگی در کودک مورد مطالعه، این نکته را به‌طور روشن‌تر نشان می‌دهد. پاره‌گفتارهای زیر در فاصله سنی دوازده تا چهارده‌ماهگی تولید شده‌اند:^۲

- (9) [bede↑]_{12;1} : بده!
- (10) [bedeš↑]_{13;3} : بدش!
- (11) [mæm bede↑]_{13;3} : شیر بده!
- (12) [ʻun bede↑]_{13;3} : آن (را) بده!
- (13) [ʻæm bede↑]_{14;0} : خوراکی بده!
- (14) [ʻæb bede↑]_{14;0} : آب بده!
- (15) [ši bede↑]_{14;0} : شیر بده!

1. Clahsen

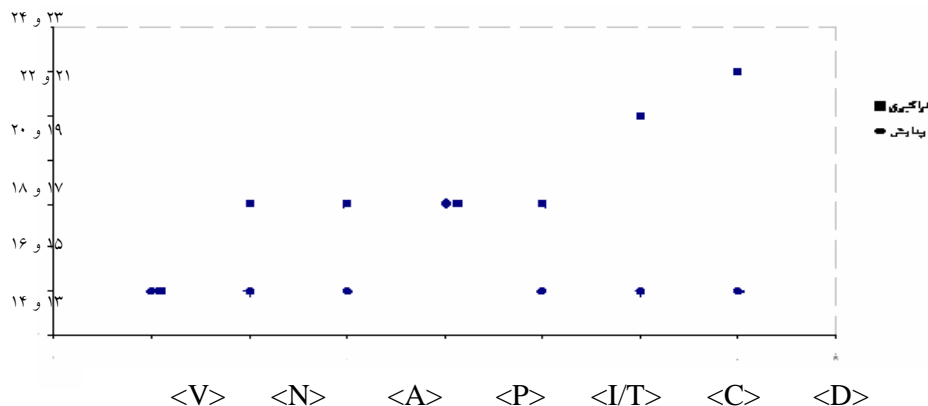
۲. شایان ذکر است که در مطالعات توصیفی زبان کودک، فاصله سنی دوازده تا هجده‌ماهگی، دوره تولیدات یک‌واژه‌ای است (اینگرام، ۱۹۸۹: ۳۸ تا ۴۰) و کودک مورد مطالعه در این پژوهش نیز بیشتر، از این قاعده کلی پیروی می‌کرد؛ اما محوریت فعل در تولیدات وی و تولید جمله‌های امری، وجه متمایزی است که دست‌رسی کودک به نمودار فراتر از VP را نشان می‌دهد.

بی تردید، نمودار این تولیدات، از نوع واژگانی-نقشی است؛ نه واژگانی محض. نمودار زیر، پاره گفتار (۱۵) را نشان می‌دهد:



شکل ۵. نمایش پاره گفتارهای دوکلمه‌ای امری در دوازده تا چهارده ماهگی

حضور گره‌های نقشی IP و ForceP- که در اینجا، بازنمایی نیروی منظوری است- در این نمودار، مغایر فرضیه‌های واژگانی-معنایی (ردفورد، ۱۹۹۰) و فرافکن واژگانی کمینه (ردفورد، ۱۹۹۶، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۷) است و بر این اساس، حضور این فرافکن‌ها در درخت زبانی پیش از دوسالگی، با دیدگاه بلوغی نیز مغایرت دارد. اگرچه همین شاهد برای رد کردن ایده دوم دیدگاه بلوغی، کافی است، مشاهده روند پیدایش و شکل‌گیری مقوله‌های نقشی در کودک فارسی‌زبان، این نکته را به‌طور روشن‌تر نشان می‌دهد. نمودار زیر همین نکته را نمایش می‌دهد:



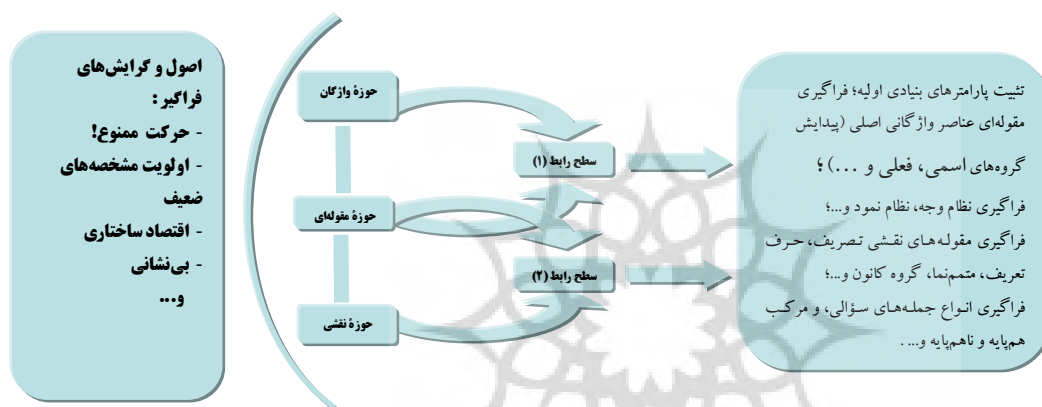
شکل ۶. نمودار پیدایش و فراگیری مقوله‌های واژگانی و نقشی در کودک فارسی زبان

شکل بالا همراه نمایه رشد و فراگیری شاخص‌های دستوری (نگاه کنید به شکل ۳)، نشان می‌دهد که رشد زبان به‌طور عام و رشد نحوی به‌طور خاص، پیرو مرحله‌بندی قاطعی نیست؛ بلکه ماهیتی کلی، چندوجهی و فراگیر دارد. دیدگاه بلوغی و به‌طور مشخص، فرضیه واژگانی - معنایی (ردفورد، ۱۹۹۰: ۴۶)، فراگیری مقوله‌ای عناصر واژگانی اصلی (اسم، فعل، صفت و حرف اضافه) را بر فراگیری مقوله‌ای عناصر نقشی (مثل حرف تعریف، تصریف و متمم‌نما)، مقدم شمرده است؛ در حالی که مطابق شکل‌های (۳) و (۵)، فراگیری این دو، لزوماً همراه با تقدم و تأخر قاطع نیست و این به‌معنای رد شدن ایده دوم دیدگاه بلوغی است. در واقع، مهم‌ترین نارسایی دیدگاه بلوغی، این است که جنبه‌های مختلف از بن‌مایه اولیه دانش ذاتی و زیستی کودک، در آن، روشن نیست و بیش از حد معقول، بر برنامه زیستی از پیش تعیین شده، اصرار کرده است؛ به گونه‌ای که تقریباً نقشی خاص را برای عواملی مثل بافت، درون‌داد و مانند آن، در نظر نگرفته است.

۷. نتیجه‌گیری

با توجه به شواهد ذکر شده در این مقاله، به نظر می‌رسد که دیدگاه منطقی برای تبیین ویژگی‌های دانش زبانی ذاتی زیستی، هم باید بتواند نظم حاکم بر فرایند فراگیری زبان را تبیین کند و هم

سطحی معقول از دست‌رسی به دانش ذاتی و زیستی، و قواعد دستوری را برای کودک، پیش‌بینی کند. چنین دیدگاهی، جامع هردو دیدگاه پیوستگی و بلوغی است؛ زیرا نظم حاکم بر فرایند فراگیری زبان می‌تواند ناشی از بلوغ‌محوری آن باشد و شباهت کلی ساخت‌های زبانی کودک و بزرگ‌سال، و فراگیری سریع و ساده زبان نیز می‌تواند در قالب دست‌رسی بالقوه (نه قطعی و بزرگ‌سال‌گونه) کودک به قواعد دستوری، توجیه شود؛ بنابراین، انگاره فراگیری زبان، صرفاً صوری نیست؛ بلکه باید بتواند گرایش‌های فراگیر کودک را - که بیشتر، مبنای نقشی دارند - نیز تبیین کند. صحرائی (۱۳۸۷: ۴۰۹) این انگاره را بدین صورت، پیش‌نهاد کرده است^۱:



شکل ۷. انگاره سیمای کلی دستور پیش‌رفتی کودک فارسی‌زبان

اصول و گرایش‌های فراگیر، سطحی منطقی از دست‌رسی کودک به دانش زبانی ذاتی و زیستی را نشان می‌دهند. این اصول، ذاتی کودک هستند و در واقع، وی از آغاز، به آنها مجهز

۱. البته نگارنده اذعان دارد که انگاره مذکور، صرفاً یک پیش‌نهاد است؛ زیرا براساس داده‌ها و مشاهدات فراگیری زبان از سوی یک کودک، ترسیم شده است و بنابراین باید با احتیاط بدان پرداخت.

است. نقش این اصول و گرایش‌های فراگیر، عبارت است از جهت‌دهی فرایند فراگیری نحو زبان براساس دانش ذاتی و امکانات محیطی. توجه به نقش عوامل بیرونی در این انگاره، نقطه قوت اصلی آن به‌شمار 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 می‌شود. از سوی دیگر، زمان‌بندی فراگیری مقوله‌های واژگانی و نقشی، سلسله‌مراتب فراگیری وجه و سلسله‌مراتب فراگیری انواع جمله‌های ساده، مرکب، هم‌پایه و ناهم‌پایه نیز نشان می‌دهد که رشد زبانی کودک، پیرو نوعی زمان‌بندی است که به‌طور بطئی، فرایند زبان‌آموزی را در وی کنترل می‌کند (صحرای، ۱۳۸۷: ۴۰۹).

منابع

- دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۳). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. ویراست دوم. تهران: سمت.
- صحرای، رضامراد (۱۳۸۷). *فراگیری نحو از منظر زبان‌شناسی زایشی بر پایه داده‌ها و شواهد زبان فارسی*. رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی.
- همایون، همدخت (۱۳۷۹). *واژه‌نامه زبان‌شناسی و علوم وابسته (با تجدیدنظر و اضافات)*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Bloomfield, L. (1933). "A Set of Postulates for the Science of Language". *Language*. N. 2. PP. 153 - 164.
- Borer, H. (1984). *Pragmatic Syntax*. Foris: Dordrecht.
- Borer, H. and K. Wexler (1987). "The Maturation of Syntax". In Roeper, T. and E. Williams (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*. N. 35:1. PP. 26 - 58.
- ----- (1964a). *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton.

- ----- (1964b). "The Logical Basis of Linguistic Theory". In H. Lunt (Ed.). *Proceeding of the Ninth International Congress of Linguistics*. Cambridge, Mass., 1962, The Hague: Mouton.
- ----- (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- ----- (1966). *Cartesian Linguistics*. New York: Harper and Row.
- ----- (1972a). *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- ----- (1972b). "Some Empirical Issues in the Theory of Transformational Linguistics". In S. Peters (Ed.). *Goals of Linguistics Theory*. PP. 63 – 130. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice - Hall.
- ----- (1975). *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York: Plenum.
- ----- (1986a). *Knowledge of Language: It's Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- ----- (1986b). *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.
- ----- (2000a). *New Horizons in the Study of Language*. Cambridge University Press.
- ----- (2000b). *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., S. Eisenbeiss and M. Penke (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 R. Jackendoff (2005). *Simpler Syntax*. New York: Oxford University Press.

- Dehaene-Lambertz, C. and Others (2002). "Functional Neuroimaging of Speech Perception in Infants". In *Science*. N. 298. PP. 2013 - 15.
- Evers, A. and J. Van Kampen (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*. N. 33. PP. 367 - 393.
- Fodor, J. (1998). "Unambiguous Triggers". In *Linguistic Inquiry*. N. 29. PP. 1 - 36.
- Gazzaniga, M. S. (1970). "The Bisected Brain". In Lust, B. C. and C. Foley (2004). *First Language Acquisition: The Essential Readings*. Blackwell Publishing Ltd.
- Gleitman, L. (1981). "Maturational Determinants of Language Growth". In *Cognition*. N. 10. PP. 103 - 114.
- Gould, J. L. and P. Marler (1987). "Learning by Instinct". In *Scientific American*. N. 255:1. PP. 74 - 85.
- Harris, T. and K. Wexler (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.
- Harris, Z. (1955). "From Phoneme to Morpheme". In *Language*. N. 31. PP. 190 - 222.
- 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. and Others (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 R. Slabakova (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 C. Foley (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 S. Baauw (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 S. Waxman (2004). "Reaffirming the Poverty of Stimulus Argument: A Reply to Replies". In *Cognition*. N. 93. PP. 157 - 165.
- Lightfoot, D. (1996). *How to Set Parameters: Arguments from Language Change*. Cambridge, Mass.: MIT Press/ Bradford Books.
- Locke, J. L. 1991 A biological characterization of babbling in the human infant. Invited paper presented at the Haskins Laboratories, New Haven, Connecticut.
- Lust, B. C. and C. Foley (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.
- ----- (1997a). *Syntactic Theory and the Structure of English: A Minimalist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ----- (1997b). *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. and Others (1996). "Statistical Learning by 8-Month-old Infants". In *Science*. N. 274. PP. 1926 - 1928.
- 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. (1985a). *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ----- (1985b). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 2. *Theoretical Issue*. 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". In *Nordic Journal of Linguistics*. N. 26.1. PP. 81 - 109.
- ----- (2004). "The Interaction of Input and UG in the Acquisition of Verb Movement in a Dialect of Norwegian". In *Nordlyd: Tromsø Working Papers in Language Acquisition*. N. 32.1. PP. 110 - 134.
- ----- (2006a). "Verb Movement and Subject Placement in the Acquisition of Word Order: Pragmatics or Structural Economy?". In Guijarro-Fuentes, P. and Others (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 N. Hornstein (Eds.). *Verb Movement*. Cambridge: Cambridge University Press. PP. 305 - 350.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.

پروپوزیشن گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی