

نحو کودک؛ نحو تمام‌عیار شواهدی از روند فراگیری بخش مقوله‌ای و ساخت اطلاع زبان فارسی

رضا مراد صحرائی*

۱- دانشیار زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی
دریافت: ۹۲/۱۰/۰۵ پذیرش: ۹۲/۱۱/۲۸

چکیده

درباره ماهیت دستور جهانشمول در بدو تولد، دو دیدگاه کلی مطرح است که به دیدگاه واژگان‌گرا و دیدگاه درخت کامل معروف‌اند. طرفداران دیدگاه واژگان‌گرا، دستور جهانشمول را ناقص و بلوغ را عامل اصلی تکوین آن می‌دانند. اما پیروان دیدگاه درخت کامل، بر کامل بودن درخت زبانی کودک از بدو تولد تأکید نموده و تعامل و درونداد را عامل فعلیت و توسعه آن فرض می‌کنند. فرض قطعی هر دو دیدگاه این است که در فرایند رشد زبان، کودک مقوله‌های واژگانی را زودتر از مقوله‌های نقشی فرا می‌گیرد. پیامد طرح این ایده مشترک، اعتقاد به عدم بازنمایی گره‌های نقشی مثل زمان/تصریف، متمم‌نما، مبتدا و کانون در نحو اولیه کودک است. پژوهش حاضر، با بررسی طولی روند فارسی‌آموزی یک کودک فارسی‌زبان، به ارزیابی این ایده مشترک پرداخته و با ارائه چندین شاهد قابل‌اعتنا نشان داده است که در فراگیری زبان فارسی، اولاً مقوله‌های نقشی همزمان با مقوله‌های واژگانی، و نه پس از آن‌ها، فراگرفته می‌شوند و ثانیاً گره‌های نقشی به‌طور کامل در زبان کودک قابل مشاهده هستند و فعالیت مقوله‌های نقشی به حدی گسترده است که شواهدی از دسترسی کودک به ساخت اطلاع نیز قابل ارائه است.

واژگان کلیدی: دیدگاه واژگان‌گرا، دیدگاه درخت کامل، مقوله‌های واژگانی، مقوله‌های نقشی، ساخت اطلاع.

۱. مقدمه

مطالعه زبان، مطالعه ذات و ماهیت انسان و مطالعه ویژگی‌های انحصاری ذهن اوست (چامسکی، ۱۹۷۷: ۱۰۰). آغاز این مطالعه، یافتن پاسخی برای این سؤال است که ما چه می‌دانیم، وقتی زبانی (مثل فارسی) را می‌دانیم؟ (چامسکی، ۱۹۷۲: ۲۴). پاسخ زبان‌شناسی زایشی این است که ما دستور زبان را، یعنی مقوله‌ها^۱ و الگوهای^۲ (= قواعد) زبان را می‌دانیم (لارسن ۲۰۱۰: ۵۴). به عبارت دیگر، نحو محور دانش زبانی انسان است و بر همین اساس مطالعه نحو، مطالعه ماهیت و ذات انسان و دریچه‌ای به مطالعه ذهن او تلقی می‌گردد. از منظر زبان‌شناسی زایشی، بخش اعظمی از دانش [زبانی] ما مادرزادی و بر گرفته از وجود پیشین است (چامسکی، ۱۹۸۶a: ۲۶۳؛ ۱۹۸۸: ۴- نقل از دبیرمقدم ۱۳۸۳: صص ۴۹۰-۴۹۱). به اعتقاد چامسکی، کودک در بدو تولد مجهز به دانش زبانی زیستی است و بر اساس همین دانش، داده‌های محدود و اندک را به نظامی پیچیده و غنی مبدل می‌سازد (۱۹۸۶a: vi, xxv). وی این دانش ذاتی‌زیستی را دستور جهانشمول^۳ نامیده و چنین ابراز می‌دارد که "دستور جهانشمول یک دستور نیست، بلکه الگوی کلان/طرحی^۴ برای دستور است (چامسکی، ۱۹۷۲: ۱۸۰ و ۱۸۳)". بنابراین، مطالعه نحو زبان کودک و نحوه فراگیری آن، مطالعه این طرح و راهکاری علمی و عملی برای پی بردن به ویژگی‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی انسان است (چامسکی، ۱۹۸۶a: ۵۳). نیز بر همین مبنا، هدف غائی زبان‌شناسی نظری را حصول کارآئی تبیینی معرفی کرده و مصداق این کارآئی را نیز تبیین پدیده زبان‌آموزی کودک اعلام نموده است. مقاله حاضر بر آن است تا با حفظ این هدف بنیادی، بر اساس داده‌ها و شواهد فراگیری نحو زبان فارسی به بررسی ماهیت دستور جهانشمول و دانش نحوی کودک بپردازد. این پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی است و داده‌های آن، شامل ۵۵۳ پاره گفتار ثبت شده از نحو اولیه (تا پایان ۲ سالگی) یک کودک فارسی زبان است که به همراه بافت تولید عیناً ثبت و آوانویسی کلی شده و از حیث ویژگی‌های واژگانی و نقشی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. پس از این مقدمه، مقاله در سه بخش تنظیم شده است. بخش دوم به بیان مسأله و مرور فرضیه‌های مرتبط اختصاص یافته است. بخش سوم، به بحث و ارائه شواهد پرداخته و بخش پایانی نیز دربردارنده نتایج و یافته‌ها است.

۱-۲. بیان مسأله

در چهارچوب نظری زایشی، دو دیدگاه درباره ماهیت دستور جهانشمول در بدو تولد، مطرح شده است. برخی دستور جهانشمول را ناقص و بلوغ را عامل اصلی تکوین آن می‌دانند، برخی دیگر نیز بر کامل بودن درخت زبانی کودک از بدو تولد تأکید نموده و تعامل و درونداد را عامل فعلیت و توسعه آن فرض کرده‌اند. از نظر محققان دیدگاه اول، نحو اولیه کودک دارای ماهیت واژگانی است و کودک در بدو تولد به مقوله‌های نقشی زبان محیط خود دسترسی ندارد و به همین دلیل درخت زبانی تولیدات وی حداکثر تا سطح گروه فعلی فعال است.^۵ برای سهولت بحث، این دیدگاه را *واژگان‌گرا* می‌نامیم. فرضیه *واژگانی-معنائی*^۶ (ردفورد ۱۹۹۰)، فرضیه یادگیری واژگانی^۷ (کلاسن و همکاران ۱۹۹۶)، فرضیه *فرافکنی واژگانی* کمینه^۸ (ردفورد ۱۹۹۶، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۶) و فرضیه *ادغام واژگان-محور*^۹ (روپر ۱۹۹۶) در قالب همین دیدگاه طرح شده‌اند.

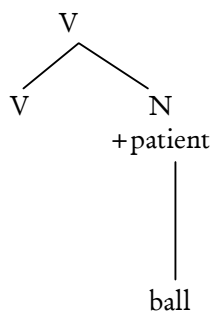
محققان دیدگاه دوم، اما، معتقدند کودک در بدو تولد به همه مقوله‌های نحوی، اعم از واژگانی و نقشی، دسترسی بالقوه دارد. آن‌ها درخت زبانی تولیدات کودک را کامل فرض می‌کنند و با طرح ایده در تعین‌بودگی^{۱۰} عدم بروز مقوله‌های نقشی در زبان کودک را ناشی از فقر واژگانی می‌دانند نه در دسترس نبودن آن‌ها. این دیدگاه را نیز *دیدگاه درخت کامل* می‌نامیم. فرضیه *مرحله مصدر/اختیاری*^{۱۱} (وکسلر ۱۹۹۲، ۱۹۹۴؛ هریس و وکسلر ۱۹۹۶)، فرضیه *در تعین‌بودگی نقشی*^{۱۲} (هیامز ۱۹۹۶، ۱۹۹۸، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶) و فرضیه *اولیه/نحو*^{۱۳} (پلتزک ۱۹۹۶) نیز در این چارچوب ارائه گردیده‌اند.

فرض قطعی هر دو دیدگاه این است که در فرایند رشد زبان، کودک مقوله‌های واژگانی را زودتر از مقوله‌های نقشی فرا می‌گیرد. در حقیقت، وجه اشتراک همه دیدگاه‌های زایشی فراگیری نحو، اعم از واژگان‌گرا یا درخت کامل، قائل شدن به تقدم قاطع فراگیری مقوله‌های واژگانی بر مقوله‌های نقشی است (ردفورد ۱۹۹۰: ۴۶-۴۸؛ کلاسن و همکاران ۱۹۹۶: ۱۳۰-۱۳۴؛ هریس و وکسلر ۱۹۹۶: ۲؛ وکسلر ۱۹۹۴: ۳۳۵؛ هیامز ۱۹۹۶: ۹۶-۱۱۳، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶؛ ردفورد ۱۹۹۶: ۴۵ و ۷۵-۷۶؛ ردفورد ۲۰۰۰؛ پلتزک ۱۹۹۶: ۳۷۶ و ۴۰۷ و روپر ۱۹۹۶: ۴۴۱).

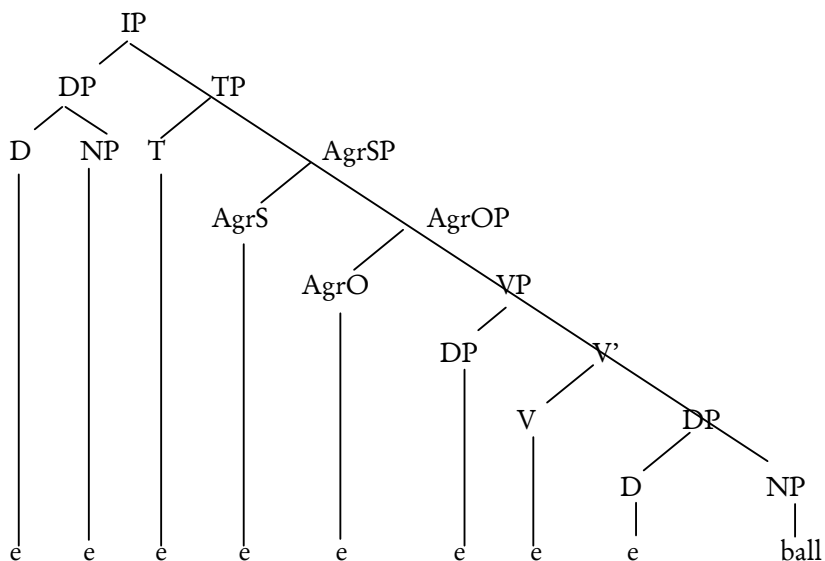
پیامد طرح این ایده مشترک، اعتقاد به عدم بازنمایی گره‌های نقشی مثل زمان/تصریف، متمم-نما، مبتدا و کانون در نحو اولیه کودک است. بر همین مبنا، مطابق هر دو دیدگاه واژگان‌گرا و درخت کامل، در نحو اولیه کودک گروه‌های تصریف/زمان، متممی، کانون و مبتدا و در نتیجه

ساخت اطلاع غیرفعال هستند. تصریح این نکته ضروری است که غیرفعال بودن این عناصر در دیدگاه واژگان‌گرا به معنای فقدان و غیرموجود بودن آنها است اما در دیدگاه درخت کامل به مفهوم درتعیین یا غیرآشکار بودن (=بالقوه بودن) است. درست به همین دلیل است که نمودار درختی تولیدات زبانی کودک در دیدگاه واژگان‌گرا حداکثر تا سطح گروه فعلی ترسیم می‌شود و اصطلاحاً واژگانی است اما در دیدگاه درخت کامل، نمودار درختی این تولیدات کامل است. دو نمودار زیر به ترتیب نمایاننده دو دیدگاه واژگان‌گرا و درخت کامل درباره تولیدات یک کلمه‌ای زبان کودک هستند:

(۱) نمایش تولیدات یک‌واژه‌ای در دیدگاه واژگان‌گرا



(۲) نمایش تولیدات یک‌واژه‌ای در دیدگاه درخت کامل



با مشاهده دو درخت فوق، به این نتیجه می‌رسیم که هیچ یک از دو دیدگاه واژگان‌گرا و درخت کامل، هر کدام با بیانی متفاوت، نحو کودک را تمام‌عیار نمی‌دانند. سؤال اصلی در این پژوهش، ارزیابی همین نکته است: نحو اولیه کودک فارسی زبان دارای چه ماهیتی است؟ به بیان ساده‌تر، بررسی روند فراگیری مقوله‌های واژگانی و نقشی زبان فارسی ما را به چه تحلیلی درباره ماهیت نحو کودک فارسی‌زبان می‌رساند؟ آیا این داده‌ها و شواهد نیز تمام‌عیار نبودن نحو اولیه کودک را تأیید می‌کنند؟ برای این منظور، در ادامه به بررسی سیر تکوین و فراگیری مقوله‌های واژگانی و نقشی می‌پردازیم تا معلوم شود آیا این داده‌ها تقدم قطعی فراگیری مقوله‌های واژگانی بر مقوله‌های نقشی را نشان می‌دهند. بر اساس نتیجه این تحلیل، تلاش خواهیم کرد به سؤال اصلی این پژوهش درباره وضعیت نحو در زبان کودک فارسی‌زبان پاسخ دهیم.

۲. بحث

پیش از شروع بحث لازم است روشن کنیم که وقتی می‌گوییم کودک مقوله‌ای را فراگرفته، منظورمان چیست.

معیار ما در ترسیم روند رشد نحوی کودک، فراگیری یک عنصر، ساخت یا مقوله خاص است نه تسلط بر آن. تسلط بر یک عنصر یا مقوله تابع عوامل فراوانی همچون بلوغ زیستی دستگاه گفتار، رشد مغز و ... است (ردفورد، ۱۹۹۰: ۲۷۴-۲۷۷). بنابراین، نباید آستانه فراگیری و آستانه تسلط را با هم یکی دانست. آستانه تسلط، کاربرد درست حداقل ۹۰ درصدی برای هر وند یا عنصر نقشی دستوری است؛ لیکن، معیار فراگیری کاربرد زایا^{۱۴}، تقابلی^{۱۵} و گزینشی^{۱۶} است (همان منبع: ۲۴-۲۵). به بیان دیگر، بحث فراگیری با پدیده نشاننداری ارتباط مستقیم دارد؛ وقتی گفته می‌شود کودک مقوله‌ای یا ساختی را فراگرفته است یعنی نمونه‌های بی‌نشان آن مقوله/ساخت را به صورت زایا، تقابلی و گزینشی بکار می‌برد. پر واضح است موارد تعمیم افراطی خود مؤید موضع فوق هستند نه نقیض آن، زیرا در تعمیم افراطی صورت بی‌نشان یا کم‌نشان جایگزین صورت نشاندار می‌شود. با این مقدمه، به اصل بحث می‌پردازیم.

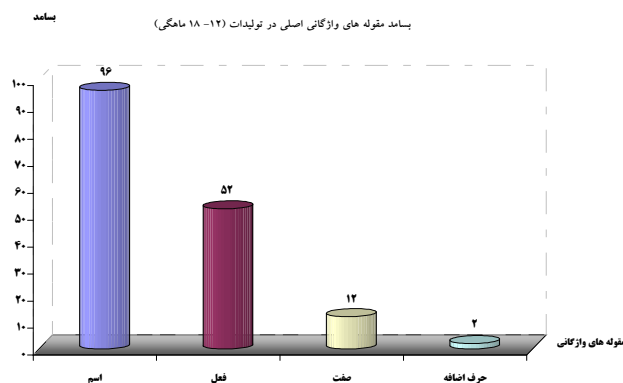
در فاصله زمانی بین ۱۲ تا ۱۸ ماهگی، کودک فارسی‌زبان مورد مطالعه ۱۷۴ پاره گفتار تولید کرد که جدول زیر بسامد هر یک از عناصر واژگانی اصلی را در تولیدات این بازه زمانی نشان می‌دهد^{۱۷}:

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

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

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

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



وکسلر (۱۹۹۴)، هریس و وکسلر (۱۹۹۶)، هیامز (۱۹۹۶، ۲۰۰۶)، چامسکی (۱۹۹۹)، ردفور (۲۰۰۰)، اورزوکمین (۲۰۰۳)، کمپن (۲۰۰۴) و دین (۲۰۰۴) همگی معتقدند تصویر کلی دستور زبان کودک در فاصله سنی ۱۲ تا ۲۰/۱۸ ماهگی پدیدار می‌شود. اگر این ایده را بپذیریم، باید بگوییم نحو اولیه کودک فارسی زبان دارای سبک اسمی^{۱۸} است زیرا همان‌گونه که نمودار فوق نشان می‌دهد عنصر واژگانی اسم نسبت به سایر عناصر واژگانی دارای بیشترین بسامد در تولیدات

۱۲ تا ۱۸ ماهگی است. محققان زایشی، غیبت نظام حالت، نظام مرجع‌گزینی و دیگر ویژگی‌های خاص زبان کودک، مثل غیرفعال بودن عناصر نقشی، را ناشی از همین سبک اسمی زبان وی دانسته‌اند.

اما شواهد مختلف نشان داده است که کودک فارسی زبان فراگیری مقوله‌ای را با فعل آغاز کرده است. پاره‌گفتارهای زیر مؤید این ادعا هستند^۹:

1) [bede↑] _{12;1}	بده!
2) [x:θ↑] _{12;3}	بخور!
3) [bedeš↑] _{13;3}	بدش!
4) [mæm bede↑] _{13;3}	شیربده!
5) [ʔæm bede↑] _{14;0}	خوراکی بده!
6) [ʔæb bede↑] _{14;0}	آب بده!
7) [ši bede↑] _{14;0}	شیر بده!

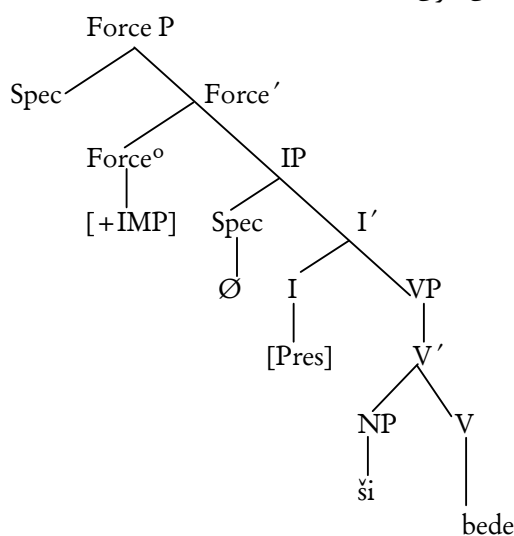
در فاصله سنی تولید نمونه‌های (۱) و (۲)، بی‌ثباتی نشانه امر «ب» مشهود است، اما در نمونه‌های (۳ تا ۷) تثبیت این عنصر صرفی قطعی شده است. همان‌گونه که در آغاز این بخش گفته شد، کاربرد زایای یک‌وند در پایه‌های مناسب علامت فراگیری آن‌وند و مقوله میزبان آن (در اینجا فعل) است. به‌علاوه، نشانه دیگر فراگیری یک‌وند،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

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

در این دو نمونه، جزء فعلی فعل مرکب محذوف است. با این وجود، علامت امر به جزء اسمی نیز ملحق نشده است. در کاربرد تکوینی دو فعل فوق، باز هم عنصر امری ساز اضافه نشد (صحرایی ۱۳۸۷: ۱۸۳-۲۲۶). این وضعیت نشان می‌دهد که کودک مورد مطالعه محدودیت‌های خاص زبان فارسی (در اینجا محدودیت‌های واژ-واجی) در کاربرد وند امری‌ساز را رعایت کرده است. براساس

این توضیحات و مطابق معیار ساخت‌واژی فراگیری مقوله‌ای، کودک مورد مطالعه این پژوهش فراگیری مقوله‌ی واژگانی فعل را آغاز نموده است اما هنوز اسم و سایر مقولات واژگانی را فرانگرفته است. بر این اساس، می‌توان نمودار زیر را برای پاره‌گفتارهای دوکلمه‌ای (۴) تا (۷) در فوق ارائه نمود:

نمودار (۲) نمایش پاره‌گفتارهای دوکلمه‌ای امری



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

پیدایش زودهنگام پاره‌گفتارهای امری استدر ۱۴ ماهگی که محور فراگیری نحو در کودک فارسی‌زبان، فعل است و این عنصر واژگانی اولین مقوله‌ای است که فراگیری آن در نحو اولیه کودک فارسی زبان قطعی گردیده است. حال اگر مطابق دیدگاه محققان زایشی، بپذیریم که تصویر کلی دستور زبان کودک در فاصله سنی ۱۲ تا ۲۰/۱۸ ماهگی پدیدار می‌شود، باید بگوییم که نحو اولیه کودک فارسی زبان دارای سبک فعلی است. پر واضح است که اولین

پیامد مشاهده فوق در چهارچوب مورد بحث این است که دیگر نمی‌توان غیرفعال بودن نظام حالت و نظام مرجع‌گزینی را نیز ناشی از سبک اسمی زبان کودک دانست. پیامد دیگر این است که سبک فعلی نحو اولیه کودک حکایت از فعال بودن حوزه نقشی نحو اولیه کودک دارد و این به معنای رد شدن ایده زایشی‌ها مبنی بر تقدّم قاطع فراگیری مقوله‌های واژگانی بر مقوله‌های نقشی است.

همان‌طور که در جدول شماره (۱) نشان داده شده است، در طول (۱۳) و (۱۴) ماهگی صفت فقط سه رخداد داشته است. معیار صرفی و معیار نحوی هیچ سرنخی از فراگیری مقوله صفت <A> ارائه نمی‌کنند. در مورد حرف اضافه نیز وضع روشن است. رخداد صفر این عنصر واژگانی حاکی از عدم فراگیری آن است.

در مورد اسم ذکر این نکته حائز اهمیت است که علی‌رغم بسامد بالاتر نسبت به فعل، تا پایان ۱۶ ماهگی هیچ نوع علامت صرفی یا توزیعی (نحوی) از فراگیری آن دیده نشد. برای پیگیری روند فراگیری مقوله اسم، به پاره گفتارهای (۱۱) تا (۱۷) توجه کنید:

10) [ʔun bedə↑] _{14;0}	اونُ بده!
11) [bæčə ʃun] _{16;0}	بچه جون
12) [bæčə bæd] _{16;0}	بچه بد
13) [ʔinaš] _{16;0}	اینا(ها)ش
14) [ʔinaš] _{16;3}	اینا(ها)ش.
15) [ʔunaš] _{16;3}	اونا(ها)ش.
16) [ʔærus e gæšæ] _{17;2}	عروسکِ قشنگ

حضور ضمیر اشاره «آن» در پاره گفتار (۱۰) جالب توجه است، اما رخداد انحصاری آن در تنها بافت مذکور نشان‌دهنده تقلیدی بودن آن است. مطابق نمونه‌های فوق، اولین نشانه‌های فراگیری مقوله اسم در نمونه‌های (۱۱) و (۱۲) هفته آخر شانزده ماهگی مشاهده شده است. این شواهد از نوع توزیعی (نحوی) بوده اما غیبت کسره رابط در این نمونه‌ها نشان می‌دهد که فراگیری اسم هنوز قطعی نیست. پاره گفتار (۱۳) که در پایان ۱۶ ماهگی مشاهده شد، کلیشه‌ای و غیر قابل تقطیع است. کودک مورد مطالعه، این پاره گفتار را به صورت زایا، لیکن کلیشه‌ای، در مورد هر سؤالی که دارای پرسش‌واژه کو/کجا بود، بکار می‌برد. مثلاً در

پاسخ سؤالاتی مثل *مامانت کو؟، فاطمه جان، کجایی؟* و *عروسکت کجاست؟* پاسخ یکسان (۱۳) را می‌داد. حضور (۱۵) و همزمان کاربرد زایای نمونه (۱۴)، که در حقیقت گونه قابل تقطیع (۱۳) است، نشان می‌دهد که کودک مورد مطالعه تمایز کاربردی و معنایی «این» به عنوان ضمیر اشاره به نزدیک و «آن» به عنوان ضمیر اشاره به دور را فراگرفته است. به اعتقاد این نگارنده، احراز تمایز فوق از سوی کودک سرخ تلویحی‌ای از فراگیری مقوله واژگانی اسم است. ردفورد (۱۹۹۰: ۱۰۱) نیز این موضع را در مورد کاربردهای زایای *this* و *that* در فراگیری زبان انگلیسی اتخاذ کرده است. اگر فراگیری تمایز بین ضمیر اشاره به نزدیک یعنی «این» و ضمیر اشاره به دور یعنی «آن» را اولین نشانه قطعی برای فراگیری مقوله اسم $\langle N \rangle$ در چارچوب معیار صرفی در نظر بگیریم، پیدایش کسره رابط در نمونه (۱۶) نیز، به عنوان اولین شاهد نحوی، مؤید فراگیری مقوله اسم $\langle N \rangle$ و گروه اسمی است. بر اساس این شواهد، می‌توان ادعا کرد که مقوله اسم در ۱۸ ماهگی فراگرفته شده است.

پیدایش حروف اضافه در همین مقطع، خود می‌تواند شهادی از فراگیری مقوله‌ای اسم و حرف اضافه باشد. نمونه‌های (۱۶) و (۱۸) به صورت نسبتاً زایا در اواسط ۱۸ ماهگی مشاهده شدند:

- | | |
|---|-------------|
| 17) ['æzin] _{17:2} | از این |
| 18) [$\text{'æzin bede\uparrow}$] _{17:3} | از این بده! |

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

- | | |
|---|-------------|
| 19) [$\text{'æzun bede\uparrow}$] _{17:3} | از اون بده. |
|---|-------------|

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

20) [’ærus e gæʃæ] ^{17;3}	عروسکِ قشنگ
21) [bæçe ye bæd] ^{18;0}	بچه بد
22) [dag] ^{17;1}	داغ
23) [bozo] ^{17;3}	بزرگ
24) [hæra] ^{18;0}	خراب

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

نمونه (۲۵) و ساخت صفت مفعولی از فعل « مردن » در نمونه (۲۶) می‌توانند نمونه‌های پنهانی از فراگیری مقوله‌ای صفت <A> باشند:

25) [hoʃge: ↑]_{18;0} خوشگل! (خطاب به عروسکش؛ حین بازی با آن)

26) [mo:de]_{17;0} (او) مرده است.

تا اینجا می‌توانیم نتیجه بگیریم که؛

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

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

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

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

28) [dæreʃ kæ:di ↑]_{19;2} درش آوردی؟

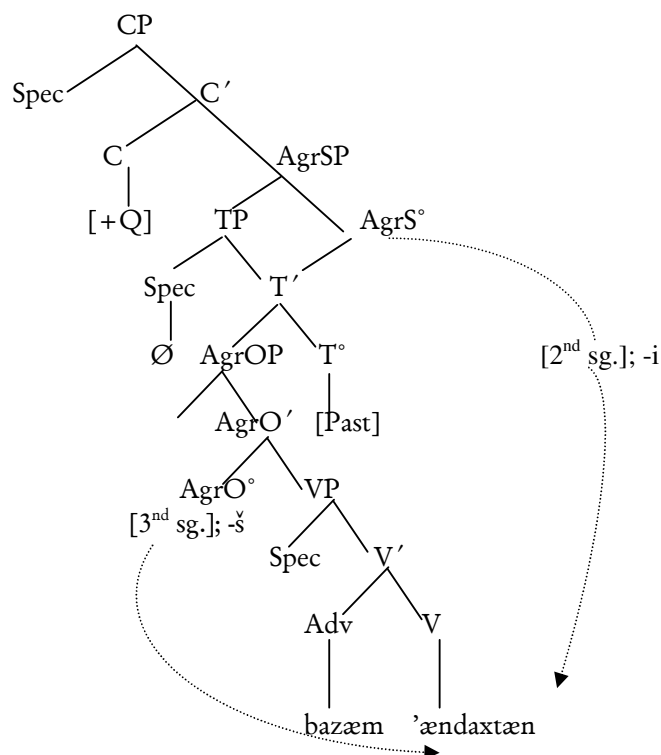
29) [habidi ↑]_{19;3} خوابیده‌ای / خوابیدی؟

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

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

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

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



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

گروه می‌پیوندد. حضور این نقش‌نما در دو نمونه (۳۴) و (۳۵) تردیدی باقی نمی‌گذارد که گروه حرف تعریف در پایان ۲۳ ماهگی فراگرفته شده است:

- این/اون بگیر. 34) [ino / 'uno begir↑]^{22;1}
 اون بیار. 35) ['uno biyar↑]^{23;0}

بنابر آنچه گفته آمد، کودک فارسی‌زبان مورد مطالعه در پایان ۲۳ ماهگی حوزه مقوله‌ای زبان^{۲۰}، شامل دو زیرحوزه واژگانی و نقشی، را فراگرفته است. پر واضح است که فراگیری این حوزه به معنای فراگیری نظریهٔ ایکس-تیره و بازنمایی دستور جهانشمول در دستور کانونی^{۲۱} است (ردفورد ۱۹۹۰). با فراگیری این حوزهٔ زبانی، تصویر کلی نحو زبان فارسی در تولیدات کودک قابل مشاهده است. نمونه‌های (۳۶) تا (۴۴) از تولیدات پایان ۲ سالگی مؤید این ادعا هستند:

- بیا، نی نی (نقاشی) بکشیم. 36) [biya, nini bekešim↑]^{22;2}
 دارو نمی‌خواهم. 37) [daru nemixam]^{22;2}
 عروسک خوابیده (است). 38) [ʔærusæk xabide]^{22;2}
 کجا رفتی؟ مدرسه؟ 39) [koʃa ræfti, mærese↑]^{23;1}
 می‌خواهی بروی؟ 40) [mixam beræm]^{23;3}
 می‌خواهم چای بخورم. 41) [mixam tay boxoræm]^{23;3}
 می‌خواهم لاک بزنم. 42) [mixam lak bezænæm]^{24;0}
 روسری مال من است. 43) [yusari male mæne]^{24;0}
 مداد مال من است. 44) [medad male mæne]^{24;0}

همان‌گونه که نمونه‌های فوق نشان می‌دهند، با فراگیری حوزهٔ مقوله‌ای زبان، کودک عضو فعال گفتگوهای روزمره و حتی عالم مقال^{۲۲} شده است. این وضعیت نشان می‌دهد که داده‌ها و شواهد فراگیری زبان فارسی یافته‌های محققان زایشی را، که بر ماهیت واژگانی نحو اولیهٔ کودک تأکید دارند، تأیید نمی‌کند. آنچه این اختلاف را جدی‌تر و قابل تأمل‌تر کرده، شواهد دسترسی کودک

فارسی‌زبان به ساخت اطلاع است. برای اثبات دسترسی کودک مورد مطالعه به ساخت اطلاع زبان فارسی به پاره‌گفتارهای (۴۵) تا (۴۸) توجه کنید:

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

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

آنچه احتمال دسترسی کودک فارسی زبان به ساخت اطلاع را تقویت می‌کند، حضور فاعل در دو پاره‌گفتار بعدی یعنی (۴۸) و (۴۹) است. این دو پاره‌گفتار، پس از تولید (۴۷) و در پاسخ به سؤال چی قشنگه؟ از سوی اطرافیان، تولید شدند. تنوع حضور فاعل در پاره‌گفتارهای (۴۶)، (۴۷) و (۴۸)، (۴۹) نشان دهنده حساسیت کودک نسبت به ساخت اطلاع زبان است. در حقیقت، حضور فاعل در پاره‌گفتارهای (۴۸) و (۴۹) مبین یک ضرورت اطلاعاتی است که تأکید بر فاعل را در نمونه‌های (۴۸) و (۴۹)، به دلیل ملاحظات گفتمانی (یعنی در پاسخ به سؤال چی قشنگه؟)، ایجاب کرده است.

برای مشاهده یک شاهد دیگر از دسترسی کودک فارسی‌زبان به ساخت اطلاع به خرده‌گفتمان زیر توجه کنید:

(۵۰)

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

کودک: مامانی! نیست.

مادر: چی نیست؟ دخترم!

کودک: شلوار نیست. [ʃæla nist]^{20;0}

گفتمان فوق تردیدی باقی نمی‌گذارد که حذف فاعل در بدو مکالمه ناشی از اطلاع کهنه‌بودن آن و ظهور آن در پایان مکالمه ناشی از نبودن و مورد تأکیدبودن آن است. پر واضح است در نمودار پاره‌گفتار «شلوار نیست» باید به صورت گروه کانون ترسیم شود. این نمودار را در انتهای همین بحث ترسیم خواهیم کرد. به عنوان سومین شاهد دسترسی کودک به ساخت اطلاع به پاره گفتارهای (۵۱) تا (۵۷) توجه کنید:

51) [nemixam] ^{22;2}	نمی‌خواهم.
52) [xabide] ^{22;2}	خوابیده (است).
53) [teʃnæte ↑] ^{24;0}	تشنه‌ت؟
54) [baba yæfte↑] ^{22;2}	بابا رفته.
55) [dæstæm kæsife] ^{22;2}	دستم کثیفه.
56) [ʃælvar e mæne] ^{22;2}	شلوار من.

در بندهای (۵۱) تا (۵۳) فاعل غیرمؤکد محذوف است و از طریق بافت و به کمک شناسهٔ مطابقت روی فعل قابل درک است. اما در نمونه‌های (۵۴) تا (۵۶) فاعل هویدا است. دلیل حضور فاعل در این سه پاره‌گفتار تأکیدی است که وی برای ناراحتی از رفتن بابا (۵۴)، اشاره به وضعیتی جدید (۵۵) و تملک بر یک چیز (۵۶) دارد. مطابق مشاهدات نگارنده، طرح سؤال باعث می‌شد که فاعل محذوف، آشکار شده و در جایگاه تأکید قرار گیرد. به عنوان مثال، وقتی در ادامهٔ پاره-گفتارهای (۵۱) و (۵۲) از او پرسیده می‌شد که «چه چیزی را نمی‌خواهد؟» یا «چه کسی خوابیده است؟» فاعل را آشکار و به این طریق آن را مورد تأکید قرار می‌داد. پاره‌گفتارهای (۵۷) و (۵۸) پاسخ‌های وی به دو سؤال مذکور هستند:

57) [daru nemixam] ^{22;2}	دارو نمی‌خواهم.
58) [ʔærusæk xabide] ^{22;2}	: عروسک خوابیده (است).

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

(۵۹)

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

می‌دود...)

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

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

کودک: دستم کثیفه.

مادر: چی شده؟

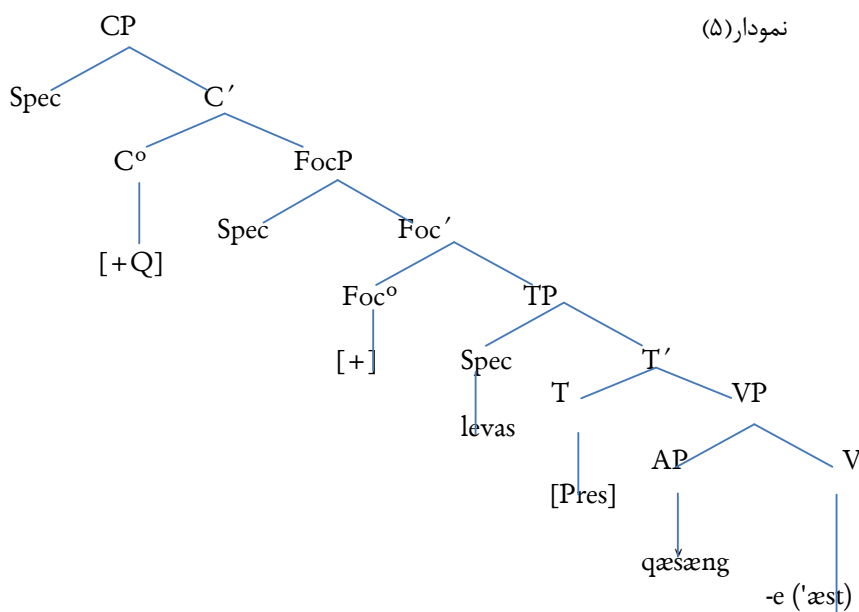
کودک: دستم کثیفه، بشور!

در آخرین پاره‌گفتار مکالمه فوق، کودک دو جمله پیاپی تولید کرده که در اولی فاعل به دلیل تأکید و مورد سؤال بودن حاضر است، اما در دومی محذوف است.

به عنوان حسن ختام این بخش به نمودار درختی پاره‌گفتار (۴۹)، به عنوان نمونه‌ای که در آن

فاعل به دلیل ملاحظات ساخت اطلاع مورد تأکید قرار گرفته، توجه کنید:

نمودار (۵)



در نمودار فوق، حضور علامت «بعلاوه» در زیر هسته کانون باعث تأکید بر فاعل و در نتیجه حضور آن می‌شود.^{۲۳} بر همین منوال، عدم حضور این علامت در هسته کانون باعث حذف فاعل غیر مؤکد و نهایتاً عدم ترسیم گروه کانون است. بدیهی است بین [TP] و [FocP] گروه مطابقت فاعلی نیز ملحوظ است که به خاطر سهولت بحث ترسیم نشده است.

۴. نتیجه‌گیری

در این پژوهش بین تونش تولیدی و توانش ادراکی تمایز گذاشته شده است. شواهد متعددی وجود دارد که نشان می‌دهد کودک درک زبان را از سنین خیلی پائین آغاز می‌کند (صحرائی ۲۰۰۲، صص ۹۸-۱۱۷). از منظر زایشی، کودک فاصله بین دستور جهانشمول و دستور کانونی را خیلی سریع طی می‌کند. چامسکی (۱۹۶۵) با طرح/نگاره [رشد] آنی^{۲۴} بر سریع بودن این فرایند تأکید نموده است (هیامز ۱۹۹۶: ۹۶). فرضیه تثبیت سریع پارامترها^{۲۵} نیز، که مطابق آن کودک از بدو تولد سریع و بدون اشتباه پارامترهای زبان خود را تثبیت می‌کند (هیامز ۱۹۹۳، ۱۹۹۴a؛ پیرس^{۲۶} ۱۹۹۲؛ دپرز و پیرس ۱۹۹۲^{۲۷}؛ میسل و مولر ۱۹۹۲^{۲۸} و وریپس و ویسنبرن^{۲۹} ۱۹۹۲)، بر همین مبنا طرح شده است. در این پژوهش، نشان داده شد که کودک فارسی‌زبان بخش مقوله‌ای زبان را، که سیمای اولیه دستور زبان در آن متجلی می‌شود، خیلی سریع و تا پایان ۲ سالگی فراگرفت. این در حالی بود که در فرایند فراگیری نحو زبان فارسی توسط این کودک، تنوع چندانی، که حاکی از مرحله تنظیم پارامتری باشد، مشاهده نگردید (صحرائی ۱۳۸۷: فصل چهارم). اگر بخواهیم در همین چارچوب، نظام زبانی این کودک را تحلیل کنیم، چاره‌ای جز آن نداریم که اعلام کنیم فرایند تثبیت پارامتری کاملاً بطئی (= پنهان) بوده و از دوران جنینی شروع شده است. برای این یافته دو شاهد بیرونی قابل ارائه است:

اول آنکه، از منظر پزشکی، اجزای خارجی، میانی و درونی گوش جنین در حوالی ۴ ماهگی کاملاً رشد کرده‌اند و جنین در سن ۲۴-۲۶ هفتگی برخی از اصوات را می‌شنود (گری کانینگام و همکاران ۲۰۰۵: ۱۰۶). شاهد دوم از منابع دینی ما قابل ارائه است. محمد بن محمد رضا قمی مشهدی (قرن دوازدهم) در تفسیر کنزالدقائق و بحر الغرائب (ج ۹: ۱۶۹ و ۴۶) به نقل از حضرت امام رضا (ع) اعلام نموده که روح در ۴ ماهگی در جنین دمیده می‌شود. همین نکته را امام باقر (ع) نیز مورد اشاره قرار داده است (همان منبع: ۱۷۰ و ۱۷۵). بی تردید، حضور روح در جنین همزمان با رشد فیزیکی دستگاه شنیدار نمی‌تواند تصادفی باشد. امام محمد صادق (ع) نیز سخن گفتن (=زبان) را

خدادادی و خاص انسان دانسته و بر ماهیت ذاتی و از قبل برنامه‌ریزی‌شده آن تأکید نموده است (مفضل بن عمر، قرن دوم هجری - ترجمه میرزائی ۱۳۹۰: ۵۱).

پی‌نوشت‌ها

1. categories
2. patterns
3. Universal Grammar (= UG)
4. schematism

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

6. Lexical-Thematic Hypothesis
7. Lexical Learning Hypothesis
8. Minimal Lexical Projection Hypothesis
9. Lexically-oriented Merger Hypothesis
10. underspecification
11. Optional-Infinitive Stage Hypothesis
12. Underspecification Hypothesis
13. Initial Syntax Hypothesis
14. productive
15. contrastive
16. selective

۱۷. مورد از این تولیدات، در قالب هیچ‌کدام از ۴ گونه اصلی واژگانی؛ یعنی اسم، فعل، صفت و حرف اضافه، نگنجیده‌اند. تعدادی از این تولیدات شبه جمله‌هایی مثل «آبو» به معنای «آلو» و «بَب» به معنای «بای بای / خداحافظی» بودند و تعدادی نیز تقلیده‌های وی از اشعار کودکانه بودند.

18. nominal style

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

20. categorial component

21. core grammar

22. discourse universe

۲۳. ممکن است این سؤال پیش آید که چرا نمی‌گوئیم فاعل به جایگاه مشخص‌گر گروه بیشینه کانون حرکت می‌کند. به اعتقاد این نگارنده، در ساختار فوق هنوز حرکت روساختی صورت نگرفته است. سه دلیل برای این نکته قابل ارائه است:

(۱) داده‌هایی که ما را به سرنخ دسترسی کودک به ساخت اطلاع رساننده تماماً داده فراخوانده (Elicited) هستند نه داده طبیعی. برای تصمیم‌گیری در مورد وضعیت پدیده حرکت در زبان کودک باید منتظر نمونه‌های قابل اتکاءتری باشیم.

(۲) سازه کانونی شده در پاره‌گفتارهای (۴۸) و (۴۹) فاعل جمله است که حذف آن بی‌نشان است. برای نتیجه‌گیری قطعی مبنی بر حرکت سازه کانونی شده باید منتظر مفعول کانونی شده نیز بمانیم تا راحت‌تر بتوانیم در مورد حرکت آن صحبت کنیم. تا پایان ۲۴ ماهگی هیچ نمونه‌ای از مفعول کانونی شده دیده نشد.

(۳) گوردیشفسکی و اورتین (۲۰۰۴) و وسترگارد (۲۰۰۴ و ۲۰۰۶) نیز، که برای نخستین بار دسترسی کودک به ساخت اطلاع را مطرح نموده‌اند، هیچ اشاره‌ای به حرکت سازه کانونی شده یا مبتدا شده نکرده و صرفاً به نمایش جایگاه آن در نمودار بسنده کرده‌اند. به اعتقاد این نگارنده، سازه کانونی شده در گفتار کودک فارسی‌زبان در مقطع کنونی در همان جایگاه زیرساختی زایش می‌شود. یعنی پس از آنکه در اثر عملکرد پارامتر ضمیراندازی فاعل حذف شد، ضرورت ناشی از ساخت اطلاع زبان باعث زایش/حضور مجدد آن می‌شود؛ اما در همان جایگاه. این نکته از دو جهت همسو با سایر ویژگی‌های زبان کودک است: نخست آنکه، نشان می‌دهد که وی ساخت نحوی جدید (یعنی کانونی سازی) را در مراحل ابتدائی همسو و هماهنگ با سایر اصول حاکم بر فرایند فراگیری زبان به کار می‌برد. به همین دلیل از اصل ممنوعیت حرکت که حاکم بر نحو اولیه کودک است تخطی نمی‌کند و کانونی سازی را با عنصری آغاز می‌کند که صرف حضور آن می‌تواند تأکید را منتقل کند (یعنی فاعل). دوّم آنکه، تا این مقطع هیچ نوع حرکتی در زبان کودک مشاهده نشده و بعید به نظر می‌رسد پیش از فراگیری ساختی مثل مجهول که در آن مفعول از جایگاه زیرساختی به Spec;IP/TP می‌رود (یعنی حرکت در ساختار هسته‌ای جمله است) ساختی فراگرفته شود که در آن مفعول به جایگاهی بالاتر از Spec;IP/TP برود (یعنی Spec;FocP). درست به همین دلیل است که تا پایان ۲ سالگی اثری از سازه کانونی شده غیرفاعلی دیده نشده است.

24. instantaneous

25. Parameter Fast Setting

26. Pierce
27. Déprez & Pierce
28. Meisel & Müller
29. Verrips & Weissenborn

منابع

- دبیرمقدم، محمد. (۱۳۸۳). «زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی/ویراست دوم». تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- صحرانی، رضامراد. (۱۳۸۴). «بایگانی نظریه‌های آموزش و یادگیری بشری». تهران: طرح پژوهشی مصوب دانشگاه علامه طباطبائی.
- _____ . (۱۳۸۷). «فراگیری نحو از منظر زبان‌شناسی زایشی بر پایه داده‌ها و شواهد زبان فارسی». رساله دکتری. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- _____ . (۱۳۹۰). «انگاره زایشی فراگیری زبان، تأملی در ماهیت دستور جهانشمول و نحوه بازنمایی آن در زبان کودک». مجله علمی- پژوهشی زبان‌پژوهی، دانشگاه الزهراء (در دست چاپ).
- مفضل بن عمر (قرن دوم هجری). «توحید مفضل: دانستنی‌های شگفت‌انگیز خلقت». (ترجمه علی اکبر میرزایی ۱۳۹۰). انتشارات مبین اندیشه.

- Chomsky, N.(1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- _____ . (1959) “A review of B. F. Skinner’s Verbal Behavior”. In *Language* 35:1, pp.26-58
- _____ . (1964b) *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton.
- _____ . (1964c) “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*, 63-130, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- . (1975a) *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York: Plenum.
- . (1977) *Language and responsibility*. New York: Pantheon Books.
- . (1980b) *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- . (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- . (1986a) *Knowledge of Language: its 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., Eisenbeiss, S. and Penke, M. (1996) "Lexical Learning in Early Syntactic Development". In Clahsen, H. (ed.) (1996) *Generative Perspectives on Language Acquisition: empirical findings, theoretical considerations, and cross-linguistic comparisons*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Croft, W. (2003) *Typology and Universals*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deen, K. Ud (2004) "Subject Agreement, Object Agreement and Specificity in Swahili". In Kampen, J. van and Baauw, S. (Eds.)

- Proceedings of GALA 2003 (Generative Approaches to Language Acquisition)*. Utrecht, Netherlands, pp. 139-150.
- Evers, A. and Kampen, J. van (2003) “*E-language, I-language and the Order of Parameter Setting*”. Improved version of the Paper presented at Utrecht (2000).
- Harris, T. and Wexler, K. (1996) “The Optional-Infinitive 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”. *Language* 31, pp. 190-222.
- Hyams, N. (1983) “*The Acquisition of Parameterized Grammar*”. Diss., City University of New York.
- (1986) *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Reidel, Dordrecht.
- (1988) “The Acquisition of Inflection: a parameter-setting approach”. MS, University of California at Los Angeles.
- (1989) “The Null Subject Parameter in Language Acquisition”. In Jaeggli, O. and Safir, K. (Eds.) *The Null Subject Parameter: and Parametric Theory*. Kluwer, Dordrecht, pp. 215-238.
- (1992) “The Genesis of Clausal Structure”. In Meisel, J. (ed.) (1992) *The Acquisition of Verb Placement: Functional Categories and V2 Phenomena in Language Acquisition*. Kluwer: London, pp. 371-400.
- (1996) “The Underspecification of Functional Categories in Early Grammar”. In Clahsen, H. (ed.) (1996) *Generative Perspectives on Language Acquisition: empirical findings, theoretical considerations, and cross-linguistic comparisons*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- (1998) “Underspecification and Modularity in Early Syntax: A formalist perspective on language acquisition”. In Trott, K. et al. (Eds.) (2004) *The Child Language Reader*. London, Routledge, pp. 241-258.

- (2000) "Now you see it, now you don't: the nature of optionality in child Grammars". Talk to BUCLD 2000.
- (2006) "Child nonfinal clauses and the mood-aspect connections: Evidence from child Greek". In Kempchinsky, P. and Slabakova, R. (Eds.) *Aspectual Inquiries*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, pp.293-316.
- Kampen, J. van (2004) "The Learnability of Syntactic Categories". In Kampen, J. van and Baauw, S. (Eds.) *Proceedings of GALA 2003 (Generative Approaches to Language Acquisition)*. Utrecht, Netherlands, pp. 245-256.
- 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.
- (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.
- Sahra'i. R. , M. (2002) " Emergence and Development of Speech Sounds in Child Language: A Case Study". M. A. Thesis, Allameh Tabataba'i University, Tehran.

- Westergard, M.R. (2003) "Word order in wh-questions in a North Norwegian dialect: Some evidence from an acquisition study". *Nordic Journal of Linguistics* 26.1, pp.81-109.
- (2004) "The Interaction of Input and UG in the Acquisition of Verb Movement in a Dialect of Norwegian". *Nordlyd: Tromsø Working Papers in Language Acquisition* 32.1, pp.110-134.
- Wexler, K. (1992) "Optional Infinitives, Head Movement and the Economy of Derivation in Child Grammar". Paper presented at the annual meeting of the Society of Cognitive Science, MIT.
- (1994) "Optional Infinitives, Head Movement and the Economy of Derivation in Child Grammar". In Lighfood, D. and Hornstein, N. (Eds.) *Verb Movement*. Cambridge, Cambridge University Press, pp.305-350.