

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

Keywords: Agent, Child Language, Cognitive Processings, Transitive Structures, Patient.

^{*} PhD 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



بررسی گذرایی در گفتار کودک فارسی‌زبان در چهارچوب زبان‌شناسی شناختی

فائقه کریمی*

ارسلان گلفام**، مهناز کربلائی صادق***

چکیده

گذرایی یکی از مفاهیم مهم در دستور زبان و گفتمان است. لذا، بررسی فراگیری آن می‌تواند پاسخ‌گوی مسائل زیادی در حوزه زبان‌آموزی کودک باشد. براساس مطالعات، کودکان از حدود سه‌سالگی قادر به تولید و درک افعال گذرا در گفتار خود هستند. این‌که کودک انسان به چه درجه‌ای از شناخت می‌رسد که به توانایی درک و تولید جملات گذرا در زبان خود نائل می‌شود از مسائلی است که در این پژوهش به آن پرداخته‌ایم. به این منظور، مجموعه‌ای شامل صد بند خبری از گفتار خودانگیخته چهار کودک فارسی‌زبان بررسی شد. 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. به‌تدریج کودک صحنه‌هایی را که دیده است به اجزای تشکیل‌دهنده‌شان تجزیه و هر جزء را با یک نشانه زبانی مرتبط می‌کند (کنش‌گر، کنش‌پذیر) و از ابزارهای نحوی، مانند ترتیب واژه‌ها (ترتیب خطی عناصر زبانی)، برای مشخص کردن نقش هریک از این اجزا استفاده می‌کند. هم‌چنین کودک، به‌عنوان تماشاگر صحنه، با نماسازی و برجسته‌کردن عامل در جملات، صحنه را در قلمروی منبع تولید انرژی رمزگذاری می‌کند و همواره فاعل را مقدم بر مفعول به‌کار می‌برد.

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

* 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



۱. مقدمه

پدیده گذرایی (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 ناگذراست که در بسیاری از دستورهای موجود قابل مشاهده است. در دستور سنتی، گذرایی براساس 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 (مشکوةالدینی ۱۳۷۰؛ انوری و گیوی ۱۳۹۶). بررسی‌ها نشان می‌دهد که گاهی اوقات مفعول در جایگاه نهاد قرار می‌گیرد و، باوجود حضور مفعول در جمله، مفهوم ناگذرا از آن مستفاد می‌شود یا گره‌زدن گذرایی به مجهول‌سازی سبب می‌شود که نیافتن معادل مجهول برای جمله‌ای به ظاهر گذرا توجیهی نداشته باشد. همچنین، برخلاف تقسیم‌بندی اولیه دوگانه، افعالی هم هستند که مدام بین این دو طبقه در حرکت‌اند 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 1984)، در مقاله خود با عنوان «گذرایی در دستور و گفتمان»، بیان می‌کنند که گذرایی 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، جست‌وجوی پدیده گذرایی باید در بند (clause) صورت گیرد و خلاصه کردن این مفهوم براساس فعل و مفعول آن نمی‌تواند مبنای صحیحی برای شناسایی گذرایی باشد. معیارهای موردنظر هاپر و تامسون برای تبیین پدیده گذرایی عبارت‌اند از:

۱. شرکت‌کنندگان در عمل (participants)؛ ۲. جنبشی‌بودن (kinesis)؛ ۳. نمود (aspect)؛
۴. لحظه‌ای‌بودن عمل (punctuality)؛ ۵. ارادی‌بودن (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 سبب شد که تعبیر دوشقی گذرایی به‌شکلی پیوستاری تغییر یابد. هاپر و تامسون بر آن‌اند که مشخصه‌های گذرایی در همه زبان‌های تحت‌بررسی آن‌ها به‌شکلی همگانی و نظام‌مند قابل‌بازیابی‌اند. براساس ملاک‌های ارائه‌شده، هیچ بند خبری مثبتی حائز امتیاز صفر نمی‌شود و حداقل با گرفتن یک امتیاز در پیوستار گذرایی باقی می‌ماند. به این ترتیب، بسیاری از داده‌های زبان، که در رویکرد

سنتی در حوزه ناگذرا قرار می‌گرفت، حالا در پیوستار گذرای قرار گرفته است و این خود سبب توجیه برخی موارد نقض رویکرد سنتی می‌شود. گیون (Givon 1986: 565)، به‌عنوان زبان‌شناسی که در حوزه زبان‌شناسی نقش‌گرا فعالیت می‌کند، برای تعبیر گذرای، سه عنصر مرکزی را لازم می‌داند که عبارت‌اند از: عامل (agent)؛ پذیرا (patient)؛ فعل. وی بیان می‌کند که در جمله گذرا عنصری به‌نام عامل وجود دارد که همان کنش‌گر صاحب‌اراده و شروع‌کننده یا آغازگر عمل فعل است که فعالانه به انجام عمل مبادرت می‌کند و مسئول وقوع فعل و روی‌دادن عمل است. پذیرا یا کنش‌پذیر بخش اساسی دیگری است که، به‌نظر 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 است. کامری (Comrie 1989) 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. به‌نظر می‌رسد کامری هم رویکردی همانند رویکرد سنتی اتخاذ کرده و گذرای را بر مبنای حضور یا عدم حضور مفعول پیوند زده است. توماسلو و اختر (Tomasello and Akhtar 1997)، براساس مطالعات خود، بیان می‌کنند که کودکان از حدود سه‌سالگی قادر به کاربرد افعال گذرا در گفتار خود و تولید ساخت‌های گذرای جدید هستند. گاه اتفاق می‌افتد که کودک ساختار جمله‌هایی را که در آن‌ها فعل مجهول به‌کار رفته است تعمیم دهد و ساختاری مشابه در مورد افعال ناگذرا به‌کار ببرد. به‌عنوان مثال، توماسلو و بروکس (Tomasello and Brooks 1999: 174) به آزمودنی‌های باورمن (Bowerman)، که کودکان انگلیسی‌زبان بودند، اشاره می‌کنند و اظهار می‌دارند که آن‌ها جمله‌هایی مانند «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 1998) در مقاله خود با عنوان «فراگیری ساختار گذرا در زبان انگلیسی، نقش جان‌داری و ضمائر» دو فعل بی‌معنی را به ۲۴ کودک دو سال و پنج‌ماهه تا سه سال و یک‌ماهه آموزش دادند. آزمون‌گر چندین بار هر فعل را با ارجاع به یک عمل گذرا با یک عامل جان‌دار (شامل خود کودک) به‌کار برد. یکی از فعل‌ها در موقعیت دو شرکت‌کننده‌ای به‌کار رفت. مثال:

Look! Big bird is dopping the boat.

آزمون‌گر فعل دیگر را در موقعیت بدون شرکت‌کننده به‌کار برد؛ بدین ترتیب که به ذکر نام شرکت‌کننده‌ها، بدون این که آن‌ها را به‌عنوان موضوع‌های فعل جدید به‌کار برد، اکتفا کرد. مثال:

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

یافته‌ها نشان داد درحالی‌که 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 به‌کار می‌بردند. فرض بر این است هنگامی‌که کودکان در سومین سال زندگی به ساختن ساخت‌های گذرا با افعال انتزاعی‌تر و عمومی‌مبادرت می‌ورزند، این ساختارها در ابتدا فقط با شرکت‌کننده‌های خاص و در قالب زبانی خاص بیان می‌شوند.

حق‌بین (۱۳۸۲)، در رساله دکتری خود با عنوان بررسی صوری، نقشی، و شناختی تعلای در زبان فارسی، به بررسی چگونگی سازوکار گذرایی در زبان فارسی و سنجش نظریه‌های موجود در سه مکتب صورت‌گرا، نقش‌گرا، و شناختی پرداخته است. وی، پس از تحلیل نتایج، بیان می‌کند که تعریف گذرایی بر مبنای حضور فاعل و مفعول صریح، بدان‌گونه که در دستور زبان‌های سنتی ارائه شده، تعریفی جامع و مانع نیست و، به‌جای تعریف، بهتر است ویژگی‌های گذرایی بیان شود. گذرایی، بیش از آن‌که مقوله‌ای نحوی باشد، مقوله‌ای معنایی — گفتمانی و درضمن پیوستاری است. همه ساخت‌های گذرا را نمی‌توان یک‌جا و به‌طور کلی سنجید، بلکه هر فعل را باید در مقوله‌ای مجزا با توجه به نوع عمل و کنشی که در بر دارد قرار داد و با سایر فعل‌های آن مقوله سنجید. این مقولات عبارت‌اند از: فعل‌هایی که بیان‌گر تولید و مصرف انرژی مادی هستند؛ فعل‌هایی که اعمال حاکمیت و قدرت معنوی را می‌رسانند؛ 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 هرگونه تحلیل زبانی ناگزیر همراه با تحلیلی از توانایی‌های شناختی انسان است، بیان می‌کند، در جریان تکامل نحو در کودک، به‌تدریج وی صحنه‌هایی را که دیده است به اجزای تشکیل‌دهنده‌شان تجزیه و هر جزء را با یک نشانه زبانی مرتبط می‌کند و سپس از ابزارهای نحوی، مانند ترتیب واژگان، برای مشخص کردن 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 تشکیل‌دهنده زبان درواقع همان ساخت‌های زبانی هستند که بازتاب صحنه‌های ادراک‌شده توسط کودک‌اند. گلفام (۱۳۸۹: ۲۱-۲۳) 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 گذرایی 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 است. در جمله‌های «علی درس می‌خواند» و «علی می‌خواند»، مشاهده می‌شود که مفهوم مفعول مستقیم، که در جمله اول «درس» است، در جمله دوم درون فعل نهفته است. گلفام سه گروه از افعال را طبقه‌بندی می‌کند: افعالی که تمایل بیش‌تری جهت گذرابودن از خود نشان می‌دهند، مثل «کشتن»؛ افعالی که تمایل بیش‌تری جهت ناگذرابودن بروز می‌دهند، مثل «رفتن»؛ افعالی که در میانه پیوستار قرار می‌گیرند، مانند «خوردن» یا «خواندن»، آن هم وقتی که بدون مفعول مستقیم به کار می‌روند. راسخ‌مهند (۱۳۹۴)، در مقاله «تأثیر گذرایی بر ساخت جمله در زبان فارسی»، بیان می‌کند که، براساس شواهد زبان‌ها، هنگامی که ویژگی‌های گذرایی یک روی داد کاهش می‌یابد پی‌آمد آن در سطح دستور این است که ساختی متفاوت با ساخت سرمون 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، به‌باور هاپر و تامسون، تبیین نقش گذرایی در سطح کلام است و درواقع گذرایی حاصل زمینه‌سازی (grounding) در سطح کلام است؛ به این معنی که گذرایی کم‌تر با بخش پس‌زمینه کلام (back-grounding) و گذرایی بیش‌تر با بخش پیش‌زمینه کلام (fore-grounding) هم‌بستگی دارد. طاهری اسکویی (۱۳۹۵) در تحقیق خود، با عنوان «رشد جنبه معنایی فعل در کودک فارسی‌زبان»، به بررسی موردی و طولی افعال تولیدشده توسط یک کودک در بازه زمانی ۲۱ تا ۴۵ ماهگی پرداخته است. شواهد حاصل از پژوهش بیان‌گر آن است که در روند فعل‌آموزی کودک فارسی‌زبان ابتدا طبقه افعال حرکتی، مانند آوردن، بردن، زدن، و رفتن، ظاهر می‌شود و از بیش‌ترین بسامد رخداد در روند فراگیری فعل برخوردار است. پس‌از آن، فعل‌های فرایندهای بدنی، چون خوردن، بوسیدن، و خوابیدن، و سپس فعل‌های خلقت - اجرایی (ساختن، درست کردن، و نقاشی کردن) و افعال درونی - ارتباطی (گفتن و 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 به‌تدریج، با یادگیری واژه‌های ملموس و عینی، ذهن کودک خودبه‌خود به‌دنبال ویژگی‌های مشترک بین واژه‌های ملموس و انتزاعی می‌گردد و آن‌ها را

درمی‌یابد. بهرامی خورشید (۱۳۹۷)، با برشمردن ایراداتی که در رویکردهای صورت‌گرا و نقش‌گرا در باب گذرایی وجود دارد، نشان داده است 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 کند خلق می‌شود؛ بدین معنا که مفهوم‌ساز یک روی‌داد را به‌گونه‌ای رمزگذاری می‌کند که گذرا باشد. به عبارت دیگر، چگونگی نمابرداری صحنه یا روی‌داد موردنظر توسط مفهوم‌ساز سبب می‌شود که از روی‌دادی واحد تصویرهای متفاوت بسازد.

۲. انگاره نظری

همان‌طور که پیش‌تر مطرح شد، گذرایی در رویکرد معنایی - گفتمانی هاپر و تامسون (Hopper and Thompson 1984) براساس عناصر و مؤلفه‌های متعدد تعریف می‌شود و جست‌وجوی 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 بدهد و به صورت پیوستاری درآید. معیارها و عناصری که در حوزه گذرایی مدنظر هاپر و تامسون هستند به قرار زیر است:

۱.۲ معیارهای ده‌گانه هاپر و تامسون در مورد گذرایی

۱.۱.۲ شرکت‌کنندگان در عمل

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

۲.۱.۲ جنبشی‌بودن عمل

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

۳.۱.۲ نمود

این مشخصه به میزان تداوم رخداد فعل در محور زمان اشاره 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.

۴.۱.۲ لحظه‌ای بودن

لحظه‌ای بودن عمل به در لحظه انجام‌شدن عمل فعل اشاره 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 گذرایی را بالا می‌برد. مثل فعل «لگزدن» که تأثیرگذاری‌اش بیش‌تر است، اما فعل «حمل کردن» یک فعل زمان‌بر است و تأثیرگذاری‌اش کم‌تر می‌شود (ibid.: 252).

۵.۱.۲ ارادی بودن

براساس 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 گذرایی بالا می‌رود (ibid.).

۶.۱.۲ اثبات

پارامتر اثبات به مثبت‌بودن بند اشاره دارد و آن را در تعیین گذرایی مؤثر می‌داند. به این ترتیب، از بین جملات مثبت و منفی، ساخت منفی از گذرایی کم‌تر و ساخت مثبت از گذرایی بالاتر برخوردار است. باوجود این پارامتر، جملات سؤالی و امری و خبری منفی از حوزه بررسی‌های گذرایی خارج می‌شوند.

۷.۱.۲ وجه

مفهوم وجه در دستور با مفهومی که هاپر و تامسون از وجه ارائه می‌دهند تفاوت دارد. درحالی‌که ذیل واژه وجه در دستور وجوه اخباری، التزامی، امری، و تعجبی قرار می‌گیرند، این مشخصه در رویکرد هاپر و تامسون به تمایز میان واقعی و غیرواقعی بودن رمزگذاری وقایع در زمان بازمی‌گردد. عملی که واقع نشده یا روی نداده 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 گذرایی پایین می‌آید.

۸.۱.۲ عاملیت

این ویژگی به توان کنش‌گری شرکت‌کننده عامل اشاره دارد؛ به این صورت که شرکت‌کننده‌ای با توان کنش‌گری بالا می‌تواند سبب تأثیر ناشی از روی داد فعل و انتقال عمل بشود و درجه گذرایی را بالا ببرد.

۹.۱.۲ تأثیرپذیری مفعول

در این بخش، تمرکز بر شرکت‌کننده دوم است. درواقع میزان انتقال عمل به کنش‌پذیر نشانه‌ای از تأثیرگذاری کامل یا ناقص عمل بر کنش‌پذیر است. هرچه میزان تأثیرگذاری بر کنش‌پذیر بیش‌تر باشد درجه گذرایی بالاتر است (ibid.: 253).

۱۰.۱.۲ استقلال مفعول

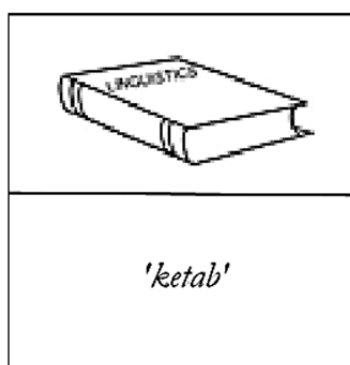
این معیار بر تمایز و جدابودن دو شرکت‌کننده عامل و کنش‌پذیر اشاره دارد. درواقع، یک کنش‌پذیر مستقل از عامل، که دارای ویژگی‌هایی مثل خاص بودن، انسان/ جان‌دار بودن، عینی و ذات‌بودن، مفردبودن، قابل‌شمارش بودن، و معرفه‌بودن باشد درجه گذرایی را بالا می‌برد.

دستور شناختی، همان‌طور که از نامش برمی‌آید، اولین و پیش‌روترین نظریه درباره خود دستور است. درک و برداشت‌های محدود و حتی اشتباه از این نظریه سبب شده است 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 (Langacker 2009) می‌گوید: «دستور شناختی نه دستور را نفی می‌کند و نه آن را تهدید می‌کند. دستور وجود دارد، اما نکته این جاست 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 مفهوم‌سازی (conceptualization) است که خود در واقعیت‌های فیزیکی ریشه دارد. اصلی‌ترین ادعای دستور شناختی باورداشتن به ماهیت نمادین (symbolic) دستور است. نماد در این جا دارای دو وجه صورت و معناست؛ بدین معنا که هریک از این دو می‌تواند سبب فعال‌سازی جفت دیگر شود.

بررسی گذرایی در گفتار کودک فارسی زبان در ... (فائقه کریمی و دیگران) ۲۳۳

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 دانش‌گویش‌وران از زنجیره آواهایی است که منطبق بر مفهوم KETAB است و در این جا با علائم الفبای بین‌المللی آوانگاری [ketab] نشان داده شده است:



شکل ۱. واحد نمادین

۲.۲ نمابرداری جمله: انگاره توپ‌های بیلیارد

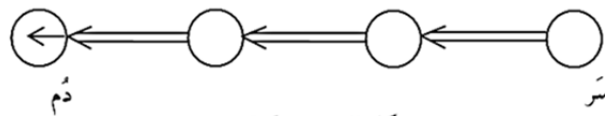
در رویکرد شناختی، لنگاکر (Langacker 1990; Langacker 1991) به دو انگاره رخداد کانونی و انگاره توپ‌های بیلیارد در زبان‌شناسی شناختی اشاره می‌کند و معتقد است سازه‌هایی از هر انگاره در تکوین گذرایی در این مکتب دارای نقش هستند:

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 اندازه یک میز بیلیارد کوچک کنیم، در فضایی مشخص (میز بازی) اجسامی (توپ‌های بیلیارد) موجود است. یکی از این اجسام با دریافت انرژی از خارج (ضربه بازیکن) حرکت می‌کند و انرژی خود را به جسم دیگری، که در مسیرش قرار دارد، وارد می‌کند. این تبادل انرژی به‌طور پیوسته بین توپ‌ها ادامه دارد تا زمانی که دیگر تویی در مسیر وجود نداشته باشد.

باتوجه به آنچه دربارهٔ انگارهٔ توپ‌های بیلیارد گفتیم، می‌توان از کهن‌الگوی مفهومی دیگری نام برد که اصطلاحاً زنجیرهٔ کنش (action chain) نامیده می‌شود (شکل ۲). زنجیرهٔ 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 زنجیرهٔ کنش نامحدود است.

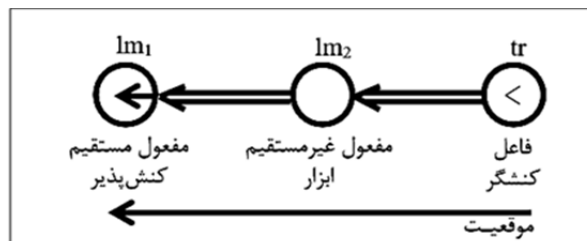


شکل ۲. زنجیرهٔ کنش

در زبان‌شناسی، کوچک‌ترین زنجیرهٔ کنش تنها یک ارتباط دارد؛ یعنی یک عبارت دو مشارکی است. یک زنجیرهٔ 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 روی داده‌هایی رخ می‌دهد که در هرکدام افراد یا چیزهایی در زمان و مکان مشخص با یکدیگر در ارتباط‌اند. زمان و مکان جزء عناصر اصلی و جدایی‌ناپذیر هر روی داد هستند؛ هیچ روی دادی در خلأ روی نمی‌دهد. در دستور شناختی، به مکان و زمان روی داد اصطلاحاً «موقعیت» (setting) می‌گویند. نقش‌هایی که در شکل‌گیری این کهن‌الگو دخیل‌اند در دستور شناختی برجسته‌ترند و برای اهداف زبان‌شناختی مناسب‌اند که شامل کنش‌گر، کنش‌پذیر، ابزار (instrument)، تجربه‌گرا (experiencer)، و پذیرا (theme) می‌شوند (Langacker 2009).

جملهٔ زیر را از گفتار کودک در نظر بگیرید: مجید با چوب ماشینش رو شکست (ثنا، سه سال و سه ماه). این جمله نمونه‌ای از نماینداری رابطهٔ میان کنش‌گر، کنش‌پذیر، و ابزار است که در قالب طرح‌وارهٔ شکل ۳ نشان داده می‌شود:



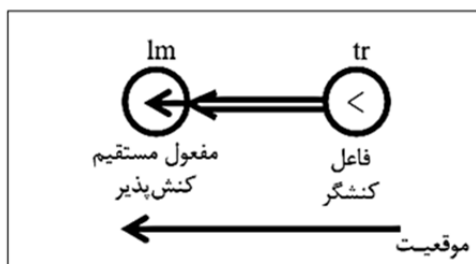
شکل ۳. نماینداری جملهٔ ۴

بررسی گذرایی در گفتار کودک فارسی زبان در ... (فائقه کریمی و دیگران) ۲۳۵

در پدید آمدن این روی داد، دست کم سه مشارک دخیل اند: «مجید» که به وسیله «چوب» «ماشین» را می شکند. در این روی داد، شاهد آن هستیم که کنش گر، به طور ارادی، سبب ایجاد تغییر در کنش پذیر می شود (ماشین را می شکند)؛ این کار به کمک چوب انجام می شود. شکل ۳ نشان می دهد که هر روی دادی در محیط پیرامونمان را می توان به صورت زنجیره کنش نشان داد. در این زنجیره شاهد انتقال انرژی از کنش گر به کنش پذیر با واسطه ابزار هستیم (انتقال انرژی به وسیله پیکان دوخطی، تغییر حالت کنش پذیر با پیکان یکخطی، و اراده کنش گر به شکل نوک پیکان نشان داده شده است). فاعل، مفعول مستقیم، و مفعول غیرمستقیم به عنوان مشارکان روی داد مورد نظر ارزش معنایی خود را با رمزگذاری کنش گر، کنش پذیر، و ابزار به دست می آورند. بی تردید، این روی داد درون موقعیتی مشخص (زمان و مکان) رخ داده که در شکل با مستطیل نشان داده شده است. البته مفهوم ساز می تواند، با توجه به آنچه قصد مفهوم سازی آن را دارد، جمله بالا را به صورت های دیگری نیز نمابرداری کند. مثلاً می تواند ابزار شکستن (چوب) را رمزگذاری نکند:

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

شکل ۴ زنجیره کنش جمله بالا را نشان می دهد. این شکل را با شکل ۳ مقایسه کنید.

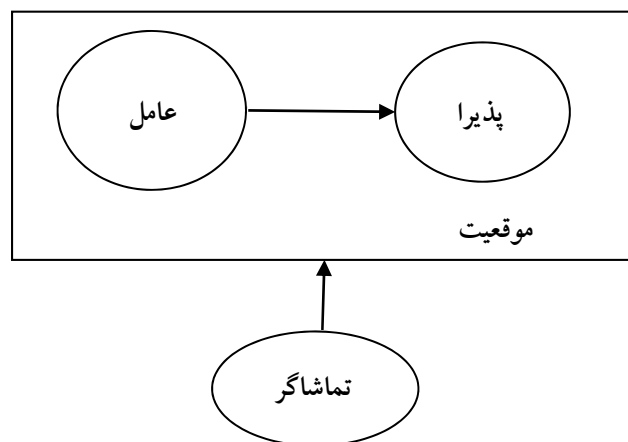


شکل ۴. نمابرداری جمله ۵

۳.۲ انگاره رخداد کانونی (canonical event model)

لنگاکر (Langacker 1991: 282-288)، با تلفیق دو انگاره حرکت توپ های بیلارد و صحنه نمایش و استفاده از روابط پذیرندگی یا نقش های معنایی (thematic relation)، انگاره رخداد کانونی را به صورت شکل ۵ ارائه داد. براساس انگاره حرکت توپ های بیلارد، در نمونه اعلای بند زمان دار، یک منشأ انرژی وجود دارد که انرژی خود را به سایر عناصر منتقل می کند و درواقع یک زنجیره عمل شکل می گیرد. 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 فقط به یک نقطه خاص، که بازیگران در آن جا حرکت و نقش ایفا می‌کنند، توجه دارد. در این صحنه، آن نقطه خاص موقعیت است و بازیگران شرکت‌کننده‌های موردنظر ما هستند. بنابراین، کهن‌الگوی عامل شخصی است که از روی اراده عملی فیزیکی را، که ناشی از تماس فیزیکی و انتقال انرژی است، انجام می‌دهد. کهن‌الگوی پذیرا شیئی بی‌جان است که انرژی انتقال‌یافته از منبع آغازین را دریافت کرده است و متحمل تغییر درونی حالت می‌شود. او در ادامه از روابط ابزار، تجربه‌گر، حرکت‌کننده، و نقش یا رابطه معنایی صفر نام می‌برد و تعریفی از آن‌ها ارائه می‌دهد. شایان ذکر است که نقش صفر نقشی است که در ذات اشیا و پدیده‌ها وجود دارد. به‌عنوان مثال، یک توپ گرد و قرمز رنگ در ذات خودش دارای ویژگی‌های قرمزی و گردی است و مادامی‌که شرکت‌کننده دیگر تأثیری بر آن نداشته باشد در همان حال باقی می‌ماند. این حالت را رابطه صفر می‌گویند. به‌عنوان 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 برای فراگیری زبان است. بنابراین، صورت زبان در تمام سطوح، از واج 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 مطالعه و بررسی کند. براساس مطالعات انجام‌شده، کودکان از حدود سه‌سالگی قادر به کاربرد افعال گذرا

و تولید ساخت‌های گذرای جدید در گفتار خود هستند. این که کودک انسان به چه درجه‌ای از شناخت می‌رسد یا، به عبارت دیگر، «چه می‌داند» که به توانایی تولید و درک جملات گذرا در زبان خود نائل 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 صد 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 بررسی شوند. داده‌ها و شواهد مورد استناد در این پژوهش مربوط به گفتار چهار کودک است که همگی در بازه سنی حدود سه سال قرار دارند: سام: سه سال و یک ماه؛ امیرعلی: سه سال و یک ماه؛ ثنا: سه سال و سه ماه؛ باران: سه ساله. پدر و مادر این کودکان هم‌گوش (فارسی) و کودکان دارای رشد زبانی طبیعی‌اند. گردآوری داده‌ها در این پژوهش به روش میدانی از طریق ضبط صدا و یادداشت برداری گفتار طبیعی کودک بوده است. در زمینه فراگیری زبان توسط کودک فارسی زبان، تحقیقات آخشینی (۱۳۷۱)، مشکوة‌الدینی (۱۳۸۴)، طاهری اسکویی (۱۳۹۵)، و صحرایی (۱۳۸۷) قابل استناد است، ولی هیچ‌یک از پژوهش‌ها به بررسی ساختارهای گذرا در گفتار کودک نپرداخته‌اند. در اثر حاضر، پس از بیان طرح تحقیق، به پیشینه مطالعاتی پیرامون گذرایی پرداخته شده است. بخش دوم به چهارچوب نظری مورد استفاده اختصاص دارد. در بخش بعدی، به تحلیل بندهای استخراج شده از گفتار کودک پرداخته شده. بخش نتیجه‌گیری نیز به ارائه گزارشی از مقاله و جمع‌بندی نتایج حاصل از پژوهش اختصاص دارد.

۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

این پژوهش بر روی چهار 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. بر اثر تعامل زیاد پژوهش‌گران با کودکان مهد (هفته‌ای دو بار به‌طور منظم در طول سه ماه) و جلب اعتماد ایشان، کودکان به راحتی برون داد زبانی داشتند؛ بدین ترتیب که تمامی گفتار خودانگیخته کودک ثبت و در گردآوری داده‌ها همواره سعی می‌شد برای تولید طبیعی گفتار توسط کودک تاحد امکان وی از وجود ضبط صوت و یادداشت برداری آگاهی پیدا نکند. صد جمله خبری مثبت از گفتار کودکان استخراج شد. سعی بر آن بود که از جملات متفاوت و غیر تکراری به‌منظور تنوع تحلیل نتایج استفاده شود. در ادامه، به تحلیل گذرایی در چند بند از گفتار کودک می‌پردازیم:

بند ۱: «مدادُم انداختم پایین» (سام: سه سال و یک ماه).

در این بند، که کودک در جواب جمله «مدادت چی کار کردی؟» بیان کرده، یک کنش‌گر دارای اراده یک کنش‌پذیر مستقل را تحت تأثیر قرار داده، عمل کنش‌گر حرکت داشته، لحظه‌ای بوده، و به پایان رسیده است. در بند حاضر، تأثیرگذاری فعل «انداختن» بر کنش‌پذیر در حد جابه‌جاکردن فیزیکی است و این جابه‌جاکردن تأثیر فیزیکی بر خود کنش‌پذیر ندارد و فقط به‌لحاظ 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

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	+
جمع ملاک‌ها		۱۰

در بند ۱، تمام معیارهای مربوط به شرکت‌کنندگان و فعل حائز امتیاز مثبت می‌شوند. درواقع، کسب امتیاز ۱۰ توسط بند ۱ آن را به سرنمون گذرایی تبدیل می‌کند. ۱۴ درصد از بندهای کل گفتار کودک امتیاز ۱۰ را کسب کرده‌اند و سرنمون گذرایی محسوب می‌شوند. در نمونه‌های سرنمون گذرایی، تمام معیارهای ده‌گانه هاپر و تامسون قابل‌بازیابی است. درواقع تمام معیارهای مربوط به شرکت‌کنندگان و فعل در جملات سرنمون حائز امتیاز مثبت می‌شود.

سرنمون گذرایی در گفتار کودک شامل یک کنش‌گر (معمولاً خود کودک) و یک شیء بی‌جان است. برای مثال، می‌توان به جملاتی دیگر چون «منم زدم تو سرش»، «بابا تمام بستنی‌ها رو خورد»، «امیررضا ماشینم شکست»، و «مامانم رو با آمبولانس بردم بیمارستان» اشاره کرد. از نمونه افعال سرنمون گذرایی در گفتار کودک می‌توان به «زدن»، «شکستن»، «خوردن»، و «گذاشتن» اشاره کرد.

بند ۲: «من اسباب‌بازی‌هام رو 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 است. تحلیل بند ۲ را می‌توان در جدول ۲ نشان داد:

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 اخذشده توسط این بند ۹ است که در پیوستار گذرایی درجه بالایی است. در این بند نیز دو شرکت‌کننده وجود دارند. 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

۲۴۰ زبان‌شناخت، سال ۱۴، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۲

در سطح جمله نیز قرینه‌ای دارد که با دو گروه اسمی مجزا، که نماینده دو شرکت‌کننده هستند، نمود می‌یابد.

بند ۳: «پیشیه 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 و زمان‌بر است. اثبات و وجه واقعی توسط فعل از عناصر موجود در بند است. غایت‌مندی از بند مستفاد نمی‌شود. فعل به کاررفته در بند زمان‌بر است. تحلیل بند ۳ را می‌توان در جدول ۳ نشان داد:

جدول ۳. تحلیل جمله سوم

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	+
۸	جمع ملاک‌ها	

امتیاز به دست‌آمده توسط این بند ۸ است که در پیوستار گذرایی از درجه بالایی 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، و واقعی بودن از بند قابل‌بازیابی است. عناصر لحظه‌ای بودن و غایت‌مندی از بند مستفاد نمی‌شود. بنابراین، تحلیل بند ۴ در جدول ۴ می‌آید:

جدول ۴. تحلیل جمله چهارم

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	+
۸	جمع ملاک‌ها	

امتیاز اخذشده توسط این بند ۸ است که در پیوستار گذرایی درجه بالایی است. نکته قابل‌ذکر درباره این بند به تأثیرپذیری مفعول باز می‌گردد که در این‌جا در حد جابه‌جایی فیزیکی مفعول است. ۶۲ درصد از بندهای خبری استخراج‌شده 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 گذرایی بالاتری برخوردارند. به این ترتیب، چنان‌چه حالتی روی دهد و انتقال عمل از شرکت‌کننده‌ای به شرکت‌کننده دیگر واقع نشود، درجه گذرایی پایین می‌آید. نمونه افعال جنبشی به‌کاررفته در گفتار کودک شامل «زدن»، «کشتن»، «خریدن»، «گذاشتن»، «افتادن»، و «رفتن» است.

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 قابل‌بازجایی نیست. سایر عناصر چون لحظه‌ای بودن و غایت‌مندی را هم در این بند نمی‌توان یافت. اثبات و وجه واقعی تنها عناصر موجود در این بندند. تحلیل بند ۵ در جدول ۵ می‌آید:

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

بند ۵ امتیاز ۲ از جدول الگوی هاپر و تامسون را به‌دست آورده که در پیوستار گذرایی از درجه بسیار پایینی برخوردار است، اما هم‌چنان گذرا محسوب می‌شود. نتایج حاصل از بررسی مؤلفه‌ها در کل پیکره گفتار کودک جدول ۶ را به‌دست 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 درصد است. به عبارتی، در گفتار کودک درصد بیش‌تری از جملات دارای دو شرکت‌کننده (کنش‌گر و کنش‌پذیر) است. 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 دیده است شامل نگاره و زمینه بوده‌اند که درواقع نگاره همان عنصر متحرک محسوب می‌شده است. مثلاً، افراد یا اتومبیل‌هایی که در سطح خیابان تردد می‌کرده‌اند یا پدر و مادرش که در خانه راه می‌رفته‌اند 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 بسته است. به‌طور کلی، می‌توان به این نتیجه رسید که صحنه‌هایی که کودک شاهد آن‌ها بوده است یا صحنه‌های پویا (دینامیک) بوده‌اند 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. به تدریج کودک صحنه‌هایی را که دیده است به اجزای تشکیل‌دهنده‌شان تجزیه و هر جزء را با یک نشانه زبانی مرتبط می‌کند و از ابزارهای نحوی مانند ترتیب واژه‌ها (ترتیب خطی عناصر زبانی) برای مشخص کردن نقش هریک از این اجزا استفاده می‌کند.

۶۲ درصد 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 (Hopper and Thompson 1984). این افعال درمقابل افعال اسنادی (بیان‌کننده حالت) از درجه گذرایی بالاتری برخوردارند. به این ترتیب، چنانچه حالتی روی دهد و انتقال عمل از شرکت‌کننده‌ای به شرکت‌کننده دیگر واقع نشود، درجه گذرایی پایین می‌آید. نمونه افعال جنبشی به‌کاررفته در گفتار کودک شامل «زدن»، «کشتن»، «خریدن»، «گذاشتن»، «افتادن» و «رفتن» می‌شود. این یافته نیز هم‌سو با دیگر تحقیقات زبان‌شناسی است که در روند فعل‌آموزی کودک فارسی‌زبان ابتدا طبقه افعال حرکتی ظاهر می‌شود و از بیش‌ترین بسامد برخوردار است (طاهری اسکویی 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 درصد از جملات در گفتار کودک دارای نمود کامل هستند و اغلب جملات (۶۰ درصد) دارای نمود ناقص بوده و به‌صورت فعل زمان حال ظاهر شده‌اند. به‌عبارت‌دیگر، فعل زمان حال در افعال فارسی بنیادی‌تر از فعل زمان گذشته است. این نکته در دیگر تحقیقات زبان کودک نیز تأیید شده (همان؛ صحرایی ۱۳۸۷) و هم‌سو با یافته‌های رده‌شناختی و تمایلی غالب در اکثر زبان‌های بشری است که احتمالاً دارای تبیین پردازشی است.

۸۲ درصد از جملات گفتار کودک دارای کنش‌گر عامل دارای اراده هستند. تمایل به‌سمت فاعل جان‌دار در تمامی گفتار کودک آشکار است. تمایل به‌سمت فاعل جان‌دار (شامل خود کودک) در دیگر تحقیقات زبان کودک نیز تأیید شده است (Dodson and Tomasello 1998: 608).

۹۴ درصد از بندهای موردبررسی در گفتار کودک دارای وجه واقعی‌اند. 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 غیرانتزاعی را بهتر درک می‌کند.

از یافته‌های این پژوهش این است که باوجوداین که زبان فارسی زبانی با آرایش تقریباً آزاد کلمات است و در گفتار بزرگسال مواردی چون «غذا رو من خوردم» یافت می‌شود (که کنش‌پذیر به‌منظور تأکید قبل از کنش‌گر قرار گرفته)، پژوهش‌گران، ضمن بررسی گفتار کودکان، همواره شاهد آرایش فاعل + مفعول بودند 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 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 جابه‌جایی جایگاه هسته نسبت به متمم‌های خود ندارد و همواره شکل بی‌نشان آرایش کلمات را به‌کار می‌برد. پژوهش‌گران، ضمن بررسی گفتار کودک، به استفاده از نشانه مفعولی «را» در ساخت‌های گذرا، به‌جز در دو مورد (آن هم توسط کودک بزرگ‌تر)، برخوردند و در تمام موارد کودک همواره از آرایش کنش‌گر + کنش‌پذیر برای ساخت بندهای گذرا بهره می‌برد.

۵. نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی گذرایی در گفتار کودک فارسی‌زبان از منظر زبان‌شناختی شناختی پرداختیم. در چهارچوب زبان‌شناسی شناختی، گذرایی پدیده‌ای صرفاً نحوی یا واژگانی نیست، بلکه مقوله‌ای شناختی است. از همین‌روست که این پدیده در واژگان یا ذهن اهل زبان مفهومی ثابت و ازپیش‌تعیین‌شده محسوب نمی‌شود، بلکه هربار که مفهوم‌ساز روی‌دادی را نظاره می‌کند و قصد دارد آن را در قالب زبان رمزگذاری کند خلق می‌شود. این بدان معناست که روی‌داد

موردنظر به‌گونه‌ای نمابرداری می‌شود که گذراست و تعامل بین مشارکان به‌شکلی است که یکی از مشارکان برجسته تلقی می‌شود. زنجیره عمل زمانی شکل می‌گیرد که کهن‌الگوی عامل، از روی اراده، عملی فیزیکی، که ناشی از تماس فیزیکی و انتقال انرژی است، انجام می‌دهد و کهن‌الگوی پذیرا انرژی انتقال‌یافته از منبع آغازین را دریافت می‌کند و متحمل تغییر درونی می‌شود. پورملکی (۱۳۹۵) در اثر خود، با عنوان *رده‌شناسی گذرایی در زبان فارسی*، به تحلیل صد بند خبری از پایگاه داده‌های زبان فارسی پژوهشگاه علوم انسانی پرداخته است. مقایسه داده‌های گفتار کودک و بزرگسال نشان می‌دهد فراوانی معیار مشارکان در عمل در گفتار کودک ۵۸ درصد است؛ درحالی‌که در تحقیق پورملکی فراوانی این معیار در گفتار بزرگسال ۴۱ درصد گزارش شده است. به‌عبارتی، در گفتار کودک، درصد بیش‌تری از جملات دارای دو شرکت‌کننده (کش‌گر و کنش‌پذیر) هستند. 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 دیده است شامل نگاره و زمینه بوده‌اند که درواقع نگاره همان عنصر متحرک محسوب می‌شده است. مثلاً، افراد یا اتومبیل‌هایی که در سطح خیابان تردد می‌کرده‌اند یا پدر و مادرش که در خانه راه می‌رفته‌اند 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 بسته است. به‌طور کلی، می‌توان به این نتیجه رسید که صحنه‌هایی که کودک شاهد آن‌ها بوده یا صحنه‌های پویا (دینامیک) بوده‌اند 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 دیده است به اجزای تشکیل‌دهنده‌شان تجزیه و هر جزء را با یک نشانه زبانی مرتبط می‌کند و از ابزارهای نحوی مانند ترتیب واژه‌ها (ترتیب خطی عناصر زبانی) برای مشخص کردن نقش هریک از این اجزا استفاده می‌کند. اسلوبین (Slobin 1985) معتقد است در رشد گفتار اولیه کودک دو صحنه مهم است: یکی فعالیت‌های فیزیکی که یک جاندار وضعیت یک شیء بی‌جان را تغییر می‌دهد (مانند هل دادن، بازکردن، پرتاب کردن، و شکستن)؛ 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 به‌عنوان تماشاگر صحنه، با نماسازی و

مشخص‌سازی و برجسته‌کردن عامل در جملات، صحنه را در قلمرو منبع تولید انرژی رمزگذاری می‌کند و همواره فاعل را مقدم بر مفعول به‌کار می‌برد. پیکره پژوهش در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. پیکره پژوهش

پیکره پژوهش	
بند ۱: من بچه بودم، این جوری شکستمش (سام: سه سال و یک ماه).	خاله، بین خط قیچی کردم (امیرعلی: سه سال و یک ماه).
انداختمش پایین (سام).	خاله، حسین می‌گه تو بلد نیستی (امیرعلی).
خاله، پانیا مدادمُ وِرداشت (سام).	بابام گفت: امشب می‌برمت شهربازی، پسر، عزیزم (امیرعلی).
من اسباب‌بازی‌هاُم می‌دم به دوستم (سام).	این یک لاک دیگه‌ست، رنگی‌رنگیه (امیرعلی).
یخچال ما بزرگ‌تره (سام).	دارم اتاقمو می‌کشم، این تخت، رو تختم می‌خوابم (امیرعلی).
گاوه علف می‌خوره (سام).	من عروسک دارم، لوگو دارم، همه اسباب‌بازی دارم. (امیرعلی).
نه دوست ندارم، من اینا دوست دارم (سام).	اینرا رو خاله‌ها بهمون دادن؛ این و خاله‌مینا داد، اینم خاله‌نجمه (امیرعلی).
تو پارک بازی کردم (سام).	این آرشیدا منو اذیت می‌کنه (امیرعلی).
من دوستم. من با تو دوستم (سام).	إلسا مثلاً تو می‌شی مامان، من می‌شم پسر (امیرعلی).
خاله، من دیروز تو جاده اسب دیدم. اسبه سیاه بود با تیکه‌های سفید قاتیش بود (سام).	من پلیسم، من دستگیرش می‌کنم، می‌ندازمش زندون (امیرعلی).
چشامُ بستم (بسته‌ام). حالا باز کنم؟ (سام).	نمی‌تونم بازی کنم، آخه دستم شکسته (امیرعلی).
من از تو بلندترم (سام).	من زدمش تو سرش (امیرعلی).
نکن، خاله داره نگاه می‌کنه (سام).	مثلاً من افتادم، پام شکسته، آمبولانس اوامده منو ببره. (امیرعلی).
خاله، ابوالفضل لوگوی منو خراب کرد (سام).	آخه خودش می‌دوه، خب محکم خورد به من (امیرعلی).
ابوالفضل هُلم می‌ده، نمی‌ذاره آب بخورم (سام).	دُمشو با دستم کُندم (امیرعلی).
نمی‌ذاره آب بخورم (سام).	اگر می‌خوای قوی و پرزور بشی، باید غذاتو کامل بخوری (امیرعلی).
با ماشینم، مامانم می‌برم دانشگاه (سام).	به گل‌ها آب دادم (ثنا: سه سال و سه ماه).

بررسی گذرایی در گفتار کودک فارسی‌زبان در ... (فائقه کریمی و دیگران) ۲۴۷

پیکره پژوهش	
بابای من شکم‌کنده‌ست، چاقه (سام).	برم تو آفتاب، مریض می‌شم (ثنا).
خاله، مثلاً تو گرگی، من بچه‌گرگ (سام).	السا همه آب‌ها رو ریخت (ثنا).
دارم نقاشی می‌کشم. آدم خودم می‌کشم (سام).	من گرگه می‌ترسم (ثنا).
بوی بد می‌ده، آه، بدم میاد (سام، با نزدیک شدن به سطل زباله)	کتاب تو کیفم می‌ذارم (ثنا).
صبر کن، صبحونه‌مو بخورم، میام (امیرعلی).	علی در محکم کرد (بست) (ثنا).
منم میام، منم می‌خوام بیام دیگه (امیرعلی).	آقاگرگه بیدار شده (ثنا).
خاله، هلنا به من می‌خنده (امیرعلی).	از این‌جا تا آسمون ستاره‌ها هستن (ثنا).
منو مسخره می‌کنه (امیرعلی).	مثل مامانم می‌یزم (ثنا).
از سر تا پام خیس شد (ثنا).	ما می‌خوایم بستنی بخوریم (باران: سه‌ساله).
من کیک درست کردم (ثنا).	خاله، من خوردمش (باران).
من نردبون می‌تونم برم بالا (ثنا).	دستم کثیف شده؛ بشورش (باران).
بچه‌ها، ماهیه دهانشو باز کرد (ثنا).	سی‌دی رو گذاشتم تو دستگاه (باران).
من کله ماهی رو بریدم. حالا داره ازش خون میاد (ثنا).	خاله، من بلدم، می‌تونم انجام بدم (باران).
این خطرناکه! می‌خوره تو سر آدم (ثنا با اشاره به چوب درخت).	برو عقب، راهمون رو بستنی (باران).
ماره می‌خواد بره غذا پیدا کنه (ثنا).	کله ماهی رو بریدم (باران).
بوی آناناس میاد (ثنا).	آب ریختم رو سرم (باران).
مامانم برا من ماست با ماکارونی گذاشته (ثنا).	من یه چیزی به مامانم بگم، میام (باران).
ببین، خاله از من عکس گرفت (ثنا).	دشمن کشتم (باران).
باید همه با هم دوست باشیم. نه آدم همه‌ش قهر کنه (ثنا).	ما دیروز با مامانم رفتیم هاپر مارکت کوروش (باران).
می‌خوام داستان سوره فیل رو برات تعریف کنم (ثنا).	عرفان منو زد. زد تو سرم (باران).
من جا ندارم. این‌جا جای منه (ثنا).	من بستنی عروسکی خریدم. سس خریدم. همه‌چی خریدم (باران).
الان میارمش این‌جا، ببینش (ثنا).	منم حلقه می‌زنم تو سرت (باران).
من روش پتو انداختم (ثنا).	وای افتادم، زخمی شدم (باران).
من بُردم، تو باختی (ثنا).	تو استخر داخل دریا شنا کردم (باران).
من دارم برنده می‌شم (ثنا).	می‌خوام یه دونه گل بکشم (باران).
منم می‌خوام (ثنا).	ببین چه‌قدر می‌پریم. تا اون‌جا می‌پریم (باران).

کتاب‌نامه

- انوری، حسن و حسن احمدی گیوی (۱۳۹۶)، *دستور زبان فارسی*، ج ۲، تهران: فاطمی.
- بهرامی خورشید، سحر (۱۳۹۷)، «نمابرداری عامل تعیین‌کننده در گذرایی»، فصل‌نامه زبان‌شناخت، س ۳، ش ۴، ۵۴-۳۱.
- پورملکی، صدیقه (۱۳۹۵)، *رده‌شناسی گذرایی در زبان فارسی*، نوشهر: ناسنگ.
- جهان‌خانی، لطف‌الله (۱۳۷۲)، *مفهوم گذرایی در زبان فارسی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- حق‌بین، فریده (۱۳۸۲)، *بررسی صوری، نقشی، و شناختی تعدی در زبان فارسی*، رساله دکتری زبان‌شناسی، تهران: دانشکده زبان و ادبیات دانشگاه علامه طباطبائی.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۷)، *زبان‌شناسی نظری، پیدایش و تکوین دستور زایشی*، تهران: سمت.
- راسخ‌مهند، محمد (۱۳۸۶)، «ساخت ناگذرا در فارسی»، *مجله زبان و زبان‌شناسی*، س ۳، ش ۱، ۱۹-۱.
- راسخ‌مهند، محمد (۱۳۸۸)، *گفتارهایی در نحو*، تهران: مرکز.
- صحرائی، رضامراد (۱۳۸۷)، *فراگیری نحو در زبان کودک از منظر زبان‌شناسی زایشی*، رساله دکتری زبان‌شناسی، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- طاهری اسکویی، مرجان (۱۳۹۵)، «رشد جنبه معنایی فعل در کودک فارسی‌زبان: مطالعه طولی»، *مجله توان‌بخشی*، س ۱۷، ش ۲، ۱۱۷-۱۰۷.
- عبدالکریمی، سبیده (۱۳۸۶)، *بررسی فرآیند فراگیری زبان در چهارچوب شناختی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- کریمی، فائقه (۱۳۸۹)، *تثبیت پارامترها در فراگیری گفتار کودک فارسی‌زبان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، تهران: دانشگاه الزهرا.
- گلفام، ارسلان (۱۳۸۹)، *اصول دستور زبان*، تهران: سمت.
- مشکوة‌الدینی، مهدی (۱۳۸۴)، *یادگیری و رشد زبان در کودک*، *مجله زبان‌شناسی*، س ۳، ش ۱.

- Akhtar, N. and M. Tomasello (1997), "Young Children's Productivity with Word Order and Verb Morphology", *Developmental Psychology*, no. 33, 952-965.
- Asher, R. E. (1994), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, vol. 1-10, Oxford: Pergamon Press.
- Comrie, B. (1989), *Language Universals and Linguistic Typology*, Malden: Black Well Press.
- Dodson, K. and M. Tomasello (1998), "Acquiring the Transitive Construction in English: The Role of Animacy and Pronoun", *Child Language*, no. 25, 605-622.
- Givon, T. (1984), *Syntax, A Functional Typology Introduction*, Amsterdam: John Benjamin Press.
- Hopper, P. and S. Thompson (1984), "Transitivity in Grammar and Discourse", *Language* 56, 250-300.

- Hudson, G. (2000), *Essential Introductory Linguistics*, Oxford: Oxford Press.
- Langacker, R. W. (1990), *Cognitive Linguistic Research: Concept, Image and Symbol*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Langacker, R. W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 2, Stanford: Stanford 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*, San Diego: University of California at San Diego.
- Slobin, D. I. (1985), "The Language Making Capacity", in: *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, D. Slobin (ed.), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M. and P. Brooks (1998), "Young Children's Earliest Transitive and Intransitive Constructions", *Cognitive Linguistics*, vol. 9, no. 4, 379-395.

