

ذاتی بودن اصل اول نظریه مرجع‌گزینی در انگلیسی‌آموزان فارسی‌زبان

علی درزی*

دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشکده ادبیات دانشگاه تهران، ایران

علی صفری**

کارشناس ارشد زبان‌شناسی دانشکده ادبیات دانشگاه تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۸۶/۷/۱۸، تاریخ تصویب: ۸۶/۱۰/۳۰)

چکیده

در این مقاله در صدد آنیم که با استفاده از شواهدی حاصل از اصل اول نظریه مرجع‌گزینی نشان دهیم که آگاهی از آن به عنوان اصلی از اصول جهانی دستور زبان به طور ناخودآگاه در نزد فارسی‌زبانان یادگیرنده انگلیسی به عنوان زبان دوم وجود دارد. پیش‌بینی این فرضیه آن است که یادگیرندگان زبان دوم، محدودیت‌هایی را که در تعریف حوزه مرجع‌گزینی ضمائر ارجاعی وجود دارد می‌دانند. در صورتی که این دانش از دستور زبان اول و تجربه زبان دوم به دست نیامده باشد فرضیه تحقیق تأیید می‌شود. به عبارتی، چنانچه آزمودنی‌ها با موفقیت بالایی به آزمون‌های مربوط پاسخ دهند، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که این اصل بهنگام یادگیری زبان دوم، در دسترس یادگیرندگان قرار دارد. این فرضیه توسط ۲۰ دانشجوی دوره کارشناسی زبان انگلیسی که زبان مادری آنها فارسی است آزموده شد. نتایج حاصل حاکی از تأیید فرضیه فوق می‌باشد، که این خود مؤید فرضیه دسترسی مستقیم فلین (۱۹۸۷) است. پایگاه نظری این تحقیق نظریه زایشی چامسکی است و به دلیل آشنایی بیشتر مخاطبان این مقاله با مفاهیم موجود در کتاب *خطابه‌هایی در باب حاکمیت و مرجع‌گزینی* از مفاهیم این نظریه به جای آراء جدیدتر موجود در برنامه کمینگی (چامسکی ۱۹۹۵) استفاده می‌کنیم، که البته در نتایج این تحقیق تأثیری نخواهد داشت.

واژه‌های کلیدی: فقر محرک‌ها، دستور جهانی، فرضیه دسترسی مستقیم، ضمائر ارجاعی، مقوله حاکم

مقدمه

در پژوهش حاضر قصد داریم توانش زبانی یادگیرندگان زبان دوم را بررسی کنیم که تا چه حد بوسیلهٔ اصول جهانی حاکم بر زبان‌های طبیعی محدود و یا هدایت می‌شود. پیش فرض ما در این مطالعه این است که دستور جهانی، محدود کنندهٔ دستور زبان‌های مادری است و حدود فرضیه پردازی را برای فراگیران زبان اول (کودکان) تعیین می‌کند. پرسش این است که آیا دستور جهانی بر دستور زبان‌هایی نیز که در جریان یادگیری زبان دوم تولید می‌شوند، محدودیت ایجاد می‌کند؟ در صورت مثبت بودن پاسخ می‌توان نتیجه‌گیری کرد که اصول دستور جهانی به صورت ذاتی در ذهن یادگیرندگان زبان وجود دارد. به منظور آزمودن فرضیهٔ خود به یادگیری تعیین مرجع ضمائر ارجاعی (anaphors) در زبان انگلیسی توسط فارسی‌زبانانی می‌پردازیم که آن زبان را به عنوان زبان دوم می‌آموزند. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که این دانش نه بطور کامل برآمده از دانش زبان اول و نه ناشی از تجربهٔ زبان دوم است.

در بخش نخست فرضیهٔ فقر محرک‌ها را در آراء چامسکی معرفی خواهیم کرد. بخش دوم به مباحث مربوط به دستور جهانی و یادگیری زبان دوم اختصاص دارد. در بخش سوم روش تحقیق در باب مسئلهٔ دسترسی معرفی شده است. بخش چهارم به اختصار و متناسب با دانش مخاطبان مقاله به معرفی نظریهٔ مرجع‌گزینی پرداخته است. در بخش پنجم سؤال تحقیق را مطرح ساخته‌ایم. در بخش ششم روش و مواد تحقیق را معرفی کرده‌ایم. بخش آخر هم به نتیجه‌گیری اختصاص یافته است.

۱- فرضیهٔ فقر محرک‌ها

در فرضیه پردازی خود دربارهٔ نظریه زبانی و فراگیری زبان توسط کودک، پرسشی که همواره چامسکی بدان می‌پردازد آن است که چگونه کودک نظام پیچیدهٔ زبانی را با سرعت بسیار و با وجود تجربهٔ زبانی محدود فرا می‌گیرد. این مسئله به مسئلهٔ منطقی فراگیری زبان (logical problem of language acquisition) و یا مسئلهٔ افلاطون شهرت یافته است (چامسکی ۱۹۸۶، ۱۹۸۸). افلاطون جزو اولین کسانی بود که دربارهٔ ذاتی بودن دانش در انسان به بحث پرداخت. در یکی از آثار او سقراط، به عنوان یکی از شخصیت‌های گفتگوی دوطرفه، نشان می‌دهد که برده‌ای مکتب نرفته، برخوردار از دانش ذاتی اصول هندسه است (چامسکی ۱۹۸۸). او نشان می‌دهد که کودک اصول خاصی از هندسه را می‌داند، در حالی که این اصول

هرگز به او آموزش داده نشده است.

بنا بر نظر چامسکی، داده‌های زبانی (linguistic input) اطلاعات کافی برای فرضیه‌پردازی صحیح و دقیق را در اختیار کودک نمی‌گذارد. به عبارت دیگر، محرک بسیار کمتر و محدودتر از آن است که شامل تمامی اطلاعات مورد نیاز کودک در فراگیری زبان باشد. نتیجه‌ای که بسیاری از زبان‌شناسان بدان دست یافته‌اند، این است که دانش زبانی باید به صورت موهبتی ذاتی به انسان عطا شده باشد (کرین و لیلو-مارتین، ۲۲).

یک نظریه ساده و پیش پا افتاده یادگیری، نمی‌تواند مسئله افلاطون را به سادگی تبیین کند. هدف نظریه دستور زایشی تبیین فراگیری این دانش زبانی عظیم و بسیار پیچیده است. یکی از ویژگی‌های متمایز این نظریه این است که به جای تلاش برای تبیین فراگیری زبان توسط ساز و کارهای عمومی حاکم بر فرایندهای شناختی انسان، اصولی جهانی را پیشنهاد می‌کند که اختصاص به شکل‌گیری دستور زبان دارد. این اصول مشترک میان زبان‌ها دستور جهانی را شکل می‌دهند. باید در نظر داشت از آنجا که دستور جهانی توصیف‌کننده ویژگی زیستی ذهن انسان می‌باشد، اصول این دستور باید در همه زبان‌های طبیعی قابل مشاهده باشند. البته زبان‌های طبیعی تفاوت‌هایی نیز دارند که بخش دیگر دستور جهانی، یعنی پارامترها، این تفاوت‌ها را باز می‌نمایانند.

۲- دستور جهانی و یادگیری زبان دوم

تا به اینجا دستور جهانی را به عنوان مجموعه‌ای از اصول و پارامترهایی در نظر گرفتیم که در جریان فراگیری زبان اول، بر دستور زبان اعمال محدودیت می‌کند. به گمان عده‌ای، یادگیرندگان زبان دوم نیز با فرایندی مشابه فراگیری زبان اول مواجه‌اند، یعنی نیاز به کسب دستور زبانی که توصیف‌کننده داده‌های زبان دوم باشد. دانشی که به آنها اجازه دهد صورت‌های زبانی جدید را درک و تولید کنند. به علت وجود این مشابهت، این مسئله که آیا دستور جهانی در یادگیری زبان دوم نیز نقش دارد و در صورت مثبت بودن پاسخ، تا چه حد می‌تواند در این جریان اعمال محدودیت کند، از اوایل دهه ۱۹۸۰ مورد توجه محققان و دانشمندان بوده است. در اولین دهه پژوهش در این باب، تحقیقات بیشتر بر مسئله دسترسی (access) متمرکز بود. منظور از دسترسی آن است که آیا دستور جهانی در یادگیری زبان دوم نیز، مانند فراگیری زبان اول، در دسترس یادگیرندگان زبان دوم قرار دارد یا نه؟ محققان در این تحقیقات به دنبال شواهدی بودند مبنی بر این که یادگیرندگان زبان دوم می‌توانند (یا

نمی‌توانند) اصول دستور جهانی را به کار برند و یا ارزش پارامترها را دوباره تعیین کنند و این که زبان مادری آنها تا چه حد در این فرایند دخالت دارد. در این زمینه سه فرضیه متفاوت وجود دارد: فرضیه عدم دسترسی (no access)، دسترسی مستقیم (direct access)، دسترسی غیرمستقیم (indirect access).

عدم دسترسی

فرضیه عدم دسترسی (کوک (Cook) ۱۹۸۸) با فرضیه تفاوت اساسی (fundamental difference hypothesis) (بلی - ورومن (Bley - Vroman) ۱۹۹۰) و همچنین تحقیقات دیگر دانشمندان مانند شاختر (Schachter) (۱۹۸۸) (به نقل از وایت، ۱۶) و کلسن (Clahsen) (۱۹۸۶) (Muysken) (به نقل از وایت، ۱۶) شناخته می‌شود. طبق این فرضیه فراگیری زبان کودک با یادگیری زبان دوم در بزرگسالان، تفاوت‌های اساسی دارد. طرفداران این فرضیه مدعی‌اند که یادگیری زبان دوم در بزرگسالان توسط دستور جهانی محدود نمی‌شود و یا تنها تا جایی محدود می‌شود که ویژگی‌های جهانی از طریق دستور زبان اول قابل دسترسی‌اند. به عبارت دیگر در یادگیری زبان دوم به جز اصولی از دستور جهانی که در زبان اول زبان‌آموز عینیت یافته است، اصول جهانی دیگری به کمک آنها نمی‌آید. از این لحاظ، این نظریه گاهی به نام دسترسی نسبی (partial access) خوانده می‌شود.

دسترسی مستقیم

در مقابل فرضیه عدم دسترسی، فرضیه دیگری وجود دارد که بر اساس آن یادگیرندگان زبان دوم به دستور جهانی دسترسی دارند. به عبارت دیگر در دستور زبان‌های میانی شواهدی دال بر محدود شدن این دستور زبان‌ها توسط اصول دستور جهانی و تعیین ارزش دوباره پارامترهایی وجود دارد که ارزش آنها با ارزش پارامترهای زبان اول تفاوت دارد. برخی از طرفداران این فرضیه استدلال می‌کنند که در هیچ مرحله‌ای از یادگیری زبان دوم، دستور زبان‌های میانی ارزش پارامترهای زبان اول را به کار نمی‌برند (فلین ۱۹۸۷) (به نقل از وایت ۲۰۰۳).

دسترسی غیرمستقیم

فرضیه دسترسی غیرمستقیم (کوک ۱۹۸۸)، نقش زبان اول و دستور جهانی را مهم تلقی

می‌کند. طبق این نظر، یادگیرندگان زبان دوم به اصول و پارامترهای دستور جهانی دسترسی دارند، اما این امر حداقل در ابتدا از طریق دستور زبان اول، همراه با امکان تنظیم دوباره پارامترها و بازسازی دستور زبان (grammar restructuring) تحت تأثیر داده‌های زبان دوم (وایت، ۱۶) امکان‌پذیر است.

۳- روش تحقیق در باب مسئله دسترسی

چنانچه پیش از این ذکر شد، یادگیرندگان زبان دوم با فرایندی مشابه فراگیری زبان اول مواجه‌اند، یعنی نیاز به کسب نظامی دارند که توصیف‌کننده داده‌های زبان دوم باشد. علاوه بر این، یادگیرندگان زبان دوم با یک مسئله منطقی در فراگیری زبان دوم روبرویند و آن این است که ویژگی‌هایی انتزاعی و پیچیده‌ای از دستور زبان وجود دارند که از طریق داده‌های زبانی زبان دوم قابل دستیابی نیستند. این مسئله به مسئله عدم تعیین (underdetermination) شهرت یافته است.

اگر به این نتیجه دست یابیم که یادگیرندگان زبان دوم ویژگی‌هایی انتزاعی از دستور زبان دوم را فرا گرفته‌اند که از داده‌های زبانی قابل استنتاج نیست، این نظر که دستور جهانی بر دستور زبان‌های میانی اعمال محدودیت می‌کند قویاً تأیید می‌شود. این امر درست مشابه فرایندی است که در فراگیری زبان اول اتفاق می‌افتد. حتی اگر توانش زبانی یادگیرندگان زبان دوم با توانش گویشوران زبان دوم متفاوت باشد، در این نتیجه‌گیری اشکالی پیش نمی‌آید. به عبارت دیگر، برای یادگیرندگان زبان دوم لزومی ندارد که همان دانش گویشوران زبان دوم را بیاموزند تا بدین وسیله مسئله فقر محرک‌ها در یادگیری زبان دوم به اثبات برسد، بلکه کافی است نشان دهیم که یادگیرندگان زبان دوم ویژگی‌های انتزاعی و پیچیده زبان را که قابل استنتاج از داده‌های زبانی نیست، فرا گرفته‌اند.

اما با توجه به این که یادگیرندگان زبان دوم، پیشتر به یک نظام زبانی دیگر، یعنی زبان اول مجهزند، ممکن است گفته شود با مسئله‌ای به عنوان عدم تعیین به هیچ وجه روبرو نیستیم، و اگر یادگیرندگان زبان دوم به گونه‌ای، برخوردار از دانش ناخودآگاه خود را نسبت به بخش‌هایی از زبان دوم، نشان می‌دهند، این کار ممکن است تحت تأثیر دستور زبان اول باشد، نه ناشی از دستور جهانی (بلی - ورومن ۱۹۹۰، شاختر ۱۹۹۰) (به نقل از وایت ۲۰۰۳). بنابراین ادعای قوی درباره عملکرد اصول دستور جهانی در دستور زبان‌های میانی هنگامی میسر است که یادگیرندگان زبان دوم ویژگی‌های انتزاعی و پیچیده‌ای از زبان دوم را که نه از

داده‌های تجربی و نه از دستور زبان اول قابل استنتاج باشد، درک کنند. به عبارت دیگر باید مسئله عدم تعیین، نه تنها در مورد داده‌های زبان دوم بلکه درباره دستور زبان اول نیز مصداق داشته باشد. همچنین باید بتوان امکان یادگیری بر اساس آموزش مستقیم یا به وسیله اصول یادگیری عمومی (غیر از اصول زبانی) را منتفی دانست، زیرا این نکته‌ای است که در مورد کل دیدگاه چامسکی و پیروانش در زمینه فراگیری زبان وجود دارد، از این روست که در این مقاله از طرح آن چشم می‌پوشیم.

محققان زبان دوم سعی می‌کنند بخش‌هایی از دانش زبانی را شناسایی کنند که حاکی از فقر محرک‌های زبان دوم است. در این موارد، فراگیری زبان نمی‌تواند تنها بر اساس داده‌های زبانی زبان دوم و دانش زبانی موجود نزد زبان‌آموز صورت پذیرد، مگر آن که قائل به اعمال محدودیت دستور جهانی بر دستور زبان‌های میانی باشیم (وایت ۱۹۸۹). وایت (۲۰۰۳) عقیده دارد برای این که نشان دهیم دستور زبان‌های میانی توسط دستور جهانی محدود می‌شوند، شرایط زیر باید برقرار باشد:

الف- اصل مورد مطالعه نباید از طریق داده‌های زبانی زبان دوم قابل اکتساب باشد. در واقع نباید اصلی باشد که با مشاهده داده‌های زبان دوم قابل حصول باشد. برای مثال از طریق استنتاج آماری بر اساس تکرار و یا بر اساس قیاس.

ب- اصل مورد نظر باید در زبان اول و زبان دوم به طور متفاوت عمل کند. یعنی نباید از طریق دستور زبان اول قابل استنتاج باشد. به این ترتیب انتقال ویژگی‌های سطحی از دستور زبان اول در یادگیری زبان دوم منتفی است.

کوک (۲۰۰۰) تحقیق در این زمینه را شامل مراحل ذیل می‌داند:

الف- نشان دادن این که یادگیرندگان زبان دوم، برخی از جنبه‌های دستور زبان دوم را می‌دانند.

ب- نشان دادن این که جنبه‌هایی از دستور زبان دوم از محیط زبانی که در دسترس یادگیرندگان است، قابل اکتساب نیست.

ج- اثبات این که این دانش نه از طریق محیط زبانی حاصل شده و نه از دستور زبان اول منتقل شده است.

د- نتیجه این که این دانش در ذهن یادگیرندگان زبان دوم به طور ذاتی وجود دارد. برخی مطالعات انجام شده در این زمینه منجر به تأیید فرضیه دسترسی یادگیرندگان زبان دوم به اصول دستور جهانی شده‌اند که نتیجه برخی از آنها عدم تأیید این فرضیه است. برخی

مطالعات که این فرضیه را تأیید کرده‌اند، از این قرارند: ساخت وابستگی (structure dependency)، (کوک ۲۰۰۰)، (اوتسو و ناویی (Otsu & Naoi) (۱۹۸۶) به نقل از کوک ۲۰۰۰)، محدودیت ضمیر آشکار (overt pronoun constraint) (کانو (Kanno) (۱۹۹۷)، (پرز- لروکس و گلس (Perz-Lerux & Glass) (۱۹۹۹)، حذف عنصر حالت نما (case-particle deletion) (کانو ۱۹۹۶)، اسم فرایند و اسم نتیجه (process and result nominals)، دکیدسپاتر، اسپراوس و اندرسون (Dekydspotter & Anderson) (۱۹۹۷) (جملگی به نقل از وایت ۲۰۰۳). برخی مطالعاتی که در این زمینه انجام گرفته‌اند و نتیجه آنها عدم تأیید فرضیه دسترسی است، از این قرارند: ضمائر انعکاسی (توماس (Thomas) ۱۹۹۵ به نقل از وایت ۲۰۰۳)، ضمائر انعکاسی (کریستی و لتولف (Christie & Lantolf) (۱۹۹۸))، و اصل همجواری (شاختر ۱۹۸۹). در بخش آینده به اختصار نظریه مرجع‌گزینی را با ارائه داده‌هایی از زبان انگلیسی و فارسی معرفی می‌کنیم.

۴- نظریه مرجع‌گزینی

آن بخش از نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی که تعبیر معنایی گروه‌های اسمی را به دست می‌دهد، زیر نظریه مرجع‌گزینی نام دارد. گروه‌های اسمی را در این نظریه به طور کلی به سه دسته تقسیم می‌کنند:

الف. ضمائر ارجاعی مانند «each other, himself» خودش، یکدیگر و ...» که این ضمائر مرجع خود را از درون جمله انتخاب می‌کنند. این عناصر تابع اصل A نظریه مرجع‌گزینی‌اند.

ب. ضمائر معمولی (pronominals) مانند «he, him» او و ...» که تنها بخشی از ویژگی‌های مرجع خود را بیان می‌کنند. این عناصر تابع اصل B اند.

ج. گروه‌های اسمی کامل مانند «Mary, John» علی و ...» که عبارات ارجاعی (R-expressions) نامیده می‌شوند و مرجع خود را از جهان بیرون بر می‌گزینند و به عنصری در جمله وابسته نیستند. این گروه‌های اسمی، تابع اصل C نظریه مرجع- گزینی‌اند.

در زیر به اختصار سه اصل مرجع‌گزینی را مطرح می‌سازیم:

اصل A: ضمائر ارجاعی باید در گستره مرجع‌گزینی (binding domain) توسط یک گروه اسمی و در جایگاه موضوع، مقید (bind) شوند.

اصل B: ضمائر باید در گستره مرجع‌گزینی خود آزاد باشند.

اصل C: عبارات ارجاعی باید در هر گستره‌ای آزاد باشند.
چامسکی اصل تعبیر ضمایر انعکاسی را بدین صورت تعریف می‌کند:

اصل تعبیر ضمایر انعکاسی (اصل A)

یک ضمیر انعکاسی X باید در کوچکترین گستره دارای X، حاکم (governor) X و یک فاعل در دسترس (accessible subject)، مقید شود.
به این گستره، مقوله حاکم (governing category) گفته می‌شود. (A فاعل در دسترس برای B است به شرطی که در نمایه‌گذاری مشترک آنها هیچ اصل دستوری نقض نشود)
تفاوت‌های پارامتری میان زبان‌ها، گاهی نیازمند در نظر گرفتن ویژگی‌های نحوی دیگری در تبیین واقعیت‌های مربوط به نظریه مرجع‌گزینی است که در اینجا آگاهانه از طرح آن چشم می‌پوشیم و خواننده را به ویلهوت (۱۹۹۵) ارجاع می‌دهیم. بطور کلی با چشم‌پوشی آگاهانه از ریزه‌کارهای نظریه مرجع‌گزینی، همانند سازوکارهای نظری مربوط به تبیین جملات موسوم به حالت نمای استثنایی (exceptional case-marking)، می‌توانیم بگوییم که در زبان انگلیسی مرجع هر ضمیر انعکاسی و یا دوسویه، طبق اصل A این نظریه باید با آن ضمیر در یک بند کمینه قرار داشته باشد و اولین گره منشعب شونده مسلط بر آن، بر ضمیر ارجاعی نیز مسلط باشد (شرط سازه فرمانی). این شرط در جمله (1) در زیر برآورده شده و نقض آن در (2) با نمایه نامناسب، منجر به زنجیره‌ای غیردستوری شده است که علامت ستاره نشان دهنده آن است. ضمایر دوسویه نظیر «each other» از لحاظ ارجاعی تابع اصل A اند. هم مرجع بودن گروه‌های اسمی نیز با نماد یکسان نشان داده شده است.

(1). The students_i spoke to each other_i.

(2). The professors_i said [that the students_j spoke to each other_{i/*j}].

به عنوان مثال، رابطه سازه فرمانی (c-command) را در نظر بگیریم. یادگیرندگان انگلیسی با مشاهده جملات زیر ممکن است نتیجه بگیرند که علت بدساختی جمله (3a) این است که مرجع ضمیر دوسویه، پس از آن در جمله آمده است و علت خوش ساختی جمله (3b) این است که مرجع، پیش از ضمیر دوسویه آمده است. بنابراین از این قاعده چنین نتیجه می‌گیرند که مرجع ضمیر دوسویه باید پیش از ضمیر در جمله بیاید. اما نتیجه فوق به وضوح در جمله (3c) نقض می‌شود. علت بدساختی جمله (3c) عدم سازه فرمانی the students بر ضمیر دوسویه است.

- (3) a. * Each other_i knew the students_i.
 b. The students_i knew each other_i.
 c. [[The students'_i] sisters]_j hurt each other_j *i.

در زبان انگلیسی ضمائر انعکاسی افزون بر نقش انعکاسی، نقش تأکیدی نیز دارند. البته ضمائر تأکیدی در ساخت‌هایی به کار برده می‌شوند که متفاوت با ساخت‌هایی است که در آنها ضمائر انعکاسی به کار می‌روند. در واقع هیچگاه نمی‌توان یک ضمیر انعکاسی را به طور همزمان و در یک جمله دارای دو نقش تأکیدی و انعکاسی دانست. به عنوان مثال در جملات (4)–(5) ضمائر انعکاسی صرفاً دارای نقش تأکیدی اند.

- (4) It's quicker if you do it yourself.
 (5) The manager_i spoke to me himself_i.

اصل A در زبان فارسی

در این بخش به چگونگی عملکرد اصل A در فارسی می‌پردازیم. در صورتی که عملکرد اصل مذکور در دو زبان انگلیسی و فارسی متفاوت باشد، می‌توان احتمال انتقال دانش تعبیر ضمائر ارجاعی از فارسی به انگلیسی را منتفی دانست. در غیر این صورت این احتمال وجود دارد که این دانش در یادگیری انگلیسی توسط فارسی‌زبانان، از فارسی به عنوان زبان اول منتقل شود.

در زبان فارسی، ضمائر انعکاسی به لحاظ صرفی تا حدی مشابه با همتای انگلیسی خود از ترکیب تکواژ «خود» و ضمیر متصل ملکی، همانند «خودش» ساخته می‌شوند. در این زبان نیز این ضمائر دارای دو نقش تأکیدی و انعکاسی‌اند. کاربرد انعکاسی ضمیر ارجاعی را در مثال (۶) و کاربرد تأکیدی آن را در مثال (۷) می‌توان دید.

(۶). دانشجو ها_i با خودشون_i صحبت می‌کردند.

(۷). استادها_j گفتند که دانشجوها_j خودشون_i *i باید صحبت می‌کردند.

در ادامه با بررسی برخی جملات فارسی نشان می‌دهیم که پیش‌بینی اصل A در فارسی کاملاً صحیح است. جمله (۸) از عامری (۱۳۷۸) حاوی یک خرده جمله است و «یکدیگر» در جایگاه فاعل آن قرار دارد. مقوله حاکم برای ضمیر دوسویه کل جمله است و این ضمیر توسط ضمیر ناملفوظ (pro) که در جایگاه فاعل جمله است، مقید می‌شود.

(۸). [یکدیگر_i را به بی کفایتی] متهم کردند. [(عامری، ۵۸)]
 SC pro_i

در جمله (۹) نیز گروه اسمی «او و حسن» بر ضمیر دو سویه «یکدیگر» سازه فرمانی دارد و فاعل در دسترس جمله متمم است. به عبارت ساده‌تر جمله متمم گستره‌ای است که در آن باید مرجع ضمیر مذکور در آن یافت شود. بنابراین با هم‌نمایی این ضمیر با گروه اسمی سازه فرمانی کننده «او و حسن» به جمله‌ای خوش ساخت دست خواهیم یافت.

(۹). علی به من گفت که [او و حسن] یکدیگر را درک می‌کنند. [عامری، ۳۴]

در جمله (۱۰) نیز بسته به این که ضمیر مربوط دارای نقش تأکیدی باشد یا ارجاعی می‌تواند فاعل جمله پایه و یا فاعل جمله پیرو را به عنوان مرجع خود برگزیند.

(۱۰) علی فکر می‌کند مریم j خودش i/j را دوست دارد.

چنان که در جمله (۱۰) مشاهده می‌شود، ضمیر انعکاسی «خودش» به طور اختیاری دارای نقش تأکیدی و یا انعکاسی است. این امکان در مورد جمله‌ای مانند (11) از زبان انگلیسی وجود ندارد. در این جمله، ضمیر انعکاسی نمی‌تواند نقش تأکیدی داشته باشد و به اختیار Jane و یا Mary را به عنوان مرجع خود برگزیند. تنها خوانشی که از این جمله، زنجیره‌ای خوش ساخت به دست می‌دهد خوانشی است که در آن ضمیر انعکاسی باید با فاعل جمله پیرو هم‌نمایه باشد.

(11). Jane_i thinks that Mary_j loves herself_{j/i}.

از این بحث می‌توان چنین نتیجه گرفت که عملکرد اصل A در فارسی و انگلیسی مشابهت‌های زیادی دارد و این اصل می‌تواند توزیع عبارت‌های ارجاعی را در جملات فارسی و انگلیسی تبیین کند. از تفاوت‌های موجود میان زبان فارسی و انگلیسی آنچه مهم است این که در فارسی ضمیر انعکاسی چون «خودش» می‌تواند در یک جمله نقش تأکیدی و یا انعکاسی داشته باشد (مثال ۱۰)، در حالی که در ساخت متناظر آن از زبان انگلیسی ضمیر انعکاسی herself نمی‌تواند خوانش تأکیدی نیز داشته باشد (مثال 11). در صورتی که فارسی زبانانی که انگلیسی را فرا می‌گیرند به گونه‌ای ضمنی به این تمایز قائل باشند، می‌توان ادعا کرد که این دانش حاصل انتقال از زبان فارسی نیست، زیرا این تمایز در زبان فارسی وجود ندارد.

۵- سوال تحقیق

پرسشی که در این تحقیق درصدد پاسخ به آنیم به صورت زیر مطرح می‌شود:
«آیا یادگیرندگان زبان دوم از دانش ضمنی نسبت به اصل A نظریه مرجع‌گزینی

برخوردارند؟»

فرضیه اول در این تحقیق این است که رفتار زبانی اکثریت یادگیرندگان زبان دوم، حاکی از دانش تقریباً کاملی از اصل A نظریه مرجع‌گزینی در نزد آنهاست. تأیید این فرضیه نشان دهنده این است که اصل A در فرایند یادگیری زبان دوم فعال است. فرضیه دوم این است که این افراد در حین یادگیری انگلیسی به عنوان زبان دوم به تمایز میان ضمائر تأکیدی و انعکاسی آگاهند. در صورت تأیید این فرضیه می‌توان نتیجه گرفت که این دانش در یادگیرندگان زبان دوم صرفاً حاصل انتقال از دستور زبان مادری نیست. اما چنانچه این دانش از داده‌های زبانی دوم و دستور زبان اول حاصل نشده باشد، نتیجه می‌گیریم که این دانش همان دانش ذاتی ذهن آنها است که در فرایند یادگیری زبان دوم فعال بوده و بر دستور زبانهای میانی اعمال محدودیت می‌کند.

با توجه به این که در این تحقیق زبان اول فارسی و زبان دوم انگلیسی است، شروطی را که از نظر وایت (۲۰۰۳) برای تحقیق در این زمینه لازم است بررسی کنیم. به یاد داشته باشیم که اصول حاکم بر نظریه مرجع‌گزینی از طریق داده‌های اولیه انگلیسی که در دسترس یادگیرندگان است، اکتسابی نیستند. به این معنی که تعیین مرجع گروه‌های اسمی سه گانه از طریق مشاهده داده‌های انگلیسی، استنتاج آماری و یا قیاس، قابل یادگیری نیست. روابط ساختاری مانند سازه فرمانی و محدودیت‌هایی چون شرط هم‌بندی و مقوله حاکم، مفاهیمی نیستند که از طریق فرایندهای فوق قابل حصول باشند.

بنابر توضیحات فوق، یکی از شروط لازم برای بررسی اصل A درباره فارسی‌زبانانی که انگلیسی را به عنوان زبان دوم می‌آموزند، برقرار است و آن این است که اصل مورد مطالعه نباید از طریق داده‌های زبانی زبان دوم قابل اکتساب باشد. شرط دوم وایت آن بود که اصل مورد آزمایش باید در زبان اول و زبان دوم به طور متفاوت عمل کند. یعنی نباید از طریق دستور زبان اول قابل استنتاج باشد. درباره شرط دوم با توجه به مطالبی که در بخش «اصل A در فارسی» مطرح شد، عملکرد اصل A در هر دو زبان مورد نظر تقریباً یکسان و مشابه است و تفاوت موجود میان دو زبان ناشی از تمایزی است که در انگلیسی میان توزیع ضمائر تأکیدی و انعکاسی وجود دارد. اما از آنجا که این تمایز در فارسی وجود ندارد، چنانچه فارسی‌زبانان انگلیسی‌آموز به تمایز ساخت‌هایی که ضمائر انعکاسی و تأکیدی در آنها به کار می‌روند، قائل باشند و یک ضمیر انعکاسی و یا تأکیدی را دارای دو نقش همزمان ندانند، نتیجه می‌گیریم که دانش موجود در ذهن آنها فقط حاصل انتقال از زبان فارسی نیست و آنها به این اصل به طور

مستقل از زبان اولشان دسترسی دارند. در واقع قصد داریم نشان دهیم که قضاوت یادگیرندگان زبان دوم درباره جملاتی مانند مثال (11) متأثر از دستور زبان اول آنها نیست. چرا که فارسی‌زبانان در جمله مشابه (۱۰)، به اختیار یا «علی» و یا «مریم» را مرجع ضمیر انعکاسی «خودش» می‌دانند. این مسئله نشانگر آن است که یادگیرندگان زبان دوم می‌دانند در انگلیسی، مرجع ضمیر انعکاسی هیچگاه از محدوده جمله کمینه بالاتر نمی‌رود. در حالی که در زبان فارسی جملاتی مانند جمله (۱۰) وجود دارد که ضمیری تأکیدی همچون «خودش» مرجع خود را از محدوده‌ای فراتر از جمله کمینه می‌یابد. در نتیجه، در صورتی که این افراد، دانش کاملی از اصل A را در انگلیسی نشان دهند، می‌توان ادعا کرد این دانش، حاصل اکتساب از داده‌های زبان دوم و دستور زبان اول نیست. بنابراین اصل A نظریه مرجع‌گزینی به عنوان اصلی جهانی در جریان یادگیری زبان دوم در دسترس یادگیرندگان قرار دارد و از بدو تولد نیز همراه کودک است.

۶- روش و مواد تحقیق

در این تحقیق بیست جمله انگلیسی که در آنها از ضمیر دوسویه «each other» استفاده شده است، به آزمودنی‌ها داده شد که شامل ده جمله دستوری و ده جمله غیردستوری می‌باشد. هشت جمله، مخصوص آزمودن دانش آنها در زمینه ضرورت تطابق شخص و شمار میان ضمیر ارجاعی و مرجع آنها و لزوم وجود مرجع برای ضمیر دوسویه است. دوازده جمله دیگر به سه دسته تقسیم می‌شوند:

نوع A اختصاص به آزمودن محدودیت هم‌بندی (clausemate condition) میان ضمیر ارجاعی و مرجع آن و یا به تعبیر صحیح‌تر مسئولیت تعیین گستره مرجع‌گزینی را به عهده دارد. در این زمینه چهار جمله وجود دارد که دوتای آنها دستوری و دو جمله دیگر غیر دستوری‌اند.

نوع B مخصوص آزمودن رابطه سازه فرمانی بین ضمیر دوسویه و مرجع آن است. مانند نوع اول، در دوتا از جمله‌ها، این رابطه وجود ندارد و جملات بدساخت است.

نوع C به قصد آزمودن آگاهی از وجود حاکم برای ضمیر ارجاعی در جمله بالاتر و گسترش گستره مرجع‌گزینی به بند بالاتر در آنچه که ساخت حالت دهی استثنائی خوانده می‌شود طراحی شده است.

تعیین گستره مرجع‌گزینی عامل مهمی در تعیین مرجع برای گروه‌های اسمی سه گانه

است. همچنین شرط سازه فرمانی مرجع بر ضمیر ارجاعی برای وجود رابطه هم مرجعی ضروری است. بنابراین پیش‌بینی فرضیه تحقیق این است که در صورتی که یادگیرندگان انگلیسی مفاهیم گستره مرجع‌گزینی، سازه فرمانی، مرجع‌گزینی و اصول سه گانه این نظریه را بدانند در تعیین مرجع ضمائر ارجاعی دچار مشکل نخواهند شد. توجه کنید که در تعریف مقوله حاکم، وجود عنصری که بر ضمیر ارجاعی حاکمیت داشته باشد، مفهومی کلیدی است. برای اطمینان از صحت پیش‌بینی فرضیه، شرط وجود حاکم در گستره مرجع‌گزینی نیز در میان آزمون‌ها گنجانده شد.

پاسخ‌های ممکن عبارتند از Ok ، not Ok و not sure. تعداد کل جملات پنج‌گانه و شش عدد است که بقیه جملات به عنوان جمله انحرافی (distractor) عمل می‌کنند. به عنوان نمونه به جملاتی از انواع C,B,A به ترتیب در مثال‌های (14) - (12) آمده است. جمله (12a) به علت نقض شرط هم‌بندی بدساخت است.

(12) a. * The students_i knew that the reporters_j attacked each other_i.

b. The students_i thought that the professors_j invited each other_i.

از آنجا که مرجع ضمیر یعنی students در جمله (13a) نمی‌تواند ضمیر دوسویه را سازه فرمانی کند این جمله غیر دستوری است

(13) a. *Each other_i knew the students_i.

b. [John's_j sisters_j] invited each other_i.

در جمله (14a) به علت وجود جمله متمم خودایستا، فعل expect در جمله پایه نمی‌تواند بر ضمیر دوسویه حاکمیت داشته باشد. ضمیر دوسویه در بند خود دارای مرجعی نیست. گستره مرجع‌گزینی را نیز نمی‌توان به فراتر از بند پیرو گسترش داد و از این رو این جمله برخلاف جمله (14b) که مقوله حاکم ضمیر دوسویه در آن کل جمله است نه بند پیرو، زنجیره ای غیر دستوری است.

(14) a. *The professors_i expect that each other_i are the best.

b. The students_i believe each other_i to be the best.

آزمون‌های فوق برای سنجیدن دانش یادگیرندگان زبان دوم در مورد اصل A در انگلیسی مورد استفاده قرار می‌گیرند. به منظور سنجیدن دانش آنها درباره تمایز میان ضمائر تأکیدی و انعکاسی در انگلیسی از آزمون تعیین مرجع برای عنصری انعکاسی استفاده می‌کنیم (نوع D). به عنوان نمونه به دو مورد از این آزمون‌ها اشاره می‌کنیم که در آنها آزمودنی باید مرجع ضمیر

انعکاسی را تشخیص دهد. در جمله (15) مرجع ضمیر انعکاسی صرفاً Mike می‌باشد و در (16) یا John و یا him.

(15) John thinks that Mike loves himself.

Q: Can "himself" optionally refer to John or Mike?

a) Yes b) No

(16) The manager said that John spoke to him himself.

Q: Can "himself" optionally refer to John or him?

a) Yes b) No

آزمودنی‌ها

آزمودنی‌ها شامل ۳۳ دانشجوی سال آخر رشته زبان و ادبیات انگلیسی در دانشگاه قم‌اند که زبان مادری آنها فارسی است. درباره این ۳۳ نفر یک پیش‌آزمون برگزار شد تا افرادی که از نظر دانش زبانی در سطح مطلوبی‌اند، انتخاب شوند. از میان آنها ۲۰ نفر که حد نصاب ۶۰ درصد نمره را کسب کردند، انتخاب شدند و آزمون اصلی درباره آنها برگزار شد.

نتایج آزمونها

درباره آزمون‌های مربوط به تطابق شمار، تعداد پاسخ‌های صحیح ۹۷/۵ درصد و در مورد لزوم وجود مرجع، این عدد ۸۵/۵ درصد است. نتایج گروهی مربوط به آزمون‌های دیگر در جدول (۱) برحسب درصد پاسخ صحیح برای جملات دستوری و غیردستوری در هر دسته آمده است. نتایج مربوط به آزمون‌های قضاوت هم مرجعی نیز در جدول (۲) آمده است.

جدول (۱) آزمون‌های قضاوت دستوری (تعداد پاسخ‌های صحیح برحسب درصد)

نوع C (# = ۴)		نوع B (# = ۴)		نوع A (# = ۴)	
غیردستوری	دستوری	غیردستوری	دستوری	غیردستوری	دستوری
۸۰	۹۱/۲	۸۷/۷	۹۵	۸۵	۹۲/۵

جدول (۲) آزمون‌های قضاوت هم مرجعی (تعداد پاسخ‌ها بر حسب درصد)

پاسخ (a) (غلط)	پاسخ (b) (صحیح)	
۲۶	۷۴	آزمون‌های نوع D

۷- بحث و نتیجه

اگر چه تمامی آزمودنی‌ها در دانشگاه تحصیل می‌کنند و همه آنها در یک مقطع تحصیلی و در یک کلاس حضور دارند، اما میزان تسلط آنها به انگلیسی تفاوت‌هایی دارد. همچنین اگرچه عوامل کنشی دیگر، مانند خستگی و حواس پرتی در نتیجه تحقیق دخالت دارند، همان گونه که در جدول (۱) دیده می‌شود، عمکرد آزمودنی‌ها درباره جملات دستوری در هر سه دسته، از موفقیت بالایی برخوردار است. درباره جملات غیر دستوری، اگرچه آمار نشان دهنده موفقیت کمتری نسبت به جملات دستوری است، اما تفاوت آنها چندان معنادار نیست و این تفاوت ناچیز را می‌توان به عوامل مزاحم کنشی نسبت داد و از آن چشم‌پوشی کرد. آنچه در اینجا اهمیت دارد، نتایج مربوط به جملات غیر دستوری است. بنابر آنچه وایت درباره آزمون‌های قضاوت دستوری می‌گوید، به نظر می‌رسد دستور زبان میانی یادگیرندگان انگلیسی درباره جملات غیر دستوری، مطابق دستور جهانی عمل می‌کند. تفاوت جزئی بین نتایج جملات غیر دستوری نوع B با دو نوع دیگر نیز چندان حائز اهمیت نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه تحقیق در این زمینه تأیید می‌شود، یعنی فارسی‌زبانان انگلیسی‌آموز از اصل A نظریه مرجع‌گزینی آگاهی دارند.

در جدول (۲) نیز نتایج مربوط به دانش آزمودنی‌ها درباره تمایز ضمائر تأکیدی و انعکاسی در انگلیسی آمده است. چنان که مشاهده می‌شود آنها به این تمایز آگاهی دارند. بنابراین آنها به دانش اصل A به طور مستقل از دستور زبان اول دسترسی دارند و یا حداقل می‌توان گفت که دانش آنها در این زمینه صرفاً حاصل انتقال از زبان اول نیست.

بر اساس نتایج آزمون‌ها می‌توان نتیجه گرفت که یادگیرندگان زبان دوم که در این جا، انگلیسی است، در سطح قابل قبولی بدون آن که به آنها آموزش داده شود، شروط هم‌بندی، سازه فرمانی و وجود حاکم در گستره مرجع‌گزینی را می‌دانند. پیش‌بینی فرضیه تحقیق نیز این است که در صورت موفقیت یادگیرندگان در تعیین مرجع ضمائر ارجاعی در جمله آنها مفهوم مقوله حاکم و اصل A را نیز می‌دانند. بنابراین می‌توان ادعا کرد این اصل که جزو اصول دستور

جهانی است، در جریان فراگیری زبان دوم در دسترس فراگیران قرار دارد. فرضیه ذاتی بودن اصل A مرجع‌گزینی در ذهن یادگیرندگان انگلیسی به عنوان زبان دوم به وسیله ۲۰ دانشجوی سال آخر رشته زبان و ادبیات انگلیسی با زبان مادری فارسی آزموده شد. نتایج آزمون‌ها نشان دهنده موفقیت بالای آزمودنی‌ها درباره جملات غیر دستوری است. موفقیت بالای آنها در قضاوت درباره این جملات، نشان دهنده این است که این جملات همانطور که در دستور جهانی بدساخت تلقی می‌شوند، در دستور زبان میانی یادگیرندگان انگلیسی نیز بدساخت محسوب می‌شوند. با توجه به این که این دانش از طریق داده‌های زبان دوم، دستور زبان اول و یا آموزش به دست نیامده است، فرضیه تحقیق تأیید می‌شود. در نتیجه اصل A در فرایند یادگیری زبان دوم بر دستور زبان‌های میانی اعمال محدودیت می‌کند و اصلی است جهانی که در ذهن یادگیرندگان زبان دوم از بدو تولد وجود داشته است.

کتاب‌شناسی

عامری، حیات. (۱۳۷۸). «اصل اول مرجع‌گزینی و مرجع‌گزینی غیر موضوع در زبان فارسی». دانشکده ادبیات دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

Bley-Vroman, R. (1990). "The logical problem of foreign language learning". *Linguistic Analysis* 20: 3-49.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

---. (1986). *Knowledge of Language, Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.

---. (1988). *Language and Problems of Knowledge*. The Managua Lectures. Cambridge, Mass.: MIT Press.

---. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.

Christie, K. & J. Lantolf (1998). Bind me up bind me down: Reflexives in L2. In S.Flynn, G. Martohardjono & W. O'Neil (eds.). *The generative study of second language acquisition* (pp. 239-60). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cook, V. (1998). *Chomsky's universal grammar: an introduction*. Oxford: Blackwell.

---. (2000). "The innateness of a universal grammar principle in L2 users of English." In Essex University working papers.

Crain, S.C. & D. Lillo-Martin. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. Oxford: Blackwell.

Kanno, K. (1997). The acquisition of null and overt pronominals in Japanese by English speakers. *Second Language Research* 13: 265-87.

-
- Perez-Leroux, A. & W. Glass. (1999). "Null anaphora in Spanish second language acquisition: probabilistic versus generative approaches". *Second Language Research* 15:220-49.
- Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal. In S. Gass & J. Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*.
- Webelhuth, G. (1995). *Government and binding theory and the minimalist program*. Oxford: Blackwell.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- . (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.