

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال دوم، شماره‌ی نخست، بهار ۱۳۹۲

تبیین خاستگاه همگانی‌های زبانی و کاربردهای آن در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

ضیا تاج‌الدین

دانشیار زبان‌شناسی کاربردی- دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

تفکر رایج در میان شمار چشمگیری از زبان‌شناسان و روان‌شناسان زبان این است که راه حل مسئله‌ی فراگیری زبان که مسئله‌ی فرافکنی یا مسئله‌ی افلاطونی نیز خوانده می‌شود، در دانش پیشین نهفته است. فرضیه‌ای که شالوده‌ی این تفکر را تشکیل می‌دهد این است که شکاف بین داده‌های موجود برای کودک (داده‌های اولیه) و نظام زبانی‌ای (توانش زبانی) که در او ایجاد می‌شود، به قدری عظیم است که فراگیری زبان را می‌توان فقط بر اساس دانش زبانی پیشین تبیین کرد. فرضیه‌ی دیگری که شالوده‌ی این تفکر را تشکیل می‌دهد، این است که یگانه خاستگاه همگانی‌های زبانی، دانش فطری است. در این مقاله تلاش شده است تا این تفکر رایج از سه جنبه‌ی کثرت‌گرا به چالش طلبیده شود: (۱) خصیصه‌های بنیادین دستور همگانی، (۲) راه‌های دستیابی به دستور همگانی، و (۳) خاستگاه‌های همگانی‌های زبانی. سپس پیامدهای آموزشی این رویکرد کثرت‌گرا برای آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان به تفصیل بررسی شده است.

کلیدواژه‌ها: دستور همگانی، همگانی‌های زبانی، خردگرایی، معناشناسی، گفتمان، منظورشناسی

۱- پیشگفتار

مقاله‌ی حاضر به بررسی خاستگاه‌های همگانی‌های زبانی، یا اصول مشترک همه زبان‌ها مانند وابستگی ساختاری، و نتایج ضمنی آن برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان می‌پردازد. بدین منظور، نخست خصیصه‌های بنیادین دستور همگانی^۱ بررسی می‌گردد و سپس، نظریه‌های مربوط به دسترسی به همگانی‌های زبانی و خاستگاه‌های این همگانی‌ها توضیح داده می‌شود. در ادامه، کاربردهای دستور همگانی و رویکرد کثرت‌گرا^۲ برای آموزش زبان فارسی بررسی می‌شود.

۲- خصیصه‌های بنیادین دستور همگانی

چامسکی در سال ۱۹۶۵ به بررسی نقش دستور همگانی در فراگیری زبان پرداخت. وی (۱۹۸۶a) حدود دو دهه‌ی بعد، تبیین جدیدتری از نظریه‌ی دستور همگانی ارائه کرد که نشانه‌ی تحولاتی در این نظریه است. بر این اساس، دو مورد از ویژگی‌های دستور همگانی، خردگرایی و نظریه‌مداری آن است که در ادامه، به بررسی این دو ویژگی می‌پردازیم.

۲-۱- خردگرایی

چامسکی (۱۹۶۵، ۱۹۷۶، ۱۹۸۶a، ۱۹۸۶b، ۱۹۹۲) دیدگاه خود در مورد دستور همگانی را در سنت فلسفی خردگرایی که با تفکرات افلاطون پیوند دارد، یافت. موضوع اساسی دیدگاه چامسکی، این مسئله‌ی افلاطونی است که «چگونه ما به چنین دانش غنی و خاص و نیز چنین نظام‌های پیچیده‌ای از باورها و بینش‌ها دست می‌یابیم، در حالی که شواهد موجود برای ما چنین اندک است؟» (چامسکی، ۱۹۹۲). این استدلال بر دو مفهوم «فقر داده‌ها»^۳ و «مسئله منطقی فراگیری زبان» استوار است (پیترز، ۱۹۷۲؛ هورنشتاین و لایتفوت، ۱۹۸۱). نکته‌ی مشکل‌برانگیز این است که چامسکی، نظریه‌ی خود در مورد دستور همگانی را بر مبنای فلسفه‌ی نظری افلاطون در مورد شواهد یا داده‌ها وضع کرد. این نظریه نه تنها از شالوده‌های تجربی بی‌بهره است، بلکه خود افلاطون در نوشتارهای بعدی خود از منظر تردید به فلسفه‌ی خود می‌نگرد و سایر خردگرایان نیز، شدیداً از این فلسفه انتقاد می‌کنند. البته چامسکی نیز در مقاله‌ی خود در سال ۲۰۱۲ «فقر داده‌ها» را پروژه‌های ناتمام، و راه حل ارائه شده در دهه‌ی ۱۹۵۰ را بسیار ساده‌انگارانه می‌پندارد.

1. Universal Grammar

2. pluralistic approach

3. poverty of the stimulus

افلاطون در برخی گفت‌وگوهای^۴ خود، مانند *تئیتوس*^۵ به بررسی دانش حسی و باورها می‌پردازد، بی آن‌که صریحاً به صور (مُثل) که منبع معرفت انسان و معقولات عالم بالاست، اشاره کند. آکوئیناس^۶ که یکی از خردگرایان فلسفه‌ی مَدَرسِی^۷ (فلسفه‌ی دینی مسیحی که در قرون وسطی بنیان نهاده شد) است، ضرورت تجربه‌ی حسی را آشکار ساخت. وی این دیدگاه افلاطون را باور نداشت که حس و خرد با یکدیگر مغایرت دارند، بلکه معتقد بود از رهگذر تجربه‌ی حسی است که خود انسان به شناخت دست می‌یابد. بعداً در قرن هجدهم، کانت (۱۷۲۴-۱۷۹۵) اظهار داشت که خردگرایان به اشتباه تصور می‌کردند که تجربه‌ی حسی نمی‌تواند به کسب دانش بیانجامد. کانت معتقد بود که قطعاً تجربه، خاستگاه اطلاعات است.

از سوی دیگر، راه حل افلاطون که مبتنی بر خاطرات حاصل از وجود پیشینی انسان و مشابه با دیدگاه چامسکی در مورد خصیصه‌های فطری ذهن انسان است، از دو جنبه غیرمتقن است:

اولاً، همان‌گونه که خود چامسکی و هاله (۱۹۶۸: ۳۳۲) مطرح ساخته‌اند، «به همان اندازه که فرض‌های [کمبود محرک] یک نظریه مغایر با حقیقت است، استنتاج‌های حاصل از آن فرض‌ها [صور افلاطون و مفاهیم فطری چامسکی] نیز مغایر با حقیقت است». بنابراین، از آن‌جا که نظریه‌ی چامسکی بر فرض غیرمتقن افلاطون در مورد کمبود داده‌ها استوار است، استنتاج حاصل از آن، یعنی دستور همگانی، نیز اساساً به همین اندازه تردید برانگیز است.

ثانیاً، خود افلاطون و تعدادی از دیگر خردگرایان، این راه حل را که مبتنی بر اصول فطری افلاطونی است، ناموجه دانسته‌اند. یکی از گفت‌وگوهای افلاطون که به تفصیل به صور می‌پردازد، گفت‌وگو با پارمنیدس^۸ است که در آن پارمنیدس، یکتاگرایی دوران باستان، سقراط جوان را شماتت می‌کند و از نظریه‌ی صور وی انتقاد می‌کند. این گفت‌وگو شاید بیانگر برخی از تردیدهای افلاطون در مورد اعتبار بودشناختی^۹ صور باشد. ارسطو نیز منتقد مفهوم افلاطونی صور بود و اعتقاد داشت که جوهرهای مجزاً در جهان، خصیصه‌های مشترک دارند؛ گرچه هر جوهر از جوهر دیگر مستقل است، همه‌ی جوهرها ممکن است دارای وجوه مشترک باشند. با وجود این، این که دو جوهر دارای خصیصه‌ای مشترک هستند، مطلقاً این ادعا را توجیه نمی‌کند که صورتی از آن خصیصه وجود دارد.

^۴ افلاطون آثارش را به صورت محاوره و گفتگو تنظیم کرده است و در برخی موارد، افکار وی از زبان سقراط بیان می‌شود.

^۵ Theaetetus

^۶ Aquinas

^۷ Scholasticism

^۸ Parmenides

^۹ ontological

با این همه، در رویکردهای اخیر سعی شده است که وجود همگانی‌های زبانی، حتی بر اساس نظریه‌ی انتخاب طبیعی^۱، توجیه شود. در این راستا، نووک و همکاران (۲۰۰۱) مدعی هستند که یادگیری زبان، دارای پوششی تکامل‌گرایانه است که می‌توان آن را در چارچوب ریاضی تبیین کرد. شالوده‌ی ادعای آنان، مفهوم «شاهد وجودی» اکسلراد (۲۰۰۳) است. بر این رویکرد نیز دو ایراد اساسی وارد است؛ نخست این که وجود همگانی‌ها را از حیث تکاملی، مسلم می‌پندارد و بر این مبنا به توجیه آن می‌پردازد، حال آن که وجود این همگانی‌ها بر اساس ادله‌ی متعدد با تردید مواجه شده است. دوم آن که ساختارهای زبان، کاربرد ارتباطی دارند. بررسی فرایند فراگیری زبان اول، نشان می‌دهد که بنا بر آن چه ویگوتسکی بیان می‌کند (نقل از لنتولف و ثورن، ۲۰۰۶)، دانش زبانی، نخست در ساحت بیناذهنی بین کودک و والدین یا سایر افراد شکل می‌گیرد و سپس درون‌ذهنی و نهادینه می‌شود. از این رو فرایند پیدایش زبان، هم در مسیر تکاملی انسان (تکامل کلان) و هم در مسیر تکاملی زبان در طول زندگی فرد (تکامل خرد) اساساً جنبه‌ی اجتماعی و میان‌فردی دارد تا ذهنی.

۲-۲- نظریه‌مداری

یکی از مشکلات دیرپا در رویکرد چامسکی نسبت به دستور همگانی، این است که این رویکرد، کاملاً نظریه‌مدارانه و برخاسته از مفروضات فاقد شالوده‌های تجربی است. چامسکی به ندرت به بررسی‌های تجربی در مورد سه مشکل مربوط به داده‌ها (تعیین ناقص، انحطاط، و شواهد منفی) اشاره می‌کند. در واقع، اکثر پژوهش‌های مربوط به سه مشکل مزبور که برای مخالفت با رویکرد چامسکی انجام شد، پس از طرح این سه مشکل توسط چامسکی در سال ۱۹۶۵ به مثابه فرض بدیهی صورت گرفت (کی، ۱۹۸۰؛ اسنو، ۱۹۷۷؛ اسنو و فرگوسن، ۱۹۷۷؛ بوهانن و استانوویچ، ۱۹۸۸).

در مقایسه با شمار کثیری از بررسی‌ها که دستور همگانی را از حیث تجربی به چالش طلبیده‌اند، نوشته‌های مدافع دستور همگانی حاکی از تعداد اندک آن‌هاست که آن هم در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ فقط در مورد مشکل سوم، یعنی شواهد منفی، انجام شده است (وایت، ۱۹۸۹). مطابق آن‌چه که پیش‌تر نیز از چامسکی و هاله نقل شد: «به همان اندازه که فرض‌های یک نظریه، مغایر با حقیقت است، استنتاج‌های حاصل از آن فرض‌ها نیز مغایر با حقیقت است» (چامسکی و هاله، ۱۹۶۸: ۳۳۲)، دستور همگانی چامسکی به نظر مغایر با واقعیت است؛ زیرا فرض‌های سازنده‌ی آن در سال ۱۹۶۵ بی‌بهره از حقایق، یعنی یافته‌های تجربی بود و از آن پس نیز مغایر با انبوهی از یافته‌های تجربی بوده است. این شواهد، شامل موارد متعددی

^۱. فرایندی که در طی نسل‌های پیاپی، موجب شیوع آن دسته از صفات ارثی می‌شود که بر احتمال زنده ماندن یک ارگانیسم می‌افزاید (natural selection).

است؛ یکی از این موارد، سهم تعامل دوجانبه بین کودک و والدین است که بر اساس نگرش اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی (۱۹۷۸) از طریق شناخت حیطه‌ی تحول تدریجی کودک، ارائه‌ی کمک بهینه به شکل‌گیری توانایی زبانی کودک و بازخورد ضروری به وی صورت می‌گیرد. افزون بر این، از آن‌جا که نظریه‌ی همگانی‌های زبانی، نظریه‌مدار است تا شاهدمدار، نه تنها از حیث کفایت توضیحی^{۱۱}، بلکه از منظر کفایت توصیفی و حتی کفایت مشاهده‌ای، کارآمدی چندانی ندارد.

۳- نظریه‌های مربوط به دسترسی به دستور همگانی

در رویکرد چامسکی، این ادعای بزرگ مطرح می‌شود که فراگیری زبان اول بر اساس دستور همگانی، به مثابه دانش فطری کودک تحقق می‌پذیرد. این ادعا موجب بدیهی پنداشتن این نکته می‌شود که گویی با تحلیل عمیق خصیصه‌های یک زبان واحد مانند زبان انگلیسی، می‌توان اصول شدیداً انتزاعی دستور همگانی را تعیین کرد (مک لافلین، ۱۹۸۹). افزون بر این، ادعا می‌شود که تحلیل مزبور، ممکن است فقط مبتنی بر بررسی همزمانی باشد؛ زیرا هر زبان واحد، تبلور این اصول در همه‌ی مراحل تکوین آن است. با این همه، راه‌های دیگری برای تعیین اصول دستور همگانی وجود دارد که بر اساس آن‌ها، جنبه‌ی فطری یا همگانی بخش بزرگی از دستور همگانی چامسکی، رد یا کم‌اعتبار شده است. این راه‌ها شامل بررسی همزمانی^{۱۲} تعداد زیادی از زبان‌ها، بررسی درزمانی^{۱۳} یک زبان یا تعدادی از زبان‌ها، بررسی فراگیری زبان اول، و بررسی زبان میانی^{۱۴} است.

بررسی همزمانی زبان‌ها می‌تواند این مسئله را که آیا هر یک از همگانی‌های مورد ادعا، در همه‌ی زبان‌ها وجود دارد یا خیر، آشکار سازد. به عنوان نمونه، بررسی‌های گرینبرگ (۱۹۶۶) حاکی از نقض متغیر هسته‌ای^{۱۵} در تعداد نسبتاً زیادی از زبان‌هاست. بررسی درزمانی می‌تواند روشن‌گر وجود یا عدم وجود یک خصیصه‌ی همگانی از منظر تاریخی باشد. به دیگر سخن، متغیرها^{۱۶} و اصول^{۱۷} واقعاً همگانی باید در همه‌ی زبان‌ها در طی تکوین تاریخی آن‌ها تبلور یابند.

بررسی فراگیری زبان اول نیز بوته‌ی نقد مناسبی برای دستور همگانی است. از دیدگاه چامسکی، اصول دستور همگانی، یقیناً در حیطه‌ی توانایی فطری انسان برای فراگیری زبان جای دارد، اما موارد آشکاری از

11. explanatory adequacy

12. synchronic

13. diachronic

14. interlanguage

15. head parameter

16. parameters

17. principles

نقض برخی از این اصول مشاهده شده است که حتی به نوشته‌های طرفداران دستور همگانی راه یافته است (گودلاک، ۱۹۹۲). لذا همان‌گونه که بوئرمن (۱۹۹۲) به درستی خاطرنشان ساخته است، اگر کودک مجهز به اصلی است که سرانجام به رد یک قاعده زبانی منجر خواهد شد، چرا این اصل نباید وارد عرصه‌ی عمل شود.

در پایان، لازم است این نکته نیز افزوده گردد که زبان‌های میانی بنا بر دو خصیصه‌ی زیر، خاستگاهی مهم برای دستیابی به دستور همگانی هستند. نخستین خصیصه این است که این زبان‌ها به منزله‌ی زبان‌های طبیعی از قید و بندهای همگانی‌های زبانی پیروی می‌کنند (آدژمیان، ۱۹۷۶؛ تارون، ۱۹۸۳). دومین خصیصه‌ی زبان‌های میانی به نظر وایت (۱۹۸۹) این است که سه مشکلی که در مورد بررسی‌های تجربی داده‌های زبان اول مطرح شد، در مورد زبان‌های بینابینی نیز مصداق دارد. در این صورت، چرا یادگیرندگان زبان دوم، اصول دستور همگانی را، در فرایند یادگیری زبان دوم، نقض می‌کنند؟

۴- خاستگاه‌های همگانی‌های زبانی

بررسی خاستگاه‌های همگانی‌های زبانی، در سه دهه‌ی اخیر در کانون توجه زبان‌شناسی قرار داشته است: این که چرا زبان‌ها چنین وجوه مشترکی را از خود بروز می‌دهند؟ چامسکی (۱۹۸۶) به ارائه‌ی برهان در مورد فطری بودن این وجوه مشترک می‌پردازد که در چارچوب دستور همگانی قرار دارد و کودک را قادر می‌سازد تا به‌رغم داده‌های ناکافی، زبان مادری خود را فرا گیرد. با وجود این، در این‌جا خیزشی شتاب‌زده از دستور همگانی به سوی فطری بودن صورت گرفته است. هاوکینز (۱۹۹۲) استدلال می‌کند که انواع دیگری از عوامل علی وجود دارد که تبیین‌کننده‌ی خصیصه‌های مشترک زبان‌هاست، اما در استدلال مربوط به فطری بودن دستور همگانی، نادیده انگاشته می‌شود.

مشکل خاستگاه همگانی‌های زبانی، از دو جنبه بررسی شده است. جنبه‌ی اول بر تنوع سازوکارهای فراگیری زبان تأکید دارد. این دیدگاه با پذیرش احتمال وجود دستور همگانی بر این نکته تأکید می‌ورزد که سه عامل در فراگیری زبان دخیل است: ۱) موهبت ذاتی احتمالی برای یادگیری زبان (دستور همگانی)، ۲) تجربه، و ۳) اصولی که منحصراً محدود به یادگیری زبان نیست (اگر دی، ۲۰۱۲). جنبه‌ی دوم که در این مقاله، محور استدلال قرار گرفته، آن است که این همگانی‌های زبانی فقط برخاسته از دستور همگانی به مفهوم مورد نظر چامسکی نیست، بلکه دارای بنیادهای معنایی و گفتمانی نیز هست.

برخی استدلال می‌کنند که کارکردهای ارتباطی (گفتمانی-منظورشناختی) که از طریق زبان صورت می‌گیرد، در ساختارهای زبان تبلور می‌یابند. برخی دیگر، به الزامات روان‌شناختی کاربرد زبان به هنگام تولید و درک زبان توسل می‌جویند. این الزامات پردازشی، در ساختار زبان بازتاب می‌یابند. برخی دیگر از

دانش‌پژوهان، این اندیشه را دنبال می‌کنند که تبیین‌های معنایی در مورد وجود همگانی‌های زبانی وجود دارد. تعدادی از دانش‌پژوهان نیز استدلال می‌کنند که برخی از همگانی‌های زبانی، حاصل توانایی‌های ذهنی انسان برای شناخت است. سرانجام این‌که تعدادی از پژوهشگران بر جنبه‌های در زمانی در تبیین همگانی‌های همزمانی تاکید می‌ورزند. چهار تبیین از تبیین‌های مزبور که در نوشته‌های مربوط به خاستگاه همگانی‌های زبانی، برجستگی بیشتری داشته است، در ذیل بررسی می‌شود.

۴-۱- معناسازی

این اندیشه را که جنبه‌های معنایی ممکن است تبیین‌کننده‌ی همگانی‌های زبانی باشد، دانش‌پژوهانی نظیر کینان (۱۹۸۷) دنبال کرده‌اند. کینان استدلال می‌کند که برخی از واقعیت‌های مربوط به شکل‌های دستوری (صرفی و نحوی)، از واقعیت‌های معنایی مربوط به این شکل‌ها نشأت می‌گیرند و به عبارت دیگر، جنبه‌های معنایی، جنبه‌های دستوری را پیش‌بینی‌پذیر می‌سازند. نمونه‌ی برجسته‌ی آن، اصل وابستگی معنا و شکل^{۱۸} در دیدگاه کینان (۱۹۷۹) است. کینان بر این نکته تاکید می‌ورزد که سازگاری واژگانی در بین زبان‌ها قاعده‌مند است. مثلاً هرگاه بین دو مقوله‌ی صفت و اسم، سازگاری وجود داشته باشد، صفت از جنبه‌های مختلف، مانند جنسیت و شمار، با اسم سازگاری دارد. افزون بر این، صفت دارای سازگاری معنایی با اسم است. به تعبیر دقیق، صفت معمولاً وابسته به هسته‌ی اسمی است و اسم به ندرت بر اساس صفت تعبیر می‌شود. مقایسه‌ی گروه‌های اسمی زیر، مبین سازگاری صفت با اسم است:

(الف)	(ب)
مزه‌ی تند	مزه‌ی تند
خنجر تند	مزه‌ی شیرین
باد تند	مزه‌ی تلخ
خوی تند	مزه‌ی جالب
سبز تند	مزه‌ی ناخوشایند
گوشه‌ی تند	مزه‌ی ترش

تفسیر تند در ستون (الف) بسته به هسته‌ی مزه، خنجر، باد، خو و غیره، کاملاً متفاوت است، اما معنای اختصاص یافته به مزه در ستون (ب)، در همه‌ی گروه‌های اسمی، ثابت است. به طور کلی، کینان استدلال می‌کند که تعبیر همه‌ی انواع کلمه (مانند صفت)، بر اساس موضوع (مانند اسم) تغییر می‌کند، اما خلاف آن

¹⁸. meaning-form dependency principle

صادق نیست. به عبارت دیگر، اگر سازگاری واژه‌شناختی بین مقوله‌ها وجود داشته باشد، همواره مقوله‌ی نقشی با موضوع سازگاری دارد. این امر به انسجام درونی شدید در دستور زبان می‌انجامد. وابستگی در شکل، بازتاب وابستگی در معناست. این حکم کلی، تبیین‌کننده‌ی سازگاری فاعل و فعل و تا حدی سازگاری مفعول و فعل در زبان‌هاست. افعال به مثابه مقوله‌های نقشی، غالباً بسته به گروه اسمی فاعلی یا گروه اسمی مفعولی، تعبیرهای مختلفی دارند. این امر در معانی مختلف کشیدن و انداختن در نمونه‌های (ج) و (د) مشهود است:

(ج) معلم خطی به طول دو سانتی‌متر کشید.

این اندیشه افراد زیادی را به سوی خود کشید.

دانش‌آموز صندلی را به سوی خود کشید.

مسعود چنان فریه بود که هیچ‌اسبی او را نمی‌کشید.

پدرش جفاهای بسیاری کشید.

بسته‌ها را با ترازو کشید.

قلیان کشید.

(د) فروشنده، جنس تقلبی را به خریدار انداخت.

این عمل، حسین را از چشم دوستانش انداخت.

من برخی از هزینه‌ها را از قلم انداختم.

دوستم رحل اقامت در دربار غربت انداخت.

نامه را در صندوق پست انداخت.

خاله‌اش هر سال ترشی می‌انداخت.

سنگ را به سوی برکه انداخت.

این نمونه‌ها با نشان دادن ارتباط معنایی فعل و اسم، مبین آن است که روابط معنایی می‌تواند جهان‌شمول باشد و به پیدایش همگانی‌های زبانی بیانجامد. این رویکرد دارای دو پیامد ضمنی است. پیامد اول آن است که دستور همگانی، تنها مبنای اشتراک یک خصیصه در همه‌ی زبان‌ها نیست. پیامد دوم آن است که ملاحظات معنایی باید در شناخت فرایند یادگیری زبان، مد نظر قرار گیرند.

۴-۲- گفتمان و منظورشناسی

برخی از تبیین‌های همگانی‌های زبانی، متکی بر جنبه‌های منظورشناختی^{۱۹} معانی یا بافت گفتمانی^{۲۰} سخن،

^{۱۹}. pragmatic

مانند گوینده، شنونده، سخنان قبلی و نظایر آن است. برای مثال، چنانچه دستور یک زبان شامل ضمایی باشد که لااقل سه شخص (اول، دوم، و سوم شخص) و دو شمار (جمع و مفرد) را از یکدیگر متمایز سازد (گرینبرگ، ۱۹۶۶)، در آن صورت تبیین موجه آن است که این زبان در بردارنده‌ی تمایزهای ارجاعی برای شخص و شمار است که به گویندگان آن برای ارتباط مؤثر کمک کند.

مثال درخور توجه دیگر را کومری (۱۹۸۹، نقل از هاکینز، ۱۹۹۲) ارائه می‌کند. وی خاطر نشان می‌سازد چنانچه در یک زبان بین ضمائر اول شخص انعکاسی و غیر انعکاسی، تمایز وجود داشته باشد، این تمایز در مورد ضمائر دوم شخص نیز وجود خواهد داشت و چنانچه در این زبان، ضمائر دوم شخص انعکاسی و غیر انعکاسی از هم متمایز باشند، ضمائر سوم شخص انعکاسی و غیرانعکاسی از هم متمایز خواهند بود. به عبارت دیگر، در برخی از زبان‌ها مانند زبان انگلیسی، برای هر شخص، ضمائر انعکاسی و غیرانعکاسی متمایزی وجود دارد. در برخی از زبان‌ها مانند زبان هویچول^{۲۱}، زبان بومی مکزیک، این تمایز فقط در مورد دوم شخص و سوم شخص وجود دارد، و در زبان‌هایی مانند آلمانی، این تمایز را فقط در مورد سوم شخص می‌توان یافت (فالتس، ۱۹۸۵).

کومری (۱۹۸۹) این تمایز را این گونه تبیین می‌کند: تمایز بین مرجع همسان و ناهمسان در سوم شخص، مهم‌ترین تمایز در گفتمان است؛ زیرا تعداد مرجع‌های بالقوه برای سوم شخص بسیار زیاد است. این تمایز در دوم شخص با توجه به امکان مخاطب قرار دادن بیش از یک فرد، قدری اهمیت دارد. برعکس، این تمایز در اول شخص به علت منحصربه‌فرد بودن گوینده، مطلقاً اهمیتی ندارد. مثال‌های زیر، گویای میزان اهمیت این تمایزهاست:

(ه) *محسن به او صدمه زد {منظور خود محسن است}.

*تو به تو صدمه زدی.

*من به من صدمه زدم.

(و) محسن به خودش صدمه زد.

تو به خودت صدمه زدی.

من به خودم صدمه زدم.

این نمونه‌ها بیانگر نقش گفتمان و منظورشناسی در شکل‌گیری مناسبات زبانی است. از این جهت، محدودیت‌های دستوری و تمایلات همگانی زبان‌ها در استفاده از برخی ساختارها، بازتاب ابهام یا وضوح برآمده از فهم منظور کلام، توسط طرفین گفتگو است.

²⁰. discourse

²¹. Huichol

۴-۳-پردازش

به نظر می‌رسد که فرآیندهای ذهنی مشترک بین انسان‌ها، عامل شکل‌گیری برخی از همگانی‌های زبانی است. تبیین‌های ارائه شده در مورد همگانی‌های زبانی بر اساس اصل پردازش، متکی بر اصولی است که برگرفته از تحقیقات در مورد کاربرد واقعی زبان با توجه به محدودیت زمانی است. در این اصول، نهایتاً به دو موضوع استناد می‌شود: (۱) انسان‌ها توانایی پردازشی محدودی دارند، بدین معنا که حافظه‌ی کوتاه مدت دارای محدودیت است، و (۲) ساختارهای مختلف زبان، ممکن است متضمن میزان متفاوتی از دشواری پردازشی باشد.

درونگیری^{۲۲} نوعی ساختار است که مستلزم دشواری پردازشی شدید است (کونو، ۱۹۷۳؛ پور، ۱۹۷۰؛ اسلوبین، ۱۹۷۳). بندهای درونه‌ای میانی غیردستوری در فارسی و انگلیسی را با معادل‌های دستوری آن‌ها که در بردارنده‌ی درونگیری بندی پایانی است، مقایسه کنید:

(ز) * چه کسی که مریم به موسیقی علاقه‌مند است، می‌داند؟

چه کسی می‌داند که مریم به موسیقی علاقه‌مند است؟

* Who did that Jane married a linguist surprise?

Who did it surprise that Jane married a linguist?

شواهد در زبان‌های مختلف، نشان‌دهنده‌ی اجتناب دائمی از درونگیری‌های میانی است. بسیاری از زبان‌های دارای ساختار فاعل-مفعول-فعل (مانند فارسی و ترکی) و زبان‌های دارای ساختار فعل-مفعول-فاعل (مانند مالاگاسی) در صورت وجود متمم در بند پایانی، از ساختارهای فاعل-فعل-مفعول یا فعل-فاعل-مفعول استفاده می‌کنند. با توجه به این نمونه‌ها می‌توان نتیجه گرفت که برخی همگانی‌ها و نیز اجتناب از برخی ساختارهای دستوری، ناشی از ملاحظات و دشواری‌های پردازش داده‌های زبانی است. در نتیجه، افزون بر دستور همگانی به مثابه یکی از خاستگاه‌های همگانی‌های زبانی، توانایی‌های پردازشی در یادگیری زبان نیز بر شکل‌گیری این همگانی‌ها تأثیر می‌گذارد.

۴-۴-ادراک و شناخت

همگانی‌های زبانی را تا حدی می‌توان بر اساس توانایی ادراکی و شناختی انسان تبیین کرد. توانایی درک صداها دارای تأثیری چشمگیر بر همگانی‌های واجی است (لی، ۱۹۹۲). همچنین، استدلال شده است که همگانی‌های زیر در مورد رنگ‌ها ناشی از دستگاه ادراکی انسان است (برلین و کی، ۱۹۶۹؛ کی، ۱۹۷۵):

	سبز	(ح) سفید
>آبی		>قرمز
>قهوه‌ای	زرد	سیاه

چنانچه در زبانی فقط دو واژه برای رنگ‌ها وجود داشته باشد، آن واژه‌ها «سفید» و «سیاه» خواهد بود و چنانچه واژه‌ی سومی وجود داشته باشد، آن واژه «قرمز» خواهد بود. به همین ترتیب، واژه‌هایی به این مجموعه اضافه خواهد شد. اما چرا چنین ترتیبی وجود دارد؟ مک دنیل و کی (مک دنیل، ۱۹۷۴؛ کی و مک دنیل ۱۹۷۸) بر این باور هستند که پاسخ به این پرسش در سازوکار عصبی دستگاه بینایی رنگ‌ها نهفته است. رنگ‌های کانونی، رنگ‌هایی‌اند که موجب متمایزترین پاسخ عصبی می‌شوند، و سلسله مراتب رنگ‌ها در نمودار (ح) حاصل این واقعیت است که زبان‌ها در وهله‌ی نخست، رنگ‌های شدیداً مثبت یا منفی را رمزگردانی می‌کنند.

خاستگاه منطقی برخی از همگانی‌های زبانی، شناخت است. این همگانی‌ها برآمده از مفاهیم انتزاعی وقایع و روابط هستند. دو نمونه‌ی برجسته از این مورد، شمار و نفی است. طبق نظر گرینبرگ (۱۹۶۶)، در زبان‌هایی که دارای دستگاهی برای بیان اسم‌های مفرد و جمع (مانند گربه و گریه‌ها در زبان فارسی) هستند، اسم جمع، همواره در مقایسه با اسم مفرد نشان‌دار است؛ زیرا اسم جمع از جنبه‌ی شناختی، پیچیده‌تر از اسم مفرد است. به بیان دیگر، توالی مفرد به جمع برخاسته از اولویت شیء مفرد در موقع ادراک است. دومین نمونه‌ی برجسته، یعنی نفی، یکی از مسلم‌ترین همگانی‌هایی است که گرینبرگ به آن پی برده است. نفی به طرز پیچیده‌ای در زبان تجلی می‌یابد؛ زیرا بیان این که چیزی دارای خصیصه‌ای نیست، بیش از بیان این که چیزی دارای خصیصه‌ای است، مستلزم تصریح است (کلارک و کلارک، ۱۹۷۷). انسان‌ها معمولاً از بازنمایی مثبت بیش از بازنمایی منفی بهره می‌گیرند تا بتوانند دانش خود را به ساده‌ترین و بی‌واسطه‌ترین شکل ممکن بازنمایی کنند. مثلاً در زبان فارسی، پیچیدگی نفی، در عناصری بازتاب یافته است که به اسم، فعل، صفت، قید، و ضمیر افزوده می‌شود. نمونه‌های زیر، گویای این پیچیدگی است:

(ی)	(ط)
عدم تعهد	تعهد
بی‌اعتماد بودن	اعتماد داشتن
نامتقارن	متقارن
غیر فریبکارانه	فریبکارانه
هیچ کسی	کسی

۵- پیامدهای رویکرد دستور همگانی و رویکرد کثرت‌گرا برای آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان

در بخش قبل، دو رویکرد متفاوت به خاستگاه همگانی‌های زبانی بررسی شد: دستور همگانی چامسکی و دیدگاه‌های کثرت‌گرا. بررسی کاربردی این دو رویکرد می‌تواند شالوده‌ی نظری برای آموزش زبان دوم (از جمله زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان) باشد. این دو رویکرد، دارای نتایج ضمنی و پیامدهایی برای آموزش و یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم یا خارجی از جمله تهیه و تدوین مطالب درسی، فعالیت‌های زبانی، تصحیح خطاها، و پیش‌بینی دشواری‌های زبانی است که در دو بخش ذیل به این موارد پرداخته می‌شود.

۵-۱- آموزش زبان فارسی و دستور همگانی

چنان‌چه دیدگاه همگانی‌های زبانی بر اساس دستور همگانی پذیرفته شود، آموزش زبان فارسی بایستی بر موازین ذیل استوار باشد:

نخست این که در صورت پذیرش دیدگاه دسترسی کامل زبان‌آموزان زبان دوم به همگانی‌های زبانی، باید انتظار داشت که نوع خطا و میزان دشواری یادگیری زبان فارسی برای زبان‌آموزان از زبان‌های مادری مختلف به یک اندازه باشد. بر این اساس، یادگیری این نکته که زبان فارسی، زبانی ضمیرانداز است (مثلاً «دیروز امتحان داشتم» نه «دیروز من امتحان داشتم»)، برای زبان‌آموزان دارای زبان مادری ضمیرانداز (مثل ایتالیایی‌زبان‌ها) و ضمیرگذار (مثل انگلیسی‌زبان‌ها) باید به یک اندازه دشوار باشد. تایید این نگاه به همگانی‌های زبانی در صورتی محقق خواهد شد که پیکره‌ای از گفته‌های فارسی‌آموزان انگلیسی‌زبان و ایتالیایی‌زبان گردآوری و تحلیل شود. چنان‌چه بسامد ضمیرانداز در هر دو گروه به یک اندازه باشد، نشانه‌ی آن است که دسترسی مستقیم و کامل به پارامتر ضمیراندازی/ضمیرگذاری موجب شده است که خطاهای هر دو گروه، صرف‌نظر از زبان مادری‌شان به یک اندازه باشد.

نگاه دوم در چارچوب همگانی‌های زبانی مبتنی بر دستور همگانی آن است که دسترسی به همگانی‌ها، از جمله پارامترها، از طریق زبان اول میسر است. در این صورت، تثبیت دانش زبانی در یادگیری فارسی در مورد مقوله‌ی قرار داشتن هسته در ابتدای هر گروه اسمی یا فعلی، باید برای فارسی‌آموزان انگلیسی‌زبان، آسان‌تر باشد تا فارسی‌آموزان ژاپنی‌زبان. در زبان انگلیسی همانند زبان فارسی، هسته در ابتدای گروه قرار می‌گیرد. نمونه‌ی آن، گروه حرف اضافه‌ای در دو زبان است: «در خانه‌ی ما» و «in our house». برعکس، در زبان ژاپنی، هسته در انتها قرار می‌گیرد. چنان‌چه در یادگیری جایگاه هسته و تولید گروه در زبان فارسی، زبان‌آموز ژاپنی با چالش و خطای بیشتر مواجه شود، این دیدگاه دوم از صحت تجربی بیشتری

برخوردار است.

نگاه سوم در چارچوب دستور همگانی آن است که در یادگیری زبان دوم، دسترسی به دستور همگانی وجود ندارد. این نگاه تأثیرات و پیامدهای مهمی برای آموزش و یادگیری زبان فارسی دارد. نخست آن که در نبود محدودیت‌های برآمده از دستور همگانی، فارسی‌آموزان با زبان‌های مختلف، دانش پیشین زبان اول را در یادگیری زبان فارسی به کار می‌گیرند. در این صورت، مجموعه‌ای از خطاهای مختلف بر اساس تفاوت در زبان مادری فارسی‌آموزان متصور است؛ معلم زبان فارسی با چالشی بزرگ روبرو می‌شود و برخورداری از شناخت نسبت به ویژگی‌های زبان مادری زبان‌آموزان در مقایسه با زبان فارسی، به او در تشخیص علت خطاها و ارائه‌ی داده‌های زبانی و بازخورد تصحیحی مناسب کمک می‌کند. با اتخاذ چنین رویکردی، کلاس زبان فارسی ناهمگن‌تر به نظر خواهد رسید و مطالب آموزش زبان فارسی برای فارسی‌آموزان دارای زبان‌های مادری متفاوت، کارآمدی و تأثیرگذاری متفاوت خواهد داشت. به عنوان نمونه، برای زبان‌آموزانی که در زبان مادری آن‌ها، مانند زبان فارسی نفی دوگانه مجاز است (مانند «هرگز به یک همایش بین‌المللی نرفته‌ام»، یادگیری استفاده از نفی دوگانه در زبان فارسی آسان‌تر است تا زبان‌آموزی که در زبان مادری او یک علامت نفی کافی است (مانند «I have never attended an international conference»). همان‌گونه که ملاحظه می‌شود فارسی‌آموزان نوع دوم، نیازمند داده‌های زبانی بیشتر برای اجتناب از انتقال منفی ساختار زبان اول، و بازخورد اصلاحی بیشتر هستند. عدم شناخت این تفاوت‌ها، توانایی معلم زبان فارسی به عنوان زبان دوم را در آگاهی از دلیل تفاوت زبان‌آموزان در یادگیری نفی در زبان فارسی و میزان مناسب و کافی مطالب زبانی برای فارسی‌آموزان از زبان‌های مختلف برای یادگیری نفی و اجتناب از خطاهای زبانی کاهش می‌دهد.

دیگر تأثیر و پیامد نگاه سوم آن است که در فقدان دستور همگانی، نقش سازوکارهای شناختی^{۲۳} در یادگیری زبان فارسی، به عنوان راه حل جایگزین افزایش می‌یابد. بر این اساس، در آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان در موقعیت ایران که عمدتاً بزرگسال هستند و مراحل تحوّل شناختی را گذرانده‌اند، استفاده از راهبردهای یادگیری و آموزش قیاسی^{۲۴} آسان‌تر و موثرتر خواهد بود. در نتیجه، در کتاب‌های آموزش زبان فارسی باید بر انواع فعالیت‌هایی که توانایی شناختی زبان‌آموزان را درگیر می‌سازد تأکید شود. مثلاً برای آموزش مفهوم دستوری زمان یا واژه‌های مربوط به انواع خوراکی‌ها در فارسی می‌توان از فعالیت‌های شناختی مانند ارائه‌ی قواعد، طبقه‌بندی، و مقایسه بهره گرفت. نمونه‌ی ذیل، یکی از فعالیت‌های شناختی مبتنی بر طبقه‌بندی است:

23. cognitive

24. deductive

به انواع غذاهای زیر نگاه کنید و آن‌ها را به دو دسته‌ی خوردنی‌ها و آشامیدنی‌ها تقسیم کنید:

دوغ	میوه	کباب	سالاد	نوشابه	خورشت
آجیل	چای	پنیر	نیمرو	آش	شیر

۵-۲- آموزش زبان فارسی و رویکرد کثرت‌گرا

چنانچه با توجه به ادله‌ی ارائه شده در مورد ضرورت رویکرد کثرت‌گرا، چنین رویکردی را بپذیریم، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان (از جوامع زبانی مختلف)، مستلزم توجه به اصول آموزشی و گردآوری داده‌های متفاوت است. منظور کردن رویکرد معنی‌شناختی، پیامدهایی چند برای آموزش زبان فارسی دارد. یکی از این موارد، وابستگی شکل‌های دستوری به قواعد معنایی است. این که در زبان فارسی، مانند بسیاری از زبان‌ها، صفت در گروه اسمی وابسته به اسم است، آموزش زبان فارسی را آسان‌تر می‌سازد؛ زیرا امری جهان‌شمول است. بر این اساس، فارسی‌آموزان در فهم معنای «گند» در عبارتهای «جریان کند»، «چاقوی کند»، و «کارگر کند» باید به معنای هسته‌ی اسمی توجه کنند. افزون بر این، می‌توان به فارسی‌آموزان این قاعده را آموزش داد که زبان فارسی در زمره‌ی زبان‌هایی است که به‌رغم وابستگی معنایی صفت به اسم در آن، شکل صفت عمدتاً با تغییر اسم از جاندار به غیرجاندار یا فاعل به مفعول تغییر نمی‌کند. بدین ترتیب، اتکا به مقولات معنایی جهان‌شمول، به فارسی‌آموزان کمک می‌کند تا به آسانی ساختاری مبتنی بر معنا را فرا گیرند و تعمیم‌بخشی کنند.

رویکرد منظورشناختی نیز به شناخت دشواری‌های دستوری زبان فارسی از منظر زبان‌آموزان کمک می‌کند. در داده‌های زبانی که زبان‌آموز فارسی در کتاب‌های آموزش فارسی و یا گفتار فارسی‌زبانان در معرض آن است، مکرراً به ساختارهایی بر می‌خوریم که فرضیات اولیه‌ی او را در مورد ضمیرانداز بودن زبان فارسی نقض می‌کند و موجب تعمیم‌بخشی‌های افراطی یا خطا می‌شود. به عنوان نمونه، فارسی‌آموزانی که زبان مادری‌شان در زمره‌ی زبان‌های ضمیرگذار (مانند زبان انگلیسی) است که در آن به‌طور نظام‌مند از فاعل آشکار در جایگاه فاعل استفاده می‌شود (به جز جملات امری)، با مشاهده‌ی تغییرپذیری^{۲۵} در وجود یا حذف فاعل در جمله‌های «فردا به سفر می‌رود» و «سیما فردا با خبرنگاران جلسه دارد»، دچار تعمیم‌بخشی‌های نادرست و در نهایت خطاهای زبانی می‌شود. زبان‌آموز ممکن است تصور کند جمله‌ی دوم دارای رسمیت بیشتر است و در چنین صورتی، زبان فارسی استفاده از فاعل را به‌رغم ضمیرانداز بودن ایجاب می‌کند. در نتیجه، ممکن است استنباط کند جمله‌ی «سیما اعلام کرد فردا با خبرنگاران جلسه دارد» نادرست و جمله‌ی «سیما اعلام کرد سیما / او فردا با خبرنگاران جلسه دارد» درست است. یکی از پیامدهای این

²⁵. variability

تعمیم نادرست، خطاهای زبان‌آموزان در استفاده از فاعل در موقعیت‌های رسمی یا غیرضروری خواهد بود. مع‌هذا چنان‌چه از دستاوردهای رویکرد گفتمانی در داده‌های زبانی و فعالیت‌های ارائه‌شده در کتاب‌های آموزش زبان استفاده شود، فارسی‌آموزان بر فرضیه‌سازی‌های نادرست و خطاها فائق می‌آیند. در خصوص داده‌های زبانی، ارائه‌ی جمله‌های «فردا به سفر می‌رود» و «سیما فردا با خبرنگاران جلسه دارد» در بافت کلام، دلایل استفاده از ضمیر یا حذف آن را روشن می‌سازد. نمونه‌ی اول، مبتنی بر آموزش زبان ساختاری و عاری از بافت است که در برخی از کتاب‌های آموزش زبان فارسی مشاهده می‌شود و روند فرضیه‌سازی درست را کند می‌کند.

به‌علاوه، نمونه‌ی زیر به فارسی‌آموز نشان می‌دهد که استفاده از ضمیر یا حذف آن در زبان فارسی علاوه بر مجوز دستوری، نیازمند وجود اطلاعات لازم در بافت کلام است تا بتوان ماهیت فاعل را در صورت حذف، استنباط کرد. استفاده‌ی مکرر از امثال این نمونه در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان نشان می‌دهد که حذف یا ابقای ضمیر، تابعی از اطلاعات موجود در بافت کلام یا اطلاعات برآمده از محیط گفتگو است:

(۱) علی هر روز با همسرش دعوا می‌کند.

(۲) - راستی علی در کارخانه کار می‌کند؟

- بله. علی کارش خیلی سنگین است. علی کمی بی‌حوصله و بد اخلاق شده.

- دقیقاً. شنیدم علی هر روز با همسرش دعوا می‌کند.

بر این اساس، چنان‌چه در فعالیت‌های کتاب‌های آموزش زبان فارسی از فعالیت تکمیل مکالمه استفاده شود، فارسی‌آموز موفق به فرضیه‌سازی درست و اجتناب از خطا می‌شود. نمونه‌ی زیر، فعالیت همسو با این هدف است:

گفت‌وگوی زیر را بخوانید و مشخص کنید کدام یک از دو گزینه‌ی استفاده از فاعل یا حذف آن مناسب‌تر

است:

_____ (نرگس / نرگس) چرا ناراحته؟

_____ (پدرش / پدرش) فوت کرده.

_____ ای وای! (پدرش / پدرش) کی فوت کرده؟

_____ دیروز. برو به نرگس تسلیت بگو.

_____ حتماً. الان می‌فهمم (نرگس / نرگس) چرا ناراحته.

بدین ترتیب، طرح درس آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان که در داده‌های زبانی و فعالیت‌های مرتبط با آن به ملاحظات گفتمانی توجه می‌شود، زمینه را برای تسهیل یادگیری زبان فارسی فراهم می‌کند.

رویکرد شناختی یا ادراکی و دشواری‌های زبانی برآمده از آن، می‌تواند در توالی درس‌های فارسی به غیر فارسی‌زبانان و ارائه‌ی بازخورد اصلاحی به آنان کارآمد باشد. یکی از موارد جهان‌شمول شناختی، دشواری ساخت‌های نشان‌دار در مقایسه با ساخت‌های بی‌نشان است. بر این اساس، آموزش افعال منفی که نشان‌دار هستند باید در درس‌های آموزش فارسی، بعد از افعال بی‌نشان قرار گیرد. از آن‌جا که در بسیاری از زبان‌ها عامل منفی‌ساز، کلمه‌ای جدا از فعل، اما در زبان فارسی جزئی از فعل است، یادگیری منفی‌سازی برای بسیاری از فارسی‌آموزان دشوار می‌شود. بنابراین، آموزش افعال منفی «نخواندن»، «نرفتن»، و «ندیدن» باید بعد از افعال مثبت انجام شود تا زبان‌آموز تصور نکند «نخواندن» بن فعل است و باید به عنوان واحد اولیه و مستقل پردازش شود. افزون بر این، از آن‌جا که پیشوند منفی‌ساز، عمدتاً «ن» است و در ابتدای فعل قرار می‌گیرد، پردازش و تولید آن برای زبان‌آموزانی که در زبان مادری آنان عامل منفی‌ساز، پیشوندی است، آسان‌تر به نظر می‌رسد. با وجود این، در افعالی مانند «نخواهم رفت» و «نخواهم خواند» که عامل منفی‌ساز در بخش اول قرار می‌گیرد و به فعل اصلی نمی‌چسبد، باید انتظار خطاهای تولیدی مانند «خواهم رفت» را از فارسی‌آموزان داشت. در نتیجه، بهره‌گیری از رویکرد شناختی در پردازش ساختارهای نشان‌دار، به انتخاب توالی ارائه‌ی افعال و بازخورد اصلاحی به فارسی‌آموزان کمک می‌کند.

۶- نتیجه‌گیری

در این مقاله کوشش شده است تا کاستی‌های موجود در تبیین تاریخی چامسکی از دستور همگانی، ضرورت اتخاذ راه‌های مختلف برای بررسی دستور همگانی، و مقبولیت تبیین‌های مختلف از همگانی‌های زبانی بررسی شود. می‌توان نتیجه گرفت که بنابر دلایل موجه نمی‌توان همه‌ی همگانی‌های زبانی را فقط بر اساس نظریه‌ی فطری زبان و آن هم در قالب محدود اصول و پارامترها توجیه کرد و عوامل پردازشی، ادراکی و گفتمانی را نادیده گرفت. چالش پیش روی ما دقیق‌تر ساختن هر یک از عوامل، تشریح حیطه‌ی کاربرد آن‌ها، و کشف نحوه‌ی تعامل آن‌ها برای شکل‌گیری ساختارهای معین و عام در زبان‌های مختلف است. بدین ترتیب، وجود ساختارهای جهان‌شمول را باید بر اساس عوامل متعدد و رویکردی کثرت‌گرا تبیین کرد.

افزون بر این، در نظر گرفتن هر دو رویکرد دستور جهانی و کثرت‌گرا موجب غنای برنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان از حیث دشواری فرایند یادگیری فارسی توسط زبان‌آموزان از ملیت‌های مختلف، میزان داده‌های زبانی برای یادگیری، نوع خطاهای زبانی، و نوع فعالیت‌های آموزشی می‌شود. از حیث دشواری در یادگیری زبان فارسی، دستور جهانی به ما کمک می‌کند تا در مواردی که پارامترهای تثبیت شده در زبان مادری زبان‌آموزان با پارامترهای تثبیت شده در زبان فارسی تفاوت دارد، انتظار تداخل زبانی یا دشواری یادگیری داشته باشیم. بر همین اساس، متون مورد نیاز فارسی‌آموزان از زبان‌های مختلف، تفاوت

خواهد داشت. رویکرد کثرت‌گرا نیز با لحاظ کردن ملاحظات شناختی، گفتمانی و معنایی، به آموزش زبان فارسی از جنبه‌های متعدد کمک می‌کند. انتخاب یا تدوین فعالیت‌های زبانی بر اساس دشواری پردازش متن و به‌کارگیری ملاحظات گفتمانی و معنایی در فهم متون، فرایند آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان را کارآمدتر می‌سازد.

References:

- Adjemian, C.** (1976). On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning*, 26: 297-320.
- Axelrod, R.** (2003). Advancing the Art of Simulation in the Social Science. *Japanese Journal for Management Information Systems*, 12(3) (Special Issue on Agent-Based Modeling).
- Berlin, B. & Kay, P.** (1969). *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley, Calif: University of California Press.
- Bever, T. G.** (1970). The Cognitive Basis for Linguistic Structures. In J. R. Hayes (Ed.), *Cognition and the Development of Language*. New York: John Willey.
- Bohannon, J. N. & Stanowicz, L.** (1988). The Issue of Negative Evidence: Adult Response to Children's Language Errors. *Developmental Psychology*, 24: 684-689.
- Bowerman, M.** (1992). The 'No Negative' Problem: How do Children Avoid Constructing an Overly General Grammar? In J. A. Hawkins (Ed.), *Explaining Language Universals* (pp. 73-101). Oxford: Blackwell.
- Chomsky, N.** (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N.** (1976). *Reflections on Language*. London: Temple Smith.
- Chomsky, N.** (1986a). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N.** (1986b). *Barriers*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N.** (1992). On the Nature, Use, and Acquisition of Language. In W. G. Lycan (Ed.), *Mind and Cognition* (pp. 627-646). Oxford: Blackwell.
- Chomsky, N.** (2012). Poverty of Stimulus: Unfinished Business. *Studies in Chinese Linguistics*, 33(1): 3-16.
- Chomsky, N. & Halle, M.** (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row.
- Clark, H. H. & Clark, E. V.** (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Faltz, L. M.** (1985). *Reflexivization: A Study in Universal Syntax*. New York: Garland.
- Goodluck, H.** (1992). *Language Acquisition: A Linguistic Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Greenberg, J. H.** (1966). *Universals of Language* (2nd edition). Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Hawkins, J. A.** (1992). Explaining Language Universals. In J. A. Hawkins (Ed.), *Explaining Language Universals* (pp. 3-28). Oxford: Blackwell.
- Hornstein, N. & Lightfoot, D.** (Eds.). (1981). *Explanations in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. London: Longman.
- Kant, I.** (1953). *Critique of Pure Reason* (translated by Norman Kemp Smith). London: MacMillan.
- Kay, P.** (1975). Synchronic Variability and Diachronic Change in Basic Color Terms. *Language in Society*, 4: 257-270.
- Kay, P. & McDaniel, C.** (1978). The Linguistic Significance of the Meaning of Basic Color Terms. *Language*, 54: 610-646.
- Kaye, J.** (1980). Why We Don't Talk Baby Talk to Babies. *Journal of Child Language*, 7: 489-507.
- Keenan, E. L.** (1979). On Surface Form and Logical Form. *Studies in the Linguistic Sciences*, 8:(2). Department of Linguistics, University of Illinois.
- Keenan, E. L.** (1987). *Universal Grammar: 15 Essays*. London: Croom Helm.
- Kuno, S.** (1973). Constraints on Internal Clauses and Sentential Subjects. *Linguistic Inquiry*, 4: 363-85.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L.** (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, M.** (1992). Language, Perception, and the World. In J. A. Hawkins (Ed.), *Explaining Language Universals* (pp. 211-246). Oxford: Blackwell.
- McDaniel, C. K.** (1974). *Basic Color Terms: Their Neuro-Physiological Bases*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Anthropological Association, Mexico City.
- McLaughlin, B.** (1989). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Nowak, M. A., Komarova, N. & Niyogi, P.** (2001). Evolution of Universal Grammar. *Science*, 291: 114-118.
- O'Grady, W.** (2012). Three factors in the design and acquisition of language. *WIREs Cognitive Science*, 3: 493-499.
- Peters, S.** (1972). The Projection Problem: How Is a Grammar to be Selected? In S. Peters (Ed.), *Goals of Linguistic Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-hall.
- Slobin, D. I.** (1973). Cognitive Prerequisites for the Development of Language. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (Eds.), *Studies of Child Language Development* (pp. 175-208). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Snow, C. E.** (1977). Mothers' Speech Research: From Input to Interaction. In C. E. Snow & C.A. Ferguson (Eds.), *Talking to Children: Language Input and Acquisition* (pp. 31-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. E. & Ferguson, C. A.** (Eds.). (1977). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, E.** (1983). On the Variability of Interlanguage System. *Applied Linguistics*, 4: 742-763.
- Vygotsky, L.** (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, L.** (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.