

این داستان واقعی است

هارت جکولین، بنجامین ترزا
حسین رضانی

مقدمه

توانایی برقراری ارتباط مؤثر، برای تمامی اعضای جامعه، امری ضروری است. انتظار می‌رود که ما مهارت‌های بین فردی خود را از طریق ارتباطی شفاف، گفتاری و نوشتاری، نشان دهیم. با این حال، تمرکز اصلی مدارس بر شکل دوم ارتباط، یعنی ارتباط نوشتاری است و ارتباط شفاهی از جایگاه پایین‌تری برخوردار است. در سال ۱۹۹۸ میلادی، در کشور انگلیس، ساعت خواندن پایه گذاری شد و هدف آن ارتقا و بهبود استانداردهای خواندن بود. این ساعت به طور اخص برای پرورش مهارت‌های خوانشی در نظر گرفته شده بود و معلمان بر اساس راهنماهای موجود، شیوه و زمان‌بندی تدریس را برمی‌گزیدند. تمرکز این ساعت بر تمرین کلمه، جمله و متن است، اما گرایش شدیدی به تمرین خواندن و نوشتن دارد.

در بسیاری کشورهای دیگر، برنامه‌هایی برای تقویت ارتباط شفاهی طراحی شده است و به عنوان یک راهبرد آموزشی ارزشمند اجرا می‌گردد (الکساندر، ۲۰۰۱)، اما این راهبرد در انگلیس، از جایگاه نازلی برخوردار است. به نظر می‌رسد تعداد محدودی از کودکان از معلمان خود داستان، چه شفاهی و چه از روی کتاب، می‌شنوند. گودوین و ردفون (۲۰۰۰) این مسئله را به «فشارهای فزاینده ناشی از طرح درس ملی فشرده» مرتبط می‌سازند. این مقاله، برخی از عادات خوانشی گروهی از کودکان بین ۵ تا ۷ سال و تأثیر این عادات بر درک آن‌ها از داستان را بررسی می‌کند.

این تحقیق از بطن یک پژوهش جامع‌تر استخراج شده است و به مقایسه شیوه‌های مختلف روایت داستان‌های نقلی و خواندن برای کودکان و نظریات آن‌ها درباره تخیلات و نیز اولویت‌های‌شان می‌پردازد. در پژوهش اصلی، کودکان بسیاری به کتاب‌های عکس‌دار علاقه داشتند؛ زیرا به اعتقاد آن‌ها این کتاب‌ها «واقعی» هستند. این نظریات زمینه را برای تحقیق جاری فراهم آورد و نتایج حاصل از این بخش تحقیق، نکاتی را درباره گرایش‌های خوانشی کودکان امروز، نسبت به کتاب‌ها و داستان‌گویی شفاهی روشن‌تر ساخت. در عین پذیرش اهمیت ویژه رسانه در زندگی کودک قرن ۲۱، در این تحقیق این زمینه مورد پوشش قرار نگرفته است (هاس داسیون ۲۰۰۲، مارش ۲۰۰۳، میلارد ۲۰۰۳). امیدواریم این حوزه که حاوی مواد خوانشی فراوانی است، در تحقیقات آتی مورد بررسی قرار گیرد.



عکس از ژوزف کودلکا

داستان‌ها ما را یاری می‌دهند تا با مشکلات زندگی کنار بیاییم و سایر فرهنگ‌ها را درک کنیم. ما از طریق داستان، تسامح در مقابل سایرین را فرا می‌گیریم و می‌توانیم احساسات و ترس‌ها را در چارچوبی امن بررسی کنیم. بنا به گفته میک (۱۹۹۱)، داستان‌گویی یک عادت جهانی است، جزئی از انسانیت مشترک‌مان. تا آن‌جا که می‌دانیم، تمامی فرهنگ‌ها اشکالی از قصه را دارا هستند. داستان‌ها بخشی از مکالمات، خاطرات، برنامه‌ها، آرزوها و ترس‌های ما هستند. پیر یا جوان، ما همگی برای تبیین یا تشریح وقایع و کنش‌ها، احساسات و انگیزه‌ها، به داستان‌گویی می‌پردازیم (صفحه ۱۰۹).

ما بزرگ‌ترها قادریم بین انواع مختلف قصه و نیز بین واقعی بودن ژانرهای مختلف داستان تمایز قائل شویم؛ چه مکتوب باشد و چه بخشی از رسانه. اما این تقسیمات تا به این حد برای کودکان آشکار نیست. این مقاله، به بررسی نظریات کودکان در برخورد با مفهوم یک داستان واقعی می‌پردازد.

نمونه و چارچوب

این تحقیق در سه مدرسه سات ویلز انگلیس انجام شده است. نمونه شامل یک‌صد و سی و پنج کودک بود و تمامی کودکان بین ۵ تا ۷ سال و در سطح اول نظام آموزشی انگلیس قرار داشتند. نود و شش کودک در سال اول، اولین سال رسمی مدرسه و سی و نه کودک در سال دوم بودند.

مدرسه «الف» یک مدرسه مرفه روستایی، مدرسه «ب» یک مدرسه مرفه حومه‌ای و مدرسه «ج» یک مدرسه، چند فرهنگی داخل شهری بزرگ بود که دانش‌آموزان آن به بافت‌های اجتماعی - اقتصادی و قومی مختلفی تعلق داشتند. در هر سه مدرسه، بین والدین و مدرسه ارتباطی قوی برای ارتقای مهارت خواندن کودکان وجود داشت. از والدین خواسته شده بود تا با شرکت در جلسات توجیهی عصرانه و یادداشت نظریات در دفترچه سوابق خوانشی کودک، خود را در بهبود این مهارت‌های وی دخیل کنند.

کودکان شش کلاس مختلف، در این تحقیق جای داده شده بودند. به سبب تنوع پیش زمینه‌ها، به این نتیجه رسیدیم که این جمعیت یک شاخص مناسب از نمونه جامعه در اختیار قرار خواهد داد. کلاس‌های مدرسه «ج» خیلی کوچک‌تر بودند و برخی کودکان در طول سرشماری غیبت داشتند. بنابراین، چهار کلاس

از این مدرسه مورد تحقیق قرار گرفتند. فقط یک کلاس ۳۰ نفره در مدرسه الف و یک کلاس ۳۰ نفره در مدرسه ب در این تحقیق وارد شدند.

شیوه تحقیق

با تمام کودکان این نمونه، به صورت فردی مصاحبه شد و اولویت‌های داستانی و عادات خوانشی خانگی آن‌ها مورد سؤال قرار گرفت. دامبی (۱۹۹۱) اظهار می‌دارد که هرگونه بررسی توانایی‌های خوانشی کودک، باید شامل رویکردهای خوانشی او در منزل باشد که این مطلب دلیل ما برای لحاظ کردن این جنبه در چارچوب کار است. از معلمان به صورت غیررسمی خواسته شد تا چنانچه درباره افراد نمونه اطلاعاتی اضافی دارند که با یافته‌های ما مرتبط است، آن را در اختیار گذارند. اطلاعات مورد نیاز ما، درباره توانایی خوانشی در مدرسه و زبان اصلی کودکان در خانه بود. به دلیل آشنایی با مدرسه‌های مورد بررسی، از برخی از این اطلاعات آگاه بودیم. با این که تمرکز اصلی ما بر پاسخ‌های خود کودکان بود، اما صحبت با معلمان و سؤال درباره شیوه‌های تدریس خواندن و داستان‌گویی، جنبه دیگری را به تحقیق اضافه کرد. سؤالات زیادی درباره ترجیح داستان‌های شفاهی یا داستان‌های کتاب‌های عکس‌دار و همچنین عادات خانگی مرتبط با این فعالیت‌ها از کودکان پرسیده شد. سؤالات به قرار زیر بودند:

- آیا کسی در خانه برای شما داستان می‌خواند؟ چه کسی؟
- آیا کسی در خانه برای شما داستان می‌گوید؟ چه کسی؟
- آیا شما داستان‌های نقلی را ترجیح می‌دهید یا داستان‌های خواندنی را (از روی کتاب)؟ چرا؟
- آیا یک داستان نقلی (بدون کتاب) یک داستان واقعی است؟

پاسخ‌های شفاهی کودکان به طور همزمان، روی یک پیش نویس یادداشت شد. با این که سؤالات مقدماتی بودند، اما امیدوار بودیم بر اساس داستان‌گویی و داستان‌خوانی و از همه مهم‌تر، درک آن‌ها از قصه، نکاتی درباره نحوه تأثیرپذیری کودکان از فعالیت‌های خوانشی‌شان روشن شود.

پاسخ‌ها

الف) داستان‌خوانی:

با توجه به عصری که در آن زندگی می‌کنیم و در آن به ما گفته شده است که والدین وقت کمی برای خواندن و گفتن داستان برای کودکان‌شان دارند، پاسخ‌ها در کل مایه آرامش خاطر بود (موردن ۲۰۰۲). تحقیق مارش (۲۰۰۳) اهمیت فعالیت‌های خوانشی آغازینی را که بین والدین و کودکان تبادل می‌شود، خاطر نشان و روشن می‌سازد. علی‌رغم این که والدین همیشه قادر نیستند هنگام خواب کودکان‌شان داستان بگویند، ولی در سایر فعالیت‌های خوانشی آن‌ها دخیل هستند. معلمان گاهی نسبت به ارزش پیش زمینه‌های خوانشی کودکانی که به آن‌ها آموزش می‌دهند بی‌توجهند، اما همان‌طور که هاس دایسون (۲۰۰۲) نشان داده است، حتی تجربیات به ظاهر کم اهمیت کودکان می‌تواند تأثیری مستقیم بر عادات خوانشی‌شان داشته باشد.

از کودکان پرسیده شد که آیا کسی در خانه برای آن‌ها داستان می‌خواند یا خیر و همچنین از آن‌ها خواسته شد تا فرد یا افراد دخیل در این کار را معرفی کنند. ما تلاش داشتیم تا تصویری کلی از روال خوانشی کودکان ارائه کنیم که در آن، از بازنمایی‌های عددی ساعت یا زمان استفاده نکنیم. بنابراین، از پرسیدن این سؤال که چه زمان‌هایی این کار را انجام می‌دهید، اجتناب کردیم؛ هرچند برخی کودکان در پاسخ‌های خود «گاهی اوقات» را به کار می‌بردند که گویای آن است که خواندن، عادت است منطبق با بعضی مواقع و نه بخشی از روال فعالیت‌های روزانه. میانگین کلی کودکانی که در خانه برای‌شان مطلبی خوانده می‌شد ۸۶ درصد بود. البته یک تفاوت جنسیتی هم به چشم می‌خورد؛ ۸۲ درصد برای پسران و ۹۰ درصد برای دختران که بارزترین شکاف آن در مدرسه «ب» (حومه مرفه) با ۲۰ درصد تفاوت مشهود بود. تبیین این شکاف، بدون در دست داشتن دانش فردی و زمینه‌های خانوادگی امری دشوار است؛ زیرا تحقیق در مدارس انجام شد، نه در چارچوب‌های خانواده محور.

برخی کودکانی که اظهار داشتند کسی برای آن‌ها داستان نمی‌خواند، این مطلب را اضافه کردند که خودشان اقدام به این کار می‌کنند و کودکی گفت که وی ترجیح می‌دهد خودش کتاب بخواند. کودکانی

علی‌رغم این که والدین همیشه قادر نیستند هنگام خواب کودکان‌شان داستان بگویند، ولی در سایر فعالیت‌های خوانشی آن‌ها دخیل هستند. معلمان گاهی نسبت به ارزش پیش زمینه‌های خوانشی کودکانی که به آن‌ها آموزش می‌دهند بی‌توجهند، اما همان‌طور که هاس دایسون (۲۰۰۲) نشان داده است، حتی تجربیات به ظاهر کم اهمیت کودکان می‌تواند تأثیری مستقیم بر عادات خوانشی‌شان داشته باشد

که خودشان کتاب می‌خوانند ممکن است به سطحی از توانایی رسیده باشند که والدین آن‌ها احساس کنند کمک آن‌ها دیگر مورد نیاز نیست. این مطلب می‌تواند تبیین‌کننده تفاوت در مدرسه «ب» باشد. در سایر موارد، به طور مثال در مدرسه «ج» که برخی والدین از توانایی محدودی در زبان انگلیسی برخوردارند، ممکن است والدین خود مهارت‌های لازم برای خواندن بعضی متون را نداشته باشند. در حالی که کودکان و فرزندان بزرگ‌تر، شاید خوانندگان تواناتری باشند. تعداد محدودی از کودکان نمونه، در زمان ارسال نامه به خانه‌های‌شان یا وقتی والدین‌شان قصد برقراری ارتباط با معلمان را داشتند، در نقش مترجم عمل می‌کردند.

برخی کودکان ترجیح می‌دهند تا لم دهند و کاملاً در کتاب غرق شوند. تنهایی خواندن، این وقت گران‌بها را در اختیار می‌گذارد تا به دقت تصویرها را بررسی کرده و درباره شخصیت‌ها و مکان‌های داستان فکر کرد. بزرگ‌ترها اغلب ارزش متن تصویری را دست کم می‌شمرند، اما این‌ها بخش مهمی از خواندن هستند و کودکان را یاری می‌دهند تا معنای عمیق‌تر متن مکتوب را درک کنند (گراهام ۱۹۹۵).

ذکر این نکته جالب است که تعداد اندکی از کودکان، تلویزیون یا فیلم ویدیویی را به عنوان یک منبع خوانشی مورد اشاره قرار دادند. در این مرحله، به جمع‌آوری اطلاعات درباره جنبه‌های مدرسه محور رشد خواندن پرداختیم. تمام کودکان در خانه‌های‌شان تلویزیون داشتند، اما احتمالاً تلویزیون را یک منبع خوانشی مورد تأیید در مدرسه نمی‌دانستند و یا این که در صورت عدم پرسش مستقیم، داستان را با تلویزیون مرتبط نمی‌دانستند (گیلارد ۱۹۹۶، میلارد ۲۰۰۳). اغلب افرادی که در منزل اقدام به داستان‌خوانی می‌کردند، والدین بودند. البته فرزندان دیگر و سایر اقوام هم نقش کم‌اهمیتی را در این زمینه داشتند. در کل، مادران نقش غالب داشتند و پدران هم اغلب از نقش مهمی برخوردار بودند.

ب) داستان‌گویی:

بیشتر کودکان در منزل تجربه داستان‌خوانی داشتند و نه داستان‌شفاهی؛ با وجود این که ۸۰ درصد دانش‌آموزان اظهار داشتند که در منزل داستان‌های شفاهی شنیده‌اند. در این‌جا هم یک تفاوت جنسیتی مختصر به چشم می‌خورد؛ ۸۷ درصد پسران و ۸۳ درصد دختران، تجربه داستان‌گویی در منزل داشتند. به نظر می‌رسد این شکاف تا حدی با نظر جرارد (۲۰۰۲) همسو باشد که اظهار می‌دارد تقسیم جنسیتی، آن‌چنان که در مطالب منتشره مطرح می‌شود، شدید نیست. ذکر این نکته جالب است که در مدرسه «الف» تمام کودکان اظهار داشتند در خانه برای‌شان داستان گفته می‌شود. به دلیل واقع شدن مدرسه «الف»، در یک ناحیه روستایی، ممکن است فقدان امکانات رفاهی محلی مثل سینما، موزه و سایر فعالیت‌های تفریحی به این معنا باشد که کودکان اغلب وقت خود را در خانه با والدین‌شان سپری می‌کنند و بنابراین، وقت بیشتری را با آن‌ها در خانه می‌گذرانند و در نتیجه، داستان‌های خانوادگی روایتی و فردی بیشتری را می‌شنوند.

همانند داستان‌خوانی، افراد مختلفی در خانه به داستان‌گویی می‌پردازند. این افراد در مدرسه «ج»، شامل پدر بزرگ و مادر بزرگ یا اقوام، از جمله فرزندان بزرگ‌تر بودند. پدر مهم‌ترین داستاگو بود، به خصوص در مدرسه «الف» که ۶۷ درصد پسران پدر را داستاگو نامیدند. در نواحی مرفه‌تر، فرزندان بزرگ‌تر در تجربیات داستان‌گویی حضور نداشتند. در مدرسه «ج» مادر هم‌چنان مهم‌ترین شخصیت تأثیرگذار بود، با این‌که فرزندان دیگر هم تأثیر قابل توجهی داشتند، به خصوص برای دختران. بسیاری از کودکان مدرسه «ج» به خانواده‌های بزرگ و گسترده تعلق داشتند. بنابراین، این مطلب می‌توانست دلیلی باشد برای این تفاوت. برخی از خانواده‌های اقلیت‌های قومی دارای چهار، پنج یا شش فرزند بودند و در برخی خانواده‌ها دوهمسری وجود داشت.

اولویت‌ها و نظریات کودکان

برخی کودکان، داوطلبانه اطلاعاتی درباره انواع داستان‌هایی که شنیده بودند، ارائه کردند. بسیاری کودکان از داستان‌های کودکی بابا و روایت‌های پدر بزرگ و مادر بزرگ لذت می‌بردند:

- هنگامی که بابا کوچک بود
- روزگاری که او یک پسر کوچک بود
- وقتی او کوچک بود... و دوران جالبی بود

- داستان‌هایی درباره اسباب‌بازی‌های فراموش شده
 - مکان‌های مخصوص بابا
 - روزگاری با پدر بزرگ
 - روزی روزگاری دو دوقلو بودند... این داستان مورد علاقه من بود
- برخی از این مطالب، با مقدمه‌ای از داستان‌گویی عمومی و زبان کتاب داستان همراه می‌شوند. استفاده از «روزی روزگاری...» و «در زمان‌های دور...»، قدرت زبان داستان و همچنین نحوه تأثیرپذیری کودکان را نشان می‌دهد (فاکس، ۱۹۹۳).
- با وجود این که نتایج نشان می‌دهند پدران تأثیر زیادی بر داستان‌گویی شفاهی دارند، اما وقتی نوبت به خواندن داستان و قوی‌ترین شخص در خانه می‌رسد، مادر چهره غالب است. صرف‌نظر از توازن مشهودی که بین تجربیات خانگی داستان‌خوانی و داستان‌نویسی وجود دارد، اغلب کودکان در پاسخ به این سؤال که «شما داستان‌های گفته شده را ترجیح می‌دهید یا داستان‌های خوانده شده را؟» گفتند که کتاب‌های عکس‌دار را ترجیح می‌دهند و از تماشای عکس‌ها لذت می‌برند. دل بستگی به کتاب‌های عکس‌دار، می‌تواند دلایل زیادی داشته باشد. این کتاب‌ها محسوس‌ترند و می‌توان آن‌ها را به مالکیت خود درآورد و مرورشان



عکس از هانری کارتیه برسون

کرد. کتاب‌های مصور، ابزارهایی آشنا در بسیاری خانه‌ها و مدرسه هستند. طرح‌هایی مثل «شروع مطمئن» (SureStart) کودکان را به داشتن و عشق ورزیدن به کتاب تشویق می‌کنند. مالکیت یک کتاب برای بسیاری از کودکان مهم است و چهره قبلی محبوب کودکان، آن‌ها را به ارج نهادن و تحسین مالکیت کتابخانه‌های شخصی‌شان تشویق می‌کند (www.annefinecouk). با وجود حرکت فزاینده به سمت متون رسانه‌ای، به نظر می‌رسد برای کودکان امروزی، حس مالکیت همچنان از اهمیتی برابر با سابق برخوردار است.

وست بروک (۱۹۹۹) می‌گوید که تصویر بصری، از جایگاه برتری در ذهن کودکان برخوردار است و تعامل با تصویر، چه کتاب‌های تصویری و چه دیجیتال، تأثیری محرک بر رشد خواندن دارد. برای مثال، برخی کودکان ممکن است پس از دیدن فیلم، به خواندن داستان هری پاتر ترغیب شوند.

تعداد کمی از کودکان مورد بررسی، بیان کردند که هیچ‌گونه تجربه‌ای از داستان شفاهی یا خواندن در منزل ندارند. در بین این گروه کوچک، هیچ‌گونه شباهت مشهودی وجود نداشت که بتوان بر آن اساس، آن‌ها

را با هم مرتبط کرد. این گروه شامل دختران و پسرانی از گروه‌های قومی و اجتماعی متفاوت بودند. بنابراین، هیچ پیوند یا دلیل مشترکی برای تشریح علت آشنا نبودن این کودکان با این انواع فعالیت خوانشی وجود نداشت. همان‌طور که قبلاً خاطر نشان شد، برخی کودکان خود مایل نبودند که در منزل برای‌شان مطلبی خوانده شود. کودکی که یک خواننده مستقل و با اعتماد به نفس بود، قاطعانه در پاسخ به این سؤال که آیا کسی برایت داستان می‌خواند، اظهار داشت: «نه، من خودم می‌خوانم!» این نکته می‌تواند دلیل این مسئله را که برای بعضی کودکان در منزل کتاب خوانده نشده است، را تشریح کند. در موردی مشابه، کودکی در اعتراض به تجربیات داستان گوئی، گفت که پدرش سعی می‌کند تا برایش قصه بگوید، «اما من نمی‌خواهم گوش کنم.» احتمالاً سایر کودکان این گروه هم احساسات مشابهی داشتند که اظهار نشده است.

به طور طبیعی، تجربه مدرسه هم تأثیری بر جای می‌نهد. در سه کلاس از شش کلاس منتخب، داستان‌های شفاهی به طور مکرر مورد استفاده قرار می‌گرفت. در یکی از کلاس‌ها، سنت شفاهی مستحکمی برقرار بود و معلم کلاس اظهار داشت که به طور مکرر از داستان‌های شفاهی استفاده می‌کند. ذکر این نکته جالب توجه است که ۵۰ درصد کودکان این کلاس، داستان‌های شفاهی را ترجیح می‌دادند. فیش (۱۹۹۲) درباره نقش معلم و تأثیر بیشتر معلم در دوره یادگیری خواندن کودک سخن می‌گوید. به نظر می‌رسد در بحث وی، اصل مشابهی به چشم می‌خورد. در موردی مشابه، در کلاس معلمی که کاملاً به ارزش داستان‌های شفاهی معتقد بود، دانش‌آموزان در تشریح انتخاب‌های‌شان شفاهی عمل می‌کردند و نسبت به عقاید خود اعتماد به نفس داشتند. این مسئله نشان دهنده درک قابل اعتمادی است که در جلسات خواندن در مدرسه به وجود آمده.

**تصویر بصری،
از جایگاه برتری
در ذهن کودکان
برخوردار است و
تعامل با تصویر،
چه کتاب‌های تصویری
و چه دیجیتال،
تأثیری محرک بر رشد
خواندن دارد.
برای مثال،
برخی کودکان
ممکن است
پس از دیدن فیلم،
به خواندن داستان
هری پاتر
ترغیب شوند**

چه چیز واقعی است؟

ویژگی واقعاً جالب توجه این تحقیق، پاسخ‌های کودکان به این سؤال بود که «آیا یک داستان نقلی (بدون کتاب) یک داستان واقعی است؟» ما به دنبال درک آن بودیم که آیا به اعتقاد کودکان، داستان‌های شفاهی هم مانند کتاب‌های عکس‌دار، دارای همان عناصر تخیلی قصه هستند یا خیر؟ ما بزرگ‌ترها داستان واقعی را داستانی می‌دانیم که ما را به طور کامل درگیر خود کند و ما را قادر سازد تا هنگام گوش کردن یا خواندن داستان مذکور، به یک جهان تخیلی پا گذاریم. ما امیدوار بودیم تا با طرح این سؤال، دریابیم که آیا کودکان قادرند با این مفهوم پیچیده کنار بیایند یا خیر؟ همان‌طور که انتظار داشتیم پاسخ‌ها نشان‌دهنده افکار و تصورات متفاوتی بودند. برخی کودکان تلاش کردند تا معنای کلمه «واقعی» را تشریح کنند. سایرین این کلمه را در معنای «راست» (true) تلقی کردند و نسبت به شیوه بیان پاسخ‌های‌شان کاملاً مردد بودند. سیمون: اگر داستان باشد، بنابراین ساخته شده است. هری پاتر واقعی نیست؛ زیرا ساخته و پرداخته ذهن یک نفر است.

سیمون از دانش خود نسبت به معنای داستان مطمئن بود، اما «واقعی» را در معنای جهان واقعی، یک شخص واقعی، تفسیر می‌کرد و بنابراین، هری پاتر را ساخته تخیلات می‌دانست که این مطلب نشان‌دهنده شک و عدم اطمینان وی نسبت به عناصر یک داستان واقعی است.

سایر کودکان هم نظریاتی مشابه ارائه دادند:

جولی: نه، زیرا آن‌ها راست نیست.

کری: آن‌ها صرفاً داستان‌هایی ساخته ذهن هستند... نه درباره زندگی واقعی.

جیمز: چون آن‌ها در کتاب‌ها و در ذهن ما ساخته می‌شوند، اما سایر داستان‌ها، غیرتخیلی هستند. آخرین نظر نه تنها دانشی عقل‌گرایانه و دقیق درباره عملکرد داستان‌ها می‌دهد، بلکه علاوه بر این نشان‌دهنده آگاهی از ژانرهای مختلف متن است. این بحث بر سر تخیلی و غیرتخیلی، در نظریات دیگری هم تکرار شد.

راجر: در صورتی یک داستان واقعی است که راست باشد. یک داستان واقعی مکتوب، اغلب تخیلی است.

اگر شما یک داستان را مکتوب کنید، این داستان واقعی می‌شود. متون غیرداستانی هم، چنین هستند. آخرین نظر، نکاتی را درباره نحوه آغاز شکل‌گیری تصورات کودکان درباره داستان روشن می‌سازد. این کلاس در طول آن ترم، در حال کار روی تفاوت‌های بین متون داستانی و غیرداستانی بود و راجر دانش خود و تفکرات فردی‌اش را برای پاسخ به کار برد. پیچیدگی این پاسخ و تناقض‌های مشهود آن، نشان می‌دهد

که او چطور در حال جدال برای تشریح تفکراتش برای خود و مخاطب است. این جمله «یک داستان واقعی مکتوب، عموماً تخیلی است»، نشان‌دهنده شناخت از چگونگی ایجاد داستان‌های واقعیت محور، توسط نویسندگان برای جذاب‌تر و مطلوب‌تر کردن آن‌ها برای مخاطبان‌شان است. جمله «اگر داستانی را مکتوب کنید، تبدیل به یک داستان واقعی می‌شود»، طنین‌هایی از سخن کودکی دارد که به سونی بوی (هوغز و کازینز، ۱۹۹۱) گفت داستان باید مکتوب شود و این مطلب، نشان‌دهنده اهمیت پایداری کلمات مکتوب است. به دلیل این‌که جامعه انگلیس به شکلی غالب، مکتوب محور بوده و بنابراین سواد از جایگاه والایی برخوردار است، این دیدگاه محتمل و قابل انتظار است. اهمیت پایداری کلمات مکتوب، نظری است که چند کودک دیگر هم اظهار داشته‌اند.

فریا: اغلب داستان‌های مکتوب واقعی هستند.

آحمد: باید مکتوب باشد.

دارن: داستان‌های شفاهی «مثل یک داستان هستند، اما واقعی نیستند. فقط مصنوعی و ساخته شده‌اند. در صورتی واقعی هستند که مکتوب باشند.»

گارث: داستان‌های تخیلی واقعی هستند... ساخته شده. بله، این است که آن‌ها را مانند داستان‌های کتاب ما واقعی نماید.

پاسخ گارث، فرآیند فکر او را نشان داد که در تلاش بود تا استدلال خود را برای بیان این‌که داستان‌های گفته شده واقعی هستند، برای خود تشریح کند. او می‌دانست که داستان به خیال‌پردازی و به عناصر ساخته شده اشاره دارد. بنابراین، با قاطعیت گفت که داستان‌های شفاهی ساخته شده هستند و بنابراین باید واقعی باشند. این بحث شفاهی، اهمیت زبان را در قادر ساختن کودک به تلاش برای تشریح تصویری پیچیده و به نتیجه رسیدن از طریق بحث فردی، روشن می‌سازد. می و داگوپتا (۱۹۹۵) اعتقاد دارند که این امر، نشان‌دهنده آن است که زبان انسانی چطور کاربران آن را قادر می‌سازد تا به صحبت و خیال‌پردازی درباره آن‌چه تخیلی یا دروغ است، بپردازند (صفحه ۵۰).

عنصر خیال‌پردازی یا وجه خیالی داستان‌ها، بعضی کودکان را در تصمیم‌گیری یاری کرد.

جو: پدر داستان‌هایی درباره اژدها و غول و سایر موجودات تخیلی، مانند آن‌چه در کتاب داستان‌های واقعی وجود دارد، به من می‌گوید.

همان‌طور که از پاسخ‌های متفاوت قابل درک است، مفهوم یک داستان واقعی، ذهن بسیاری از کودکان را درگیر کرده برخی کودکان، مخصوصاً کودکان مدرسه «ب»، از درک خود مطمئن بودند. در حالی که سایر کودکان تصورات ساده‌تری درباره آن‌چه یک داستان را واقعی می‌سازد، داشتند و با شانه تکان دادن و گفتن این‌که «گاهی اوقات» یا «اگر روزی روزگاری داشته باشد»، پاسخ‌های غیرقاطع دادند و این پاسخ‌ها، نشان‌دهنده وجود نوعی آگاهی از ساختار قصه و زبان داستانی است. در عین حال، نوعی تردید درباره عناصر سازنده یک داستان را نشان می‌دهد. مفهوم داستان و رای درک آن‌ها قرار داشت و چیزی غیر از درکی مبهم و ساخت نیافته که به تصورات ابتدایی‌شان درباره زبان داستان مرتبط بود، وجود نداشت.

تأثیر معلم

تفاوت بین گروه‌های کودکان مشهود بود. کودکان سال اولی بین ۵ تا ۷ سال مدرسه «ب» که بار خوانشی قابل توجهی از طریق یک معلم پر ذوق به آن‌ها منتقل شده بود، با اعتماد درباره کتاب‌ها صحبت می‌کردند و اعتماد به نفس‌شان برابر با دانش‌آموزان سال دومی مدرسه «ج» بود. فرضی که بتوان از این مشاهده استخراج کرد، این است که با افزایش تجربیات خوانشی کودکان، رشد زبان آن‌ها آغاز می‌گردد. این توانایی عبارت است از توانایی برقراری ارتباط در سطحی پیچیده‌تر و دقیق‌تر، برای مقابله با این تجربیات خوانشی مختلف. در مورد کودکان مذکور، به نظر می‌رسد که علاوه بر عامل سن، تجربه هم نقش مهمی در بروز تفاوت‌های مفهومی ایفا می‌کند. گارباینو و دیگران (۱۹۹۲) در بحث از حافظه، گفتند که مدرسه رفتن رسمی، نقش روز به روز مهم‌تری در رشد فراشناخت (metacognition) ایفا می‌کند (صفحه ۶۲). اصلی مشابه را می‌توان در شکل‌گیری تصورات به نسبت پیچیده در ذهن کودکان، در مرحله‌ای که به ندرت انتظار چنین امری می‌رود، به واسطه تجربیات داخل و خارج از مدرسه آن‌ها لمس کرد.

به واسطه صحبت غیر رسمی با معلمان مدارس مورد تحقیق، روشن شد که ظاهراً داستان‌گویی شفاهی،

**بزرگ‌ترها اغلب
ارزش متن تصویری
را دست کم می‌شمرند،
اما این‌ها بخش مهمی
از خواندن هستند
و کودکان را یاری
می‌دهند تا
معنای عمیق‌تر
متن مکتوب را
درک کنند**



**برخی فراموش می‌کنند
که معلم، مجری است
(چمبرز ۱۹۹۹) و
با استفاده از
حالات چهره و
بلند خواندن داستان،
متن را زنده می‌کند
و شاید برای
برخی کودکان،
ترکیب تصاویر جذاب
کتاب و عنصر اجرا،
از جذابیت بیشتری
برخوردار باشد**

به صورت عمومی در کلاس‌ها مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. این مسئله نیازمند انجام تلاشی مضاعف، در کاری کماکان دشوار است و به همین سبب، در عین غیرقابل تکذیب بودن اهمیت ارتباطات شفاهی، این شیوه از جایگاه خاصی در برنامه آموزشی برخوردار نیست. انگ (۱۹۸۲) تأثیر قوی و مؤثر ارتباط شفاهی را تشریح می‌کند، اما ما جامعه‌ای با سطح تحصیلات بالا هستیم که کودکان در آن زیر بمباران مواد بصری، هم عکس و هم مطالب چاپی، قرار دارند. بنابراین، نمی‌توانیم تجربیات خوانشی خود را با تجربیات یک جامعه واقعاً شفاهی مقایسه کنیم. همان‌طور که جی. الکساندر (۲۰۰۱) می‌گوید: ما نمی‌توانیم مانند یک جامعه شفاهی بیندیشیم؛ زیرا آن مرحله را پشت سر نهاده‌ایم. اما شاید کودکان که هنوز نیمه باسواد هستند، درک بیشتری نسبت به آن شفاهی بودن اولیه داشته باشند. می‌توان تصور کرد که گوش دادن فعال و تعاملی که نیاز داستان‌گویی شفاهی است، رویکردی نسبتاً احساسی بوده و بنابراین، نیازمند پژوهش‌های بیشتری است (گاردنر، ۱۹۸۴).

اجرا

بسیاری از کودکان درباره لذت تجربه داستان‌گویی، اظهار نظر و به مزیت‌های عنصر اجرا اشاره کردند:

لوسی: آن‌ها شخصیت‌های سخنگوی کمی دارند و مادرم با صداهایی خارق‌العاده و خیالی، به جای آن‌ها صحبت می‌کند.... صداهای متفاوت باعث زنده شدن داستان می‌گردد.

سم: آن‌ها جالبند و شخصیت‌های بامزه زیادی دارند که پدرم را به خنده وا می‌دارند.

عنصر اجرا در داستان خوانی هم مورد اشاره قرار گرفت.

میرا: دلیل اصلی من برای دوست داشتن کتاب، صداهای بامزه است.

برخی فراموش می‌کنند که معلم، مجری است (چمبرز ۱۹۹۹) و با استفاده از حالات چهره و بلند خواندن داستان، متن را زنده می‌کند و شاید برای برخی کودکان، ترکیب تصاویر جذاب کتاب و عنصر اجرا، از جذابیت بیشتری برخوردار باشد.

تجسم

کودکان درباره وجه تجسمی داستان‌گویی و همچنین درباره شیوه تأثیرگذاری آن بر تصوراتشان هم صحبت کردند:

جاش: من علاقه دارم تا در ذهنم تصویر سازی کنم.
سالی: من می‌توانم در ذهنم آن‌ها را در حال حرکت تصور کنم. تصویرها ثابت و خسته کننده‌اند.
ویکرام: زیرا آن‌ها ساخته شده و مصنوعی هستند و شما می‌توانید آن‌ها را تصور کنید و تغییر دهید.
لویس: من می‌توانم گوش کنم. لازم نیست به کلمات نگاه کنید. پدر بزرگ جلوه‌ای بامزه و جالب به داستان‌ها می‌دهد.

رز: آن‌ها واقعاً واقعی حس می‌شوند؛ زیرا من می‌توانم داستان را در ذهن خود ببینم.
پاسخ‌ها نحوه پیوند متن‌های شفاهی، به افکار کودکان را نشان دادند که البته گاهی به احساسات‌شان هم مربوط می‌شدند و ویژگی‌های قصه در داستان و فیلم منعکس می‌شد. دی آرکی (۲۰۰۲) می‌گوید که ما همه به طرق مختلفی با داستان مرتبط می‌شویم و برخی افراد، داستان را به صورت تصاویری متحرک می‌بینند، در حالی که سایرین حس نزدیک‌تری نسبت به داستان دارند.

تعداد کمی از کودکان در حین صحبت از داستان، به تصاویر متحرک تلویزیونی اشاره کردند. کودکی گفت که تلویزیون برایش داستان می‌گوید. از شخصیت دامبو و هری پاتر هم نام برده شد. این اشاره می‌تواند به کتاب، فیلم یا تلویزیون باشد. این مسئله مورد بررسی قرار نگرفت، اما در تحقیقات بعدی می‌تواند کانون توجه باشد. توانایی تجسم، عموماً برای رشد تخیل مهم تلقی می‌شود (میک ۱۹۹۱، گریشگر ۱۹۹۵) و نشان‌دهنده اهمیت داستان شفاهی برای این کودکان خاص است. پینکر (۱۹۹۸) می‌گوید که ما همه تجسم می‌کنیم، اما نباید خیلی مجذوب ایده «تصاویری در ذهن» (صفحه ۲۹۴) شویم با این که مسلماً ساده‌ترین راهی است که یک کودک می‌تواند تصورات ذهنی خود را تشریح کند.

در هر حال، جذابیت متون کتاب‌های عکس‌دار و پاسخ‌های کودکان به آن‌ها، نباید دست کم گرفته شود. والش (۲۰۰۲) دریافت که هرچه کودکان کم سن‌تر باشند، تصویر تأثیر بیشتری خواهد داشت. او دریافت که حتی برای کودکان بزرگ‌تری که با متن آشنایی داشتند هم تصویر یا تصویر همراه با متن مکتوب، بیش از متن مکتوب، واکنش برانگیز است.

با توجه به چنین شواهدی، جای شگفتی نیست که کودکان، تخیل کتاب عکس‌دار را ترجیح دهند. حتی ما بزرگ‌ترها هم در مقابل تأثیر مطالب عکس‌دار مقاوم نیستیم. ناشران نه تنها به عناوین کتاب‌هایی که می‌فروشند، فکر می‌کنند، بلکه به زیبایی‌شناسی روی جلد هم می‌اندیشند.

نتیجه‌گیری

دو نکته مهم از این یافته‌ها استخراج می‌شود. اول این که عده زیادی از کودکان، داستان را، شفاهی یا خواندن، در خانه تجربه کرده بودند. با این که مادر در این تجربیات نقش اصلی برعهده داشت، اما پدر هم نقش مهمی ایفا می‌کرد؛ بیش از حد انتظار معتمدین به نشریات رایج. نکته دوم این که کودکان اغلب تصورات شکل گرفته‌ای نسبت به موضوع قصه دارند. کودکان در این سن، الگوی خود از ماهیت قصه را شکل می‌دهند. آن‌ها آماده شده‌اند تا به تفکر عمیق بپردازند و بکوشند تا تفکرات خود درباره واقعی بودن داستان‌ها و طبیعت داستان را تشریح کنند. می‌توان گفت که آن‌ها در بسیاری موارد، به فلسفه سازی درباره مبنای داستان می‌پردازند و درباره محتویات داستان بحث می‌کنند. در برخی موارد، پایداری کلمات مکتوب اصل بود، در حالی که سایر کودکان به راحتی باور می‌کردند که یک داستان واقعی است، خواه شفاهی و خواه مکتوب. به نظر این کودکان، یک متن می‌تواند شفاهی یا کتبی باشد. بیرن (۲۰۰۲) با این تعریف از متن موافق است و باور دارد به سبب پیشرفت هرچه بیشتر فناوری جهان، ما باید از سایر مدل‌های سواد که با زبان معمولی کتاب محور بسیاری از مدرسه‌ها متفاوت هستند، آگاه باشیم (وست بروک ۱۹۹۹).

این یافته‌ها ما را به سؤال هم‌چنان بی‌پاسخ این تحقیق خاص که واقعیت رسانه داستان است، رهنمون می‌سازد. آیا تأثیر بصری صفحه تلویزیون، داستان‌ها را واقعی می‌سازد و پایداری نوار ویدیو یا دی وی دی با کتاب داستان‌های معمولی قابل مقایسه است؟ شباهت‌های زیادی بین شیوه‌های کودکان برای خواندن این متون و خواندن متون معمولی وجود دارد؛ زیرا آن‌ها باید شکاف‌ها را پر کنند و بر اساس تجربیات‌شان فرضیه‌هایی بسازند (بارس و توماس، ۱۹۹۶). بررسی شیوه‌ای که کودکان، انواع متفاوت تجربیات خوانشی را با درک خود از تخیل و واقعیت داستان‌ها مرتبط می‌سازند، جالب است. صرف‌نظر از شیوه شکل‌گیری سواد در آینده، یک نکته قطعی به نظر می‌رسد و آن، پایداری یک داستان خوب است، به هر شکلی ارائه شود.

**کودکان در این سن،
الگوی خود از ماهیت
قصه را شکل می‌دهند.
آن‌ها آماده شده‌اند تا
به تفکر عمیق
بپردازند و بکوشند
تا تفکرات خود
درباره واقعی بودن
داستان‌ها و طبیعت
داستان را تشریح
کنند. می‌توان گفت
که آن‌ها در بسیاری
موارد، به فلسفه سازی
درباره مبنای داستان
می‌پردازند و درباره
محتویات داستان
بحث می‌کنند**

جدول ۱

آیا کسی در خانه برای شما داستان می‌خواند؟

	پسران			دختران			کل		
	الف	ب	ج	الف	ب	ج	الف	ب	ج
آری	۱۴	۱۱	۳۰	۱۵	۱۴	۲۹	۲۹	۲۵	۵۹
	%۹۳	%۷۳	%۷۹	%۱۰۰	%۹۳	%۷۹	%۷۹	%۸۳	%۷۹
خیر	۱	۴	۸	۰	۱	۱	۱	۵	۱۶
	%۷	%۲۷	%۲۱	%۰	%۷	%۷	%۳	%۱۷	%۲۱

جدول ۲

چه کسی در خانه برای شما داستان می‌گوید؟

	مدرسه الف		مدرسه ب		مدرسه ج	
	پسران	دختران	پسران	دختران	پسران	دختران
مادر	۷	۵	۳	۳	۶	۹
	%۵۰	%۳۳	%۲۷	%۲۲	%۲۰	%۳۱
پدر	۲	۱	۳	۲	۸	۱
	%۱۴	%۷	%۲۷	%۱۴	%۲۷	%۳
مادر و پدر	۳	۸	۴	۹	۹	۸
	%۲۲	%۵۳	%۳۷	%۶۴	%۳۰	%۲۸
فرزندان	۰	۰	۱	۰	۶	۶
	%۰	%۰	%۹	%۰	%۲۰	%۲۱
بزرگ‌تر	۲	۱	۰	۰	۱	۵
	%۱۴	%۷	%۰	%۰	%۳	%۱۷

جدول ۳

آیا کسی برای شما در خانه داستان می‌گوید؟

	پسران			دختران			کل		
	الف	ب	ج	الف	ب	ج	الف	ب	ج
آری	۱۵	۱۰	۲۶	۱۵	۱۲	۲۶	۳۰	۲۲	۵۲
	%۱۰۰	%۶۷	%۶۸	%۱۰۰	%۸۰	%۷۰	%۱۰۰	%۸۰	%۶۹
خیر	۰	۵	۱۲	۰	۳	۱۱	۰	۳	۲۳
	%۰	%۳۳	%۳۲	%۰	%۲۰	%۳۰	%۰	%۲۰	%۳۱

جدول ۴

چه کسی برای تان داستان می‌گوید؟

	مدرسه الف		مدرسه ب		مدرسه ج	
	پسران	دختران	پسران	دختران	پسران	دختران
مادر	۲	۳	۰	۲	۹	۹
	%۱۳	%۲۰	%۰	%۱۳	%۳۵	%۳۵
پدر	۱۰	۶	۳	۷	۵	۴
	%۶۷	%۴۰	%۲۰	%۴۷	%۱۹	%۱۵
مادر و پدر	۰	۲	۲	۰	۵	۷
	%۰	%۱۳	%۱۳	%۰	%۱۹	%۲۷
فرزندان	۰	۰	۰	۰	۴	۲
	%۰	%۰	%۰	%۰	%۱۵	%۸
سایر	۳	۴	۵	۳	۳	۴
	%۲۰	%۲۷	%۳۳	%۲۰	%۱۲	%۱۵