



## روایت‌های کودکان

مایکل جی تولان

ابوالفضل حری

لحاظ موقعیت مشابهی که تا اندازه‌ای متن محورند (بی‌توجه به جایگاه آن «متن»: کتاب چاپ شده، سرگذشت قومی یا بازنویسی تحریف شده قصه‌ای عامیانه). موارد بالا، فقط نمونه‌ای از زیرشاخه‌های یک شاخه از انواع داستان برای کودکان است و عمدتاً به این منظور عرضه شده که جنبه‌های چندگانه‌ای را نشان دهد که این داستان‌ها در ذیل آن‌ها تغییرات محسوسی می‌کنند. موقعیت‌های گوناگون، گوینده‌ای واحد (خواه بزرگسال و خواه خردسال) را وامی‌دارد که انواع کاملاً مختلفی از روایت‌ها را تعریف کند؛ حتی اگر راوی یک داستان را نقل کند، باز انتظار این است که همان داستان در موقعیت‌های متفاوت، به

موضوع «روایت‌های کودکان»، چندین زیرشاخه را دربرمی‌گیرد که در این نوشته، فقط آن‌ها را از یکدیگر بازمی‌شناسیم. در بطن داستان‌هایی برای کودکان (نیز در بطن داستان‌هایی از زبان کودکان و با کودکان) انواع فرعی بسیاری را می‌توان از نزدیک مشاهده کرد: شفاهی در برابر مکتوب؛ شفاهی رودررو در برابر شفاهی «دور از دست» (مثل رادیو یا کاست)؛ شفاهی رودررو و یک به یک (برای مثال داستانی که پرستار برای کودک نقل می‌کند) در برابر شفاهی رودررو و یک به چند (برای مثال داستانی که معلم برای شاگردان کلاس می‌گوید)؛ شفاهی یک به یک و رودررو و فی‌البداهه در برابر داستان‌های به

روش‌های گوناگون بیان شود.

## داستان‌هایی «برای» کودکان، «با» کودکان و «از زبان» کودکان

همان‌گونه که تلویحاً اشاره کردم، جنبه‌های بالقوه گوناگون مبتنی بر موقعیت، بیرون از شمار است. با وجود این، با توجه به سه کلان جنبه‌ای که هالیدی برای گفتار قابل است، یعنی حوزه (Field)، حالت (mode) و فحوای کلام (tenor)، می‌توان دسته‌بندی مقدماتی بسیار کارآمدی از موقعیت‌ها عرضه کرد. حوزه در کل، ماهیت فعالیت اجتماعی در حال انجام را نشان می‌دهد (برای مثال، کودکان همراه با آموزگار و همشاگردی‌ها در داستانی مبتنی بر تجربه شخصی خود سهیم می‌شوند). پرسش مهمی که در این جنبه، یعنی حوزه، مطرح می‌شود، این است: «موضوع صحبت چیست؟ یا صحبت درباره چیست؟»

**حتی اگر نیک بدانیم که  
«روایت‌های کودکان»  
چیزهایی بسیار متفاوتند،  
باز لازم است که در میان  
چندین مورد روایت  
کودکان، الگوهای مشابه  
و پیوندها را پیدا  
کنیم. بدون این الگوها  
نمی‌توان میان آن‌چه  
به طور شهودی آن را  
حوزه منسجم مطالعاتی  
می‌دانیم، رابطه برقرار  
کنیم.**

ولی باید دانست که حوزه، پرسشی رفتاری بزرگ‌تری را مدنظر دارد؛ یعنی چه نوع فعالیت اجتماعی در حال انجام است؟ بنابراین، گفتمان موردنظر را شامل می‌شود. از این رو، حوزه نیز مانند دیگر دسته‌بندی‌های هالیدی، بر «تطابق» انگیزه‌مند میان عملکرد زبان و عملکرد فرهنگی - یعنی هنگامی که الگوهای زبانی یک جامعه، جهان‌بینی آن را بیان یا بر آن دلالت می‌کنند - تأکید دارد.

حالت، دگرگونی‌های رسانه متن و «مجرا»ی میان فرستنده و گیرنده پیام است (برای مثال، آیا متن مکتوب است یا کلامی؟ برنامه‌ریزی شده است یا بدون برنامه؟ به فعالیت در حال انجام وابسته است یا بر ساختی جدا یافته شده است؟ آیا فرستنده - گیرنده به هم نزدیک هستند یا از هم دورند؟)

فحوای کلام، به روابط مشارکت که از جایگاه‌ها و نقش‌های دخیل در روایت شکل می‌گیرد، نظر دارد. برای مثال، روابط دوست با دوست، پدر با پسر، پزشک با بیمار، فروشنده با مشتری (برای مطالعه بیشتر در باره حوزه، حالت و فحوای کلام رجوع کنید به هالیدی ۱۹۷۸، هالیدی و حسن ۱۹۸۵).

آخرین و مهم‌ترین جنبه حالت که گاهی آن را فحوای کلام کارکردگرا می‌نامند، به هدف ربط‌یابی متن می‌پردازد؛ یعنی متن می‌خواهد به چه اهدافی یا تأثیراتی نایل آید (برای نمونه، سرگرمی، آموزش، تشویق و...)?

مواردی که در بالا در مورد دگرگونی‌های مبتنی بر موقعیت برشمردیم، در باره دو ویژگی مرتبط دیگر نیز کارایی دارند. این دو مورد را می‌توان هشدار درباره ارزیابی گوینده و ارزیابی قصه نامید. هشدار درباره ارزیابی گوینده، یعنی داده‌های حاصل از داستان از زبان کودکان (مهارت در ساختن، ادراک، خلاصه کردن و مانند آن) را در مجموع، دلیل مهارت‌های شناختی یا توانش زبان‌شناختی آنان به حساب آوریم. اگر موقعیت‌مندی،

در داستان‌های داستان‌گویان تفاوت‌های عمده‌ای پدید می‌آورد، در گذار از ارزیابی یک کاربرد زبانی خاص در موقعیتی (احتمالاً بسیار مشکل‌آفرین) خاص، برای ارزیابی کلی مهارت روایی (حتی اگر از مهارت‌شناختی سخنی‌نگوییم)، باید قدری محتاطانه عمل کنیم. هشدار دوم این است که در تحلیل نقادانه قصه‌های کودکان نیز باید جانب احتیاط را از دست ندهیم. در این جا نیز اگر داوری ما براساس پیش‌فرض‌هایی ناآزموده در باره «خوب» بودن داستان باشد و اگر این احتمال را فراموش کنیم که آن‌چه در یک مجموعه موقعیت خوب فرض می‌شود، شاید در مجموعه‌های دیگر موقعیتی کاملاً نامناسب جلوه کند، آن‌گاه ممکن است نتیجه‌گیری‌های ما اگر نه پرگزند، بی‌ارزش از کار درآید. هرگز نباید به این نتیجه رسید که عیب کار از قصه کودک است.

از سوی دیگر، حتی اگر نیک بدانیم که «روایت‌های کودکان» چیزهایی بسیار متفاوتند، باز لازم است که در میان چندین مورد روایت کودکان، الگوهای مشابه و پیوندها را پیدا کنیم. بدون این الگوها نمی‌توان میان آن‌چه به طور شهودی آن را حوزه منسجم مطالعاتی می‌دانیم، رابطه برقرار کنیم. سرانجام این که تحلیل‌گران زبان‌شناختی روایت‌های کودکان، برآنند که موارد تقریباً ظریف‌تری از این رابطه‌ها را دنبال کنند؛ از آن جمله است: آیا می‌توان بر این ادعای شایع که داستان‌گویی شفاهی کودکان، نوعی آمادگی برای روایت‌های مکتوب «از جانب آنان» است، دلیل متقن زبان‌شناختی ارائه داد؟ به همین ترتیب، اگر روایت مکتوب نوعی گونه‌زبانی (یا نوعی نوشتار) متمایز و نوعی توانش محوری است که دبستانی‌های رده بالاتر، برمی‌نای آن در گونه‌های دیگر زبان، از قبیل استدلال و توصیف، مهارت پیدا می‌کنند، کدام ویژگی خاص زبان‌شناختی آن گونه زبانی معین، برای رسیدن به گونه‌های «هدف» کارآمد است و کدام یک ناکارآمد؟ آیا روایت‌های

کودکان از نظر ارزش و ساختار، نسخه‌های ساده شده روایت‌های بزرگسالانند و بر الگوی روایت‌های بزرگسالان استوارند، یا بر پایه اصولی کاملاً متفاوت ساخته شده‌اند؟ چه دلیل زبان‌شناختی می‌توان برای هریک از این موارد ارائه داد؟ آیا می‌توان مهارت تولید داستان‌های پیچیده‌تر (مکتوب یا کلامی) را در کودکان پرورش داد؟ اگر آری، چگونه؟ تمرین‌های یادآوری، پرسش‌های کاوشگرانه و بازگویی‌های مشترک داستان، چه نقشی در بهبود مهارت‌های روایتی دارند؟ روایت‌خوانی چه ربطی به روایت‌نویسی دارد؟ آیا می‌توان روایت‌خوانی را برای تأثیرگذاری مطلوب، درجه‌بندی کرد؟ اگر آری، میزان پیچیدگی یا دشواری روایت را چگونه تعیین می‌کنیم؟

### داستان‌گویی و سوادآموزی

از جمله حوزه‌های کاملاً شناخته شده رشد زبانی کودکان، پذیرش پرورش‌یافته آنان در برابر نوشتن و خواندن و آشنایی با برخی قواعد و محدودیت‌های خواندن و نوشتن است؛ تقریباً پیش از آن که کودک به طور رسمی خواندن و نوشتن را فرا بگیرد. در این جا، مسئله بنیادین، همان‌گونه که در مقدمه یکی از مجموعه پژوهش‌های جدید در باره سوادآموزی کودکان آمده، آن است که:

«عملاً همه کودکان جوامع بسیار باسواد، هنگامی که به مدرسه می‌آیند، با سواد آشنایی دارند.» (فار، UHH: ۱۹۸۵)

شماری از نظریه‌ها که در این جا من فقط فرصت یافتیم آن‌ها را فهرست کنم، این مسئله اساسی را تأیید می‌کنند. این بررسی‌ها نشان می‌دهند که سوادآموزی از خانه شروع می‌شود؛ خانه‌ای که روابط والدین، خواهر و برادر و دوستان از مشخصه‌های آن است. بررسی‌های دقیق قوم‌شناختی، مانند پژوهش‌هایی که در کتاب‌های فار (۱۹۸۵) و بیسکس (۱۹۸۱)

زمانی زیست‌شناختی» طی کنند. در عوض، چنین می‌نماید که نظریه‌های **ویگوتسکی** چنان بر تعامل میان آموزنده و ایزه دانش (برای نمونه زبان) متمرکز است که بزرگ‌تر شدن کودک و تغییر تعامل فرهنگی و فردی را به فراموشی می‌سپارد. با وجود این، نظریات **ویگوتسکی** که زیست‌شناسی در آن نقش دارد و می‌گوید رشد فرهنگی که به واسطه کنش تعاملی با دیگر عوامل مهم در محیط اطراف فرد پرورش می‌یابد، بر رشد زیستی مسلط است، از نظریات **پیازِه** فهم‌پذیرتر است. به گفته مشهور **ویگوتسکی**:

«فرایند میان‌فردی (interpersonal) به فرایند بینافردی (intrapersonal) تبدیل می‌شود.»  
(ویگوتسکی ۱۹۷۸، ص ۵۷)

یعنی آن‌چه فرد از راه تعامل اجتماعی می‌آموزد، به دانش خود او بدل می‌شود. تأکید **ویگوتسکی** بر محیط اجتماعی، کار را برای پژوهشگران آسان‌تر می‌کند تا بنابر محیط‌های گوناگون اجتماعی و علایق و هدف‌های گوناگون کودک، شیوه‌ها و روش‌های گوناگونی را برای تکامل روایت در کودکان در نظر بگیرند. موارد بالا، خلاصه‌ای نه‌چندان مناسب از قواعد **ویگوتسکی** بود و آن‌ها را فقط به این دلیل ذکر کردیم تا به پیشینه نظری سوبیه‌های کنونی در زمینه پژوهش تکامل کودک، اشاره‌ای بکنیم.

آموزگاران کودکستان برای پرورش مهارت‌های مکتوب و داستان‌گویی کودکان، انواع گوناگون راهبردهای خاص را اعمال می‌کنند که از میان آن‌ها فعالیت‌های «نقل روایت در کلاس» (که در بخش بعد بدان می‌پردازیم)، دیکته داستان و اجرای داستان، بیش‌تر مورد بحث قرار گرفته است. در دیکته داستان، کودک داستان تازه یا آشنایی را برای آموزگار - کاتب دیکته می‌کند. به این ترتیب، در عین حال که کودک مسئول نقل داستان است، آموزگار - کاتب می‌تواند بر روند داستان‌گویی کودک

آمده، به کرات نشان می‌دهند هنگامی که تعامل گر (interactant) با مرحله کنونی توانش مکتوب کودک، هماهنگ، حمایت‌کننده و مشوق است و زیاد به تصحیح «خطاهای» کودک کاری ندارد، به شیوه‌های گوناگون، رشد و بهبود مهارت‌های سوادآموزی کودک را موجب می‌شود. در این صورت، سرعت سوادآموزی کودک بیش‌تر از هنگامی است که به حال خودش رها می‌شود. هم‌چنین، به نظر می‌رسد ارزش حمایت‌گرانه تعامل گر از کودک (برحسب نتیجه یا تأثیر)، بی‌ارتباط با ارزشی نیست که کودک برای تعامل گر، نه در مقام و نقش الگو یا رقیب، بلکه در مقام یک انسان، قائل است. این یکی دیگر از مواردی است که ماهیت ناخودبسنده تولید و دریافت روایت را آشکارا یادآوری می‌کند: بسته به علایق میان‌فردی گوینده و شنونده نظیر احترام، دلبستگی، بیزاری و مانند آن، آن‌چه می‌دهید و آن‌چه می‌گیرید (یا گمان می‌کنید که گرفته‌اید)، بسیار فرق می‌کند. مفهوم فحوای کلام که **هالیدی** آن را به کار برده و پیش‌تر به آن پرداختیم، دست‌کم جنبه‌های واژگان‌یافته (lexicalized) و به دستور زبان درآمده (grammaticalized) این‌گونه علایق پیچیده و متغیر را مطرح می‌سازد.

«تعامل گر»، یاری‌کننده اصلی در حرکت «رو به پیش» کودک در تکامل زبان است؛ زیرا اگر تعامل‌گری در میان نبود، رشد زبان بیرون از توانایی‌های فردی کودک بود. این ایده کاملاً بر مفهوم منطقه رشد مجاور **ویگوتسکی** روان‌شناس استوار است. در واقع، زیربنای بیش‌تر پژوهش‌های اخیر در این زمینه، نظریه‌های **ویگوتسکی** در باره رشدشناختی فرد است. در حالی که جذابیت نظریه‌های **پیازِه** از آن‌روست که مراحل آشکار رشدشناختی را نشان می‌دهد که همه کودکان باید آن‌ها را با سرعت‌های گوناگون و با ترتیبی خاص، به پیروی از «جدول

نظارت کند و برای بهتر شدن آن پیشنهادهایی ارائه دهد و به کاستی‌های اطلاعاتی اشاره کند و مانند آن. دیکته داستان، عملاً «نوشتن بدون عمل نوشتن» است و کودک بی‌درنگ درمی‌یابد که دیکته نوشتن از داستان، خودش با علائم ثابت گرافیکی - که تکرارپذیرند و به تدریج از ابهام آن‌ها کاسته می‌شود - چه مهارت ارزشمندی است. دیکته‌نویسی داستان، هم سبب فاصله‌گرفتن از رخداد‌های داستان می‌شود که پیش‌تر گفتیم برای پیوستگی سویه‌گیری داستان‌ها لازم است و هم خودآگاهی انعکاسی را پرورش می‌دهد. معمولاً آموزگار برای کودک، این داستان دیکته شده را با خوانی و رضایت کودک را از شکل و محتوای داستان بررسی می‌کند: «اندیشه‌های ثانویه»، اصلاح و بهبود خود با یاری دیگران، دنیای تولید کلامی به منزله «چیزی در بیرون» و از خود جداشدن و در عین حال مسئول بودن، آرام آرام در کودک شکل می‌گیرد. این دنیای گسترده، با به اجرا درآمدن داستان‌های دیکته شده، گسترده‌تر می‌شود. آموزگار بخش‌های عمده‌ای از داستان را با صدای بلند و شمرده می‌خواند و کودک داستان‌گو و دیگر همکلاسی‌ها، رخدادها را بازی می‌کنند. به این ترتیب، داستان‌گو می‌آموزد که داستان باید منسجم باشد و بتوان آن را به مستقیم‌ترین روش ممکن برای شنوندگان بازگو کرد. کودکان در روند اجرای داستان، دنیای رخدادهایی را بازسازی می‌کنند که واژه‌های داستان‌گو نماینده آن‌هاست. در این روند، نبود انطباق میان واژه‌ها و جهان داستان آشکارتر می‌شود.

**سبک‌های گوناگون، سویه‌های گوناگون**  
براساس یافته‌های شرلی برایش هیث، آنچه در دو جامعه کارگری (سفیدپوست و سیاه‌پوست) در دو شهر کارگرنشین کوچک کارولینای شمالی روایت

شمرده می‌شود، تفاوت‌های چشمگیری با یکدیگر دارند. جالب این‌جاست که چقدر برای فردی از اهل تراکتون که در رودویل است (یا برعکس)، گفتن داستانی خوب و قابل قبول آسان است؟

موضوع فقط به این دو شهر محدود نمی‌شود. بخش عمده‌ای از پژوهش‌های کنونی زبان - روان‌شناسان - جامعه‌شناسان و دیدگاه‌های روان‌شناسی اجتماعی، به این امر می‌پردازد که ویژگی‌های فرهنگی و نسبیتهای گرایشی تا چه اندازه در نقل روایت دخیل است. آزاد اندیشان بی‌طرف می‌گویند، بگذار آن‌چه می‌خواهیم بگوییم، به هزاران روش جلوه‌گر شود. با وجود این، وقتی «روش‌ها» با هم تلاقی می‌کنند، موضوع دیگر به این سادگی‌ها نیست. همه سبک‌ها برابرند، ولی بعضی از آن‌ها نسبت به دیگران ارجح‌ترند. گاهی برخی اجزای سبک ارجح، بیش‌تر مورد توجه قرار می‌گیرد؛ بی‌آن‌که کسانی که آن‌ها را برتر می‌شمارند، بدانند که در واقع

**در دیکته داستان، کودک داستان تازه یا آشنایی را برای آموزگار - کاتب دیکته می‌کند. به این ترتیب، در عین حال که کودک مسئول نقل داستان است، آموزگار - کاتب می‌تواند بر روند داستان‌گویی کودک نظارت کند و برای بهتر شدن آن پیشنهادهایی ارائه دهد و به کاستی‌های اطلاعاتی اشاره کند و مانند آن.**

رودویل و تراکتون، میل به سوادآموزی به طور عام و میل به روایت به طور خاص و انطباق با مدرسه و رفتن به مدرسه، با مین تاون متفاوت است؛ هر چند به اعتقاد هر سه جامعه، رفتن به مدرسه امری مهم است و کودکانی که در مدرسه موفق هستند، در زندگی نیز موفق خواهند بود. «عدم تشخیص» تفاوت سبک، به ارائه تصویری نادرست از فرد و حتی بی‌توجهی آموزگاران، کارفرمایان و دیگر همشهریان به او منجر خواهد شد. پژوهش‌های هنجاری دانشمندان علوم اجتماعی، راه را برای بررسی این سوءتفاهم تحقیق‌آمیز هموارتر می‌سازد. هیث در یکی از پانوشته‌های جالب کتابش می‌نویسد:

«پژوهش‌های فراوانی که در باره پدیده‌های رفتاری (برای نمونه، تعامل مادر - فرزند در یادگیری زبان) صورت گرفته است یا اصلاً مشخص نمی‌سازند که نمونه‌های توصیف شده را از گروه‌های اصلی جامعه برگرفته‌اند یا این که اهمیت این محدودیت را تشخیص نمی‌دهند.» (هیث ۱۹۸۲، ص ۴۷)

در کتاب **مایکلز** (۱۹۸۱، ۱۹۸۴ و ۱۹۸۵)، مسائل پیش‌گفته، به طرز قانع‌کننده‌ای توضیح داده شده است:

«**کودکان | کلاس اول | با پیشینه‌های گوناگون** به مدرسه می‌آیند و هر کدام راهبردهای روایتی و قواعد عروضی ویژه‌ای برای ارائه روایت دارند.» (مایکلز ۱۹۸۱، ص ۴۲۳)

این نکته از آن رو حائز اهمیت است که فعالیت‌های «نقل روایت در کلاس»، یکی از روش‌های مهم است و کارایی آموزشی فراوان دارد. در این فعالیت، هر کودک، با نظارت و تشویق آموزگار، اشیا یا تجارب گذشته را برای همه افراد کلاس توصیف و روایت می‌کند. این فعالیت‌ها، برای استفاده از راهبردهای گفتاری باسوادان و یادگیری این راهبردها، بالقوه، تمرین مناسبی است. **مایکلز** در

به تمایزات سبک، به طرزی متفاوت واکنش نشان می‌دهند. **مارتین** به نمونه‌ای از این مسئله اشاره کرده است که آن خواهیم پرداخت. **هیث** (۱۹۸۲) به خوبی نشان می‌دهد که با افزایش روش‌های سوادآموزی و روش‌های عادت‌کردن فرد به راه و رسم خاص جامعه، چه سردرگمی‌های اخلاقی و آموزشی که ظهور نمی‌کند. در این باره، وی دو شهر کوچک تراکتون و رودویل را با فرهنگ رایج در طبقه متوسط مدرسه محور مین تاون مقایسه می‌کند. برخی از «قواعد تلویحی سوادآموزی» (مانند داستان‌های وقت خواب) که به گمان **هیث** کودکان مین تاون آن‌ها را می‌آموزند، بسیاری از ما را غافلگیر می‌کند:

«از همان زمان که کودکان سخن‌گفتن را آغاز می‌کنند، در برابر اشاره گفت و شنودی محتوای کتاب‌ها واکنش نشان می‌دهند؛ همانند پاسخ‌دهندگانی عمل می‌کنند که گویی کتاب‌ها را خوب می‌شناسند...»

هنگامی که کودکان به سه سالگی می‌رسند، بزرگسالان آنان را از نقش بسیار فعالی که تا آن زمان در کتابخوانی داشته‌اند، بازمی‌دارند و آنان فقط در مقام شنونده، گوش می‌سپارند و انتظار می‌کشند. دیگر بزرگسالان یا کودکان با پرسش‌ها و تعبیرهای خود، روند داستان را قطع نمی‌کنند. در عوض، کودکان باید بشنوند و به حافظه بسیارند و اگر بزرگسالان اجازه دادند، پرسشی را پاسخ گویند. به این ترتیب، کودکان در حالی که منتظر وقفه‌ای در خواندن داستان و طرح پرسش‌های فرمول‌وار از جانب بزرگسالان می‌مانند، این قبیل پرسش‌های فرمولی و تمرینی را می‌آموزند. در این مرحله، کودکان بیش‌تر تمایل دارند خودشان داستانی بخوانند تا این که به داستانی گوش بسپارند. (هیث ۱۹۸۲، ص ۳۵)

با این حال، آن‌چه برای ما آشناست، شاید برای دیگران کاملاً ناآشنا باشد. **هیث** می‌گوید که در

پژوهشی تجربی، دریافت کودکانی که سبک از پیش تثبیت شده گفت‌وگوی آنان با سبک سواد و انتظارات آموزگار منطبق باشد، در فعالیت‌های «نقل روایت در کلاس» بهره‌افری می‌برند (مایکلز ۱۸۹۱، ص ۴۲۳). بنابه یافته‌های او، هنگامی که سبک سواد کودک و انتظارات آموزگار از هم متفاوت باشد، همکاری آموزگار - کودک اغلب ناموفق است و این عملکرد و ارزیابی، در درازمدت پرگزند خواهد بود. براساس یافته‌های مایکلز، هر آموزگار در واکنش به داستان‌های شاگردان خود، از آنان انتظاراتی دارد که در زیر به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

۱. توجه به زمینه‌های آشکار زمانی - مکانی گفته‌ها

۲. توصیف کامل و نام‌گذاری اشیای دخیل در داستان؛ حتی آن‌هایی که بسیار عادی و معمولی به نظر می‌آیند.

۳. گوینده دست‌کم باید فرض کند که او و مخاطبانش از دانش و پیشینه یکسانی برخوردارند.

۴. واژه‌بندی (lexicalization) برای تغییر موضوع و تعیین هر نوع ارتباط مضمونی، به رغم تغییر موضوع سخن

خلاصه این که «آموزگار - خانم جونز - سبکی ادبی را انتظار دارد؛ روایتی فاقد زمینه و فقط متکی بر یک موضوع» (مایکلز ۱۹۸۴، ص ۲۲۳). مسئله‌ای که مایکلز مطرح می‌سازد، به سبک رایج در میان کودکان سیاه‌پوست کلاس خانم جونز مربوط است؛ سبکی که معلوم می‌شود «نظام‌مندی» خاص خود را دارد، ولی با سبک موردنظر خانم جونز متفاوت است. کودکان سفیدپوست، در فعالیت‌های نقل روایت، نوعی سبک گفتمانی ارائه دادند که دست‌کم به طور ناقص «موضوع محور» (topic centered) بود، ولی سبکی که کودکان سیاه‌پوست عرضه کردند، «موضوع پرور» (topic associating) بود. در

گفتار «موضوع پرور»، گوینده «مجموعه‌ای از لطایف شخصی خود را نقل می‌کند که تلویحاً به موضوع ربط دارند» (مایکلز ۱۸۹۱، ص ۲۴۹) و در واقع بر نوعی تمرکز مضمونی نامعین استوارند. در این گفتارها، اطلاعات از نظر سخن‌پردازی به چند بخش بزرگ تقسیم می‌شوند؛ آن هم با دانگ بلند و ممتد حرف «و» (and) و بعد از آن مکث می‌آید؛ کودک برای مرتبط کردن لطایف با هم، جز «و» حرف ربط دیگری به کار نمی‌برد.

پی‌گیری این نوع سخن‌بخش و ضرباهنگ‌دار، یعنی گفتار موضوع‌پرور، برای کسانی که هم‌چون آموزگار انتظار دارند گفتار بر یک موضوع استوار باشد و از نظر عروضی با نشانه‌های آشکارخیز (به نشانه ادامه‌یافتن سخن) یا نشانه‌های افت (به نشانه پایان قطعی سخن) علامت‌گذاری می‌شود، دشوار است. (مایکلز ۱۹۸۲، ص ۴۳۰)

کودکانی که این سبک را به کار می‌برند، برای برآوردن انتظار آموزگار، مبنی بر این که فقط یک موضوع مهم را نقل کنند، با مشکلاتی جدی روبه‌رو بودند. خود این سبک این توهم را (برای آموزگار) پدید می‌آورد که انگار موضوع معینی در کار نیست.

«نقل موارد مهم» در واقع، نوعی تفسیر روایت موضوع محور است و فقط در صورتی معنا دارد که فرد طرحی موضوع محور در ذهن داشته باشد تا بر پایه آن عمل کند.» (مایکلز ۱۹۸۲، ص ۴۳۴)

سپس مایکلز و کالینز، به منظور دستیابی به توصیف کامل‌تر واژگانی - دستور زبانی تفاوت‌های سبک‌های گفتار این کودکان (یعنی گفتار موضوع محور در برابر موضوع‌پرور)، نقل‌های کلامی چهار دانش‌آموز کلاس اول (دو سفیدپوست و دو سیاه‌پوست) را در یک فیلم کوتاه بررسی و برای گسترش این تمرین، روایت‌های شفاهی و مکتوب دو دانش‌آموز کلاس چهارم را از همان فیلم تحلیل

کردند و به این نتیجه رسیدند:

«دو روایت از چهار روایت کلاس اولی‌ها، برای نشان دادن تمرکز واسطه، روابط علی، تمایزهای قدیم در برابر جدید و روابط هم‌مرجعی، از تمهیدهای واژگانی و نحوی استفاده گسترده‌ای کرده بودند. این را سبک گفتمان ادیبانه می‌نامیم... دو روایت دیگر کلاس اولی‌ها، برای نشان دادن تمرکز واسطه، روابط علی و مانند آن، بیش‌تر بر نشانه‌های عروضی هم‌چون تداوم و علامت‌های ویژه متکی بودند. این را سبک گفتمان شفاهی می‌نامیم؛ زیرا نشانه‌های عروضی هم‌چون تداوم و علامت‌های ویژه، هر چند برای ارتباط شفاهی ضروری‌اند، دقیقاً از جمله مواردی‌اند که در زبان مکتوب به کار نمی‌روند.» (مایکلز و کالینز ۱۹۸۴، ص ۲۳۲)

روابط متنی ضروری در سبک گفتمان ادیبانه، بارها به صورت واژگانی نشانه‌گذاری می‌شوند، ولی در سبک گفتمان شفاهی، این نشانه‌گذاری عروضی است. برای نمونه، یکی از داستان‌گویان سبک ادیبانه، شخصیت اصلی داستان را نخست چنین معرفی می‌کند:

«مردی بود... که داشت... گلابی می‌چید /»  
و ۲۴ سطر بعد، از همین جمله موصولی استفاده می‌برد تا تأکید کند که مقصودش باز همان مرد است: «آنان از کنار مردی گذشتند که... داشت گلابی می‌چید /»  
در عوض، یکی از داستان‌گویان سبک شفاهی، همین شخصیت را چنین معرفی می‌کند:

«در باره /... مردی است که داشت /... /...  
هلو... /... می‌چید /... گلابی از درخت می‌چید /»

از دو جمله پایه‌ای استفاده می‌کند. وی بیست و پنج سطر بعد، هنگام ذکر دوباره این شخصیت، تقریباً به طور کامل بر نشانه‌های عروضی (طول دادن حرف با صدا و افت و خیز دایره صدا روی واژه مرد) تکیه می‌کند تا اطلاعات پیشین را یادآوری کند و بگوید:

«... و هنگامی که... هنگامی که از کنار / آن مرد

گذشت /... همان مرد... همان مرد از درخت پایین آمد.»  
در واقع، در این جا می‌توان برخی از نشانه‌های واژگانی هم‌مرجعی را دید؛ استفاده‌گویی از واژه اشارتگر آن در بند «آن مرد». با وجود این، منطقی است اگر بگوییم که این نشانه واژگانی، برای هم‌مرجعی مورد نظر گوینده کفایت نمی‌کند.

یکی دیگر از تباین‌های واژه / عروض، به نشانه‌گذاری رابطه مهم نتیجه‌مند میان دو رخداد روایتی داستان مربوط است. این مورد در روایت گوینده سبک ادیبانه، با حرف ربط استاندارد «SO» مشخص می‌شود. در حالی که در روایت گوینده سبک شفاهی، به‌گونه‌ای عروضی و با تأکید بر «then» نشانه‌گذاری می‌شود. به عبارت دیگر، هنگامی که «then» به گونه‌ای عروضی و به این شیوه خاص به کار می‌رود، نه فقط برای ارائه رابطه زمانی، بلکه برای عرضه رابطه علی است، ولی این که آیا مخاطبان، متوجه این تفاوت معنایی می‌شوند یا نمی‌شوند، دقیقاً موضوع بحث است.

همین ناهمخوانی‌های ادبیات شفاهی که لزوماً نارسایی‌هایی نیز دارد، در روایت‌های کلامی دو کلاس چهارمی نیز دیده شد (هر دو در خواندن و نوشتن مهارت داشتند و جزو شاگردان ممتاز کلاس بودند). هنگامی که آن‌ها می‌خواستند روایت مکتوب را بنویسند، مشکلاتی که در روایت گوینده گفتمان شفاهی وجود داشت، به نقص‌های جدی تبدیل شد. برای پاول (یکی از دو شاگرد) که گوینده گفتمان ادیبانه بود، «نوشتن به معنای تکمیل نظامی است که از پیش آن را می‌داند و در گفتمان شفاهی به گونه‌ای مؤثر به کار می‌گیرد.»

از سوی دیگر، جفری گرایش دارد که در گفتار خود بیش‌تر بر نشانه‌های عروضی تکیه کند و این نشانه‌ها، اغلب تنها علامت‌هایی هستند که



برای نشان دادن اطلاعات مهم، روابط هم‌مرجعی و تغییرات داستانی در روایت شفاهی به کار می‌برد. در روایت مکتوب او، انتقالات و روابط هویتی مهم، کم‌تر به کار می‌رود. برای او که نمی‌تواند در نوشتن، شیوه‌های عروضی را به کار بگیرد، آموزش نوشتن به معنای یادگیری نظامی تازه برای نشان دادن انسجام مضمونی است. (هایکلز و کالینز ۱۹۸۴، ص ۲۴۱)

### تکامل روایت در کودکان

در دو بخش پیشین، عمدتاً روش‌هایی را مطرح کردیم که از روایت‌مندی نوظهور در محیط اجتماعی مدرسه، به خوبی جانبداری می‌کرد. هم‌چنین، روش‌هایی را ارائه کردیم که به‌رغم نیت خیر کودک و آموزگار، نگرانی‌هایی را پیش می‌آورد. لیکن باید دانست که معمولاً توانایی روایت‌گری، چگونه در کودکان نضج می‌گیرد. خوشبختانه در این مورد، می‌توان از یافته‌های گسترده‌ای یاد کرد که به تازگی در باره داستان‌های کودکان مطرح شده است و من به اجمال بدان‌ها خواهیم پرداخت.

از جمله آثار کلاسیک که در هر پژوهشی در باره تکامل زبان‌شناختی کودکان بدان استناد می‌شود، کتاب پیشگام **پیاز ۵** (۱۹۲۶) است. پیاز ۵ با تمرکز بر توانایی یادآوری در کودکان ۶ تا ۸ ساله، به وجود ضعف‌هایی در توانایی کودکان پی برد؛ ضعف‌هایی که در میان نوجوانان رواج کم‌تری داشت. عمده‌ترین این ضعف‌ها، نظم، علیت و سویه‌گیری است: در یادآوری داستان، نظم واقعی رخدادها دقیقاً رعایت نمی‌شد، روابط علت و معلولی به درستی تعیین گردید و کاربرد خود محور (egocentric) ضمائر (که جهت رخداد‌های داستان را به خود کودک متوجه می‌کرد)، موجب می‌شد که در داستان به یاد آمده، خطاهایی رخ دهد و معلوم نباشد که چه کسی، چه عملی و در باره چه کسی انجام می‌دهد. با گذشت شصت سال که کتاب **پیاز ۵**

مورد بررسی نقادانه قرار گرفته، یافته‌های اساسی او هم‌چنان مورد پذیرش است (با این تفاوت که کودکان در ۴ سالگی، یعنی در سنی کم‌تر از آن‌چه وی ادعا می‌کند، می‌توانند متنی ناخود محور بنویسند)، ولی واقعاً مشخص و قطعی نیست که چه نتیجه‌ای از این یافته‌ها باید گرفت.

اخیراً **پترسون و مک کیب** (۱۹۸۳)، در باره استنباط رو به تکامل کودکان از نظم زمانی، علیت در داستان و نیز استنباط ویژگی‌های پیچیده‌تری مانند این که روایت‌ها باید به طرز مناسب «کامل» باشند و ارزیابی شوند، پژوهشی ارزشمند انجام داده‌اند. اهمیت این پژوهش از آن‌روست که بر پایه موارد ساختگی، مانند آزمون‌های یادآوری و درک داستان بنا نشده، بلکه به داستان‌هایی معمولی نظر دارد که کودکان آن‌ها را- البته نه به طور خودبه‌خود، بلکه در موقعیتی کاملاً عادی و خودمانی- برای بازگویی انتخاب می‌کنند. **پترسون و مک کیب** ۸۸۲ داستان را که در گفت‌وگوهای سرسری و تصادفی با ۹۶ کودک ۴ تا ۹ ساله (۲۱ گروه سنی / جنسی و از هر گروه ۸ کودک) شنیده بودند، به سه روش تحلیل کردند: روش **لابوف**، رویکرد «دستور زبان داستان»، مبتنی بر روان‌شناسی زبان و روش سوم که بیش‌تر مبتنی بر نحو است و تحلیل وابستگی نام دارد.

آنان نخست با کاربرد روش‌های **لابوف** (یا آن‌چه آن را «تحلیل نکته اصلی» می‌نامیدند و منظورشان اشاره به رأس لوزی در نمودار مشهور **لابوف** بود)، متوجه شدند که در نوع روایت‌های کودکان در سنین مختلف، تغییرات جالبی رخ داده است.

روایت‌های «یک پی دو پی» (leap-frog)، مرسوم‌ترین نوع داستان در میان کودکان چهارساله‌ای بود که **پترسون و مک کیب** آزمودند. در این نوع روایت، «کودک به گونه‌ای نامرتب و فاقد نظام، از رخدادی به رخداد دیگر می‌پرد و رخداد‌های مهم را جا می‌گذارد.»

سپس در ۵ سالگی به روایت‌های «مختوم به نکته اصلی» تبدیل می‌شود. روایت‌های «مختوم به نکته اصلی»، بسیاری از ویژگی‌های الگوی کلاسیک را در خود دارند، ولی ناگهان و بدون هیچ نتیجه‌ای پایان می‌یابند. به علاوه، در مرحله نخست، کاربرد الگوی کلاسیک و استفاده پیوسته از حالت گاه‌شمارانه، در یک چهارم داستان‌ها فزونی می‌گیرد. مرحله دوم از ۶ سالگی آغاز می‌شود (در این سن، احتمالاً کودکان از نارسایی داستان‌های مختوم به نکته اصلی بیش‌تر آگاهی می‌یابند) و به نفع الگوی کلاسیک، تغییری گسترده‌تر و پایدارتر صورت می‌پذیرد و سرانجام، دو رقیب موقت (یعنی حالت‌های مختوم به نکته اصلی و گاه‌شمارانه) از میدان به در می‌روند و الگوی کلاسیک جای آن‌ها را می‌گیرد.

(۱۹۸۳، ص ۴۸) و وظیفه دشوار بازسازی داستان را برعهده شنونده می‌گذارد. این نوع روایت در میان کودکان چهارساله بسیار رواج دارد و الگوی کلاسیک (یعنی لوزی کامل لایبوف، با اوج و نتیجه‌گیری) به ندرت دیده می‌شود. بعد از یک سال، این الگو (یک پی دو پی) در کودک بسیار کم‌رنگ و به تدریج کاملاً ناپدید می‌شود و در عوض، الگوی کلاسیک رواج می‌یابد و کودک در سنین ۷ سال و بالاتر، بر الگوهای دیگر روایت کاملاً مسلط می‌شود. البته داستان‌های «دارای نظم گاه‌شمارانه»، با بسامد کم‌تر در همه سنین رواج دارد. در داستان‌ها گاه‌شمارانه، یعنی داستان‌هایی که کارکرد ارجاعی روایت را برآورده می‌سازند، نه کارکرد ارزیابانه آن‌را، نظم زمانی رخدادها بدون توجه به وابستگی مناسب به ماده داستان، رعایت می‌شود. روایت‌هایی که پترسون و

جدول ۱. درصد شمار کلی انواع گوناگون واحدهای روایی

میانگین	۴	۵	۶	۷	۸	۹
سویه‌گیری	۲۰	۲۲	۲۳	۲۴	۲۳	۲۴
ارزش‌گذاری	۱۳	۱۴	۱۷	۱۳	۱۶	۱۴
کنش مکملی	۵۸	۵۶	۴۷	۴۹	۴۷	۴۴
نتیجه‌گیری	۶	۴	۸	۱۰	۱۰	۱۴
پیوست‌ها	۳	۴	۵	۴	۴	۴

(نقل با اندکی اصلاح از: پترسون و مک کیب ۳۸۹۱، ص ۲۵)

جدول شماره ۱، نشان‌دهنده اجزای روایت از نظر لایبوف است. باید دقت کرد که در این جدول، «واحد روایت» بر یک جمله یا بند پایه روایت دلالت دارد، ولی منظور پترسون و مک کیب از اصطلاح «پیوست‌ها»، چکیده‌های آغازین داستان و پایانه‌ها به عنوان یک وضعیت واحد است. در این‌جا باید به دو مورد اشاره کنیم: یکی افزایش

مک کیب آن‌ها را ضعیف (رخدادهای بسیار اندک و بسیار تکراری) یا فاقد سویه‌گیری (آشفته، متناقض) می‌نامند نیز به ندرت در همه سنین دیده می‌شود. ولی ظاهراً مراحل کلی رشد روایت‌گویی، دست‌کم در وادی کودکان، شامل دو مرحله کلی است. مرحله نخست در ۴ سالگی و با برتری روایت‌های «یک پی دو پی» و گاه‌شمارانه آغاز و

تدریجی نتیجه‌هایی که کودکان می‌گیرند (و جای شگفتی هم نیست؛ زیرا با رواج روایت‌های کلاسیک، به جای روایت‌های «مختوم به نکته اصلی» مطابقت دارد) و دیگری کاهش اندک در موارد مربوط به کنش مکملی و افزایش اندک سویه‌گیری داستان است.

همان‌گونه که پترسون و مک کیب، با توجه به داده‌های دیگری افزون بر موارد بالا، نتیجه‌گیری می‌کنند:

«... [در روایت‌های کودکان] بیش از پیش نکته‌های ظریفی دیده می‌شود که روایت را از گفت‌و شنود جدا می‌سازد. چکیده‌های آغازین داستان، آن‌چه را کودکان قصد دارند بگویند، نشان می‌دهد و پایانه‌های پیچیده، آخرین داده‌ها را در باره رخداد‌های روایت شده در اختیار شنونده قرار می‌دهند. سویه‌گیری کودکان بزرگ‌تر، هم متفاوت است و هم مناسب‌تر؛ یعنی از همان آغاز بیش‌تر حالت خوشه‌ای و دسته‌ای دارد. به علاوه، کودکان از ارزش‌گذاری‌های بسیار گوناگونی استفاده می‌کنند، ولی همه کودکان به این جزء روایت، یعنی ارزش‌گذاری، توجه فراوانی نشان می‌دهند و آن را در مناسب‌ترین بخش داستان، یعنی پیرامون نکته اصلی می‌گنجانند.» (۱۹۸۳، ص ۶۲)

وقتی پترسون و مک کیب، همین مجموعه داستان را از دیدگاه «دستور زبان داستان» تحلیل می‌کنند، پیشرفت کاملاً مشابهی را خاطر نشان می‌سازند. نکته‌ای که بی‌درنگ مشاهده می‌شود، این است که هم‌زمان با افزایش سن کودک، طول روایت‌ها و پیچیدگی ساختاری آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. نکته دیگری که آشکار می‌شود، این است که تغییری فزاینده و گسترده صورت می‌گیرد؛ یعنی تولید توالی (هم‌چون دسته‌ای از بندها که توصیف‌ها یا کنش‌ها را بی‌آن که انگیزه قهرمان داستان آن‌ها

را به هم پیوند دهد، شرح می‌دهند) به تولید اپیزود (هنگامی که از کنش‌های قهرمان می‌توان آشکارا رفتاری هدف‌مند را بیان یا استنباط کرد) منجر می‌شود. در ساختار روایت‌های کودکان ۴ ساله، نسبت توالی به اپیزود، دو به یک و در روایت‌های کودکان ۹ ساله، نسبت اپیزود به توالی، چهار به یک است.

ولی نوعی توالی وجود دارد که (اغلب همراه با اپیزود)، در همه سنین مورد آزمون، به طور ثابت دیده می‌شود:

«این، توالی واکنشی است که در آن مجموعه‌ای از تغییرات... به طور خودکار و بدون هیچ طرح‌ریزی قبلی، تغییرات دیگری را در پی می‌آورد... حتی گاهی این مجموعه تغییرات، سبب می‌شود که رخدادی دیگر رخ دهد؛ هر چند هدف و مقصودی آشکار در میان نباشد.» (پترسون و مک کیب ۱۹۸۳، ص ۷۱)

نمونه‌ای از این توالی، از پسر بچه‌ای ۶ ساله است:

- در حادثه‌ای که دیدی، چه اتفاقی افتاد؟

- ماشینی آتش گرفت.

- ماشینی آتش گرفت. خب، چه اتفاقی افتاد؟ تعریف کن وقتی ماشین آتش گرفت، چه اتفاقی افتاد؟

- سه تا بچه توی ماشین بودند. همه به موقع بیرون آمدند و... و... و بعد، پدرم حواسش به جاده نبود و

نزدیک بود تصادف کنیم.

- نزدیک بود تصادف کنید؟

- بله. دلم نمی‌خواست چنین اتفاقی بیفتد؛ چون یک هفته از مدرسه عقب می‌ماندم.

پترسون و مک کیب هم به گرایش فزاینده

نوجوانان، به تمرکز بر طرح‌ریزی و پایداری نامنتظره

توالی واکنشی، اشاره می‌کنند:

«برخی از پژوهشگران گفته‌اند که اپیزود

هدف‌مند و دارای بازگشایی، احتمالاً واقعیتی

روان‌شناسانه دارد. شاید نوعی الگوی بنیادین مهم

**[در روایت‌های کودکان]**  
**بیش از پیش نکته‌های**  
**ظرفی دیده می‌شود که**  
**روایت را از گفت‌وشنود**  
**جدا می‌سازد. چکیده‌های**  
**آغازین داستان، آنچه**  
**را کودکان قصد دارند**  
**بگویند، نشان می‌دهد**  
**و پایانه‌های پیچیده،**  
**آخرین داده‌ها را در باره**  
**رخداد‌های روایت شده**  
**در اختیار شنونده قرار**  
**می‌دهند.**

وجود دارد که انسان‌ها آن را هم در پردازش و تولید داستان‌های تخیلی و هم در روایت‌هایی در باره تجارب واقعی زندگی به کار می‌گیرند. ولی پژوهش حاضر نشان می‌دهد که احتمالاً فقط یک الگو در کار نیست؛ زیرا توالی‌های واکنشی در همه سنین رواج دارد و نمی‌توان آن را رفتاری هدفمند قلمداد کرد. مسلماً در زندگی کودکان موارد مهمی رخ می‌دهد که از پیش طراحی نشده‌اند؛ هر چند واکنش برانگیزند. ظاهراً توالی‌های واکنشی، بهترین راه برای درک معنای این رخداد‌های مهم است که از بیرون به فرد تحمیل می‌شوند.» (همان، ص ۹۹)

گرایش کلی دیگر، شرح و بسط و درونه‌گیری (تقریباً شبیه همپایگی و ناهمپایگی در بطن روایت‌های نوجوانان) است؛ یعنی روایت‌های چندساختاری و ساختار درون ساختار.

از این یافته‌ها، در مجموع، چنین پیداست که نوجوانان با تعیین هدف، به علیت روان‌شناختی توجه بیش‌تری دارند و تجربه‌های شخصی بیش‌تری را در

روایت می‌گنجانند. هنگامی که نوجوانان یک اپیزود کامل یا توالی واکنشی را به منزله یک اپیزود بزرگ‌تر ارائه می‌کنند، در واقع از ارائه ساده و گاه‌شمارانه‌ی رخدادها فاصله می‌گیرند و به این ترتیب، از تجارب خودشان تحلیل دقیق‌تری ارائه می‌دهند. اشخاص داستان‌های آنان طبیعی‌ترند و روایت‌های‌شان نشان می‌دهد که نقش‌هایی را که انسان‌ها در برابر هم بازی می‌کنند، بهتر درک کرده‌اند. (همان، ص ۱۰۰-۹۹)

**پترسون و مک کیب (۱۹۸۳، ص ۹۱)، در**  
**پاسخ به ادعای پیاز، مینی بر این که کودکان**  
**نمی‌توانند علیت را تشخیص دهند (ادعایی که بر**  
**یافته‌هایی در مورد ناتوانی کودکان در تشخیص**  
**رابط‌های علی استوار است)، خاطرنشان کرده‌اند که**  
**یافته‌های پژوهش‌های تجربی، بسیار گوناگون و**  
**متفاوت است و به این بستگی دارد که تسلط ظاهری**  
**کودکان بر ابزارهای زبان‌شناختی برای تعیین علیت،**  
**معیار پژوهش باشد یا نه:**

«بنابراین، از میان آزمون‌های محدود، آن‌هایی که درک کودکان از علیت را فارغ از بیان زبان‌شناختی می‌دانند، نتیجه می‌گیرند که کودکان در هجده ماهگی از علیت درکی مقدماتی دارند، ولی آن‌هایی که زبان (به ویژه رابط‌های علی) را مدنظر دارند، نتیجه‌گیر می‌گیرند که کودکان تا هفت‌سالگی یا بالاتر، نمی‌توانند علیت را دریابند.»

پترسون و مک کیب با توجه به توالی‌هایی که خردسال‌ترین کودکان مورد آزمون ساخته‌اند و تلویحاً حالت علی دارند، نتیجه می‌گیرند:

«به طور کلی، این نتیجه‌گیری که کودکان نمی‌توانند یا کم می‌توانند میان رخدادها، روابط علی برقرار سازند، توجیه‌ناپذیر است؛ سوای این که اغلب می‌گویند کودکان در استفاده مناسب از رابط‌های سببی توانایی ندارند. در پژوهش حاضر، روشن است که بیش‌تر ساختارهای روایتی کودکان،

در همه سنین شامل رخدادهایی است که از نظر علی با هم پیوند دارند؛ هر چند هر چه سن کودک بالاتر می‌رود، این رخدادها علی‌تر و این پیوندهای علی بیش‌تر در اپیزودهای هدف‌مند دیده می‌شوند.» (همان، ص ۹۲)

تحلیل پترسون و مک کیب در باره انواع روایت‌های گروهی کودکان ۴ تا ۹ ساله، بستری مناسب برای الگوهای لایبوف و الگوهای داستان - دستور زبان ساختار روایت - به شمار می‌آید. این بستر از این واقعیت ناشی می‌شود که با افزایش سن، روایت کودکان بیش از پیش با پارادایم‌های لایبوف یا دستور زبان داستان انطباق می‌یابد؛ با این قید که ساختارهای دیگر، یعنی ساختارهای غیرلایبوفی و غیراپیزودی، همچنان تولید می‌شوند، منسجم و منطقی به نظر می‌رسند و به هیچ وجه ناقص یا ناهنجار نیستند.

پترسون و مک کیب، در زمینه رشد ساختاری روایت‌های کودکان ۴ تا ۹ ساله، مدارک فراوانی ارائه می‌دهند، لیکن امیکر - سبوک (۱۹۷۹) درباره آگاهی کودکان از این که روایت چیست و در مقام نوعی فعالیت اجتماعی و حوزه متمایز گفتمان چه کارهایی می‌تواند انجام دهد، اطلاعات معتبری در اختیارمان می‌گذارد. خانم امیکر - سبوک، گزارشی از پژوهش روایت‌های بینا گفت‌وگویی کودکان (۳ تا ۵ ساله) در کودکانستان ارائه می‌دهد. یکی از یافته‌های شگفت‌انگیز این پژوهش، گرایش خردسال‌ترین کودکان به تولید روایت‌هایی در باره مسائل نزدیک به آنان بود؛ یعنی رخدادهایی که به تازگی در محیط نزدیک‌شان (نه فقط در محیط مدرسه، بلکه حتی در طول همان بازی گفت‌وگویی) رخ داده بود. کودکان سه ساله در ۸۹ درصد روایت‌های بینا گفت‌وگویی، این کار را انجام دادند. در حالی که کودکان پنج ساله در ۵۳ درصد کل روایت‌ها، به شرح رخدادهایی

پرداختند که بیرون از محیط فردی آنان رخ داده بود؛ یعنی روایت‌هایی در باره مسائل «دور دست». این، ظاهراً شبیه یادگیری راه‌رفتن، پیش از تلاش برای دویدن است. افزون بر این، امیکر - سبوک دریافت که علاوه بر رشد الگوی ساختاری کلاسیک که دیگران نیز آن را گزارش کرده‌اند، روایت‌های کودکان بزرگ‌تر، ماهیتاً بسیار تعاملی‌تر از روایت‌های کودکان کوچک‌تر است:

«روایت‌های تعداد بسیار کمی از کودکان ۳ ساله (۷۱ درصد)، واکنشی را در دیگر کودکان برانگیخت. در عوض ۱۶ درصد از روایت‌های کودکان ۵ ساله، واکنش دیگران را برانگیخت. به علاوه، واکنش‌های کودکان بزرگ‌تر در قبال روایتی که تازه شنیده‌اند، بیش‌تر وارد به موضوع است. کودکان بزرگ‌تر اغلب در باره ارزیابی و نتایج روایت پرسش‌هایی را مطرح می‌سازند و به این ترتیب، تلویحاً نشان می‌دهند که آنان نیز از چگونگی ساختاریافتن روایت، یعنی از این که چه عناصری باید عرضه شوند، آگاهی دارند.» (پترسون و مک کیب ۱۹۸۳، ص ۶۶)

مقایسه یافته‌های بالا با یافته‌های کورنان (۱۹۷۷) جالب است. وی مجموعه بسیار کوچکی از روایت‌های کودکان بزرگ‌تر (دختران در سه دسته سنی ۷-۸ سال، ۱۰-۱۱ سال، ۱۳-۱۴ سال) را با

**نوجوانان با تعیین هدف، به علیت روان‌شناختی توجه بیش‌تری دارند و تجربه‌های شخصی بیش‌تری را در روایت می‌گنجانند.**

روش **لابوف** بررسی و تحلیل کرد. یکی از یافته‌های **گرنان** این بود که دختران بزرگ‌تر، چکیده یا مقدمه (مثلاً «خب، جریان از این قرار بود که...») را بسیار بیش‌تر از دختران کوچک‌تر به کار می‌بردند. شرح چرایی این امر دشوار است؛ زیرا برخی از روایت‌ها را پرسش‌های مصاحبه‌گر برمی‌انگیخت؛ پرسش‌هایی از نوع رایج («آیا تا به حال واقعاً ترسیده‌ای؟») یا مبتنی بر موقعیت (یعنی ناشی از روند گفت‌وگوشنود). استفاده مرتب از مقدمه، شاید دلیلی بر درک فزاینده کودکان از سازمان‌دهی روایت و یا فقط بیانگر این نکته باشد که برای شنوندگان «اشاره به» آغاز روایت، تا چه اندازه ضروری است.

یکی دیگر از یافته‌های روشن‌تر **گرنان**، این است که کودکان بزرگ‌تر برای تعریف و تعیین شخصیت‌های اصلی، تقریباً هرگز فقط به یک نام اکتفا نمی‌کنند. **پترسون** و **مک کیب** نیز همین گرایش و نیز رشد مشابهی را در باره تعریف کامل مکان‌های داستان مشاهده کردند:

«در واقع، کودکان ۳ سال و نیم تا ۹ سال و نیم، به همه پرسش‌های مربوط به متن مانند چه کسی، چه چیزی، چه موقع، کجا، چگونه و چرا، بهتر پاسخ می‌دهند.» (پترسون و مک کیب ۱۹۸۳، ص ۶۴)

ولی علاوه بر این، به گفته **گرنان**، همان‌گونه که کودکان به سنین نوجوانی می‌رسند، نوع اطلاعات پس‌زمینه‌ای که به کار می‌برند، نه چندان بر تعیین دقیق ویژگی‌های واقعی مانند زمان و مکان و شخصیت‌ها، بلکه بیش‌تر بر ارائه اطلاعاتی استوار می‌شود که «درک» مناسب داستان را تضمین می‌کند. وی شاهد مدعای خود را کاربرد و توزیع دسته‌ای از راهبردهایی (در عناصر گوناگون روایت) نقل می‌کند که می‌توان آن را «تقویت» (reinforcement) نامید: تکرار کامل یا تقریباً کامل یک بند، یا کاربرد بند پیرو برای تعیین جزئیات

«به هر حال، داشتم می‌گفتم که مرد از ماشینش پیاده شد و به طرف من آمد.» (ساخته نگارنده)

ولی این سازوکار، به ندرت کار کرد تقویت‌کنندگی یا تشدیدکنندگی دارد. می‌توان چنین فرض کرد که راهبردهای صورت‌بندی دوباره، عمدتاً در داستان‌های کودکان کوچک‌تر، نوعی سازوکار ترمیمی و در داستان‌های کودکان بزرگ‌تر، سازوکار تقویتی است. یکی دیگر از موارد جالب در پژوهش **گرنان**، پرداختن به نوعی تغییر در بسامد نسبی استفاده از دو گروه ساده حرف ربط است: **and** , **then** and

قول مستقیم قاب‌بندی شده، که از نظر سویه‌گیری، فاصله‌دارترین شگردهای بیرونی است: «گفتم، دارم از این جا می‌روم.»

این شگردها هرگز در میان خردسال‌ترین کودکان مورد پژوهش **کرنان** به کار نمی‌رود، ولی در سنین بعد رواج می‌یابد.

واژه رشد در زمینه کنترل دیدگاه که توانایی مشخص و محدودکردن روایت خود را به دنبال

then, از یک سو (هنگامی که بندهایی که با این حرف به هم ربط یافته‌اند، کاملاً مستقل از یکدیگرند یا فقط رابطه زمانی - ترتیبی دارند) و so and so then so, then از سوی دیگر (هنگامی که بند بعدی برای این که به درستی قابل فهم باشد، به بند پیشین وابسته است). در جدول ۲، **کرنان** درصد کل بندهایی را که دارای این حروف ربط بودند، بیان کرده است.

جدول ۲. درصد کل بندهای دارای حروف ربط

بزرگ‌ترین	میانه	خردسال‌ترین	
۲۸ درصد	۴۲ درصد	۵۵ درصد	And then, then , and
۲۰ درصد	۶ درصد	۶ درصد	And so then , and so , so

دارد، در پژوهش **هیگمن** (زیرچاپ)، در باره توانایی کودکان برای تبدیل جمله‌های گفتاری به متونی منسجم، تأیید می‌شود (برای این پژوهش، ر.ک. رومین ۱۹۸۵، ص ۹۱). کوچک‌ترین کودکان (۴ ساله) مورد پژوهش هیگمن، برای جداکردن عمل و جمله گزارش شده، هرگز از حالت نقل قول مستقیم یا غیرمستقیم استفاده نکردند، ولی برای مشخص کردن گوینده‌های گوناگون، علامت‌های دانه و زیر و بم صدا را به کار بردند. در حالی که کودکان بزرگ‌تر (۷ تا ۱۰ ساله) از نقل قول مستقیم استفاده کردند. بنابراین، این پیشرفت همانند پیشرفتی است که **کرنان** خاطر نشان کرده است؛ هر چند داستان‌گویان مورد آزمون **هیگمن** در سنین پایین‌تر، نقل قول را به کار می‌بردند. رومین می‌نویسد:

«هیگمن این تغییر رفتار مبتنی بر سن را، با توجه به واژگان ویگوتسکی، حرکت از گفتار بیرونی به گفتار درونی می‌داند. کودکان بزرگ‌تر بر

واپسین و احتمالاً مهم‌ترین یافته **کرنان** این است که با افزایش سن، بندهایی که به زعم وی کارکرد بیانی دارند، پیوسته فزونی می‌یابد:

«بندهایی که احساسات راوی را در قبال رخدادهایی که نقل می‌کند، به طریقی نشان می‌دهند و برای انتقال این احساس‌ها به مخاطب به کار می‌روند.» (**کرنان** ۱۹۷۷، ص ۱۰۱)

در واژگان لایبوف، این بندها ابزار ارزش‌گذاری است و بیرون از بند روایی قرار دارند. همه این ابزارها (لایبوف پنج زیر - نوع را از هم متمایز می‌سازد). بیان آشکار یا پنهان؛ نگرش راوی در قبال رخدادهایی را نشان می‌دهد که نقل می‌کند. می‌توان گفت که این موارد، نوعی ایجاد فاصله میان شخص در مقام راوی و شخص در مقام قهرمان داستان است؛ فاصله‌ای که راوی با آن می‌تواند «برتری» اش را بر رخدادها و قهرمان حفظ کند. اگر به این بندها با این نگرش توجه کنیم، به نکته‌ای بسیار مهم دست می‌یابیم؛ نقل

کارکردهای فراعملکردی زبان کنترل یافته‌اند؛ یعنی آموخته‌اند که زبان را برای ارائه زبان و برای هدایت کنش‌های غیرزبانی به کار بگیرند.» (رومین ۱۹۸۵، ص ۹۱)

روایت در ارتباط با دیگر گونه‌های کاربردی: رویکرد نظام‌مند- زبان‌شناختی

اگر روایت فقط یکی از کاربردهای زبان است، چگونه با گونه‌های دیگر مقایسه می‌شود و در برابر آن‌ها قرار می‌گیرد و گونه‌های دیگر کدامند؟ با توجه به تکامل مهارت‌های زبانی کودکان، آیا احتمالاً به سبک روایی توجه بیش از حد و به دیگر سبک‌ها (استدلالی، عروضی و مانند آن) بی‌توجهی نشده است؟ کتاب **جیمز مارتین و جون راتری**، دو زبان‌شناسی که رویکرد نظام‌مند زبان‌شناختی **هالیدی** را برگزیدند، به همین پرسش‌ها می‌پردازد. آن دو کوشیده‌اند تا «برخی ویژگی‌های متمایز گونه‌های متفاوت و برخی از ویژگی‌های تکامل نوشتاری اِکودکان را تعریف کنند.» (راتری و مارتین ۱۹۸۰، مقدمه)

کتاب **راتری و مارتین**، از تحلیل زبان‌شناختی بهره می‌گیرد تا چگونگی تکامل (یا ناکامی در تکامل مناسب) مهارت‌های زبانی کودکان را تبیین کند. **راتری (۱۹۸۰)** در آغاز خاطر نشان می‌کند که هر چند همگان اذعان دارند که توانایی نوشتن مؤثر در موقعیت‌های گوناگون، به پیشرفت شخصی و ذهنی کودک در همه زمینه‌ها کمک شایان توجهی می‌کند، بسیاری از آموزگاران درباره چگونگی پرورش این توانایی مطمئن نیستند. وی می‌نویسد:

«اگر آموزگاران در پی طرح‌ریزی موقعیت‌های نوشتاری مؤثر، شناسایی ویژگی‌های متمایز زبان‌شناختی گونه‌های مختلف و بهبود راهبردهایی برای کمک به این نویسندگان، باید گونه سخن را خوب بشناسد.» (همان، ص ۷)

منظور از «گونه سخن»، الگوی عادی کاربرد

منظور از «گونه سخن»،  
الگوی عادی کاربرد  
زبان در زمینه موقعیت  
عادی یا کاملاً شناخته  
شده و منظور از «زمینه  
موقعیت»، پیکربندی  
خاص فعالیت، موضوع،  
حالت ارتباط، رابطه میان  
اعضای ارتباط و هدف  
از ارتباط است.

زبان در زمینه موقعیت عادی یا کاملاً شناخته شده و منظور از «زمینه موقعیت»، پیکربندی خاص فعالیت، موضوع، حالت ارتباط، رابطه میان اعضای ارتباط و هدف از ارتباط است. این جنبه‌های عمده موقعیت، در دستور زبان هالیدی با مفاهیم حوزه، حالت و فحوای کلام مشخص می‌شوند. ضمناً توجه کنید: همان‌گونه که از هر توصیفی در باره زمینه انتظار داریم، حوزه، حالت و فحوای کلام همگی جنبه‌هایی کاملاً بیرون از متن محسوب می‌شوند و اگر متن مکتوب یا کلامی هم در کار نباشد، باز وجود دارند (برای نمونه، حتی در رابطه بی‌کلام دوغریبه که در گردش بیرون شهر به هم برمی‌خورند و به هم ادای احترام می‌کنند نیز می‌توان روابط، گستره و حالت و فحوای کلام را مشاهده کرد).

ولی در جایی که زبان در کار است، واقعیت‌های بیرون متنی حوزه، حالت و فحوای کلام، بر قالب گفتار ساختاریافته و برگزینش‌هایی که از واژگان - دستور زبان منشأ گرفته است، مستقیماً تأثیر می‌گذارند. خلاصه این که موقعیت‌های متقابل فراروی انسان‌ها، بی‌نهایت است و شیوه‌های گفتاری یا مکتوب نیز بی‌شمار، ولی در میان این قلمروهای



به گفته راتری و مارتین، این ابتدایی‌ترین نوع متن مکتوب که در آن خاطرات شخصی و تفسیری همراه با ارزیابی ذکر می‌شوند، مبنای دو سبک عمده نوشتاری است: سبک روایی و سبک توصیفی. سبک روایی مستلزم زمان‌مندی و خط سیر تأثیرگذار است. سبک توصیفی زمان‌مند نیست و خط سیر تأثیرگذار ندارد و با استفاده از گسترش ژرفا و جزئیات مشاهده تحلیلی، روندی توصیفی را دنبال می‌کند.

به همین ترتیب، یکی - دو سال پس از مرحله مشاهده - تفسیر، در نوشتار کودکان دوگونه متمایز بروز می‌کند. نقل، نخستین گونه سبک روایی است که باید آن را درک کنند و گزارش، نخستین گونه سبک توصیفی است که باید بر آن تسلط یابند. نقل، نوع ساده روایت است. همان که پترسون و مک کیپ آن را توالی گاه‌شمارانه می‌نامند: یعنی زنجیره‌ای از رخدادها که به ترتیب زمانی قرار گرفته و اغلب با حرف ربط «و بعد» به هم اتصال یافته‌اند و به طور اختیاری نوعی سویه‌گیری دارند و در پایان نیز سویه‌گیری دوباره ذکر می‌شود:

«به باغ وحش رفتیم. در آن جا مار دیدیم و بعد مار بوا را دیدیم که بزرگ و کلفت بود و رنگش سبز و قهوه‌ای بود. بعد به قفس خرس کیسه‌دار رفتیم و بچه خرس را دیدیم و بعد پایین رفتیم و بعد برای دیدن فک‌ها رفتیم و یک فک چاق توی آب

بی‌شمار، ترکیب‌های نهادینه خاصی از حوزه، حالت و فحوای کلام (یعنی زمینه‌های متعارف) وجود دارد که به هتجارهای نیرومند راه‌های کاربرد زبان (یعنی گونه‌های سخن) نزدیک است. به همین دلیل، راتری اصرار دارد:

«آموزگاران... باید تکامل زبان [در کودکان] را نه فقط با توجه به مهارت در نظام زبان، بلکه برمبنای نوشتن متون گوناگون با گونه‌های متفاوت ارزیابی کنند.» (۰۸۹۱، ص ۷۳)

راتری و مارتین برمبنای تحلیل خود از انواع نوشتار کودکان کودکتانی تا نوجوانان ۱۸ ساله، اظهار کرده‌اند که برای تسلط بر گونه‌های (registers) گوناگون - یا ژانرها (genres)، این دو اصطلاح به جای هم به کار می‌روند - معیار وجود دارد. نخستین گونه یا گونه را که ظهور می‌یابد، مشاهده / تفسیر نامیده‌اند؛ مانند نوشته زیر که به قلم کودکی ۶ ساله است:

تعجب کردم

My surprise  
One day my mum bought me

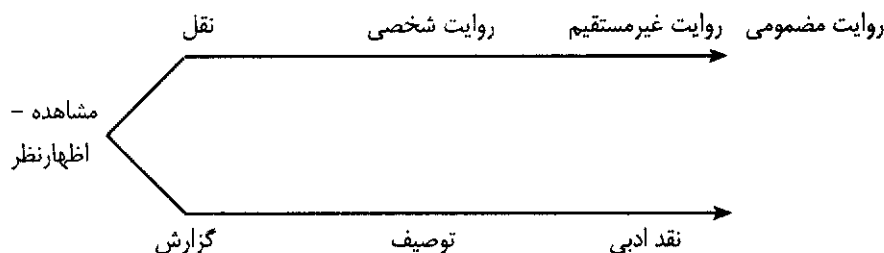
که یک روز مادرم برایم

o some books and I falte Glad

چند کتاب خرید و من احساس خوشحالی کردم.

(برگرفته از کریستی و دیگران ۱۹۸۴، ص

۶۹)



نرفت... آواز آقای پستیچی را خواندیم و بعد سوار قایق شدیم و بعد به ایستگاه قطار رفتیم و به خانه برگشتیم.» (گریستی و دیگران ۱۹۸۴، ص ۷۳، از کودکی هفت ساله)

گزارش توصیفی، واقعی‌تر و عینی‌تر از مشاهده - تفسیر و نسبتاً غیرشخصی است. در نمودار زیر، نوع‌شناسی این گونه تکاملی را به نحوی که **راتوری** و **مارتین** پیشنهاد کرده‌اند، مشاهده می‌کنید. دو شاخه این گونه‌شناسی، از چپ به راست صفحه تکامل می‌یابد و در زیر آن، مرحله کنترل هرگونه خاص را آغاز می‌کند.

سال‌های مدرسه	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲		
سن به سال	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷		

همان‌گونه که در نمودار آمده، کودکان در کلاس چهارم، نوشتن روایت‌های شخصی را آغاز می‌کنند. به نظر **راتوری** و **مارتین**، این گونه نقل متمایز است؛ زیرا در روایت، رخدادها یکنواخت پیش نمی‌روند، بلکه رخدادهایی نامساعد یا نامنتظره رخ می‌دهد و باید آن‌ها را دسته‌بندی کرد. بنابراین، روایت خلاف نقل، بخش‌های آشکار گره‌افکنی و نتیجه‌گیری (و نیز سویه‌گیری و گاهی پایانه) دارد. نمودار بالا، الگوی کلی تکامل گونه‌ای نوشتن کودکان مورد آزمون را ترسیم می‌کند. البته **راتوری** و **مارتین** خاطر نشان کرده‌اند که در برخی از کودکان، تکامل نوشتاری، جدا از این الگوی استاندارد است، ولی به طور آزمایشی، گزارش داده‌اند که آموزگاران نگارشی را که شامل بیان نگرش یا دیدگاه فردی باشد، ترجیح می‌دهند. این از نمره‌دادن آنان مشخص است. در عوض، نگارش گزارشی کمتر مورد اعتناست و نمره کم‌تری می‌گیرد. به گمان آنان این کار عواقب خوبی ندارد؛ زیرا در دوره راهنمایی، دقیقاً همین نگارش توصیفی

که بیان غیرشخصی است، تسلط می‌یابد و باید آموزگاران انتظار آن را داشته باشند. با توجه به این نمودار تکامل گونه‌های نوشتار، باز می‌توانیم مفاهیم حوزه و حالت و فحوای کلام را مطرح سازیم. تا جایی که به موضوع داستان (یکی از جنبه‌های حوزه) مربوط می‌شود، کودکان از نوشتن داستان‌هایی در باره تجربه‌های غیرمستقیم می‌رسند. در باره حالت، گرایش به استقلال نسبی از زمینه را مشاهده می‌کنیم (یعنی تکیه نویسنده بر تصورات جانبی بسیار کم‌تر می‌شود و کم‌تر فرض می‌کند که مخاطب نیز از همان دانش و آگاهی او برخوردار است و بیش‌تر متوجه می‌شود که متن را می‌توان برای مخاطبی فرضی و دوردست و نه فقط آموزگار و هم‌کلاسی‌ها نوشت). در مورد فحوای کلام، از داستان‌هایی که نشان‌دهنده روحیه نرمش‌ناپذیر هم‌رأیی با مثلاً دوستان داستان‌گوست، به داستان‌هایی می‌رسیم که فحوای کلام در آن‌ها حالتی بسیار خنثی دارد و ارزیابی شنوندگان دیگر، واکنش‌های مشخصی مانند «آه»، «عالی بود» و «قشنگ بود» نیست. البته نرمش‌پذیری فزاینده در کنترل فحوای کلام، جزئی از تلقی غیرخودمحورانه از نقطه دید و جزئی از امکان نوشتن داستان از دیدگاه یک فرد دیگر است.

**مارتین** (۱۹۸۳) در باره گنجینه وسیع زبانی که مبین مهارت تکاملی گونه کاربردی روایت در کودکان است، دیدگاهی ارزشمند عرضه کرده. **مارتین** در مقاله خود، اجرای نمایش ۹۰ کودک مدرسه‌ای انگلیس، از هر دو جنس با مهارت یکسان و عمدتاً از میان طبقه کارگر را در تکالیف متعدد داستان‌گویی بررسی می‌کند. این کودکان در سه گروه ۳۰ نفری ۶ تا ۷ ساله، ۸ تا ۹ ساله و ۱۰ تا ۱۱ ساله جای گرفتند. در تکلیف اول، مجموعه‌ای از کارت‌ها در اختیار کودکان قرار گرفت که داستان

قورباغه‌ای را به صورت متوالی و از طریق تصویر بیان می‌کرد. کارت‌ها برعکس روی میز قرار گرفته بودند و قرار بود که کودک فقط کارت‌ها را برگرداند و تصویر هر کارت را توضیح دهد. در تکلیف دوم، از کودکان خواسته شد بدون توجه به کارت‌ها، داستان را به زبان خود تعریف کنند.

در تکلیف سوم، مصاحبه‌گری یکی از حکایت‌های (fables) ایزوپ را برای هر کودک می‌خواند و از او می‌خواست که داستان را به زبان خود بازگویی کند. آشکار است که هر سه تکلیف، مهارت کودک را برای انجام تکالیف مرتبط، اما مختلف نشان می‌دهد. متن سومین تکلیف (یعنی حکایت ایزوپ) به لحاظ نوع، از متون دو تکلیف اول متفاوت بود. حال آن که دو تکلیف دیگر، با توجه به تمایز مبتنی بر بافت، با هم تفاوت داشتند.

مارتین با توجه به نظام‌های زبانی ارجاع و

همپایگی، دریافت که خردسال‌ترین گروه کودکان، بیش‌تر متن مبتنی بر زمینه را تولید و به نسبت، بزرگ‌ترها از مجموعه رابط‌های همپایگی کم‌تری استفاده می‌کنند. پیش از ادامه بحث، اشاره به ارجاع و همپایگی در اولویت قرار داد.

ارجاع، نظامی معنایی است که در آن، مشارکان در متن انگلیسی شناخته می‌شوند. این ارجاع، تمایز بنیادین قابل می‌شود میان مشارکان. گوینده فکر می‌کند شنونده‌اش، هویت او و کسانی را که برای نخستین بار معرفی می‌کند، می‌شناسد. مشارکان قدیمی از طریق کلمات اشاره، حرف تعریف و ضمائر شناخته می‌شوند. حال آن که برای معرفی مشارکان جدید، از گروه‌های اسمی نامعین (مرد در برابر یک مرد) استفاده می‌شود. (مارتین ۱۹۸۳، ص ۱۸)

در نمودار گزینه‌های ارجاع در زیر (برگرفته از مارتین، ص ۱۱)، اصلی‌ترین انتخاب میان یک مورد جدید یا اشاره به یک مورد قدیمی، انتخاب میان ارائه و فرض کردن (presuming) است:

این نمودار، براساس دو بازگویی از داستان قورباغه، توسط یک پسر و یک دختر بچه، تدارک دیده شده است.

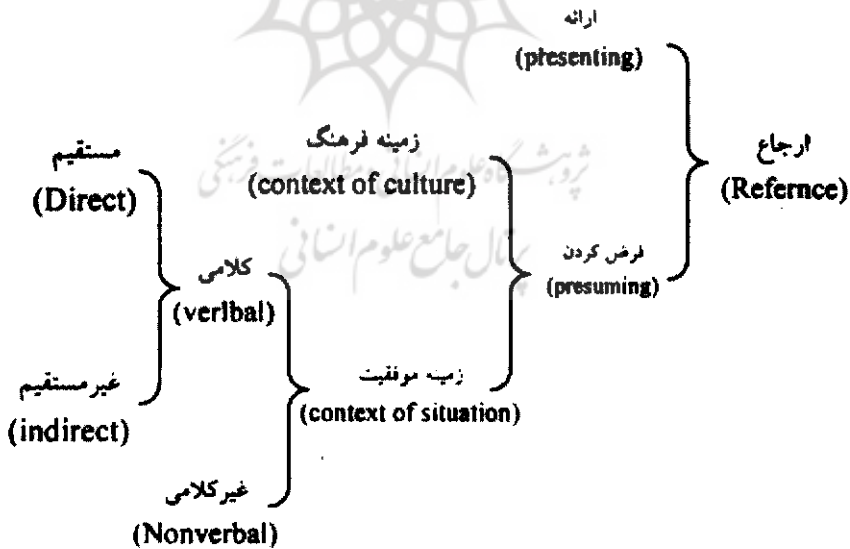
مارتین در متن اول (مربوط به پسرکی ۷-۶ ساله)، هفت اسم غیرکلامی می‌یابد که مشارکان را معرفی می‌کنند. حال آن که در متن دوم (مربوط به دخترکی ۱۱-۱۰ ساله)، فقط دو اسم غیرکلامی می‌یابد. البته، شیوه عموماً مناسب معرفی شیء (مناسب در ارتباط با قراردادهای معمول داستان‌گویی) در متن دوم، آشکارا در تضاد با شیوه‌های نامناسب در متن اول قرار دارد. وانگهی، وقتی بحث ارجاعات اتصال‌دهنده در متن پیش می‌آید، هنجارهای جاری مناسب بودن، عبارت the little babies را نامناسب جلوه می‌دهند. این که آیا هریک از سه عبارت اسمی که مارتین آن‌ها را در متن دوم به صورت پررنگ آورده است،

**مارتین (۱۹۸۳) در باره گنجینه وسیع زبانی که مبین مهارت تکاملی گونه کاربردی روایت در کودکان است، دیدگاهی ارزشمند عرضه کرده. مارتین در مقاله خود، اجرای نمایش ۹۰ کودک مدرسه‌ای انگلیس، از هر دو جنس با مهارت یکسان و عمدتاً از میان طبقه کارگر را در تکالیف متعدد داستان‌گویی بررسی می‌کند.**

امر در جای خود بسیار حائز اهمیت است. برای نمونه، آیا گوینده متن اول، از ما می‌خواهد که میان *the little babies* و *the family* پیوند برقرار کنیم؟ نکته پایانی این که مقدمه‌هایی که از نظر نظام انتخاب شبیه یکدیگرند، در کل به لحاظ داستان‌گویی تأثیرگذار، از یکدیگر متمایز می‌شوند. بنابراین، وقتی در دو متن برای نخستین بار به قورباغه اشاره می‌شود، روش ارائه *presenting* به کار می‌رود، اما دقت کنید که در متن دوم چقدر مناسب و به جا، به توصیف کامل‌تر قورباغه اشاره می‌شود: مثلاً *frog* در متن دوم، به جای عبارت خشک *frog* the در متن اول. در متن اول از رابطه میان پسر و قورباغه خبری نیست. نیز به توصیف کامل روایی *his pet frog and another frog and lots of baby frogs* در متن دوم توجه کنید که ارجاعات زیادی به خانواده قورباغه دارد.

واقعاً شامل تفسیر اتصال‌دهنده شود یا نشود، محل پرسش است. دو عبارت پررنگ اول در متن دوم، فقط رابط‌های زمانی‌اند و سومی نیز عمدتاً غیرکلامی است. یافته‌های هارتین بر این نکته تأکید دارد که هرگاه یک نظام توصیفی واژگانی - دستوری بخواهد به تمایزات معنایی توجه نشان دهد، آن‌گاه روند کار تحلیل‌گران مختلف یکسان نخواهد بود. این مسئله در تحلیل زبان معنامحور، امری رایج است. با این حال، دلیلی وجود ندارد که این نظام را کنار بگذاریم، بلکه نیاز است که مقوله‌های آن را آشکارتر کنیم. نکته مهم این است که تحلیل من و هارتین با یکدیگر همخوانی دارند.

نکته مهم دیگر این است که بسامد عبارات اسمی دخیل در متصل کردن جملات، به هیچ رو نشانه بلوغ کودکان نیست. نیز یافته‌های بالا به معنای مطرح‌نکردن پرسش از نیت نیست که این



### داستان‌هایی «برای» کودکان و «با» کودکان

از بیش‌تر پژوهش‌هایی که در باره انواع داستان‌های ساخت کودکان ذکر شد، چنین برمی‌آید که کودکان در سنین پایین، حتی زیر ۲ سالگی، تلقی رشد یافته‌ای از رخداد‌های داستان دارند و می‌دانند چه چیزی را در داستان باید انتظار داشته باشند. آن‌ها انتظار دارند داستان شامل یک یا چند شخصیت انسانی یا دارای خصایل انسانی باشد که با یکی از آن‌ها همذات‌پنداری می‌کنند یا از آن‌ها بدشان می‌آید. هم‌چنین، انتظار دارند شخصیت‌های اصلی، رخداد‌های جالب یا جذابی ایجاد کنند یا چنین رخدادهایی برای شخصیت‌ها پیش بیاید. به علاوه، انتظار دارند مشکل یا نگرانی‌ای در کار باشد که در پایان، به خوبی و خوشی حل شود. امروزه داستان‌های کودکان، به ندرت دارای پایانه «و همگی تا آخر عمر به خوشی و خرمی زندگی کردند»، است، اما مفهوم پایان خوش همچنان رایج است. البته، اگر این‌ها را ارکان اصلی داستان‌هایی برای به ویژه کودکان بی‌سواد بدانیم، باید تأکید کنیم که محبوبیت داستان‌هایی که برای کودکان منتشر می‌شود، در جدایی این ارکان از معیارهای رایج و بهره‌برداری خلاقانه از آن معیارهاست. به احتمال زیاد، تلفیق امور معمول و امور غیرمنتظره، امور مقرر و امور جدید، نیاز کودک به اطمینان حاصل از امور آشنا و انگیزش ذهنی ناشی از امور غیرمنتظره را برآورده می‌سازد.

اینک می‌توان گفت که این نیازها، اطمینان و آشفتگی ذهنی، در روایت‌های همه سنین دیده می‌شود، ولی ظاهراً در داستان‌هایی که برای خوانندگان بزرگ‌تر نوشته می‌شود، تأکید بر این کارکرد آموزشی، به این شدت نیست. به همین ترتیب، اغلب داستان‌های سنتی و اصیل برای جوانان، هر دو، با همانندی ساختاری با حکایت‌ها (fable) مشخص می‌شوند و قطعه‌های «پایان

خوش» آن‌ها، اغلب دارای نکته‌ای اخلاقی است که می‌توان آن را جمله یا ضرب‌المثل عام و کلی پنداشت. در همین زمینه، در داستان‌های بزرگسالان هر نوع عمل ناروا مجاز است و اندیشه و رفتار غیراخلاقی، در چارچوب روایت، بدون تنبیه و مجازات می‌ماند. برعکس در داستان‌های کودکان، روایت اکثراً به گونه‌ای ثابت و شگفت‌انگیز، از ناروایی به دور است و پیروزی خیر بر شر را گزارش می‌کند.

در زیر، متن یکی - دو داستان کودکانه را بررسی می‌کنیم و عناصری را که با قالب متعارف هماهنگند و آن را تأیید می‌کنند و نیز تخطی‌های فراگیر و جالب از معیار مرسوم را نشان می‌دهیم. در آغاز، متن داستان بسیار ساده‌ای را بررسی می‌کنیم که هم‌چون همه داستان‌هایی که به این منظور برمی‌گزینیم، شامل نوشته و تصویر است.

### Mooty and Grandma

1. Mooty was a lovely little mouse. He had twinkling eyes and a long curly tail.
2. One day, Mooty fell asleep under Grandma's favourite chair. His long curly tail lay in a coil on the floor. He dreamt of cheese and bread crumbs. He dreamt of sweets and juicy plums.
3. His tail twitched as he dreamt. It curled and it straightened. It straightened and it curled till his dreams stopped. Then it lay quietly in a little gentle curve on the floor.
4. Grandma came into the room. Oh,

حواس پرت شده‌ام. ببین، دوباره نخ خیاطی‌ام را انداخته‌ام این جا». بعد خم شد تا آن رشته نخ بلند را بردارد.

۵. بیچاره موتی! بیچاره مادربزرگ! موتی که تقلا می‌کرد بگریزد، داد زد «کمک!» مادربزرگ هم در حالی که او را روی زمین می‌انداخت، داد زد «کمک!»

۶. موتی با همه توانی که در پاهایش داشت، به داخل سوراخش دوید. مادربزرگ هم با همه توانی که در پاهایش داشت، به سوی آشپزخانه دوید. هر دو از ترس به خود می‌لرزیدند. بیچاره موتی! بیچاره مادربزرگ!

در باره نقش تصاویر همراه این متن، نکاتی چند را می‌توان مطرح ساخت. این تصاویر چندین کارکرد دارند. اگر بخواهیم تکرار مکررات کنیم، می‌توان گفت که این تصاویر مواردی را برای ما ترسیم می‌کنند. البته، اول باید روشن کنیم که ترسیم کردن شامل چه چیزی است. ترسیم کردن، اعتباربخشیدن یا تأیید مفهوم چیزی است که متن ابراز می‌کند. بنابراین، نخستین تصویر موتی سبزرنگ را در حالتی دلپذیر، با گوش‌های بزرگ، چشم‌های درشت و براق و دم دراز بیچان نشان می‌دهد که سرپایی‌های سرخ رنگ به پا و لنگ بلندی به تن دارد. به این ترتیب، توضیحات متن تأیید می‌شود و خوانندگان خردسال که نیاز دارند بدانند منظور از «موش»، «براق» و «دم بیچان» چیست، از نوعی تعریف نمایشی که تصویر فراهم می‌آورد، بهره می‌برند. افزون بر این، حتی برای خوانندگانی که با این موارد آشنا نیستند، لنگ و سرپایی و اسم موتی مشخص می‌کند که آن موش آسیایی است.

به این ترتیب، این گونه تصاویر به تأیید، تشریح، توضیح و بسط داستان می‌پردازند. برای نمونه، تصویر رؤیای موتی، خوردنی‌هایی بیش از آن‌چه در متن

how careless I am, she thought. "I've dropped my sewing thread again." She bent to pick the long strand of thread from the floor.

5. Poor Mooty! Poor Grandma! "Help!" screamed Mooty as he tried to wiggle free. "Help!" screamed Grandma as she dropped him on the floor.

6. Mooty ran into his hole as fast as his legs could carry him. Grandma ran into the kitchen as fast as her legs could carry her. They both quivered and shook. Poor Mooty! Poor Grandma!

(Jessie Wee and Kwan Shan Mei, Mooty and Grandma, Federal Publications, 1980)

### موتی و مادربزرگ

۱. موتی، موش کوچولوی قشنگی بود. چشم‌های براق و دم‌حلقه‌ای درازی داشت.

۲. یک روز موتی زیر صندلی مورد علاقه مادربزرگ خوابش برد. دم‌حلقه‌ای درازش مثل یک کلاف، روی کف اتاق افتاده بود. موتی، خواب پنیر و خرده نان می‌دید. خواب شیرینی و آلوی آبدار می‌دید.

۳. در حین خواب دیدن، دمش تکان می‌خورد، پیچ می‌خورد و راست می‌شد، راست می‌شد و پیچ می‌خورد. تا این که رؤیایش به پایان رسید و دمش با انحنای ظریفی روی کف اتاق قرار گرفت.

۴. مادربزرگ وارد اتاق شد. با خود گفت «وای، چقدر

آمده را نشان می‌دهد. در سطحی انتزاعی‌تر، تصاویر، کودک را برمی‌انگیزند تا پی ببرد که واژه‌ها هم می‌توانند صحنه‌ای از پیش فراهم نشده باشند. این گونه تجربه و درک انطباق متن / تصویر که همه داستان‌های تصویردار آن را پرورش می‌دهند، گامی اساسی برای رسیدن به نوعی داستان کودکان بدون عناصر زمینه‌ای است؛ یعنی داستانی که فقط شامل متن است و کودک باید خودش و با اتکا به نیروی تخیل، تصاویر ذهنی مناسبی از روند رخدادها بسازد. مطمئناً این پیشرفت مهم، یکی از آشکارترین مواردی است که به عقیده ویگوتسکی، باعث می‌شود توانایی میان‌فردی چنان تغییر یا بسط یابد که به توانایی درون‌فردی تبدیل شود.

از نظر دستور زبان، در این‌جا با چندین تمهید ویژه کاربرد سویه‌گیری و گزارش رخداد مکمل روبه‌رو هستیم. شخصیت اصلی، با افعال ایستای نشان‌دهنده رابطه معرفی می‌شود و از این طریق نام، ویژگی‌ها و مهم‌ترین عنصر سهیم در طرح داستان (یعنی دم دراز موش)، مشخص می‌گردد. از این وضعیت‌های ثابت، جمله دوم بر موقعیتی واحد متمرکز است که موتی را در حالت خواب و دیدن رؤیا نشان می‌دهد، همراه با نمایش تخیلی چیزی که وارن و دیگران (۱۹۷۹) آن را علت روان‌شناختی درونی، برای تکان خوردن دم موش قلمداد می‌کنند. به همین ترتیب، جمله سوم متن که توجه خواننده را به دم جنبان موش جلب می‌کند، کاملاً انگیزش یافته به نظر می‌رسد؛ هر چند وقتی مادر بزرگ دم را می‌بیند، دم باید ساکن و بی‌حرکت باشد. باری، گزارش مراحل مقدماتی که به رویارویی نهایی منجر می‌شود، حرکات دم در همان قالبی گزارش شده که خواننده انتظار دارد: افعال پویا در زمان گذشته با صیغه معلوم و دم به عنوان فاعل جمله و تکرار ویژگی مهم مکان (روی کف اتاق) در جملات دوم و سوم. مهم‌ترین پرداخت روایی، پیش

از ورود مادر بزرگ، در پایان جمله سوم ارائه شده است؛ جایی که از فعل «قرار گرفتن» (lay) که هم به صورت پویا و هم ایستا تأویل می‌شود، استفاده شده است. ما خوانندگان - شنوندگان می‌دانیم که در این‌جا توصیف ایستا نیز حالت پایان‌دهنده دارد و نقطه آرامشی پس از اتمام همه هیجان‌ها (ی رؤیا) است. البته مادر بزرگ هیچ تصور نمی‌کند که آن‌چه را بی‌حرکت می‌پندارد، در واقع متحرک باشد.

به علاوه، باید نقش مهم استنباط و پیام‌های تلویحی را حتی در متن ساده‌ای مانند این بخش از داستان موتی، در نظر گرفت. برای نمونه، توجه کنید که در جمله چهارم هیچ تأیید صریح متنی وجود ندارد که آن‌چه مادر بزرگ رشته نخ می‌پندارد، در واقع دم موتی است. تصویر نیز از توضیح این نکته پرهیز می‌کند؛ در این تصویر، دست مادر بزرگ را می‌بینیم که به سوی نخ / دم، دراز شده است و بقیه بدن موتی را نمی‌بینیم. به همین ترتیب، هر چند در پایان جمله چهارم آمده است که مادر بزرگ «خم شد تا رشته دراز نخ را از کف اتاق بردارد»، گزارش مستقیمی از عمل برداشتن نخ یا تعجب و توجه ناگهانی مادر بزرگ ارائه نشده است. خواننده باید همه این موارد را با توجه به جمله چهارم و تصویر بعد از آن استنباط کند. بنابراین، ظاهراً حتی در داستان‌های ساده برای خردسالان نیز گاهی برخی از رخدادها و داوری‌های مهمی که طرح داستان را توسعه می‌دهند، به جای این که آشکارا بیان شوند، به صورت تلویحی ارائه گردند و خواننده باید خود آن‌ها را استنباط کند. این که آیا این روش، درست است یا نه، به بررسی دقیق‌تر نیاز دارد. تلقی من، براساس واکنش کودکانم در برابر داستان موتی، آن است که کودکان استنباط‌های لازم را صورت می‌دهند و از منطوق علت و معلولی دخیل در داستان آگاهند.

البته نباید دیدگاه متفاوت دیگری را از نظر دور

داشت. بر پایه این دیدگاه، در داستان‌های خردسالان که احتمالاً هنوز از قواعد عرفی توالی و نتیجه که در روایت به آن‌ها نیازمندیم، آگاهی کامل ندارند، ارائه داستان‌هایی که نتوانند آن قواعد عرفی را به روشن‌ترین شکل ممکن تقویت کنند، چندان مناسب نیست.

متن بالا نخستین اپیزود از دو اپیزودی است که این داستان را شکل می‌دهند. در اپیزود دوم، موتی که سر تا پا آردی شده است و مادر بزرگ که لباس خواب سفید بر تن دارد، دوباره یکدیگر را می‌ترسانند. در این جا نیز برداشت‌های غلط و مضحک و دوجانبه آن‌ها به صورت موازی گزارش می‌شود. هر دو در حالی که پتوهای‌شان را روی سرشان می‌کشیدند، داد زدند «وای، روح دیدم».

بنابراین، پایان این دو اپیزود، دگرگشت تعدیل شده و جالبی از قاعده «پایان خوش» است. کودک می‌داند که مصیبت شخصیت‌ها ناموجه و خنده‌دار است و ویرای این خنده، همان پیام آشکار حکایت‌های اخلاقی نهفته است؛ این که برداشت‌های غلط میان‌گونه‌ها، چگونه به جای تکیه بر مشاهده دقیق، از ترس و نادانی و تکیه بر پیش‌داوری نشأت می‌گیرد. البته تقریباً با اطمینان می‌توان گفت که قیاس آشکار روابط میان - نژادی و میان - قومی را نباید صریحاً برای کودک بازگفت. مهم‌تر آن است که نکته اصلی را دریابند؛ این که ظواهر و تأثیرها و برداشت‌های آنی شاید فریبنده باشند.

داستان دیگری که قواعد رایج متنی و فرهنگی داستان‌های کودکان و افتراق از آن‌ها را به طرز خلاقه‌ای در هم آمیخته، بیل سارق، نوشته جانن و آلن آلبرگ است. بیل، سارقی بانزاکت و سخت‌کوش است که یک شب «جعبه قهوه‌ای بزرگ و زیبایی می‌یابد که سوراخ‌های ریزی دارد». هنگامی که بیل به خانه بازمی‌گردد، متوجه می‌شود کودکی در آن

است و به این ترتیب، بچه‌داری - که با مسئولیت مال دزدی تفاوت دارد - به گردش می‌افتد. همان شب، سارقی به خانه بیل دستبرد می‌زند، ولی او سارق - بتی سارق - را در حین ارتکاب جرم، گیر می‌اندازد. هنگامی که این دو حرفه‌ای با هم گفت‌وگو می‌کنند، طبق سنت‌های ظریف رمان سده هجدهم، مشخص می‌شود که بتی بیوه و مادر همان کودکی است که بیل او را یافته است. این زوج کاملاً درخور هم، از کارهای بدشان توبه و بر آن می‌شوند که کارهای‌شان را واقعاً تلافی کنند. بنابراین، هر آن‌چه را دزدیده‌اند، به صاحبان‌شان برمی‌گردانند و زندگی تازه‌ای آغاز می‌کنند (عروسی در کلیسا، با لباس سفید). بیل سارق تبدیل می‌شود به بیل نانو.

این خلاصه داستان، به روشنی نشان می‌دهد عرف‌شکنی سارق در مقام قهرمان داستان، با توجه به وضعیت پایانی که مطابق با عرف یک خانواده هسته‌ای شکل می‌گیرد، موقتی و گذراست. البته، در این‌جا عرف‌شکنی‌های متن نیز در کار است؛ نوعی سرخوشی غیرعادی در شیوه توصیف زندگی بیل به عنوان سارق دیده می‌شود که با فرض‌های بسیار اخلاقی داستان‌های عرفی کودکان تباین دارد. بیش‌تر سرخوشی بخش آغازین داستان، از تکرار وقیحانه صفت «دزدیده شده» (دزدی) منشأ می‌گیرد؛ به طوری که در مواردی به گزافه‌گویی راوی ظنین می‌شویم:

Burglar Bill lives by himself in a tall house full of stolen property. Every night he has stolenish and chips and a cup of stolen tea for supper. Then he swings a big stolen sack over his shoulder and goes off to work, stealing things. Every morning Burglar Bill comes home



"Don't mention it," says Burglar Bill. He holds out his hand. "Pleased to meet you." "Likewise, I'm sure." Burglar Betty says.

«بیل سارق می‌گوید: «تو کی هستی؟»  
زن می‌گوید: «من بتی سارق. تو کی هستی؟»  
بیل سارق نقابش را بر چهره می‌گذارد.  
بتی سارق می‌گوید: «اوه، می‌شناسمت؛ بیل سارق!»

«عکست را در مجله پلیس دیده‌ام. سپس می‌گوید: «بین، من خیلی متأسفم... که این جواری اومدم این‌جا. اگر می‌دونستم که...»  
بیل سارق می‌گوید: «حرفش را زن». سپس دستش را جلو می‌آورد.  
«از دیدن شما خوشوقتم.»

بتی سارق می‌گوید: «من هم همین‌طور.»  
و چون این فحوای کلام گفتار میان این زوج تثبیت می‌شود، وقتی بیل توبه‌جویانه می‌گوید: «هی بینم که شیوه زندگی‌ام خطا بوده است... من آدم بدی بوده‌ام»، ریشخند کردن بیان استاندارد در داستان‌های کودکان، چندان است که تحمل‌ناپذیر می‌شود.

آخرین داستانی که آن را بررسی می‌کنیم، «خرس به شهر می‌رود»، نوشته آنتونی براون است. خرس مدادی جادویی دارد که هر چه با آن می‌کشد، هستی می‌یابد (در واقع، بهره‌برداری ظریفی از نیاز به تطابق متن و تصاویر است که پیش‌تر درباره‌اش سخن گفتیم). نگهبانان خطرناک، دوست خوب خرس، گربه را گرفته و زندانی کرده‌اند. خرس با کمک مداد جادویی‌اش، گربه و چند حیوان دیگر را آزاد می‌کند و در منطقه‌ای روستایی، به دور از خطرهای شهر اسکان می‌دهد. بنابراین، هسته طرح داستان، مختصر و کوتاه است، ولی نکته جالب

from work and has stolen toast and marmalade and a cup of stolen coffee for breakfast. Then he goes upstairs and sleeps all day in a comfortable stolen bed.

«بیل سارق به تنهایی در خانه بلندی که پر از اشیای دزدی است، زندگی می‌کند. او هر شب شام ماهی و سیب‌زمینی سرخ کرده دزدی و یک فنجان چای دزدی می‌خورد. سپس سبزی بزرگ را که آن هم دزدی است، روی دوشش می‌اندازد و برای کار، یعنی دزدی، بیرون می‌رود. بیل سارق هر روز صبح از سر کار به خانه برمی‌گردد و صبحانه نان برشته دزدی و مارمالاد دزدی و یک فنجان قهوه دزدی می‌خورد. سپس به طبقه بالا می‌رود و تمام روز را روی تخت‌خواب راحتی که آن هم دزدی است، می‌خوابد.»

این عدول از معیار، گفتار و رفتار شخصیت‌ها را نیز دربرمی‌گیرد. بیل و بتی با لهجه کاکنی، زبان انگلیسی طبقه کارگر لندن، سخن می‌گویند. گفت‌وگوهای این دو، از گفتار مرسوم «صحیح» در داستان‌های کودکان بسیار فاصله دارد:

"Who are you?" says Burglar Bill.

"I'm Burglar Betty," says the lady. "Who are you?"

Burglar Bill puts on his own mask.

"Oh," says Burglar Betty, "I know you - it's Burglar Bill!"

I seen your picture in the Police Gazette." Then she says, "Look here. I'm ever so sorry - breaking in like this. If I'd have known...!"

جادویی خرس چه می‌کند و کودک خواننده باید بپذیرد که گربه این را می‌فهمد. این نکته ظاهراً کم‌تر به استنباط برانگیزی رایج و بیش‌تر به جنبه‌های پویایی آفرین اطلاعاتی بستگی دارد که این داستان برگزیده است. در بند دیگر، این جهش تأویلی که فرض می‌شود گربه واجد آن است و انتظار می‌رود که خواننده نیز از آن برخوردار باشد، فقط یکی از پُل‌های معناسازی است که کودک هنگام خواندن این داستان باید از آن استفاده کند. نکته دیگری که ذکر آن به همین اندازه اهمیت دارد، این است که (البته اگر تجربه فرزند من و همکلاسی‌هایش را ملاک بگیریم) ظاهراً این مقتضیات معناسازی، گیج‌کننده و فراتر از توان کودکان نیست، بلکه خرس به شهر می‌رود را به داستان محبوب کودکان تبدیل می‌کند؛ داستانی که بر انبوه داستان‌های کودکان سه ساله برتری دارد. آن داستان‌ها به سختی می‌کوشند تا پیوندهای اطلاعاتی، میان کنش‌ها و واکنش‌ها را آشکارا ترسیم کنند.

کوشیده‌ایم نشان دهیم که با بررسی دقیق داستان‌های کودکان، روشن می‌شود که این داستان‌ها ورای سادگی و سرخوشی ظاهری، بسیار پیچیده‌اند و به رشد کودک در زمینه کنش و واکنش و شناخت یاری می‌رسانند و این رشد را نشان می‌دهند. این کودکان سه ساله که می‌توانند داستان «خرس به شهر می‌رود» را درک کنند، بسیار تحسین‌برانگیزتر از سالخوردگانی هستند که با توجه به سن و تجارب خود، داستان «یولین» و «ولیس» جیمز جویس را درک می‌کنند. وقتی سن کودک و آشنایی اندک او را با پردازش داستان و تولید داستان در نظر می‌گیریم، سرانجام به این نتیجه می‌رسیم که متأسفانه گستره مهارت‌های خواندن و نوشتن در بسیاری از بزرگسالان، چقدر محدود و ناقص است. گذشته از این، کاملاً آشکار است که همه عناصر اساسی

آن است که جزئیات مربوط به این طرح بنیادی، به غنای بافت مضمونی بسیار یاری می‌رساند. این بافت، بیش‌تر با پیام‌های تصاویر حاصل می‌شود تا با واژگان و شگفت‌آور آن که این داستان برای ارائه پرداخت‌ها و اتصال‌هایی که متن آشکارا ارائه نمی‌کند، به تصاویر بسیار وابسته است. در نتیجه، خواننده - شنونده باید استنباط‌های فراوانی انجام دهد و فقط هنگامی که این سطوح بالاتر مضمون و قیاس را در نظر بگیریم، متوجه می‌شویم که بسیاری از تصاویر، بخش‌های انگیزش‌یافته‌ای از روایت هستند، نه نمودهایی تصادفی در یک توالی یا گزارش صرف. بنابراین، دومین تصویر داستان، خرس را در شهر و گرفتار در رفت‌وآمد انسان‌ها که او را کوچک می‌نمایاند، نشان می‌دهد و متن همراه این تصویر چنین است:

«شلوغ‌ترین ساعت روز بود. خرس کوچک بود و مردم که نمی‌توانستند او را ببینند، به او تهنه زدند و او را به زمین انداختند.»  
این حادثه هر چند هیچ ربطی به طرح اصلی ندارد و فقط یک بدبختی تصادفی است، با این حال می‌توان آن را دال بر خطری دانست که انسان‌ها برای جانوران می‌آفرینند. هم‌چنین، نشان‌دهنده این است که حیوانات در برابر نیروی انسان‌ها چقدر آسیب‌پذیرند. تصویر بعدی چهره گربه را نشان می‌دهد که به صورت خرس نگاه می‌کند. خرس که به زمین خورده، هم‌چنان به پشت افتاده است. در متن فقط آمده «خرس چشم‌های درشت زرد رنگی را دید که به او خیره شده بود». بدون هیچ معرفی اضافی، گربه به یکی از افراد داستان تبدیل می‌شود. متن ادامه می‌یابد:

«گربه که به مداد خرس نگاه می‌کرد، پرسید: «این چیه؟»  
خرس گفت: «مداد جادویی منه.»  
گربه گفت: «پس برایم یک چیزی بکش تا بخورم.»  
گربه به طریقی فوراً دریافته است که مداد

and Martin (1997). On emergent literacy and children's storytelling, see Heath (1983), Rollaine (1985), Ucnncu-Kastor (1983; 1926); (1999), fan (1985), Cook-Gumperz and Green (1984), Eaton, Collis and Lewis (1999). On children's narratives in health and clinical contexts, see Perez and Tager-Flusberg (1998) and Reilly, Bates and Marellnan (1998). Relevant journals include Journal of Education, Journal of Child Language, Applied Psycholinguistics, and Language and Education.

As indicated at 7.4, a large body of psycholinguistic research has been undertaken into the question of whether humans develop mental models of story structure, which they use as an aid in the comprehension, storage and recall of actual stories. These mental frameworks are termed story schemas, and their probable configuration can be represented on the page as a grammar; hence researchers in this area are often described as story-grammarians. The psychological status and the implications of such modellings remain controversial, but have been extensively explored. Among key texts adopting a broadly psycholinguistic approach, see: Rumelhart (1975; 1977), Mandler and Johnson (1977), Stein and Glenn (1979), Warren, Njeholas and Trabasso (1979), Clark (1977), Brown and Yule (1983); Schank and Abelson (1977) and Johnson-

روایت‌های پیچیده، به شکلی ساده‌تر در روایت‌های کودکان وجود دارند: اتصال علی رخدادها، ترتیب و باز ترتیب زمان، ارائه تصویری و خلاصه‌وار، تمرکز، ارتباط استنباطی و مانند آن.

یکی از جلوه‌های نادر «خرس به شهر می‌رود»، این است که به گونه‌ای شگفت‌آور تأیید می‌کند که کودکان ۳ تا ۴ ساله، از شیوه تغییر دیدگاه روایت آگاهی دارند. در میانه این داستان، صحنه‌ای وجود دارد که خرس مجذوب ویتترین فروشگاهی می‌شود و گربه به راهش ادامه می‌دهد؛ بی‌خبر از آن که شخص سیاه‌پوش خطرناکی در آستانه دری به کمین نشسته است. ناگهان متن از فحواي کلام گزارشی فاصله می‌گیرد و فریاد برمی‌آورد که «گربه، مواظب باش!» تماشای تفسیر کودکان از این نکته - به ویژه وقتی داستان را برای نخستین بار می‌شنوند - بسیار جالب است. کودکان می‌پرسند. «این را که می‌گوید؟» یا «این جمله از کجا آمد؟» و واقعا این جمله را که می‌گوید؟ صرف‌نظر از این که بپذیریم بهترین توصیف برای این تغییر دیدگاه، تغییر از دیدگاه غیرشخصی به شخصی یا از دیدگاه برون داستانی به درون داستانی است یا خیر، مهم آن است که بدانیم تغییری در دیدگاه روایتی رخ داده است و خوانندگان خردسال، به نحوی شگفت‌انگیز، این را می‌دانند.

### منابع دیگر:

On children's narrative development: Peterson and McCabe (1983), Cazden (1981), Applebee (1978), Piaget (1926), Vygotsky (1962); and, from a systemiclinguistic perspective, Eothery and Martin (1980), Christie et al. (1984), Hasan (1984), Ventola (1987), Eggins and Slade (1997), White (1997) and Christie

in much formalist-structuralist analysis of children's stories, there has been a remarkable disregarding of content, of what children actually choose to talk about. Only in very recent years, for example, have researchers begun systematically to study the ways children talk in their stories about being sad, or angry, or feeling they have failed—all, unquestionably, developmentally important affective responses. In a very useful survey Nicolopoulou (1997) speaks for many in arguing that a sociocultural approach that may reveal children's narrativized development of counterposed realities (differences of gender, ethnicity, class, and so on), must perforce be a comparative and contrastive analysis.

Laird (1981).

In recent years, seemingly part of the same movement away or beyond the delimited formalism of Labovian analysis child language theorists and researchers have urged a renewed attention to the symbolic uses to which children's narratives are put. In a broader sociocultural or social-constructionist framework, it is argued, the functions of narratives as vehicles of children's meaning-creation and identity-construction, and of self-projection, can and must be addressed (see, e.g. Bruner, 1986; Bamberg, 1997b; Muhlhauser and HamS, 1990; Nicolopoulou, 1996; 1997; Ely, Bleason, and McCabe, 1996). One simple but powerful point to note is that