

بررسی نحوه شفاهی سازی روایت بین کودکان و بزرگسالان مؤنث بر اساس دو معیار ارزیابی و تعامل -

های اجتماعی

چکیده

مطالعات اجتماعی و میان فرهنگی نشان می‌دهند که روایت یک صورت بنیادی و همیشگی گفتار انسان است؛ اما لزوماً در جوامع مختلف به صورت یکسان به کار نمی‌رود. در این پژوهش نحوه شفاهی سازی داستان بدون کلام و جهانی گلابی (چیف، ۱۹۸۰) از منظر تعامل‌های اجتماعی و نحوه ارزیابی، بین دو گروه ۸۰ نفره کودک و بزرگسال مؤنث، مورد بررسی قرار گرفته است. این داستان مضمونی اجتماعی دارد که دزدی پسر بچه‌ای را همراه با ماجراهای بعد از آن به تصویر کشیده است. پس از نمایش فیلم از شرکت‌کنندگان خواسته شد آنچه را دیده‌اند به صورت کلامی بازگو کنند. برای بررسی تعامل‌های اجتماعی از معیار بسامد و مکان و در زمینه نحوه ارزیابی از معیار تولان (۱۳۸۶) بهره گرفته شد. بررسی‌های آماری تفاوت معناداری بین دو گروه از نظر مشخصه‌های تعامل اجتماعی نشان ندادند، اما دو گروه از نظر نحوه ارزیابی تفاوت معناداری با هم داشتند. بر اساس این پژوهش، بزرگسالان حدود دو برابر کودکان روایت خود را ارزیابی کرده‌اند. همچنین، تعامل مصاحبه‌شونده در نقطه شروع داستان برای پاسخ به مصاحبه‌گر انجام می‌گیرد و در میان داستان به دلیل فرایند به خاطر آوردن داستان رخ می‌دهد. یافته‌ها نشان می‌دهد که ارزیابی فرآیندی است اجتماعی- فرهنگی و نشانه بلوغ و دانش اجتماعی است و کودکان هنوز به این سطح از شناخت نرسیده‌اند.

کلیدواژه: تعامل‌های اجتماعی، نحوه ارزیابی، روایت، شفاهی سازی، داستان گلابی.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین ارکان تعامل‌های اجتماعی، روایت کردن و ارزیابی تجربه‌هایی است که در هر لحظه از زندگی برای افراد پیش می‌آید. در تعریف روایت می‌توان گفت یک روایت کمینه^۱، توالی رویدادهایی است که ترتیب زمانی دارند، به طوری که اگر ترتیب آنها تغییر کند، در تفسیر معنی‌شناختی اصلی داستان نیز تغییر حاصل می‌شود (لباو^۲، ۱۹۷۲: ۳۶۱). چند پژوهش‌گر برجسته در حوزه روایت‌شناسی، از جمله چیف^۳ (۱۹۷۶ و ۱۹۸۰) و اربا^۴ (۱۹۸۶، ۱۹۹۰ و ۱۹۹۶) به بررسی و مقایسه زبان‌های مختلف از نظر چگونگی بیان یک تجربه واحد پرداخته‌اند. آنها برای انجام این کار از تمام سخنگویان شرکت‌کننده در پژوهش خواستند فیلمی اجتماعی با نام داستان گلابی^۵ را، که درباره کودکی است که میوه می‌دزدد، بازگو کنند. این فیلم توسط چیف (۱۹۸۰) ساخته شده است. او با روشی ابداعی، طراحی،

¹ minimal narrative

² Labov

³ Chafe

⁴ Erbaugh

⁵ the Pear story

این عنوان هنوز مشکل دارد.
Comment [BA1]: این عنوان هنوز مشکل دارد. یا باید «تفاوت» بین فلان و فلان باشد، یا باید بین حذف شود و «در» یا چیزی مشابه آن درج شود. با نویسنده باید هماهنگ شود.

نویسندگی و تولید فیلم گلابی را انجام داد که به عنوان ابزاری جهانی برای استخراج اطلاعات از تبدیل تجربه غیرزبانی به صورت زبانی در بیان داستان فیلم استفاده می‌شود. هدف این فیلم استخراج و بررسی نمونه‌های زبانی از سرتاسر جهان بوده است. تاکنون داده‌های برخی از زبان‌ها، از جمله انگلیسی، آلمانی، یونانی، ژاپنی، چینی و زبان سرخپوستان مایان^۱، مورد بررسی، تحلیل و مقایسه قرار گرفته‌اند، اما در این میان جای بررسی مبسوط داده‌های فارسی خالی است. در این پژوهش، دو مقوله نحوه ارزیابی روایت توسط گوینده و میزان تعامل‌های اجتماعی گوینده با مصاحبه‌گر، به عنوان مقوله‌های مورد بررسی تعیین شده‌اند.

می‌توان دو نقش کلی برای روایت در نظر گرفت؛ نقش «ارجاعی»^۲ که عبارت است از نقش روایت به عنوان ابزار خلاصه‌سازی تجربه‌های اجتماعی در مجموعه ترتیب‌یافته‌ای از بندها که با توالی زمانی تجربه اصلی مطابقت دارد، و نقش «ارزیابی‌کننده»^۳ که به مسائلی از قبیل کاربران روایت می‌پردازد (لباو و والتزکی^۴، ۱۹۶۷: ۱۲). در بیان اهمیت بررسی روایت می‌توان گفت، بشر این توانایی را دارد که به بخش‌هایی از تجارب خود که با هدف مورد نظرش مرتبط است، توجه کند و بخش‌ها یا جنبه‌هایی از آنها را که غیرمرتبط است، نادیده بگیرد و در واقع گزینش کند. همچنین، به عقیده ویدوسون^۵ (۲۰۰۷: ۷۵) زبان می‌تواند به صورت گسترده همچون ابزاری برای کنترل، تشویق، ارزیابی، قضاوت و قانع کردن مورد استفاده یا سوءاستفاده قرار گیرد. در مورد موضوع ارزیابی فیلمور^۶ (۱۹۶۹) ادعا کرده که حالت‌ها^۷، مفاهیمی هستند که عبارتند از ارزیابی‌ها و قضاوت‌هایی که انسان‌ها درباره حوادثی که در جوامع اطرافشان رخ می‌دهد، ابراز می‌دارند. همچنین، هر پاره‌گفتار و هر انتخاب زبانی ارزشی معرفتی دارد؛ به این معنا که در پس هر انتخاب زبانی نحوه نگرش مورد علاقه ما به جهان خارج در میان انتخاب‌های دیگر شکل می‌گیرد (جانستون^۸، ۲۰۰۸: ۵۴). بدین ترتیب، وجود ارزیابی در گفتار امری بدیهی است که بررسی آن اهمیت بیشتری پیدا می‌کند.

ابزار مورد استفاده در این تحقیق فیلم *داستان گلابی* است و دلیل انتخاب آن، این است که این فیلم با داشتن مفهوم اجتماعی آشنای «دزدی» و به دلیل بی‌کلام بودن و تولید در محیطی خنثی، برای تمام فرهنگ‌ها و جوامع قابل درک است. هدف اصلی نشانه‌شناسی فیلم، این گفته متز^۹ است: «فهم این که فیلم چگونه فهمیده می‌شود» (۱۹۷۴: ۷۴). کولین^{۱۰} فهم فیلم را نوعی فعالیت برای حل مسئله می‌داند (۱۹۹۵: ۸۸-۸۹)، در نتیجه می‌توان آن دسته از فرآیندهای فعال و شناختی تماشاگر را موضوع مطالعه قرار داد که معنای فیلم را رقم می‌زنند. این برداشت شناختی از رابطه فیلم و تماشاگر به این

¹ Mayan
² referential function
³ evaluator
⁴ Waletzky
⁵ Widdowson
⁶ Fillmore
⁷ cases
⁸ Johnstone
⁹ Metz
¹⁰ Colin

معنا است که متن فیلم خود معنایش را شکل نمی‌دهد، بلکه این معنا را تماشاگرانی شکل می‌دهند که از توانایی لازم برخوردارند. به این ترتیب، این پژوهش در پی پاسخ دادن به این دو پرسش است: تعامل‌های اجتماعی کودکان و بزرگسالان مؤنث با مصاحبه‌گر در بیان روایت چه تفاوت‌هایی دارد؟ و نحوه ارزیابی کودکان و بزرگسالان مؤنث در بیان روایت چه تفاوت‌هایی دارد؟

بر این اساس، فرضیه‌های که برای پژوهش عبارتند از:

- ۱) در بیان روایت، تعامل‌های اجتماعی شرکت‌کنندگان با مصاحبه‌گر در جایگاه‌های یکسانی رخ می‌دهد.
- ۲) میزان تعامل شرکت‌کنندگان با مصاحبه‌گر در روایت برابر است.
- ۳) میزان استفاده از هر کدام از انواع ارزیابی (تلمیحی^۱، شناختی^۲، توصیفی^۳، علت و معلولی^۴، منفی‌سازها^۵ و کمیت‌نماها^۶) در دو گروه سنی برابر است.
- ۴) کاربرد ارزیابی (مستقیم و غیر مستقیم) در هر دو گروه سنی برابر است.
- ۵) ارزیابی هر دو گروه سنی در مورد فرآیند محوری دزدی یکسان است.

پیشینه

صورت‌های شفاهی، پیشینه‌ای به قدمت زبان دارند. در واقع لالایی‌ها اولین نوع ادبیات شفاهی و گونه‌ای از ادبیات کودکان با آهنگی غالباً یکنواخت و خواب‌آور بودند که مهم‌ترین نمونه از ترانه‌های دایه‌ها و مادران را تشکیل می‌دادند (محمدی، ۱۳۷۹: ۲۷). در واقع می‌توان گفت روایت خود نوعی متن است که چه به صورت شفاهی و چه به صورت کتبی قابلیت بررسی‌های زبانی را دارد. با گسترش تحقیقات مربوط به جامعه‌شناسی زبان در اواسط دهه شصت، توجه به بازگویی شفاهی تجربه که به‌منظور شباهت هر چه بیشتر به گفتار بومی کنترل نشده طراحی شده بود، افزایش یافت (لباو، ۲۰۰۱).

فرضیه لباو و والتزکی در مورد شفاهی‌سازی تجارب اجتماعی این است که ساختارهای بنیادین روایت را می‌توان در صورت‌های شفاهی تجربه شخصی یا همان روایات عادی مردم یافت (۱۹۶۷: ۱۲). بعد از آن، لباو برای هر روایت شفاهی کاملاً شکل‌یافته، ساختاری شش بخشی در نظر گرفته بود که عبارت است از چکیده^۷، جهت‌گیری^۱، کنش

¹quoting
²cognitive
³descriptive
⁴causative
⁵negatives
⁶quantifiers
⁷abstract

گره‌افکن^۲، ارزیابی^۳، نتیجه یا راه حل^۴ و پایانه^۵ (لباو، ۱۹۷۲: ۳۶۲-۳۶۵). به نظر می‌رسد این تحلیل الگوی مناسبی برای بیان روایات شفاهی باشد و قابلیت انطباق با اکثر زبان‌ها را داشته باشد. در زبان فارسی دامرودی (۱۳۹۲) از این تحلیل شش بخشی برای بررسی و مقایسه روایات شفاهی و کتبی زبان فارسی استفاده کرده است. در واقع هر کدام از این بخش‌ها بیانگر موضوع خاصی است. به عنوان نمونه، انتظار می‌رود بیشترین نقطه ارتباط راوی و شنونده در قسمت پایانه باشد؛ اما در برخی موارد نمی‌توان سلسله‌مراتب خاصی برای وقوع رویدادها بیان کرد. یکی از این موارد ارزیابی است که می‌تواند در همه جای روایت یافت شود و در سرتاسر روایت پراکنده شود.

در راستای بررسی‌های شفاهی‌سازی روایت، مایکل^۶ و کالینز^۷ (۱۹۸۴) به منظور آن‌که به توصیف واژگانی-دستوری کامل‌تری از تفاوت‌های موجود میان سبک‌های گفتمانی در کودکان دست یابند، به تجزیه و تحلیل بازگویی‌های شفاهی یک فیلم کوتاه به‌وسیله چهار دانش‌آموز کلاس اولی پرداختند. آنها روایات شفاهی و کتبی را بر اساس دو سبک گفتمان کتابی و سبک گفتمان شفاهی از هم متمایز کردند. در این راستا عوامل نوائی مثل دیرش و منحنی آهنگ را فصل‌میز این دو نوع سبک دانسته‌اند (مایکل و کالینز، ۱۹۸۴: ۲۳۲). گرچه عوامل نوایی مهم‌ترین تمایز بین دو نوع گفتمان کتابی و شفاهی محسوب می‌شوند، اما با بررسی شرکت‌کننده‌های بیشتر و در سنین مختلف تمایزات بیشتری آشکار خواهد شد.

بحث شفاهی‌سازی داستان بر اساس *داستان‌گلابی* چیف موضوع تحقیق زبان‌شناسان مختلف بوده است. دوبوآ^۸ و کلنسی^۹ (۲۰۱۳) به تکمیل ایده بیان شفاهی تجربه، که چیف در دهه ۷۰ آن را مطرح کرده بود، پرداختند. آنها موارد جدیدی را به مدل چیف افزودند و تحقیق آنها نشأت‌گرفته از شناخت انسان و کاربرد زبان است. تانن^{۱۰} (۱۹۷۹) شفاهی‌سازی *داستان‌گلابی* در زبان انگلیسی آمریکایی را بر اساس نظریه چارچوب‌ها و فضاها^{۱۱} بررسی کرده است. تانن (۱۹۸۰)، در اثر دیگر خود، تفاوت‌های فرهنگی بین دو زبان آمریکایی و یونانی را از طریق شفاهی‌سازی *داستان‌گلابی* نشان داده است. تانن (۲۰۱۳) در ادامه بررسی‌های خود به نحوه شفاهی‌سازی پیام‌های الکترونیکی از طریق رسانه‌های اجتماعی، مانند ایمیل، پیامک، فیسبوک و از این دست، پرداخته است. اثر اخیر به این نکته توجه کرده است که چگونه انگاره قالبی بر شفاهی‌سازی تجارب در متون الکترونیکی مؤثر است. به نظر می‌رسد نتیجه‌ای که تانن از پژوهش خود گرفته و بیان کرده است، خیلی قابل دفاع نباشد؛ زیرا این رویکرد قالبی برای ارائه دانش انسان فراهم شده

¹ orientation

² complicating action

³ evaluation

⁴ resolution

⁵ coda

⁶ Michael

⁷ Collins

⁸ Du Bois

⁹ Clancy

¹⁰ Tannen

¹¹ frames & scripts

است که بر الگوی محاسباتی ذهن استوار است و ساختارهای گزاره‌ای متداولی فراهم می‌سازد که موقعیت‌ها را می‌توان بر پایه آنها فهمید.

آرنولد^۱ (۲۰۱۳) از شفاهی‌سازی یک رویداد واحد مانند فیلم یا روایت شخصی برای درک رابطه زبان و حافظه استفاده کرده است و جویای ماجراهای تلخ مهاجرت چند شرکت‌کننده به ایالات متحده آمریکا شده است. نتایج حاصل از این تحقیق یک‌دستی در داده‌های جمع‌آوری شده را نشان می‌دهد که همگی رویدادهایی از یک نوع را بیان می‌کنند؛ مانند بیان قصد سفر در ابتدای بیان تجربه خویش. همان‌گونه که نتیجه این تحقیق نشان می‌دهد، می‌توان برای بیان روایت الگوی مشخصی را پیش‌بینی کرد که اکثر راویان از آن پیروی می‌کنند. برمن^۲ (۲۰۱۳) به بررسی رشد روایی در نحوه شفاهی‌سازی تجربه‌های فردی و خیالی پرداخته است. وی برای انجام این کار از سه گروه سنی پیش‌دبستانی، دبستانی و بزرگسال، برای تمایز وجه و نمود دستوری و نحوه ارزیابی در روایت استفاده کرده است. وی پنج مجموعه روایت‌های شفاهی را از عبری‌زبانان اسرائیلی جمع‌آوری کرده است؛ کتاب *داستان گلابی* و *داستان قورباغه* که یک کتاب مصور ۱۵ صفحه‌ای است، از جمله منابع مورد استفاده او بودند. نتیجه این تحقیق نشان می‌دهد که همراه با تغییر سن متغیرهای وجه و نمود نیز به صورت پیوسته‌ای تغییر می‌کنند. وی در بررسی چگونگی ارزیابی شرکت‌کنندگان از داستان به این نتیجه رسیده است که کودکان کم‌سن‌تر به طور عمده ارزیابی مؤثری از فعالیت‌ها و رویدادهای پویا^۳ دارند که با افزایش سن، ارزیابی‌های رویداد وابسته کاهش پیدا می‌کند و بیشتر شرایطی که آن رویداد در آن رخ داده است مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. شاید نتوان به طور قطع پژوهش برمن را نشان‌دهنده رشد روایی دانست، اما وی به خوبی اختلافات ناشی از تفاوت سن را بررسی کرده و نشان داده است. در ادامه این مجموعه تحقیقات، آریل^۴ (۲۰۱۳)، به بیان نمونه‌هایی که جدا از مقولات هستند می‌پردازد و آنها را مقولات گریزان از شفاهی‌سازی نامیده است. نگاه متفاوت وی نکات تازه‌ای را در این زمینه نشان داده است.

غیر از بررسی‌های انجام‌شده بر اساس *داستان گلابی*، به منظور بررسی‌های رده‌شناختی در شفاهی‌سازی تجربه، داده‌های بیان روایت *داستان گلابی* از زبان‌های مختلف جمع‌آوری و بررسی شده‌اند. دوبوا (۱۹۸۰) داده‌های زبان سرخپوستان مایان را گردآوری کرده است و داده‌های زبان یونانی توسط تانن (۱۹۸۰) جمع‌آوری شده است. اربا در سال ۱۹۸۶ هفت گویش متفاوت زبان چینی را جمع‌آوری کرده است، وی ضمن مقایسه آنها با یکدیگر، داده‌های خود را با زبان انگلیسی نیز مقایسه کرده است (اربا، ۱۹۹۰). داده‌های انتشارنیافته‌ای نیز از زبان‌های دیگری چون آلمانی، مالزیایی، تبتی و زبان کریول هائیتی جمع‌آوری شده‌اند که در تحقیقات رده‌شناختی مورد استفاده پژوهش‌گران قرار می‌گیرند.

¹ Arnold

² Berman

³ dynamic

⁴ Ariel

در ادامه به پژوهش‌هایی اشاره خواهد شد که در زمینه ارزیابی داستان انجام شده‌اند. یکی از مقولات مورد بررسی این پژوهش در زمینه شفاهی‌سازی تجربه، فرایند ارزیابی روایت توسط تماشاگران است. در زمینه ارزیابی کاری مشابه آنچه در این پژوهش به آن پرداخته شده، انجام نشده است. به عنوان نمونه یکی از شش بخش فرضیه لباو در مورد نحوه شفاهی‌سازی که در بخش قبل به آن اشاره شد، مربوط به ارزیابی است (لباو، ۱۹۷۲: ۳۶۲-۳۶۵). بسیاری از آثار به بررسی دیدگاه‌های روایی از نقطه‌نظر نویسنده و راوی داستان پرداخته‌اند. هر نوع اطلاعاتی درباره احساسات، ادراکات و دیده‌های شخصیت‌های داستان از طریق صدای راوی قابل دست‌یابی است (گیلمت^۱ و سینتیا^۲، ۲۰۰۶: ۴۲). به عنوان نمونه در زبان فارسی خادمی (۱۳۹۱) برخی الگوهای دیدگاه‌های روایی را معرفی کرده است. دیدگاه‌های روایی به میزان دخالت راوی در عمل روایت کردن مربوط می‌شود. او سه نوع دیدگاه زمانی، مکانی و روان‌شناختی را از هم متمایز می‌کند. همچنین، بامشکی توجه مثبت یا منفی راوی به شخصیت‌ها را مطرح می‌کند (۱۳۹۱: ۳۰۷-۳۰۹) که این به نویسنده، راوی داستان یا همان خالق اثر نوشته‌شده مربوط می‌شود، نه به کسی که داستان شنیده‌شده یا دیده‌شده را بازگو می‌کند.

اما هیچ‌کدام از این موارد با مفهوم ارزیابی که در اینجا مد نظر است، هم‌راستا نیست. نزدیک‌ترین اثر به موضوع مورد پژوهش در این مقاله، بررسی برمن (۲۰۱۳) است که در بخش شفاهی‌سازی روایت به آن اشاره شد. در این پژوهش به ارزیابی روایت از دیدگاه تماشاگر پرداخته شده است. سایر تحقیقات مشابه این موارد هستند و در زبان فارسی اثری که به ارزیابی روایت از دیدگاه تماشاگر پرداخته باشد، مشاهده نشد. همچنین در مورد بررسی تعامل‌های سخنگو و مصاحبه‌گر در زمان بیان روایت نیز تحقیقی انجام نشده است.

چارچوب نظری

دیدگاه چیف که اساس کار این پژوهش است، حاکی از این است که شفاهی‌سازی فرآیندی مشکل است و باید حرکت از تجربه غیرزبانی به سمت تولید عبارتی باشد که از نظر دستوری سازماندهی شده‌اند. با در نظر گرفتن این دیدگاه، به بررسی نحوه ارزیابی روایت و تعامل‌های اجتماعی پرداخته می‌شود. با تحقیقات انجام گرفته و نظر مشترک نویسندگان این مقاله، برای بررسی تعامل‌های اجتماعی مورد نظر در این پژوهش، از معیار «بسامد^۳» و «جایگاه^۴» آن و در زمینه نحوه ارزیابی از «معیار تولان» (۱۳۸۶)، بهره گرفته شده است. در مورد نقاطی از یک روایت که در آنها تعامل اتفاق می‌افتد (جایگاه تعامل) موارد زیر قابل ذکر است:

۱- زمانی که راوی به جملات ضعیف خود و به ناتوانی‌اش در خوب توصیف کردن یک موضوع خاص اعتراف کند.

¹ Guillemette
² Cynthia
³ frequency
⁴ position

۲- عذرخواستن راوی از روایت‌شنو که یکی دیگر از موارد نشانه ظهور شنونده روایت است.

۳- ارجاع راوی به تجربه فرامتنی؛ یعنی هر نوع ارجاع به داستان و رویدادهای بیرون از متن اصلی، مانند ارجاع به شخصیت‌ها و داستان‌های تاریخی، عرفانی و افسانه‌ای، شاعران، مکان‌های خاص جغرافیایی و از این دست.

حال باید دید کدام یک از این موارد در نتایج پژوهش مشاهده می‌شود و در غیر این صورت چه الگوهایی مشاهده می‌شود. در این رابطه باید گفت دانش اجتماعی مشترک افراد یکی از مهم‌ترین عوامل شناختی در تولید و فهم است (شهری، ۱۳۹۰: ۷۵)، و ما برای هر تعاملی نیازمند یک سطح مشترک هستیم. این سطح مشترک شناختی را بافت فراهم می‌سازد. بر این اساس، بافت عبارت است از بازنمایی‌های ذهنی شرکت‌کنندگان درباره ویژگی‌های مربوط به موقعیتی که شرکت‌کنندگان در آن به تعامل می‌پردازند و یک متن و گفتار را تولید و فهم می‌کنند. این بازنمایی‌های ذهنی را می‌توان مدل بافتی نامید.^۱ در واقع مدل بافتی نمونه ویژه‌ای از مدل‌های ذهنی است که تمامی تجربیات شخصی ما را تعریف می‌کنند و تمام تعاملات و شرایطی را که در آن قرار می‌گیریم هدایت می‌کنند (ون‌دایک^۲، ۲۰۰۵: ۷۵). بر اساس اینکه چه میزان تعامل وجود داشته باشد و جایگاه تعامل کجا باشد، می‌توان مدل بافتی تعامل را ترسیم نمود. علاوه بر سه جایگاهی که در بالا مشخص شده است، در این پژوهش تمام جایگاه‌های احتمالی دیگر نیز مورد بررسی قرار می‌گیرند. علاوه بر این، هر دو گروه از نظر بسامد کلی و بسامد هر جایگاه نیز بررسی و مورد مقایسه قرار خواهند گرفت.

در زمینه ارزیابی داستان توسط تماشاگر باید گفت تماشاگر در حالتی خودآگاه داستانی را می‌بیند، داستانی که به طور معمول به ادراک و کنش و احساس یا رابطه انسان‌ها با یک جهان دیدنی و شنیدنی مربوط می‌شود. غالباً تماشاگر برای بیان تجربه‌اش نیاز به توضیح دادن دارد که معمولاً این احساسات و شناخت‌ها را باید با توجه به وضعیت و فرآیندهای ذهنی توضیح داد (گروال^۳، ۱۹۹۸). در این موضع قضاوت و ارزش‌گذاری صورت می‌گیرد و با بخش‌های عمده متن، جایی که نتیجه رخدادی آشکار می‌شود، مرتبط است (عظیمی‌فرد، ۱۳۹۲: ۱۳). در زمینه ارزیابی شرکت‌کننده‌ها از داستان و بازیگرهای آن می‌توان گفت میزان حضور راوی بر اساس افزایش میزان مداخله‌گری او در روند شفاهی‌سازی روایت مراتبی دارد؛ توصیف زمینه‌های داستانی، توصیف هویت شخصیت‌ها، خلاصه‌های زمانی، تعریف شخصیت‌ها، ارائه گزارش‌هایی درباره آنچه شخصیت‌ها درباره آن نه فکر می‌کنند و سخن نمی‌گویند، و شرح و تفسیر شامل تعبیر، قضاوت و تعمیم. این موارد به ترتیب منعکس‌کننده دانش، درک و فهم راوی درباره هر داستان هستند (تولان، ۱۳۸۶: ۱۲۴). همان‌گونه که مشاهده می‌شود، بر اساس این سلسله‌مراتب می‌توان نتیجه گرفت هر چه ارزیابی بیشتر باشد، درک و فهم از داستان بیشتر بوده است. به عبارت دیگر، بیان زمینه‌های زمانی و مکانی و توصیف و تعریف شخصیت‌ها در اکثر روایت‌ها اتفاق می‌افتد و زمانی که ارزیابی صورت می‌گیرد، نشان‌دهنده سطح بالاتر و درک عمیق‌تر راوی از داستان است.

¹ contextual model

² Van Dijk

³ Grodal

به عقیده تولان ارزیابی و قضاوت انواعی دارد:

- ۱- تشدید کننده‌ها، شامل نام‌آواها و استفاده از کمیت‌نماها (مانند خیلی)،
- ۲- مقایسه‌گرها، شامل عبارت‌های منفی‌ساز (هرگز نشنیده بودم) و عبارت‌های مربوط به زمان آینده،
- ۳- همپایه‌سازها، مانند دو ساخت بدل یا دو صفت؛ تبیین‌کننده‌ها، که بندهای پیرو ضمیمه هستند که با گرچه، درحالی‌که، زیرا و غیره شروع می‌شوند (تولان، ۱۳۸۶: ۲۸۰-۲۸۷).

در پژوهش حاضر از معیار تولان، که به طور خلاصه شامل ارزیابی توصیفی، ارزیابی علت و معلولی، ارزیابی همراه منفی‌سازها و ارزیابی همراه کمیت‌نماها است، در سنجش تفاوت در ارزیابی بین شرکت‌کننده‌های کودک و بزرگسال در بیان روایت استفاده شده است. از آنجا که این موارد پوشش‌دهنده تمام داده‌ها نبودند، دو مورد ارزیابی تلمیحی (افزودن شعر، آیه یا حدیث به گفتار خود) و ارزیابی شناختی (استفاده از افعال شناختی)، به این موارد اضافه شد. تحلیل‌ها بر اساس نتیجه‌گیری کلی از معیارها انجام خواهد شد و همچنین در سطح جزئی نیز دو گروه با هم مقایسه می‌شوند.

روش تحقیق

روش مورد استفاده در این پژوهش رویکرد تحلیل کیفی محتوا است و بر اساس شاخص سنی برمن و اسلوبین^۱ (۱۹۹۴) دو رده سنی تعیین شدند. از تماشاگران، که ۴۰ زن ۱۸-۲۲ سال و ۴۰ دختر ۹ ساله بودند، خواسته شد پس از دیدن فیلم *داستان گلابی* آن را روایت کنند. در این فیلم شش دقیقه‌ای بی‌کلام، کودکی یک سبد گلابی را از باغبانی می‌دزد و با وجود مشکلاتی که پیش می‌آید، صحنه را ترک می‌کند. در این میان شخصیت‌های دیگری نیز هستند که هر کدام نقشی را به عهده دارند. صداها، شرکت‌کنندگان ضبط و پیاده‌سازی شد. داده‌های جمع‌آوری شده با آزمون‌های آماری، از جمله آزمون آماری دقیق فیشر، سنجیده شدند که شرح آن در بخش بعد خواهد آمد. در ابتدا از بین ۸۰ روایت جمع‌آوری شده، روایات دارای تعامل تعیین شدند و سپس جایگاه هر تعامل، یعنی اینکه تعامل در ابتدای روایت رخ داده یا در بدنه یا در نقطه ختم روایت، مشخص شد.

در واقع هر گوینده علاوه بر بازگویی روایت فیلم، به تعبیر آنچه دیده است می‌پردازد. تعبیر صحنه تصویری است که از مفهوم یک جمله در ذهن شکل می‌گیرد و به این ترتیب فضایی ذهنی ساخته می‌شود که در آن عوامل موجود در صحنه با ترتیبی خاص قرار دارند (عبدالکریمی، ۱۳۹۳: ۶۱). گروهی از واژگان وجه‌نما (شاید، متاسفانه...) وجود دارند که رویکرد و نگرش گوینده را به آنچه بیان می‌کند، نشان می‌دهند (پرنس^۲، ۲۰۰۳: ۱۰). برای بررسی چگونگی ارزیابی

¹ Slobin

² Prince

روایت توسط تماشاگران، ابتدا بر اساس اصول ارزیابی تولان (۱۳۸۶) داده‌ها استخراج شدند. با توجه به اینکه ارزیابی‌های موجود فراتر از دسته‌بندی تولان است، علاوه بر ارزیابی با استفاده از کمیت‌نماها، منفی‌سازها، توصیفی‌ها و علت و معلولی‌ها، دو نوع ارزیابی تلمیحی و شناختی نیز به مجموعه اضافه شدند. ارزیابی تلمیحی زمانی است که برای بیان نظر خود به اصطلاح، شعر یا حکایتی تلمیح داده شده است و ارزیابی شناختی زمانی است که از افعال شناختی استفاده می‌شود. نمونه‌ای از هر کدام در مثال (۲) در بخش بعد ذکر شده است.

«دزدی» کلیدی‌ترین مفهوم این روایت است و بدون هرگونه ضمایمی نشان‌دهنده ارزیابی است. در نتیجه، اشاره مستقیم یا غیرمستقیم به این واژه نیز بُعد دیگری از ارزیابی محسوب می‌شود و جزء ابزارهای بررسی ارزیابی است، زیرا کسی که مستقیماً از لفظ دزدی استفاده می‌کند، فرایند انجام‌شده را به این صورت قضاوت کرده است. ممکن است شرکت‌کننده‌ای به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به آن اشاره کند و یا حتی به این موضوع که اصل ماجرای این فیلم است، اشاره‌ای نکند. در هر کدام از حالت‌های مذکور دیدگاه گوینده در مورد این فرایند نهفته است، که باید مورد بررسی قرار گیرد.

از داده‌های این پژوهش، که خود پیکره زبانی باارزشی از گفتار کودکان و بزرگسالان مؤنث را تشکیل داده است، می‌توان برای بررسی ابعاد دیگری از شفاهی‌سازی روایت استفاده کرد.^۱

تحلیل داده‌ها

میزان تعامل‌های اجتماعی با مصاحبه‌گر در زمان بیان روایت یکی از مسائل مورد بررسی در این پژوهش است. برای آزمایش این مورد، عدم‌تعامل سخنگویان با مصاحبه‌گر یا تعامل آنان در قسمت‌های مختلف روایت استخراج شد. به‌طور مثال در زمان بیان روایت، شرکت‌کننده‌های ۱۲ و ۳۲ در کودکان و ۴۱ و ۷۴ در بزرگسالان هیچ‌گونه تعاملی با مصاحبه‌گر نداشته‌اند. همچنین، جایگاه تعامل در میان افرادی که این رابطه را داشته‌اند در مکان‌های متفاوتی از کلام رخ داده است، که نمونه‌هایی از آن در مثال (۱) ذکر شده است. همچنین در جدول (۱) بسامد و جایگاه تعامل شرکت‌کنندگان با مصاحبه‌گر را مشاهده می‌کنید.

(۱) کد ۳: من فقط یک کم من و من می‌کنم. اشکال که نداره؟ بگم؟ ← ابتدای شروع روایت

کد ۴۸: یادم نیست چکار کردن. ← وسط روایت

کد ۷۹: کل مفهوم فیلم به نظر من این بود. ← انتهای بیان روایت

^۱ برای دسترسی به داده‌های این پژوهش می‌توانید با نویسنده اول مقاله مکاتبه نمایید.

جدول ۱. بسامد و جایگاه تعامل در دو گروه سنی کودکان و بزرگسالان

| جمله اول | وسط (بدنه روایت) | جمله آخر | تعداد روایات دارای تعامل |
|----------|------------------|----------|--------------------------|
| ۱۲ | ۱۵ | ۱۳ | ۲۳ |
| ۸ | ۶ | ۱۸ | ۲۴ |

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، تعامل شرکت‌کنندگان با مصاحبه‌گر در سه جایگاه آغازی، میانی و انتهایی استخراج گردید. حال باید بررسی شود که آیا تفاوتی که مشاهده می‌شود معنادار است یا نه. به منظور بررسی رابطه میزان تعامل با مصاحبه‌گر در دو گروه سنی (کودک و بزرگسال)، از آزمون دقیق فیشر ($F= ۵/۰۳۳$, $p\text{-value}=۰/۱۷۲$) استفاده شد. بر اساس نتایج آزمون که در جدول شماره (۲) نشان داده شده است، رابطه‌ای بین میزان تعامل با مصاحبه‌گر و گروه سنی (کودک و بزرگسال) وجود ندارد.

جدول ۲. نتایج آزمون دقیق فیشر در ارتباط میزان تعامل با مصاحبه‌گر و گروه سنی آزمودنی‌ها

| گروه سنی | شاخص | جمله اول | وسط (بدنه روایت) | جمله آخر | تعداد روایات دارای تعامل | جمع |
|------------------------------|-----------|----------|------------------|----------|--------------------------|--------|
| کودک | فراوانی | ۱۲ | ۱۵ | ۱۳ | ۲۳ | ۲۹۵ |
| | درصد سطری | ٪۱۹/۰ | ٪۲۳/۸ | ٪۲۰/۶ | ٪۳۶/۵ | ٪۱۰۰/۰ |
| بزرگسال | فراوانی | ۸ | ۶ | ۱۸ | ۲۴ | ۲۸۶ |
| | درصد سطری | ٪۱۴/۳ | ٪۱۰/۷ | ٪۳۲/۱ | ٪۴۲/۹ | ٪۱۰۰/۰ |
| جمع | فراوانی | ۲۰ | ۲۱ | ۳۱ | ۴۷ | ۵۸۱ |
| | درصد سطری | ٪۱۶/۸ | ٪۱۷/۶ | ٪۲۶/۱ | ٪۳۹/۵ | ٪۱۰۰/۰ |
| آماره آزمون دقیق فیشر: ۵/۰۳۳ | | | p-value: ۰/۱۷۲ | | | |

به این ترتیب، میزان تعامل با مصاحبه‌گر وابسته به گروه سنی نیست و هر دو گروه سنی به طور یکسانی با مصاحبه‌گر تعامل داشته‌اند.

بر اساس معیار تولان، که در بخش چارچوب نظری گفته شد، افراد می‌توانند قضاوت‌های متفاوتی درباره‌ی داستان و شخصیت‌های آن داشته باشند، از جمله ارزیابی تلمیحی، ارزیابی شناختی، ارزیابی توصیفی، ارزیابی علت و معلولی، ارزیابی همراه منفی‌سازها و ارزیابی همراه کمیت‌نماها. مثال (۲) نمونه‌ای از هر یک از این موارد را ذکر می‌کند. میزان کاربرد هر کدام از این موارد نیز در جدول شماره (۳) ذکر شده است.

(۲) کد ۶: هر چه کنی به خود کنی، گر همه نیک و بد کنی. ← ارزیابی تلمیحی

کد ۱۱: حواسش پرت شد افتاد. ← ارزیابی علت و معلول

فکر می‌کرد. ← ارزیابی شناختی

پسر کوچولو همه او مد. ← ارزیابی توصیفی

کد ۴۲: همه گلابی‌ها پخش می‌شه. ← ارزیابی کمیت‌نما

کد ۷۳: نه درست با هم صحبت می‌کنن. ← ارزیابی منفی‌ساز

جدول ۳. انواع ارزیابی در دو گروه سنی کودکان و بزرگسالان

| | ارزیابی تلمیحی | ارزیابی شناختی | ارزیابی توصیفی | ارزیابی علت و معلولی | ارزیابی همراه منفی‌سازها | ارزیابی همراه کمیت‌نماها |
|-----------|----------------|----------------|----------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| کودکان | ۳ | ۲۰ | ۴۷ | ۲۰ | ۷ | ۹ |
| بزرگسالان | ۶ | ۴۳ | ۶۳ | ۴۶ | ۳۷ | ۳۳ |

بعد از پیاده‌سازی داده‌ها، تمام مواردی که در دو گروه شامل ارزیابی می‌شد، استخراج گردید. تعداد انواع ارزیابی در هر دو گروه، در جدول شماره (۳) نشان داده شده است. از آنجا که بر اساس تفاوت‌های ظاهری اعداد نمی‌توان به بیان تفاوت‌های دو گروه پرداخت، با استفاده از آزمون دقیق فیشر ($F=13/400$, $p\text{-value}=0/018$) مشخص شد که رابطه‌ی معناداری میان ارزیابی و گروه سنی (کودک و بزرگسال) وجود دارد.

جدول ۴. نتایج آزمون دقیق فیشر در ارتباط ارزیابی و گروه سنی آزمودنی‌ها

| گروه سنی | شاخص | ارزیابی | | | | | جمع | |
|----------|---------|---------|--------|--------|--------------|------------------|-----|------------------|
| | | تلمیحی | شناختی | توصیفی | علت و معلولی | همراه منفی‌سازها | | همراه کمیت‌نماها |
| کودک | فراوانی | ۳ | ۲۰ | ۴۷ | ۲۰ | ۷ | ۹ | ۱۰۶ |

| | | | | | | | | |
|------------------------------|-----------|------|-------|----------------|-------|-------|-------|--------|
| | درصد سطری | ٪۲/۸ | ٪۱۸/۹ | ٪۴۴/۳ | ٪۱۸/۹ | ٪۶/۶ | ٪۸/۵ | ٪۱۰۰/۰ |
| بزرگسال | فراوانی | ۶ | ۴۳ | ۶۳ | ۴۶ | ۳۷ | ۳۳ | ۲۲۸ |
| | درصد سطری | ٪۲/۶ | ٪۱۸/۹ | ٪۲۷/۶ | ٪۲۰/۲ | ٪۱۶/۲ | ٪۱۴/۵ | ٪۱۰۰/۰ |
| جمع | فراوانی | ۹ | ۶۳ | ۱۱۰ | ۶۶ | ۴۴ | ۴۲ | ۳۳۴ |
| | درصد سطری | ٪۲/۷ | ٪۱۸/۹ | ٪۳۲/۹ | ٪۱۹/۸ | ٪۱۳/۲ | ٪۱۲/۶ | ٪۱۰۰/۰ |
| آماره آزمون دقیق فیشر ۱۳/۴۰۰ | | | | p-value: ۰/۰۱۸ | | | | |

علاوه بر بررسی کلی، در سطح جزئی نیز این رابطه وجود دارد. به عنوان مثال، ۴۴/۳ درصد از کودکان از ارزیابی توصیفی استفاده کرده‌اند، در حالی که این میزان در بزرگسالان ۲۷/۶ درصد است. گفته شد ذکر واژه دزدی بدون هر گونه ضمایمی نشان‌دهنده ارزیابی است، زیرا کسی که مستقیماً از لفظ دزدی استفاده می‌کند، فرایند انجام‌شده را به این صورت قضاوت کرده است. در ادامه دو جدول قبلی، واژه دزدی به تنهایی بررسی شده است که نمونه‌ها و نتایج آن در مثال (۳) و جدول شماره (۵) نشان داده شده است.

(۳) کد ۳۷: یک سبد از گلابی‌هاش رو برداشت و رفت. ← اشاره غیرمستقیم

کد ۷۶: ازش دزدید و برد. ← اشاره مستقیم

جدول ۵. نوع توصیف دزدی بر اساس دو گروه سنی

| مستقیم | غیرمستقیم |
|-----------|-----------|
| کودکان | ۱۳ |
| بزرگسالان | ۲۶ |

با وجود این که اشاره به مفهوم دزدی خود نوعی ارزیابی است، اما نتایج آزمون دقیق فیشر $F=۰/۶۸۰$, $p=۰/۴۶۰$ نشان می‌دهد که رابطه‌ای بین نوع توصیف دزدی روایت‌شده و گروه سنی (کودک و بزرگسال) وجود ندارد. به عبارت دیگر، نوع توصیف دزدی روایت‌شده وابسته به گروه سنی نیست.

جدول ۶. نتایج آزمون دقیق فیشر برای نوع توصیف دزدی روایت‌شده و گروه سنی آزمودنی‌ها

| گروه سنی | شاخص | مستقیم | غیرمستقیم | جمع |
|------------------------------|-----------|----------------|-----------|--------|
| کودک | فراوانی | ۱۳ | ۱۶ | ۲۹ |
| | درصد سطری | %۴۴/۸ | %۵۵/۲ | %۱۰۰/۰ |
| بزرگسال | فراوانی | ۱۴ | ۲۶ | ۴۰ |
| | درصد سطری | %۳۵/۰ | %۶۵/۰ | %۱۰۰/۰ |
| جمع | فراوانی | ۲۷ | ۴۲ | ۶۹ |
| | درصد سطری | %۳۹/۱ | %۶۰/۹ | %۱۰۰/۰ |
| آمارهٔ آزمون دقیق فیشر ۰/۶۸۰ | | p-value: ۰/۴۶۰ | | |

بحث و نتیجه‌گیری

زبان‌شناسی اجتماعی از مقولات ارزشمند و جذابی است که اخیراً مورد توجه قرار گرفته است. در این میان بررسی رابطهٔ ادبیات (روایت) و مقولات اجتماعی (تعامل و ارزیابی) از دیدگاه زبان‌شناسی، مسألهٔ جدیدی است که این مقاله به آن پرداخته است. در این مقاله با استفاده از ۸۰ شرکت‌کنندهٔ مونث در دو گروه سنی متفاوت، به نحوهٔ شفاهی-سازی روایت یک داستان بی‌کلام پرداخته شد و برای ارزیابی آن از دو معیار نحوهٔ ارزیابی (تولان، ۱۳۸۶) و تعامل‌های اجتماعی (بسامد و جایگاه) بهره گرفته شد. در ادامه، بر اساس بررسی‌های آماری انجام‌شده، ابتدا نتایج حاصل از بررسی تعامل ذکر می‌شود و بعد از آن، نتایج مربوط به فرآیند ارزیابی بیان خواهد شد.

از آنجا که کودکان روایت را شبیه مکالمه می‌دانند، انتظار می‌رود نسبت به بزرگسالان تعامل بیشتری داشته باشند. زیرا با افزایش سن می‌توان زمان طولانی‌تری را بدون ارتباط با مخاطب به ارائهٔ اطلاعات پرداخت. به عنوان مثال، در یک سخنرانی معمولاً فرد یک یا دو ساعت بدون تعامل کلامی با مخاطب، جریانی از اطلاعات را منتقل می‌کند. اما برخلاف این انتظار، رابطه‌ای بین میزان تعامل با مصاحبه‌گر و متغیر سنی (کودک و بزرگسال) وجود ندارد. به این ترتیب، میزان تعامل با مصاحبه‌گر وابسته به متغیر سن نیست و هر دو گروه سنی به طور یکسان با مصاحبه‌گر تعامل داشته‌اند. البته روایت شفاهی مانع جریان گفتگوی چند طرفه می‌شود و مخاطب را وادار به گوش دادن می‌کند. به همین دلیل، همین میزان اندک تعامل هم قابل‌تأمل است. در این پژوهش، چون راویان در پاسخ به خواستهٔ محقق داستان را عرضه می‌کنند، معمولاً در شروع گفتار، شروع متن تک‌گویی را که قرار است در پی بیاید، اعلام می‌کنند و بدین ترتیب خروج

از تعامل مستقیم را نشان می‌دهند. از سوی دیگر، به دلیل نقشی که در بررسی یا اعلام یا اصرار بر قابلیت بازگویی اصولی روایت دارند، همچنان تعاملی باقی می‌مانند.

کودکان نسبت به بزرگسالان در جایگاه ابتدای روایت تعامل بیشتری داشتند؛ در واقع نوعی عدم اطمینان از شروع روایت در آنها مشهود است و در مورد این که آیا مقصود مصاحبه‌گر را خوب فهمیده‌اند یا نه، تردید دارند. در این موارد کودکان برای تأیید برداشتی که دارند با مصاحبه‌گر تعامل می‌کنند. همچنین، کودکان برای اینکه از دنیای واقعی مصاحبه به دنیای غیرواقعی فیلم حرکت کنند، بیشتر نیاز به محرک و همراهی مصاحبه‌گر دارند؛ چراکه می‌خواهند مطمئن شوند به درستی به دنیای غیرواقعی قدم می‌گذارند. هر چند این موضوع به ابعاد روانشناختی تک‌تک کودکان نیز ربط دارد، که در این پژوهش قابل ردگیری نیست. در مقابل، تعامل بزرگسالان در جایگاه آخر بیشتر است. احتمالاً بزرگسالان برای این که مطمئن شوند مصاحبه‌گر را قانع کرده‌اند، با او تعامل می‌کنند.

دلایل زیر را می‌توان برای تبیین تمرکز تعامل مطرح کرد:

الف) تمرکز برای پاسخ به مصاحبه‌گر که در نقطه آغاز روایت اتفاق می‌افتد و ایجاد تعامل می‌کند. به عنوان مثال، موافقت راویان فیلم گلابی با تقاضای مصاحبه‌کننده برای بیان روایت از این دست است. زمانی که مصاحبه‌کننده می‌پرسد «بگو در فیلم چه اتفاقی افتاد؟» و سخنگو در جواب می‌گوید «خب»، «حتماً»، «سعیمو می‌کنم»، «باشه» و از این دست.

ب) تمرکز بر فرآیندهای به‌خاطرآوری داستان. برخی تعاملات خود بر عمل به‌خاطر آوردن متمرکز شده بودند، مانند «بذارید ببینم»، «داستان اینجا تمام می‌شود» و «این پایان داستان است». البته گاهی یک سخنگو در وسط روایت با ایجاد تعامل بر فرآیندهای حافظه خود تمرکز می‌کند، مانند «اینجا صحنه‌ای وجود دارد که من فراموش کرده‌ام» یا «یادم نیامد کی بود».

در نهایت می‌توان نتیجه گرفت که ممکن است تعامل فردی و فرآیندهای حافظه در یک تمرکز جمع شوند. چون از لحاظ آماری این تفاوت‌ها معنادار نیست، عملاً نمی‌توان بین بسامد و جایگاه تعامل در دو گروه تمایز قایل شد.

در جریان فهمیدن متنی خاص، منابع گسترده‌ای از دانش در اختیار است و می‌توان آن را در تفسیر از یک داستان تأثیر داد. این تأثیردهی دست کم از دو جنبه کلی از خواننده‌ای به خواننده دیگر فرق می‌کند. این دو جنبه عبارتند از کیفیت دانش و ارزیابی تفسیری آن دانش (تولان، ۱۳۸۶: ۱۵۷-۱۵۸). برای تمرکزهای ارزیابی چند زیرمقوله به وجود می‌آید، نمونه‌هایی از انواع اصلی آن که به تمرکزهایی روی قضاوت سخنگو یا طرز نگرش او به عناصر روایت یا محتوای آن ربط دارد، مانند «سریع کلاهشو برداشت» یا «یواشکی گلابی‌ها رو برداشت».

در راستای آزمودن فرضیه‌های مطرح در مورد ارزیابی در بین دو گروه، این نتایج را می‌توان فهرست کرد:

۱) رابطه‌ای بین ارزیابی و متغیر سن (کودک و بزرگسال) وجود دارد. علاوه بر بررسی کلی، در سطح جزء هم این رابطه وجود دارد. بزرگسالان هم‌زمان با بیان روایت بر روی ارزیابی آن نیز متمرکز می‌شوند و این تمرکز بیشتر از آن چیزی است که کودکان انجام می‌دهند.

۲) با وجود این که اشاره به مفهوم اجتماعی دزدی خود نوعی ارزیابی است، رابطه‌ای بین نوع دزدی روایت شده و متغیر سن (کودک و بزرگسال) وجود ندارد. به عبارت دیگر، نوع دزدی روایت شده اعم از دزدی مستقیم یا غیرمستقیم، وابسته به متغیر سن نیست. گرچه تفاوتی بین دو گروه سنی مشاهده نمی‌شود، اما استفاده از لفظ دزدی تأییدکننده پژوهش تانن (۱۹۸۰) و اربا (۱۹۹۰) است. آنها می‌گویند سخنگویان یونانی علاوه بر این که نکات اخلاقی را گوشزد می‌کردند، از کلماتی که دارای بار ارزشی بودند نیز استفاده می‌کردند؛ به عنوان مثال، به جای اینکه بگویند پسر می‌گفتند دزد (چیف، ۱۹۸۰: ۱۹).

۳) برخی ارزیابی‌ها کاملاً بیرونی هستند و در آنها راوی چارچوب داستان را می‌شکند و جریان روایت را قطع می‌کند تا ارزیابی‌اش را درباره وقایع بگوید: «داستان آموزنده‌ای بود». برخی نیز به صورت اظهار نظرهای گزارش‌نشده در بندهای اصلی لانه‌گیری می‌شوند: «و من به خودم گفتم...».

۴) همان‌گونه که در بخش اصول نظری گفته شد، بر اساس سلسله مراتب میزان حضور راوی، افزایش میزان مداخله‌گری او در روند شفاهی‌سازی روایت نشان‌دهنده درک بالاتر داستان است. در بررسی‌های به‌عمل‌آمده مشخص شد بزرگسالان بیش از دو برابر کودکان از فرآیند ارزیابی استفاده کرده‌اند و به این وسیله بالاتر بودن درک و فهم خود از داستان را نشان داده‌اند.

در نهایت باید گفت معیار تولان جوابگوی کاملی برای ارزیابی‌های موجود در این پژوهش نبود و نگارندگان موارد «تلمیحی» و «شناختی» را به آن افزودند. با افزودن این دو مورد که از بررسی داده‌های پژوهش استخراج شدند، تمامی موارد به خوبی دسته‌بندی شدند.

منابع

بامشکی، سمیرا (۱۳۹۱). *روایت‌شناسی داستان‌های مثنوی*. تهران: هرمس.

تولان، مایکل (۱۳۸۶). *روایت‌شناسی، درآمدهای زبان‌شناختی - انتقادی*. مترجم: فاطمه علوی و فاطمه نعمتی. تهران: سمت.

خادمی، نرگس (۱۳۹۱). الگوی دیدگاه روایی سمپسون در یک نگاه. *نقد ادبی*، دوره ۵، شماره ۱۷، ۷-۳۶.

دامرودی، اعظم (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای روایات شفاهی و کتبی زبان فارسی بر اساس الگوی لباو و شاخصه‌های گفتمانی چیف. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.

شهری، بهمن (۱۳۹۰). بررسی رابطه میان ایدئولوژی و استعاره با رویکرد تحلیل گفتمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.

عبدالکریمی، سپیده (۱۳۹۳). فرهنگ توصیفی زبان‌شناسی. تهران: انتشارات علمی.

عظیمی فرد، فاطمه (۱۳۹۲). فرهنگ توصیفی نشانه‌شناسی. تهران: انتشارات علمی.

محمدی، محمد هادی (۱۳۷۹). تاریخ ادبیات کودکان. تهران: بنیاد پژوهش ادبیات کودکان ایران، چپستا.

Ariel, M. (2013). Disjunctive exemplars: Verbalizing elusive categories. Paper presented at *the 12th International Cognitive Linguistics Conference*. University of Edmonton, Alberta. Retrieved from: <https://sites.ualberta.ca/~iclc2013/ABSTRACTS/Ariel.pdf>

Arnold, L. (2013). Representing agency in Trauma narrative: Sociocultural motivations for variability in verbalization. Paper presented at *the 12th International Cognitive Linguistics Conference*. University of Edmonton, Alberta. Retrieved from: <https://sites.ualberta.ca/~iclc2013/Program.html>

Berman, R. (2013). Verbalizing personal and fictive experiences in narrative Development. Paper presented at *the 12th International Cognitive Linguistics Conference*. University of Edmonton, Alberta. Retrieved from: <https://cdn.ymaws.com/pragmatics.international/resource/collection/C57D1855-A3BB-40D8-A977-4732784F7B21/12th%20IPC%20abstracts-Manchester.pdf>

Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A cross linguistics developmental study*. New York, London: Psychology press.

Chafe, W. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topic and point of view. In N. Li Charles (Ed.), *Subject and Topic*, (pp. 27-55). New York: Academic Press.

Chafe, W. (1980). The development of consciousness in the production of a narrative. In W. Chafe (Ed.), *The Pear Stories, Cognitive, and Linguistic Aspect of Narrative Production*, (pp. 9-50). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Colin, M. (1995). Film semiology as a cognitive science. In W. Buckland (Ed.), *The Film Spectator: From Sign to Mind*, (pp. 45-86). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Du Bois, J. W. (1980). Introduction: The search for a cultural niche showing the Pear Film in a Mayan community. In W. Chafe (Ed.), *The Pear Stories, Cognitive, and Linguistic Aspect of Narrative Production* (pp. 1-8). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Du Bois, J. W., & Clancy, P. (2013). The verbalization of experience: An old/new theme for cognitive-functional linguistics. Presented at *the 12th International Cognitive Linguistics Conference*. University of Edmonton, Alberta. Retrieved from: https://sites.ualberta.ca/~iclc2013/ABSTRACTS/Du_Bois_et_al.pdf
- Erbaugh, M. S. (1986). Taking stock: The development of Chinese noun classifiers historically and in young children. In C. G. Craig (Ed.), *Noun Classes and Categorization* (pp. 399-436). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Erbaugh, M. S. (1990). Mandarin oral narratives compared with English: The Pear/Guava Stories. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 25(2), 21-42.
- Erbaugh, M. S. (1996). The Hakka Paradox in the people's republic of China: Exile, eminence, and public silence. In N. Constable (Ed.), *Guest People: Hakka Identity in China and Abroad* (pp. 196-223). Seattle, WA: University of Washington Press.
- Fillmore, C. J. (1969). Toward a modern theory of case. In D. A. Reibel & S. A. Schane (Eds.), *Modern Studies in English* (pp. 361-375). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Grodal, T. (1998). Moving pictures. *European Journal of Communication*, 13(4), 577-581.
- Guillemette, L., & Cynthia, L. (2006). Narratology. In Louis Hébert (dir.). *Signo* [online], Rimouski (Quebec). Retrieved from: <http://www.signosemio.com/genette/narratology.asp>
- Johnston, B. (2008). *Discourse analysis*. UK: Blackwell.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helms (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Labov, W. (1972). *The transformation of experience in narrative syntax*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (2001). *The social stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Metz, C. (1974). *Language and cinema* (D. J. Umiker-Sebeok, Trans). The Hague: Mouton.
- Michael, S., & Collins, J. (1984). Oral discourse style: Classroom interaction and the acquisition of literacy. In D. Tannen (Ed.), *Coherence in Spoken and Written Discourse*, (pp. 219-242). Norwood, NJ: Ablex.
- Prince, G. (2003). *A dictionary of narratology*. Lincoln & London: University of Nebraska Press.

- Tannen, D. (1979). What's in a **f**rame? Surface **e**vidence for **u**nderlying **e**xpectations. In R. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing* (pp. 137-181). Norwood, NJ: Ablex.
- Tannen, D. (1980). A **c**omparative **a**nalysis of **o**ral **n**arrative **s**trategies: Athenian Greek and American English. In W. Chafe (Ed.), *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspect of Narrative Production* (pp. 51-88). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tannen, D. (2013). The **v**erbalization of **e**xperience in **d**igital **m**essages. Presented at *the 12th International Cognitive Linguistics Conference*. University of Edmonton, Alberta. Retrieved from: <https://sites.ualberta.ca/~iclc2013/Program.html>
- Van Dijk, T. A. (2005). Contextual **k**nowledge **m**anagement in **d**iscourse **p**roduction. In R. Wodak & P. Chilton (Eds.), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology, & Interdisciplinary* (pp. 71-100). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Widdowson, H. G. (2007). *Discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.