

شعر کودکانه و پیدایش زیبایی‌شناسی کلامی در کودکان

دکتر علی محمد حق‌شناس لاری

استاد گروه زبان‌شناسی دانشگاه تهران

دکتر فردوس آقاگلزاده

استادیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

دکتر عالیه کرد زعفرانلو کامبوزیا

استادیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

فاطمه علوی*

چکیده

در این مقاله، نظریه رقیه حسن درباره پیدایش و تکوین زیبایی‌شناسی کلامی در کودکان مورد بررسی قرار گرفته است. در این نظریه، کودک ناآگاهانه و به صورت غیر ارادی با شنیدن لالاییها و شعرهای کودکانه، ادبیات را می‌آموزد. او الگوهای زبانی از جمله الگوهای آوایی، معنایی و نحوی را در شعرها تشخیص می‌دهد و توانایی در ذهن او شکل می‌گیرد که پایه زیبایی‌شناسی کلامی را در سالهای آینده برای او شکل می‌دهد. در اینجا از میان گونه‌های ادبی ما فقط به بررسی شعر می‌پردازیم. از میان الگوهای ادبی نیز فقط به بررسی الگوهای آوایی می‌پردازیم؛ زیرا از میان ویژگیهای زیبایی‌شناختی اشعار کودکان، الگوهای آوایی خوشایند و دلنشین، اهمیت ویژه دارد. شایان توجه است که در این نوشته، جستجو درباره همپوشیها و در عین حال تفاوت‌های «زبان» و «ادبیات» به عنوان دو حوزه از حوزه‌های ذهن همواره در پس‌زمینه تمام مباحث مطرح است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که هرچند زبان و ادبیات ماهیت یکسانی دارد از لحاظ

منشأ و همچنین نوع پردازش با همدیگر تفاوت‌های اساسی دارد و این تفاوت آنها را به حوزه‌هایی جدا از ذهن مربوط می‌کند. در بخش پایانی این تحقیق الزامات و پیامدهای نظری را، که این تلقی از یادگیری ادبیات برای آموزش ادبیات به کودکان در بر دارد، بررسی می‌کنیم. بر اساس یافته‌های این تحقیق در تلقی کودکان از ادبیات شکل بر محتوا غلبه دارد و پرورش این تلقی در شکوفایی توانش ادبی آنها در سالهای آینده نقش عمده ایفا می‌کند. از این رو بهتر است که در تهیه و نگارش اشعار کودکانه بویژه در سالهای اولیه کودکی به جای طرح مضامین پیچیده و آموزشی به زیبایی شکل و چگونگی بیان اشعار توجه خاصی مبذول شود.

کلید واژه‌ها: زیبایی‌شناسی کلامی، ادبیات کودکان، شعر کودک

مقدمه

ادبیات کودکان در جلوه‌های مختلف گفتاری و شنیداری آن موضوعی است که ذهن بسیاری از پژوهشگران، روانشناسان و متصدیان آموزش و پرورش را به خود مشغول داشته است. کتابها و مقاله‌های بسیاری درباره ویژگیهای شعر و نثر کودکانه، چگونگی آموزش آنها، تأثیرات روانی و تربیتی آنها و... نوشته شده است. در این میان آنچه در کانون توجه قرار دارد، کارکرد و نقش ادبیات در رشد فکر کودکان یعنی نقش آموزشی آن بوده است؛ حتی بسیاری از اشعار کودکانه، که برای سالهای اولیه کودکی نوشته می‌شود، محتوای آموزشی دارد. با این همه درباره منشأ ادبیات و اینکه سرآغاز پیدایش ادبیات چیست، کمتر سخنی به میان می‌آید. یکی از نظریاتی که در سالهای اخیر در این باره مطرح شده است، نظریه رقیه حسن در کتاب «زبان‌شناسی، زبان و هنر کلامی» است. بنا بر نظر حسن، کودک، ادبیات را می‌آموزد اما این آموختن، ناآگاهانه و غیرهوشیارانه صورت می‌گیرد که گاهی تردید می‌کنیم نام «یادگیری» را بر آن اطلاق کنیم. کودک از آغاز تولد با تکان خوردن در گهواره، تکرار را یاد می‌گیرد و همزمان با تکان خوردن در گهواره، لالایی مادر یا پرستار را می‌شنود. این تکرارهای حسی کم‌کم به تکرار در کلمات و الفاظ بدل می‌شود:

لا لا لا گل ارزن

به هر کوی و به هر برزن

لا لا لا گل میخک

بین خوابیده گنجیشکگ
لا لا لا گل لاله
فقیر تو کوچه می ناله
لا لا لا گل زیره
چرا خوابت نمی گیره
لا لا لا گل پسته
نشو خسته نشو خسته

این تکرارها کم‌کم برای کودک معنادار می‌شود. او از شنیدن این تکرار لذت می‌برد و سرگرم می‌شود. کودک بارها و بارها این شعرها را تکرار می‌کند بدون اینکه معنای کلمات را بداند. برای او معنا در خود تکرار وجود دارد و از معنای واژه‌ها و جملات مستقل است. این تکرارها برای او نوعی بازی است.

طبق نظر حسن در یادگیری ادبیات، کودک قصد و نیتی برای یاد گرفتن ندارد و حتی هدفی غایی را برای یادگیری در ذهن خود نمی‌پروراند. او در معرض آهنگ خاص اشعار قرار می‌گیرد و از آنها لذت می‌برد. میلر بر آن است که طی دوره پیش‌زبانی در کودک، ویژگیهای زیبایی‌شناختی همچون آهنگ و تکیه ماده خام بازیهای زبانی را فراهم می‌کنند (میلر، ۲۰۰۴، ص ۴). اکنون باید دید آیا شواهدی مبنی بر اینکه کودک در چنین دوره ای قادر به شناسایی و تولید ویژگیهای آوایی مربوط به گفتار است، وجود دارد یا نه.

۱. یادگیری الگوهای آهنگ در کودکان

طبق جدولی که جین اچسون برای مراحل رشد زبانی کودک ارائه می‌کند، کودک الگوهای آهنگ را در هشت ماهگی یاد می‌گیرد. با وجود این او به آزمایشی اشاره می‌کند که روی یک دسته نوزادان امریکایی، روسی، عرب و چینی انجام شده است. این کودکان، همه در دوره «ورور کردن» یعنی در دوره شش‌ماهگی هستند. این گزارش نشان می‌دهد که نوزادان چینی را می‌توان از نوزادان امریکایی، روسی و عرب تشخیص داد. از آنجا که در زبان چینی، کلمات با تغییر «نواخت» یا «زیر و بمی» صدا از یکدیگر تمیز داده می‌شود، نوزادان چینی معمولاً گفتارهای تک‌هجایی با تنوع فراوان در زیر و بمی کلمات به کار می‌برند. در برابر، نوزادان امریکایی، ورورهای چند‌هجایی تولید

می‌کنند که آهنگ آن در سراسر گفتار پخش شده است. اگر این نوزادان را با توجه به اختلافات مشهود به دو دسته «نواختی» مثل نوزادان چینی و «غیر نواختی» مانند بقیه تقسیم کنیم، ورور نوزادان غیرنواختی علی‌الظاهر شبیه هم است. هر چند مادران امریکایی، روسی و عرب هر کدام اغلب می‌توانند نوزادان خود را تشخیص بدهند، هر کدام از این مادران نمی‌توانند ورور نوزادان مربوط به دو زبان دیگر را تشخیص بدهند. بنابراین کودک از سالهای اولیه کودک قادر به تشخیص و تولید آهنگهای گفتار است (اچسون، ۱۳۶۴، ص ۱۸۵-۱۸۸).

به هر حال کودک، تجربه خود از یادگیری ادبیات با الگوهای آهنگین شروع می‌کند که سرآغاز این الگوها طبق پژوهشها از ششماهگی تخمین زده می‌شود. البته بتسی هرن این تجربه را به دوران پیش از تولد و شنیدن ضربان قلب مادر و صدای او مربوط می‌داند. تجربه‌ای که پس از تولد با شعرهای کودکانه، بازیهای انگشتی و لالاییها دنبال می‌شود (هرن، ۲۰۰۱: ص ۳).

۲. یادگیری الگوهای آوایی

الگوهای آهنگ بتدریج با الگوهای آوایی تکرار، تقابل و قافیه همراه می‌شود و با پرورش تخیل و خلاقیت کودک، نقش تخیلی زبان را بر عهده می‌گیرد. حسن معتقد است که رشد تخیل، همزمان با درک الگوهای زبان در کودک شکل می‌گیرد و بدین ترتیب پایه‌های زیبایی‌شناسی کلامی در کودک شکل می‌گیرد و بدین ترتیب پایه‌های زیبایی‌شناسی کلامی در کودک بنا می‌شود. یکی از این الگوهای ساده زبانی، که بدان قبلاً اشاره شد، تکرار است. تکرار در شکل‌گیری تخیل و زیبایی‌شناسی کودک تأثیر بسیار دارد. کودک انواع گسترده‌ای از تکرار را در شعرهای کودکانه می‌شنود:

پر حرفه، حرفه، حرفه

دست علی یه ظرفه

دوست داره برف بباره

بالای کوهها برفه

این کوهه یا که برفه

دست علی یه ظرفه

در غالب مواقع این تکرار در قالب نام آواها انجام می‌شود:

بق، بق منم کبوتر
کبوتر نامه بر
دنبال آب و دونم
بق بق بقو می خونم

جیک و جیک و جیک می خونم
گنجشک مهر بونم

قار و قار و قار کلاغم
کلاغ کوچه باغم
صدای قار قار دارم
چنگال و منقار دارم

جر جر جر بارونه
صداش توی ناودونه
می بارم و می بارم
بر روی سبزه زارم
شرشر و شرشر میام
خبر برات میارم

صدای من وز وز وز
نیش می زنم جز جز جز

بنا بر نظر حسن، تکرارها از نشانه‌های شعر کودکانه است که ممکن است در سه سطح آوا، واژه و معنا بروز یابد. نمونه‌هایی از این تکرارها را در اشعار یاد شده می‌بینیم. حسن در این رابطه به این نکته مهم اشاره می‌کند که تکرار آوایی مستلزم تکرار در سطح واژگان و معنا نیست؛ یعنی تکرار آوایی می‌تواند بدون تکرار واژه‌ها یا تکرار معنا وجود داشته باشد اما تکرار واژگان، مستلزم تکرار معنایی است. تکرار در

سطح واجها در سطح هجاها، در سطح واژه‌ها و در سطح جملات مشاهده می‌شود. حسن تکرار آوایی را به سه نوع «همگونی‌آغازی»، «همصدایی» و «قافیه» تقسیم می‌کند: الف) همگونی‌آغازی: تکرار یک آوای یکسان در یک موقعیت واجی یکسان است. این اصطلاح در ابتدا برای اشاره به آوای آغازین مکرر در هجاهای تکیه‌دار به کار رفته است ولی می‌توان آن را برای ارجاع به آوای آغازین مکرر هجاها، که به هم نزدیک است به کار برد بدون توجه به نزدیک بودنشان به یکدیگر و بدون توجه به اینکه این هجاها تکیه‌دار است یا نه؛ به عنوان مثال به تکرار صدای /گ/ در شعر زیر بنگرید:

گندم زار تو بسیار زیبایی
 هر فصلی با رنگی می‌آیی
 بی‌رنگی، پر رنگی، کم رنگی
 با هر فصل همراهی هم‌رنگی
 رنگ ابر، رنگ برف، رنگ آب
 رنگ روز، رنگ شب، رنگ خواب
 گاهی خشک گاهی سبز گاهی زرد
 گاهی خیس گاهی گرم گاهی سرد

کامینگز و سیمونز، همانند حسن، همگونی‌آغازین را تکرار آوای آغازین (معمولاً یک همخوان) در کلمات مختلف تعریف می‌کنند. آنها معتقدند که همگونی‌آغازین، روش عامی است که به تشخیص ما از شباهت صداهای خاص بستگی دارد. صداهایی که در بررسی اولیه ممکن است اصلاً شبیه نباشد ولی ما به عنوان سخنگویان یک زبان خاص توافق کرده‌ایم که به صورت یکسان، طبقه‌بندی شود. آنها همگونی‌آغازین را عامل مهمی در آهنگ شعر می‌دانند (کامینگز سیمونز، ۱۹۸۳: ص ۱۰). مک را نیز همگونی‌آغازی را تکرار همخوان آغازین کلمات پی در پی در یک خط از متن تعریف می‌کند (مک را، ۱۹۹۸، ص ۱۴۹).

ب) همصدایی: همصدایی برای ارجاع به واژه‌های مکرر در هجاهای مجاور و یا حداقل با فاصله منظم گفته می‌شود ولی می‌توان آن را برای اشاره به شباهت‌های عام آوایی هم در همخوانها و هم در واژه‌ها به کار برد. به تکرار آوای «ا» در شعرهای زیر بنگرید:

پر دارم و بال دارم

خیلی قیل و قال دارم
می‌سازم آشیانه
سر می‌دهم ترانه
صدای قار قار دارم
چنگال و منقار دارم

کامینگز و سیمونز، همصدایی را برای واژه‌ها مثل همگونی آغازی برای همخوانها می‌دانند. آنها معتقدند امروزه همصدایی فقط به تکرار یک واژه یکسان بدون توجه به اینکه در کجای کلمه می‌آید، اطلاق می‌شود. اگر همصدایی در یک هجای تکیه‌دار اتفاق افتد، تأثیر آهنگین آن قویتر است. همچنین تشخیص همصدایی مثل همگونی آغازی به یکسانی ادراک شده واژه‌های خاص بستگی دارد؛ گرچه این واژه‌ها ممکن است در واقع ویژگیهای آوایی متفاوت داشته باشد (کامینگز و سیمونز، ۱۹۸۳، ص ۲۹).

ج) قافیه: قافیه نوعی همصدایی است که در آخر کلمات می‌آید. مک را، قافیه را انطباق کلمات یا هجاهایی می‌داند که هنگام صحبت کردن یک صدا دارند (مک را، ۱۹۹۸، ص ۱۵۱). قافیه معمولاً در پایان مصراعها می‌آید. به اشعار زیر بنگرید:

از آسمون می‌ریزه

بارون ریزه ریزه

خورشید میاد دوباره

از پشت ابر پاره

پهن می‌شه در آسمون

قالی رنگین کمون

علاوه بر این الگوهای صوتی، که مستلزم نوعی تکرار است در اشعار کودکانه و لالاییها یک دسته از تقابلهای نیز هست این تقابلهای در آهنگ منظم تکرارها وقفه ایجاد می‌کند. به شعرهای زیر بنگرید:

لا لا لا لا لالایی

لا لا لا لا لالایی

دار دار دار خبر دار

می‌ریزه ماست از تاغاز

می بارم و می بارم
بر روی سبزه زارم
باری باری باری باری
پیش باری باری باری

این تقابلها کودک را با احساس رویارویی با «غیرمنتظره» آشنا کند. احساسی که بعدها بارها و بارها در شعرهای مختلف تجربه می شود.

همه الگوهای صوتی که از آنها یاد شد در شعر کودکان با فراوانی و نظم بسیار به کار می رود و آن چنانکه حسن می گوید احتمالاً در شعر بزرگسالان با این فراوانی و نظم دیده نمی شود. کودک با شنیدن این اشعار و با تکرار آنها با لذت الگوبندی زبان رو به رو می شود و رفته رفته تخیل او رشد می کند. تقلید و تخیل، پایه نقش تخیلی و در نهایت رشد زیبایی شناسی کلامی را در کودک تشکیل می دهد. به جز الگوهای صوتی، الگوهای واژگانی، دستوری و معنایی نیز به همین طریق به طور ناآگاهانه و غیرارادی در کودک شکل می گیرد. تخیل و خلاقیتی که در این الگوبندیهای زبانی وجود دارد. به عقیده حسن انگیزه آغاز بسیاری از انواع یادگیری است و به کودک در فرایند اجتماعی شدن کمک می کند.

ادعای مهمی که حسن در اینجا مطرح می کند این است که در شعر کودکان صورت از محتوا برجسته تر است. به عقیده او احتمالاً برجسته ترین ویژگی شعر کودکان، الگوبندی الگوهای زبانی در یک متن واحد، هم در سطح آوا و هم در سطح واژه است. کودکان، تخیل خود را در این مرحله تنها با بهره برداری از شکل زبانشناختی بارور می کنند. جذابیت شعر کودکان برای کودک به دلیل معنای تجربی و محتوای شناختی آن نیست بلکه به دلیل شکل زبانشناختی شعر است. البته این موضوع در مورد داستانهای کودکان هم مصداق دارد؛ اما حسن از شعر کودکان استفاده می کند که به نظر او انتزاعی ترین نمونه از هنر کلامی است؛ یعنی تنها شکل هنر کلامی است که نسبت به محتوای اطلاعاتی خنثی است و ماورای واقعیتهای دنیوی است.

اکنون باید دید آیا ادعای حسن درباره خنثی بودن شعر کودکان نسبت به محتوای اطلاعاتی با شواهد روانشناختی موجود تأیید می شود یا نه و در آن صورت، این گونه تلقی از شعر کودکان چه الزاماتی برای آموزش ادبیات به کودکان دارد. به اعتقاد تاکر بچه ها برای آشنایی با فرهنگی که در آن زاده شده اند، بهتر است که از غرایز خود کمک

بگیرند و با سرعت خود پیش روند تا اینکه از طریق کتابها آموزش ببینند و خود بچه‌ها نیز این مسئله را مهمتر می‌دانند. او به نظر پیاژه در این مورد اشاره می‌کند که کودکان، هنگامی به بهترین وجه یاد می‌گیرند که با خود تجربه رو به رو شوند و نه با آموزش کتابی و از قبل هضم شده (تاکر در هانت، ۱۹۹۲، ص ۱۹۵ و ۱۶۶).

گیلز و شی، تحقیق جالبی درباره ادبیات کودکان انجام داده‌اند. آنها شش شعر کودکانه مشهور را که در آنها نوعی صدمه مغزی مهم روی می‌دهد از جمله «هامپتی و دامپتی»، «جک و جیل» و... انتخاب کرده‌اند. در هر کدام از این شعرها صدمه‌ای مهم به مغز یکی از شخصیت‌های شعر وارد می‌شود اما در هیچ کدام از آنها اقدامی جدی برای درمان بیمار صورت نمی‌گیرد. این در حالی است که در عالم واقعیت، هر کدام از این صدمات می‌توانست با مراقبت‌های ویژه‌ای به وسیله اطرافیان همراه باشد. اما کودکان این شعرها را همواره تکرار می‌کنند و این مسئله در آنها حسن تعجبی بر نمی‌انگیزد. گویی آنها شعر را برای لذت کلامی و بازیهای زبانی آن می‌خوانند و محتوای شعر برایشان اهمیتی ندارد.

بسیاری از پژوهشگران، شعر کودکانه را در مقوله بازی جای می‌دهند و هدف آن را نه آموختن دانشی خاص بلکه لذت بردن و سرگرم شدن می‌دانند؛ به عنوان مثال طبق نظر ارسطو تقلید برای انسان طبیعی است و از کودکی در درون انسان به صورت ذاتی وجود دارد (ارسطو در هانت، ۱۹۹۲، ص ۷۲).

اریک میلر در مقاله‌ای با نام «بازی کلامی و یادگیری زبانی» به بررسی روشهایی می‌پردازد که بازی کلامی به فرایند یادگیری زبان در کودک کمک می‌کند. به اعتقاد او کودکان به دلیل لذت زیبایی‌شناختی در ساختن آهنگ، قافیه و دیگر گونه‌های تکرار و الگوبندی و همچنین به دلیل ساختن آغاز و پایان و... بازی می‌کنند. او ابتدا به این مسئله اشاره می‌کند که طی دوره پیش زبانی، ویژگیهای زیبایی‌شناختی مثل آهنگ و تکیه ماده خام را برای بازی زبانی اولیه کودک فراهم می‌کنند. بنا بر نظر او آوای تکراری و آهنگین با حالات لذت بخشی در کودک در مرحله پیش زبانی همراه است. صداهای زبانی پرستار، که با حرکت دادن انگشتان و قلقلک دادن کودک همراه است، اولین مدل‌های بازیهای آوایی است که کودک با آنها رو به رو می‌شود. بنا بر نظر میلر در اولین سال زندگی کودک، نیروی ارتباطی پرستار نه از معانی دلخواهی که در یک کد زبانشناختی بیان می‌شود بلکه از قدرت موسیقایی آنها در برانگیختن، هشدار دادن، آرام

کردن، شاد کردن و... سرچشمه می‌گیرد. آهنگهای گفتار پرستار برای کودک کاملاً آشکار است. گرچه الگوهای زیر و بمی اغراق‌آمیز پرستار ممکن است به کودک کمک کند تا در دو سالگی واحدهای زبانشناختی را در گفتار تشخیص دهد، خیلی پیش از آن، صدای انسان برای کودک معنادار است. از طریق این شکل متمایز آوایی است که کودک شروع به تجربه ارتباط احساسی با دیگران می‌کند. این تجربه ماه‌ها قبل از اینکه برقراری ارتباط به وسیله نمادها ممکن شود، اتفاق می‌افتد.

شاهد دیگر بر مهم نبودن محتوای شعر برای شعر کودک در سالهای اولیه کودکی، شعرهای بی‌معنایی است که کودک در این سالها می‌سازد و آنها را بارها و بارها تکرار می‌کند. بعضی از ما این شعرها را هنگامی که کودک بی‌توجه به دیگران در حال بازی است، شنیده‌ایم.

اگر این نظریات درست باشد، کتابهای شعری که برای سالهای اولیه کودکی نوشته می‌شود، باید دامنه گسترده‌ای از الگوهای آوایی تکرار و تقابل را در خود داشته باشد تا بتواند تخیل و خلاقیت کودک را پروراند و در او حس زیبایی‌شناختی و درک ادبی را رشد دهد. گنجاندن محتوای آموزشی در چنین کتابهایی برای کودک هیچ فایده‌ای در بر ندارد و صرفاً انرژی کودک را که می‌تواند در خدمت پرورش تخیل و خلاقیت او باشد به تحلیل می‌برد.

مسئله اساسی دیگری که حسن در نظریه خود بدان می‌پردازد، پایه و اساس درک کودک از شعر است. هم‌چنانکه گفته شد، کودک از ویژگیهای صوری شعر از جمله تکرار، تقابل، جا به جا شدن کلمات و... لذت می‌برد. به اعتقاد حسن این درست‌نشانگر این است که کودک، تکرار را از تقابل بازمی‌شناسد و ساختهای ساده را از ساختهای پیچیده و تغییر یافتن ترتیب کلمات درک می‌کند؛ به مفهومی دیگر کودک این الگوهای زبانی را می‌داند و این دانش همان دانشی است که صدای /س/ را در «سار» از /ز/ در «زار» و /ت/ در تار متفاوت می‌کند.

علاقه‌مندی کودک به بازیهای آوایی و واژه‌ای هم‌چنانکه گفته شد با شواهد زیادی تأیید می‌شود. به اعتقاد حسن، رویارویی با دامنه گسترده‌ای از شعرها به کودک اجازه می‌دهد که توانایی ظاهراً طبیعی و نیاموخته‌ای را در درک هنر کلامی به دست آورد کودک درمی‌یابد که هنر کلامی نیز شاخه‌ای از معناست. دلیل این امر آن است که روابطی که همیشه بدون آموزش مشخص برای ما روشن است، روابط معناست.

به نظر می‌رسد که حسن در اینجا به پیدایش و شکل‌گیری نوعی توانش در کودک اشاره می‌کند که در قیاس با توانش زبانی می‌توان آن را توانش ادبی دانست. رویارویی کودک با الگوهای زبانی، توانشی را در او شکل می‌دهد که در سالهای بعدی رشد و در فرایند اجتماعی شدن انواع ساختهای پیچیده‌ای را که برای اولین بار با آنها برخورد می‌کند به واسطه این توانش از همدیگر بازشناسد و لذت او از گفتن و شنیدن شعر به درک زیباییهای شعر به صورت آگاهانه و سرانجام شناخت او نسبت به زبان شعر منجر شود.

نظریه حسن درباره یادگیری ادبیات، نقاط قوت زیادی دارد: با دقت و ریزینی زیادی به شکل‌گیری و تکوین زیبایی‌شناسی کلامی اشاره می‌کند و بدرستی به ریشه داشتن این زیبایی‌شناسی در اولین آهنگهای موزون، لالایها و شعرهای کودکانه اشاره می‌کند. او روشهای خاصی را که در مراحل اولیه این یادگیری دخیل است در قالب تکرار، تقابل و الگوهای صوتی مختلف تشریح می‌کند. این نظریه به طور ضمنی و تلویحی مسئله جدایی ادبیات و زبان را مطرح می‌کند به این صورت که آغاز پیدایش ادبیات را همراه با الگوهای خاص آن بدون اشاره به زبان مطرح می‌کند؛ به عبارت دیگر او جدایی زبان و ادبیات را در قالب تفاوت منشأ آنها مطرح می‌نماید. برای فهم کامل این مباحث، پرداختن به موضوع «منشأ ادبیات» ضروری است.

منشأ ادبیات چیست؟

حسن در ابتدای بحث خود به فرایند یادگیری ادبیات می‌پردازد و توضیح می‌دهد که تمام یادگیریه‌ها آگاهانه و ارادی نیست و این مسئله بویژه در مورد یادگیری در نوزادی و اوایل کودکی صادق است.

او یادگیری زبان مادری را نمونه‌ای از این نوع یادگیری می‌داند. زبان مادری به عنوان سیستمی کاملاً پیچیده بدون تلاش کودک و صرفاً با قرار گرفتن در معرض داده‌های زبانی محدود یاد گرفته می‌شود که کودک از اطرافیان می‌شنود. این یادگیری چنان طبیعی است که به عنوان بخشی از زندگی روزمره انجام می‌شود.

این نظر حسن در تضاد کامل با نظر شناخت‌گرای پیازه قرار دارد. پیازه (در زندی ۱۳۸۱) معتقد است که رشد شناختی کودک، فراگیری زبان وی را هدایت می‌کند. از دیدگاه او رشد زبان به رشد تفکر و شناخت از جهان بستگی دارد و عکس آن صادق نیست. به طور کلی او رشد زبان را جنبه‌ای از رشد شناختی کودک می‌داند و در واقع این رشد شناختی کودک است که فراگیری زبان را هدایت می‌کند.

هم چنین نظر حسن با نظریه رفتارگرایی اسکینر نیز مطابقت ندارد. طبق نظر اسکینر، یادگیری زبان مثل دیگر انواع یادگیری تحت تأثیر محیط انجام می‌گیرد. تشویق، باعث تقویت و تنبیه مانع رشد رفتار خاص می‌شود. در نظریه حسن، یادگیری ادبیات آنقدر طبیعی و بدون اراده انجام می‌شود که تشویق و تنبیه والدین را بر نمی‌انگیزد.

به نظر می‌رسد که تعریف حسن از یادگیری زبان در کودک و همچنین توانشی که به صورت ضمنی به آن اشاره می‌کند در دیدگاه ذاتی‌گرایی چامسکی ریشه داشته باشد. به اعتقاد چامسکی کودکان آموزش رسمی ناچیزی درباره قواعدی دریافت می‌کنند که احتمالاً زیربنای توانش بزرگسالان را شکل می‌دهد یا اینکه اصلاً آموزش رسمی نمی‌بینند؛ بلکه کودک فقط با نمونه‌های محدودی از گفته‌ها، که برای هر کودک متفاوت است، همراه با وقایع و موقعیتهای خاص در جهان رو به رو می‌شود (چامسکی در ونر و گلیمن، ۱۹۸۲، ص ۷-۸). با وجود این، حسن برخلاف چامسکی به ذاتی بودن زبان و ادبیات معتقد نیست. از دیدگاه او یادگیری زبان و ادبیات فقط «یادگیری» است و او به هیچ توانایی ذاتی در کودک اشاره نمی‌کند که او را برای یادگیری ادبیات آماده کند. بنا به گفته او «[ادبیات] به ارث برده نمی‌شود و مادرزادی نیست بلکه یکی از کارهای نامرئی و نامحسوس یادگیری است».

حسن، آن گاه با اشاره به پیچیدگی زبان انسان این نکته را یادآور می‌شود که «کودکان می‌توانند بسیاری از سیستمها را که به همین اندازه پیچیده هستند یاد بگیرند و درک بزرگسالان از این جریان همیشه دقیق نیست». او به عنوان نمونه‌ای دیگر از سیستمی پیچیده از یادگیری سیستم ارزشها سخن می‌گوید که یادگیری آنها کاملاً نهفته و پنهانی است به گونه‌ای که تظاهرات ناگهانی آن، والدین را دچار تعجب می‌کند. حسن یادگیری ادبیات را نمونه‌ای از چنین سیستمهایی می‌داند. او آنگاه به بررسی روشهایی می‌پردازد که در سیستم ادبیات دخیل است. ابتدا الگوهای آوایی (تکرار و تقابل) و آهنگ و آن گاه الگوهای دستوری، واژگانی و معنایی و به طور کلی الگوبندی الگوها را در ادبیات بررسی می‌کند. نکته‌ای که در اینجا به ذهن متبادر می‌شود این است که آیا حسن یادگیری ادبیات را سیستمی جدا از سیستمهای یادگیری دیگر می‌داند و در سطحی بالاتر، آیا حسن با توجه به مسئله حوزه‌ای بودن ذهن، که چامسکی مطرح می‌کند، ادبیات را حوزه‌ای مستقل در کنار حوزه‌های دیگر ذهن از جمله زبان و هوش می‌داند و اصلاً آیا چنین ادعایی قابل طرح است یا نه.

به نظر می‌رسد که حسن تمام بحث خود را با چنین پیش‌فرض و دیدگاهی به پیش می‌برد. با این همه در دو مورد از این دیدگاه تخطی می‌کند. اول: شعر کودکانه را پایه نقش تخیلی یعنی یکی از هشت نقش اولیه زبان معرفی می‌نماید که هلیدی مطرح می‌کند، و بدین ترتیب ادبیات را یکی از گونه‌های زبان معرفی می‌نماید. دوم اینکه زبان را مقدمه‌ای بر درک هنر کلامی می‌داند. اکنون این مسئله بررسی می‌شود که آیا ادعای متفاوت بودن منشأ زبان و ادبیات به عنوان دو حوزه جدا ادعایی قابل طرح و معقول است یا نه. در صورت مثبت بودن پاسخ، آیا می‌توان متفاوت بودن حوزه‌ها را درباره ماهیت زبان و ادبیات نیز مطرح کرد؟

برای پاسخ به این سؤالات ابتدا به رویکرد حوزه‌ای نسبت به ذهن و زبان توجه می‌شود که یکی از مبانی دستور زایشی است. در این رویکرد، قوه نطق و دانش زبانی از دیگر قوای ذهن از قبیل هوش، تفکر و استدلال منطقی، اصول و ملاحظات اجتماعی و فرهنگی ناظر بر کنشهای زبانی (کاربردشناسی زبان)، فرایندهای روانشناختی دخیل در ادراک و گفتار، حافظه طولانی مدت، اصول کلی یادگیری و مفهوم‌سازی مستقل است. در این رویکرد اعتقاد بر این است که هم ذهن و هم زبان از حوزه‌هایی تشکیل شده است که مستقل و خودمختار و در عین حال در تعامل با یکدیگر هستند (دبیرمقدم، ۱۳۸۳، ص ۹-۱۸).

۱۰۱ پژوهشهای متعدد، استقلال قوه نطق را از دیگر قوای ذهنی تأیید کرده است؛ به عنوان مثال در بسیاری از زبان‌پریشیها فرد دچار اختلالات شدید زبانی می‌شود اما هوش او تغییری نمی‌کند و یا افرادی با بهره هوشی بسیار کم، تواناییهای زبانی چشمگیری دارند. همچنین در بعضی صدمات مغزی، فرد قدرت تکلم خود را از دست می‌دهد ولی به دیگر قوای ذهنی او آسیبی نمی‌رسد (برای آگاهی از مواردی از این دست بنگرید به دبیرمقدم ۱۳۸۳، ص ۲۱-۱۹؛ اچسون ۱۳۶۴، ص ۱۵۲-۱۴۸).

به اعتقاد اچسون جنبه‌های معینی از هوش بویژه هوش زمانی و مکانی یعنی قضاوت‌های مربوط به زمان و مکان، که مستلزم استفاده از هوش است، عمدتاً جدا از زبان و به نیمکره راست مغز مربوط است. البته او بر این باور است که در مجموع، رابطه میان هوش و زبان در مغز در کل دشوار و مستلزم تحقیقات بیشتر است. هم چنین او معتقد است صداها و غیرزبانی از قبیل موسیقی و... در نیمکره راست، پردازش می‌شود و نیمکره چپ در پردازش نشانه‌های زبانی و نیز تکلم، قویتر است (اچسون، ۱۳۶۴، ص ۶-۱۵۴).

با توجه به این نظریات، هنر کلامی را که در کودک با شنیدن الگوهای آهنگین آغاز می‌شود و تکرار و تقابل آن را می‌پروراند، می‌توان در چه مقوله‌ای جای داد. آیا می‌توان گفت هنر کلامی از حوزه‌ای مستقل از زبان منشأ می‌گیرد و تنها ارتباط آن با زبان یکی بودن وسیله بیان است؟ برای پاسخ به این سؤال باید به بررسی شواهد بیولوژیکی و روانشناختی پرداخت.

برخی از صاحب‌نظران، پیدایش زبان و ادبیات را تحت عنوان کلی پیدایش توانش زبانی بررسی می‌کنند. بنابراین یادگیری ادبیات از نظر آنان، زیر مجموعه و بخشی از فرایند یادگیری زبان است؛ به عنوان مثال لیندفورز معتقد است انواع بازیهای زبانی مثل همگونی آغازی، همصدایی، قافیه و... که کودکان در شعرهایشان، هنگام خلق کلمات جدید به کار می‌برند، همه را درون احتمالات ترکیبات آوایی انجام می‌دهند. این نشان می‌دهد که دانشی که کودکان از سیستم آوایی زبانشان دارند، بسیار زیاد است. هم چنین او بر این باور است که کودک آشکارا از بازی زبانی موجود در کتابهای ادبیات کودکان شاد می‌شود و این شاهی است بر اینکه برداشت کودک از زبان در این مسئله مهم و دخیل است. کودک بیش از هر چیز دیگر به دلیل وجود چیزهای «غیرمنتظره» در زبان این کتابهاست که مجذوب آنها می‌شود. اگر ما توالیهای آوایی و ترکیبات واژگانی این کتابها را «غیرمنتظره» می‌نامیم به این معناست که کودک «انتظاراتی» دارد. این انتظارات دانش رشد یافته کودک از ساختار زبانی است (لیندفورز، ۱۹۸۰، ص ۷۰ و ۷۳).

اکنون باید دید برای یکی نبودن منشأ زبان و ادبیات چه شواهدی در دست است. رووین تسور بر آن است که کلمات، مفاهیم «فشرده» را القا می‌کند در حالی که حداقل برخی شعرها احساسات پراکنده، حالات مبهم یا گونه‌هایی از تجربه رمزآمیز را برمی‌انگیزند. به عقیده او تحقیقات مغزی چند دهه گذشته نشان داده زبان فعالیتی غالباً متوالی است و ویژگی منطقی دارد و نوعاً با نیمکره چپ مغز همراه است در حالی که فرایندهای احساسی پراکنده نوعاً در نیمکره راست پردازش می‌شود.

در مورد منشأ متفاوت زبان و ادبیات و همراه و همگام نبودن آنها، شاهد دیگر را هم می‌توان ذکر کرد. داستان هلن کلر نابینا و کر و لال را بسیاری از ما خوانده‌ایم. او در شش سالگی، مهارتهای اصلی ارتباطی را آموخت. قبل از این سن هیچ کلمه‌ای برای «بستنی» نداشت. وقتی دوست داشت بستنی بخورد، حس سردی شدیدی در سرتاسر زبانش احساس می‌کرد و مادرش را به سمت یخچال می‌کشید. بعد از اینکه کلمه

بستنی «ice cream» را آموخت، حس عجیب روی زبانش ناپدید شد و دیگر نتوانست با تلاش آگاهانه آن را باز یابد.

شریفی نیز بر آن است که بر اساس یافته‌های عصب‌شناسی و روانشناسی نیمکره سمت چپ مغز، نیمکره زبان و یادگیری زبانی است که در واقع، مدیریت کل مغز را به عهده دارد. نیمکره سمت راست، نیمکره آفرینشی - احساسی است. این نیمکره به لحاظ مدیریتی و اطلاعاتی از نیمکره چپ تغذیه می‌شود اما در حوزه آفرینش و خلاقیت، هر اتفاقی که قرار است بیفتد در نیمکره راست می‌افتد (شریفی، ۱۳۸۲، ص ۶).

پذیرش این نظریه درباره متفاوت بودن منشأ زبان و ادبیات به پذیرش فرضیه حوزه‌ای بودن ذهن منوط است. به هر حال ما در اینجا دلایلی در رد این ادعاها نداریم و این تفاوت را می‌پذیریم.

آیا ادبیات و زبان ماهیتاً متفاوت است؟

سؤالی که اینجا به ذهن می‌رسد این است که اگر زبان و ادبیات منشأ متفاوت دارد آیا این تفاوت در ماهیت آنها نیز اثر می‌گذارد. این سؤال مستقیماً به بحث ما مربوط نمی‌شود و صرفاً به عنوان یکی از پیامدهای بحث قبل مطرح می‌شود.

کسانی که طرفدار تفاوت در ماهیت زبان و ادبیات هستند غالباً این تفاوت را در قالب زبان ادبی و زبان غیرادبی مطرح می‌کنند. به اعتقاد آنان، زبان ادبی، ویژگی‌های منحصر به خود را دارد که زبان غیر ادبی فاقد آنهاست؛ به عنوان مثال معتقدند زبان عادی از بسیاری انواع ساختهای معیار ساخته شده است اما زبان ادبی بارها این ساختها را به روشهای غیر عادی گسترش می‌دهد و اصلاح می‌کند؛ البته شم ما هرچند غیر هوشیارانه می‌تواند این الگوها را در متن ادبی درک کند. آنها همچنین معتقدند که متون ادبی از آن جهت ادبیات نامیده می‌شود که:

۱. فرهنگی که این متون از آن بیرون آمده است، آنها را ادبیات می‌داند

۲. از زبان خاصی استفاده می‌کنند که چیزی غیر عادی در آن هست.

۳. مردم را با احساساتی برمی‌انگیزد که به خاطر خود این احساسات با ارزشند (کامینگز و سیمونزف، ۱۹۸۳، ص ۲).

به اعتبار همین تفکر درباره متفاوت بودن زبان ادبی و زبان غیرادبی است که روشهایی چون آشنایی زدایی، هنجارگریزی، برجسته‌سازی و... به عنوان ویژگی‌های ادبیات ذکر می‌شود؛ به عبارت دیگر این روشها عواملی است که یک قطعه از زبان را به

متن ادبی تبدیل می‌کند. حسن نیز در نظریه خود مسئله الگوبندی الگوها را در ادبیات مطرح می‌کند که می‌توان آن را به عنوان معیاری در تمایز متن ادبی از غیر ادبی به کار برد. امروزه این نظریات درباره‌ی تمایز ادبیات از زبان به وسیله کاربردشناسان زبان، جامعه‌شناسان زبان، تحلیل‌گران کلام انتقادی و اخیراً زبان‌شناسان شناختی مورد انتقاد قرار گرفته است؛ به عنوان مثال کاربردشناسان و جامعه‌شناسان زبان عمدتاً بر نقش ارتباطی زبان و ادبیات تأکید می‌کنند و معتقدند هم زبان و هم ادبیات در خدمت ارتباط به کار می‌رود و فرد را قادر می‌سازد تا اهداف ارتباطی خود را در جامعه به بهترین وجه برآورده سازد. بنابراین ماهیتا با هم تفاوتی ندارند. در واقع، این نظریه‌پردازان بر اساس هدف و مقصد یکسان زبان و ادبیات، آنها را یکی می‌دانند که خود موضوع جداگانه‌ای است و ما در اینجا بدان نمی‌پردازیم. تنها ذکر این نکته ضروری می‌نماید که پذیرفتن چنین مسئله‌ای به لحاظ منطقی مستلزم این است که ماهیت هر موضوع با هدف آن یکی باشد. تحلیل‌گران کلام انتقادی نیز هم زبان و هم ادبیات را ابزاری در خدمت بیان ایدئولوژی می‌دانند و به همین دلیل بین آنها تفاوتی قائل نیستند. بنابراین، این نظریه‌پردازان نیز به مقصد و هدف غایی زبان و ادبیات می‌پردازند و نه ماهیت آنها. به نظر می‌رسد که اختلاف نظر در این زمینه بیشتر به این دلیل به وجود آمده است که امروزه متون ادبی، بسیاری از ویژگیهای ادبی و شاعرانه خود را از دست داده است و روز به روز به سمت سادگی و نزدیک شدن به زبان روزمره پیش می‌رود و ظاهراً دیگر ادبیات و زبان، حداقل از نظر صورت و شکل وسیله بیان با هم تفاوتی ندارد. امروزه در پیکره بزرگی که توانش ادبی ما فارسی‌زبانان را شکل می‌دهد هم نثر پرتکلف راحه الصدور و شعر مطمئن و فاخرانه خاقانی جای دارد هم نثر گزارش‌سوار جلال آل احمد و هم شعر ساده و بی‌پیرایه فروغ. با همه اینها هنوز جای این سؤال باقی است که آیا فرض یکی بودن زبان ادبیات و زبان غیرادبی، می‌تواند متضمن ماهیت یکسان زبان و ادبیات باشد. شاید بهتر باشد ملاک زبانی را ملاک مناسب و کارآمدی برای تمایز ادبیات و زبان ندانیم. اما در این صورت چگونه می‌توان این شم را در ذهن تمام افراد یا دست کم بعضی از آنها توجیه کرد که یک نوشته یا گفته را ادبی و نوشته یا گفته دیگر را غیر ادبی می‌دانند؛ به عبارت دیگر این شم را، که ماهیت ادبیات از ماهیت زبان متفاوت است، آیا پایه و اساسی در شناخت ما دارد و یا پایه و اساسی ندارد و توهمی بیش نیست؟

در اینجا سعی می‌شود این مسئله از زوایای دیگر یعنی از بعد نظریات جدید زبان‌شناسی شناختی مورد بررسی قرار گیرد:

برخی از زبان‌شناسان شناختی بر این باورند که ذهن انسان برای درک و تولید ادبیات و متون غیرادبی از فرایندهای یکسانی استفاده می‌کنند؛ به عنوان مثال مارگارت فریمن ابتدا به این نکته اشاره می‌کند که در زبان‌شناسی شناختی به این نکته می‌پردازیم که قدرت تخیلی دخیل در خلق و درک کارهای ادبی به چه میزان کارکردهای عام ذهن انسان را منعکس می‌کند. به اعتقاد او شاعران به همان روش فکر می‌کنند که ما فکر می‌کنیم. کارهای اخیرتر زبان‌شناسی شناختی، فرایندهای قیاسی را مورد بررسی قرار می‌دهد که مغز انسان به وسیله آنها از جهان خود مفهوم‌سازی می‌کند. در این دیدگاه، ذهن انسان به صورت قیاسی کار می‌کند و قیاس فرایندی است که در زیربنای همه صنایع لفظی (مثل تعریف، تقسیم‌بندی، مقایسه و تقابل) و همچنین بخشهای گفتار (مثل مجاز، کنایه و استعاره) قرار دارد. بنابراین برای اینکه بفهمیم منتقدان ادبی هنگام تحلیل متن چه کاری انجام می‌دهند، لازم است انواع انطباقهای شناختی را تشخیص دهیم که آنها به کار می‌برند.

به نظر می‌رسد که این زبان‌شناسان شباهت در روشن پردازش زبان و ادبیات را ملاک یکسان ماهیت آن قرار می‌دهند. اکنون این سؤال به ذهن متبادر می‌شود که آیا تفاوت در نحوه پردازش دو موضوع، متضمن تفاوت در ماهیت آنهاست. ما قصد نداریم در اینجا به این سؤال پاسخ دهیم ولی به بررسی این مسئله می‌پردازیم که آیا روش پردازش زبان و ادبیات در ذهن واقعا یکسان است یا نه. آیا برای این ادعای زبان‌شناسان شناختی درباره یکسانی پردازش زبان و ادبیات در ذهن مثالهای نقضی وجود دارد؟

پردازش ادبیات

رووین تسور در مقاله‌ای با نام «ابعاد شعرشناسی شناختی» این مسئله را می‌پذیرد که شعر برای مقاصد زیبایی‌شناختی از فرایندهای شناختی بهره می‌گیرد که در آغاز برای مقاصد غیر زبان‌شناختی طرح شده است. به اعتقاد او این مسئله درست مانند این است که در تکامل توانایی زبان‌شناختی، روشهای شناختی و فیزیولوژیکی قدیمی به ابزارهای جدید تبدیل شده است. بنا بر نظر تسور، چنین فرضی اقتصادی‌تر از فرض روشهای زیبایی‌شناختی و شناختی مستقل است. خواندن شعر مستلزم اصلاح و گاهی تغییر



شکل فرایندهای شناختی و اتخاذ آنها برای مقاصدی است که در ابتدا برای آن طرح نشده است. او آن گاه این نکته را بیان می‌کند که برخی از تأثیرات اصلی شعر محصول تداخل شدید یا حداقل تأخیر جریان منظم فرایندهای شناختی و بهره‌برداری از تأثیرات آنها برای مقاصد زیبایی شناختی است.

طبق آنچه ذکر شد، شواهدی مبنی بر وجود تفاوت در منشأ و نوع پردازش زبان و ادبیات وجود دارد. این تفاوت به صورت غیرمستقیم به بحث ما درباره شکل‌گیری توانش ادبی در کودکان مربوط می‌شود به این صورت که پرورش الگوهای زبانی و درک و دریافت ادبی را لازم و ملزوم هم معرفی می‌کند. توجه به پرورش هر کدام از این و در کودکان آنها را از یادگیری دیگری بی‌نیاز نمی‌کند. با این حال با توجه به سطح شناخت و جهان‌بینی کودک در سالهای اولیه رشد، اولویت دادن به پرورش الگوهای زبانی در کودک، اجتناب‌ناپذیر است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این نوشته به بررسی نظریه یادگیری ادبیات، که رقیه حسن مطرح کرده است، پرداخته شد. طبق این نظریه یادگیری ادبیات در کودکان در اولین سالهای زندگی و با شنیدن لالاییها و شعرهای کودکانه شروع می‌شود. کودک رفته رفته الگوهای غالب در هنر کلامی را می‌شناسد و آنها را درونی می‌کند و به این ترتیب در اوان کودکی، توانش ادبی او شکل می‌گیرد. این فرایند یادگیری همانند یادگیری زبان و یادگیری سیستمهای ارزشی بدون آموزش و صرفاً با قرار گرفتن در معرض داده‌های اندک موجود شکل می‌گیرد. کودک در یادگیری ادبیات هیچ هدف غایی و هیچ طرح و برنامه‌ای را در ذهن ندارد. الگوهای آوایی همراه با تکرار، تقابل و ساختهای موازی در کنار هم قرار می‌گیرد و کودک الگوبندی الگوها را در آنها ملاحظه می‌کند. او معنای این الگوها را درک می‌کند. در نظریه حسن تعامل و همپوشی مستقیمی بین فرایند یادگیری ادبیات و یادگیری زبان دیده نمی‌شود. از این رو به نظر می‌رسد که او ادبیات را به عنوان سیستم و یا شاید حوزه‌ای مستقل در نظر می‌گیرد که اصول و قواعد خاص خود را دارد. این نوع یادگیری مستلزم آموختن دو سیستم جداگانه برای ادبیات و زبان است و به‌رغم وجود برخی ابهامات در فرایندهای دخیل در آن، بسیاری از تفاوت‌های آشکار در منشأ و نوع پردازش زبان و ادبیات را توجیه می‌کند. در این نوشته این مسئله بررسی شد که امکان متفاوت بودن زبان از ادبیات وجود دارد و این ادعا حتی اگر کاملاً قابل اثبات

نباشد، دست کم قابل طرح است. چنین ادعایی برای دست اندر کاران آموزش و پرورش متضمن این است که موضوع پرورش هنر کلامی را به عنوان نظامی مستقل در ذهن کودکان جدی تلقی کنند و از این رو برای یادگیری ادبیات در کودکان بویژه در سالهای اولیه کودکی برای پرورش الگوهای موسیقایی و زبانی اهمیت ویژه قائل شوند.

پی‌نوشت

۱. رقیه حسن، استاد زبان‌شناسی دانشگاه مگوایر استرالیاست. او کتابها و مقاله‌های زیادی در زمینه‌های سبک‌شناسی، فرهنگ، بافت و متن، واژگان، دستور، و تنوع معنایی دارد. عمده‌ترین کتابهایی او عبارت است از: زبان، جامعه و هشیاری (۲۰۰۵)، گفتمان پیوسته زبان (۲۰۰۷)، تنوع معنایی در جامعه و در زبان‌شناسی اجتماعی (۲۰۰۹).

2. Hasan, Ruqaiya; Linguistics, Language and Verbal. Art. Oxford University Press, 1989.

3. Linguistics, Language and Verbal Art

4. Babbling

5. Tone

6. Pitch

7. Betsy, Hearne

8. Alliteration

9. Assonance

10. Rhyme

11. Cumming, M & Simmons, R

12. McRae

۱۰۷ ۱۳. Rhyme در فارسی علاوه بر قافیه به معنای ردیف هم به کار می‌رود (در مهاجر و نبوی) یعنی همصدایی در کلمات پایان بیتها نیز به کار می‌رود.

از خنده گل پر بود هر جا

هم کوه و دره هم دشت و صحرا

14. Tucker

15. Hunt, Peter

16. Gills, Sarah, M & Shea, (2003) "Head Injuries in Nursery rhymes". Canadian Medical Association Journal.

17. Miller, Eric (2003) Verbal Play and Language Learning. Accessible at <http://ccat.sas.upenn.edu/~emiller/Amiga-article.html>

18. Verbal Play and Language Learning.

۱۹. زندی، بهمن (۱۳۸۱) زبان آموزی، تهران: سمت

20. Wanner, E & Gleitman, L.R.

21. Modularity

23. Tsur, Reuven (2002) "Aspects of Cognitive Poetics", in Semino, Elena & Culpeper, Jonathan, Eds. Cognitive Stylistics, John Benjamins.

24. Freeman, Margaret H. (2002) "Cognitive Mapping in Literary Analysis". Style, 36:3.

25. Tsur, Reuven (2002) "Aspects of Cognitive Poetics", in Semino, Elena & Culpeper, Jonn Benjamins.

26. Aspects of Cognitive Poetics

منابع

۱. اچسون، جین؛ روانشناسی زبان؛ ترجمه و نگارش: عبدالخلیل حاجتی؛ تهران: امیرکبیر، ۱۳۶۴.
۲. پیاز، ژان؛ تربیت به کجا ره می سپرد؟؛ ترجمه منصور و دادستان؛ تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۹.
۳. دبیر مقدم، محمد؛ زبانشناسی نظری؛ ویراست دوم، تهران: سمت، ۱۳۸۳.
۴. زندی، بهمن؛ زبان آموزی؛ تهران: سمت، ۱۳۸۱.
۵. شریفی، هدیه؛ مصاحبه؛ پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، ش ۳۰، س هفتم، ۱۳۸۱.
۶. شعبانی، اسدالله؛ عمو زنجیرباف؛ تهران: نشر پیدایش، ۱۳۷۵.
۷. فخای، عبدالحسین؛ لالایی منتظران؛ تهران: انتشارات نیا، ۱۳۷۴.
۸. محقق، جواد؛ در خانه ما؛ تهران: سوره مهر، ۱۳۸۱.
۹. نصرتی، علی اصغر؛ مثل یک قو؛ تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۸۱.
۱۰. نعیمی ذاکر، محمود؛ اشعار نو شکفته؛ نشر موش، وابسته به نشر شمع، ۱۳۶۶.
11. Cummings, Michael & Simmons, Robert the Language of Literature. Oxford: Pergamon, 1983.
12. Freeman, Margaret H. Cognitive Mapping in Literary Analysis. Style 36:3, 2002, pp 466-83.
13. Giles, Sarah M. & Shea, Sarah Head Injuries in Nursery Rhymes. Canadian Medical Association Journal. Vol 169, Issue 12. 2003, pp 1249-1296.
14. Hasan, Ruqaiya Linguistics, Language and Verbal Art. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 1989 .
15. Hearne, Betsy Storied Lives. Presented at the Graduate School of Library and Information, Accessible at <http://www.Lis.Uiuc.Edu/hearne/storiedlives.html>, 2001 .
16. Hunt, Peter Literature for Children: Contemporary Criticism. London: Routledge, 1992.
17. Lemair, Bonolt & Bianco, Maryse Contextual Effects on Metaphor Comprehension: Experiment and solution. In Detje, F & Dorner, D & Schaub, H, (eds.) Proceedings of 5th International Conference on Cognitive Modelling (ICCM), pp153-158, Bamberg, Germany, 2003.
18. Lindfors, Judith Wells Children's Language and Learning. Second Edition. New Jersey: Prentice- Hall, Inc, 1980.
19. McRae, John the Language of Poetry. London: Routledge, 1998.
20. Miller, Eric Verbal Play and Language Learning Accessible at <http://ccat.Sas.upenn.Edu/emiller/Amiga-article.html>, 2003.
21. Tsur, Reuven Aspects of Cognitive Poetics. In Semino, Elena & Callpeper, Jonathan, Eds. Cognitive Stylistics- language and cognition in text analysis, chapter 12, pp279-318, John Benjamins, 2002.
22. Wanner, Eric & Gleitman, Lila R. Language Acquisition: the State of the Art. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.