

Investigating the Narrative System of the Stories of Twelve-Grade Persian Books Based on Nikolayeva's Point of View

Fatemeh Jafari Kamangar*

Seyyedeh Mohaddeseh Hashemi**

Literary critics have diverse perspectives on the context of children's and adolescent literature, and Maria Nikolayeva, also a prominent critic in this field, has considered various components of the stories in the three periods of pre-lapsarian (primary), carnivalesque (first secondary), and post-lapsarian (second secondary). The objective of this research is to investigate the extent of adaptation of the narrative discipline of the stories in the 12-grade school's Persian books based on Nikolayeva's theory. The statistical population includes all of the 12-grade Persian books, and the stories of those books are considered a statistical sample. In this research, content analysis was used in both quantitative and qualitative ways with the analogical coding method. The unit of this research is the story. In order to achieve reliability, a number of stories were coded by two coders, and validity was performed with the pluralistic method and the researcher's long-term engagement with the research environment. For statistical analysis, SPSS, Excel, online analysis tests, and G-Test were used. The results of this research proved that the narrative discipline of the stories in the 12-grade Persian books did not have the necessary compatibility with the components proposed by Nikolayeva's point of view. Among the three stages of school, the stories in the Persian books of the elementary school had the most adaptation, and the stories in the

* Corresponding Author: Associate Professor, Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran
f.jafari@cfu.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0002-0719-1415>

** MA, Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University; Mazandaran Province Department of Education, Babol, Iran
seyedmohadesehashemi@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-7739-5296>

Persian books of the first and second high school, respectively, had the least adaptation with the components of Nikolayeva's view.

Keywords: Narrative system, story, Persian book, Nikolayeva's point of view.

Introduction

Among the various genres of language and literature, stories and narrative literature occupy a distinctive and significant position, particularly within the field of children's and young adult literature. Narrative literature constitutes a major branch of literary studies, encompassing all forms of fictional and imaginative storytelling. Stories provide children with opportunities to interpret and express their unconscious desires, emotions, and inner experiences while simultaneously helping them understand the world around them. This function aligns closely with the fundamental objectives of modern education, which emphasize holistic cognitive, emotional, and social development. Unlike the rigid, formal, and often artificial language commonly found in school textbooks, stories present knowledge in a natural, engaging, and accessible manner. Consequently, they facilitate children's comprehension, stimulate their imagination, foster critical thinking and creativity, and promote meaningful, long-lasting learning experiences. In general, the proper and accurate selection of a story has a greater influence on a child's behavior than other educational tools. Narrativity is considered the most fundamental characteristic of any narrative text. A story is the narration of a series of events by a narrator, arranged according to causal relationships and the logic of the story, and recounted with a clear beginning and end. A portion of these narratives is intended for children and is therefore classified as children's literature. Children's literature encompasses literary works specifically produced for a distinct audience of young readers. Such texts embody both aesthetic and pedagogical dimensions, aiming not only to provide literary enjoyment but also to foster children's awareness of life, society, and human values while contributing to

their cognitive, emotional, and moral development. As an integral component of both formal and informal education, children's and young adult literature occupies a significant place within educational systems and constitutes a substantial proportion of Persian language textbooks and instructional materials. Listening to and reading instructional texts constitute meaningful cognitive processes only when they are accompanied by reflection and active engagement on the part of learners. Such internal learning occurs when the instructional material is appropriately aligned with learners' developmental characteristics, cognitive needs, and prior knowledge, thereby facilitating a meaningful interaction between the learner and the text. Consequently, textbooks are systematically designed and organized in accordance with educational objectives, curricular content, and the characteristics of their intended audience. Within centralized educational systems, in particular, textbook content plays a pivotal role in the realization of educational goals and curriculum objectives. For this reason, the systematic analysis and evaluation of textbook content are of critical importance for curriculum planning, textbook development, educational policy reform, and the continuous revision and modernization of the educational system. By examining the structure, meaning, and artistic qualities of literary works, literary criticism seeks to provide a deeper and more systematic interpretation of literary texts. Among the major approaches to literary criticism, Structuralism occupies a prominent position, focusing on the underlying structure of narratives, the constituent elements of a literary work, and the relationships among these elements. Structuralism is fundamentally grounded in the concept of narrative, maintaining that a literary text is amenable to structural analysis insofar as it possesses narrativity. From a structuralist perspective, narratology is concerned with the systematic study of the form, structure, and functions of narrative, with the ultimate aim of explaining how narratives generate meaning and how readers interpret and understand narrative texts. According to Ferdinand de Saussure's linguistic theory, meaning is determined by structure, and language is

conceived as a system of arbitrary signs devoid of any inherent or fixed essence. Saussure argues that form consists of the network of relationships and oppositions governing language. Although individual sentences and utterances differ from one another, they all operate within a single underlying system and are generated according to shared principles and rules. This underlying system is what is referred to as structure. From the perspective of structuralist criticism, the critic is not primarily concerned with determining how a literary work expresses the author's inner emotions or reflects an external reality. Rather, the principal objective is to explain how the formal structures and literary devices of the text function to produce meaning. Structuralism differs fundamentally from traditional approaches to literary criticism in that it regards the literary work as an autonomous and objective structure whose system of signs and conventions exists independently of the author, the reader, and external reality. Within the structuralist tradition, one of the leading narratologists and prominent scholars of children's and young adult literature is Maria Nikolajeva. In her theoretical framework, the developmental journey from childhood to adulthood is divided into three distinct phases: the prelapsarian, carnivalesque, and postlapsarian stages. For each of these developmental stages, Nikolajeva identifies a distinct set of literary characteristics corresponding to the cognitive and interpretive abilities of the intended readership. According to her, narratives belonging to the prelapsarian stage, which generally correspond to the primary school years, exhibit a number of defining features. These include a well-defined plot with a clear beginning, middle, and end; a limited cast of characters; a chronological sequence of events; a setting that is spatially isolated from the rest of the world; an emphasis on the home particularly the rural home as a secure and meaningful space; the absence of negative or disturbing elements; the exclusion of themes such as death and sexuality; the systematic repetition of events throughout the narrative; the presence of a collective rather than an individual hero; an omniscient narrator; and a happy ending, among other characteristics. Narratives belonging to the carnivalesque stage, which corresponds broadly to the lower secondary school years, are

characterized by a distinctive set of structural and thematic features. These include a circular–linear–circular temporal pattern; the interplay between the real world and the dream or fantasy world; a collective protagonist who, through magical means or the power of imagination, journeys to a supernatural or mythical realm before ultimately returning to reality; reversible death; movement across temporal boundaries; a happy ending; and the protagonists' moral and psychological transformation toward adulthood. In addition, these narratives are typically presented through a first-person narrator and incorporate implicit romantic allusions while excluding explicit representations of sexuality, among other defining characteristics. Narratives belonging to the postlapsarian stage, which broadly corresponds to the upper secondary school years, are distinguished by a considerably greater degree of structural and thematic complexity. Their defining characteristics include the avoidance of repeated events; multiple or open-ended conclusions; polyphony (multiple narrative voices); an unreliable narrator; intersubjectivity; open settings, predominantly urban environments; an individual rather than a collective protagonist; an awareness of the inevitability and finality of death; the presence of disorder and chaos; the exploration of social, ethical, political, and sexual issues; disruption of chronological order through complex temporal structures; and the frequent use of recursive and embedded flashbacks, among other narrative features. Attention to each of these components in stories designed for different age groups can, in addition to defamiliarizing the repetitive structures of conventional narratives and implicitly familiarizing students with diverse narrative styles, enrich their reading experiences and enhance their understanding of educational, cognitive, and psychological issues. The present study employed a qualitative research approach to analyze the stories included in the Persian language textbooks of all twelve grades based on Nikolajeva's theoretical framework. Following a comparative analysis, the characteristics of the stories across the twelve grade levels were matched against Nikolajeva's proposed criteria for different age groups, and the degree of correspondence was determined.

Research Methodology

Subsequently, the qualitative findings were subjected to statistical analysis using SPSS, while another set of data, involving functional

modeling, was analyzed using Microsoft Excel. The comparison of proportions between independent groups was conducted using an online statistical analysis tool. Descriptive statistics were reported as percentages, while inferential analyses comparing grade levels and educational stages were performed using the G-test.

Conclusion

The findings revealed that the stories included in the primary school Persian textbooks corresponded to 71% of Nikolajeva's proposed narrative characteristics. Among these, the least frequently observed features were open endings (16.7%) and defamiliarization through characterization (18.8%), whereas the most frequently observed feature was the limited number of characters, which demonstrated 100% correspondence. The stories in the lower secondary school textbooks showed only 37% correspondence with Nikolajeva's framework, representing less than half of the expected characteristics. The least frequently identified features were reversible death and implicit romantic references without sexual content, both occurring at 0%, while the most prevalent feature was the happy ending, with a correspondence rate of 91.7%. The stories in the upper secondary school Persian textbooks demonstrated a 43.1% correspondence with Nikolajeva's criteria, which was also below the halfway point. The lowest level of correspondence was found for polyphony (multiple narrative voices), with 0%, whereas the highest level of correspondence was observed for the feature addressing social, moral, political, and sexual issues, with 94.7%. Educational stages primary, lower secondary, and upper secondary demonstrated an overall 50.36% correspondence with Nikolajeva's theoretical framework. In other words, only about half of Nikolajeva's proposed narrative characteristics were reflected in the stories contained in the Persian textbooks across all twelve grade levels. Among the three educational stages, the primary school textbooks exhibited the highest level of correspondence, at 71%, whereas the lower secondary and upper secondary textbooks showed considerably lower levels of correspondence, at 37% and 43.1%, respectively. The latter two stages differed only slightly from one another and represented the lowest degree of alignment with Nikolajeva's framework. The findings of the analysis of the Persian language textbooks indicate that the textbook

authors did not select stories in accordance with students' cognitive and intellectual development. Instead, the basic narrative structure that is appropriate for primary school students has largely been retained throughout the subsequent educational stages. Although the selection of stories is influenced by numerous educational and ideological criteria, such considerations do not justify neglecting literary structures and narrative development. Stories intended for older age groups should not merely aim to convey moral or educational messages more seriously; rather, by incorporating age-appropriate narrative structures and employing techniques of defamiliarization in plot and storytelling, they should challenge readers' thinking, broaden their interpretive abilities, and prevent them from becoming confined to conventional literary patterns. Such narratives foster deeper engagement with literature while promoting higher-order cognitive and aesthetic appreciation. Given the central role of school textbooks in Iran's educational system, they occupy a particularly significant position. Consequently, beyond their explicit instructional objectives, textbooks are expected to incorporate beneficial implicit content that contributes to the development of students' cognitive, interpretive, and critical thinking skills. The repeated use of similar narrative structures not only diminishes their educational effectiveness but also weakens their aesthetic value, ultimately reducing students' interest and engagement with literary texts. Accordingly, the findings underscore the need for a comprehensive revision of the stories included in the Persian language textbooks across all twelve grade levels, with particular emphasis on the lower secondary and upper secondary stages, where the mismatch between narrative characteristics and students' developmental needs is most evident.

References

- Alam, A., & Ensafi, M. (2018) Recognizing the transition from structuralism to poststructuralism. *Journal of the Faculty of Law and Political Science (Politics Quarterly)*, 48(1), 59–76.
<https://doi.org/10.22059/JPQ.2018.230498.1007036>
- Ali, A., Alinejad, H., & Nematollahi, H. (2018) A research synthesis of interdisciplinary studies in children's literature from the audience-oriented perspective. *Literary Criticism*, 11(24), 117–142.

- Davoudi-Moghaddam, F., & Malekzadeh, Z. (2013) A narratological critique of adolescent stories about Imam Reza (AS), with emphasis on *My Lonely Moon* and *Guest of Toos*. *Khorasan Cultural and Social Studies*, (30), 7–34.
<https://doi.org/10.22034/FAKH.2014.154410>
- Ghasemzadeh, S. A., Khodadadi, F., & Shamelouei, A. (2021) The three-stage narrative process in children's and young adult literature based on Nikolajeva's theory. *Journal of Children's Literature Studies (Shiraz University)*, 12(1), 141–166.
<https://doi.org/10.22099/JCLS.2020.35110.1743>
- Goudarzi Dehrizi, M. (2009) *Iranian children's and young adult literature*. Tehran: Ghoo Publications.
- Hessampour, S., & Arameshfard, S. (2012) A study of narrativity in Ahmad Akbarpour's *Three Magic Whistles* based on Nikolajeva's theory. *Journal of Children's Literature Studies*, 3(1), 19–46.
<https://doi.org/10.22099/JCLS.2012.422>
- Larijani, A., Momeni, F., Torkamani, V., & Shadmohammadi, M. (2021) A comparative study of plot in original and translated stories for age groups B and C based on Nikolajeva's perspective. *Razi University Journal of Fiction Literature Studies*, 10(3), 61–81.
<https://doi.org/10.22126/RP.2021.6315.1322>
- Mahmoudi, S. (2013) *Adabestan: Encyclopedia of children's and young adult literature*. Tehran: Farhang-e Nashr-e No.
- Moeini, F. (2019) Narrative and decentralizing capacities of Chapter Seven of *Kalila and Dimna* for rewriting. *Journal of Children's Literature Studies*, (20), 103–128.
<https://doi.org/10.22099/JCLS.2017.22919.1450>
- Nikolajeva, M. (2019) An introduction to aesthetic approaches to children's literature (M. Hajvani & F. Zamani, Trans.). Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults.
- Nikolajeva, M. (2021a) Growing up at the crossroads in children's literature (G. Bozorgmehr, Trans.). In M. Khosronejad (Ed.), *Inevitable rereadings* (pp. 409–449). Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults.
- Nikolajeva, M. (2021b) Beyond story grammar: How children's literature criticism benefits from narrative theory (G. Bozorgmehr, Trans.). In M. Khosronejad (Ed.), *Inevitable rereadings* (pp. 451–484). Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults.
- Payandeh, H. (2018) *Literary theory and criticism* (Vol. 2). Tehran: Samt.
- Payandeh, H. (2020) *Literary theory and criticism*. Tehran: Samt.
- Rahnama, H. (2018) An introduction to the narratology of Roland Barthes, Tzvetan Todorov, and Gerald Prince. Tehran: Hermes.
- Shabani, A. (2017) De-childification in Iranian elementary school textbooks. *Iranian Association for Cultural Studies and Communication*, (46), 37–69.

- Taheri Abdehvand, E. (2020) A comparison of the tale of good and evil in Haft Peykar and its rewriting in the Bakhtiari dialect from the perspective of narrativity. *Journal of Children's Literature Studies*, (21), 129–189.
<https://doi.org/10.22099/JCLS.2019.29843.1613>
- Yan, M. (2018) *Narratology: An introduction to the theory of narrative* (M. Ragheb, Trans.). Tehran: Qoqnoos. Bottom of Form

فصلنامه علمی «پژوهش زبان و ادبیات فارسی»

شماره هفتاد و نهم، زمستان ۱۴۰۴: ۱۲۰-۸۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۵

نوع مقاله: پژوهشی

بررسی نظام روایی داستان‌های کتاب‌های فارسی دوازده پایه بر اساس دیدگاه «نیکولایوا»

فاطمه جعفری کمانگر*

سیدمحدثه هاشمی**

چکیده

منتقدان ادبی، دیدگاه‌های مختلفی در حوزه ادبیات کودک و نوجوان دارند و «ماریا نیکولایوا» نیز به عنوان یکی از منتقدان ادبیات کودک و نوجوان، مؤلفه‌هایی برای داستان‌های کودک و نوجوان در سه دوره پیشامبوطی (ابتدایی)، کارناوالی (دوره اول متوسطه) و پسامبوطی (دوره دوم متوسطه) در نظر گرفته است. هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب‌های فارسی دوازده پایه بر اساس دیدگاه نیکولایوا است. جامعه آماری آن شامل تمامی کتاب‌های فارسی دوازده پایه است که داستان‌های موجود در این کتاب‌ها، به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شد. در این پژوهش از تحلیل محتوا به دو صورت کمی و کیفی با روش کدگذاری قیاسی استفاده شده و واحد تحلیل آن داستان است. برای رسیدن به پایایی، تعدادی از داستان‌ها با دو کدگذار، کدگذاری شد و روایی هم با روش کثرت‌گرایی و درگیری طولانی‌مدت

* نویسنده مسئول: دانشیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

f.jafari@cfu.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0002-0719-1415>

** دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، آموزش و پرورش استان

seyedmohadesehashemi@gmail.com

مازندران، بابل، ایران

<https://orcid.org/0009-0001-7739-5296>



پژوهشگر با فضای پژوهشی انجام پذیرفت. برای تحلیل آماری نیز از نرم افزارهای excel، spss و آزمون های آنالیز آنلاین و G-Test استفاده شد. نتایج این پژوهش نشان داد که نظام روایی داستان های موجود در کتاب های فارسی دوازده پایه، تطبیق لازم را با مؤلفه های دیدگاه نیکولایو ندارند. در بین سه دوره تحصیلی نیز داستان های موجود در کتاب های فارسی دوره ابتدایی، بیشترین تطبیق و داستان های موجود در کتاب های فارسی دوره اول و دوم متوسطه به ترتیب کمترین میزان تطبیق را با مؤلفه های دیدگاه نیکولایو داشتند.

واژه های کلیدی: نظام روایی، روایت، داستان، کتاب فارسی و دیدگاه نیکولایو.

مقدمه

ادبیات به مجموعه‌ی آثاری اطلاق می‌شود که افکار و تخیل نویسنده را متناسب با احوال افراد، اقوام و مناسبات سیاسی و اجتماعی به بهترین صورت تعبیر می‌کند و قلمرویی بسیار وسیع با موضوعات متنوع و گوناگون دارد (زرین کوب، ۱۳۶۱، ج ۱: ۶). ادبیات به عنوان اصلی‌ترین ابزار پرورش معنوی کودک و نوجوان به شمار می‌آید (محمودی، ۱۳۹۲: ۱۶). ادبیات داستانی، بخش مهمی از ادبیات و به معنی ادبیات تخیلی و ابداعی است و همه‌ی انواع آثار داستانی روایی منشور تخیلی را که با دنیای واقعی ارتباط معنادار دارد، دربرمی‌گیرد؛ خواه این انواع از خصوصیت عالی برخوردار باشد یا نباشد (حکیمی و کاموس، ۱۳۸۲: ۶۱-۶۲).

در میان مقوله‌های زبان و ادبیات، داستان جایگاه خاصی دارد و از موضوعات و مقوله‌های بسیار مهم ادبیات کودک و نوجوان، داستان و داستان‌گویی است. داستان، پیرفتی زمانی است از رویدادها که در برگرفته‌ی شخصیت‌هاست (یان، ۱۳۹۷: ۵۲). بنابراین نوشته‌ای است که در آن اشخاص و حوادث، بر هم اثر می‌گذارند تا روایت معنی‌داری شکل گیرد (سلیمانی، ۱۳۸۳: ۱۴۶). بدین ترتیب روایتی بودن، اساسی‌ترین ویژگی برای هر متن داستانی محسوب می‌شود. داستان، روایت سلسله حوادث توسط راوی است که مطابق روابط علی و معلولی و منطق داستانی پشت هم می‌آید و توسط راوی با ابتدا و انتهای مشخص، روایت می‌شود (حکیمی و کاموس، ۱۳۸۲: ۱۸۶). آنچه در داستان می‌خوانیم، بازگویی رویداد آنگونه که رخ داده، نیست؛ در واقع صورتی سازمان‌یافته از مآوقع است، نه خود آن (پاینده، ۱۳۹۷: ۱۷۹).

داستان به کودک فرصت می‌دهد که امیال و محتویات ناخودآگاه خود را تعبیر کند و محیط زندگی خود را بشناسد که از اهداف مهم آموزش و پرورش جدید است و به این دلیل که عبارت‌های خشک و جامد و غیر طبیعی کتاب‌های درسی را ندارد، بهتر و آسان‌تر از آنها، اطلاعاتی را در اختیار کودک قرار می‌دهد و باعث یادگیری واقعی می‌شود. در کل، انتخاب داستان درست و دقیق، بیش از سایر وسایل تربیتی در رفتار کودک مؤثر است (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۴: ۱۲۴-۱۲۵).

ادبیات کودک، همان متون واقعی هستند که برای مخاطب خاصی به نگارش

درآمده‌اند و بیشتر بازتابی از حسرت‌های کودکی نویسندگان بزرگسال هستند تا توصیف کودکی. نویسنده بیش از پرداختن به چیستی کودکی، به چگونگی کودکی می‌پردازد؛ اما این امر، مانعی بر سر هنری بودن آن نیست و ادبیات کودک هم جنبه هنری دارد، هم تعلیمی. ادبیات کودک به طور گسترده برای اهداف تربیتی تولید شده و ذات تربیتی دارد (نیکولایو، ۱۳۹۸: ۱۹-۲۱). ادبیات کودک و نوجوان، مخاطب خود را در شناخت خویش و جهان اطراف خود یاری می‌دهد و سعی دارد که مخاطب کم‌تجربه خود را نسبت به زندگی و جامعه آگاه نماید. به عبارت دیگر ادبیات کودک و نوجوان علاوه بر لذت‌بخشی و سرگرم‌کنندگی، کاربردی آموزشی نیز دارد و می‌تواند به شکلی هنرمندانه در اعتلای شخصیت فردی و نیز اجتماعی کردن کودک و نوجوان، نقش مؤثری داشته باشد (محمودی، ۱۳۹۲: ۱۵).

در کشورهایی نظیر ایران که دارای نظام آموزشی متمرکز هستند، کتاب‌های درسی، محل تبلور اندیشه حاکم بر ساختار سیاسی، دینی، فرهنگی و اجتماعی جامعه است (شبانی، ۱۳۹۶: ۴۷). کتاب‌های درسی، مهم‌ترین و پرکاربردترین ابزار آموزشی هستند که نقشی اساسی در تربیت و آموزش دارند. در این بین کتاب‌های فارسی، اهمیت ویژه‌ای دارند؛ زیرا در حیطه ادبیات فارسی، نویسندگان و شاعران زیادی، اندیشه‌ها و عواطف سازنده و خلاق خود را در میان شعر یا نوشته خود بیان کرده‌اند (بخشی‌پور، ۱۳۸۹: ۵). کتاب فارسی بیش از سایر کتاب‌های درسی با نثر روایی سروکار دارد. داستان‌ها علاوه بر سرگرمی، جنبه آموزشی دارند و آنچه به عنوان داستان به کار می‌رود، داستان‌های کوتاه و گاه نثرهای ساده در بردارنده مطالب آموزشی است (حسن‌پور، ۱۳۹۱: ۷۹).

ادبیات کودک و نوجوان در آموزش رسمی و غیر رسمی، جایگاه ویژه‌ای دارد. از این رو بخش‌های زیادی از کتاب‌های فارسی نیز خود به گونه‌ای در حیطه ادبیات کودکان و نوجوانان به شمار می‌آیند. پدیدآورندگان ادبیات کودکان و نوجوانان، چه از نوع آموزش رسمی در کتاب‌های درسی و چه از نوع غیر رسمی در کتاب‌های متفرقه باید برخی از اصول مهم را نظیر تناسب اثر با نیاز مخاطب، تناسب اثر با احساس مخاطب، تناسب اثر با توانایی ذهنی مخاطب، تناسب اثر با زبان مخاطب، تناسب اثر با تجربه‌های مخاطب، تناسب اثر با شرع و عرف جامعه مخاطب رعایت کنند (نعمت‌اللهی،

۱۳۸۵: ۴۴-۴۲). برای ارزیابی وضعیت بازتاب ادبیات کودک و نوجوان در کتاب‌های درسی می‌توان از معیارهای نقد ادبی استفاده کرد.

نقد ادبی با تجزیه و تحلیل یک اثر، موجب آشکار ساختن ساختار و معنی اثر به خواننده می‌شود و به دنبال بیان و واضح‌سازی معانی متون ادبی است (پاینده، ۱۳۹۹: ۱۷). یکی از مکتب‌های نقد ادبی که ساختار روایت‌ها، عناصر تشکیل‌دهنده اثر و ارتباط اجزای آن را با یکدیگر بررسی می‌کند، مکتب ساختارگرایی است. شروع این جریان در قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰ اتفاق افتاد. این جریان، سوژه را از سطح تحلیل، حذف می‌کند و به جست‌وجو درون ساختار می‌رود تا با رابطه هم‌نشینی عنصر داخلی آنها باعث آشکار شدن حقیقت درونی‌شان شود (عالم و انصافی، ۱۳۹۷: ۷۴-۷۵).

امانوئل کانت به عنوان پدر ساختارگرایی در فلسفه، نقد ادبی، هنر، اجتماعی، روان-شناسی و زبان‌شناسی قرن ۲۰ شناخته شده است. جلوه‌های اولیه ساختارگرایی در زبان‌شناسی را می‌توان در آرای فردینان دو سوسور و ژان پیاژه در مورد ساختار و نقش آن در تکامل هوش از کودکی تا بلوغ مشاهده کرد (زرشناس، ۱۳۸۷: ۲۳۵). در آرای فردینان دو سوسور، معنا از ساختار تبعیت می‌کند و زبان به عنوان ساختاری با نشانه‌های قراردادی، بدون هیچ ماهیت ثابت، تعریف می‌شود (ویلفرد و دیگران، ۱۳۹۴: ۲۴۸). از نظر او، فرم عبارت است از شبکه روابط و مناسبات حاکم بر زبان؛ بدین صورت که جمله‌ها و گفتارها در زبان با هم تفاوت دارند، اما همه آنها از یک نظام واحد پیروی می‌کنند و بر اساس فرمول و قواعدی ایجاد می‌شوند. این نظام واحد، همان چیزی است که به آن ساختار می‌گوییم (سیم، ۱۳۸۰: ۱۱۳).

مبنای ساختارگرایی، بر روایت است و یکی از مواردی که ساختارگرایی را از سایر مکتب‌های نقد ادبی جدا می‌کند این است که تنها اثری از این جهت قابل بررسی است که روایی باشد. روایت، روساختی است که با بهره‌گیری از اطلاعات اولیه داستان و درهم ریختن و زیر و رو کردن این اطلاعات خام و ساده، بتوان آنها را به شکلی هنرمندانه کنار هم گذارد و یک اثر ادبی را شکل داد (حسام‌پور و آرامش‌فرد، ۱۳۹۱: ۲۳). روایت، گذر از وضعیتی به وضعیت مخالف را در طول زمانی نشان می‌دهد (پیرنس، ۱۳۹۱: ۱۵۳). از نظر ژرار ژنت، روایت، عمل ارائه گزارش یا نوعی گلچین عناصر و هم‌نشینی منظم آنهاست (محمدی، ۱۳۷۸: ۱۲۷).

یکی از ارمان‌های ساخت‌گرایی برای ادبیات، بحث روایت‌شناسی^۱ است. بنابراین روایت‌شناسی، اصطلاحی ساخت‌گراست. روایت‌شناسی، نظریهٔ روایت است که هرچه را در تمام روایت‌ها مشترک است و هرچه را در آنها متمایز است، بررسی می‌کند و هدفش توصیف قواعد حاکم بر تولید و پردازش روایت است (رهنما، ۱۳۹۷: ۳). روایت‌شناسی از نظر ساختارگرایان، مطالعهٔ شکل و نقش روایت و تلاش برای توانایی و فهم متن روایت است. یکی از روایت‌شناسان ساختارگرا، ماریا نیکولایوا، منتقد و پژوهشگر عرصهٔ روایت‌شناسی داستان کودک و نوجوان است. نیکولایوا می‌کوشد ابزاری را که روایت‌شناسی در اختیار پژوهشگر ادبیات قرار می‌دهد، واکاوی کند و نقد ویژهٔ ادبیات کودک را بنا نهد. او در پی یافتن این نکته است که چه ویژگی‌هایی به کتاب کودک، ساختار روایی متمایز از روایت‌ها می‌بخشد (جمالی و قربانی، ۱۳۹۷: ۱۰). وی دورهٔ کودکی تا بزرگسالی را به سه دورهٔ پیشاهبوطی، کارناوالی و پساهبوطی تقسیم می‌کند و برای این دوره‌ها، با توجه به درک و فهم مخاطب، به ویژگی‌های خاصی اشاره می‌کند که به قرار زیر است:

الف) پیشاهبوطی (دورهٔ ابتدایی)

خودمختاری محل مناسب رخداد داستان و جدا بودن آن از بقیه دنیا؛ اهمیت ویژهٔ خانه به‌ویژه خانه‌های روستایی؛ بری بودن داستان از ویژگی‌های منفی تمدن مثل پول، کار، قانون یا دولت؛ حذف مرگ و میل جنسی؛ مفهوم دایره‌ای زمان؛ موج تکرارشونده (تکرار چندین بارهٔ یک رویداد در داستان به طور منظم)؛ قهرمان عمدتاً جمعی؛ راوی دانای کل؛ پایان خوش و معمولاً همراهی پایان‌بندی ساختاری داستان با پایان‌بندی روان‌شناختی آن؛ روزنه به عنوان پایان‌بندی مناسب‌تری برای داستان‌های کودکان؛ پیرنگ دارای آغاز، میانه و پایان و به صورت زمینه‌چینی، گره‌افکنی، نقطهٔ اوج و گره‌گشایی؛ آشنایی‌زدایی یا بیگانه‌سازی در شخصیت‌پردازی (نیکولایوا، ۱۴۰۰ الف: ۴۱۵-۴۶۵)؛ تعداد محدود شخصیت‌ها؛ ترتیب زمانی رویدادها و تعلیمی‌بودن داستان‌ها (نیکولایوا، ۱۳۹۸: ۲۳).

ب) کارناوالی (دورهٔ اول متوسطه)

الگوی زمانی دایره‌ای - خطی - دایره‌ای؛ جهان واقعی - رویا - جهان واقعی (بدین معنی

که آغاز در موقعیت واقعی است. سپس قهرمان داستان که معمولاً قهرمان جمعی است، به گونه‌ای جادویی یا با قوه تخیل به جهانی ماورایی یا اسطوره‌ای می‌رود و مأموریتی دارد. بعد از انجام مأموریت، دوباره به جهان واقعی بازمی‌گردد؛ مرگ بازگشت‌پذیر؛ حرکت در زمان؛ قرار نگرفتن قهرمان تحت تأثیر آنچه در دنیای دیگر تجربه کرده است و بازگشت به عقب؛ پایان خوش؛ هدف تغییر اخلاقی و روان‌شناختی به سوی بزرگسالی در آینده‌ای دور؛ تبدیل شدن راوی به اول شخص، گاهی هم‌زمان با بلوغ قهرمان؛ گاهی اشاره ضمنی عاشقانه اما بدون مسائل جنسی.

ج) پساهبوطی (دوره دوم متوسطه)

تکرار نشدن رویدادها بیش از یک بار؛ پایان‌بندی چندگانه (پایان باز)؛ چندصدایی؛ راوی اعتمادناپذیر؛ بینادهنیت؛ محیط باز و بیشتر شهری؛ یک فرد قهرمان؛ دانایی نسبت به حقیقت مرگ؛ وجود آشوب و هرج‌ومرج؛ مطرح شدن مسائل اجتماعی، اخلاقی، سیاسی و جنسی؛ بردن قهرمان با ناراحتی به جایی که بازگشتی در آن در کار نیست؛ برهم زدن ترتیب زمانی و الگوی زمانی پیچیده و پس‌گریزهای تکراری و تودرتو (نیکولایوا، ۱۴۰۰: ۴۲۳-۴۷۳).

به‌کارگیری هر یک از این مؤلفه‌ها در داستان‌های گروه‌های سنی مختلف، باعث رشد و ارتقای فهم دانش‌آموز از مفاهیم تعلیمی، ادبی و به‌ویژه آشنایی‌زدایی در سبک و سیاق داستان می‌شود. ادبیات کودک باعث غنی شدن تجربه و شناخت کودک می‌شود. آموزش و اثرگذاری مثبت بر مخاطب (کودک)، معیارهایی مطلوب برای ادبیات کودک به شمار آمده‌اند (عالی و دیگران، ۱۳۹۷: ۱۱۸).

در دوره پیشاهبوطی که علاوه بر ساختار داستان، توجه به ذهن و روان مخاطبان، افزایش خلاقیت آنان و کارایی‌های آموزشی و تربیتی داستان بسیار مورد توجه است، کودک ناآشنا به طرح اولیه داستان (طرح ارسطویی) باید با پیرنگ دارای آغاز، میانه و پایان و به صورت زمینه‌چینی، گره‌افکنی، نقطه اوج و گره‌گشایی مواجه شود تا چالشی برای درک پیام داستان نداشته باشد. داستان باید از ویژگی‌های منفی مبرا باشد و مفاهیمی مثل مرگ و نیستی و ویژگی‌های منفی تمدن مثل پول، کار، قانون یا دولت از داستان رخت بربندد. از آنجا که کودک زیر یازده سال هنوز وارد مرحله تفکر انتزاعی نشده است، درباره عشق جنسی نیز گرایشی از خود نشان نمی‌دهد و اصولاً ارگانسیم بدن

کودک به گونه‌ای است که پیش از بلوغ، گرایش به چنین تجربه‌هایی ندارد (گودرزی دهرودی، ۱۳۸۸: ۱۱۷). داستان باید با پایان خوش همراه شود تا آرامش روانی کودکان هنگام خواندن داستان خدشه‌دار نشود و مخاطب، همراه شخصیت‌های داستان به یک آرامش نسبی دست یابد و داستان دوباره به محله فرایند پایدار برسد (همان: ۱۲۲). قلمرو فراگیری در داستان‌های کودکان با قهرمان‌سازی، حضور قهرمان نجات‌بخش راوی دانای کل که بازتاب‌دهنده همه چیزدانی خداوند است و سایر مفاهیم پنهان تعلیمی، مانند اهمیت ویژه خانه و خانواده تقویت می‌شود. سادگی متناسب با محدودیت اندیشه، عاطفه و زبان کودک از سایر مواردی است که نیکولایو برای داستان‌های کودکان و دوره پیشاهبوطی بدان توجه داشته است.

در دوره کارناوالی، شاهد آشنایی‌زدایی‌هایی از دوره قبل هستیم. هرچه سن کودک و نوجوان بیشتر شود، حضور تفکر که نشانه‌ای برای حضور مفاهیم انتزاعی است، در داستان گسترده‌تر می‌شود (همان: ۱۱۸). کودک نزدیک به سن بلوغ، درک بیشتری از مفاهیم عاشقانه پیدا می‌کند. بنابراین عشق به معنای عام، نه به معنای جنسی آن، وارد داستان می‌شود. نوجوان آهسته‌آهسته می‌تواند با مفاهیم واقعی و جدی زندگی مانند مرگ آشنا شود. بنابراین مرگ بدون بازگشت در محتوای داستان‌های دوره کارناوالی قرار می‌گیرد. زمان از حالت خطی خارج می‌شود تا ضمن به چالش کشیدن ذهن نوجوان برای دریافت مفاهیم داستانی، نسبت به عدم تک‌بعدی بودن زمان و تفاوت زمان عینی و زمان ذهنی یا زمان تقویمی و زمان رؤیا به مخاطب آگاهی‌رسانی شود. بنابراین معنای رئالیسم که معمولاً زمینه واقعی محض دارد و درصدد ترسیم تابلوهای وانمودی است، در اولین قدم‌های خود در شعر کودک در خدمت آموزش و تعلیم قرار می‌گیرد (سلاجقه، ۱۳۸۵: ۲۵۸) و تصاویر در شعر نوجوان با دخالت عنصر تخیل و مجاز و دخل و تصرف عوامل واقعیت‌گریز، پیچیده‌تر می‌شود و ترکیبی از عناصر واقعیت و فراواقعیت را نشان می‌دهد (همان: ۲۵۹)؛ اما همچنان برای ایجاد امید، داستان‌ها با پایان خوش به انتها می‌رسند.

در دوره پساهبوطی و نزدیک شدن نوجوان به جوانی و بزرگسالی، تجربه‌های جدیدی از داستان باید در اختیار مخاطب قرار داده شود. به نظر می‌رسد فرض نیکولایو

برای تغییر ساختار داستان در این سنین، بر اساس این اصل بوده است که کودک و نوجوان به سطحی از کتابخوانی رسیده باشند که نیاز به آشنایی‌زدایی در ساختار داستان برای آنها به وجود آمده باشد. وی فضای داستان کلاسیک با آن طرح و پیرنگ ساده و خطی را مناسب این سنین نمی‌یابد و با هوشمندتر در نظر گرفتن مخاطب خود به فضای داستان مدرن وارد می‌شود. بنابراین مهم‌ترین مؤلفه‌های داستان مدرن نظیر زندگی شهری، راوی غیر قابل اعتماد، ذهنیت‌گرایی، آشوب و هرج‌ومرج، به هم ریختن ترتیب زمانی و گریزهای تو در تو، مانند تونل زدن و ورود به فضاهای ذهنی را مناسب این سنین می‌یابد (شیری، ۱۳۸۷: ۷۵-۷۶).

از آنجایی که افراد در هر رده سنی، علایق، نیازها، روحیات، افکار و دیدگاه‌های مخصوص به خود را دارند، برحسب نزدیک بودن و سنخیت محتوای داستان‌های کتاب فارسی با ویژگی‌های دوران سنی خود، به آن کتاب جذب می‌شوند. با توجه به این مقوله، اگر داستان‌های کتاب فارسی آنها با روحیات، افکار و نیازهای دوره سنی آنها همخوانی نداشته باشد، موجب عدم لذت و بهره‌وری می‌شود. بنابراین باید دید که نظام روایی داستان‌های کتاب فارسی، تمامی دوره‌های تحصیلی تا چه حد متناسب با مخاطب آن دوره بوده است.

هدف کلی این پژوهش، بررسی میزان انطباق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب‌های فارسی دوازده پایه به طور کلی و به تفکیک پایه‌ها و دوره‌ها، با دیدگاه نیکولایوا است. بر این اساس این پژوهش بر آن است تا به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱. نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب‌های فارسی دوازده پایه به طور کلی تا چه اندازه منطبق با دیدگاه نیکولایوا است؟
۲. تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب فارسی، به تفکیک پایه‌های مختلف و سه دوره تحصیلی با دیدگاه نیکولایوا به چه میزان است؟
۳. نقاط قوت و ضعف داستان‌های هر دوره به توجه به نظام ساختاری نیکولایوا چیست؟

پیشینه پژوهش

قاسم‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله‌ای به واکاوی فرآیند سه‌مرحله‌ای روایت در

ادبیات کودک و نوجوان بر اساس نظریه نیکولایو پرداخته‌اند. یافته‌ها نشان داد که مراحل داستان‌نویسی دارای سیر تکاملی بوده و موجب گسترش و شناخت مخاطب داستان شده است.

لاریجانی و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله‌ای به بررسی تطبیقی پیرنگ در پنجاه کتاب از پرفروش‌ترین کتاب‌های داستان تألیفی و ترجمه‌ای گروه سنی ب و ج، بر اساس دیدگاه نیکولایو پرداختند. یافته‌ها نشان داد که کتاب‌های داستانی ترجمه‌ای، نسبت به کتاب‌های تألیفی به دلیل برخورداری از جذابیت و تناسب با نیازها و سلیقه مخاطب، در جذب مخاطبان، موفق‌تر بوده است.

ظاهری عبده‌وند (۱۳۹۹) در پژوهشی به مقایسه قصه خیر و شر در هفت‌پیکر نظامی با روایت بازنویسی‌شده آن در فرهنگ بختیاری از نظر روایت‌مندی با توجه به دیدگاه نیکولایو اقدام کرد. نتایج پژوهش نشان داد که ارزش‌های مورد قبول فرهنگ بختیاری و نگرش‌های منفی آنان به برخی مسائل بر محتوا، پایان داستان، زمان و مکان داستان، تغییر سن و نقش و میزان فعال بودن شخصیت‌ها اثر گذاشت.

جمالی و قربانی (۱۳۹۷) در مقاله‌ای به بررسی ساختار روایت «هزار و یک سال» اثر شهریار مندنی‌پور بر پایه نظریه نیکولایو پرداختند و به این نتیجه رسیدند که نویسنده این داستان با استفاده از پیرنگ اپیزودی با پایان باز، ایجاد شخصیت‌های پری و به کارگیری راوی بزرگسال، در پی ایجاد تمایز بین داستان «کودک و نوجوان» و «بزرگسال» بوده است. حتی در کنار مطرح کردن مفاهیم متناسب با جهان ذهنی کودک و نوجوان با بیان مسائل هستی‌شناختی، بزرگسال را نیز همراه کرده است.

صادقی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی، دوازده داستان برگزیده فانتزی دهه هشتاد را از منظر نظریه نیکولایو بررسی کردند. نتایج نشان داد که پیرنگ این داستان‌ها مانند باقی داستان‌های کودک بر اساس سفر (برای کودکان سفر در مکان و نوجوانان در زمان) است. پیرنگ در داستان‌های کودک، خطی و برای نوجوانان، پیچیده است. شخصیت‌پردازی برای کودکان، مستقیم و توصیفی و برای نوجوانان، غیر مستقیم و بر اساس کنش‌هاست.

صادقی و ظهیری ناو (۱۳۹۵) در مقاله‌ای به بررسی روایت‌های پسامدرن دو داستان

از محمدرضا شمس و سیامک گلشیری بر اساس روایت‌شناسی نیکولایو پرداختند و به این نتایج دست یافتند که هر چقدر شمس در شخصیت‌پردازی موفق است، داستان‌های سیامک گلشیری از این جهت، ضعف دارد. از لحاظ زاویه روایت، داستان‌های بررسی‌شده با اندیشه شخصیت‌کانونی‌کننده و کانونی‌شونده نیکولایو، مطابقت دارد. از نظر نوآوری، شمس بیشتر دست به روایت‌های موازی زده که داستان‌هایش را به روایات پست‌مدرن نزدیک‌تر کرده است.

غیر از موارد یاد شده، سینایی نوبندگانی (۱۳۹۴)، حسام‌پور و مصلح (۱۳۹۴)، داوودی‌مقدم و ملک‌زاده (۱۳۹۲)، حسام‌پور و آرامش‌فرد (۱۳۹۱) و... نیز روایت‌مندی داستان‌های مختلفی را بر اساس دیدگاه نیکولایو بررسی کردند. اما همان‌گونه که از پژوهش‌های پیشین روشن است، وجه تمایز آنها با پژوهش حاضر در توجه این مقاله به اهمیت داستان در کتاب‌های درسی است که باید با هدفمندی خاصی متناسب با گروه‌های سنی مختلف به عنوان محتوای آموزشی در کتاب‌های درسی گنجانده شود. دیدگاه نیکولایو می‌تواند به عنوان یک محک، تناسب این داستان‌ها را با گروه‌های سنی مختلف ارزیابی کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی است. کدگذاری متن به روش قیاسی صورت پذیرفته و واحد ثبت، داستان بوده است. جامعه آماری شامل تمامی کتاب‌های فارسی دوازده پایه و نمونه آماری به صورت هدفمند، داستان‌های موجود در کتاب‌های فارسی دوازده پایه در نظر گرفته شده است. برای پایایی پژوهش، بخش‌هایی از متن توسط دو کدگذار، کدگذاری شد و روایی آن نیز با روش کثرت‌گرایی و درگیری طولانی‌مدت پژوهشگر با فضای پژوهشی صورت پذیرفت. فضای پژوهش نیز با داور بیرونی کنترل شد. در این پژوهش، بخشی از درصدگیری داده‌های حاصل از کدگذاری، با نرم‌افزار SPSS و بخشی دیگر با عنوان تابع‌نویسی با نرم‌افزار Excel انجام شد. مقایسه نسبت‌های گروه‌های مستقل با آنالیز آنلاین انجام شد. بخش توصیفی با درصدگیری و بخش استنباطی که مربوط به آزمون مقایسه پایه‌ها و دوره‌ها بود، با آزمون G-Test انجام شد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش از پژوهش، گزارش کلی از بررسی‌های انجام‌شده بر داستان‌های کتاب-های فارسی اول تا دوازدهم (در سه دوره ابتدایی، اول و دوم متوسطه)، بر پایه میزان تطبیق با دیدگاه نیکولایو به طور جداگانه و تجمیعی ارائه شده است.

جدول ۱- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب

فارسی اول ابتدایی بر اساس دیدگاه نیکولایو

درصد تطابق	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	فراوانی تعداد داستان مورد ۲	مؤلفه‌های نیکولایو
۱۰۰/۰	۹/۱	۲	خودمختاری محل و جدا بودن از بقیه دنیا
۱۰۰/۰	۹/۱	۲	اهمیت خانه (خانه روستایی)
۱۰۰/۰	۹/۱	۲	بری بودن از ویژگی منفی تمدن (پول، کار، قانون، دولت)
۱۰۰/۰	۹/۱	۲	حذف مرگ و میل جنسی
۱۰۰/۰	۹/۱	۲	مفهوم دایره‌ای زمان
۵۰/۰	۴/۵	۱	موج تکرارشونده (تکرار یک رویداد)
۵۰/۰	۴/۵	۱	قهرمان عمدتاً جمعی
۱۰۰/۰	۹/۱	۲	راوی دانای کل
۵۰/۰	۴/۵	۱	پایان خوش و معمولاً همراهی پایان ساختاری با روان‌شناختی
۰/۰	۴/۵	۰	روزنه در پایان‌بندی
۱۰۰/۰	۹/۱	۲	پیرنگ (آغاز، میانه و پایان)
۰/۰	۴/۵	۰	آشنایی‌زدایی و بیگانه‌سازی با شخصیت
۱۰۰/۰	۹/۱	۲	تعداد محدود شخصیت‌ها
۱۰۰/۰	۹/۱	۲	ترتیب زمانی رویداد
۵۰/۰	۴/۵	۱	تعلیمی
۷۳/۳	۱۰۰/۰	۲۲	جمع

طبق بررسی‌های انجام‌شده، در کتاب فارسی پایه اول ابتدایی، ۲۲ مورد تطبیق با شاخص‌های پیشاهبوطی وجود داشت. درصد تطبیق با مؤلفه‌ها در کل کتاب، ۷۳/۳ درصد مشاهده شد.

جدول ۲- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب فارسی دوم ابتدایی بر اساس دیدگاه نیکولایوا

مؤلفه‌های نیکولایوا	فراوانی تعداد داستان ۱۲ مورد	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	درصد تطابق
خودمختاری محل و جدا بودن از بقیه دنیا	۱۲	۸/۵	۱۰۰/۰
اهمیت خانه (خانه روستایی)	۹	۶/۴	۷۵/۰
بری بودن از ویژگی منفی تمدن (پول، کار، قانون، دولت)	۱۰	۷/۱	۸۳/۳
حذف مرگ و میل جنسی	۱۱	۷/۸	۹۱/۷
مفهوم دایره‌ای زمان	۱۰	۷/۱	۸۳/۳
موج تکرار شونده (تکرار یک رویداد)	۹	۶/۴	۷۵/۰
قهرمان عمدتاً جمعی	۶	۴/۳	۵۰/۰
راوی دانای کل	۱۲	۸/۵	۱۰۰/۰
پایان خوش و معمولاً همراهی پایان ساختاری با روان‌شناختی	۱۱	۷/۸	۹۱/۷
روزنه در پایان‌بندی	۳	۱/۲	۲۵/۰
پیرنگ (آغاز، میانه و پایان)	۱۲	۸/۵	۱۰۰/۰
آشنایی‌زدایی و بیگانه‌سازی با شخصیت	۰	۰/۰	۰/۰
تعداد محدود شخصیت‌ها	۱۲	۸/۵	۱۰۰/۰
ترتیب زمانی رویداد	۱۲	۸/۵	۱۰۰/۰
تعلیمی	۱۲	۸/۵	۱۰۰/۰
جمع	۱۴۱	۱۰۰/۰	۷۸/۳

طبق بررسی‌های انجام‌شده، در کتاب فارسی پایهٔ دوم ابتدایی، ۱۲ داستان و ۱۴۱ مورد تطبیق با شاخص‌های پیشاهبوطی وجود داشت. درصد تطبیق با مؤلفه‌ها در کل کتاب، ۷۸/۳ درصد بود.

جدول ۳- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در

کتاب فارسی سوم ابتدایی بر اساس دیدگاه نیکولایوا

مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایوا	فراوانی تعداد داستان ۹ مورد	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	درصد تطابق
خودمختاری محل و جدا بودن از بقیه دنیا	۹	۹/۳	۱۰۰/۰
اهمیت خانه (خانه روستایی)	۶	۶/۲	۶۶/۷
بری بودن از ویژگی منفی تمدن (پول، کار، قانون، دولت)	۷	۷/۲	۷۷/۸
حذف مرگ و میل جنسی	۸	۸/۲	۸۸/۹
مفهوم دایره‌ای زمان	۶	۶/۲	۶۶/۷
موج تکرارشونده (تکرار یک رویداد)	۴	۴/۱	۴۴/۴
قهرمان عمدتاً جمعی	۲	۲/۱	۲۲/۲
راوی دانای کل	۹	۹/۳	۱۰۰/۰
پایان خوش و معمولاً همراهی پایان ساختاری با روان‌شناختی	۸	۸/۲	۸۸/۹
روزنه در پایان بندی	۱	۱/۰	۱۱/۱
پیرنگ (آغاز، میانه و پایان)	۹	۹/۳	۱۰۰/۰
آشنایی‌زدایی و بیگانه‌سازی با شخصیت	۱	۱/۰	۱۱/۱
تعداد محدود شخصیت‌ها	۹	۹/۳	۱۰۰/۰
ترتیب زمانی رویداد	۹	۹/۳	۱۰۰/۰
تعلیمی	۹	۹/۳	۱۰۰/۰
جمع	۹۷	۱۰۰/۰	۷۱/۹

طبق بررسی‌های انجام‌شده، در مجموع در کتاب فارسی پایه سوم ابتدایی، ۹ داستان و ۹۷ مورد تطبیق با شاخص‌های پیشاهبوطی وجود داشت. درصد تطبیق با مؤلفه‌ها در کل کتاب، ۷۱/۹ درصد بود.

جدول ۴- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب فارسی چهارم ابتدایی بر اساس دیدگاه نیکولایو

مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایو	فراوانی تعداد داستان ۱۱ مورد	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	درصد تطابق
خودمختاری محل و جدا بودن از بقیه دنیا	۸	۷/۳	۷۲/۷
اهمیت خانه (خانه روستایی)	۴	۳/۷	۳۶/۴
بری بودن از ویژگی منفی تمدن (پول، کار، قانون، دولت)	۶	۵/۵	۵۴/۵
حذف مرگ و میل جنسی	۱۱	۱۰/۱	۱۰۰/۰
مفهوم دایره‌ای زمان	۴	۳/۷	۳۶/۴
موج تکرار شونده (تکرار یک رویداد)	۶	۵/۵	۵۴/۵
قهرمان عمدتاً جمعی	۲	۱/۸	۱۸/۲
راوی دانای کل	۱۰	۹/۲	۹۰/۹
پایان خوش و معمولاً همراهی پایان ساختاری با روان‌شناختی	۱۱	۱۰/۱	۱۰۰/۰
روزنه در پایان‌بندی	۱	۰/۹	۹/۱
پیرنگ (آغاز، میانه و پایان)	۱۱	۱۰/۱	۱۰۰/۰
آشنایی‌زدایی و بیگانه‌سازی با شخصیت	۳	۲/۸	۲۷/۳
تعداد محدود شخصیت‌ها	۱۱	۱۰/۱	۱۰۰/۰
ترتیب زمانی رویداد	۱۰	۹/۲	۹۰/۹
تعلیمی	۱۱	۱۰/۱	۱۰۰/۰
جمع	۱۰۹	۱۰۰/۰	۶۶/۱

جدول (۴) نشان می‌دهد که در کتاب فارسی پایه چهارم ابتدایی، ۱۱ داستان و ۱۰۰ مورد تطبیق با شاخص‌های پیشاهبوطی وجود داشت. درصد تطبیق با مؤلفه‌ها در کل کتاب، ۶۶/۱ درصد بود.

جدول ۵- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب فارسی پنجم ابتدایی بر اساس دیدگاه نیکولایوا

مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایوا	فراوانی تعداد داستان ۸ مورد	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	درصد تطابق
خودمختاری محل و جدا بودن از بقیه دنیا	۷	۸/۹	۸۷/۵
اهمیت خانه (خانه روستایی)	۳	۳/۸	۳۷/۵
بری بودن از ویژگی منفی تمدن (پول، کار، قانون، دولت)	۵	۶/۳	۶۲/۵
حذف مرگ و میل جنسی	۸	۱۰/۱	۱۰۰/۰
مفهوم دایره‌ای زمان	۱	۱/۳	۱۲/۵
موج تکرارشونده (تکرار یک رویداد)	۴	۵/۱	۵۰/۰
قهرمان عمدتاً جمعی	۲	۲/۵	۲۵/۰
راوی دانای کل	۸	۱۰/۱	۱۰۰/۰
پایان خوش و معمولاً همراهی پایان ساختاری با روان‌شناختی	۷	۸/۹	۸۷/۵
روزنه در پایان بندی	۲	۲/۵	۲۵/۰
پیرنگ (آغاز، میانه و پایان)	۷	۸/۹	۸۷/۵
آشنایی‌زدایی و بیگانه‌سازی با شخصیت	۱	۱/۳	۱۲/۵
تعداد محدود شخصیت‌ها	۸	۱۰/۱	۱۰۰/۰
ترتیب زمانی رویداد	۸	۱۰/۱	۱۰۰/۰
تعلیمی	۸	۱۰/۱	۱۰۰/۰
جمع	۷۹	۱۰۰/۰	۶۵/۸

جدول (۵) نشان می‌دهد که در پایه پنجم ابتدایی، ۸ داستان و ۷۹ مورد تطبیق با شاخص‌های پیشاهبوطی وجود داشت. درصد تطبیق با مؤلفه‌ها در کل کتاب، ۶۵/۸ درصد بود.

جدول ۶- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب فارسی ششم ابتدایی از دیدگاه نیکولایوا

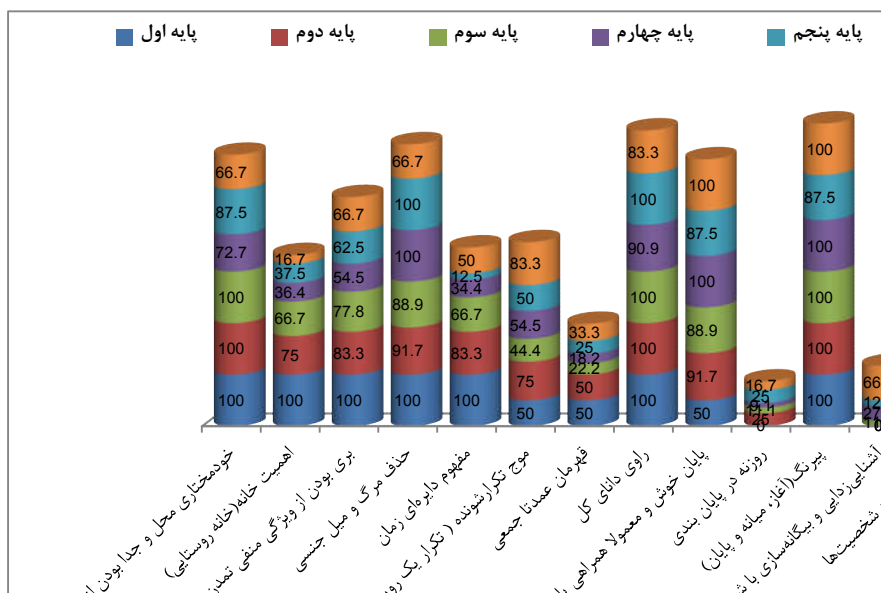
مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایوا	فراوانی تعداد داستان ۶ مورد	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	درصد تطابق
خودمختاری محل و جدا بودن از بقیه دنیا	۴	۶/۳	۶۶/۷
اهمیت خانه (خانه روستایی)	۱	۱/۶	۱۶/۷
بری بودن از ویژگی منفی تمدن (پول، کار، قانون، دولت)	۴	۶/۳	۶۶/۷
حذف مرگ و میل جنسی	۴	۶/۳	۶۶/۷
مفهوم دایره‌ای زمان	۳	۴/۸	۵۰/۰
موج تکرارشونده (تکرار یک رویداد)	۵	۷/۹	۸۳/۳
قهرمان عمدتاً جمعی	۲	۳/۲	۳۳/۳
راوی دانای کل	۵	۷/۹	۸۳/۳
پایان خوش و معمولاً همراهی پایان ساختاری با روان‌شناختی	۶	۹/۵	۱۰۰/۰
روزنه در پایان‌بندی	۱	۱/۶	۱۶/۷
پیرنگ (آغاز، میانه و پایان)	۶	۹/۵	۱۰۰/۰
آشنایی‌زدایی و بیگانه‌سازی با شخصیت	۴	۶/۳	۶۶/۷
تعداد محدود شخصیت‌ها	۶	۹/۵	۱۰۰/۰
ترتیب زمانی رویداد	۶	۹/۵	۱۰۰/۰
تعلیمی	۶	۹/۵	۱۰۰/۰
جمع	۶۳	۱۰۰/۰	۷۰/۰

بر اساس جدول (۶)، در پایه ششم ابتدایی در شش داستان بررسی‌شده، در مجموع در کتاب فارسی پایه ششم، ۶۳ شاخص استفاده شد که درصد تطبیق با مؤلفه‌ها، در کل کتاب، ۷۰ درصد بود.

جدول ۷- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در
کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (پیشاهبوطی) بر اساس دیدگاه نیکولایوا

مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایوا	فراوانی تعداد داستان ۴۸ مورد	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	درصد تطابق
خودمختاری محل و جدا بودن از بقیه دنیا	۴۲	۸/۲	۸۷/۵
اهمیت خانه (خانه روستایی)	۲۵	۴/۹	۵۲/۱
بری بودن از ویژگی منفی تمدن (پول، کار، قانون، دولت)	۳۴	۶/۷	۷۰/۸
حذف مرگ و میل جنسی	۴۴	۸/۶	۹۱/۷
مفهوم دایره‌ای زمان	۲۶	۵/۱	۵۴/۲
موج تکرارشونده (تکرار یک رویداد)	۲۹	۵/۷	۶۰/۴
قهرمان عمدتاً جمعی	۱۵	۲/۹	۳۱/۳
راوی دانای کل	۴۶	۹/۰	۹۵/۸
پایان خوش و معمولاً همراهی پایان ساختاری با روان‌شناختی	۴۴	۸/۶	۹۱/۷
روزنه در پایان‌بندی	۸	۱/۶	۱۶/۷
پیرنگ (آغاز، میانه و پایان)	۴۷	۹/۲	۹۷/۹
آشنایی‌زدایی و بیگانه‌سازی با شخصیت	۹	۱/۸	۱۸/۸
تعداد محدود شخصیت‌ها	۴۸	۹/۴	۱۰۰/۰
ترتیب زمانی رویداد	۴۷	۹/۲	۹۷/۹
تعلیمی	۴۷	۹/۲	۹۷/۹
جمع	۵۱۱	۱۰۰/۰	۷۱/۰

جدول (۷) نشان می‌دهد که در کل کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (پیشاهبوطی)، ۷۱ درصد تطابق با دیدگاه نیکولایوا مشاهده می‌شود.



شکل ۱- نمودار درصد تطبیق مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایوا در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی به تفکیک پایه

در ذیل به بررسی میزان تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب‌های فارسی دوره اول متوسطه (کارناوالی) با دیدگاه نیکولایوا پرداخته شده است.

جدول ۸- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب فارسی پایه هفتم بر اساس دیدگاه نیکولایوا

درصد تطابق	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	فراوانی تعداد داستان ۶ مورد	مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایوا
۰/۰	۰/۰	۰	الگوی زمانی (دایره‌ای - خطی - دایره‌ای)
۱۶/۷	۵/۳	۱	جهان واقعی - رؤیا - جهان واقعی
۰/۰	۰/۰	۰	مرگ بازگشت پذیر
۸۳/۳	۲۶/۳	۵	حرکت در زمان
۱۶/۷	۵/۳	۱	بازگشت به عقب (تحت تأثیر دنیای دیگر نیست)
۸۳/۳	۲۶/۳	۵	پایان خوش

۶۶/۷	۲۱/۱	۴	تغییر اخلاقی و روان‌شناختی به سوی بزرگسالی
۵۰/۰	۱۵/۸	۳	گاهی راوی اول شخص
۰/۰	۰/۰	۰	اشاره ضمنی عاشقانه اما بدون مسئله جنسی
۳۲/۲	۱۰۰/۰	۱۹	جمع

مطابق جدول (۸)، در شش داستان کتاب فارسی پایه هفتم، ۱۹ مورد از مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایا دیده شد که ۳۲/۲ درصد تطابق با دیدگاه نیکولایا گزارش شد.

جدول ۹- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در

کتاب فارسی پایه هشتم بر اساس دیدگاه نیکولایا

مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایا	فراوانی تعداد داستان ۳ مورد	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	درصد تطابق
الگوی زمانی (دایره‌ای - خطی - دایره‌ای)	۰	۰/۰	۰/۰
جهان واقعی - رؤیا - جهان واقعی	۱	۱۰/۰	۳۳/۳
مرگ بازگشت‌پذیر	۰	۰/۰	۰/۰
حرکت در زمان	۳	۳۰/۰	۱۰۰/۰
بازگشت به عقب (تحت تأثیر دنیای دیگر نیست)	۰	۰/۰	۰/۰
پایان خوش	۳	۳۰/۰	۱۰۰/۰
تغییر اخلاقی و روان‌شناختی به سوی بزرگسالی	۳	۳۰/۰	۱۰۰/۰
گاهی راوی اول شخص	۰	۰/۰	۰/۰
اشاره ضمنی عاشقانه اما بدون مسئله جنسی	۰	۰/۰	۰/۰
جمع	۱۰	۱۰۰/۰	۳۷/۰

مطابق جدول (۹)، در سه داستان کتاب فارسی پایه هشتم، ده مورد از مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایا دیده شد که ۳۷ درصد تطابق با دیدگاه نیکولایا گزارش شد.

جدول ۱۰- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در

کتاب فارسی پایه نهم بر اساس دیدگاه نیکولایو

مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایو	فراوانی تعداد داستان ۳ مورد	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	درصد تطابق
الگوی زمانی (دایره‌ای - خطی - دایره‌ای)	۱	۹/۱	۳۳/۳
جهان واقعی - رؤیا - جهان واقعی	۱	۹/۱	۳۳/۳
مرگ بازگشت پذیر	۰	۰/۰	۰/۰
حرکت در زمان	۲	۱۸/۲	۶۶/۷
بازگشت به عقب (تحت تأثیر دنیای دیگر نیست)	۰	۰/۰	۰/۰
پایان خوش	۳	۲۷/۳	۱۰۰/۰
تغییر اخلاقی و روان‌شناختی به سوی بزرگسالی	۳	۲۷/۳	۱۰۰/۰
گاهی راوی اول شخص	۱	۹/۱	۳۳/۳
اشاره ضمنی عاشقانه اما بدون مسئله جنسی	۰	۰/۰	۰/۰
جمع	۱۱	۱۰۰/۰	۴۰/۷

مطابق جدول (۱۰)، در سه داستان کتاب فارسی پایه نهم، یازده مورد از مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایو دیده شد که ۴۰/۷ درصد تطابق با دیدگاه نیکولایو گزارش شد.

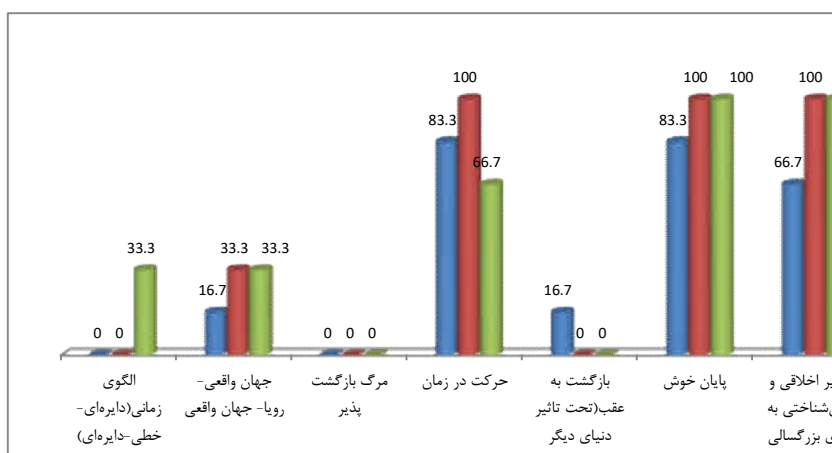
جدول ۱۱- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در

کتاب‌های فارسی دوره اول متوسطه (کارناوالی) بر اساس دیدگاه نیکولایو

مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایو	فراوانی تعداد داستان ۱۲ مورد	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	درصد تطابق
الگوی زمانی (دایره‌ای - خطی - دایره‌ای)	۱	۲/۵	۸/۳
جهان واقعی - رؤیا - جهان واقعی	۳	۷/۵	۲۵/۰
مرگ بازگشت پذیر	۰	۰/۰	۰/۰
حرکت در زمان	۱۰	۲۵/۰	۸۳/۳
بازگشت به عقب (تحت تأثیر دنیای دیگر نیست)	۱	۲/۵	۸/۳
پایان خوش	۱۱	۲۷/۵	۹۱/۷
تغییر اخلاقی و روان‌شناختی به سوی بزرگسالی	۱۰	۲۵/۰	۸۳/۳

۳۳/۳	۱۰/۰	۴	گاهی راوی اول شخص
۰/۰	۰/۰	۰	اشاره ضمنی عاشقانه اما بدون مسئله جنسی
۳۷/۰	۱۰۰/۰	۴۰	جمع

مطابق جدول (۱۱)، در دوازده داستان دوره اول متوسطه، چهل مورد از مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایو دیده شد که ۳۷ درصد تطابق با دیدگاه نیکولایو گزارش شد.



شکل ۲- نمودار درصد تطبیق مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایو کتاب‌های فارسی دوره اول متوسطه به تفکیک پایه

در ذیل به بررسی میزان تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه بر اساس دیدگاه نیکولایو پرداخته شده است.

جدول ۱۲- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب فارسی پایه دهم بر اساس دیدگاه نیکولایو

مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایو	فراوانی تعداد داستان مورد ۸	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	درصد تطابق
الگوی خطی	۶	۱۵/۴	۷۵/۰
پایان باز	۲	۵/۱	۲۵/۰
چندصدایی	۰	۰/۰	۰/۰

۲۵/۰	۵/۱	۲	راوی اعتمادناپذیر
۲۵/۰	۵/۱	۲	بیناذهنیت
۶۲/۵	۱۲/۸	۵	محیط باز و بیشتر شهری
۶۲/۵	۱۲/۸	۵	دانایی به مرگ
۶۲/۵	۱۲/۸	۵	وجود آشوب و هرج و مرج
۱۰۰/۰	۲۰/۵	۸	مسائل اجتماعی، اخلاقی، سیاسی و جنسی
۲۵/۰	۵/۱	۲	بردن قهرمان به جای برگشت‌ناپذیر
۲۵/۰	۵/۱	۲	پس‌گریز تو در تو یا برهم زدن ترتیب زمانی
۴۴/۳	۱۰۰/۰	۳۹	جمع

بر اساس جدول (۱۲)، در هشت داستان موجود در کتاب فارسی پایهٔ دهم، ۳۹ بار از مؤلفه‌های گوناگون استفاده شد که درصد تطبیق مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایوا در این کتاب، ۴۴/۳ درصد گزارش شد.

جدول ۱۳- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب فارسی پایهٔ یازدهم بر اساس دیدگاه نیکولایوا

درصد تطابق	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	فراوانی تعداد داستان ۴ مورد	مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایوا
۷۵/۰	۱۵/۰	۳	الگوی خطی
۲۵/۰	۵/۰	۱	پایان باز
۰/۰	۰/۰	۰	چندصدایی
۲۵/۰	۵/۰	۱	راوی اعتمادناپذیر
۷۵/۰	۱۵/۰	۳	بیناذهنیت
۲۵/۰	۵/۰	۱	محیط باز و بیشتر شهری
۲۵/۰	۵/۰	۱	دانایی به مرگ
۱۰۰/۰	۲۰/۰	۴	وجود آشوب و هرج و مرج
۷۵/۰	۱۵/۰	۳	مسائل اجتماعی، اخلاقی، سیاسی و جنسی
۵۰/۰	۱۰/۰	۲	بردن قهرمان به جای برگشت‌ناپذیر
۲۵/۰	۵/۰	۱	پس‌گریز تو در تو یا برهم زدن ترتیب زمانی
۴۵/۵	۱۰۰/۰	۲۰	جمع

مطابق جدول (۱۳)، در هشت داستان پایه یازدهم، در مجموع بیست بار از مؤلفه‌های مدنظر نیکولایوا استفاده شد که درصد تطبیق مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایوا در این کتاب، ۴۵/۵ درصد گزارش شد.

جدول ۱۴- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب فارسی پایه دوازدهم بر اساس دیدگاه نیکولایوا

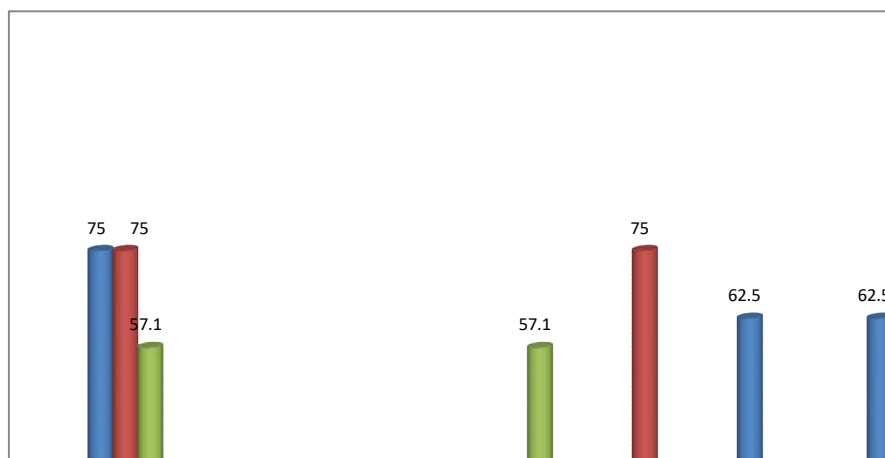
مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایوا	فراوانی تعداد داستان، ۷ مورد	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	درصد تطابق
الگوی خطی	۴	۱۲/۹	۵۷/۱
پایان باز	۱	۳/۲	۱۴/۳
چندصدایی	۰	۰/۰	۰/۰
راوی اعتمادناپذیر	۴	۱۲/۹	۵۷/۱
بینادهنیت	۱	۳/۲	۱۴/۳
محیط باز و بیشتر شهری	۱	۳/۲	۱۴/۳
دانایی به مرگ	۳	۹/۷	۴۲/۹
وجود آشوب و هرج و مرج	۵	۱۶/۱	۷۱/۴
مسائل اجتماعی، اخلاقی، سیاسی و جنسی	۷	۲۲/۶	۱۰۰/۰
بردن قهرمان به جای برگشت- ناپذیر	۳	۹/۷	۴۲/۹
پس‌گریز تو در تو یا برهم زدن ترتیب زمانی	۲	۶/۵	۲۸/۶
جمع	۳۱	۱۰۰/۰	۴۰/۳

مطابق جدول (۱۴)، در هفت داستان کتاب فارسی پایه دوازدهم، ۳۱ بار مؤلفه‌های گوناگون استفاده شد که درصد تطبیق مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایوا در این کتاب، ۴۰/۳ درصد گزارش شد.

جدول ۱۵- بررسی تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود در
کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه بر اساس دیدگاه نیکولایو

مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایو	فراوانی تعداد داستان ۱۹ مورد	درصد مشاهدات مؤلفه‌ها	درصد تطابق
الگوی خطی	۱۳	۱۴/۴	۶۸/۴
پایان باز	۴	۴/۴	۲۱/۱
چندصدایی	۰	۰/۰	۰/۰
راوی اعتمادناپذیر	۷	۷/۸	۳۶/۸
بینادهنیت	۶	۶/۷	۳۱/۶
محیط باز و بیشتر شهری	۷	۷/۸	۳۶/۸
دانایی به مرگ	۹	۱۰/۰	۴۷/۴
وجود آشوب و هرج و مرج	۱۴	۱۵/۶	۷۳/۷
مسائل اجتماعی، اخلاقی، سیاسی و جنسی	۱۸	۲۰/۰	۹۴/۷
بردن قهرمان به جای برگشت‌ناپذیر	۷	۷/۸	۳۶/۸
پس‌گریز تو در تو یا برهم زدن ترتیب زمانی	۵	۵/۶	۲۶/۳
جمع	۹۰	۱۰۰/۰	۴۳/۱

بر اساس جدول (۱۵)، نوزده داستان از کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه ارزیابی شد. در مجموع در کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه، ۹۰ بار مؤلفه‌های گوناگون استفاده شد که درصد تطبیق مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایو در این دوره، ۴۳/۱ درصد گزارش شد.



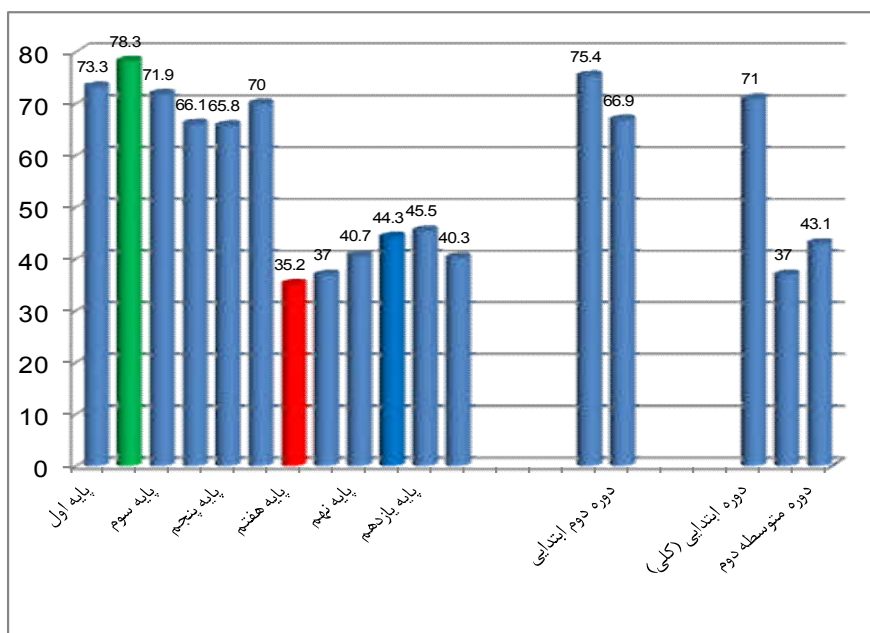
شکل ۳- نمودار درصد تطبیق با مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایو در کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه به تفکیک پایه

بررسی میزان بیشترین و کمترین تطبیق نظام روایی داستان‌های موجود، در کتاب‌های فارسی سه دوره ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه با دیدگاه نیکولایو به شرح زیر است.

جدول ۱۶- بررسی تطبیقی نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب‌های فارسی دوازده پایه بر اساس دیدگاه نیکولایو

دوره تحصیلی	تعداد داستان	تعداد شاخص	تعداد تطبیق	مورد مشاهده شده	درصد تطبیق
پایه اول	۲	۱۵	۳۰	۲۲	۷۳/۳
پایه دوم	۱۲	۱۵	۱۸۰	۱۴۱	۷۸/۳
پایه سوم	۹	۱۵	۱۳۵	۹۷	۷۱/۹
دوره اول ابتدایی	۲۳	۱۵	۳۴۵	۲۶۰	۷۵/۴
پایه چهارم	۱۱	۱۵	۱۶۵	۱۰۹	۶۶/۱
پایه پنجم	۸	۱۵	۱۲۰	۷۹	۶۵/۸
پایه ششم	۶	۱۵	۹۰	۶۳	۷۰/۰
دوره دوم ابتدایی	۲۵	۱۵	۳۷۵	۲۵۱	۶۶/۹
دوره ابتدایی (کلی)	۴۸	۱۵	۷۲۰	۵۱۱	۷۱/۰

۳۵/۲	۱۹	۵۴	۹	۶	پایه هفتم
۳۷/۰	۱۰	۲۷	۹	۳	پایه هشتم
۴۰/۷	۱۱	۲۷	۹	۳	پایه نهم
۳۷/۰	۴۰	۱۰۸	۹	۱۲	دوره اول متوسط
۴۴/۳	۳۹	۸۸	۱۱	۸	پایه دهم
۴۵/۵	۲۰	۴۴	۱۱	۴	پایه یازدهم
۴۰/۳	۳۱	۷۷	۱۱	۷	پایه دوازدهم
۴۳/۱	۹۰	۲۰۹	۱۱	۱۹	دوره دوم متوسطه



شکل ۴- نمودار درصد تطبیقی دیدگاه نظام روایی داستان‌های موجود در کتاب‌های فارسی با دیدگاه نیکولایو با تفکیک پایه و دوره تحصیلی

در بررسی کلی جدول (۱۶) و شکل (۴) ملاحظه شد که دوره اول متوسطه با ۳۷ درصد و دوره دوم متوسطه با ۴۳/۱ درصد به ترتیب کمترین تطبیق و دوره ابتدایی با ۷۱ درصد، بیشترین تطبیق را با دیدگاه نیکولایو داشته است. در دوره اول متوسطه، سهم پایه‌های هفتم و هشتم از پایه نهم کمتر و در دوره دوم متوسطه، سهم پایه

دوازدهم از دهم و یازدهم، پایین تر بود. در دوره ابتدایی، سهم دوره اول ابتدایی، بالاتر از دوره دوم ابتدایی بود.

جدول ۱۷- بررسی تطبیقی نظام روایی داستان‌های موجود در
کل کتاب‌های فارسی بر اساس دیدگاه نیکولایو

دوره تحصیلی	تعداد داستان	تعداد شاخص	تعداد تطبیق	مورد مشاهده شده	درصد تطبیق
دوره ابتدایی	۴۸	۱۵	۷۲۰	۵۱۱	۷۱/۰
دوره اول متوسطه	۱۲	۹	۱۰۸	۴۰	۳۷/۰
دوره دوم متوسطه	۱۹	۱۱	۲۰۹	۹۰	۴۳/۱
مجموع سه دوره	۷۹	۳۵	۱۰۳۷	۶۴۱	۵۰/۳۶

جدول (۱۷) نشان می‌دهد که در کل سه دوره، ۷۹ داستان وجود داشته است که درصد تطبیق مؤلفه‌های دیدگاه نیکولایو در این دوره، ۵۰/۳۶ درصد یعنی تقریباً نیمی از تطبیق کامل گزارش شده است.

جدول ۱۸- مقایسه نسبت تطبیق دیدگاه نیکولایو در بین پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی

مقایسه	آماره G-TEST	درجه آزادی	مقدار احتمال
پایه‌های دوره اول ابتدایی (۳-۲-۱)	۰/۸۲۴	۲	۰/۶۶۶
پایه‌های دوره دوم ابتدایی (۶-۵-۴)	۰/۰۶۳۱	۲	۰/۶۹۰
شش پایه دوره ابتدایی (۶-۵-۴-۳-۲-۱)	۲/۶۶	۵	۰/۷۰۱
سه پایه دوره اول متوسطه (۹-۸-۷)	۰/۰۵۹	۲	۰/۷۰۷
سه پایه دوره دوم متوسطه (۱۲-۱۱-۱۰)	۰/۱۹۱	۲	۰/۰۸۷
دوره ابتدایی، دوره اول متوسطه، دوره دوم متوسطه	۳۵/۱۷	۲	<۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول (۱۸) از نظر آماری، درصد تطبیقی دوره ابتدایی به طور معنی‌داری از دوره‌های اول و دوم متوسطه، بالاتر است ($P < ۰/۰۱$). ولی بین پایه‌های اول و دوم و سوم با هم و پایه‌های چهارم، پنجم و ششم با هم، اختلافی از نظر سهم تطبیق

مشاهده نشد ($P > ۰/۰۵$). پایه‌های دوره اول متوسطه ($P = ۰/۷۰۷$) و دوره دوم متوسطه نیز با هم اختلاف معنی‌داری نداشتند ($P = ۰/۰۸۷$).

نتیجه‌گیری

ادبیات کودک، موجب کسب تجربه و اطلاعات کودکان می‌شود و باید با بزرگ شدن او، به ادبیات بزرگسال نزدیک‌تر شود. در ادبیات کودک، نشر روایی (داستان) از همان کودکی همراه ماست و کتاب فارسی، بیشترین سهم نشر روایی (داستان) را از بین کتاب‌های درسی دیگر داشته است. داستان‌ها در کتاب فارسی هم جنبه سرگرمی دارند و هم آموزشی و هم می‌توانند موجب فعال شدن ذهن دانش‌آموزان و یاریگر آنها در ارائه راه-حل برای حل مشکلات شوند و این زمانی نتیجه‌بخش است که داستان، متناسب سن و فکر دانش‌آموزان انتخاب شود. نیکولایو می‌کوشد با ابزار روایت‌شناسی، ساختارهای متمایز ادبیات کودک و نوجوان را در گروه‌های سنی مختلف آشکار سازد. این پژوهش با بررسی نظام روایی داستان‌های کتاب‌های فارسی دوازده پایه در سه دوره ابتدایی، اول و دوم متوسطه بر اساس نظریه نیکولایو، به نتایجی دست یافت که در ادامه به آنها اشاره خواهد شد:

تطبیق داستان‌های تمام پایه‌های دوره ابتدایی با مؤلفه‌های نیکولایو به ترتیب از بیشترین به کمترین در پایه دوم ۷۸/۳، اول ۷۳/۳، سوم ۷۱/۹، ششم ۷۰، چهارم ۶۶/۱ و پنجم ۶۵/۸ درصد بوده است. در نتیجه داستان‌های دوره ابتدایی، ۷۱ درصد با مؤلفه‌های نیکولایو مطابقت داشتند که کم‌کاربردترین مؤلفه در آنها، روزنه در پایان‌بندی با ۱۶/۷ درصد و آشنایی‌زدایی و بیگانه‌سازی با شخصیت با ۱۸/۸ درصد و پرکاربردترین آن مربوط به تعداد محدود شخصیت‌ها با تطبیق ۱۰۰ درصد بوده است. این یافته با نتیجه مقاله معینی (۱۳۹۸) در زمینه اهمیت شخصیت‌پردازی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بارزش برای بازنویسی داستان‌ها و همچنین با نتیجه مقاله صادقی و همکاران (۱۳۹۷) درباره اهمیت شخصیت‌پردازی مستقیم در ادبیات کودک هم‌سو بود. در دوره اول متوسطه (کارناوالی)، تطبیق داستان‌های پایه‌های آن با مؤلفه‌های نیکولایو به ترتیب از بیشترین به کمترین در پایه نهم ۴۰/۷، هشتم ۳۷ و هفتم ۳۵/۲

درصد بوده است. در نتیجه داستان‌های دوره اول متوسطه، ۳۷ درصد با مؤلفه‌های نیکولایا مطابقت داشتند که این درصد از نصف هم کمتر بود. کم‌کاربردترین مؤلفه در آن، مرگ بازگشت‌پذیر و اشاره ضمنی عاشقانه بدون مسئله جنسی با صفر درصد و پرکاربردترین آن مربوط به پایان خوش با تطبیق ۹۱/۷ درصد بوده است. این یافته با نتیجه مقاله معینی (۱۳۹۸) در زمینه اهمیت پایان خوش به عنوان یکی از مؤلفه‌های مورد تأکید در بازنویسی داستان‌ها هم‌سو بود. همچنین با نتیجه مقاله داوودی مقدم و ملک‌زاده (۱۳۹۲) در این مورد که پایان غم‌انگیز مغایر با ادبیات کودک و نوجوان است، در یک جهت بود.

در دوره دوم متوسطه (پس‌اهبوطی)، تطبیق داستان‌های پایه‌های آن با مؤلفه‌های نیکولایا به ترتیب از بیشترین به کمترین در پایه یازدهم ۴۵/۵، دهم ۴۴/۳ و دوازدهم ۴۰/۳ درصد بوده است. در مجموع میزان تطبیق داستان‌های کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه با مؤلفه‌های نیکولایا، ۴۳/۱ درصد بوده که از نصف هم کمتر است. کم‌ترین میزان تطبیق را با مؤلفه چندصدایی در صفر درصد داشته و بیشترین تطبیق را با مؤلفه توجه به مسائل اجتماعی، اخلاقی، سیاسی و جنسی با ۹۴/۷ درصد داشته است. این نتایج با یافته مقاله جمالی و قربانی (۱۳۹۷) درباره اهمیت مطرح کردن مسائل مناسب با جهان ذهنی و هستی‌شناختی کودک در داستان‌ها، هم‌جهت بود. همچنین با نتیجه مقاله معینی (۱۳۹۸) درباره تغییر راوی به عنوان یکی از ویژگی‌های روایی مورد توجه در بازنویسی داستان‌ها و یافته مقاله حسام‌پور و آرامش‌فرد (۱۳۹۱) در این مورد که غلبه صدای راوی از سرعت قدرت اثر می‌کاهد، در یک جهت بود.

در نهایت و به طور کلی داستان‌های کتاب‌های فارسی هر سه دوره ابتدایی، اول و دوم متوسطه با دیدگاه نیکولایا، ۵۰/۳۶ درصد تطبیق داشته‌اند؛ یعنی تنها نیمی از مؤلفه‌ها در داستان‌های کتاب‌های فارسی دوازده پایه مصداق داشته است که در بین این سه دوره تحصیلی، داستان‌های کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی با ۷۱ درصد، بیشترین میزان تطبیق و داستان‌های کتاب‌های فارسی دوره‌های اول و دوم متوسطه به ترتیب با ۳۷ و ۴۳/۱ درصد با اختلاف کم با یکدیگر، کمترین میزان تطبیق با دیدگاه نیکولایا را داشتند.

نتایج حاصل از تحلیل کتاب‌های درسی فارسی نشان می‌دهد که مؤلفان کتب

درسی، انتخاب داستان‌ها را متناسب با رشد فکری و ذهنی دانش‌آموزان انجام ندادند. هرچند ملاک‌ها و معیارهای تربیتی و ایدئولوژیکی زیادی برای انتخاب داستان‌ها وجود دارد، با این حال بی‌توجهی به ساختار داستان و تناسب آن با رشد سنی کودکان و نوجوانان می‌تواند اثرپذیری آن را کاملاً تحت‌الشعاع قرار دهد و حتی از عمق موضوع نیز بکاهد. غیر از اینها، محوریت کتاب‌های درسی در آموزش و پرورش کشور ما آن را در نقطه حساسی قرار می‌دهد که انتظار می‌رود به تناسب عنوان کتاب‌ها، محتویات پنهان سودمند برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشند. توجه به ساختارهای داستانی در رده‌های سنی مختلف باید با آشنایی‌زدایی از پیرنگ و ساختارهای قبلی اتفاق بیفتد؛ زیرا تکرار ساختارهای پیشین علاوه بر کم اثر کردن آن، زیبایی‌شناسی آن را نیز کاملاً تحت تأثیر قرار می‌دهد و در نتیجه از علاقه‌مندی دانش‌آموزان به آن نیز کاسته می‌شود. از این جهت نیاز به بازنگری داستان‌های کتاب‌های فارسی دوازده پایه کاملاً محسوس است.

منابع

- بخشی‌پور، طاهره (۱۳۸۹) تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی از نظر ارتباط با مفاهیم آموزش شهروندی، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، استاد راهنما جمال الدین کولانی نژاد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- پاینده، حسین (۱۳۹۷) نظریه و نقد ادبی، ج ۲، تهران، سمت.
- (۱۳۹۹) نظریه و نقد ادبی، تهران، سمت.
- پرینس، جرال (۱۳۹۱) روایت‌شناسی؛ شکل و کارکرد روایت، ترجمه محمد شهباء، تهران، مینوی خرد.
- جمالی، عاطفه و حسین قربانی (۱۳۹۷) «بررسی ساختار روایت هزار و یک سال اثر شهریار مندنی‌پور بر پایه نظریه نیکولایو»، فصلنامه پژوهش‌های ادبی، سال پانزدهم، شماره ۵۹، صص ۹-۳۲.
- حسام‌پور، سعید و شیدا آرامش‌فرد (۱۳۹۱) «نگاهی به ابعاد روایت‌مندی در داستان سه سوت جادویی احمد اکبرپور بر پایه نظریه نیکولایو»، مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، سال سوم، شماره ۱، صص ۱۹-۴۶.
- <https://doi.org/10.22099/jcls.2012.422>.
- حسام‌پور، سعید و ملیحه مصلح (۱۳۹۴) «مقایسه رابطه متن و تصویر در کتاب‌های داستانی تصویری برگزیده ایرانی و اروپایی- آمریکایی معاصر بر پایه نظریه نیکولایو و کارول اسکات»، مطالعات تطبیقی هنر، سال پنجم، شماره ۹، صص ۴۷-۶۳.
- حسن‌پور، محسن (۱۳۹۱) «جایگاه داستان‌های ایرانی در کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی و تأثیر آن بر شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان ایران»، انسان‌شناسی، شماره ۱۷، صص ۶۳-۸۶.
- حکیمی، محمود و مهدی کاموس (۱۳۸۲) مبانی ادبیات کودکان و نوجوانان، ج ۲، تهران، آرون.
- داوودی‌مقدم، فریده و زهرا ملک‌زاده (۱۳۹۲) «نقد روایت‌شناسانه داستان‌های نوجوانان درباره امام رضا^(ع) با تأکید بر داستان ماه غریب من و مهمان طوس»، نشریه مطالعات فرهنگی اجتماعی خراسان، شماره ۳۰، صص ۷-۳۴.
- <https://doi.org/10.22034/fakh.2014.154410>.
- رهنما، هوشنگ (۱۳۹۷) درآمدی به روایت‌شناسی رولان بارت، تزوتان تودوروف، جرال پرینس، تهران، هرمس.
- زرشناس، شهریار (۱۳۸۷) جستارهایی در ادبیات داستانی معاصر، تهران، کانون اندیشه جوان.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۶۱) نقد ادبی، ج ۲، تهران، امیرکبیر.
- سلاجقه، پروین (۱۳۸۵) «رنالیزم در ادبیات کودک و نوجوان»، زیبا شناخت، شماره ۱۴، صص ۲۵۵-۲۶۶.
- سلیمانی، محسن (۱۳۸۳) فن داستان‌نویسی، تهران، امیرکبیر.
- سیم، استوارت (۱۳۸۰) «ساختارگرایی و پساساختارگرایی»، ترجمه فتح محمدی، مجله فارابی، شماره

۴۱، صص ۱۱۱-۱۳۸.

سینایی نوبندگانی، هاله (۱۳۹۴) «نقطه آغاز راه دگرگونی؛ ابعاد روایت‌مندی و نقد و تحلیل جامعه شناختی داستان نقطه»، نشریه نقد کتاب کودک و نوجوان، شماره ۵، صص ۲۳۶-۲۲۱.

شبنایی، احمد (۱۳۹۶) «کودکی‌زدایی در کتاب‌های درسی ابتدایی در ایران»، انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، شماره ۴۶، صص ۶۹-۳۷.

شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۸۴) ادبیات کودکان، تهران، اطلاعات.

شیری، قهرمان (۱۳۸۷) مکتب‌های داستان‌نویسی در ایران، تهران، چشمه.

صادقی، عمران و بیژن ظهیری (۱۳۹۵) «بررسی روایت‌های پسامدرن در داستان‌نویسی برای کودکان و نوجوانان»، نظریه و نقد ادبی، دوره ۱، شماره ۲، صص ۷۹-۱۰۴.

صادقی، عمران و بیژن ظهیری و ابراهیم رنجبر و خدابخش اسداللهی (۱۳۹۷) «بررسی داستان‌های فانتزی دهه هشتاد از منظر نظریه روایی ماریا نیکولایوا»، بهار ادب، سال یازدهم، شماره ۳، صص ۱۸۳-۲۰۳.

ظاهری‌عبده‌وند، ابراهیم (۱۳۹۹) «مقایسه قصه خیر و شر در هفت‌پیکر با بازنویسی آن به گویش بختیاری از نظر روایت‌مندی»، نشریه مطالعات ادبیات کودک، شماره ۲۱، صص ۱۲۹-۱۸۹.

<https://doi.org/10.22099/jcls.2019.29843.1613>.

عالم، عبدالرحمن و مصطفی انصافی (۱۳۹۷) «بازشناسی گذار ساختارگرایی به پساساختارگرایی»، فصلنامه سیاست دانشکده حقوق و علوم سیاسی، سال چهل‌وهشتم، شماره ۱، صص ۷۶-۵۹.

<https://doi.org/10.22059/jpq.2018.230498.1007036>.

عالی، آمنه و حسن علی‌نژاد و حلیمه نعمت‌اللهی (۱۳۹۷) «سنت‌پژوهی مطالعات بین‌رشته‌ای ادبیات کودک از منظر مخاطب محوری»، نقد ادبی، سال یازدهم، شماره ۲۴، صص ۱۱۷-۱۴۲.

قاسم‌زاده، سید علی و فضل‌الله خدادادی و علی شاملوبی (۱۴۰۰) «فرآیند سه‌مرحله‌ای روایت در ادبیات کودکان و نوجوانان بر اساس نظریه نیکولایوا»، مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، سال دوازدهم، شماره ۱، صص ۱۶۶-۱۴۱.

<https://doi.org/10.22099/jcls.2020.35110.1743>.

گودرزی دهریزی، محمد (۱۳۸۸) ادبیات کودکان و نوجوانان ایران، تهران، قو.

لاریجانی، آزاده و فرشته مومنی و وجیهه ترکمانی و مریم شادمحمدی (۱۴۰۰) «واکاوی تطبیقی پیرنگ در داستان‌های تألیفی و ترجمه‌ای گروه سنی ب و ج بر اساس دیدگاه نیکولایوا».

پژوهشنامه ادبیات داستانی دانشگاه رازی، سال دهم، شماره ۳، صص ۶۱-۸۱.

<https://doi.org/10.22126/rp.2021.6315.1322>.

محمدی، محمدهادی (۱۳۷۸) روش‌شناسی نقد ادبیات کودکان، تهران، سروش.

محمودی، صوفیا (۱۳۹۲) ادبستان: فرهنگ ادبیات کودک و نوجوان، تهران، فرهنگ نشر نو.
معینی، فرزانه (۱۳۹۸) «ظرفیت‌های روایی و تمرکززدایانه باب هفتم کلیله و دمنه برای بازنویسی»،
نشریه مطالعات ادبیات کودک، شماره ۲۰، صص ۱۰۳-۱۲۸.

<https://doi.org/10.22099/jcls.2017.22919.1450>.

نعمت‌اللهی، فرامرز (۱۳۸۵) ادبیات کودک و نوجوان (شناسایی، ارزشیابی، ارزش‌گذاری)، تهران،
مدرسه.

نیکولایوا، ماریا (۱۴۰۰ الف) «بزرگ‌شدن دوراهی در ادبیات کودک»، ترجمه غزال بزرگمهر، در:
دیگرخوانی‌های ناگزیر، به کوشش مرتضی خسرونژاد، تهران، کانون پرورش فکری کودکان و
نوجوانان، صص ۴۰۹-۴۴۹.

----- (۱۴۰۰ ب) «فراسوی دستور داستان یا چگونه نقد ادبیات کودک از نظریه روایت بهره
می‌برد»، ترجمه غزال بزرگمهر، در: دیگرخوانی‌های ناگزیر، به کوشش مرتضی خسرونژاد، تهران،
کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، صص ۴۵۱-۴۸۴.

----- (۱۳۹۸) درآمدی بر رویکردهای زیبایی‌شناختی به ادبیات کودک، ترجمه مهدی
حجوانی و فاطمه زمانی، تهران، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
یان، مانفرد (۱۳۹۷) روایت‌شناسی: مبانی نظریه روایت، ترجمه محمد راغب، تهران، ققنوس.