

Extended Abstract

Vol 16, Issue 1, Spring - Summer 2025, Ser 31

DOI: 10.22099/JCLS.2024.48602.2011

A Critical Discourse Analysis of Children's Story Books Based on Van Leeuwen's Socio-Semantic Framework

Ramin Golshaie* 
Sima Bazmi 

Introduction

Children's literature plays an important role in shaping children's characters by means of affecting their values and beliefs. Since every text has its own ideologies, critical analyses of children's literature can provide researchers with an understanding of the ideologies behind the texts and their possible effects on forming children's values. One of the cultural institutes officially in charge of children's literature in Iran is the Iranian Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults (IIDCYA). With over 50 years of professional work, IIDCYA has produced movies, books, films and cartoons for children, many of which have also been translated into the world's major languages. Children's books are among the most accessible products of IIDCYA for children all over Iran which except in a few studies (e.g., Rashno, 2009; Jahangiri et al., 2012; Shamsabadi et al., 2022) have not been critically and linguistically studied. The present study, based on Van Leeuwen's (2008) socio-semantic framework, has taken a critical approach in analyzing the discourse of children's (age range 7-9 years old) story books published by IIDCYA. The following questions have been addressed in this research: How social actors have been represented in stories? What types of actions have been mostly used in stories? How actions have been legitimized?

Method

In this research, library method was used to acquire data from children's book (age range 7-9 years) published by IIDCYA. Fifteen books were chosen from Urmia's IIDCYA Center No. 1, using convenient sampling method. The titles of the books were: *Amoo-Nowruz*; *Cookies of God*; *Googooli the Hasty Wolf*; *The Squirrel that Grew Up*; *The Playful Mouse*; *A Tear and A Kiss*; *Taghi Becomes Nosy*; *Azadeh*; *The Lazy*; *Thousand Feet and Thousand Works*; *How Many Colors is the Rainbow?*; *The Nosy Ladybug*; *The Silver Fish*; *The Rainbow*; *When the Wind Blew*.

* Assistant Prof of linguistic, Department of Linguistics, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran.
golshaie@alzahra.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher.

We adopted the socio-semantic framework of Van Leeuwen (2008) to analyze the data. From many features of the framework, those which were related to our research questions were adopted for analysis. The adopted features were, 1) the representation of social actors, 2) the representation of social action, and 3) the means of legitimation. The representation of social actors analyzes how social actors are included in the discourse (e.g., by nomination, categorization, etc.). The representation of social action studies the process types (e.g., material, mental, semiotic, etc.) and how they are attributed to social actors. Finally, legitimation analysis studies what major legitimation methods (e.g., authorization, rationalization, etc.) are employed to legitimize the action of social actors in the discourse.

Discussion and Results

The analysis of the data revealed that storybook characters have mainly been represented by nomination (73.5%), followed by categorization (22%), and indetermination (4.5%). Higher rates of nomination of characters in children's stories, which is a kind of informal identification, can be justified by referring to children's narrow social environment which is mainly limited to informal family gatherings and interaction with peers. The nominated characters are also of the age range of the target audience of the books (i.e., 7-9 years). On the other hand, categorization (specifically of "functionalization" type) is mainly seen in interim and passing characters and also in powerful social characters like "secretary", "merchant", etc., which are also stereotypically filled by male characters. The analysis of social action revealed that actions in the stories (from most to least frequent) were: material (62%), semiotic (19%), perceptive (8%), affective (6%), and cognitive (5%). The higher frequency of material actions shows that the storybooks have mainly a dynamic and lively atmosphere. Also, the higher percentage of semiotic actions indicate that characters' interactive and socio-linguistic exchanges are high. The frequencies for perceptive, affective, and cognitive processes are relatively similar and much lower than those of the material and semiotic processes. Perceptive processes have been mainly used when there was a need to direct the reader's attention to the character's mental state (by such verbs as "saw", "heard", etc.). The lowest percentage of cognitive processes may suggest that thinking and cognition do not stereotypically belong to children's realm. Finally, the data analysis showed that actions in the children's stories were legitimized mainly by instrumental rationalization (35%), theoretical rationalization (18%), and personal authority (17%). The higher frequency of instrumental rationalization suggests that authors have tried to legitimize social actions in children's book by mentioning the purpose and consequences of the actions.

Conclusion

This research aimed to critically analyze the discourse of children's (age range 7-9 years) storybooks published by IIDCYA within the framework of Van Leeuwen (2008). The data analysis was performed on three dimensions: representing social actors, social action, and legitimation. Nomination which is mainly realized in the form of using characters' first name was the most frequent strategy for representing social actors. This finding reflects the narrow social environment of children which mainly consists of informal settings of family gatherings and interaction with peers. In addition to nomination, some powerful and passing characters were functionalized by means of referring to their social and occupational roles. Functionalizations in stories were male-biased and no female characters were functionalized. As for social action, material processes followed by semiotic processes were the main strategies for representing social action in the stories. The higher frequencies of these processes were indicative of a lively, dynamic and communicative atmosphere in the stories. Cognitive processes had the least frequencies in the stories which can be a sign of a stereotypical view about children's low capacity for cognition and reasoning. This is, of course, consistent with how children are depicted in the stories: as emotional, error-prone, and irrational creatures. These stereotypes are in contrast with the research findings on children's capabilities of understanding others' mental states (for review see Calero et al., 2013; Flavell, 1999). Finally, legitimation in children's stories is mainly achieved by rationalization and then by personal authority. This means that actions in the stories are mainly justified by referring to their outcomes and purposes. Also, the higher frequency of personal authority, used as legitimation method, would indicate that authority may still be an

acceptable strategy for children given that their first social institution of which they become a member is their family under their parents' authority. Given these findings, it is recommended that authors of children's stories pay attention to a balanced representation of male and female characters in occupational roles. Also, representing children in tasks and events requiring reasoning and cognitive activities would create a more positive and constructive role models for children. In fact, children's literature should be viewed as a means for depicting an empowering image of children rather than as an arena for consolidating stereotypes.

Keywords: Children's literature, critical discourse analysis, Van Leeuwen's framework, social action, legitimation

References

- Amal-Saleh, A. (2014). *Visualization of social groups in English language teaching books in Iran*. MA thesis, Shiraz University.
- Calero, C. I., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 281. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00281>
- Fallahi, M. H. (2009). *The representation of social actors in Constitutional Era newspapers from the perspective of critical discourse analysis with a focus on socio-semantic discursive features*. Ph.D dissertation, Ferdowsi University of Mashhad.
- Fard, F. (2003). *A comparison of critical discourse analysis of children's and adults' stories*. MA thesis, Shiraz University.
- Flavell J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annu. Rev. Psychol.* 50, 21–45.
- Gholamalizadeh K, Tafakkori Rezaei S. & Akbari, H. (2018). The nomination and categorization of social actors in "Al", according to Van Leeuwen's Framework. *Language Related Research*, 8(7), 71-89.
- Jahangiri, J., Ahmadi, H., & Khoojani, H. (2014). Study of gender discrimination in the children's story books during 1380 to 1385. *Journal of Iranian Social Studies*, 8(4), 35-54.
- Joneidi Jafari, M., & Khaqani, T. (2016). The representation of social actions in Persian stories: A critical discourse analysis of Al-e Aahmad short stories. *Language Studies*, 6(12), 77-97.
- Jowkar, S. (2011). *Critical discourse analysis of Bahar's poems*. MA thesis of Linguistics. Shiraz: Shiraz University.
- Jowkar, S. (2015). A representation of social actors in Bahar's critical poems based on critical discourse analysis approach. *Journal of Poetry Studies (Boostan Adab)*, 7(2), 111-134. doi: 10.22099/jba.2015.2576
- Poushaneh, A. & Babak Moien, M. (2013). The representation of social actors via socio-semantic features in *One story* by Ebrahim Golestan: A CDA study. *Language Related Research*, 4(2), 1-25.
- Rashidi, N. & Zareie, M. (2012). Critical discourse analysis of Reader's Choice based on Hodge and Kress's framework. *University Textbooks; Research and Writing*, 16(26), 99-118.
- Rashno, S. (2011). *Analyzing the content of storybooks published by the Iranian Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults based on critical thinking skills*. MA thesis, Alzahra University.
- Razmjoo, A., & Heidari Tabrizi, H. (2005). Methods of visualizing social actors in Persian discourse: A critical discourse analysis based on socio-semantic features. *Journal of Persian Language and Literature*, 195, 1-34.
- Rogers, R. & Cristian, J. (2007). What could I say? A critical discourse analysis of the construction of race in children's literature. *Race Ethnicity and Education*, 10, 21-46.
- Shamsabadi, H., Basirat Manesh, H. & Sadat Bidgoli, S. M. (2022). An analysis of the books published by the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults (1966-1979). *Journal of Iran History*, 15(1), 49-72. doi: 10.52547/irhj.15.1.49
- Sharif, M. & Yarmohammadi, L. (2014). A critical discourse analysis of Khayam's *Quatrains* with references to socio-semantic discursive features. *Journal of Poetry Studies (Boostan Adab)*, 6(2), 67-82. doi: 10.22099/jba.2014.1952

- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. in C. R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.). *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*. London: Routledge. Pp. 32-70.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
- Yarmohammadi, L. & Rashidi, N. (2003). Studies in explicitness or implicitness of message in Iran newspapers' editorials: the relationship between discursive structures and socio-intellectual foundations. *Name-ye Farhang*, 47, 63-75.
- Yarmohammadi, L. (2006). *Communication from the perspective of critical discourse analysis*. Tehran: Hermes Publications.
- Zamani, S. & Khalili, M. (2015). Representation of "the other" from social agents' point of view in *Ghanoon* and *Kaveh* Newspapers. *Contemporary Political Studies*, 5(14), 77-105.



تحلیل گفتمان انتقادی داستان‌های کودکان رده‌ی سنی «ب» بر اساس چارچوب مؤلفه‌های اجتماعی معنایی ون لیوون

رامین گلشائی* 

سیما بزمی** 

چکیده

ادبیات کودکان به دلیل نقشی که در القای ارزش‌ها و باورهای جامعه به کودکان دارد، نقش مهمی در رشد و شکل‌گیری شخصیت آنان ایفا می‌کند. از آنجاکه هر متنی ایدئولوژی‌های پنهان خود را دارد، تحلیل انتقادی ادبیات کودکان می‌تواند در شناسایی ایدئولوژی‌ها و تأثیرات احتمالی آن‌ها بر شخصیت کودکان آگاهی‌بخش باشد. پژوهش حاضر به تحلیل انتقادی کتاب‌های داستان کودکان رده‌ی سنی «ب»، تألیف‌شده در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، در چارچوب مؤلفه‌های اجتماعی معنایی ون لیوون پرداخته است. این مؤلفه‌ها شامل نحوه‌ی بازنمایی کارگزاران اجتماعی، کنش‌های اجتماعی و شیوه‌های مشروعیت‌بخشی به کنش‌های اجتماعی است. بدین منظور، تعداد پانزده کتاب داستان رده‌ی سنی «ب» تألیف کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان به صورت نمونه‌ی دردسترس، انتخاب و تحلیل شدند. نتایج به دست آمده نشان داد که بازنمایی کارگزاران اجتماعی داستان‌ها، بیشتر از طریق نام‌دهی و کمتر از طریق نقش‌های اجتماعی یا شغلی صورت گرفته است و نقش‌های شغلی نیز دارای سوگیری به نفع مشاغل مردانه هستند. همچنین تحلیل کنش‌های کارگزاران اجتماعی نشان داد که بیشتر کنش‌ها از نوع مادی و نشانه‌ای و درصد بسیار کمی از آن‌ها از نوع کنش شناختی بوده‌اند. کنش‌های مادی و نشانه‌ای بیشتر، نشانگر وجود فضای پر جنب و جوش و ارتباطی تعاملی در داستان‌ها و کنش‌های شناختی کمتر، نشانه‌ی حکم‌فرمایی کلیشه‌های منکر قدرت تفکر و استدلال در کودکان، تفسیر شد. افزون‌بر این، نتایج پژوهش نشان داد که مشروعیت کنش‌های

* استادیار زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران، golshaie@alzahra.ac.ir (نویسنده مسئول)

** دانش‌آموخته کارشناسی ارشد زبان‌شناسی دانشگاه الزهراء، تهران، ایران sima.bazmi.sb@gmail.com



اجتماعی در داستان‌ها از طریق توسل به طیف متنوعی از شیوه‌های مشروعیت‌بخشی شامل اقتداردهی، عقلانی‌گری و ارزیابی اخلاقی نشان داده شده است که از میان آن‌ها عقلانی‌گریِ ابزاری بیشترین بسامد را داشته است. در انتهای مقاله، پیامد این یافته‌ها و پیشنهاداتی برای مؤلفان ادبیات کودکان ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: ادبیات کودکان، تحلیل گفتمان انتقادی، چارچوب ون‌لیوون، کنش اجتماعی، مشروعیت‌بخشی.

۱. مقدمه

ادبیات کودکان غیر از کارکردهای سوادآموزانه و سرگرمی‌محورانه، کارکرد نامحسوس و مهم‌تر دیگری نیز دارد و آن، القای ارزش‌ها و باورهای مقبول اجتماعی و حاکمیتی به کودکان است. از آنجاکه هر متن و گفتمانی دربردارنده‌ی جهان‌بینی و ایدئولوژی تولیدکننده‌ی آن متن است، بررسی داستان‌های کودکان، با رویکرد انتقادی و با هدف آشکارسازی ایدئولوژی‌های پنهان در آن‌ها، می‌تواند تصویری روشن‌تر از کم‌وکیف ارزش‌های ترویج‌شده ارائه دهد تا بدین‌وسیله سوگیری‌ها و تبعیض‌های احتمالی موجود در این متون، در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و فرهنگی مورد توجه قرار گیرد. یکی از نهادهای رسمی فعال در حوزه‌ی ادبیات کودکان در ایران، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان است. در طول بیش از پنجاه سال فعالیت کانون، آثار فرهنگی و هنری مختلفی شامل: کتاب، فیلم، موسیقی و تئاتر تولید شده است و برخی از این آثار نیز به دیگر زبان‌های دنیا ترجمه شده‌اند. در بین آثار تولیدی کانون پرورش فکری، کتاب‌های داستان کودکان، شاید آشنا‌ترین و در دسترس‌ترین محصول این نهاد فرهنگی در سراسر کشور بوده است. باین‌حال، باتوجه‌به جایگاه رسمی کانون در انتشار ادبیات کودک، کتاب‌های داستان کانون، به‌لحاظ محتوا کمتر از نظر علمی تحلیل و بررسی شده‌اند. از میان اندک مطالعات انجام‌شده، می‌توان به برخی موضوعات از قبیل: بررسی محتوای موضوعی کتاب‌های کانون (شمس‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۱)، تأثیر کتاب‌های کودک کانون بر پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی (رشنو، ۱۳۹۰) و تبعیض جنسیتی در داستان‌های کودکان کانون (جهانگیری و همکاران، ۱۳۹۳) اشاره کرد. باین‌حال، به نظر می‌رسد که پژوهش زبان‌شناختیِ روشمند و ژرف‌نگرانه‌ی چندانی صورت نگرفته است.

در این پژوهش سعی بر آن است تا با تجزیه و تحلیل مؤلفه‌های گفتمان‌مدار، به بررسی و تحلیل شیوه‌ی بازنمایی کارگزاران اجتماعی، کنش‌های اجتماعی و شیوه‌های مشروعیت‌بخشی در داستان‌های رده‌ی سنی «ب» کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان پرداخته شود. ابزار استفاده‌شده در این مقاله برای بررسی و تحلیل داستان‌های کودکان، الگوی اجتماعی‌معنایی ون‌لیوون^۱ (۲۰۰۸) است. در چارچوب تحلیلی ون‌لیوون، امکان تحلیل بازنمایی کارگزاران اجتماعی، کنش‌های اجتماعی و شیوه‌های مشروعیت‌بخشی با رویکرد اجتماعی‌معنایی وجود دارد. برای این منظور، نگارندگان مشخصاً به دنبال پاسخگویی به این سؤالات بودند: ۱. کارگزاران اجتماعی در کتاب‌های تألیفی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان رده‌ی سنی «ب» چگونه بازنمایی شده‌اند؟ ۲. کنش‌های استفاده‌شده در داستان‌ها عمدتاً از چه نوعی هستند؟ ۳. مشروعیت‌بخشی در کتاب‌های داستان رده‌ی سنی «ب» بیشتر به چه شیوه‌ای صورت گرفته است؟ در ادامه، به مرور برخی پژوهش‌های مرتبط با موضوع پژوهش خواهیم پرداخت. سپس چارچوب نظری و روش پژوهش، تشریح خواهد شد. درنهایت، تحلیل داده‌ها و جمع‌بندی مقاله ارائه خواهد شد.

^۱ Van Leeuwen

۲. پیشینه‌ی پژوهش

در زمینه‌ی تحلیل گفتمان انتقادی، تاکنون پژوهش‌های زیادی صورت گرفته است و از آن برای تحلیل متون نوشتاری و گفتاری در ژانرهای مختلفی اعم از: متون سیاسی، اجتماعی و ادبی استفاده شده است. برای مثال، پژوهش‌های بسیاری از روش تحلیل گفتمان انتقادی برای بررسی متون مطبوعاتی و سیاسی استفاده کرده‌اند. برای مثال: رزمجو و حیدری‌تبریزی (۱۳۸۴) در مقاله‌ی خود، با توجه به مؤلفه‌های اجتماعی معنایی الگوی ون‌لیوون، متن برگزیده‌ای از روزنامه‌ی ایران را تحلیل کرده‌اند و به این نتیجه رسیدند که در متون فارسی، این مؤلفه‌ها دیده می‌شود و در مقایسه با تظاهرات زبان‌شناختی، تصویری روشن‌تر از متن ارائه می‌دهند. همچنین در پژوهشی دیگر، یارمحمدی و رشیدی (۱۳۸۲)، تعدادی از سرمقاله‌های روزنامه‌های ایران را بررسی کردند و درصدد یافتن رابطه‌ای بین ساختارهای گفتمان‌مدار و ساختارهای ایدئولوژیک بوده‌اند. آن‌ها با به‌کارگیری مؤلفه‌های گفتمان‌مدار از قبیل نام‌دهی، اسم‌سازی، و مجهول‌سازی در برابر معلوم‌سازی، متون انتخاب‌شده را تحلیل کرده‌اند.

در این میان، برخی پژوهش‌ها نیز به بررسی انتقادی مطبوعات قدیمی‌تر پرداخته‌اند. برای مثال فلاحتی (۱۳۸۸) در رساله‌ی دکتری خود، با توجه به مؤلفه‌های گفتمان‌مدار اجتماعی معنایی، شیوه‌های بازنمایی کارگزاران اجتماعی در نشریات دوره‌ی مشروطه را بررسی کرد و نشان داد که همه‌ی نشریات از مؤلفه‌های گفتمان‌مدار استفاده کرده‌اند؛ ولی میزان استفاده‌ی آن‌ها از این مؤلفه‌ها و نوعشان، براساس دیدگاه‌های سیاسی و اجتماعی خاص صاحبان و نویسندگان نشریات فرق دارد. زمانی و خلیلی (۱۳۹۳) نیز در مقاله‌ی خود با به‌کار بستن الگوی ون‌لیوون به واکاوی معنای عنصر «غیر/دیگری» در دو روزنامه‌ی عهد مشروطیت، «قانون» و «کاوه» می‌پردازند. این پژوهش با استفاده از انواع پوشیده و صریح ارجاع به کارگزاران در قالب فعال‌سازی/منفعل‌سازی، مشخص‌سازی/تشخص‌زدایی، نام‌دهی، طبقه‌بندی‌کردن، انتزاعی‌سازی و تعیین ماهیت انجام گرفته است.

به‌کارگیری رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی در تحلیل ژانر ادبی و داستانی نیز توجه برخی محققان را به خود جلب کرده است (مثلاً فرد، ۱۳۸۲؛ جوکار، ۱۳۹۰، جوکار و رحیمیان، ۱۳۹۴؛ پوشنه و بابک معین، ۱۳۹۲؛ شریف و یارمحمدی، ۱۳۹۳؛ جنیدی جعفری و خاقانی، ۱۳۹۴). فرد (۱۳۸۲) در پایان‌نامه‌ی خود، داستان‌های کودکان و داستان‌های کوتاه بزرگ‌سال را مقایسه کرده و براساس الگوی ون‌لیوون، الگوهای ایدئولوژیکی موجود در گفتمان را تبیین کرده است. پژوهش فرد نشانگر این امر است که مؤلفه‌های گفتمان‌مدار خاصی در بازتولید ایدئولوژی‌ها در داستان‌های کودکان و بزرگ‌سال عمل می‌کنند. پژوهش وی، دربردارنده‌ی این نتیجه است که در متون بزرگ‌سال از مؤلفه‌های اجتماعی معنایی، بیشتر استفاده شده است. جوکار (۱۳۹۰) نیز براساس الگوی ون‌لیوون، میزان استفاده‌ی ملک‌الشعراى بهار از مؤلفه‌های گفتمان‌مدار را به‌طور کمی مشخص کرده و میزان استفاده از مؤلفه‌های پوشیده و صریح را با درصد، استخراج کرده است. وی به این نتیجه رسید که اوضاع سیاسی وقت و روزگار پرخفقان و پرآشوب سال‌های ۱۲۸۳ تا ۱۳۳۰، هیچ‌گاه بهار را از بیان حقیقت باز نداشته است. در مطالعه‌ی دیگری، پوشنه و بابک معین (۱۳۹۲)، اثری از ابراهیم گلستان را با استفاده از مؤلفه‌های اجتماعی معنایی گفتمان‌مدار، تحلیل و چگونگی بازنمایی کارگزاران اجتماعی در آن را بررسی کرده‌اند. حاصل پژوهش آن‌ها، نشانگر این است که مؤلف با هدف تأثیرگذاری بیشتر بر مخاطب و شرایط سیاسی اجتماعی پیرامون متن و دیدگاه‌های فکری اجتماعی وی، کارگزاران اجتماعی مختلف را به شیوه‌های متفاوتی بازنمایی کرده است.

جنیدی‌جعفری و خاقانی (۱۳۹۴) نیز در مقاله‌ی خود، بازنمایی کنش‌های اجتماعی در مجموعه‌داستان زن زیادی از جلال آل‌احمد را براساس الگوی ونلیوون بررسی کرده‌اند. در این پژوهش از روش توصیفی و کتابخانه‌ای برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. نتایج حاصل از این پژوهش، نشانگر این است در این مجموعه‌داستان، میزان صراحت، بیشتر از پوشیدگی است.

راجرز و کریستین^۱ (۲۰۰۷) ساخت مفهوم سفیدپوستی را در ادبیات کودکان تحلیل کردند که در آن‌ها سفیدپوست بودن، عامدانه برجسته شده است. پژوهشگران به دنبال پاسخگویی به این پرسش بودند که آیا نویسندگان ادبیات کودکان، با تمرکز بر سفیدپوست بودن، قصد تمایز نژادی سفیدپوستان را دارند؟ نویسندگان با چه راهبردهای ادبی و تکنیک‌های زبانی، سفیدپوست بودن و به تبع آن، سیاه‌پوست بودن را بازنمایی کرده‌اند؟ یکی از یافته‌های نگارندگان مقاله که با استفاده از روش تحلیل گفتمان انتقادی در کنار روش‌های دیگر به آن می‌رسند، بیانگر این است که در داستان‌های تحلیل شده، سفیدپوستی به عنوان یک امتیاز، بازنمایی شده است و حتی در مواجهه‌ی انتقادی شخصیت‌های داستان با مسائل نژادپرستانه، تمرکز بر افکار و احساسات سفیدپوستان و نه رنگین‌پوستان بوده است.

در رابطه با کاربرد تحلیل گفتمان انتقادی برای بررسی بازنمایی‌های جنسیتی در کتب آموزشی و داستانی نیز پژوهش‌هایی صورت گرفته است (مثلاً عمل صالح، ۱۳۸۳؛ رشیدی و زارعی، ۱۳۹۱). عمل صالح (۱۳۸۳)، کتاب‌های انگلیسی تدریس شده در مقاطع مختلف تحصیلی را براساس الگوی ونلیوون بررسی کرده و به این نتیجه رسیده است که زنان و مردان به عنوان کارگزاران اجتماعی در این کتاب‌ها به شیوه‌های متفاوتی بازنمایی شده‌اند. مثلاً تصویرسازی از زنان به گونه‌ای است که بیشتر به خانه و محیط آن تعلق دارند. غلامعلی‌زاده و همکاران (۱۳۹۶)، به تحلیل داستان آل نوشته‌ی محمد بهمن‌بیگی پرداخته‌اند تا در چارچوب الگوی ونلیوون مشخص کنند که نویسنده چگونه از نام‌دهی و طبقه‌بندی کنشگران اجتماعی برای بیان دیدگاه‌های خود درباره‌ی زنان عشایری ستم‌دیده، استفاده کرده است. نتایج تحلیل این پژوهشگران نشان می‌دهد که بازنمایی کنشگران در داستان آل، هدفمند و به منظور کنترل دیدگاه‌های اجتماعی است. در واقع، نویسنده با استفاده از مؤلفه‌های نام‌دهی و طبقه‌بندی، نگرش خود را به صورت پوشیده بیان کرده است و ستم جامعه به زن را به تصویر کشیده است. در این کتاب، زنان ایل، به واسطه‌ی بازنمایی‌های عام، به عنوان کنشگرانی درگیر در معضلات اجتماعی مشترک با مردان، بازنمایی شده‌اند و از طرف دیگر، به واسطه‌ی بازنمایی‌های خاص، بر هویت مستقل و متمایزشان تأکید شده است. جهانگیری و همکاران (۱۳۹۳)، به بررسی داستان‌های کانون پرورش فکری بین سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵، پرداختند و تبعیض جنسیتی را در چهار سطح روابط اجتماعی مذکر و مؤنث، فعالیت‌های مذکر و مؤنث، رفتارهای اجتماعی عاطفی مذکر و مؤنث و تبعیض جنسیتی در اشارات زبانی بررسی کردند. این پژوهش، رویکردی جامعه‌شناختی به موضوع داشته است و در نهایت به این نتیجه می‌رسد که در تمام چهار سطح بیان شده، تبعیض جنسیتی بین مذکر و مؤنث وجود دارد.

باتوجه به تحقیقاتی که در این بخش مرور شد، به شیوه‌ی بازنمایی‌های کنشگران، کنش‌های منتسب به آن‌ها و مشروعیت کنش‌ها در ادبیات کودکان، کمتر در قالب رویکرد زبان‌شناختی و انتقادی توجه شده است. در پژوهش حاضر تلاش شده

^۱ Rogers & Cristain

است تا در چارچوب الگوی ون‌لیوون، تحلیلی اولیه از شیوه‌ی بازنمایی کنشگران، کنش‌هایشان و روش مشروعیت‌بخشی در کتاب‌های داستان کودکان به‌دست داده شود.

۳. چارچوب نظری و روش پژوهش

۳.۱. بازنمایی کارگزاران اجتماعی

کارگزار یا کنشگر اجتماعی در چارچوب نظری ون‌لیوون، متفاوت از کنشگر زبان‌شناختی است. درواقع، ون‌لیوون معتقد است که این دو مفهوم، همیشه بر یکدیگر منطبق نیستند و کارگزاران (کنشگران) اجتماعی، می‌توانند کردهای زبان‌شناختی مختلفی داشته باشند (ون‌لیوون، ۲۰۰۸). مثلاً در مثال (۱)، واژه‌ی «مهاجران»، فاعل و کنشگر زبان‌شناختی است؛ درحالی‌که واژه‌ی «همسایه‌ها»، کنشگر اجتماعی است که در درون گروه حرف‌اضافه‌ای (به‌عنوان متمم حرف‌اضافه‌ی «ازسوی») بازنمایی شده است.

(۱) مهاجران پیام‌های تهدیدآمیز ازسوی همسایه‌ها دریافت کردند. (Van Leeuwen, 2008: 23)

همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد، ون‌لیوون (۱۹۹۶) تنها مؤلفه‌های زبان‌شناختی متن را مدنظر قرار نداده است؛ بلکه به معرفی و تبیین شیوه‌های بازنمایی کارگزاران پرداخته و مؤلفه‌های اجتماعی‌معنایی گفتمان را نیز بررسی کرده است. یارمحمدی، اشاره می‌کند که در الگوی ون‌لیوون، هر متن یا گفته، تبلور دیدگاه‌های فکری اجتماعی (ایدئولوژی) فرد یا طبقه‌ی خاصی است که بازتاب مجموعه‌ای از عقاید، برداشت‌ها و ارزش‌های نظام‌مند جاری در یک جامعه یا بخشی از آن است. به‌این‌ترتیب، همه‌ی اجزای صوتی، واژگانی و نحوی زبان، خواه‌ناخواه با دیدگاه ویژه‌ای ارتباط دارند و در خدمت بیان منظور و نیت خاص مؤلف هستند (رک. یارمحمدی، ۱۳۸۵: ۶۴).

بنابه دلایل مختلف ازجمله دلایل ایدئولوژیک، تمامی کارگزاران اجتماعی در متن بیان نمی‌شوند. بازنمایی کارگزاران اجتماعی به دو دسته‌ی حذف^۱ و گنجاندن^۲ تقسیم می‌شود که استفاده از هر کدام از این مؤلفه‌ها، می‌تواند متأثر از هدف و ایدئولوژی نویسنده باشد. کارگزاران اجتماعی بیشتر اوقات، به‌روشنی در متن گنجانده یا بیان می‌شوند و گنجاندن آن‌ها می‌تواند به شیوه‌های مختلفی صورت گیرد. یکی از شیوه‌های گنجاندن کارگزاران اجتماعی، تشخیص‌بخشی^۳ است. در تشخیص‌بخشی، کارگزاران اجتماعی در مقام انسان یا با ضمیرهای شخصی یا ملکی، اسامی خاص و گزینه‌هایی که مشخصه‌ی انسان‌بودن را دارند، بیان می‌شوند و در تشخیص‌زدایی، شاهد فرایندی عکس آنچه گفته شد، هستیم. تشخیص‌بخشی به دو صورت کلی می‌تواند انجام گیرد: مشخص‌سازی^۴ و نامشخص‌سازی^۵. چنانچه هویت کارگزار اجتماعی به هر صورتی مشخص شود، مشخص‌سازی صورت گرفته است. اما نامشخص‌سازی، زمانی اتفاق می‌افتد که کارگزاران به‌صورت گروه‌ها و افراد نامشخص، نامعلوم و ناشناس، بازنمایی شوند (مثال ۲). ضمائر مبهمی چون: بعضی،

^۱ exclusion

^۲ inclusion

^۳ personalization

^۴ determination

^۵ indetermination

برخی، عده‌ای، بسیاری، گروهی و... در این بازنمایی استفاده می‌شوند. به‌بیانی دیگر، در نام‌شخص‌سازی، نوعی مجهول‌شدگی رخ داده است:

(۲) یک نفر حیاط را جارو زده بود.

در انگاره‌ی ون‌لیوون، مشخص‌سازی به شیوه‌های مختلفی می‌تواند بروز کند که یکی از آن‌ها طبقه‌بندی^۱ در برابر نام‌دهی^۲ است. کارگزاران اجتماعی می‌توانند براساس هویت خاص خود، بازنمایی شوند که در این صورت نام‌دهی به‌کار رفته است؛ یا براساس هویت جمعی‌شان و با عملکردهایی که با دیگران به اشتراک می‌گذارند، بازنمایی شوند که در این صورت طبقه‌بندی خواهد بود. مثلاً در داستان‌ها، افراد بی‌نام، نقش‌های گذرا و کارکردی را به خود اختصاص می‌دهند و برای خواننده یا شنونده هویت مشخصی ندارند (رک. Van Leeuwen, 2008: 40). نام‌دهی معمولاً با به‌کارگیری اسامی خاص انجام می‌شود که می‌تواند رسمی (صرفاً فقط نام خانوادگی همراه با بیان القاب یا بدون بیان القاب)، نیمه‌رسمی (نام و نام خانوادگی) یا غیررسمی (فقط نام کوچک) باشد. گاهی اوقات از حروف، اعداد یا الفاظی چون فلانی، طرف و... به‌جای اسامی استفاده می‌کنیم. این‌ها نیز از مصادیق نام‌دهی هستند. نمونه‌ی دیگری جزء اسامی خاص نیز در طبقه‌بندی به‌کار می‌روند، به‌ویژه اگر در داستان یا متن، فقط یک کارگزار، عمل خاصی را انجام دهد و جایگاه خاصی را اشغال نماید. طبقه‌بندی‌های این‌چنینی، درواقع مرزی میان طبقه‌بندی و نام‌دهی رسم می‌کنند. چنین عباراتی به‌ویژه در داستان‌های کودکان مرسوم است، مثل: پسرک کوچک، آقاغوله، خانم خرگوشه. نام‌دهی‌ها می‌توانند «عنوان‌دهی»^۳ باشند (مثال ۳)، بدین معنا که لقب، سمت و عنوانی در کنار اسم می‌آید.

(۳). دکتر پرایس اضافه کرد، طی ۵۰ سال، بیش از ۲۶ درصد جمعیت استرالیا را آسیایی‌ها تشکیل خواهند داد

(Van Leeuwen, 2008: 41).

در توضیح نام‌دهی، جوکار و رحیمیان (۱۳۹۴)، اظهار می‌کنند که این‌گونه از مشخص‌سازی، می‌تواند به دو صورت عنوان‌دهی شود. اگر القاب، پست، سمت و نظایر آن به اسم کارگزار اجتماعی اضافه شود؛ در این صورت از روش «لقب‌دهی»^۴ استفاده شده است. در حالت دیگر، کارگزار اجتماعی، می‌تواند براساس روابط سببی و نسبی خود، بازنمایی شود (مثلاً عموعلی، عمه‌مریم)؛ که در این حالت «پیوندجویی»^۵ به‌کار گرفته شده است.

قبلاً گفته شد که اگر کارگزاران را براساس هویت جمعی‌شان بازسازی کنیم، طبقه‌بندی صورت گرفته است. طبقه‌بندی سه زیرمقوله دارد که عبارتند از: «مقام‌دهی»^۶، «هویت‌دهی»^۷ و «ارزش‌دهی»^۸. مقام‌دهی، زمانی اتفاق می‌افتد که کارگزاران اجتماعی را براساس شغل، حرفه و فعالیتی که انجام می‌دهند یا به بیان دیگر، براساس شغل یا نقشی که بر عهده دارند، بازنمایی کنند (Van Leeuwen, 2008: 42). به‌عنوان مثال: مصاحبه‌گر، نقاش، نویسنده و... در هویت‌دهی، کارگزاران

¹ categorization

² nomination

³ titulation

⁴ honorification

⁵ affiliation

⁶ functionalization

⁷ identification

⁸ appraisal

اجتماعی، نه براساس کاری که انجام می‌دهند بلکه براساس آنچه که هستند، بازنمایی می‌شوند. در حقیقت، در این حالت کارگزاران براساس ویژگی‌های ذاتی و قراردادهای طبیعی، فرهنگی و تاریخی بازنمایی می‌شوند که خود سه نوع دارد:

الف. «هویت‌دهی مقوله‌ای»^۱: در این حالت، کارگزار براساس دسته‌بندی‌های اصلی که طبق آن جامعه، طبقات مردم را از هم متمایز می‌سازد، بازنمایی می‌شوند (مثال ۴). این دسته عبارت‌اند از: سن، جنس، مذهب، طبقه‌ی اجتماعی، نژاد، قومیت، ثروت، دارایی، گرایش‌های جنسی و... این دسته‌بندی‌ها متغیرهایی وابسته به فرهنگ و تاریخ هستند.

(۴) چینی‌ها در خاورمیانه حضور فعال دارند.

ب. «هویت‌دهی نسبی»^۲: بر روابط خویشاوندی و فامیلی استوار است. در این حالت، کارگزار اجتماعی براساس نسبت، روابط فردی، شخصی، دوستانه و شغلی بازنمایی می‌شود.

ج. «هویت‌دهی ظاهری»^۳: عبارت است از بازنمایی کارگزاران اجتماعی براساس خصوصیات ظاهری و جسمانی که در متن، آن‌ها را از دیگران متمایز می‌سازد. کلماتی مانند بلوند، موقرمزی و سیبیلو از این دست هستند. هویت‌دهی ظاهری در داستان‌ها، بسیار اتفاق می‌افتد و باعث می‌شود که کارگزاران با ویژگی‌های دائمی یا موقتی معرفی شوند و نام‌دهی اتفاق نیافتد. البته این کار می‌تواند تعمیدی باشد و صرفاً برای جلب توجه خواننده یا شنونده، بر ویژگی‌های ظاهری کارگزار صورت گیرد که این انتخاب، بسته به سن و جنسیت کارگزار، به صورت گزینشی یا سوگیرانه رخ دهد (Van Leeuwen, 2008: 44). در نوع سوم طبقه‌بندی یعنی ارزش‌دهی، کارگزار اجتماعی با بهره‌گیری از اصطلاحات ارزشی و صفات خاصی نمایانده می‌شود. بازنمایی کارگزاران در این حالت، با استفاده از اصطلاحات ارزشی و تقابلی (مثلاً عزیزم، مردک، عوضی و...) صورت می‌گیرد، یعنی آن‌ها را به صورت بد یا خوب، زشت یا زیبا و... ارزش‌گذاری می‌کنند که این ارزش‌دهی‌ها، می‌تواند مثبت یا منفی باشد.

۲.۳. بازنمایی کنش‌های اجتماعی

از دیگر بخش‌های الگوی اجتماعی ون‌لیوون، کنش‌های اجتماعی است. طبق الگوی ارائه‌شده‌ی ون‌لیوون، پنج تقابل دوگانه در تجزیه و تحلیل کنش‌های متون دخالت دارند. این تقابلهای عبارتند از: کنش^۴ / واکنش^۵، فعال‌سازی / غیرفعال‌سازی، عامل‌نمایی / عامل‌زدایی، انتزاع‌سازی / ملموس‌سازی، مشخص‌سازی / تک‌موردی / بیش‌مشخص‌سازی. در این مقاله، تمرکز ما بر کنش / واکنش خواهد بود.

۳.۲.۱. کنش و واکنش

براساس انگاره‌ی ون‌لیوون، کنش اجتماعی در یکی از انشعابات خود به تقابل میان کنش و واکنش تقسیم می‌شود. قبل از توضیح این مفاهیم، مثالی از ون‌لیوون می‌تواند روشن‌گر باشد:

¹ classification

² relational identification

³ physical identification

⁴ action

⁵ reaction

(۵) کارگروه فیتزجرالد، گزارش داد که بسیاری از استالیایی‌ها از تغییر استرالیای کنونی سردرگم هستند و تصور می‌کنند که توان درک یا تأثیر بر این تغییرات را ندارند. آن‌ها احساس می‌کنند با مهاجرت محاصره شده‌اند (Van Leeuwen, 2008: 55). در مثال (۵) سه کنش وجود دارد: کنش مهاجرت، واکنش بسیاری از استرالیایی‌ها به این قضیه و گزارش این عکس‌العمل‌ها توسط کارگروه فیتزجرالد. می‌توان دید که بازنمایی تمامی این کنش‌ها، به یک صورت نیست. عمل گزارش و عکس‌العمل استرالیایی‌ها به گونه‌ای بازنمایی شده است که گویا کنش خاصی را انجام می‌دهند یا عکس‌العمل احساسی خاصی دارند. در انگاره‌ی ون‌لیوون، واکنش‌ها به انواع مختلفی شامل: شناختی^۱، درکی^۲ و عاطفی^۳ تقسیم می‌شوند.

۳. ۲. ۱. ۱. واکنش شناختی، درکی و عاطفی

در مثال (۵)، کنش اجتماعی مربوط به استرالیایی‌ها با فرآیندهایی نظیر سردرگم‌بودن (شناختی)، ناتوانی از درک (شناختی) و احساس کردن (عاطفی) بازنمایی شده است. در فرآیندهای شناختی، عامل تفکر و تعقل پررنگ است. در فرآیندهای درکی، عامل ادراک از طریق حواس پنجگانه، جلوه‌ی پررنگی دارد. در فرآیندهای عاطفی، با بروز عواطف، احساسات، نیازها و خواسته‌ها مواجه هستیم. کارگزاران قدرتمند در گفتمان، معمولاً با فرآیندهای شناختی و کارگزاران کم‌قدرت‌تر با فرآیندهای عاطفی بازنمایی می‌شوند. مثال‌های (۶) تا (۸) نمونه‌های دیگری از انواع واکنش‌ها را نشان می‌دهد:

(۶) مریم فکر می‌کند که نامش در انتهای لیست باشد. (شناختی)

(۷) صدایش را از دور شنیدم که با همسایه‌ها صحبت می‌کرد. (درکی)

(۸) او از مرگ دوستش ناراحت بود. (عاطفی)

۳. ۲. ۱. ۲. کنش مادی^۴ و نشانه‌ای^۵

کنش اجتماعی را می‌توان به کنش‌های مادی (عمل) و کنش‌های نشانه‌ای (معنی) تقسیم کرد. به عبارت دیگر، کنش اجتماعی به مثابه‌ی کاری است که هدف و نتیجه‌ی مادی داشته باشد یا نداشته باشد. مثال‌های (۹) و (۱۰) به ترتیب نشان‌دهنده‌ی دو کنش مادی و نشانه‌ای هستند:

(۹) میترا دوستش را هل داد.

(۱۰) علی گفت: ما نمی‌خواهیم بنشینیم، می‌خواهیم بیرون برویم.

کنش‌های مادی، می‌توانند گذرا^۶ یا ناگذر^۷ باشند. کنش گذرا دو مشارک دارد، یک کنشگر، یعنی کسی که فعلی از او سرزده است و یک هدف^۸ که دامنه‌ی فرآیند تا او گسترش یافته است. کنش‌های ناگذر، تنها به یک مشارک محدود می‌شوند. این تمایزها، فقط مبنای دستوری ندارند؛ بلکه می‌توان آن‌ها را براساس تأثیر یا فقدان تأثیری که کنش‌ها بر دیگران و جهان دارند، از هم تمیز داد. در مثال (۱۱)، کنش کودکان در اصل ناگذر است؛ چون تأثیری بر جهان را نشان نمی‌دهد. کنش آن‌ها بیشتر به عنوان یک رفتار بدون محتوا، هدف و اثر، نشان داده شده است که از ویژگی‌های کارگزاران

^۱ cognitive

^۲ perceptive

^۳ affective

^۴ material

^۵ semiotic

^۶ transactive

^۷ non-transactive

^۸ goal

کم‌قدرت‌تر در گفتمان است. ون‌لیوون، هدف را به مقوله‌های ریزتری تقسیم می‌کند. به این صورت که اگر کنش‌های گذرا، اشخاص و افراد را به‌عنوان هدف برگزیند، کنش تعاملی^۱ است (مثال ۱۲) و اگر سایر اشیاء به‌عنوان هدف انتخاب کند، کنش گذرای ابزاری^۲ نامیده می‌شود. البته در کنش‌های ابزاری، انسان نیز می‌تواند به‌عنوان هدف واقع شود، که در این صورت مانند یک شیء استفاده‌کردنی بازنمایی می‌شود (مثال ۱۳).

(۱۱) بچه‌ها در حیاط می‌دویدند و جیغ می‌زدند.

(۱۲) سارا به سمتش دوید و او را در آغوش گرفت.

(۱۳) دولت از شهروندان به‌عنوان سپر انسانی استفاده می‌کند.

۳.۳. مشروعیت‌بخشی

مشروعیت یک کنش اجتماعی در پاسخ به این پرسش مشخص می‌شود: چرا باید این کار را (به این شیوه) انجام دهیم؟ ون‌لیوون، چهار زیرمقوله برای مشروعیت‌بخشی معرفی کرده است که عبارتند از: اقتداردهی^۳، ارزیابی اخلاقی^۴، عقلانی‌گری^۵ و مشروعیت‌بخشی اساطیری^۶ (داستانی).

۳.۳.۱. اقتداردهی

اقتداردهی یعنی مشروعیت‌بخشی با ارجاع به قدرت سنت، آداب و رسوم، رفتارهای الگو یا نظریات رهبران و افراد برجسته، تجربه و تخصص، قانون یا شخصی که نوعی از اقتدار به آن‌ها واگذار شده است. در چارچوب ون‌لیوون، اقتداردهی خود به انواعی تقسیم می‌شود که برخی از آن‌ها عبارتند از: اقتدار نقش‌الگو^۷، اقتدار مطابقت الگو^۸ و اقتدار فردی^۹. در اقتدار نقش‌الگو، مشروعیت‌بخشی با توسل به الگوها یا افراد پیشرو در حوزه‌ی بحث‌شده انجام می‌شود (مثال ۱۴). در اقتدار مطابقت، در پاسخ به اینکه چرا فلان کنش باید انجام گیرد، پاسخ این است که «چون اکثریت به این شیوه انجام می‌دهند» (مثال ۱۵). در اقتدار فردی، مشروعیت یک کنش با توسل به جایگاه مقتدر یک کارگزار در یک نهاد اجتماعی توجیه می‌شود (مثال ۱۶).

(۱۴) معلمان با تجربه شیوه‌ی تعامل با کودکان را می‌دانند.

(۱۵) بسیاری از متخصصین اعتقاد دارند بوسیدن کودکان تأثیر مثبتی بر روان آن‌ها دارد.

(۱۶) سعید ساکت بود، چون معلم به او گفته بود که سؤال نپرسد.

۳.۳.۲. ارزیابی اخلاقی

مشروعیت مبتنی بر ارزیابی اخلاقی، مشروعیتی است که براساس ارزش‌ها و نه براساس اقتدار شکل می‌گیرد. گاهی یک ارزش اخلاقی با کلماتی ساده نظیر «خوب» و «بد» منتقل می‌شوند. در سایر گزینه‌ها، ارزش‌های اخلاقی، ممکن است

^۱ interactive

^۲ instrumental

^۳ authorization

^۴ moral evaluation

^۵ rationalization

^۶ mythopoesis

^۷ role model authority

^۸ authority of conformity

^۹ personal authority

به‌طور ضمنی با عباراتی نظیر «مفید»، «طبیعی»، «سالم» و غیره بیان شوند (Van Leeuwen, 2008: 110). ون‌لیوون معتقد است که روش مشخصی برای تشخیص ارزیابی‌های اخلاقی در گفتمان وجود ندارد و صرفاً می‌توان آن‌ها را براساس عقل سلیم دانش فرهنگی شناسایی کرد. مثال (۱۷) نمونه‌ای از ارزیابی اخلاقی است.

(۱۷) این خیلی طبیعی است که روز اول مدرسه استرس داشته باشیم.

۳.۳.۳. عقلانی‌گری

در بحث‌های تحلیل گفتمان معاصر، می‌توان گفت که عقلانی‌گری و اخلاقیات نقطه‌ی مقابل یکدیگر هستند (Van Leeuwen, 2008: 113)، یعنی جایی که از ارزش‌های اخلاقی صحبت می‌کنیم، عقلانیت به پس‌زمینه منتقل می‌شود و بالعکس. در عقلانی‌گری ابزاری، به کنش، با توجه به کارکرد یا هدفی که در پس آن است، مشروعیت داده می‌شود. در عقلانی‌گری نظری، مشروعیت براساس حقیقتی که مسلم انگاشته می‌شود، شکل می‌گیرد.

(۱۸) مریم به داخل صف رفت تا پول غذا را بپردازد.

(۱۹) پادشاهی عملی ضروری در درونی‌سازی خصوصیات مثبت در کودکان است.

جمله‌ی (۱۸) نمونه‌ای از عقلانی‌گری ابزاری است که در آن هر سه عنصر لازم برای مشروعیت‌بخشی از نوع عقلانی‌گری ابزاری وجود دارد؛ یعنی این جمله دربردارنده‌ی یک فعالیت، پیوند وابسته‌ساز مانند «تا، که، چون و ...» و هدف است. در جمله‌ی (۱۹)، مشروعیت‌بخشی به کنش «پادشاهی»، از نوع عقلانی‌گری نظری است؛ چراکه پادشاهی را در قالب یک حقیقت مسلم یعنی در قالب عملی ضروری برای درونی‌سازی خصوصیات مثبت در کودکان توجیه کرده است.

۳.۳.۴. مشروعیت‌بخشی اساطیری

مشروعیت‌بخشی، می‌تواند از طریق داستان‌گویی صورت گیرد. در داستان‌های اخلاقی^۱، نقش اول داستان به خاطر شرکت در نقش‌های اجتماعی مشروع، پادشاه دریافت می‌کند. برای نمونه، پیام اخلاقی داستان سیندرلا این است که تحمل سختی‌ها و مهربانی و خوش‌رفتاری با مردم و سایر موجودات، به خوشبختی (ازدواج با شاهزاده) ختم می‌شود. از سوی دیگر، داستان‌های پندآموز^۲، حاصل این پیام هستند که اگر هنجارهای نقش اجتماعی را بشکنند، باید منتظر چه عواقبی باشند. مثلاً داستان چوپان دروغگو از نوع داستان‌های پندآموز است.

۳.۴. روش پژوهش

در این پژوهش، جمع‌آوری داده‌ها به‌روش کتابخانه‌ای و تحلیل آن‌ها به‌صورت تحلیلی-توصیفی صورت گرفته است. برای انجام پژوهش، پانزده جلد از کتاب‌های داستان، تألیفی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، رده‌ی سنی «ب» از مرکز شماره‌ی ۱ کانون در شهر ارومیه، به‌صورت نمونه‌ی دردسترس انتخاب شدند. این کتاب‌ها عبارت بودند از: *عمو نوروز، کلوچه‌های خدا، گوگولی گرگ عجول، سنجابی که بزرگ شد، موش بازیگوش، یک اشک و یک بوس، تقی فضول می‌شود، آزاده، تنبل، هزارپا و هزار کار، رنگین‌کمان چند رنگه؟، کفش‌وزک فضول، نقره‌ماهی، رنگین‌کمان و وقتی که باد آمد*. جملات داستان‌ها تک‌تک بررسی شدند و مؤلفه‌های گفتمان‌مداری که در بازنمایی آن‌ها استفاده شده بودند، استخراج

^۱ moral tales

^۲ cautionary tales

و دسته‌بندی شدند. از میان مؤلفه‌های گفتمان‌مدار الگوی ونلیوون فقط آن مؤلفه‌هایی استفاده شدند که برای پاسخ به سؤالات پژوهش، ممکن بود کمک‌کننده باشند و در بخش چارچوب نظری معرفی شدند.

دسترسی به کتاب‌های کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان با محدودیت‌هایی همراه بود و کتاب‌های تألیفی برای رده‌ی سنی «ب» نیز بسیار اندک بودند. بیشتر کتاب‌ها رده‌ی سنی «ب» و «ج» را شامل می‌شدند. به‌علت محدودیت‌های مذکور، دو جلد، جنگ آموزشی، تألیفی کانون نیز به داده‌ها اضافه شد تا کتاب‌های تحلیل‌شده همگی رده‌ی سنی «ب» باشند.

۴. تحلیل داده‌ها

در این بخش، ابتدا مثال‌هایی از دو داستان یعنی داستان یک / شک و یک بوس و داستان تقی فضول می‌شود، برای بازنمایی کارگزاران، کنش‌های اجتماعی و مشروعیت‌بخشی که قبلاً در چارچوب ونلیوون توضیح داده شد، آورده می‌شود. در انتها، خلاصه‌ی نتایج حاصل از تحلیل همه‌ی پانزده داستان بررسی‌شده ارائه شده است.

۴.۱. داستان یک / شک و یک بوس

این داستان، قصه‌ی دختری به نام بیتا است که بیمار شده است. مادرش برای او آب گرم و شیر آورده است ولی به او توجه نکرده و با تلفن مشغول است. بعد مادر، لباسش را می‌پوشد، بیتا را می‌بوسد و از خانه خارج می‌شود. بیتا خیلی ناراحت می‌شود. ناگهان صدای در می‌آید و پدر سراسیمه وارد خانه می‌شود. بیتا را در آغوش می‌گیرد و او را سوار ماشین می‌کند، اما به‌جای بیمارستان، می‌برد جلوی در خانه‌ی مادر بزرگ. بیتا می‌بیند که حال مادر بزرگش هم خوب نیست. بیتا با کمک پدر و مادرش در ماشین می‌نشیند. در مسیر بیمارستان، پدر می‌گوید که خانم کاش به کسی می‌گفتی پیش مادر بزرگ باشد تا بیتا را ببریم و بازگردیم و بعد مادر بزرگ را به بیمارستان ببریم. مادر می‌گوید که از صبح با تلفن صحبت کرده، اما کسی را پیدا نکرده که از مادر بزرگ مواظبت کند. بعد از او می‌خواهد که آرام رانندگی کند. مادر می‌گوید من باید مواظب همه باشم. بیتا درحالی‌که تب دارد به این فکر می‌کند که چه مادر مهربان و باهوشی دارد.

۴.۱.۱. کارگزاران اجتماعی

• نام‌دهی

...بیتا بیدار شد / بیتا گوش داد / بیتا می‌خواست از تخت بیرون بیاید / بیتا شنید که مادر باز هم دارد به جایی / بیتا با خودش فکر کرد امروز چقدر مادر با تلفن حرف می‌زند...

• پیوندجویی

...با صدای گرفته گفت: مامان، مامان / مادر توی آشپزخانه ظرف‌ها را می‌شست / مادر صدای او را نشنید / دوباره مادر را صدا کرد / بیتا شنید که مادر به بابا گفت... / مادر زیر بغل مادر بزرگ را گرفته بود / مادر، مادر بزرگ را توی ماشین نشاند و خودش بیتا را بغل کرد / حتی به خاله هم زنگ زد / بابا با مهربانی گفت / حتی به خاله هم زنگ زد...

• نام‌شخص‌سازی

...مادر به این و آن زنگ می‌زد / کسی می‌آمد...

در تحلیل شیوه‌ی بازنمایی کارگزاران اجتماعی در این داستان، می‌توان گفت که اکثر شخصیت‌های داستان رابطه‌ی فامیلی با قهرمان داستان (بیتا) دارند. اگرچه شخصیت‌های داستان به شیوه‌ی نام‌دهی بازنمایی شده‌اند، اما نوع آن در افراد مختلف، متفاوت است. قهرمان داستان، به صورت غیررسمی و با نام کوچک آمده است و سایر اعضای خانواده به واسطه‌ی پیوندجویی و با ذکر نقش خانوادگی‌شان (خاله، مادر و...) بازنمایی شده‌اند.

۴-۱-۲ کنش‌های اجتماعی

• مادی‌گذرا

...مادر توی آشپزخانه ظرف‌ها را می‌شست/ مادر همان‌طور که در آشپزخانه کارها را انجام می‌داد با او هم حرف می‌زد/ بیتا باز سرش را روی بالش گذاشت...

• مادی‌ناگذر

...مادر همان‌طور که در آشپزخانه کارها را انجام می‌داد با او هم حرف می‌زد/ بیتا می‌خواست از تخت بیرون بیاید/ مادر به اتاق آمد...

• نشانه‌ای

... بابا گفت: بیتا خیلی مریض است/ با صدای گرفته گفت/ بابا با مهربانی گفت...

• شناختی

...بیتا فکر کرد...

• عاطفی

...بیتا ناراحت شد/ او من را دوست ندارد/ بیتا می‌خواست از تخت بیرون بیاید...

• درکی

...مادر صدای او را نشنید/ بیتا گوش داد/ بیتا با تعجب به در اتاق نگاه کرد/ بیتا شنید که مادر به بابا گفت/ بیتا با انگشتش آن را برداشت و نگاه کرد...

بررسی کنش‌های این داستان، بیانگر استفاده از تمام کنش‌های مادی، نشانه‌ای، شناختی، عاطفی و درکی توسط شخصیت‌های این داستان است. باین حال توزیع این کنش‌ها در بین شخصیت‌های داستان متفاوت است. برای مثال، کنش‌های عاطفی، عمدتاً به قهرمان داستان (بیتا) نسبت داده شده است و همان‌طور که قبلاً اشاره شد، کنش‌های عاطفی از خصوصیات کارگزاران کم‌قدرت در گفتمان هستند. همچنین از آنجاکه تمرکز روایی بر قهرمان داستان (بیتا) است، کنش‌های درکی نسبت داده شده به او نیز بیشتر است.

۴.۱.۳. مشروعیت‌بخشی

در این داستان مادر بیتا بنابه تجربه‌ای که دارد، از او می‌خواهد تا شیر را گرم بخورد. پدر نیز در ادامه از بیتا می‌پرسد که چرا شیرش را نخورده است، چون مادر گفته که حتماً باید بخورد. این نوع از اقتدار را می‌توان اقتدار فردی نامید.

۴. ۲. داستان تقی فضول می‌شود:

این داستان، قصه‌ی پسری تنبل است که شاگرد میرزا است. او همه‌اش در خواب یا در حال استراحت است. میرزا برای اینکه او را وادار به کارکردن و تحرک کند، به او پولی می‌دهد تا با آن پول تا شب در شهر بگردد و کاسبی کند. اگر تا شب پول را نگه داشته باشد این علامتی برای عاقل شدن تقی است. تقی خوشحال می‌شود و به شهر می‌رود اما شب با صورتی برافروخته و لنگ‌لنگان به خانه بازمی‌گردد. تقی با مردی که در مزرعه‌ی خود پیاز می‌کاشته، درگیر شده بود و به او گفته بود که کاشتن پیاز کاری بیهوده است و بهتر است که از این کار بیهوده دست بردارد. مزرعه‌دار به حرف او گوش نداده بود، در نتیجه تقی وارد مزرعه‌اش شده بود و همه چیز را لگدمال کرده بود. آن‌ها نزد قاضی می‌روند و قاضی به تقی می‌گوید که یا باید پول پیازها را بدهد، یا یک سبد پیاز بخورد یا فلکش می‌کنند. تقی می‌خواهد که با پیاز خوردن، مجازات را تمام کند؛ ولی نمی‌تواند بیشتر از چند پیاز بخورد. می‌گوید که فلکش کنند. درد آن را هم نمی‌تواند تحمل کند و به ناچار پول پیازها را حساب می‌کند. کار تقی، ضرب‌المثلی می‌شود که هرگاه کسی طمع کند و برای جلوگیری از زیان بزرگ، دل به زیان کوچک ببندد و موفق نشود، می‌گویند: هم چوب را خورد، هم پیاز را و هم پول را داد.

۴. ۲. ۱. کارگزاران اجتماعی

• نام‌دهی

...میرزا عباس تاجر هم از خواب بیدار شد/ تنها تقی دودستی بالشش را چسبیده بود/ میرزا فریادی بر سر تقی زد و تقی از جا برخاست/ میرزا گفت تو خجالت نمی‌کشی پسر؟/ تقی شاگرد تنبل و خنگ میرزا عباس گفت: بیدار بودم میرزا/ میرزا گفت: دروغ را بگذار کنار/ میرزا دستی بر سر تقی زد و گفت: خجالت بکش تقی/ تقی درحالی‌که سرش را گرفته بود گفت: من هم داشتم به همین فکر می‌کردم/ میرزا آهی کشید و گفت: کمک که تنها در رختخواب جمع کردن نیست/ دست در جیب کرد و مقداری پول از آن بیرون آورد و به تقی داد/ تقی وقتی اسم پول را شنید مثل فشنک از جا پرید/ میرزا پول را داد و از خانه خارج شد/ او تمام روز را با فکر تقی سر کرد/ شب هنگام وقتی به خانه برگشت، هنوز تقی نیامده بود/ ساعتی بعد تقی لنگ‌لنگان با صورتی برافروخته و چشمانی گریان، وارد خانه شد/ میرزا پرسید چه شده؟/ تقی گفت: به هرکس رسیدم با او مشورت کردم/ میرزا گفت: مگر تو داروغه‌ای/ میرزا نمی‌دانست به حماقت او بخندد یا گریه کند...

• مقام‌دهی

...میرزا عباس تاجر هم از خواب بیدار شد/ او گفت یا پول پیازها را بده یا یک سبد پیاز بخور یا به جلال می‌گویم فلکت کند/ تقی شاگرد تنبل و خنگ میرزا عباس گفت: بیدار بودم میرزا/ قاضی مجازات را به انتخاب خودم گذاشت...

در این داستان، شیوه‌ی بازنمایی شخصیت‌ها هم به صورت نام‌دهی (اسم کوچک) و هم به صورت طبقه‌بندی از نوع مقام‌دهی، صورت گرفته است. در این داستان، قهرمان داستان (تقی)، یک شاگرد تنبل و بی‌خیال معرفی شده است و چنین برمی‌آید که به لحاظ رده‌ی سنی، بیش از سایر شخصیت‌های داستان به سن مخاطب نزدیک است. استفاده از نام‌دهی غیررسمی در خطاب قرار دادن او، بیانگر کم‌قدرت بودن او در مقایسه با سایر شخصیت‌های داستان است که به صورت مقام‌دهی بازنمایی شده‌اند.

۴. ۲. ۲. کنش‌های اجتماعی

• کنش مادی گذرا

...تنها تقی دودستی بالشش را چسبیده بود/ امروز شما می‌خواهید رختخواب من را جمع کنید/ تقی درحالی‌که سرش را گرفته بود گفت: من هم داشتم به همین فکر می‌کردم/ دست در جیب کرد و مقداری پول از آن بیرون آورد و به تقی داد/ مقداری پول به تو می‌دهم/ میرزا پول را داد و از خانه خارج شد/ من وارد مزرعه شدم و تمام پیازهایش را لگدمال کردم/ او گفت یا پول پیازها را بده یا یک سبد پیاز بخور یا به جلاد می‌گویم فلکت کند/ پول پیازها را دادم و از آنجا گریختم/

• کنش مادی ناگذر

...همه‌ی اهل محل، بیدار شده بودند/ میرزا عباس تاجر هم از خواب بیدار شد/ وضو گرفت و به نماز ایستاد/ میرزا فریادی بر سر تقی زد و تقی از جا برخاست/ تقی شاگرد تنبل و خنگ میرزا عباس گفت: بیدار بودم میرزا/ تا شب در شهر بگرد و با آن کاسبی کن/ تقی وقتی اسم پول را شنید، مثل فشنگ از جا پرید/ میرزا پول را داد و از خانه خارج شد/ شب هنگام وقتی به خانه برگشت هنوز تقی نیامده بود/ ساعتی بعد تقی لنگ‌لنگان با صورتی برافروخته و چشمانی گریان وارد خانه شد/ من وارد مزرعه شدم و تمام پیازهایش را لگدمال کردم/ پول پیازها را دادم و از آنجا گریختم/ از آن تاریخ به بعد هرگاه کسی طمع کند و برای جلوگیری از زیان بزرگ، دل به زیان کوچک ببندد و موفق نشود، می‌گویند: هم چوب را خورد، هم پیاز را و هم پول را داد...

• کنش نشانه‌ای

...میرزا فریادی بر سر تقی زد و تقی از جا برخاست/ میرزا گفت تو خجالت نمی‌کشی پسر؟/ تقی شاگرد تنبل و خنگ میرزا عباس گفت: بیدار بودم میرزا/ میرزا گفت: دروغ را بگذار کنار/ تقی درحالی‌که سرش را گرفته بود گفت: من هم داشتم به همین فکر می‌کردم/ میرزا آهی کشید و گفت: کمک که تنها در رختخواب جمع کردن نیست/ به مرد گفتم بهتر است از این کار بیهوده دست برداری/ میرزا پرسید چه شده؟/ تقی گفت: به هرکس رسیدم با او مشورت کردم/ میرزا گفت: مگر تو داروغه‌ای/ او گفت یا پول پیازها را بده یا یک سبد پیاز بخور یا به جلاد می‌گویم فلکت کند/ از آن تاریخ به بعد، هرگاه کسی طمع کند و برای جلوگیری از زیان بزرگ، دل به زیان کوچک ببندد و موفق نشود، می‌گویند: هم چوب را خورد، هم پیاز را و هم پول را داد...

• کنش عاطفی

...میرزا گفت تو خجالت نمی‌کشی پسر؟/ امروز شما می‌خواهید رختخواب من را جمع کنید/ میرزا دستی بر سر تقی زد و گفت: خجالت بکش تقی... / میرزا نمی‌دانست به حماقت او بخندد یا گریه کند...

• کنش درکی

...تقی وقتی اسم پول را شنید مثل فشنگ از جا پرید...

• کنش شناختی

...تقی درحالی‌که سرش را گرفته بود، گفت: من هم داشتم به همین فکر می‌کردم/ میرزا نمی‌دانست به حماقت او بخندد یا گریه کند...

بررسی کنش‌های این داستان نشان می‌دهد که همه‌ی کنش‌ها استفاده شده‌اند. کنش‌های مادی و نشانه‌ای بیشتر از سایر کنش‌ها استفاده شده‌اند. غلبه‌ی کنش‌های مادی و نشانه‌ای بر سایر کنش‌ها، نشانگر حاکم بودن فضای پویا و مملو از تعاملات زبانی بر داستان است. کنش‌های عاطفی، بیشتر معطوف به قهرمان داستان (تقی) و از نوع منفی است. این کنش‌های عاطفی منفی تنها به قهرمان داستان (تقی) نسبت داده شده است که در این داستان الفاقر قدرت اجتماعی پایین‌تر و منزلت اجتماعی پایین اوست.

۴. ۲. ۳. مشروعیت بخشی

در این داستان از مشروعیت بخشی اساطیری استفاده شده است. نقش اول داستان که تقی است با شکستن هنجارهای نقش اجتماعی اش، عواقب آن را نیز می بیند. این داستان از نوع داستان‌های اختراآمیز است.

۴. ۳. جمع بندی یافته های پژوهش

در این بخش به جمع بندی یافته های حاصل از تحلیل همه ی داستان های بررسی شده در این پژوهش، خواهیم پرداخت. جداول (۱) و (۲) مؤلفه های به کاررفته در بازنمایی کارگزاران اجتماعی و کنش های مربوط به آنان در داستان های تحلیل شده را نشان می دهد.

جدول شماره ی ۱: شیوه ی بازنمایی کارگزاران اجتماعی براساس مؤلفه ی گنجاندن

مؤلفه های گنجاندن کارگزاران اجتماعی	فراوانی (درصد)
نام دهی	۴۳۰ (۷۳,۵٪)
طبقه بندی	۱۳۰ (۲۲٪)
نام شخص سازی	۲۶ (۴,۵٪)

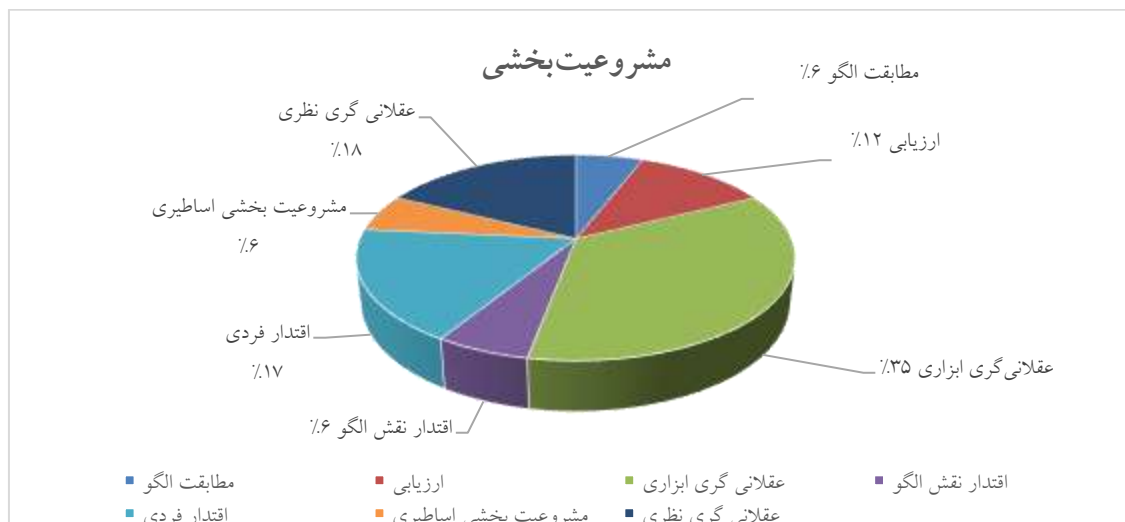
بعد از بررسی و تحلیل مؤلفه های اجتماعی معنایی، کنش های اجتماعی و انواع مشروعیت بخشی های به کاررفته در کتاب های داستان کودکان رده ی سنی «ب» تألیفی کانون، این نتیجه حاصل شد که طبق جدول شماره ی (۱)، در داستان ها از نام دهی بسیار بیشتر از طبقه بندی، برای شناسایی شخصیت های داستان ها استفاده شده است. این موضوع باتوجه به سن مخاطبان که کودک هستند و تجربه شان از دنیای پیرامونشان، عمدتاً محدود به خانواده و بافت های زبانی غیررسمی و غیرحرفه ای است، پیش بینی شده است. باتوجه به داستان های تحلیل شده، طبقه بندی (از نوع مقام دهی) عموماً در شخصیت هایی مشاهده می شود که به لحاظ کلیشه های جنسیتی، عموماً مذکر هستند (نظیر وزیر، تاجر و غیره). همچنین از مقایسه ی توزیع نام دهی و طبقه بندی (مقام دهی) در داستان ها چنین برمی آید که نام دهی بیشتر در قهرمان داستان ها که از نظر رده ی سنی به سن مخاطب داستان ها نزدیک تر هستند، صورت گرفته است (نظیر شخصیت «بی‌تا» و «تقی» در داستان های تحلیل شده) و سایر شخصیت های حاشیه ای تر که به لحاظ اجتماعی دارای اقتدار و قدرت بیشتری هستند، با مقام دهی یا گونه های دیگر نام دهی (مثلاً عنوان دهی) بازنمایی شده اند. این تفاوت در شیوه ی توزیع نام دهی و مقام دهی در داستان های تحلیل شده، مطابق با اصول بازنمایی کارگزاران اجتماعی در چارچوب ون لیوون است: شخصیت های مرکزی و قهرمان داستان که شناسایی آن ها توسط مخاطب ضرورت دارد، به واسطه ی نام دهی بازنمایی می شوند، اما شخصیت های گذرا و حاشیه ای تر، عمدتاً به شیوه ی طبقه بندی ظاهر می شوند.

جدول شماره‌ی ۲: انواع کنش‌ها

فرآوانی	انواع کنش‌ها
۴۷۶ (٪۶۲)	مادی
۳۹ (٪۸)	گذرا - تعاملی
۱۲۷ (٪۲۷)	ابزاری
۳۱۰ (٪۶۵)	- ناگذر
۱۴۳ (٪۱۹)	نشانه‌ای
۶۴ (٪۸)	درکی
۴۴ (٪۶)	عاطفی
۳۵ (٪۵)	شناختی

براساس اطلاعات جدول شماره‌ی (۲)، در میان کنش‌ها، بیشترین کنش به‌کاررفته، کنش مادی و سپس کنش نشانه‌ای است. فرآوانی بالای کنش‌های مادی، می‌تواند به این معنا باشد که فضای داستان‌های کودکان رده‌ی سنی «ب»، فضایی پویا و پرجنب‌وجوش با کنش‌های فیزیکی فراوان است. همان‌گونه که در نمونه‌داستان‌های تحلیل‌شده مشاهده می‌شود، برای مشخص‌شدن جزئیات این کنش، مؤلفه‌های دیگری چون کنش گذرای تعاملی و ابزاری نیز بررسی شده است تا مشخص شود که شخصیت‌های داستان‌ها بیشتر با ابزار یا با انسان‌ها سروکار داشته‌اند. براساس اطلاعات جدول شماره‌ی (۲)، بسامد کنش‌های گذرای ابزاری، تقریباً بیش از سه برابر کنش‌های تعاملی بوده است. از سوی دیگر، بسامد کنش‌های ناگذر نیز بسیار بیشتر از کنش‌های گذرا است. کنش‌هایی نظیر «ایستادن»، «خم‌شدن»، «آمدن»، «تکیه‌دادن»، از نمونه‌های کنش مادی ناگذر هستند که اغلب در داستان‌های بررسی‌شده برای بیان یا توصیف وضعیت یا حالت بدن شخصیت داستان، به‌کار رفته‌اند. این می‌تواند بدان معنا باشد که در داستان‌های کودکان از شخصیت‌ها، جزئیات بیشتری به‌دست داده‌شده که نتیجه‌ی آن تصویرسازی‌های جزئی‌تر و ملموس‌تر از آن‌هاست. کنش‌های نشانه‌ای در این پژوهش، عمدتاً با کنش‌هایی نظیر «گفتن» مرتبط بوده‌اند و بیشتربودن بسامد کنش نشانه‌ای، می‌تواند نشانه‌ی محتوای گفتگو محور کنش‌های شخصیت‌های داستان‌ها باشد که بیانگر وجود تعامل اجتماعی و زبانی بین شخصیت‌های داستان‌هاست.

درخصوص کنش‌های شناختی، عاطفی و درکی، اطلاعات جدول شماره‌ی (۲) نشان می‌دهد که هرچند این کنش‌ها اختلاف بسامدی کمی با یکدیگر دارند، کنش‌های درکی بیشتر از کنش‌های عاطفی و کنش‌های عاطفی بیشتر از کنش‌های شناختی به‌کار رفته‌اند. همان‌گونه که از مثال‌های تحلیل‌شده برمی‌آید، کنش‌های درکی، شامل کنش‌هایی با محتوای ادراکی هستند که عموماً از طریق حواس بینایی و شنوایی منتقل می‌شوند. به‌نظر می‌رسد نقش این کنش‌ها که بیشتر ماهیت منفعلانه دارند، معطوف‌کردن توجه خواننده به وضعیت ادراکی شخصیت‌های داستان، به محرک‌های محیط اطرافشان بوده است. در این میان، کنش‌های شناختی که عموماً با فعالیت‌های ذهنی عقلانی و وابسته به تفکر، مرتبط هستند، کمترین میزان کاربرد را در داستان‌ها داشته‌اند.



نمودار شماری (۱): مشروعیت‌بخشی‌های به‌کار رفته در داستان‌ها

درخصوص مشروعیت‌بخشی، همان‌گونه که در نمودار شماری (۱) مشاهده می‌شود، میزان استفاده از مشروعیت‌بخشی عقلانی‌گری ابزاری با ۳۵٪ تفاوت بسیاری با دیگر مؤلفه‌ها دارد. دومین جایگاه را عقلانی‌گری نظری با ۱۸٪ و جایگاه بعدی را اقتدار فردی با ۱۷٪ از آن خود کرده‌اند. استفاده از عقلانی‌گری ابزاری با بیشترین بسامد به‌منظور مشروعیت‌بخشی، به این معنی است که نویسندگان کتاب‌های کودکان برآن بوده‌اند تا با بیان اهداف و کاربردهای کنش‌ها به نقش‌های اجتماعی، کنش‌ها و گفتمان داستان مشروعیت ببخشند.

۵. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، با هدف تحلیل گفتمان انتقادی داستان‌های رده‌ی سنی «ب»، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، به بررسی شیوه‌ی بازنمایی کارگزاران اجتماعی، کنش‌های آن‌ها و شیوه‌ی مشروعیت‌بخشی به کنش‌ها در داستان‌ها پرداخته شد. در پاسخ به پرسش نخست پژوهش، درخصوص شیوه‌ی بازنمایی کارگزاران اجتماعی یا همان شخصیت‌های داستان‌ها، نتایج تحلیل نشان داد که بازنمایی شخصیت‌ها و به‌خصوص قهرمانان داستان‌ها عمدتاً به‌صورت نام‌دهی صورت گرفته است که بازتابی از محیط‌های خودمانی و غیررسمی مرتبط با این رده‌ی سنی است. نام‌دهی درخصوص قهرمان داستان‌ها که شخصیت محوری و پایدار داستان هستند، عمدتاً به‌صورت نام‌دهی غیررسمی و درباره‌ی شخصیت‌های دارای نفوذ و قدرت اجتماعی بالاتر، به‌صورت عنوان‌دهی صورت گرفته است. بعد از نام‌دهی، طبقه‌بندی، بیشترین فراوانی را در بازنمایی شخصیت‌های داستان‌ها داشته است. درخصوص نوع طبقه‌بندی‌ها، می‌توان گفت که بیشتر از مؤلفه‌ی مقام‌دهی استفاده شده است که عموماً شیوه‌ی طبقه‌بندی کارگزاران اجتماعی حاشیه‌ای‌تر و دارای نقش گذرا در داستان‌هاست. مقام‌دهی در داستان‌های تحلیل‌شده، غالباً به‌صورت مشاغل اجتماعی مشاهده شد که به‌صورت کلیشه‌ای مشاغل مردانه (نظیر تاجر، وزیر، جلال و...) محسوب می‌شوند. در داستان‌های تحلیل‌شده، مقام‌دهی به زنان در قالب مشاغل اجتماعی، مشاهده نشد که نشان‌گر نبود توازن در شیوه‌ی مقام‌دهی به زنان و مردان در داستان‌هاست.

پرسش دوم این پژوهش، به نوع کنش‌های شخصیت‌ها اختصاص داشت. به لحاظ کنشی، فضای ترسیم‌شده در داستان‌های کودکان رده‌ی سنی «ب»، فضایی غالباً بازنمایی‌شده با کنش‌های مادی است که نشان‌گر پویایی و فعالیت‌های پرجنب‌وجوش شخصیت‌های داستان‌ها، متناسب با فعالیت‌های کودکان سال‌های اول مدرسه است. همچنین بسامد بالای کنش‌های نشانه‌ای که در داستان‌ها عمدتاً با کنش بیانی و زبانی مرتبط بوده‌اند، حاکی از وجود فضایی تعاملی-زبانی بین شخصیت‌های داستان‌هاست که می‌تواند فرآیندهای اجتماعی‌شدن را در نظر مخاطبان داستان‌ها برجسته کند. یافته‌ها همچنین نشان داد که کنش‌های عاطفی، درکی و مخصوصاً شناختی، به نسبت کمتر از کنش‌های مادی و نشانه‌ای در داستان‌ها به کار رفته‌اند. میزان استفاده‌ی کم از کنش‌های شناختی، می‌تواند ناشی از این کلیشه باشد که کودکان، سوژه‌های فکور و اندیشه‌ورز خوبی نیستند. به‌طورکلی، این سوگیری را می‌توان در اکثر داستان‌های تحلیل‌شده مشاهده کرد که در آن‌ها کودکان به صورت کارگزاری احساسی، خطاکار، فاقد قوه‌ی استدلال و ابتکار عمل و دارای کمترین درجه از قدرت بازنمایی شده‌اند. این دیدگاه کلیشه‌ای، البته فاقد پشتوانه‌ی علمی است؛ چراکه تحقیقات نشان می‌دهد که اگرچه مهارت کودکان شش تا هشت ساله در درک وضعیت ذهنی دیگران متفاوت و در حال رشد است (Calero et al., 2013)، اما عموماً در سنین سه تا پنج سالگی، قابلیت تعقل درباره‌ی وضعیت ذهنی دیگران را کسب می‌کنند (برای مرور بنگرید به Flavell, 1999). بنابراین، نسبت‌دادن کنش‌های شناختی، بیشتر به شخصیت‌های کودک در داستان‌ها می‌تواند به مهم‌انگاری و برجسته‌سازی این قابلیت کودکان در بازنمایی وضعیت ذهنی دیگران کمک کند.

در خصوص شیوه‌ی مشروعیت‌بخشی که موضوع پرسش سوم پژوهش است، می‌توان گفت که در داستان‌های کودکان راهبرد عمده‌ی مشروعیت‌بخشی، استفاده از عقلانی‌گری (چه ابزاری و چه نظری) است. این دو شیوه‌ی مشروعیت‌بخشی، بیش از نیمی از شیوه‌های مشروعیت‌بخشی در داستان‌های تحلیل‌شده را به خود اختصاص داده‌اند. در این میان، بسامد بالای عقلانی‌گری ابزاری، می‌تواند بیان‌گر اهداف یا کاربردهای ملموس کنش‌های استفاده‌شده در داستان‌ها باشد. در مشروعیت‌بخشی از نوع عقلانی‌گری ابزاری، کنش‌ها به تناسب پیامدهای مشخص و ملموس‌شان عقلانی‌سازی می‌شوند. نکته‌ی قوت این نوع مشروعیت‌بخشی را می‌توان قدرت تبیینی بیشتر آن در مقایسه با شیوه‌های دیگر مشروعیت‌بخشی دانست که مبتنی بر اقتدار و تبعیت از الگو هستند. بنابراین، به نظر می‌رسد مؤلفان کتاب‌های کودکان در درجه‌ی اول، شیوه‌های عقلانی را برای توجیه مشروعیت کنش‌ها ترجیح می‌دهند، چراکه این شیوه، به دلیل اتکا بر تبیین عقلانی و باتوجه‌به گستردگی دسترسی آزاد عموم به اطلاعات، از مزیت اقناعی بهتری برخوردار است. بعد از عقلانی‌گری، توسل به اقتدار فردی است که بیشترین فراوانی را برای ایجاد مشروعیت در داستان‌های تحلیل‌شده داشته است. در بافت داستان‌های کودکان، اقتدار فردی را می‌توان آشناترین نوع شیوه‌ی مشروعیت‌بخشی دانست که به واسطه‌ی قرارگیری کودکان تحت سرپرستی و سیطره‌ی قدرت والدین، در کودکان درونی‌سازی می‌شود. فراوانی بیشتر اقتدار فردی نسبت به باقی شیوه‌های مشروعیت‌بخشی در داستان‌ها، نشان از اهمیت و کارکرد آن در مشروعیت‌دهی به کنش‌های به‌کاررفته در داستان‌های کودکان دارد.

در خاتمه، باتوجه‌به یافته‌های این پژوهش، به نظر می‌رسد داستان‌های کودکان رده‌ی سنی «ب»، بازنمایی‌های نامتعادلی از کارگزاران اجتماعی و کنش‌های آن‌ها در داستان‌ها ارائه می‌دهند. براین اساس، پیشنهاد می‌شود نویسندگان کتاب‌های کودک، بازنمایی‌های متناسبی از هر دو جنس مذکر و مؤنث، هنگام مقام‌دهی به شخصیت‌های داستان به‌دست دهند. برای

نمونه، می‌توان از زنان در مشاغلی که به‌طور کلیشه‌ای، مردانه تلقی می‌شوند، استفاده کرد مثلاً «پزشک خانم»، یا اینکه برخی طبقه‌بندی‌های شغلی نظیر «پرستار»، «منشی» و... که به‌صورت کلیشه‌ای، مشاغل مرتبط با جنس مؤنث هستند در داستان‌ها استفاده شود. همچنین درخصوص تنوع‌بخشی به کنش‌های متناسب به شخصیت‌ها، پیشنهاد می‌شود که نویسندگان حوزه‌ی ادبیات کودک، توجه شایسته‌ای درخصوص بازنمایی کودکان در بافت‌ها و فضاها و گوناگون که مستلزم تفکر و تعقل و ابتکار عمل آن‌ها است، نشان دهند. این امر می‌تواند به الگوسازی‌های مثبت‌تر و جسورتر از شخصیت‌های کودک در داستان‌ها و افزایش اعتمادبه‌نفس در مخاطبان این رده‌ی سنی منجر شود. ادبیات کودک با توجه به نقش الگوسازانه‌اش، بیش از آن که عرصه‌ای برای بازتاب باورها و کلیشه‌های موجود باشد، شایسته است ابزاری برای تغییر نگرش در راستای خودباوری و ایجاد نگرش‌های مثبت و سازنده در کودکان تلقی شود.

منابع

- پوشنه، آتنا؛ بابک معین، مرتضی. (۱۳۹۲). «تحلیل گفتمان انتقادی در اثری از ابراهیم گلستان با استفاده از مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی گفتمان‌مدار با توجه به بازنمایی کارگزاران اجتماعی». *جستارهای زبانی*، شماره‌ی ۱۴، صص ۱-۲۵.
- جنیدی جعفری، محمود؛ خاقانی، طوبی. (۱۳۹۴). «بررسی بازنمایی کنش‌های اجتماعی در مجموعه داستان زن زیادی از جلال آل احمد براساس الگوی ون لیون (۲۰۰۸)». *زبان‌شناخت*، سال ۶، شماره‌ی ۲، صص ۷۷-۹۷.
- جوکار، سمیه. (۱۳۹۰). *تحلیل انتقادی گفتمان اشعار ملک‌الشعرای بهار براساس دیوان شاعر*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- جوکار، سمیه؛ رحیمیان، جلال. (۱۳۹۴). «تصویرسازی کارگزاران اجتماعی در اشعار سیاسی ملک‌الشعرا بهار از منظر گفتمان‌شناسی انتقادی». *شعر پژوهی (بوستان ادب)*، سال ۷، شماره‌ی ۲، صص ۱۱۱-۱۳۴.
- <https://doi.org/10.22099/jba.2015.2576>
- جهانگیری، جهانگیر؛ احمدی، حبیب؛ خوجانی، حمید. (۱۳۹۳). «بررسی تبعیض جنسیتی در کتاب‌های داستانی تألیفی کودکان از سال ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵ (مطالعه‌ی موردی: کتاب‌های داستانی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان)». *مطالعات اجتماعی ایران*، سال ۸، شماره‌ی ۴، صص ۳۵-۵۴.
- رزمجو، آیت‌اله؛ حیدری تبریزی، حسین. (۱۳۸۴). «شیوه‌های تصویرسازی کارگزاران اجتماعی در گفتمان فارسی: تحلیل توجیهی گفتمان با عنایت به مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی». *زبان و ادب فارسی*، شماره‌ی ۱۹۵، صص ۱-۳۴.
- رشنو، سمیه. (۱۳۹۰). *تحلیل محتوای کتاب‌های داستانی تألیفی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در گروه سنی نوجوان براساس مهارت‌های تفکر انتقادی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- رشیدی، ناصر؛ مریم، زارعی. (۱۳۹۱). «تحلیل انتقادی گفتمان کتاب Reader's Choice براساس چهارچوب هاج و کرس». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. سال ۱۶، شماره‌ی ۲۶، صص ۹۹-۱۱۸.
- زمانی، سمیه؛ خلیلی، محسن. (۱۳۹۳). «بازنمایی دیگری در قالب کارگزاران اجتماعی در روزنامه‌های قانون و کاوه». *جستارهای سیاسی معاصر*، سال ۵، شماره‌ی ۴، صص ۷۷-۱۰۵.

شریف، مریم؛ یارمحمدی، لطف اله. (۱۳۹۳). «بررسی رباعیات خیام از منظر گفتمان‌شناسی انتقادی با بهره‌گیری از مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی گفتمان‌مدار». *شعرپژوهی (بوستان ادب)*، شماره‌ی ۲۰، صص ۶۷-۸۲.

<https://doi.org/10.22099/jba.2014.1952>

شمس‌آبادی، حسن و همکاران. (۱۴۰۱). «تحلیل کتاب‌های کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان (۱۳۴۵-۱۳۵۷ش)». *تاریخ ایران*، سال ۱۵، شماره‌ی ۱، صص ۴۹-۷۲.

عمل‌صالح، احیاء. (۱۳۸۳). *تصویرسازی گروه‌های اجتماعی در کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی در ایران*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20087357.1401.15.1.3.2>

غلامعلی‌زاده، خسرو؛ تفکری‌رضایی، شجاع؛ اکبری، حمیدرضا. (۱۳۹۶). «نام‌دهی و طبقه‌بندی کنشگران اجتماعی در داستان آل براساس الگوی ون‌لیون». *جستارهای زبانی*، سال ۸، شماره‌ی ۷، صص ۷۱-۸۹.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1396.8.7.7.7>

فرد، فوزیه. (۱۳۸۲). *مقایسه‌ی تحلیل گفتمان انتقادی داستان‌های کودکان و داستان‌های کوتاه بزرگ‌سال*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.

فلاحی، محمدهادی. (۱۳۸۸). *شیوه‌های بازنمایی کارگزاران اجتماعی در نشریات دوره‌ی مشروطه از منظر گفتمان‌شناسی انتقادی با عنایت به مؤلفه‌های گفتمان‌مدار جامعه‌شناختی معنایی*. پایان‌نامه‌ی دکتری دانشگاه فردوسی مشهد.

یارمحمدی، لطف اله. (۱۳۸۵). *ارتباطات از منظر گفتمان‌شناسی انتقادی*. تهران: هرمس.

یارمحمدی، لطف‌الله؛ رشیدی، ناصر. (۱۳۸۲). «پژوهش‌هایی در میزان صراحت یا پوشیدگی پیام در گزیده‌ی سرمقاله‌های روزنامه‌های ایران: رابطه‌ی بین ساختارهای گفتمان‌مدار و ساختارهای زیربنای فکری-اجتماعی». *نامه‌ی فرهنگ*، شماره‌ی ۴۷، صص ۷۵-۶۳.

Calero, C. I., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 281. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00281>.

Flavell J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annu. Rev. Psychol.* 50, 21-45. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.21>

Rogers, R and Cristian, J. (2007). What could I say? A critical discourse analysis of the construction of race in children's literature. *Race Ethnicity and Education*, 10, 21-46. <https://doi.org/10.1080/13613320601100351>

Van Leeuwen, T. (2008), *Discourse and Practice, New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.

Van Leeuwen, T. (1996). "The Representation of Social Actors" in C. R. Caldas-Coulthard and M. Coulthard (Eds.). *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge. pp. 32-70.