



Extended Abstract

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

DOI: 10.22099/JCLS.2024.47993.2000

Analysis of Gender stereotypes in the Published stories of the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults in the 60s (A and B Age Groups)

Najmeh Hoseini Sarvari*
Mohammad Sadegh Basiri
Mahlasadat Hoseini Saber

Introduction

Socialization is the process through which an unaware child gradually becomes a self-aware, knowledgeable, and skilled individual who respects the values and teachings of the culture into which he or she was born. Socialization occurs when children learn the customs of their respective groups so that they can behave in an acceptable manner within that group. This process requires an emotional connection with models, because children's thoughts, feelings and actions are formed in their connection with close relatives and the wider world. Literary works can be an effective aid in the development and nurturing of these dependencies. Among the creative works of children's and young adult literature, stories are the most fundamental ways of indirectly transmitting concepts and values to children. They prepare children to accept gender roles, identities and norms, values and beliefs based on gender differences.

It is very important to pay attention to how gendered characters and behaviors are represented in children's and adolescent literature; because the characters in the story are involved in events that easily create gender stereotypes in the minds of children, and the younger the child, the less resistant they are to the influences of these stereotypes.

Research Method, Review of Literature and Purpose

The aim of this paper is to identify and analyze how gender stereotypes are represented in the stories suitable for age groups A and B, published by the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults" between March 1981 and March 1991. The reason for this choice is that early socialization occurs during childhood and this Institute has been recognized by authors, families, and other

* Associate Prof in Persian Language and Literature of Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.
n.hosseini@uk.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.

institutions related to the education of children and adolescents as the most important source of publishing selected works for different age groups of children.

This research was conducted with respect to the most important elements and structural features of the stories, in an analytical-descriptive manner, and the theoretical basis of the discussion is the teachings of the sociology of gender. This analysis can explain the content and extent of the impact of gender stereotypes presented in these stories on children. This study can also be used by researchers in research related to the works of this institute and the general policies of education in the first years after the Islamic Revolution. Many articles have been written about gender discrimination in textbooks and literary books and magazines for children, some of which are mentioned here: Pourgivi and Zekavat (2010) have analyzed gender roles in the story of "Khale Sooske". In this paper, it is argued that creating gender roles and values related to it as well as the way they are presented to the reader in different ways such as children's literature and internalizing them are all performed by the patriarchal discourse in order to support and continue such systems within the social-cultural context.

Maghsoodi and Tonadvoli (2014) analyzed the social roles of men and women in children's and adolescents' magazines based on the sixteen roles introduced by Parsons. They have concluded that in these stories, men play influential, supporting, or strategic roles, and women often play ordinary roles.

Discussion

The basis of this research is 18 books for the age groups A and B, published by the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults between March 1981 and March 1991, which are classified under the title of stories. In accordance with the age group of the child audience, all of the works in question are accompanied by images, and among them, three works are visual and without text.

In six of the stories in the studied texts, non-human characters play roles, and the plot of all of these stories is based on the pattern of "exploration" and final success. The characters in the three stories do not have gender identities, but in the three stories, the use of adjectives such as lady, gentleman, aunt, and uncle has determined the gender of the characters, and their actions are in accordance with conventional gender stereotypes.

In only two works narrated by a first-person narrator is the narrator's gender identity hidden in the text, but the absence of the mother and the presence of the father, his role in raising the child, his superior power and dominance, and the child's obedience reinforce gender stereotypes based on the power and authority of the father or man in the child's mind.

In ten stories, the narrator is omniscient and the main character of the story is a human being. The limited omniscient narrator narrates the world from the perspective of a boy whose mindset, desires, and actions form the basis for a plot based on "exploration." Thus, physical activity, exploration, and curiosity are attributed to boys; that is, all the activities on which gender stereotypes define men and masculinity. Also, the images presented of the family have specific designs: father, mother and two children, the first of whom is always a boy. In this model, women are not excluded from the text, but unlike men and boys who enjoy a variety of work and activities, jobs, and clothing, women are homogenized in not having a job, in the same type of clothing they wear, and in the type of interests and daily activities they have. In this way, all the characteristics attributed to men are taken away from women: strength, self-confidence, exploration, and resourcefulness are attributed to men, and weakness, helplessness, passivity, and dependence are attributed to women.

In three picture books without text, the characters are just the boy and his grandfather. The grandfather is the source of the child's awareness and familiarity with nature, life, work, and exploration and her image, despite all this effectiveness, is the complete opposite of the stereotypical image of the weak and sick grandmother in some stories. In addition, the stereotypical male faces seen in all picture books show confidence, strength, and seriousness and stand in contrast with the dependence, weakness, and kindness seen in the images of women.

Conclusion

The results of this research show that, except for three works in which non-human characters play roles, gender stereotypes are explicitly and implicitly defined and instilled in children in all the stories discussed. The main character of all stories in which humans play a role is a curious and creative boy. In all stories, men play a prominent role in the beginning, ending, and progression of the plot; their field of work is outside the home, they have different appearances, occupations, and interests, and with their actions, resourcefulness, and authority, they play the role of helpers, legislators, and guides. Women appear in only a few stories and with the same appearance, and in traditional roles of the weak little sister, the dependent, patient mother, or the sick and infirm grandmother. Therefore, these stories define femininity based on gender stereotypes such as housewifery, lack of logic and nagging, weakness and helplessness, calmness and tolerance, obedience and kindness, and the like.

These stories normalize gender discrimination by instilling gender stereotypes and establishing precise and contradictory boundaries between female and male roles and in this way, they are effective in preparing children of age groups A and B to accept and internalize the entire structure of relationships between men and women as part of their gender role and in turn, they reproduce, repeat, and perpetuate forms of gender discrimination.

Key Words: "Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults", Children's Literature", Story", "Gender stereotypes", "A and B Age categories"

References

- A group of writers. (2007). *Feminism and Opinions*. Compiled by Ezazi, Sh. Second edition. Tehran: Rowshangaran & Women's Studies. [in Persian]
- Ahmadi, A.R. (1985 A). *I have the seven days of the week*. Illustrated by Dadgar, M. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Ahmadi, A.R. (1985 B). *Seven bows, seven colors*. Illustrated by Mohammadiyan, H. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Alqash, K. (1984). *The Journey of the Smart Chicken*. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Amirqasemi, M. (1984). *Little elephant, where is your nose?* Illustrated by Dehqan, M. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Behmadi Moghaddas, N Zarghani, S.M; Yaghoobi Janbeh saraei, P. (2017). "A Study of Gender in Children's and Young Adults' Poetry from the Perspective of Sociology of the Body." *Literary Theory and Criticism*, 1(2), 105-123. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.74767387.1395.1.2.5.0> [in Persian]
- Eslam, A; Norouzi, Z; Nazari, F. (2013). A Sociological Analysis of Gender in Name-hayee be Aqa-Ghooleh (Letters to Mister Giant). *Journal of Children's Literature Studies*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.22099/jcls.2013.1144> [in Persian]
- Garret, S. (2001). *Gender*. (K .Baqaei, Trans.). Tehran: Digar. [in Persian]
- Gerowgan, H. (1981). *Ahmad should ask*. Illustrated by Garusi, A. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Gianini, Belotti. E. (2006). *On the Side of Little Girls*. (M. J. Pooyandeh, Trans.). Sixth edition. Tehran: Ney. [in Persian]
- Giddens, A. (2008). *Sociology*. (H. Chavoshiyan, Trans.). Second edition Tehran: Ney. [in Persian]
- Haji Nasrallah, Sh. (2003). The role of gender role models for Iranian children. *Research Journal of Children's and Adolescent Literature*, 32, 43-52. [in Persian]
- Hejazi, B. (1998). *Children's and Adolescent Literature: Characteristics and Aspects*. Second edition. Tehran: Rowshangaran & Women's Studies. [in Persian]
- Hejvani, M. (1999). Lost audiences. *Research Journal of Children's and Adolescent Literature*, 19, 42-49. [in Persian]
- Hunt, Peter and Others. (1999). *Understanding Children's Literature*. Ed. by Peter Hunt. Oxon, Routledge.
- Kalantari, P. (1985). *Where is Haj Rahim Aqa's house?* Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]

- Khosronejad, M & Others. (2021). *In Quest for the Centre: Greats of children's literature Theory and Criticism*. Second edition. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Khosronejad, M. (2003). *Innocence and Experience*. Tehran: Markaz. [in Persian]
- O'Sullivan, E. (2019). *Comparative Children's Literature*. Translated by Jalali, M & Farhangi, M. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Levorato, A. (2020). *Language and Gender in the Fairy tale tradition*. (A.Davoodi, Trans.). Tehran: Farhameh. [in Persian]
- McCaffrey, A. (2003). Toward horizons that no man or woman has ever reached" (K.Vrzi, Trans.). *Research Journal of Children's and Adolescent Literature*, 32, 4-13. [in Persian]
- Maghsoodi, S; Tonadvoli, S. (2014). Survey of Gender and Social roles in Children's journals. *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 2(1), 121-139. <https://doi.org/10.22059/jisr.2014.52466> [in Persian]
- Michel, A. (1997). *No to Stereotypes: Overcoming Sexism in Books and Textbooks*. (M. J. Pooyandeh, Trans.). Tehran: Negah. [in Persian]
- Moeini, M. (1984). *Dalli*. Illustrated by Kalantari, P. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Moeini, M. (1984). *Noali 1*. Illustrated by Masoomiyan, M. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Moeini, M. (1984). *Noali 2*. Illustrated by Masoomiyan, M. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Mohammadi, M. H. (1999). *Methodology in Criticism of Children's Literature*. Tehran: Soroush. [in Persian]
- Namdar, H. (1981). *Chef Squirrel*. Illustrated by Khosravi, N. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Nikolajeva, M. (2019). *Aesthetic approaches to Children's literature an Introduction*. (M. Hejvani and F. Zamani, Trans.). Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Norton, D. (2003). *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's literature*. (M. Rami, S. Qezelayaq and Others, Trans.). Tehran: Qalamrow. [in Persian]
- Parsons, Linda T.(2004). Ella evolving: Cinderella stories and the construction of gender appropriate behavior. *Children's Literature in Education*, 35(2), 135-154.
- Piaget, J. (2015). *Imitation in Childhood*. (Z. Toufiq, Trans.). Third edition. Tehran: Ney. [in Persian]
- Pooya, S. (1986). *Where is my tail?* Illustrated by Mazloomipour, S. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Pourgiv, F; Zekavat, M. (2011). A Study of Gender Roles in Khale Sooske. *Journal of Children's Literature Studies*, 1(2), 105-123. <https://doi.org/10.22099/jcls.2012.436> [in Persian]
- Reynolds, K. (2015). *Children's Literature: A very short introduction*. (M.Hejvani, Trans.). Tehran: Ofoq. [in Persian]
- Sadeqh Ja'fari, J. (2008). Women's role in children literature: A review emphasizing socio-political Changes. *Women's Studies Sociological and Psychological*, 6(1), 71-90. <https://doi.org/10.22051/jwsps.2008.1289> [in Persian]
- Sangari, M. R. (2011). *A window into a childish paradise*. Tehran: khorshidbaran. [in Persian]
- Sarshar, M. R. (2009). *A look at children's and Youth literature before and after the Revolution*. Tehran: Iranian's Pen Association. [in Persian]
- Seyedabadi, A. A. (2009). Children's and adolescent literature and prescriptive identity. *Research Journal of Children's and Adolescent Literature*, 42, 37-42. [in Persian]
- Shams, M.R. (1986). *If this wood were mine*. Illustrated by Omumi, A.R. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Shoarinejad, A. A. (1991). *Children's literature*. Fifteenth edition. Tehran: Ettelaat. [in Persian]
- Taerpoor, F. (1985). *Ahmad and Sara*. Illustrated by Masoomiyan, M. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]

- Taerpoor, F. (1986). *Ahmad and clock*. Illustrated by Masoomiyan, M. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Taherahmadi, M. (2003). From the Children's Book Council to the Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults (1962-1978). *Treasure of documents*, 7(51 & 52), 83-89. [in Persian]
- Taqi, Sh. (1985). *Axe*. Illustrated by Dehqan, M. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Taqi, Sh. (1986). *The most beautiful song*. Illustrated by Taqavi, N. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Taqi, Sh. (1987). *When spring came*. Illustrated by Khorshidpoor, A. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Tavakoliyan, N. (1984). *Ahmad and nini koochooloo (Little baby)*. Illustrated by Masoomiyan, M. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults. [in Persian]
- Yaghmaei, J. & Khandan, M. (2004). *Child and study*. Tehran: Ketabdar. [in Persian]



تحلیل کلیشه‌های جنسیتی در داستان‌های منتشرشده‌ی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در دهه‌ی شصت (گروه سنی «الف و ب»)

نجمه حسینی سروری ^{id*}

محمدصادق بصیری ^{id**}

مهلاالسادات حسینی صابر ^{id***}

چکیده

هدف این مقاله شناسایی و تحلیل چگونگی بازنمایی کلیشه‌های جنسیتی در داستان‌های منتشرشده از سوی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در دهه‌ی شصت است. این پژوهش به شیوه‌ی تحلیلی توصیفی، باتوجه به عناصر و ویژگی‌های ساختاری داستان‌ها و بر مبنای آموزه‌های جامعه‌شناسی جنسیت انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که این داستان‌ها از طریق بازتولید روایت مردانه‌ی «جست‌وجو»، نقش راوی دانای کل در برجسته‌سازی ذهنیت مردان/پسران، قرار دادن مردان و پسران در نقش شخصیت‌های اصلی داستان و در عوض، حذف زنان و دختران از روایت یا قرار دادن آن‌ها در نقش‌های حاشیه‌ای و تعیین مرزهای دقیق و نقیض میان نقش‌های زنانه و مردانه با تأکید بر ارزش‌یافتگی مردان در برابر ارزش‌باختگی زنان، کلیشه‌های جنسیتی را بازتولید و القا می‌کنند و از این طریق در آماده‌سازی کودکان خردسال برای پذیرش و درونی‌سازی کل ساختار روابط بین زنان و مردان به‌عنوان بخشی از نقش جنسیتی خود، مؤثر هستند و به‌نوبه‌ی خود به بازتولید، تکرار و تداوم اشکال تبعیض جنسیتی کمک می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: ادبیات کودک، داستان، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، کلیشه‌های جنسیتی، گروه سنی «الف» و «ب».

* دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران n.hosseini@uk.ac.ir (نویسنده‌ی مسئول)

** استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران basiri@uk.ac.ir

*** دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران m.hoseyni2371@ens.uk.ac.ir



۱. مقدمه

هانت ادبیات کودکان را جنگلی درهم‌تنیده توصیف می‌کند (رک. Hunt, 1999: 2). درک این استعاره کار سختی نیست. تغییر معنای اصطلاح «ادبیات کودک» در گذر زمان، یافتن ویژگی‌های مشترکی را که برای تعریف موضوع لازم است، دشوار و حتی غیرممکن می‌سازد. از نظر برخی منتقدان، نخستین و بنیادی‌ترین گام در تعریف ادبیات کودک، جداکردن ادبیات کودک از کتاب‌هایی است که آن‌ها را برای آموزش یا هدف‌های تربیتی به کار می‌برند (رک. خسرونژاد و دیگران، ۱۴۰۰: ۲۵۱). بنابراین «حتی اگر ادبیات کودک را عبارت از تمام آنچه بچه‌ها می‌خوانند، بنامیم، باز هم مرزبندی مفهومی میان ادبیات خلّاق، یعنی شعر و قصه و ادبیات غیرخلّاق کودک الزامی است» (حجوانی، ۱۳۷۸: ۱۹).

در میان آثار خلاق ادبیات کودک، داستان‌ها «از جدی‌ترین و بنیادی‌ترین روش‌های انتقال غیرمستقیم مفاهیم و ارزش‌ها به کودکان هستند» (سنگری، ۱۳۹۰: ۷) و از آنجاکه برخلاف کتاب‌های آموزش رسمی، کودکان و نوجوانان را به‌طور مستقیم هدف گفته‌های خود قرار نمی‌دهند، میزان تأثیر آن‌ها بر کودکان و نوجوانان بسیار بیشتر و مؤثرتر از آن‌هایی است که در کتاب‌های درسی یا پند و اندرزهای بزرگ‌سالان وجود دارد (رک. مک‌کافری، ۱۳۸۲: ۴). داستان‌ها از طریق ایجاد سرگرمی، تمرکز حواس و قدرت تفکر و تخیل کودکان را افزایش می‌دهند، نیروی بیان و ذوق هنری آن‌ها را تقویت می‌کنند، بر تجارب و اطلاعات کودکان می‌افزایند و آن‌ها را با ارزش‌های اخلاقی، مشکلات و مسائل زندگی آشنا می‌کنند (رک. شعاری‌نژاد، ۱۳۷۰: ۲۹-۳۰). از این‌رو، در نوشته‌های گسترده‌ای که درباره‌ی نگارش برای کودکان وجود دارد، بر این نکته تأکید می‌شود که «داستان‌سرایی موفقیت‌آمیز، گونه‌ای تغییر در کودک است» (خسرونژاد و دیگران، ۱۴۰۰: ۵۱۹). این تأکید بر هدف داستان‌پردازی به‌عنوان ایجاد گونه‌ای تغییر در کودک، نشان می‌دهد که توجه به داستان‌ها تنها به متن محدود نمی‌شود؛ بلکه «کنش‌ها و کنشگران را نیز دربر می‌گیرد؛ یعنی این بزرگ‌سالان هستند که متن را برای کودکان تعیین می‌کنند و در این فرایند، اصل‌های اخلاقی، ارزش‌ها و آرمان‌های پذیرفته‌شده و چیره را به کودکان انتقال می‌دهند» (اُ سالیوان، ۱۳۹۸: ۳۱-۳۲). بنابراین، داستان‌پردازی برای کودکان، زیرِ اقتدار بزرگ‌سالان و «نوعی تحمیل پرقدرت تعلیم است که آگاهانه و پیوسته برای تربیت و جامعه‌پذیرکردن مخاطبانش به کار گرفته شده است» (نیکولایوا، ۱۳۹۸: ۲۰ و ۲۲). یکی از مهم‌ترین جنبه‌ها برای جامعه‌پذیری کودکان، آماده‌کردن آن‌ها برای پذیرفتن نقش‌ها و هویت‌های جنسیتی تجویزی است که «به‌سادگی تفاوت و تنوع را نادیده می‌گیرد و در پی ارائه‌ی مدل یکسان و یکپارچه از انسانی است که در ظرف آن هویت می‌گنجد» (سیدآبادی، ۱۳۸۴: ۳۸-۳۹).

کودکان از طریق تماس و ارتباط با اشخاصی که در روند اجتماعی‌شدن آن‌ها نقش مؤثری دارند، به‌تدریج هنجارها و توقعات اجتماعی متناسب با جنس خود را درونی می‌کنند و تفاوت‌های جنسیتی را می‌پذیرند. تفاوت‌هایی که تعیین‌زیست‌شناختی ندارند؛ بلکه به‌صورت فرهنگی خلق می‌شوند. بنابراین، نابرابری‌های جنسیتی به این دلیل به‌وجود می‌آیند که مردان و زنان در نقش‌های مختلفی اجتماعی می‌شوند (رک. گیدنز، ۱۳۷۸: ۱۵۷-۱۵۸). «داستان کودک، خود بخشی از تجربه‌ی اجتماعی است که مخاطبان خود را از راه بازنمایی الگوهای مطلوب شخصیت و رفتار انسانی، روابط میان افراد، سازماندهی اجتماعی و شیوه‌های زندگی در این دنیا اجتماعی می‌کند» (خسرونژاد و دیگران، ۱۴۰۰: ۶۰). بنابراین تصویری که داستان‌های کودکان از زنان و مردان و نقش‌های مرتبط با آن‌ها ترسیم می‌کند، در شکل‌گیری هویت جنسیتی کودکان نقش بسزایی ایفا می‌کند و «کلیشه‌های جنسیتی را تقویت می‌کند. این به معنای وجود کلیشه‌ها، تصویر جهانی مردسالار

و ماهیت غیرواقعی جهان در اکثر داستان‌هاست» (گرت، ۱۳۸۰: ۴۲) که موجه و واقع‌نما جلوه می‌کند و کودکان را بیش از بزرگ‌سالان تحت تأثیر قرار می‌دهد و «اگر گروه سنی اشخاص داستان‌ها با بچه‌ها همانند باشد، بچه‌ها به راحتی می‌توانند خود را با آن‌ها مقایسه کنند و در پوست آن‌ها فرو روند» (جانینی بلوتی، ۱۳۸۵: ۱۳۰). بنابراین داستان‌ها از مؤثرترین عوامل انتقال هنجارها، ارزش‌ها و عقاید مبتنی بر تبعیض جنسیتی به کودکان هستند (رک. میشل، ۱۳۷۶: ۳۸).

۱.۱. بیان مسئله

باتوجه به آنچه گفته شد، هدف این پژوهش، تحلیل و توصیف چگونگی بازنمایی کلیشه‌های جنسیتی در داستان‌های کودکان گروه سنی «الف» و «ب» است که کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در دهه‌ی شصت منتشر کرده است. این انتخاب از این دیدگاه‌ها مدنظر قرار گرفته است:

۱. اجتماعی شدن اولیه در دوره‌ی طفولیت و کودکی رخ می‌دهد که فشرده‌ترین دوره‌ی یادگیری فرهنگی است (رک. گیدنز، ۱۳۷۸: ۴۴). در این دوره «کودک تلقین‌پذیر است، مدل‌ها را نیندیشیده و به دلایل عاطفی برمی‌گزیند و ثبت می‌کند» (پیاز، ۱۳۹۴: ۴۰۸). کودک پیش‌دبستانی درباره‌ی دنیای اطراف خود بسیار کنجکاو است، سخن گفتن حیوانات، گیاهان و اشیا را می‌پذیرد و دوست دارد خود را به جای قهرمان داستان‌ها بگذارد. در دوره‌ی آغاز دبستان توجه کودک به جهان اطرافش بیشتر و هم‌زمان با تغییر ساختمان ظاهری بدن، کنجکاوی او به مفهوم جنسیت آغاز می‌شود (رک. حجازی، ۱۳۷۷: ۷۵-۷۶). در این سال‌ها، کودکان از طریق دو فرایند تقلید از دیگران و همانندسازی با دیگران و به ویژه نزدیک‌ترین کسان خود، بسیاری از چیزها و ازجمله کلیشه‌های جنسیتی را می‌آموزند (رک. جانینی بلوتی، ۱۳۸۵: ۷۴-۸۰). بنابراین هر تصویری که کتاب‌های کودکان از خصوصیات و صفات مردانه و زنانه، به‌ویژه در نقش مادر و پدر ارائه می‌دهند، در شکل‌گیری هویت جنسیتی کودک نقش اساسی دارد.

۲. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان به‌عنوان نهادی غیردولتی کار خود را در پاییز ۱۳۴۴ آغاز کرد و به «ایجاد ادبیات کودکان و نوجوانان، کمک به توسعه و اصلاح آن به‌وسیله‌ی تشویق نویسندگان و طراحان و ناشران و همکاری با آنان» (طاهراحمدی، ۱۳۸۲: ۸۳-۸۵) نیز از همان ابتدای تأسیس کانون توجه شد. پس از پیروزی انقلاب اسلامی، کانون به‌شکل شرکت دولتی درآمد و نظارت بر آن به وزارت آموزش و پرورش سپرده شد؛ بنابراین همسو با سیاست‌های دولت و آموزش و پرورش رسمی کشور به کار خود ادامه داد. «با آغاز جنگ تحمیلی، فعالیت‌های کانون پرورش فکری نیز تحت تأثیر مشکلات و تبعات ناشی از جنگ و نابه‌سامانی‌های پس از آن قرار گرفت و به‌دلیل عوامل اقتصادی ناشی از جنگ، تعداد عنوان‌های چاپ‌شده‌ی کتاب و استقبال عمومی مردم به بهره‌گیری از کتاب، تا حد قابل ملاحظه‌ای کاهش یافت» (سرشار، ۱۳۸۸: ۲۲). بااین‌وجود، کانون از آغاز تأسیس تاکنون، ازسوی نویسندگان، خانواده‌ها و دیگر نهادهای مرتبط با آموزش و پرورش کودک و نوجوان، به‌عنوان مهم‌ترین مرجع انتشار آثار برگزیده‌ی گروه‌های سنی مختلف، شناخته و به آن استناد شده است.

با جست‌وجو در منابع کتابخانه‌های کانون، هجده عنوان کتاب مخصوص گروه سنی «الف» و «ب»، منتشرشده در دهه‌ی شصت شمسی یافت شد که با عنوان داستان طبقه‌بندی شده‌اند، اگرچه تعدادی از آن‌ها با تعریف مرسوم داستان، همخوانی ندارند. به تناسب گروه سنی مخاطبان کودک، همه‌ی آثار بررسی‌شده با تصویر همراه‌اند و از این میان، سه اثر،

تصویری و بدون متن هستند. به دلیل اینکه «کتاب‌های تصویری بر کودکان، درست زمانی که در روند تکامل هویت جنسی خود قرار دارند، تأثیر می‌گذارند» (نورتون، ۱۳۸۲، ج ۲: ۳۹۴) و هرچه کودک کوچک‌تر باشد، کمتر می‌تواند در برابر هجوم کلیشه‌های جنسیتی ایستادگی کند (رک. میشل، ۱۳۷۶: ۴۷)، تحلیل چگونگی بازنمایی کلیشه‌های جنسیتی در داستان‌های کودکان این گروه‌های سنی، می‌تواند محتوا و میزان تأثیر کلیشه‌های جنسیتی بازنمایی شده در این داستان‌ها را برای مخاطبان خردسال شرح دهد. ازسوی دیگر، توجه به آثاری که کانون در دهه‌ی شصت منتشر کرده است، می‌تواند در پژوهش‌های مرتبط با سیاست‌های کلی آموزش و پرورش در نخستین سال‌های پس از انقلاب اسلامی، یاری‌بخش پژوهشگران باشد. این پژوهش با دقت نظر در مهم‌ترین عناصر و ویژگی‌های ساختاری داستان‌ها و به شیوه‌ی تحلیلی توصیفی انجام می‌شود و مبنای نظری بحث، آموزه‌های جامعه‌شناسی جنسیت است.

۱.۲. پیشینه‌ی پژوهش

تاکنون پژوهش‌های نسبتاً زیادی توجه خود را به مسأله‌ی جنسیت و تبعیض جنسی در کتاب‌های درسی و کتاب‌ها و مجلات ادبی مخصوص کودکان معطوف کرده‌اند. از آن جمله:

حاجی نصرالله (۱۳۸۲) چگونگی بازنمایی الگوهای جنسیتی را در ادبیات کودکان و نوجوانان و کتاب‌های فارسی دبستان بررسی کرده و به این نتیجه رسیده است که ادبیات کودک و نوجوان ایران، از آنچه جنسیت زنانه در جامعه به آن دست یافته، بسیار دور است.

صادقی جعفری (۱۳۸۷) با تحلیل ۲۲ داستان مناسب برای گروه‌های سنی «ج»، «د» و «ه»، منتشرشده ازسوی کانون پرورش فکری در فاصله‌ی سال‌های ۱۳۶۰ تا ۱۳۸۲، به این نتیجه رسیده است که در فاصله‌ی سال‌های یادشده، علی‌رغم تغییر در واقعیت اجتماعی، نگرش نویسندگان به نقش‌های جنسیتی تغییر نکرده است.

پژوهش پورگیو و ذکاوت (۱۳۸۹) با عنوان «بررسی نقش‌های جنسیتی در خاله‌سوسکه» نشان می‌دهد که گفتمان مردسالار در برساختن نقش‌های جنسیتی و القای آن‌ها به مخاطب از راه‌های گوناگون و ازجمله ادبیات کودک، نقش مهمی ایفا می‌کند.

اسلام و همکاران (۱۳۹۲) با بررسی موقعیت‌ها و نمادهای خلق‌شده و انعکاس‌یافته در داستان «نامه‌هایی به آقاغوله» و تحلیل ویژگی‌های زبانی و رفتاری شخصیت‌های داستان، به این نتیجه رسیده‌اند که بسیاری از مصادیق تبعیض‌های جنسیتی موجود در اجتماع، در داستان بازنمایی و بازتولید شده‌اند.

مقصودی و تندولی (۱۳۹۳) با تحلیل شیوه‌های بازنمایی نقش‌های اجتماعی زنان و مردان در داستان‌های منتشرشده در مجلات کودکان، به این نتیجه رسیده‌اند که در این داستان‌ها، مردان عهده‌دار نقش‌های بانفوذ، کمکی یا راهبردی هستند و زنان اغلب نقش‌های عادی را برعهده دارند.

بهمدی مقدس و همکاران (۱۳۹۵) به کلیشه‌های جنسیتی و تفاوت‌های جامعه‌شناختی آن‌ها در نمایش «بدن آرمانی» و «بدن مطلوب» و در انطباق با الگوی فرهنگی در شعر فارسی کودک و نوجوان توجه کردند و به این نتیجه رسیده‌اند که الگوی فرهنگی ساماندهی بدن در شعر کودک و نوجوان، بیشتر با جهان سنتی ایرانی هماهنگ است.

تفاوت این پژوهش با پژوهش‌های یادشده، در پرداختن به داستان‌های گروه سنی «الف» و «ب» کانون پرورش فکری در دهه‌ی شصت شمسی و تحلیل چگونگی کارکرد اصلی‌ترین عناصر ساختاری داستان‌ها در انتقال کلیشه‌های جنسیتی به کودکان این رده‌ی سنی است.

۲. مبانی نظری

مفهوم جنسیت در اوایل دهه‌ی هفتاد میلادی پیدا و به‌طور مستقیم از اصطلاح «نقش‌های جنسی» مشتق شده است. در یکی از نخستین آثاری که به‌طور مشخص درباره‌ی جنسیت منتشرشده، آمده است: «جنس، کلمه‌ای است که به تفاوت‌های زیستی میان مرد و زن ارجاع دارد... اما جنسیت مربوط به فرهنگ است و طبقه‌بندی اجتماعی و تفاوت‌های روان‌شناختی مردانه و زنانه‌ی ناشی از تربیت اجتماعی را توضیح می‌دهد» (گروه نویسندگان، ۱۳۸۶: ۱۶۳). تفاوت جنسیتی مفهومی مطلق، انتزاعی یا تأویل‌ناپذیر نیست (همان: ۷۶) و از لحاظ مفهومی، در اصل با سایر هنجارهای نقش‌آموخته‌شده تفاوتی ندارد (همان: ۱۰۳). بنابراین آموختن نقش‌ها و تفاوت‌های جنسیتی مانند دیگر هنجارها، در روند جامعه‌پذیری کودک اتفاق می‌افتد که بخش بسیار مهمی از رشد و پرورش کودک است.

جامعه‌پذیری زمانی رخ می‌دهد که کودکان راه و رسم گروه‌های مربوط به خود را می‌آموزند تا بتوانند رفتاری مقبول در آن گروه داشته باشند. پژوهشگران سه روش مؤثر را برای جامعه‌پذیری در کودکان مطرح می‌کنند: پاداش یا تنبیه از سوی پدر و مادر یا دیگر بزرگسالان، مشاهده‌ی دیگران و تقلید از بزرگسالان و گروه همسالان و هم‌ذات‌پنداری با کسانی که کودکان آن‌ها را به‌عنوان الگو پذیرفته‌اند. این روند نیاز به پیوند عاطفی با الگو دارد، زیرا اندیشه‌ها، احساس‌ها و کنش‌های کودکان در پیوند کودک با بستگان نزدیک و سپس دوستان دوروبر مدرسه و دنیای گسترده‌تر شکل می‌گیرد. آثار ادبی و فعالیت‌های مربوط به کتاب می‌توانند در رشد و پرورش این پیوندها و وابستگی‌ها، کمک مؤثری باشند (رک. نورتون، ۱۳۸۲، ج ۱: ۳۲).

برای کودکی که در مرحله‌ی زبان‌آموزی است، نشانه‌ی اصلی تشخیص زن یا مرد بودن، روابط و تعامل‌های بین زنان و مردان و به‌ویژه نزدیکان اوست. پس مسأله از پذیرش نقش جنسیتی فراتر می‌رود؛ کودک ساختار روابط جنسیتی یعنی کل شبکه‌ی روابط بین زن و مرد را درونی می‌کند (رک. گروه نویسندگان، ۱۳۸۶: ۱۴۷-۱۴۹) و همان‌طور که مثلاً «تقسیم کاری که کودک بین پدر و مادر خود مشاهده می‌کند، در شکل‌گیری هویت پسرانه یا دخترانه‌ی او نقش اساسی دارد» (میشل، ۱۳۷۶: ۳۴)، تصویری که کتاب‌های کودکان از زنان و مردان و نقش‌های آن‌ها در داستان ارائه می‌دهند، در شکل‌گیری هویت جنسیتی کودکان ایفای نقش می‌کند. «کودکان خود و دوستانشان و همچنین خواسته‌ها، مبارزه‌ها و ترس‌هایشان را در داستان‌ها می‌شناسند؛ بنابراین با شخصیت‌ها هم‌ذات‌پنداری می‌کنند، به‌خصوص وقتی که شخصیت‌های داستانی، آنچه را کودکان قبلاً از طریق گفتمان فرهنگی آموخته‌اند، دوباره تأیید می‌کنند» (Parsons, 2004: 136).

به عقیده‌ی استیونز توجه به چگونگی بازنمایی شخصیت‌ها و رفتارهای جنسیتی‌شده در ادبیات کودک بسیار مهم است، زیرا شخصیت‌های داستان در رویدادهایی درگیر می‌شوند که احتمالاً شکل و نتیجه‌ی جنسیت‌یافته دارند و به‌سادگی کلیشه‌های جنسیتی را در خواننده زنده می‌کنند (رک. خسرونژاد و دیگران، ۱۴۰۰: ۵۹-۷۹). کلیشه چیزی است که بی‌هیچ تغییری، تکرار و بازتولید می‌شود، با الگویی ثابت و عام انطباق دارد، از تشخیص خصوصیات فردی عاجز است و تصویر

ذهنی یکنواخت و قالب‌بندی شده که برای اعضای یک گروه مشترک است و عقیده‌ای به‌غایت ساده‌شده، رفتاری عاطفی و یادآوری بی‌آزمون و بررسی را نشان می‌دهد (رک. میشل، ۱۳۷۶: ۲۴). بنابراین، شخصیت کلیشه‌ای، بازتاب خصوصیات و رفتارهای جنسیتی‌شده‌ی عام، ثابت و یکنواختی است که در گفتمان فرهنگی به مردان و زنان نسبت داده می‌شود؛ در نتیجه او «درست همان‌گونه که از او انتظار می‌رود رفتار می‌کند؛ یعنی براساس عرف رایج کلیشه‌هایی که در قالب تقابل‌های دوتایی الگوهای مردانه و زنانه معنادار می‌شوند؛ الگوهای مثل قوی و خشن در برابر زیبا و آرام، مستقل و حمایتگر در برابر وابسته و آسیب‌پذیر، پرخاشگر و پویا در برابر مطیع و کنش‌پذیر و...» (نیکولایوا، ۱۳۹۸: ۲۵۷). این الگوها با تأکید بر ارزش‌یافتگی مردان در برابر ارزش‌باختگی زنان، اساس شکل‌بندی کلیشه‌های تبعیض جنسیتی است.

تبعیض جنسیتی در متن و تصاویر کتاب‌های کودکان، فقط به‌صورت آشکار و در حذف زنان یا توصیف مردان و زنان در نقش‌های محدود کلیشه‌ای و سنتی دیده نمی‌شود؛ بلکه توجیه وضعیت فرودست دختران و زنان در مقایسه با پسران و مردان، نشان‌دادن واقعیت جامعه‌ای که در آن زنان و دختران، فرودست‌تر از مردان و پسران هستند، بدون هیچ تردیدی در فرودستی کاذب یا بی‌توجهی به آشناکردن کودکان با موقعیت‌های (هنوز نادری) که در آن‌ها زنان و دختران ثابت می‌کنند که هیچ دست‌کمی از مردان و پسران ندارند، اشکالی مختلف از تبعیض جنسیتی پنهان در کتاب‌های کودکان است (رک. میشل، ۱۳۷۶: ۱۰۰).

بنابراین اگر در متن و تصاویر داستان‌های کودکان، زنان در نقش فرمان‌بر و دنباله‌روی مردانی تصویر شوند که تصمیم می‌گیرند و قانون تصویب می‌کنند؛ اگر خانه به‌صورت جایگاه ممتاز زنان تصویر شود، درحالی‌که نقش‌های فعال همراه با اعتبار و خلاقیت به مردان تعلق یابد (رک. جانینی‌بلوتی، ۱۳۸۵: ۶۳-۶۵) و اگر زنان هیچ‌گاه نه به‌صورت افرادی مستقل از شوهر یا فرزندان، بلکه همواره در مقام مادر و به‌صورت فراهم‌کننده‌ی آسایش مادی و عاطفی فرزندان‌شان نشان داده شوند، درحالی‌که روابط اقتدارآمیز یا اعتبار‌آور در اختیار مردان باشد، درواقع این‌طور به کودکان القا می‌شود که زنان فقط در مقام همسری وابسته به شوهر یا مادری تابع نیازهای فرزندان، وجود خارجی دارند (رک. میشل، ۱۳۷۶: ۱۰۸-۱۰۹). باوجوداین، مسأله‌ی بازنمایی کلیشه‌های تبعیض جنسیتی در ادبیات داستانی فقط «با شمارش شخصیت‌های مؤنث و مذکر یا حتی چگونگی رفتار این شخصیت‌ها تعیین نمی‌شود؛ بلکه این پدیده بر تمام جنبه‌های تولید و دریافت متن سایه می‌افکند. برای مثال، روایت «جست‌وجو» که یکی از فراگیرترین شکل‌های داستان در ادبیات کودک است، آشکارا بر الگوی زندگی مردانه‌ای بنا شده است که ساختاری از اضطراب، تردید، شکست، مبارزه، شکست موقت و سرانجام نتیجه‌ی مطلوب و پیروزی دارد (رک. خسرونژاد و دیگران، ۱۴۰۰: ۷۶-۷۹). اگر در افسانه‌ها و داستان‌های سنتی کودکان، قهرمان این روایت، «فراگیرترین قهرمان در افسانه‌هاست؛ یعنی کودکی محروم که کوچک‌ترین فرزند خانواده است و در پایان داستان به خوشبختی می‌رسد» (نیکولایوا، ۱۳۹۸: ۲۵۳)، در داستان‌های واقع‌گرا یا شبه‌واقع‌گرای معاصر، شخصیت انسانی یا غیرانسانی محرومی است که برای حل مشکل یا رسیدن به شناخت، همان مراحل ابرالگوی «جست‌وجو» را طی می‌کند. محرومی است که برای حل مشکل یا رسیدن به شناخت، همان مراحل ابرالگوی «جست‌وجو» را طی می‌کند.

۳. تحلیل آثار

«ادبیات داستانی بدون حضور شخصیت، مفهوم پیدا نمی‌کند» (محمدی، ۱۳۷۸: ۱۷۳). هیچ‌یک از الگوهای پی‌رنگ و رویدادهای شکل‌دهنده‌ی آن‌ها، بدون کنش اشخاص داستان تحقق نمی‌یابد و «ویژگی‌های نسبت‌داده‌شده به شخصیت‌ها نیز مبتنی بر کنش‌های آن‌هاست که به شدت جنسیت‌یافته‌اند» (رک. خسرونژاد و دیگران، ۱۴۰۰: ۸۲-۸۳). از این‌رو در این مقاله آثار بررسی‌شده براساس نوع شخصیت‌ها به دو دسته‌ی شخصیت‌های انسانی و غیرانسانی، تقسیم و سپس تحلیل می‌شوند.

۳. ۱. داستان‌های شخصیت‌های غیرانسانی

در شش داستان از متن‌های مطالعه‌شده، شخصیت‌های غیرانسانی ایفای نقش می‌کنند. پی‌رنگ همه‌ی این داستان‌ها مبتنی بر الگوی «جست‌وجو» است. جست‌وجو و تلاش سنجاب /شپز (نامدار، ۱۳۶۰) برای پیروزی در آزمون و سفر مرغ باهوش (القش، ۱۳۶۳) برای مقابله با خروس، با موفقیت به پایان می‌رسد. حیوانات داستان اگر/این چوب مال من بود (شمس، ۱۳۶۵) بعد از دعوا بر سر مالکیت چوب، سرانجام پاسخ مناسب را پیدا می‌کنند؛ به کمک هم لاک‌پشت پیر را از چاه بیرون می‌آورند، چوب را به او می‌دهند و راضی و خوشحال پی بازی‌شان می‌روند. جست‌وجوی حیوانات داستان دم‌م‌کو؟ (پویا، ۱۳۶۵) برای پیدا کردن دم‌های به سرقت‌رفته‌شان، مثل تلاش قهرمان داستان فیل کوچولو دماغت کو؟ (امیرقاسمی، ۱۳۶۳) برای جبران فقدان دماغش، پس از اضطراب و ناکامی، سرانجام به نتیجه می‌رسد؛ با این تفاوت که در پایان داستان، به مناسبت درون‌مایه‌ی آموزشی متن، حیوانات که باز با عجله و بدون فکر، دم‌ها را عوضی سر جای‌شان گذاشته‌اند، از سرو کول هم بالا می‌روند؛ یعنی پس از پایان موفقیت‌آمیز جست‌وجو، اضطراب و کمبود دیگری آغاز می‌شود که می‌تواند مقدمه‌ای برای ادامه‌ی داستان و جست‌وجویی دیگر باشد. درختان داستان تبر (تقی، ۱۳۶۴) نیز در رویارویی با تهدید، پس از طی مراحل ترس و اضطراب، شکست موقت و مبارزه، سرانجام در مقابل تبر به پیروزی می‌رسند.

تبر تنها داستانی است که شخصیت‌های آن از میان شخصیت‌های «گیاهی» و «دست‌ساخت بشر» انتخاب شده‌اند. از آنجاکه این شخصیت‌ها به سبب خصلت‌های خود، کنشگرپذیر هستند و نه کنشگر، کمتر در نقش شخصیت‌های داستانی ظاهر می‌شوند (رک. محمدی، ۱۳۷۸: ۱۸۵-۱۸۶)؛ در عوض، آشنایی انسان‌ها با رفتار حیوانات و نیز شباهت‌های وجودی و زیستی حیوانات با انسان‌ها درعین وجود تفاوت‌ها عامل مناسبی برای جایگزینی شخصیت‌های جانوری به جای انسان‌ها بوده‌است (رک. همان: ۱۸۱). از این‌رو داستان‌های حیوانات طولانی‌تر و متنوع‌تر از دیگر انواع ادبیات داستانی کودکان است. بعضی از این داستان‌ها، حیوانات را در محیط و با رفتارهای طبیعی خودشان توصیف می‌کنند؛ اما گروه بزرگ‌تری از آن‌ها، از حیوان‌های انسان‌انگار استفاده می‌کنند که گاه لباس می‌پوشند اما همیشه ذهنیتی انسانی دارند (رک. نیکولایوا، ۱۳۹۸: ۱۱۷) و علاوه بر صفات ذاتی انسان، مثل حرف‌زدن و فکرکردن، صفات غیرذاتی و نقش‌های اجتماعی انسان‌ها را نیز بازنمایی می‌کنند (رک. محمدی، ۱۳۷۸: ۱۸۱). از آنجاکه نویسندگان این نوع، موظف‌اند که افکار و اعمال حیوانات را با زبان انسانی بیان کنند، به ناچار مرز میان حقیقت و خیال را محو می‌کنند (رک. رنلدز، ۱۳۹۴: ۱۴۲-۱۴۳)؛ اما با این انتخاب، کاری را انجام می‌دهند که چمبرز آن را «جانبداری از کودک» می‌نامد؛ چون بنا بر پژوهش‌های روان‌شناسان و

به‌ویژه پیازه، جاندارپنداری موجودات و انسان‌گونه‌پنداشتن جانداران یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های ذهنی کودکان است (رک. خسرونژاد، ۱۳۸۲: ۱۷۱). بنابراین وجود کلیشه‌های جنسیتی در این نوع داستان‌ها، همان‌قدر بر کودکان تأثیر می‌گذارد و آن‌ها را برای پذیرش نقش‌های جنسیتی آماده می‌کند که داستان‌هایی با حضور شخصیت‌های انسانی.

در داستان‌های حیوانات، «معمولاً از شخصیت‌های حیوانی، آشکارا برای برای تقلیل نیاز به تمرکز بر مسائلی مانند سن، جنسیت، طبقه‌ی اجتماعی و نژاد استفاده می‌شود» (رنلدز، ۱۳۹۴: ۱۴۴). اشخاص این داستان‌ها اغلب با صفات نوعی خود (مثل حيله‌گری برای روباه و...) معرفی می‌شوند و کمتر جنسیت یافته هستند؛ اما اطلاق صفاتی مثل خانم، آقا، خاله و عمو به این شخصیت‌های داستانی جنسیت می‌بخشد و به‌ناگزیر در بیشتر نمونه‌ها، شخصیت‌ها مطابق کلیشه‌های جنسیتی مرسوم در یک فرهنگ تصویر می‌شوند. از شش داستان بررسی‌شده، شخصیت‌های سه داستان فاقد تشخیص جنسیتی هستند؛ اما در سه داستان، کنش‌ها و اوصاف شخصیت‌ها مبتنی بر کلیشه‌های جنسیتی است.

۳.۱.۱. سفر مرغ باهوش

ماجرای مرغی است که برای غلبه بر زورگویی و دروغ‌گویی خروس، راهی سفر می‌شود و در بازگشت به خانه، خروس را رسوا می‌کند. بسیار بعید است که کودکان خردسال، مؤنث‌بودن و جنسیت را فصل ممیز مرغ و خروس بدانند؛ اما مهم‌تر این است که اتفاقاً رفتار و چاره‌جویی مرغ داستان، کاملاً منطبق با کلیشه‌های جنسیتی سنتی است که زنان را محتاط، محافظه‌کار و حيله‌گر ارزیابی می‌کند. الگویی شبیه به آنچه در داستان‌های مکر زنان، درمتن‌هایی مثل هزارویک‌شب، بارها و بارها تکرار می‌شود.

۳.۱.۲. سنجاب آشپز

در این داستان، شکاربان مرد جوانی است که از حیوانات جنگل محافظت می‌کند و هرچند در طول ماجرای جست‌وجوی سنجاب، نقشی ندارد، راهی که او برای تنبیه سنجاب انتخاب می‌کند و درنهایت، نجات‌دادن سنجاب از دست مار و کمک به او برای افروختن آتش، نقشی اساسی در آغاز و پایان‌بندی پیرنگ داستان دارد. همچنین، راوی دانای کل محدود داستان، علاوه بر سنجاب، ذهنیت و نگاه جنگلبان را نیز دنبال و برجسته می‌کند و موجه جلوه می‌دهد؛ نگاه مردانه‌ای که می‌خواهد به سنجاب بفهماند رفتارش بد و نادرست است و درحالی‌که مطمئن است او هیچ‌وقت از عهده‌ی پختن آتش برنمی‌آید، آزمونی بی‌معنی، دشوار و فراتر از توانایی سنجاب را به‌عنوان مجازات برای او تعیین می‌کند. اما مرد شکاربان فقط یک قدرت برتر که خواسته‌اش لازم‌الاجرا باشد، نیست؛ بلکه در پایان داستان نقش یاریگر و منجی را هم بازی می‌کند. به این ترتیب، متن با تمرکز بر کنش و ذهنیت مرد جنگلبان، کلیشه‌های مردانگی و آنچه مفهوم سنتی پدر را در ذهن تداعی می‌کند، بازنمایی و بازتولید می‌کند.

۳.۱.۳. فیل کوچولو دماغت کو؟

فیل کوچولویی می‌خواهد درختی را از ریشه دریاورد؛ اما دماغش کنده می‌شود. ناراحتی اصلی فیل، این است که با این وضع نمی‌تواند همراه مادرش به خانه‌ی عمه‌اش برود؛ پس، راه می‌افتد و از دیگر حیوانات جنگل می‌خواهد که دماغ‌شان را به او قرض بدهند. حیواناتی که فیل با آن‌ها روبه‌رو می‌شود، جز در یک نمونه، همه با صفات مذکر و مؤنث مشخص شده‌اند؛ «خانم خرسه» و «بی‌بی لاک‌پشت»، با مهربانی و اظهار همدردی به فیل جواب می‌دهند. مثلاً خانم خرسه از سرماخوردگی‌اش می‌گوید و بی‌بی لاک‌پشت هم که روی تخته سنگی نشسته و دارد بافتنی می‌بافد، از اینکه ضعف بینایی

دارد و اگر دماغش را بدهد دیگر جایی برای گذاشتن عینکش ندارد، صحبت می‌کند؛ اما «آقا سگه» که عجله دارد و دارد زمین را بو می‌کشد و راه می‌رود، اول به قیفه‌ی مسخره‌ی فیل می‌خندد و بعد می‌گوید که اگر دواغم را به تو بدهم، نمی‌توانم بو بکشم و در جنگل گم می‌شوم.

تا همین جای داستان هم تفاوت بین افراد مذکر و مؤنث و رفتار آن‌ها براساس کلیشه‌های جنسیتی کاملاً مشخص است. مادر و عمه‌ی فیل و خرس و لاک‌پشت، تحرک و جنب‌وجوش ندارند؛ عملاً منفعل‌اند و کاری جز مهمانی‌رفتن و بافتنی‌بافتن و بی‌هدف راه‌رفتن ندارند. خرس و لاک‌پشت (که غیر از زن‌بودن، صفت پیری را هم یدک می‌کشند)، هر دو مهربان‌اند و قاطع و مستدل صحبت نمی‌کنند. برعکس این دو، «آقا سگه» در حال عجله، حرکت و جنب‌وجوش تصویر شده و بی‌پروا به آنچه به نظرش خنده‌دار است، واکنش نشان می‌دهد و درخواست فیل را با قاطعیت و بدون ملاحظه رد می‌کند. به این ترتیب فرد مذکر با صفات حرکت و فعالیت، صراحت و قاطعیت و بی‌پروایی مشخص می‌شود؛ یعنی همه‌ی صفاتی که از زنان داستان سلب شده است.

اما اوج تقابل کلیشه‌های مردانگی و زنانگی، با ورود «بابا کفشدوزک» به داستان برجسته می‌شود. کفشدوزک از این واقعیت پرده برمی‌دارد که دماغ را نمی‌شود به کسی قرض داد و درنهایت، علی‌رغم جثه‌ی کوچکش (درمقایسه با زنان داستان)، دست‌به‌کار می‌شود و دماغ فیل را با استفاده از ساقه و شیرهی گل‌ها می‌دوزد و می‌چسباند. به این ترتیب کفشدوزک به‌عنوان منشأ آگاهی، کارآمدی، تدبیر و عقلانیت، صفاتی را در متن به مشخصه‌های فرد مذکر اضافه می‌کند که اغلب تصور وجود آن‌ها در مردانی که به‌جای صفت «آقا» با واژه‌ی «بابا» نشان‌دار می‌شوند، بدیهی‌تر فرض می‌شود.

۲.۳. داستان‌های شخصیت‌های انسانی

در دوازده داستان از آثار بررسی‌شده، انسان‌ها ایفای نقش می‌کنند. شخصیت اصلی ده داستان، پسرچه است و تنها در دو اثر که از سوی راوی اول شخص روایت می‌شوند، جنسیت راوی / شخصیت مشخص نیست.

۱.۲.۳. روایت‌های اول شخص

راوی دو کتاب هفت کمان، هفت رنگ و هفت روز هفته دارم (احمدی، ۱۳۶۴ب)، اول شخص و شخصیت اصلی داستان است. با وجود اینکه «فرض عمومی این است که کودکان و به‌ویژه خردسالان، هنوز به اندازه‌ای رشد نکرده‌اند که از «من»، مفهومی روشن داشته باشند یا دست کم اینکه نمی‌توانند «من» را جدا از خودشان تصور کنند» (نیکولایوا، ۱۳۹۸: ۲۹۱)، می‌توان تصور کرد که کودک، دختر یا پسر، می‌تواند در روایت اول شخص بازتاب صدای خود و من شخص خود را بیابد. بنابراین من راوی در چنین روایتی فاقد نشانه‌های هویت جنسی است. پدر، شخصیت دیگری است که حضورش در هر دو متن به همان اندازه‌ی راوی مهم است.

روایت اول با حضور پدر آغاز می‌شود و ادامه پیدا می‌کند. گفت‌وگوی پدر و راوی اساس پیکربندی روایت است و اساس این گفت‌وگو جملات امری پدر و کنش راوی مطابق با دستور پدر است:

پدرم گفت: یک کمان با رنگ نارنجی نقاشی کن. کمان را با رنگ نارنجی نقاشی کردم...

پدرم گفت: بنویس: گ. نوشتم: گ... پدرم گفت: ر-ن-گ-ی-ن-ک-م-ا-ن کنار هم بنویس، نوشتم. شد: رنگین کمان.

پدرم گفت: به آسمان نگاه کن. به آسمان نگاه کردم... (احمدی، ۱۳۶۴ب: ۱۹).

بنابراین هرچند هویت جنسی راوی در متن پنهان مانده، حضور پدر و نقش او در آموزش کودک، قدرت برتر و تحکّم او که به شکل جملات امری در متن نشان داده می‌شود، فرمان‌پذیری کودک و کنش بلافاصله‌ی او به فرمان پدر، کلیشه‌های جنسیتی مبتنی بر قدرت و اقتدار والد مذکر را در ذهن کودک تثبیت می‌کند.

در متن دوم، پدر از ابتدا در متن حضور ندارد و در صفحات پایانی کتاب از سفر برمی‌گردد و وارد متن می‌شود. متن با جمله‌ی «امروز جمعه است»، شروع می‌شود. راوی می‌گوید که می‌خواهد هفت روز هفته را نقاشی کند. ابتدا با رنگ سبز یک پرندۀ می‌کشد و بعد به تدریج و با رنگ‌های مختلف برای پرندۀ، قفس، دانه، ظرف آب، گل و یک قفل برای قفس و سرانجام، کلیدی برای قفل نقاشی می‌کند. جمعه‌ی بعدی، پدر از سفر برمی‌گردد و به محض رسیدن او، باران فراوان می‌بارد و راوی همراه پدر که دلش می‌خواهد نقاشی او را ببیند، به ایوان خانه می‌رود. باران، قفس را شسته و فقط پرندۀ مانده است، با ظرفی که پر از آب باران شده و شاخه‌ی گل سرخی که در سمت راست بالای نقاشی او دیده می‌شود. به این ترتیب، نبود پدر با کمبود، دلتنگی و اسارت و حضور او مفهومی برابر با آزادی و امنیت، شادی و طراوت و فراوانی پیدا می‌کند. بنابراین هرچند در دو اثر، راوی/ شخصیت اصلی داستان، جنسیت مشخصی ندارد، حذف کنشگران زن از متن و حضور مقتدرانه و اطمینان‌بخش پدر در رابطه با فرزند، کلیشه‌های جنسیتی مبتنی بر اقتدار، اهمیت و نقش مرکزی پدر در خانواده را بازتولید می‌کند.

۳. ۲. ۲. روایت‌های دانای کل

در تمام متن‌های بررسی‌شده، شخصیت اصلی داستان پسر بچه است. راوی دانای کل محدود، دنیا را از دریچه‌ی نگاه پسر بچه‌ای روایت می‌کند که ذهنیت، خواست و کنش او، اساس شکل‌گیری پیرنگی است مبتنی بر «جست‌وجو» که به عقیده‌ی استیونز «یکی از فراگیرترین شکل‌های داستان در ادبیات کودکان است و آشکارا بر الگوی زندگی مردانه بنا شده است» (رک. گروه نویسندگان، ۱۳۸۶: ۷۹) در زیباترین آواز (تقی، ۱۳۶۵)، پسر بچه‌ای با شنیدن آوازی بسیار قشنگ، از خواب بیدار می‌شود و برای یافتن منشأ آوازی که شنیده، سفری را آغاز و با عناصر طبیعت، پرندۀها، غنچه‌ها، خورشید، رودخانه و زمین و بهار گفت‌وگو می‌کند. سرانجام بهار به سؤال او پاسخ می‌دهد و جست‌وجوی او با موفقیت به پایان می‌رسد. در داستان‌های دیگر هم همین الگوی پی‌رنگ تکرار می‌شود و علاوه بر آن، بازنمایی نقش‌های جنسیتی در نهاد خانواده، تأثیر الگوی مردانه‌ی پیرنگ را تقویت می‌کند.

۳. ۲. ۲. ۱. احمد باید پیرسد (گروگان، ۱۳۶۰)

احمد، پسر بچه‌ی شش‌ساله‌ی ناآرامی است که دائم با سرزنش بزرگ‌سالان روبه‌رو می‌شود؛ اما نمی‌داند که چرا بعضی کارها درست نیست. در تصاویر کتاب، غیر از تصویر احمد که از در و دیوار بالا می‌رود یا چیزی را می‌شکند، تصاویر پدر و مادر او دیده می‌شود که با تحکّم از او می‌خواهند، بنشینند و اذیت نکنند. در تصاویر کتاب، تفاوت چندانی در حالت چهره‌ی پدر و مادر دیده نمی‌شود؛ اما تصویر درگیری احمد با دختری که ظاهراً خواهر اوست، کشیدن موی دختر و عروسک او، نوعی حالت برتری پسر را به ذهن القا می‌کند و علاوه بر این، اسباب‌بازی‌های دیگر دختر تصویر با کلیشه‌های جنسیتی که همواره دخترها را آرام، فاقد تحرک و جنب‌وجوش و در حال بازی با وسایلی مثل عروسک و سماور نشان می‌دهند، همخوانی دارد. در تصویر دیگری، احمد لباس همان دختر را بر تن کرده است و متن کنار تصویر، این رفتار احمد را هم شاید به دلیل تشبه به دختران، درخور سرزنش ارزیابی می‌کند. به این ترتیب، تحرک و فعالیت بدنی،

جست‌وجو و کنجکاوی به شخصیت اصلی نسبت داده می‌شود؛ یعنی همه‌ی فعالیت‌هایی که کلیشه‌های جنسیتی از تعریف مرد و مردانگی ارائه می‌دهند و هرچند کارهای احمد با سرزنش بزرگ‌ترها همراه است، این سرزنش به معنای سلب این خصوصیات از او نیست؛ چنان‌که در پایان توصیه می‌شود که احمد باید پرسد که چرا بعضی کارها و از جمله پوشیدن لباس دخترانه یا درگیری با خواهری که ضعیف‌تر از اوست، درست نیست.

۳.۲.۲. ماجراهای احمد

سه کتاب *ماجراهای احمد*، نیز تصویری آشنا از الگوی خانواده ارائه می‌دهند که «دارای طرح‌هایی معین است؛ پدر، مادر، دو فرزند که اولی همیشه پسر است... هیچ‌یک از مادران در بیرون از خانه کار نمی‌کنند، هیچ تفریح و سرگرمی‌ای برای خودشان ندارند و در خانه همه‌ی کارها را با عشق و لبخندی شیرین انجام می‌دهند، گویی کار شاق و خسته‌کننده‌ی خانه برای‌شان هیچ دردسر و زحمتی ندارد» (جانینی بلوتی، ۱۳۸۵: ۱۳۴-۱۳۵). در هیچ‌یک از سه داستان، زنان از متن حذف نشده‌اند، چون اساساً مفهوم الگوی خانواده و نظم و سامان آن، به‌خصوص با حضور کودکان، بدون زنان ممکن نیست اما اعمال شخصیت‌ها در داستان، به‌مراتب مهم‌تر از حذف یا حضور آن‌هاست؛ «زیرا اعمالی که شخصیت‌ها انجام می‌دهند، به‌شدت جنسیت‌یافته‌اند» (گروه نویسندگان، ۱۳۸۶: ۸۲).

ماجراهای احمد، همه در فضای خانه اتفاق می‌افتند. احمد، فرزند بزرگ‌تر خانواده است و پی‌رنگ دو داستان او با سارا و نی‌نی کوچولو، مبتنی بر ارتباط احمد با خواهر کوچک‌تری است که باید یاد بگیرد و تلاش کند که به‌خوبی از او مراقبت کند. در *احمد و سارا* (طائرپور، ۱۳۶۴)، پدر در خانه حضور ندارد و مادر برای خرید بیرون رفته است. متن با تصویری از احمد و مادر بزرگ آغاز می‌شود که در همه‌ی تصاویر بادبزین در دست، زیر چادر سبزرنگش خوابیده است و وقتی که بیدار می‌شود، به‌خاطر ناتوانی و دست‌وپای خواب‌رفته‌اش، نمی‌تواند به احمد کمک کند. در عوض، مادر هنوز جوان است و می‌تواند برای خرید بیرون برود، با «زنبل پر از سبزی» به خانه برگردد و به محض رسیدن، با صبر و کارآمدی همه‌ی امور مربوط به خانه و فرزندانش را به بهترین شکل سروسامان بدهد. مادر با لحنی مهربان و خویش‌دار با احمد حرف می‌زند، در همه‌ی تصاویر لبخند بر لب دارد و در همه حال، در هنگام تروخشک‌کردن سارا یا نصیحت‌کردن و در آغوش گرفتن احمد، دستان کارآمدش بزرگ‌نمایی شده و در مرکز تصویر قرار گرفته است.

احمد و نی‌نی کوچولو (توکلی، ۱۳۶۳)، با حضور و نام پدر آغاز می‌شود، هرچند نقش و تصاویر بیشتری به مادر اختصاص داده شده است؛ او در کنار خاله و عمه، همسر و یک یا هر دو فرزندش دیده می‌شود که آن‌ها را در آغوش گرفته، مشغول غذا دادن و تروخشک‌کردن فرزند کوچک‌تر است یا با لحنی مهربان از اینکه احمد از خواهرش بزرگ‌تر یا خوشگل‌تر است و از اینکه او بزرگ شده و برای خودش مردی شده، تعریف می‌کند. مادر در آشپزخانه شام می‌پزد و گاهی هم احمد را برای خرید با خودش بیرون می‌برد؛ اما پدر سر کار است و هر وقت زود برمی‌گردد، احمد را به گردش می‌برد.

احمد و ساعت (طائرپور، ۱۳۶۵) هم با حضور و نام پدر شروع می‌شود. او منشأ آگاهی و آموزش کودک، قدرت و درایت و تنها کسی است که به‌طور مستقیم و مؤثر با احمد حرف می‌زند. تصویر او کاملاً منطبق است بر کلیشه‌هایی که تصویری یکنواخت از پدر برمی‌سازند؛ «او وسائل معاش خانواده را تأمین می‌کند، قانون وضع می‌کند، راهنمای اخلاقی و فکری آنان خانواده است و فضیلت‌های نادر و کارساز را آموزش می‌دهد» (جانینی بلوتی، ۱۳۸۵: ۱۳۵). تصویر مادر داستان هم منطبق بر کلیشه‌های عام است؛ «انسانی که خاموش و خستگی‌ناپذیر و مطیع بی‌چون‌وچرای شوهر و فرزندان

خود است» (همان) و فقط در دو تصویر پایانی، بچه در بغل و سر سفره‌ی صبحانه، کنار سماور، دیده می‌شود. او حتی شخصیت فرعی داستان هم نیست؛ هیچ نقشی در پیشرفت طرح داستان ندارد و حتی حرف هم نمی‌زند؛ حرف‌زدن او منحصر به اعلام ساعت حضور پدر در خانه یا اعلام بیداری سارا و در تنها جمله‌ی امری که به زبان می‌آورد، ترغیب کردن احمد به عوض کردن لباس و خوابیدن دوباره است. وقتی پدر با جدیت و صراحت، احمد را تنبیه می‌کند و مادر بزرگ به‌وضوح می‌خندد، مادر برای اینکه لبخندش دیده نشود، «صورتش را به طرف دیگر برمی‌گرداند». بنابراین بی‌دلیل نیست که احمد از مادر فقط می‌خواهد شامش را بدهد و مثل همیشه به رویش بخندد اما «خیلی دلش می‌خواهد که مثل پدر، بزرگ و قوی شود». (طائرپور، ۱۳۶۵: ۲۲)

در این داستان، مادر بزرگِ ماجرای احمد و سارا دوباره و با همان خصوصیات قبلی تکرار می‌شود؛ تصویری مطابق باتصویر کلیشه‌ای متون سنتی که «مادر بزرگ را زنی بیمار و ضعیف توصیف می‌کنند» (لوراتو، ۱۳۹۹: ۶۶). در احمد و نی نی کوچولو، جای مادر بزرگ را عمه‌جان و خاله‌جان گرفته‌اند که همیشه در حال سرزنش احمد هستند و سعی می‌کنند با نصیحت یا غرولند کردن، زشت‌بودن تقلید از رفتارهای نی نی کوچولو را به احمد گوشزد کنند. این دو نیز شخصیت‌هایی کلیشه‌ای و سنتی از زنان خانه‌دار را بازنمایی می‌کنند و فرقی با تصویر مادر بزرگ و مادر ندارند. در تصاویر کتاب، عمه، چادری شبیه مادر بزرگ بر سر و عصایی در دست دارد که ضعف و بیماری و کهولت سن او را یادآوری می‌کند. خاله جوان‌تر است و شبیه مادر لباس پوشیده‌است اما علی‌رغم تفاوت‌های سنی و ظاهری که در تصاویر متن دیده می‌شود، رفتار و گفتار این دو فرق چندانی ندارد؛ هر دو یادآور کلیشه‌های رفتاری‌ای مثل ایرادگرفتن، نداشتن منطق و غرولند کردن هستند که به‌صورت سنتی به زنان نسبت داده می‌شود.

۳.۲.۲.۳. وقتی بهار آمد (تقی، ۱۳۶۶)

در ابتدای داستان، پدر به خانه می‌آید و با خود نهالی می‌آورد. علی، شخصیت اصلی داستان، در کاشت درخت به پدر کمک می‌کند و انتظار می‌کشد تا روزی درخت‌اش بزرگ شود و میوه دهد. داستان با تصویر بزرگ‌نمایی‌شده‌ی دست پدر آغاز می‌شود. در صفحه‌ی دوم، چهره‌ی پدر به شکلی در کنار پسر تصویر شده که دوسوم صفحه را پر کرده است. اگرچه تصویر پدر فقط در همین دو صفحه دیده می‌شود، حضور او در متن داستان به‌عنوان شخصیت فعال و آگاهی‌دهنده، بسیار مؤثر است، اما مادر از تصاویر کتاب حذف شده است و مثل مادر احمد و ساعت و برخلاف پدر، خیلی کم، فقط دوبار، خیلی کوتاه و هر بار با مهربانی و خنده، پاسخ سؤال علی را می‌دهد.

۳.۲.۲.۴. خانه‌ی حاج رحیم آقا کجاست (کلانتری، ۱۳۶۴)

شخصیت اصلی داستان، پسر بچه‌ای است که با مادرش از روستا به شهر آمده و مهمان خانه‌ی شوهرخاله‌اش، حاج رحیم آقا، است. او حین بازی با پسرخاله‌اش در فضای ناآشنای شهر گم می‌شود و در بازار و کوچه‌های شهر دنبال خانه‌ی حاج رحیم آقا می‌گردد و سرانجام به کمک پلیس و دیگر مردان شهر به خانه برمی‌گردد. در تمام تصاویری کوچه و بازار را نشان می‌دهند، مردان شغل و حرفه‌ای دارند؛ از عتتری و باربر گرفته تا میوه‌فروش، قالی‌فروش، قناد و... همه‌ی بچه‌های کوچه، پسر بچه‌هایی مشغول بازی با تفنگ و دوچرخه هستند. در همین تصاویر، زنان همراه بچه‌ها یا بچه در بغل، در خیابان پرسه می‌زنند یا به تماشای شیشه‌ی مغازه‌ها ایستاده‌اند و دختر بچه‌ها، همه دست در دست مادر دارند. مردان لباس‌های گوناگونی بر تن دارند در حالی که زنان و دختران، همه یک شکل و با چادرهای رنگی یا مشکی تصویر شده‌اند؛

فقط مادر احمد که زنی روستایی است، شبیه زنان شهری نیست؛ اما در تصویر پایانی کتاب که بازگشت احمد و مادرش را به روستا نشان می‌دهد، می‌بینیم که لباس همه‌ی زنان روستا هم شبیه به هم است. به این ترتیب، در مقابل مردان و پسرچه‌هایی که از تنوع کار و فعالیت، شغل و پوشش برخوردارند، زنان یکسان‌انگاری می‌شوند؛ در نداشتن شغل، در یکسان بودن نوع لباسی که بر تن دارند و در نوع علائق و فعالیت روزانه‌شان.

مردان شهر، به محض دیدن احمد دست به کار کمک‌کردن به او می‌شوند اما مادر و خاله‌ی احمد گریه‌کنان از پلیس کمک می‌خواهند و سرانجام افسر پلیس و پسرچه‌هایی که پیشتر به بازی مشغول بودند هم به خیل مردان شهر اضافه می‌شوند و احمد را به مادرش می‌رسانند. باز هم همه‌ی صفاتی که به مردان نسبت داده می‌شود از زنان سلب می‌شود؛ قدرت، اعتمادبه‌نفس، جست‌وجوگری و چاره‌اندیشی مردان در تقابل با ضعف و ناتوانی، انفعال و وابستگی زنان قرار می‌گیرد.

۳.۲.۳. کتاب‌های تصویری بدون کلام

«کتاب‌های تصویری بدون کلام، محرک‌های ارزنده‌ای برای پیشبرد زبان گفتار و زبان نوشتار هستند» (نورتون، ۱۳۸۲: ۱۲)، مهارت‌های مشاهده‌ای را در کودکان تقویت و آن‌ها را به کاربرد واژه‌های توصیفی و خلق داستان‌هایی با توالی منطقی تشویق می‌کند (رک. همان: ۱۸۶) و به‌ویژه از این نظر ارزشمند هستند که به کودکان با پیشینه‌های گوناگون و سطح سواد مختلف، اجازه می‌دهند تا از یک کتاب واحد لذت ببرند (رک. همان: ۲۰۲). با وجود این، شناختن مجموعه‌ای از تصاویر برای فهم این کتاب‌ها کافی نیست؛ بلکه کودکان به توانایی درک و شناخت شماری از اصول نیز نیاز دارند؛ اصولی مثل درک توالی تصاویر، شناخت عواملی که برای نشان‌دادن حرکت استفاده می‌شوند و... (رک. یغمایی و خندان، ۱۳۸۳: ۸۰-۸۱). بنابراین، حضور بزرگ‌سالان و نقش آن‌ها در آموزش کودکان برای کشف و درک تصاویر بسیار مهم است.

در میان آثار بررسی‌شده، سه کتاب *دُلّی* (معینی، ۱۳۶۳) و *تُقلی* او (معینی، ۱۳۶۳ و ۱۳۶۴) تصویری و بدون کلام‌اند. ویژگی اصلی هر سه کتاب، نقش‌آفرینی پسرچه در جایگاه شخصیت اصلی تصاویر است. صفحه‌ی اول و آخر دو کتاب *تُقلی*، تنها صفحاتی هستند که تصویری در آن‌ها دیده نمی‌شود و کلام نویسنده جای تصاویر را گرفته‌است. در صفحه‌ی اول، ابتدا *تُقلی* معرفی می‌شود؛ «پسرچه‌ی باهوش و زرنگی که با پدربزرگش در روستا زندگی می‌کند، همیشه با دقت به همه چیز نگاه می‌کند و خیلی چیزها یاد می‌گیرد» (معینی، ۱۳۶۳: ۱) صفحه‌ی پایانی، حاصل تجربه‌ی *تُقلی* را به‌صورت فشرده و مختصر به مخاطب یادآوری می‌کند.

در هر دو کتاب، اشخاص تصویرشده، فقط *تُقلی* و پدربزرگش هستند. به این ترتیب، منشأ آگاهی کودک و آشنایی او با طبیعت و زندگی و پدیده‌هایی مثل بلورهای برف یا گل‌های آفتابگردان، راهنمایی و کار و جست‌وجو و کنجکاوی افراد مذکر است. *تُقلی* در حال جست‌وجو برای آشنایی با طبیعت و زندگی و پدربزرگ، در حال کار یا راهنمایی *تُقلی* تصویر شده است. تصویر پدربزرگ، با این همه کارایی، در تعارض و تقابل با تصویر کلیشه‌ای مادربزرگ ضعیف و بیمارِ ماجراهای احمد قرار دارد که فعالیت‌هایش به خوابیدن، نشستن در خانه و نمازخواندن محدود است. حذف زنان از فضای کار و زندگی *تُقلی*، علاوه‌بر اینکه در سهولت بیشتر ارتباط و همذات‌پنداری پسران (نسبت به دختران) با تصاویر تأثیرگذار است، عملاً نقش زنان را در میدان کار و تلاش برای دست‌یافتن به تجربه و آگاهی نادیده می‌انگارد؛ گویی عرصه‌ی زندگی، کار و تلاش برای یافتن آگاهی، مختص به مردان/ پسران است.

در *دالی*، پسرپچه‌ی خردسالی تصویر شده که ناراحت و گریان است. تعدادی از حیوانات سعی می‌کنند که با دالی کردن او را از ناراحتی درآورند اما موفق نمی‌شوند. سرانجام در دو تصویر نهایی که ابتدا پدر و برادر و بعد مادر و خواهر را نشان می‌دهد، علی آرام می‌گیرد. در صفحه‌ی آخر کتاب می‌بینیم که علی دنبال محبت است و هیچ‌چیز، جای آن را نمی‌گیرد. تصویر چهره و پوشش مادر و خواهر، دقیقاً همان است که در دیگر تصاویر کتاب‌های این دهه می‌بینیم، چارق‌د سفید هر دو و چادر گلدار مادر. اما مهم‌تر، چهره‌ی کلیشه‌ای مادر و پدر است که نه فقط در کتاب‌های مؤلفان ایرانی که بنابه گفته‌ی جانینی بلوتی، در همه‌ی کتاب‌های تصویری دیده می‌شود؛ اینکه «مردان بسیار به ندرت و زنان همیشه لبخند می‌زنند» (جانینی بلوتی، ۱۳۸۵: ۱۴۱)؛ تصویری که اعتماد به نفس، قدرت و جدیت مردان را در برابر وابستگی، ضعف و مهربانی زنان به تصویر می‌کشد.

۴. نتیجه‌گیری

در این مقاله، هجده اثر منتشر شده برای گروه‌های سنی «الف و ب» از سوی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در دهه‌ی شصت که زیر عنوان داستان طبقه‌بندی شده‌اند، از لحاظ چگونگی بازنمایی کلیشه‌های جنسیتی بررسی و تحلیل شده‌اند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که به جز سه اثر از آثاری که در آن‌ها شخصیت‌های غیرانسان ایفای نقش می‌کنند، در همه‌ی این داستان‌ها کلیشه‌های جنسیتی به شیوه‌های زیر به طور آشکار و پنهان، تعریف و به کودکان القا شده‌اند:

ساخت داستان‌های شخصیت‌های غیرانسانی، مبتنی بر روایت کلی و مردانه‌ی جست‌وجو است و هر جا که اشخاص داستان با الفاظی مثل آقا و خانم جنسیت یافته‌اند، عمل و اوصاف آن‌ها مطابق با کلیشه‌های جنسیتی است که صفاتی مثل قدرت، قاطعیت، تدبیر، صراحت، عقلانیت و کارآمدی را به مردان نسبت می‌دهند و از زنان سلب می‌کنند.

شخصیت اصلی همه‌ی داستان‌هایی که انسان‌ها در آن‌ها ایفای نقش می‌کنند، پسرپچه‌ای خردسال است که با صفات کنجکاوی، جست‌وجوگری، تلاش، جنب‌وجوش و خلاقیت مشخص می‌شود و سرانجام به آگاهی و شناخت می‌رسد. در همه‌ی داستان‌هایی که مردان حضور دارند، نقشی برجسته در آغاز و پایان‌بندی و پیشرفت پیرنگ داستان دارند. مردان، ظاهر، شغل و علائق متفاوتی دارند و با کنش، تدبیر و اقتدار خود، نقش یاریگر، قانون‌گذار و راهنما را ایفا می‌کنند. شخصیت پدر نیز در نقش‌های جنسیتی سنتی بازنمایی می‌شود؛ حوزه‌ی کار او بیرون از خانه و او منشأ آگاهی، قدرت و وضع قانون و نان‌آور و راهنمای خانواده است. برعکس پدر، حضور مادر در داستان، بیشتر یک وظیفه به نظر می‌رسد تا یک نقش واقعی؛ او آنجاست تا تصویر سنتی خانواده کامل شود و حوزه‌ی کار و آگاهی او محدود به همان کلیشه‌های سنتی است که زنان را فقط در نقش مادری و در ارتباط با خانه و آشپزخانه و نگهداری از فرزندان تصویر می‌کنند. این شکل بازنمایی زنان/ دختران، این حکم را القا می‌کند که گویی زنان تشخص و فردیت ندارند و حضورشان در زندگی، جز در نقش مادری یا خواهری اهمیت ندارد و حتی ضروری نیست. شالوده‌ی پیرنگ این داستان‌ها هم، به جز دو روایت اول شخص، «جست‌وجو» است و راوی دانای کل محدود در همه‌ی داستان‌ها، ذهنیت و کنش مردان/ پسران را می‌بیند و روایت می‌کند. از این طریق، دنیای بازنمایی شده برای کودکان، محدود به ذهنیت، کنش و خواست مردان/ پسران است و زنان/ دختران نقشی در این دنیا ندارند. حذف زنان و دختران از روایت یا ایفای نقش‌های حاشیه‌ای و نداشتن نقش مؤثر

در پیشبرد پیرنگ داستان از رایج‌ترین شکل‌های القای تبعیض جنسیتی در این داستان‌هاست. در تعداد معدودی از داستان‌ها، زنان با پوشش و ظاهری یکسان و فقط در نقش‌های سنتی خواهر کوچک و ضعیف، مادر بردبار و وابسته به همسر و فرزندان، مادر بزرگ (و عمه و خاله‌ی) بیمار، بیکار و ناتوان ظاهر شده‌اند. این شخصیت‌ها بازنمایی دقیق کلیشه‌های جنسیتی‌ای هستند که زنانگی را با مفاهیمی مثل بی‌منطق بودن و غرولند کردن، ضعف و ناتوانی، آرامش و بردباری، اطاعت و مهربانی، ماندن و کار در خانه و نگه‌داری از فرزندان و مانند این‌ها تعریف می‌کنند.

در نتیجه، این داستان‌ها از طریق القای کلیشه‌های جنسیتی و تعیین مرزهای دقیق و نقیض میان نقش‌های زنانه و مردانه، تبعیض جنسیتی را طبیعی جلوه می‌دهند و از این طریق، در آماده‌سازی کودکان گروه سنی «الف و ب» که در روند تکامل هویت جنسی خود قرار دارند، برای پذیرش و درونی‌سازی کل ساختار روابط بین زن و مرد، به‌عنوان بخشی از نقش جنسیتی خود، مؤثر هستند و به‌نوبه خود به بازتولید، تکرار و تداوم اشکال تبعیض جنسیتی کمک می‌کنند.

منابع

احمدی، احمد رضا. (۱۳۶۴الف). هفت روز هفته دارم. تصویرگری محمد رضا دادگر، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

_____ (۱۳۶۴ب). هفت کمان هفت رنگ. تصویرگری هوشنگ محمدیان، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

أسالیوان، ایمر. (۱۳۹۸). ادبیات تطبیقی کودکان. ترجمه‌ی مریم جلالی و محبوبه فرهنگی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

اسلام، علی‌رضا و همکاران. (۱۳۹۲). «جامعه‌شناختی جنسیت در داستان نامه‌هایی به آقا غوله». *مطالعات ادبیات کودک*، دوره‌ی ۴، شماره‌ی ۱، صص ۱-۲۰. <https://doi.org/10.22099/jcls.2013.1144>

القش، کمال. (۱۳۶۳). سفر مرغ باهوش. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
امیرقاسمی، مینو. (۱۳۶۳). فیل کوچولو دماغت کو. تصویرگری منوچهر دهقان، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

بهمدی مقدس، نجمه و همکاران. (۱۳۹۵). «بررسی جنسیت در شعر کودک و نوجوان از منظر جامعه‌شناسی بدن». *نقد و نظریه ادبی*، دوره‌ی ۱، شماره‌ی ۲، صص ۱۰۵-۱۲۳.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.74767387.1395.1.2.5.0>

پورگیو، فریده؛ ذکاوت، مسیح. (۱۳۸۹). «بررسی نقش‌های جنسیتی در خاله سوسکه». *مطالعات ادبیات کودک*، سال ۱، شماره‌ی ۲، صص ۲۷-۴۳. <https://doi.org/10.22099/jcls.2012.436>

پویا، سرور. (۱۳۶۵). دم‌کو. تصویرگری سیاوش مظلومی‌پور، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
پیازه، ژان. (۱۳۹۴). شکل‌گیری نماد در کودکان. ترجمه‌ی زینب توفیق، تهران: نی.

تقی، شکوفه. (۱۳۶۴). تبر. تصویرگری منوچهر دهقان، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

_____ (۱۳۶۵). زیباترین آواز. تصویرگری نیره تقوی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

- _____ (۱۳۶۶). *وقتی بهار آمد*. تصویرگری علی خورشیدپور، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- توکلی، نیره. (۱۳۶۳). *احمد و نی‌نی کوچولو*. تصویرگری مهرنوش معصومیان، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- جانینی بلوتی، النا. (۱۳۸۵). *اگر فرزند دختر دارید*. ترجمه‌ی محمدجعفر پوینده، تهران: نی.
- حاجی نصرالله، شکوه. (۱۳۸۲). «نقش الگوهای جنسیت برای کودک ایرانی». *پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان*، شماره‌ی ۳۲، صص ۴۳-۵۹.
- حجازی، بنفشه. (۱۳۷۷). *ادبیات کودکان و نوجوانان: ویژگی‌ها و جنبه‌ها*. تهران: روشنگران و مطالعات زنان.
- حجوانی، مهدی. (۱۳۷۸). «مخاطبان گم‌شده». *پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان*، شماره‌ی ۱۹، صص ۴۲-۴۹.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۴۰۰). *دیگرخوانی‌های ناگزیر*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- _____ (۱۳۸۲). *معصومیت و تجربه*. تهران: مرکز.
- رنلدز، کیمبرلی. (۱۳۹۴). *ادبیات کودک*. ترجمه‌ی مهدی حجوانی، تهران: افق.
- سرشار، محمدرضا. (۱۳۸۸). *گذری بر ادبیات کودکان و نوجوانان قبل و بعد از انقلاب*. تهران: انجمن قلم ایران.
- سنگری، محمدرضا. (۱۳۹۰). *دریچه‌ای به بهشت کودکان*. تهران: خورشید باران.
- سیدآبادی، علی‌اصغر. (۱۳۸۴). «ادبیات کودک و نوجوان و هویت تجویزی». *پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان*، شماره‌ی ۴۲، صص ۳۷-۴۲.
- شمس، محمدرضا. (۱۳۶۵). *اگر این چوب مال من بود*. تصویرگری علی‌رضا عمومی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۷۰). *ادبیات کودکان*. تهران: اطلاعات.
- صادقی جعفری، جواد. (۱۳۸۷). «بررسی سیمای زن در ادبیات کودکان با تأکید بر تغییرات سیاسی - اجتماعی». *مطالعات زنان*، سال ۶، شماره‌ی ۱، صص ۷۱-۹۰. <https://doi.org/10.22051/jwsps.2008.1289>
- طاهراحمدی، محمود. (۱۳۸۲). «از شورای کتاب کودک تا کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان (۱۳۴۱-۱۳۵۷)». *گنجینه‌ی اسناد*، سال ۷، شماره‌ی ۵۱ و ۵۲، صص ۸۳-۸۹.
- طائرپور، فرشته. (۱۳۶۴). *احمد و سارا*. تصویرگری مهرنوش معصومیان، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- _____ (۱۳۶۵). *احمد و ساعت*. تصویرگری مهرنوش معصومیان، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- کلاتری، پرویز. (۱۳۶۴). *خانه‌ی حاج رحیم آقا کجاست*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- گرت، استفانی. (۱۳۸۰). *جامعه‌شناسی جنسیت*. ترجمه‌ی کتایون بقایی، تهران: دیگر.
- گروگان، حمید. (۱۳۶۰). *احمد باید بپرسد*. تصویرگری علی گروسی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- گروه نویسندگان. (۱۳۸۶). *فمینیسم و دیدگاه‌ها*. تنظیم: شهلا اعزازی، تهران: روشنگران و مطالعات زنان.
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۷۸). *جامعه‌شناسی*. ترجمه‌ی حسن چاووشیان، تهران: نی.
- لوراتو، آلساندرا. (۱۳۹۹). *زبان و جنسیت در افسانه‌ها و قصه‌های عامیانه*. ترجمه‌ی اعظم داودی، تهران: فرهامه.

- محمدی، محمدهادی. (۱۳۷۸). روش‌شناسی نقد ادبیات کودکان. تهران: سروش.
- معینی، مهدی. (۱۳۶۳). دالی. تصویرگری پرویز کلانتری، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- _____ (۱۳۶۳). نقلی ۱. تصویرگری مهرنوش معصومیان، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- _____ (۱۳۶۴). نقلی ۲. تصویرگری مهرنوش معصومیان، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- مقصودی، سوده؛ تندولی، سمیرا. (۱۳۹۳). «جنسیت و نقش‌های اجتماعی در مجلات کودکان». *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، سال ۳، شماره ۱، صص ۱۲۱-۱۳۹. <https://doi.org/10.22059/jisr.2014.52466>
- مک‌کافری، آن. (۱۳۸۲). «پیش به سوی افق‌هایی که هیچ زن یا مردی به آن دست نیافته». ترجمه‌ی کاتارینا ورزی، پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان، شماره ۳۲، صص ۴-۱۳.
- میشل، آندره. (۱۳۷۶). پیکار با تبعیض جنسیتی. ترجمه‌ی محمدجعفر پوینده، تهران: نگاه.
- نامدار، حسین. (۱۳۶۰). سنجاب آشپز. تصویرگری نسرين خسروی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- نورتون، دونا. (۱۳۸۲). شناخت ادبیات کودکان. ترجمه‌ی منصوره رامی، ثریا قزل‌ایاغ و دیگران، تهران: قلمرو.
- نیکولایوا، ماریا. (۱۳۹۸). درآمدی بر رویکردهای زیبایی‌شناختی به ادبیات کودک. ترجمه‌ی مهدی حجویانی و فاطمه زمانی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- یغمایی، جواد و محمد خندان. (۱۳۸۳). کودک و مطالعه. تهران: کتابدار.
- Hunt, Peter and Others. (1999). *Understanding Children's Literature*. Ed. by Peter Hunt. Oxon, Routledge.
- Parsons, Linda T. (2004). "Ella Evolving: Cinderella Stories and the Construction of Gender Appropriate Behavior". *Children's Literature in Education*, Vol 35, No2, 135-154.