

## کاربست نظام گفتمانی شناختی در تحلیل نمایشی از مجموعه کلاه قرمزی\*

هاله سینایی‌نوبندگانی<sup>۱</sup>، سعید حسام‌پور<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۵/۱۲

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۱/۱۳

### چکیده

با توجه به اهمیت بحث «آزادی» و «اقتدار» که یکی از مهم‌ترین مسائل فلسفه ادبیات کودک به شمار می‌رود، هدف از این پژوهش، بررسی نموده‌های آزادی و اقتدار از منظر تبیین فرایند روایی در گفتمان نمایشی کودکانه از مجموعه کلاه قرمزی است که با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی در چارچوب الگوی نشانه - معناشناسی واکاوی و تحلیل شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نویسندگان مجموعه کلاه قرمزی به‌خوبی توانسته‌اند در این نمایش با ایجاد تقابل‌هایی خلاق میان ساختارهای قدرتی، بستر مناسبی را برای تنفس و آزادی عامل‌های کودک و نوجوان از قواعد خشک و بی‌روح دنیای بزرگسال فراهم سازند. در این میان: ۱. نوع کنش عامل‌های کلامی؛ ۲. ارزش قدرتی افعال مؤثر؛ ۳. جایگاه انتظار در گفتمان از منظر میزان استقلال یا وابستگی عامل‌های کلامی به یکدیگر؛ ۴. تجلی ساخت‌های شناختی در روایت نظیر استعاره‌ها و شبکه‌های انضمام مفهومی؛ ۵. میزان پابندی عامل‌های کلامی به مهارت خودتنظیمی از جمله مواردی است که تبیین معناشناختی نموده‌های آزادی و اقتدار را در گستره کلام تسهیل می‌سازد.

### واژه‌های کلیدی

آزادی، اقتدار، ادبیات کودک، کلاه قرمزی، نشانه - معناشناسی، نظام گفتمانی شناختی

\* این مقاله بر اساس نظر داوران، پژوهشی است.

halesinaei@yahoo.com

۱. کارشناسی ارشد ادبیات کودک و نوجوان، دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

shessampour@yahoo.com

۲. استاد زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز

## مقدمه

❖ از آنجاکه دورهٔ کودکی از مهم‌ترین دوران زندگی هر شخص به شمار می‌رود و رشد و تکامل ابعاد گوناگون شخصیت به چگونگی گذران این دوره و میزان بهره‌مندی از تجربه‌ها، فرصت‌ها و امکانات آن گره می‌خورد، امروزه نگاه جوامع به «کودکی» با جدیتی بیشتر و در ابعادی گسترده‌تر دنبال می‌شود؛ به همین دلیل «جنبش «کودک‌مدار» که واکنشی بر «تمرکز محتوا» و «تمرکز برنامهٔ درسی» بود و کودک را از موضوع درسی مهم‌تر می‌دانست و به وجود تفاوت‌های فردی در کودکان باور داشت در آموزش و پرورش شکل گرفت» (شیروانی شیری و همکاران، ۱۳۹۳: ۷۳).

به‌طور کلی در ارتباط با مفهوم کودکی که «مفهومی است فرهنگ‌وابسته، متکثر، مقید به جنسیت، طبقه، سن و زمان و مکان» (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۸۵)، در نقد و نظریهٔ ادبیات کودک دو رویکرد عمده وجود دارد که هرگونه جهت‌گیری را نسبت به مفهوم کودکی در فرایند خلق یا نگارش آثار، آشکار می‌سازد. این دو رویکرد عمده عبارت‌اند از:

۱. «معصومیت» یا رویکرد «کودک همچون هدف»؛

۲. «تجربه» یا رویکرد «کودک همچون وسیله».

در تبیین این دو رویکرد باید افزود که «معصومیت حالتی است که تخیل کودک مسیر رشد خود را می‌پیماید و تجربه زمانی رخ می‌نماید که این معصومیت با جهان قوانین - خواه علمی، خواه اجتماعی - اخلاقیات و واپس‌زدن‌ها مواجه می‌شود» (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۴۸)؛ به‌بیان‌دیگر «معصومیت و تجربه دو نیروی هم‌ستیزند که هم در درون فرد حضور دارند و هم به نوعی در برخورد فرد و محیط رخ می‌نمایند» (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۵۹). در نهایت نیز «تضاد معصومیت و تجربه در گذار به سوی معصومیتی که به‌وسیلهٔ تجربه، خردمند و بارور شده است، پایان می‌پذیرد» (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۵۰)؛ به‌بیان‌دیگر از دو رویکرد یادشده، رویکردی سوم یا دیالکتیک مطرح می‌شود که عبارت است از هم‌نهادی باورها و برداشت‌های دو رویکرد پیشین یا به‌بیان‌دیگر، گذر معصومیت از تجربه، جذب آن و رسیدن به حالت تازه‌ای از معصومیت - معصومیت نظام‌دار - که جامع هر دو اما برتر از آن‌ها باشد (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۵۹) و مبنای پژوهش پیش‌رو نیز همین رویکرد است. گفتنی دیگر اینکه:

ادبیات کودک - از آنجاکه متکی بر دو کس است، بزرگ‌سال و کودک - ماهیتاً و هویتاً برخاسته از چالش‌ها، کشش‌ها و گرایش‌های دوگانه است؛ در یک‌سو،

کاربست نظام گفتمانی شناختی در تحلیل نمایش ... ❖ ۱۰۵

بزرگسال و انگیزه‌ها و تمایلات او و در سوی دیگر، کودک و نیازها و خواسته‌هایش. خصلت عمده آن نیز - از همین رو - آموزشی بودن است و بنابراین محوری‌ترین بحث نظری آن - همچنان که در هر بحث فلسفی مربوط به آموزش و پرورش نیز هست - گشودن تناقض یا تناقض‌نمای اقتدار - آزادی، سنت - بدعت یا در نهایت جامعه‌پذیری - خلاقیت است (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۳۸).

بر مبنای توضیحات پیش، پژوهش حاضر به دنبال روشن‌سازی پارادوکس آزادی و اقتدار در ادبیات کودک است که معمولاً از سوی بزرگسال تولید می‌شود و کودک در آن یا نقشی ندارد یا نقشی کم‌رنگ دارد؛ از این رو محوری‌ترین مسئله این پژوهش توجه به نوع نگاهی است که پدیدآورندگان آثار کودک و نوجوان به مقوله‌های آزادی و اقتدار دارند. بر این اساس نوشتار حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که آیا از منظر تحلیل فرایند روایی در چارچوب نشانه - معناشناسی می‌توان نموده‌های آزادی و اقتدار را در گستره کلام دریافت و میزان پایبندی عامل‌های کلامی را به این دو مقوله سنجید؟

گفتنی است در پژوهش حاضر تمرکز اصلی بر نظام گفتمانی شناختی معطوف گردیده؛ زیرا از سویی تمرکز ویژه بر تحلیل یک نظام نشانه‌شناختی، دقت پژوهش را بالا می‌برد و تحلیل‌های کیفی را به درنگ بیشتر و جزئی‌نگری‌های کافی سوق می‌دهد و از سوی دیگر نظام گفتمانی زبان‌شناختی نسبت به دیگر نظام‌های نشانه-معناشناسی (دیداری، شنیداری و...) کارآمدی افزون‌تری را در واکاوی شگردهای اعمال آزادی و اقتدار در نمونه تحلیلی پژوهش دارد؛ چون زبان، شالوده‌های تفکر را در کودکان و نوجوانان پی‌می‌ریزد و اغلب تأثیرگذاری‌ها و تأثیرپذیری‌ها از منظر آن صورت می‌گیرد؛ از این رو تمرکز پژوهش حاضر به بررسی چیستی و چگونگی باهم‌آیی عناصر دیداری و شنیداری معطوف نگشته؛ چراکه پیچیدگی و گستردگی مبانی نظام‌های دیداری، شنیداری و... در رسانه به میزانی است که تبیین هر یک از آن‌ها نیازمند پژوهشی جداگانه است.

### مبانی نظری پژوهش

توجه ویژه به چگونگی کارکرد و فرایند تولید معنا در نظام‌های گفتمانی از جمله مسائلی است که همواره توجه پژوهشگران را به خود معطوف ساخته است. از آنجاکه «گفتمان محل نزاع، تبانی، هم‌پوشی، هم‌سویی، تفکیک، ترکیب، تقابل و تعامل نشانه‌ها با یکدیگر است» (شعیری،

۱۳۹۱: ۱۴)، عوامل متعددی سبب شکل‌گیری فرایند گفتمانی می‌شود که یکی از مهم‌ترین آن‌ها را می‌توان نشانه - معناها دانست؛ چراکه هر نشانه در تعامل، چالش، تباری، پذیرش، طرد، تناقض، تقابل، هم‌گرایی، واگرایی، هم‌سویی، دگرسویی، همگونی و دگرگونی با نشانه‌های دیگر، حرکتی فرایندی را رقم می‌زند که این حرکت خود راهی است به سوی تولید معنا (شعیری، ۱۳۹۲: ۱-۲)؛ به بیان دیگر «برای اینکه عملیات تولید معنا بتواند به بهترین وجه ممکن تحقق یابد، باید شرایط عبور از آنچه می‌توان آن را روساخت یا صورت‌های بیان دانست به سمت ژرف‌ساخت یعنی آنچه محتوا یا درونه‌های بیان نامیده می‌شود، فراهم گردد» (شعیری، ۱۳۹۱: ۱۵-۱۴).

### عوامل گفتمانی

نشانه - معاشناسی روایی بر دو اصل کنش و تغییر استوار است؛ از این رو عوامل گفتمانی به دو دسته کنشی (کنش‌گذار، کنش‌گر و کنش‌پذیر) و شوشی (شوش‌گذار، شوش‌گر و شوش‌پذیر) تقسیم می‌شوند (شعیری و وفایی، ۱۳۸۸: ۱۳). کنش، عملی است که ضمن تحقق برنامه‌ای موجب تغییر وضعیتی به وضعیت دیگر شود و «شوش از مصدر شدن، توصیف‌کننده حالتی است که عامل گفتمانی در آن قرار دارد» (شعیری و وفایی، ۱۳۸۸: ۱۲)؛ به بیان دیگر در گستره کلام افزون بر کنش، هرگونه تغییر یا ویژگی‌های احساسی ویژگی شوشی یک گفتمان به شمار می‌آید. بر این اساس کنش‌گذار، کنش‌گر، کنش‌پذیر، مفعول ارزشی، عامل معین (کنش‌یار) و عامل مخرب (ضد کنش‌گر)، شش عامل کنش گفتمانی هستند که با یکدیگر مناسبات نحوی و معنایی دارند و گاه هر شش واحد در گستره کلام نمایان می‌شوند و گاه نیز تنها برخی از آن‌ها (نصیحت و همکاران، ۱۳۹۲: ۹۱؛ به نقل از احمدی، ۱۳۸۸: ۱۶۳).

### نظام‌های گفتمانی

به باور گرماس<sup>۱</sup> شناخت معنای متن در گرو درک قاعده‌ها و معنای آن‌هاست؛ چون متن، بر اساس اصولی بنیادین شکل گرفته و نظام‌مند است و طی فرایند برش یا تقطیع، این اصول و به تبع آن معنا کشف می‌شود. بدین ترتیب با توجه به ویژگی‌های نشانه - معنایی چنانچه گفتمان‌ها مبتنی بر کنش باشند، نظام‌های گفتمانی هوشمند یا شناختی را می‌سازند و چنانچه

کاربست نظام گفتمانی شناختی در تحلیل نمایش ... ❖ ۱۰۷

مبتنی بر شوش باشد، نظام‌های گفتمانی احساسی و چنانچه تصادفی و بدون اراده بشری باشند، نظام‌های رخدادی را پدید می‌آورند (نصیحت و همکاران، ۱۳۹۲: ۹۲).

#### نظام گفتمانی شناختی

در نظام‌های مبتنی بر شناخت به باور گرماس در اکثر داستان‌ها روند حاکم بر حرکت متن از یک نقصان آغاز می‌شود؛ این نقصان سپس به عقد قرارداد و پس از آن به شکل‌گیری کنش - که مرحله اصلی انجام عملیات است - و در پایان نیز به ارزیابی شناختی می‌انجامد (شعیری، ۱۳۸۱: ۹۱-۸۸).

با توجه به توضیحات پیش، نظام گفتمان هوشمند سه نظام کنشی، القایی و مراممدار را دربرمی‌گیرد. بر این مبنا در گفتمان کنشی که بر رابطه دستوری، میان دو کنشگر دلالت دارد، یکی از دو طرف، موظف به پیروی و هماهنگی خود با برنامه‌ای است که به او داده می‌شود (شعیری و وفایی، ۱۳۸۸: ۱۷).

در گونه القایی که ارتباطی موازی میان طرفین برقرار است «یکی از دو طرف باید طرف دیگر را به اجرای کنش متقاعد کند و دیگری هم باور کند» (شعیری و وفایی، ۱۳۸۸: ۱۸)؛ به بیان دیگر «گاه دو کنشگر داریم که در برابر یکدیگر قرار می‌گیرند، بدون اینکه هیچ‌یک بر دیگری برتری موقعیتی داشته باشد. در این نوع از رابطه، آنچه تعیین‌کننده است، قدرت القاست» (شفیعی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۰۱).

در نظام مراممدار نیز که نه تابع برنامه و قراردادی از پیش مشخص و نه صد درصد مبتنی بر تعامل القایی جهت متقاعدسازی است، یکی از دو طرف بر اساس عقیده، اخلاق اجتماعی فرهنگی یا وظیفه اخلاقی مرامی به کنش روی می‌آورد (نصیحت و همکاران، ۱۳۹۲: ۹۴)؛ گویی «در این نظام، تنش منشأ و سرچشمه گفتمان به شمار می‌رود و باعث حرکت کنشگر می‌گردد» (شفیعی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۰۱).

#### نظام گفتمانی احساسی

این نظام مبتنی بر «شوش» است و «در نظام گفتمانی مبتنی بر شوش، شوشگر با توجه به تغییری که در احساسات او رخ می‌دهد، دست به کنش می‌زند. در واقع، کنش وی باعث ایجاد تغییرات حسی عاطفی در وی می‌شود» (نصیحت و همکاران، ۱۳۹۲: ۹۴)؛ به نقل از خراسانی، ۱۳۸۹: ۶۲) و جریانات حسی می‌تواند باعث ادراک/ تغییر معنا شود. در این نظام معنا تابع سه گونه است:

۱. تنشی - عاطفی (نظامی در تقابل با منطقی روایی و کنش‌ها)؛
۲. حسی - ادراکی (نظامی تعاملی که علی‌رغم ویژگی پویایی، مبتنی بر نوعی هم‌سویی یا هم‌ارتباطی و ایجاد حس مشترک به‌جای باور در دو طرف است)؛
۳. زیبایی‌شناختی (نظامی که در آن یک کنشگر در تعامل با کنشگر دیگر قرار نمی‌گیرد؛ بلکه رابطه‌ای حسی - ادراکی در میان است که می‌تواند بین هر عاملی اعم از انسانی و غیرانسانی با عاملی دیگر برقرار شود) (نصیحت و همکاران، ۱۳۹۲: ۹۵-۹۴).

#### نظام گفتمانی رخدادی

در نظام گفتمانی «رخداد به اتفاقی گفته می‌شود که بدون دخالت کنشگران شکل می‌گیرد و منجر به بروز کنشی می‌گردد که اگر آن اتفاق نبود، ضرورتی برای تحقق آن احساس نمی‌شد» (شفیعی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۰۱)؛ به بیان دیگر در این نظام «بروز معنا محصول جریان نامنتظر از نوع حسی - ادراکی است. فرایند دینامیکی نیست که در آن کنشگرها با هم در ارتباط باشند. در این نظام، احساس و ادراک، وجود دارد؛ به همین خاطر، شوش داریم. در این نظام نیز ما با سه دسته گفتمانی مواجهیم: تقدیر و اقبال، تکانه یا تصادفی غیرمنتظره و مشیت الهی» (نصیحت و همکاران، ۱۳۹۲: ۹۵).

#### پیشینه پژوهش

به‌طور کلی آثاری که با پژوهش حاضر ارتباط می‌یابند در دو دسته قرار می‌گیرند: پژوهش‌هایی که «چارچوب موضوعی» آن‌ها با این پژوهش ارتباط خاص دارد که در این میان تنها می‌توان به پژوهش شیروانی شیری و همکاران (۱۳۹۲) و دو مقاله چاپی از این پایان‌نامه (۱۳۹۲) و (۱۳۹۳) اشاره کرد که همانند پژوهش حاضر نوع نگاه نویسندگان را نسبت به مقوله‌های اقتدار و آزادی در ادبیات کودکان بررسی کرده‌اند اما از آنجاکه این پژوهش‌ها با هدف مقایسه شگردهای اعمال اقتدار و آزادی در کتاب‌های داستانی تصویری ایرانی و انگلیسی با تمرکز بر عناصر داستان تدوین شده‌اند، از حیث چارچوب نظری و جامعه پژوهشی با جستار حاضر تفاوت دارند؛ چون رویکرد نظری این پژوهش، معناشناختی و نمونه‌تحلیلی آن نیز نمایشی تلویزیونی است.

دسته دوم نیز پژوهش‌هایی است که «مبانی نظری» آن‌ها با پژوهش پیش‌رو هم‌خوان است اما محور موضوعی و نمونه‌های تحلیلی آن‌ها متفاوت از پژوهش حاضر است. گفتنی است با

کاربست نظام گفتمانی شناختی در تحلیل نمایش ... ❖ ۱۰۹

توجه به فراوانی پژوهش‌هایی که در زمینه تحلیل نشانه - معناشناختی انجام شده، پژوهشگران جستار حاضر بر آن شدند که به آن دسته از آثار مشترکی اشاره کنند که در تدوین پژوهش‌های نشانه - معناشناختی در عرصه نقد و نظریه‌های ادبی نسبتاً پرکاربرد بوده و ارجاعات متعددی به آن صورت گرفته که از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های شعیری (۱۳۸۱)، (۱۳۸۸)، (۱۳۹۱)، (۱۳۹۲) و (۱۳۹۳) اشاره کرد. پژوهش‌های صفوی (۱۳۹۲) و (۱۳۹۴) نیز از جمله آثاری است که در چارچوب نظری با پژوهش حاضر ارتباط می‌یابد.

افزون بر موارد یادشده، پژوهش‌های مرتبط با بررسی فرایند تحولی در گفتمان روایی که در تدوین این پژوهش از آن‌ها بهره گرفته شده عبارت‌اند از: پژوهش شفيعی و همکاران (۱۳۹۵) درباره «تحلیل نشانه - معناشناختی گفتمان روایی «ضحاک و فریدون» بر اساس نظریه گرمس» و پژوهش نصیحت و همکاران (۱۳۹۲) که ساختار روایی داستان کوتاه حبل کالورید را با رویکرد نشانه - معناشناختی بررسی کرده است.

در پایان باید افزود که فرض وجود پژوهش‌هایی که به هر دلیل از چشم پژوهشگران این نوشتار دور مانده باشد، محال نیست اما آنچه فرا روی ماست نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی که جلوه‌های آزادی و اقتدار را در ادبیات کودک با رویکرد نشانه - معناشناختی در نظام گفتمانی با این نمونه بررسی کرده باشد، انجام نشده است؛ بنابراین گمان می‌رود که پژوهش پیش‌رو در نوع خود، پژوهشی بدیع باشد.

### روش پژوهش

این پژوهش با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی در پی بررسی فرایند کنشی و چالش‌هایی است که روند حرکت گفتمان را با نوسان‌های معنایی همراه می‌سازد و می‌کوشد با روشن ساختن روابط و دلالت‌ها به نوعی با ساختارهای معناشناختی متن ارتباط یابد و از این‌رو به متن از منظر یک کل معنادار می‌نگرد؛ معنایی که از بافت یا زمینه‌های موقعیتی تأثیر می‌پذیرد. روش گردآوری داده‌ها نیز اسنادی است و نمونه پژوهش روایت شفاهی کوتاهی از مجموعه کلاه قرمزی است که به‌عنوان الگوی ادبیات داستانی انتخاب شده است؛ چراکه در حوزه پژوهش‌های ادبیات کودک تاکنون کمتر به برنامه‌ها یا مجموعه‌های تلویزیونی پرداخته شده و پژوهش‌های این حوزه بیشتر بر پایه تمرکز بر آثار مکتوب کودک و نوجوان پدید آمده‌اند. گفتمانی است انتخاب نمونه تحلیلی پژوهش از مجموعه کلاه قرمزی ممکن است این ابهام ذهنی را ایجاد نماید که این برنامه، ویژه کودکان نیست؛ چراکه بزرگسالان نیز آن را

دنبال می‌کنند. در پاسخ به این ابهام می‌توان به گفتهٔ باربارا وال<sup>۱</sup> در *صدای راوی* (۱۹۹۱) اشاره کرد که آثار را بر اساس مقولهٔ مخاطب به سه دسته تقسیم می‌کند:

۱. مخاطب یگانه؛ ۲. مخاطب دوگانه؛ ۳. مخاطب چندگانه. بر این مبنا مجموعهٔ کلاه قرمزی در چارچوب ویژگی‌های خاصی که در سبک، زاویهٔ دید و شکاف‌های گویا دارد در شمار آثاری با «مخاطب چندگانه» قرار می‌گیرد و از این رو نمی‌توان آن را صرفاً ویژهٔ گروهی خاص دانست و گروه‌های گوناگون سنی می‌توانند با توجه به شناخت و توانمندی خود با آن ارتباط برقرار کنند.

### تحلیل نمونهٔ پژوهش

#### خلاصهٔ نمایش

آقای مجری روی مبل زیر پتو دراز کشیده است. وی که به دلیل نوسان آب‌وهوا در فصل بهار مریض شده به بچه‌ها توصیه می‌کند که در صورت سرد شدن یا کاهش ناگهانی دما از لباس‌های مناسبی استفاده کنند تا مانند او سرما نخورند. پس از این آقای مجری که به خاطر ضعف و کوفتگی نمی‌تواند از جای خود بلند شود از کلاه قرمزی که پشت مبل بالای سرش ایستاده، می‌خواهد کاری را انجام دهد اما کلاه قرمزی که به گمان خود گرفتار است کار را به پسرعمه‌زا و او نیز کار را به فامیل دور و فامیل دور نیز کار را به گابی و در نهایت گابی نیز کار را به پسرخاله می‌سپارد. گفتنی است در جریان همین نقل‌قول‌های شفاهی، هر یک از شخصیت‌ها مطابق با میل خود حرف‌های آقای مجری را پیوسته تغییر می‌دهند و با انواع شگردها به حدی خواسته‌های او را به تعویق می‌اندازند که آقای مجری از کردهٔ خود پشیمان می‌شود و تصمیم می‌گیرد خود کارها را انجام دهد.

#### تحلیل نمایش

گفتمان نمایش از آغاز، مخاطب را با وضعی ابتدایی روبه‌رو می‌کند؛ یعنی مریض شدن عامل فاعلی اصلی داستان (آقای مجری) به علت نوسان دمای هوا در فصل بهار. چنین وضعی نتیجهٔ عدم تعادل یا نقصان و نابسامانی در طرح داستان است که بنا بر آن عامل فاعلی در راستای اهداف خود می‌کوشد با تغییر وضعیت فعلی و عبور از آن، دوباره به وضعیتی مطلوب دست یابد. از آنجاکه وضعیت فعلی (سرماخوردگی) موجب شده عامل فاعلی در حال انفصال با مفعولی ارزشی (سلامتی) خود قرار گیرد، می‌توان او را «فاعل حالتی» نامید. عامل فاعلی باید برای



هرگونه تغییر وضع و رفع نقصان، به‌طور عینی و ملموس وارد مرحله عمل شود که این به معنی گذر عامل فاعلی از فاعل حالتی به «فاعل عملی» است. او برای به دست آوردن سلامتی خود به «تغذیه» و «داروی» مناسب نیاز دارد که در اینجا، برطرف ساختن آن مطابق با نخستین مرحله از فرایند روایی در قالب یک قرارداد جای می‌گیرد.

با توجه به اینکه قصد عامل فاعلی در این نمایش به دست آوردن «تندرستی» است و این موضوع می‌تواند ترسیم‌کننده تغییر وضع عامل فاعلی از حالت پیشین به حالتی جدید باشد، بحث «بعد پویای کلام» مطرح می‌شود. «پویایی کلام» که با مسئله گذر از مرحله‌ای به مرحله دیگر برای ایجاد تغییر وضع، گره خورده است، بحث «شدن» را به میان می‌آورد (شعیری، ۱۳۸۱: ۸۱). در این نمایش، مریض شدن یا بیماری نوعی «تنش» در عامل فاعلی ایجاد کرده است که علت آن را می‌توان قصد یا گذر فاعل از آنچه نیست (عامل بیمار)، به سوی آنچه می‌خواهد بشود (عامل سالم) دانست.

گفتنی است در هر قصد ممکن است دو مجموعه نیرو با هم در ستیز باشند: از یک سو «نیروهای موافق» و هماهنگی که فاعل را برمی‌انگیزند به سوی آنچه نیست حرکت کند که چنین نیروهایی، نیروهای مثبت در متن تلقی می‌شوند و از سوی دیگر «نیروهای مخالفی» که با قرار گرفتن بر سر راه نیروهای موافق، می‌کوشند فاعل را از حرکت باز دارند که چنین نیروهایی نیروهای منفی یا بازدارنده در متن به شمار می‌آیند (شعیری، ۱۳۸۱: ۸۲-۸۱).

با توجه به توضیحات پیش، در نگاه نخست به نظر می‌رسد عامل‌های کودکی که آقای مجری از آن‌ها یاری می‌جوید نیروهای مثبت یا معین باشند اما به تدریج از کنش این عامل‌های کلامی در طول نمایش روشن می‌شود که آن‌ها نیروهای مخالف یا بازدارنده این نمایش هستند که این موضوع به تفصیل در ادامه تبیین خواهد شد.

همچنین باید افزود که در «شدن» دو مقوله «غایت» و «نیل» وجود دارد. برخلاف «نیل» که با بستن نظام حرکتی موجب توقف فاعل می‌شود؛ «غایت» فاعل را در یک نظام حرکتی باز و پویا قرار می‌دهد (شعیری، ۱۳۸۱: ۸۴). با توجه به این نکته که عامل اصلی نمایش هنوز به مفعول ارزشی خود دست نیافته، نظام حرکتی باز، گستره کلام را به سمت دومین مرحله از فرایند روایی یعنی مرحله «توانشی» سوق می‌دهد.

در این مرحله، عامل فاعلی باید به نوعی فعالیت عملی دست زند. او برای دستیابی به مفعول ارزشی باید توانش لازم را برای برطرف ساختن نیازهای اساسی (تغذیه و دارو) خود داشته باشد. با توجه به اینکه عامل فاعلی توانش «جسمی» لازم را برای انجام چنین عملی ندارد، ناگزیر است برای رسیدن به خواسته‌اش از عامل‌های دیگری (کلاه قرمزی، پسرعمه‌ها، فامیل دور، گابی و پسرخاله) کمک بگیرد که آن‌ها را عامل‌های جمعی می‌نامند. از این پس بر اساس خواست عامل فاعلی اصلی، همهٔ عامل‌ها به هم می‌پیوندند و وجه اشتراکی میان آن‌ها پدید می‌آید که در سایهٔ تحقق آن، خواسته و هدف عامل اصلی به خواسته و هدفی جمعی تبدیل می‌شود و آنچه خواست عامل فردی است، خواست عامل‌های دیگر نیز می‌شود. گفتنی است بر اساس این وجه اشتراک تازه، عامل‌های جمعی داستان، «باید» عهده‌دار اجرای برنامه‌ای واحد شوند (شعیری، ۱۳۸۱: ۱۴۱) تا مشکل عامل اصلی داستان به سرعت برطرف شود. در اینجا با ورود گسترهٔ کلام به سومین مرحله از فرایند روایی (کنشی)، مطابق با «بعد عملی» کلام، عامل‌های کلامی برای رسیدن به خواستهٔ مشترک جمعی باید به اجرای عملیات اصلی بپردازند. حال این پرسش مطرح می‌شود که عامل‌های کلامی جمعی که اغلب نیز کودک هستند (به‌جز فامیل دور)، چگونه در برابر عامل اصلی داستان (بزرگ‌سال) که برای تحقق خواستهٔ خود به آن‌ها «دستور» می‌دهد، آزادانه عمل می‌کنند و اقتدار او را به چالش می‌کشند؟! در پاسخ به این پرسش اشاره به گزیده‌ای از این گفتمان نمایشی برای بررسی عمده‌ترین کنش‌های عامل‌های کلامی بایسته است.

آقای مجری: کلاه قرمزی! من دارم می‌افتم.

کلاه قرمزی: خوب دستت رو بگیر این بغل نیفتی. دستت رو بذار این بالا!

آقای مجری: ببین! به کم به من برس.

کلاه قرمزی: یعنی حسابتو برسم؟

آقای مجری: نه! می‌گم، کوفته‌ام.

کلاه قرمزی: کوفته‌ای! یعنی منم دلمه‌ام، پسرعمه‌ام کوکوتنه؟

آقای مجری: بچه مریضم من. به من به کم برس. فک کنم این ویروس رو من گرفتم. بیا

برو به این پسرخاله بگو به دو تا پرتقال برا من بگیره، دوتاها، به دو نه هم لیمو، من آبشو

بگیرم بخورم.

کلاه قرمزی: چشم. چشم. / او به خود می‌گوید: / من که گرفتارم. پسرعمه‌زاجان! ببین به

پسرخاله بگو، آقای مجری سیروس رو گرفته. خوف؟ حالا پرتقال بگیر با آب‌لیمو.

پسرعمه‌زا: فامیل دور! برو به پسرخاله بگو که آقای مجری گفته سیروس لیمو، پرتقال بگیره  
بیاره یک صندوق!

فامیل دور: بله! گابی جان! به پسرخاله بگو که آقای مجری هرچی سیروس رو می‌گیره جواب  
نمی‌ده. بهش بگو دو کیلو برگ مو بخره با سه کیلو پرتقال بگیره با چهار کیلو لیموشیرین  
گابی: خیلی خوب. پسرخاله جان! می‌گه به سیروس زنگ بزن، بگو چهار کیلو پرتقال، به  
صندوقم لیموی شیرین بگیره بیاره، فقط برگ و مرگ داشته باشه که من بخورم.

پسرخاله: حالا اگر سیروس نشد، از جای دیگه نگیریم؟

بگیره Adult Cold آقای مجری: اصلاً نمی‌خواد. بهش بگو به بسته قرص ادالت کلد  
یه دونه هم شربت اکسپکتورانت!

کلاه قرمزی: پسرعمه‌زا جان! بهش بگو که یه دونه کلت بگیره با آپرسلیون.

پسرعمه‌زا: فامیل دور! به پسرخاله بگو که آدالاه کُل، عقل کل! مگه من نمی‌گم که سبیل  
هلوست!

پسرخاله: عقل کل که خود آقای مجریه. این سیبیلی پلوس چی هست؟

کلاه قرمزی: آقای مجری؟ بابا این، اِ فحش می‌ده! پسرخاله می‌گه عقل کل خودتی.

آقای مجری: پسرخاله به من؟

کلاه قرمزی: نه به من! به من می‌گه عقل کل.

آقای مجری: ببین بگو اگه نمی‌خواد بره، به من بگه.

کلاه قرمزی: پسرعمه‌زا جان! بگو اگه نمی‌خوای بری، بهش بگو.

پسرعمه‌زا: باشه. منم ناراحت شدم. فامیل دور! بگو به ای عقل کل هیپیلی هولوس دفعه

آخرت باشه از این حرف‌ها می‌زنی. نمی‌خوای نری، نرو.

فامیل دور: چی فکر می‌کردیم، چی شد! پسرخاله، حجلالت بکش. صدای منو می‌شنوی؟

پسرخاله: نفهمیدم چی گفتی؟

پسرعمه‌زا: به بزرگترت بی‌ادب ...

آقای مجری: بابا نخواستم! ول کنید! اصلاً هیچی نمی‌خوام. خودم می‌رم می‌گیرم.

با توجه به نمونه یادشده، رخداد ترتیبی کنش‌ها در نمایش، بدین ترتیب است: ۱. آقای مجری به بچه‌ها می‌گوید که برای او لیمو، پرتقال، قرص سرماخوردگی و شربت اکسپکتورانت بگیرند؛ ۲. بچه‌ها از روی تنبلی، با یک کلاغ، چهل کلاغ کردن حرف‌های آقای مجری و بحث و جدال، اجرای خواسته او را به تعویق می‌اندازند؛ ۳. آقای مجری از سپردن کار به بچه‌ها منصرف و ناگزیر می‌شود خود کارهایش را انجام دهد.

بر این اساس در اولین مرحله از جریان کنشی، با کنش تجویزی سروکار داریم که بر مبنای رابطه‌ای عمودی از نوع فرمان‌گذار و فرمان‌بر شکل می‌گیرد. بر این اساس آقای مجری با استفاده از قدرت و اقتدار خود عامل‌های کودک و نوجوان را وادار به انجام کارهای موردنظرش می‌کند. اعمال چنین کنشی از سوی آقای مجری که در این مجموعه در رأس مراتب قدرتی قرار دارد، نه تنها دور از ذهن نیست، بلکه نمودی است پیش‌پاافتاده از شیوه برخورد برخی بزرگسالان با کودکان در سلسله‌مراتب قدرتی. نمودار ۱ این جریان کنشی را نشان می‌دهد.



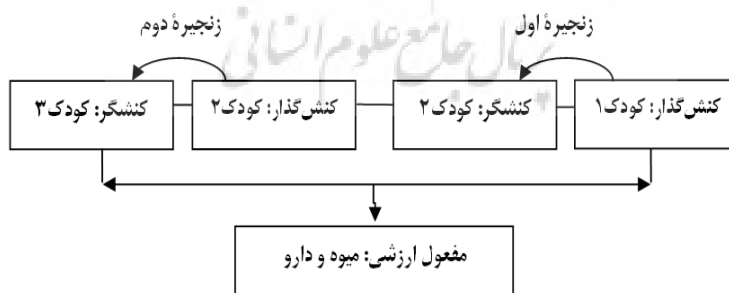
نمودار ۱. جریان کنش تجویزی

در دومین مرحله از جریان کنشی افزون بر حذف آقای مجری از گستره گفتار، در جریان تبادل یا نقل‌وانتقال‌های کلامی حرف‌های او، هر یک از عامل‌های جمعی (کودک و نوجوان) به ترتیب با قرار گرفتن در مرتبه کنش‌گذار از عامل همتای دیگری برای تهیه مفعول ارزشی موردنظر عامل فاعلی اصلی کمک می‌گیرد اما او را به انجام این کار وادار نمی‌کند زیرا نه تنها رسیدن به مفعول ارزشی برای عامل‌های جمعی اهمیت چندانی ندارد، بلکه فرصت به‌دست‌آمده

نیز بستر مناسبی را برای شیطنت، بازیگوشی و تنفس آن‌ها از قواعد خشک و بی‌روح دنیای بزرگسال و واژگونی قدرت او فراهم آورده که درک این موضوع از منظر حس بینایی و شنوایی مخاطبان تسهیل می‌شود؛ چون بینندگان برنامه به‌خوبی شاهد خونسردی، سکون و ایستایی عامل‌های کودک و نوجوان و آهنگ پایین صدای آن‌ها در پیگیری ماجرا هستند.

همچنین باید افزود که در این جریان کنشی، هر یک از عامل‌های جمعی با قرار گرفتن در جایگاه کنش‌گذار، از کنش‌القایی در برخورد با کنشگر همتای خود بهره می‌گیرد که بر اساس رابطه‌ای موازی از نوع تعاملی شکل می‌گیرد و در آن نشانی از تجویز نیست؛ به‌بیان‌دیگر در جریان ردوبدل‌های کلامی یا یک کلاغ، چهل کلاغ کردن خواسته‌های آقای مجری، ساختار روابط قدرتی میان عامل‌های جمعی در طول محوری افقی قرار می‌گیرد و به گونه‌ای مجزا مانند دانه‌های زنجیره به هم می‌پیوندد. بنابراین در این جریان کنشی نیز مانند جریان اول، میان عامل‌های جمعی به صورت دوه‌دو رابطه قدرتی برقرار می‌شود اما چون نوع کنش‌ها، القایی است و هر یک از عامل‌ها نیز به گونه‌ای برابر، هر دو جایگاه کنش‌گذار و کنشگر را تجربه می‌کنند، می‌توان نتیجه گرفت که سلسله‌مراتب قدرتی در این جریان کاملاً خنثی است. برای درک بهتر موضوع، دو زنجیره از این مجموعه روابط در نمودار ۲ نشان داده شده است.

با توجه به نمودار ۲، می‌توان به‌خوبی دریافت که خنثی بودن روابط قدرت در این بخش از نمایش، شگردی است که با ایجاد اتحاد و هماهنگی میان عامل‌های جمعی، آن‌ها را بیش‌ازپیش به یکدیگر نزدیک می‌سازد تا به یاری و پشت‌گرمی هم، توانش لازم را برای آزادی عمل بیشتر در این موقعیت (مریضی آقای مجری) به دست آورند و بتوانند با خنثی کردن یا به تعویق انداختن خواست او برای مدتی هرچند کوتاه، خود را از چارچوب هنجارها و محدودیت‌های مقتدرانه دنیای بزرگسال‌رهایی بخشند.



نمودار ۲. جریان کنش‌القایی

گفتنی است در آخرین مرحله از فرایند روایی (ارزیابی) نیز، مطابق با جریان کنشی سوم عامل‌های جمعی چنان با رفتارهای خود (شیطنت‌ها، تنبلی و مشاجره) آقای مجری را به ستوه می‌آورند که او ناگزیر می‌شود خود به تنهایی کارهایش را انجام دهد؛ بنابراین در پایان داستان عامل اصلی نه تنها به کمک عامل‌های جمعی به هدف خود دست نمی‌یابد، بلکه ناچار می‌شود خود به تنهایی در مقام یک کنشگر به خواسته خویش جامه عمل پوشاند که این موضوع نیز به نوعی نشانگر به چالش کشیده شدن قدرت و اقتدار بزرگسال در برابر کودک و نوجوان است. با توجه به نوع کنش عامل‌های کلامی (تجویزی و القایی) و ارتباط آن با مقوله‌های آزادی و اقتدار، اکنون این پرسش مطرح می‌شود که نوع کنش به واسطه چه قرینه‌هایی در گستره کلام قابل تشخیص است؟ برای پاسخ به این پرسش باید به نقش افعال مؤثر در فرایند پویای کلام اشاره کرد.

به‌طور کلی افعال مؤثر، افعالی هستند که با تأثیر غیرمستقیم خود بر گزاره یا فعل کنشی، شرایط تحقق عمل یا کنشی را ممکن می‌سازند؛ به بیان دیگر این افعال «شرط کافی یا اختیاری تحقق کنش و عملی هستند که تحول وضع عوامل کلامی به آن بستگی دارد و فعل مؤثر به واسطه نقشی که در فراهم آوردن شرایط تحقق عمل دارد، تمام فرایند تحول را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ در این صورت هم افعال و هم عوامل (شخصیت‌های) کلامی از افعال مؤثر تأثیر می‌پذیرند» (شعیری، ۱۳۸۱: ۱۴۸). افعال مؤثر با زیر تأثیر قرار دادن دیگر افعال می‌توانند موقعیت آن‌ها را دستخوش تغییر و دگرگونی سازند. درست به دلیل همین تغییر است که می‌توان این افعال را افعال مؤثر نامید. به‌طور کلی پنج فعل «بایستن»، «خواستن»، «دانستن»، «توانستن» و «باور داشتن» در زمره این افعال قرار می‌گیرند. همچنین باید افزود که افعال مؤثر به‌جز صورت‌های نام‌برده می‌توانند نموده‌های بیانی متفاوت دیگری نیز داشته باشند؛ برای مثال «ضروری است که» یا «قادر به» هر دو، صورتی از افعال مؤثر «بایستن» و «توانستن» هستند. این موضوع نشانگر آن است که افعال مؤثر می‌توانند در یک جمله یا مجموعه کلامی نیز نمایان شوند (شعیری، ۱۳۸۱: ۱۴۷).

گفتنی دیگر این است که افعال مؤثر میزان فاصله ما تا تحقق عمل را نیز نشان می‌دهند؛ برای نمونه در جمله «من قادر به شنا کردن هستم» فعل مؤثر «توانستن» داشتن شرایط لازم برای تحقق عمل شنا را به اطلاع مخاطب می‌رساند اما برای تحقق کامل این عمل به فعل مؤثر «خواستن» هم نیازمندیم. در این باره اگرچه «من» قادر به شنا کردن است، باید دید که

آیا او «می‌خواهد» شنا کند یا نه؟! (شعیری، ۱۳۸۱: ۱۰۳)؛ به بیان دیگر در این جمله «خواستن» بر «توانستن» مقدم است و اساس حرکت یا انرژی لازم برای رسیدن به هدف را تأمین می‌کند. از سخنان فوق می‌توان نتیجه گرفت که «هرچه تعداد افعال مؤثر بیشتر باشد، فاصله ما تا تحقق عمل بیشتر و امکان تحقق ضعیف‌تر می‌شود» (شعیری، ۱۳۸۱: ۱۴۸)؛ برای نمونه در جمله «دوست دارم در صورت امکان شنا کردن را بیاموزم»، شرایط تحقق عمل بسیار دشوار است زیرا تحقق عمل شنا در گرو سه فعل مؤثر است. در این حالت «دانستن» (= آموختن شنا) در گرو «توانستن» (= توانمندی جسمانی، ثبت نام یا تأمین هزینه کلاس) و توانستن نیز در گرو «خواستن» است. حال اگر کسی بگوید: «شنا کردن را بلدم» راه تحقق عمل کوتاه‌تر می‌شود زیرا مرحله «دانستن» سپری شده است و امکان تحقق عمل نیز به‌طور بالقوه وجود دارد چون کافی است فرد بخواهد (خواستن) یا ناگزیر شود (بایستن) که شنا کند تا عمل شنا تحقق یابد؛ بنابراین شرایط تحقق عمل در این نمونه در مقایسه با مثال پیش بسیار آسان‌تر است (شعیری، ۱۳۸۱: ۱۴۸).

با توجه به توضیحات پیش‌اکنون می‌توان به بررسی عملکرد عامل‌های کلامی در این نمایش پرداخت. در این ماجرا عامل فاعلی اصلی (آقای مجری) مریض و مایل است که برای درمان خود کاری انجام دهد. او ناگزیر است که برای بهبود خود از میوه و داروی مناسب استفاده کند. از یک سو این عامل می‌داند که با توجه به وضعیت جسمانی فعلی نمی‌تواند خود این نیازها را تأمین کند؛ بنابراین ما در اینجا با نفی توانش (نتوانستن) او سروکار داریم. از سوی دیگر ضرورت و جبر، بایدی را برای حل این موضوع ایجاد می‌کند و همین بایستن است که با برانگیختن عامل فاعلی، موجب تضمین حیات فرایند پویای کلام می‌شود زیرا در غیر این صورت با توقف حرکت عامل فاعلی به دلیل «نتوانستن»، در گستره کلام نیز نوعی وقفه ایجاد می‌شود؛ از این رو باید رویداد یا واقعه‌ای باشد که با تداوم یا استمرار آن، گفتمانی از آن سخن به میان آورد. در اینجا نیز آنچه ضامن ادامه حیات داستان می‌شود، همین فعل مؤثر بایستن است که عامل فاعلی اصلی (آقای مجری) را وامی‌دارد که برای برآوردن نیازهای خود چاره‌ای اندیشد؛ پس در اینجا ضرورت درپچه‌گشا می‌شود و به فرایند باز داستان یا کلام می‌انجامد.

گفتنی است اگرچه در این ماجرا «بایستن»، موتور حرکت عامل فاعلی است، او برای موفقیت به «توانستن» هم نیازمند است. حال باید دید که این «توانستن» چگونه نمودار می‌شود؟ برای پاسخ به این پرسش به نمونه‌های زیر و افعال مشخص شده در آن توجه کنید:

آقای مجری: بچه مریضم من. به من یه کم برس. فک کنم این ویروس رو من گرفتیم. یه ویروس اومده، فک کنم من گرفتمش. بیا برو به این پسرخاله بگو یه دو تا پرتقال برا من بگیره، دوتاها، یه دو نه هم لیمو، من اینو آبشو بگیرم بخورم.

آقای مجری: کلاه قرمزی! اصلاً نمی‌خواد. ببین بهش بگو یه بسته قرص ادالت کُلد بگیره یه دونه هم شربت اکسپکتورانت.

از نمونه‌های بالا به‌خوبی می‌توان دریافت که فعل «بایستن» تصویری را در ذهن عامل فاعلی ایجاد کرده که بر مبنای آن می‌تواند با اقتدار بزرگسالانه، خود را از «توانش» لازم برای رسیدن به هدف بهره‌مند سازد. استفاده از افعال امری در نمونه‌های یادشده گواه خوبی بر تأیید این ادعاست زیرا عامل فاعلی به خود اجازه می‌دهد که با دستور دادن به عامل‌های جمعی، آن‌ها را برای رسیدن به هدف خود به کار گمارد اما چنان‌که پیش‌تر نیز بیان شد، عامل‌های کودک و نوجوان در این ماجرا با کنش‌های خاص خود در زمره عامل‌های بازدارنده یا ضد معین عامل فاعلی (بزرگسال) قرار می‌گیرند زیرا همگی برآنند که تحقق هدف یا خواسته او را به تعویق اندازند و در نهایت نیز آن را خنثی کنند.

با توجه به توضیحات پیش، در جدول شماره ۱ بر اساس افعال مؤثر تمام مراحل که عامل فاعلی از مرحله شکل‌گیری تا مرحله تحقق عمل می‌گذراند، مشخص شده است (شعیری، ۱۳۸۱: ۱۲۰؛ به نقل از کورتز، ۱۹۹۱: ۱۰۶).

جدول ۱. حرکت عامل فاعلی اصلی بر اساس افعال مؤثر

کنش	توانش	
مرحله بالفعل	مرحله بالقوه	مرحله مقدماتی
محقق شدن عمل	«دانستن»، «توانستن»	«خواستن»، «بایستن»
فاعل تحقق نیافته ×	فاعل بالقوه (آماده عمل) +	فاعل ابتدایی یا مقدماتی +

با توجه به جدول شماره ۱ در مرحله مقدماتی عامل فاعلی بیمار به دنبال بهبودی خویش است (= خواستن)؛ لازمه (= بایستن) این امر نیز تهیه میوه و داروی مناسب است؛ بنابراین فاعل ابتدایی با عبور از مرحله نخست، وارد مرحله دوم می‌شود. در این مرحله عامل فاعلی آگاه (= دانستن) است که برای تهیه مفعول ارزشی (میوه و دارو)، خود وضعیت جسمانی مناسبی



ندارد و باید از دیگران کمک گیرد. اگرچه در اینجا با نفی توانش (جسمانی) عامل فاعلی روبه‌رو هستیم، باید به این نکته نیز توجه کنیم که عامل فاعلی در جایگاه یک بزرگ‌سال مقتدر، این قدرت (توانش شناختی) را دارد که عامل‌های کودک و نوجوان را به انجام خواسته‌های خود وادارد؛ بنابراین عامل فاعلی ابتدایی در این مرحله تبدیل به یک فاعل بالقوه می‌شود. تا این بخش مجموعه افعال مؤثر «خواستن»، «بایستن»، «توانستن» و «دانستن»، فاعل توانشی را شکل داده‌اند که این فاعل در مرحله بعد پس از اجرا یا تحقق عمل اصلی تبدیل به فاعل کنشی می‌شود.

گفتنی است پس از عبور عامل فاعلی از دو مرحله نخست، در مرز ورود به مرحله سوم (تحقق عمل) عامل‌های کودک و نوجوان برخلاف تصور عامل اصلی، در جبهه مقابل او قرار می‌گیرند و به گونه‌ای شیطنت‌آمیز و زیرکانه با زیر سؤال بردن اقتدار او، مانع تحقق عمل اصلی یا تبدیل فاعل توانشی به فاعل کنشی می‌شوند. جدول شماره ۲ حرکت این عامل‌های کلامی را از نظر فعلی نشان می‌دهد.

جدول ۲. حرکت عامل‌های فاعلی جمعی بر اساس افعال مؤثر

کنش	توانش	
	مرحله مقدماتی	مرحله بالقوه
مرحله بالفعل	مرحله بالقوه	مرحله مقدماتی
محقق شدن عمل	«توانستن»	«خواستن»
فاعل‌های بالفعل (تحقق یافته) +	فاعل‌های بالقوه (آماده عمل) +	فاعل‌های ابتدایی یا مقدماتی +

با توجه به جدول شماره ۲ خواسته اصلی عامل‌های جمعی در نخستین مرحله داشتن (= خواستن) آزادی عمل است. این عامل‌های کلامی در دومین مرحله با اتحاد و هماهنگی کامل خود موفق (= توانستن) می‌شوند با کنش‌هایی خاص و طنزآمیز (آهنگ صدا، بسط کلام، بازی‌های لفظی با واژگان، تلویحات مکالمه‌ای، اغراق، آشنایی‌زدایی، گسست کلامی و...) به گونه‌ای عامل فاعلی بزرگ‌سال را در دام شیطنت‌های خود (= طرح‌واره قدرتی) اندازند که از خواست خویش منصرف و خود عهده‌دار انجام کارهایش شود. با توجه به تحقق این ایده در

پایان داستان، عامل‌های کلامی با دست یافتن به خواسته حقیقی خود، سومین مرحله از مسیر حرکتی را نیز با موفقیت سپری می‌کنند و تبدیل به فاعل‌هایی بالفعل می‌شوند.

گفتنی است در این ماجرا تکمیل هویت عامل‌های کلامی کودک و نوجوان و ناقص ماندن هویت عامل فاعلی بزرگ‌سال به نوعی بیانگر اهمیت نقش ارزشی افعال مؤثر و رابطه آن با دو مقوله آزادی و اقتدار است. برای درک بهتر این موضوع مقایسه کوتاه عمده‌ترین خواسته عامل‌های کلامی می‌تواند راهگشا باشد.

در این ماجرا عامل اصلی برای تحقق هدف خود، باید عامل‌های کودک و نوجوان را مطیع امر خود سازد. از طرفی این عامل‌ها نمی‌خواهند به اجرای خواسته‌های او تن دهند؛ بنابراین آن‌ها عامل‌های ناسازگار یا سرکشی می‌شوند که «خواستن» (داشتن آزادی عمل) آن‌ها بر «بایستن»ی که عامل اصلی برای تحقق خواسته خود به آن‌ها تحمیل می‌کند، چیرگی دارد. این توضیحات بیانگر آن است که توجه به بحث ارزش قدرتی افعال مؤثر، می‌تواند یکی از شگردهای جلوه‌گری آزادی و اقتدار در گستره کلام باشد.

مقوله دیگری که در ادامه بحث‌های پیش باید بدان اشاره کرد، بحث «جایگاه انتظار» در این گفتمان است. چنان‌که پیش از این نیز مطرح شد در این ماجرا عامل‌های کودک و نوجوان دستورهای عامل اصلی را جدی نمی‌گیرند و آن‌ها را مطابق با تصور او اجرا نمی‌کنند و با این شگرد زیرکانه عامل اصلی را به «انتظار» می‌نشانند. در اینجا انتظار عامل اصلی بر دو اصل «باور کردن» و «خواستن» بنا شده است. باور به اینکه فاعل‌های شناختی (عامل‌های کودک و نوجوان) گوش به فرمان او هستند و خواسته‌هایش را محقق می‌سازند زیرا در غیر این صورت انتظار برای چیزی که هیچ امیدی به تحقق آن نیست، بیهوده است. به همین سبب است که می‌توان این نوع انتظار را انتظار اعتمادی یا اعتقادی دانست. به باور گرماس در چنین موقعیتی «فاعل حالتی بر این گمان است که می‌تواند برای تحقق امیدها، آرمان‌ها و حقوقش به کمک فاعل شناختی امیدوار باشد» (شعیری، ۱۳۸۱: ۱۱۰؛ به نقل از گرماس، ۱۹۸۳: ۲۲۹).

«خواستن» نیز یکی دیگر از مبانی شکل‌دهنده «انتظار» است زیرا تا عامل فاعلی خواهان وصال با مفعول ارزشی نباشد، به انتظار آن نمی‌نشیند. انتظار نیز چه کوتاه باشد چه بلند، همواره با تنش همراه است زیرا در این فرایند عامل فاعلی مجبور به تحمل نوعی فشار است که او را در وضعیتی انقباضی قرار می‌دهد؛ به بیان دیگر چنین فاعلی بر این نکته واقف است که امکان رخدادی نامطلوب یا دور از انتظار نیز همواره وجود دارد. بدین ترتیب می‌توان در نقطه پایانی

کاربست نظام گفتمانی شناختی در تحلیل نمایش ... ❖ ۱۲۱

محور انتظار دو نتیجه را تصور کرد: ۱. تحقق آرمان‌های عامل فاعلی و خشنودی و رضایت او؛ ۲. تحقق نیافتن آرمان‌های عامل فاعلی و ناکامی او (شعیری، ۱۳۸۱: ۱۱۱-۱۱۰). با توجه به توضیحات پیش، در این ماجرا، عامل فاعلی اصلی دو انتظار دارد: ۱. انتظار رسیدن به مفعول ارزشی (تغذیه و داروی مناسب)؛ ۲. انتظار فراهم‌سازی مفعول ارزشی از سوی عامل‌های کودک و نوجوان.

گفتنی است پایان یافتن این انتظارها در داستان با بیان جملاتی که آهنگی ترکیبی از عجز و عصبانیت پنهان دارد، روشن می‌شود: «بابا نخواستیم! ول کنید! اصلاً هیچی نمی‌خوام. خودم می‌رم می‌گیرم!» این جمله به روشنی بیانگر ناکامی عامل فاعلی در فرایند انتظار است که ریشه اصلی آن را باید در دو مقوله آزادی و اقتدار کاوید.

در این گفتمان اصل انتظار، موجب وابستگی شدید عامل بزرگ‌سال داستان به عامل‌های کودک و نوجوان می‌شود اما این عامل‌ها که رویاروی عامل بزرگ‌سال قرار دارند و تمایلی نیز به رفع خواسته‌های او ندارند؛ از این فرصت به‌عنوان شگردی هوشیارانه استفاده می‌کنند تا با طولانی کردن جریان انتظار از طریق گفت‌وگوهای دوری (تسلسلی) و کلافه کردن عامل بزرگ‌سال، مانعی بر سر راه او ایجاد کنند تا هم به خواسته حقیقی خود (آزادی بیان و عمل) جامه عمل پوشانند و هم اقتدار این عامل بزرگ‌سال را به چالش کشند. بر این اساس، «استقلال» یا «وابستگی» عامل‌های کلامی به یکدیگر در فرایند انتظار، می‌تواند یکی دیگر از شگردهای تجلی آزادی و اقتدار در گستره کلام باشد.

پرسش دیگری که اکنون در ارتباط با مباحث مزبور مطرح می‌شود این است که عامل‌های کودک و نوجوان با استفاده از چه شگردهایی اقتدار عامل اصلی داستان را زیر سؤال می‌برند یا مخاطب این ماجرا با استناد به چه قرینه‌هایی درمی‌یابد که این عامل‌ها در جبهه مخالف عامل اصلی قرار دارند؟ در پاسخ به این پرسش، می‌توان به شگردهای زیر اشاره کرد:

#### چرخشی بودن گستره کلام

همان‌طور که پیش از این نیز گفته شد، در این ماجرا اجرای خواسته عامل اصلی برای عامل‌های کودک و نوجوان اهمیت چندانی ندارد و آن‌ها از روی تنبلی پیوسته با یک کلاغ، چهل کلاغ کردن حرف‌های عامل اصلی کار را به یکدیگر می‌سپارند تا این مسئولیت را از سر خود باز کنند. هدف از این رفت‌وبرگشت‌های کلامی که بر طرح‌واره‌ای چرخشی استوار است به تعویق انداختن خواسته عامل اصلی است؛ در واقع در چنین چرخه مباحثاتی، کلام ناخواسته

بسط و گسترش می‌یابد و هر یک از عامل‌های کلامی می‌کوشند با سخنان خود و اتلاف وقت، دیگری را متقاعد به انجام خواسته‌ی عامل اصلی کنند. گفتنی است این گستردگی کلامی یا فعالیت شناختی ایجابی، بستر مناسبی را برای کلافه کردن عامل اصلی و در نهایت دست کشیدن وی از خواسته‌اش فراهم می‌سازد.

### آزادی عمل و بیان عامل‌های جمعی

با توجه به اینکه بازیگران این نمایش (به‌جز فامیل دور) کودک و نوجوان هستند، تنوع برهم‌کنش‌های شخصیتی آن‌ها در ارتباط با یکدیگر به تدریج فضای گفت‌وگوها را به سمتی پیش می‌برد که به آن‌ها آزادی بیان و اقتدار عمل می‌دهد تا بتوانند به راحتی و بدون هیچ محدودیتی به امور دلخواه خود بپردازند: از تغییر حرف‌های آقای مجری گرفته - مانند خرید چهار کیلو پرتقال و یک صندوق لیموشیرین به‌جای دو عدد پرتقال و یک دانه لیمو یا خرید کلت به‌جای قرص ادالت کلد - تا انجام دادن کارهای شخصی در جریان گفت‌وگوها؛ برای نمونه در طول این ماجرا پسر عمه‌زا پیوسته مشغول بازی با فریره، فامیل دور مشغول گردگیری یک شی و کلاه قرمزی نیز سرگرم بازی با چند حلقه‌ی رنگی است. این موضوع به نوعی بیانگر غلبه‌ی صدای عامل‌های کودک و نوجوان بر عامل بزرگسال است. دیگر نمودهای این آزادی عبارت‌اند از: تلویحات محاوره‌ای و طنزآمیز نظیر به چالش کشیدن مفهوم عقل کل (اصطلاحی متعلق به دنیای بزرگسال) از سوی کلاه قرمزی که آن را ناسزا می‌داند؛ بازی واژگانی خلاق با کلماتی که حوزه‌ی معنایی مستقلی ندارند نظیر واژه‌ی کوفته با دو مفهوم معنایی و باهم‌آیی آن با واژگانی چون دلمه و کوکو؛ اغراق‌های کلامی؛ نادرست تلفظ کردن برخی واژگان در خلال گفت‌وگوها که موجب پویایی جریان حرکتی کلام و ترغیب مخاطب به دنبال کردن نمایش می‌شود و از بین بردن تعادل داستان و به اوج رساندن هیجان آن با استفاده از آرایه‌ی جناس (بازی لفظی با واژه‌ی انگلیسی کُلد (سرماخوردگی) و کُلت). با توجه به نزدیک بودن مخرج واج‌های «د» و «ت» هنگام تلفظ برخی واژگان و با توجه به بیگانه بودن واژه‌ی کُلد انگلیسی برای برخی کودکان با تبدیل صوری واج «د» به «ت» و تغییر معنای واژه به یک حوزه‌ی شناختی ملموس‌تر برای کودکان (قرار گرفتن کُلت در ردیف اسباب‌بازی‌های کودک)، این آرایه با ایجاد یک فضای ذهنی بدیع، ذهن مخاطب را درگیر حوزه‌های شناختی جدیدتری می‌سازد که توضیح آن منوط به بررسی ساختار آمیخته در بخشی از ماجراست. پیش از توضیح این ساختار باید افزود که اگرچه واژه‌ی کلت میان بزرگسالان کاربرد بیشتری دارد و در نظام زبانی

کاربست نظام گفتمانی شناختی در تحلیل نمایش ... ❖ ۱۲۳

کودکان، تفنگ واژه معادل مرسوم‌تری است، چنانچه نویسندگان واژه تفنگ را به جای کلت برمی‌گزینند ساختار آمیخته‌ای که بدان اشاره شد در نمایش مجال بروز نمی‌یافت. بخش کوتاهی از این نمایش با ایجاد تناظرهایی میان دو مقوله دارو (قرص ادالت کُلد) و سلاح (کُلت)، ذهن مخاطب را میان دو دنیای متفاوت به حرکت درمی‌آورد و به گونه‌ای ضمنی، زمینه‌ساز بروز نوعی آمیختگی می‌شود که به قرینه بخشی از گفته‌ها به گونه‌ای فشرده در گستره کلام نمایان می‌شود.

به‌طور کلی در معناشناسی شناختی، استعاره به مثابه نگاشت مفهومی بین قلمرو مقصد و مبدأ تعریف می‌شود. به باور لیکاف<sup>۱</sup> و جانسون<sup>۲</sup> سازوکار استعاره، تداعی قراردادی بین قلمروهاست و آنچه آن را مفهومی و شناختی می‌کند، این است که برای استعاره در سطح قلمرو استعاری، انگیزه لازم وجود دارد. به باور لیکاف و جانسون شماری از نقش‌های مجزا هستند که موجب افزایش گرایش قلمروهای مقصد و مبدأ به یکدیگر می‌شود تا عملکرد استعاره با نگاشت این نقش‌ها از مبدأ به مقصد میسر شود (روشن و اردبیلی، ۱۳۹۲: ۱۲۰).

بر این اساس با توجه به نگاشت میان مقوله‌های متناظر دارو (ادالت کُلد) و سلاح (کُلت) در این ماجرا، می‌توان ساختار یک آمیختگی را از منظر نام‌نگاشت [دارو سلاح است] بررسی کرد که از کلان استعاره [بیماری دشمن است] به ذهن متبادر می‌شود. جدول شماره ۳ رابطه استعاری و نگاشت‌های مجزای دو قلمرو دارو و سلاح را بر اساس گفته یکی از عامل‌های کودک (کلاه قرمزی) در این ماجرا نشان می‌دهد:

جدول ۳. نگاشت‌های استعاری قلمرو دارو و سلاح

مبدأ	نگاشت	مقصد
اسلحه	←	دارو (بسته قرص)
خشب اسلحه	←	محل تعبیه قرص‌ها
فشنگ / تیر	←	دانه قرص
ابزار جنگی	←	ابزار درمانی

1. George Lakoff

2. Mark Johnson

به‌طور کلی در سنت استعاره مفهومی، نمونه‌ای مانند [دارو سلاح است] بر اساس نگاشت خواهد بود که در آن قلمرو مقصد با قلمرو مبدأ درک می‌شود. مشکلی که این نمونه برای عملکرد استعاره مفهومی ایجاد می‌کند، این است که جمله دارو سلاح است، در خوانش نخست، به‌طور ضمنی از عملکرد دارو ارزیابی منفی‌ای را به مخاطب القا می‌کند. اکنون این پرسش مطرح می‌شود که این ارزیابی منفی از کجا سرچشمه می‌گیرد؟

این نمونه «به جنبه‌هایی قوی از شناخت بشری اشاره می‌کند و نشان می‌دهد که زبان و تفکر در مفهوم‌سازی‌های خود، با جمع ساده مفاهیم سروکار ندارد؛ به عبارت دیگر، معناسازی آن‌طور که در نظریه استعاره مفهومی ادعا می‌شود، تنها فرایند ساده‌ای از فرافکنی مفهومی از یک قلمرو به قلمرو دیگر نیست» (روشن و اردبیلی، ۱۳۹۲: ۱۸۴-۱۸۳).

برای توجیه نمونه یادشده ژیل فوکونیه<sup>۱</sup> و مارک ترنر<sup>۲</sup> (۱۹۹۸؛ ۲۰۰۲) در پژوهش‌هایی مشترک با ترکیب جنبه‌هایی از قالب نظری استعاره مفهومی و فضاهای ذهنی، نظریه نوین «شبکه‌های تلفیق» را بنیان نهادند. به باور آن‌ها یک شبکه تلفیق، درون‌دادهایی دارد که در آن عناصر موجود در هر درون‌داد به‌وسیله نگاشت به هم مرتبط می‌شوند. از این جنبه می‌توان نظریه آمیختگی را مبتنی بر استعاره مفهومی دانست زیرا این نظریه، الگویی متشکل از دو قلمرو را ارائه می‌دهد که در آن قلمروها با نگاشت‌هایی قراردادی به عناصر متناظر مرتبط می‌شوند.

گفتنی است واحدهای مفهومی که شبکه‌های تلفیقی را پدید می‌آورند، قلمروهای مطرح در نظریه استعاره مفهومی نیستند، بلکه آن‌ها باید فضاهای ذهنی باشند. تفاوت میان قلمروها و فضاهای ذهنی نیز این است که قلمروهای دانش ساختارهایی نسبتاً ثابت و از پیش تعیین‌شده هستند در حالی که فضاهای ذهنی ساختارهایی موقتی هستند که طی فرایند لحظه‌ای و هم‌زمان معناسازی خلق می‌شوند.

بر این اساس شکل ساده یک شبکه تلفیق مفهومی دربرگیرنده چهار فضای ذهنی است: ۱. فضای درون‌داد اول (فضای مفهومی قلمرو مبدأ)؛ ۲. فضای درون‌داد دوم (فضای مفهومی قلمرو مقصد) که نگاشت این دو فضای درون‌داد (نگاشت ویژگی‌های یک فضای درون‌داد بر دیگری)، به مثابه نگاشت بینا فضایی است؛ ۳. فضای عام (دربرگیرنده ساختار مشترک

---

1. Gilles Fauconnier

2. Mark Turner

کاربست نظام گفتمانی شناختی در تحلیل نمایش ... ❖ ۱۲۵

درون داده‌ها و مَبین انطباق بینا فضایی عناصر و اجزای متناظر دو درون داد؛ ۴. فضای آمیخته (درب‌گیرنده فرافکنی‌های انتخابی از دو فضای درون داد که با ایجاد انطباق‌های ناقص بین انگاره‌های شناختی در فضاهاى مختلف موجود در شبکه و فرافکنی ساختار مفهومی از فضایی به فضایی دیگر، ساختاری نوظهور را شکل می‌دهد که در هیچ‌یک از درون داده‌های دیگر نیست) (برکت و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۵-۱۴).

مطابق با جدول شماره ۳، در فضای درون داد مربوط به واژه سلاح، کاربرد آن به‌عنوان ابزاری هجومی یا کشتاری مدنظر است اما در فضای آمیخته این کارکرد با عملکرد دارو که چون ابزاری درمانی است، تناسبی ندارد؛ به بیان دیگر در فضای آمیخته دارو همانند سلاح، بسان ابزاری تهاجمی میکروب‌ها یا باکتری‌های حاصل از بیماری را در بدن نابود می‌کند و از این منظر اگرچه عملکردی تهاجمی دارد، این عملکرد مطلوب و متمایز از عملکرد تهاجمی منفی سلاح است که منجر به آسیب یا کشتار می‌شود و این معنای نوظهوری است که حاصل فرایند آمیختگی و تلفیق است؛ تلفیقی بدیع و خلاق که در چارچوب یک بازی ساده واژگانی (کلد و کلت) و تنها با تغییر یک واج («د» به «ت») آزادی بیان عامل‌های کودک و نوجوان را در بستر معناشناختی نوآور و پیچیده‌ای بازمی‌تاباند.

گفتنی آخر اینکه اگرچه عامل‌های کودک و نوجوان در طول این ماجرا موفق می‌شوند آزادانه عمل کنند و به نحوی اقتدار عامل بزرگ‌سال را به چالش کشند؛ در پایان داستان پس از اینکه عامل بزرگ‌سال به برخورد اشتباه خود با دیگر عامل‌های داستان پی می‌برد و تصمیم می‌گیرد کارهایش را خودش انجام دهد، عامل‌های کودک و نوجوان نیز متوجه رفتار نامناسب خود با او می‌شوند و برای جبران ناراحتی پیش‌آمده، هر یک داوطلبانه می‌کوشند خواسته‌های او را برطرف سازند که این کار از منظر مهارت خود تنظیم‌گری قابل تبیین است.

خود تنظیم‌گری به معنی کنترل خودآگاهانه فعالیت‌های شناختی و «زیر نظر گرفتن مراحل تفکر خود برای آگاهی یافتن از روندهای ذهنی و تصمیم‌گیری درباره ارزشیابی، تصحیح و تنظیم آن‌هاست» (قاضی‌مرادی، ۱۳۹۱: ۱۵۰) که دو خُرده مهارت خودآزمایی و خود تصحیح‌گری را دربرمی‌گیرد.

مهارت خودآزمایی نیز به معنای «تأمل و تعمق بازتابی درباره انگیزه‌ها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و منافع شخصی است که بر داوری فرد تأثیر گذاشته‌اند. [در خودآزمایی فرد درمی‌یابد] تا چه حد

کوشیده است که در تحلیل‌ها، تعبیر و تفسیرها، ارزشیابی، استنتاج‌ها یا اظهاراتش، بی‌غرض، منصف، واقع‌گرا و منطقی باشد» (قاضی‌مرادی، ۱۳۹۱: ۱۵۱).

همچنین «در روند خودآزمایی، اشتباهات فکری، علل خطاها و نیز نقصان اطلاعات و مدارک یا شناخت مشخص می‌شود. [بر این اساس] خود تصحیح‌گری به معنای طرح و اجرای روندهای عقلانی برای چاره‌جویی و تصحیح آن اشتباهات، رفع علل خطاها و برطرف کردن آن نقایص و کمبودهاست» (قاضی‌مرادی، ۱۳۹۱: ۱۵۲).

با توجه به توضیحات پیش در پایان داستان همهٔ عامل‌های کلامی (کودک و بزرگ‌سال) در چارچوب مهارت «خودتنظیمی» می‌کوشند با زیر نظر گرفتن دوبارهٔ افکار، رفتار و گفتار خود در برخورد با یکدیگر، اشتباهات فکری، رفتاری یا نقصان‌های خود را مشخص (خودآزمایی) و آن را تصحیح (خود تصحیح‌گری) نمایند.

### بحث و نتیجه‌گیری

از بررسی نمونهٔ تحلیلی پژوهش حاضر می‌توان دریافت که علی‌رغم چیرگی بعد آموزشی در مجموعهٔ کلاه قرمزی، نویسندگان آن به‌خوبی توانسته‌اند در سطح روایی نمایش یادشده با ایجاد تقابلهایی خلاق میان ساختارهای قدرتی، بستر مناسبی را برای تنفس و آزادی عامل‌های کودک و نوجوان داستان از قواعد خشک و بی‌روح دنیای بزرگ‌سال فراهم سازند و اقتدار او را به چالش کشند.

پایان خوش روان‌شناختی داستان نیز گویای این حقیقت است که نویسندگان با هوشمندی و مهارت خود توانسته‌اند کفهٔ آزادی و اقتدار را به سطح جدیدی از تعادل برسانند و در نهایت در یک فضای قدرتی هماهنگ، موجودیت آزاد و مستقل هر یک از عامل‌های کلامی (کودک و بزرگ‌سال) را در گسترهٔ کلام بازتابانند.

این توضیحات نشان می‌دهد که تحلیل فرایند روایی در چارچوب نظری پژوهش حاضر می‌تواند درک نموده‌های آزادی و اقتدار را در گسترهٔ کلام تسهیل و میزان پابندی عامل‌های کلامی را به این دو مقوله سنجش‌پذیر سازد. بر این اساس: ۱. کنش عامل‌های کلامی (تجویزی/ القایی)؛ ۲. بحث ارزشی افعال مؤثر (بایستن/ خواستن/ دانستن/ توانستن/ باورداشتن)؛ ۳. جایگاه انتظار عامل‌های کلامی در گفتمان (مثبت: تحقق آرمان یا مفعول ارزشی/ منفی: عدم تحقق آرمان یا مفعول ارزشی)؛ ۴. تجلی ساخت‌های شناختی در گسترهٔ کلام (استعاره‌های مفهومی/ شبکه‌های انضمام مفهومی)؛ ۵. میزان پابندی عامل‌های کلامی



کاربست نظام گفتمانی شناختی در تحلیل نمایش ... ❖ ۱۲۷

به مهارت خودتنظیمی (خودآزمایی/ خود تصحیح‌گری) از جمله مواردی است که در تبیین نموده‌های آزادی و اقتدار در ارتباط با عوامل گفتمانی می‌توان از آن‌ها بهره گرفت. با توجه به یافته‌های پژوهش در پایان به برنامه‌سازان پیشنهاد می‌شود که در تدوین الگوهای ارتباط روایی و ساخت برنامه‌های کودک و نوجوان به مقوله «آزادی» و «اقتدار» که بحثی کلیدی در فلسفه ادبیات کودک و نوجوان است، توجهی ویژه معطوف دارند. گفتنی مهم اینکه «آزادی» در این میان به مفهوم بسترسازی برای سرکشی یا بی‌پروایی کودک و نوجوان در رفتار و گفتار با بزرگ‌سال یا بی‌اعتنایی به مبانی جامعه‌پذیری نیست، بلکه مقصود از آن برقراری گونه‌ای رابطه متوازن قدرتی در گفتمان روایی به دور از کلیشه‌های ایدئولوژیک تربیتی است؛ رابطه‌ای که در آن نگاه بزرگ‌سال به کودک و نوجوان عمودی و از بالا به پایین نباشد؛ رابطه‌ای متوازن که در آن صدای غالب، صرفاً صدای بزرگ‌سال نباشد و کودک و نوجوان از منظر آزادی بیان و عمل خود بتواند در طرح یا پیرنگ داستان بسان کنشگری فعال و مستقل اثرگذار باشد.

## منابع و مأخذ

- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۹). **معصومیت و تجربه**، تهران: مرکز. برکت، بهزاد؛ بلقیس روشن؛ زینب محمدابراهیمی و لیلا اردبیلی (۱۳۹۱). «روایت‌شناسی شناختی (کاربست نظریه آمیختگی مفهومی بر قصه‌های عامیانه ایرانی)»، **ادب پژوهی**، شماره ۲۱: ۳۲-۹.
- روشن، بلقیس و لیلا اردبیلی (۱۳۹۲). **مقدمه‌ای بر معناشناسی شناختی**، تهران: علم.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۸۱). **مبانی معناشناسی نوین**، تهران: سمت.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۱). **نشانه - معناشناسی دیداری: نظریه و تحلیل گفتمان هنری**، تهران: سخن.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۲). **تجزیه و تحلیل نشانه - معناشناختی گفتمان**، تهران: سمت.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۳). **تحلیل نشانه معناشناختی تصویر [مجموعه مقالات گردآوری شده زیر نظر حمیدرضا شعیری؛ گروه مترجمان: اعظم اسدنژاد و دیگران]**، تهران: علم.
- شعیری، حمیدرضا و ترانه وفايي (۱۳۸۸). **راهی به نشانه - معناشناسی سیال: با بررسی موردی «قنوس» نیما**، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- شفیعی، سمیرا؛ حسینعلی قبادی و حمیدرضا شعیری (۱۳۹۵). «**تحلیل نشانه - معناشناختی گفتمان روایی «ضحاک و فریدون» بر اساس نظریه گرمس**»، **دوفصلنامه ادبیات حماسی**، شماره ۵: ۱۳۹-۹۹.
- شیروانی شیرزی، علی؛ حسنعلی بختیار نصرآبادی و محمدحسین حیدری (۱۳۹۲). **بررسی تطبیقی مبانی فلسفی تربیتی و شگردهای جلوه‌گری مقوله‌های «اقتدار و آزادی» در داستان‌های فارسی و انگلیسی کودک**، پایان‌نامه دکترا، دانشکده علوم توان‌بخشی دانشگاه اصفهان.
- شیروانی شیرزی، علی؛ حسنعلی بختیار نصرآبادی و محمدحسین حیدری (۱۳۹۲). «**بررسی شگردهای جلوه‌گری مقوله‌های «اقتدار و آزادی» در داستان‌های فارسی کودک**»، **نشریه تفکر و کودک**، شماره ۱: ۷۸-۵۱.
- شیروانی شیرزی، علی؛ حسنعلی بختیار نصرآبادی و محمدحسین حیدری (۱۳۹۳). «**مقایسه شگردهای اعمال اقتدار و آزادی در کتاب‌های داستانی تصویری ایرانی و انگلیسی**»، **مجله مطالعات ادبیات کودک**، شماره ۱: ۹۲-۷۳.
- صفوی، کوروش (۱۳۹۲). **درآمدی بر معنی‌شناسی**، تهران: شرکت انتشارات سوره مهر.
- صفوی، کوروش (۱۳۹۴). **معنی‌شناسی کاربردی**، تهران: همشهری.
- قاضی‌مرادی، حسن (۱۳۹۱). **درآمدی بر تفکر انتقادی**، تهران: دات.
- نصیحت، ناهید؛ کبری روشنفکر؛ خلیل پروینی و فرامرز میبرزایی (۱۳۹۲). «**بررسی نشانه - معناشناسی ساختار روایی داستان کوتاه «جل کالورید»**»، **انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی**، شماره ۲۸: ۱۱۰-۸۹.

Fauconnier, Gilles. & Mark Turner. (1998). "Principles of Conceptual Integration". **Discourse and Cognition**. Stanford, CA: CSLI Publications.

Fauconnier, Gilles. & Mark Turner (2002). **The Way We Think**. New York: Basic Books.

Wall, Barbara. (1991). **The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction**. London: Macmillan.