

شناخت ویژگی‌ها و تغییرات گفتمان‌های کودک در مجله‌های «بیک دانش‌آموز» و «رشد دانش‌آموز»

سیده زهرا اجاق*

سیده واعظ**

چکیده

هدف این پژوهش شناخت ویژگی‌ها و تغییرات گفتمان‌های کودک از آغاز کار مجله «رشد دانش‌آموز» در دی‌ماه سال ۱۳۴۳ با عنوان «بیک دانش‌آموز» تا سال ۱۳۹۷ است. این مقاله با اتکا بر آرا فوکو در مورد گفتمان و مدل قدرت انضباطی، و با استفاده از روش تحلیل گفتمان انتقادی ون‌لیون الف) ویژگی‌ها و تنوع گفتمان‌های کودک در این مجله، ب) تحول یا ثبات گفتمان‌های کودک و چرایی آن و ج) رابطه‌ی قدرت و این گفتمان‌ها را مطالعه می‌کند. یافته‌ها، وجود هشت گفتمان کودک در داستان‌های دوره‌ی پهلوی دوم و بازتولید آن‌ها و تولید هفت گفتمان جدید در دوره جمهوری اسلامی را نشان می‌دهد. همچنین به ازای هر یک از گفتمان‌های کودک، یک تقابل دوگانه بین کودک و بزرگسال نیز شناسایی شده است. نتایج تحلیل انتقادی گفتمان‌های کودک نشان می‌دهند در این گفتمان‌ها همواره کودک در جایگاه فرودست نسبت به بزرگسال قرار دارد. وجود رابطه‌ی فرودستی فرادستی بین کودک و بزرگسال، روابط سلسله‌مراتبی را در جامعه تحکیم می‌بخشد. در روابط سلسله‌مراتبی به دلیل محدود شدن آزادی افراد فرودست، توازن

* استادیار پژوهشکده مطالعات فرهنگی و ارتباطات، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول)، z.ojagh@ihcs.ac.ir

** دانشجوی کارشناسی ارشد دین و رسانه، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و ارتباطات، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، sepeidh.vaez@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۰۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۱۷

قدرت برهم می‌خورد و رابطه به سمت سلطه می‌رود که می‌تواند موجب حفظ نظم حاکم شود.

کلیدواژه‌ها: گفتمان کودک، قدرت، تحلیل گفتمان انتقادی، رشد دانش‌آموز، پیک دانش‌آموز، ون لیون

۱. مقدمه

مسئله این پژوهش، شناخت تحولات گفتمان کودک در وزارت آموزش و پرورش است که در یکی از رسانه‌های رسمی آن یعنی مجله «رشد دانش‌آموز» بازتولید می‌شوند. با توجه به مطالعات انجام شده (نعیمی، ۱۳۸۴؛ کاشفی خوانساری، ۱۳۷۶؛ سالمی، ۱۳۹۴) و این‌که صاحب امتیاز مجله «رشد دانش‌آموز» در دوره پهلوی دوم و جمهوری اسلامی وزارت آموزش و پرورش بوده که آموزش رسمی کودکان و برنامه‌ریزی‌های آموزشی کودکان در سطح ملی را برعهده دارد، به نظر می‌رسد در مجله رشد رابطه بین کودک و مؤلف بزرگسال مطابق با مدل قدرت انضباطی (disciplinary power) فوکو (۱۹۷۵) باشد. این رابطه موجب شکل‌گیری و بازتولید گفتمان‌های خاصی درباره کودک شده که مطالعه آن‌ها موجب شناخت ماهیت، انواع، و تطور گفتمان‌های مرتبط با رابطه‌ی انضباطی رسانه‌ی آموزش و پرورش با کودک می‌شود.

با توجه به سابقه انتشار مجله رشد در دو دوره تاریخی پهلوی دوم و جمهوری اسلامی، مطالعه انتقادی گفتمان می‌تواند نشان دهد که در دوره‌های تاریخی و شرایط فرهنگی و سیاسی متفاوت، برساخت اجتماعی کودک چگونه بوده و نقش‌های تعریف‌شده برای کودک در هر دوره چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی با هم دارند.

با این توضیح، این مقاله (الف) تنوع گفتمان‌های کودک را از آغاز کار مجله «رشد دانش‌آموز» در دی‌ماه سال ۱۳۴۳ با عنوان «پیک دانش‌آموز» تا سال ۱۳۹۷ معرفی می‌کند؛ (ب) تحول یا ثبات گفتمان‌های کودک موجود در این مجله و چرایی آن را نشان می‌دهد (ج) رابطه‌ی قدرت و این گفتمان‌ها را نشان می‌دهد. بدین ترتیب، توصیف رویدادهای گفتمانی «به ما کمک می‌کند تا بدانیم چه می‌شود که فلان گزاره و نه هیچ گزاره‌ی دیگری به جای آن در یک گفتمان پدیدار می‌شود» (فوکو، ۱۳۹۳: ۴۳).

در ادامه پس از پیشینه‌ی پژوهش، چارچوب نظری پژوهش براساس مفاهیم گفتمان و قدرت در نظام اندیشگانی فوکو ارائه می‌شود. سپس روش تحلیل گفتمان انتقادی ون لیون

که در این مطالعه استفاده شده، به اختصار توضیح داده می‌شود. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نیز در قسمت یافته‌های پژوهش ارائه و در نهایت بحث و نتیجه‌گیری می‌شود.

۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های خارجی زیادی به بازنمایی کودک در روزنامه‌ها (گوردون و همکاران، ۲۰۱۵؛ گوردون، ۲۰۱۵؛ کلارک و همکارانش، ۲۰۱۰؛ اندرسن و لاندستورم، ۲۰۰۷)، در سینما و تلویزیون (فرگوسن، ۲۰۱۳؛ ورگارا و ورگارا، ۲۰۱۲) و در مدرسه (دوین، ۲۰۰۰) پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان داده بازنمایی رایج کودک به صورت «کودک حمایت‌خواه»، «کودک منفعل» و «کودک مخرب» است. در ایران نیز مطالعاتی در حوزه‌های ادبیات، مطبوعات کودک و نوجوان و تلویزیون صورت گرفته و به بایدها و نبایدهای این حوزه‌ها و به تحلیل آنچه اتفاق افتاده و می‌افتد (حجوانی، ۱۳۹۴؛ پدرام، ۱۳۸۹) پرداخته‌اند. نتایج پژوهش‌های داخلی (حسین‌پور و آقابابایی، ۱۳۹۶؛ کوثری و تفرشی، ۱۳۹۵؛ حسینی‌نژاد و قاسمی، ۱۳۹۳؛ فروتن، ۱۳۸۹) نیز نشان دادند که کودک بازنمایی شده، خوانش مسلطی را که در بستر فرهنگ جامعه از «کودک» و «دوران کودکی» وجود دارد، در قالب کلیشه‌ها و رمزگان فرهنگی و ایدئولوژی مسلط به متن رسانه تحمیل می‌کنند. در همین راستا پژوهش سالمی (۱۳۹۴) با عنوان «هویت‌های کودکی در برنامه‌های کودک تلویزیون نیز نشان داده که گفتمان‌های «کودک معصوم»، «کودک گلوله برفی»، «کودک یادگیرنده و جامعه‌پذیر» و «کودک به مثابه کالا» حضور پررنگ و پربسامدی دارند. اما در این پژوهش‌های به نسبت رابطه‌ی هویت کودک و نوجوان در یک سو با قدرت در سوی دیگر در یک بازه زمانی نسبتاً طولانی، توجه نشده است. بدین ترتیب، در این پژوهش سعی می‌شود با روش تحلیل گفتمان انتقادی از منظر ارتباطات، انواع گفتمان‌های کودک در شش دهه‌ی تاریخی ایران شناسایی و تحلیل شوند. لازم به ذکر است، نمونه‌های پژوهش‌های خارجی در پیشینه، از رسانه‌هایی انتخاب شده‌اند که مخاطب آنها کلی بوده و یا به بیان دیگر هدف اصلی مخاطب در آنها بزرگسالان بوده است، اما پژوهش حاضر به رسانه‌ای می‌پردازد که به طور مشخص مخاطب خود را کودک انتخاب کرده است.

۳. چهارچوب نظری

۱.۳ رابطهٔ ابژهٔ کودک، گفتمان و قدرت

انسان زیر ۱۸ سال (کودک) همیشه در عالم واقع وجود داشته است اما وقتی کودک به موضوع گفتمان تبدیل می‌شود و معانی و مفاهیم خاصی را به اذهان متبادر می‌سازد که ممکن است در عالم واقع وجود نداشته باشند، «کودک» به ابژه گفتمانی تبدیل می‌شود. در این حالت، به باور فوکو (۱۹۷۲) «گفتمان‌ها در باب موضوعات سخن نمی‌گویند و هویت موضوعات را نیز تعیین نمی‌کنند بلکه پدید آورنده موضوعات بوده و در این فرآیند، مداخله خود را پنهان می‌دارند» (عقیلی و حقیقت، ۱۳۸۸: ۱۳۴).

بنابراین مفهوم کودک، تصویری است که در ذهن مردم جوامع مختلف و در دوران‌های تاریخی مختلف شکل می‌گیرد. کودک نه یک مفهوم ثابت که مفهومی متغیر است و تعاریفی متفاوت و وابسته به زمینه‌ی سیاسی، فرهنگی و اجتماعی از آن ارائه می‌شود (ذکایی، ۱۳۹۵: ۳۱۳) و «دلیل اصلی تحلیل گفتمان‌ها کشف زمینه‌های تاریخی، اجتماعی و سیاسی است که آن گفتمان‌ها را حفظ می‌کنند» (بهرامی کمیل: ۱۳۹۱: ۲۰۴).

گفتمان و قدرت در نظام اندیشگانی فوکو ارتباط تنگاتنگی دارند زیرا ظهور قدرت و برساختن ابژه درون گفتمان‌ها صورت می‌گیرد. گفتمان، حوزه معناداری است که شرایطی را برای تجربه، اندیشه و عمل فراهم می‌آورد و تعیین شرایط جذب یا طرد ابژه‌ها در گفتمان‌ها، به قدرت بستگی دارد. «در یک گفتمان برخی گزاره‌ها اجازه طرح شدن پیدا کرده و با حقیقت یکسان پنداشته می‌شوند؛ درحالی که گزاره‌های دیگر حذف و طرد می‌شوند» (بهرامی کمیل، ۱۳۹۱: ۱۹۸). تصمیم گرفتن و اجازه دادن برای طرح گزاره‌ها با عاملان قدرت است. ون‌لیون (۲۰۰۸) نیز در مدل جامعه‌شناختی - معنایی خود نشان می‌دهد، که جذب و طرد گزاره‌ها در یک گفتمان با قدرت‌های مستتر در آن گفتمان ربط دارند. اما گفتمان چیست؟

۲.۳ گفتمان

گفتمان از منظر فوکو، نظامی معنایی است که نه تنها زبان بلکه کل حوزه اجتماع را دربرمی‌گیرد (سلطانی، ۱۳۸۷: ۴۹). «گفتمان‌ها کردارهایی هستند که موضوعاتی که در موردشان صحبت می‌کنند را به طور نظام‌یافته‌ای شکل می‌دهند؛ به بیانی دیگر، گفتمان‌ها به

خودی خود مولد موضوعات هستند، نه اینکه صرفاً در مورد آن‌ها سخن بگویند» (فوکو، ۲۰۰۲: ۵۴).

ون لیون (۲۰۰۹: ۱۴۴) با اضافه کردن عامل شناخت اجتماعی به تعریف فوکو، می‌گوید «گفتمان شناخت اجتماعی‌ای را دربر می‌گیرد که منافع زمینه‌های تاریخی و یا اجتماعی مشخصی را تأمین می‌کند، کردارهای اجتماعی را در متن بازنمایی می‌کند و آن‌ها را انتقال می‌دهد یا دوباره بافتارمند می‌کند» (تونیریو، ۲۰۱۱: ۱۸۷).

در پژوهش حاضر موضوعی که تعریف و دوباره بافتارمند می‌شود، «کودک» است. به این ترتیب، بازنمایی‌های اجتماعی - شناختی شامل باورها و دانش، از جمله دانش دست دومی که از طریق رسانه‌ها به دست می‌آید، هنجارها و ارزش‌های اعضای یک اجتماع گفتمانی، نگرش‌ها و انتظاراتی که حاصل ترکیب باورها و دانش از یک سو و هنجارها و ارزش‌ها از سوی دیگر، و احساسات که به تمام این عناصر اضافه می‌شود، هستند (کولر، ۲۰۱۲: ۲۰).

باید توجه داشت که گفتمان‌ها قابل تقلیل به منافع طبقاتی نیستند (هال و گین، ۱۹۹۲: ۲۹۵)، بلکه همه‌ی افراد جامعه در تولید گفتمان‌ها نقش دارند؛ اما کسانی که حق استفاده از همه‌ی منابع را دارند نقش پررنگ‌تری در تولید گفتمان‌ها خواهند داشت (تونیریو، ۲۰۱۱: ۱۸۹).

۳.۳ قدرت: قدرت انضباطی

فوکو (۱۹۸۰) قدرت را یک نیروی ارتباطی می‌داند که در تمام کالبد اجتماعی برقرار است و همه گروه‌های اجتماعی را در شبکه‌ای از تأثیرات متقابل به هم پیوند می‌دهد. به عقیده‌ی او (فوکو، ۱۹۷۷: ۹۸) قدرت در جامعه دائماً در حال گردش است. به بیانی دیگر قدرت به شکل زنجیره در جامعه عمل می‌کند. قدرت همه‌جا هست «نه به این معنا که قدرت همه چیز را دربرمی‌گیرد، بلکه به این معنا که قدرت از همه جا می‌آید» (فوکو، ۱۳۹۴: ۱۰۸)؛ درواقع «جامعه بدون رابطه‌ی قدرت ناممکن است» (دریفوس و رابینو، ۱۹۸۲: ۲۲۲). به گمان فوکو، از آن‌جا که زندگی در جامعه چیزی جز تأثیرگذاری بر کنش دیگران نیست، قدرت ویژگی ذاتی هر رابطه‌ی اجتماعی است. بر این اساس، فقط کنش‌هایی از دایره‌ی رابطه‌ی قدرت بیرون‌اند که امکان تأثیرگذاری بر، یا تأثیرپذیری از کنش دیگران را ندارند - یعنی کنش‌های غیراجتماعی (حقیقی، ۱۳۹۳: ۲۳۳).

فوکو معتقد است که شکل‌های موجود قدرت در چند قرن گذشته به سه دسته‌ی قدرت حاکم مطلق (Sovereign Power)، قدرت مراقبتی یا انضباطی و قدرت زیستی (biopower) تقسیم‌بندی می‌کند. (اسمیت، ۱۳۹۱: ۲۰۳-۲۰۱). به باور فوکو (۱۹۷۹) روان آدمی پیامد فن‌آوری مراقبتی/ انضباطی است، که در دوران مدنیته پیچیده‌تر از دوران پیش از مدرنیته شده است. او علت این پیچیدگی را پیشرفت تکنولوژی‌های ارتباطی می‌داند که نظارت افراد محدود بر جمع کثیری از افراد جامعه را امکان‌پذیر کرده است. رسانه‌های جمعی اعم از تلویزیون، رادیو، و مطبوعات همچون مجله «رشد دانش‌آموز»، از نمونه‌های این نوع تکنولوژی مراقبتی و انضباطی هستند. این قدرت نامرئی سعی دارد که نامرئی باشد ولی تحلیل انتقادی گفتمان موجب رؤیت‌پذیر شدن قدرت رسانه‌ها می‌شود. البته این بدین معنا نیست که تحلیل انتقادی گفتمان در پی یافتن فاعل قدرت است، بلکه همانطور که فوکو (۱۹۷۷) تأکید دارد باید موضوع‌های قدرت را که در این پژوهش «کودک و مفهوم کودکی» است، مطالعه کرد.

به باور فوکو، انضباط مجموعه‌ای از استراتژی‌ها، رویه‌ها و رفتارهای مرتبط با زمینه‌های نهادهای مشخص است که طرز تفکر و رفتار کلی افراد آن نهادها را دربرمی‌گیرد (مک‌هول و گریس، ۱۹۹۳: ۷-۶۹؛ به نقل از بالان، ۲۰۱۰: ۵۸). انضباط قدرتی است که بر یک یا چند نفر برای اهداف ذیل اعمال می‌شود:

الف) برای آن‌ها مهارت‌ها و خصوصیات ویژه‌ای را فراهم سازد؛

ب) توانایی آن‌ها برای کنترل خود را شکل دهد؛

پ) توانایی آن‌ها برای عمل هماهنگ را افزون سازد؛

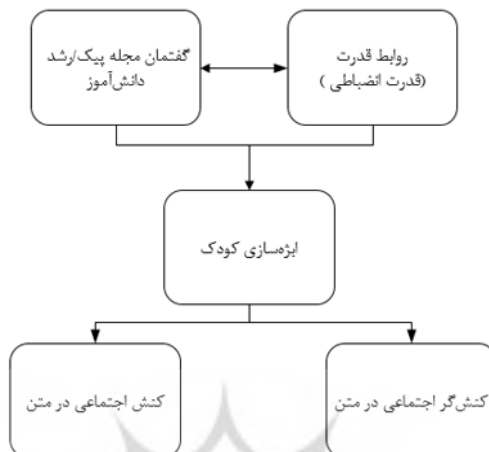
ت) آن‌ها را در برابر فرمان و دستور منعطف کند، یا در مسیرهای دیگری خصوصیات آن‌ها را قالب‌ریزی کند.

هر چند که انضباط غالباً شامل سرکوب است نباید آن‌ها را اساساً دارای ممیزه‌ای سرکوبگرانه یا منفی دانست. انضباط نمونه‌ی اعلا‌ی قدرت مفید و تولیدی است: انضباط نه تنها هدفش تحدید کسانی است که بر آن‌ها اعمال انضباط می‌کند، بلکه تقویت و استفاده از توانایی‌های آن‌ها نیز هست (هیندس، ۱۳۹۰: ۱۳۰).

به منظور مرئی ساختن قدرت انضباطی در رسانه مورد مطالعه از تحلیل گفتمان انتقادی به شیوه ون لیون، چرایی و چگونگی ابژه‌سازی کودک در متون مجله رشد استفاده می‌شود.

شناخت ویژگی‌ها و تغییرات گفتمان‌های کودک در مجله‌های ... ۷

برای این منظور، مؤلفه‌های «کنش‌گر اجتماعی» و «کنش اجتماعی» در متون شناسایی می‌شوند (شکل ۱).



شکل ۱. مدل مفهومی قدرت و گفتمان

۴. روش پژوهش

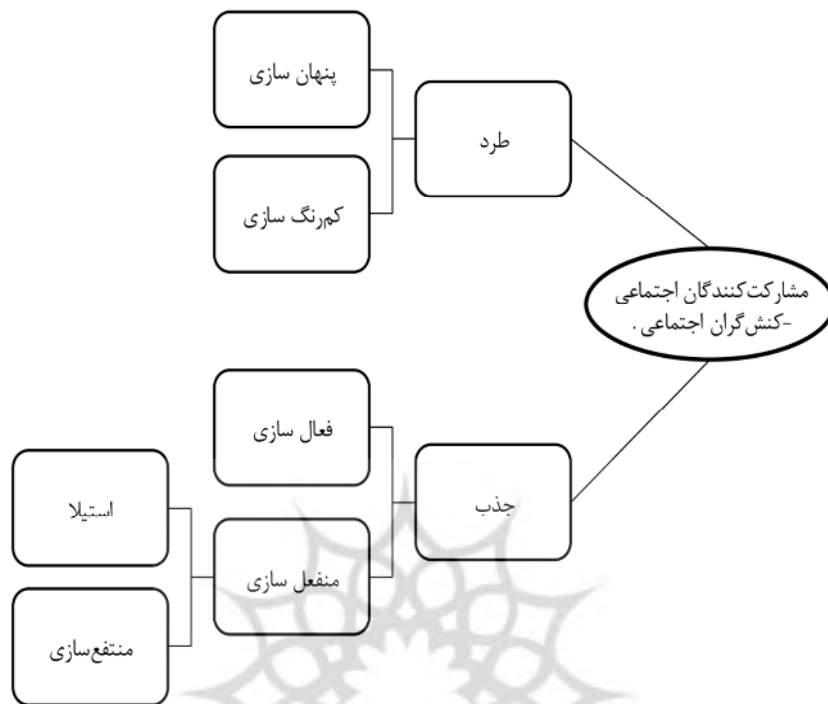
به منظور نیل به هدف این پژوهش مبنی بر شناسایی گفتمان‌های (های) کودک در مجله «رشد دانش‌آموز»، از رویکرد کیفی، روش تحلیل گفتمان انتقادی ون لیون و تکنیک تحلیل محتوای کیفی و نرم‌افزار مکس. کیو. دی. ای ۱۲ استفاده می‌شود.

تحلیل انتقادی گفتمان ون لیون در سه سطح متن، کردارگفتمانی و کردار اجتماعی انجام می‌شود. او کردار اجتماعی بازنمایی شده در متن را به ۱۰ مؤلفه تقسیم می‌کند و از آنها برای تحلیل متن استفاده می‌کند. نتایج حاصل از تحلیل متن می‌توانند چگونگی بافارمندی دوباره‌ی گفتمان یا کردار اجتماعی را نشان دهند، و بدین طریق می‌توان کردارگفتمانی متن را مشخص کرد. کردارگفتمانی با تحلیل دو مؤلفه کنش‌گران اجتماعی، و کنش‌های اجتماعی شناسایی می‌شود.

۱.۴ کنش گران اجتماعی (social actors)

در الگوی ون لیون (۲۰۰۸) کنش گران معادل مشارکت کنندگان کردارهای اجتماعی هستند و بسته به حضور یا عدم حضور کنش گر در کنش اجتماعی توصیف شده در متن، متون به دو دسته ی طرد (exclusion) و جذب (inclusion) کنشگران اجتماعی تقسیم می شوند. طرد کنش گر در متن به معنای این است که کنش گر از طریق «پنهان سازی» (suppression) یا «کم رنگ سازی» (backgrounding) از متن حذف شده است. «پنهان سازی» فرآیندی است که طی آن کنش گران اجتماعی و فعالیت های آنها به طور کامل حذف می شوند و ون لیون آن را طرد افراطی می نامد. در فرآیند «کم رنگ سازی» نیز کنش گر از گفتمان حذف می شود، اما نشان و ردپایی از کنش هایش در متن قابل بازیابی است (خیرآبادی، ۱۳۹۵: ۳۸).

منظور از جذب، وجود و حضور کنشگران اجتماعی در گفتمان است که به شیوه ی «فعال سازی» (activation) یا «منفعل سازی» (passivation) صورت می گیرد. «فعال سازی» به معنای حضور فعال و پویای کنش گر اجتماعی در متن است. «منفعل سازی» هم به معنای بازنمایی کنش گر به عنوان «تأثیر پذیرفته» یا «منتفع از یک عمل» است. منفعل سازی به دو شکل «استیلا» (subjection) و «منتفع سازی» (beneficialization) انجام می شود. در استیلا، فعالیت از کنش گر گرفته شده و با او به مثابه ی شی رفتار می شود؛ در منتفع سازی، کنش گر به عنوان نفر سوم از سود یا ضرر آن عمل منتفع می شود (شکل ۲).



شکل ۲. مدل تحلیلی کنش‌گران اجتماعی در مجله رشد

۲.۴ کنش‌ها: بازنمایی کنش‌های اجتماعی (social actions)

در رویکرد جامعه‌شناختی - معنایی ون لیون (۲۰۰۸)، کنش‌های کنش‌گران اجتماعی به انواع مختلفی دارند. الگوی ون لیون شامل پنج مؤلفه‌ی دوگانه برای بازنمایی کنش‌های اجتماعی است. ولی در این پژوهش تنها از دو مؤلفه‌ی «واکنش و کنش»، و «فعال‌سازی و غیرفعال‌سازی» برای تحلیل انواع کنش‌ها استفاده می‌شود (شکل ۳).

۱.۲.۴ واکنش (reaction)

واکنش به چهار دسته واکنش نامشخص (unspecified)، شناختی (cognitive)، عاطفی (affective)، و ادراکی (perceptive) تقسیم می‌شود. هنگامی که در متن تنها به نشان دادن اینکه کنش‌گر واکنشی نشان داده است بسنده می‌شود اما توضیحی درباره کنش وی داده

نمی‌شود، کنش به صورت یک واکنش نامشخص بازنمایی می‌شود. افعالی همچون «پاسخ دادن»، «واکنش نشان دادن» و اسامی، صفات و قیودی که همین مفهوم را می‌رسانند، نشانه «واکنش نامشخص» در متن هستند. از سوی دیگر، اگر فرآیندهای شناختی همچون فکر کردن، تصمیم گرفتن، و به یاد آوردن به کنش‌گر اجتماعی اطلاق می‌شود، کنش او بصورت واکنش شناختی بازنمایی شده است. میزان واکنش‌های شناختی کنش‌گر با قدرت او رابطه‌ی مستقیم دارد.

در صورتیکه عواطف، ارزش‌گذاری‌ها و نگرش خاص کنشگر به مسائل در متن شرح داده شود، واکنش عاطفی در متن بازنمایی شده است. افعالی مانند «دوست داشتن»، «گریه کردن» و اسامی، صفات و قیودی که به این مفهوم را می‌رسانند، جزء «واکنش عاطفی» هستند. میزان واکنش‌های عاطفی کنش‌گر با قدرت او رابطه‌ی عکس دارد. سرانجام، اگر متن به توضیح فرآیندهای ذهنی‌ای همچون دیدن، نگاه کردن و شنیدن پردازند، واکنش ادراکی در متن بازنمایی شده است (ون لیون، ۲۰۰۸: ۵۷-۵۶).

۲.۲.۴ کنش (action)

کنش نیز به دو مؤلفه‌ی کنش مادی یا فیزیکی (materail) و کنش نشانه‌ای (semiotic) تقسیم می‌شود. منظور از کنش مادی اجرا کردن یک فعل است، به عبارت دیگر اگر متن به توصیف کنشی پردازند که بطور بالقوه یا بالفعل، بر فضای داستان و ارتباطات تشریح شده در داستان تاثیر داشته باشد، کنش مادی در متن وجود دارد. به عنوان مثال در جمله‌ی «مهراد در برابر شیر خوردن مقاومت کرد» مهراد فاعل یک کنش مادی است؛ زیرا مقاومت کردن، نوع رابطه‌ی دو نفر را نشان می‌دهد کنش نشانه‌ای هم کنشی است که همراه با اقدام یا کار فیزیکی نباشد. به طور مثال در جمله «مهراد به پدرش گفت: من شیر نمی‌خورم، دوست ندارم»، عمل مقاومت کردن او از طریق فرآیند کلامی نشان داده شده است (همان: ۵۹).

طبق الگوی ون لیون (۲۰۰۸) کنش مادی و کنش نشانه‌ای، می‌توانند تراکنشی (transactive) یا غیرتراکنشی (nontransactive) باشند. در کنش تراکنشی، دو مشارکت‌کننده کنش به شکل فاعل و مفعول حاضرند: (هلیدی، ۱۹۸۵: ۱۰۵-۱۰۲؛ به نقل از ون لیون: ۲۰۰۸). اما در کنش‌های غیرتراکنشی تنها یک کنش‌گر در کنش شرکت می‌کند. و تأثیری بر دیگران و یا جهان اطراف خود ندارند. اهمیت تشخیص تراکنشی و غیرتراکنشی بودن کنش در این است که هرچه تعداد کنش‌های تراکنشی یک کنش‌گر بیشتر باشد،

قدرت او هم بیشتر است. ون لیون (۲۰۰۸: ۶۰) معتقد است در داستان‌های کودک اغلب کودکان با کنش‌های غیرتراکنشی بازنمایی می‌شوند و این بدان معناست که آن‌ها بر جهان پیرامون خود تاثیرگذار نیستند.

۳.۲.۴ فعال‌سازی (activation)

کنش اجتماعی یا واکنش فعال به صورت پویا بازنمایی می‌شود. مثال « او کتاب می‌خواند»، «می‌خواند» یک کنش فعال است.

۴.۲.۴ غیرفعال‌سازی (deactivation)

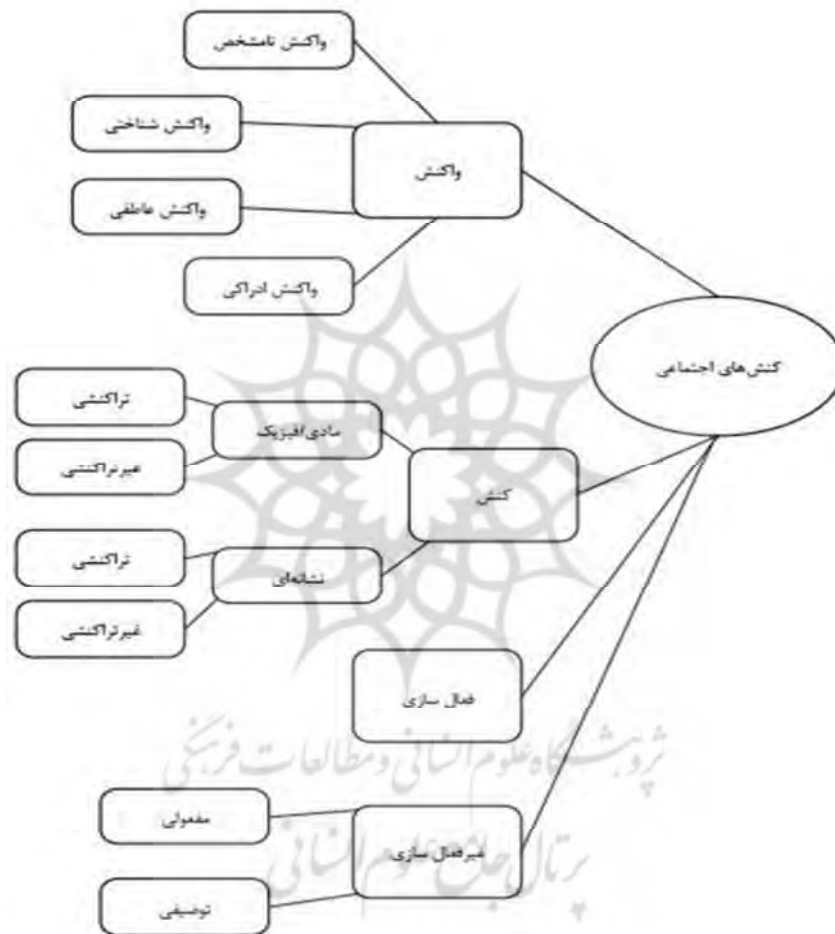
کنش اجتماعی یا واکنش غیرفعال به صورت غیرپویا بازنمایی می‌شوند. یعنی طوری بازنمایی می‌شود که گویی کنش بازنمایی شده رابطه وجودی با کنش‌گر دارد، و خصوصیت کنش‌گر است. به عنوان مثال «او مهربان است». غیرفعال‌سازی کنش یا واکنش به دو صورت مفعولی (objectivation) و توصیفی (descriptivization) انجام می‌شود.

در غیرفعال‌سازی مفعولی، کنش به شکل اسم یا یک عبارت اسمی در جمله بیان می‌شود، که این اسم یا عبارت اسمی نقش فاعل یا مفعول یا متمم را دارد. به عنوان مثال در جمله ی «او کتاب خواندن را دوست دارد»، کنش «خواندن» به صورت مفعولی غیرفعال شده است (همان، ۲۰۰۸: ۶۳)، یعنی تبدیل به ویژگی یا خصوصیتی در کنشگر شده است به این مفهوم که او اهل کتاب است.

یا این که با استفاده از مجاز غیرفعال‌سازی می‌شود. برای نمونه، «او مرتب در مورد دیروز حرف می‌زند» به معنای این است که کنش‌گر در مورد کنش‌ها و واکنش‌های دیروز صحبت می‌کند. یا «اشک» در جمله ی «وقتی او را دیدم خبری از اشک‌های جدایی روی صورتش نبود» مجاز از کنش «گریه کردن» است.

شناسایی کنش‌هایی که به طور مفعولی در متن غیرفعال شده‌اند در تحلیل انتقادی گفتمان اهمیت فراوانی دارد. زیرا الف) هنگامی که یک کنش اجتماعی به شکل مفعولی بازنمایی می‌شود، اهمیت آن کنش کم‌رنگ می‌شود تا چیز دیگری برجسته شود. ب) بعضی مواقع بازنمایی را هدفمند و یا مشروع می‌کند؛ پ) بین کنش‌های اجتماعی ارتباط منطقی یا علی برقرار می‌کند و از این طریق بار مفهوم ضمنی یک کنش اجتماعی را به کنش اجتماعی دیگری منتقل می‌کند؛ ت) به یک کنش اجتماعی برجسته می‌زند.

اما غیرفعال‌سازی کنش و واکنش علاوه بر مفعولی به شکل توصیفی هم انجام می‌شود. یعنی کنش یا واکنش طوری بازنمایی می‌شود که گویی خصوصیت ذاتی کنش‌گر است (شکل ۳).



شکل ۳. مدل تحلیلی کنش‌های اجتماعی در مجله رشد

آخرین سطح تحلیل گفتمان انتقادی به روش ون لیون تحلیل کردار اجتماعی است. در این مرحله تغییراتی که در فرآیند بافتارمندی دوباره (recontextualization) اتفاق می‌افتد مشخص شده و رابطه‌ی گفتمان و قدرت نشان داده می‌شود. این تغییرات به چهار دسته

تقسیم می‌شوند: (الف) جایگزینی (substitutions) که طی آن، مؤلفه‌های کردار اجتماعی واقعی با مؤلفه‌های نشانه‌شناسانه جایگزین می‌شوند. (ب) حذف (deletions)؛ بدین معنی که در بافتارمندی دوباره امکان دارد برخی مؤلفه‌ها کردار اجتماعی حذف شوند. (ج) نظم‌دهی دوباره‌ی ترتیب انجام کردار (rearrangement)؛ یعنی توالی و ترتیب مؤلفه‌های یک کردار اجتماعی به فراخور ژانر متن، ممکن است تغییر کنند. (د) بعضی مواقع نیز ممکن است در بافتارمندی دوباره کردار اجتماعی، مؤلفه‌هایی به آن کردار اضافه شود. «اضافه کردن» (additions) با شیوه‌های تکرار (repetitions)، واکنش (reactions)، هدف (purposes)، مشروعیت (legitimation) و ارزیابی (evaluation) انجام می‌شود (همان: ۲۱-۱۸).

۳.۴ جامعه آماری و حجم نمونه‌ها

محتوای مجله «رشد دانش آموز» در قالب‌های گوناگونی همچون داستان، شعر، معما، طنز، و مطالب علمی ارائه شده است. این مقاله به تحلیل ستون‌های داستان می‌پردازد. شماره آذرماه مجله از بین نه شماره‌ای که در هر سال تحصیلی چاپ می‌شوند، به طور تصادفی انتخاب می‌شود. انتخاب داستان با سه معیار صورت می‌گیرد (جدول ۱):

(الف) از بین داستان‌ها، تنها داستان‌های تألیفی در جامعه آماری قرار می‌گیرند.

(ب) اولین داستان هر شماره انتخاب می‌شوند.

(پ) این پژوهش تنها داستان‌های غیر طنز را دربرمی‌گیرد.

بنابر ضرورتی که مدل تحلیلی ون لیون ایجاب می‌کند، واحد تحلیل در این پژوهش کلمه و واحد زمینه کل متن نوشتار است.

جدول ۱. جامعه‌ی آماری داستان‌های بررسی شده

سال انتشار	نام داستان	سال انتشار	نام داستان
۱۳۴۶	صحرا نشین جوانمرد	۱۳۷۴	صدای نی لیک
۱۳۴۸	قضاوت چوپان	۱۳۷۵	بازی شطرنج
۱۳۵۰	ساعت طلا	۱۳۷۶	حضرت موسی (ع)
۱۳۵۱	شجاعت داشته باش	۱۳۷۷	حضرت هود (ع)
۱۳۵۲	روزی که کتابم را گم کردم	۱۳۷۸	سگ اصحاب کهف
۱۳۵۳	بزرگ یا کوچک	۱۳۷۹	بازهم علی

۱۳۵۴	گورخری به نام هزارخط	۱۳۸۱	هدیه‌ای که مادرم می‌خواست
۱۳۵۸	پرنده‌ی قشنگ ما	۱۳۸۲	امتحان
۱۳۵۹	گلوله‌ی پشمالو	۱۳۸۳	مردی در کوچه
۱۳۶۱	سالروز شهادت امام رضا (ع)	۱۳۸۵	حواست کجاست
۱۳۶۲	پیام‌آور نور از هجرت تا وفات	۱۳۸۶	خروس پخته و مهمان ناخوانده
۱۳۶۳	آخرین چاره	۱۳۸۷	داد و بیداد
۱۳۶۴	شانه‌ی طلایی	۱۳۸۸	سایبانی برای برادر
۱۳۶۵	شیپور جنگ	۱۳۸۹	آیه و انگشتر
۱۳۶۶	آفتاب سه پله	۱۳۹۰	خواب آهو
۱۳۶۷	پسرک چوبک‌زن	۱۳۹۲	نام خوب
۱۳۶۹	فقط خوبی می‌بیند	۱۳۹۳	سوگند جوانمرد
۱۳۷۰	ماجرای یک نامه	۱۳۹۴	عقرب کشتی بزرگ
۱۳۷۱	پروینک	۱۳۹۵	فورووری و جبرجیرو
۱۳۷۲	گرگ باسواد	۱۳۹۶	چشمه‌ی حیات
۱۳۷۳	داد و ستد کودکانه		

۵. یافته‌های پژوهش

در این مطالعه، متون نوشتاری داستان‌های نمونه‌گیری شده با استفاده از روش ون‌لیون کدگذاری و در سه سطح متن، گفتمان، و کردار اجتماعی تحلیل می‌شوند. در سطح متن، کنشگر اجتماعی (کودک) و کنش‌های اجتماعی او تحلیل می‌شود و در نرم‌افزار مکس کیوای‌دی ثبت می‌شوند.

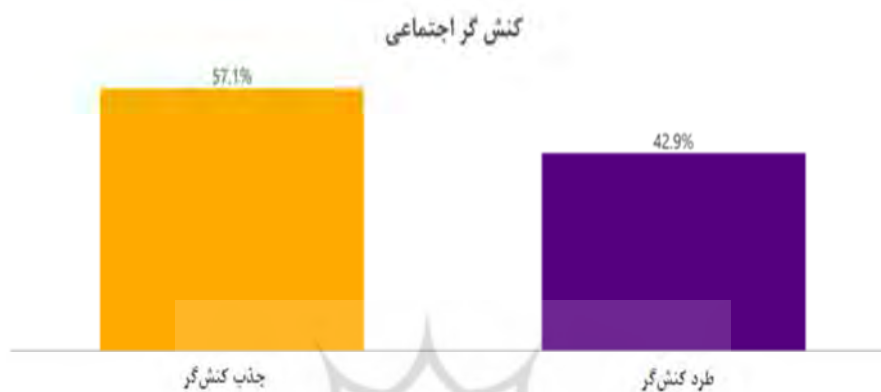
در سطح گفتمان هم، میزان جذب و طرد کنش‌گر کودک در یک متن، کنش‌های اجتماعی کودک، و ویژگی‌های محتوایی متن مطالعه شده، و چگونگی ابژه‌سازی کودک نشان داده می‌شود. سرانجام، در سطح تحلیل کردار اجتماعی به رابطه‌ی گفتمان کودک و قدرت پرداخته می‌شود.

تحلیل متن و گفتمان

در فرآیند نمونه‌گیری از مجموع ۵۰ سال که از انتشار مجله‌های «پیک دانش‌آموز» و «رشد دانش‌آموز» می‌گذرد، تعداد ۴۱ متن (داستان) به دست آمد که هر کدام به طور میانگین پنج صفحه را شامل می‌شود و در مجموع ۵۴۰۵ کد (کنشگر و کنش) را به خود اختصاص داده‌اند.

۱.۵ کنش‌گر اجتماعی و کنش اجتماعی

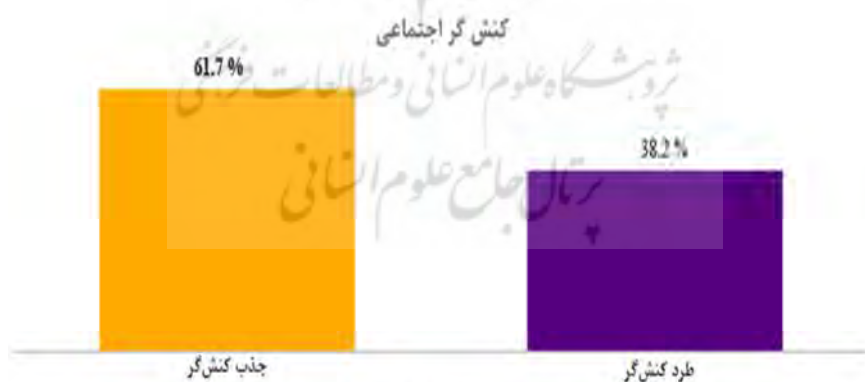
از مجموع هفت نمونه‌ی داستان تالیف شده در دوره‌ی پهلوی (نمودار ۱)، در سه مورد کودک حضور ندارد (طرد) و در چهار داستان، کودک حاضر است (جذب).



فراوانی، گدهای جذب و طرد در مجموع ۷ داستان دوران پهلوی

نمودار ۱

همچنین، از مجموع ۳۴ داستان تالیف شده در دوره‌ی جمهوری اسلامی (نمودار ۲)، ۱۳ نمونه کنشگر کودک را در داستان لحاظ نکرده (طرد) و در ۲۱ داستان که کد جذب را به خود اختصاص داده‌اند، کودک به مثابه کنشگر در داستان حضور دارد.



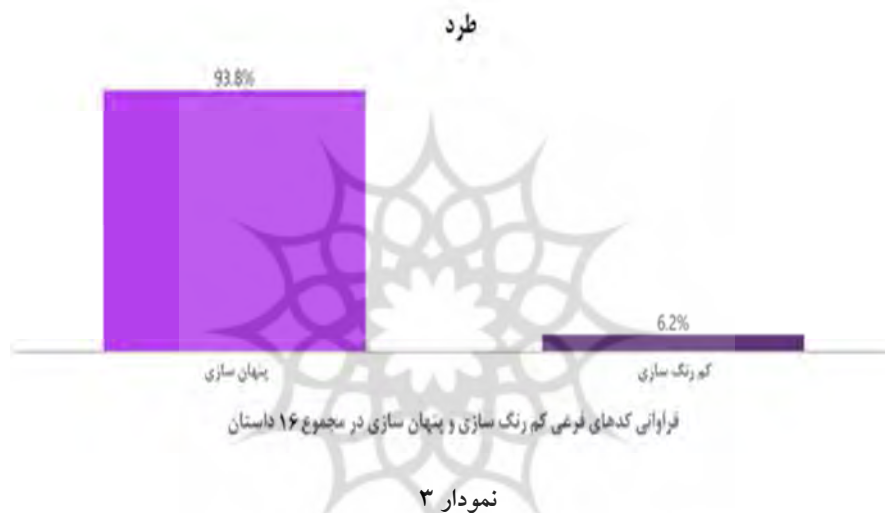
فراوانی گدهای جذب و طرد در مجموع ۳۴ داستان از دوران جمهوری اسلامی ایران

نمودار ۲

ملاحظه می‌شود که در کل، تعداد داستان‌هایی که کنش‌گر کودک در آن‌ها حاضر است بیش از تعداد مواردی است که کودک در آن‌ها غایب است. حال باید مشخص کنیم که جذب و طرد با استفاده از کدامیک از شیوه‌های مورد نظر و ن لیون انجام شده اند.

۲.۵ شیوه‌های طرد کودک در متن

از مجموع ۱۶ نمونه با کد طرد، در یک مورد، کودک یا کنشگر اجتماعی کم‌رنگ سازی شده، و در ۱۵ داستان دیگر کنشگر کودک پنهان‌سازی شده است (نمودار ۳).



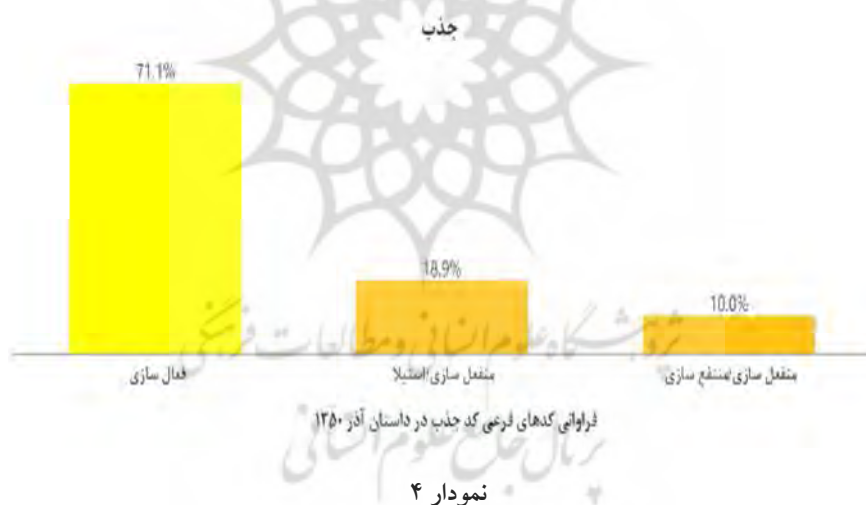
اما در تحلیل گفتمان انتقادی داستان‌ها با روش و ن لیون، داستان‌هایی که کودک در آنها حضور دارد واجد اهمیت زیادی در تحلیل هستند، زیرا در این متون می‌توان کنش‌های کودک را شناسایی و تحلیل کرد. همان‌طور که ملاحظه شد، در بیشتر داستان‌های مورد مطالعه در این پژوهش، کودک حضور دارد و براساس مدل تحلیل این تحقیق (شکل ۳) مطالعه کنش‌های او موجب تولید حجم زیادی داده می‌شود. از این رو نحوه تحلیل یکی از داستان‌ها (ساعت طلا، نیمه اول آذر ۱۳۵۰) به عنوان نمونه ارائه می‌شود. سپس، به جمع‌بندی یافته‌های حاصل از تحلیل همه‌ی داستان‌ها می‌پردازیم.

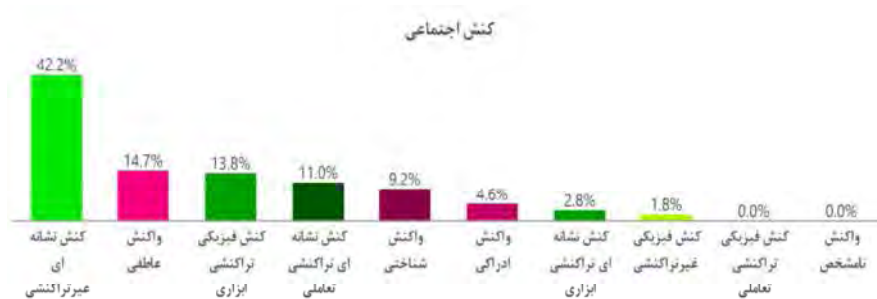
۳.۵ تحلیل متن و گفتمان داستان «ساعت طلا»

الف) تحلیل متن

برای تحلیل متن باید ویژگی‌های محتوایی متن را شناسایی کرد. برای این منظور، تمام کلمات براساس دسته‌بندی‌های کنشگر و کنش اجتماعی (شکل‌های ۲ و ۳) کدگذاری می‌شوند (نمودارهای ۴، ۵ و ۶).

داستان ساعت طلا در آذر ۱۳۵۰ منتشر شده و حکایت کودکی به نام احمد است که سرپرستش (خاله) و یکی از اهالی ده به صلاح وی می‌بینند که او برای خدمتکاری به خانه‌ای در تهران برود. احمد نیز از تصمیم بزرگترها اطاعت می‌کند و به تهران می‌رود. در خانه‌ای که آن کودک روستایی خدمتکار آن است، کودک صاحبخانه و پسرعمویش یک ساعت طلا را به دور از چشم بزرگترها برمی‌دارند و خراب می‌کنند و از ترس، تقصیر را به گردن کودک خدمتکار می‌اندازند. داستان پیرامون پیامدهای این خرابکاری در زندگی پسر خدمتکار و تلاش‌های معلم او برای بهبود زندگی وی روایت شده است.





فراوانی کدهای فرعی کنش اجتماعی در داستان آذر ۱۳۵۰

نمودار ۵



فراوانی کدهای غیرفعال سازی کنش اجتماعی در داستان آذر ۱۳۵۰

نمودار ۶

ب) تحلیل گفتمان پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
حضور فعال کودک (نمودار ۴) در این داستان با کنش‌های اجتماعی‌ای عجیب است که نشان می‌دهد در این داستان، کودک تأثیر حداقلی بر زندگی خود و محیطش دارد؛ زیرا مجموع فراوانی کنش غیرتراکنشی، واکنش عاطفی و ادراکی که با قدرت کودک رابطه‌ی عکس دارند بیش از مجموع فراوانی کنش تراکنشی و واکنش شناختی است که با قدرت کودک رابطه مستقیم دارند (نمودار ۵).

کنش فیزیکی تراکنشی ابزاری نیز نشان‌دهنده قدرت کنش‌گر است، اما صرف انجام این کنش‌ها برای قدرتمند دانستن کنش‌گر کافی نیست، بلکه باید دید این کنش‌ها در چه زمینه‌ی گفتمانی‌ای صورت می‌گیرند. توضیح آنکه از بین ۱۵ کنش فیزیکی تراکنشی

ابزاری، تنها در دو کنش، کودک مستقلانه عمل می‌کند. مثلاً می‌توان به جمله «آن‌ها به اتاق پذیرایی رفتند» اشاره کرد. اما در ۱۳ کنش فیزیکی تراکنشی ابزاری دیگر همچون «اجازه داشت شب‌ها به مدرسه برود»، «احمد داشت توی آشپزخانه برنج پاک می‌کرد» و «دستمال را برداشت و به خرابه برد» قدرت بزرگسال غلبه دارد. این وضعیت نشان می‌دهد که کنش‌های فیزیکی کودکان به صورت نتیجه پیروی آن‌ها از تصمیم و خواسته‌های بزرگترها و یا ترس آن‌ها از بزرگترها در متن بازنمایی شده است. توضیح آنکه مدرسه رفتن احمد منوط به اجازه‌ی خانوادگی آقای بلور، و کار کردن او در آن خانه به حکم تصمیمی است که خاله‌ی احمد برای او گرفته است و کودک تنها مطیع آن تصمیم بوده است. همچنین فریده و جهانگیر از ترس پدر فریده (آقای بلور) ساعت خراب شده را به خرابه می‌برند و آن‌جا دفنش می‌کنند.

همان‌طور که گفته شد کنش فیزیکی تراکنشی ابزاری نشان دهنده‌ی تأثیر کودک بر محیط خود است. در این داستان از ۱۵ موردی که نشان‌دهنده این نوع کنش هستند، هشت نمونه‌ی آن حول تخریب ساعت طلا توسط کودک نوشته شده است؛ به عبارت دیگر، رابطه‌ی کودک با محیطش، به شکل رابطه‌ای مخرب تصویر شده است. کودک در ابتدای داستان ساعت ارزشمندی را خراب می‌کند و سپس به واسطه‌ی این خرابکاری، زندگی کودک دیگری را به نابودی می‌کشاند. به‌طوری‌که بیش از نیمی از کنش‌های فیزیکی کودکان در این داستان مربوط به درس‌هایی است که کودکان عاملان آن‌ها بوده‌اند.

همچنین، اغلب کنش‌های کودکان در این داستان فعال هستند و کنش‌های اندکی غیرفعال شده‌اند (نمودار ۶). از بین ۱۲ کنش غیرفعال مفعولی، ۱۰ کنش به کودک خدمتکار به نام احمد دلالت دارند. اما از این ۱۰ کنش، شش نمونه از آن همچون «نابودی» و تکرار آن، «دزدی» و «هیچ امیدی» بار معنایی منفی دارند و مبین کیفیت پایین زندگی احمد هستند. باید گفت که استفاده از کنش‌های غیرفعال، خاصیت فرآیندی کنش را از آن گرفته و آن را تبدیل به مشخصه‌ی زندگی کنش‌گر می‌کند. بنابراین کیفیت بسیار پایین زندگی احمد به‌عنوان نتیجه یک فرآیند اجتماعی نشان داده نشده، بلکه به‌عنوان مشخصه‌ی زندگی او نشان داده است.

از بین کنش‌های کودک دیگر یعنی جهانگیر که در داستان باعث نابودی زندگی احمد می‌شود هم دو کنش «رفتن و برگشتن» به‌طور مفعولی غیرفعال شده‌اند: «هیچ کس متوجه رفتن و برگشتن جهانگیر نشد». اهمیت غیرفعال‌سازی این کنش در این است که در این

جمله آنچه برجسته شده است، نه رفتن و برگشتن جهانگیر بلکه کنش «متوجه نشدن» بزرگسال است و این ترس کودک از بزرگسال را نشان می‌دهد، ترسی که نشانگر مقام فرادست بزرگسال و جایگاه فرودست کودک است؛ پس از آنکه جهانگیر نمی‌تواند ساعت را درست کند فریده به او می‌گوید: «پدر حتما ما را خواهد کشت». کودک در استعاره‌ی خود، والد را مالک جاننش می‌داند.

در داستان ساعت طلا، برخی از کنش‌های کودک نیز به‌طور توصیفی غیرفعال شده‌اند، البته در بین سه کودک حاضر در داستان فقط کنش‌های احمد اینگونه غیرفعال شده است. کنش‌های غیرفعال توصیفی از جمله درس خواندن «با اشتیاق»، «راستگو» و «درستکار» صفات کودک خوب را نشان می‌دهند و این صفات را جزء مشخصات ماهوی کودک قلمداد می‌کنند. توضیح آنکه به عنوان مثال دروغ‌گویی یا عدم درک متقابل و همدلی جهانگیر و فریده نه با کنش‌های توصیفی بلکه در فرآیند نقش‌آفرینی آن‌ها در داستان نشان داده شده است، بنابراین به نظر می‌رسد در این داستان، صفات خوب جزء ویژگی‌های اصلی کودک محسوب می‌شود اما صفات بد می‌تواند تحت شرایطی و در بعضی از رفتارهای کودک تجلی پیدا کند. این مسئله ذهن خواننده را به سمت کلیشه‌ی «کودک پاک و معصوم» می‌برد. کنش‌های غیرفعال توصیفی دیگری که در ارتباط با کنش‌گر احمد دیده می‌شود شامل «ترس» و تکرار آن، «ناامیدی»، «بی‌پناهی»، «ناراحتی» و «به ناچار» است که ضعف کودک در برابر بزرگسال را نشان می‌دهند. این ضعف به دلیل بازنمایی در کنش‌های غیرفعال توصیفی جزء مشخصه‌ی کودک نشان داده شده است.

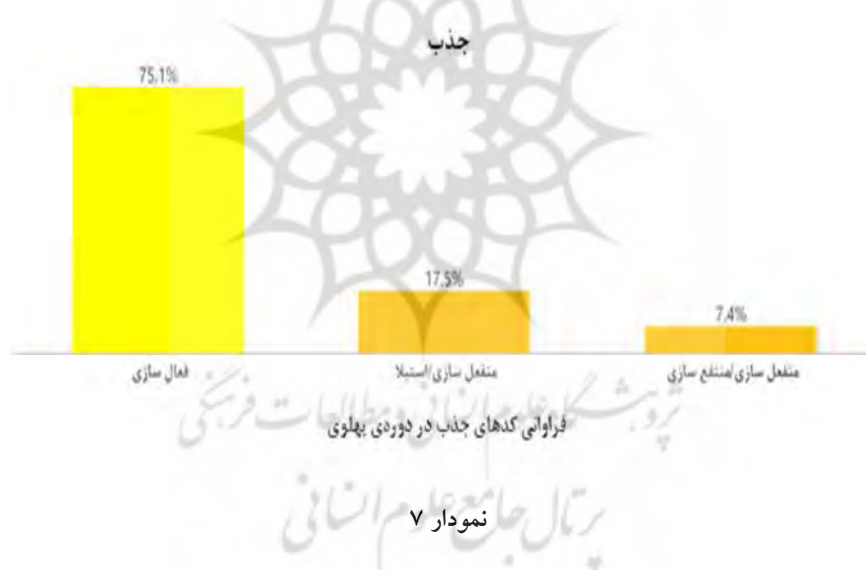
در این داستان، مفاهیم متعددی همچون درستکاری، راستگویی، مهربانی و دروغ‌گویی به کار رفته تا با استفاده از آن‌ها کودک خوب و بد تعریف شوند. اما محور داستان بر مفهوم «عدالت» است، عدالتی که در حق کنش‌گر کودک، یعنی احمد، اجرا نمی‌شود و عاملان اصلی این بی‌عدالتی دو کودک دیگر یعنی جهانگیر و فریده بازنمایی می‌شوند: «ولی یک جمله می‌توانست او را از نابودی نجات بدهد و فریده و جهانگیر آن جمله را نگفتند». این جمله و تکرار مضمون آن در داستان، دردسرساز بودن جهانگیر و فریده را برجسته می‌کند و کنش کنش‌گران بزرگسال و نقش آن‌ها در روند زندگی احمد را پنهان می‌کند.

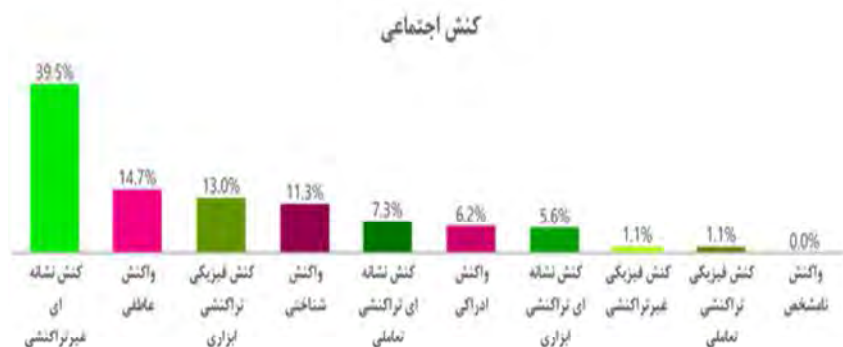
عنوان داستان هم با اشاره به ساعت طلا، کنش‌گران کودک و کنش آن‌ها را برجسته کرده است و به تأثیر تصمیم‌ها و کنش‌های مؤثر کنش‌گر بزرگسال در زندگی احمد برای رفتن به تهران و کار کردن در یک خانه، اشاره‌ای نشده است. در واقع تأثیر تصمیم‌های

بزرگسالان برای کودک بیش از تأثیر ساعت طلا بر زندگی کودک است، اما داستان هیچ اشاره‌ای به آن‌ها نکرده است. در ادامه، نتایج حاصل از تحلیل همه نمونه‌های تحقیق در قالب نمودارها و توضیحات مربوط به آنها ارائه می‌شود.

۴.۵ تحلیل داده‌های مجموع داستان‌ها به تفکیک دوره تاریخی

در دوره پهلوی دوم، در داستان‌هایی که کودکان حضور داشته‌اند، نقش آن‌ها در داستان به صورت فعال است (نمودار ۷) ولی در کنش‌های اجتماعی (نمودار ۸) که داستان با شرح آن‌ها شکل می‌گیرد، کنش‌گری کودکان اغلب بیانگر ضعف نسبی آنهاست. توضیح آنکه مجموع فراوانی کنش‌های غیرتراکنشی، واکنش‌های عاطفی، و ادراکی کودک از مجموع کنش‌های تراکنشی و واکنش تعاملی کودک بیشتر است. این اختلاف فراوانی نشان می‌دهد که در این داستان‌ها، کودک با حداقل قدرت بازنمایی شده است.





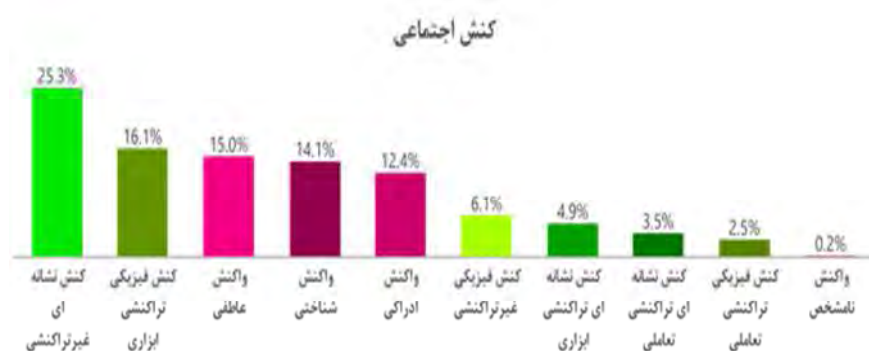
فراوانی گدهای فرعی کنش اجتماعی در دوره پهلوی

نمودار ۸

از سوی دیگر، در داستان‌هایی که پس از انقلاب اسلامی در مجله رشد منتشر شده‌اند نیز کودکان حضور فعال دارند (نمودار ۹) و کنش‌گری آنها در کنش‌های اجتماعی‌ای (نمودار ۱۰) نیز بیشتر بر ضعف نسبی کودک دلالت دارند. در اینجا هم مجموع فراوانی واکنش عاطفی، ادراکی و کنش‌های غیر تراکنشی بیش از فراوانی کنش‌های تراکنشی و واکنش شناختی است.



نمودار ۹



فراوانی گدهای فرعی کنش اجتماعی در دوره‌ی جمهوری اسلامی ایران

نمودار ۱۰

اما این شیوه بازنمایی شدن کودکان در داستان‌های منتشر شده در یکی از رسانه‌های آموزش و پرورش یا شرایط تاریخی، اندیشه‌ها و تفکرات یا کلان گفتمان‌های آموزشی و تربیتی حاکم بر جامعه، به‌ویژه متفکران و پژوهشگران آموزش و پرورش ارتباط مستقیمی دارد. به بیان دیگر، این رسانه تفکر حاکم بر نظام رسمی آموزش و پرورش ایران را بازنمایی می‌کند. برای درک وجود این ارتباط، اسناد، کتاب‌ها و مقالات مرتبط مطالعه و تحلیل شده‌اند که نتایج حاصل در بخش بعدی ارائه می‌شوند.

۵.۵ نتایج حاصل از مطالعه کتابخانه‌ای

به منظور شناخت شرایط اجتماعی و گفتمان (های) حاکم بر وزارتخانه آموزش و پرورش در دوره‌ی پهلوی دوم و جمهوری اسلامی، مجموعه مقالات و اسناد بیانگر رویکردهای جامعه‌شناسانه‌ی آموزش و پرورش، قوانین مربوط به آموزش و پرورش طی دهه‌های ۱۳۴۰ تا ۱۳۹۰ و همچنین مجلات «بیک معلم و خانواده»، «معلم و خانواده» و «رشد معلم» که راهنمای نحوه استفاده از مطالب مجله مورد تحلیل برای معلمان و آموزدندگان هستند، مطالعه می‌شود. مطالعه‌ی سه مجله‌ی مذکور موجب شناسایی دیدگاه دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به‌خصوص مؤلفانی که در حوزه‌ی رسانه‌های آموزش و پرورش همچون مجلات «بیک دانش آموز» و «رشد دانش آموز» فعال هستند، می‌شود. در این بین، مطالعه

مجله‌ی «پیک معلم» برای فهم روابط قدرت موثر در بازتولید گفتمان‌های کودک در داستان‌های مجله‌ی «پیک دانش‌آموز» دوره‌ی پهلوی فعال ضروری است، زیرا در گزارش «پیشرفت‌های آموزش و پرورش ایران در سال‌های پس از انقلاب شاه و ملت»، اهداف انتشار مجله «پیک معلم و خانواده» در صفحه‌ی ۵۱۵ به قرار زیر عنوان شده است: «گذشته از راهنمای مباحث دشوار مجله‌های پیک نوآموز، پیک دانش‌آموز و پیک نوجوانان، [مجله‌ی پیک معلم و خانواده] دارای مطالبی در زمینه‌ی مسائل نوین آموزش و پرورش، راه و روش رفتار با کودکان و دانش‌آموزان و ... نیز هست.»

نتایج تحلیل اسنادی و کتابخانه‌ای نشان می‌دهد که در دوره‌ی پهلوی دوم نظام آموزش و پرورش پیرو رویکرد کارکردگرا بود. توضیح آنکه قوانین رسمی آموزش و پرورش همچون اصل هجدهم متمم قانون اساسی مشروطه^۲ که تنها شرع اسلام را تعیین کننده‌ی حدود تعلیم و تربیت می‌دانست (علاقه‌بند، ۱۳۹۲: ۵۵)؛ و همچنین مفاد اصل نوزدهم متمم قانون اساسی مصوب ۱۲۸۶ شمسی^۳ که مرکزی بودن آموزش و پرورش و واگذاری مسئولیت اداره‌ی مدارس به دولت را ضمانت کرده بود (صافی، ۱۳۷۳: ۱۳) بر کارکردهای نظارت اجتماعی و یگانگی اجتماعی (علاقه‌بند، ۱۳۹۲) آموزش و پرورش تأکید داشتند که رویکرد کارکردگرایانه را منعکس می‌کردند.

علاوه بر آن، خطوط اصلی قوانین نظام آموزش و پرورش شامل: الف) انحصار دولت در کنترل و اداره‌ی تمام سطوح آموزشی، تأسیس مدارس در شهر و روستا، استخدام و تربیت معلم، تدوین و تصویب برنامه‌های آموزشی؛ و ب) آموزش و پرورش اجباری و همگانی (همان: ۵۶) بودند که تحقق کارکردهای انتقال فرهنگ، نظارت اجتماعی و یگانگی اجتماعی را تضمین می‌کنند.

محتوای مجلات «پیک معلم و خانواده» نیز مؤید رویکرد کارکردگرایانه به آموزش پرورش هستند. این مجله تربیت را «پرورش قوای عاطفی و روانی فرد در جهتی که مطلوب جامعه و بشریت باشد» می‌داند و مطلوب جامعه بودن را معادل پیروی از سنت‌ها و قوانین حاکم در جامعه می‌داند و بر کارکردهای جامعه‌پذیری، نظارت اجتماعی و یگانگی اجتماعی (همان) آموزش و پرورش تأکید دارد که در رویکرد کارکردگرایانه مورد توجه هستند. در شماره‌ای دیگر از مجله‌ی مذکور، کودکان موضوع اصلی تعلیم و تربیت معرفی شده‌اند و هدف اصلی از تعلیم و تربیت کودکان، آماده و توانا کردن آن‌ها برای تعهد مسئولیت‌های آینده در جامعه معرفی شده است. این هدف نیز کارکردهای گزینش و

تخصیص، و سرمایه‌گذاری (همان) آموزش و پرورش را برجسته می‌سازد که در رویکرد کارکردگرایانه مورد توجه هستند.

نتایج این مطالعه برای دوره جمهوری اسلامی بر متمرکز بودن قدرت در قانونگذاری نظام آموزش و پرورش در دوره‌ی جمهوری اسلامی دلالت دارد که نشان می‌دهد در این دوره نیز رویکرد کارکردگرایانه بر نظام آموزش و پرورش حاکم است. در واقع تفاوت این دوره با دوره پهلوی دوم، تنها در نوع نظم موجود است، اما کارکرد مورد انتظار از آموزش و پرورش در هر دو دوره، تقویت و حفظ نظم حاکم در جامعه است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه‌ی درسی ملی به عنوان زیربناهای اصلی نظام آموزش و پرورش در سال‌های متاخر، مؤید رویکرد کارکردگرایانه و محافظه‌کارانه نظام آموزش و پرورش ایران در این دوره هستند.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در مهرماه ۱۳۹۰، در شوارای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب نهایی رسید. از جمله راهبردهای کلان این سند «استقرار نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر اساس مبانی نظری و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» و «نهادینه کردن نگاه یکپارچه به فرایند تعلیم و تربیت با رویکرد تعالی بخشی در کلیه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی» است. این دو راهبرد کلان سند تحول، کارکرد تولید و تقویت یگانگی اجتماعی را برای آموزش و پرورش نشان می‌دهد که بر نقش و کارکرد آموزش و پرورش در یکپارچه‌سازی جامعه تأکید دارد.

تأکید بر یکپارچه‌سازی اجتماعی و کارکردهای ایجاد یگانگی اجتماعی و نظارت اجتماعی را می‌توان در هدف برنامه درسی ملی نیز مشاهده کرد: «این برنامه تحول آفرین با تدارک فرصت‌های تربیتی متنوع و جامع، درصدد است تا امکان کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت براساس نظام معیار اسلامی توسط دانش‌آموزان را میسر سازد».

البته سیاستگذاران آموزش و پرورش در دوره جمهوری اسلامی، حوزه اهداف و سیاستگذاری‌های برنامه ملی درسی را به درس‌های مدرسه محدود نمی‌دانند بلکه معتقدند «این برنامه باید نقشه راه کلیه سیاست‌گذاری‌ها و تولید محتوای آموزشی و تربیتی از جمله تولید راهنمای برنامه‌های درسی دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی، تعیین زمان و ساعات آموزشی، تدوین و تألیف کتاب‌های درسی و کمک آموزشی، تولید بسته‌های آموزشی، رسانه‌های دیداری و شنیداری و الکترونیکی و ... قرار گیرد». بنابراین می‌توان گفت که

تولید محتوای مجلات «رشد دانش آموز» نیز از اهداف و رویکردهای برنامه‌ی درسی ملی پیروی می‌کند و منعکس‌کننده‌ی سیاست‌های برنامه‌ی درسی ملی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است زیرا این مجله یکی از رسانه‌های رسمی وزارت آموزش و پرورش است.

به‌عنوان جمع‌بندی، مطالعه‌ی اسناد و مصوبات مربوط به آموزش و پرورش در دوره‌های پهلوی دوم و جمهوری اسلامی نشان می‌دهد که رویکرد حاکم بر آموزش و پرورش در هر دو دوره رویکرد کارکردگرایانه است. رویکرد کارکردگرایانه به منظور حفظ نظم موجود بر پیروی از سنت‌ها و قوانین جامعه تأکید دارد. این رویکرد برای نیل به اهدافش باید به رابطه‌ی بین کودک و بزرگسال نیز توجه کند زیرا این رابطه در انتقال سنت‌ها و باورهای غالب جامعه اهمیت دارد.

مطالعات این پژوهش نشان می‌دهد در اسناد آموزش و پرورش دوره‌ی پهلوی اشاره مستقیمی به جایگاه کودک و بزرگسال نشده است. اما در دوره‌ی جمهوری اسلامی به‌طور مشخص جایگاه کودک و بزرگسال در جامعه تعیین شده است. در صفحه‌ی ۱۶ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش «نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ی امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی» تعریف شده است. همچنین «بر معلم محوری در رابطه‌ی معلم و دانش‌آموز در عرصه تعلیم و تربیت و جلوگیری از اجرای هر سیاست و برنامه‌ی نظری و عملی که این محوریت را مخدوش نماید» نیز تأکید شده است.

اهداف دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی، مصوب ۱۳۷۹/۲/۲۹، در مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش نیز به رابطه‌ی کودک و بزرگسال به‌طور مستقیم اشاره کرده است. هدف از آموزش و پرورش اخلاقی کودکان در دوره‌ی ابتدایی این‌طور تعیین شده است: «احترام به بزرگترها را وظیفه خود می‌داند و به نظرات آن‌ها توجه می‌کند» و «از والدین اطاعت می‌کند». یکی از اهداف اعتقادی کودکان دوره‌ی راهنمایی دانستن احکام تقلید و انتخاب مرجع است. همچنین در تعیین اهداف اخلاقی به اطاعت از والدین نیز توصیه شده است. بنابراین در این اسناد، اطاعت کودک از بزرگسال نه تنها یک عمل اخلاقی و اعتقادی محسوب می‌شود، بلکه مطیع بودن وظیفه‌ی کودک محسوب می‌شود.

۶. بحث

به منظور تحلیل یافته‌ها به تفکیک در دو دوره‌ی تاریخی پهلوی دوم و جمهوری اسلامی (الف) تنوع گفتمان‌های موجود در داستان‌های مجلات «پیک دانش‌آموز» و «رشد دانش‌آموز» بیان می‌شود؛ (ب) تقابل‌های دوگانه بین کودک و بزرگسال آشکار می‌شود؛ (ج) رابطه‌ی قدرت بین کودک و بزرگسال مشخص می‌شود؛ و سپس (د) باتوجه به این نتایج، نحوه بافتارمندی دوباره‌ی کردار اجتماعی در ادبیات داستانی این مجله در دو دوره تاریخی مذکور شرح داده می‌شود.

۱.۶ تنوع گفتمان‌های کودک در دوره‌ی پهلوی دوم و جمهوری اسلامی ایران

نتایج حاصل از تحلیل متنی و گفتمانی داستان‌های مجلات پیک و رشد دانش‌آموز، حاکی از وجود هشت گفتمان کودک در دوره‌ی پهلوی دوم و ۱۵ گفتمان کودک در دوره‌ی جمهوری اسلامی هستند (جدول ۲):

جدول ۲ مقایسه گفتمان‌های کودک

گفتمان‌های کودک در دوره‌ی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۸-۱۳۹۵)		گفتمان‌های کودک در دوره‌ی پهلوی دوم (۱۳۴۶-۱۳۵۷)
کودک همیشه خوب	کودک به مثابه ابزار	کودک به مثابه ابزار
کودک مهربان	کودک مملوک	کودک مملوک
کودک مولد	کودک حمایت‌شونده	کودک حمایت‌شونده
کودک خودخواه	کودک ناتوان در حل مسئله	کودک ناتوان در حل مسئله
کودک نادان	کودک مطیع	کودک مطیع
کودک مذهبی	کودک هیجانی	کودک هیجانی
کودک عصیانگر	کودک بیگانه با مسئولیت	کودک بیگانه با مسئولیت

کودک در دسرساز	کودک در دسرساز
----------------	----------------

در دوره جمهوری اسلامی علاوه بر بازتولید همه هشت گفتمان کودک دوره پهلوی دوم، هفت گفتمان جدید نیز بازتولید شده‌اند. قابل توجه است که تمام این گفتمان‌ها رویکرد کارکردگرایانه به آموزش و پرورش، حفظ نظم موجود جامعه و حفظ انسجام و یگانگی اجتماعی را بازتولید می‌کنند.

۲.۶ تقابل‌های دوگانه بین کودک و بزرگسال در دوره‌ی پهلوی دوم و جمهوری اسلامی ایران

گفتمان‌های فوق برای بازتولید رویکرد کارکردگرایانه نسبت به آموزش و پرورش، روابط نامتقابلی را بین کودک و بزرگسال پدیدار می‌سازند (جدول ۳).

جدول ۳. مقایسه تقابل‌های دوگانه بین کودک و بزرگسال

تقابل‌های دوگانه بین کودک و بزرگسال در دوره‌ی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۵-۱۳۵۸)	تقابل‌های دوگانه بین کودک و بزرگسال در دوره‌ی پهلوی دوم (۱۳۵۷-۱۳۴۶)
کودک مملوک/ بزرگسال مالک	کودک مملوک/ بزرگسال مالک
کودک حمایت‌شونده/ بزرگسال حمایت‌کننده	کودک حمایت‌شونده/ بزرگسال حمایت‌کننده
کودک هیجانی/ بزرگسال منطقی	کودک هیجانی/ بزرگسال منطقی
کودک مطیع/ بزرگسال مطاع	کودک مطیع/ بزرگسال مطاع
کودک ناتوان در حل مسئله/ بزرگسال توانمند در حل مسئله	کودک ناتوان در حل مسئله/ بزرگسال توانمند در حل مسئله
کودک در دسرساز/ بزرگسال مصلح	کودک در دسرساز/ بزرگسال مصلح
کودک بیگانه با مسئولیت/ بزرگسال مسئولیت‌پذیر	کودک بیگانه با مسئولیت/ بزرگسال مسئولیت‌پذیر
کودک به مثابه ابزار/ بزرگسال منتفع از کودک	کودک به مثابه ابزار/ بزرگسال منتفع از کودک
کودک خودخواه/ بزرگسال دگرخواه	
کودک نادان/ بزرگسال دانا	

مقایسه تقابل روابط در گفتمان‌های کودک در دوره مورد مطالعه نشان می‌دهد که در داستان‌های دوره‌ی جمهوری اسلامی، سه تقابل «کودک خودخواه/ بزرگسال دگرخواه»، «کودک نادان/ بزرگسال دانا» و «کودک عصیانگر/ بزرگسال هادی» وجود دارند که در دوره قبل مشاهده نمی‌شوند.

۳.۶ رابطه‌ی قدرت بین کودک و بزرگسال در دوره‌ی پهلوی دوم و جمهوری اسلامی

تحلیل روابط متقابل کودک و بزرگسال در داستان‌های دوره پهلوی دوم حاکی از آن است که رابطه‌ی قدرت بین کودک و بزرگسال همواره نامتقارن است، بنابراین بین آن‌ها رابطه‌ی سلطه برقرار است و کودک تحت سلطه‌ی بزرگسال قرار دارد؛ اما در دوره‌ی جمهوری اسلامی رابطه‌ی نامتقارن قدرت در برخی موارد از حالت سلطه خارج می‌شود. این استثنا به سال‌های ۱۳۵۸ و ۱۳۶۲ برمی‌گردد و در داستان‌های تالیف شده در این دوره زمانی، کودک هم حضور فعالی در متن دارد و هم قدرت او تحت الشعاع قدرت بزرگسال نیست. در این داستان‌ها معمولاً کنشگر بزرگسالی در داستان حضور ندارد، و همین غیاب موجب تولید گفتمان «کودک مولد» شده است؛ اما این گفتمان در سال‌های بعد، دیگر بازتولید نمی‌شود.

۴.۶ بافتارمندی دوباره کردار اجتماعی در دوره پهلوی دوم و جمهوری اسلامی

بافتارمندی دوباره با توجه به کردار گفتمانی متون، و از راه چهار فرآیند حذف، جایگزینی، اضافه کردن و نظم‌دهی دوباره انجام می‌شود. برای تحلیل بافتارمندی دوباره باید توالی کنش‌ورزی را در داستان‌ها رصد و مطالعه کنیم. به دلیل حجم انبوه یافته‌های تحلیل، ابتدا چگونگی بافتارمندی کردار اجتماعی یکی از گفتمان‌ها به عنوان نمونه توضیح داده می‌شود، سپس نتایج کلی حاصل از بافتارمندی دوباره کردار اجتماعی ارائه می‌شود. نکته قابل توجه در تحلیل و شناسایی شیوه‌های بافتارمندی دوباره این است که هر گفتمانی به فراخور ویژگی‌هایش از شیوه‌های خاصی برای بافتارمندی دوباره استفاده می‌کند. مثلاً در

داستان‌هایی که گفتمان «کودک به مثابه ابزار» را بازتولید می‌کنند در بافتارمندی دوباره از روش‌های جایگزینی و اضافه کردن استفاده شده است. برای نمونه در داستان «قضاوت چوپان» (پیک دانش‌آموز، شماره چهار، نیمه اول آذر ۱۳۴۸) به منظور بافتارمندی دوباره «کودک به مثابه ابزار» از روش جایگزینی استفاده شده است.

این داستان، روایت جشنی است که به مناسبت به دنیا آمدن پسر سوم دختر پادشاه در قصر برپا شده است و طی این جشن، داماد پادشاه یک مار را می‌کشد. شب هنگام وقتی همگی در خواب هستند، همسر مار به انتقام خون شوهرش به سراغ دختر پادشاه می‌رود تا او را بکشد. همه به اتاق دختر پادشاه می‌آیند و مار از پادشاه می‌خواهد که مثل همیشه حکم عادلانه‌ای در خصوص کار دامادش بدهد. قاضی‌های پادشاه قصاص را حق مار می‌دانند، اما پادشاه قبول نمی‌کند. در همین موقع چوپانی می‌رسد و مدعی می‌شود می‌تواند جان دختر پادشاه را نجات دهد. چوپان به مار یادآور می‌شود که او با داشتن ۱۲ بچه، ۱۲ بار لذت مادر شدن را چشیده است، اما دختر پادشاه تنها سه بار توانسته است لذت بچه‌دار شدن را بچشد و این عادلانه نیست که قبل از آنکه ۱۲ بار این لذت را تجربه کند از دنیا برود. مار به خاطر فرزندان دختر پادشاه حاضر می‌شود از کشتن دختر پادشاه بگذرد.

در این داستان کنش‌گر کودک جایگزین یک رأی ناعادلانه شده است تا جان دختر پادشاه را نجات دهد. توضیح آنکه، قاضی‌های قصر پادشاه معتقدند قصاص حق مار است، اما پادشاه با کشتن دخترش موافق نیست، از طرفی مار در داستان به عدالت همیشگی پادشاه اشاره کرده است و متن سعی دارد رای پادشاه را موجه و عادلانه نشان دهد. در اینجا چوپان از حضور کودک استفاده می‌کند تا حکم نهایی را موجه نشان دهد. کنش‌گر کودک ابزاری است که چوپان با استفاده از آن، جان دختر پادشاه را نجات می‌دهد بدون آنکه وجهی عادلانه پادشاه خدشه‌دار شود.

دیدگاه ابزاری به کودک را می‌توان در محتوای مجلات «پیک معلم و خانواده» که مکمل «پیک دانش‌آموز» معرفی شده، نیز دید: «مگر نه این است که ما همه چیز را برای فرزندانمان می‌خواهیم - فرزندان که معنای زندگی خود را در وجودشان می‌یابیم؟» در این مثال، کودک ابزاری است که والدین به وسیله‌ی آن زندگی خود را معنا می‌بخشند. این دیدگاه دقیقاً در داستان «قضاوت چوپان» با بیانی دیگر بازتولید شده است. چوپان اذعان دارد که کودک موجب لذت مادر می‌شود و چون مار ۱۲ بار لذت مادر شدن را تجربه کرده است و

دختر پادشاه سه بار، عادلانه نیست که دختر پادشاه پیش از آنکه نه بار دیگر این لذت را تجربه کند، از دنیا برود.

با استفاده از این شیوه تحلیل، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که گفتمان کودک مطیع با استفاده از سه شیوه حذف، جایگزینی و اضافه کردن کنشگر کودک در داستان بافتارمندی دوباره یا بازتولید شده است. به همین ترتیب، شیوه‌های استفاده از کودک در داستان‌ها برای بازتولید هر یک از گفتمان‌های کودک با روش ون لیون قابل شناسایی شده اند (جدول ۴).

جدول ۴. بافتارمندی دوباره کردار اجتماعی کودک

گفتمان‌های کودک در دوره جمهوری اسلامی		گفتمان‌های کودک در دوره پهلوی		فرآیندهای بافتارمندی دوباره
کودک مهربان کودک عصیانگر کودک مولد	کودک مطیع کودک خودخواه کودک همیشه خوب کودک نادان	کودک مطیع کودک هیجانی کودک دردرساز		حذف
کودک ناتوان در حل مسئله کودک همیشه خوب کودک مهربان کودک مولد کودک نادان	کودک به مثابه ابزار کودک مطیع کودک مملوک کودک حمایت‌شونده کودک بیگانه با مسئولیت	کودک به مثابه ابزار کودک مطیع کودک دردرساز		جایگزینی
کودک دردرساز کودک مهربان کودک نادان کودک مذهبی کودک عصیانگر	کودک به مثابه ابزار کودک مطیع کودک هیجانی کودک حمایت‌شونده کودک بیگانه با مسئولیت	کودک حمایت‌شونده کودک بیگانه با مسئولیت کودک ناتوان در حل مسئله کودک دردرساز	کودک به مثابه ابزار کودک مطیع کودک مملوک کودک هیجانی	اضافه کردن
		کودک حمایت‌شونده		نظم‌دهی دوباره توالی کنش‌ورزی

۷. نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان می‌دهد نویسندگان داستان‌های کودک در مجلات «پیک دانش‌آموز» و «رشد دانش‌آموز» با استفاده از چهار تکنیک حذف، جایگزینی، اضافه کردن و نظم‌دهی دوباره به بازنمایی شخصیت‌های کودک در داستان‌ها پرداخته و نوع خاصی از رابطه بزرگسال با کودک را توضیح می‌دهند. به عنوان مثال، نویسندگان داستان‌ها با حذف کنش کودک در موقعیت‌های تصمیم‌گیری، کودک را مطیع تصمیم‌های بزرگسال نشان می‌دهند، و برای مشروعیت بخشیدن به تصویر کودک مطیع او را هیجانی، دردرساز، خودخواه و نادان نشان می‌دهند و به این ترتیب او را فاقد توانایی تصمیم‌گیری تعریف می‌کنند. نویسندگان در استفاده از تکنیک جایگزینی نیز با نشان دادن کودک به عنوان ابزار و دارایی بزرگسالان، کودک را در مرتبه‌ی پایین‌تر از بزرگسال قرار داده و رابطه‌ی فرودستی- فرادستی بین کودک و بزرگسال را موجه و لازم نشان می‌دهند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهند که نظام رسمی آموزش و پرورش کشور با استفاده از محتوای تولید شده در مجله رشد، رابطه‌ی فرودستی- فرادستی بین کودک و بزرگسال را بازتولید می‌کند و بدین وسیله به خواننده کودک القا می‌کند که جایگاه فرودستی نسبت به بزرگسالان دارد و الگوهایی را برای تنظیم رابطه‌اش با بزرگسالان ارائه می‌کند. بدین ترتیب این مجله می‌تواند کنش‌های کودکان را تحت کنترل و نظارت اجتماعی درآورد و روند جامعه‌پذیری کودک را در راستای حفظ نظم موجود تقویت کند. با توجه به این که در این گفتمان‌ها همواره کودک در جایگاه فرودست نسبت به بزرگسال قرار دارد، براساس ادبیات فوکو می‌توان گفت که رابطه‌ی قدرت بین کودک و بزرگسال به سوی سلطه متمایل است. نکته قابل توجه این است که این پژوهش ظرفیت مجله در شکل دادن به رابطه فرودستی کودک نسبت به بزرگسال را آشکارا می‌سازد ولی فهم این که کودک با این محتوا چه می‌کند و چه تفاسیر و معنایی از آن برداشت می‌کند، نیازمند مطالعه دیگری است.

البته به نظر می‌رسد رابطه‌ی فرودستی- فرادستی بین کودک و بزرگسال در گفتمان‌های مذکور در این پژوهش، بتواند علاوه تضمین حفظ نظم موجود و میراث فکری و فرهنگی جامعه همچون اهمیت روابط سلسله مراتبی را نیز منتقل کند. توضیح آنکه کودکی که در مسیر شناخت خود، خود را هویتی وابسته، نادان، ناتوان و مطیع بداند و در مقابل، بزرگسالان را همچون افرادی حامی، دانا و توانمند بشناسد، به سمت پیروی و اطاعت از بزرگسالان سوق داده می‌شود و به این ترتیب، روابط سلسله مراتبی در جامعه قوت یافته و

تحکیم می‌شود. اشاره مکرر به مقام خاص پادشاه در داستان‌های مجله «بیک دانش‌آموز» و برجسته کردن خانواده سلطنتی در مجلات «بیک دانش‌آموز» و «بیک معلم و خانواده» در دوره‌ی پهلوی دوم دلالت مستقیم بر چرایی آموزش کودکان در راستای اطاعت‌پذیری از بزرگ‌ترها و افراد مافوق دارد. این ویژگی پس از انقلاب نیز به عنوان وظیفه‌ی متولیان آموزش در اسناد رسمی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی مورد تأکید است که بر حاکمیت روابط سلسله‌مراتبی قدرت بین فرادستان و فرودستان جامعه و لزوم تبعیت فرودستان از فرادستان برای حفظ نظم موجود جامعه دلالت دارد. در روابط سلسله‌مراتبی به دلیل محدود شدن آزادی افراد فرودست توازن قدرت برهم می‌خورد و رابطه به سمت سلطه می‌رود.

مقایسه‌ی گفتمان‌های کودک در دوره‌ی پهلوی دوم و جمهوری اسلامی حاکی از آن است که علی‌رغم توسعه‌ی برنامه‌های آموزشی دموکراتیک همچون «فلسفه برای کودکان» و لزوم نگاه مشارکتی به کودک در سال‌های پس از انقلاب، نه تنها کودک همچنان در جایگاه فرودست نسبت به بزرگسال نگه داشته شده است، بلکه التزام به این فرودستی در اسناد آموزش و پرورش همچون سند تحول بنیادین و برنامه‌ی ملی درسی که مجله «رشد دانش‌آموز» خود را ملزم به پیروی از آن می‌داند^۲ نیز مورد تأکید قرار گرفته است. البته باید توجه داشت که این نتایج حاصل تحلیل تنها یکی از ژانرهای تولید محتوا در فقط یکی از رسانه‌های آموزش و پرورش در کشور است و لازم است برای تعمیق شناخت، گفتمان کودک در ستون‌های دیگر این مجله همچون ستون علم و طنز و همچنین در دیگر مجلات رشد مثل «رشد کودک» و «رشد نوآموز» مورد تحلیل و مطالعه قرار گیرد.

پی‌نوشت‌ها

1. MAXQDA12

^۲. اصل هجدهم متمم قانون اساسی مشروطه «تحصیل و تعلیم علوم و معارف و صنایع» را «مگر آنچه شرعاً ممنوع باشد»، آزاد اعلام کرد.

^۳. «تأسیس مدارس با مخارج دولتی و ملی و تحصیل اجباری باید مطابق قانون وزارت علوم و معارف مقرر شود و تمام مدارس و مکاتب باید تحت ریاست و مراقبت وزارت علوم و معارف باشد»

^۴. برنامه‌ی سالانه‌ی مجلات رشد دانش‌آموزی سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷

کتابنامه

- اسمیت، فیلیپ. (۲۰۰۱). درآمدی بر نظری فرهنگی. ترجمه‌ی حسن پویان. چ سوم. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی
- بهرامی کمیل، نظام. (۱۳۹۱). نظریه رسانه (جامعه‌شناسی ارتباطات). چ دوم. تهران: انتشارات کویر.
- پدرام، نگار. (۱۳۸۹). بررسی مسائل و چالش‌های مطبوعات کودک و نوجوان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی. دانشکده علوم ارتباطات اجتماعی.
- حسن پور، آرش؛ آقابابایی، احسان. (۱۳۹۵). «از موقعیت کودکان تا نقش مردانه بازنمایی کودکی و نقش‌های جنسیتی در تبلیغات تلویزیونی». درآمدی بر مطالعات کودکی در ایران (چاپ یکم). ویراسته‌ی محمدسعید ذکایی (۳۰۳-۳۳۶).
- حجوانی، مهدی. (۱۳۹۴). فراز و فرودهای شعر کودک و شعر نوجوان ایران در سه دهه پس از انقلاب. ادب فارسی، ۱(۵)، ۸۱-۱۰۰.
- حسن پور، آرش؛ آقابابایی، احسان. (۱۳۹۵). از موقعیت کودکان تا نقش مردانه بازنمایی کودکی و نقش‌های جنسیتی در تبلیغات تلویزیونی. درآمدی بر مطالعات کودکی در ایران (چاپ یکم). ویراسته‌ی محمدسعید ذکایی (۳۰۳-۳۳۶).
- حسین‌نژاد، زهرا؛ قاسمی، پریسا. (۱۳۹۳). مکانیسم بازنمایی تصویر کودک در ساختار روایتی و تصویر سازی کتاب دیگر درخانه پسرک هفت صندلی بود. هنر (دانشگاه علم و فرهنگ)، سال اول تابستان ۱۳۹۳ شماره ۲.
- حقیقی، شاهرخ. (۱۳۹۳). گذار از مدرنیته نیچه، فوکو، لیوتار، دریدا. تهران: نشر آگه.
- خیرآبادی، رضا. (۱۳۹۵). «تحلیل گفتمان انتقادی شیوه نام‌گزینی و حضور/عدم حضور ایران در مطالب نشریه آمریکایی تایم از دهه ۱۹۲۰». جستارهای زبانی، دوره ۷، شماره ۲.
- سالمی، آزاده. (۱۳۹۵). «بررسی تصویر کودکی در برنامه‌ی کودک تلویزیون». درآمدی بر مطالعات کودکی در ایران (چاپ یکم). ویراسته‌ی محمدسعید ذکایی (۳۳۷-۳۳۵).
- سلطانی، سید علی اصغر. (۱۳۸۷). قدرت، گفتمان و زبان. چاپ دوم. تهران: نشر نی.
- صافی، احمد. (۱۳۷۳). سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران. چ اول. تهران: انتشارات سمت
- عقیلی، سید وحید، لطفی حقیقت، امیر. (۱۳۸۸). «دیرینه‌شناسی دانش و گفتمان درآمدی بر نظریه گفتمان فوکو». مطالعات توسعه اجتماعی ایران، ۱(۲)، ۱۲۷-۱۵۳.
- علاقه بند، علی. (۱۳۹۲). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. چاپ پنجاه و سوم. تهران: نشر روان.
- فروتن، یعقوب. (۱۳۸۹). جامعه‌پذیری جنسیتی در کتاب‌های درسی مدارس ایران. زن در توسعه و سیاست، دوره‌ی هشتم، شماره ۳۰: ۲۱۷-۱۹۵.
- فوکو، میشل. (۱۹۷۵). مراقبت و تنبیه: تولد زندان. ترجمه نیکو خوشدل و افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی.

فوکو، میشل. (۱۹۷۶). اراده به دانستن. ترجمه‌ی نیکو خوشدل و افشین جهان‌دیده. چ دهم. تهران: نشر نی.

کاشفی خوانساری، سیدعلی. (۱۳۷۶). «مطبوعات کودک و نوجوان: روزنامه نگاری یا ادبیات؟». پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، شماره ۸.

کوثری، مسعود؛ تفرشی، امیرعلی. (۱۳۹۵). تحلیل گفتمان شبکه کودک «جم‌جونور» در نظم گفتمانی هویت مطلوب زنانه. مطالعات فرهنگ ارتباطات، سال هفدهم، شماره ۶۸.

نعیمی، زری. (۱۳۸۴). «یک نظریه‌ی انقلابی: چگونه در ساختار ارباب-رعیتی ادبیات کودک و نوجوان زلزله ایجاد کنیم؟». ماهنامه کتاب ماه کودک و نوجوان، سال هفدهم، شماره ۹.

هیندس، باری. (۱۹۹۶). گفتارهای قدرت از هابز تا فوکو. ترجمه‌ی مصطفی یونسی. چ دوم. تهران: پردیس دانش.

یوسفی، سیدمهدی. (۱۳۹۵). «تمایز نهادهای ادبیات کودک در دهه‌ی ۱۳۴۰». درآمدی بر مطالعات کودکی در ایران (چاپ یکم). ویراسته‌ی محمدسعید ذکایی (۸۸-۴۹).

Andersson, G., & Lundström, T. (2007). Teenagers as victims in the press. *Children & society*, 21(3), 175-188.

Clark, C., Ghosh, A., Green, E., & Shariff, N. (2010). Media portrayal of young people. *Equality, Participation and Inclusion 2: Diverse Contexts*, 2, 216.

Devine, D. (2000). Constructions of childhood in school: Power, policy and practice in Irish education. *International Studies in Sociology of Education*, 10(1), 23-41.

Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (2014). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Routledge.

Ferguson, S. (2013). *Capitalist Childhood in Film: Modes of Critique*.

Foucault, M. (1979) *Discipline and Punish: the birth of the prison*. New York: Random House.

Foucault, Michel. 2002. *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.

Foucault, M. (1980), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, London: Harvester Press, p. 98.

Gordon, F. (2012). *A Critical Analysis of the Print Media Representation of Children and Young People during Transition from Conflict in Northern Ireland* (Doctoral dissertation, Queen's University Belfast).

Gordon, F., McAlister, S., & Scraton, P. (2015). *Behind the Headlines: Media Representation of Children and Young People in Northern Ireland: Summary of Research Findings*. Queen's University Belfast

Hall, S., & Gieben, B. (Eds.). (1992). *Formations of modernity*. Polity Press.

Halliday, M. A. K. (1967-1968). "Notes on Transitivity and Theme in English," parts 1, 2, and 3. *Journal of Linguistics* 3 (1):37-81; 3(2):199-244; 4(2):179-215.

Koller, V. (2012). How to Analyse Collective Identity in Discourse-Textual and Contextual Parameters. *Critical approaches to discourse analysis across disciplines*, 5(2).

- M. Foucault, (1977), *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, London: Allen Lane, p. 167.
- McHoul, A., McHoul, A., & Grace, W. (2015). *A Foucault primer: Discourse, power and the subject*. Routledge.
- Tenorio, E. H. (2011). Critical discourse analysis, an overview. *Nordic Journal of English Studies*, 10(1), 183-210.
- Van Leeuwen, T. (2009). Discourse as the recontextualization of social practice: A guide. *Methods of critical discourse analysis*, 2, 144-161.
- Van Leeuwen, T. A. (2008). *Discourse and Practice*. London: Oxford University press.
- Vergara, E., & Vergara, A. (2012). Representation of childhood in advertising discourse in Chile. *Comunicar*, 19(38), 167-173.

