

مقایسه کلیشه‌های جنسیتی در داستان‌های کودکان گروه سنی «الف» و «ب» از منظر زبان‌شناسی فرهنگی

ساجده آنت^۱

محمدامین صراحی^۲ ✉

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۵/۸

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۸

چکیده

کلیشه‌های جنسیتی را می‌توان از مفاهیم برجسته در حوزه جامعه‌شناسی زبان به‌شمار آورد. این کلیشه‌ها در همه سطوح زبانی، از جمله ادبیات کودک یافت می‌شوند و در بازتولید زبان جنسیت‌زده و گفتمان مردسالار نقش به‌سزایی دارند. پژوهش حاضر به بررسی این کلیشه‌ها در مجموع چهار داستان کودک در گروه سنی «الف» و «ب» پرداخته و درصدد است تا با روشی توصیفی-تحلیلی در چارچوب زبان‌شناسی فرهنگی میزان و نوع کلیشه‌های رایج در دو گروه را با یکدیگر مقایسه کند و در ادامه تفسیری زبانی و فرهنگی از این کلیشه‌ها ارائه دهد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه در لایه‌های آشکار و روبنایی زبانی از میزان کلیشه‌های جنسیتی در داستان‌های کودکان کاسته شده‌است لیکن گفتمان مردسالار در سطح ژرف‌ساخت داستان‌های کودکان هم‌چنان حضوری پررنگ داشته و ارزش‌ها و ملاک‌های مربوط را از طریق ارائه چارچوب‌ها و نقش‌های جنسیت‌زده در زبان رمزگذاری کرده و به مخاطب القا می‌کند.

واژگان کلیدی: کلیشه‌های جنسیتی، ادبیات کودک، زبان‌شناسی فرهنگی، زبان و جنسیت

۱- مقدمه

ادبیات کودک نقش بسیار کلیدی در پرورش و جامعه‌پذیری^۱ مخاطبان کودک دارد و انعکاسی از شرایط جامعه، باورها، عقاید و سنت‌های متداول است. به عقیده هانت^۲ (۱۹۹۴): «ادبیات کودک تلفیقی از کلمات و تصاویر است. ادبیات کودک چیزهایی چون قصه‌گویی شفاهی، نمایشی و اشکال هنری دیگری را نیز در بر می‌گیرد. برای هر دو گروه سنی کودکان و بزرگسالان، هدفی را بیان می‌کند که ادبیات به‌طور دائم مدعی آن خدمت است؛ ادبیات کودک جذب می‌کند، تحت تأثیر قرار می‌دهد و تأثیر می‌پذیرد؛ خواسته‌های بسیار اضطراری، همه‌گیر و قدرتمند است». از این‌رو، ادبیات کودک نه به‌عنوان گونه‌ای فرودست و عاری از ملاحظات متنی و فرامتنی، بلکه در رده دیگر آثار ادبی است و از جنبه‌های گوناگون می‌تواند بررسی شود.

یکی از مهم‌ترین مفاهیمی که امروزه در حوزه‌های گوناگون از جمله ادبیات کودک بدان توجه شده، مفهوم جنسیت و کلیشه‌های جنسیتی است. شکل‌گیری مفهوم جنسیت و هویت جنسیتی از زیربنایی‌ترین جنبه‌های جامعه‌پذیری ذهنی کودک است. کلیشه^۳ یا تفکر قالبی نیز به تصاویری در ذهن اطلاق می‌شود که به شکل ثابت و محدود درآمده‌اند و اغلب به باورها، اعتقادات و ارزش‌ها باز می‌گردند. به همین دلیل، کلیشه‌ها ماهیتی انتزاعی دارند و چون از جامعه سرچشمه می‌گیرند، می‌توانند به ادراک افراد یک جامعه از پدیده‌ها، واقعیات و ... وحدت بخشند و از نسلی به نسل دیگر انتقال یابند (کیسی، ۲۰۰۲: ۲۲۹ و ستوده، ۱۳۸۷: ۱۷۵).

کلیشه‌های جنسیتی از متداول‌ترین و تأثیرگذارترین انواع کلیشه‌ها هستند که می‌توان در قلمرو زبان و فرهنگ جست‌وجو کرد. کلیشه‌های جنسیتی^۴، مجموعه‌ای از باورهای ذهنی هستند که مبنای نگرش فرهنگی و اجتماعی به مفهوم جنسیت قرار می‌گیرند. وجود چنین کلیشه‌هایی باعث می‌شود که ویژگی‌های خاصی به‌طور جداگانه به زنان/ مردان تعلق گیرد و مبنای قضاوت درباره زن‌بودگی/ مردبودگی نه عمل فرد، بلکه جنسیت وی تلقی گردد. این کلیشه‌ها بیش از هر جای دیگر در زبان خود را نشان می‌دهند و به شکل گزاره‌های مفهومی کاربرد دارند (معینی‌فر، ۱۳۸۸). اینکه آیا نویسندگان در چارچوب کلیشه‌های رایج جنسیتی حرکت

-
1. Socialization
 2. P. Hunt
 - 3 Stereotype
 4. Gender stereotype

می‌کند و گفتمان مسلط اجتماعی را بازتولید می‌کند یا به ارائه تصویری متفاوت در نسبتی هم‌تراز با تغییرات جامعه می‌پردازد، بررسی هویت جنسیتی و کلیشه‌های جنسیتی را به مسأله‌ای میان‌رشته‌ای بدل می‌کند که پرداختن به آن در ادبیات کودکان می‌تواند یکی از بهترین گزینه‌ها برای دستیابی به تصویری روشن از مسأله باشد.

پژوهش توصیفی-تحلیلی حاضر مفهوم‌سازی‌های فرهنگی مرتبط با کلیشه‌های جنسیتی را در چهل داستان کودک گروه سنی «الف» و «ب»، براساس چارچوب زبان‌شناسی فرهنگی استخراج کرده و به مقایسه و تحلیل زبانی و فرهنگی داده‌ها پرداخته‌است. پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر است:

- ۱) آیا میان کلیشه‌های جنسیتی در داستان‌های گروه سنی «الف» و «ب» تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۲) شباهت‌ها و تفاوت‌ها در چهل داستان به چه صورت است؟
- ۳) تفسیر زبانی و فرهنگی شباهت‌ها و تفاوت‌ها چگونه است؟

۲- پیشینه پژوهش

آلوانودی^۱ (۲۰۱۷) رابطه میان شاخص ارجاعی جنسیت و مفهوم‌سازی‌های فرهنگی مربوط به جنسیت را مطالعه و سعی کرده‌است طرح‌واره‌های فرهنگی مردان که در تعاملات آنها قابل ردیابی است را در زبان آنها به‌عنوان هنجار بازنمایی کند. همچنین بدین نکته اشاره می‌کند که شناخت فرهنگی پدیده‌ای اجتماعی است که در زمره کنش اجتماعی جای گرفته و می‌توان آن را به روش تجربی با تحلیل تعاملات زبانی بررسی کرد.

فورکر^۲ (۲۰۱۶) به بررسی نظام‌های جنسیتی در زبان هینوک و دیگر زبان‌های ناخ-داغستانی و تأثیر این نظام‌ها در دستور زبان، به‌طور مشخص مطابقت‌های فعلی، در چارچوب زبان‌شناسی فرهنگی می‌پردازد. وی همچنین نظام جنسیتی زبان هینوک را در چارچوب وسیع‌تر نظام‌های جنسیتی زبان‌های ناخ-داغستانی و تأثیرات اجتماعی و فرهنگی احتمالی آنها را بررسی می‌کند.

سرواسی^۳ (۲۰۱۶) به بررسی جنسیت در زبان نونگون (گینه نو) پرداخته‌است. این زبان هیچ جنسیت دستوری یا نشانگر ارجاعی برای اشاره به جنس مذکر یا مؤنث ندارد. نگارنده در

1. A. Alvanoudi
2. D. Forker
3. H. Sarvasy

بررسی جامع خود نشان می‌دهد که جنسیت‌گوینده یا مخاطب وابسته به سن نسبی یا وابستگی‌های نسلی در آن جامعه است.

بروان^۱ (۲۰۱۳) نقش کلیشه‌سازی‌های جنسیتی در تلویزیون را روی کودکان دو کشور آمریکا و استرالیا بررسی کرده‌است. براساس این پژوهش پسران در مقایسه با دختران زیرک‌تر، فعال‌تر، خشن‌تر و سازنده‌ترند. همچنین رفتارهای غیرکلامی همچون تسلط و کنترلگری بیشتر به پسران نسبت داده شده‌است.

آنجلا و مارک گودن^۲ (۲۰۰۱) در تحقیق خود با عنوان «بازنمایی جنسیت در کتاب‌های تصویری جالب: ۱۹۹۵-۱۹۹۹» به این موضوع می‌پردازد که زنان با وجود در اختیار داشتن ۵۱٪ از جمعیت کل جامعه بازنمایی بسیار محدودتری در حوزه ادبیات کودکان دارند. آنها با بررسی هشتادوسه کتاب کودک و با محور قرار دادن جنسیت شخصیت‌های اصلی، تصویرسازی‌ها و عناوین بدین نکته پی بردند که اگرچه بازنمایی زنان در داستان‌های کودکان نسبت به دهه هفتاد پیشرفت بسیاری داشته، همچنان کلیشه‌های جنسیتی رواج فراوانی دارد. مهران و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی کلیشه‌های جنسیتی در متون و تصاویر کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان و نقش آنها در انتخاب رشته دانش‌آموزان پرداختند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بیشترین درصد اسامی و تصاویر کتاب‌ها متعلق به مردان است و در میان فعالیت‌ها عمده‌ترین سهم زنان، فعالیت‌های خانگی و کمترین سهمشان فعالیت‌های سیاسی-اجتماعی است. در کتاب‌های درسی سال اول دبیرستان کلیشه‌های جنسیتی بسیار یافت می‌شود و چهره ارائه‌شده از زن و مرد با واقعیت‌های اجتماعی سازگار نیستند.

وحدانی و سلیمی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای جایگاه و نقش زن و کلیشه‌های جنسیتی را بررسی کرده‌است. یافته‌های پژوهش حاکی است که با وجود حرکت جامعه ایران به سمت مدرن شدن در همه کتاب‌های کودکان، زنان در قالب کلیشه‌های سنتی تعریف شده و هویت جنسیتی‌شان انفعالی است که نقش اجتماعی چندانی ندارند و همواره مهم‌ترین صفت‌ها برای معرفی زنان مادر بودن است. آنها پیروند و مردان قهرمان و سرنوشت‌سازند.

1.B.A. Brown

2.A.M. Gooden & M.A. Gooden

شیخ رضایی (۱۳۸۶) در تحقیقی با تکیه بر آرای هانت به بررسی کلیشه‌های جنسیتی در ادبیات کودکان می‌پردازد. وی تأکید می‌کند که اگرچه ادبیات کودک به‌عنوان یک حرفه - و حرفه‌های وابسته همچون قصه‌گویی، تدریس ادبیات کودک و مطالعه آن در سلطه جنس مؤنث است، لیکن از جنبه محتوایی مردانه است؛ به این معنا که نحوه بازنمایی شخصیت‌های مؤنث و مذکر بدین گونه است که شخصیت‌های داستانی مذکر دارای اعتمادبه‌نفس بالا و غالب‌اند و شخصیت‌های مؤنث عمدتاً وابسته و منفعل.

۳- مبانی نظری و شیوه پژوهش

۳-۱- مبانی نظری

زبان‌شناسی فرهنگی، از زیرشاخه‌های علم زبان‌شناسی شناختی، به بررسی نقطه تلاقی زبان، فرهنگ و مفهوم‌سازی‌های زبانی می‌پردازد. زبان‌شناسان از دیرباز به رابطه زبان و فرهنگ توجه کرده‌اند و محققان در این حوزه پیش‌تر بر رابطه زبان و فرهنگ تأکید داشته‌اند اما امروزه زبان‌شناسان فرهنگی غالباً پایه‌های فرهنگی مفهوم‌سازی‌هایی را بررسی و مطالعه می‌کنند که در زبان رمزگذاری می‌شوند و از طریق صور بلاغی نظیر استعاره، در مکالمه‌ها به‌کار می‌روند (شریفیان، ۲۰۱۱: ۱۵).

از آنجا که نقطه این علم از پارامتری در زبان‌شناسی شناختی شکل گرفته و طبق آن میان زبان و مفهوم‌سازی‌های شناختی برآمده از تجربه‌های انسان ارتباط نزدیکی وجود دارد، زبان‌شناسی فرهنگی تمرکز اصلی خود را بر این مفهوم‌سازی‌های زبانی گذاشته است.

«زبان‌شناسی فرهنگی» را نخستین بار لنگاکر^۱، از پیشگامان زبان‌شناسی شناختی، در مطالعات خود درباره رابطه بین دانش فرهنگی و دستور زبان به کار می‌برد. لنگاکر (۱۹۹۴: ۳۱) خاطر نشان می‌کند که «ظهور زبان‌شناسی شناختی را می‌توان بازگشتی به زبان‌شناسی فرهنگی دانست. در نظریه‌های زبان‌شناسی شناختی، دانش فرهنگی نه تنها منشاء واژگان به حساب می‌آید، بلکه می‌توان آن را اساس شکل‌گیری دستور زبان نیز در نظر گرفت».

این درحالی است که جریان اصلی زبان‌شناسی شناختی، سیر تحقیقات خود را بر پایه بررسی رابطه زبان و مفهوم‌سازی قرار دادند و نقش کلیدی فرهنگ را در مطالعات خود تا حدود زیادی به فراموشی سپردند. در ادامه مسیر و با چاپ کتاب به‌سوی نظریه زبان‌شناسی

فرهنگی^۱ (۱۹۹۶) نوشته پالمر^۲، این نکته آشکار می‌شود که زبان نوعی بازی با نمادهای کلامی است و بر پایه تصویرسازی ذهن قرار دارد (شریفیان، ۲۰۱۱: ۱۶). به عبارت دیگر می‌توان تعبیر کرد که ریشه تصویرسازی ذهن انسان در فرهنگ قرار دارد و تأثیر این تصویرسازی‌ها بر روایت‌ها، زبان بلاغی، معناشناسی، دستور زبان، گفتمان و حتی آواشناسی قابل پیگیری است (شریفیان، ۲۰۱۷: ۱۶).

یکی از این مفاهیم کلیدی که در غالب رشته‌های مذکور نیز بدان پرداخته شده مفهوم «شناخت» است. این مفهوم در زبان‌شناسی فرهنگی نیز اهمیتی چشمگیر دارد و به‌واقع آن‌گونه که شریفیان ادعا می‌کند: «هدف این علم در نهایت دست یافتن به درک یکپارچه‌ای از مفهوم شناخت و فرهنگ در ارتباط با زبان است» (شریفیان، ۲۰۱۱). از این‌رو، زبان‌شناسی فرهنگی را می‌توان همان شناخت فرهنگی و زبانی تلقی کرد و باید دانست که این چارچوب به بررسی ساحتی از شناخت می‌پردازد که در سطح فرهنگی مطرح است.

شناخت فرهنگی خود دربردارنده دانش فرهنگی است و به‌نحوی تکوینی^۳ در فرایند تعامل میان اعضای یک گروه فرهنگی در طول زمان و مکان شکل می‌گیرد؛ بدین معنا که شناختی که از تعامل میان اجزای یک نظام - یا اعضای یک گروه - حاصل می‌شود، چیزی بیش از حاصل جمع اجزای آن نظام - یا بیش از مجموع شناخت‌های موجود در ذهن تک‌تک اعضای یک گروه - خواهد بود. دیگر ویژگی برجسته نظام شناخت فرهنگی «پویا»^۴ بی است، به این معنا که این شناخت در طول نسل‌ها و نیز در ارتباط با فرهنگ‌های دیگر مدام بازنگری و بازاندیشی می‌شود (شریفیان، ۲۰۱۱: ۲۱-۲۲).

زبان‌شناسی فرهنگی برای نیل به اهداف خود که مهم‌ترین آن همان کشف و درک ارتباط میان شناخت، فرهنگ و زبان است، از ابزار تحلیلی برگرفته از دیگر علوم شناختی همچون «طرح‌واره»، «مقوله» و «استعاره» بهره می‌جوید. حال آنکه این مفاهیم و ابزارهای تحلیل در زبان‌شناسی فرهنگی بازنگری می‌شوند و در قالب «مفهوم‌سازی‌های فرهنگی» بازتعریف می‌شوند. بنابراین، برای درک جنبه‌هایی از شناخت یک فرهنگ به مفهوم‌سازی‌های فرهنگی متوسل می‌شویم که در زبان متجلی می‌شود. مفهوم‌سازی‌های فرهنگی در بطن شناخت

1. Toward a Theory of Cultural Linguistics

2. G. B. Palmer

3. Emergent

4. Dynamic

فرهنگی جای گرفته‌اند. همانا شناخت فرهنگی مفهومی با افق‌های گسترده‌تری است که لازمه فهم آن، شناسایی و بررسی مفهوم‌سازی‌های فرهنگی نهفته در زبان یک جامعه است.

۳-۱-۱- مفهوم‌سازی‌های فرهنگی

مفهوم‌سازی‌های موجود در ذهن انسان به همان اندازه که پدیده‌هایی فردی هستند، اموری فرهنگی نیز به‌شمار می‌روند چراکه اعضای یک گروه فرهنگی همواره در حال تبادل تجربه‌های مفهومی خود با یکدیگرند. نکته اینجاست که انتخاب واژه «مفهوم‌سازی» به‌جای «مفهوم»^۱ تأکیدی بر ماهیت پویای این دسته از پدیده‌های شناختی است (شریفیان، ۲۰۱۱: ۳۳). «مفهوم‌سازی فرهنگی» اصطلاحی است که به فرایندهای شناختی بنیادینی مانند «طرح‌واره‌بندی»، «مقوله‌بندی» و «استعاره» اشاره دارد. در زیر، نخستین این فرایندها، یعنی طرح‌واره‌بندی بررسی می‌شود.

الف. طرح‌واره‌های فرهنگی: طرح‌واره‌های فرهنگی زیرمجموعه‌ای فرهنگ‌ساخته از طرح‌واره‌های شناختی هستند. مفهوم طرح‌واره در بردارنده اصطلاحاتی از قبیل «قاب»، «مفهوم جهانی»، «سناریو»، «مدخل دانشنامه‌ای»، «طرح» و ... است که به‌طور گسترده در علوم شناختی استفاده شده‌اند. برای مثال در روان‌شناسی شناختی طرح‌واره‌ها به‌صورت اجزای سازنده شناخت که به سازماندهی، تفسیر و تبادل اطلاعات کمک می‌کند، تعریف می‌شوند. در زبان‌شناسی فرهنگی با پنج طرح‌واره سروکار داریم:

(۱) طرح‌واره‌های رویدادی: طرح‌واره‌های رویدادی از تجربه ما در رویدادهای معین انتزاع

می‌شوند و در ذهن افراد یک جامعه طرح‌واره‌های کم‌وبیش مشابهی از رویدادهایی مانند «مراسم خاک‌سپاری و عزاداری» یا «مراسم جشن عروسی» وجود دارد.

(۲) طرح‌واره‌های نقشی: آگوستینوس^۲ و واکر^۳ (۱۹۹۵) در تعریف طرح‌واره نقشی می‌نویسند: «ساختار دانشی که افراد از نقش معینی در گروه در ذهن خود دارند». نیشیدا (۱۹۹۹: ۷۵۸) خاطر نشان می‌کند که این قسم از طرح‌واره‌ها در بردارنده دانشی از نقش‌های اجتماعی بوده و نشانگر مجموعه‌ای از رفتارهایی هستند که افراد در موقعیت‌های اجتماعی خاص از خود به نمایش می‌گذارند. به عنوان مثال طرح‌واره نقشی برانگیخته شده از کلمه

1. Concept

2. M. Augoustinos

3. I. Walker

«مادر» در ذهن یک ایرانی با طرح‌واره نقشی برانگیخته شده از این واژه در ذهن یک انگلیسی زبان متفاوت به نظر می‌رسد (شریفیان، ۲۰۱۱: ۴۰).

۳ طرح‌واره‌های تصویری: در برخی زبان‌ها برای بیان عشق میان دو نفر و مفهوم‌سازی «رابطه عاشقانه بین دو نفر» از طرح‌واره تصویری «مسیر» استفاده می‌شود؛ مثلاً در جمله «عشق آنها پستی و بلندی‌های زیادی داشت» شاهد نگاشت طرح‌واره تصویری «مسیر» بر قلمرو «عشق» هستیم. طرح‌واره‌های تصویری طرح‌واره‌هایی هستند که ساختارهایی را برای مفهوم‌سازی‌های معین فراهم می‌کنند. به عبارت دیگر این طرح‌واره‌ها، حاصل انتزاع‌های میانی - یعنی میان تصورات ذهنی و گزاره‌های انتزاعی - هستند که به صورت تصویرهای شمایی در ذهن افراد بازنموده می‌شوند و به‌طور مستقیم به تجربه‌های فیزیکی یا اجتماعی در ارتباط هستند (شریفیان ۲۰۱۱: ۴۰).

۴ طرح‌واره‌های گزاره‌ای: طرح‌واره‌های گزاره‌ای را می‌توان انتزاعاتی دانست که مدل‌های فکری و رفتاری بر آنها استوارند و مفاهیم و روابطی را که بین آنها برقرار است، مشخص می‌کنند. طرح‌واره گزاره‌ای می‌تواند پایه‌ای برای الگوهای متفاوت استدلالی و رفتاری در یک گروه فرهنگی باشد. درجایی که این طرح‌واره‌ها در زبان تجلی می‌یابند می‌توانیم به وضوح شاهد فرهنگ و جهان‌بینی گویشوران آن زبان باشیم. گزاره زیر را که نمونه‌ای از یک طرح‌واره گزاره‌ای در فرهنگ ایرانی است، در نظر بگیرید:

با چادر سفید از خانه پدر رفتن و با کفن برگشتن

این گزاره در زبان دلالت بر نکوهیده بودن طلاق در ذهن ایرانی به‌خصوص در مورد زنان دارد و نشان‌دهنده نگرش منفی ذهن ایرانی به طلاق است.

۵ طرح‌واره‌های احساس: لوتز^۱ (۱۹۸۷: ۲۹۳) عقیده دارد که مفاهیم احساسی و عاطفی می‌توانند نمونه‌ای از طرح‌واره‌های معین باشند. وی مشاهده کرده‌است که احساسات ماهیتاً اموری اجتماعی و شناختی‌اند و بر این باور است که مردم احساسات و عواطف را با توجه به رویدادها و موقعیت‌های مربوط به این احساسات تعریف، تبیین و درک می‌کنند. برای نمونه، افراد برای تعریف احساس شرمندگی متوسل به بیان موقعیت‌هایی می‌شوند که این حس در آن موقعیت‌ها به شخص دست می‌هد و آن را نه نوعی احساس گناه که نوعی نداشتن حس

1. C. Lutz

خوب تعریف می‌کنند. طرح‌واره‌های فرهنگی ممکن است شامل خرده- طرح‌واره‌هایی نیز باشند که در بسیاری از جنبه‌های زبان بازنمایی می‌شوند. طرح‌واره‌های فرهنگی همچنین ممکن است مبنایی برای معناهای کاربردشناختی ارائه کنند، بدین معنا که دانشی که اجرا و ادراک کارگفت‌ها را پشتیبانی می‌کند، دانشی است که فرهنگ-ساخته تلقی شده و از این‌رو به اشتراک گذاشته می‌شود. برای مثال در برخی زبان‌ها نظیر چینی کارگفت «تعارف» با طرح‌واره فرهنگی «غذا خوردن و غذا» بسیار مرتبط است، طوری که مردم از سؤال «غذا خوردی؟» به‌عنوان تعارف استفاده می‌کنند. در زبان‌های دیگر همچون فارسی، تعارفات با طرح‌واره‌های فرهنگی مربوط به سلامتی طرفین گفت‌وگو و اعضای خانواده‌شان مرتبط است و به همین صورت عبارت‌بندی می‌شود. از منظر زبان‌شناسی فرهنگی، داشتن برداشت‌ها و فرضیات صحیح درباره دانش گفت‌وگوکنندگان در وجود طرح‌واره‌های فرهنگی مشترک پیش‌بینی شده‌است. در یک ارتباط موفق فرض بر این گذاشته می‌شود که گویندگان و شنوندگان با این طرح‌واره‌ها آشنایی دارند و این قرابت پیشینی برای درک کارگفت‌ها ضروری است (همان: ۱۴).

۳-۱-۲- مقوله‌های فرهنگی

مقوله‌بندی صورت دیگری از مفهوم‌سازی و از بنیادی‌ترین فعالیت‌های شناختی بشری است. این فرایند به شکلی منحصربه‌فرد از سال‌های ابتدایی زندگی آغاز می‌شود. مطالعات بسیاری به بررسی این نکته پرداخته‌اند که کودکان چگونه از سنین بسیار پایین اشیا و اتفاقات و ... را مقوله‌بندی می‌کنند. شریفیان (۲۰۱۷: ۱۵) در پاسخ به این پرسش معتقد است که «آنها معمولاً ابتدا مقوله‌های خودشان را شکل داده و سپس با گذشت زمان و به‌عنوان بخشی از فرایند رشد شناختی‌شان به جست‌وجو و کشف این می‌پردازند که چگونه زبان و محیط فرهنگی که در آن رشد می‌کنند اتفاقات، اشیا، تجارب و مفاهیم را مقوله‌بندی می‌کند». مقوله‌بندی ذاتاً فرایندی فرهنگ-بنیان است. به عقیده گلاشکو، ماگلیو^۱، متلاک^۲، و بارسالو^۳ (۲۰۰۸)، پژوهش‌های مقوله‌بندی بر فراگیری و استفاده از مقوله‌هایی تمرکز دارند که یک فرهنگ به اشتراک می‌گذارد و به زبان مربوط است. آنچه مقوله‌بندی فرهنگی می‌نامیم.

1. R. J. Glushko

2. P. P. Maglio

مقوله‌های فرهنگی برای اشیاء، اتفاقات، موقعیت‌ها، حالات ذهنی، دارایی‌ها، روابط و سایر اجزاء تجربه (مانند پرندگان، پارک‌ها، عروسی و ...) وجود دارد. معمولاً، این مقوله‌ها با مواجهه طبیعی کودک با فرهنگ و اطرافیان به‌همراه اندکی آموزش غیرضمنی فراگرفته می‌شود. مقوله‌ها دربردارنده مفاهیمی‌اند که در تداعی «الف» نوعی «ب» است، جای می‌گیرند اما در طرح‌واره‌ها پایه‌ای این تداعی بیشتر تجربی است، بدین معنا که عناصر یک طرح‌واره می‌تواند در بافت یکسان یا رویدادهای مشابهی با هم تداعی شوند (شریفیان، ۲۰۱۱: ۵۹).

برای روشن‌تر شدن تفاوت میان طرح‌واره‌های فرهنگی و مقوله‌های فرهنگی می‌توان از مثال عروسی استفاده کرد. عروسی به‌عنوان یک مقوله فرهنگی به رویدادی اطلاق می‌شود که نقیض رویدادهایی همچون نامزدی یا مراسم شام است. حال آنکه عروسی به‌عنوان یک طرح‌واره فرهنگی دربرگیرنده تمامی جنبه‌های این اتفاق است، از جمله تمامی رسوم این مراسم، توالی اتفاقات، نقش سایر اعضای شرکت‌کننده در مراسم و انتظاراتی که از این نقش‌ها می‌رود. این نکته نیز مهم است که مقوله‌ها و خرده-مقوله‌ها تنها نشان و برچسب نیستند چراکه هنجارها و انتظارات رفتاری و زبانی خاصی به دنبال دارند.

۳-۱-۳- استعاره‌های فرهنگی

حوزه دیگری از زبان که مفهوم‌سازی‌های فرهنگی با آن تجربه‌ها را رمزگذاری می‌کند استعاره است. در بسیاری از کشورهای صنعتی، مردم «زمان» را به‌عنوان کالایی مفهوم‌سازی می‌کنند که می‌تواند «ذخیره»، «خرج» یا «پس‌انداز» شود. زمان اندیشه‌ای است که در واژگان غیرانتزاعی مفهوم‌سازی می‌شود. در زبان‌شناسی شناختی این شکل از مفهوم‌سازی «نگاشت مفهومی» یا «استعاره مفهومی» نامیده می‌شود. برخلاف طرح‌واره‌های فرهنگی و مقوله‌های فرهنگی و همچون استعاره‌های مفهومی، استعاره‌های فرهنگی صورتی از مفهوم‌سازی را در حوزه‌های مختلفی به‌نام حوزه مبدأ و حوزه مقصد شامل می‌شود (شریفیان، ۲۰۱۷: ۱۷-۱۸).

در زبان‌شناسی فرهنگی اما استعاره‌های فرهنگی، مفهوم‌سازی‌های فرهنگی هستند که بسیاری‌شان ریشه در سنت‌های فرهنگی همچون طب سنتی، مذاهب باستانی و ... دارند. زبان‌شناس چینی، نینگ یو^۳ نشان داده‌است که برای مثال، چگونه اصطلاحات زبانی

1. T. Matlock
2. L.W. Barsalou
3. Y. Ning

به‌خصوصی در زبان چینی منعکس‌کننده مفهوم‌سازی‌هایی مرتبط با «قلب» هستند؛ چنانکه در فلسفه چین باستان «قلب» مرکز اصلی شناخت و قلمرو فعالیت‌های شناختی و حسی تلقی می‌گردد (یو، ۲۰۰۷: ۲۷). استعاره فرهنگی که یو بدان می‌پردازد استعاره «قلب فرمانروای بدن» است. وی (۲۰۰۳: ۲۹) درباره رابطه بدن، فرهنگ و استعاره می‌نویسد: استعاره‌های مفهومی، معمولاً از تجربه‌های بدنمند ریشه گرفته‌اند؛ البته این تجربه‌های بدنمند برای ورود به قلمروهای مقصد در استعاره‌های مفهومی باید از صافی مدل‌های فرهنگی عبور کنند؛ و از طرف دیگر مدل‌های فرهنگی نیز غالباً با همین استعاره‌های مفهومی انتظام می‌یابند. برای اشاره به یک نمونه از استعاره‌های مفهومی برآمده از تجربه‌های بدنمند در زبان فارسی، می‌توان به استعاره «دل جایگاه احساسات، عواطف و امیال» اشاره کرد. بسیاری از افعال در زبان فارسی دلالت بر این استعاره دارند؛ دل باختن (عاشق کسی شدن)، دلبری کردن / دلربایی کردن (کسی را شیفته خود ساختن)، دل کسی را به‌دست آوردن (خشنودی و رضایت قلبی کسی را داشتن). اینها نمونه‌هایی از مفهوم‌سازی است که در آن عاشق قلب را «به‌دست آورده» یا «کسب کرده». گویی قلب به‌مثابه جایگاهی است که می‌توان آن را اختیار کرد. در مجموع، مفهوم‌سازی‌های فرهنگی ابزار تحلیلی کارآمدی در اختیار محقق قرار می‌دهد که برای بررسی جنبه‌های کاربردشناسانه زبان مفید است؛ اول آنکه، به‌کارگیری ابزار کاربردشناختی مانند نشانگرهای کاربردشناختی، می‌تواند با مفهوم‌سازی‌های خاص هر فرهنگ تداعی شود. نیز، در کانون استفاده از اصطلاحاتی همچون «استنتاج»، «معنای ضمنی» و غیره، ایده «مفهوم‌سازی» نهفته است. وقتی گفته می‌شود کاربرد فلان ابزار زبانی دارای معنای ضمنی معینی است، درواقع، به مفهوم‌سازی‌هایی اشاره می‌شود که با کاربرد آن ابزار خاص زبانی در ذهن گوینده / شنونده تداعی می‌شود (شریفیان، ۲۰۱۱: ۶۷-۶۹).

۳-۲- روش‌شناسی

سؤال مهمی که در بسط زبان‌شناسی فرهنگی به‌عنوان یک پارادایم میان‌رشته‌ای همواره مطرح بوده، روش‌شناسی آن است. از منظر روش‌شناسی، زبان‌شناسی فرهنگی گونه‌ای از زبان‌شناسی قوم‌شناسانه است، اما فراتر از زبان‌شناسی قوم‌شناسانه نیز می‌رود. از منظر زبان‌شناسی فرهنگی، بررسی زمینه‌های فرهنگی-جامعه‌شناختی یک زبان به شکل مفهوم‌سازی‌های فرهنگی که زیربنای کاربرد زبان برای ساخت معنا هستند، تجلی می‌یابد.

به عقیده شریفیان (۲۰۱۷) تحلیل زبان‌شناسی فرهنگی می‌تواند به محض اینکه محقق یک یا چند مشخصه مخصوص در زبان خویش یافت که مفهوم‌سازی‌های فرهنگی به‌خصوصی را رمزگذاری می‌کند، آغاز گردد. برای مثال کلماتی وجود دارند که ترجمه نمی‌شوند. چنین کلماتی در واقع مفهوم‌سازی‌هایی را رمزگذاری می‌کنند که ذاتاً فرهنگ-ویژه هستند.

همچنین رویکرد دیگری که در پژوهش‌های زبان‌شناسی فرهنگی استفاده می‌شود، شناسایی یک مفهوم / واژه کلیدی در حوزه‌ای به‌خصوص همچون مفهوم دموکراسی به‌عنوان کلیدواژه در سیاست است. در این صورت، می‌توان ریشه‌های فرهنگی / تاریخی مفهوم را در سنت‌های به‌خصوصی در محیط فرهنگی مشخص بررسی نمود.

یکی از چارچوب‌های روش‌شناختی شناخته‌شده در پژوهش‌های زبان‌شناسی فرهنگی که به‌ویژه برای پژوهش‌های تطبیقی بسیار کارآمد بوده، «تحلیل قوم‌شناسانه - مفهومی متن / تصویر» است. این روش را نخستین بار دین^۱ (۲۰۱۷) برای مقایسه مفهوم‌سازی‌های فرهنگی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی، که به دو صورت بومی و بین‌المللی برای آموزش دانش‌آموزان ویتنامی تدوین شده بودند، مطرح و به کار گرفت.

دین در پژوهش خود با کاربرست روش‌شناسی عنوان‌شده، تصویر دقیقی از تفاوت مفهوم‌سازی‌های فرهنگی رمزگذاری شده در دو کتاب ارائه کرد و به بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های این دو فرهنگ در مفهوم‌سازی‌ها درباره یک واژه / مفهوم خاص پرداخت. وی به بررسی مقوله رویدادی نوشیدن چای، آن‌طور که در کتاب‌های تألیف‌شده بومی و بین‌المللی مفهوم‌سازی شده‌اند، در دو فرهنگ ویتنامی و انگلیسی پرداخت و در نتیجه کار خود به شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در طرح‌واره‌ها و خرده-طرح‌واره‌ها اشاره کرد.

از آنجاکه پژوهش حاضر نیز بررسی از نوع مقایسه‌ای است و پژوهشگران آن به‌دنبال مقایسه آثار تألیفی فارسی در حوزه ادبیات کودک در دو گروه سنی «الف» و «ب» هستند، چارچوب پیشنهادی وی را با اندکی تغییر روشی مناسب برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های مطرح شده می‌دانند. دیگر ویژگی روش‌شناسی حاضر این است که علاوه بر بررسی مفهوم‌سازی‌های فرهنگی در متن، به تحلیل تصاویر نیز پرداخته‌است و تصویر را جزء ارزشمند و قابل‌اعتنایی از یک تحلیل جامع تلقی می‌کند. در اهمیت تصویر می‌توان به این گفته

1. T. N. Dinh

احمدی (۱۳۷۱) اشاره کرد که «هر چیز که می‌بینیم مجموعه‌ای از نشانه‌های دیداری است. دیدن پیش از واژگان و زبان وجود دارد. کودک با نگرستن -پیش از آنکه حرف بزند یا حرف کسی را بفهمد- می‌شناسد» (احمدی، ۱۳۷۱: ۱۶).

درواقع، انسان با تصویر تولد یافته، بزرگ شده و زندگی می‌کند. بسیاری از متخصصان ادبیات کودک و روان‌شناسان بر این‌اند که تصویر جزء جدایی‌ناپذیر کتاب‌های کودکان است. به‌ویژه برای پیش از دبستان، در بسیاری از کتاب‌های تألیف‌شده حجم تصاویر بر متن پیشی می‌گیرد و برای پُر کردن فاصله خواندن و درک آنان از داستان به‌کار می‌رود. در چنین کتاب‌هایی تصویر نقش بسیار پررنگ و چشمگیری در رساندن پیام متن بر عهده دارد؛ تصویر و متن در امتداد یکدیگر حرکت می‌کنند و مکمل هم هستند.

در چارچوب پیشنهادی دین دو مرحله از پژوهش شامل بررسی موشکافانه‌ای درباره پیشینه مفهوم فرهنگی در حوزه‌هایی از قبیل انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مطالعات فرهنگی و... و در مرحله دیگر کشف ارتباط میان پژوهش‌های صورت‌گرفته در حوزه‌های فوق با مسأله پژوهش حاضر است. از آنجا که هدف این تحقیق بررسی و تحلیل کلیشه‌های جنسیتی به شیوه هم‌زمانی است، از دو مرحله یادشده در روش‌شناسی دین چشم‌پوشی می‌کنیم و در مجال دیگر بدان می‌پردازیم. لذا، پژوهش ما دو مرحله دارد:

مرحله اول، شناسایی مفهوم‌سازی‌های فرهنگی منعکس‌شده در متون؛ این مفهوم‌سازی‌ها ممکن است در عنوان یا مفاهیم کلیدی که سراسر متن بر محور آن حرکت می‌کند، گنجانده شده باشد. به‌عبارت دیگر، تمام مفهوم‌سازی‌های فرهنگی اعم از طرح‌واره‌ها، مقوله‌ها و استعاره‌ها در داستان‌های کودکان گروه‌های سنی «الف» و «ب» جمع‌آوری خواهند گردید.

مرحله دوم، تحلیل و بررسی نشانه‌شناسانه تصاویر کتاب‌های کودک در دو گروه سنی برای بررسی اینکه آیا تصاویر مفهوم‌سازی‌های فرهنگی را همسو با متن منعکس می‌کنند یا نه. در پایان این مرحله می‌توانیم به سؤال نخست پژوهش که بود یا نبود شباهت‌ها و تفاوت‌های معنادار میان کلیشه‌های جنسیتی در دو گروه است، پاسخ دهیم. نیز می‌توان میزان این کلیشه‌ها را که مسئله پرسش دوم است، بررسی کرد. در پایان نیز به تحلیل داده‌ها در چارچوب نظریه‌های فمینیستی و با یاری از برخی مفاهیم جامعه‌شناختی در بستر فرهنگی ایران کنونی خواهیم پرداخت تا تفسیر زبانی و فرهنگی درخوری از مقایسه این مفهوم فرهنگی به دست داده باشیم.

۳-۲-۱- داده‌های پژوهش

پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی توصیفی-تحلیلی درصدد بوده‌است تا از منظر زبانی و فرهنگی به مقایسه مفهوم فرهنگی کلیشه جنسیتی در ادبیات کودکان بپردازد. از این رو، تعداد چهل داستان در حوزه ادبیات کودک در دو گروه سنی «الف» و «ب» به‌عنوان پیکره‌ای برای بررسی مفهوم کلیشه جنسیتی در نظر گرفته شده‌است. پس، به‌طور مساوی بیست اثر از میان آثار منتشرشده در گروه سنی «الف» و بیست اثر در گروه سنی «ب» انتخاب شد. براساس این تقسیم‌بندی، گروه سنی «الف» (سال‌های پیش از دبستان) آثار تدوین‌شده برای کودکان ۰-۶ سال، و گروه سنی «ب» آثار تدوین‌شده برای ۷-۹ سال (سال‌های آغازین دبستان) است (حجازی، ۱۳۸۷: ۶۵). تقسیم‌بندی گروه‌های سنی در ایران را ابتدا کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و سپس سایر ناشران حوزه کودک به کار گرفتند.

جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا با تحقیق از کتابخانه‌های اینترنتی مختص ادبیات کودک و نوجوان و همچنین مراجعه حضوری به بخش کودک کتابخانه‌ها، نیز انتشارات فعال در حوزه نشر آثار کودک و نوجوان آغاز گردید. سپس با اطلاعات به‌دست آمده، به‌ویژه بهره‌گیری از پایگاه اینترنتی «کتابک»^۱ که زیر نظر شورای کتاب کودک^(۱) است، لیستی از کتاب‌های منتشرشده نویسندگان ایرانی در گروه‌های سنی هدف تهیه گردید؛ در گروه سنی «الف» ۵۳ کتاب و در گروه سنی «ب» ۵۰ کتاب. در مرحله بعد بیست عنوان کتاب در هر گروه سنی، به‌طور تصادفی انتخاب شد. در گروه سنی «الف» برای حفظ یکپارچگی و انسجام، تنها داستان‌های کودکان را هدف قرار دادیم و از کتاب‌های تصویری و اشعار کودکان صرف‌نظر کردیم.

۴- یافته‌های پژوهش

۴-۱- مقوله‌های فرهنگی مرتبط با کلیشه‌های جنسیتی گروه سنی «الف» و «ب»

مقوله‌های فرهنگی شناسایی‌شده در داستان‌ها به شرح زیر است:

الف. خانواده: زیرمقوله‌هایی چون پدر، مادر و فرزندان (فرزند دختر و پسر) دارد. از آنجاکه داستان‌های کودکان، اغلب بر محور خانه و خانواده شکل می‌گیرد، خانواده و روابط خویشاوندی از برجسته‌ترین و پرتکرارترین مقوله‌های فرهنگی است. خانواده همچنین بستر

1. <https://ketabak.org>

وسعی را برای تولید و بازتولید کلیشه‌ها و مسائل جنسیتی مهیا ساخته‌است. نکته مهم در این مقوله تعریف عمیقاً سنتی و کلیشه‌ای است که از خانواده در عموم داستان‌های این گروه سنی ارائه شده‌است؛ از چهل داستان، بیست‌وهفت داستان به‌نوعی درگیر مفهوم خانواده بوده و تعریف این مفهوم در آنها تعریف کلیشه‌ای خانواده، متشکل از پدر، مادر و فرزند(ان) است و از شکل‌های دیگر خانواده (مادر/ فرزند یا پدر/ فرزند) سخنی به میان نیامده‌است.

ب. نقش‌های شغلی: زبان به‌کار رفته در زمینه شغل و نوع نگاه نویسندگان کودک به شغل‌ها از بارزترین مفهوم‌سازی‌های مرتبط با مسئله جنسیت در این داستان‌ها بوده‌است. طرح‌واره‌های متعددی از زنانه یا مردانه بودن نقش‌های شغلی گفته‌اند که زمینه بازتولید و انتقال کلیشه‌های جنسیتی به نسل‌های بعدی را فراهم می‌سازند.

ج. مکان: از مضامین پرتکرار، مکان‌هایی هستند که افراد به تناسب جنسیت و جایگاه‌شان در آنها ظاهر می‌شوند. به‌عنوان مثال خانه، خیابان، مدرسه و ... همگی نمونه‌هایی از مقوله مکان هستند. حال مقوله خانه شامل زیرمقوله‌هایی چون آشپزخانه، پذیرایی، اتاق خواب و ... است. در داستان‌ها، به‌ویژه در گروه سنی «الف» زنان به‌طور حداکثری در داخل خانه، به‌خصوص آشپزخانه حضور دارند و مردان، عموماً در فضای بیرون از منزل.

د. ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری: منتسب کردن یک ویژگی شخصیتی و رفتاری، به‌خصوص به جنسیتی خاص و اصرار بر آن را می‌توان برآمده از باوری کلیشه‌ای دانست که در بازتولید چنین تفکرهایی نقش بسزایی دارد. صفاتی چون خجالتی، ترسو، ساده‌لوح، زودباور و ... ورای جنسیت افراد می‌تواند زنانه یا مردانه باشد و نسبت این صفات به یک جنسیت تأثیر بسزایی در شکل‌گیری چنین کلیشه‌ای در ذهن کودک دارد.

هـ. اسباب‌بازی: اسباب‌بازی زیرمقوله‌هایی مانند عروسک، ماشین، لگو، تفنگ و ... دارد. و حیوان یا موجود خیالی: این مقوله مانند غول و زیرمقوله‌های آن با صفت‌های آقا یا خانم به‌کار رفته و از این‌رو دلالتی کلیشه‌ای در بر دارد.

۲-۴- طرح‌واره‌های مرتبط با مقوله‌ها در دو گروه سنی «الف» و «ب»

الف) طرح‌واره‌های مرتبط با مقوله خانواده

گروه سنی «الف»	گروه سنی «ب»
طرح‌واره مرد به‌عنوان رأس خانواده و صاحب‌اختیار زن و فرزندان	
پدر کلید در بود و مادر کلید کمد. عاقبت شاه‌نخودی از رخت‌خوابش بیرون آمد. جناب نخودی شاه تشریف بیاورید اینجا.	آقا غوله صبح که از خواب بیدار شد، گفت: دخترا برام خامه با مربای توت‌فرنگی بیارین. جناب پدر شاهزاده ملیکا! من می‌خوام برم اون گل رو برای شاهزاده‌خانم بیارم. کلاغ پدر پرید و رفت آن طرف برکه تا شاید بتواند دوستانش را به خانه برگرداند.
طرح‌واره مرد به‌عنوان تأمین‌کننده نیازهای خانواده (نقش اقتصادی)	
- پولش را داری؟ - بابام می‌آید حساب می‌کند. قرار است بابام برایم یک دوچرخه بخرد. بابای من یک چهارچرخه برایم خریده.	می‌روم به آنجا که بابام می‌گوید معدن زغال‌سنگ است. جایی که او کار می‌کند. کاری که سفره خالی ما را پر از نان می‌کند. باید اون شکلات گنده رو که بابات دیروز برات خرید بدیش به من.
طرح‌واره زن به‌عنوان مسئول رسیدگی به امور خانه و نگهداری از فرزند(ان)	
مامان برای شام ماکارونی درست کرده بود. مامان و بچه رفتند زیرزمین. کوئی کوئی دست مامانش را گرفت و یواش یواش او را به آشپزخانه برد. مادر از توی آشپزخانه گفت: ...	مادرش سفارش کرد که حتماً موقع سال تحویل خانه باشند تا به هم دور سفره هفت‌سین بنشینند. اگر جای من بودی از مادرت جدا نمی‌شدی. چون ممکن بود کسی تو را با خودش ببرد و تو بترسی.

طرح‌واره مرد به‌عنوان رأس خانواده و صاحب‌اختیار همسر و فرزندان در گروه سنی «الف» و «ب» هرکدام سه نمونه زبانی داشت. استفاده از واژگان آقا، جناب یا شاه دلالت بر جایگاه پدر/ شوهر در خانواده دارد. طرح‌واره مرد به‌عنوان تأمین‌کننده نیازهای خانواده (نقش اقتصادی) در گروه سنی «الف» سه نمونه و در گروه سنی «ب» دو نمونه زبانی داشت. در هیچ داستانی گزاره‌ای مبنی بر نقش اقتصادی زنان، به‌خصوص در خانواده یافت نشد. شخصیت کودک داستان، همواره از پدر به‌عنوان خریدکننده یا جایزه‌دهنده یاد می‌کند. طرح‌واره زن به‌عنوان مسئول رسیدگی به امور خانه و فرزندان در گروه سنی «الف» در سه گزاره زبانی و در گروه سنی «ب» در سه گزاره وجود داشت. پس از طرح‌واره‌های غالب و

پرتکرار، به‌ویژه در گروه سنی «الف» است. این پژوهش قصد انتقاد و نفی نقش پرنس و بی‌بدیل زن در جایگاه مادر خانواده ندارد بلکه این رویکرد را نقد می‌کند که از نقش اساسی پدر در رسیدگی به امور فرزندان سخنی نیست.

(ب) طرح‌واره‌های مرتبط با مقوله ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری

گروه سنی «الف»	گروه سنی «ب»
طرح‌وارهٔ پسر به‌عنوان شخصیت اصلی یا قهرمان داستان	
در شانزده داستان شخصیت‌های اصلی پسر بوده‌اند.	از بیست داستان، در سیزده داستان شخصیت اصلی یا قهرمان (در برخی موارد هر دو) پسر یا مرد بوده‌اند.
طرح‌وارهٔ دختر به‌عنوان شخصیتی فرعی و حاشیه‌ای	
موردی یافت نشد.	موردی یافت نشد.
طرح‌وارهٔ پسر به‌عنوان رهبر	
موردی یافت نشد.	پسر گفت: واه ... آره! بیا برویم شاید بتوانیم یک دستگاه ساندویچ‌ساز مو دم‌آسی‌باف پیدا کنیم. پسر جلو رفت و گفت: آقا ما دنبال این دستگاه می‌گردیم. شما نمی‌دانید کجا می‌توانیم پیداایش کنیم؟
طرح‌وارهٔ پسر به‌عنوان فردی خلاق، پویا با روحیه‌ای کنجکاو و جست‌وجوگر	
چرا من تندتند بزرگ نمی‌شوم؟ برای تندتند بزرگ شدن در دنیای بیداری چه کار کنم؟ او هم تصمیم گرفت برای خودش لباسی بدوزد. این طرف بگرد، آن طرف بگرد، تا با برگ درخت، لباس سبزی برای خودش دوخت. او نمی‌دانست فوتبال چه جور بازی است. اما چون جرئتش زیاد بود، جلو رفت و گفت: آقا، من خیلی خوب فوتبال بازی می‌کنم.	به شکمش گفت: کاش یک دستگاهی بود که ساندویچ‌های چاق مفتکی درست می‌کرد، مگر نه؟ پسر گفت: شاید هم باشد! من که دنبالش نگشته‌ام. ببینم آقا کلاغه! تو دزدی خوب بلدی. حاضری با من همکاری کنی؟ شاید زنگ خراب است. علی می‌گوید: غصه نخور. درستش می‌کنم. دانشمند گفت: اتفاقاً همین دیروز این دستگاه را اختراع کردم! همین‌جا منتظرم باشید.
طرح‌وارهٔ دختر خجالتی و ترسو	
موردی یافت نشد.	آتوسا از پسری که همراه دختر است خجالت می‌کشد. چون دختر از شب می‌ترسید قرار شد روز بروند.
طرح‌وارهٔ دختر در موضع ضعف و انفعال از نظر جسمی، فکری و ...	
گریه نکن که دل‌نازکم و ممکن است همین‌جا غش کنم.	ملیکا بلد نبود برود روی دیوار. دختر با التماس گفت: تو رو خدا دلم رو بده! آتوسا با پشت آستین، اشک‌هایش را پاک می‌کند. طفلکی خیلی لاغر و زشت شد.

طبیعی است که در داستانی برای کودک، قهرمان یا شخصیت اصلی کودک باشد اما بسامد قرارگیری دختر یا پسر در جایگاه شخصیت محوری داستان و نحوه بازنمایی دختر و پسر در این جایگاه اهمیت دارد. در گروه سنی «الف» در شانزده و در گروه سنی «ب» در سیزده داستان، شخصیت‌های پسر/مرد شخصیت اصلی یا قهرمان داستان بودند. در پنج داستان از چهل داستان دختران شخصیت اصلی بودند و در باقی موارد شخصیت محوری جنسیت مشخصی نداشت.

در طرح‌واره دختر به‌عنوان شخصیتی فرعی و حاشیه‌ای، به نسبتی که داستان سمت‌وسویی جنسیت‌زده به خود می‌گیرد و پسر در مرکز توجه است، دختر به انزوا کشیده و تصویر او کم‌تر می‌شود. طرح‌واره پسر به‌عنوان رهبر در گروه سنی «الف» هیچ مثالی نداشت و در گروه سنی «ب» در دو جمله از دو داستان بازنمایی شد. حضور پسر در داستان‌های گروه سنی «الف» و «ب»، عموماً در قالب شخصیت‌هایی دارای گره یا ویژگی منفی شخصیتی بوده که در طول داستان با از سر گذراندن تجربیات گوناگون یا بهره‌گیری از راهنمایی بزرگ‌ترها به آگاهی رسیده و به نوعی رشد شخصیتی نائل شده‌اند. اما نکته اینجاست که دختران در هیچ داستانی نقش رهبری نداشتند، تصمیم‌گیر نبودند و غالباً دنباله‌رو بودند.

طرح‌واره پسر به‌عنوان فردی خلاق، پویا با کنجکاو و پرسشگر، در گروه سنی «الف» شش نمونه و در گروه سنی «ب» چهار نمونه دارد. دختران در نظام آموزش و پرورش حاکم بر جامعه محروم و مغفول‌اند، و یاد می‌گیرند فرودست باشند. داستان‌ها جزئی اساسی از نظام پرورشی جامعه است؛ بازنمایی پسر به‌عنوان عنصر فرادست، خلاق، دارای قدرت به چالش کشیدن موضوعات از یک‌سو و به گوشه راندن دختران به‌گونه‌ای بازتولید این کلیشه جنسیتی است که پسران باهوش‌تر، با استعدادتر و تواناترند.

طرح‌واره دیگر، دختر خجالتی و ترسو است. براساس این کلیشه نسبتاً رایج جنسیتی ترسو یا خجالتی بودن صفتی زنانه و شجاعت یا جسارت صفاتی مردانه است. تنها در دو داستان از گروه سنی «ب» شاهد بازتولید این کلیشه بوده‌ایم و در گروه سنی «الف» نمونه‌ای یافت نشد. آخرین طرح‌واره، دختر در موضع ضعف و انفعال جسمی، فکری و ... است. در گروه سنی «الف» تنها در یک مورد و در گروه سنی «ب» در یازده گزاره شاهد بازتولید این تفکر کلیشه‌ای بودیم. صفاتی مانند دل‌نازک، طفلکی، گریان، خُل یا استفاده از افعالی همانند التماس کردن، باختن (قبول شکست)، بلد نبودن، (اشک را) پاک کردن، (دل) جوشیدن،

روی هم‌رفته، دختر را موجودی ضعیف و ناتوان که برای حل مشکلاتش نیازمند کمک شخصیت پسر داستان یا سایرین است به تصویر می‌کشد.

ج) طرح‌واره مرتبط با مقوله نقش‌های شغلی

گروه سنی «الف»	گروه سنی «ب»
طرح‌واره شغل‌هایی که به زنان نسبت داده می‌شود.	
خانم معلم گفت: برای اینکه به خانه بروی باید کفش‌هایت را از کمد کفش‌ها برداری! توی کلاس نقاشی، خانم غازه از بچه‌ها خواست نقاشی بکشند.	تقریباً یک ساعت پیش مادر آتوسا به شیرین خانم تلفن کرد و از او خواست که زودتر لباس آتوسا را آماده کند. مادر پای دار قالی بود.
طرح‌واره شغل‌هایی که به مردان نسبت داده می‌شود.	
بچه گفت: مامان بزرگ! می‌شود پولش را خودم بدهم به آقای فروشنده؟ این نگهبان پارک بود که دست روی سرش می‌کشید. عمویقال در دکان تاریکش، پشت ترازو نشسته بود. نانوا خندید. یک نان داغ به او داد و گفت: بفرما بهمون کوچولو!	مادرش به آقای آرایشگر سفارش کرده بود که موهای او را زودتر کوتاه کند اما آقای آرایشگر کار خودش را می‌کند. ملیکا تا دم در خانه آقای نویسنده همه‌اش توی فکر بود. سرآشپز پسر را خیلی دوست داشت. - چشم اوستا سرآشپز. بابام کارگر معدن است. آقای دانشمند خسته لیخندی زد.

در این مقوله، نخستین طرح‌واره، طرح‌واره شغل‌های زنانه است. در گروه سنی «الف» سه مورد و در گروه سنی «ب» دو مورد از این طرح‌واره دیده می‌شود، یعنی در مجموع تنها در پنج داستان زنان شغلی و رای نقش مادری دارند. حال آنکه در سی‌وهفت داستان در دو گروه سنی، مردان شغل و جایگاهی اجتماعی و رای نقش پدری یا همسری داشتند. نکته دیگر شغل‌هایی است که به زنان نسبت داده شد. در گروه سنی «ب» خیاطی و قالی‌بافی آن هم در خانه آمده‌است. شغل معلمی نیز در سه داستان از گروه سنی «الف» آمده. شغل‌های مردان اما همه خارج از خانه بوده و آنها را در چرخه روابط اجتماعی قرار داده‌است.

د) طرح‌واره‌های مرتبط با مقوله مکان

گروه سنی «الف»	گروه سنی «ب»
طرح‌واره فضاهای زنانه	
بچه آمد توی آشپزخانه. مامان گفت: بچه! چرا با دوستات بازی نمی‌کنی؟	موردی یافت نشد.

مادر جان من بزرگ شده‌ام! چیزی نمی‌خواهی برایت بخرم؟ مادر گفت: برو بقالی دو تا قوطی کبریت بخر. خانم خانه جلوی در آمد.	
طرح‌واره فضاهای مردانه	
شغل‌های مردان همگی بیرون خانگی هستند اما بازنمایی زنان، غالباً در خانه یا شغلی محدود همچون معلمی است.	شغل‌های مردان همگی بیرون خانگی هستند اما بازنمایی زنان، غالباً در خانه یا شغلی محدود همچون معلمی است.

شغل‌های بیرون از خانه را مردانه و خانه‌داری، مادری و شغل‌های خانگی را زنانه دانستن، از طرح‌واره‌های غالب داستان‌هاست. این طرح‌واره در دو مثال از داستان‌های گروه سنی «الف» در زبان آمد و لایه‌های زیرین متن، تصاویر و گفتمان داستان نشانه‌هایی برای پیگیری این مفهوم فرهنگی‌اند. چنین تفکری، علاوه بر بازتولید ایدئولوژی رایج جنسیتی، به نوعی تقسیم فضا منجر می‌شود؛ خانه برای زن است، و جامعه محیطی مردانه و محلی برای فعالیت و کسب درآمد مردان.

ه) طرح‌واره‌های مرتبط با مقوله حیوانات و موجودات خیالی

گروه سنی «الف»	گروه سنی «ب»
مردنمایی حیوانات و موجودات خیالی	
	آقا کلاغه حواست جمع باشه. آقا غوله داشت صبحانه می‌خورد. جناب قورباغه.
زن‌نمایی حیوانات و موجودات خیالی	
خاله سوسکه به نمایندگی از همسایه‌ها یک جایزه به کوتی کوتی داد. خاله موشه چیز ترسناک را از روی کله کوتی کوتی برداشت. خانم غازه از بچه‌ها خواست نقاشی بکشند.	شیر ننه گاو را بدوش تا من بروم تنور را آتش کنم. خاله موشه سبد را روی زمین گذاشت و خوابید.

حیوانات و موجوداتی چون غول، پری و ... حضوری پررنگ در شخصیت‌های داستانی کودکان دارند و نویسندگان برای آنها جنسیت قائل شده‌اند. بررسی نمونه‌هایی از صفات جنسیت-محوری که به این کلمات الصاق گردیده نمایانگر بازتابی از کلیشه‌های جنسیتی است. در طرح‌واره مردنمایی حیوانات و موجودات خیالی تنها در گروه سنی «ب» شاهد شش

گزارهٔ زبانی بودیم. در طرح‌وارهٔ زن‌نمایی در گروه سنی «الف» سه نمونه و گروه سنی «ب» دو نمونه بود. صفات به‌کار رفته برای حیوانات ریزجثه یا ضعیف عموماً صفت خاله، خانم یا ننه بود و حیواناتی چون گول یا شیر با صفت آقا خطاب شده‌اند.

۳-۴- استعاره‌های فرهنگی مرتبط با کلیشه‌های جنسیتی گروه سنی «الف» و «ب»

نظام مفهومی که انسان‌ها براساس آن تفکر می‌کنند، ماهیتی استعاری دارد. کودک نیز بر پایهٔ دانش اندک خود از محیط و واژگان، از آغاز زبان‌آموزی با این تعامل شناختی مواجه است. روان‌شناسانی چون پیازه (۱۹۵۹)، نوجوانی را زمان درک استعاره می‌دانستند، حال آنکه زبان‌شناسی شناختی و به‌دنبال آن زبان‌شناسی فرهنگی معتقد است این دانش به‌صورت ذاتی از ملزومات دانش انتزاعی انسان است (لاکوف و جانسون، ۱۹۸۰). پژوهش‌ها در زبان فارسی نشان می‌دهند که کودکان در حدود دوسالگی نشانه‌هایی از درک استعاره‌های بدنمند دارند و با افزایش سن این رشد پرورش می‌یابد. به‌همین دلیل، داستان‌های منتخب برای استخراج و جمع‌آوری عبارتی که استعاره‌ای مرتبط با کلیشهٔ جنسیتی دارند بررسی شدند و آمارها نشان داد که در داستان‌های گروه سنی «الف» عبارت زبانی که استعاره‌ای مرتبط با مفهوم کلیشهٔ جنسیتی داشته باشد، وجود ندارد.

در گروه سنی «ب»، در دو داستان، چهار جمله با ساختار استعاری و دربردارندهٔ مضامین مرتبط با جنسیت بود. دو نمونه از این استعاره‌ها در زیر آمده‌است. تعابیر زیر در توصیف حالات روحی شخصیت دختر داستان است که در آن برای نشان دادن صفاتی چون «ترسو» یا «مضطرب و پریشان» از تشبیه قلب به ساعت و آب جوش استفاده شده‌است:

قلبش مثل ساعت کار می‌کند.

دلش مثل آب توی کتری می‌جوشد و می‌خواهد بزند زیر گریه.

۴-۴- مقایسهٔ داستان‌های گروه سنی «الف» و «ب»

در پژوهش حاضر، هفتاد و چهار گزارهٔ زبانی در داستان‌های گروه سنی «الف» و «ب» کلیشه‌های جنسیتی و زبان جنسیت‌محور داشتند. سی‌وسه عبارت از داستان‌های گروه سنی «الف» و چهل و یک عبارت از داستان‌های گروه سنی «ب». اگرچه کلیشه‌های جنسیتی در داستان‌های گروه سنی «ب» بسامد بیشتری دارد اما این اختلاف معنادار نیست. کلیشه‌های جنسیتی در سه مقولهٔ خانواده، نقش‌های شغلی و حیوانات و موجودات خیالی در گروه سنی

«الف» با اختلاف اندکی بیشتر از گروه سنی «ب» است. در مقوله خانواده گروه سنی «الف» دوازده کلیشه جنسیتی و گروه سنی «ب» نه کلیشه دارد. هر سه طرح‌واره فرهنگی مرتبط با این مقوله واجد گزاره‌های زبانی در داستان‌ها بوده‌اند. بنابراین در هر دو گروه سنی بسیار بر محور خانواده شکل گرفته و درگیر تفکر جنسیت‌محور بوده‌اند.

در مقوله نقش‌های شغلی، گروه سنی «الف» دوازده کلیشه جنسیتی و گروه سنی «ب» نه کلیشه داشتند. طرح‌واره شغل‌های زنانه و مردانه در داستان‌های هر دو گروه سنی به چشم می‌خورد. نبود تفاوت آماری چشمگیر میان دو گروه دلالت بر این دارد که عرصه حضور زنان در جامعه، همواره آمیخته با کلیشه‌های جنسیتی بوده‌است. در مقوله حیوانات و موجودات خیالی در گروه سنی «الف» پنج مورد و در گروه سنی «ب» سه مورد کلیشه جنسیتی دیده می‌شود. هر پنج نمونه زبانی در گروه سنی «الف» مربوط به استفاده از واژگان جنسیت‌محور زنانه برای حیوانات و در گروه سنی «ب» دو مورد از آن‌ها مربوط به واژگان جنسیت‌محور مردانه بوده‌است.

پنه لویه (۱۹۸۸) در بحث زبان جنسیت‌زده اشاره می‌کند که استفاده از صورت‌های زبانی که دلالت بر جنسیتی خاص دارند و عمدتاً تابع گفتمان مردسالارند، زنان را مستثنی می‌کند و این ذهنیت را به وجود می‌آورد که مردان معیار و صورت بی‌نشان و زنان صورت نشان‌دارند. به عقیده وی (۱۹۸۸: ۱۳۶) «چنین کاربردهای زبانی، نامرئی بودن زنان را تداوم می‌بخشد». این موضوع بر دو محور اصلی می‌گردد: واژگان که جنسیت‌های زنانه / مردانه را در خود رمزگذاری می‌کند؛ نشانگرهای دستوری. برای مثال، در داستان‌های هر دو گروه سنی شاهد شخصیت‌هایی همچون موش، قورباغه یا گول بودیم. این حیوانات، در اغلب موارد در ترکیب اضافی همراه با نشانگر جنسیتی آقا یا خانم به کار می‌رود. استفاده از نشانگر خاله برای موش یا آقا برای گول، این طرح‌واره ذهنی را تقویت می‌کند که موجودات بزرگ و قوی چون گول حتماً جنسیت مردانه دارند یا موجود کوچک و ضعیفی چون موش همواره جنسیت زنانه دارد، نیز با رمزگذاری در زبان به بازتولید آن کمک می‌کند. به نظر می‌رسد حیواناتی که با واژگان مردانه به کار رفته‌اند، موجوداتی قوی، پرخاشگر و زورگو، مکار یا از سویی دیگر عاقل و حکیم‌اند. نشانگرهای جنسیتی زنانه اغلب برای حیوانات ریزجثه، مهربان و بی‌آزار و گاه ساده‌لوح به کار رفته‌است که در گروه سنی «الف» بیشتر از گروه سنی «ب» است.

مقوله ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری با اختلاف چشمگیری در داستان‌های گروه سنی «ب» بیشتر از گروه سنی «الف» است. بیست گزاره مرتبط با این مقوله در داستان‌های گروه سنی «ب» و تنها چهار گزاره مرتبط برآمده از داستان‌های گروه سنی «الف» نشان می‌دهد که پرداختن به صفات و ویژگی‌های شخصیتی مضمونی غالب در داستان‌های گروه سنی «ب» است و رویکرد کلیشه‌ای و جنسیت‌محور سهم زیادی از این مقوله دارد.

مقوله مکان یا فضاهای زنانه و مردانه از این‌رو که در تمامی داستان‌ها وجود دارند و جای تحلیل دارند، در بررسی‌های آماری لحاظ نگردید. مکان‌ها به خودی خود زنانه یا مردانه نیستند و چنین تفکیکی هرگز ذات هیچ مکانی نبوده‌است، لیک بسترها، امکانات و مناسبات جاری در هر مکانی فرصت حضور را برای گروهی افزایش داده‌است. در این پژوهش نیز در هر دو گروه سنی «الف» و «ب» حضور زنان به‌طور حداکثری در خانه و وابسته به نقش مادری، خانه‌دار بودن یا تربیت فرزندان بوده‌است و میان دو گروه سنی در این امر وجه شباهت پررنگ‌تر از تمایزهاست. همچنین، بازنمایی آنها در سایر فضاها اغلب محدود به مکان‌هایی از قبیل مدرسه بوده که این به بازتولید کلیشه‌های جنسیتی دامن زده‌است.

بنابراین با وجود تفاوت در تعداد جملاتی که دربرگیرنده مفهومی کلیشه‌ای بوده‌اند، اختلاف معناداری میان مفهوم‌سازی‌های مرتبط با کلیشه‌های جنسیتی در داستان‌های دو گروه سنی وجود ندارد و زبان جنسیت‌محور در داستان‌های هر دو گروه سنی یافت می‌شود. اگرچه زنان در جامعه ایرانی همواره کوشیده‌اند تا از چارچوب کلیشه‌های رایج فاصله گیرند و از بند آن رهایی یابند، شکل غالب بازنمایی آنان در زبان هم‌چنان دچار همان نگاه و تفکر ایدئولوژیک و مردسالار است که البته مبین این است که این جامعه علی‌رغم تلاش‌ها، هم‌چنان در سطوح زیرساختی و لایه‌های عمقی تفکر گرفتار کلیشه‌های جنسیتی است که از پس چندین قرن تاریخ مردسالار سر بر آورده‌است.

۵- نتیجه‌گیری

زبان‌شناسی فرهنگی از جدیدترین رویکردها در حوزه علوم شناختی است که می‌توان از آن در تحلیل مفهوم‌های فرهنگی بهره برد و مفهوم‌سازی‌های فرهنگی را که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم در بستر زبان نمود پیدا می‌کند، استخراج کرد. براساس این روش، مقوله‌ها،

طرح‌واره‌ها و استعاره‌های مرتبط با کلیشه‌های جنسیتی در داستان‌های کودکان دو گروه سنی «الف» و «ب» بررسی شد.

همچنین، از مفاهیمی که در ابتدای پژوهش بدان اشاره گردید مفهوم جامعه‌پذیری یا اجتماعی شدن بود؛ فرایندی که طی آن کودک ناتوان به تدریج به شخصی آگاه، دانا و ورزیده در شیوه‌های فرهنگی که در آن متولد شده و رشد یافته، تبدیل می‌شود (گیدنز، ۱۳۸۴: ۸۶). معیارها، هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، درست و غلط با همین فرایند به کودک انتقال می‌یابد و در این میان مسأله هویت جنسیتی از مهم‌ترین‌هاست. کلیشه‌های جنسیتی منعکس شده در داستان‌ها می‌توانند تأثیر بسزایی در جامعه‌پذیری کودکان داشته باشند و چارچوب‌های کلیشه‌ای را در زمینه‌های مختلف از ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری زنان و مردان تا نقش‌های شغلی در ذهن آنها استحکام بخشند. در نتیجه، نویسندگان این آثار با هرچه بیشتر فاصله گرفتن از این کلیشه‌های رایج و کاربرد ساخت‌های متفاوت و تازه زبانی که فارغ از کلیشه‌ها و در گفتمان برابری جنسیتی تدوین می‌شوند، می‌تواند جامعه‌ای جسورتر، شجاع‌تر و خلاق‌تر برای یافتن مسیرهای تازه و تجربه‌های زیستی نو پی‌ریزی کند. در نتیجه، بازتولید این کلیشه‌ها در زبان و نقش‌بستن طرح‌واره‌های ذهنی که واجد چنین کلیشه‌هایی هستند در ذهن کودک، می‌تواند الگوهای رفتاری مشخص و تعریف‌شده‌ای را به وی ارائه کند که شکستن و فارغ شدن از آن دشوار و نیازمند آگاهی‌سازی بسیار است.

در پژوهش، کلیشه‌های جنسیتی در گروه سنی «ب» بیشتر از گروه سنی «الف» بوده اما تفاوت چشم‌گیر و معناداری در میزان و تنوع آنها وجود نداشته‌است. شباهت‌ها و تفاوت‌ها عمدتاً در تعداد گزاره‌های زبانی در مقوله‌های فرهنگی بوده و به‌طور کلی مبین این است که اگرچه کلیشه‌های جنسیتی نسبت به گذشته کاهش یافته اما همچنان در زیرلایه‌های متنی و ژرف‌ساخت وجود دارد و بازتولید می‌شود.

پی‌نوشت

۱. شورای کتاب کودک سازمانی مستقل و غیردولتی و نخستین سازمانی است که برای پیشبرد ادبیات کودکان و نوجوانان در ایران پایه‌گذاری شد. شورا در ۱۳۴۱ با کوشش توران میرهادی (۱۳۰۶-۱۳۹۵) و با همکاری گروهی از کارشناسان تعلیم و تربیت و نویسندگان و هنرمندان، فعالیت خود را آغاز کرد. در طول بیش از نیم‌قرن فعالیت مداوم، شورا کوشید تا به هدف‌های بنیادین خود در زمینه بهبود آثار ادبی برای کودکان و نوجوانان، از نظر

محتوا و شکل، ترویج و تشویق خواندن، توسعه کتابخانه‌های کودک و نوجوان دست یابد؛ همچنین با تألیف فرهنگنامه کودکان و نوجوانان به‌عنوان کتاب مرجع، توانسته منبعی مهم برای اطلاع‌رسانی به کودکان و نوجوانان ایرانی فراهم سازد.

منابع

- احمدی، ب. ۱۳۷۱. *از نشانه‌های تصویری تا متن*. تهران: مرکز سفیری، خ. ۱۳۸۸. *جامعه‌شناسی جنسیت*. تهران: جامعه‌شناسان.
- شیخ رضایی، ح. ۱۳۸۶. «اگر زیبایی خفته پسر بود»، *پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان*، ۵۱ (۱۲): ۶۰-۵۴.
- متولی، م. ۱۳۸۹. *گفت‌وگو با یازده نویسنده زن*. تهران: نیلوفر.
- معینی‌فر، ح. ۱۳۸۸. «بازنمایی کلیشه‌های جنسیتی در رسانه؛ مطالعه موردی صفحه حوادث روزنامه همشهری»، *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*، ۳ (۲): ۴-۵.
- مقصودی، س. ۱۳۸۳. «بررسی نقش زن در داستان‌های کودکان»، *پژوهش زنان*، ۳ (۲): ۴۳.
- مهران، گ. نراقی‌زاده، ا. ملک‌زاده، ش. ۱۳۹۵. «بررسی نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۶۱ (۱۶): ۴۴-۴۷.
- وحدانی، ف. سلیمی، ف. ۱۳۹۴. «بررسی کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های ادبیات کودکان (زیر هفت سال)»، *همایش بین‌المللی جستارهای ادبی، زبان و ارتباطات فرهنگی*: ۱۴-۱۶.
- Alvanoudi A. 2017. The interface between language and cultural conceptualization of gender in interaction: The case of Greek. In: Sharifian F. (eds) *Advances in Cultural Linguistics* (pp. 125-147). Singapore: Springer.
- Browne, B.A. 2013. Gender stereotypes in advertising on children's television in the 1990s: A cross-national analysis. *Journal of advertising*, 27(1), 83-96.
- Caesy, N. Sotoudeh, H. 2002. *Television studies: The key concepts*, London & New York: Routledge.
- Dihn, T.N. 2017. Cultural linguistics and ELT curriculum: The case of English textbooks in Vietnam. In sharifian, F.(eds.), *Advances in cultural linguistics*. (pp. 721-745). Springer, Singapore.
- Forker, D. 2016. Gender in Hinuq and other Nakh-Daghestanian languages. *International Journal of Language and Culture*, 3(1), 90-114.
- Gooden, A.M., Gooden, M.A. 2001. Gender representations in notable children's picture books: 1995-1999. *Sex Roles*, 45(1), 45-89.
- Hunt, P. 1994. *An introduction to children's literature* (Vol.37). Oxford: Oxford University Press.

- Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago press.
- Langacker, R. 1994. Culture, cognition and grammar. In M. Putz (eds.), *Language contact and language conflict* (pp. 25-53). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Lutz, C. 1987. Goals, events and understanding in Ifaluk emotion theory. In N. Quinn @ D. Holland (eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 181-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nishida, H. 1999. A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(5), 758.
- Penelope, J. 1988. Prescribed Passivity: The language of sexism. In *The Nebraska Sociological Feminist Collective* (eds.), *A feminist ethic for social science research*. Lewiston/ Queenston: Edwin Mellen Press, 38-60
- Sarvasy, H. 2016. Sexless babies, sexed grandparents: Nungon gendered person terms. *International Journal of Language and Culture*, 3(1), 115-136.
- Sharifian, F. 2009. On collective cognition and language. In H. Pishwa (Ed), *Language and social cognition: Expression of social mind*. Berlin: Mount de Gruyter.
- Sharifian, F. 2011. *Cultural conceptualizations and language: Theoretical framework and applications*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sharifian, F. 2017. *Cultural Linguistics*. Amsterdam/PA: Benjamins.
- Yu, N. 2007. Heart and cognition in ancient Chinese philosophy, *Journal of Cognition and Culture*, 7(1), 27.

A Comparative Analysis of Gender Stereotypes in Children's Literature in Persian and English within the Framework of Cultural Linguistics

Sajede Anet¹
Mohammad amin Sorahi^{2*}

Received: 2019/01/18

Accepted: 2019/07/30

Abstract

Gender stereotypes can be considered as one of the prominent concepts in the field of socio-linguistics. These stereotypes are found at all levels of language application, including children's literature, and play an important role in the reproduction of sexist language and patriarchal discourse. Through a descriptive- analytic method, the present study aims to investigate the aforementioned stereotypes in forty children's stories of age groups "A" and "B" and seeks to compare the amount and the types of common stereotypes within the cultural linguistics framework as proposed by Sharifian (2016). Then, a linguistic and cultural interpretation of the stereotypes will be provided. The results of this study indicate that although the amount of gender stereotypes in children's stories has been diminished in the past decades, patriarchal discourse is still remarkably present on the deep structure level and encodes its values and criteria through the presentation of gendered frameworks and roles in language and affects the audiences.

Keywords: Children's literature, Cultural linguistics, Language and gender, Gender stereotypes

1. Introduction

Amongst all kinds of tools for raising a child and passing on the accurate norms and beliefs, children's literature is of special importance as it is associated with words and plays a crucial role in forming the child's mental image of various concepts. While this field has been subdued

1. M.A., General Linguistics, University of Guilan
2. P.h.D, General Linguistics, University of Guilan
* Email: aminsorahi@hotmail.com

until the past decade, new approaches consider children's literature in line with other literary genres bearing textual and meta-textual relations. The issue of gender and hence gender stereotypes has arisen in critique and literary theory from mid-twentieth century and is regarded as one of the fundamental categories which has tremendous impact in the process of child's socialization and subjectivity. Therefore, the present study aims to compare gender stereotypes within a total number of eighty stories in English and Persian story books of age groups A and B within the framework of cultural linguistics in order to answer the three basic questions of the study which involve the similarities and differences between the gender stereotypes used in story books of the age groups A and B in Persian and English, in addition to the linguistic interpretation of these similarities and differences in these two languages and also the cultural interpretation of the similarities and differences in these works. In response to the above mentioned questions "ethnographic-conceptual text/visual analysis", a highly effective method for a comparative study, has been employed to compare both linguistic and cultural interpretation of stories in Persian and English.

2. Theoretical framework

Stories in both age groups of Persian and English are examined within the framework of Cultural Linguistics, as it is one of the branches of cognitive linguistics and studies the intersection of language, cultural and cultural conceptualizations. Cultural conceptualizations refer to the kinds of human experiences, constructed by the culture of societies and encoded in language. Many of the characteristics of human languages are embedded in cultural conceptualizations. Cultural linguistics identifies, describes and analyzes these conceptualizations in human languages (Sharifian, 2017a, P:9).

The term refers to fundamental cognitive processes including «schematization», «categorization» and «metaphors». In cultural linguistics, schemas are considered as building blocks of cognition that help human being organize, interpret and communicate information. There are 5 types of schemas namely event schemas, role schemas, image schemas, proposition schemas and emotion schemas. Categorization is another form of conceptualization and is the most fundamental human cognitive activity which begins early in life. Another area of language through which cultural conceptualizations encode concrete experiences is the domain of metaphor. In cognitive linguistics, this form of conceptualization is

referred to as a "conceptual mapping" or "conceptual metaphor"(Sharifian, 2011, P: 23).

3. Methodology

As the research is targeted on the study of 20 stories in each age group of each language, these stories were selected in a randomized manner and examined in the most suited framework of cultural linguistics through a qualitative content analysis. In order to answer the research questions, firstly cultural categories, cultural schemas, and cultural metaphors related to gender stereotypes were identified in the stories and then classified into six categories of family, personality and behavioral characteristics, occupational roles, space, toys, animals, and surreal beings. Then the size of each category in each age group and language besides their similarities and differences were compared to see if there is a meaningful difference in the number of cultural conceptualizations related to gender stereotypes in the stories of the two languages. In the next step and in response to the other two questions of the research, linguistic and cultural analysis of similarities and differences in cultural conceptualizations were presented in both textual and visual contexts.

4. Results & Discussion

The findings suggest that despite the existence of gender stereotypes in the stories of both age groups of Persian and English, the rate and the variety of these stereotypes in cultural categories and schemas in Persian stories were dramatically more than English ones both in texts and pictures. Also, the stereotypes seem to be more deeply rooted, more radical and located in concealed linguistic and cultural layers in Persian stories. English has been able to create a minimal context for gender stereotypes by creating new situations and new language; thus, children's stories in Persian require more serious efforts by the authors and cultural programmers.

5. Conclusions & Suggestions

Results of the analysis of gender stereotypes in children's stories of Persian and English based on cultural linguistics has revealed the fact that alongside with the differences in cultural conceptualization in the two languages, there are similarities such as the «occupational role» which is the most repeated category in both languages.

The gendered structure exists in both lexical and grammatical levels of both languages and is constantly reproduced. Although there are no such things as gendered pronouns (third person singular in English) or gender markers within a word in Persian, gendered constructs generally appear in larger linguistic units. However, such constructs are still present in English, they do not have much of a conceptual impact and can be said to have been inactivated and largely lost their discriminatory gender sense. Also, studying the conceptualizations in terms of the limitations indicated that the substructures and potentials in Persian stories were far less than the English one. Thus, the result of confluence of language, culture and thought in Persian reflects the mental, cultural and social structures that, in turn, do not allow women to emerge both personally and socially. However, the results of the efforts made in English over the years have come to be seen with a more lively and productive language. Meanwhile, extending the scope of the present study in terms of sample size and content could be a remarkable point considering further studies as examination of children's stories in other higher age groups, moreover, expanding the scope of this comparison can be a valuable contribution to gender-based language research.

Select Bibliography

- Alvanoudi A. 2017. The interface between language and cultural conceptualization of gender in interaction: The case of Greek. In: Sharifian F. (ed) *Advances in Cultural Linguistics* (pp. 125-147). Singapore: Springer.
- Browne, B.A. 2013. Gender stereotypes in advertising on children's television in the 1990s: A cross-national analysis. *Journal of advertising*, 27(1), 83-96.
- Gooden, A.M., Gooden, M.A. 2001. Gender representations in notable children's picture books: 1995-1999. *Sex Roles*, 45(1), 45-89.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago press.
- Maghsudi, S. 2004. An investigation into the role of women in *kid's* stories. *Women Research*, 3 (2), 43-63. [in Persian]
- Moeinifar, H. 2009. The representation of gender cliché in media: A case study of the yellow pages of Hamshari. *Cultural Research*, 3 (2) 3, 4-5. [in Persian]

- Sharifian, F. 2009. On collective cognition and language. In H. Pishwa (ed), *Language and social cognition: Expression of social mind*. Berlin: Mout de Gruyter.
- Sharifian, F. 2011a. *An Introduction to Cultural Linguistics*. Tehran: Nevisheh Parsi Publications. [in Persian]
- Sharifian, F. 2011b. *Cultural conceptualizations and language: Theoretical framework and applications*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sharifian, F. 2017. *Cultural Linguistics*. Amsterdam/PA: Benjamins.