

A Critical Discourse Analysis of the Role and Position of School in Houshang Moradi Kermani's the *Tale of That Jar*

Soudabeh

Shokrollahzadeh  *

Assistant professor of childhood education, Dep.
Psychology and educational sciences, Allameh
Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Abstract

This study aims to analyze the roles and positions of the school in Houshang Moradi Kermani's school story *The Tale of That Jar* drawing on Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis (CDA). The research follows a qualitative paradigm with a descriptive-interpretive approach, employing critical discourse analysis as the method for data analysis. At the descriptive level, the findings show that lexical choices, syntactic structures, and metaphors reflect the severity of deprivation in rural schools, while linguistic elements highlight the school's position within the village and the role of collective cooperation in addressing educational challenges. At the interpretive level, power relations are represented through the fluid subject positions of teachers and students: teachers oscillate between disciplinary authority, emotional support, and social mediation, while students, beyond their educational roles, appear in service, supervisory, socio-ritual, playful, and imaginative roles. Villagers also represent a range of subject positions. Intertextuality and interdiscursivity with local beliefs, rituals, and folk discourses are particularly notable. At the explanatory level, the study examines the ideology of educational justice in rural areas, the relationship between governmental shortcomings and social cooperation and solidarity, representations of gendered and disciplinary ideologies, as well as the phenomena of shame and resistance within the school, along with the intertwined roles of humor and resistance. The findings indicate that

* Corresponding Author: Shokrollahzadeh.sue@atu.ac.ir

How to Cite: Shokrollahzadeh, S. (2025). A Critical Discourse Analysis of the Role and Position of School in Houshang Moradi Kermani's the *Tale of That Jar*. *Literary Language Research Journal*, 3(10), 139 - 172. doi: 10.22054/jrll.2025.87728.1190

Original research

Accept: 3/10/2025

Revise: 25/9/2025

Submit: 23/8/2025

ISSN: 2821-093X

ISSN: 2821-0948

the school story genre in Iranian children's literature as exemplified in this novel takes on a meaning distinct from that of its Western counterpart, arising from the school's connection with the rural lifeworld. This underscores the context-specific nature of genre definitions, emphasizing how genres are shaped by local cultural and social conditions.

1.Introduction

As Stephens (1992) states children's literature is innately ideological. Some texts present ideology overtly, while others do so subtly, naturalizing social values and structures and making them appear self-evident. In this context, the school story genre occupies a particular position, as the school functions as an ideological institution that, through the internalization of dominant norms and rules, reproduces social order and consolidates power relations. At the same time, the school can also serve as a space for resistance, reflection, and the questioning of dominant discourses. From this perspective, the school story represents a contested arena in which language and discourse play a decisive role in either reproducing or challenging ideology. Critical discourse analysis, as an approach that emphasizes the relationship between language, power, and ideology, provides an effective tool for uncovering this process. Accordingly, the present study, drawing on Fairclough's framework of critical discourse analysis, examines *The Tale of that Jar* by Houshang Moradi Kermani seeking to answer three questions: (1) How do the linguistic and structural features of *this novel* reflect or challenge power and school ideologies? (2) What discourses, subject positions, and power relations are present in the text? (3) What are the underlying ideologies and social practices related to the school represented in this novel?

2. Literature Review

The relevant studies related to this topic can be divided into three categories:

1. Critical discourse analysis of Moradi Kermani's works.
2. Non-critical discourse analysis of Moradi Kermani's works.
3. Some studies have approached Moradi Kermani's works from the perspective of power and ideology; however, they have not employed a framework grounded in critical discourse analysis.

3. Research Methodology and Theoretical Framework

This study adopts Norman Fairclough's framework of critical discourse analysis, which conceptualizes language as a form of social practice and highlights the ways in which discourses contribute to the production and reproduction of power relations and ideology. Fairclough's three level model comprises description, which analyzes the linguistic and stylistic features of a text to uncover embedded values and ideologies; interpretation, which examines the processes of text production and reception within situational and intertextual contexts; and explanation, which situates the text within broader social, cultural, and ideological structures. The present research is situated within a qualitative paradigm and employs a descriptive and interpretive methodology. Data were analyzed using critical discourse analysis guided by Fairclough's three level framework to reveal the text's latent dimensions and mechanisms of power. The sample is *The Tale of That Jar* by Houshang Moradi Kermani, chosen for its strong focus on the school environment in a rural context.

4. Discussion and Analysis

At the descriptive level, the findings show that lexical choices, syntactic structures, and metaphors reflect the severity of deprivation in rural schools, while linguistic elements highlight the school's position within the village and the role of collective cooperation in addressing educational challenges. At the interpretive level, power relations are represented through the fluid subject positions of teachers and students: teachers oscillate between disciplinary authority, emotional support, and social mediation, while students, beyond their educational roles, appear in service, supervisory, socio-ritual, playful, and imaginative roles. Villagers also represent a range of subject positions. Intertextuality and interdiscursivity with local beliefs, rituals, and folk discourses are particularly notable. At the explanatory level, the study examines the ideology of educational justice in rural areas, the relationship between governmental shortcomings and social cooperation and solidarity, representations of gendered and disciplinary ideologies, as well as the phenomena of shame and resistance within the school, along with the intertwined roles of humor and resistance.

5. Conclusion

This study reveals that the school in *The Tale of That Jar* functions as a complex discourse encompassing power, resistance, inequality, and collective cooperation. The interplay between the school and the village's socio-cultural ecosystem, coupled with the shortcomings of formal institutions, reconceptualizes the school story genre in relation to the Western tradition. Within this narrative, the school emerges as a site for social action, the pursuit of justice, and communal engagement. Consequently, the analysis underscores that the school story genre is inherently culturally situated and contextually grounded, acquiring distinctive meanings and significance in diverse social and cultural environments according to local conditions.

Keywords: Critical Discourse Analysis, School, Norman Fairclough, Language, Houshang Moradi Kermani, *The Tale of That Jar*.



تحلیل گفتمان انتقادی نقش و جایگاه مدرسه در داستان آن خمره مرادی کرمانی

* ID سودابه شکرالهزاده

استادیار گروه آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

چکیده

این پژوهش بر اساس تحلیلی زبانی-معنایی با توجه به اهمیت نهاد مدرسه در ادبیات کودک و نوجوان و نقش آن در بازتولید یا به چالش کشیدن ساختارهای اجتماعی قدرت انجام شد. هدف مطالعه، تحلیل گفتمان انتقادی بازنمایی جایگاه و نقش مدرسه در داستان آن خمره اثر هوشنگ مرادی کرمانی بر اساس الگوی سه سطحی نورمن فرکلاف بود. پارادایم پژوهش کیفی، رویکرد توصیفی تفسیری، و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها تحلیل گفتمان انتقادی است. یافته‌ها در سطح توصیف نشان می‌دهد که انتخاب‌های واژگانی، ساختارهای نحوی و استعاره‌های به کار رفته شدت محرومیت مدارس در مناطق روستایی را بازتاب می‌دهند و عناصر زبانی جایگاه مدرسه در روستا و نقش همیاری جمعی در حل مسائل آموزشی را آشکار می‌کنند. در سطح تفسیر روابط قدرت در قالب جایگاه‌های سوژی سیال معلم و دانش‌آموزان بازنمایی شده است؛ معلم میان اقتدار انضباطی، حمایتگری عاطفی، و میانجی‌گری اجتماعی در نوسان است و دانش‌آموزان افزون بر جایگاه آموزشی در قالب نقش‌های خدمتاتی، نظارتی، آیینی اجتماعی، و نیز طنزپرداز و خیال‌پرداز ظاهر می‌شوند. اهالی روستا نیز از طیفی از جایگاه‌های سوژی گوناگون برخوردار هستند. در این اثر، بینامتنیت و بیناگفتمانیت با باورها، آیین‌ها و گفتمان‌های بومی قابل توجه است. در سطح تبیین، ایدئولوژی عدالت آموزشی در مناطق روستایی، نسبت کم‌کاری دولت با تعاون و همبستگی اجتماعی روستایی، بازنمایی ایدئولوژی‌های جنسیتی، انضباطی و نیز پدیده شرم و مقاومت در مدرسه، همراه با درهم آمیختگی طنز و مقاومت بحث شده است. این پژوهش نشان می‌دهد ژانر داستان مدرسه‌ای در بافت ادبیات کودک ایران (دست‌کم در این رمان) معنایی متفاوت از این ژانر در ادبیات کودک غرب دارد؛ معنایی که از پیوند مدرسه با زیست‌بوم روستا سرچشمه گرفته و بر بافت محور بودن تعاریف ژانرها صحنه می‌گذارد.

کلیدواژه‌ها: تحلیل گفتمان انتقادی، مدرسه، فرکلاف، زبان، هوشنگ مرادی کرمانی، داستان آن خمره.

۱. مقدمه

ایدئولوژی، ذاتی ادبیات کودک است و همان‌گونه که استیونز^۱ بیان می‌دارد همه کتاب‌های کودک حامل ایدئولوژی هستند؛ برخی ایدئولوژی را آشکارا بازنمایی می‌کنند، اما کتاب‌های قوی‌تر از ایدئولوژی‌های ضمنی برخوردارند و به‌گونه‌ای ظریف، باورها، ارزش‌ها و ساختارهای اجتماعی را طبیعی و غیرقابل پرسش نشان می‌دهند (Stephens, 1992: 9). با آنکه ایدئولوژی در همه ژانرهای ادبیات کودک حضور دارد، اما نمود آن در ژانر "داستان مدرسه‌ای"^۲ مضاعف است. زیرا خود مدرسه نهادی ایدئولوژیک است که با درونی‌سازی هنجارها و ارزش‌های مسلط، نه تنها نظم اجتماعی را بازتولید می‌کند، بلکه در مواردی به تثبیت ایدئولوژی‌های سلطه‌گرایانه و منافع طبقه حاکم می‌انجامد (Althusser, 1970; Bourdieu & Passeron, 1977). از دیگر دلایل می‌توان به روابط قدرت میان کودک و بزرگسال اشاره کرد که در نقش‌های معلم، مدیر، ناظم و والدین تجلی می‌یابد. این شخصیت‌ها اغلب با اعمال قدرت، نهادینه‌سازی هنجارها و کدهای اخلاقی، فضای انضباطی و کنترلی مدرسه را شکل می‌دهند (Sattarujawong, 2021). با این حال، داستان مدرسه‌ای همیشه بازتولیدگر نظم موجود نیست و گاه خواننده را در موقعیت خوانش مقاومت گرایانه قرار می‌دهد (Nodelman & Reimer, 2003). با توجه به این موقعیت دوگانه در داستان‌های مدرسه‌ای، گرن‌بی^۳ این ژانر را هم سرکوب‌گر می‌داند، زیرا هم مستلزم درونی‌سازی نظم و اخلاق است و هم عرصه‌ای برای تعادل میان تسلیم و سرکشی و اقتدار و آزادی (Grenby, 2008: 113).

آنچه درباره ژانر داستان مدرسه‌ای بیان شد، بدین معنا است که این ژانر را می‌توان میدان منازعه‌ای دانست که ایدئولوژی و روابط قدرت در آن از طریق سازوکارهای زبانی و گفتمانی ساخته و به چالش کشیده می‌شوند. نویسندگان با انتخاب واژگان، ساختارهای نحوی، کنش‌های گفتاری، صدای راوی و ابزارهای روایی دیگر می‌توانند سلسله‌مراتب قدرت را تثبیت

1. Stephens

2. school story

3. Grenby

یا نقد کنند و امکان مقاومت و بازاندیشی را فراهم سازند. از این رو تحلیل انتقادی زبان در این ژانر نه تنها به فهم متن کمک می‌کند، بلکه فرایندهای پنهان بازتولید یا مقاومت در برابر قدرت و ایدئولوژی را آشکار می‌سازد. اهمیت این تحلیل هنگامی بیشتر می‌شود که مدرسه به عنوان نهادی کلیدی در شکل‌دهی به هویت کودکان و نوجوانان در نظر گرفته شود؛ زیرا داستان مدرسه‌ای بازنمایی ادبی مدرسه است و می‌تواند ارزش‌ها و مناسبات قدرت را از طریق زبان درونی سازد و هم‌زمان امکان فهم و نقد آن‌ها را برای مخاطب فراهم آورد. در این زمینه، تحلیل گفتمان انتقادی چارچوبی کارآمد برای آشکارسازی سازوکارهای زبانی در تولید ایدئولوژی و بازتنظیم روابط قدرت در ژانر داستان مدرسه‌ای به دست می‌دهد؛ زیرا بر پیوند میان زبان، قدرت و ایدئولوژی تأکید دارد.

با آنکه داستان‌های مدرسه‌ای در ایران پیشینه‌ای نسبتاً دیرینه دارند و نویسندگان متقدم و متأخر هر یک در پرتو تحولات تاریخی، اجتماعی و فرهنگی نظام آموزش و پرورش، و نیز دگرگونی‌های مفهوم کودکی بازنمایی‌های متنوعی از مدرسه ارائه کرده‌اند، اما بررسی مدرسه از منظر زبان‌شناختی به گونه‌ای که رابطه دیالکتیکی میان زبان، ایدئولوژی و کنش‌های اجتماعی را آشکار سازد تقریباً مغفول مانده است. تلاش‌هایی در این زمینه صورت گرفته است؛ از جمله کتاب مدرسه یا قفس اثر محمدرضا رهبریان (۱۳۹۷) که با تمرکز بر بازتاب مدرسه در متون کهن و داستان‌نویسی معاصر، کوشیده است سنت داستان‌های مدرسه‌ای در ادبیات فارسی اعم از کودک و بزرگسال را نشان دهد. این اثر بیشتر جنبه توصیفی دارد و فاقد نگاه زبان‌شناختی و گفتمانی است.

با توجه به آنچه بیان شد، به نظر می‌رسد در مطالعات ادبیات کودک و آموزش و پرورش در ایران، مطالعات زبان‌شناسانه مفهوم مدرسه در ژانر داستان‌های مدرسه‌ای مسئله‌ای مغفول است. پژوهش حاضر در صدد رفع این خلأ است. بدین منظور داستان آن خمره اثر هوشنگ مرادی کرمانی که یکی از شاخص‌ترین نمونه‌های داستان مدرسه‌ای در ادبیات کودک ایران است انتخاب شد. این مقاله به سه پرسش پاسخ می‌دهد:

- ویژگی‌های زبانی و ساختاری در داستان آن خمره چگونه معانی مرتبط با قدرت و ایدئولوژی‌های مدرسه را بازتاب می‌دهند یا به چالش می‌کشند؟
- چه گفتمان‌ها، روابط سوژي و روابط قدرتي در اين رمان وجود دارد؟
- زیربناهای ایدئولوژیک و کنش‌های اجتماعی مرتبط با مدرسه در این رمان چیست؟

۲. پیشینه پژوهش

پیشینه مطالعات مرتبط به این موضوع را می‌توان در سه دسته خلاصه کرد:

۱. تحلیل گفتمان انتقادی در آثار مرادی کرمانی: شرکت‌مقدم، نواب‌زاده شفيعی و سيمين‌فر (۱۴۰۰) گفتمان بی‌سوادی را در شما که غریبه نیستید بر اساس مدل سه‌بعدی فرکلاف تحلیل کرده‌اند. عباس‌زاده، نجفی و عدل‌پرور (۱۴۰۰) سلطه فرادستان بر فرودستان را در بچه‌های قالیباف‌خانه کاویده‌اند. هم‌چنین ذوالفقاری و همکاران (۱۴۰۰) اشعار عامیانه طنز این نویسنده را از منظر تحلیل گفتمان انتقادی ون لیوون تحلیل کرده‌اند.

۲. تحلیل گفتمان غیرانتقادی: پژوهش‌هایی مانند علوی و قنبری (۱۳۹۷) بر ویژگی‌های روایی و زبانی قصه‌های مجید و مجموعه فرانسوی کرک‌هویجی تمرکز داشته و وجه انتقادی را لحاظ نکرده‌اند.

۳. رویکردهای گفتمانی متفاوت: برخی مطالعات آثار مرادی کرمانی را از منظر قدرت و ایدئولوژی بررسی کرده‌اند. این پژوهش‌ها عمدتاً رویکردی محتوایی داشته و بر تحلیل گفتمان انتقادی استوار نبوده‌اند. در این زمینه شکراله‌زاده (۲۰۲۵) با تکیه بر نظریه فوکو، سازوکارهای انضباط‌بخشی و مقاومت را در داستان «لبخند انار» تحلیل کرده است. بی‌نظیر (۱۳۹۸) نیز با نگاهی فوکویی و با بهره‌گیری از نظریه‌های بدن، تکنولوژی‌های انضباطی و بدن‌برساخته را در برخی داستان‌های مدرسه‌ای مرادی کرمانی و نیز آثار نویسندگان دیگر بررسی کرده است. افزون بر این، صفایی و کارگر (۱۳۹۵) با اتکا به نظریه آلتوسر^۱ مقوله آموزش و پرورش را در «داستان لبخند» انار تحلیل کرده‌اند.

1. Althusser

این پیشینه نشان می‌دهد که تحلیل مدرسه به عنوان نهادی گفتمانی که در بستر زبان و در تعامل با ساختارهای اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد، مورد توجه نبوده است. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف، این خلأ را پر کرده و گفتمان مدرسه را در داستان آن خمره بررسی می‌کند و به این ترتیب مطالعه‌ای میان‌رشته‌ای در حوزه مطالعات ادبیات کودک، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و تحلیل گفتمان انتقادی در حوزه زبان‌شناسی فراهم می‌آورد.

۳. مبانی نظری و روش روش پژوهش

۳.۱. مبانی نظری

مبنای نظری این مقاله بر تحلیل گفتمان انتقادی نورمن فرکلاف^۱ بنا شده است. دلیل این انتخاب در میان الگوهای مختلف تحلیل گفتمان انتقادی، توانمندی‌های ویژه آن است. فرکلاف (۱۹۸۹) زبان و گفتمان را بازتابی منفعل از واقعیت اجتماعی نمی‌داند، بلکه آن را صورتی از "کنش اجتماعی"^۲ می‌داند که مناسبات قدرت را می‌سازد و یا دگرگون می‌کند. مدل تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف که نخست در زبان و قدرت^۳ (۱۹۸۹) و سپس در آثار متأخر او گسترش یافت، بر سه سطح تحلیلی استوار است: سطح متن که به توصیف ساختارهای زبان‌شناختی می‌پردازد؛ سطح رویه‌های گفتمانی که ناظر بر فرایندهای تولید، توزیع و تفسیر متن در بافت تعاملات اجتماعی است؛ و سطح رویه‌های اجتماعی فرهنگی که به شرایط نهادی، ایدئولوژیک و هژمونیک شکل‌دهنده گفتمان مربوط می‌شود. این سطوح به گونه‌ای دیالکتیکی با یکدیگر در تعامل اند. ویژگی متمایز رویکرد فرکلاف آن است که فراتر از توصیف صرف متن حرکت می‌کند و دارای جهت‌گیری صریحاً انتقادی است و این خصیصه تحلیل گفتمان انتقادی را به ابزاری مناسب برای بررسی سازوکارهای نقش زبان در

1. Norman Fairclough

2. Social practice

3. *Language and Power*

ساخت و بازتولید روابط قدرت و ایدئولوژی در داستان‌های مدرسه‌ای در حوزه ادبیات کودک و نوجوان بدل می‌سازد.

فرکلاف تحلیل گفتمان انتقادی را در سه سطح به هم پیوسته تعریف می‌کند: سطح نخست "توصیف" است که بر تحلیل ویژگی‌های زبانی، دستور زبان، نحو، واژگان و عناصر سبکی متن تمرکز دارد و به شناسایی ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های نهفته کمک می‌کند. در این سطح پرسش‌های تحلیلی متعددی مطرح می‌شود: واژگان چه ارزش‌های تجربی و رابطه‌ای دارند و آیا از نظر ایدئولوژیک مورد مناقشه هستند؟ کلمات چه روابط معنایی‌ای دارند (مترادف، متضاد، زیرمجموعه)؟ آیا از استعاره یا حسن تعلیل استفاده شده است؟ جملات از نظر دستوری معلوم هستند یا مجهول؟ چه نوع جمله‌هایی به کار رفته است (اخباری، پرسشی دستوری، امری)؟ ساختارهای نحوی و متنی چه ارزش‌های رابطه‌ای و بیانی دارند؟ متن از چه روش‌ها و قراردادهای رایج برای تعامل و ارتباط میان افراد استفاده می‌کند؟ آیا شیوه‌هایی وجود دارد که فرد نوبت صحبت دیگران را کنترل کند؟ (Fairclough, 1989: 128-131).

مرحله دوم "تفسیر" است. در این مرحله، تحلیلگر بررسی می‌کند که معنا چگونه در فرایند تولید و دریافت متن ساخته می‌شود و چه رابطه‌ای میان متن و تعامل اجتماعی وجود دارد. فرکلاف تفسیر را فرایندی می‌داند که هم تولیدکننده و هم دریافت‌کننده متن با تکیه بر "منابع تفسیری" مشترک مانند دانش زبانی، آشنایی با انواع متون و پیش‌فرض‌های اجتماعی به درک گفتمان دست می‌یابند. در این سطح متن از دو منظر تحلیل می‌شود: "بافت موقعیتی" که به شرایط اجتماعی و فیزیکی تولید متن اشاره دارد، و "بافت بینامتنی" که ارتباط متن با متون و گفتمان‌های دیگر را نشان می‌دهد. با توجه به محدوده این مقاله فقط این دو مقوله بررسی می‌شوند. فرکلاف درباره بافت موقعیتی چهار پرسش اساسی مطرح می‌کند: چه رخدادی در جریان است؟ چه کسانی درگیر ماجرا هستند و جایگاه‌های آنان چیست؟ چه روابطی میان آن‌ها برقرار است؟ و زبان چه نقشی در این فرایند ایفا می‌کند؟ (Fairclough, 1995: 159).

در مرحله سوم تحلیل انتقادی گفتمان نزد فرکلاف، یعنی «تبیین»، تمرکز بر پیوند متن با ساختارهای کلان اجتماعی و ایدئولوژیک است. در این سطح نشان داده می‌شود که

گفتمان‌ها چگونه در دل روابط قدرت، نابرابری‌ها و هنجارهای فرهنگی شکل می‌گیرند و هم‌زمان خود بر این ساختارها اثر می‌گذارند (ibid: 97-99). پس از مراحل توصیف (بررسی ویژگی‌های زبانی و ساختاری) و تفسیر (بازنمایی و تعامل گفتمان‌ها)، مرحله تبیین به سطح کلان تحلیل می‌پردازد و داستان آن خمره را در بستر اجتماعی و تاریخی‌اش قرار می‌دهد تا نسبت آن با ایدئولوژی‌ها و مناسبات اجتماعی روشن شود.

۳.۲. روش پژوهش

این پژوهش در چارچوب پارادایم کیفی انجام گرفته و از روش توصیفی تفسیری برای تحلیل داده‌ها بهره برده است. هدف از به‌کارگیری این رویکرد، فهم عمیق‌تر لایه‌های پنهان در متن و کشف مناسبات گفتمانی‌ای است که در ظاهر روایت ادبی مستتر مانده‌اند. تحلیل بر پایه "تحلیل گفتمان انتقادی" با تکیه بر الگوی سه‌سطحی نورمن فرکلاف انجام شده است. انتخاب این رویکرد به دلیل توانایی آن در آشکارسازی ارتباط میان زبان، قدرت و ایدئولوژی بود؛ زیرا در داستان‌های مدرسه‌ای، مناسبات آموزشی اغلب به‌عنوان صحنه‌ای برای بازتولید یا مقاومت در برابر نظم مسلط اجتماعی عمل می‌کنند. نمونه موردی پژوهش، داستان آن خمره اثر هوشنگ مرادی کرمانی است. دلیل گزینش این اثر تمرکز ویژه آن بر بازنمایی فضای مدرسه، تعاملات میان معلم و دانش‌آموزان، و نحوه صورت‌بندی قدرت و مقاومت در بستری آموزشی به‌ویژه در محیط روستایی است؛ بستری که خود واجد شرایط خاصی برای شکل‌گیری ژانر داستان مدرسه‌ای در ادبیات کودک و نوجوان ایران به‌شمار می‌رود. در این پژوهش، کل متن رمان خط‌به‌خط با تمرکز بر جنبه‌هایی چون توصیف فضای مدرسه، کنش‌های زبانی معلمان و دانش‌آموزان، روابط سلسله‌مراتبی، و بازنمایی فرایندهای تعلیم و تربیت مطالعه شد. در گام نخست، تمامی بخش‌های متن که به موضوع مدرسه و نهاد آموزشی ارتباط داشتند، شناسایی و استخراج شد، سپس این داده‌ها بر اساس الگوی سه‌سطحی فرکلاف تحلیل گردید.

۴. یافته‌ها، بحث و بررسی

۴.۱. نگاهی به داستان آن خمره

داستان آن خمره از آثار شاخص هوشنگ مرادی کرمانی است که انتشارات سحاب برای اولین بار آن را در سال ۱۳۶۸ منتشر کرد و تاکنون به بیش از بیست زبان ترجمه شده و جوایز متعددی از جمله کتاب سال وزارت فرهنگ و هنر اتریش (۱۹۹۴)، دیپلم افتخار سی‌پی‌ان^۱ هلند و جایزه کبرای آبی سوییس را کسب کرده است. این اثر دستمایه اقتباس‌های سینمایی و پویانمایی نیز قرار گرفته است؛ ابراهیم فروزش فیلمی با همین عنوان ساخته و حمیدرضا حافظی و علی احمدی نیز مجموعه پویانمایی سیزده‌قسمت‌ای با اقتباس از آن تولید کرده‌اند (اسکندری شرفی و بازوند، ۱۳۹۹: ۴۵ - ۴۶).

داستان با ترک برداشتن خمره آب مدرسه آغاز می‌شود؛ خمره تنها منبع آب آشامیدنی است و شکستن آن باعث می‌شود دانش‌آموزان برای رفع تشنگی به رودخانه یا چشمه‌های اطراف بروند که خطرات خاص خود را دارد. آقای صمدی، معلم مدرسه، ابتدا از اهالی روستا و سپس از دانش‌آموزان کمک می‌گیرد تا خمره را با تخم‌مرغ، آهک و خاکستر تعمیر کنند. این تلاش‌ها با شوخی‌ها و حرف‌های نیشدار برخی اهالی همراه است، اما خمره تعمیر می‌شود؛ اما خمره دوباره ترک برمی‌دارد و مادر یکی از دانش‌آموزان به نام خاور با جمع‌آوری کمک‌های مردمی اقدام به خرید خمره‌ای جدید می‌کند. این فرایند نیز با سختی‌ها و شایعاتی مواجه می‌شود. در طول داستان مشکلات دیگری مانند بیماری دانش‌آموزان به دلیل نوشیدن آب آلوده، چسبیدن زالو به گلوی یکی از دانش‌آموزان، و نبود امکانات مناسب مدرسه نیز پیش می‌آید. اثر زندگی مدرسه‌ای دشوار و پرچالش دانش‌آموزان روستایی را به تصویر می‌کشد و در کنار بازتاب مشکلات آموزشی، روحیه مقاومت و امید جمعی ناشی از تعاون روستایی را نشان می‌دهد.

۲.۴. یافته‌ها

۲.۴.۱. سطح توصیف

نخستین سطح در تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف "توصیف" است. در این سطح برجسته‌ترین مؤلفه‌های مرتبط با سطح توصیفی بررسی می‌شوند.

واژگان ایدئولوژیک

متن از آغاز با واژگانی خود را در بستر ایدئولوژیک ویژه‌ای قرار می‌دهد. واژگانی مانند: روستا، مدرسه، آقای صمدی (مدیر)، و بچه‌ها که تقابل نهادی مدرن (مدرسه) با بافت سنتی و کمبودهای جامعه روستایی را نشان می‌دهند. آقای صمدی نماینده دولت و نظام آموزشی در دل بافت سنتی است. واژه "خمره" نماد نظام تأمین آب، سنت در برابر روش‌های مدرن، شکنندگی، و محور گردهمایی یا تضادهای اجتماعی است؛ شکستن آن نشانه شکست نظامی حیاتی است. تضاد ایدئولوژیک میان "دولت" و "مردم ده" در سراسر داستان وجود دارد؛ آقای صمدی منتظر کمک دولت است، درحالی که مردم می‌گویند: «دولت باید برای مدرسه خمره نو بخرد» (مرادی کرمانی، ۱۳۹۰: ۱۹).

روابط معنایی: تضاد و میدان معنایی

روابط معنایی متن بر محور تضاد شکل گرفته است. این تقابلهای یک‌سو تنش‌ها و چالش‌های زندگی روستایی را برجسته می‌کنند و از سوی دیگر، همبستگی و همکاری روستایی را به نمایش می‌گذارند. "مدرسه" به عنوان نماد نظم و آموزش، گاه در برابر "خانه" قرار می‌گیرد که عرصه دغدغه‌های زیستی و تداوم زندگی روزمره است؛ البته این تقابل مطلق نیست و در مواردی خانه در امتداد مدرسه قرار می‌گیرد و خانه تأمین کننده نیازهای مدرسه است. "شهر" به عنوان مکانی دور و منبع دستیابی به کالا، در برابر "روستا" قرار می‌گیرد که صحنه کمبودها و محرومیت‌ها است و تقابل میان مرکز و پیرامون را آشکار می‌سازد؛ هم‌چنین "دعا" و تنش‌های میان شخصیت‌ها در برابر "همیاری" میان آن‌ها قرار می‌گیرد؛ این تقابل موقعیت دوگانه‌ای را نشان می‌دهد که در آن جامعه روستایی برای بقا نیازمند همبستگی است،

اما گرفتار منافع فردی و اختلافات درونی نیز است. در همین چارچوب، تضاد میان "دولت" (بی‌اعتنایی) و "مردم" (درماندگی) نیز وجود دارد؛ زیرا بی‌تفاوتی دولت در برابر بحران‌های زیربنایی، درماندگی و آسیب‌پذیری روستاییان را تشدید کرده است.

حسن تعبیر^۱

آقای صمدی به جای سرزنش مستقیم بابای قنبری، می‌گوید «عجب... نشد. درست‌شدنی نیست» (همان: ۷۱). این حسن تعبیر برای حفظ آبرو و جلوگیری از تنش بیشتر میان درخواست‌های مدرسه از والدین دانش‌آموزان و احساس شرم ندادن به قنبری به خاطر ترک دوبارهٔ خمره است.

دستور زبان

فاعل و معلوم و مجهول بودن افعال

زبان روایت با تکیه بر ساخت‌های معلوم و نحوهٔ جای‌گذاری فاعل، نوعی پیکربندی خاص از روابط قدرت و مسئولیت ایجاد می‌کند. هرگاه مسئولیت‌هایی که مدرسه باید انجام دهد بر گردن اهالی روستا می‌افتد و مسئولیت‌ها از دل جامعهٔ محلی، به صورت افقی سازمان می‌گیرد فاعل جمله صریح، و جملات اخباری و معلوم هستند. نمونهٔ روشن این وضعیت جملهٔ «بچه‌ها خودشان خمره را آب می‌کردند» (همان: ۱۱) است. فاعل "بچه‌ها" همراه با ضمیر تأکیدی "خودشان" دانش‌آموزان را مسئول تهیهٔ منابع اساسی مدرسه همچون آب آشامیدنی می‌داند. همین الگو در جملهٔ «پدر یکی از دانش‌آموزان قرار است خمرهٔ مدرسه را درست کند» (همان: ۳۸) نیز دیده می‌شود. هم‌چنین در قالب جملات شرطی علی همچون «تا تقاضای خمره نکنیم و دولت برایمان خمره نفرستد خیلی طول می‌کشد» عاملیت انسانی پنهان گردیده، و مسئولیت به فرایندی بی‌فاعل و طبیعی‌شده فروکاسته شده است. عبارت «خیلی طول می‌کشد» فاقد هرگونه نسبت‌دهی صریح به کنش دولت است و بدین‌سان، ناکارآمدی نهادی در سطح دستور زبان خنثی‌سازی شده است.

1. Euphemism

لحن و کنترل گفتار

در مدرسه‌ای روستایی در منطقه‌ای محروم، علاوه بر شرایط ساختاری و کمبود منابع، ابعاد تربیتی مدرسه نقش مهمی در تعاملات معلم و دانش‌آموزان دارند. این ابعاد در زبان‌شناسی با شاخص‌هایی چون لحن و وجهیت نمود می‌یابند. لحن آقای صمدی متناسب با موقعیت تغییر می‌کند: هنگام بروز بی‌نظمی یا خطا، لحن او محکم و جدی است و همراه با جملات امری مانند «بروید»، «بایستید» یا «فهمیدید؟» به کنترل فوری دانش‌آموزان می‌انجامد. پاسخ کودکان معمولاً یا سکوت است یا دفاعی با جملاتی کوتاه مانند «ما تشنه‌ایم»، «رفته بودیم آب بخوریم»، هم‌چنین استفاده از «آقا» در آغاز جمله‌ها نشانگر گفتمان احترام‌آمیز در شرایط نابرابری قدرت است. نمونه‌های دیگری همچون «صف ببندید»، «نوبت کلاس اولی‌ها»، «بی‌سروصدا بروید خانه» یا «مواظب باشید کسی لب رودخانه نایستد» بازتاب کنترل معلم و انتظار از اطاعت هستند. در این وضعیت، گفت‌وگو نامتقارن و آقای صمدی پرسشگر است و کنترل مکالمه را در دست دارد. در مواجهه آقای صمدی با آقای کاظمی ۷ بار از کاظمی سؤال می‌کند یا دستور می‌دهد و حسن کاظمی فقط ۳ بار می‌تواند پاسخ دفاعی بدهد.

استعاره

یکی از شگردهای زبانی هوشنگ مرادی کرمانی در داستان آن خمره، استفاده از استعاره برای بازنمایی وضعیت مدرسه‌ای در منطقه‌ای محروم است. از منظر تحلیل گفتمان انتقادی نورمن فرکلایف، استعاره‌ها ابزارهای زبانی کلیدی برای بازنمایی واقعیت و انتقال معانی ضمنی‌اند که مفاهیم و روابط را به شیوه‌ای خاص قاب‌بندی می‌کنند (Fairclough, 2001: 97). دو استعاره اصلی در این رمان «خمره» و «زالو» است. خمره، علاوه بر نقش مادی خود به عنوان ظرف آب دانش‌آموزان، شکنندگی نظام آموزشی را نمایندگی می‌کند. استعاره دوم، زالو، موقع نوشیدن آب توسط جواد رخ می‌دهد. زالو که به ته گلوی او می‌چسبد و بیرون آوردن آن دشوار است، نماد موجودی مخرب و بهره‌کش است و وضعیت نامطلوب مدرسه و کمبود امکانات را نشان می‌دهد.

۴.۲.۲. سطح تفسیر

فرکلاف در سطح تفسیر پرسش‌هایی را مطرح می‌کند که بر پایه آن‌ها داستان آن خمره تحلیل می‌شود.

چه رخدادی در جریان است؟

فرکلاف پرسش «چه اتفاقی در جریان است؟» را در سه سطح «فعالیت»، «موضوع» و «هدف» بررسی می‌کند. در داستان آن خمره ترک‌خوردگی خمره آب مدرسه در ابتدا رویدادی جزئی به نظر می‌رسد، اما به سرعت به مسئله‌ای نهادی و اجتماعی تبدیل می‌شود. تلاش برای ترمیم یا جایگزینی خمره با محدودیت‌های اداری، کمبود منابع و گسست‌های ارتباطی مواجه است و در این فرایند کنش معلمان، دانش‌آموزان و اهالی روستا در کنار روابط قدرت و ارزش‌های فرهنگی مدرسه آشکار می‌شود. در سطح موضوع، بحران آب با مضامینی ژرف‌تر مانند همبستگی اجتماعی، مسئولیت جمعی، پیامدهای فقر، و محدودیت‌های ساختاری آموزش پیوند می‌یابد و نشان می‌دهد که گفتمان آموزشی در مناطق محروم از زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جدایی‌ناپذیر است. در سطح هدف حل مشکل آب به مثابه ابزار یا چارچوبی برای بازتولید یا به چالش کشیدن روابط قدرت، سنجش انسجام اجتماعی و افزایش آگاهی نسبت به محدودیت‌های نهادی عمل می‌کند. از این منظر، روایت فراتر از حل یک بحران محلی است و فضایی گفتمانی برای بازاندیشی درباره مسئولیت جمعی، همکاری اجتماعی و مدیریت منابع عمومی فراهم می‌آورد.

چه کسانی درگیر ماجرا هستند و چه روابطی میان بازیگران تعامل حکم‌فرما است؟

گرچه فرکلاف این دو پرسش را به صورت جداگانه مطرح می‌کند، اما از نظر محتوایی ارتباط نزدیکی میان آن‌ها وجود دارد و بررسی جداگانه آن‌ها ممکن است به تکرار بیانجامد. بنابراین در این تحلیل این دو پرسش به صورت درهم‌تنیده بررسی می‌شوند. هدف اصلی تحلیل شناسایی جایگاه‌های سوژي^۱ است که در موقعیت‌های گفتمانی شکل می‌گیرند. فرکلاف

1. subject position

تأکید می‌کند که علاوه بر شناسایی جایگاه‌ها، باید بررسی شود این جایگاه‌ها در جریان تعامل چه نوع روابطی را بازتولید یا تثبیت می‌کنند؛ برای نمونه آیا این روابط نمایانگر قدرت هستند، فاصله اجتماعی را تقویت می‌کنند یا همبستگی میان بازیگران را افزایش می‌دهند (2015: 160). در رمان آن خمره مجموعه‌ای متنوع از بازیگران و روابط میان آن‌ها وجود دارد که تحلیل جایگاه‌های سوژی و تعاملات میان آن‌ها امکان بازنمایی سازوکارهای نهادی و گفتمانی را فراهم می‌کند. علاوه بر این، مفاهیم بینامتنیت و بیناگفتمانیت که فرکلاف در بررسی بافت مطرح می‌کند، اغلب با تحلیل جایگاه‌ها و روابط سوژی در هم تنیده‌اند؛ زیرا سوژه‌ها در جریان تعامل به گفتمان‌ها و متون دیگر ارجاع می‌دهند و جایگاه‌های سوژی و روابط میان آن‌ها همواره در این شبکه گسترده از ارتباطات شکل می‌گیرد.

معلم

تحلیل جایگاه‌های سوژی معلم، آقای صمدی، نشان می‌دهد که او بسته به شرایط موقعیتی همواره با نوسان در این جایگاه‌ها مواجه است و بنابراین روابط قدرت برای وی پدیده‌ای سیال و پویا است. این نوسان میان جایگاه‌های سوژی مختلف که در قالب گفتمان‌های متنوعی مانند گفتمان انضباطی مدرن، حمایت‌گرانه و عاطفی، اخلاقی و تربیتی، آموزشی و نقش اجتماعی ظاهر می‌شوند، معلم را در موقعیتی میان سلطه و حمایت قرار می‌دهد و فضایی مرزی ایجاد می‌کند. در نتیجه آقای صمدی همواره در مرزهای این جایگاه‌های متغیر حرکت می‌کند و این نوسان به او امکان می‌دهد در بافت آموزشی محروم و پرتنش، روابط قدرت گوناگون را به نمایش بگذارد.

جایگاه سوژی تربیتی، آموزشی و مدیریت مدرسه

نخستین جایگاه‌های سوژی آقای صمدی شامل نقش معلم، مربی اخلاقی و مدیر مدرسه است. او مسئول آموزش دروس پایه‌ای مانند دیکته، ریاضی، نقاشی و مشق‌نویسی است و کلاس‌های چندپایه را مدیریت می‌کند. علاوه بر آموزش، بر رفتار اخلاقی دانش‌آموزان نیز نظارت دارد و در مواقع بروز غیبت یا شایعه‌پراکنی واکنش نشان می‌دهد. هم‌زمان، او به عنوان

مدیر وظیفه رسیدگی به امور عملی مدرسه را بر عهده دارد از جمله تعمیر وسایل، تأمین منابع و هماهنگی با اداره فرهنگ. نمونه آن مدیریت بحران خمره شکسته است که با جمع‌آوری مواد لازم و مکاتبه با اداره برای جایگزینی آن، هم نقش آموزشی و هم نقش مدیریتی و اداری خود را نشان می‌دهد.

جایگاه سوژی انضباط‌بخش

جایگاه سوژی بعدی معلم، جایگاه انضباط‌بخش است. معلم در این نقش کودکان را به سوژه‌های مطیع تبدیل و از ابزارهای گفتاری برای حفظ نظم استفاده می‌کند. در این موقعیت معلم سخنگو و امرکننده، و دانش‌آموزان پذیرا و مطیع هستند. فرکلاف این نوع قدرت را "قدرت در گفتمان"^۱ می‌نامد که به اعمال مستقیم قدرت از طریق زبان و تعامل برای کنترل و شکل دادن رفتار دیگران اشاره دارد (2015: 27). این قدرت معمولاً در مواجهه‌های نابرابر مانند کلاس درس ظاهر می‌شود و برخلاف "قدرت پشت گفتمان"^۲ که ریشه در ساختارهای اجتماعی دارد، در لحظات تعامل به شکل ملموس و قابل مشاهده اعمال می‌شود. نمونه‌های آن شامل هدایت کلاس توسط معلم، چالش دانش‌آموز نسبت به قوانین و نمایش اقتدار در سخنوری است.

جایگاه سوژی همدلانه و پرسش‌کننده اقتدار سنتی

جایگاه سوژی آقای صمدی در موقعیت‌هایی که کودکان به حمایت عاطفی نیاز دارند، از معلم انضباط‌بخش به معلمی همدل و حمایت‌گر تغییر می‌کند. او در نقش پدر یا حامی عاطفی ظاهر می‌شود، از دانش‌آموزان دلجویی می‌کند، در برابر مشکلات خانوادگی از آنان دفاع می‌نماید و به نیازهای عاطفی‌شان توجه نشان می‌دهد. این جایگاه تا آنجا پیش می‌رود که در صحنه‌ای برای کودکان تخم‌مرغ می‌پزد و حتی حلوانی را که مادرش برای او فرستاده میان آنان تقسیم می‌کند؛ بدین‌سان، گفتمان پدران و مراقبان را بازنمایی می‌کند. هم‌زمان با این

1. power in discourse

2. power behind discourse

جابه‌جایی سوژی به سوی پدری حمایت‌گر، نقش دانش‌آموزان نیز از سوژه‌های مطیع و منضبط به کودکانی شوخ‌طبع و منتقد دگرگون می‌شود؛ کودکانی که حتی به آشپزی معلم خرده می‌گیرند و از «نمک نداشتن زرده» سخن می‌گویند. این وضعیت نشانگر نوعی بیناگفتمانیت سیال است: تلاقی گفتمان پدرانۀ حمایت‌گر از سوی معلم و گفتمان طنز از سوی کودکان. در چنین موقعیتی، فاصله اقتدار میان معلم و دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. شوخی‌ها و کنایه‌های ظریف دانش‌آموزان به رفتار معلم، فضای رسمی و خشک مدرسه را می‌شکند و امکان مشارکت، بازیگوشی و بازاندیشی در نظم رسمی را برای آنان فراهم می‌سازد. طنز در این میان به‌مثابه راهبردی گفتمانی عمل می‌کند که از طریق آن کودکان فاصله‌گیری خود را از گفتمان‌های مسلط نشان می‌دهند؛ راهبردی که هم‌زمان کنشی مقاومتی و زمینه‌ای برای تولید آگاهی انتقادی فراهم می‌آورد.

جایگاه سوژی میانجی

دیگر جایگاه سوژی معلم، جایگاه اجتماعی او در تعامل با جامعه محلی و حل اختلافات است. آقای صمدی به‌عنوان معلم، پل ارتباطی میان مدرسه و روستا است. او با والدین، کدخدا و ریش‌سفیدان تعامل دارد، به خانه‌ها سر می‌زند و در حل مسائل اجتماعی مانند غیبت‌ها یا اختلافات نقش ایفا می‌کند.

با توجه به جایگاه‌های سوژی متعددی که آقای صمدی در داستان آن خمره می‌گیرد، روابط قدرت و فاصله اجتماعی در این رمان در طیفی پویا و سیال قرار می‌گیرد؛ طیفی که از سلطۀ نهادی و اقتدار انضباطی، تا همدلی عاطفی و همبستگی اجتماعی را در بر می‌گیرد. به این ترتیب، روابط قدرت و فاصله اجتماعی در داستان آن خمره در حال جابه‌جایی میان اقتدار، مشارکت، مذاکره و صمیمیت است.

دانش‌آموزان

در داستان آن خمره دانش‌آموزان نیز جایگاه‌های سوژی گوناگونی می‌گیرند.

جایگاه سوژی آموزشی و انضباط‌پذیر

دانش‌آموزان در مقام شاگرد در چارچوب گفتمان آموزشی انضباطی قرار می‌گیرند؛ گفتمانی که بر اقتدار نمادین معلم و ساختار کلاس درس استوار است. این گفتمان نه تنها فرایند انتقال دانش را سازمان می‌دهد، بلکه به بازتولید هنجارهای اجتماعی و تثبیت مناسبات قدرت نیز می‌انجامد.

جایگاه سوژی خدماتی-بقای نهادی

در شرایطی که زیرساخت‌ها و منابع مالی ناکافی‌اند، بقا و کارکرد مدرسه وابسته به نیروی کار کودکان است؛ از آوردن آب برای خمره تا حمل مصالح و تأمین مواد اولیه تعمیرات (خاکستر، آهک، تخم‌مرغ). این موقعیت بازتاب نوعی انتقال وظایف نهادی به بدنه استفاده‌کننده است. در این گفتمان، مدرسه به جای آن که صرفاً نهادی آموزشی باشد، به یک واحد خودیاری اجتماعی تبدیل می‌شود.

جایگاه سوژی نظارتی-انضباطی

برخی دانش‌آموزان در مقام دستیار انضباطی و مبصر عمل می‌کنند و وظیفه مراقبت از نظم مدرسه و گزارش بی‌نظمی به معلم را بر عهده دارند. نمونه شاخص آن عبداللّهی است که هنگام تجمع بچه‌ها کنار خمره ترک‌خورده، رفتار مشکوک حسن کاظمی را می‌بیند و مانع فرار او می‌شود. عبداللّهی او را نزد آقای صمدی می‌آورد و گزارش می‌دهد. معلم پس از بازرسی، تیرکمان و گنجشک مرده کاظمی را کشف می‌کند، تیرکمان را می‌شکند و برای بازگرداندن نظم اقدام می‌کند. این صحنه با خجالت کاظمی و خنده سایر دانش‌آموزان پایان می‌یابد. چنین موقعیتی بازتاب گفتمان اقتدار و نظارت است که "مبصر" به مثابه بازوی انضباطی معلم عمل کرده و در نهایت سلسله‌مراتب قدرت و گفتمان انضباط‌بخشی در مدرسه بازتولید می‌شود.

جایگاه سوژی اجتماعی-آیینی

دانش‌آموزان گاه در جایگاه سوژی اجتماعی-آیینی ظاهر می‌شوند؛ جایگاهی که آنان را در مرز میان مدرسه و جامعه روستایی قرار می‌دهد. در بافت روستاهای محروم، مدرسه فقط یک نهاد آموزشی نیست، بلکه در جایگاه مرکز تجمع، تبادل فرهنگی و بازتولید ارزش‌های جمعی عمل می‌کند. ازاین‌رو، دانش‌آموزان هم در یادگیری رسمی مشارکت دارند و هم در مناسک اجتماعی فعال‌اند. این پیوند به‌ویژه در صحنه ورود خمره جدید به مدرسه آشکار می‌شود: زمانی که عباس خمره را می‌آورد، دانش‌آموزان با شعرخوانی، کف‌زدن و نواختن سنگ‌ها آن را به آیینی جمعی بدل می‌سازند.

جایگاه سوژی طنزپرداز-خیال‌پرداز

یکی از جایگاه‌های سوژی برجسته کودکان در این رمان، جایگاه طنزپرداز-خیال‌پرداز است. این رمان سرشار از لحظاتی است که دانش‌آموزان طنزپردازی و خیال‌پردازی را نمایش می‌دهند. طنز در این اثر فقط جنبه سرگرمی ندارد، بلکه سازوکاری برای مقاومت در برابر محرومیت‌ها و سختی‌های زندگی است. کمبودهایی چون نداشتن آب آشامیدنی به جای آنکه منبع یأس شود، در روایت طنزآمیز به رویدادی جمعی بدل می‌شود. این رویکرد در جهان‌بینی مرادی کرمانی ریشه دارد؛ او تصریح می‌کند: «هرگز خود را نمی‌بخشم اگر با نوشته‌هایم بچه‌ها را غمگین کنم». او معتقد است باید واقعیت‌های تلخ را به کودکان منتقل کرد، اما نه به شکلی که موجب ترس و نومیدی شود، زیرا ترس مداوم نسل آینده را ناتوان می‌سازد. به تعبیر او «جهان امروز خانه‌ای بی‌سقف است که نمی‌توان درهای آن را بست و کودکان ناگزیر با همه تلخی‌ها و شیرینی‌هایش روبه‌رو می‌شوند». ازاین‌رو، رسالت ادبیات کودک را حفظ امید، خلاقیت و توان ایستادگی در کنار بیان واقعیت‌ها می‌داند (مرادی کرمانی، ۱۳۹۰). اشراق (۲۰۱۴) نیز به ویژگی طنز و مقاومت در آثار مرادی کرمانی اشاره می‌کند.

در این رمان، طنز بستری برای بازتولید فرهنگی فراهم می‌آورد؛ کودکان با کلمات، موقعیت‌ها و بازتعریف نمادها و آیین‌ها، خرده‌آیین‌هایی را خلق می‌کنند که از زندگی روزمره و

فرهنگ همسالان برمی آیند. در دل همین فرایند گفتمان فولکلور و آیین های محلی نیز حضوری پررنگ پیدا می کنند. آیینی سازی خمره و تشبیه آن به "عروس" یا گرداندن آن در کوچه ها همراه با ترانه ها و ضرباهنگ های جمعی، بازتابی از سنت های آیینی بزرگسالان است که در قالبی کودکانه و طنزآمیز بازآفرینی می شوند. همین جاست که بازتعریف نمادها و آیین ها رخ می دهد زیرا خمره که در زندگی روزمره صرفاً شیئی برای نگه داری آب است، در بازی و تخیل کودکان به نماد "عروس" بدل می شود؛ و آیین هایی چون "عروس کشان" یا گرداندن اشیای مقدس در مراسم محلی در جهان کودکان معنا می شود. از این منظر، طنز واجد دو سطح از ارتباط میان متون و گفتمان ها است. از یک سو، نوعی بینامتنیت با فرهنگ عامیانه و آیین های قومی شکل می گیرد، زیرا روایت طنزآمیز کودکان به طور مستقیم به متون فرهنگی پیشین همچون ترانه ها، آیین ها و رسوم فولکلوریک ارجاع می دهد. از سوی دیگر، طنز به سطحی از بیناگفتمانیت دست می یابد، زیرا در آن گفتمان های کودکانه و بازی محور با گفتمان فولکلور و آیین های محلی و هم چنین با گفتمان مقاومت در برابر محرومیت در هم تنیده می شوند. لحظه این بیناگفتمانیت آنجاست که کودکان با الهام از آیین های بزرگسالان، آن ها را در قالب طنز و اغراق وارد جهان کودکان می کنند و بدین ترتیب واقعیت تلخ کمبودها را به عرصه ای برای امیدآفرینی، همبستگی و تاب آوری بدل می سازند.

اهالی روستا

حل مسئله خمره سبب ایجاد رابطه ای بیناسوژی میان شخصیت های روستا می شود و در این بستر ساختار و پویایی های اجتماعی کوچک خود را نشان می دهد. جایگاه های سوژی شخصیت ها نشان می دهد که هر فرد بسته به مهارت ها و موقعیت اجتماعی خود در حل مسائل عمومی مشارکت می کند و این تعامل ها ترکیبی از تعاون و مناقشه است. بابای قنبری نماینده مهارت و عمل فنی است. او تنها کسی است که می تواند خمره را تعمیر کند؛ درحالی که مادر قنبری، مش کبری، در جایگاه سوژه میانجی و حمایتگر، نقش مهمی در متقاعد کردن همسرش برای همکاری ایفا می کند. عموجان، مالک سنتی، و گل رحیم، ریش سفید و

میانجی، به ترتیب نماد مالکیت و حکمت جمعی هستند. خاور و عباس سوژه‌های فعال در جمع‌آوری منابع و پیوند میان روستا و شهر هستند و کدخدا اقتدار سنتی و نظم روستایی را نمایندگی می‌کند. سایر شخصیت‌ها مانند محمود سلمانی، سیدرضا و یدالله نقش‌های حاشیه‌ای اما اثرگذار در مدیریت و تولید مشکلات و منابع ایفا می‌کنند. تعاون در شکل‌گیری همبستگی جمعی برای حل مشکل با جمع‌آوری مواد لازم برای تعمیر خمره یا خرید و آوردن خمره توسط عباس نمایان می‌شود و در مقابل، مناقشه در امتناع اولیه بابای قنبری، ادعای مالکیت عموجان، شایعات یدالله و اقدامات ناخواسته شخصیت‌های حاشیه‌ای نمود پیدا می‌کند. قدرت مستقر در تعاون روستایی برای حل این مشکل نه حمایت‌های دولتی، بلکه بر اساس تقسیم‌بندی فرکلاف "قدرت پشت گفتمان" است؛ یعنی نیروی جمعی روستا که از ضعف ساختاری و ناکارآمدی نظام دولتی در حل مسئله تهیه خمره شکل می‌گیرد.

نقش زبان در پیشبرد ماجرا چیست؟

در نظریه فرکلاف، زبان کارکرد ابزاری و نهادی دارد و در هر موقعیت مشخص در راستای اهداف بزرگ‌تر نهادی و بوروکراتیک به کار می‌رود. در داستان آن خمره نیز می‌توان این موضوع را در دو سطح مشاهده کرد: سطح نهادی/بوروکراتیک: زمانی که آقای صمدی برای تأمین خمره جدید به اداره فرهنگ نامه می‌نویسد، زبان به عنوان ابزاری رسمی برای پیگیری هدف بوروکراتیک عمل می‌کند. ژانر این تعامل "نامه اداری" و کانال آن "زبان نوشتاری" است. محتوای نامه باید مطابق انتظارات اداره باشد و حل مشکل به تأیید رسمی وابسته است؛ سطح غیرنهادی/محلی: وقتی خاور برای جمع‌آوری کمک به مردم روستا مراجعه می‌کند هدف او همان تأمین خمره است، اما مسیر نهادی ندارد. زبان او محاوره‌ای، صمیمی و مبتنی بر اعتماد اجتماعی است؛ ژانر آن، گفت‌وگوی رو در رو و کانال آن زبان گفتاری است. در اینجا هیچ کنترل رسمی وجود ندارد و اعتبار زبان وابسته به سرمایه اجتماعی و اعتماد جمعی است.

۴. ۲. ۳. سطح سوم: تبیین

متن در سطح تبیین فرکلاف نه فقط به عنوان پدیده‌ای زبانی بلکه به عنوان بخشی از مناسبات قدرت، ایدئولوژی و ساختارهای اجتماعی تحلیل می‌شود. فرکلاف در این مرحله به ارتباط دیالکتیکی میان زبان و جامعه توجه دارد؛ یعنی این که گفتمان‌ها چگونه بازتولیدکننده یا تغییردهنده نظم‌های اجتماعی و روابط قدرت هستند.

عدالت آموزشی و نابرابری‌های روستایی شهری

داستان آن خمره استعاره‌ای گویا از شکاف‌های عدالت آموزشی در ایران است. بر اساس قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی به منظور تحقق عدالت اجتماعی و کاهش فقر به عنوان هدفی کلیدی مطرح شده است. این موضوع در اسناد بالادستی از جمله سیاست‌های کلی نظام در دوره‌های مختلف چشم‌انداز برنامه‌های چهارم و پنجم توسعه و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است. توجه ویژه به آموزش در مناطق کمتر توسعه‌یافته و تقویت آموزش و پرورش در مناطق محروم و مرزی، با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان، از جمله سیاست‌های مهمی است که در این اسناد و برنامه‌ها گنجانده شده است (معاونت ...، ۱۳۹۵: ۵۰). با این حال، واقعیت‌های موجود نشان‌دهنده وجود شکاف عمیق میان جوامع شهری و روستایی در زمینه عدالت آموزشی است. مسعودی (۱۴۰۲) با اشاره به وضعیت مدارس در مناطق محروم و روستایی اظهار می‌کند که تحقق عدالت آموزشی در این مناطق به خوبی اجرایی نمی‌شود و فاصله قابل توجهی میان قانون و عمل وجود دارد. وی هم‌چنین اشاره دارد که وزارت آموزش و پرورش موظف است عدالت آموزشی را در سراسر کشور برقرار، و مدارس را به‌ویژه در مناطق محروم و روستایی تجهیز کند. با این حال، مشاهده وضعیت این مدارس نشان می‌دهد که این وظیفه به خوبی انجام نشده است. مرادی کرمانی این رمان را در سال ۱۳۶۸ نوشته و مسعودی وضعیت مدارس مناطق محروم را در سال ۱۴۰۲ تشریح می‌کند. با نگاهی مقایسه‌ای به این دو می‌توان دریافت که خمره صرفاً بازتابی از شرایط آموزشی دهه شصت نیست، بلکه متنی پیشگویانه است که

استمرار مشکلات ساختاری نظام آموزشی ایران را آشکار می‌سازد. بدین ترتیب، رمان با برجسته‌سازی کمبودهای ساختاری و تضاد میان اصول مصوب در اسناد آموزشی و واقعیت‌های زیسته روستاییان، ضرورت بازنگری در سیاست‌گذاری‌ها و اقدام عملی برای تحقق عدالت آموزشی در مناطق روستایی را یادآور می‌شود.

نابرابری آموزشی و همبستگی جمعی در بستر تعاون روستایی؛ بازتعریف داستان مدرسه‌ای در تعامل با اجتماع روستایی

بی‌عدالتی آموزشی در ایران که ناشی از ضعف مسئولیت‌پذیری دولتی است، پای تعاون و همیاری روستایی را به میان می‌آورد و نشان می‌دهد مشارکت جمعی اهالی روستا بخشی جدایی‌ناپذیر از داستان‌های مدرسه‌ای در ایران است. در این اثر این پیوند به‌وضوح دیده می‌شود؛ اجتماع روستایی و مدرسه در هم تنیده می‌شوند و این ویژگی تفاوت اساسی مفهوم داستان مدرسه‌ای در ادبیات کودک ایران را با نظریه‌های غربی در مورد ژانر داستان مدرسه‌ای نشان می‌دهد. در بسیاری از داستان‌های مدرسه‌ای غربی، مدرسه عمدتاً فضایی مستقل از اجتماع محلی است؛ محوریت روایت بر فردیت دانش‌آموز، تعامل معلم-شاگرد، و مشکلات درونی کلاس درس است (Rudd, 2012: 238-239). هم‌چنین چنین داستان‌هایی مدرسه را مکانی برای جامعه‌پذیری، کسب تجربه اخلاقی، شکل‌گیری دوستی‌ها، رقابت و قلندری نشان می‌دهد (Reimer, 2009: 209-210) اما ارتباط مدرسه با ساختار و زندگی اجتماعی روستا در آن‌ها کمتر دیده می‌شود. مدرسه در داستان آن خمره نه تنها فضایی برای آموزش رسمی بلکه نماد و مرکز کنش جمعی روستا است؛ مدرسه به عرصه‌ای تبدیل می‌شود که اهالی می‌توانند با اتکا به تعاون و همبستگی خود عدالت آموزشی را بازسازی، و خلأهای نظام‌مند را جبران کنند. این کنش اجتماعی به‌عنوان شکلی از مقاومت عمل می‌کند و آموزش را از ابزاری برای کنترل دولتی به فضایی برای بازسازی هویت جمعی و تقویت سرمایه اجتماعی تبدیل می‌کند.

مدرسه؛ انضباط، مقاومت و شرم

در سطوح توصیف و تفسیر تحلیل گفتمان، مشاهده شد که بخشی از مسئلهٔ مدرسه در رمان خمره به شیوه‌های انضباطی و انتظام‌بخشی اختصاص دارد. بنیان ایدئولوژیک این مسئله، مفهومی از "انضباط" است که به‌ویژه در پرتو مدرنیته بر مدارس مسلط شده و سازوکارهای آموزشی را در دل شبکه‌های قدرت قرار داده است. این ایدئولوژی به‌طور مستقیم با خوانش فوکویی^۱ از نهاد آموزش در عصر مدرن همخوانی دارد. فوکو در اثر کلاسیک خود انضباط و تنبیه: تولد زندان^۲ مدارس را در کنار زندان‌ها، پادگان‌ها و کارخانه‌ها به‌مثابهٔ نهادهایی معرفی می‌کند که فراتر از انتقال صرف دانش عمل می‌کنند. این نهادها در واقع بخشی از سازوکارهای میکروفیزیکی قدرت‌اند که افراد تحت نظارت، طبقه‌بندی و عادی‌سازی قرار می‌گیرند تا به "بدن‌های رام"^۳ بدل شوند (Foucault, 1975/1995). در داستان آن خمره این منطق انضباطی در ساختار مدرسهٔ روستایی بازتاب می‌یابد. معلم به‌عنوان عامل اعمال قدرت می‌کوشد با برقراری نظم، تحمیل سکوت، رعایت زمان‌بندی و تمرکز بر تکالیف، دانش‌آموزان را در چارچوب هنجارهای مدرسه نگاه دارد. با این حال، باید توجه داشت که این نظام انضباطی در کنار انضباط همخوان با رویکرد فوکویی با سنت تربیتی مکتب‌خانه‌ای ایران نیز همسو است؛ سنتی که همواره بر تنبیه بدنی و اعمال قدرت سلسله‌مراتبی و بالا به پایین استوار بوده است.

باوجود این، مرادی کرمانی به بازنمایی صرف این انضباط بسنده نمی‌کند بلکه اشکال مقاومت دانش‌آموزان را نیز نشان می‌دهد. این مقاومت‌ها در قالب بازیگوشی، شیطنت و اقدامات غیررسمی تجلی می‌یابند. چنین مقاومت‌هایی با ایدهٔ فوکو مبنی بر پیوند ذاتی قدرت و مقاومت همسوست. فوکو در تاریخ جنسیت تصریح می‌کند «هر جا قدرت است، مقاومت نیز هست؛ و این مقاومت هرگز بیرون از قدرت قرار ندارد» (Foucault, 1976/1990: 95). یکی از ابزارهای ترسیم این مقاومت طنز است که در کل یکی از ویژگی‌های بارز اغلب آثار

1. Foucault

2. *Discipline and punish: The birth of the prison*

3. docile bodies

مرادی کرمانی است. در این پیوند حسام پور و همکاران (۱۳۹۰) نیز داستان آن خمره را یکی از آثار طنز مرادی کرمانی به شمار می‌آورند. شگردهای طنز در این رمان با مفهوم مقاومت درهم‌تنیدگی خاصی دارند؛ به گونه‌ای که طنز نه تنها ابزاری برای بازنمایی ناکارآمدی‌ها و نقد اجتماعی است، بلکه نقش مهمی در آشکارسازی و تجربه مقاومت دانش‌آموزان در برابر ساختارهای آموزشی ناعادلانه و گفتمان انضباط‌بخش مدرسه ایفا می‌کند.

در داستان آن خمره مدرسه گفتمان شرم را نیز تولید و تثبیت می‌کند. این گفتمان محصول ساختارهای قدرت و ایدئولوژی‌های مسلط است و دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان را در موقعیت‌های نابرابر اجتماعی قرار می‌دهد. موقعیت بحرانی قنبری، دانش‌آموز روستایی، نمونه‌ای از این نابرابری است؛ او میان انتظارات مدرسه که مشارکت فعال خانواده‌ها و رعایت هنجارهای نهادی را می‌طلبد و محدودیت‌های واقعی زندگی پدرش که به دلیل مشغله‌های کاری نمی‌تواند پاسخگو باشد، گرفتار شده و شرم را تجربه می‌کند و آرزو دارد مثل همکلاسی‌اش عبداللّهی باشد که خانواده‌اش با مشارکت فعال در مدرسه غرور و دستاورد دارند.

جنسیت و داستان مدرسه‌ای

اگرچه مسئله جنسیت در این اثر در لایه‌های ظاهری روایت چندان برجسته نیست، اما یکی از ایدئولوژی‌های نهفته در بطن داستان، پیوند میان جنسیت و مدرسه در بافت اجتماعی-فرهنگی روستا است. در داستان آن خمره دانش‌آموزان دختر حضور حاشیه‌ای دارند و کنش‌های جنسیتی عمدتاً از طریق زنان بزرگسال روستا وارد متن مدرسه می‌شود. زنان حاضر در رمان نیز به دو دسته تقسیم می‌شوند. دسته نخست زنانی هستند که نقشی حاشیه‌ای اما مؤثر دارند و حضورشان عمدتاً از طریق گفتارهای عاطفی و مراقبتی بازنمایی می‌شود. نمونه بارز آن مادر قنبری است که با ابراز نگرانی از پیامدهای ترک تحصیل فرزندش، همسر خود را برای تعمیر خمره تشویق می‌کند. این گونه بازنمایی، مطابق با تحلیل ملکی سروستانی و همکاران (۱۳۹۷)، نشان می‌دهد که زنان روستایی در آثار مرادی کرمانی به دلیل محدودیت در دسترسی

به قدرت، بیش تر از کنش های گفتاری ترغیبی و عاطفی بهره می برند تا از این طریق مردان را به عمل وادارند. این نوع زنانگی بر پایه طرحواره های سنتی زنانه همچون عاطفه، نرمش و مراقبت در چارچوب مردسالاری معنا پیدا می کند. دسته دوم زنانی مانند خاور هستند که با عبور از الگوهای سنتی، به عرصه عمومی وارد می شوند و نقش های سنتاً مردانه مانند کنشگری برای حل مسئله را بر عهده می گیرند و بدین ترتیب ساحت مردانه را به پرسش می کشند. خاور با سازماندهی و گفت گو با اهالی روستا، در حل بحران مدرسه مشارکت می کند و کنشگری فعال خود را در قلمروی عمومی به نمایش می گذارد. این تلاش با واکنش منفی جامعه مردسالار مواجه می شود؛ با برچسب زدن او را "دیوانه" می خوانند. کنش خاور مصداق گفتمان جایگزین است که نظم غالب را به چالش می کشد و هم زمان با مقاومت شدید گفتمان غالب مواجه می شود؛ مقاومت نه تنها در سطح تعاملات زبانی (طعنه، شایعه و برچسب زنی) بلکه در سطح روابط قدرت و مشروعیت اجتماعی عمل می کند.

۵. نتیجه گیری

این مقاله با بهره گیری از روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف در پی آن بود تا نشان دهد بازتاب مدرسه به عنوان یک گفتمان از رهگذر زبان در داستان آن خمره هوشنگ مرادی کرمانی چگونه بوده و در پی پاسخگویی به این سه پرسش بوده است: چگونه ویژگی های زبانی و ساختاری در رمان معانی مرتبط با قدرت و ایدئولوژی های مدرسه را بازتاب می دهند یا به چالش می کشند؟ چه گفتمان ها و روابط سوژي و روابط قدرتي در متن وجود دارد؟ و زیربناهای ایدئولوژیک و کنش های اجتماعی مرتبط با مدرسه چه هستند؟ یافته ها نشان می دهد مدرسه در این اثر گفتمانی چندلایه از قدرت، مقاومت، نابرابری و همکاری جمعی است که از طریق زبان، روایت و طنز بازنمایی می شود. یکی از یافته های پژوهش حاضر این است که در رمان داستان آن خمره تعامل مدرسه با زیست بوم فرهنگی اجتماعی روستا و ناکارآمدی نهادهای رسمی، معنای ژانر داستان مدرسه ای در غرب را بازتعریف می کند. در اثر یادشده مدرسه نه تنها محل آموزش رسمی، بلکه مرکزی برای کنش اجتماعی و همکاری جمعی است

و مسائل آموزشی، عدالت اجتماعی، نقش زنان و مشارکت اهالی روستا در اصلاح زیرساخت‌ها در متن بازنمایی می‌شوند. این تعامل مدرسه با زیست‌بوم فرهنگی-اجتماعی روستا معنایی متفاوت از سنت ژانر داستان مدرسه‌ای در غرب دارد زیرا در آنجا تجربه فردی دانش‌آموز و تعاملات درون مدرسه محور روایت است و ارتباط مدرسه با جامعه محلی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. تحلیل حاضر نشان می‌دهد که ژانرها وابسته به فرهنگ، ساختار اجتماعی و شرایط زیست‌بوم‌اند و معنای آن‌ها در محیط‌های متفاوت می‌تواند بازتعریف شود؛ به عبارتی، ژانرها فرهنگ‌بسته و زمینه‌مند هستند.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

ORCID

Soudabeh

Shokrollahzadeh



<https://orcid.org/0000-0002-2109-8284>

منابع

- اسکندری شرفی، فرشاد و بازوند، علی. (۱۳۹۹). «کتاب‌شناسی آثار هوشنگ مرادی کرمانی». فصلنامه نقد، تحلیل و زیبایی‌شناسی متون (قند پارسی)، س ۴ ش ۱۰: ۳۸-۵۷.
- بی‌نظیر، نگین. (۱۳۹۸). «تکولوژی انضباطی و بدن برساخته در داستان‌های مدرسه». نقد و نظریه ادبی، س ۴ ش ۲: ۲۷-۴۹. DOI: 10.22124/naqd.2019.13751.1772
- ذوالفقاری، حسن، داشن، فاطمه، دری، نجمه و نیکوبخت، ناصر. (۱۴۰۰). «تحلیل گفتمانی بازنمایی اشعار عامه در داستان‌های طنزآمیز هوشنگ مرادی کرمانی». فرهنگ و ادبیات عامه، س ۹ ش ۴۰: ۲۴۳-۲۷۶.
- رهبریان، محمدرضا. (۱۳۹۷). مدرسه یا قفس: بازتاب مدرسه در متون کهن و داستان‌نویسی معاصر. تهران: علمی و فرهنگی.

شرکت مقدم، صدیقه، نواب‌زاده شفیع، سپیده صفیه، و سیمین‌فر، سارا. (۱۴۰۰). «تحلیل گفتمان انتقادی شما که غریبه نیستید براساس رویکرد نورمن فرکلاف». پژوهشنامه ادبیات داستانی، س ۲ ش ۱۰: ۲۱-۴۰. DOI: 10.22126/rp.2021.5795.1264

صفایی، علی و کارگر، الهام. (۱۳۹۵). «بررسی گفتمان آموزشی داستان لبخند انار هوشنگ مرادی کرمانی بر مبنای نظریه ایدئولوژی آلتوسر»، تریپژوهی ادب فارسی، س ۱۹ ش ۴۰: ۱۶۱-۱۸۲. DOI: 10.22103/jll.2016.1579

علوی، فریده و قنبری، منیژه. (۱۳۹۷). «تحلیل گفتمان روایی در دو مجموعه داستان قصه‌های مجید و گُرک‌هویجی». جستارهای زبانی، س ۹ ش ۵: ۹۵-۱۱۸.

مرادی کرمانی. هوشنگ. (۱۳۹۰/۱۳۶۸). داستان آن خمره. تهران: معین.

مرادی کرمانی، هوشنگ. (۱۳۹۰، ۲۷ بهمن) تلخی‌های زندگی را با داستان‌های مان شیرین کنیم [مصاحبه]. خبرگزاری قانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

<https://www.kanoonnews.ir/news/205363/>

مسعودی، اصغر. (۱۴۰۲). تحقق عدالت آموزشی در مناطق محروم و روستایی با واقعیت فاصله دارد. خبرگزاری خانه ملت. <https://icana.ir/x4pdW>

معاونت امور اقتصادی جمهوری اسلامی با همکاری داوودی، آزاده و الهوردی‌زاده، سهیلا. (۱۳۹۵). تصویری از عدالت آموزشی در آینه اسناد بالادستی و عملکرد شاخص‌های آن. تهران: دفتر تحقیقات و سیاست‌های تولیدی، معاونت امور اقتصادی جمهوری اسلامی ایران.

ملکی سروسرانی، فرناز، جوکاری، مهناز و روحانی، علی. (۱۳۹۷). «بازنمایی اجتماعی کنش‌های گفتاری زنان (مورد مطالعه: رمان‌های هوشنگ مرادی کرمانی)». فصلنامه زن و جامعه، س ۹ ش ۳۳: ۶۱-۸۰.

نجفی، عزیزه، عباس‌زاده، خداویردی و عدل‌پرور، لیلا. (۱۴۰۰). «گفتمان انتقادی در داستان بچه‌های قالیباف‌خانه هوشنگ مرادی کرمانی (براساس نظریه نورمن فرکلاف)»، مطالعات زبان فارسی، س ۴ ش ۷: ۱۵۷-۱۷۶. DOI: 4/jshd.2021.261318.1058

DOR: 20.1001.1.26453894.1400.4.7.10.9

References

Alavi, F., & Ghanbari, M. (2018). Tahlil-i guftimān-i rivāyī dar du majmū'ah-i dāstān-i 'Qiṣṣahā-yi Majīd' va 'Kurk-i Havājī' [Narrative

- discourse analysis in two short story collections: *Majid's Tales and Kork-e Havyji*. *Linguistic Research*, 9(5), 95–118. (In Persian)
- Althusser, L. (1970). *Ideology and ideological state apparatuses (Notes towards an investigation)*. La Pensée.
<https://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>
- Binazir, N. (2019). Tiknūlūzhī-yi inzibāfī va badan-i barsākhtah dar dāstānhā-yi madrasah [Disciplinary technology and the constructed body in school stories]. *Criticism and Literary Theory* 4(2), 27–49. Doi:10.22124/naqd.2019.13751.1772 (In Persian).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Cultural reproduction and social reproduction*. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487–511). Oxford University Press.
- Eshraq, B. (2014). Houshang Moradi Kermani: Striving for survival. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 52(4), 88–92. <https://doi.org/10.1353/bkb.2014.0155>
- Eskandari Sharaḡi, F., & Bazvand, A. (2020). Kitāb-shināsī-i āthār-i Hūshang Murādī Kirmānī [Bibliography of works by Houshang Moradi Kermani], *Quarterly of Criticism, Analysis, and Aesthetics of Texts (Qand-i Pārsī)*, 4(10), 38–57 (In Persian).
- Fairclough, N. (1989/2015). *Language and power*. London: Third edition. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London, UK: Longman.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality*, Volume 1: An introduction (R. Hurley, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1976).
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1975)
- Grenby, M. O. (2008). *Children's literature*. Edinburgh University Press.
- Maleki Sarvestani, F., Jokari, M., & Rouhani, A. (2018). Bāznamāyī-yi ijtīmā'ī-yi kunišhā-yi guftārī-yi zanān (mawrid-i muṭāla'ah: rūmānhā-yi Hūshang Murādī Kirmānī) [Social representation of women's speech acts: A case study of Houshang Moradi Kermani's novels]. *Woman and Society Quarterly*, 9(33), 61–80. (In Persian)
- Masoudi, A. (2023). Tahqīq-i 'adālat-i āmūzishī dar manāṭiq-i maḡrūm va rūstāyī bā vāqī'īyyat fāsilah dārad [The realization of educational justice in deprived and rural areas is far from reality]. ICANA News Agency. <https://icana.ir/x4pdW> (In Persian)

- Moradi Kermani, H. (1989/2011). *Dāstān-i ān khumrah [The tale of that jar]*. Tehran: Moein.
- Moradi Kermani, H. (2012, February 16). Talkhī-hā-yi زنداگī rā bā dāstān-hā-yi mān shīrīn kunīm [Let's sweeten the bitterness of life with our stories] [Interview]. Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults News Agency (Kanoonnews). <https://www.kanoonnews.ir/news/205363/> (In Persian)
- Najafi, A., Abbászadeh, Kh., & Adelpour, L. (2021). Guftimān-i intiqādī dar dāstān-i "Bachchahā-yi Qālībāfkhānah-yi Hūshang Murādī Kirmānī [Critical discourse in The *Children of the Carpet-Weaving House* by Houshang Moradi Kermani: Based on Norman Fairclough's theory]. *Persian Language Studies*, 4(7), 157–176. <https://doi.org/10.22124/jshd.2021.261318.1058> (In Persian)
- Nodelman, P., & Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Rahbarian, M. R. (2018). *Madrasah yā qafas: bāztāb-i madrasah dar mutūn-i kuhnah va dāstān'nivīsī-yi mu'āshir [School or cage: The reflection of school in classical texts and contemporary fiction]*. Tehran: Elmi va Farhangi Publishing. (In Persian).
- Reimer, M. (2009). Traditions of the school story. In M. O. Grenby & A. Immel (Eds.), *The Cambridge companion to children's literature* (pp. 209–225). Cambridge University Press.
- Rudd, D. (2012). "School Story." In *The Routledge Companion to Children's Literature*, edited by David Rudd, pp. 238–241. London: Routledge.
- Safaei, A., & Kargar, E. (2016). Barrasī-yi guftimān-i āmūzishī-yi dāstān-i 'Labkhand-i Anār'-i Hūshang Murādī Kirmānī bar mabnā-yi nazarīyah-'i īdī'ulūzhī-'i Althusser [An educational discourse analysis of Houshang Moradi Kermani's Pomegranate Smile based on Althusser's theory of ideology]. *Journal of Persian Prose Studies*, 19(40), 161–182. <https://doi.org/10.22103/jll.2016.1579> (In Persian)
- Sattarujawong, Y. (2021). *A portrayal of power relations and aetonnormativity in Diana Wynne Jones's Chrestomanci series* (Doctoral dissertation, Srinakharinwirot University, Thailand). Srinakharinwirot University.
- Sherkat-Moghaddam, S., Navabzadeh Shafiei, S. S., & Siminfar, S. (2021). Taḥlīl-i guftimān-i intiqādī-yi *Shumā kih gharībāh nīstīd* bar asās-i rūykard-i Nūrman Farklāf [A critical discourse analysis of *You Are No Stranger* based on Norman Fairclough's approach]. *Research in Fictional Literature*, 10(2), 21–40. 10.22126/rp.2021.5795.1264 (In Persian)

- Shokrollahzadeh, S. (2025). Subjection and defiance in the tannery: Power relations, discipline, and resistance in Houshang Moradi Kermani's school story, *The Smile of the Pomegranate. Interdisciplinary Studies of Literature, Arts and Humanities*, 5(1), 93–111. <https://doi.org/10.22077/islsh.2024.7770.1465>
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Longman.
- Vice-Presidency for Economic Affairs of the Islamic Republic of Iran, in collaboration with Davoodi, A., & Alhvorzideh, S. (2016). Tasvīrī az 'adālat-i āmūzishī dar āyīnah-yi asnād-i bālādashtī va 'amalkard-i shākhish'hā-yi ān [A view of educational justice in the mirror of upstream documents and the performance of its indicators]. Tehran: Research and Production Policy Office, Vice-Presidency for Economic Affairs of the Islamic Republic of Iran. (In Persian)
- Zolfaghari, H., Dashen, F., Dari, N., & Nikobakht, N. (2021). Taḥlīl-i guftimānī-yi bāznamāyī-yi ash'ār-i 'āmmah dar dāstānhā-yi ṭanz'āmīz-i Hūshang Murādī Kirmānī [A discourse analysis of the representation of folk poems in the humorous stories of Houshang Moradi Kermani] *Folk Culture and Literature*, 9(40), 243–276. (In Persian).

استناد به این مقاله: شکراله‌زاده، سودابه. (۱۴۰۴). تحلیل گفتمان انتقادی نقش و جایگاه مدرسه در داستان آن خمره مرادی کرمانی. پژوهش‌نامه زبان ادبی، ۳ (۱۰)، ۱۳۹ – ۱۷۲. doi: 10.22054/jrll.2025.87728.1190



Literary Language Research Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.