

## برساخت گفتمانی هویت در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

علی اشرف صادقی\*

همایون مرادخانی\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه‌ی نحوه‌ی برساخت گفتمانی هویت در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی است. در این مطالعه با اتکا به نظریه لاکلائو و موفه به بررسی و تحلیل متون مورد نظر پرداختیم. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که اگر دال اعظم در این متون دین است ولی منابع و عناصر هویتی دیگری نیز در این متون به چشم می‌خورد که هر یک به شیوه‌ای خاص درون گفتمان دینی مفصل‌بندی شده‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** هویت، مفصل‌بندی، کتاب‌های فارسی ابتدایی، حاشیه‌رانی و برجسته‌سازی.

### ۱. مقدمه

مفهوم هویت از اقبال چندین رشته علمی برخوردار است. جامعه‌شناسی، روانشناسی، فلسفه، زبان‌شناسی و علوم سیاسی هر کدام از چشم‌انداز خود به هویت می‌نگرند. در باب هویت چشم‌اندازها و رویکردها بسیار متنوع‌اند. از منظر قدیمی هویت در فلسفه گرفته تا بحث‌های گیدنز در باب تجدد و خودشناسی، تاکید پست‌مدرنیستی بر (تفاوت)؛ تلاش‌های فمینیستها برای واکاوی داده‌های اجتماعی مبتنی بر جنسیت، رویکردهای متنوعی وجود دارد. هویت را می‌توان در فضاهاى نظری جدیدی چون فضای گفتمانی (discourse)

\* کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه رازی کرمانشاه (نویسنده مسئول) sadky378aliashraf@yahoo.com

\*\* دکترای جامعه‌شناسی، استادیار دانشگاه رازی کرمانشاه Ho.moradkhani@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۸/۱۴، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۱۲/۵

space)، زبانهای روانکاو، فمینیستی و... مطرح کرد. از این منظر تمام واقعیت‌ها در گفتمانها زاده می‌شوند و شکل می‌گیرند؛ بنابراین هویت‌ها ریشه در گفتمان دارند. این رهیافت بر چگونگی تولید و سامان یافتن تمایزات و کنش‌های گفتمانی در شکل‌گیری و تعریف هویت‌ها تأکید دارد. اصولاً نویسندگان و مولفین کتابهای درسی نیز برای اینکه بتوانند بر فراگیران اثر بگذارند باید مطالب خود را در قالب گفتمان خاص و الگوهای خاصی ارائه کنند. متون آموزشی را می‌توان به عنوان یکی از منابعی که در آن هویتها روایت می‌شوند در نظر گرفت. زیرا هویت همیشه تا حدودی یک روایت است و همواره نوعی بازنمایی است و در دورن نظام‌ها بازنمایی می‌شوند و در قالب گفتمان‌ها برساخت می‌شوند. دریافت ما از برساخت گفتمانی هویت در کتب درسی فارسی ابتدایی نیز در این چارچوب است.

## ۲- بیان مساله

منشاء بسیاری از نگرش‌ها و باورهای انسان‌ها ناشی از تفکری است که از بدو تولد در خانه و در ادامه از طریق کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی به کودکان القا می‌شود. محتوای کتابهای درسی محرکی است محیطی، که می‌تواند در شکل‌گیری باورهای جنسیتی، هویت فردی، اجتماعی، ملی، جنسی، قومی، دینی، زیستی و ... دانش‌آموزان اعم از پسر یا دختر موثر باشد. هر متن آموزشی برای اینکه بتواند بر فراگیرندگان خود تأثیر گذار باشد باید با یک گفتمان خاص و الگویی مشخص ارائه گردد. به عبارتی، هیچ محتوای آموزشی ای خنثی و خالی از تأثیر گذاری نیست؛ ارائه دهندگان یک دانش قطعاً در پی آن هستند تا گفتمان خاص و مورد نظر خود را مسلط کرده و بر مخاطبین خود تأثیر گذار باشند تا از این طریق به اهداف خود دست پیدا کنند. حال اگر این دانش از سوی نهادهای رسمی ارائه گردد بیشتر به چشم می‌آید. یکی از ابزارهای موجود برای این امر کتاب‌های درسی دوره‌های مختلف آموزشی از جمله دوره‌ی ابتدایی است. کتاب‌های درسی یکی از ابزارهای مناسب برای القای هویت فرهنگی (ملی، قومی و دینی و...) در جریان تعلیم و تربیت هستند؛ هر دولت و حکومتی بسته به نوع سیاست‌های فرهنگی و ایدئولوژیک خود، برنوع خاصی از ابعاد هویت فرهنگی تأکید می‌کند و احیاناً ابعاد دیگر را در مراتب پایین‌تر دنبال می‌کند و یا حتی از آنها چشم‌پوشی می‌کند. بدون شک از مهمترین ابعاد هویتی مردم هر جامعه‌ای، هویت قومی، دینی و ملی آنها است. انعکاس

صحیح و به موقع مشخصه های فرهنگی اقوام و گروه های مختلف در کتاب های درسی به همراه انعکاس صحیح هویت دینی و ملی جهت ایجاد وحدت ملی بین اقوام، می تواند احساس جدایی و در حاشیه بودن قوم ها را از بین ببرد. کتاب های درسی یکی از ابزارهای مناسب برای القای هویت فرهنگی (ملی، قومی و دینی) در جریان تعلیم و تربیت هستند (یاوری، ۱۳۷۲: ۱۵). مساله ی ما در این پژوهش این است که متون درسی کتابهای فارسی دوره ی ابتدایی چه نوع هویت هایی را تولید می کنند؟ و چگونه آنها را بساخت می کنند؟ این پژوهش بر آن است که کتب درسی فارسی ابتدایی را از چشم انداز بساخت گرای بنگرد. اینکه مولف یا مولفین چگونه سوژه مورد نظر خود را بساخته اند؟ هریک از تصاویر مندرج در کتابهای درسی و متون، در ذات خود، به منظور ایجاد تغییر در دانشها، نگرشها و توانش های دانش آموزان آورده شده اند و این تغییرات می توانند در بلند مدت منجر به رفتارهای مطلوب آنان شود، یا در آنان اعتقادی را به وجود می آورد که یک زن و مرد چگونه باید باشد؟ کتب درسی نیز فقط باز گو کننده و باز نمایی کننده واقعیات فرهنگی و اجتماعی پیرامون به صورت بی طرفانه نمی باشند بلکه کارکرد اید یولوژیک دارند و محتوا ممکن است جهت مند باشد و واقعیت ها را به شیوه خاص باز گو کنند. یکی دیگر از تلاش های این تحقیق تلاش برای نشان دادن نحوه مفصل بندی (articulation) هویت هادر متن کتاب های مورد بررسی می باشد. دیگر اینکه چه هویت های برجسته سازی شده اند؟ و کدام هویت ها به حاشیه رانده شده اند؟

### ۳- ضرورت و اهمیت تحقیق

برنامه های درسی باید ناظر بر تربیت نسلی باشد که به مسایل زندگی خود آشنا باشند و دارای مهارتهای لازم برای مقابله با زندگی پرمخاطره باشد؛ نسلی خود آگاه و دارای مهارتها و نگرشهای لازم و ضروری؛ که باید برای زیستن در جهان آینده باشد. تحقق این امر بستگی به این دارد که میزان دسترسی آنها به منابع و مولفه های هویتی تا چه حد باشد و اینکه مولفین کتابهای درسی چگونه الگوهای هویتی را در منابع و متون آموزشی بساخت نموده باشند و چه قالب و گفتمانی بر آنها حاکم باشد. بنابراین ضرورت و اهمیت این پژوهش در آن است که حداقل به مولفین کتب درسی یاد آوری کند که در طراحی محتوای این کتابها تا چه حد باید به مولفه های هویتی توجه کنند، از ابعاد مختلف هویت و گفتمان

های مختلف غافل نمانند، عدالت در این متون رعایت و تعادل برقرار شود و به کشف نابرابریهای احتمالی در این متون یاری رسانند. نتایج این پژوهش در درجه اول می‌تواند به ما در شناخت انگاره‌ها و گفتمانها و مرزبندی‌های هویتی کمک نماید و دوم اینکه چگونگی بازنمایی هویت‌ها در کتابهای درسی مورد نظر را مورد واکاوی قرار دهد. بنابراین نتایج این پژوهش می‌تواند به سیاستگذاران عرصه کتابهای درسی در جهت برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری به لحاظ علمی و عملی کمک کند.

#### ۴- مرور پیشینه تحقیق

ادبیات نظری گسترده‌ای در باره‌ی هویت وجود دارد. به همین دلیل در زمینه مطالعات تجربی می‌توان رساله‌ها و پژوهش‌های متعددی را یافت که دست‌کم در عنوان شامل مفهوم هویت هستند. مطالعات انجام شده را می‌توان بطور کلی به دودسته تقسیم کرد. مطالعات پژوهشی و رساله‌ها: بیشتر مطالعات پژوهشی، فراتحلیل مطالعات انجام شده در مورد هویت و ابعاد آن در کتابهای درسی دوره‌های مختلف تحصیلی می‌باشد. رساله‌ها بیشتر با روش کمی به بررسی هویت ملی و ابعاد آن پرداخته‌اند. مثلاً: محمد رضا نوشادی، بابک شمشیری و حبیب احمدی (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی کارکرد کتابهای تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل‌گیری هویت ملی و نقش این کتابها در ساختن هویت ملی پرداخته‌اند و یآوری (۱۳۷۳) با روش تحلیل محتوا به بررسی وضعیت اقوام مختلف ایرانی در برخی از کتاب‌های درسی مثل فارسی، تعلیمات اجتماعی و جغرافیا پرداخته است. شاه سنی (۱۳۸۶) کتابهای دینی، فارسی و تعلیمات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی را مورد تحلیل گفتمان انتقادی قرار داده است. فروزنده جعفرزاده پور در تحقیقی تحت عنوان کتابهای درسی و هویت ملی در سال ۱۳۸۹ به بررسی و فراتحلیل مطالعات انجام شده در رابطه با هویت ملی در کتابهای درسی پرداخته است. با بررسی رساله‌ها و مطالعات پژوهشی می‌توان ویژگی‌های آنها را به صورت زیر خلاصه کرد:

۱- روش تحقیق این پژوهش‌ها و رساله‌ها نشان می‌دهد که در بیشتر موارد از روش‌ها و فنون پیمایشی استفاده شده است. این وضعیت بیانگر دو نکته است. نخست محققین مورد نظر از روشهای کیفی استقبال نکرده‌اند، دوم این که بررسی موضوع هویت در کتابهای درسی، با هدف تبیینی، با روشهای پیمایشی ظاهراً بهتر نتیجه می‌دهد.

۲- در بیشتر رساله ها بی که به بررسی هویت ملی وانعکاس آن در کتابهای درسی پرداخته اند پرسش اصلی این بوده است که آیا این کتابها در تقویت هویت ملی نقش داشته اند یا خیر. بنابر این سایر ابعاد هویت را نادیده گرفته اند و به تعدد شاخص های هویت توجه نکرده اند.

۳- در نمونه های مورد بررسی منابع هویتی متعدداند: زبان فارسی، دین اسلام، فطرت، تاریخ ملی فرهنگ، مشاهیر، ادبیات، وطن، جغرافیا، هنر و ادبیات و میراث فرهنگی از جمله منابع هویتی در کتابهای درسی ذکر شده اند اما میان آنها توافق وجود ندارد. از نظر بیشتر محققین مورد نظر هویت دینی در کتابهای بررسی شده بر سایر ابعاد هویت برتری دارد و منابع هویت دینی به نسبت بیشتری در اختیار دانش آموزان قرار گرفته است و به سایر ابعاد هویت کمتر توجه شده است.

۴- تغییرات موضوعی پژوهش ها نشان می دهد که جای مطالعات طولی در بررسی هویت در کتابهای درسی خالی است اما با گذشت زمان محور مطالعات از سطح هویت ملی به هویت های فروملی و ابعاد مغلول هویت در کتابهای درسی (کهنه پوشی و کهنه پوشی، ۱۳۹۰) تغییر پیدا کرده است. یافته های مطالعات بررسی شده بیانگر این نکته است که هیچکدام به گفتمانی بودن مقوله هویت عنایت نداشته اند. یافته های مطالعات بررسی شده (نوشادی، ۱۳۹۰) نشان می دهد که در کتابهای درسی مورد بررسی به مقوله های هویت دینی و سیاسی در حد نسبتاً مناسبی توجه شده است این در حالی است که دیگر ابعاد هویت ایرانی مانند تجدد مورد غفلت قرار گرفته است. یافته های نوشادی و دیگران با یافته های ملا صادقی (۱۳۷۸) یاوری (۱۳۷۳) و شاه سنی (۱۳۸۶) همخوانی دارد. در کل سه لایه هویتی یعنی اسلام، تجدد و قومیت، هویت ایرانی را ساخته اند. برادران کهنه پوشی (۱۳۸۶) معتقدند که رویکرد حاکم بر کتابهای درسی در باب هویت در پارادایم قدیمی ملت سازی قرار دارد و هر گونه تکثرگرایی را نفی کرده است. هویت فردی بیش از دیگر هویت ها تکرار شده است و برجسته سازی شده است به سایر ابعاد توجه یکسانی نشده است و به بعد هویت های محلی کمتر توجه شده است و از نظر هویت جنسی به هویت مردان بیشتر توجه شده است. با توجه به اینکه کارهای انجام شده به شاخص ها و مولفه های هویت ساز بطور یکسان توجه نکرده اند و یا اینکه فقط یک یا چند مولفه را مورد توجه قرار داده اند و به بساخت گفتمانی هویت توجه نکرده اند در این پژوهش ما سعی

کرده ایم تا حد امکان سایر مولفه‌های هویت ساز در متون درسی مورد بررسی قرار دهیم تا روشن شود که در کتاب‌های مورد بررسی چگونه گفتمان‌های هویتی برساخت شده‌اند؟

## ۵- چهارچوب نظری تحقیق:

تحلیل گفتمان (Discourse Analysis) به طور عام و نظریه گفتمان (Discours theory) (لاکلاو و موفه) (Laclau and Mouffe) به طور خاص به دلیل توانایی که در توضیح روند شکل‌گیری یک گفتمان، کشمکش‌های گفتمانی، و نیز اوج و افول یک گفتمان داراست؛ نظریه‌ای در رابطه با معنا نیز هست این رویکرد با مفهوم مفصل‌بندی و میان‌متینت (intertextuality) برای نشان دادن تغییر مناسب است و در عین حال برای باز تولید هویت و معنا هم هست. از این رو چنین نظریه‌ای بعنوان مبنای نظری پژوهش حاضر قرار گرفته است. اصطلاح گفتمان ریشه در آثار فوکو دارد. یکی از مفیدترین شیوه‌های تأمل در باب گفتمان این است که آنرا نه به مثابه‌ی مجموعه‌ای از نشانه‌ها یا قطعه‌ای از متن، بلکه «رویه‌ها» یا بدانیم که «به گونه‌ای نظام‌مند موضوعات و یا ایزهای درباره‌شان سخن می‌گویند» (Foucault, 1972: 49). ارنستو لاکلاو و شانتال موفه نیز در حوزه‌ی فلسفه‌ی سیاسی مفهوم گفتمان فوکو را با دیدگاه‌های سوسور، دریدا، لاکان، گرامشی، آلتوسر، فوکو و دیگران در آمیختند و نظریه‌ای پساساختارگرایانه ارائه کردند که بر اساس آن همه‌ی پدیده‌های اجتماعی تحت تأثیر فرایندهای گفتمانی شکل می‌گیرد. نظریه گفتمان ارنستو لاکلاو و شانتال موفه ناب‌ترین نظریه پساساختارگرایانه است و با این ایده شروع می‌شود که «گفتمان جهان اجتماعی را در قالب معنا بر می‌سازد و از آنجا که زبان به نحوی بنیادین بی‌ثبات است، معنا به هیچ وجه نمی‌تواند برای همیشه ثابت بماند. هیچ گفتمانی یک پدیده‌ی بسته نمی‌باشد؛ بلکه به دلیل تماس با سایر گفتمان‌ها دستخوش تغییر می‌شود به همین دلیل کشمکش گفتمانی (discursive struggle) یکی از واژه‌های کلیدی این نظریه است» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱: ۲۶). سرآغاز این رویکردها همان ادعای فلسفه‌ی زبانی ساختارگرا و پساساختارگراست، زبان در بر ساختن واقعیت نقش دارد و دسترسی ما به واقعیت از طریق زبان است. یعنی ما به کمک زبان بازنمایی‌هایی از واقعیت خلق می‌کنیم. این بدین معنا نیست که واقعیتی وجود ندارد. پدیده‌های طبیعی نیز وجود دارند اما صرفاً از طریق گفتمان معنا پیدا می‌کنند. مطابق نظریه گفتمان لاکلاو و موفه کل حوزه‌ی اجتماعی به

متابه‌ی شبکه‌ای از فرایندهای متفاوت دریافت می‌شود که در آن معنی تولید می‌شود. ایده‌ی کلی این نظریه این است که پدیده‌های اجتماعی هرگز تام و تمام نیستند و معانی هیچگاه تثبیت نمی‌شود. لکلائو و موفه در کتاب هژمونی و استراتژیهای سوسیالیستی (۱۹۸۵) می‌نویسند که «ما مفصل‌بندی (articulation) را به هرکرداری اطلاق می‌کنیم که میان عناصر رابطه ایجاد می‌کنند که طی آن هویت آنها در نتیجه‌ی این کردار مفصل‌بندی تغییر می‌کند. کلیتی که در نتیجه‌ی کردار مفصل‌بندی حاصل می‌شود، گفتمان می‌نامیم. مواضع مبتنی بر تفاوت (differential positions) را تا زمانی که در قالب یک گفتمان مفصل‌بندی شده باشند به هم متصل باشند، بُعد (moment) می‌نامیم و در مقابل هر تفاوتی که به نحوه‌ی گفتمانی مفصل‌بندی نشده باشد، عنصر (element) می‌نامیم (لکلائو و موفه، ۱۳۹۲: ۱۷۱). آنها در این بند مفاهیم مهم و اصلی نظریه‌ی خود را تعریف کرده‌اند که به درک ما از نظریه آنها کمک می‌کند. منظور از مفصل‌بندی قراردادن پدیده‌هایی در کنار یکدیگر است که به طور طبیعی در کنار هم قرار ندارند. براساس نظریه لکلائو و موفه مفصل‌بندی عبارت است: از تلفیقی از عناصری که با قرار گرفتن در مجموعه جدید هویتی تازه پیدا می‌کنند. آنها تمامی نشانه‌های یک گفتمان را بُعد می‌نامند. یک گفتمان از طریق تثبیت نسبی معنا حول گره‌های (nodal points) خاصی شکل می‌گیرد. شکل‌بندی گفتمانی را می‌توان از منظر انتظام در پراکندگی بررسی کرده و آنرا مجموعه‌ای از مواضع متفاوت یافت. یکپارچگی شکل‌بندی‌های گفتمانی محصول انسجام منطقی عناصرش نیست بلکه نوعی انسجام است که ما به شکل‌بندی گفتمانی» نسبت می‌دهیم. نزدیک به چیزی که فوکو آن را «شکل‌بندی گفتمانی» صورت‌بندی کرده است (همان: ۱۷۲). گفتمان همواره در رابطه با آنچه که خارج از آن قرار دارد ساخته شده است، همواره در معرض این خطر قرار دارد که همان‌ها تضعیف کنند، یعنی وحدت معنایی آن در معرض خطر از هم پاشیدن به دست سایر روش‌های تثبیت معنای نشانه‌ها قرار دارد. در این جا پای عنصر به میان کشیده می‌شود. عنصرها نشانه‌هایی‌اند که هنوز معنای شان تثبیت نشده است و چند معنایی‌اند. با توجه به مفهوم چند معنایی می‌توان مفهوم گفتمان را دوباره صورت‌بندی کرد. گفتمان تلاش می‌کند عنصرها را با کاستن از حالت چند معنایی شان به وضعیتی که معنای ثابت داشته باشد به بُعد بدل کند. به زبان لکلائو و موفه یک بست (clouser) ایجاد می‌کند. اما این بست یک توقف موقت است. هیچ‌گاه نهایی نمی‌باشد؛ انتقال از «عنصر» به «بُعد» هرگز کامل نمی‌باشد به این ترتیب فضایی بی‌متولی ظهور می‌کند که عمل مفصل‌بندی را ممکن می‌سازد و از این حیث

هیچ هویت اجتماعی وجود ندارد که کاملاً مصون از امر بیرونی گفتمانی باشد که موجب تغییر شکل و مانع از تثبیت هویت آن می‌شود بنابراین همه ی هویت‌ها رابطه‌ای هستند و همه ی روابط خصلتی ضروری دارند به بیانی دیگر هیچ هویتی وجود ندارد که کاملاً شکل یافته باشد. (لکلائو و موفه، ۱۳۹۲: ۱۸۱-۱۷۲). تثبیت یا عدم تثبیت مطلق امکان‌پذیر نمی‌باشد. عدم امکان تثبیت نهایی معنا بر وجود تثبیت شدگی‌های ناتمام اشاره دارد. در غیر این صورت، جریان اولیه تفاوت‌ها ناممکن خواهد بود. حتی برای تغییر یا به تعویق انداختن معنا هم باید معنایی وجود داشته باشد. مبنایی تولید هر گفتمانی تلاش برای مسلط ساختن حوزه ی گفتمان‌گونگی به منظور توقف جریان تفاوت‌ها و در نهایت ساخت یک مرکز است. ما نقاط گفتمانی مرجع این تثبیت نسبی را نقطه‌ی مرکزی (nodal points) می‌نامیم (همان: ۱۸۳). آنها برداشت مارکسیستی از هویت را رد می‌کنند. هویت‌های افراد (جمعی و فردی) محصول فرایندهای تصادفی و گفتمانی و جزوی از کشمکش‌های گفتمانی‌اند. لکلائو و موفه می‌گویند که «تحلیل ما تمایز میان رویه‌های گفتمانی و غیر گفتمانی را کنار می‌نهد و بر این نکته صحه می‌گذارد که اولاً هر ابژه‌ای به منزله‌ی ابژه‌ای از یک گفتمان شکل می‌یابد تا آنجا که هیچ ابژه‌ای خارج از شرایط گفتمانی ظهور، معین نمی‌شود. دوم اینکه هر تمایزی میان آنچه عموماً جنبه‌های زبانی و رفتاری کردار اجتماعی خوانده می‌شود، یا تمایزی نادرست است یا باید جایگاهش را به منزله‌ی نوعی تمایزگذاری در چارچوب تولید اجتماعی معنا باز یابد که در قالب کلیت‌های گفتمانی ساختار پیدا می‌کند (لکلائو و موفه، ۱۳۹۲: ۱۷۳). البته این بدان معنا نیست که آنها همه چیز را گفتمانی و به زبان تقلیل دهند. از نظر آنها گفتمان‌ها مادی‌اند (همان: ۱۷۶) لکلائو و موفه در کتاب هژمونی و استراتژی‌های سوسیالیستی می‌نویسند که: ما خصلت مادی هر ساختار گفتمانی را می‌پذیریم (همان: ۱۷۶). در رویکرد لکلائو و موفه مانند سایر رویکردهای تحلیل گفتمان پدیده‌های اجتماعی و فیزیکی هر دو وجود دارند. اما دسترسی ما به آنها همواره با وساطت نظام‌های معنایی در قالب گفتمان است. پدیده‌های فیزیکی معنایی از خود ندارند. معنا چیزی است که ما از طریق گفتمان به آنها نسبت می‌دهیم. واقعیت‌های مادی کاملاً زیر سایه امر اجتماعی‌اند. در نگاه لکلائو و موفه تمام پدیده‌های اجتماعی تابع همان اصلی هستند که زبان تابع آن است. درست همانطور که نشانه‌ها در زبان‌شناسی بر اساس رابطه‌شان تعریف می‌شوند و معنای‌شان را از تفاوت با یکدیگر کسب می‌کنند، کنش‌های اجتماعی نیز معنای‌شان را از رابطه‌ی با دیگر کنش‌ها بدست می‌آورند. باز تولید معنا و تغییر نحوه‌ی



انتساب معنا اعمالی سیاسی اند. در اینجا نباید سیاست را به شکل حزبی آن محدود کرد. در نظریه گفتمان سیاست مفهوم گسترده ای دارد و به رفتاری اشاره دارد که طی آن پیوسته امر اجتماعی را به گونه ای می سازیم که سایر شیوه ها را طرد (exclusion) می کنند. لکلائو و موفه سیاست را سازماندهی جامعه به ترتیبی خاص می دانند که تمامی سایر شکل های ممکن را طرد می کند. زمانی که میان گفتمان ها کشمکش در می گیرد، کنشگران در تلاش اند جامعه را به اشکال متفاوت سازمان دهند. در سایر مواقع پراکتیس های اجتماعی ممکن است که چنان طبیعی به نظر رسند که به سختی متوجه شد گزینه های دیگری نیز وجود دارد. در نظریه گفتمان به آن دسته از گفتمان هایی که چنان محکم تثبیت شده اند که تصادفی بودنشان فراموش شده، گفتمان های عینی می گویند (لکلائو و موفه، ۱۳۹۲: ۱۸۸). عینیت ماحصل تاریخی فرایندهای سیاسی و کشمکش هاست؛ عینیت گفتمانی رسوب کرده است. مرز میان طبیعی و ساختگی، مرزی سیال و تاریخی است. گفتمانی که قبلاً رسوب کرد ممکن است هر لحظه وارد بازی سیاست شود و در مفصل بندیهای جدید مورد تردید و پرسش قرار گیرد. مفهوم هژمونی (hegemony) واسطه میان «عینیت» (objectivity) و «امر سیاسی» (the political) است. مداخلات هژمونیک (hegemonic interventions) برداشت های جایگزین از جهان را سرکوب و یک دیدگاه واحد را به امری طبیعی بدل می کند. لکلائو و موفه عینیت را با ایدئولوژی یکی می دانند. تمامی معناها سیال اند و تمامی گفتمانها تصادفی اند. عینیت تصادفی بودن را مخفی می کند و با این کار گزینه های ممکن را که می توانند خود را نشان دهند، پنهان نگه می دارد. بنابراین می توان گفت عینیت ایدئولوژیک است (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱: ۷۳). تمام رویکردهای تحلیل گفتمان منتقد برداشت کلاسیک از فرد به منزله ی سوژه ی مستقل و خود بنیان اند. لکلائو و موفه تعیین هویت جمعی توسط نیروی اقتصادی و مادی (در نظریه مارکسیستی) را انکار می کنند. بنابر عقیده ی آنها افراد و هویت های فردی بر اساس اصولی واحد و در فرایند گفتمانی واحد سازمان دهی شده اند.

## ۶- روش شناسی تحقیق

در این پژوهش از روش کیفی استفاده شده است و از روش تحلیل گفتمان به عنوان روش عملیاتی تحقیق استفاده شده است ماهیت و سوال پژوهش یکی از دلایل انتخاب

روش تحقیق کیفی و بویژه تحلیل گفتمان است. در پژوهش حاضر داده‌ها را از منابع واسناد و مدارک (کتابهای درسی فارسی ابتدایی که شش جلد می‌باشد و همه‌ی این کتابها چاپ سال ۱۳۹۲ می‌باشند) بدست آوردیم. ترتیبات و گامهایی که به کمک آنها برای تفسیر و سازمان دادن به داده‌ها استفاده کرده ایم عبارتند از مفهوم سازی، مقوله سازی، کد گذاری، ربط دهی و یانسبت دهی مقوله‌ها با استفاده از مقوله‌ها و مقوله پردازی است. اما آنچه در تحلیل نهایی بکار آمده است مفاهیم دال‌ها یا نقاط محوری (nodal points)، دال‌های شناور (floating signifiers) و دال‌های حاشیه‌ای و مفصل بندی است این اصطلاحات در نظریه لکلانو و موفه کاربرد وسیعی دارند و ابزارهای مفهومی در باب تحلیل گفتمان و روش بررسی به سبک این دو است. روش نمونه‌گیری ما در این مطالعه، نمونه‌گیری نظری است. در این پژوهش کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی به عنوان جامعه آماری این پژوهش انتخاب شده‌اند و به نمونه‌گیری از مفاهیم، مقوله‌ها، واژه‌ها، گزاره‌ها، افراد، گروه‌ها، ایده‌ها و تصاویر پرداخته ایم دلیل نمونه‌گیری از افراد، گروه‌ها و... بر اساس معیارهای معمول روش‌های آماری نمی‌باشد بلکه دلیل انتخاب موارد فوق میزان روشنی بخشی آنها برای مساله تحقیق است. اما از آنجا که به لحاظ نظری بی‌نهایت امکان برای افزودن موارد به نمونه وجود دارد ضروری است معیاری برای محدود کردن نمونه‌گیری تعریف شود. بدین معنی زمانی که ما به این نتیجه رسیدیم که انجام بیشتر کد گذاری و استخراج مقوله‌ها از متن اطلاعات بیشتری در اختیار ما نمی‌گذارد و صرفاً تکرار مکررات است در این حالت گرد آوری و استخراج داده‌ها را متوقف کرده ایم یعنی به حالت اشباع نظری رسیدیم.

## ۷- یافته‌ها :

ساختار این پژوهش بر اساس سوال و فرضیه‌های آن شکل گرفته است سوال اصلی تحقیق این بود که گفتمان‌های هویتی در متن کتابهای درسی فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم) چگونه برساخت شده‌اند؟ فرضیه‌ای که برای پاسخ به سوالها مطرح شده این است که هویت‌ها در متن کتابهای فارسی دوره ابتدایی به صورت شبکه‌ای ترکیبی و پیوندی مفصل بندی شده‌اند. همچنین عناصر و مولفه‌های گوناگونی به الگوهای هویتی موجود در این کتاب‌ها معنا بخشیده‌اند. چارچوب نظری مناسبی که بتواند ارتباط مفاهیم

را شرح دهد و به عنوان چارچوب نظری پژوهش قرار گیرد، نظریه گفتمان لکلائو و موفه است. نظریه گفتمان لکلائو و موفه دارای جامعیت است و از زبان استفاده فراوانی می کند اما فاقد ابزارهای تحلیل زبانی است بنابراین این ابزارها را از دل نظریه آنها استخراج کرده ایم و ادعاهای این نظریه درباب دال مرکزی، دال شناور، تبدیل عنصر به وقفه، برجسته سازی و حاشیه رانی را با تحلیل متن تقویت کرده ایم. در ادامه مولفه های محوری و یافته های عمده را با تکیه بر سوالهای پژوهش بیان خواهیم کرد. ساختار کلی کتابهای فارسی (بخوانیم) دوره ابتدایی بانگدی تغییر از مولفه های گفتمان مدار نهاد ها، اخلاق فردی و اجتماعی، دینی و انقلاب اسلامی، هنر و ادب و زبان فارسی، طبیعت و ایران من تشکیل شده است. به باور مولفین، کتابهای فارسی پایه اول تا ششم، مبتنی بر ((برنامه درس ملی جمهوری اسلامی))، رویکرد شکوفایی فطرت الهی با توجه به عناصر پنج گانه (علم، ایمان، اخلاق، عمل و تفکر) و جلوه های آن در چهار پهنه ی (خود، خلق، خلقت و خالق) و نیز بر پایه چهارچوب برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی سازماندهی و تالیف شده است. در تدوین ساختار کتابهای فارسی ابتدایی نگرش شبکه ای جایگاه ویژه ای دارد در این نگرش همه ی اجزاء و عناصر سازنده درس ها در یک فصل به یکدیگر پیوسته اند. بر اساس فرایند کدگذاری که انجام داده ایم مقولات و مولفه های گفتمان مدار را استخراج کردیم و هر یک از این مولفه ها را نشانه ای از یک گفتمان تلقی کردیم. بنابراین می توان گفت که گفتمانهای خانواده، ملی میهنی، دینی و انقلاب اسلامی، زیست محیطی، گفتمان زبان و ادب فارسی، گفتمان نهادهای مدنی و مدنیت و گفتمان سلامت از جمله گفتمانهای طرح شده در این کتابها می باشند. منابع هویتی در این کتابها عبارتند از زبان فارسی، دین، ارزشهای انقلاب، شخصیتهای دینی، محیط زیست و مکان، جنسیت، مفاخر ایرانی و اسلامی، فرهنگ و ادب فارسی و تاریخ ملی ایران می باشد. هر یک از گفتمانهای فوق در برساخت هویت و ابعاد آن نقش دارند چرا که هویت ها در گفتمانها برساخت می شوند، ابعاد و عناصر هویتی عبارتند از: هویت دینی شامل (اسلام، دین داری، مناسک، روایت های دینی، شخصیت های دینی و نام آوران، ائمه، باورها و نمادهای دینی، تصاویر نهادهای دینی)، هویت ملی شامل (ملت، گروه سرزمینی، خاک وطن، ملت ایران، هم وطن و ایران من)، هویت مدنی (شامل نهاد های مدنی، شهروندی) هویت اخلاقی و اجتماعی شامل (ارزشها، هنجارها، اصول مشترک و پیوندهای گروهی)، هویت زیست محیطی شامل (محیط طبیعی و محیط زیست جهانی و محلی، عناصر طبیعت)، هویت فردی شامل (فرد، خود، من، کیستی و شخص)، هویت جنسی شامل (زن، مرد، دختر و پسر) و هویت

قومی محلی شامل (اقوام و گروه‌های قومی، اقلیتها، گروهها) را تشخیص داد. در ادامه نتایج تحلیل گفتمان هریک از مولفه های گفتمان مدار و هویت ساز را ارائه می کنیم.

جدول شماره (۱) عناصر اصلی گفتمانهای کتب فارسی دوره ابتدایی

گفتمان ملی	گفتمان دینی	گفتمان بهداشت	گفتمان زیست محیطی	گفتمان اخلاقگرا	گفتمان زبان و ادب فارسی	فردی و جنسی
مفصل بندی	حول مفاهیم مهم آثار باستانی و تاریخی، شهرهای ایران، پرچم ایران، عید نوروز، اسطوره ها، آرش کمانگیر، فردوسی، ولوی، بوعلی و...	حول ارزشهای دینی، شهدا، امت، امت احده، برادران دینی، شهدا، مومنان، شهادت و...	رعایت بهداشت فردی، عمومی و بهداشت محیط، حفاظت از محیط زیست، دوری از ایجاد آلودگی صوتی، اهمیت اعضا بدن، حفظ نیروی جسم و روح	حول محور مفاهیم جانوران، پرندگان، آب، زمین و نشانه های خالق بر روی زمین	اخلاق پسندیده، زیبایی درونی، آداب سخن گفتن، خدمت به خلق، نیکی کردن، صبر و استقامت و...	حول ویژگی های فردی و اجتماعی، جنسی ( زن و مرد، دختر و پسر) پدر و مادر
دال مرکزی	ایران و ایرانی	امت واحد، مومنان	رعایت بهداشت	طبیعت پاک	زبان فارسی	ما، عضویت در گروهها
دالهای شناور	زبان فارسی، اسطوره ها، نمادهای ایرانی، میهن، دفاع از خاک و وطن	نمادهای ایرانی و دینی، دفاع از ملت و طن،	مبارزه با میکروبیها، توجه به دستورات دینی، طبیعت پاک، سلامت جسم و روح، معنای	انتساب صفات انسانی به جانوران، و... آداب سخنردانی، راستگویی، صداقت، و...	آثار منظوم و مثنوی، حماسه سرایی، آثار ادبی	صفات و ویژگی های فردی و جنسی

برجسته سازی	ویژگی های مثبت را به ایرانی نسبت دادن، ایرانی آباد و سرافراز، پیشرفته، روایت کلان، باستان گرایی	برجسته سازی گفتمان دینی عناصری از دین که با تجدد گرایی سازگاری بیشتری داشته است مانند شوراها و تعاون	فرد سالم، رعایت بهداشت	به کارگیری عناصر جلوه های آب، آسمانی و پرندگان، پاکی و تقدس	راستگویی، درستکاری، پشتکار، صداقت، تحمل سختیها، شجاعت، خیرخواه،	زبان رسمی و نوشتاری فارسی	مردان با ویژگی های مثبتی مانند راستگو، شجاع، خیرخواه، مخترع، کاشف، فدارکا رهم ارزشده اند
حاشیه رانی	خرده گفتمانهای قومی و محلی، روایت های محلی و مذهبی	، باستان گرایی و ملی گرایی	رعایت نکردن بهداشت و ...	حیات وحش و جانوران غیر اهلی و ...	با طردنشانه های بد اخلاقی، دروغگویی، پرحرفی و ...	گوش ها و زبانهای اقوام و لهجه ها و ...	زنان با ویژگی های مانند: ترحم، حسادت، تصمیم منفعلانه، توجه به زیبایی، علاقه به حرف زدن، تاکید بر حرف زدن هم ارزشده اند

۱- گفتمان ملی: از جمله نشانه های گفتمان ملی در کتابهای مورد بررسی عبارتند از تصاویر مربوط به ایران و نقشه ایران، میهن ما، ایران من، ایران زیبا، آثار مهم باستانی و تاریخی، شهرهای ایران، پرچم ایران، عید نوروز، آرش کمانگیر، فردوسی، ثروتهای ملی، سرود ملی، رستم و سهراب، آریوبرزن، شهید دریا قلی، وطن و ... این نشانگان در ارتباط با هم به صورت یک شبکه و با ایجاد معانی خاص خود در هر کدام از کتابهای مورد بررسی فصلی را بنام ایران من رقم زده است. هدف گفتمان ملی برساخت هویت ملی است این گفتمان برای معرفی من به عنوان یک ایرانی از سرگذشت شخصیتها، افراد و تجارب آنها به عنوان منابع هویت استفاده کرده است. منابع متعددی در ترکیب با هم عناصر هویت ملی را برمی سازند و در پاسخ به سوال یک ایرانی مسلمان باید چه ویژگی های باید داشته باشد مطرح شده است. ایران و ایرانی به عنوان یک کلیت تمام این مفاهیم و مقوله ها را یک پاچه و یک کاسه کرده است. بنابراین ایران و ایرانی بعنوان دال مرکزی و گره گاه این گفتمان می باشد. گفتمان هویت ملی از طریق طرد گفتمانهایی ایجاد شده است که هویت های قومی محلی را ارایه می کنند و در آن ملت یک کل یک پارچه تلقی شده است. متن با آوردن تصاویری از حرم امام رضا (ع)، قلعه دماوند، آرامگاه حافظ، ارگ بم، فردوسی، سعدی شیراز، ماسوله گیلان، بیستون کرمانشاه، برج میلاد تهران، سی و سه پل اصفهان و تخت جمشید به معرفی مناطق و قسمت های مختلف ایران پرداخته است. معانی که متن برساخته است

حول ما و آنها (دشمن) شکل گرفته است. شهرها، مکانها و کسانی که از آنها یاد شده است به نمایندگی از ملت ایران حرف می‌زنند در گفتمان ملی، میهنی در متون مورد بررسی دشمن‌گرایی مشترک تمام گفتمانهاست و در گفتمانهای سنتی و تجددگرا منبع هویت یابی آنها محسوب می‌شود. در تضاد میان تجدد و سنت گرایایی برای برجسته‌سازی گفتمان دینی عناصری از دین که با تجدد گرایایی سازگاری بیشتری داشته است انتخاب شده است. مانند تعاون، همکاری و شورا. در مورد تضاد میان ملی و مذهبی نیز دقیقاً همان فرایند تکرار شده است. البته این قطبیت میان ما و آنها حاصل غیریت‌سازی گفتمان است که در پی ترسیم مرزهای میان خود و دیگری است و ریشه این غیریت‌سازیها در تضاد میان ملی و مذهبی، تجدد و سنت‌گرایی است. گفتمان ملی به عنوان زیر گفتمان دینی عمل کرده است و در خدمت گفتمان حاکم است. گفتمان دینی و انقلاب اسلامی بعنوان یک عامل هژمونیک مداخله کرده است. گفتمان ملی با روایت داستانهای از گذشته ایران مانند حکایت خروس ایرانی، آریوبرزن، آرش کمانگیر، نمادهای ملی، مراسم نوروز و روایت‌های دیگر سعی کرده است همه‌ای آنها را به هویت یک ایرانی الگو ارتباط دهد اما در نهایت آنچه معنای اصلی یک ایرانی الگو را برمی‌سازد هویت ایرانی - اسلامی است. نمادهای ملی، شناسنامه‌ی هویت ملی و جمعی یک جامعه می‌باشند. نمادها به عنوان علامت و نشان یک ملت است و در انسجام ملی و هویت ملی تاثیر گذارند. نمادهای جمعی ترجمان مظاهر زندگی جمعی می‌باشند. سرود ملی و پرچم ایران از جمله نمادهای ایرانی می‌باشند. سرود ملی و پرچم ایران حول نشانه‌های بهمن، ایمان، امام، استقلال، آزادی، شهیدان، و جمهوری اسلامی ایران کلمه‌های اصلی این سرود است شکل گرفته است اینها از نشانه‌های گفتمان انقلاب اسلامی می‌باشند. پرچم و سرود ملی بیان ابعاد تاریخی، ارزشها و باورهای گروهی است. مهم‌ترین مصداق‌های هویت ایرانی - اسلامی که متن طبقه‌بندی کرده است عبارتند از: مجموعه ارزشهای ملی، دینی و انسانی است که دارای ابعاد تاریخی (هویت تاریخی) (ایران ما، هزاران سرباز و سردار چون آریوبرزن به خود دیده است؛ مردان و زنانی که دلاوران جنگیده اند و از اسلام و ایران دفاع کرده اند و...) (صص ۱۳۰ الی ۱۳۴، فارسی پنجم) (آرش کمانگیر نماد استقامت و سربلندی ایران) (صص ۱۲۲ الی ۱۲۷، فارسی چهارم). جغرافیایی (آب و خاک)، سیاسی، دینی، فرهنگی و بعد زبانی و ادبی (موسیقی، ادبیات عامه و ...) است. در یک نگاه کلان به مجموعه مصادیقی خردتر چون شاخصه‌ها و مولفه‌های هویت ایرانی؛ زبان فارسی، تاریخ و

فرهنگ، فرهنگ مسلط اجتماعی، جغرافیا، سنت و آداب ایرانی، آثار ادبی، تاریخ و گذشته گرای، محدوده تاریخی، آب و خاک و رسوم پیشین قابل تفکیک و تجزیه است .

در زیر گفتمان ملی می توان گفتمان دیگری را با عنوان نام آوران و شخصیت های ملی ودینی در نظر گفت. این گفتمان با استفاده از شخصیت ها و نام آوران و قهرمانان ملی و شخصیت های دینی در صدد الگو سازی و برساخت الگوهای هویت مد نظر خود است. از جمله نشانه های این گفتمان می توان به شخصیت های بزرگ دینی مانند، حضرت فاطمه (ع)، امامان، شهدا، شخصیت های بزرگ علمی مانند: ابن سینا، محمد بن ذکریا، خواجه نصیرالدین طوسی، بوعلی سینا، دهخدا، عطار، بهمنیار، و قهرمانان و شخصیت های تاریخی مانند آریوبرزن یادکرد. در متن کتابهای فارسی دوره ابتدایی با روایت چند متن از کتابهای قدیمی، هند بعنوان یک دیگری مهم مطرح شده است محققان و دانشمندان ایرانی از جمله پزشکان (برزویه طبیب) (ص ۷۲، فارسی دوم) همواره برای جواب سوالات خود به هند می روند. بازنمایی زندگی نام آورانی چون دهخدا، محمد معین، عطار نیشابوری و مولانا جلال الدین محمد بلخی، بوعلی سینا و بهمنیار هر کدام از آنها مشکلات و رنج های برای کسب علم و دانش متحمل شده اند برجسته شده است. در این جا نقش کسانی که در این کتاب ها به آنها پرداختیم می تواند به عنوان دیگران مهم دانش آموزان تلقی گردد.

**۲- گفتمان انقلاب اسلامی و دینی:** گفتمان انقلاب اسلامی حاصل مفصل بندی نشانه های مهم آن یعنی بنیانگذار انقلاب، رهبر انقلاب، اسلامیت، شهدا و مردم و... است. از نشانه های این گفتمان نهاد های دینی، مسجد، شهدا، مردم، نماز، حجاب، امامان، شخصیت های دینی و انقلابی می باشد گفتمان دینی در حد نسبتاً قابل توجهی در متون بررسی شده برجسته شده است و بیشترین تکرار را دارد. این گفتمان و هویت دینی برساخت شده ناشی از آن، گفتمان حاکم در این کتابهاست. گفتمان دینی در این کتابها یک الگوی هنجاری معنا بخش است که به دیگر نشانه ها معنا داده است. در تحلیل گفتمان هویت دینی در کتابهای درسی فارسی ابتدایی، هویت دینی بروز یافته در انقلاب اسلامی را باید به مثابه «پارادایمی معنا بخش» در نظر داشت که با ترسیم نظامهای دلالت، نشانه ها و نمادهای خاص خود به شکل بندی نوع ویژه ای از هویت دینی (اسلام سیاسی) و در انداختن الگوهای هنجاری فرهنگی ویژه ای مبادرت ورزیده است. زیرا در انقلاب اسلامی دین در قالب یک نظام معنا بخش، نوعی پیوند عاطفی و معنادار بین مؤمنان ایجاد نموده است که به ایجاد همبستگی جمعی و انسجام منطقی یاری رسانده است. واژگانی نظیر انتظار، شهادت، عاشورا، قیام،

جهاد، آزادی، عدالت، ظلم ستیزی، استقلال و مبارزه با استکبار از عناصر درونی گفتمان اسلامی و انقلاب اسلامی است که با ایجاد اجماع سیاسی و قدرت مجاب‌کنندگی در درون متون درسی، موجبات طرح گفتمان هویت دینی را فراهم آورده است. سایر هویت‌های فردی و گروهی نیز به نحوی متأثر از گفتمان انقلاب اسلامی و دینی و هویت‌های ناشی از آن می‌باشد. گفتمان هویت ملی و انقلاب اسلامی بعنوان زیرگفتمان دینی عمل کرده‌اند و در خدمت گفتمان حاکم‌اند. این گفتمانها در این کتاب با هم تخصصم‌نا دارند زیرا در گفتمان دینی نشانه‌های مربوط به اسلام ستنگرا گردهم آمده‌اند، جمهوری اسلامی قانون، مردم، آزادی و... در گفتمان تجددگرایی «لیبرال» قرار دارند و همه‌ی آنها حول دال مرکزی جمهوری مفصل بندی شده‌اند. این دو گروه از نشانه‌ها در اصل می‌توانند ناسازگار باشند اما در سایه فضای استعاری گفتمان انقلاب اسلامی همه‌ی این نشانه‌ها حول شخصیت رهبر انقلاب مفصل بندی شده‌اند.

**۳- گفتمان سلامت:** گفتمان سلامت در متن‌های مورد بررسی بر اهمیت رعایت بهداشت فردی، بهداشت عمومی و بهداشت محیط، حفاظت از محیط زیست، دوری از ایجاد آلودگی صوتی، اهمیت اعضا بدن، حفظ نیروی جسم و روح و رقابت سالم، راه و رسم زندگی گروهی و همکاری تاکید کرده است. این گفتمان هویت سلامت جسمانی و روانی را به فرد می‌بخشد. فرد باید خود را جزوی از آن به حساب آورد. هویت فرد حول محور رعایت بهداشت جسمانی، مبارزه با میکروبهاتوجه به دستورات دینی، مراقبت از گوشها، دوش گرفتن، شستن دستها، استراحت کردن، ورزش کردن، رعایت بهداشت محیط و حفظ محیط زیست بر ساخته شده است. گفتمان سوژه‌ی خود را به گونه‌ای فرا خوانده است که این موارد را می‌شناسد و رعایت می‌کند. رعایت بهداشت گره‌گامی است که معانی بسیاری حول آن شکل می‌گیرد و نشانه‌های از قبیل مبارزه با میکروبهاتوجه به دستورات دینی، طبیعت پاک، سلامت جسم و روح، معنای خود را از داشتن رابطه‌ی خاص با رعایت کردن بهداشت بدست آورده‌اند. این عمل از طریق طرد رعایت نکردن بهداشت و سایر معانی که ممکن بود داشته باشند انجام می‌گیرد. این گفتمان از سوژه می‌خواهد که اگر می‌خواهد سالم و تن درست باشد باید به به مسایل دینی هم توجه کند. گفتمان سلامت زیرگفتمان دینی قرار گرفته است و در خدمت آن می‌باشد. گفتمان دینی دست به مداخله هژمونیک زده است. یعنی هویت سوژه به گونه‌ای در پیوند با گفتمان‌های دیگر و در ترکیب با آنها برساخت شده است. در گفتمان سلامت همانند دیگر گفتمانها راویان داستانها پسران



هستند. رومیان اصلی طبیعت پاک پسران کلاس سوم هستند که همراه معلم خود به گردش علمی در دامن طبیعت سرسبز و شاداب می روند و بوی پونه های وحشی و صدای دلنشین چشمه سار دامنه کوه آنها را غرق در شادی و نشاط می کند و در پایان معلم به دانش آموزان می گوید خوب نگاه کنید تا زیبایی های طبیعت و آفریده های خدا را بهتر بشناسید (صص ۱۸ الی ۲۰، فارسی سوم). اما دختران در محیط بسته کلاس که حتی پرده هایش کشیده شده است منتظرند تا معلم بیاید و درباره آلودگی هوا بحث کنند و موضوع روزنامه دیواری را انتخاب کنند (صص ۲۴ الی ۲۵، همان) در گفتمان سلامت حتی ورزش را جزء میدان گفتمان بهداشت قرار داده اند اما عبارات نیروی جسم، روح، همکاری و تعاون، صدای صلوات در یک گفتمان مذهبی قرار می گیرند. بدین ترتیب برخی از معانی این واژه ها نادیده گرفته شده است اما این عبارت ها زمانی که در گفتمان سلامت قرار گرفته اند معنای خاصی پیدا می کنند. عبارتهای دیگری مانند پرچم ایران، نام ایرانی، پهلوان ایرانی (تختی) در گفتمان ملی قرار می گیرد این نشانه ها به خودی خود معنای خاصی ندارند اما زمانی که در گفتمان سلامت قرار گرفته اند معنای متفاوت پیدا کرده اند و آن این است که پهلوان بودن مهمتر از قهرمان بودن است هویت پهلوانی با روحیه جوانمردی، شجاعت، مظهر آزادگی، تعاون همکاری هم ارز شده است تا جایی که پنج حلقه المپیک را هم در میدان گفتمان بهداشت قرار داده است. در این گفتمان پاکی دال برتری است که همه ی اجزا و عناصر دیگر رابه هم پیوند می دهد و یک بست موقت ایجاد می کند. دسته بندی های انجام شده، در متن تفاوتها را کم می کند و در گروه بندیهای انجام شده هویت ها (هویت رفتگر) در تقابل با دیگران برساخت شده است. این منطق هم ارزی خط مشترکی را در اختیار می گذارد تا بی عدالتی های ناشی از این تقسیم بندیها پنهان بماند زیرا دانش آموزان می دانند که مثلاً رفتگر از نظر در آمد و موقعیت با پزشک و... در یک سطح نمی باشند. بنابراین گفتمان فوق سعی دارد تا سوژه را به گونه ای فرا خواند که احساس کند تمام نقشهای ذکر شده در یک سطح قرار دارند و نابرابریها و پیامدهای حاصل از آنها پنهان می کند.

۴- **گفتمان زیست محیطی:** نشانه های گفتمان زیست محیطی را با جانوران، پرندگان، آب، زمین و نشانه های خالق بر روی زمین بررسی کرده ایم. دال اصلی در این گفتمان طبیعت است. حفظ طبیعت و تلاش برای بهبود کیفیت محیط زیست رهیافت این گفتمان است. اما نشانه های دیگر معنایی خاص به آن می بخشند و آنرا باز تعریف می کنند. این گفتمان هویت دوستداران محیط زیست را به افراد می بخشد و از منابع هویت

سازو معنا بخش در این متون محسوب می شود در بیشتر متون مورد بررسی جانوران وحشی غایب اند. اما بزرگترین جانور وحشی با صفت کوچولو تلطیف شده اند و رفتار کاملاً انسانی در کلاس به آنها نسبت داده شده است. (فارسی دوم دبستان، ص ۱۶) حیوانات با ویژگی های انسانی هم ارزش داده اند، خرگوش با زیرکی، روباه با حیله و مکر، دارکوب با دانایی، کلاغ با شایعه پراکنی و دروغ‌گویی. در تولید متون این گفتمان با بهره مندی از ساختار قصه پردازی شیوه جاندار پنداری را به کار گرفته است. عناصر طبیعت و حیوانات در آنها شخصیت انسانی را پذیرفته اند و با افعال انسانی حکایت را پیش می برند (کوشا و نوشا، یک کلاغ چهل کلاغ) اما در بعضی از درس ها طبیعت را با استفاده از گونه های استعاره توصیف کرده است. اگرچه به کارگیری عناصر جلوه های آب، آسمانی و پرندگان، پاکی و تقدس رادر کتاب تقویت و حمایت می کند. گفتمان محیط زیست در این کتاب ها به پاکی، روشنی و آسمانی و امور قدسی گرایش دارد که در نوع خود به تقویت روح عاطفی کودکان می انجامد و می تواند از جلوه های مثبت گفتمان باشد با این حال به دلیل بهره مندی افراطی از عناصر آسمانی و آسمانی ها، گونه ای ایده ال گرایی و واقع گریزی را تقویت می کند. حفظ طبیعت ایران و تلاش برای بهبود آن رهیافت زیست بوم شناسانه ای است که در این گفتمان به زندگی و اندیشه سوژه معنا می دهد. متن سوژه خود را بگونه ای فرا می خواند که می داند اگر طبیعت و محیط زیست تخریب شود چه می شود. مکان دال محوری این گفتمان است. توجه به کنترل مکان و تاکید بر محلیت از مضامین عمده این گفتمان است. منبع معنا است این نوع هویت بخشی در این متن برای هویت های قومی احترام قایل است البته این نوع برساخت هویت به معنای نفی فرهنگهای تاریخی نیست. با توجه به نشانه های که در این گفتمان به کار رفته است می توان گفت این گونه سنخ سازی هویتی یعنی هویت زیست شناختی - جامعه شناختی به آسانی بر سنن تاریخی ایرانی، زبانها و نمادهای فرهنگی اقوام ایرانی منطبق است. از طرف دیگر این گفتمان سوژه خود را به گونه ای فرا می خواند برای حفظ محیط زیست و طبیعت ایران بکوشد زیرا اگر این محیط نباشد اتفاقاتی برای ایران می افتد. تنها نبود کاشان کافی است که بوی گل و گلاب را از دنیا دریغ کند (فارسی پنجم، ص ۱۵۲). در متن ها علاوه بر دفاع از مکان از جهانی گرایی نیز دفاع شده است یک گفتمان زیست بوم شناسانه ی یک دست و منسجم در این کتاب ها وجود ندارد اما به طور تلویحی می توان گفت، گفتمان زیست بوم شناسانه ای وجود دارد و جهت

گیریهای گوناگونی را برساخت کرده اند و هرکدام سوژه خود را به گونه ای متفاوت فرا می خوانند.

۵-گفتمان اخلاقی: هدف گفتمان اخلاقی در این کتابها، سخن گفتن از هنجارها، ارزشها و اصولی است که در جامعه ی ما پذیرفته شده است یا باید پذیرفته شود. اخلاق فردی و اجتماعی دال اصلی این گفتمان است. نشانه های این گفتمان عبارتند از اخلاق پسندیده، زیبایی درونی، آداب سخن گفتن، خدمت به خلق، نیکی کردن، صبر و استقامت همکاری با دیگران، فداکاری، ایثار و شهادت می باشد و قطب منفی و طرد شده ی این ویژگی ها بد اخلاقی، دشمنی، زشتی و... است. این گفتمان هویت اخلاقی را به فرد می بخشد و می خواهد از او سوژه ی اخلاقی بسازد. این گفتمان با طرد نشانه های غیراخلاقی، درغگوی، تبلی، بد اخلاقی و... سعی در برساخت هویت اخلاقی و الگوهای اخلاقی مورد نظر جامعه و بازتعریف آن را دارد. الگو سازی به عنوان یکی از کوشش های نظری متن در گفتمان اخلاقی است. این الگو سازی مشتمل بر پیامد های نظری منسجم و مدون متن در قالب مجموعه ای از اعمال و هنجارهای اجتماعی است که با عاریت گرفتن از مفاهیم متعلق به گفتمان مربوطه تلاش می کند به جهان اجتماعی معنای ویژه بدهد و هویت را متناسب با اصول و ملزومات منطق خود باز سازی کند. از جمله عناصری که در این گفتمان بر آن تاکید شده است آداب سخندانی و کنترل زبان است. آداب سخندانی و سخن گفتن از جمله اخلاق پسندیده ذکر شده است زیرا: دادند دوگوش و یک زبانت، ز آغاز، یعنی که دوشنو یکی بیش مگوی. نباید سخن زیاد بگوید و سخن دیگران را قطع نکنید. شنیدن آدمی باید از سخن گفتن او بیشتر باشد. هویت فردی دانشمندان با تلاش، کوشش، پشتکار، تحمل سختی و مشقت هم ارز شده است. این گفتمان ویژگی های هر یک از زنان (فقط یک مورد) و مردان بزرگ را برجسته کرده است و با بیتی از سعدی فردایی بهتر و زیباتر و آباد تر را برای ایرانی آباد نوید می دهد. ساختارهای گفتمانی موقعیت های فردی و جمعی را مرتبط با هم مطرح کرده اند. از شخصیت های برجسته و علمی ایرانی برای برساخت هویت یک فرد ایرانی با اخلاق و موفق بهره گرفته است. گفتمان اخلاق گرا در کتابهای فارسی دوره ابتدایی بر پند و اندرز استوار است. گفتمان اخلاقی برای مجاب کردن یا باوراندن خواننده و یا شنونده خود داستان نقل می کند از سفرها گفته اند، از تجربیات می گویند، تا خواننده را وادار کنند تا بیاندیشد و به نتیجه مورد نظر گفتمان اخلاق گرا برسند. در این کتابها سخنگو اطمینان دارد که سخنانش بیش از آنکه بر زبان رانده شود به مجاب

شدن خواننده منجر می‌شود. پند و اندرزراهی است که به کمک آن خواننده به جای آنکه با ضمیر خود آگاه خود درگیر شود به تجارب بزرگان، نخبگان قبل از خود تکیه کند. اما باید توجه داشت که منظور ما رد تجارب و پشت پازدن به آن نیست. بلکه ضعف گفتمان استدلالی در این کتاب هاست. به همین سبب اسامی بزرگان علم و اندیشه و دین برای برساخت گفتمان اخلاقی یکی از منابع هویتی محسوب می‌شود. سوژه ای که با تلاش و کوشش خود به آرزوها و خواسته هایش می‌رسد: «می‌گویند جوینده یابنده شود»، «گنج بدون رنج بدست نمی‌آید»، یا «تو نیکی کن و در دجله انداز». افلاطون، فارابی، حسین بهزاد، آیت الله مرعشی، دکتر معین، دکتر حسابی و دکتر آذر اندامی کسانی هستند که با رنج و مشقت و کار و تلاش به جایی رسیده اند و به جامعه خدمت کرده اند. در پایان این سوال مطرح می‌شود که آیا ما نیز برای رسیدن به فردایی بهتر و آینده ای زیباتر و ایرانی آبادتر، راه این بزرگان را خواهیم پیمود؟ ساختارهای گفتمان اخلاقی، موقعیت های فردی و جمعی را مرتبط با هم مطرح کرده است. «امداد رسانان، آتش نشانان، کشاورزان، نیکوکاران، خیرین مدرسه ساز و... ما آبادانی و پایداری و عظمت ایران را مرهون کوشش آنها هستیم. آیا ما آماده ایم تا در آینده نیز هم چون این مردان و زنان گام هایی در راه سعادت، شادی و بهبود زندگی دیگران بر داریم؟» اگر دیگران نبودند هیچ کس شعر نمی‌سرود، کلمات زیبایی مانند ایثار، مهربانی، یاری، هدیه از لغت نامه ها پاک می‌شدند. مخصوصاً کلماتی که با هم شروع می‌شوند. مثل همدم، همکار، هم راز و... آدمی باید خود را با دیگران ببیند. مفهوم ایثار و فداکاری، کار نیک، و مادر مهربان از جمله دالهای هستند که گفتمان اخلاقی به آنها معنایی خاص داده است و هویت سوژه فداکار را برساخته است (فارسی پنجم، صص ۵۵-۵۹). انسانهای فداکار برای نجات دیگران و هموعان خود راه خطر می‌اندازند. به همین سبب نام آنها در ذهن مردم جاودانه است. شهید سها خیام، محمد حسین فهمیده و ریزعلی خواجوی، حسن امیدزاده از فداکاران اند ما باید از آنها سر مشق بگیریم. در گفتمان اخلاقی، دال نیکوکار با پیرمرد یا پیرزن هم ارز شده است. فرد نیکوکار و صالح سعی می‌کند تا برای آنچه که می‌بیند و انجام می‌دهد دلیل خرد گرایانه بیاورد (پیرمرد گفت دیگران کاشتند و ما خوردیم مابکاریم تا دیگران بخورد). در گفتمان اخلاقی جای مادر در آسمان است. مثل باران است. مثل پری کوچولو است. پری کوچولو هنگام پرواز در آسمان مادرش را گم می‌کند او دنبال مادرش می‌گردد. گریه اش می‌گیرد غصه می‌خورد. و اشکش توی خاک می‌رود او به خاله خرگوشه و گربه می‌رسد اما پیشنهاد مادر

شدن آنها را قبول نمی‌کند. سرانجام به پری کوچولوی دیگر می‌رسد و همراه او به آسمان پیش مادرش برمی‌گردد. مادر با ویژگی‌های احساسی و عاطفی هم‌ارز شده است. نویسنده سعی در باوراندن این مطلب در متن دارد. هنر باوراندن یا قبولاندن، یعنی روندی که طی آن گزاره به گزاره تلاش می‌کند تا با بازی با احساسات و یا تخیل شنونده، و حتی گاه دلبری کردن از او، مطلبی را بی‌آن که ساختاری خردگرایانه داشته باشد، به او تحمیل کند. سخنگو در این شیوه خود را از لحاظ تعقل در مقامی بالاتر از مخاطب می‌بیند و به خود اجازه می‌دهد تا، به هر دلیلی، به جای او بیان‌دیشد و استنتاج کند. سخنگو هنگامی از توجیه کردن استفاده می‌کند که بخواهد دلایل پذیرش یارد کنشی را برای شنونده خود بازگو کند. اما مجاب کردن روشی است که طی آن گزاره گزار با استناد به عقل و بیش از هر چیز دیگری با ذکر نمونه‌ها و شواهد، شنونده را وامی‌دارد تا گفته‌هایش را بپذیرد. هنر مجاب کردن بسیار باب طبع اخلاق‌گرایان است زیرا اخلاق‌گرایان خود را اشخاصی می‌پندارند که از همه چیز مطلع‌اند، همه چیز را تجربه کرده‌اند، و به همین سبب نیز خود را مسئول تلقی می‌کنند. گفتمان اخلاق‌گرا در کتابهای فارسی حول دالهای در ستکاری و بدکاری (داستان چوپان درستکار)، کوشا و نوشا شکل گرفته است در نحوه انتقال پیام‌های اخلاقی در متون فارسی دوره ابتدایی استناد به گفتمان استدلالی به منظور تثبیت هر چه بیشتر صحت پیام، اساس کار تلقی می‌شود. اما در کنار این نوع گفتمان، گفتمان دیگری وجود دارد که با تکیه بر استبداد نویسنده عمل می‌کند؛ حضور این گفتمان باعث می‌شود تا خواننده خود را از همان بدو امر تابع نویسنده احساس کند. در داستان چوپان درست کار، آنچه که برای ما اتفاق می‌افتد نتیجه رفتار و کردار ماست. قطره قطره جمع‌گردد وانگهی دریا گردد. اما در داستان کوشا و نوشا هر کدام نماینده یک گروه‌اند. کوشا با دالهای توانایی، دانایی، و دانش هم‌ارز شده است و در مقابل در تضاد با نوشا با تنبلی، خوش گذرانی، کم‌حوصلگی، و بی‌ثباتی هم‌ارز شده است و هر کدام یک گروه را نمایندگی می‌کنند. کوشا پرنده‌ای است که به علت تلاش و کوشش و یادگیری دانش هویت اش مورد پذیرش دیگران و خانواده قرار می‌گیرد و همه از خوبی و دانایی او حرف می‌زنند. سوژه از طریق هم‌ذات‌پنداری با نمونه مثالی در صدد کسب هویت فرد کوشا و پرتلاش و موفق است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که منابع متعددی در ترکیب با هم هویت اخلاقی را برمی‌سازند. متون مربوطه به گفتمان اخلاق‌گرا با ایجاد غیریت‌سازی سعی در برساخت هویت شهروندی قانون‌مدار را دارد و در مقابل شهروند قانون‌شکن را طرد نموده

است. گفتمان اخلاق‌گرا نیز مانند گفتمانهای دیگر اقدامات متفاوتی را ممکن و مناسب به شمار آورده است. این تضاد که در متن میان «ما»ی قانون‌گرا و «آنها»ی بی‌قانون مشاهده می‌شود، حاصل غیریت‌سازیهایی گفتمان اخلاق‌گراست. زیرا قانون و شهروند قانون‌مدار مربوط به گفتمان تجددگراست و ریشه این غیریت‌سازی‌ها در تضاد میان تجددگرایی و سنت‌گرایی است.

## ۶- گفتمان زبان و ادبیات فارسی :

زبان فارسی همواره یکی از منابع کسب هویت نزد ایرانیان بوده است. در یکی از درسها چند بیت شعر که سروده‌ی غلامعلی حداد عادل می‌باشد. بین زبان فارسی (گفتمان رسمی) و زبان مادری تمایزی قایل نشده است. شاعر با یک کلیت می‌خواهد به وحدت برسد و تمایزات محلی را نادیده بگیرد. گفتمان زبان رسمی برجسته شده است، درحالی‌که در ایران زبان فارسی زبان مادری خیلی‌ها است اما زبان مادری خیلی‌ها هم نیست. بنابراین زبان مادری با زبان رسمی تفاوت دارد. زبان تهران، کابل، تبریز و بخارا و خجند نیز یکسان فرض شده است. در صورتی‌که در تبریز زبان مادری ترکی است. زبان فارسی اگرچه در دوره‌های مختلف به مثابه یکی از پایه‌های استقلال فرهنگی ایران عمل کرده است اما امروزه در برخی از کشورهای مستقل همسایه ایران با همین زبان گفتگو می‌شود و درون ایران نیز لهجه‌ها و گویش‌های مختلفی و متنوعی وجود دارد. بنابراین همچنان که در متن نیز بر آن تاکید شده است زبان فارسی سند و شناسنامه ملت ایران در هر گوشه‌ی ایران می‌باشد. این امر می‌تواند بیشترین تاثیر را در میان اقوام ایرانی و اتصال بین گذشته و حال ایفا کند. در این بین شاهنامه فردوسی که یکی از منابع درسی در کتابهای مورد بررسی می‌باشد و به طور مکرر متن از آن وام گرفته است و نقل قول شده است با روایت گذشته ایرانیان بخش زیادی از عناصر هویت ایرانی را در قالب اسطوره، افسانه، و حماسه انتقال داده است و سبب تداوم تاریخی هویت جمعی ایرانی شده است. شاهنامه فردوسی با روایت گذشته ایرانیان بخش زیادی از عناصر هویت ایرانی و تقابل آن با غیر ایرانی را به زمان حال انتقال داده است. متن دیگری از محمد رضا سرشار (رهگذر) از مجموعه داستان‌های باجایزه را روایت می‌کند که در آن تقابل زبان فارسی و گفتمان زبانهای اقوام ایرانی «در این درس ترکی» را بیان می‌کند. در این داستان جغرافیای محل وقوع حوادث داستان مشخص است

و شخصیت‌ها هم به نوعی هویت معینی دارند. از زبان آذری به عنوان بخشی از دیالوگ‌های داستان استفاده شده که البته نویسنده با آوردن زیر نویس معنای کلمات و جمله‌های آذری را در انتهای همان صفحه توضیح داده است. این داستان در ردیف آثار اقلیمی قرار می‌گیرد که در آن نشانه‌های یک داستان بومی به وضوح دیده می‌شود. «...وارد کلاس که شدم، همه با تعجب نگاهم کردند. پسری که معلوم بود مبصر کلاس است، به ترکی گفت: «تزه گلیسن؟» (تازه آمدی؟) حاج و واج او را نگاه کردم. نمی‌فهمیدم چه می‌گوید. وقتی دید جواب نمی‌دهم، با تشر گفت: «نیه جاواب ورمیسن؟» (چرا جواب نمی‌دهی؟) زبان به عنوان یک عنصر اصلی تمایز بخش، از مؤلفه‌های هویت ملی است. زبان فارسی دومین زبان اسلام، حامل فرهنگ و معارف اسلامی ایرانیان در طول تاریخ و زمینه‌سازی امین برای تعالیم اسلام بوده و هست. خدمات متقابل زبان پارسی و عربی دوره اسلامی از اجزای این مؤلفه هویتی ماست. چنانکه تا پیش از ورود اسلام کمتر سراغ از زبان فارسی واحد، شفاف و یکپارچه‌ای داریم و از سوی دیگر اعتلا و گسترش ظرفیت درونی زبان عربی که بواسطه تدوین و تنظیم اصول و قواعد و دستور زبان عربی میسر گشت، مشتاقانه توسط ایرانیان فارسی زبان تحقق یافت. زبان پارسی بر خلاف آنچه گاهی گفته می‌شود، زبان یک قوم نیست. این زبان به منطقه‌ای از مناطق ایران تعلق ندارد بلکه زبانی است که در خراسان آغاز عهد اسلامی قوام یافته و زبان ایران و شرق عالم اسلام شده است. زبان پارسی در تقابل با زبان عربی و هیچ زبان دیگری قرار ندارد و تاریخ و فرهنگی که با این زبان قوام یافته است به همه ایرانیان و اقوام ایرانی تعلق دارد. این زبان، زبان فردوسی، ابن سینا و سهروردی، صائب تبریزی، سعدی و حافظ شیرازی و مولانای بلخی و هم‌چنین شمس تبریزی و نظامی گنجوی و خاقانی شروانی، ناصر خسرو قبادیانی و غیره است. بنابراین در زبان فارسی، اسطوره‌ها و حماسه‌ها را می‌توان بعنوان دو عنصر اصلی هویت ایرانی محسوب کرد و شاهنامه فردوسی در این راستا متن معتبری برای معرفی اسطوره‌ها و حماسه‌های ایرانی است و هویت ایرانی همواره وجهی تاریخی دارد اساس هویت ایرانی تعلق و تعهد به اجتماع ملی است که در بستر مکان و زمان گذشته، حال و آینده را به هم پیوند می‌دهد و در نتیجه به عنوان تجارب جمعی و یا تاریخ جامعه محسوب می‌شود. در دوره‌های مختلف مهاجمین فرهنگی به ایران، این زبان را مورد چشمداشت قرار دادند، هر چند بر ریشه‌ی درخت تنومند فارسی گزندی وارد نساخته‌اند. خانه‌ی وجود ما ایرانیان با این زبان بنا شده است، و از همین روست که باید توجه کنیم هر چه این زبان پویاتر و با

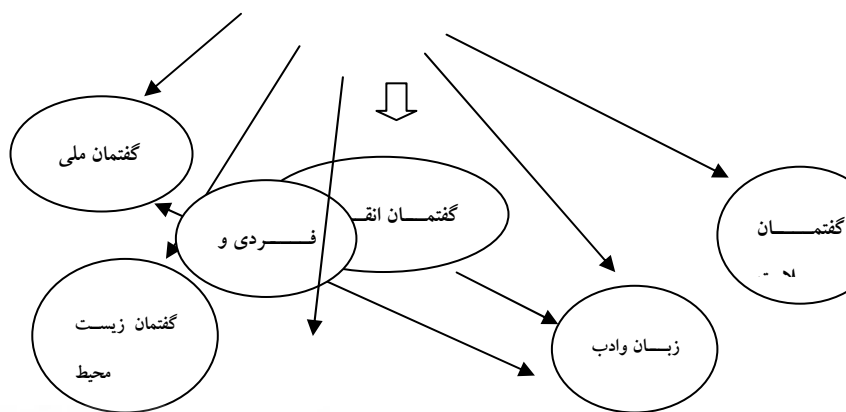
نشاط تر باشد، استقلال و نشاط ما بیشتر است و اگر ضعف و فتور به آن راه یابد پیوستگی ملی را سست می‌کند که به این جهت باید در پاسداری از زبان و زنده نگاهداشتنش اهتمام کرد. خط فارسی نیز بستر و حافظ امین و رمز کمال زبان فارسی است و از همین جهت، همراه همیشگی این مؤلفه هویتی ایرانیان است. در متون مورد بررسی قطبیتی میان ما و آنها دشمنان زبان فارسی وجود دارد، قطب مثبت متن ما و قطب منفی آنهاست. همین غیریت سازبها عامل هویت بخش است.

۷- گفتمان هویت فردی و جنسی: تحلیل گفتمان متن و تصاویر کتابهای مذکور نشان می‌دهد که تا حدودی بیشتر تصاویر مربوط به مردان است. مردان شخصیت‌های فعال و اصلی داستان‌ها را تشکیل می‌دهند. زنان بیشتر در نقش مادر، همسر و مردان در قالب نقش‌های اجتماعی معرفی شده‌اند. زنان با ویژگی‌های مانند: ترحم، حسادت، تصمیم منفعلانه، توجه به زیبایی، علاقه به حرف زدن، تاکید بر حرف زدن هم‌ارز شده‌اند و در مقابل مردان با ویژگی‌های مثبتی مانند راستگو، شجاع، خیرخواه، مخترع، کاشف، فداکار هم‌ارز شده‌اند. برساخت هویت زن و مرد بر اساس واژگان لاکلائو و موفه بر منطق تفاوت و هم‌ارزی استوار است. در تصاویر زنان را بر اساس کلیشه‌های رایج و از طرفی در تفاوت با مردان برساخت شده‌اند. مشاغل و نقش‌های مربوط به آنها از آنچه که مربوط به مردان است متفاوت است. زن بودن در ایران واژه‌ای است که در یک چارچوب خانگی استحاله شده است. هویت زن در درون خانواده شکل گرفته و معنا می‌یابد. ما معمولاً "کمتر برای زن، خارج از چارچوب خانواده هویت مستقلی ارزیابی می‌کنیم. این گفتمان برساخته‌ی جامعه ما است و در فرهنگ ما جزء بدیهیات است. تصاویری که از زن ارائه می‌شود، او را در حکم موجودی منفعل، احساساتی، نا کارآمد، بی‌تدبیر و سست معرفی می‌کند و در سوی مثبت این محور، او مادری است فداکار، مهربان و از جان گذشته.. **شجاعت صفتی مختص مردان است.** مثلاً نوشته‌اند: «شجاعت نترسیدن نیست بلکه ایستادن در برابر نامالیقات و سختی‌هاست. سربازی که در صحنه نبرد وظیفه خود را انجام می‌دهد شجاع است. البته شجاعت تنها در میدان جنگ نیست و حسن امیدزاده معلمی شجاع و فداکار بود. رزمندگانی که شجاعانه جنگیدند و از وطن دفاع کردند، پدر بزرگ و دوستانش شجاعانه جنگیدند، به پسر جوان نمی‌آمد تا این حد شجاع و دانا باشد، جسارت و جواب او منطقی بود و خان از آن همه عقل و درایت پسر جوان به حیرت آمد و دستور داد تا به روستای او آسیبی نرسانند» (فارسی پنجم، صص ۳۴ الی ۴۸). اما این صفت هیچ‌گاه برای زنان و دختران



بکار برده نمی شود. زنان و دختران در بحران‌ها گریان هستند. "دخترقصه ی تنگ بلور" راضی می شود که در یک تنگ کوچک زندگی کند، وقتی آن تنگ می شکند، گریه می کند؛ یا "او در مقابل یک موقعیت تازه آه می کشد، آهسته صحبت می کند و منتظر می ماند که دیگران به او کمک کنند"، (فارسی سوم، صص ۱۳ الی ۱۶) یا در درسی دیگر: "پری کوچولو آهی کشید و از غصه گریه کرد"، یا "خاله خرگوشه آه کشید". ویا در (ص ۶۱) فارسی دوم می خوانیم «سوگلی، لپت گلی، قاروقاروقار، چرانشتی غصه دار». در بیشتر متن‌ها راوی داستان‌ها پسران هستند. در درس "محلّه ما" پسر از خانه بیرون می رود و با محلّه و بچه‌های آن آشنا می شود و همانجا به عضویت تیم فوتبال محلّه در می آید و درس با این جمله پایان می یابد که "حالا دیگر بچه‌های محلّه، امید را می شناسند و با او دوست هستند. در درس "زنگ ورزش"، پسران در باره علایق ورزشی خود گفتگو گو می کنند، راوی به استخر می رود و بعد از طی دوره آموزشی، می گوید: "فردا مسابقات شنای دانش آموزی برگزار می شود و من برای به دست آوردن بهترین رتبه، تلاش خواهم کرد (فارسی دوم، صص ۳ الی ۵). اما در متن‌هایی که به دختران اختصاص دارد از زبان دختری بیان می شود که پدر بزرگ خسته به خانه آنها می آید، مادر برای او چای می آورد و نهایتاً در پایان متن، پدر بزرگ با عصایش دخترک را قلفک می دهد و تمام! «در دست پیر او بود/ باز آن عصای زیبا/ خندید و قلفک داد/ با آن عصا دلم را» (فارسی سوم، ص ۸). در متن‌های مربوط به این گفتمان رفتارهای کلیشه‌ای زنانه و مردانه، برای دانش‌آموزان پسر و دختر ترویج شده است. پسرهای کلاس سوم ابتدایی هیچ وقت گریه نمی کنند، هیچ وقت آه نمی کشند، هیچ وقت غصه نمی خورند. آنها اعتماد به نفس دارند، به آسانی با دیگران ارتباط برقرار می کنند، مصمم و امیدوار هستند، در باره آرزوی آینده‌شان صحبت می کنند. آرزوی بهترین رتبه در مسابقات ورزش را دارند. برای رسیدن به اهدافشان تلاش می کنند و نهایتاً موفق می شوند. آنجا که "امید به محض ورود به محلّه جدید، با فضای بیرون از خانه و بچه‌های محلّه آشنا می شود، به عضویت تیم فوتبال در می آید و در آن تیم می درخشد، اما دختر، که حتی نامی ندارد، در خانه پیش مادرش می ماند تا خستگی را از تن پدر بزرگش دور کند و اگر هم از خانه خارج می شود، برای این است که سبدش را از پونه‌های سبز و تازه پر کند، یعنی همان وظیفه سنتی زنان است. در یکی از درس‌ها، معلم ورزش پسرها را به انتخاب رشته‌ای ورزشی و حضور در ورزشگاه تشویق می کند. پسرها همراه معلمشان برای گردش علمی به "دامنه کوه" می روند و "تماشای قله، آسمان آبی، هوای بسیار پاکیزه و تمیز، بوی پونه‌های

وحشی و صدای دلنشین چشمه‌ای که در دامنه کوه روان است آنها را غرق شادی و نشاط می‌کند. در مقابل دانش‌آموزان (دختر) با "نظم و ترتیب" به سمت کلاس‌ها می‌روند و بی‌صبرانه منتظر مربی بهداشت می‌مانند تا در مورد "آلودگی صوتی" با آنها صحبت کند. راوی اصلی پسران هستند. آنان در محیط‌های بیرون از خانواده قرار دارند و در مکان‌های ورزشی، در حال ادامه تحصیل، مجتمع‌های شبانه‌روزی، آرزوی جهانگردی و سفر دارند. اما دخترا در محیط‌های اندرونی خانواده، وابسته به خانواده، دل‌تنگ و نگران هستند. فضاهای "بیرونی" (نظیر محله و ورزشگاه) جای پسران است و دختران باید در "اندرونی" خانه به فکر پخت و پز و فراهم کردن شرایط برای رفع خستگی مردان خانه شان باشند، چرا که شرایط و محیط پیرامونشان همچون تنگ بلور برایشان شکننده است. در متون مورد بررسی زمانی که زن هویت فعال و کارآمدی می‌یابد، چهره مردانه‌ای کسب می‌کند که او را از زنانگی جدا کرده به شخصیت مردانه نزدیک می‌کند. در واقع به نظر می‌رسد آن زن مردانه عمل می‌کند نه اینکه عموم زنان توانایی این نقش را داشته باشند. بنابراین در اذهان عموم زن ایرانی از هویت فرهنگی خود جدا نشده و آن زن با آن نقش فقط در حد یک استثنا باقی می‌ماند. چنین فرایند هویت‌سازی طبیعتاً از بستر فرهنگی ویژه‌ای برآمده که حتی در بازسازی هویتی نیز نمی‌توان هویت مستقل و متکی به جنس مونث را تعریف کرد و عناصر خاص زنانه را بدون دخالت هویت جنسی مردانه در آن شناسایی و عرضه کرد. به عبارتی بازتولید هویت‌های از دست رفته، یا آفرینش هویت‌های نو در شرایط بحرانی انجام می‌گیرد. این شرایط بحرانی بازتابی از دیربگی و استحکام اندیشه‌ها و باورهای کهن است که بخشی از آنها در اسطوره‌های هر قومی جریان دارند. بنابراین هویت فردی جدا از حوزه عمومی جامعه معنا دار نیست. این قطبیت منفی و مثبت ناشی از ذهنیت دوگانه سوژه است که برای ایجاد غیریت‌سازی و یک بیرون‌سازنده نیاز دارد تا بواسطه آن هویت یابد. به طور کلی هویت فردی در این کتاب‌ها با عضویت فرد در خانواده، مسجد، گروه، ملت، ایران ما و کودکان بازنمایی شده است. هویت فردی با دال‌های سخت کوشی، پشتکار، علم‌آموزی، راست‌گویی مفصل بندی شده است. بنابراین می‌توان چنین پنداشت که عناصر متعددی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی هویت فردی و جنسی را برساخته‌اند



## ۸- نتیجه گیری

در کتاب های مورد بررسی هر گفتمانی بر اساس چینش مفاهیم در درون مفصل بندی آن و نیز نقش تأثیر گذاری دال مرکزی آن تعاریف خاصی از هویت افراد و جایگاه و ویژگیهای آنها ارائه می دهد در متون مورد بررسی سوژه به موقعیتی در گفتمانهای مطرح شده تبدیل شده است. افراد از سوی این گفتمانها فرا خوانده شده اند و موقعیتهای مانند من یک ایرانی ام، شهروند، نماز خوان، مودب، من بهداشت رارایت می کنم، من یک دانشمندم، و... برای سوژه تعیین شده است. در کتابهای فارسی دوره ابتدایی یک گفتمان هرگز به تنهایی قادر نیست خود را مستقر کند. و تنها گفتمانی باشد که امر اجتماعی (در اینجا هویت) را ساختار بندی کند. بنابراین این در جواب سوال اصلی پژوهش که گفتیم گفتمانهای هویتی در کتابهای درسی فارسی دوره ابتدایی چگونه مفصل بندی شده اند می توان گفت که به صورت سامانه ای ترکیبی و پیوندی مفصل بندی شده اند. در کتابهای فارسی دوره ابتدایی همواره گفتمانهای متعدد و گاه متعارضی حضور دارند. براساس واژگان لکائو و موفه در متون بررسی شده سوژه چند پاره است یعنی سوژه فقط و صرفاً به شکل یک گفتمان و در یک موقعیت واحد قرار ندارد بلکه در موقعیتهای متفاوتی قرار دارد و دارای هویتها متفاوتی است. گاهی این موقعیتهای باعث تضاد می شوند. بنابراین می توان گفت گفتمانهای هویت بخش در کتابهای فارسی دوره ابتدایی به اشکال مختلفی مفصل بندی شده اند روابط بین گفتمانها در بعضی از موارد تخصصی است و گفتمان دینی و انقلاب اسلامی مداخله هژمونیک کرده اند و معنای مورد نظر را به صورت موقت تثبیت کرده اند. گفتمان دینی

بعنوان گفتمان حاکم در حد نسبتاً بالایی برجسته شده است و گفتمانهای دیگر زیر گفتمان آن محسوب می گردند اما در جواب این سوال که کدام الگوهای هویت برجسته شده اند می توان گفت: الگوی خانواده ایرانی - اسلامی، هویت دینی و انقلاب اسلامی الگوهای غالب هستند. الگوی هویت دینی و اسلامی در تمام گفتمان ها خود را نشان داده است و در سراسر متون مورد بررسی حضوری فعال دارد. اما الگوی هویت های قومی و محلی و تنوع قومی ایرانی به حاشیه رانده شده است. بنابر این گفتمانهای خانواده، ملی، دینی و انقلاب اسلامی، مدنیت، سلامت، زیست محیطی، اخلاقی و زبان و ادب فارسی در ترکیب باهم و به صورت یک شبکه منسجم هویت سوژه را در متون مورد بررسی ( هویت فردی و یا گروهی) را برمی سازند. به نظر ما منازعات میان گفتمانهای مطرح شده، منازعاتی معنایی برای تعریف و معنا بخشی به دالهای شناور است. هر کدام هویت را بر اساس سازوکار های خود برمی سازند از این رو می توان گفت که هویت های برساخت شده در این کتابها برساخته ای از شبکه ای از روابط بین گفتمانهای طرح شده اند که در آنها معنا تولید می شود.

## منابع

- ۱- اشتراوس، انسلم و جولیت کربین (۱۳۹۰) اصول در روش تحقیق کیفی. ترجمه بیوک محمدی تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ۲- اشتراوس، انسلم و جولیت کربین (۱۳۹۱) مبانی پژوهش کیفی. ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نشر نی، چاپ دوم.
- ۳- آقا گل زاده، فردوس (۱۳۹۰) تحلیل گفتمان انتقادی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی با همکاری دانشگاه تربیت مدرس
- ۴- تاجیک، محمد رضا (۱۳۸۳) گفتمان، یادگفتمان و سیاست. تهران: موسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
- ۵- جعفرزاده پور، فروزنده (۱۳۸۹) ((کتابهای درسی و هویت ملی)) فراتحلیل مطالعات انجام شده، فصلنامه مطالعات ملی؛ سال یازدهم شماره ۴۲ صص ۵۴-۳۱.
- ۶- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۱) هویت اجتماعی، ترجمه تورج یاراحمدی، تهران: نشر شیرازه.
- ۷- دوران، بهزاد (۱۳۸۱) ((تاثیر فضای سایبرنتیک بر هویت اجتماعی)) رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- ۸- سلطانی، علی اصغر (۱۳۹۱) قدرت گفتمان و زبان، تهران: نشر نی.
- ۹- شاه سنی، شهرزاد (۱۳۸۶) تبیین سازوکارها و مولفه های جامعه پذیری کتابهای دوره ابتدایی در چهارچوب تحلیل انتقادی گفتمان. پایان نامه دکتری دانشگاه شیراز.

- ۱۰- شمشیری، بابک، محمودرضا نوشادی و حبیب احمدی، نقش و کارکرد تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل‌گیری هویت ملی، ((مجله پژوهش‌های برنامه‌درسی))، بهار و تابستان ۱۳۹۰. دوره اول، ش اول، صص ۱۶۸-۱۳۹.
- ۱۱- شمشیری، بابک و علیرضا نوشادی (۱۳۸۶) بررسی میزان برخورداری کتب درسی فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی از مولفه‌های هویت ملی.
- ۱۲- صدیق سروستانی، رحمت‌الله و ابراهیم حاجیانی (۱۳۸۷) ((مطالعه تجربی منابع هویت در ایران)) فصلنامه مطالعات ملی، ش ۳۴، صص ۵۲-۳۱.
- ۱۳- صالحی عمران، ابراهیم و طناز شکیباییان (۱۳۸۶) ((بررسی میزان توجه به مولفه‌های هویت ملی در کتابهای درسی دوره ابتدایی)) فصلنامه مطالعات ملی س ۸ ش ۱، صص ۸۴-۶۳.
- ۱۴- صالحی عمران، ابراهیم و دیگران (۱۳۸۷) ((بررسی میزان توجه به مولفه‌های هویت ملی در کتابهای درسی دوره راهنمایی)) فصلنامه مطالعات ملی س ۹ ش ۳، صص ۱۹-۲.
- ۱۵- عشوری، زهرا (۱۳۷۸) تحلیل محتوای داستانها و روایی‌های کتابهای فارسی دوره ابتدایی در سالهای تحصیلی ۱۳۷۷-۱۳۷۶ و مقایسه آن با اهداف آموزش و پرورش ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۱۶- فارسی اول دبستان (بخوانیم) (۱۳۹۱) جمعی از مولفان، چاپ دوم، وزارت آموزش و پرورش. تهران: ناشراداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی، شرکت افست.
- ۱۷- فارسی دوم دبستان (بخوانیم) (۱۳۹۱) جمعی از مولفان، چاپ دوم، وزارت آموزش و پرورش. تهران: ناشراداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی، شرکت افست.
- ۱۸- فارسی سوم دبستان (بخوانیم) (۱۳۹۲) جمعی از مولفان، چاپ اول، وزارت آموزش و پرورش. تهران: ناشراداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی، شرکت افست.
- ۱۹- فارسی چهارم دبستان (بخوانیم) (۱۳۹۲) جمعی از مولفان، چاپ دهم، وزارت آموزش و پرورش. تهران: ناشراداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی، شرکت افست.
- ۲۰- فارسی پنجم دبستان (بخوانیم) (۱۳۹۲) جمعی از مولفان، چاپ نهم، وزارت آموزش و پرورش. تهران: ناشراداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی، شرکت افست.
- ۲۱- فارسی ششم دبستان (بخوانیم) (۱۳۹۱) جمعی از مولفان، چاپ اول، وزارت آموزش و پرورش. تهران: ناشراداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی، شرکت افست.
- ۲۲- فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹) تحلیل انتقادی گفتمان، ترجمه شایسته پیران و دیگران، تهران: مرکز مطالعات رسانه‌ها
- ۲۴- فلیک، اووه (۱۳۹۱) درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
- ۲۵- قادر زاده، امید (۱۳۹۰) بازنمایی هویت در نشریات دانشجویی دانشگاه کردستان (طرح پژوهشی)، انتشارات دانشگاه کردستان.

- ۲۶- کریمی، جلیل، احمد محمد پور و صلاح الدین قادری (۱۳۹۱): ((جامعه‌شناسی و مشکله هویت ایرانیان، فراتحلیل از مطالعات نظری و پژوهش هویت))؛ فصلنامه مطالعات ملی، ش ۱، سال سیزدهم صص ۵۷-۲۸.
- ۲۷- کاستلز، مانوئل (۱۳۸۵) عصر اطلاعات ((قدرت، جامعه، هویت)) ترجمه حسن چاووشیان، ج ۲، تهران: طرح نو.
- ۲۸- کسرابی، محمد سالار، نظریه گفتمان لاکلائو و موفه ابزار کارآمد در فهم و تبیین پدیده‌های سیاسی، فصلنامه سیاست، مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دوره ۳۹، ش ۳، پاییز ۱۳۸۸ صص ۳۴۵-۳۴۴.
- ۲۹- کلاته عربی، ابولقاسم (۱۳۸۴) مطالعات تطبیقی هویت ایرانی در کتابهای درسی دوره متوسطه سالهای ۶۰-۵۶ و ۱۳۸۲. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۳۰- کهنه پوشی، سید مصباح و حامد کهنه پوشی، تحلیل محتوای مفهوم هویت کتابهای درسی جامعه‌شناسی ۲ رشته ادبیات و علوم انسانی ((نشریه مطالعات برنامه درسی)) تابستان و پاییز ۱۳۸۸، ش ۱۳ و ۱۴ صص ۱۴۰-۱۲۵.
- ۳۱- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۰) پیامدهای مدرنیت، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: نشر نی.
- ۳۲- لکلانو، ارنستو و شانتال موفه (۱۳۹۲) هژمونی و استراتژیهای سوسیالیستی، ترجمه محمدرضایی، تهران: نشر ثالث.
- ۳۳- مک دائل، دایان (۱۳۸۰) مقدمه ای بر نظریه گفتمان، ترجمه حسینعلی نوذری، تهران: انتشارات گفتمان.
- ۳۴- محمدپور، احمد (۱۳۸۹) ضدروش؛ منطق و طرح در روش شناسی کیفی، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- ۳۵- ملا صادقی، منیره (۱۳۷۸) نقش فعالیت‌های فرهنگی مدارس در شکل دهی به هویت ایرانی دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات.
- ۳۶- نظری، علی اشرف، تبیین مفهوم هویت از چشم انداز گفتمانی، فصلنامه راهبرد، سال هفدهم، شماره ۴۹، زمستان ۱۳۸۷، صص ۱۶۶-۱۴۷.
- ۳۷- نوشادی، محمودرضا و بابک شمشیر و حبیب احمدی ((پژوهش‌های برنامه درسی)) بهار و تابستان ۱۳۹۰، دوره اول - شماره ۱، صص ۱۶۸-۱۳۹.
- ۳۸- هال، استوارت (۱۳۸۳): ((هویت‌های قدیم و جدید، قومیت‌های قدیم و جدید)) ترجمه شهریار وقفی پور، فصلنامه ارغنون، ش ۲۴، صص ۳۵۲-۳۱۹.
- ۳۹- یورگنسن، ماریان و لوئیز فیلیس (۱۳۹۱) تحلیل گفتمان، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
- ۴۰- سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش (آذر ماه ۱۳۹۰)، وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش.

- 1) Burr (1995) an introduction to social constructionism. london: sage.
- 2) Foucault, Michel (1970) the order of discourse: An Archaeology of the human sciences, tavistock, London.
- 3) Foucault, Michel (1977) the Archaeology of the Knowledge, trans. sheridan smith, A.m., tavistock, London.

- 4) lacan, j. (1977) the agency of the letter in the unconscious or reason since freud. in Ecrits: A selection. new york: w. w. Norton & co.
- 5) laclau, E. (1993a) discourse, in R. Goodin & P. Pettit (eds) The Blackwell companion to contemporary political philosophy. Oxford: Blackwell.
- 6) laclau, E. & Mouffe, C. (1985) hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics. London: Verso.
- 7) Potter, J. and Wetherell, M. (1987) discourse and social psychology. London: Sage

