

قدرت، هویت و نظام آموزشی: بررسی بر ساخت هویت در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره ابتدایی در ایران آزاده عبادی^۱، بهمن گرجیان^{۲*}، الخاص ویسی^۳، سیدعلی اصغر سلطانی^۴

تاریخ دریافت: ۹۹/۳/۲۸، تاریخ تایید: ۹۹/۶/۲

چکیده

آموزش و پرورش نقش مهمی در شکل‌گیری هویت دارد. این نقش در دوره ابتدایی به دلیل آشنایی اولیه دانش‌آموز با بخش کوچکی از جامعه و تاثیرپذیری از معلمان و کتب درسی پررنگ‌تر است. از آنجا که کتاب‌های درسی ابزار بسیار مناسبی برای تغییر شکل باورها، رفتارها و نگرش‌هاست، مطالعه حاضر می‌کوشد با این پرسش که هویت ملی در کتب درسی علوم اجتماعی چگونه بر ساخته می‌شود، به بررسی بازنمایی هویت ملی را در متون کتب درسی علوم اجتماعی دوره ابتدایی سال تحصیلی ۱۳۹۶ با اتکا به نظریه لاکلا و موف بپردازد. تحلیل و تفسیر داده‌ها، با کمک مفهوم‌سازی و با تکیه بر روش نشانه‌شناسی گفتمانی سلطانی، صورت گرفته است. نمونه‌گیری از کتاب‌ها با استفاده از فرآیند مفهوم‌سازی با بررسی دقیق متون و تصاویر انجام شد. یافته‌ها حاکی از آن است که از میان سه گفتمان ایرانی، اسلامی و قومی که هویت ملی یک ایرانی را نشان می‌دهند گفتمان دینی نقش محوری دارد و ایرانیت و قومیت در این گفتمان به صورت حاشیه‌ای مفصل‌بندی شده است. از میان مولفه‌های ایرانیت، بناهای تاریخی، مشاهیر تاریخی و ادبی و نقشه ایران به ترتیب بیشترین بازنمایی را داشته‌اند و در مقابل قومیت به حاشیه رانده شده است. همچنین، گفتمان غرب نمود گفتمان متخاصم در این کتب است.

واژه‌های کلیدی: هویت، کتاب‌های درسی علوم اجتماعی ابتدایی، مفصل‌بندی، ایران.

۱ دانشجوی دکتری گروه زبان‌شناسی، واحد آبدان، دانشگاه آزاد اسلامی، آبدان، ایران

۲ دانشیار گروه زبان‌شناسی، واحد آبدان، دانشگاه آزاد اسلامی، آبدان، ایران (نویسنده مسئول)

bahman.gorjian@iau.ac.ir

۳ دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران؛ veysi@pnu.ac.ir

۴ دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه باقرالعلوم (ع)، قم، ایران؛ aasultani@yahoo.com

ویژگی‌هایی همچون اشتراک هویتی، انتقال تجربه از طریق تجربه زیسته، جامعه‌پذیری و هرگونه ساختار نهفته دیگری که بیانگر ارزش‌های مشترک یک جامعه است دقیقاً زیربنای مفهومی است که بوردیو آن را ملی‌گرایی مدرسه‌ای می‌نامد (بوردیو، ۱۳۹۷: ۳۲۷). مدرسه اگرچه ممکن است که تقید به فرهنگ و هویت یک جامعه را بین دانش‌آموزان نامتوازن پخش کند اما در مقابل به رسمیت‌شناسی را به شکل گسترده توزیع کرده و جا می‌اندازد. (همان). کتب درسی به عنوان چیزی که ساختار احساس را در مکان مدرسه شکل می‌دهد جزو مختصات و خاصگی یک کشور است. هویت و خاصگی یک کشور منطق آن و درواقع تصویر ذهنی آن است. درواقع محتوای کتاب‌های درسی محرکی است که می‌تواند در شکل‌گیری باورهای ملی دانش‌آموزان مؤثر باشد.

در دست‌یابی به هویت، عوامل گوناگونی چون خانواده، نهاد آموزش و پرورش، نظام سیاسی- اجتماعی و فرهنگی حاکم بر جامعه، رسانه‌ها و مطبوعات و ... تأثیرگذارند. در این میان نهاد آموزش و پرورش پس از خانواده، مؤثرترین عامل در تکوین هویت اشخاص محسوب می‌شود. دانش‌آموزان هر کشور، بهترین منابع انسانی در زندگی جمعی به حساب می‌آیند و سهم مؤثری در تضمین حیات فرهنگی و ملی کشور خود دارند.

بحران هویت یکی از دغدغه‌های اصلی امروز جهان است که نشانه‌های آن را کم‌وبیش می‌توان در کلیه روابط اجتماعی- فرهنگی، اقتصادی و سیاسی مشاهده کرد. از این منظر هویت به مثابه یکی از مقوله‌های کلان در فرایندهای اجتماعی و فرهنگی، از فرایند جهانی‌شدن و پیامدهای آن تأثیر می‌پذیرد. آنچه در کتاب‌های درسی با آن مواجهیم هویت‌یابی سنتی است یعنی پیوند تنگاتنگ فضا، زمان و فرهنگ در یک سرزمین معین که نیازهای هویتی را تأمین می‌کند؛ به این معنا که انسان‌ها درون جهان‌هایی کوچک، پایدار و متحد خود به هویت و معنای مورد نیاز خود به‌سادگی دست می‌یابند؛ اما واقعیت این است که رسانه، تبلیغات و به‌طورکلی فرایند جهانی‌شدن امکان هویت‌یابی سنتی را تا حد زیادی کاهش داده است و ادامه این رویه در کتب درسی می‌تواند به‌نوعی بحران هویت منجر شود و چه‌بسا شده باشد.

مطالعه حاضر می‌کوشد تا چگونگی بازنمایی هویت ملی را در متون کتب درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی سال تحصیلی ۱۳۹۶ با اتکا به نظریه لاکلا و موف بررسی و تحلیل کند. تحلیل و تفسیر داده‌ها، با کمک مفهوم‌سازی و با تکیه بر روش نشانه‌شناسی گفتمانی سلطانی

(۱۳۹۳) صورت گرفته است. نمونه‌گیری از کتاب‌ها با استفاده از فرایند مفهوم‌سازی با بررسی دقیق متون و تصاویر انجام شد.

اهمیت این مقاله در این است که به مؤلفان کتب درسی و برنامه‌ریزان آموزشی یادآوری می‌کند که در طراحی محتوای این کتب تا چه حد باید به مؤلفه‌های هویتی توجه کنند و تعادل و توازن را از این نظر در متون برقرار کنند. آنچه این پژوهش را از سایر مطالعات و تحقیقات انجام‌شده در رابطه با هویت ملی متمایز می‌کند نحوه پرداختن آن به موضوع است. تحقیقات انجام‌شده درباره هویت ملی درصدد بوده‌اند به این پاسخ برسند که کتاب‌های درسی چه نقشی در تقویت هویت ملی داشته‌اند و یا این‌که هویت دینی در کتاب‌های مورد بررسی‌شان بر سایر ابعاد هویت برتری دارد و کمتر به بساخت گفتمانی مسئله هویت پرداخته‌اند. در این پژوهش تلاش بر این بوده است که مؤلفه‌های اصلی هویت ملی در متون درسی را مورد مذاقه قرار داده و نحوه بساخت آن‌ها را به شکل گفتمانی بررسی کند.

مطالعات پیشین

ادبیات نظری گسترده‌ای در مورد هویت در دسترس است. مطالعات انجام‌شده در این خصوص را می‌توان به لحاظ روشی به سه دسته تقسیم کرد: دسته اول از منظر تحلیل محتوا به هویت در کتب درسی پرداخته‌اند (یاوری (۱۳۷۳)، عشوری (۱۳۷۸)، منصوری و فریدونی (۱۳۷۸)، شاه سنی (۱۳۸۶)، صالحی و شکیباییان (۱۳۸۶)، صادق‌زاده و منادی (۱۳۸۷)، عبدی و لطفی (۱۳۸۷)، خدایار و فتحی (۱۳۸۷)، نوشادی و دیگران (۱۳۹۰)، نهباندی و قربانعلی زاده (۱۳۹۳)، علوی مقدم و داورپناه (۱۳۹۳)، رهبری و همکاران (۱۳۹۴)، حاجیانی، امیری و ظاهری (۱۳۹۴)). نتایج یافته‌های این دسته حاکی از آن است که در کتاب‌های مورد بررسی‌شان به هویت ملی نسبت به سایر ابعاد هویتی کمتر پرداخته شده است؛ قاسمی (۱۳۸۷) اما همبستگی ملی را در کتب درسی ۸۶-۸۵ بررسی کرده و به این نتیجه رسیده که محتوای این کتب همبستگی ملی را تقویت می‌کند. گل‌محمدی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی کتاب‌های داستانی نوجوانان را از لحاظ تقویت اسلامی- ایرانی بررسی کرده و نشان داده است که ۲۵ درصد کتاب‌های داستانی منتشرشده در کانون پرورش فکری از سال ۵۹ تا ۸۹ دارای ویژگی‌هایی هستند که برای تقویت هویت ایرانی- اسلامی ضروری است.

برادران کهنه پوشی (۱۳۸۶) مفهوم هویت در کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی ۱ و ۲ رشته علوم انسانی را با همین روش و با هدف بررسی محتوای این کتاب‌ها به لحاظ ویژگی‌های جنسی، قومی، دینی و ملی مورد بررسی قرار داده‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها حاکی از آن است که در مجموع هویت فردی بیش از دیگر لایه‌های هویتی تکرار شده است و به لحاظ هویت جنسی بیشترین تأکید بر هویت مردان در کتاب جامعه‌شناسی ۱ ۶۴/۷ درصد و در جامعه‌شناسی ۲ حدود ۵۲ درصد بوده است و به لایه‌های هویت زنان، اقوام و هویت محلی توجه چندانی نشده است.

دسته دوم با روش توصیفی-تحلیلی به مسئله هویت پرداخته‌اند. برای مثال خیرآبادی و دیگران (۱۳۹۶) با استفاده از این روش به بررسی کتاب‌های نو انتشار یافته زبان انگلیسی نظام آموزش و پرورش از باب هویت ملی پرداخته‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که هویت ملی در کتاب‌های جدید جایگاه ویژه‌ای یافته است.

دسته سوم از باب گفتمانی به موضوع هویت پرداخته‌اند که البته جز اثر صادقی و مرادخانی (۱۳۹۳)، آثار دیگری ذیل این دسته قرار نگرفت. صادقی و مرادخانی (۱۳۹۳) به چگونگی برساخت هویت در کتب درسی توجه کرده‌اند و انواع گفتمان‌های مختلف از جمله گفتمان انقلاب، جنسیت، بهداشت، اخلاق، قومیت و ملی‌گرایی را در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی ۱۳۹۳ مورد بررسی قرار داده‌اند. این مقاله با تأسی از نظریه لاکلا و موف مؤلفه‌های هویتی پیش‌گفته را مورد مطالعه قرار داده‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها حاکی از آن است که دال مرکزی در متون مورد بررسی‌شان دین است اما منابع و عناصر هویتی دیگری نیز در این متون هست که هریک به شیوه‌ای خاص درون گفتمان دینی مفصل‌بندی شده‌اند.

البته در میان پژوهش‌های خارجی می‌توان آثاری را یافت که از منظر گفتمانی و انتقادی به قضیه پرداخته‌اند از جمله می‌توان اشاره داشت به سالومونتوس، کنتاری و هاری (۲۰۰۸) که در پژوهشی با عنوان «پارادایم و ویژگی‌های هویتی با توجه به زمینه‌های آن: هویت‌های سیاسی، دینی و شغلی و بستر آن» به بررسی انتقادی هویت جهانی با هویت‌های اختصاصی مانند هویت سیاسی، دینی و شغلی پرداخته‌اند. یافته‌های این تحقیق حاکی از آن است که مدل‌های مرحله-ای توسعه هویت باید به زمینه و بستر فرهنگی بیش‌ازپیش توجه کنند و هویت دینی تحت تأثیر آموزه‌های دینی مدرسه قرار می‌گیرد.

اشنیرلمن (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی تحت عنوان «از طبقات اجتماعی تا قومیت‌ها: دیدگاه‌های قوم مدارانه در کتاب‌های درسی تاریخ روسیه بعد از دوره شوروی» خاطر نشان می‌کند که در دوره کمونیستی در کتاب‌های درسی بیشتر به تضاد طبقاتی توجه شده است، اما در دوره پس از فروپاشی شوروی دشمن قومی جایگزین دشمن طبقاتی شده است و قوم مداری مورد توجه قرار گرفته است. در میان گستردگی کارهای انجام‌شده در داخل کشور با محوریت هویت جز یک اثر، به مقوله هویت از بعد گفتمانی توجهی نشده است. به نظر می‌آید اکثر پژوهش‌های انجام‌شده درباره هویت ملی در صدد بوده‌اند به این پاسخ برسند که نقش کتاب‌های درسی در تقویت هویت ملی چیست و یا این که هویت دینی در کتاب‌های مورد بررسی‌شان بر سایر ابعاد هویت برتری دارد و کمتر به بر ساخت گفتمانی مسئله هویت پرداخته‌اند. در این پژوهش تلاش بر این بوده است که مؤلفه‌های اصلی هویت ملی در متون درسی مورد مذاقه قرار گیرد و نحوه بر ساخت آن‌ها به شکل گفتمانی مطالعه شود.

مفاهیم و مباحث نظری

نظریه لاکلا و موف^۱ نظریه‌ای پس‌ساخت‌گرایانه است و با این ایده شروع می‌شود که «گفتمان جهان اجتماعی را در قالب معنا برمی‌سازد و از آن‌جا که زبان به نحوی بنیادین بی‌ثبات است،

۱. برای مطالعه بیشتر در رابطه با این نظریه ر.ک به:

Laclau, E. and C. Mouffe (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*, London: Verso.

Jorgensen, M. and Philips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*, London: Sage Publication.

- سلطانی، سیدعلی اصغر (۱۳۸۴). قدرت، گفتمان، و زبان: سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران. تهران: نشر نی.

- سلطانی، سیدعلی اصغر (۱۳۸۳). «تحلیل گفتمان به مثابه نظریه و روش»، فصلنامه علوم سیاسی دانشگاه باقرالعلوم، شماره ۲۸.

- مارش، دیوید و استوکر، جری (۱۳۸۷). روش و نظریه در علوم سیاسی، ترجمه امیرمحمد حاجی یوسفی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی

- حسینی زاده، محمدعلی (۱۳۸۷). اسلام سیاسی در ایران. قم: انتشارات دانشگاه مفید.

- کسرائی، محمدسالار (۱۳۸۸). «نظریه گفتمان لاکلا و موف ابزاری کارآمد در فهم و تبیین پدیده‌های سیاسی»، فصلنامه سیاست، دوره ۳۹، ش ۳.

- نظرزاده، شقایق و علی افخمی (۱۳۹۳). زنان در دو دولت: تحلیلی گفتمانی از جایگاه زنان در دولت‌های دهه ۸۰ شمسی. فصلنامه زبان پژوهی، سال ششم، ش ۱۳، صص ۱۶۵-۱۹۲.

معنا به هیچ وجه نمی تواند برای همیشه ثابت بماند. هیچ گفتمانی یک پدیده بسته نیست بلکه به دلیل تماس با سایر گفتمان ها دست خوش تغییر می شود. به همین دلیل کشمکش گفتمانی^۱ یکی از واژه های کلیدی این نظریه است» (Jorgensen & Phillips, 2002:76).

از آن جا که همه چیز در درون گفتمان معنا می شود هویت نیز امری گفتمانی است که گفتمان به افراد و پدیده های اجتماعی اعطا می کند. البته به علت تنازع و تخصم دائم میان گفتمان ها هویت بخشی موقت و نسبی است (Ibid:185). هویت هر چیز تنها در شبکه هویت های دیگر که با هم مفصل بندی شده اند، پدید می آید؛ بنابراین هویت ها در درون گفتمان دارای ماهیتی ارتباطی اند (کسرائی، ۱۳۸۸:۳۹۵).^۲

هویت ملی

هویت ملی پدیده ای نو است و در جریان شکل گیری دولت ها در دو سده اخیر به وجود آمده است. هم هویت ملی هم هویت قومی از تصور «ما» در برابر «دیگری» ریشه گرفته اند. این تصور اگر معقول باشد نیرویی اعتلا بخش و در غیر این صورت زمینه ای است برای بحران و تعصب و ویرانی. نگارنده هویت ملی را مثلی از سه گفتمان اصلی ایرانیت، اسلامیت و غرب می داند. از سوی دیگر کشور ایران مأمّن اقوام و فرهنگ های گوناگون است به طوری که بسیاری از آن ها زبان فارسی را از طریق کتب درسی فرامی گیرند به عبارت دیگر، در کلاس درس بین زبان مادری و زبان آموزشی احساس تفاوت و عدم تعلق وجود دارد. هویت ملی در درجه اول خارج از محیط خانواده ابتدا در مدرسه و در سال های بعد از طریق انواع رسانه کسب می شود و به تدریج با افزایش آگاهی احتمالاً به آن تعلق خاطری پیدا می شود.

دین اسلام توسط صاحب نظران متعددی یکی از پایه های مهم هویت ملی ایران به شمار می آید. وجود احساسات مذهبی و ترکیب تقریباً نود و هشت درصدی مسلمان مردم ایران و تحولاتی که این دین در طول تاریخ ایران به وجود آورده، مؤید این ادعاست که اسلام از ارکان هویت ملی ایران به حساب می آید. اجداد ما عناصر اصلی ملی ما را با دین تطبیق داده اند و آنچه را از آداب و رسوم قومی مان که با دین تعارض نداشته حفظ کرده اند. تلفیق دین در سایر عناصر

1. discursive struggle

۲. ر.ک. مبحث سوژه و هویت در سلطانی (۱۳۸۴). صص. ۹۳-۸۷.

هویت ملی به قدری شدید است که موجب یگانگی روحانی و جسمانی در هویت تاریخی را سبب شده است (ثاقب‌فر، ۱۳۷۹).

اکثر اندیشمندان تصریح کرده‌اند هویت در دنیای امروز مجموعه‌ای از عقاید و ارزش‌های ثابت و یکدست نیست. جهانی‌شدن و ورود مدرنیته و سنن غرب به جامعه، هویت‌های اجتماعی متنوعی را ارائه می‌دهد که هویت‌یابی به شیوه سنتی یارای مقاومت در برابر آن را ندارد. در چنین شرایطی نیاز به یک وحدت احساس می‌شود وحدتی که تمام خرده‌فرهنگ‌ها را در عمل به رسمیت بشناسد و به هم پیوند دهد. با حذف هیچ‌یک از این گفتمان‌ها نمی‌توان دیگری را تعریف کرد. هر کدام از این گفتمان‌ها به نوبه خود قدرت‌ساز هستند. با پیوند دادن هر کدام از آن‌ها با رعایت شرط اعتدال است که قدرت پایدار می‌شود.

روش پژوهش

نوع روش تحقیق حاضر از نوع کیفی می‌باشد و از روش نشانه‌شناسی گفتمانی سلطانی (۱۳۹۳) به عنوان روش عملیاتی تحقیق بهره گرفته شده است. جامعه آماری آن را کتاب‌های علوم اجتماعی مقطع ابتدایی چاپ سال ۱۳۹۶ که چهار جلد می‌باشد، تشکیل می‌دهد. نمونه‌گیری از کتاب‌ها با بررسی دقیق متون و تصاویر انجام شد. بر اساس فرایند مفهوم‌سازی مقوله‌های گفتمان مدار-ملی، دینی و قومی-نشانه‌ای از یک گفتمان تلقی شدند. تحلیل و تفسیر داده‌ها، با کمک مفهوم‌سازی و با اتکا بر نظریه لاکلا و موف و با روش نشانه‌شناسی گفتمانی ارائه شده توسط سلطانی (۱۳۹۳) انجام شد.

در کتاب‌های درسی دو نظام نشانه‌ای متن و تصویر مطرح است؛ بنابراین کاربست الگوی یاد شده برای تحلیل و تفسیر متن و تصاویر در کتب درسی مطالعات اجتماعی سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی چاپ سال ۱۳۹۶ شامل سه مرحله می‌شود:

نخست، تحلیل متنی که در آن هر کتاب به صورت مجزا تحلیل خواهد شد. در این مرحله از نوشتار (مفاهیم، مقوله‌ها، واژه‌ها، گزاره‌ها) و تصاویر نمونه‌گیری و سپس تحلیل شدند. گفتنی است از میان ۳۹۵ صفحه که هر چهار کتاب را شامل می‌شود تمام نوشتار و تصاویر بررسی شده و بدیهی است که فقط متون و تصاویری که حاوی عناصر هویتی بودند انتخاب شدند.

سپس، تحلیل بینامتنی که طی آن کلیه کتب درسی بر اساس مدل نظری لاکلا و موف در رابطه با یکدیگر آنالیز شدند؛ و درنهایت، تحلیل بافتی که در آن نسبت گفتمان‌های مطرح در کتب درسی به کمک مدل نظری لاکلا و موف با گفتمان‌های کلان اجتماعی و فرهنگی بررسی گردید. سلطانی (۱۳۹۳) در روش نشانه‌شناسی گفتمانی خود تلاش کرده است با ساده‌سازی متن و تمرکز بر مفهوم‌سازی مدلی ارائه دهد که بر اساس آن تحلیل متون طولانی میسر می‌شود. این روش از ابزارهایی بهره می‌گیرد که برای تحلیل تصویر که بخش عمده کتب درسی را دربرمی‌گیرند، مناسب است. دلیل اصلی ترکیب این الگو با نظریه لاکلا و موف این است که بتوان به نظریه‌ای دست یافت که قابلیت ارائه تبیین‌های کلان و خرد را به‌طور همزمان و یک‌دست داشته باشد.

تحلیل داده‌ها

ارزیابی کتاب‌های درسی در نظام آموزشی هر کشور حائز اهمیت بسیاری است زیرا این امکان را برای طراحان درسی فراهم می‌آورد که به کاستی‌های موجود در کتاب‌ها آگاهی یابند و در جهت رفع مشکلات و بهبود رویکردهای آموزشی گام بردارند. از آن‌جا که تصویر و نوشتار به هم مرتبط‌اند و معنا از طریق هر دو آن‌ها منتقل می‌شود، در این بخش از نوشتار حاضر ابتدا تحلیل متنی و سپس تحلیل تصاویر ارائه می‌شود.

تحلیل متنی

در نظام آموزشی کتاب‌های درسی به مثابه متداول‌ترین ابزار آموزش برای دستیابی به نتایج خاصی طراحی می‌شوند. در کتاب‌های درسی از دو عنصر مهم نوشتار و تصویر برای ارائه محتوا استفاده می‌شود. کتاب‌های درسی برای دانش‌آموز به‌سان یک راهنما و چارچوب برای یادگیری عمل می‌کنند. یکی از روش‌های یادگیری دیدن تصاویر است. تصویر همچون متن، معانی را بیان می‌کند و دیدگاه‌های خاصی از جهان اجتماعی را آشکار می‌سازد. با نگاه کردن به عکس‌ها، تصاویر و طراحی‌ها، دانش‌آموز آن‌ها را به ذهن می‌سپارد و به‌صورت تصویر در مغز بایگانی می‌کند. در ادامه به تحلیل کتاب‌های مورد بررسی، از دو منظر متن و تصویر خواهیم پرداخت.

تحلیل کتب مطالعات اجتماعی سوم تا ششم ابتدایی ۱۳۹۶ به روایت متن

یک دانش‌آموز در جامعه ایرانی، از سال سوم ابتدایی که مطالعات اجتماعی را در برنامه درسی خود دارد و برای جامعه‌پذیری و هویت‌یابی آماده می‌شود تا سال ششم ابتدایی، به‌تدریج از متون

مطالعات اجتماعی می‌آموزد که در جامعه‌ای زندگی می‌کند که در آن ارزش‌های دینی بسیار پررنگ‌تر از سایر مسائل زندگی است او کم‌کم متوجه می‌شود حتی اگر در خانواده مجبور به رعایت ارزش‌های دینی نباشد اما پایبندی به این ارزش‌ها جزئی از سرمایه اجتماعی وی است.

همگام با مطالعات اجتماعی از سال سوم ابتدایی، ارزش‌های جامعه و هنجارها به خورد روح و ذهنش می‌رود و به تدریج به جانش می‌نشیند. به تدریج با مفهوم ملیت، «شناسنامه نشان می‌دهد که ما ایرانی هستیم» (مطالعات سال سوم ابتدایی، ۱۳۹۶:۳) و بلافاصله با پدیده کتاب آسمانی که بایدها و نبایدهایی در آن آمده است (همان: ۹)، با مفهوم دعا «وقتی دچار غم و اندوه می‌شویم دعا کنیم و از خداوند بزرگ برای برطرف شدن اندوهمان کمک بگیریم» (مطالعات پنجم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۹) «همه ما نیاز داریم که از طریق نماز و دعا و تلاوت قرآن با خدا ارتباط برقرار کنیم و باید بخشی از زندگی روزانه خود را به این کار اختصاص دهیم» (مطالعات ششم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۷۰)، آشنا می‌شود.

به تدریج می‌آموزد که برنامه زندگی اجتماعی و فردی بر مبنای همان کتاب آسمانی است؛ زیرا هنجارهای فردی و بینا فردی از جمله نیکی به پدر و مادر، به جای آوردن نماز جماعت، عدم اسراف، صرفه‌جویی، قناعت‌پیشه کردن، همکاری در امور، مدارا با همسایه‌ها، مسجد رفتن، انتخاب دوست و نوع پوشش، بر مبنای آن تعریف شده است: «آیه ۲۳ سوره اسرا: به پدر و مادر خود نیکی کنید و چنانچه پیر شدند با نرمی و مهربانی با آن‌ها سخن بگویید» (مطالعات سوم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۱۹). «همکاری می‌کنیم... به دوستانمان کمک می‌کنیم... نظافت را رعایت می‌کنیم... اسراف نمی‌کنیم» (همان: ۵۹). «ما نمی‌توانیم همه چیزهایی که دوست داریم را بخریم» (همان: ۳)؛ «اگر می‌خواهید خدا و پیامبر شما را دوست داشته باشند، امانت‌دار و راست‌گو باشید و با همسایگان خود به نیکی رفتار کنید» (مطالعات چهارم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۳). «یکی از محل‌های اجتماع مسجد است... مسجد محل برگزاری مراسمی چون دعا، عزاداری و جشن‌های مربوط به عیدهای مذهبی است... مردم پشت سر امام‌جماعت در صف‌های منظم روبه‌قبله می‌ایستند. امام-جماعت جلوتر از همه در محراب قرار می‌گیرد» (همان: ۶). از امام علی در باب یافتن دوست احادیثی می‌خواند: «دوست کسی است که پشت سر هم صادق باشد یعنی حقوق دوست خود را صادقانه رعایت کند و با او یکترو باشد»؛ «هرکس ادب ندارد عقل هم ندارد»؛ «کسی را برای دوستی انتخاب کن که تو را از بدی‌ها و کارهای نامناسب بازدارد زیرا چنین دوستانی به تو یاری می‌رسانند و باعث پیشرفت تو می‌شوند». (مطالعات ششم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۱۲). «لباسی که

انتخاب می‌کنیم باید با باورهای دینی ما تناسب داشته باشد، لباس باید پوشش مناسب را برای زن یا مرد مسلمان فراهم کند» (همان: ۸۵).

پس از آشنایی با جزییات ارزش‌ها و هنجارهای دینی، اینک نوبت به کلیت اسلام می‌رسد. او حالا، با چگونگی ورود دین اسلام به کشورش و چرایی تشکیل حکومت اسلامی آشنا می‌شود: «در اواخر حکومت ساسانی، مردم روزبه‌روز ناراضی‌تر بودند. آن‌ها از بعضی از امتیازاتی که بزرگان داشتند مانند آموزش و سواد محروم بودند. پیام دین اسلام برادری و برابری بود. وقتی عرب‌های مسلمان به قلمرو ایران حمله کردند و سپاه ساسانی را شکست دادند، مردم نواحی مختلف ایران به تدریج اسلام را با آغوش باز پذیرفتند» (مطالعات پنجم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۶۳). او به تدریج با اسلام و اهمیت آن بیشتر آشنا می‌شود: «مهم‌ترین علت پیشرفت علمی مسلمانان تعالیم دین اسلام است» (مطالعات ششم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۵۲)؛ «مردم اروپا در جهل و نادانی و خرافات زندگی می‌کردند و از پیشرفت علمی در آن‌جا خبری نبود که به عصر تاریکی در اروپا معروف است و اروپاییان با حسرت به مسلمانان نگاه می‌کردند و بعدها آثار اسلامی را ترجمه کردند و علوم و فنون از سرزمین‌های اسلامی به اروپا منتقل شد» (همان: ۵۵-۵۳).

در این اثنا، وی می‌آموزد ایرانی صرفاً مصرف‌کننده نباید باشد و با الگوی صحیح مصرف، مفهوم انرژی هسته‌ای و نیروگاه اتمی و اهمیت آن برای کشورش (مطالعات ششم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۴۲) و با صنایع و تولیدات ایران از جمله کارخانه پتروشیمی شازند اراک، کارخانه ذوب‌آهن اصفهان، معدن سرچشمه کرمان (مطالعات پنجم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۳۵) آشنا می‌شود.

او همچنین برخی از شهرهای تاریخی و بناها و مشاهیر آن‌ها را می‌شناسد (همان: ۶۱-۵۸) با ارزش‌های والایی چون ایثار، شهادت، دفاع از وطن و رزمندگی و جنگ و جهاد برای دفاع از خاک میهن آشنا می‌شود (همان: ۱۱۶-۱۲۱). ضمن آن‌که برای چندمین بار به او تأکید می‌شود ایرانی نمازگزار است؛ به مسجد می‌رود؛ اسراف نمی‌کند؛ به زیارت اماکن مقدسه می‌رود؛ در امور خیریه شرکت می‌کند؛ در هیئت‌های مذهبی حضور می‌یابد و عزاداری می‌کند؛ در محفل انس با قرآن حاضر است؛ خوش خلق است؛ بر مبنای هنجارهای دینی عمل می‌کند؛ غیبت نمی‌کند؛ و به دیگران محبت و کمک می‌کند.

آنچه جالب توجه است به حاشیه رانده شدن محسوس قومیت‌ها در متن هر چهار کتاب است؛ دانش‌آموز تنها از روی اشارتی به لباس‌های محلی اقوام مختلف متوجه می‌شود اقوام دیگری هم در این مرزوبوم زندگی می‌کنند: «در کشور ما اقوام مختلفی مثل فارس، ترک، لر، گیلک، کرد،

بلوچ و ... زندگی می‌کنند. هریک از این اقوام لباس‌های مخصوص به خود را دارند» (همان: ۸۱-۸۰). در هر چهار کتاب به‌طور کلی هم در متن هم در تصویر فقط ۱۱ بار به قومیت‌ها اشاره‌ای نامحسوس شده است.

در جدول زیر دال‌های اصلی گفتمان ملی که مشتمل بر ۵۵ مؤلفه دینی، ۲۲ مؤلفه ایرانی و ۴ مؤلفه غربی می‌باشد، در متن کتب مطالعات اجتماعی ابتدایی چاپ سال ۱۳۹۶ ذکر شده است. هر دال گفتمانی به عنوان یک مؤلفه معنادار مورد توجه واقع گردیده است.

جدول ۱. مجموعه دال‌های گفتمانی مطالعه‌شده در متن کتب علوم اجتماعی مقطع ابتدایی ۱۳۹۶

مدلول	دال گفتمانی
دینی	حجاب ۱ بار، مسخره نکردن ۱ بار، آیات قرآن ۶ بار، دعاکردن ۷ بار، نیکی به پدر و مادر ۲ بار، همکاری ۲ بار، نماز ۸ بار، اسراف نکردن ۷ بار، صرفه‌جویی ۲ بار، شکرگزاری ۴ بار، تلاوت قرآن ۴ بار، نظافت ۱ بار، احادیث ۷ بار، مسجد ۷ بار، عبادت خدا ۲ بار، وضو ۱ بار، غسل ۱ بار، زیارت ۸ بار، نمازجماعت ۱ بار، دین اسلام ۸ بار، عزاداری و سوگواری حسینی ۳ بار، مناسبت‌های دینی ۱۰ بار، انقلاب اسلامی ۵ بار، توکل و توسل به خدا در مشکلات ۲ بار، اماکن مقدسه و زیارتی ۴ بار، وحی ۱ بار، هجرت پیامبر ۱ بار، حکومت اسلامی ۷ بار، خلافت امام علی ۱ بار، خلافت امام حسن ۱ بار، امام حسین ۱ بار، حوادث کربلا ۱ بار، قبله یابی ۴ بار، خانواده ۱ بار، همدردی با گرسنگان ۱ بار، محبت کردن به دیگران ۲ بار، انتخاب دوست بر مبنای ملاک‌های دینی ۱ بار، غیبت نکردن ۱ بار، خوش‌خلقی ۱ بار، عمل به هنجارهای دینی ۱ بار، مشورت و شورا ۱ بار، شکوفایی علوم و فنون در عصر اسلامی ۵ بار، ابداعات مسلمانان ۴ بار، مدینه النبی ۲ بار، کعبه ۵ بار، شرکت در هیئت‌های مذهبی ۲ بار، امور خیریه و کمک به هموعان ۱ بار، انتخاب لباس بر مبنای ملاک‌های دینی ۲ بار، شهادت ۳ بار، ایثار و رزمندگی ۲ بار، ایمان رزمندگان در جبهه‌های نبرد حق علیه باطل ۱ بار، جهاد ۳ بار، رهبری دینی ۲ بار، علم و دانایی ۱۳ بار
ایرانیّت	شعر و ادب فارسی ۲ بار، ایران ۶ بار، پرچم ایران ۱ بار، سرود ملی ۱ بار، بناهای تاریخی ۲ بار، استقلال ۲ بار، اصلاح الگوی مصرف ۶ بار، نوروز و پاسداشت آن ۵ بار، مشاهیر و شخصیت‌های تاریخی ۱۹ بار، دفاع از میهن ۵ بار، صنایع و تولیدات ملی ۱۱ بار، مشاهیر ادبی ۵ بار، رویدادهای تاریخی ۷ بار، جغرافیا ۱۹ بار، قانون اساسی ۱ بار، تقویم شمسی ۱ بار، زبان و خط فارسی ۲ بار، مناسبت‌های ملی ۱ بار، شناسنامه ۱ بار، گویش ۱ بار، غذای محلی ۱ بار، لباس محلی ۳ بار
غرب	غرب‌ستیزی ۴ بار

تحلیل کتب مطالعات اجتماعی سوم تا ششم ابتدایی ۱۳۹۶ به روایت تصویر

از نظر بارت، تمام هنرهایی که مبتنی بر بازنمایی هستند حامل دو پیام صریح و پیام ضمنی‌اند (بارت، ۱۳۸۹: ۱۴). از نظر وی، پیام صریح یا پیام بدون رمز در عموم عکس‌ها همان چیزی است

که در نگاه اول دیده می‌شود؛ وی معتقد است عکس پیامی بدون رمزگان است زیرا پیام ضمنی آن در دل پیام صریح بیان می‌شود (همان: ۱۸).

در میان تصاویر مطرح شده در کتاب‌های علوم اجتماعی ابتدایی چاپ ۱۳۹۶، گفتمان دینی و اخلاق‌مداری با ۳۳ مؤلفه محوریت دارد و دال‌های حجاب، مسجد و بارگاه ائمه بیش از سایر دال‌ها بازنمایی شده‌اند. گفتمان ملی با ۱۲ مؤلفه، با دال‌های بناهای تاریخی، مشاهیر تاریخی و ادبی و نقشه ایران به ترتیب بیشترین بازنمایی و قومیت در تصویر نیز به حاشیه رانده شده است. از گفتمان غرب در تصویر اثری یافت نشد. در جدول زیر مجموعه دال‌های گفتمان ملی که در قالب تصویر در کتب مورد مطالعه مطرح شده‌اند، آمده است.

جدول ۲. مجموعه دال‌های گفتمانی مطالعه شده در تصاویر کتب علوم اجتماعی مقطع ابتدایی چاپ

۱۳۹۶

مدلول	دال‌گفتمانی
دینی	حجاب ۹۸ بار، عیادت ۳ بار، کمک به گرسنگان ۱ بار، معماری اسلامی ۲ بار، کعبه ۵ بار، بارگاه ائمه معصومین ۱۷ بار، مرقدالنبی ۱ بار، مسجد ۱۹ بار، اختراع مسلمانان ۲ بار، خانواده ۱۰ بار، نذری ۲ بار، محبت ۴ بار، قناعت ۲ بار، اسراف ۷ بار، تلاوت قرآن ۲ بار، برپایی نماز جماعت ۱ بار، نظافت و بهداشت ۲ بار، شخصیت‌های مذهبی ۱۹ بار، قدردانی ۲ بار، تکیه‌های عزاداری ۱ بار، کمک به همسایه‌ها ۲ بار، اعیاد مذهبی ۳ بار، مراقبت از یکدیگر ۲ بار، احترام و نیکی به بزرگترها ۲ بار، صرفه‌جویی ۵ بار، تابلوهای قرآنی ۲ بار، چادرنماز ۱ بار، نمازخانه ۱ بار، همدلی ۲ بار، قبله‌نما ۲ بار، غار حرا ۱ بار، شعب ابی‌طالب ۱ بار، نمازخواندن ۵ بار
ایرانیت	صنایع و تولیدات ملی ۱۹ بار، نقشه ایران ۳۲ بار، پرچم ایران ۱۰ بار، شناسنامه ۱ بار، مشاهیر تاریخی و ادبی ۳۶ بار، آثار ادبی ۷ بار، تقویم شمسی ۱ بار، نهادهای اجتماعی ۱۰ بار، آثار هنری و باستانی ۴ بار، بناهای تاریخی ۳۹ بار، جغرافیا ۶ بار، عید نوروز ۲ بار، لباس‌های محلی ۶ بار
غرب	-

تحلیل بینامتنی

هر اثری دارای یک نظام است و تابع نشانه‌شناسی است. مؤلف نشانه‌های خود را از میان نظام نشانه‌ای حاکم بر سایر آثار می‌گیرد؛ یعنی مؤلف در بهره گرفتن از کلمه یا مفهوم، بازنمود معنایی آن را در سایر آثار در نظر دارد تا جهان واقعیت به این معنا که هیچ اثری حاصل افکار اصیل مؤلف نیست بلکه مجموعه‌ای از روابط درهم‌تنیده نشانه‌ای است (آلن، ۲۱:۱۳۸۰)

جدول ۱ و ۲ توزیع نامتوازن هریک از دال‌های گفتمانی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی سوم تا ششم ابتدایی چاپ ۱۳۹۶ را نشان می‌دهد. از میان متون منشور کتاب‌ها، ۲۵۶ مؤلفه استخراج شد که ۱۷۳ مؤلفه به گفتمان دینی و ۸۳ مؤلفه به گفتمان ملی و ۴ مؤلفه به گفتمان غرب اختصاص یافت. نتایج بررسی تصاویر کتاب‌ها نشان داد که از میان ۳۴۱ تصویر مطرح شده در کتاب‌ها ۲۰۶ تصویر به گفتمان اسلامیت و ۱۳۴ تصویر به گفتمان ایرانی‌ت مربوط می‌شود. از مقایسه این دو جدول در بخش تحلیل متنی و تحلیل تصویر چنین برمی‌آید که مؤلفه‌های گفتمان دینی در تصویر بیش از متن است. البته به تناسب سن و داشتن اطلاعات کم دانش‌آموز، این مسئله قابل توجیه است. در مجموع، نتایج نشان از کاربرد غالب گفتمان دینی در کتاب‌ها چه در نثر و چه در قالب تصویر نسبت به دو گفتمان دیگر دارد.

به نظر می‌رسد اسلام و دین‌مداری در این کتب محوریت دارد. دین عنصر اصلی ارتباطات و کنش اجتماعی است، هر که دین‌مدارتر و اخلاق‌مدارتر باشد محبوبیت و مقبولیت بیشتری در اجتماع دارد؛ «اگر می‌خواهید خدا و پیامبر شما را دوست داشته باشند، امانت‌دار و راست‌گو باشید و با همسایگان خود به نیکی رفتار کنید» (پیامبر اکرم (ص)، مطالعات چهارم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۳).

گفتمان مقابل گفتمان دینی، برحسب آنچه در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی چاپ ۱۳۹۶ بازنمایی شده است، «کمتر دین‌دار بودن» یا بی‌توجهی به اخلاقیات دینی-مذهبی است؛ «هنگام تصمیم‌گیری سؤالات زیر را از خود بپرسید اگر پاسخ یکی از آن‌ها «بله» بود نباید آن کار را انجام دهید: ۱. آیا برخلاف دستورات دینی است؟ ۲. برخلاف مقررات خانه و مدرسه و اجتماع است؟ ۳. باعث نگرانی و نارضایتی خانواده‌ام می‌شود؟ ۴. برای خودم یا دیگران مشکل به وجود می‌آورد؟» (مطالعات اجتماعی ششم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۲۱). به همین دلیل پیوند قوی‌ای بین ایرانی بودن و مسلمان بودن پرداخت شده است به گونه‌ای که تلاش می‌شود کلیه رفتارها و انتخاب‌ها منطبق بر ارزش‌ها و قواعد و قوانین دین اسلام باشد.

در کنار دین‌مداری، دال‌های شناور دیگری نیز در گفتمان مطلوب دینی مفصل‌بندی شده‌اند: «ایرانی بودن»، «اخلاق‌مداری»، «ایثار»، «همکاری»، «بهداشت و نظافت»، «کمک به دیگران»، «دانایی» از جمله این دال‌ها هستند. در حقیقت، میان «ایرانی بودن»، «دین‌مداری»، «اخلاق‌مداری»، «ایثار»، «همکاری»، «بهداشت و نظافت»، «کمک به دیگران» و «دانایی» زنجیره هم-ارزی شکل می‌گیرد.

نکته قابل توجه این است که در تمام این کتب، چنان‌که پیش‌ازین اشاره شد، اسلام شیعی اصلت دارد به این معنا که ایرانی مطلوب در این کتب، ایرانی‌ای بازنمایی شده است که در درجه اول مسلمان شیعه باشد و به واسطه همین شیعی بودن می‌تواند برای خود شأن اجتماعی ایجاد کند. البته، این مسئله بدین معنا نیست که گفتمان این کتب، با سایر گفتمان‌ها مخالفتی داشته باشد بلکه به این معنی است که دال مرکزی خود را اسلام شیعی برگزیده و آن را محور قرار می‌دهند. برای مثال، هویت مطلوب در گفتمان این کتب به‌هیچ‌وجه یک ایرانی «باسواد» اما «غیر مؤمن» نیست.

گفتمان غرب و گفتمان‌های پیش از انقلاب اسلامی، نمود هویت گفتمانی متخاصم در این کتب هستند. غرب عموماً آخلال‌گر و استعمارگر است و در حکومت‌های پیشین «همواره به مردم ظلم و ستم می‌شد و استعمارگران به شیوه‌های مختلف در کشور ما نفوذ کرده بودند» (مطالعات ششم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۱۱۰) اما «انقلاب اسلامی دست بیگانگان را از کشور کوتاه کرد» (همان). نکته قابل توجه دیگر در نظم گفتمانی هویت ملی، به حاشیه رانده شدن هویت قومی است. اقوام در مطالعات اجتماعی ابتدایی در لباس خلاصه می‌شوند و در سایه هویت ملی از آن‌ها یاد می‌شود زیرا الزاماً به رسمیت شناختن قومیت‌ها بدون گفتمان ملی معنا نمی‌یابد.

تحلیل بافتی

هدف گفتمان ملی برساخت هویت ملی است. پیدایش مفهوم هویت ملی مفهومی مرتبط با تجدد است. تا پیش از تجدد انسان غربی خود را ذیل درک هویت دینی فهم و تصور می‌کرد. البته هویت دینی برای انسان غربی تنها هویت اجتماعی نبوده بلکه هویت فائق و جامعی بوده است اما از هم پاشیدن ساختار کلیسا با پیدایش ساختارهای نوینی از جمله پیدایش دولت‌های سکولار همراه شد، هویت جدیدی که پس‌از آن در اروپا پدید آمد هویت ملی نام داشت (کچوئیان، ۱۳۸۴: ۱۷-۱۹).

از نظر تاجیک هویت انسان ایرانی در میان سه گفتمان اسلامیت، ایرانیت و غربیت در نوسان بوده است. از این‌رو آشتی دادن معرفت‌شناختی سه پارادایم و سازواره کردن چند گفتمان غیرقابل تطابق شرایط را برای ظهور و بروز بحران هویت فراهم ساخت (تاجیک، ۱۳۷۹: ۱۷۰) داوری اردکانی بر این باور است که هویت و فرهنگ ایرانی، هویتی ایرانی-اسلامی است که در دوران معاصر در نتیجه تماس با غرب بعد سومی پیدا کرده و به‌صورت هویت ایرانی-اسلامی و مدرن

درآمده است (مروار، ۱۳۸۳: ۵۰). باوجود این، هویت ملی در ایران از پشتوانه‌های ایدئولوژیک و سیاسی برخوردار است و بیشتر بر هویت امت تأکید دارد تا هویت قوم و ملت (همان: ۵۹). شایگان معتقد است هویت ایرانی دارای سه بعد ملی، دینی و مدرن است که هر یک در دیگری جای دارد و بدین طریق مناطق تداخلی ایجاد کرده‌اند که هر دم پیچیده‌تر می‌شوند به نحوی که قلمروهایی که هریک از آن‌ها در آن دخل و تصرف می‌کنند در اغلب موارد باهم ناسازگارند (شایگان: ۱۳۸۲: ۱۶۲).

ایرانی‌ها همواره دغدغه دینی داشته‌اند و خدامحوری همواره وجهی از زندگی‌شان بوده است. دین، مجموعه‌ای از الگوهای رفتاری-فکری و فرهنگی مبتنی بر شرع و وحی است که زندگی در چارچوبی وحیانی و مبتنی بر شریعت را موجب رستگاری می‌داند و این امر از همان دوران کودکی به فرزندان این مرزوبوم چه در بستر خانه و خانواده چه در بستر تعلیم و تعلم آموزش داده شده و القا می‌شود.

مطالعه کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به خوبی نشان می‌دهد شکل‌دهی هویت دینی، حتی اگر نه دغدغه خانواده باشد، تنها دغدغه نظام آموزش و پرورش پس از انقلاب اسلامی بوده است.

دانش‌آموزان همواره از طریق جملات، متون و داستان‌های ساده و تصاویر و نمادهای سرشار از درون‌مایه‌های اخلاقی و معنوی و بایدونبایدهای دینی - صرفه‌جویی، نماز، تلاوت قرآن، عبادت کردن، دعا کردن، شورا، تعاون، غیبت نکردن، حجاب، همدردی با گرسنگان - سبک زندگی دینی و شیعی را در عرصه عمومی و خصوصی می‌آموزند و به تدریج مفاهیمی چون استعمار، استکبار، بسیج، شهادت، ایثار، ما در مقابل دیگری با تقسیم‌بندی‌های دوگانه اسلام و دشمنان اسلام، مسلمان و نامسلمان، ایران و دشمنان ایران و ارائه تصاویری منتقدانه از دنیای غرب و آمریکا و امام‌دار بودن آن‌ها به جهان اسلام با ایران اسلامی - شیعی آشنا می‌شوند. بر همین اساس همواره به دانش‌آموزان هشدار داده می‌شود که مسلمانان همواره دشمنی دارند که دین و آیین آن‌ها را تهدید می‌کند و همیشه قصد تجاوز به اسلام را دارد، پس جهاد و مقاومت در برابر آن امری لازم و ضروری است؛ بنابراین، «هویت شیعی سیاسی شده با طرح دقیق حلقه‌های خودی و غیرخودی در اذهان بچه‌ها جای می‌گیرد و این همبستگی دینی و وفاداری سیاسی است که معین می‌کند چه کسی خودی و چه کسی غیرخودی است» (مهران، ۲۰۰۸: ۳۵).

بدون شک، تربیت تحریمی حاصل چنین رویکردی است. به نقل از باقری (۱۳۸۶) تربیت تحریمی نوعی تربیت دینی است که در مکاتب و ادیان مختلف و در جوامع گوناگون جریان دارد و بر این اصل استوار است که افراد باید از آنچه نابجاست دور نگه‌داشته شوند تا مصون بمانند. تربیت تحریمی با تعیین حدودمرزها و خط قرمزها آغاز شده و با مشخص کردن منطقه مجاز و غیرمجاز و قرنطینه کردن افراد در منطقه مجاز امکان‌پذیر می‌شود (باقری، ۱۳۸۶: ۵۶).

نتیجه چنین تربیتی، القای عقیده و سلب حق انتخاب و آزادی فکری دانش‌آموز است. دانش‌آموز همواره تصور می‌کند در دنیایی زیست می‌کند که جز خودی‌ها را در آن جای نیست و چنین امری برای او از طریق ایدئولوژی حاکم بر جامعه عینیت می‌یابد. حال آن‌که، «در دنیای واقعی، تصور هویت به‌عنوان مقوله‌ای ناب، یکدست و خالص تصویری غیر تاریخی و البته غیرواقعی است» (بشیریه، ۱۳۸۳: ۱۳۴). آنچه از مطالعه کتب مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی برمی‌آید گواه این است که ترکیبی از ملی‌گرایی و اسلام‌گرایی شیعی، ایدئولوژی حاکم و قابل مشاهده در نظام آموزش و پرورش است؛ یعنی، هویت ملی به مثابه پدیده‌ای استنباط می‌شود که قبل از ظهور اروپا وجود داشته است و اسلام که دین عرب‌ها بوده است و با شمشیر به ایرانیان تحمیل شده، اتفاقاً موجب بالندگی و پیشرفت بیش‌ازپیش ایران شده و به هویت آن جانی تازه بخشیده است. در این میان، زبان فارسی عامل اصلی و بنیان ایرانیت است. این فارسی‌گرایی در کتب مورد مذاقه تا آن‌جاست که بدون کوچک‌ترین اشارتی به زبان‌ها و گویش محلی و سایر قومیت‌ها به نفی زبان‌ها و گویش‌های غیرفارسی انجامیده است گویی که هویت‌های قومی غیرفارسی جماعتی خیالی‌اند. صرف بهره‌گیری از زبان‌ها و گویش‌ها و برخی آداب و رسوم محلی و نشان دادن تصاویری از قومیت‌های مختلف معادل و برابر با قوم‌گرایی نیست. کم‌رنگ کردن و نهایتاً امحای فرهنگ‌های قومی نه تنها امکان‌پذیر نیست بلکه امری غیرمنطقی است زیرا نفس این عمل موجب تضعیف هویت ملی و ایرانی به عنوان گفتمان کلان‌تر می‌شود.

بر پایه فرایند مفهومی، مقوله‌های گفتمان مدار ملی، دینی و قومی استخراج شده به شرح ذیل است:

منابع هویت دینی در کتاب‌های یاد شده عبارتند از دین اسلام، تاریخ اسلام، پیشوایان دینی، قرآن و احادیث و روایت‌های پیشوایان دین، مفاخر و شخصیت‌های دینی، پایبندی به انجام مناسک دینی (برپایی نماز، تلاوت قرآن، شرکت در هیئت‌های مذهبی و جلسات محفل انس با قرآن، شرکت در مناسبت‌های دینی، پوشیدن لباس سیاه برای عزاداری‌های دینی)، تصاویر

مکان‌های دینی-مذهبی، زیارت قبور ائمه و پیشوایان دین، نذری، اسراف نکردن، مسخره نکردن، حجاب و عفاف، دوستی بر پایه ملاک‌های دینی، شهادت، ایثار، ارزش‌های انقلابی و جهاد. منابع هویت ملی شامل نقشه ایران، پرچم ایران، دفاع از خاک میهن، مکان‌ها و بناهای تاریخی، نوروز، شعر و ادب فارسی، زبان فارسی، کالای ایرانی، تولید ایرانی و انرژی هسته‌ای؛ و در نهایت منابع هویت قومی در حد اشاره به لباس محلی در دو سطر ذکر شده است.

نتیجه‌گیری

نظام آموزشی ایدئولوژیک با داعیه بازگشت به خویشتن و فطرت‌گرایی - هویت‌یابی سنتی- بهترین شیوه برای نهادینه کردن یک نظام و اهداف آن است. هویت‌یابی سنتی یعنی پیوند تنگاتنگ فضا، زمان و فرهنگ در یک سرزمین معین که نیازهای هویتی را تأمین می‌کند یعنی انسان‌ها درون جهان‌هایی کوچک، پایدار و متحد خود به هویت و معنای مورد نیاز خود به‌سادگی دست می‌یابند؛ اما واقعیت جهان امروز امکان هویت‌یابی سنتی را تا حد زیادی کاهش داده است و ادامه این رویه در کتب درسی می‌تواند به‌نوعی بحران هویت منجر شود و چه‌بسا شده باشد.

از میان سه گفتمان اسلامیت، ایرانیت و غرب که هویت ملی را تشکیل می‌دهند، معنای گفتمانی «اسلام شیعی» به عنوان دال مرکزی در نظم گفتمانی هویت ملی معرفی شده است؛ یعنی یک دال گفتمانی وجود دارد که در جای‌جای کتاب‌ها چه در متن چه در تصویر حضور دارد و به‌عنوان اصلی‌ترین گزاره بدیهی بوده، نمایش داده می‌شود. این دال گفتمانی به سایر معانی رنگ می‌دهد و در زمینه همه آن‌ها حضور دارد و سایر معانی در سایه آن قرار دارند. گفتمان غرب نمود هویت گفتمانی متخاصم در این کتب است. غرب عموماً اخلال‌گر بوده و قصد نابودی ایران و اسلام را دارد.

نکته قابل توجه دیگر در نظم گفتمانی هویت ملی، به حاشیه رانده شدن محسوس هویت قومی است. اقوام در مطالعات اجتماعی ابتدایی در لباس در حد یک سطر و چند تصویر خلاصه می‌شوند زیرا الزاماً به رسمیت شناختن قومیت‌ها بدون گفتمان ملی معنایی ندارد.

- آلن، گراهام (۱۳۸۰). *بینامتنیت*. پیام یزدانجو. تهران: انتشارات مرکز.
- بارت، رولان (۱۳۸۹). *پیام عکس*. راز گلستانی فرد. تهران: انتشارات مرکز.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه.
- بشیریه، حسین (۱۳۸۲). *جامعه‌شناسی سیاسی*. تهران: نشر نی.
- بوردیو، پیر (۱۳۹۷). *درباره دولت*. سروش قرآنی. تهران: نشر مولا.
- تاجیک، محمدرضا (۱۳۷۹). «روشنفکر ایرانی و معمای هویت ملی»، *فصلنامه مطالعات ملی*. سال دوم، ش ۵. صص ۱۷۶-۱۵۹.
- ثاقب‌فر، مرتضی (۱۳۷۹). *شاهنامه فردوسی و فلسفه تاریخ ایران*. تهران: انتشارات قطره.
- جعفرزاده پور، فروزنده (۱۳۸۹). «کتاب‌های درسی و هویت ملی؛ فراتحلیل مطالعات انجام‌شده»، *فصلنامه مطالعات ملی*. س ۱۱، ش ۲. صص ۵۴-۳۱.
- حاجیانی، ابراهیم؛ سیدرضا صالحی امیری و حمید محمدظاهری (۱۳۹۴)، «تحلیل محتوای مقایسه‌ای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه هفتم دوره متوسطه اول ۱۳۹۳ و کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی پایه اول راهنمایی تحصیلی سابق ۱۳۹۰ از منظر هویت ملی»، *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*. ش ۲، صص ۱۶۵-۱۴۵. [10.22054/qric.2016.3918](https://doi.org/10.22054/qric.2016.3918).
- حسینی زاده، محمدعلی (۱۳۸۷). *اسلام سیاسی در ایران*. قم: انتشارات دانشگاه مفید.
- سلطانی، سیدعلی اصغر (۱۳۹۳). نشانه‌شناسی گفتمانی یک جدایی. *مطالعات جامعه‌شناسی*، دوره ۲۱، شماره ۲، صص ۷۲-۴۳. [10.22059/jsr.2014.56305](https://doi.org/10.22059/jsr.2014.56305)
- سلطانی، سیدعلی اصغر (۱۳۸۴). *قدرت، گفتمان، و زبان: سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران*. تهران: نشر نی.
- سلطانی، سیدعلی اصغر (۱۳۸۳). «تحلیل گفتمان به مثابه نظریه و روش»، *فصلنامه علوم سیاسی دانشگاه باقرالعلوم*. شماره ۲۸، صص ۱۸۰-۱۵۳.
- شایگان، داریوش (۱۳۸۲). «هستی‌شناسی‌های پراکنده»، *فصلنامه گفت‌وگو*. ش ۳۷، صص ۳۳-۲۱.
- شاه سنی، شهرزاد، مزیدی، محمد و لطف‌الله یارمحمدی (۱۳۸۸). «تبیین سازوکارها و مؤلفه‌های جامعه‌پذیری کتاب‌های دوره ابتدایی در چهارچوب تحلیل انتقادی گفتمان»، *مطالعات آموزش و یادگیری*. دوره ۱، ش ۱، صص ۱۴۰-۱۰۳.
- صادقی، علی اشرف و همایون مرادخانی (۱۳۹۳). «برساخت گفتمانی هویت در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی»، *فصلنامه جامعه پژوهی فرهنگی*. س ۵، ش ۴، صص ۹۵-۶۵.

- صالحی عمران، ابراهیم و طنز شکیباییان (۱۳۸۶). «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی»، **فصلنامه مطالعات ملی**. س ۸، ش ۱، صص ۶۳-۸۴.
- علوی مقدم، سیدبهنام و زهرا داورپناه (۱۳۹۳). «تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتب آموزش زبان فرانسه دوره‌های راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی»، **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**. دوره ۱۳، ش ۴، صص ۱۱۷-۱۴۰.
- قاسمی، حاکم (۱۳۸۷). «همبستگی ملی در کتب درسی دوره ابتدایی: مورد مطالعه کتب فارسی»، **فصلنامه مطالعات ملی**. دوره ۳۴، س ۹، ش ۲، صص ۱۶۰-۱۳۳.
- کچوینیان، حسین (۱۳۸۴). **تطورات گفتمان‌های هویتی ایران، ایرانی در کشاکش با تجدد و ما بعد تجدد**. تهران: نشر نی.
- کهنه پوشی، سیدمصلح و حامد کهنه پوشی (۱۳۸۸). «تحلیل محتوای مفهوم هویت کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی ۱ و ۲ رشته ادبیات و علوم انسانی»، **نشریه مطالعات برنامه درسی**. ش ۱۳ و ۱۴، صص ۱۴۰-۱۲۵.
- مارش، دیوید و استوکر، جری (۱۳۸۷). **روش و نظریه در علوم سیاسی**. ترجمه: امیرمحمد حاجی یوسفی. تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- مروار، محمد. (۱۳۸۳). هویت ایرانی در اندیشه رضا داوری اردکانی. مطالعات ملی، ۵(۴) (۲۰) روشنفکران ایرانی و هویت (۲)، ۳۱-۸۶. [SID. https://sid.ir/paper/438245/fa](https://sid.ir/paper/438245/fa)
- منصوری، علی و آریتا فریدونی (۱۳۸۸). «تبلور هویت ملی در کتب درسی محتوای کتاب فارسی دوره‌های ابتدایی»، **مجله مطالعات ملی**. ش ۳۶ صص ۴۶-۲۷.
- نجار نیاوندی، مریم و مزده قربانعلی زاده (۱۳۹۳). «تحلیلی بر هویت ملی در کتب درسی (مطالعه موردی مطالعات اجتماعی)»، **مجله پژوهش‌های تربیتی**. ش ۲۹، صص ۱۰۱-۷۹.
- نظرزاده، شقایق و علی افخمی (۱۳۹۳). «زنان در دو دولت: تحلیلی گفتمانی از جایگاه زنان در دولت‌های دهه ۸۰ شمسی»، **فصلنامه زبان پژوهی**. سال ششم، ش ۱۳، صص ۱۹۲-۱۶۵.
- dioid: [10.22051/jlr.2015.1107](https://doi.org/10.22051/jlr.2015.1107)
- نوشادی، محمودرضا، بابک شمشیری، و حبیب احمدی (۱۳۹۰). «نقش و کارکرد کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل‌گیری هویت ملی»، **پژوهش‌های برنامه درسی**. دوره اول، ش ۱، صص ۱۶۷-۱۳۹. doi: [10.22099/jcr.2012.246](https://doi.org/10.22099/jcr.2012.246)
- یاوری، نوشین (۱۳۷۳). «اقوام و قومیت در کتاب‌های درسی»، **فصلنامه گفت‌وگو**. ش ۳، صص ۱۱۹-۹۷.

- _____. (2014). A Discourse Semiotic Approach to a Separation. *Sociological Review*, 21(2), 43-72. (In Persian)
- _____. (2005). *Power, Discourse and Language: The Mechanisms of Power Flow in the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Nashre Ney. (In Persian)
- Alavi moghaddam, B., Davarpanah, z. (2015). Content Analysis of National Identity Components in French Education Textbooks at Guidance School, High School and Pre-University Levels. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 13(4). 117-140. (In Persian)
- Allen, G. (2001). *Intertextuality*. Payam Yazdanjoo. Tehran: Markaz Publication.
- Bagheri, Kh. (2007). *Take Another Look at Islamic Education*. Tehran: Madreseh Publication. (In Persian)
- Barthes, R.(2012). *L obvie ET Lobtus*. Raz Golestanifard.Tehran: Markaz Publication. (In Persian)
- Bashirieh, H. (2003). *Political Sociology*. Tehran: Nashreney.
- Bourdieu. P. (2018). *Sur l'Etat: Course au College de France*. Soroush Qaraie. Tehran: Mola Publication. (In Persian)
- Ghasemi, H. (2008). National Solidarity in Persian Textbooks of Elementary School. *National Studies Quarterly*. Pp. 133-160. (In Persian)
- Hajiani.E.,Amiri, R.& Mohammadzahari, H.(2016). Comparative Studying the Textbook of Social Studies of 7th Grade of Junior Secondary School and the Textbooks of Social Education. *Qualitative Research in Curriculum*, 1(2), 145-165. (In Persian)
- Hosseinizade, M.A. (2008). *Political Islam in Iran*. Qom: Mofid University Publication. (In Persian)
- Jafarzadepour, F. (2010). Textbooks and National Identity. *National Studies Quarterly*, 11(42), 31-54. (In Persian)
- Jorgensen, M. and Philips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*, London: Sage Publication.
- Kachouian, H. (2005). *Evolutions of Iranian Identity Discourses: Iranian in Conflict With Modernity and After Modernity*, Thehran: Nashre Ney. (In Persian)
- Kohnepoushi, M and Kohnepoushi, H. (2009). Analyzing the Concept of Identity in Sociolog Books 1&2 in High School. *National Studies Quarterly*.No,13, pp. 125-140. (In Persian)
- Laclau , E. and C. Mouffe (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*, London: Verso.
- Mansouri, A. and Fereidouni, A. (2009). Manifestation of National Identity in Persian Textbooks of Elementary School. *National Studies Quarterly*.No.36, pp. 27-46. (In Persian)
- Marsh, D., Stoker, G. (2008). *Theory and Method in Political Science*. AmirMohammad Haji Usefi. Tehran: Strategic Studies Research Institution. (In Persian)
- Marvar, M. (2004). Iranian Identity in the Mind of Reza Davari Ardakani. *National Studies Quarterly*. No.4. (In Persian)
- Najjar Nahavandi. M. & Ghorbanalizade. M. (2014).Analysis of National Identity in Textbooks. *Educational Psychology*, 29, 79-101. (In Persian)
- Nazarzadeh, Sh. & Afkhami, A. (2014).Women in Two Governments: Discourse Analysis of Women States in the Governments of 1380s. *Journal of Language Research*, (13), 165-192. (In Persian)

- Noshadi.M.R., Shamshiri.B. & Ahmadi. H. (2011). The Role and Function of the Fifth Grade Elementary and Third Grade Guidance School Social Studies Textbooks in National Identity Formation. *Curriculum Research*, Vol.1, Issue1, pp.139-167. (In Persian)
- Oppenheimer, L., and Barrett, M. (2011). "National Identity and in-group/out-group Attitudes in Children: the Role of Sociohistorical Settings. An Introduction to the Special Issue. *European Journal of Developmental Psychology*, 8 (1),1-4.
- Sadeghi, A.A., Moradkhani, H.(2015). Discourse Framework of Identity in Primary School Persian Textbooks. *Quarterly Sociological Cultural Studies*. 5(4).65-95. (In Persian)
- Saghebfar, M. (2000). *Ferdowsi's Shahnameh And Philosophy of Iran's History*, Tehran:Nashr-e Ghatreh.
- Shahsani, Sh., Mazidi.M., Yarmohammadi L. A.(2009). (In Persian) Detecting and Explaining Socialization Features in the Elementary Farsi Textbooks in Iran within the Framework of Critical Discourse Analysis (CDA). *Quarterly Studies in Learning and Instruction*.1 (1), 103-140. (In Persian)
- Shayegan, D. (2003).Scattered Ontologies. *Quarterly Goftogu*, 37, 21-33. [In Persian]
- Shnirelman, V. (2011). From Social Classes to Ethnicities: Ethnocentric Views in History Textbooks in Post-Soviet Russia. *Journal of Eurasian Studies*, 2(2): 125-133. doi: 10.1016/j.euras.2011.03.003
- Soltani, A.A. (2004). Discourse Analysis as Theory and Method. *Quarterly Political Science*, 7(28), 153-180. (In Persian)
- Tajik, M. (2000). Iranian Intellectual and the Riddle of National Identity. *National Studies Quarterly*, 2(5), 159-176. (In Persian)
- Yavari, N. (1994). Relatives and Ethnicities. *Gotogu Quarterly*, 3, pp. 97-119. (In Persian)