



<https://jas.ui.ac.ir/?lang=en>

Journal of Applied Sociology

E-ISSN: 2322-343X

Vol. 33, Issue 3, No.87, Autumn 2022, pp. 125-152

Received: 16.09.2021 Accepted: 15.03.2022

Research Paper

A Study of National Identity Discourse in Iranian Junior Highschool Social Science Textbooks Based on Laclau and Muffe Theory

Azade Ebadi

Ph.D. Student of Linguistics, Department of Linguistics, Abadan Branch, Islamic Azad University, Abadan, Iran
ebadi@gmail.com

Bahman Gorjian* 

Associate Professor, Department of Linguistics, Abadan Branch, Islamic Azad University, Abadan, Iran
b.gorjian@iauabadan.ac.ir

Elkhas Veysi

Associate Professor, Department of Linguistics, Payam-e Noor University, Tehran, Iran
elkhas@yahoo.com

Ali Asghar Soltani

Associate Professor, Department of Linguistics, Faculty of Linguistics, Baqir al-Olum University, Qom, Iran
a.soltani@gmail.com

Introduction

School is a mechanism, by which students gradually experience social-political issues and learn social behaviors. Therefore, school in general and textbooks in particular play a crucial role in students' socialization. Textbooks as something that shape the structure of emotion in the school setting are the special characteristics of a country. Identity and specialness of a country are its logic and actually its mental image. In fact, textbook content is a stimulus that can be effective in shaping students' national beliefs. This study investigated national identity and how it was presented in Iranian Junior highschool the social science textbooks, as well as how educational discourse answered the question of collective identity in these books. The importance of such studies was to remind authors of the textbooks and educational planners so as to pay attention to identity components when designing the contents of these books and establish a balance in the texts in this regard. This differed from other studies on national identity since dealing with the issue differently. Researches on national identity have sought to answer the questions of what roles have textbooks in strengthening national identity or how religious identity is superior to other aspects of identity in the books under study, while there is less to do with reconstruction of identity.

Materials and Methods

This investigation was done based on Laclau and Muffe Theory. Data analysis was done based on conceptualization and discourse semiotics proposed by Soltani (2014). There are two semiotic systems, i.e., image and text in textbooks; therefore, using the above method, the texts and images in the textbooks of social studies for guidance school students of the 7th, 8th, and 9th grades published in 2017 were analyzed and interpreted to include 3 stages: first, textual analysis, by which each book was analyzed individually. In this stage, sampling and analyzing were done through the written texts and images. Second, intertextual analysis, by which all the

mentioned textbooks were analyzed in relation to each other based on Laclau and Muffe Theory. In the third stage, contextual analysis was done, by which propounded discourses in the textbooks were analyzed with regard to macro social and cultural discourses based on Laclau and Muffe Theory. In his discourse based on semiotic method, Soltani (2014) tried to propose a model, based on which analysis of long texts could be facilitated. Combining his method with Laclau and Muffe Theory would result in a model that provided micro and macro explanations simultaneously.

* Corresponding author

Ebadi, A., Gorjian, B., Veysi, E., & Soltani, S. (2022). A study of national identity discourse in iranian junior highschool social science textbooks based on laclau and muffe theory. *Journal of Applied Sociology*, 33(2), 125-152.



2322-343x / © 2022 The Authors. Published by University of Isfahan

This is an open access article under the CC BY-NC-ND/4.0/ License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



<http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3>

Discussion of results and conclusion

The findings indicated that giving priority to religious discourse and presenting Iranian identity based on Islamic ideology, making a critical picture of all governments before Islam development and Islamic Revolution, reinforcing Occidentalism, and dividing the world into Islamic/non-Islamic societies were the all things that students learnt from the textbooks of social science studies. Thus, it seemed that Iranian government was based on Islamic culture; in this sense, Iranian identity was a reconstructed culture to restore the former societies against the western culture. Therefore, in Iran, government was formed by defining a legitimated and Shia'-oriented culture and naturalizing it in a systematic way through such tools as education.

Boosting traditional identification in educational textbooks was what was generally followed by authors of the textbooks in Iran. In fact, there was a close connection of space, time, and culture in a given land that met identity needs. In this sense, human beings easily achieve the identity and the meaning they need within their small, stable, and united worlds. However, the reality is that the media, advertising system, and the globalization process in general have greatly reduced the possibility of traditional identification and continuation of this practice in textbooks could lead to a kind of identity crisis.

Keywords: Discourse, Identity, Laclau and Muffe Theory, Social Textbooks, Iran

References

- Abdi, A., & Lotfi, M. (2008). National identity's place in history textbooks of high school. *National Studies*, 35, 53-72. (In Persian)
- Alavimoghadam, B., & Davarpanah, Z. (2014). Analyzing national identity's elements in French textbooks at guidance school and high school. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 52, 117-140. (In Persian)
- Anis, M. (2005). *A conversation with Manuel Castells*. Translated by H. Chavoshian and Leila Joafshani. Teheran: Nashre Ney. (In Persian)
- Ashouri, Z. (1999). *Analysis of stories in Farsi textbooks of elementary school in years 1997-98 and comparing it to the goals of elementary education*. MA. Thesis, AllamehTabatabaei University. (In Persian)
- Bagheri, Kh. (2007). *Take another look at Islamic training*. Tehran: Entesharate Madrese. (In Persian)
- Bashiriyyeh, H. (2003). *Political sociology: The role of social forces in political life*. Tehran: Ney Publication. (In Persian)
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. London: Fontana.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *The social construction of reality*. Translated by F. Majidi. Teheran: Elmi Va Farhangi Publication. (In Persian)
- Berger, P., Berger, B., & Kellner, H. (2002). *The homeless mind: modernization and consciousness*. Translated by M. Savoji. Teheran: Nashr e Ney. (In Persian)
- Castells, M. (2006) *The power of identity: The information age*. Translated by H. Chavoshian. Teheran: Tarh e Now Publication. (In Persian)
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge, trans.* Sheridan Smith, A.M., Tavistock, London.
- Giddens, A. (1998). *The consequences of modernity*. Translated by Mohsen Salasi. Tehran: Nashr e Ney. (In Persian)
- Giddens, A. (2001). *Sociology*. Translated by Manouchehr Sabouri. Tehran: Nashr e Ney. (In Persian)
- Hajiani, E., Amiri, S., & Mohammadzaheri, H. (2015). Analysis of comparative contents of social sciences' textbooks in seventh grade, junior high school 2014 and textbooks of social studies of sixth grade 2011 regarding national identity. *Qualitative Studies in Educational Planning Periodical*, 2, 145-165. (In Persian)
- Hall, S. (1996). *Who needs identity? question of cultural identity*. London: Sage Publication.
- Hosseini Zadeh, M. (2008). *Political Islam in Iran*. Qum: Publication of Mofid University. (In Persian)
- Jafarzadepoor, F. (2010). Textbooks and national identity, meta-analysis of previous studies. *National Studies*, 7(3), 31-54. (In Persian)
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. London: Routledge.
- Jorgensen, M., and Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Kachoian, H. (2007). *Changes of identity discourse in Iran*. Tehran: Ney Publication. (In Persian)
- Kasraie, M. S., & PozeshShirazi, A. (2009). Discourse theory of Laclau and Mouffe: Elaborate on efficient tool in understanding the political phenomenon. *Politics Quarterly*, 39(3), 360-339. (In Persian)
- Kheirabadi, R., & Alavimoghaddam, S.B. (2019). Opportunities and challenges of teaching English as a foreign language in Iran. *Journal of Foreign Language Research*, 9(1), 53-70. (In Persian)
- Kohnepushi, M., & Kohnepushi, H. (2009). Content analysis of textbooks of social studies 1 and 2 in at high school from identity's perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 13, 125-140. (In Persian)
- Lacan, J. (1977). *The agency of the letter in the unconscious or reason since Freud*. New York: W.W. Norton.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Mansoori, A., & Fereydooni, A. (2009). Reflection of national identity in Farsi textbooks in elementary school. *National Studies*, 38, 27-46. (In Persian)
- Marsh, S., & Stoker, J. (2008). *Methodology and theory in political science*. Translated by Haji Yusefi, A. M. Tehran: Strategic Studies Institute. (In Persian)
- Mead, George, H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- NajarNahavandi, M., & Ghorbanalizade, M. (2014). Analysis of national identity in textbooks (case study: social sciences). *Psychological Researches*, 29, 79-101. (In Persian)
- Noshadi, M., Shamshiri, B., & Ahmadi, H. (2011). Function of social sciences books in forming national identity. *Curriculum Studies*, 1, 139-168. (In Persian)
- Peirce, C. S. (1984). *Writings of Charles S. Peirce: A chronological edition*. Vol. 2, 1867-1871. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Qasemi, H. (2008). National solidarity in textbooks of elementary school: Farsi textbooks. *National Studies*, 2, 133-160. (In Persian)
- Rahbari, M., & Balbasi, M. (2015). National identity in fundamental reform document of education in I.R.I.



- National Studies*, 1, 45-66. (In Persian)
- Shahasani, Sh., Mazidi, M., Yarmohammadi, L., & Lahsaeizadeh, A. (2007). *Detecting and explaining socialization features in the elementary Farsi textbooks in Iran within the framework of critical discourse analysis (CDA)*. Unpublished PhD Dissertation. Shiraz University. [In Persian]
- Soltani, A. (2014). A discursive semiotic approach to a separation. *Sociology Studies*, 2, 43-72. (In Persian)
- Soltani, A. (2012). *Power, discourse and language, mechanisms of authority in Islamic republic of Iran*. Tehran: Nashr e Ney. (In Persian)
- Shahsani, S. (2007). *Clarifying mechanisms and elements of socialization in textbooks of elementary school in the framework of critical discourse analysis*. PhD Thesis. Shiraz University. (In Persian)
- Sadeghi, A., & Moradkhani, H. (2014). Discursive construction of identity in Farsi textbooks of elementary school. *Sociological Cultural Studies*, 4, 59-88. (In Persian)
- Salehi, O., & Shakibaiyan, T. (2007). Examining the focus on national identity elements in textbooks of elementary school. *National Studies*, 1, 63-84. (In Persian)
- Tajfel, H. (1979). *An integrative theory of inter group conflict*. Moterey: Brooks.
- Tajik, M. (2005). *Narrating others and identity among Iranians*. Tehran: Farhang e Gofteman. (In Persian)
- The Institute of Research and Curriculum Planning. (2017). *Social studies of 7th grade*. Tehran: Education Ministry. (In Persian)
- The Institute of Research and Curriculum Planning. (2017). *Social studies 8th grade*. Tehran: Education Ministry. (In Persian)
- The Institute of Research and Curriculum Planning. (2017). *Social studies 9th grade*. Tehran: Education Ministry. (In Persian)
- Turner, John C. (1999). *Some current issues in research on social identity and self-categorization theory*. London: Blackwell Publishers.
- Yavari, N. (1994). Ethnicity and ethnicity in school textbooks. *Quarterly of Conversations*, 97-119. (In Persian)





مقاله پژوهشی

واکاوی گفتمان هویت ملی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطه اول از منظر لاکلائو و موف^۱

آزاده عبادی، دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، واحد آبادان، دانشگاه آزاد اسلامی، آبادان، ایران

ebadi@gmail.com

بهمن گرجیان^{ID}، دانشیار گروه زبان‌شناسی کاربردی، گروه زبان‌شناسی، واحد آبادان، دانشگاه آزاد اسلامی، آبادان، ایران

b.gorjian@iauabadan.ac.ir

الخاص ویسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

elkhas@yahoo.com

سید علی اصغر سلطانی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌شناسی، دانشگاه باقرالعلوم (ع)، قم، ایران

a.soltani@gmail.com

چکیده

مدرسه سازوکاری است که دانش‌آموز با آن به تدریج وارد حیات سیاسی-اجتماعی می‌شود و رفتار اجتماعی را می‌آموزد؛ بنابراین مدرسه و کتاب‌های درسی در جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان اثر بسزایی دارند. هدف از مطالعه پیش‌رو، واکاوی هویت ملی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول از منظر لاکلائو و موف است. این تحقیق در چارچوب تحلیل گفتمان و با رویکرد پساساختارگرایانه صورت گرفته و سعی شده است در آموزش و پرورش، گفتمان کتاب‌های درسی و آموزشی دانش‌آموزان در زمینه کیستی جمعی آنان پاسخ یا پاسخ‌هایی داده شود. تحلیل و تفسیر داده‌ها بر مبنای فرآیند مفهوم‌سازی و با تکیه بر روش نشانه‌شناسی گفتمانی سلطانی (۱۳۹۳) صورت گرفته است. نتیجه مطالعه حاضر حاکی از آن است که اولویت دادن به گفتمان دینی، تعریف هویت ملی بر مبنای ایدئولوژی اسلامی، ارائه تصویری منتقدانه از تمام حکومت‌های پیش از ورود اسلام، ارج نهادن به انقلاب اسلامی، تقویت روحیه غرب‌ستیزی و خط‌کشی جهان به اسلامی / غیراسلامی از جمله اموری است که یک دانش‌آموز تا ۱۵ سالگی از متون کتاب‌های مطالعات علوم اجتماعی می‌آموزد. **واژه‌های کلیدی:** گفتمان، کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی، دوره متوسطه اول، هویت، لاکلائو و موف

¹ Laclau & Mouffe

نویسنده مسؤول

عبادی، آ؛ گرجیان، ب؛ ویسی، ا. و سلطانی، ع.ا. (۱۴۰۱). «واکاوی گفتمان هویت ملی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطه اول از منظر لاکلائو و موف». *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۳(۳)، ۱۲۵-۱۵۲.



مقدمه و بیان مسئله

سؤالی که همواره افراد از بدو شناخت نسبی خود با آن مواجه هستند، پرسش از کیستی و شناسایی خویش است. اینکه افراد و گروه‌ها چگونه هویت خود را می‌سازند و چه درکی از خود دارند. کتاب‌های درسی و محتوای آنها بستر و ابزار مناسب و مفیدی برای ارائه دانش، تغییر در باورها، نگرش‌ها و شکل‌دهی به هویت و جامعه‌پذیرکردن دانش‌آموزان است. به باور اریکسون^۱ (1982) در دوران کودکی و نوجوانی، فرد استعداد و آمادگی بیشتری برای هویت‌پذیری دارد و شکل‌دهی به باورها و نگرش‌های وی راحت‌تر است؛ بر این اساس، کتاب‌های درسی دوره متوسطه به‌ویژه کتاب‌های علوم اجتماعی که به‌طور مستقیم با هدف مدیریت ارزش‌ها، باورها و نگرش‌ها نوشته شده است، نقش و اهمیت ویژه‌ای در این زمینه دارد.

در این پژوهش کوشش شده است تا چگونگی بازنمایی هویت ملی را در متون کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه اول سال تحصیلی ۱۳۹۶ با اتکا به نظریه لاکلائو و موف بررسی و تحلیل شود و به این سؤال پاسخ داده شود که متن کتاب‌های یادشده چگونه هویت و کیستی دانش‌آموزان را شکل می‌دهد؟ به عبارت دیگر، دانش‌آموزان بر مبنای آموزه‌های کتاب‌های درسی علوم اجتماعی چگونه خود را به‌عنوان یک ایرانی معرفی می‌کنند؟ کدام معانی برجسته و کدام به حاشیه رانده می‌شود؟

دولت و حکومت، با مدیریت بر نهادهای هنجارساز، در ساختن هویت یک جامعه نقش پررنگی برعهده دارند. از جمله نهادهای زیر نظر دولت، نهاد آموزش و پرورش است که پس از نهاد خانواده، منشأ بسیاری از نگرش‌ها و باورهای انسانی است و در شکل‌گیری رفتار، طرز تفکر و هویت انسان‌ها نقش بسزایی دارد. در درون آموزش و پرورش نیز کتاب‌های درسی مهم‌ترین منبع برای آموزش و محور اصلی یادگیری است. در واقع، محتوای کتاب‌های درسی محرکی است که می‌تواند در

شکل‌گیری باورهای ملی و هویتی دانش‌آموزان مؤثر باشد. به عبارت دقیق‌تر، متون آموزشی و کتاب‌های درسی تجلی‌گاه سیاست‌های فرهنگی، دینی، سیاسی و اجتماعی یک کشور است. ضرورت و اهمیت این مقاله در این است که به مؤلفان کتاب‌های درسی و برنامه‌ریزان آموزشی یادآوری می‌کند که در طراحی محتوای کتاب‌های درسی به چه مؤلفه‌هایی از هویت ملی توجه کرده‌اند و در این میان به چه عناصری توجه نشده و یا کمتر توجه شده است و اینکه نباید از ابعاد مختلف هویت و گفتمان‌های متعدد غافل باشند و از این نظر تعادل و توازن را در متون برقرار کنند. نتایج این مقاله حاکی از شناخت انگاره‌ها، گفتمان‌ها و مرزبندی هویتی است که چگونگی بازنمایی هویت‌ها در کتاب‌های درسی واکاوی و در آن به سیاست‌گذاران عرصه کتاب‌های درسی در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری به‌لحاظ علمی و عملی کمک می‌شود.

پیشینه تحقیق

باتوجه به اهمیت نظام آموزش و پرورش و کتاب‌های درسی در شکل‌دهی هویت، حجم چشمگیری از مقاله‌ها و پژوهش‌های مرتبط با آن منتشر شده است که در دو محور مطالعات متمرکز بر هویت و نظریه‌های آن و مطالعات متمرکز بر منابع درسی می‌توان بررسی کرد.

الف) مطالعات متمرکز بر هویت و نظریه‌های آن

هویت از نگاه متفکران مختلف در حوزه‌های روانشناسی و جامعه‌شناسی، تعاریف متعددی دارد و اندیشمندان با رویکردهای مختلف این مفهوم را بررسی کرده‌اند. استوارت هال^۲ سه مرحله تاریخی متفاوت برای سوژه (هویت) ارائه می‌کند: الف) سوژه روشننگری؛ ب) سوژه جامعه‌شناختی؛ ج) سوژه پست مدرن.

سوژه روشننگری: طبق نظریه هال، سوژه روشننگری بر مفهومی از انسان به‌عنوان فردی تمام‌وکمال و یکپارچه استوار است که ظرفیت‌هایی مبنی بر تعقل، آگاهی و عمل دارد. «مرکز»

¹ Erikson

² Hall

آگاهی کنشگران. این آگاهی روزمره، رشته‌ای از معانی مشترک بین فرد و دیگران است و یک «زیست جهان اجتماعی» را می‌سازد. از نظر جامعه‌شناسی معرفت، هر نوع آگاهی تنها در موقعیتی خاص موجه و معنادار است؛ بنابراین دیالکتیک بین آگاهی و واقعیت (ذهن و عین) باعث ساخته شدن واقعیت اجتماعی می‌شود و توجه به بُعد آگاهی، فهم واقعیت اجتماعی را مقدور می‌کند؛ بر این اساس، برگر و همکاران با مطالعه و تحلیل ارتباط بین مدرنیته و تغییرات چارچوب‌های شناختی و به تبع آن واقعیت‌های اجتماعی، به این نتیجه می‌رسند که تفاوت چشمگیری بین سنت (زیست جهان سنتی) و جهان مدرن وجود دارد. آنها بر این باورند که انسان به حکم انسان‌بودنش ناگزیر از زیستن در یک جهان، یعنی واقعیتی است که به زندگی معنا می‌بخشد و زیست‌جهان نشان‌دهنده همین ویژگی بنیادی حیات انسانی است. همچنین، فهم زیست‌جهان برای تحلیل جامعه‌شناختی موقعیت‌های انضمامی بسیار مهم است (برگر و لاکمن، ۱۳۷۵).

باتوجه به نظریه برگر و همکاران، کانون برنامه‌ریزی زندگی فرد، معنایی است که او به زندگی خود نسبت می‌دهد و باعث بروز پیامدهای بسیار مهم هویتی برای فرد در جامعه مدرن می‌شود. منظور آنها از هویت، در واقع، آن چیزی نیست که در روانشناسی علمی توصیف می‌شود، بلکه بیشتر به تجربه واقعی فرد از خود در یک موقعیت اجتماعی خاص اشاره دارد. به عبارت دیگر، منظور آنها از هویت، «طریقی است که در آن افراد به تعریف خود می‌پردازند. هویت به این معنا، بخشی از یک ساختار معین آگاهی است و از این رو تابع توصیفی پدیدارشناسانه (فارغ از هرگونه داوری معرفت‌شناختی یا روانشناسانه) است» (برگر و همکاران، ۱۳۸۱: ۸۴).

از نظریه‌پردازانی که درباره هویت نظرهای گسترده‌ای ارائه کرده است، آنتونی گیدنز را می‌توان نام برد. گیدنز بر این باور است که بررسی مفاهیمی مثل شخصیت، رفتار، فرهنگ و هویت فردی و اجتماعی وابسته به مفهوم «خود» است. مفهوم «خود» امروزه به شکل یک «پروژه بازتابی یا تأملی» درآمده

سوژه روشنگری شامل یک هسته درونی است که با تولد فرد برای اولین بار ظاهر و همراه آن شکوفا می‌شود. به صورتی که در زندگی فرد به طور ذاتی همان (همواره یا مانند خودش) باقی می‌ماند و مرکز ذاتی خود، هویت فرد است.

سوژه جامعه‌شناختی: همان‌طور که جوامع مدرن پیچیده‌تر شدند، اشکال اجتماعی‌تر و جمعی‌تری به دست آوردند و مفهوم اجتماعی‌تری از سوژه ظهور کرد که طبق آن، فرد باید در درون صورت‌بندی‌ها و ساختارهای بزرگ حمایت‌کننده جامعه مدرن، مکان‌یافته‌تر دیده می‌شد. طبق این رویکرد، هویت در «کنش متقابل» بین خود و جامعه شکل می‌گیرد. سوژه هنوز یک هسته و یا ماهیت درونی دارد که «من واقعی» است؛ اما من واقعی در گفت‌وگوهای مستمر با جهان‌های فرهنگی «بیرون» و هویت‌هایی شکل می‌گیرد که ارائه می‌دهد و تعدیل می‌یابد (تاجیک، ۱۳۸۴: ۹۳).

سوژه پست‌مدرن: الگوی جامعه‌شناختی تعاملی مذکور با ارتباط پایدارش میان «درون» و «بیرون» دستاورد مهمی برای نیمه اول قرن بیستم بود. با این همه، در همین دوره، تصویر آشفته‌کننده‌تر و آشفته‌شده‌ای از سوژه و هویت در جنبش‌های زیبایی‌شناختی و روشنفکری شروع به نمایان شدن می‌کرد. این بینش‌ها چیزهایی را پیش‌بینی کردند که باید برای سوژه‌های دکارتی^۱ و جامعه‌شناختی در مدرنیته متأخر روی می‌داد. سوژه پست‌مدرن، هویت برجسته ذاتی و ثابت ندارد. هویت به یک «جشن مواج» تبدیل می‌شود که با شیوه‌هایی از نظام فرهنگی شکل می‌گیرد و متحول می‌شود که ما را احاطه کرده‌اند و به طور دائم با آنها بازنمایی می‌شویم و مورد خطاب قرار می‌گیریم (Hall, 1996:34).

از دیگر نظریه‌های مطرح در زمینه هویت، نظریه پیتر برگر و همکاران (۱۳۸۱) است. از حوزه‌های اصلی جامعه‌شناسی معرفت می‌توان به «زیست‌جهان اجتماعی» و «ساخت اجتماعی واقعیت» اشاره کرد. زیست‌جهان اجتماعی شیوه‌ای است که انسان‌ها در آن واقعیت اجتماعی را می‌سازند؛ یعنی

¹ Descartes

است که فقط با نوعی بازنگری ژرف در مفهوم «خودهویتی» درک‌کردنی است. به باور گیدنز «خود» باید طراحی شود؛ زیرا مثل گذشته سنت‌ها و عادت‌ها آن را شکل نمی‌دهند. وی معتقد است که هویت اجتماعی افراد براساس خودآگاهی و تحت تأثیر شرایط، موقعیت‌ها و اوضاع اجتماعی در زمان و مکان شکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، آگاهی از هویت شخصی و اعتماد، اطمینان و کنش متقابل اشخاص نقش مهمی در هویت اجتماعی دارد؛ البته در هویت اجتماعی و بازتولید آن قراردادها و رسوم اجتماعی نیز حائز اهمیت است (گیدنز، ۱۳۸۰: ۱۳).

از نظر گیدنز، احساس هویت اجتماعی با دیالکتیک میان فرد و جامعه شکل می‌گیرد. هویت بیشتر در نگرش‌ها و احساسات افراد نمود می‌یابد و بستر شکل‌گیری آن زندگی جمعی است. نهادهای مختلف اجتماعی (سیاسی، فرهنگی و اقتصادی، دولتی و یاغیردولتی)، باورها، سنت‌ها و حتی نحوه احساس تعلق و پیوندهای گروهی همگی در ایجاد و دگرگونی هویت اجتماعی دخیل‌اند. در جوامع سنتی، هویت نشان‌دهنده تجلی و تحقق نقش‌های ازپیش تعیین‌شده بود؛ اما امروزه با دگرگون‌شدن شرایط و چارچوب‌ها، منابع هویت‌سازی، متفاوت از قبل است؛ زیرا زندگی مدرن با فضامندکردن زندگی فردی و به‌وجودآوردن فضاها و نهادهای مختلف، امکان‌رهایی فرد از احاطه ساختار سنتی را فراهم آورده است (گیدنز، ۱۳۸۰: ۱۶).

به‌باور گیدنز، دین و سنت همیشه ارتباط تنگاتنگی داشته‌اند. مذهب یکی از منابع اقتدار سنتی است و در نتیجه، تجربه، معنا و تفسیر زندگی براساس آن صورت می‌گیرد و به همین دلیل، بیشتر کنش‌های زندگی دلایل دینی و مذهبی دارد. مذهب از جمله مهم‌ترین مراجع و مأخذی است که بشر برای تکمیل هویت اجتماعی خود به آن رجوع می‌کند (گیدنز، ۱۳۷۷: ۳۷).

تعریف جنکینز از هویت، درحقیقت، نقد تعاریف ذات‌گرایانه و ایستای هویت است. به عقیده او، هویت مجموعه‌ای از اطلاعات بنیادی نیست که تنها «وجود دارد»،

بلکه باید به این امر توجه کرد که هویت چگونه «عمل می‌کند» یا «به کارگرفته می‌شود». همچنین، باید به فرآیند و تأملی‌بودن آن و به ساختار اجتماعی هویت در تعامل و به‌عنوان یک نهاد توجه کافی کرد؛ زیرا فهم این فرآیندها برای درک اینکه هویت اجتماعی چه «هست» نقشی اساسی دارد؛ بنابراین هویت را تنها می‌توان همچون یک فرآیند («بودن» یا «شدن») فهمید (Jenkins, 1996:6).

جنکینز (1996) در زمره نظریه‌پردازان برساختی هویت قرار می‌گیرد. وی بر این باور است که «هویت اجتماعی» به شیوه‌هایی اشاره دارد که با آن افراد و جماعت‌ها در روابط اجتماعی خود از سایر افراد و جماعت‌ها متمایز می‌شوند. به نظر وی، همه هویت‌های انسانی، هویت‌های اجتماعی هستند؛ از این رو «هویت» و «هویت اجتماعی» همواره به‌گونه‌ای مترادف به کار می‌روند. از جمله استدلال‌های اصلی که بیان می‌کند، این است که امر یگانه فردی و مشترک جمعی را می‌توان از جهت‌های مهمی چنان فهم کرد که مشابه یکدیگر باشند و اینکه هریک با دیگری به‌طور معمول نسبت دارند و همچنین فرایندهای تولید، بازتولید و دگرگون‌شدن آنها همانند است و اینکه هر دو به خودی خود اجتماعی هستند. به نظر جنکینز شکل‌گیری هویت فردی ریشه در فرایندهای اجتماعی‌شدن دارد. هویت اجتماعی، براساس درک و فهم ما از خود، اینکه ما چه کسی هستیم و دیگران کیستند و از سوی دیگر، درک دیگران از خودشان و افراد دیگر (از جمله خود ما) معلوم می‌شود؛ از این رو، هویت اجتماعی نیز همانند معنا ذاتی نیست و محصول توافق و توافق‌نداشتن است و می‌توان درباره آن نیز چون‌وچرا کرد (Jenkins, 1996:8).

یکی از کسانی که درباره هویت نظریه‌پردازی کرده است، اریکسون (1982) است. وی در تعریف خود از هویت، آن را یکی‌شدن با تجربه‌های گذشته، آرزوهای آینده و ارزش‌های فرهنگی معاصر می‌داند. وی بر این باور است، احساسی که فرد به ارزش‌های ملی خود دارد و کوششی که فرد برای درونی‌کردن ارزش‌های فرهنگی جامعه خود انجام می‌دهد، فرد

متفاوت است که آنان به یک هویت اجتماعی معرف وضعیت به خصوص خود در جامعه دست می‌یابند (Turner, 1999:8).

کاستلز (۱۳۸۵) هویت را فرآیند معناسازی براساس یک ویژگی فرهنگی یا مجموعه به هم پیوسته‌ای از ویژگی‌های فرهنگی می‌داند که بر منابع معنایی دیگر اولویت داده می‌شود. به نظر کاستلز «در جامعه شبکه‌ای، برای اکثر کنشگران اجتماعی معنا حول یک هویت بنیادی سازمان می‌یابد. این هویت اساسی در طول زمان و مکان قائم به ذات است. اگرچه این رهیافت به نحوه فرمول‌بندی اریکسون از هویت شباهت دارد؛ اما در اینجا کانون توجه من عمدتاً معطوف به هویت جمعی خواهد بود تا به هویت فرد. هرچند که فردگرایی (که با هویت فردی تفاوت دارد) نیز می‌تواند شکلی از هویت جمعی باشد» (کاستلز، ۱۳۸۵: ۲۳-۲۲).

به نظر کاستلز (۱۳۸۵)، تمام هویت‌ها برساخته می‌شوند؛ اما مسئله اصلی این است که چگونه، از چه چیزی، با چه کسی و به چه منظوری. برای برساختن هویت‌ها از مواد و مصالحی مثل تاریخ، جغرافیا، زیست‌شناسی، نهادهای تولید و بازتولید، خاطره جمعی، رویاهای شخصی، دستگاه و جهاز قدرت، وحی و الهامات دینی استفاده می‌شود؛ اما افراد، گروه‌های اجتماعی و جوامع، تمامی این مواد خام را می‌پروراندند و معنای آنها را مطابق با الزامات اجتماعی و پروژه‌های فرهنگی که ریشه در ساخت اجتماعی و چارچوب زمانی- مکانی آنها دارد، از نو تنظیم می‌کنند. به نظر کاستلز اینکه چه کسی و به چه منظوری هویت جمعی را برمی‌سازد تا حد زیادی تعیین‌کننده محتوای نمادین هویت مدنظر است و معنای آن برای کسانی است که خود را با آن یکی می‌دانند یا بیرون از آن تصور می‌کنند.

این پرسش که انواع مختلف هویت‌ها چگونه و به دست چه کسی ساخته می‌شود و چه پیامدهایی دارد، نمی‌تواند به صورت کلی و انتزاعی بحث شود؛ زیرا مربوط به متن و زمینه اجتماعی است. به نظر کاستلز سیاست‌های مربوط به هویت را باید در جایگاه تاریخی خود بررسی کرد.

را به هویت فرهنگی می‌رساند. دیدگاه محوری اریکسون، نظریه‌هایی است که وی درباره رشد شخصیت ارائه کرده است. در این نظریه، وی رشد شخصیت را از تولد تا دوران پیری شرح می‌دهد. اریکسون بر این باور است که شخصیت انسان در طول عمرش با عبور از مجموعه‌ای از بحران‌ها به رشد می‌رسد. وی با محور قراردادن بحران‌های دوره نوجوانی و جوانی، فرایند هویت‌یابی این دوره را تشریح می‌کند و نشان می‌دهد (فاتحی، ۱۳۸۳: ۱۵۶)؛ بنابراین ۱۲ تا ۲۰ سالگی را مرحله هویت در مقابل بی‌هویتی می‌داند و آن را دوره گذر از کودکی به بلوغ محسوب کرده است. در این دوره برای نوجوانان این سؤال مهم مطرح می‌شود که من کیستم؟ به عقیده اریکسون (1982) فرایند هویت‌یابی فرایندی است که بر پایه تجربه‌های کودکی شکل می‌گیرد و هویت نهایی در پایان دوره نوجوانی تثبیت می‌شود.

مید^۱ (1934) با بحث درباره دو مولفه خود، یعنی من مفعولی و من فاعلی، به هویت عمق بیشتری داده است. وی خود را محصول اجتماع می‌داند که از خلال اخذ دیدگاه دیگری شکل می‌گیرد. به بیان دیگر، جامعه «خود» را شکل می‌دهد که این امر به نوبه خود رفتار اجتماعی را به وجود می‌آورد. براساس نظریه هویت همه افراد به‌طور قطعی در جوامع گوناگون مدرن، هویت‌های متعددی دارند که در یک روش سلسله مراتبی سازمان یافته است (Merolla et al., 2012:115). تاجفل یکی دیگر از نظریه‌پردازان این حوزه است. بنابر نظریه تاجفل، هویت اجتماعی متشکل از سه عنصر است. عنصر شناختی (آگاهی از اینکه فرد به یک گروه تعلق دارد)، عنصر ارزشی (فرض‌هایی درباره پیامدهای ارزشی مثبت یا منفی عضویت گروهی) و عنصر احساسی (احساس داشتن به گروه و افرادی که رابطه‌ای خاص با آن گروه دارند) (Tajfel, 1979)؛ بنابراین هویت اجتماعی به‌عنوان آگاهی فرد از تعلق به گروه اجتماعی معین، ارزش و اهمیت عاطفی این عضویت برای فرد، مفهوم‌سازی شده است. در نتیجه، بنابر تعلق افراد به گروه‌های

¹ Mead

مشروعیت‌بخش تبدیل شوند. در واقع، تحول هویت‌ها در طول تاریخ از دیدگاه نظریه تحول اجتماعی، این توالی را نشان می‌دهد که هیچ هویتی نمی‌تواند یک جوهر به شمار آورده شود و هیچ هویتی به خودی خود خارج از متن تاریخی خود، ارزش مترقی یا ارتجاعی ندارد (کاستلز، ۱۳۸۵: ۲۴).

لاکائو و و موف به شدت تحت تأثیر تلقی‌های لاکان در زمینه هویت هستند. به طوری که می‌توان تلقی آنها را از هویت تلقی‌ای به طور کامل لاکانی دانست. از نظر لاکان هویت در اساس امری ناممکن و ممتنع است و تصور ما از هویت چیزی جز وهم در ساحت خیالی نیست؛ از همین رو، لاکان به جای سخن گفتن از هویت از هویت‌یابی سخن می‌گوید (Lacan, 1977:121). به نظر لاکان شکل‌گیری فرایند هویت‌یابی ناشی از یک کمبود بنیادین است که در دوران کودکی، سوژه ایجاد می‌شود و سراسر زندگی وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به صورت خلاصه، کودک در ابتدای به دنیا آمدن این‌گونه می‌پندارد که میل مادر تنها معطوف به اوست؛ اما با گذشت زمان متوجه حضور پدر و میل داشتن مادر به عنصر سومی می‌شود که لاکان از آن به عنوان استعاره نام پدر نام می‌برد و این وضعیت برای کودک هراسناک است و سوژه برای رهایی از چنین اضطرابی وارد زنجیره هویت‌یابی می‌شود تا بتواند جایگاهی را پس بگیرد که در گذشته‌ای خیالی برای دیگری داشته است. حضور نام پدر موجب ایجاد شکاف و نبود هویت‌یابی کودک می‌شود؛ به همین علت در تلاش برای هویت‌یابی دست به دامان دیگری بزرگ می‌شود؛ اما هویت‌یابی‌های سوژه در ساحت گفت‌وگو در نهایت، منجر به شکست می‌شود؛ زیرا به عقیده لاکان دیگری بزرگ هم کامل نیست؛ بنابراین فرایند هویت‌یابی مدام ادامه دارد. شکست‌های سوژه در کسب هویت منجر به شکل‌گیری تخیل و فانتزی سوژه درباره جایگاه‌های هویت می‌شود. در واقع، فانتزی، بخش اساسی فرایند شکل‌گیری هویت و هویت جمعی را تشکیل می‌دهد. منطق فانتزی به شکلی است که کاستی‌های هویت‌یابی را به امور بیرون از سوژه نسبت می‌دهد و میل

بر اساس رویکرد فوق، کاستلز (۱۳۸۵) بین سه صورت و منشأ برساختن هویت، تمایز قائل می‌شود که هر کدام پیامدهای اجتماعی خاصی دارد:

هویت مشروعیت‌بخش: نهادهای غالب جامعه این نوع هویت را ایجاد می‌کنند تا سلطه آنها را بر کنشگران اجتماعی گسترش دهند و عقلانی کنند که با نظریه‌های ملی‌گرایی همخوانی دارد؛ زیرا باعث می‌شود با سلطه ساختاری خود تعارض‌های مدنی را عقلانی سازد.

هویت مقاومت: این هویت به دست کنشگرانی ایجاد می‌شود که در اوضاع و احوال یا شرایطی قرار دارد که از طرف منطق سلطه، بی‌ارزش دانسته و یا داغ ننگ بر آن زده می‌شود. به نظر کاستلز این نوع هویت‌سازی، منجر به ایجاد جماعت‌ها و اجتماع‌ها می‌شود. این هویت شکل‌هایی از مقاومت جمعی را در برابر ظلم و ستم ایجاد می‌کند و بیشتر بر مبنای هویت‌هایی (مثلاً ملی‌گرایی مبتنی بر قومیت) ساخته می‌شود که آشکارا با تاریخ، جغرافیا یا زیست‌شناسی تعریف شده است و تبدیل مرزهای مقاومت را به جنبه‌های اساسی و ذاتی آسان‌تر می‌کند. نخبه‌ها این دسته را دستگاهی می‌دانند که برای عقلانی کردن دیدگاه‌های آنها می‌سازند. برنامه این هویت، تلاش برای ساختن جامعه‌ای است که بدون تبعیض، برای تفاوت‌های فرهنگی ارزش قائل شود (انیس، ۱۳۸۴: ۱۰۵-۱۰۴).

هویت برنامه‌دار: هنگامی که کنشگران اجتماعی با استفاده از هرگونه مواد و مصالح فرهنگی دردسترس، هویت جدیدی می‌سازند که موقعیت آنان را در جامعه از نو تعریف می‌کند و به این ترتیب در پی تغییر شکل کل ساخت اجتماعی هستند که در نتیجه، این نوع هویت تحقق می‌یابد. مصداق این هویت مثلاً وقتی است که فمینیسم از سنگرهای مقاومت و دفاع از هویت و حقوق زنان خارج می‌شود تا پدرسالاری را به چالش بکشد. به طور طبیعی، هویت‌هایی که در آغاز به منزله هویت مقاومت شکل می‌گیرند، ممکن است مبلغ برنامه‌هایی یا در طول تاریخ در میان نهادهای جامعه به نهاد مسلط بدل و بدین ترتیب به منظور عقلانی کردن سلطه خود به هویت‌های

کشور، منابع درسی بیشترین نقش را دارند؛ از این رو، بی‌تردید ارائه و انعکاس صحیح مقوله هویت در ابعاد مختلف آن به‌ویژه مقوله هویت ملی، دینی، قومی در مطالعات متمرکز بر منابع درسی می‌تواند کمک شایانی به هویت‌بخشی دانش‌آموزان کند.

پژوهش نظری گسترده‌ای درباره بررسی هویت در کتاب‌های درسی در دسترس است. مطالعات انجام‌شده در این زمینه را می‌توان به‌لحاظ روش به سه دسته تقسیم کرد: دسته اول، هویت در کتاب‌های درسی از منظر تحلیل محتوا بررسی شده است. نتایج یافته‌های یآوری (۱۳۷۳)، عشوری (۱۳۷۸)، کهنه‌پوشی و کهنه‌پوشی (۱۳۸۸)، منصوری و فریدونی (۱۳۸۸)، شاه‌سنی (۱۳۸۶)، صالحی و شکیباییان (۱۳۸۶)، عبدی و لطفی (۱۳۸۷)، نوشادی و همکاران (۱۳۹۰)، نجار نهاوندی و قربانعلی‌زاده (۱۳۹۳)، علوی‌مقدم و داورپناه (۱۳۹۳)، رهبری و بلباسی (۱۳۹۴)، حاجیانی و همکاران (۱۳۹۴) حاکی از آن است که در کتاب‌های بررسی‌شده به هویت ملی در مقایسه با ابعاد هویتی کمتر توجه شده است. از سوی دیگر، قاسمی (۱۳۸۷) همبستگی ملی را در کتاب‌های درسی ۸۶-۸۵ بررسی کرده و به این نتیجه رسیده که محتوای این کتاب‌ها همبستگی ملی را تقویت می‌کند.

دسته دوم، مسئله هویت با روش توصیفی-تحلیلی بررسی شده است؛ برای مثال، خیرآبادی و علوی‌مقدم (۱۳۹۸) با استفاده از این روش کتاب‌های نو انتشاریافته زبان انگلیسی نظام آموزش و پرورش را در زمینه هویت ملی بررسی کرده‌اند. یافته‌های آنها نشان می‌دهد که هویت ملی در کتاب‌های جدید جایگاه ویژه‌ای یافته است.

دسته سوم، موضوع هویت را از باب گفتمانی بررسی کرده است که البته جزء اثر صادقی و مرادخانی (۱۳۹۳) است و آثار دیگری ذیل این دسته قرار نگرفت. صادقی و مرادخانی (۱۳۹۳) به چگونگی برساخت هویت در کتاب‌های درسی توجه کرده‌اند و انواع گفتمان‌های مختلف را از جمله گفتمان انقلاب، جنسیت، بهداشت، اخلاق، قومیت و ملی‌گرایی را در

سوژه را برای میل‌ورزی و هویت‌یابی فعال می‌کند. این منطق در زمینه هویت جمعی نیز صادق است. در واقع، انسان‌ها و گروه‌های اجتماعی (همچون ملت‌ها) شکست‌پروژه‌های آرمان‌شهری خود را به عناصر خارجی نسبت می‌دهند و این از منطق فانتزی حاصل می‌شود.

در نظریه لاکلائو و موف، هویت، ثابت، دائمی و ازپیش‌تعیین‌شده نیست. هویت‌ها را گفتمان‌ها ایجاد می‌کنند و شکل‌گیری گفتمان مقدم بر شکل‌گیری هویت‌هاست (Laclau & Mouffe, 1985:56)؛ بنابراین هویت‌ها گفتمانی‌اند و به عبارت دیگر، هویت‌ها موقعیت‌هایی هستند که در درون گفتمان‌ها به فرد یا گروه اعطا می‌شوند. هویت گفتمانی با زنجیره هم‌ارزی ایجاد می‌شود که در آن نشانه‌های مختلف در تقابل با زنجیره‌های دیگر باهم مرتبط شده است. هویت‌ها همچون نشانه‌های زبانی در تمایز با غیر شکل می‌گیرند؛ بنابراین ارتباطی و نسبی‌اند و هیچ‌گاه به‌طور کامل تثبیت نمی‌شوند (Jorgensen & Phillips, 2002:43). به عبارت دیگر، معنای یک نشانه در درون یک گفتمان هیچ‌گاه تثبیت نمی‌شود و همواره احتمال رسوخ معنایی دیگر و گفتمانی دیگر وجود دارد؛ بنابراین هویت گفتمانی متزلزل و ناپایدار است. دلیل این متزلزل وجود منازعه بی‌پایان گفتمانی و خصومت است.

بنابراین در بحث هویت باید به نسبی‌بودن و در معرض نفی قرارداشتن توجه کرد. نیروی خصومت دو نقش متفاوت دارد: از یک سو از ایجاد هویت کامل و تثبیت آن جلوگیری می‌کند و از سوی دیگر، خود بخشی از شرایط وجودی هویت است؛ چون هویت‌ها تنها در پرتو غیر یا خصم مشخص می‌شوند. یک فرد با توجه به گفتمان‌های مختلف موقعیت‌های مختلفی را می‌تواند اشغال کند.

ب) مطالعات متمرکز بر منابع درسی

نهاد آموزش و پرورش با شیوه‌های متعددی از جمله: معلم، کتاب‌های درسی، محیط آموزشی، برنامه‌های فرهنگی و پرورشی در هویت‌یابی و شکل‌دهی به شخصیت دانش‌آموزان دخیل است و البته واضح است که در نظام آموزشی یک

نظریهٔ لاکلائو و موف نظریه‌ای پسا ساخت‌گرایانه 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، معنا به هیچ وجه نمی‌تواند برای همیشه ثابت بماند. هیچ گفتمانی یک پدیدهٔ بسته نیست، بلکه به دلیل تماس با سایر گفتمان‌ها دستخوش تغییر می‌شود؛ به همین دلیل، کشمکش گفتمانی^۱ یکی از واژه‌های کلیدی این نظریه است» (Jorgensen & Phillips, 2002:76).

از آنجا که همه چیز در درون گفتمان معنا می‌شود، هویت نیز امری گفتمانی است که گفتمان به افراد و پدیده‌های اجتماعی اعطا می‌کند؛ البته به علت تنازع دائم میان گفتمان‌ها هویت بخشی موقت و نسبی است (Jorgensen & Phillips, 2002:185). هویت هر چیز تنها در شبکهٔ هویت‌های دیگر پدید می‌آید که با هم مفصل‌بندی شده است؛ بنابراین هویت‌ها در درون گفتمان ماهیتی ارتباطی دارند (سالارکسرای، ۱۳۸۸: ۳۴۶). در ادامه، مفاهیم عمدهٔ نظریهٔ لاکلائو و موف به‌طور مختصر مطرح می‌شود.

مفاهیم بنیادی نظریهٔ گفتمانی لاکلائو و موف

مفصل‌بندی

سوسور معنای نشانه‌ها را با قرارداد آنها در درون شبکه‌ای از نشانه‌ها تعریف می‌کند که در مجموع یک نظام را تشکیل می‌دهند. لاکلائو و موف با بهره‌گیری از این نگرش سوسوری با دیدگاه‌های تقلیل‌گرایانه مخالفت و ادعا کردند، هویت‌های سیاسی - اجتماعی، شخصیتی رابطه‌ای دارند. در واقع، آنها نگرش مارکسیستی را هسته‌زدایی می‌کنند و آن هستهٔ مشترکی را از بین می‌برند که به همهٔ پدیده‌های دیگر هویت و معنا می‌دهد؛ بنابراین از نظر لاکلائو و موف هویت هر چیزی در شبکهٔ هویت‌های دیگری کسب می‌شود که با هم مفصل‌بندی شده است (سلطانی، ۱۳۸۴: ۷۳).

مفصل‌بندی، قرارداد پدیده‌هایی در کنار یکدیگر است که

کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی ۱۳۹۳ بررسی کرده‌اند. آنها با پیروی از نظریهٔ لاکلائو و موف مؤلفه‌های هویتی پیش‌گفته را مطالعه کرده‌اند. یافته‌های پژوهش آنها حاکی از آن است که دال مرکزی در متون بررسی شدهٔ آنها دین است؛ اما منابع و عناصر هویتی دیگری نیز در این متون هست که هریک به شیوه‌ای خاص درون گفتمان دینی مفصل‌بندی شده است. در میان گستردگی کارهای انجام شده به بساخت گفتمانی مسئلهٔ هویت، کمتر توجه شده است. در این پژوهش تلاش بر این بوده است که مؤلفه‌های اصلی هویت ملی در متون درسی کتاب‌های علوم اجتماعی متوسطهٔ اول بررسی و همچنین نحوهٔ بساخت آنها به شکل گفتمانی مطالعه شود.

مبانی و چارچوب نظری

از گفتمان‌های رایج در ایران سدهٔ اخیر، گفتمان ناظر بر هویت ملی بوده است. از مهم‌ترین ویژگی‌های این گفتمان این است که به سطح نظری، محدود نمی‌شود، بلکه در عمل گاه به شکل موضعی خشونت‌آمیز میان جریان‌های سیاسی - اجتماعی فعال در این حوزه آشکار می‌شود. از دیگر خصوصیات این گفتمان، ایدئولوژیک بودن آن است که بیشتر مانع پرداخت صحیح و عاری از تعصب به مسئله می‌شود.

هویت ملی پدیده‌ای نوست و در جریان شکل‌گیری دولت‌ها در دو سدهٔ اخیر به وجود آمده 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، هویت غالب و جامعی بوده است؛ اما از هم‌پاشیدن ساختار کلیسا با پیدایش ساختارهای نوینی از جمله پیدایش دولت‌های سکولار همراه شد. هویت جدیدی که پس از آن در اروپا پدید آمد، هویت ملی نام داشت (کچویان، ۱۳۸۶: ۱۹-۱۷). هویت ملی از تصور «ما» در برابر «دیگری» ریشه گرفته است. این تصور اگر معقول باشد، نیرویی اعتلابخش و در غیر این صورت، زمینه‌ای برای بحران، تعصب و ویرانی است.

¹ Discursive Struggle

ثبات موقت و همچنین در سایه آن گفتمان به یک کلیت به نسبت منسجم و نظام‌مند می‌رسد (Laclau & Mouffe, 1985: 105).

دال مرکزی

دالی است که سایر دال‌ها گرد آن جمع می‌شوند و کانون همه دال‌ها و سامان‌دهنده به آنهاست. اهمیت دال مرکزی از اینجا ناشی می‌شود که لاکلاو و موف ظهور یک گفتمان را با تثبیت معنا، پیرامون دال‌های خاص (دال مرکزی) می‌دانند. (Laclau & Mouffe, 1985: 112).

دال شناور

مدلول دال شناور ناپایدار و بی‌ثبات است؛ یعنی مدلول‌های متعددی دارد و گفتمان‌ها براساس نظام معنایی خود تلاش می‌کنند تا آنها را به شیوه خاص خود معنا دهند. «دال مرکزی به حالتی اشاره دارد که معنای نشانه به حالت انجماد و انسداد درآمده است؛ در حالی که دال شناور حالتی است که در آن نشانه در میدان گفتمان‌های مختلف برای تثبیت معنا شناور و معلق است» (سلطانی، ۱۳۸۴: ۷۹).

عنصر و وقته

عنصر دال شناوری است که در درون یک گفتمان جای‌نگرفته و از نظر گفتمانی مفصل‌بندی نشده، بلکه از آن طرد شده است و به اصطلاح در حوزه گفتمان‌گونگی قرار دارد (Laclau & Mouffe, 1985: 111). معانی احتمالی و نشانه‌هایی را که از گفتمان طرد می‌شوند، حوزه گفتمان‌گونگی می‌نامند. به عبارت دیگر، دال‌هایی که در بیرون از محیط گفتمانی قرار دارند، می‌توانند به‌عنوان موادی خام برای مفصل‌بندی‌های جدید به کار روند.

ازسوی دیگر، وقته‌ها دال‌هایی است که در درون یک گفتمان و پیرامون دال مرکزی به‌طور موقت و نسبی تثبیت شده است. در میان گفتمان‌ها همواره برای تثبیت یک معنا و تبدیل آن از عنصر به وقته نزاع وجود دارد.

به‌طور طبیعی، در کنار هم قرار ندارند. مفصل‌بندی در نظریه لاکلاو و موف عبارت است از عنصری که با قرارگرفتن در مجموعه جدید، هویتی تازه پیدا می‌کنند (Jorgensen & Phillips, 2002)؛ از این رو، هویت یک گفتمان، بر اثر ارتباطی شکل می‌گیرد که با عمل مفصل‌بندی میان عناصر گوناگون پدید می‌آید (تاجیک، ۱۳۸۴: ۴۶).

دال و مدلول

دال اشخاص، مفاهیم، عبارت‌ها و نمادهایی انتزاعی یا حقیقی هستند که در چارچوب‌های گفتمانی خاص، بر معانی خاص دلالت می‌کنند. معنا و مصداقی که یک دال بر آن دلالت می‌کند، مدلول نامیده می‌شود.

نظریه لاکلاو و موف به این دلیل که هر دالی با مدلول خود پیوند دارد، با دیدگاه سوسور مشترک است؛ اما وجه تمایز آن دو این است که سوسور این پیوند را ذاتی و غیرقراردادی می‌داند؛ در حالی که لاکلاو و موف آن را قراردادی و اختیاری می‌شمارند و این همان اصل هستی‌شناختی ضد ذات‌گرایانه نظریه گفتمان است. اصل اختیاری‌بودن درواقع، ارجاع به اصل «زبانی‌بودن» و برساخته‌شدن و گفتمانی‌بودن همه پدیده‌ها در نظریه لاکلاو و موف است. این اصل در تضاد با «نظریه ارجاعی» معناست؛ زیرا در این نظریه کلمات بر اشیای خاص در جهان دلالت می‌کنند (Howarth, 2000: 152).

لاکلاو و موف با اتخاذ رویکرد پس‌ساخت‌گرایانه به ارتباط دال و مدلول، زمینه را برای ابهام و چندگونگی معنایی در گفتمان فراهم می‌سازند. وجود سوءبرداشت‌ها در زندگی روزمره و کاربرد واژه‌هایی چون آزادی، دموکراسی، عدالت و ... با معانی بسیار متفاوت نشان از در معرض تغییربودن رابطه دال و مدلول دارد. به‌گونه‌ای که یک دال می‌تواند در دوره‌های مختلف مدلول‌های گوناگون داشته باشد (سلطانی، ۱۳۸۴: ۷۳).

لاکلاو و موف برای رفع نسبی این تغییر و تحول، می‌گویند: هرچند تثبیت معنا در گفتمان‌ها هیچ‌گاه به‌طور کامل محقق نمی‌شود، گفتمان با کمک مفصل‌بندی و هژمونیک‌کردن آن به یک

بست یا وقفه

هنگامی که عنصری از حوزه گفتمان‌گونگی یا حالت شناور خارج و به وقته تبدیل شود، بست یا وقفه که همان تثبیت معنای نشانه است، رخ می‌دهد. این تثبیت با ارادهٔ هژمونیک به ثبات گفتمان منجر می‌شود. لازمهٔ تثبیت، برجسته‌سازی معنای مدنظر خود و به حاشیه‌راندن معنای رقیب است. در اساس، تثبیت معنا امری موقت است که همواره امکان تزلزل معنای تثبیت‌یافته در درون گفتمان وجود دارد. لاکلائو و موف این امکان را بی‌قراری می‌نامند. این مفهوم به حوادثی اشاره که توان به چالش‌کشاندن هژمونی را دارد. هیچ گفتمانی نمی‌تواند به‌طور کامل تثبیت شود و همیشه در طیفی از تثبیت کامل تا بی‌قراری و زوال کامل در تردد است و این ویژگی نهادین هستی‌شناختی این نظریه است (سالارکسرای، ۱۳۸۸: ۳۶۴).

هویت

از آنجا که همه چیز در درون گفتمان معنا می‌شود، هویت نیز امری گفتمانی است که گفتمان به افراد و پدیده‌های اجتماعی اعطا می‌کند؛ البته به‌علت تنازع دائم میان گفتمان‌ها امر هویت‌بخشی، موقت و نسبی است و هویت گفتمان، ناپایدار است (Jorgensen & Phillips, 2002: 85).

به عقیده لاکلائو و موف هیچ چیز بنیادینی وجود ندارد که به بقیهٔ پدیده‌ها معنا و هویت ببخشد. هویت هرچیز تنها در شبکهٔ هویت‌های دیگر پدید می‌آید که باهم مفصل‌بندی شده است؛ بنابراین، هویت‌ها در درون گفتمان، ماهیتی ارتباطی دارند. این هویت‌بخشی گفتمان با سازوکار «زنجیرهٔ هم‌ارزی و تفاوت» اعمال می‌شود.

گفتمان‌ها با زنجیرهٔ هم‌ارزی، تفاوت‌های موجود را در میان عناصر از بین می‌برند و به وحدت و انسجام میان آنها کمک می‌کنند؛ در این معنا، عناصر خصلت‌های متفاوت و معناهای رقیب را از دست می‌دهند و در معنایی حل می‌شوند که گفتمان ایجاد می‌کند. منطق هم‌ارزی، منطق ساده‌سازی

فضای سیاسی است؛ اما در واقع، هم‌ارزی هیچ‌گاه نمی‌تواند به حذف کامل این تفاوت‌ها بینجامد (حسینی‌زاده، ۱۳۹۵: ۱۹۱). ازسوی دیگر، منطق تفاوت حاکی از وجود تکثر و کثرت در جامعه است و با تأکید بر همین کثرت زنجیرهٔ هم‌ارزی را به‌هم بریزد و نوع جدیدی از مفصل‌بندی را به وجود آورد. به عبارت دیگر، منطق هم‌ارزی لازمهٔ وجود هر صورت‌بندی تازه و نوست؛ اما تفاوت‌ها هرگز از بین نمی‌رود و راه برای غیریت‌سازی همواره باز است.

هژمونی

هژمونی از نظر گرامشی ناشی از قدرت اقناع طبقات محکوم ازسوی طبقهٔ حاکم و در راستای منافع آنهاست (سلطانی، ۱۳۸۴: ۸۲)؛ اما لاکلائو و موف بر این باورند که هژمونی جزء جدانشدنی جامعه‌شده و با آن درهم تنیده است؛ به این معنا که در حوزهٔ سیاست و اجتماع برتری از آن کیست. به عبارت دیگر، کدام نیروی سیاسی دربارهٔ شکل‌های مسلط رفتاری در جامعه تصمیم می‌گیرد (مارش و استوکر، ۱۳۸۷: ۲۰۹).

وقتی جامعه، معنایی را برای یک دال می‌پذیرد، در واقع، آن دال و در نتیجه، کل گفتمان، هویت و نظام معنایی هژمونیک می‌شود. جایگزینی سلطه به‌جای زور و طبیعی جلوه‌دادن قدرت از مهم‌ترین کارکردهای هژمونی است.

غیریت

گفتمان‌ها در ضدیت و تفاوت با یکدیگر تشخص می‌یابند و هویت همهٔ گفتمان‌ها مشروط به وجود غیر است؛ بنابراین، گفتمان‌ها همواره در برابر خود غیریت‌سازی می‌کنند. بیشتر در برابر یک گفتمان، غیرهای متعددی وجود دارد که آن گفتمان از آنها در شرایط گوناگون و برای کسب هویت‌های مختلف استفاده می‌کند؛ بنابراین، تمایز قائل‌شدن بین «غیر»های درونی و «غیر»های برون‌ی امکان‌پذیر خواهد بود؛ برای مثال، در نظام سیاسی ایران، آمریکا و اسرائیل «غیر»های خارجی و گفتمان اصولگرا و گفتمان اصلاح‌طلب «غیر»های

داخلی آن به شمار می‌رود (سلطانی، ۱۳۸۴: ۱۱۱).

برجسته‌سازی و حاشیه رانی

مفهوم غیریت در ذات خود با مفاهیم برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی همراه است. این دو مفهوم به شکل‌های مختلفی در منازعه‌های گفتمانی ظاهر می‌شوند. حاشیه‌رانی نقاط ضعف خود و نقاط قوت رقیب و برجسته‌سازی نقاط قوت خود و نقاط ضعف رقیب از آن جمله است. برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی، روشی برای حفظ و تداوم قدرت و دوام هژمونیک گفتمان است.

ساختار شکنی^۱

ساختار شکنی از جمله مفاهیمی است که ذیل مفهوم هژمونی معنا می‌یابد. هژمونی موجبات نزدیک شدن یک دال به مدلولی خاص و ثبات معنای یک نشانه و تبدیل دال شناور به وقته را فراهم می‌آورد. از سوی دیگر، ساختار شکنی در درهم شکستن ثبات معنایی شکل گرفته است و در نتیجه، از بین بردن هژمونی گفتمان رقیب را دنبال می‌کند. به عبارت دیگر، در ساختار شکنی دال‌ها بازتعریف و مدلول در معنای جدیدی به آنها منسوب می‌شود.

قدرت

قدرت، بنیادی‌ترین مفهوم در نظریه گفتمان است؛ چون تشکیل هر گفتمانی با اعمال قدرت میسر می‌شود. گفتمان‌ها با اعمال قدرت غیر را طرد کرده و خود را تثبیت می‌کنند.

مفهوم قدرت نزد لاکلائو و موف شباهت زیادی به مفهوم آن نزد فوکو دارد؛ یعنی آنها نیز همچون فوکو بر این باورند که قدرت آن چیزی نیست که فقط در دست برخی وجود داشته باشد، بلکه قدرت آن چیزی است که جامعه و سوژه‌ها را تولید می‌کند و تمامی ابعاد زندگی فردی و اجتماعی افراد جامعه را فرا گرفته است. قدرت، نظم، آموزش، بهداشت، رفاه،

قانون و سایر پیش‌نیازهای زندگی را فراهم می‌آورد و فرار از سیطره آن غیرممکن است. قدرت نزد لاکلائو و موف مثل فوکو به مویرگ در بدن انسان می‌ماند که در بندبند جامعه تنیده شده و حیات جامعه به آن وابسته است.

در منازعه‌های سیاسی، آن گفتمانی پیروز است که به ابزارهای قدرت بیشتری دسترسی داشته باشد. فرکلاف^۲ (۲۰۰۱) برای توضیح این مطلب از مفهوم «قدرت و رای گفتمان» بهره جسته است. توان گفتمان‌ها در تثبیت معنا وابسته به قدرتی است که از آنها حمایت می‌کند. قدرت و رای یک گفتمان با کمک برجسته‌سازی، نشانه‌ها را به گونه‌ای که می‌خواهد معنا می‌کند و با تولید اجماع، آن را در افکار عمومی هژمونیک می‌کند؛ به این ترتیب، معنای خاص دال‌های شناور گفتمان مدنظر را در اذهان سوژه‌ها به‌طور موقت تثبیت می‌کند. از سوی دیگر، به کمک حاشیه‌رانی معنای ارائه‌شده، گفتمان رقیب را به حاشیه می‌راند و ساختار دال مرکزی آن را در هم می‌شکند.

اسطوره، وجه استعاری و تصور اجتماعی

شرایط اجتماعی همواره بی‌قرار است. گفتمان‌های مسلط همیشه با بحران‌ها و مشکلات عرصه اجتماعی دست به گریبانند. این بحران‌ها که سبب بی‌قراری می‌شوند و مفصل‌بندی‌های هژمونیک را ناتوان و ضعیف جلوه می‌دهند، پاشنه آشیل گفتمان‌ها هستند؛ زیرا در اذهان، سوژه‌ها نیاز به یک گفتمان جایگزین دارند که بتواند مشکلات موجود را مرتفع کند. اینجاست که نظریه‌های اجتماعی به‌عنوان راه‌حل و به‌منابه بدیلی برای گفتمان‌های موجود ظهور پیدا می‌کنند. نظریه‌های اجتماعی، فضایی آرمانی را به تصویر می‌کشند که در آن خبری از مشکلات جاری نیست. لاکلائو و موف نام این نظریه‌های اجتماعی را اسطوره می‌نامند. درحقیقت، اسطوره‌ها به دنبال راهی از بی‌قراری و ایجاد یک عینیت جدیدند.

اینکه، چرا لاکلائو و موف نام اسطوره را برای نظریه

² Fairclough

¹ Deconstruction

نیست؛ بنابراین هویت سوژه را گفتمان مسلط مشخص خواهد کرد نه خود وی؛ از این رو، سوژه‌ها در گفتمان‌های مختلف هویت‌های متفاوت و گاه متضاد می‌یابند.

به هر حال لاکلائو و موف با نفی سوژه خودمختار با هویت، آن را به موقعیت‌های سوژگی تقلیل می‌دهند که گفتمان‌ها درون خود تعریف می‌کنند. هر موقعیت سوژگی، با اختلاف و تمایز موقعیت‌های سوژگی دیگر ساخته می‌شود. موقعیت‌هایی که هر گفتمان برای سوژه‌ها مشخص کرده است و بدین وسیله آنها را در وضعیت‌های از پیش تعیین شده قرار می‌دهد؛ اما توجه به این نکته نیز لازم است که همواره فراوانی از موقعیت‌ها و گفتمان‌ها وجود دارد که انسان در آنها می‌تواند به هویت دست یابد. در نتیجه، هر فرد می‌تواند موقعیت‌های سوژگی مختلف داشته باشد (Howarth, 2000: 13).

مفهوم دوم، «سوژگی سیاسی»^۲ است. سوژگی سیاسی به‌حالتی می‌گویند که بر اثر بی‌قراری‌های اجتماعی، موقعیت گفتمان مسلط متزلزل می‌شود؛ در این هنگام، سوژه، آزادی عمل می‌یابد تا به‌عنوان یک «کارگزار» یا «عامل سیاسی» دست به فعالیت بزند، گفتمان همزمن را به چالش بطلبد و نظم مدنظر خویش را بر جامعه مسلط کند.

بنابراین چنانکه لاکلائو و موف می‌گویند، به‌دلیل اینکه گفتمان‌ها و ساختارها هیچ‌گاه تثبیت نمی‌شوند و همیشه نوعی تزلزل و بحران در آنها وجود دارد و نیز به‌دلیل امکانی بودن و تصادفی بودن گفتمان‌ها و نظام اجتماعی که ایجاد می‌کنند، همواره می‌توان شاهد ظهور سوژه سیاسی بود.

لاکلائو و موف با ارائه تعریف خود از سوژه، آن را فعال و پویا کرده و به آن نیروی پیش‌برنده بخشیدند. نیرویی که سوژه را وا می‌دارد تا همواره در میان گفتمان‌های مختلف، در پی یافتن خودش باشد و به همین منظور، برای پدید آوردن شرایط مطلوب‌تر و استیلای گفتمان‌های جدید بکوشد.

بنابراین سوژه در شرایطی خاص، نوعی استقلال و اختیار دارد. هنگامی که یک گفتمان در اثر تزلزل نتواند به عاملان

اجتماعی انتخاب کرده‌اند، ما را به مفهوم «تصور اجتماعی» رهنمون می‌کند. اسطوره نشان‌دهنده خواسته گروه یا طبقه خاصی از یک جامعه است؛ در حالی که برای همزمن شدن باید به تصور اجتماعی و یک فرهنگ عمومی بدل شود. برای تبدیل شدن اسطوره به تصور اجتماعی باید به استعاره متوسل شد.

یک اسطوره برای فراگیر شدن باید از سطح نیازها و خواسته‌ای موجود در جامعه فراتر رود و شکلی آرمانی و استعاری به خود گیرد؛ در این صورت، یک گفتمان خود را عام و جهان‌شمول و پاسخگوی همه نیازها و تقاضاهای موجود در جامعه نشان می‌دهد و این مسئله را پنهان می‌کند که یک گفتمان نمی‌تواند نشان‌دهنده خواسته‌ها و تقاضاهای همه گروه‌های اجتماعی باشد؛ بدین ترتیب خلأ میان واقعیت و تصویر اجتماعی یا به عبارت دیگر، میان واقعیت و اسطوره را وجه استعاری پر می‌کند. این خلأ و فاصله امکان پیدایش گفتمان‌ها و اسطوره‌های جدید را فراهم می‌کند.

موقعیت سوژه‌ای و سوژگی سیاسی

لاکلائو و موف موقعیت سوژه و عاملیت وی را در درون ساختارهای سیاسی-اجتماعی مانند مارکس نفی نمی‌کنند و همچون کانت هم آن را خودمختار نمی‌دانند. به عبارت ساده‌تر، در نظر آنها سوژه یکسره محکوم و آزاد نیست. برای نشان دادن جایگاه سوژه در نظریه گفتمان، لاکلائو و موف میان دو موقعیتی تمایز قائل می‌شوند که سوژه در آن قرار می‌گیرد.

مفهوم اول، «موقعیت سوژگی»^۱ است. این مفهوم به احاطه گفتمان همزمنیک بر سوژه‌ها اشاره دارد. هنگامی که سوژه در چارچوب یک مفصل بندی همزمنیک قرار گرفت، در آن ناپدید و آزادی عملش محدود می‌شود؛ در این حالت، این گفتمان است که جایگاه سوژه و الگوی عمل وی را معین می‌کند؛ زیرا این مسئله لازمه هویت بخشی به آن خواهد بود. از آنجا که به باور لاکلائو و موف هر چیزی خارج از گفتمان بی هویت و ناشناختنی است، سوژه نیز از این امر مستثنی

² Political Subjectivity

¹ Subject Positions

هشتم و نهم چاپ سال ۱۳۹۶ شامل سه مرحله می‌شود: نخست، تحلیل متنی که در آن هر کتاب به صورت مجزا تحلیل خواهد شد. در این مرحله، نوشتار (مفاهیم، مقوله‌ها، واژه‌ها و گزاره‌ها) و تصاویر نمونه‌گیری و تحلیل شدند. سپس، تحلیل بینامتنی که طی آن کلیه کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول براساس الگوی نظری لاکائو و موف با یکدیگر تحلیل شدند و در نهایت، تحلیل بافتی که در آن نسبت گفتمان‌های مطرح در کتاب‌های درسی به کمک الگوی نظری لاکائو و موف با گفتمان‌های کلان اجتماعی و فرهنگی بررسی شد.

یافته‌های پژوهش

ارزیابی کتاب‌های درسی در نظام آموزشی هر کشور بسیار حائز اهمیت است؛ زیرا این امکان را برای طراحان درسی فراهم می‌آورد که به کاستی‌های موجود در کتاب‌ها آگاهی یابند و برای رفع مشکلات و بهبود رویکردهای آموزشی گام بردارند. از آنجا که تصویر و نوشتار به هم مرتبط هستند و معنا با هر دو آنها منتقل می‌شود، در این بخش از نوشتار حاضر، ابتدا متن کتاب‌ها و سپس تصاویر بر مبنای فرایند مفهوم‌سازی تحلیل و سپس تحلیل بینامتنی و بافتی ارائه می‌شود.

تحلیل متنی

هدف غایی کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطه اول که مشتمل بر پانصد و هفتاد و نه صفحه است، تربیت افرادی مؤمن، مسئول، توانمند و آگاه در زندگی فردی و اجتماعی، پایبند به اخلاق و ارزش‌های دینی و علاقه‌مند به ایران و هویت فرهنگی - تمدنی آن ذکر شده است. به نمونه‌های زیر از هر سه کتاب دقت کنید:

۱- هیچ‌کس حق ندارد، دیگران را مسخره کند. مسخره کردن انسان‌ها از نظر قرآن گناهی بزرگ است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۴).

۲- گاهی مقررات به صورت دستورهای مذهبی و اخلاقی

اجتماعی، هویت عطا کند، افراد به‌عنوان متفکر، رهبر و سیاستمداران بزرگ در نقش سوژه ظاهر می‌شوند. زمانی که گفتمان مسلط دچار ضعف می‌شود، زمینه ظهور سوژه و مفصل‌بندی‌های جدید فراهم می‌شود و در این شرایط، افراد درباره گفتمان و نه گفتمان‌ها درباره افراد، تصمیم‌گیری می‌کنند. درحقیقت، هنگامی که در شرایط بحرانی، اسطوره‌ها در حال شکل‌گیری‌اند، موقعیت‌های سوژگی متزلزل می‌شوند و سوژه‌های خلاق و آفریننده نیز ظهور می‌یابند و گاه سرنوشت ملت‌ها را دگرگون می‌کنند؛ اما لحظه تبلور اسطوره و عینیت یافتن گفتمان، لحظه از دست رفتن استقلال و خودمختاری سوژه و انحلالش در ساختار است (سالارکسرای، ۱۳۸۸: ۳۵۸).

روش‌شناسی

روش تحقیق حاضر از نوع کیفی است و از روش نشانه‌شناسی گفتمانی سلطانی (۱۳۹۳) به‌عنوان روش پژوهش عملیاتی تحقیق بهره گرفته شده است. جامعه آماری آن را کتاب‌های علوم اجتماعی متوسطه اول، چاپ سال ۱۳۹۶ که سه جلد است، تشکیل می‌دهد. نمونه‌گیری از کتاب‌ها با بررسی دقیق متون، تصاویر و بر پایه فرایند مفهوم‌سازی انجام شد. براساس فرایند مفهوم‌سازی، مقوله‌های گفتمان مدار ایرانی بودن، اسلامی بودن و غرب نشانه‌ای از یک گفتمان تلقی شدند. تحلیل و تفسیر داده‌ها، با کمک مفهوم‌سازی و با اتکا بر نظریه لاکائو و موف و با روش نشانه‌شناسی گفتمانی ارائه‌شده سلطانی (۱۳۹۳) انجام شد. نشانه‌شناسی گفتمانی که ریشه در مبانی نظری لاکائو و موف دارد، زبان^۱ و تصویر^۲ (همراه متنی)^۳ را نشانه‌های گفتمانی می‌داند که از ابزارهای مفهوم‌سازی هویت در متون درسی هستند.

در کتاب‌های درسی دو نظام نشانه‌ای متن و تصویر مطرح است؛ بنابراین کاربست الگوی یادشده برای تحلیل و تفسیر متن و تصاویر در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی هفتم،

¹ Language

² Picture

³ Co-text

آثار ادبی بزرگان ایرانی نیز نام برده شده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۱۰۳-۸۰).

۱۱- چگونگی قبله‌یابی (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۸).

۱۲- «سوره غافر آیه ۵۷، سوره یونس آیه ۶، سوره شوری آیه ۲۹، سوره بقره آیه ۲۲، سوره انبیا آیه ۳۳، سوره یونس آیه ۴۵، سوره رعد آیه ۲، سوره احقاف آیه ۳۳، سوره نازعات آیات ۲۷ و ۲۸» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۱۶-۹).

۱۳- در عصر صفوی عالمان و اندیشمندان بزرگی پرورش یافتند و آثار ارزشمندی در موضوع‌های مختلف علمی و مذهبی نوشتند [...] در زمان حکومت صفوی، جشن‌ها و آیین‌های باشکوه و عظمت برگزار می‌شدند. در آن زمان مردم علاوه بر نوروز و دیگر جشن‌های باستانی، اعیاد اسلامی مانند قربان، فطر و غدیر را نیز گرامی می‌داشتند. آیین سوگواری امام حسین (ع) هم به‌طور گسترده در سراسر کشور به‌شیوه روضه‌خوانه، سینه‌زنی و تعزیه برگزار می‌شد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۶۹-۶۸).

۱۴- یکی دیگر از علل مهم انقلاب مشروطه، آشنایی ایرانیان با افکار و دستاوردهای تمدن جدید اروپا بود [...] عده‌ای از ایرانیان که در جست‌وجوی دلایل عقب‌ماندگی ایران و پیشرفت کشورهای اروپایی بودند، متوجه نظام مشروطه و حکومت قانونمند در آن کشورها شدند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۸۷).

۱۵- به‌دنبال پیروزی انقلاب اسلامی [...] نظام جمهوری اسلامی روابط خود را با دولت اشغالگر قدس قطع کرد و از قیام مردم فلسطین برای آزادی سرزمین خود پشتیبانی کرد؛ از این رو، دولت‌های سلطه‌گر و زورگو که در رأس آنها آمریکا بود، فعالیت‌های گسترده‌ای را برای انحراف و نابودی نظام نوپای اسلامی آغاز کردند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۱۰۸).

۱۶- اگر از هویت ملی ما سؤال کنند، ویژگی‌های مشترک

است. پس از پیروزی انقلاب اسلامی، مجلس خبرگان برای نوشتن قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران تشکیل شد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۱۷).

۳- هرکس جان یک نفر را نجات دهد، مانند این است که جان همه مردم را نجات داده است (مائده: آیه ۳۲) (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۲۳).

۴- از نظر دین اسلام تولید و مصرف کالا برای رفع نیاز انسان است؛ به همین دلیل، اسراف و ریخت‌وپاش گناهی بزرگ است. در ادامه، یک حدیث از امام سجاد و آیه ۲۷ سوره اسرا در این باره آمده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۴۰).

۵- حمله اعراب مسلمان و شکست‌های متعدد سپاهیان ساسانی و استقبال مردم ایران از دین اسلام.

۶- اشاره به جشن نوروز که اهمیت دینی داشته و با نیایش به درگاه خداوند همراه بوده است و اشاره به آیه ۵۰ سوره روم (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۱۴۹).

۷- پیامبر گرامی اسلام حضرت محمد (ص) فرموده است: جامعه با ایمان در دوستی و مهربانی و ترحم به یکدیگر مانند بدن واحد است که هرگاه عضوی از آن به درد آید، اعضای دیگر نیز با آن عضو با بیداری و تب ابراز همدردی می‌کنند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۱).

۸- در روز رأی‌گیری همه کسانی که ایرانی و تبعه جمهوری اسلامی ایران دارند، می‌توانند در انتخابات شرکت کنند و به فرد مدنظرشان رأی بدهند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۱۵).

۹- هرکسی مالک خشم خود نباشد، مالک عقل خود نخواهد بود امام صادق (ع) (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۳۳-۲۴).

۱۰- بررسی تاریخ ایران در زمان غزنویان، سلجوقیان و خوارزمشاهیان، عصر مغول و تیموریان و چگونگی پیروزی فرهنگ و تمدن ایرانی-اسلامی بر شمشیر و زور (قیام سرداران که پشتیبان شیعه بودند) بررسی می‌شود. از ادبیات و

۲۹۴ بار تکرار در متن، ۱۸ مؤلفه در تصویر با ۲۴۸ بار تکرار، ۸ مؤلفه از گفتمان غرب با ۲۱ بار تکرار در متن و ۴ مؤلفه با ۱۰ بار تکرار در تصویر استخراج شد. گفتنی است، گفتمان قومی بودن به کلی در این کتاب‌ها در زمینه وحدت ملی نادیده انگاشته شده است. تکرار دال‌های اصلی گفتمان ملی در جدول‌های ۱ و ۲ آمده است.

جامعه ایرانی را برمی‌شماریم. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: ۱- ما در سرزمین ایران زندگی می‌کنیم؛ ۲- ما مسلمانیم؛ ۳- ما تاریخ کهن و میراث فرهنگی غنی داریم؛ ۴- زبان مشترک ما فارسی است؛ ۵- انقلاب اسلامی نشان‌دهنده آرمان‌های والای جامعه ماست (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۱۲۵).
از مجموع ۵۷۹ صفحه، ۶۲ مؤلفه دینی با ۳۸۸ بار تکرار در متن، ۱۵ مؤلفه با ۱۵۰ بار در تصویر، ۱۸ مؤلفه ایرانی‌بودن با

جدول ۱- مجموعه دال‌های گفتمانی مطالعه‌شده در متن کتاب‌های علوم اجتماعی متوسطه اول ۱۳۹۶

Table 1- The studied discursive signifiers in (2017) junior high school social studies textbooks texts

مدلول	دال گفتمانی
دینی	پرهیز از گناه ۵ بار، نذری ۱ بار، نیکوکاری ۷ بار، کمک به ایتم ۲ بار، اتفاق ۸ بار، کمک به نیازمندان ۵ بار، وقف ۳ بار، نماز ۲ بار، مسجد ۱۱ بار، خانه خدا ۱ بار، ائمه معصومین ۱۹ بار، قرآن ۴ بار، آیات قرآن ۲۹ بار، احادیث ۲۳ بار، شخصیت‌های مذهبی ۱۴ بار، کتاب‌های مذهبی ۶ بار، اسم مذهبی ۱۶ بار، مناسبت‌های دینی ۵ بار، سیره پیامبر ۴۶ بار، تاریخ اسلام ۴۳ بار، امر به معروف و نهی از منکر ۲ بار، نظافت ۶ بار، بارگاه معصومین ۳ بار، همکاری و تعاون ۸ بار، نیکی به همسایه‌ها ۴ بار، عیادت از بیماران ۱ بار، صلوة ارحام ۱ بار، قرض‌دادن ۲ بار، اسلام در ایران ۱۳ بار، قبله‌یابی ۲ بار، زکات ۱ بار، اصول تربیت دینی ۱ بار، ارزش‌های دینی ۱۲ بار، ازدواج دینی ۵ بار، صداقت ۱ بار، ساده‌زیستی ۱ بار، اصول همسرداری دینی ۱ بار، دانشمندان مسلمان ۲ بار، نیکی به پدر و مادر ۳ بار، رضایت پدر و مادر ۱ بار، اطاعت از پدر و مادر ۳ بار، حکومت دینی ۵ بار، ولایت فقیه ۱ بار، اقتصاد دینی ۱ بار، اقتصاد مقاومتی ۲۲ بار، اسراف‌نکردن ۳ بار، رزق و روزی الهی ۱ بار، توکل کردن بر خدا ۱ بار، حقوق الهی ۵ بار، نعمت‌های الهی ۳ بار، مسخره‌نکردن ۳ بار، غیبت‌نکردن ۱ بار، دروغ‌نگفتن ۱ بار، تبعیض قائل‌نشدن ۱ بار، خوش‌خلقی ۳ بار، شکرگزاری ۹ بار، دعا و نیایش ۳ بار، رعایت حقوق دیگران ۷ بار، بیت‌المال ۱ بار، مسئولیت‌پذیری در برابر مسلمانان جهان ۳ بار، همدلی ۶ بار و زیارت ۲ بار.
ایرانی‌بودن	بنای تاریخی ۲۸ بار، شخصیت‌های تاریخی ۳۷ بار، تاریخ ایران و باستان ۸۳ بار، آثار ادبی ۱ بار، وطن‌دوستی ۲ بار، ایثار و شهادت ۳ بار، اقتصاد ملی ۳ بار، تولید ملی ۱ بار، جغرافیا ۲۳ بار، نوروز ۱۱ بار، زبان و خط فارسی ۴۲ بار، قانون و مقررات ۵ بار، نهادهای اجتماعی ۲۹ بار، مسئولیت اجتماعی ۳ بار، محیط زیست ۱۶ بار، هنر و فرهنگ ایرانی ۱ بار، اسم ایرانی ۴ بار و شناسنامه ۲ بار.
غرب	پیشرفت و توسعه غرب ۴ بار، انقلاب صنعتی ۲ بار، زورگویی و سلطه‌گری ۱ بار، تفرقه‌افکنی ۱ بار، اقدامات تروریستی ۱ بار، انحراف و نابودی نظام اسلامی ۱ بار، انتخابات ۲ بار و قانون اساسی ۹ بار.

جدول ۲- مجموعه دال‌های گفتمانی مطالعه‌شده در تصاویر کتاب‌های مطالعات علوم اجتماعی متوسطه اول ۱۳۹۶

Table 2- The studied discursive signifiers in (2017) junior high school social studies textbooks images

مدلول	دال گفتمانی
دینی	حجاب ۸۶ بار، نذری ۱ بار، نیکوکاری ۱ بار، نماز ۲ بار، مسجد ۱۱ بار، غار حرا ۱ بار، خانه خدا ۱ بار، شخصیت‌های مذهبی ۳ بار، کتاب‌های مذهبی ۶ بار، تاریخ اسلام ۴ بار، بارگاه معصومین ۲۲ بار، همکاری و تعاون ۲ بار، عیادت از بیمار ۱ بار، اسلام در ایران ۴ بار و همدلی ۵ بار.
ایرانی	پرچم ۶ بار، نقشه ۲۴ بار، بناهای تاریخی ۴۴ بار، شخصیت‌های تاریخی ۴۴ بار، کتاب‌های تاریخی ۸ بار، آثار ادبی ۴ بار، مشاهیر ادبی ۱ بار، شناسنامه ۱ بار، وطن‌دوستی ۱ بار، ایثار و شهادت ۶ بار، تولید ملی ۶ بار، جغرافیا ۱۵ بار، آثار باستانی ۴۷ بار، نوروز ۲ بار، تاریخ ایران ۶ بار، نهادهای اجتماعی ۲۶ بار، محیط زیست ۱ بار و هنر و فرهنگ ایرانی ۶ بار.
غرب	انقلاب صنعتی ۶ بار، انتخابات ۱ بار، قانون اساسی ۱ بار و مجلس ۲ بار.

که قابلیت ارائه تبیین‌های کلان و خرد را به‌طور همزمان و یک دست دارد. براساس یافته‌های پژوهش، آنچه یک دانش‌آموز در این کتاب‌ها با آن مواجه است، تکرار نظم‌های گفتمانی زیر است که در پنج قسمت خلاصه می‌شود:

(۱) گفتمان اسلامی که ظهور آن در ایران با تمدن و پیشرفت توأم بوده است «اسلام روح و جان تازه‌ای به جامعه و فرهنگ ایرانی دمید و به آن تحرک و پویایی خاصی بخشید. ایرانیان پس از پذیرش اسلام از تمام توان و استعداد خود برای پیشرفت و گسترش فرهنگ و تمدن اسلامی استفاده کردند...» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۷۲). نماینده این تفکر در متن کتاب‌های مطالعه‌شده، آیات و احادیث بی‌شمار و داستان‌های اخلاقی مرتبط با موضوع درس است.

در تبیین یافته‌های پژوهش، نظریه لاکلاو و موف برای تحلیل‌های کلان اجتماعی بسیار کارآمد و مناسب است؛ اما از تبیین‌های خرد زبان‌شناسی برای اثبات ادعاهای خود عاجز است. ازسوی دیگر، سلطانی (۱۳۹۳) در روش نشانه‌شناسی گفتمانی خود تلاش کرده است، با ساده‌سازی متن و تمرکز بر مفهوم‌سازی الگویی ارائه دهد که براساس آن، تحلیل متون طولانی و در حجم زیاد میسر می‌شود؛ این در حالی است که روش‌های دیگر این امکان را به‌سختی فراهم می‌کند. ازسوی دیگر، این روش از ابزارهایی بهره می‌گیرد که همزمان روی چند نظام نشانه‌ای که در این تحقیق شامل متن و تصویر است، قابلیت کاربست دارد؛ در حالی که روش‌های دیگر برای ترکیب نظام‌های نشانه‌ای به‌خوبی جواب نمی‌دهد؛ بنابراین ترکیب این الگو با نظریه لاکلاو و موف (۱۹۸۵) نظریه‌ای به دست می‌دهد



شکل ۱- گفتمان اسلامی
Fig 1- Islamic Discourse

رهبری و مجاهدان انقلابی که جانشان را در این مسیر فدا کرده‌اند.

(۲) گفتمان انقلاب اسلامی بازنمایی شده است که با سخنان و تصاویر متعددی از امام خمینی (ره)، مقام معظم

بازگشت امام (ره) به ایران و پیروزی انقلاب: سرانجام، در نتیجه مبارزه مردم ایران، شاه در روز ۲۶ دی ماه مجبور، فرار از کشور شد و رهبر انقلاب اسلامی در ۱۲ بهمن ۱۳۵۷ با استقبال بی نظیر و بانگه مردم به میهن عزیز بازگشت.



سخنرانی امام خمینی پس از بازگشت به ایران در هیئت زهراي تهران و طبرقانی اعلام کرد دولت بخیر، ۱۲ بهمن ۱۳۵۷ (عکاس: علی کرد)



مرکز ملی نظام مذهبی در ایران

انقلاب اسلامی در ۲۲ بهمن ۱۳۵۷ به پیروزی رسید و عصر جدیدی در تاریخ ایران آغاز شد. انقلاب اسلامی ایران، با شعار اصلی «استقلال، آزادی، جمهوری اسلامی» به پیروزی رسید و هدف آن از بین بردن وابستگی کشور به بیگانگان و تأمین حقوق ملت در جارجوب قوانین و ارزش‌های اسلامی بود. «ایمان به اسلام، «وحدت ملت» و «رهبری قاطع امام خمینی» سه عامل مؤثر در موفقیت انقلاب اسلامی بودند.

نهضت اسلامی به رهبری امام خمینی

پس از کودتای ۲۸ مرداد و بازگشت محمد مصدق‌نامه به سلطنت، به تدریج نفوذ و سلطه آمریکا و ایران بیشتر شد، در آن زمان مردم ایران از تنگنای نهضت ملی شدن نفت و تسلط دوباره بیگانگان بر کشورشان ترحم بودند. آمیگانی‌ها برای جلوگیری از وقوع قیام‌های مردمی و حفظ حکومت پهلوی، به شاه توصیه کردند که در امور مختلف اجتماعی و اقتصادی کشور تغییراتی ایجاد کند. برخی از این تغییرات عبارت بودند از:

الف) تصویب نامنامه اجنجهای ایالتی و ولایتی: حکومت پهلوی در سال ۱۳۲۱ پس، قانون اجنجهای ایالتی و ولایتی السورهای استان و شهرستان را تغییر داد. از جمله این تغییرات این بود که شرط مسلمان بودن برای انتخاب‌کنندگان و انتخاب‌شوندگان لغو گردید و دیگر آنکه شرط سواد به قرآن یاد کردن انتخاب‌شوندگان به سوگند به کتاب آسمانی تبدیل شد.



سخنرانی امام خمینی در اردیبهشت ماه ۱۳۵۷ در حمایت از حکومت پهلوی

حکومت پهلوی به ظاهر واتمود می‌کرد که با این تغییرات قانونی قصد دارد مردم را در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت دهد. اما در واقع هدف از تصویب هیت اسلامی جامعه ایران بود. به همین دلیل، علما با این تغییر قانون مخالفت کردند. برجسته‌ترین مخالفان، علماي سنجاب به نام آیت‌الله سیدروح‌الله خمینی بود که در قم اقامت یافت. امام خمینی می‌دانست که هدف حکومت از این تغییرات، مخالفت با اسلام و تخریب ارزش‌های اسلامی است.

سرانجام در نتیجه مخالفت جدی امام و سایر علما، دولت مجبور شد این تصویب‌نامه را لغو کند. **ب) اصول شش‌گانه:** محمدرضا شاه، پوری از سیاست‌های آمریکا را برای حفظ حکومت خود ضروری می‌دانست. به همین دلیل، مدت کوتاهی پس از لغو تصویب‌نامه اجنجهای ایالتی و ولایتی، اعلام کرد که اصول شش‌گانه‌ای را با عنوان «انقلاب سفید» به هم‌رسی اوزارتوم خواهد گذاشت. اصول شش‌گانه در ظاهر برای کشور خوب و لازم به نظر می‌رسید، اما امام خمینی و سایر علمای مبارز از اهداف و پیامدهای واقعی این اصول آگاه بودند و بفین دانستند که اجرای این اصول، موجب افزایش سلطه آمریکا بر ایران و وابستگی بیشتر سیاسی و اقتصادی کشور ما به بیگانگان می‌شود. به همین دلیل، امام ضمن غرق قانونی شمردن هم‌رسی اصول شش‌گانه، «از مردم خواست که در آن شرکت نکنند. در برخی از شهرها مانند تهران و قم، مردم تظاهرات کردند و مخالفت خود را با اصول شش‌گانه و هم‌رسی آن نشان دادند.»

شکل ۲- گفتمان انقلاب اسلامی

Fig 2- Islamic revolution discourse

ناجوانمردانه رژیم اشغالگر قدس زخمی می‌شوند و به شهادت می‌رسند... ای کاش آنجا بودیم و به انسان‌های خسارت‌دیده و مظلوم کمک می‌کردیم» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۲۷).

۳) گفتمان جنگ و جهاد در راه خدا، مقاومت و یاری مسلمانان جهان که با استعاره‌هایی چون جنگ تحمیلی شروع می‌شود و در نهایت، به انتفاضه، دفاع از اسلام و یاری مظلومان و بیداری اسلامی در سراسر جهان می‌انجامد.

«هر روز شاهد هستیم که مردم فلسطین در اثر حملات



شکل ۳- گفتمان جنگ و جهاد

Fig 3- War and Jihad Discourse



سربازان حشدت بیت‌المقدس



مسجد جامع پس از انفجارهای ۲۸ شهریور

• حق مشارکت سیاسی

مشارکت سیاسی یعنی اینکه هر شهروند بتواند در امور سیاسی جامعه دخالت کند و در سرنوشت کشور خود نقش داشته باشد. مشارکت سیاسی مردم ممکن است از راه‌های مختلفی چون شرکت در انتخابات، عضویت و همکاری در احزاب و انجمن‌های سیاسی، شرکت در راه‌پیمایی‌ها و تظاهرات صورت بگیرد.

در انتخابات، مردم ممکن است انتخاب‌کننده باشند و به منظور انتخاب کارگزاران سیاسی در انتخابات شرکت کنند و با خود داوطلب نمایندگی و به دست گرفتن امور حکومت باشند که در این حالت مردم باید به آنها رأی دهند.

بر اساس قانون اساسی جمهوری اسلامی، مردم برای انتخاب برخی از کارگزاران مانند رئیس‌جمهور (رئیس قوه مجریه)، نمایندگان مجلس شورای اسلامی و با اعضای شوراهای شهر و روستا به‌طور مستقیم به افراد مورد نظر خود رأی می‌دهند.

• در برخی موارد نیز انتخاب به صورت غیر مستقیم و با واسطه صورت می‌گیرد. برای مثال، در انتخاب رهبری، مردم اعضای مجلس خبرگان رهبری را انتخاب می‌کنند و به آنها رأی می‌دهند. سپس اعضای مجلس خبرگان که نمایندگان مردم هستند، رهبر را انتخاب می‌کنند.

• حقوق فرهنگی

برخی از حقوق فرهنگی که در قانون اساسی مورد تأکید قرار گرفته، عبارت‌اند از: حمایت از تشکیل خانواده و پاسداری از روابط خانوادگی، حمایت از تعلیم و تربیت نابینا، آزاد بودن استفاده از زبان‌های قومی و محلی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آنها در مدارس، در کنار زبان فارسی.

شکل ۴- گفتمان غرب و تجدد

Fig 4- West and modernity discourse

بود، فعالیت‌های گسترده‌ای را برای انحراف و نابودی نظام نوپای اسلامی آغاز کردند...» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۱۰۸).

۵) گفتمان ایرانی بودن که با گفتمان فرهنگی-تاریخی خلط شده است و در قالب تصاویری از آثار تاریخی و ادبی که با ورود اسلام ظهور پیدا کرده‌اند و پادشاهانی بی‌تدبیر به نمایش گذاشته شده است. گفتمانی که موجود بودن سیاسی و اجتماعی آن مدیون ظهور اسلام است.

۴) گفتمان غرب و تجدد حاصل از آن

«در روز رأی‌گیری همه کسان که ایرانی و تبعه جمهوری اسلامی ایران هستند، می‌توانند در انتخابات شرکت کنند و به فرد مورد نظرشان رأی بدهند» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۱۵).

«به دنبال پیروزی انقلاب اسلامی [...] نظام جمهوری اسلامی روابط خود را با دولت اشغالگر قدس قطع کرد و از قیام مردم فلسطین برای آزادی سرزمین خود پشتیبانی کرد؛ از این رو، دولت‌های سلطه‌گر و زورگو که در رأس آنها آمریکا



شکل ۵- گفتمان ایرانیت

Fig 5- Iranian discourse



شکل ۶- نظم‌های گفتگویی تکرار شده در کتاب‌های درسی مطالعات علوم اجتماعی متوسطه اول ۱۳۹۶

Fig 6- Repetitive discourse orders in junior high school social studies textbooks (2017)

تحلیل بینامتنی

گفتمان دینی گفتمان غالب است؛ از این رو، می‌توان کتاب‌های درسی را محیطی ایدئولوژیک دانست که در چارچوب‌های مشخص فعالیت می‌کند؛ در این میان، مؤلفان کتاب‌های درسی تلاش می‌کنند، این سه گفتمان تطابق‌نشده را پیرامون دال مرکزی اسلام باهم آشتی دهند؛ بنابراین با محوریت اسلام دو گفتمان دیگر را بررسی می‌کنند؛ مثلاً، پیشرفت و ظهور عالمان و دانشمندان ایرانی، معماری، ادبیات و ... را زیر لوای اسلام مطرح می‌کنند. خاری، طبری، شیخ طوسی، فارابی، ابوعلی سینا، بلعمی، دینوری، حمزه اصفهانی، ابن خردادبه، ابوریحان بیرونی، ابوزیدبلخی، جیهانی، ابراهیم و اسحاق موصلی، ابونصر محمد فارابی و یا ظهور معماری و رونق گرفتن آن، ادبیات و رونق آن با ورود اسلام جانی تازه گرفت (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۷۷-۴۷).

تحلیل بافتی

به‌طور کلی در هر نظام آموزشی اصلی‌ترین موضوع، گزینش اهداف، روش‌ها، مبانی و ارزش‌هاست که براساس آنها افرادی را تربیت می‌کند که خود عضوی از یک مجموعه بزرگ‌تر، یعنی جامعه‌اند. پس، نظام آموزشی با توجه به هدف و نیز با استمداد از روش‌هایی برای دست‌یابی به آن هدف، نسلی را مطابق با آنچه در نظر دارد، تربیت می‌کند. به نظر می‌رسد، نظام آموزشی در ایران با داعیه بازگشت به خویش‌نهادن و فطرت‌گرایی، هویت‌یابی سنتی را بهترین شیوه برای

آنچه پس از بررسی متن کتاب‌های علوم اجتماعی دوره متوسطه اول (هفتم، هشتم و نهم) با یکدیگر به چشم می‌آید، این است که هویت ملی ایرانیان در میان سه گفتمان اسلامی بودن، ایرانی بودن و غرب درنوسان است؛ بنابراین به‌نظر می‌رسد، سازواره کردن این سه گفتمان باعث تطابق‌نداشتن به برجسته کردن یک گفتمان و به حاشیه‌راندن گفتمانی دیگر شده است و این روند بدون شک می‌تواند به بحران هویتی منجر شود؛ به‌طوری که در بررسی کتاب‌های پس از سال ۱۳۹۶ این رویه به‌طور کامل مشهود است. به‌نظر می‌آید، تلاش بر این است که گفتمان ملی براساس نوعی پالایش تاریخی-فرهنگی ارائه شود و این مسئله به‌طور آشکار گفتمان ایرانی بودن را به حاشیه رانده است.

نکته دیگر با گفتمان انقلاب اسلامی در این سه کتاب است. گفتمان انقلاب اسلامی با تلفیق عناصر تجددگرایی و سنت‌گرایی پیرامون دال مرکزی امام خمینی (ره) که عالمی دینی-سیاسی بوده‌اند، مفصل‌بندی شده است؛ از این رو، شاید بتوان ادعا کرد که هویت ملی ایران پشتوانه‌ای ایدئولوژیک و سیاسی دارد؛ از این رو، آنچه دانش‌آموز در کتاب‌های درسی با عنوان هویت ملی با آن مواجه است، از نظر گفتمان ایرانی بودن بسیار ضعیف به نظر می‌آید. در متن کتاب‌ها درباره قومیت‌ها، تمدن‌های پیش از اسلام و خدماتی که ارائه کرده‌اند، مطالب بسیار اندکی ارائه شده است. از سوی دیگر،

دینی را رعایت می‌کنم، استکبارستیزم، فارسی صحبت می‌کنم، وطن‌دوستم، برای وطنم از جان خود می‌گذرم، به پدر و مادرم احترام می‌گذارم، پیرو رهبر انقلابم، حجاب دارم، به فکر گرسنگان جهانم، جزء فرهنگ اسلامی، فرهنگی را نمی‌پذیرم و با فرهنگ‌های ضد اسلام مبارزه می‌کنم و غیره برای سوژه تعیین شده است؛ از این رو می‌توان گفت، گفتمان هویت ملی در متون بررسی شده به صورت ترکیبی و پیوندی مفصل‌بندی شده است که با جعفرزاده‌پور (۱۳۸۹) همپوشانی دارد؛ یعنی سوژه چند تکه است و در موقعیت واحدی قرار ندارد و هویت‌های متعددی دارد؛ اما تمام این هویت‌ها در گفتمان هویت دینی خلاصه می‌شوند؛ بنابراین نتایج این تحقیق از نظر به حاشیه‌راندن اقوام با نتایج تحقیق یآوری (۱۳۷۳) و از نظر برجستگی گفتمان هویت دینی با نتیجه پژوهش‌های عشوری (۱۳۷۸)، شاه‌سنی (۱۳۸۶)، نوشادی و همکاران (۱۳۹۰) و رهبری و بلباسی (۱۳۹۴) همسویی دارد.

با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت، گفتمان هویت ملی مبتنی بر دوگانه سنت و تجدد است. سنت را می‌توان پیرامون دو محور ایرانی بودن و اسلامی بودن صورت‌بندی کرد که پس از انقلاب تا حد زیادی بعد ایرانی بودن به نفع اسلامی بودن به حاشیه رانده شد؛ ولی در سال‌های اخیر تا حدی آشتی دادن این بُعد با بُعد اسلامی بودن در کتاب‌های درسی مشاهده می‌شود. تجدد در کنار دو روایت باستانی و اسلام، گفتمان هویت ملی امروز ایران را تشکیل می‌دهد.

همچنین، نتایج حاکی از آن است که نظام آموزشی رسمی در ایران بدون شک، مبتنی بر ایدئولوژی است. به عبارت دیگر، مهم‌ترین و بارزترین ویژگی و مشخصه نظام آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، گسترش و تسلط گفتمان دینی و ایدئولوژیکی در حیطه آموزش است. چه اینکه هدف اصلی تمامی کتاب‌های بررسی شده تربیت افرادی مؤمن، مسئول، توانمند و آگاه در زندگی فردی و اجتماعی، پایبند به اخلاق و ارزش‌های دینی و علاقه‌مند به ایران و هویت فرهنگی-تمدنی آن ذکر شده است. اولویت‌دادن به گفتمان دینی و تعریف هویت ملی بر مبنای ایدئولوژی اسلامی

نهادینه کردن اهداف خود می‌داند. 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 مدنظر خود به سادگی دست می‌یابند؛ اما واقعیت جهان امروز امکان هویت‌یابی سنتی را تا حد زیادی کاهش داده است و ادامه این رویه در کتاب‌های درسی می‌تواند به نوعی بحران هویت منجر شود و چه بسا شده باشد. بدون شک، تربیت‌تحریمی حاصل چنین رویکردی است. به نقل از باقری (۱۳۸۶) تربیت‌تحریمی 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 نابه‌جاست، دور نگه داشته شوند تا مصون بمانند. تربیت‌تحریمی با تعیین حدود و مرزها و خط قرمزها آغاز شده است 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 اختیار و آزادی فکری دانش‌آموز است. دانش‌آموز همواره تصور می‌کند، در دنیایی زیست می‌کند که جزء خودی‌ها را در آن جایی نیست و چنین امری برای او با ایدئولوژی حاکم بر جامعه عینیت می‌یابد. حال آنکه «در دنیای واقعی، تصور هویت به عنوان مقوله‌ای ناب، یکدست و خالص تصویری غیرتاریخی و البته غیرواقعی است» (بشیریه، ۱۳۸۲: ۱۳۴).

نتیجه

نتایج تحلیل و بررسی‌ها نشان داد که گفتمان هویت ملی پیرامون دال مرکزی اسلام شیعی با مفصل‌بندی عناصری از تجدد و سنت‌گرایی در کتاب‌های درسی ذکر شده، برساخت شده است. هویت قومی به حاشیه رانده شده و غرب، گفتمان متخاصم است. همچنین، در متون و تصاویر بررسی شده، سوژه موقعیت‌مند است؛ یعنی هربار سوژه با یک گفتمان در کتاب‌ها به فراخور گفتمان‌های مطرح شده، فراخوانده می‌شود. موقعیت‌هایی مانند من مسلمانم، ایرانی‌ام، مؤدبم، اخلاقیات

دانش‌آموزان جای می‌گیرد و این همبستگی دینی و وفاداری سیاسی است که معین می‌کند چه کسی خودی و چه کسی غیرخودی است و این امر بر هویت ملی غلبه دارد.

منابع

- انیس، م. (۱۳۸۴). *گفتگویی با مانوئل کاستلز*، ترجمه حسن چاوشیان و لیلا جوافشانی، تهران: نشر نی.
- باقری، خ. (۱۳۸۶). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران: انتشارات مدرسه.
- برگر، پ. و لاکمن، ت. (۱۳۷۵). *ساخت اجتماعی واقعیت*، ترجمه فریبرز مجیدی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- برگر، پ.؛ برگر، ب. و کلنر، ه. (۱۳۸۱). *ذهن بی‌خانمان*، *نوسازی و آگاهی*، ترجمه محمد ساوجی، تهران: نشر نی.
- بشیریه، ح. (۱۳۸۲). *جامعه‌شناسی سیاسی*، تهران: نشر نی.
- تاجیک، م. ر. (۱۳۸۴). *روایت غیریت و هویت در میان ایرانیان*، تهران: فرهنگ گفتمان.
- جعفرزاده‌پور، ف. (۱۳۸۹). «کتاب‌های درسی و هویت ملی، فراتحلیل مطالعات انجام‌شده»، *فصلنامه مطالعات ملی*، ۱۱ (۲ و ۴۲)، ۳۱-۵۴.
- حاجیانی، ا.؛ صالحی‌امیری، س. ر. و محمدظاهری، ح. (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*، ۲ (۲)، ۱۴۳-۱۶۲.
- حسینی‌زاده، م. (۱۳۹۵). *اسلام سیاسی در ایران*، قم: انتشارات دانشگاه مفید.
- خیرآبادی، ر. و علوی‌مقدم، س. ب. (۱۳۹۸). «فرصت‌ها و چالش‌های فراروی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی ایران»، *پژوهش‌های زبانشناختی در*

و ارائه تصویری منتقدانه از تمام حکومت‌های پیش از ورود اسلام، ارج نهادن انقلاب اسلامی، تقویت روحیه غرب‌ستیزی و خط‌کشی جهان به اسلامی / غیراسلامی همه آن چیزی است که یک دانش‌آموز تا پانزده سالگی از متون کتاب‌های مطالعات علوم اجتماعی می‌آموزد. محصول چنین آموزش ایدئولوژیکی، نسلی خواهد بود که شناخت واقعی از فرد بودن خود و استعدادهايش و شناخت صحیحی از دنیای بیرون اسلام ندارد؛ حتی اقوام ایرانی را در مرز جغرافیایی سرزمینی که در آن زیسته است، نمی‌شناسد و در نهایت، نمی‌تواند سبک زندگی مدنظر خود را بیابد و اگر هم موفق به یافتن شیوه دلخواه زندگی‌اش شود، در ابراز و بروز آن مردد است.

اگرچه ایرانی‌ها همواره دغدغه دینی داشته‌اند و خدامحوری همواره وجهی از زندگی‌شان بوده است؛ اما مطالعه کتاب‌های مطالعات اجتماعی به خوبی نشان می‌دهد، تأکید بر هویت دینی، حتی اگر تنها دغدغه خانواده نباشد، تنها دغدغه نظام آموزش و پرورش پس از انقلاب اسلامی بوده است. دانش‌آموزان همواره با جملات، متون، داستان‌های ساده، تصاویر و نمادهای سرشار از درون‌مایه‌های اخلاقی و معنوی، بایده‌ونبایدهای دینی - صرفه جویی، نماز، تلاوت قرآن، عبادت کردن، دعا کردن، شورا، تعاون، غیبت نکردن، حجاب، همدردی با گرسنگان، داشتن ریش، محاسن، آرایش موی یک‌طرفه و سبک زندگی دینی و مذهبی را در عرصه عمومی و خصوصی می‌آموزند. آنها به تدریج مفاهیمی چون استعمار، استکبار، بسیج، شهادت، ایثار و تقابل 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، آمریکا و اسرائیل و وام‌دار بودن آنها به جهان اسلام با ایران اسلامی آشنا می‌شوند؛ بر همین اساس، همواره به دانش‌آموزان هشدار داده می‌شود که مسلمانان همواره دشمنی دارند که دین و آیین آنها را تهدید کنند و همیشه قصد تجاوز به اسلام را دارند. 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

- عشوری، ز. (۱۳۷۸). *تحلیل محتوای داستان‌ها و روایت‌های کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی در سال‌های تحصیلی ۱۳۷۶-۱۷ و مقایسه آن با اهداف آموزش و پرورش ابتدایی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- علوی مقدم، س. ب. و داورپناه، ز. (۱۳۹۳). «تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های آموزش زبان فرانسه مقاطع راهنمایی، دبیرستان-پیش‌دانشگاهی»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳ (۵۲)، ۱۳۲-۱۱۷.
- فاتحی، م. (۱۳۸۳). *تأثیر سرمایه اجتماعی بر هویت اجتماعی دانشجویان شهر تهران*، پایان‌نامه دکتری، اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- قاسمی، ح. (۱۳۸۷). «همبستگی ملی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی: مورد مطالعه کتاب‌های فارسی»، *فصلنامه مطالعات ملی*، ۹ (۲ و ۳)، ۱۳۳-۱۶۰.
- کاستلز، ا. (۱۳۸۵). *عصر اطلاعات، قدرت، هویت، ترجمه حسن چاوشیان*، تهران: انتشارات طرح نو.
- کچوئیان، ح. (۱۳۸۶). *تطورات گفتمان‌های هویتی ایران: ایرانی در کشاکش با تجدد و مابعد تجدد*، تهران: نشر نی.
- سالارکسرای، م. (۱۳۸۸). «نظریه گفتمان لاکلائو و موف ابزاری کارآمد در فهم و تبیین پدیده‌های سیاسی»، *فصلنامه سیاست*، ۳۹ (۳)، ۳۶۰-۳۳۹.
- کهنه‌پوشی، س. م. و کهنه‌پوشی، ح. (۱۳۸۸). «تحلیل محتوای مفهوم هویت کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی ۱ و ۲ رشته ادبیات و علوم انسانی»، *نشریه مطالعات برنامه درسی*، ۴ (۱۳ و ۱۴)، ۱۲۵-۱۴۰.
- گیدنز، آ. (۱۳۸۰). *جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری*، تهران: نشر نی.
- گیدنز، آ. (۱۳۷۷). *پیامدهای مدرنیته*، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: نشر نی.
- مارش، د. و استوکر، ج. (۱۳۸۷). *روش و نظریه در علوم زبان‌های خارجی*، ۹ (۱)، ۵۳-۷۰.
- رهبری، م.؛ بلباسی، م. و قربی، م. ج. (۱۳۹۴). «هویت ملی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ج.ا.ایران»، *فصلنامه مطالعات ملی*، ۱۶ (۱)، ۴۵-۶۶.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۶). *مطالعات اجتماعی هفتم دوره اول متوسطه*، تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۶). *مطالعات اجتماعی هشتم دوره اول متوسطه*، تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۶). *مطالعات اجتماعی نهم دوره اول متوسطه*، تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- سلطانی، ع. ا. (۱۳۹۳). «نشانه‌شناسی گفتمانی یک جدایی»، *مطالعات جامعه‌شناسی*، ۲۱ (۲)، ۴۳-۷۲.
- سلطانی، ع. ا. (۱۳۸۴). *قدرت، گفتمان و زبان: سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران*، تهران: نشر نی.
- شاه‌سنی، ش. (۱۳۸۶). *تبیین سازوکارها و مؤلفه‌های جامعه‌پذیری کتاب‌های دوره ابتدایی در چهارچوب تحلیل انتقادی گفتمان*، رساله دکتری، شیراز: دانشگاه شیراز.
- صادقی، ع. ا. و مرادخانی، ه. (۱۳۹۳). «برساخت گفتمانی هویت در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی»، *فصلنامه جامعه‌پژوهی فرهنگی*، ۵ (۴)، ۵۵-۸۱.
- صالحی عمران، ا. و شکیبیان، ط. (۱۳۸۶). «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی»، *فصلنامه مطالعات ملی*، ۸ (۱ و ۲)، ۶۳-۸۴.
- عبدی، ع. و لطفی، م. (۱۳۸۷). «جایگاه هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش مورد مطالعه: کتاب‌های تاریخ دوره دبیرستان»، *فصلنامه مطالعات ملی*، ۳ (۳۵)، ۵۳-۷۲.

- Turner, J. C. (1999). *Some current issues in research on social identity and self-categorization theory*. in N. Ellemers & R. Spears & B. Doosje (eds.), *Social identity: Context, commitment, content*. London: Blackwell Publishers, 6–34.
- سیاسی، ترجمه امیرمحمد حاجی یوسفی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- منصوری، ع. و فریدونی، آ. (۱۳۸۸). «تبلور هویت ملی در کتاب‌های درسی محتوای کتاب فارسی دوره‌های ابتدایی»، *مجله مطالعات ملی*، ۱۰ (۲ و ۳۸)، ۲۷–۴۶.
- نجارنهادی، م. و قربانعلی‌زاده، م. (۱۳۹۳). «تحلیلی بر هویت ملی در کتاب‌های درسی، مطالعه موردی مطالعات اجتماعی»، *مجله پژوهش‌های تربیتی*، ۱ (۲۹)، ۷۹–۱۰۱.
- نوشادی، م. ر.؛ شمشیری، ب. و احمدی، ح. (۱۳۹۰). «نقش و کارکرد کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل‌گیری هویت ملی»، *پژوهش‌های برنامه‌درسی*، ۱ (۱)، ۱–۲۸.
- یاوری، ن. (۱۳۷۳). «اقوام و قومیت در کتاب‌های درسی»، *فصلنامه گفت‌وگو*، (۳)، ۹۷–۱۱۹.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: a review*. New York: Norton.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Second edition. England: Pearson Education Limited.
- Hall, S. (1996). *Who needs identity? in S. hall and P. du gay (eds), question of cultural identity..* London: Sage publication, 125–132.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. UK: Open University Press.
- Jorgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage publications.
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. London: Routledge.
- Lacan, J. (1977). *The agency of the letter in the unconscious or reason since freud. in ecrits, (ed.), A selection*. New York: W.W. norton., 49–52.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago press.
- Merolla, D. M., Serpe, R. T., Stryker, S., & Wesley Schultz, P. (2012). Structural precursors to identity processes: the role of proximate social structures. *Social Psychology Quarterly*, 77, 231–252.
- Tajfel, H. (1979). *An integrative theory of inter group conflict*. Moterey: Brooks.

