

برساخت گفتمانی هویت در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

علی اشرف صادقی*

همایون مرادخانی**

چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه نحوه برساخت گفتمانی هویت در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی است. در این مطالعه با اتکا به نظریه لاکلاو و موفه متون مورد نظر را بررسی و تحلیل می‌کنیم. نتایج حاکی از آن است که اگر دال اعظم در این متون دین است، اما منابع و عناصر هویتی دیگری نیز در این متون به چشم می‌خورد که هر یک به شیوه‌ای خاص درون گفتمان دینی مفصل‌بندی شده‌اند.

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

۱. مقدمه

مفهوم هویت از اقبال چندین رشته علمی برخوردار است. جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، فلسفه، زبان‌شناسی، و علوم سیاسی هر کدام از چشم‌انداز خود به هویت می‌نگرند. در باب هویت، چشم‌اندازها و رویکردها بسیار متنوع‌اند. از منطق قدیمی هویت در فلسفه گرفته تا بحث‌های گیدنز در باب تجدد و خودشناسی، تأکید پست‌مدرنیستی بر تفاوت، و تلاش‌های فمینیست‌ها برای واکاوی داده‌های اجتماعی مبتنی بر جنسیت رویکردهای متنوعی مطرح است. هویت را می‌توان در فضاهای نظری جدیدی چون فضای گفتمانی (discourse space)، زبان‌های روان‌کاوی، و فمینیستی مطرح کرد. از این منظر همه واقعیت‌ها در گفتمان‌ها زاده می‌شوند و شکل می‌گیرند؛ بنابراین هویت‌ها ریشه در گفتمان دارند. این رهیافت بر چگونگی تولید و سامان یافتن تمایزات و کنش‌های گفتمانی در

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

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

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

شکل‌گیری و تعریف هویت‌ها تأکید دارد. اصولاً مؤلفان کتاب‌های درسی نیز برای این‌که بتوانند بر فراگیران اثر بگذارند باید مطالب خود را در قالب گفتمان خاص و الگوهای خاصی ارائه کنند. متون آموزشی را می‌توان از منابع روایت‌کننده هویت‌ها در نظر گرفت، زیرا هویت همیشه تا حدودی یک روایت است و همواره نوعی بازنمایی است که درون نظام‌ها رخ می‌دهد و در قالب گفتمان‌ها برساخت می‌شود. دریافت ما از برساخت گفتمانی هویت در کتب درسی فارسی ابتدایی نیز در این چهارچوب است.

منشأ بسیاری از نگرش‌ها و باورهای انسان ناشی از تفکری است که از بدو تولد در خانه شکل می‌گیرد و در ادامه از طریق کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی دوران کودکی القا می‌شود. محتوای کتاب‌های درسی محرکی است محیطی که می‌تواند در شکل‌گیری باورهای جنسیتی و هویت فردی، اجتماعی، ملی، جنسیتی، قومی، دینی، زیستی، و ... دانش‌آموزان اعم از پسر یا دختر مؤثر باشد. هر متن آموزشی برای این‌که بتواند در فراگیران خود تأثیرگذار باشد باید با گفتمانی خاص و الگویی مشخص ارائه شود. به عبارتی، هیچ محتوای آموزشی‌ای خنثی و خالی از تأثیرگذاری نیست؛ ارائه‌دهندگان یک دانش قطعاً در پی آن‌اند تا گفتمان خاص و مورد نظر خود را مسلط کنند و در مخاطبان خود تأثیرگذار باشند تا از این طریق به اهداف خود دست یابند. حال اگر این دانش از سوی نهادهای رسمی ارائه شود بیش‌تر به چشم می‌آید. یکی از ابزارها برای این امر کتاب‌های درسی دوره‌های مختلف آموزشی از جمله دوره ابتدایی است. هر دولت و حکومتی، بسته به نوع سیاست‌های فرهنگی و ایدئولوژیک خود، بر نوع خاصی از ابعاد هویت فرهنگی تأکید می‌کند و احیاناً ابعاد دیگر را در مراتب پایین‌تر دنبال می‌کند و یا حتی از آن‌ها چشم‌پوشی می‌کند. بدون شک از مهم‌ترین ابعاد هویتی مردم هر جامعه‌ای هویت قومی، دینی، و ملی آن‌هاست. انعکاس صحیح و به‌موقع مشخصه‌های فرهنگی اقوام و گروه‌های مختلف در کتاب‌های درسی به همراه انعکاس صحیح هویت دینی و ملی، به منظور ایجاد وحدت ملی بین اقوام، می‌تواند احساس جدایی و در حاشیه بودن قوم‌ها را از بین ببرد. کتاب‌های درسی از ابزارهای مناسب برای القای هویت فرهنگی (ملی، قومی، و دینی) در جریان تعلیم و تربیت‌اند (یاوری، ۱۳۷۲: ۱۵). مسئله ما در این پژوهش این است که متون درسی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چه نوع هویت‌هایی را تولید می‌کنند؟ و چگونه آن‌ها را برساخت می‌کنند؟ این پژوهش بر آن است که کتب درسی فارسی ابتدایی را از چشم‌انداز برساخت‌گرایی بنگرد. این‌که مؤلف یا مؤلفان چگونه سوژه مورد نظر خود را برساخته‌اند؟ هر یک از تصاویر مندرج در کتاب‌های درسی و متون، در ذات خود، برای

وقوع تغییر در دانش‌ها، نگرش‌ها، و توانش‌های دانش‌آموزان آورده شده است و این تغییرات می‌تواند در بلندمدت منجر به رفتارهای مطلوب آنان شود یا در آنان اعتقادی را به وجود آورد که یک زن و مرد چگونه باید باشد؟ کتب درسی فقط بازگوکننده و بازنمایی‌کننده واقعیات فرهنگی و اجتماعی به صورت بی‌طرفانه نیستند، بلکه کارکرد ایدئولوژیک دارند؛ محتوای کتب درسی ممکن است جهت‌مند باشد و واقعیت‌ها را به شیوه خاص بازگو کند. یکی دیگر از اهداف این تحقیق تلاش برای نشان دادن نحوه مفصل‌بندی (articulation) هویت‌ها در متن کتاب‌های مورد بررسی است. دیگر این‌که چه هویت‌هایی برجسته‌سازی شده‌اند؟ و کدام هویت‌ها به حاشیه رانده شده‌اند؟

۲. ضرورت و اهمیت تحقیق

برنامه‌های درسی باید ناظر بر تربیت نسلی آشنا با مسائل زندگی خود و دارای مهارت‌های لازم برای مقابله با زندگی پرمخاطره باشند؛ نسلی خودآگاه و دارای مهارت‌ها و نگرش‌های لازم و ضروری که باید برای زیستن در جهان آینده مهیا باشد. تحقق این امر بستگی به این دارد که میزان دسترسی آن‌ها به منابع و مؤلفه‌های هویتی تا چه حد باشد و این‌که مؤلفان کتاب‌های درسی چگونه الگوهای هویتی را در منابع و متون آموزشی بر ساخت کرده باشند و چه قالب و گفتمانی بر آن‌ها حاکم باشد. بنابراین، ضرورت و اهمیت این پژوهش در آن است که حداقل به مؤلفان کتب درسی یادآوری کند که در طراحی محتوای این کتاب‌ها تا چه حد باید به مؤلفه‌های هویتی توجه کنند، از ابعاد مختلف هویت و گفتمان‌های مختلف غافل نمانند، عدالت و تعادل را در این متون برقرار کنند، و به کشف نابرابری‌های احتمالی در این متون یاری رسانند. نتایج این پژوهش در درجه اول می‌تواند به ما در شناخت انگاره‌ها، گفتمان‌ها، و مرزبندی‌های هویتی کمک کند و دوم این‌که چگونگی بازنمایی هویت‌ها در کتاب‌های درسی مورد نظر را واکاوی کند. بنابراین، نتایج این پژوهش می‌تواند به سیاست‌گذاران عرصه کتاب‌های درسی در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری به لحاظ علمی و عملی کمک کند.

۳. مرور پیشینه تحقیق

ادبیات نظری گسترده‌ای درباره هویت در دسترس است؛ به همین دلیل در زمینه مطالعات تجربی می‌توان رساله‌ها و پژوهش‌های متعددی را یافت که دست‌کم در عنوان شامل مفهوم

هویت‌اند. مطالعات انجام‌شده را می‌توان به طور کلی به دو دسته تقسیم کرد: مطالعات پژوهشی و رساله‌ها؛ بیش‌تر مطالعات پژوهشی فراتحلیل مطالعات انجام‌شده درباره هویت و ابعاد آن در کتاب‌های درسی دوره‌های مختلف تحصیلی است و رساله‌ها بیش‌تر با روش کمی هویت ملی و ابعاد آن را بررسی کرده‌اند. مثلاً محمدرضا نوشادی، بابک شمشیری، و حبیب احمدی (۱۳۹۰) در پژوهشی کارکرد کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل‌گیری هویت ملی و نقش این کتاب‌ها در ساختن هویت ملی را بررسی کرده‌اند و یاوری (۱۳۷۳) با روش تحلیل محتوا وضعیت اقوام مختلف ایرانی را در برخی از کتاب‌های درسی مثل فارسی، تعلیمات اجتماعی، و جغرافیا بررسی کرده است. شاه‌سنی (۱۳۸۶) کتاب‌های دینی، فارسی، و تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی را به صورت گفتمان انتقادی تحلیل کرده است. فروزنده جعفرزاده پور در تحقیقی با عنوان «کتاب‌های درسی و هویت ملی؛ فراتحلیل مطالعات انجام‌شده» در سال ۱۳۸۹ مطالعات انجام‌شده درباره هویت ملی در کتاب‌های درسی را بررسی و فراتحلیل کرده است. با بررسی رساله‌ها و مطالعات پژوهشی می‌توان ویژگی‌های آن‌ها را به صورت زیر خلاصه کرد:

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

۲. در بیش‌تر رساله‌هایی که هویت ملی و انعکاس آن را در کتاب‌های درسی بررسی کرده‌اند پرسش اصلی این بوده است که آیا این کتاب‌ها در تقویت هویت ملی نقش داشته‌اند یا خیر؟ بنابراین، سایر ابعاد هویت را نادیده گرفته‌اند و به تعدد شاخص‌های هویت توجه نکرده‌اند؛

۳. در نمونه‌های مورد بررسی منابع هویتی متعددند: زبان فارسی، دین اسلام، فطرت، تاریخ ملی فرهنگ، مشاهیر، ادبیات، وطن، جغرافیا، هنر، و میراث فرهنگی از جمله منابع هویتی در کتاب‌های درسی ذکر شده‌اند، اما میان آن‌ها توافقی نیست. از نظر بیش‌تر محققان مورد نظر، هویت دینی در کتاب‌های بررسی‌شده بر سایر ابعاد هویت برتری دارد و منابع هویت دینی به نسبت بیش‌تری در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفته است و به سایر ابعاد هویت کم‌تر توجه شده است؛

۴. تغییرات موضوعی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که جای مطالعات طولی در بررسی هویت در کتاب‌های درسی خالی است، اما با گذشت زمان محور مطالعات از سطح هویت

ملی به هویت‌های فروملی و ابعاد مغفول هویت در کتاب‌های درسی تغییر پیدا کرده است (کهنه‌پوشی و کهنه‌پوشی، ۱۳۸۸). یافته‌های مطالعات بررسی‌شده بیان‌گر این است که هیچ‌کدام به گفتمانی بودن مقوله هویت عنایت نداشته‌اند. یافته‌های مطالعات بررسی‌شده (نوشادی و دیگران، ۱۳۹۰) نشان می‌دهد که در کتاب‌های درسی مورد بررسی به مقوله‌های هویت دینی و سیاسی در حد نسبتاً مناسبی توجه شده است این در حالی است که از دیگر ابعاد هویت ایرانی مانند تجدد غفلت شده است. یافته‌های نوشادی و دیگران با یافته‌های ملاصادقی (۱۳۷۸)، یآوری (۱۳۷۳)، و شاه‌سنی (۱۳۸۶) هم‌خوانی دارد. در کل سه لایه هویتی یعنی اسلام، تجدد، و قومیت هویت ایرانی را ساخته‌اند. برادران کهنه‌پوشی (۱۳۸۸) معتقدند که رویکرد حاکم بر کتاب‌های درسی در باب هویت در پارادایم قدیمی ملت‌سازی قرار دارد و هر گونه تکثرگرایی را نفی کرده است. هویت فردی بیش از دیگر هویت‌ها تکرار و برجسته‌سازی شده است، به سایر ابعاد توجه یکسانی نشده است، به بعد هویت‌های محلی کم‌تر توجه شده و از نظر هویت جنسیتی به هویت مردان بیش‌تر توجه شده است. با توجه به این‌که تحقیقات انجام‌شده به شاخص‌ها و مؤلفه‌های هویت‌ساز به طور یکسان توجه نکرده‌اند، فقط یک یا چند مؤلفه را بررسی کرده‌اند، و به بساخت گفتمانی هویت توجه نکرده‌اند، در این پژوهش سعی کرده‌ایم تا حد امکان سایر مؤلفه‌های هویت‌ساز را در متون درسی بررسی کنیم تا روشن شود که در کتاب‌های مورد بررسی چگونه گفتمان‌های هویتی بساخت شده‌اند؟

۴. چهارچوب نظری تحقیق

تحلیل گفتمان (discourse analysis) به طور عام و نظریه گفتمان (discourse theory) «لکلائو و موفه» (Laclau and Mouffe) به طور خاص، به دلیل توانایی در توضیح روند شکل‌گیری یک گفتمان، کشمکش‌های گفتمانی، و نیز اوج و افول یک گفتمان، نظریه‌ای در رابطه با معناست؛ این رویکرد با مفهوم مفصل‌بندی و میان‌متنیت (inter textuality) برای نشان دادن تغییر مناسب است و در عین حال برای بازتولید هویت و معناست. از این رو، چنین نظریه‌ای مبنای نظری پژوهش حاضر قرار گرفته است. اصطلاح گفتمان ریشه در آثار فوکو دارد. یکی از مفیدترین شیوه‌های تأمل در باب گفتمان این است که آن را نه مجموعه‌ای از نشانه‌ها یا قطعه‌ای از متن، بلکه «رویه‌ها»یی بدانیم که «به گونه‌ای نظام‌مند موضوعات و یا ایژه‌هایی درباره‌شان سخن می‌گویند» (Foucault, 1972: 49). ارنستو لکلائو و شانتال موفه نیز در حوزه فلسفه سیاسی مفهوم گفتمان فوکو را با دیدگاه‌های سوسور،

دری‌دا، لاکان، گرامشی، آلتوسر، و فوکو و دیگران درآمیختند و نظریه‌ای پساساختارگرایانه ارائه کردند که بر اساس آن همه پدیده‌های اجتماعی تحت تأثیر فرایندهای گفتمانی شکل می‌گیرند. نظریه گفتمان ارنستو لکلانو و شان‌تال موفه ناب‌ترین نظریه پساساختارگرایانه 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 پدیده بسته نیست، بلکه به دلیل تماس با سایر گفتمان‌ها دست‌خوش تغییر می‌شود؛ به همین دلیل کشمکش گفتمانی (discursive struggle) یکی از واژه‌های کلیدی این نظریه است» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱: ۲۶). سرآغاز این رویکردها همان ادعای فلسفه زبانی ساختارگرا و پساساختارگراست، زبان در برساختن واقعیت نقش دارد و دسترسی ما به واقعیت از طریق زبان است؛ یعنی ما به کمک زبان بازنمایی‌هایی از واقعیت خلق می‌کنیم. این بدین معنا نیست که واقعیتی وجود ندارد. پدیده‌های طبیعی نیز وجود دارند، اما صرفاً از طریق گفتمان معنا پیدا می‌کنند. مطابق نظریه گفتمان لکلانو و موفه کل حوزه اجتماعی به‌مثابه شبکه‌ای از فرایندهای متفاوت دریافت می‌شود که در آن معنی تولید می‌شود. ایده کلی این نظریه این است که پدیده‌های اجتماعی هرگز تام و تمام نیستند و معانی هیچ‌گاه تثبیت نمی‌شوند. لکلانو و موفه در کتاب *هژمونی و استراتژی‌های سوسیالیستی* (۱۹۸۵) می‌نویسند: «ما مفصل‌بندی (articulation) را به هر کرداری اطلاق می‌کنیم که میان عناصر رابطه ایجاد می‌کنند که طی آن هویت آن‌ها در نتیجه این کردار مفصل‌بندی تغییر می‌کند. کلیتی که در نتیجه کردار مفصل‌بندی حاصل می‌شود گفتمان می‌نامیم. مواضع مبتنی بر تفاوت (differential positions) را تا زمانی که در قالب یک گفتمان مفصل‌بندی شده و به هم متصل باشند بُعد (moment) می‌نامیم و در مقابل، هر تفاوتی که به نحوه گفتمانی مفصل‌بندی نشده باشد عنصر (element) می‌نامیم» (لکلانو و موفه، ۱۳۹۲: ۱۷۱). آن‌ها در این بند مفاهیم مهم و اصلی نظریه خود را تعریف کرده‌اند که به درک ما از نظریه آن‌ها کمک می‌کند. منظور از مفصل‌بندی قرار دادن پدیده‌هایی در کنار یک‌دیگر است که به طور طبیعی در کنار هم قرار ندارند. بر اساس نظریه لکلانو و موفه، مفصل‌بندی عبارت است از تلفیقی از عناصری که با قرار گرفتن در مجموعه جدید هویتی تازه پیدا می‌کنند. آن‌ها تمامی نشانه‌های یک گفتمان را بُعد می‌نامند. یک گفتمان از طریق تثبیت نسبی معنا حول گره‌گاه‌های (nodal points) خاصی شکل می‌گیرد. شکل‌بندی گفتمانی را می‌توان از منظر انتظام در پراکندگی بررسی کرد و آن را مجموعه‌ای از مواضع متفاوت یافت. یک‌پارچگی شکل‌بندی‌های گفتمانی محصول انسجام منطقی عناصرش

نیست، بلکه نوعی انسجام است که ما به شکل‌بندی گفتمانی نسبت می‌دهیم. نزدیک به چیزی که فوکو آن را «شکل‌بندی گفتمانی» صورت‌بندی کرده است (همان: ۱۷۲). گفتمان همواره در رابطه با آنچه خارج از آن قرار دارد ساخته شده است و همواره در معرض این خطر قرار دارد که همان‌ها تضعیفش کنند؛ یعنی وحدت معنایی آن در معرض خطر از هم پاشیدن به دست سایر روش‌های تثبیت معنای نشانه‌ها قرار دارد. در این‌جا پای عنصر به میان کشیده می‌شود. عنصرها نشانه‌هایی‌اند که هنوز معنای آن‌ها تثبیت نشده است و چندمعنایی‌اند. با توجه به مفهوم چندمعنایی می‌توان مفهوم گفتمان را دوباره صورت‌بندی کرد. گفتمان تلاش می‌کند عنصرها را با کاستن از حالت چندمعنایی‌شان به وضعیتی که معنای ثابت داشته باشد، به بُعد، بدل کند؛ به زبان لکلانو و موفه یک بست (closure) ایجاد می‌کند، اما این بست توقفی موقت است و هیچ‌گاه نهایی نیست؛ انتقال از «عنصر» به «بُعد» هرگز کامل نیست؛ به این ترتیب، فضایی بی‌متولی ظهور می‌کند که عمل مفصل‌بندی را ممکن می‌کند و از این حیث هیچ هویت اجتماعی وجود ندارد که کاملاً مصون از امر بیرونی گفتمانی باشد؛ و این موجب تغییر شکل و مانع از تثبیت هویت آن می‌شود؛ بنابراین، همه هویت‌ها رابطه‌ای‌اند و همه روابط خصلتی ضروری دارند؛ به بیانی دیگر، هیچ هویتی وجود ندارد که کاملاً شکل‌یافته باشد (همان: ۱۷۲-۱۸۱). تثبیت یا بی‌ثباتی مطلق امکان‌پذیر نیست. نبود امکان تثبیت نهایی معنا به تثبیت‌شدگی‌های ناتمام اشاره دارد. در غیر این صورت، جریان اولیه تفاوت‌ها ناممکن خواهد بود. حتی برای تغییر یا به تعویق انداختن معنا هم باید معنایی وجود داشته باشد. مبنای تولید هر گفتمانی تلاش برای مسلط کردن حوزه گفتمان‌گونگی به منظور توقف جریان تفاوت‌ها و در نهایت ساخت یک مرکز است. ما نقاط گفتمانی مرجع این تثبیت نسبی را نقطه مرکزی (nodal points) می‌نامیم (همان: ۱۸۳). آن‌ها برداشت مارکسیستی از هویت را رد می‌کنند. هویت‌های افراد (جمعی و فردی) محصول فرایندهای تصادفی و گفتمانی و جزوی از کشمکش‌های گفتمانی‌اند. لکلانو و موفه می‌گویند: «تحلیل ما تمایز میان رویه‌های گفتمانی و غیرگفتمانی را کنار می‌نهد و بر این نکته صحنه می‌گذارد که اولاً، هر ابژه‌ای به منزله ابژه‌ای از یک گفتمان شکل می‌یابد تا آن‌جا که هیچ ابژه‌ای خارج از شرایط گفتمانی ظهور معین نمی‌شود؛ دوماً، هر تمایزی میان آنچه عموماً جنبه‌های زبانی و رفتاری کردار اجتماعی خوانده می‌شود، یا تمایزی نادرست است یا باید جای‌گاهش را به منزله نوعی تمایزگذاری در چهارچوب تولید اجتماعی معنا باز یابد که در قالب کلیت‌های گفتمانی ساختار پیدا می‌کند» (همان: ۱۷۳). البته این بدان معنا نیست که آن‌ها همه چیز را گفتمانی و به زبان

تقلیل دهند؛ از نظر آن‌ها گفتمان‌ها مادی‌اند (همان: ۱۷۶). لکلانو و موفه در کتاب *هژمونی و استراتژی‌های سوسیالیستی* می‌نویسند: «ما خصلت مادی هر ساختار گفتمانی را می‌پذیریم» (همان). در رویکرد لکلانو و موفه، مانند سایر رویکردهای تحلیل گفتمان، پدیده‌های اجتماعی و فیزیکی هر دو وجود دارند، اما دسترسی ما به آن‌ها همواره با وساطت نظام‌های معنایی در قالب گفتمان است. پدیده‌های فیزیکی معنایی از خود ندارند. معنا چیزی است که ما از طریق گفتمان به آن‌ها نسبت می‌دهیم. واقعیت‌های مادی کاملاً زیر سایه امر اجتماعی‌اند. در نگاه لکلانو و موفه همه پدیده‌های اجتماعی تابع همان اصلی‌اند که زبان تابع آن است. درست همان‌طور که نشانه‌ها در زبان‌شناسی بر اساس رابطه‌شان تعریف می‌شوند و معنای خود را از تفاوت با یک‌دیگر کسب می‌کنند، کنش‌های اجتماعی نیز معنا را از رابطه با دیگر کنش‌ها به دست می‌آورند. بازتولید معنا و تغییر نحوه انتساب معنا اعمالی سیاسی‌اند. در این‌جا نباید سیاست را به شکل حزبی آن محدود کرد. در نظریه گفتمان، سیاست مفهوم گسترده‌ای دارد و به رفتاری اشاره دارد که طی آن پیوسته امر اجتماعی را به گونه‌ای می‌سازیم که سایر شیوه‌ها را طرد (exclusion) می‌کند. لکلانو و موفه سیاست را سازمان‌دهی جامعه به ترتیبی خاص می‌دانند که سایر شکل‌های ممکن را طرد می‌کند. زمانی که میان گفتمان‌ها کشمکش درمی‌گیرد، کنش‌گران در تلاش‌اند جامعه را به اشکال متفاوت سازمان دهند. در سایر مواقع پراکنش‌های اجتماعی ممکن است چنان طبیعی به نظر رسند که به‌سختی بتوان متوجه شد گزینه‌های دیگری نیز وجود دارد. در نظریه گفتمان، به آن دسته از گفتمان‌هایی که چنان محکم تثبیت شده‌اند که تصادفی بودنشان فراموش شده گفتمان‌های عینی می‌گویند (همان: ۱۸۸). عینیت ماحصل تاریخی فرایندهای سیاسی و کشمکش‌هاست، عینیت گفتمانی رسوب کرده است. مرز میان طبیعی و ساختگی مرزی سیال و تاریخی است. گفتمانی که قبلاً رسوب کرد ممکن است هر لحظه وارد بازی سیاست شود و در مفصل‌بندی‌های جدید مورد تردید و پرسش قرار گیرد. مفهوم هژمونی (hegemony) واسطه میان «عینیت» (objectivity) و «امر سیاسی» (the political) است. مداخلات هژمونیک (hegemonic interventions) برداشت‌های جای‌گزین از جهان را سرکوب و دیدگاهی واحد را به امری طبیعی بدل می‌کند. لکلانو و موفه عینیت را با ایدئولوژی یکی می‌دانند. تمامی معناها سیال‌اند و تمامی گفتمان‌ها تصادفی‌اند. عینیت تصادفی بودن را مخفی می‌کند و با این کار گزینه‌های ممکن را، که می‌توانند خود را نشان دهند، پنهان نگه می‌دارد. بنابراین، می‌توان گفت عینیت ایدئولوژیک است (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱: ۷۳). همه رویکردهای تحلیل گفتمان منتقد برداشت کلاسیک از فرد به

منزله سوژه مستقل و خودبنیان‌اند. لکلائو و موفه تعیین هویت جمعی از سوی نیروی اقتصادی و مادی (در نظریه مارکسیستی) را انکار می‌کنند. بنا بر عقیده آن‌ها افراد و هویت‌های فردی بر اساس اصولی واحد و در فرایند گفتمانی واحد سازمان‌دهی شده‌اند.

۵. روش‌شناسی تحقیق

در این پژوهش از روش کیفی و از روش تحلیل گفتمان به منزله روش عملیاتی تحقیق استفاده شده است؛ ماهیت و سؤال پژوهش یکی از دلایل انتخاب روش تحقیق کیفی و به‌ویژه تحلیل گفتمان است. در پژوهش حاضر داده‌ها را از منابع، اسناد، و مدارک (کتاب‌های درسی فارسی ابتدایی که شش جلد است و همه این کتاب‌ها چاپ سال ۱۳۹۲) به دست آوردیم. ترتیب‌ها و گام‌هایی که برای تفسیر و سازمان دادن به داده‌ها استفاده کرده‌ایم عبارت‌اند از مفهوم‌سازی، مقوله‌سازی، کدگذاری، ربط‌دهی، و یا نسبت‌دهی مقوله‌ها با استفاده از مقوله‌ها و مقوله‌پردازی، اما آنچه در تحلیل نهایی به کار آمده است مفاهیم دال‌ها یا نقاط محوری (nodal points)، دال‌های شناور (floating signifiers)، و دال‌های حاشیه‌ای و مفصل‌بندی است. این اصطلاحات در نظریه لکلائو و موفه کاربرد وسیعی دارند و ابزارهای مفهومی در باب تحلیل گفتمان و روش بررسی به سبک این دو است. روش نمونه‌گیری ما در این مطالعه نمونه‌گیری نظری است. در این پژوهش کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی به منزله جامعه آماری انتخاب شده‌اند و از مفاهیم، مقوله‌ها، واژه‌ها، گزاره‌ها، افراد، گروه‌ها، ایده‌ها، و تصاویر نمونه‌گیری کرده‌ایم؛ دلیل نمونه‌گیری از افراد، گروه‌ها، و ... بر اساس معیارهای معمول روش‌های آماری نیست، بلکه دلیل انتخاب موارد فوق میزان روشنی‌بخشی آن‌ها برای مسئله تحقیق است. از آن‌جا که به لحاظ نظری بی‌نهایت امکان برای افزودن موارد به نمونه وجود دارد، ضروری است معیاری برای محدود کردن نمونه‌گیری تعریف شود. بدین معنی زمانی که ما به این نتیجه رسیدیم که کدگذاری و استخراج بیش‌تر مقوله‌ها از متن اطلاعات بیش‌تری در اختیار ما نمی‌گذارد و صرفاً تکرار مکررات است، در این حالت گردآوری و استخراج داده‌ها را متوقف کرده‌ایم یعنی به حالت اشباع نظری رسیده‌ایم.

۶. یافته‌ها

ساختار این پژوهش بر اساس سؤال و فرضیه‌های آن شکل گرفته است. سؤال اصلی تحقیق این بود که گفتمان‌های هویتی در متن کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم) چگونه

برساخت شده‌اند؟ و فرضیه‌ای که برای پاسخ به سؤال‌ها مطرح شده این است که هویت‌ها در متن کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی به صورت شبکه‌ای، ترکیبی، و پیوندی مفصل‌بندی شده‌اند. هم‌چنین، عناصر و مؤلفه‌های گوناگونی به الگوهای هویتی در این کتاب‌ها معنا بخشیده‌اند. چهارچوب نظری مناسبی که بتواند ارتباط مفاهیم را شرح دهد و چهارچوب نظری پژوهش قرار گیرد نظریه گفتمان لکلائو و موفه است. نظریه گفتمان لکلائو و موفه جامعیت دارد و از زبان استفاده فراوانی می‌کند، اما فاقد ابزارهای تحلیل زبانی است. بنابراین، این ابزارها را از دل نظریه آن‌ها استخراج کرده‌ایم و ادعاهای این نظریه در باب دال مرکزی، دال شناور، تبدیل عنصر به وقفه، برجسته‌سازی، و حاشیه‌رانی را با تحلیل متن تقویت کرده‌ایم. در ادامه مؤلفه‌های محوری و یافته‌های عمده را با تکیه بر سؤال‌های پژوهش بیان خواهیم کرد. ساختار کلی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم) با اندکی تغییر از مؤلفه‌های گفتمان‌مدار نهادها، اخلاق فردی و اجتماعی، دینی و انقلاب اسلامی، هنر و ادب و زبان فارسی، طبیعت و ایران من تشکیل شده است. به باور مؤلفان، کتاب‌های فارسی پایه اول تا ششم، مبتنی بر «برنامه درس ملی جمهوری اسلامی»، رویکرد شکوفایی فطرت الهی با توجه به عناصر پنج‌گانه علم، ایمان، اخلاق، عمل، و تفکر، و جلوه‌های آن در چهار پهنه، خود، خلق، خلقت، و خالق، و نیز بر پایه چهارچوب برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی سازمان‌دهی و تألیف شده است. در تدوین ساختار کتاب‌های فارسی ابتدایی نگرش شبکه‌ای جای‌گاه ویژه‌ای دارد. در این نگرش همه اجزا و عناصر سازنده درس‌ها در یک فصل به یک‌دیگر پیوسته‌اند. بر اساس فرایند کدگذاری که انجام داده‌ایم، مقولات و مؤلفه‌های گفتمان‌مدار را استخراج کردیم و هر یک از این مؤلفه‌ها را نشانه‌ای از یک گفتمان تلقی کردیم. بنابراین، از جمله گفتمان‌های طرح‌شده در این کتاب‌ها می‌توان به گفتمان‌های خانواده، ملی میهنی، دینی و انقلاب اسلامی، زیست‌محیطی، زبان و ادب فارسی، نهادهای مدنی و مدنیت، و سلامت اشاره کرد. منابع هویتی در این کتاب‌ها عبارت‌اند از: زبان فارسی، دین، ارزش‌های انقلاب، شخصیت‌های دینی، محیط زیست و مکان، جنسیت، مفاخر ایرانی و اسلامی، فرهنگ و ادب فارسی، و تاریخ ملی ایران. هر یک از گفتمان‌های فوق در برساخت هویت و ابعاد آن نقش دارند، چراکه هویت‌ها در گفتمان‌ها برساخت می‌شوند. ابعاد و عناصر هویتی عبارت‌اند از: هویت دینی (شامل اسلام، دین‌داری، مناسک، روایت‌های دینی، شخصیت‌های دینی و نام‌آوران، ائمه، باورها و نمادهای دینی، و تصاویر نهادهای دینی)، هویت ملی (شامل ملت، گروه سرزمینی، خاک و وطن، ملت ایران، هم‌وطن، و ایران من)، هویت مدنی (شامل نهادهای مدنی و شهروندی)، هویت اخلاقی و

اجتماعی (شامل ارزش‌ها، هنجارها، اصول مشترک، و پیوندهای گروهی)، هویت زیست‌محیطی (شامل محیط طبیعی و محیط زیست جهانی و محلی، عناصر طبیعت)، هویت فردی (شامل فرد، خود، من، کیستی، و شخص)، هویت جنسیتی (شامل زن، مرد، دختر، و پسر) و هویت قومی محلی (شامل اقوام و گروه‌های قومی، اقلیت‌ها، و گروه‌ها). در ادامه نتایج تحلیل گفتمان هر یک از مؤلفه‌های گفتمان‌مدار و هویت‌ساز را ارائه می‌کنیم.

جدول ۱. عناصر اصلی گفتمان‌های کتب فارسی دوره ابتدایی

| گفتمان ملی | گفتمان دینی | گفتمان بهداشت | گفتمان زیست‌محیطی | گفتمان اخلاق‌گرا | گفتمان زبان و ادب فارسی | فردی و جنسیتی |
|--------------|--|---|--|--|--|--|
| مفصل‌بندی | حول ارزش‌های دینی، شهدا، امت، احد، برادران دینی، شهدا، مؤمنان، شهادت و ... | رعایت بهداشت فردی، عمومی و بهداشت محیط، حفاظت از محیط زیست، دوری از ایجاد آلودگی صوتی، اهمیت اعضای بدن، حفظ نیروی جسم و روح | حول محور مفاهیم جانوران، پرندگان، آب، زمین و نشانه‌های خالق روی زمین | اخلاق پسنایده، زیبایی دونی، آداب سخن گفتن، خدمت به خلق، نیکی کردن، صبر و استقامت و ... | حول زبان و ادب فارسی، عامل وحدت‌بخش، آثار ادبی | حول ویژگی‌های فردی و اجتماعی، جنسیتی (زن و مرد، دختر، و پسر)، پدر و مادر |
| دال مرکزی | ایران و ایرانی | رعایت بهداشت | طبیعت پاک | اخلاق فردی و اجتماعی | زبان فارسی | ما، عضویت در گروه‌ها |
| دل‌های شناور | زبان فارسی، اسطوره‌ها، نمادهای ایرانی، مهن، دفاع از خاک وطن | نمادهای ایرانی و دینی، دفاع از ملت و وطن | انتساب صفات انسانی به جانوران و ... | آداب سخن‌دانی، راست‌گویی، صداقت و ... | آثار (منظوم و مشور، حماسه‌سرایی، و آثار ادبی) | صفات و ویژگی‌های فردی و جنسیتی |

| | |
|---|---|
| مردان با ویژگی‌های مثبتی مانند راست‌گویی، شجاع، خیرخواه، ممتنع، کاشف، فداکار هم‌راز شماست | تضمین منفعلانه، توجه به زیبایی، علاقه به حرف زدن، تأکید بر حرف زدن هم‌راز |
| زبان رسمی و نوشتاری فارسی | گوش‌ها و زبان‌های اقوام و لهجه‌ها و ... |
| راست‌گویی، درست‌کاری، پشت‌کار، صداقت، تحمل سختی‌ها، شجاعت، و خیرخواهی | باطرد نشانه‌های بد اخلاقی، دروغ‌گویی، پرحرفی و ... |
| به‌کارگیری عناصر جلوه‌های آب، آسمانی و پرندگان، پستی و تقاس | حیات وحش و جانوران غیر اهلی و ... |
| فرد سالم، رعایت بهداشت | رعایت نکردن بهداشت و ... |
| برجسته‌سازی گفتمان دینی عناصری از دین که با تجدیدگرایی سازگاری بیش‌تری داشته است مانند شوراها و تعاون | باستان‌گرایی و ملی‌گرایی |
| ویژگی‌های مثبت را به ایرانی نسبت دادن، ایرانی آباد و سرافراز، پیشرفته، روایت کالان، باستان‌گرایی | خرده‌گفتمان‌های قومی و محلی، روایت‌های محلی و مذهبی |
| برجسته‌سازی | حاشیه‌رانی |

۱.۶ گفتمان ملی

از جمله نشانه‌های گفتمان ملی در کتاب‌های مورد بررسی عبارت‌اند از تصاویر مربوط به ایران و نقشه ایران، میهن ما، ایران من، ایران زیبا، آثار مهم باستانی و تاریخی، شهرهای ایران، پرچم ایران، عید نوروز، آرش کمان‌گیر، فردوسی، ثروت‌های ملی، سرود ملی، رستم و سهراب، آریوبرزن، شهید دریاقلی، و وطن. این نشانگان در ارتباط با هم به صورت یک شبکه و با معانی خاص خود در هر کدام از کتاب‌های مورد بررسی فصلی را به نام ایران من رقم زده‌اند.

هدف گفتمان ملی برساخت هویت ملی است؛ این گفتمان برای معرفی من به منزله یک ایرانی از سرگذشت شخصیت‌ها، افراد، و تجارب آن‌ها به منزله منابع هویت استفاده کرده است. منابع متعددی در ترکیب با هم عناصر هویت ملی را برمی‌سازند و در پاسخ به سؤال «یک ایرانی مسلمان چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟» مطرح شده‌اند. ایران و ایرانی، به

منزله یک کلیت، همه این مفاهیم و مقوله‌ها را یک‌پارچه و یک‌کاسه کرده است. بنابراین، ایران و ایرانی به منزله دال مرکزی و گره‌گاه این گفتمان است. گفتمان هویت ملی از طریق طرد گفتمان‌هایی ایجاد شده است که هویت‌های قومی محلی را ارائه می‌کنند و در آن ملت کلی یک‌پارچه تلقی شده است. متن با آوردن تصاویری از حرم امام رضا (ع)، قلعه دماوند، آرامگاه حافظ، ارگ بم، فردوسی، سعدی شیراز، ماسوله گیلان، بیستون کرمانشاه، برج میلاد تهران، سی‌وسه پل اصفهان، و تخت جمشید مناطق گوناگون ایران را معرفی کرده است. معانی که از متن برساخته است حول ما و آنها (دشمن) شکل گرفته است. شهرها، مکان‌ها، و کسانی که از آنها یاد شده است به نمایندگی از ملت ایران حرف می‌زنند. در گفتمان ملی و میهنی در متون مورد بررسی، دشمن غیریت مشترک همه گفتمان‌هاست و در گفتمان‌های سنتی و تجددگرا منبع هویت‌یابی آنها محسوب می‌شود. در تضاد میان تجدد و سنت‌گرایی، برای برجسته‌سازی گفتمان دینی عناصری از دین که با تجددگرایی سازگاری بیشتری دارند انتخاب شده‌اند؛ مانند تعاون، هم‌کاری، و شورا. درباره تضاد میان ملی و مذهبی نیز دقیقاً همان فرایند تکرار شده است؛ البته این قطبیت میان ما و آنها حاصل غیریت‌سازی گفتمان است که در پی ترسیم مرزهای میان خود و دیگری است و ریشه این غیریت‌سازی‌ها در تضاد میان ملی و مذهبی، تجدد و سنت‌گرایی است. گفتمان ملی به منزله زیرگفتمان دینی عمل کرده است و در خدمت گفتمان حاکم است. گفتمان دینی و انقلاب اسلامی به منزله عاملی هژمونیک مداخله کرده است. گفتمان ملی با روایت داستان‌هایی از گذشته ایران مانند حکایت خروس ایرانی، آریوبرزن، آرش کمان‌گیر، نمادهای ملی، مراسم نوروز، و روایت‌های دیگر سعی کرده است همه آنها را به هویت یک ایرانی الگو ارتباط دهد، اما در نهایت آنچه معنای اصلی یک ایرانی الگو را برمی‌سازد هویت ایرانی - اسلامی است. نمادهای ملی شناسنامه هویت ملی و جمعی یک جامعه‌اند. نمادها به منزله علامت یک ملت‌اند و در انسجام ملی و هویت ملی تأثیرگذارند. نمادهای جمعی ترجمان مظاهر زندگی جمعی‌اند. سرود ملی و پرچم ایران از جمله نمادهای ایرانی‌اند. سرود ملی و پرچم ایران حول نشانه‌های بهمن، ایمان، امام، استقلال، آزادی، شهیدان، و جمهوری اسلامی ایران، که کلمه‌های اصلی این سرودند، شکل گرفته‌اند که این‌ها از نشانه‌های گفتمان انقلاب اسلامی‌اند. پرچم و سرود ملی بیان ابعاد تاریخی، ارزش‌ها، و باورهای گروهی‌اند. مهم‌ترین مصادیق هویت ایرانی - اسلامی طبقه‌بندی‌شده در متن عبارت‌اند از: مجموعه ارزش‌های ملی، دینی، و انسانی که دارای ابعاد تاریخی (هویت تاریخی) مانند: ایران ما هزاران سرباز و سردار چون آریوبرزن به خود دیده است؛ مردان و

زنانی که دلاورانه جنگیده‌اند و از اسلام و ایران دفاع کرده‌اند و ... (فارسی پنجم دبستان، ۱۳۹۲: ۱۳۰-۱۳۴) و آرش کمان‌گیر نماد استقامت و سربلندی ایران (فارسی چهارم دبستان، ۱۳۹۲: ۱۲۲-۱۲۷)، جغرافیایی (آب و خاک)، سیاسی، دینی، فرهنگی، زبانی و ادبی (موسیقی، ادبیات عامه و ...) است، که این مصادیق هویت ایرانی - اسلامی در نگاهی کلان به مجموعه مصادیقی خردتر چون شاخصه‌ها و مؤلفه‌های هویت ایرانی، زبان فارسی، تاریخ و فرهنگ، فرهنگ مسلط اجتماعی، جغرافیا، سنت و آداب ایرانی، آثار ادبی، تاریخ و گذشته‌گرایی، محدوده تاریخی، آب و خاک، و رسوم پیشین تفکیک‌پذیر است.

در زیرگفتمان ملی می‌توان گفتمان دیگری را با عنوان نام‌آوران و شخصیت‌های ملی و دینی در نظر گرفت. این گفتمان با استفاده از شخصیت‌ها، نام‌آوران، قهرمانان ملی و شخصیت‌های دینی در صدد الگوسازی و برساخت الگوهای هویت مد نظر خود است. از جمله نشانه‌های این گفتمان می‌توان از شخصیت‌های بزرگ دینی مانند حضرت فاطمه (س)، امامان، شهدا و شخصیت‌های بزرگ علمی مانند ابن‌سینا، محمد بن زکریا، خواجه نصیرالدین طوسی، دهخدا، عطار، بهمنیار و قهرمانان و شخصیت‌های تاریخی مانند آریوبرزن یاد کرد. در متن کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، با روایت چند متن از کتاب‌های قدیمی، هند به منزله یک دیگری مهم مطرح شده است؛ محققان و دانش‌مندان ایرانی از جمله پزشکان (برزویه طیب) (فارسی دوم دبستان، ۱۳۹۲: ۷۲) همواره برای جواب سؤالات خود به هند می‌روند. زندگی نام‌آورانی چون دهخدا، محمد معین، عطار نیشابوری، مولانا جلال‌الدین محمد بلخی، بوعلی سینا، و بهمنیار برجسته شده است که هر کدام از آن‌ها مشکلات و رنج‌هایی برای کسب علم و دانش متحمل شده‌اند. نقش کسانی که در این کتاب‌ها بررسی کردیم می‌تواند به منزله دیگران مهم دانش‌آموزان تلقی شود.

۲.۶ گفتمان انقلاب اسلامی و دینی

گفتمان انقلاب اسلامی حاصل مفصل‌بندی نشانه‌های مهم آن یعنی بنیان‌گذار انقلاب، رهبر انقلاب، اسلام، شهدا، مردم، و ... است. از نشانه‌های این گفتمان نهادهای دینی، مسجد، شهدا، مردم، نماز، حجاب، امامان، شخصیت‌های دینی و انقلابی است. گفتمان دینی در حد نسبتاً قابل توجهی در متون بررسی شده برجسته شده است و بیش‌ترین تکرار را دارد. این گفتمان و هویت دینی برساخت‌شده ناشی از آن گفتمان حاکم در این کتاب‌هاست. گفتمان دینی در این کتاب‌ها یک الگوی هنجاری معنابخش است که به دیگر نشانه‌ها معنا داده

است. در تحلیل گفتمان هویت دینی در کتاب‌های درسی فارسی ابتدایی، هویت دینی برزیافته در انقلاب اسلامی را باید به مثابه «پارادایمی معنابخش» در نظر داشت که با ترسیم نظام‌های دلالت، نشانه‌ها، و نمادهای خاص خود به شکل‌بندی نوع ویژه‌ای از هویت دینی (اسلام سیاسی) و درانداختن الگوهای هنجاری فرهنگی ویژه‌ای مبادرت ورزیده است، زیرا در انقلاب اسلامی دین در قالب نظامی معنابخش نوعی پیوند عاطفی و معنادار بین مؤمنان برقرار کرده است که به شکل‌گیری هم‌بستگی جمعی و انسجام منطقی یاری رسانده است. واژگانی نظیر انتظار، شهادت، عاشورا، قیام، جهاد، آزادی، عدالت، ظلم‌ستیزی، استقلال، و مبارزه با استکبار از عناصر درونی گفتمان اسلامی و انقلاب اسلامی است که با ایجاد اجماع سیاسی و قدرت مجاب‌کنندگی درون متون درسی، موجبات طرح گفتمان هویت دینی را فراهم آورده است. سایر هویت‌های فردی و گروهی نیز به نحوی متأثر از گفتمان انقلاب اسلامی و دینی و هویت‌های ناشی از آن است. گفتمان هویت ملی و انقلاب اسلامی به منزله زیرگفتمان‌های دینی عمل کرده‌اند و در خدمت گفتمان حاکم‌اند. این گفتمان‌ها در این کتاب با هم تخاصم ندارند، زیرا در گفتمان دینی نشانه‌های مربوط به اسلام سنت‌گرا گرد هم آمده‌اند؛ جمهوری اسلامی، قانون، مردم، آزادی، و ... در گفتمان تجددگرایی «لیبرال» قرار دارند و همه آن‌ها حول دال مرکزی جمهوری مفصل‌بندی شده‌اند. این دو گروه از نشانه‌ها در اصل می‌توانند ناسازگار باشند، اما در سایه فضای استعاری گفتمان انقلاب اسلامی همه این نشانه‌ها حول شخصیت رهبر انقلاب مفصل‌بندی شده‌اند.

۳.۶ گفتمان سلامت

گفتمان سلامت در متن‌های مورد بررسی بر اهمیت رعایت بهداشت فردی، بهداشت عمومی و بهداشت محیط، حفاظت از محیط زیست، دوری از ایجاد آلودگی صوتی، اهمیت اعضای بدن، حفظ نیروی جسم و روح و رقابت سالم، راه و رسم زندگی گروهی و هم‌کاری تأکید کرده است. این گفتمان هویت سلامت جسمانی و روانی را به فرد می‌بخشد و فرد باید خود را جزئی از آن به حساب آورد. هویت فرد حول محور رعایت بهداشت جسمانی، مبارزه با میکروب‌ها، توجه به دستورات دینی، مراقبت از گوش‌ها، دوش گرفتن، شستن دست‌ها، استراحت کردن، ورزش کردن، رعایت بهداشت محیط، و حفظ محیط زیست برساخته شده است. گفتمان سوژه خود را به گونه‌ای فرا خوانده است که این موارد را می‌شناسد و رعایت می‌کند. رعایت بهداشت گره‌گاهی است که معانی بسیاری حول آن

شکل می‌گیرد و نشانه‌هایی از قبیل مبارزه با میکروب‌ها، توجه به دستورات دینی، طبیعت پاک، و سلامت جسم و روح معنای خود را از داشتن رابطه خاص با رعایت کردن بهداشت به دست آورده‌اند. این عمل از طریق طرد رعایت نکردن بهداشت انجام می‌گیرد. این گفتمان از سوژه می‌خواهد که اگر می‌خواهد سالم و تندرست باشد، باید به مسائل دینی هم توجه کند. گفتمان سلامت زیر گفتمان دینی قرار گرفته است و در خدمت آن است. گفتمان دینی دست به مداخله هژمونیک زده است. یعنی هویت سوژه به گونه‌ای در پیوند با گفتمان‌های دیگر و در ترکیب با آن‌ها برساخت شده است. در گفتمان سلامت همانند دیگر گفتمان‌ها راویان داستان‌ها پسران‌اند. راویان اصلی طبیعت پاک پسران کلاس سوم‌اند که همراه معلم خود به گردش علمی در دامن طبیعت سرسبز و شاداب می‌روند و بوی پونه‌های وحشی و صدای دل‌نشین چشمه‌سار دامنه کوه آن‌ها را غرق در شادی و نشاط می‌کند و در پایان معلم به دانش‌آموزان می‌گوید خوب نگاه کنید تا زیبایی‌های طبیعت و آفریده‌های خدا را بهتر بشناسید (فارسی سوم دبستان، ۱۳۹۲: ۱۸-۲۰)، اما دختران در محیط بسته کلاس، که حتی پرده‌هایش کشیده شده است، منتظرند تا معلم بیاید و درباره آلودگی هوا بحث کنند و موضوع روزنامه‌دیواری را انتخاب کنند (همان: ۲۴-۲۵). در گفتمان سلامت حتی ورزش را جزء گفتمان بهداشت قرار داده‌اند، اما عبارات نیروی جسم و روح، هم‌کاری و تعاون، و صدای صلوات در گفتمان مذهبی قرار می‌گیرند. بدین ترتیب، برخی از معانی این واژه‌ها نادیده گرفته شده است، اما این عبارات زمانی که در گفتمان سلامت قرار گرفته‌اند معنای خاصی پیدا می‌کنند. عبارات‌های دیگری مانند پرچم ایران، نام ایرانی، و پهلوان ایرانی (تختی) در گفتمان ملی قرار می‌گیرند؛ این نشانه‌ها به خودی خود معنای خاصی ندارند، اما زمانی که در گفتمان سلامت قرار گرفته‌اند معنای متفاوت پیدا کرده‌اند و آن این‌که پهلوان بودن مهم‌تر از قهرمان بودن است. هویت پهلوانی با روحیه جوان‌مردی، شجاعت، مظهر آزادگی، تعاون و هم‌کاری هم‌ارز شده است تا جایی که پنج حلقه المپیک را هم در میدان گفتمان بهداشت قرار داده است. در این گفتمان پاکی دال برتری است که همه اجزای دیگر را به هم پیوند می‌دهد و بستی موقت ایجاد می‌کند. دسته‌بندی‌های انجام‌شده در متن تفاوت‌ها را کم می‌کند و در گروه‌بندی‌های انجام‌شده هویت‌ها (هویت رفت‌گر) در تقابل با دیگران برساخت شده است. این منطق هم‌ارزی خط مشترکی را در اختیار می‌گذارد تا بی‌عدالتی‌های ناشی از این تقسیم‌بندی‌ها پنهان بماند، زیرا دانش‌آموزان می‌دانند که مثلاً رفت‌گر از نظر درآمد و موقعیت با پزشک و ... در یک سطح نیست. بنابراین، گفتمان فوق سعی دارد سوژه را به

گونه‌ای فرا خواند که احساس کند همه نقش‌های ذکر شده در یک سطح قرار دارند و نبرابری‌ها و پیامدهای حاصل از آن را پنهان می‌کند.

۴.۶ گفتمان زیست‌محیطی

نشانه‌های گفتمان زیست‌محیطی را با جانوران، پرندگان، آب، زمین، و نشانه‌های خالق روی زمین بررسی کرده‌ایم. دال اصلی در این گفتمان طبیعت است. حفظ طبیعت و تلاش برای بهبود کیفیت محیط زیست رهیافت این گفتمان است، اما نشانه‌های دیگر معنایی خاص به آن می‌بخشند و آن را بازتعریف می‌کنند. این گفتمان هویت دوست‌داران محیط زیست را به افراد می‌بخشد و از منابع هویت‌ساز و معنابخش در این متون محسوب می‌شود. در بیش‌تر متون مورد بررسی جانوران وحشی غایب‌اند، اما بزرگ‌ترین جانور وحشی با صفت کوچولو تلطیف شده است و رفتار کاملاً انسانی در کلاس به آن‌ها نسبت داده شده است (فارسی دوم دبستان، ۱۳۹۲: ۱۶). حیوانات با ویژگی‌های انسانی هم‌ارز شده‌اند: خرگوش با زیرکی، روباه با حیله و مکر، دارکوب با دانایی، و کلاغ با شایعه‌پراکنی و دروغ‌گویی. این گفتمان با بهره‌مندی از ساختار قصه‌پردازی شیوه‌جاندارپنداری را به کار گرفته است. عناصر طبیعت و حیوانات در این متون شخصیت انسانی پذیرفته‌اند و با افعال انسانی حکایت را پیش می‌برند (کوشا و نوشا، یک کلاغ چهل کلاغ)، اما در بعضی از درس‌ها طبیعت با استفاده از گونه‌های استعاری توصیف شده است، اگرچه به‌کارگیری عناصر جلوه‌های آب، آسمان، و پرندگان پاکی و تقدس را در کتاب تقویت و حمایت می‌کند. گفتمان محیط زیست در این کتاب‌ها به پاکی، روشنی و آسمانی، و امور قدسی گرایش دارد که در نوع خود به تقویت روح عاطفی کودکان می‌انجامد و می‌تواند از جلوه‌های مثبت گفتمان باشد. با این حال، به دلیل بهره‌مندی افراطی از عناصر آسمانی و آسمانی‌ها، گونه‌ای ایدئال‌گرایی و واقع‌گریزی را تقویت می‌کند. حفظ طبیعت ایران و تلاش برای بهبود آن رهیافت زیست‌بوم‌شناسانه‌ای است که در این گفتمان به زندگی و اندیشه‌سوژه معنا می‌دهد. متن سوژه خود را به گونه‌ای فرا می‌خواند که می‌داند اگر طبیعت و محیط زیست تخریب شود، چه می‌شود. مکان دال محوری این گفتمان است. توجه به کنترل مکان و تأکید بر محلیت از مضامین عمده این گفتمان است. مکان منبع معناست؛ این نوع هویت‌بخشی در این متن برای هویت‌های قومی احترام قائل است، البته این نوع برساخت هویت به معنای نفی فرهنگ‌های تاریخی نیست. با توجه به نشانه‌هایی که در این گفتمان به کار رفته است می‌توان

گفت این گونه سنخ‌سازی هویتی یعنی هویت زیست‌شناختی - جامعه‌شناختی به آسانی بر سنن تاریخی ایرانی، زبان‌ها، و نمادهای فرهنگی اقوام ایرانی منطبق است. از طرف دیگر، این گفتمان سوژه خود را به گونه‌ای فرا می‌خواند که برای حفظ محیط زیست و طبیعت ایران بکوشد، زیرا اگر این محیط نباشد اتفاقاتی برای ایران می‌افتد. فقط نبود کاشان کافی است که بوی گل و گلاب را از دنیا دریغ کند (فارسی پنجم دبستان، ۱۳۹۲: ۱۵۲). در متن‌ها، علاوه بر دفاع از مکان، از جهانی‌گرایی نیز دفاع شده است و یک گفتمان زیست‌بوم‌شناسانه یک‌دست و منسجم در این کتاب‌ها وجود ندارد، اما به طور تلویحی می‌توان گفت گفتمان زیست‌بوم‌شناسانه‌ای جریان دارد و جهت‌گیری‌های گوناگونی را برساخت کرده‌اند و هر کدام سوژه خود را به گونه‌ای متفاوت فرا می‌خوانند.

۵.۶ گفتمان اخلاقی

هدف گفتمان اخلاقی در این کتاب‌ها سخن گفتن از هنجارها، ارزش‌ها، و اصولی است که در جامعه ما پذیرفته شده است یا باید پذیرفته شود. اخلاق فردی و اجتماعی دال اصلی این گفتمان است. نشانه‌های این گفتمان عبارت‌اند از اخلاق پسندیده، زیبایی درونی، آداب سخن گفتن، خدمت به خلق، نیکی کردن، صبر و استقامت، هم‌کاری با دیگران، فداکاری، ایثار، و شهادت؛ و قطب منفی و طردشده این ویژگی‌ها بد اخلاقی، دشمنی، زشتی، و ... است. این گفتمان هویت اخلاقی را به فرد می‌بخشد و می‌خواهد از او سوژه اخلاقی بسازد و با طرد نشانه‌های غیر اخلاقی، دروغ‌گویی، تنبلی، بد اخلاقی، و ... سعی در برساخت هویت اخلاقی و الگوهای اخلاقی مورد نظر جامعه و بازتعریف آن‌ها دارد. الگوسازی به منزله یکی از کوشش‌های نظری متن در گفتمان اخلاقی است. این الگوسازی مشتمل بر پیامدهای نظری منسجم و مدون متن در قالب مجموعه‌ای از اعمال و هنجارهای اجتماعی است که با عاریت گرفتن از مفاهیم متعلق به گفتمان مربوطه تلاش می‌کند به جهان اجتماعی معنایی ویژه بدهد و هویت را متناسب با اصول و ملزومات منطق خود بازسازی کند. از جمله عناصری که در این گفتمان بر آن تأکید شده است آداب سخن‌دانی و مهارت زبان است. آداب سخن‌دانی و سخن گفتن از جمله اخلاق پسندیده ذکر شده است؛ زیرا، دادند دو گوش و یک زبانت ز آغاز، یعنی که دو بشنو و یکی بیش مگوی. نباید سخن زیاد بگویند و سخن دیگران را قطع کنید؛ شنیدن آدمی باید از سخن گفتن او بیش‌تر باشد. هویت فردی دانش‌مندان با تلاش، پشت‌کار، و تحمل سختی هم‌ارز شده است. این گفتمان

ویژگی‌های هر یک از زنان (فقط یک مورد) و مردان بزرگ را برجسته کرده است و با بیتی از سعدی فردایی بهتر، زیباتر و آبادتر را برای ایرانی آباد نوید می‌دهد. گفتمان اخلاق‌گرا از شخصیت‌های برجسته و علمی ایرانی برای برساخت هویت یک ایرانی بااخلاق و موفق بهره گرفته است و در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی بر پند و اندرز استوار است. گفتمان اخلاقی برای مجاب کردن یا باوراندن خواننده یا شنونده خود داستان نقل می‌کند، از سفرها و تجربیات می‌گوید تا خواننده را وادار به اندیشیدن کند و به نتیجه مورد نظر گفتمان اخلاق‌گرا برسد. در این کتاب‌ها سخن‌گو اطمینان دارد که سخنانش پیش از آن‌که بر زبان رانده شود به مجاب شدن خواننده منجر می‌شود. پند و اندرز راهی است که به کمک آن خواننده به جای آن‌که با ضمیر خودآگاه خود درگیر شود به تجارب بزرگان و نخبگان قبل از خود تکیه می‌کند، اما باید توجه داشت که منظور ما رد تجارب و پشت پا زدن به آن نیست، بلکه ضعف گفتمان استدلالی در این کتاب‌هاست. به همین سبب، اسامی بزرگان علم و اندیشه و دین برای برساخت گفتمان اخلاقی یکی از منابع هویتی محسوب می‌شود. سوژه‌ای که با تلاش خود به آرزوها و خواسته‌هایش می‌رسد: «می‌گویند جوینده یابنده شود»، «گنج بدون رنج به دست نمی‌آید»، یا «تو نیکی کن و در دجله انداز».

افلاطون، فارابی، حسین بهزاد، آیت‌الله مرعشی، دکتر معین، دکتر حسابی، و دکتر آذر اندامی کسانی‌اند که با رنج و مشقت و کار و تلاش به جایی رسیده‌اند و به جامعه خدمت کرده‌اند. در پایان این سؤال مطرح می‌شود که آیا ما نیز برای رسیدن به فردایی بهتر و آینده‌ای زیباتر و ایرانی آبادتر راه این بزرگان را خواهیم پیمود؟ ساختارهای گفتمان اخلاقی موقعیت‌های فردی و جمعی را مرتبط با هم مطرح کرده است.

امدادرسانان، آتش‌نشانان، کشاورزان، نیکوکاران، خیرین مدرسه‌ساز، و ... ما آبادانی و پایداری و عظمت ایران را مرهون کوشش آن‌ها هستیم. آیا ما آماده ایم تا در آینده نیز هم‌چون این مردان و زنان گام‌هایی در راه سعادت، شادی، و بهبود زندگی دیگران برداریم؟ اگر دیگران نبودند هیچ‌کس شعر نمی‌سرود، کلمات زیبایی مانند ایثار، مهربانی، یاری، هدیه از لغت‌نامه‌ها پاک می‌شدند. مخصوصاً کلماتی که با «هم» شروع می‌شوند. مثل هم‌دم، هم‌کار، هم‌راز، و ... آدمی باید خود را با دیگران ببیند (همان: ۵۵-۵۹).

مفهوم ایثار و فداکاری، کار نیک، و مادر مهربان از جمله دال‌هایی‌اند که گفتمان اخلاقی به آن‌ها معنایی خاص داده است و هویت سوژه فداکار را برساخته است. انسان‌های فداکار برای نجات دیگران و هم‌نوعان خود را به خطر می‌اندازند. به همین سبب، نام آن‌ها در ذهن مردم جاودانه است. شهید سها خیام، محمدحسین فهمیده، ریزعلی خواجوی، و حسن

امیدزاده از فداکاران‌اند که ما باید از آن‌ها سرمشق بگیریم. در گفتمان اخلاقی، دال نیکوکار با پیرمرد یا پیرزن هم‌ارز شده است. فرد نیکوکار و صالح سعی می‌کند برای آنچه می‌بیند و انجام می‌دهد دلیل خردگرایانه بیاورد (پیرمرد گفت دیگران کاشتند و ما خوردیم، ما بکاریم تا دیگران بخورند). در گفتمان اخلاقی جای ما در آسمان است؛ مثل باران است؛ مثل پری کوچولو است. پری کوچولو هنگام پرواز در آسمان مادرش را گم می‌کند، او دنبال مادرش می‌گردد. گریه‌اش می‌گیرد و غصه می‌خورد. اشکش توی خاک می‌رود. او به خاله خرگوشه و گربه می‌رسد، اما پیش‌نهاد مادر شدن آن‌ها را قبول نمی‌کند. سرانجام به پری کوچولوی دیگری می‌رسد و همراه او به آسمان پیش مادرش برمی‌گردد. مادر با ویژگی‌های احساسی و عاطفی هم‌ارز شده است و نویسنده سعی در باوراندن این مطلب در متن دارد. هنر باوراندن یا قبولاندن یعنی روندی که طی آن گزاره به گزاره تلاش می‌شود تا از طریق بازی با احساسات یا تخیل شنونده، و حتی گاه دلبری کردن از او، مطلبی را بی آن‌که ساختاری خردگرایانه داشته باشد به او تحمیل کند. سخن‌گو در این شیوه خود را از لحاظ تعقل در مقامی بالاتر از مخاطب می‌بیند و به خود اجازه می‌دهد، به هر دلیلی، به جای او بیندیشد و استنتاج کند. سخن‌گو هنگامی از توجیه کردن استفاده می‌کند که بخواهد دلایل پذیرش یا رد کنشی را برای شنونده خود بازگو کند، اما مجاب کردن روشی است که طی آن گزاره‌گزار با استناد به عقل و بیش از هر چیز دیگری با ذکر نمونه‌ها و شواهد، شنونده را وامی‌دارد تا گفته‌هایش را بپذیرد. هنر مجاب کردن بسیار باب طبع اخلاق‌گرایان است، زیرا اخلاق‌گرایان خود را اشخاصی می‌پندارند که از همه چیز مطلع‌اند، همه چیز را تجربه کرده‌اند، و به همین سبب نیز خود را مسئول تلقی می‌کنند. گفتمان اخلاق‌گرا در کتاب‌های فارسی حول دال‌های درست‌کاری و بدکاری (داستان چوپان درست‌کار و کوشا و نوشا) شکل گرفته است. در نحوه انتقال پیام‌های اخلاقی در متون فارسی دوره ابتدایی استناد به گفتمان استدلالی، به منظور تثبیت هر چه بیش‌تر صحت پیام، اساس کار تلقی می‌شود، اما در کنار این نوع گفتمان، گفتمان دیگری مطرح است که با تکیه بر استبداد نویسنده عمل می‌کند؛ حضور این گفتمان باعث می‌شود خواننده خود را از همان بدو امر تابع نویسنده احساس کند. در داستان چوپان درست‌کار، آنچه برای ما اتفاق می‌افتد نتیجه رفتار و کردار ماست، قطره قطره جمع گردد وانگهی دریا شود؛ اما در داستان کوشا و نوشا، هر کدام نماینده یک گروه‌اند. کوشا با دال‌های توانایی، دانایی، و دانش هم‌ارز شده است و در مقابل نوشا با تنبلی، خوش‌گذرانی، کم‌حوصلگی، و بی‌ثباتی هم‌ارز شده است و هر کدام یک گروه را نمایندگی می‌کنند. کوشا پرنده‌ای است که به دلیل تلاش، کوشش و یادگیری دانش

هویتش مورد پذیرش دیگران و خانواده قرار می‌گیرد و همه از خوبی و دانایی او حرف می‌زنند. سوژه از طریق هم‌ذات‌پنداری با نمونه‌ی مثالی درصدد کسب هویت فرد کوشا و پرتلاش و موفق است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که منابع متعددی در ترکیب با هم هویت اخلاقی را برمی‌سازند. متون مربوط به گفتمان اخلاق‌گرا با ایجاد غیریت‌سازی سعی در برساخت هویت شهروند قانون‌مدار را دارد و در مقابل، شهروند قانون‌شکن را طرد کرده است. گفتمان اخلاق‌گرا نیز مانند گفتمان‌های دیگر اقدامات متفاوتی را ممکن و مناسب به شمار آورده است. این تضاد که در متن میان «ما»ی قانون‌گرا و «آنها»ی بی‌قانون مشاهده می‌شود حاصل غیریت‌سازی‌های گفتمان اخلاق‌گراست، زیرا قانون و شهروند قانون‌مدار مربوط به گفتمان تجددگراست و ریشه‌ی این غیریت‌سازی‌ها در تضاد میان تجددگرایی و سنت‌گرایی است.

۶.۶ گفتمان زبان و ادبیات فارسی

زبان فارسی همواره یکی از منابع کسب هویت نزد ایرانیان بوده است. در یکی از درس‌ها که سروده‌ی غلامعلی حداد عادل است در چند بیت بین زبان فارسی (گفتمان رسمی) و زبان مادری تمایزی قائل نشده است. شاعر با کلیت می‌خواهد به وحدت برسد و تمایزات محلی را نادیده بگیرد. گفتمان زبان رسمی برجسته شده است؛ در حالی که، در ایران زبان فارسی زبان مادری خیلی‌هاست، اما زبان مادری خیلی‌ها هم نیست. بنابراین، زبان مادری با زبان رسمی تفاوت دارد. زبان تهران، کابل، تبریز، بخارا، و خجند نیز یکسان فرض شده است. در صورتی که در تبریز زبان مادری ترکی است. زبان فارسی اگرچه در دوره‌های مختلف به مثابه‌ی یکی از پایه‌های استقلال فرهنگی ایران عمل کرده است، اما امروزه در برخی از کشورهای مستقل همسایه‌ی ایران با همین زبان گفت‌وگو می‌شود و درون ایران نیز لهجه‌ها و گویش‌های متنوعی وجود دارد. بنابراین، هم‌چنان که در متن نیز بر آن تأکید شده است زبان فارسی سند و شناسنامه‌ی ملت ایران در هر گوشه‌ی ایران است. این امر می‌تواند بیش‌ترین تأثیر را در میان اقوام ایرانی و اتصال بین گذشته و حال ایفا کند. در این بین شاهنامه‌ی فردوسی، که یکی از منابع درسی در کتاب‌های مورد بررسی است و به طور مکرر متن از آن وام گرفته و نقل قول کرده است، با روایت گذشته‌ی ایرانیان بخش زیادی از عناصر هویت ایرانی را در قالب اسطوره، افسانه، و حماسه انتقال داده است و سبب تداوم تاریخی هویت جمعی ایرانی شده است. شاهنامه‌ی فردوسی با روایت گذشته‌ی ایرانیان بخش بسیاری از

عناصر هویت ایرانی و تقابل آن با غیر ایرانی را به زمان حال انتقال داده است. متن دیگری از محمدرضا سرشار (ره‌گذر) مجموعه داستان‌های با جایزه را روایت می‌کند که در آن تقابل زبان فارسی و گفتمان زبان‌های اقوام ایرانی «در این درس ترکی» بیان شده است. در این داستان جغرافیای محل وقوع حوادث داستان مشخص است و شخصیت‌ها هم به نوعی هویت معینی دارند. از زبان آذری به منزله بخشی از گفت‌وگوهای داستان استفاده شده که البته نویسنده معنای کلمات و جمله‌های آذری را در انتهای همان صفحه توضیح داده است. این داستان در ردیف آثار اقلیمی قرار می‌گیرد که در آن نشانه‌های یک داستان بومی به وضوح دیده می‌شود.

... وارد کلاس که شدم، همه با تعجب نگاهم کردند. پسری که معلوم بود مبصر کلاس است، به ترکی گفت: «تزه گلیسن؟» (تازه آمدی؟) حاج و واج او را نگاه کردم. نمی‌فهمیدم چه می‌گوید. وقتی دید جواب نمی‌دهم، با تشر گفت: «نیه جواب ورمیسن؟» (چرا جواب نمی‌دهی؟) (فارسی ششم دبستان، ۱۳۹۲: ۳۴).

زبان، به منزله عنصر اصلی تمایزبخش، از مؤلفه‌های هویت ملی است. زبان فارسی دومین زبان اسلام، حامل فرهنگ و معارف اسلامی ایرانیان طی تاریخ، و زمینه‌سازی امین برای تعالیم اسلام بوده و هست. خدمات متقابل زبان فارسی و عربی دوره اسلامی از اجزای این مؤلفه هویتی ماست. چنان‌که تا پیش از ورود اسلام زبان فارسی واحد، شفاف، و یک‌پارچه‌ای نبود و از سوی دیگر، اعتلا و گسترش ظرفیت درونی زبان عربی، که به واسطه تدوین و تنظیم اصول و قواعد و دستور زبان عربی میسر شد، مشتاقانه از سوی ایرانیان فارسی‌زبان تحقق یافت. زبان فارسی، بر خلاف آنچه گاهی گفته می‌شود، زبان یک قوم نیست. این زبان به منطقه‌ای از مناطق ایران تعلق ندارد، بلکه زبانی است که در خراسان آغاز عهد اسلامی قوام یافته و زبان ایران و شرق عالم اسلام شده است. زبان فارسی در تقابل با زبان عربی و هیچ زبان دیگری قرار ندارد و تاریخ و فرهنگ قوام‌یافته با این زبان به همه ایرانیان و اقوام ایرانی تعلق دارد. این زبان، زبان فردوسی، ابن‌سینا، سهروردی، صائب تبریزی، سعدی، حافظ شیرازی، مولانای بلخی، شمس تبریزی، نظامی گنجوی، خاقانی شروانی، ناصرخسرو قبادیانی، و ... است. بنابراین، در زبان فارسی اسطوره‌ها و حماسه‌ها را می‌توان دو عنصر اصلی هویت ایرانی محسوب کرد و *شاهنامه* فردوسی در این زمینه متن معتبری برای معرفی اسطوره‌ها و حماسه‌های ایرانی است. هویت ایرانی همواره وجهی تاریخی دارد و اساس هویت ایرانی تعلق و تعهد به اجتماع ملی است که در بستر مکان و زمان گذشته، حال، و آینده را به هم پیوند می‌دهد و در نتیجه به منزله تجارب جمعی و یا

تاریخ جامعه محسوب می‌شود. در دوره‌های مختلف، مهاجمان فرهنگی به این زبان چشم داشتند، هر چند بر ریشه درخت تنومند فارسی‌گزندی وارد نساخته‌اند. خانه وجود ما ایرانیان با این زبان بنا شده است و از همین رو، هر چه این زبان پویاتر و بانشاطتر باشد، استقلال و نشاط ما بیش‌تر است و اگر ضعف به آن راه یابد، پیوستگی ملی را سست می‌کند. به این علت باید در پاس‌داری از زبان و زنده نگاه داشتنش اهتمام ورزید. خط فارسی نیز بستر و حافظ امین و رمز کمال زبان فارسی است و از همین رو، همراه همیشگی این مؤلفه هویتی ایرانیان است. در متون مورد بررسی قطبیتی میان ما و آن‌ها (دشمنان زبان فارسی) وجود دارد: قطب مثبت ما و قطب منفی آن‌هاست؛ همین غیریت‌سازی‌ها عامل هویت‌بخش است.

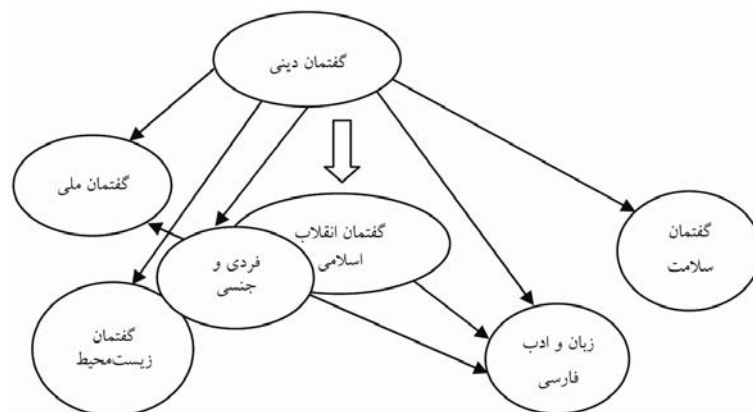
۷.۶ گفتمان هویت فردی و جنسیتی

تحلیل گفتمان متن و تصاویر کتاب‌های مذکور نشان می‌دهد که تا حدودی بیش‌تر تصاویر مربوط به مردان است. مردان شخصیت‌های فعال و اصلی داستان‌ها را تشکیل می‌دهند. زنان بیش‌تر در نقش مادر و همسر و مردان در قالب نقش‌های اجتماعی معرفی شده‌اند. زنان با ویژگی‌هایی مانند ترحم، حسادت، تصمیم منفعلانه، توجه به زیبایی، علاقه به حرف زدن، و تأکید بر حرف زدن هم‌ارز شده‌اند و در مقابل، مردان با صفات مثبتی مانند راست‌گو، شجاع، خیرخواه، مخترع، کاشف، و فداکار هم‌ارز شده‌اند. برساخت هویت زن و مرد بر اساس واژگان لاکلائو و موفه بر منطق تفاوت و هم‌ارزی استوار است. در تصاویر زنان بر اساس کلیشه‌های رایج و از طرفی متفاوت با مردان برساخت شده‌اند. مشاغل و نقش‌های مربوط به آن‌ها از آنچه مربوط به مردان است متفاوت است. زن بودن در ایران واژه‌ای است که در چهارچوبی خانگی استحاله شده است. هویت زن درون خانواده شکل گرفته و معنا می‌یابد. ما معمولاً خارج از چهارچوب خانواده کم‌تر برای زن هویت مستقلی ارزیابی می‌کنیم. این گفتمان برساخته جامعه ماست و در فرهنگ ما جزء بدیهیات است. تصاویری که از زن ارائه می‌شود، او را در حکم موجودی منفعل، احساساتی، ناکارآمد، بی‌تدبیر، و سست معرفی می‌کند و در سوی مثبت این محور او مادری است فداکار، مهربان، و ازجان‌گذشته. شجاعت صفتی مختص مردان است. مثلاً نوشته‌اند: شجاعت نترسیدن نیست، بلکه ایستادن در برابر ناملایمات و سختی‌هاست؛ سربازی که در صحنه نبرد وظیفه خود را انجام می‌دهد شجاع است؛ البته شجاعت فقط در میدان جنگ نیست و حسن امیدزاده معلمی شجاع و فداکار بود؛ رزمندگانی که شجاعانه جنگیدند و از وطن دفاع کردند؛

پدر بزرگ و دوستانش شجاعانه جنگیدند؛ به پسر جوان نمی‌آمد تا این حد شجاع و دانا باشد، جسارت و جواب او منطقی بود و خان از آن همه عقل و درایت پسر جوان به حیرت آمد و دستور داد تا به روستای او آسیمی نرسانند (فارسی پنجم دبستان، ۱۳۹۲: ۳۴-۴۸)، اما این صفت هیچ‌گاه برای زنان و دختران به کار برده نمی‌شود. زنان و دختران در بحران‌ها گریان‌اند. «دختر قصه تنگ بلور» راضی می‌شود که در یک تنگ کوچک زندگی کند، وقتی آن تنگ می‌شکند گریه می‌کند؛ او در مقابل موقعیتی تازه آه می‌کشد، آهسته صحبت می‌کند و منتظر می‌ماند که دیگران به او کمک کنند (فارسی سوم دبستان، ۱۳۹۲: ۱۳-۱۶)؛ یا در درسی دیگر: «پری کوچولو آهی کشید و از غصه گریه کرد»، یا «خاله خرگوشه آه کشید»، و یا «سوگلی، لپت گلی، قار و قار و قار، چرا نشستی غصه‌دار» (فارسی دوم دبستان، ۱۳۹۲: ۶۱). در بیش‌تر متن‌ها راوی داستان‌ها پسران‌اند. در درس «محلّه ما»، پسر از خانه بیرون می‌رود و با محله و بچه‌های آن آشنا می‌شود و همان‌جا به عضویت تیم فوتبال محله درمی‌آید و درس با این جمله پایان می‌یابد که «حالا دیگر بچه‌های محله امید را می‌شناسند و با او دوست هستند». در درس «زنگ ورزش» پسران درباره علایق ورزشی خود گفت‌وگو می‌کنند و راوی به استخر می‌رود و بعد از طی دوره آموزشی می‌گوید: «فردا مسابقات شنای دانش‌آموزی برگزار می‌شود و من برای به دست آوردن بهترین رتبه تلاش خواهم کرد» (همان: ۳-۵)، اما در متن‌هایی که به دختران اختصاص دارد از زبان دختری بیان می‌شود که پدر بزرگ خسته به خانه آن‌ها می‌آید، مادر برای او چای می‌آورد و نهایتاً در پایان متن، پدر بزرگ با عصایش دخترک را قلقلک می‌دهد و تمام! «در دست پیر او بود/ باز آن عصای زیبا/ خندید و قلقلک داد/ با آن عصا دلم را» (فارسی سوم دبستان، ۱۳۹۲: ۸). در متن‌های مربوط به این گفتمان رفتارهای کلیشه‌ای زنانه و مردانه برای دانش‌آموزان پسر و دختر ترویج شده است. پسرهای کلاس سوم ابتدایی هیچ‌وقت گریه نمی‌کنند، هیچ‌وقت آه نمی‌کشند، هیچ‌وقت غصه نمی‌خورند. آن‌ها اعتماد به نفس دارند، به‌آسانی با دیگران ارتباط برقرار می‌کنند، مصمم و امیدوارند، درباره آرزوی آینده‌شان صحبت می‌کنند. آرزوی بهترین رتبه در مسابقات ورزش را دارند. برای رسیدن به اهدافشان تلاش می‌کنند، و نهایتاً موفق می‌شوند. آن‌جا که امید به محض ورود به محله جدید با فضای بیرون از خانه و بچه‌های محله آشنا می‌شود، به عضویت تیم فوتبال درمی‌آید و در آن تیم می‌درخشد، اما دختر، که حتی نامی ندارد، در خانه پیش مادرش می‌ماند تا خستگی را از تن پدر بزرگش دور کند و اگر هم از خانه خارج می‌شود، برای این است که سبدش را از پونه‌های سبز و تازه پر کند، یعنی همان وظیفه سنتی زنان.

در یکی از درس‌ها، معلم ورزش پسرها را به انتخاب رشته‌ای ورزشی و حضور در ورزشگاه تشویق می‌کند. پسرها همراه معلمشان برای گردش علمی به دامنه کوه می‌روند و تماشای قله، آسمان آبی، هوای بسیار پاکیزه و تمیز، بوی پونه‌های وحشی، و صدای دل‌نشین چشمه‌ای که در دامنه کوه روان است آن‌ها را غرق شادی و نشاط می‌کند. در مقابل دانش‌آموزان دختر با «نظم و ترتیب» به سمت کلاس‌ها می‌روند و بی‌صبرانه منتظر مربی بهداشت می‌مانند تا درباره «آلودگی صوتی» با آن‌ها صحبت کند. راپیان اصلی پسران‌اند. آنان در محیط‌های بیرون از خانواده و در مکان‌های ورزشی، مجتمع‌های شبانه‌روزی، در حال ادامه تحصیل، آرزوی جهان‌گردی و سفر دارند، اما دختران در محیط‌های اندرونی خانواده، وابسته به خانواده، دل‌تنگ و نگران‌اند. فضاهای «بیرونی» نظیر محله و ورزشگاه جای پسران است و دختران باید در «اندرونی» خانه به فکر پخت‌وپز و فراهم کردن شرایط برای رفع خستگی مردان خانه‌شان باشند، چراکه شرایط و محیط پیرامون هم‌چون تنگ بلور برایشان شکننده است. در متون مورد بررسی زمانی که زن هویت فعال و کارآمدی می‌یابد چهره مردانه‌ای کسب می‌کند که او را از زنانگی جدا و به شخصیت مردانه نزدیک می‌کند. در واقع به نظر می‌رسد آن زن مردانه عمل می‌کند، نه این‌که عموم زنان توانایی این نقش را داشته باشند. بنابراین، در اذهان عموم زن ایرانی از هویت فرهنگی خود جدا نشده و آن زن با آن نقش فقط در حد یک استثنا باقی می‌ماند. چنین فرایند هویت‌سازی طبیعتاً از بستر فرهنگی ویژه‌ای برآمده که حتی در بازسازی هویتی نیز نمی‌توان هویت مستقل و متکی به جنسیت مؤنث را تعریف کرد و عناصر خاص زنانه را بدون دخالت هویت جنسیتی مردانه در آن شناسایی و عرضه کرد.

به عبارتی، بازتولید هویت‌های ازدست‌رفته یا آفرینش هویت‌های نو در شرایطی بحرانی انجام می‌گیرد. این شرایط بحرانی بازتابی از دیرینگی و استحکام اندیشه‌ها و باورهای کهن است که بخشی از آن‌ها در اسطوره‌های هر قومی جریان دارند. بنابراین هویت فردی جدا از حوزه عمومی جامعه معنادار نیست. این قطبیت منفی و مثبت ناشی از ذهنیت دوگانه سوژه است که برای ایجاد غیریت‌سازی به یک بیرون سازنده نیاز دارد تا به واسطه آن هویت یابد. به طور کلی، هویت فردی در این کتاب‌ها با عضویت فرد در خانواده، مسجد، گروه، ملت، و ایران بازنمایی شده است. هویت فردی با دال‌های سخت‌کوشی، پشت‌کار، علم‌آموزی، و راست‌گویی مفصل‌بندی شده است. بنابراین، می‌توان چنین پنداشت که عناصر متعددی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی هویت فردی و جنسیتی را برساخته‌اند.



نمودار ۱. شبکه روابط گفتمانی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

۷. نتیجه‌گیری

در کتاب‌های مورد بررسی هر گفتمانی، بر اساس چینش مفاهیم درون مفصل‌بندی آن و نیز نقش تأثیرگذار دال مرکزی آن، تعاریف خاصی از هویت افراد و جای‌گاه و ویژگی‌های آن‌ها ارائه می‌دهد؛ در متون مورد بررسی سوژه به موقعیتی در گفتمان‌های مطرح‌شده تبدیل شده است. افراد از سوی این گفتمان‌ها فرا خوانده شده‌اند و موقعیت‌هایی مانند من یک ایرانی‌ام، شهروند، نمازخوان، مؤدب، من بهداشت را رعایت می‌کنم، من یک دانش‌مندم، و ... برای سوژه تعیین شده است. در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی یک گفتمان هرگز به تنهایی قادر نیست خود را مستقر کند و تنها گفتمانی باشد که امر اجتماعی (در این‌جا هویت) را ساختار بندی کند. بنابراین، در جواب سؤال اصلی پژوهش که گفتیم «گفتمان‌های هویتی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی چگونه مفصل‌بندی شده‌اند؟» می‌توان گفت که به صورت سامانه‌ای ترکیبی و پیوندی مفصل‌بندی شده‌اند. در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی همواره گفتمان‌های متعدد و گاه متعارضی حضور دارند. بر اساس واژگان لکلائو و موفه در متون بررسی‌شده، سوژه چندپاره است یعنی سوژه فقط و صرفاً به شکل یک گفتمان و در یک موقعیت واحد قرار ندارد، بلکه در موقعیت‌های متفاوتی قرار دارد و دارای هویت‌های متفاوتی است. گاهی این موقعیت‌ها باعث تضاد می‌شوند. بنابراین، می‌توان گفت گفتمان‌های هویت‌بخش در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی به اشکال مختلفی مفصل‌بندی شده‌اند، روابط بین گفتمان‌ها در بعضی از موارد تخصصی‌آمیز است، و گفتمان دینی و انقلاب اسلامی مداخله هژمونیک کرده‌اند و معنای مورد نظر را به صورت موقت تثبیت کرده‌اند.

گفتمان دینی به منزله گفتمان حاکم در حد نسبتاً بالایی برجسته شده است و گفتمان‌های دیگر زیرگفتمان آن محسوب می‌شوند، اما در جواب این سؤال که «کدام الگوهای هویت برجسته شده‌اند؟» می‌توان گفت: الگوی خانواده ایرانی - اسلامی، هویت دینی، و انقلاب اسلامی الگوهای غالب‌اند. الگوی هویت دینی و اسلامی در همه گفتمان‌ها خود را نشان داده است و در سراسر متون مورد بررسی حضوری فعال دارد، اما الگوی هویت‌های قومی و محلی و تنوع قومی ایرانی به حاشیه رانده شده است. بنابراین، گفتمان‌های خانواده، ملی، دینی و انقلاب اسلامی، مدنیت، سلامت، زیست‌محیطی، اخلاقی، و زبان و ادب فارسی در ترکیب با هم و به صورت شبکه‌ای منسجم هویت سوژه را در متون مورد بررسی (هویت فردی و یا گروهی) برمی‌سازند. به نظر ما منازعات میان گفتمان‌های مطرح‌شده منازعاتی معنایی برای تعریف و معنابخشی به دال‌های شناور است. هر کدام هویت را بر اساس سازوکارهای خود برمی‌سازند از این رو، می‌توان گفت که هویت‌های برساخت‌شده در این کتاب‌ها برساخته‌ای از شبکه روابط بین گفتمان‌های طرح‌شده‌اند که در آن‌ها معنا تولید می‌شود.

منابع

- شاه‌سنی، شهرزاد (۱۳۸۶). «تبیین سازوکارها و مؤلفه‌های جامعه‌پذیری کتاب‌های دوره ابتدایی در چهارچوب تحلیل انتقادی گفتمان»، رساله دکتری، دانشگاه شیراز.
- شمشیری، بابک، محمودرضا نوشادی، و حبیب احمدی (۱۳۹۰). «نقش و کارکرد تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل‌گیری هویت ملی»، مجله پژوهش‌های برنامه‌درسی، دوره اول، ش ۱، بهار و تابستان.
- فارسی اول دبستان (بخوانیم) (۱۳۹۱). جمعی از مؤلفان، وزارت آموزش و پرورش، تهران: ناشر اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، شرکت افست.
- فارسی پنجم دبستان (بخوانیم) (۱۳۹۲). جمعی از مؤلفان، وزارت آموزش و پرورش، تهران: ناشر اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، شرکت افست.
- فارسی چهارم دبستان (بخوانیم) (۱۳۹۲). جمعی از مؤلفان، وزارت آموزش و پرورش، تهران: ناشر اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، شرکت افست.
- فارسی دوم دبستان (بخوانیم) (۱۳۹۱). جمعی از مؤلفان، وزارت آموزش و پرورش، تهران: ناشر اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، شرکت افست.
- فارسی سوم دبستان (بخوانیم) (۱۳۹۲). جمعی از مؤلفان، وزارت آموزش و پرورش، تهران: ناشر اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، شرکت افست.

- فارسی ششم دبستان (بخوانیم) (۱۳۹۱). جمعی از مؤلفان، وزارت آموزش و پرورش، تهران: ناشر اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، شرکت افست.
- کهنه‌پوشی، سیدمصلح و حامد کهنه‌پوشی (۱۳۸۸). «تحلیل محتوای مفهوم هویت کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی ۱ و ۲ رشته ادبیات و علوم انسانی»، نشریه مطالعات برنامه درسی، ش ۱۳ و ۱۴، تابستان و پاییز.
- لکلاو، ارنستو و شانتال موفه (۱۳۹۲). *هژمونی و استراتژی‌های سوسیالیستی*، ترجمه محمد رضایی، تهران: ثالث.
- ملاصدقی، منیره (۱۳۷۸). «نقش فعالیت‌های فرهنگی مدارس در شکل‌دهی به هویت ایرانی دانش‌آموزان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- نوشادی، محمودرضا، بابک شمشیر، و حبیب احمدی (۱۳۹۰). «پژوهش‌های برنامه درسی»، دوره اول، ش ۱، بهار و تابستان.
- یاوری، نوشین (۱۳۷۳). «اقوام و قومیت در کتاب‌های درسی»، فصل‌نامه گفت‌وگو، ش ۳.
- یورگنسن، ماریان و لوئیز فیلیس (۱۳۹۱). *تحلیل گفتمان*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.

Foucault, Michel (1972). *The Archaeology of the Knowledge*, trans. A. M. Sheridan Smith, London: Tavistock.

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

منابع دیگر

- آفاگل زاده، فردوس (۱۳۹۰). *تحلیل گفتمان انتقادی*، تهران: علمی و فرهنگی با هم‌کاری دانشگاه تربیت مدرس.
- اشتراوس، انسلم و جولیت کرین (۱۳۹۰). *اصول در روش تحقیق کیفی*، ترجمه بیوک محمدی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- اشتراوس، انسلم و جولیت کرین (۱۳۹۱). *مبانی پژوهش کیفی*، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نشر نی.
- تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۳). *گفتمان، پادگفتمان و سیاست*، تهران: مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
- جعفرزاده پور، فروزنده (۱۳۸۹). «کتاب‌های درسی و هویت ملی؛ فراتحلیل مطالعات انجام شده»، فصل‌نامه مطالعات ملی، س ۱۱، ش ۴۲.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۱). *هویت اجتماعی*، ترجمه تورج یاراحمدی، تهران: شیرازه.
- دوران، بهزاد (۱۳۸۱). «تأثیر فضای سایبرنتیک بر هویت اجتماعی»، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- سلطانی، علی اصغر (۱۳۹۱). *قدرت گفتمان و زبان*، تهران: نشر نی.
- سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش (۱۳۹۰). وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش، آذر ماه.

شمشیری، بابک و علیرضا نوشادی (۱۳۸۶). «بررسی میزان برخورداری کتب درسی فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی از مؤلفه‌های هویت ملی»، *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی*، ش ۶، پاییز.

صالحی عمران، ابراهیم و دیگران (۱۳۸۷). «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره راهنمایی»، *فصل‌نامه مطالعات ملی*، س ۹، ش ۳.

صالحی عمران، ابراهیم و طناز شکیباییان (۱۳۸۶). «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی»، *فصل‌نامه مطالعات ملی*، س ۸، ش ۱.

صدیق سروستانی، رحمت‌الله و ابراهیم حاجیانی (۱۳۸۷). «مطالعه تجربی منابع هویت در ایران»، *فصل‌نامه مطالعات ملی*، ش ۳۴.

عشوری، زهرا (۱۳۷۸). «تحلیل محتوای داستان‌ها و روای‌های کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی در سال‌های تحصیلی ۱۳۷۶-۱۳۷۷ و مقایسه آن با اهداف آموزش و پرورش ابتدایی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹). *تحلیل انتقادی گفتمان*، ترجمه شایسته پیران و دیگران، تهران: مرکز مطالعات رسانه‌ها.

فلیک، اووه (۱۳۹۱). *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.

قادرزاده، امید (۱۳۹۰). «بازنمایی هویت ملی در نشریات دانش‌جویی؛ بررسی موردی: نشریات دانش‌جویی دانشگاه کردستان»، *فصل‌نامه مطالعات ملی*، ش ۱.

کاستلز، مانوئل (۱۳۸۵). *عصر اطلاعات؛ قدرت، جامعه، هویت*، ترجمه حسن چاووشیان، ج ۲، تهران: طرح نو.

کریمی، جلیل، احمد محمدپور و صلاح‌الدین قادری (۱۳۹۱). «جامعه‌شناسی و مشکل هویت ایرانیان، فراتحلیل از مطالعات نظری و پژوهش هویت»، *فصل‌نامه مطالعات ملی*، ش ۱، س ۱۳.

کسرایی، محمدسالار (۱۳۸۸). «نظریه گفتمان لاکلاو و موفه ابزار کارآمد در فهم و تبیین پدیده‌های سیاسی»، *فصل‌نامه سیاست، مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی*، دوره سی‌ونهم، ش ۳، پاییز.

کلاته‌عربی، ابوالقاسم (۱۳۸۴). «مطالعات تطبیقی هویت ایرانی در کتاب‌های درسی دوره متوسطه سال‌های ۵۶-۶۰ و ۱۳۸۲»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۰). *پیامدهای مدرنیته*، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: نشر نی.

محمدپور، احمد (۱۳۸۹). *ضد روش؛ منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*، تهران: جامعه‌شناسان.

مک‌دانیل، دایان (۱۳۸۰). *مقدمه‌ای بر نظریه گفتمان*، ترجمه حسینعلی نودری، تهران: گفتمان.

نظری، علی‌اشرف (۱۳۸۷). «تبیین مفهوم هویت از چشم‌انداز گفتمانی»، *فصل‌نامه راهبرد*، س ۱۷، ش ۴۹، زمستان.

هال، استوارت (۱۳۸۳). «هویت‌های قدیم و جدید، قومیت‌های قدیم و جدید»، ترجمه شهریار وقفی‌پور، *فصل‌نامه ارغنون*، ش ۲۴.

- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*, London: Sage.
- Foucault, Michel (1970). *The Order of Discourse: An Archaeology of the Human Sciences*, London: Tavistock.
- Lacan, j. (1977). 'The Agency of the Letter in the Unconscious or Reason since Freud', in *Ecrits: Aselection*, New York: W.W. Norton & Co.
- Laclau, E. (1993). 'Discourse', in R. Goodin P. Pettit (eds.), *the Blackwell Companion to Contemporary Political Philosophy*, Oxford: Blakwell.
- Potter, j. and M. Wetherell (1987). *Discourse and Social Psychology*, London: Sage.