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
veysi@pnu.ac.ir

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
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)

Bashiriyeh, 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 discoursive 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). Ethnics and ethnicity in school textbooks. *Quarterly of Conversations*, 97-119. (In Persian)

http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176 https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3

http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176 https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3

نشریه جامعه‌شناسی کاربردی

سال سی و سوم، شماره پیاپی (۸۷)، شماره سوم، پاییز ۱۴۰۱، ص ۱۲۵-۱۵۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۶/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۴

مقاله پژوهشی

واکاوی گفتمان هویت ملی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطهٔ اول از منظر لاکلائو و موف[1]

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

ebadi@gmail.com

بهمن گرجیان*، دانشیار گروه زبان‌شناسی کاربردی، گروه زبان‌شناسی، واحد آبادان، دانشگاه آزاد اسلامی، آبادان، ایران

b.gorjian@iauabadan.ac.ir

الخاص ویسی، دانشیار گروه زبان و زبان‌شناسی ، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

veysi@pnu.ac.ir

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 به‌تدریج وارد حیات سیاسی-اجتماعی می‌شود و رفتار اجتماعی را می‌آموزد؛ بنابراین مدرسه و کتاب‌های درسی در جامعه‌پذیرکردن دانش‌آموزان اثر بسزایی دارند. هدف از مطالعهٔ پیش‌رو، واکاوی هویت ملی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دورهٔ متوسطهٔ اول ازمنظر لاکلائو و موف است. این تحقیق در چارچوب تحلیل گفتمان و با رویکرد پساساختارگرایانه صورت‌گرفته و سعی شده است در آموزش‌وپرورش، گفتمان کتاب‌های درسی و آموزشی دانش‌آموزان در زمینهٔ کیستی جمعی آنان پاسخ یا پاسخ‌هایی داده شود. تحلیل و تفسیر داده‌ها برمبنای فرآیند مفهوم‌سازی و با تکیه بر روش نشانه‌شناسی گفتمانی سلطانی (۱۳۹۳) صورت گرفته است. نتیجهٔ مطالعهٔ حاضر حاکی از آن است که اولویت‌دادن به گفتمان دینی، تعریف هویت ملی برمبنای ایدئولوژی اسلامی، ارائهٔ تصویری منتقدانه از تمام حکومت‌های پیش از ورود اسلام، ارج‌نهادن به انقلاب اسلامی، تقویت روحیهٔ غرب‌ستیزی و خط‌کشی جهان به اسلامی / غیراسلامی ازجمله اموری است که یک دانش‌آموز تا ۱۵ سالگی از متون کتاب‌های مطالعات علوم‌اجتماعی می‌آموزد.

واژه‌های کلیدی: گفتمان، کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی، دورهٔ متوسطهٔ 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 متوسطهٔ اول از منظر لاکلائو و موف». نشریه *جامعه شناسی کاربردی*، ۳۳(۳)، ۱۲۵-۱۵۲.

2322- 343X/ © 2022

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

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 ارائهٔ دانش، تغییر در باورها، نگرش‌ها و شکل‌دهی به هویت و جامعه‌پذیرکردن دانش‌آموزان است. به باور اریکسون[1](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 دورهٔ متوسطه به‌ویژه کتاب‌های علوم‌اجتماعی 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 علوم‌اجتماعی دورهٔ متوسطهٔ اول سال تحصیلی ۱۳۹۶ با اتکا به نظریهٔ 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 برمبنای آموزه‌های کتاب‌های درسی علوم‌اجتماعی 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. ازجمله نهادهای زیر نظر دولت، نهاد آموزش‌وپرورش 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 آموزش‌وپرورش نیز کتاب‌های درسی مهم‌ترین منبع برای آموزش و محور اصلی یادگیری است. درواقع، 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 توجه‌نشده 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 عرصهٔ کتاب‌های درسی در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری به‌لحاظ علمی و عملی کمک می‌شود.

پیشینهٔ تحقیق

باتوجه به اهمیت نظام آموزش‌وپرورش 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[2] سه مرحلهٔ تاریخی متفاوت برای سوژه (هویت) ارائه می‌کند: الف) سوژهٔ روشنگری؛ ب) سوژهٔ جامعه‌شناختی؛ ج) سوژهٔ پست مدرن.

سوژهٔ روشنگری: طبق نظریهٔ هال، سوژهٔ روشنگری 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

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3
http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

سوژهٔ روشنگری شامل یک هستهٔ درونی است که با تولد فرد برای اولین بار ظاهر و همراه آن شکوفا می‌شود. به‌صورتی که در زندگی فرد به‌طور ذاتی همان (همواره یا مانند خودش) باقی می‌ماند و مرکز ذاتیِ خود، هویت فرد است.

سوژهٔ 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 حمایت‌کنندهٔ جامعهٔ 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، ۱۳۸٤: ۹۳).

سوژهٔ پست‌مدرن: الگوی جامعه‌شناختیِ تعاملیِ مذکور با ارتباط پایدارش میان «درون» و «بیرون» دستاورد مهمی برای نیمهٔ 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 نمایان‌شدن می‌کرد. این بینش‌ها چیزهایی را پیش‌بینی کردند که باید برای سوژه‌های دکارتی[1] و جامعه‌شناختی در مدرنیتهٔ متأخر روی می‌داد. سوژهٔ پست‌مدرن، هویت برجستهٔ 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 به‌طور دائم با آنها بازنمایی می‌شویم و مورد خطاب قرار می‌گیریم (Hall, 1996:34).

از دیگر نظریه‌های مطرح درزمینهٔ هویت، نظریهٔ پیتر برگر و همکاران (۱۳۸۱) است. از حوزه‌های اصلی جامعه‌شناسی معرفت می‌توان به «زیست‌جهانِ اجتماعی» و «ساخت اجتماعیِ واقعیت» اشاره کرد. زیست جهانِ اجتماعی شیوه‌ای است که انسان‌ها در آن واقعیت اجتماعی را می‌سازند؛ یعنی آگاهی کنشگران. این آگاهی روزمره، رشته‌ای از معانی مشترک بین فرد و دیگران است و یک «زیست جهانِ اجتماعی» را می‌سازد. ازنظر جامعه‌شناسی معرفت، هرنوع آگاهی تنها در موقعیتی خاص موجه و معنادار است؛ بنابراین دیالکتیک بین آگاهی و واقعیت (ذهن و عین) باعث ساخته‌شدن 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 به‌تبع آن واقعیت‌های اجتماعی، به این نتیجه می‌رسند که تفاوت چشمگیری بین سنت (زیست جهانِ سنتی) و جهان مدرن وجود دارد. آنها بر این باورند که انسان به‌حکم انسان‌بودنش ناگزیر از زیستن در یک جهان، یعنی واقعیتی است که به زندگی معنا می‌بخشد و زیست‌جهان نشان‌دهندهٔ همین ویژگی بنیادی حیات انسانی است. همچنین، فهم زیست‌جهان برای تحلیل جامعه‌شناختی موقعیت‌های انضمامی بسیار مهم است (برگر و لاکمن، ۱۳۷۵).

باتوجه به نظریهٔ 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 جامعهٔ مدرن می‌شود. منظور آنها از هویت، درواقع، آن چیزی نیست که در روانشناسی علمی توصیف می‌شود، بلکه بیشتر به تجربهٔ 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: ۸٤).

از نظریه‌پردازانی که دربارهٔ 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 «پروژهٔ بازتابی یا تأملی» درآمده

[1] Descartes

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3
http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

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 تحت‌تأثیر 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).

ازنظر 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 نحوهٔ احساس تعلق و پیوندهای گروهی همگی در ایجاد و دگرگونی هویت اجتماعی دخیل‌اند. در جوامع سنتی، هویت نشان‌دهندهٔ 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، امکان رهایی فرد از احاطهٔ 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 درنتیجه، تجربه، معنا و تفسیر زندگی براساس آن صورت می‌گیرد و به همین دلیل، بیشتر کنش‌های زندگی دلایل دینی و مذهبی دارد. مذهب ازجمله مهم‌ترین مراجع و مآخذی 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 عقیدهٔ 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 درتعامل 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 زمرهٔ 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. به‌نظر وی، همهٔ هویت‌های انسانی، هویت‌های اجتماعی هستند؛ از این رو «هویت» و«هویت اجتماعی» همواره به‌گونه‌ای مترادف به کار می‌روند. ازجمله استدلال‌های اصلی که بیان می‌کند، این است که امر یگانهٔ 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 هردو به خودیِ خود اجتماعی هستند. به‌نظر 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 ازسوی دیگر، درک دیگران از خودشان و افراد دیگر (ازجمله خود ما) معلوم می‌شود؛ از این رو، هویت اجتماعی نیز همانند معنا ذاتی نیست و محصول توافق و توافق‌نداشتن است و می‌توان دربارهٔ آن نیز چون‌وچرا کرد (Jenkins, 1996:8).

یکی از کسانی که دربارهٔ 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 جامعهٔ خود انجام می‌دهد، فرد

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3 http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

را به هویت فرهنگی می‌رساند. دیدگاه محوری اریکسون، نظریه‌هایی است که وی دربارهٔ 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 درطول عمرش با عبور از مجموعه‌ای از بحران‌ها به رشد می‌رسد .وی با محور قراردادن بحران‌های دورهٔ نوجوانی و جوانی، فرایند هویت‌یابی این دوره را تشریح می‌کند و نشان می‌دهد (فاتحی، ۱۳۸۳: ۱۵٦)؛ بنابراین ۱۲ تا ۲۰ سالگی را مرحلهٔ هویت درمقابل بی‌هویتی می‌داند و آن را دورهٔ گذر از کودکی به بلوغ محسوب کرده است. در این دوره برای نوجوانان این سؤال مهم مطرح می‌شود که من کیستم؟ به عقیدهٔ اریکسون (1982) فرایند هویت‌یابی فرایندی است که برپایهٔ تجربه‌های کودکی شکل می‌گیرد و هویت نهایی در پایان دورهٔ نوجوانی تثبیت می‌شود.

مید[1] (1934) با بحث دربارهٔ دو مولفهٔ خود، یعنی منِ مفعولی و منِ 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 نوبهٔ خود رفتار اجتماعی را به وجود می‌آورد. براساس نظریهٔ هویت همهٔ 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 نظریهٔ تاجفل، هویت اجتماعی متشکل از سه عنصر است .عنصر شناختی (آگاهی از اینکه فرد به یک گروه تعلق دارد)، عنصر ارزشی (فرض‌هایی دربارهٔ پیامدهای ارزشی مثبت یا منفی عضویت گروهی) و عنصر احساسی (احساس‌داشتن 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. درنتیجه، بنابر تعلق افراد به گروه‌های متفاوت است که آنان به یک هویت اجتماعیِ معرفِ وضعیت به خصوص خود در جامعه دست می‌یابند (Turner, 1999:8).

کاستلز (۱۳۸۵) هویت را فرآیند معناسازی براساس یک ویژگی فرهنگی یا مجموعهٔ به‌هم پیوسته‌ای از ویژگی‌های فرهنگی می‌داند که بر منابع معنایی دیگر اولویت داده می‌شود. به‌نظر کاستلز «در جامعهٔ شبکه‌ای، برای اکثر کنشگران اجتماعی معنا حول یک هویت بنیادی سازمان می‌یابد. این هویت اساسی درطول زمان و مکان قائم به ذات است. اگرچه این رهیافت به نحوهٔ 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).

به‌نظر کاستلز (۱۳۸۵)، تمام هویت‌ها برساخته می‌شوند؛ اما مسئهٔ اصلی این است که چگونه، از چه چیزی، با چه‌کسی و به چه‌منظوری. برای برساختن هویت‌ها از مواد و مصالحی مثل تاریخ، جغرافیا، زیست‌شناسی، نهادهای تولید و بازتولید، خاطرهٔ جمعی، رویاهای شخصی، دستگاه و جهاز قدرت، وحی و الهامات دینی استفاده می‌شود؛ اما افراد، گروه‌های اجتماعی و جوامع، تمامی این مواد خام را می‌پرورانند 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. به‌نظر کاستلز اینکه چه‌کسی و به چه‌منظوری هویت جمعی را برمی‌سازد تا حد زیادی تعیین‌کنندهٔ 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 چه‌کسی ساخته می‌شود و چه پیامدهایی دارد، نمی‌تواند به‌صورت کلی و انتزاعی بحث شود؛ زیرا مربوط به متن و زمینهٔ اجتماعی است. به‌نظر کاستلز سیاست‌های مربوط به هویت را باید در جایگاه تاریخی خود بررسی کرد.

[1] Mead

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3
http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

براساس رویکرد فوق، کاستلز (۱۳۸۵) بین سه صورت و منشأ برساختن هویت، تمایز قائل می‌شود که هرکدام پیامدهای اجتماعی خاصی دارد:

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

هویت مقاومت: این هویت به‌دست کنشگرانی ایجاد می‌شود که در اوضاع و احوال یا شرایطی قرار دارد که ازطرف منطق سلطه، بی‌ارزش‌دانسته و یا داغ ننگ بر آن زده می‌شود. به‌نظر کاستلز این نوع هویت‌سازی، منجر به ایجاد جماعت‌ها و اجتماع‌ها می‌شود. این هویت شکل‌هایی از مقاومت جمعی را دربرابر 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 عقلانی‌کردن دیدگاه‌های آنها می‌سازند. برنامهٔ این هویت، تلاش برای ساختن جامعه‌ای است که بدون تبعیض، برای تفاوت‌های فرهنگی ارزش قائل شود (انیس، ۱۳۸٤: ۱۰۵-۱۰٤).

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 درپی تغییر شکل کل ساخت اجتماعی هستند که درنتیجه، 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 بکشاند. به‌طور طبیعی، هویت‌هایی که در آغاز به منزلهٔ هویت مقاومت شکل می‌گیرند، ممکن است مبلّغ برنامه‌هایی یا درطول تاریخ در میان نهادهای جامعه به نهاد مسلط بدل و بدین ترتیب به‌منظور عقلانی‌کردن سلطهٔ خود به هویت‌های مشروعیت‌بخش تبدیل شوند. درواقع، تحول هویت‌ها درطول تاریخ از دیدگاه نظریهٔ تحول اجتماعی، این توالی را نشان می‌دهد که هیچ هویتی نمی‌تواند یک جوهر به شمار آورده شود و هیچ هویتی به‌خودیِ‌خود خارج از متن تاریخی خود، ارزش مترقی یا ارتجاعی ندارد (کاستلز، ۱۳۸۵: ۲٤).

لاکلائو و موف به‌شدت تحت‌تأثیر تلقی‌های لاکان در زمینهٔ هویت هستند. به‌طوری‌که می‌توان تلقی آنها را از هویت تلقی‌ای به‌طور کامل لاکانی دانست. ازنظر لاکان هویت دراساس امری ناممکن و ممتنع است و تصور ما از هویت چیزی جزء وهم در ساحت خیالی نیست؛ از همین رو، لاکان به‌جای سخن‌گفتن از هویت از هویت‌یابی سخن می‌گوید (Lacan, 1977:121). به‌نظر لاکان شکل‌گیری فرایند هویت‌یابی ناشی از یک کمبود بنیادین است که در دوران کودکی، سوژه ایجاد می‌شود و سراسر زندگی وی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. به‌صورت خلاصه، کودک در ابتدای به‌دنیاآمدن این‌گونه می‌پندارد که میل مادر تنها معطوف به اوست؛ اما باگذشت زمان متوجه حضور پدر و میل‌داشتن مادر به عنصر سومی می‌شود که لاکان از آن به‌عنوان استعارهٔ نام پدر نام می‌برد و این وضعیت برای کودک هراسناک است و سوژه برای رهایی از چنین اضطرابی وارد زنجیرهٔ هویت‌یابی می‌شود تا بتواند جایگاهی را پس‌بگیرد که درگذشته‌ای خیالی برای دیگری داشته است. حضور نام پدر موجب ایجاد شکاف و نبود هویت‌یابی کودک می‌شود؛ به همین علت درتلاش برای هویت‌یابی دست به دامان دیگریِ بزرگ می‌شود؛ اما هویت‌یابی‌های سوژه در ساحت گفتمان درنهایت، منجر به شکست می‌شود؛ زیرا به عقیدهٔ لاکان دیگریِ بزرگ هم کامل نیست؛ بنابراین فرایند هویت‌یابی مدام ادامه دارد. شکست‌های سوژه در کسب هویت منجر به شکل‌گیری تخیل و فانتزی سوژه دربارهٔ جایگاه‌های هویت می‌شود. درواقع، 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

http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176 https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3

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

در نظریهٔ لاکلائو و موف، هویت، ثابت، دائمی و ازپیش تعیین‌شده 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 زنجیرهٔ هم‌ارزی ایجاد می‌شود که در آن نشانه‌های مختلف درتقابل 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). به‌عبارت 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 تزلزل وجود منازعهٔ بی‌پایان گفتمانی و خصومت است.

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

ب) مطالعات متمرکز بر منابع درسی

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

پژوهش نظری گسترده‌ای دربارهٔ بررسی هویت در کتاب‌های درسی دردسترس است. مطالعات انجام‌شده در این زمینه را می‌توان به‌لحاظ روش به سه دسته تقسیم کرد: دستهٔ اول، هویت در کتاب‌های درسی ازمنظر تحلیل محتوا بررسی شده است. نتایج یافته‌های یاوری (۱۳۷۳)، عشوری (۱۳۷۸)، کهنه‌پوشی و کهنه‌پوشی (۱۳۸۸)، منصوری و فریدونی (۱۳۸۸)، شاه‌سنی (۱۳۸٦)، صالحی و شکیباییان (۱۳۸٦)، عبدی و لطفی (۱۳۸۷)، نوشادی و همکاران (۱۳۹۰)، نجار نهاوندی و قربانعلی‌زاده (۱۳۹۳)، علوی‌مقدم و داورپناه (۱۳۹۳)، رهبری و بلباسی (۱۳۹٤)، حاجیانی و همکاران (۱۳۹٤) حاکی از آن است که در کتاب‌های بررسی‌شده به هویت ملی درمقایسه با ابعاد هویتی کمتر توجه شده است. ازسوی دیگر، قاسمی (۱۳۸۷) همبستگی ملی را در کتاب‌های درسی ۸٦–۸۵ بررسی‌کرده و به این نتیجه رسیده که محتوای این کتاب‌ها همبستگی ملی را تقویت می‌کند.

دستهٔ دوم، مسئلهٔ هویت با روش توصیفی- تحلیلی بررسی شده است؛ برای مثال، خیرآبادی و علوی‌مقدم (۱۳۹۸) با استفاده از این روش کتاب‌های نو انتشاریافتهٔ زبان انگلیسی نظام آموزش‌وپرورش را در زمینهٔ هویت ملی بررسی کرده‌اند. یافته‌های آنها نشان می‌دهد که هویت ملی در کتاب‌های جدید جایگاه ویژه‌ای یافته است.

دستهٔ 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 ازجمله گفتمان انقلاب، جنسیت، بهداشت، اخلاق، قومیت و ملی‌گرایی را در

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3
http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

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 بررسی‌شدهٔ 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 انجام‌شده به برساخت گفتمانی مسئلهٔ هویت، کمتر توجه شده است. در این پژوهش تلاش بر این بوده است که مؤلفه‌های اصلی هویت ملی در متون درسی کتاب‌های علوم‌اجتماعی متوسطهٔ اول بررسی و همچنین نحوهٔ برساخت آنها به شکل گفتمانی مطالعه شود.

مبانی و چارچوب نظری

از گفتمان‌های رایج در ایرانِ سدهٔ اخیر، گفتمانِ ناظر بر هویت ملی بوده است. از مهم‌ترین ویژگی‌های این گفتمان این است که به سطح نظری، محدود نمی‌شود، بلکه درعمل گاه به‌شکل مواضعی خشونت‌آمیز میان جریان‌های سیاسی–اجتماعی فعال در این حوزه آشکار می‌شود. از دیگر خصوصیات این گفتمان، ایدئولوژیک‌بودن 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 اجتماعی‌نبوده، هویت غالب و جامعی بوده است؛ اما از هم‌پاشیدن ساختار کلیسا با پیدایش ساختارهای نوینی ازجمله پیدایش دولت‌های سکولار همراه شد. هویت جدیدی که پس از آن در اروپا پدید آمد، هویت ملی نام داشت (کچوئیان، ۱۳۸۶: ۱۹-۱۷). هویت ملی از تصور «ما» دربرابر «دیگری» ریشه گرفته است. این تصور اگر معقول باشد، نیرویی اعتلابخش و در غیر این صورت، زمینه‌ای برای بحران، تعصب و ویرانی است.

نظریهٔ لاکلائو و موف نظریه‌ای پساساختگرایانه است و با این ایده شروع می‌شود که «گفتمان جهان اجتماعی را در قالب معنا برمی‌سازد و از آنجا که زبان به‌نحوی بنیادین، بی‌ثبات است، معنا به‌هیچ‌وجه نمی‌تواند برای همیشه ثابت بماند. هیچ گفتمانی یک پدیدهٔ بسته نیست، بلکه به‌دلیل تماس با سایر گفتمان‌ها دستخوش تغییر می‌شود؛ به همین دلیل، کشمکش گفتمانی[1] یکی از واژه‌های کلیدی این نظریه است» (Jorgensen & Phillips, 2002:76).

از آنجا که همه‌چیز 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 هویت‌بخشی موقت و نسبی است (Jorgensen & Phillips, 2002:185). هویت هرچیز تنها در شبکهٔ هویت‌های دیگر پدید می‌آید که باهم مفصل‌بندی شده است؛ بنابراین هویت‌ها در درون گفتمان ماهیتی ارتباطی دارند (سالارکسرایی، ۱۳۸۸: ۳٤٦). درادامه، مفاهیم عمدهٔ نظریهٔ لاکلائو و موف به‌طور مختصر مطرح می‌شود.

مفاهیم بنیادی نظریهٔ گفتمانی لاکلائو و موف

مفصل‌بندی

سوسور معنای نشانه‌ها را با قراردادن آنها در درون شبکه‌ای از نشانه‌ها تعریف می‌کند که درمجموع 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. درواقع، آنها نگرش مارکسیستی را هسته‌زدایی می‌کنند و آن هستهٔ مشترکی را از بین می‌برند که به همهٔ پدیده‌های دیگر هویت و معنا می‌دهد؛ بنابراین ازنظر لاکلائو و موف هویت هرچیزی در شبکهٔ هویت‌های دیگری کسب می‌شود که باهم مفصل‌بندی شده است (سلطانی، ۱۳۸٤: ۷۳).

مفصل‌بندی، قراردادن پدیده‌هایی در کنار یکدیگر است که

[1] Discursive Struggle

http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176 https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3

به‌طور طبیعی، در کنار هم قرار ندارند. مفصل‌بندی در نظریهٔ لاکلائو و موف عبارت است از عناصری که با قرارگرفتن در مجموعهٔ جدید، هویتی تازه پیدا می‌کنند (Jorgensen & Phillips, 2002)؛ از این رو، هویت یک گفتمان، براثر ارتباطی شکل می‌گیرد که با عمل مفصل‌بندی میان عناصر گوناگون پدید می‌آید (تاجیک، ۱۳۸٤: ٤٦).

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.

نظریهٔ لاکلائو 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 لاکلائو و موف آن را قراردادی و اختیاری می‌شمارند و این همان اصل هستی‌شناختی ضد ذات‌گرایانه نظریهٔ گفتمان است. اصل اختیاری‌بودن درواقع، ارجاع به اصل «زبانی‌بودن» و برساخته‌شدن و گفتمانی‌بودن همهٔ پدیده‌ها در نظریهٔ لاکلائو و موف است. این اصل در تضاد با «نظریهٔ ارجاعی» معناست؛ زیرا در این نظریه کلمات بر اشیای خاص در جهان دلالت می‌کنند (Howarth, 2000: 152).

لاکلائو و موف با اتخاذ رویکرد پساساخت‌گرایانه 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 رابطهٔ دال و مدلول دارد. به‌گونه‌ای که یک دال می‌تواند در دوره‌های مختلف مدلول‌های گوناگون داشته باشد (سلطانی، ۱۳۸٤: ۷۳).

لاکلائو و موف برای رفع نسبی این تغییر و تحول، می‌گویند: هرچند تثبیت معنا در گفتمان‌ها هیچ‌گاه به‌طور کامل محقق نمی‌شود، گفتمان باکمک مفصل‌بندی و هژمونیک‌کردن آن به یک ثبات موقت و همچنین در سایهٔ آن گفتمان به یک کلیت به‌نسبت منسجم و نظام‌مند می‌رسد (Laclau & Mouffe, 1985: 105).

دال مرکزی

دالی است که سایر دال‌ها گرد آن جمع می‌شوند و کانون همهٔ دال‌ها و سامان‌دهنده به آنهاست. اهمیت دال مرکزی از اینجا ناشی می‌شود که لاکلائو 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 شیوهٔ 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، ۱۳۸٤: ۷۹).

عنصر و وقته

عنصر دال شناوری است که در درون یک گفتمان جای‌نگرفته و ازنظر گفتمانی مفصل‌بندی‌نشده، بلکه از آن طرد شده است و به اصطلاح در حوزهٔ گفتمان‌گونگی قرار دارد (Laclau & Mouffe, 1985: 111). معانی احتمالی و نشانه‌هایی را که از گفتمان طرد می‌شوند، حوزهٔ 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.

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3
http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

بست یا وقفه

هنگامی که عنصری از حوزهٔ 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. دراساس، تثبیت معنا امری موقت است که همواره امکان تزلزل معانی 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 (سالارکسرایی، ۱۳۸۸: ۳٦٤).

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 هویتِ 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 درواقع، هم‌ارزی هیچ‌گاه نمی‌تواند به حذف کامل این تفاوت‌ها بینجامد (حسینی‌زاده، ۱۳۹۵: ۱۹۱). ازسوی دیگر، منطقِ 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 ازنظر گرامشی ناشی از قدرت اقناع طبقات محکوم ازسوی طبقهٔ حاکم و در راستای منافع آنهاست (سلطانی، ۱۳۸٤: 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، درواقع، آن دال و درنتیجه، 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 دربرابر خود غیریت‌سازی می‌کنند. بیشتر دربرابر 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 می‌روند (سلطانی، ۱۳۸٤: ۱۱۱).

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3
http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

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.

ساختارشکنی[1]

ساختارشکنی ازجمله مفاهیمی است که ذیل مفهوم هژمونی معنا می‌یابد. هژمونی موجبات نزدیک‌شدن یک دال به مدلولی خاص و ثبات معنای یک نشانه و تبدیل دال شناور به وقته را فراهم می‌آورد. ازسوی دیگر، ساختارشکنی در درهم‌شکستنِ ثبات معنایی شکل گرفته است و درنتیجه، از بین‌بردن هژمونی گفتمان رقیب را دنبال می‌کند. به عبارت دیگر، در ساختارشکنی دال‌ها بازتعریف و مدلول در معنای جدیدی به آنها منسوب می‌شود.

قدرت

قدرت، بنیادی‌ترین مفهوم در نظریهٔ گفتمان است؛ چون تشکیل هر گفتمانی با اعمال قدرت میسر می‌شود. گفتمان‌ها با اعمال قدرت غیر را طردکرده 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 فراگرفته است. قدرت، نظم، آموزش، بهداشت، رفاه، قانون و سایر پیش‌نیازهای زندگی را فراهم می‌آورد و فرار از سیطرهٔ آن غیرممکن است. قدرت نزد لاکلائو و موف مثل فوکو به مویرگ در بدن انسان می‌ماند که در بندبند جامعه تنیده‌شده و حیات جامعه به آن وابسته است.

در منازعه‌های سیاسی، آن گفتمانی پیروز است که به ابزارهای قدرت بیشتری دسترسی داشته باشد. فرکلاف[2] (2001) برای توضیح این مطلب از مفهوم «قدرتِ ورای گفتمان» بهره جسته است. توان گفتمان‌ها در تثبیت معنا وابسته به قدرتی است که از آنها حمایت می‌کند. قدرتِ ورای یک گفتمان باکمک برجسته‌سازی، نشانه‌ها را به‌گونه‌ای 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. ازسوی 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 عرصهٔ اجتماعی دست به گریبانند. این بحران‌ها که سبب بی‌قراری می‌شوند و مفصل‌بندی‌های هژمونیک را ناتوان و ضعیف جلوه می‌دهند، پاشنهٔ آشیل گفتمان‌ها هستند؛ زیرا در اذهان، سوژه‌ها نیاز به یک گفتمان جایگزین دارند که بتوانند مشکلات موجود را مرتفع کنند. اینجاست که نظریه‌های اجتماعی به‌عنوان راه‌حل و به‌مثابهٔ 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 به‌دنبال رهایی از بی‌قراری و ایجاد یک عینیت جدیدند.

اینکه، چرا لاکلائو و موف نام اسطوره را برای نظریهٔ اجتماعی انتخاب کرده‌اند، ما را به مفهوم «تصور اجتماعی»

[1] Deconstruction

[2] Fairclough

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3
http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

رهنمون می‌کند. اسطوره نشان‌دهندهٔ خواستهٔ گروه یا طبقهٔ خاصی از یک جامعه است؛ در حالی که برای هژمون‌شدن باید به تصور اجتماعی و یک فرهنگ عمومی بدل شود. برای تبدیل‌شدن اسطوره به تصور اجتماعی باید به استعاره متوسل شد.

یک اسطوره برای فراگیرشدن باید از سطح نیازها وخواسته‌ای 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 همهٔ نیازها و تقاضاهای موجود در جامعه نشان می‌دهد و این مسئله را پنهان می‌کند که یک گفتمان نمی‌تواند نشان‌دهندهٔ خواسته‌ها و تقاضاهای همهٔ گروه‌های اجتماعی باشد؛ بدین‌ترتیب 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، درنظر آنها سوژه یکسره محکوم و آزاد نیست. برای نشان‌دادن جایگاه سوژه در نظریهٔ گفتمان، لاکلائو و موف میان دو موقعیتی تمایز قائل می‌شوند که سوژه در آن قرار می‌گیرد.

مفهوم اول، «موقعیت سوژگی[1]» است. این مفهوم به احاطهٔ گفتمان هژمونیک بر سوژه‌ها اشاره دارد. هنگامی که سوژه در چارچوب یک مفصل‌بندی هژمونیک 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 لازمهٔ هویت‌بخشی به آن خواهد بود. از آنجا که به باور لاکلائو و موف هرچیزی خارج از گفتمان بی‌هویت و ناشناختنی است، سوژه نیز از این امر مستثنی 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 هرحال لاکلائو و موف با نفی سوژهٔ خودمختار با هویت، آن را به موقعیت‌های سوژگی تقلیل می‌دهند که گفتمان‌ها درون خود تعریف می‌کنند. هر موقعیت سوژگی، با اختلاف و تمایزِ موقعیت‌های سوژگی دیگر ساخته می‌شود. موقعیت‌هایی که هر گفتمان برای سوژه‌ها مشخص کرده است و بدین وسیله آنها را در وضعیت‌های ازپیش‌تعیین‌شده 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. درنتیجه، هر فرد می‌تواند موقعیت‌های سوژگی مختلف داشته باشد (Howarth, 2000: 13).

مفهوم دوم، «سوژگی سیاسی[2]» است. سوژگی سیاسی به‌حالتی می‌گویند که براثر بی‌قراری‌های اجتماعی، موقعیت گفتمان مسلط متزلزل می‌شود؛ در این هنگام، سوژه، آزادیِ عمل می‌یابد تا به‌عنوان یک «کارگزار» یا «عامل سیاسی» دست به فعالیت بزند، گفتمان هژمون را به چالش بطلبد و نظم مدنظرخویش 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 امکانی‌بودن و تصادفی‌بودن گفتمان‌ها و نظام اجتماعی که ایجاد می‌کنند، همواره می‌توان شاهد ظهور سوژهٔ سیاسی بود.

لاکلائو و موف با ارائهٔ تعریف خود از سوژه، آن را فعال و پویاکرده و به آن نیرویی پیش‌برنده بخشیدند. نیرویی که سوژه را وا می‌دارد تا همواره در میان گفتمان‌های مختلف، درپی‌یافتن خودش باشد و به همین منظور، برای پدیدآوردن شرایط مطلوب‌تر و استیلای گفتمان‌های جدید بکوشد.

بنابراین سوژه در شرایطی خاص، نوعی استقلال و اختیار دارد. هنگامی که یک گفتمان دراثر تزلزل نتواند به عاملان اجتماعی، هویت عطا کند، افراد به‌عنوان متفکر، رهبر و

[1] Subject Positions

[2] Political Subjectivity

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3
http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

سیاستمداران بزرگ در نقش سوژه ظاهر می‌شوند. زمانی که گفتمان مسلط دچار ضعف می‌شود، زمینهٔ ظهور سوژه و مفصل‌بندی‌های جدید فراهم می‌شود و در این شرایط، افراد دربارهٔ گفتمان و نه گفتمان‌ها دربارهٔ افراد، تصمیم‌گیری می‌کنند. درحقیقت، هنگامی که در شرایط بحرانی، اسطوره‌ها درحال شکل‌گیری‌اند، موقعیت‌های سوژگی متزلزل می‌شوند و سوژه‌های خلاق و آفریننده نیز ظهور می‌یابند و گاه سرنوشت ملت‌ها را دگرگون می‌کنند؛ اما لحظهٔ تبلور اسطوره و عینیت‌یافتن گفتمان، لحظهٔ ازدست‌رفتن استقلال و خودمختاری سوژه و انحلالش در ساختار است (سالارکسرایی، 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. جامعهٔ آماری آن را کتاب‌های علوم‌اجتماعی متوسطهٔ اول، چاپ سال۱۳۹۶ که سه جلد است، تشکیل می‌دهد. نمونه‌گیری از کتاب‌ها با بررسی دقیق متون، تصاویر و بر پایهٔ فرآیند مفهوم‌سازی انجام شد. براساس فرآیند مفهوم‌سازی، مقوله‌های گفتمان مدار ایرانی‌بودن، اسلامی‌بودن و غرب نشانه‌ای از یک گفتمان تلقی شدند. تحلیل و تفسیر داده‌ها، باکمک مفهوم‌سازی و با اتکا بر نظریهٔ لاکلائو و موف و و با روش نشانه‌شناسی گفتمانی ارائه‌شدهٔ سلطانی (۱۳۹۳) انجام شد. نشانه‌شناسی گفتمانی که ریشه در مبانی نظری لاکلائو و موف دارد، زبان[1] و تصویر[2] (همراه متنی)[3] 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، هشتم و نهم چاپ سال۱۳۹۶ شامل سه مرحله می‌شود:

نخست، تحلیل متنی که در آن هر کتاب به‌صورت 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 کلیهٔ کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ متوسطهٔ اول براساس الگوی نظری لاکلائو و موف با یکدیگر تحلیل شدند و درنهایت، تحلیل بافتی که در آن نسبت گفتمان‌های مطرح در کتاب‌های درسی به‌کمک الگوی نظری لاکلائو 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 به‌هم مرتبط هستند و معنا با هر دو آنها منتقل می‌شود، در این بخش از نوشتار حاضر، ابتدا متن کتاب‌ها و سپس تصاویر برمبنای فرایند مفهوم‌سازی تحلیل و سپس تحلیل بینامتنی و بافتی ارائه می‌شود.

تحلیل متنی

هدف غایی کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطهٔ 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 ارزش های 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. مسخره‌کردن انسان‌ها ازنظر قرآن گناهی بزرگ است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ٤).

۲-گاهی مقررات به‌صورت دستورهای مذهبی و اخلاقی است. پس از پیروزی انقلاب اسلامی، مجلس خبرگان برای

[1] Language
[2] Picture
[3] Co-text

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3
http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

نوشتن قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران تشکیل شد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹٦: ۱۷).

۳-هرکس جان یک نفر را نجات دهد، مانند این است که جان همهٔ مردم را نجات داده است (مائده: آیهٔ۳۲) (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹٦: ۲۳).

٤-ازنظر دین اسلام تولید و مصرف کالا برای رفع نیاز انسان است؛ به همین دلیل، اسراف و ریخت‌وپاش گناهی بزرگ است. درادامه، یک حدیث از امام سجاد و آیهٔ ۲۷ سورهٔ اسرا در این باره آمده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹٦: ٤۰).

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

٦-اشاره به جشن نوروز که اهمیت دینی‌داشته و با نیایش به درگاه خداوند همراه بوده است و اشاره به آیهٔ ۵۰ سورهٔ روم (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹٦: ۱٤۹).

۷-پیامبر گرامی اسلام حضرت محمد (ص) فرموده است: جامعهٔ 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، ۱۳۹٦: ۱).

۸- در روز رأی‌گیری همهٔ کسانی که ایرانی و تبعهٔ جمهوری اسلامی ایران دارند، می‌توانند در انتخابات شرکت کنند و به فرد مدنظرشان رأی بدهند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹٦: ۱۵).

۹-هرکسی مالک خشم خود نباشد، مالک عقل خود نخواهد بود امام صادق (ع) (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹٦: ۳۳-۲٤).

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 سربداران که پشتیبان شیعه بودند) بررسی می‌شود. از ادبیات و آثار ادبی بزرگان ایرانی نیز نام برده شده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی ، ۱۳۹٦: ۱۰۳-۸۰).

۱۱-چگونگی قبله‌یابی (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹٦: ۸).

۱۲- «سورهٔ غافر آیهٔ ۵۷، سورهٔ یونس آیه ٦، سورهٔ شوری آیهٔ ۲۹، سورهٔ بقره آیه ۲۲، سورهٔ انبیا آیهٔ ۳۳، سورهٔ یونس آیهٔ ٤۵، سورهٔ رعد آیهٔ ۲، سورهٔ احقاف آیهٔ ۳۳، سورهٔ نازعات آیات ۲۷ و ۲۸» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹٦: ۱٦-۹).

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 علاوه‌بر 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 به‌شیوهٔ روضه‌خوانه، سینه‌زنی و تعزیه برگزار می‌شد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹٦: ٦۸-٦۹).

۱٤-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، ۱۳۹٦: 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، ۱۳۹٦: ۱۰۸).

۱٦-اگر از هویت ملی ما سؤال کنند، ویژگی‌های مشترک جامعهٔ ایرانی را برمی‌شماریم. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: ۱-

http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176 https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3

ما در سرزمین ایران زندگی می‌کنیم؛ ۲- ما مسلمانیم؛ ۳- ما تاریخ کهن و میراث فرهنگی غنی داریم؛ ٤- زبان مشترک ما فارسی است؛ ٥- انقلاب اسلامی نشان‌دهندهٔ آرمان‌های والای جامعهٔ ماست (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹٦: ۱۲٥).

ازمجموع ٥۷۹ صفحه، ٦۲ مؤلفهٔ دینی با ۳۸۸ بار تکرار در متن، ۱٥ مؤلفه با ۱٥۰بار در تصویر، ۱۸ مؤلفهٔ ایرانی‌بودن با ۲۹٤ بار تکرار در متن، ۱۸ مؤلفه در تصویر با ۲٤۸بار تکرار، ۸ مؤلفه از گفتمان غرب با ۲۱ بار تکرار در متن و٤ مؤلفه با۱۰ بار تکرار در تصویر استخراج شد. گفتنی است، گفتمان قومی‌بودن به‌کلی در این کتاب‌ها در زمینهٔ وحدت ملی نادیده انگاشته شده است. تکرار دال‌های اصلی گفتمان ملی در جدول‌های ۱ و ۲ آمده است.

جدول ۱- مجموعه دال‌های گفتمانی مطالعه‌شده در متن کتاب‌های علوم‌اجتماعی متوسطهٔ اول۱۳۹٦

Table1- The studied discoursive signifiers in (2017) junier high school social studies textbooks texts

مدلول	دال گفتمانی
دینی	پرهیز از گناه ٥ بار، نذری ۱ بار، نیکوکاری ۷ بار، کمک به ایتام ۲ بار، انفاق ۸ بار، کمک به نیازمندان ٥ بار، وقف ۳ بار، نماز ۲ بار، مسجد ۱۱بار، خانهٔ خدا ۱ بار، ائمهٔ معصومین ۱۹ بار، قرآن ٤ بار، آیات قرآن ۲۹ بار، احادیث ۲۳ بار، شخصیت‌های مذهبی ۱٤ بار، کتاب‌های مذهبی ٦ بار، اسم مذهبی ۱٦ بار، مناسبت‌های دینی ٥ بار، سیرهٔ پیامبر ٤٦ بار، تاریخ اسلام ٤۳ بار، امر به معروف و نهی از منکر ۲ بار، نظافت ٦ بار، بارگاه معصومین ۳ بار، همکاری و تعاون ۸ بار، نیکی به همسایه‌ها ٤ بار، عیادت از بیماران ۱ بار، صلهٔ 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 ٥ 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 ٥ بار، ولایت فقیه ۱بار، اقتصاد دینی ۱ بار، اقتصاد مقاومتی۲ ۲ بار، اسراف‌نکردن ۳ بار، رزق و روزی الهی ۱بار، توکل‌کردن بر خدا ۱ بار، حقوق الهی ٥ 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 دربرابر مسلمانان جهان ۳ بار، همدلی ٦ 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 ۲۳بار، نوروز ۱۱ بار، زبان و خط فارسی ٤۲ بار، قانون و مقررات ٥ بار، نهادهای اجتماعی ۲۹ بار، مسئولیت اجتماعی ۳ بار، محیط زیست ۱٦ بار، هنر و فرهنگ ایرانی ۱ بار، اسم ایرانی٤ بار و شناسنامه ۲ بار.
غرب	پیشرفت و توسعهٔ غرب ٤ بار، انقلاب صنعتی ۲ بار، زورگویی و سلطه‌گری ۱ بار، تفرقه‌افکنی ۱ بار، اقدامات تروریستی ۱ بار، انحراف و نابودی نظام اسلامی ۱ بار، انتخابات۲ بار و قانون اساسی ۹ بار.

جدول ۲- مجموعه دال‌های گفتمانی مطالعه‌شده درتصاویر کتاب‌های مطالعات علوم‌اجتماعی متوسطهٔ اول ۱۳۹٦

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

مدلول	دال گفتمانی
دینی	حجاب ۸٦ بار، نذری ۱ بار، نیکوکاری ۱ بار، نماز ۲ بار، مسجد ۱۱ بار، غار حرا ۱ بار،خانهٔ خدا ۱ بار، شخصیت‌های مذهبی ۳ بار، کتاب‌های مذهبی ٦ بار، تاریخ اسلام ٤ بار، بارگاه معصومین ۲۲ بار، همکاری و تعاون ۲ بار، عیادت از بیمار ۱ بار، اسلام در ایران ٤ بار و همدلی ٥ بار.
ایرانی	پرچم ٦ بار، نقشه ۲٤ بار، بناهای تاریخی ٤٤ بار، شخصیت‌های تاریخی ٤٤ بار، کتاب‌های تاریخی ۸ بار، آثار ادبی ٤ بار، مشاهیر ادبی ۱ بار، شناسنامه ۱ بار، وطن‌دوستی ۱ بار، ایثار و شهادت ٦ بار، تولید ملی ٦ بار، جغرافیا ۱٥ بار، آثار باستانی ٤۷ بار، نوروز ۲ بار، تاریخ ایران ٦ بار، نهادهای اجتماعی ۲٦ بار، محیط زیست ۱ بار و هنر و فرهنگ ایرانی ٦ بار.
غرب	انقلاب صنعتی ٦ بار، انتخابات ۱ بار، قانون اساسی ۱ بار و مجلس ۲ بار.

در تبیین یافته‌های پژوهش، نظریهٔ لاکلائو و موف برای تحلیل‌های کلان اجتماعی بسیار کارآمد و مناسب است؛ اما از

http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176 https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3

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 نظریهٔ لاکلائو و موف (1985) نظریه‌ای به دست می‌دهد که قابلیت ارائهٔ 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، ۱۳۹٦: ۷۲). نمایندهٔ این تفکر در متن کتاب‌های مطالعه‌شده، آیات و احادیث بی‌شمار و داستان‌های اخلاقی مرتبط با موضوع درس است.

شکل ۱- گفتمان اسلامی

Fig 1- Islamic Discourse

۲) گفتمان انقلاب اسلامی بازنمایی شده است که با سخنان و تصاویر متعددی از امام خمینی (ره)، مقام معظم رهبری و مجاهدان انقلابی که جانشان را در این مسیر فدا کرده‌اند.

http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176 https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3

نهضت اسلامی به رهبری امام خمینی

پس از کودتای ۲۸ مرداد و بازگشت محمدرضاشاه به سلطنت، به تدریج نفوذ و سلطهٔ آمریکا بر ایران بیشتر شد. در آن زمان، مردم ایران از شکست نهضت ملی شدن نفت و تسلط دوبارهٔ بیگانگان بر کشورشان ناراحت بودند. آمریکایی‌ها 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) تصویب‌نامهٔ* انجمن‌های ایالتی و ولایتی: حکومت پهلوی در سال ۱۳۴۱ش، قانون انجمن‌های ایالتی و ولایتی (شوراهای استان و شهرستان) را تغییر داد. از جملهٔ این تغییرات این بود که شرط مسلمان بودن برای انتخاب‌کنندگان و انتخاب‌شوندگان لغو گردید و دیگر آنکه شرط سوگند به قرآن یاد کردن انتخابشوندگان به سوگند به کتاب آسمانی تبدیل شد.

حکومت پهلوی به‌ظاهر وانمود می‌کرد که با این تغییرات قانونی قصد دارد مردم را در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت بدهد. اما در واقع هدف او تضعیف هویت اسلامی جامعهٔ ایران بود. به همین دلیل، علما با این تغییر قانون مخالفت کردند. برجسته‌ترین مخالفان، عالمی شجاع به نام آیت‌الله سیدروح‌الله خمینی بود که در قم اقامت داشت. امام خمینی می‌دانست که هدف حکومت از این تغییرات، مخالفت با اسلام و تخریب ارزش‌های اسلامی است.

سرانجام در نتیجهٔ مخالفت جدّی امام و سایر علما، دولت مجبور شد این تصویب‌نامه را لغو کند.

ب) اصول شش‌گانه*: محمدرضا شاه پیروی از سیاست‌های آمریکا را برای حفظ حکومت خود ضروری می‌دانست. به همین دلیل، مدت کوتاهی پس از لغو تصویب‌نامهٔ انجمن‌های ایالتی و ولایتی، اعلام کرد که اصول شش‌گانه‌ای را با عنوان «انقلاب سفید» به همه‌پرسی (رفراندوم) 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 یقین داشتند که اجرای این اصول، موجب افزایش سلطهٔ آمریکا بر ایران و وابستگی بیشتر سیاسی و اقتصادی کشور ما به بیگانگان می‌شود. به همین دلیل، امام ضمن غیرقانونی شمردن همه‌پرسی 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 همه‌پرسی آن نشان

۱۰۰

بازگشت امام (ره) به ایران و پیروزی انقلاب: سرانجام، در نتیجهٔ مبارزهٔ مردم ایران، شاه در روز ۲۶ دی ماه مجبور فرار از کشور شد و رهبر انقلاب اسلامی در ۱۲ بهمن ۱۳۵۷ با استقبال بی‌نظیر و با شکوه مردم به میهن عزیز بازگشت.

سخنرانی امام خمینی پس از بازگشت به ایران در بهشت زهرای تهران و غیرقانونی اعلام کردن دولت بختیار، ۱۲ بهمن ۱۳۵۷

(عکاس: علی کاوه)

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 بین‌بردن وابستگی کشور به بیگانگان و تأمین حقوق ملت در چارچوب قوانین و ارزش‌های اسلامی بود.

«ایمان به اسلام»، «وحدت ملت» و «رهبری قاطع امام خمینی» سه عامل مؤثر در موفقیت انقلاب اسلامی بودند.

سرنگونی نظام شاهنشاهی در ایران

شکل ۲- گفتمان انقلاب اسلامی

Fig 2- Islamic revolution discourse

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

«هر روز شاهد هستیم که مردم فلسطین دراثر حملات ناجوانمردانهٔ 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).

شکل ۳- گفتمان جنگ و جهاد

Fig 3- War and Jihad Discourse

http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176 https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3

● 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 انتخاب کننده باشند و به منظور انتخاب کارگزاران سیاسی در انتخابات شرکت کنند و یا خود داوطلب نمایندگی و به دست گرفتن امورحکومت باشند که در این حالت مردم باید به آنها رأی دهند.

براساس قانون اساسی جمهوری اسلامی، مردم برای انتخاب برخی از کارگزاران مانند رئیس‌جمهور (رئیس قوهٔ مجریه)، نمایندگان مجلس شورای اسلامی و یا 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 شایسته، آزاد بودن استفاده از زبان‌های قومی و محلی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آنها در مدارس، در کنار زبان فارسی.

شکل ٤- گفتمان غرب و تجدد

Fig 4- West and modernity discourse

٤) گفتمان غرب و تجدد حاصل از آن

«در روز رأی‌گیری همهٔ کسانی که ایرانی و تبعهٔ جمهوری اسلامی ایران هستند، می‌توانند در انتخابات شرکت کنند و به فرد مورد نظرشان رأی بدهند» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹٦: 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، ۱۳۹٦: ۱۰۸).

۵) گفتمان ایرانی‌بودن 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 موجودبودن سیاسی و اجتماعی آن مدیون ظهور اسلام است.

شکل ۵- گفتمان ایرانیت

Fig 5- Iranian discourse

http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176 https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3

شکل ٦- نظم‌های گفتمانی تکرارشده در کتاب‌های درسی مطالعات علوم‌اجتماعی متوسطهٔ اول۱۳۹٦

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

تحلیل بینامتنی

آنچه پس از بررسی متن کتاب‌های علوم‌اجتماعی دورهٔ متوسطهٔ اول (هفتم، هشتم و نهم) با یکدیگر به چشم می‌آید، این است که هویت ملی ایرانیان در میان سه گفتمان اسلامی‌بودن، ایرانی‌بودن و غرب درنوسان است؛ بنابراین به‌نظر می‌رسد، سازواره‌کردن این سه گفتمان باعث تطابق‌نداشتن به برجسته‌کردن 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 ۱۳۹٦ 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 ایرانی‌بودن را به حاشیه رانده است.

نکتهٔ 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، ازنظر گفتمان ایرانی‌بودن بسیار ضعیف به نظر می‌آید. در متن کتاب‌ها دربارهٔ قومیت‌ها، تمدن‌های پیش از اسلام و خدماتی که ارائه کرده‌اند، مطالب بسیار اندکی ارائه شده است. ازسوی دیگر، 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 تطابق‌نشدنی 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، حمزهٔ اصفهانی، ابن خردادبه، ابوریحان بیرونی، ابوزیدبلخی، جیهانی، ابراهیم و اسحاق موصلی، ابونصرمحمد فارابی و یا ظهور معماری و رونق‌گرفتن آن، ادبیات و رونق آن با ورود اسلام جانی تازه گرفت (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹٦: ۷۷-٤۷).

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 مجموعهٔ بزرگ‌تر، یعنی جامعه‌اند. پس، نظام آموزشی باتوجه به هدف و نیز با استمداد از روش‌هایی برای دست‌یازی به آن هدف، نسلی را مطابق با آنچه درنظر دارد، تربیت می‌کند. به نظر می‌رسد، نظام آموزشی در ایران با داعیهٔ بازگشت به خویشتن و فطرت‌گرایی، هویت‌یابی سنتی را بهترین شیوه برای

http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176 https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3

نهادینه‌کردن 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 ادامهٔ این رویه در کتاب‌های درسی می‌تواند به نوعی بحران هویت منجر شود و چه بسا شده باشد. بدون شک، تربیتِ تحریمی حاصل چنین رویکردی است. به نقل از باقری (۱۳۸٦) تربیتِ تحریمی نوعی تربیت دینی است که در مکاتب و ادیان مختلف و در جوامع گوناگون جریان دارد و بر این اصل استوار است که افراد باید از آنچه نابه‌جاست، دور نگه داشته شوند تا مصون بمانند. تربیتِ تحریمی با تعیین حدومرزها و خط قرمزها آغاز شده است و با مشخص‌کردن منطقهٔ مجاز و غیرمجاز و قرنطینه‌کردن افراد در منطقهٔ مجاز امکان‌پذیر می‌شود (باقری، ۱۳۸٦: ٥٦).

نتیجهٔ 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 به‌عنوان مقوله‌ای ناب، یکدست و خالص تصوری غیرتاریخی و البته غیرواقعی است» (بشیریه، ۱۳۸۲: ۱۳٤).

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 درسیِ ذکرشده، برساخت شده است. هویت قومی به حاشیه رانده‌شده و غرب، گفتمان متخاصم است. همچنین، در متون و تصاویر بررسی‌شده، سوژه موقعیت‌مند است؛ یعنی هربار سوژه با یک گفتمان در کتاب‌ها به‌فراخور گفتمان‌های مطرح‌شده، فراخوانده می‌شود. موقعیت‌هایی مانند من مسلمانم، ایرانی‌ام، مؤدبم، اخلاقیات 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 بررسی‌شده به‌صورت 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 ازنظر به حاشیه‌راندن اقوام با نتایج تحقیق یاوری (۱۳۷۳) و ازنظر برجستگی گفتمان هویت دینی با نتیجهٔ پژوهش‌های عشوری (۱۳۷۸)، شاه‌سنی (۱۳۸٦)، نوشادی و همکاران (۱۳۹۰) و رهبری و بلباسی (۱۳۹٤) همسویی دارد.

باتوجه به نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت، گفتمان هویت ملی مبتنی بر دوگانهٔ سنت و تجدد است. سنت را می‌توان پیرامون دو محور ایرانی‌بودن و اسلامی‌بودن صورت‌بندی کرد که پس از انقلاب تا حد زیادی بُعد ایرانی‌بودن به‌نفع اسلامی‌بودن به حاشیه رانده شد؛ ولی در سال‌های اخیر تا حدی آشتی‌دادن این بُعد با بُعد اسلامی‌بودن 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 عبارت‌دیگر، مهم‌ترین و بارزترین ویژگی و مشخصهٔ نظام آموزش‌وپرورش در جمهوری اسلامی ایران، گسترش و تسلط گفتمان دینی و ایدئولوژیکی در حیطهٔ آموزش است. چه اینکه هدف اصلی تمامی کتاب‌های بررسی‌شده 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 برمبنای ایدئولوژی اسلامی

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3 http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

و ارائهٔ تصویری منتقدانه از تمام حکومت‌های پیش از ورود اسلام، ارج‌نهادن انقلاب اسلامی، تقویت روحیهٔ غرب‌ستیزی و خط‌کشی جهان به اسلامی / غیراسلامی همهٔ آن چیزی است که یک دانش‌آموز تا پانزده سالگی از متون کتاب‌های مطالعات علوم‌اجتماعی می‌آموزد. محصول چنین آموزش ایدئولوژیکی، نسلی خواهد بود که شناخت واقعی از فردبودن خود و استعدادهایش و شناخت صحیحی از دنیای بیرونِ اسلام ندارد؛ حتی اقوام ایرانی را در مرز جغرافیایی سرزمینی که در آن زیسته است، نمی‌شناسد و درنهایت، نمی‌تواند سبک زندگی مدنظر خود را بیابد و اگر هم موفق به یافتن شیوهٔ دلخواه زندگی‌اش شود، در ابراز و بروز آن مردد است.

اگرچه ایرانی‌ها همواره دغدغهٔ دینی داشته‌اند و خدامحوری همواره وجهی از زندگی‌شان بوده است؛ اما مطالعهٔ کتاب‌های مطالعات اجتماعی به خوبی نشان می‌دهد، تأکید بر هویت دینی، حتی اگر تنها دغدغهٔ خانواده نباشد، تنها دغدغهٔ نظام آموزش‌وپرورش پس از انقلاب اسلامی بوده است. دانش‌آموزان همواره با جملات، متون، داستان‌های ساده، تصاویر و نمادهای سرشار از درون‌مایه‌های اخلاقی و معنوی، بایدونبایدهای دینی- صرفه جویی، نماز، تلاوت قرآن، عبادت‌کردن، دعاکردن، شورا، تعاون، غیبت‌نکردن، حجاب، همدردی با گرسنگان، داشتن ریش، محاسن، آرایش موی یک‌طرفه و سبک زندگی دینی و مذهبی را در عرصهٔ عمومی و خصوصی می‌آموزند. آنها به‌تدریج مفاهیمی چون استعمار، استکبار، بسیج، شهادت، ایثار و تقابل ما درمقابل دیگری با تقسیم‌بندی‌های دوگانهٔ اسلام و دشمنان اسلام، مسلمان و نامسلمان، ایران و دشمنان ایران و ارائهٔ تصاویری منتقدانه از دنیای غرب، آمریکا و اسرائیل و وام‌داربودن آنها به جهان اسلام با ایرانِ 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 دربرابر آن امری لازم و ضروری است؛ بنابراین، هویت شیعیِ سیاسی‌شده با طرح دقیق حلقه‌های خودی و غیرخودی در اذهان 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. (۱۳۸٤). *گفتگویی با مانوئل کاستلز*، ترجمهٔ حسن چاوشیان و لیلا جوافشانی، تهران: نشر نی.

باقری، خ. (۱۳۸٦). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران: انتشارات مدرسه.

برگر، پ. و لاکمن، ت. (۱۳۷۵). *ساخت اجتماعی واقعیت*، ترجمهٔ فریبرز مجیدی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

برگر، پ.؛ برگر، ب. و کلنر، ه. (۱۳۸۱). *ذهن بی‌خانمان، نوسازی و آگاهی*، ترجمهٔ محمد ساوجی، تهران: نشر نی.

بشیریه، ح. (۱۳۸۲). *جامعه‌شناسی سیاسی*، تهران: نشر نی.

تاجیک، م. ر. (۱۳۸٤). *روایت غیریت و هویت در میان ایرانیان*، تهران: فرهنگ گفتمان.

جعفرزاده‌پور، ف. (۱۳۸۹).«کتاب های درسی و هویت ملی، فراتحلیل مطالعات انجام‌شده»، *فصلنامهٔ مطالعات ملی*، ۱۱ (۲ و ٤۲)، ٥٤-۳۱.

حاجیانی، ا.؛ صالحی‌امیری، س. ر. و محمدظاهری، ح. (۱۳۹٤). «تحلیل محتوای مقایسه‌ای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایهٔ هفتم دورهٔ متوسطهٔ اول ۱۳۹۳ و کتاب های درسی تعلیمات اجتماعی پایهٔ اول راهنمایی تحصیلی سابق ۱۳۹۰ ازمنظر هویت ملی»، *فصلنامهٔ پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، ۲ (۲)، ۱٤۳-۱٦۲.

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*

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3 http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

زبان‌های خارجی، ۹ (۱)، ۵۳-۷۰.

رهبری، م.؛ بلباسی، م. و قربی، م.ج. (۱۳۹٤). «هویت ملی در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش ج.ا.ایران»، *فصلنامهٔ مطالعات ملی*، ۱٦ (۱)، ٤٥-٦٦.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹٦). *مطالعات اجتماعی هفتم دورهٔ اول متوسطه*، تهران: ادارهٔ کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹٦). *مطالعات اجتماعی هشتم دورهٔ اول متوسطه*، تهران: ادارهٔ کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹٦). *مطالعات اجتماعی نهم دورهٔ اول متوسطه*، تهران: ادارهٔ کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

سلطانی، ع.ا. (۱۳۹۳). «نشانه‌شناسی گفتمانی یک جدایی»، *مطالعات جامعه شناسی*، ۲۱ (۲)، ٤۳-۷۲.

سلطانی، ع. ا. (۱۳۸٤). *قدرت، گفتمان و زبان: سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران*، تهران: نشر نی.

شاه‌سنی، ش. (۱۳۸٦). *تبیین سازوکارها و مؤلفه‌های جامعه‌پذیری کتاب‌های دورهٔ ابتدایی در چهارچوب تحلیل انتقادی گفتمان*، رسالهٔ دکتری، شیراز: دانشگاه شیراز.

صادقی، ع. ا. و مرادخانی، ه. (۱۳۹۳). «برساخت گفتمانی هویت در کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی»، *فصلنامهٔ جامعه‌پژوهی فرهنگی*، ٥ (٤)، ٥٥-٨١.

صالحی عمران، ا. و شکیبایان، ط. (۱۳۸٦). «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب های درسی دورهٔ ابتدایی»، *فصلنامهٔ مطالعات ملی*، ۸ (۱ و ۲۹)، ٦۳-۸٤.

عبدی، ع. و لطفی، م. (۱۳۸۷). «جایگاه هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش‌وپرورش مورد مطالعه: کتاب‌های تاریخ دورهٔ دبیرستان»، *فصلنامهٔ مطالعات ملی*، ۳ (۳٥)، ٥۳-۷۲.

عشوری، ز. (۱۳۷۸). *تحلیل محتوای داستان‌ها و روایت‌های کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی در سال‌های تحصیلی ۱۳۷٦-۷۷ و مقایسهٔ آن با اهداف آموزش و پرورش ابتدایی*، پایان‌نامهٔ کارشناسی‌ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

علوی‌مقدم، س. ب. و داورپناه، ز. (۱۳۹۳). «تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های آموزش زبان فرانسه مقاطع راهنمایی، دبیرستان-پیش‌دانشگاهی»، *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳ (٥۲)، ۱۳۲-۱۱۷.

فاتحی، م. (۱۳۸۳). *تأثیر سرمایهٔ اجتماعی بر هویت اجتماعی دانشجویان شهر تهران*، پایان‌نامهٔ دکتری، اصفهان: دانشگاه اصفهان.

قاسمی، ح. (۱۳۸۷). «همبستگی ملی در کتاب‌های درسی دورهٔ ابتدایی: مورد مطالعه کتاب‌های فارسی»، *فصلنامهٔ مطالعات ملی*، ۹ (۲ و ۳٤)، ۱۳۳-۱٦۰.

کاستلز، ا. (۱۳۸٥). *عصر اطلاعات، قدرت، هویت*، ترجمهٔ حسن چاوشیان، تهران: انتشارات طرح نو.

کچوئیان، ح. (۱۳۸٦). *تطورات گفتمان‌های هویتی ایران: ایرانی در کشاکش با تجدد و مابعد تجدد*، تهران: نشر نی.

سالارکسرایی، م. (۱۳۸۸).«نظریهٔ گفتمان لاکلائو و موف ابزاری کارآمد در فهم و تبیین پدیده‌های سیاسی»، فصلنامهٔ سیاست، ۳۹ (۳)، ۳٦۰-۳۳۹.

کهنه‌پوشی، س. م. و کهنه‌پوشی، ح. (۱۳۸۸). «تحلیل محتوای مفهوم هویت کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی ۱ و۲ رشتهٔ ادبیات و علوم انسانی»، *نشریهٔ مطالعات برنامه درسی*، ٤ (۱۳ و ۱٤)، ۱۲٥-۱٤۰.

گیدنز، آ. (۱۳۸۰). *جامعه شناسی*، ترجمهٔ منوچهر صبوری، تهران: نشر نی.

گیدنز، آ. (۱۳۷۷). *پیامدهای مدرنیته*، ترجمهٔ محسن ثلاثی، تهران: نشر نی.

مارش، د. و استوکر، ج. (۱۳۸۷). *روش و نظریه در علوم*

https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3 http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176

سیاسی، ترجمهٔ امیرمحمد حاجی یوسفی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.

منصوری، ع. و فریدونی، آ. (۱۳۸۸). «تبلور هویت ملی در کتاب‌های درسی محتوای کتاب فارسی دوره‌های ابتدایی»، *مجلهٔ مطالعات ملی*، ۱۰ (۲ و ۳۸)، ۲۷-۴۶.

نجارنهاوندی، م. و قربانعلی‌زاده، م. (۱۳۹۳). «تحلیلی بر هویت ملی در کتاب‌های درسی، مطالعهٔ موردی مطالعات اجتماعی»، *مجلهٔ پژوهش‌های تربیتی*، ۱ (۲۹)، ۱۰۱-۷۹.

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 برنامهٔ درسی*، ۱ (۱)، ۱-۲۸.

یاوری، ن. (۱۳۷۳). «اقوام و قومیت در کتاب‌های درسی»، *فصلنامهٔ گفت‌وگو*، (۳)، ۱۱۹-۹۷.

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.

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.

http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176 https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3

http://dx.doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176 https://dorl.net/dor/20.1001.1.20085745.1401.33.3.6.3