

Critical Discourse Analysis of National Identity Formation Models in Persian Text Books of the First Middle School

Mehrzad Yaghoobinezhad¹ | Shayesteh Sadat Mousavi^{2*} | Moharram Rezayati Kishekhaleh³

1. Master graduated, University of Guilan, Rasht, Iran. E-mail: mehrzadyaghoobinezhad@gmail.com
2. Corresponding Author, faculty member of Persian language and literature at the University of Guilan, Rasht, Iran. E-mail: Sh_mousavi@guilan.ac.ir
3. Professor of Persian Language and Literature at the University of Guilan, Rasht, Iran. E-mail: rezayati@guilan.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received: 21 May 2024
Received in revised form: 21 June 2024
Accepted: 22 June 2024

Keywords:
Persian text books,
National identity,
Prescriptive Models,
discourse Construction,
Ideology.

ABSTRACT

Considering that textbooks are one of the main tools for creating discourse order in societies, critical discourse analysis of school books is indispensable. The content and educational resources of schools play a very significant role in the formation of the mental structures and of the identity. Persian books are one of the most suitable tools for discourse prescription due to their special narrative-rhetorical and persuasive appeals. Social activists or group members, willingly or unwillingly, are attracted to hidden ideologies in naturalized discourses and use them in their attitudes, daily interactions, and actions. Since the naturalized discourses are reproduced unconsciously and through the ideological tools of power, it is necessary to describe their articulation. Nationalist discourse is a very prominent discourses in textbooks. Van Dijk's (2003) discourse model, which examines the discourse system through alienation and integration in "our group" and "their group", is very suitable for describing the articulation of nationalist discourse patterns. Also, Van Dijk's ideological square, which represents positive self-presentation and negative other-presentation, is very effective in describing national discourse propositions. Therefore, in the present research, using Van djike's discourse analysis, we have investigated the nationalist discourse in Persian textbooks of the first middle school (7th-8th-9th).

Cite this article: Yaghoobinezhad, M., Mousavi, Sh. S., Rezayati Kishekhaleh, M., (2024). "Critical Discourse Analysis of National Identity Formation Models in Persian Text Books of the First Middle School". *Theory-Building And Innovation Driven Discussion Panels In Humanities*, 1 (1), 285-303.



© The Author(s).

Publisher: Razi University

DOI: 10.22126/TBIH.2024.10641.1011

Extended Abstract

Introduction:

Textbooks serve as crucial instruments in shaping social discourse and collective identity within societies. This research emphasizes the significance of Critical Discourse Analysis (CDA) in examining textbooks, especially Persian language textbooks, due to their narrative appeal and rhetorical influence. These educational texts are powerful tools for promoting specific narratives and ideological frameworks. The study illustrates how latent ideologies within these texts often unconsciously influence social interactions and students' attitudes.

Materials and Methods:

This study employs van Dijk's discourse model (2003), which focuses on the concepts of alienation and integration within group dynamics. Specifically, it distinguishes between "us" (our group) and "them" (the other group). This framework is utilized to analyze nationalist discourse patterns present in Persian textbooks for middle school students (grades 7-9). Additionally, van Dijk's "ideological square," which contrasts positive self-presentation with negative other-presentation, serves as a key analytical tool for understanding nationalist discourse.

Results and Discussion:

The analyses reveal that the discursive order in these textbooks employs three fundamental strategies to construct national identity, aligning closely with van Dijk's discourse theory:

1. **Reproduction of Shared and Naturalized Ideologies:** For instance, in the lesson "Mutual Services of Islam and Iran" (Grade 7: 109), the reproduction of naturalized ideologies is evident through statements like: *"Iran, illuminated by its inclination towards Islam, stood alongside other Islamic nations, leading them as the torchbearer of a splendid civilization known as Islamic civilization."* This exemplifies how historical narratives are used to reinforce a sense of belonging and shared identity among students.
2. **Alignment with Contrasting or Alien Ideologies:** In the lesson "Coexistence with Motherland" (Grade 9: 60), statements promote national solidarity and mitigate ethnic tensions. The text asserts: *"We have Iranian Arabs, Iranian Turks, Iranian Persians, Iranian Kurds, Iranian Assyrians, Iranian Armenians... we are all Iranians... being Iranian is fundamental."* Such assertions foster unity among diverse ethnic groups within Iran while emphasizing a collective national identity.
3. **Rejection of Contrasting or Alien Ideologies:** This is prominently featured in various texts. For example, in the lesson "Flag Bearers" (Grade 8: 81), descriptions of Basij and

army youth as “our group” versus enemies as “their group” illustrate this rejection. The narrative states:

"During the imposed war, the vast multitude of Basij youth and the brave soldiers transformed this divine expanse into a solid foundation and an impregnable barrier against the savage onslaught of Saddam and his American supporters."

Here, positive attributes such as bravery are assigned to “our group,” while negative traits are attributed to “their group,” reinforcing the dichotomy.

These strategies collectively demonstrate how textbooks utilize discursive order to shape and reinforce national identity.

The Role of National Symbols

National symbols, such as heroes, martyrs, and cultural icons, are integral to constructing a national discourse within these textbooks. They create a semantic network connecting various aspects of national identity, including geography, history, and culture. Authors leverage these symbols alongside narratives of prominent figures’ struggles against foreign adversaries to convey a prescriptive model of national identity to students.

For example, historical figures like Mahmoud Hesabi or Nima Yushij are referenced not only to celebrate their contributions but also to link them with broader themes of national pride and resilience. By portraying these individuals as embodiments of national values such as intelligence, sacrifice, and loyalty, the textbooks reinforce a collective memory intertwining Iranian identity with Islamic values and revolutionary ideals.

Conclusion:

The interplay between language, media, and society constructs national identity through discourse, gaining power when employed by influential community members. This process operates through naturalization, but CDA can deconstruct it and reveal underlying ideologies. Persian textbooks utilize three main strategies to shape national identity consistent with van Dijk's theory:

1. Reproduction of Shared Ideologies
2. Alignment with Opposing Ideologies
3. Rejection of Alien Ideologies

These textbooks emphasize positive aspects of “our group” while attributing negative traits to “their group”. Findings indicate that national discourse is reinforced through historical narratives, references to national cultural figures, and emphasis on unity among diverse ethnic groups in Iran. This study highlights the significance of CDA in understanding how collective identities and social perceptions are formed, while advocating for a more comprehensive approach to educational content across all levels of schooling.

In summary, this research underscores how educational materials shape perceptions of identity through carefully constructed narratives that promote nationalism while marginalizing alternative viewpoints. By analyzing these texts through critical discourse analysis, we gain insights into the mechanisms through which ideologies are disseminated and internalized within society.

تحلیل انتقادی گفتمان الگوهای هویت‌سازی ملی در کتاب‌های فارسی متوسطه اول بر پایه رویکرد وندایک

مهرزاد یعقوبی‌نژاد^۱ | شایسته سادات موسوی^۲ | محرم رضایتی کیشه‌خاله^۳

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران. رایانامه: mehrzadyaghoobinezhad@gmail.com
 ۲. نویسنده مسئول، استادیار زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران. رایانامه: Sh_mousavi@guilan.ac.ir
 ۳. استاد زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران. رایانامه: rezayati@guilan.ac.ir

اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۰۲

واژه‌های کلیدی:

فارسی متوسطه،

هویت ملی،

الگوی تجویزی،

برساخت گفتمانی.

با توجه به اینکه کتاب‌های درسی یکی از اصلی‌ترین ابزار ایجاد نظم گفتمانی در جوامع هستند، تحلیل انتقادی گفتمان در کتاب‌های فارسی مدارس امری ضروری است. محتوا و منابع آموزشی مدارس در شکل‌گیری شاکله‌های ذهنی و الگوهای گفتمانی هویت‌ساز اعضای یک جامعه نقش بسیار پررنگی دارد و از این میان کتاب‌های فارسی بخاطر جذابیت‌های ویژه روایی-بلاغی و اقناعی، از مناسب‌ترین ابزار تجویز گفتمانی‌اند. کنشگران اجتماعی یا اعضای گروه، خواسته یا ناخواسته جذب ایدئولوژی‌های پنهان در گفتمان‌های طبیعی شده می‌شوند و آن‌ها را در نگرش‌ها، تعاملات روزمره و کنش‌های خود به کار می‌نهند. از آنجا که گفتمان‌های طبیعی شده، به‌صورت ناخودآگاه و از طریق ابزار ایدئولوژیک قدرت، در ذهن کنشگران بازتولید می‌شوند، تشریح مفصل‌بندی آنها ضرورت دارد. گفتمان ملی گرایانه، یکی از گفتمان‌هایی است که در کتاب‌های درسی نمود برجسته‌ای دارد. الگوی گفتمانی وندایک (۲۰۰۳) که نظام گفتمانی را از طریق غیریت‌سازی و یکپارچه‌سازی در گروه‌ها و آنها بررسی می‌کند، برای تشریح مفصل‌بندی الگوهای گفتمانی ملی گرایانه بسیار مناسب است. همچنین مربع ایدئولوژیکی وندایک که خودنمودی مثبت و دیگرنمودی منفی را بازتاب می‌دهد، در جهت تشریح گزاره‌های گفتمانی ملی بسیار کارآمد است. از این‌رو در تحقیق حاضر با استفاده از تحلیل گفتمان وندایک به بررسی گفتمان ملی گرایانه در کتاب‌های فارسی متوسطه اول (هفتم-هشتم-نهم) پرداخته‌ایم و نمونه‌های آن را ذکر و تبیین کرده‌ایم، نتایج حاصل‌شده حاکی از آن است که برساخت هویت ملی مکرراً از طریق خودنمودی مثبت در گروه "ما" در کتاب‌های درسی اتفاق افتاده است. از سوی دیگر یکپارچه‌سازی گروه "ما" با غیریت‌سازی، یا یکپارچه کردن گروه "دیگری/آنها" تحت عنوان "دشمن" اتفاق افتاده است. نکته دیگر اینکه عموماً در تحقیقات مربوط به تحلیل گفتمان سویه منفی و هژمونیک ایدئولوژی در نظر گرفته می‌شود، حال آنکه بنابر نظریه دوسونگر وندایک، مقاله حاضر نه صرفاً با رویکرد هژمونیک بلکه با نگاه سازنده به قدرت ایدئولوژیک به نقد و بررسی راهکارهای کتب درسی برای ساختن هویت ملی می‌پردازد.

استناد: یعقوبی‌نژاد، مهرزاد؛ موسوی، شایسته سادات؛ رضایتی کیشه‌خاله، محرم (۱۴۰۳). تحلیل انتقادی گفتمان الگوهای هویت‌سازی ملی در کتاب‌های فارسی متوسطه اول بر پایه رویکرد وندایک. *کرسی‌های نظریه‌پردازی و نوآوری در علوم انسانی*، ۱ (۱)، ۲۸۵-۳۰۳.



© نویسنده گان.

ناشر: دانشگاه رازی

DOI: 10.22126/TBIH.2024.10641.1011

۱. پیشگفتار

۱-۱. تعریف موضوع

صحبت کردن از تحلیل گفتمان سه کلیدواژه را نیز به ذهن متبادر می‌کند. «ایدئولوژی»، «رسانه» و «جامعه». این سه کلیدواژه در تبیین مباحث مربوط به تحلیل گفتمان نقش بسزایی دارند. ایدئولوژی - که ون دایک (۱۳۹۴: ۱۷) آن را «باورهای بنیادین یک گروه و اعضایش» می‌داند - ارزش‌ها، باورها، هنجارها و هویت‌های جامعه عصر خود را به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر می‌سازد و بازتاب می‌دهد. ایدئولوژی به وسیله یک گروه (جامعه) پذیرفته می‌شود و آن گروه به وسیله این ایدئولوژی‌ها رفتار، گفتار و افکار خود را توجیه می‌کند؛ بنابراین ایدئولوژی‌ها «متشکل از باورهای اجتماعی مشترک و نه عقاید شخصی» (همان: ۲۲) هستند و به تبع آن، گفتمان یک سازه اجتماعی است که هم توسط جامعه زاییده می‌شود و توسط آن تغییر می‌یابد و در عین حال خود نیز بر جامعه تأثیرگذار است و آن را تغییر می‌دهد. «افراد جامعه از نظر روانی ممکن است به این ایدئولوژی‌ها آگاهی نداشته باشند ولی اعمال و رفتار آن‌ها در درون این نظام شکلی خاص به خود می‌گیرد و گفته نظام‌مند آن‌ها با توجه به همین ایدئولوژی توجیه و تبیین می‌شود» (یارمحمدی، ۱۳۸۳: ۱۰۰). گفتمان‌ها با گزاره‌های مخصوص به خود در بافت جامعه اثر می‌کنند و زمینه‌ساز تولید متن‌ها، گفتارها و کردارهای روزمره افراد جامعه می‌گردند؛ به دیگر سخن «انسان‌ها نمی‌توانند از حیطه فرهنگی خود که دستاورد ایدئولوژی‌ها و گفتمان‌هاست، خارج شوند و ورای زمان خود زندگی کنند» (تسلیمی، ۱۳۹۹: ۹۹). گفتمان‌ها که محصول ایدئولوژی‌اند، در ناخودآگاه تاریخی و سیاسی و ذهن و زبان افراد جامعه تثبیت می‌شوند، از این رو تحلیل گفتمان چارچوبی مناسب برای بازیابی و آشکارسازی ایدئولوژی نهان شده در پس متن‌هاست. تحلیل گفتمان بر آن است که روشن سازد ایدئولوژی چگونه در کردارهای اجتماعی اعضای جامعه جلوه می‌کند و چگونه و از طریق چه رسانه‌هایی بازتولید می‌شود؟

بازتولید ایدئولوژی و انتقال آن به نسل‌های بعدی، رسانه‌ها و راه‌های مختلفی دارد که در طول زمان تغییر می‌یابد. به گفته وندایک (۱۳۹۴: ۵۰) «زمانی این نقش توسط کلیسا، مسجد و... انجام می‌شد و در حال حاضر مدرسه و رسانه‌های گروهی بیش از نهادهای دیگر این نقش را ایفا می‌کنند». از همین روست که بررسی کتاب‌های درسی، به عنوان یکی از قوی‌ترین ابزار انتقال گفتمانی، باید در تحقیقات مرتبط با تحلیل گفتمان در نظر گرفته شود و اعتبار و اهمیت درخور یابد.

محتوا بارزترین و مشخص‌ترین ابزار گفتمانی برای بیان ایدئولوژی در نهادهای آموزشی است. محتوای آموزشی در مدارس و رسانه‌های گروهی - در تمام جهان - خنثی و منفعل نیست، بلکه عموماً ابزاری بسیار قوی و جهت‌دار برای انتقال گفتمانی است. به گفته کانینگزورث (۱۹۹۵: ۴۶) «تقریباً تمام کتاب‌های درسی مدلهایی از گفتمان را آگاهانه یا غیرآگاهانه از طریق نمونه‌های زبانی در گفتگو و متن‌های خوانداری و شنیداری ارائه می‌دهند». نویسندگان مستقیم یا غیرمستقیم و یا نیز به تبعیت از الگوهای ذهنی و زبانی و گفتمان‌های طبیعی شده، اندیشه و ایدئولوژی‌هایی را در متن بیان و نتیجتاً منتقل می‌کند؛ فرکلاف (۱۳۷۹: ۲۶) از گفتمان‌های طبیعی شده با عنوان «عقل سلیم غیر ایدئولوژیک» یاد می‌کند؛ بدین معنا که شخص دیگر آگاه نیست که باور او، کارکردی ایدئولوژیک دارد، بلکه آن را مسئله‌ای عقلانی و سازگار با منطق همگانی می‌داند؛ بنابراین تحلیل گفتمان - که می‌توان از آن به منزله چهارچوبی برای تحلیل هویت فردی و ملی استفاده کرد (یورگسنس و فلیپس، ۱۳۸۹: ۱۸) - کمک می‌کند تا برساخت‌های گفتمانی از هویت فردی و ملی در زمینه نژاد، جنسیت، قومیت، ملیت و طبقه را در انطوای محتواهای تحصیلی، مشخص و منعکس کرد.

یکی از مستعدترین محتواهای آموزشی که می‌تواند به دلایل مختلف، من جمله استفاده از شعر، حکایت، روایت و...، ابزار مناسبی برای انتقال گفتمانی و انواع ایدئولوژی باشد، محتوای کتاب‌های «ادبیات فارسی» است. پژوهش حاضر نیز باهدف تحلیل انتقادی گفتمان کتاب‌های فارسی متوسطه نظام جدید آموزش و پرورش و با مبنا قرار دادن چارچوب گفتمان‌شناسی اجتماعی-شناختی ون دایک انجام می‌گیرد و از میان تمامی گفتمان‌های هویتی موجود در این کتاب‌ها به برساخت‌های گفتمانی مربوط هویت ملی تمرکز کرده است و به دنبال پاسخ این پرسش است که کدام یک از ابزارهای گفتمانی و با چه بازنمودهایی در کتاب‌های درسی فارسی، برای مفصل‌بندی گفتمان ملی - میهنی به کار گرفته شده است؟ برای پاسخ به این پرسش چارچوب تحلیل گفتمان ون دایک را برای تحلیل داده‌های خود مبنا قرار داده‌ایم. نکته مهم در معرفی روش تحلیل گفتمان ون دایک آن است که ون دایک، برخلاف تعاریف سنتی، همچون تعریف مارکس، انگلس یا آلتوسر از ایدئولوژی، ایدئولوژی را به معنی منفی آن در نظر نمی‌گیرد (نک. ون دایک، ۱۳۹۴: ۱۷)، بلکه آن را همچون به کارگیری زبان، پدیده‌های اجتماعی و همگانی می‌داند و صرفاً به تشریح و واکاوی شکل‌گیری آن، به روشی که در ادامه بیان خواهد شد، علاقه‌مند است.

۱-۲. ضرورت، اهمیت و هدف

تحلیل گفتمان انتقادی در کتاب‌های درسی، برای درک چگونگی شکل‌گیری و بازتاب هویت ملی در میان دانش‌آموزان بسیار اهمیت دارد. کتاب‌های درسی نقش قابل توجهی در ساخت روایت‌های ملی ایفا می‌کنند و بر درک دانش‌آموزان از میراث فرهنگی، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی تأثیر می‌گذارند. با تحلیل زبان و گفتمان به کار رفته در این کتاب‌ها، پژوهشگران می‌توانند ایدئولوژی‌ها و تعصبات نهفته‌ای را که به شکل‌گیری هویت کمک می‌کنند، کشف کنند. این تحقیق نه تنها به پیامدهای آموزشی چنین متونی می‌پردازد بلکه زمینه‌های اجتماعی و سیاسی گسترده‌تری را نیز بررسی می‌کند، از جمله ملی‌گرایی، نمایندگی فرهنگی و تأثیر روایت‌های تاریخی بر هویت معاصر ایرانی. درک این دینامیک‌ها برای معلمان و سیاست‌گذاران که به دنبال ایجاد یک محیط آموزشی فراگیر و آگاهانه انتقادی هستند، ضروری است.

۱-۳. پرسش‌های پژوهش

این تحقیق به بررسی این پرسش می‌پردازد که کدام ابزارهای گفتمانی و با چه نوع بازنمودهایی در کتاب‌های درسی فارسی به منظور شکل‌دهی به گفتمان ملی-میهنی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. برای پاسخ به این پرسش، از چارچوب تحلیل گفتمان وندایک بهره می‌گیریم. این چارچوب به ما امکان می‌دهد تا به دقت به تحلیل ساختارهای زبانی و گفتمانی در متن‌های آموزشی بپردازیم و نحوه تأثیرگذاری آن‌ها بر شکل‌گیری هویت ملی و میهنی را بررسی کنیم.

۱-۴. پیشینه پژوهش

شاهسنی (۱۳۸۶) در رساله «تبیین سازوکارهای مؤلفه‌های جامعه‌پذیری کتاب‌های علوم انسانی دوره ابتدایی در چهارچوب تحلیل انتقادی گفتمان» دریافته است که ارزش‌های دینی و اخلاقی و نقش‌های جنسیتی بیشترین فراوانی را در این کتاب‌ها دارند. افشانی و همکاران (۱۳۸۸) مقاله «بازتولید نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی» را به تحلیل گفتمان انتقادی الگوهای جنسیتی در کتاب‌های مقطع دبستان اختصاص داده‌اند و به کلیشه‌های جدید جنسیتی در این کتاب‌ها پی برده‌اند. صادقی و مرادخانی (۱۳۹۳) در مقاله «برساخت گفتمانی هویت در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی» در مورد تأثیر برساخت‌های گفتمانی کتاب‌های فارسی دبستان بر هویت دانش‌آموزان صحبت می‌کنند. علی صوفی (۱۳۹۳) در پایان‌نامه «بررسی انتقادی و مقایسه جنسیتی در کتاب‌های درسی ابتدایی و کتاب‌های داستان کودکان بر اساس الگوی میشل (۱۹۸۹)» به برخی از کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های دبستان و کتاب‌های کودکان که در قالب متن و تصاویر بازتاب یافته‌اند، دست‌یافته است و آن‌ها را تحلیل نموده است. معروفی و پناهی توانا (۱۳۹۳) در مقاله «جایگاه مؤلفه‌های هویت ملی -

مذهبی در محتوای کتاب‌های ادبیات فارسی دوره متوسطه» به مؤلفه‌های میراث فرهنگی، مذهبی، خرده‌فرهنگ‌ها و مؤلفه‌های ملی - سیاسی پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیدند که مؤلفه‌های میراث فرهنگی و مذهبی بیشترین سهم را در شکل‌گیری هویت ملی داشته‌اند. رضایی و لطیفی (۱۳۹۴) در مقاله «بررسی و نقد مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی کتاب درسی زبان انگلیسی پایه اول متوسطه (هفتم)» به مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی موجود در کتاب زبان انگلیسی پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که فرهنگ بومی ایران در این کتاب در مقابل فرهنگ غربی و یا بین‌المللی بیشتر دیده می‌شود. سودمند افشار (۱۳۹۴) در مقاله «بررسی و نقد کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره اول متوسطه با تکیه بر جنبه‌های تحلیل گفتمان انتقادی: نمود جنسیت و قدرت»، به این نتیجه دست‌یافته که کتاب انگلیسی پایه اول نگاه کلیشه‌ای به جنسیت دارد و در مقابل هیچ‌گونه توجهی به فرهنگ زبان انگلیسی در هنگام آموزش زبان انگلیسی نمی‌شود و در نتیجه بر این باور است که بازتاب این گونه جنسیت زن در کتاب، آن‌ها را مجاب به پذیرش جنس دوم می‌کند و اعتماد به نفس را از آن‌ها می‌گیرد. طبسی (۱۳۹۶) در پایان‌نامه «ایدئولوژی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. گفتمان کاوی انتقادی هویت ایرانی در گزیده‌ای از کتاب‌های درسی بر پایه الگوی ون دایک (۲۰۰۶)» به این نتیجه می‌رسد که آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با باورهای بنیادین ایرانی درهم آمیخته شده و کتاب در کنار آموزش زبان به القای هویت ایرانی هم می‌پردازد. با اینکه تحقیقات مزبور همه به نحوی به موضوع تحلیل گفتمان‌های مختلف در کتب درسی پرداخته‌اند با این حال هیچ‌یک به الگوی گفتمانی وندایک اشاره نداشته‌اند. نکته دیگر اینکه وندایک ایدئولوژی را با دید مثبتی می‌نگرد در صورتی که در تحقیقات مزبور برداشت از ایدئولوژی و قدرت عمدتاً رویکرد مارکسیستی به ایدئولوژی بوده است که رویکردی منفی و به دنبال زدودن ایدئولوژی است.

۵-۱. روش پژوهش و چارچوب نظری

در این پژوهش، بر ساخت‌های گفتمانی که در کتاب‌های فارسی متوسطه اول صورت‌بندی گردیده است با توجه به رویکرد تحلیل گفتمان «ون دایک، ۲۰۰۳ / ترجمه فارسی ۱۳۹۴» و با روش «توصیفی و تحلیلی» مورد بررسی قرار گرفته است تا مشخص شود که کدام مؤلفه‌های گفتمانی و ابزارهای استراتژی زبانی، گفتمان ملی - میهنی را در کتاب فارسی مفصل‌بندی می‌کنند. شیوه گردآوری اطلاعات در این پژوهش کتابخانه‌ای و اطلاعات گردآوری شده با روش تحلیل محتوا طبقه‌بندی و پردازش می‌شود. در این پژوهش کتاب‌های فارسی به‌عنوان جامعه آماری ما انتخاب شده‌اند. داده‌ها را از کتاب‌های درسی

فارسی متوسطه نظام جدید آموزشی که همه این کتاب‌ها چاپ سال ۱۳۹۹ می‌باشند، به دست آوردیم. این داده‌ها بر اساس مربع ایدئولوژیکی ون دایک در سه سطح محتوا (معنا)، صورت و کنش و برهم کنش توصیف و تحلیل شده‌اند.

زبان همواره دارای بعد گفتمانی است و منشأ تمام مباحث مربوط به تحلیل گفتمان زبان است؛ به دیگر سخن باید گفت که زبان، پدیده‌ای اجتماعی و اجتماع نیز پدیده‌های زبانی است، به این معنی که این دو باهم در تعامل و کشند. یورگنسن و فیلیس در کتاب نظریه و روش در تحلیل گفتمان (۱۳۸۹: ۳۰) بر این نکته تأکید دارند که: «زبان صرفاً مجرایی نیست که اطلاعات مربوط به وضعیت روحی و رفتار یا واقعیت‌های مربوط به جهان را از طریق آن با یکدیگر در میان بگذاریم، به عکس زبان دستگاهی است که خلق می‌کند و در نتیجه جهان اجتماعی را می‌سازد».

ریشه کلمه گفتمان از مفهوم «discourse» را می‌توان در فعل یونانی *discurrere* به معنی حرکت سریع در جهات مختلف (dis = در جهات مختلف؛ cure = دویدن یا سریع حرکت کردن) یافت» (عضدانلو، ۱۳۸۰: ۱۶). هرچند در تعریف گفتمان، آن را به معنای تجلی زبان در گفتار و نوشتار به کار می‌برند، اما همان‌طور که از ریشه آن برمی‌آید بر زبان به عنوان حرکت و عمل، آن‌هم در زمینه‌ها و جهات مختلف تأکید شده است. وجود گفتمان به دنبال خود تحلیل گفتمان را نیز مطرح می‌کند. برای تبیین بحث تحلیل گفتمان بهتر است به تفاوت و نسبت مفاهیم گفتمان، تحلیل گفتمان و تحلیل انتقادی گفتمان اشاره کرد. تحلیل گفتمان یک روش اکتشافی در برخورد با پدیده‌ها، متن و بافت؛ یعنی مجموعه‌ای از رویه‌ها و روال‌های کشف که به صورت نظام‌مند و منسجم در مطالعه گفتمان از آن‌ها استفاده می‌شود. سیر تکامل تحلیل گفتمان در سه مرحله ساخت‌گرایی، نقش‌گرایی و به دنبال آن تحلیل انتقادی گفتمان مطرح می‌شود. ساخت‌گرایان تأکیدشان بر این است که تنها خواست و اراده فرد سخنگو - که گفتمان در گفته‌هایش نهفته است - بر توالی جمله‌ها و بند حاکم است؛ آن‌ها فقط «الگوهای زبانی موجود در متون را بررسی می‌کنند و رابطه بین زبان و بافت‌های فرهنگی-اجتماعی که زبان در آن‌ها به کار می‌رود را در حوزه بررسی خود قرار نمی‌دهند» (پالتریچ، ۲۰۰۶: ۲). نقش‌گرایان بر این باور بودند که «زبان به کار می‌رود تا کارهایی انجام دهد و چیزهایی را بیان کند که نه تنها به بافت بلافصل‌گوینده-متن-مخاطب مربوط‌اند بلکه به بافت‌های گسترده‌تر تاریخی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی که این کنش ارتباطی را محدود می‌کند نیز مربوط‌اند» (ریچاردسون، ۲۰۰۸: ۲۲) با تغییراتی که نقش‌گرایان در دیدگاه تحلیل گفتمان به وجود آوردند در نهایت زمینه‌هایی برای به وجود آمدن

تحلیل گفتمان انتقادی مطرح شد. تحلیل گفتمان انتقادی با «دامنه‌دار کردن مفهوم "بافت" مفاهیمی چون "قدرت" و "ایدئولوژی" را وارد این حوزه کرد» (فرکلاف، ۱۳۷۹: ۲۲) تحلیل گفتمان انتقادی حاصل سیر تکاملی تحلیل گفتمان در حوزه مطالعات زبان‌شناختی است که توجه را از سطح توصیف عناصر زبانی متن به سطح تفسیر و تبیین ارتقا داده است و بستر مطالعاتی و تحقیقاتی آن را از «سطح بافت موقعیت فرد به سطح کلان یعنی جامعه، تاریخ و ایدئولوژی» (آقاگل زاده، ۱۳۸۶: ۱۸) وسعت بخشیده است. تحلیل انتقادی گفتمان گرایشی زبان‌شناختی، جامعه‌شناختی و فلسفی است در واکنش به تلقی‌های صورت‌گرایانه از زبان. زبان‌شناسان انتقادی «این حرکت را جدای از جریان اصلی زبان‌شناسی یعنی زبان‌شناسی صورت‌گرای چامسکی می‌دانند» (آقاگل زاده و غیاثیان، ۱۳۸۶: ۱) در نتیجه تحلیل گفتمان انتقادی روش‌ها و رویه‌های نظام‌مندی را به کار می‌گیرد تا درهم تنیدگی‌های ایدئولوژیکی و گفتمانی در متن را دریابد و مشخص کند که زبان چگونه در بیان مقاصد خود بر ساخته می‌شود و «چرا در زمان خاصی از میان همه چیزهایی که می‌توان گفته شود فقط چیزهای خاصی گفته شد». (پنیکوک به نقل از شاهسني ۱۳۸۶: ۹۴)

بنابراین هدف اولیه تحلیل گفتمان آشکارسازی منابع قدرت در هر نوع بافتی است و بر این اساس است که فرکلاف (۱۹۸۹: ۱۴) هدف کاربردی گفتمان انتقادی را «کمک به افزایش هوشیاری نسبت به زبان و قدرت و به‌ویژه نسبت به اینکه چگونه زبان در سلطه بعضی‌ها بر بعضی دیگر نقش دارد» معرفی می‌کند. اگر ایدئولوژی‌ها و گفتمان‌های بر ساخته شده حاکم بر یک گروه (جامعه) بر دیگر گونه‌های ایدئولوژی غالب شود، طبیعی جلوه می‌کند، گویی که بدیهی و ازلی بوده است و هیچگاه رقیب یا مخالفی نداشته است. طبیعی شدگی ایدئولوژی و گفتمان که همه تحلیل‌گرایان گفتمان از آن یاد می‌کنند درست همان چیزی است که فرکلاف (۱۳۷۹: ۲۶) یاد از آن با عنوان «عقل سلیم غیر ایدئولوژیک» می‌کند؛ از این رو «ایدئولوژی از طریق پنهان کردن ماهیتش و اظهار به وجود آن که وجود ندارد، عمل می‌کند» (فرکلاف، ۱۹۸۹: ۹۲) و در نهایت چنین فرایندی باعث تثبیت هژمونی می‌شود؛ بنابراین هژمونی قدرت در ک فاصله و خودآگاهی را از افراد جامعه می‌گیرد. موفقیت هژمونی در سطح جامعه حاصل یکپارچگی نهادهای قدرت است و «فروپاشی گفتمان‌های هژمونیک همان چیزی است که به آن عمل تحلیل گفتمان می‌گوییم» (لاکلو به نقل از یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۹۱). در نهایت هرگاه هژمونی از هم گسیخته شود گفتمان مطرح می‌شود و در مقابل، تحلیل گفتمان قصد دارد ساختارهایی را که بدیهی می‌انگاریم، و اساسی کند؛ «تحلیل گفتمان انتقادی در تعدیل روابط

قدرت در ارکان جامعه، هدایت تحولات سیاسی و اجتماعی، سازمان‌دهی مناسب وسایل ارتباط جمعی و به‌ویژه در جهت ریشه‌کن کردن تبعیض و همچنین در آموزش و پرورش و تنویر افکار عمومی تأثیرگذار خواهد بود» (وندایک، ۱۹۹۸، به نقل از یارمحمدی، ۱۳۸۳: ۱۶۱)؛ بنابراین ما زمانی می‌توانیم به درک درستی از جامعه و گروه اجتماعی خود برسیم و آن را صحیح اداره کنیم که به تأثیرات گفتمان‌ها بر شیوه‌های فهم، تفکر و شناخت خود آگاه شویم.

الگوی ون دایک:

وندایک (۱۳۹۴: ۱۶-۱۹) مفهوم ایدئولوژی را به‌اختصار در چهار قالب مجزا توضیح می‌دهد:

۱- ایدئولوژی به‌مثابه نظامی از رفتار: در این قالب، ایدئولوژی‌ها باورهای بنیادین هر گروه و اعضایش هستند.

۲- ایدئولوژی به‌مثابه آگاهی‌های کاذب یا روابط غلط: این مورد تعبیر منفی از ایدئولوژی است و با جهت‌گیری‌های مارکسیسم قرابت دارد. به‌این ترتیب ایدئولوژی‌ها و باورهای متداول اما غلط طبقه حاکم برای مشروعیت بخشی به وضع موجود و پنهان ساختن اوضاع اجتماعی، اقتصادی و واقعی کارگران قلمداد شده است.

۳- ایدئولوژی به‌مثابه مفهومی عام: در این قالب ایدئولوژی با مفهوم مثبت همراه است به این معنا که ایدئولوژی‌هایی چون ضد نژادپرستی نه تنها متضاد نژادپرستی هستند بلکه ایدئولوژی خاص خودشان (انسان دوستان) را هم دارند.

۴- ایدئولوژی به‌مثابه مبنای فعالیت‌های اجتماعی: ایدئولوژی به‌عنوان نظام ایده‌ها، جنبش‌ها و گروه‌های اجتماعی نه تنها به معنای درک جهان از منظر گروه است، بلکه مبنایی برای فعالیت‌های اجتماعی گروه نیز محسوب می‌شود.

ون دایک در باب گفتمان بر این نکته تأکید دارد که تعاملات سه‌گانه میان «رخدادهای ارتباطی»، «شناخت» و «اجماع» در تحلیل گفتمان و ایدئولوژی نقش بسزایی دارد و بر این باور است که «گفتمان مفهوم وسیعی از رخدادهای ارتباطی مانند مکالمه، متن نوشتاری، حرکات چهره، صفحه‌آرایی تصاویر و یا هر جنبه نشانه‌شناختی دیگر است و «شناخت» شامل هر دو شناخت فردی و اجتماعی، باورها و اهداف، ارزیابی‌ها و احساسات و همه ساختارهای مربوط به ذهن و حافظه است که در گفتمان و تعاملات نمود می‌یابد و «اجماع» نیز دربردارنده خرده ساختارهای محلی تعاملات رودرو و ساختارهای همگانی‌تر اجتماعی و سیاسی است که به طرق گوناگون در قالب گروه‌ها، روابط گروهی

(مانند سلطه و نابرابری)، جنبش‌ها، نهادها، سازمان‌ها، فرآیندهای اجتماعی، نظام‌های سیاسی و ویژگی‌های انتزاعی‌تر جوامع و فرهنگ‌ها تعریف می‌شود.

ون دایک (۱۳۹۴: ۶۴) چهاراصل کلی را به‌صورت یک چهارضلعی ذهنی معرفی می‌کند و این چهارضلعی ذهنی را «مربی عقیدتی» می‌نامد. وی این مربی عقیدتی را این‌گونه برمی‌شمارد:

روی «نکات مثبت» درباره «ما» تأکید کنید.

روی «نکات منفی» درباره «آنها» تأکید کنید.

روی «نکات منفی» درباره «ما» تأکید نکنید.

روی «نکات مثبت» درباره «آنها» تأکید نکنید.

از نظر ون دایک این مربع ایدئولوژیکی می‌تواند برای تحلیل تمامی سطوح گفتمان به کار رود. این مربع گفتمان را در سه سطح محتوا (معنا)، صورت و کنش و برهم‌کنش مورد بررسی و واکاوی قرار می‌دهد تا لایه‌های بنیادین و پوشیده گفتمان را روشن سازد. الگوی ون دایک (۲۰۰۳) برای روشن کردن بهتر مربع ایدئولوژیکی هشت مؤلفه را در چارچوب خود معرفی می‌کند که عبارت‌اند از: «معنا، ساخت گزاره‌ای، ساختار صوری، نحو جمله، صورت‌های گفتمان، مباحثه (استدلال)، بلاغت و کنش و برهم‌کنش» که بر اساس آن‌ها تحلیل خود از بر ساخت‌های گفتمانی را شکل می‌دهد.

۲. پردازش تحلیلی موضوع

۲-۱. بر ساخت‌های گفتمانی در کتاب‌های فارسی

کتاب‌های درسی از مهم‌ترین محرک‌های شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی محسوب می‌شوند و نهایتاً "ذهنیت نسلی" را شکل می‌دهند. «ذهنیت نسلی نشان‌دهنده برداشتی است که نسل‌ها از جایگاه خود در تاریخ دارند؛ به عبارت دیگر ذهنیت نسلی مجموعه‌ای از رویه‌هاست که از تأثیر واقعیت بر آحاد هر نسل سرچشمه می‌گیرد» (بالس، ۱۳۸۰: ۱۹) دانش‌آموزانی که شاکله ذهنی‌شان از طریق رسانه‌های آموزشی، یکپارچه می‌شود، تجربه و درک مشترکی از رویدادها و وقایع جامعه (گروه) خود پیدا می‌کنند.

از آنجا که اساسی‌ترین و اولین پایه شکل‌گیری «گفتمان»، ایجاد زمینه مشترک در بین اعضای گروه ما است، کتاب‌های درسی از قوی‌ترین ابزارهایی هستند که می‌توانند در یکپارچه‌سازی و ایجاد دانش مشترک اجتماعی (زمینه مشترک) نقش ایفا کنند. وندایک (۱۳۹۴: ۳۳) مراحل ساخته شدن گفتمان را چنین تصویر می‌کند:

برهمکنش / گفتمان



دانش گروه



نگرش‌های گروه



ایدئولوژی گروه



دانش اجتماعی - فرهنگی (زمینه مشترک)

رسانه آموزشی برای این که بتواند بر مخاطبان خود یعنی دانش آموزان تأثیرگذار باشد، باید در قالب یک الگوی گفتمانی نمود یابد. کتاب‌های درسی فرایند شکل‌دهی هویت را در قالب یک سری از الگوهای تجویزی گفتمانی دنبال می‌کنند و هر یک از ابعاد هویت (ملی، قومی، دینی، اخلاقی، زیستی و...) را در قالب گزاره‌ها، تصاویر، روایت، شخصیت‌ها، ایده‌ها و... مفصل‌بندی می‌کنند. در این میان کتاب‌های فارسی، الگوهای تجویزی هویت‌ساز را به صورت شبکه ترکیبی و درهم‌تنیده‌ای از برساخت‌های گفتمانی ارائه کرده‌اند و همان‌طور که پیش‌ازاین گفته شد، به خاطر جذابیت‌های ویژه ادبی و بلاغی که در آنها هست، تأثیرگذاری گفتمانی ویژه‌ای نیز دارند. محتوای این کتاب‌ها حول محور گفتمان‌هایی چون ملی‌گرایی، قوم‌گرایی، دینی، اخلاق فردی و اجتماعی، انقلاب اسلامی، زیست‌محیطی، باورهای بنیادین فردی و اجتماعی، جنسیت، زبان فارسی و... شکل گرفته است.

۲-۲. برساخت ملی - میهنی

ازجمله نشانه‌ها و نمادهایی که برساخت‌های گفتمانی ملی را بیشتر در سطح معنا و صورت نمایان کرده است مربوط به ایران، معرفی نقاط مختلف ایران، قهرمانان ملی، جریان‌سازان میهنی، شهدا، وطن، زبان

فارسی و... هستند که همگی آن‌ها در ارتباط باهم و در یک شبکه معنایی، میدانی از گفتمان ملی را در کتاب‌ها به وجود آورده‌اند. هدف از این برساخت‌های ملی ایجاد الگوی گفتمانی هویت فردی و اجتماعی ملی است. نویسندگان کتاب از این برساخت‌های گفتمانی در کنار دیگر منابع هویت‌ساز مانند سرگذشت شخصیت‌ها و افراد مشهور، حکایات و داستان‌هایی در مورد تجارب و دست آوردهای آنان و برخوردشان در تقابل با بیگانگان بهره برده‌اند تا بتوانند هویت ملی را در قالب یک الگوی تجویزی به مخاطبان خود انتقال دهند.

هویت ملی از طریق نظم گفتمانی ایجاد شده است. نظم گفتمانی آشکار ساختن باورها، کنش‌ها، موقعیت‌ها و پیامدهای اجتماعی است. به‌طوری که مشخص می‌کند کشمکش گفتمانی کجا و چگونه مطرح و همسو می‌شوند و در مقابل گفتمان‌های مشترک و طبیعی شده به چه شکل نمود می‌یابند. گفتمان ملی در کتاب‌های فارسی در ابعاد متفاوتی ارائه شده است که از آن میان می‌توان به بعد تاریخی «خدمات متقابل اسلام و ایران» (هفتم: ۱۰۸)، بعد انقلابی «نسل آینده‌ساز» (هفتم: ۳۲)، «امام خمینی (ره)» (هفتم: ۱۲۰) و بعد جغرافیایی «سفرنامه اصفهان» (هفتم: ۷۰)، بعد سیاسی «دو نامه» (هشتم: ۷۷)، «پرچم‌داران» (هشتم: ۸۱)، «آرشی دیگر» (نهم: ۸۴)، بعد فرهنگی «نصیحت امام ره» (هفتم: ۸۰)، «ارمغان ایران» (هشتم: ۳۰)، بعد دینی «سیرت سلمان» (نهم: ۹۷)، «اسوه نیکو» (هفتم: ۱۱۲)، ابعاد زبانی و ادبی «چرا زبان فارسی را دوست داریم» (هفتم: ۱۳۸)، «کلاس ادبیات» (هفتم: ۸۶) اشاره کرد. همچنین اشاره به مشاهیر تاریخی و ملی همچون محمود حسابی (هفتم: ۸۸)، نیما یوشیج (هفتم: ۸۴)، شهید رجایی (هفتم: ۹۹)، مصطفی چمران (هفتم: ۹۹)، امیرکبیر (هشتم: ۷۲)، پروین اعتصامی (هفتم: ۸۸)، سعید کاظمی آشتیانی (هفتم: ۹۹)، مهدی باکری (هشتم: ۶۳) و حسین فهمیده (نهم: ۷۴) از دیگر مصادیق مفصل‌بندی هویت ملی - ایرانی هستند.

نظم گفتمانی در کتاب‌های درسی از سه راهکار اساسی برای ایجاد برساخت‌های هویت ملی سود می‌جوید که با نظریه گفتمان وندایک کاملاً همخوانی دارد؛ آن سه ابزار عبارت‌اند از: ۱) بازتولید ایدئولوژی‌های مشترک و طبیعی شده و ۲) همسوسازی ایدئولوژی‌های تقابلی یا بیگانه ۳) طرد ایدئولوژی‌های تقابلی یا بیگانه. نمونه‌هایی از استفاده از این سه راهکار در ادامه نشان داده خواهد شد.

در درس «خدمات متقابل اسلام و ایران» (هفتم: ۱۰۹) بازتولید یا بازنشر ایدئولوژی‌های طبیعی شده از خلال گزاره‌های این چنینی صورت می‌پذیرد: «ایران در پرتو گرایش به اسلام، همدوش سایر ملل اسلامی و پیشاپیش همه آن‌ها مشعل دار یک تمدن شکوهمند به نام تمدن اسلامی شد» (هفتم: ۱۰۹) و یا

در درس «ادبیات انقلاب» (هشتم: ۹۵) از خلال گزاره‌هایی همچون: «زبان عامل انسجام و وحدت همه اقوام یک سرزمین است. وقتی شما به یک اثر ادبی مانند شاهنامه، گلستان، مثنوی مولوی رو می‌کنید، چهره انسان‌های آن جامعه و رفتار و منش اجتماعی اشخاص را پیش چشم خود دارید. اصولاً کلید شناخت هر ملتی، ادبیات آن ملت است.» (هشتم: ۹۵)؛ «[از زبان امام خمینی رحمه‌الله] فرزندان عزیزم ... سعی کنید برای اسلام و جمهوری اسلامی و کشورتان مفید باشید» (هفتم: ۸۱) چنین گزاره‌هایی در غالب گفتمان‌های طبیعی شده حاکم انتظام می‌یابند و در چنین شرایطی «همه گفتمان‌ها پیش‌فرض‌های عقل سلیمی مشترک دارند و آمادگی کمتری برای تغییر دارند و احتمال بیشتری دارند که ثابت بمانند.» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۲۳۱).

همسوسازی ایدئولوژی‌های تقابلی یا ایدئولوژی‌هایی که احتمال تقابلی شدن آنها می‌رود، نیز از دیگر راهکارها است. برای مثال در درس «هم‌زیستی با مام میهن» (نهم: ۶۰) این گزاره به چشم می‌خورد: «ما در ایران، عرب ایرانی داریم، ترک ایرانی داریم، فارس ایرانی داریم، کرد ایرانی داریم، آشوری ایرانی داریم، ارمنی ایرانی داریم و... همه ایرانی هستیم... ایرانی بودن اصل است» (نهم: ۶۰) یا «به‌هرروی ایران از آن همه ایرانیان است؛ همه اینان که در خاکش بزرگ شده‌اند و از آبش نوشیده‌اند و در هوایش پرورده‌اند و... در صحنه‌های رزمش دلاورانه پیکار کرده‌اند و...» (نهم: ۶۱).

اما راهکار سوم که در مقابل یکی از روش‌های گفتمان ملی قرار گرفتن در یک بافت مقایسه‌ای است. این روش زمانی که «سخنگویان به مقایسه درون گروهی و برون گروهی می‌پردازند» دیده می‌شود (ون دایک، ۱۳۹۴: ۹۰). گفتمان‌های ملی گرا از روش مقایسه و قطبی‌سازی برای القای اهداف خود بهره می‌برند و بر اساس مربع ایدئولوژیکی به نکات مثبت «ما» و نکات منفی «آنها» تأکید می‌کنند. خودنمودی مثبت اساساً ایدئولوژیکی؛ زیرا که طرح‌واره‌های مثبتی را به گروه ما نسبت می‌دهد. برای نمونه در کتاب‌های فارسی مثلاً در درس «پرچم‌داران» نوشته‌اند: «در دوران جنگ تحمیلی، خیل عظیم نوجوانان و جوانان بسیجی و جان‌برکفان ارتشی و سپاهی (= گروه ما)، این پهنه خدایی را بنیانی استوار و سدی نفوذناپذیر و پایدار در برابر هجوم وحشیانه صدام و حامیان آمریکایی او (= گروه آنها) تبدیل کرد» (هشتم: ۸۱)؛ همانگونه که می‌بینیم صفات حسنه‌ای همچون فداکاری در راه وطن به جوانان و نوجوانان گروه ما نسبت داده می‌شود در حالی که صفات قبیحی همچون وحشیگری و ظلم به گروه آنها یا دیگری. ضمناً قراردادن دشمنی وحشی با گروه حامیان در برابر افرادی که جوان و حتی نوجوانند، سبعیت گروه آنها را بارزتر می‌سازد.

همچنین در درس «همزیستی با مام میهن» (نهم: ۵۹) چنین می‌خوانیم که «در طول تاریخ بارها دیدیم که هرگاه دشمنان و بدخواهان (= گروه آن‌ها)، دست ستم به‌سوی این مهر آشیان وطن دراز کرده‌اند، همه فرزندان (= گروه ما)، از همه سوی ایران به هر رنگ و نشان هم‌صدا فریاد برآورده‌اند و مشت‌ها را گره کرده‌اند و پشت به پشت هم بر بیگانه تاخته‌اند! در همین دوران دفاع مقدس ایرانیان همه برای وطن تن را سپر کرده‌اند» (نهم: ۵۹)؛ در اینجا نیز بدخواهی و ستم به گروه آن‌ها نسبت داده می‌شود ولی فداکاری، اتحاد، میهن‌دوستی و... به گروه ما نسبت داده می‌شود. یکی از پرتکرارترین نمودهایی که می‌تواند بر رمانتیک کردن احساسات ملی‌گرایانه و در نتیجه تغلیظ آن، بینجامد، بازنمود دادن رابطه شهروندان و وطن در قالب رابطه مادر و فرزندی یا عاشق و معشوق است. نگاه رمانتیک به وطن که از نتایج ورود به جهان مدرن است (نک. موسوی و شاطریان، ۱۴۰۲)، تنها در میان گروه ما دیده می‌شود. طبیعی است که نسبت دادن رابطه رمانتیک میان گروه آن‌ها و وطنشان، از بار دست‌اندازی و تجاوز آن‌ها می‌کاهد؛ به همین دلیل است که گروه ما همواره در جایگاه دفاع و حراست از وطن، به مثابه مادر یا معشوق و گروه آن‌ها در جایگاه متجاوز و متعدی تصویر می‌شود. برای مثال در کتاب می‌خوانیم: «میهن (ما) با همه پیوندان و باشندگان مادرانه رفتار می‌کند در چشم میهن همه این آب و خاک که زاد و بودشان در خاک اینجاست یکسان‌اند و هیچ رنگ و نژاد و گویش و زبانی به دیده این مادر بر آن دیگری برتری ندارد» (نهم: ۶۲-۶۳).

نمونه‌های دیگری از صفات مثبت گروه ما و صفات قبیح گروه آن‌ها در ادامه می‌آید:

- «ایران سرزمین ما... بزرگ‌ترین و آبادترین کشور جهان بوده... کشور ما سپند فر و فروغ و فرزاندگی (گروه ما)... دشمنان تیره‌رای و خیره‌روی (گروه آن‌ها)... میهن ما خاستگاه بخردان و دانایان و روشن‌رایان و...» (هشتم: ۳۰-۳۱).

- «جوانان و نوجوانان ما اهل فکر کردن، دریافتن و تحلیل کردن هستند. این هم امتیاز دیگری است. (گروه ما) همه آنچه در تحلیل‌های دشمنان این ملت و این کشور (گروه آن‌ها) به عنوان نقطه مرکزی مشاهده می‌شود این است که این نسل جوان و پرشور و آینده‌ساز را از راه‌های مختلف برای ساختن ایران آباد و آزاد و مؤمن و پاکیزه آینده ناتوان کنند. اما به‌رغم دشمنان (آن‌ها)، واقعیت عکس این است» (هفتم: ۳۲).

- «ایران این خاستگاه بخردان (ما) حتی دشمنان به کین و دل‌چرکین (آن‌ها) را در برابر شکوه خود به زانو درمی‌آورد» (هشتم: ۳۴)؛ «این طرف (طرف ما) تنها صلاح جنگ ایمان بود» (نهم: ۸۰) و...

- «در آن ایام که دشمن از آسمان و زمین آتش بمب و موشک بر سر مردم بی گناه این سرزمین (ما) فرومی‌ریخت» (هشتم: ۸۲).

طبقه‌بندی و قطبی‌سازی از راه‌های آسان‌سازی شناخت است. وقتی افراد یک ملت همه تحت عنوان «گروه ما» تصویر شوند، آنگاه تصور «دیگری» یا «آنها» در گروه مقابل، حفظ رابطه تقابلی را آسان‌تر می‌کند. از منظر وندایک (۲۰۰۳: ۴۹) «قطبی‌سازی صورت‌های گفتمان» یکی از راه‌هایی است که از لحاظ شناختی تقابل را محقق می‌سازد و زمینه‌هایی را برای درک و شناخت جدید مخاطب بر اساس پیش‌فرض‌های ذهنی‌اش فراهم می‌کند. در مثال زیر دو قطبی شدن تمام جهان در مقابل گروه ما به خوبی نشان داده می‌شود:

«آن طرف نصف جهان با تانک‌های آتشین در راه / این طرف ایرانیان تنها / این طرف تنها صلاح جنگ ایمان بود» (نهم: ۷۵)

در این درس‌ها و گزاره‌هایی که از نظر گذشت، نظم گفتمانی طبیعی شده به عنوان پیش‌فرضی برای تثبیت گفتمان‌های تقابلی مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ قطبی‌سازی میان ما و آنها حاصل غیریت‌سازی گفتمان است که دنبال به تصویر کشیدن دو هویت متمایز از هم بوده و مرزهای هویتی را مشخص می‌کند. قطبی‌سازی بر ساخت‌های هویت ملی کتاب‌ها در سایه غیریت‌سازی باعث خودنمودی مثبت و دیگرنمودی منفی شده است. «خود نمودی مثبت و دیگر نمودی منفی ممکن است به‌طور معمول با صورت‌های مختلف از خودستایی ملی یعنی اشاره مثبت به یا تحسین کشور خود، اصول، تاریخ و سنت‌های آن محقق شود» (ون دایک، ۱۳۹۴: ۱۰۷) در چنین گفتمان‌هایی بیم آن می‌رود که ایدئولوژی ملیت‌گرا با ایدئولوژی نژادپرستی تلفیق شده و نویسنده با مقایسه رفتار گروه ما در مقابل رفتار گروه آنها به شیوه‌های مختلفی از گروه ما حمایت کند؛ یعنی کنش‌های منفی گروه «ما» توجیه و در مقابل، کنش‌های منفی گروه «آنها» ویژگی ذاتی کنشگران‌شان تلقی می‌شود؛ در نتیجه بر ساخت‌ها و گزاره‌هایی از این قبیل که کشمکش و تقابل گفتمان در درون بافت گزاره‌ها و به تبع تأثیر و تقویت این نوع از گفتمان بر مخاطب مطرح است نظم گفتمانی را ایجاد می‌کند که «گفتمان‌های مختلفی بر سر تثبیت معنا با یکدیگر رقابت دارند که بی‌ثبات‌اند و آمادگی بیشتری برای تغییر دارند» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۲۳۱) در نهایت مخاطب در مواجهه با این گفتمان‌های متفاوت یا باید جذب گفتمان شوند و آن را بپذیرند یا باید آن گفتمان را طرد کند؛ اما از آنجایی که گفتمان حاکم بر کتاب بازتاب همان گفتمان حاکم بر جامعه مخاطب است و در سیطره زمینه قدرت شکل گرفته است؛

مخاطب (دانش‌آموز) که در سیطره گفتمان غالب جامعه یا به زبان ساده ایدئولوژی محل زیست خود به سر می‌برد، غالباً جذب این نظم گفتمانی می‌شود.

نکته دیگری که درباره جداسازی گروه ما از آنها مطرح است، یکپارچه‌سازی گروه آنها در قالب کلماتی همچون «دشمنان» یا «بدخواهان» است. معمولاً برای ایجاد غیریت‌سازی، تمام افرادی که در زیرمجموعه ما قرار نمی‌گیرند، به گروه مقابل یعنی «آنها» رانده می‌شوند. به همین دلیل عموماً با عباراتی کلی و عام یکدست می‌شوند و بدین طریق، از لحاظ معناشناختی فاصله اجتماعی گروه‌ها را زیاد می‌کنند (نک. وندایک، ۱۳۹۴: ۷۳).

همان‌طور که گفته شد به باور وندایک (۱۳۹۴: ۲۵) ایدئولوژی باورهای بنیادین مشترک میان اعضای گروه ما است که باید آن را «در کنار دانش اجتماعی و نگرش‌ها، در چیزی که حافظه اجتماعی تعریف کرده‌ایم، قرار دهیم». یکی از راهکارهای تقویت حافظه اجتماعی در کتب درسی، یادکرد مشاهیر است. در کتاب‌های فارسی درس‌های متعددی به معرفی مشاهیر ملی و تاریخی و دینی اختصاص یافته است. در این درس‌ها از شخصیت‌های برجسته دینی مانند: پیامبران، امامان، شهدا و شخصیت‌های بزرگ علمی مانند: دکتر حسابی، خواجه نصیرالدین طوسی، دهخدا و... و شخصیت‌های انقلابی مانند امام خمینی (ره)، امام خامنه‌ای، مصطفی چمران، حسین فهمیده و... شخصیت‌های تاریخی مانند: میرزا ابوالقاسم فراهانی یاد می‌شود. درست است که این درس‌ها هر کدام در فصل مجزا و تحت عنوان مجزایی ارائه می‌شود، اما با در کنار هم قرار گرفتن آنها در قوه شناختی مخاطب، درکی از حافظه اجتماعی ایجاد می‌شود که ملیت ایرانی را با اسلام، دانش و انقلاب پیوند می‌زنند، به طوری که دانش‌آموزان در حافظه اجتماعی خود درک ملیت را در پیوند با دین اسلام و انقلاب اسلامی ببینند. برای مثال در توصیف شخصیت پروفیسور حسابی در کنار اشارات متعددی که به هوش، دانش و سخت‌کوشی وی می‌شود - و همه نشان از آن دارد که امید می‌رود «گروه ما» به آن خصایل مزین باشند - بر وجوه معنوی و اسلامی شخصیت وی نیز تأکید می‌شود: «استاد حسابی خود حافظ قرآن بود» (هفتم: ۹۱) یا در توصیف دکتر سعید اقبال آشتیانی چنین می‌آید «او به پیامبر و یارانش عشق می‌ورزید.... در خلوت قرآن زمزمه می‌کرد و بسیاری از آیات را حفظ بود» (هفتم: ۹۲).

پیش از این گفته شد که اساسی‌ترین و اولین پایه شکل‌گیری «گفتمان»، ایجاد زمینه مشترک در بین اعضای گروه ما است (۱۳۹۴: ۳۳)، با توضیحات بالا می‌توان دید که چگونه کتاب‌های درسی در ایجاد زمینه مشترک میان اعضای گروه ما، برای درک هویت ملی، ایفای نقش می‌کنند.

۳. نتیجه‌گیری

نتیجه بحث این که چنین گزاره‌ها و برساخت‌هایی صورت‌های مختلفی از تعمیم را به همراه دارند «داعیه تعمیم در این است که آنچه در یک مکان یا زمان مهم، صادق است در مکان یا زمان دیگر نیز صدق می‌کند. از این رو زندگی روزمره بستگی به موفقیت کنشگرانی دارد که دقیقاً آن را انجام می‌دهند» (پاین و ویلیامز، ۲۰۰۵: ۳۰۷). در نتیجه با توجه به تعریفی که از نظم گفتمانی و تعمیم گفتمان‌ها در بالا آمده است تکیه نظم گفتمانی جذب گفتمان‌های متفاوت و همسو ساختن آن‌ها است و در نهایت هدف آن تغییر در مخاطب است.

بنابراین وقتی ما می‌گوییم گفتمان‌های جنسیت، ملی-میهنی و اخلاقی-دینی برساخت اجتماعی است بدین معناست که نه تنها شناخت و بازنمایی ما از گفتمان جنسیت، گفتمان ملی و گفتمان اخلاقی برساخته است بلکه خود این واقعیت و حقیقت‌هایی که شناخت یا بازنمایی به آن ارجاع داده می‌شود نیز برساخته است بنابراین هر جامعه یا گروه اجتماعی دارای کنشگران خودکفایی است که هر کنشگر به‌طور مستقل می‌تواند نسبت به آن به آگاهی برسد و شاکله‌های ذهنی و فهم و درک و برداشت ذهنی خود را از آن آگاهی بسازد و گسترش دهد.

در کتاب‌های فارسی نظم گفتمانی شکل می‌گیرد تا گفتمان‌های یگانه همسو را باهم پیوند بزند و همه آن‌ها به واسطه قدرت حاکم با هم وحدت می‌یابند. در عین حال که ایجاد این نظم گفتمانی در مقوله‌ای مانند ایجاد حس وطن‌دوستی پسندیده است اما نگاه انتقادی ما را بر آن می‌دارد که به سویه‌های احتمالی دیگری که نظم گفتمانی دارد، نیز بیندیشیم. برای مثال آیا افراط در نسبت دادن صفات پسندیده به گروه ما، نمی‌تواند مایه‌های توهم نژادپرستانه را ایجاد کند؟ یا این نظم گفتمانی درباره گفتمان‌های جنسیتی، قومیتی و ... می‌تواند برقراری نظام عادلانه گفتمانی را به خطر بیندازد؟ این امر مسئله‌ای است که باید در تحقیقات مجزا واکاوی و بررسی شود چرا که اگر استیلای گفتمانی هیچ‌گونه امکان تغییر و دگرگونی را مجاز نداند و نمود کامل و بارز خود را در جهان واقع و زندگی روزمره موجب شود، گفتگوی گفتمانی را ناممکن می‌سازد.

زبان، رسانه و جامعه که در تعامل با یکدیگر گفتمان و ایدئولوژی را می‌سازند و به اعضای مورد حمایت خود انتقال می‌دهند به‌تنهایی هیچ‌گونه فعالیت و قدرتی ندارند بلکه زمانی این هر سه عنصر در دست اعضای (قدرتمند) یک جامعه (گروه) قرار بگیرند قدرت می‌یابند و از این طریق برای شکل‌دهی به هویت جامعه که همان هویت افراد و اعضای درون جامعه است الگوهای تجویزی هویت‌ساز را در

قالب برساخت‌های گفتمانی درمی‌آورند و از این طریق روابط اجتماعی و ارتباطات انسانی را شکل می‌دهند. تمامی این فرایند بر اساس یک اصل یعنی طبیعی‌شدگی جریان می‌یابد اما تحلیل گفتمان انتقادی می‌تواند اسکلت این فرایند را که به‌صورت خودآگاه یا ناخودآگاه موجب مشروعیت ایدئولوژی می‌شود در هم بشکند و با این روش ژرفای تاریک انسان را روشن کند. مطالب مطرح‌شده در این مقاله در چهارچوب تحلیل انتقادی گفتمان مطرح شد و به‌نوعی تشریح مفصل‌بندی الگوهای تجویزی هویت‌ساز را در پی داشت. به چنین دریافت‌هایی منتج شد. این برداشت‌ها، تحلیل‌ها و درنهایت رهنمودها برای تمامی مقاطع تحصیلی متوسطه در تمامی سطوح و به‌ویژه در تمامی مبانی و مبادی دروس آموزشی مختلف معتبرند و به‌خصوص در محتوای آموزشی نخستین کتاب‌های دانش‌آموزان در مقطع دبستان و همچنین در مباحث زبانی و ادبیاتی که یکی از ابتدایی‌ترین، طبیعی‌ترین، جذاب‌ترین و تأثیرگذارترین آبخش‌های ذهنی و زبانی دانش‌آموزان محسوب می‌شود، دیده می‌شود. آن‌چنان‌که در تحقیق حاضر نشان داده شد، نظم گفتمانی در کتاب‌های درسی دربارهٔ مسئله ملی‌گرایی با خودنمودی مثبت دربارهٔ گروه ما، بیشترین نمود را دارد. جداسازی و غیریت‌سازی با تقسیم افراد به گروه ما و گروه آنها و سپس با نسبت دادن صفات حسنه به گروه ما و صفات رذیله به گروه آنها، این غیریت را برجسته می‌کند و حقانیت گروه ما را ثابت می‌کند. همان‌طور که در خطوط بالا نیز اشاره شد، تعریف ما از ایدئولوژی‌های گفتمان‌ساز در تحقیق حاضر برابر با تعاریف مارکسیستی از ایدئولوژی که معمولاً آن را به شکل منفی تلقی می‌کنند، نیست. بلکه ایدئولوژی برای شکل‌گیری نظام فرهنگی تمدن‌ها امری لازم است. برای مثال در همین زمینه ملی‌گرایی، بدون تجویزهای ایدئولوژیک به ذهن‌کنشگران اجتماعی، ایجاد حس وطن‌دوستی ممکن نیست. هرچند همان‌طور که گفته شد، باید افراط در الگوهای تجویزی که موجب هژمونی گفتمانی می‌شود، موردتوجه باشد. برای مثال افراط در تجویز الگوهای گفتمانی که خودنمودی مثبت و دیگرنمودی منفی را به همراه دارند، ممکن است موجبات شکل‌گیری گفتمان‌های نژادپرستانه را فراهم آورد.

منابع

آقا گل زاده، فردوس (۱۳۸۶). «تحلیل گفتمان انتقادی ادبیات». *فصلنامه ادب پژوهی*، دوره اول، شماره اول، ۱۷-۲۷.

آقا گل زاده، فردوس و مریم سادات غیاثیان (۱۳۸۶). «رویکرد غالب در تحلیل گفتمان انتقادی». *زبان و زبان‌شناسی*، دوره سوم، شماره ۵، بهار و تابستان، ۳۹-۵۴.

افشانی، سید علیرضا و همکاران (۱۳۸۸). «بازتولید نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی». *پژوهش*

زنان، دوره ۷، شماره ۱، ۸۷-۱۰۷.

اکبری شلدره، فریدون و همکاران (۱۳۹۹). فارسی پایه هشتم متوسطه اول. تهران: شرکت چاپ و نشر کتب درسی.
اکبری شلدره، فریدون و همکاران (۱۳۹۹). فارسی پایه نهم متوسطه اول. تهران: شرکت چاپ و نشر کتب درسی.
بالس، کریستوفر (۱۳۸۰). «ذهنیتی بین نسلی دیدگاهی روانکاوانه درباره‌ی اختلاف نسل‌ها». ترجمه حسین پاینده، نشریه ارغنون، شماره ۱۹، ۱-۳۱.

تسلیمی، علی (۱۳۹۹). بوف کور در سایه‌روشن قرن (نقد ادبی ۲). تهران: انتشارات ماه و خورشید.
رضایی، سعید و اشکان لطیفی (۱۳۹۴). «بررسی و نقد مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی کتاب درسی زبان انگلیسی پایه اول متوسطه (هفتم)». پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی سال پانزدهم، شماره ۳، ۴۳-۵۸.

سودمند افشار، حسن (۱۳۹۴). «بررسی و نقد کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره اول متوسطه با تکیه بر جنبه‌های تحلیل گفتمان انتقادی: نمود جنسیت و قدرت». پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی سال پانزدهم، شماره ۳، ۱۰۵-۱۳۲.

شاه سنی، شهرزاد (۱۳۸۶). تبیین سازوکارهای مؤلفه‌های جامعه‌پذیری کتاب‌های علوم انسانی دوره ابتدایی در چهارچوب تحلیل انتقادی گفتمان. استاد راهنما محمد مزیدی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، شیراز، دانشگاه شیراز.

صادقی، علی اشرف؛ مرادخانی، همایون (۱۳۹۳). «برساخت گفتمانی هویت در کتاب فارسی دوره ابتدایی». جامعه پژوهی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال پنجم، شماره چهارم، ۶۵-۹۵.
طیبی، سید فاطمه (۱۳۹۶). ایدئولوژی و آموزش زبان به غیرفارسی‌زبانان: گفتمان کاوی هویت ایرانی در گزیده‌ای از کتاب‌های درسی بر پایه الگوی ون دایک (۲۰۰۳). استاد راهنما رضا مراد صحرایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، ایران.

عصداولو، حمید (۱۳۸۰). گفتمان و جامعه. تهران: نشر نی.
علی صوفی، حلیمه (۱۳۹۳). بررسی انتقادی و مقایسه‌ای تبعیض جنسیتی در کتاب‌های درس ابتدایی و کتاب‌های داستان کودکان بر اساس الگوی میشل (۱۹۸۹). استاد راهنما گیتی تاکی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، سیستان بلوچستان: دانشگاه سیستان و بلوچستان.

فر کلاف، نورمن (۱۳۷۹). تحلیل انتقادی گفتمان. مترجمان فاطمه شایسته پیران و دیگران، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.

قاسم پور مقدم، حسین و همکاران (۱۳۹۹). فارسی پایه هفتم متوسطه اول. تهران: شرکت چاپ و نشر کتب درسی.
معروفی، یحیی؛ پناهی توانا، صادق (۱۳۹۳). «جایگاه مؤلفه‌های هویت ملی-مذهبی در محتوای کتاب‌های ادبیات

فارسی دوره متوسطه». فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۳۰، زمستان، ۱۰۴-۸۳.

- موسوی، شایسته سادات؛ شاطریان، پریا (۱۴۰۳). «اهمیت دگردیسی کلان استعاره‌ها در تاریخ مفاهیم (با تمرکز بر تب‌دل مفهومی واژه وطن)». پژوهش‌های ایران‌شناسی، ۱۴، ش ۱.

(DOI): 10.22059/JIS.2023.354011.1179

ون دایک، تون (۱۳۹۴). *ایدئولوژی و گفتمان*. ترجمه محسن نوبخت، تهران، انتشارات سیاه‌رود.

یارمحمدی، لطف‌الله. (۱۳۸۳). *گفتمان‌شناسی رایج و انتقادی*. تهران، هرمس.

یورگن سن، ماریان و فیلیس، لوتیز (۱۳۸۹). *نظریه و روش در تحلیل گفتمان* ترجمه هادی جلیلی. تهران، نشر نی.

References

- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: London.
- Paltridge, B. (2006). *Discourse analysis*. London & New York: Continuum.
- Payn, G., & Williams, M. (2005). Generalization in qualitative research. *Sociology*, 39(2), 295-314.
- Richardson, J. E. (2008). *Analysing newspapers: An approach from critical discourse analysis*. New York: Palgrave.
- Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Tanen, D. Schiffrin, & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (pp. xx-xx). Oxford, UK: Blackwell.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideology and discourse analysis*. Retrieved from <http://www.discourses.org>.

