

معناسازی ضمنی «خود» و «دیگری» در کتابهای دوره متوسطه دوم از طریق تحلیل گفتمان ون دایک*

♦ مریم اکبرزاده^۱ ♦ دکتر عفت عباسی^۲ ♦ دکتر عباس معدن دار آرانی^۳ ♦ دکتر علی حسینی خواه^۴

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی معناسازی ضمنی گفتمان خود و دیگری در کتابهای دوره متوسطه دوم از طریق تحلیل گفتمان ون دایک است. پژوهش حاضر از نظر ماهیت از نوع تحقیقات کیفی مبتنی بر تحلیل گفتمان و جامعه پژوهش شامل همه کتابهای دوره متوسطه دوم (شاخه علوم انسانی) و شیوه نمونه‌گیری هدفمند بود. روش گردآوری داده‌ها، اسنادی از طریق بررسی منابع اولیه (۷ کتاب درسی) و منابع ثانویه و واحد تجزیه و تحلیل داده‌ها، بررسی واژگان، متن و پاراگرافها بود. یافته‌های پژوهش مبین آن است که مؤلفان کتابهای درسی منتخب با آگاهی از شیوه‌های باز تولید قدرت در گفتمان، به برجسته‌سازی هویت مثبت خود و وجوه منفی دیگری از طریق کاربرد معناسازی ضمنی پرداخته‌اند. با توجه به یافته‌های پژوهش به برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان تغییر اساسی در محتوای کتابهای درسی از طریق معرفی بهتر، بیشتر و مدرن تر مفاهیم مرتبط با فرهنگ و تمدن اسلام و ایران (مثبت‌انگاری خود) به جای تأکید افراطی بر جنبه‌های منفی فرهنگهای دیگر پیشنهاد می‌شود.

کلید واژگان: گفتمان، معناسازی ضمنی، نظریه ون دایک، کتابهای درسی، خود، دیگری

© تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱/۱۸

© تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۳/۸

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. E-mail: m_a_f_z_2007@yahoo.com
۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. E-mail: e.abbasi@khu.ac.ir
۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. E-mail: arani.a@lu.ac.ir
۴. استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. E-mail: h.ali@khu.ac.ir

بیان مسئله

نظام آموزش و پرورش به‌مثابه ابزاری برای کمک به نسل جوان در پذیرش منطق نظام اجتماعی موجود و انطباق با آن نقشی بنیانی در فراگرد اجتماعی شدن داشته است. بر بنیان این اندیشه، آموزش دارای سه نقش اساسی است: اول اینکه آموزش به ما می‌گوید که چه چیزی درباره دنیا می‌دانیم؛ دوم آموزش برای حفظ و تداوم تفاوت‌های موجود میان قدرتهای موجود جامعه مورد استفاده قرار می‌گیرد و سوم آموزش در شکل‌دهی دیدگاه افراد درباره «خود»، «دیگری»^۱ و دنیا نقش تغییردهنده دارد (ویلز^۲ و همکاران، ۲۰۱۶؛ شرسستا^۳ و همکاران، ۲۰۱۹؛ هاشمی و خدابخشی صادق‌آبادی، ۱۳۹۶). در روند اجتماعی‌سازی، نظام آموزشی از روشها، ابزارها و سازوکارهایی گوناگون بهره می‌برد. یکی از ابزارهای مؤثر، کتابهای درسی است. کتابهای درسی در مقایسه با سایر ابزارهای تسریع‌کننده روند جامعه‌پذیری، از دو امتیاز ویژه برخوردارند: اول اینکه کتابهای درسی محدوده فعالیت یاددهنده و یادگیرنده را طی فراگرد آموزش به‌صورت عینی و واضح مشخص می‌کنند. دوم، اطلاعات مهم مربوط به یک رشته یا حوزه علمی معین را به‌صورت منسجم و منظم به فراگیران ارائه می‌دهند (نوریان، ۱۳۸۷؛ ابراهیمی‌قوام، ۱۳۸۸). موریو^۴ (۲۰۰۴) معتقد است که زبان به‌کار رفته در کتابهای درسی از ابزارهای قدرتمند و مؤثری است که می‌تواند در انتقال و القای ارزشهای اجتماعی به فراگیران نقشی بسزا داشته باشد. ون‌دایک^۵ (۲۰۰۶) معتقد است که انتقال ایدئولوژیها و آموزش نقشهای اجتماعی از طریق برنامه‌درسی و عمدتاً کتابهای درسی شکل می‌گیرند. از نظر جونز^۶ (۱۹۹۷) کتابهای درسی منبع اصلی برای درک نقشهای اجتماعی، فرهنگی و جنسیتی‌اند تا کودکان و جوانان بر اساس مجموعه‌ای از تفکرات معین عمل کنند.

به دلیل ساختار نسبتاً متمرکز نظام آموزشی ایران بررسی و تحلیل محتوای کتابهای درسی می‌تواند یکی از بهترین و عینی‌ترین شیوه‌های شناخت اهداف نظام آموزشی و نظامهای اجتماعی قدرتمند پشتیبان آن (سیاست، اقتصاد، مذهب و خانواده) باشد. همچنین کتابهای درسی مبین سیاستهای کلان آموزشی در روند جامعه‌پذیری نسل جوان، تنظیم نگاه آنان به خود (هویت‌بخشی) و هدایت نگاه آنان به دیگران (با تأکید بر تشابهات و تفاوتها) است (کالافاتو^۷، ۲۰۱۸). در این بین تبیین رابطه خود با دیگری حائز اهمیت مضاعف است.

1. Self
2. Other
3. Wales
4. Shrestha
5. Moreau
6. Van Dijk
7. Jones
8. Calafato

دو مفهوم بنیانی «خود» و «دیگری» در حوزه‌های گوناگون معرفت بشری همچون روانشناسی، فلسفه و اخلاق، علوم اجتماعی و علوم سیاسی مطرح شده‌اند. در علم روانشناسی، تأکید بر تمایز فردیت شخص از دیگران و تمایز ژنتیکی و تربیتی میان آدمهاست (کراس و مدسون^۱، ۱۹۹۷). در فلسفه و اخلاق، خود مبنایی برای تعیین نقش فرد در قلمرو رفتارهای آزادانه یا اجباری در دو سطح دنیوی و اخروی است. دریدا^۲ (۱۹۸۷) معتقد است مرز میان خودی و دیگری مشخص و قطعی نیست، با وجود این در علوم اجتماعی و علم سیاست، مفهوم خود نشانگر رابطه فرد با دیگر شهروندان و دولت و همچنین با افراد و دولتهای سایر کشورهاست (اویسرمن^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). در کنار مفهوم خود، مفهوم دوستی وجود دارد. بر این اساس دوست قسمی «خود» دیگر است که متفاوت از «غیر» است و در آن عنصری از تضاد وجود ندارد. در واقع دوست، یک من دیگر است. علاوه بر این، دیگری در برابر مفهوم و واژه «شبهت» قرار می‌گیرد و به چیزی اشاره دارد که بیگانه یا متفاوت از پدیده معینی - برای مثال یک هنجار، هویت یا خود - است. دیگری ساخته شده اغلب خودی خارج از خود مورد نظر است که به میزانهای مختلفی متفاوت و غیر قابل درک باشد (قاسمی، ۱۳۹۴).

در چارچوب علوم سیاسی و در سطح کلان حکومتها تلاش می‌کنند با تعریف «خود»، رابطه نظام سیاسی را با «دیگری» معین سازند. این دیگری به معنای وجود افراد و دولتهای دیگر در سه حالت دوست، خنثی و دشمن است. لذا سیاست دولت در هر دو سطح ملی و بین‌المللی متأثر از تعریفی است که از خود و دیگری دارد (کرمی، ۱۳۸۳). همچنین دولتها بر اساس معانی ذهنی، زبان و تلقی خود - که ناشی از هویت آنهاست - دست به کنش در برابر دیگران می‌زنند. البته دو مفهوم دوست و دشمن تنها گزینه‌های تقسیم‌بندی کنشگران به خود و دیگری نیست بلکه گونه‌های متعدد خود و دیگری در دل گفتمانهای مختلف امکان حضور دارند (کرمی، ۱۳۸۴). برای مثال، تمایزی میان دشمن دور و دشمن نزدیک وجود دارد که می‌تواند بر نحوه و شدت تمرکز بر دشمن اثرگذار باشد، یعنی می‌توان میان «دیگری» که در فضای گفتمانی شما جایگاهی ندارد، با «دیگری» که خود را در رقابت با شما میبیند، تمایز قائل شد. توجه به این نکته مهم است که در هر ارتباط هویتی امکان وجود گونه‌ای منحصر به فرد برای ترسیم دیگری وجود دارد که با توجه به مورد مطالعه می‌تواند متمایز باشد. تحلیل گفتمان می‌تواند روش فهم این اشکال متنوع و مبدعانه از برساختن هویت با مفاهیم خود و دیگری را نشان دهد (معینی علمداری و راسخی، ۱۳۸۹).

تئون ای. ون دایک یکی از نظریه‌پردازان برجسته تحلیل انتقادی به بسط مدلی پرداخته است تا نشان دهد چگونه ایدئولوژیها بر گفتار و نوشتار روزانه ما تأثیر می‌گذارند، چگونه ما گفتمان ایدئولوژیک را می‌فهمیم و چگونه گفتمان در بازتولید ایدئولوژی در اجتماع نقش دارد (ون دایک، ۲۰۰۶). او با تحلیل زبانی متن و همچنین مفصل‌بندی سطوح مختلف گفتمان، الگوی خود را این چنین

1. Cross & Madson
2. Derrida
3. Oyserman

معرفی می‌کند: «با برجسته‌سازی نکات مثبت خود و نکات منفی دیگری و حاشیه‌سازی نکات منفی خود و نکات مثبت دیگری می‌توان در سیستم فکری افراد رخنه و اذهان و رفتار کارگزاران فردی و اجتماعی را تحلیل کرد» (ون‌دایک، ۲۰۰۶: ۱۲۱). همچنین ون‌دایک باور دارد که ایدئولوژی می‌تواند در هر نقطه از گفتمان، خود را نشان دهد اما محتوای آن به‌صورت مستقیم در معنا^۱ پدیدار می‌شود. یکی از مؤلفه‌های معنا ساز در گفتمان، اشاره ضمنی است. در واقع، گاهی تولیدکنندگان گفتمان منظور و مقصود خود را به صراحت به مخاطب منتقل نمی‌کنند و از اشاره‌های ضمنی زبان استفاده می‌کنند تا پیام را به مخاطبان انتقال دهند (عرب‌یوسف‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۰). در این حالت، پیام‌رسان انتظار دارد که مخاطب با مراجعه به دانش قبلی خویش، منظور و هدف وی را دریابد.

با عنایت به آنچه گفته شد لازم است در اینجا به یافته‌های پژوهش‌های پیشین در زمینه نقش کتابهای درسی در روند آموزش دو مفهوم خود و دیگری اشاره‌ای داشته باشیم. تئولوگو و دیماسی^۲ (۲۰۲۰) با بررسی محتوای پنج کتاب درسی آموزش زبان انگلیسی در سطوح پیشرفته و ابتدایی در یونان دریافتند که اگرچه بازنماییهای خاصی از «دیگری» وجود دارد، اما دیدگاه چندفرهنگی یا میان-فرهنگی را شامل نمی‌شود. میکاندر^۳ (۲۰۱۶) با مطالعه کتابهای درسی مطالعات اجتماعی و جغرافیای فنلاند (پایه‌های پنجم تا نهم سال ۲۰۰۵ و ۲۰۱۰) دریافت درحالی که بسیاری از کلیشه‌های قدیمی در مورد غیرغربیها از کتابهای درسی ناپدید شده‌اند، هنوز جملات و عباراتی وجود دارند که در راستای تقویت تصویر «غرب برتر از دیگران است» و مورد استفاده قرار می‌گیرند. البادر-بورس^۴ (۲۰۱۴) با بررسی و تحلیل محتوای کتب درسی هلند به این نتیجه رسیده که سابقه استعماری این کشور اغلب از قلم افتاده است و زمانی که مؤلفان از تاریخ بحث می‌کنند بیشتر به مباحثی همچون شجاعت هلندی، نوآوری در دریانوردی و سودآوری تجارت ادویه اشاره می‌کنند. بنابراین مؤلفان کتابهای درسی عامدانه تصویری مثبت از گذشته استعماری هلند خلق می‌کنند. پاسی^۵ (۱۹۹۹) با تحلیل متن و عکسهای موجود در کتابهای درسی جغرافیای مدارس فنلاند دریافت که این متون و تصاویر به سه قلمرو فضایی تقسیم می‌شوند: قلمرو غربی (اروپایی) با تصویر مثبت، قلمرو اروپای شرقی و جنوبی با تصویر نسبتاً خنثی و سایرین - که در کشورهای جهان سوم کنونی زندگی می‌کنند - با نمایش منفی. در اواخر دهه ۱۹۶۰، زمانی که نظام جدید مدارس جامع در فنلاند به تصویب رسید، تعداد تصاویر منفی کاهش یافت. در ایران، موسوی‌بهبید و همکاران (۲۰۲۱) با بررسی و تحلیل دو متن مجزا از طرح کلیات تغییر نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران و کتاب جامعه‌شناسی سال دوم دوره متوسطه دوم دریافتند که این متون بر محوریت دو قطب متعارض شکل گرفته‌اند: قطب اول

1. Meaning
2. Theologou & Dimasi
3. Mikander
4. Elbadr-Boers
5. Paasi

شامل واژگان و عباراتی مانند مکتب متعالی اسلام، نیروهای متعهد، جامعه انقلابی، ملت مسلمان ایران، ولایت فقیه، ایدئولوژی الهی و نظام جمهوری اسلامی است و قطب دوم با واژگان و عباراتی همچون بینش شاهنشاهی و غیرالهی، برنامه‌های القایی، کشورهای سلطه‌گر، فرهنگ بیگانه، تقلیدی و وارداتی، نهادهای مخرب، استعمار کهن و معاصر، خودباخته فرهنگی و قدرتهای خارجی نمایش داده می‌شود. رشیدی و همکاران (۱۳۹۸) از طریق تحلیل مؤلفه‌های جامعه‌پذیری سیاسی در کتابهای جدید جامعه‌شناسی رشته علوم انسانی دوره متوسطه دوم نشان دادند که مؤلفه‌های هویت سیاسی دینی و ارزشهای سیاسی انقلاب اسلامی مهم‌ترین مقولات مربوط به جامعه‌پذیری سیاسی در این کتابها هستند که از طریق غیریت‌سازی یا معرفی و نقد ایدئولوژیک هویت‌های سیاسی غربی مطرح شده‌اند. ادیب‌منش و پروانه (۱۳۹۴) با تحلیل محتوای کتابهای درسی تاریخ دوره متوسطه از منظر ترسیم هویت دینی دریافتند که مؤلفان در مفاهیم غیر خودی (غیراسلامی - غیرانقلابی) بیشتر به نقش انگلیس، روسیه، استکبار، استبداد، رژیم شاه، اسرائیل و استعمار توجه کرده‌اند. همچنین نجفی و همکاران (۱۹۹۳) با بررسی ابعاد و مؤلفه‌های بیداری اسلامی در کتابهای درسی تاریخ دوره متوسطه دوم نشان دادند که از میان ۴۸ مؤلفه بیداری اسلامی بیشترین توجه مؤلفان به مؤلفه‌های خیزش در برابر استبداد، توجه به مداخله علمای اسلام در امور سیاسی، استکبار ستیزی با نظام سلطه، آگاهی از پیامدهای نفوذ استعمارگران و غفلت نکردن از استراتژیهای نفوذ دشمن بوده است. میردهقان و همکاران (۱۳۹۲) با تحلیل فرهنگ و آموزش آن در مجموعه کتابهای آموزش زبان فارسی با استفاده از رویکرد نشانه‌شناسی فرهنگی مکتب تارتو - مسکو دریافتند که نحوه بازنمایی موضوعاتی همچون پوشاک، خوراک، مکان و جنسیت در ارتباط با خود و دیگری نشان می‌دهد نحوه بازنماییها در این کتب، چندان در راستای تقویت الگوی تعاملی «هم خود و هم دیگری» و گفتگوی فراگیر فرهنگی نیست. هاشمی (۱۳۸۸) در تحلیل محتوای کتابهای درسی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی رشته علوم انسانی بر اساس مؤلفه آموزش صلح دریافت جهت‌گیری اصلی این کتابها بر حفظ انسجام ملی و تمامیت ارضی کشور، آشنا ساختن یادگیرندگان با سیاستهای استعماری کشورهای قدرتمند غربی، عدم توازن قدرت و مبادلات سیاسی، اقتصادی و فرهنگی کشورها در سطح بین‌المللی و مقابله با فتنه و تهاجم دشمنان است. با عنایت به آنچه گفته شد، برای تبیین ضرورت انجام دادن پژوهش حاضر باید به چند نکته اشاره کرد: پس از پیروزی انقلاب اسلامی در اواخر دهه ۱۹۷۰ میلادی منش نظام جمهوری اسلامی در سطح سیاسی، تأکید بر هویت مستقل خود از طریق ترجیح ایدئولوژی اسلامی و شعار «نه شرقی، نه غربی، جمهوری اسلامی» بود. در سطح آموزشی، نظام سیاسی تلاش کرد با تغییر محتوای کتابهای درسی تمایز آشکار خود را با سایر نظامهای سیاسی در زمینه‌هایی همچون نقش مذهب، هویت و غایت زندگی مشخص سازد. در این میان، تأکید بر شناسایی و معرفی دوستان و دشمنان - با توجه به تجارب تاریخی تلخ و شیرین گذشته - به نسل جوان به‌منزله یکی از اهداف اساسی نظام تربیتی مورد توجه سیاستگذاران و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی قرار گرفت. بر این اساس، سیاست کلی نظام جمهوری

اسلامی مبارزه با استعمارگران شرقی و غربی و ظواهر فرهنگی و اجتماعی آنهاست (آبراهامیان، ۲۰۰۸). برای مثال، از بعد اجتماعی می‌توان مبارزه با مظاهر غربی زندگی - به‌ویژه در حوزه‌هایی همچون مصرف، مد - را می‌توان نام برد. بنیان این سیاست، اعتقاد به وجود اختلافات اساسی میان جهان‌بینی اسلامی با جهان‌بینی غربی است (ادیب‌منش و پروانه، ۱۳۹۴؛ پروانه، ۱۳۹۹). به این ترتیب، نظام سیاسی ایران - همچون سایر نظام‌های سیاسی - در طی دهه چهار دهه گذشته تلاش کرده است از طریق نظام آموزشی (مدارس، دانشگاهها) دیدگاه‌های خود را درباره سایر هویت‌های فرهنگی، ایدئولوژیها و جوامع بشری در دو قالب کلی «خود» و «دیگری» به نسل جوان انتقال دهد (موسوی‌بهبید و همکاران، ۲۰۲۱). برای اثبات این موضوع می‌توان از روش‌های گوناگون استفاده کرد. هدف پژوهش حاضر بررسی محتوای کتاب‌های رشته علوم انسانی دوره متوسطه دوم در پایه‌های دهم تا دوازدهم برای نمایش خود و دیگری از طریق کاربست راهبرد معناسازی نظریه ون دایک بوده است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت از نوع تحقیقات کیفی، از نظر هدف در زمره تحقیقات کاربردی و از منظر روش، جزو پژوهش‌های مبتنی بر تحلیل گفتمان است. در این روش پژوهشگر بر آن است که رابطه میان مؤلف، متن و خواننده را نشان دهد و مشخص سازد چه زمینه‌ها و عوامل اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و غیره در تولید گفتمان تاثیر دارند (صادقی‌فسائی و روزخوش، ۱۳۹۲). با توجه به محتوای موضوعی کتاب‌های سایر رشته‌های تحصیلی، جامعه پژوهش فقط شامل کتاب‌های دوره متوسطه دوم (شاخه علوم انسانی) و روش نمونه‌گیری، هدفمند از نوع نظری بوده است. روش گردآوری داده‌ها، اسنادی (کتابخانه‌ای) از طریق بررسی منابع اولیه (۷ کتاب تاریخ ایران و جهان باستان، جامعه‌شناسی ۱، تفکر و سواد رسانه‌ای، جامعه‌شناسی ۲، تاریخ ۳، جامعه‌شناسی ۳ و تحلیل فرهنگی) و منابع ثانویه (کتابها و مقالات منتخب از طریق جستجوی واژگان کلیدی) است. واحد تجزیه و تحلیل داده‌ها، بررسی واژگان، متن و پاراگرافها از طریق کاربست راهبرد معناسازی تحلیل گفتمان ون دایک است. پژوهشگران این پژوهش برای تأمین اعتبار پژوهش از روش تأمین اعتبار پژوهش‌های کیفی مطابق با نظر گوبا و لینکلن^۱ (۱۹۹۴) سود جست‌ه‌اند. این دو نویسنده از چهار شاخصه قابلیت اعتبار یا اعتبار‌پذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأیید‌پذیری یاد می‌کنند. برای تحقق بخشیدن به هر یک از این معیارها، اقدامات زیر صورت پذیرفته است:

- اعتبار‌پذیری: صرف زمان منطقی و کافی برای انجام دادن پژوهش، تأیید فرایند پژوهش از سوی دو تن از استادان رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، کسب اطمینان از یکسانی دیدگاه از طریق همکاری دو عضو هیئت‌علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان.

1. Guba & Lincoln

● **انتقال پذیری:** کسب نظر و تأیید چهار دبیر مدارس دوره متوسطه دوم شهر کرمان با تجربه تدریس دروس منتخب طی ۵ سال گذشته در مورد وابستگیهای مفاهیم مستخرج از کلمات، واژگان، جملات و پاراگرافها با توجه به اهداف پژوهش. شایان ذکر است که انتخاب این چهار دبیر با توجه به اشتهار آنان در میان همکاران و دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرمان صورت پذیرفته است. اشتهار دبیران حاصل عواملی همچون شیوه‌های تدریس موفق آنان و پذیرش عام میان فراگیران، تسلط علمی و موضوعی به کتابهایی که تدریس می‌کنند و اشتهار علمی و شخصیتی میان همکاران و مدیران مدارس بوده است.

● **اطمینان‌پذیری:** ثبت و ضبط کردن همه جزئیات پژوهش و یادداشت‌برداری از تمام مراحل و اقدامات.

● **تأیید‌پذیری:** مستندسازی و رعایت همه گامهای پژوهش با عنایت به مراحل اجرای روش تحلیل گفتمان. مستندسازی از طریق ثبت جملات، کلمات و واژگان کلیدی و اصلی و دیدگاهها و نظرات اعضای هیئت‌علمی و دبیران منتخب در زمینه هر کتاب درسی.

همچنین برای افزایش دقت، همه نمونه‌های منتخب ذیل دسته‌های موضوعی قرار گرفته و برای هر دسته (یا مؤلفه)، زیرمجموعه‌های متناسب معین شده است تا از کلی‌گویی و تداخل موضوعی پرهیز و نظم و دقت در تحلیل متون افزایش یابد. از آنجایی که منابع اولیه را وزارت آموزش و پرورش به زیور طبع آراسته است و به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده‌اند، پژوهشگر حاضر لزومی به استفاده از نقد بیرونی برای تعیین صحت و اصالت آنها ندیدند (کرنی^۱، ۲۰۰۷). بنابراین در تحلیل محتوای داده‌ها، صرفاً روش نقد درونی با توجه به هدف پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته‌ها

طبق نظر ون دایک طرفداران هر ایدئولوژی در سطوح مختلف از چهار اصل برای بیان و توصیف «خود» و «دیگری» بهره می‌گیرند. این چهار اصل فقط در تعامل با گروههای مخالف به کار گرفته نمی‌شود، بلکه غالباً آنگاه که ما درباره خود و دیگران فکر می‌کنیم، خودآگاه یا ناخودآگاه همین چهار اصل بر تفکرات، احساسات و رفتارمان حاکم است. این چهار اصل عبارت‌اند از:

- بیان و تأکید بر اطلاعاتی که حاوی نکات مثبت درباره ما (خودی) است.
- بیان و تأکید بر اطلاعاتی که حاوی نکات منفی درباره آنها (دیگری) است.
- توصیف و رفع تأکید از اطلاعاتی که حاوی نکات منفی درباره ما (خودی) است.
- توصیف و رفع تأکید از اطلاعاتی که حاوی نکات مثبت درباره آنها (دیگری) است (ون دایک، ۱۹۹۳: ۲۶۵).

1. Kearney

توصیف وضعیت موجود محتوای کتابهای درسی از منظر این چهار اصل از طریق کاربست راهبردهایی همچون معناسازی امکان‌پذیر است. هدف اصلی گفتمان، معنابخشی به مفاهیم و ارزشهای یک مجموعه خاص و تعریف چارچوبی برای موضوع مورد بحث است (کالداس - کولتھارت و کولتھارت، ۱۹۹۶). این چارچوب از طریق معنا‌بازایی می‌شود و نیازمند درک و تفسیر مداوم است. بنابراین باید شبکه پیچیده‌ای از دال و مدلولها کشف شوند تا ایدئولوژی نهفته در ورای ظاهر طبیعی معنا آشکار گردد (عرب‌یوسف‌آبادی و میرزاده، ۱۳۹۵). به‌زعم ون‌دایک (۲۰۰۶) ایدئولوژی می‌تواند در هر نقطه از گفتمان، خود را نشان دهد اما محتوای آن به‌صورت مستقیم در معنا پدیدار می‌شود. البته در بسیاری از مواقع تولیدکنندگان گفتمان منظور و مقصود خود را به صراحت به مخاطب منتقل نکرده و از اشاره‌های ضمنی زبان استفاده می‌نمایند تا پیام را به مخاطبان انتقال دهند (عرب‌یوسف‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۰). در این حالت، پیام‌رسان انتظار دارد که مخاطب با مراجعه به دانش پیشین خویش، منظور و هدف وی را دریابد. تجزیه و تحلیل محتوای کتابهای منتخب در پژوهش حاضر نیز نشانگر بهره‌گیری مؤلفان کتابهای درسی دوره متوسطه دوم از راهبرد معناسازی ضمنی برای انتقال دادن پیامها یا اهداف اصلی خود به دانش‌آموزان است. جدولهای ۱ تا ۳، اشارات ضمنی و اهداف اصلی مؤلفان را به تفکیک پایه نشان می‌دهند.

جدول ۱. معناسازی ضمنی گفتمان در کتابهای پایه دهم دوره متوسطه دوم

| نام کتاب | اشاره ضمنی | هدف اصلی | صفحه |
|---------------------------|--|--|------|
| تاریخ ایران و جهان باستان | ● پژوهشگران تاریخ، برای بررسی واقعه مهمی مانند سقوط ساسانیان، فقط به توصیف ماجرای جنگهایی که میان سپاه ساسانی و اعراب مسلمان رخ داد، اکتفا نمی‌کنند. | ● تأکید بر علل غیر نظامی سقوط ساسانیان | ۵ |
| تاریخ ایران و جهان باستان | ● در واقع کار مورخان شباهت بسیاری به کار کارآگاهان پلیس دارد. | ● تأکید مؤلفان کتاب بر نقش و دقت پلیسی خود | ۷ |
| تاریخ ایران و جهان باستان | ● شناخت گذشته به ما کمک می‌کند که بدانیم چگونه به‌جایگاهی که هم اکنون هستیم، رسیده‌ایم. | ● ترغیب فراگیران به ربط دادن وضع امروز جامعه به گذشته | ۱۱ |
| تاریخ ایران و جهان باستان | ● مورخان و جغرافی‌دانان مشهور مسلمان نیز خلیج فارس را «الخلیج الفارسی» و «البحرالفارسی» و «بحر فارس» ذکر کرده‌اند. | ● مبارزه با اقدامات سیاسی برای تحریف و تغییر نامهای تاریخی | ۱۸ |
| جامعه‌شناسی ۱ | ● برای شناخت عمیق‌تر کنش اجتماعی، لازم است کمی بیشتر به واژه «دیگران» بیندیشید. کسانی که کنشگران با توجه به آنها، دست به کنش می‌زنند، متفاوت‌اند. در اینجا انواع مختلفی از آنها ذکر شده است: غریبه / آشنا؛ دوست/دشمن؛ مؤمن/کافر/منافق. | ● القاء تقسیم‌بندی دیگران صرفاً براساس معیارهای خصمانه | ۱۲ |

1. Caldas-Coulthard & Coulthard

جدول ۱. (ادامه)

| نام کتاب | اشاره ضمنی | هدف اصلی | صفحه |
|---------------|---|---|------|
| جامعه‌شناسی ۱ | یکی از استفاده‌های نادرست، این است که صرفاً بر شباهتهای پدیده‌های مورد مقایسه تأکید کنیم و تفاوت‌های آنها را نادیده بگیریم. | تأکید بر اهمیت تمایز خود از دیگران | ۲۶ |
| جامعه‌شناسی ۱ | برخی از جهانهای اجتماعی، استعدادها و سرمایه‌های معنوی انسان را نادیده می‌گیرند یا فرصت شکوفایی فطرت آدمی را فراهم نمی‌آورند. | نقد «دیگری» (جهان اجتماعی غرب، هند و چین) با توجه به مطالب دروس قبلی | ۴۵ |
| جامعه‌شناسی ۱ | در جهان متجدد، عناصر معنوی و مقدس طرد می‌شوند. | نقد «دیگری» (کشورهای غربی) با توجه به مطالب دروس قبلی و آموخته‌های پیشین فراگیران | ۴۸ |
| جامعه‌شناسی ۱ | فیلم سینمایی «عصر جدید» را ببینید و تصویری را که چارلی چاپلین از انسان معاصر ارائه می‌کند، تفسیر کنید. | نقد «دیگری» (کشورهای غربی) با توجه به مطالب دروس قبلی و آموخته‌های پیشین فراگیران | ۴۹ |
| جامعه‌شناسی ۱ | حمایت از مستضعفان و مظلومان، دفاع از عدالت و حقوق انسانها و... از جمله عقاید و ارزشهای حق‌اند. | نقد «دیگری» با توجه به مطالب دروس قبلی و آموخته‌های پیشین فراگیران | ۵۴ |
| جامعه‌شناسی ۱ | هویت اخلاقی و الهی انسان نمی‌تواند با هویت دنیوی جهان متجدد سازگاری داشته باشد. | ستایش از «خود» با توجه به آموخته‌های پیشین فراگیران | ۷۱ |
| جامعه‌شناسی ۱ | در یک جهان سکولار، هویت دینی و معنوی افراد نمی‌تواند بروز و ظهور اجتماعی داشته باشد. | نقد «دیگری» با توجه به مطالب دروس قبلی و آموخته‌های پیشین فراگیران | ۸۶ |
| جامعه‌شناسی ۱ | ایرانیان پس از آشنایی با اسلام، عناصر مشرکانه و اساطیری هویت خود را کنار گذاشتند. | تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی | ۱۰۴ |
| جامعه‌شناسی ۱ | بازگشت ایران به اسلام، بازگشت به یک خویشی صرفاً تاریخی و جغرافیایی که با اندیشه‌های دنیوی غربی تفسیر می‌شود، نبوده؛ بلکه بازگشت به خویشی الهی و توحیدی بود. | تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی | ۱۰۷ |
| جامعه‌شناسی ۱ | حیات معنوی اسلام، افقهای جدیدی را به روی اندیشمندان جهان غرب نیز گسترده است. | تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی جهان | ۱۰۸ |
| جامعه‌شناسی ۱ | لیبرالیسم به معنای اباحت و مباح دانستن همه امور برای انسانهاست. | نقد «دیگری» با توجه به مطالب دروس قبلی و آموخته‌های پیشین فراگیران | ۱۲۲ |

جدول ۱. (ادامه)

| صفحه | هدف اصلی | اشاره ضمنی | نام کتاب |
|------|---|--|----------------------|
| ۱۲۸ | ● حمایت از سیاست رشد جمعیت | ● هدف اسلام تأسیس جهان اجتماعی توحیدی و گسترش آن است. لازمه تحقق این هدف، داشتن جمعیت مناسب است. | جامعه‌شناسی ۱ |
| ۱۵ | ● توجه به تأثیر زمینه بیش از متن | ● نان روی همبرگر رسانه‌ای | تفکر و سواد رسانه‌ای |
| ۳۰ | ● تأکید بر اهمیت تمایز خود از دیگران | ● همزمان با برگزاری پیاده‌روی بزرگ اربعین، مراسمی که بزرگ‌ترین اجتماع انسانی جهان نام‌گذاری شده است. | تفکر و سواد رسانه‌ای |
| ۷۱ | ● تأکید بر نقش عروسکی انسانها در مواجهه با رسانه‌ها با توجه به مطالب دروس قبلی و آموخته‌های پیشین فراگیران | ● بازی‌گردانان بزرگ | تفکر و سواد رسانه‌ای |
| ۷۸ | ● نقد «دیگری» (کشورهای ایالات متحده آمریکا و انگلیس) با توجه به مطالب دروس قبلی و آموخته‌های پیشین فراگیران | ● کمتر حکومتی است که سعی نکند نظارت بر اطلاعات را حفظ کند | تفکر و سواد رسانه‌ای |
| ۷۹ | ● تأکید بر ضرورت گزینش و سانسور اخبار | ● دروازه‌بانی خبر | تفکر و سواد رسانه‌ای |
| ۸۷ | ● تأکید بر عدم وجود رسانه آزاد و بی‌طرف در جهان | ● رسانه بی‌طرف | تفکر و سواد رسانه‌ای |
| ۱۳۷ | ● تأکید بر ضرورت گزینش محصولات رسانه‌ای با توجه به شرایط سنی مخاطب | ● استفاده به شرط چاقو | تفکر و سواد رسانه‌ای |
| ۱۵۲ | ● تأکید بر ضرورت گزینش محصولات رسانه‌ای با توجه به مفهوم واژه رژیم | ● رژیم مصرف رسانه‌ای | تفکر و سواد رسانه‌ای |
| ۱۶۸ | ● نقد «دیگری» (ایالات متحده آمریکا) با توجه به مطالب دروس قبلی و آموخته‌های پیشین فراگیران | ● اخلاق رسانه‌ای | تفکر و سواد رسانه‌ای |
| ۱۷۰ | ● تأکید بر باید‌ها و نبایدهای رفتاری در فضای مجازی | ● محتوای مجرمانه | تفکر و سواد رسانه‌ای |

با توجه به داده‌های مندرج در جدول شماره ۱ می‌توان گفت مؤلفان در کتاب تاریخ ایران و جهان باستان عمدتاً برای القای تقسیم و تمایز دیگران بر اساس معیارهای صرفاً خصمانه (به‌عنوان هدف اصلی خود) از اشاره‌های ضمنی متعدد تاریخی سود جستند. در درس جامعه‌شناسی ۱، هدف اصلی تأکید بر نقش «خود» و «دیگری» در سیر تحول هویتی است که مؤلفان را مجبور به ارجاع دائمی به اشاره‌های ضمنی همچون حیات معنوی اسلام، جهان سکولار و واژه‌های دوقطبی همچون غریبه/ آشنا، دوست/ دشمن و مؤمن/ کافر/ منافق می‌کند. در سومین کتاب منتخب پایه دهم یعنی «تفکر و سواد رسانه‌ای»، مؤلفان به یکی از ابزارهای قوی جهان معاصر (رسانه‌ها) توجه کرده‌اند که از نظر ایدئولوژی حاکم بر گفتمان آنان، شکل‌دهنده مؤثر رابطه کشورهای جهان با یکدیگر است. اهداف اصلی مؤلفان در این کتاب، جلب توجه دانش‌آموزان به این نکات بنیانی است که اولاً رسانه آزاد و بی‌طرف در جهان وجود ندارد و ثانیاً باید محصولات رسانه‌ای با توجه به شرائط سنی مخاطبان گزینش شوند. بر این اساس، مهم‌ترین اشارات ضمنی مورد استفاده مؤلفان واژه‌هایی همچون دروازه‌بانی به شرط چاقو، بی‌طرف، رژیم، اخلاق و جرم است؛ واژه‌هایی که هر یک به‌نحوی نمایش‌دهنده نگاه و بینش بدبینانه مؤلفان، توأم با محافظه‌کاری مبتنی بر تقسیم‌بندی سلطه‌گر/ سلطه‌پذیر و همراه با توصیه به مراقبت و نظارت شدید نسبت به نقش «رسانه» در جهان امروز است.

جدول ۲. معناسازی ضمنی گفتمان در کتاب جامعه‌شناسی ۲ پایه یازدهم دوره متوسطه دوم

| نام کتاب | اشاره ضمنی | هدف اصلی | صفحه |
|---------------|--|--|------|
| جامعه‌شناسی ۲ | ● فرهنگ سلطه | ● نقد «دیگری» (کشورهای اروپایی) با توجه به مطالب دروس قبلی و آموخته‌های پیشین فراگیران | ۲۲ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● استعمار فرانو | ● نقد «دیگری» (کشورهای اروپایی) | ۲۵ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● بیداری اسلامی | ● تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی | ۳۰ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● نظام نوین جهانی | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۳۵ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● سکولاریسم، پاسخ فرهنگ معاصر غرب به پرسشهای هستی‌شناسانه بشر است. | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۳۸ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● اومانیزم، مهم‌ترین ویژگی انسان‌شناختی فرهنگ معاصر غرب است. | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۳۹ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● فراماسونر غیر غربی | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۶۰ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● گول رسانه‌ای جهان | ● نقد «دیگری» (ایالات متحده آمریکا) | ۶۴ |

جدول ۲. (ادامه)

| نام کتاب | اشاره ضمنی | هدف اصلی | صفحه |
|---------------|--|---|------|
| جامعه‌شناسی ۲ | ● مکه، قبیله امت اسلامی، در تصرف فرقه تازه تأسیسی قرار گرفت. | ● نقد «دیگری» (کشورهای انگلیس و عربستان سعودی) | ۶۷ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● کانونهای ثروت و قدرت | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۶۸ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● امپراتوری رسانه، علم و فرهنگ | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۶۹ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● تضادهای فقر و غنا | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۷۳ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● لیبرالیسم اولیه | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۷۸ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● بحرانهای معرفتی | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۹۸ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● تنگنای استبداد استعماری | ● تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی | ۱۰۵ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● بیدارگران نخستین | ● تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی | ۱۰۹ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● منورالفرکان غرب‌گرا | ● تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی توأم با نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۱۱۰ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● اسلام‌ستیزی | ● تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی توأم با نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۱۱۲ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● افق بیداری اسلامی | ● تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی توأم با نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۱۲۳ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● جغرافیای فرهنگی جهان جدید | ● تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی توأم با نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۱۳۰ |

مؤلفان در کتاب «جامعه‌شناسی ۲» پایه یازدهم دوره متوسطه دوم دارای دو هدف اصلی بوده‌اند: نخست، نقد «دیگری» (عمدتاً کشورهای غربی) و دوم، تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی. به همین منظور آنان محتوای کتاب را نیز به دو گروه از اشارات ضمنی تقسیم کرده‌اند. اول، اشارات ضمنی که به برجسته‌سازی نکات منفی «دیگری» از طریق مفاهیمی همچون فرهنگ سلطه، استعمار فرانسه، نظام نوین جهانی، سکولاریسم، اومانیسم، امپراتوری فرهنگ، بحرانهای معرفتی، استبداد استعماری و تضادهای فقر و غنا می‌پردازد. از طریق این اشارات ضمنی و طی دروس، پاراگرافها و جملات متعدد، مؤلفان تلاش مجددانه‌ای به خرج می‌دهند که معایب جهان متجدد و نمایندگان فعلی آن را (عمدتاً کشورهای استعمارگر غربی سابق) برای جوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله ایرانی نمایش دهند. همچنین تلاش آنان معطوف به نقد ابعاد گوناگون هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی است که با

ایدئولوژی مؤلفان متناظر است. گروه دوم اشارات ضمنی کتاب، اختصاص به برجسته‌سازی نکات مثبت «خود» و خدعه‌های «دیگری» دارند، مواردی همچون اسلام ستیزی، بیدارگران نخستین، منورالفکران غرب‌گرا، افق بیداری اسلامی و جغرافیای فرهنگی جهان جدید با تأکید بر نقش انقلاب اسلامی. مؤلفان کتاب تلاش می‌کنند که از طریق این اشارات ضمنی، ایدئولوژی گفتمان حاکم بر نظام آموزشی و نظام سیاسی را - به‌عنوان یک بدیل و رقیب جدی برای جهان متجدد - به دانش‌آموزان منتقل کنند.

جدول ۳. معناسازی ضمنی گفتمان در کتب پایه دوازدهم دوره متوسطه دوم

| نام کتاب | اشاره ضمنی | هدف اصلی | صفحه |
|---------------|--|---|------|
| جامعه‌شناسی ۲ | ● زندگی اجتماعی انسان و نظم، همزاد یکدیگرند، اما انسانها صرفاً مجریان نظم نیستند. | ● نقد «دیگری» (ترکیه) | ۳۵ |
| جامعه‌شناسی ۳ | ● نادیده گرفتن کنش، نادیده گرفتن ویژگیهای آن است و پیامدهایی دارد. | ● نقد «دیگری» (چین) | ۳۷ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● کنشگران فردی و جمعی، هم در معانی ذهنی و هم در معانی فرهنگی، فعال و خلاق‌اند. | ● برجسته‌سازی نکات مثبت خود | ۵۰ |
| جامعه‌شناسی ۳ | ● تبعیت با کراهت | ● نقد «دیگری» (ایالات متحده آمریکا و انگلیس) | ۵۷ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● امروزه نبرد در حوزه فرهنگ و با ابزار رسانه صورت می‌گیرد. | ● نقد «دیگری» (ایالات متحده آمریکا) | ۵۸ |
| جامعه‌شناسی ۳ | ● برخی نابرابریها مانند نابرابری در تحصیلات و ثروت، اجتماعی‌اند؛ یعنی در جامعه ایجاد می‌شوند. | ● نقد «دیگری» (انگلیس و آفریقای جنوبی عصر آپارتاید) | ۶۸ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● دانش انتقادی، دانشی است که از وضعیت موجود انتقاد می‌کند. | ● نقد «دیگری» (ایالات متحده آمریکا) | ۷۶ |
| جامعه‌شناسی ۳ | ● مدل رایج سیاستگذاری هویتی در دوره مدرن همانندسازی بود. | ● نقد «دیگری» (ژاپن، کامبوج، یوگسلاوی سابق) | ۸۴ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● در مدل تکثرگرا، تفاوت‌های موجود میان گروه‌های قومی و زبانی حفظ و حتی تشدید می‌گردد. | ● نقد دیگری از طریق کاهش برجسته‌سازی نکات مثبت دیگری (کانادا و ایالات متحده آمریکا) | ۸۶ |
| جامعه‌شناسی ۳ | ● حکومت می‌تواند با زمینه‌سازی برای شناخت مردم از یکدیگر در سطح محلی، ملی و منطقه‌ای، بسیاری از مشکلات را حل کند و امکان همدلی مردم با یکدیگر را فراهم آورد. | ● برجسته‌سازی نکات مثبت خود | ۸۸ |
| جامعه‌شناسی ۲ | ● علم مدنی و علم عمران | ● نقد «دیگری» (مصر) | ۹۸ |

جدول ۳. (ادامه)

| نام کتاب | اشاره ضمنی | هدف اصلی | صفحه |
|--------------|---|--|------|
| تحلیل فرهنگی | ● امپریالیسم فرهنگی | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۵۱ |
| تحلیل فرهنگی | ● جنگ نرم از طریق بازیهای رایانه‌ای | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۵۲ |
| تحلیل فرهنگی | ● دیپلماسی فرهنگی فطرت‌خواه | ● تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی | ۵۴ |
| تحلیل فرهنگی | ● سواد رسانه‌ای یکی از مهارت‌های مهم زندگی در عصر حاضر است. کسب این سواد، ما را در مقابله با امپریالیسم رسانه‌ای و برنامه‌های تهاجم فرهنگی نظام سلطه یاری می‌دهد. | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۶۰ |
| تحلیل فرهنگی | ● مهندسی ذهن | ● نقد «دیگری» (کشورهای غربی) | ۶۲ |
| تحلیل فرهنگی | ● تداوم فرهنگی | ● تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی | ۶۷ |
| تحلیل فرهنگی | ● فتوت، به معنای جوانمردی، میراث گران بهایی از فرهنگ اسلامی-ایرانی ماست. | ● تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی | ۹۲ |
| تحلیل فرهنگی | ● اقتصاد مقاومتی | ● تأکید بر نقش «خود» | ۱۰۵ |
| تحلیل فرهنگی | ● خودباوری فرهنگی | ● تأکید بر نقش «خود» در سیر تحول هویتی | ۱۲۲ |

* با توجه به بررسی محتوای کتاب تاریخ ۳، موارد مرتبط یافت نشد.

در پایه دوازدهم دوره متوسطه دوم، محتوای دو کتاب جامعه‌شناسی ۳ و تحلیل فرهنگی از منظر اشارات ضمنی و اهداف اصلی مؤلفان قابل بررسی و تحلیل گفتمانی است. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل دو کتاب جامعه‌شناسی ۲ و جامعه‌شناسی ۳ نشانگر تداوم رسالتی است که مؤلفان هر دو کتاب برای خود تعریف کرده‌اند. در واقع، بررسی شناسنامه هر دو کتاب نشان می‌دهد که بسیاری از مؤلفان کتاب پایه یازدهم در تألیف کتاب پایه دوازدهم نیز مشارکت داشته‌اند. به این ترتیب رسالت و اهداف اصلی مؤلفان همچنان تبیین مفهوم، سیر تکاملی و وضعیت حال حاضر هویت «خود» و تأکید بر تمایز این هویت با سایر هویتها «هویت دیگری» از طریق اشارات ضمنی است. بدین نحو، مؤلفان برای تأکید بر هویت «خود»، از ایدئولوژی گفتمانی استفاده کرده‌اند که اشارات ضمنی همچون تبعیت با کراهت، دیپلماسی فرهنگی فطرت‌خواه، تداوم فرهنگی، فتوت، اقتصاد مقاومتی و خودباوری فرهنگی آن را به نمایش می‌گذارد. در مقابل، اشارات ضمنی متضمن تفکیک «دیگری» از «ما»

حاوی مضامینی همچون نبرد در حوزه فرهنگ، نابرابری، امپریالیسم فرهنگی، جنگ نرم، امپریالیسم رسانه‌ای، برنامه‌های تهاجم فرهنگی، نظام سلطه و مهندسی ذهن می‌شود. در این پیوستگی اهداف و اشارات ضمنی، کاملاً نشانه‌ها و معیارهای متمایز ایدئولوژی گفتمانی حاکم بر محتوای کتابهای منتخب آشکار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی معناسازی ضمنی گفتمان خود و دیگری در کتابهای دوره متوسطه دوم از طریق تحلیل گفتمان ون دایک بود. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که رسالت و اهداف اصلی مؤلفان کتابهای درسی تبیین مفهوم، سیر تکاملی و وضعیت حال حاضر هویت «خود» از یک سو و تأکید بر تمایز این هویت با سایر هویتها - هویت دیگری از طریق اشارات ضمنی - از سوی دیگر است. به این ترتیب، مؤلفان برای تأکید بر هویت «خود»، از ایدئولوژی گفتمانی استفاده کرده‌اند که اشارات ضمنی همچون تبعیت با کراهت، فرهنگ فطرت‌خواه، تداوم فرهنگی، فتوت، اقتصاد مقاومتی و خودباوری فرهنگی آن را به نمایش می‌گذارد. در مقابل، اشارات ضمنی متضمن تفکیک «دیگری» از «ما» حاوی مضامینی همچون نبرد در حوزه فرهنگ، نابرابری، امپریالیسم فرهنگی، جنگ نرم، امپریالیسم رسانه‌ای، تهاجم فرهنگی، نظام سلطه و مهندسی ذهن می‌شود. این یافته حمایت می‌کند از نتایج پژوهشی مظفری و همکاران (۱۳۹۶)، رضایی و غلامرضا کاشی (۱۳۸۴) و گل‌وردی (۱۳۸۳) که از نقش کتاب درسی در ترویج ایده‌های مبتنی بر هویت خود در تاریخ نظام آموزشی ایران یاد کرده‌اند. همچنین با توجه به نظریه ون دایک، یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده بهره‌گیری مؤلفان کتابهای درسی از دو اصل توصیف و رفع تأکید از اطلاعات حاوی نکات منفی درباره خود و توصیف و رفع تأکید از اطلاعات حاوی نکات مثبت درباره دیگری از طریق اشارات ضمنی مثبت درباره خود (همچون اقتصاد مقاومتی، خودباوری فرهنگی، تبعیت با کراهت) و اشارات ضمنی منفی درباره دیگری (همچون همانندسازی، مهندسی ذهن، منورالفکر) است. این یافته همسوست با نتایج پژوهشهای میکاندر (۲۰۱۶)، البادر - بورس (۲۰۱۴)، پاسی (۱۹۹۹)، ادیب‌منش و پروانه (۱۳۹۴) و هاشمی (۱۳۸۸) که نشان داده‌اند در کتابهای درسی کلیشه‌های مبتنی بر برتری ما به دیگران به دانش‌آموزان القا می‌شود. با توجه به یافته‌ها می‌توان گفت که نظام برنامه‌درسی ایران با چالشهایی همچون تمرکزگرایی در تألیف کتابها، یکسونگری و تک‌صدایی و فقدان توجه مؤلفان به تحولات منطقه‌ای و جهانی روبه‌روست. این چالشها اجازه نمی‌دهند که فرصت لازم برای دیگر مؤلفان، معلمان و سایر کارگزاران اجتماعی پیدا شود تا آنها نیز بتوانند دیدگاههای خود را درباره «خود» و «دیگری» بیان کنند.

▲ پیشنهادهای کاربردی ▲

با توجه به یافته‌های پژوهش، به برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتابهای درسی دوره متوسطه دوم پیشنهادهایی ارائه می‌شود که عبارت‌اند از:

- تغییر اساسی در محتوای کتابهای درسی دوره متوسطه (رشته علوم انسانی) با عنایت به مدنظر قرار دادن تحولات جهانی - همچون کاهش تنش با دیگران در روابط سیاسی - در راستای افزایش برجسته‌سازی ویژگیهای مثبت دیگری و کاهش نگاه منفی به سایر فرهنگها، جوامع و کشورها.
- پرهیز از تأکید افراطی بر جنبه‌های منفی فرهنگهای دیگر و معرفی بهتر، بیشتر و مدرن‌تر مفاهیم مرتبط با فرهنگ و تمدن اسلام و ایران (مثبت‌انگاری خود) در محتوای کتابهای درسی.
- ایجاد تغییر اساسی در محتوای کتابهای درسی با توجه به مفاهیم مدرن همچون درک و تفاهم فرهنگی، احترام به تاریخ، زبان و فرهنگ جوامع، درک ضرورت و اهمیت تنوع فرهنگی و بهادادن به مفاهیم جدیدی که در تاریخ گذشته ملل نشان و سابقه ای از آنها وجود ندارد، همچون آزادی، حقوق مدنی، حق شهروندی، برابری، عدالت و حق انتخاب در راستای بهبود همزمان نگرش مثبت به «خود» و «دیگری» در دانش‌آموزان.

- ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۸۸). کاربرد نظریه‌های یادگیری در برنامه‌ریزی درسی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب.
- ادیب‌منش، مرزبان و پروانه، فرهاد. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تاریخ مقطع متوسطه (رشته‌های علوم پایه) از منظر ترسیم هویت دینی از سال ۵۸ تا ۹۲ ه. ش. پژوهش‌های برنامه‌درسی، ۵ (۲)، ۹۷-۱۲۰.
- پروانه، فرهاد. (۱۳۹۹). تحلیل کتابهای درسی تاریخ مقطع متوسطه نظام آموزشی ایران در دوره پهلوی دوم از منظر بررسی و مقایسه مؤلفه‌های هویت ملی با هویت دینی. فصلنامه آموزش پژوهی، ۶ (۳)، ۲۹-۴۵.
- رشیدی، احمد؛ اختیاری امیری؛ رضا و سیف‌الزاده، سجاد. (۱۳۹۸). تحلیل مؤلفه‌های جامعه‌پذیری سیاسی در کتابهای درسی دوره متوسطه (موردپژوهی کتابهای جدید جامعه‌شناسی در رشته علوم انسانی). جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۶ (۱۴)، ۲۰۷-۲۳۱.
- رضایی، محمد و غلامرضا کاشی، محمدجواد. (۱۳۸۴). چالش‌های بازتولید همومونی دولت از طریق گفتمان مدرسه. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۶ (۴)، ۳۴-۵۸.
- صادقی فسائی، سهیلا و روزخوش، محمد. (۱۳۹۲). نگاهی تحلیلی و روش‌شناختی درباره تحلیل گفتمان (با نگاهی به پژوهش‌های ایرانی). مجله مطالعات اجتماعی ایران، ۷ (۴)، ۴-۲۹.
- عرب‌یوسف‌آبادی، عبدالباسط و میرزاده، طاهره. (۱۳۹۵). تحلیل گفتمان انتقادی نامه محمدبن عبدالله و منصور عباسی بر اساس الگوی لاکلا و موف. لسان مبین، ۸ (۲۶)، ۷۳-۱۰۱.
- عرب‌یوسف‌آبادی، عبدالله؛ اویسی کهخا، عبدالعلی و نیک‌بخت، عباس. (۱۴۰۰). گفتمان کاوی سطوح شعر محمد زهری بر اساس الگوی ون‌دایک. پژوهشنامه ادب غنایی، ۱۹ (۷)، ۲۴۵-۲۶۵.
- قاسمی، فائزه. (۱۳۹۴). روش تحلیل گفتمان و مساله خود و دیگری. تحقیقات سیاسی و بین‌المللی، ۷ (۲۴)، ۱۸۵-۲۱۲.
- کریمی، جهانگیر. (۱۳۸۳). پیامدهای ارتقای «ساختارهای معرفتی و معنوی» در تبیین رفتار خارجی دولت‌ها؛ سیاست خارجی از منظر تکوین‌گرایی اجتماعی. راهبرد، ۱۱ (۱).
- (۱۳۸۴). تحولات سیاست خارجی روسیه: هویت دولت و مساله غرب. تهران: انتشارات وزارت امور خارجه.
- گل‌وردی، ابوطالب. (۱۳۸۳). سنجش میزان تحقق جامعه‌پذیری سیاسی رسمی در نسل جدید انقلاب (مورد: دانش‌آموزان سوم دبیرستان شهرستان اصفهان). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته جامعه‌شناسی انقلاب اسلامی، پژوهشکده امام خمینی.
- مظفری، افسانه؛ اسدیان، مونا و شریفی، فرزانه. (۱۳۹۶). گفتمان پسا استعماری در ادبیات جهان (تحلیل گفتمان رمان ریشه‌ها). مطالعات رسانه، ۱۲، ۱۹-۳۶.
- معینی‌علمداری، جهانگیر و راسخی، عبدالله. (۱۳۸۹). روش‌شناسی سازه‌نگاری در حوزه روابط بین‌الملل. تحقیقات سیاسی و بین‌المللی، ۲ (۴)، ۱۸۳-۲۱۴.
- میردهقان، مهین‌ناز؛ سجودی، فرزانه و آقایی، حمید. (۱۳۹۲). تحلیل مجموعه کتاب‌های «زبان فارسی» از منظر نشانه‌شناسی فرهنگی. پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، ۲ (۱)، ۳۷-۶۸.
- نجفی، حسن؛ مقدم‌زاده، علی؛ وفايي، رضا و فرمهبینی‌فراهانی، محسن. (۱۳۹۳). تبیین ابعاد و مؤلفه‌های بیداری اسلامی و تحلیل جایگاه آن در کتابهای درسی تاریخ دوره دوم متوسطه ایران. دو فصلنامه مطالعات بیداری اسلامی، ۳ (۶)، ۱۴۵-۱۶۸.
- نوریان، محمد. (۱۳۸۷). بررسی چگونگی به‌کارگیری اصل تأکید در طراحی تصاویر کتابهای درسی پایه دوم و پنجم دوره ابتدایی. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴ (۳)، ۱۲۷-۱۴۴.
- هاشمی، سهیلا. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتابهای درسی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی رشته علوم انسانی بر اساس مؤلفه‌های آموزش صلح. مطالعات برنامه درسی، ۴ (۱۵)، ۸۳-۱۰۴.

هاشمی، سیداحمد و خدابخشی صادق‌آبادی، فاطمه. (۱۳۹۶). برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲ (۸)، ۲۸-۴۲.

- Abrahamian, E. (2008). *A history of modern Iran*. New York: Cambridge University Press.
- Calafato, R. (2018). Policies, textbooks, and curriculum constraints to integrating literature into language education: EFL teacher perspectives from Russia, *Pedagogika*, 132(4), 178-196.
- Caldas-Coulthard, C. R., & Coulthard, M. (Eds.). (1996). *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*. London: Routledge.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5-37.
- Derrida, J. (1987). *Positions*, trans. Alan Bass. London: The Athlone Press.
- Elbadr-Boers, S. (2014). The Dutch education system: Teaching children the pro's of colonialism. *Academia*, Available at: https://www.academia.edu/11744810/The_Dutch_Education_System_Teaching_the_Pro_of_Colonialism
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications, Inc.
- Jones, M. A., Kitetu, C., & Sunderland, J. (1997). Discourse roles, gender and language textbook dialogues: Who learns what from John and Sally? *Gender and Education*, 9(4), 469-490.
- Kearney, M. H. (2007). Going deeper versus wider in qualitative sampling. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 36(4), 299.
- Mikander, P. (2016). *Westerners and others in Finnish school textbooks*. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Studies in Education. Available at: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/167465>
- Moreau, J. (2004). *Schoolbook nation: Conflicts over American history textbooks from the Civil War to the present*. University of Michigan Press.
- Mousavi Behbid, S. B., Hesabi, A. A., & Ider, N. A. (2021). A comparative study of traditional and modern left discourse in Iran's educational system after the Islamic Revolution. *Iranian Journal of Comparative Education*, 4(3), 1262-1281.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary, & J. P. Tangney, *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). London & New York: Guilford Press.
- Paasi, A. (1999). The challenging pedagogies of space: The representation of the Other in Finnish school geography textbooks. In S. D. Brunn, A. Buttmer & U. Wardenga (Eds.), *Text and image: Social construction of regional knowledges* (pp. 226-237). Institut für Länderkunde, eipzig.
- Shrestha, U., Williams, T. P., Al-Samarrai, S., Van Geldermalsen, A. & Zaidi, A. (2019). *What is the relationship between politics, education reforms, and learning? Evidence from a new database and nine case studies*. World Bank. Available at: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/856881567524290888-0050022019/original/Reformstoimprovelearning30AugTPWFINAL.pdf>
- Theologou, S., & Dimasi, M. (2020). Images of the «Other» in English textbooks for high school education. *Frontiers of Contemporary Education*, 1(2), 1-22.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249-283.
- . (2006). *Ideology and discourse analysis*. *Journal of Political Ideologies*, 11(2), 115-140.
- Wales, J., Magee, A., & Nicolai, S. (2016). *How does political context shape education reforms and their success? Lessons from the Development Progress project*. Overseas Development Institute. Available at: <https://cdn.odi.org/media/documents/10808.pdf>