

هویت ملی و تجربه هویت پذیری جوانان در ایران



نویسنده: سعید پیوندی

نشریه آزادی اندیشه، شماره ۸، آذر ۹۸، صفحه ۵۴ تا ۸۳

دانلود نسخه پی دی اف



ورودی بحث

بسیاری از پژوهش‌های سال‌های اخیر پیرامون هویت جمعی در ایران، به‌ویژه در میان جوانان، به موضوع بحران هویتی اشاره می‌کنند. چرایی، چند و چون و دامنه این بحران موضوع بحث‌های فراوانی در نوشته‌های دانشگاهی است. به نظر می‌رسد بحران هویتی از جمله به نوع رابطه و همزیستی هویت‌های گوناگون جمعی (ملی، دینی، قومی، منطقه‌ای و فرهنگی) و نیز تجربه‌های فردی و جمعی هویتی، در

چارچوب یک حکومت دینی (شیعه) بازمی‌گردد. نوشته‌های پژوهشی پیرامون هویت جمعی در ایران از جمله نشان می‌دهند که مسائل هویتی، مانند هر کجای دیگر دنیا، فقط بحث‌های انتزاعی آکادمیک، روشنفکری و یا گفتمان رسمی هویتی نیست. بخشی از این بحران به روندها و تجربه‌های جامعه‌پذیری جوانان و کسب و درونی کردن هویت جمعی مربوط می‌شود. نوشته حاضر هدف بررسی گفتمان هویتی نظام آموزشی، به عنوان یکی از اصلی‌ترین نهادهایی که در ساخت و پرداخت هویت جمعی مشارکت می‌کند و نیز نوع رابطه‌ای که جوانان با این نهاد دارند را دنبال می‌کند. مقاله از جمله به بازخوانی سنجش‌گرانه کارهای پژوهشی پیرامون مسائل هویتی جوانان به‌ویژه در آنچه به تجربه آنها در نظام آموزشی مربوط می‌شود نیز می‌پردازد.

هویت جمعی، هویت ملی، تجربه هویتی

هویت جمعی با توجه به وابستگی هر فرد به یک خانواده، همبود انسانی، طبقه و گروه اجتماعی، مردم و ملت تعریف می‌شود. هر یک از این جمع‌ها پیش از خود فرد وجود دارند و از طریق مجموعه‌ای از هنجارها و کدها به او جایگاهی در ساختار اجتماعی می‌دهند. این وابستگی‌های هویتی به نظم نمادین در جامعه شکل می‌دهند. هویت، اشاره‌ای است به یک مرجع، چیزی که میان تخیل و واقعیت، میان زمان تاریخی (دوران) و زمان تجربه مشخص فردی و میان فرد و اجتماع واقع شده است و این واژه‌ها، در این (de Gaulejac, 2003) مفاهیم و نشانه‌های هویتی در وجه نمادین تعریف فرد را ممکن می‌کنند. نظم تخیلی است که افراد، خود و عناصری را که به آنها اجازه می‌دهند هویت گروهی، فرهنگی، قومی، ملی و یا منطقه‌ای خود را در این دنیا تعریف کنند، می‌یابند. وجه نمادین هویت به ساخت و پرداخت ذهنیتی آن و معنایی که وابستگی هویتی برای خود فرد و دیگران دارد برمی‌گردد. هویت، هم دارای وجه شناخت‌شناسانه است و هم وجه عاطفی دارد. آنچه که ما پیرامون تاریخ و جغرافیا، ادبیات و فرهنگ و جامعه‌ای که به آن احساس تعلق می‌کنیم می‌دانیم، شناختی است که بر پایه آن هویت ما دارای معنا می‌شود.

هویت فردی و جمعی بگونه‌ای تنگاتنگ با یکدیگر ارتباط دارند و هر یک در شکل دادن به دیگری مشارکت می‌کند. به سخن دیگر، بحث پیرامون هویت جمعی، بدون پرداختن به روندهای هویت‌پذیری، شخصی، تجربیدی و ناقص است. پیوند این دو مقوله است که به درک پیچیدگی‌های موضوع هویت کمک می‌کند. اگر هویت ملی را یکی از اشکال هویت جمعی در یک کشور بدانیم؛ جامعه‌شناسی از جمله به موضوع چگونگی کسب و روندهای درونی کردن هویت ملی توسط افراد ساکن یک کشور و تاثیر این تجربه‌ها بر درک و تخیل جمعی از هویت می‌پردازد.

هویت ملی و یا جمعی را می‌توان بصورت یک بحث تاریخی، فلسفی مطرح کرد و آن را همان‌گونه که کانت می‌گفت امری متعالی دانست. برای جامعه‌شناسی، هویت، امری جدا از زندگی کردن مشخص در کنش‌ها و تجربه‌های فردی و جمعی نیست. هوشیاری هویتی هر کس، در دل کنش‌های اجتماعی و از طریق معنایی که فرد و گروه به این تجربه‌ها و مفاهیم می‌دهند شکل می‌گیرد. به سخن دیگر، هویت ملی را فقط در کتاب‌ها و نوشته‌ها نباید جست. بخش مهمی از پدیده‌های هویتی و تحول آنها، به تجربه‌ها و زندگی جمعی و فردی ساکنان یک کشور و یا مناطق گوناگون آن کشور باز می‌گردد. توجه به تجربه‌های فردی و جمعی در موضوع هویت، به این معناست که هویت نه به مثابه امر خاتمه یافته و همیشگی، که

فرایندی پویا و باز در متن جامعه است. هویت ملی به عنوان یکی از جامع‌ترین اشکال هویت جمعی روایتی برساخته است که ما انسان‌ها برای معنا دادن به کیستی خود کسب و درونی می‌کنیم. مهم‌ترین عناصر و نمادهای هویت ملی که زمینه‌ساز تمایز با دیگری (ملیت‌های دیگر) می‌شوند سرزمین، آیین، آداب و مناسک، تاریخ، اسطوره‌ها، زبان‌ها و ادبیات و دین (و یا ادیان) و نشانه‌های پرمعنای دیگر مانند پرچم یا سرود ملی هستند. میزان بستگی، تعلق و وفاداری افراد به این عناصر و نمادها، نمایانگر احساس هویت ملی آنهاست.

در بحث هویت، دو برخورد نظری متفاوت در برابر یکدیگر قرار دارند: برخورد ذات‌گرایانه (اسانسیالیست) با هویت و برخورد هستی‌گرایانه (اگزیستانسیالیست). درک ذات‌گرایانه از هویت به وجود جوهر و ذات یک هویت باور دارد، هویت دارای اصالت و ریشه‌ای است که به گذشته برمی‌گردد و یا در نگاه دینی، به سرشت انسان بازمی‌گردد. از نگاه فقه و سنت اسلامی، برای کسی که مسلمان زاده است، باور به خدای یگانه و اسلام، بخشی از فطرت اوست. در این نگاه، فرد، هویت را به ارث می‌برد و رابطه میان فرد و هویت یک‌سویه است. وجه تداوم در درک ذات‌گرایانه بسیار مهم است؛ چرا که دگرگونی‌های اجتماعی و تجربه‌های جمعی و فردی، جوهر اصلی هویت را تغییر نمی‌دهند و این هویت است که افراد را به یکدیگر پیوند می‌دهد. باور به نوعی تعلق ذاتی به یک هویت فراتر از زمان و شرایط افراد. هویت دارای خصلت یگانه است؛ یعنی خودویژه و قائم به ذات است و تفاوت با دیگری را به دنبال می‌آورد.

درک هستی‌گرایانه از هویت به نقش تجربه‌ها، زمان و مکان هم توجه دارد و هویت را پدیده‌ای ساکن و غیر پویا نمی‌داند. پیشینه این بحث‌ها به دوران یونان بازمی‌گردد. زمانی که هراکلیت می‌گفت "در یک رودخانه دوبار نمی‌توان شنا کرد". این رهیافت به دگرگونی پیوسته و اصالت تجربه شخصی اشاره داشت.

هویت جمعی بیشتر با «ما» بیان می‌شود و هر فردی از طریق آن به رابطه خود با جمع و گروه‌های بزرگتر معنا می‌بخشد. پرسش مهم ما کیستیم و چیستیم و گروه‌های دیگر کیستند و چیستند، رابطه فرد را با گروه‌های اجتماعی تنظیم می‌کند. معنای وابستگی و تعلق به گروه‌های بزرگتر هم، در برخورد با دیگری متفاوت، خود را نشان می‌دهد. کسی که خود را ایرانی می‌داند، در برخورد با شهروندان سایر کشورها، به این تفاوت هویتی خود توجه می‌کند. هویت ملی بخشی از هویت فردی را هم تشکیل می‌دهد. دوران مدرن جامعه بشری با کثرت‌گرایی هویتی همراه است. اگر در گذشته هویت دینی و یا قومی وجه غالب هویت جمعی افراد را تشکیل می‌داد، امروز هویت ملی به چنین جایگاهی ارتقاء یافته است؛ با این تفاوت که نوعی کثرت‌گرایی در تعلق هویتی هم شکل گرفته و ما از دوران هویت جمعی تک‌ساحتی به دوران هویت‌های ترکیبی و چندگانه وارد شده‌ایم. افراد به دلیل موقعیت‌های اجتماعی گوناگونی که با آنها سروکار دارند، می‌توانند دارای هویت‌های گوناگون جمعی شوند (تعلق به گروه‌های حرفه‌ای، مدنی، اجتماعی، فرهنگی).

نگاه جامعه‌شناسانه به هویت، یکی از خوانش‌هایی است که از این پدیده صورت می‌گیرد. یکی از پرسش‌های مهم در رابطه با هویت جمعی در این حوزه، چگونگی پذیرش و کسب هویت است. بحث از جمله بر سر آن است که نقش آگاهانه خود فرد و یا نهادهای رسمی و دیگر مراجع هویتی در درونی کردن

هویت یا هویت‌ها کدامند؟ اگر بپذیریم که کسب و درونی کردن هویت جمعی یک روند اجتماعی است، در آن صورت کسی هم با هویت خاصی متولد نمی‌شود و هویت، برساخته روندهای جامعه‌پذیری، کنش‌های متقابل افراد و تخیل و سوژکتیویته آنهاست. برای مثال ایرانی بودن در خون کسانی که به عنوان ایرانی به دنیا می‌آیند نیست. ما ایرانی به دنیا نمی‌آیم؛ ما در فرایند تجربه‌های اجتماعی و شخصی خود ایرانی می‌شویم. به گفته دیگر، ایرانی بودن به معنای یادگرفتن ایرانی بودن در زمان و مکان خاصی جامعه‌شناس (Dubar, است و این یادگیری برای همگان به یک گونه اتفاق نمی‌افتد. کلود دوبار (2015) فرانسوی، از دو روند متفاوت هویت‌پذیری یاد می‌کند. روند نخست به اطلاق هویت از سوی نهادها، جمع‌ها و همبودهای انسانی (مدرسه، خانواده، نهاد دین، رسانه‌ها، گروه‌های مرجع) به افراد باز می‌گردد. روند دوم، پذیرش و درونی کردن هویت توسط خود فرد را دربر می‌گیرد. روند دوم با تجربه‌ها، تاریخ زندگی و هوشیاری فردی شهروندان سروکار دارد. برای مثال اهمیت یافتن فردیت و مطالبات برابری طلبانه جنسیتی و یا فرهنگی در دوران اخیر، انتظارات، ذهنیت و رفتارهای هویتی در میان زنان و مردان را هم دست‌خوش دگرگونی کرده است. مسئله اصلی در رابطه این دو روند شکافی است که ممکن است میان آنها به وجود آید. اگر این دو وجه هویتی به یکدیگر نزدیک باشند، فرد احساس تعلق بیشتری به جمع دارد. اما اگر فرد، هویتی را که جمع به او اطلاق می‌کند نپذیرد و با آن مشکل داشته باشد، ما با شکاف یا تنش هویتی روبرو خواهیم بود.

چنین درکی از هویت به این معناست که هویت جمعی و از جمله هویت ملی، خارج از زمان و مکان و افرادی که هویت به آنها مربوط می‌شوند، معنای چندانی ندارد. درست به همین دلیل است که ایرانیان در زمان شاه عباس صفوی، محمد شاه قاجار، انقلاب مشروطیت، رضا شاه و ایران کنونی، درک یکسانی از هویت جمعی و ایرانی بودن خود نداشتند و ندارند. در داخل ایران هم، هویت جمعی، قومی و یا ملی برای یک گیلانی، کرد، بلوچ، آذری، خراسانی یا تهرانی و یا زنان و مردان، می‌تواند معنای متفاوتی داشته باشد.

مکاتب اصلی جامعه‌شناسی با همه تفاوت‌هایشان در برخورد با روندهای هویت‌پذیر، بر اکتسابی بودن هویت و پویایی آن در متن جامعه و نهادها توجه می‌کنند. یکی از بحث‌های گرهی پیرامون هویت جمعی، رابطه فرد با گروه و یا ساختارهای اجتماعی است. در جامعه‌شناسی ساختارگرایانه، نهادها و گروه‌ها و همبودهای انسانی بزرگ (طبقه اجتماعی، گروه‌های فرهنگی و یا قومی) در روندهای هویت‌پذیری نقش بسیار فعالی دارند. پارسونز بر این باور بود که افراد با درونی کردن نهادها، و ارزش‌ها و ایدئولوژی‌هایی که نظام فرهنگی جامعه عرضه می‌کند، به کنش خود سمت و سو می‌دهند که هم برای خودشان و هم برای دیگران معنادار است. از نظر او هویت، اکتسابی است و فرد آن را از اجتماع و ساختارها می‌گیرد.

اگر از رهیافت جامعه‌شناسی کنش به سراغ موضوع هویت برویم، نقش فرد نیز در روندهای هویت‌پذیری مورد توجه قرار می‌گیرد؛ چرا که کنش متقابل فرد با نهادها و جمع‌های بزرگ و کوچکی که به آنها تعلق دارد به روندهای هویت‌یابی در جامعه شکل می‌دهند. همه ما در روندهای جامعه‌پذیری به‌ویژه در دوران کودکی و جوانی، هویتی را از جامعه و گروه‌هایی که به آنها تعلق داریم به “ارث” می‌بریم، ولی هم‌زمان ما وارث منفعل این هویت نیستیم و آن را از صافی فردیت و تجربه‌های خود عبور می‌دهیم. هم‌زمان این هویت بسته و همیشگی نیست و می‌تواند با تجربه‌های فردی و جمعی و رویدادهای زندگی و اجتماعی دگرگون شود. واژه “ارث بردن” بیشتر در رابطه با وجود درک و تصور جمعی و نیز شناخت و آگاهی

است که پیش از ما وجود داشته است. به این معنا، نوعی تداوم هویتی وجود دارد که از گذشته به نسل‌های جدید منتقل می‌شود. توجه به تجربه فرد در فرایندهای هویتی و رابطه او با جامعه ملی و هویت جمعی، نه خطی و مکانیکی، که دوسویه و دیالکتیکی است.

ممکن است گفته شود کلیسایی باید وجود داشته باشد تا کسانی که خود را کاتولیک می‌دانند هر یکشنبه برای نماز و نیایش به آنجا بروند. اما از نگاه جامعه‌شناسی کنش می‌توانیم بگوئیم که کسانی که یکشنبه‌ها برای نماز و نیایش به کلیسا می‌روند، از طریق تجربه و معنایی که به دین‌داری و رابطه با امر قدسی می‌دهند، بر روی هویت و معنای مذهب و یا جایگاه کلیسا هم تاثیر می‌گذارند. به عبارت دیگر، هویت موضوعی انتزاعی و جدا از تجربه‌های انسانی نیست و نوعی رابطه دیالکتیکی میان تجربه‌های مشخص هویتی و نوع درک و تصور جمعی از هویت وجود دارد. همین مثال را می‌توان پیرامون نوع رابطه با هویت ایرانی به میان کشید. ایرانی‌ها وجود دارند به این خاطر که کشوری بنام ایران با پیشینه، جغرافیا و فرهنگ ویژه خود وجود دارد. هم‌زمان کشوری به نام ایران وجود دارد، برای اینکه ایرانی‌ها در آن زندگی می‌کنند. این بدان معناست که هویت، پدیده‌ای پویاست و تحول آن در طول زمان، از جمله، نتیجه رابطه دیالکتیکی است که میان نهاد هویت جمعی و تجربه‌های شخصی و ذهنیتی وجود دارد. آنچه را که می‌توان نهاد هویت جمعی ایرانی نامید، هم دارای وجه عینی است و همه وجه نمادین و خیالی. تخت جمشید، نقش رستم، شوش، آرامگاه امام هشتم شیعیان، شاه چراغ شیراز، میدان نقش جهان، آرامگاه حافظ و سعدی و خیام و یا ابوعلی سینا و صداها آثار باستانی دیگر، شاهنامه فردوسی و یا دیوان حافظ و بوستان و گلستان سعدی، بابک، مازیار و نادرشاه، همگی نشانه‌های هویتی هستند و به آن معنا می‌بخشند. این نشانه‌های عینی، زمانی می‌توانند به عنصر هویتی تبدیل شوند که برای افراد این معنا را داشته باشند. وجه نمادین هر یک از این نشانه‌های تاریخی هم به همین معنا برای افراد بازمی‌گردد، چرا که این نشانه‌ها و نمادها برای یک چینی، امریکایی و یا ژاپنی، همان معنا را ندارد. آرامگاه امام هشتم شیعیان برای یک کرد سنی و یا یک ارمنی اهل محله جلفا در اصفهان و یا یک فرد بی دین همان معنایی را ندارد که برای یک دین‌دار شیعه دارد. وجه نمادین و تخیلی هویت به معنای نبودن عناصر عینی هویتی نیست. مسأله اساسی این است که معنای این نشانه‌ها، بناهای تاریخی، کتاب‌ها، آثار باقی مانده از گذشته‌های دور و نزدیک، مراسم و آئین‌ها، زبان و ادبیات، ذاتی نیست و توسط افراد به آنها داده می‌شود. بدون کسانی که به این آثار و نشانه‌ها معنای هویتی بدهند، آنها از معنا تهی می‌شوند.

ژرژ هربرت مید، یکی از نخستین کسانی در گرایش جامعه‌شناسی کنش بود که به پرسش مربوط به ساخت و پرداخت هویت جمعی و رابطه آن با تجربه فرد پرداخت. برگر و لاکمن هم با تکیه به همین نگاه، هویت را با تجربه مشخص فرد در متن اجتماعی خاص مربوط می‌کردند. از نظر آنها هویت در دنیای مدرن، باز، متکثر و بازاندیشنده است و بخشی از تجربه و هوشیاری فردی را تشکیل می‌دهد. معنای هویت بازاندیشنده، توجه به نقش فعال فرد در روندهای هویت‌پذیری است و این که جامعه در حال تغییر و تحول، فرد را ناگزیر به بازاندیشی هویتی و پذیرش دگرگونی در تعلق به گروه‌ها می‌کند. بازاندیشی هویتی نه تنها به رابطه فرد با جهان بیرونی بازمی‌گردد، که امری ذهنی است و به موضوع (Berger & Luckmann 1989) شودآگاهی تبدیل می‌شود.

مطالعه موردی هویت ملی: جوانان و یادگیری‌های هویتی در نهاد آموزشی

برای بررسی مشخص رابطه میان هویت و روندهای هویتیابی و نقش افراد در معنا بخشیدن و تداوم هویتی می‌توان به سراغ نظام آموزشی در تجربه ایران رفت. از هنگام پیدایی دولت-ملت‌ها، آموزش رسمی به عنوان نهاد کنترل اجتماعی در همه دنیا، به یکی از اصلی‌ترین بازیگران روندهای هویتیابی نسل جدید تبدیل شده است. شاید کمتر نهاد ملی و سراسری نقش و جایگاهی هم وزن نظام آموزشی در روندهای هویت‌پذیری نسل جوان داشته باشد. آموزش رسمی از یک‌سو در وجه معرفتی (شناخت‌شناسانه) در شکل دادن آگاهی هویتی دانش‌آموزان و دانشجویان سهم مهمی دارد. مدرسه و دانشگاه، تاریخ و جغرافیای کشورها، میراث فرهنگی و زبان، شخصیت‌های مهم، ساختار سیاسی و حقوقی، و نشانه‌هایی که از گذشته‌های دور و نزدیک وجود دارند را در قالب برنامه درسی به نسل جوان می‌آموزد. گفتمان رسمی نظام آموزشی، که به‌طور عمده در محتوای کتاب درسی و فعالیت‌های آموزشی بازتاب می‌یابد، اصلی‌ترین منبع معرفتی هویتی نسل جوان هم به شمار می‌رود. کتاب‌های تاریخ، جغرافیا، علوم اجتماعی، یادگیری زبان و ادبیات، در اشکال گوناگون از تحلیل تاریخی و سیاسی گرفته تا داستان، شعر و روایت‌های ادبی و تصاویر، دارای پیام‌های هویتی هستند و بر روی آگاهی و درک جوانان از هویت جمعی تاثیر می‌گذارند. اهمیت مدرسه و دانشگاه به عنوان نهادهای هویت‌ساز، از جمله به این واقعیت مهم برمی‌گردد که این مؤسسات، به عنوان نهاد آموزشی و علمی، نماینده “حقیقت” غیر سودار، از دیدگاه آکادمیک، هستند و خوانش آنها از تاریخ و هویت گذشته و حال در نگاه جامعه و نسل جوان هم می‌تواند از نوعی مشروعیت آکادمیک برخوردار باشد. هم‌زمان گفتمان هویتی نظام آموزشی دارای نوعی انسجام نظام‌مند، منطقی درونی و پیوستگی است. از دیدگاه جامعه‌شناسی اما با وجود ظاهر غیرسودار گفتمان کتاب‌های درسی، بازتاب نوعی ایدئولوژی هویتی است که یک نظام آموزشی (یا یک کشور) در لحظه خاصی از تاریخ به نسل جوان ارائه می‌کند. گفتمان هویتی نظام آموزشی، به یک “رمان ملی” یا درک هویتی ایده‌آل می‌ماند که جوانان باید به بخشی از آگاهی و هوشیاری خود تبدیل کنند. آنچه جوانان در نظام آموزشی به عنوان تاریخ می‌آموزند روایتی گزینشی از گذشته است که به شرایط کنونی و گفتمان رسمی هویتی معنا و مشروعیت می‌بخشد و آن را توجیه می‌کند.

در کنار وجه شناخت‌شناسانه زندگی جمعی نسل جدید در محیط آموزشی، در وجه عملی هم فرصت‌های اساسی برای پویایی هویتی وجود دارد. جشن‌ها، مراسم، آئین‌ها و فعالیت‌های گروهی، دارای وجه هویتی‌اند و دانش‌آموزان اولین تجربه‌های گروهی را در درون این نهاد رسمی سراسری زندگی می‌کنند.

هویت جمعی و هویت ملی در کتاب‌های درسی ایران

تدریس تاریخ ایران به سبک و سیاق امروزی پدیده‌ای نو است و پیشینه‌ای به عمر مدارس جدید در ایران دارد. اولین کتاب‌های تاریخ پیرامون گذشته ایران برای آموزش در مدارس پس از تاسیس دارالفنون و در دوران گسترش مدارس جدید، به تدریج به نگارش درآمدند. یکی از نخستین کتاب‌ها نامه خسروان به قلم جلال‌الدین فرهاد میرزا قاجار (۱۸۶۷) نام داشت که در بمبئی چاپ شده بود. نویسنده در دیباچه کتاب که داستان پادشاهان پارس است، انگیزه خود از نوشتن آن را آشنایی نسل جوان با گذشته‌های دورتر می‌داند. تاریخ سلاطین ساسانی یکی دیگر از کتاب‌های منتشر شده پیش از انقلاب مشروطیت است. این کتاب بخش مربوط به ساسانیان (کتاب هفتم) مجموعه “پادشاهی‌ها بزرگ دنیای قدیم” نوشته چرج

رالینسون بود که محمد حسین فروغی، پدر محمد علی فروغی، آن را به زبان فارسی برگردانده بود. خود این واقعیت تاریخی نشان می‌داد که تاریخ نگاری در شکل امروزی و آکادمیک آن در ایران پیش از نیمه دوم قرن نوزدهم وجود نداشت.

اولین کتاب درسی تاریخ به معنای واقعی کلمه را محمد علی فروغی با عنوان "دوره ابتدایی از تاریخ عالم [جلد اول] تاریخ ایران" برای تدریس در مدرسه علوم سیاسی که به تازگی بنا شده بود نوشت. این کتاب بعدها برای استفاده دوره ابتدایی، ساده نویسی شد و با عنوان "تاریخ مختصر ایران" (سوم و چهارم ابتدایی) و "تاریخ مختصر ایران و عالم" (پنجم و ششم ابتدایی) در دسترس دانش آموزان قرار گرفت. همه این کتاب‌ها در آن زمان بسیار تازگی داشتند، چرا که به جز آثار ادبی مانند شاهنامه، متن آموزشی‌ای برای آشنایی با تاریخ گذشته ایران وجود نداشت. فروغی در ابتدای کتاب خویش یادآوری می‌کند که "...تکلیف و قصد ما نگارش یک دوره ابتدایی از تاریخ عالم است و طبیعی آن که از ملل قدیمه مشرق شروع نماییم و تاریخ ایران را پیش اندازیم و نخست این کار کردنی را بپردازیم؛ زیرا که ایرانی‌های قدیم ما یکی از ارکان معتبر ملل مذکوره بوده‌اند؛ ... [زیرا] حُب وطن از ایمان است و بی‌ایمان، نسناسی به صورت انسان... و کتابی که می‌نویسیم سرگذشت مهان این سامان" (فروغی، ۱۳۲۳، ص ۷). در سال‌های بعد، شماری از جمله اقبال آشتیانی (تاریخ عمومی ایران، اول دبیرستان)، رشید یاسمی (تاریخ ایران)، حسن پیرنیا، نصرالله فلسفی و علی اصغر شمیم (تاریخ مفصل ایران و تاریخ عمومی) و یا حسین فرهودی (دوره تاریخ عمومی) هم، کتاب‌هایی پیرامون تاریخ ایران نوشتند که به صورت کتاب‌های درسی درآمدند. برای مثال روایت کوتاه و ساده شده تاریخ ایران باستان با عنوان "ایران قدیم یا تاریخ مختصر ایران تا انقراض ساسانیان" (پیرنیا، ۱۳۰۸) به گذشته تمدن قدیمی و نقش "آریان‌های ایرانی" در تمدن بشری اشاره می‌کند و تشکیل دولت و مملکت‌داری را به آنها مربوط می‌کند. نکته مشترک در نسل اول از کتاب‌های درسی تاریخ ایران معرفی و تمجید از تاریخ ایران باستان و هویت تاریخی ایرانی است: "کشور عزیز ما ایران به سبب همسایه بودن با اقوام و قبایل بیابان‌نشین دور از تمدن، مانند قبایل تازی در مغرب و اقوام تاتار در مشرق، مکرر عرصه تاخت و تاز ایشان گردیده و زیان‌های مادّی و معنوی فراوان دیده است؛ ولی چنان که تاریخ این کشور گواهی می‌دهد، هرگز این گونه تاخت و تازها نتوانسته است ارکان تمدن و استقلال و ملیت ایران را سست کند و روح آزادمندی ایرانی (را به بندگی و اطاعت بیگانه مأنوس سازد" (فلسفی و شمیم، ۱۳۱۸، ص ۱).

محمد علی فروغی نیز در کتاب خود به همین گذشته تاریخی درخشان می‌پردازد: "می‌دانید که امروز مردم روی زمین بعضی وحشی و اکثر متمدن می‌باشند؛ ولیکن در قدیم‌الایام همه وحشی بوده‌اند و کم‌کم متمدن شده‌اند. بعضی از اقوام و ملل زودتر از دیگران متمدن شده‌اند و جدید هستند. ما ایرانیان از ملل قدیمه هستیم؛ زیرا که بیش از سه هزار سال است که با تمدن زندگی می‌کنیم و دو هزار و پانصد سال (است که سلطنت و دولت معتبری تشکیل داده‌ایم" (فروغی، ۱۳۰۱، ص ۲).

دوران رضا شاه را باید زمانه نهادی شدن رمان ملی ایران و گفتمان هویت ملی در نظام آموزش در حال گسترش با تکیه بر تمدن ایرانی دوران باستان نامید. پژوهش‌ها بر روی کتاب‌های درسی دوره رضا شاه، همگی بر جایگاه هویت ملی و تاریخ ایران باستان تکیه می‌کنند (اکبری، ۱۳۹۱، تقی زاده، ۱۳۹۱، شکورقهاری، اکبری، ۱۳۹۳). تقی زاده (۱۳۹۱) نشان می‌دهد که داوری کتاب‌های درسی پیرامون حمله اعراب به ایران و خلافت اسلامی نه دین اسلام و مشروعیت قدسی آن، که به نوع رابطه حاکمان خلافت

اسلامی با ایرانیان و منافع آنها بستگی داشته است.

از دهه چهل شمسی تا سال ۱۳۵۷ هویت ملی و وجه تاریخی پیش از اسلام آن با اهمیت بیشتری در گفتمان و فعالیت‌های آموزشی طرح شدند. رمان ملی ایران، در این دوران در خدمت تقویت آگاهی و حس غرور ملی هستند و از کشورگشایی و قدرت تمدنی هخامنشیان و ساسانیان به نیکی فراوان یاد می‌شود و در برابر، از شکست ایرانیان در برابر اعراب یا حمله مغول‌ها به تلخی سخن به میان می‌آید. نویسندگان از “مصائب تاریخی” نابودی تمدن ایرانی و غارت و تخریب مهاجمان تازی سخن می‌گویند و مقاومت در برابر “دشمنان ایران” مورد ستایش قرار می‌گیرد. پذیرش اسلام توسط ایرانیان هم، بیشتر با (انگیزه غیر دینی (فرار از ناملایمات) توجیه می‌شود (شکورقهاری و اکبری، ۱۳۹۳، اکبری، ۱۳۹۱).

در کتاب فارسی سال چهارم دبستان (۱۳۴۹، ص ۱۶) در درسی بنام گنج نامه از سفر آموزشی گروهی از دانش آموزان یاد می‌شود که برای دیدن سنگ نوشته‌های هخامنشیان به کوه‌های الوند در اطراف همدان می‌روند. معلم با اشاره به متن سنگ نوشته “منم داریوش، پسر ویشاب هخامنشی، پادشاه بزرگ، پادشاه پادشاهان، پادشاه کشورهای فراوان، کشورهای گوناگونی” به دانش‌آموزان یادآوری می‌کند که در هر گوشه از خاک وطن ما از این قبیل آثار و یادگارهای باستانی وجود دارد: “این آثار پدران ماست. شناسایی آنها باعث می‌شود تا ما پدران و گذشته میهن خود را خوب بشناسیم.” در همین کتاب در ابتدای درسی پیرامون نفت، از مقدس بودن آتش در ایران باستان یاد می‌شود و به وجود آتشکده‌های بزرگ و مشهور مانند “آذرگشسب” که آتش آن هفتصد سال روشن بود و هرگز خاموش نمی‌شد اشاره می‌شود (۱۳۴۹، ص ۱۳۰). این کتاب، سه درس پی‌درپی پیرامون کاوه آهنگر دارد و در انتهای نوشته، با اشاره به پیروزی کاوه می‌آید که “مردمان شاد شدند و فرمان بردند. فریدون بر تخت شاهی نشست و به داد و دهش پرداخت...” (ص ۲۰۴). در کتاب‌های فارسی، ادبیات میهن‌پرستانه و هویتی جایگاه ویژه‌ای دارند:

ایران عزیز خانه ماست

میهن، وطن، آشیانه ماست

از کوروش و اردشیر و دارا

میراث رسیده است ما را

(حبیب یغمایی، فارسی، ۱۳۵۵، ص ۵۵)

چرخش پارادایم هویتی پس از ۱۳۵۷

گفتمان نظام آموزشی در سال‌های پس از ۱۳۵۷ پیرامون هویت جمعی شاهد چرخش مهمی است که بیشتر به رابطه آن با هویت دینی بازمی‌گردد (پیوندی، ۱۳۷۸). در بازنویسی کتاب‌های درسی، هویت دینی (اسلامی-شیعی) جایگاه برتری پیدا می‌کند و در برابر، هویت ملی مورد بی‌مهری قرار می‌گیرد. در گفتمان حکومت اسلامی، هویت ایرانی به عنوان یک واقعیت و داده تاریخی-سیاسی پذیرفته شده، ولی همزمان کوشش می‌شود تا تعلق به سرزمینی به نام ایران، با هویت اسلامی-شیعه ادغام شود. به عبارت

دیگر، برخلاف سال‌های پیش از ۱۳۵۷، هویت مستقل ایرانی، جدا از هویت اسلامی یا وجود ندارد و یا به گونه‌ای منفی معرفی شده است. از همین رو، به نظر می‌رسد که کتاب‌های درسی با وسواس فراوان خواسته‌اند با فرهنگ و ذهنیت سال‌های پیش از ۱۳۵۷ در برخورد با هویت ملی فاصله بگیرند.

هجوم اعراب به ایران در دوران صدر اسلام و از هم پاشیدن امپراطوری ساسانی از جمله رویدادهای تاریخی حساسی است که برخورد با آن، نحوه نگرش به هویت ملی را تا حدود بسیاری آشکار می‌کند. در حالی‌که در کتاب‌های درسی پیش از ۱۳۵۷ هجوم اعراب به ایران به‌عنوان یک تراژدی ملی قلمداد می‌گردید، در کتاب‌های تاریخ پس از ۱۳۵۷، پیروزی اعراب به گونه‌ای مثبت ارزیابی می‌شود: “خسرو پرویز مردی خودخواه بود. پیامبر بزرگ اسلام (ص)، نامه‌ای برای او نوشت و او را به دین اسلام دعوت (فرمود، اما خسرو پرویز نامه پیامبر را پاره کرد” (تاریخ سال چهارم دبستان، ۱۳۷۳ ص ۱۲۴).

در ادامه درس به سقوط ساسانیان و علل آن، بی‌آن‌که سخنی از حمله “اعراب” به میان آید، اشاره می‌شود: “هنگامی که یزدگرد سوم به پادشاهی رسید، اوضاع کشور آشفته بود. جنگ‌های طولانی ساسانیان و رومیان سبب ناتوانی دولت ساسانی شد و جز فقر، بیماری و گرسنگی نتیجه‌ای برای مردم نداشت... در همین هنگام کم‌کم خبر ظهور اسلام به گوش ایرانیان نیز رسید... سرانجام در جنگی که ساسانیان با مسلمانان کردند، مسلمانان پیروز شدند، زیرا ایمان اسلامی به آنها قدرت زیادی داده بود... مسلمانان وقتی که ایران را فتح کردند، برای مردم یگانه‌پرستی، آزادی و برادری را به ارمغان آوردند.” (ص ۱۲۶)

مقایسه تاریخ نویسی پیش و پس از سال ۱۳۵۷ نشان می‌دهد که قهرمانان و شخصیت‌های مثبت و منفی رمان ملی ایران گاه بسیار متفاوتند و چند و چون بیان رویدادها هم دستخوش دگرگونی شده است. کتاب‌های درسی دهه ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰ نگاه منفی خود به دوره پیش از اسلام را پنهان نمی‌کنند و روایت جدیدی از تاریخ ایران باستان و نقش شخصیت‌های اصلی آن طرح می‌شود: “سران مادها، مانند بسیاری از پادشاهان دیگر، هنگامی که به پیروزی رسیدند به مردم ستم کردند. مردم نیز از کمک به آنها خودداری کردند. پارس‌ها از این ضعف استفاده کردند و به جنگ با مادها برخاستند و آنها را با رهبری شخصی به نام کوروش شکست دادند” (تاریخ سال چهارم دبستان، ۱۳۷۳، ص ۱۰۷). در درس بعدی همین کتاب درباره انوشیروان گفته می‌شود: “انوشیروان به وضع کشور، آن طور که خود می‌پسندید، سر و سامان داد. دانشگاه جندی‌شاپور را برای شاهزادگان و درباریان تأسیس کرد. از بناهای معروفی که به دستور انوشیروان ساخته شد، طاق کسری است. او هزینه زیادی برای ساختن این بنا، صرف کرد. وی از (مردم این هزینه را به زور می‌گرفت” (ص ۱۲۳).

کم‌رنگ شدن هویت ملی و نشانه‌های دور و نزدیک آن در گفتمان نظام آموزشی، همراه است با طرح موضوعات پیرامون هویت دینی و نیز پدیدار شدن واژه‌های نو مانند “امت مسلمان”، “کشورهای مسلمان”، “مسلمانان جهان” که پیش از ۱۳۵۷ در کتاب‌های درسی وجود نداشت. در کتاب تعلیمات اجتماعی سال پنجم درباره انقلاب ۱۳۵۷ آمده است: “مردم برای حفظ اسلام قیام کردند و برای اجرای دستورات اسلام و قرآن از جان خود گذشتند. بنابراین مهم‌ترین وظیفه دولت، پاسداری از اسلام و اجرای قوانین اسلامی است” (۱۳۷۳، ص ۱۸۷). با تکیه بر همین درک از تاریخ است که شخصیت‌های غیر مسلمان در کتاب‌های درسی به حاشیه رانده شده‌اند و کسانی مانند بابک و مازیار با چهره‌های منفی و

“ضد اسلامی” در همان کتاب معرفی می‌شوند: “ایرانیان اسلام را بسیار دوست داشتند و از افرادی نظیر (بابک و مازیار که می‌خواستند آنان را از اسلام دور سازند حمایت نمی‌کردند” (ص ۱۳۳).

از دهه ۱۲۸۰ کتاب‌های درسی تا حدودی در برخورد خود با هویت ایرانی پیش از اسلام تعدیل کردند بی آن‌که این بازبینی به معنای بازگشت به گفتمان ناسیونالیستی سال‌های پیش از ۱۳۵۷ باشد. هویتی اسلامی در همه‌جا حضوری پررنگ دارد و هویت ایرانی بیشتر در وجه فرهنگی‌اش مورد توجه قرار می‌گیرد: “پس از ورود اسلام به ایران، عقاید و ارزش‌های اسلامی دگرگونی بزرگی در فرهنگ ایرانیان پدید آورد. البته دسته‌ای از رسوم و آیین‌های ایرانیان مانند جشن نوروز که مغایرتی با تعالیم اسلام نداشتند، بر جا ماندند و ادامه یافتند. پذیرش اسلام، ایران را به جهان اسلام پیوند زد و ایرانیان با بهره‌گیری از تعالیم اسلام در شکوفایی و گسترش ایرانیان از دین اسلام نیرو و حیات گرفتند” (تعلیمات اجتماعی، سال نهم، ۱۳۹۶، ص ۱۲۴). آثار باستانی پیش از اسلام بار دیگر در کتاب‌های درسی مورد توجه قرار می‌گیرند: “پاسارگاد در حدود ۱۳۰ کیلومتری شیراز قرار دارد. وقتی اتومبیل به پاسارگاد رسید، همه پیاده شدند. پویا به اطراف نگاهی کرد و گفت: ببینید، آرامگاه کوروش در اینجا قرار دارد... علیرضا پرسید: کوروش که بود؟ پویا جواب داد: کوروش مردی از قوم پارس بود. او پس از جنگ‌های فراوان با مادها آن‌ها را شکست داد و حکومت قدرتمند هخامنشیان را به وجود آورد. کوروش پادشاهی خردمند و باهوش بود. او با مردم سرزمین‌هایی که فتح می‌کرد با احترام و مهربانی رفتار می‌کرد” (تعلیمات اجتماعی، سال چهارم، ۱۳۹۶، ص ۵۱). توجه به هویت ایران باستان، در همه جا همراه است با یادآوری تعلق به هویت اسلامی: “بازدید از موزه تازه تمام شده بود که صدای اذان از بلندگوها به گوش رسید. سپس همگی به نمازخانه‌ای که در نزدیکی موزه بود، رفتند و در آنجا نماز خواندند” ((تعلیمات اجتماعی، سال چهارم، ۱۳۹۶، ص ۴۹).

در گفتمان کتاب‌های درسی، آن بخش از میراث تمدن باستانی مانند نوروز که پذیرفته می‌شود رنگ و لعاب دینی به خود می‌گیرد: “در زمان حکومت صفوی، جشن‌ها و آیین‌ها با شکوه و عظمت برگزار می‌شدند. در آن زمان، مردم علاوه بر نوروز و دیگر جشن‌های باستانی، اعیاد اسلامی مانند قربان، فطر و غدیر را نیز گرامی می‌داشتند. آیین سوگواری امام حسین هم به طور گسترده در سراسر کشور به شیوه (روضه‌خوانی، سینه‌زنی و تعزیه برگزار می‌شد” (تعلیمات اجتماعی، سال نهم، ۱۳۹۶، ص ۶۹).

در جای دیگری به هویت دینی مردم اشاره می‌شود: “آموزه‌های دین اسلام و مذهب شیعه مردم را به مبارزه با ظلم و تلاش برای برقراری عدالت فرا می‌خواند. مردم مسلمان ایران با درس گرفتن از قیام امام حسین و واقعه کربلا، همواره آماده بودند که در برابر ظلم و بی‌عدالتی بایستند” (تعلیمات اجتماعی، سال نهم، ۱۳۹۶، ص ۸۶). در جای دیگر همین کتاب می‌خوانیم: “دین از ارکان مهم هویت است. بیش از ۹۸ درصد مردم ایران مسلمان‌اند. فرهنگ مردم ما براساس دین اسلام است و عقاید و ارزش‌ها و حتی نظام سیاسی و قوانین امروز ما از دین اسلام نشأت می‌گیرد. زندگی ما ایرانیان با دین اسلام عجین شده است. دین اسلام همچنین موجب پیوند ما با جهان اسلام یعنی مسلمانانی است که در سایر نقاط (جهان زندگی می‌کنند” (ص ۱۲۴).

نسل جدید کتاب‌های درسی با وجود برخورد معتدل‌تر با تاریخ ایران باستان، همان نگاه دهه ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰ را به حمله اعراب، شکست نظامی ساسانیان و فتح ایران دارند: “در اواخر حکومت ساسانی،

مردم روز به روز ناراضی‌تر می‌شدند؛ زیرا مجبور بودند مالیات زیادی بپردازند تا هزینه‌های جنگ با رومی‌ها تأمین شود. از سوی دیگر، پادشاهان به فکر خوش‌گذرانی بودند و به مردم توجهی نداشتند...” و یا “پیام دین اسلام برادری و برابری بود. وقتی عرب‌های مسلمان به قلمرو ایران حمله کردند و سپاه ساسانی را شکست دادند، مردم نواحی مختلف ایران به تدریج اسلام را با آغوش باز پذیرفتند” (تعلیمات اجتماعی، سال چهارم، ۱۳۹۶، ص ۶۲).

خوانش متفاوت از تاریخ دور و نزدیک ایران را می‌توان در مورد بسیاری از رویدادهای کلیدی تاریخ ایران از جمله انقلاب مشروطیت یافت: “هنوز جوهر فرمان مشروطه خشک نشده بود که میان رهبران مشروطه اختلاف افتاد. آیت الله شیخ فضل الله نوری که در آغاز پشتیبان مشروطه بود، به انتقاد از آن پرداخت. وی معتقد بود افرادی که رهبری انقلاب مشروطه را به دست گرفته‌اند، به اسلام اعتقادی ندارند و می‌خواهند افکار و فرهنگ کشورهای اروپایی را در ایران گسترش دهند” (تعلیمات اجتماعی، سال نهم، ۱۳۹۶، ص ۹۱). بدین‌گونه کتاب‌های درسی پس از ۱۳۵۷ آیت الله نوری از مخالفان انقلاب مشروطیت را به قهرمان این رویداد تاریخی تبدیل می‌کنند.

پژوهش‌های دانشگاهی و هویت جمعی در آموزش

نقد و بررسی هویت‌های جمعی در گفتمان آموزشی که در بخش گذشته به آن اشاره شد به اشکال گوناگون در شماری از پژوهش‌های منتشر شده در ایران نیز به چشم می‌خورد. نگاهی به این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پرداختن به موضوع هویت در نظام آموزشی از سال‌های هشتاد به این سو از رونقی دوچندان برخوردار شده است. به نظر می‌رسد علت توجه روز افزون به موضوعات هویتی از جمله چند و چون هم‌زیستی هویت‌های جمعی موجود در گفتمان نهادهای رسمی مانند آموزش و بازتاب آن در جامعه باز می‌گردد. پژوهش‌های ۲۵ سال گذشته کم و بیش بر سر این موضوع هم‌داستانند که در گفتمان کتاب‌های درسی، هویت دینی بر سایر هویت‌های جمعی از جمله هویت ملی یا هویت‌های محلی سایه می‌افکند (ارغندی و محمدی مهر، ۱۳۹۵؛ پیوندی، ۱۳۷۸؛ جدیدی محمد آبادی، ۱۳۹۴؛ خدایار و فتحی، ۱۳۸۷؛ رضایی، منصور و عابدینی بلترک، ۱۳۹۲؛ شمشیری و نوشادی، ۱۳۸۶؛ شیخاوندی، ۱۳۸۳، لقمانی نیا و خامسان، ۱۳۸۹؛ صادق زاده و منادی، ۱۳۸۷؛ صالحی عمران و شکیباییان، ۱۳۸۶، صالحی عمران، عابدینی بلترک و منصور، ۱۳۹۷؛ قاسمی، ۱۳۸۷، قنبری، قدیمی و رضایی، ۱۳۹۷؛ معروفی و پناهی توانا، ۱۳۹۳). پژوهش‌های موجود بر روی نظام آموزشی به مصداق‌های گوناگون به حاشیه رانده شدن هویت ملی می‌پردازند. لقمانی نیا و خامسان (۱۳۸۹) با بررسی هدف‌های اعلام شده در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه می‌نویسند که هویت ملی به صورت حاشیه‌ای در فعالیت‌های آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد. نتایج پژوهش معروفی و پناهی توانا (۱۹۹۳) بر روی کتاب‌های فارسی دوره متوسطه حاکی از آن است که میزان تاکید بر مؤلفه‌های گوناگون هویتی، به گونه‌ای متعادل صورت نگرفته و دارای تفاوت‌های چشمگیری است. به نظر نویسندگان در کتاب‌های درسی مؤلفه‌های مذهبی و نیز میراث فرهنگی، در برابر هویت ملی و خرده فرهنگ‌های محلی از جایگاه برتری برخوردارند. همین جمع‌بندی پیرامون عدم تعادل در پرداختن به هویت‌های جمعی و جایگاه برتر هویت دینی را می‌توان در پژوهش صادق‌زاده و منادی (۱۳۸۷) مشاهده کرد. یافته‌های پژوهش فرهاد بر روی کتاب‌های درسی تاریخ دوره متوسطه (۱۳۹۴) هم نشان می‌دهد که در فاصله ۱۳۵۷ تا ۱۳۸۸، در کتاب‌های درسی توجه

بسیار زیادی به مؤلفه‌ها و مفاهیم مرتبط با هویت اسلامی و هویت انقلابی به‌زیان سایر هویت‌های جمعی سراسری صورت گرفته است. عبدی و لطفی (۱۳۸۷) نیز بر این باورند که گرایش تقویت هویت ملی در کتاب‌های تاریخ، ضعیف و خنثی است. از نظر جدیدی محمدآبادی (۱۳۹۴) در کتاب‌های دوره ابتدایی (فارسی و تعلیمات اجتماعی) به اندازه کافی به موضوع هویت ملی توجه نشده است. قاسمی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان همبستگی ملی در کتب درسی دوره ابتدایی به این نتیجه دست یافت که میزان توجه به مقوله‌های هویت ملی مورد بحث در کتاب‌های بررسی شده، در حدود ۷٪ کل محتوای کتاب‌ها بوده است. که بخش ناچیزی را تشکیل می‌دهد.

بازخوانی کارهای پژوهشی نشان می‌دهد که هدف اصلی کتاب‌های درسی ارائه گفتمانی است که در آن تداوم هویت اسلامی جامعه و نیز عدم مشروعیت شاهان، داده‌های اساسی را تشکیل می‌دهند. به گفته نوشین یآوری فکر اصلی که نوشته‌ها در پی القای آن هستند، گسست بین دیروز و امروز است. تاریخ مشترک ایرانیان، تاریخ ستم‌شاهی، رنج مردم، مقاومت‌ها، مبارزات و فداکاری‌های آنها بوده است. از آغاز انقلاب، ایران به “خانه ملت” تبدیل شده و روح خویش، یعنی اسلام و وحدتش را باز یافته است (ص ۱۰۳).

یکی دیگر از موضوعاتی که پژوهش‌های پیرامون کتاب‌های درسی به آن می‌پردازند نوع پرداختن به هویت ملی و مصداق‌های اصلی آن است. فیاض وایمانی فرسچی (۱۳۹۰) نشان می‌دهند که هویت ملی بیشتر به نماد مشاهیر ایرانی مربوط می‌شود و کتاب‌های درسی به اساطیر ملی، سرود ملی و پرچم، توجه بسیار کمی دارند. بر اساس همین پژوهش، بیشترین توجه کتاب‌هایی مانند تاریخ و جامعه‌شناسی به نمادها و پیام‌های دینی است. نویسندگان در نتیجه‌گیری اشاره می‌کنند که آموزش تاریخ، جغرافیا و ادبیات فارسی در مدارس به‌گونه‌ای نیست که باعث تقویت هویت ملی و روح ایران دوستی در دانش‌آموزان شود (ص ۵۸، ۱۳۸۸). نتیجه‌گیری همگونی را می‌توان در پژوهش صادق زاده و منادی (۱۳۸۷) یافت. از نظر نویسندگان، نمادهای سرود ملی، پرچم، لباس ایرانی و جشن‌های ملی، بسیار مورد بی‌توجهی قرار گرفته‌اند و در مقابل به نمادهای دفاع از سرزمین، نخبگان و مشاهیر ملی بیشتر اشاره شده است. شمشیری و نوشادی (۱۳۸۱) در پژوهشی با عنوان بررسی میزان برخورداری کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از مؤلفه‌های هویت ملی، به این نتیجه دست یافتند که در کتب نام‌برده، به برخی از مؤلفه‌های هویت ملی که به مسائل دینی و سیاسی ربط پیدا می‌کنند در حد نسبتاً مناسبی پرداخته شده است. این در حالی است که برخی دیگر از ابعاد هویت ملی مانند هنجارهای ملی، اسطوره‌های ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، نمادهای ملی و تعاملات بین‌المللی به شدت مورد غفلت قرار گرفته‌اند.

یکی دیگر از نکاتی که در پژوهش‌ها بر روی کتاب‌های درسی مورد توجه قرار گرفته است، کم‌توجهی به تاریخ پیش از اسلام ایران است. به نظر صالحی عمران، عابدینی بلترک و منصور، کتاب‌های درسی کمتر به قهرمانان قبل از اسلام می‌پردازند. یکی از دلایل این امر می‌تواند ناشی از جهت‌گیری سیاسی برنامه‌ریزان درسی و همچنین جهت‌گیری دینی آنها باشد. بنابراین در موارد معدود و به طور مختصر، به قهرمانان ملی اشاره شده است. (صالحی عمران، عابدینی بلترک و منصور، ۱۳۹۷، ص ۲۷). تاکید کتاب‌ها بیشتر بر روی میراث اسلامی است و در زمینه هویت ملی نیز تلاش می‌شود هویت ملی در پیوند تنگاتنگ با هویت دینی مطرح شود و به ندرت آداب و رسوم ایرانی، جشن‌های ملی و اسطوره‌ها، چهره‌ها

و مفاخر ملی در کتاب‌های درسی لحاظ شده باشد. به نظر نویسندگان، این موضوع می‌تواند تضعیف هویت ملی دانش‌آموزان و عدم تعادل و هماهنگی به دنبال داشته باشد. به عنوان نمونه؛ به ندرت جشن‌های ملی از جمله عید نوروز و آداب و رسوم چون هفت‌سین و سیزده به در، که در شکل دادن به هویت ملی نقش اساسی دارند، در کتاب‌های مورد بررسی بحثی به میان آورده شده است (صالحی عمران، عابدینی (بلتوک و منصور)، ۱۳۹۷، ص ۳۰).

به گفته نجار نهاوندی و قربانعلی زاده در کتاب‌های درسی در دهه ۱۳۹۰ نیز در مقایسه با کتاب‌های گذشته تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی، چیزی بطور اساسی تغییر نکرده و توجه بیشتر به ارزش‌های اجتماعی، اخلاقی و مذهبی از ویژگی‌های کتاب مطالعات اجتماعی در دوره تحول بنیادین می‌باشد (نجار نهاوندی، قربانعلی زاده، ۱۳۹۳). صالحی عمران، عابدینی بلتوک و منصور نیز بر این باورند که در کتاب‌های درسی کمتر به قهرمانان قبل از اسلام پرداخته شده است. یکی از دلایل این امر می‌تواند ناشی از جهت‌گیری سیاسی برنامه‌ریزان درسی و همچنین جهت‌گیری دینی آنها باشد. بنابراین در موارد معدود و به طور مختصر به قهرمانان ملی اشاره شده است. این موارد محدود می‌توان به کتاب فارسی بخوانیم (درسی با عنوان "آریو برزن" آمده اشاره نمود (صالحی عمران، عابدینی بلتوک، منصور)، ۱۳۹۷ ص ۳۷).

در بررسی کتاب‌های درسی پرسش اصلی بر سر رابطه و جایگاه دو هویت ملی و دینی است. اگر در کتاب‌های پیش از سال ۱۳۵۷ کتاب‌های درسی پاسخی روشن به این پرسش داشتند، در گفتمان آموزشی ۴ دهه اخیر نوعی ناروشنی، اغتشاش و عدم انسجام به چشم می‌خورد. به نظر می‌رسد دو ترکیب هویتی «مسلمان ایرانی» یا «ایرانی مسلمان» به گفته شاهرخ مسکوب، در سراسر متون درسی در رقابت با یکدیگر طرح می‌شوند. رابطه میان این دو هویت در همه مطالب درسی و کتاب‌ها به گونه همسان به میان نیامده است. در برخی مطالب کتاب‌های درسی بیشتر از مسلمان ایرانی سخن به میان می‌آید و در شماری دیگر گفتمان آموزشی به ایرانی مسلمان نظر دارد. نوسان میان دو قطب هویتی و نوع رابطه آنها، یک داده اساسی در محتوای کتاب‌های درسی است و با وجود تلاشی که برای آشتی میان آنها صورت گرفته است و سایه تنش هویتی همه جا به چشم می‌خورد.

نسل جوان ایران در دوران پیش از ۱۵۷۳ با "رمان ملی" گذشته تاریخی خود آشنا می‌شد که در آن نوعی تداوم تاریخی از ایران باستان تا دوران معاصر وجود داشت و شاهانی که راز بقای یک تمدن باستانی را تشکیل می‌داند. رمان دوران پس از ۱۳۵۷ دینی-ملی است با ابهامات و تنش‌هایی که می‌توانند بر روی چند و چون درونی کردن آن توسط نسل جوان تاثیر بگذارد.

بحران هویتی نسل جوان در پژوهش‌های ایران

شماری فراوان از پژوهش‌های سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۹۰ خورشیدی بر روی جوانان (به‌ویژه دانش‌آموزان و دانشجویان) به وجود بحران هویتی در میان این گروه اجتماعی اشاره می‌کنند (اکبری و عزیزی، ۱۳۸۷، ربانی و رستگار، ۱۳۹۲، سولزاده، بهتری و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۲، قانع راد، موسوی و حمیدیان، ۱۳۸۶). تنش‌های هویتی که در نوشته‌های پژوهشی به آن اشاره می‌شود همواره معنا و سمت و سوی همگونی ندارد. هم‌زمان مخرج مشترک بسیاری از این پژوهش‌ها بررسی رابطه میان عملکرد نهادهای هویت‌ساز مانند نظام آموزشی و دانشگاه با مسائل و گره‌هایی است که به نظر می‌رسد ریشه تنش‌ها و

بحران‌های هویتی جوانان را تشکیل می‌دهد. مهربانی کوشکی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود بر روی دانشجویان به این نتیجه می‌رسند که اگر فرد در پذیرش یا رد ارزش‌ها و اسطوره‌های ملی و سرزمینی سردرگم و بلاتکلیف است، بخشی از این بلاتکلیفی ناشی از عملکرد نهادها و منابع هویت‌ساز باشد (خانواده، مدرسه، دانشگاه و مراجع فرهنگی، دینی و حاکمیتی). از نظر نویسندگان، فقدان جذابیت و خلاقیت سمعی و بصری لازم؛ از ارزش‌های ملی، بسته‌ای پیش روی نوجوان و جوان ایرانی قرار داده که میل و انگیزه‌ای برای مصرف و نهادینه کردن آن در مجموعه احساسات و آگاهی‌های افراد باقی نمی‌گذارد.

یکی از نکاتی که در بحث‌های شماری از پژوهش‌ها بدان اشاره می‌شود تاثیر چند و چونی پرداختن به هویت ملی در نظام آموزشی بر روی روندهای هویت‌پذیری جوانان و رابطه آنها با هویت‌های جمعی است. رضایی، منصوری و عابدینی بلترک (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان جایگاه برنامه درسی دانشگاهی در تقویت هویت ملی دانشجویان به این نتیجه می‌رسند که برنامه‌های درسی دانشگاه، نه تقویت هویت ملی، که تضعیف آن را سبب می‌شوند. همین داوری را صالحی عمران و شکیباییان (۱۳۸۶) پیرامون کتاب‌های درسی دوره ابتدایی دارند چرا که از نظر آنها دروس مختلف نقش چندان موثری در شکل‌گیری و تحکیم شاخص‌های اسطوره‌ای و نمادین ملی ندارند. صادق‌زاده و منادی (۱۳۸۷) نیز بر این باورند که محتوای کتاب‌های مذکور نمی‌توانند نقش چندان مؤثری در تقویت و پرورش هویت ملی دانش‌آموزان، ایفا کنند (۱۳۸۷، ص ۱۳۴). جدیدی محمدآبادی بر کمبود در زمینه مسائل هویت ملی اشاره می‌کند و می‌گوید باید به محتوای کتاب‌های درسی در جهت پرورش و تقویت نمادهای هویت ملی دانش‌آموزان بیشتر توجه شود (جدیدی محمدآبادی، ۱۳۹۴). برای رزازی فر، ضعف هویت ملی در شرایط جهانی شدن و تاثیر فرهنگ‌های خارجی "اعتدال سنت ما را بر هم زده و این امکان را به‌وجود آورده اند که ادامه (حیات فرهنگی‌مان زیر سوال رود" (رزازی فر، ۱۳۷۹، ص ۱۰۲).

شماری دیگر از پژوهش‌های میدانی از سال‌های ۱۳۸۰ به این سو به موضوع بحران هویتی اشاره کرده‌اند که جوانان ایران با آن دست و پنجه نرم می‌کنند (حاجیانی، ۱۳۸۸، حضرتی صومعه، ۱۳۸۸). چرایی این بحران هویتی جوانان موضوع بحث شماری از کارهای پژوهشی است. به نظر حضرتی صومعه در جامعه امروز، جوانان با دشواری شناخت هویت ملی خود به عنوان يك ایرانی مواجه هستند (حضرتی صومعه، ۱۳۸۸، ص ۶۳). مشکلات و تنش‌های هویتی که نوشته‌های دانشگاهی از آن صحبت می‌کنند مصداق‌ها و مولفه‌های گوناگون دارند و هویت‌های جمعی را به یک گونه در بر نمی‌گیرند. هم‌زمان همه این پژوهش‌ها با یک رهیافت و روش‌شناسی به سراغ این موضوع نرفته‌اند. برخی از نوشته‌ها آشکارا سمت‌گیری ایدئولوژیک دارند و در پی دانستن چرایی ناموفق بودن نهادهای رسمی در انتقال هویت دینی هستند. دغدغه آشکار این دسته از پژوهش‌ها، نه درک انتقادی واقعیت اجتماعی آن گونه که هست و پرداختن سنجش‌گرانه به چرایی روی‌گردانی جوانان از هویت جمعی مطلوب نهادهای رسمی، که بیشتر کمک به نظام آموزشی برای کارایی بیشتر در هویت‌سازی نسل جوان با رویکرد دینی-ملی است. پژوهش‌های دیگری هم از وجود شکاف میان هویت ملی و دینی مورد نظر نظام آموزشی و تجربه‌های فردی جوانان پرده بر می‌دارند و تلاش می‌کنند با رویکردی سنجش‌گرانه به کند و کاو پیرامون چند و چونی روندهای هویت‌یابی و نقش گفتمان آموزشی و سایر نهادهای رسمی بپردازند. یکی از وجوه اصلی این بحران مرزهای مغشوش میان هویت ملی و هویت دینی و سردرگمی‌های هویتی جوانان در دنیای

امروز است.

مطالعه لطف آبادی بر روی نمونه آماری بزرگ جوانان نشان می‌دهد که ۶۵ درصد جوانان به کم‌توجهی مدرسه به هویت ملی باور دارند و ۶۱ درصد کتاب‌ها و مطالب درسی را خسته کننده و ملال آور می‌دانند. بر اساس همین مطالعه میدانی در حالی که حدود ۷۵ درصد از آنها شخصیت‌ها و چهره‌های هنری، فرهنگی، ورزشی و یا علمی را الگوهای آرمانی خود می‌دانند این رقم برای روحانیت و شخصیت‌های دینی فقط ۶ درصد است (ص ۱۸). از نظر اکبری و عزیزی، (۱۳۸۷) مهم‌ترین متغیرهای موثر بر تنش هویتی، احساس تعلق به جامعه، نوع رویکرد به غرب، مشروعیت نظام سیاسی و فردگرایی هستند.

یکی از موضوعات مهمی که در پژوهش‌های پیرامون بحران هویت جمعی به میان می‌آید جایگاه هویت اقلیت‌ها در مناطق مختلف ایران است (حاجیانی، ۱۳۸۷، سولزاده و دیگران، ۱۳۹۲، کاظمی و نادری، ۱۳۹۲، عبداللهی، ۱۳۸۵، عزیزی نژاد و دیگران، ۱۳۸۹، مقدس جعفری و دیگران، ۱۳۸۷، یآوری، ۱۳۷۳). برای مثال عبداللهی در کار میدانی خود پیرامون هویت جمعی نزد جوانان کردستان (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که هویت کردی در میان دانشجویان شهر سنندج از نفوذ چشمگیری برخوردار است و حس تعلق به آن از هویت ملی یا دینی نیرومندتر است. حاجیانی (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود به رابطه منفی میان هویت ملی ایرانی و هویت قومی برخی از اقلیت‌ها (به‌ویژه کرد و عرب) اشاره می‌کند. کاظمی و نادری (۱۳۹۲) به موضوع سبک‌های هویت‌یابی و رابطه آن با هویت قومی می‌پردازند. این کار میدانی که بر روی دانشجویان گروه‌های قومی ترکمن، کرد و مازنی انجام شده است نشان می‌دهد که دانشجویان این مناطق، تجربه هویتی متفاوتی را زندگی می‌کنند و رابطه آنها با هویت قومی و یا هویت ملی با سایر دانشجویان به یک گونه نیست. ایران محمدی در تز دکترای خود در فرانسه نشان می‌دهد که چگونه در مدارس کردستان، جوانان که به زبان و هویت کردی خود دلبستگی دارند، از به رسمیت شناختن نشدن فرهنگ کردی سرخورده‌اند. عدم پاسخ به این نیاز و سرکوب پیوسته این میل، سبب رابطه بسیار نیرومند عاطفی با هویت کردی می‌شود. جوانان، خود را قربانی این سانسور هویتی و نیز (Mohammadi, 2004) تحمیل یک هویت دینی ناهمساز و بیگانه با محیط فرهنگی خود می‌دانند سولزاده، بهتری و شیخ الاسلامی (۱۳۹۲) رابطه میان جایگاه زبان و فرهنگ اقلیت‌ها در نظام آموزشی و هویت ملی و قومی را مورد بررسی قرار داده اند. این پژوهش میدانی که در آذربایجان شرقی صورت گرفته نشان می‌دهد که توجه به زبان و فرهنگ آنها می‌تواند به عامل مثبتی در روندهای هویت‌یابی جوانان تبدیل شود.

موضوع رسانه‌های جدید و دنیای مجازی و تاثیر آنها بر روندهای هویت‌یابی جوانان در پژوهش‌های دهه ۱۳۹۰ مورد توجه قرار گرفته است (کیان و قلی پور، ۱۳۹۵، کوهی و حسینی، ۱۳۹۳، ربانی و رستگار، ۱۳۹۲). به نظر می‌رسد در ایران محدودیت‌ها در عرصه عمومی و کنترل و نظارت سخت‌گیرانه نهادهای رسمی مانند آموزش سبب می‌شود فناوری و دنیای مجازی به عاملی مهم در روندهای اکتساب و درونی کردن هویت جمعی جوانان تبدیل شود. معمار، عدلی پورو خاکسار نشان می‌دهند که شبکه‌های اجتماعی مجازی، باعث تغییرات اساسی در نهادهای هویت‌ساز شده‌اند و عوامل معنا‌ساز هویتی را دستخوش تغییر کرده‌اند. افشانی و موسوی ندوشن (۱۳۹۶، ص ۱۲۳) وجود نوعی نابهنجاری و یا حتی بی‌هنجاری در میان جوانان اشاره می‌کنند که نتیجه آن بروز بحران هویت است. از نظر نویسندگان، بحران هویتی نتیجه تلاقی سه فرهنگ ایرانی، اسلامی و غربی و تقابل آنهاست. به باور نویسندگان، افرادی

که بیشتر از رسانه‌های اجتماعی استفاده کرده‌اند، در بعد هویت ملی، از قابلیت تاثیرپذیری بیشتری برخوردارند. جوانان بیشترین وقت خود را با رسانه‌های اجتماعی می‌گذرانند و این مواجهه، تاثیر خود را (بر ابعاد دینی و فرهنگی آنان اعمال می‌کند (۱۳۹۶، ص ۱۳۴).

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی دو دوره تاریخی (پیش و پس از ۱۳۵۷) در ایران قرن چهاردهم خورشیدی، به‌روشنی نشان می‌دهد که چینش هویتی در گفتمان رسمی، نوعی تصمیم سیاسی-ایدئولوژیک نهادهای حکومتی است و آنها هستند که می‌خواهند از بالا به روندهای هویت‌پذیری جوانان سمت و سو دهند. مطالعه موردی رابطه جوانان با نهاد آموزش در آنچه به هویت ملی مربوط می‌شود، نشان از وجود شکاف میان هویت انتصابی از سوی نهادهای رسمی (آموزش) و تجربه‌های هویتی شخصی جوانان در سال‌های پس از ۱۳۵۷ دارد. این شکاف، همان‌گونه که در شماری از پژوهش‌های میدانی هم به‌روشنی به آن اشاره شده، یکی از منابع اصلی تنش‌ها و سردرگمی هویتی در میان جوانان هم به شمار می‌رود. بازخوانی ادبیات پژوهشی پیرامون هویت جوانان حکایت از این می‌کند که روندهای هویت‌پذیری آنها در جامعه امروز ایران، بر بستر سه تنش مهم شکل می‌گیرد.

تنش اول، بی‌اعتبار شدن نسبی نهادهای رسمی مانند آموزش است که در روندهای هویت‌یابی جوانان نقش فعالی به عهده دارند. کاهش مشروعیت این نهادها به‌ویژه به فلسفه و سمت و سوی گفتمان آنها، تلاش برای تحمیل یک هویت بسته و عبوس از بالا، روش‌های سخت‌گیرانه و آمرانه مربوط می‌شود.

تنش دوم به بحران هویت جمعی در کشوری با یک حکومت دین‌سالار مربوط می‌شود. حضور دین حداکثری در همه عرصه‌های اجتماعی از آموزش تا حوزه‌های دیگر فرهنگی و اجتماعی و نیز در رسانه‌های جمعی، سبب شکل‌گیری شکاف‌های آشکار و پنهان میان جوانان و دین دولتی و گفتمان دینی می‌شود. حکومت دینی در عمل رابطه با امر قدسی و معنویت را آسیب‌شناسانه کرده است چرا که همه این مقوله‌ها از وجه شخصی، معنوی و اخلاقی تهی شده‌اند و به صورت امری هنجاری و تحت نظارت دولت درآمده و گاه شکل تحمیلی و اجباری به خود گرفته‌اند. دولتی شدن دین و دین دولتی با تحولات ذهنیتی جامعه ایران و تنوع روزافزون رابطه با امر قدسی، معنویت و دین و دینداری (و بی‌دینی) همسو نیست و خود این موضوع در بدبین کردن و سرخوردگی جوانان از نظام آموزشی مؤثر است.

تنش سوم به آشفتگی‌ها و سردرگمی در رابطه میان منابع و مراجع (رفرنس‌های) اصلی هویتی در گفتمان رسمی باز می‌گردد. اگر در دوران پیش از ۱۳۵۷ نوعی انسجام گفتمانی در نظام آموزشی ایران و سایر نهادهای رسمی پیرامون هویت ملی وجود داشت، در چهار دهه گذشته، این انسجام در شکل و محتوا جای خود را به نوعی اغتشاش و ابهام گفتمانی داده است. نظام آموزشی در وجه گفتمانی و نیز در فعالیت‌های جمعی، هویت دینی را وجه اصلی هویت جمعی به شمار می‌آورد، برای هویت ملی نقشی تکمیلی و ثانوی قائل است و هویت‌های قومی را به حاشیه می‌راند. در درک و فلسفه نظام آموزشی هویت جمعی از نوعی مشروعیت دوگانه (شیعه و ملی) برخوردار است و هویت ملی جدا از هویت دینی وجود ندارد. مشروعیت دوگانه هویتی به معنای تعادل و هم‌سنگی میان این دو هویت نیست، چرا که دو رفرنس به‌گونه‌ای نامتعادل مطرح می‌شوند، ناپیوسته‌اند و همواره سمت و سوی یکسانی ندارند. گاه هویت دینی

برجسته و اصلی می‌شود و زمانی هر دو هویت در کنار یکدیگر وجود دارند. هم‌زمان مصداق‌ها و نشانه‌های این دو هویت به یکسان مورد توجه قرار نمی‌گیرند چرا که موضوعات دینی حضوری نظام‌مند (سیستماتیک) در برنامه آموزشی دارند و در همه جا حتی در کتاب‌های علمی هم مطرح می‌شوند. تکیه بر هویت دوگانه همراه است با نادیده گرفتن و یا به حاشیه راندن کامل هویت‌های جمعی دیگر به‌ویژه در آنچه به هویت قومی و یا اقلیت‌های دینی باز می‌گردد.

تنش‌های هویتی در تجربه جوانان، هم ریشه در تناقضات و تضادهای درونی نهادی مانند آموزش دارد و هم به این موضوع مهم مربوط می‌شود که گفتمان آموزشی به‌جای حرکت از نیازها، مطالبات هویتی و واقعیت‌های جامعه بیشتر به دغدغه‌های ایدئولوژیک و سیاسی حکومت توجه می‌کند. نتیجه این چینش و سلسله مراتب هویتی نوعی بلاتکلیفی و آشفتگی هویتی در میان جوانان است که به اشکال گوناگون در تجربه‌های هویت‌پذیری آنها بازتاب می‌یابد. بازخوانی پژوهش‌های گوناگونی که پیرامون موضوع هویت جمعی (ملی، دینی و قومی) صورت گرفته نشان می‌دهد که نسل جدید در تجربه‌های هویت‌یابی خود با مجموعه این تنش‌ها دست و پنجه نرم می‌کند. جوانانی که با گفتمان هویتی نظام آموزشی و دیگر نهادهای رسمی کنار نمی‌آیند، به ناچار باید پاسخ‌های فردی و گروهی برای پرسش‌های هستی‌شناسانه پیرامون کیستی و چیستی خویش بیابند. اهمیت یافتن بی‌سابقه هویت‌های محلی، به‌ویژه در مناطقی که اقلیت‌های زبانی، دینی و قومی زندگی می‌کنند، یکی از پیامدهای این تنش‌ها و سردرگمی هویتی در ایران است. اشکال دیگر مقاومت هویتی در برابر بنیادگرایی هویت اسلامی-شیعی دولتی را می‌توان در گرایش‌های ناسیونالیستی افراطی و یا دین‌گریزی، نفرت از اسلام و از کشورهای عربی و یا سرخوردگی‌های هویتی یافت. در کنار هویت‌های واکنشی و مقاومتی، ما با کسانی هم سروکار داریم که بیشتر از گفتمان نهادهای رسمی تاثیر می‌پذیرند و هویت آنها دارای وجه دینی (شیعی) بسیار پر رنگی است. زندگی اجتماعی همراه با بحران و شوربختی هویتی به معنای نیاموختن هم‌زیستی با هویت‌های دیگر و پذیرش دیگری متفاوت هم است.

تنش‌های هویتی گوناگون که در پژوهش‌های بر روی جوانان از آن سخن به میان می‌آید نشان می‌دهند که هویت ملی و یا سایر هویت‌های جمعی، موضوعات انتزاعی و جدا از تجربه‌های مشخص جامعه نیستند. نهادهای رسمی هویت‌ساز از بالا نمی‌توانند به‌گونه‌ای آمرانه و یک‌سویه، جامعه را به پذیرش و درونی کردن نوع خاصی از هویت وادار کنند. هویت جمعی نتیجه نوعی کنش ارتباطی متقابل و “بده بستان” مداوم میان نهادها، گفتمان‌ها و کسانی است که بطور مشخص در تجربه‌های هویتی شرکت می‌کنند. اگر در جامعه مقاومت هویتی در برابر خوانش رسمی هویت جمعی شکل می‌گیرد، برای درک آن باید به سراغ شکاف‌هایی رفت که در تجربه‌های روزمره و مشخص وجود دارند. بی‌اعتباری هویت دینی و نهادهای دینی منجر به نوعی نهادزدایی از روندهای هویتی شده است.

کتابشناسی

ارغندی، ع. و محمدی مهر، غ. (۱۳۹۵). بازنمایی هویت ملی در کتابهای فارسی مقطع دبستان. مطالعات ملی، ۱۷ (۱)، ۳۹-۵۲

اقبال‌آشتیانی، ع. (۱۳۰۱). دوره تاریخ عمومی برای سال دوم متوسطه شامل: تاریخ ایران (سه سلسله

سلوکی و اشکانی و ساسانی و عرب و روم). تهران: کتابخانه کاوه

افشانی، ع. و موسوی ندوشن، م. (۱۳۹۶). مصرف رسانه و هویت ملی از دیدگاه جوانان ۱۵-۲۹ ساله. شهر یزد در سال ۱۳۹۴. فصلنامه رسانه، ش ۲۸ (۱)، ۱۲۱-۱۳۶

اکبری، ح و عزیزی، ج. (۱۳۸۷). هویت ملی و عوامل مؤثر بر آن در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر شیراز، فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، شماره ۲۷، ۲۷۷-۳۰۰

اکبری، م. ع. (۱۳۹۱). پروژه ملت سازی و آموزش تاریخ در کتاب‌های درسی عصر پهلوی اول. تاریخ ایران، شماره ۱۲

پیرنیا، ح. (۱۳۰۸). ایران قدیم یا تاریخ مختصر ایران تا انقراض ساسانیان. تهران: وزارت معارف تهران

پیوندی، س. (۱۳۷۸). واقعیت‌های نظام آموزشی ایران. ایران نامه، سال ۱۷، شماره ۴

تقی زاده، ا. (۱۳۹۱) اقوام ایرانی و قومیت در کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی دوره پهلوی اول

حاجیان، ا. (۱۳۸۷). نسبت هویت ملی با هویت قومی در میان اقوام ایرانی، فصلنامه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه خوارزمی، دوره نهم، شماره ۳ و ۴، ۱۶۴-۱۴۳

حضرتی صومعه، ز. ۱۳۸۸ هویت ملی ایرانی و جوانان. علوم رفتاری، شماره ۲، ۵۳-۶۵

جدیدی محمد آبادی، ا. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی و علوم اجتماعی پایه ششم ابتدایی از حیث توجه به هویت ملی بر محور استانداردهای مصوب. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال سوم، شماره یازدهم، ۴۱

جلال‌الدین میرزا قاجار. (۱۸۶۷). نامه خسروان؛ داستان پادشاهان پارس به زبان پارسی که سودمند مردمان به ویژه کودکان است. بمبئی هندوستان: چاپخانه خان

خدایار، ا. و فتحی، ا. (۱۳۸۷) هویت ملی در کتاب‌های آموزش و پرورش (مورد مطالعه: دوره متوسطه). فصلنامه مطالعات ملی، سال نهم، شماره ۳، ۲۷-۵۲

ربانی، ع و رستگار، ی. (۱۳۹۲). تحلیلی بر وضعیت هویت ملی و ابعاد شش گانه آن در بین شهروندان شهر اصفهان. جامعه شناسی کاربردی، دوره ۲۴، شماره ۲

رزازی فر، ا. (۱۳۷۹). الگوی جامعه شناختی هویت ملی در ایران. فصلنامه مطالعات ملی، شماره ۵، ص ۱۰۲-۱۳۳

تاریخ ایران. تهران: شرکت طبع کتاب. (۱۳۱۶). رشید یاسمی، غ

رضایی، ا.، منصور، س. و عابدینی بلترک، م. (۱۳۹۲). جایگاه برنامه ی درسی دانشگاهی در تقویت هویت ملی دانشجویان. فصلنامه ی مطالعات ملی، شماره ۱۲، ۵۳-۷۱

سولزاده، م.؛ بهتری، ح. و شیخ الاسلامی، ر. (۱۳۹۲). آموزش زبان مادری و بحران هویت قومی نوجوانان و جوانان. همایش قومیت و فرهنگ ایران اسلامی، تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

شکورقهاری، م.، اکبری، م. ع. (۱۳۹۳). وجوه کانونی ایرانیت در متون درسی عصر پهلوی اول. کتب تاریخ، جغرافیا و ادبیات فارسی. مطالعات تاریخ فرهنگی؛ پژوهشنامه ی انجمن ایرانی تاریخ، سال ۵، شماره ی ۱۹، ۹۲-۶۹

شمشیری، ب. و نوشادی، م. ر. (۱۳۸۶) بررسی میزان برخورداری کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از مؤلفه‌های هویت ملی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۶، ۷۸-۵۱

شیخاوندی، د. (۱۳۸۳). بازتاب هویت اقوام ایرانی در کتاب‌های درسی دوره ابتدائی و راهنمایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۷، ۱۲۰-۱۹۳

شیبانی، ع.، یاسمی، ر.، رضازاده شفق، غ.، فرهودی، ح. و فلسفی، ر. (۱۳۱۸). کتاب تاریخ سال اول دبیرستان، تهران: وزارت فرهنگ

صادق زاده، ر. و منادی، م. (۱۳۸۷). جایگاه نمادهای هویت ملی در کتابهای درسی ادبیات فارسی و تاریخ. دوره متوسطه: رشته علوم انسانی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال هفتم، شماره ۲۷، ۱۲۵-۱۳۶

صالحی عمران، ا.، عابدینی بلترک، م.، منصور، س. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کیفی کتابهای درسی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های میراث فرهنگی. فصلنامه مطالعات توسعه ی اجتماعی- فرهنگی، دوره هفتم، شماره ۱، ۳۶-۹

صالحی عمران، ا. و شکیباییان، ط. (۱۳۸۶). بررسی میزان توجه به مولفه‌های هویت ملی در کتابهای درسی دوره آموزش ابتدایی، فصلنامه مطالعات ملی، سال هشتم، شماره ۱، ۸۴-۶۳

عبداللهی، م. (۱۳۸۵). هویت جمعی غالب در بین دانشجویان دانشگاه‌های شهر سنج. فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۳۲، ۷۷-۱۰۸

عبدی، ع. و لطفی، م. (۱۳۸۷). جایگاه هویت ملی در کتب درسی آموزش و پرورش مورد مطالعه: کتب تاریخ دوره دبیرستان. فصلنامه مطالعات ملی، سال ۹، شماره ۳، ۷۲-۵۳

عزیزی‌نژاد، ب. و دیگران. (۱۳۸۹). بررسی جامعه شناختی میزان رابطه هویت ملی و هویت قومی بین جوانان آذری‌زبان شهر ارومیه، فصلنامه مطالعات امنیت اجتماعی، شماره ۲۱، ۱۲۰-۸۹

فروغی، م. ع. نکاءالملک (۱۳۰۸) تاریخ مختصر ایران و عالم، پنجم و ششم ابتدائی، چاپ سوم، تهران: مطبعه علمی

فروغی، م. ع. نکاءالملک (۱۳۱۰) تاریخ مختصر ایران (مقدماتی): مخصوص سال سوم و چهارم

مدارس ابتدایی. تهران: شرکت مطبوعات

فرهودی، ح. (۱۳۰۹). دوره تاریخ عمومی برای سال اول متوسطه. تهران: شرکت مطبوعات - مطبوعه فرهومند، چاپ سوم

فلسفی، ن. و شمیم، ع. ا. (۱۳۱۸). تاریخ مفصل ایران و تاریخ عمومی. تهران: شرکت چاپ کتاب

فیاض، ا.، ایمانی قوشچی، ف. (۱۳۹۰). بررسی نمادهای هویت ملی در کتاب‌های درسی تاریخ و علوم اجتماعی دوره متوسطه رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی فیزیک سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال ۱۷، شماره ۶، ۶۳-۳۰.

قاسمی، ح. (۱۳۸۷). همبستگی ملی در کتب درسی دوره ی ابتدایی (مورد مطالعه: کتب فارسی). فصلنامه مطالعات ملی، سال ۹، شماره ۲، ۱۳۳-۱۶۰.

قانع‌راد، م. ا.؛ موسوی، ی. و حمیدیان، ا. (۱۳۸۶). جنسیت و هویت قومی (نمونه شهر خرم‌آباد)، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی، شماره ۵۸ و ۵۹، ۱۹۰-۱۶۷.

های علوم اجتماعی: تحلیل‌قنبری، ش.، قدیمی، م.، علی‌رمضانی ن. (۱۳۹۷). هویت ملی در کتاب های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه دوم از حیث کاربرد مفهوم هویت. رشد آموزش‌محتوای کتاب علوم اجتماعی، دوره ۲۰، شماره ۳، ۵۷-۵۲.

کوهی، ک. و حسینی، م. ر. (۱۳۹۳). رابطه استفاده از رسانه‌های نوین با ابعاد هویتی در نوجوانان و جوانان، فصلنامه پژوهش‌های ارتباطی، شماره ۴

کیان، م. و قلی‌پور، ز. (۱۳۹۵). آثار تربیتی شبکه‌های اجتماعی تلفن همراه بر هویت ملی و دینی دانشجویان. فصلنامه رسانه، ۱۰۳

کاظمی، ف. و نادری، ح. (۱۳۹۲). بررسی رابطه سبک‌های هویت‌یابی و هویت قومی در دانشجویان گروه‌های قومی ترکمن، کرد و مازنی. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، سال ۳، شماره ۱۲، ۹۲-۷۹

لطف‌آبادی، ح. (۱۳۸۱-۸۲). پژوهش در وضعیت و نگرش و مسائل جوانان ایران. فصلنامه پژوهشی-کاربردی مطالعات جوانان، شماره ۱-۲، ۱۳-۳۲

لقمان‌نیا، م. و خامسان، ا. (۱۳۸۹). جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، دوره سوم، شماره ۲، ۱۴۷-۱۷۱

معروفی، م. و پناهی‌توانا، ص. (۱۳۹۳). جایگاه مؤلفه‌های هویت ملی-مذهبی در محتوای کتاب‌های ادبیات فارسی دوره متوسطه. فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت، دوره ۳۰، شماره ۴، ۸۳-۱۰۴

مقیم، ا. و امینی، م. (۱۳۹۱). بررسی نگرش جوانان یزدی نسبت به مولفه‌های هویت ملی و عوامل موثر بر آن. فصلنامه جامعه‌شناسی مطالعات جوانان، شماره ۶، ۱۵۵-۱۵۸

مقدس جعفری، م. ح ؛ شیخاوندی، د. و شریفپور، ح. (۱۳۸۷). رابطه هویت ملی و هویت قومی بین جوانان کرد؛ مطالعه موردی دانشگاه پیام نور سقز. فصلنامه مطالعات ملی، سال نهم، شماره ۱، ۱۲۶-۷۹

مهرابی کوشکی، ر.، امام جمعه زاده، ج.، مسعودنیا، ح.، ربانی خوراسگانی، ع. (۱۳۹۵). نقش سبک‌های هویتی در تبیین هویت ملی (مورد مطالعه دانشجویان دانشگاه اصفهان). جامعه شناسی کاربردی. سال ۲۷، شماره ۲.

نجار نهاوندی، م.، قربانعلی زاده، م. (۱۳۹۳). تحلیلی بر هویت ملی در کتب درسی (مطالعه موردی مطالعات اجتماعی). پژوهش‌های تربیتی، شماره ۲۹، ۷۹-۱۰۱.

نوشادی، م. ر.؛ شمشیری، ب.؛ احمدی، ح. (۱۳۹۰). نقش و کارکرد کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل‌گیری هویت ملی. پژوهش‌های برنامه درسی، دوره اول- شماره ۱، ۱۳۹-۱۶۸

یاوری نوشین (۱۳۷۳). اقوام و قومیت در کتاب‌های درسی. گفتگو، شماره ۳، ۹۷-۱۱۹

Berger, P. & Luckmann, T. (1989). *La Construction sociale de la réalité*, Paris : Méridiens Klincksieck

de Gaulejac, V. (2003). *Identité*. In Barus-Michel J. Enriquez E., Lévy A. (2003). *Vocabulaire de psychocosociologie*. Paris : érès

Dubar, C. (2015). *La socialization. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Mohammadi, I. (2004). *Le rôle de l'école dans la recomposition de l'identité des jeunes Kurdes dans la République Islamique d'Iran*. Thèse de doctorat, EHESS, Paris

Paivandi, S. (2008). *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. Washington : Freedom House