



عنوان: تحلیل گفتمان صلح جهانی در کتب درسی نظام آموزشی ایران با تکیه بر نظریه هویت‌یابی لاکلا و موف

خاطره ولی‌خانی^۱، اکبر صالحی^۲، سید مهدی سجادی^۳

اطلاعات مربوط به مقاله

چکیده

صلح و چگونگی دستیابی به آن از جمله دغدغه بشر امروزی بوده که تاکنون روش‌ها و نظریه‌های مختلف و متعددی برای دستیابی به آن ارائه گردیده است که در این میان راهکار یکی از فیلسوفان معاصر به نام کارل پوپر است که صلح را بر مبنای عقلانیت انتقادی مطرح می‌کند از این رو پژوهش حاضر به بررسی شاخصه‌های صلح بر مبنای عقلانیت انتقادی پوپر و سپس اصول و روش‌های آموزش صلح بر اساس این نظریه می‌پردازد. برای بررسی شاخصه‌های صلح از روش تحلیل مضمون و برای استنباط اصول و روش‌ها از روش تحلیل استنتاجی استفاده شده است. در این پژوهش با بررسی مبانی نظری عقلانیت انتقادی پوپر، چهار شاخصه برای صلح تحت عنوان: فروتنی، رشد معرفت، جامعه باز و دموکراسی و ابطال‌گرایی معرفی گردید و سپس با تکیه بر این شاخصه‌ها، هفت اصل، احترام به عقاید دیگران، تضارب آراء، انعطاف‌پذیری، آزادی، عدالت، تساهل و خطاپذیری و هفت روش آموزش صلح؛ پرسش و پاسخ انتقادی، گفت‌وگوی نقادانه، مواجه کردن متریبان با سوالات چالش برانگیز، روش حل مسئله، روش توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی و محترم شمردن آن‌ها، روش مدارای مبتنی بر نقادی و روش آزمون خطا استنتاج گردید.

کلید واژگان

صلح، عقلانیت
انتقادی، پوپر، اصول و
روش‌های آموزش صلح

۱. دانش‌آموخته مقطع دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران Kh.valikhani86@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران salehihidji2@yahoo.com

۳. استادتمام فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران sajadism@modares.ac.ir

مقدمه

کاهش خشونت و افزایش عدالت اجتماعی، همواره یکی از دغدغه‌های انبای بشر در طول تاریخ بوده است. خشونت، در اشکال مختلف، مانند نقض حقوق بشر در اشکال تبعیض جنسیتی، تعرض به حقوق اقلیت‌ها، سرکوب آزادی بیان و اندیشه، درگیری‌های قومیتی و مذهبی میان دولت‌ها، میان دولت و مردم و موارد دیگر، همواره موجب تزلزل بنیان‌های صلح و تهدید حیات جوامع بوده است. در ادوار مختلف، همواره جریان‌ها و جنبش‌هایی در راستای احقاق صلح متناسب با بافت تاریخی شکل گرفته‌اند. بعد از پایان جنگ جهانی دوم، سازمان ملل با تأسیس مؤسسه‌ی فرهنگی-آموزشی یونسکو، به فعالیت‌های راهبردی صلح‌محور رسمیت بخشید. از جمله‌ی موارد حائز اهمیت بعد از آن، ورود گفتمان صلح به‌عنوان یکی از دل‌مشغولی‌های بنیادین آموزش و پرورش بود (پیچ، ۱۳۹۸: ۲). به این ترتیب، گفتمان صلح، به شکل جهانی رسمیت یافته و وارد نظام آموزش و پرورش گردید.

در همین راستا، کشورهای عضو سازمان ملل، در قبال ورود گفتمان صلح به سیستم آموزشی، متعهد شدند. ایران نیز از جمله‌ی دولت‌های متعهد به سازمان ملل و گفتمان صلح جهانی است (ولی‌خانی، ۱۴۰۱). ورود راهبردهای صلح یونسکو به گفتمان‌های آموزشی کشورهای متعهد به سازمان ملل، به نظر چشم‌انداز امیدوارکننده‌ای در خلق سوژه‌های صلح‌جو در تقابل با اشکال خشونت بود؛ چراکه صلح، مانند موجی از درونی‌ترین بعد، یعنی هویت فردی به روابط میان‌فردی، اجتماعی، فرهنگی و میان ملل در راستای شکل‌گیری هویت‌های اجتماعی-فرهنگی در حوزه‌ی صلح قابل تعمیم است. شکل‌گیری هویت افراد با رویکرد صلح یا خشونت، در دوران اولیه‌ی زندگی و آموزش از طریق ایدئولوژی و باور در اذهان شکل گرفته و سرانجام در عملکرد افراد متبلور می‌شود؛ بنابراین، آموزش و پرورش، می‌تواند زمینه‌ساز خلق سوژه‌های صلح‌جو یا خشونت‌طلب شود.

گفتمان صلح جهانی، چند دال اساسی مطرح دارد که عبارت است از: حقوق بشر، حفظ کرامت‌های انسانی، دموکراسی، نبود خشونت در تمام ابعاد و سطوح؛ در کلی‌ترین حالت از دیدگاه جهانی و هدف از صلح، نبود جنگ با ابعادی همچون جلوگیری از شکل‌گیری ایدئولوژی‌های جنگ‌محور با تمرکز بر توجیه عوارض جنگ، آشنایی با قوانین و حقوق بین‌المللی در صورت وقوع جنگ تحمیل‌شده بر کشور تحت عنوان دفاع؛ در بستری آسیب‌دیده از جنگ، لزوم بازسازی و ترمیم افکار دانش‌آموزان از طریق ایجاد روحیه‌ی بخشش، آشتی و تبدیل از افراد آسیب‌دیده‌ی منفعل به افرادی دارای صدایی نقادانه، تمرکز بر بازنگری رسانه‌های آموزش رسمی و ممانعت از بازتاب کلیشه‌های جنگ، خشونت و انتقام در رسانه‌های آموزش رسمی، تعامل بین‌المللی، انتقادپذیری، احترام به تفاوت‌ها نظیر فرهنگ، مذهب، زبان، نژاد و جنسیت. این موارد، مهم‌ترین دال‌های گفتمان صلح در زمینه‌ی آموزش خواهند بود (ولی‌خانی، ۱۴۰۱: ۲۳۵)؛ لیکن با تمام توجهات به این حوزه، این کنایه در ارتباط با صلح، همواره مطرح بوده است که علی‌رغم باور عموم بر صحنه گذاشتن بر اهمیت صلح در درون و در روابط، آموزش افراد برای دستیابی به صلح، بسیار بحث‌برانگیز و پرحاشیه بوده است (پیچ، ۱۳۹۸). اینکه بسیاری صلح را به‌نوعی جهت‌دهی سیاسی و اغلب در بحث بین‌المللی و فارغ از زندگی فردی و اجتماعی تقلیل می‌دهند و عملکرد آموزش و پرورش در راستای صلح را به حاشیه می‌برند، این نکته را خاطرنشان می‌سازد که صلح و آموزش آن، مقوله‌ای سیاسی است که ساختارهای قدرت در جوامع، به شکل پنهان، دست به بازنمایی آن زده و از مواد آموزش رسمی همچون کتب درسی در جهت اهداف خود بهره می‌برند. به نظر می‌رسد عمده‌ترین چالش مقابل صلح که به شکل پنهان به انواع خشونت مشروعیت می‌بخشد، بخش ساختاری و سیاسی است که خشونت ساختاری را توسعه می‌دهد. خشونت ساختاری، با برجسته کردن و به حاشیه‌رانی عناصر مختلف، دست به طبقه‌بندی جوامع و شکل‌گیری هویت‌های متخاصم «ما و آن‌ها» و اقلیت‌های طردشده می‌زند و برخی باورها و عملکردهایی شکل می‌گیرند که به شکل عرف عام درآمده است. خلق سوژه‌های هم‌راستا و شکل‌گیری هویت‌های خشونت‌طلب با این عرف، عمدتاً بدون درگیری و از طریق اقتناع افراد صورت می‌گیرد. این عمل، معمولاً به دست رسانه‌ها شکل می‌گیرد. رسانه‌های آموزشی، یکی از مهم‌ترین ابزار در دستان اصحاب قدرت برای بازنمایی صلح و اقتناع جامعه هستند. مهم‌ترین این رسانه‌ها، کتب درسی است. کتب درسی، معمولاً اولین و تنها کتاب‌هایی هستند که

^۱. حقوق بشر، در زمینه‌ی ارزش‌های انسانی در جنگ، حقوقی را برمی‌شمارد؛ نظیر ممنوعیت استفاده از هر نوع سلاح جنگی، ممنوعیت تجاوز به حقوق زنان، کودکان و افراد غیرنظامی، ممنوعیت آسیب رساندن به محیط زیست، رعایت کرامات انسانی در رابطه با اسرا و ...

افراد در طول زندگی می‌خوانند. این کتب، به دست نخبگان سیاسی که نقش اساسی در ارتباط با رویکرد صلح دارند، تهیه شده است و همچنین اجتماعی شدن سیاسی افراد، در دوران آموزش رسمی عمومی شکل می‌گیرد؛ بنابراین، تحلیل انتقادی گفتمان صلح در کتب درسی، می‌تواند به کشف و درنهایت رفع نابرابری‌های اجتماعی بینجامد.

در همین راستا، در مرور پیشینه‌ی پژوهش‌های خارجی، تحقیقات نظام‌مندی توسط مؤسسات بین‌المللی نظیر یونسکو، جرج اکرت و برگهوف بر روی کتب درسی انجام گرفته که نشان می‌دهد بستر و زمینه‌های تاریخی و سیاسی در جوامع، گفتمان صلح را تحت تأثیر قرار داده است؛ به‌طور مثال، تحقیقات انجام‌گرفته در کشورهایمانند افغانستان، تایلند، هند و پاکستان، حاکی از آن است که جنگ در این کشورها، در کتب و برنامه‌ی درسی نفوذ کرده است. همچنین سیاست‌گذاری‌های مرتبط با جنگ، منجر به ورود کلیشه‌های دشمنی، ملی‌گرایی افراطی و پرورش ایدئولوژی‌های نظامی‌مآبانه گشته که گفتمان صلح را به حاشیه رانده است (تحقیقات جهانی بنیاد یونسکو، برگهوف و اکرت به نقل از یگر و همکاران، ۱۳۹۵: ۲۳). در پژوهش دیگری (کونون، ۲۰۱۵) در آموزش و پرورش کره، زمینه‌ها و ایدئولوژی‌های اجتماعی شناسایی شدند که منجر به تقویت فرهنگ خشونت در این کشور شده است. ریشه‌ی این باورهای غلط، مستعمره قرار گرفتن این کشور در برهه‌ای از تاریخ است.

همچنین اهداف سیاست‌گذاران در استعمار و اعمال قدرت نیز در کتب درسی نفوذ کرده و از طریق اطلاعات مورد نظر، افکار و عملکردهای خاصی را در افراد شکل می‌دهند؛ به‌عنوان مثال، کشور آمریکا در کتب درسی خود، کشورهای خاورمیانه را توسعه‌نیافته و طغیانگر معرفی می‌کند (ایده و همکاران، ۲۰۱۸). این گونه سیاست‌گذاری‌ها از طریق آموزش، خشونت را به شکلی کاملاً مشروعیت‌یافته ترویج داده و حفظ کرامت انسانی را به نوع نژاد، زبان، فرهنگ، قومیت و مذهب تقلیل می‌دهند. کتب درسی و آموزش و پرورش، در ایجاد اعتماد میان‌قومی از طریق پرورش هویت‌های یکدست و مسالمت‌جو در تقویت گفتمان صلح و کاهش خشونت فرهنگی و اجتماعی نیز نقش مؤثری دارند (پاشیج، ۲۰۲۰). شکل‌گیری دیگری‌هایی که عمدتاً به شکل اقلیت به حاشیه رانده می‌شوند، چه از طریق ابزار مذهب، زبان و چه از طریق قومیت، با برجسته‌سازی برخی عناصر، به شکل عرف عام درآمده و با عادی‌سازی خشونت، دست به بازنمایی صلح می‌زنند. تحقیقات زمینه‌ای بسیاری در کشورها و فرهنگ‌های مختلف، نشان می‌دهند که چنانچه باورهای ایدئولوژیکی خاصی مانند برتری نژادی، اختلاف قومیتی، نفرت و کینه حاصل از جنگ یا درگیری و بسیاری موارد دیگر در اذهان سوژه‌های تربیت‌شده درونی شوند، مادام که تغییری در جریانات فکری ایجاد نشود، هویت‌هایی که شکل می‌گیرند، درگیر بخشی از چرخه‌ی خشونت خواهند شد که در جریان بازنمایی رسانه‌های مختلف، نظیر رسانه‌های آموزشی یا رسانه‌های صوتی و تصویری، هویت‌ها مدام بازتولید می‌شوند و مولد نسلی با همان افکار و عملکرد خواهند بود (بالوین، ۲۰۲۰). تحقیقات دیگری نیز نشانگر این هستند که اگرچه کتب درسی، نقش اساسی در ترویج گفتمان صلح دارند؛ اما برنامه‌ی درسی پنهان نیز مانند نبود معلمان دارای تحصیلات مرتبط با صلح، ترویج خشونت در جوامع را متوقف نمی‌سازد (خانال، ۲۰۱۸)؛ بنابراین، می‌توان توجه به گفتمان صلح در کتب درسی را بنیان ضروری در تحقق صلح در سطح جامعه در نظر گرفت.

در پیشینه‌ی پژوهشی‌های داخلی در حوزه‌ی تحلیل گفتمان صلح جهانی در رسانه‌های آموزشی با تأکید بر نظریه‌ی هویت‌یابی لاکلا و موفه، در کتب آموزشی فراوان و سال‌های متوالی، تحقیقی صورت نگرفته است. پژوهشی درخصوص مؤلفه‌های مرتبط با آموزش صلح با در نظر گرفتن گفتمان‌های آموزشی در دوره‌ی عدالت و اصلاحات، به‌صورت کلی، نشان از وجود کلیشه‌های خشونت در اسناد گفتمانی این دو دوره داشت (ولی‌خانی، ۱۴۰۱)؛ لیکن محققان، درخصوص تحلیل محتوای کتب درسی در حوزه مؤلفه‌های صلح یونسکو، نواقصی در این حوزه را مورد تأکید قرار داده‌اند (برای نمونه: نودهی، ۱۳۸۸، کمیشانی، ۱۳۹۳، فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۲، کوشکی، ۱۳۹۷ و...). محققان در پژوهش دیگری در راستای ابعاد آموزش و پرورش

1. kwon

2. Ide, Kirchheimer., & Benvotato

3. Pasić

4. Balvin

5. Khanal

6. Laclau, E& Mouffe, c.

در جهت ایجاد صلحی پایدار، به این نتیجه رسیده‌اند که آرمان و فضیلت مرتبط با آموزش صلح، پس از به شکوفایی رساندن استعداد‌های انبای بشر، محقق می‌شود و آموزش صلح و زندگی مسالمت‌آمیز توسط آموزش و پرورش، نقشی حیاتی در تکوین و رشد فرآیند صلح جهانی دارد (اسحاقیان و همکاران، ۱۳۹۷).

تحقیق حاضر، با توجه به بستر ایران بعد از انقلاب، به دلیل آمیخته شدن رویکرد مذهبی و آرمان‌های انقلابی، رخ دادن جنگ ۸ ساله میان ایران و عراق و پژوهش‌هایی که علی‌رغم تعهد ایران به صلح جهانی، نشان از نقصان در مبحث صلح در آموزش رسمی ایران دارند، با نگاهی آسیب‌شناسانه به شیوه‌ی تحلیل انتقادی گفتمان صلح جهانی در کتب درسی و با تأکید بر نظریه‌ی هویت‌یابی لاکلا و موف، درصدد است به پرسش‌های زیر پاسخ دهد: جایگاه گفتمان صلح جهانی در اسناد آموزشی این دوران چه وضعیتی داشته است؟ مواد آموزشی مذکور، درصدد خلق چه سوژه‌هایی هستند؟ گفتمان‌های سیاسی غالب در این دوران، چه نقشی در شکل‌دهی هویت در این سوژه‌ها داشته‌اند؟

مبانی نظری:

ایدی‌ی کلی نظریه‌ی لاکلا و موف، این است که هر عمل و پدیده‌ای، برای معنادار شدن باید گفتمانی باشد و فعالیت‌ها و پدیده‌ها، آنگاه فهم‌پذیر هستند که در چارچوب گفتمان خاص تبلور یابند؛ از این رو، هیچ پدیده‌ای در اصل برای خود هویت‌بخش نیست و پدیده‌های اجتماعی، آنگاه می‌توانند تام و تمام گردند که در قالب گفتمان ظهور نمایند. عناصر مختلفی در تحلیل گفتمان، میان نظریه‌پردازان این حوزه مطرح است؛ عناصری نظیر قدرت، سوژه، ایدئولوژی، نظم گفتمانی، گفتمان (نوشتار یا گفتار)، کردارهای اجتماعی، هژمونی، سیاست و موارد دیگری که در هر یک از نظریات، به‌طور خاصی بسط و گسترش یافته است.

سیاست، از دید لاکلا و موف، معنایی عام دارد و به حالتی بازمی‌گردد که به‌طور مداوم، اجتماع به شیوه‌ای ساخته می‌شود که شیوه‌های دیگر را طرد می‌کند؛ بنابراین، گفتمان‌های مختلف در این فضای سیاسی، درگیر رقابت می‌شوند. در این رقابت، گفتمان‌های همسو، عینی شده و تثبیت می‌شوند. این فرایند، به‌گونه‌ای عادی‌سازی می‌شود که نمی‌توان آن‌ها را زیر سؤال برد. هژمونی، همان عاملی است که میان عینیت و امور سیاسی قرار گرفته و محل گذار از نزاع سیاسی به عینیت است (لاکلا و موف، ۲۰۰۱).

از آنجا که ظاهراً چنین به نظر می‌رسد که عینیت، معادل امور پذیرفته‌شده، طبیعی و غیرقابل تغییر است، لاکلا و موف، آن را جایگزین مفهوم ایدئولوژی کرده و از نظر آن‌ها، جامعه بدون ایدئولوژی، غیرقابل تصور است. قدرت نیز از دیدگاه این زوج، چیزی نیست که در دست برخی باشد و در دست برخی خیر؛ قدرت، مولد اجتماع است. درواقع دانش، هویت، موقعیت فردی و اجتماعی، ساخته‌وپرداخته‌ی قدرت است (سلطانی، ۱۴۰۰: ۸۷).

درواقع از دیدگاه تحلیلگران انتقادی، انسان آزاد، صاحب اراده و اختیار عصر روشنگری، به‌مرور رنگ باخته و برساخت‌های قدرت، فرد یا همان سوژه را تحت سیطره‌ی خود دارند. تمام جنبه‌های زندگی سوژه، برساخته‌ی روابط حاصل میان قدرت، ایدئولوژی و هژمونی است. به همین ترتیب، هویت افراد، حاصل بازخواهی^۱ قدرت است. درواقع آنچه رخ می‌دهد، این است که فرد، درخور موقعیت، رفتاری متناسب از خود بروز می‌دهد؛ به عبارتی، سوژه‌ها یا افراد، به موقعیت در گفتمان بدل می‌شوند. بازخواهی، درواقع عملی ایدئولوژیک بوده که محصول روابط قدرت و سیاست است.

درواقع لاکلا و موف، معتقد به این هستند که سوژه، هویت خود را از طریق بازنمایی دریک گفتمان و انتساب به یک موقعیت گفتمانی می‌یابد. اگرچه گاهی گفتمان‌ها سوژه را در موقعیت‌های متضاد قرار می‌دهند و سوژه مجبور است یکی را انتخاب کند؛ اما در این میان، بین گفتمان‌های مختلف نزاع درمی‌گیرد. از نظر این زوج، سوژه، همیشه بیش‌تعیین^۲ شده است؛ زیرا گفتمان‌ها، مشروط، محتمل و بی‌ثبات‌اند؛ بنابراین، سوژه، همواره میان گفتمان‌های مختلف، مشغول یافتن خود است. همواره نقطه‌ی مرکزی برای هویت‌یابی وجود دارد که همان دال مرکزی است؛ به‌طور مثال، زن در نظریه‌ی گفتمان، دال مرکزی است که با توجه به گفتمان‌های مختلف، زنجیره‌ای از دال‌های هم‌ارز ساخته می‌شود؛ و این زنجیره با برخی هویت‌ها

^۱. fragmented

^۲ overdetermined

متفاوت خواهد بود. به همین دلیل، هویت افراد، از طریق بازنمایی گفتمان و منتسب به یک موقعیت گفتمانی است. هویت فردی و جمعی، تحت اصول مشترکی شکل می‌گیرد که مرز مشخصی ندارد. به همین ترتیب، هویت گروهی نیز با موقعیت‌های مختلف شکل می‌گیرد؛ مثلاً سیاهان در مقابل سفیدپوستان. در شکل‌گیری گفتمانی گروه، دیگری‌هایی که در مقابل خودمان وجود دارند، طرد می‌شوند. درنهایت، این هویت‌های فردی و گروهی، سیاسی و تحت تأثیر قدرت و تحت بازنمایی، شکل می‌گیرند. مخفی‌سازی در گفتمان‌های سیاسی، با شیوه‌هایی نظیر بدیهی انگاشتن، اسم‌سازی و پیش‌فرض‌گیری صورت می‌گیرد و با ابزارهایی نظیر استعاره، خطابه و نزاع، دست به افناع اجتماع مخاطب می‌زنند (مکین و آمیر، ۱۳۹۷: ۲۶۳). در رابطه با مقوله‌ی صلح، سوژه تحت تأثیر ایدئولوژی‌ها یا همان عینیت که معادل امور پذیرفته‌شده، طبیعی و غیرقابل تغییر است، شکل می‌گیرد. مفصل‌بندی‌های سیاسی، تعیین می‌کنند که سوژه در راستای صلح چگونه فکر و عمل کند. بدین ترتیب، عملکرد جامعه در راستای خشونت مشروعیت‌یافته، نظیر ملی‌گرایی افراطی، تفکر نظامی‌مآبانه، سیستم طبقاتی تکثر قومی، فرهنگی و مذهبی، جنسیتی، بین‌المللی و... باید جهت‌گیری کند و یا در راستای کاهش خشونت، افزایش عدالت اجتماعی، تفکر انتقادی، همزیستی مسالمت‌آمیز، تفاهم بین‌المللی، حفظ کرامات انسانی، حکومت مردم‌سالارانه و... به تربیت هویت‌های همسو با صلح و منتقد خشونت، همت گمارد.

با این توضیحات، روش تحقیق حاضر، تحلیل گفتمان انتقادی منتسب به لاکلا و موف است که هم‌زمان با تحلیل متن گفتمانی، بینامتنیت و بیناگفتمانی نیز مورد تحلیل قرار می‌گیرد. از آنجا که تحلیل گفتمان لاکلا و موف یک نظریه‌ی کلان اجتماعی محسوب می‌شود، برای تحلیل جزئیات، از ابزارهای زبانی فرکلاف نیز بهره گرفته خواهد شد.

روش:

روش پژوهش در این تحقیق، استفاده از تحلیل گفتمان انتقادی است. داده‌های گردآوری‌شده، از نوع داده‌های متنی بوده و این امکان را میسر می‌سازند تا با تحلیل گفتمان‌های سیاسی و گفتمان آموزشی، سوگیری آموزش‌وپرورش ایران بعد از انقلاب در راستای هویت‌یابی حول محور گفتمان صلح جهانی با نظر داشت به مقوله‌ی قدرت و ایدئولوژی را آشکار سازد. به همین منظور، کتب درسی اجتماعی (تاریخ و مدنی)، تعلیمات دینی، هدیه‌های آسمانی، فارسی و قرآن کریم، از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۹۲ (دوره‌ی دبستان و راهنمایی یا دوره‌ی اول متوسطه) با توجه به بافت بینامتنی (بررسی اسناد آموزشی مسلط و ارتباط میان کتب یک دوره با سایر کتب و دوره‌های دیگر) و گفتمان سیاسی غالب با توجه به پرسش‌های مقاله و با گام‌های زیر، مورد تحلیل قرار خواهد گرفت؛ در ابتدا، گفتمان یا گفتمان‌ها بر اساس دال مرکزی، دال تهی و چگونگی مفصل‌بندی، شناسایی خواهند شد؛ و اینکه این گفتمان‌ها چه سوژه‌هایی را خلق کرده و این سوژه‌ها دارای چه هویتی هستند. بعد از آن، با یک سیستم کل به جزء با توجه به چهارچوب سه‌لایه‌ی فرکلاف در حوزه‌ی بینامتنی و بیناگفتمانی، اسناد مرتبط آموزشی و ارتباط میان کتب با یکدیگر و چند مقطع متوالی مورد بررسی قرار خواهد گرفت. در انتها، اعتبار، دسترس‌پذیری، عاملان سیاسی و طرد برجسته‌سازی لایه‌های عمیق سیاست‌گذاری‌ها در راستای پاسخ پرسش سوم، مورد تحلیل انتقادی قرار خواهد گرفت.

یافته‌ها:

با توجه به تحلیل کتب درسی سال‌های ۱۳۵۷ تا ۱۳۹۱ با استفاده از ابزار تحلیل زبان فرکلاف و بررسی بینامتنی میان کتب یک پایه و پایه‌های دیگر (اول ابتدایی تا پایان دوره‌ی راهنمایی یا دوره‌ی اول متوسطه)، گفتمان یا خرده‌گفتمانی با دال‌های مرکزی و مفصل‌بندی گفتمان صلح جهانی یافت نشد. از سال ۱۳۶۱ که رسماً گفتمان پهلوی جای خود را در کتب درسی به گفتمان انقلاب اسلامی داد، دال مذهب اسلامی، در تمام کتب درسی شناسایی شد. آموزش عرفی و اخلاقی دوران قبل از انقلاب (دوران پهلوی) که بیشتر به معیارهای جهانی و سازمان یونسکو نزدیک بود، با آموزش منطبق بر نظام معیار اسلامی جایگزین گردید. این جهت‌گیری، در تمام کتب درسی به چشم می‌خورد. تکرار واژگان و ادبیات ویژه‌ی اسلام (مانند جامعه‌ی اسلامی، رهبر مسلمانان، امت مسلمان، فرهنگ اسلامی و قوانین اسلامی)، عناصری بودند که با نزدیکی به مدلول

مذهب اسلامي، به وقته تبديل شده بودند (ديني سوم راهنمايي، ۱۳۷۰: ۸۶، ۸۸، ۸۹، ۹۰؛ ديني دوم راهنمايي، ۱۳۷۰: ۲۵، ۸۵، ۸۸؛ ديني پنجم دبستان، ۱۳۷۰: ۸۹؛ ديني اول راهنمايي، ۱۳۷۰: ۲۳، ۲۶؛ فارسي سوم راهنمايي، ۱۳۷۰: ۹۷، ۱۲؛ فارسي دوم راهنمايي، ۱۳۷۰: ۸، ۴۶؛ فارسي اول راهنمايي: ۱۳۷۰، ۳۳، ۶۸...). با برجسته شدن گفتمان اسلام، گفتمان‌هاي ديگري به حاشيه رانده شده بودند؛ از جمله گفتمان‌هاي فرهنگ ايراني، جامعه، دولت، قوانين و حاکم غيراسلامي که هر يک را به شيويه‌اي از چرخه‌ي گفتمان دولت اسلامي خارج مي‌کردند. شکاف ميان باورهاي اسلامي درآميخته با ايدئولوژي انقلابي (ره‌آورد انقلاب ۱۳۵۷) با گفتمان سکولار پهلويسم و بين‌المللي، گفتمان آموزشي را به سمت باورهاي خاصي سوق داد که به دليل هم‌زمان شدن با وقوع جنگ خارجي ميان ايران و عراق، گفتمان صلح جهاني کاملاً به حاشيه رانده شد. هرچند مذهب، عنصر اساسي در کتب درسي شناسايي شد؛ ليکن گفتمان محوري در کتب درسي اين دوران، گفتمان ايدئولوژيک با شور انقلابي بود.

ايدئولوژي انقلابي، موجب به حاشيه‌راني و تقابل گفتمان دولت انقلابي ۱۳۵۷ با تمام گفتمان‌هاي حکومت‌هاي سابق (پهلوي و شاهنشاهي)، تقابل ميان گفتمان ايران، قدرت‌هاي شرق و غرب و به‌طور کل گفتمان غيراسلامي گشته است. دال مرکزي انقلاب اسلامي را مي‌توان باورهاي انقلابي، دفاع مقدس و ارزش‌هاي اسلامي دانست (اجتماعي سوم راهنمايي ۱۳۷۰: ۶، ۲۹؛ اجتماعي پنجم دبستان، ۱۳۷۰: ۲۰۴، ۲۰۶؛ اجتماعي چهارم دبستان، ۱۳۷۰: ۱۳۸، ۱۴۲، ۱۶۴؛ فارسي سوم راهنمايي، ۱۳۶۵: ۸، ۱۲؛ فارسي دوم راهنمايي، ۱۳۶۵: ۱۰، ۵۱؛ فارسي اول راهنمايي، ۱۳۶۵: ۱۲، ۱۱۵).

گفتمان آموزشي از سال ۱۳۶۱ تا ۱۳۹۲، چرخش گفتماني مشخصي که وقته‌هاي جديدي در آن قابل شناسايي باشد، نداشت. گويي يک ايدئولوژي مشخص، به طرق مختلف قصد قدرت‌نمايي داشته است. «استقلال»، «دشمن»، «نجات اسلام» و «دفاع مقدس» را مي‌توان دال‌هاي مرکزي گفتمان نظام آموزشي در سه دهه‌ي اول انقلاب در نظر گرفت. دال‌هاي چون «نبود جنگ و خشونت»، «حقوق بشر» و «دموکراسي» نيز دال‌هاي تهی اين گفتمان بودند. تلاش گفتمان مزبور، معطوف به ثابت کردن دال‌هايي چون انقلاب، شور انقلابي، اتحاد و امثال اين‌ها بود؛ چراکه هرچه از عمر انقلاب مي‌گذشت، گفتمان حاکم، بيشتر احساس خطر کرده و مي‌خواست که رقبای کنوني‌اش -يعني همان متحدان دوران قبل- را از ميدان به در کرده و تعاريف مورد نظرش را به دال‌هاي شناور منتسب سازد. تکرار دال‌هاي شناور را مي‌توان تهديدي بر موجوديت گفتمان دانست. در اوان انقلاب، چنين دال‌هايي را به تعداد فراوان مي‌شد سراغ گرفت و هرکدام از گفتمان‌ها نيز مي‌خواستند که آن‌ها را از آن خودشان کنند. در اين عرصه، گفتمان انقلاب که نگاهی خصمانه و خودحق‌پندار به جهان داشت، گوي سبقت را ربوده و توانست که ديگر رقبا را حذف کند. آن وضعيت آرماني‌اي که گفتمان مزبور مدعي تحققش بود، حاکميت مستضعفان و رهانيدن آن‌ها از چنگال طاغوت بود و در همين راستا نيز سوژه‌هايي سرسپرده و گوش‌به‌فرمان توليد مي‌کرد. در نهايت، در دهه‌ي چهارم انقلاب، آرمان‌هاي انقلابي، درصدد تجديد حيات انقلاب و شعارهاي انقلابي اوایل انقلاب ايران برآمد و دال مرکزي حمايت از محرومين و مظلومين را با توسل به ارائه‌ي الگوي غربي و اسلامي، نظير شخصيت‌هاي معروف جهاني مدافع حقوق محرومين داخلي و خارجي (مانند چارلي چاپلين؛ فارسي سوم راهنمايي، ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۰: ۱۱۸)، داستان‌هاي بين‌المللي مانند شاهزاده و پرنده، ارائه‌ي الگوهاي ديني خاص مانند مالک اشتر و الگوهاي پهلواني مانند غلامرضا تختي، به محتويات کتب افزود. بيش از هر چيز، دفاع از ارکان انقلاب با توسل به طرح خاطراتي جگرسوز و برانگيزاننده، مانند قطع عضو، شهادت و جان‌برکفي حتی کودکان و نوجواناني مانند حسين فهميده و با مباحث اخروي مانند جاگه شهيدان در بهشت، نشان از اقناع از طريق اعتباربخشي به دفاع و جهاد از ارکان انقلابي با ابزار ارزشي مذهب داشت. اگرچه در اين چند دهه، در ظاهر، اسلام به‌مثابه عمود خيمه‌ي گفتمان کتب درسي است؛ ليکن با تحليل انتقادي، اين امر آشکار مي‌شود که اسلام، وسيله‌اي در جهت حفظ ارکان انقلاب سال ۱۳۵۷ است. در اوایل اين دوران، دروسي با پاک‌سازي شواهد آشکار خاندان پهلوي، حاوي الگوهاي اسلامي در ابعاد اجتماعي، سياسي، فردي و فرهنگي در کتب ديني هستند؛ الگوهايي که شفقت و مهرباني را در حوزه‌ي فردي، توانمندی در کنترل خشم و کينه را در روابط ميان فردي، برابري ميان زن و مرد را در حوزه‌ي خانواده، برابري و مساوات (ميان تمام اديان، جنسيت و فرهنگ‌ها) در حوزه‌ي اجتماعي و درزمينه‌ي سياسي، صبوري، مخالف جنگ و ستيز و حامی فرهنگ اصيل ايراني بودن (کليه‌ي کتب درسي ميان سال‌هاي ۱۳۵۷-۱۳۶۱) را برجسته مي‌سازد. بعد از گذر از اين دوران و غلبه‌ي کامل ايدئولوژي‌هاي انقلابي بر کتب، الگوهاي اسلامي ارائه‌شده‌ي تک‌بعدي، به شکل الگوهاي

جنگ‌جو و جهادگر، سلحشور و قدرت‌طلب معرفی شده‌اند (کلیه‌ی کتب درسی ۱۳۶۱-۱۳۹۲). داستان جنگ‌های صدر اسلام، شخصیت‌های جنگ‌طلب اسلامی، در مقابل عبرت‌آموز بودن صلح‌طلبی، مانند طرح داستان صلح امام حسن (ع) و شهادت ایشان، صلح اشتباه انوشیروان با رومیان و موارد دیگر، کاملاً صلح را به حاشیه رانده و به شدت الگوهای جنگ‌طلب و مدافع را برجسته می‌نماید. سوژه‌ها و داستان‌های تاریخی و فرهنگی، به‌طور کامل به جنگ و بحران جنگی متمایل هستند. نبرد شخصیت‌های اساطیری، مانند نبرد رستم، جنگ‌های داخلی، مانند نبرد فلسطین و شعارهایی نظیر «جنگ جنگ تا پیروزی»، «می‌کشم آن‌که برادرم کشت»، «نه شرقی نه غربی، جمهوری اسلامی»، «خون بر شمشیر پیروز است»، «مرگ بر آمریکا»، «مرگ بر اسرائیل» و «جهاد اسلامی»، همگی به‌طور برجسته، ایدئولوژی نظامی‌مآبانه را توسعه می‌دهند. در کتب درسی، شهادت‌طلبی هم‌ارز با رشادت و غیرت به معنای عام و در معنای اسلامی، همسو با تقوا و سعادت‌مندی دنیوی و اخروی معرفی شده و پرورش افرادی مدافع، شهادت‌طلب و شهیدپرور، نه به معنای دفاع صرف از سرزمین ایران، بلکه در راستای آرمان‌های انقلاب و اسلام، برجسته و آشکار است.

تنها تغییرات اندکی که با گذشت سه دهه از جنگ میان دولت‌های ایران و عراق می‌توان یافت، برجسته‌سازی جنگ از شکل جنگ سنتی به جنگ نرم و تهاجم فرهنگی است (کتب فارسی، اجتماعی، تعلیمات دینی، ۱۳۸۰-۱۳۹۱)؛ بنابراین، دال مرکزی گفتمان کتب درسی در این دوران، آموزش با محوریت ایدئولوژی‌های انقلابی است. این ایدئولوژی‌ها، شامل استقلال‌طلبی، بیگانه‌ستیزی، محروم‌پروری و مبارزه‌طلبی است. نتیجه این‌که آموزش نظامی‌مآبانه در تمام این دوران، حاکم بر کتب درسی بوده است که با دال‌های شناوری نظیر دفاع، مبارزه، سلحشوری، شهادت‌طلبی و جهاد اسلامی، معنا می‌یابد. تحلیل بینامتنی؛

کتب درسی مورد بررسی، در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب، زیر نظر سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تألیف شده‌اند. این سازمان، زیر نظر آموزش و پرورش است و یکی از معاونان وزارت آموزش و پرورش، سمت ریاست این سازمان را بر عهده دارد. از جهتی، شورای عالی آموزش و پرورش، حکم قوه‌ی مقننه‌ی آموزش و پرورش را داشته و رئیس شورای آن، شخص رئیس‌جمهور است و مصوبات آن، بالاترین ارزش را دارد؛ بنابراین، سیاست‌گذاری‌های مربوط به کتب درسی، به‌طور کل به نظام سیاسی مرتبط می‌شود؛ از جهت طرح اسناد، تنظیم و تغییر کتب بر اساس آن و از جهت ارتباط با ساختار دولتی و شخص ریاست جمهوری و نظام.

شورای عالی انقلاب فرهنگی، در سال ۱۳۶۲، درخصوص تشکیل شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، دستوراتی را صادر کرد و شورایی با اعضای مشخص، مشغول به این کار شدند که عبارت بودند از: دو تن از استادان حوزه‌ی علمیه به انتخاب آیت‌الله منتظری، سه تن از معاونان وزارت آموزش و پرورش، سه تن از اعضای شورای برنامه‌ریزی انقلاب فرهنگی، یک تن از اعضای شورای عالی آموزش و پرورش، دو تن از معلمان متعهد و یک تن از متخصصان وزارت برنامه‌بودجه (سند کلیات نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۷)؛ و به‌مرور، تغییراتی در کلیات و جزئیات نظام تعلیم و تربیت ایجاد کردند؛ که سرانجام، طرح کلیات نظام آموزش و پرورش مصوب شورای تغییر بنیادی سال ۱۳۶۷ شکل گرفت. تغییرات ایجادشده بر اساس ایدئولوژی‌های جدید بعد از انقلاب، با ورود مذهب و باورهای انقلابی در اسناد و سرانجام در کتب و برنامه‌های درسی نفوذ کرد؛ از این‌رو، تحلیل اسناد آموزشی از یک جهت و گفتمان‌های سیاسی از جهت دیگر، سمت‌وسوی کتب درسی در ارتباط با مؤلفه‌هایی همچون صلح را آشکار خواهد ساخت.

تحلیل ایدئولوژی‌های حاکم در اسناد آموزشی: رد پای طرز نگرش اسلامی و انقلابی را در اسناد بالادستی بعد از انقلاب می‌توان به‌وضوح مشاهده کرد. این گفتمان، حول قرائتی شریعت‌گونه از اسلام، دال‌های شناور را مفصل‌بندی کرده و به آن‌ها معنایی مطلوب خودش را می‌دهد؛ به‌عنوان نمونه، سند کلیات نظام آموزش و پرورش مصوب شورای تغییر بنیادی ستاد اجرایی سال ۱۳۶۷، مورد بررسی قرار گرفت. این سند، مضامینی چون حقیقت‌جویی، فضیلت، عدالت‌جویی و معاشرت بر اساس رحمت و محبت را به‌عنوان اهداف خودش معرفی کرده است (سند کلیات نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۷: ۴۰). در حوزه‌ی باورهای انسان‌شناسانه، در این سند می‌خوانیم: «در برخورد با انسان‌ها، مخصوصاً در برخورد تعلیمی و تربیتی، با عنوان خلیفه‌الله، مسجود ملک، شایسته‌ی مقام قرب و... به آن‌ها نگرسته شود؛ بنابراین، هیچ‌یک را از خُرد و کلان، زن و مرد، سیاه

و سفید و... پست و حقیر نشمرده، بلکه یکایک را تکریم و احترام کند». چنان‌که پیداست، در اینجا نیز تلقی شریعت‌گونه از اسلام، منبع اصلی مفصل‌بندی دال‌ها است. در بحث اهداف اجتماعی این سند نیز پرورش روحیه‌ی تحقق‌بخشیدن به عدالت اجتماعی، پرورش روحیه‌ی اخوت ایمانی، تعاون اسلامی، پرورش روحیه‌ی خیرخواهی و دعوت به خیر، تزریق باورهای خاص و تربیت هویت‌های خاصی را در نظر دارد (سند کلیات نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۸: ۴۰-۵۰). آن‌چنان‌که از محتوای اسناد و نیز استلزامات گفتمانی این دوره برمی‌آید، اسلام و جامعه‌ی اسلامی، دال مرکزی همگی این اسناد است و بقیه‌ی دال‌ها در نسبتی که با این تعبیر دارند، جایابی می‌شوند.

در سند مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، تنها در مصوبه‌ی ۶۲۶، پرورش متعادل عواطف انسانی و همزیستی مسالمت‌آمیز، در ذیل اهداف اخلاقی تعریف شده‌اند. مواردی چون پرورش روحیه‌ی برادری و تعاون اسلامی، همبستگی ملی و فرهنگی، پرورش سعه‌ی صدر و تحمل آرای دیگران در برخورد اندیشه‌ها ذکر شده است. (ص ۱۳-۱۴). اگرچه باورهای مذهبی، سمت‌وسوی هم‌راستا با صلح را نشان می‌دهند؛ اما تعارضات نسبتاً آشکاری را در متون با گفتمان صلح می‌توان یافت. یکی از این موارد، تقابل اسلامی و غیراسلامی در فرهنگ، هویت و جایگاه اسلامی است؛ به شکلی که مرزهای ضدیتی با مفصل‌بندی عناصر اسلامی، صلح جهانی مد نظر یونسکو را کاملاً به حاشیه می‌راند. از آن طرف، باورهای انقلابی را در این متون می‌توان یافت که تربیت و پرورش سوژه‌هایی را مورد هدف قرار می‌دهد که هویت‌یابی هم‌راستا با ایدئولوژی‌های جنگی را مد نظر دارد؛ مواردی چون مبارزه، روحیه‌ی مبارزه‌طلبی، پرورش روحیه‌ی پاسداری و پرورش روحیه‌ی سلحشوری، از جمله‌ی این موارد هستند (مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش: ۱۵).

از منظر باورهای اسلامی، دوگانگی خاصی را می‌توان در اسناد یافت. این موارد، در سایر اسناد و به اشکال مختلف و در سال‌های متوالی، قابل رهگیری است. در سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی در افق ۱۴۰۴ (سال ۱۳۸۲)، در بخش سیاست‌های کلی برنامه‌ی چهارم توسعه‌ی جمهوری اسلامی، گزاره‌هایی چون «تعمیق روحیه دشمن‌شناسی و شناخت ترفندها و توطئه‌های دشمنان علیه انقلاب اسلامی و منافع ملی» و اشاره به مواردی مثل ترویج روحیه‌ی ظلم‌ستیزی و مخالفت با سلطه‌گری استکبار جهانی و از آن طرف در همین سند، در بخش مربوط به مناسبات سیاسی و روابط خارجی، مواردی مانند ادامه‌ی پرهیز از تشنج در روابط با کشورها و تقویت روابط سازنده با کشورهای متخاصم، این پرسش را مطرح می‌سازد که تربیت سوژه‌هایی که به فکر مبارزه با استکبار جهانی هستند، چگونه می‌توانند سیاستمدارانی تربیت کنند که با کشورهای متخاصمی که قطعاً تعدادی از همان قدرت‌های استکبار جهانی هستند، روابط سازنده داشته باشند؟ یا در ماده‌ی ۱۱۰ این سند، درباره‌ی وظایف فرهنگی دولت، به چنین گزاره‌ای می‌رسیم: «دولت، مکلف است به منظور ترویج فرهنگ صلح، مفاهیم عدم خشونت و همزیستی مسالمت‌آمیز میان ملت‌ها در مناسبات بین‌المللی و تحقق گفتگو میان فرهنگ‌ها و تمدن‌ها تلاش کند»؛ و این در صورتی است که هم در خود این سند و هم در سایر اسناد و کتب درسی، غیریت‌های متخاصمی نظیر دولت و ملت غیرمسلمان، خارجی، شرقی و غربی، شکل گرفته‌اند که به‌هیچ‌عنوان گفتمان صلح جهانی را دال ارزشی ندانسته و حتی آن را نوعی ذلت برمی‌شمارند. سند تحول راهبردی و نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز ۱۳۸۹، دیگر سندی است که چندگانگی در حوزه‌ی گفتمان صلح را می‌توان در آن یافت؛ در پیوست این سند هم این گزاره ذکر شده است: «هویت دیگری که در متربیان باید پرورش داده شود، هویت انسانی است که تعامل فرد را با عموم هم‌نوعان در سراسر جهان شکل می‌دهد»؛ در صورتی که هم نوعان در قسمت‌های دیگر جداسازی شده‌اند؛ مثلاً غیراسلامی، خارجی، شرقی و غربی. این موارد، جایگاه گفتمان صلح را به‌شدت متزلزل می‌سازد. تربیت هویت‌هایی در تعامل با هم‌نوعان، از جمله‌ی اهدافی در برخی اسناد آموزشی ایران است که علاوه بر عدم هم‌خوانی با سایر متون گفتمانی و گاه در بخش‌های مختلف یک سند در کتب درسی، بازنمایی صلح را رقم می‌زنند. در حالی که کتب درسی از گفتمان‌های جامعه‌ی مسلمانان جهان و انقلاب اسلامی در مقابل گفتمان جهانی سخن می‌گویند، تربیت هویت صلح‌جو، در هاله‌ای از ابهام قرار می‌گیرد.

در سند برنامه‌ی درسی ملی ۱۳۹۱ نیز علاوه بر تأکید بر همدلی، زیست مسالمت‌آمیز و نوع‌دوستی، توجه به عرصه‌ی بین‌المللی با مریبان در امر تربیت با ذکر این عبارت آمده است: «حضور فعال در عرصه‌های جهانی بر اساس حفظ عزت ملی، عدالت و مساوات بین ملت‌ها، گسترش فرهنگ گفتگو و استفاده از روش‌های مسالمت‌آمیز در حل مسائل بین‌الملل مبتنی بر

ارزش‌های توحیدی؛» در حالی که در کتب درسی، تنها یک درس در کتب فارسی دبستان در راستای گفت‌وگوی تمدن‌ها، معرفی سازمان یونسف، یونسکو و تأکید بر حقوق کودکان به صورت اختصار و معارفه‌ای یافت می‌شود (کتب فارسی چهارم دبستان، ۱۳۸۵-۱۳۹۳). ادبیات به شدت متعارضی نظیر دشمنی نرم، تهاجم فرهنگی، مرگ بر آمریکا، مرگ بر اسرائیل، دشمنان خارجی جهان اسلام و همه دشمن‌پنداری، سراسر این کتاب و سایر کتب را در بر گرفته است؛ به عنوان نمونه، ورود روزی که نماد مبارزه با استکبار جهانی (روز سیزدهم آبان) است و دانش‌آموزان در آن روز، شعار مرگ بر آمریکا، مرگ بر اسرائیل سر می‌دهند، پرچم آتش می‌زنند و نماد کشورهایی را لگدمال می‌کنند (تعلیمات اجتماعی، تعلیمات دینی، هدیه‌های آسمانی، فارسی، ۱۳۸۵-۱۳۹۳). سؤال مطرح این است که آیا سوژه‌های مدنظر سیستم آموزشی، با توجه به رده‌ی سنی، می‌توانند میان ملت و دولت متخاصم، نفرت حاصل از شعار مرگ سردادن در بعد سیاسی، فردی و اجتماعی تمایز قائل شوند؟ در سند فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی (آموزش و پرورش) نیز نشانی از گفتمان صلح جهانی نیست. در قسمتی از این سند، چنین آمده که تربیت باید با خصوصیات متربیان، اعم از فردی، خانوادگی، جنسی/جنسیتی، بومی، محلی، قومی، مذهبی و فرهنگی همخوانی داشته باشد. همچنین در اهداف تربیت رسمی و عمومی، بر وحدت‌گرایی و همزیستی مسالمت‌آمیز با پیروان ادیان، مذاهب و اقوام در کشور و جهان تأکید شده است. این در حالی است که در کتب درسی، تنها سخن از مذهب اسلام و جهان اسلام است. آنچه به کتب درسی هویت می‌بخشد، تنها اسلام آن هم از نوع انقلابی ولایت‌مدارانه است. سخن از فرهنگ اسلامی، میراث اسلامی نظیر مسجدها و ابنیه‌ی تاریخی اسلامی، الگوهای ارائه‌شده‌ی اخلاق اسلامی نظیر ائمه، حذف تدریجی تاریخ پادشاهان از کتب درسی، حذف صلح‌جویی و عدالت‌طلبی پادشاهانی نظیر کریم‌خان زند، انوشیروان، کوروش کبیر و تلاش در تغییر باورهای رایج مانند صلح‌جویی سلسله‌ی هخامنشی و ساسانی با طرح مواردی نظیر «در سلسله‌ی هخامنشی، تنها عده‌ی خاصی حق آموزش داشتند»، «سیستم سلسله‌مراتبی در این دوران، تنها طبقه‌ی حاکم را به رسمیت می‌شناخت»؛ یا عبارت «اگرچه کریم‌خان را پادشاهی عادل می‌خواندند، وی خون‌های بسیاری ریخت» (اجتماعی چهارم دبستان، ۱۳۸۰: ۱۱۰، ۱۰، سوم راهنمایی، ۱۳۸۵، اجتماعی سوم دبستان، ۱۳۹۱: ۱۰۵، اجتماعی هفتم، ۱۳۹۲: ۱۱۷ - ۱۳۲، ۱۳۹، ۱۳۹ و...)، معنایابی جدیدی را به سمت تخصص و سیاه‌نمایی غیریت‌ها شکل می‌داد.

بیناگفتمانی:

همان‌طور که اشاره شد، گفتمان سیاسی با غلبه بر گفتمان آموزشی، نقش اساسی در تربیت سوژه‌ها دارد و قدرت در هویت‌یابی سوژه‌ها حائز اهمیت است. تحلیل بافت سیاسی حاکم بر اسناد آموزشی، لازم و ضروری است. از زمان پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ تا سال ۱۳۶۷، در حوزه‌ی سیاسی، به عنوان دوران حاکمیت گفتمان ایدئولوژیک یاد می‌شود. این دوره، با پاس‌کاری نیروهای پیشین شروع شد و گفتمان پیروز در انقلاب نیز با بهره‌گیری از فرصت پیش‌آمده، تمام تلاش خودش را می‌کرد تا نیروهای سرسپرده‌ی خود را در نظام آموزشی مستقر کند. دانش‌آموزان، مربیان و مدیران آموزش و پرورش، در صحنه‌ی جنگ حضور مستمر داشتند. کاهش توان اقتصادی فرهنگیان، عدم وجود امنیت لازم و عدم ثبات سیاسی، از خصوصیات این دوره است. با آغاز تهاجم دشمن در سال ۱۳۶۰، ستاد امداد و پشتیبانی جنگ آموزش و پرورش تشکیل گردید. این ستاد، در سال‌های اوج جنگ، به یکی از معاونت‌های فعال آموزش و پرورش تبدیل شده و توانست با اعزام ۱۹۵۷۹۴ دانش‌آموز و دانشجوی تربیت‌معلم (۶۰ درصد نیروهای مردمی اعزامی به جبهه‌ها) و بیش از ۱۴۰ هزار پرسنل فرهنگی به جبهه، یکی از ارکان تأمین نیروی جنگ شود. وزارت آموزش و پرورش، طی دوران جنگ، علاوه بر میلیاردها تومان کمک‌های مادی، ۳۶ هزار دانش‌آموز شهید، ۴ هزار معلم شهید، ۲۲۹۲۸ نفر جانباز و ۹۶۱۸ نفر آزاده داد (مروری بر دو دهه تلاش برای تعلیم تربیت کشور، ۱۳۸۷: ۸). این دوره به‌رغم کوتاهی، حاکمیت‌های متفاوتی به خود دید. گفتمان‌های حاکم این دوران، شباهت‌چندانی با آنچه بعدها در پی آمد، نداشتند و به همین خاطر هم از جانب گفتمان انقلابی طرد می‌شدند؛ به‌طور مثال، غلامحسین شکوهی، اولین وزیر آموزش و پرورش بعد از انقلاب در دولت بازرگان، معتقد بود که مسائل مربوط به انسان، «هرگز به جواب قطعی نمی‌رسند» (شکوهی، ۱۳۷۱: ۱۱-۶). چنین روایتی، با آنچه گفتمان اسلام ایدئولوژیک به آن باور داشت، همخوان نبود. گفتمان اخیر، معتقد به وجود پاسخ تمامی پرسش‌ها و مسائل بشری در متن اسلام بود و بر همین اساس نیز «اسلام» را می‌توان یکی از دال‌های مرکزی آن به شمار آورد که بر تثبیت بقیه‌ی دال‌های شناور، تلاش داشت. با توجه

نحوه‌ی چينش وزراى آموزش و پرورش، مى‌توان چنين استنباط كرد كه گفتمان ايدئولوژيك، از همان ابتدا نيز سعى بر توليد سوژه‌هايى داشته كه بيشترين همراهى را با مباني آن گفتمان داشته باشند.

هم به دليل جنگ و هم به دليل ماهيت تماميت‌طلب گفتمان ايدئولوژيك، كمتر گفتمان ديگرى در اين دوره توانست در مقام رقيب اين گفتمان پا به عرصه‌ى وجود بگذارد. اسطوره‌ى گفتمان ايدئولوژيك، زنده كردن اسلام، احياى تمدن اسلامى، ارسال انقلاب، برپايى حكومت مستضعفان و برچيدن تيمه‌ى نظام طاغوت [سلطنت] بود. دال‌هايى چون «همزيستى»، «آرامش»، «احترام» و «تساهل»، دال‌هاي تهي اين دوره هستند و گفتمان‌هاي رقيب نيز كه گرفتار در تنازع براى بقا بودند و جنگ كمتر مجالى براى عرض اندام به آن‌ها مى‌داد، نتوانستند در مقام پر كردن اين دال‌هاي تهي برآيند. گفتمان حاكم نيز كه به يمن جنگ، اوضاع آشفته‌ى جامعه و اقبال بخش‌هايى از مردم به آن، توانسته بود كه هژمونى شود، مابقي گفتمان‌ها را طرد كرده و اجازه‌ى رقابت به آن‌ها نمى‌داد. اين گفتمان در حوزه‌ى آموزش و پرورش نيز همين اصول و مباني را ترويج كرده و مابقي گفتمان‌ها را از ميدان به در مى‌كرد.

اتخاذ سياست خارجى تهاجمى را مى‌توان يكي از نشانه‌هاي اصلى دوره‌ى حاكميت گفتمان ايدئولوژيك انقلابى در ۱۰ سال اول پيروزى انقلاب دانست. مواردى چون صدور انقلاب، حمايت از مستضعفان، حمايت از جنبش‌هاي آزادى‌بخش و مبارزه با استعمار و استكبار كه در اصول ۱۵۲ و ۱۵۴ قانون اساسى مطرح شده بودند، خشم و نارضايتى جامعه‌ى بين‌المللى را در پى داشت و ايران را به انزوا برد. وقوع جنگ در اين دوره نيز مصيبت ديگرى بود كه وضعيت را هرچه پيچيده‌تر مى‌كرد. پس از جنگ، خرابى‌ها و مشكلات مالى و مادى ناشى از آن، وضعيت مهاجران و اسراى جنگى، نابودى مراكز توليد، کاهش سرمايه‌ى ملي، تحريم اقتصادى و به‌طور كلي نابسامانى‌هاي اقتصادى، موجوديت جمهورى اسلامى را به مخاطره انداخته بود؛ حالا ديگر موقع بازنگرى در مباني گفتمان حاكم بود و اين گفتمان، ديگر نمى‌توانست به سياق پيشين به حيات خودش ادامه دهد.

سرانجام با به قدرت رسيدن تكنوكرات‌هايى چون هاشمى رفسنجانى كه معتقد بودند بايد تفاسيرى جديد و هماهنگ با مقتضيات زمانه از اسلام و اصول قانون اساسى ارائه كرد، فضاى سياست داخلى و خارجى ايران، اندكى متحول شد. دولت جديد، شعار توسعه‌محورى و سازنده‌گراى خود را انتخاب كرده و تلاش داشت تا بازسازى كشور را در اولويت سياست‌هاي كلانش قرار دهد؛ اين مهم، ميسر نمى‌شد مگر با كسب اقبال. گفتمان جديد، درصد خلق سوژه‌هايى جديدى بود كه ديگر اصل راهنماى آن‌ها، نه ايدئولوژى سرسختانه‌ى نفى و طرد، بلكه تلاش براى پيشبرد اهداف اقتصادى و گشودگى بيشتر بر روى جهان خارج باشد؛ ليكن تحليل اسناد و كتب درسى، نشان مى‌دهد كه اين گفتمان، تاثيرى بر گفتمان آموزشى در جهت خلق سوژه‌هايى جديد نداشته است؛ بنا بر اين، گفتمان سازندگى در كتب درسى، خنثى و مغلوب گفتمان ايدئولوژيك بود؛ در نتيجه، در اين دوران، تنها غلبه‌ى گفتمان انقلابيون افراطى را مى‌توان در كتب مشاهده كرد. شايد بتوان گفت كه آزادى بيان، توسعه‌ى سياسى، حق مشاركت سياسى، حق انتخابگري و ديگر مواردى از اين دست، دال‌هاي تهي دوره‌ى حاكميت گفتمان سازندگى بودند. در اين برهه، هر گفتمانى كه ضمن رعايت قواعد بازى و تخطى نكردن از اصول اساسى نظام سياسى كشور، توان پر كردن چنين دال‌هايى را داشت، مى‌توانست حاكميت گفتمان سازندگى و يا هر گفتمان رقيب ديگرى را به چالش بكشد. گفتمان اصلاحات، از فرصت پيش‌آمده نهايت استفاده را برده و با حمايت خارق‌العاده‌ى اقشار مختلف مردم به‌طور عام و طبقه‌ى متوسط و روشنفكران به‌طور خاص، توانست زمام بخش‌هايى از امور كشور را در دست بگيرد.

گفتمان دولت اصلاحات، بعد از دوم خرداد، بر مفاهيمى چون توسعه‌ى سياسى، جامعه‌ى مدنى، مردم‌سالارى دينى، آزادى مطبوعات، آزادى انتخابات، گفت‌وگوى تمدن‌ها، تنش‌زدايى در مناسبات خارجى و ديگر موارد اين‌چنينى تاكيد داشت. گفتمان دولت‌هاي قبل، داراى عناصرى همچون امپرياليسم، مستضعفان، جهاد، مجاهد، شهيد، انقلاب و غرب‌زدگى بود؛ اما گفتمان اين دوره تغيير يافت و عباراتى همانند دموكراسى، پلوراليسم، مدنيت، آزادى، برابرى، جامعه‌ى مدنى، حقوق بشر، مشاركت سياسى، گفتگو و واژه‌ى تازه‌ى شهروندى، به صحنه آمدند. اين تحول، گونه‌اى چرخش فرهنگى تقريباً بااهميت به شمار مى‌رفت (آبراهاميان، ۱۳۸۹: ۳۲۷). در اين دوره نيز غلبه‌ى گفتمان ايدئولوژيك انقلابى در اسناد گفتمانى آموزش و پرورش، كاملاً مشخص بود. محوريت شور انقلابى و تلاش براى اعتباربخشى به‌واسطه‌ى مذهب را دال بر صورت هژمونى اين گفتمان

دانست. ناتوانی گفتمان اصلاحات در غلبه بر این سوژه‌ها و راسخ نبودنش در زمینه‌ی تحقق وعده‌هایش را می‌توان دلیل دل‌زدگی مردم و ضعیف شدن توان انگیزشی دال‌های مرکزی این گفتمان دانست. سوژه‌های گفتمان ایدئولوژیک انقلابی، زمان را برای رجعت به الگوهای دوران اولیه‌ی انقلاب، مناسب تشخیص دادند و دولتی بر سر کار آوردند که همان شعارها را در هیئت‌ی پوپولیستی‌تر سر می‌داد. اگر صدور انقلاب، پاشنه‌ی آشیل گفتمان ایدئولوژیک انقلابی در عرصه‌ی سیاست خارجی بود، حالا «انرژی هسته‌ای» و شعارهایی چون «انرژی هسته‌ای حق مسلم ماست»، جای آن را گرفته و کم‌وبیش همان کارکرد را داشتند.

در عرصه‌ی داخلی نیز نقطه‌ی کانونی^۱ این گفتمان، «عدالت» بود؛ که بر مبنای مبارزه با بی‌عدالتی و نابرابری اجتماعی، فساد و تبعیض تدوین و عرضه شد (دهقانی فیروزآبادی، ۱۳۸۶: ۷۰). دال مرکزی «عدالت»، تنها به گفتمان اصول‌گرایی در سیاست داخلی قوام نمی‌بخشید، بلکه مرکز ثقل و کانون مفصل‌بندی و هویت‌یابی آن در سیاست خارجی هم بود. اینک دال صدور انقلاب، دوباره از گنجه‌ی گفتمان ایدئولوژیک انقلابی به در آورده شده و به جای آنکه خاک بخورد، صیقل یافته و خودش را به هیئت دال‌های عدالت و عدالت‌گستری جهانی می‌نمود.

بحث و نتیجه‌گیری:

با فروپاشی گفتمان پهلوی، آموزش سکولار، عرفی و اخلاقی، از درون گفتمان انقلاب حذف شده و آموزش با رویکرد مذهبی جای آن را گرفت. «استقلال»، «دشمن»، «نجات و دفاع از انقلاب اسلامی» را می‌توان دال‌های مرکزی گفتمان نظام آموزشی در تمام این دوران در نظر گرفت. با تقابل دوقطبی میان اسلامی و غیراسلامی، داخلی و خارجی، گفتمان صلح جهانی از صحنه‌ی آموزش طرد شده است. تأکید بر انقلاب با ماهیت اسلامی و تلفیق ایدئولوژی‌های اسلامی-انقلابی، در کلیه‌ی متون بدیهی‌سازی شده است. پیش‌فرض‌گیری جهان اسلام در تمام متون و اسناد آموزشی در ضمن نادیده گرفتن تنوع و تفاوت‌های سنتی، فرهنگی و نژادی میان کشورهای مسلمان جهان، عملاً در ذهن سوژه‌ها القا می‌شود که تمام مسلمانان جهان هم‌عقیده با جمهوری اسلامی هستند و یا باید باشند؛ و آن‌ها (سوژه‌ها) قانع می‌شوند که از فرهنگ و تمامیت ایدئولوژی‌های انقلابی باید دفاع کنند و با آن دسته از مقولات و سوژه‌هایی که آن‌ها را جزئی از این جامعه‌ی بزرگ نمی‌دانند، رسیدگی و برخورد کنند. همچنین القای نژادپرستی، فراموشی به مرور هویت و پیشینه‌ی تاریخی ایرانی، دستاورد تلقین این پیش‌فرض است. این تمامیت‌انزعای ساخته‌شده توسط عاملان قدرت، بستر آموزشی را به‌گونه‌ای فراهم می‌نماید که وجهه‌ی اسلامی بودن کشور متخصصی همچون عراق را در باور خوانندگان متون تضعیف کرده و در عوض وابستگی به استکبار جهانی این کشور را امری عینی و قابل تأمل می‌سازد. در ادامه، ابعادی از هویت‌های اجتماعی خاص یا عام را مسکوت گذاشته و با برجسته‌سازی بعد اسلامی، به ایدئولوژی‌های انقلابی مشروعیت می‌بخشد؛ مانند رزمندگان اسلام در مقابل رزمندگان ایرانی، میراث، ابنیه، تاریخ و فرهنگ اسلامی در مقابل تاریخ و فرهنگ ایران باستان و سلسله‌های قبل از انقلاب، دفاع از تمامیت ارضی ایران در مقابل دفاع از انقلاب اسلامی. سوژه‌های حاصل این نوع القا، نسل‌هایی را شکل می‌دهند که به‌مرور از تاریخ و فرهنگ خود دور شده و در صورتی که جذب ساختار جدید نشوند، دچار بحران هویت می‌شوند.

گفتمان سیاسی مسلط، یعنی گفتمان ایدئولوژیک اوایل انقلاب، اسلام را دین جهاد، جنگ و دفاع در تمام ابعاد معرفی کرده و هویت‌هایی با جهت‌گیری تدافعی، منتقم، دشمن‌شناس و مبارز را شکل می‌دهد که منجر به جایگزینی خشونت به جای صلح در باور و عملکرد سوژه‌ها می‌شود. در رسانه‌های آموزشی، با استفاده‌ی مفرط از بعد اخروی، مانند تقدیس شهید و شهادت، استعاره‌سازی مرگ به‌مثابه مسافرت یا تعویض لباس نو و کهنه، بهشت و شیرینی شهادت، به مشکلات جنگ مشروعیت داده و از آسیب‌های بی‌اندازه‌ی جنگ و ارزش رویکردهای غیرجنگی برای دفاع از ثروت ملی، فروگذاری شده است. با طفره رفتن از مشخص‌سازی با استفاده از واژه‌های انتزاعی، نامفهوم و پیچیده در کتب درسی، مانند استکبار جهانی، جهان‌بینی خاصی به سوژه‌ها تلقین می‌شود؛ مثلاً استکبار جهانی، چه مصداقی دارد و چگونه و با چه مهارت‌هایی می‌توان با سیاست‌های صلح‌محور استکبار را شکست داد؟ یا تکرار دروس مربوط به جنگ میان فلسطین و اسرائیل، آیا از چنین خصومت‌هایی جلوگیری می‌کند؟ این‌گونه موارد، موجب شکل‌گیری «ها و آن‌ها» می‌شود؛ آن‌هایی نظیر سایر ملت‌های

¹ Nodal point

غیرمسلمان مظلوم و ملت‌هایی که دولت‌های استکباری دارند. کلیه‌ی متون آموزشی، به شکلی تنظیم شده که سوژه را با خود همراه سازد و پذیرنده‌ی ایدئولوژی خاص حاضر و آماده با سراسر باید و التزام بدون نیاز به تفکر، استدلال، انتقاد و تصمیم‌گیری باشد. هویت‌های حاصل نظامی‌مآبان و متخصص با مشخصه‌هایی نظیر منتقم، کینه‌ای، خشن، ناآرام در تمام ابعاد درونی، میان‌فردی، فرهنگی، اجتماعی و بین‌المللی، جایگاهی برای صلح نخواهد گذاشت.

نتیجه‌ی حاصل از این پژوهش، با نتایج پژوهش‌های انجام‌شده‌ی قبلی که در بررسی پیشینه‌ی تحقیقات خارجی بدان اشاره شد، هم‌راستا است؛ کتب درسی و آموزش رسمی در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، تأثیر غیرقابل انکاری در تربیت سوژه‌های صلح‌جو دارد. رسانه‌های آموزشی، ابزاری در جهت توسعه‌ی خشونت و صلح هستند. آن‌ها، ابزاری در اختیار گفتمان‌های سیاسی هستند که در جهت اهداف خود از طریق ایدئولوژی‌های خاص، سوژه‌های خاصی را تربیت می‌کنند. در این راستا، با برجسته‌سازی و به حاشیه‌رانی، زنجیره‌ی هم‌ارزی تشکیل می‌دهند که حاصل آن ایجاد گروه‌ها به عبارتی شکل‌گیری ما و آن‌ها است. هویت سیاسی و اجتماعی، در مدارس، از طریق کتب درسی درونی می‌شوند و عملکرد افراد را شکل می‌دهند (بالوین و پاشیج، ۲۰۲۰؛ کوون، ۲۰۱۵؛ ایده و همکاران، ۲۰۱۸). هم‌راستا با پژوهش خانال (۲۰۱۸)، ضرورت توجه به سایر ابعاد آموزشی، مانند برنامه‌ی درسی پنهان برای پیش‌بینی تحقق کامل صلح، ضروری است و درزمیه‌ی داخلی، این پژوهش، هم‌راستا با تحقیقاتی که نواقصی را در عملکرد آموزشی صلح نشان می‌دهند، با شیوه‌ای متفاوت، نتایج عمیق‌تری را ارائه داده است (نودهی ۱۳۸۸، کمیشانی، ۱۳۹۲، فتحی و اجارگاه ۱۳۸۲، کوشکی ۱۳۹۳). این پژوهش، با نتایج تحقیق ولی‌خانی (۱۴۰۱) متفاوت است. در نظر گرفتن چهار دوره‌ی گفتمانی به شکل منسجم با تمرکز بر گفتمان صلح جهانی و ترکیب دو رویکرد لاکلا و موف و فرکلاف، تحلیل با جزئیات بیشتری را موجب شده و با توجه به چشم‌انداز سوژه، بازنمایی و هویت‌یابی، نتایج شاخص‌تری ارائه می‌دهد. همچنین این مقاله، به دلیل تحلیل انتقادی جایگاه گفتمان صلح جهانی در جامعه‌ی گسترده‌ی مورد تحلیل، اعم از کتب دینی و غیردینی و چندین دهه، چندین پایه‌ی تحصیلی و استفاده از رویکرد هویت‌یابی لاکلا و موف و تحلیل گفتمان زبانی فرکلاف، با سایر تحقیقات داخلی متمایز است.

درمجموع، احقاق صلح در ایران، به دلیل بی‌توجهی به ساختارهای قدرت و پردازش ایدئولوژی‌های شاخص دفاع و مبارزه در ساختار آموزشی، نیازمند صلح‌سازی ساختاری، فرهنگی و اجتماعی عمیق است. در سراسر متون، محتوا یا مهارتی در ارتباط با دموکراسی، حقوق بشر، حقوق مدنی، شهروندی، نبود خشونت، بازسازی آسیب‌های جنگی، تعاون، تحمل تفاوت‌ها و سایر موارد وجود نداشته است. دلیل این ادعا، علاوه بر متون آموزشی، جدیدترین و مهم‌ترین سند آموزش‌وپرورش، یعنی سند تحول بنیادین است که بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین (که نگاشت سند را بر مبنای اسلام معرفی نموده)، با مرور خط به خط اسناد، نه از صلح اسلامی و نه صلح جهانی ردی وجود ندارد؛ بنابراین، پرواضح است که تغییر در ساختارهای سیاسی، اساسی‌ترین راهکار برای شکل‌دهی هویت‌های صلح‌طلب در ایران است.

منابع:

آبراهامیان، یرواند. (۱۳۸۹). ایران بین دو انقلاب، ترجمه‌ی احمد گل‌محمدی و محمدابراهیم فتاحی ولیلایی، چاپ ششم، تهران: نی.

اسحاقیان، امیرحسین؛ و قاسمی سیانی، محمد؛ و جان نثاری، ناصر. (۱۳۹۷). بررسی تحلیلی نقش آموزش و پرورش در تحکیم صلح پایدار، اولین کنفرانس بین‌المللی صلح پژوهی، جزیره کیش.

اسناد و کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، (بی‌تا). کتاب‌های درسی (فارسی، تعلیمات دینی، قرآن، تعلیمات اجتماعی (تاریخ و مدنی)، هدیه‌های آسمانی، پیام‌های آسمانی) اول دبستان تا سوم راهنمای (متوسطه اول) (سال‌های ۱۳۵۷ لغایت ۱۳۹۳)، وزارت آموزش و پرورش.

پیج، جیمز. (۱۳۹۸). آموزش صلح واکاوی بنیان‌های اخلاقی و فلسفی، ترجمه محمدحسین حیدری و مهین برخوردار، اصفهان: دانشگاه اصفهان.

دهقانی فیروزآبادی، جلال. (۱۳۸۶). گفتمان اصول‌گرایی عدالت‌محور در سیاست خارجی دولت احمدی‌نژاد، نشریه‌ی دانش سیاسی، ۱، ۶۷-۹۸.

- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، (۱۳۸۴). مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی در ارتباط با آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، (۱۳۷۳). مجموع مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (جلسه ۵۶۶-۵۸۸) و کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش (جلسه ۱۰۱-۱۱۵).
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، (۱۳۸۷). فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، آرشیو اسناد.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، (۱۳۸۹). تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، سازمان آموزش و پرورش.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، وزارت آموزش و پرورش.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، (بی‌تا). مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش در راستای تحول بنیادین از تاریخ ۱۳۸۸/۹/۲۳ لغایت ۱۳۹۱/۳/۳۱، ناشر: وزارت آموزش و پرورش.
- سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، (۱۳۸۲). سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴، سیاست‌های کلی برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی جمهوری اسلامی ایران.
- سلطانی، علی اصغر. (۱۴۰۰) قدرت، گفتمان و زبان، تهران: نشر نی
- فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۲). بررسی جایگاه صلح و جنگ در کتب درسی دوره ابتدایی کشور، پژوهشنامه علوم انسانی، ۳۸(۲)، ۴۸-۲۵.
- فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، (۱۳۸۶). وزارت آموزش و پرورش، آرشیو اسناد سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی.
- فلاح نودهی، معصومه. (۱۳۸۸). بررسی مولفه‌های آموزش صلح یونسکو در اسناد و مدارک جمهوری اسلامی ایران (۸۵-۱۳۸۳): سند چشم‌انداز بیست ساله نظام جمهوری اسلامی ایران، اهداف کلی آموزش و پرورش ایران، اهداف دوره متوسطه. دانشور رفتار. ۱۶(۳۶) (ویژه مقالات علوم تربیتی ۱۲)، ۶۸-۵۵.
- فیروز کمیشانی، فاطمه ۱۳۹۳، بررسی ویژگی‌های آموزش صلح در برنامه درسی دوره ابتدایی از دیدگاه کارشناسان و معلمان، پایان نامه ارشد علوم انسانی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی
- کوشکی، حشمت‌اله. (۱۳۹۷). واکاوی تجارب زیسته معلمان از برنامه درسی صلح محور در مدارس ابتدایی شهرستان کوه‌دشت: یک پژوهش کیفی. پایان‌نامه ارشد. دانشگاه ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- مروری بر دو دهه تلاش برای تعلیم و تربیت کشور (۱۳۸۷)، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت
- مکین، دیوید، امیرآندره. (۱۳۹۷). چگونه تحلیل گفتمان انتقادی انجام دهیم، ترجمه مهدی کوچک زاده و محمد قلی میناوند، سوره مهر: تهران
- ولی خانی، خاطره (۱۴۰۱). تحلیل مولفه‌های آموزش صلح در گفتمان‌های حاکم بر تعلیم و تربیت رسمی عمومی ایران بعد از انقلاب به منظور ارائه مدل مفهومی آموزش صلح: رساله دکتری. دانشگاه خوارزمی تهران
- ولی خانی، خاطره، صالحی، اکبر، سجادی، سید مهدی، & کشاورز، سوسن. (۱۴۰۱). تحلیل مؤلفه‌های آموزش صلح در اسناد گفتمانی آموزش و پرورش. جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۲۰(۲)، ۸۰-۵۹
- یگر، اولی، باوئر، ایزابلا. (۱۳۹۵). ترویج آموزش مستقیم و ساختاری صلح در ایران - راهنمای مربیان، ترجمه مونا امینی‌پور، یلدا خسروی، الهه پوینده و فاطمه شادی افروز، ملک مختاری محبوبه، بنیاد برگهوف، برلین: آلمان
- Balvin, N. Daniel, J. Christie. (2020). Children and Peace, From Research to action. Peace Psychology Book Series, https://doi.org/10.1007/978-3-030-22176-8_8
- Ide, T., Kirchheimer, J. & Bentrovato, D. (2018). School textbooks, peace and conflict:

an introduction, *Global Change, Peace & Security*, 30: 3, 287-294,

- Khanal, G. K. (2018). *Curricular Intervention In Peace Education In The Post-Conflict Context In Nepal: An Interpretive Study*. Master's Thesis. Universiteit i Tromsø. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10037/13204>
- Kwon, S. (2015). *Violence in South Korean schools and the relevance of peace education* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2002). *Recasting Marxism in James martin: Antonio Gramsci. Critical Assessment of leading Political Philosophers*, London
- Pašić, M. (2020). *Education policy development in post-conflict contexts and its effect on achieving sustainable peace : the case of Bosnia and Herzegovina*. (Doctoral Dissertation). University of Sussex. Retrieved from <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/92114/> ;