

تحلیلی انتقادی از کتب فارسی دوره ابتدایی

A Critical Analysis of Primary School Persian Textbooks

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳/۰۴/۹۲؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۳۰/۰۶/۹۳

M. Ghiyasian (Ph.D)

مریم سادات غیاثیان^۱

Abstract: Based on educational linguistics, the present study examined national and local features of culture in primary school Persian textbooks from a critical point of view. The main focus was how and how much the mentioned features have been represented in the Persian textbooks in accordance with constitution of Islamic Republic of Iran, document of fundamental development in education, national curriculum of Islamic Republic of Iran and the guide for Persian curriculum. As the procedure, the texts and images were examined as the meaning making resources and the study shows the majority of represented features as national rather than local and the few local features dedicated to geography, symbol (costume) and monuments. Although some features such as regional languages and dialects, literature, local elites, myth and different climates are supposed to be discussed in free lessons, the content of Persian textbooks needs modification (comprehensive and considering minorities and differences) based on the principles of national curriculum and the solution number 5-5 mentioned in the document of fundamental development.

Key words: educational linguistics, ecolinguistics, Persian curriculum

چکیده: هدف از این مقاله تحلیل انتقادی محتوای کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی از منظر مؤلفه‌های فرهنگ ملی و محلی است تا مشخص گردد مؤلفان کتب مذکور چگونه و تا چه اندازه این مؤلفه‌ها را مطابق با اهداف و راهکارهای مطرح در قانون اساسی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران و راهنمای برنامه درسی فارسی، در متن متجلی ساخته‌اند. رویکرد نظری پژوهش، زبان‌شناسی آموزشی است و دو منظر نشانه‌شناسی و بوم‌شناسی در آن در ارتباط با یکدیگر مورد تحلیل قرار می‌گیرند. تحلیل داده‌ها حاکی از این است که مؤلفه‌های فرهنگ ملی در مقایسه با محلی به میزان بیشتری در متن و تصاویر کتاب‌های فارسی پنج‌پایه ابتدایی درج شده است و مؤلفه‌های فرهنگ محلی مطرح نیز صرفاً به جغرافیا، آثار باستانی محدود و نماد (لباس) منحصر شده است. البته سایر مؤلفه‌ها نظیر زبان و گویش‌های محلی، ادبیات و مفاخر محلی و شیوه‌های زیستی روستایی و عشایری نیز به دروس آزاد واگذار شده است. بر همین اساس می‌توان نتیجه گرفت که طبق اصول ناظر بر سند برنامه درسی ملی ج.ا.ا. (جامعیت، توجه به تفاوت‌ها و تعادل) و راهکار ۵-۵ سند تحول بنیادین، راهنمای برنامه درسی فارسی و با تبع آن محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی نیاز به بازنگری دارد.

کلیدواژه‌ها: زبان‌شناسی آموزشی، زبان‌شناسی محیط‌زیست، برنامه درسی فارسی

مقدمه

با تصویب نهایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و ابلاغ آن در آذر ۱۳۹۰، ابتناء برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی و محتوای کتب این دوره بر مبنای مفاد سند تحول (اصول و راهکارها) به عنوان سند بالادستی و چارچوب سند برنامه درسی ملی و راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی بوده است. بر همین اساس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی که متولی تدوین و نشر کتاب‌های درسی است در سال‌های اخیر به بازنگری کتاب‌های درسی از جمله فارسی پرداخته است. هدف از این مقاله تحلیل انتقادی محتوای کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی در حوزه فرهنگ ملی، محلی و مؤلفه‌های آن است تا مشخص گردد مؤلفان کتب مذکور چگونه و تا چه اندازه اهداف و راهکارهای مطرح در اسناد اشاره شده در این حوزه را در کتاب‌های مذکور به اجرا درآورده‌اند. لذا برای پاسخ به این سؤال ابتدا به بیان ملاحظات نظری که رویکرد پژوهش حاضر را شکل می‌دهد می‌پردازم و سپس با بیان پیشینه مطالعات لزوم و نوآوری اثر حاضر را به تصویر می‌کشم. در ادامه اصول، راهبردها، راهکارها و مفاهیم مرتبط با سؤال تحقیق در اسناد مصوب ارایه می‌شود. داده‌های پژوهش را که بر مبنای این اصول تحلیل می‌گردد متون و تصاویر کتاب‌های فارسی پنج‌پایه ابتدایی و البته مرتبط با حوزه فرهنگ تشکیل می‌دهد که در بخش روش تحقیق به تفصیل بیان خواهد شد. در نهایت یافته‌های پژوهش و بحث پیرامون آن‌ها بر اساس مطالعات پیشین به نگارش درمی‌آید.

زبان‌شناسی آموزشی و زبان‌شناسی محیط‌زیست

زبان‌شناسی آموزشی^۱ حوزه‌ای است که ابزار پژوهش در زبان را با سایر حوزه‌های مرتبط در علوم اجتماعی پیوند می‌دهد تا مسائل گسترده‌ای را در ارتباط با زبان و آموزش بررسی نماید (هورنبرگر^۲، ۲۰۰۱؛ اسپولسکی^۳ ۱۹۷۸). نکته قابل تأمل در زبان‌شناسی آموزشی، "مسئله محور بودن" آن است یعنی مسئله‌ای خاص را مدنظر می‌گیرد و سپس با استفاده از تعامل زبان‌شناسی و سایر رشته‌های وابسته- رویکرد میان‌رشته‌ای- حل مسئله می‌کند (اسپولسکی، ۱۹۷۸: ۲ نقل شده در اسپولسکی ۲۰۰۸). این رشته در سال ۱۹۷۴ توسط برنالد اسپولسکی به عنوان یک حوزه

1. Educational Linguistics
2. Hornbeger
3. Spolsky

تحلیلی انتقادی از کتب فارسی دوره ابتدایی

علمی معرفی شد. در واقع این حوزه زیرمقوله‌ای از زبان‌شناسی کاربردی است که به نقش‌ها و کاربردهای زبان در آموزش اشاره دارد؛ بدین معنی که علاوه بر بررسی کاربرد زبان در کلاس- های آموزش زبان اول یا دوم/ خارجی، تمامی موقعیت‌ها و بافت‌هایی را مورد مذاقه قرار می- دهد که جزو حیطه نهادهای آموزشی و سیاست‌گذاری در آموزش هستند. با توجه به اینکه زبان‌شناسی آموزشی جنبه‌های متعددی را دربرمی‌گیرد برآنیم تا به تحلیل داده‌ها از دو منظر مرتبط باهم با عنوان نشانه‌شناسی^۱ و بوم‌شناسی^۲ پردازیم. ارتباط این دو جنبه بدین دلیل است که زبان جزئی از نظام نشانه‌شناسی به عنوان منبع معنی‌ساز به شمار می‌رود، بافت آموزشی در حکم زیست‌بوم^۳ و فرایند آموزش و یادگیری نیز با نگاهی کل‌گرایانه در نظر گرفته می‌شود (ونلیر^۴، ۲۰۰۸). در ادامه ابتدا به معرفی بوم‌شناسی می‌پردازم و سپس ارتباط آن را با زبان و نشانه- شناسی بررسی خواهیم کرد.

بوم‌شناسی به طور سنتی با زیست‌شناسی و مطالعات محیط‌زیست ارتباط دارد و به معنای تعامل یک موجود با سایر موجوداتی است که با آن‌ها در تماس است (هکل^۵، ۱۸۶۶). با این تعریف بوم‌شناسی همه افراد بشر و علوم اجتماعی را در برمی‌گیرد که البته این تعبیر معنایی استعاری از معنای اولیه بوم‌شناسی است که برای نمونه زبان‌شناسی بنام ائینار هاوگن^۶ در سال ۱۹۷۲ پارادایم بوم‌شناسی زبان^۷ را برای "مطالعه تعاملات میان یک‌زبان معین و محیط پیرامون آن" (فیل^۸، ۲۰۰۱) بر اساس همین بست استعاری بکار برد. منظور او از محیط‌زیست همان جامعه‌ای است که زبان موردنظر را بکار می‌گیرد، یعنی کاربران زبان. از آنجایی که هاوگن (۱۹۷۲: ۳۲۸-۳۲۹) بوم‌شناسی زبان را اصطلاحی پوششی برای حوزه‌های گوناگونی دانست که زبان‌شناسان برآن اساس می‌توانند با سایر دانشمندان علوم اجتماعی در درک تعامل دوجانبه بین زبان‌ها و کاربران‌شان همکاری کنند، از این تاریخ به بعد پژوهش‌های گسترده‌ای در حوزه‌های متعددی چون تحلیل گفتمان و کاربردشناسی، زبان‌شناسی مردم‌شناختی، زبان‌شناسی نظری و

2. Semiotics

3. Ecology

4. Ecosystem

4. Van Lier

5. Haeckel

6. Einar Haugen

7. Ecology Of Language

8. Fill

آموزش زبان با این رویکرد انجام شد (فیل و مولهاوزلر^۱، ۲۰۰۱). هاوگن با ایجاد رویکرد بوم-شناسی زبان، پدیده چندزبانگی^۲ را که آن هم بر اساس تعبیر استعاری مفهوم تنوع گونه‌های زیستی در این حیطه قرار می‌گرفت مورد بررسی قرارداد. در این راستا بحث زبان‌های اقلیت و حمایت از آنها نیز در همین حوزه قابل طرح و بررسی است. در ادامه این مسیر، از دهه ۹۰ میلادی، این رویکرد به عنوان ابزاری مهم در خدمت سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبان و با مقاله کلیدی و تأثیرگذار هیلیدی^۳ (۱۹۹۰) در همین زمینه در همایش زبان‌شناسی کاربردی استرالیا^۴ پا به عرصه جدیدی گذاشت که در راستای همان تحلیل گفتمان انتقادی یا تگفا (غیائیان، ۱۳۸۶)، گونه انتقادی بوم‌شناسی زبان است. در اوایل دهه ۹۰، کلیه حوزه‌های مختلفی که به بررسی زبان و محیط‌زیست به طرق متعدد و از منظرهای گوناگون می‌پرداختند گردهم آمدند و درعین کثرت، شاخه‌ای یکپارچه از زبان‌شناسی را بنا نهادند که زبان‌شناسی محیط‌زیست^۵ نام گرفت (فیل و مولهاوزلر، ۲۰۰۱).

نکته قابل‌تأمل در این رویکرد، نگاه نقش‌گرایانه به زبان و یادگیری در مقابله با رویکرد ساخت‌گرایی است؛ در تفکر نقش‌گرا، معنای زبان از منابع معناسازی چون تاریخ، سنت، فرهنگ، تصویر، مجسمه و اشیاء تأمین می‌گردد که ونلیر بدان "منابع نشانه‌ساز" (۲۰۰۸: ۵۹۹) می‌گوید. در چنین رویکردی ماهیت زبان تنها منحصر به نحو و واژگان و جملات به عنوان محصولی ایستا (همان تفکر ساخت‌گرایی) نمی‌گردد بلکه رابطه‌ای دیالکتیک و دوسویه میان زبان و متن به عنوان فرایند و منابع معنا ساز برشمرده در بالا وجود دارد و از طریق زبان است که این معانی میان زبان‌آموزان مبادله می‌گردد. از آنجایی که کلاس درس به تعبیر ونلیر یک جزیره نیست (همان: ۶۰۰)، با کلیه بافت‌های بلا فصل یعنی فضای کلاس و مدرسه و بافت‌های اجتماعی که زبان‌آموز در آن پرورش می‌یابد (رایم^۶، ۲۰۰۸) جامعه و نهادهای کلانی چون آموزش و پرورش، مقامات و مسئولین و تنوعات فرهنگی و ایدئولوژی حاکم بر جامعه ارتباط دارد و بررسی تأثیر و تأثر متقابل میان زبان و منابع معنا ساز نیازمند اتکا به رویکرد یادگیری بافت‌بنیاد یا

-
1. Muhlhausler
 2. Multilingualism
 3. Halliday
 5. Applied Linguistics Association Australia:Aila
 5. Ecolinguistics
 6. Ryme

نقش‌گرایی است که در زبان‌شناسی محیط‌زیست مدنظر قرار می‌گیرد.

همان‌طور که پیشتر اشاره شد یکی از حوزه‌های مرتبط با بوم‌شناسی زبان، پدیده چندزبانگی است. باکر^۱ (۲۰۰۱: ۲۸۱) در همین رابطه معتقد است قویترین زیست‌بوم‌ها متنوع‌ترین آن‌ها هستند زیرا تنوع باثبات نسبت مستقیم دارد و گوناگونی شرط بقاء و توانایی است. موقعیت کنونی ما در سیاره زمین نیز به علت همین توانایی و تطبیق با شرایط محیط‌زیست‌های گوناگون در طی مهر و موم‌ها بوده است. از همین روی، باکر تنوع در زبان و فرهنگ را عامل موفقیت بشر و افزایش‌دهنده سازگاری او می‌داند.

پیمان تنوع‌زیستی که در اجلاس زمین^۲ (۱۹۹۲) توسط ۱۵۰ کشور امضا شد و به بحث توسعه پایدار^۳ اختصاص داشت، مهم‌ترین معاهده بین‌المللی درباره بوم‌شناسی است. در سند مکتوب این پیمان به صراحت گفته می‌شود که تنوع زیستی فراتر از گیاه، حیوان، ریز جاندارها و زیست‌بومشان است و مردم و محیط‌زیست آن‌ها و بالطبع زبانشان که جزئی از محیط‌زیست است را نیز شامل می‌شود. در لایحه شماره ۸^۴ این پیمان هر یک از کشورها متعهد می‌شود: "مطابق با قوانین ملی خود، به احترام، حفظ و نگاهداری دانش، بدعت‌ها و آداب بومیان و اجتماعات محلی همت گمارد که در بردارنده سبک زندگی سنتی برای حفظ و استفاده پایدار از تنوع زیستی است و همچنین در جهت ارتقای کاربرد این آداب و سنن و تشویق در استفاده از منافع مشترک حاصل از بکارگیری این دانش‌ها و آداب تلاش نماید". در ادامه این لایحه در مورد دانش سنتی و چگونگی انتقال آن توضیح داده شده است: "دانش سنتی برگرفته از تجاربی است که در طی مهر و موم‌ها به دست آمده است و با فرهنگ و محیط‌زیست محلی سازگاری دارد؛ نسل به نسل و سینه به سینه منتقل می‌شود، جزء تملکات جمعی است و به صورت داستان، شعر یا ترانه، فولکلور، ضرب‌المثل، ارزش‌های فرهنگی، عقاید، آیین‌ها، قوانین اجتماعی، زبان محلی و تجارب کشاورزی از قبیل رشد گونه‌های گیاهی و جانوری است".

تنوع زیستی با سرعتی هشداردهنده در حال نابودی است. پژوهش‌های اخیر (مافی،^۴ ۲۰۰۱؛

1. Baker

2. Rio Earth Summit

3. Sustainable Development

4. Maffi

هارمن^۱، ۲۰۰۲؛ اسکاتناب^۲ و فیلیپسن^۳، ۲۰۰۴؛ بیانگر ارتباط متقابل و در سطح بالای تنوع زیستی با تنوع فرهنگی و زبانی است. اگر توسعه پایدار در گروهی حفظ محیط زیست و تنوع آن است، پس زبان و فرهنگ و آداب و رسوم ملل نیز باید در شرایط بهتری قرار گیرد و تغییرات اساسی در سیاست‌های زبانی آموزشی الزامی است.

همان‌گونه که در پایان لایحه پیمان اجلاس زمین مشاهده می‌کنید رسیدن به توسعه پایدار منوط به حفظ تنوع زیستی، زبانی و فرهنگی با کلیه مؤلفه‌هایش دانسته شده و حفظ و نگهداری و احترام به این عناصر و مؤلفه‌ها نیز در گروهی سیاست‌های زبانی آموزش و پرورش است. تورنبری^۴ در کتاب حقوق اقلیت‌ها در اروپا (۲۰۰۴: ۱۰۸) آموزش را ابزاری قدرتمند در رسیدن به مهندسی اجتماعی و فرهنگی می‌داند. در همین راستا و بر اساس گزارش سازمان همکاری و امنیت اروپا^۵ که زیر نظر سازمان ملل متحد فعالیت می‌کند از وضعیت حقوق زبانی اقلیت‌ها در کشورهای عضو این سازمان که در نتیجه جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسش‌نامه صورت گرفته است، یکی از سؤالات که به موضوع این مقاله مربوط می‌شود عبارت است از "تا چه اندازه تاریخ، دین، عقاید و فرهنگ اقلیت‌های بومی در برنامه درسی شما آموزش داده می‌شود؟" هر یک از کشورهای عضو بسته به سیاست‌های زبانی و ملی خود پاسخ‌های متنوعی داده‌اند که خارج از بحث فعلی است اما نکته مهم استفاده از برنامه‌های درسی در حفظ و ارتقای زبان‌ها، آیین‌ها و فرهنگ‌های اقلیت است. در گزارش مذکور، استانداردهای بین‌المللی در خصوص ارتباط برنامه درسی با این موضوع بیان شده است:

آموزش فرهنگ، تاریخ، سنت و عقاید افراد وابسته به اقلیت‌های ملی در برنامه درسی همگانی دو جنبه دارد: اولی این که دانش‌آموزان اقلیت در معرض آموزشی رسمی قرار می‌گیرند که تجارب و منظرگاه‌های خودشان را نیز مورد توجه قرار داده است، درست همان‌گونه که اکثریت هستند. دومی که از اولی نیز مهم‌تر است آموزش این مطالب به‌تمامی دانش‌آموزان در مقیاس همگانی، به‌ویژه دانش‌آموزان غیر اقلیتی است که مکان معین دیگری برای یادگیری آن

-
1. Harman
 2. Skutnabb
 3. Philipson
 4. Thornberry
 5. Organization For Security And Co-Operation In Europe:Osce

تحلیلی انتقادی از کتب فارسی دوره ابتدایی

ندارند. چنین دانشی برای ساختن جامعه‌ای چند قومیتی و شکیباً حیاتی است، جامعه‌ای مقاوم در برابر فشارهای تنفر قومی که اغلب ناشی از جهل یا سوء اطلاعات در مورد فرهنگ‌های اقلیت است.

استانداردهای بین‌المللی مرتبط در این حوزه نسبتاً جدید هستند. به طور کل، ماده ۲۹(۱) سند پیمان سازمان ملل متحد در مورد حقوق کودک تصریح می‌کند "آموزش کودک باید منجر به مسئولیت‌پذیری، درک، شکیبایی، تساوی جنسیت‌ها، دوستی میان همه افراد و گروه‌های قومی، ملی و دینی و افراد بومی مربوط به مناطق خاص شود". ماده ۱۲ این پیمان نیز، کشورها را متعهد می‌کند "در وقت مقتضی، برای تقویت دانش زبان، فرهنگ و دین اقلیت‌های ملی و اکثریت‌شان در حوزه‌های آموزش و تحقیق اقداماتی انجام دهند". این استانداردهای بین‌المللی یادگیری را به صورت روندی دوسویه مدنظر قرار می‌دهد: اکثریت درباره اقلیت می‌آموزند و اقلیت درباره اکثریت. اقلیت‌ها معمولاً در بافت‌های مختلف با فرهنگ اکثریت آشنا می‌شوند اما نکته مهم سوی اول فرایند است (همان گزارش).

سابقه پژوهش

تحقیقاتی در خصوص آموزش محیط‌زیست و توسعه پایدار تاکنون انجام شده است که از آن میان می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: بحث توسعه پایدار و نقش آموزش در حفظ محیط‌زیست (رفیعی و امیرنژاد ۱۳۸۸)، آموزش ارزش‌های شهروندی در برنامه درسی دوره دبستان (آشتیانی و دیگران: ۱۳۸۵) که یکی از نتایج آن تأکید در آموزش متغیرهای هویت ملی- فرهنگی و اولویت‌بندی آن‌ها بر مبنای آزمون کوکران و مکنمار در پایه‌های تحصیلی در ۵ مقطع دبستان است؛ نویسندگان (همان، ۸۰-۸۱) کلیه متغیرهای زبان فارسی، فرهنگ شهری (هنجارها)، میراث فرهنگی، اسطوره‌های ملی، آیین‌ها و آداب و رسوم را دارای اولویت یکسان و با جهت اولویت از پایه پنجم به پایه اول در نظر گرفته‌اند. نکته قابل تأمل حضور فرهنگ شهری و زبان فارسی به عنوان هنجار در کنار آیین‌ها و آداب و رسوم است که به نظر می‌رسد در برخی موارد نمی‌تواند با اولویت یکسانی در کنار یکدیگر قرار بگیرند زیرا آیین‌ها و آداب ارتباط مستقیمی با زبان و فرهنگ دارند و عنصر اصلی آداب و آیین‌ها همان هنجارهای درون فرهنگی است که در بسیاری

از مناطق کشور ایران که به گویش یا زبانی غیر از فارسی صحبت می‌کنند مشاهده می‌شود و در زبان متجلی می‌گردد.

بهرام زاده به نقل از رفیعی و لطفی (۱۳۸۹، ۶) توسعه فرهنگی را یکی از ابعاد توسعه پایدار معرفی می‌کند و به تشویق فرهنگ عامه و فرهنگ سنتی و تقویت هویت فرهنگی در این بخش اشاره می‌کند و نمونه‌های آن را حفظ میراث فرهنگی و آشنایی با مفاخر ملی، مذهبی و مکان‌های تاریخی می‌داند. عبادالهی و دیگران (۲۰۱۱: ۳۰۲۲) به بررسی حقوق و وظایف شهروندی در کتب درسی دبستان و راهنمایی پرداخته و یکی از حقوق شهروندی را "برابری" دانسته‌اند که در زبان نیز تجلی می‌یابد اما نکته قابل تأمل در راستای تحقیقات پیشین تأکید بیشتر بر زبان فارسی است تا سایر زبان‌ها و گویش‌های ایرانی. گلناش و دیگران (۲۰۱۱: ۷۹) نیز بر این عقیده‌اند که میان برنامه درسی تدوین شده در آموزش ابتدایی و برنامه درسی برنامه-ریزی شده فاصله زیادی وجود دارد که نیاز به بررسی انتقادی دارد.

در بحث مربوط به برنامه درسی و تحلیل محتوای آن به لحاظ تگفای محیط‌زیست، تا کنون هیچ پژوهشی بر اساس رویکرد زبان‌شناسی محیط‌زیست و تعامل آن با زبان‌شناسی آموزشی صورت نگرفته است و پژوهش حاضر از این لحاظ از نوآوری لازم در تحلیل و ابزار برخوردار است، به‌ویژه اینکه از تصاویر به عنوان یکی از منابع معنی‌ساز نیز برای تحلیل بهره گرفته است.

روش پژوهش

این پژوهش بر اساس هدف کاربردی و بر اساس نوع تحلیل کیفی از نوع توصیفی-تحلیلی (موسی‌پور، ۱۳۹۱) این‌گونه روش‌های تحقیق را ترکیبی توصیفی-تبیینی و تحلیلی-انتقادی می‌نامد) و جامعه آماری آن را کتاب‌های فارسی پنج سال^۱ دوره ابتدایی چاپ‌های ۹۲ و ۹۳ تشکیل می‌دهد که براساس اسناد مکتوب و مصوب برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (ج.ا.ا.) و راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی ویرایش ۱۳۸۸ تدوین شده‌اند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند (با توجه به روش نمونه‌گیری در تگفا) و با در نظر گرفتن مؤلفه‌های مدنظر در سؤال تحقیق، از میان کلیه فصل‌های کتب مذکور به‌ویژه بخش‌های ملی-میهنی که در اکثر کتاب‌ها با

۱. با توجه به راهنمای برنامه فارسی ویرایش ۱۳۸۸ که در آن دوره ابتدایی متشکل از پنج‌پایه بوده است، نگارنده این مقاله نیز مبنای تحلیل خود را همین قرار داده است.

تحلیلی انتقادی از کتب فارسی دوره ابتدایی

نام ایران من و فرهنگ بومی آمده صورت گرفته است. واحد تحلیل، متن و تصویر و شاخص تحلیل و تطبیق مؤلفه‌های فرهنگ ملی و محلی مطرح در اسناد مکتوب و مصوب «اصل پانزدهم قانون اساسی»، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، «سند برنامه درسی ملی» و «راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی ویرایش ۱۳۸۸، کتاب معلم سوم و چهارم و راهنمای آغاز کتب» است که مؤلفه‌های فرهنگ ملی و محلی در کتاب‌های درسی ذکر شده با این شاخص‌ها مطابقت داده می‌شود.

زبان‌شناسی محیط‌زیست در اسناد رسمی کشور جمهوری اسلامی ایران

در این بخش، اصول، راهکارها و مفاهیمی به ترتیب از اسناد قانون اساسی، تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی ج.ا.ا. و راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی که به نوعی به حوزه فرهنگ ملی، محلی و مؤلفه‌های آن در ایران مرتبط می‌شود ارایه می‌گردد:

اصل پانزدهم قانون اساسی

زبان و خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است. اسناد و مکاتبات و متون رسمی و کتب درسی باید با این زبان و خط باشد ولی استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آن‌ها در مدارس، در کنار زبان فارسی آزاد است. در همین راستا، زبان فارسی در کلیه حوزه‌هایی که به آن‌ها امور "رسمی" اطلاق می‌شود همچون ادارات، آموزش و رسانه برای حفظ وحدت و یکپارچگی، و براساس سیاست زبانی تمرکزگرایی^۱، به عنوان زبان رسمی، ملی و میانجی و به عنوان یک نظام بهینه مورد استفاده همگانی قرار می‌گیرد. محققانی که در زمینه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبان ملی فعالیت می‌کنند، چنین کاربردی از زبان ملی و رسمی را دال بر «ارزش ابزاری» (می، ۲۰۰۵: الف و ب) آن در مقابل «ارزش احساسی» زبان‌های اقلیت می‌دانند. بخش «تدریس ادبیات» در اصل پانزدهم قانون اساسی اشاره به همین ارزش احساسی و هویتی بودن آن دارد. نکته قابل توجه در اینجا نگاه مطلق به این دو دسته زبان اکثریت و اقلیت است، یکی صرفاً ابزاری و دیگری صرفاً احساسی و هویتی، اما اگر از منظر انتقادی زبان‌شناسی محیط‌زیست به این زبان‌ها بنگریم،

1. Centralism

2. May

شرایط اجتماعی، سیاسی و فرهنگی موجب می‌شود تا بجای مطلق‌نگری، نگاهی فازی و پیوستاری داشته باشیم و از همین رو، هریک از زبان‌های اکثریت و اقلیت می‌توانند دارای درجاتی از ابزاری بودن یا هویتی و احساسی بودن گردند. برای نمونه همان‌طور که می‌دانیم در کشور سوئد پنج زبان رسمی وجود دارد اما در این میان زبان سوئدی مدت‌ها به لحاظ معیار منزلت^۱ در وضعیت فرادستی نسبت به بقیه قرارداد داشت اما پس از شکل‌گیری اتحادیه اروپا و سیر صعودی زبان انگلیسی برای تبدیل شدن به زبان میانجی و مشترک اعضای این اتحادیه، در این سلسله مراتب قدرت، نسبت به انگلیسی در جایگاه فرودستی قرار گرفته است و همان‌طور که مدرسی (۱۳۸۸: ۱۰) نیز اذعان می‌دارد برخلاف اینکه اعضای سوئدی اتحادیه در برخی کمیته‌های اتحادیه اروپا گاه تا ۸۰ درصد به انگلیسی صحبت می‌کنند اما در جلسات همگانی، جهت تأکید بر هویت ملی از زبان سوئدی استفاده می‌کنند؛ این همان حرکت از جایگاه ابزاری به جایگاه هویتی و احساسی است.

راهکار ۵-۵- سند تحول بنیادین

اختصاص حداقل ۱۰ درصد و حداکثر ۲۰ درصد از برنامه‌های آموزشی به معرفی حرفه‌ها، هنرها، جغرافیا، آیین و رسوم، نیازها و شرایط اقلیمی و جغرافیایی استان‌ها به‌ویژه مناطق روستایی و عشایری با رعایت استانداردهای ارتقای کیفیت و تقویت هویت اسلامی - ایرانی دانش‌آموزان در چارچوب ایجاد کارآمدی و تقویت هویت ملی

اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی (سند برنامه درسی ملی ج.ا.ا)

- تقویت هویت ملی (زمینه‌ساز تقویت و پایداری هویت ملی با تأکید بر تعمیق باورها و ارزش‌های اسلامی، فرهنگ و تمدن اسلام و ایران، زبان و ادبیات فارسی، ارزش‌های انقلاب اسلامی، میهن‌دوستی، وحدت و انسجام فرهنگی)
- جامعیت (تأکید برنامه‌های درسی و تربیتی به نیازهای گوناگون دانش‌آموزان و جامعه در سطوح محلی، منطقه‌ای، ملی و جهانی در کلیه ساحت‌های تعلیم و تربیت)
- توجه به تفاوت‌ها (برنامه‌های درسی و تربیتی باید ضمن تأکید بر ویژگی‌های مشترک، به تفاوت‌های ناشی از محیط زندگی (شهری، روستایی، عشایری، فرهنگی و

تحلیلی انتقادی از کتب فارسی دوره ابتدایی

جغرافیایی)، جنسیتی و فردی دانش‌آموزان توجه کند و از انعطاف لازم برخوردار باشد).

- تعادل (رعایت تعادل و پرهیز از افراط و تفریط)

در الگوی هدف‌گذاری این سند چهار عرصه ارتباط دانش‌آموز با خود، خدا، خلق و خلقت و پنج عنصر تعقل، ایمان، علم و عمل و اخلاق تبیین می‌شود که به ترتیب از چهار عرصه، خلق و از عناصر پنج‌گانه، علم و عمل و اخلاق در بحث پژوهش حاضر قرار می‌گیرد. علمی که به این پژوهش مربوط می‌شود شامل علم نسبت به روابط، نقش‌ها، حقوق و وظایف خود و افراد و اهمیت آن‌ها در زندگی اجتماعی و علم نسبت به گذشته و حال جوامع بشری به‌ویژه فرهنگ و تمدن اسلام و ایران است؛ و عمل شامل حفظ و تعالی محیط‌زیست، میراث فرهنگی و سرمایه‌های طبیعی است؛ و مؤلفه‌های مرتبط با اخلاق هم عبارت‌اند از متعهد به ارزش‌های اخلاقی از جمله عدالت و نوع‌دوستی و ارزش قائل شدن برای مخلوقات هستی و محیط‌زیست

حوزه‌های تربیت و یادگیری (سند برنامه درسی ملی)

از یازده حوزه تربیت و یادگیری مطرح شده در سند مذکور، تنها حوزه زبان و ادب فارسی و حوزه فرهنگ و هنر و حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی به طرح مسئله این پژوهش مربوط می‌شود که البته حوزه فرهنگ و هنر نیز به صورت آموزش غیرمستقیم در سال‌های ابتدایی تحصیل و از طریق استفاده از ظرفیت حوزه زبان و ادب فارسی برای رسیدن به بصیرت فرهنگی و تربیت هنری طرح می‌شود. در سند تحول بنیادین، فرهنگ عبارت از مهم‌ترین و غنی‌ترین منبع دستیابی به هویت و شامل باورها، ارزش‌ها، تاریخ گذشته، نمادها، اسوه‌ها، اسطوره‌ها، مفاخر ملی، آداب و سنت‌ها، قوانین، آثار باستانی، هنر و ادبیات گذشته و معاصر است. مهم‌ترین کارکرد حوزه فرهنگ و هنر دستیابی به سواد فرهنگی و میان‌فرهنگی برای درک ارتباط فرهنگ‌ها و اقوام، ملیت‌ها در سطح ملی و جهانی و ارتباط خرده‌فرهنگ‌ها با فرهنگ معیار است.

حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی به مطالعه توانایی ایجاد رابطه مثبت و سازنده با خلق حول محور رابطه با خدا می‌پردازد. کارکرد این حوزه در ایجاد حس همدلی و نوع‌دوستی و احترام نسبت به دیگران است؛ آموزش‌های این حوزه برخاسته از فرهنگ و تاریخ جامعه، در خدمت هویت تاریخی و فرهنگی آن است و بسترهای لازم برای تحقق

عدالت و پیشرفت را فراهم می‌آورد؛ قلمرو این حوزه کسب مهارت‌های اجتماعی همچون بردباری، وفاق و همدلی و مسالمت‌جویی، نوع‌دوستی و رعایت حقوق دیگران است. در برنامه درسی ملی با توجه به راهکار ۵-۵- سند تحول بنیادین و بنابر اقتضائات محلی و منطقه‌ای، برنامه‌ریزی و تأمین محتوای بخشی از زمان تعلیم و تربیت در اختیار استان، منطقه و مدرسه گذاشته شده است. البته در بخش مبانی جامعه‌شناختی برنامه درسی ملی^۱ به کمک این برنامه در ایجاد تعادل و توازن در جامعه اشاره شده است. در بند ۱-۷/۷- این مبانی نیز آمده است: جامعه ایران (شهری، روستایی، عشایری) علاوه بر اینکه فرهنگ مشترکی دارد، از خرده-فرهنگ‌های مختلفی نیز تشکیل شده است؛ برنامه درسی در برخورد با فرهنگ ملی و خرده‌فرهنگ‌ها باید نقش فعال، وحدت‌گرا و تعالی‌بخشی ایفا کند. همچنین پاسخگوی نیازهای متنوع اجتماعی باشد.

اصول حاکم (مرتبط با حوزه فرهنگ در تحقیق حاضر) بر برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی اصل ۳- برنامه باید بتواند زمینه‌ساز ارتقا آداب و مهارت‌های زندگی در کودکان باشد. راهکار- گسترش و پراکندگی نمونه‌های اساسی مهارت‌های زندگی در سراسر کتاب اصل ۱۱- موضوعات و مطالب به یک محدوده‌ی جغرافیایی منحصر نگردد.

راه‌کارها:

- معرفی تمام اقلیم‌ها با ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی هریک
- ارائه‌ی تمرین‌هایی جهت آشناسازی دانش‌آموز با زبان و ادبیات و فرهنگ منطقه‌ای و محلی
- همچنین لازم است به برخی اهداف مشترک برنامه درسی فارسی با دیگر برنامه‌های درسی در همین زمینه توجه شود:

- تقویت اخلاق فردی و اجتماعی به منظور تربیت شهروند مطلوب
- آشنایی با چهره‌های فرهنگی - تربیتی، علمی، سیاسی و ...
- تقویت روحیه دین‌داری، غیرت ملی و وفاداری به نظام اسلامی

۱. این مبانی اقتباس گرفته از نگاشت پنجم برنامه درسی ملی است که توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی تهیه شده و به صورت پیوست در انتهای سند برنامه ملی درج شده و غیرمصوب است.

تحلیلی انتقادی از کتب فارسی دوره ابتدایی

- تقویت مهارت‌های زندگی در فرآیند آموزش زبان فارسی

البته هدف کلی برنامه درسی فارسی در بخش شناختی مرتبط با پژوهش حاضر عبارت است از آشنایی با مسائل اعتقادی، فرهنگی- تربیتی، اخلاقی، اجتماعی، سیاسی، ملی، علمی، هنری و آداب و مهارت‌های زندگی در قالب زبان

در بخش عاطفی نیز شامل ایجاد، پرورش و تقویت علاقه و نگرش مثبت نسبت به مبانی اعتقادی، فرهنگی و ملی کشور

مفاهیم مرتبط با موضوع تحقیق حاضر در برنامه درسی فارسی، مفاهیم دانشی و نگرشی-

ارزشی هستند که در جداول زیر به طور مجزا برای هر پایه آورده شده است:

جدول (۱) مفاهیم دانشی برنامه درسی فارسی (راهنمای برنامه درسی فارسی) با توجه به حوزه پژوهش حاضر

سال اول	سال دوم	سال سوم	سال چهارم	سال پنجم
نقشه‌ی ایران (لباس، قومیت) شاهنامه و داستان‌های آن ۱۲ فروردین، سالروز آمدن امام، رفتن شاه امام خمینی، انقلاب اسلامی فضای روستا و زندگی روستایی	ایران، اقوام و جاذبه	شهیدان و پهلوانان میراث فرهنگی ایران	عدالت شهادت میراث فرهنگی آثار تاریخی کوچ حقوق کودک	روز جهانی کودک پرچم سرود جمهوری اسلامی

جدول (۲) مفاهیم نگرشی برنامه درسی فارسی (راهنمای برنامه درسی فارسی) با توجه به حوزه پژوهش حاضر

سال اول	سال دوم	سال سوم	سال چهارم	سال پنجم
عید نوروز و آیین‌های خاص آن دهه‌ی فجر، پیروزی انقلاب شاهنامه و ارزش آن	زبان‌های خودپسندی و تکروی و غرور محبت نسبت به دیگران ۲۲ بهمن، پرچم ایران و احترام به آن	فداکاری و ایثارگری، جوانمردی قدردانی از شهدا نوع‌دوستی رعایت نوبت و حقوق دیگران وطن‌دوستی حفظ منابع ملی	ایران منابع ملی سازندگی کشور میراث فرهنگی مولوی رزمندگان آداب و رسوم مهمان‌نوازی حفظ حریم دیگران	ایران و ایران‌شناسی سرود ملی حافظ میراث فرهنگی رزمندگان بسیج روز دانش‌آموز گذشت و فداکاری

با مروری بر اسناد بالا و بر اساس تعریف فرهنگ در حوزه فرهنگ و هنر سند برنامه درسی ملی می‌توان گفت حوزه فرهنگ ملی و محلی از مؤلفه‌های زیر تشکیل شده است:

باورها

ارزش‌ها

تاریخ گذشته

نمادها (لباس، غذا، رفتار، پرچم، سرود ملی)

اسطوره‌ها (رستم، سهراب، سیمرغ)

مفاخر ملی (ادبی، سیاسی، علمی، دینی)

آداب و سنت‌ها (اعیاد، ازدواج، وفات، عاشورا، روز جمهوری اسلامی)

قومیت

حرفه^۱

جغرافیا (نقشه و مرز، شیوه‌های زیستی با زیر شاخه‌های روستایی، عشایری، شهری، مکان^۲ مانند هامون، اروند، خلیج فارس و دماوند)

قوانین

آثار باستانی (تخت جمشید، شوش دانیال، ایل‌گلی)

هنر (موسیقی، قالی‌بافی، قلم‌زنی، خطاطی، نقاشی، سفالگری)

ادبیات گذشته و معاصر (داستان، شعر، ترانه، فولکلور، ضرب‌المثل، زبان ملی و محلی)

اکنون ببینیم اصول و راهکارهای ذکر شده در بالا مربوط به حوزه فرهنگ ملی و محلی (با زیرشاخه‌های برشمرده) و البته مفاهیم مندرج برای هر پایه درسی در جداول دانشی و نگرشی

راهنمای برنامه درسی، چگونه و تا چه اندازه در کتب درسی فارسی محقق شده است؟

۱. البته برخی مواقع حرفه با هنر همپوشی دارد.

۲. در تقسیم‌بندی برخی زیرشاخه‌ها از داوری (۱۳۸۶) اقتباس شده است. البته آنچه در مقاله حاضر در حوزه فرهنگ قرار گرفته، در پژوهش مذکور نماد هویت ملی منظور شده است.

تحلیل داده‌ها

فارسی اول (چاپ ۱۳۹۲)

با توجه به جدول ش ۱ برنامه درسی مربوط به مفاهیم دانشی کتاب اول ابتدایی که روی جغرافیا (نقشه ایران، اقلیم روستایی^۱)، نمادها (لباس)، قومیت‌ها، ادبیات گذشته (شاهنامه)، مفاخر ملی (امام خمینی) و آیین‌های ملی (۱۲ بهمن، ۱۲ فروردین) تأکید کرده و جدول مفاهیم نگرشی (ش ۲) آیین‌های ملی (عید نوروز، دهه فجر) حائز اهمیت هستند، به چگونگی بازنمایی این مؤلفه‌ها و میزان آن‌ها در کتاب فارسی اول می‌پردازم: کلیه موارد بالا در کتاب اول ابتدایی درج شده است. نقشه کشور ایران به همراه پرچم این کشور، بیان تنوع قومیتی در داخل نقشه (تصویر ش ۱) صرفاً با استفاده از لباس صورت گرفته و در تصویر ش ۲ علاوه بر استفاده از لباس (ترکمنی، گیلکی، مازنی، آذری، کردی، بلوچی، بختیاری، عربی)، آثار باستانی (مرقد اما رضا «ع»، شوش دانیال، تخت جمشید، ایل گلی، شوش دانیال)، حرفه (ماهی‌گیری، دوزندگی و شتربانی در جنوب)، اقلیم‌های متفاوت نیز نمایش داده شده است. نماد پرچم در پس‌زمینه نقشه در تصویر ۱ در کنار مکان‌های جغرافیایی دریای خزر و خلیج فارس، تجمع اقوام مختلف شانه به شانه یکدیگر و وجود واژه‌های «ایران، ایرانی، میهن، خاک، رزمنده و سرباز» همگی بر مفهوم وحدت در عین کثرت اشاره دارد و تلفیق تنوع اقلیمی و قومی با مؤلفه‌های ملی پرچم، مرز، خاک و آب همسو با اهداف شناختی (آشنایی با مسائل ملی) و اهداف عاطفی (تقویت علاقه و نگرش مثبت به مبانی فرهنگی و ملی) در راهنمای برنامه درسی فارسی است. تکرار تصویر نقشه و به ویژه پرچم (۲۴ تصویر و تدریس واژه آن) به عنوان یکی از شاخص‌ترین مؤلفه‌های فرهنگی ملی نیز به اجرای این اهداف کمک می‌کند.

۱ اقلیم از اصطلاحات علم جغرافیاست و به شرایط آب و هوایی مناطق جغرافیایی اطلاق می‌شود که می‌تواند شیوه زیستی افراد را تحت تأثیر قرار دهد. جوامع بشری بر اساس شیوه زیستی می‌توانند به صورت شهری، روستایی و عشایری باشند و در این پژوهش در اشاره به این سه دسته تقسیم‌بندی، بجای اقلیم از شیوه زیستی استفاده می‌شود.



تصویرش ۲



تصویرش ۱

یکی از مؤلفه‌هایی که در کتاب فارسی اول به چشم می‌خورد شیوه زیستی روستایی است که در متون «به به چه روستایی، سبز و سبز و سبز، ای ایران، نارنج و برنج، خروس خوش‌آواز، چشمه و چراگاه، سفر دلپذیر و چهارفصل» بازنمایی شده است. کلیه متون و تصاویر در این بخش به صورت انحصاری معرف روستاهایی سرسبز و خوش آب و هواست که در دو مورد مشخصاً مناطق شمالی کشور (استان‌های گیلان و مازندران) مد نظر بوده است. استفاده از عناصر کلاه و جلیغه، شلوار کوتاه و گشاد در مردان و جلیغه و لباس بلند در زنان نیز نمادهایی برای بازنمایی فرهنگ روستایی در کتاب است که با توجه به تنوع اقوام و شیوه‌های زیستی روستایی مختلف در ایران، به صورت کلیشه‌ای و سطحی صورت گرفته است. در راستای نیازهای منطقه-ای، ضرورت‌های فرهنگی و آداب و رسوم محلی (راهکار ۵-۵ سند تحول بنیادین) درس شماره ۲۱ به عنوان درس آزاد در نظر گرفته شده و عنوان آن «محل زندگی من» است.

فارسی دوم (چاپ ۱۳۹۲)

مفاهیم دانشی جدول ۱ که برای کتاب دوم مقرر شده شامل مؤلفه‌های فرهنگی قومیت، جغرافیا، آثار باستانی و مفاهیم عاطفی جدول ۲ شامل مؤلفه‌های ارزش (محبت به یکدیگر و دوری از خودپسندی)، نماد (پرچم) و آیین (بهمن) است. حال به بازنمایی این مفاهیم در کتاب می-پردازیم: معرفی اقوام ایرانی به صورت اشاره به نام اقوام از طریق ساخت صفت نسبی از مکان‌ها

تحلیلی انتقادی از کتب فارسی دوره ابتدایی

(سیستانی و خراسانی تبریزی، یزدی) بوده است. در مؤلفه جغرافیا، زیرمؤلفه مکان و شیوه زیستی شهری در درس «ایران زیبا» نام شهرها و البته آثار باستانی، زیارتگاه‌های آن‌ها و مکان‌های دیدنی آمده است: قله دماوند، مشهد: مرقد امام رضا «ع» و آرامگاه فردوسی در توس، تهران: برج میلاد و آزادی، شیراز: تخت جمشید، آرامگاه حافظ و سعدی، اصفهان: سی و سهیل گیلان: ماسوله، کرمانشاه: بیستون، کرمان: ارگ بم. در کتاب نوشتاری نیز نام شهرهایی چون سنندج، اصفهان، شیراز و کرمان به صورت بازی با حروف به چشم می‌خورد؛ در بخش فرهنگ و ادب نیز کتاب در کنار اشاره به فردوسی، شاهنامه و پهلوان آن به عنوان مؤلفه مفاخر ادبی، نام توس و مشهد را نیز ذکر کرده است. نام شهرهایی که زیارتگاه، آرامگاه، جای دیدنی و سوغات ویژه‌ای دارند یا دانش‌آموزان به آنجا سفر کرده‌اند یا مکان‌های دیدنی که در شهر محل سکونت‌شان واقع است در تمرین‌هایی بر عهده دانش‌آموزان نهاده شده است و در عوض شهرهایی مانند تهران، اصفهان، شیراز و مشهد چندبار نامشان آمده است. در مؤلفه ارزش، آداب محبت به دیگران و نیکوکاری در قالب داستان بیان شده است. نماد پرچم به طور مفصل در درسی با همین عنوان و البته با پس زمینه نامناسب فرهنگ ملی ایرانی - اسلامی و برگرفته از فضای زندگی غربی (ص ۸۶-۸۷) آمده است و باهم‌آیی^۱ پرچم با واژه‌های «میهن، دفاع، آزادی و سربلندی» اهمیت آن را به عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی مهم خاطرنشان می‌کند. کتاب فارسی دوم با تلفیق مؤلفه‌های ملی پرچم، روز پیروزی انقلاب، شاهنامه و نوروز (مراسم هفت‌سین و سیزده بدر) در کنار ذکر نام مکان‌های دیدنی و میراث فرهنگی و تاریخی در راستای اهداف شناختی و عاطفی برنامه درسی گام برداشته است و با انتخاب یک درس آزاد (ش ۱۱) در بخش هنر و ادب و ارائه سؤال‌هایی مربوط به ذکر نام مکان‌های دیدنی/زیارتی و یا حتی نام کوچه‌های شهر توسط دانش‌آموزان، سهمی را به راهکار ۵-۵ سند تحول بنیادین اختصاص داده است.

فارسی سوم (چاپ ۱۳۹۳)

مؤلفه‌های مفاخر ملی (شهیدان و پهلوانان) و میراث فرهنگی که دربردارنده کلیه مؤلفه‌های فرهنگی است جزو جدول مفاهیم دانشی راهنمای برنامه درسی و مؤلفه ارزش با زیرمقوله‌های فداکاری، ایثار، قدردانی از شهدا، نوع‌دوستی، رعایت حقوق دیگران، وطن‌دوستی و حفظ منابع

ملی نیز برگرفته از جدول مفاهیم ارزشی هستند. در ادامه چگونگی بازنمایی این مؤلفه‌ها و میزان آن ارایه می‌گردد: در درس «فداکاران» که طبق کتاب راهنمای معلم، هدف از این درس آشنایی با مفهوم فداکاری (مؤلفه ارزش) و مفاخر ملی است که نماد فداکاری‌اند (ریزعلی خواجوی، محمد حسین فهمیده، حسن امیدزاده و سهام خیام و البته جانبازی که بر روی ویلچر نشسته است). همچنین مؤلفان انتظار دارند تا این درس باعث ایجاد نگرش مثبت و علاقه‌مندی دانش‌آموزان به فداکاری گردد.

در درس «مثل باران» همان‌طور که در تصویرش ۳ مشخص است اقوام ایرانی کرد، فارس، گیلک، بلوچ، بختیاری و عرب با لباس‌های محلی که با وضوح زیاد تصویرگری شده است. زاویه دید افراد- که هریک نماد قومی هستند- به طرف یکدیگر و همگراست. حرکت دست‌ها به صورت باز و به سمت مخاطب و حالت چهره‌ها نیز خندان است. با توجه به مفهوم شعر مثل باران که اشاره به همدلی، یکپارچگی، شور و طراوت و سازندگی دارد، این درس به طور غیرمستقیم دانش‌آموزان را با اقوام مختلف و لباس‌های آن‌ها آشنا می‌کند و در کنار تنوع، درس وحدت و یکپارچگی نیز می‌دهد. از مجموع مباحث بالا می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه‌های فداکاری و نوع‌دوستی جدول ارزشی راهنمای برنامه درسی به‌درستی در این دو متن بازنموده شده است.



تصویرش ۳

فصل ۶ «ایران من» در کتاب سوم با هدف ایجاد حس وطن‌دوستی و نگرش مثبت به پاسداری از وطن و ارزش‌های آن نگاشته شده است. حال ببینیم چگونه و به چه میزان این

تحلیلی انتقادی از کتب فارسی دوره ابتدایی

اهداف به اجرا درآمده است: در متن شعر «ایران عزیز» مؤلفه‌های مفاخر ملی (علمی و ادبی)، جغرافیا (مکان‌های ملی چون خلیج فارس و دریای خزر که هم‌زمان نماد نقشه و مرز و مبین مفهوم وطن هستند) حس وفاداری و وطن‌دوستی را در کودکان برمی‌انگیزد و تصویر لاله‌های پیش‌زمینه^۱ و قله دماوند و پرچم پس‌زمینه^۲ (ص ۷۲-۷۳) در کنار متنی که خطر در کمین را گوشزد می‌کند نگرانی از آن را. در ادامه وجود درسی آزاد در این فصل مؤید حضور راهکار ۵- سند تحول بنیادین است. پاسداری از میهن مجدداً در درس «ایران آباد» با اتکا به مؤلفه‌های جغرافیا (مرز)، تاریخ گذشته، ادبیات و هنر (تأکید بر زبان‌های محلی به عنوان میراث فرهنگی در عین اهمیت زبان فارسی به عنوان زبان ملی و پاسدار وطن)، مفاخر سیاسی (رهبر انقلاب، شهیدانی چون شیرودی، کشوری و دوران) ذکر شده است. رهبر انقلاب به عنوان عامل همبستگی مؤلفه‌های ملی گذشته و حال، نیز نقش پاسداری از میهن را بر عهده دارد. بازنمایی کلیه متون و تصاویر بررسی شده نشان می‌دهد حس وطن‌دوستی و دلبستگی به میهن موجب برانگیختن حس فداکاری در راستای حفظ و نگهداری آن می‌شود و مؤلفان به‌دقت مفاهیم دانشی و نگرشی را در کتاب به عنوان منابع معناساز درج کرده‌اند. البته در خصوص جامعیت مطالب باید گفت کتاب به‌جز اشاره کلی به زبان محلی، تاریخ و مرزنشینان، در سایر موارد بر مؤلفه‌های ملی یا متعلق به اکثریت جامعه (پایتخت ایران، پایتخت مذهبی ایران، سعدی، دماوند در جدول کتاب نوشتاری) تمرکز داشته است.

کتاب چهارم (۱۳۹۳)

مؤلفه‌های ارزش (عدالت، شهادت، حقوق کودک)، تاریخ گذشته^۳، جغرافیا (شیوه زندگی عشایری) در جدول دانشی و مؤلفه‌های مفاخر ملی (مولوی، رزمندگان)، ارزش (حفظ حریم، سازندگی، منابع ملی) و آیین‌ها (میهمان نوازی) در جدول ارزشی به چشم می‌خورد. تحلیل زیر چگونگی تجلی این مؤلفه‌ها را در کتاب فارسی چهارم نشان می‌دهد:

سه فصل «ایران من، فرهنگ بومی و نام‌آوران» جملگی از مؤلفه‌های فرهنگی زیادی برخوردارند؛

1. Foreground

2. Background

۳. مفهوم میراث فرهنگی در جدول دانشی جدای از آثار تاریخی و سایر مؤلفه‌های فرهنگی در نظر گرفته شده است درحالی‌که از نظر نگارنده این مقاله میراث فرهنگی به کلیه مؤلفه‌های ملی و محلی فرهنگی اطلاق می‌شود.

در فصل اول دو چهره ملی تاریخی و معاصر معرفی شده‌اند. باهم‌آیی «آرش کمانگیر» به عنوان یکی از مفاخر ملی با ارزش‌های ایستادگی در برابر دشمنان و وطن‌دوستی بوده است. درج درسی با حضور رهبر انقلاب نیز به عنوان عنصری وحدت‌بخش به هدف تقویت حس میهن‌دوستی و وفاداری حاصل از وحدت صورت گرفته است. فصل فرهنگ بومی متشکل از دو درس آزاد است. در راهنمای معلم اهداف درس آزاد ده مورد ذکر شده است که موارد ۶، ۷، ۸، ۱۰ به آداب و سنن محلی، مفاخر منطقه‌ای، توجه به زبان‌های بومی و آثار ادب آن‌ها اختصاص دارد. دروس آزاد فضای کافی برای اجرایی کردن راهکار ۵-۵ سند تحول بنیادین هستند اما صرفاً دانش‌آموزان هر منطقه به فرهنگ بومی خود آگاهی می‌یابند و اکثریت در جریان آداب و سنن و میراث فرهنگی محلی قرار نمی‌گیرند. فصل نام‌آوران با معرفی باغچه‌بان به عنوان چهره ملی ماندگار در کنار شهید خرازی، نیز بر آگاهی دانش‌آموز به تاریخ خود و سرگذشت تلاش نام‌آوران میهنش در جهت حفظ و سازندگی این مرز و بوم می‌افزاید. ضمناً آشنایی با سه صفت «خودخواه، خودبین و خودپسند» در بخش تمرین نیز در راستای تقویت روحیه همبستگی و وحدت در میان دانش‌آموزان بوده است.

کتاب پنجم (چاپ ۱۳۹۲)

از مؤلفه‌های مطرح در جدول دانشی راهنمای برنامه درسی مربوط به کتاب پنجم می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: نماد (سرود ملی، پرچم) و آیین‌ها (روز جهانی کودک)؛ در جدول ارزشی نیز مؤلفه‌های مفاخر ملی (حافظ، رزمندگان)، ارزش‌ها (گذشت و فداکاری)، نمادها (سرود ملی)، اسطوره‌ها و جغرافیا (مکان) بیچشم می‌خورد. حال به تحلیل تجلی این موارد در محتوای کتاب پنجم می‌پردازیم: در فصل ملی- میهنی، نگارندگان با تلاقی مفاخر ملی تاریخی و معاصر (آریو برزن و شهیدان دفاع مقدس)، مفاهیم وطن، خاک، عزت و شرف، سربلندی و ایستادگی در برابر دشمن را همیشگی و جاودانی دانسته‌اند و در تمرین‌ها نیز تأکید بر معرفی این‌دسته از سربازان فداکار در حوزه محلی و منطقه‌ای داشته‌اند؛ علاوه بر درس بالا، آشنایی با سرود ملی نیز عیناً با همین مؤلفه‌های ملی همراه بوده است. شایان ذکر است که نماینده‌های اسطوره در این فصل زال و سیمرغ هستند که البته در بخش نهادها و مرجع‌شناسی، نیز به شاهنامه اشاره شده است.

در فصل طبیعت و در درس «اگر طبیعت زیبای ایران نباشد»، با اشاره به محل‌هایی چون

تحلیلی انتقادی از کتب فارسی دوره ابتدایی

کوه‌ها (الوند، البرز، زاگرس)، رودها و دریاچه‌ها (زاینده‌رود، آیدر، دریاچه ارومیه و هامون) و چشمه‌ها (در اردبیل، محلات و دامغان) و البته تکرار اسامی شهرهای تهران، قم، اصفهان، مشهد و شیراز، نگاهی کلی به بخش‌های مختلف ایران کرده و اقلیم‌های مختلف و متنوع کویری، کوهستانی، جنگلی را به دانش‌آموزان معرفی کرده است. البته تصاویر ارائه شده بیشتر تزیینی هستند (رک غیثیان و گلپور، ۱۳۹۱) و از تنوع لازم بر اساس موارد مطرح شده در محتوای درس برخوردار نیستند. در تمرین نیز از دانش‌آموزان خواسته شده است تا به تاریخ و جغرافیای مردم ایران و ثروت‌های ملی اشاره کنند یا زیباترین منظره محل زندگی خود را ترسیم نمایند. همان‌طور که دیدیم همگی این متون در راستای اجرایی کردن راهکار ۵-۵ سند تحول بنیادین بوده است. لازم به ذکر است درس آزاد نیز به دو حوزه بهداشت و هنر و ادب اختصاص داشته است.

استفاده از فصول مختلف اخلاق فردی و اجتماعی (درس این‌گونه باشیم)، فصل طبیعت و فصل هنر و ادب و دانش و دانشمندان (معرفی برزویه، زکریای رازی و خواجه نصیرالدین طوسی) در کنار فصل ملی-میهنی و معرفی مفاخر و سرمایه‌های ملی نشانگر اهمیت این موضوع در کل کتاب است و این جامعیت آن را از کتاب‌های فارسی سایر پایه‌ها متمایز می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که در بخش تحلیل مشاهده شد، اکثر مباحث کتاب‌های فارسی به مؤلف‌های ملی اختصاص داشته است و در میان مؤلفه‌های محلی نیز به مؤلفه‌های جغرافیا (به صورت اشاره به نام مکان)، آثار باستانی و نماد (لباس) پرداخته شده است اما بر اساس سند برنامه درسی ملی ج.ا. از جامعیت لازم برخوردار نیست و سایر مؤلفه‌ها از جمله زبان و گویش محلی، مفاخر محلی، ادبیات محلی و حتی شیوه زیستی به دروس آزاد سپرده شده است. گرچه آشنایی گروه-های اقلیت محلی با میراث فرهنگی خود گامی در راستای حفظ و نگاهداری سرمایه‌های بومی است اما اکثریت جامعه از این طریق در جریان این سرمایه‌ها قرار نمی‌گیرند و عرصه خلق و عناصر علم و عمل و اخلاق که در الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی مطرح شد صرفاً محدود به اکثریت جامعه می‌شود زیرا وقتی در عرصه علم آشنایی با زبان، مفاخر و آیین‌های اقلیت صورت نگیرد، عرصه عمل خودبه‌خود تجلی نخواهد داشت و عرصه اخلاق نیز مفاهیم

نوع دوستی، احترام و رعایت حقوق دیگران صرفاً محدود به اکثریت نسبت به خودشان و اقلیت نسبت به خود و البته نسبت به اکثریت جامعه خواهد شد. این شیوه بازنمایی فرهنگی در برنامه درسی و قرار دادن تمایزات در حاشیه، در راستای اصول ناظر در برنامه درسی ملی یعنی توجه به تفاوت‌ها و تعادل نیست و بنابراین موجب می‌شود اقلیت نسبت به خود احساس تبعیض نمایند و بجای قرارگرفتن در کنار سایر افراد جامعه و گام برداشتن برای سازندگی، اعتلا و بهره‌مندی از سرمایه‌های ملی و پایداری در برابر تهاجم فرهنگی، خود را در مقابل اکثریت ببینند یا موضعی منفعل اتخاذ کنند که در هر دو صورت قدرت جامعه کاهش می‌یابد. این نتایج هم‌راستا با تحقیقات انجام شده (امینی، ۱۳۹۱؛ محمودی ۱۳۹۱) بوده است. لازم به ذکر است اگر در ارایه تصاویر مکان‌ها یا اقوام از تصاویر واقعی مانند تصویر ش ۴ استفاده گردد حس همدلی و نوع-دوستی بیشتری برای مخاطبان ایجاد می‌کند و به لحاظ بافت‌بنیاد بودن، منبع نشانه‌ساز طبیعی و پویا محسوب می‌گردد که با مخاطب نیز ارتباط برقرار می‌سازد و از جنبه آموزشی تأثیرگذارتر از تصاویر ایستا خواهد بود.



تصویر ش ۴

منابع

- امینی، محمد (۱۳۹۱) "تبیین برنامه درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران". *فصلنامه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*. دوره ۷. صص ۱۱-۳۲
- آشتیانی، ملیحه و دیگران (۱۳۸۵) "لحاظ کردن ارزش‌های شهروندی در برنامه درسی برای تدریس در دوره دبستان"، *فصلنامه نوآوریهای آموزشی*، ش ۱۷، سال ۵، ۶۷-۹۲
- رفیعی، حامد و حمید امیرنژاد (۱۳۸۸) "بررسی نقش آموزش در افزایش تمایل افراد به محافظت از محیط‌زیست"، *مجله علوم محیطی*، سال هفتم شماره اول، ۹۵-۱۰۷
- رفیعی، کامبیز و حیدر لطفی (۱۳۸۹) آموزش شهروندی و نقش آن در تحقق و دستیابی به توسعه

تحلیلی انتقادی از کتب فارسی دوره ابتدایی

پایدار شهری - مطالعه موردی: منطقه ۵ شهر تهران فصلنامه علمی پژوهشی جغرافیای انسانی

سال دوم ش ۱، ۴-۱۲

غیاثیان، مریم سادات و لیلا گلپور ۱۳۹۱. "بررسی تعامل تصویر و زبان در کتاب‌های آموزش زبان

فارسی به غیرفارسی زبانان". *با زبان فارسی: مجموعه مقالات همایش بین‌المللی گسترش زبان*

فارسی، چشم‌اندازها، راهکارها و موانع. تهران: شورای گسترش زبان فارسی

غیاثیان، مریم سادات ۱۳۸۶. *بازنمایی اسلام در نشریات آمریکا و انگلیس قبل و بعد از ۱۱ سپتامبر*. رساله

دکتری دانشگاه تربیت مدرس

مدرسی، یحیی ۱۳۸۸. "تحولات اجتماعی - سیاسی و زبان‌های ملی" در فصلنامه تحقیقات فرهنگی دوره

دوم ش ۱، ۱-۱۶

محمودی، محمدتقی (۱۳۹۱). "مطالعات فرهنگی و برنامه درسی: دیدگاه‌ها و موضوعات". *فصلنامه*

انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره ۷. صص ۳۳-۵۴

موسی پور، نعمت اله (۱۳۹۱). "برنامه درسی و فرهنگ: قلمروها و موضوعات مطالعاتی (سخن

سردبیر)". *فصلنامه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*. دوره ۷. صص ۱-۱۰

Baker, C. 2001. review of linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?, *journal of sociolinguistics*, 5(2), 279-283

Ebadollahi, H. et. al (2011) "citizenship values in school subjects: A case-study on Iran's elementary and secondary education schools subjects", *Procida social and behavioral sciences*, 15, 3018-3023

Fill, A. and P. Muhlhausler, 2001, **in trodution, in the ecolinguistics reader**, eds by A. Fill, and P. Muhlhausler, London: Continuum

Goltash, A and M. H. Yarmohamadian (2011), "A critical analysis of the progressive citizenship education approach in Iran's elementary school curriculum", *Procida social and behavioral sciences*, 15, 76-79

Halliday, M. 1990 "new ways of meaning: the challenge to applied linguistics" in *journal of applied linguistics* 6, 7-36

Harmon, D. 2002, **In light of our differences: how diversity in nature and culture makes us human**, Washington, DC: Smithsonian institution press

Haugen, E. 1972, **The ecology of language**, Stanford, ca, Stanford university press

Maffi, L. 2001 (ed). **ON BIOCULTURAL DIVERSITY: linking language, knowledge and the environment**, Washington D.C: Smithsonian institution press

The May, S. 2005a. Language policies and public policy: Theoretical perspective in conference debating language policies in Canada and Europe, university of Otava

May, S. 2005b. Language policy and minority language rights in E, Hinkel (ed), **Handbook of Research in second language teaching and learning**, chapter 57. LEA publishing.

Report on the linguisti rights of persons belongs to national minorities in the OSCE aria.

Rymes,B. (2008) **classroom discourse analysis: A tool for critical reflection**.NJ: hmpton Press

Skutnabb,T. and R. Philipson 2004.A human rights perspective on language ecology, in **encyclopedia of language and education**,2nd eds, newyork,spinger,3-14

Spolsky,B(2008) "Introduction: what is educational linguistics", in Spolsky,B and F. Hault (eds),**Handbook of educational linguistics**,NJ:Blackwell

Thornberry,P. 2004, **minority rights in Europe**, council of Europe publishing

Van Lier,L. (2008)" ecological-semiotic perpectives on educational linguistics" in Spolsky,B and F. Hault (eds),**Handbook of educational linguistics**,NJ:Blackwell