




Articulating Iranian Identity in the Illustrations of Classical Narratives in Elementary Persian Textbooks of the 2010s

Fateme Yazdani , Ph.D. Student in Comparative and Analytical History of Islamic Art, Faculty of Art, Soore University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)
Email: f.yazdani@soore.ac.ir

Mehran Houshiar , Associate Professor, Department of Advanced Art Studies, Faculty of Art, Soore University, Tehran, Iran. Email: houshiar@soore.ac.ir

Extended Abstract

Iranian identity, as one of the most foundational cultural and social constructs, plays a pivotal role in the reproduction and transmission of values within the national educational system. The Farsi (Bekhanim) textbooks used in Iranian elementary schools during the 2010s employ classical Persian narratives and their accompanying illustrations as key pedagogical tools for representing, stabilizing, and internalizing national identity among children. Grounded in Laclau and Mouffe's Discourse Theory, this study investigates how Iranian identity is articulated through the visual representations of these classical stories. The research pursues two major aims: first, to identify the primary components of Iranian identity embedded in the illustrations of classical narratives across the Farsi textbooks of the 2010s; and second, to explain how these components are discursively articulated within the theoretical framework of Laclau and Mouffe. Accordingly, the study addresses the following central questions: What identity components are most prominent in the visual representations of classical narratives? How are these components articulated through nodal points, chains of equivalence, and processes of exclusion? Which dominant discourses govern the representation of Iranian identity, and through which signifiers do they assert their hegemony?

The findings indicate that the visual construction of Iranian identity in these textbooks is organized around six major axes: (1) epic-national, (2) moral-didactic, (3) religious-spiritual, (4) scientific-rational, (5) cultural-literary, and (6) hybrid or multi-layered representations that combine several of these elements. Each axis functions as a nodal point anchoring a broader chain of equivalence, thereby linking dispersed signifiers-such as heroism, virtue, piety, scientific inquiry, and Persian aesthetics-into coherent identity frameworks. Among these axes, the epic-national and moral-didactic dimensions demonstrate the strongest hegemonic force. Illustrations of national heroes and mythological figures foreground cultural memory, sacrifice, and resistance, while moral narratives visually encode virtues such as honesty, justice, and wisdom. Through their repetitive presence across grade levels, these images contribute

to the stabilization of a national–ethical identity that connects Iranian belonging with moral excellence, spiritual sensibility, and historical pride.

The study further reveals that visual style plays a crucial developmental and discursive role in identity formation. In the lower grades, simplified and symbolic illustrations are employed to correspond to the concrete cognitive capacities of young learners, enabling the transmission of foundational ethical and cultural markers through clear, child-friendly imagery. In the middle grades, semi-realistic styles enriched with Persian motifs provide more culturally specific cues, deepening students' engagement with Iranian aesthetic and historical codes. In the upper grades, highly realistic and detailed illustrations appear, allowing for more complex articulations of national, historical, and scientific identity. This progression reflects a pedagogical logic in which visual complexity increases alongside students' cognitive development, thereby facilitating the gradual and layered internalization of identity.

The analysis also highlights mechanisms of discursive exclusion. The relative absence of female heroes, ethnic diversity, and representations of modern social realities suggests that the curriculum constructs a selective and idealized image of the Iranian subject—typically male, traditional, and historically grounded. In Laclau and Mouffe's terms, these omissions function as constitutive outsides that delineate the boundaries of the hegemonic identity project. Thus, identity is articulated not only through what is depicted but also through what is silenced or marginalized.

Overall, the findings demonstrate that the illustrations of classical Persian narratives in the elementary Farsi textbooks of the 2010s operate as powerful discursive instruments that produce, stabilize, and reproduce Iranian identity. Through nodal points, chains of equivalence, and stylistic strategies aligned with developmental stages, these visual representations articulate a multifaceted Iranian identity that is national, ethical, spiritual, and cultural. Far from being mere complements to literary texts, the illustrations function as central ideological mechanisms within the educational apparatus, shaping children's understanding of what it means to belong to the Iranian cultural and historical community.

Keywords: Iranian identity; Persian literature; educational illustration; school textbooks; elementary education.



مفصل‌بندی هویت ایرانی در تصویرسازی داستان‌های کهن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی دهه ۱۳۹۰ خورشیدی

فاطمه یزدانی^۱، مهران هوشیار^۲

چکیده

هویت ایرانی به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین مقولات فرهنگی و اجتماعی، نقشی محوری را در بازتولید و انتقال ارزش‌ها در نظام آموزشی ایفا می‌کند. کتاب‌های درسی فارسی (بخوانیم) دوره ابتدایی در دهه ۱۳۹۰، با بهره‌گیری از داستان‌های کهن ایرانی و تصویرسازی‌های متناسب، بستری مهم برای بازنمایی و تثبیت هویت ملی در ذهن کودکان فراهم می‌سازند. این پژوهش با تکیه بر چارچوب نظری تحلیل گفتمان لاکلا و موفه به بررسی چگونگی مفصل‌بندی هویت ایرانی در تصویرسازی‌های داستان‌های کهن در این کتاب‌ها می‌پردازد. اهداف اصلی مقاله شامل شناسایی مؤلفه‌های هویت ایرانی در تصویرسازی داستان‌های کهن موجود در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی دهه ۱۳۹۰ و تبیین چگونگی مفصل‌بندی این مؤلفه‌ها در چارچوب نظری لاکلا و موفه بوده است. بر این اساس، پرسش‌های اصلی مقاله نیز عبارت‌اند از مؤلفه‌های اصلی هویت ایرانی در تصویرسازی داستان‌های کهن کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی دهه ۱۳۹۰ کدام‌اند؟ این مؤلفه‌ها چگونه در چارچوب نظری لاکلا و موفه مفصل‌بندی می‌شوند؟ و گفتمان‌های غالب در بازنمایی هویت ایرانی در این تصویرسازی‌ها کدام‌اند و چه دال‌هایی را برجسته می‌کنند؟ یافته‌ها نشان داد که مؤلفه‌های هویت ملی در این تصویرسازی‌ها در شش محور اصلی بازنمایی شده‌اند: حماسی ملی، اخلاقی تعلیمی، دینی و معنوی، علمی و فرهنگی ادبی. هر یک از این محورها به‌منزله دال‌های مرکزی عمل کرده و پیرامون خود زنجیره‌های هم‌ارزی معناداری ساخته‌اند. به‌ویژه، بازنمایی اسطوره‌های ملی و روایت‌های اخلاقی، نقشی هژمونیک در تثبیت گفتمان هویت ایرانی ایفا کرده‌اند و از طریق پیوند دادن ایرانی بودن با فضیلت اخلاقی، معنویت دینی و افتخارات تاریخی، به انسجام این هویت یاری رسانده‌اند. همچنین تحلیل سبک‌های تصویری نشان داد که ساده‌سازی نمادین در پایه‌های ابتدایی، واقع‌گرایی همراه با موتیف‌های ایرانی در پایه‌های میانی و بازنمایی واقع‌گرایانه و دقیق‌تر در پایه‌های بالاتر، فرایند تدریجی درونی‌سازی هویت را تسهیل کرده است. در مجموع، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که تصویرسازی‌های داستان‌های کهن در کتاب‌های فارسی دهه ۱۳۹۰، تنها بازنمایی متون ادبی نیستند و سازوکار گفتمانی قدرتمندی برای تثبیت و بازتولید هویت ایرانی در ذهن دانش‌آموزان نیز به‌شمار می‌روند.

واژگان کلیدی

هویت ایرانی، ادبیات فارسی، تصویرسازی آموزشی، کتاب‌های درسی، مقطع تحصیلی ابتدایی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۲۵

۱. دانشجوی دکتری تاریخ تطبیقی و تحلیلی هنر اسلامی، دانشکده هنر، دانشگاه سوره، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

f.yazdani@soore.ac.ir

۲. دانشیار گروه مطالعات عالی هنر، دانشکده هنر، دانشگاه سوره، تهران، ایران.

houshiar@soore.ac.ir

مقدمه

هویت ملی همواره یکی از بنیادی‌ترین عناصر شکل‌دهنده انسجام اجتماعی و استمرار تاریخی جوامع بوده است. در ایران، با پیشینه‌ای از اسطوره‌ها، متون کهن و میراث هنری، مسئله هویت نه تنها یک مفهوم انتزاعی بلکه ابزاری کارآمد برای بازتولید ارزش‌های مشترک و تقویت پیوندهای اجتماعی به شمار می‌آید. یکی از مهم‌ترین عرصه‌هایی که این بازنمایی و انتقال هویتی در آن تحقق می‌یابد، نظام آموزشی است. در این میان، کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند؛ چراکه نخستین مواجهه کودکان با روایت‌های ملی، تاریخی و فرهنگی را شکل می‌دهند و از طریق متن و تصویر، بنیان‌های هویت فردی و جمعی آنان را سامان می‌بخشند.

تصویرسازی در کتاب‌های درسی تنها یک ابزار مکمل آموزشی نیست؛ بلکه نقشی تعیین‌کننده در بازنمایی مؤلفه‌های هویت ایرانی ایفا می‌کند. تصویرسازی آموزشی به منزله زبانی بصری عمل می‌کند که قادر است پیام‌های پیچیده فرهنگی و اجتماعی را به زبان ساده و اثرگذار به مخاطبان خردسال منتقل کند. به‌ویژه در درس فارسی، چراکه زبان و ادبیات فارسی بخشی جدایی‌ناپذیر از حافظه فرهنگی ایرانیان هستند. تصویرسازی‌ها با بازنمایی می‌توانند ارزش‌هایی چون میهن‌دوستی، اخلاق، دین‌مداری، خردگرایی و ادبیات مشترک را برجسته سازند یا در چارچوب گفتمان‌هایی خاص به آن‌ها معنا دهند.

از این رو بررسی چگونگی بازنمایی و مفصل‌بندی هویت ایرانی در تصویرسازی‌های کتاب‌های فارسی دهه ۱۳۹۰ اهمیت می‌یابد. این دهه به دلیل سیاست‌های فرهنگی خود، تغییرات محتوایی در نظام آموزشی ایران و تصویب سند تحول بنیادین بستری مهم برای مطالعه بازتولید گفتمان‌های هویتی محسوب می‌شود. از سوی دیگر، بهره‌گیری از نظریه گفتمان لاکلا و موفه امکان آن را فراهم می‌سازد تا تصویرسازی‌ها نه فقط به عنوان نمودهای هنری، بلکه به مثابه میدان کشاکش گفتمان‌ها و تثبیت موقت معنا تحلیل شوند. این رویکرد کمک می‌کند تا مؤلفه‌های هویتی شناسایی شوند، زنجیره‌های هم‌ارزی و روابط تفاوت آشکار گردند و نحوه برجسته‌سازی یا طرد عناصر مختلف در شکل‌گیری گفتمان هویت ایرانی روشن شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر با دو هدف اصلی دنبال می‌شود: ۱. شناسایی مؤلفه‌های هویت ایرانی در تصویرسازی داستان‌های کهن موجود در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی دهه ۱۳۹۰ و ۲. تبیین چگونگی مفصل‌بندی این هویت در چارچوب نظری لاکلا و موفه. در راستای این اهداف، پرسش‌های زیر مطرح می‌شود: مؤلفه‌های اصلی هویت ایرانی در تصویرسازی داستان‌های کهن کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی دهه ۱۳۹۰ کدام‌اند؟ این مؤلفه‌ها چگونه در چارچوب نظری لاکلا و موفه مفصل‌بندی می‌شوند؟ و گفتمان‌های غالب در بازنمایی هویت ایرانی در این تصویرسازی‌ها کدام‌اند و چه عناصر یا دال‌هایی را برجسته می‌کنند؟

به این ترتیب، پژوهش پیش‌رو تلاش می‌کند تا با ترکیب رویکرد نظری و تحلیل داده‌های تصویری، تصویری جامع از چگونگی بازنمایی تصویری هویت ایرانی در داستان‌های کهن فارسی در نظام آموزشی ایران دهه ۱۳۹۰ ارائه دهد و ویژگی‌های فرهنگی آن را مورد بررسی قرار دهد.

روش پژوهش

در راستای پاسخ‌گویی به سؤالات مطرح شده، این مقاله به صورت توصیفی تحلیلی انجام؛ و جامعه آماری آن نیز از میان تصاویر کتاب‌های درسی آموزش و پرورش دوره ابتدایی به صورت هدفمند با انتخاب تصویرسازی‌های مجموعه کتاب‌های فارسی (بخوانیم) دهه ۱۳۹۰ خورشیدی است.

انتخاب نمونه‌های موردی در این مقاله به صورت گزینشی و با تمرکز بر داستان‌هایی از کتاب بخوانیم فارسی مقطع ابتدایی انجام شده که بیان‌کننده زندگی‌نامه، داستان و حکایات کهن ایرانی می‌باشند. مؤلفه‌های تحلیل‌شده بر اساس دسته‌بندی‌های حماسی ملی، اخلاقی تعلیمی، دینی، علمی و فرهنگی ادبی تعیین شدند.

پیشینه پژوهش

از پژوهش‌هایی که به تحقیق پیرامون موضوع گفتمان هویت ملی در تصویرسازی کتاب‌های درسی پرداخته‌اند می‌توان به تعدادی مقاله و پایان‌نامه به شرح زیر اشاره کرد:

مقاله «جایگاه هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی ایران» نوشته جعفری هرنیدی، رضا و همکاران (۱۳۹۷)، باهدف تعیین میزان توجه کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به مقوله هویت ملی، به بررسی کلیه ۴۳ کتاب درسی دوره ابتدایی چاپ‌شده در سال ۱۳۹۶ با روش تحلیل محتوای آنتروپی شانون پرداخته است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که در بین مؤلفه‌های هویت ملی (فرهنگی، سیاسی و نمادها)، مؤلفه سیاسی با ۲۷۴ مورد، مؤلفه فرهنگی ۲۷۳ مورد و نمادها ۱۹۵ مورد در کتاب‌های درسی به کار رفته‌اند. همچنین یافته‌ها نشان داد که بیشترین مقدار ضریب اهمیت در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی را پایه سوم و کمترین را پایه دوم ابتدایی داشته است. ایشانی، طاهره و حاجی حسین، منیژه (۱۳۹۶). در مقاله «نقش کتاب فارسی بخوانیم دوره ابتدایی در هویت ملی با تأکید بر فرهنگ و میراث فرهنگی» باهدف بررسی مؤلفه‌های هویت ملی با تأکید بر فرهنگ و میراث فرهنگی در متون درسی کتاب فارسی بخوانیم دوره اول ابتدایی با روش توصیفی به تحلیل محتوای جامعه آماری خود پرداخته‌اند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد میزان توجه متون کتاب فارسی به مؤلفه هویت ملی در سه پایه بررسی‌شده یکسان نیست و بیشترین فراوانی این مؤلفه را پایه اول دبستان به خود اختصاص داده؛ درحالی‌که در کتاب فارسی پایه سوم ابتدایی، باینکه کودک تسلط بیشتری بر خواندن و نوشتن دارد و

قدرت تحلیل و استنباط او نسبت به سال اول بیشتر شده، توجه به مضامین مرتبط با هویت ملی تقلیل یافته است. همچنین یافته‌های این پژوهش در بررسی میزان فراوانی شاخص‌های فرهنگ و میراث فرهنگی در کتاب‌های یادشده حاکی از این است که از مؤلفه‌آشنایی با فرهنگ و روش زندگی اسلامی بیش از سایر شاخص‌ها در متون استفاده شده است.

زاویه، سعید و عزیزی، مهدیه (۱۳۹۶)، در مقاله‌ای با عنوان «تصاویر کتاب‌های درسی و رابطه آن‌ها با هویت ملی و دینی؛ مطالعه کتاب‌های اول و دوم دبستان» باهدف بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویتی (ملی و دینی) در کتاب‌های درسی اول و دوم ابتدایی سال تحصیلی ۹۰ - ۸۹، کتاب‌های این دو پایه را با استفاده از روش توصیفی تحلیلی مورد بررسی قرار دادند. اطلاعات به دست آمده از بررسی تصاویر در هفت دسته کلی شامل عناصر تصویری هماهنگ، خنثی، متضاد و ترکیب‌های مختلف آن‌ها در این مقاله دسته‌بندی و پردازش شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که در این کتاب‌ها توجه متعادلی به عناصر و مؤلفه‌های هویت دینی و ملی نشده و اگر در بعضی صفحات نیز تصاویر متناسب با هویت ملی و دینی دیده می‌شود با قرارگیری در کنار عناصر متضاد و خنثی تأثیر بایسته خود را از دست داده و کم‌رنگ‌تر شده است. در واقع می‌توان گفت صفحات و تصاویر این کتاب‌ها در زمینه انتقال مفاهیم هویتی بسیار کم‌رنگ ایفای نقش نموده‌اند.

عزیزی، سید مهدیه (۱۳۹۰). در پایان‌نامه خود با عنوان «بررسی تصاویر کتاب‌های اول و دوم دبستان و رابطه آن‌ها با هویت ملی و دینی» رابطه هویت در کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی را بررسی و در آغاز ضمن ارائه نتایج حدود ۴۰ پژوهش در حوزه هویت و مقوله آموزش ابتدایی به تعاریف متعددی که از هویت و متفرعات آن وجود دارد مانند هویت ملی، هویت دینی، هویت قومی، هویت جهانی و... پرداخته است. همچنین ضمن مقایسه مقطع ابتدایی در کشورهای فرانسه، ژاپن و... با نظام آموزشی این مقطع در ایران و ارائه جدولی از مشخصات تصویری، هر یک از صفحات دروس فارسی، ریاضی، علوم و قرآن را در ارتباط با مقوله هویت مورد نقد قرار داده است.

نظریه گفتمان

تحلیل گفتمان رویکردی میان‌رشته‌ای است که به مطالعه روابط میان زبان، قدرت و ایدئولوژی می‌پردازد و می‌کوشد سازوکارهای تولید معنا در متون، تصاویر و روایت‌ها را آشکار سازد. در این چارچوب، گفتمان نه صرفاً به عنوان بازتاب واقعیت، بلکه به منزله فرایندی اجتماعی - فرهنگی درک می‌شود که از طریق آن، هویت‌ها، ارزش‌ها و روابط قدرت شکل می‌گیرند. تحلیل گفتمان با تمرکز بر مفاهیمی چون دال‌های مرکزی، زنجیره‌های هم‌ارزی و روابط تفاوت، امکان بررسی چگونگی تثبیت یا منازعه بر سر معنا را فراهم می‌آورد. گفتمان هرگز نمی‌تواند به یک معنای واحد قناعت کند، چراکه تاریخ

پیچیده‌ای داشته و نظریه‌پردازان بسیاری به روش‌های مختلف آن را به کار گرفته‌اند (میلز، ۱۳۸۲: ۱۳). گفتمان به لزوم کارکرد اجتماعی یا معنایی آن تعبیر شده است. از این رو تحلیل گفتمان عبارت است از تعبیه سازوکار مناسب و اعمال آن در کشف و تبیین ارتباط متون با کارکردهای فکری و اجتماعی. در عمل تحلیل گفتمان درصد کشف و تبیین ارتباط بین ساختار دیدگاه‌های فکری اجتماعی و ساختارهای گفتمانی است (یارمحمدی و خسروی نیک، ۱۳۸۲: ۱۷۳).

کاربرد این رویکرد در پژوهش حاضر به ما اجازه می‌دهد نشان دهیم که تصویرسازی داستان‌های کهن در کتاب‌های فارسی ابتدایی چگونه صرفاً روایتگر قصه‌ای ادبی نیست، بلکه بستری برای بازتولید، برجسته‌سازی یا طرد مؤلفه‌های هویت ایرانی است. به بیان دیگر، تحلیل گفتمان در اینجا ابزار مفهومی و تحلیلی است برای فهم این که چه عناصری به عنوان دال‌های محوری انتخاب شده‌اند، چه پیوندهایی میان نشانه‌ها برقرار گردیده و چگونه از طریق تصویر، گفتمانی خاص از هویت ایرانی تثبیت یا به چالش کشیده می‌شود.

نظریه گفتمان لاکلا و موفه

با توجه به مواردی که پیش‌تر اشاره شد و پرسش‌های مطرح شده در این پژوهش نظریه تحلیل گفتمان لاکلا و موفه رویکردی است که با شیوه‌ای قاعده‌مند می‌تواند در راستای هدف و پرسش‌های مطرح شده در این مقاله مورد استفاده قرار گیرد. این نظریه از رویکردهای برجسته در مطالعات فرهنگی و اجتماعی است که بر نحوه شکل‌گیری معنا در بستر منازعات گفتمانی تأکید دارد. در این دیدگاه گفتمان بخش‌هایی از حوزه اجتماع را در سیطره خود گرفته و با در اختیار گرفتن ذهن افراد، به گفتارها و رفتارهای شخصی و اجتماعی آن‌ها معنا می‌دهد. لاکلا و موفه بر نقش قدرت در شکل‌گیری صورت‌بندی‌های گفتمانی توجه کرده‌اند (طاووسی، ایمانی و...، ۱۳۹۴: ۲۶). بر اساس این نظریه جامعه به مثابه کلیتی در نظر گرفته می‌شود که محصول گفتمان است و همه پدیده‌های فرهنگی و اجتماعی از جمله آثار هنری متأثر از نظام‌های گفتمانی حاکم بر جامعه هستند. هر جریان سیاسی و اجتماعی قصد دارد تا به شیوه خود به پدیده‌ها معنا دهد و در این بین منازعاتی به وجود می‌آید (باقرزاده آتشچی، ۱۴۰۰: ۲۳). وظیفه تحلیل گفتمان طراحی جریان این درگیری‌ها برای تثبیت معنا در همه سطوح اجتماعی است. این نظریه که مبتنی بر ساختارگرایی است ابزار مناسبی را برای توصیف گفتمان و اجزای تشکیل‌دهنده آن فراهم می‌کند (قجری و نظری، ۱۳۹۲: ۵۳). از نظر لاکلا و موفه معنا امری تثبیت‌نشده و سیال است که در نتیجه فرایندهای گفتمانی، در قالب مفصل‌بندی‌ها به طور موقت سامان می‌یابد. مفصل‌بندی، فرایندی است که طی آن نشانه‌ها و عناصر پراکنده در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند و حول دال‌های مرکزی معنا تثبیت می‌شود. در این فرایند رابطه میان مؤلفه‌ها به نحوی که هویت‌شان در نتیجه

مفصل‌بندی دچار تغییر شود تشریح می‌شود (همان: ۵۵). در این میان، دال‌های مرکزی که از کلیدی‌ترین ابزارهای این نظریه برای تکوین یک گفتمان هستند؛ نقش نقطه انسجام‌بخش را ایفا می‌کنند و دیگر عناصر و نشانه‌ها در پیوند با آن‌ها معنای هویتی خود را بازمی‌یابند (Laclau & Mouffe, 1985: 112). در برابر آن‌ها، دال‌های شناور وجود دارند که همواره در معرض منازعه و تفسیرهای متکثرند و بسته به گفتمان حاکم، به‌گونه‌ای خاص جهت‌گیری می‌شوند. در فرایند مفصل‌بندی، گفتمان‌ها دال‌های شناور در عرصه اجتماع را به‌مثابه قطعات پازل در کنار یکدیگر و در راستای ارائه تصویری همه‌فهم و همه‌پسند از نظام سیاسی اجتماعی مورد نظر خود می‌چینند (مقدمی، ۱۳۹۰: ۹۹). از دیگر مفاهیم کلیدی این رویکرد، زنجیره‌های هم‌ارزی و منطق تفاوت هستند. زنجیره هم‌ارزی هنگامی شکل می‌گیرد که نشانه‌ها و عناصر متفاوت در کنار یکدیگر قرار گرفته و معنایی مشترک را تولید می‌کنند. در مقابل، برجسته‌سازی و فرایند حاشیه‌رانی نشان می‌دهد که هر گفتمان نه‌تنها از طریق هم‌نشینی دال‌ها، بلکه با حذف یا به‌حاشیه‌راندن برخی معانی رقیب تثبیت می‌شود. به بیان دیگر، هر لحظه تثبیت معنا حاصل ترکیبی از هم‌ارزی و طرد است (Laclau, 1990: 127_134). در جدول شماره ۱ خلاصه‌ای از مفاهیم و ابزارهای مرتبط با نظریه گفتمان لاکلا و موفه نشان داده شده است:

جدول ۱. خلاصه‌ای از مفاهیم و ابزارهای مرتبط با نظریه گفتمان لاکلا و موفه

۱	دال مرکزی ^۱	هسته مرکزی یک گفتمان دال مرکزی یا نقطه کانونی آن است، دالی که سایر دال‌ها اطراف آن جمع می‌شوند و انسجام‌بخش آن‌هاست (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۵۷).
۲	دال شناور ^۲	دالی که مدلول آن شناور و غیرثابت است، مدلول‌های متعدد دارد و گفتمان‌ها بر اساس نظام معنایی خود و متناسب با آن سعی دارند مدلول خویش را به آن الحاق کنند و مدلول‌های دیگر (رقیب) را به حاشیه برانند (بوذری، ۱۳۹۶: ۷۷).
۳	مفصل‌بندی ^۳	تلفیقی از عناصری که با قرار گرفتن در مجموعه جدید، هویتی تازه می‌یابند.
۴	ضدیت و غیریت ^۴	گفتمان‌ها از پایه در ضدیت و تفاوت با یکدیگر شکل می‌گیرند. هویت‌یابی هر گفتمانی در تعارض با دیگر گفتمان‌ها ممکن است.
۵	زنجیره هم‌ارزی و منطق تفاوت ^۵	گفتمان‌ها از طریق زنجیره هم‌ارزی، تفاوت‌های موجود در میان عناصر را از بین می‌برند و به نوعی وحدت و انسجام میان آن‌ها کمک می‌کنند (حسینی‌زاده، ۱۳۸۳: ۱۹۲).
۶	حاشیه‌رانی ^۶ و برجسته‌سازی	تقویت دال‌های مورد نظر خود و به حاشیه راندن دال‌های رقیب

1. Nodal point
2. Floating Signifier
3. Articulation
4. Antagonism & Otherness
5. Chain of equivalence and Logic of difference
6. Marginalization

۷	هویت ^۱	هویت هر چیز تنها در شبکه هویت‌های دیگر که با هم مفصل بندی شده‌اند، پدید می‌آید. هویت‌ها در درون گفتمان دارای ماهیتی ارتباطی‌اند و این هویت بخشی گفتمان با سازوکار زنجیره هم‌رأی و منطق تفاوت اعمال می‌شود (مقدمی، ۱۳۹۰: ۱۰۲)
۸	هژمونی ^۲	قدرتی است که طبقه حاکم می‌تواند به دست آن طبقات دیگر را قانع کند که منافع آن طبقه به نفع همه طبقات است. چنان‌که گروه مسلط (فرداست) درجه‌ای از رضایت گروه تحت سلطه را به دست می‌آورد (سلطانی، ۱۳۸۴: ۸۳).

انتخاب این رویکرد برای پژوهش حاضر از آن رو اهمیت دارد که مسئله هویت ایرانی در بستر تصویرسازی‌های کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، امری سیال، چندلایه و منازعه‌برانگیز است. تصویرسازی داستان‌های کهن تنها بازنمایی ساده روایات و حکایات نیستند، بلکه حامل گفتمان‌های متعددی‌اند که تلاش می‌کنند عناصر هویتی خاصی را برجسته و تثبیت کنند. استفاده از ابزارهای نظری لاکلا و موفه، این امکان را فراهم می‌آورد که نحوه مفصل بندی هویت ایرانی در این تصویرسازی‌ها به دقت واکاوی شود. برای نمونه، بررسی زنجیره‌های هم‌ارزی نشان می‌دهد چگونه عناصر بصری متنوع (مانند قهرمانان اسطوره‌ای، نمادهای دینی، یا عناصر فرهنگی و اخلاقی) در کنار یکدیگر قرار گرفته و معنای مشترکی از ایرانی بودن می‌سازند. همچنین تحلیل روابط حاشیه‌رانی و برجسته‌سازی روشن می‌کند چه عناصر یا روایت‌هایی به حاشیه رانده می‌شوند تا معنای خاصی از هویت تثبیت شود؛ بنابراین، چارچوب نظری لاکلا و موفه نه تنها با ماهیت داده‌های این پژوهش هم‌خوانی دارد، بلکه این امکان را فراهم می‌کند فرایندهای گفتمانی نهفته در این بازنمایی‌ها آشکار گردد. به همین دلیل، این نظریه ابزار تحلیلی مناسبی برای بررسی چگونگی مفصل بندی هویت ایرانی در تصویرسازی داستان‌های کهن کتاب‌های فارسی دهه ۱۳۹۰ به شمار می‌آید.

هویت ایرانی

هویت ایرانی مفهومی چندوجهی است که مجموعه‌ای از عناصر تاریخی، فرهنگی، اخلاقی، دینی و اجتماعی را در بر می‌گیرد و در بستر تحولات سیاسی، فرهنگی و اجتماعی تاریخ ایران شکل گرفته و به‌طور مستمر بازتولید شده است. این هویت همواره از طریق سازوکارهایی چون ادبیات، هنر، نظام آموزشی و نمادهای فرهنگی به نسل‌های مختلف انتقال یافته و در ساختار ذهنی و فرهنگی جامعه تثبیت شده است (ابوالحسنی، ۱۳۸۷: ۲). از این منظر، هویت ایرانی نه پدیده‌ای ایستا، بلکه سازه‌ای پویا و تاریخی است که در تعامل با شرایط گوناگون اجتماعی و فرهنگی معنا می‌یابد. در چارچوب رویکرد ترکیب‌گرایی و با بررسی آرای مطرح شده در این دیدگاه، می‌توان چهار منبع و عنصر اصلی هویت ملی، هویت دینی، هویت قومی و هویت جهانی را به‌عنوان اجزای بنیادین شاکله هویت ایرانی شناسایی کرد؛ عناصری که روابط میان آن‌ها به‌گونه‌ای نسبی و متعادل سامان یافته است (حاجیان، ۱۳۷۹: ۲۳). این هم‌زیستی

1. Identity

2. Hégémonie

و تعامل میان مؤلفه‌ها، امکان برساخت هویتی چندلایه و منعطف را فراهم می‌آورد که قابلیت بازنمایی در حوزه‌های گوناگون فرهنگی، از جمله آموزش و هنر را دارد. در حوزه آموزش ابتدایی، کتاب‌های فارسی با بهره‌گیری از داستان‌ها و تصویرسازی‌های برگرفته از تاریخ، اسطوره‌ها، ادبیات کلاسیک و ارزش‌های اخلاقی و دینی، از مهم‌ترین ابزارهای بازنمایی و تقویت هویت ایرانی در ذهن کودکان به شمار می‌آیند. این تصویرسازی‌ها با انتخاب آگاهانه عناصر بصری و سازمان‌دهی آن‌ها پیرامون دال‌های مرکزی، مؤلفه‌های متنوع هویت ایرانی را در قالبی ملموس، قابل فهم و جذاب برای دانش‌آموزان سامان می‌دهند و از این طریق، فرایند درونی‌سازی هویت ملی را تسهیل می‌کنند. در این راستا، هویت ملی را می‌توان روح حاکم بر ساختار کلی کتاب دانست؛ روحی که در تصاویر، به صورت مستقیم یا غیرمستقیم متجلی می‌شود. این هویت نه تنها در شیوه خط‌کشی، رنگ‌گذاری و طراحی هنرمند حضور دارد و از طریق زبان تصویر به دانش‌آموز منتقل می‌شود، بلکه نموده‌های مفهومی مرتبط با فرهنگ، سنت‌ها و زیست‌جهان اقوام نیز در این فرایند نقش‌آفرین هستند (پژوهشی، ۱۳۷۳: ۴۲). بر این اساس، هویت ملی صرفاً محصول تکنیک‌های بصری نیست، بلکه حاصل پیوند میان فرم هنری و محتوای فرهنگی است. با توجه به این تعریف، نه تنها شیوه اجرای طراحی و رنگ‌گذاری یک هنرمند، بلکه نمادها، اسطوره‌ها، آیین‌ها و عناصر بومی هر قوم نیز در شکل‌گیری آثار هویت‌مدار نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند (اکرمی، ۱۳۸۳: ۳۴۳). این عناصر زمینه‌ای را فراهم می‌سازند که در آن تصویرسازی به رسانه‌ای برای بازنمایی لایه‌های پنهان و آشکار هویت جمعی بدل می‌شود. از سوی دیگر، هویت بصری در آثار هنری و تصویرسازی، اغلب واجد جنبه‌ای عینی و تجربه‌پذیر است و درعین حال می‌تواند دارای بیانی غیرمستقیم و مفهومی باشد که احساسات و خاطره‌های جمعی مخاطب را برمی‌انگیزد (سجادی، ۱۳۹۴: ۴۱). هویت بصری ملی نیز بر پایه عناصر هویت‌بخش هر سرزمین تعریف می‌شود؛ عناصری که از طریق نمادها، رموز و استعاره‌ها امکان بومی شدن تصاویر را فراهم می‌آورند. علاوه بر این، مؤلفه‌هایی همچون رنگ، خط، تکنیک، نقوش، پوشش، معماری، حالات ظاهری و چهره‌ها در تصویرسازی می‌توانند یادآور هویت یک سرزمین مشخص یا بیانگر نگرشی فرهنگی و ارزشی خاص باشند (کاملان، ۱۳۹۱: ۱۰۴).

مؤلفه‌های بازنمایی هویت ایرانی در تصویرسازی داستان‌های کهن کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

بازنمایی هویت ایرانی در کتاب‌های فارسی (بخوانیم) دوره ابتدایی دهه ۱۳۹۰ از طریق تصویرسازی داستان‌های کهن، نقش مهمی در شکل‌دهی به فهم کودکان از میراث فرهنگی و تاریخی کشور ایفا می‌کند. تحلیل و بررسی تصویرسازی‌های انتخابی مرتبط با موضوع مقاله نشان می‌دهد که تصویرسازی‌ها به ترتیب اغلب با محوریت شش

دسته هویتی زیر طراحی شده‌اند که دال‌های مرکزی آن‌ها بیان‌گر مؤلفه‌های کلیدی هویت ایرانی هستند:

۱. حماسی ملی (هویت تاریخی و میهنی): این دسته با دال‌های مرکزی مانند مقاومت، قهرمان، ایران و اسطوره‌های ملی مشخص می‌شود. نمونه‌های شاخص شامل تصویرسازی داستان‌های آرش کمان‌گیر، زال و سیمرغ و هفت خان رستم است که فضاسازی و پوشش‌ها با الهام از معماری، لباس و ابزارهای تاریخی ایرانی طراحی شده‌اند. این تصاویر غالباً واقع‌گرایانه هستند و تمرکز بر نمایش شخصیت‌های قهرمان با جزئیات تاریخی و فضاسازی‌های دقیق دارد.

۲. اخلاقی تعلیمی (هویت اخلاقی و اجتماعی): دال‌های مرکزی این دسته خرد، اخلاق، نصیحت، عدالت و رفتار اجتماعی هستند. در داستان‌هایی مانند حکایت هر که نان از عمل خویش خورد و داستان جوان مردی و...، تصویرسازی‌ها بر تعامل شخصیت‌ها در موقعیت‌های اخلاقی و اجتماعی تأکید دارد و عناصر بصری مانند لباس و محیط با هدف تقویت پیام اخلاقی انتخاب شده‌اند. تکنیک‌های تصویرسازی اغلب ساده و کودکانه هستند تا فهم کودکان را تسهیل کنند.

۳. عرفانی دینی (هویت معنوی و اسلامی): با دال‌های ایمان، عشق الهی، عرفان، نیکی و معرفت مشخص می‌شود. داستان‌هایی همچون داستان دعای مادر از بستان العارفین و حکایت نور از مثنوی، با فضاسازی معنوی، استفاده از رنگ‌ها و موتیف‌های نمادین و ترکیب عناصر انسانی و طبیعی به بازنمایی هویت دینی می‌پردازند.

۴. علمی عقلانی (هویت دانش‌محور): این دسته با دال‌های دانش، پیشرفت علمی و عقلانیت ایرانی تعریف می‌شود. داستان‌هایی مانند داستان یک بیمارستان (زکریای رازی) و حکایت درخت علم از مثنوی با نمایش فعالیت‌های عقلانی شخصیت‌ها به پرورش نگاه علمی در کودکان کمک می‌کنند.

۵. فرهنگی ادبی (ادبیات کلاسیک ایران): دال‌های مرکزی این دسته ادبیات فارسی و زیبایی‌شناسی ایرانی هستند. داستان‌هایی مانند حکایات گلستان سعدی با استفاده از موتیف‌ها و رنگ‌های سنتی، تصویرسازی‌ها را در خدمت انتقال ارزش‌های ادبی و زیبایی‌شناسی ایرانی قرار می‌دهند.

۶. چندوجهی (اخلاقی، ملی و دینی): این دسته با ترکیب چند دال مرکزی، بازنمایی هویت ملی، اخلاقی و دینی را به صورت هم‌زمان انجام می‌دهد. نمونه‌هایی از این دسته تصویرسازی‌هایی هستند که در یک کادر عناصر اخلاقی، تاریخی و عرفانی را تلفیق می‌کنند و بیانگر نگاه چندلایه به هویت ایرانی هستند. بررسی تصاویر نشان می‌دهد که این دسته‌بندی‌ها

به صورت هدفمند در تصویرسازی‌ها اعمال شده و انتخاب رنگ، فرم، پوشش و محیط‌های تصویری با دقتی معنادار انجام شده است تا عناصر هویتی تقویت شوند. این مؤلفه‌ها نه تنها پیام فرهنگی و تاریخی داستان‌ها را منتقل می‌کنند، بلکه کودکان را با مفاهیم هویت ملی و اخلاقی در بستر تصویرسازی آشنا می‌کنند.

بررسی و تحلیل تصویرسازی داستان‌های کهن ایرانی به مثابه نشان‌های هویت ایرانی در کتاب‌های فارسی ابتدایی دهه ۱۳۹۰

شناسایی دال‌های مرکزی و شناور

تصویرسازی‌های داستان‌های کهن، با توجه به مؤلفه‌های هویت ملی ایرانی اسلامی، نشان می‌دهند که گفتمان هویتی در این متون بیش از آنکه صرفاً در سطح ادبی یا روایت‌گونه شکل بگیرد، در لایه‌ای نشانه‌شناسانه تثبیت می‌شود. بر اساس رویکرد گفتمان لاکلا و موفه، می‌توان دریافت که این تصویرسازی‌ها در مقام دال‌های شناور عمل می‌کنند که از طریق برقراری روابط هم‌ارزی و تقابل، به انسجام یک نظام معنایی در باب هویت ملی یاری می‌رسانند. به بیان دیگر، عناصر بصری در این آثار نه فقط بازنمایی‌کننده داستان، بلکه حاملان معانی اجتماعی و فرهنگی‌اند که گفتمان ملی را بر بستر تخیل دانش‌آموزان تثبیت می‌کنند.

این قسمت از مقاله می‌کوشد چگونگی مفصل‌بندی هویت ایرانی را جامعه‌آماری انتخابی بازخوانی کند. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد رویکرد نظری این تحلیل نظریه گفتمان لاکلا و موفه است که تأکید بر مفصل‌بندی دال‌ها، ایجاد زنجیره‌های هم‌ارزی در هنگامی که معنا تثبیت می‌شود و عناصری که به این سبب به حاشیه رانده می‌شوند، دارد. لذا منظور از تصویرسازی نه صرفاً زیبایی‌شناسی بصری، بلکه قراردادهای بصری‌ای است که معناهای هویتی را ایجاد، تثبیت یا متزلزل می‌کنند. بررسی تصاویر نشان می‌دهد که مؤلفه‌های هویت ملی در تصویرسازی‌های کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی به‌طورکلی در شش محور اصلی (حماسی ملی، اخلاقی تعلیمی، دینی، علمی و فرهنگی ادبی) بازنمایی شده‌اند. با این حال، میزان برجستگی هر یک از این مؤلفه‌ها در تصویرسازی‌ها یکسان نبوده و می‌توان گفت برخی عناصر، نقش محوری‌تری در برساخت گفتمان هویت ملی داشته‌اند. این طبقه‌بندی نه تنها به ماهیت متون مورد اقتباس (شاهنامه، گلستان سعدی، مثنوی مولوی، کلیله و دمنه و ...) وابسته است، بلکه به جهت‌گیری گفتمانی نظام آموزشی نیز مربوط می‌شود. به بیان دیگر، تصویرسازی‌ها فقط بازنمای داستان نیستند، بلکه حامل بار ایدئولوژیک و گفتمانی‌اند که وظیفه برساخت و تثبیت هویت ایرانی را در ذهن کودک بر عهده دارند.

از منظر دسته‌بندی محتوایی، نخستین محور برجسته، تاریخ و اسطوره‌های ایرانی است. تصویرگران با بهره‌گیری از نمادهایی چون قهرمانان اساطیری و نشانه‌های

تمدنی کهن پیوندی میان گذشته پرافتخار ایران و هویت امروز برقرار می‌سازند. این امر در چارچوب نظری لاکلا و موفه به منزله دال مرکزی عمل می‌کند که پیرامون آن زنجیره‌ای از دال‌های هم‌ارز (قدرت، خرد و قهرمانی) شکل می‌گیرد. بدین سان، روایت بصری اسطوره‌ها از یک سو به بازتولید گفتمان ملی می‌انجامد و از سوی دیگر امکان مقاومت در برابر گفتمان‌های رقیب به‌ویژه گفتمان جهانی‌سازی و هویت‌های فراملی را فراهم می‌سازد؛ بدین ترتیب، هویت ایرانی در مقام هویتی تاریخی و میهنی تثبیت می‌شود (تصویر ۱ و ۲).



تصویر ۱. چهارم ابتدایی، ۱۳۹۳: ۵۵ تصویر ۲. ششم ابتدایی، ۱۳۹۷: ۹۲

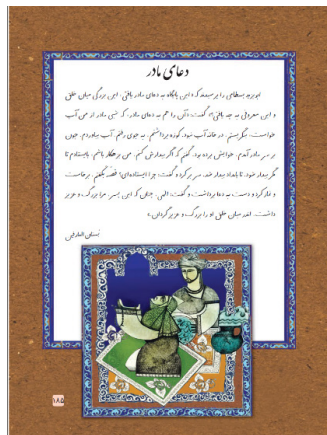
در محور دوم، هویت اخلاقی و اجتماعی قرار دارد. تصویرسازی‌های مربوط متون نثر و نظم ادبی مانند گلستان سعدی، کلیله و دمنه، مرزبان‌نامه و ... یا حکایت‌های عامیانه بیش از هر چیز بر ارزش‌های اخلاقی همچون نیکی، عدالت، صداقت و رفتار اجتماعی تأکید دارند. از منظر لاکلا و موفه، این تصاویر از طریق زنجیره هم‌ارزی دال‌هایی چون خرد، نصیحت، رفتار اجتماعی و عدالت و مانند این‌ها هویتی اخلاقی برای کودک می‌سازند. به‌طور مثال، در تصویر حکایت پیاده و سوار از مرزبان‌نامه یا جوان و راهزن از سبحة الاحرار جامی تصویرسازی نه فقط روایت حکایت، بلکه تثبیت دال مرکزی نیکی در مقام بنیان هویت اخلاقی ایرانی را به عهده دارد. این تصاویر هویت ملی را از سطح سیاسی و تاریخی به سطح اجتماعی و اخلاقی بسط داده و به کودک می‌آموزند که ایرانی بودن با فضیلت اخلاقی گره خورده است (تصویر ۳ و ۴)



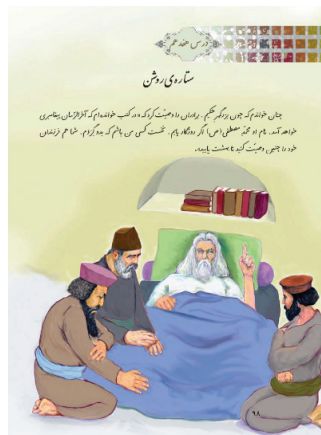
تصویر ۴. ششم ابتدایی: ۱۳۸-۱۳۹

تصویر ۳. ششم ابتدایی، ۱۳۹۶: ۹۵

در محور سوم، دین و معنویت جایگاهی کلیدی دارد. تصویرسازی‌هایی که عناصر مذهبی یا فضاهای اسلامی را به تصویر می‌کشند، در پیوند با گفتمان ملی، امر مقدس را به عنوان جزئی جدایی‌ناپذیر از هویت ایرانی اسلامی تثبیت می‌کنند. در چارچوب نظری لاکلا و موفه، این تصاویر کارکردی هژمونیک دارند؛ زیرا گفتمان ملی و دینی را در هم ادغام کرده و هویت ایرانی را در پیوندی ناگسستنی با هویت اسلامی بازنمایی می‌کنند. از منظر گفتمانی، این تصاویر با ایجاد رابطه هم‌ارزی میان ایرانی بودن و مسلمان بودن، هویت ملی را در چارچوبی معنوی و الهی صورت‌بندی می‌نمایند. همچنین تقابل‌های دوگانه (همچون خیر/شر یا ایمان/کفر) در این تصویرها برساخته می‌شوند که در نظام گفتمانی، به تولید دیگری و تقویت انسجام هویتی کمک می‌کنند. در این تصویرسازی‌ها، ایرانی بودن معادل با ایمان و عشق الهی معرفی می‌شود و این همان لحظه تثبیت معناست که در سطح آموزشی و فرهنگی مشروعیت می‌یابد (تصویر ۵ و ۶).

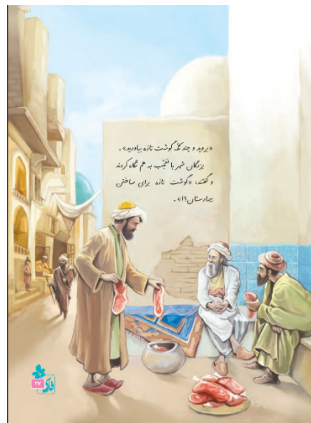


تصویر ۶. پنجم ابتدایی، ۱۳۹۵: ۱۸۵

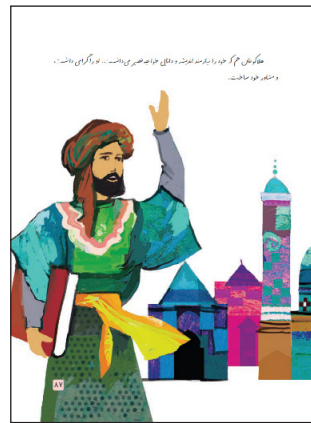


تصویر ۵. ششم ابتدایی، ۱۳۹۳: ۹۸

محور بعدی، به بازنمایی هویت علمی عقلانی مربوط است. تصویرسازی‌های مربوط به دانشمندان و اندیشمندان ایرانی چون زکریای رازی، بوعلی سینا، ابوریحان بیرونی یا خواجه نصیرالدین طوسی، جایگاه ویژه‌ای در بازنمایی هویت دانش محور دارند. زنجیره هم‌ارزی این تصاویر حول دال‌های دانش، پیشرفت علمی و عقلانیت ایرانی شکل می‌گیرد. بدین ترتیب، هویت ایرانی نه تنها تاریخی و دینی، بلکه به عنوان حامل عقلانیت و تمدن علمی بازنمایی می‌شود. این مؤلفه نشان دهنده تلاش نظام آموزشی برای برساخت نوعی غرور ملی علمی و الگوسازی از گذشته تمدنی ایران است (تصویر ۶ و ۷).



تصویر ۸. ششم ابتدایی، ۱۳۹۷: ۲۷

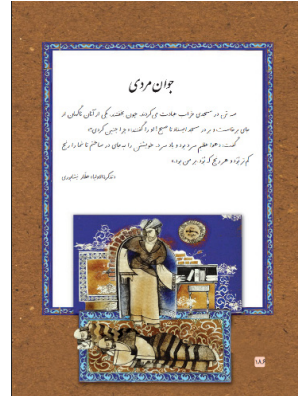


تصویر ۷. پنجم ابتدایی، ۱۳۹۵: ۸۷

محور پنجم بیان‌کننده هویت فرهنگی ادبی است. تصویرسازی داستان‌هایی برگرفته از گلستان سعدی، مثنوی مولوی، دیوان ایرج میرزا یا ملک‌الشعرای بهار، نمایانگر تلاش برای تثبیت هویت ادبی ایرانی است. در این تصاویر، زیبایی‌شناسی ایرانی، خطاطی فارسی، معماری سنتی و نمادهای ادبی به چشم می‌خورد. زنجیره هم‌ارزی در اینجا حول دال زبان و ادب فارسی و فرهنگ مشترک شکل گرفته است. بدین ترتیب، کودک با میراث ادبی ایران به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از هویت ملی آشنا می‌شود (تصویر ۸ و ۹).

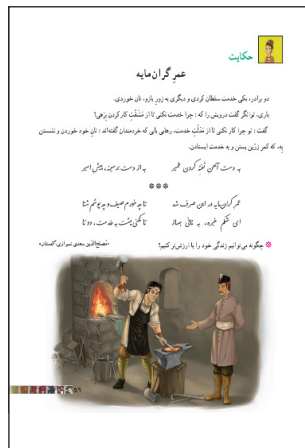


تصویر ۹. پنجم ابتدایی، ۱۳۹۳: ۹۶



تصویر ۸. پنجم ابتدایی، ۱۳۹۳: ۱۸۳

ششمین محور اصلی نیز به صورت چندوجهی (ملی، اخلاقی و دینی) حامل چندین لایه هویتی است. تصویرسازی داستان‌هایی برگرفته از گلستان سعدی، مثنوی مولوی، دیوان ایرج میرزا یا ملک‌الشعراى بهار، نمایانگر تلاش برای تثبیت هویت ادبی ایرانی است. در این تصاویر، زیبایی‌شناسی ایرانی، خطاطی فارسی، معماری سنتی و نمادهای ادبی به چشم می‌خورد. زنجیره هم‌ارزی در اینجا حول دال زبان و ادب فارسی و فرهنگ مشترک شکل گرفته است. بدین ترتیب، کودک با میراث ادبی ایران به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از هویت ملی آشنا می‌شود (تصویر ۱۰).



تصویر ۱۰. ششم ابتدایی، ۱۳۹۳: ۵۹

همچنین می‌توان گفت طبیعت و جغرافیای ایران که در بسیاری از تصویرسازی‌ها به‌عنوان پس‌زمینه بازنمایی می‌شوند، نیز نه صرفاً عناصر تزئینی، بلکه نشانه‌هایی هویتی‌اند که سرزمین را به‌عنوان مؤلفه‌ای بنیادین از ملیت بازنمایی می‌کنند. در چارچوب لاکلا و موفه، این تصاویر در زنجیره هم‌ارزی با مفاهیمی چون خانه، میهن و ریشه قرار می‌گیرند و بدین ترتیب، وابستگی عاطفی کودک به سرزمین مادری در سطح ناخودآگاه تقویت می‌شود (تصویر ۱۱).



تصویر ۱۱. ششم ابتدایی، ۱۳۹۲: ۹۳

افزون بر این، زندگی روزمره و فرهنگ عامه نیز در تصویرسازی‌ها جایگاه ویژه‌ای دارد. بازنمایی پوشاک سنتی، آیین‌ها، معماری بومی و روابط اجتماعی در این آثار، نشان‌دهنده تلاش برای تثبیت گفتمان ایرانی بودن در سطح تجربه زیسته روزمره است. این تصاویر، به‌گونه‌ای پیوسته و ملموس، پیوندی میان کودک و میراث فرهنگی برقرار می‌سازند و از رهگذر همین بازنمایی‌ها، دال‌هایی چون اصالت، سنت و پیوستگی تاریخی در زنجیره گفتمانی جای می‌گیرند (تصویر ۱۲).



تصویر ۱۲. ششم ابتدایی، ۱۳۹۵: ۶۹-۶۸

بررسی موارد ذکر شده نشان می‌دهد که از میان مؤلفه‌ها تاریخ و اسطوره‌های ایرانی به همراه اخلاق و معنویت بیش‌ترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. این امر نشان می‌دهد که گفتمان حاکم بر نظام آموزشی در دهه ۱۳۹۰، تلاش کرده است تا از طریق تصویرسازی‌ها، هویت ملی را بر محور گذشته پرافتخار و هویت دینی تثبیت کند. به بیان دیگر، تصویرسازی‌ها در این کتاب‌ها نه تنها به روایت داستان محدود نمی‌شوند، بلکه به منزله ابزارهای گفتمانی برای مشروعیت بخشی به گفتمان ملی عمل می‌کنند. در چارچوب نظری لاکلا و موفه، می‌توان گفت این مؤلفه‌ها در حکم دال‌های مرکزی عمل کرده و سایر عناصر در زنجیره هم‌ارزی پیرامون آن‌ها سامان یافته‌اند.

به‌ویژه، دین و معنویت در این تصویرها جایگاهی ممتاز یافته است. کودک و نوجوان در مواجهه با این تصاویر با نوعی هم‌نشینی معنایی روبه‌رو می‌شود که ایرانی بودن را هم‌ارز با مسلمان بودن بازنمایی می‌کند. این هم‌نشینی معنایی در سطح گفتمان، کارکردی هژمونیک دارد؛ زیرا امکان می‌دهد گفتمان دینی و گفتمان ملی در یکدیگر ادغام شوند و به شکل هویت ایرانی-اسلامی تثبیت گردند. به بیان دقیق‌تر، تصویرها با ایجاد زنجیره‌ای از دال‌های هم‌ارز، مرزهای گفتمانی را بازتعریف کرده و هویتی ترکیبی و هم‌بسته را به کودک معرفی می‌کنند.

از سوی دیگر، تاریخ و اسطوره‌های ایرانی نیز در تصویرسازی‌ها با قدرت بازنمایی شده‌اند. این مؤلفه از طریق عناصر بصری نظیر جنگ‌آوران و پهلوانان و نشانه‌های تمدنی مانند معماری و هنر حضور یافته است. این تصاویر به‌عنوان دال‌های شناور عمل می‌کنند که معنای آن‌ها بسته به زمینه‌های گفتمانی می‌تواند تغییر کند، اما در

اینجا به طور عمده به بازتولید گفتمان ملی‌گرایانه در پیوند با افتخارات تاریخی و میراث فرهنگی ایرانی منجر شده‌اند. این بازنمایی‌ها، در پیوند با گفتمان آموزشی، گذشته تاریخی را نه فقط به عنوان خاطره، بلکه به عنوان سرمایه هویتی عرضه می‌کنند. با وجود این برجستگی‌ها، طبیعت و جغرافیای ایران نیز در بسیاری از تصویرسازی‌ها حضوری چشمگیر دارد. کوه‌های البرز، دشتهای کویری، جنگل و... همچون نمادهای عینی سرزمین در این تصویرها حاضرند. این مؤلفه از منظر گفتمانی، نقشی عاطفی و احساسی ایفا می‌کند؛ زیرا به طور ناخودآگاه، وابستگی دانش‌آموز به میهن را از طریق تجربه بصری طبیعت بیدار می‌سازد. به زبان لاکلا و موفه، این تصاویر بخشی از زنجیره دال‌های هم‌ارزی پیرامون دال مرکزی ایران را شکل داده و به انسجام معنایی گفتمان ملی کمک می‌کنند.

همچنین، زندگی روزمره و فرهنگ عامه در تصویرسازی‌ها بازتاب یافته است. پوشاک سنتی، معماری بومی، آیین‌های ملی و روابط اجتماعی در این آثار بازنمایی می‌شود. اهمیت این محور در آن است که گفتمان هویت ملی را از سطح کلان به سطح تجربه زیسته و عینی دانش‌آموز منتقل می‌کند. به بیان دیگر، هویت ملی در اینجا نه فقط یک مفهوم انتزاعی، بلکه بخشی از زندگی روزمره دانش‌آموز است که به تصویر کشیده می‌شود. در چارچوب نظری لاکلا و موفه، این امر به معنای گسترش هژمونی گفتمان هویت ملی به قلمروی زندگی روزمره است که در آن، ایرانی بودن در جزئی‌ترین مناسبات انسانی و فرهنگی نیز قابل شناسایی می‌شود. از این رو اساس تحلیل داده‌ها می‌توان گفت که تصویرسازی‌های کتاب‌های فارسی دهه ۱۳۹۰، بیش از آنکه روایت‌گر ساده داستان‌ها باشند، ابزارهایی گفتمانی برای بازنمایی و تثبیت هویت ایرانی‌اند. این بازنمایی‌ها با دال‌های مرکزی چون قهرمان/ایران، دانش، اخلاق و ادب و دین و معنویت سامان یافته و از طریق زنجیره‌های هم‌ارزی معنا یافته‌اند. به علاوه، لحظات تثبیت معنا در این تصویرسازی‌ها، به شکلی هژمونیک، هویت ایرانی را در پیوند با دین، تاریخ، اخلاق و دانش معرفی می‌کنند. بدین ترتیب، گفتمان حاکم بر کتاب‌های درسی در این دوره، هویتی ترکیبی و چندوجهی را تولید کرده است که به طور هم‌زمان بر ملی بودن، دینی بودن و دانش‌محوری تأکید دارد.

زنجیره‌های هم‌ارزی

در چارچوب نظریه گفتمان لاکلا و موفه، زنجیره‌های هم‌ارزی یکی از سازوکارهای بنیادین برای تثبیت معنا به شمار می‌آید. این سازوکار هنگامی شکل می‌گیرد که نشانه‌ها و عناصر تصویری ناهمگون، در کنار یکدیگر قرار گرفته و به واسطه پیوندی گفتمانی، معنایی واحد را حول یک دال مرکزی سامان می‌دهند. در واقع، عناصر پراکنده و متنوع با ایجاد نوعی هم‌نشینی و هم‌پوشانی معنایی، در خدمت تقویت یک هویت جمعی یا ارزش فرهنگی قرار می‌گیرند. لاکلا و موفه معتقدند که منطق هم‌ارزی باعث

کاهش تمایزات و ساده‌سازی و در مقابل منطق تفاوت بر تکرار و تمایزات تأکید می‌کند (سجودی و قاضی‌زاده، ۱۳۹۲: ۹۶).

بررسی تصویرسازی‌های مورد مطالعه نشان می‌دهد که در بسیاری از قاب‌ها، چنین زنجیره‌هایی برای تثبیت دال‌های مرکزی ایران، قهرمان ملی و خرد اخلاقی شکل گرفته است. برای نمونه، در بازنمایی فردوسی و میراث شاهنامه، تصویرگر با کنار هم قرار دادن مجسمه فردوسی، صحنه‌های نبرد رستم، تصویر رخس و همچنین اقتباس‌هایی از نگارگری‌های سنتی، زنجیره‌ای از نشانه‌ها می‌آفریند که همگی به دال مرکزی ایران ارجاع داده می‌شوند. این هم‌نشینی تصویری نه تنها یادآور شکوه حماسی شاهنامه است، بلکه نوعی هویت فرهنگی ملی را به مخاطب القا می‌کند که در آن فردوسی و قهرمانانش به منزله پاسداران ایران بازنمایی می‌شوند. (تصویر ۱۳) و یا در تصویرسازی داستان آرش کمان‌گیر حضور عناصر تصویری آرش روی صخره با کمان، ترسیم لحظه رهاسازی تیر از کمان، پوشش پهلوانی به‌گونه‌ای عمل می‌کند که مفهوم میهن‌پرستی ایثارگرانه را به‌عنوان یک جزء مرکزی هویت ایرانی به دانش‌آموز نشان می‌دهد. به همین ترتیب، در فریم مربوط به حاتم طایی، پیوند عناصر متضادی همچون صحنه بیابان، لباس‌های فاخر و کهنه و تقابل بصری غنی و فقیر، زنجیره‌ای از نشانه‌ها را می‌سازد که دال مرکزی بزرگواری اخلاقی را تثبیت می‌کند (تصویر ۱۴).

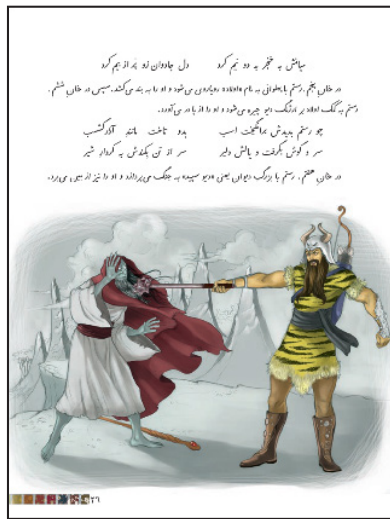


۱۴. سوم ابتدایی، ۱۳۹۳: ۶۵



تصویر ۱۳. دوم ابتدایی، ۱۳۹۵: ۷۳-۷۲ تصویر

همچنین در برخی قاب‌ها، حضور عناصر اخلاقی قابل مشاهده است. برای نمونه، تقابل تصویری میان انسان‌های نیک و چهره‌های اهریمنی، زنجیره‌ای از نشانه‌ها را حول دال مرکزی تقابل خیر و شر پدید می‌آورد (تصویر ۱۵). در اینجا، تصویرساز با ترکیب عناصر متناقض، معنایی واحد و پایدار را تولید می‌کند که ورای روایت تاریخی یا داستانی، ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی جامعه را بازنمایی می‌نماید.



تصویر ۱۵. ششم ابتدایی، ۱۳۹۳: ۲۷

از این منظر، زنجیره‌های هم‌ارزی نه صرفاً ابزارهای زیبایی‌شناختی یا بازنمایی‌های داستانی، بلکه سازوکارهایی گفتمانی هستند که از طریق پیوند نشانه‌ها، معنای هویتی را تثبیت و بازتولید می‌کنند. به بیان دیگر، هر قاب تصویری با ساختن چنین زنجیره‌هایی، در فرایند برساخت هویت ملی مشارکت می‌کند و دال‌های مرکزی همچون ایران، قهرمان ملی و خرد اجتماعی را در ذهن مخاطب تثبیت می‌سازد. این رویکرد به‌ویژه در تصویرسازی‌های ادبیات کهن اهمیت دارد، زیرا موجب می‌شود میراث ادبی و تاریخی در قالبی بصری و معاصر بازتولید شده و به بخشی از حافظه جمعی بدل گردد. از این رو باید گفت هر قاب تصویر نه فقط مجموعه‌ای از عناصر بصری، بلکه سازوکاری گفتمانی است که از طریق زنجیره‌های هم‌ارزی، معنای هویتی خاصی را تثبیت می‌کند. چنین زنجیره‌هایی از طریق هم‌نشینی نشانه‌های تاریخی، اسطوره‌ای، دینی و فرهنگی، دال‌های مرکزی هویت ملی را برجسته ساخته و امکان بازتولید آن‌ها را در حافظه جمعی فراهم می‌آورند.

روابط حاشیه‌رانی و برجسته‌سازی

هویت ایرانی در این تصویرسازی‌ها همواره از رهگذر تمایز و طرد دیگران تثبیت می‌شود. در منازعات گفتمانی هر گفتمان با برجسته کردن نقاط قوت خود و نقاط ضعف رقیب و با به حاشیه راندن نقاط ضعف خود و نقاط قوت رقیب، سعی در کشیدن هاله‌ای از قدرت دست‌نیافتنی به اطراف خود است. برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی، شیوه‌ای برای حفظ و استمرار قدرت و دوام هژمونیک گفتمان است (سلطانی، ۱۳۸۴: ۸۳). روایت‌های حماسی مانند داستان آریوبرزن یا نبردهای رستم، بر مبنای تقابل با دیگری (اسکندر، خاقان چین یا دشمنان بیگانه و ...) شکل می‌گیرند و به‌طور نمادین ایران را در مقابل غیرایران برجسته می‌سازند. در روایت‌های اخلاقی نیز، طرد رفتار نادرست یا شخصیت منفی همچون راهزن یا حيله‌گر، در کنار بازنمایی ارزش‌های مثبت چون

عدالت و جوان‌مردی، هویت اخلاقی و اجتماعی را تثبیت می‌کند. در همین راستا، برخی از عناصر فرهنگی غیرایرانی (مانند معماری هندی در داستان رهایی از قفس) تنها به عنوان پس‌زمینه‌ای فرعی بازنمایی می‌شوند، درحالی‌که عناصر ایرانی (لباس، معماری بومی، طبیعت داخلی) نقش اصلی را ایفا کرده و در مرکز معنا قرار می‌گیرند. همان‌گونه که پیش‌تر به آن اشاره شد، هویت تصویری تثبیت شده همواره همراه با ساختن دیگری و طرد برخی دال‌هاست. لاکلا و موفه به ساختن دیگری و تقابل‌ها اهمیت می‌دهند. بررسی تصاویر نشان می‌دهد در انتخاب و تصویرسازی داستان‌های کهن ادبیات فارسی برای دانش‌آموزان ابتدایی عناصر و گفتمان‌هایی طرد یا جهت‌دار کم‌رنگ شده‌اند از جمله آنان می‌توان به غیبت زنان قهرمان اشاره کرد. تقریباً در تمام نمونه‌های حماسی و قهرمانی، قهرمان مرد است. زنان عمدتاً نقش‌های پس‌زمینه یا نقش‌های سنتی (مادر، دعاکننده) دارند. این غیاب نشان می‌دهد که یکی از تفاوت‌های تثبیت شده، هویت مردانه ملی است؛ یعنی هویت قهرمانی اغلب مردانه معنا می‌شود. در ادامه باید به نبود و حذف تنوع اجتماعی‌قومیتی اشاره کرد. تصاویر پر از معماری سنتی، پوشش تاریخی و منظره روستایی‌اند؛ نمادهای شهری، پوشش یا تنوع قومی به ندرت یا اصلاً دیده نمی‌شود؛ بنابراین یک تفاوت کلیدی بین سنت (حاضر و مطلوب) و متنوع بودن (غایب یا نامطلوب) برقرار می‌شود.

لحظات تثبیت معنا

لحظات تثبیت معنا آن نقاطی هستند که ترکیب دال‌ها معنایی را به صورت نسبتاً پایدار در ذهن مخاطب تثبیت می‌کند. این مسئله زمانی در این تصویرسازی‌ها رخ می‌دهد که دال‌های متکثر در شبکه‌ای پایدار سازمان می‌یابند. البته که این لحظات از طریق تکرار در مقاطع مختلف تحصیلی، به الگوهای تثبیت شده‌ای از هویت ملی بدل می‌شوند. برای نمونه، تصویرسازی آرش کمان‌گیر با صخره، کوهستان، کمان و بدن کشیده قهرمان، لحظه‌ای تثبیت معناست که هویت ملی تاریخی حول مقاومت و فداکاری سامان می‌گیرد. یا در تصویرسازی‌های عرفانی، مانند داستان‌هایی از گلستان، مرزبان‌نامه یا بستان العارفین، ترکیب فضای تخت، موتیف‌های ایرانی و لباس‌های سنتی با رنگ‌های خاکی و آرام، لحظه‌ای از تثبیت هویت دینی و معنوی را پدید می‌آورد. در تصویرسازی حکایت‌های دانش‌محور مانند داستان انتخاب مکان بیمارستان توسط زکریای رازی نیز لحظه‌ای که علم ایرانی تثبیت می‌شود: تصویر علم نه به عنوان امر خارجی، بلکه در بستر معماری ایرانی و پوشش ایرانی قرار گرفته و معنای ملی و علمی را با هم پیوند می‌زند.

نقش سبک تصویری و سن دانش‌آموز در مفصل بندی هویت

سبک تصویرگری در این متون نقشی کلیدی در مفصل بندی هویت ایفا می‌کند. در پایه‌های اول و دوم ابتدایی، تصویرسازی غالباً ساده‌سازی کودکانه یا فانتزی است؛ عناصر هویتی به شکل معنادار اما ساده و عینی ارائه می‌شوند (برای مثال تصویر ۱۶:

داستان لاک‌پشت و مرغابی از کلیله و دمنه) چراکه تفکر خردسالان هنوز عینی است و دانش‌آموزان مسائل را به صورت شهودی دریافت می‌کنند، نه بر طبق نوعی منطق و قانون (مطلق غلامزاده، ۱۴۰۱: ۱۴۲) از این رو هویت به شیوه‌های آشکار و نمادین ساده ارائه می‌شود تا قابل فهم و پذیرش باشد. در پایه‌های میانی (سوم و چهارم) که دانش‌آموز توانایی انجام و دریافت اعمال منطقی را کسب می‌کند و ظرفیت‌های شناختی به او اجازه می‌دهد که تاندازه‌ای جریان‌های فکری خود و دیگران را مرور کند (مطلق غلامزاده، ۱۴۰۱: ۱۴۳)؛ تکنیک واقع‌گرایانه با موتیف‌های ایرانی بیش‌تر دیده می‌شود؛ تصویرها جزئیات پوشش و معماری را نشان می‌دهند تا پیوند فرهنگی را تقویت کنند. در پایه‌های بالاتر (پنجم و ششم) نیز تصویرسازی‌ها به سمت واقع‌گرایی بیشتر می‌روند؛ فضاها معماری، پوشش‌ها و چهره‌ها دقیق‌تر بازنمایی می‌شوند و به این ترتیب، پیوند هویت ایرانی با تاریخ، علم و ادب، در سطحی آگاهانه‌تر منتقل می‌شود؛ بنابراین، سبک تصویرگری نه تنها ابزار آموزشی، بلکه سازوکار گفتمانی برای درونی‌سازی هویت در کودکان است؛ این سطح پیچیدگی تصویری با ظرفیت کودکان برای درک انتزاعی‌تر هم‌خوانی دارد و امکان مفصل‌بندی پیچیده‌تری از هویت (ترکیب هویت ملی، تاریخی و علمی) را فراهم می‌آورد.

همچنین نوع تکنیک بر لحظات تثبیت معنا تأثیر دارد؛ برای مثال کلاژ از نگارگری و چاپ سنگی، حس پیوستگی تاریخی را بهتر تثبیت می‌کند؛ واقع‌گرایی، هویت مادی و تاریخی را تقویت می‌کند؛ و تصویرسازی کودکان و ساده‌سازی شده، پیام‌های اخلاقی را سریع‌تر منتقل می‌کند. این تغییر سبک، بیانگر فرایندی تدریجی درونی‌سازی هویت است که از سطوح ابتدایی به سمت آگاهی عمیق‌تر پیش می‌رود.



تصویر ۱۶. اول ابتدایی، ۱۳۹۴: ۱۰۲-۱۰۱

نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تصویرسازی‌های داستان‌های کهن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی دهه ۱۳۹۰ خورشیدی، صرفاً بازتاب‌دهنده روایت‌های ادبی نیستند؛ بلکه به عنوان میدان‌های تولید معنا عمل می‌کنند و از طریق آرایه‌ای از

نشانه‌ها هویت ایرانی را مفصل‌بندی، تثبیت و بازتولید می‌نمایند. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که مؤلفه‌های هویت ایرانی در این تصویرسازی‌ها عمدتاً در شش محور قابل تفکیک‌اند: ۱. محوری حماسی ملی (اسطوره، قهرمان، مقاومت)؛ ۲. اخلاقی تعلیمی (خرد، نصیحت، عدالت)؛ ۳. عرفانی دینی (ایمان، معنویت، نیکی)؛ ۴. علمی عقلانی (دانش، عقلانیت، تمدن علمی)؛ ۵. فرهنگی ادبی (ادبیات فارسی و زیبایی‌شناسی) و ۶. بازنمودهای ترکیبی که مشتمل بر پیوند چندوجهی این مؤلفه‌هاست. این مجموعه مؤلفه‌ها در عمل با فراوانی متفاوت ظاهر شده‌اند و محورهای تاریخی اسطوره‌ای و اخلاقی از برجستگی بیشتری برخوردارند.

در پاسخ به پرسش نخست پژوهش با این موضوع که مؤلفه‌های اصلی هویت ایرانی در تصویرسازی داستان‌های کهن دهه ۱۳۹۰ کدام‌اند؟ می‌توان گفت که مؤلفه‌های تاریخی اسطوره‌ای و اخلاقی، همراه با مؤلفه‌های معنوی (دینی) و علمی در رأس بازنمایی قرار دارند. طبیعت و مناسبات روزمره نیز به‌عنوان پشت‌صحنه‌هایی هویتی حضور دارند و کارکردی احساسی متعهدکننده برای پیوستگی به سرزمین برای دانش‌آموزان تولید می‌کنند. در ادامه و در پاسخ به پرسش: این مؤلفه‌ها چگونه در چارچوب نظری لاکلا و موفه مفصل‌بندی می‌شوند؟ با استفاده از مفاهیم مفصل‌بندی، دال‌های مرکزی، زنجیره‌های هم‌ارزی و روابط برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی تبیین می‌گردد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تصویرسازی‌ها از طریق قرار دادن نشانه‌ها و تصاویر تکرارشونده (پهلوان، معماری، منظره بومی، سمبل‌های معنوی) در کنار هم زنجیره‌های هم‌ارزی می‌سازند که حول دال‌های مرکزی مانند ایران یا قهرمان معنا را تثبیت می‌کنند. هم‌زمان، فرایندهای طرد و حاشیه‌رانی موجب حذف یا کم‌رنگ شدن دال‌های رقیب می‌شوند؛ مثلاً با عدم حضور زنان قهرمان و تنوع قومی در تصاویر مرزهای گفتمانی هویت مطلوب را بازتعریف می‌کنند. لحظات تثبیت معنا در قالب قاب‌های نمادین تاریخی و اسطوره‌ای رخ می‌دهد که به واسطه تکرار و تقویت آموزشی در ذهن دانش‌آموزان پایدار می‌گردند. در پاسخ به پرسش سوم: گفتمان‌های غالب در بازنمایی هویت ایرانی کدام‌اند و چه دال‌هایی را برجسته می‌کنند؟ نیز تحلیل‌های این مقاله نشان داد که گفتمان‌های غالب عبارت‌اند از گفتمان ملی تاریخی (تأکید بر اسطوره، قهرمان و حافظه ملی)، گفتمان اخلاقی آموزشی (تأکید بر نیکی، عدالت و خرد) و گفتمان دینی معنوی (برابری میان ایرانی بودن و مسلمان بودن). هر یک از این گفتمان‌ها از طریق برجسته‌سازی دال‌های مشخص (قهرمان، نیکی، دانش و ایمان) و از طریق ترکیب این دال‌ها در زنجیره‌های هم‌ارزی، معنا و هژمونی هویتی را تثبیت می‌کنند. می‌توان گفت که گفتمان ملی و اخلاق معنوی بیش‌ترین ظرفیت هژمونیک را داشته و زمینه تولید هویت تلفیقی ایرانی اسلامی را فراهم ساخته‌اند. یکی از نتایج تبیینی مهم این پژوهش آن است که سبک تصویری و سطح سنی مخاطب متغیرهای تعیین‌کننده‌ای در فرایند مفصل‌بندی هویت‌اند. در سطوح پایین‌تر مقطع ابتدایی،

تصویرسازی‌های ساده‌سازی‌شده و نمادین برای انتقال ارزش‌های اخلاقی کارایی بیشتری دارند؛ در سطوح بالاتر، تکنیک‌های واقع‌گرایانه امکان مفصل‌بندی پیچیده‌تر و انتزاعی‌تری از هویت را فراهم می‌آورند. به عبارت دیگر، انسجام تصویری کتاب‌های درسی به‌عنوان یک ابزار آموزشی، نقش مستقیم و تعیین‌کننده‌ای در چگونگی درونی‌سازی دال‌ها ایفا می‌کند. به همین دلیل طراحان محتوای درسی و تصویرسازان باید از پیامدهای هویتی انتخاب رویکردهای تصویری آگاه باشند و همچنین در طراحی به صورت متعادل‌تری تلاش کنند تا تنوع جنسیتی، قومی و نمادهای مدرن نیز در متن تصویری دیده شود.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

منابع و مأخذ

- ابوالحسنی، سیدرحیم (۱۳۸۷). مؤلفه‌های هویت ملی با رویکردی پژوهشی، فصلنامه سیاست، (۴)، ۱۶-۳۸.
- اکرمی، جمال‌الدین (۱۳۸۳). کودک و تصویر یک، انتشارات سروش.
- ایمانی، الهه، محمود طاووسی، امیر حسین چیت‌سازیان و علی شیخ‌مهدی (۱۳۹۴). گفتمان باستان‌گرایی در نقوش قالی‌های تصویری دوره قاجار، گلجام، ۲۸(۱۱)، ۲۳-۳۸.
- باقرزاده آتشچی، زهرا (۱۴۰۰). تکوین گفتمان‌های گرافیک نوین ایران با نظریه گفتمان لاکلاو و موف دانشگاه هنر اسلامی تبریز.
- بوذری، علی (۱۳۹۶). تحلیل گفتمان نگاره‌های نسخه خطی هزارویک‌شب (مورد مطالعه: نگاره‌های ناصرالدین‌شاه) دانشگاه هنر اصفهان.
- پژوهشی، اردشیر (۱۳۷۳). تصویرسازی کتاب‌های درسی، رشد معلم، (۱۰۳)، ۴۸-۴۶.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۷۹). تحلیل جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران و طرح چند فرضیه، فصلنامه مطالعات ملی، (۵)، ۱۹۳-۲۲۸.
- خسروی‌نیک، مجید و لطف‌الله یارمحمدی (۱۳۸۰). شیوه‌ای در تحلیل گفتمان و بررسی دیدگاه‌های فکری - اجتماعی، نامه فرهنگ، ۴۲(۱۱)، ۱۷۳-۱۸۱.
- سجودی، فرزانه و بهناز قاضی مرادی (۱۳۹۲). تأثیر گفتمان مشروطیت بر هنجارهای تصویری دوره قاجار، جامعه‌شناسی هنر و ادبیات، ۴(۱)، ۹۳-۱۲۲.
- سلطانی، سیدعلی اصغر (۱۳۸۴). قدرت، گفتمان و زبان، نشر نی.
- غلامعلی‌زاده مطلق، شهرزاد (۱۴۰۱). بررسی نظریه رشد شناختی پیازه در روانشناسی، فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی، (۸)، ۱۳۸-۱۴۷.
- قجری، حسینعلی و جواد نظری (۱۳۹۲). کاربرد تحلیل گفتمان در تحقیقات اجتماعی، انتشارات جامعه‌شناسان.
- لوئیز فیلیپس، ماریان یورگنسن (۱۳۸۹). نظریه و روش در تحلیل گفتمان، ترجمه هادی جلیلی، نشر نی.
- حسینی‌زاده محمدعلی (۱۳۸۳). نظریه گفتمان و تحلیل سیاسی، علوم سیاسی، (۲۸)، ۲۱۲-۱۸۱.
- مقدمی، محمدتقی (۱۳۹۰). نظریه تحلیل گفتمان لاکلاو و موف و نقد آن، معرفت فرهنگی اجتماعی، (۲)، ۹۱-۱۲۴.
- میلز، سارا (۱۳۸۲). گفتمان، ترجمه فتاح محمدی، نشر هزاره سوم.
- Aboulhasani, S. R. (2008). Components of national identity: A research-oriented approach. *Siyasat Quarterly*, (4), 16-38. [in Persian]
- Akrami, J. A. (2004). Children and illustration (Vol. 1). Soroush Publications. [in Persian]
- Imani, A., Tavousi, M., Chitsazian, A. H., & Sheikh-Mehdi, A. (2015). The discourse of ancientism in pictorial carpets of the Qajar period. *Goljam*, 28(11), 23-38. [in Persian]
- Bagherzadeh Atashchi, Z. (2021). The formation of discourses of modern Iranian graphic design based on Laclau and Mouffe's discourse theory (Master's thesis). Tabriz Islamic Art University. [in Persian]
- Boudhari, A. (2017). Discourse analysis of the illustrations of the manuscript One Thousand and One Nights (Case study: Illustrations from the era of Naser al-Din Shah) (Master's thesis). Isfahan University of Art. [in Persian]
- Pazhouheshi, A. (1994). Illustration of school textbooks. *Roshd-e Moallem*, (103), 46-48. [in Persian]

- Hajiani, A. (2000). A sociological analysis of national identity in Iran and proposing several hypotheses. *National Studies Quarterly*, (5), 193-228. **[in Persian]**
- Khosravi-Nik, M., & Yarmohammadi, L. A. (2001). An approach to discourse analysis and the examination of socio-intellectual perspectives. *Nameh-ye Farhang*, 42(11), 173-181. **[in Persian]**
- Sajoudi, F., & Ghazi-Moradi, B. (2013). The impact of Constitutional discourse on visual norms in the Qajar period. *Sociology of Art and Literature*, 4(1), 93-122. **[in Persian]**
- Soltani, A. A. (2005). *Power, discourse, and language*. Ney Publications. **[in Persian]**
- Gholam-Alizadeh, S. (2022). A review of Piaget's theory of cognitive development in psychology. *Journal of Social Sciences Studies*, (8), 138-147. **[in Persian]**
- Ghajari, H., & Nazari, J. (2013). *The application of discourse analysis in social research*. Jame'e-Shenāsān Publications. **[in Persian]**
- Marian, F., & Louise, Y. (2010). *Theory and method in discourse analysis*. Ney Publications. **[in Persian]**
- Mohammad Ali, H. Z. (2004). Discourse theory and political analysis. *Political Science Quarterly*, (28), 181-212. **[in Persian]**
- Moghaddami, M. T. (2011). Laclau and Mouffe's discourse analysis theory and its critique. *Cultural and Social Knowledge*, 6(2), 91-124. **[in Persian]**
- Mills, S. (2003). *Discourse* (F. Fattah, Trans.). Hezareh-ye Sevvom Publications. **[in Persian]**



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.