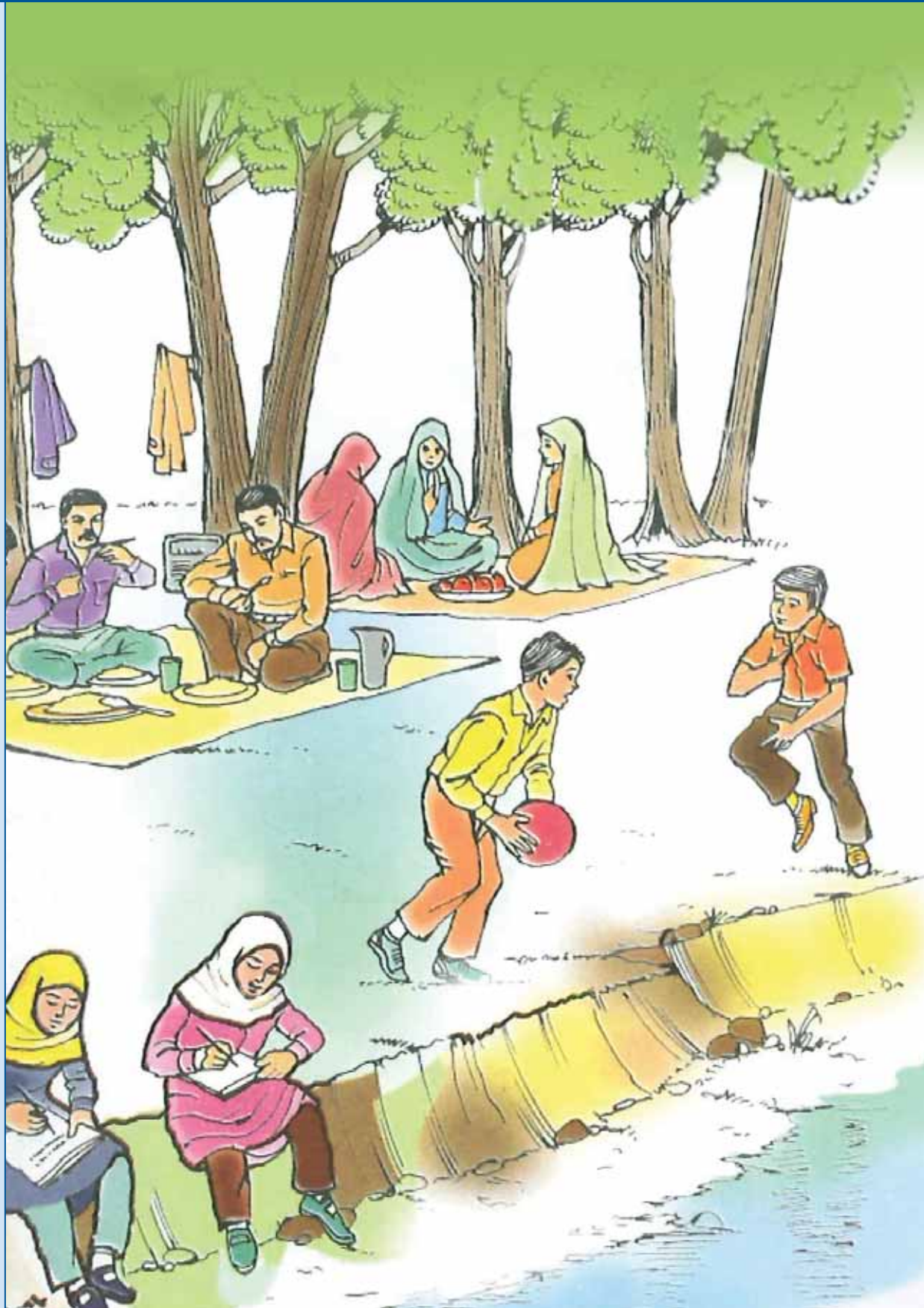


تبعیض و عدم تحمل در کتاب‌های درسی ایران

سعید
پیوندی



تبعیض و عدم تحمل در کتاب‌های درسی ایران

سعید پیوندی

سعید پیوندی استاد رشته‌ی جامعه‌شناسی در دانشگاه پاریس-۸ و دارای سابقه‌ی پژوهشی بسیاری در زمینه‌ی مسایل آموزشی و به‌ویژه درباره‌ی نظام آموزشی ایران پس از انقلاب است. از دکتر پیوندی بیش از ۳۴ مقاله، پژوهش‌های دانشگاهی، و مطالعات مقایسه‌ای درباره‌ی موضوعات آموزشی منتشر شده است. از جمله، کتابی با عنوان «دین و آموزش در ایران: شکست اسلامی کردن مدارس»، چاپ سال ۲۰۰۶ (لرمتان - پاریس).

«خانه آزادی» یک سازمان مستقل غیردولتی است که طرفدار گسترش آزادی در جهان است. به باور این نهاد، وجود آزادی فقط در نظام‌های سیاسی دموکراتیکی ممکن است که در آن‌ها دولت‌ها در برابر مردم خود پاسخ‌گو باشند، حاکمیت قانون برقرار باشد، و آزادی بیان اندیشه، آزادی اجتماعات، آزادی عقیده و احترام به حقوق اقلیت‌ها و زنان تضمین شده باشد. «خانه آزادی» از طریق تحلیل‌ها، حمایت‌ها و فعالیت‌های خود، از آزادی، دموکراسی و حاکمیت قانون دفاع می‌کند. «خانه آزادی» در نهایت متکی بر فعالیت‌های زنان و مردان متعهد و دلیر است. ما از کنش‌ها و اقدامات مدنی بدون خشونت در جوامعی که آزادی انکار یا مورد تهدید قرار می‌گیرد پشتیبانی می‌کنیم؛ و در مقابل ایده و نیرویی که حقوق مردم را برای آزاد بودن به چالش می‌کشد می‌ایستیم. «خانه آزادی» به عنوان یک کنش‌یار برای آزادی، دموکراسی، و حاکمیت قانون از راه انجام بررسی و تحلیل‌ها، فعالیت‌ها، و اقداماتش عمل می‌کند.



سپاسگذاری

ما قدرشناس یاری «دفتر حقوق بشر و دموکراسی وزارت خارجه ایالات متحده آمریکا» در کمک به انجام این پروژه هستیم. فراهم آوردن این پروژه بدون پشتیبانی مالی و حمایت‌های بی‌دریغ آنان امکان‌پذیر نمی‌بود. خانه‌ی آزادی همچنین بر خود لازم می‌داند تا مراتب سپاس خود را به اعضای هیات مشاوران این پروژه برای ارائه نقطه‌نظرات ارزشمند، پیشنهادهایشان، و ارتقای کیفیت این گزارش اعلام کند. اعضای هیات مشاوران این پروژه عبارت بودند از:

- آنتونیا گرتسه، معاون اجرایی «اتحادیه آموزگاران آمریکا»
- هرمز حکمت، سردبیر فصلنامه‌ی «ایران نامه»، بنیاد مطالعات ایران
- صنم وکیل، پژوهشگر دیداری پژوهش‌های خاورمیانه‌ی مدرسه‌ی مطالعات بین‌المللی پیشرفته‌ی دانشگاه جانز هابکینز، بلوگانیا، ایتالیا

گزارش «تبعیض و عدم تحمل در کتاب‌های درسی ایران» بدون همکاری آگاهانه‌ی یک گروه از پژوهشگران شایسته و نیز داوطلبانی که در ارائه این گزارش یاری رساندند، امکان‌پذیر نبود.

تبعیض و عدم تحمل در کتاب‌های درسی ایران

فهرست مطالب

مقدمه	۱
اسلامی کردن نظام آموزشی ایران	۳
روش شناسی طرح بررسی کتاب‌های درسی ایران	۷
بخش اول: فضای عمومی کتاب‌های درسی ایران	۹
بخش دوم: زن در کتاب‌های درسی ایران	۱۵
بخش سوم: تصویر و جایگاه اقلیت‌ها	۳۴
بخش چهارم: ایران و کشورهای منطقه و همسایه	۴۳
بخش پنجم: شیعه محوری و عدم تحمل	۵۲
نتیجه‌گیری	۶۱
کتابشناسی	۶۵
ضمیمه‌ی شماره‌ی یک: فهرست کامل کتاب‌های بررسی شده	۶۷

گزارشی که در برابر دارید، اصلی‌ترین یافته‌های پژوهشی را منعکس می‌کند که در چهارچوب پروژه‌ی مطالعاتی «خانه‌ی آزادی» (Freedom House) روی کتاب‌های درسی ایران در مقاطع آموزش ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان انجام گرفته است. بررسی‌ها و پژوهش‌های مختلفی که در ۲۵ سال اخیر روی نظام آموزشی ایران انجام شده‌اند، در این نکته‌ی اساسی با یکدیگر توافق دارند که برنامه‌ی درسی‌ای که به دانش‌آموزان ارایه می‌شود، دارای سمت‌گیری روشن مذهبی و ایدئولوژیک است. کتاب‌های درسی ایران از سال‌های نخست پس از استقرار جمهوری اسلامی تا کنون دستخوش تغییرات بسیار مهم و چندباره شده‌اند؛ اما گرایش مسلط در آن‌ها، همچنان، حضور پررنگ و ساختاری‌گفتمانی است که امروزه «اسلام سیاسی» را در سطح منطقه‌ی خاورمیانه نمایندگی می‌کند؛ «اسلام»ی که مدعی برخورداری از قابلیت ایجاد یک نظام کامل سیاسی-اداری-اقتصادی در برابر الگوهای سیاسی متداول جهان است و در نظر دارد تا نسل جوان را با نظم فرهنگی و رفتاری خاص خود، برای آن نظام تربیت و آماده کند. به زبانی دیگر، مطالب درسی ایران، آئینه‌ی تمام‌نمای جامعه و شهروند ایده‌آل در نظام حکومتی این کشور است؛ و تحلیل محتوای پیام این برنامه می‌تواند ما را در شناخت بهتر پروژه‌ی سیاسی آن یاری دهد.

برنامه‌ی درسی رسمی و مطالبی که در کلاس درس به دانش‌آموزان ارائه می‌شود، در روندهای جامعه‌پذیری جوانان و شکل‌گیری ذهنیت و فرهنگ آن‌ها نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند. این روندها، در کشورهایی مانند ایران - که در آن دولت نقش مرکزی و کنترل‌کننده در تنظیم و ارائه‌ی برنامه‌های درسی دارد و محیط‌های آموزشی از آزادی‌های لازم برای برخورد انتقادی با مطالب درسی برخوردار نیستند - می‌تواند پرتنش و نامتعارف باشد. آخرین برخورد مسئولین سیاسی ایران با نظام آموزشی، نشان‌دهنده‌ی مشکلاتی است که آنان در استفاده‌ی ابزاری از مدرسه و نیز طرح مطالب درسی مذهبی در رابطه با تربیت نسلی «سازگار» با گفتمان مسلط در ایران دارند. با وجود همه‌ی تغییرات ایدئولوژیکی-اسلامی در سال‌های پس از ۱۳۵۷، محمود احمدی‌نژاد، رییس جمهوری اسلامی ایران، هنوز هم نظام آموزشی این کشور را تحت تاثیر افکار سکولار می‌داند و خواهان انقلاب فرهنگی جدیدی می‌شود^۱ و سرپرست وزارت آموزش و پرورش از لزوم جدا سازی کتاب‌های درسی برای دختران و پسران سخن می‌آورد^۲.

هدف اصلی طرح «بررسی کتاب‌های درسی ایران»، پژوهش در زمینه‌ی اشکال مختلف تبعیض و عدم تحمل دگراندیشان در برنامه‌ی درسی رسمی این کشور است. وظیفه‌ی دیگر این پروژه، مشخص کردن مصداق‌ها و چند و چون تبعیض‌ها است و گروه‌های اجتماعی‌ای که قربانی آن‌ها هستند.

در یک نگاه کلی، می‌توان گفت در پژوهشی‌هایی که روی کتاب‌های درسی ایران در کشورهای مختلف انجام گرفته است، کمتر به وجود اشکال گوناگون و چندوجهی تبعیض و نیز عدم تحمل در سطوح مختلف آموزشی پرداخته شده است. در طرح پژوهشی خانه‌ی آزادی، تلاش شده است تا با استفاده از روش‌های تحلیلی کیفی و نیز کمی-آماري آخرین روایت کتاب‌های درسی که در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۶ در مدارس ایران تدریس شده است، به صورت عینی و علمی مورد بررسی قرار گیرد. بررسی مطالب و تصاویر کتاب‌های درسی از سال اول ابتدایی تا سال سوم دبیرستان امکان داد تا پدیده‌ی تبعیض و عدم تحمل به طور عمده در سه زمینه مورد بررسی قرار گیرد:

- تبعیض میان زن و مرد
- نگاه به اقلیت‌های مذهبی و قومی
- نوع برخورد با کشورهای همسایه‌ی ایران

۱ ایرنا (خبرگزاری رسمی جمهوری اسلامی ایران)، ۱۷ شهریور ۱۳۸۵.
۲ خبرگزاری مهر، ۱۲ بهمن ۱۳۸۶.

گزارش درباره‌ی تبعیض و عدم تحمل در کتاب‌های درسی شامل پنج بخش است:

بخش اول به اصلی‌ترین ویژگی‌های مطالب کتاب‌های درسی ایران اختصاص یافته است. در این قسمت به بعد مذهبی و دامن‌های حضور مطالب دینی در دروس مختلف اشاره می‌شود.

بخش دوم کتاب به موضوع نابرابری‌های گوناگون میان زن و مرد در متون و تصاویر کتاب‌های درسی می‌پردازد. تحلیل محتوایی تبعیض جنسیتی بر اساس نوع برخورد به حضور زن و مرد در خانواده، حوزه‌ی آموزش، بازار کار، و نیز در رابطه با فردیت اجتماعی و مسئله‌ی پوشش بدن صورت گرفته است.

بخش سوم به نوع برخورد و نگاه به اقلیت‌های مختلف ساکن ایران مربوط می‌شود. دو نوع اقلیت در این تحلیل مورد توجه قرار گرفته‌اند: نخست، اقلیت‌های قومی - ملی ساکن مناطق ایران، دوم، اقلیت‌های مذهبی به رسمیت شناخته شده (اهل تسنن، زرتشتیان، مسیحیان و یهودیان)، و نیز، اقلیت‌های پنهان یا «غیر رسمی» (بهاییان و فرقه‌های مذهبی دیگر) یا گروه‌های غیرمذهبی.

بخش چهارم نوع برخورد با کشورهای همسایه و منطقه را در برمی‌گیرد. در این تحلیل، علاوه بر کشورهای همسایه یا مسلمان منطقه، نوع رابطه با کشورهای غربی، به ویژه آمریکا، و نیز اسرائیل، بررسی شده است.

بخش پنجم و آخر گزارش، شامل چگونگی طرح «حکومت اسلامی» برای دانش‌آموزان و نیز جایگاه ارزش‌های اساسی ایدئولوژیک، مانند «شهادت» و «ایثار» یا «جهاد» در کتاب‌های درسی ایران است.

این گزارش که توسط یک گروه پژوهشی و به همت **خانه‌ی آزادی** در واشنگتن تهیه شده است، گامی است در جهت درک بهتر گفتمان ایدئولوژیک-مذهبی دوران ما در حوزه‌ی آموزشی و تضادهای مهم آن با مبانی حقوق بشر و دموکراسی. این گزارش به خوبی نشانگر مشکلات نظام‌های آموزشی دست‌کم شماری از کشورهای مسلمان در تربیت نسل جوان با ارزش‌های انسانی مانند برابری زن و مرد در قرن بیست و یکم، الزامات جوامع چند فرهنگی، یا کمک به شکل‌گیری روابط بین‌المللی صلح‌آمیز است.

پیش‌گفتار اسلامی کردن نظام آموزشی ایران

انقلاب ۱۳۵۷ ایران را باید گسست سیاسی مهمی در کشوری دانست که از ۱۳۸۵ به این سو با نظام حکومتی کم و بیش سکولار اداره شده بود. قدرت نوبنیاد برآمده از انقلاب ۱۳۵۷، با شتاب، همه‌ی تلاش خود را در راستای پی‌ریزی دولت اسلامی و نهادهای اصلی آن، مانند دستگاه قضایی یا نظام آموزشی، به کار گرفت. گفتمان اسلامی کردن مدارس در دوره‌ی نخست پس از استقرار نظام جمهوری اسلامی، چندین هدف‌های مهم، مانند اعتلای فرهنگ اسلامی، جلوگیری از نفوذ فرهنگ غرب یا «تربیت فرد مسلمان جدید» را بر پایه‌ی ارزش‌های جامعه‌ی اسلامی و از طریق روندهای جامعه‌پذیری مذهبی در برابر خود قرار داده بود. برای دولت دینی پس از انقلاب ۱۳۵۷ در ایران، اسلامی کردن مدارس، چهارچوب‌های فرهنگی و سیاسی جدیدی را برای دستیابی به پیشرفت اقتصادی، توسعه و استقلال علمی و فنی به‌وجود می‌آورد. این دورنماهای جدید، به معنای چرخش مهمی در سمت‌گیری‌های اصلی نظام آموزشی مدرن ایران نیز به شمار می‌رفت که از قرن نوزدهم و در پی زوال تدریجی موسسات تعلیم و تربیت سنتی در ایران شکل گرفته بود.

با وجود برخورداری از تجربه و گذشته‌ای بسیار غنی، موسسات سنتی تعلیم و تربیت در ایران مانند مکتب و مدارس نتوانستند خود را با تحولات اساسی اجتماعی، علمی و فنی و آموزشی دنیای مدرن و نیازهای جدید جامعه هم‌ساز کنند. از همان اواسط قرن نوزدهم میلادی، چهره‌های اصلاح طلب با سخن به میان آوردن از «مدرسه‌ی جدید» آشکارا آن را از مدارس سنتی جدا می‌کردند. در این دوره‌ی تاریخی، «مدرسه‌ی جدید» در مرکز گفتمان نوسازی ایران قرار داشت و به پیش‌شرط توسعه و پیشرفت اجتماعی تبدیل شده بود. وجه سکولار مدرسه‌ی جدید باید در زمینه‌ی فرهنگی-اجتماعی یک جامعه‌ی اسلامی آن دوره مورد توجه قرار گیرد. پذیرش الگوی سکولار توسط مدرسه‌ی جدید، به معنای آزادی کامل افراد در تعلق مذهبی نبود. دانش‌آموزی که در خانواده‌ای مسلمان متولد شده بود، خودبه‌خود مسلمان به شمار می‌رفت و می‌بایست از آموزش اسلامی برخوردار شود. با وجود استقلال مدرسه‌ی جدید از نهاد مذهب و نیز پذیرش مطالب درسی علمی و سکولار (علوم جدید، ادبیات، تعلیمات اجتماعی، تاریخ، جغرافیا و غیره)، بخشی از زمان آموزش در طول هفته نیز به تعلیمات دینی اختصاص می‌یافت.

در سراسر قرن نوزدهم، مدرسه‌ی جدید به نماد نوسازی ایران بدل شده بود. از نظر تاریخی، آغاز آموزش جدید در ایران با اعزام دانشجو به اروپا و نیز ورود مسیونرهای مسیحی به ایران مربوط می‌شود. مسیونرهای مسیحی که از اوایل دهه‌ی سی قرن نوزدهم میلادی به ایران آمدند، به تدریج شبکه‌ی مدارس خاص خود را به وجود آوردند و فرزندان برخی از خانواده‌های مسلمان را هم برای تحصیل می‌پذیرفتند.^۳ تماس‌های دولت‌مردان اصلاح‌طلب ایرانی و روشنفکران و اهل فرهنگ ایران با اروپا و نیز استمرار اعزام دانشجو به خارج از کشور در شکل‌گیری اندیشه‌ی آموزش نوین آموزشی در ایران و شکل‌گیری تدریجی شبکه‌ی مدارس جدید نقش مهمی ایفا کرد. در پی تاسیس دارالفنون، اولین موسسه‌ی آموزشی مدرن ایرانی، در سال ۱۲۳۵ شمسی (۱۸۵۶) به تدریج شبکه‌ی مدارس جدید ایرانی به ابتکار فرهنگ دوستان در گوشه و کنار کشور گسترش یافت.

رشد واقعی و همه‌جانبه‌ی نظام آموزشی جدید ایران اما در دوران حکومت سلسله‌ی پهلوی (۱۳۰۴-۱۳۵۷) و در چهارچوب سیاست نوسازی کشور آغاز شد. برای رضاشاه، نوسازی و سکولاریزه کردن نهادهای اصلی کشور مانند آموزش تنها راه منزوی کردن محافل سنتی و مذهبی به شمار می‌رفت. در آن دوران، در پروژه‌ی سیاسی حکومت جدید، نظام آموزشی

۳ اولین مدرسه به سبک امروزی در ایران به نام «مدرسه‌ی پسرانه‌ی آمریکایی» در سال ۱۸۳۴ در ارومیه (مرکز آذربایجان غربی) توسط کشیش آمریکایی «جاستن پرکینز» آغاز به کار کرد. اولین مدرسه‌ی دخترانه هم توسط خانم «گرانته» که عضو همین میسیون بود، در سال ۱۸۳۸ به وجود آمد.

سراسری می‌بایست بتواند از طریق زبان و برنامه‌ی درسی واحد، نقش مهمی در شکل دادن وحدت و هویت ملی ایفا کند.

گسترش پرشتاب آموزش جدید در ایران نیمه‌ی اول قرن چهاردهم شمسی، ناقوس زوال بازگشت‌ناپذیر موسسات آموزش سنتی ایران را به صدا درآورد. از اوایل دهه‌ی چهل شمسی، کاهش تعداد «مکتب‌خانه‌ها» شتاب گرفت و حوزه‌ی فعالیت مدارس قدیمی نیز به تربیت طلبه‌ها و روحانیت محدود شد. باوجود کاهش نفوذ و حوزه‌ی عمل موسسات آموزشی سنتی، از سال‌های چهل شمسی، شاهد ظهور گرایش جدید انتقادی به نظام آموزشی ایران از دیدگاه مذهبی هستیم. ظهور این گرایش را در حوزه‌ی آموزش، نباید با موج انتقادات به غرب و تمایل به بازگشت به سنت‌ها و دین در ایران بی‌ارتباط دانست. پیام گفتمان «بازگشت به خویشتن» در این دوره، توجه به رشد درون‌زا همراه با نفی آن‌چه «سلطه‌ی فرهنگی غرب» نامیده می‌شد، و بازیابی ارزش‌های فرهنگی بومی و دینی بود. شیخ غرب‌گریزی در این دوران، در گفتمان روشنفکری ایران حضوری پررنگ دارد؛ و نظام آموزشی نیز از این موج انتقادی برکنار نبود. رویداد مهم دیگر سال‌های چهل شمسی، شکل‌گیری نسل جدیدی مدارس اسلامی مانند «کمال» و «علوی» بود. مدارس اسلامی نوین‌یاد این دوره که در کنار برنامه‌ی رسمی آموزشی به تربیت اسلامی دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای مبذول می‌کردند، در تربیت کادرها و فعالین جنبش‌های اسلام‌گرای سال‌های انقلاب ۱۳۵۷ نقش بزرگی ایفا کرد.

بر این مینا، به شکل خلاصه، می‌توان رئوس این روند را چنین بررسیید: تاسیس جمهوری اسلامی چرخش مهمی در نفی گرایش سکولار مدارس ایران به شمار می‌رود. دولت برآمده از انقلاب ۱۳۵۷، با شتاب سخن از اسلامی کردن مدارس به میان آورد. در سال‌های پس از انقلاب، جامعه‌ی ایران شاهد تغییرات تدریجی گسترده در نظام آموزشی ایران در راستای عملی کردن پروژه‌ی اسلامی کردن آن بود. انقلاب فرهنگی که از سال ۱۳۵۹ آغاز شد، نقش مهمی در سوق دادن بیشتر نظام آموزشی به گرایش اسلامی و ایدئولوژیک داشت. این گرایش، به ایجاد نظام آموزشی ایدئولوژیک انجامید که اصول بشری و جهانی برابری، صلح، دوستی و عدم تبعیض، جایگاه معتبری در آن نمی‌یافت. روند اسلامی کردن مدارس، نظام آموزشی را نسبت به قرن گذشته در موقعیت متناقضی قرار داد: این بار، بر خلاف ابتدای قرن، اسلام با قدرت به نظام آموزشی باز می‌گشت؛ گویی تجربه‌ی سکولاریزه کردن مدارس ایران، یک «پرائتر» تاریخی بود که در سال ۱۳۵۷ بسته شد.

اولین مرحله‌ی اسلامی کردن مدارس رنگ‌وبویی بسیار سیاسی و ایدئولوژیک داشت. کنار گذاشتن آموزگاران و مدیران مخالف نظام جدید یا «غیرمکتبی»، تغییر سطحی برخی کتاب‌های درسی، تحمیل هنجارهای جدید رفتاری و پوششی در مدارس (مانند رعایت حجاب اجباری) و افزودن فعالیت‌های فوق برنامه‌ی دینی (مانند به‌جا آوردن نماز جماعت و برگزاری مراسم سیاسی و مذهبی) از جمله‌ی این اقدامات بودند. یکی دیگر از تصمیمات مهم این دوره، ایجاد نهاد جدیدی در مدارس از سال ۱۳۵۸ به این سو به نام «امور تربیتی» برای تربیت سیاسی و دینی دانش‌آموزان بود. وظیفه‌ی امور تربیتی به «تربیت» دانش‌آموزان محدود نمی‌شد و حوزه‌ی مهم کنترل و نظارت ایدئولوژیک و سیاسی آن‌ها را هم در بر می‌گرفت.

اسلامی کردن نظام آموزشی در گفتمان شخصیت‌های اصلی جمهوری اسلامی، از جمله آیت‌الله خمینی- رهبر انقلاب، جای مهمی را به خود اختصاص می‌داد. وی در سخنرانی‌های متعدد خود در رابطه با نظام آموزشی و انقلاب فرهنگی، به ویژگی‌های آموزش اسلامی از دیدگاه خود و نیز نقش تربیت دینی دانش‌آموزان و معلمان اشاره می‌کند.

در سال ۱۳۶۶، مجلس شورای اسلامی قانون «اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش» را به تصویب رساند؛ که می‌توان آن را به نوعی «قانون اساسی آموزش ایران» هم دانست. این قانون مهم، بازتاب روشن گرایش ایدئولوژیک و دینی یک نظام آموزشی در دوران ماست. همان گونه که از لابه‌لای اصول و بندهای این قانون هم می‌توان دریافت، در این دوران، نظام آموزشی ایران در مقایسه با دوران پیش از ۱۳۵۷ دیگر خصلت سکولار خود را از دست می‌دهد و بنیادهای فلسفی آن، جوهری دینی و اسلامی (شیعه) پیدا می‌کند. در ماده‌ی اول فصل نخست این قانون به «تعلیم اصول و معارف احکام دین

۴ از میان آثاری انتقادی به غرب در این دوره می‌توان به کتاب «غریزگی» اثر جلال آل احمد که در سال ۱۳۴۲ منتشر شد اشاره کرد. نویسنده در این کتاب به غرب و تاثیراتش بروی کشورهای جهان سوم نگاه بسیار انتقادی دارد. فصلی از کتاب آل احمد به انتقاد به دانشگاه ایران اختصاص دارد که از نظر نویسنده در جهت تربیت انسان‌های غرب زده عمل می‌کند. از میان دیگر روشنفکران اسلام‌گرای که با نگاهی انتقادی به نظام آموزشی ایران برخورد کرد باید از علی شریعتی نام برد که در کتاب «روش شناخت اسلام» مطلبی درباره ضرورت بازگشت به تجربه مدارس سنتی ایران و ناکارایی راه کارهای مدرن تربیتی نوشته است.

مبین اسلام و مذهب جعفری اثنی عشری بر اساس عقل، قرآن و سنت معصومین» اشاره می‌شود و آموزش دینی (تزکیه) همه جا از اولویت نسبت به «تعلیم» برخوردار می‌شود.

معنادارترین تغییر در نظام آموزشی، به جایگاه دانسته‌ها و آموزش مذهبی و رابطه‌ی آن با سایر حوزه‌های شناختی برمی‌گردد. برای مثال، آموزش زبان عربی (به عنوان زبان قرآن) که پیش از انقلاب - جز در برخی رشته‌های مرتبط با ادبیات و فرهنگ - کنار گذاشته شده بود، بار دیگر در برنامه‌ی آموزشی ایران جا گرفت. اضافه شدن درسی به نام آموزش قرآن یا افزایش ساعات تدریس «تعلیمات دینی»، از دیگر تصمیمات در جهت تقویت جایگاه آموزش‌های مذهبی در دوران تحصیل به شمار می‌رود. به نوشته‌ی موسی پور (۱۹۹۹، ص ۱۰۷) میزان آموزش دینی در همه‌ی سطوح افزایش یافته است. در حالی که در سال ۱۳۴۵ حدود ۹/۴ درصد زمان آموزشی صرف تدریس دروس دینی می‌شد، این میزان در سال‌های پس از ۱۳۵۷ به ۱۲/۷ درصد رسیده است. بیشترین تغییرات، در سطح آموزش ابتدایی به چشم می‌خورد که در آن، در سال ۱۳۷۳، به طور متوسط ۱۷ درصد از زمان آموزشی به دروس دینی اختصاص می‌یابد (در مقایسه با ۱۱ درصد در سال ۱۳۴۵). به نوشته‌ی گویا (۱۳۷۸) حجم ساعات آموزش دینی در دبیرستان در سال ۱۳۶۹ نسبت به پیش از انقلاب ۱۳۵۷ افزایشی معادل دو برابر نشان می‌دهد. این در حالی است که درصد‌های اعلام شده، همه‌ی واقعیت‌های مربوط به وزن آموزش دینی را منعکس نمی‌کند؛ زیرا بسیاری از مطالب درسی «غیر دینی» مانند فارسی، تاریخ، تعلیمات اجتماعی نیز مسایل، داستان‌ها و حوادث دینی را طرح می‌کنند. به نوشته‌ی پیوندی (۲۰۰۶)، با در نظر گرفتن محتوای کتاب‌هایی مانند فارسی، تعلیمات اجتماعی و تاریخ، یا فعالیت‌های دینی اجباری فوق برنامه در مدارس، در حدود ۲۴ تا ۲۶ درصد از زمان آموزشی دانش‌آموزان، به نوعی با آموزش مسایل دینی سر و کار پیدا می‌کند.

از سال‌های ۱۳۶۰ به این سو، شاهد تغییرات چندباره و گسترده در کتاب‌های درسی نیز هستیم؛ زیرا «اسلامی» کردن مدارس ایران، شامل تطبیق مطالب دروس مختلف با قواعد، ارزش‌ها و باورهای شیعی نیز شده است. بر این مبنا، محتوای کتاب‌هایی مانند فارسی، تاریخ، جغرافیا، تعلیمات اجتماعی، آموزش زبان‌های خارجی و تعلیمات دینی شباهت بسیار کمی با کتاب‌های پیش از انقلاب دارند. تغییرات مهم در کتاب‌های درسی با هدف اسلامی کردن و حضور گسترده‌ی باورهای دینی آن‌ها، در بسیاری از پژوهش‌هایی که روی برنامه‌ی درسی ایران صورت گرفته، بازتاب یافته است. (حیدری، ۲۰۰۲؛ جوان‌روح، ۱۹۹۸؛ Groiss A. & Toobian, ۲۰۰۷؛ مهران، ۱۹۹۱؛ Meyer, ۱۹۸۴؛ ناهید، ۱۹۹۳-۱۹۹۴؛ پیوندی، ۱۹۹۵، ۱۹۹۸، ۲۰۰۶؛ Shorish, ۱۹۸۸؛ طالقانی، ۱۹۹۴؛ Yavari D'Helencourt)

تمرکز نظام آموزشی ایران و نقش اساسی دولت در اداره و کنترل شبکه‌ی مدارس ایران، سبب شد که اسلامی کردن از «بالا» بتواند بدون برخورد با مقاومت جدی از سوی معلمان یا خانواده‌ها و دانش‌آموزان پیش رود. برای مثال، وزارت آموزش و پرورش به تنهایی وظیفه‌ی تهیه و چاپ کتاب‌های درسی را به عهده دارد و همین نقش انحصاری و عدم حضور سایر نیروی‌های مدنی (مانند تشکل‌های صنفی معلمان) سبب می‌شود که تغییرات، جنبه‌ی تحمیلی و غیرمشارکتی داشته باشد.

در پایان، به این نکته نیز در زمینه‌ی تحولات سال‌های اخیر باید اشاره کرد که رشد کمی نظام آموزشی ایران در سال‌های پس از ۱۳۵۷، با همان شتاب گذشته ادامه پیدا کرده است. نرخ پوشش آموزشی برای گروه سنی ۶ تا ۱۹ ساله در سال ۱۳۸۵ به حدود ۸۵ درصد رسید؛ در حالی که این شاخص برای سال‌های ۱۳۴۵ و ۱۳۵۵، به ترتیب ۳۶ و ۵۹ درصد بود. در سطح ابتدایی، در سال ۱۳۸۵ در حدود ۹۷ درصد از کودکان در سن تحصیل به مدرسه راه یافتند. پدیده‌ترین تحولات کمی، بدون تردید در زمینه‌ی آموزش دختران مشاهده می‌شود. در سال ۱۳۸۵، دختران حدود ۴۸ درصد از جمعیت دانش‌آموزی ایران را تشکیل می‌دادند؛ در حالی که این رقم در سال ۱۳۵۷ از ۳۸ درصد فراتر نمی‌رفت. پیشرفت دختران، به ویژه در بخش آموزش دبیرستانی، پیش‌دانشگاهی و عالی، بسیار چشم‌گیر است. از سال ۱۳۷۶، برای نخستین بار در تاریخ ایران، تعداد دخترانی که از آموزش دبیرستانی فارغ‌التحصیل می‌شوند، از پسران پیشی گرفته است و به همین نسبت هم حضور آن‌ها در آموزش پیش‌دانشگاهی و نیز در میان قبول شدگان کنکور سراسری دانشگاه‌های دولتی، از پسران بیشتر شده است. در فاصله‌ی سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۳، به طور متوسط، ۵۷ درصد از قبول شدگان در امتحان ورودی دانشگاه‌ها، دختر بودند. در نتیجه، حضور نسبی دختران در دوره‌ی آموزش عالی به گونه‌ی منظمی رو به افزایش است: در حالی که در سال ۱۳۵۷ فقط در حدود ۲۸ درصد از ۱۷۵۰۰۰ دانشجوی ایران دختر بودند، در سال ۲۰۰۶، نسبت دختران به ۵۳ درصد جمعیت دانشجویی ۲/۴ میلیونی ایران رسید.

روش‌شناسی طرح بررسی کتاب‌های درسی ایران

هدف اصلی طرح مطالعاتی «خانه‌ی آزادی»، بررسی وجود اشکال مختلف تبعیض و عدم تحمل نسبت به «دیگری» در کتاب‌های درسی ایران است. فرضیه‌ی اولیه‌ی این طرح، بر پایه‌ی رابطه‌ی میان سمت‌گیری‌های ایدئولوژیک و دینی برنامه‌ی درسی در ایران، با گفتمان مبتنی بر تبعیض، عدم تحمل، و تفاوت‌گذاری در مطالب درسی ایران شکل گرفت. پس از مطالعه‌ی مقدماتی، سه حوزه‌ی اصلی در بررسی اشکال تبعیض در کتاب‌های درسی ایران در پروژه‌ی کنونی مورد توجه قرار گرفته است:

- تبعیض جنسیتی میان زن و مرد در مطالب درسی
- تبعیض نسبت به اقلیت‌های مذهبی، قومی و ملی در ایران
- نوع نگاه و برخورد به کشورهای همسایه‌ی ایران و منطقه‌ی خاورمیانه و نزدیک

در انتخاب کتاب‌های درسی برای مطالعه‌ی کنونی، معیار اصلی متونی بود که توسط بیشترین تعداد دانش‌آموزان در سال‌های مختلف تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرد. به همین منظور، کلیه‌ی کتاب‌های دوره‌ی آموزش اجباری که شامل دوره‌ی دبستان (۵ سال) و دوره‌ی راهنمایی (۳ سال) می‌شود، برای بررسی در این پروژه انتخاب شد. در دوره‌ی دبیرستان نیز، کتاب‌های بخش عمومی سال‌های اول، دوم و سوم نظری مورد توجه قرار گرفت. لازم به ذکر است که در دوره‌ی نظری، کتاب‌های تخصصی شاخه‌های مختلف کنار گذاشته شده است. همچنین، برای دوره‌ی دبستان و راهنمایی، کتاب‌های محلی (استان‌ها) و نیز کتاب‌های آموزش دینی ویژه‌ی اقلیت‌های مذهبی در این بررسی منظور نشده است. همه‌ی کتاب‌های درسی بررسی شده، متعلق به سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۶ می‌شود.

برای عملی کردن این بررسی، بر روی دو مجموعه‌ی اطلاعات خام در کتاب‌های درسی کار شده است: بخش نخست، کلیه‌ی نوشته‌ها و متون کتاب‌های درسی را در بر می‌گیرد. بخش دوم، داده‌ها شامل تصاویر (عکس، نقاشی، طرح) می‌شود که در آن‌ها دست کم یک فرد حضور دارد.

در گردآوری داده‌های مطالعه روی اشکال تبعیض در کتاب‌های درسی، از سه روش کمی-آماري و کیفی، در بخش‌های مختلف، استفاده شده است:

روش نخست، مربوط به تحلیل کمی-آماري، شامل تصاویر کتاب‌های درسی می‌شود. در بررسی تصاویر ۹۵ کتاب درسی، در مجموع ۳۱۱۵ تصویر برای تحلیل انتخاب شدند که در آن‌ها دست کم یک فرد حضور دارد. در کدگذاری، زمانی که بیش از ۱۰ فرد در عکس حضور دارند، یا تصویر، یک جمع انسانی بزرگ را نشان می‌دهد، از کد «گروه» استفاده شده است. داده‌هایی که در تحلیل تصاویر مورد توجه قرار گرفت، به قرار زیر است:

تعداد افراد مونث در تصویر (زن و دختران)

تعداد افراد مذکر در تصویر (مردان و پسران)

مکان تصویر (خانه، مدرسه، محل کار، مکان مذهبی، مکان‌های عمومی نزدیک خانه، مکان ناشناس یا نامعلوم در رابطه با تصاویر یا پرتیره‌ی افراد...)

موضوع تصویر (آموزش، خانواده، کار، فعالیت مذهبی، سرگرمی و تفریح، فعالیت اجتماعی، فعالیت عادی روزمره...)

سن تخمینی افراد تصویر (هدف اصلی این داده، جدا کردن بچه‌ها از بزرگسالان است.)

هویت افراد حاضر در تصویر (شخصیت‌های شناخته شده‌ی مذهبی، سیاسی، اجتماعی، علمی یا فرهنگی.) بررسی حضور شخصیت‌های شناخته شده در تصاویر، اجازه می‌دهد تا درباره‌ی هویت، جنسیت، تعلق زمانی، ملیت و موضوع فعالیت آن‌ها اطلاعات دقیقی گردآوری شود.

روش دوم، تحلیل کمی مطالب درسی کتاب‌های فارسی سال اول دبستان تا سال سوم نظری را در بر می‌گیرد. انتخاب کتاب‌های فارسی به خاطر نقش مهمی است که این درس در برنامه‌ی آموزشی در دوره‌های مختلف ایفا می‌کند. در مجموع، این بخش از تحلیل کمی-آماري، مربوط به ۴۱۲ متن درسی کتاب‌های فارسی است. داده‌های گرد آوری شده شامل موارد زیر است:

- **هویت نویسنده‌ی مطلب** (جنسیت، ملیت)
- موضوع درس (سیاسی، آموزه‌های مرتبط با اسلام یا مذاهب دیگر، موضوعات مذهبی، عمومی مانند ستایش خدا، مسایل علمی و عمومی، ادبی، اخلاقی، اجتماعی)
- ارزش‌های اصلی مطرح شده در درس (فداکاری، پرهیزکاری، شهادت، فروتنی...)
- شخصیت‌های مطرح شده در درون مطالب (جنسیت، هویت اجتماعی، ملیت).

روش سوم بررسی، شامل **تحلیل کیفی** محتوایی مطالب همه‌ی کتاب‌های درسی می‌شود. در این بخش، در مجموع، ۹۵ کتاب درسی با حدود ۱۱۰۰۰ صفحه‌ی در رابطه با اشکال مختلف برخورد تبعیض‌آمیز تحلیل موضوعی شدند. در مرحله‌ی اول، بررسی همه‌ی متون مربوط به موضوع عدم تحمل دیگران با اشکال تبعیض انتخاب شد. در مرحله‌ی دوم، با دسته‌بندی داده‌ها و کنارگذاشتن مطالب تکراری، کار تحلیل محتوایی روی ۷۴۵ متن درسی انتخاب شده انجام شد.

مجموعه‌ی داده‌های این مطالعه اجازه می‌دهد که موضوع اصلی مطالعه درباره‌ی اشکال و چندوچون وجود تبعیض و عدم تحمل دیگران در ابعاد مختلف مورد بررسی قرار گیرد. استفاده‌ی همزمان از روش‌های کمی و کیفی، سبب می‌شود تا بررسی مطالب درسی با رهیافت علمی و عینی صورت پذیرد و به داده‌های مختلفی برای مطالعه‌ی فرضیه‌ها مراجعه شود.

اجرای این پروژه توسط یگ گروه کاری در فاصله‌ی ژوئیه‌ی ۲۰۰۷ تا نوامبر ۲۰۰۷ صورت پذیرفت. کار کدگذاری متون درسی و تصاویر و تحلیل داده‌های آماری با استفاده از نرم افزارهای «اکسل» و «مودالیزا» انجام شد و داده‌ها، با روش یک‌دهم مورد کنترل مجدد قرار گرفت.

در بررسی کتاب‌های درسی، از نسخه‌های چاپ شده توسط «سازمان کتاب‌های درسی ایران» استفاده شده است. در موارد بسیار اندکی که دسترسی به آخرین چاپ کتاب درسی میسر نبود، با مراجعه به تارنمای دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتاب‌های درسی ایران، وابسته به وزارت آموزش و پرورش، از متون الکترونیکی که در دسترس همگان قرار دارد، استفاده شد.

بخش اول: فضای عمومی کتاب‌های درسی ایران

بخش نخست این گزارش، به بیان برخی مشخصات و ویژگی‌های مهم کتاب‌های درسی اختصاص دارد. هدف این بخش، شناخت بهتر فضای عمومی و گرایش‌های اصلی موجود در کتاب‌های درسی ایران است. این شناخت اولیه می‌تواند به درک بهتر تبعیض‌های موجود در کتاب‌های درسی یاری رساند.

قانونی که نظام آموزشی سال‌های پس از استقرار جمهوری اسلامی در ایران بر پایه‌ی آن بنیان نهاده شده است، با صراحت خواهان چنان برنامه‌ی درسی‌ای است که در آن، به «آموزش دینی» و «تزکیه»ی دانش‌آموزان، در برابر تعلیم، اولویت داده شود. از دیدگاه نظام آموزشی ایران، «آموزش دینی» و «تزکیه» باید در چهارچوب تجربه، سنت و آموخته‌های اسلامی-شیعی صورت پذیرد. در واقع، برنامه‌های درسی ایران، وظیفه‌ی جامه‌ی عمل پوشاندن به این هدف و پروژه‌ی دینی و سیاسی را به عهده دارند. اغلب پژوهش‌هایی که روی نظام آموزشی ایران در دوره‌ی پس از انقلاب ۱۳۵۷ انجام گرفته است، وجود این سمت‌گیری ایدئولوژیک^۵ و مذهبی را در مطالب درسی و سایر فعالیت‌های تحصیلی مورد تاکید قرار می‌دهد.^۶ مهم‌ترین ویژگی کتاب‌های درسی ایران کنونی، توضیح و تفسیر جهان از دیدگاه دینی و برخورد به پدیده‌های اجتماعی و مسایل فردی از منظر اسلامی-شیعی است. محتوای متون درسی می‌کوشد تا «اسلام» را به عنوان یک برنامه‌ی اجتماعی و معنوی تمام‌عیار که زمان و مکان نمی‌شناسد و دارای اعتباری جاودانه است، جلوه دهد. به نظر می‌رسد که نظام آموزشی، از لابلای مطالب و تزه‌های اصلی خود، در جست‌وجوی کسب نوعی مشروعیت دوگانه برای نظام سیاسی ایران باشد. بعد نخست این مشروعیت، به جوهر «الهی» و «قدسی» این گفتمان نظر دارد؛ و بعد دوم، اعتبار و قدرت کارکردی گفتمان اسلامی را در عصر حاضر نشانه می‌رود.

نکته‌ی دیگری نیز که می‌تواند نظام آموزشی ایران را از برنامه‌ی درسی آموزشگاه‌های کشورهای دیگر جدا کند، تداخل منظم دانسته‌های دینی در سایر موضوعات درسی است. در کتاب‌های درسی ایران، موضوعات دینی، تاریخ اسلام، اصول اخلاقی و اعمال مذهبی یا مباحث مربوط به اندیشه‌ی دینی و اسلامی فقط در دروسی مانند تعلیمات دینی یا آموزش قرآن طرح نمی‌شود. بخشی از کتاب‌های «غیر دینی»، مانند تعلیمات اجتماعی، تاریخ، فارسی و گاه حتی کتاب‌های علمی (هر چند در موارد محدود) هم در اشکال گوناگون، به صورت مستقیم، یا با اشاره و استعاره، مسایل و موضوعات دینی، اسلامی یا سیاسی-ایدئولوژیک را مطرح می‌کنند.

پی‌آمد ناگزیر و مهم این رویکرد در مطالب درسی، اختلاط گسترده‌ی حوزه‌ی معرفت دینی با شناخت علمی و عرفی (سکولار) است. کتاب‌های درسی ایران، به عمد و آگاهانه، دو حوزه‌ی «مقدس» و «غیرمقدس» در دانستنی‌های بشری را درهم می‌آمیزند؛ زیرا هم‌زیستی آن‌ها در کنار یکدیگر از نظر نویسندگان این کتاب‌ها، نوعی باور به امکان پیوستگی و یگانگی حوزه‌های مختلف شناخت بشری، در محدوده‌ی آموزه‌ها و باورهای اسلامی است. این در حالی‌ست که یکی از ویژگی‌های آموزش مدرن، جدا شدن این دو حوزه‌ی شناختی از یکدیگر و استقلال علوم و حوزه‌های شناخت «غیردینی»

۵ صفت «ایدئولوژیک» در اینجا با توجه به سمت‌گیری‌ها و ویژگی‌های اصلی جهان‌بینی و پروژه‌ی فلسفی و سیاسی نظام آموزشی ایران به کار رفته است. واژه‌ی ایدئولوژی در علوم اجتماعی و سیاسی به نظام منسجم باورها و داوری‌هایی گفته می‌شود که در جهت توضیح، تفسیر پدیده‌ها و توجیه یک گروه خاص به کار می‌رود. ایدئولوژی بر پایه‌ی اصول واحدی به دنیا می‌نگرد و آن‌را مورد داوری قرار می‌دهد؛ و دارای یک نظام ارزشی است که سمت‌گیری تاریخی و گرایش‌های مهم گروه را توضیح می‌دهد.

۶ از جمله در میان منابع غیرفارسی زبان نگاه کنید به:

Bartsch (2005), Groiss, A. & Toobian (2007), Heydari (2002), Mehran (1998), Meyer (1984), Mohammadi (2004), Mohsenpour (1988), Monadi (1997), Nahid (1993-1994), Paivandi (2006, 2005, 2003), Shorish (1988), Talegani (1994), Yavari-d'Helencourt (1988).

از مباحث مذهبی است. اهمیت این جدایی، به ویژه بدین خاطر است که این دو حوزه‌ی شناخت بشری، روش‌شناسی و معرفت‌شناسی هم‌گونی ندارند و نوع شکل‌گیری و تحول آن‌ها بسیار متفاوت است. اما کتاب‌های درسی ایران در جهت نفی این سمت‌گیری مهم آموزش مدرن تلاش می‌کنند. برای مثال، در کتاب‌های قرآن و تعلیمات دینی، بحث‌های متعدد علمی درباره‌ی زمین‌شناسی، پزشکی و زیست‌شناسی و علوم دیگر مطرح می‌شود؛ و بالعکس. تحلیل محتوایی این مطالب نشان می‌دهد که نویسندگان این کتاب‌های درسی، در پی طرح مسایل مربوط به شناخت و باورهای دینی برای دانش‌آموزان، از راه‌های «علمی» هستند. هدف اعلام شده‌ی آن‌ها این است که نشان دهند گسستی میان «علوم دینی» و «علوم غیردینی» وجود ندارد: "شاید نتوان کتابی را در جهان یافت که در آن به اندازه‌ی قرآن کریم بر تعقل، تفکر و علم دوستی تأکید شده باشد..." (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۴۶). کتاب «دین و زندگی» سال دوم دبیرستان، پس از شرح مفصل جهان پیرامون و بدن انسان از دیدگاه علوم مختلف، با ذکر آیه‌ای از قرآن "نظام پیوسته‌ی جهانی {را} آفریده‌ی خداوند" می‌داند. (صفحه‌ی ۲۵). از دیدگاه این کتاب درسی، رابطه‌ی زنجیرگونه و سازواره میان "ساخته‌ی دست انسان، علم انسان، نظام خلقت و علم بی‌پایان الهی" (همان منبع) وجود دارد.

در کتاب دینی سوم دبیرستان نیز، در موارد پرشماری، نوشته‌هایی درباره‌ی پیوند متون دینی و علوم تجربی به چشم می‌خورد: "همان‌طور که خداوند در قرآن کریم فرموده است، یکی از ثمرات مهم آفرینش زنبور عسل تولید عسل می‌باشد. برای این که زنبور بتواند این ماده‌ی بسیار مفید را تولید کند، خداوند امکانات خاصی در وجود او قرار داده است." (کتاب دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۴). در کتاب قرآن سال دوم راهنمایی (صفحه‌ی ۳۷) در درسی که به توضیح علمی مشکلات سفر به فضا از نظر کمبود اکسیژن اختصاص دارد، آمده است: "شاید برای شما جالب باشد که بدانید موضوع کمبود اکسیژن در ارتفاعات و تنگی نفس را قرآن کریم ۱۴۰۰ سال پیش خبر داده است." برنامه‌ی درسی البته تا آن‌جا با علوم تجربی سر‌آشتی و هم‌نوایی دارد که با باورهای مذهبی و متون مقدس در تضاد قرار نگیرد. برای مثال، کتاب‌های درسی در برابر تئوری مربوط به تکامل انسان سکوت می‌کند و در لابلای مطالب، تنها به موضوع "آفرینش انسان" اشاره می‌شود.

در مواردی نیز، در کنار اشاره‌های مستقیم، کتاب‌های درسی علمی به شکلی حاشیه‌ای یا جهت‌دار، به طرح مسایل مذهبی می‌پردازند. برای مثال، در کتاب ریاضی سال سوم دبستان (ص ۸۷) در بخش تمرینات می‌خوانیم: "در نماز جماعت مسجد یک روستای کوچک ۳۵ نفر شرکت می‌کنند و در هر صف نماز ۷ نفر می‌ایستند. نمازگزاران چند صف درست می‌کنند؟" یا در کتاب «تعلیمات اجتماعی» سال دوم راهنمایی، در بخش فعالیت‌های خارج از کلاس، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا برای "درک بهتر مفهوم «نظم» با کمک معلم و والدین خود" درباره‌ی آن «حدیث»ی پیدا کنند و معنای آن را در کلاس بررسی کنند. (صفحه‌ی ۳۷).

از میان کتاب‌هایی که در طرح مباحث دینی و دیدگاه‌های اسلامی نقش بسیار فعالی بازی می‌کند، باید از «تعلیمات اجتماعی» نام برد. کتاب‌های تعلیمات اجتماعی سال‌های مختلف دبستان، راهنمایی یا دبیرستان، موضوعات مختلف اجتماعی (چون خانواده، گروه اجتماعی، جامعه‌پذیری...) و سیاسی (نظام‌های سیاسی و انواع حکومت) را از جمله با رویکردی اسلامی مطرح می‌کند. بخش مهمی از کتاب تعلیمات اجتماعی کلاس سوم دبستان، داستان سفر یک خانواده به شهرهای مختلف ایران و بازدید از مکان‌ها و بناهای مذهبی مانند شاه‌چراغ شیراز، مقبره‌های حضرت معصومه در قم، امام هشتم در مشهد، یا آیت‌الله خمینی در نزدیکی تهران است. کتاب اجتماعی کلاس چهارم و پنجم دبستان، به مطالبی درباره‌ی «پیامبران الهی»، ظهور اسلام، هجرت پیامبر، جنگ‌های پیامبر (بدر، احد و خندق)، امت، مسجد، انفاق، شرایط رهبر اسلامی، خلافت، بعثت، وحی، وقف، وظیفه‌ی مردم در جامعه‌ی اسلامی، خوارج و غیره می‌پردازد. در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی نیز، هنگام طرح مطالبی درباره‌ی خانواده، گروه اجتماعی یا حکومت، دیدگاه‌های مذهبی به گونه‌ای گسترده به چشم می‌خورد.

کتاب‌های تاریخ، تحول جامعه‌ی بشری را اساساً از دید مذاهب و جنبش‌های دینی مورد بررسی قرار می‌دهد. بی‌آمد این شیوه‌ی برخورد و نگاه، این است که داوری پیرامون رویدادهای تاریخی به طور عمده بر پایه‌ی رابطه‌ی آن‌ها با مذاهب و زمان‌شناسی مذهبی شکل می‌گیرد. زندگی و دوران پیامبران اصلی مانند نوح، سلیمان، ابراهیم، موسی، عیسی یا محمد، موضوع درس‌های کتاب‌های آموزش تاریخ هستند. بر این مینا، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های درسی ایران، دو نگاه تاریخی و مذهبی را درهم می‌آمیزد و بر اساس چنین دیدگاهی، شخصیت‌ها و رویدادها را مقوله‌بندی یا ارزش‌گذاری

می‌کند. تحول تاریخ جامعه‌ی بشری از این دیدگاه، بیشتر در ستیز پیوسته میان «حقیقت» قدسی (رسالت پیامبران) و دشمنان «نظم مقدس» ارزیابی می‌شود. در چهارچوب چنین برخوردی، شخصیت‌های دینی تاریخی (پیامبران، امامان) و نیز روحانیت، در بیشتر وقایع تاریخی کتاب‌های درسی حضوری تعیین کننده دارند و به عنوان نماینده‌ی «حقیقت» مطلق و جاودانه، امر مبارزه با «باطل» را پیش می‌برند.

بازخوانی تاریخ با رهیافت مذهبی، می‌تواند به برداشت جانب‌دارانه و یک‌سویه از حوادث منجر شود. در این گونه تاریخ‌نویسی، همه‌ی حوادث ساده شده و خطی هستند و در دو مقوله‌ی سیاه (باطل) و سفید (حق) جا می‌گیرند. نوع برخورد با تاریخ ایران در کتاب‌های درسی همزمان نمونه‌ی خوبی از تناقض‌های نگاه ایدئولوژیک به دنیاست. مثال اول مربوط به نوع برخورد با حمله‌ی اعراب به ایران در صدر اسلام و فرو پاشیدن تمدن باستانی این کشور است. کتاب‌های درسی تلاش می‌کند به شکست تاریخی امپراطوری ساسانی و پایان یکی از دوره‌های مهم تمدن ایران باستان نگاه مثبت داشته باشد، درباره‌ی ویرانی‌های ناشی از این هجوم سکوت کند و حتی آن را نوعی پیروزی برای ایران هم جلوه دهد: "مردم ایران که در طول سالیان دراز از ستم شاهان ساسانی خسته شده بودند و پیام نجات بخش و عدالت طلبانه‌ی اسلام را شنیده بودند، با پذیرش اسلام، دوران نوینی را آغاز کردند. به این ترتیب، دوره‌ی جدیدی به نام «دوره‌ی اسلامی» در تاریخ ایران آغاز شد." (تاریخ، سال اول راهنمایی، صفحه‌ی ۷۳).

همین روایت جانب‌دارانه، درباره‌ی بازخوانی تاریخ دو قرن اخیر ایران مشاهده می‌شود. از نظر تاریخ‌نویسان کتاب‌های درسی شخصیت‌های روحانی در همه‌ی حوادث همواره نقش تعیین کننده و مثبت داشته‌اند. در تاریخ‌نویسی تقلیلی و جانب‌دارانه، شکست‌ها و ناکامی‌های تاریخی البته به گردن مکلاها و "غربزده"ها انداخته می‌شود و روحانیت هم نقش وجدان بیدار جامعه و نماد "نظم مقدس" را ایفا می‌کند و قهرمان بدون عیب همه‌ی رویدادهای مهم است. نمونه‌ی این برخورد را در مورد انقلاب مشروطیت ۱۲۸۵ (۱۹۰۶) ایران و مخالفت گروهی از روحانیت با ساز و کار غربی حکومتی و پیدایش نهادهای مدرن مشاهده کرد. کتاب‌های درسی ایران شیخ فضل‌الله نوری روحانی سرشناسی که به خاطر دفاع از حکومت استبدادی محاکمه و اعدام شد، به عنوان قهرمان مشروطه و مدافع اصالت آن در برابر گرایش‌های "غرب‌گرا" معرفی می‌کند: «پس از پیروزی انقلاب مشروطیت، شیخ فضل‌الله با مشاهده‌ی نفوذ برخی افراد غرب‌زده به مجلس و صف رهبری انقلاب، به مخالفت برخاست و خواستار استقرار مشروطه‌ی مشروعه شد. وی می‌گفت که انقلاب مشروطه از مواضع خود منحرف شده است و افراد مخالف اسلام در پوشش مشروطه‌خواهی قصد دارند اندیشه‌های غربی را جایگزین ارزش‌های اسلامی کنند، بنابراین، باید با قبول پیشنهادهای وی به اسلامی کردن مشروطه بپردازند... بعدها، شیخ فضل‌الله با مشاهده‌ی نفوذ افراد طرف‌دار اندیشه‌های غربی در مجلس و احساس توطئه برای نفی اسلام و رواج فکر و فرهنگ غربی، بر مخالفت‌های خود افزود و اصولاً تصویب قانون را در چنان مجلس و نظامی به طور رسمی خلاف شرع اعلام کرد» (تاریخ معاصر ایران، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۶۸).

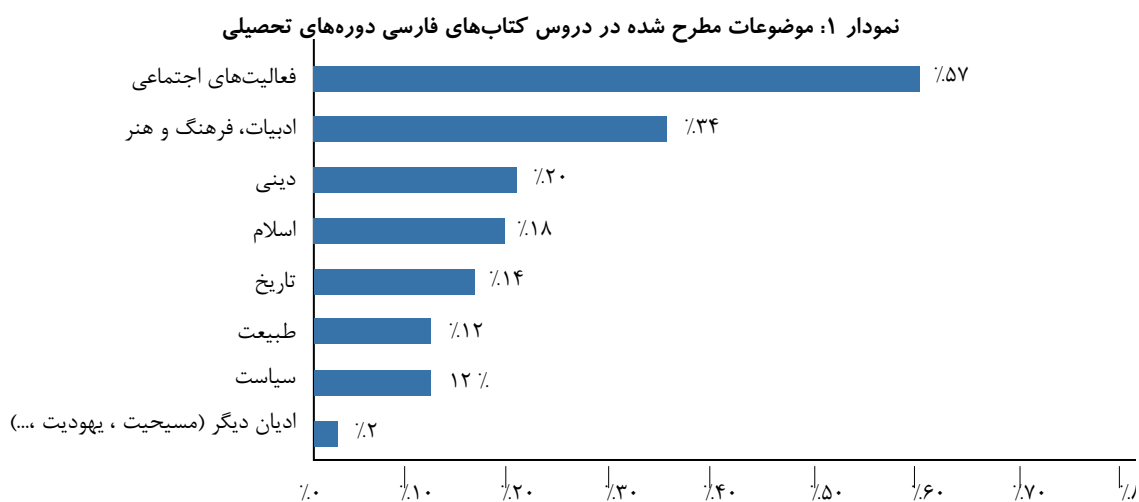
برخورد کتاب‌های تاریخ با بسیاری از حوادث به همین گونه گزینشی و جهت‌دار است. برای مثال، در کتاب‌های تاریخ در حالی که به مباران اتمی هیروشیما و ناگازاکی توسط آمریکا اشاره می‌شود هیچ سخنی از نسل‌کشی یهودیان توسط آلمان هیتلری به میان نمی‌آید. نمونه‌ی دیگر رویکرد تقلیلی به تاریخ حذف نیروهای غیرمذهبی سیاسی ایران در دوران پس از انقلاب مشروطیت ۱۲۸۵ (۱۹۰۶) یا قائل شدن نقش منفی برای آن‌ها در جریان رویدادهای یک قرن گذشته است. سرانجام، از میان کتاب‌هایی که به طور فعال مسایل دینی و سیاسی را طرح می‌کنند، باید از کتاب فارسی نام برد که در برنامه‌ی درسی ایران جایگاه بسیار مهمی هم دارد. در کتاب‌های فارسی بخشی از مطالب به طور مستقیم به موضوعات دینی و انقلاب اسلامی مربوط می‌شود و در طبقه‌بندی عنوان‌ها در فهرست هر کتاب جای خاصی را به خود اختصاص می‌دهند. برای نشان دادن ابعاد و چند و چون حضور مسایل و موضوعات دینی در کتاب‌های "غیر دینی"، پژوهش ما کتاب‌های فارسی را که مهم‌ترین موضوع درسی سال‌های تحصیلی (به ویژه در دوره‌ی دبستان و راهنمایی) است از نظر زمان آموزشی و حجم مطالب را تشکیل می‌دهد را به طور جداگانه مورد بررسی آماری و محتوایی قرار داده است. نتایج آماری بررسی ما روی ۴۱۲ درس موجود در کتاب‌های فارسی سال اول دبستان تا سال سوم دبیرستان نشان می‌دهد که موضوعات دینی در بسیاری از درس‌های پیرامون زندگی و شرح حال شخصیت‌های مهم مذهبی یا حوادث تاریخی مربوط به ادیان تکرار می‌شود. همان‌گونه که نمودار شماره ۱ به روشنی نشان می‌دهد در ۴۰ درصد دروس کتاب‌های فارسی مسایل دینی کلی (خدا، زندگی پیامبران و شخصیت‌های مذهبی و تاریخی) و موضوعاتی درباره‌ی اسلام درج شده است. برای مثال، کتاب‌های فارسی سال‌های دوم تا پنجم دبستان (بخوانیم، بنویسیم) دارای اشعار و مطالب متعددی در ستایش خدا، شخصیت‌های

دینی (پیامبر اسلام، نوح، حضرت عیسی و حضرت سلیمان، امام سوم، امام هشتم یا امام دوازدهم) و نماز و نیز درباره‌ی زیارت و سفرها و بازدیدهای مذهبی، روز میلاد علی (روز پدر)، حسین فهمیده (شهید نوجوان جنگ ایران و عراق)، زکات و فطریه، رمضان و روزه، عید قربان، جشن تکلیف^۷ ... است.



تصویر کتاب بخوانیم سوم دبستان صفحه‌ی ۴۸

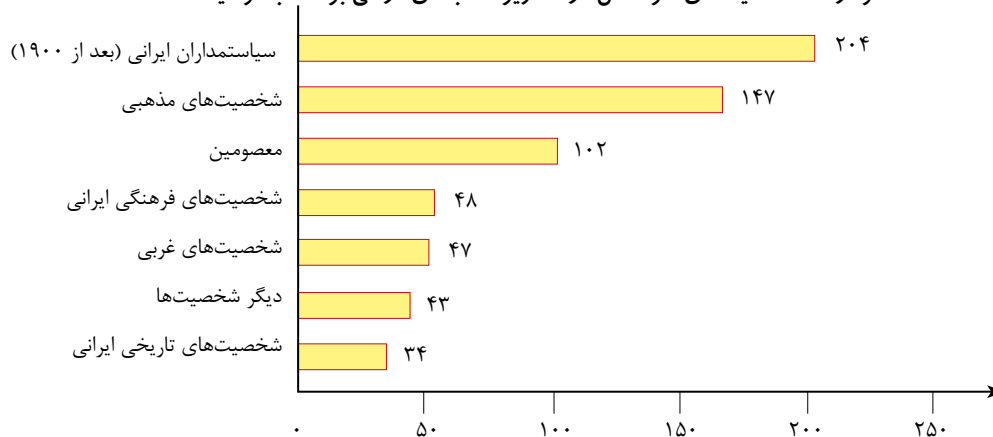
بازتاب مستقیم این گرایش مهم را می‌توان در مورد شخصیت‌های شناخته‌شده‌ی تاریخی یا معاصر را هم که در لابلای مطالب کتاب‌های فارسی حضور دارند، مشاهده کرد. برای مثال، بر اساس بررسی آماری انجام شده، در مجموع موضوع اصلی ۵۰ درس (شعر، مطالب ادبی، آثار ادبیات کلاسیک ایران) در کتاب‌های فارسی درباره‌ی خداست. در ۶۵ درس نیز درباره‌ی پیامبر اسلام، امامان شیعه یا سایر شخصیت‌های اسلامی گذشته و حال و در ۹ درس درباره‌ی پیامبران سایر ادیان صحبت شده است.



۷ «جشن تکلیف» در دبستان و در رابطه با دخترانی برگزار می‌شود که به سن ۹ سالگی می‌رسند و احکام دینی از جمله حجاب برای آنها واجب می‌شود. به این مراسم در بخش مربوط به تبعیض جنسیتی نیز اشاره شده است.

حضور پررنگ و منظم مطالب مذهبی و ایدئولوژیک در کتاب‌های درسی ایران را می‌توان در امار مربوط به تصاویر آن‌ها نیز مشاهده کرد. در کتاب‌های درسی از مجموع ۳۱۱۵ تصویر بررسی شده به ۶۴۵ فرد و شخصیت شناخته شده (شخصیت مذهبی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و علمی) برمی‌خوریم. همان‌گونه که نمودار شماره ۲ نشان می‌دهد بیشترین بخش این تصاویر به شخصیت‌های تاریخ سیاسی معاصر ایران و نیز افراد مذهبی تعلق دارد. نکته‌ی جالب این است که کتاب‌های درسی به پیروی از سنت اسلامی از به تصویر کشیدن پیامبر و امامان خودداری می‌کند اما با وجود این منع "شرعی" ۳۱ درصد از مجموع عکس‌ها به شخصیت‌های مذهبی اختصاص دارد.

نمودار ۲: شخصیت‌های سرشناس در تصاویر کتاب‌های درسی بر حسب موقعیت



برنامه‌های درسی در توضیح دینی دنیا و و برخورد به مسایل اجتماعی از دیدگاه شیعه فقط به حوزه‌ی عمومی زندگی جامعه بسنده نمی‌کنند. کتاب‌های دینی و اجتماعی گاه در خصوصی‌ترین مسایل زندگی افراد نیز دخالت می‌کنند، درباره‌ی آن‌ها نظر می‌دهند و در صدد توجیه هنجارهای بازدارنده و ممنوعیت‌ها برمی‌آیند. کتاب‌های دینی از جمله به طور وسیع به توضیح دیدگاه‌های رسمی درباره‌ی روابط خصوصی زن و مرد در جامعه می‌پردازند. این نوع دخالت در حوزه‌های شخصی و خصوصی زندگی می‌تواند به معنای تلاش برای گسترش اعمال نوعی کنترل اجتماعی رفتارهای فردی از بالا نیز باشد. کتاب‌های تعلیمات اجتماعی سال سوم راهنمایی در توضیح مفهوم هنجار می‌نویسد: «بعضی از این هنجارها بر اساس دستورات دینی است؛ مثلاً، همه‌ی افراد جامعه‌ی اسلامی وظیفه دارند عفت عمومی را رعایت کنند.» (صفحه‌ی ۱۷)

«معمولاً خواستگاری از طرف پسر اعلام و قبول و رضایت از طرف دختر صورت می‌گیرد. این سنت پسندیده بیانگر کرامت، عزت نفس و حیای دختر و نیز نشانه‌ی آن است که پسر است که باید سؤال و در خواست کند و دختر است که می‌تواند بپذیرد یا رد کند... این به اقتضای احترام و برای حفظ عظمت و شخصیت دختر است. دختر به طور طبیعی و فطری، مردی را برای همسری می‌پسندد که به دنبال او بیاید و اعلام محبت و وفاداری کند.» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۸۶)

«قرآن کریم هیچ راهی جز عفاف و پاکدامنی و مهار نفس را نمی‌پذیرد. زیرا خدای که غریزه‌ی جنسی را به انسان داده، هم او به انسان نیروی ایمان و اراده‌ای بخشیده که بتواند خویشتن‌داری کند و مانع گناه شود. برای این که عفاف و مهار نفس آسان‌تر شود، راه‌های زیر نیز پیشنهاد می‌گردد:

- ۱- ارزش گذاشتن به خود و توجه به کرامت نفس خود
- ۲- برنامه‌ریزی درست روزانه به گونه‌ای که بی‌برنامگی از بین برود
- ۳- معاشرت نکردن با افراد بی‌بند و بار
- ۴- خواندن نماز جماعت، با حضور در مسجد
- ۵- کنترل نگاه به نامحرم
- ۶- حضور در مجالس دینی پر محتوا
- ۷- شرکت در فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی سازنده و رشد دهنده

۸ در تصاویر و نقاشی‌های مربوط به شخصیت‌های درجه اول مذهبی (پیامبران، امامان و خانواده آنها) صورت آنها با هاله‌ای از نور پوشیده است و در مواردی نیز تصاویر از کنار یا پشت سر شخصیت‌های مقدس را نشان می‌دهند.

- ۸- دوری از فیلم‌ها، کتاب‌ها و برنامه‌های تحریک کننده
۹- ورزش کردن در ساعات معین
(دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۸۷).

در یک برخورد کلی می‌توان گفت که شیوه و استراتژی طرح مسایل دینی و ایدئولوژیک در کتاب‌های درسی بر حسب دوره‌ی تحصیلی بسیار متفاوت است. در سال‌های دبستان حجم درس‌هایی که در کتاب‌های «غیردینی» به مسایل مذهبی اختصاص دارند بسیار زیاد است. مطالب مذهبی در این کتاب‌ها، با توجه به میزان شناخت نوجوانان، احساسی و سطحی هستند و کمتر توجیه «ایدئولوژیک» می‌شوند. انتخاب شکل داستانی، روایتی یا منظوم برای طرح مسایل دینی و سیاسی در کتاب‌های فارسی و دینی، بازتاب چنین استراتژی شناختی و تربیتی است. در سال‌های بالاتر و به‌خصوص در دوره‌ی دبیرستان از حجم کمی مطالب دینی کاسته می‌شود ولی در عوض بر غلظت ایدئولوژیک آن‌ها افزوده می‌شود. به عبارت دیگر، کتاب‌های دبیرستانی تلاش می‌کند بنیادهای مذهبی و فلسفی موضوعات دینی را برای دانش‌آموزان بیان کند.

بخش دوم: زن در کتاب‌های درسی ایران

در بررسی تفاوت‌های جنسیتی در مطالب درسی، پرسش مهم جامعه‌شناختی این است که زن و مرد دارای چه جایگاه و تصویری هستند و نظام آموزشی آن‌ها را برای به عهده گرفتن کدام نقش‌های اجتماعی آماده می‌کند. زن و مرد شدن، در همه‌ی جای دنیا یکی از مهم‌ترین روندهای هویت‌یابی و شکل‌گیری فرد اجتماعی در سال‌های نخست زندگی است. مدرسه یکی از نهادهای اصلی است که در ابعاد شناختی، اجتماعی و فردی در درونی کردن جنسیت افراد مشارکت می‌کند. مطالب درسی در کنار پرائیک تربیتی و کنش‌های متقابل ارتباطی در محیط‌های آموزشی و جامعه عامل مهمی در روندهای جامعه‌پذیری جنسیتی جوانان به شمار می‌رود. دانش‌آموزان در نظام آموزشی از طریق آموختن و نیز زندگی جمعی با گروه هم سن و تماس با هنجارهای رسمی مدرسه جنسیت خود و نیز تصویر و بازنامه‌های مربوط به جنسیت مقابل را تجربه و درونی می‌کنند.

۲/۱ زن و مرد

در یک نگاه کلی، تحلیل کتاب‌های درسی ایران در رابطه با تفاوت‌های جنسیتی حکایت از وجود نوعی «ایدئولوژی جنسیتی» دارد که بر مبنای فرهنگ و بینش مذهبی بنا شده است. اصلی‌ترین شاخص این «ایدئولوژی جنسیتی» تلاش برای ارائه و توجیه یک الگوی رفتاری خاص زنانه و مردانه در جامعه است که ابعاد مختلف زندگی آن‌ها را، از حوزه‌های خصوصی و فردی تا مشارکت و نقش‌های اجتماعی، در بر می‌گیرد. وجود نوعی «ایدئولوژی جنسیتی» در پژوهش‌های سال‌های گذشته درباره‌ی نظام آموزشی ایران نیز به روشنی انعکاس یافته است.^۹ برای درک بهتر دستگاه فکری مطالب درسی، نخست باید به خصوصیات اصلی آن چه ما «ایدئولوژی جنسیتی» در مطالب درسی می‌نامیم، اشاره کرد:

- زن و مرد در گفتمان کتاب‌های درسی افرادی برابر با یکدیگر نیستند. نظام آموزشی ایران نه تنها این نابرابری را به وضوح در محتوای درس‌ها منعکس می‌کند که بر آن است در چهارچوب‌های مذهبی به توجیه آن هم دست زند و به آن «مشروعیت» بخشد. هر چند کتاب‌های درسی در مواردی با ذکر این که برای مثال، "ملاک برتری تقوای الهی است نه مرد و زن بودن" (قرآن دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۸۶) تلاش می‌کند از غلظت گفتمان مردانه و مردسالارانه‌ی خود بکاهد، ولی با این وجود، هیچ‌گاه در مطالب به برابری حقوقی و اجتماعی کامل زن و مرد اشاره‌ای نمی‌شود.

- نکته‌ی مهم دیگر قائل شدن نقش‌های جنسیتی برای زن و مرد در عرصه‌های مهم زندگی اجتماعی و خصوصی است. در نگاه کتاب‌های درسی، زن و مرد بیشتر به صورت دو فرد اجتماعی متفاوت مطرح می‌شوند که «مکمل» یکدیگرند و نقش‌های آن‌ها خودویژه و جنسیتی است. مرد آشکارا «جنس برتر» است و زن «جنس دوم» و شهروند ثانوی. از نظر کتاب‌های درسی، «این تفاوت‌ها به معنی برتری ذاتی یکی بر دیگری نیست، بلکه برای ایفای نقش تکمیلی در خانواده و جامعه، بر اساس ویژگی‌های زیستی و روانشناختی و بهره‌مندی مناسب و به‌جا از توانمندی‌های متفاوت آن دو است.» (تعلیمات دینی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۷۴). الگوهای انتخاب شده در میان زندگی شخصیت‌های مرکزی کتاب‌های درسی در جهت تقویت این فرهنگ جنسیتی است: «زندگی مشترک حضرت علی بن ابی‌طالب و حضرت فاطمه‌ی زهرا نمونه‌ی جالبی از روابط در یک خانواده‌ی مقدس و محترم و اسوه و سرمشق زندگی خانوادگی است. پیامبر کارهای خانه را بین این دو بزرگوار تقسیم کرده بود؛ کارهای خارج از منزل را بر عهده‌ی علی بن ابی‌طالب و کارهای داخل منزل را بر عهده‌ی زهرا گذاشته بود. حضرت زهرا از این تقسیم کار بسیار خوش‌حال بود و می‌فرمود: «از این که کار خارج از منزل بر عهده‌ی من نیفتاد، یک دنیا خوش‌حال شدم...» (تعلیمات دینی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۸۳)

۹ از جمله نگاه کنید به از جمله در میان منابع غیرفارسی زبان نگاه کنید به: حیدری (۲۰۰۲)، مهران (۱۹۹۸)، Meyer (۱۹۸۴)، ناهید (۱۹۹۳-۱۹۹۴)، پیوندی (۲۰۰۶، ۲۰۰۵، ۲۰۰۳)، طالقانی (۱۹۹۴).

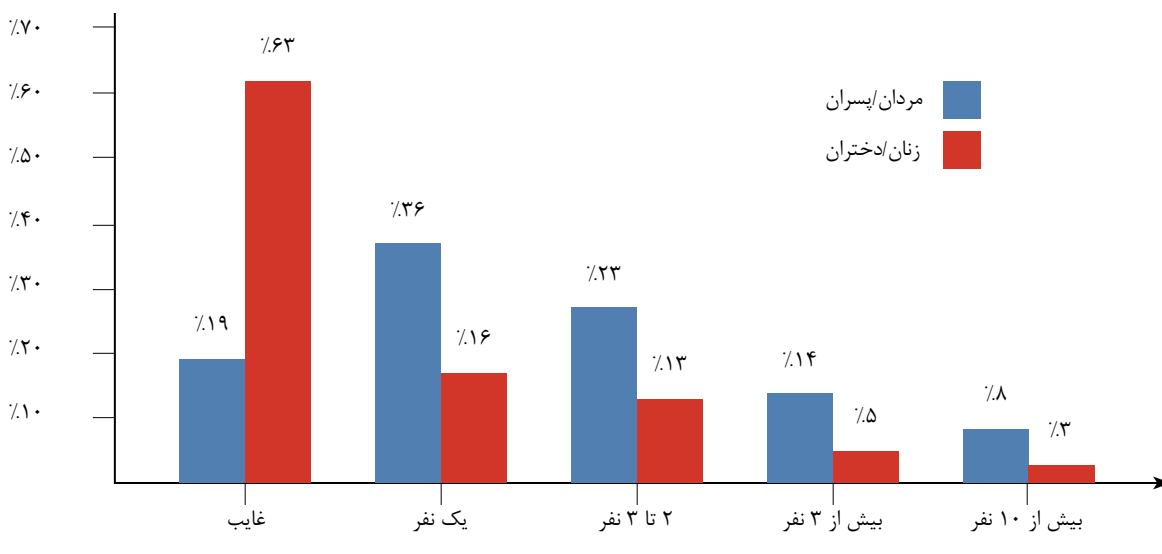
- نکته‌ی سوم در تحلیل کلی اولیه این است که زن در کتاب‌های درسی ایران، به طور کامل سنتی و زندانی در خانه و محدوده‌ی زندگی خانوادگی نیست. شاید بتوان گفت که در مقایسه با جایگاه زن مدرن که از حقوقی برابر با مردان در همه‌ی زمینه‌ها برخوردار است، ما با تصویری به قهقرا رفته از زن سر و کار داریم که نه به طور کامل از فرهنگ سنتی جدا شده است، نه ویژگی زن برابر حقوق و آزاد شده‌ی جامعه‌ی مدرن را یافته است. نکته‌ی گریه‌ی بینش کتاب‌های درسی این است که خودمختاری زن را به عنوان شهروند تمام‌عیار جامعه‌ی مدرن، به طور کامل به رسمیت نمی‌شناسند. به عبارت دیگر، در گفتمان درسی، زن «نیمه-اجتماعی» و «نیمه-مدرن» است؛ می‌تواند به اکثر مدارج تحصیلی دست یابد (در زمینه‌ی انتخاب رشته‌ی تحصیلی برای آموزش عالی - به ویژه علوم پایه، پزشکی و مهندسی - یا سهمیه‌ی پذیرش در دانشگاه‌ها - محدودیت‌هایی برای دختران اعمال می‌شود)، به طور محدود در بازار کار حضور داشته باشد، رای دهد یا در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت کند. اما همزمان، نقش اصلی زن کماکان در رابطه با وظایف مادری و خانوادگی تعریف می‌شود، مرد سرپرست اوست، و بخش مهمی از رفتارهای فردی و اجتماعی او تابع هنجارهای دست‌وپاگیر سنتی است که پدر، برادر، همسر و حتی جد پدری را قیم وی به شمار می‌آورد و به وی اجازه نمی‌دهد از خودمختاری پایه‌ای که لازمه‌ی ظهور فردیت مدرن است برخوردار شود.

داده‌های آماری مربوط به کتاب‌های درسی یا تحلیل محتوایی مطالب می‌تواند جزئیات دقیق‌تری از نحوه و چند و چون حضور و جایگاه زن و مرد در کتاب‌های درسی و نیز ابعاد حضور این «ایدئولوژی جنسیتی» به خواننده‌ی علاقه‌مند ارائه دهد.

۲/۲ - زن و مرد در تصاویر کتاب‌های درسی

تحلیل آماری ۳۱۱۵ تصویر^{۱۰} موجود در کتاب‌های درسی نشان از تفاوت‌های فاحش میان میزان و نوع حضور زن و مرد در کتاب‌های درسی دارد. همان‌گونه که نمودار شماره ۳ هم به روشنی نشان می‌دهد، در مجموع، زنان فقط در ۳۷ درصد تصاویر حضور دارند. به عبارت دیگر، ۲ تصویر از ۳ تصویر موجود در کتاب‌های درسی فقط مردانه است. بر اساس نمودار پیش گفته، زنان بیشتر در تصاویر جمعی نشان داده می‌شوند و میزان حضور زنان در تصاویری فردی نیز کمتر از نصف مردان است.

نمودار ۳: حضور زن و مرد در تصاویر کتاب‌های درسی



۱۰ همانگونه که در بخش مربوط به روش شناسی هم تاکید شده است، کار تحلیل فقط روی تصاویری صورت گرفته که در آن‌ها دست‌کم یک شخص، حضه داشته باشد.

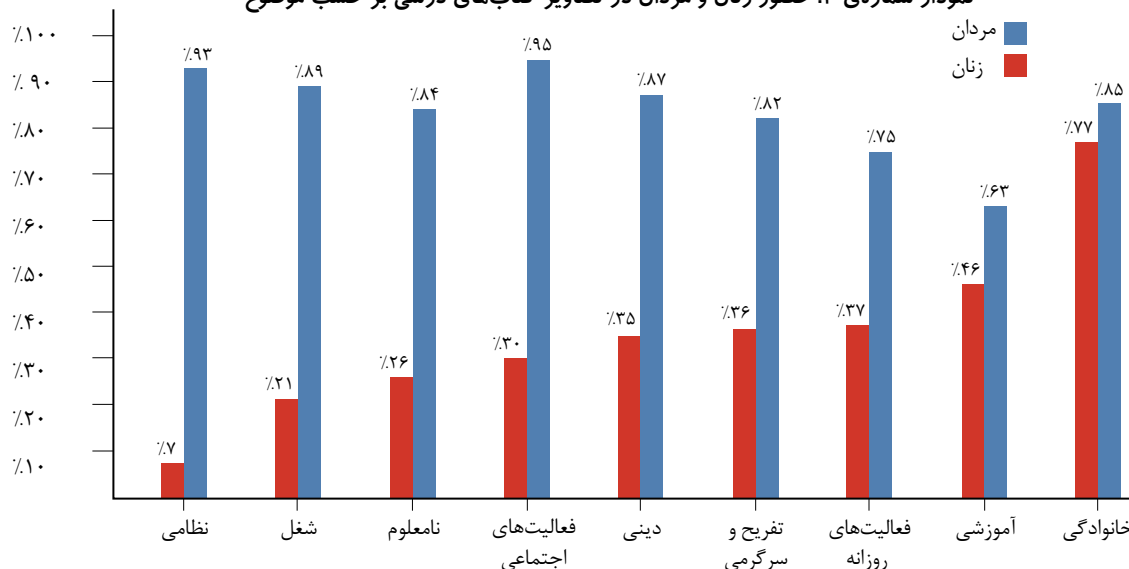
با وجود شکاف بسیار مهم و معنی‌دار آماری میان حضور زنانه و مردانه در میان تصاویر، داده‌های کلی باز هم همه‌ی واقعیت‌های مربوط به نابرابری‌های چند بعدی جنسیتی را منعکس نمی‌کند. زنانه یا مردانه بودن تصاویر بر حسب موضوع کتاب‌های درسی تغییر می‌کند (جدول ۱). کتاب‌های درسی آموزش زبان (انگلیسی و عربی) و نیز تعلیمات دینی بیش از کتاب‌های دیگر تصاویر زنانه را منعکس می‌کند. در برابر، کتاب‌های آمادگی دفاعی و علوم اجتماعی (تعلیمات اجتماعی، تاریخ و جغرافیا) مردانه‌ترین کتاب‌ها هستند. مهم‌ترین دلیل این تفاوت‌های فاحش، نوع موضوعات این کتاب‌ها و نقش‌های زنانه و مردانه مطرح در آن‌ها است. در لابلای مطالب کتاب‌های آموزش زبان یا تعلیمات دینی، تعداد زیادی تصاویر مربوط به دانش‌آموزان در خانه و مدرسه و در زندگی روزمره وجود دارد و تفاوت‌ها میان حضور دختران و پسران از شدت کمتری برخوردار است. در این کتاب‌ها، با وجود حضور چشم‌گیر دختران جوان و زنان (به طور عمده در نقش مادر، پرستار یا معلم) جدایی جنسیتی به دقت رعایت شده است؛ در حالی که کتابی مانند «آمادگی دفاعی» به طور عمده نظامی و مردانه است؛ یا در کتاب تاریخ به ندرت می‌توان به تصاویر زنانه، به‌خصوص در میان شخصیت‌های سیاسی برخورد کرد.

جدول ۱: میزان حضور زنان در تصاویر کتاب‌های درسی بر اساس عنوان

ارقام خام	جمع درصد	بیش از ۱۰ زن	بیش از ۳ زن	۲ تا ۳ زن	۱ زن	هیچ
۵۶۴	٪۱۰۰	٪۲	٪۵	٪۱۴	٪۱۸	٪۶۱
۸۶۷	٪۱۰۰	٪۰	٪۴	٪۱۳	٪۲۴	٪۵۹
۶۹۶	٪۱۰۰	٪۲	٪۵	٪۱۵	٪۱۵	٪۶۳
۴۸۱	٪۱۰۰	٪۴	٪۵	٪۱۰	٪۷	٪۷۴
۴۳۰	٪۱۰۰	٪۷	٪۷	٪۱۴	٪۱۵	٪۵۷
۷۷	٪۱۰۰	٪۰	٪۱	٪۳	٪۱	٪۹۵
۳۱۱۵	٪۱۰۰	۳	۵	۱۳	۱۶٪	٪۹۳

نتایج بررسی‌های آماری همچنین نشان می‌دهد که حضور زنان و مردان رابطه‌ی مستقیمی با سن افراد حاضر در تصاویر دارد. زنان بیشتر در مواردی حضور دارند که به گروه‌های سنی پایین‌تر مربوط می‌شود و در گروه‌های سنی بالاتر، به ویژه در میان افرادی که بیش از ۱۸ سال دارند، تصاویر زنانه به طرز چشم‌گیری کاهش می‌یابد. جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که عدم حضور زنان در تصاویر، به ویژه در گروه سنی بزرگسالان (افراد بالای ۱۸ سال) شامل درصد بسیار بالایی می‌شود. در برابر، زنان بیشتر در تصاویر همراه با کودکان یا در تصاویر مربوط به نوجوانان کمتر از ۱۰ سال به چشم می‌خورند.

نمودار شماره ۴: حضور زنان و مردان در تصاویر کتاب‌های درسی بر حسب موضوع



جدول ۲: حضور زنان در کتاب‌های درسی بر اساس سن افراد در تصاویر

درصد متوسط	بزرگسالان و کودکان	بیش از ۱۸ سال	۱۰ تا ۱۸ سال	کمتر از ۱۰ سال	
٪۶۳	٪۳۶	٪۸۳	٪۵۹	٪۵۳	هیچ
٪۱۶	٪۱۵	٪۱۱	٪۲۴	٪۲۲	۱ زن
٪۱۳	٪۳۰	٪۳	٪۱۰	٪۱۸	۲ تا ۳ زن
٪۳	٪۱۰	٪۲	٪۶	٪۵	بیش از ۳ زن
٪۳	٪۹	٪۱	٪۱	٪۲	بیش از ۱۰ زن
٪۱۰۰	٪۱۰۰	٪۱۰۰	٪۱۰۰	٪۱۰۰	جمع درصد
۳۱۱۵	۶۶۷	۱۲۹۴	۶۶۶	۴۸۸	ارقام خام

این نتایج همچنین نشان‌گر آن است که حضور زنان در تصاویر در سطوح مختلف تحصیلی متفاوت است. حضور زنان به تدریج در دوره‌ی راهنمایی و دبیرستان نسبت به دوره‌ی دبستان کاهش می‌یابد؛ به طوری که در آخرین مرحله‌ی تحصیلی، زنان فقط در یک چهارم عکس‌ها نشان داده می‌شوند (جدول ۳). حضور فزون‌تر زنان در گروه‌های ۲-۳ نفره یا در دوره‌ی ابتدایی بیشتر در رابطه با تصاویر مربوط به کلاس درس و فعالیت‌های آموزشی دختران کوچک در مدرسه یا خارج از مدرسه است.

جدول ۳: تصاویر زنان بر پایه‌ی سه دوره‌ی تحصیلی

درصد متوسط	بیش از ۱۸ سال	راهنمایی (کلاس‌های ۶ تا ۸)	دبستان (کلاس‌های ۱ تا ۵)	
٪۶۳	٪۷۵	٪۶۷	٪۵۵	هیچ
٪۱۶	٪۱۴	٪۱۷	٪۱۸	۱ زن
٪۱۳	٪۷	٪۱۱	٪۱۷	۲ تا ۳ زن
٪۵	٪۳	٪۴	٪۶	بیش از ۳ زن
٪۹	٪۱	٪۱	٪۴	بیش از ۱۰ زن
٪۱۰۰	٪۱۰۰	٪۱۰۰	٪۱۰۰	جمع درصد
۳۱۱۵	۵۰۵	۱۲۹۴	۱۳۱۶	ارقام خام

زمینه و موضوع تصاویر تاثیر مستقیم و مهمی بر میزان حضور زنان و مردان در آن‌ها دارند. همان‌گونه که نمودار ۴ نشان می‌دهد، غیبت زنان در تصاویر مربوط به محیط‌های کار و حرفه (۷۹ درصد) و نیز در حوزه‌ی نظامی (۹۳ درصد) بسیار محسوس است. اگر نبودن زنان در فضاهای نظامی بیشتر با توجه به مردانه بودن سنتی ترکیب ارتش و گروه‌های امداد که موضوع بحث این کتاب‌هاست، می‌تواند تا حدودی «قابل درک» باشد. اندک بودن تصاویری که زن را در محیط کار به تصویر می‌کشد، به خوبی بازتاب‌گرایش مردانه‌ی موجود در کتاب‌های درسی و برداشت آن‌ها از نقش اقتصادی زن است؛ به ویژه آن که کتاب‌های درسی، عدم حضور زنان را در محیط‌های کاری، با نشان دادن آن‌ها در خانواده و محیط‌هایی که در رابطه با وظایف مادری و خانه‌داری است، «جبران» می‌کنند. بر اساس آمار به دست آمده در این بررسی، خانواده (زنان) در ۷۷ درصد تصاویر مربوط به خانواده حاضرند) و آموزش (۴۶ درصد تصاویر زنانه) دو محیط اصلی را تشکیل می‌دهند که در آن‌ها زنان بیش از سایر فضاها مشاهده می‌شوند. نتایج بررسی‌های آماری هم‌چنین نشان می‌دهد که در مجموع حدود نیمی از ۱۱۴۷ تصویری که در آن زنان حضور دارند، مربوط به دو بخش آموزش و خانواده می‌شود و محیط‌های کاری کمتر از ۷ درصد تصاویر زنانه را در بر می‌گیرد.

رابطه‌ی معنی‌دار موضوعات تصاویر را با تفاوت‌های جنسیتی، می‌توان در بررسی مکان‌هایی که تصاویر به آن‌ها مربوط است نیز پیدا کرد. جدول شماره‌ی ۴ تا حدودی گرایش‌های پیش‌گفته را منعکس می‌کند. عدم حضور زنان و فضاهای صرفاً مردانه بیشتر در تصاویر مربوط به کار، محیط‌های نظامی و اجتماعی (دیگر) یا تصاویر یک نفره و صورت (چهره)^{۱۱} (شخصیت‌های تاریخی، فرهنگی، سیاسی، علمی...) مشاهده می‌شود. حضور زنان در فقط ۲۲ درصد از عکس‌های مربوط به فعالیت‌های اقتصادی شاید مهم‌ترین داده‌ی این جدول باشد. در برابر، زنان در عکس‌های مربوط به خانه، محیط‌ها و فضاهای نزدیک خانه (کوچه و محله) حضوری به مراتب پررنگتر دارند. نکته‌ی جالب دیگر این است که تصاویر انفرادی زنان و دختران بیشتر به داخل خانه مربوط می‌شود و حضور گروه‌های بزرگ زنان در مکان‌های مذهبی (نماز جمعه، آرامگاه بزرگان مذهبی، مسجد) بیشتر است.

جدول ۴: حضور زنان در تصاویر بر اساس مکان

هیچ	زن ۱	۲ تا ۳ زن	بیش از ۳ زن	بیش از ۱۰ زن	جمع درصد	ارقام خام
٪۴۱	٪۳۴	٪۲۲	٪۳	٪۰	٪۱۰۰	۵۰۱
٪۵۳	٪۱۳	٪۲۰	٪۱۰	٪۴	٪۱۰۰	۵۳۶
٪۷۸	٪۱۰	٪۷	٪۳	٪۲	٪۱۰۰	۳۴۱
٪۴۹	٪۱۸	٪۲۱	٪۹	٪۳	٪۱۰۰	۱۵۸
٪۶۰	٪۱۳	٪۱۰	٪۶	٪۱۱	٪۱۰۰	۱۰۵
٪۷۰	٪۱۱	٪۹	٪۵	٪۵	٪۱۰۰	۵۳۲
٪۷۴	٪۱۴	٪۸	٪۲	٪۲	٪۱۰۰	۹۵۳

یکی دیگر از داده‌هایی که می‌تواند ما را در درک بهتر نوع حضور زن در کتاب‌های درسی یاری دهد، میزان حضور همزمان زن و مرد در کتاب‌های درسی و به‌خصوص فضاهایی است که در آن‌ها اختلاط جنسیتی دیده می‌شود. بر اساس نتایج آماری فقط در ۱۸ درصد از تصاویر هر دو جنس مذکر و مونث (زن و مرد یا دختر و پسر) همزمان حضور دارند. ۶۳ درصد تصاویر فقط مردانه (مرد، پسر) و ۱۹ درصد تصاویر فقط زنانه (زن، دختر) هستند. این سه داده، از بعد دیگری، نوع حضور زن و مرد را در کتاب‌های درسی و رابطه‌ی میان آن‌ها و تفکیک منظم فضاهای مردانه و زنانه نشان می‌دهد.

حضور هم‌زمان هر دو جنسیت در تصاویر، رابطه‌ی مستقیمی با سن افراد در تصاویر و نیز دوره‌ی تحصیلی آن‌ها دارد. کتاب‌های دبیرستانی (۷۵ درصد تصاویر فقط مردانه) به مراتب بیش از کتاب‌های دبستانی (۵۵ درصد فقط مردانه) و دوره‌ی راهنمایی (۶۷ درصد فقط مردانه) مردانه است. سایر گرایش‌های اصلی آماری در این زمینه بسیار روشن است: بیش از ۵۹ درصد از عکس‌های مختلط، زن یا مرد را با بچه‌ها (دختر یا پسر) نشان می‌دهد، عکس‌های زنانه بیشتر به دختران کمتر از ۱۸ سال مربوط است و عکس‌های مردانه بیشتر شامل گروه سنی بیش از ۱۸ سال می‌شود.

جدول ۵: اختلاط جنسیتی در تصاویر کتاب‌های درسی بر حسب سن افراد

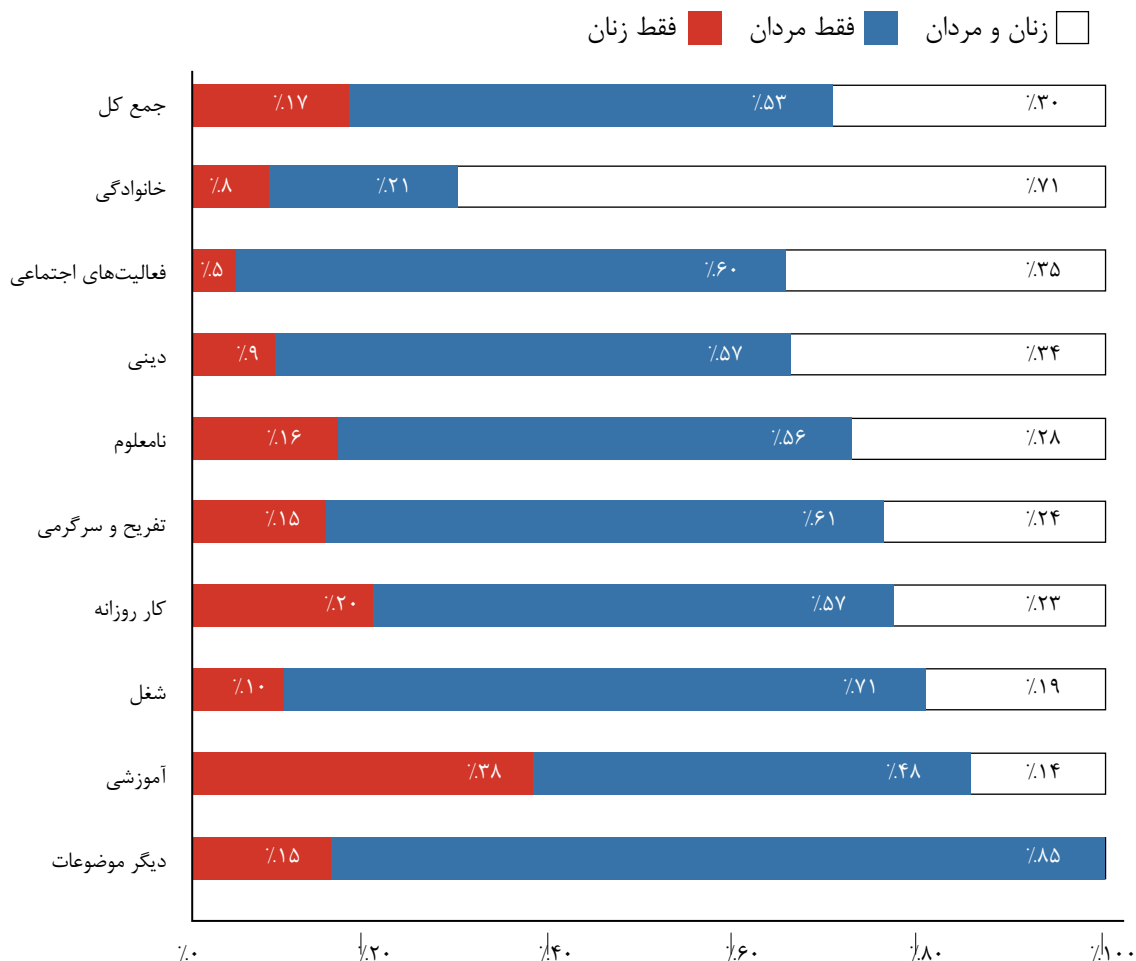
فقط زنان	فقط مردان	زنان و مردان	درصد متوسط
٪۲۵	٪۱۳	٪۱۴	٪۱۶
٪۳۸	٪۲۰	٪۸	٪۲۱
٪۲۰	٪۵۵	٪۱۹	٪۴۲
٪۱۷	٪۱۲	٪۵۹	٪۲۱
٪۱۰۰	٪۱۰۰	٪۱۰۰	٪۱۰۰
۵۹۸	۱۹۶۲	۵۵۵	۳۱۱۵

بررسی تصاویر کتاب‌های درسی بر اساس دو متغیر «موضوع» و «اختلاط» دو جنس مذکر و مونث گرایش آماری پیش

۱۱. از نظر مکان، تصاویر شخصیت‌ها و چهره در مقوله «نامشخص» دسته بندی شده است.

گفته را تایید می‌کند. حضور همزمان دو جنس مذکر و مونث بیشتر در تصاویری دیده می‌شود که در آن درباره‌ی خانواده، مسایل اجتماعی و مذهبی سخن به میان آید. عکس‌هایی که فقط به زنان و دختران مربوط می‌شود، به طور عمده موضوعات خانوادگی، آموزشی و زندگی روزمره و سرگرمی‌ها را مطرح می‌کند. در برابر، تفکیک جنسیتی، به ویژه به موضوعاتی برمی‌گردد که درباره‌ی محیط‌های رسمی خارج از خانه مانند مدرسه و کار باشد.

نمودار ۵: اختلاط جنسیتی در تصاویری که در آن‌ها ۲ نفر یا بیشتر حضور دارند (۱۹۲۵ تصویر).

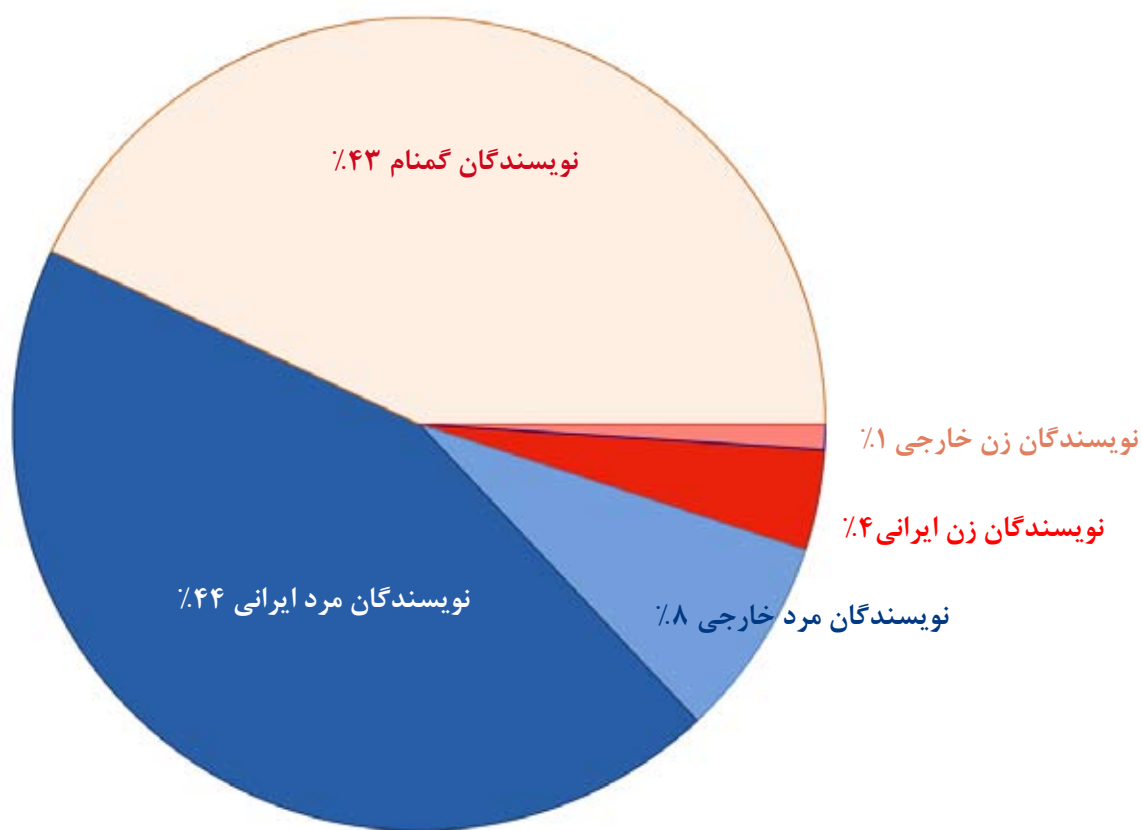


تفاوت‌های پیش گفته میان زن و مرد در تصاویری که به شخصیت‌های شناخته شده مربوط است به بالاترین میزان می‌رسد. زنان تصاویر کتاب‌های درسی بیشتر افراد ناشناس و چهره‌های عام هستند و چهره‌های شناخته شده‌ی مونث در حوزه‌های فرهنگی و علمی، سیاسی، یا ورزشی به ندرت در عکس‌ها و نقاشی‌ها نشان داده می‌شوند. در مجموع، از زنان معاصر می‌توان فقط از تصویر پروین اعتصامی، فریبا مقصودی (خوش نویس متون قرآن) و دورتا یاهدی (دختر آلمانی که از مسیحیت به اسلام روی آورده است) یاد کرد. تصاویر زنان شناخته‌ی شده دیگر به دوره‌های تاریخی گذشته تعلق دارد (ملکه‌ی سبا، سمیه اولین شهید زن مسلمان، حضرت زینب).

گرایش‌های آماری موجود در تصاویر کتاب‌های درسی تا حدود زیادی هم در تحلیل آماری متون کتاب‌های فارسی مشاهده می‌شود. اولین داده‌ای که از نابرابری مهم جنسیتی حکایت می‌کند، زن یا مرد بودن نویسندگان مطالب درسی است. در مجموع، وزن نسبی زنان در میان کسانی که متون درسی به نام آن‌هاست از حدود ۵ درصد کل مطالب فراتر نمی‌رود. همان‌گونه که در نمودار شماره‌ی ۶ هم می‌توان به خوبی مشاهده کرد، مردان ایرانی یا خارجی نویسنده‌ی متون درسی فارسی بیش از ۱۰ برابر زنانند. این شکاف به ویژه در سطوح دبستان و راهنمایی بسیار چشمگیر است و به ندرت می‌توان

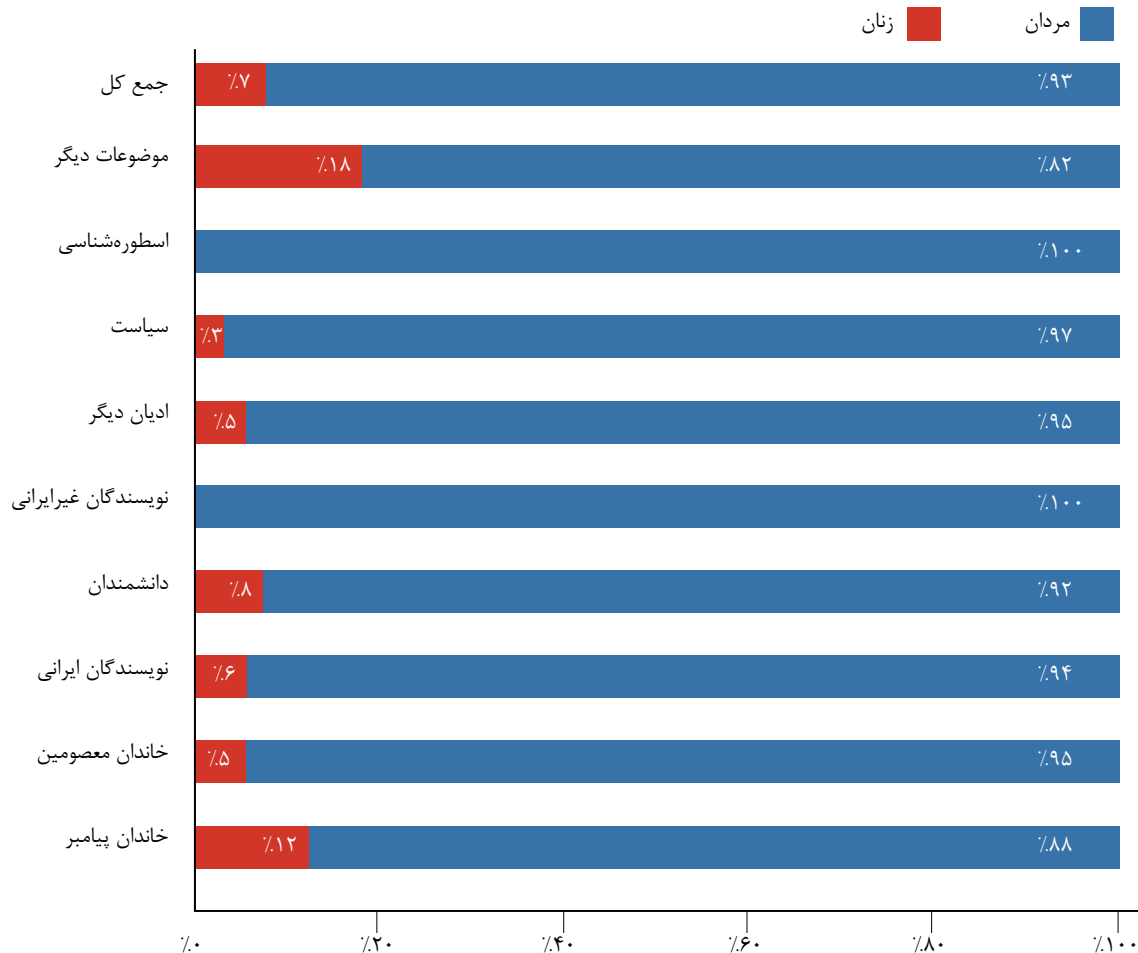
در کتاب‌های فارسی اثری از متونی به قلم زنان یافت. در دوره‌ی دبستان به اثری از پروین دولت‌آبادی، مه‌ری ماهوتی، نسرین صمصامی، پروین اعتصامی، فریبا کلهر، مریم شریف و مرجان کشاورز برمی‌خوریم. در دوره‌ی دبیرستان مطالبی از سیمین دانشور، طاهره صفارزاده، منیرو روانی پور، پوران شریعت‌رضوی، فاطمه راکعی، زهرا کیا، و هریت بیچراستو چاپ شده است. این در حالی است که در ۲۰ سال گذشته، زنان نویسنده، شاعر و هنرمند ایرانی حضور بسیار معنی‌دار و گسترده‌ای در فضای فرهنگی ایران داشته‌اند و پرفروش‌ترین آثار ادبی به قلم زنان تولید شده است. زنان همچنین در کار نشر، روزنامه‌نگاری، ترجمه و تحقیق قدم‌های بلندی برداشته‌اند و چه به عنوان تولیدکننده و چه مخاطب، جایگاه وسیعی را در حوزه‌ی فرهنگی و اجتماعی اشغال کرده‌اند. با این‌همه، کتاب‌های فارسی، چه در سطح ایران و چه در سطح بین‌المللی، به ندرت به آثار نویسندگان زن مراجعه می‌کند یا به کلی آنان را ندیده می‌گیرد.

نمودار ۶: توزیع نسبی نویسندگان متون کتاب فارسی بر اساس جنسیت و ملیت



یکی دیگر از داده‌هایی که می‌تواند برای تحلیل ما جالب باشد، میزان حضور زنان در میان شخصیت‌هایی است که متون درسی درباره‌ی آن‌ها حرف می‌زنند. در مجموع در ۴۱۲ درس فارسی سال‌های دبستان، راهنمایی و دبیرستان، نام ۳۸۶ شخصیت فرهنگی، علمی، سیاسی، اجتماعی یا مذهبی سخن به میان آمده است که زنان فقط حدود ۷ درصد آن‌ها را تشکیل می‌دهند. این شکاف بسیار مهم نشان می‌دهد که برخورد تبعیض‌آمیز با زنان، رویه عمومی کتاب‌های درسی است و مسئله فقط بر سر نمایش ندادن تصویر زن نیست. حضور کم رنگ و حذف زنان از موضوعات کتاب‌های درسی، بازتاب مردانه بودن فضاها و مسایل موجود در این مطالب هم هست. در شرح حال شخصیت‌ها و طرح مسایلی که به افراد صاحب نام مربوط می‌شود، کمتر سخنی از زنان است. گویی در تاریخ، ادبیات و جامعه، عرصه‌های عمده در انحصار جنس مذکر است و جز چند زن استثنایی، همه چیز بر پایه‌ی نظم مردانه شکل گرفته است.

نمودار ۷: حضور شخصیت‌های زن در میان افراد شناخته شده متون کتب‌های فارسی

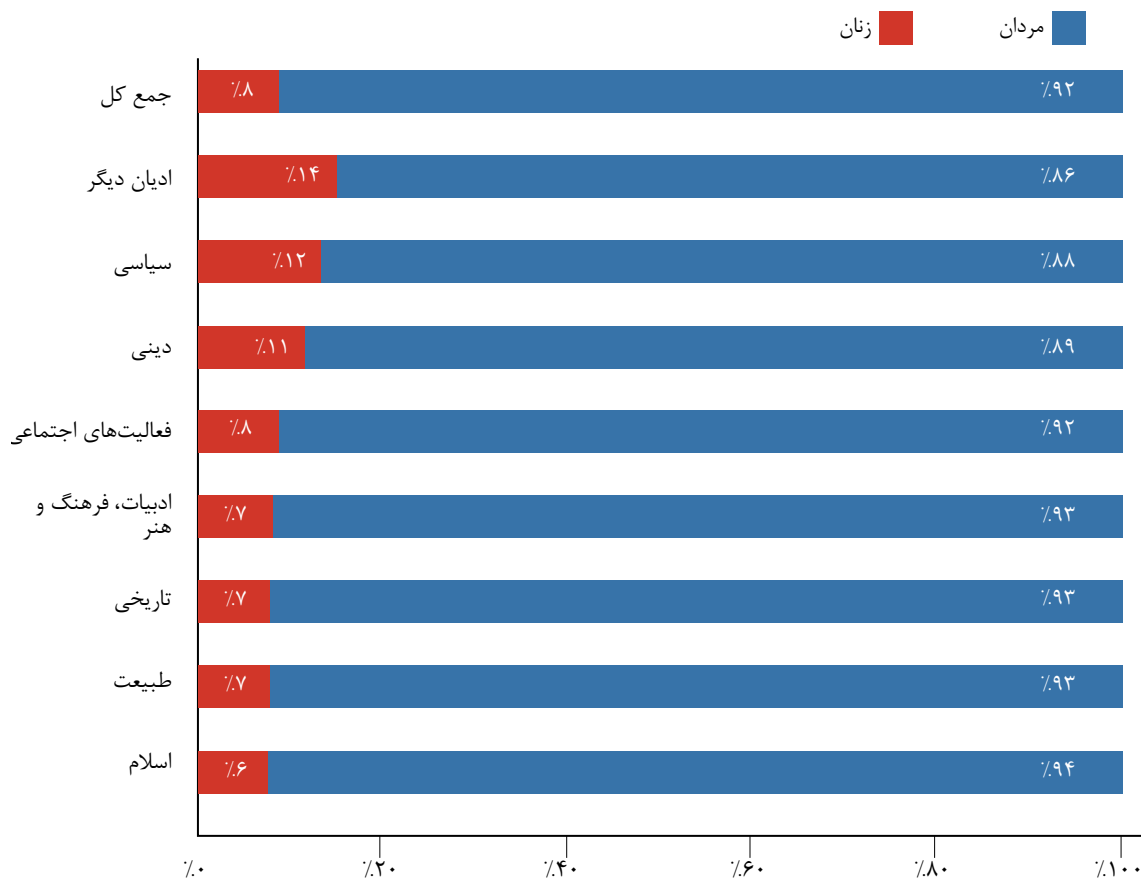


پرسش فوق در رابطه با موضوعات اصلی مطرح شده در درس، به نتایج کم و بیش مشابهی منجر می‌شود. در برخوردی کلی باید گفت که از زنان صاحب نام، مانند آن چه در مورد نویسندگان مطالب درسی دیدیم، در موارد کمی سخن به میان می‌آید. زنان بیشتر در موضوعات مذهبی و سیاسی و به خصوص در قالب شخصیت‌های دینی مطرح می‌شوند. در کتاب‌های درسی فارسی شخصیت‌های اصلی مذهبی مانند آمنه، فاطمه زهرا، خدیجه، زینب... در کنار زنان دیگری که در رابطه با دین مطرح می‌شوند، چهره‌های اصلی زنانه را تشکیل می‌دهند و در حوزه‌های غیردینی کمتر سراغی می‌توان از آن‌ها گرفت. در میان شخصیت‌های تاریخی به نام‌هایی چون کلئوپاترا، تهمینه (یکی از شخصیت‌های داستانی - اسطوره‌ای مونث در اسطوره‌شناختی ایران باستان) برمی‌خوریم. در میان شخصیت‌های فرهنگی غیرایرانی معاصر هم جز هلن کلر و ماری کوری به زن دیگری اشاره نمی‌شود. شخصیت‌های گمنام مونث مطالب درسی بیشتر زنانی هستند که نقش مادری، خواهری یا همسری خود را به خوبی انجام می‌دهند یا نماد ضعف زنانه‌اند که جز دعا به جانب خدا و التماس از مردان (مثال: درس «چشمان مادر بزرگ» کتاب فارسی سال اول راهنمایی، یا درس «پهلوان، نه قهرمان» کتاب فارسی دوم راهنمایی) کار دیگری از آنان بر نمی‌آید.

بحث درباره‌ی شخصیت‌های زنانه در متون درسی یا در تصاویر، از نظر آموزشی و جامعه‌شناختی دارای اهمیت ویژه‌ای است. دانش‌آموزان دختر و پسر در روند جامعه‌پذیری خود می‌توانند از شخصیت‌هایی که در کتاب‌های درسی مطرح می‌شوند تاثیر زیادی بگیرند. نبودن شخصیت‌های زنانه‌ی معاصر که نماینده‌ی جایگاه جدید زن در جامعه‌ی ایران و جهانی باشند، در عمل در تربیت دانش‌آموزان با فرهنگ مردسالارانه و بازتولید الگوهای رفتاری سنتی مشارکت می‌کند؛ امری که شاید

در ذهنیت برنامه‌ریزان مطالب درسی، علت اصلی این سانسور جنسیتی آشکار به شمار رود. کتاب‌های درسی در صورت تمایل به سادگی می‌توانستند در میان شخصیت‌های زن ایرانی و حتی چهره‌های اسطوره‌شناختی ایران باستان الگوهای بسیار جالبی برای دانش‌آموزان مطرح کنند. اما برنامه‌ی درسی ترجیح می‌دهد دنیا را از منظر نظم مردانه ببیند و این‌گونه القا کند که گویا جهان سیاست، جامعه، علم، فرهنگ و هنر، قلمرو تولید و خلاقیت مردان است و زنان باید به طور عمده مصرف‌کننده‌ی فرهنگ مردانه باقی بمانند.

نمودار ۸: حضور شخصیت‌های شناخته شده در متون کتاب درسی بر اساس جنسیت و موضوع



داده‌های آماری مربوط به ۳۱۱۵ تصویر کتاب‌های درسی و نیز ۴۱۲ درس کتاب‌های فارسی به روشنی گرایش جنسیتی مطالب درسی ایران را آشکار می‌کند. حضور زنان در حوزه‌های زندگی خارج از خانه بسیار اندک است، به شخصیت‌های فرهنگی، اجتماعی و علمی زن، به‌خصوص در دوره‌ی معاصر، بسیار کم اشاره شده است، فضاهای زنانه و مردانه از یکدیگر جدا هستند و اختلاط جنسیتی بیشتر در رابطه با روابط خانودگی و کودکان دیده می‌شود، و زنان در حوزه‌ی فعالیت‌های اقتصادی حضور ناچیزی دارند. آن‌چه از مجموعه‌ی این داده‌های آماری می‌توان برداشت کرد، تصویر در سایه و پنهان نگاه داشته شده‌ی زن در ایران و سایر کشورهای جهان است که با حضوری خجولانه و کم‌رنگ، به آسانی برتری و فرادستی مرد و نظم مردانه‌ی غالب را می‌پذیرد و ترویج می‌کند.

تحلیل آماری مربوط به حضور و تصویر زنان در کتاب‌های درسی، از دیدگاه کمی، تا حدودی نشان دهنده‌ی نگاه و فرهنگ موجود در نظام آموزشی ایران در رابطه با مسئله‌ی جنسیتی است. تحلیل محتوایی مطالب درسی به ما کمک می‌کند تا با جزئیات بیشتری از این فرهنگ و نگاه و به ویژه با نوع توجیه این تفاوت‌های جنسیتی آشنا شویم. در چهارچوب تحلیل محتوایی، ما پنج موضوع اساسی را در رابطه با تفاوت‌های جنسیتی مورد توجه قرار دادیم: بازار کار، خانواده، آموزش و فرهنگ، بدن و فردیت زن.

مطالب درسی با فعالیت اقتصادی زن در خارج از خانه مخالفت بنیادی ندارد ولی آشکارا آن را در برابر وظایف خانوادگی و مادری او ثانوی و غیرعمده تلقی می‌کند. با آن که در کتاب درسی می‌توان خواند که «زنان مانند مردان استقلال اقتصادی دارند و می‌توانند از راه‌های حلال کسب مال کنند و درآمد آن را در هر راه مشروعی به مصرف برسانند.» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۹۲)، اما در فرهنگ کتاب‌های درسی فعالیت‌های اقتصادی بیشتر به دنیای مردانه تعلق دارد و زنان فقط به صورت حاشیه‌ای و به ویژه بر حسب نیاز می‌توانند به بازار کار راهی پیدا کنند. برای کتاب‌های درسی اولویت نقش زنانه به این گونه توضیح داده می‌شود: «زن، با محبت مادری، فرزندان را رشد دهد و مرد با کار کردن خود نان‌آور خانواده باشد. متأسفانه گاهی به علت باورهای غلط فرهنگی و اجتماعی، رفتارهای نامناسبی نسبت به زنان روا داشته می‌شود که به هیچ وجه مورد تأیید دین اسلام نیست. اگر امروزه برخی افراد ارج و منزلت لازم را برای نقش مادری قائل نیستند و بر کار اقتصادی بیش از نقش مادری تأکید می‌کنند، ناشی از این اشتباه بنیادی است که می‌پندارد فضیلت و قدر و منزلت آدم‌ها به قدرت اقتصادی آن‌هاست.» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۷۵). در درس مربوط به زندگی ماری کوری فیزیکدان فرانسوی، کتاب درسی به دانش‌آموزان یادآوری می‌کند که «هیچ گاه شهرت و افتخار او را فریفته نساخت و با وجود مقام بلند علمی، در خانه زنی کدبانو و مادری مهربان بود» (فارسی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۱۷۱)

همان گونه که پیش‌تر نیز مشاهده کردیم، تصاویر کتاب‌های درسی به روشنی این گرایش جنسیتی تبعیض‌آمیز را منعکس می‌کند. یادآوری می‌کنیم که در مجموع ۱۱۴۷ تصویری که در آن زنان حضور دارند، فقط ۷۹ مورد (۷ درصد) به موضوع کار و حرفه مربوط می‌شود و از میان آن‌ها، ۷۲ تصویر به طور مستقیم زنان را در رابطه با فعالیت حرفه‌ای نشان می‌دهد (در برابر ۳۶۰ تصویر مردانه‌ی در حال کار). این تفاوت بسیار مهم البته در کتاب‌ها با سکوت برگزار نمی‌شود. مطالب کتاب‌ها حتی تلاش می‌کند از نظر «اجتماعی» و «دینی» این جدایی جنسیتی نقش‌ها در حوزه‌ی بازار کار را برای دانش‌آموزان توضیح دهد.

«معمولاً پدر بیرون از خانه کار می‌کند. او وظیفه دارد برای همسر و فرزندان خوراک، لباس و سایر وسایل زندگی را تهیه کند. در بعضی از خانواده‌ها، مادر در بیرون خانه نیز کار می‌کند.» (تعلیمات اجتماعی، سال چهارم دبستان، صفحات ۱۱۲ و ۱۱۳)

«در یک خانواده‌ی عشایری، پدر که سرپرست خانواده است کارهایی از قبیل نگهداری گوسفندان، فروش تولیدات خانگی و خرید وسایل مورد نیاز خانواده را انجام می‌دهد. در چنین خانواده‌ای مادر نیز کارهای زیادی انجام می‌دهد. دوشیدن گوسفندان و تهیه‌ی ماست، دوغ، کره و پنیر از شیر آن‌ها، نگهداری فرزندان و تربیت آنان و نیز پختن غذا بخشی از وظایف اوست.» (تعلیمات اجتماعی، سال اول راهنمایی، صفحه‌ی ۲۲)

«مادری که شوهرش از درآمد کافی برخوردار است، نمی‌تواند بگوید شغلم ایجاب می‌کند که کودکم را هر روز به مهد کودک بسپارم و به این ترتیب، کودکش را از مهر و محبت مداوم خود محروم کند.» (دین و زندگی، سال دوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۷۷)

آموزش، درمان و بهداشت، کشاورزی و صنایع دستی، چهار حوزه‌ی اصلی فعالیت اقتصادی را تشکیل می‌دهد که در آن‌ها کار زنان در کتاب‌های درسی بیشتر مطرح شده است. در زمینه‌ی آموزش و درمان و بهداشت که به بخش‌های مدرن اقتصاد مربوط هستند، کار زنان در رابطه با «نیمه‌ی دوم» جامعه در دنیای ارزشی کتاب‌های درسی اجتناب‌ناپذیر است. مدارس دخترانه‌ی ایران ناچارند از معلمان زن استفاده کنند و مراکز بهداشتی و پزشکی ایران نیز به پزشک و پرستار زن نیاز دارند. کار زن در این حوزه‌ی مهم که در آن در برخی موارد تفکیک جنسی هم رعایت می‌شود با نظام ایدئولوژی جنسیتی در تضاد قرار نمی‌گیرد. جز این دو حوزه‌ی مربوط به بخش خدمات عمومی جامعه، زنان در کشاورزی و صنایع دستی از گذشته‌های دور نقش فعال و گاه کلیدی را در اقتصاد روستایی ایران ایفا می‌کنند. در نتیجه، می‌توان گفت که کتاب‌های درسی به طور تلویحی با تأکید بر حوزه‌های «ترجیحی» بازار کار زنانه در چهارچوب حداقل‌های ممکن می‌ماند. اتفاقی نیست که در کتاب‌های درسی تقریباً هیچ تصویری خارج از این چهار حوزه‌ی «ترجیحی» از کار زن به دانش‌آموزان نشان داده نمی‌شود و تصاویر کار یا نوشته‌هایی که به بازار کار اشاره می‌کنند به طور عمده مردانه هستند و به ندرت می‌توان مطلبی درباره‌ی

کار زنان در خارج از این چهار حوزه یافت: «در روستاها، زنان در کار کشاورزی، دوشیدن شیر و قالی بافی به شوهران خود کمک می‌کنند. در شهرها نیز بعضی از زنان در مدرسه‌ها، بیمارستان‌ها، کارخانه‌ها یا اداره‌ها کار می‌کنند» (تعلیمات اجتماعی چهارم دبستان، صفحه‌ی ۱۱۲)

برخورد کتاب‌های درسی را شاید بتوان تا حدودی بازتاب سیاست‌های رسمی بازار کار ایران دانست که از گذشته‌های دورتر، همواره ساختاری بسیار مردانه داشته. بررسی نتایج سه سرشماری آخر ایران (۱۳۶۵، ۱۳۷۵، ۱۳۸۵) نشان می‌دهد که زنانه شدن بخش‌های مختلف بازار کار ایران روندی رو به رشد دارد و زنان، علیرغم قوانین و موانع فرهنگی و هنجاری رسمی، به تدریج به بخش‌های بسیار مردانه‌ی بازار کار ایران راه می‌یابند^{۱۲}. یکی از دلایل مهم حضور فزاینده‌ی زنان در بازار کار، رشد چشمگیر شمار دخترانی است که آموزش عالی را به پایان می‌برند^{۱۳}. با وجود این گرایش مثبت گفتمان کتاب‌های درسی به روندهای در حال رشد جامعه در حال گذار ایران بی‌توجه می‌ماند، خود را در چهارچوب نگاه ایدئولوژیک و رسمی محصور می‌کند و از این منظر حتی در برابر تحول موجود در ایران و سایر کشورهای منطقه قرار می‌گیرد.

۲/۴- تفاوت‌های جنسیتی در خانواده

نقش‌های جنسیتی در خانواده به عنوان اصلی‌ترین رکن جامعه‌ی اسلامی موضوع بحث‌های متعددی در کتاب‌های درسی قرار می‌گیرند. از نظر حجم، می‌توان گفت که موضوع طرح مستقیم تفاوت‌های جنسیتی به طور عمده در برنامه‌ی درسی در رابطه با بحث خانواده انجام گرفته است. نکته‌ی اصلی و مرکزی در نظام فکری مطالب درسی، اعتقاد کامل به تفاوت‌های مهم در نقش‌های زنانه و مردانه در خانه است.

«...زن و شوهر مکمل یکدیگرند و هر یک باید نقش خود را انجام دهد... مرد، همسر زن خود و پدر فرزندان است و زن، همسر شوهر خود و مادر فرزندان است. بر این مبنا، مرد و زن دارای نقش‌های مشترک و اختصاصی اند.» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۹۲)

«نقش زن در خانه، نقش محوری است و اگر زن بتواند این نقش را به خوبی ایفا کند، بنای خانواده مستحکم و روابط اعضای خانواده ناگسستگی می‌شود. اکنون ببینیم که در خانواده چه نقش‌هایی بر عهده‌ی زن است... در چارچوب این رابطه‌ی سرشار از محبت، تمایلات جنسی زن و مرد ارضاء و نیازهای زندگی زناشویی برطرف می‌شود. با ارضای این تمایلات و نیازها، توجه به خارج از خانه از بین می‌رود و فساد اجتماعی کاهش می‌یابد... زن، آرامش بخش زندگی مرد است. زن با گرمای وجود خویش به محیط خانه شادی و نشاط می‌بخشد، مرارت‌ها و خستگی‌ها را از همسرش خود دور می‌کند و در سختی‌های روزگار در کنار او می‌ایستد...» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۹۵)

متفاوت بودن نقش‌های زنانه و مردانه با بیانی ساده و به صورتی نمادین در یک قطعه‌ی منظوم در کتاب فارسی سال دوم دبستان (صفحه‌ی ۵۳) به خوبی بازتاب یافته است:

«مانند دست است \ هر خانواده \ هر کس یک انگشت \ در خانواده
بابا در این دست \ انگشت شست است \ او که نخستین، انگشت دست است.
انگشت دیگر یعنی نشانه \ او مادر ماست \ خانم خانه !
انگشت دیگر یعنی برادر \ اینجا نشسته \ پهلوی مادر
پس این یکی کیست؟ \ انگشت دیگر \ آری درست است \ او هست خواهر
من هستم آخر \ انگشت کوچک»

۱۲ بر اساس آخرین داده‌های مرکز آمار ایران (نشریه تازه‌های آمار، ۲۰۰۷)، نرخ رشد سالانه بازار کار زنانه ایران در ۱۵ سال گذشته را می‌توان حدود ۶ درصد تخمین زد. این میزان دو برابر نرخ مشابه برای مردان است. با وجود این رشد پرشتاب که بیشتر ناشی از فشار تقاضای اجتماعی است و با وجود توسعه بی‌سابقه آموزش عالی زنان هنوز میزان اشتغال زنان ایران در سطح پائینی در مقایسه با کشورهای مشابه منطقه مانند ترکیه قرار دارد. مرکز آمار ایران سطح اشتغال زنان ایران در سال ۲۰۰۶ را حدود ۱۵ درصد جمعیت در سن فعالیت برآورد می‌کند.

۱۳ برابر آمار وزارت علوم ایران شمار فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های ایران در فاصله‌ی سال‌های ۱۳۷۱ (۱۹۹۲) تا ۱۳۸۴ (۲۰۰۵) ۷ برابر شده و از ۲۶۰۰۰ هزار نفر در سال به ۱۸۰۰۰۰ نفر رسیده است. (مرکز آمار ایران، سالنامه آماری ۱۳۸۴)



تصویر کتاب فارسی دوم دبستان صفحه ۵۳

همان گونه که در رابطه باموضوع بازار کار نیز اشاره شد، مرد «نان آور» و در نتیجه، «سرپرست» خانواده است. قدرت «مردانه»، آن گونه که در کتاب‌های درسی هم به آن اشاره می‌شود، از جمله به این نقش اقتصادی او بازمی‌گردد. زن که از نظر کتاب‌های درسی در بیشتر مواقع نقش «نان آور» را در جامعه ندارد (در حالی که داده‌های آماری خلاف این امر را ثابت می‌کند) باید «مسئولیت»‌های داخلی خانه را که گویا با «روحیات» و «ویژگی‌های بیولوژیک» او سازگارتر است، به عهده گیرد. در متون درسی تلاش می‌شود «خوشبختی» خانواده و تربیت «موفق» فرزندان با حضور زن در خانه و عدم فعالیت اقتصادی او ارتباط داده شود. زن زمانی می‌تواند به مقام سرپرستی خانواده ارتقا یابد که مرد، به هر دلیلی، حضور نداشته باشد: «در بیش‌تر خانواده‌ها، پدر سرپرست خانواده است. او سرپرستی دل‌سوز و مهربان است و به اعضای خانواده برای رسیدن به هدف‌های خود یاری می‌رساند. پدر با هم‌فکری سایر اعضای خانواده ... در جریان زندگی تصمیمات لازم را می‌گیرد. او تصمیم‌گیری در بسیاری از موارد را در منزل به مادر خانواده واگذار می‌کند و به نظر او احترام می‌گذارد... در بعضی از خانواده‌های محترم شهدا و خانواده‌های دیگری که از نعمت پدر محروم‌اند، مادر سرپرست خانواده است... در این گونه خانواده‌ها مادر می‌کوشد تا ضمن انجام دادن وظایف پدر، وظایف مادری خود را نیز به انجام برساند و فرزندانی متعهد و موفق تربیت کند.» (تعلیمات اجتماعی، سال اول راهنمایی، صفحه ۴۷).

کتاب‌های درسی با تکرار این تقسیم کار از طریق نوشته‌ها و تصاویر، نشان می‌دهند که از الگوی فرهنگی خاصی در زمینه‌ی جایگاه زن در رابطه با خانواده جانبداری می‌کنند.

نقش برتر و جایگاه مرد به عنوان کسی که «قدرت» اصلی خانه را در اختیار دارد و وظیفه هدایت بقیه‌ی اعضا را باید به عهده بگیرد همه جا، در لابلای مطالب و حتی تصاویری که انتخاب شده‌اند، به دانش‌آموزان یادآوری می‌شود. در تقسیم کار داخلی، در زندگی روزمره و رابطه‌های خانوادگی همه جا جدایی مرد و زن و تفاوت‌های میان آن‌ها با دقت رعایت شده است. در تصویری که خانواده نماز می‌خواند پدر و پسر در جلوی مادر و دختر قرار می‌گیرند. در تصاویر دیگری که خانواده در کنار یکدیگر قرار دارند، سلسله مراتب جنسیتی و سنی به روشنی مشاهده می‌شود. در نوشته‌ها با دقت کم نظیری نقش‌های «پدرانه» (مردانه) و «مادرانه» (زنانه) مورد تاکید قرار می‌گیرد. کارهای مهم‌تر و فعالیت‌هایی که به توانایی فنی بیشتری نیاز دارد یا در رابطه با فعالیت حرفه‌ای در خارج از خانه است، بر عهده‌ی پدر قرار می‌گیرد و پسر نیز نقش دستیار اصلی او را ایفا می‌کند. نقش‌های مادر و دختر هم در محدوده فعالیت‌های خانگی روزمره تعریف می‌شود.

«فرض کنید که منزل شما به نقاشی نیاز دارد... هر یک از اعضای خانواده در رنگ‌آمیزی منزل وظیفه‌ای را بر عهده می‌گیرد. فرض می‌کنیم که پدر شما کار اصلی را در نقاشی ساختمان به عهده دارد، او رنگ‌ها را با هم ترکیب می‌کند و سپس با فرچه‌ی آمیخته به رنگ، بر دیوارها می‌کشد. مادر شما در جابه‌جا کردن وسائل منزل و لکه‌گیری‌ها کمک می‌کند. خواهرتان کار پهن

کردن روزنامه در جاهای مناسب و آوردن وسایل و ظرف‌های مورد نیاز را بر عهده دارد. شما نیز احتمالاً فرجه‌های نقاشی را برای پدرتان تمیز می‌کنید و در رنگ زدن او را یاری می‌دهید...» (تعلیمات اجتماعی، سال اول راهنمایی، صفحه‌ی ۲۵)

«امام محمد باقر می‌فرماید: «هر زنی که یک لیوان آب به شوهرش بدهد، از یک سال روزه داری برایش برتر است.» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۹۵)

«مردی که انتظار داشته است همسرش غذای مورد علاقه‌ی او را تهیه کند و زن قادر به پختن چنین غذایی نیست، از او ناراضی است. زنی که انتظار داشته است همسرش شریک زندگی او باشد، در تربیت فرزندان و اداره‌ی کانون خانواده او را صمیمانه یاری کند و نیازهای خانواده را با تلاش و کوشش خود برآورده سازد» (تعلیمات اجتماعی، سال اول دبیرستان، صفحه‌ی ۶۱)

«شاید تا به حال به اتفاق خانواده، برای گردش به خارج از شهر یا روستا رفته باشید. گاهی دیده‌اید که در طول گردش، پدرتان در مورد انتخاب محلی برای توقف و استراحت، نظر سایر اعضای خانواده را جویا می‌شود.» (تعلیمات اجتماعی، سال اول راهنمایی، صفحه‌ی ۳۴)

کتاب‌های درسی البته در مواردی به مشارکت مردان در فعالیت‌هایی که در نظام ارزشی کتاب‌های درسی «زنانه» به شمار می‌آیند، اشاره می‌کند. اما نوع طرح مشارکت مرد در این گونه فعالیت‌ها به گونه‌ای است که خواننده بیشتر آن را به حساب «مهربانی» و «ایثار» مرد می‌گذارد تا تقسیم کار غیرجنسیتی خانوادگی. برای مثال، در کتاب تعلیمات اجتماعی سال اول راهنمایی پس از اشاره به خانواده‌ای که در آن پدر و فرزندان به مادر در کار خانه کمکی نمی‌کنند، از دانش‌آموزان سؤال می‌شود: «شما فکر نمی‌کنید که چنین مادری زود از پا درمی‌آید و مریض و ناتوان می‌شود؟ آیا اعضای این خانواده می‌توانند دعا کنند که با یکدیگر صمیمی و مهربانند؟» (صفحه‌ی ۲۷).

تفاوت‌های جنسیتی میان زن و مرد در آموزش و تا حدودی در فرهنگ با شدت کمتری نسبت به حوزه‌های دیگر مطرح می‌شوند. در حقیقت کتاب‌های درسی هیچ کجا به طور آشکارا با آموزش زنان مخالفتی نشان نمی‌دهد یا محدودیتی برای آن قایل نمی‌شود. در کتاب‌های علمی یا در کتاب «حرفه و فن» تصاویر مختلف دختران جوان یا زنان را در حال فعالیت‌های علمی نشان داده می‌شود. یکی از نشانه‌های مهم این گرایش را می‌توان در فراوانی تصاویر مربوط به زنان و دختران در کتاب‌های علمی یا در کتاب حرفه و فن دوره‌ی راهنمایی مشاهده کرد. در مقایسه با سایر کتاب‌های درسی، باید گفت که حضور زنان در کتاب‌های علمی و به‌خصوص در رابطه با مطالب درسی مربوط به تجربه‌های آزمایشگاهی و علمی، به طور محسوسی چشمگیر است و نابرابری‌های مهمی که در سایر زمینه مشاهده می‌شود کاهش می‌یابد.



تصویر کتاب علوم تجربی دوم راهنمایی صفحه ۴۷

با وجود حضور فعال دختران و زنان در فعالیت‌های درسی و پژوهشی در موسسات آموزشی، شخصیت‌های علمی و فرهنگی زنانه حضور بسیار کم‌رنگی در کتاب‌ها دارند. همان گونه که پیشتر نیز اشاره شد، ماری کوری فیزیک دان فرانسوی و برنده‌ی جایزه نوبل، هلن کلر و هریت بیچراستو آمریکایی از نادر شخصیت‌هایی زنانه هستند که در کتاب‌های درسی ایران مطرح می‌شوند.

در حوزه‌ی فرهنگ، هرچند به طور محدود، از نویسندگان زن و آثار آن‌ها یاد شده است. در کتاب‌های دوره ابتدایی نوشته‌ها و اشعاری از پروین اعتصامی، پروین دولت آبادی، فریبا کلهر، مهری ماهوتی، نسرین صمصامی یا فاطمه راکعی دیده می‌شود. در کتاب‌های فارسی دبیرستانی نیز حتی می‌توان آثاری از نویسندگانی مانند سیمین دانشور، منیرو روانی پور- که بیشتر در

شمار «دگراندیشان» و اپوزیسیون فرهنگی به شمار می‌روند -یافت. اما در مجموع، حضور فرهنگی زنان در مطالب درسی بسیار ناچیز است. بخش مهمی از فرهنگ زنانه در حوزه‌های مختلف از ادبیات، سینما، نقاشی و سایر هنرهای تجسمی، در ایران و جهان، به کلی در کتاب‌های درسی نادیده گرفته می‌شود. در واقع، شاید بتوان گفت که ما با نوعی پدیده‌ی «فرار» ایدئولوژی جنسیتی از زنان صاحب‌نام ایران و جهان مواجه هستیم. حذف گسترده‌ی تولیدات فکری و فرهنگی زنانه نمی‌تواند ناشی از عدم شناخت و دسترسی به این داده‌ها باشد. کتاب‌های درسی به طور عمدی و آگاهانه از به رسمیت شناختن آفرینش زنانه در بعد جهانی طفره می‌رود و این سانسور آشکار نمی‌تواند دلیلی جز تصفیه‌ی ایدئولوژیک و فرهنگی داشته باشد.

۲/۶- بدن، حوزه‌ی ممنوعه‌ی گفتمان اسلامی

یکی از مهم‌ترین بخش‌های مطالب درسی (نوشته‌ها و تصاویر) در رابطه با تفاوت‌های جنسیتی میان زن و مرد نحوه‌ی برخورد به بدن انسان و نیز موضوع حساس "پوشش" است. بدن انسان، زیبایی فیزیکی، لذت و هوس جنسی در گفتمان مطالب درسی ایران حوزه‌ی ممنوعه‌ی زندگی جمعی است و موضوعی است که با، "عفت" سنتی، "اخلاق عمومی" و هنجارهای مذهبی در ارتباط قرار می‌گیرد. بدن و لذت بردن از آن در فرهنگ رسمی نظام آموزشی ایران چنانچه از حوزه‌ی بسته و خصوصی درون خانه به داخل جامعه کشانده شود، می‌تواند به «گناه» و امر «ناپاک» و در نتیجه، به گسترش آن چه کتاب‌های درسی "فساد اخلاقی" می‌نامند منجر شود. از این منظر کتاب‌های درسی تلاش می‌کند در جهت تقویت فرهنگ رسمی، دانش‌آموزان را به لگام زدن به "نفس سرکش" و مهار امیالی که می‌تواند هنجارهای دینی را مورد تهدید قرار دهد تشویق کند: "برای نگهداری از بقای خانواده و صلاح اجتماع، اسلام به مردان و زنان و پسران و دختران سفارش می‌کند که به نامحرمان نگاه ناروا ندوزند؛ زیرا این نگاه شهوت و هوس را به هیجان می‌آورد و فتنه و فساد ایجاد می‌کند. به دختران و زنان هم هشدار می‌دهد که چه بسا نگاه‌های حریص و خائن در کمین عفت و قداست و شما و خانواده‌ی شماست؛ بنابراین باید از خویشتن محافظت کنید و جمال خود را در مقابل نامحرمان به نمایش نگذارید که خودآرایی و خودنمایی در مقابل نگاه‌های هرزه و آلوده موجب شکسته شدن مرزهای پاک دامن‌ی و عفت خواهد شد." (تعلیمات دینی، سال سوم راهنمایی، صفحه ۸۲)

در نگاه کتاب‌های درسی، البته لذت جنسی نفی نمی‌شود؛ اما همه‌ی سخن بر سر احترام به هنجارهای رسمی و رعایت چهارچوب‌های شرعی در زمینه‌ای است که بیشتر به حوزه‌ی خصوصی زندگی افراد مربوط می‌شود. آن چه در کتاب‌های درسی با وسواس فراوان مورد تاکید قرار می‌گیرد، کنترل اجتماعی بازدارنده و ترویج الگوی رفتاری مورد نظر فرهنگ رسمی در زمینه‌ی پوشش بدن زن و ممنوعیت‌های موجود در جمهوری اسلامی ایران است. پیام اصلی نظام آموزشی در نوشته‌ها و تصاویر در رابطه با مسئله‌ی پوشش بسیار روشن است: زن باید حجاب داشته باشد و از نگاه «نامحرم» پنهان بماند. کتاب‌های درسی با وسواس و پیگیری کم‌نظیری تلاش می‌کند این الگوی رفتاری را که یکی از مهم‌ترین و مرکزی‌ترین هنجارهای ارزشی در تفکر اسلام‌گرایانه به شمار می‌رود، به دانش‌آموزان منتقل کند. در بسیاری از مطالب درسی رعایت حجاب زن، هم‌سنگ مسلمان بودن و احترام به قواعد اسلامی قلمداد شده است: «...زمانی که [رضا خان] به سلطنت رسید دین را مانع پیشرفت کار خود دانست. از جمله اقدامات او در این زمینه وادار کردن زنان به کنار گذاشتن حجاب بود که با مقاومت مردم و درگیری آنان با ماموران رضا خان روبه‌رو شد.» (تاریخ، سال سوم راهنمایی، صفحه ۶۲)

در نگاه کتاب‌های درسی، البته لذت جنسی نفی نمی‌شود؛ اما همه‌ی سخن بر سر احترام به هنجارهای رسمی و رعایت چهارچوب‌های شرعی در زمینه‌ای است که بیشتر به حوزه‌ی خصوصی زندگی افراد مربوط می‌شود. آن چه در کتاب‌های درسی با وسواس فراوان مورد تاکید قرار می‌گیرد، کنترل اجتماعی بازدارنده و ترویج الگوی رفتاری مورد نظر فرهنگ رسمی در زمینه‌ی پوشش بدن زن و ممنوعیت‌های موجود در جمهوری اسلامی ایران است. پیام اصلی نظام آموزشی در نوشته‌ها و تصاویر در رابطه با مسئله‌ی پوشش بسیار روشن است: زن باید حجاب داشته باشد و از نگاه «نامحرم» پنهان بماند. کتاب‌های درسی با وسواس و پیگیری کم‌نظیری تلاش می‌کند این الگوی رفتاری را که یکی از مهم‌ترین و مرکزی‌ترین هنجارهای ارزشی در تفکر اسلام‌گرایانه به شمار می‌رود، به دانش‌آموزان منتقل کند. در بسیاری از مطالب درسی رعایت حجاب زن، هم‌سنگ مسلمان بودن و احترام به قواعد اسلامی قلمداد شده است: «...زمانی که [رضا خان] به سلطنت رسید دین را مانع پیشرفت کار خود دانست. از جمله اقدامات او در این زمینه وادار کردن زنان به کنار گذاشتن حجاب بود که با

در سال‌های بالاتر، مطالب درسی تلاش می‌کنند دانش‌آموزان را با بنیادهای مذهبی و فلسفی ضرورت پوشش بدن - به ویژه برای زنان - آشنا کنند. کتاب‌های درسی با مراجعه به سایر ادیان مهم مانند یهودیت و مسیحیت تلاش می‌کند نشان دهد که در سنت ادیان یکتاپرست، حجاب زن از نوعی تداوم تاریخی در حوزه‌های تمدنی برخوردار بوده است. در کتاب دین و زندگی سال دوم دبیرستان (صفحه‌ی ۱۴۵) پس از اشاره به سنت‌های تاریخی ادیان ابراهیمی در مورد حجاب از دانش‌آموزان سوال می‌شود: "از توجه همه‌ی ادیان به پوشش، چه نتیجه‌ای می‌توان گرفت؟" یا "با این که پوشش بدن و حتی موی سر در دین حضرت مسیح (ع) یک امر پسندیده است، برخی جوامع مسیحی نسبت به این موضوع بی‌توجه‌اند. به نظر شما، علت آن چیست؟"

مطالب درسی، به‌خصوص در کتاب تعلیمات دینی، به طور مستقیم مباحث مذهبی و «اجتماعی» مربوط به حجاب را برای دانش‌آموزان مطرح می‌کنند: "بر اساس دستور دین مبین اسلام زنان باید بدن و موی سر خویش را از نگاه نامحرمان بیوشانند و از پوشیدن لباس‌هایی که موجب جلب توجه مردان نامحرم می‌شود، اجتناب کنند. پوشیده بودن زنان در جامعه، نه تنها موجب تقویت بنیان خانواده می‌شود، بلکه سبب حفظ ارزش زن و جلوگیری از ابتذال و تباهی او نیز می‌گردد." (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۸۲)

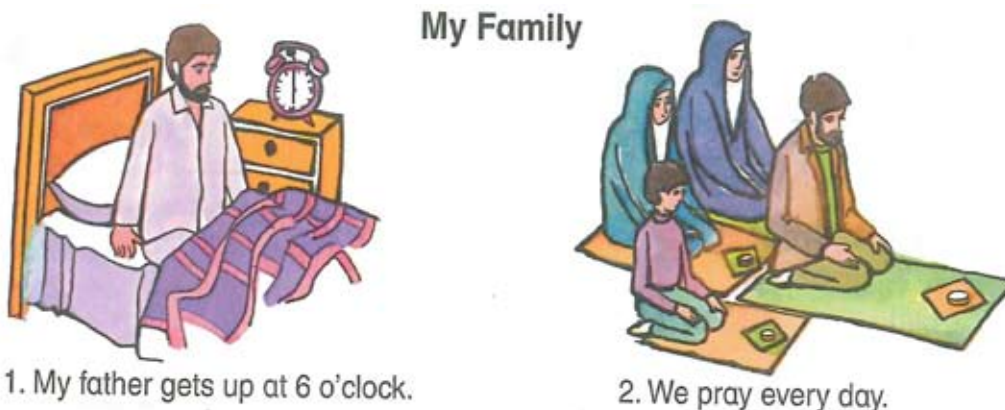
کتاب‌های درسی، چهارچوب‌های اصلی هنجار رفتاری مردان و زنان را در رابطه با بدن، این گونه برای دانش‌آموزان توضیح می‌دهند: «الف - در ابتدا و مقدم بر هر چیز، وظیفه‌ی مردان است که خود را کنترل کنند و از نگاه به زنان نامحرم خودداری کرده و دامان خود را از گناه دور نگه دارند. با رعایت این مسئولیت از جانب مردان، بخش قابل توجهی از سلامت جامعه تأمین می‌شود. اما اگر مردی، پاک‌ی و تقوا نداشته باشد و با نگاه خود نامحرم را زیر نظر بگیرد، مقدمات گناهان بزرگتر را فراهم می‌کند... ب- زنان نیز مانند مردان وظیفه دارند که از نگاه به نامحرم خودداری کنند و دامان خود را از گناه حفظ نمایند. ج- استفاده از زینت و زیور آلات نباید به گونه‌ای باشد که توجه نامحرم را به خود جلب کند. د- زنان باید حجاب خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که علاوه بر موی سر، گریبان و گردن آن‌ها را هم بیوشانند (...). زنان نیز موظفند که دو شرط زیر را رعایت کنند: ۱- تمام بدن خود را، جز صورت و دست‌ها تا مچ، از نامحرم بیوشانند. ۲- پوشش آنان نباید چسبان و تحریک کننده باشد. این وظیفه‌ی الهی، مانند هر عمل دیگری، هرچه کامل‌تر و دقیق‌تر انجام شود، نزد خدا بارزتر و آثار و ثمرات فردی و اجتماعی آن فزونتر است و فرد را به رشد و کمال معنوی بالاتری می‌رساند. از این رو، استفاده از "چادر" که دو شرط قبل را به طور کامل دارد و سبب حفظ هر چه بیشتر کرامت و منزلت زن می‌گردد و توجه مردان نامحرم را به حداقل می‌رساند، اولویت دارد.» (دین و زندگی، سال دوم دبیرستان، صفحات ۱۴۶ و ۱۴۸)

تصاویر کتاب با وسواس و دقت این هنجار هویتی مهم را رعایت می‌کنند. در کتاب‌های درسی همه‌ی زنان و حتی دختران بسیار کوچک پوشیده‌اند و هیچ زنی بدون حجاب نشان داده نمی‌شود. سماجت کتاب‌های درسی در ترویج حجاب زنان تا آن اندازه است که حتی در یکی از درس‌های کتاب فارسی سال سوم دبستان (بخوانیم) پرندگان هم بر سر مسئله‌ی پوشش با یکدیگر بحث می‌کنند (نگاه کنید به عکس).



تصویر کتاب بخوانیم سوم دبستان صفحه ۶۷

سانسور بدن زن و تفکیک فیزیکی مرد و زن حتی در داخل فضاهای خانوادگی هم ادامه پیدا می‌کند؛ به طوری که هیچ تصویری از زن و مرد در محیط خصوصی داخل خانه با یکدیگر وجود ندارد. حضور این «دیوارهای نمادین» حتی در رابطه‌ی زن و شوهر یا دختر با پدر یا مادر با پسر هم رعایت شده است. در هیچ یک از عکس‌های کتاب‌های درسی نمی‌توان پدر یا مادری را یافت که دختر یا پسر خود را در آغوش گیرد؛ یا زن و مردی که دست یکدیگر را گرفته باشند. تماس بدنی میان دو جنس مخالف به عالی‌ترین سطح حوزه‌های ممنوعیت‌های تعلق دارند. برای مثال، در کتاب انگلیسی سال دوم راهنمایی عکسی است از پدری که به تنهایی در رختخوابی یک نفره و بدون حضور مادر قرار دارد با توضیح زیر: «پدرم صبح ساعت ۶ از خواب بیدار می‌شود.» (صفحه ۵۰).



تصویر کتاب انگلیسی دوم راهنمایی صفحه ۵۰

شاید بتوان گفت که یکی از دلایل اصلی نبودن تصاویر زنانه در میان شخصیت‌های شناخته شده‌ی علمی، فرهنگی و سیاسی ایران و جهان، همین وجه «تابویی» بدن زن باشد. تنها تصویر شخصیت فرهنگی موجود در کتاب‌های درسی به عکس با روسری پروین اعتصامی (شاعر ایرانی) مربوط است.

مسئله‌ی پوشش زن و پرهیز از نشان دادن بدن او فقط شامل تصاویر نمی‌شود. در نوشته‌ها نیز بدن زن و زیبایی او در قلمرو موضوعات ممنوعه قرار دارند. درس «نام آورترین بانوی جهان علم» که درباره‌ی زندگی فیزیک‌دان پراوازه‌ی فرانسوی ماری کوری است مثال جالبی درباره‌ی نوع برخورد و فرهنگ کتاب‌های درسی پیرامون بدن زن است. در این درس، بدون این‌که هیچ اشاره‌ای به خصوصیات فیزیکی ماری کوری شود، درباره‌ی شوهر او، پی‌یر کوری، آمده است: «پی‌یر کوری مردی بود بلند قامت، چهره‌ای جذاب داشت و چشمانش از فروغ صفا و آرامش باطن بهره‌ور بود.» (فارسی، سال دوم راهنمایی،

رعایت حجاب در مطالب از نگاه فرهنگ رسمی به عنوان هنجاری مهم مطرح شده است و از بعد مذهبی و اخلاقی نیز به طور مشروح به پیامدهای «منفی» فردی و اجتماعی بی‌حجابی پرداخته شده است: «او [انسان] خود را شریف‌تر از آن می‌داند که به جسمش شناخته شود و وظیفه‌ی خود را خطیرتر از آن می‌بیند که تنها به بدن‌نمایی و آرایش جسم بپردازد. انسان در همه‌ی بینش‌های معنوی و از جمله در اسلام، برای آن لباس به تن نمی‌کند که تن را عرضه کند، بلکه لباس می‌پوشد تا تن خود را بپوشاند. لباس برای او یک حریم است؛ به منزله‌ی دیوار دژی است که تن را از دستبرد محفوظ می‌دارد و کرامت او را حفظ می‌کند... لباس انسان، پرچم کشور وجود اوست و با آن اعلام می‌کند که از کدام فرهنگ تبعیت می‌کند.» (ادبیات فارسی، سال اول دبیرستان، صفحه‌ی ۱۱۴).

بی‌حجابی در فرهنگ کتاب‌های درسی نوعی «انحراف» و «کجروی» و رفتار نابهنجار قلمداد شده است که «یگانگی» اجتماعی و «اخلاق عمومی» را مورد تهدید قرار می‌دهد. همزمان، آزادی‌های پوشش برای زنان در کشورهای دیگر همه جا به عنوان نشانه‌ها و عامل «فساد اجتماعی» طرح شده است. کتاب‌های درسی، به ویژه با بزرگ کردن بعد دینی و اخلاقی حجاب، تلاش می‌کنند آن چه خود «بی‌حجابی» می‌نامند، پدیده‌ی فرهنگی غربی جلوه دهند و از این دیدگاه، به انتقاد از آن بپردازند. در همین درس کتاب فارسی اول دبیرستان که به قلم «غ حداد عادل»^{۱۴} است، تمدن غرب متهم می‌شود که انسان را «برهنه ساخته است... و حاصل این همه مد و پارچه و چه و چه، برهنگی انسان است.» (همان منبع، صفحه‌ی ۱۱۴).

بحث حجاب و پوشاندن زن یا جدا کردن فضاهای مردانه و زنانه در رابطه با بحث بدن به عنوان جایگاه اصلی فساد، هوی و هوس و گناه اهمیت دارد. عمده کردن بعد مذهبی و اخلاقی و تکرار دایمی واژه‌ی «گناه» از نظر تربیتی و روانشناسی قابل توجه است. کتاب‌های درسی فرهنگی را ترویج می‌کند که در آن بدن انسان باید زندانی هنجارهای اجتماعی و دینی باشد؛ زندانی که زندانبانی به نام احساس گناه و شرم دایمی دارد و پا فراتر گذاشتن از این زندان ذهنی، می‌تواند به معنای دچار شدن به عذاب «آتش جهنم» در روز قیامت باشد. به نظر می‌رسد هدف گفتمان درسی این باشد که احساس گناه و ترس تا آن اندازه توسط دختران درونی شود که با روان و شخصیت آنان عجین شود. در واقع، کتاب‌های درسی تلاش در ایجاد دو نوع حس گناه در فرد دارند: گناه ناشی از عدم رعایت پوشش و بدن خود را در معرض دیگری قرار دادن، و نقشی که بدن زن در تحریک دیگری (مرد) به ارتکاب گناه می‌تواند بازی کند. تربیت مذهبی مبتنی بر احساس گناه و ترس درونی درباره‌ی بدن، شاید از دیدگاه کتاب‌های درسی موثرترین روش بازدارنده و اعمال کنترل اجتماعی در حوزه‌ی خصوصی زندگی و فردیت شهروندان جامعه‌ی مدرن باشد. بدین سان است که بدن انسان - به ویژه بدن زن - به «تابو» تبدیل می‌شود؛ و در نهایت، معنایی جز سلب مالکیت زن از بدن خویشتن ندارد. در این زندان «اخلاقی»، زن باید دست از خودمختاری فردی خود بشوید و در برابر هنجارهای اجتماعی و اخلاقی بازدارنده سر تعظیم فرود آورد.

۲/۷- فردیت زنانه در گفتمان مطالب درسی

همان گونه که پیشتر نیز اشاره شد، تحلیل محتوایی مطالب کتاب‌های درسی به روشنی نشان می‌دهد که این مطالب از به رسمیت شناختن فردیت مستقل زن در جامعه سر باز می‌زند و با وجود اشاره‌های متعدد به «کرامت» و «ارزش‌های والای» او در مجموع شخصیتش را در سایه‌ی مرد قرار می‌دهد. مطالب درسی به ویژه در کتاب‌های دینی و اجتماعی به طور مستقیم موضوع برابری یا تفاوت‌های زن و مرد را مطرح می‌کند. نظام آموزشی تلاش می‌کند در برابر واقعیت زنانه‌ی امروز دنیا که بر اساس به رسمیت شناختن برابری کامل مرد و زن شکل گرفته از «ایدئولوژی جنسیتی» خود دفاع کند. در کتاب‌های درسی برای مثال، می‌خوانیم که «در اسلام درباره‌ی احترام به دختر تاکید شده است.» یا «زن و مرد هر دو می‌توانند در فعالیت‌های عبادی و اجتماعی شرکت کنند.» (قرآن، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۸۷). معیار کتاب‌های درسی برای «مترقی» به شمار آوردن قوانین اسلامی در دنیای مدرن مقایسه‌ی آن‌ها با وضعیت زنان در دوران صدر اسلام است: «توجه به مقام زن در قرآن کریم از آن رو اهمیت دارد که قرآن چنین حقایقی را زمانی درباره‌ی زنان بیان داشته است که کاملاً با افکار آن دوران متفاوت بوده است.» (قرآن، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۸۶).

۱۴ غلامعلی حداد عادل رییس کنونی مجلس شورای اسلامی (۱۳۸۲-۱۳۸۶) سال‌ها ریاست دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتاب‌های درسی وزارت آموزش و پرورش را به عهده داشت.

عدم به رسمیت شناختن فردیت مستقل زن پیش از هر چیز بعد حقوقی دارد. کتاب‌های درسی نه در کلمات پوشیده و دو پهلو بلکه با بیانی روشن از نابریی زن و مرد در امر دینی سخن می‌گویند. در کتاب‌های درسی گفته می‌شود که مجتهد یا قاضی باید مرد باشد، (تعلیمات دینی، سال اول راهنمایی، صفحه ۹۳)، یا شهادت زن در دستگاه حقوقی اسلامی به رسمیت شناخته نمی‌شود.

مهم‌ترین داده‌ای که می‌توان به نوعی در همه کتاب‌های درسی باز یافت، فقدان تصویری از زن به عنوان به عنوان فرد اجتماعی کامل و خودمختار است. زن در کتاب‌های درسی پیش از آن که خود شخصیت مستقلی داشته باشد مادر، خواهر، دختر یا همسر این یا آن مرد است و فردیت او فقط در سایه‌ی تعلق به مردان می‌تواند معنی پیدا کند. بیشترین شخصیت‌های زن کتاب‌های درسی در رابطه‌ی خانوادگی با مردان مطرح شده‌اند.

نقش‌های مهم زنانه در کتاب‌های درسی بسیار کم‌رنگ و حاشیه‌ای است. در حوزه‌ی سیاست یا در کتاب‌های تاریخ، به زنان صاحب نام هیچ اشاره‌ی نمی‌شود یا شخصیت‌های اسطوره‌ای زن در ادبیات ایران در سایه قرار می‌گیرند. برای مثال، حتی زمانی که در لابلای زندگی‌نامه‌ی مردان صاحب نام از بستگان زن هم سخنی به میان می‌آید، آن‌ها ناشناس و حاشیه‌ای باقی می‌مانند. این رویه حتی در مورد زنانی اعمال می‌شود که گاه نقش مهمی هم در زندگی مردان صاحب نام برعهده داشته‌اند. اما این زنان، بر خلاف مردان، نام ندارند و افراد محو و ناشناسی هستند با اسامی عام "مادر"، "خواهر" یا "دختر" و "همسر". در بیوگرافی آیت‌الله خمینی می‌خوانیم « پنج ماهه بود که پدرش، حاج مصطفی، به دست یکی از خان‌های زورگوی خمین به شهادت رسید و از آن پس مادر مهربان و عمه‌ی گرمی‌اش سرپرستی او را به عهده گرفتند...» (فارسی، سال سوم راهنمایی، صفحه ۶). نمونه‌ی دیگر را می‌توان در شرح زندگی محمد علی رجایی، دومین رییس جمهوری ایران، یافت: «چهار سال بیشتر نداشتیم که پدرم را از دست دادم و مسئولیت اداره‌ی زندگی به عهده‌ی مادرم و برادر سیزده ساله‌ام قرار گرفت... مادرم با پول اندکی که از پنبه پاک کنی به دست می‌آورد، زندگی ما را اداره می‌کرد.» (فارسی، سال دوم راهنمایی، صفحه ۱۷) در موارد پیش گفته همانند مثال‌های دیگر در کتاب‌های درسی این مادران و همسران زنانی گمنام‌اند که کمتر از آن‌ها نامی به میان می‌آید.

در برابر صدها شخصیت مرد که در همه‌ی کتاب‌های درسی حضور دارند، به چند شخصیت زن، آن هم در حوزه‌ی علم و فرهنگ، نیز اشاره شده است (از جمله ماری کوری فیزیکدان فرانسوی، هلن کلر یا پروین اعتصامی شاعر ایرانی). اما همان گونه که در داده‌های آماری نیز مشاهده شد، زنان در مقایسه با مردان، چه در بعد کمی و چه از نظر کیفی حضور بسیار ناچیزی دارند و فضای عمومی کتاب‌های درسی بیشتر بر نقش‌های خانوادگی و مادری آنان تاکید می‌ورزند. این داده‌ها نشان می‌دهد که در مطالب درسی، با زن در سایه و از نظرها دورنگه داشته شده‌ی فرهنگ قرون وسطایی سروکار نداریم؛ «زن سنتی»، خجولانه به دنیای مدرن و اجتماعی گام می‌گذارد، اما شخصیت وی هنوز بینابینی است و فردیت مدرن زن امروز، امکان ظهور کامل نمی‌یابد.

از فراز داده‌های آماری و تحلیل محتوایی، می‌توان گفت که کتاب‌های درسی ایران دارای یک گفتمان کم و بیش منسجم درباره‌ی زن و مرد، و نقش‌ها و جایگاه‌های اجتماعی هر یک در جامعه است. این گفتمان بر پایه‌ی تفاوت و جدایی زن و مرد در محیط‌های اجتماعی و خانوادگی بنا شده است. فضاهای مردانه و زنانه هم با دقت فراوان از یکدیگر جدا شده‌اند و برای هر یک تعاریف و معنای اجتماعی مشخص ارائه می‌شود. بر پایه‌ی این فرهنگ و درک رابطه‌ی زن و مرد بر پایه‌ی برتری «طبیعی» و «مشروع»، جنس مذکر به عنوان جنس برتر تعریف می‌شود و در برابر، فرودستی زن، داده‌ی اساسی در بیشتر کتاب‌های درسی است که به اشکال گوناگون در تصاویر و مطالب خود را نشان می‌دهد. در کتاب‌های تاریخ فقط شبحی از زنان قابل رویت است و نظم مردانه همه جا بر حضور آن‌ها سایه افکنده است. این گفتمان آشکارا خصیلتی ایدئولوژیک دارد و در پیوند مستقیم با یک پروژه‌ی سیاسی و حکومتی است. از این دیدگاه، جایگاه و نقش‌های زن و مرد، نه به عنوان یک پدیده‌ی اجتماعی رو به تحول، که در چهارچوب هنجارها و کدهای دینی تغییرناپذیر مورد توجه قرار می‌گیرد. شخصیت‌های زنانه‌ی کتاب‌های درسی، اغلب به گذشته‌های دور تعلق دارند و ارتباط چندانی با واقعیت‌های دختر جوان یا زن امروزی نمی‌یابند. در نتیجه، کمتر می‌توان نشانی از چهره‌هایی یافت که بتواند برای دختران جوان به عنوان الگوی رفتاری و شخصیتی مطرح شود.

بخش سوم: تصویر و جایگاه اقلیت‌ها

برای درک بهتر نوع برخورد کتاب به اقلیت‌های گوناگون مذهبی و قومی و زبانی، نخست باید دید مطالب درسی چه رهیافتی پیرامون مسایل هویتی در ابعاد وسیع این مفهوم دارند. تحلیل محتوایی کتاب‌های درسی ایران از وجود سه هویت در مطالب حکایت می‌کند: هویت اسلامی، هویت ملی و بالاخره هویت‌های بومی مربوط به اقلیت‌های قومی، زبانی و مذهبی. این سه هویت در کنار یکدیگر مطرح می‌شوند و به نوعی با یکدیگر همزیستی دارند؛ اما از جایگاه و اهمیت همانندی برخوردار نیستند و گاه رابطه‌ای پر تنش با یکدیگر می‌یابند.

هویت اسلامی موجود در کتاب‌های درسی به تعلق ایرانیان به همبود انسانی بزرگتر و فراملیتی بازمی‌گردد. اسلام‌گرایی مانند ایدئولوژی‌های دیگر خود را در داخل مرزهای جغرافیایی یک کشور محدود نمی‌کند و برای خود اعتبار و بردی فراملی قایل است. در کتاب‌های اسلامی مفهوم «امت»^{۱۵} اسلامی مطرح می‌شود که از مرزهای جغرافیایی ایران فراتر می‌رود و همه‌ی مسلمانان جهان را در بر می‌گیرد. در واقع، مطالب درسی به نوعی انترناسیونالیسم اسلامی باور دارد که پایه‌ی عینی آن وجود همبود انسانی گسترده‌ای به نام «امت» اسلامی است. برنامه‌ی درسی از جمله موارد توجیهی اهمیت یادگیری زبان عربی، آن را «زبان مشترک امت اسلامی» (عربی، سال اول دبیرستان، صفحه‌ی ۱۰۶) قلمداد می‌کند.

«مردم مسلمان ایران علاوه بر این که جزء ملت ایران‌اند، جزء امت اسلامی نیز هستند و باید پیوند خود را با مسلمانان کشورهای دیگر محکم‌تر کنند.» (تعلیمات اجتماعی چهارم دبستان، صفحه‌ی ۱۳۲)

«مراسم حج... عبادتی است عظیم که نمایشگر ایمان و قدرت و شکوه و یگانگی امت بزرگ اسلام است.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۱۰۱).

«اسلام و قرآن کریم... همه‌ی مسلمانان جهان را - در هر کجا که باشند و با هر زبان که سخن بگویند - یک امت می‌داند. مرزهای جغرافیایی و نژادی نمی‌تواند مسلمانان جهان را از یک دیگر جدا کند... تجاوز به یک سرزمین اسلامی، تجاوز به اسلام و امت یگانه‌ی اسلام است. بر همه‌ی مسلمانان واجب است با کمال قدرت کشور مورد تجاوز را از شر دشمن تجاوزگر آزاد سازند.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، کلاس دوم راهنمایی، صفحات ۶۳ و ۶۷).

«باید افراد امت اسلام در سایه‌ی تشکیلات منسجم حکومت اسلامی، اجرای قوانین اجتماعی اسلام را بر عهده گیرند و با قاطعیت و قدرت، این قوانین را پیاده کنند و به این وسیله، در میان امت اسلام امنیت برقرار سازند...» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۷۰).

وجه دیگری که در انترناسیونالیسم اسلامی کتاب‌های درسی مورد توجه قرار می‌گیرد، دورنمای ایجاد یک حکومت اسلامی فراگیر و جهانی است که در پروژه‌ی اسلام‌گرایی به میان کشیده می‌شود. در کتاب‌های درسی، به‌خصوص در کتاب‌های تعلیمات دینی، بارها به مفهوم حکومت سراسری یا واحد مسلمانان اشاره می‌شود؛ ولی کمتر درباره‌ی جزئیات این پروژه‌ی سیاسی سخنی به میان می‌آید. بخشی از رجوع به حکومت جهانی بر اساس باور به ظهور امام زمان که در باور شیعیان دوازده امامی از سال ۸۷۴ میلادی (۲۶۰ هجری قمری) در غیبت به سر می‌برد صورت می‌پذیرد.

۱۵ واژه امت یک مفهوم قرآنی است که به همبود مسلمانان اطلاق می‌شود و از زمان پیامبر اسلام بکار رفته است. در شرایط شکل‌گیری امپراطوری اسلام در قرن هفتم میلادی در سرزمین‌های وسیعی که از مرزهای هند تا اسپانیا را در بر میگرفت به کاربرد این واژه عنایت بخشید. امت بر خلاف مفهوم ملت به مرزهای جغرافیایی نظر ندارد بلکه به همبود انسانی اطلاق می‌شود که اسلام دین آنها باشد. گفتمان‌های پان‌اسلامیستی و اسلام‌گرا از قرن بیستم با تکیه بر این مفهوم انترناسیونالیسم اسلامی را مطرح می‌کنند.

«اکنون که او [امام دوازدهم] در غیبت به سر می‌برد، امید شیعیان و مستضعفان است. مسلمانان به امید ظهور او می‌کوشند تا زمینه‌ی تاسیس حکومت جهانی اسلام را فراهم سازند.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۷۷)

هویت سراسری اسلامی همچنین در قالب تکرار واژه‌هایی طرح می‌شود که به همبود مسلمانان جهان مربوط می‌شود. کتاب‌های درسی بارها از کلماتی مانند "ما مسلمانان"، "مسلمانان جهان"، "سرزمین‌های اسلامی"، دانشمندان اسلامی"، ... استفاده می‌کند و کمتر مفهوم و بار سیاسی این واژه‌ها برای دانش‌آموزان توضیح داده می‌شود.

- در کنار هویت اسلامی، یک هویت ملی واحد «ایرانی» نیز در کتاب‌های درسی به عنوان هویت اصلی و مهم در بسیاری از مطالب مورد تأکید قرار می‌گیرد. برنامه‌ی درسی تلاش می‌کند نوعی پیوند دایمی میان هویت ملی و بعد اسلامی این هویت برقرار کند و در بسیاری از مثال‌ها این دو هویت در کنار یکدیگر مطرح می‌شود.

«مردم ایران سرگذشت مشترکی دارند. آن‌ها قرن‌ها در کنار یکدیگر زندگی کرده و از دین و سرزمین خود، دفاع می‌کنند.» (تعلیمات اجتماعی، سال چهارم دبستان، صفحه‌ی ۱۲۹).

«انقلاب اسلامی ایران، نشانه‌ی وحدت ملت ایران برای رهایی از رنج‌های گذشته و رسیدن به هدف‌های مشترک است. اکنون ملت ایران دست به دست هم داده‌اند تا با کار و کوشش، نیازهای کشور اسلامی ایران را بر طرف کنند.» (تعلیمات اجتماعی، سال چهارم دبستان، صفحه‌ی ۱۳۰)

«مرزداران غیور غرب و شرق، سخت‌کوشان کویر، عشایر دلیر، همه و همه در سایه‌ی هم دلی و یگانگی و اتحاد خویش، می‌کوشند، سرزمینی را که قرن‌هاست از همه‌ی آزمون‌های سخت تاریخ سربلند و پیروز به در آمده، چون همیشه آباد و آزاد نگاه دارند و با پیوندهایی که به سبب مسلمان و ایرانی بودن با هم دارند، میهن خود را به سوی آینده‌ای درخشان به پیش برند. همه جای میهن ما برای ما عزیز و دوست داشتنی است... ما هر کجا که باشیم، ایرانی و مسلمانیم...» (فارسی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۹۱)

«کسی که خود را ایرانی می‌داند، با توجه به قبول استقلال و عزت به عنوان دو ارزش:

- خود را ملزم به دفاع از کشور می‌داند؛

- هنگام هجوم دشمن حاضر است جان خود را فدا کند؛

- با کسانی که استقلال کشور را نادیده گرفته‌اند، دشمن است؛» (مطالعات اجتماعی، سال اول دبیرستان، صفحه‌ی ۱۰)

در کنار دو هویت اسلامی و ملی، هویت‌های بومی به شکلی بسیار حاشیه‌ای‌تر در مطالب درسی یا برنامه‌های آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرند. اقلیت‌های مذهبی به رسمیت شناخته شده از آموزش دینی ویژه‌ای برخوردار می‌شوند و برای استان‌های ایران کتاب‌های جغرافیای محلی وجود دارد. کتاب‌های درسی حتی به دانش‌آموزان می‌گویند که «در بسیاری از کشورهای پیشرفته همانند فرانسه و انگلیس و آمریکا، هیچ یک از اقلیت‌های مذهبی در مجلس نماینده ندارند اما در ایران بزرگ و آزاد همه‌ی اقلیت‌های مذهبی (ارمنی، آشوری، کلیمی و زرتشتی) برای دفاع از حقوق مردم خود در مجلس نماینده یا نمایندگانی دارند.» (اجتماعی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۵۵)

با وجود طرح این سه هویت، رابطه‌ی میان آن‌ها در کتاب‌های درسی در حاله‌ای از ابهام باقی می‌ماند و برنامه‌ی درسی حتی گاه به طور متناقض به وابستگی‌های هویتی اشاره می‌کند. از بررسی نوع حضور و همزیستی این سه وابستگی هویتی در مطالب درسی می‌توان گفت که هویت اسلامی به صورتی ناپیوسته و مبهم طرح می‌شود و دانش‌آموز کمتر با مصداق‌های عینی آن در عصر حاضر سر و کار پیدا می‌کند. به نظر می‌رسد طرح مفاهیمی مانند "امت اسلامی" یا "حکومت جهانی مسلمانان" بیشتر به نوعی اتوپیای مذهبی-سیاسی یا آرزوی تخیلی شبیه است تا یک پروژه‌ی سیاسی با دورنمای قابل رویت. در برابر هویت ملی حضوری پرنرگ و پیوسته دارد و از طریق مصداق‌های فراوان در کتاب‌های درسی برای دانش‌آموز حالت ملموس‌تر پیدا می‌کند. می‌توان گفت که هویت مورد نظر کتاب‌های درسی ترکیبی است که "ایرانی" و "مسلمان" دو وجه آن را تشکیل می‌دهد و ابهام بیشتر به الویت این دو وابستگی هویتی برمی‌گردد. این تلاش می‌تواند همزمان پاسخی تلقی شود به ایدئولوژی ناسیونالیستی دوران حکومت پهلوی در دوره‌ی ۱۹۲۵-۱۹۷۹ (کم رنگ شدن بعد اسلامی و عمده شدن وجه ملی) که همواره در مطالب درسی مورد انتقاد قرار می‌گیرد.

در حکومتی که خود را به طور رسمی در چهارچوب یک مذهب تعریف می‌کند و بر مبنای عرفی (سکولار) بنا نشده است؛ تقسیم افراد بر اساس باورها و اعتقادات مذهبی به صورت امری ناگزیر درمی‌آید. برخورد مطالب درسی ایران را در رابطه با هویت مذهبی می‌توان بازتاب دقیق این واقعیت ساختاری نهادهای رسمی ایران دانست. در یک نگاه کلی، هویت مذهبی یک داده‌ی بسیار مهم در مطالب درسی به شمار می‌رود و برخورد با اقلیت‌های مذهبی در مطالب درسی در چهارچوب سیاست‌های رسمی دولتی صورت می‌گیرد. مطالب درسی، جز در مواردی، وجود اقلیت‌های مذهبی تاریخی در ایران را- بی آن که به حقوق قومی، فرهنگی و عقیدتی آنان توجه جدی شود- می‌پذیرد. پذیرش بخشی از اقلیت‌ها به دو شکل مشخص جلوه‌گر می‌شود:

- در برخی دروس «غیر دینی» مانند تاریخ، فارسی یا تعلیمات اجتماعی به طور پراکنده به وجود این اقلیت‌ها در ایران اشاره شده یا مطالبی پیرامون ادیان آنان به دانش‌آموزان ارائه می‌شود. در میان تصاویر کتاب‌های غیردینی نیز می‌توان به مواردی در رابطه با اقلیت‌ها برخورد.

- در آن چه به آموزش دینی مربوط می‌شود، اقلیت‌های به رسمیت شناخته شده دارای کتاب و آموزش دینی مجزا هستند و از برنامه‌ی عمومی مدارس پیروی نمی‌کنند.

در یک بررسی کلی پیرامون چند و چون برخورد به پیروان ادیان غیرشیعه در کتاب‌های درسی ایران می‌توان از وجود سه مقوله‌ی اقلیت مذهبی در ایران نام برد.

- گروه اول اقلیت بسیار بزرگ سنی^{۱۶} می‌شود که از نظر جمعیتی و نیز ویژگی‌های مذهبی- تاریخی و انترپولولوژیک موقعیتی بسیار متفاوت از بقیه دارد. اقلیت سنی از یکسو در مناطق جغرافیایی خاصی (استان‌های شمال غربی و جنوب شرقی) متمرکز هستند. از سوی دیگر اقلیت سنی در مقایسه با اکثریت شیعه همزمان دارای ریشه‌های قومی متفاوتی هم هستند (کرد، بلوچ...)

سنی‌ها به عنوان اقلیت رسمی از آموزش دینی خاص خود برخوردار می‌شوند. اما آن چه موقعیت آن‌ها را در مقایسه با سایر اقلیت‌ها ویژه می‌کند، رابطه‌ی تاریخی میان شیعه و سنی است. مذهب شیعه از روند یک تنش و رقابت تاریخی با سنی‌ها که اکثریت جمعیت مسلمان در منطقه‌ی خاورمیانه و نزدیک را شامل می‌شوند به وجود آمده است. امروز طرح این مسایل تاریخی با بیانی بی‌طرفانه در کتاب‌هایی که با نگاه و ایدئولوژی شیعی نوشته شده، کار بسیار دشوار است. در کتاب‌های درسی بر ضرورت اتحاد شیعیان و سنی‌ها تأکید شده یا از عمده نبودن اختلافات سخن به میان آمده است اما با وجود این تعارفات قرائت همه‌ی مسایل تاریخی و اجتماعی و دینی از منظر سنت و باورهای شیعی انجام می‌گیرند.

«شیعه و سنی با این که در مسئله‌ی خلافت بعد از پیامبر و برخی مسایل فقهی اختلاف نظر دارند اما هر دو مسلمان اند، یک دین و یک پیامبر دارند و به سوی یک قبله نماز می‌خوانند. کتاب دینی و آسمانی آنان قرآن است، متحد و برادرند و برای عظمت و ترقی کشور اسلام و پیروزی اسلام بر کفر، با یکدیگر همکاری می‌کنند.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۹۸)

«مسلمانان (شیعه و سنی) باید بدانند که دشمنان اسلام در صدد هستند که با بهانه‌های بی‌جا میان آن‌ها نزاع و دشمنی بیندازند؛ بنابراین، باید از اختلاف و نزاع - هر چند کوچک و گذرا - پرهیز کنند و همه با هم در راه دفاع از قرآن و ترقی و عظمت اسلام بکوشند.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۱۰۱)

«آیا سخنان حضرت امام خمینی را درباره‌ی لزوم اتحاد مسلمانان و یگانگی شیعه و سنی در مبارزه با کفر و ستم به خاطر دارید؟» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۱۰۱)

۱۶ در سرشماری‌های رسمی ایران با آن که دین افراد مورد پرسش قرار می‌گیرد ولی هیچ تفکیکی میان شیعیان و سنی‌ها از نظر آماری انجام نمی‌شود. بنا بر آخرین سرشماری (۲۰۰۶) سراسری ایران جمعیت مناطق سنی نشین ایران بالغ بر ۳/۸ میلیون نفر می‌شود. این رقم را نباید آمار سنی مذهب‌های ایران قلمداد کرد زیرا فقط در حد کلی اهمیت دموگرافیک سنی‌ها را منعکس می‌کند. برخی از ساکنان این مناطق شیعه هستند و سنی‌های فراوانی نیز در سایر استان‌های ایران زندگی می‌کنند.

در کنار گفتمانی که جهت اصلی آن کم رنگ کردن تفاوت‌های و تنش‌های تاریخی و دعوت به همبستگی میان شیعیان و سنی‌ها است مطالب درسی مجموعه‌ای از حوادث تاریخی و مسایل مذهبی را به میان می‌کشند که به طور مستقیم به موارد اختلاف این دو گرایش مربوط می‌شوند. تناقض بزرگی که برنامه‌ی درسی قادر به حل نیست این است که علت وجودی شیعه در مخالفت با گرایش سنی شکل گرفته و تاریخ این دو مذهب در دوران پس از پیامبر اسلام به دو راه متفاوت مربوط است. امروز نگاه به دنیا از منظر فلسفه و تئولوژی شیعی یا بازخوانی تجربه‌های تاریخی بدون برخورد با سنی‌ها کاری بس دشوار است. به ویژه آن که در طرح این واقعیت‌های تاریخی داور دعوا خود یکی از طرفین درگیری باشد. آن چه شرایط ایران را بغرنج می‌کند این است شیعیان قدرت سیاسی را در دست دارند و رهیافت برتری طلبانه‌ی شیعی در عمل نوعی رابطه‌ی نابرابر بین آن‌ها و سنی‌ها ایجاد می‌کند.

در آن چه به کتاب‌های درسی مربوط است، حضور گسترده‌ی مطالب مذهبی با گرایش شیعی در کتاب‌های غیرمذهبی مانند فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی بر پیچیدگی رابطه‌ی بین شیعیان و سنی‌ها (و بطریق اولی سایر اقلیت‌ها) می‌افزاید. درست است که کتاب‌های درسی در موارد بسیاری تلاش می‌کند از واژه‌های شیعه و سنی استفاده نکند و بیشتر لفظ «مسلمان» و یا «مسلمانان» را بکار ببرد اما قرائت مطالب از تاریخ و مسایل دنیا بر پایه‌ی درک و فلسفه‌ی شیعه انجام می‌گیرد. در نتیجه، دانش‌آموز سنی با وجود آن که در کتاب‌های دینی ویژه با میانی مذهب خود آشنا می‌شود، ولی در کتاب‌های دیگر، با انبوه داده‌هایی سر و کار دارد که به سنت‌ها و باورهای شیعی باز می‌گردد. بازتولید منظم این دوگانگی سبب می‌شود گاه مطالب این دو آموزش با یکدیگر متفاوت و حتی در تناقض کامل قرار گیرد. برای مثال، در کتاب‌های دینی سنی از خلفای چهارگانه به عنوان تنها جانشینان پیامبر یاد می‌شود؛ در حالی که کتاب‌های دیگر روایتی متفاوت از این تاریخ ارائه می‌دهند که گاه به کلی در برابر آموزه‌های سنی قرار می‌گیرد. باور به ظهور امام دوازدهم و تشکیل حکومت جهانی نزد شیعیان یکی دیگر از این موارد اختلاف است. به عبارت دیگر، در نگاه برنامه‌ی درسی وحدت سنی و شیعه باید از بالا (به تصمیم نهاد سیاسی) و بر پایه‌ی برتری آشکار شیعه و سنت‌ها و باورهای آن صورت گیرد. در کتاب‌های درسی غیردینی بارها شخصیت‌های مهم تاریخی شیعه مطرح می‌شوند یا درباره‌ی زندگی آن‌ها مطالبی به میان می‌آید، اما همزمان کتاب‌های درسی از طرح موارد مشابهی برای سنی‌ها سر باز می‌زنند. شخصیت‌های اصلی مذهبی سنی صدر اسلام در کتاب‌های غیردینی به صورتی خنثی یا حتی گاه منفی مطرح می‌شوند.

«ثروت اندوزی اطرافیان عثمان و اقدامات نادرست مأموران حکومتی، موجب نارضایتی بسیاری از مردم شده بود. در سال ۳۵ هجری، گروهی از مردم عراق و مصر برای شکایت از کارگزاران عثمان به مدینه آمدند... عثمان بیمناک شد و از حضرت علی (ع) کمک خواست.» (تاریخ، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۴)

- دسته‌ی دوم، اقلیت‌های شناخته شده را در برمی‌گیرد که شامل زرتشتیان ۱۷، مسیحیان ۱۸ (ارمنی‌ها و آسوری‌ها) و نیز یهودیان ۱۹ می‌شود. این گروه از اقلیت‌ها نیز آموزش دینی خاص خود را دارند. علاوه بر این، در لابلای مطالب درسی غیردینی (تاریخ، تعلیمات اجتماعی یا فارسی) هم به مسایل مربوط به این ادیان «رسمی» و تاریخ آن‌ها اشاره می‌شود. کتاب دینی سال اول راهنمایی نوع برخورد با پیروان ادیان رسمی را این‌گونه توضیح می‌دهد: «ما مسلمانان به همه‌ی پیامبران الهی ایمان داریم و به آن‌ها احترام می‌گذاریم. آن‌ها را از جانب خدا می‌دانیم (...). ما بر اساس قوانین اسلام وظیفه داریم با پیروان حضرت موسی و حضرت عیسی که به ترتیب یهودی و مسیحی نامیده می‌شوند و نیز زرتشتیان، با نیکی رفتار کنیم و حقوق آنان را محترم بشمریم.» (تعلیمات دینی، سال اول راهنمایی، ص ۳۲). اشاره به ادیان رسمی در بیشتر موارد مثبت یا خنثی هستند و هیچ تلاشی برای انتقاد یا نفی آن‌ها صورت نمی‌گیرد.

«... موبدان زردشتی به افزایش پیروان مسیحیت و آیین‌های بودایی و مانوی، اعتراض کردند. در نتیجه، پس از مرگ شاپور اول، مانی دست‌گیر شد و به قتل رسید؛ سپس دین زردشتی تنها دین رسمی کشور شد و تبلیغ ادیان دیگر ممنوع گردید. از این زمان به بعد، موبدان بسیار قدرتمند شدند و آتشکده‌ها که محل عبادت زردشتی‌ها بود، بسیار پر رونق و ثروتمند شد.» (تاریخ، سال اول راهنمایی، صفحه‌ی ۶۶).

۱۷	برابر آخرین سرشماری سراسری ایران در سال ۱۳۸۵ (۲۰۰۶) تعداد زرتشتیان حدود ۱۹۸۰۰ نفر برآورد شده است. این رقم نسبت به سرشماری قبل ۲۹ درصد کاهش یافته است (مرکز آمار ایران، ۲۰۰۷).
۱۸	تعداد مسیحیان ایران در آخرین سرشماری که در سال ۱۳۸۵ (۲۰۰۶) انجام گرفته ۱۰۹۵۰۰ نفر است. در مقایسه با سرشماری پیشین ۱۳۸۵ (۱۹۹۶) جمعیت مسیحیان ایران از رشد ۳۹ درصدی برخوردار بوده است (مرکز آمار ایران، ۲۰۰۷).
۱۹	یهودیان ایران در سرشماری ۱۳۸۵ (۲۰۰۶) حدود ۹۲۵۰ نفر بودند و تعداد آنها نسبت به زمان سرشماری ۱۳۸۵ (۱۹۹۶)، ۲۹ درصد کاهش یافته است (مرکز آمار ایران، ۲۰۰۷).

«این بنا را بقعه‌ی دانیال نبی یکی از چهار پیامبر بزرگ بنی اسرائیل، می‌دانند که نامش در تورات ذکر شده است.» (فارسی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۸۸)

«سرانجام فرعون که شاهد افزایش پیروان حضرت موسی (ع) بود، تصمیم گرفت او و یارانش را از بین ببرد. با این جهت با لشکری به تعقیب آن‌ها که در حال خروج از مصر بودند، پرداخت، اما به خواست خداوند فرعون و لشکریانش در دریا غرق شدند. این در حالی بود که موسی و یارانش با معجزه‌ی الهی از دریا عبور کرده بودند.» (تاریخ، سال اول راهنمایی، صفحه‌ی ۲۵).

«حضرت عیسی (ع) با بیانی دل‌نشین و اخلاقی نیکو مردم را به پرستش خدای یگانه و پرهیز از ستم دعوت می‌کرد. او طرفدار محرومان و ستمدیدگان بود و خداوند به او قدرتی داده بود که می‌توانست بیماران را شفا دهد. تعالیم حضرت عیسی (ع) رومیانی را که به پرستش خدایان متعدد و ظلم و ستم بر مردم و بردگان عادت کرده بودند، خشمگین کرد. با این همه، آن حضرت با سفر به شهرها و روستاها هم چنان به دعوت مردم به یکتاپرستی و کارهای نیک ادامه می‌داد.» (تاریخ، سال اول راهنمایی، صفحه‌ی ۵۶)

در کتاب‌های دینی (که شامل دانش‌آموزان متعلق به اقلیت‌های رسمی نمی‌شود) برخورد با ادیان دیگر گاه با لحن انتقادی بیشتری مطرح می‌شود؛ بدون آن که هیچ‌گاه نوشته‌ها لحن خصمانه به خود گیرد. برای مثال، در کتاب دین و زندگی سال سوم دبیرستان در پاسخ پرسشی که خود مطلب درسی پیرامون علت وجود ادیان مختلف طرح می‌کند، چنین می‌خوانیم: «... منشأ اختلاف و چند دینی، آن دسته از مبلغان دینی و مذهبی بوده‌اند که با آمدن پیامبر جدید، در مقابل دعوت او ایستاده و او را به عنوان پیامبر نپذیرفته‌اند. برای مثال، وقتی حضرت عیسی در میان یهودیان ظهور کرد و از مردم خواست که به تعالیم حقیقی حضرت موسی عمل کنند، بیش‌تر بزرگان یهود پیامبری او را انکار کردند و با او به مبارزه برخاستند. اگر این عالمان یهودی با حضرت مسیح مخالفت نمی‌کردند و پیرو پیامبر خدا می‌شدند، دوگانگی ایجاد نمی‌شد و اختلافی پیش نمی‌آمد. پیامبر گرامی اسلام نیز در هنگام ظهور، خود را ادامه‌دهنده‌ی راه همه‌ی انبیاء و تمام‌کننده‌ی کار آنان معرفی کرد و از یهودیان و مسیحیان خواست که به ایشان ایمان آورند. اما این بار هم، با وجود آن که آمدن پیامبر اسلام در تورات و انجیل وعده شده بود، بزرگان مسیحی و یهودی پیامبری ایشان را انکار کردند و به مبارزه برخاستند. اگر بزرگان یهودی و مسیحی، در آن روز، پیامبری رسول اکرم را می‌پذیرفتند، این اختلاف هم به وجود نمی‌آمد.» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحات ۲۶ و ۲۷).

مطالب درسی از منظر تئولوژی اسلامی از پیامبر اسلام به عنوان خاتم الانبیا یا آخرین فرستاده‌ی خدا و در نتیجه، از اسلام نیز به عنوان آخرین دین بزرگ یکتاپرستانه‌ی یاد می‌کنند. کتاب دین و زندگی کلاس سوم دبیرستان در ادامه‌ی بحث پیش گفته و با طرح نظریه‌ی تداوم ادیان الهی درباره‌ی دین اسلام نتیجه می‌گیرد: «بدین ترتیب، دین الهی در عالی‌ترین سطح و کامل‌ترین محتوا و با رعایت نیاز انسان‌ها در آینده در قالب قرآن کریم، بر پیامبر اکرم نازل شد و در اختیار بشریت قرار گرفت.» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۳۱). این رهیافت تاریخی در عمل به معنای برتری دین اسلام نسبت به سایر ادیان و "حقیقت" تاریخی آن است. کتاب‌های درسی در بیان تاریخی حوادث این قرائت از رابطه‌ی بین ادیان را به خوبی منعکس می‌کند.

«برخی از عالمان وابسته به قدرت و گروهی از علمای اهل کتاب (یهودی و مسیحی) مانند کعب الاحبار که ظاهراً مسلمان شده بودند، از موقعیت و شرایط برکناری امام معصوم استفاده کردند و به تفسیر و تبیین آیات قرآن و معارف اسلامی، مطابق با افکار خود و موافق با منافع قدرتمندان پرداختند. برخی از آن‌ها در مساجد می‌نشستند و داستان‌های خرافی درباره‌ی پیامبران برای مردم نقل می‌کردند...» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۰۸)

«پاپ هم فتوا داد که چون بیت المقدس محلّ زندگی عیسی (ع) بوده است، باید از مسلمانان پس گرفته شود. بدین ترتیب، هجوم به جهان اسلام آغاز شد. سپاهیان مسیحی... به سمت بیت المقدس حرکت کردند. آن‌ها در مسیر خود، به کشتار مردم و غارت اموال آن‌ها دست زدند و پس از تصرف بیت المقدس نیز بسیاری از مسلمانان را کشتند... مدتی بعد، مسلمانان به فرماندهی صلاح الدین ایوبی بیت المقدس را باز پس گرفتند. سرانجام، جنگ‌های صلیبی با شکست اروپاییان پایان گرفت... آنان با مشاهده‌ی تمدن عالی و فرهنگ پیشرفته‌ی مسلمانان متوجه عقب ماندگی خود شدند و در صدد بر آمدند که از دستاوردهای علمی و فکری مسلمانان استفاده کنند.» (تاریخ، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۶۲)

با وجود به رسمیت شناختن اقلیت‌های دینی غیرمسلمان در مطالب درسی جامعه‌ی ایران متشکل از «مردم مسلمان» است

و در همه جا از هویت ایرانی-اسلامی یا اسلامی-ایرانی سخن به میان می‌آید. این نوع برخوردها در شمار تناقضات پرشماری است که کتاب‌های درسی به خاطر نگاه هویتی به‌ی مسئله دین به آن دچار می‌شود.

«ممکن است بعضی خانواده‌ها در بعضی از مناطق کشور در اثر سیل و زلزله با مشکلاتی روبه‌رو شوند. در این گونه موارد، مردم مسلمان کشورمان به یاری آسیب دیدگان می‌شتابند.» (تعلیمات اجتماعی، سال اول راهنمایی، صفحه ۵۰)

«در جامعه‌ی اسلامی، مردم با یکدیگر متحدند و به هم اعتماد دارند. آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها با هم مشورت می‌کنند و از نیروی فکر یکدیگر بهره‌مند می‌شوند.» (تعلیمات اجتماعی، سال پنجم دبستان، صفحه ۱۵۰)

۳/۲- اقلیت‌های «پنهان»

دسته‌ی سوم، اقلیت‌ها گروه‌هایی را در برمی‌گیرد که از سوی نهادهای رسمی به رسمیت شناخته نمی‌شوند یا حتی با آن‌ها برخوردی خصمانه انجام می‌گیرد. پیروان دین بهایی از مشخص‌ترین این گروه‌ها هستند.^{۲۰} در مطالب درسی از بهائیت به عنوان «مذهب ساختگی» نام برده می‌شود و بهاییان متهم می‌شوند که آلت دست قدرت‌های بزرگ خارجی هستند. در کتاب تاریخ سال سوم راهنمایی (صفحه ۳۷) در درسی به عنوان «فرقه‌سازی استعمار» درباره‌ی بهائیان و تاریخ پیدایش آن‌ها می‌خوانیم: «حکومت‌های انگلیس و روس از وحدت مسلمانان در ایران به شدت وحشت داشتند. از این رو کوشیدند تا در میان مردم تفرقه بیندازند و یگانگی آنان را از میان ببرند. یکی از کارهای آن‌ها در تفرقه اندازی، حمایت از مذاهب ساختگی جدید بود. از جمله‌ی این مذاهب‌های دروغین، بابیگری و بهائیگری بود. ابتدا سید علی محمد بنیان‌گذار فرقه‌ی بابیه ادعای بابیت کرد (باب در اصطلاح این فرقه به کسی گفته می‌شد که واسطه‌ی ارتباط با امام زمان بود). وی کمی بعد با صراحت خود را مهدی موعود خواند و سرانجام ادعای پیامبری کرد. ادعای سید علی محمد باب سبب ایجاد فتنه‌ی بزرگی به نام «فتنه‌ی باب» شد و فرقه‌ی بابیه را ایجاد کرد که از طرف روسیه و انگلستان، مورد حمایت واقع شد. به دنبال این ماجرا سید علی محمد باب به دستور امیر کبیر تیر باران شد و پس از او میرزا حسینعلی نوری رهبری پیروان باب را عهده‌دار گردید. میرزا حسینعلی نوری که به خود لقب «بهاء» داده بود مدتی بعد خود را پیامبری جدید خواند و فرقه‌ی بهائی را به وجود آورد که این نیز مورد حمایت انگلستان بود.»

دانش‌آموزان پیرو دین بهایی در نظام آموزشی ایران موقعیت بسیار حساسی دارند. آن‌ها در برابر گفتمان بسیار خصمانه‌ی مطالب درسی و برخوردهایی که در سایر فعالیت‌های آموزشی علیه آن‌ها صورت می‌گیرد، ناچار به سکوت و پنهان‌کاری هستند یا باید از ادامه تحصیل منصرف شوند. این نوع برخورد هنگام ورود به دانشگاه هم ادامه پیدا می‌کند. در طول تحصیلات دانش‌آموزان بهایی امکان طرح نظرات خود یا نقد برخوردهای علیه خود را ندارند و اگر درباره‌ی دین خود سکوت نکنند به کلی بدون دفاع می‌مانند و از مدرسه اخراج می‌شوند. همین مشکل در جریان ورود به دانشگاه نیز بروز می‌کند زیرا بهاییان در صورتی که دین خود را پنهان نکنند از شرکت در امتحان ورودی و ادامه‌ی تحصیل در دانشگاه‌ها^{۲۱} نیز منع می‌شوند.

در کنار بهاییان، اقلیت‌های دیگر مذهبی به رسمیت شناخته نشده نیز وجود دارند که بیشتر به شاخه‌های اسلامی (سنی یا شیعی) خاص مانند پیروان تصوف مربوطاند و به صورت پراکنده و غیرمتمشکل در گوشه و کنار ایران زندگی می‌کنند. این گروه‌ها نیز به کلی در مطالب درسی ایران نادیده گرفته می‌شوند.

کتاب‌های درسی در موارد متعددی به واژه‌های دینی مانند «منافقین» و «مشرکین» برای گروه‌های خاص نیز اشاره می‌کند که اعتبار و مبنای عرفی و حقوقی ندارد، بیشتر ماهیت‌گرایانه است و می‌تواند با توجه به زمان و حوادث سیاسی و مذهبی معناهای مختلفی نیز پیدا کند. برای مثال، واژه‌ی منافقین مفهوم بسیار کشداری است که بیشتر در سنت شیعه در رابطه با تفسیر سیاسی یا مذهبی از رفتار یا اعتقادات فرد مطرح می‌شود. به عبارت دیگر، در هر زمان می‌توان به کسانی بر پایه‌ی اختلافات دینی عنوان «منافق» را اطلاق کرد و از وی به عنوان «منحرف» و «فاسد» نام برد و از این منظر او را قابل سرزنش

۲۰ درباره تعداد دقیق پیروان دین بهایی در ایران هیچ رقم رسمی وجود ندارد. کمیسیون حقوق بشر سازمان ملل متحد در سال ۱۹۹۸ از بهاییان به عنوان بزرگترین اقلیت مذهبی در ایران نام می‌برد و از وجود حدود ۳۰۰ هزار بهایی سخن به میان می‌آورد (شورای اقتصادی و اجتماعی سازمان ملل متحد، کمیسیون حقوق بشر، قطعنامه ۱۳/NGO/۱۹۹۸/۴.E/CN. به تاریخ ۲۳ فوریه ۱۹۹۸).

۲۱ در پرسشنامه ثبت نام در امتحانات ورودی دانشگاه‌ها در ایران سؤال مشخصی درباره دین داوطلب وجود دارد.

و مجازات دانست: « منافیین یعنی کسانی را که ایمان به خدا و پیامبر و آخرت ندارند ولی خود را مسلمان اصیل می‌نامند و در جامعه‌ی مسلمانان فساد می‌انگیزند، بهتر می‌شناسند و با قدرت و آگاهی دست آن‌ها را از جامعه‌ی خویش کوتاه می‌کنند». (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۷۸).

سرانجام باید در تحلیل نوع برخورد با اقلیت‌های مذهبی به گروه‌هایی از مردم اشاره کرد که دارای دین و مذهب خاصی نیستند یا رابطه بسیار سطحی و حاشیه‌ای با آداب و مراسم دینی دارند. مطالب درسی ایران از فرضیه‌ای حرکت می‌کنند که بر اساس آن باور نداشتن به یک دین خاص ناممکن یا نوعی «نابهنجاری» قلمداد می‌شود. از این منظر رابطه با یکی از ادیان به رسمیت شناخته‌شده هنجار به شمار می‌رود و کسانی که در این تقسیم‌بندی‌های دینی رسمی قرار نگیرند به نوعی «انحراف» دچار هستند. واژه‌ی «کافر» به عنوان کسی که با دین دشمن است یا «کسی که منکر خدا باشد یا برای خدا شریک قرار دهد یا پیامبری پیامبران را قبول نداشته باشد» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۸۳) بارها در کتاب‌های درسی استفاده شده است. در مطلب پیش گفته در کتاب دینی از کافر به عنوان «نجس» و یکی از مصداق‌های دهه‌گانه‌ی «نجاست» در کنار ادرار و مدفوع انسان، مردار حیوانات، سگ و خوک و مشروبات الکلی نام برده شده است: «اگر بدن یا لباس یا هر چیز دیگری با یکی از این نجاسات برخورد کند، در صورتی که یکی از آن‌ها «تر» باشد نجس می‌شود و باید از آن دوری کرد.» (همان منبع، ص ۸۲) نام برده شده است.

کتاب‌های درسی در موارد پرشماری چه در بعد تاریخی و چه در تفسیر و برخورد با مسایل دوران معاصر با خشونت کم‌نظیری درباره‌ی بخشی از مخالفان مذهبی و یا سیاسی خود حرف می‌زنند. گفتمانی که می‌تواند به شکل گرفتن فرهنگ حذف دیگری یا تنفر از غیر کمک کند.

«جهاد داخلی نوعی جهاد دفاعی است. اگر در داخل کشور اسلامی گروهی توطئه و بلوا به پا کنند، آرامش جامعه را به هم بزنند، حکومت اسلام را تضعیف نمایند و با ترور و تخریب درصدد براندازی حکومت اسلام بر آیند، بر ولی مسلمین - مقام ولایت فقیه - خروج کرده و از پذیرفتن قوانین جامعه‌ی اسلامی سر باز زده‌اند و اطاعت رهبر خارج شده‌اند. چنین افرادی در اصطلاح اهل بقی یا بغات و خوارج نامیده می‌شوند. اگر پند و اندرز سودی نبخشید، ولی مسلمین - مقام ولایت فقیه که از کیان حکومت اسلام دفاع می‌کند - ناچار اعلان جهاد دفاعی می‌دهد تا با قدرت تمام آنان را سرکوب کنند. در این صورت بر مسلمین واجب است که اطاعت کنند و برای قلع و قمع آنان بکوشند.» (فرهنگ اسلامی و معارف دینی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۷۱).

۳/۳- برخورد به اقلیت‌های ملی

موضوع اقلیت‌های قومی^{۲۲} در مطالب درسی ایران به طور حاشیه‌ای مطرح می‌شود و هویت‌های محلی به گونه‌ای محدود در کتاب‌های درسی حضور دارند. در برنامه‌ی درسی، تلاش اولیه‌ی آشکاری وجود دارد برای بازشناسی واقعیت‌های قوم‌شناختی ایران. در مطالب کتاب‌های فارسی، جغرافیا و تعلیمات اجتماعی به وجود مناطق قومی مانند آذربایجان، کردستان و بلوچستان یا وجود زبان‌های مختلف مربوط به این اقوام اشاره می‌شود. در کتاب‌های فارسی دوره‌ی راهنمایی، دروس متعددی به معرفی مناطق ایران اختصاص یافته است. در درس مربوط به کردستان، به شاعران کرد زبان این منطقه اشاره می‌شود.

«زبان هم وطنان کرد ما بازمانده از یکی از زبان‌های قدیمی ایرانی است... و آثار ادبی مکتوب کردی نیز به همین زبان نوشته شده است. مردم کردستان فرهنگ عامه (فولکلور) غنی دارند... کردها مردمی سخت‌کوش، دلاور، خون‌گرم و مهمان‌نوازند، وفای به عهد و درستی آنان زبان زد است. اکثر آنان اهل تستان اند اما در استان کردستان اقلیتی شیعه و نیز گروهی از هم‌وطنان پیرو دین مسیح و یهود زندگی می‌کنند.» (فارسی، سال دوم راهنمایی، ص ۹۷-۹۸).

«این خطه‌ی آذربایجان است، یکی از حساس‌ترین مناطق مرزی ایران که طی قرن‌های گذشته و دوران حاضر در برابر هجوم

۲۲ برابر سرشماری سال ۲۰۰۶ حدود ۱۸ میلیون نفر از جمعیت ۷۰ میلیونی ایران در مناطقی زندگی می‌کنند که در آنها اقلیت‌های قومی و زبانی اکثریت بزرگ جمعیت آن را تشکیل می‌دهند. این تعداد که ۲۶ درصد جمعیت ایران را در بر می‌گیرد بازتاب همه واقعیت‌های قومی در ایران نیستند. مهاجرت‌های درون مرزی گسترده ۲۵ سال گذشته سبب اختلاط قومی را در ایران افزایش داده است.

بیگانگان مقاومت کرده، از ورود دشمن به خاک کشور جلوگیری نموده و به رغم توطئه‌های مکرر همچنان عضو جدا نشدنی خاک ایران اسلامی باقی مانده است. این دلاوری و فداکاری از عقائد و عواطف مذهبی و ملی مردم غیور آذربایجان پدید آمده است.» (فارسی، سال اول راهنمایی، صفحه ۸۳)

اما برخورد کتاب‌های درسی با تنوع قومی ایران در مجموع بسیار محتاطانه باقی می‌ماند. برنامه‌ی درسی «هراس» و «نگرانی» خود را از هویت‌های بومی پنهان نمی‌کند و در مواردی به وجود خطر رشد تمایلات جدایی‌طلبانه‌ی برخی اقلیت‌ها یا دخالت دولت‌های خارجی و تحریک اقلیت‌ها اشاره می‌کند. این موضوع در ایران، مانند دیگر کشورهای منطقه، از حساسیت بسیاری برخوردار است. اقلیت‌های مهم قومی ایران به طور عمده در مناطق مرزی زندگی می‌کنند. هم‌زمان، این اقلیت‌های در چندین کشور پراکنده هستند و همین واقعیت به آن‌ها بعد ژئوپولیتیکی حساسی می‌بخشد.

«مرزداران غیور غرب و شرق، سخت‌کوشان کویر، عشایر دلیر، همه و همه در سایه‌ی هم دلی و یگانگی و اتحاد خویش، می‌کوشند، سرزمینی را که قرن‌هاست از همه‌ی آزمون‌های سخت تاریخ سربلند و پیروز به در آمده، چون همیشه آباد و آزاد نگاه دارند و با پیوندهایی که سبب مسلمان بودن و ایرانی بودن با هم دارند، میهن خود را به سوی آینده‌ای درخشان پیش برند.» (کتاب فارسی، سال سوم راهنمایی، صفحه ۹۱).

به نظر می‌رسد مطالب درسی می‌کوشند با طرح هویت‌های محلی دیگر که دارای حساسیت کمتری در مقایسه با اقلیت‌های قومی هستند تنوع فرهنگی و زبانی را جزئی از واقعیت‌های «طبیعی» ایران به شمار آورند که در تاریخ طولانی این کشور هیچ‌گاه خدشه‌ای به وحدت ملی وارد نکرده است. برای مثال، مطالب درسی در برخورد با جنبش‌های ناسیونالیستی سال‌های پس از جنگ دوم جهانی در آذربایجان و کردستان اقدامات آن‌ها را نتیجه‌ی دخالت شوروی می‌داند. کتاب تاریخ سال سوم دبیرستان پس از اشاره به حضور نیروی‌های ارتش سرخ که در رابطه با جنگ جهانی دوم در ایران به سر می‌بردند، می‌نویسد: «در این زمان، فرقه‌ی دمکرات آذربایجان که در مدت حضور نیروهای روسی در ایران قدرت زیادی پیدا کرده بود، با انتشار اعلامیه‌ای از دولت مرکزی خواست که به آذربایجان، خود مختاری اداری و فرهنگی داده شود... فرقه‌ی دمکرات با استفاده از ادامه‌ی حضور شوروی‌ها در ایران، نیروهای خود را مسلح کرد... به این ترتیب، دمکرات‌ها مدتی بعد رسماً خودمختاری آذربایجان و تعیین دولتی به ریاست جعفر پیشه‌وری را اعلام کرد...» (صفحه ۱۰۲). کتاب در همان صفحه‌ی توضیح می‌دهد که در پی امضای قرارداد با دولت ایران، شوروی «دوستان خود» را تنها گذاشت و «دولت مرکزی، شورشیان آذربایجان و کردستان را سرکوب کرد». کتاب تاریخ در بخش دیگری در رابطه با حوادث پس از انقلاب ۱۳۵۷ (۱۹۷۹) بار دیگر مسئله‌ی گرایش‌های ناسیونالیستی را در منطق اقلیت‌ها مطرح می‌کند: «... در بعضی مناطق مانند کردستان و ترکمن صحرا تلاش‌هایی تجزیه‌طلبانه نیز در جریان بود اما با هوشیاری امام خمینی و مردم هیچ یک از این توطئه‌ها به نتیجه نرسید...» (همان منبع، صفحه ۱۵۸).

یکی از بحث‌های مهم درباره‌ی اقلیت‌های قومی مسئله‌ی زبان رسمی آموزشی و استفاده از امکان استفاده از زبان‌های قومی در مدرسه است. برخورد کتاب‌های درسی با این موضوع از زبان ناصر ایرانی، نویسنده‌ی صاحب نام، بسیار روشن است: «با توجه به این واقعیت که قدرت‌های بزرگ همواره چشم طمع به کشور ما داشته‌اند و از ابزار جدا سری و قومیت، فراوان استفاده کرده‌اند و هنوز هم تا آنجا که از دستشان برمی‌آید، می‌کوشند بین اقوام مختلف ایرانی نفاق بیندازند تا دست‌یابی به اغراضشان آسان‌تر گردد، آیا خردمندانه نیست که از زبان فارسی، که تمام اقوام ایرانی آن را زبان مشترک خود می‌دانند و به آن علاقه مندند، و از سلامت و شادابی و نیرومندی آن پاسداری کنیم...» (فارسی، سال سوم راهنمایی، ص ۱۶۰).

در یک بررسی کلی، باید گفت که برخورد کتاب‌های درسی با اقلیت‌های مختلف دوگانه است. در مورد برخی از اقلیت‌ها مطالب درسی به طور حاشیه‌ای و ناپیگیر نگرش یک‌گرایی فرهنگی را کنار می‌گذارد و به صورتی خجولانه به چندگرایی فرهنگی روی می‌آورد. این گرایش ناپیگیر اما، به معنای به رسمیت شناختن فرهنگی اقلیت‌ها نیست. در مجموع باید گفت که فرهنگ، زبان و سنت‌ها و مسایل اقلیت‌ها جای بسیار کمی را در کتاب‌ها به خود اختصاص می‌دهند. ولی آن چه به ویژه سبب می‌شود این تمایل ناپیگیر و تقلیلی بماند، خودمحوربینی (اگوسانتریسم) شیعه و نگاه مذهبی به دنیا، و نیز ترس از رشد گرایش‌های قوم‌گرایانه، با توجه به سابقه‌ی تاریخی این مناطق و نیز شرایط سیاسی بحرانی منطقه‌ی خاورمیانه است. ضمن آن که دو هویت ملی (ایرانی-فارس) و اسلامی همه جا حضوری پررنگ دارند و فضای کمی برای ابزار وجود

هویت‌های دیگر باقی می‌ماند. پی‌آمد مستقیم وجود اشکال مختلف تبعیض در مورد اقلیت‌ها، وجود نوعی تبعیض مضاعف در مورد اقلیت‌های قومی متعلق به ادیان دیگر است. کرد، عرب، یا بلوچ سنی، همزمان قربانی دو نوع تبعیض است. از سوی دیگر، همان‌گونه که مشاهده شد، تقسیم افراد بر پایه‌ی هویت دینی، در عمل به حذف اقشاری منجر می‌شود که در این تقسیم‌بندی جایی ندارند، یا از منظر ایدئولوژیک به مثابه «غیر» یا حتی «بیگانه» و «دشمن» قلمداد می‌شوند. کتاب‌های درسی بارها از واژه‌هایی تحقیرآمیز یا تهدیدآمیز برای سخن گفتن از کسانی استفاده می‌کند که به خاطر علایق و باورهای دینی خود خارج از تقسیم‌بندی‌های مورد پذیرش و «هنجاری» برنامه‌ی درسی قرار می‌گیرد.

بخش چهارم: ایران و کشورهای منطقه و همسایه

برای درک بهتر چگونگی برخورد با کشورهای منطقه و همسایه، باید پیش از هر چیز به گفتمان برنامه‌های درسی در رابطه با نظم جهانی و تحلیل آن از وضعیت جهان و روابط بین‌المللی در سطح منطقه رجوع کرد.

در کتاب‌های درسی، دو نوع طبقه‌بندی در رابطه با نظم جهانی مطرح می‌شود. طبقه‌بندی نخست، دنیا را به گروه کشورهای ثروتمند و قدرتمند (یا «استکبار جهانی») در بیان غالب در فضای حاکم و کتاب‌های درسی، و گروه کشورهای «تحت ستم» تقسیم می‌کند. گروه اول شامل دولت‌های کشورهای پیشرفته، قدرت‌های «سلطه‌گر»، «استعماری» و «مستکبرین» می‌شود. گروه دوم، به طور عمده کشورهای جهان سوم، در حال توسعه یا توسعه نیافته را در برمی‌گیرد. در گفتمان مطالب درسی کشورهای گروه اول دارای هدف‌های استعماری و سودجویانه هستند و با پیشرفت و استقلال کشورهای گروه دوم مخالف هستند. به این ترتیب، سمت و سو و معنای تاریخ معاصر جهان به طور عمده مبارزه‌ی این دو قطب انتاگونیست را تعیین می‌کند. از این منظر برنامه‌ی درسی ایران را کشوری تعریف می‌کند که به عنوان کشور «تحت ستم» همواره در معرض سیاست‌های استکباری قرار داشته است.

در کنار این طبقه‌بندی، روش‌شناسی دیگری هم در تعریف نظم جهانی وجود دارد که بر بنیاد تفاوت‌های مذهبی کشورهای مختلف دنیا و تعلق آن‌ها به حوزه‌های اصلی تمدنی شکل گرفته است. در این چهارچوب کتاب‌های درسی دنیا را به طور عمده به دو اردوگاه «کشورهای اسلامی» و «کشورهای غیراسلامی» تقسیم می‌کنند. تقسیم‌بندی دوم در کتاب‌های درسی در بعد تاریخی و ژئوپلیتیک بگونه‌ای پیوسته تکرار می‌شود و موضوع تحلیل‌های سیاسی قرار می‌گیرد. مطالب درسی بر این اساس جمهوری اسلامی را جزئی از خانواده‌ی کشورهای اسلامی می‌بیند که با تمدن غرب و بقیه‌ی کشورهای دنیا دارای تفاوت‌های فرهنگی و ژئوپلیتیکی است.

۴/۱- ایران و غرب

گره‌گاه اصلی این دو روش تقسیم‌بندی را شاید بتوان رابطه‌ی کشورهای غربی با ایران (و سایر کشورهای اسلامی) دانست که در کتاب‌های درسی در موارد پرشماری به آن‌ها اشاره شده است. موضوع نوع رابطه با غرب در بعدهای سیاسی، اقتصادی و تمدنی در تاریخ دو قرن گذشته‌ی ایران، جای مرکزی را در مطالب درسی به خود اختصاص می‌دهد. حضور گسترده‌ی این موضوع در کتاب‌های درسی می‌تواند بازتاب اهمیت تاریخی، ژئوپلیتیکی و فرهنگی رابطه با غرب در شرایط امروز ایران باشد. در کتاب‌های درسی غرب در مفهوم وسیع و تاریخی آن (اروپا، آمریکای شمالی و روسیه) به طور منظم و از زاویه‌های مختلف مورد انتقاد قرار می‌گیرد. گفتمان انتقادی علیه غرب و به ویژه آمریکا از چهار زاویه‌ی مختلف مطرح می‌شود:

- اولین بعد انتقادی در گفتمان کتاب‌های درسی نسبت به غرب، سابقه‌ی دخالت‌جویانه‌ی کشورهای اروپایی و آمریکا در ایران است. از دیدگاه کتاب‌های درسی، در طول دو قرن گذشته با ایران تا سال ۱۳۵۷ (۱۹۷۹) غرب همواره نقش منفی و مخربی ایفا کرده است. آن‌ها در همه‌ی رویدادهای اصلی سیاسی ایران جای پای غرب را نشان می‌دهند و از این زاویه دخالت‌های متعدد سیاسی آن در این کشور از پایان قرن هجدهم به طور گسترده و با بیانی بسیار انتقادی در مطالب مختلف درسی به ویژه تاریخ مطرح می‌شود. در برخورد کتاب‌های درسی، «غرب» از منظری ناسیونالیستی «دشمن» استقلال سیاسی ایران معرفی می‌شود؛ و در نگاهی مذهبی، عامل تضعیف‌گریش‌های اسلامی. دو قطب متضاد «استقلال» (از غرب) و «وابستگی» (به غرب) در لابه‌لای مطالب درسی، حضوری تعیین‌کننده و ساختاری دارند. از نظر کتاب‌های درسی دوران حکومت پهلوی ۱۳۰۴-۱۳۵۷ (۱۹۲۵-۱۹۷۹) در حقیقت دوران نفوذ مستقیم غرب در ایران و وابستگی سیاسی، اقتصادی و فرهنگی این کشور است. انتقاد تاریخی به غرب از بعد زمان‌شناسی دوره‌های مختلفی را در بر می‌گیرد. اگر در

نخستین دوره‌ی گسترش روابط ایران با غرب در آغاز قرن هجدهم بیشتر انگلستان، فرانسه و روسیه به خاطر «سیاست‌های استعماری» مورد انتقاد قرار می‌گیرند، از زمان کودتای ۱۳۳۲ آمریکا به صورت قدرت اصلی «دخالت‌گر» درمی‌آید و لحن مطالب درسی آشکارا ضدآمریکایی می‌شود.

«پس از تعطیل مجلس، روسیه در شمال و انگلستان در جنوب کشور دست به تجاوز و ظلم و ستم زدند. از جمله این که روس‌ها عده‌ای از اهالی خراسان و آذربایجان را به‌دار آویختند و مرقد حضرت رضاع) را به گلوله بستند.» (تاریخ، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۴۲).

«دولت استعمارگر انگلستان توانسته بود سلسله‌ی پادشاهی جدیدی به نام سلسله‌ی پهلوی تاسیس کند و فرد بیسواد و زورگویی به نام رضاخان را به سلطنت برساند» (فارسی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۶).

«آغاز سلطنت پهلوی، در واقع فصل جدیدی از تاریخ ایران است که همزمان با آن، دوره‌ی نوینی از غارت کشور ما به دست بیگانگان آغاز می‌شود که به استعمار نو شهرت دارد.» (تاریخ معاصر ایران، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۸۶).

«در زمان حکومت محمد رضا شاه، دخالت و نفوذ آمریکا در ایران افزایش یافت. مردم از آزادی محروم بودند و به اعتقادات مذهبی آن‌ها بی‌احترامی می‌شد.» (تعلیمات اجتماعی، سال پنجم دبستان، صفحه‌ی ۱۲۷).

«شاه دوباره بازگشت و آمریکایی‌ها آن چنان بر ایران خیمه زدند که تا ۲۵ سال، این کشور مطمئن‌ترین پایگاه سیاسی و نظامی آنان در جهان محسوب می‌شد. منافع نفت که مدتی قطع شده بود، دوباره به جیب شرکت‌های نفتی آمریکائی و انگلیسی و سایر کشورهای غربی سرازیر شد.» (تاریخ معاصر ایران، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۰۹)

- دومین بعد نگاه انتقادی به غرب در گفتمان کتاب‌های درسی به سیاست‌های اروپا و آمریکا در دوره پس از پیروزی انقلاب سال ۱۳۵۷ (۱۹۷۹) و استقرار جمهوری اسلامی بازمی‌گردد. کتاب‌های درسی در موارد پرشماری غرب را به توطئه علیه نظام اسلامی متهم می‌کند و بسیاری از بحران‌های سیاسی سال‌های پس از ۱۳۵۷ (۱۹۷۹) را ناشی از تحریکات و دخالت‌های غربی به‌خصوص دولت ایالات متحده‌ی آمریکا می‌داند. در این گفتمان، غرب و به‌ویژه آمریکا، به صورت دشمن انقلاب اسلامی و جنبش‌های اسلام‌گرا معرفی می‌شود. بر این مینا، در کتاب‌های درسی، یکی از اصلی‌ترین هدف‌های انقلاب اسلامی مبارزه با «سلطه‌ی غرب» اعلام می‌شود: «انقلاب اسلامی ایران، دست ابرقدرت‌ها را از ایران کوتاه کرد و با آگاه ساختن سایر مسلمانان از قدرت اسلام، منافع آنان را در بسیاری از نقاط جهان و مخصوصاً در کشورهای اسلامی به خطر نداشت. به همین جهت پس از پیروزی انقلاب نیز توطئه‌های دولت‌های مستکبر و زورگو بر ضد انقلاب اسلامی ادامه یافت.» (تاریخ، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۹۳).

کتاب‌های درسی، ایدئولوژی انقلاب ایران را در تضاد روشن با غرب و منافع کشورهای غربی و فرهنگ غربی می‌بیند و جمهوری اسلامی ایران به عنوان کشوری معرفی می‌شود که ناچار است به طور دائمی با "توطئه‌های" غرب به مقابله برخیزد. مطالب درسی، انقلاب ۱۳۵۷ را پروژه‌ی سیاسی ضدغربی در مفهوم عام ارزیابی می‌کنند و از این زاویه رویارویی غرب با ایران را امری "اجتناب‌ناپذیر و نامود می‌سازند.

«این انقلاب نهضت مستقلی بود که بدون وابستگی به آمریکا و شوروی و بر خلاف میل آنها، با شعار "نه شرقی، نه غربی" به پیروزی رسیده بود و با تأثیری که بر مستضعفان و به‌ویژه مسلمانان جهان داشت، کاخ‌های مستکبران را به لرزه افکنده بود؛ به همین جهت، از آغاز، آماج دشمنی و توطئه‌ی ابرقدرت‌ها شد.» (تاریخ معاصر ایران، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۵۵)

«پس از پیروزی انقلاب اسلامی، دشمنان ما، به ویژه آمریکا به توطئه علیه ایران ادامه دادند.» (تعلیمات اجتماعی، سال پنجم دبستان، صفحه‌ی ۱۳۲).

«مهم‌ترین دستاورد انقلاب "استقلال، آزادی، جمهوری اسلامی" بود که مردم از ابتدای نهضت، در تظاهرات و شعارهای خود خواسته بودند. نفوذ بیگانگان که نزدیک به صد سال بود ایران را فلج کرده بود، از میان رفت.» (تاریخ، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۸۱)

«از اسنادی که در داخل سفارت به دست دانشجویان افتاد، معلوم شد که آمریکا به کمک عوامل خود در ایران در همان زمان، در بسیاری از توطئه‌هایی که در تهران و سایر نقاط ایران علیه انقلاب صورت می‌گرفت، دست داشته است. نام بعضی

از کسانی که برای ضربه زدن به انقلاب با مأموران جاسوسی آمریکا ارتباط پنهانی داشتند، نیز از همین اسناد به دست آمد. خبر تسخیر سفارت آمریکا در تهران و گروگان گیری دهها نفر از کارکنان آن در دنیا پیچید و آمریکا را به کلی غافلگیر کرد...» (تاریخ معاصر ایران، سال سوم دبیرستان، صفحه ۱۵۷).

- سومین بعد انتقاد مطالب درسی به غرب به سابقه‌ی استعماری کشورهای اروپایی یا رابطه‌ی غیرعادلانه‌ی کشورهای غربی با کشورهای دیگر جهان به‌خصوص کشورهای اسلامی منطقه باز می‌گردد. کتاب‌های درسی نظم کنونی جهان را "غیر عادلانه" تلقی می‌کند و در قرائت خود از دنیا منافع کشورهای اسلامی منطقه و کشورهای در حال توسعه را در تضاد با منافع کشورهای غربی می‌بیند و از این منظر وضعیت دنیا را برای دانش‌آموزان توضیح می‌دهد. الگوی توضیحی گفتمان درسی بر پایه‌ی مجموعه‌ای از تضادهای دوقطبی است میان «فقر» و «ثروت»، «پیشرفت» و «توسعه نیافتگی»، «کشورهای اسلامی» و «بیگانگان»، «مستضعفان» و «استکبار جهانی»، «غارنگر» و «غارت شده»، «اسلامی» و «غیراسلامی»، «غرب» و «جهان سوم» و... تضاد با کشورهای غربی، حتی در کتاب‌های ادبیات هم از طریق طرح ادبیات انتقادی کشورهای در حال رشد (ادبیات آمریکای لاتین از طریق چهره‌هایی مانند پابلو نرودا) یا نویسندگان منتقد غربی (سیاهان آمریکا از زبان هریت بیچر استو، نویسنده‌ی داستان معروف «کلبه‌ی عمو توم» حضور دارد).

«همچنین در شرایط پیچیده‌ی جهان امروز که گروه‌هایی در برخی کشورها با استفاده از امکانات خود به دنبال سرکوب اندیشه‌ی مهدویت هستند و سرکوب عدالت خواهان در نقاط مختلف جهان به خصوص در سرزمین فلسطین و اطراف آن را با شدت و قدرت دنبال می‌کنند تا آینده‌ی جهان را مطابق میل خود شکل دهند و مانع پیشگویی‌های مورد قبول ادیان آسمانی شوند. وجود حکومت اسلامی می‌تواند امکان مقابله با این توطئه‌ها و تهاجم‌ها را فراهم آورد و برنامه‌های وسیعی را برای پایداری و استقامت مسلمانان در مقابل مستکبرین تدارک ببیند.» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۵۳).

«در سال ۱۳۵۶ (۱۹۷۶) دمکرات‌ها در انتخابات ریاست جمهوری آمریکا برنده شدند و کارتر رییس جمهوری آمریکا شد. دمکرات‌ها از نفرت عموم مردم جهان نسبت به آمریکا و حکومت‌های دست نشانده‌ی آمریکا باخبر بودند؛ از این رو، برای این که از شدت این نفرت بکاهند و نگذارند شوروی‌ها از این تفرق عمومی برای افزایش نفوذ خود استفاده کنند، تصمیم گرفتند از شدت خفقان و دیکتاتوری حکومت‌های وابسته به خود در کشورهای جهان سوم بکاهند و با سخن گفتن از دمکراسی و فضای باز سیاسی، در این کشورها که به دیگ‌های نزدیک به انفجاری شبیه بودند، سوپاپ اطمینانی باز کنند. این بود که حکومت کارتر، شعار دفاع از حقوق بشر را برگزید و از حکومت‌های دیکتاتور خواست تا قدری از خشونت شان بکاهند.» (تاریخ معاصر ایران، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۳۶)

- چهارمین بعد تنش با غرب در مطالب درسی، بیشتر خصلت تمدنی و فرهنگی دارد. غرب زادگاه مدرنیته و جامعه‌ی مدرن است و از این زاویه، گفتمان «اسلام‌گرایی» که بیشتر به سنت و نگاه قدسی به جهان‌گرایی دارد به طور طبیعی خود را در برابر فرهنگ و ارزش‌های غربی می‌داند. برنامه‌ی درسی به نوعی به برخورد تمدنی میان غرب و دنیای اسلام و تضادهای فرهنگی بسیار مهم میان این دو حوزه‌ی تمدنی باور دارد. برخورد به غرب از این زاویه هم در زمینه‌ی مسایلی مانند دموکراسی و در هم در زمینه‌ی مسایل فرهنگی یا زنان خود را پدیدار می‌کند. در کتاب قرآن سال سوم راهنمایی، مطلبی چاپ شده است از دورتا (با نام جدید اسلامی "هدی") دختر آلمانی ساکن ایتالیا که به اسلام گرویده است: "روز سوم ماه رمضان مسلمان شدم و به دین اسلام گرویدم و خدا را شاهد می‌گیرم که از آن روز به بعد حتی یک لحظه نیز از این عمل خود احساس پشیمانی نکرده‌ام. البته اضافه کنم که تا آن روز هنوز نمی‌دانستم که غربی‌های غیرمسلمان چقدر از اسلام دور هستند." (صفحه‌ی ۷۷).

«در آن زمان همه‌ی امکانات تبلیغی نظیر صدا و سیما و مطبوعات را به کار گرفتند تا مردم را کهنه‌گرا معرفی کنند و اروپایی شدن را نشانه‌ی رشد و ترقی وانمود سازند. جوانان را تشویق می‌کردند تا خود را به شکل و شیوه‌ی اروپایی‌ها درآورند.» (تاریخ، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۸۱)

«پیدایش ابزارهای ارتباطی صوتی و تصویری و متنی مانند تلفن ثابت و سیار، رادیو، تلویزیون، ماهواره، اینترنت از یک طرف و وسایل نقلیه‌ی جدید مانند اتومبیل، قطار و هواپیما از طرف دیگر، ارتباط میان انسان‌ها را در نقاط مختلف کره‌ی زمین چنان توسعه داده است که گویی مانند مردم یک دهکده با هم آشنایند. از همین جاست که مفهوم "دهکده‌ی جهانی" شکل گرفته است.

قدرت‌های بزرگ و سلطه‌گر برنامه ریزی کرده‌اند که فرهنگ، اندیشه و آن شیوه‌ی زندگی را که خود می‌پسندند، جهانی کرده و بر سایر مردم تحمیل کنند. این طرح و برنامه را جهانی سازی می‌نامند.

برای رسیدن به این منظور، از امکانات بسیار پیچیده‌ی آشکار و پنهان کمک می‌گیرند. شبکه‌های بزرگ رادیویی و تلویزیونی، ماهواره‌ها، شبکه‌های بسیار زیاد اینترنتی، فیلم‌های سینمایی، کتاب‌ها و نشریات، سازمان‌های گسترده‌ی اطلاعاتی و جاسوسی ابزار گسترش فرهنگ قدرت‌های بزرگ و به‌خصوص آمریکا هستند. پشتوانه‌ی این ابزار، قدرت نظامی، سیاسی و اقتصادی آمریکاست که با ایجاد رعب و ترس یا وابستگی و تسلیم طلبی یا طمع، زمینه را برای توسعه‌ی فرهنگ، اخلاق و آداب و رسوم آمریکایی آماده می‌کنند؛ برای مثال، آمریکا پس از آن که افغانستان و عراق را تصرف کرد، ده‌ها شبکه‌ی تلویزیونی به راه انداختن تا فرهنگ و اخلاق خود را بر مردم مسلمان این دو کشور تحمیل کند.

آن چه در این جا حایز اهمیت و نیازمند روشن‌بینی است، این است که بدانیم با توجه به قدرت گسترده و پیچیده‌ی ارتباطات، شیوه‌های مدرن تبلیغ مهمترین ابزار یکسان‌سازی فرهنگی است. آن‌ها از یک طرف به شکلی بسیار غیرمستقیم و از زبان ملت‌ها شکاف میان نسل‌ها را چنان بزرگ می‌کنند که نسل جدید احساس کند دیگر نمی‌تواند با فرهنگ خود ارتباط برقرار سازد. از طرف دیگر، عناصر فرهنگ خودی مانند نوع پوشش، سبک معماری، نوع غذا، شیوه‌های معاشرت و حتی ایده‌آل‌ها و آرمان‌های زندگی و به طور کلی شیوه‌ی زندگی خود را در زیباترین قالب‌های ممکن تبلیغی عرضه می‌کنند تا علاوه بر جلب نظر ملت‌ها، اندیشه‌ی آن‌ها را دنباله‌رو خود سازند...» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۳۳)

آیا می‌توان گفتمان کتاب‌های درسی را «غرب ستیز» دانست؟

با نگاهی سیاسی و از منظر تاریخ منطقه خاورمیانه و ایران پاسخ این پرسش مثبت است. غرب و به‌خصوص آمریکا در مطالب درسی آماج انتقادات پرشماری قرار می‌گیرند و بسیاری از مشکلات مهم سیاسی منطقه در رابطه با آن‌ها مطرح می‌شود. غرب در نگاه برنامه‌ی درسی «توطئه‌گر» است، خوی تجاوزکارانه دارد و نماینده‌ی استکبار و استعمار است. در مطالب درسی بارها غرب با واژه‌ی «بیگانگان» یا «بیگانه» توصیف شده است؛ غربی که نماد تهدید دائمی برای استقلال و پیشرفت ایران و دیگر کشورهای اسلامی هم به شمار می‌رود. «بیگانگان» کتاب‌های درسی، در حقیقت جز کشورهای غربی و به‌خصوص آمریکا نیستند که پیوسته علیه منافع، ثروت‌های ملی و ارزش‌های فرهنگی کشورهای مسلمان «توطئه» می‌کنند و دشمن بالقوه و بالفعل آن‌ها هم به شمار می‌روند. کتاب‌های تاریخ، تعلیمات اجتماعی یا دینی، بیشترین برخوردهای انتقادی را در خود جای می‌دهند؛ در حالی که کتاب‌های جغرافیا، علوم یا ادبیات، کمتر به برخورد سیاسی یا ایدئولوژیک با غرب روی می‌آورند.

«غرب ستیزی» اما در کتاب‌های درسی خصلتی کور و پیوسته ندارد. تاریخ غرب در کتاب‌های علمی با نگاه و برداشتی عینی‌تر مطرح می‌شود و پیش‌داوری‌های ضدغربی، به طور منظم در آن‌ها طرح نمی‌شود. همچنین، در کنار غرب «استعماری» و «استکبارگر»، چهره‌ی دیگری از غرب هم در کتاب‌های وجود دارد که به علم و تکنولوژی و برخی تولیدات فرهنگی کشورهای پیشرفته نظر دارد. در مجموع، علم، ادبیات کلاسیک و بخشی از فرهنگ غرب در کتاب‌های درسی حضوری پیوسته دارد. شمار زیادی از دانشمندان غربی یا برخی چهره‌های ادبی و فرهنگی کشورهای اروپایی و آمریکا، به ویژه در کتاب‌های علمی، با نگاهی مثبت مطرح شده‌اند^{۲۳}. با وجود این نگاه کم‌وبیش خنثی در کتاب‌های درسی، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود حتی در استفاده و تماس با دنیای علمی غرب محتاط باشند: "در مسایل و موضوعات مربوط به ایران و اسلام و کشورهای اسلامی، دانستن زبان خارجی هم کافی نیست زیرا به مآخذ فرنگی، خاصه برای کسانی که از فرهنگ ایرانی و اسلامی بی‌اطلاع یا کم بهره‌اند، اعتماد نمی‌توان کرد." (فارسی، سال دوم راهنمایی، ص ۴۷).

نکته‌ی آخر این که غرب در کتاب‌های درسی با تمدن مسیحی یا مسیحیت هم‌سنگ پنداشته نمی‌شود. کتاب‌های درسی، گاه انتقاد از غرب را از بعد فرهنگی و نظام ارزشی، به ویژه در آن چه به زنان مربوط می‌شود، به تضعیف فرهنگ مسیحیت مربوط می‌کنند.

مشکل کتاب‌های درسی با غرب به نظر می‌رسد همان تناقضاتی باشد که جنبش‌های اسلام‌گرا یا فرهنگ سنتی از دو قرن پیش به این سو به طور دائم با آن‌ها درگیر بوده‌اند: با غرب باید چه رابطه‌ای داشت و از آن باید چه چیزی را گرفت؟ در چه

۲۳ در کتاب‌های فارسی به آثاری از نویسندگان غربی مانند آندره مالرو، آندره ژید، شکسپیر، ویکتور هوگو، هریت بیچراستو، پل الوار، الکسی تولستوی، لئو تولستوی، برتولد برشت، سامرست موام، ژان پل سارتر، ارنست همینگوی، جان اشتاین بک، لرد آبی وری، ژول ورن، و الکساندر دوما اشاره شده است. برای اطلاع بیشتر، به ضمیمه‌ی شماره‌ی ۲ که شامل فهرست کامل شخصیت‌های فرهنگی غربی موجود در کتاب‌های درسی می‌شود مراجعه کنید.

زمینه‌هایی باید تغییرات را پذیرفت و چه بخشی از فرهنگ خودی را باید حفظ کرد؟ چگونه با روند روزافزون نفوذ فرهنگ و زندگی غربی مقابله کرد؟ این پرسش‌ها به اشکال گوناگون دو قرن است که تکرار می‌شود و برخورد کتاب‌های درسی ایران از جمله بازتولید بحران و مشکلات هویتی است که ورود به دنیای مدرن برای تمدن‌های غیرغربی به وجود آورده‌اند.

۴/۲- مناقشه‌ی اسرائیل و فلسطین

در رابطه با نوع برخورد با غرب و کشورهای منطقه در کتاب‌های درسی ایران، اسرائیل جایگاه بسیار خاصی دارد. در گفتمان برنامه‌ی درسی که تا حدود بسیاری هم بازتاب مستقیم سیاست‌های منطقه‌ای جمهوری اسلامی است از دولت اسرائیل به عنوان "رژیم اشغالگر قدس" یاد می‌شود و از سرزمین اسرائیل به عنوان "فلسطین اشغالی". حتی در نقشه‌های کتاب‌های تاریخ یا جغرافیا از ذکر نام و محدوده‌ی جغرافیایی اسرائیل خودداری می‌شود.



تصویر کتاب جغرافی اول راهنمایی صفحه‌ی ۱۱

اسرائیل در گفتمان مطالب درسی "دشمن" کشورهای اسلامی و مسلمانان، و "عامل" امریکا و کشورهای غربی قلمداد می‌شود. اسرائیل در بیان مطالب درسی "پلیدی مطلق" است و بسیاری از مشکلات و بحران‌های سیاسی ایران را هم کتاب‌های درسی به طور مستقیم در رابطه با این کشور می‌بیند. سابقه‌ی برخورد خصمانه‌ی جنبش‌های اسلام‌گرا با اسرائیل به سال‌های دورتر برمی‌گردد. کتاب‌های درسی نقل قول‌های متعددی از رهبران سیاسی ایران در سال‌های دهه ۱۳۴۰ (۱۹۶۰) یا پس از آن علیه اسرائیل نقل می‌کنند. از میان این نقل قول‌های تاریخی می‌توان به موضع‌گیری‌های آیت‌الله خمینی در جریان بحران سال‌های دهه ۱۳۴۰ (۱۹۶۰) و اوج‌گیری اختلافات او با حکومت محمدرضا پهلوی (۱۹۴۱-۱۹۷۸) اشاره کرد که در چندین کتاب درسی به آن‌ها اشاره شده است: «اسرائیل نمی‌خواهد در این مملکت دانشمند باشد؛ اسرائیل نمی‌خواهد در این مملکت قرآن باشد؛ اسرائیل نمی‌خواهد در این مملکت علمای دین باشند؛ اسرائیل نمی‌خواهد در این مملکت احکام اسلام باشد. اسرائیل به دست عمال سیاه خود، مدرسه را کوبید. ما را می‌کوبند؛ شما ملت را می‌کوبند. می‌خواهد اقتصاد شما ملت را قبضه کند؛ می‌خواهد زراعت و تجارت شما را از بین ببرند. می‌خواهد در این مملکت، دارای ثروتی نباشد، ثروت‌ها را تصاحب کند به دست عمال خود. این چیزهایی است که مانع هستند، چیزهایی که سد راه هستند، این سدها را می‌شکنند؛ قرآن سد راه است، باید شکسته شود؛ روحانیت سد راه است، باید شکسته شود؛ مدرسه‌ی فیضیه سد راه است، باید خراب شود؛ طلاب علوم دینی ممکن است بعدها سد راه بشوند، باید از پشت بام بیافتند، باید سر و دست آن‌ها شکسته شود برای این که اسرائیل به منافع خودش برسد؛ دولت ما به تبعیت اسرائیل به ما اهانت می‌کند...» (تاریخ معاصر ایران، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۱۳). در کتاب‌های تاریخ، تعلیمات اجتماعی، تعلیمات دینی یا فارسی موضوع اسرائیل و انتقادهای بسیار گزنده علیه این کشور با اشکال مختلف مطرح می‌شود.

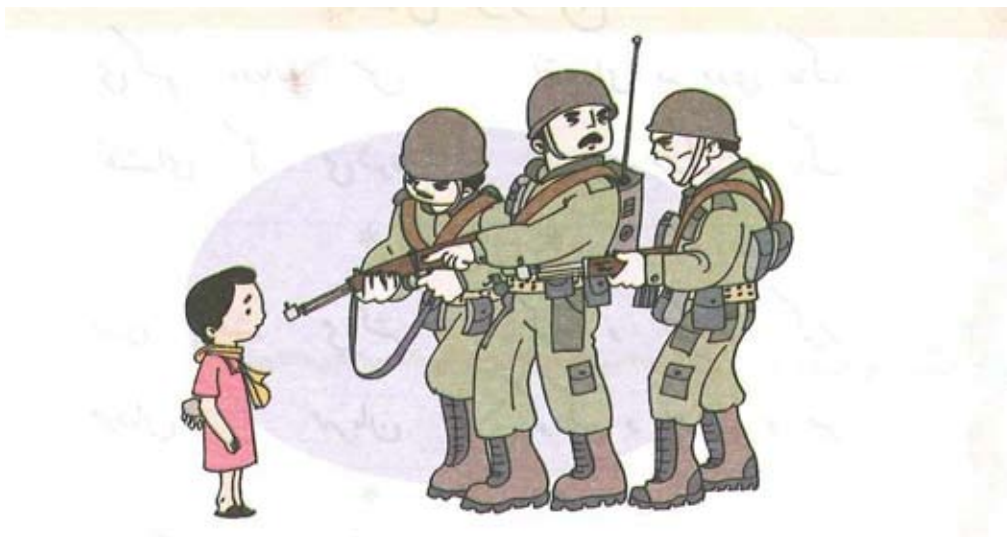
«با فرا رسیدن ماه محرم، امام خمینی در رهنمودهای خود به سخنرانان مذهبی تأکید کردند که در این ایام، سکوت کردن به منزله‌ی تأیید دستگاه جبار و کمک به دشمنان اسلام است: «خطر اسرائیل و عمال آن را به مردم تذکر دهید...»» (تاریخ معاصر ایران، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۱۶)

«با افشای روابط پنهانی شاه و اسرائیل توسط امام خمینی در جریان قیام ۱۵ خرداد و پس از آن، مرحله‌ی نوینی در سیر مبارزات مردم ایران با استبداد داخلی و استعمار خارجی رقم خورد. این موضوع علاوه بر به صحنه کشاندن قشرهای وسیع مردم مسلمان ایران که نسبت به غضب سرزمین مقدس فلسطین حساسیت داشتند، در عرصه‌ی جهانی نیز همدلی و پیوند بین میلیون‌ها تن از مسلمانان جهان با نهضت اسلامی مردم ایران را موجب گردید.» (تاریخ معاصر ایران، سال سوم دبیرستان، ص ۱۱۵)

«رژیم شاه پس بعد از آن که مقابله با ملت را در روز پانزدهم خرداد ۱۳۴۲ با کشتار جمعی از مردم به اوج رساند، برای مبارزه با حرکت‌های انقلابی دامنه‌ی فعالیت‌های خشونت بار پلیسی و اطلاعاتی و امنیتی خود را به سرعت توسعه داد. ساواک - یعنی سازمان اطلاعات و امنیت کشور - به سرعت تقویت و به انواع وسائل شکنجه و روش‌های جاسوسی و اطلاعاتی مجهز گردید و در همه‌ی شهرها صاحب ساختمان‌های مدرن و پایگاه شد. سازمان‌های جاسوسی آمریکا (سیا) و اسرائیل (موساد) نیز به تقویت و توسعه‌ی این سازمان کمک می‌کردند.» (تاریخ معاصر ایران، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۲۶)

رابطه با اسرائیل به ویژه در چهارچوب مناقشه‌ی این کشور با اعراب و فلسطین‌ها در کتاب‌های مختلف به اشکال گوناگون مطرح می‌شود. در درس مربوط به خانواده کتاب اجتماعی مسئله‌ی فلسطین به این صورت مطرح می‌شود: «بسیاری از برادران و خواهران شما در فلسطین اشغالی به علت وحشی‌گری‌های سربازان ظالم و ستمگر رژیم اشغالگر قدس، پدر، مادر و سایر اعضای خانواده‌ی خود را از دست داده‌اند. آن‌ها با یاری سایر مسلمانان می‌کوشند تا انتقام خود و خانواده‌شان را از تجاوزکاران بگیرند.» (تعلیمات اجتماعی، سال اول راهنمایی، صفحه‌ی ۱۳). در کتاب تعلیمات اجتماعی دوم راهنمایی در بخش فعالیت‌های خارج از کلاس به دانش‌آموزان موضوع فلسطین به این ترتیب مطرح شده است: «حضرت امام خمینی (ره) در مورد همدلی با مردم مسلمان فلسطین در مبارزه با رژیم اشغالگر قدس چه توصیه‌هایی داشته‌اند؟ در این مورد می‌توانید با پدر و مادر خود مشورت کنید و از کتابخانه‌ی مدرسه‌تان نیز استفاده نمایید.» (صفحه‌ی ۷۷). مثال دیگر را می‌توان از کتاب فارسی دبیرستان طرح کرد که در آن در بخش ادبیات برون مرزی و ادبیات «پایداری» دو شعر از شعرای معاصر فلسطینی (محمود درویش و جبرا ابراهیم جبرا) می‌پردازد. (ادبیات فارسی، سال دوم دبیرستان، صفحه‌ی ۷۴). در کتاب فارسی سال سوم دبستان داستانی نقل شده است با عنوان «معلم فلسطینی» پیرامون درگیری‌های روزمره‌ی نوجوانان فلسطینی در سرزمین‌های اشغالی با سربازان اسرائیلی. درس روایت خالد کودک شش ساله‌ی فلسطینی است که در جریان درگیری‌های خیابانی با سربازان اسرائیلی توسط آن‌ها دستگیر شده است. در این متن از جمله می‌خوانیم: «خالد در یک چشم به هم زدن، از محاصره‌ی سربازها بیرون جست و برادر خود را در آغوش گرفت، بعد به او گفت: «این بار تو هم با ما

بیا و ان‌ها را با سنگ بزن. نترسی‌ها! خوب؟» محمد سر تکان داد و گفت: «من هم می‌ایم تا ان‌ها را با سنگ بزنیم.» در همین موقع، افسر اسرائیلی با قنداق تفنگ خود بر سر محمد کوبید و خون گرم او روی دست‌های خالد پاشید.» (فارسی - بخوانیم، سال سوم دبستان، صفحه‌ی ۱۱۲)



تصویر کتاب بخوانیم سوم دبستان صفحه‌ی ۱۱۲

در گفتمان کتاب‌های درسی مناقشه‌ی اسرائیل و فلسطین به صورت اصلی‌ترین مسئله‌ی کشورهای اسلامی و منطقه مطرح می‌شود. موضوع فلسطین در گفتمان درسی زمینه‌ی اتحاد بین مسلمان و همبستگی میان آن‌ها هم به شمار می‌رود.

«سرزمین فلسطین یادگارهای پیامبران الهی را در خود جا داده و در طول تاریخ همواره برای مسلمانان سرزمینی مقدس بوده است؛ به علاوه، بر اساس تعالیم اسلامی، مسلمانان می‌بایست از ملت مظلوم فلسطین حمایت کنند؛ بنابراین، پشتیبانی از آزادی بیت المقدس و فلسطین از اصول اساسی جمهوری اسلامی ایران به شمار می‌رود و مردم ایران همراه یک دل و یک زبان خواستار احقاق حقوق فلسطینیان هستند.» (تاریخ معاصر ایران، سال سوم دبیرستان، ص ۱۶۰)

«ان شاءالله روزی برسد که مسلمانان همه با هم متحد شوند و فلسطین را آزاد کنند و قدس را از دست دشمنان اسلام نجات دهند.» (تعلیمات اجتماعی، سال سوم دبستان، صفحه‌ی ۵۷)

۴/۳- ایران و کشورهای منطقه

با این مقدمه‌ی طولانی ولی ضروری می‌توان به پرسش اصلی بررسی ما درباره‌ی نگاه کتاب‌های درسی به کشورهای منطقه و همسایه‌ی ایران رفت. مطالب درسی ایران در مجموع برخوردی دوستانه و صلح‌آمیز با کشورهای مسلمان منطقه و همسایه دارند. اختلافات سیاسی گذشته و حال یا تفاوت‌های مذهبی به ویژه در رابطه با کشورهای سنی بسیار کم رنگ می‌شود و بیشتر سخن از اتحاد و یگانگی امت اسلامی در برابر "دشمنان" و بیگانگان به میان است. نگاه عمومی مطالب درسی به منطقه بر دو داده اساسی استوار است. نخست آن که آن‌ها به طور منظم به هویت اسلامی کشورهای منطقه و تعلق آن‌ها به حوزه‌ی تمدن اسلامی اشاره می‌کنند. از نظر کتاب‌های درسی نوع اتحاد "طبیعی" و پیوند سراسری میان مسلمانان منطقه وجود دارد که می‌تواند به منشاء قدرت آن‌ها تبدیل شود. به همین خاطر هم کتاب‌های درسی همه جا درباره‌ی لزوم و اهمیت این همبستگی سخن به میان می‌آورند و مشکلات مسلمانان را ناشی از پراکندگی آن‌ها می‌دانند. در نگاه کتاب‌های درسی پراکندگی مسلمانان به گسترش "نفوذ" غرب کمک می‌کند.

«آیا ممکن است مرزهای جغرافیایی، برادری و مسئولیت همگانی مسلمانان را محدود سازد؟ آیا یک کشور غنی و پردرآمد می‌تواند به تهی‌دستان و گرسنگان و بیکاران دیگر کشورهای اسلامی بی‌اعتنا باشد؟ آیا یک کشور آزاد و پیشرفته‌ی اسلامی

می‌تواند نسبت به کشورهای اسلامی تحت استعمار و دربند بی‌توجه بماند؟ مسلمانان باید با کمال صمیمیت و برادری با یکدیگر زندگی کنند و در مقابل کفر و استکبار جهانی که دشمن مشترک همه‌ی مسلمانان است، یکپارچه بایستند. در چنین صورتی دشمن اسلام و مسلمین به ذلت می‌افتد و هرگز نمی‌تواند بخشی از سرزمین بزرگ اسلام را مورد تجاوز قرار دهد، ثروت مسلمانان را به یغما ببرد و شرف و عزت و فرهنگ اصیل آنان را لگدکوب کند.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۶۴)

«ایشان [امام خمینی] هم چنین در فرمان تاریخی خود برای تشکیل بسیج مستضعفان فرمودند: "ای مسلمانان جهان پیاخیزید و خود را از چنگال ستمگران جنایت کار نجات دهید و ای مسلمانان عالم، از خواب غفلت برخیزید و اسلام و کشورهای اسلامی را از دست استعمارگران و وابستگان آنان رهایی بخشید." (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، ص ۶۵).

نکته‌ی مبهم در گفتمان کتاب‌های درسی به مخاطبین این پروژه‌ی سیاسی برمی‌گردد. کتاب‌های درسی گاه از "کشورهای مسلمان" یا "دولت‌های اسلامی"، گاه از "مسلمانان" و گاه از "امت اسلامی" حرف می‌زنند. علت این ابهام هم نوع رابطه با دولت‌های کشورهای "مسلمان" و انتقادی است که گاه به طور تلویحی علیه کشورهای در منطقه است که از دیدگاه برنامه‌ی درسی به صورت متحد غرب عمل می‌کنند و یا با موضع "ضد غربی" جمهوری اسلامی هم‌نواپی ندارند. به نظر می‌رسد که استفاده از واژه "سران متعهد کشورهای اسلامی" یا "کشورهای متعهد اسلامی" اشاره به دولت‌هایی باشد که گرایش اسلامی دارند و نیز رابطه‌ی آن‌ها با غرب دوستانه و بسیار نزدیک نیست. در حقیقت در تحلیل ژئوپولیتیکی منطقه، در مطالب درسی به طور منظم به دخالت‌های "کشورهای بیگانه" به ویژه آمریکا اشاره می‌شود و از آن‌ها به عنوان دشمنان مسلمانان یا عاملان تفرقه، عقب ماندگی و وابستگی یاد می‌شود. در چهارچوب این رویکرد مسئله‌ی مرکزی منطقه عبارت است از رویارویی غرب به عنوان متحد اسرائیل و مسلمانان یا کشورهای اسلامی.

«جهان اسلام باید یکپارچه و متحد باشد و اجازه ندهد بیگانگان در امور کشورهای اسلامی دخالت کنند... مسلمانان جهان و سران متعهد کشورهای اسلامی وظیفه دارند با بینش وسیع اسلامی خود، جهان اسلام را یگانه بدانند و پیمان برادری و همکاری و اتحاد را در میان خود استوار سازند و برای مصالح عالی‌تر جهان اسلام از اختلافات جزئی چشم ببوشند. با عوامل تفرقه انگیز مبارزه کنند و کدورت‌ها و اختلافات جزئی را با خوش بینی و حسن نیت حل و فصل نمایند و با تمام نیرو بکوشند تا در جهان اسلام و در میان مسلمانان اختلافی به وجود نیاید... اگر یکی از کشورهای اسلامی، در اثر غرور و خودخواهی یا تحریک بیگانگان، کشور اسلامی دیگری را مورد تجاوز قرار داد و جنگ آغاز شد، همه‌ی مسلمانان و به ویژه سران آن‌ها وظیفه دارند که اختلافات خود را فوراً حل و فصل کنند و صلح و آشتی را برقرار سازند و جهان اسلام را از بزرگترین خطر، یعنی تفرقه و جدایی، نجات دهند...» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۶۶).

«در هر سرزمینی گروهی از مسلمانان برای خود حد و مرزی تعیین کرده‌اند و متأسفانه فقط به افراد درون کشور خویش می‌نگرند و به دیگر مسلمانان خارج از مرز، توجهی ندارند و حتی ممکن است آنان را بیگانه بنامند. اسلام و قرآن کریم این تصور نادرست را نمی‌پذیرد و مسلمانان جهان را - در هر کجا که باشند و با هر زبان که سخن بگویند - یک امت می‌داند. مرزهای جغرافیایی و نژادی نمی‌تواند مسلمانان جهان را از یکدیگر جدا کند. سرزمین‌های اسلامی حتی اگر با حکومت‌های متفاوت اداره شوند، با یکدیگر بیگانه نیستند و همه مسلمانان نسبت به اسلام و جامعه‌ی بزرگ و امت واحد و بزرگ اسلام مسئولیت مشترک دارند. سران متعهد کشورهای اسلامی نمی‌توانند و نباید سایر کشورهای اسلامی را بیگانه انگارند و به آن‌ها بی‌توجه باشند...» (تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۶۳).

۴/۴- برخورد به کشورهای همسایه

به طور کلی برخورد مطالب درسی با کشورهای همسایه بسیار مسالمت‌جویانه و هم‌گرایانه است و گفتمان انقلابی سال‌های ۱۳۶۰ (۱۹۸۰) پیرامون ضرورت صدور انقلاب اسلامی بسیار کم رنگ شده است. از نگاه تاریخی، ایران با همسایگان کنونی خود دارای روابط پرتنش بوده است. شمار جنگ‌ها و بحران‌های سیاسی مختلف در طول قرون گذشته گواه این واقعیت مهم ژئوپولیتیک است. مرزهای کنونی ایران فقط بخشی از تمدنی را تشکیل می‌دهد که در گذشته‌های دور و نزدیک سرزمین‌های وسیع‌تری در شمال، شرق و غرب در بر می‌گرفت. برنامه‌ی درسی به‌خصوص در کتاب‌های تاریخ به این بحران و جنگ‌ها و درگیری‌های گذشته میان ایران، ترکیه، افغانستان یا همسایگان شمالی در منطقه‌ی دریای خزر و آسیای مرکزی و نیز "آب رفتن" تدریجی سرزمین ایران اشاره می‌کنند. اما در آن چه به زمان حال بازمی‌گردد این گذشته‌های

پرتنش فراموش می‌شوند و برخوردارها دوستانه و صلح‌آمیز هستند و کمتر در بیان مطالب درسی می‌توان مورد خصمانه‌ای را یافت. در کتاب‌های جغرافیا درباره‌ی این کشورها صحبت شده است و تصاویری از کشورها به چشم می‌خورد. در کتاب‌های فارسی نیز می‌توان آثاری از شاعران فارسی زبان تاجیکستان یا افغانستان یافت.

در مجموع، به دو مورد استثنایی در مورد کشورهای همسایه باید اشاره کرد. مورد اول به روسیه مربوط می‌شود و روابط بحرانی این کشور با ایران از گذشته‌های دور و نزدیک و دخالت‌های مکررش در امور ایران. کتاب‌های درسی، نه فقط به گذشته‌های دورتر، که به حوادث سال‌های پس از جنگ جهانی دوم و حمایت شوروی از جنبش‌های استقلال طلبانه در آذربایجان و کردستان یا نقش حزب توده‌ی ایران (نخستین حزب کارگری مارکسیست-لنینیست ایران با سابقه‌ی طرفداری از «اتحاد شوروی») اشاره می‌کنند: "دو کشور انگلستان و شوروی برای کارشکنی در کار دولت مصدق از مزدوران داخلی خود در ایران هم استفاده می‌کردند. مهم‌ترین گروه از این مزدوران اعضای حزب توده بودند که تنها وظیفه‌ی خود را خدمت به شوروی می‌دانستند." (تاریخ، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۵۶)

مورد دوم در میان کشورهای منطقه، کشور عراق است که به خاطر حمله‌ی صدام حسین به ایران در سال ۱۳۵۹ و جنگ ۸ ساله با این کشور، دارای ویژگی مهمی است. در کتاب‌های درسی، عراق تحت حکومت حزب بعث و صدام حسین، به مناسبت‌های مختلف، به ویژه در رابطه با قربانیان آن جنگ خونین، مورد انتقاد شدید قرار می‌گیرد. غرب هم چون موارد دیگر به عنوان عامل اصلی ولی پشت پرده‌ی حوادث معرفی می‌شود و دولت صدام حسین به عنوان دست‌نشانده‌ی غرب: "با پیروزی انقلاب اسلامی، ابرقدرت‌ها نه تنها منافع و نفوذ خود را در ایران از دست داده بودند؛ بلکه از گسترش انقلاب اسلامی در سایر کشورهای مسلمان نیز به شدت نگران بودند و به همین جهت، از هیچ توطئه‌ای برای ضربه زدن به انقلاب خودداری نمی‌کردند. بعد از آن که معلوم شد آشوب‌های داخلی و اقدامات خراب‌کارانه‌ی گروهک‌ها نمی‌تواند راه انقلاب را مسدود کند، ابرقدرت‌ها، عراق را که همسایه‌ی ایران بود، به شروع جنگی گسترده با ایران، تحریک و تشویق کردند." (تاریخ، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۵۴)

جالب است اشاره شود که موضوع اشغال عراق توسط ارتش آمریکا و کشورهای متحد به صورتی خنثی و غیرانتقادی به میان کشیده می‌شود: «دولت آمریکا در سال ۱۳۸۲ به عراق حمله کرد. پس از اشغال نظامی این کشور، حزب بعث و حکومت دیکتاتوری صدام حسین سرنگون شد.» (تعلیمات اجتماعی، سال پنجم دبستان، صفحه‌ی ۴۹)

در یک نگاه کلی باید گفت که دیدگاه مطالب درسی ایران به منطقه، از همسایگان نزدیک تا کشورهای مسلمان دورتر، بر پایه‌ی سه گرایش کلی تنظیم شده است: استراتژی اول، اتحاد از پایین مسلمانان و ایجاد نوعی وحدت اسلامی سراسری است. بعد حداقلی این اتحاد فرضی در نگاه مطالب درسی، از طریق همبستگی و رابطه‌ی خوب کشورهای اسلامی تأمین می‌شود؛ و بعد حداکثری آن را وحدت مسلمانان از پایین برای به وجود آوردن یک حرکت اسلامی فراملیتی در بر می‌گیرد. استراتژی دوم به موضوع مرکزیت جمهوری اسلامی به عنوان "ام القرای" (مادر شهرها) اسلام مربوط می‌شود. در مطالب درسی بارها از ایران پس از ۱۳۵۷ (۱۹۷۹) به عنوان الگوی حکومتی بر پایه‌ی پروژه‌ی اسلامی برای سایر کشورهای اسلامی نام برده شده است. جمهوری اسلامی در نگاه کتاب‌های درسی مرکز مبارزه با «دشمن مشترک» و حامی جنبش‌های اسلامی منطقه به ویژه برای دفاع از حقوق فلسطینی‌ها به شمار می‌رود. استراتژی سوم مبارزه با جلوگیری از "نفوذ" غرب در ابعاد سیاسی، فرهنگی و اقتصادی است. از آنجا که بدون وجود "دشمن مشترک" گفتمان هویتی امکان گسترش ندارد طرح تضاد با آمریکا، غرب و اسرائیل در کتاب‌های درسی به ویژه در بعد سیاسی نقش مهمی در توجیه این پروژه بازی می‌کند. این سه استراتژی نوعی منطق سازواره دارند و سمت و سوی اصلی پروژه‌ی سیاسی جمهوری اسلامی را هم تشکیل می‌دهند.

بخش پنجم: شیعه محوری و عدم تحمل

برنامه‌ی درسی ایران به طور رسمی خود را در چهارچوب یک پروژه‌ی سیاسی-مذهبی تعریف می‌کند. در نتیجه، بخشی از برنامه‌ی درسی به توجیه و مشروع جلوه دادن حکومت اسلامی از دیدگاه مذهب شیعه اختصاص دارد. کتاب‌های درسی از منظر تاریخی مفهوم حکومت اسلامی را از زمان پیامبر اسلام طرح می‌کنند و سمت تحول جوامع اسلامی را تلاش برای تحقق این امر "قدسی" در ابعاد جهانی می‌داند.

از منظر این کتاب‌ها، جمهوری اسلامی حکومتی است «الهی» (تعلیمات اجتماعی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۲۶) که در غیبت امام دوازدهم^{۲۴} وظیفه‌ی پیاده کردن قوانین و احکام اسلامی را بر عهده دارد. به عبارت دیگر، جمهوری اسلامی نظامی است "مقدس" که در رابطه با اراده‌ی خدا و با تکیه به سنت‌های پیامبر اسلام و امامان شیعه به وجود آمده است: «در یک حکومت الهی، فرد یا گروهی به نمایندگی از طرف مردم طبق دستورات و قوانین خداوند بر آنان حکومت می‌کند.» (همان منابع، صفحه‌ی ۲۴). تئوری "ولایت فقیه" که در موارد متعددی در کتاب‌های درسی مطرح شده است در حقیقت مدعی تداوم حکومت پیامبران و امامان است تحت رهبری کسی که (ولی فقیه) در غیاب آخرین امام نقش نماینده‌ی او را روی زمین بازی می‌کند.

«پس از پیامبر، رهبری جامعه‌ی اسلامی بر عهده‌ی پیشوایان دینی است. در زمان ما رهبر جامعه‌ی اسلامی این وظیفه را بر عهده دارد. به حکومتی که در آن قوانین اسلامی اجرا می‌شوند و رهبری آن به دست کسی باشد که اسلام را به خوبی بشناسد، حکومت جمهوری اسلامی می‌گویند.» (تعلیمات اجتماعی، سال پنجم دبستان، صفحه‌ی ۱۳۵)

«مسلمانان باید تنها حاکمیت خدا را بپذیرند و در همه حال تابع ولایت او باشند. پیامبران و امامان نیز از طرف خداوند نمایندگی داشتند تا مردم را سرپرستی کنند. اکنون باید پرسید که تکلیف حکومت اسلامی و رهبری آن در زمان ما چیست. آیا خداوند برای حکومت این دوره هیچ برنامه‌ای قرار نداده است؟ پاسخ این است که در روزگار غیبت امام زمان (عج)، سرپرستی جامعه‌ی اسلامی بر عهده‌ی فقیه و اسلام شناسی عادل، باتقوا، آگاه به زمان، شجاع، مدیر و مدبّر است.» (تعلیمات اجتماعی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۴۸)

چنین درکی قدسی از نظام حکومتی دارای پی آمدهای مهمی در رابطه‌ی فرد با نهاد سیاسی است. مهم‌ترین نتیجه‌ی طرح تئوری حکومت اسلامی این است که مشروعیت نظام نه از طریق قوانین و تجربه‌های زمینی و در چهارچوب الگوی‌های حکومتی متعارف زمان ما که از طریق سنت‌های دینی و در متون مقدس توضیح داده می‌شود. در حقیقت کتاب‌های درسی به دانش‌آموزان می‌گویند که جمهوری اسلامی نماینده‌ی «نظم الهی» روی زمین است. بر اساس این متون حکومت اسلامی نوعی الگوی حکومتی است که پس از انقلاب ۱۳۵۷ (۱۹۷۹) احیاء شده و پیش درآمدی است بر «آرمان شهر اسلامی» در آینده‌ی دورتر و در زمان ظهور امام دوازدهم. در دنیای کتاب‌های درسی سنت شیعه دارای اعتبار جهانی است و به دانش‌آموزان گفته می‌شود که گویا همه‌ی دنیا در آینده نیز به چنین راه «نجات بخشی» گام خواهد گذاشت.

«امام زمان حضرت حجت بن‌الحسن - علیه السلام - امید مسلمانان و مستضعفان جهان است. مسلمانان به امید ظهور او می‌کوشند تا زمینه‌ی تاسیس حکومت جهانی اسلام را فراهم سازند.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۷۷)

۲۴ بنا بر سنت شیعه دوازده امامی، امام دوازدهم در سال ۸۷۴ میلادی (۲۶۰ هجری قمری) در سن ۶ سالگی از نظرها پنهان شده است و در زمانی مناسب برای برقراری حکومت جهانی ظهور خواهد کرد. آنچه که در اندیشه و تاریخ شیعه «فلسفه انتظار» نامیده می‌شود در حقیقت اشاره به این باور بخش شیعی اسلام است.

«امروزه جمهوری اسلامی ایران به رهبری آیت الله خامنه‌ای، راه روشن و پر افتخار امام خمینی را ادامه می‌دهد و مردم ایران با ایمان به خدا هم چنان با دشمنان اسلام مبارزه می‌کنند. جمهوری اسلامی ایران روز به روز در راه سازندگی و پیشرفت کشور به پیش می‌رود و مسلمانان جهان را به رهایی از ظلم و ستم مستکبران امیدوارتر می‌کند. آرزوی همه‌ی ما این است که انقلاب اسلامی، به انقلاب جهانی حضرت مهدی بپیوندد و همه‌ی مستضعفان را از ستم و سلطه‌ی قدرت‌های بزرگ نجات دهد.» (تعلیمات اجتماعی، سال پنجم دبستان، صفحه‌ی ۱۳۴)

اولین پیامد این برداشت و نگاه به حکومت اسلامی این خواهد بود که هر نوع مخالفتی با حکومت می‌تواند به معنی مخالفت با «اراده» و «خواست» الهی قلمداد شود. به زبان دیگر پذیرش حکومت اسلامی به صورت نوعی وظیفه و تکلیف دینی و مقدس درمی‌آید. در کتاب‌های درسی بارها از واژه‌ی «مقدس» برای توصیف جمهوری اسلامی یا نظام یا حکومت اسلامی استفاده کرده است. به همین ترتیب زیر پا گذاشتن قوانین هم می‌تواند در قالب بی‌اعتنایی به هنجارهای دینی و اصول مذهبی تفسیر شود.

دومین پیامد قائل شدن ماهیت «الهی» و «مقدس» برای حکومت اسلامی بسته شدن راه نقد به عنوان عالی‌ترین دستاورد مدرنیته است. به عبارت دیگر، بنیادهای فلسفی، سیاسی و حقوقی حکومت اسلامی نقد پذیر و در نتیجه، تغییر پذیر نیستند؛ چرا که جوهری الهی و ابدی دارند و زمان و مکان نمی‌شناسند: «پیامبر که دین اسلام را دین جاودانه و احکام و قوانین آن را جاودانی معرفی می‌کرد» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۷۱).

سومین پیامد این برداشت باور به اصالت و اولویت قوانین اسلامی در برابر قوانین عرفی است. به سخن دیگر، قوانین عرفی زمانی اعتبار خواهند داشت که با قوانین دینی و الهی در تضاد قرار نگیرند. از همین نقطه نظر هم در سراسر کتاب‌های درسی کوشش بر این است تا نشان داده شود که اسلام در همه عرصه‌های زندگی انسانی و اجتماعی دارای راه حل‌های موثر و کارا است. طرح مفاهیمی مانند قوه‌ی قضایی اسلامی، اقتصاد اسلامی، مدرسه‌ی اسلامی، و بانکداری اسلامی، در رابطه با این تفکر قابل درک است. به زبانی دیگر، اسلام فقط دین عبادت، معنویت و مسایل اخلاقی نیست؛ یا محدوده‌ی دخالت اسلام از مسجد و پراتیک ناب مذهبی فراتر می‌رود. از نظر برنامه‌ی درسی اسلام دین همه‌ی حوزه‌های زندگی جامعه است و قوانین و احکام آن در تعارض با واقعیت‌های دنیای معاصر نیست.

«مجموعه‌ی معارف و احکام موجود در قرآن، سیره و سنت پیشوایان دین، به گونه‌ای از جانب خداوند طراحی شده که با مراجعه به آن‌ها می‌توان پاسخ به سؤال‌ها و نیازهای جوامع را در همه‌ی دوران‌ها به دست آورد؛ به شرط آن که از روش علمی و درست تحقیق که به وسیله‌ی عالمان و متخصصان دین تدوین شده است، استفاده گردد و با دانش لازم و بصیرت کافی عمل شود... اکنون به برخی از ویژگی‌های دین اسلام که سبب انطباق آن با نیازهای متغیر زمان می‌شود، می‌پردازیم. اول: توجه به نیازهای ثابت در کنار نیازهای متغیر... دوم: تقدم روح و معنا بر ظاهر و قالب... سوم: وجود قوانین تنظیم کننده... چهارم: اختیارات حاکم و نظام اسلامی...» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۳۳-۳۴)

«قانون اساسی کشور ما بر اساس احکام قرآن نوشته شده است. قوانینی نیز که در مجلس شورای اسلامی به تصویب می‌رسند، نباید با قوانین الهی و دستورات خداوند مخالف باشند.» (تعلیمات اجتماعی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۲۶)

«قاضی بسیار دقیق و حساس است؛ بنابراین، او باید عاقل، مومن، عادل و عالم به قوانین حقوقی و اسلامی باشد و بر اساس حق و عدالت قضاوت کند.» (تعلیمات اجتماعی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۴۳).

«اگر حاکم جامعه‌ی اسلامی فقیه نباشد، قوانین اسلام در جامعه اجرا نخواهند شد. در نتیجه، جامعه از مسیر تکامل و سعادت خارج می‌گردد و به فساد و تباهی کشیده می‌شود. آیا می‌توانید نمونه‌هایی از فساد و تباهی را در جوامع دیگر بیان کنید؟ به نظر شما چرا این جوامع به چنین آفت‌هایی دچار شده‌اند؟» (تعلیمات اجتماعی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۴۹).

روایتی که از اسلام در رابطه با موضوع حکومت در کتاب‌های درسی مطرح می‌شود، شباهت زیادی به گفتمان اسلام سیاسی دارد که در ۳-۴ دهه‌ی اخیر، به ویژه در سطح منطقه‌ی خاورمیانه و نزدیک، گسترش یافته است. اسلام سیاسی در قالب آلترناتیو ایدئولوژیک می‌خواهد به صورت یک تئوری اجتماعی تمام عیار جلوه‌گر شود و مدعی داشتن پروژه‌ی حکومتی کارا و قابل اجرا برای جوامع اسلامی است. کتاب‌های درسی در مطالب گوناگون خود چهارچوب‌ها و ویژگی‌های این «حکومت اسلامی» را مطرح می‌کنند.

نگاه به دنیا و تفسیر آن از منظر یک پروژه‌ی سیاسی- مذهبی به معنای نوعی آگوسانتریسم و یکجانبه‌نگری در برخورد به تاریخ، شهروندان، جامعه‌ی خود و سایر کشورهای جهان است. در این تلقی کسانی در داخل و خارج ایران «ناحق» و «باطل» به حساب می‌آیند و در برابر آن‌ها گروهی دیگر صاحب «حقیقت مطلق» هستند. نگاه به دنیا، جامعه و انسان از چنین دیدگاهی، به ویژه در کشوری که دارای تنوع قومی و مذهبی است، به معنای رد آشکار اصل پایه‌ای برابری شهروندان در چهارچوب مرزهای جغرافیایی و نیز عدم پذیرش "غیر دوستی" است و رواج فرهنگی که در آن تحمل و مدارا نسبت به دیگری آشکارا جایی ندارد. در بعد بین‌المللی، این نگاه نوعی تفاوت‌گذاری هویتی میان کشورهای اسلامی و مسلمانان با دیگران به دنبال می‌آورد.

بدین ترتیب، وقتی نگاه بخشی از یک دین (شیعه) به یک دستگاه ایدئولوژیک و گفتمان سیاسی تمام عیار تبدیل می‌شود در عمل نوعی تقسیم‌کردن و طبقه‌بندی در برخورد به افراد، گروه‌ها و پدیده‌های اجتماعی و کشورها هم به وجود می‌آید. کسانی در این گفتمان به خاطر دین، رفتارها و فلسفه‌ی زندگی که برای خود برگزیده‌اند "خودی" به شمار می‌آیند. در برابر کسانی که با این هنجارها و باورها همساز نباشند به طور تلویحی یا با صراحت به "غیرخودی" تبدیل می‌شوند.

مطالب درسی با حرکت از یک نظام ارزشی به داوری درباره‌ی دنیا و افراد و حوادث می‌نشیند. مطالبی که فقط در آن‌ها از "خودی" صحبت می‌شود و "غیر خودی" تحقیر یا نادیده انگاشته می‌شود یا تفاوت‌ها شکل نهادی به خود می‌گیرند. در حقیقت تفاوت‌هایی که در دنیای مدرن جز واقعیت‌های بدیهی جامعه‌های چند فرهنگی به شمار می‌روند، در نگاه کتاب‌های درسی به معیار قرار دادن انسان‌ها در گروه‌بندی‌های جدا از هم تبدیل می‌شوند. در برنامه‌ی درسی کلیشه‌های گوناگونی در با رابطه با تقسیم دنیا به خودی و غیرخودی بازتولید و تکرار می‌شوند. ارائه و رواج نوعی دوگانگی تقسیم‌کننده مانند اسلام/دشمنان اسلام، ایران/دشمنان ایران، امت مسلمان/غیرمسلمانان، اسلام/سایر ادیان، کافر/خداپرست، مومن واقعی/ منافق، مستضعف/مستکبر، فقیر/غنی در بخش‌های مختلف کتاب‌ها، نتیجه‌ی این درک و آنتاگونیستی تفاوت‌ها است.

۵/۱ نظام ارزشی کتاب‌های درسی

تحلیل محتوایی ما هدف شناسایی ارزش‌هایی که در نظام فرهنگی و ایدئولوژیک کتاب‌های درسی از اهمیت مرکزی برخوردارند را در برابر خود قرار داده است. شناخت چهارچوب اصلی این نظام ارزشی درک دنیای فرهنگی و ایدئولوژیک برنامه‌های درسی را قابل درک‌تر می‌کنند. در مجموع داده‌های گردآوری شده حاکی از وجود چند ارزش اساسی است که در درس و مطالب درسی به طور پیوسته مورد تاکید و توجه قرار می‌گیرند.

حمایت از مستضعفان و عدالت اجتماعی: کتاب‌های درسی اسلام را دین عدالت اجتماعی و ایدئولوژی دفاع از محرومان در داخل مرزهای ملی و نیز در سطح بین‌المللی قلمداد می‌کنند. در گفتمان کتاب‌های درسی، انقلاب اسلامی فقط بعد مذهبی و معنوی ندارد و بهبود وضعیت گروه‌های محروم را هم در برنامه‌ی سیاسی خود منظور می‌کند. مطالب کتاب‌های درسی در حمایت از مستضعفان را باید ادامه‌ی گفتمان انقلابی سال‌های پس از ۱۳۵۷ به حساب آورد که در آن حکومت اسلامی به عنوان یک پروژه‌ی اجتماعی کامل مطرح می‌شود. این نگاه به ویژه خود را در چهارچوب انتقاد به نظام سرمایه‌داری آشکار می‌سازد.

«... نظام اقتصادی جدیدی که مبتنی بر پول است، پول را به یک ارزش اساسی در جوامع تبدیل کرده است؛ تا آن جا که مصلحان جوامع از ضعف و مرگ معنویات و وجدان و فراموش شدن هویت انسانی انسان‌ها سخن می‌گویند...» (مطالعات اجتماعی، سال اول دبیرستان، صفحه‌ی ۸۵).

«متأسفانه اکثر حکومت‌هایی که امروزه به نام حکومت‌های دمکراتیک شهرت دارند، حکومت اقلیت ثروتمندان و سرمایه داران بر اکثریت مردم است؛ برای مثال، دو حزب جمهوری خواه و دمکرات در آمریکا در اختیار دو بخش از ثروتمندترین سرمایه داران آمریکایی است که عظیم‌ترین رسانه‌های تبلیغاتی را در اختیار دارند. آنان با تکیه بر ثروت عظیم و تبلیغات قوی، افکار مردم را به سوی اهداف خاص خود جهت می‌دهند و آرای آن‌ها را (معمولاً با درصد آرای پایین) به دست می‌آورند. برای کسب اطلاعات بیشتر در این مورد به کتاب "نظم‌های کهنه و نوین جهانی" اثر نوام چامسکی از انتشارات اطلاعات مراجعه کنید.» (دب، و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۴۹)

محرومان مورد نظر مطالب درسی، مانند اندیشه‌ی مارکسیستی و دیگر گرایش‌های سوسیالیستی به طبقه‌ی اجتماعی خاصی در رابطه با نظام تولید جامعه نظر ندارند. به سخن دیگر، در اینجا ما با روش‌شناسی قشربندی اجتماعی مارکسیستی سر و کار نداریم و مفاهیم به کار رفته در کتاب‌های درسی، با مقولات شناخته‌شده‌ی گفتمان رایج جامعه‌شناسی سیاسی مارکسیستی متفاوتند. «مستضعف» به عنوان شخصیت «مثبت» کتاب‌های درسی، در نگاه برنامه‌های آموزشی، فقط در بعد اقتصادی مطرح نمی‌شود و همه‌ی کسانی را که در مفهوم عام تحت ستم «مستکبران» هستند، در برمی‌گیرد: «قوه‌ی قضاییه با اجرای عدالت، محرومان را از زیر بار ظلم ستمگران نجات می‌دهد» (تعلیمات اجتماعی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۴۳). با وجود تکرار دایمی واژه‌هایی مانند «مستضعف»، مطالب درسی تأیید می‌کند که برای این اصطلاح تعریف دقیقی وجود ندارد (مطالعات اجتماعی، سال اول دبیرستان، صفحه‌ی ۱۲۲). همین روایت درباره‌ی واژه‌ی «عدالت اجتماعی» صدق می‌کند که در کتاب‌های درسی بیشتر خصلتی «پوپولیستی» و مبهم به خود می‌گیرد و کمتر می‌توان مطلبی روشن درباره‌ی چگونگی دستیابی به آن پیدا کرد.

تاکید فراوان کتاب‌های درسی به تعلق بخش بسیار بزرگی از شخصیت‌هایی که مطالب آن‌ها مطرح می‌شوند به خانواده‌های فقیر یا اشاره‌های انتقادی به ثروت‌اندوزی و ثروتمندان نشانه‌ی روشی از گرایش اجتماعی برنامه‌ی درسی ایران است. در حقیقت شاید بتوان از وجود نوعی فرهنگ "فقر دوستی" یا "فقر شیفتگی" در گفتمان درسی ایران صحبت کرد که نداشتن ثروت و رنج بردن از تنگدستی را نوعی فضیلت اجتماعی یا زمینه‌ساز "اخلاق مذهبی" می‌داند.

البته کتاب‌های درسی در کنار اشاره‌های مکرر به فقرا و به زندگی فقیرانه در مواردی هر چند ناچیز به وجود ثروتمندان "خوب" هم اشاره می‌کند که قادرند با سخاوت به دیگران کمک کنند. اما قاعده این است که قدرتمندان به طور عمده انسان‌های ضد دین و ستمگری هستند که به دشمنی با نظم الهی روی می‌آورند: «امام حسن بسیار مهربان بود. او در طول زندگی خود، چندین بار تمام ثروتش را میان نیازمندان تقسیم کرد. امام حسن مانند پدرش با زورگویان و ستم‌گران مبارزه می‌کرد. به همین خاطر سرانجام به شهادت رسید.» (هدیه‌های آسمانی، کلاس دوم دبستان، صفحه‌ی ۴۱).

ستایش دایمی و مکرر «ساده‌زیستی» را هم شاید باید در چهارچوب همین فرهنگ "فقر شیفتگی" درک کرد. کتاب‌های درسی به ویژه در زندگی‌نامه‌ی شخصیت‌های مهم مذهبی و سیاسی یا حتی چهره‌های مهم علمی یا فرهنگی ایران و جهان توجه خاصی به بعد ساده‌زیستی زندگی آن‌ها مبذول می‌کند. شاید بتوان گفت که ساده‌زیستی حتی معیاری برای انتخاب شخصیت‌ها و سخن گفتن درباره‌ی زندگی آن‌ها بوده است. برای مثال، کتاب فارسی سال سوم راهنمایی در درس مربوط به زندگی آیت‌الله خمینی با چاپ عکس‌های محل تولد و نیز خانه‌ی مسکونی وی در آخر عمر اشاره می‌کند که او «همه‌ی عمر ساده زندگی کرد» (صفحه‌ی ۷). همین روایت درباره‌ی زندگی محمد علی رجایی صدق می‌کند: «مادرم با پول اندکی که از پنبه پاک کنی به دست می‌آورد، زندگی ما را اداره می‌کرد. بیشتر وقت‌ها در اثر کار زیاد سرانگشتانش ترک داشت...» (فارسی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۱۷).

«انشتین زندگی ساده‌ای داشت و در مورد لباس‌هایی که به تن می‌کرد بسیار بی‌اعتنا بود...» (فارسی، سال اول راهنمایی، صفحه‌ی ۱۷۱).

«فیلم‌نامه‌ی (بچه‌های آسمان) نوشته‌ی مجید مجیدی کارگردان و فیلم‌نامه‌نویس، ماجرای زهرا و علی، خواهر و برادری خردسال است که بار فقری شرافتمندانه را به دوش می‌کشند.» (ادبیات فارسی، سال دوم دبیرستان، صفحه‌ی ۱۶)

«شعر پروین (اعتصامی) از لحاظ فکر و معنی بسیار پخته و متین است... عواطف بشردوستی و حمایت از مردم محروم و یتیمان و سالخورده‌گان و ستمدیدگان از درون جان او جوشیده و سرشار از صمیمیت و صداقت است...» (فارسی، سال اول راهنمایی، صفحه‌ی ۱۱۸)

«دختر جوان ماری نام داشت و از مردم لهستان بود. ماری در شهر ورشو، پایتخت لهستان، در خانواده‌ای تنگ دست اما خوشبخت، زاده شد و در همان شهر تحصیلات دبیرستان خود را به پایان رساند سپس با زندگی فقیرانه‌ای در دانشگاه پاریس به تحصیل ادامه داد» (فارسی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۱۶۹)

جمع در برابر فردیت: سه نهاد سیاست، دین و خانواده، از طریق حضور دایمی خود در کتاب‌های درسی بر رفتار، حدود آزادی عمل و اندیشه‌ی فرد نظارت کامل و دائمی دارند. شهروند کتاب‌های درسی بیش از آن که با فردیت و یا خودمختاری فردی خود سر و کار داشته باشد، جزئی از جمع بزرگتر است که شامل جامعه‌ی مذهبی، خانواده، ده یا شهر، ملت و امت می‌شود. در کتاب‌های درسی همه جا بر ضرورت وحدت و جمع و منافع گروه تکیه می‌شود و این وابستگی و همبستگی ارزش مسلط را تشکیل می‌دهد. از این منظر، فردیتی که به تفرقه، جدایی، چنددسته‌گی و کثرت بیانجامد، ضدارزش و ناهنجار قلمداد می‌شود. فردیت فرد اجتماعی، بیشتر به معنای خودخواهی و خودپسندی تفسیر می‌شود؛ و فرد به عنوان بازیگر اجتماعی یا کنش‌گر کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد.

در یک نگاه کلی، باید گفت که الگوی فرد مورد نظر بخش مهمی از کتاب‌های درسی بازتاب فرهنگ و ذهنیت جامعه‌ی توده‌وار و عاطفی و هیجانی است که در آن کثرت‌گرایی در سایه قرار می‌گیرد. بیهوده نیست که در کتاب‌های درسی در موارد بسیار بر ضرورت و نقش رهبری در یک جامعه و اهمیت «اطاعت» و احترام به رهبری برای رسیدن به هدف یا فشرده می‌شود. تکرار واژه‌ی «اطاعت»، «پیروی» و «تقلید» در مطالب مختلف می‌تواند به معنای حضور فرهنگ پدرسالارانه در کتاب‌های درسی هم باشد؛ به ویژه آن که سلسله مراتب خانوادگی بر پایه‌ی جنسیت و سن، همه جا، حتی در تصاویر، به عنوان ارزش مرکزی به میان کشیده می‌شوند.

در کتاب تعلیمات اجتماعی سال سوم راهنمایی، در توضیح مفهوم ولایت فقیه در حکومت اسلامی گفته می‌شود: «ولایت به معنای سرپرستی مردم است. کسانی که از یک شخص یا یک مکتب فکری یا سیاسی پیروی می‌کنند، در حقیقت ولایت و سرپرستی آن فرد یا مکتب را پذیرفته‌اند.» (صفحه‌ی ۱۹). در همین درس گفته می‌شود که «در این نوع حکومت [الهی] فرد یا گروه حاکم بر مردم براساس تشخیص خود عمل نمی‌کنند، بلکه آن‌ها براساس دستورات الهی و تعالیم پیامبران و اولیای خدا شیوه‌های حکومتی را پی ریزی می‌کنند.» یا «در یک جامعه‌ی اسلامی آزاد می‌اندیشند؛ نظریات خود را ابراز می‌کنند؛ با نظریات مخالف با آرامش و حوصله برخورد می‌کنند؛... از دستورات مقام مافوق خود اطاعت می‌کنند؛ همگی مطیع و فرمانبردار ولی فقیه هستند.» (همان منبع، صفحه‌ی ۶۷)

همراه با تأکید بر این که اطاعت از «قوانین الهی» یا «رهبری» وظیفه‌ی همگانی و امری گریزناپذیر است، کتب درسی از طریق حکایات تاریخی و افسانه‌هایی که بار اخلاقی دارند، می‌کوشند تا فرهنگ «رهبری»، «جمع» و «اتحاد» را به موضوعی بدیهی بدل سازد. در کتاب تعلیمات اجتماعی سال اول راهنمایی در درس مربوط به «گروه» از «مشورت با اعضا»، «احساس مسؤلیت در کار گروهی»، «همکاری»، «رعایت نظم» و «پیروی از دستورات رهبر گروه» به عنوان ضروریات فعالیت گروهی نام برده می‌شود. مفهوم رهبری همچنین در رابطه با نقش خانواده نیز به کار رفته است و این که اعضای آن «از سخنان و رفتار رهبر خانواده پیروی کنند» در شمار وظایف آن‌ها قلمداد شده است (تعلیمات اجتماعی، سال اول راهنمایی، صفحه‌ی ۱۱). در ادامه‌ی همین مطلب درسی وجود دارد با عنوان «چرا خانواده به رهبر نیاز دارد» (ص ۴۴) که در آن با ذکر مثالی درباره‌ی ضرورت وجود یک رهبر در گروه برای رسیدن به قله، به جایگاه رهبر خانواده پرداخته شده است و از دانش‌آموزان پرسش شده است که «کدام یک از اعضای خانواده می‌تواند رهبر و سرپرست خانواده باشد؟» (همان منابع، ص ۴۰)

چنین ذهنیتی را می‌توان در چگونگی تفسیر مسایل سیاسی روز مشاهده کرد که بر اساس آن، جامعه مجموع واحدی است با هدف سیاسی مشترک متکی بر ایدئولوژی و رهبری واحد. در کتاب تعلیمات اجتماعی سال چهارم دبستان گفته می‌شود: «اگر مسلمانان جهان با هم متحد باشند، دشمنان نمی‌توانند بر آن‌ها مسلط شوند.» (تعلیمات اجتماعی، سال چهارم دبستان، صفحه‌ی ۱۳۲). در همین رابطه موضوع ضرورت وحدت در درس‌های مختلف مطرح می‌شود: «ما در یک جامعه‌ی اسلامی زندگی می‌کنیم. جامعه‌ی اسلامی، ویژگی‌ها و نشانه‌هایی دارد. وحدت، شورا، تعاون، ایثار و فداکاری از نشانه‌های جامعه‌ی اسلامی است. در این درس با وحدت که یکی از مهمترین نشانه‌های جامعه‌ی اسلامی است، آشنا می‌شویم.» (تعلیمات اجتماعی، سال پنجم دبستان، صفحه‌ی ۱۵۳)

جهاد در راه دین: موضوع جهاد و اشکال گوناگون آن به صورت‌های مختلف در کتاب‌های درسی مورد بررسی قرار گرفته است. با آن که رفرانس اصلی کتاب‌های درسی تجربه‌ی دوران صدر اسلام و جنگ‌های جهادی پیامبر اسلام است، برنامه‌ی

درسی به طور عمده در چهارچوب کتاب‌های دینی مفهوم جهاد را در مواردی به طور مشروع و عام به دانش‌آموزان معرفی می‌کنند.

«در سوره‌ی آل عمران، ماجرای جنگ احد، و مطالب فراوانی راجع به جهاد، مباحله، دعوت یهود به اسلام، امر به صبر و پایداری، بیان فضیلت شهدا و چند دعای زیبا آمده است. این سوره زمانی نازل شد که ندای دعوت اسلام در جهان آن روز طنین انداز شده و دشمنان اسلام، حساس و گوش به زنگ بودند.» (قرآن، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۱۱)
«حضرت علی از شجاعان و دلاوران روزگار و عاشق جهاد و شهادت بود و از هیچ نیرویی هراس نداشت. در میدان نبرد پرتلاش و پیش قدم بود و میل داشت با هزار ضربه‌ی شمشیر در مسیر جهاد و در راه خدا شهید شود اما در بستر بیماری نمیرد.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال اول راهنمایی، صفحه‌ی ۸۹).

مطالب درسی البته بر این باورند که «وظیفه» بودن جهاد، نشانه‌ی وجود فرهنگ خشنونت در فرهنگ و تفکر اسلام نیست و این عمل بیشتر واکنش در برابر خشنونت است: «می‌دانید که اسلام دین عقیده و ایمان، تفکر و استدلال و برهان است و به همین وسیله، در جهان توسعه یافته است. اسلام هیچ گاه با جنگ مسلحانه و تهدید نظامی، عقاید بر حق خود را تحمیل نمی‌کند... شاید بیرسید پس جهاد برای چیست؟ پیکار و جنگ مسلحانه به چه منظور است؟ پاسخ اینست که اسلام دین صلح و آرامش است و تا اقدام مسلحانه ضرورت پیدا نکند، دستور جهاد نمی‌دهد اما در موارد لازم نه تنها از جنگ و جهاد ابایی ندارد بلکه به آن امر می‌کند و آن را یک وظیفه‌ی شرعی و از بهترین عبادت‌ها می‌شمارد.» (فرهنگ اجتماعی و تعلیمات دینی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۶۷)



تصویر کتاب تعلیمات اجتماعی اول راهنمایی صفحه‌ی ۶۶

نکته‌ی مهم در توضیح و تفسیر جهاد در کتاب‌های درسی، چند و چون ضرورت پیدا کردن این «اصل» دینی در رابطه با کسانی است که در بیان کتاب‌های درسی «دشمنان اسلام»، در درون مرزهای جغرافیایی یا در خارج از کشور، نام می‌گیرند. کتاب‌های درسی با اشاره به وجود همین «دشمنان» است که بر اعتبار و ضرورت امر جهاد در عصر کنونی نیز تاکید می‌ورزد.

«امام جمعه خطبه‌ها را در حالت ایستاده و تکیه داده بر سلاح ایراد می‌کند. می‌دانید چرا؟ برای این که اعلام کند که جامعه‌ی اسلامی در همه حال... آمادگی رزمی خود را حفظ می‌کند. او سلاح خود را آماده در دست می‌گیرد و بر آن تکیه می‌زند تا اعلام کند که همواره آماده است در راه تحقق "ارزش‌های الهی" با منصرفان و کفار و منافقان که سخن حق را نمی‌پذیرند و سرکشی و ستم می‌کنند، جهاد کند.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۹۳)

«جهاد دفاعی بر همه واجب است. پیرو جوان، مرد و زن، همه و همه باید در این پیکار مقدس شرکت کنند و هر کس در حد توانش مبارزه کند یا رزمندگان را یاری نماید... اگر استعمارگران از خارج مرزها به وسیله‌ی عمال داخلی خود در کشورهای اسلامی دخالت کنند، دین اسلام به مسلمانان اجازه نمی‌دهد که دست روی دست بگذارند و غارتگری‌های بیگانگان را نظاره کنند بلکه به آنان فرمان می‌دهد که با تمام قدرت برخیزند، بکوشند و دستان پلید بیگانگان را قطع کنند و کشورشان را آزاد سازند. این کار نیز یک جهاد دفاعی و بر همگان واجب است.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال سوم راهنمایی، صفحه‌ی ۷۰)

«با توجه به دستورها و رهنمودهای اسلام هر جوان مسلمان باید با کارآیی رزمی و تیر اندازی ماهرانه‌ی خود در دل دشمنان خدا و خلق او هراس افکند. همیشه برای دفاع از سرزمین و شرف و ایمان خویش آماده باشد و تمام توان و قدرتش را در این مسیر به کار گیرد. رهبر راحل انقلاب اسلامی حضرت امام خمینی (قدس سره) پس از پیروزی انقلاب فرمان تشکیل بسیج مستضعفین را صادر کردند.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، صفحه‌ی ۶۰)

فداکاری و قربانی کردن خویش: به تحقق پیوستن «فریضه»ی جهاد در گرو وجود انسان‌هایی است که حاضر به از خود گذشتگی و فدا کردن خود در راه باورها و آرمان‌های گروه باشند. کتاب‌های درسی در مطالب خود جای ویژه‌ای را به فداکاری در مفهوم وسیع کلمه و به ویژه در شکل عالی آن یعنی شهادت در راه وطن یا باورهای مذهبی خود می‌دهند. در حقیقت می‌توان گفت شهید شخصیت مرکزی و همیشه حاضر کتاب‌های درسی است و شهدای گوناگون از ابتدای اسلام تا دوران معاصر مورد ستایش همه جانبه قرار می‌گیرند و از فداکاری آن‌ها به عنوان عملی مقدس و دینی یاد می‌شود.

«بهشت هشت در دارد که بهشتیان از آن درها وارد می‌شوند. یک در مخصوص پیامبران و صدیقان و یک در مخصوص شهیدان و صالحان و درهای دیگر برای گروه‌های دیگر است.» (دین و زندگی، سال دوم دبیرستان، صفحه‌ی ۹۸).

«امام حسین با کودکان مهربان بود. به فقیران و نیازمندان کمک می‌کرد؛ ولی همیشه با ستم‌کاران در حال مبارزه بود. او سرانجام به دست انسان‌های ستم‌گر شهید شد.» (هدیه‌های آسمانی، سال دوم دبستان، صفحه‌ی ۴۴).

«ایثار انواع مختلفی دارد. نمونه‌ای که در بالا بیان گردید، نوعی ایثار مال است. کسی هم که جان خود را در راه خدا و برای اصلاح جامعه از دست می‌دهد، ایثار می‌کند. ایثار جان یا شهادت، بالاترین درجه‌ی ایثار است.» (تعلیمات اجتماعی، سال پنجم دبستان، صفحه‌ی ۱۵۶)

در مجموع در کتاب‌های فارسی سال اول دبستان تا سال سوم دبیرستان، ۳۱ درس به موضوع شهادت و مرگ در راه باورهای دینی یا سیاسی می‌پردازد. این دروس به طور عمده از زندگی‌نامه‌ی یا زندگی‌نامه‌ی خودنوشت شخصیت‌های مهم دینی گذشته‌های دور یا چهره‌های سرشناس سیاسی دوران معاصر یا سربازان و افسران سپاه پاسداران و بسیج تشکیل شده است که از میان آن‌ها از جمله به نام امام اول، امام دوم، امام سوم، امام هشتم، سمیه (اولین زن شهید اسلام) آیت‌الله مدرس، مصطفی خمینی، محمدعلی رجایی (دومین رییس جمهوری ایران)، تندگویان (وزیر نفت ایران در دوران جنگ ایران و عراق ۱۹۸۰-۱۹۸۸) بر می‌خوریم.

«کافران از سمیه که ناظر شهادت همسرش بود، خواستند که به محمد ناسزا بگویند ولی سمیه گفت: ما راه خود را یافته‌ایم و به حضرت محمد ایمان آورده و رهبری او را پذیرفته‌ایم و هرگز از ایمان و هدفمان دست بر نمی‌داریم، این آخرین سخنان سمیه بود. ابو جهل که در برابر سخنان کوبنده‌ی این بانوی رشید، ناتوان شده بود و از شدت خشم به خود می‌پیچید نیزه‌ی خود را چنان بر بدن او زد که بر زمین افتاد و در حالی که الله و اکبر و لاله‌الله می‌گفت جان به جان آفرین تسلیم کرد و به مقام شهادت رسید.»

سمیه نخستین بانوی رشیدی است که در راه اسلام به فیض شهادت نائل آمده است. پدر و مادر عمار شهید شدند و عمار هم چنان در راه اسلام آزار می‌دید و شکنجه می‌شد. او پس از تحمل سال‌ها رنج و شکنجه به مدینه هجرت کرد و در صف سربازان اسلام با دشمنان جنگید. بعد از وفات پیامبر، عمار از یاران با وفای حضرت امیر المؤمنین - علیه السلام - بود و

همراه او در جنگ‌ها شرکت می‌کرد تا اینکه در جنگ صفین به آرزوی دیرینه اش رسید و شهید شد. (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، صفحه ۴۲)

کتاب‌های درسی از ترور شخصیت‌های حکومتی در دوران سلطنت پهلوی توسط اپوزیسیون مذهبی به طور رسمی دفاع می‌کند و آن را در شرایط آرتوز ایران عملی ناگزیر و انقلابی توصیف می‌کند. این برخورد ستایش‌آمیز هم هیئت‌های مولفه را در بر می‌گیرد و هم فدائیان اسلام و به ویژه شخص نواب صفوی که در ترورهای سال‌های پس از ۱۹۴۵ دست داشت (تاریخ معاصر ایران، سال سوم دبیرستان، صفحه ۱۰۵).

شهادت دوستی و تقدیس شهادت به گونه‌ای مستقیم فرهنگ «مظلومیت» تاریخی شخصیت‌های اسلام و شیعه را هم اشاعه می‌دهند که به عنوان نمایندگان «حقیقت‌ناپ» همیشه قربانیان بیگناه ستمگرانی بوده‌اند که با سلاح زور به جنگ باورهای دینی آن‌ها رفته‌اند. شخصیت نمادین این فرهنگ و روانشناسی امام سوم است که در حافظه‌ی تاریخی و جمعی شیعیان جایگاه بسیار مهمی دارد و در کتاب‌های درسی هم بارها مورد ستایش قرار می‌گیرد. روانشناسی «قربانی» را در لایه‌لای همه کتاب‌های درسی - و به ویژه در معرفی شخصیت‌های اصلی کتاب - می‌توان پیدا کرد: «در زمان امام رضا (ع)، مرد ستمکاری به نام مأمون، حکومت مسلمانان را به زور به دست گرفته بود. چون امام رضا (ع) با ظلم و ستم او مخالفت می‌کردند، مأمون آن حضرت را مسموم کرد و به شهادت رساند.» (تعلیمات اجتماعی، سال سوم دبستان، صفحه ۵۷).

خانواده و نهاد ازدواج: خانواده در کتاب‌های درسی به عنوان نهادی پایه‌ای و بنیادی برای جامعه معرفی می‌شود. در الگوی فرهنگی ایده‌آل کتاب‌های درسی، خانواده نقش اصلی را در روند جامعه‌پذیری فرد، به ویژه در بعد مذهبی، ایفا می‌کند. بخشی از فرد و نهادی است که از دیدگاه کتاب‌های درسی حفظ کیان و انسجام جامعه و جلوگیری از سقوط اخلاقی افراد آن دارای اهمیت می‌شود.

«در اسلام، خانواده محبوب‌ترین بنیان اجتماعی است؛ تا آن جا که تشکیل هیچ بنیانی نزد خدا، ارزشمندتر از تشکیل خانواده نیست و هر که برای تشکیل آن اقدام کند و خود را از آلودگی به گناه برهاند، نیمی از دین خویش را از دستبرد شیاطین محفوظ داشته است.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال سوم راهنمایی، صفحه ۸۱)

«خانواده ارزشمندترین بنیاد اجتماعی نزد خداست که با پیوند زن و مرد به وجود می‌آید و با آمدن فرزندان، کامل می‌شود. پس از تولد فرزندان، زن و مرد، مادر و پدر بودن را می‌پذیرند و فرزندان خود را در دامن مهربان خود تربیت می‌کنند.» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه ۱۷۵)

«نیاز برتری که زن و مرد را به زندگی با یک دیگر فرا می‌خواند، آرامشی است که بدین وسیله به دست می‌آید. این آرامش، تنها با بودن در کنار همسر حاصل می‌شود و راه دیگری برای دست یابی به آن نیست. اگر فردی غرق در لذت‌های جنسی باشد اما مجرد زندگی کند، باز هم نوعی بی‌قراری درونی او را آزار می‌دهد و جای خالی همسر را در کنار خود حس می‌کند.» (دین و زندگی، سال سوم دبیرستان، صفحه ۱۷۲)

کتاب‌های درسی ایران، به ویژه در متون دینی و تعلیمات اجتماعی، صفحات بسیاری را به موضوع خانواده و جایگاه آن در سنت اسلامی و نیز در حکومت اسلامی عصر حاضر اختصاص می‌دهند. در نگاه و فرهنگ برنامه‌ی درسی، بخشی از «انحطاط اخلاقی» در کشورهای غربی ناشی از تضعیف جایگاه خانواده در غرب است. از جمله نکات حایز اهمیت در برخورد با موضوع خانواده برای کتاب‌های درسی در رابطه با این موضوع، محدود کردن روابط مرد و زن، در بعد جنسی، به چهارچوب‌های خانوادگی است. برای برنامه‌ی درسی جایگاه زن و مرد و نقش‌های اجتماعی آن‌ها نیز در درون خانواده معنی پیدا می‌کند و ازدواج نکردن یا عدم تشکیل خانواده به عنوان نوعی ناهنجاری قلمداد می‌شود.

دینداری، پرهیزکاری و تقوا: کتاب‌های درسی به طور مستقیم و منظم تلاش در ارائه‌ی الگوی رفتاری انسان ایده‌آل خود دارد. انسان آرمانی فرهنگ کتاب‌های درسی فردی است معتقد به اسلام و مومن، او با انضباط کامل اعمال دینی را انجام می‌دهد، پرهیزکار و با تقوا است، اصول اخلاق دینی را با وسواس رعایت می‌کند و با رویی گشاده به استقبال دشواری‌هایی که می‌توانند دینداری در جهان امروز به وجود آورند می‌رود: «پیامبران/ایمان‌دارند که بزرگ‌ترین عامل بدبختی و سیه‌روزی

مردم، فراموش کردن افریدگار مهربان و کفر ورزیدن به او و بی‌ایمانی و دنیاپرستی است و ان‌ها یگانه عامل سعادت انسان را ایمان و توجه به خدا می‌دانند. راستی کسی که به خدا ایمان ندارد، به چه امیدی زندگی می‌کند؟» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال دوم راهنمایی، صفحه ۲۷). در همین چهارچوب هم شخصیت‌های ساخته و معرفی شده‌ی کتاب درسی معمولاً در بعد اخلاقی انسان‌های کامل و بی‌عیبی هستند که همه‌ی خصلت‌های خوب را یکجا در خود گرد می‌آورند.

«مرحوم حاج آخوند در همه‌ی عمرش با کسی دعوا نکرد، کسی را دشنام نداد، روی کسی فریاد نکشید، هرگز از غیبت نکرد، هرگز دروغ نگفت، هرگز خلف وعده نکرد، کمترین تجاوزی به حق احدی نکرد و آزاری به کسی نرساند» (فارسی، سال سوم راهنمایی، صفحه ۱۰۴).

«مرحوم حاج سید احمد خمینی، فرزند امام خمینی گفته است: از آن موقعی که امام در مدرسه بوده‌اند، آن چه مورد اتفاق همه است، این است که از جوانی حاضر نبوده‌اند در مجلس غیبت، دروغ، تهمت و گناه بنشینند.» (فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی، سال سوم راهنمایی، صفحه ۱).

به نظر می‌رسد کتاب‌های درسی از طریق چهره‌های نمونه‌ی الگوهای شخصیتی و رفتاری مطابق با استانداردهای فرهنگ خود را به دانش‌آموزان معرفی کنند. جالب اینجاست که بسیاری از این چهره‌های نمونه به زمان‌های گذشته و گاه گذشته‌های بسیار دور تعلق دارند.

در همین چهارچوب مجموعه‌ای از اصول اخلاقی که برخی از آن‌ها ضرورتاً هم ریشه‌ی مذهبی ندارند به اشکال گوناگون به عنوان فضیلت مورد ستایش و تأیید قرار می‌گیرند. بررسی موضوعی کتاب‌های درسی امکان می‌دهند فهرستی طولانی از این فضائل انسانی ایده‌آل شده در کتاب‌های درسی را ارائه داد: جوانمردی، گذشت، کمک، همیاری، فروتنی، فقیر دوستی، ساده زیستی، دروغ نگفتن، صرفه جویی، تحمل سختی، راستگویی، احترام به بزرگتر، غیبت نکردن، تلاش و شجاع.

در کنار این نظام ارزشی که به دنیای مذهب تعلق دارد، موضوعات جدید نیز به درون کتاب‌های درسی راه یافته‌اند که با وجود حاشیه‌ای بودن تقابل (کانتراست) جالبی با بقیه‌ی مطالب درسی پیدا می‌کنند. یکی از این ارزش‌های جدید طرفداری از حفظ محیط زیست و اشاره به تلاشی است که در سطح جهانی، به ویژه توسط سازمان‌های غیردولتی انجام می‌شود. برخی از مطالبی را هم که کتاب‌های درسی از دیدگاه اخلاقی و سنتی به میان می‌کشند با نگاه جدید زیست‌محیطی همسازند. از جمله این ارزش‌ها صرفه جویی در استفاده از منابع محدود طبیعی و نیز انرژی است.

نتیجه گیری

داده‌های مختلف این بررسی نشان می‌دهند که کتاب‌های درسی ایران با رهیافتی دینی و ایدئولوژیک به دنیا می‌نگرد. نگاه به دنیا، جامعه، تاریخ و انسان از منظر یک دکترین دینی، مانند هر ایدئولوژی دیگری، همیشه تقلیلی و جانبدارانه و با حذف همراه است. این گفتمان کسانی را به عنوان خودی می‌پذیرد، جماعتی را «تحمّل» می‌کند و کسانی دیگر را کنار می‌زند. نگاه حذفی و تقلیلی به این ترتیب در جوهر خود مکانیسم‌های رفتار و تفسیر مبتنی بر تبعیض را تولید و بازتولید می‌کند. در گفتمان ایدئولوژی دینی برنامه‌ی درسی ایران "خودی" و "غیر خودی" حضوری ساختاری دارند، سایه‌ی آن‌ها همه جا بر مطالب سنگینی می‌کند و دنیا از این بعد تعریف و تفسیر می‌شود.

مطالعه‌ی تحلیلی و آماری نوع برخورد مطالب درسی با زن و مرد یا با اقلیت‌های دینی و قومی نشان می‌دهد که برخورد مبتنی بر تبعیض در حوزه‌های بررسی شده اتفاقی و پراکنده نیست، به صورت منظم و پیوسته صورت می‌گیرد و خصلتی نظام‌مند دارد. در گفتمان کتاب‌های درسی، زن به دنیا آمدن به معنای برخوردار شدن از جایگاه متفاوتی نسبت به مرد و فرودستی او در حوزه‌ی زندگی اجتماعی است. نوعی ایدئولوژی جنسیتی می‌کوشد تفاوت میان مرد و زن را در همه‌ی حوزه‌های اصلی زندگی اجتماعی و فردی مشروع و طبیعی جلوه دهد. در فرهنگ برنامه‌ی درسی، نظم جهان بر پایه‌ی اتوریته‌ی مردانه بنا شده و زنان را به آن راهی نیست. همین روایت، درباره‌ی اقلیت‌های دینی و قومی نیز صدق می‌کند که در مقایسه با اکثریت شیعه از تصویر و حضور واقعی یا نمادین یکسانی برخوردار نمی‌شوند. ولی برتری جویی شیعی امکان همزیستی برابر حقوق میان پیروان ادیان مختلف را به وجود نمی‌آورد به ویژه آن که کسانی که در خارج از هنجارهای رسمی قرار می‌گیرند در عمل به صورت شهروندان درجه‌ی دوم در می‌آیند یا به کلی حذف می‌شوند.

رویکرد برتری جویانه شیعی در لابلای مطالب درسی، داده‌ی اصلی برنامه‌ی درسی ایران است. این رهیافت ساختاری سبب می‌شود که حتی گفتمان «برابری پیروان همه‌ی ادیان» یا همه‌ی «گروه‌های قومی» در حد ادعا باقی بماند و در عمل نفی شود. مطالب درسی به اقلیت‌های قومی اشاره دارند و وجود برخی اقلیت‌های دینی مانند مسیحیان، یهودیان و زرتشتیان را به رسمیت می‌شناسند و به آن‌ها اجازه‌ی برخورداری از آموزش دینی خاص خود برخوردار می‌دهند. اما این به معنای پذیرش رهیافت کثرت‌گرا در رابطه با هویت‌های گوناگون مذهبی، فرهنگی و قومی و گروه‌های اجتماعی مختلف نیست. مشکل اصلی در این نوع نگاه به دنیا این است که بسیاری از تفاوت‌ها جنبه‌ی هویتی یافته و افراد با آن‌ها زاده می‌شوند. زن یا مرد بودن، کرد، ترک، فارس یا بلوچ بودن، سنی، شیعه یا بهایی و یهودی بودن در دنیای کتاب‌های درسی، تفاوت‌هایی هستند که از هنگام تولد روی پیشانی انسان‌ها حک شده است و در برابر برابری انسان‌ها در جامعه، در برابر قانون و امکانات و فرصت‌ها، قد علم می‌کند.

ویژگی عمومی دوم مطالب درسی، این است که در بسیاری موارد، از منظر دینی و سیاسی، به این نگاه مبتنی بر تبعیض رسمیت داده شده است. در واقع، تلاش کتاب‌های درسی مشروعیت بخشیدن به نگاه مبتنی بر تبعیض و توجیه آن‌هاست. به عبارت دیگر، نگاه مبتنی بر تبعیض جنسیتی، هویتی یا دینی، به طور آشکار و رسمی در کتاب‌های درسی مورد پذیرش قرار می‌گیرد و مشروع قلمداد می‌شود؛ و بدین سان، جامعه را با نوعی تبعیض مشروعیت بخشیده شده و نهادینه شده مواجه می‌کند.

فرد ایده‌آل (آرمانی) در کتاب‌های درسی شیعه، فرد باتقوا و دین‌داری است که به حکومت اسلامی باور دارد و از قوانین اسلام پیروی می‌کند. این شخصیت «ایده‌آل» همه جا در خطابه‌های کتاب‌های درسی حضور دارد و در قالب چهره‌های و شخصیت‌های ایده‌آلیزه شده‌ی مطالب این کتب (شخصیت دینی یا سیاسی، شهید، روحانیت...) ظهور می‌کند. زن ایده‌آل کتاب‌های درسی، هر چند سنتی و همچون اجداد خود زندانی خانه نیست، با این همه، تفاوت و فرودستی خود را نسبت به مرد با میل و رغبت می‌پذیرد به آن گردن می‌گذارد. انسان‌های خارج از این مقولات کلیشه‌ای «غیر خودی» هستند؛ درست همان گونه که ژان پل سارتر درباره‌ی عدم تحمّل «غیر خودی» می‌گفت: "دیگری جهنم است."

به این ترتیب، افراد در نگاه کتاب‌های درسی انسان‌های برابر نیستند و بر اساس جنسیت، دین، نحوه‌ی دینداری و وابستگی قومی، در سلسله مراتب ارزشی تعریف می‌شوند و مورد داوری قرار می‌گیرند. گفتمان برنامه‌ی درسی با ایده‌ی برابری همه‌ی انسان‌ها، آن گونه که در اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر یا اسناد سازمان ملل آمده، تهیه نشده است. در درک کتاب‌های درسی همان‌گونه که انسان‌ها بر اساس هویت و اعمال خود در روز قیامت مورد داوری الهی قرار خواهند گرفت در دنیای زمینی نیز نمی‌توانند با یکدیگر برابر باشند. رویکرد مبتنی بر نفی رسمی و آشکار برابری انسان‌ها جایگاه‌های مختلفی هم برای افراد جامعه به وجود می‌آورد. کسانی از همان هنگام تولد شهروند درجه‌ی اول هستند؛ و کسانی هم به خاطر هویت، جنسیت و نوع تفکر خود، شهروند درجه‌ی دوم و سوم می‌شوند. در حقیقت ما با نظامی سر و کار داریم که در آن افراد بر پایه‌ی معیارهای هویتی و جنسیتی به درجات مختلف پذیرفته یا رانده می‌شوند. رانده‌شدگان از درون قربانیان نظام مبتنی بر تبعیض را تشکیل می‌دهند.

گفتمان مبتنی بر تبعیض نوعی فرهنگ مبتنی بر تبعیض را هم به وجود می‌آورد. این فرهنگ نشانه‌ها، کدها، زبان و ارزش‌های خود را دارد و مطالب درسی با تکرار آن‌ها تلاش می‌کند تبعیض و تفاوت‌گذاری را به صورت امری "طبیعی" و مشروع ارائه کنند. بدین ترتیب است که کلماتی مانند «جنس»، «کافر»، «منافق»، «منحرف»، «فریب خورده» یا حتی «بهای»، «غربی»، «دشمن» مرزهای هویتی را ترسیم می‌کنند و کسانی به صورت قربانیان نظام تبعیضی در آنسوی سیم‌های خار دار زندان ایدئولوژیک به شهروند درجه‌ی دوم تبدیل می‌شوند.

یکی از پرسش‌های مهمی که در مطالعه روی اشکال تبعیض مطرح می‌شوند اهمیت یا سلسله مراتب احتمالی میان این اشکال گوناگون تبعیض است. آیا برای مثال، می‌توان گفت که تبعیض جنسیتی پررنگ‌ترین و مهم‌ترین شکل وجود تبعیض در برنامه‌ی درسی ایران است؟ پاسخ به این پرسش از این نظر مشکل است که اشکال، دامنه و معنای تبعیض در حوزه‌های مختلف یکسان نیستند. تبعیض جنسیتی بدون تردید رایج‌ترین شکل تبعیض است که در بسیاری از مطالب درسی می‌توان نشانه‌های آن را به راحتی یافت. در برابر، مطالبی که درباره‌ی کافران یا بهایی‌ها گفته می‌شود از نظر کمی بسیار ناچیزند، اما همزمان، خشونت‌هایی که در گفتمان درسی درباره‌ی آن‌ها وجود دارد بسیار شدیدتر است. در نتیجه، درجه‌بندی اشکال تبعیض نمی‌تواند به ویژه از زاویه‌ی کیفیت و تأثیری که بر افراد می‌گذارد همه‌ی واقعیت‌های چندسویه را درباره‌ی این مقوله بازگو کند. اما نکته‌ی مهمی که نباید از کنار آن بی‌تفاوت گذشت حضور همزمان این تبعیض‌ها در مورد بخشی از گروه‌های اجتماعی است. زمانی که کسانی دو یا سه شکل تبعیض را یکجا نمایندگی کنند، با نوعی تبعیض مضاعف و چندگانه مواجه می‌شوند. کرد سنی دو تبعیض را یکجا تجربه می‌کند. زن کرد و سنی و یا زن بهایی کرد، سه تبعیض را با هم باید تحمل کند.

گفتمان کتاب‌های درسی همزمان خطابه‌ی مبتنی بر خشونت است؛ خشونت آشکار، آنجا که با شیفتگی از شهادت صحبت می‌شود یا از جهاد داخلی علیه مخالفان و قلع و قمع آن‌ها سخن به میان می‌رود. تنفیری که در مطالب درسی از اسرائیل، آمریکا یا غرب به دانش‌آموز منتقل می‌شود هم خشونت‌زا و تبعیض‌آمیز است. اما خشونت کتاب‌های درسی ایران در شکل مستقیم و کلاسیک خود محدود نمی‌ماند. تحلیل محتوایی کتاب‌های درسی وجود اشکال دیگر خشونت در گفتمان دینی و ایدئولوژیک مطالب درسی را نیز آشکار می‌کند که بخش مهمی از آن‌ها ناشی از وجود نگاه و فرهنگ مبتنی بر تبعیض است. خشونت نهادی آنجا که کسی به خاطر زن بودن، بهایی بودن، "کافر" یا "مشرک" بودن یا سنی بودن از داشتن حق برابر با دیگران محروم می‌شود یا به خاطر باورهای خود مورد انتقاد و داوری عتاب‌آمیز مستقیم قرار می‌گیرد. خشونت نمادین آنجا که افرادی تحقیر یا نادیده انگاشته می‌شوند و قربانی ناگفته‌های کتاب‌های درسی هستند.

«گناه آغازین» مطالب درسی در تولید و بازتولید نگاه و فرهنگ مبتنی بر تبعیض و نفی آشکار برابری انسان‌ها به پروژه‌ی سیاسی-ایدئولوژیکی مربوط می‌شود که بر پایه‌ی آن مطالب شکل گرفته است. در حقیقت نگاه کتاب‌های درسی زندانی این نگاه بسته، منجد و یکسونگرانه به دنیا است. شالوده‌ی فلسفی کتاب‌های درسی بدین سان با تفکر انتقادی و امکان نقد همه‌ی پدیده‌های عالم که مهم‌ترین دست آورد مدرنیته است در تعارض آشکار قرار می‌گیرد. برخورد هویتی با مقوله‌ی دین سبب تقسیم‌بندی‌های خشک و جامد می‌شود و امکان همزیستی صلح‌آمیز و انسانی گروه‌های اجتماعی را کاهش می‌دهد. مشکل اساسی در درک و نگاه برنامه‌ی درسی، حرکت از «حقیقت» ناب دینی و توضیح و تفسیر دنیا بر پایه‌ی قواعد و باورهای ابدی و جاودانه‌ای است که با زمان و مکان تغییر نمی‌کند. موقعیت جنسیتی، فرهنگی، اجتماعی و خانوادگی زن

یا مرد، دینداری، یا جایگاه و حقوق انسان‌ها در جامعه، مانند بسیاری از دیگر مقولات اجتماعی، با زمان و مکان تحول می‌یابد و نمی‌تواند در قالب‌های خشک و ابدی باقی بماند. بدین گونه است که تلاش برای دیدن «زن» از منظر متون دینی و ماندن در قالب ارزش‌های اسلامی ناب، ناگزیر به فرهنگ مبتنی بر تبعیض و نگاهی قهقرایی منجر می‌شود. همزمان، نگاه به دنیا از پنجره و دنیای ارزشی یک دین مشخص در درون خود تبعیض‌زا است و تفاوت‌های هویتی افراد را دست مایه‌ی توسعه‌ی فرهنگ مبتنی بر تبعیض قرار می‌دهد. در حقیقت نوعی مکانیزم بازتولید تبعیض در دل گفتمان دینی ایدئولوژی‌زده شده وجود دارد.

بدین ترتیب است که گفتمانی که خود را اخلاقی، معنوی‌گرایانه و در خدمت نجات همه بشریت می‌داند، در حرکتی متناقض (پارادوکسال) به صورت خطابه‌ی تبعیض‌آمیزی درمی‌آید که انسان‌ها را از هم جدا و تقسیم می‌کند. مشکل نظام آموزشی ایران، مشکلی است که همه‌ی مدارس دینی دارند، و آن هم نگاه «الگوسانتریک» آن‌ها به دنیاست. این نگاه با الویت دادن به بعد مناسکی و هنجاری دین، در عمل معنویت و "تزکیه‌ی نفس" را به حاشیه می‌راند؛ به ویژه آن که مطالب درسی از بالا و به صورتی آمرانه به دانش‌آموزان و معلمان تحمیل می‌شود و آن‌ها از حق نقد و آزادی بیان قابل توجهی در برخوردار نیستند.

با وجود جوهر مذهبی بخش مهمی از کتاب‌های درسی نباید برنامه‌ی درسی در ایران را در مقایسه با دوره پیش از ۱۳۵۷ یا سایر کشورها نوعی بازگشت ساده به تجربه‌ی مدارس دینی قدیمی دانست. تداخل دانستنی‌های دینی و سکولار و تناقضاتی که این درهم آمیزی نامتعارف ایجاد می‌کند، ویژگی خاصی به نظام آموزشی ایران می‌بخشد. در حقیقت شاید بتوان گفت در برنامه‌ی درسی نوعی همزیستی توأم با کشاکش و تنش دایمی میان سنت و مدرنیته وجود دارد. در یک نگاه کلی، کتاب‌های درسی ایران مدرنیزاسیون در بعد فناوری، استفاده‌ی گسترده از علوم تجربی یا کاربردی یا نوسازی سازمان جامعه را نفی نمی‌کنند. نشانه‌های مذهبی در کتاب‌های درسی علمی (ریاضی، علوم، حرفه و فن) نسبت به کتاب‌هایی مانند تاریخ و فارسی و اجتماعی بسیار ناچیزند. آن چه در برنامه‌های درسی ایران به طور کامل در سایه قرار می‌گیرد یا نفی می‌شود روح مدرنیته و اندیشه‌ی مدرن است که اساسی‌ترین خصلت آن را آزادی نقد و انتقاد از دگم‌های تاریخی و از نگاه قدسی به جهان یا به رسمیت شناختن خودمختاری و برابری ذاتی انسان‌ها یا جامعه‌ی مدنی یا حقوق بشر است. کتاب‌های درسی در بسیاری از این زمینه‌ها اگر در برابر فرهنگ و تفکر مدرنیته نباشند از آن فاصله‌ی جدی دارند.

با وجود این واقعیت‌های مهم نکته‌ای که اما نباید در برخورد با برنامه‌های درسی ایران فراموش کرد ناهماهنگی نسبی میان کتاب‌های درسی و وجود فضاهای کم و بیش متفاوت در آنهاست. در مجموع می‌توان گفت که کتاب‌های علمی، ریاضی و آموزش زبان‌های خارجی در برخورد با اشکال متخلف تبعیض‌داری تفاوت‌های مهمی با سایر کتب‌ها هستند. در کتاب‌های علمی باسانی می‌توان تصاویر زانی را یافت که در حال فعالیت‌های علمی هستند یا در فضای عمومی کتاب مانند مردان حضور دارند. در قطب دیگر باید از کتاب‌های تعلیمات دینی، قرآن یا تعلیمات اجتماعی یاد کرد که در توضیح و تفسیر و مشروعیت بخشیدن به اشکال مختلف تبعیض فعالانه شرکت می‌کنند. در میان این دو قطب کتاب‌های تاریخ یا فارسی قرار دارند که به درجات مختلف و بر اساس سطح تحصیلی و موضوع بحث گفتمان مبتنی بر تبعیض را طرح می‌کنند.

نکته‌ی بعدی تغییراتی است که در سال‌های اخیر به صورت مثبت در کتاب‌های درسی مشاهده می‌شود. مقایسه‌ی نتایج این مطالعه با پژوهش‌های مربوط به سال‌های گذشته - به‌خصوص در آن چه به سال‌های انقلابی دهه‌ی شصت شمسی مربوط می‌شود- نشان می‌دهد که از شدت گفتمان ایدئولوژیک و مذهبی کاسته شده و کتاب‌های درسی نگاه بازتری به ایران و دنیا دارند. این تغییرات البته غیراساسی‌اند و همان گونه که مطالعه‌ی ما نیز به روشنی نشان می‌دهد، نتوانسته است فرهنگ مبتنی بر تبعیض را در کتاب‌های درسی به صورتی ملموس و تعیین کننده متحول کند و گرایش‌های اصلی گذشته همچنان نگاه مسلط را تشکیل می‌دهد.

پرسشی که با مطالعه‌ی این گزارش یا بررسی‌های مشابه ذهن هر پژوهشگری را به خود مشغول می‌کند، این است که دانش‌آموزان چگونه یاد می‌گیرند، چه برداشتی از این مطالب دارند، چگونه با این مطالب برخورد می‌کنند، و آیا نظام آموزشی ایران در تلاش خود برای تحمیل الگوهای رفتاری خاص و نیز نوعی جهان بینی خاص دینی موفق می‌شود؟ آیا فرهنگ تبعیض موجود در کتاب‌های درسی به الگوهای رفتاری دانش‌آموزان هم تبدیل می‌شود؟ دانش‌آموزان ایران چه

ارتباطی با سایر امکانات فرهنگی و شناختی دارند و تا چه حد می‌توانند به منابع مستقل یا اینترنت دسترسی داشته باشند؟ پاسخ به این پرسش‌های مهم جامعه‌شناسانه در حوزه‌ی کار پروژه‌ی حاضر نیست. تحقیقات عمومی جامعه‌شناختی نشان می‌دهد که در هیچ‌جا دنیا دانش‌آموزان کنش‌گر منفعل روندهای یادگیری نیستند. تحقیقاتی که روی دانش‌آموزان ایران انجام شده کم و بیش همین فرضیه را تأیید می‌کنند. اشکال مختلف مقاومت دانش‌آموزان و نیز معلمان و خانواده‌ها در برابر برنامه‌ی درسی مبتنی بر یک دکترین دینی-سیاسی نوعی تنش دایمی میان نهاد رسمی آموزشی و جامعه به وجود می‌آورد. بدین ترتیب است که در نظام آموزشی ایران ما با نوعی "برنامه‌ی درسی پنهان" نیز سر و کار داریم که در جریان مقاومت بخشی از معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها شکل می‌گیرد. یادگیری در مدرسه را نمی‌توان به صورت فرآیند بازتولید ساده‌ی مطالب درسی یا انتقال منفعل دانسته‌ها به دانش‌آموزان نگاه کرد. ذهنیت، تجربه، بازنماها و حوزه‌های دیگر شناختی دانش‌آموز در کنار کنش‌های متقابل ارتباطی در محیط‌های آموزشی و اجتماعی همگی در امر یادگیری و برداشت از مطالب درسی مشارکت می‌کنند. از همین زاویه هم روندهای یادگیری به عنوان بخشی از جامعه‌پذیری فرد عملی فعال، چندسویه است و تلاش‌های ایدئولوژیک برای تربیت کارخانه‌ای انسان‌ها بر پایه‌ی الگوهای رفتاری و کلیشه‌های از پیش ساخته به ویژه در دوران جهانی شدن معمولاً با موفقیت فراوان روبرو نمی‌شود. دانش‌آموز در روندهای یادگیری در مدرسه کنش‌گر است و مطالب درسی را در پرتو تجربه‌ها و دانستنی‌های دیگر خود می‌آموزد. شکل‌گیری و گسترش فرهنگ غیررسمی جوانان که آشکارا در برابر فرهنگ رسمی قرار دارد نشانه‌های آشکار از عدم کارکرد مطلوب نظام آموزشی مبتنی بر دکترین مذهبی است. اما با این همه مطالعه همه‌جانبه‌ی اثرات این نوع آموزش روی جوانان و نوع برداشت و برخورد آن‌ها می‌تواند در شناخت بهتر جامعه‌ی امروز ایران و تناقضات اساسی آن ما را یاری کند.

کتابشناسی

- Adelkhah F. (2001.) Sexe, amour, république, in *Autrement*, n° 126, pp. 150-164.
- Al e Ahmad Dj. (1988.) *L'occidentalité*. (Trad. F. Barrès-Kotobi et M. Kotobi.) Paris: L'Harmattan. Chafiq C. et Khosrokhavar F. (1995.) *Femmes sous le voile*. Paris: Le Félin.
- Butel E. (1998.) *L'individu postislamiste en Iran: la nouvelle jeunesse*, CEMOTI, n° 26, pp. 157-172.
- Corbin H. (1971.) *En islam iranien*. Paris: Gallimard.
- Digard J. -P., Hourcade B., Richard Y. (1996.) *L'Iran au XX^e siècle*. Paris: Fayard.
- Groiss A. & Toobian (2007.) *The Attitude to the Other and to Peace in Iranian School Books and Teacher's Guides*. CMIP
- Bartsch P. (2005.) *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder, Teil 2: Türkei und Iran*. Hamburg, EB Verlag.
- Haghayegh M. (1993.) *Politics and Ideology in the Islamic Republic of Iran*, *Middle Eastern Studies*, pp. 36-52.
- Heydari F. (2002.) *L'image des femmes dans les manuels scolaires en Iran*. Mémoire de maîtrise, Université Paris VIII.
- Javanroh F. (1998.) *L'endoctrinement religieux: Analyse des manuels scolaires du cursus primaire en Iran*. Mémoire du Diplôme de l'EHESS.
- Kardan A. M. (1957.) *L'organisation scolaire en Iran (histoire et perspective)*. Thèse présentée à l'Université de Genève.
- Kazemiour S. (1998.) *General Survey of Modern Education*, in E. Yarshater, *Encyclopaedia Iranica*. California, Costa Mesa, Mazda Publishers.
- Mehran G. (1998.) *Education in Postrevolutionary Persia: 1979-1991*. in E. Yarshater. *Encyclopaedia Iranica*. California, Costa Mesa, Mazda Publishers.
- Mehran G. (1991.) *The Creation of the New Muslim Woman: female education in the Islamic Republic of Iran*, *Convergence*, XXIV.
- Menashri D. (1992.) *Education and the Making of Modern Iran*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Meyer L. (1984.) *L'analyse des manuels de l'enseignement social par rapport à ceux de l'époque du shah*, pp. 265-274.
- Ministry of Education (1990.) *Education in The Islamic Republic of Iran*. Tehran: Ministry of Education.
- Mohammadi I. (2004.) *Le rôle de l'école dans la recomposition de l'identité des jeunes Kurdes dans la République Islamique d'Iran*. Thèse de doctorat, EHESS, Paris.
- Mohsenpour B. (1988.) *Philosophy of Education in Postrevolutionary Iran*, *Comparative Education Review*, pp. 76-86.
- Monadi M. (1997.) *Attitudes des parents iraniens face à l'école*. Thèse de 3^e cycle. Université Paris VIII.

- Nahid S. (1993-1994.) L'analyse comparative des manuels scolaires français et iraniens du cycle primaire, *Education comparée (AFEC-Sèvres)*, n° 33-34.
- Naraghi E. (1992.) *Enseignement et changements sociaux en Iran du VII^e au XX^e siècle*. Paris: MSH.
- Nikpey A. (2001.) *Politique et religion en Iran contemporain. Naissance d'une institution*. Paris: L'Harmattan.
- Paivandi S. (2006.) *Islam et éducation en Iran. Echec de l'islamisation de l'école en Iran*. Paris: L'Harmattan.
- Paivandi S. (2005.) *La religion d'Etat à l'école. L'expérience de l'islamisation de l'école en Iran*, *Journal des anthropologues*, n° 100-101, pp. 183-212.
- Paivandi S. (1998.) *L'individu dans les manuels scolaires en Iran*, *CEMOTI*, n° 26, pp. 219-234.
- Paivandi S. (1995.) *Existe-t-il un modèle islamique de l'éducation ? Le cas de l'Iran*. Colloque international de l'AFEC à Sèvres, « Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation ».
- Ringer M. M. (2001.) *Education, Religion and the Discourse of Cultural Reforme, in Qajar Iran*. California, Costa Mesa: Mazda Publishers.
- Richard Y. (1990.) *L'enseignement de la religion dans l'école en Iran*, In *Univers scolaire et religion (sous la dir. Willaime J.P.)*, Paris: Editions du Cerf.
- Sadig I. (1931.) *Moderne Persia and her Educational System*. New York: New York Colombia University.
- Shorish M. (1988.) *The Islamic Revolution and Education in Iran*, *Comparative Education Review*, pp. 58-75.
- Siassi A. A. (1931.) *La Perse au contact de l'Occident*. Paris: Ernest Leroux.
- Talegani M. (1994.) *Portrayal of woman in texte book before and after revolution*. Tehéran: UNESCO, 1373 [texte en persan].
- Yavari-d'Hellencourt N. (1988.) *Ethnies et ethnicité dans les manuels scolaires iraniens*. Colloque « Le fait ethnique en Iran et en Afghanistan ». Paris: CNRS.

جوادی م د (۱۳۷۷). بررسی نظرات اولیای دانش‌آموزان، دانش‌آموزان و معلمان دوره‌ی ابتدایی درباره‌ی کتاب‌های درسی، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۵۳-۵۴، ۱۳۷۷، ص ۳۱-۶۲.

درانی ک (۱۳۷۸). *تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام*. تهران: انتشارات سمت.

رشدیه ف (۱۳۷۰). *تاریخ مدارس نوین در ایران. زندگینامه‌ی میرزا حسن رشدیه*. تهران، انتشارات هیرمند.

شریعتمداری ع (۱۳۸۰). *تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات امیر کبیر.

شریعتی ع (۱۳۶۳). *روش شناخت اسلام*. تهران، نشر چاپخش.

صافی ا (۱۳۷۹). *سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران*. تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.

عزتی (۱۳۶۶). *آموزش و پرورش اسلامی*. تهران، انتشارات بعثت.

قاسمی پویا ا (۱۳۷۷). *مدارس جدید در دوره‌ی قاجاریه. بانیان و پیشروان*. تهران، مرکز نشر دانشگاهی.

گویا ز (۱۳۷۸). *سیر تحول و شکل‌گیری برنامه‌های درسی آموزش متوسطه در ایران، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت*، شماره‌ی ۵۷، ص ۵۹-۹۶.

محبوبی اردکانی ح (۱۳۷۰). *تاریخ موسسات تمدنی جدید در ایران*. تهران، انتشارات دانشگاه تهران (جلد اول).

مطهری م (۱۳۷۷). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران، انتشارات صدرا.

نقیب زاده م (۱۳۷۶). *نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. تهران، کتابخانه‌ی طهوری.

ضمیمه‌ی شماره‌ی یک: فهرست کامل کتاب‌های بررسی شده

سوم راهنمایی	پنجم دبستان	اول دبستان
فارسی ریاضی علوم تجربی فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی تاریخ تعلیمات اجتماعی جغرافیا انگلیسی عربی آموزش قرآن آموزش حرفه و فن آمادگی دفاعی	فارسی بخوانیم فارسی بنویسیم ریاضی آموزش قرآن علوم تجربی هدیه‌های آسمانی کتاب کار هدیه‌های آسمانی تعلیمات اجتماعی اول راهنمایی فارسی ریاضی علوم تجربی تعلیمات دینی تاریخ جغرافیا تعلیمات اجتماعی انگلیسی آموزش حرفه و فن آموزش قرآن عربی دوم راهنمایی فارسی ریاضی علوم تجربی فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی تاریخ تعلیمات اجتماعی جغرافیا انگلیسی عربی آموزش قرآن آموزش حرفه و فن	فارسی بخوانیم فارسی بنویسیم ریاضی علوم تجربی قرآن هدیه‌های آسمانی کتاب کار هدیه‌های آسمانی دوم دبستان فارسی بخوانیم فارسی بنویسیم ریاضی قرآن علوم تجربی هدیه‌های آسمانی کتاب کار هدیه‌های آسمانی سوم دبستان فارسی بخوانیم فارسی بنویسیم ریاضی آموزش قرآن علوم تجربی هدیه‌های آسمانی کتاب کار هدیه‌های آسمانی تعلیمات اجتماعی چهارم دبستان فارسی بخوانیم فارسی بنویسیم ریاضی آموزش قرآن علوم تجربی هدیه‌های آسمانی کتاب کار هدیه‌های آسمانی تعلیمات اجتماعی
اول دبیرستان	دوم دبیرستان	سوم دبیرستان
ادبیات فارسی زبان فارسی دین و زندگی عربی زبان انگلیسی آمادگی دفاعی مطالعات اجتماعی فیزیک و آزمایشگاه شیمی و آزمایشگاه ریاضی مهارت‌های پایه ریاضی علوم زیستی و بهداشت	ادبیات فارسی زبان فارسی دین و زندگی زبان انگلیسی عربی جغرافیا عمومی ریاضی آمادگی دفاعی	ادبیات فارسی زبان فارسی دین و زندگی زبان انگلیسی عربی جغرافیا عمومی ریاضی آمادگی دفاعی
سوم دبیرستان		
ادبیات فارسی زبان فارسی دین و زندگی زبان انگلیسی تاریخ معاصر ایران عربی (رشته ریاضی و تجربی)		

1301 Connecticut Avenue, NW
6 Floor
Washington, DC 20036

120 Wall Street
26 Floor
New York, NY 10005

www.freedomhouse.org

