

Identity and Education: A Philosophical Analysis of Identity Policies in the Educational System of the Islamic Republic of Iran



Ali Amouri¹ 

Parvaneh Valavi² 

Masoud Safaei Moghaddam³ 

Seyed Mansour Marashi⁴ 

1. Ph.D. Candidate, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.
ali_amori2012@yahoo.com
2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran (**Corresponding Author**).
p.valavi@scu.ac.ir
3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.
safaei-m@scu.ac.ir
4. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.
marashi_s@scu.ac.ir

Article Info

ABSTRACT

Article Type: Research

Article history:

Received: 2025/07/28

Revised: 2025/08/02

Accepted: 2025/08/09

Online Publication: 2026/03/30

Keywords:

Education, Identity,
Identity Politics,
Fukuyama,
Anthropology

The objective of this research is to analyze the identity politics within the education system of the Islamic Republic of Iran. To this end, a descriptive-analytical method was employed, and the identity policies of the educational system were examined from a philosophical perspective. Initially, the philosophical components of identity were explored through the lens of Francis Fukuyama, specifically focusing on Thymos (the spirited part of the soul), the distinction between the inner and outer self, and the recognition of human dignity. Subsequently, the

Cite this article

Amouri, A., & Valavi, P., & Safaei Moghaddam, M., & Marashi, S.M. (2026). Identity and Education: A Philosophical Analysis of Identity Policies in the Educational System of the Islamic Republic of Iran. *Philosophia et Theologia: Dialogues in Criticism and Reflection*, 31(1), pp. 1-31.

<https://doi.org/10.22081/jpt.2025.72192.2252>

Publisher: Islamic Sciences and Culture Academy



© The Author(s)

identity policies of the educational system during the specified period—including regulations on dress codes, development of religion-centered curricula, instruction of religious studies, prohibition of co-educational schools, establishment of institutions related to religious upbringing, removal of non-sharia-compliant subjects such as dance and music, the involvement of seminaries in school management, and non-compliance with international documents—were evaluated within this framework. The results indicate that the identity policies of the Islamic Republic are primarily based on strengthening religious-national identity and the recognition of human dignity through Islamic values. However, the selective approaches of these policies, which address only a portion of collective identities, have led to a conflict between the "inner self" and "outer self" in some groups, resulting in social rifts. Consequently, this research emphasizes the necessity of revising the identity policies of the education system in the Islamic Republic of Iran to prevent identity crises and social unrest.

Extended Abstract

The present research conducts a philosophical analysis of identity policies within the educational system of the Islamic Republic of Iran from 1979 to 2021. The primary objective of this study is to examine the anthropological (i.e., concerning the study of human nature) foundations and elements upon which the identity policies of the education system during the Islamic Republic era are established, and to determine the extent to which these policies align with the ontological components of identity.

The significance of this research is highlighted by the existing gap in the country's scientific literature, as previous studies have primarily addressed the political-sociological dimensions of identity, while the philosophical-anthropological aspect has been neglected.

To achieve the research objectives, the descriptive-analytical method has been employed. The theoretical framework of the research is based on the views of Francis Fukuyama regarding identity. Inspired by philosophers such as Plato, Rousseau, and Hegel, Fukuyama introduces three fundamental components for modern identity: First, "Thymos," or the third part of the soul, which is the seat of anger, shame, pride, and the



sense of human dignity, and is considered the origin of the need for recognition. Second, the distinction between the "inner self" (individual perception and feelings) and the "outer self" (how one is seen by others). This distinction indicates that an individual may feel their true identity is in conflict with the role society has defined for them. Third, "recognition of human dignity," rooted in Hegelian thought, which is based on the principle that human beings require recognition by others to realize their identity.

In the second part of the article, the identity policies of the Islamic Republic's education system are examined. These policies, formed in response to the neglect of Iranian-Islamic identity components during the Pahlavi era, have primarily focused on strengthening a religious-national identity through the interpretation of Shia Islam and the Guardianship of the Islamic Jurist (*Wilāyat-i Faqīh*). The most important of these policies include: the mandatory observance of Islamic dress code (Hijab) in schools, the development of religion-centric curricula, compulsory teaching of religious education at all levels, the prohibition of co-educational schools, the elimination of non-religious subjects such as dance and music, the entry of religious forces and seminary graduates into school management, the establishment of institutions related to religious upbringing such as the Deputy of Education Affairs, the Student Basij, and the Islamic Associations of Students, and opposition to international documents such as the UNESCO 2030 Agenda.

The research findings indicate that these policies can be analyzed through Fukuyama's tripartite components. In terms of "Thymos," the identity policies of the Islamic Republic, by legitimizing Islamic-Shia identity, have been able to arouse feelings of pride and dignity among large groups of society. However, ignoring the modern layer of Iranian identity, which has been added to the identity layers (ancient Iranian-ness and Islamic-ness) over the past century, has caused anger and dissatisfaction in some social groups. For instance, opposition to the 2030 Agenda, which entails components such as humanism, gender equality, and sexual education, although consistent with Islamic values, has come into conflict with the identity of groups influenced by modernity.



Regarding the component of the "inner self and outer self," findings suggest that the identity policies of the Islamic Republic have largely corresponded with Iran's historical and indigenous traditions and have recognized the inner self of many individuals. However, Iran's ethnic and cultural diversity, as well as the addition of the modern layer to Iranian identity, has caused some social groups to feel that their inner self is not represented in the outer self defined by the educational system. This issue has led to agonistic policies, an example of which is the reaction of parliamentary representatives to the government's insistence on implementing the 2030 Agenda.

In examining the component of "equal recognition," it was determined that the education system of the Islamic Republic primarily grants official identity to groups that have accepted the components of Iranian-Islamic identity (such as commitment to Hijab, acceptance of religious teachings, and opposition to the mixing of genders in schools). Although religious minorities enjoy certain freedoms under the Constitution, the gap in explaining the status of the modern layer of identity in the official definition has held the potential for protest movements and social rifts.

The research concludes that while the identity policies of the Islamic Republic's education system are compatible with the dominant identity of society and Iran's historical tradition, and have managed to satisfy the components of Thymos, inner self, and recognition for a significant portion of society, the selective approach and the neglect of other layers of Iranian identity (especially the modern layer) can lead to identity crises, role confusion, social dissatisfaction, and a gap between the state and the nation. Therefore, the research emphasizes the necessity of revising identity policies and suggests that for success in identity policymaking, attention must be paid to all layers of Iranian identity (historical, Islamic, and modern), and policies should be designed to encompass all ethnicities, cultures, and social groups. Such a comprehensive approach can lead to strengthened national solidarity, social justice, cultural integrity, and consequently, the growth and tranquility of society.



نظر
صدر

سال سی و یکم، شماره ۱، ۱۴۰۵



EISSN: ۲۷۱۶-۹۶۰X
PISSN: ۱۰۲۶-۸۹۵۲



هویت و آموزش: تحلیل فلسفی سیاست‌های هویتی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران



علی عموری^۱ پروانه ولوی^۲ مسعود صفايي مقدم^۳ سيدمنصور مرعشي^۴

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ali_amori2012@yahoo.com
۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده مسئول). p.valavi@scu.ac.ir
۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. safaei-m@scu.ac.ir
۴. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. marashi_s@scu.ac.ir



نقد و نظر

هویت و آموزش: تحلیل فلسفی سیاست‌های هویتی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۰۷</p> <p>تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۵/۱۱</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۱۸</p> <p>تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۱/۱۰</p> <p>کلیدواژه‌ها: تعلیم و تربیت، هویت، سیاست‌های هویتی، فوکویاما، انسان‌شناسی</p>	<p>هدف این پژوهش، تحلیل سیاست‌های هویتی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. برای این منظور، از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده و سیاست‌های هویتی نظام آموزشی از منظر فلسفی تحلیل گردیده است. در ابتدا، مؤلفه‌های فلسفی هویت، از دیدگاه فوکویاما (تیموس)، تمایز میان خود درونی و بیرونی، و بازشناسی کرامت انسانی) بررسی شد. سپس، سیاست‌های هویتی آموزش و پرورش دوره ذکر شده که عبارت بودند از توجه به پوشش، تدوین برنامه‌های دین‌محور، تدریس تعلیمات دینی، ممنوعیت مدارس مختلط، ایجاد نهادهای مرتبط با تربیت دینی و مذهبی، حذف دروس غیرشرعی مانند رقص و موسیقی، ورود حوزه علمی در مدیریت مدارس، و عدم تبعیت از اسناد جهانی، در این چارچوب مورد ارزیابی قرار گرفت.</p>
<p>استناد: عموری، علی؛ ولوی، پروانه؛ صفائی مقدم، مسعود؛ مرعشی، سید منصور. (۱۴۰۵). هویت و آموزش: تحلیل فلسفی سیاست‌های هویتی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران. نقد و نظر، ۳۱(۱)، صص ۱-۳۱.</p> <p>https://doi.org/10.22081/jpt.2025.72192.2252</p>	



ناشر: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
© ۱۴۰۵ «نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند»

نتایج حاکی از آن است که سیاست‌های هویتی جمهوری اسلامی به‌طور عمده بر مبنای تقویت هویت دینی - ملی و بازشناسی کرامت انسانی از طریق ارزش‌های اسلامی استوار بوده است. با این حال، رویکردهای گزینشی این سیاست‌ها که تنها به بخشی از هویت‌های جمعی پرداخته‌اند، باعث ایجاد تضاد میان خود درونی و بیرونی در برخی گروه‌ها و شکاف‌های اجتماعی شده است. در نتیجه، این پژوهش به ضرورت بازنگری در سیاست‌های هویتی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی تأکید دارد تا از بروز بحران‌های هویتی و اجتماعی جلوگیری شود.



نظر
شماره

سال سی و یکم، شماره ۱، ۱۴۰۵

مقدمه

در جهانی زندگی می‌کنیم که ویژگی‌های هویتی در آن دارای ابعاد مختلفی است و نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت جوامع دارد. این ویژگی‌ها شامل جوانب فرهنگی، اجتماعی، فناوری، اقتصادی و سیاسی است (Steger, 2017; Castells, 2010). این ویژگی‌ها به‌طور پیوسته، در حال تغییر و تحول هستند و ممکن است در جوامع مختلف به شکل‌های متفاوتی ظاهر شوند؛ به‌گونه‌ای که می‌توانند به چیزی بینجامند که با عنوان «سیاست‌های هویت» شناخته می‌شود (اوزکریملی، ۱۳۹۸؛ رفیع و عباس‌زاده مرزبالی، ۱۳۹۹، ص ۵۸؛ فوکویاما، ۲۰۱۸). سیاست‌های هویتی به مجموعه‌ای از رویکردها و جنبش‌های سیاسی اشاره دارد که بر اساس هویت‌های جمعی (مانند جنسیت، نژاد، قومیت، مذهب، گرایش جنسی، و غیره) شکل می‌گیرند و به دنبال تحقق حقوق و عدالت اجتماعی برای گروه‌های خاص هستند. این سیاست‌ها به‌طور معمول، در واکنش به تبعیض، نابرابری، و عدم نمایندگی عادلانه گروه‌های مختلف در جامعه به وجود می‌آیند (Kenny, 2020). به این صورت که با ارائه تعریف مقبول نظام حاکم از مفهوم هویت، برخی گروه‌ها به حاشیه رانده می‌شوند و از برخی حقوق سیاسی - اجتماعی محروم می‌گردند و جامعه وارد کشمکش طولانی مدت می‌شود و از مسیر توسعه خارج می‌گردد (رفیع و عباس‌زاده مرزبالی، ۱۳۹۹). مفهوم «هویت» با توجه به تأثیری که بر ابعاد فردی و اجتماعی فرد دارد، در حوزه‌های مختلف علوم انسانی و اجتماعی مورد پژوهش قرار گرفته است (آقامحمدی و اسدی، ۱۳۹۸، ص ۳۴)؛ از جمله این حوزه‌ها، آموزش و پرورش است که با ارائه تعریفی از هویت، به هویت‌بخشی و رسمیت هویت دانش‌آموزان کمک می‌کند. در ایران، نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی (۱۳۵۷- تاکنون) به‌مثابه نهاد مدرن رسمی و حاکمیتی، به ارائه تعریف رسمی و مورد پذیرش خود از هویت با محوریت ابعاد اعتقادی، اخلاقی و مذهبی پرداخته است (شعبانی ورکی و باغلی، ۱۳۹۴). ارائه تعریف هویت با محوریت ابعاد ذکرشده، با جریانی از موضع‌گیری‌های موافق و مخالف روبه‌رو شد؛ به‌گونه‌ای که واکنش‌های متفاوتی در میان دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش درباره سیاست‌های هویتی به وجود آمد (صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹). مخالفان، این تعریف را در





تضاد با هویت مدرن کشور ارزیابی می‌کنند و آن را مانعی در مسیر رشد و پیشرفت جامعه می‌دانند (پادبان و همکاران، ۱۳۹۷)؛ درحالی‌که موافقان، آن را گامی مؤثر در جهت رشد و پیشرفت جامعه مبتنی بر هویت سنتی و ملی کشور ارزیابی می‌کنند (پارسا، ۱۴۰۱؛ طابری‌نژاد، ۱۳۹۷). با مرور ادبیات پژوهش در این زمینه، نکته مهم قابل ذکر غلبه مطلق جنبه‌های سیاسی - جامعه‌شناختی موضوع است؛ بدین معنا که در پژوهش‌های انجام‌شده بیشتر به ابعاد جامعه‌شناختی و سیاسی همچون قوم‌گرایی، ملی‌گرایی، هویت جمعی، هویت ملی و امنیت ملی پرداخته شده است (اشرف‌نظری، ۱۳۸۶؛ پادبان و همکاران، ۱۳۹۷؛ آزادارمکی و همکاران، ۱۳۹۹؛ علویان و نیکروش‌رستمی، ۱۴۰۰؛ شالچی و همکاران، ۱۴۰۲)؛ در صورتی که یکی از جنبه‌های مهم بررسی موضوع هویت در آموزش و پرورش، جنبه فلسفی انسان‌شناختی است که مورد غفلت قرار گرفته است. در بررسی انسان‌شناختی، پژوهشگر می‌کوشد عناصر وجودی هویت و فرایند تشکیل آن را تبیین کند و بر این اساس، افزون بر جبران غفلت رویکردهای سیاسی - اجتماعی از جنبه انسان‌شناختی موضوع، افق جدیدی را برای پژوهشگران در حوزه هویت و آموزش و پرورش باز می‌کند؛ به صورتی که گشایش چنین افقی سبب تقویت ادبیات این حوزه دانش در آموزش و پرورش، فهم، درک، تحلیل و نقد یکی از مهم‌ترین ابعاد انسان می‌شود. در این حوزه، فرانسیس فوکویاما یکی از اندیشمندانی است که با رویکردی فلسفی انسان‌شناختی، مفهوم هویت را مورد بررسی قرار داده است و افق جدیدی به روی پژوهشگران در فهم این حوزه دانشی باز کرده است. فوکویاما در بررسی این موضوع، همچون موضوعات دیگری که مورد بررسی و فلسفه‌ورزی قرار داده، بر مبنای مفهوم بازشناسی هگلی، ساختار بحث را استوار کرده است (فوکویاما، ۲۰۱۸، ص ۱۶). فوکویاما در بررسی مفهوم هویت، مفهوم سیاست‌های هویتی را پیش می‌کشد و نقش آموزش و پرورش در شکل‌گیری و رسمیت‌بخشی به آن را بیان می‌کند (فوکویاما، ۲۰۱۸، صص ۱۸۵-۲۰۹). در این پژوهش می‌کوشیم با مبنا قراردادن رویکرد وی، موضوع پژوهش را تبیین و تحلیل کنیم.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که سیاست‌گذاری هویتی در نظام آموزشی ایران با چالش‌هایی مانند تمرکز صرف بر بعد اسلامی هویت، فقدان توجه متوازن به ابعاد

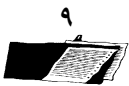
مختلف هویتی (ملی، قومی، دینی، جنسیتی)، و نبود انسجام مفهومی در اسناد رسمی مواجه است.

امینی (۱۴۰۱) بر لزوم نگاه جامع، واقع‌گرایانه و مشارکتی در سیاست‌گذاری هویتی تأکید دارد. عباس‌زاده مرزبالی (۱۳۹۹) به ضعف‌ها و نارسایی‌های نظام آموزشی در تقویت هویت ملی اشاره می‌کند. خلیلی و مهربان اینچه‌برون (۱۴۰۰) درباره تصویر نامتوازن هویتی در کتاب‌های درسی و تهدید امنیت ملی هشدار می‌دهند. مرادی و باقری نوع‌پرست (۱۳۹۹) نیز از تناقض‌ها و نبود انسجام در تعریف هویت در اسناد تحول بنیادین انتقاد می‌کنند.

با دقت و تأمل در این پژوهش‌ها درخواهیم یافت که اگرچه مفهوم هویت و سیاست‌های هویتی را مورد بررسی قرار داده‌اند، در هیچ‌یک از آنها اشاره‌ای به مبانی و عناصر فلسفی انسان‌شناختی مفهوم هویت نشده است، بلکه تنها به بُعد سیاسی - جامعه‌شناختی - روان‌شناختی آن توجه شده است. بنابراین این پژوهش درصدد است ضمن تبیین مفهوم هویت و سیاست‌های هویتی در دوره جمهوری اسلامی، به این پرسش‌ها پاسخ دهد که مبانی و عناصر انسان‌شناختی مفهوم هویت چیست. مفهوم هویت و سیاست‌های هویتی آموزش و پرورش در دوره جمهوری اسلامی چیست. آیا تعریف هویت و به تبع آن، سیاست‌های هویتی گرفته‌شده در دوره جمهوری اسلامی با مبانی وجودشناختی و انسان‌شناختی هویت مطابق و سازوار است.

۱. هویت و سیاست‌های هویتی

هویت در دنیای مدرن یک مفهوم چندلایه و پیچیده است که تحت تأثیر عوامل مختلف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و فناوری قرار دارد. گاهی بر مبانی ابعاد انسانی به فردی و اجتماعی (اشرف‌نظری، ۱۳۸۸، ص ۱۷۰) و گاهی بر مبانی لایه‌های هویتی انسان مانند لایه‌های فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی دسته‌بندی شده است (لطف‌آبادی، ۱۳۹۲، ص ۵۵). هویت در یک تعریف کلی، مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و صفاتی است که یک فرد یا گروه را از دیگران متمایز می‌کند (لطف‌آبادی، ۱۳۹۲، ص ۵۴). نخستین بار روان‌شناس





آمریکایی، اریک اریکسون،^۱ از واژهٔ هویت استفاده کرد (فوکویاما، ۲۰۱۸، ص ۲۶). در نظریهٔ اریکسون، هویت در مرحله‌ای به نام «بحران هویت در برابر سردرگمی نقش»^۲ که در دوران نوجوانی رخ می‌دهد، بسیار برجسته است. او معتقد بود که نوجوانان در این مرحله تلاش می‌کنند تا با ترکیب تجربه‌ها و هویت‌های مختلف خود، یک هویت منسجم و یکپارچه ایجاد کنند. موفقیت در این مرحله، به توسعهٔ یک هویت قوی و سالم منجر می‌شود؛ درحالی که شکست در این مرحله می‌تواند به سردرگمی نقش و مشکلات هویتی بینجامد (Erikson, 1950). کاسال و وندوال^۳ (۲۰۲۱) هویت را به‌مثابهٔ نگرش و برداشت فرد از خود توصیف کرده‌اند که با پدیده‌های اجتماعی گوناگون، از جمله جنسیت و قومیت مرتبط است. به عبارت دیگر، تجربه‌ها و تعاملات فرد در بافت اجتماعی و فرهنگی می‌توانند بر نحوهٔ ادراک و تعریف هویت او تأثیرگذار باشد (امینی، ۱۴۰۱، ص ۱۰). این مفهوم به‌خوبی در نظریه‌های هگل و فوکویاما مورد بحث قرار گرفته است. هگل بر اهمیت «به رسمیت شناختن»^۴ در شکل‌گیری هویت تأکید دارد. به نظر هگل، هویت فردی در جریان یک فرایند دیالکتیکی بازشناسی متقابل شکل می‌گیرد؛ به این معنا که فرد تنها زمانی می‌تواند هویت خود را به‌طور کامل تجربه و درک کند که از سوی دیگران به رسمیت شناخته شود. فوکویاما نیز با الهام از هگل، به این موضوع پرداخته است و بیان می‌کند که نیاز به «به رسمیت شناختن»، یکی از نیازهای بنیادی انسانی است. این نیاز نه تنها در روابط فردی، بلکه در سطح اجتماعی و سیاسی نیز اهمیت دارد. بنابراین شکل‌گیری هویت فردی نه تنها با خودآگاهی و درک فرد از خود، بلکه با بازشناسی و تأیید او از سوی دیگران نیز گره خورده است. این فرایند انعکاسی باعث می‌شود که هویت به یک مفهوم پویا و درحال تغییر تبدیل شود که به‌طور مداوم، تحت تأثیر تعاملات اجتماعی و فرهنگی قرار دارد (مرادی و باقری نوع‌پرست، ۱۳۹۹، ص ۱۴۳).

1. Erick H. Erikson
2. Identity vs. Role Confusion
3. Cassan & Vandewalle
4. Recognition

فوکویاما با الهام از فیلسوفانی همچون افلاطون،^۱ روسو^۲ و هگل^۳ تبیین جدیدی از مفهوم «هویت» ارائه داده است. وی معتقد است که مفهوم مدرن هویت، شامل سه مؤلفه یا عنصر تیموس، تمایز بین خود درونی و بیرونی، و بازشناسی است (فوکویاما، ۲۰۱۸، ص ۵۷). فوکویاما هویت را پدیده‌ای چندلایه و پیچیده تعریف می‌کند که هم خودآگاهی فردی را در بر می‌گیرد و هم از دل تعاملات و فرایند بازشناسی اجتماعی شکل می‌گیرد. او بیان می‌کند که نارضایتی‌های مدرن و جنبش‌های هویتی در جوامع مختلف، از نیاز انسان به کرامت و به رسمیت شناخته شدن سرچشمه می‌گیرند. این رویکرد جامع، به فهم بهتر مشکلات سیاسی و اجتماعی معاصر کمک می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه تحولات هویتی می‌توانند به تغییرات گسترده‌تری در جامعه منجر شوند. در ادامه به تبیین سه مؤلفه ذکر شده می‌پردازیم.

۱-۱. تیموس (قسمت سوم نفس)

در فلسفه افلاطون، نفس^۴ به سه بخش عقل،^۵ شهوت^۶ و خشم^۷ تقسیم می‌شود. تیموس^۸ - قسمت سوم نفس - در این تقسیم‌بندی نقش مهمی ایفا می‌کند. این مفهوم را می‌توان در آثار افلاطون، به‌ویژه در جمهوری^۹ یافت. در کتاب چهارم جمهوری، افلاطون تیموس را بخشی از نفس معرفی می‌کند که مربوط به روحیه، عزم و خشم است. تیموس به انسان کمک می‌کند تا با چالش‌ها و تهدیدها مقابله کند و احساسات مربوط به افتخار، شرم، و خشم را تجربه کند. این بخش از نفس مسئول احساساتی است که به

1. Plato
2. Rousseau
3. Hegel
4. psyche
5. logistikon
6. epithymetikon
7. thymos
8. thymos
9. The Republic





انسان انگیزه می‌دهند تا از خود و دیگران دفاع کند و به دنبال عدالت و کرامت باشد (افلاطون، ۱۴۰۲، ص ۴۵).

فرانسیس فوکویاما در کتاب پایان تاریخ و آخرین انسان،^۱ با الهام از تقسیم‌بندی افلاطونی نفس، به تیموس اشاره می‌کند. او تیموس را منبعی از کرامت و افتخار می‌بیند که نقش مهمی در شکل‌گیری هویت انسانی دارد. وی معتقد است که نیاز به رسمیت شناخته شدن و کرامت انسانی از تیموس سرچشمه می‌گیرد. این نیاز می‌تواند آثار عمیقی بر رفتارهای فردی و اجتماعی داشته باشد (پژوهشکده تحقیقات راهبردی، ۱۴۰۰، ص ۸).

زمانی که نیروی میل (شهوت) یک شخص با بخش خردمند (عقل) در تضاد قرار می‌گیرد، فرد ممکن است دچار احساس نارضایتی و سرزنش خود شود. این تعارض داخلی می‌تواند باعث برافروختگی روح (تیموس) شود که نقش مهمی در دفاع از کرامت و عدالت دارد (Plato, 380 BCE/1992).

بنابراین زمانی که میان خرد و میل اختلافی پیش آید، خشم از خرد جانب‌داری می‌کند. بر این اساس، خشم/شرم (تیموس) نه یک میل دیگر است و نه جنبه عقلانی دارد، بلکه بخشی مستقل از روح است (فوکویاما، ۲۰۱۸، صص ۲۹-۴۳). تیموس، هم جایگاه خشم/شرم است و هم جایگاه غرور و افتخار. اگر فردی با ناعدالتی مواجه شود و احساس کند که کرامتش پایمال شده است، تیموس او را به مقابله با این وضعیت تحریک می‌کند. همچنین اگر فردی رفتار نادرستی انجام دهد که با ارزش‌هایش ناسازگار باشد، احساس شرم ناشی از تیموس، او را به بازنگری و اصلاح رفتار ترغیب می‌کند. همچنین وقتی فردی به دستاورد مهمی می‌رسد که با ارزش‌ها و اهدافش همخوانی دارد، احساس غرور و افتخار ناشی از تیموس به او انگیزه می‌دهد تا به تلاش‌های خود ادامه دهد و هویت مثبت خود را تقویت کند. بنابراین می‌توان گفت که تیموس جایگاه قضاوت ارزش فردی است. براساس این دیدگاه، اگر فرد در جامعه

1. The End of History and the Last Man

قضاوتی مثبت دریافت کند، احساس غرور و افتخار در او شکل می‌گیرد؛ در مقابل، زمانی که از سوی جامعه نادیده گرفته شود یا قضاوتی منفی دریافت کند، دچار احساس خشم می‌شود؛ و هنگامی که درمی‌یابد مطابق با معیارهای پذیرفته‌شده مردم جامعه زندگی نکرده است، احساس شرم را تجربه می‌کند (Kenny, 2020).

۲-۱. خود درونی و خود بیرونی

فوکویاما متأثر از هگل، جایگاه جامعه در زندگی انسان را اساسی تلقی می‌کند. او معتقد است که هویت فردی از طریق فرایند دیالکتیکی بازشناسی متقابل میان افراد شکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، فرد باید از سوی دیگران به رسمیت شناخته شود تا بتواند هویت خود را به‌طور کامل تجربه و درک کند. این فرایند نشان می‌دهد که وجه درونی (ادراک و احساسات فردی) و وجه بیرونی (چگونگی دیده‌شدن از سوی دیگران) به هم مرتبط و در عین حال، جدا از یکدیگرند (فوکویاما، ۲۰۱۸، ص ۵۹). بر همین اساس، ممکن است فرد احساس کند که در اعماق وجودش، هویتی برحق و حقیقی نهفته که به‌نوعی با نقش تعریف‌شده‌ی وی در جامعه پیرامونی، متضاد است (فوکویاما، ۲۰۱۸، ص ۴۶). روسو در آثار خود، به‌ویژه در گفتار در باب منشأ و بنیاد نابرابری میان انسان‌ها،^۱ به چگونگی تحول انسان‌ها از حالت طبیعی به حالت اجتماعی پرداخته است. او توضیح می‌دهد که انسان‌های اولیه پس از اهلی کردن حیوانات و روی آوردن به یکجانشینی، به تدریج اولین احساس غرور و تفاوت میان خود و دیگران را تجربه کردند (همتی فر و جاویدی کلاته جعفرآبادی، ۱۳۹۳). فوکویاما با استفاده از دیدگاه روسو تحلیل می‌کند که این تحولات اجتماعی و فرهنگی چگونه بر شکل‌گیری هویت انسانی تأثیر گذاشتند. او این فرایند را این‌گونه توضیح می‌دهد:

اهلی کردن حیوانات و یکجانشینی به انسان‌های اولیه امکان داد تا اولین بارقه‌های غرور را تجربه کنند. این دستاوردها به انسان‌ها حس تسلط و کنترل

1. Discourse on the Origin and Basis of Inequality Among Men





بیشتری بر محیط اطرافشان داد. بنابراین برای دستیابی به اهداف و مزایای مشترک، شروع به همکاری کردند. این همکاری‌ها باعث شد که انسان‌ها مفاهیم نسبی مانند بزرگ، کوچک، قوی، ضعیف، سریع، کند، ترسو، شجاع و... را درک کنند و به کار ببرند. با گذشت زمان، انسان‌ها شروع به ارزش‌گذاری یکدیگر کردند. این ارزش‌گذاری‌ها باعث شد که مفاهیم ارج و عزت^۱ به وجود بیایند. انسان‌ها متوجه شدند که داشتن یا نداشتن این ویژگی‌ها می‌تواند تأثیر مستقیمی بر موقعیت اجتماعی آنها داشته باشد، با تقویت این مفاهیم، انکار ارج و عزت دیگران، عملی خطرناک محسوب می‌شد. این تغییرات نشان می‌دهد که هویت فردی و اجتماعی انسان‌ها چگونه تحت تأثیر تعاملات اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد و تکامل می‌یابد (فوکویاما، ۲۰۱۸، ص ۵۰).

این تحلیل فوکویاما نشان می‌دهد که هویت انسانی نه تنها از ویژگی‌های درونی و فردی، بلکه از تعاملات اجتماعی و فرهنگی نیز شکل می‌گیرد. در واقع در این فرایند، خوددوستی به خودپسندی و غرور تبدیل شد؛ همان تغییری که طی آن، نفع شخصی به غرور و میل به بازشناسی اجتماعی تغییر ماهیت می‌دهد (فوکویاما، ۲۰۱۸، ص ۵۰). بدین صورت، خود درونی افراد که در طول تاریخ مورد نكوهش و انکار قرار می‌گرفت، رسمیت پیدا کرد و مبنای قانون‌گذاری و حکمرانی در جوامع شد.

۳-۱. کرامت انسانی (بازشناسی برابر شهروندان)

فوکویاما معتقد است که کرامت انسانی به شدت با انتخاب‌های اخلاقی و آزادی افراد در انجام این انتخاب‌ها مرتبط است. به عبارت دیگر، هرچه انسان بتواند انتخاب‌های خود را بدون ترس و شرم انجام دهد، کرامت او بهتر حفظ و تأمین می‌شود

1. dignity

(فوکویاما، ۲۰۱۸، صص ۵۹-۶۱). در دوران باستان، مفهوم کرامت و عزت نفس اغلب با شجاعت و فداکاری در راه منافع عمومی مرتبط بود. این مفهوم، به ویژه در میان جنگجویان و افراد نظامی جوامع سیاسی برجسته بود (افلاطون، ۱۴۰۲، صص ۸۹-۹۵). سپس در دوران مسیحیت، کرامت انسان بر پایه ظرفیت انتخاب اخلاقی و توانایی تمایز میان نیکی و بدی تأکید شد. این دیدگاه تأثیر عمیقی بر تفکرات اخلاقی و اجتماعی داشت و به نوعی مبنای برابری همه انسان‌ها در نظر گرفته شد (فوکویاما، ۲۰۱۸، صص ۴۵-۴۷). آنگاه امانوئل کانت^۱ مفهوم کرامت انسانی را بر اساس توانایی انسان در انتخاب اخلاقی و برخورداری از اراده آزاد استوار کرد. در این دیدگاه، انسان‌ها عاملان اخلاقی شناخته می‌شوند که می‌توانند مستقل از قوانین فیزیکی و محیط مادی خود انتخاب کنند. کانت بیان می‌کند که انسان‌ها دارای اراده آزاد و استقلال اخلاقی هستند. آنها می‌توانند فراتر از محیط مادی خود تصمیم‌گیری کنند و انتخاب‌های اخلاقی انجام دهند. این توانایی به انسان‌ها کرامت و ارزش ذاتی می‌بخشد (مظاهری و اعوانی، ۱۴۰۱). هگل برخلاف روسو و کانت، مفهوم بازشناسی^۲ را یک عنصر مرکزی در تبیین شرایط انسانی و تاریخ بشر مطرح می‌کند. در کتاب پدیدارشناسی روح^۳ استدلال می‌کند که تاریخ بشر همواره از رهگذر کشمکش‌هایی که بر سر بازشناسی رخ می‌دهد، به پیش رانده شده است. این دیدگاه نشان می‌دهد که تحقق کرامت انسانی و توسعه جوامع انسانی به شدت به فرایند بازشناسی متقابل میان افراد وابسته است (میرابیان‌تبار و کرباسی‌زاده اصفهانی، ۱۳۹۴). بر اساس دیدگاه هگل، یک جامعه دموکراتیک مبتنی بر حقوق فردی، کرامت شهروندان خود را از طریق بازشناسی برابر آنان در قوانین گرامی می‌دارد. در چنین جامعه‌ای، هر فرد به مثابه یک عاملی اخلاقی و مستقل به رسمیت شناخته می‌شود و حقوق و کرامت او به واسطه قوانین تضمین می‌شود (فوکویاما، ۲۰۱۸، صص ۱۹-۹۵).

1. Immanuel Kant
2. Recognition
3. Phenomenology of Spirit





۲. سیاست‌های هویتی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی

برخی پژوهشگران علوم اجتماعی یکی از انگیزه‌های وقوع انقلاب اسلامی در ایران را هجوم فرهنگ غربی با فرماندهی خاندان پهلوی و سفارت‌خانه‌های خارجی به هویت ایرانی - اسلامی مردم آن دوره می‌دانند که باعث سیاست‌های رنجشی^۱ و مقاومت‌های مردمی شد (بابایی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۱۳۸). پس از پیروزی انقلاب اسلامی در بهمن ۱۳۵۷، متولیان امر تربیت ایجاد یک نظام تعلیم و تربیت را در دستور کار قرار دادند که بر اساس مبانی اسلامی و نیازهای جامعه و افراد باشد. هدف از این کار، ساختن یک جامعه اسلامی و مستقل در پرتو تعالیم اسلامی بود؛ جامعه‌ای که در آن پرستش خداوند، حرکت به سوی او و مبارزه با هرگونه فساد و ظلم، اهداف بنیادین حیات انسان به شمار می‌آیند (وکیلان، ۱۳۹۰، ص ۱۳۱). بنابراین به محض پیروزی انقلاب اسلامی، رهبران انقلاب به سیاست‌های وضع و حذف مؤلفه‌های هویتی روی آوردند (رفیع و عباس‌زاده مرزبالی، ۱۳۹۹، ص ۶۴). نظام آموزش و پرورش نیز که یکی از کلیدی‌ترین زیرنظام هر جامعه برای ایجاد و پرورش هویت فردی و ملی است، در این موضوع مورد توجه ویژه قرار گرفت و سیاست‌های هویتی با توجه به قرائت اسلام شیعی مبتنی بر ولایت فقیه تدوین و ابلاغ شد (فجری و همکاران، ۱۳۹۹، ص ۷)؛ از این رو جمهوری اسلامی برای دستیابی به این هدف، بر تقویت و بازگشت به هویت و خودآگاهی اسلامی و نیز ایجاد تحول در ساختار هویت ملی تأکید کرد و نظام شاهنشاهی و مظاهر مدرنیته غربی را به مثابه هویت‌های رقیب تعریف کرد (رفیع و عباس‌زاده مرزبالی، ۱۳۹۹، ص ۶۵).

این تغییر رویکرد در سیاست‌گذاری هویتی سبب شد ابعاد اعتقادی، اخلاقی و مذهبی، برای دستیابی به جامعه دینی و تربیت انسان متعهد و ایجاد همبستگی و انسجام ملی، در برنامه‌ها و اسناد نظام آموزش و پرورش مورد توجه قرار گیرد (مقصودی، ۱۳۹۱، صص ۱۰-۱۱). آموزش و پرورش را این گونه تعریف کردند: «فرایند تعالی جویانه، تعاملی،

۱. گردآمدن افراد یا گروه‌ها حول محور یک رهبر سیاسی به دلیل اینکه احساس می‌کنند کرامت آنها مورد توهین، انکار و بی‌اعتنایی قرار گرفته است (فوکویاما، ۲۰۱۸، ص ۲۳).

تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی که به منظور هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، زمینه‌های مناسب تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت جامعه صالح اسلامی فراهم می‌آورد» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱). هدف آموزش و پرورش را این‌گونه بیان کردند: «زمینه‌دستیابی دانش‌آموزان به مراتبی از حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی و جهانی را به صورتی نظام‌مند، همگانی، عادلانه و الزامی در ساختار کارآمد و اثربخش فراهم سازد» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۰). با استناد به این هدف، مؤلفه‌های هویتی را که باید در دانش‌آموزان پرورش داد این‌گونه بیان کردند: «باید انسانی تربیت کرد، موحد، مؤمن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود و دیگران و طبیعت، حقیقت‌جو و عاقل، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن‌دوست، مهرورز، جمع‌گرا و جهان‌اندیش باشد» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۳).

می‌توان گفت سیاست‌گذاری هویتی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی در واکنش به نادیده گرفته شدن مؤلفه‌های هویتی ایرانی و اسلامیت - که هم از منظر نخبگان و هم از دید توده مردم دارای مشروعیت تلقی می‌شدند - و نیز در برابر گسست تاریخی - فرهنگی پیش آمده، تلاش کرده است که با تدوین و بازنگری ساختارها و سیاست‌ها، به هویت رانده شده خود بازگردد و فرایند هویت‌یابی و خودآگاهی هویتی را دنبال کند. این رویکرد در قالب برنامه‌هایی پیگیری شده است که محورهای اصلی آن به شرح زیر است:

- تغییر محتوای دروس؛
- حذف نمادهای حکومت سلطنتی؛
- وارد کردن نیروهای مذهبی؛
- تأسیس نهادهای مرتبط با تربیت اسلامی؛
- اجباری کردن پوشش اسلامی؛



• جهت‌دهی دینی به فعالیت‌های فوق‌برنامه.

همان‌گونه که در بالا آمد، آموزش و پرورش رکن اساسی اجرای سیاست‌های هویتی است که این سیاست‌ها را از طریق برنامه‌ی درسی رسمی، برنامه‌ی درسی پنهان و غیررسمی، و ایجاد نهادهای ناظر و سیاست‌گذار اجرا می‌کند. در ادامه، به شرح این سه فرایند می‌پردازیم.

۱-۲. برنامه‌ی درسی رسمی

با پیروزی انقلاب اسلامی، برنامه‌ی درسی رسمی ایران بر پایه‌ی هویت اسلامی - شیعی شکل گرفت (رفیع و عباس‌زاده مرزبالی، ۱۳۹۹، صص ۶۴-۶۵). این سیاست در واکنش به تضعیف بُعد اسلامی هویت ملی در دوره‌ی پهلوی بود و هدف آن ایجاد همبستگی ملی از طریق تقویت ارزش‌های دینی بود. برنامه‌های درسی بر محور مؤلفه‌های اسلامی - شیعی تنظیم شد (سیدامامی، ۱۳۹۱، صص ۱۶۹-۱۹۱) که ویژگی‌هایی مانند تأکید بر ظاهر دانش‌آموز و معلم، برنامه‌های پرورشی دینی، آموزش تعلیمات دینی در همه‌ی مقاطع تحصیلی، و حذف دروسی مانند رقص و موسیقی غیرشرعی را در بر می‌گرفت (ایروانی، ۱۳۹۳، ص ۹۷).

۲-۲. برنامه‌ی آموزشی

محور برنامه‌های آموزشی در جمهوری اسلامی، سه بخش است: (۱) برنامه‌هایی در قالب برنامه‌ی درسی پنهان و رویدادهای عام آموزشی در مدرسه؛ (۲) برنامه‌ی تربیت معلم؛ (۳) ایجاد نهادهای ناظر و سیاست‌گذار در حوزه‌ی تعلیم و تربیت (رفیع و عباس‌زاده مرزبالی، ۱۳۹۹).

۱-۲-۲. برنامه‌ی درسی پنهان و رویدادهای عام آموزشی

برای دستیابی به هویت مورد نظر جمهوری اسلامی، مجموعه‌ای از اقدامات در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان و رویدادهای عام آموزشی به شرح ذیل صورت گرفت:

- یکی از مهم‌ترین دستاوردهای آموزش و پرورش در چهل سال اخیر، تدوین سند



تحول بنیادین است که به مثابه نقشه راه تربیت انسان تراز انقلاب اسلامی شناخته می‌شود. در این سند، از شش ساحت تربیت، پنج ساحت به حوزه پرورشی و تربیت بدنی، و یک ساحت به تربیت علمی و فناوری اختصاص یافته است.

بر همین اساس، برنامه‌هایی برای تحقق اهداف پرورشی تدوین شده‌اند، از جمله:

- تدوین حدود ۱۲۰ برنامه پرورشی در راستای آموزش و پرورش تمام‌ساحتی؛
- طراحی ۲۰ سیاست و راهبرد مدیریتی برای فعالیت‌های پرورشی؛
- تعیین ۳ اولویت راهبردی.
 - توسعه فرهنگ نماز، قرآن و عترت؛
 - ارتقای مهارت‌های ارتباطی و فضایل اخلاقی (با محوریت فضیلت محوری)؛
 - تقویت روحیه امید و نشاط (مانند اردوهای راهیان نور دانش‌آموزی).

کارویژه‌های اجرایی شامل موارد زیر است:

- دستورالعمل امر به معروف و نهی از منکر در مدارس با استفاده از ساختارهای «یاوران معروف» و «یادآوران معروف»؛
- منشور حمایت از کالای ایرانی با ۱۳ راهبرد و ۶۳ راهکار در دو محور گفتمان‌سازی و اقدام عملی؛
- برنامه‌های حجاب و عفاف با ۳۵ اقدام، از جمله نمایشگاه‌های دانش‌آموزی «ریحانه» در مدارس ابتدایی.

۲-۳. تربیت معلم

پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران با هدف تربیت معلمان متعهد به ارزش‌ها و اصول انقلاب اسلامی، تغییراتی شامل موارد زیر انجام گرفت (پادبان و همکاران، ۱۳۹۷):

- تغییر هدف تربیت معلم: تمرکز بر جذب و تربیت معلمان معتقد و ملتزم به ارزش‌های جمهوری اسلامی برای انتقال مؤثر این ارزش‌ها به نسل آینده؛
- تفکیک جنسیتی: جداسازی محل تحصیل مردان و زنان در مراکز تربیت معلم بر مبنای اصول اسلامی؛



- اهمیت شاخص‌های ارزشی در جذب نیرو: اولویت در پذیرش داوطلبان با پایبندی عملی به ارزش‌های اسلامی.

۲-۴. نهادهای فرهنگی سیاست‌گذار در حوزهٔ تعلیم و تربیت

۲-۴-۱. شورای عالی انقلاب فرهنگی

شورای عالی انقلاب فرهنگی به‌مثابهٔ بالاترین مرجع سیاست‌گذاری در امور فرهنگی، آموزشی و پژوهشی کشور عمل می‌کند که مصوبات آن دارای اعتبار قانونی است. این شورا با هدف ترویج فرهنگ اسلامی، اصلاح ساختارهای فرهنگی، و مقابله با نفوذ فرهنگ غرب تأسیس شده است. از مهم‌ترین مأموریت‌های آن می‌توان به تحول در نظام آموزشی و دانشگاهی، اعتلای فرهنگ عمومی، پالایش محیط‌های علمی از افکار مادی، و تدوین سیاست‌های کلان فرهنگی کشور اشاره کرد. این شورا در راستای تحقق تمدن نوین اسلامی و تقویت هویت دینی در جامعه فعالیت می‌کند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۴۰۲).



۲۰

نظرسنجی
سال سی و یکم، شماره ۱، ۱۴۰۵

۲-۴-۲. شورای عالی آموزش و پرورش

شورای عالی آموزش و پرورش که پیشینهٔ آن به سال ۱۳۰۰ و تشکیل «شورای عالی معارف» بازمی‌گردد، در گذر زمان دستخوش تحولات پرشماری شده است. این نهاد ابتدا با نام شورای عالی معارف تأسیس شد، سپس در ۱۳۱۶ به «شورای عالی فرهنگ» تغییر نام یافت و پس از تفکیک وزارت فرهنگ در ۱۳۴۳ به «شورای عالی آموزش و پرورش» تبدیل شد. این شورا پس از انقلاب اسلامی، در بهمن ۱۳۵۸ با اصلاحاتی دوباره تأسیس شد و در سال ۱۳۸۱ با اصلاحات دیگری به‌مثابهٔ مرجع سیاست‌گذاری در آموزش عمومی و متوسطه، با تشکیلات و بودجهٔ مستقل، به فعالیت خود ادامه داد. وظایف اصلی این شورا در بردارندهٔ سیاست‌گذاری آموزشی، نظارت بر اجرای مصوبات، و ایجاد ارتباط میان مجریان و مردم است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۴۰۳).

۲-۴-۳. امور تربیتی

نهاد امور تربیتی در سال ۱۳۵۹ به ابتکار و تلاش شهیدان رجایی و باهنر تأسیس شد تا با ایجاد ستادهای تربیتی در مدارس، ارزش‌های انقلاب اسلامی را در نظام آموزشی نهادینه کند. اهداف اصلی این نهاد در بردارنده انتقال ارزش‌های دینی و انقلابی به دانش‌آموزان، ایجاد فضای تربیتی اسلامی، مقابله با آفات فرهنگی - سیاسی، و پرورش استعدادها و دانش‌آموزان در ابعاد دینی، عقلی و اجتماعی بود. این اقدام در راستای حفظ دستاوردهای انقلاب و تربیت نسل‌های متعهد انجام شد (پایگاه اطلاع‌رسانی نهاد امور تربیتی، ۱۴۰۲).

۲-۴-۴. اتحادیه انجمن اسلامی دانش‌آموزی

اتحادیه انجمن‌های اسلامی دانش‌آموزان در سال ۱۳۵۸ با حمایت امام خمینی علیه السلام تأسیس شد تا با ایجاد هماهنگی میان انجمن‌های اسلامی مدارس، از دستاوردهای انقلاب پاسداری کند و ارزش‌های اسلامی را ترویج نماید. این نهاد دانش‌آموزی با اهدافی همچون آشناسازی دانش‌آموزان با فرهنگ اسلامی، پرورش اخلاقی و معنوی، مقابله با توطئه‌های دشمنان انقلاب، و همکاری با نظام آموزشی برای ایجاد محیطی سالم و انقلابی در مدارس فعالیت می‌کند و در صدد تربیت نسلی متعهد، آگاه و پیشرو در عرصه‌های علمی و انقلابی است (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۴۰۳).

۲-۴-۵. سازمان بسیج دانش‌آموزی

سازمان بسیج دانش‌آموزی در سال ۱۳۷۵ تأسیس شد و هدف اصلی آن تربیت دانش‌آموزان در راستای ارزش‌های انقلابی و دفاعی است. فعالیت‌های آن شامل جذب و آموزش دانش‌آموزان، برگزاری برنامه‌های فرهنگی و اردویی، آماده‌سازی برای شرایط بحرانی، ترویج روحیه انقلابی و پیشگیری از نفوذ دشمن است. همچنین این سازمان با نهادهای دولتی همکاری می‌کند تا دانش‌آموزان را در عرصه‌های مختلف پرورش دهد (پایگاه اطلاع‌رسانی بسیج، ۱۴۰۲).





به طور کلی، با تغییر ساختار حکومت از پهلوی به جمهوری اسلامی، از شدت مدرنیزاسیون تقلیدی از غرب در ایران کاسته شد و نظام آموزش و پرورش کشور شاهد دگرگونی‌های زیادی شد که با ساختار هویتی جامعه تناسب بیشتری داشت، از جمله این سیاست‌ها تغییر محتوای برخی دروس و وارد کردن متن‌هایی در پیوند با ارزش‌ها و ادبیات انقلاب اسلامی و حذف نمادهای حکومت سلطنتی، وارد کردن نیروهای مذهبی هوادار نظام جمهوری اسلامی، تأسیس نهاد امور تربیتی و بسیج دانش آموزی و سپس انجمن اسلامی دانش آموزی، اجباری کردن پوشش اسلامی برای دانش آموزان و معلمان در مدارس دخترانه و جهت‌دهی دینی به فعالیت‌های فوق برنامه مدارس بود.

۳. سیاست‌های هویتی جمهوری اسلامی و سازواری با عناصر انسان‌شناختی

همان‌گونه که ملاحظه شد، با استقرار جمهوری اسلامی در سال ۱۳۵۷، سیاست‌های ملی‌گرای دینی و رعایت حقوق هویت‌های مختلف با شدت بیشتری دنبال شد (پادبان و همکاران، ۱۳۹۷). دولت‌های نظام جمهوری اسلامی تلاش کردند با برقراری تعامل صحیح با ملت و در نظر گرفتن فرهنگ، زبان، عادات و رسوم قومیت‌های مختلف ایرانی، یک هویت ملی براساس فرهنگ ایرانی - اسلامی ایجاد کنند (ملایی و ازغندی، ۱۳۹۰، ص ۱۴۶).

به صورت کلی، هویت ایرانی را می‌توان در سه لایه اصلی و تراکمی بررسی کرد:

- لایه ایرانیت و تاریخی ایران باستان که در بردارنده اسطوره‌ها، افسانه‌ها، ادیان و تابوهاست؛

- لایه اسلامی که از زمان گسترش اسلام در ایران، بن‌مایه‌های فکری، اخلاقی و فرهنگی جامعه را شکل داده است؛

- لایه تجدد که از دوره قاجار به تدریج وارد مؤلفه‌ها هویتی ایران شد (رفیع و عباس‌زاده مرزبالی، ۱۳۹۹؛ دیلمقانی و قاسمی ترکی، ۱۳۹۷).

البته از آنجا که تغییرات فرهنگی جنبه پالایشی و تکاملی دارد، هنگام غلبه یک فرهنگ، عموماً جنبه‌هایی از فرهنگ قبلی که در تعارض با فرهنگ جدید است، حذف می‌شوند و جنبه‌هایی امضا و تأیید می‌گردند. بنابراین از آنجا که لایه اسلامی هویت از دو

لایه ایرانی و تجدید غالب تر است، لایه مقبول تر هویت ایرانی را تشکیل می‌دهد. بر این اساس، سیاست‌های هویتی دوره جمهوری اسلامی بر مبنای لایه‌های هویتی بالا در جهت سازواری با مؤلفه‌های انسان‌شناختی هویت از دیدگاه فوکویاما بررسی شدند که به شرح زیر است:

همان‌گونه که بیان شد، تعریف مدرن هویت از دیدگاه انسان‌شناختی فوکویاما در برگیرنده سه مؤلفه تیموس، تمایز خود درونی و خود بیرونی، و بازشناسی کرامت است (فوکویاما، ۲۰۱۸، ص ۵۷). سیاست‌های اتخاذی آموزش و پرورش از سوی عوامل فرهنگی جمهوری اسلامی با محوریت تقویت لایه هویت ایرانی - اسلامی تدوین شده بودند. واکنش گروه‌های جامعه در قبال این سیاست‌ها نشان‌دهنده وجود برخی اختلاف‌نظرها و همراهی نکردن برخی افراد جامعه با مؤلفه‌های جدید هویتی بوده است (رفیع و عباس‌زاده مرزبالی، ۱۳۹۹، صص ۸۵-۱۱۱).

۲۳



نظر

هویت و آموزش: تحلیل فلسفی سیاست‌های هویتی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران

الف) تیموس: سیاست‌های هویتی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی بر اساس رسمیت‌دادن به هویت‌های جدید با عنوان بازگشت به هویت اسلامی - شیعی بود که با سنت چند صد ساله اخیر تمدن ایرانی - اسلامی بیشترین تناسب و هم‌خوانی را دارد. منتهی با توجه به افزوده شدن لایه هویتی مدرن به هویت ایرانی در صد سال اخیر، نادیده گرفتن و مواجهه نادرست با این لایه مدرن و نداشتن تعریفی برای آن متناسب با دو لایه ایرانی و اسلامیت، همواره یکی از چالش‌های نظام جمهوری اسلامی است (رفیع و عباس‌زاده مرزبالی، ۱۳۹۹، صص ۶۴-۷۱)؛ برای مثال اجرای سیاست‌های هویتی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی به رد اسناد فرهنگی توسعه‌پایدار - از جمله سند ۲۰۳۰ - انجامید و در پی آن، بسیاری از آزادی‌هایی که ذیل جهان لیبرال غربی و به‌مثابه خاستگاه هویت مدرن تعریف می‌شوند، با محدودیت یا ممنوعیت مواجه شدند. در سند ۲۰۳۰ هویت انسان بر اساس مؤلفه‌هایی همچون نگاه اومانستی به بشر، تساوی جنسیتی - متضمن اتخاذ رویکرد حق‌محوری است که نه تنها دسترسی کمی و کیفی زنان و دختران را به‌طور مساوی، با مردان و پسران تضمین می‌کند، بلکه این تساوی را در درون آموزش و از طریق آن قدرتمند می‌سازد -، گروه‌های آسیب‌پذیر (گروه‌های هویتی مختلف



همچون دگرباش‌ها)، آموزش جامع جنسی و جنسیتی (اطلاعات دقیق و علمی درباره رشد انسانی، آناتومی بدن و بهداشت باروری، پیشگیری از بارداری، زایمان و بیماری‌های مقاربتی همچون ایدز)، خشونت‌زدایی از سیستم آموزشی (حذف کلیه مفاهیم مرتبط با خشونت همچون حذف کلیشه‌های جنسی و ایجاد تساوی جنسیتی) تعریف شده است (غمای و مقدمی خمایی، ۱۳۹۸، صص ۱۱-۲۰). بر همین اساس، تبلیغ و گسترش مؤلفه‌های سند ۲۰۳۰ برای شکل‌دهی هویت، بستر ایجاد چالش دیرینه حیات معاصر ایران شد.

همان‌گونه که مشاهده شد، از آنجا که سیاست‌های اعمال‌شده با هویت برخی گروه‌های جامعه در برخی مؤلفه‌ها همخوانی ندارد، به سیاست‌های رنجشی منجر شد و واکنش برخی از گروه‌های اجتماع به صورت خشم در جامعه بروز کرد. پایبندی به برخی مؤلفه‌های هویتی موردنظر حاکمیت تا زمانی تداوم می‌یابد که اهرم زور و فشار اعمال شود؛ اما به محض برداشته شدن این اهرم، هویت دلخواه گروه‌های اجتماعی بازمی‌گردد.

ب) خوددرونی و خودبیرونی: سیاست‌های هویتی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی با اتخاذ سیاست‌های متناسب با سنت تاریخی و بومی مردم ایران عملاً خوددرونی افراد را تا حد زیادی به رسمیت شناخته است؛ ولی با توجه به گسترده‌گی جغرافیایی و تنوع قومی و همچنین اضافه شدن لایه مدرن به لایه‌های هویتی ایران، برخی سیاست‌های هویتی سبب رنجش برخی گروه‌های اجتماعی را فراهم کرده است؛ برای نمونه سایت خبری مشرق‌نیوز در تاریخ ۱۰ خرداد ۱۳۹۶ گزارشی را در باره تذکر کتبی ۱۲ نماینده به آقای روحانی^۱ به دلیل اصرار بر سند ۲۰۳۰ کار کرده است که بدین شرح است:

در پایان جلسه علنی امروز مجلس شورای اسلامی تذکرات کتبی نمایندگان به رئیس‌جمهور و مسئولان اجرایی قرائت شد. بر این اساس، سید جواد

۱. رئیس‌جمهور ایران ۱۳۹۲-۱۴۰۰.

حسینی کیا، نماینده مردم سنقر و کلیایی، در تذکر کتبی به حسن روحانی، رئیس‌جمهور، عدم ابلاغ رسمی حذف سند ۲۰۳۰ که به دنبال حذف اخلاق از نظام آموزشی کشور است، انتقاد کرد و هشدار داد. همچنین جبار کوچکی‌نژاد، نماینده مردم رشت، به همراه ۱۰ نماینده دیگر در تذکر مشترک به رئیس‌جمهور اظهار داشتند به جای عذرخواهی از مقام معظم رهبری، تأکید می‌کنید که از سند ۲۰۳۰ نمی‌گذرم! در صورت تأکید و تکرار، سؤال از رئیس‌جمهور را در دستور قرار می‌دهیم.

در مجموع، هرچند سیاست‌های هویتی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی به دلیل تنوع فرهنگی و اجتماعی ایران نتوانستند به طور کامل رضایت همه گروه‌های اجتماعی را جلب کنند و در برخی موارد سبب بروز نارضایتی‌هایی شدند، اما با توجه به آزادی‌های مختلف منعکس شده در قانون اساسی، این سیاست‌ها بیشترین تناسب را با افراد جامعه در مقایسه با دوره پهلوی دارند.

ج) بازشناسی برابری: حاکمیت با ارائه قوانین و آیین‌نامه‌های سازمانی به دنبال رسمیت‌بخشی به چه تعریفی از هویت و کدام‌یک از گروه‌های اجتماعی است؟ با بررسی و تحلیل سیاست‌ها و قوانین اجرا شده در آموزش و پرورش دوره جمهوری اسلامی مشاهده می‌شود که افرادی بازشناسی شده‌اند و هویت آنها رسمیت یافته است که با حجاب باشند، موافق تعلیمات دینی باشند، مخالف اختلاط مدارس باشند، و به طور کلی، هویت ایرانی - اسلامی را پذیرفته باشند (وکیلیان، ۱۳۹۰؛ ایروانی، ۱۳۹۳؛ درانی، ۱۳۹۳). همچنین اقلیت‌ها مطابق قانون اساسی، متناسب با شریعت خود دارای آزادی‌هایی هستند. در کل می‌توان گفت، سیاست‌های هویتی جدید و ارائه تعریف رسمی از هویت در دوره جمهوری اسلامی، بخش‌های گسترده‌ای از جامعه را در برمی‌گیرد. باین حال، خلأ ناشی از عدم تبیین جایگاه لایه مدرن هویت در تعریف رسمی، پتانسیل ایجاد سیاست‌های رنجشی از قبیل جنبش‌های اعتراضی، انجمن‌ها و گروه‌های هم‌درد را دارد؛ زیرا گروه‌هایی که هویت غالب خود را هویت مدرن می‌دانند، احساس می‌کنند که حق آنها ضایع شده است و در ساختار اجتماعی - سیاسی - اقتصادی و فرهنگی جامعه



نادیده گرفته شده‌اند و موجی از احساس بی‌عدالتی در نهادهای مختلف جامعه و به‌طور ویژه نظام آموزش و پرورش ایجاد می‌شود.

نتیجه‌گیری

این مقاله به تحلیل سیاست‌های هویتی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران از سال ۱۳۵۷ تا ۱۴۰۰ می‌پردازد و با هدف بررسی نوع هویت مورد تأیید، و نحوه تطابق این سیاست‌ها با مؤلفه‌های انسان‌شناختی هویت از دیدگاه فوکویاما انجام شده است. مقاله بر این نکته تأکید دارد که آموزش و پرورش نقش محوری در شکل‌دهی به هویت فردی و جمعی ایفا می‌کند و بدون حل مسئله هویت، امکان ندارد که جامعه توسعه یابد. در این راستا، نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی سیاست‌هایی چون الزام به رعایت ظاهر اسلامی در مدارس، آموزش‌های دینی اجباری، حذف مدارس مختلط، راه‌اندازی نهادهای پرورشی مانند امور تربیتی و بسیج دانش‌آموزی، حذف برخی دروس هنری مانند رقص و موسیقی غیرشرعی و مخالفت با اجرای سند ۲۰۳۰ را دنبال کرده است. این سیاست‌ها به‌طور عمده بر پایه هویت ایرانی - اسلامی با قرائت ولایت فقیه استوار بوده است.

مقاله اشاره دارد که این رویکرد دین‌محور تا حد زیادی با هویت غالب جامعه تطابق دارد و می‌تواند مؤلفه‌هایی همچون «تیموس»، «خود درونی و بیرونی» و «بازشناسی برابر» از دیدگاه فوکویاما را تأمین کند؛ با این حال، هشدار می‌دهد که نادیده گرفتن لایه‌های دیگر هویت ایرانی مانند ایرانیت باستانی و مدرنیته، و اتخاذ رویکردهای گزینشی می‌تواند به سردرگمی هویتی، نارضایتی اجتماعی و ایجاد شکاف میان حکومت و مردم بینجامد. در نهایت، پیشنهاد می‌شود که برای موفقیت در سیاست‌گذاری هویتی، باید به همه لایه‌های هویت ایرانی (تاریخی، اسلامی و مدرن) توجه شود و سیاست‌ها به گونه‌ای طراحی شوند که همه اقوام، فرهنگ‌ها و گروه‌های جامعه را در بر گیرد. چنین سیاست‌هایی می‌توانند سبب تقویت همبستگی، عدالت، یکپارچگی و در نتیجه، رشد و آرامش اجتماعی شود.



فهرست منابع

آزاد ارمکی، تقی؛ حاضری، علی محمد؛ ساعی، علی؛ و نصرتی نژاد، فرهاد. (۱۳۹۹).
تبیین جامعه‌شناختی سیاست‌های هویتی دولت پهلوی اول. جامعه‌شناسی ایران، ۲۱(۶۵)،
صص ۵۹-۸۱

آقامحمدی، جواد؛ اسدی، سودابه. (۱۳۹۸). واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های شاخصه هویت ملی در
اسناد تحولی آموزش و پرورش ایران. سیاست راهبردی و کلان، ۷(۲۷)، صص ۴۵۴-۴۷۱.
افلاطون. (۱۴۰۲). جمهوری (مترجم: فؤاد روحانی). تهران: علمی و فرهنگی.

امینی، محمد. (۱۴۰۱). سیاست‌گذاری هویت در نظام آموزشی کشور و توصیه‌های سیاستی
آن. مطالعات راهبردی فرهنگ، ۲(۴)، صص ۹-۲۸.

اوز کریمی، اوموت. (۱۳۹۸). آخرین بحث‌ها در مورد ناسیونالیسم یک بررسی انتقادی (مترجم:
طاهر اصغرپور). تهران: نگاه معاصر.

ایروانی، شهین. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره
مدرن‌سازی تا امروز. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۷)، صص ۸۴-۱۱۰.
بابایی، مرتضی؛ باباپور، محمد مهدی؛ قاسمی، علی. (۱۳۹۷). هویت فرهنگی انقلاب اسلامی
ایران؛ فرصت‌ها و چالش‌ها، چشم‌انداز آینده. مطالعات انقلاب اسلامی، ۱۵(۵۲)، صص
۱۳۷-۱۵۸.

یادبان، محمد. (۱۳۹۷). بررسی تطبیقی سیاست هویت در ایران دوره پهلوی و جمهوری اسلامی
(استاد راهنما: فرامرز تقی‌لو). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز، دانشکده حقوق و
علوم اجتماعی، گروه علوم سیاسی.

پارسانیا، حمید. (۱۴۰۱). نگاهی به سند ۲۰۳۰ و مسائل فرهنگی ایران. تهران: کتاب فردا.
پایگاه اطلاع‌رسانی بسیج. (۱۴۰۲/۰۲/۱۵). فعالیت‌ها و مأموریت‌های سازمان بسیج دانش‌آموزی.

قابل دسترس در: <https://www.ejtemaey.ir>





پایگاه اطلاع‌رسانی نهاد امور تربیتی. (۱۴۰۲/۰۵/۰۹). تاریخچه و مأموریت‌های نهاد امور تربیتی.

قابل دسترس در: <https://www.jz.ac.ir>

پژوهشکده تحقیقات راهبردی مجمع تشخیص مصلحت نظام. (۱۴۰۰). معرفی و خلاصه هویت؛ تقاضای کرامت و سیاست نفرت. تهران: معاونت علمی پژوهشی پژوهشکده تحقیقات راهبردی گروه پژوهش‌های بین‌الملل.

خلیلی، رضا؛ مهربان اینچه برون، حامد. (۱۴۰۰). سیاست هویت، آموزش و پرورش و امنیت ملی در ایران. مطالعات راهبردی، ۲۴(۹۴)، صص ۳۳-۶۳.

درانی، کمال. (۱۳۹۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران. تهران: سمت.

دیلمقانی، فرشید؛ قاسمی ترکی، محمدعلی. (۱۳۹۷). جایگاه هویت ملی در ایران نگاهی به تطور تاریخی، الگوها و سیاست‌های هویت ملی. پژوهشنامه تاریخ، ۱۳(۵۲)، صص ۱۷-۴۴. رفیع، حسین؛ عباس‌زاده مرزبالی، مجید. (۱۳۹۹). چالش‌های ناشی از فرایند جهانی شدن و فضای مجازی برای هویت ملی ایران و راهکارهای مقابله با آنها. سیاست و روابط بین الملل، ۳(۶)، صص ۸۵-۱۱۱.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و وزارت آموزش و پرورش.

سیدامامی، کاووس. (۱۳۹۱). گوناگونی فرهنگی و ضرورت پاسداری از آن. مطالعات فرهنگ - ارتباطات، ۱۴(۵۲)، صص ۱۶۹-۱۹۱.

شالچی، وحید؛ جنادله، علی؛ عالی‌زاد، اسماعیل؛ و زالی‌زاده، مسعود. (۱۴۰۲). هویت قومی در بستر تحولات مدرن و سیاست‌های هویتی دوره پهلوی دوم در شهر اهواز. مطالعات ملی، ۲۳(۹۰)، صص ۷۵-۹۴.

شعبانی ورکی؛ باغکلی، حسین. (۱۳۹۴). مطالعات پشتیبان سند تحول آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۴۰۲/۱۱/۱۵). تاریخچه و مأموریت‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی. قابل دسترس در: <https://sccr.ir>



صبوری خسروشاهی، حبیب. (۱۳۸۹). آموزش و پرورش در عصر جهانی‌شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن. مطالعات راهبردی جهانی‌شدن، ۱(۱)، صص ۱۵۳-۱۹۶.

طیاری نژاد، رامین. (۱۳۹۷). منافع ملی هویت ملی چالش بزرگ انقلاب و نظام اسلامی. تهران: نهضت نرم‌افزاری.

علویان، مرتضی؛ نیکروش رستمی، ملیحه. (۱۴۰۰). گذری بر هویت ملی در عصر پهلوی دوم (۱۳۵۷-۱۳۲۰)؛ سیاست‌ها و ابزارها. جستارهای انقلاب اسلامی، ۳(۵)، صص ۱۵۰-۱۸۳.

غمامی، سید محمد مهدی؛ مقدمی خمایی، نیلوفر. (۱۳۹۸). چالش‌های بنیادین جمهوری اسلامی ایران در مواجهه با سند توسعه پایدار (سند ۲۰۳۰). حکومت اسلامی، ۲۴(۹۱)، صص ۵-۳۲.

فوکویاما، فرانسیس. (۲۰۱۸). هویت: مطالبه کرامت. سیاست ناخشنودی (ترجمان: هانیه رجبی و هدی موسوی). تهران: کتاب پارسه.

قجری، ناصر؛ مزیدی، محمد؛ و شمشیری، بابک. (۱۳۹۹). واکاوی و فهم اهم چالش‌ها و موانع عملی پیش‌رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی آن. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۰(۱۹)، صص ۱-۳۳. <https://doi.org/10.22099/jcr.2020.5816>

لطف‌آبادی، محسن. (۱۳۹۲). بازخوانی نظری مفهوم هویت. خردنامه، ۱۰(۱)، صص ۵۳-۶۵.

مؤسسه فرهنگی هنری قدر ولایت. (۱۳۹۵). مدارس جدید و نفوذ فرهنگی غرب در ایران. تهران: مؤسسه فرهنگی هنری قدر ولایت.

مرادی، مصطفی؛ باقری نوع‌پرست، خسرو. (۱۳۹۹). تحلیل و نقد هویت در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰(۱۹)، صص ۱۳۶-۱۵۶.

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. (۱۴۰۳). گزارش بررسی و تحلیل فعالیت‌های اتحادیه انجمن‌های اسلامی دانش‌آموزان. تهران: دفتر مطالعات فرهنگی و اجتماعی مجلس شورای اسلامی.

مشرق‌نیوز. (۱۳۹۶/۰۳/۱۰). تذکر کتبی ۱۲ نماینده به روحانی به دلیل اصرار بر سند ۲۰۳۰ قابل دسترس در: <https://www.mashregnews.ir/news/731775>.



مظاهری، رقیه؛ اعوانی، شهین. (۱۴۰۱). مناسبت کرامت و آزادی انسان از منظر کانت. حکمت و فلسفه، ۱۸(۷۱)، صص ۱۸۵-۲۰۸. <https://doi.org/10.22054/wph.2022.67731.2073>.
 مقصودی، مجتبی. (۱۳۹۱). هویت ملی و همبستگی ملی در نظام آموزشی ایران. تهران: تمدن ایرانی.

ملایی، اعظم؛ ازغندی، علیرضا. (۱۳۹۰). دولت ملت‌سازی ایرانی؛ تداوم تاریخی یا تغییرات سیاسی. علوم سیاسی (دانشگاه آزاد کرج)، ۵(۱۵)، صص ۵۰-۱۳۷.
 میرابیان تبار، مهدی؛ کرباسی زاده اصفهانی، علی. (۱۳۹۴). تطور مفهوم بازشناسی نزد فیثسته و تأثیر آن بر هگل جوان (دوره الهیاتی و دست‌نوشته‌های سینا). متافیزیک، ۷(۱۹)، صص ۲۷-۴۰.

نظری، علی‌اشرف. (۱۳۸۶). ناسیونالیسم و هویت ایرانی مطالعه موردی دوره پهلوی اول. حقوق عمومی، ۹(۲۲)، صص ۱۴۱-۱۷۲.
 نظری، علی‌اشرف. (۱۳۸۸). گفتمان هویتی تجددگرایان ایرانی در انقلاب مشروطیت. سیاست، ۳(۱۲)، صص ۳۲۳-۳۴۵.

وکیلان، منوچهر. (۱۳۹۰). تاریخ آموزش و پرورش در اسلام و ایران. تهران: پیام نور.
 همتی‌فر، مجتبی؛ جاویدی کلاته‌آبادی، طاهره. (۱۳۹۳). سرشت و طبیعت انسان از منظر ژان ژاک روسو و تطبیق آن با فطرت در دیدگاه آیت‌الله محمدعلی شاه‌آبادی. مشهد: همایش ملی فلسفه تربیت دینی و تربیت اخلاقی.

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). New Jersey: Wiley-Blackwell.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Company.

Hall, S. (1996). *Who Needs 'Identity'?* (S. Hall & P. du Gay, Eds.). *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications.

Kenny, M. (2020). *Identity politics*. In *The Stanford encyclopedia of philosophy* (E. N. Zalta, Ed., Winter 2020 ed.). Stanford University. Retrieved 2023, June 27, from <https://plato.stanford.edu/entries/identity-politics/>

Plato. (1992). *Republic* (G. M. A. Grube, Trans.). Indianapolis, IN: Hackett Publishing. (Original work published ca. 380 BCE)

Steger, M. B. (2017). *Globalization: A very short introduction* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.



تجزیه

هویت و آموزش: تحلیل فلسفی سیاست‌های هویتی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران