

کاوشی در سیاست گذاری فرهنگی هویت کودک مطلوب در اسناد بالادستی جمهوری اسلامی ایران (مورد مطالعه: قوانین برنامه های شش گانه توسعه)

مسعود گلچین^۱ مهدی عباسی^۲

چکیده

هدف این مقاله شناخت سازه های معنایی هویت کودک مطلوب در قوانین شش گانه برنامه های توسعه است. پژوهش مبنایی این نوشتار با رویکرد کیفی انجام شده و روش دستیابی به داده های نهایی تحقیق، تحلیل محتوای کیفی است. برنامه های توسعه میان مدت در جمهوری اسلامی به صورت قوانین پنج ساله از سال ۱۳۶۸ تاکنون تدوین، تصویب و تا حدودی اجرایی شده اند.

یافته ها نشان می دهد که در این برنامه های توسعه نه به طور صریح بلکه به گونه ای ضمنی ویژگی های انسان و درحقیقت کودکان و نوجوانان مطلوب، در دوازده مقوله کلی مشخص شده اند: ۱. مؤمن، ۲. انقلابی، ۳. ایرانی، ۴. متعهد و مقتصد، ۵. حافظ ارزش های خانواده، ۶. خلاق، ۷. قانون گرا، ۸. تعامل گرای فرهنگی، ۹. شکوفا، ۱۰. طالب دانش، ۱۱. کنشگر، ۱۲. دوستدار محیط زیست. سه سازه کودک مؤمن، ایرانی و انقلابی، پربسامدترین نظامواره های استخراج شده از این متون بودند. بر این اساس می توان گفت در چارچوب اسناد مورد بررسی، سیاست گذاران فرهنگی جمهوری اسلامی ایران بنا بر آرمان های انقلابی خود قصد داشتند کودک و انسانی مؤمن، علاقه مند به سرزمین ایران، دارای روحیه و خصلت های انقلابی، متعهد و مقتصد، حافظ ارزش های خانواده، خلاق و قانون گرا تربیت کنند. به نظر می رسد مضمون مشترک و معنابخش همه مقوله های استخراج شده کودک مؤمن، ایرانی - اسلامی، انقلابی و وفادار به باورها و ارزش های اسلام و انقلاب است.

برخی از مقولات اساسی نظریه های «انسان عامل» و «بازتولید تفسیری» (چارچوب مفهومی پژوهش)، شامل «مؤمن»، «دوستدار محیط زیست»، «مشارکت جو»، «مسئولیت پذیر»، «شکوفا» و

۱. دانشیار گروه جامعه شناسی دانشگاه خوارزمی، golchin@khu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری سیاست گذاری فرهنگی دانشگاه خوارزمی، mahdiabbasi93@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۲۶

درنهایت «کنشگر»، با مقولات استخراج شده از اسناد توسعه‌ای، قابل انطباق هستند. اما مقولات مهم دیگری مانند «تندرست»، «درون کاوی»، «نیکوکاری»، «زیبایی جویی» و درنهایت «طبیعت آشنا» در اسناد مورد بررسی، جایگاهی نداشتند.

شایسته است سیاست‌گذاران فرهنگی هویت، اقدام به تدوین سیاست‌هایی کنند که ضمن محافظت هوشمند از هویت فرهنگ بومی در عصر جهانی‌شدن، به سازه‌های رقیب که تعارض جدی با بنیان‌های معرفتی جمهوری اسلامی ندارند نیز توجه کنند تا میزان اثرگذاری و اثرپذیری سیاست‌های هویتی خود را افزایش دهند.

■ واژگان کلیدی

کودک مطلوب، سیاست‌گذاری فرهنگی، هویت، برنامه توسعه، جهانی‌شدن.

۱. مقدمه

رواج ارزش‌های گوناگون، قرار گرفتن در معرض اندیشه‌ها و گرایش‌های مختلف، انسان امروزی را در چنان ورطه‌ای فرو برده که از خود بیگانه شده و خود را به فراموشی سپرده است. شخصیت انسان امروزی معجونی از کثرت ارزش‌ها و هنجارهایی ناهمخوان بوده که او را در کشاکش مسیره‌های زندگی به حیرانی کشانده است. در عصر مدرن، هویت ملی معمولاً با دو نیروی متناقض اصلی معین می‌شود؛ نیروهای جهانی از سویی و نیروهای محلی از سوی دیگر که به‌طور همزمان، هویت ملی را کامل و تکه‌تکه می‌کنند و هر دو پدیده به‌وسیله روندهای ارتباطات جهانی تقویت می‌شوند (جوادی یگانه و عزیزی، ۱۳۸۷: ۱۸۴).

هویت یکی از مفاهیم پیچیده و مناقشه‌برانگیز در علوم انسانی و اجتماعی به‌شمار می‌رود. شاید از این حیث که نمودهای گوناگون، قلمرو معنایی آن را گسترده‌تر می‌سازد. هویت به‌عنوان پدیده‌ای که دامنه آن از خصوصی‌ترین تجلیات فردی تا عمومی‌ترین حوزه‌های اجتماعی را دربرمی‌گیرد، حاصل دیالکتیک خود و دیگری بوده که در میان طیفی از شبکه معنایی ذهن و ساختارهای اجتماعی و فرهنگی در حرکتی رفت و برگشتی قرار می‌گیرد و بر این مبنا به نسبتی میان دو سر طیف دست می‌یابد. نسبتی که ثابت نبوده و هر آن ممکن است تغییر کند. تغییری که نه تنها از خود (شبکه معنایی) بلکه دیگری (ساختار اجتماعی) نیز ناشی می‌شود.

پیوند میان فرهنگ و هویت نیز متأثر از همین رابطه دیالکتیکی است تا آنجا که اغلب صاحب‌نظران برای فرهنگ به‌واسطه نقش ممتاز آن در نسبت میان خود و دیگری شأن مستقلی در هویت قائل شده و هویت را نیز پدیده‌ای فرهنگی قلمداد می‌کنند. بدین معنا هویت فرهنگی در مقایسه با دیگر سطوح هویت، اهمیت فزاینده‌ای می‌یابد (آشنا و روحانی، ۱۳۸۹: ۱۵۸).

در سال‌های اخیر توجه به هویت فرهنگی و پرسش‌هایی پیرامون آن، در نظریه‌های اجتماعی و فرهنگی، مطالعات فرهنگی و علوم انسانی نمایان شده است (هال و گی، ۱۹۹۶: x). هویت فرهنگی برداشتی از خویشتن است که از عضویت (رسمی یا غیررسمی) در یک گروه اجتماعی نشأت می‌گیرد و بر مبنای انتقال و گسترش دانش، باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها،

سنت‌ها و شیوه‌های زندگی معین و مشترکی بین اعضا استوار است (دافون،^۱ ۲۰۰۷: ۲۰۰). از این رو، هویت فرهنگی عبارت است از همبستگی و یکپارچگی بافت معنوی یک گروه، اجتماع و یا جامعه که به واسطه آن، افراد یک حوزه، خود را متعلق به هم می‌دانند و از نظر دیگران متعلق به هم شناخته می‌شوند. در این معنا هویت فرهنگی به میزان هم‌نوایی و پذیرش هنجارهای فرهنگ کلی جامعه و نهادهای اجتماعی (خانواده، دین، دولت و...) از سوی هر شخص بستگی دارد (سوسمن،^۲ ۲۰۰۰: ۳۵۸ و رفعت‌جاه و رضایی، ۱۳۹۷: ۱۰۰). بر اساس برنامه دهه جهانی توسعه فرهنگی (۱۹۸۸-۱۹۹۸) که از سوی نهاد علمی، آموزشی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو) تدوین شده و مبنای برنامه‌های جهانی در قرن جدید نیز قرار گرفته است، یکی از اهداف توسعه فرهنگی در همه کشورهای جهان، «تقویت هویت فرهنگی» عنوان شده است (اجلالی، ۱۳۷۹: ۱۱).

با توجه به تحولات سیاسی - اجتماعی بین‌المللی و اقدامات رو به افزایش نیروهای سیاسی و اقتصادی فرامرزی که به نحوی از انحاء سعی در متأثر کردن و حتی امحاء هویت‌های محلی و فرهنگی جوامع مختلف و نیز قبولاندن هویت‌های مطلوب خویش به جوامع را داشته‌اند، بیشتر کشورهای صاحب فرهنگ و تمدن ریشه‌دار را بر آن داشته تا در مقابل این تهاجم‌های فزاینده اقدام به سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های جدی کنند.

هر کشوری لازم است به نظارت و مراقبت از محتوای فرهنگ خود بپردازد و به همین دلیل، ناگزیر به وضع سیاست‌هایی برای ترویج هنر و حمایت و توسعه بیان و عرضه فرهنگی عناصر هویت ملی خویش است. چنانچه کشوری از اختیار لازم برای تصمیم‌گیری درباره آینده فرهنگی خود برخوردار باشد، می‌توان گفت چنین کشوری از نظر فرهنگی دارای حاکمیت است. بدین معنا که بتواند خلاقیت‌ها و آفرینش‌های هنری را ترویج دهد و محصولات فرهنگی را در محدوده حاکمیتی خود توزیع و نگهداری کرده و آنها را دسترس‌پذیر کند، حاکمیت فرهنگی بیانگر توانایی دولت‌ها در تدوین سیاست‌ها، تأسیس نهادها و راه‌اندازی برنامه‌هایی برای پشتیبانی از فعالیت‌های فرهنگی ملی است (جکسون و لیموکس،^۳ ۱۹۹۹: ۳).

1. Daphne.
2. Sussman.
3. Jackson & Lemieux.

از میان افراد جامعه توجه بیشتر به قشر کودک و نوجوان از اهمیت بسزایی برخوردار است. کودکی لبریز از معصومیت و پاکی، سرشار از راز و رمز و حاکمیت سرشت بی‌آلایش آدمی است. در این دوره ظرفیت‌های ذهنی او پذیرای جست‌وجو کردن، یافتن و فراگرفتن است. سال‌های نوجوانی زمانی است که پایه‌های شخصیتی و تفکر انسان شکل می‌گیرد و عطش او برای یافتن و آموختن، پایان‌ناپذیر است. بدین ترتیب باورها و اعتقادات ریشه‌ای در این دوره شکل گرفته و نهادینه می‌شود. طبع لطیف و اثرپذیر کودک، استعداد پذیرش و الگوسازی قوی‌تری دارد و نوجوانی منطقی ساده، روان و زلال دارد.

از آنجا که کودکان و نوجوانان، صاحبان فردای هر جامعه، وارثان و پاسداران تلاش‌های گذشتگان هستند و نیز با توجه به گسترش فزاینده پدیده جهانی‌شدن و به چالش کشیده شدن حاکمیت فرهنگی دولت‌ها، گسترش روزافزون دسترسی به فضای مجازی و ظهور بازیگران جدید با رویکرد سوداگری فرهنگی، ضرورت ورود جدی دولت‌ها در این عرصه را چند برابر می‌کند.

با توجه به آنچه گفته شد، مقاله حاضر می‌کوشد تا ابتدا روشن سازد که آیا جمهوری اسلامی ایران در قوانین شش‌گانه برنامه‌های توسعه به مسئله هویت در دوران کودکی و نوجوانی اهتمام داشته است یا خیر؟ و در صورت مثبت بودن پاسخ، در این اسناد بالادستی که توسعه میان‌مدت و آینده کشور را پایه‌ریزی کرده و پیشرفت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را هدف خود قرار داده است، چه ابعاد و عناصری برای هویت فرهنگی مطلوب کودکان و نوجوانان در نظر گرفته شده است؟

۲. پیشینه تحقیق

آشکار شد که مسئله پژوهش مبنایی این مقاله توجه یا بی‌اعتنایی به هویت کودک مطلوب و ابعاد و عناصر آن در برنامه‌های توسعه اقتصادی - اجتماعی کشور پس از انقلاب اسلامی است. برنامه‌های توسعه‌ای مدنظر در حقیقت حاوی مهم‌ترین سیاست‌ها و اقداماتی است که در پی ساختن آینده جامعه بر اساس آرمان‌های انقلاب اسلامی و اندیشه‌های رهبران و سیاست‌گذاران جمهوری اسلامی ایران است.

دسته‌بندی بیانات شفاهی و مکتوب رهبران انقلاب اسلامی و نظام معنایی برنامه‌های

تلویزیونی شبکه‌ی کودک نشان می‌دهد، در اندیشه‌ی رهبران انقلاب اسلامی، «کودک مطلوب» به معنای پرورش یافتن قوای روحی، جسمی و شکوفایی استعداد‌های ذاتی وی است. این مهم بدون توجه به دال مرکزی «توحید» میسر نمی‌شود. هویت‌های کودک مؤمن، ایرانی، انقلابی، عالم و فلسفه‌دان، اخلاق‌مدار، تندرست و جامعه‌پذیر، هفت هویت کودک مطلوب گفتمان انقلاب اسلامی را تشکیل می‌دهند. تلویزیون به دلیل بهره‌مندی از جذابیت‌های تصویری و قدرت همانندسازی، بر برداشت مخاطب کودک از هویت خود، درونی شدن فرهنگ و الگوهای فکری و رفتاری وی تأثیر می‌گذارد. شبکه‌ی تخصصی کودک به شکل‌های مختلف، هویت‌های مذکور را برساخت کرده است و در مجموع برنامه‌های تولیدی و تأمینی شبکه، هویت کودک جامعه‌پذیر، عالم و فلسفه‌دان و مؤمن، به ترتیب بیشترین بازنمایی را داشته‌اند (ر.ک: فرخ نژاد و میرفخرایی، ۱۳۹۸).

در مطالعه‌ای که با رویکردی به گفتمان‌های فرهنگی حاکم بر دولت‌های بعد از انقلاب اسلامی در ایران انجام شده است، به بررسی لایه‌ها و عناصر هویت ملی و ایرانی در همه‌ی متن برنامه‌های پنج‌گانه توسعه‌ی جمهوری اسلامی ایران - اعم از بخش‌های اقتصادی، عمرانی، سیاسی و... - به تفکیک هر برنامه توسعه پرداخته است. سه لایه «هویت اسلامی»، «هویت ایرانی» و «هویت متجددانه» در هریک از برنامه‌های توسعه تشخیص داده شد. به‌طور کلی بنا بر مطالعه این اسناد، تفاوت و تمایز چشمگیری بین عناصر فرهنگی و هویتی این برنامه‌های توسعه پنج‌گانه وجود ندارد و این برنامه‌ها متأثر از گفتمان حاکم بر آنها، برجستگی هویتی نسبی در مقایسه با دیگر عناصر و لایه‌ها دارند. (کریمی مله و بلباسی، ۱۳۹۵).

همچنین در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران سه لایه مهم هویتی مشاهده می‌شود که عبارت‌اند از: اسلامی، ایرانی و متجددانه. از این میان تعداد تکرار شاخص‌های هویت اسلامی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بسیار بیشتر از لایه‌های دیگر هویتی است. همچنین تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی دبستان نشان می‌دهد که در ۶۱ درصد از کل مطالب و ۵۲/۱ درصد عکس‌های کتاب، مؤلفه‌های هویتی وجود دارند. از این میزان در ۵۱/۴ درصد مطالب، مؤلفه‌های هویت ملی و در ۴۳/۳ درصد مؤلفه‌های هویت دینی (اسلامی) برجستگی داشته‌اند (ر.ک: قربانی بهابادی، ۱۳۹۷).

در مطالعه‌ای تحت عنوان «میراث فرهنگی اروپا؟ میراث و تاریخ مشترک در اتحادیه اروپا (چشم‌انداز اروپا)» (۲۰۰۷)، نخست این پرسش مطرح شده است که آیا مردم اتحادیه

اروپا هویت فرهنگی واحدی دارند؟ یکی از جنبه‌های مهم هویت فرهنگی تاریخ مشترک یا خاطرات مشترک است. چنین تاریخ‌هایی با میراث مشخص می‌شوند. میراث، آن آثار مربوط به گذشته یک جامعه بوده که برای حفظ شدن، انتخاب شده‌اند. از این‌رو، میراث شیوه‌ای برای تعریف افراد تلقی می‌شود.

تا به امروز اتحادیه اروپا هنوز فهرست میراث خود را تنظیم نکرده است این مطالعه به تجزیه و تحلیل میراث جهانی کشورهای اتحادیه اروپا پرداخته و اشاره می‌کند زمانی که این یادبودهای تاریخی با هم جمع می‌شوند، چه تصویری از تاریخ اروپا را نشان می‌دهند؟ تجزیه و تحلیل ۲۸۶ سایت فهرست‌شده توسط اعضای اتحادیه اروپا نشان می‌دهد که اروپا خود را به‌عنوان یک قاره مسیحی و شهری‌شده معرفی می‌کند. در سال‌های اخیر علاقه به نمادهایی برای اروپا به‌عنوان یک کل افزایش یافته و این علاقه ممکن است به ادغام اتحادیه اروپا مرتبط باشد. نکته قابل توجه در این پژوهش، اینکه بر اساس پژوهش‌هایی بخشی از هویت اروپایی به‌وسیله جنگ‌ها شکل گرفته است و مکان‌هایی همچون آشویتس و اردوگاه کار اجباری ماوتهاوزن، آثار یکی از تاریک‌ترین صفحه‌های تاریخ اروپا را نشان می‌دهد. از این‌رو، نویسندگان معتقدند اینکه از میان آثار تاریخی موجود در اروپا کدام یک انتخاب و کدام یک فراموش شوند، کار آسانی نیست: چراکه میراث تاریخی سرانجام به بازنمایی و شکل‌گیری هویت ارجاع دارد (ون‌گورپ و رنس،^۱ ۲۰۰۷).

در سند فرهنگ اروپایی: هویت و تنوع (۲۰۰۵)، به تشریح اجزای هویت فرهنگی اروپایی پرداخته شده است. در این سند هویت‌های مطلوب در اتحادیه اروپا ذکر شده‌اند که مفاهیمی از جمله آزادی فرهنگی، تنوع فرهنگی، تقویت گفت‌وگوی بین‌فرهنگی و مذهبی، تقویت وحدت اروپایی بر اساس ارزش‌های بنیادین مشترک، احترام به میراث مشترک، حق بیان فرهنگی، ایجاد هویت چندوجهی، احترام به حقوق بشر، انسجام اجتماعی، مشارکت و همراهی، حقوق آموزشی و مدنی، احترام به اروپای تقسیم‌نشده و دموکراتیک و درنهایت توسعه حس مشترک از تاریخ مشترک و آینده مشترک را شامل می‌شود.

سند دگرگون ساختن جهان ما: دستور کار ۲۰۳۰ برای توسعه پایدار (۲۰۱۵) که توسط یونسکو تدوین شده است، بیان می‌دارد که می‌بایست در سال ۲۰۳۰ دولت‌ها اقداماتی را

1. Van Gorp & Renes.

به منظور فراهم کردن زمینه‌ها و تربیت شهروندانی با ویژگی‌هایی خاص انجام دهند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: افراد دارای رفاه، سلامت، برخوردار از آموزش برابر، تساوی جنسیتی، معتقد به حقوق بشر، صلح‌جو، شهروندی جهانی، فاقد خشونت، دختران و زنان توانمند و دارای فرصت برابر، مشارکت‌جو و محافظت‌شده از ازدواج زودهنگام و ختنه، پاسدار میراث فرهنگی، آگاه از سبک‌های زندگی پایدار و طبیعت‌دوست، عدالت فراگیر، مشارکت گسترده، پاسدار آزادی‌های بنیادین، اخلاق شهروندی جهانی، انسجام اجتماعی، تفاهم متقابل و درنهایت ورزش. پژوهش‌های انجام‌شده نشان دادند که منابع هویت‌ساز بسیارند و میراث تاریخی - فرهنگی، اسناد بالادستی، رسانه‌های اجتماعی و... تنها بخشی از این منابع را تشکیل می‌دهد. مطالعه‌ی ون‌گروپ و رنسی، به‌خوبی به اهمیت میراث فرهنگی بر هویت‌یابی اشاره می‌کنند. کار فرخ‌نژاد نیز با برشمردن اهمیت برنامه‌های تلویزیونی شبکه‌ی کودک در هویت‌بخشی به این قشر می‌پردازد و سایر آثار بررسی‌شده نیز جایگاه اسناد بالادستی - اعم از داخلی و خارجی - را در بیان اجزا و سازه‌های معنایی هویت، نشان می‌دهد.

آنچه که باعث تمایز و تازگی این پژوهش می‌شود اولاً پرداختن به اسناد بالادستی است که به قانون لازم‌الاجرا تبدیل شده‌اند، ثانیاً همه‌ی قوانین برنامه‌شش‌گانه‌ی توسعه در کشور را بررسی خواهد کرد و ثالثاً بخش‌های مرتبط با فرهنگ و هنر یعنی بخش‌های فرهنگ، هنر و ورزش، بخش آموزش عمومی و درنهایت بخش امور ایثارگران برنامه‌های توسعه مورد تحلیل و بررسی قرار خواهند گرفت. با فرض اینکه تدوین‌گران این بخش از اسناد نسبت به اهداف و چشم‌اندازهای مطلوب فرهنگی نظام جمهوری اسلامی، آگاهی و التفات لازم را داشته‌اند.

۳. چارچوب مفهومی

در پژوهش‌های کیفی معمولاً کوشیده می‌شود تا نظریه‌ها و مفاهیم برآمده از آنها، به‌صورتی انعطاف‌پذیر و همچون چراغی برای روشن کردن میدان و فرایند گردآوری داده‌ها لحاظ شوند. از این‌رو، در نوشتار حاضر از مفاهیم و بصیرت‌های برآمده از بحث‌های مفهومی و نظری استفاده شده است.

۳-۱. هویت

بیشتر روان‌شناسان و نظریه‌پردازان شخصیت، هویت را امری فردی و شخصی تلقی

کرده و بر این باورند که هویت به خصیصه‌های شخصیتی و احساسی فرد مربوط می‌شود و فرایندهای روانی نقشی ضروری در ساخت و پرداخت هویت ایفا می‌کنند. با این حال ایده‌ها و برداشت‌های کاملاً دینامیک در چارچوب نظریه‌های اجتماعی فرهنگی نشان می‌دهد که هویت به شکل درونی برساخته شده و به شکل بیرونی در بسترهای مختلف اجتماعی و فرهنگی از نو ساخته شده و از محیطی به محیط دیگر متفاوت است. در برداشت اجتماعی - فرهنگی از هویت ادعا می‌شود که هویت به واسطه دیالکتیک میان فرد و جامعه شکل می‌گیرد. هویت اجتماعی تجلی‌یافته در شخصیت، جدا از دنیای اجتماعی افراد دیگر بی‌معناست. فرد بی‌همتا و متغیر است، اما شخصیت به صورت اجتماعی و به واسطه مراحل مختلف اجتماعی شدن و کنش اجتماعی ساخته می‌شود.

۲-۳. سیاست‌گذاری فرهنگی و سیاست فرهنگی

۹۹

اگرچه شکل‌های گوناگونی از مداخله دولت‌ها، حاکمان، نهادها و سازمان‌های عمومی در حوزه فرهنگ پیش از فرایند مدرنیته نیز وجود داشته است، اما سیاست فرهنگی و سیاست‌گذاری فرهنگی دست‌کم به شیوه‌ای که امروزه به کار می‌روند، پدیده‌هایی مدرن هستند. سیاست‌گذاری فرهنگی یکی از زیرمجموعه‌های سیاست‌گذاری عمومی به حساب می‌آید. تعاریف متعددی از سیاست فرهنگی شده است اما به نظر می‌رسد همه تعاریف مختلف از سیاست فرهنگی، به گونه‌ای به نقش دولت‌ها اشاره و حتی تأکید دارند یا دست‌کم اینکه دولت‌ها را یکی از سطوح اصلی و مؤثر در فرایند تدوین و اجرای سیاست فرهنگی می‌انگارند. چنان‌که بنت و مرکر معتقدند: سیاست فرهنگی در چهار مجموعه گسترده از حیطه‌های سیاست‌گذاری موجودیت یافته و در همین چارچوب‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد: سیاست‌های دولت‌ها از سطح ملی تا محلی؛ سیاست‌های نهادهای فرهنگی؛ سیاست‌های نهادهای جامعه مدنی و سیاست‌های مربوط به حیطه مشارکت و مصرف (بنت و مرکر، ۱۳۸۳: ۱۶۶).

مهم‌ترین کارکرد مورد انتظار از سیاست فرهنگی، ایجاد نوعی اتفاق نظر و سازگاری فرهنگی در جامعه از طریق خلق ارزش‌ها و باورهای مشترک و مورد پذیرش مردم است. از آنجاکه سیاست فرهنگی در هر جامعه‌ای درصدد ایجاد و تثبیت نوعی نظم نمادین است،

ارتباط نزدیک و پیوند استوار با نظام سیاسی یا شکل سامان سیاسی در هر جامعه دارد (فاضلی و قلیچ، ۱۳۹۲: ۳۱۴-۳۱۵).

۳-۳. سیاست‌گذاری هویت ملی

سیاست‌گذاری در سه سطح خرد، زیرسیستمی یا فرعی و کلان انجام می‌شود که سیاست‌گذاری هویت ملی در سطح کلان قرار می‌گیرد؛ زیرا سیاست کلان شامل اجتماع به‌عنوان یک کل می‌شود و موجودیت و منافع عمومی وسیعی را لحاظ می‌کند. سیاست‌گذاری هویت ملی برای مانایی جوامع امری لازم است. از این رو، هویت‌سازی به‌عنوان سازوکار اصلی انسجام اجتماعی برای دولت‌ها مهم است. چنین هدفی به‌خودی‌خود حاصل نمی‌شود، بلکه مستلزم سیاست‌گذاری‌هایی کارآمد و گسترده است. از این‌روست که دولت‌ها می‌کوشند فرایند هویت‌سازی را از راه سیاست‌گذاری هویتی سامان دهند.

۳-۴. هویت کودک مطلوب

نظریه‌پردازان اجتماعی و سیاسی پیوسته کوشیده‌اند نگاهی به کودک بیندازند که با نگرش خاص آنان دربارهٔ حیات اجتماعی سازگار باشد و با تفکراتشان نسبت به آینده پیوستگی یابد (جنکس، ۱۳۸۸: ۱۲). به عبارت دیگر سیاست‌گذاری فرهنگی نوعی سیاست فرهنگی که باید در قالب برنامه‌ها و اعمالی، اجرایی گردد.

سازه‌های معنایی مانند کودک شرور، کودک فطری، کودک بی‌گناه، کودک گروه اقلیت، کودک قبیله‌ای، کودک فعال، کودک طبیعی، کودک اجتماعی ساختاری، کودک معصوم، کودک قهرمان، کودک گلوله برفی (زیاده‌خواه)، کودک خارج از کنترل، کودک مینیاتوری، کودک یادگیرندهٔ جامعه‌پذیر، کودک همچون کالا، کودک قربانی، کودک جهانی یا خلاق (سورن، ۲۰۰۵: ۱۳-۱۹؛ فرگوسن، ۲۰۱۳^۲؛ جیمز، جنکس و پروت، ۱۳۹۳: ۳۲-۸۵؛ کیلی، ۱۳۹۶: ۲۰۸-۲۱۹؛ کورسارو، ۱۳۹۳: ۴۵-۴۶)، تنها بخشی از نظام‌واره‌های معنایی است که طی قرن‌های متمادی به کودک نسبت داده‌اند و کودکان خود را با آن تعریف کرده‌اند. این مفاهیم، درحقیقت تصویر کودک مطلوب را از نگاه افراد

1. Sorin.
2. Ferguson.

یا گروه‌هایی در دوره‌های مشخص تاریخی آشکار می‌سازد که بنا بوده در چارچوب نوعی سیاست فرهنگی بر ساخت و محقق شود.

در این نوشتار منظور از هویت کودک مطلوب، بیان مفاهیم، مقولات و به‌طور کلی عناصری است که از منظر سیاست‌گذاری فرهنگی جمهوری اسلامی ایران یا هر منبع هویت‌سازی، آرمانی و مطلوب به نظر می‌رسد و خواهان تحقق آن تصاویر در کودکان و همه انسان‌ها هستند. طراحی و اجرایی کردن مفهوم انسان و کودک مطلوب در اسناد بالادستی جمهوری اسلامی ایران از آنجاکه از سوی نهادهای دولتی یا حکومتی انجام می‌شود، ذیل مفهوم سیاست‌گذاری عمومی و به‌طور خاص ذیل دو مفهوم سیاست فرهنگی و سیاست‌گذاری فرهنگی جای می‌گیرد. هرچند نزدیک‌ترین تعبیر نسبت به چنین امری، همانا نوعی سیاست‌گذاری فرهنگی هویت ملی است که در اسناد توسعه‌ای میان‌مدت جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان آرمان‌های متعالی که باید برنامه‌های توسعه در راستای آن حرکت کنند، گنجانده شده است.

۱۰۱

باین حال، با توجه به جنبه اجتماعی (تعاملی و برساختی) اصل هویت و در اینجا هویت کودک مطلوب، شایسته است برای تحقق عناصر مطلوب انسان و کودک ایرانی، زمینه‌های شکل‌گیری اجتماعی و تعاملی آن به‌طور طبیعی و در عین حال سازمان‌یافته، منسجم و منظم با توجه به نیروهای معارض یا متفاوت در نظر گرفته شوند.

در مرحله تحلیل یافته‌های پژوهش، نظر به اینکه در پی شناسایی هویت مطلوب کودکان و نوجوانان در اسناد بالادستی هستیم، نیاز به چارچوب مفهومی جامعی احساس می‌شود که بر اساس معیارهای رویکردهای تخصصی مانند حوزه دین، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی، به هویت کودک مطلوب اشاره کرده باشد، تا بتوان یافته‌های استخراج‌شده از متن اسناد را با آنها مقایسه و ارزیابی کرد. از این‌رو، دو نظریه «انسان‌عامل» و «بازتولید تفسیری» که افزون بر سازگاری و انسجام با یکدیگر، متناسب با مفاهیم پیش‌گفته هویت و سیاست‌گذاری فرهنگی در حوزه‌های مرتبط با کودکان هستند، در مجموع چارچوب تحلیلی این پژوهش را شکل می‌دهند. در ادامه به‌طور مفصل به آنها می‌پردازیم.

۱-۴-۳. نظریه انسان‌عامل

در نگاه اسلامی، پهنه حیات دنیوی، سراسر عرصه‌ای برای رسیدن آدمی به هدفی غایی به‌نام حیات طیبه است و لحظه لحظه عمر انسان به‌عنوان سرمایه‌ای برای دستیابی به آن

محسوب می‌شود. از این رو، در این دیدگاه، دوره کودکی در مقام بخشی از عمر و زندگی انسان نمی‌تواند در حاشیه قرار گیرد یا نسبت به آن بی‌توجهی شود. در عین حال باید نسبت این دوران با دوران بزرگسالی را تبیین کرد. در حقیقت قضاوت در مورد نقش و اهمیت دوران کودکی در رسیدن به حیات طیبه، مترتب بر مبنای انسان‌شناختی است. به عنوان نمونه، اگر انسان به شکل شیئی در نظر گرفته شود که بیشترین انعطاف و شکل‌پذیری را در کودکی دارد و نیازمند آن است تا در اسرع وقت توسط استادی زبردست به بهترین شکل ساخته شود، دوره کودکی دوران طلایی تربیت تلقی می‌شود. اگر تربیت را به معنای شکل دادن در نظر بگیریم آن گونه که اسکینر معتقد است که بر آن اساس، شرطی‌سازی انجام می‌شود و تربیت، بسیار زود هنگام شروع می‌شود. به عبارت دیگر از همان لحظه که انسان را بسان حیوان می‌توان دست‌آموز کرد، شرطی‌سازی نیز قابل انجام است. در مقابل، در نظریه اسلامی عمل، به دلیل محوریت عاملیت آدمی در تربیت و حیاتش و کم‌رنگ بودن آن در دوران کودکی، این دوران نمی‌تواند چنان محوریتی یابد که دوران بزرگسالی را تحت الشعاع خود قرار دهد. از این رو، نمی‌توان این دوره حیات آدمی را به اندازه‌ای بزرگ کرد که گویی مسیر اصلی حرکت انسان در این دوره بنا نهاده می‌شود.

بر اساس این دیدگاه، وجود آدمی، میدانی از زورآزمایی قوا و نیروهای مختلف و عوامل اثرگذار بیرونی و نیز عرصه ظهور ضعف‌ها و نیروهای درونی اوست. جسم آدمی، ترکیبی از نیروهای متضاد است و هریک از این قوا، کار خویش را بدون ملاحظه و مراعات قوای دیگر انجام می‌دهد اما پرسش اینجاست که بر ایند کلی کشمکش میان این عوامل و نیروها چیست؟ از منظر نظریه اسلامی عمل، آنچه که از یک سو بر ایند همه این نیروها، و از سوی دیگر، خود به صورت انباشته، تعیین‌کننده شخصیت آدمی است «عمل» اوست. آدمی با متبلور ساختن خواست خویش در عمل، در حال ساختن موجودیت خویش و تجارت با سرمایه‌های وجودی خود است (سجادیه و دیگران، ۱۳۹۴: ۴۰-۴۱).

در این نظریه، مبادی عمل انسان بر سه دسته‌اند: معرفت، میل و اراده. با توجه به مبانی سه‌گانه عمل، می‌توان گفت هر جلوه یا حالتی از انسان، اعم از درونی و بیرونی، در صورتی عمل محسوب می‌شوند که مبتنی بر سه مبنای مذکور باشند (باقری و باقری، ۱۳۸۷: ۸۴-۸۵).

از منظر این نظریه، در هنگام بلوغ است که مبادی عمل به‌صورت کامل در آدمی به ظهور می‌رسند. تمرکز بر مفهوم بلوغ و اقتضائات آن می‌تواند نوعی مرحله‌بندی را در فعالیت‌های تربیتی رقم زند. شروع تکلیف در این زمان، می‌تواند نشانگر این مهم باشد که پیش از بلوغ، فرد هنوز آمادگی به دوش گرفتن تکلیف و انجام عمل ارادی را ندارد. بر این اساس، می‌توان گفت میان دوره کودکی و بلوغ و پس از آن تمایزی جدی وجود دارد. زندگی کودک بیشتر بر محور دو مبدأ میل و شناخت پیش می‌رود. مبدأشناختی وی در حال تکوین است و نمی‌توان از آن انتظار کاملی داشت. همچنین، از یک‌سو امیال در مقایسه با شناخت‌ها از قدرت بیشتری برخوردارند و از سوی دیگر، هنوز اراده به نحو پرننگ در کودک به ظهور نرسیده است. از این‌رو، کودک توان تدبیر اخلاقی امیال خویش را ندارد و نمی‌تواند از دیدگاهی فراتر از امیال به بررسی، ارزیابی و انتخاب آنها بپردازد. در حال تکوین بودن مبدأشناختی کودک نیز ملاحظات ویژه‌ای را پیش روی فعالیت‌های تربیتی این دوره قرار می‌دهد (باقری، ۱۳۹۱: ۲۳۱؛ سجادیه و دیگران، ۱۳۹۴: ۳۳).

۱۰۳

مرحله کودکی از منظر این نظریه، دوران تمهید یا آمادگی برای تربیت است، اما زمینه‌ساز خواندن این مرحله، بدین معنا نیست که مربی در این مرحله وظیفه‌ای برعهده ندارد. اقدامات مهمی وجود دارد که در این مرحله باید انجام شود، اما این اقدامات الزام به مفهوم تربیت، به‌معنای خاص کلمه نیست، بلکه نوعی زمینه‌سازی - تمهید - است. در تبیین اهداف دوره تمهید، توجه به محدودیت‌های عمل آدمی از این جهت مهم تلقی می‌شود که بخشی از این محدودیت‌ها نه به‌خاطر ویژگی‌های ژنتیکی موجود در بدو تولد بلکه ناشی از چگونگی طی شدن دوره کودکی است. به بیان دیگر، هر چقدر که دوره تمهید به شکل بهتری سپری شود، حدود عمل آدمی وسیع‌تر شده و با شروع دوران تربیت، وسعت بیشتری برای عمل مهیا می‌شود. به‌عنوان نمونه، دوره کودکی دوره‌ای تعیین‌کننده در رشد زیستی انسان است که در صورت بروز کاستی در آن، امکان جبران‌ش در نوجوانی یا بزرگسالی اندک است. در ادامه بحث به اهداف واسطه‌ای تربیت در این دوران خواهیم پرداخت.

اهداف واسطه‌ای تربیت در دوران تمهید

در نظریه اسلامی عمل، اهداف واسطه‌ای ده‌گانه‌ای برای تربیت بیان شده‌اند که مجموع آنها، تحقق‌بخش حیات طیبه در مقام هدف غایی تربیت خواهند بود. از سوی دیگر،

همان گونه که پیش‌تر اشاره شد، جریان واقعی تربیت و تحقق کامل این هدف در افراد، معطوف به پس از دوران تمهید است. از این‌رو، دوره تمهید دورانی است که نمی‌توان این اهداف را به‌صورت حاضر برای آن مدنظر قرار داد و تربیت را بر اساس آن سامان بخشید، بلکه باید زمینه تحقق آنها را در دوران کودکی فراهم آورد. اهداف ده‌گانه واسطه‌ای تربیت عبارت‌اند از:

۱. سلامت، پاکی و قوت جسمی؛
۲. آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی شامل پیام‌های انسانی، مفاهیم، مناسک و مظاهر دین؛
۳. افزایش قابلیت انتخاب و دست‌ورزی با امیال درونی؛
۴. افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر؛
۵. آشنایی با پدیده‌های طبیعی؛
۶. زمینه‌سازی تصرف مسئولانه در طبیعت؛
۷. آشنایی و ارتباط با پدیده‌های انسانی؛
۸. افزایش قابلیت مشارکت و مداخله مؤثر گروهی؛
۹. قابلیت انجام مسئولیت‌های مشخص؛
۱۰. آشنایی با امور زیبا و زشت و گرایش به زیبایی‌ها و تنفر از زشتی‌ها.

۲-۴-۱. نظریه بازتولید تفسیری

از منظر جامعه‌شناختی، جامعه‌پذیری منحصر به سازگاری و درونی‌سازی نیست، بلکه شامل فرایندی از مناسب‌سازی، ابداع دوباره و بازتولید هم می‌شود. بر اساس این قرائت از جامعه‌پذیری، درک اهمیت فعالیت جمعی و اشتراکی بسیار مهم است. باید دریابیم کودکان چگونه با بزرگسالان و یکدیگر گفت‌وگو و مشارکت می‌کنند و در تولید فرهنگ سهیم می‌شوند. اصطلاح بازتولید تفسیری، ابعاد ابداعی و خلاقانه مشارکت کودکان در جامعه را دربرمی‌گیرد. در واقع کودکان با دریافت خلاقانه یا مناسب‌سازی اطلاعات دریافت‌شده از دنیای بزرگسالان، به‌منظور رفع نیازهایشان به ایجاد فرهنگ‌های گروه‌های همسال خاص خود می‌پردازند و در آنها مشارکت می‌کنند.

اصطلاح بازتولید، دربرگیرنده این مفهوم است که کودکان صرفاً به درونی کردن جامعه و فرهنگ نمی‌پردازند، بلکه فعالانه در تولید فرهنگی و تغییر و تحولاتش نیز مشارکت دارند.

این اصطلاح همچنین دلالت بر این دارد که کودکان به دلیل مشارکت در جامعه، هم تحت تأثیر الزامات ساختار اجتماعی موجودند و هم تحت تأثیر الزامات بازتولید اجتماعی. به عبارت دیگر کودکان و دوران کودکی‌شان تحت تأثیر جوامع و فرهنگ‌هایی است که عضوشان هستند. در مقابل، جوامع و فرهنگ‌ها هم به وسیله فرایندهای تغییر تاریخی شکل گرفته و متأثر شده‌اند (کورسارو، ۱۳۹۳: ۴۵-۴۶).

چارچوب مفهومی منتخب در این پژوهش مبتنی بر نظریه‌ها و مفاهیمی است که به نوعی بر معیارهای هویت مطلوب (کودک مطلوب) دلالت می‌کند. نظریه انسان عامل به جهت دُو بُعدی بودنش در بُعدهای دینی و روان‌شناختی، به نظر دیدگاهی مطلوب در باب کودک و کودکی تلقی می‌شود. از میان نظریه‌های مطرح در حوزه جامعه‌شناسی کودکی، نظریه بازتولید تفسیری به دلیل تأکید بر این موضوع که کودکان صرفاً به درونی کردن جامعه و فرهنگ نمی‌پردازند، بلکه فعالانه در تولید فرهنگی و تغییر و تحولاتش نیز مشارکت دارند - وجهی از نظریه که با عاملیت انسان در نظریه انسان عامل انطباق دارد- دیدگاهی واقع‌گرا تلقی می‌شود که می‌تواند بعد جامعه‌شناختی نظریه انسان عامل را تقویت و تکمیل کند.

در جدول ذیل به منظور فراهم کردن امکان مقایسه میان مقوله‌های استخراج‌شده از اسناد مورد بررسی با چارچوب مفهومی منتخب پژوهش، مقوله‌های محوری بر اساس اهداف ده‌گانه واسطه‌ای تربیت در دو نظریه انسان عامل و بازتولید تفسیری بیان شده‌اند.

ردیف	کودک مطلوب	محورها
۱	نظریه انسان عامل	تندرست
		دین آگاه
		درون‌کاو
		نیکوکار
		طبیعت آشنا
		حافظ محیط‌زیست
		جامعه‌پذیر
		مشارکت‌جو
		مسئولیت‌پذیر
		زیبایی‌جو
۲	نظریه بازتولید تفسیری	کنشگر

۵. روش تحقیق

روش‌های کمی در کل با شمارش و اندازه‌گیری جنبه‌هایی از زندگی اجتماعی سروکار دارند، در حالی که روش‌های کیفی بیشتر با تولید توصیف‌های استدلالی و کشف معناها و تفسیرهای کنشگران اجتماعی سروکار دارند (بلیکی، ۱۳۸۴: ۳۰۱). در رویکرد کمی، روش در خدمت مبانی نظری، وظیفه خاصی را عهده‌دار است، اما در رویکرد کیفی، روش همه مسئولیت شناخت را برعهده می‌گیرد (ایمان، ۱۳۹۳: ۱۴۷-۱۴۸).

با توجه به ماهیت مسئله این نوشتار و پرسش اصلی تحقیق، رویکرد کیفی، رویکردی معقول و جامع برای پاسخگویی به پرسش این پژوهش تشخیص داده شد. از میان روش‌های موجود در رویکرد کیفی برای رسیدن به مقصود، روش «تحلیل محتوای کیفی» برای تحلیل و بررسی متون و اسناد مکتوب در این حوزه مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

۵-۱. تحلیل محتوای کیفی

در تحلیل محتوا، پژوهشگر می‌کوشد با مطالعه، تحلیل و بررسی اسناد و متون به هدف پژوهش دست یابد و با استخراج داده‌ها از متن به پرسش‌ها پاسخ دهد یا به توصیفی از متن برسد. به‌طور کلی تحلیل محتوا به هر رویه‌ای که برای تحلیل، تلخیص، طبقه‌بندی و استنباط کردن خصوصیات خاص از متن منجر می‌شود، و در مواردی معناهای پنهان واقع در آن هویدا شده و گاهی امکان مقایسه چندین متن را به ما می‌دهد، اطلاق می‌گردد.

برخی تحلیل محتوا را یک «روش» و برخی آن را «تکنیکی برای جمع‌آوری و تحلیل داده» می‌دانند. در واقع تحلیل محتوا افزون بر اینکه یک روش تحقیق کیفی است، به‌عنوان یک تکنیک نیز در بیشتر روش‌های کیفی به کار می‌رود. تحلیل محتوا خود می‌تواند پیش‌درآمد استفاده و انجام روش‌های دیگر همچون نظریه داده بنیاد باشد. هرچند در بیشتر روش‌های تحقیق کیفی، داده‌ها در نهایت باید تبدیل به متن شده و به‌گونه‌ای تحلیل محتوا شوند. بنابراین با کمی اغماض می‌توان گفت که تحلیل محتوا تکنیکی است که در همه روش‌های کیفی کاربرد دارد. در واقع می‌توان گفت تحلیل محتوای کیفی روشی ارزشمند برای تحلیل حجم عظیمی از داده‌های متنی در یک بستر خاص است. هدف این روش، شناسایی مهم‌ترین طبقه‌ها و مقوله‌ها در یک متن و کشف کردن واقعیت اجتماعی نهان در آن است (خنیفیر و مسلمی، ۱۳۹۷: ۷۷؛ مؤمنی‌راد و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۸۹-۲۱۸؛ تبریزی، ۱۳۹۳: ۱۰۷).

۵-۲. مراحل پژوهش

پس از تعیین مسئله پژوهش و تدوین پرسش‌ها مانند همه پژوهش‌های دیگر نیاز به نمونه‌گیری است که در این تحقیق همان‌طور که پیش‌تر بیان شد همه قوانین برنامه‌های توسعه از ابتدا تاکنون مورد تحلیل قرار خواهند گرفت. از این‌رو، نمونه‌گیری دیگر موضوعیت نخواهد داشت. گام بعدی انتخاب واحد تحلیل و واحد زمینه است. واحد تجزیه و تحلیل، شخص یا چیزی است که مورد مطالعه قرار می‌گیرد و در تحلیل محتوا معمولاً آن را واحد ثبت می‌نامند. معمول‌ترین واحد تجزیه و تحلیل در مطالعات اجتماعی یک فرد از افراد جامعه است. در روش تحلیل محتوا، انتخاب مقوله‌ها به‌خودی‌خود واحد تجزیه و تحلیل (واحد ثبت) را معین نمی‌کند. به بیان دیگر برای یک مجموعه از اسناد و مجموعه‌ای از مقوله‌ها، یک واحد ثبت منحصره‌فرد وجود ندارد. در این پژوهش، واحد ثبت «مضمون» انتخاب شده است. منظور از مضامین معنای خاصی است که از یک کلمه، جمله یا پاراگراف مستفاد می‌شود.

۱۰۷

واحد زمینه بزرگ‌تر از واحد تحلیل است. به عبارتی واحد زمینه به بستری که واحد تحلیل در آن قرار دارد، اشاره می‌کند. بنابراین وقتی واحد ثبت کلمه باشد، واحد زمینه می‌تواند جمله، پاراگراف، صفحه و... باشد. واحد تحلیل باید در بستر واحد زمینه تفسیر شود. ممکن است واحدهای تحلیل مشابه در واحدهای زمینه گوناگون، متفاوت تفسیر شود (رسولی و امیر آشنایی، ۱۳۹۳: ۱۱۱-۱۱۴؛ مؤمنی‌راد و همکاران: ۲۰۴-۲۰۵). در این پژوهش همه متن بخش‌های فرهنگ، هنر و ورزش، آموزش عمومی و درنهایت بخش امور ایثارگران برنامه‌های توسعه واحد زمینه را تشکیل می‌دهند و جایگاه و موقعیت مؤلفه‌ها و مقوله‌ها در کل متن تحلیل خواهند شد. گام بعدی کدگذاری است که شاید پیچیده‌ترین مرحله باشد. به‌طور کلی فرایند کدگذاری در تحلیل محتوای کیفی بسته به مسئله یا اهداف پژوهش می‌تواند به‌صورت قیاسی یا استقرایی صورت پذیرد. در این پژوهش با توجه به مسئله تحقیق، از رویکرد استقرایی استفاده خواهد شد. در اینجا هدف تحقیق استقرایی، کمک به پدید آمدن یافته‌های تحقیق از طریق توجه به مضامین مسلط و متداول در داده‌هاست.

متن اسناد مورد مطالعه، اساس و آغاز فرایند تحلیل محتوای استقرایی را شکل می‌دهند. پژوهشگر در بدو امر به این متون مراجعه کرده و بارها به مطالعه آنها پرداخته است. سپس نوبت به مرحله سازمان‌دهی اطلاعات می‌رسد که این مرحله با کدگذاری شروع گردید و با توجه به محتوای آشکار و یا پنهان مستتر در هر واحد، مفاهیم گویایی بدان اطلاق شد. با مرور

کدهای به دست آمده، به کدهایی دست یافتیم که با عناوین گوناگون تکرار شده و بیش از یک مفهوم را پوشش می دهند. جمع آوری کدهای مشابه در کنار هم، زمینه ایجاد مقوله های مستتر در متن را فراهم می آورد. رابطه مقوله های میانی می تواند در قالب یک شبکه باز، رابطه سلسله مراتبی، ترتیب زمانی یا شبکه علی تنظیم شود. در نهایت نیز این مقوله ها می توانند در ارتباط با هم قرار گیرند و در سطح بالاتری از انتزاع، زیر یک مقوله اصلی جمع شوند (محسنی تبریزی و سلیمی، ۱۳۹۱: ۱۳۹-۱۴۲؛ تبریزی: ۱۲۲-۱۳۱؛ مؤمنی راد: ۲۰۶-۲۱۵).

۳-۵. ارزیابی تحقیق

در این پژوهش به منظور کیفیت تحقیق از معیار پیشنهادی جانسون و کریستنسن استفاده خواهیم کرد. در این روش معیارهای کنترلی فهرست ارزیابی مطالعه کیفی به صورت جدول ارائه شده است (محمدپور، ۱۳۹۰: ۱۸۸).

مقدمه	۱. آیا موضوع تحقیق در همان ابتدای کار مشخص شده است؟
	۲. آیا مسئله یا مسائل تحقیق به روشنی شناسایی شده اند؟
	۳. آیا مروری کافی بر ادبیات پژوهشی مرتبط صورت گرفته است؟
	۴. آیا هدف تحقیق به صراحت بیان شده است؟
	۵. آیا سؤال های خاص تحقیق شناسایی شده و به روشنی عنوان شده اند؟
روش	۱. آیا مشخصات مشارکت کنندگان، مکان پژوهش و بستر آن به درستی تشریح شده اند؟
	۲. آیا مشارکت کنندگان برای هدف مطالعه مناسب هستند؟
	۳. آیا تعداد مشارکت کنندگان به اندازه کافی زیاد است؟
	۴. آیا داده های کافی برای عنوان کردن سؤال تحقیق گردآوری شده اند؟
	۵. آیا راهبردهای زاویه بندی یا دیگر راهبردهای افزایش اعتبار برای کمک به فراهم کردن شواهد قابل اعتماد به کار رفته اند؟
	۶. آیا با مشارکت کنندگان به شکل اخلاقی برخورد شده است؟
نتایج	۱. آیا یافته ها به روشنی ارائه شده اند؟
	۲. آیا هیچ داده ای به طور بالقوه مهمی از سوی محقق اغماض شده است؟
	۳. آیا شواهد کافی برای متقاعد کردن محقق در خصوص قابلیت اعتماد یافته ها فراهم شده است؟
بحث	۱. آیا نتایج بحث شده دارای ارتباط با تحقیق های دیگری در این حوزه هستند؟
	۲. آیا محدودیت های مطالعه بحث شده اند؟
	۳. آیا محققان تبیین های جایگزین را برای یافته های خود بررسی کرده اند؟
	۴. آیا پیشنهادهایی برای تحقیق های بیشتر عنوان شده اند؟

در خصوص معیارهای بخش مقدمه باید گفت که به همه پرسش‌های طرح‌شده، در متن گزارش تحقیق به‌طور کامل اشاره شده است. در قسمت روش، اسامی همه اسناد تحلیل‌شده بیان شده اند و با پرسش تحقیق تناسب دارند و نیز همه اسناد مورد بررسی قرار گرفته‌اند. داده‌های استخراج‌شده به نظر، کفایت پاسخگویی پرسش تحقیق را می‌کنند و همچنین به‌منظور افزایش اعتبار از روش زاویه‌بندی نیز بهره‌برداری شده است. پیرامون بخش نتایج سعی شده داده‌ها به‌نحوی روشن ارائه شوند و هیچ داده‌ای از سوی محققان مورد اغماض قرار نگرفته باشد و آنچه از داده‌ها استخراج‌شده در مراحل کدگذاری باز و محوری در قالب جداولی همگی گزارش شده‌اند و درنهایت به‌منظور قابلیت اعتماد یافته‌ها، از روش‌های زاویه‌بندی تحلیلی یا پژوهشگر و تأییدپذیری استفاده شده است.

در بخش معیار بحث، در قسمت نتیجه‌گیری نشان داده شده که نتایج بحث‌شده با تحقیق‌های دیگری در این حوزه ارتباط داشته و همدیگر را تأیید می‌کنند.

۱۰۹

۶. یافته‌ها

هدف از کدگذاری باز، قرار دادن داده‌ها و پدیده‌های به‌اصطلاح انضمامی در قالب مفاهیم کلی است. در اسناد بالادستی، مفاهیم کلی و مقوله‌های انتزاعی بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرند تا موضوع‌ها و پدیده‌هایی که معمولاً در محاوره‌های روزمره از آنها یاد می‌شوند. از این رو، مفاهیم مندرج در اسناد توسعه‌ای شش‌گانه را به‌مثابه مفاهیم و کدهای استخراج‌شده در مرحله کدگذاری باز تلقی کردیم. برای بیان شفافیت در مسیر استخراج و تحلیل داده‌ها، شماره صفحات کدهای استخراجی در جداول ذکر شده‌اند که ناظر بر معیار تأییدپذیری در ارزیابی پژوهش کیفی است. پس از این مرحله درنهایت به دسته‌بندی مفاهیم استخراج‌شده برحسب همگرایی‌ها و واگرایی پرداختیم و آن مفاهیم دسته‌بندی شده را ذیل عناوین و مفاهیم انتزاعی و کلی‌تر تحت عنوان مقوله‌ها قرار دادیم. در ادامه در قالب جداولی کدهای استخراج‌شده در مرحله کدگذاری باز همراه با شماره صفحه‌بندی که کدها از صفحه مزبور استخراج‌شده به تفکیک هر قانون برنامه توسعه آمده است.

قانون برنامه پنج ساله اول توسعه جمهوری اسلامی ایران

شماره صفحه	کد
۱۵	پرورش روحیه احترام به قانون
۱۵	نظم پذیری
۱۵	کار گروهی
۱۵	فرهنگ کار
۱۵	صرفه جویی
۱۵	حفظ محیط زیست
۱۵	قداست خانواده
۱۵	مسئولیت پذیری
۱۵	انواع مشارکت

قانون برنامه اول توسعه طی سال های ۱۳۶۸-۱۳۷۲، اولین برنامه توسعه ای در کشور از زمان پیروزی انقلاب اسلامی به حساب می آمد که در شرایط بحرانی ناشی از جنگ تحمیلی و در دولت سازندگی هاشمی رفسنجانی اجرایی می شد. در این برنامه، ترویج روحیه تعهد و مشارکت غالباً از نوع اقتصادی آن، قانون گرایی، توجه به خانواده و محیط زیست مشهود است.

۱۱۰

قانون برنامه پنج ساله دوم توسعه جمهوری اسلامی ایران

شماره صفحه	کد
۳۸	رشد فضائل اخلاقی
۳۸	ایمان مذهبی
۳۸	خلاقیت
۳۸	علم
۳۸	آموزش هنر
۳۸	خانواده
۳۸	انواع مشارکت

قانون برنامه دوم توسعه طی سال های ۱۳۷۴-۱۳۷۸ در دولت سازندگی هاشمی رفسنجانی و دولت اصلاحات خاتمی اجرایی می شد. در این برنامه مشارکت در امور دینی، فرهنگ و هنر و توجه به خانواده و علم، برجسته شده است.

قانون برنامه پنج‌ساله سوم توسعه جمهوری اسلامی ایران

شماره صفحه	کد
۶۶	خانواده
۶۷	اعتلای معرفت دینی
۶۷	اندیشه‌های امام و رهبری
۷۲	میراث فرهنگی
۷۴	رشد آگاهی‌ها
۷۴	فضایل اخلاقی

قانون برنامه سوم توسعه طی سال‌های ۱۳۷۹-۱۳۸۳، به‌طور کامل در دولت اصلاحات خاتمی اجرایی می‌شد. در این برنامه توجه به آرمان‌های دینی و انقلابی، بسیار پررنگ و قابل توجه است.

۱۱۱

قانون برنامه پنج‌ساله چهارم توسعه جمهوری اسلامی ایران

شماره صفحه	کد
۵۲	هویت اسلامی - ایرانی
۵۲	معرفت دینی
۵۴	سیره و اندیشه امام
۵۴	هویت ایرانی
۵۴	پاسدار زبان فارسی
۵۵	چندفرهنگ‌گرایی
۵۶	میراث فرهنگی

قانون برنامه چهارم توسعه طی سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۸۸، به‌طور کامل در دولت عدالت‌خواه احمدی‌نژاد اجرایی می‌شد. در این برنامه توجه به ارزش‌های دینی، انقلابی و ملی کاملاً مشهود است.

قانون برنامه پنج ساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران

کد	شماره صفحه
عدالت خواه	۱
ارزش های اسلامی	۱
ارزش های انقلابی	۱
فرهنگ مقاومت و ایثار	۱
کار گروهی	۱
خلاقیت	۱
پاسدار زبان فارسی	۱
فرهنگ قرآنی	۲
سیره و اندیشه امام و رهبری	۲
پاسدار میراث تمدنی اسلامی - ایرانی	۲
هویت اسلامی	۴

قانون برنامه پنجم توسعه طی سال های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۴ در دولت های عدالت خواه احمدی نژاد و دولت تدبیر و امید روحانی اجرایی می شد. در این برنامه توجه به ارزش های دینی، انقلابی، ملی و عدالت خواهانه کاملاً مشهود است.

۱۱۲

قانون برنامه پنج ساله ششم توسعه جمهوری اسلامی ایران

کد	شماره صفحه
ارزش های اسلامی	۲۷
ارزش های انقلابی	۲۷
ارزش های ملی	۲۷
فضائل اخلاقی	۲۷
هویت ملی	۲۷
میراث فرهنگی	۲۸
فرهنگ اسلامی	۲۸
هویت اسلامی	۲۸
تعالی خانواده	۲۹

قانون برنامه ششم توسعه طی سال های ۱۳۹۶ تا ۱۴۰۰، به طور کامل در دولت تدبیر و امید روحانی اجرایی می شد. در این برنامه به طور معناداری توجه به ارزش های دینی، انقلابی، ملی و خانواده مشاهده می شود.

مفاهیم استخراج‌شده از هر برنامه را برحسب وجود واگرایی‌ها و همگرایی‌ها، در قالب مقوله‌های انتزاعی‌تر و کلی‌تر دسته‌بندی کردیم که در جدول ذیل بدان اشاره شده است.

ردیف	کدها	مقوله استخراجی
۱	ارزش‌های اسلامی فضایل اخلاقی فرهنگ اسلامی هویت اسلامی فرهنگ قرآنی معرفت دینی اعتلای معرفت دینی رشد فضایل اخلاقی ایمان مذهبی	مؤمن
۲	میراث فرهنگی پاسدار میراث تمدنی اسلامی - ایرانی هویت اسلامی - ایرانی پاسدار زبان فارسی ارزش‌های ملی هویت ایرانی هویت ملی	ایرانی
۳	ارزش‌های انقلابی سیره و اندیشه امام و رهبری فرهنگ مقاومت و ایثار عدالت‌خواه سیره و اندیشه امام اندیشه‌های امام و رهبری	انقلابی
۴	کار گروهی مسئولیت‌پذیری فرهنگ کار صرفه‌جویی	متعهد و مقتصد
۵	تعالی خانواده خانواده قداست خانواده	حافظ ارزش‌های خانواده
۶	خلاقیت آموزش هنر	خلاق
۷	پرورش روحیه احترام به قانون نظم‌پذیری	قانون‌گرا
۸	چندفرهنگ‌گرایی	تعامل‌گرای فرهنگی
۹	رشد آگاهی‌ها	شکوفای
۱۰	علم	طالب دانش
۱۱	انواع مشارکت	کنشگر
۱۲	حفظ محیط‌زیست	دوستدار محیط‌زیست

بعد از اتمام تحلیل محتوای کیفی اسناد، در مجموع ۳۸ مفهوم در مرحله کدگذاری باز از قوانین برنامه‌های توسعه استخراج گردید. با بازخوانی و مرور چندین باره مفاهیم استخراج‌شده در مرحله کدگذاری باز، در نهایت به ۱۲ مقوله نهایی رسیدیم.

همان‌طور که مشاهده می‌شود مدیران و سیاست‌گذاران فرهنگی جمهوری اسلامی ایران در قوانین برنامه‌های توسعه، مقوله‌های دوازده‌گانه‌ای را برای کودکان ترسیم کرده‌اند که عبارت‌اند از: ۱. مؤمن، ۲. انقلابی، ۳. ایرانی، ۴. متعهد و مقتصد، ۵. حافظ ارزش‌های خانواده، ۶. خلاق، ۷. قانون‌گرا، ۸. تعامل‌گرای فرهنگی، ۹. شکوفا، ۱۰. طالب دانش، ۱۱. کنشگر، ۱۲. دوستدار محیط‌زیست.

با مرور مقوله‌های استخراج‌شده، مضمون مشترکی که می‌تواند به‌عنوان نوعی مقوله هسته به همه شبکه مفهومی و مقوله‌های استنباط‌شده معنا بخشیده و آنها را یکپارچه سازد، عبارتست از مضمون «کودک مؤمن و انقلابی در بستر فرهنگ و تمدن ایرانی - اسلامی». به بیان دیگر، اگر بخواهیم هویت کودک مطلوب از نگاه سیاست‌گذاران فرهنگی جمهوری اسلامی ایران و طراحان هویت مطلوب انسان در ایران پس‌انقلاب را در قالب یک مضمون واحد و مشترک بازیابی کنیم به آنچه پیش‌تر گفته شد، دست می‌یابیم.

سیاست‌گذاران فرهنگی در قالب اسناد بالادستی قوانین توسعه‌ای کشور مطابق آرمان‌های انقلابی، قانون اساسی و اظهارات رهبران و مدیران جمهوری اسلامی ایران، خواهان انسانی (کودک و نوجوان) دارای آشنایی به ارزش‌ها و فرهنگ اسلامی و مؤمن به آن، دارای ویژگی‌ها، روحیه و رفتار انقلابی و معتقد به ارزش‌ها و سیره رهبران انقلاب اسلامی در بستر سرزمین، تاریخ و فرهنگ ایرانی - اسلامی هستند. چنین فردی مسلماً عناصر هویتی مطلوب بعدی - متعهد و مقتصد، حافظ ارزش‌های خانواده، خلاق، قانون‌گرا، تعامل‌گرای فرهنگی، شکوفا، طالب دانش، کنشگر و دوستدار محیط‌زیست - را دارا خواهد بود.

روشن است که بدین ترتیب برخی عناصر فرهنگی مثبت همچون مسئولیت‌پذیری، نظم‌پذیری و قانون‌گرایی، تعامل‌گرای فرهنگی، حافظ و دوستدار محیط‌زیست و طالب دانش بودن به‌خودی‌خود و مستقل از مضمون اصلی استخراج‌شده، ارزش بنیادین و نجات‌بخش ندارند. از این‌روست که باز هم باید تأکید کرد دال مرکزی، مقوله هسته و به بیان بهتر در اینجا (بر اساس روش تحقیق اتخاذشده یعنی تحلیل محتوای کیفی) تم و

مضمون مشترک و معنابخش همهٔ مقوله‌های استخراج‌شده: کودک مؤمن، ایرانی - اسلامی، انقلابی و وفادار به باورها و ارزش‌های اسلام و انقلاب یا همان سرباز مؤمن و وفادار به ایران و انقلاب اسلامی است که به‌هیچ‌وجه حمایت خود را از کلیت نظام و انقلاب اسلامی ترک نخواهد کرد (مؤمن حامی).

۷. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

امروزه در عصر جهانی‌شدن، منابع بسیار فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی سعی در القای معانی و به تعبیری نظام‌واره‌های اعتقادی خویش به افراد، به‌خصوص کودکان دارند تا از رهگذر این برساخت هویتی، آنان را در مسیر اهداف و چشم‌اندازهایشان جهت دهند. هویت فرهنگی، نظام باورهای فرهنگی یک جامعه را نشان می‌دهد. از این رو، دولت‌ها نیز در این عرصه، همهٔ تلاش خود را می‌کنند تا در این فرایند معنابخشی و هویت‌بخشی به شهروندان به‌خصوص کودکان نقش‌آفرینی مؤثرتری داشته باشند تا مبانی و اصول حاکمیتی خویش در همهٔ عرصه‌ها به‌خصوص عرصهٔ فرهنگی حفظ‌شده و دچار بحران نشود.

در این پژوهش از میان منابع شکل‌گیری هویت فرهنگی صرفاً به یکی از این عوامل - سازمان‌های رسمی - پرداخته شده و اسناد و متون بالادستی عرصهٔ فرهنگ و به‌طور مشخص قانون برنامه‌های شش‌گانهٔ توسعهٔ جمهوری اسلامی ایران تحلیل شده‌اند.

برنامه‌های توسعهٔ جمهوری اسلامی ایران، به مجموعه برنامه‌های میان‌مدتی گفته می‌شود که به‌صورت پنج‌ساله و توسط دولت وقت تنظیم شده و به تصویب مجلس شورای اسلامی می‌رسد. بعد از انقلاب اسلامی و هشت سال جنگ ایران و عراق، امکان اجرای برنامهٔ توسعهٔ سال‌های ۱۳۶۲-۱۳۶۶ کشور را از بین برد، اما در سال ۱۳۶۸ و پس از پایان یافتن جنگ تحمیلی هشت‌ساله، زمینه و منابع لازم برای بازسازی مناطق آسیب‌دیده و ایجاد برنامه‌ریزی برای رسیدن به توسعهٔ کشور فراهم شد. بنابراین اولین برنامهٔ توسعهٔ اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران در بهمن‌ماه ۱۳۶۸ به تصویب مجلس شورای اسلامی رسید. همچنین پس از برنامهٔ اول نیز پنج برنامهٔ توسعهٔ دیگر هم توسط دولت‌های مختلف (با رویکردهای متمایز از هم) به تصویب مجلس شورای اسلامی رسید و مورد اجرا قرار گرفت که در حال حاضر برنامهٔ ششم نیز در حال اجراست.

یکی از شیوه‌های بررسی سیاست‌گذاری فرهنگی و هویتی پساانقلابی در جمهوری

اسلامی ایران، بررسی اسناد رسمی است که در حوزه فرهنگ و هویت وجود دارد و می‌توان اصول سیاست فرهنگی و هویتی جمهوری اسلامی را از آنها استنباط کرد. بازبینی این اسناد، ارزش‌ها و آرمان‌های حاکم بر آنها را آشکار می‌کند. این اسناد دو دسته‌اند: نخست، اسنادی که تغییرناپذیرند و جابه‌جایی در کارگزاران فرهنگی، دگرگونی در آنها ایجاد نمی‌کند مانند قانون اساسی و دوم، اسنادی که با تغییر در کارگزاران فرهنگی، به تبع تغییر در دولت‌ها و قدرت‌های سیاسی، تغییر می‌کنند مانند برنامه‌های توسعه. در واقع، رویکردهای فرهنگی و هویتی حاکم نیز در فاصله بین این دو فضای ثابت و متغیر پدید آمده‌اند. کارگزاران فرهنگی ملزم به اجرای برخی اسناد ثابت و تعیین محتوای برخی اسناد متغیر بوده‌اند که همین امکان تغییرپذیری موجب می‌شود کارگزاران فرهنگی مختلف، رویه‌های متفاوتی در پیش گیرند و چشم‌اندازهای فرهنگی و هویتی گوناگونی را رقم زنند (صدیق سروستانی و زائری، ۱۳۸۹: ۱۹-۲۰).

به‌عنوان مثال متن قانون برنامه چهارم توسط دولت خاتمی نگاشته شد، اما در دولت احمدی‌نژاد اجرایی گردید. به این دلیل است که در این سند به‌طور معناداری به گفتمان‌های مطلوب دولت اصلاحات یعنی «فرهنگ‌گرایی»، «تعامل فرهنگی» و پرداختن به «هویت ملی» اشاره شده است. همچنین قانون برنامه پنجم که توسط دولت عدالت‌خواه احمدی‌نژاد تدوین شد و مضامین «عدالت‌خواهی» و «هویت اسلامی - انقلابی» در آن پررنگ و برجسته بود.

در دولت خاتمی تصمیم‌گیران به تفاسیری موسع از منابع هویت نظام جمهوری اسلامی پرداختند و فرهنگ‌گرایی را سرلوحه کار خود قرار دادند. در دولت احمدی‌نژاد نخبگان و تصمیم‌گیران دولت جمهوری اسلامی ایران با تفسیری انقلابی از منابع و قواعد شکل‌دهنده به هویت انقلابی - اسلامی کشور، نقش‌های هویتی مبتنی بر این قواعد را برجسته کرده‌اند. در این گفتمان، دولت جمهوری اسلامی ایران بر برخی مشخصه‌های هویتی خود از جمله عدالت‌خواهی و ظلم‌ستیزی تأکید بسیاری کرده است (رسولی ثانی‌آبادی، ۱۳۹۰: ۳۹-۴۲).

در بررسی‌های انجام‌شده در پاسخ به پرسش اول تحقیق - پرداختن اسناد به مسئله هویت کودک و نوجوان - باید گفت که اساساً به موضوع کودک و نوجوان در این اسناد به‌صراحت اشاره‌ای نشده است. این موضوع، یکی از ایرادهای اساسی وارد بر این اسناد تلقی

می‌شود اما باید گفت در این اسناد در بخش فرهنگ، مفاهیم و مضامینی به کار برده شده‌اند که بخشی و یا چه‌بسا همه آنها ناظر بر ترویج هویت‌هایی است که سازمان‌ها و نهادهای دولتی ملزم به اجرا و تحقق آنند. به همین دلیل کودکان و نوجوانان را می‌توان اولین و جدی‌ترین جامعه هدف در بخش فرهنگ این اسناد تلقی کرد که سازمان‌های متولی فرهنگ می‌بایست ایشان را در آن مسیر راهنمایی و هدایت کنند.

در پاسخ به پرسش دوم پیرامون ابعاد و عناصر هویت فرهنگی مطلوب کودکان و نوجوانان باید گفت که در جست‌وجوهای به‌عمل‌آمده مشاهده شد که سیاست‌گذاران فرهنگی جمهوری اسلامی ایران در قوانین شش‌گانه برنامه‌های توسعه، نظام‌واره دوازده‌گانه‌ای را برای کودکان در عرصه فرهنگ طراحی کرده‌اند که از این میان، مقوله‌های کودک «مؤمن»، «ایرانی» و «انقلابی» مطلوبیت بالاتری نسبت به سایر نظام‌واره‌های هویتی موجود داشته و از جمله عناصر هویتی اصلی گفتمان انقلاب اسلامی تلقی می‌شوند. این یافته همسو با دستاوردهای پژوهشی فرخ‌نژاد و میرفرخایی است. مقوله‌های کودک «متعهد و مقتصد»، «حافظ ارزش‌های خانواده»، «خلاق» و «قانون‌گرا» به ترتیب در مراتب بعدی این نظام‌واره هویتی در قانون برنامه‌های توسعه جای گرفته‌اند، مفاهیمی که به‌خوبی با سه مفهوم آرمانی نخستین تناسب معنایی و همسویی دارند. از این‌رو، سیاست‌گذاران فرهنگی جمهوری اسلامی ایران بنا بر آرمان‌های انقلابی بنیادین خود قصد داشتند «کودک و انسانی مؤمن»، «علاقه‌مند به سرزمین ایران»، «دارای روحیه و خصلت‌های انقلابی»، «متعهد و مقتصد»، «حافظ ارزش‌های خانواده»، «خلاق» و «قانون‌گرا» تربیت کنند. از آنجاکه مفاهیم آرمانی مزبور قرار بوده که کودک حال و آینده را بر ساخت کنند، ناگزیر باید امکان رویارویی و سازگاری چنین کودکی با ضرورت‌های دوران جدید فراهم آید.

بنابراین برای ایجاد سازگاری و انطباق کودکان با وضعیت کنونی و آینده، توجه به مقوله‌های «تعامل‌گرای فرهنگی»، «حافظ محیط‌زیست»، «علاقه‌مند به کسب دانش»، «شکوفایی همه‌جانبه» و «کنشگری فعال» که در اسناد توسعه‌ای مورد تحلیل، حداقل فراوانی و تکرار را داشته‌اند، لازم به نظر می‌رسد. افزون بر این، مقایسه چارچوب مفهومی پژوهش شامل نظریه‌های «انسان‌عامل» و «بازتولید تفسیری» نشان می‌دهد برخی مقوله‌های اساسی نظریه‌های یادشده با مقوله‌های استخراج‌شده از اسناد توسعه‌ای، قابل انطباق هستند از جمله

«مؤمن»، «دوستدار محیط زیست»، «مشارکت جو»، «مسئولیت پذیر»، «شکوفای» و در نهایت «کنشگر»، اما دیگر سازه‌های معنایی چارچوب مفهومی منتخب در اسناد مورد بررسی، جایگاهی نداشتند شامل «تندرست»، «درون کاوی»، «نیکوکاری»، «زیبایی جویی» و در نهایت «طبیعت آشنا».

این وضعیت به نوعی نقص محتوایی اسناد مورد بررسی را نشان می‌دهند که تدوینگران متون این اسناد به ابعاد «هنری و زیبایی‌شناختی»، «تقویت توجه و گرایش به امور خیر»، «صحت و تندرستی»، «آشنایی با طبیعت» و «درون کاوی» انسان و در اینجا کودکان و نوجوانان آن‌طور که شایسته است، توجه نداشته‌اند.

در عصر حاضر مهم‌ترین صفت برای هویت را عدم ثبات و سیورورت دائمی آن باید دانست. کودکان امروزه در کشاکش برساخت‌های هویتی‌اند که از راه‌های مختلف آنان را احاطه کرده‌اند و به واسطه اقتضای سن، انتخاب خودآگاه و مناسب این برساخت‌ها آن‌چنان که باید، برایشان ممکن نیست. در این وضعیت دولت‌ها وظیفه دارند با تنظیم سیاست‌های فرهنگی گسترده‌ای، کودکان را در انتخاب این معانی توانمند سازند و برساخت‌های برخاسته از پیشینه تاریخی‌شان را به نحوی مطلوب در دسترس‌شان قرار دهند و آنان را در برابر هویت‌های ناسازگار و معارض با بنیان‌های معرفتی و ارزشی جامعه حفاظت کنند. این محافظت ابعاد گوناگونی دارد که یکی از این ابعاد، مقابله با اقدامات نهاد‌های فراملی است که سعی در القای معانی مطلوب خویش به دیگر جوامع را دارند.

تدوین اسناد در همه حوزه‌ها به خصوص در عرصه فرهنگی، نیازمند یک نظریه جامع پشتیبان هستند تا خط‌مشی‌های تعریف شده در سند، ذیل یک چشم‌انداز و منظومه فکری یکپارچه شکل گیرند و اجرا شوند. فقدان چنین نظریه پشتیبانی باعث می‌شود تا شاهد تدوین خط‌مشی‌هایی کاهنده، ناقص و غیریکپارچه باشیم.

سیاست‌گذاری فرهنگی کارآمد باید بتواند اولاً مفاهیم اساسی هویتی فرهنگ را ارائه کند، ثانیاً مفاهیم و جهت‌گیری‌های جانبی آن را شکل دهد، ثالثاً مرزهای فرهنگی را تصریح کند و رابعاً از درون آن بتواند اعمال، رفتار، جریان‌ها، فعالیت‌ها و سیاست‌های فرهنگی ویژه‌ای را مطابق با مفاهیم مرکزی گفتمان فرهنگی هدایت و ارائه کند. بدون تعریف هر گفتمان کلان که از درون تاریخ و ارزش‌های اساسی جامعه برآمده باشد، سیاست‌گذاری فرهنگی در ورطه سطحی‌نگری و اقدامات بی‌معنا گرفتار می‌آید (اشتریان، ۱۳۸۹: ۵۳).

پیشنهاد این مقاله، در وضعیت کنونی دانش ما در حوزه کودک به‌عنوان چارچوب مفهومی یا نظریه پشتیبان نسبتاً جامع، استفاده همزمان و ترکیبی از دو نظریه «انسان عامل» و «نظریه بازتولید تفسیری» است که به شرح گفته شده در بخش چارچوب مفهومی این نوشتار از سه منبع اساسی معرفت دینی اسلامی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی فراهم آمده است و از این‌رو، می‌تواند درک جامع‌تر، صحیح‌تر و استواری از دوره کودک و مختصات آن و به‌ویژه عناصر هویتی مطلوب در این دوره را در اختیار محققان قرار دهد.

به‌منظور یافتن مفهوم کامل و مطلوب هویت انسان و کودک در جمهوری اسلامی ایران می‌بایست همه متون و اسناد بالادستی در حوزه فرهنگ مورد تحلیل و ارزیابی قرار گیرند. از این‌رو، شایسته است اسناد فرهنگی دیگر از جمله سند مهندسی فرهنگی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند افق چشم‌انداز ۱۴۰۴، اساسنامه سازمان ملی تعلیم و تربیت و... مورد تحلیل قرار گیرند. همچنین می‌توان پژوهش‌هایی را در خصوص بررسی میزان انسجام درونی سیاست‌های فرهنگی با سایر سیاست‌های مندرج در این اسناد، میزان اجرایی شدن و تحقق اهداف این اسناد و نیز کیفیت اجرای آنها در هریک از سازمان‌های مربوطه، موانع احتمالی تحقق اهداف، آسیب‌شناسی محتوایی آنها از حیث معیارهایی از جمله شفافیت، امکان تحقق اهداف و... طراحی و اجرا کرد.

شایان ذکر است نگارنده‌های این مقاله، تحلیل اسناد یادشده و ارزیابی کلان از حوزه سیاست‌گذاری فرهنگی عرصه کودک را در دست مطالعه دارند. امید است در آینده بتوانیم نتایج این رشته از مطالعات را به اطلاع علاقه‌مندان برسانیم.

فهرست منابع

۱. آشنا، حسام‌الدین و محمدرضا روحانی (۱۳۸۹)، «هویت فرهنگی ایرانیان از رویکردهای نظری تا مؤلفه‌های بنیادی»، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، سال سوم، شماره ۴، ص ۱۵۷-۱۸۴.
۲. اجلالی، پرویز (۱۳۷۹)، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی فرهنگی در ایران، تهران، نشر آن.
۳. اشتریان، کیومرث (۱۳۸۹)، متغیرهای استراتژیک در سیاست‌گذاری فرهنگی، تهران، نشر میزان.
۴. ایمان، محمدتقی (۱۳۹۳)، فلسفه روش تحقیق در علوم انسانی، قم، انتشارات حوزه و دانشگاه.
۵. باقری، خسرو و زهره خسروی (۱۳۸۷)، «راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه‌ریزی درسی»، فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی، سال دوم، شماره ۸، ص ۸۱-۱۰۵.
۶. باقری، خسرو (۱۳۹۱)، نوآوری: تعلیم و تربیت اسلامی (چارچوب تئوریک و کاربرد آن)، تهران، هیأت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی.
۷. بلیکی، نورمن (۱۳۸۴)، طراحی پژوهش‌های اجتماعی، ترجمه حسن چاوشیان، تهران، نشر نی.
۸. بنت، تونی و کالین مرکز (۱۳۸۳)، ارتقای پژوهش و همکاری بین‌المللی برای سیاست فرهنگی در قدرت فرهنگ (مجموعه مقالات کنفرانس استکهلم، ۱۹۹۸)، ترجمه ضیاء تاج‌الدین، تهران، اداره کل پژوهش‌های سیما.
۹. تبریزی، منصوره (۱۳۹۳)، «تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی»، فصلنامه علوم اجتماعی، سال بیست‌ویکم، شماره ۶۴، ص ۱۰۵-۱۳۸.
۱۰. جنکس، کریس (۱۳۸۸)، دوران کودکی، ترجمه سارا ایمانیان، تهران، اختران.
۱۱. جوادی یگانه، محمدرضا و جلیل عزیزی (۱۳۸۷)، «هویت فرهنگی و اجتماعی در بین جوانان شهر شیراز با توجه به عامل رسانه»، فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، سال اول، شماره ۳، ص ۱۸۳-۲۱۴.
۱۲. جیمز، آلیوس، کریس جنکس و آلن پروت (۱۳۹۳)، جامعه‌شناسی دوران کودکی نظریه‌پردازی درباره دوران کودکی، ترجمه علیرضا کرمانی و علیرضا ابراهیم‌آبادی، تهران، نشر ثالث.
۱۳. خنیفر، حسین و ناهید مسلمی (۱۳۹۷)، اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی - رویکردی نو و کاربردی، ج ۱، تهران، نگاه دانش.
۱۴. رسولی، مهستی و زهرا امیرآشنایی (۱۳۹۳)، تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی، تهران، جامعه‌شناسان.
۱۵. رسولی ثانی‌آبادی، الهام (۱۳۹۰)، «هویت انقلابی - اسلامی جمهوری اسلامی ایران در گفتمان‌های مختلف سیاست خارجی»، فصلنامه سیاست خارجی، سال بیست‌وپنجم، شماره ۱، ص ۲۹-۴۸.

۱۶. رفعت‌جاه، ماریا و مژگان رضایی (۱۳۹۷)، «تحلیلی بر هویت فرهنگی دانشجویان دختر ساکن خوابگاه مطالعه‌ای تطبیقی در خوابگاه‌های دولتی و خصوصی شهر تهران»، *فصلنامه مطالعات اجتماعی - روان‌شناختی زنان*، سال شانزدهم، شماره ۴، ص ۱۰۹-۱۴۷.
۱۷. سجادیه، نرگس، خسرو باقری و محمدرضا مدنی‌فر (۱۳۹۴)، «اهداف واسطی تربیت در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل»، *تربیت اسلامی*، سال دهم، شماره ۲۱، ص ۲۹-۵۵.
۱۸. صدیق سروستانی، رحمت‌الله و قاسم زائری (۱۳۸۹)، «بررسی گفتمان‌های فرهنگی پساانقلابی و روندهای چهارگانه مؤثر بر سیاست فرهنگی در جمهوری اسلامی»، *پژوهشنامه سیاست فرهنگی*، تهران، پژوهشکده تحقیقات استراتژیک، شماره ۵۴، ص ۳۸-۹.
۱۹. فاضلی، نعمت‌الله و مرتضی قلیچ (۱۳۹۲)، *نگرشی نو به سیاست فرهنگی*، تهران، تیسرا.
۲۰. فرخ‌نژاد، رضا و تژا میرفخرایی (۱۳۹۸)، «بررسی هویت‌های کودک مطلوب گفتمان انقلاب اسلامی در شبکه کودک سیمای جمهوری اسلامی ایران»، *فصلنامه علمی رسانه‌های دیداری و شنیداری*، سال سیزدهم، شماره ۴، ص ۱۰۹-۱۳۸.
۲۱. قربانی بهابادی، الهه (۱۳۹۷)، «هویت کودکان ایران اسلامی در آموزش و پرورش دبستانی»، مقاله ارائه‌شده در اولین همایش ملی هویت کودکان ایران اسلامی در دوره پیش‌دبستانی، بازیابی شده در وبسایت www.sid.ir.
۲۲. کریمی مله، علی و میثم بلباسی (۱۳۹۵)، «لایه‌های هویت ملی ایرانی در برنامه‌های توسعه جمهوری اسلامی ایران»، *فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی*، سال پنجم، شماره ۱۸، ص ۷-۵۸.
۲۳. کورسارو، ویلیام. ای. (۱۳۹۳)، *جامعه‌شناسی کودکی*، ترجمه علیرضا کرمانی و مسعود رجبی اردشیری، تهران، ثالث.
۲۴. کیلی، مری جین (۱۳۹۶)، *درآمدی بر مطالعات کودکی*، ترجمه علیرضا کرمانی، تهران، ثالث.
۲۵. محسنی تبریزی، علیرضا و علی سلیمی (۱۳۹۱)، «تحلیل محتوای کیفی قیاسی و بهره‌گیری از آموزه‌های اسلامی در علوم اجتماعی»، *فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی*، سال هفدهم، شماره ۷۲، ص ۱۳۵-۱۵۹.
۲۶. محمدپور، احمد (۱۳۹۰)، *روش تحقیق کیفی ضد روش ۲*، تهران، جامعه‌شناسان.
۲۷. مؤمنی راد، اکبر، خدیجه علی‌آبادی، هاشم فردانش و ناصر مزینی (۱۳۹۲)، «تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج»، *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، سال چهارم، شماره ۱۴، ص ۱۸۷-۲۲۲.

28. Council of Europe (2005), European Culture: Identity and Diversity, www.coe.int
29. Daphne, A. Jameson (2007), "Reconceptualizing Cultural Identity and Its Role in Intercultural Business Communication", **The Journal of Business Communication**, Vol.44, Issue 3, p.199-235.
30. Ferguson, S. (2013), **Capitalist Childhood in Film: Modes of Critique**, Jump Cut: A Review of Contemporary Media. Online: <http://ejumpcut.org/archive/jc55.2013/FergusonChildhood/index.html>.
31. Hall, Stuart & Gay, Pauldu (1996), **Questions of Cultural Identity**, SAGE, London.
32. Jackson, J. & R. Lemieux (1999), **The Arts and Canada's Cultural Policy**, Ottawa: Political and Social Affairs Division, Library of Parliament.
33. Sorin, Reesa (2005), "Changing images of childhood: Reconceptualising early childhood practice", **International Journal of Transitions in Childhood**, Vol.1, p.12-21.
34. Sussman, Nan M (2000), "The Dynamic Nature of Cultural Identity Throughout Cultural Transitions: Why Home Is Not So Sweet", **Personality and Social Psychology Review**, vol.4, p.355-373.
35. UNESCO(2015), **Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development**, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>.
36. Van Gorp, B. & Renes, J. (2007), "A European cultural heritage? Heritage and shared histories in the European Union (Outlook on Europe)", **Tijdschrift voor economische en sociale geografie**, 98, p.407-415.