



دوماهنامه علمی - پژوهشی

د ۱۱، ش ۱ (پیاپی ۵۵)، فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۹، صص ۳۲۹-۳۵۸

تحلیل گفتمان انتقادی کتب انگلیسی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با رویکرد لاکلاو و موفه (مطالعه موردی: کتب انگلیسی دوره اول متوسطه پیش‌حرفه‌ای)

خدیجه آقائی^{۱*}، عارف دانیالی^۲، مجتبی رجبی^۳

۱. دکتری آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان‌های خارجه، دانشگاه گنبد کاووس، گلستان، ایران.
۲. دکتری فلسفه، استادیار گروه فلسفه و حکمت اسلامی، دانشگاه گنبد کاووس، گلستان، ایران.
۳. دکتری آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان‌های خارجه، دانشگاه گنبد کاووس، گلستان، ایران.

پذیرش: ۹۸/۰۲/۰۵

دریافت: ۹۷/۱۱/۲۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل گفتمان انتقادی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی مربوط به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه است. مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که تا چه حد در تصاویر و تمرین‌سازی‌ها و مکالمات این کتاب‌ها، از قرائنی استفاده می‌شود که مصداق عینی در زندگی هر روزه مخاطبان با نیازهای ویژه دارد. پژوهش حاضر به تحلیل محتوای کتاب‌های انگلیسی دوره اول متوسطه پیش-حرفه‌ای (پایه‌های هفت، هشت و نه) در چارچوب رویکرد لاکلاو و موفه پرداخته است. یافته‌ها نشان داد که در گفتمان مسلط این کتاب‌ها، هیچ نشانی از بازنمایی بدن‌ها و سبک‌های زندگی این افراد دیده نمی‌شود یا به شکل مثالی و آرمانی و یا به شکل گزینشی و نمایشی از آن‌ها روایت شده است (مساوات‌طلبی نمایشی). مضامین و تصاویر این کتاب‌ها نتوانسته از دوقطبی‌سازی‌های گفتمان هژمونیک جامعه (امر عادی - امر غیرعادی) فراتر رود و روابط قدرت جامعه عادی را بازتولید کرده‌اند. امر عادی یک مقوله گفتمانی است نه طبیعی. بازنمایی‌های گفتمانی و روابط قدرت حاکم بر الگوهای درسی این کتب به واقعیت و سبک‌های زندگی افراد با نیازهای ویژه شکل می‌دهند. لذا، غیبت تصاویر و چالش‌های افراد با نیازهای ویژه در این کتب به‌مثابه غیبت‌های آن‌ها از قلمروی عمومی و حذف سبک‌های زندگی متکثر ادراک می‌شود. یافته‌های مقاله حاضر می‌تواند در بازنگری تألیف این

کتب درسی مطابق با سند برنامه درسی ملی و کمک به توانمندسازی و جامعه‌پذیری مخاطبان این کتب راهگشا باشد.

واژه‌های کلیدی: دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، کتب درسی زبان انگلیسی، بدن‌های مثالی، مساوات‌طلبی نمایشی، تحلیل گفتمان انتقادی.

۱. مقدمه

مقاله حاضر بر تأثیر کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی دوره اول متوسطه پیش‌حرفه‌ای (پایه-های هفتم (نیک‌پورخشت‌مسجدی، ۱۳۹۷)، هشتم و نهم (سلیمی و سلیمی ۱۳۹۷) بر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه متمرکز است. از نظر آموزشی، به فردی «دانش‌آموز با نیاز ویژه» گفته می‌شود که از نظر شناختی، جسمی (حسی، حرکتی)، عاطفی و یا اجتماعی، تفاوت زیادی با افراد هم‌سن خود داشته باشد و این تفاوت به حدی باشد که برخورداری آنان از آموزش و پرورش، مستلزم تغییراتی (متناسب با ویژگی‌های این دانش‌آموزان) در برنامه‌ها و محتواهای کتب آموزشی باشد و خدمات آموزشی و توان‌بخشی متفاوت از افراد عادی را اقتضا کند.

کتاب‌های درسی آموزشی با پرداختن به موضوعات خاص (و نیز مسکوت گذاشتن برخی مضامین)، نقش مهمی در تعیین رتبه‌بندی دانش‌ها در ذهن دانش‌آموزان دارند. دانش‌آموزان مطابق با الگوهای درسی نهادینه‌شده، نظام ارزشی - معرفتی خود را سامان می‌دهند. لذا، اگر این کتاب‌های آموزشی زبان بر یک برنامه‌ریزی دقیق و گفتمان منسجم معطوف به نیازها و چالش‌ها استوار باشند، افزون بر تقویت استعدادها و زبانی زبان‌آموزان با نیازهای ویژه، در ارتقای آنان به سطح شهروندان فعال و مشارکت‌پذیر سهم بسزایی می‌توانند داشته باشند. ضرورت و اهمیت پژوهش حاضر در این است که خاص‌بودگی و محدودیت جسمی - فکری این افراد، «نیازهای آموزشی ویژه» را اقتضا می‌کند و در نتیجه، باید کتاب‌های آموزشی مربوط به آنان را با حساسیت بیشتری نسبت به کتاب‌های آموزشی افراد عادی طراحی و تنظیم کرد.

امروزه، هیچ تردیدی در مورد قدرت هویت‌ساز «کلمات» و «تصاویر» بر ذهنیات افراد

وجود ندارد. در این مورد خاص، مصور بودن کتاب‌های مورد بحث، تأثیر بصری آن‌ها را دوچندان کرده است. امروزه شکی نیست که امر دیداری، بیش از امر نوشتاری یا شنیداری، بر ذهن مخاطبان تأثیر می‌نهد. تصاویر همچون اسناد واقع‌گرایی، «به‌عنوان شاهدهی بر "چیزی که واقعاً آنجا بود" دیده می‌شدند» (رز، ۱۳۹۴: ۲۶۱). به‌قول سوزان سانتاگا: «عکس‌ها شاید اسرارآمیزترین اشیایی باشند که محیطی را که با عنوان مدرن می‌شناسیم، می‌سازند و عمق می‌بخشند» (برجر، ۱۳۹۶: ۶۶). مهم‌تر از واقع‌گرایی، نقش آن‌ها در به جنبش درآوردن خیال‌ها یا داستان ساختن از زندگی‌هاست؛ تصاویر، مملو از عناصر هویت‌بخش همچون طبقه، جنسیت، احساسات زیبایی‌شناختی، مد، سبک‌زندگی و غیره است که به‌صورت یک داستان‌کش‌دار می‌تواند در تخیل ما جریان یابد و بازآفرینی شود. در اینجا است که تصاویر بر جای واقعیت می‌نشینند. ما با واسطه تصاویر به خودمان نگاه می‌کنیم. برای مثال، در کتب افراد با نیازهای ویژه، عکس‌ها و تصاویری که از بدن مردانه یا زنانه ایده‌آل استفاده می‌شوند، نحوه رابطه آن‌ها را با بدن‌هایشان تعیین می‌کنند. از همین‌روست که در مقاله حاضر بر تحلیل تصاویر کتاب‌های مورد بحث تأکید ویژه‌ای شده است. در کتب موردبررسی، از نوشتار برای شرح تصاویر استفاده شده است: در کتاب‌های مصور، متن، تصاویر را دنبال می‌کند، نه بالعکس. در بخش «پیش‌گفتار» کتب آموزش زبان انگلیسی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (۱۳۹۷) (تألیف سازمان آموزش و پرورش استثنایی) آمده است:

تأکید بر رویکرد حرفه‌آموزی در نظام آموزشی، نه‌تنها باعث توانمندتر شدن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در فرایند تحصیل و یادگیری می‌گردد؛ بلکه مدرسه را نیز در انجام رسالت خویش که همانا آماده کردن دانش‌آموزان برای زندگی مفید و پویا در جامعه است، یاری می‌دهد» (انگلیسی دوره اول متوسطه پیش‌حرفه‌ای، پایه‌های هفتم تا نهم، بخش پیش‌گفتار، ۱۳۹۷). در «سند برنامه درسی ملی» (۱۳۹۱) نیز بر اصل توان‌بخشی و آماده‌کردن این دانش‌آموزان برای زندگی مفید و پویا در جامعه (از طریق یادگیری زبان) به‌عنوان اصلی‌ترین وظیفه تأکید شده است:

آموزش زبان‌های خارجی، باید از دایره تنگ نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های تدوین‌شده در جهان فراتر رود و به‌عنوان بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی در نظر گرفته شود. رویکرد آموزش زبان‌های خارجی، رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه است (همان: ۳۸).

(Sleeter & Grant, 2017) تمرکز کرده‌اند و اشاره‌ای به افراد با نیازهای ویژه ندارند. تنها پژوهش‌های انگشت‌شماری با هدف واکاوی نحوه بازنمایی ناتوانی^۱ در کتب آموزش زبان وجود دارد. برای مثال، چنگ و بیگی (2011) نشان داده‌اند که در کتب آموزش زبان انگلیسی رسمی (کودکان عادی) پایه دبیرستان نظام آموزشی قدیم ایران، مسئله ناتوانی جسمی - ذهنی به‌عنوان یک «گفتمان نامشهود» مطرح است. در این مطالعات هم از کتب آموزشی افراد با نیازهای ویژه بحثی نشده است. هادکینسون و همکاران (2016) با تحلیل مقایسه‌ای نحوه بازنمایی فرهنگی بر سازه ناتوانی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی نظام آموزشی پیش از اجرای سند تحول بنیادین در ایران و انگلستان، با نتایج تقریباً مشابه دریافتند که در هر دو نظام آموزشی برساخت ناتوانی به‌عنوان یک گفتمان غایب در کتب این دو نظام آموزشی است. این پژوهش نیز مسئله نحوه بازنمایی کودکان با نیازهای ویژه در کتب آموزش زبان انگلیسی پیش حرفه‌ای را مسکوت گذاشته است. یورگنس و فیلیپس (۱۳۹۳) به معرفی نظریه و روش در تحلیل گفتمان پرداخته‌اند و تأکید ویژه‌ای بر رویکرد لاکلاو و موفه داشته‌اند. رضائی‌پناه و شوکتی مقرب نیز دومقاله تئوریک از لاکلاو و موفه را گردآوری و ترجمه کرده‌اند که کاربرد تحلیل گفتمان در حوزه سیاست و مناسبات قدرت را روشن می‌سازد. در پژوهش‌های فارسی نیز علی‌اصغر سلطانی (۱۳۸۴) به رابطه گفتمان و قدرت بر اساس رویکرد لاکلاو و موفه پرداخته و به‌صورت مطالعه موردی میان گفتمان اصلاح‌طلبی و اصول‌گرایی در ساختار سیاسی ایران مقایسه‌ای انجام داده است. فجری و نظری (۱۳۹۲) به کاربرد تحلیل گفتمان در مطالعات جامعه‌شناختی پرداخته‌اند. با این حال، هیچ‌گونه مطالعات موردی روی کتاب‌های آموزش زبان برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه وجود ندارد. نوآوری پژوهش حاضر این است که با تأکید بر ابعاد فلسفی تحلیل گفتمان انتقادی، کامیابی یا شکست این کتب آموزش زبان در پابندی به گفتمان افراد با نیازهای ویژه را بررسی کرده است.

۳. چارچوب نظری: سرشت گفتمانی قدرت

بر اساس دیدگاه متعارف، زبان همچون آینه‌ای (واسطه خنثایی) است که صرفاً تصویر واقعیت را در خود منعکس می‌کند و زبان شفاف، زبانی است در انطباق کامل با واقعیت.

فردینان دو سوسور در کتاب *ساختارهای عمومی زبان*، این ارتباط ضروری زبان و واقعیت را از هم گسست. هیچ پیوند ذاتی میان کلمات و اشیا وجود ندارد. سوسور به رابطه زبان و قدرت نپرداخت. فوکو، تحت تأثیر نیچه، این نظام تفاوت‌ساز زبان را در نسبت با مناسبات قدرت، بازتعریف می‌کند: قدرت زبان را بر می‌سازد و زبان قدرت را. نظام نام‌گذاری زبان، نه تنها بازتاب دهنده واقعیت نیست؛ بلکه شیوه‌ای است برای سلطه بر آن. بنابراین، هر جا گزاره‌ای تولید می‌شود، نیرویی اعمال می‌شود تا معنا یا هویتی ساخته شود و درمقابل، معنا یا هویتی دیگر طرد شود. پیوند زبان و قدرت در نظریه گفتمان فوکو ظاهر می‌شود:

گفتمان به شیوه‌های اندیشیدن و عمل‌کردن سوژه‌ها نظم می‌دهد. گفتمان قواعد فکر و رفتار را به عامل‌های انسانی از پیش‌موجود تحمیل نمی‌کند؛ برعکس، سوژه‌های انسانی از طریق گفتمان‌ها ساخته می‌شوند. گفتمان جهان را به نحوی که خود آن را درک می‌کند، می‌سازد (رز، ۱۳۹۴: ۲۵۹).

فوکو در کتاب *این یک چیچی نیست*، به تحلیل نقاش سوررئالیست، رنه مگریت، می‌پردازد؛ دلیل توجه فوکو به مگریت آن است که همان‌گونه که «کلمات» ارجاعی به «چیزها» ندارند، در این نقاشی‌ها نیز «تصاویر» بازنمایی‌کننده «واقعیات» نیستند؛ چیزی بیرون از این بازنمایی‌ها وجود ندارد (فوکو، ۱۳۸۲: ۳۷). هر تصویری، بیش از آنکه چیزی را پدیدار سازد، بسیاری چیزها را به غیاب می‌برد. تصاویر همچون گفتمان‌ها «شیوه‌های دیدن» ما را تعیین می‌کنند: می‌توان به قابلیت بصری به‌منزله نوعی گفتمان نیز اندیشید. برای مثال، یک قابلیت بصری خاص چیزهای معینی را به شیوه‌های معین قابل دیدن و چیزهای دیگری را غیرقابل دیدن می‌کند و سوژه‌ها در میدان دید ایجاد شده عمل می‌کنند (رز، ۱۳۹۴: ۲۵۸).

فوکو معتقد است که قدرت از طریق دانش اعمال می‌شود. فایرماند در این پیوند دانش و قدرت، نقش کتب درسی را بسیار اساسی می‌داند: کتب درسی به سبب اینکه از سوی دولت‌ها حمایت، تکثیر و تکرار می‌شوند، «علم نرمال» را تعیین می‌کنند: «به نظر فایرماند، نهادی‌شدن علم در جامعه ما با نگرش انسان‌گرایانه سازگار نیست. برای مثال، علم در مدارس به‌طور «طبیعی» مفروض گرفته شده است و به‌عنوان مواد درسی آموزش داده می‌شود» (چالمرز، ۱۳۹۴: ۱۶۸). گزاره‌های علمی به شکل آزادانه و برابر با یکدیگر در رقابت نیستند؛ بلکه گزاره‌ای که از سوی گفتمان مسلط تأیید می‌شوند، مشروعیت می‌یابند. در این میان، روشن

است که کتب درسی نسبت با سایر کتب در مرکز نظام مشروعیت بخش رسمی آموزش قرار دارند.

۴. روش‌شناسی: تحلیل گفتمان انتقادی لاکلاو و موفه

لاکلاو و موفه، روش تحلیل گفتمان انتقادی را کاربردی ساختند. آن‌ها معتقدند که یک جامعه متکثر به سمت ظهور فزاینده تفاوت‌ها و غیریت‌ها حرکت می‌کند. نباید به نام هم‌بستگی اجتماعی، دیگربودگی‌های واقعی را منحل ساخت. به‌گمان آن‌ها، هویت انسانی همچون امر از پیش داده‌شده و تمامیت‌یافته نیستند. هویت‌ها، صرفاً با مفصل‌بندی‌های مختلف در رقابت‌های بیناگفتمانی برساخته می‌شوند:

مفصل‌بندی‌ها را به هر کرداری اطلاق می‌کنیم که میان عناصر [مختلف] رابطه‌ای ایجاد می‌کند که طی آن، هویت آن‌ها در نتیجه این کردار مفصل‌بندی تغییر می‌کند. کلیتی را که در نتیجه کردار مفصل‌بندی حاصل می‌شود، گفتمان می‌نامیم (لاکلاو و موفه، ۱۳۹۳: ۱۷۱).

طبق اصل مفصل‌بندی، «همه هویت‌ها رابطه‌ای هستند» و بر اساس جایگاهی که در گفتمان‌ها اشغال می‌کنند، برساخته می‌شوند. از همین رو است که لاکلاو و موفه در کتاب *هژمونی و استراتژی سوسیالیستی* متذکر می‌شوند که: «هر جا در این متن از مقوله "سوژه" استفاده می‌کنیم، منظورمان «مواضع سوژی» درون ساختاری گفتمانی است» (*ibid*: ۱۸۸). همچنین، کردار مفصل‌بندی، «عناصر» را که مستعد کثرت معانی هستند به «دقایق» تبدیل می‌کند. دقایق عناصری هستند که با مفصل‌بندی ویژه‌ای از حالت چندمعنایی به هویت تک‌معنایی تقلیل یافته‌اند. این تقلیل برای تثبیت معنایی، مهار سیالیت نشانه‌ها و عبور از چندصدایی به تک‌صدایی است. البته، این تقلیل عناصر به دقایق هیچگاه تمامیت‌یافته نیست: «اگر پیشامدی و مفصل‌بندی ممکنند فقط به این دلیل است که هیچ شکل‌بندی گفتمانی کلیتی دوخته و بسته نیست و تغییرات عناصر در برهه‌ها [دقایق] هرگز کامل نخواهد بود» (*ibid*: ۱۷۳). لذا، هیچگاه سیالیت دال‌ها متوقف نمی‌شود و معانی برای همیشه تثبیت نمی‌شوند: «منزلت «عناصر»، پایگاه دال‌های شناوری است که قادر به مفصل‌بندی کامل با زنجیره‌ای گفتمانی نیست» (*ibid*: ۱۸۵).

اگر معانی پیشاپیش تثبیت شده باشند دیگر مکانیسم مفصل‌بندی، زائد و بیهوده می‌نماید.

مفصل‌بندی، دلالت بر گشودگی و ناتمامی دال‌ها و نوسان دائمی بست آن‌ها دارد: «درحقیقت، نظریه گفتمان آن عنصرهایی را که به روی انتصاب معانی گوناگون بازند دال‌های سیال می‌نامند» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۳: ۶۰). دال مرکزی^۵ دالی است که مفصل‌بندی‌های متنوعی می‌تواند حول آن‌ها شکل گیرد: «مبنای تولید هر گفتمانی تلاش برای مسلط ساختن حوزه گفتمان‌گونگی به منظور توقف جریان تفاوت‌ها و درنهایت، ساخت یک مرکز است. ما نقاط گفتمانی مرجح این تثبیت نسبی را دال مرکزی می‌نامیم» (لاکلارو و موفه، ۱۳۹۳: ۱۸۳). دال مرکزی با مفصل‌بندی‌های متکثری می‌تواند استقرار یابد، از همین رو، دائماً در معرض جابه‌جایی و فروپاشی است: «گفتمان را می‌توان نظامی تصور کرد که در آن مدلول مرکزی، مدلول استعلایی یا ریشه‌ای هرگز خارج از نظامی از تفاوت‌ها حاضر نمی‌شود. غیبت مدلول استعلایی قلمروی بازی دلالت را تا بی‌نهایت گسترش می‌دهد» (*ibid*: ۱۸۳).

یک نشانه هم می‌تواند دال مرکزی باشد و هم دال سیال. بدین معنا که وقتی از حیث «نقطه تبلور بودن در یک گفتمان خاص» در نظر گرفته شود، دال مرکزی خوانده می‌شود؛ اما اگر از حیث «مبارزه بین گفتمان‌های مختلف برای تثبیت معنا» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۳: ۶۰) لحاظ شود، دال سیال نامیده می‌شود. برای مثال، بدن در گفتمان پزشکی یک دال مرکزی و در مبارزه بین گفتمان پزشکی و انرژی درمانی یک دال سیال است. همچنین، از دید آن‌ها، جامعه همچون یک کل یکپارچه وجود ندارد: نه تنها هر هویتی، بلکه هر کلیتی نیز رابطه‌ای و غیرجوهری است. یکی از کلیت‌هایی که برای ما آشناست، کلیتی است به نام «جامعه»:

خصلت ناکامل هر هویتی ما را به این امر رهنمون می‌شود که از تحلیل «جامعه» به منزله کلیتی خودتعریف‌شده و بسته دست کشیم. جامعه ابژه معتبر گفتمان نیست. هیچ اصل بنیادین واحدی وجود ندارد که کل حوزه تفاوت‌ها را تثبیت کند و از این رو شکل دهد (لاکلارو و موفه، ۱۳۹۳: ۱۸۱).

فقدان کلیت‌های در بسته، به معنای آن است که زنجیره دال‌ها به هیچ مدلول نهایی ختم نمی‌شود: «این خصلت ناتمام چنین تثبیتی مقدم بر گشودگی اجتماعی است» (*ibid*: ۱۸۵)؛ اما گفتمان هژمونیک می‌کوشد با حذف سایر گفتمان‌های بدیل و متعارض، وحدتی کلیت‌ساز و معانی تثبیت‌شده را بر جامعه تحمیل کند.

خشونت گفتمان هژمونیک در تاکتیک «اعتلای امر خاص و جزئی به امر عام و

جهان‌شمول» بود. به عبارتی دیگر، یک امر خاص و جزئی مدعی «نماینده‌گی» امر کلی است. به گمان لاکلاو و موفه (*ibid*: ۱۹۵)، رابطه نمایندگی بر یک توهم و خصلت خیالی استوار است: تصور می‌شود که «نماینده» و «موضوع نمایندگی» در یک سطح گفتگمانی مشابه عمل می‌کنند و تقویم می‌یابند، غافل از اینکه این نمایندگی نمی‌تواند تکثر سوژه‌ها را در خود بازنمایی کند. رابطه‌ای بنیادین میان «گروه‌بندی» و «نماینده‌گی» وجود دارد: گروه و نمایندگی در یک آن ساخته می‌شوند. این‌گونه نیست که گروه‌ها پیشاپیش و به صورت طبیعی وجود داشته باشند. گروه هنگامی به شکل یک گروه ساخته می‌شود که یک فرد راجع به آن، با آن یا به نیابت از آن سخن بگوید (Laclau, 1993: 28). نمایندگی‌ها، غصب گفتگان‌هاست.

نابرابری در دسترسی به گفتگان، یکی از اشکال بنیادین تبعیض اجتماعی است. نتیجه مستقیم این نابرابری گفتگمانی، دوپارگی اجتماعی است که هرگونه دیالوگ میان خود و دیگران را قطع می‌کند. فوکو، این مکانیسم شکاف‌انداز و تفاوت‌گذار را به «کردارهای تقسیم‌کننده»^۶ تعبیر می‌کند:

در دومین بخش از کارم، ابژه‌کردن سوژه را در آنچه می‌توانم «کردارهای تقسیم‌کننده» بنامم، مطالعه کردم. سوژه یا در درون خودش تقسیم می‌شود یا از دیگران جدا می‌شود. این فرایند، سوژه را به یک ابژه بدل می‌کند. تقسیم‌بندی میان دیوانه و انسان دارای سلامت روان، میان بیمار و فرد سالم و میان مجرم و «بچه خوب» مثال‌های این گرایش‌اند (فوکو، ۱۳۸۹: ۴۰۸).
به قول لاکلاو و موفه: «تا زمانی که مقوله «انسان» همچون سوژه‌ای یکپارچه تلقی شود، نمی‌توان از این تقابل‌ها عبور کرد» (لاکلاو و موفه، ۱۳۹۳: ۱۸۸). در این دوقطبی‌سازی، قطب مخالف و متفاوت همچون امری ترسناک تلقی می‌شود که مدام امنیت ما را به مخاطره می‌افکند:

اما آنچه ما [مدرن‌ها] در حال تعریف‌کردن هستیم، آن چیزی که ذیل مداخله قانون، قاضی، پزشک به چنگ می‌آید، فرد خطرناک است. ما جامعه‌ای خطرناک داریم، جامعه‌ای که از یکسو، افرادی هستند که در خطرند و از سوی دیگر، کسانی که خطرناک هستند (Foucault, 1990: 281).

ریشه برخورد افراد عادی با افراد با نیازهای ویژه را باید در همین تحلیل فوکویی جست-وجو کرد: دوقطبی‌سازی امر عادی - امر غیرعادی.

۵. تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر با تحلیل محتوای کتب آموزش زبان پایه‌های هفتم، هشتم و نهم و از طریق تمرکز بر تحلیل گفتمان انتقادی، سعی شده است علل عدم بازنمایی افراد با نیازهای ویژه روشن شود. در تحلیل گفتمان انتقادی، هیچ حضور یا غیابی، طبیعی و عادی نیست و باید در بستر گفتمانی و روابط قدرت تحلیل شود.

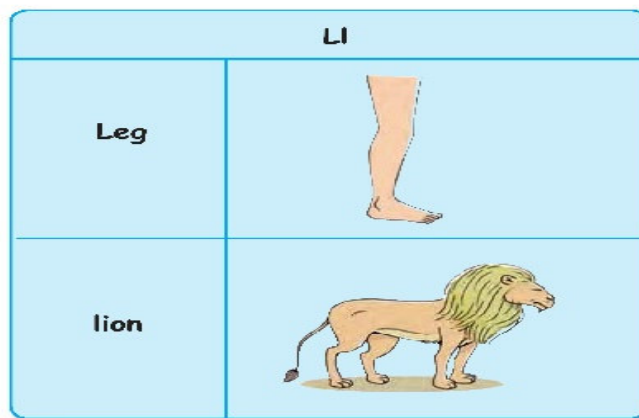
بدیهی است در کتب مصور، تصاویر اهمیت بیشتری از کلمات دارند. لذا، تحلیل حاضر بر محتوای تصاویر متمرکز شده است. به نمونه‌ها و شواهدی در این سه کتاب استناد شده که پربسامد و مکرر بوده و به حد اشباع رسیده است. از داده‌های پربسامد این کتب، مفاهیمی که در ادامه آورده می‌شود استخراج شده است. گفتنی است که به داده‌هایی توجه شده است که به شکل‌گیری گفتمانی یاری رسانده‌اند: نشانه‌گذاری‌ها بر اساس فاصله‌گیری‌های گفتمانی بوده است و نه تفاوت‌های موضعی و فرعی.

۵-۱. بازتولید بدن مثالی^۷

در کتب آموزش زبان به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، سه درس اصلی، یعنی دروس ۵، ۶ و ۷ از مجموع هفت درس پایه هفتم، به موضوع «بدن من»^۸ اختصاص دارد. اختصاص ۴۵ درصد از حجم کتاب به این موضوع مشخص، بیانگر اهمیت آن نزد مؤلفان کتاب است؛ مؤلفان کتاب به درستی معتقدند که «خودشناسی» بدون شناخت بدن ممکن نیست. شعار سقراطی «خودت را بشناس»، در شکل «بدنت را بشناس» پدیدار شده است. این رابطه هویت و بدن، شدت بیشتری می‌یابد. آنجا که مسئله بدن‌ها، بلافاصله بعد از موضوع «خانواده» طرح می‌شود؛ بدین ترتیب، «بدن من» به موازات «خانواده من»^۹ همچون دو عنصر بنیادین هویت-بخش برای مخاطبان (کودکان با نیازهای ویژه) مفصل‌بندی می‌شود. مسئله مناقشه‌برانگیز، نحوه تصویرگری و تمرین‌سازی بدن‌هاست؛ بدن‌هایی که در این صفحات به تصویر کشیده شده‌اند، بدن‌های شاداب، قوی و بی‌نقص است که حتی در میان افراد عادی هم چندان مصداقی نمی‌توان یافت؛ زیرا بدن‌های عادی نیز همیشه از فرتوتی و فرسودگی بری نیستند.

برای مثال، در تصویر ۱، پایه هشتم، درس پنجم، هم‌نشینی تصویر «پا» با تصویر «شیر»، این کمال و بی‌نقصی را به صراحت باز‌نمایی می‌کند: پاهایی قوی، چالاک و با تناسب همچون بدن شیر که تصویری از قدرت و انرژی را باز‌نمایی می‌کند.

The alphabet:

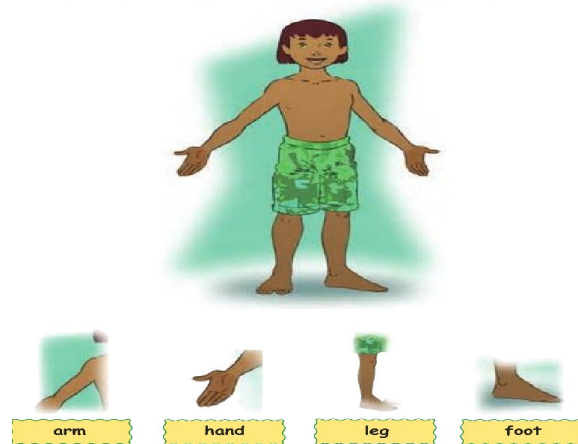


تصویر ۱. هم‌نشینی تصویر پا با تصویر شیر، پایه هشتم، درس پنجم، صفحه ۲۷.

Image 1: Juxtaposing Leg with Lion, 8th Grade, unit 5, p27

همچنین، در تصویر ۲، پایه هفتم، درس‌های شش و هفت به ترتیب که هدف درس، معرفی اعضای بدن به مخاطبان کتاب است، به‌عنوان شاهد از بدن‌های یک فرد عادی استفاده شده است که خوش‌بنیه، شاداب و پُرتوان به‌نظر می‌رسد. عریانی این بدن‌ها عضلانی بودن و ورزشکار بودن را بیشتر برجسته می‌کند، به‌طوری که گویی بدن‌هایی هستند که فرتوت یا بیمار نمی‌شوند.

Unit 7: My body (3C)



32

تصویر ۲. معرفی اعضای بدن (ب)، پایه هفتم، درس هفتم، صفحه ۳۲

Image 2: Introducing Organs (b), 7th Grade, Lesson 7, p32.

در تصویر ۳، پایه نهم، درس نهم، دانش‌آموزان در حال ورزش به نمایش نهاده شده‌اند. در اینجا نیز بدن‌های «پرتحرک» و «مردانه» بازنمایی شده است؛ «پرتحرک»، اشاره دارد به فعالیت ورزشی؛ اما «مردانه» در تقابل با تصویر زنی برجسته می‌شود که در کنار سه تصویر دیگر قرار گرفته است. زنی که به جای یک فعالیت پرتحرک ورزشی به یک فعالیت ذهنی (کار با کامپیوتر) مشغول است؛ بدن زن همچون بدنی منفعل و ساکن. دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه، بیشتر با این بدن زنانه هم‌ذات‌پنداری می‌کنند تا آن بدن پرتحرک و عضلانی. در این بازنمایی فعالیت‌های ورزشی، زنان و افراد با نیازهای ویژه سرنوشتی واحد (نادیده‌گرفته شدن) دارند.



تصویر ۳. دانش آموزان در حال ورزش، پایه نهم، درس نهم، صفحه ۳۶.

Image 3: Sports Activities of Students, 9th Grade, Unit 9, p36.

شاید بهتر بود در یکی از این تصاویر یک ورزشکار پارالمپیک (مثلاً بسکتبالیست روی ویلچر، همچنین، یک زن) به نمایش نهاده می‌شد: ورزش، یک فعالیت همگانی است، نه متعلق به یک قشر یا جنسیت خاص (بدن مردانه عادی).

این تصاویر، بیشتر به بدن‌های مثالی شباهت دارد تا بدن‌های واقعی. افلاطون، مُثُل را حقیقت و جوهر کامل اشیا در یک جهان متعالی می‌دانست که تنها روگرفتی ناقص از آن‌ها را می‌توان در جهان مادی سراغ گرفت. تصاویر کتاب مذکور از بدن‌ها نیز گویی سوئیۀ مثالی بدن‌های افلاطونی را بازنمایی می‌کنند (Plato, 1985:163 - 207).

این بدن‌های مثالی بر یک پیش‌فرض بنیادین متمرکزند: اینکه بدن زیبا باید از الگوی تناسب ریاضی تبعیت کند؛ اما آیا این الگوهای ریاضی، انتزاعی نیستند. قدر مسلم، ریاضیات با اُبژه‌های ذهنی (مثالی) که امری ایده‌آلیستی است، سرو کار دارد. برای مثال، هیچ دایره‌کاملی (مطابق تعریف ریاضیات) در جهان عینی وجود ندارد. به باور ما، اعمال الگوی معرفت ریاضی بر امور واقعی به نوعی خشونت معرفت‌شناسانه^{۱۱} منتهی می‌شود.

این خشونت معرفت‌شناختی، تفاوت‌ها و تکثر واقعیات را در یک شباهت و وحدت انتزاعی نادیده گرفته است. مصداق بارز چنین خشونتی صنعت فشن است که الگوی انتزاعی از بدن-

های زنانه/ مردانه را تکثیر می‌کند. در مورد بدن‌های افراد با نیازهای آموزشی ویژه، این سرکوب به شیوه‌ای مضاعف اعمال می‌شود؛ به تعبیر افلاطون، این بدن‌ها همچون سایه‌هایی هستند که «دو بار» از واقعیت مثالی دور افتاده‌اند: شکاف نخستین میان بدن‌های عادی و بدن‌های مثالی است و شکاف دومین، معلول فاصله میان بدن‌های افراد با نیازهای ویژه با بدن‌های «عادی» است. دوقطبی عادی - غیرعادی، بر ساخته گفتمان هژمونیک^{۱۲} است.

تصاویر این کتاب‌ها همچون صحنه نمایشی هستند که تماشاگران/ مخاطبان خویش را همچون موجودات منفعل و بیگانه نشان می‌دهد؛ مخاطبان (افراد با نیازهای ویژه) نیز با بازیگران صحنه هیچ حس هم‌ذات‌پنداری ندارند. بدن او با این بدن‌های نمایش داده‌شده نسبتی ندارد. به قول لاکلاو و موفه، در اینجا یک «گروه‌بندی» وجود دارد که به جای آنکه از طریق «نمایندگی» بازنمایی شود، حذف می‌شود.

این دوگانه‌سازی بدن مثالی (ایده‌آل) در مقابل بدن غیرمثالی (اصطلاحاً ناقص) از سوی گفتمان هژمونیک جامعه، افزون بر ایجاد یک شکاف بیرونی میان امر ایده‌آل و امر واقعی، با یک شکاف درونی مضاعف همراه می‌شود: شکاف میان روح و بدن. روح در یک حالت از خودبیزاری، بدن خویش را همچون امری مازاد و ناکارآمد طرد می‌کند. بدین ترتیب، گفتمان هژمونیک، رابطه طبیعی روح و بدن را از هم می‌گسلد و سبب می‌شود این افراد زیر نگاه خیره مسلط، نسبت به بدن خویش احساس شرم داشته باشند.

این افراد همیشه با این احساس همراه هستند که بدن آن‌ها به اندازه کافی مولد، مفید و کارآمد نیست. در این میان، تصاویر و تمرین‌های این کتاب‌ها با به نمایش گذاشتن بدن‌های عادی به‌عنوان یگانه «بدن‌های فعال و کنشگر»، همچون تنها «منبع نیرو و انرژی»، این حس شرم از بدن خود را در آن‌ها تشدید می‌کنند. در کتب مورد بررسی، هیچ‌گاه افراد با نیازهای ویژه در حالت اشتغال به کار بازنمایی نشده‌اند. تصاویر و تمرین‌سازی‌های این کتاب‌ها بازنمایی مشاغلی که صرفاً از عهده انسان‌های نرمال بر می‌آید، بر جنبه غیرتولیدی بدن‌های افراد با نیازهای ویژه تأکید می‌کنند: آن‌ها همواره خود را در حکم عوامل اتلاف انرژی‌ها تصور می‌کنند که امکانات اجتماعی به‌دلیل مراقبت از آن‌ها به هدر می‌رود؛ زیرا آن‌ها حتی قادر نیستند از عهده وظایف اولیه خود برآیند تا چه رسد به آنکه بتوانند باری از دوش جامعه بردارند.

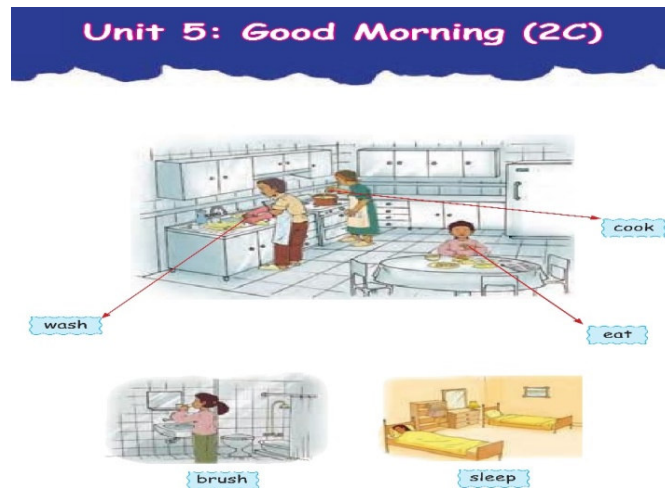
از چشم‌اندازی دیگر، بدن غیرمثالی افراد با نیازهای ویژه، از سوی گفتمان زیست‌شناسی بدن مثالی مصادره می‌شود. افزون بر گفتمان ریاضی که تکثرهای کیفی را به تمایزات کمی تقلیل می‌دهد و بدین ترتیب، عدم تناسب جسمانی افراد با نیازهای ویژه را به «بدن‌های نامتناسب» تعبیر می‌کند یا گفتمان اقتصادی که از «بدن‌های نامولد و ناکارا» در میان آن‌ها سخن می‌گوید، گفتمان زیست‌شناسی - پزشکی نیز این تکثرات را به زائده‌های بیمارگون و خطرناک فرو می‌کاهد. هر جا تفاوت‌های فردی به تبعیض‌های بیولوژیک تحویل شود، مکانیسم حذف فعال می‌شود: قدرت در اعماق این بدن‌ها به دنبال کشف یک امر هراسناک و دردسرساز است. سیمون دوبووار (۱۳۸۸) در کتاب *جنس‌دوم* به تفصیل توضیح می‌دهد که چگونه داده‌های زیست‌شناختی در خدمت بازتولید اسطوره‌های اجتماعی و تکثیر قدرت قرار می‌گیرند.

در نظام آموزشی رایج، تفکیک مدارس عادی از مدارس کودکان با نیازهای ویژه، سبب قرنطینه کردن آن‌ها از قلمروی شهروندی شده است. غیبت تصاویر بدن‌های این افراد در این کتب، می‌تواند شکل دیگری از قرنطینه در عرصه بازنمایی و فضای تعلیم و تربیت تفسیر شود. درواقع، موازین گفتمان‌های زیست‌شناسی - پزشکی مسلط بر تصاویر و تمرین‌های کتب زبان انگلیسی کودک با نیازهای ویژه به گونه‌ای کاملاً نظام‌مند، فراگیر و حاکم بوده است و در همه جای کتاب تکرار می‌شود. مکانیسم بازنمایی از طریق تکثیر و انبوه‌سازی تصاویر، امور غیرعادی را همچون امور عادی و طبیعی بر می‌سازد و درمقابل، امر طبیعی را در شکل امر بیمارگون بازتولید می‌کند. در اینجا، شاهد وارونگی در رابطه تصویر و واقعیت هستیم: به جای اینکه تصویر/بازنمایی، روگرفتی از امر واقعی باشد، این امر واقعی است که باید با تصویر/بازنمایی انطباق یابد.

۵-۲. بازنمایی سبک‌های زندگی متکثر

با وجود آنکه یکی از اهداف مهم این کتاب، معرفی سبک‌های زندگی افراد با نیازهای ویژه است؛ اما تحلیل بیشتر تصاویر و دیالوگ‌های موجود در کتاب نشان از به تصویر کشیدن سبک زندگی جامعه افراد عادی دارد. برای مثال، در درس پنجم صفحه ۲۴ کتاب پایه هشتم (تصویر ۴)، مؤلفان کتب، طیف گسترده‌ای از آداب رفتاری را از طریق افعال کنشی همچون

شیوهٔ تناول کردن^{۱۳}، خوابیدن^{۱۴}، مسواک زدن^{۱۵}، شستن دست و صورت^{۱۶}، حمام کردن^{۱۷}، ورزش کردن^{۱۸} و غیره، در شرایط عادی و بدون لحاظ کردن محدودیت‌های مخاطبان هدف به تصویر کشیده‌اند. گویی نویسندگان به شکلی معنادار پیش‌فرض سبک زندگی همگانی را به این دسته از زبان‌آموزان سرایت داده‌اند و «شرایط خاص» این افراد در برابر «شرایط عام» اکثریت را به بوتۀ فراموشی سپرده‌اند.



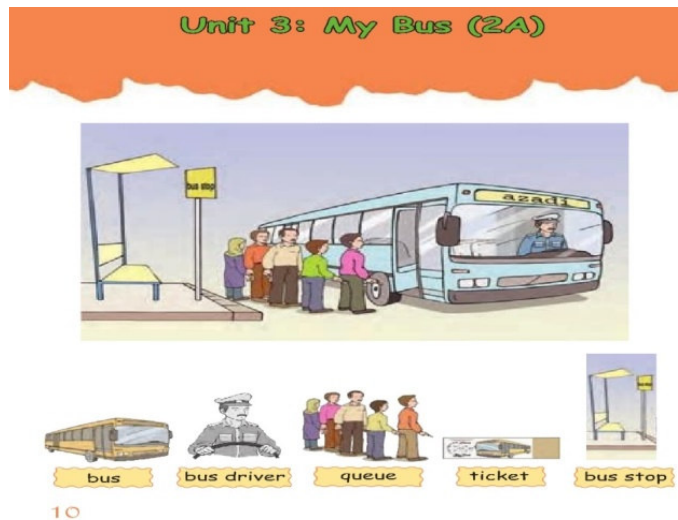
تصویر ۴. آداب رفتاری از طریق رفتار کنشی، پایه هشتم، درس پنجم، صفحه ۲۴

Image 4: Ordinary Behavioral Manners via Action Behavior, 8th Grade, unit 5, p24.

در بیشتر دیالوگ‌ها و تصاویر کتاب، گویشوران دربارهٔ مسائلی صحبت می‌کنند یا تصاویر به گونه‌ای نمایش گذاشته شده که گویی مخاطب را در برابر یک وضعیت آرمانی قرار می‌دهد که از دسترس او خارج است و در نتیجه، جایگاه شخصیت‌های بازنمایی‌شده همچون یک حسرت و تمنای محال بر او نمودار می‌شود. با وام‌گرفتن تعابیر لاکلاو و موفه، مواضع سوژگی گفتمان مسلط این کتاب‌ها در تقابل با افراد با نیازهای ویژه قرار دارد؛ این افراد از حوزۀ گفتمان‌گویی غایب‌اند.

زندگی این افراد همان‌قدر در معماری و طراحی شهرها غایب است که در صفحات و

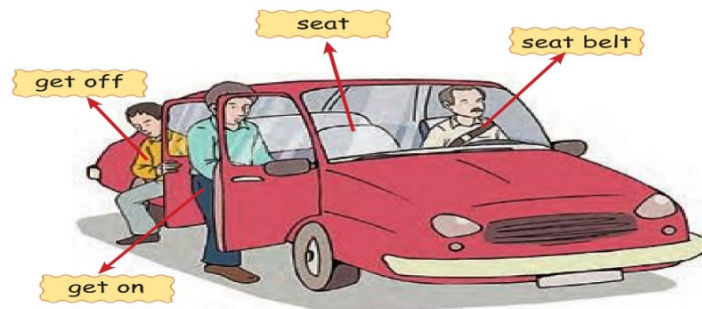
تمرین‌های این کتب. برای مثال در درس ۳ از کتاب پایه نهم با عنوان My Bus، صفحه ۱۰ (تصویر ۵)، افراد عادی در حال سوار اتوبوس شدن می‌بینیم. این در حالی است که ابتدا، هیچ یک از این مسافران در صف انتظار، به جامعه افراد با نیازهای ویژه تعلق ندارند و دوم، تسهیلاتی هم در اتوبوس برای سوار شدن این دسته افراد (معلولین، نابینایان...) در نظر گرفته نشده است.



تصویر ۵، افراد عادی در حال سوار اتوبوس شدن، پایه نهم، درس سوم، صفحه ۱۰
Image 5: People Getting in the Bus, 9th Grade, Lesson 3, p10.

در درس ۴ از همین کتاب، صفحه ۱۴ (تصویر ۶)، نیز در هنگام نمایش و تمرین‌سازی به نحوه سوار یا پیاده‌شدن از اتومبیل شخصی و بستن کمربند ایمنی، هیچ‌گونه ملاحظات مربوط به افراد با نیازهای ویژه توجه نشده است

Unit 4: My Bus (2B)



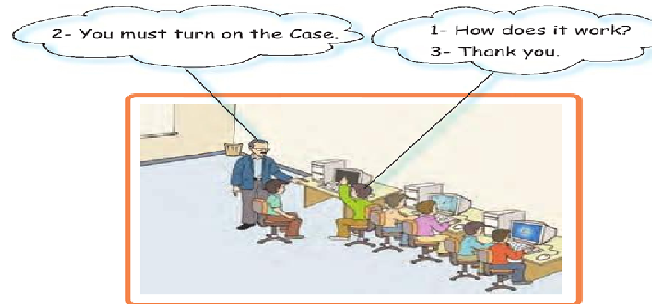
تصویر ۶، سوار یا پیاده شدن از اتوموبیل شخصی و بستن کمربند ایمنی، پایه نهم، درس چهارم،

صفحه ۱۴

Image 6 : Getting in and off a Personal Car and Fastening Seat Belts, 9th Grade, Unit 4, p14.

یا در درس ۱۰ همین کتاب، صفحه ۴۰ (تصویر ۷)، افراد عادی در حال تایپ کردن هستند، بدون اینکه هیچ‌گونه اشاره‌ای به افراد با نیازهای ویژه (برای مثال، نابینایان) و چالش‌های آنان برای تایپ کردن شود.

Dialogue:



تصویر ۷. افراد عادی در حال تایپ کردن، پایه نهم، درس دهم، صفحه ۴۰.
Image 7 : Ordinary People while Typing, 9th Grade, unit 10, p40

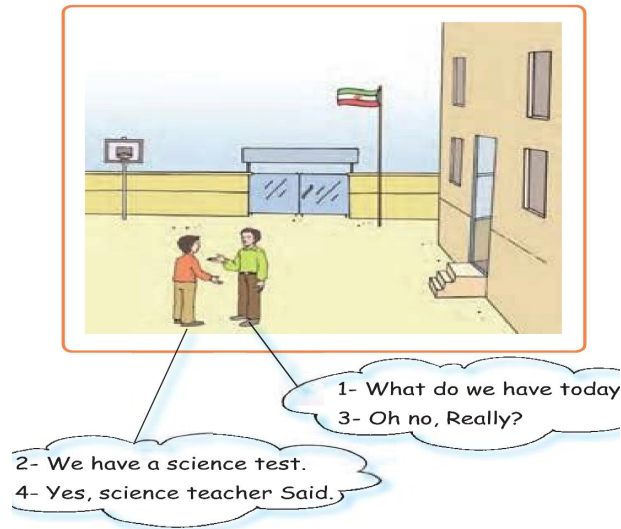
روشن است که کیبورد رایانه‌های نابینایان متفاوت از اشخاص عادی است (تصویر ۸)



تصویر ۸، صفحه کلید رایانه نابینایان
Image 8: Blind Computer Keyboard,

در درس ۷ از کتاب پایه نهم، صفحه ۳۰ (تصویر ۹)، در معماری مدرسه، پله‌های درب ورودی به گونه‌ای است که امکان داخل شدن معلولان جسمی - حرکتی به کلاس‌ها را به امری

غیرممکن تبدیل می‌کند.



تصویر ۹، معماری مدرسه، پایه نهم، درس هفتم، صفحه ۳۰.
Image 9: School Architecture, 9th Grade, and unit 7, p30.

بدین ترتیب، تبعیض‌های اجتماعی در شکل معماری مکان‌ها، استفاده از وسایل حمل و نقل عمومی و پرداختن به مشاغل تجسد می‌یابد. پیامد منفی چنین تصاویر و تمرین‌هایی آن است که گویی چنین افرادی جزو شهروندان جامعه نیستند و یا حداقل، در حاشیه قلمروی زندگی شهروندی قرار دارند.

در اینجا، اشاره به یک نکته ضرورت دارد؛ تحلیل بیشتر تصاویر و تمرین‌های کتاب، برای نمونه (پایه هفتم، درس ۱ با موضوع Me با هدف معرفی نام افراد - درس ۳، ۲ و ۴ از کتاب هفتم با عنوان My Family با هدف معرفی اعضای یک خانواده - درس ۱ و ۲ با موضوعات Where I live از کتاب هشتم با هدف معرفی ملیت‌ها و مکان‌ها)، تنها نمونه‌های معدودی از نگاه نویسندگان به مسئله تکرگرای فرهنگی/ ملی/ قومی است. به‌طور خاص، در سه درس

با عنوان My Family از کتاب هفتم، نویسندگان چهار خانواده (خانواده Smith از نماد غرب، خانواده Ahmadi از بافت بومی ایران، خانواده Wilson از جامعه آفریقا و خانواده Lopez از جامعه امریکای جنوبی) را به عنوان مصادیق خانواده‌ها با ملیت‌های متفاوت ذکر می‌نمایند.

نکته مهم آن است که در کتب حاضر افراد از ملیت‌های مختلف و رنگ‌های متفاوت، در سراسر کتاب به چشم می‌خورند؛ اما در میان فرزندان یا والدین به تصویر کشیده شده، از افراد با نیازهای ویژه نشانی نیست. به نظر می‌آید، نویسندگان حاضر، افراد از ملیت‌های متفاوت با رنگ پوست متفاوت را مشروع‌تر از افراد با نیازهای ویژه می‌دانند. در تحلیل گفتمان انتقادی توجه به دیالکتیک حضور - غیاب بسیار بنیادین است. از این روست که روش‌شناسی فوکویی «نقطه‌های خلاً این رویدادها را تبیین می‌کند، لحظه‌ای که این رویدادها روی نداده‌اند» (فوکو، ۱۳۹۴: ۴۳۹). بنابراین، در پاسخ به این پرسش که چرا این رویداد بازنمایی نشده است، باید گفت که گویی برای نویسندگان کتاب، افراد رنگین‌پوست امریکای جنوبی، سفیدپوست جامعه اروپایی، امریکایی و سیاه‌پوست جامعه آفریقا آشنا تر، همسازتر و تحمل‌پذیرتر از افراد با نیاز ویژه هستند. غافل از اینکه این افراد می‌توانند همسایه یا همکلاسی ما باشند و علی‌القاعده، احساس نزدیکی بیشتری با آن‌ها (در مقایسه با افراد از ملیت‌های بیگانه) باید وجود داشته باشد؛ اما گویی پیش‌فرض نویسندگان کتاب آن است که با «تفاوت‌های فرهنگی / ملیتی» بازنمایی شده در این کتاب‌ها می‌توان کنار آمد؛ اما با تفاوت افراد با نیازهای ویژه، خیر. این مسئله می‌تواند به مثابه نوعی انقیاد مضاعف^{۱۹} تلقی شود؛ زیرا این افراد حتی در هم‌بستگی بین ملتها و قومیت‌ها، در دهکده جهانی نیز جایی ندارند. تبعیض نسبت به چنین افرادی از «تبعیض نژادی» نیز حادث‌تر است. بر این اساس، دوقطبی‌سازی بنیادین حاکم بر این کتاب‌ها، نه دوقطبی ایرانی - غیر ایرانی، بلکه «انسان کم‌توان - انسان پر-توان» است. محتوای کتاب‌ها تفاوت رنگ پوست میان افراد را همچون «امر عادی» بازنمایی می‌کند؛ اما، درمقابل، با مسکوت گذاشتن تفاوت‌های افراد با نیازهای ویژه، سبب «غیرعادی-ساختن» هر چه بیشتر این تفاوت‌ها می‌شود. در اینجا، شاهد نوعی «تفاوت‌گذاری بین تفاوت‌ها» هستیم.

۵-۳. مساوات‌طلبی نمایشی

شاید در واکنش به انتقادات مطرح‌شده، گفته شود که در بعضی از این کتب، حضور نامحسوس افراد با نیازهای ویژه حس می‌شود. برای مثال، می‌توان تصویر کشیدن موارد نادری از افراد دارای عینک به‌عنوان مصداقی از افراد با نیازهای ویژه (نقیصه بینایی) را در کتب درسی شاهد آورد؛ اما طیف‌های دیگر از افراد با نیازهای ویژه حضوری ندارند. در اینجا، نوعی نگاه سلسله‌مراتبی متصور می‌شود: معلولیت یا نیاز ویژه تا مرزی قابل تحمل است که تفاوتی در ظاهر زیست‌گونه فرد دارای نیاز ویژه، ایجاد نکند. این شیوه مشروعیت‌دهی‌گزینشی، از یکسو بیانگر «آستانه تحمل حداقلی» گفتمان هژمونیک کتب درسی در برابر چنین افرادی است. از سوی دیگر، دچار نوعی «ابهام در ارزش‌گذاری» است؛ بدین‌معنا که معیار حدگذاری میان امر عادی - غیرعادی، دوگانه^{۱۹} است و در نتیجه می‌تواند همواره در معرض مداخلات دل‌خواهانه از سوی گفتمان هژمونیک باشد.

به گمان نویسندگان این مقاله، این شیوه مساوات‌طلبی بدون در نظر گرفتن شمولیت، می‌تواند به‌عنوان مساوات‌طلبی نمایشی با کارکرد تنش‌زدایی صورتی تعبیر شود. این مساوات‌پنداری نمایشی^{۲۰}، به ایجاد هیچ‌گونه تحولی در مرحله عمل، در زندگی آموزشی و اجرایی منجر نمی‌شود و نمی‌تواند سبب جابه‌جایی مرزبندی‌ها و فراروی از وضعیت موجود شود. این دوگانگی معیار یا آگاهی کاذب در تعریف فرهنگ لغت لانگمن (2017) از واژه *Tokenism* نیز بعینه مشهود است: «کنش‌هایی که سبب می‌شوند افراد این‌گونه بپندارند که یک نهاد به نحو منصفانه با افراد و مسائل آن‌ها برخورد می‌کنند، در حالی که چنین نیست». مساوات‌طلبی نمایشی از طریق قلمروزدایی به «قلمرو یابی مجدد» دست می‌زند: در یک نقطه از فشار خویش می‌کاهد تا بتواند در نقاط دیگر به شکل سرسختانه‌تری ظاهر شود: عقب‌نشینی تاکتیکی برای تهاجم مضاعف. در واقع، گفتمان هژمونیک با اتخاذ تسامح حداقلی می‌کوشد از یکسو، اعتراضات منتقدان نابرابری وضعیت آموزشی را خاموش کند و حرفه‌ها و شکاف‌های موجود در سیستم برنامه‌ریزی خویش را پنهان سازد. از سوی دیگر، خود چندان ناگزیر به تجدیدنظر در نظام مدیریتی و برنامه‌ریزی آموزشی‌اش نشود. گفتمان هژمونیک با اعطای کمترین امتیاز به منتقدان، پیشاپیش از اینکه متحمل هزینه‌های سنگین شود، اجتناب می‌کند. این رویکرد، صرفاً سرپوشی است بر تعارضات واقعی.

برای دستیابی به راه برون‌رفت از تبعیض‌های معطوف به افراد با نیازهای ویژه، رجوع به تجربه تاریخی بصیرت‌زاست. چگونه افراد دارای ضعف بینایی (با نماد عینک) توانستند حقوق خویشتن در قلمرو عمومی را بازیابند. تا چند دهه پیشتر، افراد دارای عینک نیز مورد تمسخر جامعه عادی واقع می‌شدند؛ اما گذر زمان و حوق‌طلبی این دسته از افراد نوعی مشروعیت‌دهی را برای آن‌ها در میان جامعه افراد عادی به ارمغان آورد. آن‌ها به جای انزوا و حاشیه‌نشینی، با حضور در اماکن عمومی و به نمایش نهادن خویشتن، مفهوم «عینکی-بودن» را از یک امر غیرعادی و ناخوشایند به امر عادی و مأنوس تبدیل کردند، به گونه‌ای که حتی امروزه از عینک همچون شیء زیباشناختی استفاده می‌شود؛ عادت و ذائقه، یک برساخته اجتماعی - تاریخی است؛ بسیاری از اموری که امروزه ناسازگار با طبع و عواطف خویش می‌یابیم، با برنامه‌ریزی آموزشی و تحولات فکری می‌توانند تا سطح امور ملایم با طبع ارتقا یابند. بنابراین، اعتقاد به مرزبندی بین انسان‌های عادی و انسان‌های کم‌توان همچون امری طبیعی، معلول عدم شناخت هویت انسانی است که با نظام آموزش و پرورش متفاوت، دستخوش تغییر می‌شود. همواره امکان جابه‌جایی میان امر طبیعی - امر غیرطبیعی وجود دارد. به باور ما، هر گونه مساوات‌پنداری نمایشی، نیازمند اعمال تدریجی تغییرات است تا جایی که پیامدهای ملموس و واقعی آن در محیط بیرون عینیت یابد. تنها با عبور از راهبرد مساوات‌طلبی نمایشی و جابه‌جایی مرزبندی میان «فضای عمومی - فضای خصوصی» می‌توان به عدالت آموزشی غیرنمادین دست یافت.

۶. نتیجه

بدن در زندگی افراد با نیازهای ویژه، یک «دال مرکزی» است که باقی دال‌ها حول آن شکل می‌گیرند. لذا، اینکه گفتمان‌های مختلف، چگونه این دال را مصادره کنند، می‌تواند تمامی ابعاد زندگی این افراد را تحت‌الشعاع خود قرار دهد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که اگرچه مؤلفان این کتاب‌ها بر اهمیت کاربرد تصاویر واقف بوده و به‌نحو گسترده‌ای در تمامی دروس از آن‌ها استفاده کرده‌اند؛ اما در انتخاب درست تصاویر و کارکرد آموزشی آن‌ها دقت کافی نداشته‌اند. ضرورت داشت که نویسندگان به شرح وضعیت‌ها و چالش‌هایی بپردازند که افراد دارای معلولیت جسمی،

حرکتی، شنیداری و ذهنی هر روزه با آن‌ها مواجه می‌شوند: چالش‌های مربوط به انجام امور روزمره، استفاده از وسایل حمل و نقل عمومی، رفت و آمد در اماکن اداری - تفریحی و مسائل دیگر. این کتاب‌ها به‌گونه‌ای فصل‌بندی و تمرین‌سازی شده‌اند که گویی میان زبان-آموزان عادی و زبان‌آموزان با نیازهای ویژه هیچ تمایزی نیست. برای نمونه، حتی جلد کتاب آموزش زبان انگلیسی برای این دسته از زبان‌آموزان (منتشرشده از سوی شورای برنامه-ریزی و تألیف کتاب‌های درسی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه)، مشابه کتب آموزش زبان انگلیسی برای کودکان عادی (مجموعه Prospect) است. بدین‌سیاق، از جنبه‌های صوری و محتوایی هیچ‌گونه تمایزی میان مخاطبان متفاوت لحاظ نشده است.

بنابراین، در پاسخ به پرسش‌های پژوهش، تحلیل یافته‌ها نشان داد که این کتب نتوانسته‌اند میان گفتمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و گفتمان افراد عادی تفکیکی قائل شوند. این خلط گفتمانی سبب شده که عملاً گفتمان افراد عادی همچون یگانه گفتمان طبیعی و عینی بازنمایی شود. بدین ترتیب، انعکاسی از موقعیت خاص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در این دروس وجود ندارد. افزون بر این، تحلیل یافته‌ها نشان داد که کتب مذکور نتوانسته مطابق با سند برنامه درسی ملی در جهت توانمندسازی و جامعه‌پذیری مخاطبان خود حرکت کنند؛ زیرا اساساً گفتمان هویتی خاص این افراد غایب است. گفتمان هژمونیک این غیاب را به‌نوعی «عادی‌سازی» کرده است. تحلیل یافته‌ها نشان داد که این کتب در سطح زبان‌شناختی متمرکز بوده است و نتوانسته غایت جامعه‌پذیری مخاطبان را محقق سازد.

کثرات و تنوعات زندگی‌ها باید در برنامه‌ریزی آموزشی زبان نیز منعکس شوند. بازنمایی زبانی - تصویری این تنوعات، نه یک تهدید، بلکه همچون فرصتی است که می‌تواند بر غنای مفاهیم و مضامین این کتاب‌ها بیفزاید. تجربه‌های تازه، چشم‌اندازهای نویی را پیش چشم گویشوران می‌نهد و سبب خودآگاهی آن‌ها نسبت به امکان‌ها و انتخاب‌های دیگرگونشان می‌شود. غنای زندگی چنین افرادی در ظهور تجربه‌های یگانه‌ای است که از زندگی همگانی غایب است و همین امر می‌تواند درک متفاوت و شگفتی از چشم‌اندازها و بصیرت‌ها را پیش‌روی آن‌ها نهد که دیگران از آن‌ها عاری‌اند؛ فاصله‌گرفتن از روال روزمره، منبع الهام و کشف‌های نادر است. مؤلفان این کتاب‌ها می‌توانند ابعاد منحصربه‌فرد و هنرمندانه زندگی این افراد را به نمایش نهند. همیشه خلاقیت از بطن تجربه‌هایی زاده می‌شود که بیرون از قواعد

عمومی جای می‌گیرند. می‌توان نگاهی زیبایی‌شناسانه به این تجارب خاصِ چنین افرادی داشت. افزون بر این درک زیبایی‌شناسانه، ضرورت وجود مسئولیت اخلاقی‌ای آشکار می‌شود که اکثریت جامعه باید نسبت به اقشار کم‌توان جسمی - ذهنی جامعه احساس کنند. اینکه دیگران شبیه ما نیستند، توجیهی برای به حاشیه‌راندن آن‌ها نیست.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. disability
2. articulation
3. elements
4. moments
5. nodal point
6. dividing practices
7. ideal body
8. my body
9. my family
10. idos
11. epistemic violence
12. hegemonic discourse
13. eating
14. sleeping
15. brushing
16. washing
17. taking a bath
18. doing exercise
19. double standard
20. tokenism

۸. منابع

- برجر، جان (۱۳۹۶). *درباره نگریستن*. ترجمه فیروزه مهاجر. تهران: نشربان.
- دوبووار، سیمون (۱۳۸۸). *جنس دوم*. ج ۱. ترجمه قاسم صنعوی. تهران: توس.
- رز، ژیلیان (۱۳۹۴). *روش و روش‌شناسی تحلیل تصویر*. ترجمه جمال‌الدین اکبرزاده جهرمی. تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات و مرکز پژوهش و سنجش افکار صدا و سیما.

- چالمرز، آلن اف (۱۳۹۴). *چیستی علم*. ترجمه سعید زیباکلام. تهران: سمت.
- فوکو، میشل (۱۳۸۹). *سوژه و قدرت*. ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهاننیده. تهران: نی.
- _____ (۱۳۸۲). *این یک چیق نیست*. ترجمه مانی حقیقی. تهران: مرکز.
- _____ (۱۳۹۴). «نیچه، تبارشناسی، تاریخ». ترجمه افشین جهاننیده و نیکو سرخوش. *از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*. لارنس کهون. تهران: نی.
- لاکلاو، ارنستو و شانتال موفه (۱۳۹۳). *هژمونی و استراتژی سوسیالیستی*. ترجمه محمد رضایی. تهران: ثالث.
- نیکپورخشت مسجدی، فیروزه (۱۳۹۷). *زبان انگلیسی سال اول (پایه هفتم)*. دوره اول متوسطه پیش حرفه‌ای. کد ۱۵۲/۳. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.
- سلطانی، علی اصغر (۱۳۸۴). *قدرت، گفتمان و زبان*. تهران: نی.
- سلیمی، مرجان و منیژه سلیمی (۱۳۹۷). *زبان انگلیسی سال دوم (پایه هشتم)*. دوره اول متوسطه پیش حرفه‌ای. کد ۱۵۴/۱. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.
- _____ (۱۳۹۷). *زبان انگلیسی سال سوم (پایه نهم)*. دوره اول متوسطه پیش حرفه‌ای. کد ۱۵۶/۱. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.
- *سند برنامه درسی ملی* (۱۳۹۱)، تصویب شورای عالی آموزش و پرورش و وزارت آموزش و پرورش.
- یورگنسن، ماریان و لوئیز فیلیپس (۱۳۹۳). *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*. ترجمه هادی جلیلی. تهران: نی.
- قجری حسینعلی و جواد نظری (۱۳۹۲). *کاربرد تحلیل گفتمان*. تهران: جامعه‌شناسان.

References:

- Berger, J. (2008). *Ways of Seeing*. Penguin K, Translated by Firooze Mohajer. Tehran: Nashrian. [In Persian].
- Chalmers, A. F. (2013). *What is this Thing Called Science?* Translated by Saeid ZibaKalam, Tehran: Samt. [In Persian].

- Cheng, K. K. Y. & Beigi, A. B. (2011). "Addressing students with disabilities in school textbooks". *Disability & Society*. 26(2). Pp. 239-242.
- De Beauvoir, S. (2001). *Second Sex*. Translated by Ghasem Sanavi. vol 2. 7th edition, Tehran: Toos. [In Persian].
- Foucault, M (1990). *Sexual Morality and the Law* In: *Foucault: Politics, Philosophy, Culture*, Translated by Alan Sheridan and Others, Edited by Lawrence D. Kritzman, Routledge.
- ----- (1978). *Nietzsche, Genealogy, History*. Translated by Afshin Jahandide and Nikoo Sarkhosh, Tehran: Ney. [In Persian].
- ----- (1982). "The subject and power". *Critical inquiry*. 8(4). Pp. 777-795. Translated by Nikoo Sarkhosh and Afshin Jahandide, Tehran: Ney. [In Persian].
- ----- (1983). *This is not a Pipe*. Translated by Mani Haghighi, Tehran: Markaz. [In Persian].
- Ghajar, H.A. & Nazari, J. (1392). *Application of Discourse Analysis*, Tehran: Sociological Publication.
- Hall, M. (2014). "Gender representation in current EFL textbooks in Iranian secondary schools". *Journal of Language Teaching and Research*. 5(2). p. 253.
- Hodkinson, A.; Ghajarieh, A. & Salami, A. (2016). "Analyzing cultural representation of disability in school textbooks in Iran and England". *Education*. 3, p. 13.
- Jorgensen, M. & Phillips, L. (2014). *Theory and Method in Discourse Analysis*. Translated by Hadi Jalili, Tehran: Nayer Ney. [In Persian].
- Laclau, E. (1993), "Power and Representation" In: M. poster(ed), *Politics, Theory, and Contemporary Culture*. New York: Columbia University press.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2014). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Verso Trade. Translated by Mohammad Rezaei. Tehran: Sales.

- Lee, J. F. (2014). "A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: gender representation". *Linguistics and Education*. 27.Pp. 39-53.
- *National Curriculum Document*, (2012), Higher Education Council and Ministry of Education.
- Nikpour Khesht Masjedi, F. (2018). *Pre-vocational English Language Textbook (7th Grade)* . Tehran. Special Education Organization.
- Plato, R. E. (1984). *The dialogues of Plato*.
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. Sage.
- Salimi, M. & Salimi, M. (2018). *Pre-vocational English Language Textbook (8th Grade)* .Tehran. Special Education Organization.
- —————, (2018). *Pre-vocational English Language textbook (9th Grade)* .Tehran. Special Education Organization.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2017). "Race, Class, Gender, and Disability in Current Textbooks". In *The Politics of the Textbook* (Pp. 78-110). Routledge.
- Soltani, A. A. (2005). *Power, Discourse and Language*, Tehran:Ney.[In Persian].
- Wigginton, S. (2005). "Character or caricature: representations of blackness in Dominican social science textbooks". *Race Ethnicity and Education*. 8(2). Pp. 191-211.

Critical Discourse Analysis on English Language Textbooks for Learners with Special Needs: Laclau & Muffe Approach

Khadijeh Aghaei^{1*}, Aref Danyali², Mojtaba Rajabi³

1. Assistant Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanistic and Physical Education, Gonbad Kavous University, Golestan, Iran
2. Assistant Professor, Islamic Philosophy Department, Faculty of Humanistic and Physical Education, Gonbad Kavous University, Golestan, Iran
3. Assistant Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanistic and Physical Education, Gonbad Kavous University, Golestan, Iran

Received: 11/02/2019

Accepted: 26/05/2019

Abstract

The English language textbooks for learners with special educational needs play a crucial role in classifying knowledge in the learners' minds and framing their axiological-epistemological systems. As a result, developing English language textbooks based on discourses of needs analysis can not only empower language skill abilities among these learners but also contribute to them to become active citizens. However, if the materials developed are silent on the learners' needs in developing their practices may marginalize the learners as at risk educational groups. Very few studies have critically analyzed prevocational English language textbooks written for learners with special needs to see to what extent the content, conversations and image of these English language textbooks could meet daily affair realizations for learners with special needs. Embedded in Laclau and Muffe's Critical Discourse Analysis approach, the current study thus focuses secondary school prevocational English language textbook by ministry of education in grades seven, eight and nine. Findings showed that in the dominant discourse of these textbooks, there exists no symbol of body and life style representation of these learners. They have been selected either in ideal or token manners. Contents and images of these textbooks could not go beyond dichotomizing hegemonic discourses of society (normal-abnormal) and have reproduced power relations belonging to ordinary people. Normal affair is a social construct. Discourse representation and power relations

* Corresponding Author's E-mail: aghaee@gonbad.ac.ir

dominant on curriculum patterns frame real worlds and life styles for learners with special needs. Thus, dearth of images and challenges of people with special needs are perceived as their absence in public domains and consequently neglecting multiple life styles of these groups. Hence, this study is of significance as it has some theoretical and practical ramifications for the materials developers and raises their awareness to redesign English language textbooks for these learners based on their needs.

Keywords: Learners with special needs; English language textbooks; Ideal bodies, Tokenism, Critical discourse analysis