

فصلنامه علمی - پژوهشی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر

دوره ۱۵، شماره ۳ - شماره پیاپی ۵۴، آذر ۱۴۰۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۲۲

صص: ۲۴-۵۰

## تحلیل گفتمان ایدئولوژیک آموزش و پرورش ایران پس از انقلاب اسلامی

### مطالعه موردی گفتمان دولت اصول‌گرایی (۱۳۹۲-۱۳۸۴)

سید بهروز موسوی بهبید<sup>۱</sup> احمدعلی حسابی<sup>۲\*</sup> نبی‌اله ایدر<sup>۳</sup>

۱- گروه جامعه‌شناسی سیاسی، واحد شوشتر، دانشگاه آزاد اسلامی، شوشتر، ایران

۲- دانشجوی دکتری، گروه جامعه‌شناسی سیاسی، واحد شوشتر، دانشگاه آزاد اسلامی، شوشتر، ایران.

۳- گروه جامعه‌شناسی سیاسی، واحد شوشتر، دانشگاه آزاد اسلامی، شوشتر، ایران

### چکیده

هدف از این پژوهش؛ تحلیل گفتمان-ایدئولوژی دولت اصول‌گرایی در نظام آموزش و پرورش ایران و همچنین بررسی رویکرد این دولت در راستای بازنمایی گفتمان خود از طریق نظام آموزش و پرورش می‌باشد. تحقیق حاضر یک مطالعه کیفی است که با استفاده از روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف و روش - نظریه لاکلاو و موفه، به توصیف، تفسیر و تبیین ماهیت و عناصر گفتمانی آموزش و پرورش در این دوره تاریخی پرداخته است. بر اساس نتایج حاصله از این پژوهش، می‌توان اذعان نمود که؛ دولت اصول‌گرایی در طی مدیریت اجرایی خود، برای کنترل، نظارت و اعمال دخالت‌هایی در نظام آموزش و پرورش تلاش نموده و در موارد بسیاری با تأثیرگذاری بر فرایند تصویب قوانین و همچنین تولید محتوا و اصلاح متون کتب درسی در پی تحول گفتمان فرهنگی-آموزشی موجود و بازنمایی نشانگان گفتمان مسلط از طریق نظام آموزش و پرورش بوده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد آموزش و پرورش دولت اصول‌گرا از بعد گفتمانی از نشانگان سوسیال دموکرات اسلامی فاصله گرفته و به عناصر گفتمانی سنت‌گرایی ایدئولوژیک اسلامی نزدیک شده است. لذا بر خدامحوری، گسترش عدالت، استقلال و نفی وابستگی، حمایت از محرومان، ایثارگری، بومی‌گرایی، مهرورزی، استکبارستیزی، تکلیف‌گرایی و... در اسناد خود تأکید دارد. عناصر گفتمانی فوق در چهارچوب گفتمان غالب و در راستای نفی کامل ارزش‌های فرهنگی غرب با به چالش کشیدن سامان چیره در نظام بین‌الملل، سوژه‌های دینی و انقلابی را بازآفرینی می‌کند. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد سوژه مدنظر دولت اصول‌گرا، سوژه سیاسی است که با عناصر و دقیقه‌های گفتمانی نظام سنت‌گرای ایدئولوژیک انطباق دارد.

**کلمات کلیدی:** آموزش و پرورش، گفتمان، ایدئولوژی، انقلاب

## بیان مسأله

هر جامعه‌ای، آموزش و پرورش را نهادی کرده و سازمان می‌دهد تا از طریق آن افراد نسل‌های جدید را پرورش داده، بقا و دوام اجتماعی و فرهنگی خود را تضمین کند (علاقه بند، ۱۳۹۴: ۳۶). دانش آموزان در طی یک دوره نسبتاً طولانی مدت که در مدرسه حضور دارند در معرض انواع برنامه‌های آشکار<sup>۱</sup> و پنهان<sup>۲</sup> نظام آموزشی قرار دارند، در نگاه نخست آنچه به ذهن متبادر می‌شود و از دستگاه آموزش و پرورش نیز انتظار می‌رود این است که این دستگاه یکی از کارگزاران جامعه‌پذیری در دوران کنونی به شمار می‌آید یا به قول آلتوسر (۱۹۷۹) این دستگاه ابزاری برای آموزش و پرورش نیروهای لازم برای بخش‌های مختلف کار در جامعه تلقی می‌شود. اما آلتوسر نقش دیگری را نیز برای آموزش و پرورش قائل می‌شود و آن نقش بازتولیدکنندگی<sup>۳</sup> است، بنابراین مدرسه اساساً یک عامل بی‌طرف و خنثی نیست، بلکه ابزار ایدئولوژیکی دولت<sup>۴</sup> به حساب می‌آید (حاضری و رضاپور، ۱۳۹۲: ۳۷). به باور آلتوسر آن ساز و برگ ایدئولوژیکی دولت که در پرتو مبارزه طبقاتی، سیاسی و ایدئولوژیکی در جایگاه غالب قرار گرفته، همان ساز و برگ ایدئولوژیکی آموزشی است (آلتوسر، ۱۳۹۵: ۴۶).

انقلاب اسلامی ایران، انقلابی فرهنگی بود که ریشه‌های آن به سنت و فرهنگ دیرین ایران اسلامی باز می‌گشت و تأثیراتی عمیق بر بیکر اجتماع ایران در دوران معاصر بر جای گذاشت. این انقلاب فرهنگی تنها نظام سیاسی را دگرگون نکرد، بلکه تحولی عمیق در فرهنگ به وجود آورد، انسان‌هایی جدید ساخت، شیوه‌های رفتار، گفتار و اندیشه‌ای جدید برای این انسان‌ها تولید کرد، و بر این اساس، به تولید دانش‌هایی جدید در ساحت علوم انسانی پرداخت (سلطانی، ۱۳۹۶: ۱۴). همچنان که ظهور انقلاب اسلامی ایران مستلزم حدوث انقلابی در اندیشه‌های مردم بوده، ادامه آن نیز مستلزم بقای این انقلاب فکری و نهادینه شدنش در اذهان آنان می‌باشد (علم الهدی، ۱۳۸۱: ۳). از طرفی، هیچ ایدئولوژی یا جنبشی تا ابد به صورت یک وضع غیرقابل تغییر و بی‌حرکت اجتماعی - سیاسی باقی نخواهد ماند. آن‌ها بخشی از یک فرآیند پویا هستند که تحت تأثیر حوادث خارجی و در برابر دیگر جنبش‌ها و ایدئولوژی‌هایی که ریشه در بخش‌های دیگر جامعه داشته و خواست‌های متفاوتی را نمایندگی می‌کنند، تغییر جهت می‌دهند (عضدانلو، ۱۳۹۴: ۲۲۶). امکان و چگونگی تحول گفتمان حاکم بر آموزش و پرورش ایران نیز یکی از مهم‌ترین موضوعات و مسائلی است که باید بدان پرداخت. بنابراین می‌توان اذعان نمود؛ دولت‌های پس از انقلاب در طی مدیریت اجرایی خود، بر اساس تفسیر خویش از اسناد بالادستی و قوانین مصوب و سیاست‌گذاری‌های ناظر بر حوزه آموزش و پرورش به عنوان

۱ - Explicit curriculum

۲ - Hidden curriculum

۳ - Reproduction

۴ - Ideological state apparatus

زیر مجموعه حوزه فرهنگ، تلاش برای کنترل، نظارت و اعمال دخالت‌هایی در این حوزه داشته‌اند. به‌عنوان نمونه اجرای طرح‌هایی نظیر طرح ادغام (تلفیق فعالیت‌های آموزشی و پرورشی) در دولت اصلاحات و طرح احیا (احیای معاونت پرورشی) در دولت اصول‌گرایی؛ مبین دو گفتمان متفاوت بوده است که در آموزش و پرورش ایران به منصفه ظهور رسیده‌اند و گفتمان حاکم بر آموزش و پرورش را دستخوش تغییر نموده‌اند.

با توجه به نکات فوق و اهمیت مطالعه گفتمان حاکم در آموزش و پرورش، پژوهش حاضر در پی مطالعه و تبیین ویژگی‌های گفتمان-ایدئولوژی حاکم بر نظام آموزش و پرورش در دولت اصول‌گرایی به‌عنوان یکی از نهادهای مهم در ایران می‌باشد. در این پژوهش، از گفتمان و تحلیل گفتمان به‌مثابه نظریه و روش استفاده خواهد شد تا به استناد نتایج، به ویژگی‌های اصلی گفتمان غالب پرداخته و روابط، تنش‌ها و یا تعارضات این گفتمان با دگرهای خود را تبیین نماید. مساله اصلی در این پژوهش بررسی رویکرد دولت در راستای بازنمایی گفتمان-ایدئولوژی خود از طریق نظام آموزش و پرورش است. بنابراین سؤال اصلی پژوهش به شرح زیر است:

دولت اصول‌گرایی به چه ایدئولوژی-گفتمانی تأکید می‌کرد؟

دولت اصول‌گرایی، با بازگشت به گفتمان انقلاب اسلامی (سنت‌گرایی ایدئولوژیک اسلامی) چه عناصر گفتمانی را در آموزش و پرورش بازنمایی کرده است؟

### مبانی نظری پژوهش

نیروهای سیاسی در هرم قدرت و در تحولات اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. این نیروها با کمک نیروهای فکری، فضای گفتمانی حاکم بر جامعه را شکل داده و با هدایت سیاسی و ایدئولوژیکی خود سرنوشت جامعه را رقم می‌زنند. این نیروها عمدتاً حول شکاف‌ها، تعارضات اجتماعی، آموزه‌ها، ایده‌ها و شعارهای مشترک تکوین می‌یابند و نوعی احساس آگاهی و هویت مشترک میان آنان شکل می‌گیرد. مجموعه این آموزه‌ها، اظهارات یا مطالب بیان شده، گزاره‌ها، کلمات و عبارات مورد استفاده که در بسترهای زمانی و مکانی مشخص و در جهت اهداف از پیش تعیین شده توسط یک نیروی سیاسی به کار گرفته می‌شود، گفتمان آن گروه را شکل می‌دهد. گفتمان‌ها در خلاء شکل نمی‌گیرند بلکه در بستر جامعه و در ارتباط با شرایط اجتماعی - سیاسی تولید می‌شوند، در تعامل با یکدیگر و در پیوند با شرایط اجتماعی و سیاسی، داخلی و خارجی قابل فهم و تفسیرند (امینی، ۱۳۹۷: ۱۲-۱۱). ملاحظات اخیر نشان می‌دهد که در بازتولید کارآمدی از ایدئولوژی‌ها، سازمان دادن گروه و همچنین نهادسازی می‌تواند تعیین‌کننده باشد.

این مورد در بیشتر نهادهای ایدئولوژیکی تأثیرگذار جامعه‌ی مدرن از جمله مدرسه هم صادق است. ایدئولوژی‌ها عمدتاً به معنای دقیق کلمه - و نه صرفاً به صورت خاصی از «رفتار» یا کنش - از رهگذر گفتمان کسب می‌شوند. و در حال حاضر مدرسه و رسانه‌های گروهی بیش از نهادهای دیگر این نقش را ایفا می‌کنند (ون دایک، ۱۳۹۴: ۵۰). از

طرفی این واقعیت که آموزش و پرورش در سیطره‌ی ایدئولوژی مسلط و به عنوان ابزاری در خدمت نهادینه ساختن آن عمل می‌کند، در مطالعات گوناگون روشن گردیده است.

بنیان نظری و مفهومی این پژوهش نظریه‌ی گفتمان لاکلاو و موفه است. لاکلاو و موفه اولین کسانی بودند که در رهیافت جدید خود سعی کردند مدل زبان‌شناسی سوسور و مدل پسا‌ساختارگرایی فوکو را به عرصه‌ی سیاست بکشانند و با عرضه‌ی مفاهیمی همچون مفصل‌بندی، هژمونی، ایدئولوژی، هویت و امر سیاسی، از فرآیندی سخن بگویند که طی آن گفتمان حادث می‌شود (تاجیک، ۱۳۸۳: ۴۳). لاکلاو و موفه نظریه‌شان را از طریق واسازی سایر نظریه‌ها تدوین کرده‌اند. آن‌ها با مطالعه‌ی دقیق سایر نظریه‌ها به دست و پنجه نرم کردن با آن‌ها پرداختند، پیش فرض‌های ناگفته گذاشته شده و تناقضات درونی‌شان را برملا کردند. به این ترتیب، محتوای ایدئولوژیک سایر تئوری‌ها آشکار و تناقضات شناسایی شده به ابزاری برای تفکر بیشتر بدل شدند (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۵۴). لاکلاو و موفه از طریق بازخوانی و ساختارشنکی نظریه‌های متفکرانی چون مارکس، گرامشی، آلتوسر، فوکو، دریدا، سوسور و دیگران، نظریه‌ی گفتمان خود را در کتاب هژمونی و استراتژی سوسیالیستی (۱۹۸۵) شکل داده‌اند (سلطانی، ۱۳۹۶: ۷۰).

آنان همچنین از بینش ضد بنیادگرایی و ضد جوهرگرایی فیلسوفانی چون دریدا و ژیاک در جهت بسط مقوله ایدئولوژی و تبیین نظریه گفتمان‌شان سود جستند (هوارث، ۱۳۷۷: ۱۶۱). لاکلاو و موفه نظریه معنایی و مفهوم گفتمان را بسیار وامدار سنت زبان‌شناسی ساخت‌گرایی هستند که فریدمان دو سوسور بنیاد نهاد. از نظر سوسور، نشانه‌ها و کلمات معنای خود را نه به واسطه‌ی ارجاع به جهان خارج، بلکه از طریق رابطه‌ای که بین یکدیگر در درون نظام زبانی برقرار می‌کنند بدست می‌آورند. سوسور مهره‌های شطرنج را مثال می‌زند. ارزش هر مهره یا نشانه در درون نظام نشانه شناختی شطرنج ارتباطی با شکل یا جنس مهره ندارد، بلکه هر مهره ارزش و معنای خود را به واسطه‌ی ارتباطی که با مهره‌های دیگر دارد کسب می‌کند (سلطانی، ۱۳۹۶: ۷۱). بدین ترتیب، کاربرد زبان پدیده‌ای اجتماعی است: از طریق عرف، مذاکره و مجادله در بستر اجتماعی است که ساختار معنا تثبیت شده و به چالش کشیده می‌شود (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۵۵). نظریه‌ی تلفیقی و انتقادی لاکلاو و موفه در باب گفتمان محصول چینش مفاهیم نظری مختلف (نظیر ایدئولوژی و گفتمان، دال و مدلول، هژمونی، مفصل‌بندی، موقعیت ساختاری، موقعیت سوژه‌ای، منطق تفاوت و زنجیره‌ی هم‌ارزی، خصومت و دگرسازی، سیاست، امر سیاسی و امر اجتماعی) در کنار یکدیگر است (امینی، ۱۳۹۷: ۱۱۱-۱۱۲). از نظر لاکلاو و موفه هر عمل و پدیده‌ای برای معنا دار شدن و قابل فهم شدن باید گفتمانی باشد. به عبارت دیگر، فعالیت‌ها و پدیده‌ها وقتی قابل فهم می‌شوند که در کنار مجموعه‌ای از عوامل دیگر در قالب گفتمانی خاص قرار گیرند. هیچ چیزی به خودی خود دارای هویت نیست، بلکه هویتش را از گفتمانی که در آن قرار گرفته است کسب می‌کند. مفهوم مفصل‌بندی نقش مهمی در نظریه‌ی گفتمان دارد. عناصر متفاوتی که جدا از هم شاید بی‌مفهوم

باشند، وقتی در کنار هم در قالب یک گفتمان گرد می‌آیند، هویت نوینی را کسب می‌کنند. لاکلائو و موفه برای ربط دادن و جوش دادن این عناصر به هم دیگر از مفهوم مفصل‌بندی سود می‌جویند (سلطانی، ۱۳۹۶: ۷۳-۷۲).

به عکس سوسور که هدف علم را آشکار کردن ساختار می‌دانست، نظریه‌ی لاکلائو و موفه علاقه‌مند به تحلیل چگونگی ساخته شدن و تغییر این ساختار در قالب گفتمان است. برای این کار باید بررسی کرد که چگونه مفصل‌بندی‌ها پیوسته گفتمان‌ها را بازتولید می‌کنند، به چالش می‌کشند و تغییر می‌دهند (یورگسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۶۳). یک گفتمان، از نظر آن‌ها حوزه‌ای است که مجموعه‌ای از نشانه‌ها در آن به صورت شبکه‌ای در می‌آیند و معنایشان در آنجا تثبیت می‌شود. هر نشانه‌ای که وارد این شبکه شود و در آنجا به واسطه‌ی عمل مفصل‌بندی با نشانه‌های دیگر جوش بخورد، یک وقته (بُعد) است. معنای این نشانه‌ها به علت تفاوتشان با یکدیگر [جایگاه‌های تفاوت] تثبیت می‌شود (سلطانی، ۱۳۹۶: ۷۶). لاکلائو و موفه از انعطاف‌پذیری رابطه‌ی میان دال و مدلول استفاده‌ای سیاسی می‌کنند و آن را به مفهوم هژمونی پیوند می‌دهند. به این ترتیب، اگر مدلول خاصی به دالی نزدیک شود و در نتیجه بر سر معنای خاصی برای یک دال در اجتماع اجماع حاصل شود آن دال هژمونیک می‌شود و با هژمونیک شدن دال‌های یک گفتمان کل آن گفتمان به هژمونی دست پیدا می‌کند. در واقع هژمونی به کمک تثبیت معنا حاصل می‌شود. از این رو «موفقیت طرح‌های سیاسی را به واسطه‌ی توانایی‌شان برای تثبیت نسبی معنا در بافتی مشخص و محدود می‌توان سنجید. نظریه پردازان گفتمان این را هژمونی می‌نامند (همان: ۸۳-۸۲). مفهوم دال در دستگاه نظری لاکلائو و موفه به دو بخش عمده‌ی دال برتر<sup>۱</sup> و دال‌های شناور<sup>۲</sup> تقسیم می‌شود. از منظر لاکلائو و موفه، عرصه‌ی سیاسی، عرصه‌ی کشمکش و نزاع میان دال‌های شناور است. مفهوم دال‌های شناور به این واقعیت اشاره دارد که دال‌های معین در بسترهای مختلف معانی مختلفی دارند. از این رو، واژه‌ی دموکراسی در گفتمان سوسیالیستی دارای یک معناست و در گفتمان فاشیست، محافظه‌کار یا لیبرال دارای معانی دیگر (امینی، ۱۳۹۷: ۱۱۶). در دستگاه نظری لاکلائو و موفه به دال‌های شناوری که هنوز درون یک گفتمان جای نگرفته‌اند و معنای آن‌ها تثبیت نشده و در حوزه‌ی گفتمان‌گونگی قرار دارند عنصر گفته می‌شود که گفتمان‌های گوناگون کوشش می‌کنند تا بر اساس منافع خود به آن معنا ببخشند. از بین این دال‌ها، دالی که بتواند انسدادی در معنای خود ایجاد کند دال برتر نامیده می‌شود که تمامی دال‌ها پیرامون آن وحدت می‌یابند و به عبارتی بهتر مفصل‌بندی می‌شوند و کلیت معنادار گفتمان را می‌سازند (یورگسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۵۷). از ترکیب دال‌های اصلی با یکدیگر زنجیره‌ی هم ارزی حاصل می‌شود. این دال‌ها به خودی خود معنایی ندارند و از طریق

۱ -Master signifier

۲ -Floating signifier

زنجیره‌ی هم‌ارزی<sup>۱</sup> با سایر نشانه‌هایی که به آن‌ها معنا می‌بخشد ترکیب می‌شوند و در مقابل هویت‌های منفی دیگری قرار می‌گیرند که به نوعی تهدیدکننده‌ی آن‌ها هستند. گفتمان‌ها از طریق زنجیره‌ی هم‌ارزی تفاوت‌ها را می‌پوشانند. اما هم‌ارزی هیچ‌گاه نمی‌تواند به حذف کامل تفاوت‌ها بینجامد و همواره امکان ظهور تفاوت و تکثر و خروج عناصر از زنجیره‌ی هم‌ارزی وجود دارد (لاکلائو و موفه، ۱۹۹۳: ۱۳۰). در واقع، زنجیره‌ی هم‌ارزی تکثر موجود در جامعه را پوشش می‌دهد و به آن نظم و انسجام می‌بخشد. در هم‌ارزی عناصر خصلت‌های متفاوت و معناهای رقیب را از دست می‌دهند و در معنایی که گفتمان ایجاد می‌کند حل می‌شوند (امینی، ۱۳۹۷: ۱۱۶).

به نظر لاکلائو، شیوه‌ی تفکر، بنیان جامعه و عمل اجتماعی محصول مفصل‌بندی‌های سیاسی است. نظام روابط اجتماعی به‌عنوان مجموعه‌هایی مفصل‌بندی شده از گفتمان همواره ساخته‌های سیاسی‌اند. بنابراین، گفتمان‌هایی که جامعه را می‌سازند و به فهم ما از جهان نظم می‌بخشند سازه‌هایی ذاتاً سیاسی‌اند (پین، ۱۳۸۰: ۱۹۶). بر خلاف رویکردهای غالب تحلیل انتقادی گفتمان که ایدئولوژی را به گونه‌ای تعریف می‌کنند که بتوانند از آن برای شناسایی روابط نابرابر قدرت استفاده کنند، در نظریه‌ی گفتمان لاکلائو و موفه، جامعه‌ی بدون ایدئولوژی غیرقابل تصور است، چون آن‌ها از مفهوم عینیت استفاده می‌کنند، «ما همواره مجبوریم بخش عمده‌ای از دنیایی اجتماعی را در اعمالمان بدیهی بینگاریم. زیرا زیر سؤال بردن همه‌ی چیزها غیرممکن است». مفهوم قدرت در نظریه لاکلائو و موفه بسیار شبیه مفهوم قدرت نزد فوکو است. قدرت چیزی نیست که در دست بعضی‌ها هست و در دست بعضی‌ها نیست. قدرت چیزی است که اجتماع را تولید می‌کند. دانش، هویت و موقعیت فردی و اجتماعی ما ساخته و پرداخته قدرت است. رهایی از چنبره‌ی قدرت غیرممکن است، چون سراسر زندگی فردی و اجتماعی ما را فراگرفته است. برای زیستن نیاز به رفاه، بهداشت، آموزش و پرورش و نظم اجتماعی داریم و قدرت همه‌ی آن‌ها را برایمان فراهم می‌آورد (سلطانی، ۱۳۹۶: ۸۷). برداشت ما از نظریه لاکلائو و موفه این است که قدرت و سیاست دو روی یک سکه‌اند، در این جا قدرت به تولید ابژه‌هایی از قبیل «جامعه» و «هویت» اشاره دارد و سیاست نیز به تصادفی بودن همیشگی این ابژه‌ها. بدین ترتیب، عینیت به جهانی اشاره دارد که آن را بدیهی می‌انگاریم، جهانی که «فراموش» کرده‌ایم پیوسته ساخته‌ی قدرت و سیاست است (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۷۴).

فهم لاکلائو و موفه از هویت و سوژه را نیز به شرح زیر می‌توان خلاصه کرد: سوژه همواره «تکه تکه» است و هیچ‌گاه «خودش» را باز نمی‌یابد. سوژه هویت خود را از طریق «بازنمایی» در یک گفتمان و انتساب به یک «موقعیت گفتمانی» می‌یابد. گفتمان‌ها با تشکیل «زنجیره‌های هم‌ارزی» که در آن‌ها نشانه‌ها مرتب می‌شوند و در تقابل با زنجیره‌های دیگر

۱- Chain of equivalence

قرار می‌گیرند، هویت را به طور «رابطه‌ای» شکل می‌دهند. هویت‌ها همانند گفتمان‌ها «تغییرپذیر»ند. سوژه «خرد شده» و «بی‌مرکز» و همواره در حالت «بیش تعیین شدگی ۱» است (سلطانی، ۱۳۹۶: ۹۱). به نظر می‌رسد، نظریه تحلیل گفتمان لاکلائو و موفه، به عنوان چهارچوب نظری تحقیق، امکان مطالعه‌ی گفتمان ایدئولوژیک آموزش و پرورش، توصیف و تبیین ماهیت و عناصر گفتمان آموزش و پرورش در دولت اصول‌گرایی و چگونگی برآمدن، هژمون شدن و بازنمایی آن در میدان گفتمانی ایران را فراهم می‌سازد.

### روش‌شناسی

با توجه به موضوع مورد مطالعه، از روش تلفیقی تحلیل گفتمان مبتنی بر روش تحلیل گفتمان انتقادی به روش فرکلاف در سطح خرد و تحلیل سطح کلان برای حاشیه‌رانی گروه‌ها و گفتمان‌های رقیب به روش لاکلائو و موفه بهره برده شده است.

سه دلیل عمده برای گزینش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف وجود دارد: نخست، اقتضای بخش نظری استفاده از این روش را ایجاب می‌کند. نظریه‌ی گفتمان لاکلائو و موفه برای تبیین پدیده‌های اجتماعی-سیاسی در سطح کلان مناسب هستند (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۲۳۸). در واقع، روش تحلیل گفتمان فرکلاف به دلیل توجه به عناصر صوری زبان به‌نوعی مکمل نظریه‌ی گفتمان لاکلائو و موفه است. بدین ترتیب، نظریه‌ی انتزاعی و کلان لاکلائو و موفه با اتکا به تحلیل گفتمان فرکلاف به سطح خرد و انضمامی نزدیک می‌شود. دومین عاملی که استفاده از روش تحلیل گفتمان فرکلاف را از میان سایر رویکردهای تحلیل گفتمان ترغیب می‌کند، نگاه کامل‌تر آن به زبان، قدرت و مناسبات اجتماعی است. فرکلاف نظرات خود را بر پایه‌ی نقد، جرح و تعدیل و تکمیل دیدگاه‌هایی نظیر زبان‌شناسی صورت‌گرا، جامعه‌شناسی زبان، کاربردشناسی و تحلیل گفتمان قرار می‌دهد (آقاگل‌زاده، ۱۳۸۵: ۲۳۴). سومین عامل به چارچوب سه بعدی مربوط می‌شود که فرکلاف برای برداشت از گفتمان و تحلیل آن ارائه می‌کند (فرکلاف، ۱۹۹۲: ۷۳؛ بلومرت، ۲۰۰۵: ۲۹ و ۳۰). این سه بعد با سه بخش توصیف، تفسیر و تبیین تناظر دارد. در واقع، تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف در سطح توصیف باقی نمی‌ماند و به تفسیر و تبیین می‌رسد (فرکلاف، ۱۹۸۹: ۲۶).

فرکلاف با توجه به رابطه دیالکتیکی که بین ساختارهای خرد گفتمان (ویژگی‌های زبان شناختی) و ساختارهای کلان جامعه (ایدئولوژی و ساختارهای اجتماعی) قائل است بر این نکته تأکید می‌ورزد که اگر چه ممکن است ساختارهای کلان جامعه ساختارهای خرد گفتمان را تعیین کنند، ساختارهای گفتمانی نیز به نوبه خود ساختارهای ایدئولوژیک و گفتمانی را بازتولید می‌کنند (آقاگل‌زاده، ۱۳۹۴: ۱۵۱). در پژوهش حاضر، جامعه آماری عبارتست از:

مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی در این دوره تاریخی مانند؛ نقشه جامع علمی کشور و سند تحول بنیادین. کتب درسی جامعه شناسی دوره متوسطه.

لازم به ذکر است که تحلیل گفتمان یک فرایند وقت گیر است و در آن نه تنها می‌بایست الگوهای گفتمانی کشف و استخراج شوند، بلکه پیوند با بافت و حتی ردیابی پدیده‌های ایدئولوژی و قدرت نیز صورت گیرد. بنابراین حجم نمونه باید تا حد قابل کنترل و مدیریت انتخاب گردد (میرزایی، ۱۳۹۵: ۱۰۴۳). معمول‌ترین واحد تجزیه و تحلیل و تفسیر در مطالعات گفتمانی، «یک بخش از متن» است. واحد تحلیل در این نوع مطالعات فراتر از کلمه است و بر اساس موضوع مورد مطالعه و متغیرها و شاخص‌های پژوهش، واحد تحلیل می‌تواند یک جمله، بند، عبارت، صفحه، مصاحبه، خاطرات، سخنرانی و... باشد (عقیلی و حقیقت، ۱۳۸۹: ۱۸۴). در این پژوهش تا رسیدن به مرحله اشباع داده‌ها، متون نوشتاری در این دوره زمانی انتخاب و مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در تحقیق حاضر بر اساس مقوله‌های تحلیل گفتمان فرکلاف ساختارهای گفتمان‌مدار برجسته انتخاب و در تجزیه و تحلیل به کار گرفته شد. از جمله مقوله‌هایی که مورد مطالعه قرار گرفت به طور اجمالی می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

توصیف دیدگاه ایدئولوژیک حاکم بر جامعه ایرانی به‌ویژه دیدگاه سیاست‌گذاران نهاد آموزش و پرورش در دولت اصول‌گرا با توجه به وابستگی گفتمان‌ها به پیش‌فرض‌ها و ویژگی‌های ایدئولوژیک.

توصیف تظاهر زبان‌شناختی ساختارهای گفتمان‌مدار در متون

تفسیر قطب‌بندی موجود در این گفتمان (توصیف روابط، تنش‌ها و یا تعارضات).

تبیین پشتوانه نگرش‌های گوناگون در دولت از حیث مشروعیت ایده‌ها در مسیر تحول گفتمان.

تبیین رابطه بین گفتمان- ایدئولوژی، قدرت سیاسی و سوژه‌سازی.

## تجزیه و تحلیل داده‌ها

آموزش و پرورش پس از انقلاب اسلامی

پس از پیروزی انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ در ایران، با تکیه بر ایدئولوژی اسلامی، تغییر و تحولات مهمی در ابعاد مختلف کشور پدیدار شد و البته آموزش و پرورش را نیز در بر گرفت. در این دوران دولت با گسترش نظارت خود بر آموزش و پرورش درصدد ساختن هویتی متفاوت با هویت مورد انتظار دولت پهلوی برآمد؛ هویت شیعی و سیاسی. (نیک‌نشان، ۱۳۹۱: ۲۳۳). نظام تعلیم و تربیت ارزشمند، در این جهان‌بینی، نظامی است که انسان را به وسیله الگوهای شایسته، به سوی ایمان به پروردگار و عمل صالح سوق دهد و بذر گرایش به خداوند را که به صورت فطری در نهاد بشر قرار داده شده شکوفا، و آن را به عمل منتهی سازد. از همین روست که در باور اسلامی انسان آرمانی، بر اساس



پیوستگی اش با مبدأ تعریف می‌شود و همین پیوستگی است که نیاز به تربیت و هدایت را ضروری می‌سازد (همان: ۲۳۷). به مجرد پیروزی انقلاب، تغییرات در محتوای کتب، نحوه استخدام نیروهای جدید و برنامه‌های آموزشی و پرورشی آغاز شد. در کنار این تحولات، تغییرات دیگری برای ایجاد نظام تربیتی کارا تر در مجموعه آموزش و پرورش در جریان بود. این تغییرات از همان روزهای نخست پیروزی انقلاب آغاز شده بود. دو هفته پس از پیروزی انقلاب اسلامی در ایران در روز ۸ اسفند ۱۳۵۷ مدارس که به هنگام پیروزی انقلاب تعطیل شده بودند دوباره بازگشایی شدند. با این بازگشایی افرادی برای معرفی انقلاب اسلامی به مدارس اعزام شدند تا ضمن برگزاری مراسم مختلف، دانش‌آموزان را با اهداف انقلاب آشنا کنند. این عده بعدها به «مربیان امور تربیتی» معروف شدند. در پی این موضوع، شهید رجایی و شهید باهنر نهادی را تأسیس کردند که «امور تربیتی» نام گرفت (رضایی، ۱۳۸۷: ۱۳). بنابراین می‌توان اذعان نمود؛ تحلیل جریان‌های تربیتی، فارغ از تحلیل جریان‌های اجتماعی-سیاسی (ایدئولوژیک) تحلیلی غیر کارآمد و ناتمام است، از این رو تنها در صورتی که جریان‌شناسی تربیتی، با مطالعه‌ی جریان‌های اجتماعی و بررسی تحولات آن‌ها همراه گردد از منطقی‌ترین بهتری برخوردار خواهد بود (نیک‌نشان، ۱۳۹۱: ۶). دولت‌های پس از انقلاب در طی مدیریت اجرایی خود، بر اساس تفسیر خویش از اسناد بالادستی و قوانین مصوب و سیاست‌گذاری‌های ناظر بر حوزه آموزش و پرورش به‌عنوان زیرمجموعه حوزه فرهنگ، تلاش برای کنترل، نظارت و اعمال دخالت‌هایی در این حوزه داشته‌اند که با توجه به قلمرو زمانی مورد مطالعه این مهم پس از انقلاب اسلامی و در دوران تصدی‌گری دولت اصول‌گرایی مورد بررسی قرار گرفته است.

### گفتمان دولت اصول‌گرا

با انتخاب محمود احمدی‌نژاد به عنوان نهمین رئیس‌جمهور اسلامی ایران در سال ۱۳۸۴، گفتمان اصول‌گرایی، که از زمان دولت سازندگی در میدان گفتمانی ایران تکوین یافت، در دولت‌های نهم و دهم به منزلت هژمونیک نسبی دست یافت. اصول‌گرایی، به عنوان پادگفتمان عمل‌گرایی یا راست مدرن و سپس اصلاح طلبی یا چپ مدرن تثبیت شده و تداوم یافت. این خرده‌گفتمان، که ترکیبی از چپ سنتی و راست سنتی بود، تلاش داشت تا آموزه‌ها و عناصر این دو را درهم آمیزد و در عرصه سیاسی ایران عملی سازد (رادفر، ۱۳۹۵: ۱۴۹). اصول‌گرایی، علاوه بر اعتقاد به اصول و مبانی انقلاب اسلامی، التزام عملی خود را بدان‌ها برای همگان با افتخار آشکار می‌سازد. بر این اساس به تأسی از حضرت امام خمینی (ره) «حفظ نظام جمهوری اسلامی را بزرگ‌ترین واجب شرعی» می‌داند. همچنین «ولایت فقیه» را بزرگ‌ترین میراث ماندگار امام، و نهاد رهبری را نماد مردم‌سالاری دینی برمی‌شمارد. اصول‌گرایی «آزادی»، «استقلال»، «نه شرقی، نه غربی» را به مثابه شعارهای راهبردی و آرمان‌های اصیل انقلاب می‌داند (دارابی، ۱۳۸۲: ۱۵۰-۱۵۸). بدین ترتیب، گفتمان سیاسی دولت نهم با دغدغه‌های فرهنگی و مبتنی بر ایدئولوژی اسلامی کار خود را آغاز کرد (خواجه

سروی، ۱۳۸۶: ۲۸). این گفتمان کار خود را بر پایه چهار اصل عدالت اجتماعی، مهرورزی، خدمت‌رسانی به مردم و توسعه همه جانبه کشور آغاز کرده بود (احتشامی و زویری، ۲۰۰۷: ۶۴).

با به قدرت رسیدن اصول‌گرایان به رهبری احمدی‌نژاد بعد از حدود سه دهه از عمر انقلاب اسلامی نشان داد که نظام جمهوری اسلامی کماکان دغدغه ارزش‌ها و آرمان‌های اسلامی را در دنیای کنونی دارد. اصول‌گرایان با نفی دولت‌های گذشته جمهوری اسلامی و انتقادات شدید به دولت‌های هاشمی و خاتمی، هدف خود را برقراری عدالت و دولت اسلامی اعلام نمودند. مؤلفه‌های فکری طیف احمدی‌نژاد رگه‌های فکری از اسلام سیاسی، پوپولیسم، گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک، ضدیت با غرب و مدرنیته را در خود نهفته داشت (کریمی فرد، ۱۳۹۵: ۱۴).

نشانه مرکزی گفتمان عدالت اجتماعی و اصول‌گرایی را «اسلامیت نظام» و در برداشتی موشکافانه‌تر، انگاره «عدالت اجتماعی» با رگه‌های پررنگی از پذیرش ولایت مطلقه فقها، سامان می‌دهد؛ به دیگر سخن، سامانه مفصل‌بندی گفتمان عدالت اجتماعی استوار بر ولایت مطلقه فقیه می‌باشد. در این باب، تنها دگرسانی آن با گفتمان چپ اسلامی، افزوده شدن قید مطلقه به ولایت فقیه، آن هم در پهنه اندیشه و نه رفتار، می‌باشد. عدالت اجتماعی، بازتوزیع دارایی‌ها، زنده کردن انگاره‌های اسلامی و انقلابی، از میان بردن فقر و تبعیض، هواداری از گونه‌ای ملی‌گرایی اسلامی - ایرانی، هواداری از اقتصاد اسلامی، مخالفت با اقتصاد آزاد، مبارزه با فقر و فساد، اسطوره‌گرایی دینی، مهدویت، طرح دگرباره تهاجم فرهنگی، دگرسازی سنگین با غرب و به ویژه ایالات متحده، برپایی پیوندهای منطقه‌ای و جهانی برای رویارویی با بیداد و نظام سلطه، پشتیبانی از فلسطین و تلاش در راستای نابودسازی اسرائیل، همکاری با کشورهای منتقد غرب، ارتباط با ملت‌ها به جای دولت‌ها، توجه به امت اسلامی به جای مفهوم ملیت ایرانی و ردگیری آن چه همبستگی اسلامی خوانده می‌شود، از دیگر نشانه‌ها و انگاره‌های این گفتمان به شمار می‌آید (رضایی پناه، ۱۳۸۹: ۱۵۵). تغییراتی که در دوره جدید در گفتمان اصول‌گرایی ایجاد شد، ناشی از تغییری بود که در گفتمان رقیبش ایجاد شده بود. در اوایل انقلاب بنیادگرایان هویت خود را در مقابله با دشمنی شکل داده بودند که خصلتی سکولار و غیراسلامی داشت؛ از این رو نظام معنایی آن نیز به گونه‌ای شکل گرفت که در تقابل با سکولاریسم باشد. اما در سال ۱۳۷۶ مفهوم دشمن برای آن‌ها کلاً تغییر کرد. این بار اصول‌گرایان نه در تقابل با سکولارها، بلکه در مقابل کسانی قرار داشتند که داعیه‌ی اسلام و تفسیری نو از اسلام داشتند. از این رو لازم بود نظام معنایی دیگری برای مواجهه با آن‌ها شکل گیرد. در نظام معنایی جدید جریان اصول‌گرایی، دال‌های روحانیت، عدالت، توسعه اقتصادی، ارزش‌های انقلاب و تهاجم فرهنگی در تقابل با نظام معنایی اصلاح‌طلبی و در مفصل‌بندی با اسلام و ولایت فقیه، هویت یافتند (جمشیدی، ۱۳۹۱: ۱۵۶). گفتمان اصول‌گرایی نظم و نظام بین‌المللی مستقر و موجود را کاملاً ناعادلانه، نامشروع و نامطلوب می‌پندارد. از دید این گفتمان، نظام بین‌المللی نمود و نماد عینی بی‌عدالتی، نابرابری، تبعیض، تسلط و سلطه است و بر این اساس، یکی از مهم‌ترین

برنامه‌ها و اهداف سیاست خارجی این گفتمان، توصیف و تعیین وضع و نظم ناعادلانه و نظام سلطه جهانی بوده است (بصیری و احمدی‌نژاد، ۱۳۹۵: ۳۱). می‌توان رویکرد و رابطه گفتمان احمدی‌نژاد با نظام بین‌الملل را به نوعی مصداقی از فرضیه هانتینگتون دانست که می‌گوید: «در جهان نو نقطه جوش برخوردها، دارای ماهیت فرهنگی خواهد بود» (هانتینگتون، ۱۳۷۴: ۴۶). هانتینگتون این امر را تلفیقی از تعارض ارزش‌های ایدئولوژیک مدرنیته با ارزش‌های اعتقادی دنیای سنتی می‌داند. گفتمان احمدی‌نژاد در بعد فرهنگی، دقیقاً گفتمانی مبتنی بر این تعارضات ایدئولوژیک بود، تعارضاتی دفع‌گرایانه که می‌توان آن را مصداق بنیادگرایی دفع‌گرایانه دانست که ضرورت حیات را نفی کامل تمدن جهانی و ارزش‌های فرهنگی غرب می‌داند (سیف‌زاده، ۱۳۸۱: ۴۰ نقل از بصیری و احمدی‌نژاد، ۱۳۹۵: ۳۴).

### دولت اصول‌گرا و آموزش و پرورش

از زمان روی کار آمدن دولت اصول‌گرای عدالت‌محور، احیای ارزش‌هایی که به واسطه دولت اصلاحات از دست رفته تلقی می‌شد، سبب شد تا ضرورت نقش‌آفرینی پررنگ تربیت‌تحریمی - ارشادی در عرصه‌های مختلف تربیتی برای تحقق مهندسی اجتماعی کلان‌نگر و در جهت تشکیل «یک هویت شیعی تمام‌عیار مجدداً مورد توجه قرار گیرد، از این رو، جریان احیاگری در حوزه‌ی تعلیم و تربیت، با رویکرد تربیت‌تحریمی (قرنطینه‌ای) پا به میدان نهاد (نیک‌نشان، ۱۳۹۱: ۲۷۱). استدلال حامیان این رویکرد آن است که افراد باید از آنچه نابجاست دور نگه داشته شوند، در این راه معلم نه به‌عنوان راهنما بلکه به‌عنوان یک الگوی تمام‌عیار مطرح می‌شود. اقدامات ذیل برخی از فعالیت‌های دولت اصول‌گرای عدالت‌محور در راستای گسترش اسلامی‌سازی می‌باشد.

#### احیای امور تربیتی

سه سال پس از انحلال امور تربیتی و اجرای طرح تلفیق، در سال ۱۳۸۳ بار دیگر سخن از احیای نهاد امور تربیتی به میان آمد و رهبر معظم انقلاب آیت‌الله خامنه‌ای در دیدار با مسئولان آموزش و پرورش در تاریخ ۲۹ تیرماه ۱۳۸۳ بر رفع خلاء امور تربیتی تأکید نمودند. تلاش و تکاپو برای احیای امور تربیتی، منجر به آن شد که در فروردین ۱۳۸۴ مجلس شورای اسلامی کلیات طرح احیای معاونت پرورشی و تربیت‌بدنی را در وزارت آموزش و پرورش تصویب کند. بدین ترتیب بار دیگر ضرورت تشکیل امور تربیتی مطرح گردید. بر اساس ماده واحده‌ی این قانون، معاونت پرورشی و تربیت‌بدنی در وزارت آموزش و پرورش احیاء و تمامی وظایف، اختیارات، امکانات و پست‌های امور پرورشی و تربیت‌بدنی و سلامت دانش‌آموزان به این معاونت واگذار گردید. با احیاء مجدد امور تربیتی در مدارس، نظام آموزش و پرورش در این دوره از رویکرد دانش‌آموز محور (که در دوره قبل تا حدودی بر آن تأکید شده بود) فاصله گرفت و با تأکید بر نقش هدایت‌کنندگی و ارشادی، ضرورت را در آن دید که ناظر بر تمام فعالیت‌های دانش‌آموزان باشد تا خط قرمزها را نادیده نگیرند، به علاوه تأکید بر تربیت فراگیرانی که «از نظر تربیتی بتوانند نیروهای مناسبی برای نظام جمهوری

اسلامی باشند» نشان دهنده‌ی تمرکز هر چه بیشتر در این دوره بر شکل‌دهی به هویتی کاملاً سیاسی شده در فراگیران است (نیک‌نشان، ۱۳۹۱: ۲۷۳).

### گسترش طرح مکتب القرآن

مراکز دارالقرآن که در سال ۱۳۷۸ جهت اجرای آموزش گسترده دینی و تدریس قرآن و زبان عربی تأسیس شده بودند، در دولت اصول‌گرای عدالت محور چه به لحاظ کمی و چه به لحاظ نوع فعالیت گسترش یافتند. این مراکز علاوه بر آموزش قرآن به عنوان یکی از متولیان آموزش پیش دبستانی به موازات مهدهای خصوصی اجازه فعالیت یافتند.

### تدوین سند تحول

سند تحول آموزش و پرورش که در سال ۹۱- ۱۳۹۰ توسط جمعی از متخصصان تهیه و توسط رییس جمهور رونمایی شد، بارزترین نماد از آرمان‌های ایدئولوژیک جمهوری اسلامی است. این ایدئولوژیک بودن در مقدمه‌ی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به خوبی نمایان است:

«تحقق ارزش‌ها و آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی مستلزم تلاش همه‌جانبه در تمام ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی و اقتصادی است. عرصه تعلیم و تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی همه‌جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف است. و تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران مانند احیای تمدن عظیم اسلامی، حضور سازنده، فعال و پیشرو در میان ملت‌ها و کسب آمادگی برای برقراری عدالت و معنویت در جهان در گرو تربیت انسان‌های عالم، متقی، آزاده و اخلاقی است. تعلیم و تربیتی که تحقق بخش حیات طیبه، جامعه عدل جهانی و تمدن اسلامی ایرانی باشد. در پرتو چنین سرمایه انسانی متعالی است که جامعه بشری آمادگی تحقق حکومت جهانی انسان کامل را یافته است و در سایه چنین حکومتی ظرفیت و استعدادهای بشر به شکوفایی و کمال خواهد رسید. تحقق این هدف نیازمند ترسیم نقشه راهی است که در آن نحوه طی مسیر، منابع و امکانات لازم، تقسیم کار در سطح ملی و الزامات در این مسیر به صورت شفاف و دقیق مشخص شده باشد. در تهیه سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش کوشش شده تا با الهام‌گیری از اسناد بالادستی و بهره‌گیری از ارزش‌های بنیادین آن‌ها و توجه به اهداف راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران، چشم‌انداز و اهداف تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی تبیین شود. تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر آرمان‌های بلند نظام اسلامی باید معطوف به چشم‌اندازی باشد که در افق روشن ۱۴۰۴، ترسیم‌گر ایرانی توسعه یافته با جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه با هویتی اسلامی- انقلابی و الهام‌بخش جهان اسلام همراه با تعاملی سازنده و مؤثر در عرصه روابط بین‌المللی است» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۵).

برنامه درسی ملی:

«برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» مصوب جلسات ۸۵۷ الی ۸۷۲ شورای عالی آموزش و پرورش است که در تاریخ ۱۳۹۱/۶/۲۸ به تصویب نهایی رسید. برنامه درسی ملی به عنوان یکی از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و به منزله نقشه جامع یادگیری، زمینه ایجاد تحول همه جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را فراهم می‌آورد. این برنامه تحول آفرین با تدارک فرصت‌های تربیتی متنوع و جامع، درصدد است تا امکان کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت براساس نظام معیار اسلامی توسط دانش‌آموزان را میسر سازد و آنان را برای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش تا دست‌یابی به مراتبی از حیات طیبه یاری رساند. رسالت خطیر برنامه درسی ملی فراهم آوردن ساز و کارهای مناسب برای طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه‌های درسی در سطوح ملی تا محلی می‌باشد تا مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، مفاهیم آموزشی و تربیتی به صورت نظام‌مند و ساختاریافته در اختیار کودکان و نوجوانان قرار گیرد و محیطی با نشاط و مدرسه دوست داشتنی را به تصویر بکشاند (برنامه درس ملی جمهوری اسلامی، ۱۳۹۱: ۴). مبانی فلسفی و علمی این برنامه همانند سایر اسناد هم‌تراز خود مبتنی بر مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی) می‌باشد. رویکرد و جهت‌گیری کلی برنامه‌های درسی و تربیتی «فطرت‌گرایی توحیدی» است.

تحلیل گفتمان- ایدئولوژی دولت اصول‌گرا در آموزش و پرورش:

در این بخش جهت تحلیل، سه متن مرتبط با اهداف پژوهش از متون نوشتاری زیر استخراج و بر اساس روش فرکلاف و روش- نظریه لاکلائو و موفه مورد تحلیل قرار خواهند گرفت.

نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۹۰ پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰

کتاب درس جامعه‌شناسی (۲) سال سوم آموزش متوسطه سال ۱۳۹۰

۱) تحلیل گفتمان نقشه جامع علمی کشور مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰ بر اساس روش فرکلاف:

نقشه‌ی جامع علمی کشور بنا به تعریف، مجموعه‌ای است جامع و هماهنگ و پویا و آینده‌نگر. شامل مبانی، اهداف، سیاست‌ها و راهبردها، ساختارها و الزامات تحول راهبردی علم و فناوری مبتنی بر ارزش‌های اسلامی برای دست‌یابی به اهداف چشم‌انداز بیست ساله کشور. در این سند تلاش شده بر مبانی ارزشی و بومی کشور، تجربیات گذشته و نظریه‌ها و نمونه‌های علمی و تجارب عملی تکیه شود. این متن بر محوریت دو قطب متعارض شکل گرفته است. قطب اول را عبارات؛ نگرش اسلامی، نگرش توحیدی، جهان‌بینی و تعلیم و تربیت اسلامی، الگوی اسلامی- ایرانی پیشرفت و... نمایندگی می‌کند و قطب دوم با واژه‌ها و عباراتی مانند: نگرش‌های غیراسلامی از قبیل اومانیستی و سکولاریستی

نمایندگی می‌شود. این دو قطب کاملاً نسبت به هم واگرا هستند و هیچ نوع شباهتی با هم ندارند و هر کدام بر اساس ایدئولوژی خاص خود مفصل‌بندی شده‌اند. در این قطب‌بندی آن‌چه که به‌عنوان ارزش مثبت بیان می‌شود؛ مبانی نظری و ارزشی و نگرش اسلامی در برابر سایر نگرش‌ها است.

در این متن از دو نوع سیاست سخن گفته شده است، سیاستی که در پی احراز جایگاهی در شأن ایران اسلامی، احیای تمدن عظیم اسلامی، تبیین ساحت علمی الگوی اسلامی- ایرانی پیشرفت، برقراری عدالت و معنویت در جهان، توسعه همه‌جانبه و عدالت محور، ضدیت با غرب، خردورز و... که منتسب به دیدگاه تولیدکننده متن یعنی اصول‌گرای عدالت محور است و سیاست دوم؛ که قرائت متفاوت و بعضاً متضادی با گفتمان حاکم در مباحث: توسعه، عدالت، موضع‌گیری در برابر غرب، مبانی نظری، روش‌های هدایت تحصیلی و... داشته‌اند. این گفتمان با تأکید بر گسترش عدالت در دست‌یابی به سطح مناسب دانش عمومی و از بین رفتن بی‌سوادی، پوشش کامل دوره آموزش عمومی، افزایش دسترسی همگانی به آموزش، ارتقای منزلت اجتماعی معلمان، تحقق نقش شایسته زن و مرد در جامعه‌ی اسلامی، استقرار نظام شایسته‌سالاری و... نظام تعلیم و تربیت را نقطه‌اتکای گفتمان حاکم جهت خدمت‌رسانی به آحاد جامعه و بسترساز توسعه عدالت محور می‌داند. از چشم‌انداز بینامتنی می‌توان به خوبی بازنمایی ایدئولوژی حاکم را در متن مشاهده نمود. تأکید بر احیای تمدن عظیم اسلامی، برقراری عدالت و معنویت در جهان، نهادینه سازی نگرش اسلامی در برنامه‌ها و متون آموزشی و تبیین ساحت علمی الگوی اسلامی- ایرانی پیشرفت، اصول فرهنگی این گفتمان است. اپیزودهای معنایی در این متن عبارتند از: «احراز جایگاهی در شأن ایران اسلامی»، «برقراری عدالت و معنویت در جهان»، «نهادینه سازی نگرش اسلامی در برنامه‌ها و متون آموزشی»، «تألیف کتب درسی به منظور تعمیق تعالیم دینی و تقویت ابعاد تربیتی»، «افزایش دسترسی همگانی به آموزش»، «تحول در نگرش‌ها و روش‌ها و محتوای آموزش بر اساس جهان‌بینی و تعلیم و تربیت اسلامی»، «جذب نیروی انسانی متعهد و متخصص برای حرفه‌ی معلمی» و... که بیانگر جهان‌نگر گفتمان اصول‌گرای عدالت محور است.

ارزش‌های رابطه‌ای نمایان در متن، نقش نظام مقدس جمهوری اسلامی، رهبر کبیر انقلاب اسلامی (ره)، مقام معظم رهبری، قانون اساسی، نظام آموزش و پرورش، معلم و دانش‌آموز را با گزاره‌هایی چون: «نقشه‌ی جامع علمی کشور در چارچوب رهنمودهای رهبر کبیر انقلاب اسلامی (ره) و مقام معظم رهبری و قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران است»، «با اجرای این نقشه زمینه و بستر لازم برای تحقق کامل اهداف نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران و انتظارات به‌حق مقام معظم رهبری از جامعه‌ی علمی فراهم شود»، «ارتقای صلاحیت علمی و حرفه‌ای و منزلت اجتماعی و سطح معیشتی معلمان»، «برنامه‌ریزی برای گزینش و جذب نیروی انسانی متعهد و متخصص برای حرفه‌ی معلمی و ارتقای مستمر سطح پیش و مهارت و دانش آن‌ها»، «تعمیق تربیت اسلامی و حیات دینی و اعتقاد و التزام به ارزش‌های انقلاب اسلامی در

دانش‌آموزان»، «نوسازی نظام تعلیم و تربیت اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی» و... به مخاطب القاء می‌نماید. ساختار دستوری متن، تجویزی است و ضرورت تحول در نظام تعلیم و تربیت را در راستای تحقق کامل اهداف نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران بیان می‌دارد و با گفتمان مسلط در آن محیط، همراه است.

تحلیل گفتمان نقشه جامع علمی کشور بر مبنای نظریه - روش لاکلائو و موفه:

در این بخش با توجه به مؤلفه‌های به دست آمده از طریق روش فر کلاف به طور مشخص دال اصلی گفتمان- ایدئولوژی اصول‌گرا در "نقشه جامع علمی کشور" مشخص گردیده و به چگونگی انسجام سایر دال‌ها حول دال برتر و شکل‌گیری مرزهای ضدیتی برای تأسیس دیگری‌ها به منظور تلاش در جهت هژمونیک کردن گفتمان مورد نظر هر یک از آنان پرداخته خواهد شد.

هم‌چنان که در مفصل‌بندی و مدل گفتمان آموزش و پرورش در دوره دولت اصول‌گرا، برآمده از تحلیل نقشه جامع علمی کشور، مشاهده می‌نماییم؛ «تربیت اسلامی»، دال برتر گفتمان آموزش و پرورش در دوران تسلط گفتمان اصول‌گرا بوده است. وقته‌های موجود در این مفصل‌بندی و مدل گفتمانی عبارتند از: «توسعه همه جانبه»، «عدالت»، «پیشرفت علمی»، «خردورزی»، «پژوهش محوری» و «شایسته‌سالاری». وقته‌ها حول دال برتر مفصل‌بندی شده‌اند. هم‌چنین در مدل گفتمانی آموزش و پرورش در دولت اصول‌گرا، مشاهده می‌کنیم که «دگری‌هایی» که مرز ضدیتی آنان را از دال برتر و وقته‌ها جدا ساخته، نظام‌های تربیتی با نگرش غیراسلامی، اومانستی، سکولاریستی و ... هستند. این دولت تأکید ویژه‌ای بر نگرش اسلامی، جهان‌بینی، تعلیم و تربیت اسلامی و تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران داشته است. تأکید بر ضرورت اصلاح بینش‌ها، اعتقاد و التزام به ارزش‌های انقلاب اسلامی، تحول و بازنگری در روش‌ها و... از دیگر شرایط و اهداف مورد نظر گفتمان حاکم بر این دوره بود که به صراحت در متن نقشه جامع علمی کشور آمده است. مفصل‌بندی گفتمان ایدئولوژیک آموزش و پرورش دولت اصول‌گرا در نقشه جامع علمی کشور نیز به شکل زیر ترسیم می‌شود:



شکل ۱- مفصل‌بندی گفتمان ایدئولوژیک آموزش و پرورش در نقشه جامع علمی کشور  
تحلیل گفتمان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی بر اساس روش فرکلاف:  
(مصوب سال ۱۳۹۰)

از بخش‌های مهم و اصلی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که بیانگر گفتمان ایدئولوژیک غالب در این دوره می‌باشد، سه بخش -مقدمه، مدرسه در افق ۱۴۰۴ و راهبردهای کلان- انتخاب گردیده است. محتوای انتخابی در برگزیده نکات مهم، اولویت‌ها، جهت‌گیری‌ها و چگونگی تحول در نظام آموزش و پرورش است و با هدف کلی پژوهش در ارتباط می‌باشد.

این متن نیز بر محوریت دو قطب متعارض شکل گرفته است. قطب اول را عبارات؛ تعلیم و تربیت اسلامی - ایرانی و الگویی اسلامی - ایرانی نمایندگی می‌کند و قطب دوم با واژه‌ها و عباراتی مانند الگوهای وارداتی، کهنه و تقلیدی محض نمایندگی می‌شود. این دو قطب کاملاً نسبت به هم واگرا هستند و هیچ نوع شباهتی با هم ندارند. در اینجا از دو نوع سیاست سخن گفته شده است، سیاست دینی و انقلابی، در طراز جمهوری اسلامی، بومی گرا، عدالت گستر و استکبارستیز که متناسب به دیدگاه تولیدکننده متن یعنی اصول‌گرایی است و سیاست دوم؛ وارداتی، کهنه و تقلیدی محض و بی توجه به معارف اصیل اسلامی، ناتوان در پاسخگویی به نیازهای جامعه، ناکارآمد در برابر تحولات محیطی و... عنوان شده است. مرکز ثقل و هسته مرکزی این گفتمان، تأمین، بسط و حفظ ارزش‌ها و آرمان‌های اسلامی و انقلابی است. در این گفتمان، دولت از ایدئولوژی کاملاً دینی و اسلامی برخوردار می‌باشد. این گفتمان با تأکید بر عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیتی، عدالت، بومی‌گرایی، معرفت و بصیرت دینی، انقلابی و سیاسی و... مدرسه را به عنوان بستر اجرایی برنامه‌های دولت جهت رشد، تعالی و پیشرفت کشور معرفی نموده است. به طوری که در بخش مدرسه در افق ۱۴۰۰، صراحتاً بر حضور فعال در حیات اجتماعی، دارای ظرفیت تصمیم‌سازی، دارای فضایل اخلاقی و شایستگی‌های حرفه‌ای و... اشاره می‌گردد.

شیوه‌ی گفتاری متن مبتنی بر صراحت در اعلام نشانه‌های گفتمان مسلط است که با بیان خصائص و ویژگی‌های گفتمان اصول‌گرای عدالت محور درصدد حاشیه رانی رقبا و تثبیت جایگاه گفتمان خود است. از چشم انداز بینامتنی می‌توان به خوبی بازنمایی یک ایدئولوژی خاص را در متن مشاهده نمود. در متن آن‌چه که به عنوان ارزش معرفی شده و به عنوان پیش فرض تلقی شده‌اند، وقته‌های گفتمان عدالت هستند که کاملاً کارکرد ایدئولوژیک دارند. این‌گونه معنایی در این متن عبارتند از: «ضرورت تحول بنیادی در آموزش و پرورش با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی - ایرانی»، «تدوین الگویی اسلامی - ایرانی برای تحول و پرهیز از الگوهای وارداتی، کهنه و تقلیدی محض»، «ارتقای جایگاه علم و علم‌آموزی»، «ارتقاء معرفت و بصیرت دینی، انقلابی و سیاسی»، «توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تربیتی در



مناطق مختلف کشور و تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی»، «مستندسازی تجربیات علمی - تربیتی بومی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی»، «تمرکز بر کیفیت فرصت‌های تربیتی هماهنگ با نظام معیار اسلامی»، «دفاع از محرومان و مستضعفان و ارزش‌های انقلاب اسلامی»، «برخوردار از ارتباط مستمر و مؤثر با عالمان دینی، صاحب‌نظران و متخصصان» و... که بیانگر جهان‌نگرش گفتمان اصول‌گرای عدالت‌محور است که در پی بازنمایی فرهنگ اسلامی و انقلابی در پهنه فرهنگی بود. «حیات طیبه»، «علم آموزی»، «محیط اخلاقی»، «مهرورزی»، «شایستگی‌های حرفه‌ای»، «تعامل اثربخش»، «عدالت»، «ایثارگری» و... ارزش‌های بیانی مثبت و عناصر واژگانی؛ وارداتی، اسراف، وابستگی، استکبار و... ارزش‌های بیانی منفی در متن می‌باشند. ساختار دستوری متن از یک‌سو حکایت از یک نوع اعتراض به همراه افشاگری به نظام آموزش و پرورش موجود دارد و از سوی دیگر، شدیداً با گفتمان مسلط در آن محیط، همراه است و نسبت به گفتمان‌های رقیب حالت غیرانفعالی یافته و در پی دستیابی به نظام آموزش و پرورش در چهارچوب گفتمانی غالب است.

### تحلیل گفتمان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر مبنای نظریه - روش لاکلاو و موفه

هم‌چنان که در مفصل‌بندی و مدل گفتمان آموزش و پرورش در دوره دولت اصول‌گرا، برآمده از تحلیل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مشاهده می‌نماییم؛ «تعلیم و تربیت اسلامی»، دال برتر گفتمان آموزش و پرورش در دوران تسلط گفتمان اصول‌گرای عدالت‌محور بوده است. در واقع، «تعلیم و تربیت اسلامی» نقطه گره‌گاهی گفتمان آموزش و پرورش در آن دوره تاریخی بوده است. یعنی همان نقطه‌ای که در این گفتمان از چنان موقعیت برتری برخوردار گردیده که معانی سایر موقعیت‌ها، به گونه‌ای فزاینده، به واسطه روابطشان با این موقعیت برتر مشخص می‌گردند. این نقطه گره‌گاهی در گفتمان ایدئولوژیک آموزش و پرورش بدین امر گرایش دارد تا تأثیری تمامیت‌خواهانه بر موقعیت‌های وابسته، به گونه‌ای اعمال نماید که این موقعیت‌ها تا حدودی خصلت شناور خویش را از دست داده و مبدل به اجزایی از شبکه ساختاریافته معنا گردند. وقته‌های موجود در این مفصل‌بندی و مدل گفتمانی عبارتند از: «عدالت»، «ایثارگری»، «بومی‌گرایی»، «مهرورزی»، «ارزش‌های اسلامی و انقلابی»، «استکبارستیزی»، «علم آموزی»، «تکلیف‌گرایی» و «دفاع از محرومان و مستضعفان». وقته‌ها حول دال برتر مفصل‌بندی شده‌اند. هم‌چنین در مدل گفتمانی آموزش و پرورش در دولت اصول‌گرا، مشاهده می‌کنیم که «دگری‌هایی» که مرز ضدیتی آنان را از دال برتر و وقته‌ها جدا ساخته، نظام‌های تربیتی وارداتی، کهنه و تقلیدی محض و... هستند. این دولت برخلاف دولت‌های قبلی نگرش ارزشی به مسائل فرهنگی داشته و تأکید ویژه‌ای بر ارزش‌های اسلامی و احیای ارزش‌های اوایل انقلاب داشته است. تأکید بر ضرورت تحول بنیادی در آموزش و پرورش، نظام معیار اسلامی، فرهنگ غنی اسلامی، انقلابی، محیط اخلاقی، سالم، بانشاط، مهرورز و... از دیگر شرایط حاکم بر این دوره بود که به صراحت در متن سند تحول آمده است.

مفصل‌بندی گفتمان ایدئولوژیک آموزش و پرورش دولت اصول‌گرا در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز به شکل زیر ترسیم می‌شود:



شکل ۲- مفصل‌بندی گفتمان ایدئولوژیک آموزش و پرورش در سند تحول بنیادین

تحلیل گفتمان کتاب درسی جامعه‌شناسی (۲) سال سوم آموزش متوسطه، ۱۳۹۰، بر مبنای روش فرکلاف: این کتاب شامل چهارده درس در قالب سه فصل مجزا می‌باشد که بر اساس اهداف پژوهش، متن منتخب از درس چهاردهم با عنوان؛ «انواع نظام‌های سیاسی» استخراج و تحلیل گردیده است. در این متن از دو نوع نظام سخن گفته شده است، نظام اسلامی، با تأکید بر عدالت، آزادی، استقلال، نفی وابستگی، نفی تسلط بیگانگان بر امت اسلامی، امنیت، و... که منتسب به دیدگاه تولیدکننده متن یعنی اصول‌گرایی است. در این گفتمان، دولت از ایدئولوژی کاملاً دینی و اسلامی برخوردار می‌باشد و نظام دوم؛ نظام سیاسی سکولار و دنیوی، که فقط ارزش‌ها و آرمان‌های دنیوی و این جهانی را مد نظر قرار می‌دهد، عنوان شده است. در متن نیز آنچه که به عنوان ارزش‌های اجتماعی معرفی شده و به عنوان پیش فرض تلقی شده‌اند، وقته‌های گفتمان اصول‌گرایی هستند که کاملاً کارکرد ایدئولوژیک دارند. تأکید بر ارزش‌های اجتماعی اسلامی از جمله؛ توسعه‌ی معرفت و آگاهی نسبت به اسرار و حقایق آفرینش و... اصول فرهنگی این گفتمان است. پیرودهای معنایی در این متن عبارتند از: «نظام سیاسی دینی بر مدار احکام و قوانین الهی سازمان می‌یابد»، «در عقاید اسلامی احکام و مقررات با اراده و مشیت خداوند شکل می‌گیرند»، «مسلمانان موظفند همه‌ی مستضعفان و مظلومان را یاری کنند»، «در آموزه‌های اسلامی هنگامی که عبادات بُعد اجتماعی پیدا می‌کنند، ارزش بیشتری می‌یابند»، «از مسئولیت امت اسلامی در برابر امامت و رهبری امت اسلامی به عنوان مهم‌ترین مسئولیت یاد شده است» و... که بیانگر جهان‌نگرش گفتمان اصول‌گرایی است. ارزش‌های رابطه‌ای نمایان در متن نقش امت اسلامی، امامت و رهبری، عقل و وحی، جمهوری اسلامی و... را با گزاره‌هایی چون: «جمهوری اسلامی نوعی نظام سیاسی است که در جهان اسلام مورد توجه امت اسلامی قرار گرفته است»، «از مسئولیت امت اسلامی در برابر امامت و رهبری امت اسلامی به عنوان مهم‌ترین مسئولیت یاد شده است»، «عقل و وحی دو وسیله‌ی

شناخت ارزش‌های الهی و احکام و مقررات اجتماعی هستند» و... به مخاطب القاء می‌نماید. عدالت، آزادی، استقلال، امنیت، تأمین اجتماعی، عمران و آبادانی، عقلانیت، مشورت و مشارکت، معرفت و آگاهی و... ارزش‌های بیانی مثبت و عناصر واژگانی؛ وابستگی، تسلط بیگانگان، طاغوت و قدرت‌های غیرالهی و... ارزش‌های بیانی منفی در متن می‌باشند. تحلیل گفتمان کتاب درسی جامعه‌شناسی (۲) سال سوم آموزش متوسطه بر مبنای نظریه - روش لاکلائو و موفه: هم‌چنان که در مفصل‌بندی و مدل گفتمان دولت اصول‌گرا، برآمده از تحلیل کتاب درسی جامعه‌شناسی (۲)، مشاهده می‌نماییم؛ «خدامحوری»، دال برتر گفتمان دولت اصول‌گرا بوده است. وقته‌های موجود در این مفصل‌بندی و مدل گفتمانی عبارتند از: «امامت و رهبری امت اسلامی»، «عدالت»، «نفی وابستگی»، «استقلال»، «ارزش‌های اسلامی»، «توسعه معرفت و آگاهی»، «عقلانیت» و «حمایت از محرومان و مستضعفان». وقته‌ها حول دال برتر مفصل‌بندی شده‌اند. هم‌چنین در مدل گفتمانی دولت اصول‌گرا، مشاهده می‌کنیم که «دگری‌هایی» که مرز ضدیتی آنان را از دال برتر و وقته‌ها جدا ساخته، نظام‌های غربی، سکولار و دنیوی هستند. "نظام سیاسی سکولار و دنیوی، که فقط ارزش‌ها و آرمان‌های دنیوی و این جهانی را مد نظر قرار می‌دهد"، "فرهنگ جهان غرب که رویکردی دنیوی به عالم هستی دارد"، "نظام‌های بی تفاوت به مستضعفان و مظلومان جامعه". مفصل‌بندی گفتمان ایدئولوژیک دولت اصول‌گرا در کتاب درسی جامعه‌شناسی (۲) سال سوم آموزش متوسطه نیز به شکل زیر ترسیم می‌شود:



شکل ۳- مفصل‌بندی گفتمان ایدئولوژیک آموزش و پرورش در کتاب درسی جامعه‌شناسی (۲)

### جمع بندی

مرکز ثقل و هسته مرکزی این گفتمان، تأمین، بسط و حفظ ارزش‌ها و آرمان‌های اسلامی و انقلابی است. در این گفتمان، دولت از ایدئولوژی کاملاً دینی و اسلامی برخوردار می‌باشد. این گفتمان با تأکید بر عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیتی، عدالت، بومی‌گرایی، معرفت و بصیرت دینی، انقلابی و... مدرسه را به‌عنوان نقطه اتکای دولت و ملت در رشد، تعالی و پیشرفت کشور معرفی نموده است. این گفتمان با تأکید بر گسترش عدالت در دست‌یابی به سطح مناسب دانش عمومی و از بین رفتن بی‌سوادی، پوشش کامل دوره آموزش عمومی، افزایش دسترسی همگانی

به آموزش، ارتقای منزلت اجتماعی معلمان و... نظام تعلیم و تربیت را نقطه اتکای گفتمان حاکم جهت خدمت رسانی به آحاد جامعه و بسترساز توسعه عدالت محور می‌داند. عناصر و برنامه‌های اصلی این گفتمان در آموزش و پرورش را می‌توان به شکل خلاصه در جدول ذیل عنوان نمود.

جدول ۱- عناصر و برنامه‌های گفتمان دولت اصول‌گرا در نظام آموزش و پرورش

عناصر و برنامه‌های اصلی	دوره تاریخی دولت اصول‌گرا
برنامه درسی	<p>* اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی: دین محوری، تقویت هویت ملی، اعتبار نقش یادگیرنده، اعتبار نقش مرجعیت معلم (مربی)، یکپارچگی و فراگیری، یادگیری مادام‌العمر، توجه به تفاوت‌ها، جلب مشارکت و تعامل و... (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۱۰-۹).</p> <p>* تحول در نگرش‌ها و روش‌ها و محتواهای آموزشی بر اساس جهان‌بینی و تعلیم و تربیت اسلامی به منظور ارتقای توانایی‌ها و تقویت تفکر منطقی و خلاق و جستجوگر در دانش‌آموزان و دانشجویان منطبق با آموزه‌های اسلامی (راهبرد کلان ۶، نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۹۰: ۳۹).</p> <p>* اصلاح متون: شناسایی نگرش‌های غیراسلامی از قبیل اومانیستی و سکولاریستی در متون آموزشی و اصلاح آنها بر اساس آموزه‌های اسلامی (راهبرد کلان ۵، نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۹۰: ۳۷).</p>
معلم و دانش‌آموز	<p>* معلم محور (معلم نه به عنوان راهنما بلکه به عنوان یک الگوی تمام عیار مطرح می‌شود) با تأکید بر نقش هدایت‌کنندگی و ارشادی.</p> <p>* دانش‌آموز: در فرآیند یاددهی - یادگیری و تربیت‌پذیری و توسعه شایستگی‌های خویش به لحاظ ذاتی نقش فعال دارد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۱۲).</p>
مواد درسی اولویت‌دار	<p>* آموزش گسترده دینی و تدریس قرآن و زبان عربی (گسترش طرح مکتب القرآن).</p> <p>* زبان و ادبیات فارسی با زبان عربی در آمیخته است و آشنایی با زبان عربی در یادگیری زبان فارسی تأثیر خواهد داشت (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۲۳).</p> <p>* تأکید بر استمرار کارآموزی و کارورزی در جهت تأمین نیروی انسانی در سطوح گوناگون مهارتی.</p>
نظام ارزشی	<p>سنت‌گرایی ایدئولوژیک اسلامی؛</p> <p>* پافشاری بر تداوم ارزش‌ها و بر قدرت سنت فرهنگی برای تشکیل منش، ارزش و دانش (نیک‌نشان، ۱۳۹۱: ۲۷۱).</p> <p>* نهادینه کردن نگرش اسلامی به علم و تسریع در فرایندهای اسلامی شدن نهادهای آموزشی و پژوهشی (راهبرد کلان ۵، نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۹۰: ۳۶).</p> <p>* تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران نظیر احیای تمدن عظیم اسلامی (همان: ۵).</p> <p>* ضرورت نقش آفرینی پررنگ تربیت تحریمی - ارشادی در عرصه‌های مختلف تربیتی برای تحقق مهندسی اجتماعی کلان‌نگر و در جهت تشکیل «یک هویت شیعی تمام عیار و احیای ارزش‌هایی که از دست رفته تلقی می‌شد» (نیک‌نشان، ۱۳۹۱: ۲۷۱).</p>

## یافته‌های پژوهش

گفتمان-ایدئولوژی حاکم بر دولت اصول‌گرایی و رویکرد گفتمانی آن در نظام آموزش و پرورش:

آموزش و پرورش در ایران پس از انقلاب همیشه محل مجادلات جدی ایدئولوژیک بوده است. به طوری که تاریخ این نهاد، پس از انقلاب اسلامی، نشان می‌دهد که تحولات گسترده‌ای در آن صورت گرفته است. نگرانی همیشگی نسبت به تعلیم و تربیت به ایدئولوژی کلی نظام جمهوری اسلامی برمی‌گردد که پرورش انسان‌هایی با اخلاق و تربیت اسلامی را هدف اصلی خود قرار داده است. نظام آموزش و پرورش در ایران وجوه ممیزه‌ای دارد که آن را از سایر نظام‌ها متمایز می‌سازد. مهم‌ترین ویژگی این نظام تعریف وظایف آشکار ایدئولوژیک است. به خلاف بسیاری از کشورها، ایدئولوژیک بودن نظام آموزشی در اینجا انکار یا کتمان نمی‌شود. از همین منظر، نظام آموزش و پرورش ایران را می‌توان موضوع بررسی جدی و علمی قرار داد (رضایی، ۱۳۸۷: ۷ و ۸). اصول‌گرایان، حاملان و ناقلان اندیشه و تجربه دفاع مقدس بودند که در دولت دوم سازندگی سر برافراشتند و به رقابت با خرده گفتمان عمل‌گرایی و راست مدرن برخاستند. در دوران اصلاحات، راست رادیکال با عنوان اصول‌گرایی به صورت پادگفتمان اصلاح‌طلبی تثبیت شده و پا به عرصه میدان گفتمانی سیاسی در جمهوری اسلامی ایران گذاشت. اصول‌گرایی اگر چه از درون راست سنتی سربرآورد ولی دارای عناصر و دقایق گفتمانی متفاوتی از آن می‌باشد. چون این خرده گفتمان داعیه بازگشت به اصول و آرمان‌های اولیه انقلاب اسلامی را دارد (رادفر، ۱۳۹۵: ۹۲-۹۱). عمده‌ترین ویژگی این رویکرد در تربیت سیاسی، مساعی در جهت کنترل اجتماعی و سیاسی برنسل نواز طریق انتقال فرهنگی و هدایت فکری و رفتاری افراد در قالب‌های سیاسی مورد نظر است و البته، تکیه‌ی عمده در این رویکرد، بر جامعه‌پذیری سیاسی و پایبندی به میراث فرهنگی است، میراثی که نماد برجسته‌ی آن، تبلور ارزش‌های مذهبی در افراد است (نیک‌نشان، ۱۳۹۱: ۲۷۱). این دولت نگرش ارزشی به مسائل فرهنگی داشته و تأکید ویژه‌ای بر ارزش‌های اسلامی و احیای ارزش‌های اوایل انقلاب داشته است. تأکید بر معنویت در کنار مفهوم عدالت و تأکید بر ارزش‌های انسانی و اخلاقی، از دیگر شرایط حاکم بر این دوره بود (باباخانی و همکاران، ۱۳۹۸: ۳۵۷). در این گفتمان در حوزه سیاست فرهنگی بر بومی‌گرایی فرهنگی تأکید و تمرکز می‌شد. بومی‌گرایی فرهنگی نیز متضمن برجسته‌سازی جزء اسلامی فرهنگ ایران در قالب تقویت و اولویت ارزش‌های اسلامی نسبت به عناصر ایرانی و مدرن فرهنگی می‌باشد (رادفر، ۱۳۹۵: ۱۴۹). به طور کلی می‌توان دو هدف عمده در سیاست‌های دولت اصول‌گرا در بخش آموزش عمومی مطرح کرد: اول، تحول بنیادی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و دوم، تأکید بر استمرار کارآموزی و کارورزی در جهت تأمین نیروی انسانی در سطوح گوناگون مهارتی. توجه دولت اصول‌گرا به استمرار کارورزی به بیانی همان بازگشت به سیاست «طرح کاد» در دوره چپ سنتی است (ساعی، قاراخانی و مؤمنی، ۱۳۹۰: ۱۴۷). در این پژوهش جهت تحلیل گفتمان-ایدئولوژی آموزش و پرورش در دولت

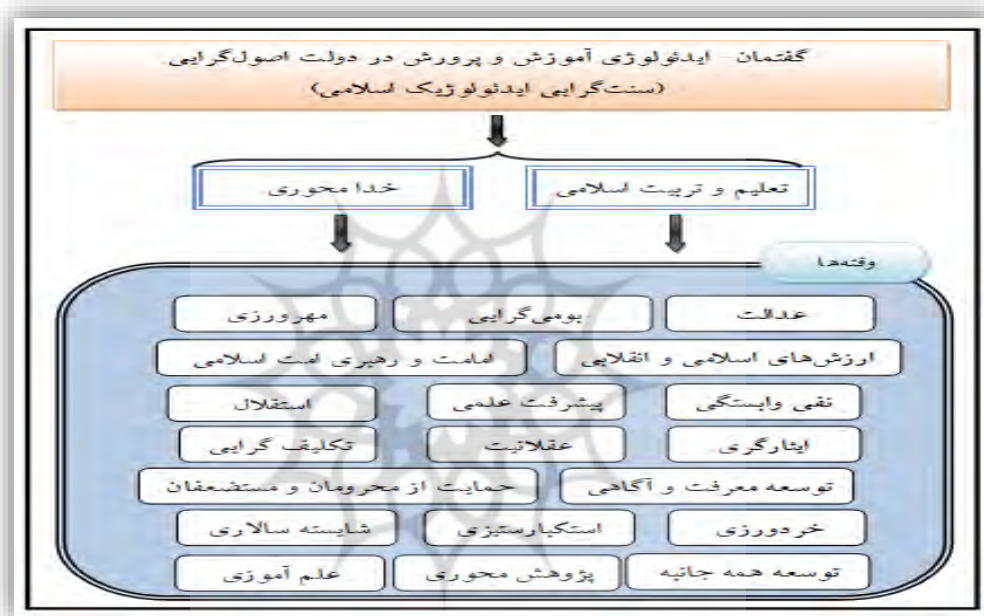
اصول گرا سه متن مورد تحلیل قرار گرفت؛ نتایج حاصل از تحلیل این متون که بیانگر تلاش گفتمان غالب جهت بازنمایی عناصر و نشانگان خود در سیستم تعلیم و تربیت کشور بوده است، بشرح ذیل می‌باشد:

مرکز ثقل و هسته مرکزی این گفتمان، تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران است. در این گفتمان، دولت از ایدئولوژی کاملاً دینی و اسلامی برخوردار می‌باشد. این گفتمان با تأکید بر گسترش عدالت در دست‌یابی به سطح مناسب دانش عمومی و از بین رفتن بی‌سوادی، پوشش کامل دوره آموزش عمومی، افزایش دسترسی همگانی به آموزش، ارتقای منزلت اجتماعی معلمان، تحقق نقش شایسته زن و مرد در جامعه‌ی اسلامی، استقرار نظام شایسته‌سالاری و... نظام تعلیم و تربیت را نقطه اتکای گفتمان حاکم جهت خدمت‌رسانی به آحاد جامعه و بسترساز توسعه عدالت محور می‌داند.

تأکید بر احیای تمدن عظیم اسلامی، برقراری عدالت و معنویت در جهان، نهادینه‌سازی نگرش اسلامی در برنامه‌ها و متون آموزشی، تأکید بر تدوین الگوی اسلامی - ایرانی، ترویج بومی‌گرایی، ارتقاء معرفت و بصیرت دینی، انقلابی و سیاسی، رشد و تعالی معنوی و اخلاقی معلمان و دانش‌آموزان و توسعه مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی و تربیتی و تبیین ساحت علمی الگوی اسلامی - ایرانی پیشرفت، اصول فرهنگی این گفتمان بوده است. در این گفتمان مدرسه به عنوان بستر اجرایی برنامه‌های دولت جهت رشد، تعالی و پیشرفت کشور مورد توجه بوده است. به‌طوری‌که در بخش مدرسه در افق ۱۴۰۰، صراحتاً بر حضور فعال در حیات اجتماعی، دارای ظرفیت تصمیم‌سازی، دارای فضایل اخلاقی و شایستگی‌های حرفه‌ای و... اشاره می‌گردد. بازنگری در محتوا و روش‌های آموزشی با تمرکز بر اصلاح بینش‌ها و مهارت‌ها در کنار ارائه‌ی اطلاعات و دانش به منظور انتقال مفاهیم پایه‌ی علمی، علاقمندسازی دانش‌آموزان به علم، ایجاد روحیه خودباوری و توانمندسازی ایشان، برنامه‌ریزی برای گزینش و جذب نیروی انسانی متعهد و متخصص برای حرفه‌ی معلمی و ارتقای مستمر سطح بینش و مهارت و دانش آن‌ها، ضدیت با غرب و اندیشه‌های وارداتی از غرب، بومی‌گرایی، گسترش عدالت، مهرورزی، تکلیف‌گرایی، استکبارستیزی و... از ایده‌های محوری این دوره گفتمانی در نظام تعلیم و تربیت محسوب می‌گردید.

گفتمان مسلط با تأکید بر ضرورت تحول در نظام تعلیم و تربیت، برای برساخت یک گفتمان تازه که بتواند ضمن ایجاد تحول در نظام تعلیم و تربیت، مشخصه‌های اسلامی و انقلابی آن‌را برجسته ساخته و با مسائل جامعه در مقیاس محلی، منطقه‌ای و ملی پیوند برقرار نماید؛ تلاش نمود تا گفتمان تربیتی‌ای را تولید و بازنمایی کند که با گفتمان‌های اعتقادی، اجتماعی، علمی و حرفه‌ای، ترکیب شده و اهداف گفتمان دولت اصول‌گرا را تداعی نماید. این گفتمان با صراحت در اعلام نشانگان، خصائص و ویژگی‌های گفتمانی خود داعیه بازگشت به اصول و آرمان‌های اولیه انقلاب اسلامی را داشته و بدین ترتیب به حاشیه‌رانی رقبا و تثبیت جایگاه گفتمان خود مبادرت ورزیده است. نشانه‌های پایه‌ای این

گفتمان-ایدئولوژی در آموزش و پرورش را باید در انگاره‌هایی چون؛ «تعلیم و تربیت اسلامی»، «خدا محور»، «امامت و رهبری امت اسلامی»، «عدالت»، «نفی وابستگی»، «استقلال»، «توسعه معرفت و آگاهی»، «عقلانیت» و «حمایت از محرومان و مستضعفان»، «ایثارگری»، «بومی گرایی»، «مهرورزی»، «ارزش‌های اسلامی و انقلابی»، «استکبارستیزی»، «علم آموزی»، «تکلیف گرایی»، «توسعه همه جانبه»، «پیشرفت علمی»، «خردورزی»، «پژوهش محوری» و «شایسته سالاری» جست؛ که در این میان می‌توان از انگاره‌های تعلیم و تربیت اسلامی و خدا محور به عنوان نشانه‌های مرکزی این گفتمان یاد کرد.



شکل ۴- گفتمان-ایدئولوژی آموزش و پرورش در دولت اصول‌گرا

بدین ترتیب، می‌توان اذعان کرد که؛ گفتمان سیاسی دولت اصول‌گرایی دارای دغدغه‌های فرهنگی و مبتنی بر ایدئولوژی اسلامی بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

از زمان روی کار آمدن دولت اصول‌گرای عدالت محور، احیای ارزش‌هایی که به واسطه دولت اصلاحات از دست رفته تلقی می‌شد، سبب شد تا ضرورت نقش آفرینی پررنگ تربیت تحریمی - ارشادی در عرصه‌های مختلف تربیتی برای تحقق مهندسی اجتماعی کلان‌نگر و در جهت تشکیل «یک هویت شیعی تمام عیار» مجدداً مورد توجه قرار گیرد، از این رو، جریان احیاگری در حوزه‌ی تعلیم و تربیت، با رویکرد تربیت تحریمی (قرنطینه‌ای) پا به میدان نهاد (نیک‌نشان، ۱۳۹۱: ۲۷۱). با احیاء مجدد امور تربیتی در مدارس، نظام آموزش و پرورش در این دوره از رویکرد دانش‌آموز محور (که در دوره قبل تا حدودی بر آن تأکید شده بود) فاصله گرفت و با تأکید بر نقش هدایت‌کنندگی و ارشادی،

ضرورت را در آن دید که ناظر بر تمام فعالیت‌های دانش‌آموزان باشد، به علاوه تأکید بر تربیت فراگیرانی که «از نظر تربیتی بتوانند نیروهای مناسبی برای نظام جمهوری اسلامی باشند» نشان دهنده‌ی تمرکز هر چه بیشتر در این دوره بر شکل‌دهی به هویتی کاملاً سیاسی شده در فراگیران است (همان: ۲۷۳). گفتمان عدالت اجتماعی، در حقیقت جایگزینی برای گفتمان دموکرات اسلامی به شمار می‌آید. برجسته‌ترین برتری این گفتمان نسبت به گفتمان دموکرات را، باید در دسترس بودن و سوار شدن آن بر موج مردم‌گرایی چیره در پهنه سیاسی جمهوری اسلامی دانست. بر این پایه، در برابر انگاره‌ها و ایستارهای نخبه‌گرایانه گفتمان دموکرات اسلامی، که استوار بر میانجی‌گری جامعه مدنی بود، گفتمان عدالت اجتماعی با ارتباط مستقیم با توده‌های مردم و بسیج و برانگیختن احساسات آن‌ها، به ویژه در زمینه مذهبی، توانست خود را به عنوان در دسترس‌ترین گفتمان موجود عرضه کند (رضائی پناه، ۱۳۸۹: ۱۶۱-۱۶۰). از نتایج تحلیل متون در این پژوهش به موارد ذیل نیز می‌توان اشاره نمود:

همان‌گونه که در مقدمه‌ی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) به‌خوبی نمایان است؛ نظریه‌پردازان این گفتمان، تحقق ارزش‌ها و آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی را مستلزم تلاش همه‌جانبه در تمام ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی و اقتصادی می‌دانستند. از دید ایشان، عرصه تعلیم و تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی همه‌جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف می‌باشد و تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران در گرو تربیت انسان‌های عالم، متقی، آزاده و اخلاقی است. این هدف‌گذاری بارزترین نماد از آرمان‌های ایدئولوژیک جمهوری اسلامی است که دولت اصول‌گرا در پی تحقق آن بوده است. جهت حرکت در گفتمان اصول‌گرایی دست‌یابی به نظام تعلیم و تربیتی است که تحقق بخش حیات طیبه، جامعه عدل جهانی و تمدن اسلامی ایرانی باشد. در پرتو چنین سرمایه انسانی متعالی است که جامعه بشری آمادگی تحقق حکومت جهانی انسان کامل را یافته و در سایه چنین حکومتی ظرفیت و استعداد‌های بشر به شکوفایی و کمال خواهد رسید. برنامه گفتمان مسلط در عرصه تعلیم و تربیت، تدارک فرصت‌های تربیتی متنوع و جامع است تا به مدد آن امکان کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت براساس نظام معیار اسلامی توسط دانش‌آموزان را میسر سازد و آنان را برای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش تا دست‌یابی به مراتبی از حیات طیبه یاری رساند. نهادینه کردن نگرش اسلامی به علم و تسریع در فرایندهای اسلامی شدن نهادهای آموزشی و پژوهشی، نوسازی نظام تعلیم و تربیت اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی به منظور انطباق با مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، اصلاح و تدوین نظام برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشی بر اساس مبانی اسلامی با توجه به نیازهای واقعی جامعه و نهادهای متقاضی در کشور و... محورهای این برنامه بوده‌اند. این گفتمان با نقد فرهنگ گذشته و معاصر جامعه، پیش‌فرض‌ها، اهداف و نگرش‌های گفتمان‌های پیش از خود را ضعیف، ناکارآمد و نیازمند اصلاح و ارتقاء جلوه داده و جهت‌گیری مطلوب گفتمان خود را برجسته می‌سازد. این



گفتمان با غیریت‌سازی با نگرش‌های غیراسلامی از قبیل نگرش‌های اومانستی، سکولاریستی و... تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران نظیر احیای تمدن عظیم اسلامی را در گرو تحول در نظام آموزش و پرورش می‌دانست. نظام پیشنهادی این گفتمان بر اساس ضدیت با غرب و اندیشه‌های واراداتی از غرب، اولویت بخشی به توسعه همه جانبه و عدالت محور، دستیابی به آرمان‌های بلند نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران، تحقق مراتب حیات طیبه و تربیت افراد دینی و انقلابی و... طراحی شده است. تدوین الگویی اسلامی - ایرانی برای تحول، توسعه ظرفیت‌ها و توانمندی‌های آموزشی و پرورشی، معرفت و بصیرت دینی، انقلابی و سیاسی، بومی‌گرایی، مهرورزی، پرهیز از الگوهای وارداتی، کهنه و تقلیدی محض، استکبارستیزی، تکلیف‌گرایی، ایثارگری، نفی وابستگی و... از شاخصه‌های فاصله‌گیری از گفتمان سوسیال دموکرات اسلامی و هژمونی گفتمان سنت‌گرایی ایدئولوژیک اسلامی قلمداد می‌گردند که در این پژوهش از تحلیل قوانین، اسناد و کتب درسی نتیجه‌گیری گردیده است.

بر اساس نتایج حاصله از این پژوهش، این واقعیت که نهاد قدرت و گفتمان - ایدئولوژی غالب در این دوره با به خدمت گرفتن نظام آموزش و پرورش، سعی نموده است تا اهداف ایدئولوژیک خود، را به پیش برده، هنجارها و انتظارات اجتماعی - اقتصادی مطبوع خویش را به دانش‌آموزان منتقل نماید و به جامعه‌پذیری هدفمند شهروندان، مطابق آرمان‌های ایدئولوژیک خود پردازد، کاملاً ملموس است، از این رو، بر اساس یافته‌های این تحقیق، آموزش و پرورش در هیچ دوره‌ای، نه تنها از لحاظ سیاسی بی‌طرف نبوده، بلکه با آن هم‌سوئی داشته است. بر اساس این مستندات، وجود نوعی رابطه‌ی دینامیک میان گفتمان - ایدئولوژی غالب و آموزش و پرورش کاملاً محسوس است.

## فهرست منابع

### الف) منابع فارسی

- آفاگل زاده، ف. (۱۳۸۵). تحلیل گفتمان انتقادی، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- آفاگل زاده، ف. (۱۳۹۴). تحلیل گفتمان انتقادی: تکوین تحلیل گفتمان در زبان‌شناسی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ سوم.
- آلتوسر، ل. (۱۳۹۵). ایدئولوژی و ساز و برگ‌های ایدئولوژیک دولت، ترجمه: روزبه صدرآرا، تهران: نشر چشمه، چاپ چهارم.
- امینی، س. (۱۳۹۷). تحول گفتمان مجمع روحانیون مبارز در جامعه پسا انقلابی ایران، تهران: انتشارات کویر.
- باباخانی، س و همکاران (۱۳۹۸). جایگاه تربیت شهروندی در گفتمان‌های سیاسی بعد از انقلاب اسلامی ایران، دو فصلنامه علمی دانش سیاسی، سال پانزدهم، شماره دوم، پیاپی ۳۰، صص ۳۴۷-۳۶۸.
- بصیری، م. ح و احمدی‌نژاد، ح. (۱۳۹۵). تبیین دیپلماسی فرهنگی سید محمد خاتمی و محمود احمدی‌نژاد در نظام بین‌الملل، فصلنامه رهیافت‌های سیاسی و بین‌المللی، سال هفتم، شماره ۴۶، صص ۴۷-۹.
- پارسا، ح و همکاران. (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی (۲) سال سوم متوسطه، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران «سهامی خاص».

- پین، م. (۱۳۸۰). لاکان، دریدا، کریستوا، ترجمه: پیام یزدانخواه، تهران: نشر مرکز.
- تاجیک، م. (۱۳۸۳). گفتمان، پادگفتمان، سیاست، تهران: مؤسسه‌ی تحقیقات و توسعه‌ی علوم انسانی.
- جمشیدی، س. (۱۳۹۱). تبیین مبانی گفتمان‌های اصلاح طلب و اصول‌گرا و تأثیر آن‌ها بر احزاب جبهه دوم خرداد و پیروان خط امام و رهبری، پایان نامه دکتري رشته علوم سياسي، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم اداری و اقتصاد، گروه علوم سياسي.
- حاضری، ع. م. و رضاپور، ا. (۱۳۹۲). مطالعه برخی عوامل مؤثر بر بروز مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه، مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره چهاردهم، شماره ۴، صص ۶۲-۳۵.
- خواجه سروری، غ. ر. (۱۳۸۶). فراز و فرود گفتمان عدالت در جمهوری اسلامی ایران، مجله دانش سياسي، سال سوم، شماره دوم، صص ۵-۳۵.
- دارابی، ع. (۱۳۸۲). ۲۵ گفتار درباره انقلاب اسلامی، به اهتمام معاونت پژوهش و برنامه ریزی شورای هماهنگی تبلیغات اسلامی، تهران: نشر هماهنگ، چاپ سوم.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۹). سند نقشه جامع علمی کشور، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، اسفندماه ۱۳۸۹.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش.
- رادفر، ف. (۱۳۹۵). تحول فرهنگ سياسي ایرانیان در نظام جمهوری اسلامی ایران، پایان نامه دکتري علوم سياسي، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده حقوق و علوم سياسي.
- رضایی، م. (۱۳۸۷). ناسازدهای گفتمان مدرسه، تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی، تهران: انتشارات جامعه و فرهنگ، چاپ دوم.
- رضائی پناه، ا. (۱۳۸۹). مبانی اجتماعی و اقتصادی تحول در گفتمان‌های سياسي مسلط در جمهوری اسلامی ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم سياسي، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، گروه حقوق و علوم سياسي.
- ریاحی‌نژاد، ح و رزاقی، ح. (۱۳۹۷). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، چاپ چهارم، مصوبه جلسات ۸۵۷ الی ۸۷۲ سال ۱۳۹۱.
- ساعی، ع. و قاراخانی، م و مومنی، ف. (۱۳۹۰). دولت و سیاست آموزش در ایران از سال ۱۳۶۰ تا ۱۳۸۸ش، فصل نامه علوم اجتماعی، شماره ۵۶، صص ۱۶۸-۱۱۷.
- سلطانی، ع. ا. (۱۳۹۶). قدرت، گفتمان و زبان (ساز و کارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران)، تهران: نشر نی، چاپ پنجم.
- عضدانلو، ح. (۱۳۹۴). گفتمان و جامعه، تهران: نشر نی.
- عقیلی، س. و حقیقت، ا. ل. (۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق گفتمان در علوم رفتاری، دانشنامه، دوره ۴، ۳، صص ۱۶۹-۱۹۴.
- علاقه بند، ع. (۱۳۹۴). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: نشر روان، ویراست هفتم، چاپ پنجاه و هفتم.
- علم الهدی، ج. (۱۳۸۱). فلسفه تربیتی امام خمینی: نقدی بر سوپژکتیویسم و دوآلیسم، تهران: عروج.
- کریمی‌فرد، ح. (۱۳۹۵). بررسی انسجام و همبستگی هویتی - ارزش‌نخبگان حاکم در ایران (۱۳۹۲-۱۳۵۷)، فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه انقلاب اسلامی، سال ششم، شماره ۲۱، صص ۱-۲۲.
- میرزایی، خ. (۱۳۹۵). کیفی پژوهی: پژوهش، پژوهشگری و پژوهش‌نامه نویسی، تهران: فوژان، جلد دوم.
- نیک‌نشان، ش. (۱۳۹۱). بررسی عرصه‌های حضور ایدئولوژی بر تعلیم و تربیت با تأکید بر آموزش و پرورش معاصر ایران، پایان نامه دکتري رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه علوم تربیتی.

- هانتینگتون، س. (۱۳۷۴). نظریه برخورد تمدن‌ها: هانتینگتون و منتقدانش، ترجمه: مجتبی امیری، تهران: موسسه چاپ و انتشارات وزارت امور خارجه.
- ون دایک، ت. ا. (۱۳۹۴). ایدئولوژی و گفتمان، ترجمه: محسن نوبخت، تهران: انتشارات سپاهرود.
- هوارث، د. (۱۳۷۷). نظریه‌ی گفتمان، ترجمه‌ی علی اصغر سلطانی، فصلنامه‌ی علوم سیاسی، شماره‌ی ۲: ۱۸۳-۱۵۶.
- یورگنسن، م و فیلیس، ل. (۱۳۸۹). نظریه و روش در تحلیل گفتمان، ترجمه: هادی جلیلی، تهران: نشرنی.
- یورگنسن، م و فیلیس، ل. (۱۳۹۶). نظریه و روش در تحلیل گفتمان، ترجمه: هادی جلیلی، تهران: نشرنی، چاپ هفتم.
- (ب) منابع لاتین
- Blommaert, J. (2005). *Discourse/A Critical Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press .
- Ehteshami, A. Zweiri, M. (2007). *Iran and the Rise of its Neoconservatives: The Politics of Tehrans Silent Revolution*, (London and New York: I.B. Tauris.)
- Fairclough, N. (۱۹۸۹). *Language and Power*, London: Longman .
- Fairclough, N. (۱۹۹۲). *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity.
- Laclau, E. and C. Mouffe (1993). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*, London: Verso.

