

## فرهنگ، قدرت و معنا در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران<sup>۱</sup>

\* علی‌اشرف نظری

E-mail: nazarian2004@yahoo.com

\*\* علی حسن‌پور

E-mail: a.hassanpour.a65@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۱۰/۸

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۸/۲۴

### چکیده

در پس هر نظام آموزشی جریانی از قدرت وجود دارد و این قدرت به دو شکل آشکار و پنهان اعمال می‌شود؛ در این راستا دولت‌ها تلاش می‌کنند تا از نظام آموزشی برای تبلیغ نظام ارزشی خود بهره برده و از این طریق هژمونی خود را بازتولید کنند.

پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که کانون اصلی قدرت در نظام جمهوری اسلامی ایران در چه حوزه‌هایی قرار دارد و نظام آموزشی دانشگاه چه نقشی در مشروعیت‌بخشی به قدرت در نظام جمهوری اسلامی دارد؟ فرضیه اصلی نیز چنین است: «ساختارهای قدرت در نظام جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر مفهوم منتشر شده‌ای از فرهنگ است که درون تمام ساختارهای سیاسی و اجتماعی حضور دارد. این نوع از فرهنگ با نظام آموزشی و نوع خاصی از تعلیم و تربیت در پیوند است.» در این مقاله تلاش بر این است که ابتدا به بررسی رابطه فرهنگ (به‌عنوان زمینه اصلی ساختار قدرت و نظام آموزشی در جمهوری اسلامی)، قدرت و نظام آموزشی دانشگاه پرداخته شود و سپس نظام معنایی که گفتمان فرهنگ‌محور جمهوری اسلامی سعی دارد از طریق نظام آموزشی تثبیت کند مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد.

**کلیدواژه‌ها:** فرهنگ، گفتمان هژمون، نظام آموزشی، مقاومت، دانشگاه.

۱. این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی با عنوان فرهنگ، قدرت و معنا در نظام ج.ا.ی می‌باشد که در معاونت

پژوهشی دانشگاه تهران انجام شده است.

\* استادیار علوم سیاسی دانشگاه تهران، نویسنده مسئول

\*\* کارشناس ارشد علوم سیاسی دانشگاه یزد

### مقدمه

نظام‌های آموزشی از جمله عناصر اصلی جامعه است که ضمن دارا بودن نقش اساسی و تعیین‌کننده در ایجاد فعل و انفعالات جامعه، به منزله شبکه اعصاب در پیکر نهاد اجتماع به ایجاد آگاهی، دانش و کنترل می‌پردازند. سمت‌دهی حرکت نظام آموزشی به همان جهتی خواهد بود که در طراحی آن، پیش‌بینی شده و نظام براساس اقتضای طبیعی آن، تنظیم شده است. افلاطون از اولین کسانی است که بر سیاسی بودن تعلیم و تربیت تأکید می‌کند. به نظر وی تعلیم و تربیت وسیله‌ای است که با آن زمامدار می‌تواند به ایجاد دولت هماهنگ با طبیعت بشر اقدام کند. وی در کتاب **قوانین**، مؤسسات تربیتی را در زمره مؤسسات حکومتی طبقه‌بندی می‌کند. ارسطو نیز بر این باور است که تعلیم و تربیت از مسائلی است که بیش از هر چیز دیگر باید محل اعتنای قانونگذار باشد. زیرا غفلت از تعلیم و تربیت شهروندی همیشه به حکومت‌ها آسیب می‌رساند. از این رو وی اعتقاد داشت که تعلیم و تربیت شهروندان هر حکومت باید به شیوه‌ای متناسب با مبانی و اصول آن حکومت انجام گیرد (سجادی، بی تا: ۱۴۴-۱۴۵).

برنامه‌های آموزشی، اگر مهم‌ترین ابزار برای تحقق اهداف در سطح ملی تلقی نشود، دست‌کم یکی از ابزارهای مهم وصول به هدف‌های اجتماعی و اقتصادی و سیاسی در سطح ملی است. از طرف دیگر، فرهنگ همواره با نوعی تربیت همراه است و از این رهگذر هر تربیتی نیز به نحوی دوجانبه نوع خاصی از فرهنگ را تولید یا بازتولید می‌کند. در جامعه ایران همواره دو نوع نظام آموزشی وجود داشته است: یکی نظام آموزشی به سبک غربی و مدرن که با دارالفنون شروع می‌شود و تأثیر عینی آن را می‌توان در انقلاب مشروطه مشاهده کرد (اصغری، ۱۳۸۵: ۲۲۱) و دیگری نظام آموزشی حوزه علمیه که سابقه‌ای طولانی داشته و تأثیر آن را می‌توان در انقلاب اسلامی به رهبری امام خمینی (ره) مشاهده کرد. از این رو می‌توان گفت که هر کدام از این نظام‌های آموزشی از یک سو به شکل‌گیری الگوی خاصی از قدرت/مقاومت و از سوی دیگر به تبلیغ ارزش‌های خاصی پرداخته و در خدمت نوع خاصی از سازوکارهای قدرت/مقاومت می‌باشند.

در این مقاله تلاش بر این است که ابتدا به بررسی رابطه فرهنگ (به‌عنوان زمینه اصلی ساختار قدرت و نظام آموزشی در جمهوری اسلامی)، قدرت و نظام آموزشی دانشگاه پرداخته می‌شود و سپس آن نظام معنایی را (منظور قوانین و سیاست‌های کلی می‌باشد) که گفتمان هژمون سعی دارد از طریق نظام آموزشی تثبیت کند بررسی

می‌شود. از آنجایی که در درون هر گفتمان همواره کانون‌هایی از مقاومت وجود دارد در ادامه بحث به بررسی این مقاومت‌ها در نظام آموزشی در دانشگاه پرداخته می‌شود و به این سؤال‌ها پاسخ داده می‌شود که این مقاومت‌ها به چه شکلی صورت می‌گیرد و گفتمان هژمون تا چه حد توانسته است در تثبیت این نظام معنایی موفق عمل کند؟

### پرسش‌ها و فرضیه‌های پژوهش

پرسش اول: کانون اصلی قدرت در نظام جمهوری اسلامی ایران در چه حوزه‌هایی قرار دارد؟  
پرسش دوم: نظام آموزشی دانشگاه چه نقشی در مشروعیت‌بخشی به قدرت در نظام جمهوری اسلامی ایران دارد؟

فرضیه اول: ساختارهای قدرت در نظام جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر مفهوم منتشر شده‌ای از فرهنگ است که درون تمام ساختارهای سیاسی و اجتماعی حضور دارد. این نوع از فرهنگ با نظام آموزشی و نوع خاصی از تعلیم و تربیت در پیوند است.  
فرضیه دوم: فرهنگ و نظام ارزشی در نظام آموزشی دانشگاه، نقش مؤثری در ایجاد، حفظ و تداوم قدرت در نظام جمهوری اسلامی ایران دارد.

از آنجایی که فرهنگ، دامنه وسیعی از نهادها، ارزش‌ها و هنجارهای نظام اجتماعی را دربرمی‌گیرد در این پژوهش بیشتر به بررسی نقش فرهنگ و نظام آموزشی دانشگاه در پیوند با یکدیگر پرداخته شده و نقش نهادهایی مانند خانواده، رسانه و... بررسی نشده است.

هدف این پژوهش نه تمرکز صرف بر محتوای نظری و مفهومی فرهنگ، بلکه توجه به نقش فرهنگ و کارکردهای آن می‌باشد. منظور از قدرت نیز چگونگی اعمال آن می‌باشد؛ یعنی زمانی که قدرت در قالب عمل درمی‌آید و عینیت می‌یابد. بنابراین فرهنگ نه به‌عنوان امری خارج از حیطه سیاست، و نه به‌عنوان جزئی از نگرش ارگانیک یا کارکردی به آن، بلکه به‌عنوان عرصه مواجهه و مبارزه مد نظر گرفته می‌شود. هم‌چنین اعمال قدرت به خودی خود اعمال خشونت نیست و در عین حال به معنای رضایتی نیست که مستدام بماند؛ بلکه استراتژی قدرت، مجموعه‌ای از وسایل و ابزارهایی است که به منظور اجرای مؤثر قدرت یا حفظ آن به کار برده می‌شود. این مقاله به دنبال تحلیل نظام آموزشی دانشگاه در چارچوب معرفی شده و نقش آن در مشروعیت‌بخشی به قدرت و هم‌چنین چگونگی شکل‌گیری معنا و هویت می‌باشد.

## روش پژوهش و شیوه جمع‌آوری اطلاعات

روش جمع‌آوری در این پژوهش به صورت کتابخانه‌ای می‌باشد؛ بدین صورت که پس از شناسایی منابع و مآخذ (کتاب، مقالات و منابع اینترنتی) مورد نیاز، مرحله جمع‌آوری اطلاعات و فیش‌برداری از منابع صورت می‌گیرد و اطلاعات لازم از این منابع اخذ می‌شود. سپس کار تصفیه اطلاعات جمع‌آوری شده به انجام می‌رسد. در مرحله بعد تجزیه و تحلیل اطلاعات صورت می‌گیرد و اطلاعات تصفیه شده مورد ارزیابی قرار گرفته و ارائه طرح نهایی و نتیجه‌گیری، پایان‌بخش پژوهش مورد نظر است.

## چارچوب نظری

در میان نظریه‌های موجود، این نظریه گفتمان است که به نحوی هدفمند بین عناصری مانند قدرت، ایدئولوژی، زبان و فرهنگ رابطه برقرار می‌کند. نظریه گفتمان به جای در نظر گرفتن قدرت به‌عنوان نوعی لایه زیرین جامعه و عرصه‌ای مستقل، آن را در ارتباط با رفتارها و فرایندهای قانونی، سیاسی، فرهنگی، روان‌شناختی و ایدئولوژیک می‌بیند. بنابراین نظریه پردازان گفتمان، درباره مفصل‌بندی رفتارها و کنش‌های متفاوت در صورت‌بندی‌هایی به هم پیچیده و وابسته به هم، که گرامشی آنها را «بلوک‌های قدرت» نامیده است، بحث می‌کنند (دیوید مارش و جری استوکر، ۱۳۷۸: ۲۱۸). گفتمان‌های سیاسی، طرحی ایدئولوژیک را پی می‌نهند که برای بنیان سیاسی جدید، دستور کار جدید و کنش سیاسی جدید به کار گرفته می‌شوند و خود برنامه‌ای از یک طرح و برنامه سیاسی برای درانداختن هژمونی غالب هستند. این دیدگاه متضمن نوعی همسویی میان راهبردهای گفتمانی و راهبردهای سیاسی برای ایجاد اتحاد و جذب گروه‌های اجتماعی است که بر ارزش مفهوم هژمونی برای کنکاش پیرامون تغییر گفتمانی و زبان ایدئولوژیک تأکید می‌کند. بر این اساس، گفتمان به جای فرهنگ می‌نشیند و همان‌گونه که همه چیز ملفوف در گفتمان فرض می‌شود، همه چیز نیز فرهنگی فرض می‌شود (نظری و سازمند، ۱۳۸۷: ۴۲؛ تاجیک، ۱۳۸۳: ۵۷).

گفتمان در این معنا، هم سازنده است و هم برساخته و نه تنها در تولید و بازتولید ساختارهای اجتماعی دخیل است، بلکه منعکس‌کننده آن نیز هست. هر گفتمان به مسائل، موضوعات و اهداف معینی می‌پردازد و مفاهیم و مضامین خاصی را مورد توجه قرار می‌دهد، درحالی‌که مفاهیم دیگری را کنار می‌گذارد (مک دانل، ۱۳۸۰: ۵۹). بنابراین فرض بر این است که در هر جامعه‌ای گفتمان‌های متعددی وجود دارد و هر کدام سعی دارند به گفتمان هژمون تبدیل شوند و به قدرت خود تداوم بخشند.

روشی که بر فضای کلی این مقاله حاکم است روش گفتمانی «ارنستو لاکلا»<sup>۱</sup> و «شنتال موف»<sup>۲</sup> می‌باشد که توانسته‌اند نظریات فوکو و گرامشی را به نحو موفقیت‌آمیزی ادغام کنند. در مباحثی که درخصوص نظریه گفتمان لاکلا و موف ارائه شده است، مبارزه بر سر خلق معنا همواره نقش محوری داشته است. در چارچوب این نظریه، قدرت و مقاومت بر کل جامعه سایه می‌اندازد و نیروی پیش‌راننده آن است. هیچ گفتمانی نمی‌تواند کاملاً شکل بگیرد و تثبیت شود زیرا هر گفتمانی در رقابت با گفتمان‌های دیگری است که سعی دارند واقعیت را به گونه‌ای دیگر تعریف کنند و خط مشی‌های متفاوتی برای عمل اجتماعی ارائه دهند (سلطانی، ۱۳۸۴: ۹۴).

البته نکته‌ای که در اینجا باید به آن اشاره کرد این است که در این پژوهش تنها به روش گفتمان اکتفا نشده و برای تکمیل بحث، رویکرد مطالعات فرهنگی نیز مورد استفاده قرار گرفته است. در رویکرد مطالعات فرهنگی «امر عامه به‌عنوان امر سیاسی» تلقی می‌شود. به دنبال چنین درکی، فرهنگ عامه جایگاه کشمکش و مجادله بر سر ارزش‌های سیاسی، فرهنگی، و ادراکی تلقی می‌شود. به همین دلیل، فرهنگ جایی است که در آنجا جدال بر سر الگوهای معنابخش و تضمین هژمونی مشروعیت‌بخش صورت می‌گیرد.

### نظام آموزشی، قدرت و فرهنگ

نظام‌های آموزشی در هر جامعه‌ای مکان‌هایی برای اعمال قدرت تلقی می‌شوند. در همین راستا و متأثر از روش گفتمان در این پژوهش، در هر نظام آموزشی دو سطح از قدرت قابل شناسایی است:

**الف)** قدرت به معنای فوکویی که در سطح جامعه گسترده شده است. این نوع از قدرت محاط بر جامعه و افراد آن است و نمی‌توان آن را به گروه و یا جریان خاصی منتسب کرد. قدرت در اینجا بیشتر به معنای انضباط و انقیاد سوژه تلقی می‌شود که همراه با گسترش صنعت و فناوری در حال افزایش است و فوکو آن را با جامعه سراسر بین توضیح می‌دهد. در واقع قدرت به‌عنوان یک جریان هدف‌مند و بدون فاعل در نظر گرفته می‌شود که با تولید و سودمندی اقتصادی همراه است (فوکو، ۱۳۸۷: ۲۴۳-۲۸۲؛ کلاگ، ۱۳۷۹: ۲۸۵-۳۰۰). فوکو پیدایش نهادهای آموزشی، کلینیک، زندان و... را با این نوع از قدرت توضیح می‌دهد.

1. Ernesto Laclau

2. Chantal Mouffe

ب) قدرت به معنای آنچه گرامشی بیان داشته است. این نوع از قدرت درون جریان اول قرار دارد؛ بدین معنی که گفتمان هژمون با شناخت راهبردهای کلان قدرت در درون جامعه، سعی در آن داشته که از این جریان قدرت در جهت ایدئولوژی خود بهره گیرد. در اینجا قدرت دارای فاعل نیت‌مندی بوده که تلاش می‌کند نظام معنایی خود را تثبیت کرده، گسترش داده، امکان هرگونه مقاومت را به حداقل برساند و از این طریق به شالوده‌شکنی معانی رقیب پردازد (کلگ، ۱۳۷۹: ۲۷۴-۲۸۴).

مکان‌های آموزشی نزد فوکو، به مثابه تولیدکنندگان گفتمان ویژه تاریخی (مدرن) تلقی می‌شوند، یعنی مکان‌هایی که در آنها درستی یا نادرستی و قبول یا عدم قبول برخی از حقوق سخن گفتن مدرن تولید می‌شود. مکان‌های آموزشی نه تنها موضوع گفتمان‌اند، بلکه به صورتی تمرکز یافته در گسترش و انتشار گفتمان، یعنی در تعیین سرنوشت اجتماعی گفتمان‌ها درگیرند. این تشکیلات، دسترسی افراد را به انواع مختلف گفتمان تحت کنترل خود دارند. از این‌رو هر نظام آموزشی ابزاری سیاسی برای ابقاء یا تعدیل تناسب گفتمان‌ها با دانش و قدرتی هستند که با خود به همراه می‌آورند. بالاتر از همه اینها، باید به این نکته نیز اشاره کرد که در آموزش، توزیع و تناسب گفتمان‌ها توسط «امتحان»، نوعی «فن ظرفیت» که در آن یک قلمرو کلی دانش و یک شیوه کلی قدرت را می‌توان یافت، میانجی‌گری می‌شود. بنابراین، «امتحان» مفهومی کلیدی برای درک ارتباطات درونی دانش و قدرت است. عمل و فرایند امتحان به صورتی شگرف، مجسم‌کننده و ارتباط دهنده دانش و قدرت است. از این‌رو نظام‌های آموزشی که مولد گفتمان هستند هم تحت تأثیر ساختار قدرت سیاسی جامعه قرار دارند و هم به نوعی تولیدکننده و بازتولیدکننده آن هستند (عضدانلو، ۱۳۸۰: ۵۶-۵۷).

فوکو بر این تصور است که صورت‌های قدرت در جامعه متنوع و از لحاظ مکانی متعدد می‌باشند و از این‌رو آنچه را که آموزش و پرورش از لحاظ اجتماعی بازتولید می‌کند صرفاً به موجودات توطئه‌گری چون «منافع طبقاتی» «دولت» و یا «مردسالاری» فرو کاست. فوکو بر آن است که مدارس نهادهای انضباطی هستند که به تولید قدرت - دانش می‌پردازند. مدارس، به همراه دیگر نهادها چون بیمارستان‌ها، و ارتش، توانایی‌ها، رفتار، نگرش‌ها و دانش آدمیان را درباره خود شکل می‌دهند؛ البته به میزانی که این دانش از سوی آنها «حقیقی» تلقی شود. به نظر فوکو، مدارس به عنوان نوعی نهاد انضباطی، زمان و مکان لازم را برای تغییر رفتار دانش‌آموزان در مسیری که مقدر است

فراهم می‌سازند. با استفاده از راهبردهای نظارتی چون آزمون، مشاهده و ثبت استعدادها و عواطف شخصی، رفتار مطلوب و مورد نظر تقویت می‌شود (صفرحیدری، ۱۳۸۳: ۸۴). به نظر فوکو نظام آموزشی با هویت‌سازی برای افراد، برای خود مشروعیت کسب می‌کند. دانش تخصصی‌ای که در این فرایند مورد استفاده مدارس قرار می‌گیرد اعمال بیشترین قدرت را که فوکو بدان نام قدرت - دانش داده است، مشروعیت می‌بخشد. از این رو، نهادهای آموزشی آن نوع انضباطی را ترغیب می‌کنند که در نهایت، آدمی از نوع خاصی قدرت اطاعت کند (فوکو، ۱۳۸۷: ۱۹۹-۲۰۱). نظام آموزشی، تعیین سطح، تعیین مقاطع، حضور و غیاب، تمرین‌ها با تاریخ اجرا، ثبت هر روزه در یک دفترچه که به یک بازرس داده می‌شد، روزهای مشخص تعطیلی و... همین زمان انضباطی کم‌کم به روش تربیتی تبدیل شد، که امکان کنترل جز به جز و دخالت نقطه به نقطه (با تفاوت‌گذاری، تصحیح، مجازات و حذف) در هر لحظه از زمان، امکان تعیین ویژگی‌های افراد و در نتیجه امکان استفاده از آنان بر مبنای سطح آنان و... را فراهم می‌آورد (فوکو، ۱۳۸۷: ۲۰۰-۲۰۱). به‌طور کلی شاگردان از طریق تجربه‌های روزمره، در کلاس‌های درس مفاهیم طبقات اجتماعی، نظم و ترتیب در کار و مشروعیت سلسله‌مراتب را یاد می‌گیرند. یافته‌های حاصل از مشاهده‌ها، پرسشنامه‌ها و نقل قول‌ها چنین نشان می‌دهند که ارزش‌ها اکثراً در ارتباط با موضوعات دیگر یا اجزای نظام آموزشی به صورت ادغام شده هستند (عباس‌زاده، ۱۳۷۸: ۱۱۰). رونالد دال (۱۹۷۸) می‌نویسد: «مسلم است که هر مدرسه یک برنامه درسی رسمی و آشکار و یک برنامه درسی غیررسمی و غیربرنامه‌ریزی شده دارد». بر این اساس، «برنامه درسی مستتر رابطه جدایی‌ناپذیری با آموزش اخلاق دارد و معلم از طریق این برنامه به انتقال استانداردهای اخلاقی می‌پردازد». مایکل اپل (۱۹۸۳) معتقد است: «برنامه درسی مستتر عبارت از تدریس ضمنی هنجارها، ارزش‌ها و ایجاد تمایلات خاص برای فراگیران است». در واقع برنامه‌های درسی مستتر را باید نوعی آموزش و یادگیری غیرآشکار دانست (قورچیان، ۱۳۷۳: ۵۲-۵۴). از این رو می‌توان گفت آموزش چه در شکل آشکار و چه در شکل پنهان خود با اعمال قدرت همراه است. به طور کلی نظام آموزشی در هر کشوری را می‌توان از دو زاویه مورد بررسی قرار داد:

#### ۱. نگاه ابزاری و تکنوکراتیک

امروزه نظام آموزشی قبل از هر چیزی ابزاری برای تربیت نیروی انسانی مورد نیاز است که باید نیازهای فناوری معاصر را تأمین کند. نوشته مشهور ژان فرانسوا لیوتار به نام

وضعیت پست‌مدرن؛ گزارشی درباره دانش و توصیف دقیقی از وضعیت دانش، علم و نظام آموزشی در جوامع بسیار توسعه یافته است. به نظر او، ورود جوامع به عصر پسا صنعتی و فرهنگ‌ها به دوره پسامدرن سبب شده تا منزلت دانش دگرگون شود. لیوتار بر آن است که علم و دانش در دوران مدرن در خدمت سرمایه‌داری قرار دارد و هدف عمده نهادهای آموزشی نیز برآوردن نیازهای فنی و اقتصادی صنایع و شرکت‌های بزرگ است. در دوران مدرن نهادهای آموزشی مشروعیت خود را از طریق تأمین نیازهای مذکور فراهم می‌سازند و خود نیز زمینه مشروعیت بخشی به آرمان‌های مدرنیته نظیر پیشرفت، رفاه و سعادت نوع انسان را فراهم می‌سازند. در این وضعیت به آموزش و پرورش به‌عنوان حقی عمومی برای کسب رفاه، تحت مدل و الگویی دموکراتیک و اجتماعی نگریسته نمی‌شود، بلکه خرده‌نظامی است که نقش برجسته‌ای در جامعه پیشرفته اقتصادی و پسا صنعتی بازی می‌کند (ر.ک: لیوتار، ۱۳۷۹: ۱۸-۴۸).

## ۲. نگاه ایدئولوژی محور

از منظر ایدئولوژی، نظام آموزشی در صدد تربیت «نگهبانان» نظام سیاسی است. از این رو، نظام آموزشی جایگاه کشمکش بر سر نوع خاصی از آموزش و سیاست فرهنگی است. به عبارت دیگر، در دانشگاه‌ها و مدارس ظرفیت‌های انسانی و ذهنیت افراد به گونه‌ای شکل داده می‌شود تا افراد به کسب خصایص اخلاقی و رفتاری خاصی ترغیب شوند. از این حیث، در نهادهای آموزشی نوعی فعالیت سیاسی در جریان است که منجر به تکوین شکل خاصی از تجربه انسانی می‌شود (رضایی و غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴: ۳۴-۳۵). نظام آموزشی نقش مهمی در ترویج ارزش‌های مختلف دارد و این ارزش‌ها می‌توانند به نفع نظم خاصی و یا علیه آن به کار گرفته شوند. از این رو، هر جهان‌بینی هم‌زمان با تحمیل زبان خویش، ارزش‌های خود را نیز منتقل می‌کند.

به عقیده پیر بوردیو هر قدرتی با طرح مفاهیمی، آنها را در محیطی به اجرا در می‌آورد و به آنها (مفاهیم) مشروعیت می‌بخشد. زمانی که فردی دارای دانشی است و در موقعیت انتشار و پخش آن قرار می‌گیرد بین او و فرد و افرادی که در موقعیت آموختن آن دانش قرار دارند رابطه قدرت برقرار می‌شود. البته صاحبان اندیشه و قدرت، کار خود را مشروع می‌دانند و آموزش‌گیرندگان نیز به مشروعیت این عمل باور دارند و آن را جزئی از فرایند دانش‌اندوزی به شمار می‌آورند. در این شرایط، فرهنگ به صورت «عادت‌واره» در فرد جا می‌افتد و یا ملکه ذهن او می‌شود. عادت‌واره محصول



درونی کردن اصول و ارزش‌های فرهنگی است و بعد از اتمام فعالیت (آموزش) باقی می‌ماند و در اعمال فرد خود را نشان می‌دهد (آلتوسر، ۱۳۸۷: ۳۷؛ بوردیو، ۱۳۸۲: ۱۹۳-۱۹۵؛ اصغری، ۱۳۸۵: ۲۱۴-۲۱۶). در مباحث افرادی مانند بوردیو و آلتوسر این رابطه به صورت یک طرفه در نظر گرفته شده و متأثر از جبرگرایی موجود در اندیشه آنها، نقش سوژه و شکل‌گیری مقاومت در جامعه به کلی نادیده گرفته شده است.

مفهوم هژمونی در اندیشه آنتونیو گرامشی نقش محوری دارد؛ زیرا هدفش این است که ماهیت قدرت در جامعه مدرن را بازتعریف کند و اهمیت بیشتری برای مبارزه‌ای که در سطوح ایدئولوژیک، سیاسی و فرهنگی اتفاق می‌افتد قائل شود. گرامشی بیشتر بر بعد رهبریت قدرت هژمونیک تأکید می‌کند تا بر جنبه به‌کارگیری قدرت (قدرت مادی). بنابراین این رهیافت نه تنها قدرت عینی و ظاهری هژمونی، یعنی حاکمیت و سلطه اقتصادی و سیاسی را در نظر می‌گیرد و لازم می‌شمارد، بلکه تأکید زیادی بر قدرت اخلاقی و هدایت روشنفکران دارد (گرامشی، ۱۹۷۱: ۳۷؛ مارش و استوکر، ۱۳۷۸: ۳۹۱؛ پوراحمدی، ۱۳۸۳: ۳۷).

از این رو، در چارچوب مفهوم هژمونی، دولت با ایجاد یک نظام پایه‌ریزی شده بر اساس مقیاس‌ها، ارزش‌ها، اصول و چارچوب‌های پذیرفته شده، در راستای تفاهم و رضایت همگانی و دو طرفه اقدام می‌کند. در واقع، کارکرد این نظام بر اساس همین مقیاس‌ها، ارزش‌ها، اصول و چارچوب کلی و عمومی صورت می‌گیرد که تأمین‌کننده برتری مداوم و مستمر دولت هژمونیک می‌باشد. اما در عین حال، یک نظام به طور هم‌زمان اقدام به ارائه برخی معیارها، مقیاس‌ها، ارزش‌ها و اصولی می‌کند که به طور موازی تأمین‌کننده رضایت، خشنودی و بخشی از اهداف و منافع نیروهایی می‌شود که در سطح پایین‌تری از قدرت قرار دارند (پوراحمدی، ۱۳۸۳: ۴۰؛ هالوب، ۱۳۷۴: ۸۲). در نتیجه قدرت به واسطه زور یا حتی ضرورتاً استدلال فعال اعمال نمی‌شود بلکه به واسطه سازوکارهایی پیچیده‌تر، در جامعه مدنی و در نظام آموزشی، نهادهای مذهبی و رسانه‌های جمعی اعمال می‌شود (سلطانی، ۱۳۸۴: ۸۲).

انتقال پیام‌های نظام آموزشی دانشگاه را می‌توان با مدل سه مرحله‌ای انتقال پیام که استوارت هال ارائه کرده منطبق دانست. بر اساس این مدل، در مرحله اول که مرحله تولید است پیام در قالب گفتمان دانشگاه تولید می‌شود؛ در مرحله دوم، پیام در مقام گفتمانی مستقل، خود را بر مخاطبان عرضه می‌کند؛ و بالاخره در مرحله سوم مصرف پیام اتفاق می‌افتد (هال، ۱۹۷۳: ۱۲۸-۱۳۸؛ رضایی و غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴: ۳۷). انتقال پیام

از طریق نظام آموزشی جریانی یک طرفه نبوده و مخاطبان نیز در تولید معانی نقش برجسته‌ای دارند. انتقال پیام امری پایان یافته و سربسته نیست، بلکه همواره امکان خوانش متفاوت از معنا وجود دارد. امکان خوانش متفاوت ممکن است مربوط به خود پیام باشد؛ یعنی در پیام امکاناتی وجود دارد که باعث خوانش متفاوت از متن می‌شود و یا خوانش متفاوت ممکن است به محیط بیرون از متن مربوط باشد که در نوع خوانش ما از متن اثر می‌گذارد.

### فرهنگ، قدرت و نظام آموزشی دانشگاه در جمهوری اسلامی ایران

زمانی که گفتمان پهلوی دچار بحران شد گفتمان‌های موجود در جامعه (گفتمان لیبرال، ملی‌گرایان، گفتمان ملی‌گرایی، گفتمان ملی مذهبی، گفتمان چپ و گفتمان اسلام‌گرا) در فضای استعاری که به رهبری حضرت امام(ره) ایجاد شده بود با هم متحد شدند که نتیجه آن انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ بود. پس از انقلاب اسلامی، مبارزه میان گفتمان‌های رقیب برای تبدیل شدن به گفتمان هژمون، جامعه ایران آن زمان را در بر گرفته بود. تصویب قانون اساسی به معنای پایان فضای استعاری و تبدیل شدن گفتمان اسلام‌گرایی به گفتمان هژمون، بود. با تبدیل شدن گفتمان اسلام‌گرایان به گفتمان هژمون تمام نمادها و نهادهایی که در ارتباط با گفتمان پهلوی بود برچیده شد و معانی و نمادهای گفتمان اسلام‌گرایی در سطح جامعه گسترده شد. از آنجایی که گفتمان هژمون به دنبال ساختن سوژه‌های خاص خود (انسان مکتبی و متعهد) بود، لذا باید به مبارزه با گفتمان‌های رقیب نیز می‌پرداخت. از این رو گفتمان‌هایی که در برابر نظام معنایی گفتمان هژمون مقاومت می‌کردند به تدریج کنار گذاشته شدند و برخی از آنها نیز به حاشیه رانده شدند. (۱)

یکی از مهم‌ترین مسائلی که در بهار سال ۱۳۵۹ به تثبیت گفتمان انقلابی دامن زد، تعطیلی دانشگاه‌ها و شروع انقلاب فرهنگی بود. دانشگاه‌ها در این زمان کانون فعالیت گروه‌های چپ مارکسیستی و اسلامی به شمار می‌آمد و فعالیت گروه‌هایی چون فدائیان خلق، مجاهدین خلق و گروه پیکار در دانشگاه‌ها را به کانون منازعه میان نیروهای اسلامی و چپ تبدیل کرده بود. بعضی از این گروه‌ها حتی سلاح‌هایی را در ستادهای دانشگاهی خود گرد آورده بودند. انجمن اسلامی و دانشجویان طرفدار خط امام با فعالیت گروه‌های چپ و مارکسیستی به شدت مخالفت می‌کردند. دانشجویان هم‌چنین به حضور برخی از استادان و کارکنان غیر حزب‌اللهی اعتراض داشتند. البته تصفیه

استادان پیش از آن نیز صورت گرفته بود و استادان مرتبط با دربار و ساواک اخراج شده بودند. اما از اوایل سال ۱۳۵۹ درگیری‌ها و تنش‌ها در دانشگاه‌ها اوج گرفت (حسینی زاده، ۱۳۸۶: ۳۲۹).

بسیاری از گروه‌ها و حزب‌های کوچک که فاقد پایگاه گسترده مردمی بودند دانشگاه‌ها را تنها پایگاه خود می‌دانستند و می‌کوشیدند تا از موقعیت خود در دانشگاه به‌عنوان آخرین پناهگاه دفاع کنند. از سوی دیگر برای نیروهای مذهبی وفادار به امام خمینی، دانشگاه‌ها آخرین سنگری بود که باید به تصرف در می‌آمد. در واقع، دانشگاه یکی از کانون‌های قدرت و مهم‌ترین میدان پیدایش، رقابت و فعالیت گفتمان‌ها به شمار می‌رفت. از جمله بخش‌های مهم پیام امام به مناسبت آغاز سال ۱۳۵۹ مسئله پاک‌سازی دانشگاه‌ها و انقلاب فرهنگی بود:

*باید انقلاب اساسی در تمام دانشگاه‌های سراسر ایران به وجود آید تا اساتیدی که در ارتباط با شرق و یا غربند تصفیه گردند و دانشگاه محیط سالمی شود برای تدریس علوم اسلامی ... هم اکنون هم اکثر ضربات مهلکی که به این اجتماع خورده است از دست همین روشنفکران دانشگاه رفته‌ای است که همیشه خود را بزرگ می‌دیدند و می‌بینند و تنها حرف‌هایی می‌زدند و می‌زنند که دوست به اصطلاح روشنفکر بفهمد. اگر مردم هیچ نفهمند، نفهمند، زیرا دیگر چیزی که مطرح نیست مردم است ... روشنفکران متعهد و مسئول، بیایید تفرقه و تشتت را کنار بگذارید و به مردم فکر کنید... (حسینی زاده، ۱۳۸۶: ۳۳۰).*

در راستای این تحولات، امام در اوایل اردیبهشت در دیداری که با دانشجویان عضو انجمن اسلامی داشتند، بار دیگر بر لزوم اسلامی شدن دانشگاه‌ها، رهایی از غرب‌زدگی، تربیت اسلامی دانشجویان و استقلال دانشگاه از غرب و شرق سخن گفتند و تأکید کردند که دانشگاه باید در خدمت ملت باشد (خمینی، ۱۳۷۸: ۲۴۸).

به دستور امام، ستاد انقلاب فرهنگی برای «برنامه‌ریزی رشته‌های مختلف دانشگاهی و تدوین خط‌مشی فرهنگی آینده دانشگاه‌ها بر اساس فرهنگ اسلامی و انتخاب و آماده‌سازی استادان شایسته متعهد و آگاه و دیگر امور مربوط به انقلاب» تشکیل شد. امام در مورد درس‌های علوم انسانی به اعضای ستاد پیشنهاد کرد که از نظرهای جامعه مدرسین استفاده کنند. به دنبال تعطیلی دانشگاه‌ها برخی از استادان و کارکنان دانشگاه‌ها اخراج شدند و هرگونه استخدام جدید ممنوع شد. هم‌چنین ضوابطی برای گزینش استاد و دانشجو تعیین شد تا از ورود دانشجویان مخالف و غیرمذهبی به دانشگاه‌ها جلوگیری شود و حتی از ادامه تحصیل دانشجویان مخالف نیز ممانعت به عمل آمد.

به‌طور کلی پس از انقلاب بسیاری از استادان دانشگاه‌ها به خارج از کشور مهاجرت کردند و با انقلاب فرهنگی این روند تشدید شد؛ به‌گونه‌ای که حدود یک سوم کادر علمی دانشگاه‌ها کشور را ترک کردند و تعداد دانشجویان مهاجر نیز افزایش یافت (حسینی‌زاده، ۱۳۸۶: ۳۳۲). براساس دستورات امام خمینی کار این شورا متمرکز بر محورهای زیر بود:

- تربیت استادان و گزینش افراد شایسته برای تدریس در دانشگاه‌ها؛
- گزینش دانشجو؛
- اسلامی کردن جو دانشگاه‌ها و تغییر برنامه آموزشی دانشجویان (کاوند، ۱۳۸۹: ۴۱۱-۴۱۳).

از برنامه‌های ستاد انقلاب فرهنگی، که بعدها به «شورای انقلاب فرهنگی» تغییر نام داد، اصلاح کتاب‌های درسی و متون دانشگاهی در رشته‌های علوم انسانی بود. در این زمان علوم انسانی به غرب‌زدگی و تأثیرپذیری از سکولاریسم متهم می‌شدند و اسلام‌گرایان که بیشتر در رشته‌های فنی و مهندسی و یا در حوزه‌ها تحصیل کرده بودند چندان اعتقادی به این علوم نداشتند. به همین دلیل مؤسسه‌هایی برای بازسازی و اسلامی‌سازی این علوم تأسیس شد و کوششی برای تدوین کتاب‌های جدید درسی برای رشته‌های انسانی صورت گرفت. به نظر می‌رسد ماهیت سکولار علوم اجتماعی مدرن و تصویری که در گفتمان امام(ره) از جامعیت دین و فقه شیعی وجود داشت، در بدبینی به این علوم تأثیرگذار بود (حسینی‌زاده، ۱۳۸۶: ۳۳۰).

شورای عالی انقلاب فرهنگی علاوه بر تصویب سیاست‌های کلان آموزشی، مؤسسات، نهادها و شوراهای متعددی را تأسیس کرده است که هر یک در فرهنگ کشور نقش مهمی ایفا می‌کنند (امین‌بیدختی و نیکان‌پور، ۱۳۸۵: ۱۷۰). از این‌رو باید شورای عالی انقلاب فرهنگی را به‌عنوان مرکز تصمیم‌گیری فرهنگی در نظام آموزشی دانست که سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و همچنین قوانین مجلس شورای اسلامی باید در راستای آن عمل کنند و قوانین و مصوبه‌های این نهاد برای همه نهادها و مراکز فرهنگی لازم‌الاجرا می‌باشد. در واقع، سیاست‌های این شورا تصمیم‌نهایی نظام تلقی می‌شود. این شورا تا به امروزه چندین بار ترمیم شده و در هر مرحله نوع خاصی از سیاست‌گذاری فرهنگی (که شامل گفتمان آموزش محور، گفتمان مدیریت‌محور و گفتمان مهندسی فرهنگی می‌باشد) را مطرح کرده است (رک: کاوند، ۱۳۸۹: ۴۰۹-۴۳۰). در آخرین تحولات شورای عالی انقلاب

فرهنگی در تاریخ ۸/۱۰/۸۳ رهبر انقلاب مبنایی را برای فعالیت‌های شورا عنوان کردند. ایشان درباره فعالیت شورا اعلام داشتند:

یکی از مهم‌ترین تکالیف ما در درجه اول مهندسی فرهنگ است. یعنی مشخص کنیم که فرهنگ ملی، فرهنگ عمومی و حرکات عظیم درون‌زا، صیوریت‌بخش و کیفیت‌بخشی که نامش فرهنگ است و در درون انسان‌ها و جامعه به وجود می‌آید، چگونه باید باشد، اشکالاتش و نواقصش چیست و چگونه باید رفع شود، کُن‌دی‌ها و معارضاتش کجاست؟ (خامنه‌ای، ۱۳۸۵: ۴۳).

اسلامی کردن دانشگاه‌ها، به‌عنوان مهم‌ترین مراکز فرهنگی جامعه، همواره یکی از دغدغه‌های اصلی گفتمان نظام بوده است. در این راستا دولت از ابتدای انقلاب تاکنون تلاش کرده تا از طرق مختلف، معانی خود را در قالب نظام آموزشی به افراد عرضه کند که مهم‌ترین آنها عبارتند از:

۱. تغییر و اصلاح متون درسی، به‌ویژه در حوزه علوم انسانی، بر اساس منابع دینی و با نظارت علما؛

۲. تقویت نهادهای رسمی نماینده این گفتمان در محیط دانشگاه، مانند بسیج، نهاد نمایندگی ولی فقیه، امور فرهنگی، مساجد و...؛

۳. کوشش برای جذب و تربیت استادان مذهبی و موافق نظام ارزشی و هنجاری نظام حاکم و تصفیة استادان غیرمذهبی و مخالف؛

۴. انتقال معانی توسط مسئولان دانشگاه از طرق برگزاری همایش‌ها، جلسات پرسش و پاسخ، سخنرانی‌ها؛

۵. اشاعه رویه‌ها و کردارهای گفتمانی خاص نظیر زیارت عاشورا، دعای ندبه، مراسم مربوط به اعیاد و وفات‌ها و توجه به ائمه به‌ویژه امام حسین (ع) و امام زمان (عج)، جشن‌های دینی و انقلابی و...؛

۶. در قالب دیوار نوشته‌ها، نوشته‌هایی بر دیوار دانشگاه‌ها زده شده که بیشتر مضامین آنها حضور تصاویر امام خمینی (ره) و مقام معظم رهبری، تأکید بر مسئله قدس و مسجدالاقصی، ولایت فقیه، جبهه، رزمنده، شهادت، از معانی مسلط در این پیام‌ها هستند (رضایی، بی تا: ۱۳۳-۱۳۴).

نظام آموزشی دانشگاه در ایران مانند همه نظام‌های آموزشی به دنبال تکوین ذهنیت‌های خاصی است که ارزش‌ها و باورهای مقوم مناسبات موجود را بازتولید کند. این نظام دستورالعمل‌های مشخصی دارد که درصدد پرورش نوع خاصی از تربیت

مذهبی و سیاسی است که علاوه بر کسب اخلاق اسلامی و پابندی به شعائر آن، نظام سیاسی متناسب با دیدگاهی را بپذیرد که مبتنی بر اصل ولایت فقیه است. در همین راستا تولید پیام‌های ایدئولوژیک در نظام آموزشی از سطوح مختلفی مانند سازمان آموزش و پرورش، مدرسه، دانشگاه، بسیج و... صورت می‌گیرد. فارغ از اینکه که کدام نهاد در دانشگاه‌ها عامل فعال تولید پیام‌های پرورشی است شکل ارائه و محتوای این پیام‌ها یکسان است. محور عمده پیام‌های پرورشی را می‌توان به شکل زیر فهرست کرد: تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانشجویان، رشد فضائل اخلاقی و تزکیه دانشجویان بر پایه تعالیم عالیه اسلام، تبیین ارزش‌های اسلامی و پرورش دانشجویان بر اساس آنها، تقویت روحیه توکل بر خدا و اعتماد به نفس، ایجاد روحیه تعبد دینی و التزام عملی به احکام اسلامی، ارتقاء بینش سیاسی بر اساس اصل ولایت فقیه، ایجاد زمینه‌های لازم برای حفظ و تداوم استقلال فرهنگی، اقتصادی و سیاسی، رشد و تقویت روحیه عدالت‌پذیری و عدالت‌گستری و ظلم‌ستیزی و مبارزه با تبعیضات ناروا و حمایت از مظلومین و مستضعفین.

در این میان زیارت عاشورا، دیدار با خانواده‌های شهدا، نماز جماعت و جمعه، مجالس قرآن، اردوهای راهیان نور به سرزمین‌های جبهه و جهاد و برگزاری مناسبت‌های سیاسی و مذهبی، برگزاری برنامه‌های قرائت قرآن، آراستن دیوارهای مراکز آموزشی با آیات قرآن، ترویج فرهنگ حفظ قرآن، تبیین خطابه‌های قرآنی و پیام‌های آن، برگزاری مسابقات قرآنی در زمینه‌های حفظ، قرائت، مفاهیم، تفسیر و... (شفیعی، بی‌تا: ۴۵؛ عبادی، بی‌تا: ۲۱-۲۲) از مهم‌ترین رویه‌های دانشگاه‌ها برای حصول به اهداف یاد شده‌اند.

البته مکان‌های مقتضی برای پراکندن معنا و مفهوم ایدئولوژی، منحصر به فضای آموزشی نیست. طبیعی است که کتاب‌ها، کلاس درس، و استادان از جمله فضاهای دیگری هستند که دانشگاه از آنها برای انتشار ایدئولوژی اسلامی استفاده می‌کند (رضایی، بی‌تا: ۱۳۷). اما آنچه روشن به نظر می‌رسد این است که نظام آموزشی در عمل با ارزش‌های مورد نظر گفتمان حاکم هماهنگ نیست. تهاجم فرهنگی از نشانه‌های برجسته این گفتمان است و نشان از نگرانی نمایندگان این گفتمان از زوال فرهنگ اسلامی دارد. در این گفتمان تصور بر این است که دشمن پس از شکست‌های پی‌درپی در جنگ‌های نظامی و تحریم‌های اقتصادی، برای براندازی نظام اسلامی از راه هجوم فرهنگی وارد شده است. از دیدگاه این گفتمان، هر روزنامه، نشریه و دانشگاهی که در

آن ارزش‌های اسلامی به نوعی در معرض تهدید قرار بگیرد پایگاه دشمن تلقی می‌شود و باید با آن مقابله کرد.

در مسئله تهاجم فرهنگی به سمت علوم انسانی هم نشانه رفته است و در همین راستا در سال‌های اخیر تحولاتی اساسی در حوزه‌های علمیه صورت گرفته است. از جمله تحولاتی که در حوزه رخ داده است، ایجاد رشته‌های تخصصی متعدد و مراکزی برای جذب طلاب مستعد و سوق دادن آنها به سوی مراکز آموزش عالی برای تقویت رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها می‌باشد. امروزه در میان مسئولان نظام اعتقاد بر این است که مواد درسی علوم انسانی به‌عنوان مجرای است که به تبلیغ ارزش‌های مغایر با انقلاب اسلامی می‌پردازد. از این‌رو ارتباط با غرب و تقلید مثبت و یا منفی و گسترش اصول اخلاقی غرب در نظام آموزشی به مثابه استعمار و امپریالیسم است؛ اما آنچه خودی محسوب می‌شود توجه به اخلاق دینی و اسلامی و الگوسازی بر اساس آنها می‌باشد (بشیر، بی‌تا: ۲۵۲؛ کریمی و دیگران، ۱۳۸۴: ۴۰). امروزه در عرصه سیاستگذاری فرهنگی اعتقاد بر این است که باید به مهندسی فرهنگی در این زمینه پرداخت تا امکان هرگونه مقاومت در نظام آموزشی منتفی شود. بر این اساس احساس لزوم هماهنگی نظام آموزشی با ارزش‌ها و انتظارات انقلاب، موجب شد در سال ۱۳۸۳ که قانون سند چشم‌انداز بیست ساله کشور ابلاغ شد، به‌طور همزمان بحث لزوم چشم‌انداز بیست ساله کشور و نگاه بنیادی و همه‌جانبه به نظام آموزشی و اصلاحات در آن مطرح شود (سجادی، بی‌تا: ۷۳-۷۴).

### نشانیان مقاومت در نظام آموزشی دانشگاه

علی‌رغم کنترل و مراقبت سیاستگذاران و متولیان فرهنگی جامعه و تلاش وافر نهادهای جامعه‌پذیرکننده جهت پرورش دانشجویان بر اساس معیارها، ارزش‌ها و هنجارهای سنتی و اسلامی، برخی از جوانان ایرانی تعریف دیگری از هویت، به‌هنگار بودن و زندگی مطلوب دارند. آنها بر اساس این تعاریف به سبک‌های زندگی خاصی تمایل دارند که گاه با هنجارهای و ارزش‌های رسمی و مورد انتظار جامعه فاصله دارد. این گروه از جوانان وجوه تمایز خود را در سبک، کنش، ذائقه و سبک زندگی متفاوت متجلی می‌سازند و به نحوی تعلقات خرده‌فرهنگی برای خود قائلند که در گرایش آنان به مصرف کالاهای مشابه، انتخاب سبک زندگی مشابه و مصرف یکسان فراغت نمودار است. هر چند که تفاوت‌ها و تمایزات ساختاری چون طبقه، جنسیت و مکان زندگی هم‌چنان

تأثیر خود را بر گرایش‌ها و رفتارهای آنها بر جای می‌گذارند (ذکایی و پورغلام‌آرانی، بی‌تا: ۳) اما مسئله‌ای که در اینجا مطرح می‌شود این است که مقاومت در برابر نظام آموزشی چگونه و به چه شکلی صورت می‌گیرد و مبنای این مقاومت در کجا قرار دارد؟ در خرده‌فرهنگ‌ها، نظام‌های معانی و شیوه‌هایی برای ابراز وجود شکل می‌گیرد که در صددند شیوه زندگی معنی‌داری را به صورت متمایز عرضه کنند. یکی از صورت‌های فرهنگی مشترک در خرده‌فرهنگ را باید «سبک» دانست که میزان تعهد، پایبندی و عضویت در یک خرده‌فرهنگ خاص را نمایان می‌سازد و متشکل از سه عنصر زیر است:

- تصویرظاهری: متشکل از لباس، اشیاء اضافی، سبک مو، جواهرات و اشیاء قیمتی؛
- طرز حرکت: شامل قیافه، نحوه راه رفتن، ژست و در کل نوع و نحوه پوشش کنشگران؛

- زبان خاص: شامل واژه‌های خاص و نحوه بیان آنها (ذکایی و پورغلام‌آرانی، بی‌تا: ۵). امروزه بصری‌شدن به یکی از منابع اصلی هویت، برقراری ارتباط و به کار بستن معناها تبدیل شده است. در نتیجه، اگر شیوه‌های زندگی یکی از چارچوب‌های اصلی سازماندهی و دخل و تصرف در هویت اجتماعی باشند، آن‌گاه این شیوه‌های زندگی اساساً از رهگذر نمایش، دائماً در حال تغییر و تحول‌اند. بنابراین، اهمیت قطعی ظواهر و نمادهای تصویری از آنجا ناشی می‌شود که منبع اساسی تعیین معنای هر چیز همان ظاهر یا نحوه نمایش آن خواهد بود. اعضای جامعه جدید که نسبت به اهمیت ظواهر و قوف یافته‌اند اهمیت بسیار زیادی به نظارت و مراقبت از ظواهری خواهند داد که تحت کنترل و در حوزه قدرت آنهاست؛ مثل ظاهر زندگی، لوازم منزل، نوع اتومبیل و غیره. از میان این ظواهر، بدن به منزله مستقیم‌ترین و در دسترس‌ترین قرارگاهی است که می‌تواند حامل و نمایشگر تفاوت‌های شیوه زندگی و شکل‌های هویت باشد. بدین سان جسم اهمیت اساسی می‌یابد و به اصلی هویتی تبدیل می‌شود. به نظر «گانتز»<sup>۱</sup> بدن و سطوح آن فرصت‌هایی را برای نوآوری عرضه می‌کند و لباس، امکانات تغییر شکل خود را به افراد می‌بخشد (ذکایی و پورغلام‌آرانی، بی‌تا: ۸؛ آزاد ارمکی و چاوشیان، ۱۳۸۱: ۵۹). از این رو پوشش نشان می‌دهد که افراد در خدمت کدام گفتمان بوده و به کدام نظام معنایی تعلق دارند. پوشش بیشتر از آنکه معرف خود ما باشد معرف گفتمانی است که به آن تعلق داریم. از این رو یکی از نمودهای مقاومت در دانشگاه را باید مدل مو و نحوه پوشش

1. Ganetz



دانشجویان دانست. موی کوتاه و پوشش ساده و پوشش ساده و استفاده از چادر به عنوان حجاب برتر برای خانم‌ها، بخشی از هنجارهای رسمی دانشگاه است که دانشجویان آن را برحسب مفاهیمی خاص نظیر حزب‌اللهی و بسیجی رمزگذاری می‌کنند. در این چارچوب، مسئله پوشش که در دانشگاه تحت عنوان حجاب مطرح است یکی از نقاط اختلاف دانشگاه و برخی از دانشجویان محسوب می‌شود (رضایی، بی تا: ۱۴۱). این مسئله بدین معنی است که امروزه نوع پوشش دانشجویان به امری هویتی مبدل شده و باعث ایجاد مرزبندی‌هایی میان آنها شده است.

نقطه عطف چنین تعبیری را می‌توان در مفهوم «چرخه (یا مدارهای) فرهنگ»<sup>۱</sup> استوارت هال دانست. در این مدل هر یک از مراحل انتقال پیام، شأنی به نسبت مستقل دارند. بر اساس آموزه هال، می‌توان مقاومت را همان رمزگشایی متفاوت از رمزگشایی مورد نظر تولیدکننده پیام دانست. از این رو، به نظر می‌رسد که رمزگشایی پیام‌های ایدئولوژیک در دانشگاه امری ساده و یک‌سویه نیست بلکه امری پیچیده بوده و تقارن سطح معنایی ۱ (یعنی تولید پیام) و سطح ۲ (مصرف پیام) را از بین می‌برد (هال، ۱۹۷۳: ۱۲۸-۱۳۸؛ رضایی، بی تا: ۱۲۸). بنابراین ویژگی مصرف‌کنندگان پیام در جریان دریافت پیام ممکن است منجر به رمزگشایی متفاوت از معانی رمزگذار بشود. بر همین اساس عموم صاحب‌نظران معتقدند که آموزش اگر به شیوه کارشناسی شده و مبتنی بر اصول روانشناختی انجام نگیرد نتیجه مثبتی ندارد و حتی نتیجه عکس نیز خواهد داشت (بشیر، بی تا: ۲۳۶؛ خادمی، ۱۳۷۰: ۹۵-۱۰۵).

فیسک<sup>۲</sup> علاوه بر معنا، مفهوم دیگری به نام لذت را در مطالعات خود جای می‌دهد. به عقیده فیسک چندمعنایی و گشودگی متن فرهنگی، لذت‌های گوناگونی را تحریک و ارضا می‌کند که خود می‌تواند منشأ مقاومت باشد. میشل دوسرتو<sup>۳</sup> یکی دیگر از نظریه‌پردازان زندگی روزمره است که در آثار خود استعاره‌های زیادی را برای تحلیل مقاومت، تضاد و کشمکش مطرح کرده است. راهبردها، تاکتیک‌ها، ترفندها و حيله‌های فریبکارانه برخی از اصطلاحاتی است که وی برای توصیف و تبیین زندگی روزمره به کار برده است. پیش‌فرض همه این اصطلاحات و استعاره‌ها این است که تابعان، تاکتیک‌هایی را علیه راهبردهای طراحی شده به کار می‌بندند و متون و ساختارهای آنان را مورد جرح و تعدیل خود قرار می‌دهند (رضایی، بی تا: ۱۲۷-۱۲۸).

1. Circuits of Culture

2. Fiske

3. Michel de Certeau

بنابراین گریز از هنجارهای رایج بدون ترک آن در مرکز تحلیل دوسرتو قرار دارد. این وضعیت حاصل خلاقیت زندگی روزمره در به کار بستن هنر همزیستی با نظام مستقر و در عین حال، استفاده از محصولات آن برای مقاصد خویش است. از این رو مقاومت فرهنگی با کنشگر فعال مرتبط است (بهار، بی‌تا: ۹۹). برای نمونه در این راستا می‌توان به برخی دانشجویان اشاره کرد که از عضویت در برخی نهادها برای رسیدن به منافع خود بهره می‌گیرند. این افراد نه تنها به بازتولید قدرت هژمون نمی‌پردازند بلکه عمل آنها نیز نوعی بهره برداری ایزاری تلقی می‌شود.

یکی از مجاری اثرگذار جهت ایجاد فضای پذیرش و نقد (به‌صورت دوجانبه) اینترنت می‌باشد. اینترنت یکی از مهم‌ترین امکاناتی است که امروزه به صورت مجانی در بیشتر دانشگاه‌های کشور در اختیار دانشجویان قرار می‌گیرد. اینترنت از منابعی است که امروزه مخاطبان زیادی را به سمت خود جلب کرده است و افراد جامعه به مقاصد مختلفی از آن استفاده می‌کنند. این حوزه با عرضه خدماتی نظیر پست الکترونیک، انتقال فایل، اتصال متقابل رایانه‌ها، گفتگو، گروه‌های خبری و... دنیای تازه‌ای آفریده است. راهبرد اینترنت برای بیشترین سرعت و کمترین کنترل طراحی شده است، از این رو اعمال کنترل‌های اخلاقی در آن دشوار است (آشنا، ۲۱۴-۲۱۹).

یکی دیگر از مبانی مقاومت در نظام آموزشی که بیشترین تأثیر را در میان عوامل مختلف داراست مربوط به معانی و ارزش‌هایی است که به‌صورت آشکار و نهان از طریق برنامه درسی مستتر به افراد منتقل می‌شود. افراد با توجه به برنامه درسی مستتر دست به مقاومت ذهنی زده و بر اساس آن به تعبیر و تفسیر امور می‌پردازند و فرهنگ خاص خود را شکل می‌دهند. از آنجا که در کشور ما برای تأمین نیازهای علمی به ترجمه منابع و آثار دیگر کشورها روی آورده شده است، یکی از زمینه‌های بحران را باید در این حوزه ردیابی کرد. در همین راستا ترجمه آثار غربی و پیامدهای آن یکی از مسائلی است که از زمان وقوع انقلاب اسلامی و حتی در دوران قبل از آن تا به امروزه مطرح بوده است. در واقع وارداتی بودن این آثار باعث می‌شود که نظام ارزشی و هنجاری تولیدکنندگان آنها نیز از همین طریق انتقال یابد (این مسأله بیشتر در مورد علوم انسانی و اجتماعی صادق است و کمتر به علوم طبیعی مربوط می‌شود) (پژوهنده، ۱۳۸۵: ۲۵۳؛ شفیعی، بی‌تا: ۴۰؛ قورچیان، ۱۳۷۳: ۵۶). این مسئله زمانی اهمیت بیشتری می‌یابد که بدانیم نزدیک به ۵۰ درصد از دانشجویان در کشور ما در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی تحصیل می‌کنند. این در حالی است که بیشترین کتاب‌های ترجمه

شده در حوزه علوم انسانی به سه حوزه موضوعی فلسفه و دین، علوم اجتماعی و تاریخ اختصاص دارد و در همین راستا حدود ۷۱ درصد از کتاب‌های ترجمه شده به فارسی از زبان انگلیسی بوده است. در این میان دو کشور آمریکا و انگلستان به میزان ۶۹/۰۳ درصد در عرصه کتاب‌های ترجمه شده حوزه علوم انسانی و اجتماعی حضور داشته‌اند (داورپناه، ۱۳۸۲: ۹۱). در اینجا باید اشاره کرد که به جز تعداد محدودی از تألیفاتی که در زمینه علوم انسانی وجود دارد، بسیاری از آثار به اصطلاح تألیفی در واقع بیشتر نوعی ترجمه هستند تا تألیف.

به‌طور کلی، وجود چنین منابع متکثر در نظام آموزشی دانشگاه باعث شکل‌گیری نظام معانی متفاوت و گاه متعارض در سطح جامعه شده است. در این گروه‌ها هر کدام به نحوی خاص ارزش‌های دینی، ملیت، تاریخ و... را تعریف کرده و هر کدام به بازتولید گفتمان خاص خود کمک می‌کنند. از این رو در دانشگاه امکان دسترسی به منابع گفتمانی متفاوت برای دانشجویان وجود دارد و همین مسأله باعث شده که مقاومت‌های زیادی از این مجرا در برابر گفتمان اصلی صورت گیرد.

هم‌چنین، عدم انطباق بین اهداف آموزشی، نیازهای جامعه و واقعیت‌های اجتماعی باعث افزایش سطح انتظارات افراد شده است. این در حالی است که تقاضا برای جذب دانشجویان در بازار کار وجود ندارد و نتیجه آن ایجاد فاصله زیاد بین توقعات و فرصت‌های عملی است. به تعبیر پل هریسون، فاصله میان مواد درسی و زندگی واقعی چون باتلاقی است که ذهن دانشجویان را در خود غرق می‌کند (درانی، ۱۳۶۹: ۴-۹). در واقع، محتوای بسیاری از دروسی که در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تدریس می‌شوند، با نیازهای عینی جامعه هماهنگ نیست و فارغ‌التحصیلان این‌گونه مراکز به راحتی جذب بازار کار نمی‌شوند. این گروه از افراد برای یافتن کار و شغل مناسب یا به کشورهای پیشرفته می‌روند (یکی از دلایل پدیده فرار مغزها از همین جا نشئت می‌گیرد) و یا این‌که به کارهایی اشتغال می‌ورزند که هیچ‌گونه تناسبی با رشته‌های تحصیلی‌شان در دانشگاه ندارد (اصغری، ۱۳۸۵: ۲۲۶). در هر دو صورت عدم انطباق مواد آموزشی با نیازهای جامعه باعث شکل‌گیری مقاومت در برابر قدرت هژمون می‌شود. مقاومت در مورد اول به صورت مهاجرت به کشورهای دیگر (مقاومت منفی) ظاهر می‌شود و در مورد دوم این نارضایتی باعث گسترش مقاومت‌ها می‌شود. در همین راستا سمیه نوری‌حکمت و همکاران در مقاله‌ای تحت عنوان «عوامل مؤثر بر مهاجرت نخبگان از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ایران» مهم‌ترین عامل مهاجرت

نخبگان از دیدگاه دانشجویان را به ترتیب عوامل اقتصادی (شغلی)، اداری و آموزشی، حرفه‌ای و جهانی‌شدن اجتماعی و فرهنگی می‌دانند. از این‌رو کم بودن ظرفیت جذب در بازار اقتصادی به‌عنوان مهم‌ترین عامل مؤثر بر مهاجرت نخبگان معرفی شده است (نوری حکمت و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۸۲-۱۸۳).

امروزه برخلاف دهه‌های گذشته، مسائل موجود در دانشگاه‌ها تا حد زیادی متفاوت شده است. والدین از دانشگاه انتظار دارند تا موفقیت تحصیلی فرزندان آنها تضمین کند و همواره نگران آن هستند که در دانشگاه نسبت به انحرافات فرزندان‌شان توجه شود. فساد اخلاقی، مواد مخدر و مصرف سیگار مخاطراتی است که سبب شده تا نقطه تمرکز مسئولان و خانواده‌ها از صورت‌های صرفاً ایدئولوژیک به سمت عناصر پرورشی واقعی‌تر زندگی دانشجویان معطوف شود. بخش وسیعی از تلاش‌های مسئولان دانشگاه صرف آن می‌شود که دانشجویان در کلاس‌های درس حاضر شوند، در محیط آموزشی سیگار، قلیان و مواد مخدر استفاده نکنند، پوشش زننده نداشته باشند (بیشتر برای دانشجویان دختر) و از ارتباط نامشروع بین دختران و پسران جلوگیری کنند (رضایی و غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴: ۴۵-۴۶).

یکی دیگر از زمینه‌های تفاوت در اهداف گفتمان نظام و دانشگاه‌ها، گرایش به سمت مدرک‌گرایی و اولویت یافتن موفقیت تحصیلی بر تعلیم و تربیت اسلامی است. هسته اصلی گفتمان موفقیت تحصیلی، نمره، قبولی پایان ترم و قبولی در کنکورهای کارشناسی ارشد و... است. این گفتمان هم در دانشگاه و هم در خانواده‌ها بازتولید می‌شود. از این‌رو گفتمان دانشگاه امروزه به گفتمان موفقیت تحصیلی تبدیل شده است و ارزش‌ها و پیام‌های ایدئولوژیک در حاشیه قرار گرفته است. در همین راستا آرمان بخشی جهرمی و کاوه شهیدی زندی در مقاله‌ای تحت عنوان «بررسی انگیزه تحصیل دانشجویان رشته‌های کشاورزی دانشگاه جامع علمی - کاربردی کرمان» به این نتیجه رسیده‌اند ۳۳/۵ درصد از کل جامعه آماری پژوهش قبول نشدن در سایر رشته‌های دانشگاهی را علت تحصیل خود در رشته کشاورزی دانسته و هم‌چنین ۲۵/۷ درصد از آنها صرفاً تحصیل در دانشگاه برایشان اهمیت داشته و ۵۰ درصد مدرک‌گرایی را عامل مهمی دانسته‌اند و از طرف دیگر انگیزه‌هایی مانند افزایش حقوق و مزایای شغلی، جذابیت ظاهری نام رشته و صرفاً تحصیل در دانشگاه و... را انگیزه تحصیل در این رشته دانسته‌اند. در همین راستا حدود ۴۳ درصد از پاسخگویان به این نکته اشاره داشته‌اند که به‌صورت شانس این رشته را انتخاب کرده‌اند (بخشی جهرمی و شهیدی زندی، ۱۳۸۸: ۹۷).

در آخر باید اشاره کرد که مبانی مقاومت در برابر گفتمان حاکم فقط به نظام آموزشی مربوط نمی‌شود، بلکه نظام آموزشی یکی از کانال‌هایی است که از طریق آن مقاومت صورت می‌گیرد. علاوه بر نظام آموزشی مجراهایی مانند خانواده، رسانه‌ها و انتظارات جامعه و... نقش تعیین کننده‌ای در میزان، نوع و حجم مقاومت‌ها دارند. امروزه پیشرفت علم و فناوری ارتباطات باعث شده که دسترسی افراد به گفتمان‌های متفاوت آسان شود و همین مسئله زمینه را برای مقاومت در میان این قشر از افراد فراهم کرده است. ثورنتن<sup>۱</sup> با تأکید بر روابط پویا و بازاندیشانه جوانان با رسانه‌های جمعی و اهمیت این رسانه‌ها در معرفی و مرزبندی نشانه‌های خرده‌فرهنگی و با الهام از مفهوم «سرمایه فرهنگی» بوردیو، بحث سرمایه خرده‌فرهنگی را پیش می‌کشد (ذکایی و پورغلام‌آرانی، بی تا: ۶).

### نتیجه‌گیری

نظام آموزشی دانشگاه قبل از اینکه مرکزی برای تربیت، علم‌آموزی فارغ از ارزش‌گذاری و آموزش نیروی انسانی مورد نیاز جامعه باشد نهادی آغشته و آمیخته به قدرت است. این نوع از قدرت می‌تواند در خدمت و یا علیه نظم خاص مورد استفاده قرار گیرد. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تلاش گفتمان حاکم معطوف به آموزه‌ها و مؤلفه‌های فرهنگی است و این گفتمان تداوم و بقای خود را منوط به تداوم و تولید سوژه‌های فرهنگی و به صورت خاص سوژه‌های مذهبی می‌داند. در این راستا می‌توان گفت که ساختارهای قدرت در نظام جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر مفهوم منتشر شده‌ای از فرهنگ است که درون تمام ساختارهای سیاسی و اجتماعی حضور دارد. این نوع از فرهنگ با نظام آموزشی و نوع خاصی از تعلیم و تربیت در پیوند است. فرهنگ، نظام ارزشی و ایدئولوژی‌ای که در نظام آموزشی دانشگاه توسط گفتمان هژمون بسط داده می‌شود، نقش مؤثری در ایجاد، حفظ و تداوم قدرت در نظام جمهوری اسلامی ایران دارد. این مسأله بدین معنی است که پذیرش و به دنبال آن گسترش فرهنگ و ایدئولوژی اسلامی در نظام آموزشی دانشگاه به‌عنوان مهم‌ترین منبع مشروعیت‌بخش نظام تلقی می‌شود؛ به گونه‌ای که کسری مشروعیت در دیگر حوزه‌ها (مانند کارآمدی) را نیز جبران می‌کند. از این رو قانون چشم‌انداز بیست ساله ۱۴۰۴ و

1. Thornton

هم‌چنین مفاد ماده ۴۹ (۲) برنامه پنج ساله چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی که از سال ۱۳۸۴ شروع شد و در سال ۱۳۸۸ پایان یافت (عطافر و همکاران، ۱۳۸۸: ۲۲-۲۱) همگی نمونه‌هایی هستند که رسیدن به هدف مذکور را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند. در این راستا باید گفت که نظام آموزشی کشور ما متأثر از مکاتب فلسفی مختلفی است. اما از میان همه آنها دو گرایش عمده قابل شناسایی است یکی نگرش دینی و اسلامی، و دیگری نگرش غربی و لیبرال. هر کدام از این نگرش‌ها به تولید سوژه خاص خود می‌پردازند از این‌رو ما در جامعه همواره شاهد دوگانگی‌های متعددی بوده‌ایم. با وقوع انقلاب اسلامی تلاش شد تا نظام آموزشی دانشگاه و نظام آموزشی حوزه در یک راستا قرار گیرند و هدف مشترک آنها تلاش برای رسیدن به اهداف انقلاب و فرهنگ دینی باشد. نظام با تصویب قوانین و نهادها و هم‌چنین تغییراتی در مواد درسی، مدیریت و حذف بسیاری از استادان غیرمتعهد و حذف گروه‌های مختلف تلاش‌های زیادی برای تغییر نظام آموزشی داشته و در همین راستا توانسته است موفقیت‌های بسیاری به دست آورد.

به‌طورکلی ریشه‌های مقاومت در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران را می‌توان در چند عامل جستجو کرد: ۱- نظام آموزشی به‌عنوان دستگاهی که بر اساس نیازهای غیروومی عمل می‌کند؛ ۲- مواد درسی که در دانشگاه‌ها تدریس می‌شوند دارای بار ایدئولوژیک متفاوتی بوده و در آنها بیشتر ایدئولوژی لیبرالیسم و مبانی فلسفی غرب (به‌خصوص حوزه علوم انسانی) تشریح می‌شود؛ ۳- گسترش ارتباطات و فناوری و طرح مباحث مربوط به جهانی شدن، دسترسی به گفتمان‌های مختلف را برای افراد تسهیل کرده است؛ ۴- رمزگشایی متفاوت پیام‌ها که موجب دستیابی به نتایج متفاوت شده است؛ ۵- عدم شناخت ویژگی‌های روانی - اجتماعی مخاطبان پیام؛ ۶- تعلق افراد به نظام‌های زیبایی‌شناختی متفاوت؛ ۷- عدم هماهنگی بین انتظارات خانواده و دانشگاه؛ ۸- انفعال استادان و ارائه تفسیر متفاوت از گفتمان‌های معنابخش؛ ۹- اولویت یافتن مسائل عینی و واقعی‌تر در عرصه اجتماعی؛ ۱۰- عدم هماهنگی بین مواد آموزشی و نیازهای جامعه. این‌رو می‌توان گفت که سوژه‌ها همواره می‌توانند در خدمت نظامی خاص قرار گرفته و به بازتولید آن قدرت و نظم بپردازند و یا برعکس می‌توانند در مقابل آن به مقاومت بپردازند.

## یادداشت‌ها

- ۱- در اینجا باید گفت که گفتمان‌ها هیچ‌گاه به‌طور کلی حذف نمی‌شوند بلکه به حاشیه رفته و با ایجاد شرایط مناسب فرصت ظهور پیدا می‌کنند.
- ۲- در این ماده دولت مؤظف شده است زمینه تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد را فراهم سازد.

## منابع

- آزاد ارمکی، تقی و چاوشیان، حسن (۱۳۸۱)؛ «بدن به مثابه رسانه هویت»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره چهارم، ش ۴، صص ۵۷-۷۵.
- آر کلگ، استوارت (۱۳۷۹)؛ *چارچوب‌های قدرت*، ترجمه مصطفی یونسی، با مقدمه‌ای از محمدرضا تاجیک، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- بخشی جهرمی، آرمان و شهیدی زندی، کاوه (۱۳۸۸)؛ «بررسی انگیزه تحصیل دانشجویان رشته‌های کشاورزی دانشگاه جامع علمی - کاربردی کرمان»، *مجله علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران*، ج ۵، ش ۲، صص ۸۹-۹۹.
- اصغری، محمود (۱۳۸۵)؛ «ساختار نظام آموزشی ناکارآمد و پیامدهای آن»، *مجله اندیشه*، س ۱۲، ش ۵۶، صص ۲۰۷-۲۲۸.
- امین بیدختی، علی‌اکبر و نیکان‌پور، محمدرضا (۱۳۸۶)؛ «مفهوم‌شناسی و نگرشی بر ابعاد برنامه‌ریزی مهندسی فرهنگی»، *دانشگاه اسلامی* ۳۵، س ۱۱، ش ۳، صص ۱۵۸-۱۸۳.
- بهار، مه‌ری (بی‌تا)؛ «سلطه، مقاومت و تغییر فرهنگی»، *فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، صص ۹۳-۱۰۷.
- بوردیو، پی‌یر (۱۳۸۲)؛ «بازتولید، عناصری برای یک نظریه نظام آموزشی»، ترجمه مرتضی منادی، *نامه انسان‌شناسی*، ش ۳، صص ۱۹۳-۱۹۸.
- پژوهنده، محمدحسین (۱۳۸۵)؛ «نظام آموزشی - پژوهشی «پرورش محور»، *مجله اندیشه*، س ۱۲، ش ۵۶، صص ۲۲۹-۲۶۲.
- پوراحمدی، حسین (۱۳۸۳)؛ «مفاهیم قدرت و هژمونی در پارادایم‌های رئالیسم ساختاری و ماتریالیسم گرامشی»، *رهیافت‌های سیاسی بین‌المللی دانشگاه شهید بهشتی*، ش ۶، صص ۷۶-۹۲.
- تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۳)؛ «پسامدرنیسم، مطالعات فرهنگی و سیاست»، *رهیافت‌های سیاسی بین‌المللی دانشگاه شهید بهشتی*، ش ۶، صص ۳۴-۵۱.
- تافلر، آلوین ای (۱۳۸۸)؛ *موج سوم*، ترجمه شهیندخت خوارزمی، چ ۱۸، تهران: فرهنگ نشر نو.
- حسین، بشیر (بی‌تا)؛ «نظام آموزشی و رفتارسازی فرهنگی»، *فصلنامه پژوهشی اندیشه انقلاب اسلامی*، س ۴، ش ۱۳-۱۴، صص ۲۳۱-۲۶۴.
- حسینی‌زاده، محمدعلی (۱۳۸۵)؛ *اسلام سیاسی در ایران*، قم: انتشارات دانشگاه مفید.
- خادمی، علی (۱۳۷۰)؛ «درک کودکان دبستانی از مفاهیم دینی»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، دوره ۳، ش ۲۷ و ۲۸، صص ۹۳-۱۱۵.

- خمینی، سیدروح‌الله [امام] (۱۳۷۸)؛ *صحیفه امام*، ج ۱۲، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- خامنه‌ای، سیدعلی [آیت‌الله] (۱۳۸۵)؛ *نشریه مهندسی فرهنگی*، ش ۷، بهمن و اسفند ماه، صص ۱۲.
- داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۲)؛ «سیر موضوعی و وضعیت کتاب‌های ترجمه شده در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی پس از انقلاب اسلامی ایران»، *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، س ۱۰، ش ۳ و ۴، صص ۹۱-۱۱۲.
- درانی، کمال (۱۳۶۹)؛ «درآمدی به نقش هویت فرهنگی در نظام جدید آموزشی»، *مجله روانشناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)*، ش ۴۸، صص ۴-۹.
- دژگاهی، صغری و ضیمران، محمد (۱۳۸۵)؛ «بررسی اهداف آموزشی از دیدگاه میشل فوکو»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۲، ش ۱ و ۲، صص ۱۶۹-۱۸۶.
- ذکایی، محمدسعید و پورغلام آرانی، زهرا (۱۳۸۴)؛ «خرده‌فرهنگ یا مصرف فرهنگی: پژوهشی در بین دختران دانش‌آموز شهر تهران»، *فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، ش ۴، پاییز و زمستان، صص ۱-۲۵.
- رضایی، محمد (بی‌تا)؛ «بازنمایی و ذهنیت‌ها: تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزان در مدراس تهران»، *فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، س ۴، ش ۱، صص ۱۲۳-۱۴۹.
- رضایی، محمد و محمدجواد غلامرضا کاشی (۱۳۸۴)؛ «چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره ششم، ش ۴، صص ۳۴-۵۸.
- سجادی، سیده‌هدی (بی‌تا)؛ «چالش‌های تربیت مدنی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»، *مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی*، س ۵، ش ۲۲، صص ۱۴۳-۱۶۰.
- سلطانی، علی اصغر (۱۳۸۴)؛ *قدرت، گفتمان و زبان: سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران*، تهران: نشر نی.
- شفیعی، احمد (بی‌تا)؛ «مهیجوریت قرآن در نظام آموزشی و راه‌های بیرون رفت از آن از دیدگاه مقام معظم رهبری»، *فصلنامه پیام*، ش ۹۱، صص ۳۲-۵۰.
- صفار حیدری، حجت (۱۳۸۳)؛ «بررسی انتقادی کارکردهای مدارس در دوران نو»، *دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار*، دانشگاه شاهد، س ۱۱، ش ۹، صص ۷۹-۸۹.
- عباس‌زاده، ناصر (۱۳۷۸)؛ «استراتژی مبتنی بر ارزش‌ها در نظام آموزشی»، *دانش مدیریت*، س ۱۲، ش ۴۷، صص ۱۰۲-۱۲۷.
- علی‌نقی، امیرحسین (۱۳۸۱)؛ «رسانه‌ها و آموزش پنهان؛ امکان‌سنجی موردی آموزش پنهان در فعالیت‌های رسانه‌ای در ایران»، در *رسانه‌ها و ثبات سیاسی*، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی، صص ۱۱۲-۱۲۸.
- عطا‌فر، علی و همکاران (۱۳۸۸)؛ «سند چشم‌انداز ۱۴۰۴، قانون برنامه چهارم توسعه و تحولات بنیادی مورد نیاز دانشگاه‌ها (مطالعه موردی: دانشگاه صنعتی مالک اشتر)»، *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، سال اول، ش ۴، صص ۲۱-۶۴.
- فوکو، میشل (۱۳۸۷)؛ *مراقبت و تنبیه: تولد زندان*، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌نیده، ج ۷، تهران: نشر نی.
- قمری‌وفا، مرتضی (۱۳۸۰)؛ *براندازی در سکوت: آسیب‌شناسی دوران گذار به جامعه مردم‌سالاری دینی* (۱۳۸۰-۱۳۶۸)، تهران: کیهان.



- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳): «تحلیلی از برنامه درسی مستتر؛ بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی»، *مجله پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ش ۵، صص ۲۷-۷۰.
- کاوند، رضا و کاوند، جمال (۱۳۸۹): «سیاست‌گذاری فرهنگی در سی سال انقلاب اسلامی و آسیب‌شناسی آن»، *در سی سال انقلاب اسلامی (دستاوردها، آسیب‌ها و فرصت‌ها)*، به کوشش عباس ملکی، تهران: موسسه انتشارات علمی دانشگاه صنعتی شریف، صص ۴۰۹-۴۳۰.
- کریمی، جابر و دیگران (۱۳۸۴): «بررسی مقایسه‌ای نظام آموزشی حوزه و دانشگاه»، *فصلنامه پژوهشنامه انقلاب اسلامی*، س ۵، ش ۱۱ و ۱۲، صص ۳۷-۶۴.
- گفتگو با آقای عبادی، معاون پژوهشی وزارت آموزش و پرورش، از نظام آموزشی ناامید شده‌ایم، *گلستان قرآن*، ش ۱۹، صص ۲۱-۲۷.
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۷۹): *وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش*، ترجمه حسینعلی نوذری، تهران: نگاه نو.
- مارش، دیوید، و استوکر، جری (۱۳۷۸): *روش و نظریه در علوم سیاسی*، ترجمه امیرمحمد حاجی‌یوسفی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- مک‌دائل، دایان (۱۳۸۰): *مقدمه‌ای بر نظریه گفتمان*، ترجمه حسینعلی نوذری، تهران: نشر فرهنگ گفتمان.
- نظری، علی‌اشرف و سازمند، بهاره (۱۳۸۷): *گفتمان، هویت و انقلاب اسلامی ایران*، تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- نوری حکمت، سمیه و همکاران (۱۳۸۸)، «عوامل مؤثر بر مهاجرت نخبگان از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ایران»، *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، دوره ششم، ش ۲، صص ۱۸۱-۱۸۴.
- هالوب، رناته (۱۳۷۴): *آنتونیو گرامشی: فراسوی مارکسیسم و پسامدرنیسم*، ترجمه محسن حکیمی، تهران: نشر چشمه.
- هدایت‌نیا، فرج‌الله (۱۳۸۶): *قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران همراه قانون اساسی مشروطه با مقدمه و ضمایم با آخرین اصلاحات*، ج ۳، قم: نشر جمال.
- Gramsci, Antonio (1971); *Selection from the Prison Notebooks*, Trans. Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith, New York: International Publishers.
- Hall, S (1973); "Encoding/Decoding", In Center for Contemporary Culture Studies (Ed.): *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79* London: Hutchinson, PP 128-138.
- ----- (1992); "Cultural Studies and the Centre: Some Problematics and Problems". In *Culture, media, Language*, ed by. S. Hall. London: Hutchinson.
- Hindness, Barry (1997); *Discourses of Power; from Hobbes to Foucault*, Oxford: Black Well Publishers, LTD.



پروپوزیشن گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی