

An Examination of Social Changes in the Fundamental Reform Document of Education

Sayyid Mohammad Hossein Hashemian¹

Received: 01/05/2021

Accepted: 02/01/2022

Abstract

The concept of examination turned into a significant topic in the field of cultural studies along with the linguistic changes in the humanities. Because of these studies, broader social and cultural contexts and how the society changes came into focus. Accordingly, it is necessary to pay attention to the examination of the society and how it changes. The question that arises here is that how the Fundamental Reform Document of Education (in Iran)-which was created with the aim of solving some of the problems of Iranian education system- examines the level of society, and what is the consequence of this particular examination? For this purpose, Fairclough's method of critical discourse analysis was selected as a method for studying social and cultural changes, and then through Michael Halliday's linguistic mechanisms, in three stages, this document was reconstructed and finally, using this method, the text of the document

1. Associate Professor, Department of Strategic Management, Baqir Al-Olum University, Qom, Iran.
hashemi1401@bou.ac.ir.

* Hashemian, S. M. H. (1400 AP). An Examination of Social Changes in the Fundamental Reform Document of Education. *Journal of Islam and Social Studies*, 9(35), pp. 140-172.

DOI: 10.22081 / jiss.2022.60827.1802.

* Copyright © 2021, Author (s). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

was reviewed and the results were presented. According to the document, the community has seven areas: education, politics and administration, culture, religion, media and communications, professional and economic areas, and health. These areas are not equal in terms of validity; rather, it is the discipline of religious discourse that comes first and makes it possible to interpret other disciplines of the discourse. The research findings suggest that by using the intellectual foundations of the religious discourse, this document has not been able to interpret other discourse systems significantly and caused a serious change in them. Accordingly, drawing the relationships between the seven thematic areas of the document in line with a social change in the education system has not been achieved.

Keywords

Examination, social change, Fundamental Reform Document of Education, critical discourse analysis.



بازنمایی تغییرات اجتماعی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

سیدمحمدحسین هاشمیان^۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۱۱

چکیده

مفهوم بازنمایی همزمان با چرخش زبانی در علوم انسانی به عنوان موضوع قابل توجه حوزه مطالعات فرهنگی تبدیل شد. در نتیجه، این مطالعات، بافت‌های وسیع‌تر اجتماعی و فرهنگی و چگونگی تغییرات اجتماعی در مرکز توجه قرار گرفت. بر این اساس، توجه به بازنمایی اجتماع و چگونگی تغییرات آن ضروری است. سوالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که با هدف حل بخشی از مشکلات نظام آموزش و پرورش کشور ساخت یافته؛ سطح اجتماع را چگونه بازنمایی می‌کند و این بازنمایی خاص، چه پیامدی را موجب می‌گردد؟ به این منظور، روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف به‌مثابه روش بررسی تغییرات اجتماعی و فرهنگی، انتخاب و سپس از طریق سازوکارهای زبان‌شناختی مایکل هلیدی، در قالب مراحل سه‌گانه، بازسازی و درنهایت، با استفاده از این روش، متن سند بررسی و نتایج ارائه شد. اجتماع از منظر سند مذکور دارای هفت حوزه آموزش و پرورش، سیاسی اداری، فرهنگی، دینی، رسانه و ارتباطات، حرفه‌ای و اقتصادی و سلامت و بهداشت است. این حوزه‌ها به‌لحاظ اعتبار در جایگاه تساوی نیستند؛ بلکه درنهایت، این نظم گفتمان دینی است که در مقام اول قرار می‌گیرد و امکان می‌یابد تا دیگر نظم‌های گفتمان را مورد تفسیر قرار دهد. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد؛ این سند نتوانسته است با استفاده از مبانی فکری نظم گفتمان دینی، تفسیر قابل ملاحظه‌ای از نظم‌های گفتمانی دیگر ارائه کند و موجب تغییر جدی در آنها شود. بر این اساس، ترسیم روابط میان هفت حوزه موضوعی سند در راستای یک تغییر اجتماعی در نظام آموزش و پرورش نیز محقق نشده است.

کلیدواژه‌ها

بازنمایی، تغییرات اجتماعی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تحلیل گفتمان انتقادی.

۱. دانشیار گروه مدیریت راهبردی دانشگاه باقرالعلوم (ع)، قم، ایران. hashemi1401@bou.ac.ir

* هاشمیان، سیدمحمدحسین. (۱۴۰۰). بازنمایی تغییرات اجتماعی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فصلنامه علمی - پژوهشی اسلام و مطالعات اجتماعی، ۹(۳۵)، صص ۱۴۰-۱۷۲.

DOI: 10.22081/jiss.2022.60827.1802

تولید اولین متن، انسان را از ماقبل تاریخ به تاریخ مستند پرتاب کرد. از این پس متون هر روز با سرعت بیشتر تولید شدند تا در دل این تاریخ، روایتی شکل گیرد؛ روایتی که با یک «چرخش زبانی»^۱ به سرعت «مرحله عدم تعادل»^۲ را پیمود و گام در «مرحله جستجو» نهاد. در این مرحله از روایت بود که جستجو برای یافتن ابزارهایی بدیل برای رویکردهای پوزیتیویستی آغاز گشت (پوینتون و لی، ۱۳۸۸، ص ۲۳). ستیز، اوج این مرحله از روایت است؛ ستیزی که یک‌سوی در تلاش برای اثبات مشروعیت خویش و سوی دیگر، خواستار برملاکردن تنها افسانه موجود بود. با نیروگرفتن رویکردهای پساپوزیتیویستی، زمینه به‌عنوان مفهوم محوری برای خود جایگاهی در خور توجه باز کرد؛ زبان و زمینه در یک رابطه دوسویه قرار گرفتند (پوینتون و لی، ۱۳۸۸، ص ۲۹) و درنهایت، با خلق مفهوم «شبکه معنا» (دریفوس و راینو، ۱۳۹۱، ص ۲۲۵)، زمینه به اوج خلاقیت رسید.

دولت از آغاز پیدایش دولت-ملت، به مفهوم مدرن آن تاکنون، وظیفه سیاست‌گذاری، کنترل و نظارت را در قلمرو حکومت برعهده گرفته است. اسلام، غایت تدوین و اجرای تمامی سیاست‌های کلی در نظام جمهوری اسلامی ایران است. در پرتو همین هدف، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش برای حل بخشی از مشکلات نظام آموزش و پرورش کشور در ۵ مهرماه سال ۱۳۹۰ تصویب شد. بر این اساس، نه تنها تمامی ابعاد و اجزای نظام آموزش و پرورش باید بر اسلام منطبق گردد؛ بلکه باید رشد دینداری مخاطبان آن را به همراه داشته باشد. آنچه در این میان خود را به زیرکی آشکار می‌سازد؛ زمینه، یا شبکه معنایی است که به واسطه هدف مذکور، در این سند بازنمایی می‌شود.

مساله اصلی اکثر پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه بازنمایی، چگونگی بازنمایی یک مفهوم بوده و نه نحوه بازنمایی تغییرات اجتماعی که متن به ناگزیر در حال بازنمایی آن است.

۱. طی دهه گذشته، چرخش زبانی در علوم انسانی موجب توجه فزاینده به اهمیت زبان و گفتمان در بساختن معرفت و شکل‌گیری انسان به‌مثابه سوژه گشت (پوینتون و لی، ۱۳۸۸، ص ۲۳).

۲. تزوتان تودوروف، پنج ساختار خطی را قالب نظریه تعادل برای تمام روایت‌ها در نظر می‌گیرد: مرحله تعادل، مرحله عدم تعادل، مرحله جستجو، مرحله عدم تعادل و در نهایت، مرحله تعادل جدید (یوسف‌زاده، ۱۳۹۲، ص ۱۱).

اما، آنچه مرکز توجه این پژوهش است، همان زمینه یا شبکه معناست. در واقع، مساله اصلی پژوهش حاضر این است که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تغییرات اجتماعی را چگونه بازنمایی می‌کند و سپس این بازنمایی خاص، چه پیامدی را موجب می‌گردد؟ با این وصف، پژوهش حاضر در تلاش است تا از طریق روش تحلیل گفتمان، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را بررسی و به مساله اصلی این پژوهش، با روشی علمی و تا حد امکان به دور از تفسیرهای شخصی، پاسخی شایسته ارائه کند. بنابراین، در اینجا پس از ارائه مفاهیم اصلی و چارچوب مفهومی، روشی مناسب برای یافتن پاسخ مساله اصلی این تحقیق صورت‌بندی می‌شود. در نهایت، متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از طریق تکنیک‌های عملیاتی روش تعیین شده، ارزیابی و پس از ارائه نتایج و یافته‌ها، به سوال اصلی تحقیق پاسخ داده خواهد شد.

۲. ادبیات مفهومی و نظری تحقیق

رابطه میان واقعیت و زبان و آنچه به واسطه زبان از واقعیت عرضه می‌شود، مفهومی را تولید کرد که به یکی از موضوعات اساسی حوزه مطالعات فرهنگی، تبدیل شد. بازنمایی، مفهومی شد که پیرامون آن سه دیدگاه نیرو گرفت: زبان به عنوان واسطه‌ای خنثی؛ زبان به عنوان ابزاری برای تحمیل باورها و عقاید افراد به جهان و در نهایت، با انتقادات جدی که به دو دیدگاه نخست وارد شد، رویکردی جدید پا به عرصه مطالعات نهاد که با عنوان رویکرد برساخت‌گرا شهرت یافت (هال، ۱۳۸۷، ص ۳۵۷).

رویکرد برساخت‌گرا بر این باور است که نظام‌های بازنمایی، معانی خاص را بر می‌سازند (هال، ۱۳۸۷، ص ۳۵۷). با بسط این دیدگاه، دو رویکرد نشانه‌شناختی و رویکرد گفتمانی آشکار گشت. در نشانه‌شناسی، چگونگی تولید معنا از طریق نظام‌های بازنمایی بررسی می‌شود (مهدی‌زاده، ۱۳۸۷، ص ۲۴). رویکرد گفتمانی، اما به صورت وسیع‌تر، به چگونگی تولید دانش یا معرفت، چگونگی شکل یافتن هویت‌ها یا ذهنیت‌ها و ارتباط گفتمان با قدرت نیز توجه دارد (مهدی‌زاده، ۱۳۸۷، ص ۲۵). نهایت این رویکرد به این نتیجه می‌رسد که نه تنها افراد قادر نیستند معانی خاص را تولید کنند، بلکه افراد خود به مثابه

سوژه^۱، بر ساخته‌ی گفتمان هستند (بورگنسن و فیلیس، ۱۳۹۱، ص ۳۸).

مأمن اصلی رویکرد گفتمانی، اما زبان‌شناسی و نشانه‌شناسی ساخت‌گرایانه است (پوینتون ولی، ۱۳۸۸، ص ۳۱ و پوینتون، ۱۳۸۸، ص ۵۵). کارکرد گرایان پس از ساختارگرایان، به بافت کاربرد زبان توجهی خاص نشان دادند (آقاگل‌زاده، ۱۳۸۵، ص ۲). در نهایت، برخی از زبان‌شناسان پیرو مکتب کارکردگرای هلیدی با بسط مفهوم بافت به حوزه‌های وسیع‌تر و افزودن مفاهیم انتقادی، ایدئولوژی و قدرت، رویکرد انتقادی گفتمان را موجب شدند (آقاگل‌زاده، ۱۳۸۵، ص ۲). در نتیجه، به لحاظ روشی، این رویکرد در میان طیف وسیعی از روش‌های تحلیل دستور زبان و نیز روش‌های مبتنی بر تحلیل جامعه قرار دارد (بهرامی کمیل، ۱۳۸۸، ص ۱۷۱).

در ادامه، رویکردهای مختلفی ذیل تحلیل گفتمان انتقادی با محوریت این بنیان نظری شکل گرفت که میان کنش‌های گفتمانی^۲ و کنش‌های غیرگفتمانی تمایز وجود دارد. بر این اساس، گفتمان به مثابه نوعی کنش‌های اجتماعی^۳ تلقی می‌شود که هم بازتاب کنش‌های اجتماعی است و هم به تغییر آن کمک می‌کند. در واقع وظیفه اصلی گفتمان، کنترل معناست (فرکلاف، ۱۳۷۹، ص ۱۱۶).

این رویکردهای مختلف، اما در تحلیل‌های گفتمان خود، ویژگی‌های خاصی دارند که آنها را از هم متمایز می‌سازد. به کارگیری روش هرمنوتیک و استفاده از تمامی بافت‌های تاریخی گفتمان^۴ توسط روٹ و داک (سلطانی، ۱۳۸۴، ص ۵۶)، تأکید بر شناخت به‌عنوان یکی از ابعاد سه‌گانه گفتمان در کنار ابعاد زبان و تعامل توسط تئون ون دایک (ون دایک، ۱۳۸۹، ص ۱۷)، صورت‌بندی رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی توسط کرس و ون لیوون (آقاگل‌زاده و غیاثیان، ۱۳۸۶، ص ۵۲) و در نهایت، توجه خاص به موضوع چگونگی تغییرات اجتماعی توسط نورمن فرکلاف (Fairclough, 2005, p. 1) از جمله این تمایزات است.

۱. منظور از سوژه، «فاعل شناسایی» است (دریفوس و رابینو، ۱۳۹۱، ص ۲۲۶). به عبارت دیگر، سوژه؛ یعنی فرد به‌عنوان کسی که می‌شناسد.

2. Discursive Practice

3. Social Practice

۴. رویکرد گفتمانی - تاریخی (Discourse Historical Method).

۱-۲. رویکرد نورمن فرکلاف

نورمن فرکلاف، برای تحلیل مورد نظر خود سه سطح را در قالب یک مدل سه بعدی ارائه می‌کند: متن، گفتمان و اجتماع (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱، صص ۱۲۱-۱۲۳). در سطح تحلیل متن، خصوصیات صوری متن مورد توجه قرار می‌گیرد. در سطح گفتمان، با رجوع به سطح متن بر این نکته تأکید دارد که چه گفتمان‌هایی در تولید متن مفصل‌بندی شده‌اند. در نهایت، آنچه از نظر فرکلاف در سطح اجتماع مهم است، آشکارسازی میزان و چگونگی کاربست گفتمان‌ها در راستای بازتولید یا تغییر (ساختار بندی مجدد) اجتماع است و بررسی اینکه این عملکرد چه پیامدهای گسترده‌ای را در سطح اجتماع به همراه خواهد داشت (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱، صص ۱۲۱-۱۲۳). بنابراین، با توجه به موضوع و هدف این پژوهش، رویکرد نورمن فرکلاف برای تحلیل متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انتخاب می‌شود.

گفتمان در نظر فرکلاف، دارای سه کاربست است. در کاربست اول، انتزاعی‌ترین شکل گفتمان؛ یعنی «کاربرد زبان به مثابه پرکتیس اجتماعی» مورد نظر است (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱، صص ۱۱۸-۱۱۹). کاربست دوم، عبارت است از نوعی کاربرد زبان در یک حوزه خاص (سلطانی، ۱۳۸۴، ص ۶۱) که به این منظور و تحت تأثیر فوکو، از اصطلاح نظم گفتمانی^۱ استفاده می‌کند (Fairclough, 2005, p. 79). فرکلاف گفتمان را در کاربست سوم، به عنوان یک اسم قابل شمارش^۲ مثل گفتمان‌های سیاسی مختلف استفاده می‌کند (Fairclough, 2005, p. 3). در هر نظم گفتمان، تنها گفتمان‌هایی می‌توانند شکل بگیرند که «موضوع»، «ابزارهای مفهومی» و «بنیان‌های نظری» مشترک با آن نظم گفتمان داشته باشند (فوکو، ۱۳۷۸، ص ۳۳).

فرکلاف معتقد بود که رابطه دیالکتیکی میان ساختارهای خرد گفتمان و ساختارهای کلان جامعه وجود دارد (آقاگل‌زاده، ۱۳۸۵، ص ۱۵۰). ساختارهای کلان جامعه، ساختارهای خرد گفتمانی را تعیین و ساختارهای گفتمانی ساختارهای کلان اجتماعی را بازتولید یا

1. Order of discourse

2. Discourse as a count noun

موجب تغییر آن می‌شوند (آفاگل‌زاده، ۱۳۸۵، ص ۱۵۰). فرکلاف معتقد بود علاوه بر تحلیل این رابطه عمودی، در سطح افقی نیز لازم است روابط بین نظم‌های گفتمانی مختلف بررسی شود (Fairclough, 2005, p. 79).

متن در نگاه فرکلاف، به‌مثابه یک رخداد اجتماعی مطرح است (Fairclough, 2005, p. 78). در سطح متن است که گفتمان‌های مختلف با یکدیگر مفصل‌بندی می‌شوند؛ به شیوه‌ای که منجر به تلفیق^۱ یا درهم‌آمیزی^۲ گفتمان‌ها می‌گردند که در این حالت «میان‌گفتمانی»^۳ واقع می‌شود. میان‌گفتمانی خود از طریق «میان‌متنیت»^۴ رخ می‌دهد؛ یعنی زمانی که یک رخداد اجتماعی از رخدادهای اجتماعی دیگری استفاده می‌کند (یورگسن و فیلیس، ۱۳۹۱، ص ۱۲۹).

به باور فرکلاف، در هر نظم گفتمان، یک گفتمان به‌عنوان جریان اصلی شناخته می‌شود و سایر شیوه‌های ساخت معنا به‌صورت حاشیه‌ای^۵، در تقابل^۶ یا دیگری^۷ به‌شمار می‌آیند (Fairclough, 2005, p. 79). این برجسته‌سازی و به حاشیه‌رانی گفتمان‌ها در هر نظم گفتمان از طریق شیوه‌های مختلفی اجرا می‌شود (سلطانی، ۱۳۸۴، ص ۱۱۳). برای مثال، گفتمان اصلی به‌راحتی بیش‌ترین تولیدات را از آن خود می‌کند و در مقابل، تولیدات گفتمان‌های رقیب، رقیق می‌گردد. به‌صورت مشابه در سطح اجتماع نیز، همین روند برجسته‌سازی و به حاشیه‌رانی در مورد نظم‌های گفتمان رخ می‌دهد. به این ترتیب، اگر تحلیل‌گر بتواند تمامی این روابط را تشخیص دهد و در قالب یک دستگاه تجسم بخشد؛ درواقع، به شبکه‌ی معنا دست یافته است (دریفوس و رابینو، ۱۳۹۱، صص ۲۲۵-۲۲۶).

درنهایت، فرکلاف به مفهوم محوری خویش دست می‌یابد؛ تغییر (Fairclough, 2005, p. 80). به باور او تغییر اجتماعی، متضمن دگرگونی در کنش‌های اجتماعی و چگونگی

1. Hybridity
2. Mixing
3. Interdiscursivity
4. Intertextuality
5. Marginal
6. Oppositional
7. Alternative

مفصل‌بندی آن‌هاست. دگرگونی در کنش‌های اجتماعی، متضمن دگرگونی در نظم‌های گفتمانی و روابط بین نظم‌های گفتمانی است. به صورت مشابه، دگرگونی در نظم‌های گفتمانی از طریق تغییر در گفتمان‌ها و روابط میان آنها صورت می‌گیرد.

۳. تحلیل گفتمان انتقادی؛ روشی برای بررسی تغییرات اجتماعی و فرهنگی

رویکرد نورمن فرکلاف در این پژوهش به سبب توجه ویژه وی به مفهوم تغییر مورد توجه قرار گرفت. به منظور استفاده روش شناسانه از این رویکرد، لازم است تمامی ابزارهایی که فرکلاف در بحث روش تحلیل از آن استفاده می‌کند، بررسی شود. همان‌گونه که بیان شد، فرکلاف؛ اگرچه در سطح تحلیل اجتماع از آرای میشل فوکو کمک می‌گیرد؛ اما در سطح تحلیل متن همچنان به زبان‌شناسی مایکل هلیدی پایبند است. در ادامه پس از معرفی ساخت‌ها، سازوکارها و ابزارهای زبان‌شناختی مورد نظر هلیدی، نحوه استفاده آنها جهت بررسی متن در سطح خرد برای دستیابی به تحلیل در سطح گفتمان و اجتماع ارائه می‌شود.

۳-۱. زبان‌شناسی نقش‌گرای هلیدی: سطح متن

مایکل هلیدی بر این باور است که بند^۱ به عنوان واحد بنیادی دستور زبان، سه نوع ساخت و در نتیجه، سه نوع کارکرد متفاوت را داراست (پوینتون، ۱۳۸۸، ص ۷۴) و بر این اساس، سه نوع متفاوت از معنا یا فرانش^۲ را تولید می‌کند (ساسانی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۷). ساخت گذرای^۳، ساخت وجهی و ساخت مبتدا - خبری^۴ و پیوندهای غیرساختاری انسجام‌بخش، سه ساختی است که هلیدی آنها را ذیل سه فرانش: اندیشگانی^۵، بینافردی^۶ و فرانش

1. Clause

2. Metafunction

3. Transitivity System

4. Thematic Structure

۵. یا فرانش ذهنی (Ideational) (پوینتون، ۱۳۸۸، ص ۷۴).

6. Interpersonal

متنی بررسی می‌کند (ساسانی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۷). فرکلاف نیز بر این اساس، سه کارکرد عمده را برای گفتمان در نظر می‌گیرد: کارکرد ذهنی، رابطه‌ای، هویتی.

۳-۱-۱. ساخت گذرای: فرانقش اندیشگانی

منظور از ساخت گذرای،^۱ فرایندهایی است که در سطح بند تجلی می‌یابد. این فرایندها به سه گروه اصلی فرایندهای مادی، ذهنی و ربطی تقسیم می‌شوند. به باور هلیدی از طریق این سازوکارهاست که واقعیت بازنمایی می‌شود و در نتیجه، معنایی خاص از آن ارائه می‌گردد (سلطانی، ۱۳۸۴، صص ۱۱۸-۱۱۹).

پیامد استفاده از فرایندهای مادی مثل: «نوشتن» و «رفتن» به این صورت است که بازنمایی صورت گرفته، واقعی تر و در نتیجه باور کردنی تر می‌شود (سلطانی، ۱۳۸۴، ص ۲۰۱). فرایندهای ذهنی، گروه دیگری از فرایندهای اصلی هستند؛ مانند: «اندیشیدن» و «دیدن» که به باور هلیدی از طریق آن، بازنمایی موجودی هوشمند صورت می‌گیرد (سلطانی، ۱۳۸۴، ص ۱۲۰). سومین گروه از فرایندهای اصلی، فرایندهای ربطی هستند مثل: «بودن» و «داشتن» که به فرایندهای اسنادی^۲ و فرایندهای شناسایی^۳ تقسیم می‌شود. از طریق فرایندهای ربطی، نشانه گذاری و در نتیجه ارزش گذاری خاصی صورت می‌گیرد (سلطانی، ۱۳۸۴، ص ۱۲۰).

۳-۱-۲. ساخت وجهی: فرانقش بینافردی

ساخت وجهی، به اخباری،^۴ التزامی،^۵ امری^۶ و پرسشی^۷ بودن بند مربوط است

1. Transitivity Structure
2. Attributive Process
3. Identifying Process
4. Indicative
5. Subjunctive

عناصر وجه التزامی مانند: شاید، ممکن است، هرگاه، اگر، چنانچه، کاش، امیدوارم و ... (ری، ۱۳۸۸، ص ۲۱۲). همچنین عباراتی مثل: احتمال دارد، می‌تواند باشد، احتمال دارد بشود، اجازه گرفتن و ... که همه این عناصر را می‌توان ذیل سه عنوان: وجه تمنایی، تردیدی و شرطی مرتب ساخت (آقاگل زاده، ۱۳۸۵، صص ۱۹۹ و ۲۰۳).

۶. عناصر وجه امری مانند: باید، ضرورت دارد، مجبور بودن، وظیفه داشتن و ...

۷. عناصر وجه پرسشی مانند: آیا، چگونه، چیست، چطور و ...

(سلطانی، ۱۳۸۴، ص ۱۱۷). وجه اخباری، مختص رویدادهای واقعی است؛ درمقابل، برای نشان دادن رویدادهای غیرواقعی و ذهنی از وجه التزامی استفاده می‌شود. وجه امری و وجه پرسشی نیز همان گونه که از عنوان‌شان پیداست، برای بیان دستور، قواعد حاکم، شرایط لازم و طرح پرسش یا افزایش تأثیر کلام به کار می‌رود (سلطانی، ۱۳۸۴، ص ۱۱۷). به این ترتیب از وجه اخباری برای بیان بنیان‌های نظری استفاده می‌شود.^۱ درمقابل، استفاده از وجه التزامی به معنای این است که فرایندی که بیان می‌شود، الزاماً رخ نداده، قطعیت انجام آن نیز پائین است (ری، ۱۳۸۸، ص ۱۸۲). از وجه پرسشی نیز می‌توان برای تولید معنایی فرض شده و بدیهی انگاشته شده استفاده کرد (ری، ۱۳۸۸، ص ۲۱۳).

۳-۱-۳. پیوندهای غیرساختاری انسجام بخش: فرانقش متنی

پیوندهای غیرساختاری انسجام بخش، سازوکارهایی هستند که به واسطه‌ی آن، متنی تولید و دریافت می‌شود. این سازوکارها که در بند تجلی می‌یابند، عبارتند از: ارجاع، پیوندنما، حذف^۲ و انسجام واژگانی (ساسانی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۹).

منظور از ارجاع در اینجا، ارجاع درون‌متنی است و نه ارجاع برون‌متنی.^۳ ضماین شخصی، اشاره‌ای و مقایسه‌ای جزو این سازوکارهای زبان‌شناختی قرار می‌گیرند (ساسانی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۹). به واسطه‌ی این سازوکارها، تعداد، موقعیت شرکت کنندگان و میزان اهمیتی که اثر برای آنها قائل است، بازنمایی می‌شود (ری، ۱۳۸۸، ص ۲۰۰).

پیوندنماها سازوکارهای زبانی هستند که بر اساس آن، جملات با توجه به قواعدی خاص به جملات قبل یا بعد از خود ارجاع داده می‌شوند (ری، ۱۳۸۸، ص ۲۰۱). این

۱. «قضیه، مرکب نامی است که ذاتاً بتواند متصف به صدق و یا کذب شود... یعنی مرکب نامی است که هویت آن خبری است» (مردانی، ۱۳۷۸، ص ۸۲).

2. Deletion

3. Exophoric Reference

«نوع برون‌متنی که مرجع مورد اشاره در بیرون از متن قرار دارد باعث انسجام متن نمی‌شود چون متن را به بیرون از آن پیوند می‌زند». ارجاع برون‌متنی یا بینامتنیت (Intertextuality)، روابطی است که میان متن‌ها وجود دارد و هر متنی به متنی دیگر ارجاع می‌دهد (سلطانی، ۱۳۸۴، ص ۶۸).

سازوکارها را می‌توان در پنج مورد خلاصه کرد: پیوندنماهای افزایشی و تداوم‌دهنده، تقابلی - مقایسه‌ای، علی استقرائی - قیاسی، زمانی - مکانی و تمثیلی (سلطانی، ۱۳۹۰، صص ۹۶ و ۹۸ و ۱۱۱-۱۱۲ و ۱۳۴ ۱۳۱). پیوندنماهای افزایشی و تداوم‌دهنده معنای تداوم را در متن برمی‌سازد. پیوندنماهای تقابلی - مقایسه‌ای نیز، روشی خاص از بیان است که از طریق آن، برتری یکی بر دیگری یا دیگران، تولید می‌شود (سلطانی، ۱۳۹۰، صص ۱۹۸). به همین ترتیب، ارجاعات علی به این معناست که مطالب ارائه‌شده، علمی و معتبرند (سلطانی، ۱۳۹۰، صص ۲۰۸). ارجاع زمانی - مکانی، نوعی دیگر از پیوندنماهاست که با توجه به اهمیت زمان در روایت داستان^۱ و مکان در توصیف رویداد استفاده می‌شود (سلطانی، ۱۳۹۰، صص ۱۱۱). در نهایت، پیوندنماهای تمثیلی شیوه‌ی بیان تمثیلی را برمی‌سازند.

حذف، دیگر سازوکاری است که باعث انسجام متنی می‌شود؛ به این صورت که، بخشی از یک ساختار، به صورت مفروض در نظر گرفته و کنار گذاشته می‌شود (ساسانی، ۱۳۸۹، صص ۱۳۰). حذف، در سه سطح؛ اسمی، فعلی و بندگی عمل می‌کند. حذف اسمی یا همان ساختار مجهول، این معنا را تولید می‌کند که کنش گر اهمیت چندانی ندارد (ری، ۱۳۸۸، صص ۱۶۹). حذف فعل، می‌کوشد به جای تأکید بر فاعل، بر عنصر فرایند توجه کند (سلطانی، ۱۳۸۴، صص ۲۰۳). ابزار حذف زمانی که در مورد بند اعمال می‌شود، اشارات ضمنی را تولید می‌کند.

انسجام واژگانی، آخرین سازوکار زبانی به منظور انسجام متنی است. این سازوکار از طریق هم‌آیی (باهم آئی)^۲، تکرار، هم‌معنایی، تقابل، شمول و جزء‌واژگی صورت می‌گیرد (ساسانی، ۱۳۸۹، صص ۱۳۰-۱۳۱). مراد از تکرار، هم‌معنایی، تقابل، شمول و جزء‌واژگی مشخص است. اما، منظور از هم‌آیی، واژه‌هایی است که به نحوی با یکدیگر رابطه معنایی دارند و به یک قلمرو معنایی خاص مربوط می‌شوند (آفاگل‌زاده، ۱۳۸۵، صص ۲۱۱).

-
1. Story
 2. Collocation

جدول ۳-۱ بررسی سازوکارهای زبانی؛ کارکرد و معنا

ساخت‌ها	سازوکارهای زبانی	ابزارها	کارکرد و معنا
شناخت گذرایی	مادی	فرایندها	ارائه تجربه به‌عنوان ابزار شناخت، بازنمایی واقعی‌تر
	ذهنی		ارائه ابزار شناخت (عقل، حس، شهود)
	ربطی		طبقه‌بندی، تشخیص گفتمان‌ها
شناخت وجهی	اخباری	شاید، اگر، چنانچه، باید، ضرورت دارد، آیا، چگونه، چیست و ...	قطعیت بالای فرایندها، بنیان‌های نظری ^۱ ، واقعی بودن رویداد
	التزامی		تردید در فرایندها، تشخیص نظم گفتمان و گفتمان اصلی
	امری		قطعیت بالای فرایندها، تشخیص نظم گفتمان و گفتمان اصلی
	پرسشی		تردید در فرایندها، بیان پیش‌فرض‌ها به‌صورت ضمنی
پیوندهای انسجام‌بخش	ارجاع	ارجاعات شخصی، اشاره‌ای و مقایسه‌ای	تعداد، موقعیت و میزان اهمیت شرکت‌کنندگان، تشخیص گفتمان‌های مختلف
	پیوندنما	پیوندنماهای افزایشی، تقابلی مقایسه‌ای، علی، زمانی، مکانی، تمثیلی	شیوه بیان (قیاس جدلی، استدلال استقرائی، قیاس برهانی، توصیفی، تمثیلی)
	حذف	حذف اسمی، فعلی، بندی	مهم‌نبودن کنش‌گر، تأکید بر فرایند، شریک کردن مخاطب در تولید متن
	انسجام	هم‌آیی، تکرار، هم‌معنایی، تقابل، شمول و جزء‌واژگی	تعیین ابزارهای مفهومی، مفهوم‌محوری، تشخیص نظم‌های گفتمان و گفتمان‌های مختلف

۱. به باور فوکو، قضا یا و بنیان‌های نظری باید به‌لحاظ معنایی کامل بوده؛ در رابطه با مفاهیم اصلی گفتمان باشند (فوکو، ۱۳۷۸، ص ۳۳).

۳-۲. نحوه استفاده از روش

پس از آشنایی با ساخت‌ها، سازوکارها و ابزارهای زبان‌شناختی به‌راحتی می‌توان با توجه به معنا و کاربستی که در سطح متن دارند، از آنها برای تحلیل سطح‌های گفتمان و اجتماع استفاده کرد. این ساخت‌ها، سازوکارها و ابزارها به همراه نوع کارکردشان به صورت خلاصه در جدول ۳-۱ آمده است.

۳-۳. میان‌گفتمانیّت: سطح گفتمان

طبق آنچه بیان شد، در سطح گفتمان، میان‌گفتمانیّت رُخ می‌دهد؛ یعنی گفتمان‌های مختلف، در یک رخداد اجتماعی با یکدیگر مفصل‌بندی شوند. با این حساب، در این سطح لازم است با استفاده از ابزارهای زبان‌شناختی، گفتمان‌های مختلف موجود در متن شناسایی و سپس روابط میان آنها بررسی شود. ابزارهایی که در این سطح از تحلیل سودمند خواهند بود، عبارت‌اند از: ارجاع، پیوندنماهای تقابلی، وجه امری و التزامی.

۳-۴. نظم‌های گفتمانی: سطح اجتماع

فرکلاف از اصطلاح نظم گفتمانی برای اشاره به مفصل‌بندی خاصی از گفتمان‌ها استفاده می‌کند. در هر نظم گفتمان، تنها گفتمان‌هایی می‌توانند شکل بگیرند که موضوع، ابزارهای مفهومی و بنیان‌های نظری مشترک با آن نظم گفتمان داشته باشند. بنابراین، انسجام واژگانی، سازوکار زبانی مناسبی است که از طریق ابزارهای آن می‌توان نظم‌های گفتمان مختلف را آشکار ساخت.

۴. تحلیل و بررسی

همان‌گونه که در مقدمه بیان شد، مساله اصلی پژوهش حاضر، چگونگی بازنمایی یک مفهوم نیست؛ بلکه نحوه بازنمایی تغییرات اجتماعی که متن به‌عنوان یک رخداد اجتماعی در حال بازنمایی آن است. بنابراین، طبق رویکرد فرکلاف برای بررسی سطح

اجتماع از سطح نظم‌های گفتمانی آغاز کرده و در ادامه شکافی در سطح میان گفتمانیت ایجاد می‌گردد.^۱

۴-۱. آشکارسازی نظم‌های گفتمان

متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با به هم پیوستن شکل خاصی از ۹۴۷۴ واژه شکل یافته است. با بررسی همه ۹۴۷۴ واژه، صرف نظر از پیوندناها، ارجاعات و فرایندها، تعداد ۵۶۰۷ واژه در متن سند آشکار گشت. این واژگان از طریق سازوکار انسجام واژگانی به ۷ قلمرو معنایی قابل تقسیم هستند. هر کدام از این قلمروهای معنایی در واقع، نظم‌های گفتمان هستند که روابط اجتماعی از طریق آنها صورت‌بندی می‌شود. نظم‌های گفتمان آموزش و پرورش، سیاسی و اداری، دینی، حرفه‌ای و اقتصادی، فرهنگی، رسانه و ارتباطات و نظم گفتمان سلامت و بهداشت به ترتیب، هفت نظم گفتمانی هستند که سند تحول بنیادین آنها را باز تولید می‌کند.

طبیعی است اولین نظم گفتمانی که سند به آن اعتبار می‌دهد، قلمرو آموزش و پرورش است. این نظم گفتمان ۱۹/۶ درصد از کل واژگان تولید شده توسط سند را به خود منسوب می‌کند که از آن میان، می‌توان به واژگانی چون تربیت، آموزش، تعلیم، دانش، مدارس و کتب اشاره کرد.

دومین نظم گفتمانی به لحاظ میزان تولیدات متن سند، نظم گفتمان سیاسی و اداری است. اختصاص میزان ۱۴/۵ درصد واژگان به این نظم گفتمان موید اهمیتی است که سند برای آن قائل است. سیاست، قانون، حکومت، مرز و قدرت از جمله واژگانی هستند که در نظم گفتمان سیاسی و اداری اجازه باز تولید می‌یابند.

در ادامه، نظم گفتمان دینی توسط سند تحول اعتبار می‌یابد. این اعتباردهی

۱. سطح متن در این پژوهش صرفاً در جهت بررسی این دو سطح مورد توجه قرار می‌گیرد.

از طریق تولید ۹/۲ درصد از واژگان متن صورت می‌گیرد. برخی از واژگانی که در این قلمرو معنایی به کار گرفته می‌شوند، عبارتند از: اسلام، دین، قرآن، نماز، توحید و تقوا.

نظم‌گفتمان حرفه‌ای و اقتصادی، قلمرو معنایی دیگری است که تولیدات خود را در متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پراکنده است. در این قلمرو معنایی که ۸/۳ درصد از کل واژگان متن را در بر گرفته، می‌توان به واژگانی مثل: کار، حرفه، مهارت و فن‌آوری اشاره کرد.

پنجمین قلمرو معنایی که متن سند به آن ارجاع می‌دهد را می‌توان تحت عنوان نظم‌گفتمان فرهنگی بیان کرد. واژگانی که این قلمرو معنایی را بازنمایی می‌کنند واژگانی همچون: میراث، هویت، خانواده، تمدن، آداب، قدرشناسی و فداکاری به میزان ۵/۸ درصد هستند که از سوی سند تحول اعتبار می‌یابد.

در پایان، رسانه و ارتباطات و سلامت و بهداشت، دو نظم‌گفتمانی هستند که با اعتباری کمتر از سایر قلمروهای معنایی به ترتیب با ۱/۶ و ۰/۸ درصد پراکندگی در متن، توسط متن سند باز تولید می‌شوند.

جدول ۱.۴ آشکارسازی نظم‌های گفتمان

نظم‌گفتمانی	درصد پراکندگی در متن
آموزش و پرورش	۱۹.۶
سیاسی و اداری	۱۴.۵
دینی	۹.۲
حرفه‌ای و اقتصادی	۸.۳
فرهنگی	۵.۸
رسانه	۱.۶
سلامت	۰.۸

۲-۴. روابط نظم‌های گفتمان

فر کلاف، معتقد بود؛ در سطح اجتماع، روند برجسته‌سازی و به حاشیه‌رانی در مورد نظم‌های گفتمان رخ می‌دهد. با بررسی به عمل آمده معلوم شد که نظم گفتمان آموزش و پرورش، بیشترین میزان تولیدات متن را به خود اختصاص داده است. در واقع، طبیعی است که سند به‌لحاظ میزان تولیدات، نظم گفتمان آموزش و پرورش را به‌عنوان جریان اصلی بازنمایی کند. در کنار این جریان اصلی، نظم‌های گفتمان سیاسی و اداری و نظم گفتمان دینی نیز از سوی سند تحول، دارای جایگاه بسیار خوبی هستند. این در حالی است که نظم‌های گفتمان رسانه و ارتباطات و سلامت و بهداشت بر مبنای سند به‌عنوان نظم‌های گفتمان حاشیه‌ای اعتبار می‌یابند.

در ادامه، لازم است جایگاه نظم‌های گفتمانی به‌لحاظ نوع روابط مشخص گردد. برای پی‌بردن به روابط نظم‌های گفتمان می‌توان از سازوکارهای ساخت و جبهی استفاده کرد. با این وصف، جملاتی که دارای بند التزامی صریح هستند و در رابطه با مفاهیم اصلی نظم‌های گفتمانی تولید شده‌اند، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

با بررسی جملات مذکور، ۳۰ رابطه التزامی صریح میان نظم‌های گفتمان آشکار گشت که از آن میان، نظم گفتمان دینی ۴۰ درصد از میزان روابط التزامی موجود در متن را به خود اختصاص می‌دهد. بعد از نظم گفتمان دینی، نظم گفتمان سیاسی و اداری است که با تولید ۳۳/۴ درصد از میزان روابط التزامی موجود در متن از سوی متن حائز اهمیت شناخته می‌شود. در ادامه، نظم‌های گفتمان حرفه‌ای اقتصادی، آموزش و پرورش و در نهایت، نظم گفتمان فرهنگی هر کدام به‌ترتیب با تولید ۱۳/۳، ۱۰ و ۳/۳ درصد از میزان روابط التزامی موجود از سوی متن در رتبه‌های بعدی اعتبار قرار می‌گیرند. این در حالی است که متن در این شیوه اعتباربخشی، هیچ جایگاهی را برای نظم گفتمان سلامت و بهداشت قائل نشده؛ آن را به‌صورت کامل حذف می‌کند. این روابط به‌صورت خلاصه در جدول ۴-۱ آمده است.

جدول ۴-۲. بررسی ساخت وجهی جهت تشخیص نظم گفتمان اصلی

درصد	فراوانی رابطه التزامی		نظم‌های گفتمان ملزم شده	نظم گفتمان الزام آور
٪۴۰	۱۲	۸ (٪۲۷)	آموزش و پرورش	دینی
		۳	سیاسی و اداری	
		۱	فرهنگی	
٪۳۳.۴	۱۰	۷ (٪۲۳)	آموزش و پرورش	سیاسی و اداری
		۲	فرهنگی	
		۱	دینی	
٪۱۳.۳	۴	۲ (٪۶.۷)	آموزش و پرورش	حرفه‌ای و اقتصادی
		۱	سیاسی و اداری	
		۱	فرهنگی	
٪۱۰	۳	۲ (٪۶.۷)	سیاسی و اداری	آموزش و پرورش
		۱	رسانه و ارتباطات	
٪۳.۳	۱	۱ (٪۳.۳)	آموزش و پرورش	فرهنگی
٪۱۰۰	۳۰		جمع کل	

همان گونه که در جدول بالا مشخص است، نظم گفتمان آموزش و پرورش با بیشترین قرارگیری در جایگاه ملزم شده به میزان ۶۰ درصد، قلمرویی معنایی است که از سوی نظم‌های گفتمان دیگر مورد بیشترین میزان تفسیر قرار می‌گیرد و نظم گفتمان دینی در این تفسیر و تغییر به میزان ۲۷ درصد بیشترین سهم را داراست. پس از آن، نظم گفتمان سیاسی و اداری به میزان ۲۳ درصد، نظم‌های گفتمان حرفه‌ای و اقتصادی به میزان ۶/۷ درصد و در نهایت، نظم گفتمان فرهنگی به میزان ۳/۳ درصد در رتبه‌های بعدی هستند.

به عنوان نمونه، جملات ذیل مواردی هستند که در آنها از این ابزار زبان‌شناختی

- استفاده شده و نظم گفتمان آموزش و پرورش در راس دوم رابطه التزامی قرار می گیرد:
- شایستگی های پایه: مجموعه ای ترکیبی از صفات ... است که متریبان برای دستیابی به مراتب حیات طیبه جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن، باید این گونه صفات و توان مندی ها را کسب کنند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۱۱).
 - گزاره های ارزشی مندرج در بیانیه ی ارزش ها، باید ها و نبایدهایی اساسی است که لازم است تمام اجزا و مؤلفه های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی هماهنگ با آن ها بوده (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۱۵).
 - دستیابی به این مرتبه از آمادگی ... مستلزم آن است که تربیت یافتگان این نظام شایستگی های لازم جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران را بر اساس نظام معیار اسلامی کسب نمایند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۱۰).
- نظم گفتمان دینی بنابراین، با ایجاد بیشترین رابطه التزامی در متن، از سوی سند به عنوان نظم گفتمان درجه اول بازنمایی می شود. این بدان معنی است که سایر نظم های گفتمانی بازتولید شده در متن از طریق مبانی فکری نظم گفتمان دینی تفسیر و در نتیجه، تغییر می یابند. به تعبیر دیگر، نظم گفتمان دینی تلاش می کند تا مفاهیم نظم های گفتمان دیگر را بازتعریف و در نتیجه، تفسیری دینی از آنها ارائه کند. از جملاتی که این گونه تفسیردهی نمایان می سازد می توان به موارد ذیل اشاره کرد:
- نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی: نهادی است ... که ... مسئولیت آماده سازی دانش آموزان جهت تحقق مرتبه ای از حیات طیبه در همه ابعاد را برعهده دارد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۱۰).
 - فرآیند تعلیم و تربیت در تمام ساحت ها که تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی در آن محوریت دارد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۱۶).
 - بر پایه ی این چشم انداز، مدرسه جلوه ای است از تحقق مراتب حیات طیبه (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۲۱).
- همان گونه که در مثال های بالا نیز مشخص است، نظم گفتمان دینی تلاش می کند تا

مفاهیم نظم‌های گفتمان دیگر را بازتعریف و در نتیجه، تفسیری دینی از آنها ارائه کند. افزون بر آن، نظم گفتمان دینی با کمترین قرارگیری در جایگاه ملزم‌شده به میزان ۳/۳ درصد، قلمرو معنایی است که به صورت بسیار محدود توسط نظم گفتمان سیاسی و اداری مورد تفسیر قرار می‌گیرد. به تعبیر دیگر، نظم گفتمان دینی با کمترین میزان تغییر و تفسیر از سوی متن در معرض نظم‌های گفتمانی قرار می‌گیرد.

به این ترتیب، مفهوم اصلی چارچوب مفهومی فرکلاف نمایان می‌گردد: تغییر. به باور فرکلاف، تغییر اجتماعی زمانی رخ می‌دهد که تغییر در نظم‌های گفتمانی و روابط بین آنها حاصل می‌شود. با این وصف می‌توان گفت؛ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تلاش می‌کند تا به واسطه تفسیر دینی، تغییر در نظم‌های گفتمانی و تحت تأثیر قراردادن روابط میان آنها موجب یک تغییر اجتماعی گردد.

۳-۴. آشکارسازی گفتمان‌ها

به باور فرکلاف هر گفتمانی ضرورتاً نیاز به گفتمان یا گفتمان‌های رقیب دارد تا خود، به عنوان گفتمان اصلی هویت یابد. گفتمان اصلی این رویه را به واسطه شیوه‌های مختلفی اجرا می‌کند که ملموس‌ترین آن، رقیق‌سازی تولیدات گفتمان رقیب است. با استفاده از ابزار ارجاع درون‌متنی، میزان ۱۵۵ ارجاع به دست آمد که آنها را می‌توان تحت عنوان ضمائر شخصی، مشترک، مبهم و ضمائر اشاره‌ای بیان کرد. به منظور آشکارسازی گفتمان‌های رقیب در یک نظم گفتمان لازم است ارجاعات ضمائری مثل: «آن، آنها، آنان، او، ایشان و وی»، «این و همین»، «سایر، دیگر، دیگری و دیگران» و «خود و خویش» بررسی گردد. با بررسی بر روی ۱۴۳ ضمیر تقابلی، کل ارجاعات به استثنای ضمیر «همه»، گفتمان‌های موجود در نظم‌های گفتمانی بازتولیدشده توسط سند به دست آمد. افزون بر ارجاع، برای یافتن گفتمان‌های مختلف در یک نظم گفتمانی از ابزار پیوندنماهای تقابلی مقایسه‌ای هم می‌توان بهره برد. بر این اساس، تعداد ۲۹ مورد استفاده از پیوندنماهای تقابلی مقایسه‌ای در متن سند تحول بنیادین آشکار گشت. در نهایت، گفتمان‌های مختلف بازتولیدشده در متن سند را می‌توان در قالب جدول شماره ۴-۲ خلاصه کرد.

جدول ۴-۳. بررسی ارجاعات و پیوندنماها جهت تشخیص گفتمان‌های مختلف

تعداد گفتمان	گفتمان اصلی	ابزار	گفتمان رقیب	نظم گفتمان
۱	نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی	ارجاع (خود و دیگران)	دیگران	آموزش و پرورش
		ارجاع (آن)	کلیه مصوبات و سیاست‌های قبلی	
		ارجاع (آنها)	موسسات و آموزشگاه‌های آزاد	
		ارجاع (این)	مدارس خارج از کشور	
		پیوندنماها	برونداد آموزش و پرورش	
۲	نظام معیار ربوبی یا نظام (تقوا) یا نظام معیار اسلامی	ارجاع (این)	نظام سکولار	سیاسی و اداری
		ارجاع (خود و دیگران)	دیگران	
	ارجاع (آنها)	منطقه، جهان اسلام و بین‌الملل		
۳	فرهنگ اسلامی - ایرانی	ارجاع (سایر)	سایر فرهنگ‌ها	فرهنگی
		پیوندنماها	هویت به معنای امری ثابت و از پیش تعیین شده	
۴	حیات طیبه	ارجاع (آن)	زندگی غیردینی	دینی
۵	ارتباط معطوف به ارزش‌های انسانی و اخلاقی، معرفت، محبت و اطاعت از خدا	پیوندنماها	پیوندهای خشونت‌آمیز یا انتفاعی	رسانه و ارتباطات

اما، همان‌گونه که در بخش ارجاع بیان شد، از میان ۱۵۵ ارجاع انجام گرفته در متن سند، تنها میزان ۷/۷ درصد از ضمیر مبهم «همه» استفاده شده است. از این نوع ارجاع درون‌متنی که با هدف وحدت‌رسانی به گفتمان‌های مختلف به کار گرفته شده می‌توان تا حدودی دو مورد^۱ را تشخیص داد:

• گزاره‌های ارزشی مندرج در بیانیه‌ی ارزش‌ها، باید‌ها و نبایدهایی اساسی است که لازم است تمام اجزا و مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی هماهنگ با آن‌ها بوده و همه‌ی سیاست‌گذاران و کارگزاران نظام ملتزم و پای‌بند به آن‌ها باشند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۱۵).

• تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت دانش‌آموزان برای تقویت روابط حق‌محور، عدالت‌گستر و مهرورزانه با همه انسان‌ها در سراسر جهان (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۱۷).

در واقع، سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش تلاش می‌کند تا بدون اشاره به گفتمان‌های مختلف در نظم‌های گفتمانی متفاوت، همه آنها را زیر پرچم گزاره‌های ارزشی مندرج در بیانیه ارزش‌ها تلفیق کند. همچنین این سند بر آن است تا در پرتو روابط حق‌محور، عدالت‌گستر و مهرورزانه تمامی گفتمان‌های موجود در سطح نظام بین‌الملل را نیز به وحدت برساند.

با توجه به جدول بالا، به صورت خلاصه می‌توان گفت؛ سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش در ۵ قلمرو معنایی، گفتمان‌سازی می‌کند. این گفتمان‌سازی همچنین موجب بازتولید نظم گفتمان‌های آموزش و پرورش، سیاسی و اداری، فرهنگی، دینی و نظم گفتمان رسانه و ارتباطات شده؛ دو نظم گفتمان؛ حرفه‌ای و

۱. به استثنای این دو مورد، در متن سند از ابزار ارجاع ضمیر مبهم «همه» جهت وحدت‌بخشی به گفتمان‌های مختلف استفاده نمی‌شود و تنها به تلفیق عناصری از یک یا چند نظم گفتمان بسنده می‌کند.

اقتصادی و نظم‌گفتمان سلامت و بهداشت حذف می‌شوند.

به این ترتیب در نظم‌گفتمان آموزش و پرورش، گفتمان وابسته به نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی به‌عنوان گفتمان اصلی معرفی می‌شود. افزون بر آن، به گفتمان نظام معیار ربوبی و نظام تقوا یا نظام معیار اسلامی در نظم‌گفتمان سیاسی و اداری، گفتمان فرهنگ اسلامی ایرانی در نظم‌گفتمان فرهنگی، گفتمان حیات طیبه در نظم‌گفتمان دینی و گفتمان معطوف به ارزش‌های انسانی و اخلاقی، معرفت، محبت و اطاعت از خدا در نظم‌گفتمان رسانه و ارتباطات به‌عنوان گفتمان‌های اصلی اعتبار می‌بخشد.

۴-۴. روابط گفتمان‌ها

همان‌گونه که در جدول ۴-۲ آمد، سند تحول بنیادین به ۱۰ گفتمان اجازه خودنمایی داده است که این تعداد تلاش می‌کنند به ۵ نظم‌گفتمان اعتبار بخشند. درنهایت، پس از آشکارسازی گفتمان‌ها، لازم است روابط میان گفتمان‌ها بررسی گردد. برای پی‌بردن به این روابط؛ هرچند سند تحول از هیچ‌وجه امری در متن خود بهره نگرفته؛ استفاده از وجه التزامی سودمند خواهد بود. در متن سند تحول بنیادین، عناصری مانند: «باید»، «لازم است»، «شایسته است»، «می‌تواند» و «ممکن است» به کار رفته که ساخت ۸/۵ درصد از بندهای سند مذکور را به وجه التزامی تغییر داده است. برای مثال می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

- گزاره‌های ارزشی مندرج در بیانیه‌ی ارزش‌ها، بایدها و نبایدهایی اساسی است که لازم است تمام اجزا و مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی هماهنگ با آن‌ها بوده و همه‌ی سیاست‌گذاران و کارگزاران نظام ملتزم و پای‌بند به آن‌ها باشند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۱۵).

• این گونه زندگانی مستلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی و تشدید رابطه‌ی با او در همه شئون فردی و اجتماعی زندگی است که باید بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار مناسب با دین اسلام باشد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۱۵).

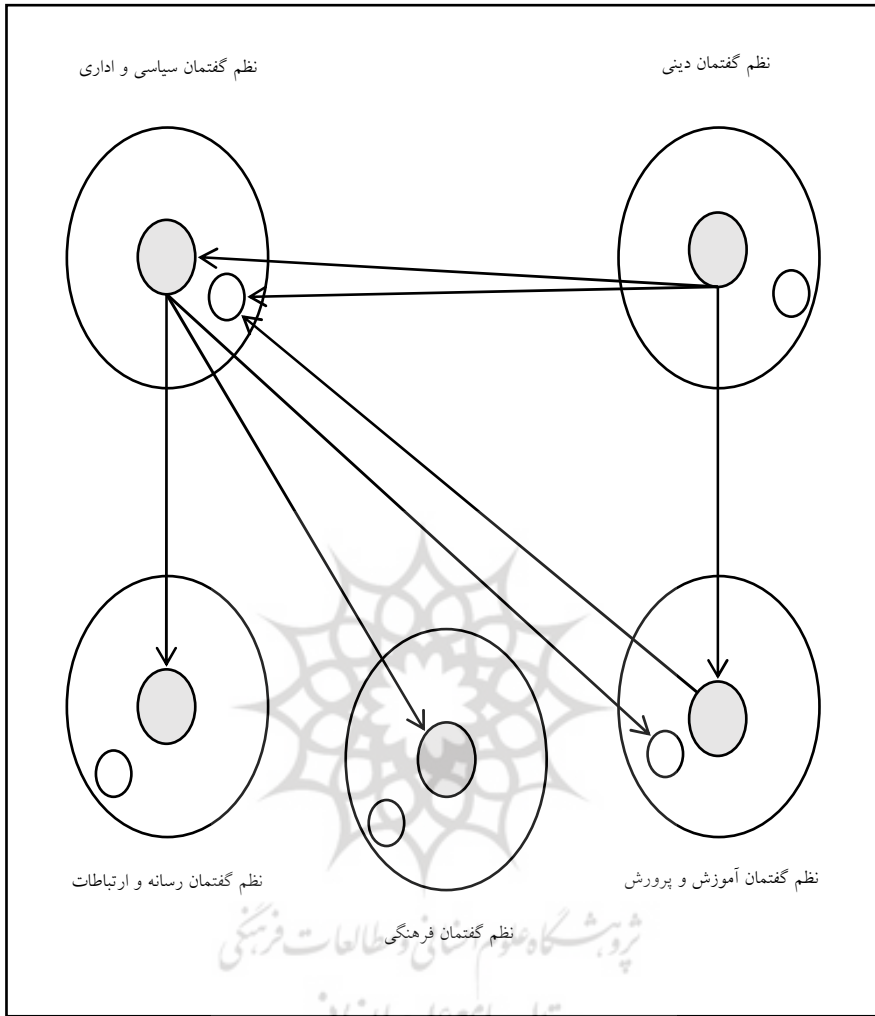
• این گونه زندگانی مستلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی و تشدید رابطه‌ی با او در همه شئون فردی و اجتماعی زندگی است که باید بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار مناسب با دین اسلام باشد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۱۵).

• با بررسی جملات مذکور و صرف نظر از روابطی که به نظم‌های گفتمان ارجاع داده می‌شد، هفت رابطه التزامی میان گفتمان‌ها آشکار گشت که می‌توان آنها را در سه محور مشخص کرد. برای وضوح بیشتر، این روابط در نمودار شماره ۴-۲ ارائه می‌شود:

• رابطه التزامی گفتمان اصلی در نظم گفتمان دینی با گفتمان‌های اصلی و رقیب در نظم گفتمان سیاسی و اداری و نیز گفتمان اصلی در نظم گفتمان آموزش و پرورش.

• رابطه التزامی گفتمان اصلی در نظم گفتمان سیاسی و اداری با گفتمان‌های اصلی؛ نظم گفتمان فرهنگی و نظم گفتمان رسانه و ارتباطات و نیز گفتمان رقیب در نظم گفتمان آموزش و پرورش.

• رابطه التزامی گفتمان اصلی در نظم گفتمان آموزش و پرورش با گفتمان رقیب در نظم گفتمان سیاسی و اداری.



نمودار ۲.۴. میان گفتمانیت به سوی ساخت شبکه معنا

همان گونه که در نمودار مشخص است، گفتمان اصلی نظم گفتمان دینی و گفتمان اصلی نظم گفتمان سیاسی و اداری به لحاظ میزان رابطه تلازمی با گفتمان های دیگر در تساوی هستند. این درحالی است که گفتمان اصلی نظم گفتمان دینی از سوی سند تحول

بنیادین به نحوی اعتبار یافته که با گفتمان اصلی نظم گفتمان سیاسی و اداری هم رابطه‌ای تلازمی دارد. به این ترتیب، از نظر درجه اعتبار بازتولید شده در متن سند، گفتمان اصلی نظم گفتمان دینی سپس گفتمان اصلی نظم گفتمان سیاسی و اداری و در نهایت، گفتمان اصلی نظم گفتمان آموزش و پرورش در مقام‌های اعتبار جای می‌یابند. بر این اساس، گفتمان‌های دو نظم گفتمان فرهنگی و رسانه و ارتباطات در حاشیه اعتباردهی قرار می‌گیرند.^۱

۴-۵. بازنمایی تغییرات اجتماعی

به صورت خلاصه، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سطح نظم‌های گفتمان به چهار شیوه تلاش می‌کند آنها را معتبر جلوه دهد که در جدول (۴-۵) مشخص است. اگرچه شیوه‌های اعتباربخشی به نظم‌های گفتمان به انحاء مختلف در متن جابه‌جا می‌شود؛ اما نظم گفتمان سیاسی-اداری همان‌گونه که در جدول هم مشخص است، متن را مجبور ساخته تا جایگاه ثابتی را برایش در نظر بگیرد. علاوه بر آن، با اینکه نظم گفتمان دینی از سوی متن جابه‌جا شده؛ با این حال به لحاظ رابطه التزامی خود را در جایگاه اول نگاه می‌دارد. همچنین با در نظر گرفتن میزان تولیدات به عنوان معیار اعتباربخشی، نظم گفتمان آموزش و پرورش نیز جایگاه نخست را از آن خود کرده است؛ اگرچه در سندی که با عنوان تحول بنیادین آموزش و پرورش ساخت یافته، این امر بسیار طبیعی است و خلاف آن می‌توانست محلی برای تحلیل باشد.

۱. طبق آنچه آمد، سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش تنها در پنج قلمرو معنایی، گفتمان‌سازی می‌کند که بر این اساس، دو نظم گفتمان؛ حرفه‌ای و اقتصادی و نظم گفتمان؛ سلامت و بهداشت در این شیوه اعتباربخشی حذف می‌شوند.

جدول ۴-۵. شیوه‌های اعتباربخشی به نظم‌های گفتمان

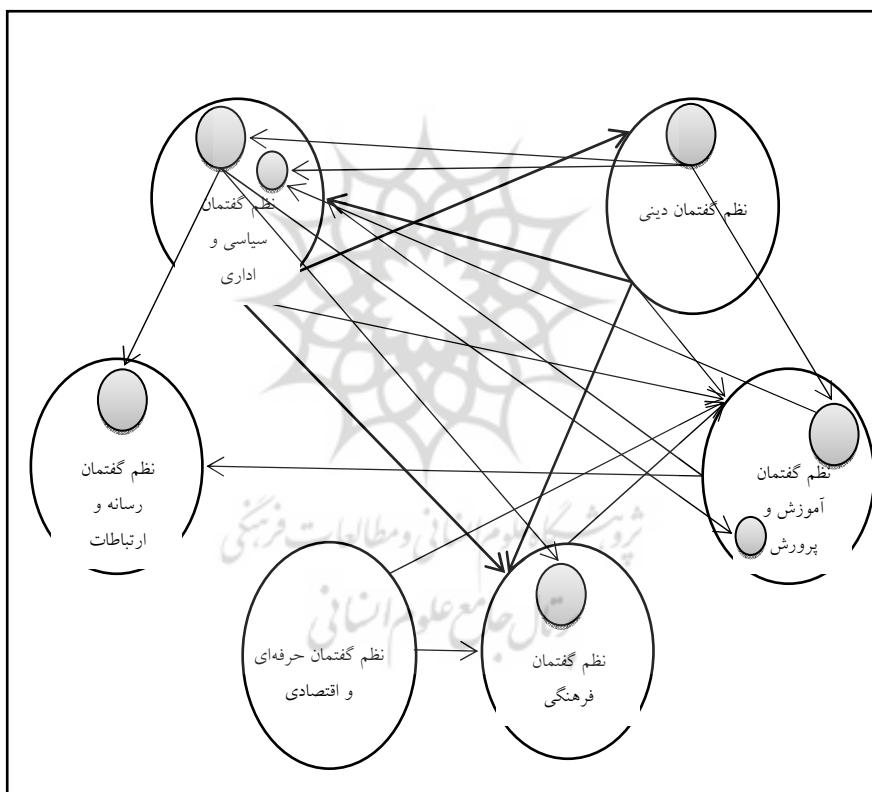
نوع رابطه میان نظم‌های گفتمان	تولید‌واژگان	نوع رابطه میان گفتمانی	ارجاع درون‌متنی و پیوندها
دینی	آموزش و پرورش	دینی	آموزش و پرورش
سیاسی-اداری	سیاسی-اداری	سیاسی-اداری	سیاسی-اداری
حرفه‌ای و اقتصادی	دینی	آموزش و پرورش	فرهنگی
آموزش و پرورش	حرفه‌ای و اقتصادی	---	دینی
فرهنگی	فرهنگی	---	رسانه و ارتباطات
---	رسانه و ارتباطات	---	حرفه‌ای و اقتصادی
---	سلامت و بهداشت	---	سلامت و بهداشت

بنابراین و با توجه به آنچه آمد، در پایان می‌توان شبکه معنایی که از طریق متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بازنمایی می‌کند را در قالب نمودار شماره (۴-۳) بازسازی کرد.^۱

بر این اساس، به صورت کلی می‌توان گفت؛ سند مذکور، سطح اجتماع را به همین اندازه پیچیده بازنمایی می‌کند و یا به عبارت دیگر، مبانی فکری سند مذکور در قالب چنین دستگاه آشفته‌ای بازنمایی شده است، اما پیامد این بازنمایی که در واقع با هدف

۱. همان‌گونه که بیان شد، متن به لحاظ نوع رابطه میان نظم‌های گفتمان، هیچ اعتباری برای نظم گفتمان سلامت و بهداشت قائل نشده که در نتیجه، در نمودار بازسازی شده نیز، جایگاه مربوط حذف شده است.

مرتفع‌سازی بخشی از مشکلات نظام آموزش و پرورش تدوین شده، چیست؟ در نهایت می‌توان گفت؛ اگرچه این سند بر آن بود تا برای حل مشکلات مذکور با استفاده از مبانی فکری نظم‌گفتمان دینی، تفسیری دینی از نظم‌های گفتمانی دیگر ارائه کرده و موجب تغییر در آنها شود و مهم‌تر آنکه از طریق تحت تأثیر قرارداد روابط میان آنها باعث یک تغییر اجتماعی گردد؛ با این حال، نتوانسته است این هدف را محقق کند.



نمودار ۵-۱. شبکه معنای بازنمایی شده توسط سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

۵. نتیجه‌گیری

مساله اصلی اکثر پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه بازنمایی، چگونگی بازنمایی یک مفهوم بوده و نه نحوه بازنمایی اجتماع و پیامدهای آن. بر این اساس، پژوهش حاضر این مساله اصلی را مطرح کرد که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سطح اجتماع را چگونه بازنمایی می‌کند و سپس این بازنمایی خاص، چه پیامدی را موجب می‌گردد؟ به این ترتیب رویکرد انتقادی گفتمان نورمن فرکلاف برای انجام این تحقیق انتخاب شد.

فرکلاف در تحلیل خود به سه سطح؛ متن، گفتمان و اجتماع اشاره می‌کند. در سطح تحلیل متن، خصوصیات صوری متن و در سطح گفتمان، مفهوم میان گفتمانیات مورد توجه قرار می‌گیرد. اما آنچه فرکلاف در سطح اجتماع به آن توجه می‌کند، آشکارسازی جهت‌گیری متون در راستای بازتولید یا تغییر اجتماع است.

۵-۱. سطح نظم‌های گفتمانی

بر اساس تحلیل صورت گرفته بر متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، این سند از طریق تخصیص واژگانی، به ترتیب به نظم‌های گفتمان آموزش و پرورش، سیاسی و اداری، دینی، حرفه‌ای و اقتصادی، فرهنگی، رسانه و ارتباطات و نظم گفتمان سلامت و بهداشت در سطح اجتماع اعتبار می‌بخشد.

سند مذکور سپس به لحاظ نوع روابط، چینی‌شنی جدید ایجاد می‌کند. در این چینی‌شنی، نظم گفتمان دینی در بالای فهرست اعتبار می‌نشیند. این بدان معنی است که نظم گفتمان دینی تلاش می‌کند تا مفاهیم نظم‌های گفتمان دیگر را بازتعریف و در نتیجه، تفسیری دینی از آنها ارائه کند. از دیگر سوی، نظم گفتمان آموزش و پرورش، قلمرویی معنایی است که از سوی نظم‌های گفتمان دیگر مورد بیشترین میزان تفسیر قرار می‌گیرد و نظم گفتمان دینی در این تفسیر و تغییر بیشترین سهم را داراست. این درحالی است که نظم گفتمان دینی با کمترین میزان تغییر و تفسیر از سوی متن مواجه است.

۲-۵. سطح میان‌گفتمانیت

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در دومین سطح، تلاش می‌کند تا تمامی گفتمان‌های متصور را زیر پرچم «گزاره‌های ارزشی مندرج در بیانیه ارزش‌ها» تلفیق کرده؛ تمامی گفتمان‌های موجود در سطح نظام بین‌الملل را نیز در پرتو روابط حق‌محور، عدالت‌گستر و مهرورزانه به وحدت برساند.

با این حال در حوزه رقابت میان‌گفتمانی و به‌لحاظ ارجاع به نظم‌های گفتمانی، ده گفتمان و پنج قلمرو معنایی توسط سند اعتبار می‌یابد که در آنها، برخی از گفتمان‌ها را به‌عنوان گفتمان اصلی معرفی می‌کند. بر این اساس به‌ترتیب، نظم گفتمان آموزش و پرورش، نظم گفتمان سیاسی و اداری، نظم گفتمان فرهنگی، نظم گفتمان دینی و نظم گفتمان رسانه و ارتباطات از سوی سند معتبر شناخته می‌شوند و دو نظم گفتمان حرفه‌ای و اقتصادی و نظم گفتمان سلامت و بهداشت به‌صورت کامل حذف می‌شوند.

سند در ادامه، این ده گفتمان برآمده از پنج نظم گفتمان را مجبور به پذیرش نوع خاصی از رابطه می‌کند. بر اساس این روابط میان‌گفتمانی، نظم گفتمان دینی، مقام اول می‌یابد، سپس گفتمان اصلی نظم گفتمان سیاسی و اداری و درنهایت، گفتمان اصلی نظم گفتمان آموزش و پرورش در مقام‌های بعدی جایگاه می‌یابند. بر این اساس، گفتمان‌های؛ دو نظم گفتمان فرهنگی و رسانه و ارتباطات در حاشیه اعتباردهی قرار می‌گیرند. افزون بر آن، متن در این شیوه اعتباربخشی، هیچ جایگاهی را برای نظم گفتمان سلامت و بهداشت قائل نشده؛ آن را به‌صورت کامل حذف می‌کند.

۳-۵. سطح اجتماعی

مسئله اصلی پژوهش حاضر این بود که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سطح اجتماع و یا به تعبیر بهتر، زمینه یا شبکه معنا را چگونه بازنمایی می‌کند (نمودار ۴-۳) و سپس این بازنمایی خاص، چه پیامدی را موجب می‌گردد؟ چنانچه اشاره شد سند

مذکور، نتوانسته است مبتنی بر نظم گفتمان دینی به تفسیر سایر گفتمانها پردازد. به همین دلیل نیز این سند نتوانسته است پیشران تغییرات اجتماعی مبتنی بر نظام آموزش و پرورش باشد چرا که اساسا نظام ارتباطی متقنی میان این پنج نظم گفتمانی برقرار نشده است.



فهرست منابع

۱. آقاگل زاده، فردوس؛ غیثیان، مریم سادات. (۱۳۸۶). رویکردهای غالب در تحلیل گفتمان انتقادی. دوفصلنامه زبان و زبان‌شناسی، ۳(۵)، صص ۳۹-۵۴.
۲. آقاگل زاده، فردوس. (۱۳۸۵). تحلیل گفتمان انتقادی (چاپ اول). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۳. بهرامی کمیل، نظام. (۱۳۸۸). نظریه رسانه‌ها؛ جامعه‌شناسی ارتباطات (چاپ اول). تهران: نشر کویر.
۴. پوینتون، کیت؛ لی، آلیسون. (۱۳۸۸). فرهنگ و متن: گفتمان و روش‌شناسی پژوهش اجتماعی و مطالعات فرهنگی (مترجم: حسن چاوشیان). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۵. دریفوس، هیوبرت؛ رایبِنو، پل. (۱۳۹۱). میشل فوکو فراسوی ساخت‌گرایی و هرمنیوتیک با مؤخره‌ای به قلم میشل فوکو (مترجم: حسین بشیریه، چاپ هشتم). تهران: نشر نی.
۶. ری، دانوتا. (۱۳۸۸). زبان روزنامه (به کوشش: فریده حقی‌بین، مترجم: وجیهه عزیزآبادی فراهانی و دیگران، چاپ اول). تهران: نشر علم.
۷. ساسانی، فرهاد. (۱۳۸۹). معناکاوی: به‌سوی نشانه‌شناسی اجتماعی. تهران: نشر علم.
۸. سلطانی، سیدعلی اصغر. (۱۳۸۴). قدرت، گفتمان و زبان (سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران). تهران: نشر نی.
۹. سلطانی، سیدعلی اصغر. (۱۳۹۰). اصول و روش نگارش دانشگاهی. قم: انتشارات دانشگاه مفید.
۱۰. شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران.
۱۱. فرکلاف، نورمن. (۱۳۷۹). تحلیل انتقادی گفتمان (مترجم: فاطمه شایسته پیران و دیگران). تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
۱۲. فوکو، میشل. (۱۳۷۸). نظم گفتار: درس افتتاحی در کِلِر دو فرانس (مترجم: باقر پرهام). تهران: نشر آگاه.

۱۳. هال، استوارت. (۱۳۸۷). *گزیده‌هایی از عمل بازنمایی*، کتاب نظریه‌های ارتباطات: مفاهیم انتقادی در مطالعات رسانه‌ای و فرهنگی (ویراستاری: پل کوبلی، مترجم: احسان شاقاسمی). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۱۴. مردانی، اردلان. (۱۳۷۸). *منطق مبین: ترجمه و شرحی نوین بر منطق مظفر (چاپ اول)*. قم: نشر الهادی.
۱۵. مهدی‌زاده، سیدمحمد. (۱۳۸۷). *رسانه‌ها و بازنمایی (چاپ اول)*. تهران: معاونت مطبوعاتی و اطلاع‌رسانی، دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌های وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۱۶. ون دایک، تئون ای. (۱۳۸۹). *مطالعاتی در تحلیل گفتمان: از دستور متن تا گفتمان کاوی انتقادی (مترجم: پیروز ایزدی و دیگران)*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۱۷. یورگنسن، ماریان؛ فیلیپس، لوئیز ج. (۱۳۹۱). *نظریه و روش در تحلیل گفتمان (مترجم: هادی جلیلی)*. تهران: نشر نی.
۱۸. یوسف‌زاده، حسن. (۱۳۹۲). *اسلام، نظم و انضباط اجتماعی (چاپ اول)*. تهران: انتشارات پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
19. Fairclough, Norman. (2005). *Critical discourse analysis*, In: Marges Lingquistiques.
20. Teun Van Dijk. (2001). *Political discourse and ideology.*, Working paper, Unpublished.

References

1. Aghagolzadeh, F. (1385 AP). *Critical Discourse Analysis*. (1st ed.). Tehran: Scientific and Cultural Publishing Company. [In Persian]
2. Aghagolzadeh, F., & Ghiasian, M. (1386 AP). Dominant approaches in critical discourse analysis. *Bi-Quarterly Journal of Language and Linguistics*, 3(5), pp. 39-54. [In Persian]
3. Bahrami Komeil, N. (1388 AP). *Media theory; Sociology of Communication*. (1st ed.). Tehran: Kavir Publications. [In Persian]
4. Dreyfus, H., & Rabino, P. (1391 AP). *Michel Foucault Beyond Constructivism and Hermeneutics with a Posthumous by Michel Foco*. (Bashirieh, H, Trans.). (8th ed.). Tehran: Ney Publications. [In Persian]
5. Fairclough, N. (1379 AP). *Critical Analysis of Discourse*. (Shayesteh Piran, F et al, Trans.). Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance, Center for Media Studies and Research. [In Persian]
6. Fairclough, N. (2005). *Critical discourse analysis*, In: Marges Linguistiques.
7. Foucault, M. (1378 AP). *Speech Ritual: Opening Lesson at the Collège de France*. (Parham, B, Trans.). Tehran: Agah Publications. [In Persian]
8. Hall, S. (1387 AP). *Excerpts from Representation, Communication Theories: Critical Concepts in Media and Cultural Studies*. (Kobley, P, Ed.). (Shaghasemi, E, Trans.). Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. [In Persian]
9. Jorgensen, M., & Phillips, L. J. (1391 AP). *Theory and method in discourse analysis* (Jalili, H, Trans.). Tehran: Ney Publications. [In Persian]
10. Mahdizadeh, S. M. (1387 AP). *Media and Representation*. (1st ed.). Tehran: Deputy Minister of Press and Information, Office of Media Studies and Development, Ministry of Culture and Islamic Guidance. [In Persian]
11. Mardani, A. (1378 AP). *Mobin Logic: A New Translation and Explanation of Muzaffar Logic*. (1st ed.). Qom: Al-Hadi Publications. [In Persian]

12. Pointon, K., & Lee, A. (1388 AP). *Culture and Text: Discourse and Methodology of Social Research and Cultural Studies*. (Chavoshian, H, Trans.). Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. [In Persian]
13. Ray, D. (1388 AP). *Language of the newspaper*. (Haghbin, F, Ed.). (Azizabadi Farahani, V et al, 1st ed.). Tehran: Alam Publishing. [In Persian]
14. Sasani, Farhad. (1389 AP). *Meaning: Towards social semiotics*. Tehran: Ilm Publications. [In Persian]
15. Soltani, S. A. A. (1384 AP). *Power, discourse and language. (mechanisms of power flow in the Islamic Republic of Iran)*. Tehran: Ney Publications. [In Persian]
16. Soltani, S. A. A. (1390 AP). *Principles and methods of academic writing*. Qom: Mofid University Press. [In Persian]
17. Teun V. D. (2001). *Political discourse and ideology*. Working paper, Unpublished.
18. The Supreme Council of the Cultural Revolution. (1390 AP). *Document of fundamental transformation of education*. Tehran. [In Persian]
19. Van Dyke, T. E. (1389 AP). *Studies in discourse analysis: from text grammar to critical discourse*. (Izadi, P, et al. Trans.). Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance. [In Persian]
20. Yousefzadeh, H. (1392 AP). *Islam and Social Discipline*. (1st ed.). Tehran: Culture, Art, and Communication Research Institute Publications. [In Persian]