فصل‌نامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی- فرهنگی، دوره‌ی نهم، شماره‌ی ٤، بهار ١٤٠٠، صفحات ٣٢-٩

مقاله پژوهشی

نقادی وضعیت آموزش عالی در ایران: تحلیل فضاهای دموکراتیک دانشگاهی با تأکید بر آرای اساتید و مبتنی بر کلاس درس رهایی‌بخش[1]

علی اقبالی[2]، اکبر صالحی[3]، یحیی قائدی[4]، علیرضا محمود نیا[5]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۰۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل و نقادی وضعیت آموزش عالی ایران از منظر توسعه‌ی فضاهای دموکراتیک دانشگاهی است و در پی پاسخ به این سوال اساسی است که: از دیدگاه اساتید و مبتنی بر کلاس درس رهایی‌بخش آموزش عالی ایران در ابعاد توسعه‌ی فضاهای دموکراتیک دانشگاهی با چه چالش‌هایی مواجه است؟ لذا با استفاده از روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف و با اتکای بر مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته با هشت نفر از اساتید دانشگاهی ـ به تشخیص پژوهش‌گر و تأیید هشت تن از اساتید علوم تربیتی ـ کفایت نظری داده‌ها اعلام و سپس پیاده‌سازی شده و در سه مرحله‌ی توصیف و تفسیر و تبیین مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که گفتمان اساتید شامل تعداد زیادی از مفاهیمی است که بیانگر اعتراض و نارضایتی استادان نسبت به گفتمان رایج منولوگ‌محور در محیط‌های دانشگاهی و کلاس درس است؛ به گونه‌ای که نقش عاملیت و فاعلیت اساتید به حاشیه رانده و منجر به خلق آموزش بانکی و بازتولید گفتمان مسلط شده است و در عین حال به موازات این وضعیت گفتمان

---

[1] این مقاله مستخرج از رساله دکتری دانشگاه خوارزمی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت با عنوان :نقادی وضعیت آموزش عالی در ایران با تاکید بر کلاس درس رهایی بخش می باشد.

[2] دانش‌جوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی alieghbali۵۷@yahoo.com

[3] دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی(نویسنده‌ی مسئول) salehihidji۲@yahoo.com

[4] دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی yahyaghaedy@yahoo.com

[5] دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی alirezamahmmudnia@yahoo.com

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

جدیدی در حال تکوین است که بـه دنبـال تغییـر و اصـلاح امـور اسـت کـه بـه تعبیـری مـی‌تـوان از آن به گفتمان مقاومت یاد کرد.

واژه‌های کلیدی: آموزش **عالی**؛ **کلاس** درس رهایی‌بخش؛ گفتمان؛ سلطه؛ فرکلاف.

بیان مسأله

در مورد آموزش عالی فلسفه‌ها و دیدگاه‌های متعددی وجود دارد. تفاوت ایـن دیـدگاه‌هـا در نحوه‌ی پاسخ‌گویی آن‌ها به مجموعه‌ای از پرسش‌ها است: آموزش عالی باید در خدمت چه کسانی باشد؟ دانش‌جویان باید از تجربه‌ی دانشگاهی خود چه بیاموزند؟ دانش‌جویان باید چـه چیزهـایی یاد بگیرند ؟

از منظر رهایی‌بخشی، تمامی نهادهای آموزشی، از جمله آموزش عالی، چنان نامناسب جهت داده شده‌اند که باید برچیده شوند و بر مبنای این اعتقاد کـه انسـان‌هـا ذاتـاً خـودگردان هسـتند و هرگونه اقتداری به آن‌ها صدمه می‌رساند باید بازسازی مفهومی شوند(فرمان، ۱۳۸۳: ٦٧٧ ـ ٦٧٦). ماکس وبر[۱] به آموزش از حیث بازتولید گروه‌های منزلت می‌نگرد. به عبارت دیگر، نظام آموزشـی معمولاً در خدمت یک فرهنگ منزلتی است که می‌کوشد کنترل خود را بر پایگاه اجتماعی خویش تثبیت بکند. یکی از ابزارهای کنترلی بوروکراسـی کـه اختیـارات و مشـروعیت هـایی را در نظـام آموزشی شکل می‌دهد(ساها و زابرسکی[۲]، ۱۹۹۷). در میان این نظریه‌پردازان، هابرماس با اشاره بـه این موضوع که انسان دارای سه عرصه‌ی شناختی متفاوت و هم‌زمان- فنـی یـا ابـزاری، ارتبـاطی، رهایی‌بخش می‌باشد، معتقد است که جامعه‌ی نوین صنعتی با تأکید بر بعد فنی یا ابزارسازی انسان بر امر آموزش، سایر ابعاد را به فراموشی سپرده است(هابرمـاس[۳]، ۱۹۷۵). «پـال گـودمن»[٤] ایجـاد اجتماعات آموزشی مبتنی بر بحث گروهی و محیط‌های مساعد برانگیزاننده و گیرا را بنیـانی بـرای آموزش در نظر گرفته است و حذف تمامی آثار و بقایای اقتدار نظیر نمره‌هـای درسـی و مـدارک

[۱] Max Weber

[۲] Saha and Zubrzycki

[۳] Habermas

[٤] Paul Goodman

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

تحصیلی را پیشنهاد می‌کند(فرمان، ۱۳۸۳: ٦٨٢). « کارل راجرز[۱] » بر این نکته پافشاری می‌کند که محوریت یادگیری، یادگیرنده است و بر آزادی روابط بین آموزش‌گر و فراگیر و ایجاد حس اعتماد به نفس در یادگیرنده تأکید می‌نماید. « ایوان ایلیچ[۲]» پیوند محیط آموزشی و واقعیات اجتماعی را با اهمیت می‌داند و «پائولو فریره[۳]» بر این باور است که ارتباط یک طرفه در نظام آموزشی، فراگیران را برده‌ی علم می‌کند و جز حافظه‌ی انباشته‌شده چیزی به همراه نخواهد داشت(آهون منش و همکاران، ۱۳۸۳: ۳٦۰). «آلتوسر[٤]» اعتقاد دارد دولت تابعی از متغیرهای طبقات مسلط و آموزش تابعی از متغیرهای دولت شده است و در نتیجه غالباً به صورت ابزار ایدئولوژیک دولت نقش بازتولید روابط و معانی مورد نظر آن را دارد. به عبارت دیگر همان طور که پلیس ابزار کنترلی دولت به شمار می‌رود، آموزش نیز همین نقش را در حوزه‌ی نمادها و معرفت بر عهده دارد(ساها و زابرسکی[٥]، ۱۹۹۷). «گرامشی[٦]» آموزش را ابزار هژمونیک طبقات مسلط می‌بیند که از آن طریق هنجارها و ارزش‌های طبقات مزبور بازتولید می‌شود و ذهن و رفتار نسل جدید شکل داده می‌شود(گرامشی، ۱۳٦۲: ۱٥٤). «بولز و جنیتیس[۷]» بر اساس مفروضات اقتصادی نومارکسیستی معتقدند روابط سرمایه‌داری از طریق نظام خانواده، نظام آموزشی و نظام کار به بازتولید اجتماعی خود موفق می‌شود و شرایطی به وجود می‌آورد که شانس موفقیت گروه‌های ندار اجتماعی، برای موفقیت به شدت کاهش می‌یابد و از سوی دیگر مسوولیت آن به گردن خود این گروه‌ها انداخته می‌شود(نکوهش قربانی) و آن چه نظام آموزشی برآمده از آن به گروه‌های ندار می‌آموزد، چیزی جز وقت‌شناسی و اجرای وظایف و احترام به سلسله مراتب که ارزش‌هایی در خدمت به گروه‌های بالا است، نیست(بولز و جینتیس، ۱۹۷٦). از نظر «برنشتاین[۸]» نظام آموزشی با سازوکارهای خاص، مانند برنامه‌ی درسی پنهان و قواعد زبان‌شناختی و... نابرابری

[۱] Carl Rogers
[۲] Illich
[۳] Freire
[٤] Althusser
[٥] Saha and Zubrzycki
[٦] Gramsci
[۷] Bowies and Ginits
[۸] Bernstein

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

را به رسمیت شناخته و گسترش می‌دهد(برنشتاین، ۱۹۹٦: ۱۲٤-۱۱۹). این همان چیزی است که «بوردیو[۱]» به بیانی دیگر و با مفهوم‌سازی «سرمایه‌ی فرهنگی» از آن بحث می‌کند. نظام آموزش به بازتولید نابرابری سرمایه‌ی فرهنگی یاری می‌رساند و از طریق نظام معانی خود، نوعی خشونت نمادین را به وجود می‌آورد(بوردیو، ۱۹۹۲). بوردیو در کتاب «انسان دانشگاهی» به نقد رادیکال از آموزش عالی فرانسه دست می‌زند. او بحث می‌کند که نظام آموزش دانشگاهی میدان نیروهاست و می‌تواند در خدمت بازتولید و نابرابری‌های سرمایه‌ی فرهنگی باشد(فراستخواه، ۱۳۹٦: ٤٥). «لیوتار[۲]» در کتاب «وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره‌ی دانش[۳]» به کارویژه‌های آموزشی دانشگاه می‌پردازد و توضیح می‌دهد که از آموزش دانشگاهی انتظار می‌رود تا نقش تدارکات‌چی را برای نهادهای قدرت و ثروت بر عهده بگیرد. نیروی متخصص برای بورکراسی دولت یا بنگاه‌های کار در بازار تربیت کند و دیگر توجه چندانی به تفکر انتقادی، خلاقیت، نقد و روشن‌گری و اکتشاف و شور زندگی نیست(لیوتار، ۱۹۸٤: ۵۳-٤۷).

به طور کلی تحقیقات در آموزش عالی حاکمیت پارادایم اثبات گرایی را تایید نموده است.بر اساس مفروضات این پارادایم انتظار می‌رود دانشجویان محتوای خاصی را برای پذیرش معیارهای ارزیابی دریافت کنند. تحقیقات اخیر، عملکرد تحصیلی و شایستگی حرفه‌ای پایینی را در این پارادیم نشان می‌دهد(شرایبر و بانیستر[٤]، ۲۰۰۲: ٤۵-٤۱).

این وضعیت باید دگرگون شود. این دگرگونی از طریق خواندن صد کتاب خوب- که یک پند قدیمی و فاقد ابتکار است- به دست نمی‌آید. این دگرگونی فقط زمانی حاصل می‌شود که معلمان خود را از دایره‌ی بوروکرات‌ها خارج سازند، بوروکرات‌هایی که فقدان سرزنده بودن خود را در پس نقشی به عنوان توزیع‌کنندگان دانش به عهده گرفته‌اند، پنهان کرده‌اند. این دگرگونی هنگامی حاصل می‌شود که- به گفته‌ی تولستوی- معلمان به «مریدان شاگردان خود» مبدل شوند(فروم، ۱۳۹۰: ۲۰۳). بر این اساس پژوهش حاضر سعی دارد بر اساس مصاحبه‌های انجام‌شده با اساتید، نقدهایی را که اساتید نسبت به وضعیت آموزش عالی ایران از منظر توسعه‌ی فضاهای دموکراتیک دانشگاهی مطرح نموده‌اند، با استفاده از روش تحلیل گفتمان انتقادی و مبتنی بر نظریه-

[۱] Bourdieu
[۲] Lyotard
[۳] The postmodern condition : a Report on Knowledge
[٤] Rita Schreiber & Elizabeth Banister

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

ی انتقادی و آموزه‌های کلاس درس رهایی‌بخش مورد تحلیل و بررسی قرار دهد. لذا در پی پاسخ به این سوال اساسی است که از دیدگاه اساتید، آموزش عالی ایران به ویژه در ابعاد فضاهای دموکراتیک کلاس درس و آموزش با چه چالش‌ها و نقدهایی مواجه است؟

پیشینه پژوهش

رشد و پرورش مهارت‌های فکری دانش‌جویان همیشه مسأله‌ای پیچیده در آموزش بوده، اما امروزه حالت بحرانی به خود گرفته است. به نحوی که در سال‌های اخیر، متخصصان امور تربیتی به شدت از ناتوانی دانش‌جویان در امر تفکر انتقادی ابراز نگرانی کرده‌اند(بابا محمدی و خلیلی شورینی،۱۳۸۳: ۲۳ ـ ۳۱). در این راستا نتایج پژوهش‌ها در ایران نشان می‌دهد که در دانشگاه‌های ایران دانش‌جویان هم در دسته‌ی علوم انسانی و هم در دسته‌ی علوم طبیعی مهارت چندانی در تفکر انتقادی و تفکر خلاق ندارند. به طور کلی میانگین نمرات آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی در مطالعات داخل کشور بین ۱۲/۱۰ تا ٦٨/١١ گزارش شده است(اطهری و همکاران، ۱۳۸۸: ۵ ـ ۱۲.). در نظام آموزش عالی ایران، علی‌رغم تأکید و توجه به مسأله‌ی تفکر انتقادی در اهداف نظام‌های آموزشی و ادعاهای مسوولان، متصدیان و مجریان آموزشی، در عمل برای تشویق دانش-جویان در جهت تفکر و به‌ویژه به‌کارگیری تفکر انتقادی اراده و انگیزه‌ی کافی وجود ندارد. اساتید نیز با وجود اظهاراتی که حاکی از پذیرفتن این فرض است که تفکر انتقادی راه را برای آموزش بیش‌تر و بهتر هموار می‌کند، همواره با شیوه‌های قالبی و حذف حقایق و ایجاد محیط خشک انضباطی، زمینه را برای حفظ کردن اطلاعات درسی فراهم کرده‌اند(ملکی و حبیبی پور، ١٣٨٦: ۱۰۸-۹۳). چنان‌که نتایج پژوهش‌های حسن‌پور و همکاران(١٣٩٤)، جاویدی و عبدلی(۱۳۸۹) و کرمان ساروی و همکاران(۱۳۹۰) حاکی از آن است که بین میانگین نمره‌های تفکر انتقادی دانش-جویان کارشناسی در ٤ سال تحصیلی تفاوت آماری معناداری وجود ندارد و یافته‌های حاصل از مصاحبه با اساتید در پژوهش هاشمی و همکاران(۱۳۹۳) نیز نشان داده است که آموزش عالی در پرورش مهارت تفکر انتقادی موفق نبوده است. چنین به نظر می‌رسد که یکی از دلایل عدم موفقیت در پرورش تفکر انتقادی در آموزش عالی، تأکید بر آموزش سنتی است. چنان‌که تحقیقات نشان می‌دهد در نظام آموزش عالی ایران، بر یاددهی و انتقال مطالب درسی، یادگیری‌های سطحی و حفظی، اطاعت کورکورانه از قوانین آموزشی، استفاده از چارچوب معین و دستورالعمل‌های کنترل‌شده در آموزش تأکید می‌شود. در این رابطه، تحقیق لیاقت‌دار و همکاران(۱۳۸۷) نشان

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

می‌دهد که در دانشگاه‌ها به‌جای استفاده از روش‌های تدریس فعال که باعث افزایش قدرت تفکر و اندیشیدن در دانش‌جویان می‌شود، بیش از حد بر انباشت ذهن و تقویت حافظه و نیز بر انتقال اطلاعات و معلومات به ذهن فراگیران تأکید می‌شود.

چارچوب نظری

آموزش انتقادی و رهایی بخش ملهم از اندیشه‌های مارکسیستی، نئومارکسیستی و مکتب فرانکفورت می باشد و تحت تاثیر اندیشه های مربیان رهایی بخشی نظیر پائولو فریره، گرامشی، هنری ژیرو شکل گرفته است. بر اساس نظریات این مربیان نظامهای آموزشی با تکیه بر ساختارهای سلسله مراتبی و روش های آموزشی یک طرفه و ضد دموکراتیک موجب نفی فاعلیت دانش آموزان و دانشجویان شده و همسو با نظام های سلطه گر، کنش گری را از آنها سلب نموده اند. از دیدگاه این مربیان وظیفه اصلی نظامهای آموزشی ایجاد و تقویت مهارت های انتقادی در دانشجویان است به گونه ای که آنها به شهروندان منتقد، کنش گر و مشارکت جو تبدیل شوند.

بنابراین .پداگوژی نقادانه با پرس و جو، شناسایی، بازاندیشی، تحلیل‌کردن و دست‌زدن به عملی جمعی در جهان سروکار دارد. گونه‌ای آموزش است که به جای مهارکردن، رهایی می‌بخشد. مناسبات آن دوسویه‌اند نه سلطه‌گرانه، و فروتنی آموزش‌گر امکان می‌دهد که رابطه‌ی شریک یاددهی شریک یادگیری برقرار شود. فرآیندی آموزشی به شیوه‌ی دموکراتیک است که در گروه-های جماعت‌محور جریان می‌یابد و مبنای دگرگون‌سازی را تشکیل می‌دهد. شالوده‌ی این آموزش هشیارسازی است، یعنی رسیدن به آگاهی نقادانه درباره‌ی فشارهای ساختاری قدرت که زندگی ما را می‌سازد و به کنشی تحول‌خواه می‌انجامد(لدویت[۱]، ۱۳۹۷ : ۱۹٦). بر همین اساس، هنری ژیرو[۲] اظهار می‌دارد که: آموزش چیزی نیست جز ایجاد ذهن‌های انتقادی و شهروندان مسوولیت‌پذیر. با آموزش می‌توان جوانان و دیگران را از طریق پیونددادن مشکلات شخصی و دغدغه‌های کلان، برای مواجهه با اقتدار، توانا ساخت. دانش‌جویان را باید طوری آموزش داد که به چالش کشیده شوند، ریسک‌پذیری را بیاموزند، به بیرون از مرزهای ایدئولوژیک بیندیشند و گستره‌ی خلاقیت و

[۱] Ledwith

[۲] Giroux, H

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

داوری انتقادی خود را افزایش دهند(ژیرو[۱]، ۲۰۱۶). رهیافت انتقادی بر نخبه‌گرایی نظام آموزشی انگشت می‌گذارد. خصوصیتی که سبب می‌شود این نظام نتواند به تقاضاها و نیازهای عمومی‌تر جامعه توجه کند، در نتیجه از یک سو به جای رفع نابرابری‌ها، به بازتولید آن یاری می‌رساند و از سوی دیگر وضع موجود نابرابر را برای آموزش دیدگان طبیعی و اجتناب‌ناپذیر می‌نمایاند(هارن[۲]، ۱۹۸۵).

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با استفاده از روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف[۳] انجام شده است. فرکلاف(۲۰۱۲) یک روش سه مرحله‌ای برای نقد گفتمان ارائه کرده است که بدین شرح است: **مرحله‌ی اول توصیف متن**: در این مرحله ویژگی‌های صوری متن از قبیل واژگان و نحوه‌ی ارتباط واژگان با همدیگر مورد کنکاش دقیق قرار می‌گیرد تا ارزش‌های رابطه‌ای و بیانی متن کشف گردد. این ارزش‌ها به ترتیب با ابعاد محتوا، روابط و فاعل‌ها مرتبط می‌شوند و بیان‌کننده‌ی تجربه‌ی تولیدکننده‌ی متن از جهان، روابط اجتماعی و هویت اجتماعی انعکاس یافته در متن می‌باشند. این ویژگی‌ها، ارزش‌ها و ابعاد مختلف متن در درک روابط پنهان قدرت و فرآیندهای ایدئولوژیک ضروری می‌باشند(فرکلاف ۱۹۸۹: ۱۰۹). تحلیل‌گر باید توجه داشته باشد که انتخاب واژگان و سایر ویژگی‌های صوری متن انتخاب‌هایی از گزینه‌های ممکن و موجود می‌باشند و باید روی آن چه در متن هست و آن چه که در گفتمان وجود دارد تمرکز کند. **مرحله‌ی دوم تفسیر یا رابطه‌ی متن با بافت:** در این سطح مفسر، دانش زمینه‌ای خود را به کار می‌گیرد تا بتواند با توجه به بافت موقعیتی (بافت زمینه‌ای متن) و بافت بینابینی (چشم‌انداز تاریخی و ارتباط با سایر گفتمان‌ها) روابط موجود و چگونگی شرایط تولید متن و تأثیر انتخاب واژگان، دستور زبان و تعاملات ساختاری را بر پیکر گفتمان درک کند. ویژگی‌های صوری متن به منزله‌ی نشانه‌هایی می‌باشند که دانش زمینه‌ای مفسر را فعال کرده تا در ارتباطی دوسویه بین این خصوصیات و ذهن مفسر تفسیر متن انجام پذیرد. **مرحله‌ی سوم تبیین:** از آن‌جایی که ساختار، تعیین‌کننده گفتمان می‌باشد و از طرفی گفتمان تولیدشده توسط ساختار در بازآفرینی، حفظ و تغییر آن ساختار مؤثر

[۱] Giroux
[۲] Hurn
[۳] Fairclough

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

است، هدف از مرحله‌ی تبیین، نشان‌دادن چگونگی این ارتباط بین گفتمان به عنوان بخشی از فرآیند اجتماعی، کنش اجتماعی و ساختار می‌باشد. درواقع ساختار اجتماعی، دانش زمینه‌ای را تعیین می‌کند و این دانش زمینه‌ای نقش واسطه‌ای در تعیین ساختارها، بازتولید و تغییر آن‌ها دارد. مقصود فرکلاف از ساختار اجتماعی روابط و مناسبات قدرت و سلطه است. کنش و فرآیندهای اجتماعی نشان‌دهنده‌ی مبارزات و منازعات اجتماعی می‌باشد؛ بنابراین گفتمان جزیی از این روند مبارزات و منازعات اجتماعی است برای بر هم زدن یا تداوم روابط قدرت و سلطه. گفتمان‌ها را از لحاظ عوامل اجتماعی تعیین‌کننده‌ی آن و نیز تأثیرات اجتماعی آن می‌بایستی در سه سطح سازمان اجتماعی (اجتماعی، نهادی، موقعیتی) مورد بررسی قرار داد. بنابراین هر گفتمان در سه سطح مزبور دارای عوامل تعیین‌کننده و تأثیر است.

بر اساس این، پژوهش‌گر ابتدا برای دست‌یابی به داده‌های مورد نیاز از تکنیک مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته استفاده نموده است. لذا پس از طراحی کلی سوالات مصاحبه‌ها با استفاده از نمونه‌گیری به روش گلوله برفی با ۸ نفر از اساتید حوزه‌ی آموزش عالی از دانشگاه‌ها و رشته‌های مختلف علوم انسانی، مصاحبه‌هایی انجام شده است و این مصاحبه‌ها تا مرحله‌ی کفایت نظری داده‌ها ـ به تشخیص محقق و با تأیید چند تن از استادان حوزه‌ی علوم تربیتی ـ ادامه یافته است. پس از خاتمه‌یافتن مصاحبه‌ها، متن مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و به روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف تحلیل شده است. در مرحله‌ی توصیف و به منظور درک فضای ذهنی مصاحبه‌شوندگان و تشخیص نوع گفتمان و ارتباط آن با ایدئولوژی، واژگان کلیدی مصاحبه‌ها را استخراج نموده و در مرحله‌ی تفسیر با توجه به ویژگی‌های صوری متن به تفسیر مصاحبه‌ها و فرازهای کانونی آن در زمینه‌ی این‌که ماجرا چیست؟(محتوا)، چه کسانی درگیر ماجرا هستند؟(فاعلان)، روابط میان آن‌ها چیست؟(روابط) و نقش زبان در پیشبرد ماجرا چیست؟(پیوندها)، پرداخته و سرانجام در بخش تبیین با استفاده از نظریه‌ی کنش فرهنگی فریره و نظریه‌ی مقاومت هنری ژیرو که برای تبیین متون حاصل از مصاحبه‌ها مناسب تشخیص داده به این موضوع پرداخته است که چگونه ساختار اجتماعی در یک رابطه‌ی چرخشی و با ایجاد و واسطه قرار دادن دانش زمینه‌ای، ایدئولوژی وابسته به گفتمان غالب را در سطح نهادی (دانشگاه) و سپس در بافت‌های موقعیتی (کلاس درس)، تقویت نموده و به بازتولید گفتمان مسلط مدد می‌رساند و ایضا در چرخشی معکوس، مجدداً دانش زمینه‌ای ایدئولوژیک در بافت موقعیتی (سطح کلاس درس)، بازسازی و تقویت شده و با

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

حرکت به سمت سطوح نهادی (دانشگاه) و ساختارهای اجتماعی موجب بازتولید و تقویت گفتمان مسلط در ساختارهای اجتماعی می‌شود.

یافته‌های پژوهش

توصیف متون اساتید

با توجه به این‌که این پژوهش بر اساس مجموعه مصاحبه‌های انجام‌شده با اساتید صورت پذیرفته است، لذا به منظور آشنایی خوانندگان با کلیت بحث، ابتدا نکات کلیدی پاسخ‌های اساتید به پرسش‌های مصاحبه‌ها جهت آشنایی خواننده با چالش‌های استخراج‌شده در جدول زیر آورده شده است و سپس جدول مربوط به توصیف متون اساتید که در آن کلمات و واژگان کلیدی مربوط به متون تولیدشده توسط اساتید که در آن به تفکیک مشخص شده، ارائه می‌گردد.

جدول شماره‌ی یک- پاسخ‌های منتخب اساتید

محورهای پرسش‌های مصاحبه	پاسخ	کد
۱. در مورد هدف برنامه‌ی درسی	**پاسخ منفی بوده. ارتباط بین جامعه و دانشگاه صفر می‌باشد. پیوند بین این دو برقرار نشده است.**	**الف ۱، الف ۳ و الف ۸**
	نه. فضای حاکم بر دانشگاه این اجازه را نمی‌دهد؛ نظام آموزش عالی کاملا سنتی است.	**الف ۲، الف ٤، الف ٥ و الف ۷**
۲. محتوای برنامه‌ی درسی	**محتوا توسط وزارت علوم و سرفصل‌های ارسالی تعیین می‌شود و ارتباطی به تجارب زیسته‌ی دانش‌جویان ندارد. از نظر اساتید استفاده نمی‌شود.**	**الف ۱، الف ۲، الف۷،الف ۳و۱الف ٦**
	ما در این مورد بسیار ضعیف هستیم. مشکل زیرساخت‌ها هستند که باید عوض شوند.	**الف ٤، الف ٥،الف ۸**
۳. رفتار و نگرش اساتید	**استاد مجری برنامه‌ی وزارت علوم است و چنین فضایی و زیرساختی در فرهنگ آکادمیک ما وجود ندارد. استاد قبل از ورود به کلاس باکس خودش را چیده است و حرف خودش را می‌زند.**	**االف ۱،الف ۲،الف ۳، الف ٤، الف ٦ الف ٥، الف۷ و الف ۸**
٤. رفتار و نگرش دانش-	**نظام آموزش عالی نتوانسته است دانش‌جو را نظریه‌پرداز بار بیاورد و اجازه‌ی چنین کاری را نمی‌دهد. به طور کم وجود دارد.**	**الف ۱، الف ۲، الف ۳، الف ٤، الف ٥ الف ٦،**

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

جو		**الف ۸ و الف ۷**
۵. وجود سکوت	**وجود دارد به علت عدم آموزش، نداشتن شجاعت و اطلاعات.**	**الف ۱، الف ۲، الف ۳، الف ٤، الف ۵، الف ٦ و الف ۷**
٦. فضای فیزیکی و تعاملی کلاس	**چینش کلاس سنتی است و جو اطمینان‌بخش وجود ندارد...**	**الف ۸ الف ۱، الف ۲، الف ۳، الف ٤، الف ۵، الف ٦**
۷. شیوه‌های تدریس	**اساتید بیش‌تر سخنران هستند و یا روش جزوه‌نویسی را در پیش می‌گیرند و اجازه‌ی مشارکت به دانش‌جو داده نمی‌شود.**	**الف ۸ الف ۲، الف ۳، الف ٤، الف ۵، الف ٦، الف ۱، الف ۷**
۸. ارزش‌یابی	**ارزش‌یابی که مطلقاً در دست اساتید و دانشگاه است. سطح دانشی دانش‌جو سنجیده می‌شود و حافظه‌محور است. دانش‌جو مشارکت ندارد.**	**الف ۸ الف ۱، الف ۲، الف ۳، الف ٤، الف ۵، لف ٦، الف ۷**
۹. تمرکز بر تعاریف استاندارد	**علم به عنوان محصول محسوب می‌شود. تأکید بر انتقال معلومات و پس‌گرفتن آن‌ها از دانش‌جو. تعاریف از پیش‌فرض‌ها منشأ می-گیرند.**	**الف ۸ الف ۱، الف ۲، الف ٤، الف ۵، لف ٦،**
۱۰. ساختار و نظام سلسله-مراتبی	**در کلاس‌های درس کنونی یک ساختار و نظام سلسله‌مراتبی و سلطه‌گرایانه حاکم است.درحوزه‌ی ارزش‌یابی، اهداف، انتخاب محتوا و روش تدریس نوعی جبر وجود دارد.**	**همه کدها بجز الف ۷ که این امر را کمرنگ می‌بینند.**

جدول شماره‌ی دو- توصیف متون اساتید

واژگان سلبی	**صفر،نداشتن،جرأت،اجازه‌ندادن، سنتی، برقرارنشدن، وجودنداشتن، ارتباط نداشتن، ضعیف، به طورکم، عدم آموزش، نتوانستن،حافظه‌محور، وجود غفلت، کم‌رنگ، سلطه، آموزش غلط، بی‌توجه، محتاط، خودسانسوری، هیچ جا، گم‌کردن،رابطه‌ی عمودی، معیوب، عقیم، پوچ، مخالف،گرفتاری، عهد عتیق، شکوه، دشوار و سخت، تعمد، محدود،**
واژگان محوری	**تأمل، خلاقیت، نقد، چالش، سوال، یادگیری معنادار، ساختارشکنی تفکر، فضای چندگانه، بسترسازی، تعلیم و تربیت، نظریه‌ها، قالب، اصلاح، مظلوم، فرمول خاص نظری، مولد، استمرار، آرام، حقیقت گفتمانی، اطلاعات،عادت، اصول فکری تحول،**

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

	بهبود، سازوکار، مباحثه، جامعه، روشنگری، فضای باز،تعمیم اقتدار، رفتارگرایی، ساختارگرا.
واژگان تقابلی	**آزادی در مقابل جبر، فضای باز در مقابل فضای بسته، سیستم آپدیت‌شده در مقابل سیستم عهد عتیق، خبرگی در مقابل بی‌اطلاعی، مطلق‌گرا در مقابل تکثرگرا، اعلم در مقابل نادان ، رقابت در مقابل مشارکت، گوینده در مقابل شنونده،**
واژگان دارای روابط معنایی	**دربست، عقیم، پوچ، تک و توک، استانداردگرایی، دانای کل، عهد عتیق، سکوت،واکنش، سیستم نظری و کاغذی، آراستگی ظاهری، محیط غنی،وحی منزل، تاریخ گذشته، وضع موجود، قدرت تحلیل، مجری، حق وتو، عمودی، مخالفت، محافظه‌کار**
واژگان پر بسامد	**دانشجو،استاد،سیستم،نظام،نظریه،بحث، گفت‌وگو، تدریس، ارزش‌یابی، ارزیابی، علم، کلاس، سکوت، یادگیری، روش جدید، مهارت، سطوح بالای یادگیری، چهارچوب، هدف، قالب، جامعه، فضا، تعامل، دانشگاه، انتقاد وعدم خلاقیت، آزمون، نگرش، تغییر، محیط، زیرساخت، محتوای آموزشی، سلطه، آموزش، جایگاه، سلسله-مراتبی، پیش‌زمینه، تبادل نظر، آموزش سنتی**
واژگان رهایی‌بخش	**تردید،انتقاد،تفکر،مشارکت،رهایی‌بخش، تغییر شیوه‌ی دموکراتیک، بحث و گفت‌وگو، مسوولیت‌پذیری، تسهیل‌گر.**
واژگان استعاره-ای	**سلول، عزیز دل، بیماری، درمان‌کردن، هزینه‌دادن، پادشاه عریان، رفتار اتوکشیده،خوابیدن در پر قو،پوست شهر، باکس،وام، برق حقیقت، عملگی، املای ننوشته، ماشین و ربات، پر پریدن، ساز، نگاه کردن پشت گردن، ماشین و راننده.**

تفسیر متون اساتید

متون حاصل از پاسخ‌های اساتید به سوالات مصاحبه، بیانگر اعتراض و نارضایتی آنان نسبت به گفتمان رایج در محیط‌های دانشگاهی و به خصوص تأثیرات این گفتمان در سطح کلاس درس است. این اعتراضات و نارضایتی‌های اساتید از وضع موجود در نظام آموزش عالی ایران می‌تواند گواه این باشد که با وجود روند تغییرات متنوع و سریع در حوزه‌های دانش و فناوری اطلاعات و ارتباطات، مقررات، فعالیت‌ها و تعامل‌ها در نظام آموزش عالی ایران همچنان سنتی است و دستخوش تغییر نگردیده است. به نظر می‌رسد عواملی در کارند که با ایجاد موانع و چالش‌هایی نمی‌گذارند تغییرات مطلوب انجام گیرد. این چالش‌ها و موانع در ارکان برنامه‌ی درسی وجود دارند «محتوا از بالا تعیین می‌گردد و از طریق سرفصل‌ها بدون در نظر گرفتن شرایط اقلیمی و

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

فرهنگی مناطق مختلف جهت اجرا به دانشگاه‌ها ابلاغ می‌گردد»(کدالف۱، الف ۲، الف٤). وجود واژه‌ی «بالا» در جمله‌ی فوق، خود نشان‌دهنده‌ی قدرت مطلقه و حضور چهارچوب سلسه‌مراتبی است که بر تمرکز برنامه‌ی درسی تأکید نموده و نقش اساتید و دانش‌جویان را در تولید محتوا به حاشیه می‌راند. از طرفی وجود تعداد زیادی واژه‌ی سلبی و افعال منفی از قبیل «برقرار نشدن، وجود نداشتن، ارتباط نداشتن، ضعیف، به طور کم، عدم آموزش، نتوانستن، حافظه‌محور، وجود غفلت، کم‌رنگ، سلطه، آموزش غلط، بی‌توجه، محتاط، خودسانسوری، هیچ جا، گم‌کردن، رابطه‌ی عمودی، معیوب، عقیم، پوچ، مخالف، گرفتاری، عهد عتیق، شکوه و ...» نشان‌دهنده‌ی وضعیت نابسامان و ناکارآمد نظام آموزش عالی ایران و فاصله‌داشتن آن از نظامی دموکراتیک، رهایی‌بخش و خلاقیت‌محور می‌باشد.

شرایط این نظام آموزشی به نحوی است که اساتید نیز خود را مجبور به هماهنگی با آن می‌بینند چون اولاً در هیچ جای برنامه‌ی درسی، مخصوصاً در تولید محتوا، تعیین اهداف و حتی تعیین نوع ارزش‌یابی و تدریس که فعالیت‌های ویژه‌ی اساتید می‌باشد، از آن‌ها نظرخواهی نمی‌شود و ثانیاً اگر اساتید بخواهند برنامه‌های تدوین شده را نقد کنند و یا نپذیرند، مجبورند هزینه‌های جانبی بپردازند و کم نیستند اساتیدی که شهامت انجام این کار را ندارند. آنان مجبورند ساعات خاصی، تدریس را شروع کنند و ساعت خاصی پایان دهند. دانشگاه‌ها فضایی را ایجاد کرده‌اند از قبیل تعداد زیاد دانش‌جویان در هر کلاس و نبود فرصت، زمان و امکانات کافی که اساتید مجبور شوند، شیوه‌ی رایج تدریس یعنی روش سخنرانی را برگزینند. آنان باز به همین دلایل مجبورند از طریق آزمون‌های تستی یا تعداد کمی سوال طرح‌شده در آزمون تشریحی به صورت کتبی ارزش‌یابی را انجام دهند. دانش‌جویان نیز چون چیزی بیش‌تر از این مطالب تدریس‌شده از آن ها خواسته نشده است، خود را فقط مجبور به حفظ کردن مطالب تدریس‌شده می‌دانند و نیازی به مطالعه‌ی عمقی و درک و فهم مطالب و بروز خلاقیت نمی‌بینند. آن‌ها همچنین نیاز به پرسش‌گری، شرکت در بحث کلاسی و نقد مطالب تدریس‌شده را در خود احساس نمی‌کنند و در نتیجه سکوت اختیار می‌نمایند. این سکوت گرچه در تفسیر اکثر اساتید مصاحبه‌شده، نشان‌دهنده‌ی نداشتن اطلاعات برای شرکت در بحث، بی‌علاقگی و عدم رغبت یا فرصت‌نیافتن و اجازه‌نداشتن برای اظهار نظر در مباحثات کلاسی است، اما از لحاظ تحلیل گفتمان انتقادی ممکن است نشان‌دهنده‌ی مخالفت دانش‌جو با فضای حاکم بر کلاس درس باشد(فرکلاف، ۱۹۸۹)، همچنین این نوع سکوت کم و بیش از طرف اساتید هم وجود دارد؛ زیرا زمانی که آنان با وجود داشتن نظریاتی

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

انتقادی و مخالف با مطالب تعیین شده یا تعداد زیاد دانش‌جویان محدودیت‌های تعیین‌شده برای زمان شروع و پایان ترم و یا نوع ارزش‌یابی معین شده، نظرات و اعتقادات خود را سرکوب کرده و مطابق با قوانین و مقررات کار می‌کنند، در واقع سکوت اختیار کرده‌اند. اساتید اذعان داشته‌اند عدم سکوت در فضای حاکم بر محیط دانشگاه یعنی پرداخت هزینه و دچارشدن به دردسر و تحمل عواقب آن.

وجود واژگان تقابلی مانند «آزادی در مقابل جبر، فضای باز در مقابل فضای بسته، سیستم آپدیت شده در مقابل سیستم عهد عتیق، خبرگی در مقابل بی‌اطلاعی، مطلق‌گرا در مقابل تکثرگرا، استانداردگرایی در مقابل مشارکتی و...» نشان از برجسته‌سازی و دوگانگی ارزش‌گذاری در متون حاصله از مصاحبه با اساتید می‌باشد. از دید اکثر آن‌ها به عنوان عالمان و عاملان تعلیم و تربیت در سطح آموزش عالی، وجود آزادی، فضای باز بحث، گفت‌وگو و مشارکت نظری، استفاده از نظریه‌های علمی و تربیتی بروز، تکثرگرایی، خبرگی و دعوت به مشارکت در تهیه و تدوین برنامه-ی درسی نظام آموزش عالی ارزش محسوب می شود. ارزش‌هایی که عمدتاً در فضای موجود در این نظام و سیستم آموزشی، مورد بی‌مهری واقع شده‌اند و اساتید با فقدان آن‌ها در محیط کار و فعالیت خود مواجه هستند. در عوض آنان مجبورند فعالیت‌ها، اهداف و محتواهای تعیین‌شده را مو به مو اجرا کنند تا بتوانند حرفه‌ی خود را حفظ کرده یا اینکه ارتقا بگیرند. اکثر اساتید مصاحبه-شونده به این امر اذعان داشته‌اند که «تغییر اطلاعات و تفکر روی اطلاعات اصلاً بسته است. بحث آزادی و انتقاد اصولاً بی‌معناست»(کد الف ۵) یا این‌که «در حوزه‌ی ارزش‌یابی، اهداف، انتخاب محتوا و روش تدریس نوعی جبر وجود دارد»(کد الف ۸). درواقع آنان در محیط دانشگاه و کلاس درس، فضا و اختیار لازم را ندارند تا بتوانند آزادانه و خلاقانه در تهیه‌ی محتوا، اهداف آموزشی و فعالیت‌های یاددهی و یادگیری مشارکت جویند تا در مجموع در پیشرفت جامعه‌ی خود مؤثر باشند. سیستم نظام آموزشی طوری طراحی شده است که سلسله‌مراتبی و از بالا به پایین است، از این رو جهت حفظ اقتدار خویش مطلق‌گرا است و اعتقادی به تکثرگرایی ندارد؛ زیرا تکثرگرایی یعنی شنیدن صدای مخالف و منقد و دخالت‌دادن آنان در تدوین برنامه‌ی درسی. این امر سبب از بین رفتن کنترل و نظارت برنامه‌ریزان، تصمیم‌گیران و دولت‌مردان می‌گردد، جایگاه و اقتدار آنان را مخدوش می‌سازد و میزان نفوذ آنان برای عمل ساختن اهداف مد نظرشان محدود می‌سازد و از رواج و گسترش بیش از پیش گفتمان مد نظر مقامات رسمی آموزش عالی جلوگیری می‌نماید و یا آن را به چالش می‌کشد.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

استفاده از واژگان پربسامد «مهارت، سطوح بالای یادگیری، چهارچوب، هدف، قالب، جامعه، فضا، تعامل، دانشگاه، انتقاد و عدم خلاقیت، آزمون، نگرش، تغییر، محیط، زیرساخت، محتوای آموزشی، سلطه، آموزش، جایگاه، سلسله‌مراتب و...» در متون مستخرج از مصاحبه ها و واقع در جدول شماره دو قسمت توصیف متون اساتید: اولاً نشان‌دهنده‌ی نوع گفتمان است که این کلمات بیش‌تر برخاسته از یک گفتمان آکادمیک است. در درجه‌ی بعد، تکرار این کلمات نشان-دهنده‌ی وجود دغدغه‌های ذهنی اساتید می‌باشد؛ مانند «اغلب کتاب‌های درسی، اهداف به گونه‌ای سلطه‌گرایانه است. اما در بحث تعامل بین استاد و دانش‌جو، استاد تصورش اینه که آن چه من می‌گویم وحی منزل و بایستی دیگران گوش کنند و از زمینه‌ی اخلاقی هم میاریم و مغالطه‌کاری می‌کنیم که هرچه استاد بگوید باید پذیرفته شود و اگر به حرف استاد گوش نکنه دانش‌جو ادب را رعایت نکرده و هرچه استاد می‌گه باید سمعا و طاعتا رعایت بشه. در روش ارزش‌یابی هم، ارزش‌یابی هم سلطه‌گرایانه است آن چه ما گفتیم، بفهم و بگو و بنویس»(کد الف ٤). محیط دانشگاهی ایران بیش‌تر تأکید بر آموزش مهارت دارد. مهارتی که در پی آموزش در چهارچوب و قالب خاص به دست می‌آید. نشانی از خلاقیت در آن نیست چون فضای یادگیری آن یک فضای غیر انتقادی است که تحت تسلط و نظارت عده‌ای خاص با دیدگاه و جهان‌بینی خاص قرار دارد. حال آن‌که تقریباً متون تولیدشده به وسیله‌ی اساتید مصاحبه‌شده خواستار تغییر نگرش و همچنین تغییرات عملی در زیرساخت‌ها، محتوای آموزشی و از بین رفتن سلسله‌مراتب و سلطه در تعاملات میان فاعلان امر آموزش در دانشگاه‌ها هستند. تعاملاتی که تداعی‌کننده‌ی تغییر در روابط و نگرش به اساتید و دانش‌جویان است. حال آن‌که هنوز نشانه‌هایی از وجود چنین تغییراتی از طرف برنامه-ریزان و سیاست‌گذاران آموزش عالی مشاهده نمی‌شود؛ اما خود این مصاحبه و متونی که از آن به دست آمده نشان‌دهنده‌ی میل به تغییر در وضع موجود و گرایش اساتید به نگرش‌های نوین جهت دست‌یابی به آموزش رهایی‌بخش می‌باشد.

با وجود وضع قوانین و مقرراتی که طرفدار نگرش خاص مربوط به مسوولان امر آموزش عالی ایران هستند و تلاش این مسوولان و سیاست‌گذاران جهت ترویج گفتمان رسمی و عملی-ساختن این گفتمان در فعالیت آموزشی و فضای دانشگاهی، زمزمه‌هایی از مطالبات اساتید و دانش‌جویان در جهت تغییر این گفتمان، ایجاد فضای بازتر در جهت تکثرگرایی را می‌توان شنید. مطالباتی که خود را به شکل تأکید بر واژگان خاص و استفاده از این واژگان در پاسخ‌های اساتید نشان داده‌اند. این واژگان نشان‌دهنده‌ی این است که بیش‌تر اساتید طرفدار استفاده از رویکرد

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

رهایی‌بخشی جهت اداره‌ی هرچه بهتر و ایجاد شکوفایی بیش‌تر در محیط آکادمیک می‌باشند. این هواداری خود را به صورت استفاده از کلماتی مانند «تردید، انتقاد، تفکر، مشارکت، رهایی‌بخش، تغییر شیوه‌ی دموکراتیک، بحث و گفت‌وگو، مسوولیت‌پذیری، تسهیل‌گر و...» نمایان ساخته است.

بنا بر آن چه در بخش تفسیر ارائه شد، می‌توان اذعان نمود که ماجرای اصلی که در گفتمان اساتید به آن اشاره شده، شکاف بین وضعیت موجود و وضعیت ایده‌آل آموزش عالی از منظر تطبیق و عدم تطبیق آموزش عالی ایران با ویژگی‌های دموکراتیک و رهایی‌بخش از دیدگاه اساتید است. وضعیتی که ناشی از نادیده‌گرفته‌شدن عاملیت اساتید و دانش‌جویان در این نظام است به گونه‌ای که وضعیت مدیریت متمرکز و کنترل‌گر را در فضای دانشگاهی به نفع صاحبان قدرت و ایدئولوژی مسلط را نشان می‌دهد که موجبات نارضایتی اساتید شده است. فاعلان درگیر در این ماجرا که به صورت مستقیم و غیر مستقیم و آشکار و نهان در شکل‌گیری این ماجرا نقش دارند عبارتند از: صاحبان قدرت و افراد ذی نفوذ در حوزه‌های سیاسی و فرهنگی که سیاست‌های کلان فرهنگی و آموزشی را تدوین می‌کنند و گروه‌های مدیریتی و برنامه‌ریزان دانشگاهی وابسته و منصوبان قدرت که در خارج و داخل دانشگاه از طریق زبان (نوشتاری و شفاهی و...) و در قالب تصویب قوانین، تدوین بخش‌نامه‌ها، اتخاذ تصمیم‌های مختلف و گزینش و عزل و نصب‌ها و تعیین برنامه‌های درسی و سرفصل‌های درسی در شکل‌گیری و بازتولید گفتمان مسلط و ایدئولوژی مربوط به آن دست بالا را دارند، ایفای نقش می‌نمایند و در طرف مقابل اساتید و دانش‌جویانی هستند که فاعلیت و عاملیت آن‌ها کم‌تر مورد توجه قرار گرفته و به حاشیه رانده شده‌اند. بنابراین در چنین فضایی، کنش حقیقی بین گفتمان مسلط و مورد حمایت قدرت که در قالب زبان رسمی (قوانین و مصوبات و بخش‌نامه‌ها و...) قابل تشخیص است با گفتمان مقبول اساتید و دانش‌جویان که در قالب زبان غیر رسمی (گفت‌وگوها، نقدها، مقاومت و واکنش‌های اساتید و دانش‌جویان) نمایان است، در جریان است.

تبین متون اساتید

از جمله چالش‌هایی که تحقق مؤلفه‌های کلاس درس رهایی‌بخش را با مانع جدی مواجه می‌سازد، می‌توان به تمایل دولت‌مردان و سیاست‌گذاران به حفظ قدرت نامتقارن و روابط سلطه اشاره کرد. این روابط در سه سطح موقعیت، نهاد و اجتماع وجود دارند. نظم گفتمانی حاکم بر اجتماع پی‌ریزی‌ها، طرح‌ها و قالب‌بندی‌ها را طوری انجام می‌دهد که روابط سلطه در همه‌ی

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

سطوح زندگی اجتماعی حفظ شود و اعمال قدرت انجام گیرد. در پی این برنامه‌ریزی‌ها اساتید وقتی وارد محیط دانشگاه یا کلاس درس می‌شوند یک سری پیش‌فرض‌هایی را با خود به این محیط وارد می‌کنند که نشان‌دهنده‌ی برداشت او از یک کلاس دانشگاهی، استاد و دانش‌جو، محیط فیزیکی، روش آموزش، روش ارزیابی و محتوای آموزشی دارد. پیش‌فرض‌هایی که از طریق بافت اجتماعی و فرهنگی جامعه در ذهن او شکل گرفته است. بر اساس این پیش‌فرض‌ها و همچنین یک سری قوانین و مقررات خاص اداری و رسمی است که هویت و جایگاه اجتماعی استاد در بافت موقعیتی کلاس تعریف می‌شود. این پیش‌فرض‌ها را اگر حاصل تجربه‌ی استاد بدانیم درواقع تجربه‌ی استاد در بستر اجتماع شکل گرفته است و ناشی از تأثیری می‌شود که ساختار ایجاد کرده است و همجنین قوانین و مقررات را نیز افرادی تعیین و تصویب می‌نمایند که حامیان نظم گفتمانی وابسته به گروه قدرت حاضر در این ساختار می‌باشند. بر اساس این پیش‌فرض‌ها و قوانین است که از استاد به عنوان «عقل کل» یاد می‌شود که سخن و نظر او «وحی منزل» است. این ترکیبات و عبارات به خوبی بیان‌کننده‌ی عمق قدرت استاد می‌باشند. قدرتی که مستقل نیست و در خدمت قدرت در لایه‌های بعدی جامعه در سطح نهاد و اجتماع می‌باشد. در تحلیل الگوهای جایگزین، نشانه‌شناسان معمولاً به این موضوع توجه می‌کنند که چرا از میان نشانه‌های ممکن، نشانه‌ی خاصی انتخاب می‌شود و از دیگر نشانه‌ها صرف نظر می‌شود(فرکلاف، ۱۹۸۹). پس می-توان نتیجه گرفت انتخاب «عقل کل» در مقابل ترکیبات و واژگان مترادف با آن مثل دانشمند یا بسیاردان نشانه‌ی قدرت مطلقی می‌تواند باشد که این دانش مطلق می‌تواند به همراه داشته باشد. قدرت مطلقی که سخن و حرفش قابل طرد و رد نیست و به منزل «وحی منزل» است. انتخاب این ترکیب خیلی جالب است؛ چون متن در ایران که کشوری مسلمان است، تولید شده است و فرهنگ و گفتمان غالب و رایج فرهنگ و گفتمان اسلامی است که از طرف حکومت هم حمایت می‌شود. «وحی» سخنی است که از جانب خدا بر پیامبرانش نازل می‌شده و آنان را به انجام اموری یا بازگوکردن سخنانی مأمور می‌نموده و آنان وظیفه‌ی اجرای این فرمان را بدون چون و چرا داشتند. فرستنده وحی خداوند است که در فرهنگ اسلامی قادر مطلق است و یگانه فرمانروای هستی. در این ترکیب درواقع جایگاه استاد و قدرت او در کلاس درس به طور ضمنی به جایگاه پروردگار و قدرت او در هستی تشبیه شده است که میزان سلطه‌ی او را نمایان می‌سازد.

اما به تعبیر اساتید مصاحبه‌شونده این تقابل «اعلم در مقابل نادان» و «گوینده در مقابل شنونده» که به تدریس استاد هم سرایت کرده و او از روی متنی مقدس(محتوای آموزشی) به

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

سخنرانی پرداخته و وظیفه‌ی دانش‌جو «نشستن پای منبرش» است، تمام ماجرا نیست؛ چراکه خود استادان هم تحت تسلط قوانین و مقرراتی هستند که در سطح نهادی یعنی آموزش عالی تدوین شده‌اند و آن‌ها حق تخطی از این قوانین و عمل در خارج از چارچوب‌های تعیین‌شده را ندارند. نظام آموزشی که برخلاف دیدگاه هنری ژیرو[۱](۲۰۱۶) پیش‌فرض آموزش برای دموکراسی را ضروری نمی‌داند. به نظر می‌رسد نظام آموزش عالی ایران نمی‌خواهد بر اساس اعتقاد فریره، فرهنگی سازنده در محیط‌های آموزشی و دانشگاه‌هایی داشته باشد که بتوانند شهروندانی تربیت کنند منتقد، ژرف‌نگر، دانا و خواهان مداخله در داوری‌های اخلاقی و خواهان اقدام مسوولانه و فراگیر در اجتماع. چون در کل هدف این نهاد کمک به ایجاد جامعه‌ی دموکراتیکی که در آن برای درمان دردهای: «یک‌جانبه‌نگری»، «خفقان»، «سلطه» و «کوبیده‌شدن صدا» به «پلورالیسم»، «نقد و انتقاد» و «مشارکت» همگانی اهمیت داده شود، نیست. در راستای این عدم باور نهاد آموزش عالی به دموکراسی، شرح وظایفی برای استاد نگاشته شده است و سرفصل‌هایی تعیین شده است که استاد باید تدریس کند و دانش‌جویان باید همین سرفصل‌ها را بیاموزند و ارزش‌یابی و ملاک فارغ-التحصیل‌شدن دانش‌جویان هم آزمون‌های عمدتاً کتبی است که از محتوای همین سرفصل‌ها و متون آموزشی گرفته می‌شود. پس می‌توان نتیجه گرفت کنترل اصلی نوع فعالیت‌ها و نحوه‌ی تعامل میان استاد و دانش‌جو به وسیله‌ی سرفصل‌ها و متونی صورت می‌گیرد که خود استاد و دانش‌جو در تهیه و تدوین آن‌ها دخالت ندارند. این متون به نوعی مقدس شمرده می‌شوند و حاوی و حامی گفتمان رسمی حاکم بر دانشگاه است. حال آن‌که از نظر هنری ژیرو، متون درسی متن مقدسی نیستند. در نظر او متون درسی متونی هستند که نظام سلطه به کار می‌گیرد تا با بهره‌گیری از اقتدار متنی نهفته در آن، جهان‌بینی و روابط قدرت نابرابر خود را بر افراد تحمیل کند. اساتید و دانش-جویان باید از مرزهای این متون بگذرند و با کشف علائق ایدئولوژیک این متون، به واسازی آن‌ها بپردازند و بر فرهنگ‌هایی تأکید کنند که در داخل این متون ساکت مانده‌اند. آن‌ها باید با درنظر گرفتن تأثیر برنامه‌ی درسی پنهان مدرسه و تحلیل متون موجب آشکارشدن ایدئولوژی‌ها و تمایلاتی می‌شود که درون پیام‌ها، کدها و رویه‌های زندگی روزمره کلاسی خوابیده‌اند(ژیرو، ۱۹۸۳: ۷۲). پس می‌توان نتیجه گرفت که تأکید بر استفاده از متون خاص در نظام آموزش عالی

[۱] Giroux, Henry

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

درواقع تأکید بر حفظ ساختاری است که اساتید مصاحبه‌شونده آن را ساختار «عهد عتیق»، «عینیت گرا»، «رفتارگرا»، «جبرگرا»، «دارای فضای بسته» و بی توجه به مسایل «زیر پوست شهر» می‌دانند.

کنترلی که بر مجموع فعالیت‌های یاددهی و یادگیری صورت می‌گیرد در جهت پی‌ریزی و تدام فرهنگی خاص در دانشگاه است که این فرهنگ و گفتمان وابسته به آن بتواند به تقویت و تداوم سیاست‌گذاری‌ها و نظام سیاسی کمک کند که خود به وجودآورنده‌ی این فرهنگ و گفتمان بوده‌اند. این موضوع را می‌توان در نظریه‌ی کنش فرهنگی فریره هم مشاهده نمود. به اعتقاد فریره فرهنگ یک امر اساساً سیاسی و ایدئولوژیک است، او معتقد است که فرهنگ مسلط، روابط اجتماعی حاکم و موجود در جامعه را مشروع جلوه می‌دهد. این مشروع‌سازی از طریق تعریف شرح وظایف و همچنین ارائه‌ی تعاریف استاندارد از فعالیت‌های مختلف آموزشی می‌باشد و آن‌گاه برای اطمینان از حصول این استانداردها و معیارها، امر نظارت، بازرسی و کنترل آن‌ها را به منظور تأمین کیفیت امری ضروری و عادی می‌داند. کنترل و نظارتی که در ظاهر هدفش بالابردن استانداردها و کیفیت فعالیت‌های تعریف‌شده‌ی نهاد آموزش عالی است. اما درواقع از سیاست‌ها و گفتمان کلی حاکم بر جامعه که گفتمانی تک‌صدایی و اقتدارگرا است، صیانت و محافظت نموده و به رواج آن در این نهاد کمک می‌کند.

بر اساس این، استاد نیز در این نظام رسمی آموزش عالی به همان نحو که نقش «انتقال‌دهنده» دانش در کلاس درس را برعهده دارد، از طریق تدریس محتوایی «دیکته»شده و تحمل شرایط فیزیکی تحمیل‌شده‌ی کلاس درس، عملاً به عاملی جهت انتقال ارزش‌ها و گفتمان نظام حاکم بر جامعه مبدل می‌شود. همان طور که او از نقش تسهیل‌کننده‌ی یادگیری باز می‌ماند، از نقش اصلی خود یعنی ارائه‌ی آموزشی مفید و پرورش نسلی «تردیدمحور» و منقد نیز دور نگاه داشته می‌شود. او از روشی استفاده می‌کند و یا محتوا و اعمالی را آموزش می‌دهد که در آینده موجب ادامه‌ی تبعیض، تسلط، یکسان‌سازی و بی‌توجهی به خرده‌فرهنگ‌ها و مصالح بومی در نقاط مختلف ایران می‌شود. در جهت مخالفت با چنین وضعی است که فریره(۱۹۷۰) بیان می‌دارد که آن مربی که به صورت یک کارمند بانک عمل می‌کند این حقیقت را تشخیص نمی‌دهد که آموزش واقعی در سایه‌ی ایفای نقش پرکردن ذهن دانش‌جویان به دست نمی‌آید؛ بلکه در سایه‌ی اتحاد و تفاهم و تشریک مساعی با دانش‌جویان شکل می‌گیرد. استاد وقتی می‌پذیرد در کلاس درس در جایگاهی بنشیند که از قبل برای او در نظر گرفته‌اند، وقتی بپذیرد که در این جایگاهی که بالاتر از جایگاه دانش‌جویان است قرار گیرد و از این جایگاه دانش‌جویان خود را نگاه کند، درواقع در بدو

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

ورودش به کلاس دو مسأله‌ی اطاعت و تبعیض را برای شاگردانش عادی‌سازی و طبیعی کرده است. پس او اطاعت از نظام سلسله مراتبی را با رفتارش به شهروندان آینده آموخته است.

به طور کلی و بر اساس آن چه در بخش تبیین ارائه گردید، می‌توان اظهار داشت که ساختار اجتماعی، سیاسی و فرهنگی متمایل به منولوگ کشور با شکل‌دهی و قالب‌بندی دانش زمینه‌ای و انتقال آن به سطح نهادی(دانشگاه) و بافت موقعیتی(کلاس درس) موجب بازتولید گفتمان مسلط و آموزه‌های ایدئولوژیک آن شده و سپس مجدداً در چرخشی مدور، دانش زمینه‌ای حامل ایدئولوژی مسلط در بستر کلاس درس بازسازی‌شده و به سطح نهادی و ساختارهای اجتماعی راه می‌یابد و این چنین فرآیند بازتولید گفتمان مسلط به صورت چرخه‌ای در حال بازتولیدشدن می‌باشد. بنابراین شرایط حاکم بر فضای علمی کشور که ناشی از شرایط و فضایی است که دولت‌مردان و سیاست‌مداران، بی‌توجه به مسأله‌ی استقلال دانشگاه، بر آن تحمیل کرده‌اند از یک طرف باعث ایجاد سلطه، تعارض و تبعیض فرهنگی- اجتماعی در جامعه ایران گردیده و از طرف دیگر موجب شده گفتمانی در میان اساتید و دانش‌جویان در حال شکل‌گیری باشد که به تعبیر هنری ژیرو می‌توان آن را گفتمان مقاومت نامید. گفتمانی که با پیروی از نظریه‌ی انتقادی و کلاس درس رهایی‌بخش در صدد ایجاد تغییر و اصلاح امور می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از روش تحلیل گفتمان انتقادی و مدل سه مرحله‌ای فرکلاف به دست آمد و نشان داد که در مرحله‌ی توصیف از واژگان، افعال و عبارات منفی زیادی در متون اساتید استفاده شده است که نشان‌دهنده‌ی تجربه و ارزیابی منفی آن‌ها از وضعیت فضاهای دموکراتیک دانشگاهی در آموزش عالی ایران است. همچنین واژگان پربسامدی مانند سلطه، سلسله‌مراتبی، قدرت، تحکم و...، در مقابل واژگانی مانند گفت‌وگو، انتقاد و آزادی نشان‌دهنده‌ی وجود یک گفتمان غالب و اقتدارگرای رسمی در محیط‌های دانشگاهی در جهت حفظ وضع موجود و در مقابل گفتمان مغلوب دیگری است که تغییر و ایجاد فضای فکری و تعاملی بهتری را جست‌وجو می‌کند. وجود افعال امری و شرطی و همچنین توصیف فضای فیزیکی و جایگاه استاد و دانش‌جو نشان‌دهنده‌ی روابط نامتقارن و نابرابر بین استاد و دانش‌جو در کلاس درس است. تعبیرهایی مانند «عقل کل» برای استاد، «لوح سفید» برای دانش‌جو، «وحی منزل» برای متون و اوامر استاد و همچنین «آهسته آمدن و آهسته رفتن» نماینگر وجود فرهنگ خاصی که از آن به عنوان فرهنگ سکوت می‌توان یاد

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

کرد در دانشگاه است که در اثر نظم گفتمانی حاکم برجامعه و فرهنگ رایج در آن ایجاد شده است و سرایت این نظم گفتمانی که حامی نظم اجتماعی موجود در جامعه است دارای کارکرد ایدئولوژیک می‌باشد. مجموعه تکنیک‌های به کار گرفته شده در متون(مرحله توصیف)، همراه با اعمال، رفتار و کنترل‌هایی که در سطح نهادی موجب تولید این متون شده‌اند(مرحله تفسیر)، مانند عدم نظرخواهی از استاد برای تولید متون آموزشی و همچنین تبیین‌های انجام‌شده مبتنی بر نظریه‌ی کنش فرهنگی پائولو فریره و نظریه‌ی مقاومت هنری ژیرو که حضور و انطباق ویژگی‌هایی از نظام آموزش بانکی را در نظام آموزش عالی ایران نشان می‌دهد(مرحله‌ی تبیین). همگی این موارد حاکی از این است که حفظ و تداوم نظم گفتمانی خاصی در جامعه مورد توجه است که سبب تداوم روابط قدرت حاکم بر جامعه در بافت‌های موقعیتی، نهادی و اجتماعی می‌شود. این مسأله نشان‌دهنده‌ی ارتباط دو سویه بین نظم گفتمانی و نظم اجتماعی یا متن به مثابه عمل اجتماعی و ساختار می‌باشد. از طرفی ساختار موجود در اجتماع به نحوی برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری می‌نماید که متن خاصی تولید شود و آن‌گاه آن متن تولیدشده دانش زمینه‌ای فعالان اجتماعی مانند استاد و دانش‌جو را به سمتی سوق می‌دهد که در نهایت قدرت و سلطه پدیدآورنده‌ی آن تداوم یابد.

در این راستا نتایج پژوهش انجام‌شده توسط برخی محققان ضعف فضاهای نظام آموزشی را در تحقق مهارت‌های دموکراتیک و انتقادی نشان می‌دهد. پژوهش فاضلی(۱۳۹٦) نشان می‌دهد که نظام آموزش عالی ایران اقتدارگرا، استادمحور، غیرمشارکتی، تک‌صدا، دارای سیستم یادگیری انفعالی، ایستا و غیربازتابی و دارای سلسله‌مراتب از بالا به پایین است. در آموزش عالی ایران تفکر علمی، توصیفی و و غیر انتقادی و ستایشگرانه است و کم‌تر به عضو اجتماع علمی و دانشگاهی مجال و اجازه‌ی رشد اندیشه‌ی انتقادی و تحلیلی را می‌دهد. فراستخواه(۱۳۹٦) در پژوهش خود اظهار می‌دارد که وضعیت آموزش عمودی و مدل سلسله‌مراتبی در آموزش عالی ایران برقرار است و نحوه‌ی آموزش در دانشگاه‌ها دلالت بر آن دارد که تعداد کثیری از دانش‌جویان تجربه‌ی مؤثری را از یادگیری انتقادی رهایی‌بخش در دانشگاه‌ها ندارند. عزیزی(۱۳۸۳) در پژوهش خود اعلام می‌دارد که در دانشگاه‌ها بیش‌تر بر آموزش مهارت‌های شناختی تأکید و از پرورش درجه‌ی تتبع، خلاقیت، خطرپذیری، قبول مسوولیت و کارآفرینی در دانش‌جویان غفلت شده است.

بنابراین به نظر می‌رسد که نظام آموزش عالی ایران از میان نظریه‌های مختلف علمی، نظریه‌ی رفتارگرایی که تمام رفتارهای موجود را تحت تأثیر کنترل محرکی خارجی می‌داند، انتخاب کرده و

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

بر پایه‌ی دیدگاه فلسفی اثبات‌گرایی که خاستگاه اصلی این نظریه است، عمل می‌نماید. این شیوه سال‌هاست که در نظام آموزشی ما جا افتاده است. در سایه‌ی این روش جاافتاده، سنتی و محافظه‌کار، گروه مسلط بر جامعه، نظام آموزشی‌ای را پی‌ریزی کرده و بنیاد نهاده است که به بهترین شیوه‌ی ممکن برون‌داد مورد نظر جامعه‌ی صنعتی و صاحبان ابزار تولید و قدرت را تضمین نماید. این شیوه‌ی آموزشی، با مواردی چون ادعای بی‌طرفی آموزش و استانداردسازی، تأکید بر معانی و مفاهیم سنتی و ایدئولوژیک، ترویج اسطوره‌ی دانش رها از ارزش، ایجاد نظام‌های تقسیم-بندی دوگانه و سلسله‌مراتبی و جدایی سوژه از ابژه(استاد/ دانش‌جو، تولید دانش/ کسب دانش، آموزش/ یادگیری و...) به خلق و تثبیت فرهنگ سکوت و عادت‌واره‌های مربوط به آن و ارائه‌ی صورت خاصی از آموزش به افراد پرداخته و موجب شده که آن‌ها، جهان را از منظر اجتماع رسمی ـ دیدگاه غالب یا آن چه استاندارد نامیده می‌شود ـ ببینند تا بدون هیچ پرسشی به نظم موجود تن دهند. اموری از این دست سبب تثبیت قوانین رفتاری جامعه و همه‌ی انتظارات فرهنگی آن، در کل شخصیت روانی افراد شده تا افراد در قالب طرح‌ها و چارچوب‌های برنامه‌ریزی‌شده‌ی صاحبان قدرت به نحو دل‌خواه آنان بتوانند ایفای نقش نمایند. به همین دلیل طرح درس‌ها، لیست مطالعه و سخنرانی آموزشی به مثابه صورت‌هایی(شکل‌ها و فرم‌های) آموزشی هم‌راستا با اعمال محدودیت درون اجتماع رسمی مسلط عمل می‌کنند. چنین فضاهایی با عدم ایجاد مهارت‌های انتقادی و کنش‌گری در افراد، وضع موجود را حفظ نموده و تداوم می‌بخشند. بنابراین می‌توان اذعان داشت که ساختار آموزش رسمی همان ساختار اقتدارگرای اجتماعی است که در ارتباطی دو سویه با یکدیگر به بازتولید گفتمان مسلط و اقتدارگرای منولوگ‌محور پرداخته و فضاهای دموکراتیک دانشگاهی و اجتماعی را محدود می‌سازند.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

منابع

۱. آهون منش، علی؛ خاتون‌آبادی، احمد و ابوالحسن فتحیان(۱۳۸۳) **چالش‌های آموزش عالی در ایران هزاره‌ی سوم، در دایره‌المعارف آموزش عالی**، زیر نظر نادر قلی قورچیان و حمید آراسته، تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

۲. اطهری، زینب؛ شریف، مصطفی و مهدی نعمت بخش(۱۳۸۸) «ارزیابی مهارت تفکر انتقادی و ارتباط آن با آزمون سراسری ورد به دانشگاه در دانش‌جویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، **مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، جلد ۱ (۹)، صص ۵ ـ ۱۲.

۳. بابا محمدی، حسن و حسین خلیلی شورینی(۱۳۸۳) «مهارت‌های تفکر انتقادی دانش-جویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سمنان»، **مجله‌ی ایرانی آموزش علوم پزشکی**، جلد ۲(٤)، صص ۲۳ ـ ۳۱.

٤. جاویدی کلاته جعفرآبادی؛ طاهره و افسانه عبدلی(۱۳۸۹) «روند تحول تفکر انتقادی در دانش‌جویان دانشگاه فردوسی مشهد»، **فصل‌نامه‌ی پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره**، ۱۱(۲): ۱۲۰-۱۰۳.

۵. حسن‌پور، مرضیه؛ حسن‌زاده، اکبر؛ قائدی حیدری، فاطمه و مریم باقری(۱۳۹٤) «مهارت-های تفکر انتقادی دانش‌جویان پرستاری»، **نشریه‌ی پرستاری ایران**، ۲۸(۹۳ و ۹٤): ۳۱-۲۲.

٦. عزیزی، نعمت الله(۱۳۸۳) «اشتغال و آموزش عالی: راه‌های پیوند آموزش عالی با نیاز بازار کار»، **فصل‌نامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی**، ۳ (۲۳): ۱۹۷ـ۱۷۱.

۷. فاضلی، نعمت الله(۱۳۹٦) **فرهنگ و دانشگاه**، تهران: انتشارات ثالث.

۸. فراستخواه، مقصود(۱۳۹٦) **گاه و بی‌گاهی دانشگاه در ایران: مباحثی نو و انتقادی در باب دانشگاه پژوهی، مطالعات علم و آموزش عالی**، تهران: آگاه.

۹. فرمان، باربارا(۱۳۸۳) **فلسفه‌های آموزش عالی**، ترجمه حمید آراسته، در **دایره‌المعارف آموزش عالی** زیر نظر نادر قلی قورچیان و حمید آراسته: تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

۱۰. فروم، اریک(۱۳۹۰) **انقلاب امید**، ترجمه‌ی مجید روشنگر، تهران: انتشارات مروارید.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

۱۱. کرمان ساروی، فتحیه؛ نوابی ریگی، شهین و ابراهیم ابراهیمی طبس(۱۳۹۰) «سطح مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌جویان و دانش‌آموختگان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی زاهدان»، **مجله‌ی تحقیقات کیفی در علوم سلامت**، ۱۱ (۱ و ۲): ۱۷-۷.

۱۲. گرامشی، آنتونیو(۱۳٦۲) **نامه‌های زندان**، ترجمه‌ی مریم علوی نیا، تهران: آگاه.

۱۳. لدویت، مارگارت(۱۳۹۷) **نگرشی انتقادی به توسعه‌ی جماعت‌محور**، ترجمه منیژه نجم عراقی، تهران: نی.

۱٤. لیاقت‌دار، محمدجواد؛ عابدی، محمدرضا؛ جعفری، سیدابراهیم و فاطمه بهرامی(۱۳۸۷) «مقایسه‌ی میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌جویان»، **پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، ۱۰ (۳): ٥٦-۲۹.

۱٥. ملکی، حسن و مجید حبیبی پور(۱۳۸٦) «پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت»، **فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی**، ٦ (۱۹): ۱۰۸-۹۳.

۱٦. هاشمی، سهیلا؛ صالحی عمران، ابراهیم و زینب کرمخانی(۱۳۹۳) «تفکر انتقادی حلقه‌ی مفقوده‌ی نظام آموزش عالی: بررسی مهارت تفکر انتقادی دانش‌جویان و چگونگی آموزش آن از سوی اساتید»، **فصل‌نامه‌ی پژوهش در نظام‌های آموزشی**، ۸ (۲۷): ۱۲۳-۹۹.

۱۷. Berstein, B. (۱۹۹٦). "Pedago, Symbolic Control and Identity". London: Taylor and Francis. In: **British Journal of sociology of education**, ۱۸(۱).

۱۸. Bourdieu, P. (۱۹۹۲). **Language and symbolic Power**. Cambridge: polity press.

۱۹. Bowels, S. & H. Ginits (۱۹۷٦). **Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradictions of economic Life**. London: Routledge and Kepan Pauls.

۲۰. Fairclough, I., and Fairclough, N. (۲۰۱۲). **Political discourse analysis: A method for advanced students**. London: Routledge

۲۱. Fairclough, N. (۱۹۸۹). **Language and Power**. London: Longmans.

۲۲. FeIre, P. (۱۹۷۰). **The pedagogy of the oppressed**. Harmondsworth: Penguin Books.

۲۳. Giroux, H.A. (۱۹۸۳). T**heory and resistance in education: a pedagogy for the opposition**. London: Heinemann Educational Books.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

٢٤. Giroux, Henry. (٢٠١٦). The violence of forgetting. Interview with Henry Giroux. By Bad Evans. **The New York Times**.

٢٥. Habermas. J. (١٩٧٥). **knowledge and Human Interests**. Beacon press.

٢٦. Hurn, C. J. (١٩٨٥). **The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to The Sociology of Education**. Boston: allyn and Bacon.

٢٧. Lyotard, j. f. (١٩٨٤). **The postmodern condition: a Report on knowledge, trans**. G.Benninton and B. Massumi. Minneapolis: Uni of Minnesota press.

٢٨ . Saha, L. J. & J. Zubrzycki. (١٩٩٧). "Classical Sociological Theories of Education" in L. J. Saha (Ed**.). International Encyclopedia of the Sociology of Education: Oxford pergamon.**

٢٩.Schreiber, Rita and Banister, Elizabeth. ٢٠٠٢. Challenges of Teaching in an Emancipatory Curriculum. **Journal of Nursing Education**. ٢٠٠٢, Vol. ٤١, ١.

.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]