فصلنامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی- فرهنگی، دوره‌ی ششم، شماره‌ی ٤، بهار۹۷، صفحات ۳٤-۹

گفتمان علم و دین در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

بهروز سپیدنامه[۱]، مقصود فراستخواه[۲]، جبار رحمانی[۳]

تاریخ دریافت:۱۳۹۶/۰۴/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۱۵

چکیده

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، یکی از اسناد معتبر برای ترسیم فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان است. لذا انتظار می‌رود بدون تقلیل‌گرایی، به دو بعد علم و دین توجه نماید. بر این اساس سوال اصلی تحقیق آن است که موضع گفتمانی سند مذکور در مواجهه با علم و دین چیست؟ مطالعه‌ی حاضر از نوع اسنادی و تحلیل متن و مبتنی بر روش تحلیل گفتمان، تحلیل ارزشیابی و تحلیل محتوا کیفی است. روایی تحقیق از طریق اصلاح و تعدیل مقوله‌ها بر اساس نظر متخصصان و تفسیر داده‌ها بر اساس استنباط محقق و هم‌خوانی یافته‌های به‌دست‌آمده با نظریات اندیشمندان جامعه‌شناسی علم انجام شده است.

سند تحول بنیادین در معرفی آرمان‌ها، اهداف، برنامه‌ها و راهکارهای ترویج علم بر خلاف زبان علم از واژگان نشان‌دار و استعاره‌های ارزشی استفاده نموده است و این امر سبب شده تا گفتمان علمی به گفتمان دینی مبدل شود.

سند تحول بنیادین، فرایند علم‌آموزی را مبتنی بر شیوه‌های قدیم تولید دانش و مدل کمبود (مدل تقصانی) می‌داند و به شیوه‌های جدید تولید دانش (نظریه‌ی گیبونز[۴]) و شبکه‌سازی التفات چندانی نکرده است. دال خالی سند تحول بنیادین، «الگوی فرهنگ‌پذیری» و «دانش ضمنی» است.

واژه‌های کلیدی: سند چشم‌انداز؛ سند تحول بنیادین؛ گفتمان دینی؛ گفتمان علمی.

---

[۱] دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقات و فناوری عضو هیأت علمی دانشگاه ایلام(نویسنده‌ی مسئول) bsepidnameh@ yahoo.com

[۲] دانشیار برنامه‌ریزی توسعه‌ی آموزش‌عالی مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی m_farasatkhah@yahoo.com

[۳] استادیار انسان‌شناسی فرهنگی پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی j.rahmani59@yahoo.com

[4] Michael Gibbons

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

مقدمه و بیان مسأله

تربیت سرمایه‌ی انسانی کارآمد، غایت تمام نظام‌های اجتماعی است. مهم‌ترین مکانیسم نیل به این امر مهم، فرایند جامعه‌پذیری یا اجتماعی‌شدن[1] است. «از طریق این فرایند، افراد قادر می‌شوند که در سطوح مختلف با صحبت‌کردن، به اشتراک‌گذاشتن ایده‌ها و اطلاعات و نظایر آن، ارتباط برقرار نمایند» (اروین و برگ[2]، ۲۰۰۶: ۱). فرایند جامعه‌پذیری، محملی برای آموختن ارزش‌های اخلاقی، مقررات اجتماعی (گریسک[3]، ۲۰۱۱: ۲۴۴) رفتارها و هنجارهایی است که برای بقا لازم است (جوردانا موسکاتل، ۲۰۰۸: ۶).

جامعه‌پذیری در سطوح مختلف و به اشکال گوناگون نمود می‌یابد. در یک تقسیم‌بندی کلی، می‌توان جامعه‌پذیری را در دو شکل جامعه‌پذیری پنهان و آشکار[4] قرار داد.«جامعه‌پذیری پنهان (غیررسمی) از طریق روابط متقابل با همسالان و عضویت در گروه‌ها و باشگاه‌های غیررسمی محقق می‌شود. این روش معمولاً به صورت کم و بیش خودکار انجام گرفته و تأثیر عمیقی بر افراد دارد (حیدری، ۱۳۹۲: ۵۷). خانواده یکی از عوامل تاثیرگذار در فرایند جامعه‌پذیری غیررسمی افراد است که به شکل‌گیری ساختار شخصیتی آنان منجر می‌شود (فریمن و شول، ۲۰۱۰: ۹۷).

منظور از جامعه‌پذیری آشکار (رسمی)، روشی است که افراد در یک فرایند رسمی و به طور مستقیم، باورها و ارزش‌ها و هنجارهای معینی را فرا می‌گیرند. در این روش برای انتقال ارزش‌ها و هنجارها ارتباط آشکاری بین ساختارها و نهادهای رسمی جامعه و افراد وجود دارد. نهادهای آموزشی و ارتشی نمونه‌هایی از عوامل رسمی و ساختارمند انتقال شیوه‌های عملکرد و اندیشیدن مقبول جامعه به فرد به شمار می‌روند (حیدری، ۱۳۹۲: ۵۷).

در میان نهادهای متولی جامعه‌پذیری رسمی، نهاد آموزش و پرورش، مهم‌ترین آن‌ها به شمار می‌رود. زیرا این نهاد، نقش به‌سزایی در تکوین شخصیت و تشکیل نظام معنایی افراد دارد. «فرایند جامعه‌پذیری در مدارس نیازمند درک زمینه‌های شخصی، آموزشی، اجتماعی و اخلاقی مرتبط با امر تعلیم و تربیت است» (جوردانا موسکاتل، ۲۰۰۸: ۸). توجه به بُعد آموزشی و تربیتی

[1] Socialization
[2] Christopher Irwin and Zane Berge
[3] Johan Grusec
[4] Formal & informal socialization

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

دانش‌آموزان، غایت نظام‌های آموزش و پرورش است اما تقدم بُعد آموزش بر پرورش و نوع خوانش تربیتی یا پرورشی این نظام‌ها با یکدیگر متفاوت می‌باشد.

در غرب برای عبارت «تعلیم و تربیت» تنها یک واژه[1] تعریف نموده‌اند، اما در ایران برای هر دو بخش تعلیم و تربیت، مستقلاً واژه‌گزینی صورت گرفته است (آموزش و پرورش) و بر التزام این دو بُعد و حتی تقدم تزکیه بر تعلیم تأکید شده است. بُن‌مایه‌ی آموزش و پرورش در ایران، آموزه‌های دینی است زیرا دین- در ایران- زیر بنای تمام نهادها به شمار می‌رود. در چنین فضایی است که مباحثی تحت عنوان التزام یا انفکاک علم و دین در کانون توجه قرار می‌گیرد.

رابطه علم و دین و نحوه‌ی تعامل آن‌ها، از مباحث مهمی است که ذهن اندیشمندان را به خود مشغول کرده است. در جهان اسلام نیز این بحث در تداوم بحث سنت و تجدد و با عناوینی مانند علم دینی، علم سنتی، اسلامی‌سازی معرفت و اسلامی‌سازی علم، بیش از پیش در حال پی‌گیری است. موضوع مناقشه‌برانگیز، گزینش رویکردی مناسب برای تعامل علم و دین است، در حالی که در شرایط کنونی، برخی علم مدرن را در تداوم دین (در اینجا اسلام) قرار داده و برخی در تضاد با آن می‌دانند. عده‌ای نیز معتقد به هم‌روی این دو هستند و بعضی حوزه‌ی آن‌ها را از یکدیگر تفکیک می‌کنند. مسلّم است که وجود رویکردهای گاه متضاد و به سرانجام نرسیدن مباحثه درباره لزوم یا امکان اسلامی‌سازی علم مدرن، آینده جهان اسلام را با چالش مواجه خواهد کرد؛ زیرا انتخاب رویکردی مناسب در نحوه‌ی تعامل علم مدرن و دین اسلام، جهت‌دهنده‌ی آینده‌ی جهان اسلام خواهد بود (کلانتری، ناصرخاکی و نجم، ۱۳۹۲: ۳۰).

رویکردهای نظام آموزش و پرورش ایران در اسناد بالادستی تعیین و تعریف می‌شوند. یکی از این اسناد، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش[2] است. این سند در قالب شیوه‌نامه‌ای مدوّن و مبتنی بر ارکان فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی تدوین یافت و در سال ۱۳۹۰ جهت اجرا ابلاغ گردید. منظور از ارکان فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، دال‌های مرکزی و پیرامونی است که در یک نظام مفصل‌بندی، گفتمان خاصی را رقم زده است.

گفتمان‌ها معمولاً با اثبات خویش و غیّریت‌سازی به تعریف هویت خویش می‌پردازند. «هویت یک گفتمان[3]، هویتی ارتباطی، پویا و فعال است. زمانی که یک گفتمان نشاط خویش را از دست دهد

[1] education
[2] Fundamental Reform Document of. Education (FRDE)
[3] discourse

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

و دچار تصلب و عدم انطباق با زیست‌بوم اجتماعی خود گردد، زوال و افول آن شروع می‌شود (مقدمی، ۱۳۹۰: ۹۳). پیامد هژمونی[1] شدن یک گفتمان به معنای برجسته‌شدن نظام معنایی خود و به حاشیه راندن نظام‌های معنایی سایر رقبا است(همان:۹۴). گفتمان «اسلامی‌سازی علم» نسبت به سایر گفتمان‌های اسلام‌گرا، گفتمانی جدید و در حال اهمیت یافتن است و به اقتضای این امر، ابهام‌ها و پرسش‌های فراوانی درباره‌ی آن مطرح است (کلانتری و همکاران، ۱۳۹۲: ۳۶).

مهم‌ترین سئوالاتی که در این مجال می‌توان طرح نمود آن است که در سند تحول بنیادین آموزش و پروش، مناسبت بین گفتمان دین و علم چگونه است؟ آیا گفتمان علمی به عنوان گفتمانی رقیب تلقی شده و در مواجهه با گفتمان دینی با غیریت‌سازی[2] به حاشیه رانده شده است؟

پیشینه‌ی پژوهش

حیدری و حسین‌نژاد(۱۳۹۳) در پژوهش خود، به بررسی امکان و یا امتناع تحقق عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش با استفاده از روش تحلیلی و انتقادی ایران پرداخته و به استناد رویکردهای عدالت آموزشی (آرمان‌گرا، لیبرالیستی، مارکسیستی، فمینیستی و نژادی، پسامدرن و وجودی) سند تحول بنیادین نظام آموزشی ایران را مورد نقد و بررسی قرار داده‌اند. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش بر بنیاد رویکرد آرمان‌گرا و بر اساس آمیزه‌ای از خوانش ایدئولوژیک از دین تدوین شده است. از این رو، به نظر می‌رسد که سند در تحقق عدالت آموزش دارای چالش‌هایی است. این چالش‌ها از یک سو به ماهیت رویکرد آرمان‌گرایی و از سوی دیگر به نگاه محدود ایدئولوژیک به عدالت برمی‌گردد. به نظر می‌رسد تحقق عدالت آموزشی نیازمند رویکردی معنوی و تکثرگرا به انسان و جامعه است. درون مایه‌های چنین رویکردی را در درون سنت فکری و عرفانی اسلامی می‌توان بازیافت.

رهبری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود دریافته‌اند که هویت ملی ایرانی موجود در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ترکیبی از سه بعد هویت اسلامی (توحید، اصول و آموزه‌های اسلامی، حیات طیبه، عدالت، مهدویت و انتظار، امر به معروف و نهی از منکر، ولایت فقیه، حجاب)، هویت ایرانی (توسعه‌ی بومی، وحدت ملی، زبان فارسی، روحیه‌ی

[1] hegemony
[2] Otherness

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

انقلابی و جهادی، میراث فرهنگی و تمدنی، سرود ملی و پرچم ملی، آمیختگی اسلام و ایران، سرزمین ایران) و هویت متجددانه (فناوری‌های نوین، رسانه، زبان خارجی) می‌باشد که می‌تواند موجبات همبستگی ملی را در میان دانش‌آموزان فراهم نماید که در این میان، لایه‌ی هویت اسلامی از برجستگی و تأکید بیشتری در این سند برخوردار است.

نجفی و احمدی (۱۳۹۱) اظهار داشته‌اند در بخش نظری سند به خانواده به مثابه‌ی نهادی بنیادین و مرکز تربیت نسل و انتقال ارزش‌های اخلاقی و تربیتی توجه چندانی نگشته و راهکارهای اجرایی برای ایفای نقش و مشارکت در امور تحصیلی و تربیتی فرزندان ارائه نشده است. تضعیف این جایگاه و سپردن نقش تربیت به دولت و مدرسه ممکن است زمینه‌ساز بسیاری از ناهنجاری‌های جامعه در زمینه‌ی اخلاق و رفتارهای اجتماعی باشد.

پونه و پگاه پیروانی‌نیا (۱۳۹۲) سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را بر اساس پنج مؤلفه‌ی یادگیری سازمانی(تجربه‌اندوزی، ریسک‌پذیری، تعامل با محیط خارجی، گفت وگو و تصمیم‌گیری مشارکتی) مطابق با مقیاس چیوا مورد مطالعه قرار داده و دریافته‌اند که در سند مذکور بیشترین توجه به مؤلفه‌های تصمیم‌گیری و تعامل با محیط بیرونی شده است و به مولفه‌های گفت‌وگو و تجربه‌اندوزی و آزمایش به ترتیب کم‌ترین توجه شده است. لذا به نظر می‌رسد که برای دست‌یابی به اهداف سند تحول بنیادین، لازم است تا در همه زمینه‌های یادگیری سازمانی فرهنگیان تجدید نظری کلی در سیاست‌های اجرایی آموزش و پرورش انجام شود.

روش پژوهش

مطالعه‌ی حاضر از نوع مطالعات اسنادی است. محقق از دو روش تحلیل گفتمان لاکلاو و موفه[1] و تحلیل محتوای کیفی[2] به بررسی گفتمان غالب در متن و جهت‌گیری‌های آن پرداخته است.

در نزد لاکلاو و موفه گفتمان صرفاً ترکیبی از گفتار و نوشتار نیست، بلکه گفتار و نوشتار خود اجزاء کلیّتی گفتمانی فرض می‌شوند. به بیانی دیگر، گفتمان مجموعه‌ای معنی‌دار از علایم و نشانه‌های زبانی[3] و فرازبانی[4] است (قجری و نظری، ۱۳۹۲: ۵۱). نظریه‌ی گفتمان لاکلاو و موفه

[1] Ernesto Laclau & Chantal Mouffe
[2] Qualitative Content Analysis
[3] Linguistic sign
[4] Metalanguage

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

مفروض می‌دارد که همه‌ی ابژه‌ها و کنش‌ها، معنا دارند و به طور تاریخی به وسیله‌ی نظام خاصی از قواعد به آن‌ها معنا تخصیص داده شده است. معنای ابژه‌ها و کنش‌ها به نظم گفتمانی[1] سازنده هویت و معنایشان بستگی دارد (همان: ۵۲).

تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوایی داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام‌مند، کدبندی و تم‌سازی یا طراحی الگوهای شناخته‌شده دانست. تحلیل محتوای کیفی به محققان اجازه می‌دهد اصالت و حقیقت داده‌ها را به گونه‌ی ذهنی، ولی با روش علمی تفسیر کنند. عینیت نتایج به وسیله‌ی وجود یک فرایند کدبندی نظام‌مند تضمین می‌شود. تحلیل محتوای کیفی به فراسویی از کلمات یا محتوای عینی متون می‌رود و تم‌ها یا الگوهایی را که آشکار یا پنهان هستند به صورت محتوای آشکار می‌آزماید (ایمان و نوشادی،۱۳۹۰: ۲۱).

معرفی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و ضرورت تدوین آن

سند تحولات بنیادین آموزش و پرورش در هفت فصل، مقدمه، بیانیه‌ی ارزش‌ها، بیانه‌ی ماموریت، چشم‌انداز، هدف‌های کلان، راهبردهای کلان، هدف‌های عملیاتی و راه‌کارها و چهارچوب نهادی و نظام اجرایی تحول بنیادین آموزش و پرورش در ۳۵ صفحه تنظیم شده است.

پیش از پرداختن به تحلیل گفتمان و تحلیل محتوای کیفی سند، باید به ضرورت تدوین و ابلاغ آن توجه نمود. در صفحه‌ی ۳ سند، سخنانی از رهبر انقلاب ذکر شده که شامل دو بخش است. بخش نخست آن انتقاد از وضع موجود آموزش و پرورش است:

ما در آموزش و پرورش احتیاج به تحول داریم. آموزش و پرورش کنونی کشور ما، ساخته و پرداخته‌ی فکر ما و برنامه‌های ما و فلسفه‌ی ما نیست، بنای کار بر آن فلسفه‌ای نبود که ما امروز دنبال آن هستیم (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۳).

بخش دوم سخنان ایشان مربوط به ضرورت تحول و دگرگونی در نظام فعلی آموزش و پرورش ایران است:

تحول یک کلمه است، لکن در پشت این وجود لفظی، در پشت این کلمه، یک دنیا کار نهفته است. بهترین و برجسته‌ترین فکرها باید بنشینند برای آموزش و پرورش طراحی کنند، باید فلسفه آموزش و پرورش اسلامی واضح باشد و براساس این فلسفه افق آینده‌ی آموزش و پرورش کشور

[1] discursive order

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

روشن باشد. معلوم باشد ما دنبال چه هستیم و کجا می‌خواهیم برویم و براساس آن خط‌کشی بشود، برنامه‌ریزی بشود و راه‌ها مشخص بشود. ما به این احتیاج داریم، آموزش و پرورش باید از روزمرگی بیرون بیاید. این اساس حرف است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۳).

ناراضایتی شخص اول مملکت اسلامی، از وضعیت آموزش و پرورش مهم‌ترین عامل تدوین سند تحولات بنیادین به شمار می‌رود. برای بررسی روش‌مند این نارضایتی و ارائه‌ی پیشنهاد ضرورت ایجاد تحول بنیادین در نهاد آموزش و پرورش، سخنان یادشده از منظر تحلیل ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفته است.

«هدف از تحلیل ارزشیابی[1] آن است که با تحلیل کمی متن مورد بررسی بتوان به نوع گرایش و ارزش‌گذاری‌های تولیدکننده‌ی متن(نویسنده یا گوینده...) پی برد. این کار از این طریق انجام می‌گیرد که: ۱- واحدهای محتوایی و علائم زبانی(لغات و جملات...) که دارای بار ارزشی هستند شمرده، ۲- جهت بار ارزشی و همچنین ۳- شدت بار ارزشی آن‌ها تعیین شوند. به‌کارگیری شیوه‌ی تحلیل ارزشیابی مبتنی بر چند شرط است: مهم‌ترین شرط آن است که محتوای مورد بررسی باید از جملاتی تشکیل شده باشد که در آن: یک موضوع و پدیده مورد داوری و گرایش[2]، یک خبر یا مفهوم عامیانه و یک فعل وجود داشته باشد.(رفیع‌پور، ۱۳۸۲: ۱۲۸).

در مرحله‌ی اول تحلیل ارزشیابی باید جملاتی که دارای چند محتوا هستند، به جملات یک محتوایی تجزیه شوند آن‌گاه جملات چند محتوایی را به جملات یک محتوایی تجزیه می‌شوند. از آن‌جا که ممکن است، گرایش‌های تحلیل‌گر و کدگذار بر ازشیابی و قضاوت او درباره‌ی موضوع داوری تأثیر بگذارد، باید موضوع داوری با علائم یا حروف الفبا جایگزین شوند. برای تعیین جهت بار ارزشی هر یک از مفهوم‌های عامیانه و همچنین فعل‌های به‌کار برده شده از علائم + و − و برای تعیین شدت آن‌ها از پیوستاری از صفر تا ۳ استفاده می‌شود(همان: ۱۳۰-۱۳۱).

−	−	−		+	+	+

[1] Evaluation Assertion Analysis
[2] Attitude Object

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

معمول‌ترین شیوه‌ی شاخص‌سازی در تکنیک تحلیل ارزشیابی بر اساس فرمول زیر است:

$$\frac{1}{3}\frac{\Sigma(\text{عامیانه مفهوم نمره} \times \text{فعل نمره})}{\text{جملات تعداد}}$$

به استناد سخنان رهبر انقلاب در خصوص وضعیت نامناسب نظام تعلیم و تربیت و ضرورت تغییر در آن که در سطور پیشین یاد شد؛ از طریق تکنیک تحلیل ارزشیابی جهت و شدت این نگرش را مورد ارزیابی قرار می‌دهیم.(حرف x بیانگر داوری در خصوص نظام آموزش و پرورش و حرف Y نشان‌دهنده‌ی التفات گوینده به تغییر است.)

جدول شماره‌ی یک- تحلیل ارزشیابی سخنان رهبر انقلاب در خصوص وضعیت نامطلوب نظام آموزش و پرورش

موضوع داوری	مفهوم عامیانه	نمره	فعل	نمره	حاصل‌ضرب
X	آموزش و پرورش کنونی کشورما، ساخته و پرداخته‌ی فکر ما	+۳	نیست	-۳	-۹
X	آموزش و پرورش کنونی کشورما، ساخته و پرداخته‌ی برنامه ما	+۳	نیست	-۳	-۹
X	آموزش و پرورش کنونی کشورما، ساخته و پرداخته‌ی فلسفه ما	+۳	نیست	-۳	-۹
X	بنای کار بر آن فلسفه‌ای نبود که ما امروز دنبال آن	**-۲**	**هستیم**	+۳	-۶
X	هنوز آموزش و پرورش با چالش‌های جدی روبرو است.	**-۳**	**است**	+۳	-۹
X	برون‌داد آن در طراز جمهوری اسلامی ایران	+۳	نمی‌باشد	-۳	-۹
X	برون‌داد آن پاسخگوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه	+۳	نمی‌باشد	-۳	-۹
X	پاسخگوی تحولات محیطی	+۳	نمی‌باشد	-۳	-۹
X	پاسخگوی نیازهای جامعه	+۳	نمی‌باشد	-۳	-۹
X	آموزش و پرورش باید از روزمرگی	-۳	**بیرون بیاید**	+۲	-۶
	حاصل‌جمع				-۸۴

$$\frac{1}{3} \times \frac{-84}{10} = -2.8$$

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

با توجه به اطلاعات جدول ۱ و محاسبات انجام‌شده، عدد منفی ۲٫۸ درصد بیانگر آن است که رهبر انقلاب تا حد بسیار زیادی از وضعیت نظام آموزش و پرورش فعلی(پیش از تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش) اظهار نارضایتی نموده است.

جدول شماره‌ی دو- تحلیل ارزشیابی سخنان رهبر انقلاب در خصوص ضرورت تغییر در نظام آموزش و پرورش

موضوع داوری	مفهوم عامیانه	نمره	فعل	نمره	حاصل‌ضرب
Y	ما در آموزش و پرورش احتیاج به تحول	+۳	داریم	+۳	+۹
Y	بهترین و برجسته‌ترین فکرها باید بنشینند برای آموزش و پرورش طراحی	+۳	کنند	+۳	+۹
Y	باید فلسفه آموزش و پرورش اسلامی واضح	+۳	باشد	+۳	+۹
Y	براساس این فلسفه افق آینده‌ی آموزش و پرورش کشور روشن	+۳	باشد	+۳	+۹
Y	(بر اساس فلسفه آموزش و پرورش) باید معلوم باشد ما دنبال چه	+۲	هستیم	+۳	+۶
Y	(بر اساس فلسفه آموزش و پرورش) معلوم باشد ما کجا می‌خواهیم	+۲	برویم	+۳	+۶
Y	براساس آن (فلسفه آموزش و پرورش) خط کشی	+۲	بشود	+۳	+۶
Y	براساس آن (فلسفه آموزش و پرورش) برنامه‌ریزی	+۳	بشود	+۳	+۹
Y	براساس آن (فلسفه آموزش و پرورش) راه‌ها مشخص	+۳	بشود	+۳	+۹
	حاصل‌جمع				+۷۲

$$\frac{1}{3} \times \frac{+72}{9} = +2.7$$

با توجه به اطلاعات جدول ۲ و محاسبات انجام‌شده، عدد مثبت ۲٫۷ درصد بیانگر آن است که رهبر انقلاب تا حد بسیار زیادی، دگرگونی در وضعیت فعلی نظام آموزش و پرورش(پیش از تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش) را ضروری دانسته‌اند.

تحلیل محتوایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

الف) تحلیل گفتمان

هر گفتمانی بر نشان‌دادن حجیُّت خود و متقاعدنمودن مخاطبین از امور بلاغی استفاده می‌کند. در ساحت علم نیز امور بلاغی از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند. «هر قطعه‌ای از یک نوشته یا

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

سخنرانی علمی متضمن انتخاب‌هایی است و انتخاب‌های مختلف، تأثیرات مختلف دارند. هر انتخاب نویسنده حین نوشتن آن یک انتخاب بلاغی[1] است» (سیسموندو، ۱۳۹۲: ۲۲۲).

استعاره‌ها، مهم‌ترین ابزار بلاغت و اقناع به شمار می‌روند. استعاره‌ها کارکرد شناختی دارند و از این طریق است که کاربران استعاره می‌توانند به دیدگاه‌های جدیدی دست یابند(دباغ، ۱۳۹۲: ۳۹).

«استعاره[2] اصالتاً موضوعی است که در بلاغت، نقد ادبی و فلسفه‌ی زبان به آن پرداخته می‌شود؛ اما کاربرد استعاره در حوزه‌ها و رشته‌های مختلف چنان گسترده است که پژوهش در باب استعاره به یکی از زیر شاخه‌های پژوهش در بسیاری از رشته‌ها تبدیل شده است. نقش استعاره در ریاضیات، موسیقی، هنرهای کلامی و غیر کلامی، فلسلفه‌ی علم، فلسفه‌ی ذهن، پزشکی، تاریخ علم و... تنها نمونه‌هایی از این سنخ پژوهش‌ها هستند»(شیخ‌رضایی، ۱۳۸۸: ۵۷).

دال‌های مرکزی حوزه‌ی علم در تحلیل بینامتنی[3]

- **مرجعیت علمی**

گفتمان غالب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش گفتمانی مذهبی است. به کارگیری صفات و استعاره‌های متعدد اخلاقی و مذهبی، گواهی بر این ادعاست. البته با عنایت به این که تربیت یکی از ارکان مهم نظام آموزش و پرورش است و چنین رکنی مبتنی بر آموزه‌های دینی و مذهبی است بر تبیین اهداف تربیتی با استعارات مذهبی نمی‌توان خرده گرفت اما مشاهده می‌شود که در تبیین اهداف علمی سند مذکور نیز از استعارات مذهبی بهره گرفته شده است.

واژه «مرجعیت» یکی از دال‌های مرکزی[4] و استعاره‌های مذهبی است که برای تبیین جایگاه ایران در جهان، در سند تحول بنیادین از آن استفاده شده است.

در این استعاره می‌توان بُن‌مایه‌ی مذهبی آن را به عینه مشاهده کرد. ممکن است در این میان ادعا شود که «مرجعیت» یک واژه‌ی مستعمل است که دارای بار استعاری چندانی نیست. در پاسخ باید اذعان نمود که «مرجعیت» از استعاره‌های زنده‌ای است که کماکان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

[1] rhetorical choice
[2] Metaphore
[3] Intertextual
[4] Nodal point

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

«در تقسیم‌بندی استعاره از دو اصطلاح «استعاره‌ی زنده» در مقابل «استعاره‌ی مرده» نام برده می‌شود. استعاره‌ی مرده چنان تداول یافته که دیگر جنبه‌ی استعاری خود را از دست داده است و کاربران زبان، دیگر به جنبه‌ی استعاری آن توجه ندارند؛ بلکه آن را در حکم تعبیری تحت‌اللفظی در نظر می‌گیرند. این دسته از تعابیر گرچه روزی می‌توانسته‌اند در حکم استعاره باشند؛ اما امروزه برای فهم آن‌ها باید به فرهنگ لغات مراجعه کرد. در مقابل، استعاره‌ی زنده، هنوز توان برانگیختن شنونده را برای فهم آن به صورتی استعاری دارد»(شیخ‌رضایی، ۱۳۸۸: ۵۹).

امروزه در رسانه‌ها بسامد واژه‌ی «مرجعیت» در معنای مذهبی و سیاسی آن به اندازه‌ای است که با شنیدن این واژه‌ها حتی در متون علمی، ذهن، ناخودآگاه به سمت ارجاع برون‌متنی و مصادیق عینی آن رهنمون می‌شود.

«مرجعیت» به معنای فتوادادن، یک اصطلاح فقهی است که در مقابل آن، مفهوم «تقلید» قرار می‌گیرد؛ یعنی هرگاه کسی «مرجع» است، دیگرانی «مقلّد» او هستند. نسبت بین مرجعیت و تقلید – در ادبیات مذهبی- شبیه نسبت بین مرجعیت علمی و به پیروی خواندن جهان علم است . به عبارتی دیگر، نوعی آنالوژی(تمثیل) بین آن‌ها وجود دارد. «معنای یونانی وآژه‌ی آنالوژی[1] «نسبت» است. برای مثال نسبت ۲ به ۴ به نسبت ۴ به ۸ می‌ماند. امروزه آنالوژی اغلب این‌گونه فهمیده می‌شود. مشابهت میان نسبت‌ها در دو دامنه‌ی متفاوت. بدین معنی که رابطه‌ی میان الف و ب شبیه است به رابطه‌ی میان ج و د. برای نمونه، رابطه‌ی بین الکترون‌ها با هسته‌ی اتم شبیه است به رابطه‌ی میان سیاره‌ها با خورشید(دباغ، ۱۳۹۲: ۱۱۴).

تقلید در احکام دین ناظر به این امر است که دین احکام را به صورت «جعبه‌های سیاه» ارائه می‌نماید. با بازشدن این جعبه‌ها امکان بروز مناقشات فراهم می‌گردد و تقلید عرصه‌ی مناقشه نیست. جعبه‌ی سیاه[2] ابزاری را توصیف می‌کند که ورودی و خروجی قابل پیش‌بینی دارد، ابزاری که برای کارکردن با آن نیازی به دانستن کارکرد درونی آن نیست. علوم و تکنولوژی جعبه‌های سیاهی را تولید می‌کنند، یعنی واقعیات و مصنوعاتی را که پیش‌فرض گرفته می‌شوند خود را از مطالعه‌ی تاریخچه‌ی آن‌ها – خصوصاً زمانی که این واقعیات تثبیت شوند – مستغنی می‌دانند (با تثبیت وقایع، تاریخچه‌های آن‌ها نامربوط انگاشته خواهد شد)(سیسموندو،۲۰۱۰:۱۲۰).

[1] Analogy
[2] black box

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

جعبه‌های سیاه را باید به صورت متقارن[1] باز کرد. «یعنی تبیین جامعه‌شناختی نباید منحصر به تحلیل آن‌چیزی باشد که به منزله خطا یا عقیده نادرست تلقی می‌شود، عقایدی که از نظر علمی درست انگاشته می‌شود نیز باید به لحاظ جامعه‌شناختی تبیین شوند» (ربانی و ماهر، ۱۳۹۰: ۳۹).

احکام دین، اصول مسلم فرض‌شده‌ای هستند که پاسخ آن‌ها نزد متخصصین دین(مراجع تقلید) وجود دارد و مقلّدین هیچگاه در درست یا نادرست‌بودن فتوا تردیدی به خود راه نمی‌دهند؛ چون قاعده‌ی تقلید چنین است. در این مقال، اصل تقارن (توجه به جنبه‌های مثبت و منفی) جایگاهی ندارد چون قرار نیست که جعبه‌های سیاه گشوده شوند و قرار نیست مناقشه یا محاجاتی به میان بیاید.

در امر تقلید، مقام مقلّد، «تجاهل» است و مقام مجتهد، پاسخگو. به عبارتی دیگر «لاادری گری»[2] وظیفه‌ی ذاتی مقلّدین است چون آنان تخصصی در دین ندارند و پاسخگویی به مسائل دینی را باید به متخصصین آن سپرد. اما در علم، امر به گونه‌ای دیگر است. در علم علاوه بر خصلت ارادی و اختیاری(فرد مختار است که پاسخ‌ها را بپذیرد یا خیر) لاادری‌گری ممکن است هم در پرسندگان ایجاد شود و هم در پاسخ‌دهندگان.

در سند تحولات بنیادین، راهکار عملیاتی مبتنی بر گسترش هنجارهای علم، برای رسیدن به مقام مرجعیت علمی در جهان که کشورهای دیگر را به تبعیت از خود بکشاند، ارائه نشده است. به عبارتی دیگر، همان گونه که یک مرجع تقلید باید دارای شرایط و صفاتی باشد که به این مقام نائل گردد رسیدن به مقام مرجعیت علمی جهان نیز نیازمند شرایط، عوامل و کارگزارانی است که با عنایت به شرایط جهانی‌شدن و منطق و شاخص‌های ارتقاء علمی بتوانند ایران را به آن مقام برسانند. تحقق چنین هدفی نیازمند تدوین سند چشم‌انداز مستقلی است.

لازم به ذکر است که در مقدمه‌ی سند، سطح انتظارات نگارندگان، مرجعیت علمی ایران در سطح منطقه است و این امر با افق جهانی ترسیم شده‌ای که در سطور بالا از آن یاد شد تفاوت دارد.

[1] Symmetrical
[2] agnosticism

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

- **نظام معیار اسلامی**

«نظام معیار اسلامی» از مفاهیم محوری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است . از این مفهوم به کرّات در سند مذکور استفاده شده است. در بهره‌گیری از این مفهوم دینی- سیاسی در ترسیم برنامه‌های تربیتی نهاد آموزش و پرورش نمی‌توان سخنی به میان آورد و ایرادی متوجه آن نمود. زیرا هر جامعه‌ای، فرزندانش را مطابق با نظام ارزشی خود تربیت می‌کند. «دین صفت و عنصر هویتی است. عامل انسجام بخش بین مردم شیعه در ایران و عاملی در تمایزدادن با غیر است. همان معنایی که کالینز تحت عنوان رابطه‌ی همبستگی و تضادی یاد می‌کند در ادبیات دینی دیده می‌شود»(آزاد ارمکی، ۵۷۶:۱۳۹۱). اما در مجال علم و تکنولوژی، نظام معیار، مبتنی بر هنجارهای جهان‌شمول است. معیار غیّرت‌سازی در علم، عدول از هنجارهای علمی است و این هنجارها مبتنی بر اصل فراغت از ارزش‌های ایدئولوژیک بنا نهاده شده‌اند. در بند ۷ فصل ششم سند(راهبردهای کلان) آمده است: «بهره‌مندی هوشمندانه از فناوری‌های نوین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی مبتنی بر نظام معیار اسلامی»(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۲۷). و در تعریف مفهوم نظام معیار اسلامی در سند مذکور آمده است:

نظام معیار اسلامی: مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین اسلام ناب محمدی یا سازگار با آن، مشتمل برسلسله مراتبی از ارزش‌هاست که ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است؛ زیرا دین اسلام به همه عرصه‌های امور اجتماعی و فردی، دنیوی و اخروی، مادی و معنوی زندگی بشر پرداخته است(نفی سکولاریسم) هر چند نسبت به پاره‌ای از این عرصه‌ها، به عرصه‌ی کلیات اکتفا و نسبت به بخشی دیگر، جزئیات را نیز ذکر کرده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۱۱).

جامعه‌ی عدل جهانی(مهدوی)

مفهوم دیگری که به کرّات در سند تحول از آن یاد شده، آرمان تحقق حکومت عدل جهانی یا حکومت عدل مهدوی در سراسر جهان است.

«گفتمان مهدویت» یک گفتمان شیعی است. از سویی دیگر، آرمان تحقق حکومت عدل جهانی با استفاده از قدرت علم و فناوری (به فراخور موضوع این مقاله) و کسب مرجعیت علمی در جهان مستلزم عضویت در نظام جهانی علم، کسب مشروعیت و حجّیت و تبدیل‌شدن به رقیبی بلامنازع جهت اعمال اراده می‌باشد. امروزه «علم در حکم یک کارگاه بین‌المللی است و ارتباطات از نظر بقای آن امری اساسی است» (محسنی، ۱۳۷۲: ۱۴۴). در دوره‌ی کنونی بر اثر گسترش

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

کاربرد تکنولوژی‌ها اطلاعاتی و ارتباطاتی و به موازات پیدایش شیوه‌های جدید تولید دانش و توجه به نیازهای بازار، اجتماعات علمی بدون مرز و شبکه‌های پژوهشی گسترده‌ای شکل گرفته‌اند(قانعی‌راد، ۱۳۸۵الف: ۷).

کالینز[1] (۲۰۰۰) نظریه‌ی عمومی مراسم تعاملی[2] را برای بیان روابط بین اعضای اجتماعات علمی[3] به کار می‌برد. مراسم تعاملی همیشه در یک «موقعیت محلی»[4] رخ می‌دهد. دنیای فکری یعنی دانش و پژوهش چیزی جز یک جهان کلان تعامل گفتگو نیست که سرمایه‌ی فرهنگی یعنی ایده‌ها، نظریات، روش‌ها، فنون و مفاهیم را در مراسم رویارویی متناوب به چرخش در می‌آورد. آن‌چه یک فرد را عضو این دنیای فکری می‌سازد مشارکت او در این مناسبات و گفت‌وگوهاست. فضای گفت‌وگو[5] و ارتباط در بین اهل علم رقابتی و قشربندی شده است و در مرکز گرم[6] ایده‌ها از بیشترین احترام و تقدس[7] برخوردارند. افراد دارای سرمایه‌ی فرهنگی و انرژی عاطفی بیشتر تلاش می‌کنند در این مرکزیت مراسمی[8] حضور یابند و هویت خویش را با ایده‌های حاضر در آن پیوند بزنند و این حضور به نوبه‌ی خود فضای توجه نمادین[9] و خلاقیت آنان را تقویت می‌کند (قانعی‌راد، ۱۳۸۵ب: ۳۳). چنین تقویت خلاقیتی را می‌توان به پیدایش «روحیه‌ی علمی» نیز تعبیر نمود. روحیه‌ی علمی[10] حاصل قرارگرفتن کنش‌گران علمی در فضای تعاملات اجتماعات علمی است.

ضرورت عضویت در اجتماعات علمی، کسب اعتماد این اجتماعات می‌باشد. «دید سیاسی اجتماعی علمی جهان به اجتماع علمی ایران باعث طرد بسیاری از پژوهشگران ایرانی و کُندی پیشرفت آن‌ها می‌شود. جامعه‌ی علمی جهانی، نسبت به جامعه‌ی علمی ما، نگاهی سیاسی دارند. یعنی آن‌ها به اسم پژوهشگر نگاه می‌کنند که ایرانی است و بنابراین او را طرد می‌کنند و در مقالات خودشان به پژوهشگران ایرانی ارجاع نمی‌دهند» (قانعی‌راد و خسروخاور، ۱۳۹۰: ۱۴۱-۱۴۲).

[1] Randall Collins
[2] interaction rituals
[3] scientific communities
[4] Local situation
[5] conversation space
[6] hot center
[7] sacredness
[8] ritual centrality
[9] symbolic attention space
[10] Scientific spirit

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

یکی از راه‌های اساسی رفع این معضل این است که «کیفیت را در ایران باید بالا برد و پژوهش‌های ما باید در سطح بین‌المللی به رسمیت شناخته شوند و پژوهشگر باید هدف خود را رسیدن به سطح بین‌المللی قرار دهد. جهت تحقق‌بخشیدن به این آرمان، اجتماع علمی ایران باید رابطه‌ای قوی با اجتماع علمی جهان ایجاد کند تا هم خود را با معیارهای آن بسنجد و هم از امکانات آن در درون و از امکانات درون جامعه در سطح جهانی استفاده کند» (همان: ۱۴۷). چنین تعاملاتی، ذاتی دورانی است که از آن به نام جهانی‌شدن[1] یاد می‌کنیم. «گیدنز[2] بر اساس مفهوم دوگانگی ساخت در نظریه‌ی ساخت‌یابی‌اش[3] معتقد است که هم جهانی‌شدن بر ما اثر می‌گذارد و هم ما در جهانی‌شدن نقش داریم»(زائر کعبه، ۱۳۷۸: ۴۷).

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، راهکارهای عملیاتی چندانی برای پیونددادن نظام آموزش و پرورش به نظام آموزش عالی جهت تکمیل پروسه‌ی اجتماع علمی‌سازی ارائه نکرده است. از سویی دیگر «پرورش روحیه‌ی علمی» مستلزم تدوین راهکارهای عملیاتی است و با ارائه‌ی چند گزاره‌ی کلی نظیر «تقویت فرهنگ پژوهش» و امثال آن، عملی نمی‌گردد. در سند تحول، لازم است این چشم‌اندازها به وضوح ترسیم شوند.

- **حیات طیبه**

یکی دیگر از مفاهیم پرکاربرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش «حیات طیبه» است. مفهوم حیات طیبه، سرشار از دال‌هایی نظیر: دین الهی، قرب الی الله، دین اسلام، ارزش‌های مقبول دین اسلام، ربوبیت خداوند، یگانه رب حقیقی، تقوا، جامعه‌ی جهانی مهدوی است که در یک نظام مفصل‌بندی، گفتمانی دینی و مذهبی را ارائه می‌نمایند(رد سکولاریزم). حیات طیبه غایت تعلیم و تربیت است.

در این که دین می‌تواند هم عامل الهام‌بخش و هم عامل کنترل درونی محققین و دانشمندان باشد تردیدی نیست؛ اما در تنظیم سند چشم‌انداز، انتظار می‌رود که بلاغت به کار رفته در نگارش آن از نوع بلاغت علمی باشد. «هنر بلاغت علمی، تثبیت کننده همان هنر جابه‌جایی از مواضع شدیداً بعدمند به مواضع کمتر بعدمند است. این هنر، جابه‌جایی از جملاتی هم‌چون «هرگز

[1] Globalization
[2] Anthony Giddens
[3] Structuration

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

موفقیت نشان داده نشده است که ملاتونین از بیماری سرطان جلوگیری نمی‌کند» به «از آن‌جا که ملاتونین از سرطان جلوگیری می‌کند» است(سیسموندو، ۱۳۹۲: ۲۳۳).

همه می‌دانیم که به طور کلی گونه‌های مختلف گفتمان بسته به هدف و عوامل دیگر با واژگان خاص تجانس دارند. لذا بررسی نوع، رخداد، بسامد و هم‌آیی واژگانی می‌تواند یکی از طرق توصیف گفتمان باشد. واژگان گونه‌ها را از جهات مختلف می‌شود مورد بررسی قرار داد. یکی مطالعه‌ی آماری است که ضمن آن می‌توان ویژگی‌های گونه‌های مختلف (من‌جمله نوشتار علمی یا مقاله‌ی علمی) را از جهات توزیع واژگان پایه، نیمه تخصصی و تخصصی همنشین انواع واژگان با یکدیگر بررسی کرد و حتی بسیاری از عملکردهای دستوری را مشخص نمود (یارمحمدی، ۱۳۹۱: ۵۹). ما می‌توانیم کل واژگان را به دو گروه بی‌نشان[1] و نشان‌دار[2] تقسیم کنیم. قسمت اول در حقیقت حکم واژگان هسته‌ای را دارند. واژگان بی‌نشان تنها نمادی از واقعیت است و به مصادیق ذاتی یا تجریدی اشارت دارند. واژه‌های نشان‌دار علاوه بر اشارت به یک مصداق خاص، نگرش گوینده و نویسنده اثر را نیز در خود جای داده‌اند[3] (یارمحمدی، ۱۳۹۱: ۶۰). نوشته‌های مختلف به طور متفاوت از دو گروه واژگان بهره می‌گیرند و به طور طبیعی واژگان مقاله‌های علمی که باید گزارش عینی از واقعیت باشد از میان گروه بی‌نشان انتخاب می‌شوند. در حقیقت می‌شود درجه و میزان عینیت یک گفته را بر حسب نوع واژگان به کار گرفته شده در آن تعیین کرد (همان: ۶۰).

[1] unmarked
[2] marked

[3] واژه‌ها در زبان خنثی نیستند؛ بلکه از لحاظ تاریخی، فرهنگی و ایدئولوژیکی مفاهیم و دلالت‌های ضمنی متعدد دارند. در مباحث گفتمان‌شناسی واژه‌ها را از حیث ارزش گفتمانی به دو دسته تقسیم می‌کنند: واژگان خنثی یا بی‌نشان (unmarked) و واژگان غیر خنثی یا نشاندار(marked). واژگان بی‌نشان، از طبیعی‌ترین و عادی‌ترین اقلام زبانی هستند که در اختیار همه‌ی اهل زبان قرار دارند و دلالت بر واقعیت می‌کنند و از آن‌ها معانی ضمنی و کنایی مستفاد نمی‌شود. این واژه‌ها به گروه یا قلمرو خاصی از کلام و گفتمان تعلق ندارند و نزد همه‌ی کاربران ارزش یکسانی دارند. اما واژگان نشاندار، علاوه بر اشاره به مصداق خاص، دربردارنده‌ی نگرش و طرز تلقی نویسنده و گوینده هم هستند. واژه‌های نشان‌دار، حامل دیدگاه و نگرش ارزش‌گذار و تلقی‌های ایدئولوژیک هستند، این واژگان دارای شاخص اجتماعی هستند. شاخص‌های اجتماعی در زبان عبارتند از آن دسته از عناصر زبانی که مستقیماً یک «پاره‌گفتار» را به یک «گروه اجتماعی» پیوند می‌دهند. میزان استفاده از لغات نشاندار یا بی‌نشان و شاخص‌های اجتماعی، می‌تواند معیار روشنگری برای میزان آغشتگی متن به ارزش‌های ایدئولوژیک باشد(فتوحی، ۱۳۸۸: روی خط اینترنت).

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

در مطالعه‌ی دقیق سند بنیادین تحول آموزش و پرورش می‌بینیم که اکثر واژگان به کار رفته، نشان‌دار و ارزشی‌اند. هم‌نشینی این واژگان در کنار یکدیگر ، گفتمانی را ایجاد کرده است که با گفتمان علمی تفاوت فراوان دارد.

دال خالی

دال خالی[1] سند تحول بنیادین، «الگوی فرهنگ‌پذیری» و «دانش ضمنی» است. کالینز دو الگوی انتقال معرفت را مقایسه می‌کند: «الگوی الگوریتمی» که پیش‌فرض می‌گیرد که مجموعه‌ای از توصیفات صوری یا دستورالعمل‌ها می‌توانند کافی باشند و الگوی «فرهنگ‌پذیری»[2] که پیش‌فرض می‌گیرد که نوعی اجتماعی‌شدن ضرورت دارد(سیسموندو، ۱۳۹۲: ۱۶۷).

نظام آموزشی ایران، نظامی است الگوریتمی و قاعده‌گرایانه. یعنی یک سری قواعد را به دانشجویان می‌آموزد و به آن‌ها یاد می‌دهند که قواعد از قدرت لازم برخوردارند. این سبک آموزشی، خبرگی[3] را به فراگیران اعطا نمی‌کند بر این اساس است که مهندسین ما از انجام پروژه‌های کاربردی عاجزند و فارغ‌التحصیلان دانشگاهی از انجام یک پژوهش، نظام‌مند کاربردی، برای کاربردی کردن علم، عینیت صوری[4] ضرورت دارد اما در کنار آن نباید از خبرگی یا تخصص غافل شد (سیسموندو، ۱۳۹۲: ۲۱۷).

نظام آموزشی ایران ، متکی بر انتقال دانش تصریحی به افراد است و به دانش ضمنی[5] توجهی نشان نمی‌دهد. قواعد و اصول فنی را به فراگیران می‌آموزاند؛ اما «چگونه دیدن» را به آن‌ها یاد نمی‌دهد (همان: ۱۶۵). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر الگوی الگوریتمی و نظام قاعده‌گرایانه تأکید شده است.

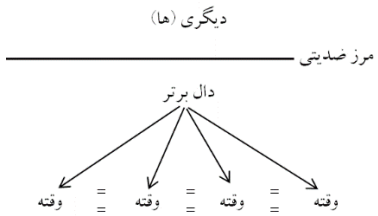
[1] Empty signifier
[2] enculturational
[3] expertise
[4] formal objectivity
[5] tacit knowledge

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

تحلیل بیناگفتمانی

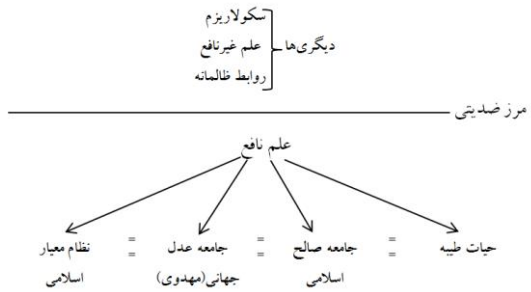
در این بخش به بررسی مرز ضدیتی گفتمان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و روابط هم‌ارزی بین وقته‌ها[1] می‌پردازیم[2]. لاکلاو و موفه برای ترسیم مرز ضدیتی[3] و رابطه‌ی هم‌ارزی[4] بین وقته‌ها و مفصل‌بندی[5] آن‌ها با دال برتر[6]، مدل زیر را ارائه نموده‌اند:

مدل تحلیل لاکلاو و موفه



شکل شماره‌ی یک- چگونگی ترسیم مرزهای ضدیتی(مقدمی:۱۳۹۰: ۱۰۷)

با نصب‌العین قراردادن مدل تحلیلی لاکلاو و موفه، مرز ضدیتی، دال برتر گفتمان علمی، رابطه‌ی هم‌ارزی بین وقته‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به شکل زیر نمود می‌یابد:



شکل شماره‌ی دو- ترسیم مرزهای ضدیتی در گفتمان علمی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

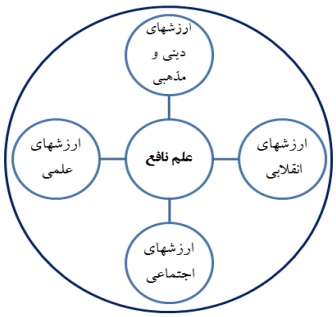
[1] Moments

[2] لحظه‌ها و وقته‌ها، عناصری هستند که از حوزه گفتمانگی بیرون آمده‌اند و از حالت شناوری رهایی یافته و در چارچوب یک گفتمان، پهلو گرفته‌اند. مانند حقوق بشر در اسلام که به‌تازگ وارد گفتمان حقوق بشردوستانه شده و به هویت و معنای موقت و جدیدی رسیده است.

[3] Antagonism
[4] Equivalence
[5] Artculation
[6] Nodal point

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

با توجه به شکل ۲، دیگری از منظر گفتمان غالب بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تفکر سکولار، علم غیر نافع و روابط ظالمانه می‌باشد. علم نافع از منظر این سند، علمی است که بر اساس نظام معیار اسلامی به حیات طیبه، جامعه‌ی صالح اسلامی، جامعه‌ی عدل جهانی(مهدوی) منجر می‌شود.



شکل شماره‌ی سه- مفصل‌بندی گفتمان علمی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

بر اساس شکل ۳، علم نافع، به عنوان دال مرکزی، در ارتباط(مفصل‌بندی) با ارزش‌های چهارگانه دینی و مذهبی، انقلابی، اجتماعی و علمی قرار دارد. هر کدام از ارزش‌های یادشده در مفصل‌بندی با دال‌های زیرمجموعه‌ی خویش قرار دارند(جدول شماره‌ی سه)

جدول شماره‌ی سه- ارزش‌های چهارگانه و دال‌های زیرمجموعه‌ی آن‌ها

دینی و مذهبی	انقلابی و سیاسی	اجتماعی	علمی
ارزش‌مدار هدایت‌جو تسلیم و رضا اخلاق تقوا عمل صالح حیا، عفت، پاکدامنی متعهد تکلیف‌گرا پرهیز از وابستگی به دنیا توحید (ایمان، باور، حق‌شناسی، ربوبیت خدا) نبوت معاد تولی و تبری امامت قرآن نماز	بصیرت، بینش التزام به اصل مطلقه ولایت فقیه، ولایت‌مداری استکبارستیز ظلم‌ستیزی، دفاع از مستضعفان انقلابی صلح‌جو جهادگر وحدت ملی و انسجام اجتماعی هویت مشترک اسلامی وطن‌پرستی میراث نظری امام (ره)	امین شجاعت عدالت صداقت ایثار و فداکاری همدلی احترام اعتماد مهرورزی نظم قانون‌مداری کارآفرینی مشارکت جویی مسئولیت‌پذیری امیدواری عزت نفس امانت‌دار آزادمنش آینده‌نگر وقت شناس جدیت	عقل، عقلانیت اختیار، اراده علم،علم نافع خودارزیاب نقدپذیر حقیقت‌جو تعالی‌جو، کمال جو جمع‌گرا جهانی‌اندیش

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

با توجه به موارد مندرج در جدول شماره‌ی ۳، می‌بینیم که سهم ارزش‌های علمی در مقایسه با سایر ارزش‌ها اندک می‌باشد. به عبارتی دیگر، گفتمان غالب، بیشتر دینی و مذهبی است.

ج) تحلیل محتوای کیفی

به منظور تحلیل محتوای کیفی سند تحول از لحاظ رویکردی که نسبت به نهاد علم اتخاذ کرده به بررسی محتوایی فرازهایی از آن پرداخته شده است:

۱) در بخشی از تعریف «نظام تعلیم و تربیت رسمی» آمده است: «نهادی است اجتماعی و فرهنگی و سازمان یافته...»(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۱۰). در تعریف مذکور اسمی از علمی و فناورانه‌بودن نهاد تعلیم و تربیت به میان نیامده است.

ب) در تعریف ساحت‌های تربیت چنین آمده: «ساحت‌های مندرج در فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، تعلیم و تربیت زیباشناختی و هنری، تعلیم و تربیت اقتصادی و حرفه ای، تعلیم و تربیت علمی و فناورانه می‌باشد»(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۱۱)

نگارندگان سند به ساحت علمی و فناوری در نظام تعلیم و تربیت التفات نموده‌اند. توجه به دو ساحت علم و فناوری و عدم تقلیل هر کدام از این دو ساحت به دیگری نیز قابل تأمل است. اما نکته‌ی قابل توجه آن است که از لحاظ اولویت‌بندی، ساحت علم و فناوری در آخر بند قرار گرفته است. از سویی دیگر، جهت‌گیری دینی نگارندگان در اشاره‌ی جزیی‌نگرانه به ابعاد دین نیز کاملاً مشهود است. یکی از تعاریف دین که اکثر علمای دین بر آن اتفاق نظر دارند این است که دین شامل: اعتقادات(باورها)، عبادات(مناسک) و اخلاقیات می‌باشد. نگارندگان سند می‌توانستند به جای اشاره به ابعاد دین از عبارت «تعلیم و تربیت دینی» استفاده کنند.

۲) در تعریف کارکردهای مدرسه آمده است : «مدرسه به عنوان کانون تعلیم و تربیت رسمی عمومی و محل کسب تجربه‌های تربیتی...»(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۱۸). در این تعریف به تجارب علمی و فناورانه‌ای که دانش‌آموزان در مدرسه لازم است کسب کنند اشاره نشده است. به عبارت دیگر، بعد تعلیم و آموزش را به بعد تربیت و پرورش تقلیل داده‌اند.

۳) در بخش گزاره‌های ارزشی ابتدا به تعریف این گزاره‌ها پرداخته‌اند آن گاه به ذکر موردی آن‌ها اشاره شده است. یکی از موارد اشاره شده این است: «میراث نظری و عملی حضرت امام

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

خمینی (ره)، تعمیق علاقه و پیوند با انقلاب اسلامی، قانون اساسی و ولایت فقیه» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۱۶).

میراث نظری و عملی امام خمینی(ره) زمانی می‌تواند در نهاد تعلیم و تربیت اثرساز شود که این میراث در این نهاد «نهادینه» شود و این امر نیازمند تغییر کردار فراگیران و همنوا نمودن آن با این میراث است. چنین امری زمانی محقق می‌شود که نگارندگان سند در مقام «متخصص–جامعه‌شناس» با رویکرد شبکه‌ای دیدن وارد میدان شوند. تدوین سند تنها با اتکاء صرف به اندوخته‌های علمی و تعلقات رشته‌ای و بدون توجه به شرایط جامعه(محلی، متطقه‌ای، ملی و جهانی) به «اسلامیزه» کردن تعلیم و تربیت نخواهد انجامید.

مفهوم شبکه‌ای دیدن و شبکه‌ای عمل کردن برگرفته از نظریه‌ی کنش‌گر–شبکه(ANT)[1] و مفاهیم اساسی آن است. «تأکید و توجه عمده در نظریه‌ی کنش‌گر – شبکه به شبکه‌سازی، کنش‌گران، ائتلاف‌ها و شبکه‌هایی که ساخته می‌شود و گفتگوها و چانه‌زنی میان کنش‌گران(انسان – انسان، انسان – غیر انسان و...) است و مفهوم محوری آن، «ترجمه »[2] است. در این رهیافت، ستیز برای ایجاد یک شبکه و نظام، بسیار، اساسی است و هدف این نظریه، کشف و توصیف فرایندهای داخلی الگویابی، نظم‌گیری اجتماعی، نظم‌بخشی و مقاومت و به عبارت دیگر، کشف فرایندهایی است که اغلب ترجمه نامیده می‌شوند. ترجمه، فرایندهایی است که آثار نظم‌دهنده ایجاد می‌کنند. ترجمه، مبین دگرگونی(تغییر شکل) و امکان برابر نهاده‌شدن یک کنش‌گر با چیزی دیگر، مانند یک شبکه است. به طور ساده، ترجمه‌ی بازگرداندن اراده‌ی در حال مقاومت دیگران، به اراده‌ی یک کنش‌گر در شبکه است (مهدی‌زاده و توکل، ۱۳۸۶: ۱۱۳).

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عناصر مختلفی اشاره شده است اما در خصوص نحوه‌ی شبکه‌سازی و ترجمه‌ی امور به یکدیگر سخنی به میان نیامده است. از اسلامی‌کردن به صورت کلی بحث شده اما از اسلامیزه‌شدن، سخنی گفته نشده است.

هـ) در بند ۶ فصل ۶ راهبردهای کلان در خصوص فرهنگ نظریه‌پردازی آمده است: «گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و نوآوری، نظریه‌پردازی و مستندسازی تجربیات

[1] Actor Network Theort
[2] translating

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

علمی - تربیتی بومی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی»(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۲۷)

خلاقیت و نوآوری حاصل متقارن عمل‌نمودن شبکه‌ها، تبدیل شبکه‌ها به جعبه‌ی سیاه و بازکردن آن‌ها می‌باشد. «یک شبکه‌ی مستقر، در نهایت به یک جعبه‌ی سیاه تبدیل می‌شود (مانند شیوه‌ی آموزش سنتی، پزشکی در یک دانشگاه مانند هاروارد). معرفت‌شناسی تثبیت شده‌ی این شبکه را مورد سوال قرار نمی‌دهد، چون این شبکه یا عناصر آن(به دلیل ساده‌شدن مفرط) بدیهی انگاشته می‌شوند و بی تفاوت از کنار آن‌ها گذشته می‌شود. جعبه‌های سیاه، می‌توانند افراد، اشیاء یا شبکه‌ها باشند. مثلاً متون مرجع، جدول‌ها، کامپیوتر، واقعیات و استانداردها، مجموعه‌ای بدیهی انگاشته از عناصر نامتجانس هستند که در زندگی روزانه‌ی اعضای شبکه، دم‌دستی محسوب می‌شوند. رهیافت کنش‌گر شبکه، چگونگی شکل‌گیری این جعبه‌های سیاه را در ارتباطات عناصر شبکه بررسی می‌کند و این جعبه‌های سیاه را باز می‌گشاید (مهدی‌زاده و توکل، ۱۳۸۶: ۱۱۵).

گزاره‌های ارزشی سند چشم‌انداز با بهره‌گیری از واژگان تأکیدی نظیر: باید، نباید، لازم، ملتزم، پای‌بند، نوعی جعبه‌ی سیاه ایجاد کرده است اما هر گونه بازکردن این جعبه‌ها را منتفی می‌داند:

گزاره‌های ارزشی مندرج در بیانیه 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 (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۱۵).

خلاقیت، نوآوری و نظریه‌پردازی حاصل مناقشات است و این مناقشات - همان‌گونه که گفته شد- با بازکردن جعبه‌های سیاه امکان‌پذیر می‌شود. نظریه‌پردازی حاصل «شک سازمان‌یافته‌ای»[1] است که مرتون[2] در هنجارهای علم از آن‌ها یاد کرد. علم با گزاره‌های یقینی سنخیت چندانی ندارد.

و) در فصل ۷ هدف‌های عملیاتی و راهکارها آمده است:

تهیه و تدوین محتوای آموزشی برای دانش‌آموزان جهت آشنایی با ویژگی‌ها، نیازها و وظایف خانواده در چارچوب ارزش‌ها و معیارهای اسلامی(راهکار ۶- ۴)(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۳۷). تنظیم و اجرای برنامه‌ی جامع کارآفرینی و مهارت‌آموزی برای تمام دوره‌های

[1] Organized skepticism
[2] Robert K. Merton

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

تحصیلی به ویژه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه تا پایان برنامه‌ی پنجم توسعه در برنامه درسی و آموزشی(راهکار ۵- ۶)(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱:۴۰).

رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نسبت به رابطه‌ی علم و جامعه، برگرفته از رویکرد غالبی است که تاکنون بر فضای علمی جامعه‌ی ایران سایه انداخته است و آن، اعتقاد به «مدل کمبود»(نقصانی)[1] می‌باشد. بر اساس آموزه‌های این مدل، مردم درک مناسبی از علم ندارد و به اصطلاح در این زمینه دچار کمبود هستند؛ لذا باید دانش و علم را به آن‌ها آموزش داد. این مدل تمامی معرفت‌های ضمنی مردم را نادیده می‌گیرد و قایل به فرایند آموزش از فرادست (آموزش‌دهندگان) به فرودست (فراگیران) می‌باشد.

نتیجه‌گیری

برنامه‌ریزی جهت ارتقاء سطح کمی و کیفی نظام تعلیم و تربیت به منظور ساختن نیروی انسانی تحول‌آفرین و تحقق بخش آرمان‌های علمی و تربیتی نظام جمهوری اسلامی ایران یکی از مهم‌ترین مأموریت‌های وزارت آموزش و پرورش به شمار می‌رود؛ لذا به منظور تحقق این امر مهم سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران تدوین شد و به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید. سند مذکور به عنوان نقشه‌ی راه و چشم‌انداز نظام تعلیم و تربیت رسمی تلقی شده و اصول و ارکان آن برای مسئولین و برنامه‌ریزان مربوطه لازم‌الاجرا می‌باشد.

گفتمان حاکم بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و رویکرد نگارندگان آن در نحوه‌ی مواجهه با مقوله‌ی علم از نکات اصلی و کلیدی است که باید به آن توجه نمود. چنین ضرورتی متکی بر این اصل است که هر نهادی گفتمان و زبان خاص خود را می‌طلبد و چنین امر به معنی جدایی دو نهاد از یکدیگر و عدم تعامل بین آن‌ها(سکولاریزم) نیست. بی‌شک، ساختار گفتمان دینی با گفتمان علمی و گفتمان ادبی متفاوت است و این امر به دلیل متفاوت‌بودن آداب و هنجارها، فضای مفهومی، نوع استعاره‌ها، نحوه‌ی مواجهه با مناقشات، ابزارهای بلاغی و روش‌های اقناع‌سازی است.

به‌کارگیری استعاره‌ها، گزاره‌های ارزشی و واژه‌های نشان‌دار در معرفی اهداف، برنامه‌ها و راهکارهای تربیتی(بعد تزکیه) سند تحول امری بایسته و طبیعی است؛ اما در مواجهه‌ی با اهداف و

[1] Deficit Model

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

برنامه‌های علمی(بعد تعلیم) چنین امری مرسوم نیست. ادبیات علمی مبتنی بر واژگان بی‌نشان است. در سند مذکور به این امر کمتر توجه شده است. به عنوان مثال آرمان کسب «مرجعیت علمی جهان» ناظر بر این ادعاست؛ زیرا «دالی مرکزی» نظیر «مرجعیت» در مفصل‌بندی با دال‌های ارزشی دیگر، ترسیم‌کننده‌ی گفتمان دینی در معرفی اهداف و برنامه‌های علمی است. دال‌های مرکزی دیگر نظیر، نظام معیار اسلامی، جامعه‌ی عدل جهانی(مهدوی)، حیات طیبه، در مفصل‌بندی با دال‌های دیگر نیز از این قبیل‌اند. دال خالی سند تحول بنیادین، الگوی فرهنگ‌پذیری و دانش و معرفت ضمنی است.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش متکی بر «مدل کمبود»(مدل نقصانی) و شیوه‌های قدیم تولید دانش می‌باشد. بر اساس مفروضات این مدل، مردم در دانش عمومی، نگرش‌های عمومی و اعتماد(رابطه‌ی جامعه و دانش) دارای کمبود می‌باشند. به عبارتی دیگر، مردم در این خصوص نادان‌اند و وظیفه‌ی دانایان جامعه است که امور مذکور را از طریق فرایند آموزش به آن‌ها یاد بدهند. بر اساس چنین مدلی، تنها راه توسعه‌ی کشور افزایش مدارس، مؤسسات دانش‌افزایی و دانشگاه‌هاست. این مدل داعیه‌دار آن است که مهارت‌ها را نیز می‌توان از طریق آموزش به افراد یاد داد. «نخبه‌گی» از نظر این مدل امری آموختنی است؛ در حالی که شیوه‌های جدید تولید دانش متکی بر «شبکه‌سازی» و تعامل بین فراگیران و آموزش‌دهندگان می‌باشد.

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

منابع

۱. آزادارمکی، تقی (۱۳۹۱) **ساختار نظریه‌ی جامعه‌شناختی ایران**، تهران: نشر علم.

۲. ایمان، محمدتقی و نوشادی، محمودرضا (۱۳۹۰) «تحلیل محتوای کیفی»، **پژوهش**، سال سوم(۲)، پاییز و زمستان، ۱۵-۴۴.

۳. پیروانی‌نیا، پونه و پیروانی‌نیا، پگاه (۱۳۹۲) «تحلیل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از نظر میزان اهمیت به یادگیری سازمانی»، **مجله‌ی دانشگاهی یادگیری الکترونیکی (مدیا)**، (۱۴)، پاییز، ۴۰-۴۸.

۴. حیدری، محمدشریف (۱۳۹۲) **جامعه‌پذیری دینی در ایران**، تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

۵. دباغ، حسین (۱۳۹۲) **مجاز در حقیقت، ورود استعاره در علم**، تهران: هرمس

۶. ربانی، علی، ماهر، زهرا (۱۳۹۰) «رویکردهای جامعه‌شناختی در باب ماهیت معرفت علمی؛ از عقلانی‌سازی تا رویکرد فرهنگی»، **فصل‌نامه‌ی علمی – پژوهشی سیاست علم و فناوری**، سال سوم(۳)، بهار، ۳۳ – ۴۸.

۷. رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۸۲ **تکنیک‌های خاص تحقیق در علوم اجتماعی**، تهران: شرکت سهامی انتشار.

۸. رهبری، مهدی، بلباسی، میثم و قربی، سید محمدجواد (۱۳۹۴) «هویت ملی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»، **فصلنامه‌ی مطالعات ملی**، شماره‌ی ۶۱، بهار، ۴۵-۶۶.

۹. زائرکعبه، رحیم. (۱۳۷۸) «تأثیر جهانی‌شدن بر نظام علمی»، **رشد علوم اجتماعی**، ۱۱(۴)، تابستان، ۴۶-۵۶.

۱۰. **سند تحول بنیادین آموزش و پرورش** (۱۳۹۱) روابط عمومی وزارت آموزش و پرورش.

۱۱. سیسموندو، سرجیو (۱۳۹۲) **مقدمه‌ای بر مطالعات علم و تکنولوژی**، ترجمه‌ی یاسر خوشنویس، تهران: سروش.

۱۲. شیخ‌رضایی، حسین (۱۳۸۸) «استعاره و علم تجربی»، **فصل‌نامه‌ی اندیشه دینی دانشگاه شیراز**، پیاپی ۳۰، بهار، ۵۷-۷۴.

۱۳. قانعی‌راد، محمد امین، خسروخاور، فرهاد (۱۳۹۰) **جامعه‌شناسی کنش‌گران علمی در ایران**، تهران: نشر علم.

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

۱۴. قانعی‌راد، محمدامین (۱۳۸۵الف) «وضعیت اجتماعی علمی در رشته‌ی علوم اجتماعی»، **نامه‌ی علوم اجتماعی**، (۲۷)، بهار، ۲۷-۵۷.

۱۵. قانعی‌راد، محمد امین (۱۳۸۵ب)« نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه‌ی اجتماعی دانشگاهی»، **مجله‌ی جامعه‌شناسی ایران**، ۸(۱)، بهار، ۳-۲۹.

۱۶. قجری، حسینعلی، نظری، جواد (۱۳۹۲) **کاربرد تجلیل گفتمان در تحقیقات اجتماعی**، تهران: جامعه‌شناسان.

۱۷. کلانتری، عبدالحسین، ناصرخاکی، حسن و نجم، نجمه (۱۳۹۲) «نظام معنایی گفتمان اسلامی‌سازی علم»، **مطالعات الگوی پیشرفت اسلامی ایرانی**، (۴)، پاییز و زمستان، ۲۹-۵۹.

۱۸. محسنی، منوچهر (۱۳۷۲) **مبانی جامعه‌شناسی علم**، تهران: طهوری.

۱۹. مقدمی، محمدتقی (۱۳۹۰) «نظریه‌ی تحلیل گفتمان لاکلا و موف و نقد آن»، **معرفت فرهنگی و اجتماعی**؛ سال دوم(۲)، بهار، ۹۱ – ۱۲۴.

۲۰. مهدی‌زاده، محمدرضا، توکل، محمد (۱۳۸۶) «مطالعات علم و فناوری: مروری بر زمینه‌های جامعه‌شناسی فناوری»، **دوفصل‌نامه‌ی برنامه و بودجه**، سال دوازدهم(۱۰۵)، پاییز و تابستان، ۸۵-۱۲۴.

۲۱. نجفی، ابراهیم، احمدی، حسین (۱۳۹۱) «اهمیت نقش و کارکرد خانواده از دیدگاه اسلام و بررسی جایگاه آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، **فصل‌نامه‌ی خانواده و پژوهش**، سال نهم(۱۴)، بهار، ۷-۲۹.

۲۲. یارمحمدی، لطف‌الله (۱۳۹۱) **درآمدی به گفتمان‌شناسی**، تهران: هرمس.

۲۳. فتوحی، محمود (۱۳۸۸) **بازتاب ایدئولوژی در سبک و گفتمان**، قابل دسترسی بر:

۲۴. http://karsi.blogfa.com/post-59.aspx(تاریخ دسترسی: ۱۵ دی ۱۳۹۶)

25. Freeman. H. E. & Showel. M. (2010). The Role of the Family in the Socialization Process. The Journal of Social Psychology Vol. 37 , Iss. 1,1953. PP 97-101

26. Grusec. J. E. (2011). Socialization Processes in the Family: Social and Emotional Development, Annual Review of Psychology, Vol. 62: 243-269

27. Irwin. C. & Berge. Z. (2006). Socialization in the Online Classroom, University of Maryland Baltimore County, Vol. 9 No. 1, March , PP: 1-7

28. Jordana Moscatell, M. (2008). The Socialization Process of Student Teacher During The Student Teaching Experience : Continues Negotiation Between Student Teacher And Mentor Teacher, Copyright by Maria Jordana Moscatell All Rights Reserved

29. Sismondo. S (2010). An Introduction to Science and Technology Studie. Chichester, West-Sussex: Blackwell

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