

## بازنمایی مدرسه خالص در متون و سخنرانی های دهه اول انقلاب اسلامی ایران)

### ((تحلیل پیکربندی گفتمانی مدرسه خالص))

**چکیده:** با پیروزی انقلاب مردمی اسلامی ایران بازسازی زیست اجتماعی بر مبنای نظام معنایی اسلام به مهمترین دغدغه دولت انقلابی بدل گشت. در همین دوره حساس است که مفهوم مدرسه و دانش آموز اصیل به یکی از لحظات تاثیر گذار در صف آرای دوستان و دشمنان نظام جدید تبدیل گردید. این پژوهش با هدف شناخت پیکربندی گفتمانی و بازنمایی مفهوم مدرسه خالص انقلابی در روزنامه ها، فصل نامه های رشد و سخنرانی مسئولین - میان سالهای ۶۸-۱۳۵۸- انجام شده است. بدین منظور بر اساس نمونه گیری کیفی مضمونی هدفمند به انتخاب متون پرداخته ایم. همچنین از روش گفتمان فرکلاف و مفصل بندی گفتمانی لاکلائو و موفه برای تحلیل استفاده شده است. یافته ها نشان می دهد که در صورت بندی گفتمانی مدرسه خالص تا سال ۱۳۶۳ نشانه نوجوان مکتبی-انقلابی به عنوان دال مرکزی نمایانگر روح قطبیت سازی طاغوتی و انقلابی، خالص سازی اسلامی، اسطوره گرایی شهادت گرایانه سوژه است. اما از سال ۱۳۶۳ به بعد همزمان با تحول میدان مادی اجتماعی، شاهد تغییر در مختصات دال مرکزی به سمت کمرنگ شدن قطبیت سازی، و حرکت به سمت یکسان سازی دانش آموزان درون پوشش مفهومی فرزندان امام و نسل پس از انقلاب، و برنامه ریزی استاندارد بوروکراتیک هستیم.

**کلید واژه ها:** مدرسه خالص انقلابی، "پیکربندی گفتمانی"، "بازنمایی، قطبیت سازی"، "یکسان سازی"، "بروکراتیسم انقلابی"

#### مقدمه

مدارس نوین در ایران به ویژه از زمان تشکیل حکومت پهلوی اول، هم زمان با پروژه مدرن سازی و ملت سازی وارد فاز ایدئولوژیک-دولتی می شود. این کلیت سیاسی در تلاش برای رسیدن به نقطه مطلوب مورد نظر خود یعنی ساخت سوژه های مطیع، از طریق سازو کارهای پنهان و آشکار سامانه دانش - قدرت، به تولید نهادهای ایدئولوژیک، تولید کتابها و جشن ها و نیروگذاری ایدئولوژیک بر مدارس پرداخت. (نجف زاده ۱۳۹۹: ۲۷). انقلاب مردمی اسلامی ۱۳۵۷ در جهت بازگرداندن معنویت به حوزه قدرت-سیاست و خروج از سلطه شبه مدرنسیسم آمرانه رژیم پهلوی، و پی ریزی یک کلیت سیاسی معنوی بوده است. پس از استقرار

جمهوری اسلامی قرائتی از دین اسلام با محوریت تشیع به عنوان روح مسلط و هسته سخت نظام معنایی<sup>۱</sup> جامعه ایران؛ مبنای تعریف نظم جدید شد. نظام جمهوری اسلامی همه چیز را باز تعریف نمود. (خندان، ۱۳۹۲) در این سالها انقلاب فرهنگی علاوه بر دانشگاه وجه مغفول دیگری نیز داشت و آن مدارس است. در گفتمان هژمونیک شده بلوک تئوریک قدرت (پولاتتزاس ۱۹۷۸)، مدرسه و دانش آموز پسا انقلابی می بایست از عناصر آلوده رژیم کهن پاک و خالص می شد. (خندان ۱۳۹۲) به این ترتیب در پیکره جامعه شاهد تلاش های سازمان دهی شده رسانه ای و نهادی (نظیر سخنرانی ها، روزنامه ها، فصلنامه های رشد، سرودها و نمایش های جمعی) در جهت تولید معانی و عناصر مفهومی بازنمایی ساز مدرسه شایسته اسلامی هستیم.

در واقع رسانه ها به مثابه شیوه تبادل فرهنگی عمل می کنند، اهمیت تاثیر رسانه زمانی بهتر روشن می شود که بدانیم برداشت ها، نگرش ها، قرائت ها و بازنمایی هایی که ناظر بر مفهوم مدرسه است بر فرایند، سرشت و سرنوشت شکل گیری و شکل دهی به هر پروژه -تنظیمات در یک جامعه تاثیر بسزایی دارد (نجاتی حسینی ۱۳۸۶). بازنمودن یا بازنمایی<sup>۲</sup>، فرایند تولید معنا از طریق چارچوب های مفهومی و گفتمانی<sup>۳</sup> است و در حقیقت به این معناست که آنچه به عنوان واقعیت یک مفهوم می شناسیم، در واقع تصویری برساخته شده از آن مفهوم است که در فرایند گفتمانی (مانند فعالیتی که مطبوعات انجام می دهند) تولید می شود. (معمد نژاد و مهدی زاده ۱۳۸۶). از این رو شناخت پیکره مفهومی مدارس بازنمایی شده در دهه اول انقلاب، در فهم نیروگذاری گفتمان مسلط و تحولات سیاسی آن دوره نقش اساسی خواهد داشت. بنابراین سوال اصلی پژوهش حاضر این است که روزنامه های سراسری، فصلنامه های رشد و سخنرانی کارگزاران فرهنگی انقلاب چه نوع عناصر و تصویری از مفهوم مدرسه خالص اسلامی ارائه می دهند و این تصویر مفهومی چه ارتباطی با پویایی های زیست مادی جامعه سیاسی دارد؟

#### پیشینه پژوهش

-علی محمد حاضری در کتاب مدارس غیر انتفاعی و تحرك اجتماعی (۱۳۷۷)، نویسنده تاسیس مدارس جدید در ایران را اینگونه روایت می کند: پس از برپایی مدرسه رشديه در ایران، تاسیس مدرسه در ایران

<sup>1</sup> Semantic system

<sup>2</sup> represent

<sup>3</sup> Discourse type

وارد مرحله تازه ای شد. به بیان مولف گروه ها و افرادی که پس از رشدیه نسبت به تاسیس مدرسه اقدام می کنند همگی در داخل و خارج کشور شیفته تعالیم و اقدامات مدارس کارگزاران فرهنگی-سیاسی خارجی بودند و نه تنها در خود احساس تعارض و بیگانگی با آنها نمی کردند که اهداف و مقاصد خود را دقیقاً همسو با اهداف و نیت آنها تعریف می کردند. -رضایی و کاشی(۱۳۸۴) در پژوهشی تحت عنوان چالش های بازتولید هژمونی دولت، در صدد پاسخ به این پرسش اند که مدارس دهه ۷۰ و ۸۰ ایران در لحظه کارکرد مشروعیت بخشی ایدئولوژیک و بازتولید هژمونی دولتی چه میزان موفق هستند؟ یافته های پژوهش نشان می دهد که صرف ایدئولوژیک بودن ساختار مدرسه برای عملکرد موفق آن کفایت نمی کند. از طرف دیگر مدرسه ها در صورتی قادر به بازتولید ارزش های مورد نظر خود هستند که خانواده نیز در روندی مشابه، ذهنیت دانش آموزان را شکل دهد. -در مقام نقد می توان گفت پژوهش های صورت گرفته در این حوزه از یک طرف روایتی ساده، تک خطی و پروژه محور سوژه گرایانه -دولت محور از ظهور مدارس در ایران ارایه می کنند؛ و از طرف دیگر به بررسی کمی و مقوله ای خاص از کتابی درسی بسنده می کنند. حال آنکه پژوهش حاضر فهم چگونگی بازنمایی و ساخت یابی مفهوم مدرسه خالص و تحلیل پیچیدگی های کردار گفتمانی و سیاسی نیروهای سازنده بلوک تئوریک قدرت و در فضای بین المتنیت (روزنامه، سخنرانی و فصلنامه های رشد) دهه بلافصل انقلاب یعنی سالهای بین ۱۳۶۸ تا ۱۳۵۷ است.

### مبانی نظری

نیروهای انقلاب ایران به عنوان یک انقلاب نامتعارف و دور از انتظار در عصر مدرنیته، توجه بسیاری از نظریه پردازان انقلاب را به خود جلب نمود. (قجری ۱۳۹۹) با پیروزی انقلاب اسلامی ایران، بازسازی هویت های سیاسی و فرهنگی به مهمترین دغدغه دولت انقلابی بدل گشت. زیرا که اصول و مؤلفه های جامعه -تمدن اسلامی از نگاه انقلابیان و به ویژه امام خمینی ره بسیار متفاوت از دروازه های تمدنی است که رژیم شاهنشاهی مدعی آن بود چون تمدن اسلامی مورد نظر رهبران انقلاب مبتنی بر توحید، عدالت و اخلاق اسلامی است که در سایه عزت ملت قابل تحقق است. (مختاری ۱۴۰۰) دولت اسلامی بیشتر جنبه های حیات انسانی (چه در خلوت و چه در حوزه عمومی) را کنترل کرد تا از آن طریق بتواند به تاسیس جامعه ای مبتنی بر اخلاق اسلامی نایل آید. مذهب به عنوان مهمترین مولفه هویت فرهنگی، هسته اصلی تعریف کننده سوبژکتیوته انقلابی واقع می شود. بازسازی نظم اخلاقی از طریق فرایند پروژه اسلامی کردن در همه جنبه های حیات فردی و اجتماعی دنبال شد. (پیوندی ۱۳۹۰) هم زمان با دانشگاه، آموزش و پرورش نیز در این سالها شاهد رقابت و درگیری نیروها سیاسی - اجتماعی

و مترتب بر آن تلاش در جهت کسب هژمونی فرهنگی و کنترل معنایی و گفتمانی مقوله مدرسه و زیست دانش آموزی است. در واقع در این دوره حساس است که ماهیت و عناصر مدرسه و دانش آموز شایسته مورد پرسش قرار گرفته و به یکی از لحظات حساس و تاثیر گذار در صف آرای<sup>۴</sup> دوستان و دشمنان نظام جدید تبدیل گردید. به این ترتیب مدرسه و دانش آموز در سامانه قدرت-دانش جدید به ((ابژه دین)) و سوژکتیویته مذهبی<sup>۵</sup> تبدیل گردید (شعبانی ۱۳۹۹)

### بازنمایی و گفتمان

در چرخش فرهنگی صورت گرفته در دانش جامعه شناسی سیاسی، نوع دریافت و تفسیر مقولات ایدئولوژی و سوژه گفتمانی بیش از هر چیز دیگری مسئله برانگیز و در عین حال راهگشا بوده است آلتوسر ایدئولوژی را به هیچ وجه یک آگاهی تلقی نمی کند بلکه ایدئولوژی خود یک ماده است که تجربیات موجود در کردارهای اجتماعی واقعی را در بر دارد. اما ایدئولوژی حاوی میزانی از رمز گونگی نیز می باشد، چرا که سوژه ها لاجرم در یک رابطه خیالی با شرایط واقعی هستی شنان زندگی می کنند. (نش ۱۳۹۲: ۲۷) دومین حرکت مربوط به فوکو است آنچه موجب شده که فوکو بیشتری تاثیر را بر جامعه شناسی سیاسی بگذارد عقایدش در مورد گفتمان، قدرت و ساختن سوژگی است. عمومی ترین مفهومی که از نظر فوکو، قدرت به واسطه آن عمل کرده و مولد می شود دانش است. گفتمان اصطلاحی است که فوکو برای توصیف این نظام شبه علمی به کار می برد. دانش به مثابه گفتمان، دانش جهان «واقعی»، که قبل از این دانش وجود دارد نیست. اگر چه گفتمان ها خود را ارائه دهنده واقعیت عینی نشان می دهند؛ اما در حقیقت موضوعات دانش را که بازنمایی (نمایش) می دهند واقعی می سازند. (نش ۱۳۹۲: ۳۹) گفتمان، نوعی زبان یا نظام بازنمایی است که از لحاظ سیاسی و اجتماعی بسط می یابد تا مجموعه ای از معانی را درباره یک حیطه موضوعی مهم، تولید و توزیع کند. این معانی در خدمت آن بخش از جامعه عمل می کند که گفتمان از درون آن سرچشمه گرفته است و از طریق عملکرد ایدئولوژیکی اش تلاش می کند آن معانی را به عقل سلیم مبدل سازد (معتمد نژاد و مهدی زاده ۱۳۸۶: ۴)

---

<sup>4</sup> Queuing

<sup>5</sup> Religious subjectivity

یکی از برداشت های تحلیل گفتمانی که به طور آشکار بر بازنمودها و سبملها تمرکز نموده، در اندیشه های ارنستو لاکلاو و چانتال موفه یافت می شود. از نظر لاکلاو و موفه تمایز فوکو میان نهادهای گفتمانی و غیر گفتمانی متناقض و غیر قابل دفاع است. به نظر این دو، اگر گفتمان تأسیس کننده ابژه ها<sup>۶</sup> است پس هر ابژه ای در گفتمان و به وسیله آن تشکیل می شود و تمایز میان گفتمانی و غیر گفتمانی یا بی معنی است یا نوعی تمایز گذاری است که تنها می تواند درون گفتمان ایجاد شده باشد. (نش ۱۳۹۲)

اما لاکلاو و موفه پسا ساختار گرا هستند. آنها این عقیده دریدا را می پذیرند که ساختار زبانی که سوسور توصیف می کند ثابت نیست بلکه نسبتاً غیر متمرکز و غیر ثابت و به طور مداوم در تغییر است. دریدا درک سوسور از زبان به مثابه نظام تفاوت<sup>۷</sup> ها را بسط داد و استدلال نمود که چون معنا به امکان<sup>۸</sup> (از خودش متفاوت بودن) مشروط است، هرگز نمی تواند به طور نهایی ثابت باشد. دغدغه اصلی طراحان این نظریه آن است که بدانند مردم جوامع مختلف چه تلقی از خود دارند و این تلقی چگونه بر نحوه عملکرد اجتماعی آنها اثر می گذارد؟ چراکه گفتمانها به واقعیت معنا می دهند و جهان اجتماعی در نتیجه همین فرایند معنابخشی بر ساخته می شود و تغییر می کند. تغییر در گفتمانها موجب تغییر در جهان اجتماعی است (مقدمی ۱۳۹۰). در نظریه لاکلاو و موفه عدم قطعیت معنا همان چیزی است که سیاست را هم ممکن و هم ضروری می سازد. سیاست عبارت است از نزاع معنایی که در طرح های سیاسی قبلی نسبتاً ثابت بوده اند، و به کارگیری مجددشان.

### روش انجام تحقیق

با توجه به موضوع پژوهش که موضوعی کلان در حوزه فرهنگی - اجتماعی است؛ پژوهشگر در صدد برآمد در پژوهش حاضر از دو شیوه تحلیل گفتمان فرکلاف و تحلیل مفصل بندی گفتمانی لاکلاو و موفه را مد نظر قرار دهد. تحلیل گفتمان فرکلاف در سه سطح انجام می شود: ۱- توصیف<sup>۹</sup> - تفسیر<sup>۱۰</sup> - تبیین<sup>۱۱</sup> (یورگنسن و فیلیپس ۱۳۸۹: ۱۱۸)

- توصیف: مرحله ای است که به ویژگی های صوری متن با توجه به جنبه مورد بررسی (مضامین، روابط، فاعلان) پرداخته می شود.

<sup>6</sup> objets

<sup>7</sup> Differance

<sup>8</sup> expression

<sup>9</sup> interpretation

<sup>10</sup> articulation

- تفسیر: در سطح تفسیر و توضیح روابط موجود در بین فرایندهایی که باعث تولید و درک گفتمان مورد نظر می شود و تأثیر انتخاب هایی که در پیکره ی گفتمان اعمال می شود (از لحاظ واژگان، ساخت و غیره) مورد بررسی قرار می گیرد. (جعفری ۱۳۸۹)

- تبیین: رابطه میان متن و ساختارهای اجتماعی به مثابه رابطه ی دوسویه، یعنی هم نشان دهنده ساختن شدن گفتمان توسط ساختارهای اجتماعی و هم بازتولید ساختارها از خلال گفتمانها و از طرف دیگر تأثیر خلاقانه گفتمان در تغییر ساختارهای اجتماعی (اباذری و میلانی ۱۳۸۹)

### عملی سازی نظریه لاکلائو و موفه

برای کاربرد الگوی تحلیل گفتمانی لاکلائو و موفه در مباحث سیاسی-اجتماعی باید بر محورهای زیر تمرکز و تأکید شود: الف) شناسایی فضای تناقض (ب) عوامل بحران و بی قراری گفتمانها (ج) فضای مجازی و آرمان مطلوب گفتمان نوظهور (د) زمینه های ظهور و تفوق گفتمان (م) نقش سوژگی سیاسی و رهبران (و) دال مرکزی، مفصل بندی و چگونگی هم نشینی نشانه ها درون گفتمان

در این پژوهش این محورها به صورتی فرایندی و چند لایه ها در نظر گرفته شده است. شناسایی حداقل دو گفتمان متخاصم است که باهم رابطه ای غیریت سازانه برقرار کرده اند. وجود گفتمانی که مطلقاً به تنهایی بر جامعه ای حاکم باشد بر اساس این نظریه امکان پذیر نیست و هرگز نمیتوان سیر تحول یک گفتمان یا نظام معنایی آن را بررسی کرد، مگر آنکه آن را در مقابل یک دشمن قرار داد. (سلطانی ۱۳۸۳: ۱۷۲) اما غیریت سازی همواره تداوم ندارند و از طریق مداخله و غلبه هژمونیک محو می شوند. مداخله هژمونیک، مفصل بندی است که وضعیتی غیر مبهم را به کمک زور بازسازی می کند. (اسمارت ۱۳۸۹)

دال ها یا نقاط مرکزی نیز دال های شناور به حساب می آیند با این تفاوت که نقطه یا دال مرکزی به حالتی اشاره دارد که معنای نشانه به طور موقت به حالت «انسداد یا توقف» در آمده باشد. نشانه ها پیش از پیش جذب شدن در مفصل بندی و نظام گفتمانی، یک عنصر هستند. هر دال یا نشانه ای که وارد این شبکه می شود و در انجا به واسطه عمل مفصل بندی با نشانه های دیگر جوش بخورد، به یک دقیق-دقیقه-وقته یا لحظه تبدیل می شود (تاجیک ۱۳۷۷: ۹) دال هایی که بیرون از محیط گفتمان قرار دارند و می توانند به عنوان مواد خامی برای مفصل بندی های جدید به کار روند در حوزه گفتمانگونی قرار دارند. لاکلائو و موفه معانی احتمالی نشانه ها را که از گفتمان طرد شده اند در حوزه گفتمانگونی قرار می دهند (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۲) دال ها یا نشانه های جذب شده در یک گفتمان، یک مفصل بندی را به وجود می آورند که در تحلیل گفتمانی لاکلائو و موفه این مفهوم بسیار اهمیت دارد. مفصل بندی به گردآوری عناصر مختلف و ترکیب آنها در هویتی نو می

پردازد و میان عناصر پراکنده در درون یک گفتمان ارتباط برقرار می کند، به نحوی که هویت این عناصر، اصلاح و تعدیل می شود. (سلطانی ۱۳۸۳). در واقع، هدف نهایی تحلیل متن، توصیف ساختهای زبانی است تا نشان داده شود که چگونه این ساختها تحت تأثیرات ایدئولوژیک ساختهای کلان اجتماعی هستند و بدان طریق به بازتولید آنها می پردازند (wodak 1996)

### قلمرو پژوهش (زمانی، مکانی و موضوعی)

قلمرو پژوهش عبارتند از سرمقاله ها و تیترو روزنامه های کیهان، اطلاعات، جمهوری اسلامی، سخنرانی مسئولین تربیتی سال ۶۰-۱۳۵۹ (شهیدان رجایی، باهنر، آقای مظفری نژاد معاون آموزش و پرورش و استاد حائری)، فصلنامه های رشد دانش آموزی، رشد معلم و رشد نوجوان و پیک جبهه، شناسنامه آموزشی دانش آموزان در سال های ۱۳۵۸ تا ۱۳۶۸.

### ۳-۳- نمونه مورد بررسی

در این تحقیق با استفاده از نمونه گیری نظری انتخاب شده است. ابتدا تمام سرمقاله ها و صفحات اندیشه، سخنی با معلم و نوجوان و سخنرانی به صورت اجمالی بررسی شدند و هر یک از آنها که حداقل یکی از مؤلفه های مرتبط با مفهوم مدرسه خالص را در خود داشت به صورت اولیه برگزیده شد و محقق در نهایت از میان این تعداد، متن هایی را که بیش ترین قرابت و نزدیکی را با مفهوم مدرسه خالص داشتند، برای تحلیل نهایی برگزید. در واقع در انتخاب نهایی سرمقاله ها و صفحات اندیشه، متون از دو جنبه مورد بررسی و اهمیت یابی قرار گرفتند:

الف) مؤلفه درون متنی<sup>۱۱</sup>: در وهله ی اول هر کدام از متونی که از لحاظ مضمونی و مفهومی بیش ترین بار مؤلفه ای مفهوم مدرسه خالص را در متن خود داشتند مورد تاکید و حائز اهمیت شدند.

ب) زنجیره بین المتونی<sup>۱۲</sup>: بافت یا ساختی بینامتنی که طی آن مجموعه متون طی فرایند ترکیب و تلفیق در کنار هم دیگر قرار می گیرند، و از ترکیب این متون یک کلیت ساخت یافته از مفهوم مدرسه خالص به دست می آید. (اباذری و میلانی ۱۳۸۹).

### یافته های پژوهش

<sup>11</sup> peritextly

<sup>12</sup> Intertextual chain

### جدول شماره (۱)؛ تحلیل در سطح توصیف بر اساس الگوی فرکلاف

<p>-انقلاب اصیل ، منابع اصیل-اسلامی،مراجع دانش دینی بومی،نظارت اسلامی بر دانش تکنیکی،استقلال فکری فرهنگی،مقولات دانش فراتجربی دینی،اقتدار معنوی ،جایگاه فرابروکرانیک معنوی مدیر ،ایمانمند به اسلام-انقلاب و امام،آگاه به اسلام و زمان،وجدان بیدار جامعه، صدای لطافت انقلاب، التزام عملی به قانون اساسی و ولایت ، استقلال فکری و انتخاب داوطلبانه مسیر حق الهی،ریبیت شده در مکتب ایمان و انقلاب ، پاکی و خلوص روحی-فکری-ظاهری و سابقه سیاسی اجتماعی، صدای هم خوان انقلاب و اسلام، ، پاکسازی انقلابی روح و بدن،</p>	<p><b>واژگان</b> <b>کانونی</b></p>
<p>دانش انقلابی و اصیل، رهایی از تقلید از الگوهای معرفت غربی،انسان میدان نیروهای تناقض خیر و شر، تزکیه مقدم بر تعلیم، تاکید و تمرکز بر قلب و روح به مثابه هسته مرکزی انسانیت، انحصار زدایی از روش و مقولات دانش غربی مادی،عمق دادن به انقلاب از طریق اسلامی سازی مدارس، تفکیک جنسیتی تربیتی و مدیریتی و روحی ، توانمند سازی برپا زندگی در جامعه اسلامی، مسیر عمومی پاکسازی از امام ره به سمت مدارس</p>	<p><b>عبارتهای</b> <b>بنیادی</b></p>
<p>قطب بندی ها در این دوره در مواجهه با نظام فکری و سیاسی غرب تمدنی، نظام بعثی عراق و حکومت پهلوی است. و بازنمایی مدرسه در قطب منفی با این عبارات صورت گرفته است:مدرسه طاغوتی ، آموزش تقلیدی و غربی ، ، آموزش تکنیکی یکسان ساز ، مقولات و روابط گزاره ای صرفا تجربی و مادی غرب محورانه،هلاکت معنوی و جسمی دانش آموز در مدارس طاغوتی، مسخ شدگی و رام شدگی معلم در نظام بعث عراق، اخلاق استکباری،تربیت انگلی و ...در برابر آن قطب مثبت و ایده آل اینگونه ترسیم می شود: آموزش اصیل، معلمان متعهد و ایمانمند به اسلام - انقلاب - امام،</p>	<p><b>قطب</b> <b>بندی ها</b></p>
<p>کلمات و عبارات ، انقلاب اسلامی ،جامعه اسلامی ، تهذیب نفس، تربیت اصیل،دانش بومی و دینی، استقلال فرهنگی و فکری، تعلیم و تزکیه ، معلمان اسلامی، سبک زندگی اسلامی، پاکسازی انقلابی اسلامی بیشترین تکرار را دارند. جملات به صورت معلوم و قطعی بیان شده اند و در اغلب جملات فعل ها همراه با قید های التزامی نظیر « باید، می باید، شایسته است ، ضرورت دارد و...» طرح شده اند. تصویر سازی صورت گرفته در اکثر موارد همراه با غیریت سازی ( امر منفی دشمن) و اسطوره سازی(امر خدایی اصیل مثبت) از مقوله مورد تاکید است. جملات از طرف یک گفتمان مسلط و مقتدر بیان شده و چشم انداز معناشناختی آنها به سمت آینده دور است به گونه ای که گوینده گزاره مطمئن است وضعیت مسلط فکری و اجتماعی برای سالیان دراز ادامه خواهد داشت. برجسته سازی غرب زدگی و پهلویسم تربیتی پهلوی، مسخ شدگی حزبی معلم در نظام بعث عراق مورد تاکید قرار گرفته و چرخش به سمت فرهنگ و تربیت اسلامی به واسطه انقلاب فرهنگی اسلامی در دستور کار متون این دوره قرار دارد.</p>	<p><b>انسجام</b> <b>متن و جان</b> <b>کلام</b></p>

تحلیل گفتمان سازه مدرسه خالص بر اساس مدل مفصل بندی گفتمانی لاکلاو و موفه



۱- مفهوم دانش اصیل نخستین عصری است که وارد مکانیزم مفصل بندی می شود. در زبان تئوریک تحلیل گفتمان لا کلاو و موفه؛ گفتمان انقلابی- اسلامی از طرق مکانیزم غیریت سازی به تعریف و مرزگذاری عنصر دانش می پردازد. انقلاب اسلامی که خود در زبان رهبر معنوی و سیاسی انقلاب و سخنگویان تئوریک آن، یک انقلاب اصیل و غیر قابل تقلیل به مدل‌های غربی و شرقی انقلاب‌هاست؛ داعیه ساخت و پی ریزی جامعه ای متأثر از منابع و مراجع اصیل-دینی و بومی خود دارد. از این رو برای پی ریزی این نوع جامعه نیازمند دستگاه و ابزار شناخت و دانشی است انقلابی و اصیل. در گفتمان انقلابی-اسلامی نیروگذاری شده توسط دستگاه فراخوانی ایدئولوژیک حاکم، دانش اصیل با ویژگی‌هایی نظیر غیر ماده محور، غیر منفعت، سلطه ستیز؛ و مشوق و محرک‌هایی از وابستگی و رهایی از تقلید از الگوهای معرفت غربی و موجب استقلال و شخصیت فرهنگی جامعه و افراد؛ هم‌نشین می شود. و همه این ویژگی‌ها را در حرکت به سمت دانش بومی-اسلامی جستجو می کند. در این رابطه دستگاه فراخوانی ایدئولوژیک دانش، با تعریف دانش اصیل به مثابه دانشی که از منابع اصیل-اسلامی و بومی سنت ایران اسلامی بیرون آمده؛ در صدد یک مداخله هم‌مونیک در بعد کیفیت و کاربرد دانش تکنیکی است. به این معنا دانش اصیل بر نحوه استفاده مناسب از ابزارها و تکنیک‌های تجربی و فنی نظارت خواهد داشت. به زبان روش گفتمان ابتدا با یک مداخله هم‌مونیک عنصر دانش اصیل از محتوا و کیفیت‌های علوم انسانی استاندارد جهانی و نشانه‌های هم‌نشین این نوع علم نظیر انحصار روش تجربی صرف، نفع‌رسانی صرف ابزاری، اثبات‌پذیری تجربی، بی‌طرفی ارزشی و ... خالی شده و تبدیل به میدان غیریت می شوند و سپس در بعد ایجابی به تعریف دانش اصیل و ابعاد هم‌نشین آن می پردازد. نظیر بومی بودن، اسلامی بودن، طرفداری ارزشی، هدایتگر دانش برای اهداف اسلامی و انسانی هماهنگ با ارزش‌های دینی، کمک‌کننده به آرمان خودکفائی جامعه اسلامی، معنویت دانشی. مهمتر از همه وارد کردن سطوح و ویژگی‌هایی است که در روایت مدرن و تجربی از علم استاندارد و هم‌مونیک و پذیرفته شده غربی طرد شده اند؛ سطوح-ابژه‌هایی فرا تجربی و متافیزیکی-دینی نظیر (فطرت-نفس-روح-غریزه-ذات و ...) و وارد کردن این سطوح-ابژه‌ها به عرصه دانش-از طریق منطقی هم‌ارزی با مفاهیم و روش‌های معرفت‌اسلامی<sup>۱۳</sup>-سبب بیکرنبدی جدیدی از ماهیت، کیفیت و اعتبار دانش می شود.

۲- نشانه دوم مدیریت ایدئولوژیک انقلابی است. مهمترین ویژگی هم‌نشین این نشانه تنظیم برنامه‌ها و جایگاه مدرسه متناسب با تقسیم کار ایدئولوژیک میان ابعاد گوناگون مدرسه است. به زبان تحلیل گفتمان نشانه مدیریت

انقلابی در یک فرایند غیریت سازانه و طردگرایانه از محتوای فنی و بوروکراتیک غربی آن خالی؛ و دارای محتوا و کیفیت و کارکردی فرا بوروکراتیک می شود. به زبان دیگر او صرفاً مدیر و مسئول تقسیم کار فنی و بازدهی بیشتر نیست بلکه قبل از هر چیز می خواهد اقتدار معنوی و زبانی و معنوی روی کارکنان و دانش آموزان داشته باشد. این نوع مدیریت مدام تلاش می کند از مقررات و آیین نامه محوری به سمت ارتباط عاطفی و احساسی (تحت تاثیر و الگو برداری از منطق روابط رهبر انقلاب و توده مردم) حرکت می کند. در واقع می توان گفت که در سطح مدرسه، نقش مدیریت جایگاه مردانگی و زنانگی هژمونیک است. از طرف دیگر مدیریت مدرسه در هماهنگی با منطق فراخوانی ایدئولوژیک و در تناسب و هماهنگی با تقسیم کار ایدئولوژیک صورت گرفته حرکت می کند. به این معنا که محور اصلی زیست و کردارهای تربیت - آموزشی مدرسه در درجه اول باید در هماهنگی و تناسب با وضعیت سیاسی و فرهنگی روز جامعه باشد و مترتب با آن متناسب با فراخوانی های ایدئولوژیک صورت گرفته برای معنادار کردن این وضعیت سیاسی باشد. تفکیک جنسیتی فضای آموزشی مدارس، پیاده کردن نمایش ها و آیین های مناسبی با عناصر، نشانگان و تم های دینی، میهنی و انقلابی، سرایت ارزشها و بینش انقلابی به خانواده ها از کانال برگزاری جلسات سخنرانی (که عموماً با حضور یک سخنران آگاه به مسائل سیاسی و دینی از نهادهایی نظیر کمیته ها، روحانیون مساجد، سرپرستان بسیج و ... و با دعوت مدیریت یا مربی تربیتی صورت می گیرد)<sup>۱۴</sup> و اعمال تکنیکهای سیاسی تربیتی بر بدنها و ابعاد روحی اولیا در طی این نوع جلسات و سخنرانی ها (زیرا این جلسات صرفاً برای انتقال محتوای پیام سخنران نبوده، بلکه روال تشکیل جلسات، چینش و نظم نشستن و برخاستن اولیا، زبان به کار رفته در طی جلسات و همراهی های زبانی جمعی نظیر شعارها و دعا برای پیروزی رزمندگان و صلوات برای روح آنها و ... را نیز شامل می شود)، و به طور کلی تداوم صدا و فراخوانی امر سیاسی - جبهه به درون مدارس؛ است.

۳- عنصر بعدی جایگاه اختصاصی مربی تربیتی است. این عنصر یکی از خلاقانه ترین مداخلات دستگاه فراخوانی مفهومی مسلط دهه اول انقلاب در بحث مدرسه خالص است. نیروی اختصاصی و جدیدالتاسیس تربیتی که بنا بر ضرورت انقلابی به صورت ناگهانی و انقلابی تاسیس شده است<sup>۱۵</sup> بنا است نیروگذاری ایدئولوژیک را در نهادهای های غیر سیاسی و غیر انقلابی آموزشی و تربیتی یعنی مدارس ممکن و تقویت کند. به زبان تحلیل گفتمان عنصر - جایگاه اختصاصی امر تربیتی در زنجیره هم ارزی با چندین نشانه دیگر محتوا می

---

<sup>۱۴</sup> دکتر باهنر، سخنرانی روز شروع به کار نیروی تربیتی، سال ۱۳۶۰

گیرد. نشانه‌هایی نظیر مومن، با تقوی، ایمانمند به امام و انقلاب، متعهد، مورد اعتماد، آگاه به شرایط و موقعیت انقلاب. می‌توان کمی جدی‌تر بود و گامی تئوریک به سمت جلو برداشت و گفت که جایگاه-نیروی تربیتی در واقع، لحظه تراکم یافتگی دانش-کردار اصیل و انقلابی در نهاد مدرسه است. گفتمان هژمونیک دهه اول انقلاب، برای تولید و تعریف این عنصر به فرایند غیریت‌سازی و اسطوره‌سازی رجوع می‌کند. ابتدا نحوه عمل، موضع عمل و نشانه‌های کردار تربیتی را متفاوت از دیگر جایگاه‌های مدیریت، معلمان، مشاور-مددکار، اولیا و ... تعریف می‌کند. برخلاف معلمان واحدهای درسی اختصاصی که بر حافظه و مغز کودکان کار می‌کنند، نیروی تربیتی بر سطح قلب و روح و شخصیت کودکان سر و کار دارد. مربی تربیتی با ساختن خود شروع می‌کند<sup>(۱۶)</sup> او توسط دستگاه فراخوانی مفهومی فراخوانده شده است تا با بیکربندی انضباطی-دینی خود در تمام سطوح، الگو و ایده‌ال انسان تراز انقلاب اسلامی باشد. در اینجا است که مکانیزم اسطوره‌سازی وارد عمل می‌شود. در گفتمان هژمونیک صورت گرفته حول مدرسه خالص، نیروی تربیتی یک نشانه شبه استعلایی است. مربی تربیتی جایگاه خیر و وجدان عمومی جامعه را پر می‌کند. به زبان تحلیل گفتمان نیروی تربیتی از ویژگی‌های خصوصی-فردی-شخصی حقیقی و نفع شخصی خالی می‌شود تا ویژگی‌هایی نظیر آگاهی دینی، خیر عمومی، وجدان بیدار انقلابی جامعه، میدان نیروگذاری سایر نهادهای مرتبط با مدرسه نظیر بسیج، کمیته، مساجد، کانون اصلاح و تربیت، مشاوره و ... می‌شود<sup>۱۷</sup>.

۴- عنصر بعدی معلم صالح است. این عنصر در منطق فراخوانی گفتمان ابتدا در درون روند غیریت‌سازی محدوده و مرزهای معناشناختی-هویتی پیدا می‌کند. در گفتمان هژمونیک اوایل دهه ۶۰، دو نوع متفاوت غیریت، در برابر معلم ایده‌آل پی‌ریزی می‌شود. غیریت اول همان تیپ معلم طاغوتی غرب زده است. این مفهوم-تیپ اجتماعی از طریق مکانیزم زنجیره هم‌ارزی، همنشین‌ویژگی‌هایی نظیر غرب‌زدگی، مقلد بودن، اسلام‌ستیزی، بیگانگی از فرهنگ خودی، خودباختگی فرهنگی، تخصص بدون تعهد، عالم بدون اخلاق، علم نامفید و ... می‌شود<sup>۱۸</sup>. این تیپ معلمان که ممکن است هنوز هم در مدارس حاضر باشند، در صورت ممکن، هضم و یکسان‌سازی انقلابی-ایدئولوژیک را تجربه خواهند کرد و یا اینکه در صورت مقاومت کردن و اصلاح نشدن، حذف و پاک‌سازی خواهند شد. نوع دوم غیریت ساخته شده در برابر معلم ایده‌آل حاصل از مداخله گفتمانی و استخراج معناشناختی معلم در حکومت حزبی بعث عراق است. (لازم به ذکر

است در فصلنامه های رشد معلم که در طول سالهای دهه ۶۰ توزیع می شود در هر شماره یک بخش به صورت سریالی به این موضوع \_ نظام آموزشی و معلم در مدارس بعث عراق- اختصاص داده می شود). این اولین لحظه ای است که منطبق فراهخوانی مفاهیم در گفتمان مسلط دهه ۶۰، برای پیکربندی یک عنصر به سراغ جغرافیای مفهومی غیر اسلامی و غیر غربی به صورت سلیبی سوق پیدا می کند. این انتخاب مطمئناً امری استراتژیک و متناسب با شرایط سیاسی-تاریخی ایران آن برهه است. در دستگاه فراهخوانی مفهومی مسلط دهه ۶۰ معلم عراقی با ویژگی هایی منفی نظیر مطیع حزب بودن، شستشوی مغزی شونده و عامل شستشو مغزی عاطفی، جاسوسی و عدم امنیت در زندگی شخصی، بی اخلاقی، بی دینی، نژادپرستی، قوم پرستی و ... هم نشین می شود<sup>۱۹</sup> در مرحله بعد دستگاه فراهخوانی مفاهیم به ساخت عنصر معلم ایده آل از طریق منطبق ایجابی هم ارزی مبادرت می کند. در این کردار گفتمانی معلم صالح با آزادگی و رهایی از سلطه نیروهای غریزی زمینی و سیاسی شیطانی، اعتقاد عمودی به خدا-اسلام-ولایت فقیه، التزام عملی به قانون اساسی و ولایت، محتوا پذیری از دانش اصیل اسلامی و مفید، تربیت شده در مکتب ایمان و انقلاب هم ارز قرار می گیرد.

۵- عنصر پنجم آیین های تربیتی انقلابی است. در گفتمان هژمونیک نیمه اول دهه ۶۰ ایران مهمترین ویژگی زیست سیاسی نیروگذاری عمودی و افقی در فضاها و نهادی و غیر نهادی از سوی میدان دولت انقلابی-گفتمان اسلامی است. در این بین مدرسه به مثابه میدان جذب و کاتالیز پیکره ایدئولوژیک جامعه و تعمیق و متراکم نمودن سازه های آن در روح-بدن-جمعیت حاضر در فضای نهادین خود عمل می کند. در این منطقه تئوریک است که آیین های مدرسه ای وارد عمل می شوند. در واقع آیین ها و کردارهای جمعی و سازمان دهی شده روزانه مدارس نقش روایت های زبانی-عملی-احساسی-نمایشی انسجام بخش ایدئولوژیک را ایفا می نمایند. دستگاه فراهخوانی و سازه گفتمانی هژمونیک در نیمه اول دهه ۶۰ از طریق آیین های جمعی موجود در مدرسه - که به دو صورت روزانه و مناسبتی و با نیروگذاری و هدایتگری عمودی نیروهای تربیتی در مدارس اجرا می شود. صورت مادی و عینی پیدا می کند. در واقع سازه مفهومی -گفتمانی ایدئولوژی مسلط در فرم زبانی ملموس، هیجانی، عاطفه محور و نمایشی در الف: کردارهای فردی (کودکان، نیروی تربیتی، معلمان، مددکار، روحانی، بسیجی پاسدار رزمنده دعوت شده برای سخنرانی و ...) و ب: کردارهای جمعی تربیتی (نظیر نمایش های انگیزه بخش و تربیتی قالباً به صورت تئاتر و مشاهده فیلم با مضامین دفاع مقدس و انقلاب، اجرای سرودهای گروهی با مضامین جبهه-انقلاب و امام امت، شعارهای جمعی

<sup>۱۹</sup> فصلنامه رشد معلم، سال تحصیلی ۶۳-۶۴، شماره زمستان، بخش معلم در مدارس بعث عراق

صبحگاهی با مضامین سلام و درود فرستادن بر رزمندگان و انقلابیان و اعلام نفرت از دشمنان وطن و انقلاب و کردارهای جمعی دینی نظیر نماز جماعت و ...<sup>۲۰</sup> زیست و پویایی مادی و عینی به خود می گیرند. به این تریب در گفتمان هژمونیک دهه ۶۰ (به ویژه نیمه اول دهه ۶۰) با یک مداخله هژمونیک معرفت شناختی شاهد جابجایی منطق زیست عاطفی-هیجانی از زمینه روانشناسی و تئوری شخصیت به عرصه آیین ها و نمایش های ذهنیت محور هستیم. در واقع دستگاه فراخوانی و گفتمان مسلط با کمک منطق هم ارزی به جذب و محتوا بخشی نامه های موجود در حوزه گفتمانگونی می کند.

۶- عنصر بعدی تکنیک های انضباطی تربیتی است. گفتمان هژمونیک دهه ۶۰ (به ویژه نیمه اول دهه ۶۰) نیاز به مداخله در فضای بوروکراتیک زده و از لحاظ فکری تقلیدی و غیر شفاف مدارس حاصل از دستگاه ایدئولوژیک و نهاد دانایی حکومت پهلوی را از همان ابتدا احساس می کرد. از منظر گفتمان مسلط بلوک قدرت، سرایت و تعمیق مبارزه ایدئولوژیک سیاسی گروه های مخالف دولت انقلابی، از دانشگاه به مدارس از یک طرف، و تکثیر انحرافات-بیماری ها (در ابعاد اخلاقی، جنسیتی، بی تفاوتی سیاسی انقلابی) نوعی مداخله تکنیکی-انضباطی را ضروری کرده بود. در نتیجه مدارس هم زمان به سراغ نقش دیگری نیز می روند و آن تنظیم و مداخله تکنیکی در لایه های روانی-ذهنیتی محض دانش آموزان است. این مداخله که در زبان تحلیل گفتمان ریشه در "از جاکندگی و بحران در سوژه های تربیتی" (هوارث، ۱۳۸۷) نشات می گیرد؛ دستگاه فراخوانی گفتمانی را متوجه خود میکند. در این دستگاه گفتمانی تکنیک های مداخله گر از طریق ساختهای تیپولوژیک در سطوح: ۱- گونه و نوع بیماری-انحراف، ۲- کیفیت و عمق مداخله مورد نیاز، ۳- نیروی انسانی متخصص (تربیت، مشاور، مددکار، کمیته)، ۴- تیپ های اجتماعی مخاطب (نظیر گروه های مستعد آلودگی-انحراف، گروه های آلوده شده نیازمند ارشاد، گروه های آلوده شده نیازمند تصفیه انقلابی، ۵- طیفی از انواع مصادیق بیماری (نظیر افسردگی، یاس فکری، ابهام اعتقادی، اخلاق شخصیتی، فساد جنسی، دزدی، اعتیاد و ...؛ به تعریف و بازسازی عنصر مداخله گر- انضباطی یعنی نیروی تربیتی- مشاور-مددکار-هدایتگر کمیته می پردازد<sup>۲۱</sup>. مهمترین تکنیک ها در ایت زمینه با نوعی آمیزش سه بعدی الف: خودبرون سازی اختلال روانی در منطق عمل روانشناسی ب: شفاف سازی خطا و زمینه خطا در منطق عمل بازپرسی و ج: اعتراف به گناه در منطق عمل کشیش؛ همراه است. به این معنا که فرم عمومی مداخله به این صورت است که فرد آلوده-

<sup>۲۰</sup> روزنامه صبح استان مرکزی، ۱۳۹۷/۱۱/۲۷. یادداشتی بر نمایش های دهه شصت دانش آموزی  
<sup>۲۱</sup> فصلنامه های رشد معلم، شماره یک تا هشت. سال تحصیلی ۱۳۶۲ تا ۱۳۶۴.

منحرف در طی صحبت با متخصص - که نماینده گفتمان دانش مسلط در آن حوزه تخصصی است - به مرور به آلودگی و بیماری خود پی برده و شروع به اعمال پیشیمانی و خودشفاف سازی، خود اصلاحی می کند. این اصلی ترین فرم - تکنیک مداخله نشان از فرایند دو طرفه دانش - قدرت است.<sup>۲۲</sup>

۷- عنصر بعدی انعطاف موضوع-آموزش است. این عنصر در دستگاه فراخوانی اشاره به انطباق پذیری و انعطاف پذیری موادآموزشی مدارس با نیازهای روز جامعه انقلابی است. در گفتمان مسلط اوایل دهه ۶۰ مدرسه و روابط- کردارهای آموزشی آن از منطق ارزش قائم به ذات دانش و استقلال درون سیستمی خارج شده و شاهد الحاق و تکثیر آموزش های نظامی، آموزش های بهداشت اولیه، شناخت ایدئولوژیک، شبکه بندی و بسیج عمومی نیروها، تکنیک های انضباطی دسته بندی، طبقه بندی تپها و گونه های دانش آموزان در ابعاد جنسیتی و استعدادی و آلودگی و بیماری و انحراف، دسته بندی و طبقه بندی انواع روش ها-تکنیک های، سرایت منطق کمیت گرایی، اعتبار یابی اکثریت به اقلیت، و بومی نسبت به غیر بومی ... به حوزه برنامه ریزی نظام آموزش و پرورش و محتوای آموزش داده شده در مدارس هستیم. این یعنی آنکه مدرسه و روابط، جایگاه ها و کردارهای آموزشی جاری در آن؛ دیگر نه نهادی خودبسنده، با منطق ثابت و محدوده های موضوعی و روشی و تکنیکی قطعیت یافته و ثابت؛ بلکه مدرسه و زیست -آموزش آن میدان انعطاف و انطباق جمعیت حاضر در آن با فضای عمومی بیرون از مدرسه و جامعه انقلابی پر از تکاپو و تناقض و پوست اندازی است

۸- عنصر بعدی خلوص-تفکیک جنسیتی است. دستگاه فراخوانی گفتمان در سرتاسر دهه اول انقلاب بر اساس یک ترمینولوژی مفهومی در امر جسمانیت و جنسیتی نیروگذاری می کند. بر اساس این دستگاه مفهومی انسان کانون نیروهای متناقض نیکی و شرارت، خیر و شطانی، فطرت و غریزه و ... قرار دارد. در واقع گفتمان مسلط در جهت پیکر بندی مفهومی جنسیت، ابتدا با استفاده از مداخله غیریت سازانه به تحدید و مرزبندی معناسناختی جنسیت و کردار جنسی می پردازد و این عنصر را از معانی صرفا مادی و لذت گرایانه غربی نظیر جنسیت به مثابه میدان لذت جنسی، نمایش گرایی، مصرف گرایی، هرزگی خالی می شود، و سپس از طریق یک مداخله هژمونیک؛ تعریف مورد نظر و ایده آل گفتمان مسلط از جنسیت با استفاده از منطق اسطوره سازی (نظیر تناسب روح سالم و کردار بدنی سالم، تناسب فطرت خداجو و کردار مفید و پاک جنسی، سعادت اخروی و شهادت اعضای<sup>۲۳</sup> بدن (به ویژه اندام های جنسی) و خانواده سالم اسلامی پی ریزی می شود. حال

که مفهوم جنسیت و امر جنسی تعریف ایده آل پیدا می کند می بایست آن را از طریق تکنیک ها و فنون اجتماعی به سمت وضعیت ایده آل و مفید سوق داد. در اینجا است که مقوله تفکیک و خلوص فضا-جمعیت در مدار جنسیتی ظهور پیدا می کند. و در عین حال لحظه نقش آفرینی نهاد آموزشی مدرسه خالص نیز است. تفکیک جنسیتی مدارس در ابعاد پوشش دانش آموزان، فضای آموزشی، زبان تنبیه و تشویق های تربیتی، کردارهای تربیتی جمعی، بازی های فردی و تیمی عمومیت یافته در مدارس، تفریحات مورد تایید، زمان بازی، ابزار تفریح، مهارت و ... همگی به مثابه تکنیک ها و فنون مداخله گفتمان مسلط برای نیروگذاری بر بدنها و جمعیت-فضا: در جهت پیشبرد ضروریات جامعه انقلابی و خانواده اسلامی صورت می گیرد.

۹- عنصر بعدی جایگاه - نقش ارگانیک است. این عنصر در دستگاه فراخوانی گفتمان مسلط به ویژه در نیمه اول دهه ۶۰ نشان دهنده موقعیت نظام آموزش و پرورش در تقسیم کار اجتماعی - کلیت پیکره اجتماعی است. این نشانه از طریق فرایند غیریت سازانه مداخله هژمونیک برون گفتمانی؛ ابتدا از محتوای مورد نظر دستگاه تئوریک چپ مارکسیستی-لنینیستی تحت عنوان نظام آموزش و پرورش به مثابه خط مقدم سنگر هژمونی طبقه مسلط؛<sup>۲۴</sup> خالی می شود. در دستگاه مفهومی گفتمان مسلط آن برهه مدرسه یک میدان-شبکه همزمان عمودی-افقی درون یک وضعیت متناقض است که از یک طرف مدام در حال نیروگذاری ایدئولوژیک بر بدنها، جایگاه ها، روابط؛ و از طرف دیگر در حال تغذیه از این سطوح برای اجرای نقش خود در میدان تقسیم کار اجتماعی-ایدئولوژیک است. این وضعیت متناقض مدرسه متأثر از وجود منابع و نیروهای تاثیر گذار متنوع (یکسان ساز، استانداردار ساز، خالص ساز، طبقه بندی و قطبیت ساز و ...) بر نوع، محتوا و کیفیت نیروگذاری در آموزش و پرورش است. سازه مدرسه خالص با نشانه هایی نظیر شبکه افقی نهادها، مسیر عمودی میدانها، انطباق پذیری انقلابی، سنگربندی مقاومت فکری خلق، توانمند سازی اجتماعی، ... پیکربندی می شود.

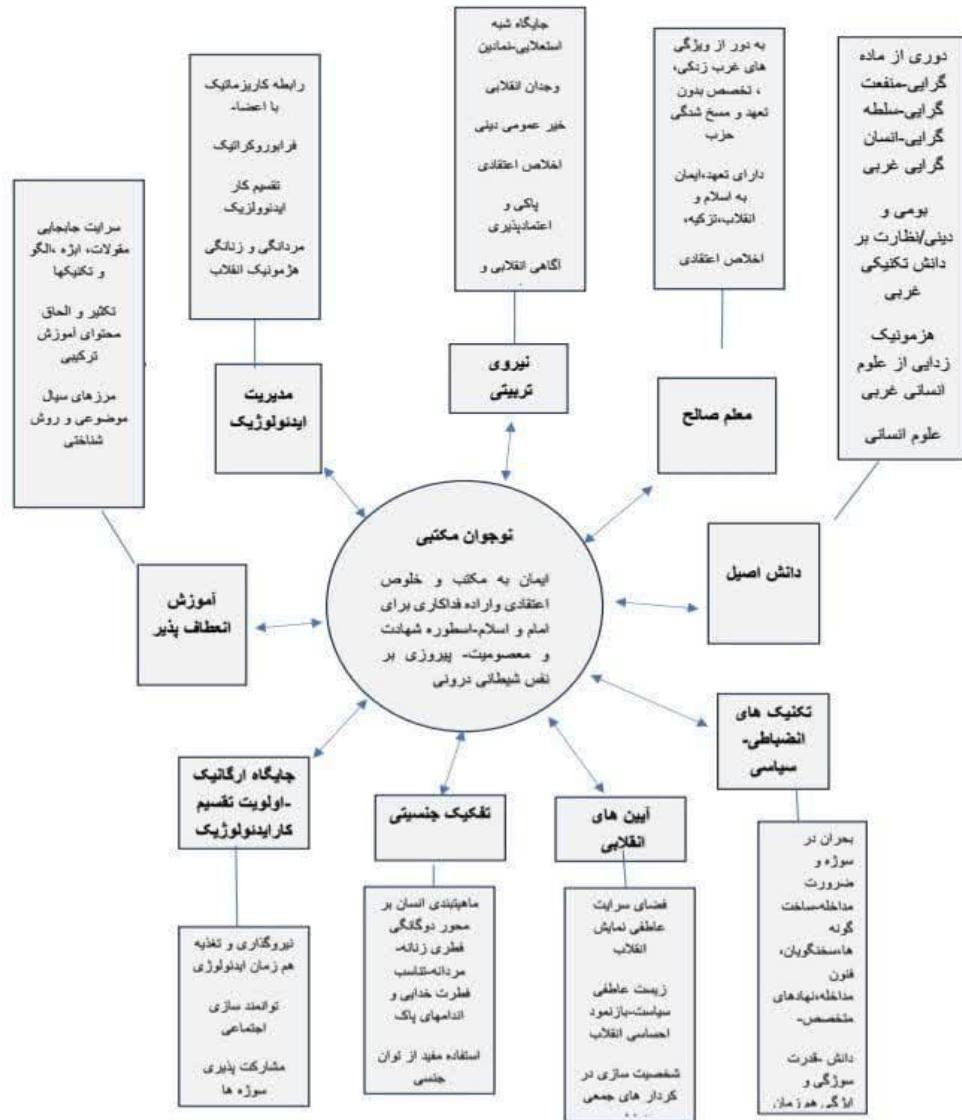
۱۰- عنصر بعدی و نهایی نوجوان مکتبی است. این همان نشانه ای است که نقش دال اصلی را در مفصل بندی سایر نشانه ها درون یک پیکره گفتمانی بازی میکند. در زبان تحلیل گفتمان لا کلاو و موفه این همان نشانه ای است که امکان مفصل بندی مجموعه ای از عناصر موجود (به مثابه دال های سیال در حوزه گفتمان گونگی) را در یک مفصل بندی گفتمانی فراهم می کند. دستگاه فراخوانی مفاهیم با پی ریزی عنصر "نوجوان مکتبی" چندین مداخله گفتمانی را در سازه گفتمانی مدرسه خالص حک میکند<sup>۲۵</sup>. ابتدا از طریق فرایند غیریت سازی

به انکار و خالی کردن مفهوم نوجوان از کیفیت ها و ویژگی های غریزه خودخواهی، تن پروری، اسیر نیازهای پست مادی، ضعف و سستی روحی و اعتقادی می کند؛ و سپس در وهله دوم مفهوم نوجوان را در ارتباط و هم ارز با فضای چند بعدی فراآموزشی، تربیتی و معنوی مکتب امام، انقلاب، اسلام و وطن پیکربندی می کند و نکته مهم این که این سازه - پیکربندی به صورت نمادین، عاطفی و معناشناختی یادآور و هم‌نشین اسطوره دینی مکتب شهادت، مکتب ایمان و عشق به خدا، مکتب شوق کربلا و ... در مذهب تشیع می شود. در واقع عنصر نوجوان مکتبی به مثابه دال مرکزی مانند قلب در بدن انسان مسئولیت تزریق و پمپاژ ایدئولوژی به کل مفصل بندی عناصر و پیکره گفتمانی حاصل از این مفصل بندی را برعهده دارد. اما این تمام ماجرا نیست. زیرا که دستگاه فراخوانی مفاهیم باید مداخله سوم را نیز وارد کند. دستگاه فراخوانی مفاهیم مداخله سوم را در لحظه اسطوره سازی از مفهوم نوجوان وارد می کند. عنصر نوجوان در این پیکره ی گفتمانی در وهله اول و قبل از هر چیز در میدان اسطوره ای پیروزی زود هنگام در نبرد درونی میان نیروهای خیر و شر درون خود، پیروی از فطرت خدا جو و پیروی از آرمانهای انقلاب و در نهایت معصومیت کودکانه و شهادت قهرمانانه (درست مانند کودکان معصوم کربلا و یا جبهه های جنگ وطنی) پیکربندی می شود<sup>۲۶</sup>. به این ترتیب است که شاهد تولد سازه گفتمانی "نوجوان معصوم - شهید قهرمان" در روایت های سیاسی آن برهه از تاریخ به مثابه شخصیتی اسطوره ای هستیم (نظیر شهید حسین فهمیده و ادای احترام رهبر انقلاب به او) در این میان نهادهای دانایی - و به ویژه مدارس آن دوره - به تکثیر و تعمیق و هک این سبک کیفیت و معنا از نوجوان در روحیات، روان، ذهنیت، عواطف، تخیلات و بدن نوجوان ها؛ می پردازند.

<sup>۲۶</sup> فصلنامه رشد نوجوان، سال تحصیلی ۴-۱۳۶۳، سخنی با کودکان



نمودار شماره (۱): پیکربندی گفتمانی مدرسه خالص انقلابی در میدان دال مرکزی و مداخله های هژمونیک



### کالبدشکافی لحظات تحول سازه مدرسه خالص در نیمه دوم دهه اول انقلاب

۱- عنصر اول مدیریت بوروکراتیک - استاندارد ساز است. در این دوره دستگاه فراخوانی مفاهیم ابعاد و ویژگی های جدیدی را هم ارز عنصر مدیریت قرار می دهد و بعضی از ویژگی های قدیمی را نیز تغییر می دهد. ویژگی

هایی نظیر کنترل و پوشش کمی تکنیکی نیروها و منابع و سرمایه ها، برنامه ریزی حداکثری زمانی، تحت پوشش انضباطی-شناسنامه ای قرار دادن حداکثر جمعیت-اعضا در بعد کمی و اطلاعات خانوادگی، تحصیلی و استعدادی(با مشاهده برگه شناسنامه شخصیتی دانش آموزان در اسناد بایگانی شده دانش آموزان نیمه دوم دهه ۶۰ و انواع آزمونهای پزشکی و ایتیمهای خانوادگی و تحصیلی که اکثرا جوابشان را خالی گذاشته اند و بنا است دانش آموز به همراهی متخصصان و خانواده پاسخ دهد، می توان از شروع روند اطلاعاتی شدن-خود ارزیابی یاد کرد)، یکسان سازی برنامه ها و آیین ها و کردارهای آموزشی تربیتی دانش آموزان و گذار تکنیکی از قطب بندی کردن نوجوانان بین انقلابی و طاغوتی بودن.<sup>۲۷</sup> به این ترتیب دستگاه فراخوانی مفهومی با کمک منطق هم ارزی، دال سیال مدیریت را بازسازی محتوایی کرده و در یک منطق عمل و ساختار معنایی جدیدی وارد مفصل بندی می کند.

۲- عنصر بعدی تفکیک و قشر بندی اجتماعی آموزش است. در گفتمان هژمونیک این برهه دستگاه فراخوانی مفاهیم در صورت بندی ویژگی تفکیک، سراغ تپ های اجتماعی و مترتب بر آن قشر بندی سیستماتیک گروه ها و تپهای اجتماعی می رود. این به معنای نیروگذاری اضافی - به زبان فوکو (۱۹۷۲) قدرت اضافی گفتمانی دولتی و یا به تعبیر نیکوس پولاتزاس (۱۹۷۸) ظهور مازاد قدرت اجتماعی دولتی- هستیم. یعنی نیروها-اثره ها، دانش آموزان، فضاها علاوه بر تفکیک اولیه بر محور جسمانیت-جنسیت؛ اکنون مجددا در یک مداخله هژمونیک دیگر شاهد هم ارز شدن تفکیک جنسیتی با ابعاد تیپولوژیک-قشر بندی شده مانند ( طرح آموزش و مدارس ویژه برای جمعیت آسیب دیده از جنگ و مهارجان جنگی، اعضا خانواده شهدای انقلاب و جنگ تحمیلی، جانبازان، ایثارگران سپاه، طرح حمایت- تبعیض مثبت از آسیب دیدگان تحصیلی مجاز مانند رزمندگان، جانبازان و فرزندان تک والدین شهید و ...) <sup>۲۸</sup> است. نقطه اوج این مداخله در لحظه تصویب آیین نامه مدارس غیر انتفاعی خود را نشان می دهد. به این ترتیب آموزش عمومی از انحصار مفهومی و نهادی رایگان دولتی خارج می شود. این به زبان فوکو نقطه صفر قشر بندی تیپولوژیک و منزلتی آموزش متناسب با ایدئولوژی دولت است. دستگاه فراخوانی ایدئولوژیک هم راه و هماهنگ با تغییرات صورت گرفته در پیکر بندی مادی جامعه نیمه دوم ده ۶۰؛ مقولات و ویژگی های جدیدی را بر نشانه تفکیک و طبقه بندی آموزشی حک میکند. دو نوع نیروگذاری بر نشانه تفکیک صورت می گیرد. تفکیک بر محور جسمانیت-جنسیت که در نشانگان سیال پیکر بندی گفتمانی مدرسه خالص در نیمه اول دهه است نه تنها از بین نمی رود بلکه بازسازی نیز می شود و در

<sup>۲۸</sup> روزنامه کیهان، ۱۳۶۸/۵/۲۷ رهبر انقلاب در دیدار با فرزندان ممتاز شهدا و مسئولان فرهنگی بنیاد شهید

نوع دوم نیروگذاری، مقولات ترکیبی اجتماعی-سیاسی تیپولوژیک و قشربندی ساز (که عموماً اکثریت اعضا این تپه‌های اجتماعی منزلتی بر اساس میزان وفاداری و هزینه‌ای که برای انقلاب، اسلام سیاسی و وطن-جبهه صرف کرده‌اند تعیین می‌شوند) نیز به نشانه تفکیک آموزشی، اضافه می‌شوند.

۳- نشانه بعدی معلم-مدرک تخصص است. در نیمه دوم دهه اول انقلاب هم زمان با فشار اقتصادی ناشی از ادامه جنگ، مسئله خودکفایی اقتصادی دستور کار دولت و نیروگذاری آن می‌شود. در این میان یکی از عرصه‌های دخیل در این امر نیروی انسانی به مثابه موتور محرک دانش و توسعه است. از طرف دیگر تحولات فرهنگی و تمایزات اجتماعی صورت گرفته در بدنه جامعه منجر به اهمیت یافتن مقولات منزلتی نظیر مدرک تحصیلی برای کسب احترام و موقعیت نمادین در فضای تمایزیابی اجتماعی است. در سازه جدید گفتمانی نشانه معلم شایسته دارای دو بعد اصلی است. بعد اول: ایمان و تعهد به انقلاب و اسلام؛ و بعد دوم: تخصص و مدرک تحصیلی.<sup>۲۹</sup> در نتیجه عنصر معلم از طریق منطق هم‌ارزی با ابعادی نظیر مدرک تحصیلی مرتبط با شغل، دانش تخصصی متناسب با مهارت آموزشی، توانایی بکارگیری دانش تخصصی، مهارت کار در میدان تقسیم کار تخصصی و البته بوروکراتیک مدرسه، مهارت روابط اجتماعی در میدان عمودی-اطاعت از بالادستی- و در میدان افقی-مشارکت اداری-تربیت و آموزشی در میان کارکنان واحد آموزشی فارغ از قطب بندی طاغوتی-انقلابی؛ هم نشین شده و پیکربندی می‌شود. این همان لحظه‌ای است که نزول موقعیت شبه‌استعلایی مربی تربیتی آغاز می‌شود. این همان فرایند بوروکراتیزه شدن عناصر انقلابی فرا بوروکرات است.

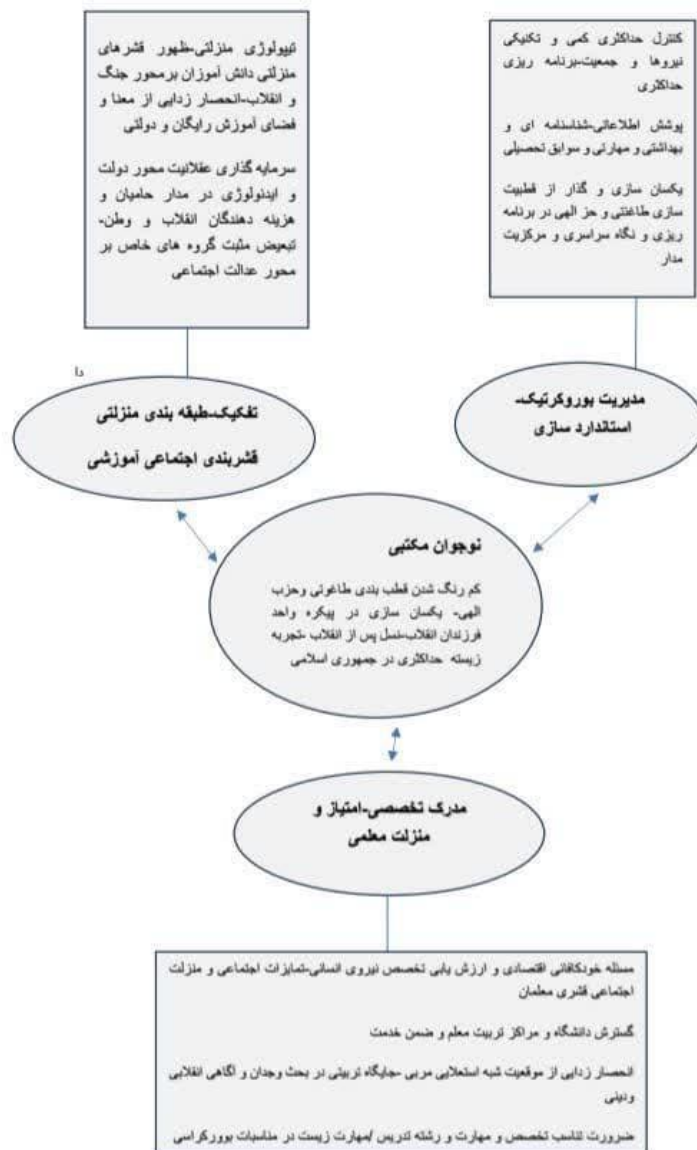
۴- نشانه بعدی و نهایی عنصر فرزندان انقلاب است. این نشانه در وهله اول اشاره به کم‌رنگ و رقیق شدن نیروگذاری ایدئولوژیک در میدان قطب بندی حزب الهی-طاغوتی نوجوانان دانش‌آموزان است. از منظر دستگاه فراهوانی-گفتمانی بلوک قدرت، جشن شروع دهه دوم انقلاب نشان دهنده برگشت ناپذیری تاریخ و استقامت انقلاب و فرم سیاسی-ایدئولوژیک آن یعنی جمهوری اسلامی بود.<sup>۳۰</sup> ده سال حضور و زیست کودک-دانش‌آموزان در عصر جمهوری اسلامی؛ به دولت و بلوک قدرت سیاسی و ایدئولوژیک این اطمینان را می‌دهد که سازه-عنصر سیال دانش‌آموز دیگر میان طاغوتی و حزب الهی دو تکه نشده است. زیرا اکنون کسانی وارد نهادهای آموزشی و مدارس میشوند که حداقل ده سال از زندگی خود را (درمورد دانش‌آموزان ابتدایی تمام سن و در مورد دانش‌آموزان دبیرستانی دو سوم از زندگی خود) در زیست-گفتمان جمهوری

---

<sup>۲۹</sup> روزنامه کیهان، ۱۳۶۷/۷/۱۳ سخنرانی نخست وزیر در جشن دهمین سالگرد انقلاب در جمع فرهنگیان

اسلامی سپری کرده اند. بنا بر زبان تحلیل گفتمان مراجعه کننده کنندگان به مدارس یعنی عنصر دانش آموز؛ ابتدا با یک غیریت سازی وارونه از قطب بندی خیر-شر، طاغوتی-حزب الهی خارج شده و سپس از طریق منطق یکسان سازی گونه شناختی همگی درون یک پیکره واحد تحت عنوان کودکان-فرزندان انقلاب مجدداً پیکربندی می شوند.<sup>۳۱</sup> در دستگاه فراخوانی مفاهیم عنصر دانش آموز با کمک منطق هم ارزی با ابعادی نظیر: نسل بعد از انقلاب، فرزندان انقلاب، کودکان امام زمان، فرزندان امام ره، برنامه ریزی یکسان فرزندان انقلاب و... هم نشین شده و هویت می یابد.

ویدئو استوری نشده



## ۵- بحث و نتیجه گیری

انقلاب مردم ایران در سال ۱۳۵۷ در عین برهم زدن ساختار و نظم سیاسی اجتماعی کهن جامعه ایران مانند یک آتش فشان نیروهای عظیمی را در جامعه ایران از جا می کند و به موازات آن جمعیت عظیمی به شیوه های

جدید و توده وار روانه جامعه سیاسی انقلابی می شوند. در این میان وارد شدن کشور در یک جنگ تحمیلی تمام عیار وطنی است، اتفاق پیش بینی نشده ای است که مختصات کلی جامعه ایران را دستخوش تغییر قرار می دهد. این مسئله میدان دیگری است که ضرورت تنظیمات نیروهای درونی کشور (از جمله جمعیت نوجوان) و نیروی های سطح بیرونی و درونی (قدرت و مهارت فیزیکی و درون بدن آنها ذهن-تخصص-عواطف) را در اولویت دولت و جامعه انقلابی قرار می دهد. میدان دیگری پیکر بندی کننده مختصات جامعه عبارت از نیروگذاری ها و مداخله های منفی نیروهای سیاسی داخلی مخالف دولت انقلابی است. در این لحظه است که نهادهای گوناگون جامعه چه دولتی و چه انقلابی (به ویژه دانشگاه و مدارس هم زمان از یک طرف میدان عمل ایدئولوژیک و سیاسی جریان های مخالف حکومت اسلامی و از طرف دیگر میدان تلاش حداکثری دولت انقلابی برای پوشش ایدئولوژیک و پاکسازی انقلابی این گونه نهادها است.

در دهه اول پس از انقلاب اگرچه شاهد دروخیز نیروهای تئوریک-ایدئولوژیک بلوک قدرت برای فتح جایگاه ها و روایت گری مسلط دستگاه فراخوانی گفتمان به همراهی فکری و عملی کاریزماتیک گونه امام خمینی ره در جهت پی ریزی سامان و بنیانی جدید بر مبنای تفسیر تازه ای از اسلام سیاسی هستیم، اما تمام مسئله قابل کاهش به این خط اراده گرایانه و نخبه گرایانه نیست. در دهه اول پس از انقلاب و به ویژه در دهه ۱۳۶۰ می توان به دو سطح عمودی و افقی میدان-نیرو اشاره کرد. در لحظه عمودی، در نگاه پولا نتزاس (۱۹۷۸) دولت به مثابه تراکم یافتگی مادی روابط قدرت فهم می شود و در توازی با آن آلتوسر از دستگاه فراخوانی ایدئولوژی به مثابه تراکم یافتگی مادی معرفت در میدان روابط قدرت-ایدئولوژی یاد می کند. (آلتوسر ۱۹۷۱) و در سطح افقی می توان به برداشت گفتمانی فوکو از رابطه دانش-قدرت انضباطی تکثر یافته در سرتاسر پیکره اجتماعی رجوع کرد. در دهه اول انقلاب ایران، مدرسه بر اساس این منطق هم مقصد نیروگذاری های دولت و هم میدان فراخوانی ایدئولوژیک جایگاه ها، روابط و مقولات ظاهرا غیر سیاسی در متن روابط قدرت-ایدئولوژیک است. در واقع دولت به مثابه تراکم یافتگی روابط قدرت برای تنظیم و مدیریت نیروهای موجود (بدنها-ذهنیت-عواطف-احساسات-جسمانیت-جنسیت و ...) مدام در حال نیروگذاری و فراخواندن گفتمانی سوژه ها است و این فراخوانی در جهت محتوا بخشیدن به شبکه افقی نهادها (نظیر وزارت آموزش و پرورش، مدارس، خانواده، بسیج، جبهه، امر سیاسی و ...) صورت می گیرد. این نیروگذاری ایدئولوژیک-انضباطی-استاندارد ساز در طی مراحل چند اتفاق می افتد: ۱- فراخوانی و پیکربندی میدانها-جایگاه ها-روابط میان سوژه ها ۲- قراردادن آنها در یک مسیر نهادینه از طریق تکنیک های انضباطی-سیاسی-تنظیم

ورودی و خروجی در نهادها و جایگاه ها ۴- تراکم تکنیک های انضباطی در منطق عملکرد جاری میدانها ۵-  
قاعده مند و استاندارد- مفید مند کردن تکنیکی زیست- نیروهای سوژه در این نهادها و میدان ها در جهت  
افزایش ظرفیت انطباق پذیری با جامعه انقلابی.

جامعه ایران در دهه اول انقلاب در حال تجربه دو نوع پیکربندی و نیروگذاری است. الف: در سطح عمومی با  
نیروگذاری ساختاری انضباطی - استاندارساز ( به معنای فراخوان ایدئولوژیک یکسان ساز و تمرکزیت بخش ،  
محاسبه پذیر کردن در جهت دگرگونی برنامه محور تمامی سطوح جامعه ) در تمام میدان ها ، سطوح-ابژه ها  
(به ویژه نهاد مدرسه) مواجه است. و ب: از طرف دیگر در ابعاد خرد و انضمامی و تکرر یافته شاهد تنظیم  
تکنیکال روابط ، بازتعریف و باز تکنیکمند سازی میدانها-ابژه ها در فضاهاى خرد و انضمامی هست. مدرسه  
خالص در سال های ۶۸-۱۳۵۷ نهادی است که توسط دستگاه فراخوانی مفاهیم -گفتمان فراخوانده می شود تا  
میدان-فضایی باشد برای همک کردن و متراکم کردن گفتمان هژمونیک جامعه در سطح و درون بدنها-  
جمعیت( نظیر اندام ها، مهارت ها، قوت بدنی، پوشش بدنی، آرایش بدن، افکار، احساسات، روحیات،  
هیجانات، عواطف ) در جهت استانداردیزه کردن و مفید سازی لایه های سطحی و درونی جمعیت-بدننها موجود  
در مدارس سطح جامعه. زیرا که طبق پیکربندی گفتمانی جامعه انقلابی مهمترین خطری که جامعه را تهدید  
می کند خطر انحراف ، هدر رفت ، ضایع شدن و آلوده شدن توان و نیروهای بدنی و روحی نوجوانان و نسل  
جدید آن جامعه است؛ و ظهور مدرسه خالص در وهله اول واکنشی استراتژیک برای دفع این خطر ، و در وهله  
دوم اعمال قدرت تکنیکی -انضباطی برای استانداردیزه کرده - مفید سازی و هدایت نیروهای بدنی و ذهنی این  
نسل به سمت میدانها ضروری و اصلی انقلاب و اسلام است. به این معنا سازه گفتمانی مدرسه خالص انقلابی  
نمایانگر تراکم یافتگی روابط قدرت-دانش-ایدئولوژی در کردارها و تکنیک های آموزشی-تربیتی است. این  
ابژه ای است که توسط ضرادخانه مفهومی گفتمان مسلط به صورت مداوم و مسلط نشانه گذاری می شود.  
لحظه ی رویت پذیر شدن ابژه ای به نام مدرسه خالص انقلابی در واقع همان لحظه ای است که گفتمان  
هژمونیک شده اسلام سیاسی پاک آیین به سراغ محاصره ، تنظیم و سودمند کردن بدن های جمعیت کم سن  
وسال گام برداشته است.

نکته آخر: تحول صورت گرفته در پیکربندی گفتمانی مدرسه خالص در نیمه دوم دهه اول انقلاب در وهله اول ناشی از تغییر اولویت های جامعه انقلابی و مترتب بر آن مسیر نیروگذاری هاست. از سال های ۱۳۶۳ به بعد که هم زمان است با رونق مجدد مراکز تربیت معلم؛ نیروگذاری دولتی - فراخواندن ایدئولوژیک سوژه ها - روابط، فضاها؛ به سمت کمیت محوری، اقتصاد نیروگذاری، تیپ سازی اجتماعی، طبقه بندی کردن؛ و به یک معنا در جهت بوروکراتیزه کردن و افزایش امکان برنامه پذیری پیکره اجتماعی تغییر مسیر می دهد. زیرا که اکنون زمان بارور کردن ایدئولوژی اسلام سیاسی از طریق منطق اقتصاد ایدئولوژی در میدان برنامه ریزی دولت محور، کارایی حداکثری و بوروکراتیسم انقلابی است.

## منابع

- ابادزی، یوسفعلی و ندا میلانی. (۱۳۸۴)، بازنمایی غرب در نشریات. نامه علوم اجتماعی، شماره ۲۶، صص ۹۷-۱۲۲
- اخوان کاظمی، بهرام. (۱۳۸۹)، نقد و ارزیابی گفتمانهای اجتماعی و سیاسی مطرح در جمهوری اسلامی ایران. تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی
- اسماز، بری (۱۳۸۹)، شرایط مدرن و مناقشه های پست مدرن، ترجمه حسن چاوشیان، تهران: کتاب آمه
- بشیریه، حسین. (۱۳۸۴)، گذار به دموکراسی، تهران، نشر نگاه معاصر
- پیوندی، سعید. (۱۳۹۰)، تغییر کتاب های درسی و سیاست، سایت رادیو فردا، ۱۹ تیرماه ۱۳۹۰
- تاجیک، محمدرضا. (۱۳۷۷)، متن، وانموده و تحلیل گفتمان، فصلنامه گفتمان، شماره ۱، صص ۵-۱۵
- رضایی، محمد و کاشی، غلام رضا (۱۳۸۴)، چالش های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه، مجله جامعه شناسی ایران، دوره ۶، شماره ۴، صص ۳۴-۵۸
- حاضری، علی محمد. (۱۳۷۷)، مدارس غیر انتفاعی و تحرک اجتماعی، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارت
- جعفری، زهرا. (۱۳۸۹)، روش تحلیل گفتمان. کتاب نامه علوم اجتماعی، شماره ۲۵، صص ۶۴-۷۵
- حقیقت، سید صادق. (۱۳۸۵)، روش شناسی علوم سیاسی. قم، انتشارات دانشگاه مفید
- لک، بهروز. (۱۳۸۶)، کاربرد تحلیل گفتمان در مطالعات سیاسی اسلامی، فصلنامه روش شناسی در مطالعات سیاسی اسلام، صص ۵۴۹-۵۸۱



- صافی، احمد. (۱۳۷۴)، سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران، تهران، انتشارات سمت.
- قجری، حسینعلی. (۱۳۹۹)، تحلیلی بر تبیین های اجتماعی انقلاب اسلامی ایران، پژوهشنامه متین، سال ۲۲، شماره ۸۸، صص ۷-۲۶
- سلطانی، علی اصغر. (۱۳۸۳). تحلیل گفتمان به مثابه نظریه و روش، فصلنامه علوم سیاسی، شماره ۲۸، صص ۱۵۳-۱۸۰
- خندان، سعید. (۱۳۹۲)، آموزش و پرورش انقلابی: سیاست و اسلام در مدارس، سایت میدان
- یورگسن ماریان و فیلیس لوئیز. (۱۳۸۹)، نظریه و روش تحلیل درگفتمان، مترجم هادی جلیلی، تهران، نشرنی
- مختاری، محمد حسین. (۱۴۰۰)، شناسایی و تبیین الگوی تمدن نوین اسلامی بر اساس وصیت نامه سیاسی-الهی امام خمینی ره، پژوهشنامه متین، سال ۲۳، شماره ۹۳، صص ۱۳۷-۱۶۷
- موزلیس، نیکوس. (۱۳۹۸)، ایدئولوژی و سیاست طبقاتی، مترجم حسن مرتضوی، سایت پروبلماتیکا: دوره پاییز
- مقدمی، محمد تقی. (۱۳۹۰)، نظریه و تحلیل گفتمان لاکلائو و موفه، تحلیل و نقد آن، مجله معرفت فرهنگی-اجتماعی، شماره ۲، سال ۲، صص ۹۱-۱۲۴
- معمدزاد، کاظم و مهدی زاده طالشی، محمد. (۱۳۸۶)، بازنامی ایران در مطبوعات غرب، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۳۵، صص ۱-۳۶
- مجموعه سخنرانی. (۱۳۶۰)، مسئولیت و رسالت مربی تربیتی، چاپ فجر اسلام، تنظیم: واحد انتشارات و تبلیغات اداره کل امور تربیتی، بهار، شماره مسلسل ۱
- شعبانی، مریم. (۱۳۹۹) تحلیل جامعه شناختی کودکی در ایران، استاد راهنما تقی آزاد ارمکی، دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی
- نجاتی حسینی، سید محمود. (۱۳۸۶)، سیاست های دینی و فرهنگ مردمی در ایران: تحلیل گفتمان انتقادی برنامه های توسعه (۸۸-۱۳۶۸)، فصلنامه صادق شماره ۱۴، صص ۴۴-۷۷
- نش، کیت. (۱۳۹۲)، جامعه شناسی سیاسی معاصر، مترجم محمد تقی دلفروز، تهران، انتشارات کوپر، چاپ ۱۱
- نجف زاده، مهدی. (۱۳۹۸)، تجدد رمانتیک و علوم شاهی، تهران، نشر چشمه

-Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge* translated by A. M. Sheridan Clouston: Routledge. {1962} p.117.

-Poulantzas, Nicos (1978) *The Loss of Nicos Poulantzas: The Elusive Answer*, verso, 39

-Althusser, L. (1971) *Essays in Self-Criticism*. New Left Books; London,

-Wodak, R. (1996). *Disorders of Discourse. Use of Bonn's Politicians*. Stuttgart: London: Longman. Kohlhammer

ویراستاری نشده