



واکاوی جایگاه دانش آموز در گفتمان‌های تربیتی ایران پس از انقلاب اسلامی: بررسی اقتضات و تناقضات تربیتی دولت‌های عدالت‌محور و اعتدال

مجدد زارع مویدی ^۱ سارا اسدپور ^۲ عباسعلی رستمی نسب ^۳ مراد یاری دهنوی ^۴	تاریخ چاپ: ۱ اردیبهشت ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۲۳ فروردین ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۱۵ فروردین ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۷ دی ۱۴۰۴	شيوه استناددهی: زارع مویدی، مجید، اسدپور، سارا، رستمی نسب، عباسعلی، و یاری دهنوی، مراد. (۱۴۰۵). واکاوی جایگاه دانش آموز در گفتمان‌های تربیتی ایران پس از انقلاب اسلامی: بررسی اقتضات و تناقضات تربیتی دولت‌های عدالت‌محور و اعتدال. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴(۱)، ۲۶-۱.
--	--	---

چکیده

آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران یکی از مهم‌ترین عرصه‌های بازتولید معنا، هویت و نظم اجتماعی بوده و همواره تحت تأثیر گفتمان‌های سیاسی حاکم قرار داشته است. دانش آموز در این میان صرفاً یک یادگیرنده آموزشی نیست، بلکه سوژه‌ای اجتماعی-گفتمانی است که جایگاه، نقش و انتظارات از او در بستر تحولات سیاسی و ایدئولوژیک بازتعریف می‌شود. این مقاله با تکیه بر رویکرد تحلیل گفتمان، به بررسی تطبیقی جایگاه دانش آموز در دو گفتمان مسلط پس از انقلاب اسلامی، یعنی گفتمان دولت عدالت‌محور و گفتمان دولت اعتدال می‌پردازد. نقطه عزیمت نظری پژوهش، درک انقلاب اسلامی به‌مثابه گفتمان بنیادینی است که چارچوب‌های کلان تربیتی و هویتی را در نظام آموزشی ایران سامان داده است. روش پژوهش کیفی و مبتنی بر تحلیل گفتمان انتقادی است و داده‌ها از اسناد رسمی آموزشی، متون سیاستی و گفتارهای کلان دولتی استخراج شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که در گفتمان عدالت‌محور، دانش آموز عمدتاً به‌عنوان سوژه‌ای انقلابی، متعهد و آرمان‌خواه بازنمایی می‌شود که کنشگری او در قالب فعالیت‌های جهادی، اخلاقی و ایدئولوژیک معنا می‌یابد. در مقابل، گفتمان اعتدال، دانش آموز را به‌مثابه شهروندی آگاه به حقوق خود، مشارکت‌جو و توسعه‌محور تعریف می‌کند که باید برای حضور فعال در جامعه‌ای متکثر و در حال تغییر آماده شود. تحلیل تطبیقی این دو گفتمان نشان‌دهنده بروز تناقضات تربیتی مهمی همچون تقابل میان عدالت ایدئولوژیک و عدالت مبتنی بر شایستگی، کنشگری جهادی و کنشگری مدنی، و تربیت آرمان‌محور در برابر تربیت توسعه‌محور است. این تناقضات، به ناپایداری هویتی در تجربه تربیتی دانش آموزان منجر شده و ضرورت بازاندیشی در سیاست‌های تربیتی با هدف دستیابی به انسجام گفتمانی را برجسته می‌سازد.

واژگان کلیدی: دانش آموز، گفتمان تربیتی، انقلاب اسلامی، دولت عدالت‌محور، دولت اعتدال، تحلیل گفتمان

مشخصات نویسندگان:

۱. دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران
۲. استادیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران
۳. استاد تمام، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران
۴. دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران

پست الکترونیکی: majid.moayyedi@ens.uk.ac.ir

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.



Analyzing the Position of the Student in Post-Revolutionary Iranian Educational Discourses: Educational Requirements and Contradictions in Justice-Oriented and Moderation-Oriented Governments

Majid Zare Moayedi ¹ Sara Asadpour ^{2*} Abbasali Rostami Nasab ³ Morad Yari Dehnavi ⁴	Submit Date: 28 December 2025 Revise Date: 04 April 2026 Accept Date: 12 April 2026 Publish Date: 21 April 2026	How to cite: Zare Moayedi, M., Asadpour, S., Rostami Nasab, A., & Yari Dehnavi, M. (2026). Analyzing the Position of the Student in Post-Revolutionary Iranian Educational Discourses: Educational Requirements and Contradictions in Justice-Oriented and Moderation-Oriented Governments. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 4(1), 1-26.
--	--	--

Abstract

Education in the Islamic Republic of Iran has functioned as a central arena for the production and reproduction of meaning, identity, and social order, and has been continuously shaped by dominant political discourses. Within this context, the student is not merely an educational learner but a discursive subject whose position, role, and expectations are constantly reconstructed through shifting ideological frameworks. This article employs a discourse-analytic approach to comparatively examine the position of the student within two dominant post-revolutionary discourses: the justice-oriented government discourse and the moderation-oriented government discourse. The study is theoretically grounded in an understanding of the Islamic Revolution as a foundational discourse that established the overarching normative and educational framework of the Iranian education system. Using a qualitative and critical discourse analysis method, the research analyzes official educational documents, policy texts, and key governmental statements. The findings indicate that within the justice-oriented discourse, the student is primarily constructed as a revolutionary, committed, and ideal-oriented subject whose agency is expressed through ethical, ideological, and service-based forms of action. In contrast, the moderation-oriented discourse defines the student as a rights-aware, participatory, and development-oriented citizen in formation, emphasizing civic skills, rational engagement, and social participation. The comparative analysis reveals significant educational contradictions, including tensions between ideological justice and merit-based justice, jihadi activism and civic participation, and mission-oriented education versus development-oriented education. These contradictions contribute to identity instability within students' educational experiences and highlight the need for a more coherent discursive framework in educational policy-making.

Keywords: Student, Educational Discourse, Islamic Revolution, Justice-Oriented Government, Moderation-Oriented Government, Discourse Analysis

Authors' Information:

majid.moayyedi@ens.uk.ac.ir

1. PhD Student, Department of Philosophy of Education, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran
2. Assistant Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran
3. Full Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran
4. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

مقدمه

آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای یکی از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعی است که وظیفه بازتولید، تثبیت و در عین حال بازتعریف نظم اجتماعی، فرهنگی و ارزشی را بر عهده دارد. این نهاد نه تنها مسئول انتقال دانش و مهارت‌های رسمی است، بلکه به‌طور عمیق در فرآیند جامعه‌پذیری، شکل‌دهی به هویت فردی و جمعی، و بازتولید گفتمان‌های مسلط نقش ایفا می‌کند. از منظر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، مدرسه را می‌توان میدان کنش متقابل قدرت، ایدئولوژی و معنا دانست که در آن، سوژه‌هایی خاص مطابق با انتظارات نظم سیاسی و فرهنگی مسلط پرورش می‌یابند (Sharifpour, 2008). در ایران پس از انقلاب اسلامی، اهمیت این نهاد دوچندان شده است؛ چراکه انقلاب اسلامی نه صرفاً یک جابه‌جایی سیاسی، بلکه تحولی گفتمانی و تمدنی بود که داعیه بازسازی همه‌جانبه ساختارهای اجتماعی، فرهنگی و تربیتی را داشت (Bagheri, 2019). از همین رو، آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از نخستین و مهم‌ترین عرصه‌های تحقق آرمان‌های انقلاب اسلامی مورد توجه سیاست‌گذاران و نخبگان فکری قرار گرفت و به کانونی برای تحقق گفتمان انقلاب بدل شد (Fundamental Transformation Document of Education, 2011).

پس از انقلاب اسلامی، گفتمان‌های حاکم بر دولت‌ها همواره کوشیده‌اند از طریق نظام آموزشی، تصویری مطلوب از انسان، جامعه و آینده ترسیم کنند. این امر نشان می‌دهد که آموزش و پرورش صرفاً نهادی فنی یا اداری نیست، بلکه نهادی عمیقاً گفتمانی است که در آن، معنای خاصی از مفاهیمی چون «انسان مطلوب»، «شهروند شایسته» و «دانش‌آموز ایده‌آل» تولید و تثبیت می‌شود (Shahripour, 2008). به بیان دیگر، آموزش و پرورش را می‌توان بازوی فرهنگی-گفتمانی دولت دانست که از طریق برنامه‌های درسی، اسناد بالادستی، آیین‌نامه‌ها و حتی مناسک روزمره مدرسه، به بازتولید هژمونی سیاسی و ارزشی می‌پردازد (Rogers, 2011). در چنین چارچوبی، بررسی جایگاه دانش‌آموز، بدون توجه به گفتمان‌های سیاسی حاکم، تحلیلی ناقص و سطحی خواهد بود.

مفهوم «جایگاه دانش‌آموز» در این پژوهش، صرفاً به نقش آموزشی یا موقعیت اداری او در مدرسه محدود نمی‌شود، بلکه به‌مثابه یک مقوله اجتماعی-گفتمانی فهم می‌گردد. جایگاه دانش‌آموز به معنای مجموعه‌ای از انتظارات، هنجارها، حقوق، تکالیف و ظرفیت‌های کنشگری است که در یک نظم گفتمانی خاص برای او تعریف می‌شود. این جایگاه، محصول طبیعی یا از پیش تعیین شده نیست، بلکه در بستر روابط قدرت و از طریق مفصل‌بندی دال‌های گفتمانی شکل می‌گیرد (Laclau & Mouffe, 1980). از این منظر، دانش‌آموز نه یک عامل منفعل، بلکه سوژه‌ای است که در شبکه‌ای از معناها، هویت‌ها و الزامات تربیتی قرار می‌گیرد و متناسب با گفتمان مسلط، بازتعریف می‌شود (Jorgensen & Phillips, 2010). بنابراین، پرسش از جایگاه دانش‌آموز، در واقع پرسش از نوع انسانی است که نظام سیاسی و تربیتی قصد پرورش آن را دارد.

پیوند میان گفتمان‌های سیاسی حاکم و الگوهای تربیتی رسمی، پیوندی ذاتی و ناگسستگی است. هر دولت، بر اساس منظومه فکری، ایدئولوژیک و گفتمانی خود، به تعریف خاصی از اهداف آموزش و پرورش و نقش دانش آموز دست می‌یابد. این امر به‌ویژه در جوامعی که دولت نقش پررنگی در سیاست‌گذاری آموزشی دارد، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند (Beshirieh, 2002). در ایران، به دلیل تمرکز ساختاری آموزش و پرورش و وابستگی آن به دولت، تغییر گفتمان سیاسی حاکم اغلب به تغییر در مفاهیم تربیتی، اولویت‌های آموزشی و تصویر مطلوب از دانش آموز منجر شده است (Darabi, 2016). به همین دلیل، می‌توان آموزش و پرورش را آینه‌ای دانست که بازتاب‌دهنده تحولات گفتمانی در سطح کلان سیاست است.

تحلیل گفتمان به‌عنوان رویکردی نظری و روش‌شناختی، امکان فهم این پیوند پیچیده میان سیاست و تربیت را فراهم می‌آورد. بر اساس نظریه گفتمان لاکلاو و موفه، معنا همواره امری سیال و مناقشه‌برانگیز است و از طریق تثبیت موقت دال‌های شناور در یک گفتمان خاص شکل می‌گیرد (Laclau & Mouffe, 2001). در این چارچوب، مفاهیمی مانند «عدالت»، «توسعه»، «آزادی»، «تعهد» یا «مشارکت» می‌توانند در گفتمان‌های مختلف، معانی متفاوت و حتی متعارضی پیدا کنند. جایگاه دانش آموز نیز از همین منطبق تبعیت می‌کند و بسته به این که کدام دال‌ها در مرکز مفصل‌بندی گفتمان حاکم قرار گیرند، به شیوه‌ای خاص معنا می‌یابد (Howarth et al., 2000). از این‌رو، نمی‌توان از یک تعریف ثابت و فراتاریخی از جایگاه دانش آموز در جمهوری اسلامی ایران سخن گفت.

یکی از ایده‌های محوری این مقاله آن است که دانش آموز در دولت‌های مختلف پس از انقلاب اسلامی، نه یک سوژه ثابت، بلکه یک سوژه بازتعریف‌شونده در شبکه گفتمانی قدرت است. به بیان دیگر، هر دولت با تکیه بر دال‌های مرکزی گفتمان خود، تصویر خاصی از دانش آموز مطلوب ارائه می‌دهد. در برخی دوره‌ها، دانش آموز به‌عنوان کنشگر انقلابی، آرمان‌خواه و متعهد به ارزش‌های ایدئولوژیک برجسته می‌شود و در برخی دیگر، به‌مثابه شهروندی آگاه، مشارکت‌جو و توسعه‌محور مورد توجه قرار می‌گیرد (Ghorishi et al., 2017). این بازتعریف‌های مداوم، پیامدهای عمیقی برای هویت‌یابی نسل‌های مختلف دانش‌آموزان و نیز برای انسجام تربیتی نظام آموزشی به همراه داشته است.

دولت‌های پس از انقلاب اسلامی، هر یک در بستر گفتمان کلان انقلاب اسلامی شکل گرفته‌اند، اما در عین حال، دارای خرده‌گفتمان‌ها و اولویت‌های متمایزی بوده‌اند. برای مثال، گفتمان عدالت‌محور که در دوره دولت محمود احمدی‌نژاد برجسته شد، بر مفاهیمی چون عدالت اجتماعی، ساده‌زیستی، آرمان‌خواهی و مقابله با نظم مسلط جهانی تأکید داشت (Akhavan Kazemi, 2009). در این گفتمان، آموزش و پرورش ابزاری برای تربیت نسلی انقلابی و متعهد تلقی می‌شد و دانش آموز جایگاهی فعال در پروژه کلان عدالت‌خواهی و تمدن‌سازی می‌یافت (Radfar, 2016). در مقابل، گفتمان اعتدال که در دوره دولت حسن روحانی شکل گرفت، بر عقلانیت، توسعه، تعامل و حقوق شهروندی تأکید می‌کرد و به بازتعریف نقش دانش آموز در چارچوب مشارکت مدنی و توسعه انسانی می‌پرداخت (Beshiri, 2014).

با وجود اهمیت این تحولات، بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که مطالعات موجود عمدتاً به صورت پراکنده و تک‌گفتمانی به موضوع آموزش و پرورش و تربیت دانش‌آموز پرداخته‌اند. برخی پژوهش‌ها بر تحلیل اسناد تحولی آموزش و پرورش تمرکز داشته‌اند (Fundamental Transformation Document of Education, 2011)، برخی دیگر به بررسی کلی گفتمان عدالت یا اعتدال در سطح سیاسی پرداخته‌اند (Khajesarvi, 2007)، و گروهی نیز آموزش و پرورش را از منظر جامعه‌شناسی یا فلسفه تربیت بررسی کرده‌اند (Gotak & Pakseresht, 2010). با این حال، خلأ یک تحلیل تطبیقی گفتمانی که به طور مشخص جایگاه دانش‌آموز را در دو گفتمان عدالت‌محور و اعتدال‌محور بررسی کند، به وضوح احساس می‌شود. این خلأ به ویژه از آن جهت مهم است که دانش‌آموزان به عنوان کنشگران اصلی نظام آموزشی، بیش از هر گروه دیگری تحت تأثیر این تغییرات گفتمانی قرار دارند.

افزون بر این، بسیاری از پژوهش‌ها به پیامدهای هویتی و تربیتی ناشی از ناپایداری گفتمانی کمتر توجه کرده‌اند. تغییر مداوم تصویر دانش‌آموز مطلوب، می‌تواند به شکل‌گیری نوعی سردرگمی هویتی و تناقض تربیتی در سطح مدرسه و جامعه منجر شود (Manafi Sharif Abad & Zamani, 2012). از این منظر، تحلیل گفتمانی جایگاه دانش‌آموز نه تنها یک مسئله نظری، بلکه مسئله‌ای اجتماعی و تربیتی با پیامدهای عملی گسترده است.

بر این اساس، مقاله حاضر با تمرکز بر تحلیل گفتمان‌های تربیتی دولت‌های پس از انقلاب اسلامی، می‌کوشد به این پرسش بنیادین پاسخ دهد که جایگاه دانش‌آموز در این گفتمان‌ها چگونه تعریف شده و چه تغییراتی را تجربه کرده است. تأکید ویژه این پژوهش بر مقایسه دو گفتمان عدالت‌محور و اعتدال‌محور است؛ دو گفتمانی که هر یک در مقطعی از تاریخ جمهوری اسلامی ایران به هژمونی نسبی دست یافته‌اند و تأثیرات متفاوتی بر سیاست‌های آموزشی و تربیتی بر جای گذاشته‌اند. هدف اصلی این مقاله، واکاوی نحوه بازتعریف دانش‌آموز به عنوان سوژه تربیتی در این دو گفتمان و تبیین اقتضائات و تناقضات تربیتی منتج از آن‌ها است. این پژوهش همچنین در پی آن است که نشان دهد چگونه تغییر مفصل‌بندی‌های گفتمانی در سطح دولت، به تغییر در معنا، نقش و کنشگری دانش‌آموز در نظام آموزش و پرورش منجر می‌شود و چه پیامدهایی برای انسجام تربیتی و هویتی نسل‌های پس از انقلاب به همراه دارد.

مبانی نظری

چارچوب نظری این پژوهش بر نظریه تحلیل گفتمان لاکلائو و موفه استوار است؛ نظریه‌ای که در بستر تحولات معرفت‌شناختی پسا ساختارگرایی شکل گرفته و کوشیده است رابطه میان معنا، قدرت و سیاست را به گونه‌ای نوین تبیین کند. در این رویکرد، گفتمان صرفاً مجموعه‌ای از گفتارها یا متون زبانی نیست، بلکه شبکه‌ای از معانی، نشانه‌ها و روابط است که واقعیت اجتماعی را قابل فهم و تجربه‌پذیر می‌سازد (Laclau & Mouffe, 1980). از این منظر، واقعیت اجتماعی پیشاپیش معنا ندارد، بلکه در بستر گفتمان‌ها ساخته و تثبیت می‌شود. لاکلائو و موفه با فاصله گرفتن از

رویکردهای ذات‌گرایانه، بر این نکته تأکید می‌کنند که معنا همواره سیال، مناقشه‌برانگیز و وابسته به روابط قدرت است (Laclau & Mouffe, 2001). همین پیش‌فرض، نظریه گفتمان را به ابزاری کارآمد برای تحلیل سیاست، ایدئولوژی و نهادهایی چون آموزش و پرورش بدل کرده است. در نظریه گفتمان، مفاهیمی چون دال و مدلول جایگاهی محوری دارند. دال به نشانه یا واژه‌ای اطلاق می‌شود که حامل معناست، در حالی که مدلول به معنایی اشاره دارد که در ذهن مخاطب برساخته می‌شود (Soltani, 2004). برخلاف رویکردهای کلاسیک زبان‌شناسی که رابطه‌ای نسبتاً ثابت میان دال و مدلول فرض می‌کردند، لاکلاو و موفه این رابطه را امری قراردادی و تاریخی می‌دانند که در بستر گفتمان‌ها تثبیت می‌شود (Jorgensen & Phillips, 2010). از این رو، یک دال می‌تواند در گفتمان‌های مختلف، مدلول‌های متفاوت و حتی متضادی پیدا کند. برای مثال، مفهومی چون «عدالت» در یک گفتمان ممکن است ناظر بر برابری ایدئولوژیک و آرمان‌خواهانه باشد، در حالی که در گفتمانی دیگر، به توزیع فرصت‌ها بر اساس شایستگی‌های فردی اشاره کند (Akhavan Kazemi, 2009).

در میان دال‌ها، برخی نقش محوری‌تری در سازمان‌دهی معنا ایفا می‌کنند که از آن‌ها با عنوان دال مرکزی یاد می‌شود. دال مرکزی، نقطه کانونی یک گفتمان است که سایر دال‌ها حول آن مفصل‌بندی می‌شوند و معنا می‌یابند (Laclau & Mouffe, 2002). حذف یا تضعیف دال مرکزی، به فروپاشی یا دگرگونی گفتمان منجر می‌شود. در کنار دال مرکزی، مفهوم دال شناور اهمیت ویژه‌ای دارد. دال‌های شناور، نشانه‌هایی هستند که معنای تثبیت‌شده‌ای ندارند و میان گفتمان‌های رقیب دست‌به‌دست می‌شوند (Howarth et al., 2000). این دال‌ها میدان اصلی نزاع گفتمانی را شکل می‌دهند، زیرا هر گفتمان می‌کوشد با مفصل‌بندی خاص خود، آن‌ها را به نفع خویش معنا کند. در حوزه آموزش و پرورش، مفاهیمی چون «دانش‌آموز فعال»، «مشارکت»، «تعهد» یا «توسعه» از جمله دال‌های شناور هستند که در گفتمان‌های مختلف تربیتی، معنای متفاوتی به خود گرفته‌اند (Mousavi Behbid et al., 2021).

مفهوم مفصل‌بندی یکی از کلیدی‌ترین مفاهیم نظریه گفتمان لاکلاو و موفه است. مفصل‌بندی به فرآیندی اشاره دارد که طی آن، دال‌های پراکنده در یک شبکه معنادار به یکدیگر پیوند می‌خورند و معنایی نسبتاً تثبیت‌شده می‌یابند (Laclau & Mouffe, 1980). این تثبیت معنا همواره موقتی و مشروط است، زیرا همواره امکان ظهور گفتمان‌های رقیب و بازتعریف معنا وجود دارد. از همین رو، تثبیت معنا را باید نتیجه یک مبارزه گفتمانی دانست، نه امری طبیعی یا بدیهی (Phillips, 2002). در این چارچوب، سیاست را می‌توان عرصه‌ای دانست که در آن، گفتمان‌ها برای تثبیت معنا و دستیابی به هژمونی با یکدیگر رقابت می‌کنند.

رابطه میان قدرت، هژمونی و معنا در نظریه گفتمان، رابطه‌ای درهم‌تنیده و دوسویه است. هژمونی به وضعیتی اشاره دارد که در آن، یک گفتمان خاص موفق می‌شود معناهای خود را به‌عنوان معناهای غالب و بدیهی در جامعه تثبیت کند (Howarth et al., 2000). این فرایند نه از طریق اجبار صرف، بلکه از طریق رضایت، اقتناع و طبیعی‌سازی معناها صورت می‌گیرد. فوکو نیز با تأکید بر پیوند دانش و قدرت، نشان می‌دهد که چگونه

گفتمان‌ها با تولید «حقیقت»، مناسبات قدرت را بازتولید می‌کنند (Foucault, 1997). از این منظر، آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین میدان‌های اعمال قدرت گفتمانی است، زیرا از طریق آن، معناهای خاصی از انسان، جامعه و آینده به نسل‌های جدید منتقل می‌شود (Foucault, 2008). کاربرد نظریه گفتمان در تحلیل سیاست‌های تربیتی، امکان فهم عمیق‌تری از لایه‌های پنهان و معنایی اسناد و برنامه‌های آموزشی فراهم می‌آورد. سیاست‌های تربیتی صرفاً مجموعه‌ای از تصمیمات فنی یا اداری نیستند، بلکه بازتاب‌دهنده گفتمان‌های مسلط و منازعات ایدئولوژیک در سطح کلان جامعه‌اند (Rogers, 2011). با استفاده از تحلیل گفتمان، می‌توان نشان داد که چگونه مفاهیمی مانند «تربیت مطلوب»، «دانش‌آموز ایده‌آل» یا «مدرسه کارآمد» در هر دوره تاریخی، متناسب با گفتمان حاکم بازتعریف شده‌اند (Bagheri, 2019). این رویکرد به‌ویژه در جوامعی مانند ایران، که آموزش و پرورش نقشی کلیدی در تحقق اهداف ایدئولوژیک دولت ایفا می‌کند، از اهمیت مضاعفی برخوردار است (Fundamental Transformation Document of Education, 2011).

نظریه گفتمان لاکلاو و موفه پیوند وثیقی با جامعه‌شناسی آموزش و پرورش برقرار می‌کند. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، مدرسه را نه نهادی خنثی، بلکه میدانی اجتماعی می‌داند که در آن، ارزش‌ها، هنجارها و روابط قدرت بازتولید می‌شوند (Shahripour, 2008). از این منظر، آموزش و پرورش نقش اساسی در تثبیت یا به چالش کشیدن هژمونی فرهنگی و سیاسی دارد (Sharifpour, 2008). نظریه گفتمان با تأکید بر سازه‌بودن معنا و نقش قدرت در تولید آن، ابزار مفهومی مناسبی برای تحلیل این فرایند فراهم می‌آورد. در چارچوب گفتمانی، دانش‌آموز به‌مثابه سوژه‌ای اجتماعی فهم می‌شود که هویت و کنشگری او در بستر گفتمان‌های تربیتی شکل می‌گیرد. دانش‌آموز نه صرفاً دریافت‌کننده دانش، بلکه حامل معنا و محصول مفصل‌بندی‌های گفتمانی است (Saif, 2011). در هر گفتمان تربیتی، انتظارات خاصی از دانش‌آموز تعریف می‌شود؛ گاه او به‌عنوان فردی مطیع و هنجارپذیر تصور می‌شود و گاه به‌مثابه کنشگری فعال و مشارکت‌جو (Gotak & Pakseresht, 2010). این تفاوت‌ها نشان می‌دهد که جایگاه دانش‌آموز امری طبیعی یا ثابت نیست، بلکه به‌شدت وابسته به گفتمان سیاسی و تربیتی مسلط است.

پیوند میان دولت، ایدئولوژی و تربیت رسمی، یکی از محورهای اساسی در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است. دولت‌ها از طریق نظام آموزشی می‌کوشند ارزش‌ها و باورهای مطلوب خود را به نسل جدید منتقل کنند و از این طریق، مشروعیت و تداوم نظم سیاسی را تضمین نمایند (Beshirieh, 2002). در ایران پس از انقلاب اسلامی، این پیوند به‌دلیل ماهیت ایدئولوژیک نظام سیاسی، برجستگی بیشتری یافته است. آموزش و پرورش به‌عنوان نهادی دولتی، همواره تحت تأثیر گفتمان‌های سیاسی حاکم بوده و سیاست‌های تربیتی آن متناسب با تغییر دولت‌ها دستخوش تحول شده است (Darabi, 2016). نظریه گفتمان این امکان را فراهم می‌آورد که این تحولات نه صرفاً به‌عنوان تغییر سیاست‌ها، بلکه به‌مثابه جابه‌جایی در مفصل‌بندی‌های معنایی تحلیل شوند.

روش‌شناسی

از منظر روش‌شناسی، این پژوهش ماهیتی کیفی و تحلیلی دارد و در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی انجام شده است. تحلیل گفتمان انتقادی، با تمرکز بر رابطه میان زبان، قدرت و ایدئولوژی، می‌کوشد نشان دهد که چگونه متون و گفتارها در خدمت بازتولید یا به چالش کشیدن مناسبات قدرت قرار می‌گیرند (Rogers, 2011). این رویکرد، به‌ویژه برای مطالعه اسناد سیاستی و رسمی، که اغلب حامل معناهای ایدئولوژیک پنهان‌اند، کارآمد است (Salehi Zadeh, 2011).

واحد تحلیل در این پژوهش شامل اسناد رسمی آموزش و پرورش، سخنرانی‌های رؤسای دولت و وزرای آموزش و پرورش، بخشنامه‌ها و متون سیاستی مرتبط با حوزه تربیت در دو دوره مورد مطالعه است. این متون به‌عنوان مصنوعات گفتمانی در نظر گرفته شده‌اند که در آن‌ها، معناهای خاصی از دانش‌آموز، تربیت و نقش آموزش و پرورش تولید و تثبیت می‌شود (Phillips, 2002). انتخاب این واحدهای تحلیلی با این پیش‌فرض صورت گرفته است که اسناد رسمی و گفتارهای دولتی، بازتاب‌دهنده گفتمان مسلط و حامل دال‌های مرکزی آن هستند (Howarth et al., 2000).

منطق انتخاب دو دولت عدالت‌محور و اعتدال، مبتنی بر تفاوت معنادار در دال‌های محوری و اولویت‌های گفتمانی آن‌هاست. گفتمان عدالت‌محور با تأکید بر آرمان‌خواهی، عدالت اجتماعی و هویت انقلابی، مفصل‌بندی خاصی از تربیت و جایگاه دانش‌آموز ارائه می‌دهد (Akhavan Kazemi, 2009). در مقابل، گفتمان اعتدال با تمرکز بر عقلانیت، توسعه و تعامل، به بازتعریف نقش دانش‌آموز در چارچوب شهروندی و مشارکت مدنی می‌پردازد (Beshiri, 2014). این تمایز گفتمانی، امکان یک تحلیل تطبیقی معنادار را فراهم می‌آورد.

شیوه استخراج دال‌های محوری و وقته‌ها در این پژوهش مبتنی بر خوانش دقیق و مکرر متون منتخب بوده است. در این فرایند، ابتدا دال‌های پرتکرار و برجسته در متون شناسایی شده و سپس نحوه مفصل‌بندی آن‌ها در شبکه معنایی هر گفتمان تحلیل گردیده است (Laclau & Mouffe, 2001). دال‌هایی که نقش سازمان‌دهنده معنا را ایفا می‌کردند، به‌عنوان دال‌های مرکزی در نظر گرفته شده‌اند و سایر مفاهیم در نسبت با آن‌ها تحلیل شده‌اند. وقته‌ها نیز به‌عنوان معناهای تثبیت‌شده درون هر گفتمان شناسایی شده‌اند که نشان‌دهنده نحوه خاص تعریف جایگاه دانش‌آموز و تربیت مطلوب در هر دوره هستند (Howarth et al., 2000). این رویکرد امکان می‌دهد تا فراتر از سطح توصیفی، به لایه‌های عمیق‌تر معنایی و ایدئولوژیک سیاست‌های تربیتی دست یابیم و تغییرات جایگاه دانش‌آموز را در بستر تحولات گفتمانی دولت‌های پس از انقلاب اسلامی تبیین کنیم.

گفتمان انقلاب اسلامی و مبانی کلان تعریف جایگاه دانش آموز

برای فهم جایگاه دانش‌آموز در گفتمان‌های تربیتی دولت‌های پس از انقلاب اسلامی، ناگزیر باید به «بستر گفتمانی مادر» یعنی خود انقلاب اسلامی بازگشت. انقلاب اسلامی ایران صرفاً یک دگرگونی سیاسی یا جابه‌جایی نخبگان قدرت نبود، بلکه رخدادی گفتمانی با داعیه بازتعریف بنیادین معناهای مسلط در حوزه‌های سیاست، فرهنگ، اجتماع و تربیت به‌شمار می‌رفت (Foucault, 1997). این انقلاب، نظم معنایی پیشین را به چالش کشید و با مفصل‌بندی دال‌های جدید، افق تازه‌ای از معنا را پیش روی جامعه ایرانی گشود (Khorramshad, 2009). در چنین چارچوبی، آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عرصه‌های بازتولید معنا و هویت، نقشی محوری در تثبیت و تداوم گفتمان انقلاب اسلامی یافت (Bagheri, 2019). از این رو، جایگاه دانش‌آموز در جمهوری اسلامی را نمی‌توان مستقل از مبانی گفتمانی انقلاب اسلامی تحلیل کرد.

انقلاب اسلامی به‌مثابه یک گفتمان بنیادین، بر مفصل‌بندی خاصی از دال‌های مرکزی استوار است که مهم‌ترین آن‌ها «اسلامیت» و «جمهوریت» است. این دو دال، هسته معنایی نظام سیاسی پس از انقلاب را شکل می‌دهند و سایر مفاهیم در نسبت با آن‌ها معنا می‌یابند (Imam, 2006). اسلامیت به معنای محوریت ارزش‌ها، احکام و جهان‌بینی اسلامی در سامان‌دهی زندگی فردی و اجتماعی است، در حالی که جمهوریت بر نقش مردم، اراده عمومی و مشارکت اجتماعی در تعیین سرنوشت سیاسی تأکید دارد (Khamenei, 2011). پیوند این دو دال، گفتمانی را پدید آورد که نه در چارچوب سکولار مدرن می‌گنجد و نه با الگوهای سنتی حکومت دینی هم‌خوان است، بلکه صورتی نو از سیاست و اجتماع را مفصل‌بندی می‌کند (Hossein Zadeh, 2007).

در این گفتمان، مردم صرفاً توده‌ای منفعل یا تابع قدرت سیاسی نیستند، بلکه به‌عنوان صاحبان اصلی انقلاب و کنشگران اصلی تحقق آرمان‌های آن بازنمایی می‌شوند (Zibakalam, 2009). مردم‌محوری و مشارکت اجتماعی از همان ابتدای انقلاب، به‌عنوان ارزش‌هایی بنیادین مطرح شد و در شعارها، بیانات و اسناد رسمی بازتاب یافت (Shajaiyan, 2003). این تأکید بر نقش مردم، پیامدهای مستقیمی برای نظام تربیتی داشت؛ چراکه آموزش و پرورش باید نسلی را پرورش می‌داد که نه‌تنها مطیع نظم سیاسی، بلکه آگاه، مسئول و مشارکت‌جو باشد (Manafi, 2012). از این منظر، دانش‌آموز به‌عنوان آینده‌ساز جامعه، جایگاهی فراتر از یک یادگیرنده منفعل می‌یابد و به‌مثابه شهروندی در حال تکوین تلقی می‌شود.

یکی دیگر از ویژگی‌های گفتمان انقلاب اسلامی، پیوند وثیق دین و سیاست در قالب «اسلام سیاسی» است. برخلاف رویکردهایی که دین را امری صرفاً فردی یا اخلاقی می‌دانند، اسلام سیاسی در گفتمان انقلاب اسلامی، دین را چارچوبی جامع برای سامان‌دهی حیات اجتماعی،

سیاسی و فرهنگی معرفی می‌کند (Motahari, 1984). این رویکرد، تربیت را نیز امری صرفاً فنی یا روان‌شناختی تلقی نمی‌کند، بلکه آن را فرآیندی ارزشی و هویتی می‌داند که باید در راستای تحقق جامعه اسلامی هدایت شود (Velayati, 2005). در نتیجه، آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از ابزارهای اصلی تحقق اسلام سیاسی، وظیفه‌ای فراتر از انتقال دانش رسمی بر عهده می‌گیرد.

دلالت‌های تربیتی گفتمان انقلاب اسلامی را می‌توان در تأکید بر «تربیت دینی، انقلابی و تمدن‌ساز» مشاهده کرد. تربیت دینی در این گفتمان، به معنای پرورش انسان موحد، متعهد و اخلاق‌مدار است که زندگی فردی و اجتماعی خود را بر اساس ارزش‌های اسلامی سامان می‌دهد (Niyaaazi Shahr, 2017). این نوع تربیت، صرفاً به آموزش مناسک دینی محدود نمی‌شود، بلکه شامل درونی‌سازی جهان‌بینی اسلامی و التزام عملی به آن است (Sabzevari, 2004). در کنار آن، تربیت انقلابی به معنای پرورش روحیه عدالت‌خواهی، استکبارستیزی و آمادگی برای دفاع از آرمان‌های انقلاب مطرح می‌شود (Khurmashad, 2013). این مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که تربیت در گفتمان انقلاب اسلامی، ماهیتی فعال، جهت‌دار و آرمان‌محور دارد.

افزون بر این، گفتمان انقلاب اسلامی افق تمدن‌سازی را به‌عنوان غایت نهایی تربیت مطرح می‌کند. تمدن اسلامی نه‌تنها هدفی فرهنگی، بلکه پروژه‌ای تاریخی تلقی می‌شود که تحقق آن مستلزم تربیت نسلی آگاه، خلاق و مسئول است (Khurmashad, 2008). در این چارچوب، دانش‌آموز به‌عنوان نیروی انسانی آینده تمدن اسلامی، نقشی کلیدی در تحقق این افق ایفا می‌کند (Mohammadi, 2008). چنین نگاهی، جایگاه دانش‌آموز را از سطح فردی فراتر برده و او را به کنشگری تاریخی و تمدنی ارتقا می‌دهد.

در گفتمان انقلاب اسلامی، دانش‌آموز به‌عنوان کنشگر اجتماعی و اخلاقی بازنمایی می‌شود. این کنشگری صرفاً به مشارکت سیاسی محدود نیست، بلکه شامل ایفای نقش فعال در عرصه‌های فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی نیز می‌شود (Jafari, 1994). دانش‌آموز مطلوب در این گفتمان، فردی است که نسبت به مسائل جامعه خود حساس است، مسئولیت اجتماعی را درک می‌کند و آماده مشارکت در حل مشکلات جمعی است (Yousofi, 2004). این تصویر از دانش‌آموز، تفاوت معناداری با الگوهای آموزشی مبتنی بر فردگرایی صرف دارد و بر پیوند فرد و جمع تأکید می‌ورزد.

نسبت تربیت با مفاهیمی چون تعهد، تکلیف و هویت جمعی از دیگر ویژگی‌های برجسته گفتمان انقلاب اسلامی است. در این گفتمان، تربیت صرفاً به رشد توانمندی‌های فردی خلاصه نمی‌شود، بلکه با مسئولیت‌های اخلاقی و اجتماعی پیوند می‌خورد (Imam, 2006). مفهوم تکلیف، جایگاهی محوری در این چارچوب دارد و به‌عنوان مکمل حقوق فردی مطرح می‌شود (Salehi Zadeh, 2011). دانش‌آموز به‌مثابه عضوی از جامعه اسلامی، دارای تعهداتی در قبال دیگران و کلیت جامعه است و این تعهدات بخشی از هویت او را شکل می‌دهد (Sabatfar, 1999). چنین رویکردی، هویت جمعی را بر هویت فردی مقدم نمی‌دارد، بلکه می‌کوشد آن‌ها را در یک کل معنادار تلفیق کند.

این مبانی نظری و ارزشی در اسناد و بیانات کلان انقلاب اسلامی نیز بازتاب یافته‌اند. اسناد بالادستی آموزش و پرورش، از جمله سند تحول بنیادین، بر تربیت انسان مؤمن، انقلابی و مسئول تأکید دارند و آموزش را در خدمت تربیت می‌دانند (**Fundamental Transformation**) (Document of Education, 2011). در این اسناد، دانش‌آموز نه به‌عنوان هدف نهایی نظام آموزشی، بلکه به‌عنوان انسانی در حال شدن تعریف می‌شود که باید در مسیر کمال فردی و اجتماعی هدایت گردد (Bagheri, 2019). این نگاه فرآیندی به انسان، ریشه در انسان‌شناسی اسلامی دارد که انسان را موجودی پویا و در مسیر رشد معنوی و اخلاقی می‌داند (Avicenna, 2021).

تقدم تربیت بر آموزش یکی از اصول اساسی در گفتمان انقلاب اسلامی است. این اصل بر این نکته تأکید دارد که انتقال دانش و مهارت، بدون توجه به ابعاد اخلاقی و هویتی انسان، نمی‌تواند به تحقق جامعه مطلوب منجر شود (Saif, 2011). از این منظر، آموزش ابزاری در خدمت تربیت تلقی می‌شود، نه غایتی مستقل. این دیدگاه در تضاد با برخی رویکردهای مدرن آموزش محور قرار می‌گیرد که موفقیت آموزشی را عمدتاً با شاخص‌های کمی و مهارتی می‌سنجند (Kardan, 2015). در گفتمان انقلاب اسلامی، موفقیت نظام آموزشی زمانی محقق می‌شود که دانش‌آموزان به انسان‌هایی مسئول، متعهد و اخلاق‌مدار تبدیل شوند.

پیوند مدرسه با جامعه و آرمان‌های کلان انقلاب از دیگر ویژگی‌های مهم این گفتمان است. مدرسه در این چارچوب، نهادی منزوی و جدا از جامعه تلقی نمی‌شود، بلکه به‌عنوان بخشی از پروژه کلان اجتماعی و فرهنگی انقلاب اسلامی تعریف می‌گردد (Shahrani, 2012). فعالیت‌های پرورشی، فرهنگی و اجتماعی مدارس، ابزارهایی برای اتصال دانش‌آموزان به مسائل واقعی جامعه و آرمان‌های انقلاب محسوب می‌شوند (Shirkai & Ardakani, 2012). این پیوند، زمینه‌ای فراهم می‌آورد تا دانش‌آموزان هویت خود را نه صرفاً در چارچوب مدرسه، بلکه در نسبت با جامعه و تاریخ معاصر کشور شکل دهند.

در مجموع، گفتمان انقلاب اسلامی با مفصل‌بندی خاصی از دال‌های اسلامیت، جمهوریت، مردم‌محوری و تمدن‌سازی، چارچوبی کلان برای تعریف جایگاه دانش‌آموز فراهم می‌آورد. در این چارچوب، دانش‌آموز انسانی در حال شدن، کنشگری اجتماعی و اخلاقی، و حامل مسئولیت‌های فردی و جمعی است که تربیت او باید در راستای تحقق آرمان‌های انقلاب اسلامی هدایت شود. این بستر گفتمانی مادر، زمینه‌ای فراهم می‌کند که در آن، گفتمان‌های تربیتی دولت‌های پس از انقلاب شکل می‌گیرند و جایگاه دانش‌آموز را متناسب با اولویت‌ها و مفصل‌بندی‌های خاص خود بازتعریف می‌کنند. فهم این بستر، شرط لازم برای تحلیل دقیق تحولات بعدی و بررسی اقتضائات و تناقضات تربیتی در دوره‌های مختلف پس از انقلاب اسلامی است.

جایگاه دانش آموز در گفتمان دولت‌های عدالت‌محور و اعتدال

تحلیل تطبیقی جایگاه دانش‌آموز در گفتمان دولت‌های عدالت‌محور و اعتدال، مستلزم توجه به تفاوت‌های بنیادین در دال‌های مرکزی، منطق مفصل‌بندی معنا و افق‌های هنجاری هر یک از این گفتمان‌هاست. هر دو دولت در بستر گفتمان مادر انقلاب اسلامی شکل گرفته‌اند، اما با برجسته‌سازی دال‌های متفاوت، روایت‌های متمایزی از عدالت، پیشرفت، نقش دولت و جایگاه سوژه تربیتی ارائه داده‌اند. این تفاوت‌های گفتمانی، به‌طور مستقیم در سیاست‌های آموزشی و در تصویر مطلوب از دانش‌آموز بازتاب یافته و به تولید دو الگوی متمایز از سوژه دانش‌آموزی انجامیده است (Ghorishi et al., 2017). بررسی این دو گفتمان نشان می‌دهد که جایگاه دانش‌آموز نه تنها تابع اهداف آموزشی، بلکه عمیقاً وابسته به منطق سیاسی و ایدئولوژیک حاکم بر هر دوره است.

دولت عدالت‌محور

در گفتمان دولت عدالت‌محور، که در دوره ریاست‌جمهوری محمود احمدی‌نژاد به هژمونی نسبی دست یافت، دال «عدالت» نقش محوری در سازمان‌دهی سایر مفاهیم ایفا می‌کند (Akhavan Kazemi, 2009). عدالت در این گفتمان، بیش از آن‌که مفهومی تکنوکراتیک یا مبتنی بر شاخص‌های توسعه‌ای باشد، معنایی ارزشی، انقلابی و ایدئولوژیک دارد. این دال در پیوند با مفاهیمی چون ولایت‌مداری، جهاد، آرمان‌خواهی و تمدن‌سازی مفصل‌بندی می‌شود و شبکه‌ای معنایی می‌سازد که در آن، سیاست، اخلاق و هویت انقلابی در هم تنیده‌اند (Khajesarvi, 2007). در چنین چارچوبی، آموزش و پرورش ابزاری برای تحقق عدالت انقلابی تلقی می‌شود و دانش‌آموز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین حاملان این پروژه معنایی بازنمایی می‌گردد.

مفصل‌بندی جایگاه دانش‌آموز در گفتمان عدالت‌محور، بر تصویر «دانش‌آموز انقلابی و متعهد» استوار است. این دانش‌آموز نه صرفاً یادگیرنده‌ای در نظام آموزشی، بلکه سوژه‌ای مسئول در قبال آرمان‌های انقلاب اسلامی تلقی می‌شود (Khurmashad, 2013). تعهد در این گفتمان، مفهومی اخلاقی-سیاسی است که با وفاداری به ارزش‌های انقلاب و تبعیت از ولایت پیوند می‌خورد (Imam, 2006). از این منظر، دانش‌آموز مطلوب کسی است که نسبت به مسائل جامعه حساس باشد، روحیه انقلابی داشته باشد و خود را در قبال سرنوشت جمعی مسئول بداند (Khamenei, 2011). این تصویر، جایگاه دانش‌آموز را از سطح فردی فراتر برده و او را به کنشگری در پروژه‌ای کلان ارتقا می‌دهد. کنشگری دانش‌آموز در گفتمان عدالت‌محور، عمدتاً در قالب فعالیت‌های جهادی، خدماتی و انقلابی معنا می‌یابد. اردوهای جهادی، فعالیت‌های داوطلبانه در مناطق محروم و مشارکت در برنامه‌های فرهنگی-انقلابی، به‌عنوان مصادیق عینی کنشگری مطلوب دانش‌آموز برجسته می‌شوند (Radfar, 2016). این نوع کنشگری، بیش از آن‌که بر مهارت‌های مدنی یا گفت‌وگوی سیاسی تأکید داشته باشد، بر عمل انقلابی، ایثار و

خدمت بی‌منت متمرکز است (Shojaei Zand, 2000). در این چارچوب، کنشگری سیاسی به معنای مشارکت در فرآیندهای رسمی دموکراتیک کمتر برجسته می‌شود و جای خود را به کنشگری اخلاقی-ایدئولوژیک می‌دهد.

در گفتمان عدالت‌محور، تقدم اخلاق و ایدئولوژی بر مهارت سیاسی یکی از ویژگی‌های اساسی در تعریف جایگاه دانش‌آموز است. مهارت‌های تحلیلی، گفت‌وگویی یا مدنی، در اولویت دوم قرار می‌گیرند و آنچه اهمیت بیشتری دارد، درونی‌سازی ارزش‌های انقلاب و التزام عملی به آن‌هاست (Motahari, 1984). این رویکرد، تربیت سیاسی را نه به‌مثابه آموزش سازوکارهای مشارکت دموکراتیک، بلکه به‌عنوان فرآیندی اخلاقی و ارزشی درک می‌کند (Salehi Zadeh, 2011). در نتیجه، دانش‌آموز مطلوب بیش از آن‌که یک شهروند منتقد یا مطالبه‌گر باشد، یک کنشگر وفادار و آرمان‌خواه است.

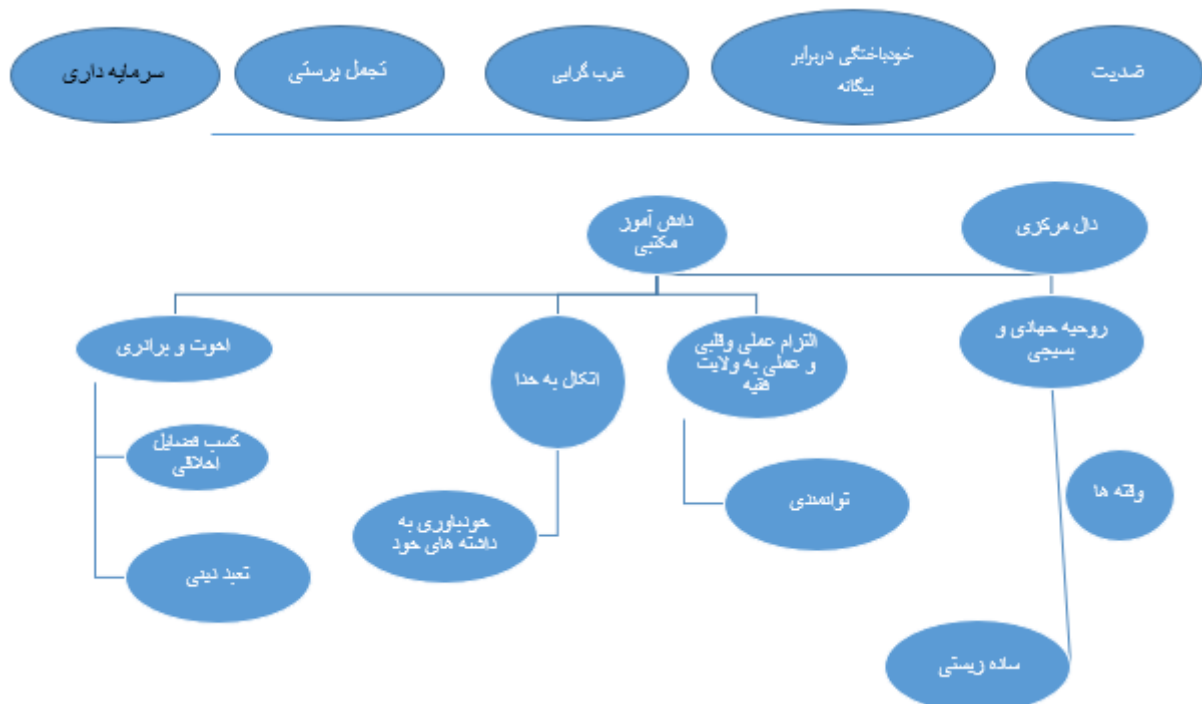
پیامدهای تربیتی گفتمان عدالت‌محور را می‌توان در تقویت حس مسئولیت اجتماعی، همبستگی جمعی و تعلق ایدئولوژیک در میان دانش‌آموزان مشاهده کرد (Manafi Sharif Abad & Zamani, 2012). این گفتمان توانسته است نوعی هویت جمعی مبتنی بر ارزش‌های انقلابی ایجاد کند و دانش‌آموزان را به مشارکت فعال در عرصه‌های اجتماعی ترغیب نماید. با این حال، تمرکز شدید بر ایدئولوژی و اخلاق انقلابی، گاه به حاشیه‌رفتن آموزش مهارت‌های مدنی و انتقادی انجامیده و ظرفیت گفت‌وگوی چندصدایی را محدود کرده است (Beshirieh, 2002). این امر، زمینه بروز نوعی یک‌سویه‌نگری تربیتی را فراهم می‌آورد که در آن، تنوع دیدگاه‌ها کمتر مجال بروز می‌یابد.

جدول ۱. تحلیل گفتمان دولت عدالت‌محور (دولت احمدی‌نژاد)

ردیف	محتوا	مستندات	کد / وقته
۱	احیای معاونت پرورشی در جهت تحقق اهداف قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی در وزارت آموزش و پرورش (مصوب ۱۳۸۵) و ایجاد ساختار متناظر در سطوح استانی، شهرستانی و منطقه‌ای	مصوبه هیئت وزیران	ساختارسازی دینی و اسلامی
۲	انتقال کلیه اختیارات، امکانات، وظایف و پست‌های معاونت پرورشی و تربیت بدنی سابق از سایر معاونت‌ها و واحدهای زیرمجموعه به معاونت پرورشی و تربیت بدنی	مصوبه هیئت وزیران	اهمیت تربیت دینی
۳	سازمان دانش‌آموزی تحت مدیریت و نظارت معاونت پرورشی و تربیت بدنی و ریاست آن بر عهده معاون پرورشی و تربیت بدنی	مصوبه هیئت وزیران	نهادسازی دینی
۵	الزام معاونت‌ها و سازمان‌ها و مؤسسات وابسته به وزارت آموزش و پرورش به هماهنگی با معاونت پرورشی و تربیت بدنی پیش از تصویب و ابلاغ سیاست‌ها و برنامه‌ها به‌منظور عینیت‌بخشی به تقدم ترکیه بر تعلیم و توجه به تربیت دینی، رشد خلاقیت و مهارت‌ها	مصوبه هیئت وزیران	اهمیت رشد و تربیت دینی
۶	ماده ۱۹: تدوین و اجرای برنامه تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش با هدف ارتقای کیفی دانش، مهارت و تربیت اسلامی؛ تحول در برنامه‌های آموزشی و پرورشی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و نیازسنجی	قانون برنامه پنجم توسعه	اسلامیت و معنویت
۷	هدایت تحصیلی بر اساس علائق و ویژگی‌های دانش‌آموزان و توسعه حرفه‌ای و سرمایه انسانی مورد نیاز کشور	قانون برنامه پنجم توسعه	توسعه علمی

۱۳	ارائه برنامه جامع آموزش قرآن شامل روان‌خوانی و فهم قرآن و نیز برنامه تلفیقی قرآن، معارف اسلامی و عربی با اهداف قرآنی	قانون برنامه پنجم توسعه	معنویت
۱۴	به‌کارگیری فناوری ارتباطات و اطلاعات در همه فرایندها برای تحقق عدالت آموزشی، تسهیل فرایندهای موجود و ارائه برنامه‌های آموزشی و دروس به‌صورت الکترونیکی	قانون برنامه پنجم توسعه	هوشمندسازی
۱۵	ایجاد تعامل و ارتباط مؤثر با سایر نظام‌های آموزشی کشور از جمله آموزش عالی به‌عنوان زیرنظام یک نظام واحد	قانون برنامه پنجم توسعه	یکپارچه‌سازی آموزش
۱۷	الزام وزارت آموزش و پرورش به تدوین برنامه احیا، تقویت و سیاست‌گذاری مراکز تربیت معلم با تأکید بر سرمایه‌گذاری مادی و معنوی و تربیت معلمان متعهد و متدین	مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ش. ثبت ۲۸۵، ۸۷/۱۲/۵	اسلامی‌سازی و رفع سکولاریسم
۱۸	«طرح محبت»: ارائه خدمات به دانش‌آموزانی که در خانه با نارسایی‌ها و مشکلات مواجه‌اند و این مسائل پنهان بر رفتار، عملکرد و سرنوشت آتی آنان اثر می‌گذارد	دفتر وزارتی آموزش و پرورش	محرومیت‌زدایی و عدالت آموزشی
۱۹	تبیین افق تربیت در راستای فرهنگ و تمدن اسلامی-ایرانی با تکیه بر قرآن و عترت، تحقق جامعه عدل مهدوی و تربیت نسلی موحد، مؤمن، حقیقت‌جو، خردمند، دانش‌پژوه، عدالت‌خواه، ظلم‌ستیز، جهادگر، شجاع، ایثارگر، ولایت‌مدار و منتظر	برنامه درسی ملی	معنویت‌خواهی، حقیقت‌جویی، عدالت‌خواهی، جامعه مهدوی
۲۰	لزوم ابتدای همه اجزا و عناصر برنامه‌های درسی و تربیتی بر مبانی توحیدی و ارزش‌های اسلام ناب محمدی(ص)	برنامه درسی ملی	توحیدگرا و وحدت‌نگر
۲۱	تقویت و پایداری هویت ملی با تأکید بر تعمیق باورها و ارزش‌های اسلامی، فرهنگ و تمدن اسلام و ایران، زبان فارسی، ارزش‌های انقلاب اسلامی، میهن‌دوستی، وحدت و استقلال ملی	برنامه درسی ملی	وحدت‌نگر و آرمان‌طلبی
۲۲	توجه به نقش فعال، داوطلبانه و آگاهانه دانش‌آموز در فرایند یاددهی-یادگیری و تقویت پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و کارآفرینی	برنامه درسی ملی	دانش‌آموزمحوری
۲۳	تأکید بر مرجعیت معلم در هدایت تربیتی برای تقدم تزکیه بر تعلیم، غنی‌سازی محیط تربیتی و فعال‌سازی دانش‌آموزان در یادگیری و ترغیب به یادگیری مستمر	برنامه درسی ملی	تقدم تزکیه بر تعلیم
۲۴	تقویت بنیان خانواده، تحکیم مناسبات خانوادگی و فراهم‌سازی مهارت‌های تشکیل و مدیریت خانواده بر اساس ارزش‌ها و سبک زندگی اسلامی-ایرانی	برنامه درسی ملی	سبک زندگی اسلامی
۲۵	توجه به نیازهای گوناگون دانش‌آموزان و جامعه در سطوح محلی، منطقه‌ای، ملی و جهانی در همه ساحت‌های تعلیم و تربیت	برنامه درسی ملی	جهان‌اندیشی و تمدن‌سازی
۲۶	تعریف تعلیم و تربیت به‌عنوان فرایندی تعالی‌جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی برای هدایت به حیات طیبه و تکوین و تعالی پیوسته هویت	سند تحول بنیادین	حیات طیبه
۲۷	تبیین «نظام معیار اسلامی» به‌عنوان مبانی و ارزش‌های مبتنی بر اسلام ناب محمدی(ص) و سازگار با آن؛ شامل همه ابعاد زندگی و نفی سکولاریسم	سند تحول بنیادین	معنویت
۲۸	چشم‌انداز ۱۴۰۴: اتکا به قدرت الهی، مبتنی بر نظام معیار اسلامی و فرهنگ و تمدن اسلامی-ایرانی، زمینه‌ساز جامعه جهانی عدل مهدوی و تعامل سازنده با نظام‌های تربیتی جهان	سند تحول بنیادین	تمدن اسلامی-ایرانی، جامعه‌سازی مهدوی، صدور انقلاب
۲۹	تأکید بر شکوفایی فطرت و استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی، انقلابی-ایرانی؛ نظام تعلیم و تربیت عدالت‌محور و مشارکت‌جو با مربیان مؤمن و مدیران تحول‌آفرین	سند تحول بنیادین	عدالت‌خواهی و مشارکت‌جویی؛ تعالی‌جویی و تحول‌آفرینی
۳۰	ویژگی‌های نظام تربیتی: تکلیف‌گرایی، مسئولیت‌پذیری، کرامت نفس، امانت‌داری، خودباوری، کارآفرینی، پرهیز از اسراف، نظم، جدیت، ایثار، قانون‌گرایی، نقادی، نوآوری، استکبارستیزی و دفاع از محرومان	سند تحول بنیادین	وحدت‌اندیشی، حمایت از محرومان، استکبارستیزی، میهن‌دوستی

۳۱	هدف اصلی تعلیم و تربیت شکوفایی، کمال‌یافتگی و اعتلای انسان و برپایی جامعه کمال‌یافته	مراسم رونمایی از سند تحول بنیادین	معنویت
۳۳	مهم‌ترین مأموریت نظام تعلیم و تربیت شناخت انسان به خود و مسیر عبودیت و رهایی از اسارت‌ها	مراسم رونمایی از سند تحول بنیادین	معنویت‌طلبی
۳۴	تحقق انسان و جامعه سعادت‌مند در پیوند علی-سعلولی و ضرورت برپایی عدالت اجتماعی	مراسم رونمایی از سند تحول بنیادین	عدالت‌خواهی
۳۵	امام زمان(عج) به‌عنوان الگو و نقطه اوج در نظام تعلیم و تربیت	مراسم رونمایی از سند تحول بنیادین	مهدویت
۳۶	جامعه عدل مهدوی به‌عنوان نمونه و الگوی زندگی اجتماعی سعادت‌مند و فرصت شکوفایی انسان‌ها	مراسم رونمایی از سند تحول بنیادین	جامعه و تمدن مهدوی
۳۷	ضرورت آماده‌سازی ذهن و ایجاد آمادگی زیست در جامعه عدل مهدوی در نظام تعلیم و تربیت	مراسم رونمایی از سند تحول بنیادین	جامعه و تمدن مهدوی
۳۹	هدف ساختن انسان برای زندگی در «حیات طیبه» و «جامعه مهدوی» با ویژگی‌هایی مانند علم، شجاعت، کارآمدی، حساسیت اجتماعی و احساس عزت	بیست‌وهفتمین اجلاس رؤسای آموزش و پرورش	حیات طیبه و جامعه مهدوی
۴۰	تأکید بر تربیت انسان‌های عاشق، عالم، آگاه، پاک و آرمان‌خواه و طراحی نظام آموزشی برای تحقق این ویژگی‌ها	بیست‌وهفتمین اجلاس رؤسای آموزش و پرورش	آرمان‌گرایی
۴۱	ارزش‌دوستی الهی و انسانی و سپس مطالبه‌گری آن‌ها به‌عنوان ویژگی تربیت‌شدگان	بیست‌وهفتمین اجلاس رؤسای آموزش و پرورش	مهرورزی
۴۲	مسئول و شریک دانستن خود در تحقق آرمان‌های الهی و حرکت عملی فراتر از مطالبه	بیست‌وهفتمین اجلاس رؤسای آموزش و پرورش	جامعه اسلامی
۴۳	ایران به‌مثابه محور عدالت، خداپرستی و آزادی و تأکید بر جایگاه تمدنی ایران در تمدن بشری	بیست‌وهفتمین اجلاس رؤسای آموزش و پرورش	تمدن اسلامی
۴۵	مدرسه و آموزش و پرورش به‌عنوان محل تجلی مهرورزی و عشق به انسان‌ها و فرزندان ملت	بیست‌وهفتمین اجلاس رؤسای آموزش و پرورش	مهرورزی



شکل ۱. جایگاه دانش آموز در گفتمان دولت عدالت‌محور

در مقابل، گفتمان دولت اعتدال که در دوره ریاست‌جمهوری حسن روحانی شکل گرفت، بر دال‌های مرکزی متفاوتی چون توسعه، عقلانیت، تعامل، حقوق شهروندی و مشارکت استوار است (Beshiri, 2014). در این گفتمان، پیشرفت جامعه نه از مسیر تقابل و آرمان‌خواهی ایدئولوژیک، بلکه از طریق عقلانیت، گفت‌وگو و تعامل با جهان تعریف می‌شود (Rouhani, 2013). این تغییر در دال‌های مرکزی، پیامدهای معناداری برای سیاست‌های تربیتی و تصویر مطلوب از دانش‌آموز به همراه داشته است.

مفصل‌بندی جایگاه دانش‌آموز در گفتمان اعتدال، بر تصویر «دانش‌آموز آگاه به حقوق خود» متمرکز است. در این چارچوب، دانش‌آموز به‌عنوان شهروندی در حال رشد تلقی می‌شود که باید نسبت به حقوق و مسئولیت‌های مدنی خود آگاهی پیدا کند (Yousofi, 2004). حقوق شهروندی در این گفتمان، دالی کلیدی است که به بازتعریف رابطه فرد و دولت و نیز نقش آموزش و پرورش در این میان می‌انجامد (Shahrani, 2012). آموزش و پرورش وظیفه می‌یابد زمینه‌ای برای پرورش شهروندان آگاه، منتقد و مشارکت‌جو فراهم آورد.

کنشگری دانش‌آموز در گفتمان اعتدال، بیش از آن‌که در قالب فعالیت‌های جهادی یا ایدئولوژیک تعریف شود، در چارچوب مشارکت مدنی، اجتماعی و حتی سیاسی معنا می‌یابد (Mousavi Behbid et al., 2021). مشارکت در شوراهای دانش‌آموزی، گفت‌وگو درباره مسائل اجتماعی و تمرین مسئولیت‌پذیری مدنی، از جمله مصادیق کنشگری مطلوب در این گفتمان به‌شمار می‌روند (Harji, 2013). این نوع

کنشگری، بر مهارت‌های ارتباطی، گفت‌وگو و تحمل تفاوت‌ها تأکید دارد و می‌کوشد دانش‌آموزان را برای حضور فعال در جامعه‌ای متکثر آماده سازد.

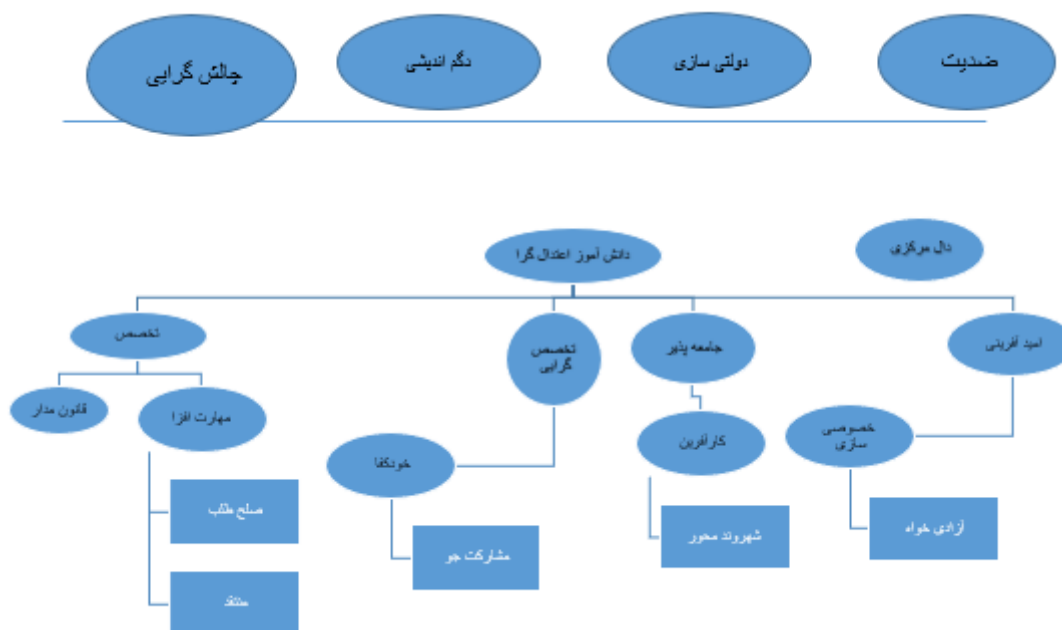
تربیت در گفتمان اعتدال، بر توسعه فردی و اجتماعی استوار است. این رویکرد، رشد توانمندی‌های فردی، مهارت‌های اجتماعی و قابلیت‌های مشارکتی را در کنار آموزش رسمی مورد توجه قرار می‌دهد (Saif, 2011). توسعه در این گفتمان، مفهومی چندبعدی است که ابعاد فرهنگی، اجتماعی و انسانی را نیز دربر می‌گیرد (Baylis & Smith, 1997). در نتیجه، دانش‌آموز مطلوب کسی است که علاوه بر برخورداری از دانش و مهارت، توانایی تعامل، گفت‌وگو و مشارکت مؤثر در جامعه را داشته باشد.

پیامدهای تربیتی گفتمان اعتدال را می‌توان در تقویت مهارت‌های مدنی، افزایش حساسیت نسبت به حقوق فردی و اجتماعی و گسترش نگاه توسعه‌محور در میان دانش‌آموزان مشاهده کرد (Sharifpour, 2008). این گفتمان، زمینه‌ای برای پذیرش تنوع دیدگاه‌ها و تقویت عقلانیت ارتباطی فراهم می‌آورد. با این حال، تأکید بر توسعه و عقلانیت، گاه به کم‌رنگ‌شدن مؤلفه‌های آرمانی و ایدئولوژیک تربیت منجر شده و پیوند عاطفی و ارزشی دانش‌آموزان با آرمان‌های انقلاب را تضعیف کرده است (Khorramshad, 2009). این امر، به‌ویژه برای نسلی که در بستر گفتمان انقلاب اسلامی رشد یافته است، می‌تواند نوعی گسست هویتی ایجاد کند.

جدول ۲. تحلیل گفتمان دولت اعتدال‌محور (دولت روحانی)

ردیف	متن / محتوا	مستندات	وقته / کد
۱	وزارت آموزش و پرورش مکلف است با واگذاری فضاهای آموزشی به فرهنگیان شاغل یا بازنشسته (و در نبود متقاضی به سایر اشخاص) و واریز وجوه به خزانه، طی ده سال آینده حداقل ۵۰٪ خدمات آموزشی موردنیاز را از واحدهای آموزشی واگذار شده یا غیردولتی خریداری کند (در سقف متوسط هزینه سرانه دانش‌آموزان دولتی)	مجلس شورای اسلامی / هیئت دولت	برون‌سپاری، خصوصی‌سازی
۲	تصویب اساسنامه «صندوق حمایت از توسعه مدارس غیردولتی» به منظور حمایت از مؤسسان (با اولویت مناطق محروم) و ایجاد صندوق توسط وزارت با مشارکت مؤسسان و بخش غیردولتی به‌عنوان مؤسسه عمومی غیردولتی با شخصیت حقوقی مستقل	هیئت وزیران (۹۶/۹/۱۹)	خصوصی‌سازی
۳	«طرح همیار مشاور»: انتخاب دانش‌آموزان دارای مهارت ارتباطی، همدلی و رازداری به‌عنوان همیار مشاور و ارائه خدمات مشاوره‌ای پس از آموزش؛ برنامه‌های مشارکتی، دانش‌آموزمحور، حمایتی و داوطلبانه	وزارت آموزش و پرورش	مشارکت‌جویی، مشاوره، ارتباط‌گیری
۴	«کرسی‌های آزاداندیشی دانش‌آموزی»: تمرین بیان مؤثر دیدگاه‌ها، احترام به نظر مخالف و گفت‌وگو در فضای سازنده؛ تقویت مهارت‌های بحث و تبادل‌نظر برای موفقیت تحصیلی و زندگی آینده	وزارت آموزش و پرورش	انتقادگری، پرسشگری، مباحثه
۵	«طرح مدام»: مشارکت دانش‌آموزان در اجرای امور مدرسه با ایفای نقش‌های اجرایی (کادر مدرسه/دبیر)؛ آشنایی نزدیک با مسائل مدرسه، تقویت مسئولیت‌پذیری، همفکری برای حل مسائل، افزایش کارگروهي و اعتمادبه‌نفس	وزارت آموزش و پرورش	مسئولیت‌پذیری، نقش‌آفرینی، جامعه‌پذیری
۶	حرکت از حافظه‌محوری به مهارت‌آموزی به‌عنوان رویکرد اصلی در کلیه برنامه‌های درسی و فعالیت‌های آموزشی و تربیتی	وزارت آموزش و پرورش	مهارت‌محوری

۷	تنوع کتاب‌های درسی: تدوین/انتخاب چند کتاب درسی برای هر پایه به‌نحوی که معلم و مدرسه متناسب با راهبردها و جهت‌گیری خود، گزینه مناسب را انتخاب کنند	وزارت آموزش و پرورش	تمرکززدایی
۸	تمرکززدایی در سیاست‌های آموزشی: واگذاری بخشی از اختیارات دولت به مدرسه (از جمله انتخاب محتوا، راهبردها و ابزارهای آموزشی)	وزارت آموزش و پرورش	تمرکززدایی
۹	معلم محوری به‌عنوان کلیدی‌ترین سیاست آموزش و پرورش عمومی در این دوره	سخنان روحانی	معلم محوری
۱۰	انتخاب مدیران بر اساس مهارت‌های حرفه‌ای و صلاحیت شخصیتی و اخلاقی (با معیارهای اخلاقی و دینی) و پرهیز از دسته‌بندی‌های جناحی در انتصاب‌ها	وزارت آموزش و پرورش /	دموکراسی /
۱۱	تقویت سازوکارهای مشارکت عمومی-خصوصی از طریق جذب مشارکت بخش غیردولتی و توسعه مشارکت نهادهای عمومی غیردولتی در آموزش و پرورش	سخنان روحانی	شایسته‌گزینی / برنامه دولت دوازدهم / خصوصی‌سازی، مشارکت عمومی-خصوصی
۱۲	برجسته‌سازی مردم‌سالاری اسلامی با تأکید بر ساخت سیاسی دموکراتیک و جمهوریت در کنار اسلامیت	وزارت آموزش و پرورش	دموکراسی
۱۳	طراحی سازوکارهای «رقابت تنظیم‌شده» در نظام آموزشی با نگاه به آموزش و پرورش به‌مثابه بازار/سازوکار بازارپایه در برخی اصول مدیریت آموزشی	وزارت آموزش و پرورش	رقابت‌گری
۱۴	کاهش مداخله و تصدی‌گری دولت و تأکید بر مشارکت بیشینه مردم بر مبنای نظریه دولت حداقلی	وزارت آموزش و پرورش	خصوصی‌سازی / دولت حداقلی
۱۵	تضمین مشارکت کامل و مؤثر زنان و فرصت‌های برابر برای انتصاب در سطوح بالای تصمیم‌گیری در حوزه‌های سیاسی و اقتصادی و زندگی عمومی	سند ۲۰۳۰ یونسکو	برابری جنسیتی
۱۶	تضمین دسترسی فراگیران به دانش و مهارت‌های لازم برای ترویج توسعه پایدار (از جمله حقوق بشر، تساوی جنسیتی، صلح، نبود خشونت، شهروندی جهانی، احترام به تنوع فرهنگی) تا ۲۰۳۰	سند ۲۰۳۰ یونسکو	توسعه پایدار، تساوی جنسیتی، شهروندی جهانی
۱۷	تضمین دسترسی برابر زنان و مردان به آموزش عالی و دانشگاهی و آموزش فنی و حرفه‌ای مقرون‌به‌صرفه و کیفی تا ۲۰۳۰	سند ۲۰۳۰ یونسکو	برابری جنسیتی
۱۸	تعهد دولت به تأمین آزادی و امنیت شهروندی، دسترسی به عدالت و دادرسی عادلانه، و مصونیت حریم خصوصی از تعرض غیرقانونی با همکاری سایر قوا	منشور حقوق شهروندی (۱۳۹۵)	تأمین آزادی و امنیت
۱۹	برخوررداری یکسان شهروندان از کرامت انسانی و تمامی مزایای پیش‌بینی‌شده در قوانین و مقررات	منشور حقوق شهروندی (۱۳۹۵)	کرامت انسانی
۲۰	حق مشارکت فعال و تأثیرگذار زنان در سیاست‌گذاری، قانون‌گذاری، مدیریت، اجرا و نظارت و برخورداری از فرصت‌های اجتماعی برابر (بر اساس موازین اسلامی)	منشور حقوق شهروندی (۱۳۹۵)	برابری جنسیتی
۲۱	حق آزادی اندیشه و ممنوعیت تفتیش عقاید؛ منع تعرض یا مؤاخذه صرفاً به دلیل داشتن عقیده	منشور حقوق شهروندی (۱۳۹۵)	آزادی بیان و اندیشه
۲۲	احترام به تنوع و تفاوت‌های فرهنگی مردم ایران به‌عنوان بخشی از میراث فرهنگی در چارچوب هویت ملی	منشور حقوق شهروندی (۱۳۹۵)	تکثر فرهنگی
۲۳	حق دانش‌آموزان برای برخورداری از تعلیم و تربیتی که منجر به شکوفایی شخصیت و استعدادها، احترام به والدین و حقوق دیگران، حفظ هویت فرهنگی و ارزش‌های دینی و ملی، و آمادگی برای زندگی اخلاقی و مسئولانه همراه با تفاهم و مدارا شود	منشور حقوق شهروندی (۱۳۹۵)	صلح‌جویی، تفاهم، مدارا



شکل ۲. جایگاه دانش آموز در گفتمان دولت اعتدال‌محور

تحلیل تطبیقی این دو گفتمان، مجموعه‌ای از تناقضات و تعارضات تربیتی بین‌گفتمانی را آشکار می‌سازد. یکی از مهم‌ترین این تعارضات، تقابل میان عدالت آموزشی ایدئولوژیک و عدالت مبتنی بر شایستگی فردی است. در گفتمان عدالت‌محور، عدالت آموزشی بیشتر در قالب حمایت از محرومان و تحقق آرمان‌های انقلابی معنا می‌یابد (Akhavan Kazemi, 2009). در مقابل، گفتمان اعتدال بر توزیع فرصت‌ها بر اساس شایستگی‌ها و توانمندی‌های فردی تأکید دارد (Ghorishi et al., 2017). این دو تلقی متفاوت از عدالت، به سیاست‌های آموزشی و انتظارات متفاوت از دانش‌آموزان منجر می‌شود.

تقابل میان کنشگری جهادی و کنشگری مدنی-سیاسی از دیگر تعارضات مهم است. گفتمان عدالت‌محور، کنشگری را در قالب خدمت، ایثار و عمل انقلابی تعریف می‌کند (Radfar, 2016)، در حالی که گفتمان اعتدال بر مشارکت مدنی، گفت‌وگو و مطالبه‌گری قانونی تأکید دارد (Yousofi, 2004). این تفاوت، به شکل‌گیری دو الگوی متفاوت از دانش‌آموز کنشگر می‌انجامد که هر یک مهارت‌ها و ارزش‌های خاصی را برجسته می‌کنند.

تعارض میان تربیت آرمان‌محور و تربیت توسعه‌محور نیز یکی دیگر از محورهای اصلی این تحلیل تطبیقی است. تربیت آرمان‌محور در گفتمان عدالت‌محور، بر وفاداری به ارزش‌ها و اهداف کلان انقلاب تأکید دارد (Khurmashad, 2013)، در حالی که تربیت توسعه‌محور در گفتمان اعتدال، بر رشد قابلیت‌ها و آمادگی برای زندگی در جامعه‌ای در حال تغییر تمرکز می‌کند (Baylis & Smith, 1997). هر یک از این رویکردها، پیامدهای متفاوتی برای هویت‌یابی دانش‌آموزان به همراه دارد.

در نهایت، این ناپایداری گفتمانی و تغییر مداوم در تعریف جایگاه دانش آموز، پیامدهایی جدی برای هویت تربیتی دانش آموزان به همراه داشته است. دانش آموزانی که در دوره‌های مختلف با روایت‌های متفاوت و گاه متعارض از «دانش آموز مطلوب» مواجه می‌شوند، ممکن است دچار سردرگمی هویتی شوند و در تلفیق ارزش‌های آرمانی و الزامات توسعه‌ای با دشواری مواجه گردند (Manafi Sharif Abad & Zamani, 2012). این وضعیت، ضرورت بازاندیشی در سیاست‌های تربیتی و تلاش برای ایجاد نوعی انسجام گفتمانی در تعریف جایگاه دانش آموز را بیش از پیش آشکار می‌سازد؛ امری که بدون درک عمیق تفاوت‌ها و تعارضات گفتمانی ممکن نخواهد بود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف واکاوی جایگاه دانش آموز در گفتمان‌های تربیتی ایران پس از انقلاب اسلامی، کوشید نشان دهد که «دانش آموز» نه یک مفهوم ثابت و از پیش تعریف شده، بلکه سوژه‌ای گفتمانی است که در بستر تحولات سیاسی و ایدئولوژیک دولت‌ها، به‌طور مستمر بازتعریف می‌شود. نقطه عزیمت تحلیل، درک انقلاب اسلامی به مثابه یک گفتمان بنیادین بود که چارچوب‌های کلان معنا، هویت و تربیت را در جمهوری اسلامی ایران سامان داده است. در این بستر، آموزش و پرورش به‌عنوان نهادی محوری برای بازتولید نظم گفتمانی و تربیت نسل‌های آینده، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی به تصویر مطلوب از دانش آموز ایفا کرده است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که گفتمان انقلاب اسلامی، با مفصل‌بندی دال‌هایی چون اسلامیت، جمهوریت، مردم‌محوری و تمدن‌سازی، چارچوبی ارزشی و هنجاری برای تعریف جایگاه دانش آموز فراهم کرده است. در این چارچوب مادر، دانش آموز به‌عنوان انسانی در حال شدن، کنشگری اجتماعی و اخلاقی و حامل مسئولیت‌های فردی و جمعی تعریف می‌شود. تقدم تربیت بر آموزش، پیوند مدرسه با جامعه و تأکید بر تعهد و هویت جمعی از مؤلفه‌های اصلی این نگاه کلان است. این بستر گفتمانی، زمینه‌ای را فراهم می‌کند که در آن، دولت‌های مختلف پس از انقلاب، با برجسته‌سازی دال‌های خاص خود، روایت‌های متمایزی از جایگاه دانش آموز ارائه می‌دهند.

تحلیل تطبیقی گفتمان دولت عدالت‌محور و دولت اعتدال نشان داد که اگرچه هر دو در چارچوب کلی انقلاب اسلامی قرار دارند، اما تفاوت در دال‌های مرکزی و منطوق مفصل‌بندی معنا، به تولید دو تصویر متفاوت از دانش آموز انجامیده است. در گفتمان عدالت‌محور، دانش آموز به‌عنوان سوژه‌ای انقلابی، متعهد و آرمان‌خواه بازنمایی می‌شود که کنشگری او عمدتاً در قالب فعالیت‌های جهادی، خدماتی و اخلاقی معنا می‌یابد. در این گفتمان، تربیت بیش از آن‌که بر مهارت‌های مدنی و گفت‌وگویی متمرکز باشد، بر درونی‌سازی ارزش‌های ایدئولوژیک، وفاداری به آرمان‌های انقلاب و تقدم اخلاق بر مهارت سیاسی تأکید دارد. این رویکرد، اگرچه به تقویت حس مسئولیت اجتماعی و تعلق جمعی کمک کرده است، اما در برخی موارد به محدود شدن تنوع دیدگاه‌ها و کمرنگ شدن تربیت انتقادی انجامیده است.

در مقابل، گفتمان اعتدال با برجسته‌سازی دال‌هایی چون توسعه، عقلانیت، تعامل و حقوق شهروندی، تصویر متفاوتی از دانش‌آموز ارائه می‌دهد. در این چارچوب، دانش‌آموز به‌عنوان شهروندی آگاه به حقوق و مسئولیت‌های خود و مشارکت‌جو در فرآیندهای اجتماعی و مدنی تعریف می‌شود. تربیت در این گفتمان، بیشتر بر توسعه فردی و اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و آمادگی برای زیست در جامعه‌ای متکثر و در حال تغییر متمرکز است. این رویکرد، زمینه تقویت عقلانیت ارتباطی و پذیرش تنوع را فراهم می‌آورد، اما در عین حال، خطر کم‌رنگ‌شدن پیوند ارزشی و آرمانی دانش‌آموزان با اهداف کلان انقلاب اسلامی را نیز به همراه دارد.

یکی از مهم‌ترین نتایج این پژوهش، آشکارشدن تعارضات و تناقضات تربیتی بین‌گفتمانی است. تقابل میان عدالت آموزشی ایدئولوژیک و عدالت مبتنی بر شایستگی فردی، میان کنشگری جهادی و کنشگری مدنی-سیاسی، و میان تربیت آرمان‌محور و تربیت توسعه‌محور، نشان می‌دهد که تغییر گفتمان‌های سیاسی، به تغییرات بنیادین در معنا و انتظارات از دانش‌آموز منجر شده است. این تعارضات، صرفاً اختلاف‌نظرهای اجرایی یا مدیریتی نیستند، بلکه ریشه در تفاوت‌های عمیق گفتمانی و هنجاری دارند.

پیامد مهم این وضعیت، ناپایداری هویتی در نظام تربیتی و در تجربه زیسته دانش‌آموزان است. دانش‌آموزانی که در دوره‌های مختلف با روایت‌های متفاوت و گاه متعارض از «دانش‌آموز مطلوب» مواجه می‌شوند، ممکن است در تلفیق ارزش‌های آرمانی، الزامات توسعه‌ای و انتظارات اجتماعی دچار سردرگمی شوند. این ناپایداری می‌تواند به تضعیف انسجام تربیتی، کاهش اعتماد به نظام آموزشی و دشواری در شکل‌گیری هویتی منسجم و پایدار منجر شود.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که مسئله اصلی نظام آموزش و پرورش در ایران پس از انقلاب، نه صرفاً کمبود منابع یا ضعف برنامه‌ریزی، بلکه فقدان انسجام گفتمانی در تعریف جایگاه دانش‌آموز است. تا زمانی که سیاست‌های تربیتی در معرض نوسانات شدید گفتمانی ناشی از تغییر دولت‌ها قرار داشته باشند، امکان شکل‌گیری یک الگوی پایدار و منسجم از تربیت دانش‌آموزان دشوار خواهد بود. این امر ضرورت بازاندیشی در سیاست‌گذاری تربیتی و تلاش برای دستیابی به نوعی هم‌گرایی گفتمانی را برجسته می‌سازد.

در نهایت، این پژوهش نشان داد که تحلیل گفتمانی می‌تواند ابزاری کارآمد برای فهم عمیق‌تر تحولات تربیتی و سیاست‌های آموزشی باشد. توجه به لایه‌های معنایی، هویتی و ایدئولوژیک سیاست‌های تربیتی، امکان عبور از تحلیل‌های صرفاً توصیفی یا فنی را فراهم می‌کند و زمینه‌ای برای نقد و بازسازی آگاهانه نظام آموزش و پرورش به دست می‌دهد. بازتعریف جایگاه دانش‌آموز به‌گونه‌ای که همزمان بتواند ارزش‌های بنیادین انقلاب اسلامی را حفظ کند و پاسخ‌گوی الزامات توسعه فردی و اجتماعی باشد، چالشی اساسی است که آینده تربیت در ایران با آن مواجه است. پرداختن به این چالش، مستلزم گفت‌وگویی نظری و سیاستی فراتر از مرزهای دولت‌ها و گفتمان‌های مقطعی خواهد بود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

This article examines the position of the student within Iranian educational discourses after the Islamic Revolution by conceptualizing education as a fundamentally discursive and political field rather than a neutral technical system. Drawing on discourse theory, the study starts from the assumption that education functions as a key mechanism for the reproduction of social order, political legitimacy, and collective identity. In post-revolutionary Iran, education has been deeply embedded in the revolutionary project and has continuously reflected shifts in dominant political discourses. The Islamic Revolution itself is understood as a foundational discourse that restructured meanings related to politics, culture, and subjectivity by articulating Islam and republicanism as its two core signifiers, thereby redefining the relationship between state, society, and education (Imam, 2006; Khamenei, 2011). Within this framework, the student is not merely an educational actor but a discursive subject whose identity, rights, duties, and modes of agency are constructed through changing articulations of power and meaning (Bagheri, 2019). Existing studies have often addressed Iranian education from philosophical, sociological, or policy-oriented perspectives, yet they have largely neglected a systematic comparative discourse analysis of how different governments redefine the student's position. This gap is particularly evident in analyses comparing justice-oriented and moderation-oriented governments, which represent two distinct yet influential discursive formations in post-revolutionary Iran (Ahmadvand et al., 2023; Ghorishi et al., 2017).

The theoretical framework of the article is grounded in the discourse theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, which conceptualizes discourse as a contingent system of meaning produced through articulatory practices rather than as a reflection of fixed social realities (Laclau & Mouffe, 1980, 2001). Central concepts such as signifier, nodal point, floating signifier, articulation, and hegemony provide the analytical tools for

examining how meanings are temporarily stabilized and how subjects are constituted within specific discursive orders (Howarth et al., 2000; Jorgensen & Phillips, 2010). From this perspective, power operates not only through institutions and coercion but through the production of “truths” and subject positions that appear natural and self-evident (Foucault, 1997, 2008). Applying discourse theory to education allows the study to treat educational policies, official documents, and political speeches as sites where hegemonic meanings about the student are constructed and contested (Rogers, 2011). Education is thus analyzed as a hegemonic field in which the state seeks to shape future citizens by defining desirable forms of identity, morality, and participation (Shahripour, 2008; Sharifpour, 2008). Within this framework, the student emerges as a discursive subject whose position is continuously renegotiated in response to political and ideological shifts.

Methodologically, the study adopts a qualitative and critical discourse analysis approach. The corpus consists of official educational policy documents, key speeches by political leaders, governmental programs, and major policy statements related to education during the justice-oriented government of Mahmoud Ahmadinejad and the moderation-oriented government of Hassan Rouhani. These texts are treated as discursive artifacts that articulate specific meanings of justice, development, participation, and citizenship (Phillips, 2002). The selection of these two governments is based on their distinct discursive logics: the justice-oriented government emphasized revolutionary ideals, ideological justice, and resistance, whereas the moderation-oriented government foregrounded rationality, development, interaction, and civil rights (Akhavan Kazemi, 2009; Beshiri, 2014). Through close textual analysis, dominant signifiers were identified, their relationships mapped, and their role in constructing the student’s position analyzed. This process enabled the identification of nodal points around which meanings of education and student identity were temporarily fixed, as well as points of tension and instability within each discourse (Soltani, 2004).

The analysis of the justice-oriented discourse reveals that “justice” operates as the central nodal signifier, articulated with concepts such as revolutionary commitment, guardianship, jihad, and civilizational mission. Within this discursive formation, the student is constructed as a revolutionary and morally committed subject whose primary role is to contribute to the realization of Islamic and revolutionary ideals (Khajesarvi, 2007; Khurmashad, 2013). Educational practices emphasize ethical formation, ideological loyalty, and service-oriented activism, often manifested in forms of social and “jihadi” engagement such as voluntary service and mobilization for social justice (Radfar, 2016). Political agency is framed less in terms of procedural participation or critical deliberation and more as ethical action aligned with revolutionary values (Motahari, 1984). While this discourse strengthens collective identity, social responsibility, and moral commitment, it also tends to marginalize pluralism and critical skills, as ideological coherence and loyalty take precedence over dialogical and civic competencies (Beshirieh, 2002). The student’s position is thus strongly normatively defined, with limited space for alternative subjectivities.

In contrast, the moderation-oriented discourse articulates development, rationality, interaction, and citizenship as its core signifiers. Here, education is framed as a means of fostering human development, social

participation, and integration into a globalized world (Rouhani, 2013, 2017). The student is constructed as a rights-aware citizen in formation, capable of dialogue, participation, and rational engagement in social and political life (Yousofi, 2004). Educational discourse emphasizes civic skills, communication, tolerance, and institutional participation, such as student councils and structured forms of engagement (Harji, 2013). This rearticulation reflects a shift from ideological justice toward merit-based and capability-oriented understandings of equality and opportunity (Ghorishi et al., 2017). While this discourse expands the space for pluralism and civic participation, it also risks weakening the emotional and ideological bonds that connect students to revolutionary ideals, potentially producing a more fragmented sense of collective identity (Khorramshad, 2009). The student, in this context, becomes a more individualized and reflexive subject, oriented toward personal and social development rather than revolutionary mission.

The comparative analysis highlights significant discursive tensions and educational contradictions between these two formations. Ideological justice is opposed to merit-based justice, jihadi activism to civic participation, and mission-oriented education to development-oriented education. These tensions do not merely reflect policy differences but reveal deeper struggles over the meaning of education, citizenship, and the ideal subject of the Islamic Republic (Manafi Sharif Abad & Zamani, 2012). The continual redefinition of the student across changing political discourses produces instability in educational identity formation, as students are exposed to shifting and sometimes conflicting expectations regarding their role, responsibilities, and modes of agency. The study concludes that one of the central challenges of post-revolutionary Iranian education lies in the lack of discursive continuity in defining the student's position. Without a more integrated articulation that reconciles revolutionary values with developmental and civic competencies, educational policy risks perpetuating identity fragmentation and normative ambiguity. By demonstrating the analytical value of discourse theory for educational research, this article contributes to a deeper understanding of how power, ideology, and meaning intersect in shaping the student as a key subject of post-revolutionary Iranian society.

References

- Ahmadvand, K., Salahi, A., Mahmoudnia, A., & Kashavarz, S. (2023). A Critical Analysis of the Discourse on the Privatization of Education in the Post-Islamic Revolution Context: A Case Study of Reformist and Principlist Discourses. *Journal of the Sociology of Social Institutions*, 10(22), 90-65. <http://journals.sabz.ac.ir/scds/article-1-1509-fa.html&sw=%DA>
- Akhavan Kazemi, B. (2009). Discourse of Justice in the Ninth Government. *Political Awareness Journal*, 1(2), 243-195. <https://rasekhoon.net/article/show/166819>
- Avicenna, I. S. (2021). *The Letters of Ibn Sina*. Qom: Bidar Publications. https://en.wikishia.net/view/Ibn_Sina
- Bagheri, K. (2019). *An Introduction to the Philosophy of Education in the Islamic Republic of Iran* (Vol. 1). Scientific and Cultural Publications. <https://www.iranketab.ir/book/38956-philosophy-of-education>
- Baylis, J., & Smith, S. (1997). *Globalization of World Politics*. Oxford University Press. <https://www.abs.edu.gh/wp-content/uploads/2022/10/Main-textbook-The-Globalization-of-World-Politics.pdf>
- Beshiri, A. (2014). *The Discourse of Moderation: A Review of the Ideas and Thoughts of Dr. Hassan Rouhani*. Tehran: Nisa Publications. <https://www.iranketab.ir/book/28000-political-sociology-of-iran>
- Beshirich, H. (2002). *A Preface to the Political Sociology of Iran, Islamic Republic period*. <https://www.iranketab.ir/book/28000-political-sociology-of-iran>

- Darabi, A. (2016). *Political Currents in Iran*. Research Institute for Culture and Thought. <https://www.iranketab.ir/book/28969-political-currents-in-iran>
- Foucault, M. (1997). *What Dreams Do the Iranian People Have?* Hermes Publications. <https://www.iranketab.ir/book/8701-articles-by-michel-foucault-on-iran>
- Foucault, M. (2008). *Iran: The Spirit of a World without Spirit*. Ney Publications. <https://www.iranketab.ir/book/11620-enfernement>
- Fundamental Transformation Document of Education. (2011). *Fundamental Transformation Document of Education*. Secretariat of the Supreme Council of Education. https://scsj.ricac.ac.ir/article_219906_en.html
- Ghorishi, F., Aghdam, M., & Zayer Kabah, R. (2017). The Transformation of the Discourse of Justice in Iran: A Case Study of the Governments of Mahmoud Ahmadinejad and Hassan Rouhani. *Quarterly Journal of Economic Sociology and Development*, 6(2), 180-133. <https://ensani.ir/fa/article/384543/>
- Gotak, G. L., & Pakseresht, M. J. (2010). *Philosophical Schools and Educational Theories*. Tehran: Samt Publications. <https://www.ketabchin.com/>
- Harji, O. (2013). *Social Skills in Interpersonal Communications*. Tehran: Roshd Publications. https://books.google.mg/books?id=vdH8vjQvM-MC&printsec=frontcover&source=gbs_vpt_read
- Hossein Zadeh, M. A. (2007). *Political Islam in Iran*. Al-Mefid University. <https://www.jstor.org/stable/24590226>
- Howarth, D., Noarval, A., & Stavrakakis, G. (2000). *Discourse Theory and Political Analysis*. Manchester University Press. <https://manchesteruniversitypress.co.uk/9780719056642/>
- Imam, K. (2006). *Velayat-e Faqih: Islamic Government*. Qom: Institute for Education and Research of Imam Khomeini. <https://noorlib.ir/book/info/3281/>
- Jafari, M. T. (1994). *The Culture of the Followers and the Culture of the Pioneers*. Tehran: Scientific and Cultural Publications. <https://ketab.ir/Publisher/b23f2c01-1354-4f97-9cb6-beddad2c351d>
- Jorgensen, M., & Phillips, L. (2010). *Theory and Method in Discourse Analysis*. Tehran: Ney. <https://www.iranketab.ir/book/17457-discourse-analysis-as-theory-and-method>
- Kardan, A. M. (2015). *A Survey of Educational Thoughts in the West*. Samt Publishing. <https://samt.ac.ir/fa/book/210/>
- Khajesarvi, G. (2007). The Ups and Downs of the Discourse of Justice in the Islamic Republic. https://pkn.isu.ac.ir/article_43.html
- Khamenei, S. A. (2011). *Collection of Statements Extracted from the Website Khamenei.ir*. <https://Khamenei.ir>
- Khorramshad, M. B. (2009). *Cultural Reflections of the Iranian Islamic Revolution In - Soft Power of the Islamic Revolution*. Imam Sadiq University Publications. <https://hawzah.net/fa/Article/View/82595>
- Khurmashad, M. B. (2008). The Soft Power of the Islamic Revolution of Iran. https://qpss.atu.ac.ir/article_1765.html
- Khurmashad, M. B. (2013). The Islamic Revolution, Islamic Awakening, and the New Islamic Civilization. *Strategic Culture Journal*(23), 2-4. <https://www.sid.ir/paper/149288/en>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1980). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Verso. <https://www.versobooks.com/products/1158-hegemony-and-socialist-strategy?srsId=AfmBOorjkEbge6n4UO2xpASsPQ380WT8Euzy-JFDcSl4L-JhLbbuCbG>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy*. Verso. <https://files.libcom.org/files/ernesto-laclau-hegemony-and-socialist-strategy-towards-a-radical-democratic-politics.compressed.pdf>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2002). *Recasting Marxism in James Martin: Antonio Gramsci, Critical Assessment of Leading Political Philosophers*. Routledge. <https://negahpub.com/product/>
- Manafi Sharif Abad, K., & Zamani, E. (2012). The Role of the Education System in Cultural Development. *Cultural Engineering Society*(7), 151-134. <https://doi.org/10.1080/17457823.2012.693691>
- Mohammadi, F. (2008). *History of Islamic Culture and Civilization*. Maaref Publishing. <https://noorlib.ir/book/info/21129/>
- Motahari, M. (1984). *Islam and the New Civilization*. Tehran: Sadra Publications. https://sjs.isri.ac.ir/article_143586.html?lang=en
- Mousavi Behbid, S. B., Hasabi, A. A., & Eidar Nabi, A. (2021). Representation of the Ideological Discourse of the Moderation Government in the Education System. *Sociological Research*, 15(4), 52-74. https://soc.garmsar.iau.ir/article_690071.html?lang=en
- Niyaazi Shahr, G. T. (2017). Quranic Teachings. *Journal of Islamic Sciences*(25), 5. <https://www.noormags.ir/view/fa/creator/192181>
- Phillips, N. (2002). *Language Arts & Disciplines*. Sage Publications. <https://www.bisg.org/language-arts-and-disciplines>
- Radfar, F. (2016). *Transformation of Political Culture in the Iranian Republic* <https://elmnet.ir/article/11195968-41222/>
- Rogers, R. (2011). *Critical Approach to Discourse Analysis in Educational Research*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203836149-1/critical-approaches-discourse-analysis-educational-research-rebecca-rogers>
- Rouhani, H. (2013). *Decision-Making in the Foreign Policy of the Islamic Republic of Iran: Structures and Challenges*. Tehran: Expediency Council, Center for Strategic Changes. <https://www.gisoom.com/book/1954822/>
- Rouhani, H. (2017). *Iran Again: The Twelfth Government Program*. <https://ketabnak.com/book/117744/>
- Sabatfar, M. (1999). Iranian Nationalism and the Nationality Issues in Iran. In *Deadlocks of Sociology (Collection of Articles)*. Tehran: Bistoon. http://www.jsi-isa.ir/article_31974_en.html
- Sabzevari, M. H. (2004). *Asrar al-Hikam*. Qom: Religious Publications. <https://noorlib.ir/book/info/1378/>
- Saif, A. A. (2011). *Modern Developmental Psychology: Psychology of Learning and Education*. Doran Publications. <https://ravabook.ir/>
- Salehi Zadeh, A. (2011). An Introduction to Foucault's Discourse Analysis. *Cultural and Social Knowledge Quarterly*(2), 141-157. <https://ensani.ir/fa/article/322406/>
- Shahrani, A. (2012). *Rethinking Governance: Iran in the Twenty-First Century*. Varazdin Publications. <https://ensani.ir/fa/article/135695>

- Shahripour, M. (2008). *Sociology of Education*. Tehran: Samt Publications. <https://www.iase-jrn.ir/>
- Shajaiyan, M. (2003). *The Islamic Revolution and Cultural Approaches*. Center of Islamic Revolution Documents. <https://www.gisoom.com/book/1266858/>
- Sharifpour, M. (2008). *Sociology of Education*. Samt Publishing. <https://journals.sagepub.com/home/SOE>
- Shirkai, J., & Ardakani, H. (2012). *Collection of Resolutions of the Supreme Council of Education*. Ministry of Education, Cultural Deputy, Monadi Tarbiyat Publications. https://www.sce.ir/media/approvals_file/
- Shojaei Zand, A. (2000). The Left and Its Current Position in Iran. *Asr-e Ma Weekly*, 7(182). <https://fa.wikipedia.org/wiki/>
- Soltani, S. A. A. (2004). Discourse Analysis as Theory and Method. *Political Science Quarterly*, 7(28). <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/105625/>
- Velayati, A. A. (2005). *The Dynamics of Islamic Culture and Civilization in Iran*. Tehran: Ministry of Foreign Affairs. <https://hajarpub.ir/product/124678/>
- Yousofi, A. (2004). Political Equality and Its Relation to State Legitimacy. *Journal of Literature and Human Sciences*(12), 88-65. <https://www.sid.ir/paper/417267/fa>
- Zibakalam, S. (2009). *An Introduction to the Islamic Revolution*. Ruznameh Publications. <https://www.gisoom.com/book/44793167/>