



Critical Discourse Analysis of Educational Policy in Iran : Representation of Power and Ideology in the Fundamental Transformation Document of Education

Mahmoud Taajobi¹

Introduction

Educational policies are never neutral; they are discursive arenas where power, ideology, and social hierarchies are produced, legitimized, and reproduced. In post-revolutionary Iran, education has been redefined as a key instrument for transmitting Islamic and revolutionary values. Among all policy documents, the *Fundamental Transformation Document of Education* (FTDE) stands as the most authoritative roadmap for the country's formal education system. This document, approved by the Supreme Council of the Cultural Revolution, claims to reform the educational system based on Islamic-Iranian identity, justice, and moral commitment.

However, despite its transformative rhetoric, the document has received little critical scrutiny regarding its hidden discursive structures, ideological assumptions, and power relations. This study addresses that gap by asking: How does the FTDE represent power and ideology through its linguistic and discursive strategies? Which social groups are foregrounded or marginalized? And what are the implications of these discursive choices for educational justice, linguistic diversity, and critical pedagogy in Iran?

Using van Dijk's (2001) model of Critical Discourse Analysis (CDA), this research unpacks the text at three levels: textual (micro), social cognition (meso), and social context (macro). The focus is on uncovering how language constructs and legitimizes a specific worldview while excluding alternative voices—such as ethnic and linguistic minorities, students with special needs, and critical educational approaches.

1. Department of Education Faculty of Humanities -Bu Ali Sina University.

Background

Over the past two decades, CDA has been increasingly employed in educational policy studies worldwide. Researchers have analyzed mission statements, textbooks, policy meetings, and assessment frameworks to reveal how language perpetuates inequality, marginalization, and ideological dominance (Rogers et al., 2016). In Iran, however, CDA remains underrepresented in educational policy research, despite the highly ideological nature of official documents.

Key themes in international CDA studies include :the representation of gender in textbooks (Barton & Sakwa, 2012), neoliberalism in educational mission statements (Ayers, 2005), and the construction of national identity through curricula. In the Iranian context, a few studies have examined textbooks or higher education policies, but no systematic CDA has been conducted on the FTDE—the most comprehensive educational policy document since the 1979 revolution.

The present study is situated within this gap. It builds on van Dijk's theoretical framework, which emphasizes that discourse is not merely a reflection of social reality but a constitutive force. According to van Dijk, power abuse and inequality are often reproduced through seemingly neutral texts via strategies such as polarization (us/them), lexicalization (positive self-presentation, negative other-presentation), presupposition, and the suppression of alternative discourses.

Method

This research adopts a qualitative, interpretative design based on Faircloughian and van Dijkian CDA. The primary data source is the *Fundamental Transformation Document of Education* (FTDE), approved in 2011 by the Supreme Council of the Cultural Revolution of Iran. The analysis focuses on the document's preamble, macro-goals, strategies, and evaluation indicators.

Van Dijk's three-level model was operationalized as follows:

Textual level (micro): Analysis of syntactic structures (passivization, nominalization, modal verbs), lexical choices (evaluative terms, metaphors, polarization), and coherence markers.

Social cognition level (meso): Identification of underlying presuppositions, implicit knowledge, shared beliefs, and ideological schemas that are naturalized in the text.

Social context level (macro): Examination of institutional power relations, the political-ideological environment of post-revolutionary Iran, and the role of education as a state apparatus.

In addition, a comparative thematic analysis was conducted between the FTDE and two international frameworks: *UNESCO's Education 2030 Framework for Action* and *OECD's Learning Compass 2030*. This comparison helped highlight the ideological specificity of the Iranian document.

Coding was performed manually using a deductive-inductive approach based on van Dijk's categories (e.g., exclusion, foregrounding, polarization, naturalization, lexicalization). Inter-coder reliability was ensured through peer review.

Results

The analysis revealed four major discursive strategies in the FTDE:

1. Lexicalization of Ideology

The document frequently uses positively connoted terms such as “faithful,” “committed,” “revolutionary,” “insightful,” and “pure Muhammadan Islam.” These terms are never defined operationally but function as identity markers. Conversely, no explicit negative terms are directed at internal groups; instead, implicit opposition is constructed against “Western cultural invasion,” “arrogant powers,” and “secular education models.”

2. Polarization (Us vs .Them)

A clear “in-group/out-group” dichotomy pervades the document. The in-group is defined by loyalty to the Islamic Republic, revolutionary values, and *velāyat* (political guardianship of the jurist). The out-group includes Western liberalism, secular humanism, and even non-official Islamic interpretations. This polarization is achieved through contrastive conjunctions, implicit presuppositions, and evaluative adjectives.

3. Exclusion and Marginalization

The FTDE systematically excludes or marginalizes:

Linguistic and ethnic minorities (Azeris, Kurds, Baloch, Arabs, etc). By insisting on Persian as the sole language of instruction without any mention of mother-tongue education.

Students with special needs (physical, intellectual, or emotional) (are mentioned only briefly in instrumental terms, not as rights-holders).

Critical pedagogical approaches (e.g., problem-posing education, democratic classroom, student agency) are completely absent.

Gender is not addressed as an axis of inequality; instead, a traditional, undifferentiated notion of “student” is presumed.

4. Naturalization of Hegemony

The document presents its ideological claims as self-evident truths. For example, the statement “*The mission of the education system is to educate faithful, committed, revolutionary, insightful, creative, and entrepreneurial human beings based on the teachings of pure Muhammadan Islam*” is offered without justification. No alternative educational philosophies (e.g., humanistic, progressive, or multicultural) are acknowledged. This naturalization makes ideological contestation difficult.

5. Comparative Findings with UNESCO and OECD

UNESCO 2030 emphasizes inclusive, equitable, quality education with clear operational definitions of equity, gender equality, and global citizenship.

OECD Learning Compass 2030 focuses on student agency, transformative competencies, and co-agency with peers, teachers, and communities.

In contrast, the FTDE prioritizes **system loyalty, ideological conformity, and national-religious identity** over critical thinking, diversity, or global cooperation.

Discussion

The results demonstrate that the FTDE is not a neutral policy document but a discursive instrument of ideological reproduction. By employing lexicalization, polarization, exclusion, and naturalization, the text constructs a closed universe in which the Islamic Republic's political theology becomes the only legitimate foundation for education.

1. Implications for Educational Justice

Despite explicitly mentioning "educational justice," the FTDE fails to address structural inequalities based on language, region, class, or disability. The insistence on Persian-only instruction perpetuates linguistic discrimination against non-Persian-speaking students, contradicting UNESCO's mother-tongue education principles. Similarly, the absence of gender analysis ignores decades of feminist scholarship on educational equity.

2. Power and Hegemony

From a Foucauldian perspective, the FTDE operates as a regime of truth: it defines what can be said, thought, and practiced in education. Teachers, principals, and curriculum developers are positioned not as critical professionals but as executors of a predetermined ideological agenda. This reduces pedagogical autonomy and stifles innovation.

3. Comparison with International Norms

Compared to UNESCO and OECD frameworks, the FTDE appears inward-looking, security-oriented, and resistant to epistemological pluralism. While international documents encourage preparing students for a diverse, rapidly changing world, the Iranian document seeks to protect students from "cultural invasion" and solidify a monolithic identity.

4. Limitations and Future Research

This study analyzed only one document. Future research should extend CDA to other policy texts, including national curriculum guidelines, teacher training policies, and school textbooks. Moreover, ethnographic studies could investigate how teachers and students resist, negotiate, or appropriate these discourses in everyday classroom interactions.

Conclusion

This extended abstract has presented a critical discourse analysis of Iran's Fundamental Transformation Document of Education using van Dijk's framework. The findings reveal that the document systematically reproduces power and ideology through lexical choices, polarization, exclusion, and naturalization. While claiming to promote justice and transformation, it marginalizes linguistic minorities, students with special needs, critical pedagogies, and gender equity. In comparison with UNESCO and OECD frameworks, the FTDE is characterized by ideological rigidity, system-centeredness, and a defensive stance toward global educational discourse.

The study concludes that educational policy analysis in Iran must move beyond technical or administrative perspectives and adopt critical, discourse-centered approaches. Only by exposing the hidden mechanisms of power and exclusion can scholars and practitioners open spaces for more democratic, inclusive, and just educational futures.

References

- Ayers, D (2005). "Neoliberal Ideology in Community College Mission Statements." *Review of Higher Education*, 28, 527-549. [DOI](#)
- Barton, A., & Sakwa, L (2012). The Representation of Gender in English Textbooks in Uganda." *Pedagogy, Culture & Society*, 20, 173-190. [DOI](#)
- OECD (2019). *OECD Learning Compass 2030*. [OECD Learning Compass 2030](#)
- Rogers, R., Schaenen, I., Schott, C., O'Brien, K., Trigos-Carrillo, L., Starkey, K., & Chasteen, C. C (2016). "Critical Discourse Analysis in Education :A Review of the Literature, 2004 to 2012." *Review of Educational Research*, 86(4), 1192-1226. [DOI](#)
- UNESCO (2015). *Education 2030 Framework for Action*. [UNESCO Document](#)
- Van Dijk, T. A (2001). "Critical Discourse Analysis." In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton Eds., *The Handbook of Discourse Analysis* pp. 349-371. Blackwell. [DOI](#)



تحلیل گفتمان انتقادی سیاست‌گذاری آموزشی در ایران: بازنمایی قدرت و ایدئولوژی در سند تحول بنیادین

محمود تعجبی^۱

مقاله پژوهشی

چکیده

این مقاله با تمرکز بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران به عنوان یکی از مهم‌ترین اسناد سیاست‌گذاری آموزشی پس از انقلاب اسلامی، به تحلیل گفتمان انتقادی آن می‌پردازد تا لایه‌های پنهان قدرت و ایدئولوژی در متن و ساختار این سند آشکار شود. تحلیل ایدئولوژی در گفتمان ون‌دایک، نشان می‌دهد چگونه این الگوها می‌توانند ساختارهای پنهان سلطه، تبعیض و حذف یا تثبیت ارزش‌ها را در سند تحول بنیادین شناسایی کنند. تحلیل محتوای این سند نشان می‌دهد که گفتمان‌های مسلطی چون اسلامی‌سازی علوم، عدالت آموزشی و هویت‌سازی دینی- ملی در لایه‌های عمیق‌تر زبان و ساختار متن بازتولید شده و به مشروعیت‌بخشی به نظم موجود کمک می‌کنند. با بررسی اهداف کلان، راهبردها و شاخص‌های ارزیابی، مشخص می‌شود که چگونه ارزش‌ها و هنجارهای ایدئولوژیک خاص به صورت نظام‌مند در نظام آموزشی نهادینه و در مقابل، صداها، بدیل، رویکردهای آموزشی انتقادی، یا ارزش‌های برخاسته از تنوع فرهنگی و اجتماعی به حاشیه رانده می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: آموزش، بازتولید قدرت، گفتمان مسلط، کتاب‌های درسی، عدالت آموزشی.

۱- مقدمه

در سال‌های اخیر، پژوهشگران حوزه سیاست‌گذاری آموزشی توجه روزافزونی به مسائل متضاد عدالت و بی‌عدالتی، برابری و نابرابری، همچنین مسائل مربوط به گروه‌های خاص دانش‌آموزی داشته‌اند. در ایران نیز، با توجه به تنوع قومی، زبانی و اجتماعی، این موضوعات از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند. دانش‌آموزانی که زبان مادری آن‌ها فارسی نیست (مانند دانش‌آموزان ترک، کرد، بلوچ، عرب و دیگر اقوام)، دانش‌آموزان مناطق محروم، کودکان کار و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، از جمله گروه‌هایی هستند که در معرض بی‌عدالتی‌های آموزشی قرار دارند. در این میان، زبان فارسی به‌عنوان زبان رسمی آموزش، نقش کلیدی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی ایران ایفا می‌کند. با این حال، چالش‌های مربوط به آموزش به زبان مادری و چگونگی انطباق برنامه‌های درسی با نیازهای دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان، از جمله موضوعات بحث‌برانگیز در حوزه عدالت آموزشی است. برخی پژوهشگران ایرانی با الهام از رویکردهای انتقادی، به بررسی این مسائل پرداخته‌اند و تأکید کرده‌اند که سیاست‌های آموزشی باید به‌جای تقویت یکسان‌سازی زبانی و فرهنگی، به تنوع و انعطاف‌پذیری توجه کنند.

تحلیل گفتمان انتقادی به‌عنوان یک چارچوب روش‌شناختی، می‌تواند ابزار قدرتمندی برای بررسی سیاست‌های آموزشی ایران باشد. برای مثال، با تحلیل متون رسمی آموزشی، اسناد بالادستی و سخنان مسئولان، می‌توان دریافت که گفتمان مسلط آموزشی چگونه به بازتولید نابرابری‌های زبانی و اجتماعی می‌پردازد. آیا سیاست‌های کنونی به دنبال تقویت هویت چندفرهنگی هستند یا به حاشیه‌رانی گروه‌های زبانی غیرفارسی دامن می‌زنند؟ چگونه می‌توان از طریق بازنگری در سیاست‌های زبانی، فرصت‌های آموزشی عادلانه‌تری برای همه دانش‌آموزان فراهم کرد؟

واکاوی این رویکردها می‌تواند الهام‌بخش پژوهشگران ایرانی باشد تا با استفاده از تحلیل گفتمان انتقادی، به واکاوی عمیق‌تر مسائل آموزشی ایران بپردازند. برای نمونه، می‌توان سیاست‌های آموزش زبان فارسی را در مناطق دوزبانه تحلیل کرد یا نحوه بازنمایی اقوام و زبان‌های محلی در کتاب‌های درسی را مورد بررسی قرار داد. این‌گونه پژوهش‌ها نه تنها به درک بهتر نابرابری‌های آموزشی کمک می‌کنند، بلکه می‌توانند راهکارهای عملی برای سیاست‌گذاران ارائه دهند.

در نهایت، تلفیق حوزه‌های تحلیل گفتمان و سیاست‌گذاری آموزشی در ایران می‌تواند به خلق گفتمان‌هایی بی‌انجامد که در آن‌ها عدالت زبانی، احترام به تنوع فرهنگی، و توجه به نیازهای گروه‌های محروم در اولویت قرار گیرد. این چالش‌ها و فرصت‌ها نشان می‌دهند که چگونه مطالعات انتقادی می‌توانند در بافت ایرانی به غنای بحث‌های سیاستی کمک کنند.

۲- سیاست‌گذاری آموزشی و تحلیل گفتمان انتقادی

در حالی که سیاست‌گذاری به‌طور گسترده و در چارچوب‌های متنوعی تعریف شده است؛ بسیاری از این تعاریف مانعی برای بهره‌گیری از دیدگاه‌های گفتمانی در فهم و تحلیل سیاست‌ها و کنش‌های روزمره مرتبط با آن ایجاد نمی‌کنند. همان‌طور که سیبولکا (Cibulka, 1995: 107) اشاره می‌کند، مطالعات سیاست‌گذاری در واقع شامل زیرحوزه‌های جداگانه‌ای با تأکیدات متمایز (هرچند هم‌پوشان) است. بنابراین، از منظر روش‌شناختی، می‌توان استدلال کرد که بکارگیری دیدگاه‌های گفتمانی در مطالعات سیاست‌گذاری آموزشی، نه تنها سودمند، بلکه ضروری است؛ چرا که این حوزه از طیف گسترده‌ای از علوم اجتماعی، انسانی و سیاسی بهره می‌گیرد. در بسترهای مختلفی چون علوم سیاسی (Townshend, 2004) و جامعه‌شناسی (Bhatia, 2006) جامعه‌شناسی (Perez, 2013)، روان‌شناسی تربیتی (Lester & Gabriel, 2014) و سایر حوزه‌ها، شاهد رشد فزاینده استفاده از روش‌های تحلیل گفتمان هستیم. در این میان، **تحلیل گفتمان انتقادی** به‌صورت گسترده‌ای در آموزش و سیاست‌گذاری آموزشی به کار گرفته شده است (Rogers, et al, 2016).

در حوزه سیاست‌گذاری آموزشی، پژوهشگران از تحلیل گفتمان انتقادی برای تحلیل محتوا و نقش زبان در تمام مراحل چرخه حیات یک سیاست استفاده کرده‌اند؛ از تعریف یک مسئله سیاستی، فرایند تدوین و تصویب، تا نحوه اجرا، بازنمایی، واکنش‌ها و نقدهای وارد بر آن سیاست‌ها. در هر یک از این مراحل، تحلیل گفتمان انتقادی به بررسی گفتارها و متون پرداخته است؛ آن گفتارها و متونی که واقعیت‌های اجتماعی و درک‌های سیاستی را می‌سازند و مشروعیت می‌بخشند. سیاست‌گذاری آموزشی در جوامع معاصر، فراتر از یک فرایند اداری یا صرفاً فنی، بستری پیچیده و چندلایه از بازتولید معانی، ایدئولوژی‌ها و نظم‌های گفتمانی است. در ایران پس از انقلاب اسلامی، سیاست‌گذاری آموزشی به‌ویژه با هدف پیوند زدن آموزش رسمی با ارزش‌های اسلامی و انقلابی بازتعریف شده است. در این راستا، اسنادی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان نقشه‌راه آموزش رسمی کشور، تلاش دارند تا محتوا، هدف و هویت آموزش را با خوانشی خاص از آموزه‌های دینی و انقلابی همسو سازند.

از آنجا که زبان ابزار اصلی انتقال و تکوین سیاست‌هاست، تحلیل زبان اسناد رسمی می‌تواند لایه‌های پنهان قدرت، سلطه و بازنمایی را آشکار سازد. چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی و به‌ویژه مدل سه‌لایه‌ای ون دایک، به‌عنوان یک رویکرد نظری و روش‌شناختی، این ظرفیت را دارد که سیاست آموزشی را نه فقط در قالب مفاهیم کلان، بلکه در ساختارهای زبانی آن بازشناسی کند. ون دایک با تأکید بر رابطه‌ی ساختارهای زبانی و ساختارهای اجتماعی، نشان می‌دهد که چگونه گفتمان‌ها در سطح متن، شناخت اجتماعی و بافت اجتماعی، نظم‌های قدرت را بازتولید می‌کنند.

نمونه‌های مورد تحلیل در پژوهش‌های مرتبط، طیفی گسترده از متون سیاست‌گذارانه را شامل می‌شوند، از جمله:

الف. **بیانیه‌های مأموریتی، اهداف آموزشی و کتاب‌های درسی، رسمی و غیررسمی** که به‌طور مستقیم در پاسخ به سیاست‌های کلان تولید شده‌اند (Barton & Sakwa, 2011; Ayers, 2005).

ب. **جلسات سیاست‌گذاری، مستندات مشورتی و فرایندهای تصمیم‌سازی**، که لایه‌هایی از تضاد منافع و ائتلاف‌های گفتمانی را بازتاب می‌دهند (Gabriel & Lester, 2014; Arnott & Ozga, 2010).

در ایران، به‌ویژه پس از پیروزی انقلاب اسلامی، بررسی و نقد سیاست‌های آموزشی از منظر تحلیل گفتمان انتقادی (CDA) جایگاهی ویژه یافته است. این رویکرد، که بر آشکارسازی روابط قدرت، ایدئولوژی و بازتولید ساختارهای سلطه در متن و گفتار تمرکز دارد، می‌تواند به فهم عمیق‌تر فرایندهای تصمیم‌گیری و اجرای سیاست‌ها در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی کمک کند. در چارچوب مدیریت آموزشی و آموزش سازمانی، اسناد، متون و سیاست‌ها نه تنها ابزارهای اجرایی، بلکه حاملان پیام‌ها و ارزش‌های ایدئولوژیک هستند که بر هویت، نگرش و رفتار کنشگران آموزشی اثرگذارند. به‌عنوان نمونه، **اسناد بالادستی نظام آموزشی** همچون **سند تحول بنیادین آموزش و پرورش**، **سرشار از واژگان ایدئولوژیک**، مفاهیم ارزشی و چارچوب‌های معنایی هستند که بازتولید سلطه فرهنگی و مذهبی را ممکن می‌سازند و از این طریق مسیر سیاست‌گذاری را در جهت خاصی هدایت می‌کنند. **کتاب‌های درسی**، به‌ویژه در حوزه‌هایی چون تعلیمات دینی، تاریخ و زبان فارسی، اغلب حامل بازنمایی خاصی از مفاهیمی چون دیگری، جنسیت، ملیت و شهروندی‌اند که می‌توان با استفاده از رویکرد CDA لایه‌های پنهان، سوگیری‌های ایدئولوژیک و الگوهای بازنمایی آن‌ها را کشف و تحلیل کرد. از سوی دیگر، **سیاست‌های جذب، گزینش و تربیت معلمان و دانشجویان** نیز در بسیاری موارد بر پایه گفتمان‌هایی مانند تعهد انقلابی، تربیت اسلامی و الگوهای بومی شکل گرفته‌اند. این نوع گفتمان‌ها، ضمن تثبیت یک چارچوب هویتی خاص، امکان حضور و بروز هویت‌های جایگزین، متنوع یا انتقادی را محدود می‌کنند و از این طریق بر ساختار سازمانی آموزش اثر می‌گذارند.

همچنین، **تحلیل واکنش معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان** در برابر سیاست‌هایی نظیر **رتبه‌بندی معلمان**، **نظام کنکور**، **حذف یا یکسان‌سازی کتب درسی** و سایر اصلاحات آموزشی، از منظر گفتمانی می‌تواند نشان دهد که چگونه کنشگران آموزشی در مقام عاملان فعال، در فرایند پذیرش، مقاومت یا بازتعریف سیاست‌ها نقش‌آفرینی می‌کنند. چنین تحلیلی در مدیریت آموزشی اهمیت مضاعف دارد، زیرا سیاست‌های آموزشی نه تنها در سطح کلان بلکه در بطن سازمان‌های آموزشی و در تعاملات روزمره معلمان، مدیران و خانواده‌ها شکل می‌گیرند.

به این ترتیب، بهره‌گیری از تحلیل گفتمان انتقادی در مطالعات مدیریت آموزشی و آموزش سازمانی، امکانی فراهم می‌آورد تا به جای نگاه صرفاً فنی یا اجرایی، به جنبه‌های پنهان و ایدئولوژیک سیاست‌ها نیز پرداخته شود و مسیرهایی برای شکل‌گیری رویکردهای مشارکتی، فراگیر و عدالت‌محور در نظام آموزشی گشوده گردد. هدف این مطالعه، تحلیل ساختارهای گفتمانی پنهان در سیاست‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌های آموزش و پرورش، باتمركز بر مؤلفه‌های شناختی، اجتماعی و گفتمانی مورد نظر ون‌دایک است. از آنجا که زبان هم وسیله انتقال معنا و هم سازنده واقعیت‌های اجتماعی است، تحلیل دقیق گفتمان سیاست‌های آموزشی می‌تواند دیدگاه‌هایی عمیق درباره فرآیند بازتولید سلطه، نابرابری و طرد اجتماعی در نظام آموزش ارائه دهد. این مطالعه با نمونه‌کاوی متون رسمی منتشر شده از سوی وزارت آموزش و پرورش در دهه گذشته انجام شده و از روش تحلیل گفتمان انتقادی ون‌دایک در سه سطح تحلیل استفاده می‌کند: ساختارهای گفتمانی متن، شناخت اجتماعی، و بافت اجتماعی-سیاسی، یافته‌ها نشان می‌دهد که متون سیاست‌گذاری بیشتر بازتولیدکننده گفتمان مسلط هستند و در بازنمایی گروه‌های به حاشیه رانده شده از جمله دانش‌آموزان مناطق محروم، اقلیت‌های زبانی و مذهبی و دانش‌آموزان با نیازهای خاص از استراتژی‌های حاشیه‌سازی و تقلیل‌گرایانه استفاده شده است. نتایج پژوهش حاکی از ضرورت بازنگری در زبان سیاست‌گذاری آموزشی برای حرکت به سوی عدالت آموزشی و تقویت صداها به حاشیه‌رانده شده است (جدول ۱).

جدول ۱: گفتمان سیاست‌گذاری آموزشی

تحلیل براساس ون‌دایک	عبارت نمونه	کدگفتمانی
ایجاد تقابل بین "ما" و "دیگران" و تأکید بر ناتوانی گروه هدف	دانش‌آموزان مناطق دورافتاده نیاز به حمایت مضاعف دارند	دیگرسازی
نادیده گرفتن هویت مستقل اقلیت‌ها و تقلیل آن‌ها به کلیت فرهنگی مسلط	توانمندسازی اقلیت‌ها در چارچوب فرهنگ ملی تعریف می‌شود	تقلیل‌گرایی
اولویت دادن به منافع نظام سیاسی به جای نیازهای دانش‌آموزان	نظام آموزش باید در خدمت اهداف کلان نظام باشد	جهت‌گیری ایدئولوژیک

پس از انقلاب ۱۳۵۷، سیاست‌گذاری آموزشی در جمهوری اسلامی ایران بیش از پیش تحت تأثیر گفتمان دینی-ایدئولوژیک قرار گرفت. هدف اصلی، همسوسازی نظام آموزش و پرورش با ارزش‌های اسلامی و اهداف انقلابی بوده است. در این میان، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اسناد راهبردی در دهه‌های اخیر، جایگاهی محوری در بازتعریف مفاهیم تربیت، هویت و هدفمندی آموزش دارد. با توجه به نقش کلیدی زبان در انتقال، تثبیت و بازتولید سیاست‌ها، تحلیل گفتمان اسناد سیاستی می‌تواند سازوکارهای پنهانی را که در تولید نظم اجتماعی و ایدئولوژیک نقش دارند، آشکار

سازد. تحلیل گفتمان انتقادی، به‌ویژه چارچوب ون‌دایک، ابزاری قدرتمند برای بررسی پیوند میان زبان، ایدئولوژی و قدرت در متون رسمی است.

۳- مرور نوشتگان

در دهه گذشته، پژوهشگران حوزه آموزش به‌طور فزاینده‌ای به تحلیل گفتمان انتقادی‌عنوان رویکردی برای پاسخ به پرسش‌هایی درباره روابط میان زبان و جامعه روی آورده‌اند. راجرز، برکس، موسلی، هوی و او-گارو (۲۰۰۵) مروری نظام‌مند بر مطالعات تحلیل گفتمان انتقادی در حوزه آموزش انجام دادند که از پنج پایگاه داده علوم اجتماعی، در بازه زمانی سال‌های ۱۹۸۰ تا ۲۰۰۳ بهره گرفت. واژه کلیدی مورد استفاده در جست‌وجو، تحلیل گفتمان انتقادی بود. این مرور شامل پژوهش‌هایی بود که در کلاس‌های رسمی آموزشی یا در فضاهای آموزشی غیررسمی (مانند موزه‌ها، خانواده‌ها و برنامه‌های پس از مدرسه) انجام شده بودند و نیز مطالعه‌هایی که به تولید، تفسیر و کاربرد انواع مختلف متون (نظیر اسناد سیاست‌گذاری، کتاب‌های درسی) می‌پرداختند. یافته‌های این مرور در سال ۲۰۰۵ نشان داد که مقدار قابل توجهی از کارهای تجربی در حوزه آموزش با استفاده از تحلیل گفتمان انتقادی صورت گرفته است که طیفی گسترده از مسائل را بررسی می‌کردند. محورهای این تحقیقات از مطالعه ایدئولوژی‌های نهفته در کتاب‌های درسی (هبرله، ۲۰۰۰) گرفته، تا بازنمایی جنسیت در یادگیری (یانگ، ۲۰۰۰)، و نحوه کسب رضایت در جلسات کمیته آموزش ویژه (راجرز، ۲۰۰۳) را در بر می‌گرفتند. مقاله‌های نظری نیز شامل مباحث مفهومی (مانند بیچ، ۱۹۹۷؛ رمپتون، ۲۰۰۱)، نقدهایی بر رویکرد گفتمان انتقادی (پرایس، ۱۹۹۹؛ ویدوسون، ۱۹۹۸) و همچنین جهت‌گیری‌های پژوهشی در حوزه‌های خاص مانند مطالعات سوادآموزی (برنز و مورل، ۲۰۰۵) بودند.

۴- چارچوب نظری: تحلیل گفتمان انتقادی از دیدگاه ون‌دایک

تحلیل گفتمان انتقادی در پی آن است که نشان دهد چگونه متون زبانی، ابزار بازتولید روابط قدرت و ایدئولوژی‌ها هستند. ون‌دایک، یکی از نظریه‌پردازان برجسته این حوزه، گفتمان را در سه سطح بررسی می‌کند:

۱. **سطح متنی:** شامل عناصر زبانی مانند واژگان، نحو، انسجام و سازمان‌دهی اطلاعات است. در این سطح، ساختار زبانی متون و انتخاب‌های واژگانی مورد توجه قرار می‌گیرند.
۲. **سطح شناخت اجتماعی:** به بررسی باورها، طرحواره‌های ذهنی، ایدئولوژی‌ها و پیش‌فرض‌های نهفته در ذهن کنشگران اجتماعی می‌پردازد. این سطح، پیوند میان زبان و اندیشه را روشن می‌سازد.
۳. **سطح بافت اجتماعی:** بررسی موقعیت‌های قدرت، نقش نهادها، و روابط میان گروه‌های اجتماعی در بازتولید گفتمان است.

در این میان، بهره‌گیری از چارچوب‌های نظری تحلیل گفتمان انتقادی ون دایک، می‌تواند ابعاد پنهان سیاست‌ها و متون آموزشی را روشن‌تر سازد. ون دایک بر استراتژی‌های گفتمانی متعددی تأکید دارد که در حوزه آموزش نیز به‌وفور قابل مشاهده‌اند. از جمله این استراتژی‌ها می‌توان به قطب‌بندی ما/آن‌ها اشاره کرد که با ترسیم مرزهای هویتی میان گروه خودی و دیگری، به تقویت انسجام درون‌گروهی و همزمان طرد یا بی‌اعتبارسازی گروه‌های بیرونی می‌انجامد. حذف یا طرد نیز در متون و اسناد آموزشی، از طریق نادیده گرفتن یا کم‌رنگ کردن حضور گروه‌های اجتماعی، اقلیت‌ها، یا دیدگاه‌های مخالف، عمل می‌کند. طبیعی‌سازی ایدئولوژی، به‌عنوان یکی دیگر از این راهبردها، زمانی رخ می‌دهد که ارزش‌ها و باورهای خاص به‌گونه‌ای بازنمایی شوند که طبیعی، بدیهی یا غیرقابل چالش جلوه کنند و از این طریق بر تصمیم‌گیری‌های مدیریتی و سیاست‌گذاری آموزشی اثرگذار باشند. در نهایت، کاربرد واژگان ارزشی با بار مثبت یا منفی، ابزاری قدرتمند برای جهت‌دهی به برداشت مخاطبان از پدیده‌ها، کنشگران و رویدادهاست و می‌تواند در شکل‌دهی نگرش‌ها و رفتارهای آموزشی نقشی اساسی ایفا کند. بکارگیری این استراتژی‌ها در مطالعه مدیریت آموزشی و آموزش سازمانی، این امکان را فراهم می‌سازد که پژوهشگر نه تنها به لایه‌های آشکار متون و سیاست‌ها بلکه به سازوکارهای ضمنی تولید و بازتولید قدرت، هویت و ایدئولوژی در بطن نظام آموزشی پی ببرد. به‌عنوان مثال، قطب‌بندی ما/آن‌ها در برخی کتاب‌های تاریخ و تعلیمات اجتماعی، با تأکید بر ایران اسلامی در برابر غرب سلطه‌گر یا بیگانگان فرهنگی بازتولید می‌شود؛ این شیوه، ضمن تقویت هویت جمعی مطلوب سیاست‌گذاران، موجب برجسته‌سازی فاصله و تمایز با دیگر گروه‌ها می‌شود.

حذف یا طرد نیز در اسناد و محتوای آموزشی از طریق نادیده گرفتن یا کم‌رنگ کردن نقش زنان در تاریخ، حذف دستاوردهای اقلیت‌های مذهبی یا قومی و چشم‌پوشی از روایت‌های جایگزین درباره رویدادهای ملی، خود را نشان می‌دهد. در مورد طبیعی‌سازی ایدئولوژی، می‌توان به مفاهیمی همچون تعهد انقلابی، تربیت اسلامی یا حجاب برتر در متون درسی و آیین‌نامه‌های مدارس اشاره کرد که به‌گونه‌ای عرضه می‌شوند که گویی این مفاهیم از پیش بدیهی، طبیعی و غیرقابل چالش هستند و هرگونه پرسشگری نسبت به آن‌ها از دایره مشروعیت خارج است. در نهایت، کاربرد واژگان ارزشی نیز نقشی کلیدی ایفا می‌کند؛ به‌طور مثال، استفاده از واژگانی چون شهید، استکبار، مجاهد، خودی و غیرخودی در کتب دینی و تاریخی، بار معنایی خاصی به مفاهیم و کنشگران می‌بخشد و چارچوب تفسیری معینی را به مخاطب القا می‌کند.

۵- روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش تحلیل کیفی مبتنی بر تحلیل گفتمان انتقادی است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی مبنای نقد و بررسی است که به مفاهیمی همچون تربیت اسلامی، عدالت آموزشی، هویت دینی- انقلابی، و رسالت نظام تعلیم و تربیت می‌پردازد.

معیارهای تحلیل گفتمان انتقادی

۱. ساختار نحوی

- تحلیل ساختارهای نحوی به بررسی ویژگی‌های دستوری متن از جمله:
- استفاده از جملات مجهول برای حذف عاملان اجتماعی (مثلاً توسعه آموزشی متحول شده به جای دولت سیستم آموزشی را متحول کرد).
- قرار دادن گروه‌های اسمی خاص در ابتدای جمله برای برجسته‌سازی (مثلاً دانش‌آموزان مناطق محروم از امکانات محرومند).
- افعال الزامی (مثل باید) برای القای اجبار ایدئولوژیک.
- در اسناد سیاستی ایران، جملات مجهول مانند برنامه‌ریزی آموزشی اصلاح شد ممکن است ابهام در مسئولیت‌پذیری ایجاد کند.

۲. واژگان ارزشی

- بررسی بار ارزشی واژگان برای کشف جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک:
- پیشرفت آموزشی (مثبت) در مقابل شکست تحصیلی (منفی).
- استفاده از استعاره‌هایی مانند جنگ با بی‌سوادی برای طبیعی‌سازی گفتمان نظامی‌گونه.
- واژه‌هایی مانند دانش‌آموز ممتاز که طبقه‌بندی‌های اجتماعی را بازتولید می‌کنند.

۳. استراتژی‌های ایدئولوژیک

بر اساس چارچوب ون دایک این استراتژی‌ها شامل حذف، برجسته‌سازی، قطبی‌سازی و طبیعی‌سازی است. (جدول ۲)

جدول ۲: استراتژی‌های ایدئولوژیک

مثال	توضیح	استراتژی
عدم اشاره به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در اسناد آموزشی	نادیده گرفتن گروه‌های خاص	حذف
تکرار عدالت آموزشی در سخنرانی‌های سیاستمداران	تکرار واژگان کلیدی	برجسته‌سازی
فرهنگ ایرانی و تهاجم فرهنگی غرب	تقسیم جهان به ما و آنها	قطبی‌سازی
جمله زبان فارسی تنها زبان آموزش است بدون استدلال	ارائه ایدئولوژی به‌عنوان امری بدیهی	طبیعی‌سازی

۶- تحلیل تطبیقی

در متون آموزشی ایران، قطبی‌سازی میان هویت ملی و دیگری (مثل غرب) از طریق واژگانی مانند استکبارستیزی مشهود است. این چارچوب تحلیلی با ترکیب ساختارهای زبانی، بار ارزشی واژگان و استراتژی‌های ایدئولوژیک، ابزاری قدرتمند برای کشف روابط قدرت در متون آموزشی فارسی فراهم می‌کند. (جدول ۳) مطالعات آینده می‌توانند با تمرکز بر متون دیجیتال (مانند شبکه‌های اجتماعی آموزشی) این چارچوب را گسترش دهند.

جدول ۳: ارزش‌گذاری نحوی و واژگانی

ابزارهای پژوهشی	هدف تحلیل	معیار
متون تفسیری	کشف پنهان‌سازی قدرت	ساختار نحوی
تحلیل محتوای کیفی	شناسایی جهت‌گیری‌های پنهان	واژگان ارزشی
تحلیل گفتمان انتقادی کلاسیک	ردیابی ایدئولوژی مسلط	استراتژی‌های ون دایک

نمونه ۱- بند ۳ سند تحول بنیادین

در اسناد کلان آموزشی جمهوری اسلامی ایران، از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، رسالت نظام تعلیم و تربیت با بیانی صریح و ایدئولوژیک تعریف شده است: رسالت نظام تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، تربیت انسان‌هایی مؤمن، متعهد، انقلابی، بصیر، خلاق و کارآفرین بر پایه آموزه‌های اسلام ناب محمدی است. این گزاره، به‌ظاهر یک جمله تعریفی و ارزشی در باب اهداف آموزش و پرورش است، اما در لایه‌های زیرین خود، واجد بار معنایی و گفتمانی عمیقی است که نیازمند تحلیل انتقادی در سطوح مختلف زبانی، شناختی و اجتماعی است.

۱. سطح متنی: ساخت معنایی و زبانی رسالت تربیتی

در سطح زبان و واژگان، شاهد به‌کارگیری مجموعه‌ای از صفات ارزش‌بار همچون مؤمن، متعهد، انقلابی، و بصیر هستیم. این واژگان همگی در گفتمان رسمی جمهوری اسلامی، دارای بار معنایی مثبت، تثبیت‌شده و گفتمان‌ساز هستند.

ترکیب این صفات، تصویری خاص از انسان ایده‌آل ارائه می‌دهد که نه تنها در پی تعالی اخلاقی یا علمی، بلکه در خدمت آرمان‌های سیاسی-دینی مشخصی تعریف می‌شود. از منظر نحوی نیز، جمله مورد نظر با ساختی تعمیم‌دهنده و عام‌نگر طراحی شده است. غیاب هرگونه قید زمانی، مکانی یا گروهی، موجب می‌شود تا این تعریف، بی‌بدیل و جهان‌شمول جلوه کند؛ گویی این تنها شکل ممکن از تربیت مطلوب است، و هر رویکرد بدیل یا متفاوتی، به‌صورت پیشینی طرد شده است.

۲. سطح شناختی: پیش‌فرض‌ها، حذف‌ها و محدودسازی معنا

در سطح شناختی یا سطح باورهای مفروض در پشت متن، چندین پیش‌فرض کلیدی وجود دارد: نخست، فرض بر این است که تنها آموزه‌های اسلام ناب محمدی شایسته مبنای تربیتی‌اند. در این‌جا، اسلام نه به‌عنوان یک دین متکثر، بلکه به‌مثابه قرائتی خاص از دین (وابسته به گفتمان سیاسی شیعه‌گرای جمهوری اسلامی) بازنمایی می‌شود. دوم، حذف گفتمان‌های تربیتی دیگر مانند تربیت سکولار، شهروندی جهانی، لیبرال، یا حتی قرائت‌های دینی دیگر (مثلاً اسلام عرفانی، فقهی یا تمدنی) به‌وضوح دیده می‌شود. سوم، خلاقیت و کارآفرینی در انتهای جمله آمده‌اند، اما بدون چارچوب مستقل یا معنای غیروابسته به گفتمان ایدئولوژیک، در دل همان الگوی انسان مؤمن انقلابی حل می‌شوند.

۳. سطح اجتماعی: نظام آموزشی به‌مثابه بازوی ایدئولوژیک

در سطح بافت اجتماعی، می‌توان گفت که نظام آموزش و پرورش، نه‌فقط یک نهاد انتقال دانش یا مهارت، بلکه در این گفتمان، ابزاری برای بازتولید نظم سیاسی-دینی تلقی می‌شود. این بازتولید، از طریق قالب‌بندی ذهنی، رفتاری و هویتی دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. در چنین چارچوبی، هویت دانش‌آموز نه به‌عنوان شهروند پرسشگر، یادگیرنده جهانی، یا عامل خلاق اجتماعی، بلکه به‌صورت مؤمن انقلابی تابع نظام تعریف می‌شود.

به‌بیان دیگر، الگوی مطلوب انسان در این گفتمان، فاعل مستقل و نقاد نیست، بلکه تابع ارزش‌های تثبیت‌شده سیاسی-دینی است؛ نظام آموزشی به‌جای تقویت توان گفت‌وگو، تحلیل و کنشگری دانش‌آموزان، وظیفه‌ای تولیدی-ایدئولوژیک بر دوش می‌کشد.

این الگو نه‌تنها در بیانیه رسالت، بلکه در سایر اسناد و سیاست‌گذاری‌های رسمی نیز تکرار می‌شود. برای مثال: در سند چشم‌انداز ۲۰ ساله آمده است: ایران کشوری توسعه‌یافته با جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در منطقه با هویتی اسلامی-انقلابی.

یا در بخش اهداف برنامه درسی ملی: پرورش انسان‌هایی آگاه به معارف دینی، ولایی، و پایبند به ارزش‌های انقلاب اسلامی. بسامد واژگان ارزشی در جدول ۴ خلاصه شده است.

جدول ۴: بسامد واژگان ارزشی

مثال بارز	تعداد تکرار در سند	استراتژی گفتمانی
مؤمن، انقلابی، بصیر، تمدن‌ساز	۴۵	واژگان ارزشی
گفتمان اسلامی/گفتمان غربی	۲۳	قطب‌بندی ما/آن‌ها
اشاره نکردن به سایر نظام‌های تربیتی	۱۷	حذف دیدگاه‌های بدیل
تعمیم آموزه‌های اسلامی به کل نظام تربیتی	۳۵	طبیعی‌سازی ایدئولوژی

در سال‌های اخیر، تدوین اسناد بالادستی حوزه آموزش و پرورش در ایران، همواره یکی از ابزارهای کلیدی برای بازنمایی چشم‌اندازهای رسمی نظام سیاسی و فرهنگی کشور تلقی شده است. این اسناد، در ظاهر به‌منظور سامان‌دهی اهداف کلان تربیتی و آموزشی طراحی می‌شوند، اما در تحلیل گفتمان، می‌توان آن‌ها را به‌مثابه متون ایدئولوژیک در نظر گرفت که نه تنها چارچوب‌های رفتاری و ارزشی نسل آینده را تعریف می‌کنند، بلکه در عین حال به بازتولید مناسبات قدرت، مشروع‌سازی نظم موجود و تحدید فضای گفت‌وگو نیز می‌پردازند. تحلیل پیش‌رو، با تمرکز بر متن یکی از این اسناد کلان، تلاش دارد نشان دهد که چگونه مفاهیم ظاهراً ارزشی و جهان‌شمول، در لایه‌های زبانی، بلاغی و معنایی خود واجد بار گفتمانی، جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک و سازوکارهای بازتولید سلطه هستند. برای نمونه، در بررسی اهداف پنج‌گانه سند مورد نظر، با الگوهای تکرارشونده‌ای چون ابهام مفهومی، حذف مصادیق مخالف، طبیعی‌سازی گزاره‌های رسمی و کاربرد واژگان ارزش‌بار مواجهیم که همگی در جهت تقویت گفتمان حاکم و حذف گفتمان‌های بدیل عمل می‌کنند.

به‌عنوان نمونه، در هدف اول با عنوان «تربیت انسان متعهد»، اصطلاح متعهد بدون تعریف مشخص به‌کار رفته، در حالی که بار معنایی آن کاملاً ایدئولوژیک بوده و با پیش‌فرض‌های نظام سیاسی در مورد شهروند ایده‌آل هماهنگ است. این هدف نه تنها بدون اشاره به تعهد نسبت به چه ارزشی یا نهادی مطرح شده، بلکه به‌صورت طبیعی و بدیهی بازنمایی شده است؛ گویی تربیت چنین انسانی، خواست جمعی و فراایدئولوژیک است.

در هدف دوم، یعنی «ارتقای نقش نظام تعلیم و تربیت» نیز، تمرکز بر واژه نظام به‌جای اشاره به کنشگران انسانی (معلم، دانش‌آموز، والدین) نشانگر اولویت‌بخشی به ساختارهای رسمی و تمرکزگرایانه است. این هدف از طریق واژگان مثبت‌بار (مانند ارتقا) و تقابل‌های دوگانه ضمنی میان «نظام/غیرنظام»، بازتولید گفتمان اقتدارگرایانه را تسهیل می‌کند.

در هدف سوم، «گسترش عدالت آموزشی»، با مفهومی آرمانی و ظاهراً پیشرو مواجه‌ایم؛ اما فقدان تعریف عملیاتی از عدالت آموزشی، عدم اشاره به نابرابری‌های منطقه‌ای، جنسیتی و اقتصادی موجود، و استفاده از استعاره‌ای همچون گسترش که تصویری خوشایند از توسعه ایجاد می‌کند، نشان می‌دهد که این هدف بیشتر ابزاری بلاغی است تا راهبردی اجرایی.

همچنین، هدف چهارم با عنوان «برقراری نظام کارآمد مدیریت انسانی»، با بکارگیری واژگان تخصصی مانند کارآمد و نظام مدیریت انسانی بدون اشاره به معیارهای سنجش یا چالش‌های ساختاری، نمونه‌ای از طبیعی‌سازی یک طرح ایده‌آل و در عین حال غیرقابل تحقق در شرایط موجود است.

در هدف پنجم، «افزایش مشارکت همگانی» نیز، با مفهومی آرمانی مواجه‌ایم که بدون تعریف محدوده همگانی و بدون توجه به موانع ساختاری و فرهنگی مشارکت، به‌گونه‌ای بازنمایی شده که گویی مشارکت، یک امر بدیهی، سهل‌الوصول و بدون تناقض است. این روند گفتمانی در اسناد مشابه دیگر نیز به چشم

می‌خورد. به‌طور مثال، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یا سند نقشه مهندسی فرهنگی کشور نیز، به‌کرات از اصطلاحاتی چون انسان تراز انقلاب اسلامی، اقتصاد دانش‌بنیان، و سبک زندگی اسلامی-ایرانی استفاده شده، بی‌آنکه تعریف روشنی از مصادیق یا سازوکارهای تحقق آن‌ها ارائه گردد.

این تحلیل نشان می‌دهد که گفتمان مسلط اسناد آموزشی در ایران، ترکیبی از چهار ویژگی اصلی دارد:

۱. آرمان‌گرایی غیرعملیاتی،
۲. اقتدارگرایی زبانی،
۳. ایدئولوژی‌گرایی مفهومی،
۴. ابهام ساختاری.

این ویژگی‌ها از طریق ساختارهای زبانی همچون افعال الزامی (باید، می‌بایست)، جملات مجهول و واژگان ارزش‌بار، به‌صورت مکرر بازتولید می‌شوند. از منظر قدرت، این اسناد نه‌تنها حامل قدرت نمادین برای مشروعیت‌بخشی به نظم آموزشی فعلی‌اند، بلکه در ساختاردهی به هویت دانش‌آموزان (قدرت هویتی)، تحدید مرزهای گفت‌وگوی اجتماعی (قدرت گفتمانی) و بازتولید سلسله‌مراتب قدرت در نظام آموزشی (قدرت ساختاری) ایفای نقش می‌کنند.

۷- بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل گفتمان اسناد کلان آموزشی ایران- نظیر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش - زمانی کامل‌تر و معنادارتر می‌شود که در کنار نمونه‌های جهانی و بین‌المللی قرار گیرد. مقایسه گفتمان محور با اسنادی چون برنامه آموزش ۲۰۳۰ یونسکو (Education 2030 Framework for Action) و چارچوب یادگیری OECD برای سال ۲۰۳۰ (OECD Learning Compass 2030)، نشان می‌دهد که تفاوت‌ها نه صرفاً در مضامین، بلکه در لحن، ساختار، و فلسفه زیربنایی اهداف آموزشی بسیار چشم‌گیر است.

۱. شفافیت مفهومی و تعاریف عملیاتی

در اسناد بین‌المللی، واژگان کلیدی چون شهروند جهانی، عدالت آموزشی، آموزش فراگیر، یا شایستگی‌های کلیدی با تعاریف دقیق، شاخص‌های سنجش‌پذیر، و مصادیق عینی همراه‌اند. برای نمونه، در سند آموزش ۲۰۳۰، عدالت آموزشی به‌صورت صریح به دسترسی برابر به فرصت‌های آموزشی فارغ از جنسیت، قومیت، محل سکونت، یا وضعیت اقتصادی تعریف شده است. این در حالی است که در اسناد ایرانی، همانند هدف گسترش عدالت آموزشی، تعاریف عملیاتی غایب‌اند و به‌جای آن، با عباراتی آرمانی، مبهم یا کلی مواجه می‌شویم.

۲. انسان‌محوری در برابر نظام‌محوری

در اسناد جهانی، تمرکز بر توانمندسازی فردی، پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت و شایستگی‌های زندگی است. انسان در این اسناد نه به‌عنوان تابع نظام، بلکه به‌مثابه فاعل مستقل، اخلاقی و مشارکت‌جو بازنمایی می‌شود. در مقابل، در گفتمان اسناد آموزشی ایران، انسان مطلوب عمدتاً با صفاتی چون متعهد، مومن، پاسخگو به نظام و تابع ارزش‌های انقلاب اسلامی تعریف می‌شود. این تفاوت، نشان‌دهنده ترجیح نظام‌محوری بر فردمحوری در گفتمان رسمی ایران است.

۳. مشارکت واقعی در برابر مشارکت ایدئولوژیک

در سند OECD، مشارکت همگانی به‌معنای درگیر شدن واقعی دانش‌آموز، خانواده و جامعه مدنی در فرآیند یادگیری، تصمیم‌گیری و ارزیابی تعریف شده است. اما در اسناد ایرانی، مشارکت اغلب در سطحی آرمانی مطرح می‌شود و به‌دلیل نبود سازوکارهای عملی، بیشتر نقش زبانی و تزئینی دارد. برای مثال، در هدف افزایش مشارکت همگانی، نه نقش نهادهای مستقل دیده شده و نه موانع مشارکت مانند تمرکزگرایی و ساختار اقتدارمحور مورد توجه قرار گرفته است.

۴. رویکرد انتقادی و تفکر آزاد در برابر بازتولید ایدئولوژی

در اسناد بین‌المللی، بر پرورش تفکر نقادانه، گفت‌وگو میان فرهنگی و آمادگی برای مواجهه با جهانی پیچیده و متنوع تأکید شده است. این در حالی است که گفتمان آموزشی ایران، به‌ویژه در مفاهیمی مانند سبک زندگی اسلامی، تعهد به ارزش‌های انقلاب، یا بصیرت، در پی تثبیت یک هویت واحد و بازتولید گفتمان رسمی نظام سیاسی است. از این‌رو، فضا برای چندصدایی، تفاوت فرهنگی و حتی تفکر انتقادی محدودتر می‌شود.

۵. نگاه جهانی در برابر نگاه ایدئولوژیک درون‌گرا

در اسناد آموزش جهانی، تأکید بر آمادگی برای زیست در جامعه جهانی، همکاری بین‌المللی، و احترام به تنوع فرهنگی و دینی است. در مقابل، گفتمان مسلط در اسناد آموزشی ایران با تأکید بر هویت اسلامی-ایرانی، دشمن‌شناسی، نفوذ فرهنگی و سایر مضامین امنیت‌محور، نگاهی درون‌گرا، محافظه‌کار و کم‌اعتماد به تعامل جهانی را بازنمایی می‌کند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با تکیه بر گفتمان دینی-ایدئولوژیک، تلاش دارد آموزش را نه به‌عنوان فرآیندی آزاد و چندصدایی، بلکه به‌عنوان ابزاری برای بازتولید ایدئولوژی سیاسی قالب تنظیم کند. از طریق انتخاب‌های واژگانی، ساختار نحوی خاص و حذف گفتمان‌های بدیل، متنی تولید شده است که تنوع فکری را محدود و هویت دانش‌آموزان را در قالب یک الگوی از پیش تعریف‌شده بازتعریف می‌کند. در نهایت، تحلیل گفتمان انتقادی ون دایک نشان می‌دهد که متون سیاست‌گذاری آموزشی نه‌تنها ابزاری خنثی برای مدیریت آموزش، بلکه بخشی از دستگاه ایدئولوژیک دولت‌ها برای بازتولید قدرت هستند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی،

سایر اسناد مانند آیین‌نامه‌ها، کتاب‌های درسی و سخنرانی‌های مقامات رسمی نیز با این چارچوب بررسی شود.

منابع

- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*.
- Arnott, M., & Ozga, J. (2010). "Education and nationalism :The discourse of education policy in Scotland", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31: 335–350 .<https://doi.org/10.1080/01596301003786951>
 - Ayers, D. (2005). "Neoliberal ideology in community college mission statements :A critical discourse analysis". *Review of Higher Education*, 28: 527–549.
 - Barton, A., & Sakwa, L (2012). "The representation of gender in English textbooks in Uganda". *Pedagogy, Culture, & Society*, 20: 173–190.
 - Beach, R. (1997). "Critical discourse theory and reader response :How discourses constitute reader stances and social contexts". *Reader*, 37: 1–26.
 - Bhatia, A. (2006). "Critical discourse analysis of political press conferences". *Discourse & Society*, 17(2): 173–203.
 - Burns, L., & Morrell, E (2005). "Critical discourse analysis in literacy research". *54th Yearbook of the National Reading Conference Yearbook*, 132–143 .Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
 - Cibulka, J. G (1995). "Policy analysis and the study of the politics of education :Promise and limitations". In J .D .Scribner & D .H .Layton (Eds)., *The Study of Educational Politics* ,pp .105–126 .Falmer Press, Bristol, PA.
 - Heberle, V (2000). "Critical reading :Integrating principles of critical discourse analysis and gender studies". *Ilha do Desterro :A Journal of Language and Literature*, 38: 115–138.
 - Perez, R (2013). "Learning to make racism funny in the 'color-blind' era :Standup comedy students, performance strategies, and the re(production of racist jokes in public". *Discourse & Society*, 24(4): 478–503.
 - Peters, S .J (2007). "Education for all? A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities". *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2): 98–108.
 - Price, S (1999). "Critical discourse analysis :Discourse acquisition and discourse practices". *TESOL Quarterly*, 33(3): 581–595.
 - Rampton, B (2001). "Critique in interaction". *Critique of Anthropology*, 21(1): 83–107.
 - Rogers, R (2003). *A Critical Discourse Analysis of Family Literacy Practices: Power in and out of Print* .Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
 - Rogers, R., Berkes, E., Mosley, M., Hui, D., & O-Garro, G (2005). "A critical review of critical discourse analysis". *Review of Research in Education*, 75(3): 365–416.

- Rogers, R., Schaenen, I., Schott, C., O'Brien, K., Trigos-Carrillo, L., Starkey, K., & Chasteen, C. C (2016). "Critical discourse analysis in education :A review of the literature, 2004 to 2012". *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/0034654316628993>
- Townshend, J (2004). "Laclau and Mouffe's hegemonic project: The story so far". *Political Studies*, 52: 269–288.
- UNESCO (2015). *Framework for Action on Education to 2030*.
- Van Dijk, T. A (2001). "Critical discourse analysis". In *The Handbook of Discourse Analysis*. pp. 349–371.
- Widdowson, H. G (1998). "The theory and practice of critical discourse analysis". *Applied Linguistics*, 19(1): 136–151.
- Young, L., & Harrison, C (Eds) (2004). *Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis :Studies in Social Change*. Continuum Press, New York.