



فصلنامه علمی - پژوهشی سیاست‌گذاری عمومی، دوره ۶، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۹، صفحات ۲۰۰-۱۷۹

مقاله پژوهشی

تحلیل گفتمان سیاست‌گذاری آموزشی در نظام آموزش عالی ایران

ناصر شیربگی

دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان

نسیم عبدالله زاده^۱

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان

(تاریخ دریافت: ۹۸/۳/۸ - تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۱/۲)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی نظم گفتمانی حاکم بر نظام آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران و چگونگی مفصل‌بندی سیاست‌های آموزشی در گفتمان مذکور انجام گرفت. گفتمان آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران، خاصه پس از انقلاب فرهنگی، اولین نشانه‌های ظهورش را نمایان کرد. سیاست‌های آموزشی درون این گفتمان به سه دوره زمانی ۱۳۵۷ تا ۱۳۶۰، ۱۳۶۰ تا ۱۳۶۸ و ۱۳۶۸ تا به امروز تقسیم‌بندی می‌شود که در هر دوره گفتمان آموزش عالی به مدد سیاست‌های آموزشی مذکور سعی در تثبیت معنای خویش داشته است. مفصل‌بندی گفتمان مذکور در بستری تاریخی که همان چالش‌های سیاست‌گذاری فرهنگی-آموزشی هستند مورد تحلیل و واکاوی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که گفتمان آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران حول دال مرکزی «فرهنگ اسلامی» مفصل‌بندی شده است و دال‌هایی همچون «نفی سکولاریسم»، «تحول آموزش»، «مقابله با تهاجم فرهنگی»، «گزینش کارگزاران آموزش»، «خصوصی‌سازی آموزش» و «اسلامی‌شدن دانشگاه» حول این دال مرکزی مفصل‌بندی شده‌اند. هرکدام از این دال‌ها به میانجی تصویب و ابلاغ قوانین و اسناد بالادستی‌ای ظهور پیدا کرده‌اند که مستلزم اتخاذ سیاست‌های آموزشی ویژه‌ای بوده است. سیاست‌های آموزشی در این سیر تاریخی، ابعادی ایدئولوژیک، ارزشی و همچنین اجرایی به خود گرفته‌اند.

واژگان کلیدی: گفتمان، آموزش عالی، سیاست آموزشی، انقلاب فرهنگی، سوژه‌های آموزشی.

مقدمه

آموزش عالی و سطح عملیاتی آن یعنی سیاستگذاری آموزشی، همواره یکی از حوزه‌هایی در سیاستگذاری عمومی و اجتماعی بوده که چالش‌ها و مسائل زیادی را پیش‌روی خود دیده است. تغییرات سریع اجتماعی و فرهنگی همچون بین‌المللی شدن آموزش عالی (نایت، ۱۳۹۵)، بازاری شدن آموزش عالی (مالزورث و همکاران، ۱۳۹۶) و نقش آموزش عالی در توسعه ملی (بریجس و همکاران، ۱۳۸۹) از یک‌طرف و خواست‌های روزافزون متقاضیان آموزش عالی در ایران از طرفی دیگر، این حوزه را به امری دارای مسئله بدل کرده است که نیازمند مطالعات اجتماعی عمیق است. مسئله این پژوهش، یعنی جایگاه سیاست‌های آموزشی در نظام آموزش عالی، سر برآورده از سیاستگذاری‌های عمومی و اجتماعی‌ای است که در خلال رویارویی جامعه ایران با مدرنیته ظهور کرده و تا به امروز نیز ادامه داشته‌اند. سیاستگذاری اجتماعی-فرهنگی، همواره با نوعی از مهندسی اجتماعی همراه بوده که هدف غایی‌اش برساخت سوژه‌های اجتماعی-فرهنگی خاصی است. در خلال ورود مدرنیته به ایران؛ خصوصاً در دوران مشروطیت و پس از آن پهلوی، آموزش عالی به یکی از ارکان اساسی سیاستگذاری در ایران بدل گشت؛ اما انقلاب اسلامی ایران و خاصه انقلاب فرهنگی، منجر به مفصل‌بندی گفتمانی در حوزه آموزش عالی گردید که بسیاری از ابعاد اجتماعی، فرهنگی و آموزشی ایران را تحت‌الشعاع قرارداد. پرورش سوژه‌های فرهنگی-آموزشی‌ای که مطابق با جهان‌بینی اسلامی رشد و پرورش یابند از مهم‌ترین اهداف این گفتمان نوظهور بود. این گفتمان از بدو مفصل‌بندی و تا به امروز نیز، با چالش‌های فراوانی دست‌به‌گریبان بوده است. مروری بر تغییرات آموزش عالی، این امر را روشن می‌سازد که آموزش عالی همواره نهادی پویا و متغیر بوده و هم‌راستا با تغییرات اجتماعی، فرهنگی و معرفتی تغییر کرده است (چنگ، ۲۰۰۴: ۱۰). تحولات و چالش‌های جهانی و محلی در دو دهه اخیر نظیر جهانی‌شدن، ظهور فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، اقتصاد مبتنی بر دانایی، تغییرات جمعیتی، افزایش تقاضا برای آموزش عالی، گسترش مردم‌سالاری، عدم تمرکز نهادهای مردمی از یک‌طرف و محدودیت منابع مالی از طرف دیگر، به تغییرات ساختی-کارکردی عمده‌ای در نظام آموزش عالی جهان منجر شده است (التباخ و داویس، ۲۰۰۰؛ به نقل از اسماعیلی، ۱۳۸۸: ۴). نظام آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران نیز از فارغ از این تغییرات نبوده است. در تعریفی کلی، آموزش عالی به‌نوعی از آموزش‌ها گفته می‌شود که برای بالا بردن سطح مهارت‌های کاربردی افراد، تأمین نیروی انسانی متخصص، توسعه میراث فرهنگی، خلق افکار تازه و ایجاد روحیه پژوهش ارائه می‌شود. آموزش عالی، صنعتی جهانی است که در تمام کشورهای توسعه‌یافته و در اکثر کشورهای در حال توسعه با زمینه‌ها و مقاصد مختلف وجود دارد

(لین، ۲۰۱۰: ۲). بنابراین آموزش عالی چه در رویارویی با چالش‌های فوق‌الذکر و چه در درون خود، با پرورش سوژه‌ها سروکار دارد. این امر مستلزم اتخاذ استراتژی‌های عملیاتی‌ای است که در مقوله سیاست آموزشی نمود می‌یابد. سیاست آموزشی^۲ به مجموعه سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌هایی گفته می‌شود که دولت برای گسترش آموزش همگانی به‌منظور توانمندسازی افراد و توسعه شخصی آنان باهدف کاهش نابرابری اجتماعی و انسجام اجتماعی اتخاذ می‌کند (ساعی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۲۶). اما سیاست آموزشی معنایی گفتمانی و در ارتباط با قدرت نیز می‌تواند داشته باشد. بنابراین سؤال اصلی این است که گفتمان آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران چه معناهایی را برمی‌سازد؟ علاوه بر این سیاست‌های آموزشی چگونه مفصل‌بندی گفتمان مذکور را تقویت می‌کنند؟ همچنین به این سؤال نیز پرداخته خواهد شد که مهم‌ترین مسائلی که هژمونی گفتمان مذکور را با چالش روبرو می‌کنند کدام‌اند؟ بنابراین در این پژوهش، نظم حاکم بر نظام آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران را نظمی گفتمانی قلمداد می‌کنیم و در پی واکاوی ابعاد، سطوح و چالش‌های این گفتمان خواهیم آمد. درنهایت نیز هدف اصلی این پژوهش، تأملی انتقادی در گفتمان آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران است. این پژوهش، سعی دارد با نقد گزاره‌های گفتمانی در هر دوره تاریخی و با توجه به تأثیر و نتایج آن‌ها بر آموزش عالی، پیشنهادهای سیاست‌گذارانه‌ای را برای چالش‌های پیش‌روی نظام آموزش عالی ارائه دهد. لذا ضروری است به واکاوی سیاست‌هایی که سبب بی‌قراری گفتمانی در امر آموزش عالی شده است پرداخته شود.

پیشینه پژوهش

پورعلی و فیرحی (۱۳۹۴) در پژوهش «تحلیل گفتمانی سیاست‌گذاری فرهنگی دولت نهم و دهم جمهوری اسلامی ایران در حوزه آموزش عالی» با استفاده از نظریه گفتمان به‌مثابه نظریه و روش به تحلیل رابطه سیاست‌گذاری آموزشی با نظم گفتمانی آموزش عالی پرداخته‌اند. این پژوهش دال مرکزی گفتمان دولت نهم و دهم را اسلامی شدن دانشگاه دانسته و مهم‌ترین سیاست‌های فرهنگی این گفتمان در حوزه آموزش عالی را تلاش برای تغییر و اصلاح متون درسی در حوزه علوم انسانی بر اساس منابع دینی، برکناری استادان غیرمذهبی، کوشش برای جذب و تربیت استادان مذهبی و همچنین تقویت نهادهای رسمی نماینده این گفتمان و قدرت شورای عالی انقلاب فرهنگی برشمرده است. حبیبی (۲۰۱۷) در پژوهش «سیاست‌های آموزش عالی و مازاد آموزش در ترکیه» به تغییرات در آموزش عالی ترکیه و ارتباط آن با بازار کار در

دو دهه اخیر پرداخته است. این پژوهش به چالش افزایش تقاضا برای آموزش عالی و سیاست‌های آموزشی‌ای که منجر به این امر شده‌اند پرداخته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که افزایش بی‌رویه تقاضا برای آموزش عالی در ترکیه و افزایش دسترسی به تحصیلات تکمیلی، منجر به افزایش مازاد فارغ‌التحصیلان دانشگاهی شده است که نمی‌توانند شغل کافی پیدا کنند. در نتیجه ترکیه وارد مرحله‌ی «مازاد آموزش^۳» و «کم اشتغالی^۴» شده است. به عبارتی دیگر ترکیه وارد مرحله‌ای با نرخ بالای بیکاری برای فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها شده است. سیاست‌های آموزشی دولت AKP از سال ۲۰۰۲ نقش مهمی در این امر داشته است. مطالعه پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه سیاستگذاری آموزشی این امر را برای پژوهش حاضر فراهم آورد که با نگاهی تاریخی و با جامعیت بیشتری به امر آموزش عالی در ایران نگریسته شود. بنابراین، تفاوت پژوهش حاضر با پژوهش‌های مذکور در وسعت نظری و تاریخی آن است. در واقع پژوهش حاضر در بازه زمانی‌ای بیشتر و با رویکردی برساخت‌گرایانه به مطالعه آموزش عالی در ایران خواهد پرداخت. پژوهش حاضر، با در نظر گرفتن عقلانیت‌ها/ خرده‌های سیاسی حاکم بر سیاست آموزشی در قالب گزاره‌ها/ اسناد رسمی، چگونگی برساخت گفتمانی سوزده‌های آموزشی و عاملیت‌های مورد انتظار از سیاستگذاری آموزشی را نشان دهد و پیشنهادهایی بدین منظور ارائه دهد.

رویکرد نظری پژوهش: نظریه گفتمان

رویکرد نظری این پژوهش در تحلیل سیاست آموزشی در نظام آموزش عالی، گفتمان به‌عنوان نظریه و روش است. تحلیل گفتمان^۵ روشی نو در تحلیل پدیده‌ها و روابط اجتماعی است که در دهه‌های اخیر مورد توجه ویژه محققان قرار گرفته است. «تحلیل گفتمان نه یک رویکرد واحد بلکه مجموعه‌ای از رویکردهای میان‌رشته‌ای است که می‌توان از آن‌ها در انواع گوناگون مطالعه‌ها و برای کندوکاو در قلمروهای مختلف اجتماعی استفاده کرد. در ضمن، هیچ اجماع روشنی درباره چيستی گفتمان‌ها و نحوه عملکرد و نحوه تحلیل آن‌ها وجود ندارد ... در بسیاری از موارد منظور از گفتمان این است که زبان در چهارچوب قالب‌هایی ساختاربندي شده و مردم به هنگام مشارکت در حوزه‌های مختلف حیات اجتماعی در گفتار خود از این قالب‌ها تبعیت می‌کنند. مثال‌های آشنای آن نیز «گفتمان پزشکی» و «گفتمان سیاسی» است. در همین راستا، در تعریفی مقدماتی می‌توانیم گفتمان را شیوه‌ای برای سخن گفتن درباره‌ی جهان و فهم آن (یا فهم یکی از

3 - Overeducation

4 - Underemployment

5 - Discourse Analysis

وجوه آن) معرفی کنیم» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۵: ۱۸-۱۷). نظریه گفتمان اساساً در زبان‌شناسی متولد شد و تاکنون مراحل مختلفی را پشت سر گذاشته است. اگرچه زبان‌شناسی مدت‌ها از تحلیل گفتمان غافل مانده بود، اما در سال ۱۹۵۲ زلیک هریس زبان‌شناس ساختارگرای آمریکایی، در کتاب «تحلیل گفتمان در زبان»، بررسی واحدهای بزرگ‌تر از «جمله» را در کانون توجه قرار داد و آن را تحلیل گفتمان نامید. در تحلیل گفتمان ساخت‌گرا، گفتمان به‌مثابه‌ی زبان بزرگ‌تر از جمله تعریف می‌شود. با گسترش نقش‌گرایی در دهه ۶۰ و ۷۰ میلادی، عده‌ای از زبان‌شناسان مفهوم بافت را نیز وارد تحلیل گفتمان کردند و گفتمان را به‌مثابه زبان به‌هنگام کاربرد در نظر گرفتند. این نوع از تحلیل گفتمان را می‌توان تحلیل گفتمان نقش‌گرا نامید. اما رویکرد دیگر به گفتمان که بسیار فراتر از دیدگاه رایج در زبان‌شناسی آن را مورد مطالعه قرار داد، در ارتباط با وارد شدن گفتمان در فلسفه و جامعه‌شناسی توسط میشل فوکو بود. «او نه زبان، بلکه گفتمان را به‌منزله نظام بازنمایی مطالعه می‌کند. معمولاً اصطلاح «گفتمان» در حکم یک مفهوم زبانی و صرفاً به معنای بخشی از نوشتار یا گفتار مرتبط به کار می‌رفت. ولی میشل فوکو معنای متفاوتی به آن بخشید. موضوع موردعلاقه او قواعد و اعمالی بود که در دوره‌های مختلف تاریخی، گزاره‌های معنادار و گفتمان قاعده‌مند را تولید می‌کردند» (هال، ۱۳۹۱: ۸۵). در کل، برخلاف رویکردهای زبان‌شناختی که گفتمان را به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از زبان تلقی می‌کردند، فوکو گفتمان را با وارد کردن در حوزه علوم اجتماعی، شامل نظام معنایی می‌داند که نه‌تنها زبان بلکه کل حوزه اجتماع را نیز در برمی‌گیرد. در ادامه جریانی که فوکو در بسط نظری گفتمان انجام داد، نظریه گفتمان ارنستو لاکلاو و شنتال موفه مطرح شد که تأثیری عمیق در مطالعات علوم اجتماعی به‌ویژه فلسفه سیاسی و روش‌شناسی سیاسی داشت. «علی‌رغم تأثیرپذیری بسیار لاکلاو و موفه از آرای میشل فوکو، به‌ویژه در زمینه «نظریه قدرت» ... آن‌ها با تداوم آرای پساساختارگرایانه درباره اصطلاح گفتمان، تمایز اساسی را با نظریه گفتمان فوکو پیدا می‌کنند» (لاکلاو و موفه، ۱۹۸۷: ۸۲-۸۴). لاکلاو و موفه نظریه‌شان را از طریق واسازی سایر نظریه‌ها تدوین کرده‌اند. این دو نظریه خود را با تلفیق، حکم‌واصلاح دو سنت نظری عمده یعنی مارکسیسم و ساختارگرایی ساختند. بر اساس این نظریه، کل حوزه اجتماعی شبکه‌ای از فرآیندها به وجود می‌آورند که معنا درون آن خلق می‌شود (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۵: ۵۴). در معنایی دیگر، نظریه گفتمانی لاکلاو و موفه با الهام از زبان‌شناسی سوسور و در چارچوب اندیشه سیاسی گرامشی و آلتوسر و سنت مارکسیستی و نیز نظریات پساساختارگرایانه دریدا و فوکو در کتاب «هژمونی و استراتژی سوسیالیستی: به‌سوی سیاست رادیکال دموکراسی» بسط یافت. از نظر سوسور، نشانه‌ها و کلمات معنای خود را نه به‌واسطه ارجاع به جهان خارج بلکه از طریق

رابطه‌ای که بین یکدیگر در درون نظام زبانی برقرار می‌کنند به دست می‌آوردند. لاکلائو و موفه نیز معتقدند هر عمل و پدیده‌ای برای معنادار شدن و قابل فهم شدن باید در درون نظام گفتمانی قرار گیرد. به قول لاکلائو و موفه، «ما [واژه گفتمان] را به کار می‌بریم تا بر این واقعیت تأکید کنیم که هر ترکیب و شکل اجتماعی معنادار است (هال، ۱۳۹۱: ۸۶). از دید لاکلائو و موفه، گفتمان، هژمونی و آنتاگونیسم^۶ سه مفهوم اصلی در نظریه گفتمان به شمار می‌روند. آن‌ها مفاهیمی از قبیل مفصل‌بندی، نقاط محوری، عنصر، حوزه گفتمان گونگی، دال‌های شناور و وقته‌ها را این‌گونه ترکیب‌بندی می‌کنند: «منظور از ترکیب‌بندی، هر نوع عملی است که سبب شود عناصر گوناگون به نحوی باهم ترکیب گردند که هویتشان در نتیجه‌ی عمل ترکیب‌بندی دستخوش تغییر شود. آن کلیت ساخت‌یافته‌ای را که حاصل عمل ترکیب‌بندی است گفتمان و موقعیت‌های گوناگون ترکیب‌شده درون گفتمان را نیز برهه می‌نامیم (لاکلائو و موفه، ۱۹۸۵: ۱۰۵ به نقل از خالق پناه و حبیبی، ۱۳۹۳: ۳۰۶). به عبارت دیگر تمام دال‌ها، ابژه‌ها، اشیاء و کنش‌ها معنای خود را نه در ارجاع به یک «معنای فرا گفتمانی»، بلکه از یک نظام تفاوت‌ها و در چارچوب یک گفتمان مشخص کسب می‌کنند (کلانتری، ۱۳۹۵: ۱۳۴). معنای اجتماعی کلمات، کلام‌ها، کنش‌ها و نمادها همگی در ارتباط با زمینه کلی‌ای که آن‌ها جزئی از آن هستند؛ یعنی گفتمان، درک می‌شوند. هر معنا در ارتباط با رفتار کلی‌ای که در حال وقوع است و هر رفتار در ارتباط با یک گفتمان خاص فهمیده می‌شود (فتحی، ۱۳۸۷: ۹۰). لاکلائو و موفه نظریه‌ای از گفتمان را ساماندهی کردند که تماماً امری زبانی است و به‌سان زبان در رابطه و تفاوت تعریف می‌شود؛ رابطه‌ها و معانی گفتمان‌ها در معرض ستیزه‌های اجتماعی و قدرت سیاسی قرار دارند؛ گفتمان‌ها تمام ابژه‌ها و اعیان جهان را در خود فرومی‌برند و امر غیر گفتمانی مردود اعلام می‌شود؛ گفتمان‌ها از سازوکارهای زندگی روزمره پدید می‌آیند و خصلتی عملی دارند؛ معنای آن‌ها همیشه نسبی و ناقص است و مفصل‌بندی عناصر ضامن تغییر و تحول آن‌هاست (کلانتری، ۱۳۹۵: ۱۳۸). از دید این نظریه، مفصل‌بندی حول یک هسته مرکزی صورت می‌گیرد که تمامی پدیده‌ها در ارتباط با آن معنا می‌یابند، این هسته مرکزی «دال مرکزی» نام دارد. دال مرکزی نقطه ثقل و هویت‌ساز اصلی گفتمان است. دال‌های دیگری نیز حول دال مرکزی گرد هم می‌آیند که وقته نام می‌گیرند. به هر اندازه که مفصل‌بندی این وقته‌ها و دال مرکزی قوی‌تر باشد، گفتمان نیز خصلتی هژمونیک خواهد داشت. بر این اساس به تأسی از نظریه گفتمان لاکلائو و موفه، در این پژوهش ما نظم

6 - Antagonism:

این مفهوم که به ضدیت و ستیز نیز ترجمه شده است به معنای تعارض و ستیز ذاتی میان نیروهای اجتماعی است. لاکلائو استدلال می‌کند که آنتاگونیسم همواره وجود یک گفتمان را تهدید می‌کند و همواره آن را در معرض فروپاشی قرار می‌دهد، بنابراین همه گفتمان‌ها خصلتی امکانی و موقتی دارند و هیچ‌گاه به‌طور کامل تثبیت نمی‌شوند.

حاکم بر آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران را نظمی گفتمانی قلمداد کرده و قائل به این امر هستیم که در نظام آموزش عالی؛ معنای کنش‌ها، سیاست‌ها و عقلانیت‌ها، معنایی گفتمانی است و در چارچوب این گفتمان است که هویت‌های آموزشی سوژه‌ها برساخت می‌شود. ذکر این نکته نیز ضروری می‌نماید که تحلیل گفتمان سیاست آموزش عالی و تحلیل گران گفتمان سیاست آموزشی به‌طور معمول کم‌تر به درک این که یک سیاست چگونه کار می‌کند علاقه‌مند هستند و به‌جای آن با درک و /یا بررسی عوامل زمینه‌ای که شکل‌گیری سیاست را تحت تأثیر قرار می‌دهند، سروکار دارند (اندرسون و هولوی، ۲۰۱۸: ۳).

روش‌شناسی پژوهش

متدولوژی تحلیل لاکلاو و موفه را می‌توان به‌نوعی واسازی هژمونی گفتمان‌ها نامید (خالق پناه و حبیبی، ۱۳۹۳: ۳۰۶). مزیت روش تحلیل گفتمان مذکور در تاریخی کردن متون است. لاکلاو و موفه متن‌ها را به‌مثابه شاهد جریان تاریخی-نهادی در نظر می‌گیرند. بدین معنی که طیف وسیعی از داده‌های زبان‌شناختی و غیر زبان‌شناختی (مکالمات، گزارش‌ها، حوادث تاریخی، سیاست‌ها، ایده‌ها و حتی سازمان‌ها و نهادها) را به‌مثابه کردارهای دلالت‌گر در نظر می‌گیرد که به یک گفتمان و واقعیت شکل می‌دهند (همان: ۳۲۶). در این نوع از تحلیل گفتمان، با استفاده از داده‌های مذکور یعنی داده‌های زبان‌شناختی و غیر زبان‌شناختی موردنظر لاکلاو و موفه، پژوهشگر درصدد پاسخگویی به چهار سؤال اساسی برمی‌آید: ۱- چگونگی سازمان اجتماعی معنا ۲- چگونگی پیوند و ترکیب معانی در زنجیره هم‌ارزی ۳- چگونگی بازنمایی دیگری‌ها ۴- خطوط تضاد، دال‌های شناور، آنتاگونیسم و هژمونی (همان: ۳۲۸). به‌عبارتی دیگر و به صورتی انضمامی‌تر باید گفت که در تحلیل گفتمان لاکلاو و موفه ابتدا فضای آنتاگونیستی و فرایند غیریت‌سازی شناسایی شده سپس عوامل بی‌قرار کننده و بحران‌زا در گفتمان مشخص می‌شوند. به دنبال آن معیارهای ارتباط و در دسترس بودن، نقش سوژگی سیاسی و رهبری در عینیت یافتن گفتمان و درنهایت شناسایی دال مرکزی و مفصل‌بندی و چگونگی هم‌نشینی نشانه‌ها در گفتمان مراحل بعدی خواهند بود (اخوان کاظمی، ۱۳۹۰: ۷). در خصوص هژمونیک‌شدن گفتمان‌ها، لاکلاو و موفه بر فرایندهای برجسته‌سازی و به حاشیه رانی تأکید می‌کنند. این استراتژی‌ها «ما» و «دیگری» گفتمان را هدف قرار می‌دهند. «ما» برجسته می‌شود و «آن‌ها» به حاشیه رانده می‌شوند. برجسته‌سازی و به حاشیه رانی همچنین دارای دو مکانیزم نرم‌افزاری و سخت‌افزاری است. برجسته‌سازی و حاشیه رانی نرم‌افزاری غالباً خصلتی زبانی دارد و مکانیزم سخت‌افزاری شامل سرکوب، حبس، اعدام، مبارزه مسلحانه، ترور، ژینوساید و... می‌گردد

(سلطانی، ۱۳۹۶: ۱۱۲). بر این اساس با استفاده از متدولوژی تحلیل گفتمان درصدد پاسخگویی به سؤالات اصلی پژوهش بر خواهیم آمد. به این صورت که باید ابتدا مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی در ایران استخراج و ترسیم شود، سپس جایگاه سیاست‌های آموزشی در این مفصل‌بندی گفتمانی مورد تحلیل قرار گیرد و درنهایت نیز مهم‌ترین چالش‌ها و چگونگی مواجهه‌ی گفتمان مذکور با آن‌ها را مورد واکاوی قرار داده شوند. گفتمان‌ها، منابعی هستند که متون سیاستگذاری از راه آن‌ها تولید می‌شوند. گفتمان‌های مسلط، مجاب‌کننده، مشروعیت دهنده، متضاد و ناهماهنگ، اساس متون سیاستگذاری را شکل می‌دهند. گستره این اساس شامل اسناد سیاستگذاری، احکام، قانون، سخنرانی‌ها، وقایع، مواد آموزشی، وب‌سایت‌ها و بسیاری از نمونه‌هایی است که گزاره‌های اقتدارطلبانه ارزش‌ها، دستورالعمل‌ها، قراردادهای اولویت‌ها و تعهدها را قالب‌بندی می‌کند (دوهرتی، ۲۰۰۶: ۱۹۶). بنابراین، در این پژوهش سعی بر آن است از طریق گزاره‌هایی (در متون رسمی و اساسی سیاستگذاری آموزشی کلان‌کشوری) به این امر پرداخته شود. این متون، در دوره‌های مختلف تولیدشده‌اند و هر یک باز نمایانگر موقعیت گفتمانی خاصی هستند. معیار انتخاب آن‌ها بر اساس موضوع، میزان اهمیتشان و موقعیت تاریخی خلق آن‌ها بر اساس استراتژی فهم^۷ بوده است. براین اساس، محققین سعی بر آن داشته‌اند از متون فهمی بر اساس جایگاه و گزاره‌هایی که تولید می‌کنند به دست دهند. با این توصیف می‌توان بر این نکته اذعان داشت که نظریه گفتمان بر سیاست‌های کلان متمرکز است و روندهای کلان را به‌عنوان زمینه‌های شکل‌گیری نظام دانش و آموزش عالی موردبررسی قرار می‌دهد و چگونگی مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی را مورد بررسی قرار می‌دهد. بنابراین، اعتبار این پژوهش، اعتبار نظری است که عبارت است از میزان برازش و قابلیت دفاع یک تئوری یا تبیین نظری با داده‌ها و متون. بازه زمانی این پژوهش از زمان انقلاب اسلامی ایران در سال ۱۳۵۷ تا به امروز است. برای استخراج مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی و جایگاه سیاست‌های آموزشی در این گفتمان به بررسی برخی از متون نهادی پرداخته خواهد شد که شامل این موارد هستند: سند جایگاه، اهداف و وظایف شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۷۶)، سیاست‌های کلی نظام برای رشد و توسعه علمی و تحقیقاتی در بخش آموزش عالی و مراکز تحقیقاتی مصوب مجمع تشخیص مصلحت نظام (۱۳۸۳)، قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم (۱۳۸۳)، سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۴۰۴ (۱۳۸۴)، سند تحول راهبردی علم و فناوری (۱۳۸۸)، سند نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹)، سند دانشگاه اسلامی (۱۳۹۲)، سند راهبردی

گفتمان توسعه نظام آموزش، پژوهش و فناوری کشور (۱۳۹۴) و در نهایت سند راهبردی توسعه، پژوهش و آموزش عالی قرآنی کشور (۱۳۹۵).

یافته‌های پژوهش

تبارشناسی سیاستگذاری آموزش عالی در ایران

اولین نشانه‌های ظهور آموزش عالی به معنای مدرن آن در ایران را باید در سال‌های پس از رویارویی ایرانیان با مدرنیته و جنگ‌های ایران و روس در اوایل حکومت قاجار جستجو کرد. تأسیس دارالفنون و چاپ وقایع‌الافتاقیه در سال‌های بین ۱۲۳۷ تا ۱۲۹۷ ه.ش و تأسیس مدارس و دانشگاه‌های مختلف در زمان عباس میرزا، تأسیس نهادهای فرهنگی و آموزشی توسط خارجی‌ان در ایران، اعزام دانشجویان به خارج از کشور، تأسیس صنعت چاپ، چاپ و گسترش مطبوعات، ساماندهی رسم‌الخط فارسی، ترجمه متون از زبان‌های مختلف، بازخوانی تاریخ ایران (بنگرید به آبراهامیان، ۱۳۸۶؛ ضیاء‌ابراهیمی، ۱۳۹۶؛ اتابکی، ۱۳۹۱؛ آبراهامیان، ۱۳۸۹)، از مهم‌ترین اقدامات فرهنگی‌ای بودند که در حوزه آموزش صورت گرفت. پس از آن در سال‌های منتهی به انقلاب مشروطه گروهی از اصلاح‌طلبان همچون امین‌الدوله و حاج میرزا حسن رشدیه برای نیل به اصلاحات آموزشی و نوسازی آموزشی، انجمن معارف را تأسیس کردند (رشدیه، ۱۳۷۰: ۴۰). این انجمن علاوه بر تلاش در انتظام امور مدارس جدید، به تأسیس نهادهایی همچون کتابخانه ملی و دارالتألیف کتاب‌های درسی و دارالترجمه اقدام کرد. در سال ۱۲۸۰ ه.ش این نهاد به شورای عالی معارف تغییر نام یافت و تحت مسئولیت وزیر علوم قرار گرفت. بدین ترتیب اولین شورای برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری دولتی در بخش فرهنگ و خصوصاً آموزش پدید آمد (قلی‌زاده، ۱۳۹۱: ۱۰۴). اما در خلال مشروطیت بود که «دولت به‌صورت رسمی عهده‌دار وظایف گسترده‌ای در زمینه آموزش عمومی، حفظ میراث فرهنگی، تأمین اوقات فراغت گروه‌هایی از مردم، گسترش فرهنگ مدرن، حفاظت از ارزش‌های دینی و اخلاقی و بسیاری فعالیت‌های فرهنگی دیگر شد. با شکل‌گیری دولت مدرن در زمان رضاشاه بر مداخله‌ی دولت در حوزه فرهنگ و جامعه بسیار افزوده شد. از آن زمان تاکنون سیاست فرهنگی یکی از مهم‌ترین ارکان نظام سیاسی در ایران بوده است» (فاضلی و قلیچ، ۱۳۹۲: ۱۸). قانون اساسی مشروطه اولین متنی است که به‌صورت رسمی به حوزه آموزش در ایران پرداخته است. اصول هجدهم و نوزدهم از قانون مذکور مستقیماً به مسئله آموزش و جایگاه دولت در این حوزه پرداخته‌اند. شورای عالی معارف نیز دیگر نهادی است که رسماً عهده‌دار امر آموزش در ایران گردید. ماده ۱۲ قانون مذکور

نیز به تفصیل به این امر پرداخته است (قانون شورای عالی معارف، ۱۳۰۰ ه.ش). با شکست مشروطه‌خواهان و روی کار آمدن رضاشاه، دولت عملاً یگانه بازیگر حوزه آموزش بود. رضاشاه دولتی مطلقه را تشکیل داد تا روند مدرن‌سازی ایران که در دام برخی تناقضات گیر کرده بود را به انجام برساند. وی در این راه با چالش‌هایی مواجه بود که استقرار این دولت مطلقه را مانع می‌شدند. بنابراین اقدامات عاجل و آمرانه‌ای را صورت داد. سرکوب و کنترل ایلات و عشایر، ایجاد محدودیت‌های گسترده برای حضور روحانیان در امور دولتی و اجتماعی، سلب امتیازات حقوقی و اجتماعی اعیان و اشراف، ایجاد ارتش متمرکز و سراسری، گسترش دستگاه اداری، تدارک نظام حقوقی و تشکیلات جدید دادگستری، تدوین نظام جدید آموزش کشور، افزایش دخالت دولت در عرصه عمومی اقتصادات و انحصارات دولتی، مهم‌ترین اقدامات رضاخان برای استقرار دولت مطلقه بود (اکبری، ۱۳۹۱: ۱۸۷-۲۱۸). در این دوران مجلس شورای ملی در مردادماه ۱۳۰۷ ه.ش «اساسنامه و دستور تحصیلات دارالمعلمین عالی» و در خردادماه سال ۱۳۱۳ ه.ش «نظامنامه قانون اجازه تأسیس دانشسراهای عالی و مقدماتی» را به تصویب رساند و در پایان همان سال رضاشاه فرمان تأسیس دانشگاه تهران را صادر کرد. این وضعیت تقریباً تا وقوع انقلاب اسلامی ایران ادامه داشته است. از یک‌طرف دولت تنها متولی حوزه آموزش و آموزش عالی بود و از طرفی دیگر نیز آموزش عالی به چند مرکز و دانشگاه محدود می‌شد. اما انقلاب اسلامی ایران عملاً زمینه‌های مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی در ایران را فراهم کرده و پس از انقلاب فرهنگی است که می‌توان ادعا کرد گفتمان آموزش عالی در ایران به برساخت سوژه‌هایش پرداخته است؛ به گونه‌ای که با تشکیل معاونت فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم در سال ۱۳۸۴ عملاً گفتمان آموزش عالی نقشی اساسی را در حوزه فرهنگ ایفا کرده است. نظام جمهوری اسلامی ایران به استناد مبانی خود و یکایک اصول قانون اساسی، نظامی اعتقادی است که «انسان‌سازی» را وسیله اصلاح و ارتقای جامعه بشری قرار داده است؛ آموزش عالی با عملیاتی کردن این مهم در حوزه علم و فناوری تحقیق‌یافته است (الوندی، ۱۳۹۶: ۸۴). انسان‌سازی همان پرورش سوژه‌های فرهنگی-آموزشی مدنظر گفتمان مذکور است. گفتمان آموزش عالی در دوران پس‌انقلاب اسلامی سه دوره کلی را پشت سر گذاشته است که در هر دوره بازمفصل‌بندی شده است. دوره اول دوره کوتاه سه‌ساله (۱۳۵۷ تا ۱۳۶۰) است که مهم‌ترین رویداد در حوزه آموزش عالی انقلاب فرهنگی-آموزشی بود. در این دوره سیاست‌های آموزشی عموماً معطوف به مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی و تغییراتی (عموماً ایدئولوژیک) در بنیان‌های آموزش کشور بود. دوره دوم مربوط به سال‌های جنگ تحمیلی (۱۳۶۰ تا ۱۳۶۸) است. این دوره را باید دوره بحران‌های امنیتی و اقتصادی ناشی از جنگ قلمداد کرد که دولت عملاً در سیاستگذاری فرهنگی

و آموزشی نقشی منفعل ایفا کرده است. دوره سوم مربوط به دوران سازندگی تا به امروز (۱۳۶۸ به بعد) است. این دوره با گسترش ایده‌های نئولیبرال و خاصه خصوصی‌سازی در حوزه آموزش، مقابله با تهاجم فرهنگی و مسائلی از این قبیل شناخته می‌شود. در هر دوره گفتمان آموزش عالی با چالش‌هایی مواجه بوده و سیاست‌های آموزشی ویژه‌ای را در پیش گرفته است.

مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی در دوره اول

آموزش عالی و سیاست‌گذاری آموزشی را باید به‌عنوان جزئی از سیاست فرهنگی قلمداد کرد. سیر تغییر و تحول در سیاست‌های فرهنگی جمهوری اسلامی به‌عنوان زمینه‌ی تاریخی مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی، اساس تحلیل گفتمان آموزش عالی را شکل می‌دهد. بنابراین با توجه به روش‌شناسی، باید مفصل‌بندی دال‌های مختلف در گفتمان مذکور را در درون زمینه تاریخی آن مورد بررسی قرار داد. این زمینه تاریخی همان چالش‌هایی است که گفتمان آموزش عالی در مواجهه با آن‌ها مفصل‌بندی و شده و امکان ظهور یافته است. آموزش عالی پس از انقلاب اسلامی و خاصه بعد از انقلاب فرهنگی و تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی، معنای دیگری را تثبیت می‌کرد. در همان بدو انقلاب اسلامی با صدور فرمان تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۵۹ توسط امام خمینی (ره)، گفتمان آموزش عالی «ما» و «دیگری» خویش را بر ساخت نمود. هدف از تشکیل این ستاد در فرمان مذکور مشخص شده است: «مسئولیت داده می‌شود تا ستادی تشکیل دهند و از افراد صاحب‌نظر متعهد، از بین اساتید مسلمان و کارکنان متعهد و دانشجویان متعهد باایمان و دیگر قشرهای تحصیل‌کرده، متعهد و مؤمن به جمهوری اسلامی دعوت نمایند تا شورایی تشکیل دهند و برای برنامه‌ریزی رشته‌های مختلف و خط‌مشی فرهنگی آینده دانشگاه‌ها، بر اساس فرهنگ اسلامی و انتخاب و آماده‌سازی اساتید شایسته متعهد و آگاه و دیگر امور مربوط به انقلاب آموزشی اسلامی اقدام نمایند» (صحیفه امام؛ ج ۱۲، ص ۴۳۱ - ۴۳۲). بنابراین «فرهنگ اسلامی» نقطه‌ثقلی بود که سیاست‌ها آموزشی و خود آموزش عالی در ارتباط با آن معنا می‌یافتند. «ما»ی گفتمان، اساتید مسلمان و کارکنان متعهد و دانشجویان متعهد باایمان و دیگر قشرهای تحصیل‌کرده، متعهد و مؤمن به جمهوری اسلامی تعریف شدند و دیگری گفتمان نیز بازمانده‌های سکولار نظام آموزشی پیشین. این امر در اهداف شورای عالی انقلاب فرهنگی نیز نمایان است. شورای عالی انقلاب فرهنگی به‌عنوان مرجع عالی سیاست‌گذاری، تعیین خط‌مشی، تصمیم‌گیری و هماهنگی و هدایت امور فرهنگی، آموزشی و پژوهشی کشور در چارچوب سیاست‌های کلی نظام محسوب گردید و به یگانه مرجع سیاست‌گذاری فرهنگی و آموزشی مبدل گشته و «انقلاب آموزشی» به وقوع پیوست. در بخشی از اهداف و وظایف این

شورا آمده است: «۲- تزکیه محیط‌های علمی و فرهنگی از افکار مادی و نفی مظاهر و آثار غرب‌زدگی از فضای فرهنگی جامعه؛ ۳- تحول دانشگاه‌ها و مدارس و مراکز فرهنگی و هنری بر اساس فرهنگ صحیح اسلامی و گسترش و تقویت هرچه بیشتر آن‌ها برای تربیت متخصصان متعهد و اسلام‌شناسان متخصص و مغزهای متفکر و وطن‌خواه و نیروهای فعال و استادان و مربیان معتقد به اسلام و استقلال کشور» (جایگاه، اهداف و وظایف شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۷۶). در این دوره گفتمان آموزش عالی در حال مفصل‌بندی بوده و دال مرکزی خویش را تحت عنوان «فرهنگ اسلامی» برجسته می‌کند. دال‌های «نفی سکولاریسم» و «تحول آموزش» نیز حول این دال مرکزی مفصل‌بندی شدند. تعطیلی دانشگاه‌ها در سال ۱۳۵۹ و تغییرات فراوانی که در مراکز علمی، دانشگاه‌ها، مدارس و... به‌منظور ارتقاء آموزه‌های اسلامی-انقلابی و فرهنگی از طریق نهادهای آموزشی صورت گرفت، از مهم‌ترین تحولات این دوره از سیاستگذاری‌های فرهنگی به شمار می‌رود. چالش اصلی، بازمانده‌های سکولار نظام آموزشی-فرهنگی پیشین بود که با دال مرکزی فرهنگ اسلامی همخوانی نداشتند و درنهایت در انقلاب فرهنگی و آموزشی پاسخی قاطع به این امر داده شد. بنابراین در این دوره سیاست‌های آموزشی بیشتر در بُعد ایدئولوژیک موردتوجه قرار گرفتند و هدف اصلی، انقلاب آموزشی با تأکید بر اسلامی کردن آموزش بود. علاوه بر این سیاست‌های آموزشی معطوف به افزایش اختیارات دولت در همگانی کردن آموزش آن‌هم در ارتباط با دال اصلی گفتمان بودند.

مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی در دوره دوم

در فاصله سال‌های ۱۳۵۸ تا ۱۳۶۸ بعد از انقلاب، کشور فاقد برنامه مصوب بود و به همین خاطر اولین برنامه در سال ۱۳۶۸ تصویب شد. برنامه اول در شرایطی تدوین و آغاز شد که کشور مواجه با دشواری‌های اقتصادی و اجتماعی عمده‌ای بود. چالش‌های دیگری که گفتمان آموزش عالی را ناچار به بازمفصل‌بندی نمود چالش‌هایی بودند که پس از جنگ تحمیلی ظهور کرد. زمانی که با پشت‌سرگذاشتن جنگ، کشور به ثباتی نسبی در حوزه‌های اجتماعی-سیاسی رسید و با ورود موج جهانی شدن و دسترسی مردم به تکنولوژی‌های نوینی همچون ماهواره و اینترنت، چالش جدیدی تحت عنوان مواجهه با سایر فرهنگ‌ها، و... متوجه فرهنگ کشور گردید. محور سیاستگذاری فرهنگی در این دوره علاوه بر نقش تربیتی مراکز آموزشی، بر مقولاتی همچون سبک زندگی اسلامی، آداب‌ورسوم و... به‌منظور مقابله با تهاجم فرهنگی و ارائه جایگزین‌هایی برای فرهنگ‌های وارداتی، متمرکز گردید. وظایف شورای عالی انقلاب فرهنگی در این دوره، بازمفصل‌بندی گفتمان مذکور را نشان می‌دهد: «۸- تهیه و تدوین مبانی و شاخص‌های دانشگاه

متناسب با نظام اسلامی و طراحی راهکارهای تحقق آن؛ ۹- تعیین سیاست‌های نظام آموزشی و پرورشی و آموزش عالی؛ ۱۵- تهیه و تصویب طرح‌های مناسب برای شناسایی و معرفی مظاهر، مجاری و شیوه‌های هجوم فرهنگی دشمنان به مبانی اندیشه، فرهنگ و ارزش‌های اسلامی و انقلابی و طراحی راهبردها و تدابیر لازم برای دفع آن؛ ۲۴- تصویب ضوابط تأسیس مؤسسات و مراکز علمی، فرهنگی، تحقیقاتی، فرهنگستان‌ها، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و تصویب اساسنامه هر یک و تجدیدنظر در اساسنامه‌های مؤسسات مشابه عنداللزوم؛ ۲۵- تصویب کلی‌گزینش مدیران، استادان، معلمان و دانشجویان، دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی و فرهنگی و مدارس کشور و تعیین مرجع برای گزینش آنان» (جایگاه، اهداف و وظایف شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۷۶). در این دوره دال‌های «مقابله با تهاجم فرهنگی» و «گزینش کارگزاران آموزش» در گفتمان آموزش عالی مفصل‌بندی شدند. علاوه بر این خصوصی‌سازی نظام آموزش از یک‌طرف و مقابله با مظاهر فرهنگ غیر اسلامی نیز در دستور کار قرار گرفت: «ماده ۱، تبصره ۶: ایجاد بسترهای مناسب جهت دستیابی آسان به تحصیل علم، کسب مهارت‌های فنی و تخصصی معتبر برای افراد مستعد و علاقه‌مند با تنوع‌بخشی به نظام آموزش عالی، حمایت از بخش خصوصی و استفاده از مشارکت مردمی» (سیاست‌های کلی نظام برای رشد و توسعه علمی و تحقیقاتی در بخش آموزش عالی و مراکز تحقیقاتی مصوب مجمع تشخیص مصلحت نظام، ۱۳۸۳)؛ «اتخاذ راهکارهای مناسب برای کمک به توسعه پژوهش و فناوری در بخش‌های غیردولتی» (قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم، ۱۳۸۳). به موجب این قوانین نیز «خصوصی‌سازی آموزش» به یکی دیگر از دال‌های گفتمان مذکور تبدیل شد. در همین دوره با تصویب و ابلاغ سند چشم‌انداز بیست‌ساله مفصل‌بندی مذکور تقویت گردید: «۱۰- اصلاح نظام آموزشی کشور، شامل: آموزش و پرورش، آموزش فنی و حرفه‌ای، آموزش عالی و کارآمد کردن آن برای تأمین منابع انسانی موردنیاز در جهت تحقق اهداف چشم‌انداز؛ ۴۷- توانمندی‌سازی بخش‌های خصوصی و تعاونی به‌عنوان محرک اصلی رشد اقتصادی و کاهش تصدی دولت همراه با حضور کارآمد آن در قلمرو امور حاکمیتی در چارچوب سیاست‌های کلی اصل ۴۴ قانون اساسی که ابلاغ خواهد شد» (سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۴۰۴، ۱۳۸۴). از این دوره به بعد است که سیاست‌های آموزشی در گفتمان آموزش عالی مفصل‌بندی مذکور را تقویت می‌کنند و ابعاد مختلف آن را مورد واکاوی قرار می‌دهند. این دوره را باید دوره مهندسی فرهنگی نامید. در سال‌های پس از دولت سازندگی و اوایل آغاز به کار دولت اصلاحات و پس‌از آن دولت‌های بعدی، تهدیدهای عمده‌ی بین‌المللی اعم از تحریم‌های اقتصادی و سیاسی چالش تازه‌ای را متوجه فرهنگ عمومی کشور کرد. اختلافات سیاسی درون ساختار قدرت در مواجهه با تهدیدات

خارجی، طرح مفاهیمی همچون دموکراسی، آزادی و دگرگونی در فرهنگ سیاسی، سر برآوردن خواست‌های هویتی-قومی اقلیت‌ها و... منجر به ظهور چالشی تازه گردید تا زمینه‌ساز طرح مباحث و الگوهای همچون «وحدت در عین کثرت» باشد. اما این امر بدون اعمال نوعی از مهندسی فرهنگی-آموزشی میسر نمی‌شد. در این دوره است که اسناد و قوانین مختلفی همچون سند تحول راهبردی علم و فناوری، نقشه جامع علمی کشور، نقشه مهندسی فرهنگی و... مورد تصویب قرار می‌گیرند. چشم‌انداز آموزشی کشور و تدوین بنیان‌های ارزشی برای تحول در نظام علم و فناوری در «سند راهبردی علم و فناوری کشور» مشخص شده است: «د ۲-۲: بیانیه ارزش‌های بنیادین سند: مبانی ارزشی نظام علم و فناوری کشور که در تمامی عرصه‌های نظام جریان داشته و حاکمیت می‌یابد و مشخص‌کننده جهت‌گیری‌های نظام، اولویت‌ها و بایده‌ونبایدها در عرصه‌های آموزش، پژوهش و فناوری است» (سند تحول راهبردی علم و فناوری، ۱۳۸۸).

سیاست‌های آموزشی در این دوره بیشتر در بُعد اجرایی و در جهت تقویت مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی تدوین و ابلاغ شدند. در سند مذکور علاوه بر اینکه مبانی ارزشی گفتمان آموزش عالی در ارتباط با فرهنگ اسلامی، نفی سکولاریسم و مظاهر فرهنگ غربی و خصوصی‌سازی آموزش معنا پیدا می‌کردند. «اسلامی شدن دانشگاه» دیگر دالی بود به که به موجب تصویب و ابلاغ «سند دانشگاه اسلامی» در گفتمان آموزش عالی مفصل‌بندی گردید. ایده‌ی دانشگاه اسلامی علاوه بر اینکه مرزهای گفتمان آموزش عالی را محدودتر و مشخص‌تر کرده و معنایی دیگر به امر آموزش بخشید، الزاماتی را نیز برای سیاستگذاری آموزشی تعیین نمود. هدف از استقرار دانشگاه اسلامی: «حاکم کردن بینش توحیدی بر تمامی شئون دانشگاه و تفکر و اندیشه دانشگاهیان بود، همچنین علم‌آموزی نیز به منزله‌ی یک عبادت در جهت ایجاد و تقویت این نگرش مذکور تعریف گردید» (سند دانشگاه اسلامی، ۱۳۹۲، ص ۳). در سند دانشگاه اسلامی سیاست‌های آموزشی در سطوح استاد، دانشجو و نظام برنامه‌ریزی فرهنگی مشخص شده و همچنین اهداف راهبردی و نظام برنامه‌ریزی آموزش تعریف گردید؛ متون و برنامه‌های درسی نیز مورد بازبینی قرار گرفتند. در تکمیل ایده دانشگاه اسلامی در سال ۱۳۹۵ نیز سند راهبردی توسعه، پژوهش و آموزش عالی قرآنی کشور تصویب و ابلاغ گردید. در نهایت، این گفتمان سعی دارد «سوژه‌های آموزشی انقلابی» بر ساخت دهد که واجد ارزش‌های انقلاب اسلامی ایران از یک طرف و شیعه اثنی عشری از طرف دیگر باشند، ارزش‌هایی که مبتنی بر اتکای به خدا، اعتقاد به نفس، تعبد دینی و التزام عملی به احکام اسلامی است (به نقل از حبیب پور گنابی، ۱۳۹۰؛ ۱۹۵).

مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی در دوره سوم

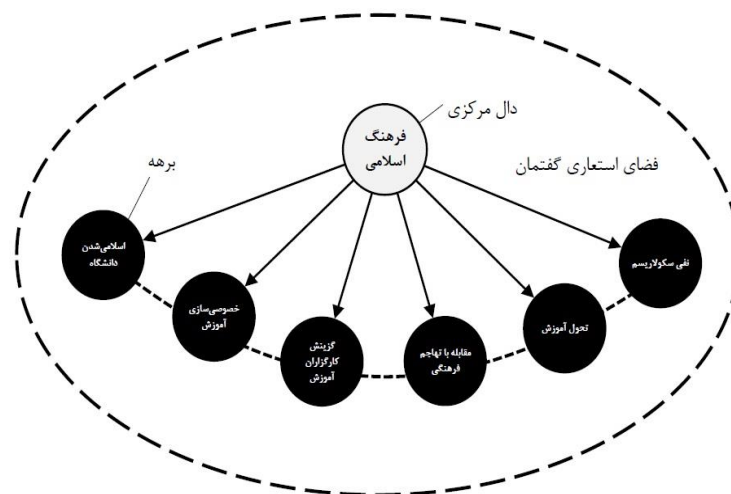
اما هرچه جامعه ایران از شرایط سیاسی خاص اوایل انقلاب به سمت نوعی ثبات سیاسی حرکت کرد، اندک‌اندک، آموزش عمومی رایگان هم‌رنگ باخت و ظهور مدارس غیرانتفاعی، نمودی از مجموعه تغییراتی ساختاری بود که خبر از آغاز نوعی تغییر رویکرد در شیوه اداره جامعه می‌داد. چرخش الگوی اقتصاد سیاسی و تحولات اقتصادی در ایران، خاصه در سال‌های بعد از جنگ هشت‌ساله و تمرکز بر اصل ۴۴ قانون اساسی و درپراکنش رفتن اصول مربوط به عدالت اجتماعی، خاصه اصول ۳۰ و ۴۳ قانون اساسی، فضای جدیدی در ایران را به وجود آورده است (حیدری، ۱۳۹۶: ۱۰). هم‌زمان با این چرخش، مکتب نیاوران^۸ از ایدئولوژی دولت‌ها و مشاوران اقتصادی آن‌ها در اجرای برنامه‌های تعدیل اقتصادی پشتیبانی و توجیه نموده است (بنگرید به ابادری و پرنیان، ۱۳۹۴). تغییر رویکردی که نتایج گوناگون آن را امروزه می‌توان با نگاهی به داده‌های موجود درباره آموزش، مشاهده کرد. از موقتی‌سازی‌های قراردادی استخدامی معلمان و اساتید دانشگاه تا کوچاندن آن‌ها از بخش عمومی و ملی آموزش به بخش‌های خصوصی و غیرانتفاعی و به‌طور کلی، واگذاری امر آموزش به منطق بازار. آمارها نشان می‌دهد که سهم آموزشگران غیر هیئت‌علمی در دانشگاه‌های کشور، از حدود ۳۲ درصد در سال ۷۵ به ۴۴ درصد در سال ۸۵ رسیده و سپس با یک شیب صعودی تند، به ۷۳ درصد در سال ۹۲ افزایش یافته است (ذاکری، ۱۳۹۵: ۸۵) طبق آمار رسمی فقط طی دولت‌های نهم و دهم تعداد مراکز آموزش عالی کشور دو برابر شده و از ۱۳۰۰ مرکز به ۲۴۶۸ مرکز رسیده است^۹. از این تعداد تنها ۱۴۱ واحد آموزشی دولتی هستند و بقیه ۲۳۲۷ واحد آموزشی انواعی از آموزش‌های پولی را ارائه می‌دهند. ضمن آنکه همان ۱۴۱ واحد آموزشی دولتی هم بخشی از دانشجویان را به‌صورت پولی پذیرش می‌کنند. آمار رسمی وزارت علوم نشان می‌دهد فقط ۱۴ درصد از ۳ میلیون و ۸۰۰ هزار دانشجوی کشور از آموزش رایگان برخوردارند و ۸۶ درصد بقیه در ازای دریافت آموزش پول می‌دهند. در سطح آموزش عمومی نیز جمعیت دانش‌آموزانی که در مدارس غیردولتی مشغول به تحصیل بوده و به‌نوعی در ازای دریافت خدمات عمومی‌ای همچون آموزش عمومی هزینه پرداخت می‌کنند در سال ۱۳۹۳-۱۳۹۴ بالغ بر ۱۳۰۰۷۸۴ نفر تخمین زده شده است

۸ - مکتب نیاوران نامی است که به گروهی منسجم از اقتصاددانان ایرانی معتقد به سیاست‌های اقتصاد آزاد داده شده است که در دو دهه ابتدایی بعد از انقلاب با حضور در سازمان برنامه‌ریزی و بودجه، مسئولیت تنظیم برنامه‌های اول تا سوم توسعه کشور را بر عهده داشته و سیاست‌های تعدیل ساختاری و خصوصی‌سازی را برای اقتصاد ایران تجویز کرده‌اند؛ سیاست‌هایی که منشأ بسیاری از مسائل و تحولات اجتماعی دوران بعد از انقلاب بوده است. با آغاز به کار دولت یازدهم، آنان نیز به عرصه سیاستگذاری بازگشته‌اند و علاوه بر مداخله در سیاست‌های اقتصادی روزمره دولت، تنظیم برنامه ششم توسعه کشور را بر عهده‌دارند (ابادری و پرنیان، ۱۳۹۴).

۹ - آمارها برگرفته از سایت خبرگزاری ایسنا (۱۳۹۷).

(سالنامه آماری آموزش و پرورش، ۱۳۹۴). به وجود آمدن وضعیتی در عرصه آموزش که منجر به ظهور مفاهیمی در حوزه علم و آموزش عالی شده است. وضعیتی که الکس کالینیکوس (۱۳۹۱) از آن به عنوان «اقتصاد دانش» و «دانش برای سود» و بوردیو (۱۳۹۶) به «گفتمان دانش» تعبیر می‌کند. در نتیجه نئولیبرالیسم و گفتمان دانش برآمده از آن منجر به ظهور اقتصاددانشی شده است که پیامدهای اجتماعی و اخلاقی‌ای را به دنبال دارد. علاوه بر این، مفاهیم نوینی در نتیجه سیاست‌های نئولیبرال در میدان دانشگاهی نیز ظهور کرده است. دانشگاه خدمتی^{۱۰} و دانشگاه سرمایه‌ای و سرمایه‌داری آکادمیک از جمله مفاهیمی هستند که نمایانگر تأثیر بازار آزاد بر آموزش عالی هستند. در نتیجه خدمتی شدن و سرمایه‌ای شدن دانشگاه‌ها این نیاز احساس شد که دانشگاه‌ها باید دارای منابع مالی خارج از حیطه دولت باشند؛ مثلاً از طریق پروژه‌های تحقیقاتی، تدریس و حقوق مالکیت معنوی. تحت سیاست‌های مذکور آموزش عالی نیز از بازار آزاد متأثر شده و بر این اساس دانشگاه به جامعه، آنچه را که می‌خواست ارائه می‌نمود و دانشجویان نیز به عنوان مشتری مورد ملاحظه قرار گرفتند (تلدوول، ۱۳۹۶: ۳۰۷). سند تحول راهبردی علم و فناوری و همچنین «سند نقشه جامع علمی کشور» تأکید بر پژوهش و مطالعات پژوهش محور به عنوان یکی از سیاست‌های آموزشی، گفتمان آموزش عالی را در ارتباط با صنعت و بازار کار قرار داد و ارتباط گفتمان آموزش عالی را با خصوصی‌سازی آموزش و بازار آزاد مشخص نمود: تأثیر نئولیبرالیسم در آموزش عالی و علم به گونه‌ای است که منطق رقابت، عمیقاً به سازوکار دانشگاه‌ها نفوذ کرده است. این منطق کمک می‌کند تا مطمئن باشیم که دانشگاه‌ها تعداد بیشتری دانشجوی تربیت می‌کنند و تحقیقات حیاتی روزافزون را هرچه قدر که بتوانند با هزینه کمتری انجام می‌دهند (کالینیکوس، ۱۳۹۱: ۱۸). بنابراین این گفتمان به خلق سوژه‌های پرداخته است که علاوه بر دارا بودن ویژگی‌های سوژه‌های دوره‌های قبل (انسان‌سازی، سوژه‌های آموزشی انقلابی) به خلق سوژه‌های پردازد که با وضعیت کنونی همگام باشد؛ به عبارتی دیگر، همسو با سیاست‌های دولتی و بازار ایجاد شود. می‌توان این سوژه را در مفهوم «سوژه کارآفرین» خلاصه نمود. رشد واحدهای فناوری از تعداد ۴۸ تا ۱۳۳ از سال ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۵، تعداد واحدهای فناوری مستقر در پارک‌های علم و فناوری و مراکز رشد از ۳۴۰۰ سال ۱۳۹۲ به ۴۵۵۶ در سال ۱۳۹۵ و تعداد اشتغال ایجادشده مستقیم در پارک‌های علم و فناوری و مراکز رشد در سال ۱۳۹۲ از ۱۹۰۰۰ به ۳۰۰۰۰ نفر رسیده است (برای اطلاعات بیشتر بنگرید به گزارش وضعیت علمی، فناوری و نوآوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. مرداد ۱۳۹۶). بنابراین گفتمان آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران بر اساس این سیر تاریخی مفصل‌بندی گردید. «فرهنگ اسلامی» دال

اصلی آن را شکل می‌دهد و دال‌های «نفی سکولاریسم»، «تحول آموزش»، «مقابله با تهاجم فرهنگی»، «گزینش کارگزاران آموزش»، «خصوصی‌سازی آموزش» و «اسلامی شدن دانشگاه» حول این دال مرکزی مفصل‌بندی شدند. فضای استعاری گفتمان را در شکل زیر می‌توان نشان داد:



شکل ۱ - مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران.

گفتمان آموزش عالی در جهت برقراری نظامی گفتمانی بر حوزه آموزش عالی مکانیسم‌های برجسته‌سازی و به حاشیه رانی را به کار گرفته است. از یک طرف برجسته‌سازی هر آنچه درون این نظم گفتمانی قرار نمی‌گیرد و دال مرکزی آن را نفی می‌کند در دستور کار قرار گرفت؛ بازمانده‌های سکولار نظام آموزش پیشین، مظاهر غربی و غیر اسلامی آموزش و... به حاشیه رانده شده و از طرفی دیگر، لزوم تحول در نظام آموزشی کشور در قالب انقلاب فرهنگی-آموزشی به عنوان اصلی‌ترین بنیان ارزشی-اجرایی گفتمان مذکور برجسته گردید. این امر نیز به مدد برقراری زنجیره‌ی هم‌ارزی دال‌های گفتمان میسر بود. بررسی گردید که دال‌های اصلی چگونه در اسناد و قوانین مختلف هم‌ارز شده و در کنار یکدیگر معنای خاصی را برجسته می‌کنند. بسیاری از دال‌ها در اسناد مختلف و در سیر تاریخی مورد بررسی، تکرار و برجسته شده‌اند؛ به عبارتی دیگر بسیاری از اسناد و قوانین مربوط به حوزه آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران همپوشانی زیادی دارند. به نوعی که در دوره سوم مورد بررسی، تقریباً در تمامی اسناد یادشده دال‌های مذکور تکرار شده‌اند. این تکرار معنادار، همان زنجیره‌ی هم‌ارزی و

برجسته‌سازی‌ای است که گفتمان آموزش عالی در ایران را هژمون کرده است. بنابراین معنایی که از نظام آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران بر ساخت می‌شود معنایی نخواهد بود جز آموزش مبتنی بر فرهنگ اسلامی درون تحولات سیاسی دولتی.

نتیجه‌گیری

اهمیت و وجود انتظارات از یک‌سو، چالش‌ها و وقفه‌های گفتمانی از سوی دیگر؛ سیاستگذاری در عرصه آموزش عالی را به مسئله‌ای قابل‌بحث در ایران بعد از انقلاب مبدل نموده است. دلیل این امر، ورود هرچه‌تمام‌تر دولت در عرصه فرهنگ و آموزش بوده است. خوانش این امر، با تحلیل گفتمان دوره‌های گفتمانی قابل واکاوی است. برای این منظور و با توجه به موقعیت‌های گفتمانی که هریک درصدد بر ساخت موقعیت گفتمانی خاص، سوژه‌های مختص به خود و همچنین تحولات سیاستی دولتی، این موقعیت‌ها را در سه دوره مورد بررسی نمودیم. دوره اول دوره کوتاه سه‌ساله (۱۳۵۷ تا ۱۳۶۰) که مهم‌ترین رویداد در حوزه آموزش عالی انقلاب فرهنگی-آموزشی با جهت‌گیری کلی نظام با آموزش عالی روبرو هستیم که تجلی‌گاه آن در انقلاب فرهنگی در دانشگاه نمود می‌یابد. در این دوره سیاست‌های آموزشی عموماً معطوف به مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی و تغییراتی (عموماً ایدئولوژیک) در بنیان‌های آموزش کشور بود. سوژه‌های گفتمانی‌ای که بر ساخت شدند، بر مفهوم کلی و مبهم انسان‌سازی قرار داشتند که تحت گزاره‌هایی همچون نفی سکولاریسم، نفی فرهنگ غربی، تأکید بر آموزش اسلام قرار داشت. بر اساس فضای استعاره‌ی گفتمان مذکور، نفی سکولاریسم یکی از اولین دال‌هایی است که مفصل‌بندی گردید. این دال تاکنون بر نظام آموزش عالی سیطره دارد. سیاستگذاری آموزشی در دوره دوم، به صورت مصوبه‌ها، آیین‌نامه‌ها و اسناد کلی و جامع توسعه‌ای تدوین و به اجرا درآمد. دوره دوم مربوط به سال‌های جنگ تحمیلی (۱۳۶۰ تا ۱۳۶۸) است. این دوره را باید دوره‌ی بحران‌های امنیتی و اقتصادی ناشی از جنگ قلمداد کرد که دولت عملاً در سیاستگذاری فرهنگی و آموزشی، نقشی منفعل ایفا کرده است. در این دوره تأکید بر ارزش‌های ایرانی-اسلامی وجود سوژه‌های آموزشی انقلابی را سبب گردید. در سال‌های پس از دولت سازندگی و اوایل آغاز به کار دولت اصلاحات و پس‌از آن دولت‌های بعدی، تهدیدهای عمده‌ی بین‌المللی اعم از تحریم‌های اقتصادی و سیاسی چالش تازه‌ای را متوجه فرهنگ عمومی کشور کرد. اختلافات سیاسی درون ساختار قدرت در مواجهه با تهدیدات خارجی، طرح مفاهیمی همچون دموکراسی، آزادی و دگرگونی در فرهنگ سیاسی، سر برآوردن خواست‌های هویتی-قومی اقلیت‌ها و... منجر به ظهور چالشی تازه گردید تا زمینه‌ساز طرح مباحث و الگوهای

همچون «وحدت در عین کثرت» باشد. این امر، با تداوم گزاره‌هایی همچون تأکید بر فرهنگ ملی_اسلامی، اسلامی کردن دانشگاه‌ها، تحول آموزشی، مقابله با تهاجم فرهنگ غربی و گزینش کارگزاران آموزش مفصل‌بندی شده است. اما دوره سوم مربوط به دوران سازندگی تا به امروز (۱۳۶۸ به بعد) است. این دوره با گسترش ایده‌های نئولیبرال و خاصه خصوصی‌سازی در حوزه آموزش، مقابله با تهاجم فرهنگی و اقتصاددانشی و کاربردی نمودن آموزش شناخته می‌شود. در این دوره تحت تسلط، آموزه‌های نئولیبرالی با سوژه‌هایی مواجه هستیم که هرچند در پی تثبیت ویژگی‌های سوژه‌های قبلی هستند اما همگام‌سازی آن‌ها با سیاست‌های نئولیبرالی دولت مشخصه بارز آن است. این امر در عرصه‌ای دیگر با عنوان پیوند صنعت و دانشگاه، ظهور و گسترش واحدهای دانش‌بنیان، فناوری و... توأم است. سوژه‌ای که باید در این پیوند خلق شود، سوژه کارآفرین است. با این اوصاف، دال مرکزی‌ای که در ایران بعد انقلاب، گفتمان سیاستگذاری آموزش عالی را شکل داده است، دال فرهنگ اسلامی است. این دال در هر سه دوره مذکور، نقش اساسی در سیاستگذاری‌های کلان آموزشی داشته است. به عبارتی دیگر سیاست آموزشی در ایران منجر به برساخت هویتی پیوندی و ارتباطی با دال مرکزی گفتمان می‌شود که نتیجه‌اش بازتولید نظم فرهنگی-آموزشی موجود است. مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی در ایران نشان می‌دهد که سیر تغییر و تحول در آموزش عالی به میانجی سیاست آموزشی به سمت هرچه بیشتر اسلامی کردن آموزش در ایران حرکت کرده است. این امر نیازمند تغییراتی در نظام آموزشی و سیاست آموزشی بود و در نتیجه تحول آموزش به‌عنوان دیگر دال در این گفتمان مفصل‌بندی شد. تهاجم فرهنگی، زمینه‌های مفصل‌بندی کارگزاران گزینشی و اسلامی شدن دانشگاه را فراهم نمود و در نهایت خصوصی‌سازی، بسیاری از بنیان‌های اصلی گفتمان مذکور را دگرگون کرد. نتیجه این زنجیره هم‌ارزی تولید معنایی است که در درون خود واجد تناقضات زیادی است که باید مورد بررسی قرار گیرند. با خوانش موقعیت‌های گفتمانی و اشاره به چالش‌های هر دوره به‌ویژه دوره سوم که هم‌اکنون هم در آن قرار داریم، می‌توان به سیاستگذاری‌های کلانی اشاره نمود که پژوهش حاضر از برآیند تحلیل نظری در پی ارائه آن‌ها است.

۱. ایجاد فضای گفتمانی ایرانی_اسلامی؛ بر اساس این گفتمان، نقطه آرمانی تمامی سیاست‌های آموزشی، تولید سوژه‌هایی است که رفتار خود، دیگران و حتی دولت را وفق آرمان-های ایران اسلامی تنظیم کنند. این سوژه‌ها با واجد بودن سه ویژگی دانش، مهارت و تربیت اسلامی، از ذات ایرانی-اسلامی برخوردار باشد.

۲. بازنگری جامع برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی. برنامه‌ها و سیاست‌های آموزش عالی در مواجهه با چالش‌های سیاست‌های دولتی بوده است که با توجه به تغییر دولت‌ها، تغییر یافته‌اند یا ممکن است اجرانشده باشند، بنابراین تدوین برنامه‌های جامع لازم است.
۳. ایجاد راهبردهای توسعه‌ی دانش‌محور و توجه به دانش بومی؛ با توجه به اینکه دال مرکزی گفتمان فرهنگ اسلامی است و این دال بیشتر در نفی سکولاریسم و نفی فرهنگ غربی شک گرفته و تداوم داشته است.
۴. تفویض اختیارات به مراکز عالی و دانشگاه‌ها، تمرکزگرایی یکی از واکنش‌های بوده است که در مواجهه با چالش‌ها اتخاذ گردیده است. لذا این امر به تمرکز اداری و تصمیم‌گیری در چند نهاد خاص دولتی مختص شده است و خود باعث چالش‌های جدید و پیچیده‌تری شده است که نگاه از بالا به پایین را دربردارند.
۵. ایجاد رفاه آموزشی خاص به‌ویژه برای مناطق محروم و کمتر توسعه‌یافته، با توجه به نابرابری آموزشی در کشور، می‌توان به مناطق محروم توجه ویژه‌ای مبذول داشت.
۶. ایجاد بسترهای پذیرش تکنولوژی‌ها و فناوری‌های نوین آموزشی و بومی‌سازی آنها؛ با توجه به اهمیت تکنولوژی و فناوری در آموزش عالی لذا لازم است بسترهای پذیرش و به‌کارگیری این موارد لحاظ شود و متعاقبتا این فناوری‌ها بومی‌سازی شوند.

منابع

- ۱- آبراهامیان، یرواند (۱۳۸۶). ایران بین دو انقلاب، ترجمه احمد گل محمدی و محمدابراهیم فتاحی. تهران: نشر نی.
- ۲- آبراهامیان، یرواند (۱۳۸۹). تاریخ ایران مدرن، ترجمه محمدابراهیم فتاحی. تهران: نشر نی.
- ۳- ابادزی، بوسفعلی و پرنیان، حمید (۱۳۹۴). استقرار آموزشی مکتب نیاوران تاریخچه ایجاد نهادهای دولتی آموزش مدیریت و اقتصاد بازار آزاد، فصل‌نامه‌ی مطالعات جامعه‌شناختی. ۲۲ (۲)، ۱۵۱-۱۷۶.
- ۴- اتابکی، تورج (۱۳۹۱). تجدد آمرانه: جامعه و دولت در عصر رضاشاه، ترجمه مهدی حقیقت‌خواه. تهران: نشر ققنوس.
- ۵- اخوان کاظمی، بهرام (۱۳۹۰). نقد و ارزیابی تحلیل گفتمانی لاکلائو و کاربرد آن در سیاست، در فصلنامه‌ی سیاست، مجله‌ی دانشکده‌ی حقوق و علوم سیاسی. ۴۲ (۴)، ۱-۲۰.
- ۶- اسماعیلی، اکبر (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی الگوهای توسعه کمی و کیفی آموزش عالی در کشورهای ایران، سوئد و نروژ. پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۷- اکبری، محمدعلی (۱۳۹۳). تبارشناسی هویت جدید ایرانی: (عصر قاجاریه و پهلوی اول). تهران: نشر علمی فرهنگی.
- ۸- امیراحمدی، هوشنگ (۱۳۷۴-۱۳۷۳). ارزیابی عملکرد برنامه اول و چالش‌های برنامه دوم. ایران نامه، بنیاد مطالعات ایران. سال سیزدهم، شماره‌های ۱-۲، ۴۸-۷.
- ۹- باقری، اصغر و کریم‌اف، موسی (۱۳۹۲). تحلیلی نقادانه از روند تاریخی آموزش عالی در ایران، فصلنامه جامعه پژوهشی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ۴ (۱)، ۲۳-۵۷.

- ۱۰- بریجس، دیوید و همکاران (۱۳۸۹). آموزش عالی و توسعه ملی (دانشگاه‌ها و جوامع در حال گذار)، ترجمه رضا سیمبر. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ۱۱- بوردیو، پی‌یر (۱۳۹۶). انسان دانشگاهی، ترجمه حسن چاوشیان. تهران: نشر کتاب پارسه.
- ۱۲- پورعلی، سعید و فیرحی، داود (۱۳۹۴). تحلیل گفتمانی سیاستگذاری فرهنگی دولت نه و دهم جمهوری اسلامی ایران در حوزه آموزش عالی، فصلنامه سیاستگذاری عمومی. ۱ (۴)، ۱۶۹-۱۳۵.
- ۱۳- تلدوول، آریلد و بلازینت، آئوکسه (۱۳۹۶). مفاهیم یک دانشگاه خدمتی، در آموزش عالی و توسعه ملی، دیوید بریجز و همکاران، ترجمه رضا سیمبر. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ۱۴- حبیب‌پور گتایی، کرم (۱۳۹۰). تحلیل جامعه‌شناختی سیاستگذاری اجتماعی در ایران، رساله دکتر، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- ۱۵- خالق پناه، کمال و حبیبی، فؤاد (۱۳۹۳). نظریه‌ی گفتمان به‌مثابه روش‌شناسی مطالعات فرهنگی، در درآمدی بر روش‌شناسی مطالعات فرهنگی، حسین میرزایی. تهران: نشر پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی.
- ۱۶- ذاکری، آرمان (۱۳۹۵). تولد پروتئوری‌های تدریس، دومانه‌نامه علمی - اجتماعی پداگوژی، سال اول: شماره ۲.
- ۱۷- رشدیه، فخرالدین (۱۳۷۰). زندگی‌نامه پیر معارف رشدیه: بنیان‌گذار فرهنگ نوین ایران. تهران: انتشارات هیرمند.
- ۱۸- ساعی، علی و همکاران (۱۳۹۰). دولت و سیاست آموزش در ایران از سال ۱۳۶۰ تا ۱۳۸۸ شمسی، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۵۶.
- ۱۹- سالنامه آماری آموزش و پرورش کل کشور، ۱۳۹۴.
- ۲۰- سلطانی، سید علی‌اصغر (۱۳۹۶). قدرت، گفتمان، زبان: سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران. تهران: نشر نی.
- ۲۱- سند تحول راهبردی علم و فناوری، بارگذاری شده در سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (www.dlp.msrt.ir).
- ۲۲- سند جایگاه، اهداف و وظایف شورای عالی انقلاب فرهنگی، بارگذاری شده در سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (www.dlp.msrt.ir).
- ۲۳- سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۴۰۴
- ۲۴- سند دانشگاه اسلامی، بارگذاری شده در سایت شورای عالی انقلاب فرهنگی (<https://sccr.ir>).
- ۲۵- سند راهبردی توسعه، پژوهش و آموزش عالی قرآنی کشور، بارگذاری شده در سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (www.dlp.msrt.ir).
- ۲۶- سند راهبردی گفتمان توسعه نظام آموزش، پژوهش و فناوری کشور، بارگذاری شده در سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (www.dlp.msrt.ir).
- ۲۷- سند سیاست‌های کلی نظام برای رشد و توسعه علمی و تحقیقاتی در بخش آموزش عالی و مراکز تحقیقاتی م‌صوب مجمع تشخیص مصلحت نظام، بارگذاری شده در سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (www.dlp.msrt.ir).
- ۲۸- سند نقشه جامع علمی کشور، بارگذاری شده در سایت سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران (<http://www.nlai.ir>).
- ۲۹- صحیفه امام: مجموعه آثار امام خمینی (س) / ج ۱۲ (بیانات، پیام‌ها، مصاحبه‌ها، احکام، اجازات شرعی و نامه‌ها). تنظیم و نشر: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س). چاپ پنجم ۱۳۸۹.
- ۳۰- ضیاء ابراهیمی، رضا (۱۳۹۶). پیدایش ناسیونالیسم ایرانی، نژاد و سیاست بی‌جاساز. تهران: نشر مرکز.
- ۳۱- فاضلی، نعمت‌الله و قلیچ، مرتضی (۱۳۹۲). نگرشی نو به سیاست فرهنگی. تهران: نشر تیسرا.
- ۳۲- فتحی، سروش (۱۳۸۷). روش کیفی در مطالعات اجتماعی با تأکید بر روش تحلیل گفتمان و تحلیل گفتمان انتقادی، در پژوهشنامه‌ی علوم اجتماعی، سال دوم، شماره سوم، ص ۸۴-۱۰۵.

- ۳۳- قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم، بارگذاری شده در سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (www.dlp.msrt.ir).
- ۳۴- قلی زاده، محرم (۱۳۹۱). بازکاوی ریشه‌های تئوریک سیاست‌های فرهنگی حکومت رضاشاه در اندیشه روشنفکران بومی، فصلنامه مطالعات تاریخی، ۱۰ (۳۹)، ۱۰۲-۱۲۴.
- ۳۵- کالیپنیکوس، آکس (۱۳۹۱). دانشگاه‌ها در جهانی نئولیبرال، ترجمه‌ی پیمان حکمت پور، دانلود از: <http://www.takbook.com/183964-historic-ebooks/daneshgahha-dar-jahani-neoliberal-ebook>
- ۳۶- کلاتری، عبدالحسین (۱۳۹۵). گفتمان از سه منظر زبان‌شناختی، فلسفی و جامعه‌شناختی. تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- ۳۷- گزارش وضعیت علمی، فناوری و نوآوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، (مرداد ۱۳۹۶).
- ۳۸- مالزورث، مایک و اسکالیون، ریچارد و نیکسون، الیزابت (۱۳۹۶). بازاری سازی آموزش عالی (دانش‌جو به‌مثابه مصرف‌کننده)، ترجمه لیلا حسن‌زاده و هادی زمانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ۳۹- مجموعه مصوبات مجلس شورای ملی، سامانه ملی قوانین و مقررات جمهوری اسلامی ایران، معاونت حقوقی ریاست جمهوری، معاونت تدوین، تنقیح و انتشار قوانین و مقررات (<http://www.qavanin.ir>).
- ۴۰- نایت، جین (۱۳۹۵). بین‌المللی شدن آموزش عالی (مفاهیم، رویکردها و سیاست‌ها)، ترجمه لیلا فلاحتی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ۴۱- الوندی، پدram (۱۳۹۶). فرهنگ و آموزش عالی (شکل‌گیری و راهبری معاونت فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در گفتگو با هادی خانیکی، محمدباقر خرّم‌شاد، غلامرضا خواجه سروی و سید ضیاء‌هاشمی). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ۴۲- هال، استیوئرت (۱۳۹۱). معنا، فرهنگ و زندگی اجتماعی، ترجمه احمد گل‌محمدی. تهران: نشر نی.
- ۴۳- یورگنسن، ماریان و فیلیپس، لوئیز (۱۳۹۵). نظریه و روش در تحلیل گفتمان، ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
- 44- Anderson, K. T., & Holloway, J. (2018). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, 1-34.
- 45- Cheng, Y. C. (2004). Fostering local knowledge and human development in globalization of education. *The International Journal of Educational Management*; 18 (1) 7-24.
- 46- Doherty, Robert A. (2006). Towards a Governmentality Analysis of Education Policy. *Humanities, Social Sciences and Law*, I, 51-61, DOI: 10.1007/978-3-531-90194-7_3.
- 47- Habibi, N. (2017). Higher education policies and overeducation in Turkey. *European Journal of Higher Education*, 7(4), 440-449.
- 48- Laclau, E. & Mouffe, C. (1987) Post-Marxism without Apologies, 'New Left Review', No.166.
- 49- Lane, J. E (2010). Private higher education in Dubai: growing local versus importing foreign campuses. *kinsler, Kevin et al(EDS), the global growth of private higher education*, Wiley periodicals, 63-75.