

تحلیل گفتمان انتقادی: پیش فرض‌ها و کاربست آن در تعلیم و تربیت

Critical Discourse Analysis: Presuppositions and its Application in Education

Marzie Aali
Ayyob Dawodi

مرضیه عالی^۱
ایوب داوودی^۲

Critical Discourse Analysis is one of the new approaches in various social studies, which is nowadays popularized by researchers in different fields. This method, which considers a large set of sign systems that emerges in all the behavior and social interactions of the perpetrators, is accompanied by a critical lens that focuses on ways of producing, reproducing and transferring knowledge, adhering to assumptions for the researcher in carrying out compulsory education. The most important assumption in the analysis of critical discourse is that truth has a discursive nature and is formed in social, political and historical contexts. It also speaks in the context of discourse and forms the game of truth. Not only discourse but the whole social action lies in the influence of these spaces and in several layers of social action, and the action that is involved in the trap of power and reproduced in institutions. To be And so the basic question of the educational researcher is: Which narrative is valid in the classroom and the classroom? Who is the speaker and the listener in the classroom? What is the boundary of success in the classroom? What is on the margin of education and classroom? According to this, the purpose of analyzing educational processes in educational institutions with the approach of critical discourse analysis is how schools and the classroom form and act on the basis of rules and policies and the discursive knowledge of students' failure and success, and which discourses on it Accordingly, the text in the educational process should be considered as social function, which all its authors and speakers in the educational systems of the perpetrators are the reproduction of power relations. But this approach to educational research is faced with challenges such as the impossibility of accurately explaining discursive critique, the non-systematic nature of the steps taken by the analyst and the self-sufficiency of the researcher in the social context of analysis.

تحلیل گفتمان انتقادی، یکی از رویکردهای جدید در مطالعات مختلف اجتماعی است که، امروزه مورد اقبال پژوهشگران در حوزه‌های مختلف قرار گرفته است. این روش قائل به مجموعه کلانی از نظام‌های نشانه‌ای است که، در تمام رفتار و تعاملات اجتماعی عاملان، ظهور می‌یابد. گفتمان انتقادی، با لنز انتقادی که، بر راه‌های تولید، بازتولید و انتقال دانش دارد؛ پابندی به مفروضه‌هایی را برای پژوهشگر، در انجام پژوهش تربیتی الزام آور می‌کند. مهم‌ترین مفروضه در تحلیل گفتمان انتقادی آن است که، حقیقت، ماهیتی گفتمانی دارد و در بافت‌های اجتماعی، سیاسی و تاریخی شکل می‌گیرد. هم‌چنین سخن در حصر گفتمان است و بازی‌های معطوف به حقیقت، به آن شکل می‌دهند. نه تنها گفتمان، بلکه کلیت کنش اجتماعی، متکثر از این فضاها و در چند لایه‌گی کنش اجتماعی نهفته است. کنشی که در دام قدرت گرفتار است و در نهادها بازتولید می‌شود. از اینرو مسئله‌ی اساسی پژوهشگر تربیتی آن است که: کدام روایت در آموزش و کلاس درس معتبر است؟ سخنگو و شنونده در کلاس کیست؟ مرز موفقیت در کلاس درس کدام است؟ آن چه در حاشیه تربیت و کلاس درس قرار گرفته کدام است؟ و بر حسب آن، هدف از تحلیل فرایندهای تربیتی، در نهادهای آموزشی، با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی آن است که چگونه مدارس و کلاس درس بر اساس قوانین و سیاست‌ها و دانش گفتمانی؛ شکست و موفقیت دانش‌آموزان شکل گرفته و عمل می‌کنند؟ و کدامین گفتمان‌ها بر آن سایه افکنده است؟ اما این رویکرد در انجام پژوهش تربیتی با چالش‌هایی هم‌چون عدم امکان تبیین دقیق از نقدهای گفتمانی، غیر سیستماتیک بودن گام‌های اجرای تحلیل و گرفتار بودن خود پژوهشگر در بافت اجتماعی مورد تحلیل نیز رو به رو است.

واژگان کلیدی: تحلیل گفتمان انتقادی، آگاهی گفتمانی انتقادی، کنش اجتماعی، پژوهش تربیتی.

Key words: Critical Discourse Analysis, Critical Discourse Awareness, Social Action, Educational Research.

1 (m.aali@ut.ac.ir) - استادیار گروه مبانی فلسفی اجتماعی دانشگاه تهران

2 - دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

مقدمه

پژوهش تربیتی از زمان آغاز آموزش رسمی، همواره یکی از ابزارها برای توسعه و گسترش آموزش و پرورش بوده است. پژوهشگران و صاحب‌نظران تربیتی، امید آن را دارند که، از طریق به کارگیری روش‌های پژوهشی گوناگون، آگاهی‌های معتبری را در مورد مسائل مهم و مشکلاتی که، جامعه آموزشی با آن رو به رو هستند؛ به دست آورند. بوخاری و همکاران (۲۰۱۲) بر این اعتقاد هستند که دانش تحقیق جزء ضروری و جدا نشدنی مهارت‌های معلمان است. از این رو دانش به روی کردهای متعدد پژوهش، برای انجام آن در عرصه تربیت، امری ضروری است. از جمله روی کردهای اخیر در انجام پژوهش تربیتی، روی کرد تحلیل گفتمان انتقادی است.

در واقع تحلیل گفتمان انتقادی، حوزه‌ی تحقیقی میان رشته‌ای است که چشم اندازهای مناسبی را برای پژوهش در موضوعات تربیتی فراهم می‌کند. شاید بتوان علاقه روز افزون پژوهشگران در عرصه‌های مختلف اجتماعی، من جمله تعلیم و تربیت را عاملی دانست که، موجبات آن را فراهم نموده است تا تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان ابزاری برای تحقیق در موضوعات تربیتی و کلاس درس، مورد اقبال قرار گیرد. بر این مبنا هاکین و همکاران (۲۰۱۲) چنین اظهار نمودند که: می توان از تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان روشی برای بررسی بسیاری از موضوعات پژوهش در کلاس درس، اعم از متون، روش‌های تدریس، روش-های تفکر انتقادی، گویش و ژانر در فضای آموزشی استفاده کرد.

راجرز (۲۰۰۴) در کتاب تحلیل گفتمان انتقادی در تعلیم و تربیت تحلیل گفتمان انتقادی را روشی برای تحلیل قدرت در روابط فیما بین معلم و دانش آموز در کلاس درس و کشف ساختارهای قدرت شکل دهنده به نظام آموزشی و ابعاد مختلف آن، اعم از متون آموزشی و فرایندهای ارتباطی در کلاس درس می‌داند. بررسی پیشینه‌ی دیدگاه‌ها درباره کاربست تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان شیوه‌ای از پژوهش تربیتی نشان می‌دهد که، تربیت عرصه‌ی بسط روی کردهای انتقادی گفتمانی است که، نیازمند صورت‌بندی دقیق‌تر پیش فرض‌ها و شیوه‌های کاربست آن در مسائل تربیتی می‌باشد. از این رو پژوهش حاضر، با استفاده از روش تحلیل پیش فرض‌های تحلیل گفتمان انتقادی، به تبیین شیوه‌ی کاربست آن در پژوهش تربیتی خواهد پرداخت. بنابراین روش تحلیل در این پژوهش:

در مقام اول روش تحلیل مفهومی پیرامون تبیین پیش فرض‌های تحلیل گفتمان انتقادی خواهد بود. در مرحله دوم هم با توجه به این که هدف روش تحلیل از نوع استعلایی بررسی شرط امکان وجود چیزی است (باقری، ۱۳۸۷). از این روش برای تبیین امکان کاربست آن در پژوهش تربیتی استفاده می‌گردد.

تحلیل گفتمان انتقادی

تحلیل گفتمان از منظر تاریخی ریشه در آراء مارکس و فوکو دارد که پیوندی را میان زبان و گفتمان قدرت؛ دانش و ذهنیت (سوژگی) ایجاد می‌کنند. در این میان گروهی از زبان شناسان و نظریه پردازان ادبی در

1 - Bukhari .et al

2 - Huckin .et al

3 - Rogers

دانشگاه ایست آنجلیا^۱ نیز به طور هم‌زمان نقش کلیدی را در توسعه زبان‌شناسی انتقادی ایفا کردند (فالر و همکاران^۲ ۱۹۷۹، هاجز و کرس^۳ ۱۹۷۹).

شاید بتوان گفت نظر هالییدی^۴ درباره زبان به‌عنوان امری اجتماعی هسته اصلی نظریه بسیاری از متخصصان تحلیل گفتمان انتقادی پس از فوکو را شکل داده است. از این‌رو تا کنون یکی از مهم‌ترین کاربردهای تحلیل گفتمان انتقادی، تحلیل و بررسی منابع قدرت و نابرابری‌های سلطه در متون کتبی و شفاهی است.

بر مبنای این مطالعات، تنوعی از نگرش‌ها در تحلیل گفتمان در زمینه مطالعات اجتماعی ایجاد شد که، گفتمان را معنای اجتماعی داده و تحلیل گفتمان‌های اجتماعی را مد نظر قرار دادند. در این دیدگاه هدف تحلیل گفتمان کمک به ایجاد آگاهی در مورد روابط اجتماعی استثماری بود. در این چهارچوب تحلیلی، که آمیزه‌ای از رویکرد اجتماعی فوکو به تحلیل گفتمان و رویکردهای زبان‌شناختی است؛ در گام اول تحلیل زبان‌شناختی در سطح متن و پس از آن تحلیل در سطح کنش‌های گفتمان روی می‌دهد که، فرکلاف^۵ آن را تحلیل بینا متونی می‌نامد. بنا به گفته‌ی فرکلاف (۱۹۹۵) تحلیل بینا متنی، بر روی خط فاصل میان متن و کنش گفتمان مرکز تحلیل قرار دارد. تحلیل بینا متونی، به‌متن از دید کنش گفتمانی می‌نگرد و به دنبال رد پای کنش گفتمانی در میان متن است.

هالییدی (۱۹۹۴) بر این اعتقاد است که، واقعیت‌ها ساخته و پرداخته زبان هستند و زبان نه تنها برش خاصی از یک واقعیت یا تجربه‌ی انسانی را ترسیم می‌کند؛ بلکه یک واقعیت یا یک تجربه‌ی انسانی به گونه‌های مختلف، در یک زبان برش زده می‌شود. انتخاب هر یک از این برش‌ها و نحوه آرایش آن - ها در یک کلام، نمود خاصی از یک پدیده را ارائه می‌دهد. به بیان تخصصی، وی بر جنبه انتخاب‌گری^۶ زبان تمرکز می‌کند (عمو زاده، ۱۳۸۳).

اصطلاح انتقادی وجه تمایز تحلیل گفتمان سنتی از تحلیل گفتمان انتقادی است. اساس تحلیل گفتمان را بر بررسی رابطه‌های قدرت استوار می‌کند. تحلیل گفتمان انتقادی در اواخر دهه ۱۹۷۰ از زبان‌شناسی انتقادی به‌وجود آمد. در سال‌های ۱۹۷۰-۱۹۶۰، ترکیب رویکرد فوکو به گفتمان با مبحث هژمونی و ایدئولوژی از سوی آلتوسر^۷ و گرامشی^۸ و رویکردهای زبان‌شناختی منجر به توسعه نظریات جدیدی درباره تحلیل گفتمان به نام تحلیل گفتمان انتقادی شد.

شاید بتوان میشل فوکو را اولین اندیشمندی در نظر گرفت که، به تحلیل گفتمان از منظر پژوهشی و با رویکرد انتقادی پرداخت. هر چند چنین پژوهشی در رویکرد فوکو سیستماتیک و روشمند نبود. اما فوکو از آن طریق به ردیابی رد پای قدرت مدرن در شکل دهی به گفتمان مدرنیسم پرداخت. در آثار فوکو معنای

1 - East Anglia

2 - Fowler and Hodge

3 - Hodge and Kress

4 - Halliday

5 - Fairclough

6 - selectivity

7 - Althusser

8 - Gramsci

واحدی از گفتمان ارائه نشده است. خود او می‌نویسد: ... گویی به جای شفاف‌تر کردن معنای بسیار مبهم کلمه‌ی گفتمان بر ابهام آن افزوده‌ام. گاه آن را به معنای قلمرو کلی تمامی گزاره‌ها، گاه به عنوان مجموعه‌ی فردیت‌پذیری از گزاره و گاه نیز به معنای عمل نظام‌مندی به کار برده‌ام که به گزاره‌های ویژه‌ی معطوف است. گفتمان در هر سه مورد چیزی شبیه به چهارچوب است و از گزاره‌ها تشکیل می‌شود. یکی از مفیدترین شیوه‌های تأمل در باب گفتمان این است که، آن را نه به منزله‌ی مجموعه‌ای از نشانه‌ها یا قطعه‌ای از متن، بلکه رویه‌هایی^۱ بدانیم که به‌گونه‌ای نظام‌مند (سیستماتیک) به موضوعات یا ایده‌هایی که درباره‌ی‌شان سخن می‌گویند، شکل می‌دهند. از این منظر، گفتمان در تولید، تغییر و بازتولید ایژه‌های زندگی اجتماعی سهیم است. این معنا خود مستلزم آن است که به گفتمان به‌عنوان یک رابطه‌ی فعال (معنی‌بخش و هویت‌پرداز) با واقعیت و نیز به منزله‌ی کنش‌هایی که به طور منظم موضوعاتی را که درباره‌ی آنان صحبت می‌شود، شکل می‌دهند، نگریسته شود. بر اساس این نگرش، گفتمان نه تنها بزرگ‌تر از زبان است، بلکه کل حوزه‌ی اجتماع را در بر می‌گیرد و نظام‌های حقیقت را بر سوژه‌ها یا فاعلان اجتماع تحمیل می‌کند. مفهوم کلیدی در تحلیل گفتمان انتقادی از منظر فوکو، حکم است. هر حکم اگرچه شبیه گزاره است و در قالب زبان قابل بیان است؛ ولی از جنس زبان نیست. فوکو گفتمان را این‌گونه تعریف می‌کند: ما مجموعه‌ای از احکام را، تا زمانی که متعلق به صورت‌بندی گفتمانی مشترکی باشند، گفتمان می‌نامیم... گفتمان متشکل از تعداد محدودی از احکام است که می‌توان برای آن‌ها مجموعه‌ای از شرایط وجودی را تعریف کرد (هوارث، ۱۳۷۹، ص ۶۷).

در میان روی‌کردهای مختلف به تحلیل گفتمان انتقادی، جی ۲ و فرکلاف روش‌های مکملی را برای تحلیل رابطه میان ساختار زبان‌شناسی و ساختار اجتماعی ارائه کرده‌اند که، از طریق آن انتقاد باعث آشکار شدن ارتباط متقابل چیزها می‌شود. برای مثال استدلال‌های ضمنی و متون مبهم واسازی می‌شوند و معنی اصلی و بنیادین آن آشکار می‌گردد. در این روی‌کرد تحلیل انتقادی به‌عنوان اتصال دهنده‌ی متن تحلیل شده به گفتمان‌های دیگر (میان‌متنی) و به بافت‌های تاریخی، هم‌زمان عمل می‌کند.

تأکید پژوهش، با روی‌کرد تحلیل گفتمان انتقادی بر رابطه و تنش میان ساختارها، عمل‌کردها، هویت‌ها، ترتیب گفتمان و سازمان‌های اجتماعی پیش‌ساخته در یک سمت، و فرآیندها، فعالیت‌ها و رویدادها در سمت دیگر، منجر به آن شده است که، این روش به پژوهشگران تربیتی و معلمان در راستای بررسی رابطه‌های میان ایده‌ها و روش‌ها در بافت اجتماعی کمک کند. از این‌رو، امروزه پژوهشگران تربیتی از تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان روشی تضمینی برای بررسی بسیاری از موارد تحقیق (متون چند رسانه‌ای، روش‌های تدریس، روش‌های ترکیب‌بندی) و نقد بیانی (گوش، زبان، ژانر، تفکر انتقادی) استفاده می‌کنند (جی، ۲۰۱۲).

پیش فرض‌های تحلیل گفتمان انتقادی

تحلیل گفتمان انتقادی با لنز انتقادی که، بر راه‌های تولید، بازتولید و انتقال دانش و رابطه‌های قدرت میان گفتمان‌ها تأکید دارد، پایدی به مفروضه‌هایی را برای پژوهشگر در انجام پژوهش الزام‌آور می‌کند. حقیقت گفتمانی است

1 – practices

2 – Gee

یکی از مفروضات تحلیل گفتمان این است که، در هر گفتمانی حقیقتی نهفته است و هیچ گفتمانی دارای حقیقت مطلق نیست. (عقیلی و حقیقت، ۱۳۸۹، ص ۱۷۷). اما این گفته مانع از آن نمی‌شود که، گفتمان ادعای حقیقت نداشته باشد و ادعای‌های خود را در مورد دانش کاملاً طبیعی جلوه ندهد. در هر نهاد نیز به تبع ادعاهایی که، گفتمان موجود در مورد پیش فرض‌های فلسفی و علمی خود دارد، کنش‌های مجاز و ممنوعه افرادی که، در نظام قرار دارند، مشخص می‌شوند و بسته به شرایط گفتمانی میزان بروز خلاقیت‌های مختلف، در عرصه‌های گوناگون تعیین می‌شود. بر این اساس فوکو در کارهای اولیه‌اش، علاقه‌مند به طراحی ساخت رژیم‌های خاص حقیقت است که، در زمینه‌های نهادی مشخص پدید آمده است؛ به‌طور خاص در رابطه با علم، پزشکی و به ویژه در تولد درمانگاه، روان‌پزشکی. در انجام این کار، فوکو به دنبال نشان دادن ویژگی و مادیت در ارتباطات بین قدرت و دانش است (دریفورس و رابینو^۱، ۱۹۸۶، ص ۲۰۳).

به‌نظر فوکو این روابط قدرت و دانش است که، انسان را تبدیل به سوژه می‌کند (جوافشانی و چاوشیان، ۱۳۸۵، ص ۱۶). یعنی در عین این که سوژه است و به شناسایی می‌پردازد. ابژه گفتمان است و تعیین می‌یابد. به‌همین دلیل در تحلیل گفتمان، این گزاره به عنوان مهم‌ترین پیش فرض مطرح است که، دانش انسان در مورد پدیده‌ها، در نتیجه روابط قدرت به وجود آمده است. بنابراین گفتمان منابعی را به عنوان حقیقت در دسترس افراد قرار می‌دهد که، از طریق آن به جهان خود و اطراف خود معنا می‌دهند. این سوال که: چگونه افراد مختلف به گونه‌ای مشابه با یک پدیده برخورد می‌کنند؟ با طرح روی کرد گفتمانی، به ارتباط میان قدرت و گفتمان بر می‌گردد. اما ما باید به نهاد و سازمانی حمله کنیم که، خود را با یک ایدئولوژی اساسی و ساده، آشکار می‌کند و از این طریق قدرت خود را به اوج می‌رساند. با نظریه‌هایی مثل خیر و شر، گناه و بی‌گناهی (به نقل از اولسون^۲، ۲۰۰۵، ص ۶). اما این بدان معنا نیست که گفتمان‌ها نسبت به هم در یک سطح قرار دارند. برخی گفتمان‌ها قدرت بیشتری در متقاعد کردن افراد دارند و به‌تر می‌توانند متخصصان یک حوزه را متقاعد کنند. فوکو این برتری را در فناوری‌های قدرت می‌داند. تکنولوژی‌هایی که، رفتار افراد را تعیین می‌کنند و نتایج و رفتارها را به سمت و سوی خاصی هدایت می‌کنند و به موضوعات شکل می‌دهند (فوکو، ۱۹۷۹، ص ۲۲۵).

سخن در حصر گفتمان است

تحلیل گفتمان انتقادی قائل بر حصر گفتمانی سخن است. فوکو به عنوان یکی از پیش‌گامان تحلیل گفتمان در مراقبت و تنبیه (۱۹۷۷) به دنبال از بین بردن مرز عمیق بین گناه و بی‌گناهی است. او بر این دیدگاه تأکید می‌کند که، اگر عدم توازن میان آگاهی‌ها را می‌توانستیم زیر سوال ببریم، به سادگی قادر می‌شدیم نویسندگان کتاب‌ها و روزنامه‌ها را مجازات کنیم. یا سعی می‌کردیم بر تولیدکنندگان رادیو و تلویزیون پیروز شویم (به نقل از اولسون، ۲۰۰۵، ص ۶). در واقع، اگر در تاریخی که فوکو از زندان ارائه می‌کند نقد اساسی بر گروه مطالعات زندان، در جهت دادن سکویی به زندانیان برای بیان حقوقشان (مثل نداشتن حق ملاقات و غیره متمرکز است)، اما بر اساس روی کرد انتقادی فوکو این کار با این هدف صورت می‌گرفت که، در چنین فضایی صرفاً فرد خوب و بی‌گناه حرف می‌زند و از این طریق دوگانگی خیر و شر، گناه کار و بی‌گناه فاش می‌-

1 - Dreyfus & Rabinow

2 - Olssen

شود. از این رو می‌توان این گونه نتیجه‌گیری کرد که، فوکو در تحلیل گفتمان به واقعیتی علاقمند بود و به آن اشاره می‌کرد که، بتوانند عدم انعطاف پذیری را به‌طور یک‌طرفه بین سازمان مجازات و زندانیان از بین ببرند و این‌امکان حرف‌زدن بود که، روابط قدرت را بر عکس می‌کرد. گروس^۱ (۱۹۹۹) نیز بر این اعتقاد است که سخن در گفتمان تأیید و تکرار می‌شود و گفتمان عرصه را برای شنیدن صدای متفاوت می‌بندد. او در پژوهشی که در کلاس درس به انجام رسانید، چنین نتیجه‌گیری کرد که:

آن چه دانش‌آموزان از معلم مورد پرسش قرار می‌دهند، بازتابی از سوالات معلم و یا سوالاتی است که، دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند مورد نظر معلم است؛ و در واقع، تأیید رویکرد معلم و فضای گفتمانی حاکم بر کلاس درس است.

گفتمان حاکم شکل دهنده کنش اجتماعی است

کرس و لیوون^۲ (۱۹۹۰) بر مبنای پیش‌فرض‌های هالیدی^۳ که در اوایل دهه ۱۹۷۰ ارائه شده بود، بر رابطه میان سیستم‌های گرامری و شخصی و هم‌چنین نیازهای شخصی که، از طریق زبان برآورده می‌شوند، تأکید می‌کند. هالیدی میان سه متاکاربرد زبان یعنی تصویری، میان فردی و متنی تمایز قائل شد. تحقیق او مثال واضحی از تحقیق‌های سنتی بود که، از همان ابتدا به‌عنوان زبان‌شناسی انتقادی نامیده شد. کرس (۱۹۹۳) در این بیان شیوه‌های ارتباط کلامی و غیر کلامی که، میان معلم و شاگرد شکل می‌گیرد، قابلیت تحلیل گفتمان را دارد. زیرا در این روابط است که، گفتمان حاکم بر نظام تربیتی و فضای آموزشی نمودار می‌شود. بر این مبنای لیوون (۱۹۹۳) میان دو رابطه، میان گفتمان و کنش اجتماعی، گفتمان‌ها به‌عنوان کنش اجتماعی و فرم فعالیت‌هایی که افراد در قبال یکدیگر انجام می‌دهند تمایز قائل می‌شود. در اینجا گفتمان، معنایی فوکوئی پیدا می‌کند:

گفتمان راهی برای بیان کنش اجتماعی به‌عنوان نوعی از دانش و به‌چیزی که، مردم در مورد کنش اجتماعی می‌گویند، است. لیون بیان می‌کند که، تحلیل گفتمان انتقادی در پژوهش تربیتی، باید به گفتمان به‌عنوان قدرت ابزاری و به‌عنوان ابزار ایجاد واقعیت اجتماعی بنگرد. در کلاس درس شیوه‌های ارتباط میان افراد مختلف و کنش‌های گوناگونی که در فرایندهای تربیتی کلاس درس به‌عنوان رفتارهای به‌هنجار و نابه‌هنجار شناسایی می‌شوند، مسئله اصلی تحلیل‌گر انتقادی گفتمان در عرصه تربیت است. این که چه احکام و قوانین بیانی در روابط و کنش میان افراد و متون تربیتی ایفای نقش می‌کند و چگونه این فرایندها متأثر از ساختارهای اجتماعی، حوادث و رویدادها شکل گرفته است، مورد تحلیل و واکاوی قرار می‌گیرد.

کنش اجتماعی چند لایه است

از منظر تحلیل گفتمان انتقادی، کنش اجتماعی چند لایه است و از این رو مهم‌ترین وظیفه‌ی تحلیل‌گر گفتمان، حرکت از لایه‌های روبین به لایه‌های زیرین و روابط قدرت شکل دهنده به آن است. در این رویکرد لایه‌ی روبین، زبان حامل روابط قدرت پنهانی است که، به بازتولید می‌پردازد. بر این مبنای جی (۱۹۹۰) مفهوم گفتمان را به‌عنوان سرمایه انتقادی زبانی برای معنادگی به‌جهان و در پیوندی میان زبان و قدرت در نظر گرفت که، از آن طریق می‌توان درک به‌تری از مسائل در آموزش و پرورش فراهم آورد و از این حیث،

1 - Gross

2 - Kress and Leeuwen,

3 - Halliday

هم برای دانش آموزان و هم برای معلمان حائز اهمیت است. جی تئوری اجتماعی گفتمان را در معنای وسیعی به کار می‌گیرد و آن‌را روش‌های بودن در جهان، فرم‌های زندگی می‌داند که: عبارات، فعالیت‌ها، ارزش‌ها، اعتقادات، نگرش‌ها، هویت‌های اجتماعی، حرکات، نگاه‌ها و موقعیت بدن و پوشش را شامل می‌شود. (۱۴۲)

از این رو است که فرکلاف (۱۹۹۳) در آثارش بر اهمیت تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان روشی برای به چالش کشیدن سلطه پنهان در لایه‌های زیرین متن، در کنار سایر روش‌ها در مطالعات اجتماعی و فرهنگی تأکید می‌کند. فرکلاف روابط قدرت را که، از منظر فوکو نا متمرکز است و بیش‌تر در روابط بین افراد جامعه حضور دارد، به چالش می‌کشد. البته دلایل خود را نیز این‌گونه عنوان می‌کند: نگرانی من این است که، این معنای قدرت جای‌گزین معنای سنتی‌تر شود و موجب غفلت از نامتقارن بودگی‌های قدرت و روابط سلطه‌شود (فرکلاف به نقل از محسنی، ۱۳۹۱، ص ۶۶).

لذا این روش بر خلاف تحلیل محتوا که، قصد دارد ویژگی‌های آشکار متن را به صورت منسجمی ارائه دهد؛ سعی در آشکار ساختن ویژگی‌های پنهان‌متون از جمله روابط قدرت و دانش دارد. از نظر فوکو ریشه‌ی گفتمان قدرت است که، از طریق گزاره‌های به هم پیوسته و منسجم قصد دارد تا حقیقت خودساخته‌را، به عنوان حقیقت مطلق دیکته کند. این اتفاق در بستر جامعه و در جریان تعامل زبان و جهان صورت می‌گیرد (فتاحی، ۱۳۸۷، صص ۶۸-۶۷).

قدرت در نهادها بازتولید می‌شود

از منظر تحلیل گفتمان انتقادی، یکی از مهم‌ترین عناصر تأثیر گزار بر تصمیم‌گیری در نهادها قدرت است. استفاده از قدرت می‌تواند به صورت مثبت باشد، به این معنی که از قدرت برای ارتقاء موضوعات سیاست‌گذاری بهره‌گیری شود و یا منفی باشد به این معنی که از پیشرفت یک‌سیاست به‌وسیله اعمال قدرت جلوگیری به عمل آید (نادری و نوروزی و سیادت، ۱۳۹۵، ص ۴۱). بر مبنای رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی، استفاده از جنبه‌های مثبت و منفی قدرت در نهادها با هدف بازتولید روابط قدرت به کار می‌رود و از سوی دیگر: توجه عمده تحلیل گفتمان انتقادی به قدرت و به‌خصوص قدرت بازتولید شده نهادی است. (جهانگیری و بندر ریگی‌زاده، ۱۳۹۳، ص ۵۸) زیرا روابط قدرت با تأثیری که بر سیاست‌گذاری‌های کلان نهادی می‌گذارند خود را بازتولید می‌کنند. نادری و همکاران (۱۳۹۵) عقیده دارند که علیرغم این‌که روابط قدرت در تعیین سیاست‌های آموزشی تأثیر گزار است، اما خاستگاه تعیین این سیاست‌ها، مسائل اجتماعی و پداگوژیکی است. (ص ۴۳) بنابراین در این نوع نگاه به قدرت که، در آن نهادها وظیفه بازتولید روابط قدرت را بر عهده دارند؛ نهادهای آموزشی مکان‌های بی‌همتایی در جهت ردیابی قدرت مدرن هستند.

کاربرد تحلیل گفتمان انتقادی در پژوهش تربیتی

بر اساس مفروضات پیش گفته، از نگاه تحلیل گفتمان انتقادی، در تحلیل مسائل تربیتی، مدرسه مکانی مناسب جهت نقد قدرت است که، در آن موضوعات تربیتی در پیوند با قدرت بازنمایی می‌شود. از منظر تحلیل گفتمان انتقادی، قدرت در سر تا سر زندگی تربیتی و در مکانی با عنوان مدرسه پخش شده است. در کنار

محدود کردن رفتارها، شکل‌های ممکن رفتار افراد را در نظام تربیتی تولید می‌کند. گریبیچ (۲۰۰۷) موضوعات اصلی در تحلیل گفتمان انتقادی نظام آموزشی را، عبارت می‌داند از:

بررسی روند تاریخی شکل‌گیری گفتمان تربیتی و تعیین بازی‌گران جو اجتماعی، اقتصادی و سیاسی که، در این روند رشد یافته است.

شناخت عوامل سازنده یک موضوع ۲، احکام، مباحث و مسائلی که روندشان تغییر کرده است و بررسی ناپیوستگی‌ها، ۳ عدم تداوم ۴ و پراکندگی‌ها ۵ در مسیر گفتمان. با توجه به آن و با توجه به رویکردهایی که بر کاربرد این روش در تعلیم و تربیت تأکید نموده‌اند پرسش‌های اصلی تحلیل‌گر گفتمان در تعلیم و تربیت را می‌توان عبارت از موارد ذیل دانست:

کدام روایت در آموزش و کلاس درس معتبر است؟

یکی از مهم‌ترین پیش‌فرض‌ها در تحلیل گفتمان انتقادی، گفتمانی دیدن حقیقت است. این بدین معنا است که آن‌چه در نظام آموزشی به‌دانش‌آموزان ارائه می‌شود، نه حقایق مطلق، بلکه روایت‌هایی گفتمانی و در گرو شرایط حاکم بر آن‌ها است. از این‌رو تحلیل گفتمان انتقادی درصدد بررسی چالش‌ها و کشف آن‌چه در ارتباط با موضوع اتفاق افتاده است، می‌باشد. بررسی این‌که آن‌چه پیش‌رو است از کجا آمده است؟ چرا آمده است؟ اگر چیزی در این میان حذف شده، چیست؟ و توسط چه کسانی حذف شده‌اند؟ (گریبیچ ۲۰۰۷: ۱۴۹).

نه تنها گفتمانی دیدن، بلکه بر اساس رویکرد انتقادی حاکم بر تحلیل گفتمان، همه‌ی آن دانشی که یک دانش‌آموز از نظام تربیتی کسب می‌نماید، نتیجه یا پیامد استراتژی‌های قدرت است. بنابراین این مسئله که، اگر چیزی در این میان حذف شده چیست و توسط چه کسانی حذف شده است؟ هم‌واره مد نظر تحلیل‌گر تربیتی قرار دارد. در این شیوه از تحلیل، پژوهشگر هم‌واره این موضوع را مورد تردید قرار می‌دهد که، آن‌چه در مدارس و دانشگاه‌ها می‌آموزیم، نتیجه‌ی مبارزه بر سر این است که، از بین کسانی که روایتی از رویدادها به‌دست می‌دهند، روایت چه کسی موقوت است. زیرا دانش، محصول انقیاد ابژه‌ها یا موضوع‌های شناسایی است که، از طریق آن سوژه‌ها یا موضوعات به‌صورت سوژه‌های منقاد و مطیع ساخته می‌شوند.

سخنگو و شنونده در کلاس کیست؟

و به‌زعم دن (۲۰۰۶) سیستم‌های آموزشی تحت تأثیر دو گانگی‌هایی اعمال می‌شوند که، با استفاده از تکنولوژی‌های انضباطی به‌عنوان ابزار قدرت در جهت شکل‌دهی به سوژه مطیع، گفتمان حاکم بر نظام آموزش و پرورش را شکل داده‌اند (ص ۱۳). در نظام آموزشی همانند سایر نهادهای انضباطی که، فوکو توصیف می‌کند، گروهی به‌هنجار و گروهی نابه‌هنجار هستند. عده‌ای حق حرف‌زدن دارند و عده‌ای این حق را ندارند. این مسئله از آن‌رو مورد نظر تحلیل‌گر تربیتی قرار می‌گیرد که، بر اساس پیش‌فرض‌های شکل‌دهنده به تحلیل گفتمان انتقادی، گفتمان‌ها به‌کنش اجتماعی و فرم فعالیت افراد در قبال یکدیگر شکل می‌دهند.

-
- 1- Grbich
 - 2- Objects
 - 3- Disunity
 - 4- Discontinuity
 - 5- Dispersion
 - 6 - Grbich
 - 7 - Dean

تحلیل گفتمان انتقادی: پیش فرض‌ها و کاربردها و تربیت

گفتمان با تمامی روابط قدرتی که بدان شکل داده است، تعیین می‌کند چه کسی سخنگو و چه کسی شنوده است.

بنابراین در عرصه‌ی پژوهش تربیتی، تحلیل گفتمان انتقادی به بررسی مرزهای سخن‌گویی در کلاس درس می‌پردازد و این مسئله را مورد تحلیل قرار می‌دهد که، کلاس درس به چه کسی امکان سخن می‌دهد و مسند حقیقت‌گویی را چگونه تعریف و معنا می‌کند و بر اساس آن تحلیل‌گر سیاست‌ها و قوانین بیانی، در روابط و کنش را شناسایی نموده و نحوه‌ی تأثیر و تأثر آن از ساختارهای اجتماعی و روابط قدرت را مورد واکاوی قرار می‌دهد.

مرز موفقیت در کلاس درس کدام است؟

تحلیل گفتمان انتقادی در مواجهه با یک مسئله در تعلیم و تربیت، رابطه آن با گفتمان خرد و کلان و ساختارهای موجود را مد نظر قرار می‌دهد. تعلیم و تربیت را به‌عنوان یک گفتمان خرد، در بستر یک گفتمان کلان قرار می‌دهد که، از آن تأثیر می‌گیرد.

وارا و تیناری^۱ (۲۰۰۴) بیان می‌کنند که، چنین تحقیقی که وابسته به بافت است، نیازمند توانایی درک رابطه‌های میان ویژگی‌های متنی خاص و گفتمان مربوط به آن و همچنین رابطه‌های میان گفتمان و عمل-کردهای اجتماعی - فرهنگی می‌باشد. بنابراین تعیین این که کدام عمل‌کردهای اجتماعی به گفتمان شکل داده‌اند و روابط قدرت در درون ساختارها چگونه شکل گرفته است، امری مهم در تحلیل گفتمان انتقادی است.

هم‌چنین بر اساس اصول و مفاهیم تحلیل گفتمان انتقادی قدرت در تربیت و نهادهای آموزشی، به صورت زبانی ایجاد می‌شود و مورد استفاده قرار می‌گیرند و از سوی دیگر انتخاب‌های زبان بر اساس یک-سری از محدودیت‌های سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ایدئولوژیکی صورت می‌پذیرد (آقاگل زاده، ۱۳۸۵، ص ۱۳۵). از این رو است که جی (۲۰۱۰) در کتاب تحلیل گفتمان انتقادی در تعلیم و تربیت مفهوم گفتمان در تعلیم و تربیت را هم با D و هم با d نوشته است. d (کوچک) شامل خرده‌های زبانی (یا بسته بندی دستوری زبان) و چیزی که سوسور از آن به‌عنوان Langue یاد می‌کند، می‌شود.

D (بزرگ) شامل راه‌های بیان، اعتقاد، ارزش‌گذاری و حسی است که با کاربرد زبان در رابطه با جامعه قیاسی (از کافی شاپ تا بسکتبال، دادگاه و کنفرانس) در ارتباط است. و در واقع پژوهشگر تربیتی در انجام تحلیل گفتمان انتقادی از لایه‌های رویین زبانی متون و گفتارهای رایج در فرایندهای تربیتی به لایه‌های زیرین حرکت کرده و روابط قدرت موجود در ساختارها را مورد نقد قرار می‌دهد. به‌عنوان مثال مرزهای رقابت در کلاس درس که عرصه‌ی تمایز گذاری میان دانش‌آموز به‌هنگار و نابه‌هنگار، موفق یا ناموفق است.

بنابراین یکی از مهم‌ترین مسائل پژوهشگر تربیتی با روی‌کرد تحلیل گفتمان انتقادی این است که، چگونه دانش تربیتی، رقابت و برنامه‌ی درسی در تولید انواع مختلف قدرت و سوژ سازی، نقش دارند. و دیگر این که چگونه مدارس و کلاس درس بر اساس قوانین و سیاست‌ها و دانش‌گفتمانی به مرز شکست و موفقیت دانش‌آموزان شکل می‌دهند.

آن چه در حاشیه تربیت و کلاس درس قرار گرفته، کدام است؟

علاوه بر موارد پیش گفته، بر اساس مفروضه‌های شکل‌دهنده به تحلیل گفتمان انتقادی، در این روی کرد، پژوهشگر نه تنها بر آن است که نشان دهد روابطی که ما بین پدیده‌ها درک می‌شود، حاصل روابط قدرت و زبان است، بلکه با افشای این روابط در صدد تغییر شرایط به نفع کسانی است که از گفتمان بیرون گذاشته شده‌اند. برای تبیین این مرز و تعیین حاشیه‌های آن، پژوهشگر نه تنها ملزم به شناخت گفتمان حاکم، بلکه نیازمند شناخت گفتمان‌های رقیب نیز است. از این رو محققان تحلیل گفتمان انتقادی در مطالعات تربیتی، با روی کرد میان رشته‌ای به مطالعه‌ی گفتمان متن در بافت آن (به جای ایزوله کردن آن) و گفتمان‌های رقیب می‌پردازند. زیرا در اینجا بافت، سازه‌ای تحلیلی است که از سوال تحقیقی خاصی به وجود می‌آید و به دنبال تعریف (و تعریف شدن) بیان لحظه‌هایی که باعث ایجاد متون آموزشی خاصی می‌شوند، است. خود بافت به عنوان شیعی معرفت شناختی و گویشی در نظر گرفته می‌شود که، از راه‌های مختلف، در نظر گرفتن گفتمان به عنوان ابزاری برای قدرت، در تحلیل گفتمان انتقادی به وجود می‌آید (چولیاریکی و فرکلاف، ۱۹۹۰). از این رو امکان سخن را بر حسب جایگاه دانشی که، به هر فرد اختصاص می‌دهد، محدود می‌سازد. و تحلیل - گر گفتمان بر حسب نقد این امکان‌ها سعی در شکست حصر گفتمانی دارد تا عرصه برای بیان انواع حقایقی که به سکوت واداشته شده است باز شود.

نقد و ارزیابی کاربری روش تحلیل گفتمان انتقادی در پژوهش‌های تربیتی

از جمله مهم‌ترین نقاط قوت به کارگیری روش تحلیل گفتمان انتقادی در تعلیم و تربیت آن است که، بر اساس مفروضه‌های شکل‌دهنده به این روش تحلیل گر گفتمان، به بررسی یک گفتمان تربیتی محدود نیست؛ بلکه برای تعیین مرزهای گفتمانی، لازم است گفتمان‌های رقیب را نیز مورد بررسی قرار داده و سطوح مختلف آن‌ها را شناسایی کند. از این رو با تحلیل گفتمان‌های رقیب، به درک وسیعی از مسائل تربیتی می‌کوشد.

هم‌چنین تحلیل گفتمان انتقادی، روی کردی میان رشته‌ای داشته و از این رو پژوهشگر تربیتی لازم است هر نوع داده و اطلاعاتی را به عنوان شاهد مورد تحلیل و توجه قرار دهد. و به تعبیری، هم به تحلیل کیفی و هم کمی اطلاعات و شواهد زبان‌شناسی می‌پردازد. اما هم‌واره انتقادی و توضیحی و از این رو معمولاً متونی را که بیانگر نابرابری و یا سوء استفاده از قدرت هستند را شامل می‌شود.

نقطه‌ی قوت دیگر آن که، اگر چه تحلیل گر گفتمان، ساختارهای کلان را اساس تحلیل قرار نمی‌دهد، اما مسئله‌ی تحقیق را در عرصه‌ی تربیت، در ارتباط با ساختارهای کلان می‌نگرد و به عبارت دیگر بستر گفتمانی شکل‌دهنده به فضای تربیت را نادیده نمی‌گیرد. با توجه به این نقاط قوت و برجستگی‌های روش تحلیل گفتمان انتقادی در تعلیم و تربیت، یکی از مهم‌ترین وجوه تمایز این روش نسبت به سایر روش‌های پژوهش آن است که پژوهشگر در این روش به سکوت متنی به دیده ابهام می‌نگرد و سعی می‌کند استفاده از اصطلاحات مخصوص آکادمیک را به حداقل رساند و از متون مختلفی استفاده نماید.

هم‌چنین تحلیل گفتمان نسبت به ادعای حقیقت، خود انتقاد است. یعنی علاوه بر این که پرسش‌های اساسی را در رابطه با گفتمان مطرح می‌کند، بلکه هم‌واره پرسش‌های کوچکی را نیز در جریان تحقیق

مطرح می‌کند و راه را برای پژوهش‌های بعدی هم‌وار می‌کند (یار محمدی، ۱۳۸۸، ص ۱۹۹). این موضوع باعث می‌شود تحلیل‌هایی که از امور به دست می‌دهد دارای ظرافت بیش‌تری باشد.

اما در واقع، چیزی که در حال حاضر تحلیل گفتمان انتقادی نامیده می‌شود، یک مکتب نیست، بلکه بیش‌تر اشتراک چندین مکتب است (گرت، ۱۹۹۸). از این‌رو از منظرگاه‌های مختلف، نقدهایی را در بر می‌گیرد. چنان‌که برخی منتقدان اظهار می‌دارند که، یکی از عمده‌ترین موانع پژوهش در رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی آن است که:

هیچ روال ثابتی برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها وجود ندارد و طرح تحقیق اختصاصاً بر اساس ویژگی‌های هر پروژه طراحی می‌شود (محسنی، ۱۳۹۱، ص ۷۶). این گفته بدین معنی است که تحلیل گفتمان انتقادی روند خاص تحقیقی نیست و بنابراین دارای چارچوب نظری واحدی نمی‌باشد (ون دایک^۱، ۱۹۹۸).

هم‌چنین تحلیل گفتمان انتقادی از این منظر که، برای تبیین دقیق ایدئولوژی‌های اجتماعی و سیاسی به داده‌ها زیادی نیاز دارد مورد نقد است. از طرف دیگر، از آنجا که تحلیل‌های گفتمانی از بافت‌های اجتماعی استخراج می‌شوند و پژوهشگر خود در این بافت زیست می‌کند. محدودیت پژوهشگر را در تحلیل مضاعف می‌کند.

و در نهایت، این روش تحقیق سیستماتیک نیست (راجر و همکاران^۲، ۲۰۰۴) و از این‌رو نه تنها رویکردهای مختلفی را به خود می‌گیرد؛ بلکه نیازمند دقت نظر فراوانی از سوی پژوهشگر است تا در خطا گرفتار نشود.

بحث و جمع بندی

تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان رویکردی میان رشته‌ای است که، در آن زبان به عنوان نوعی عمل-کرد اجتماعی، تعریف می‌شود. این روش به پژوهشگر تربیتی کمک می‌کند که، در طی آن، راه‌های تسلط اجتماعی و سیاسی فعالیت‌های اجتماعی (برای مثال تدریس در کلاس، خبرهای تلویزیونی، وعده‌های غذایی خانوادگی، مشاوره پزشکی و غیره) را مورد تحلیل انتقادی قرار دهد. این عوامل به صورت گویشی به گفتمان مربوط می‌شوند. از این‌رو تحلیل گفتمان انتقادی نه تنها به تحلیل رابطه‌های گویشی میان گفتمان‌ها (شامل زبان هم می‌شود)، بلکه به تحلیل فرم‌ها و نشانه‌ها نیز می‌پردازد (برای مثال زبان بدن و نشانه‌های دیگر روش‌های اجتماعی).

روش تحلیل گفتمان انتقادی به مثابه پژوهش تربیتی، مبتنی بر مفروضه‌های متعددی چون روابط لایه‌مند در نظام تربیتی است که، لایه‌مندی آن حکایت از این واقعیت دارد که، در بین روابط کلان، روابط ریزی نیز وجود دارد که، نباید نادیده گرفته شود. این روابط دیالکتیکی بوده و حاصل کنش و واکنش بین ابژه‌های مستقل و در عین حال به هم وابسته‌اند. این همان چیزی است که، باعث می‌شود تحلیل‌گر گفتمان انتقادی برداشت متفاوتی از قدرت را به دست آورد. یعنی منابع قدرت خارج از گفتمان وجود دارند و منابع استدلالی و آموزشی در بافت‌های اجتماعی، سیاسی و تاریخی شکل می‌گیرند و در جریانی دیالکتیکی با آن کنش و واکنش دارند. هم‌چنین از این منظر روابط قدرت در تربیت، بیان و بازتولید می‌شود و از این‌رو به عده-

1 - Van Dijk

2 - Rogers

ای از افراد امکان سخن داده و از گروهی این امکان را سلب می‌کند. بنابراین می‌توان گفت، امکان سخن در حصر گفتمان است و در نهایت یکی از مفروضه‌های اساسی پژوهشگر تربیتی، در به کارگیری تحلیل گفتمان انتقادی آن است که، کنش اجتماعی را به مثابه گفتمان در نظر گیرد و رفتارها و عمل‌ها و عکس-العمل‌های را با دیدی انتقادی و گفتمانی بنگرد. زیرا هیچ رفتاری به صورت خنثی تولید نمی‌شود. از این رو است که، پژوهشگر تربیتی لازم است اصول ذیل را به کار بندد:

زبان، در فرایند تربیتی باید به‌عنوان عمل کرد اجتماعی مورد لحاظ قرار گیرد که از طریق آن جهان نمایان می‌شود.

متون آموزشی را مورد تحلیل انتقادی قرار دهد تا مشخص شود، انواع مختلف قدرت و سوژه سازی چگونه در متون راه می‌یابند.

هم‌چنین پژوهشگر تربیتی لازم است این مسئله را مد نظر داشته باشد که، چگونه مدارس و کلاس درس بر اساس قوانین و سیاست‌ها و دانش گفتمانی شکست و موفقیت دانش‌آموزان را شکل می‌دهند. زیرا نظام‌های تربیتی هم‌واره در تحلیل گفتمان موجود، بر حسب گفتمان‌های رقیب مورد تحلیل قرار می‌گیرد. از این رو اساس تحلیل پژوهشگر تربیتی در کلاس درس این است که، چگونه برخی گفتمان‌ها در کلاس درس قوی‌تر بوده و سایرین را به حاشیه می‌رانند. اما علاوه بر تحلیل انتقادی که، در این روش صورت می‌گیرد، تحلیل گفتمان انتقادی، مورد انتقادهایی مانند عدم تحلیل سیستماتیک، عدم ارائه داده‌های کافی و پیچیدگی در تحلیل نیز قرار می‌گیرد.

منابع و مأخذ

اسمات، بری (۱۹۴۶). میشل فوکو، ترجمه جوافشانی، لیلا و چاوشیان، حسن (۱۳۸۵)، تهران: انتشارات کتاب آمه ۱۳۸۹.

آقاجانی، سعادت (۱۳۹۰). مقدمه ای بر تحلیل گفتمان، کتاب ماه علوم اجتماعی، شماره ۳۷، صص ۸۷-۷۸.

آقاگل زاده، فردوس (۱۳۸۵). تحلیل گفتمان انتقادی تکوین تحلیل گفتمان در زبان شناسی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

جهانگیری، جهانگیر و بندریگی زاده، علی (۱۳۹۱). زبان قدرت و ایدئولوژی در رویکرد انتقادی نورمن فرکلاف به تحلیل گفتمان، پژوهش سیاست نظری، شماره ۱۴، صص ۸۲-۵۷.

سیدعلی سیادت، ناهید نادری، رضاعلی نوری، مریم همت (۱۳۹۵). سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش. یار مانا.

عقیلی، سیدوحید و لطفی حقیقت، امیر (۱۳۸۹). کاربرد روش تحلیل گفتمان در علوم رفتاری، علوم سیاسی، شماره ۷۸، صص ۱۹۴-۱۶۹.

عموزاده مهدیرچی، محمد (۱۳۸۳). نقش زبان در نمود واقعیت‌ها. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، ۱، صص ۴۷-۲۱.

هوارث، دیوید، (۱۳۷۷). نظریه گفتمان در فصلنامه علوم سیاسی، مترجم سید علی اصغرسلطانی، ش ۲، صص ۱۸۲-۱۵۶.

فاضلی، محمد. (۱۳۸۳). گفتمان و تحلیل گفتمان انتقادی، پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران، سال ۴، شماره ۱۴، صص ۸۱-۱۰۷.

فتاحی، سید مهدی (۱۳۸۷). گفتمان قدرت در اندیشه میشل فوکو، دانشنامه، دوره ۱، شماره ۴، صص ۶۵-۷۳

محسنی، محمد جواد (۱۳۹۱). جستاری در نظریه و روش تحلیل گفتمان فرکلاف، معرفت فرهنگی اجتماعی، سال ۳، شماره ۳، صص ۸۶-۶۴

میلز، سارا (۱۹۵۴). گفتمان. ترجمه: فتح محمدی (۱۳۸۸)، زنجان: انتشارات هزاره سوم.

یارمحمدی، لطف‌الله (۱۳۹۳). بررسی رباعیات خیام از منظر گفتمان‌شناسی انتقادی با بهره‌گیری از مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی گفتمان‌مدار. شعر پژوهی. مقاله ۴، دوره ۶ شماره ۲، صص ۸۲-۶۷.

Bukhari et al., (2012) Dimension of Research in Teaching: A Critical Review. Elixir Edu.Tech. (50) (2012) 10289-10293. Available online at elixirjournal.org

Chouliaraki L., and Fairclough, N. (1999) Discourse in Late Modernity. Edinburgh.

Dean, M(2006). Governmentality: Power and rule in modern society. London:Thousand Oaks

Fairclough, N. (1995a). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. London: Longman.

Fairclough,N.(1995b).Media Discourse. London: Edward Arnold.

Fairclough,N.(1989)Language and Power. London: Longman.

Fairclough,N.(1992).Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.

Fairclough,N.(1995) Critical Discourse Analysis. London: Longman.

Fairclough, Norman (1996). A reply to Henry Widdowson's Discourse analysis: a critical view. Language and Literature,1996,5(1): 49-56

Fowler, R. and Hodge.B. (1979). Critical linguistics. In R. Fowler et al (Eds.). (Eds.). Language and Control. London: Routledge and KeeganPaul. pp. 185-213

Garrett (Eds.). Approaches to Media Discourse. Oxford: Blackwell.

Gross, M. (1999). Imposed versus self-generated questions: Implications for reference practice. Reference & User Services Quarterly, 39, 53-61.

Grbich,C(2007) Qualitative data analysis An intruduction.sage publications.

Halliday, M. A. K, (1994). An introduction to functional grammer. 2nd London: Edward Arnold.

Hodge, R. and Kress,G. (1993). Language as Ideology.2nd Ed. London: Routledge

Huckin et al., (2012) Critical Discourse analysis and Rhetoric and Composition. Available on www.ncte.org rg

Kress, G. and van Leeuwen, T. (1990) Reading Images. (Victoria, Deakin University Press).

Leitch, S. & Palmer, I. (2010), Analysing Texts in Context: Current Practices and New Protocols for Critical Discourse Analysis in Organization Studies, Journal of Management Studies, 47(6), 1194-1212.

Olssen, M(2005) (forthcoming) Michel Foucault: Materialism and education(Second enlarged ed.) Boulder, Paradigm Publishers.

Rogers.R (2004). Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Vaara, E. & Tienari, J. (2004), Critical Discourse Analysis as a Methodology for International Business Studies, in Handbook of Qualitative Research Methods for

International Business, Eds. Rebecca Piekkari and Catherine Welch. Cheltenham, Northampton, MA: Edward Elgar, pp. 342-359.

Vaara, E. & Tienari, J. (2004), Critical Discourse Analysis as a Methodology for International Business Studies, in Handbook of Qualitative Research Methods for International Business, Eds. Rebecca Piekkari and Catherine Welch. Cheltenham, Northampton, MA: Edward Elgar, pp. 342-359.

Van Dijk, T.A. (1998a). Critical discourse analysis. Available at <http://www.hum.uva.nl/teun/cda.htm>.