



The Representation of Competitive Discourse in Iran's National University Entrance Exam: A Critical Discourse Analysis

Adel Mohammadi^{1*}

1. Corresponding Author, PhD in Linguistics, Researcher at the National Language Institute, Tehran, Iran. E-mail: Adel.m223@ymail.com

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received: 30 June 2025
Received in revised form:
9 August 2025
Accepted: 14 August 2025

Keywords:
Appraisal theory,
linguistic fallacies,
Topoi,
National Organization for
Educational Testing,
Konkur

ABSTRACT

This study presents a critical discourse analysis of the competitive language used in relation to Iran's National University Entrance Exam (Konkur) within educational policymaking. Employing a mixed-methods approach, the qualitative data are analyzed through the discourse-historical argumentation model and the appraisal theory of language, focusing on three core components: attitude (affect, judgment, appreciation), engagement, and graduation, framed within Critical Discourse analysis (CDA). Quantitative analysis uses statistical charts and tables to classify linguistic fallacies and Topoi. The dataset includes over 50 purposively sampled official and media texts from institutions such as the Supreme Council of the Cultural Revolution and the National Organization for Educational Testing, collected between 2023 and 2025. Findings reveal that the dominant Konkur discourse utilizes linguistic fallacies and conventional argumentative patterns to consolidate the authority of educational policymaking institutions while imposing heightened psychological pressure on candidates through contradictory reports. Furthermore, through linguistic appraisal, the discourse justifies educational justice and consciously or unconsciously privileges medical fields while marginalizing other disciplines—a phenomenon that elevates the social prestige of some fields and influences students, schools, families, and public perceptions.

Cite this article: Mohammadi. Adel. (2025). Title of Article. *Theory-Building And Innovation Driven Discussion Panels In Humanities*, 1 (2), 225-249.



© The Author(s).

Publisher: Razi
University

DOI: 10.22126/tbih.2025.12397.1038



Extended Abstract

Introduction:

According to Fairclough (2011), social activities like teaching and learning are “social practices” embedded in specific contexts called “discursive formations,” which include genres, styles, and discourses that reproduce particular ways of interaction, reality representation, and identity construction (Rogers, 2011: 8). Among these, media play a crucial role, not only reflecting but actively producing and reproducing social realities. Through narratives and persuasive strategies, media shape and reproduce ideologies and attitudes, thus acting as powerful instruments of influence and domination (Martin & White, 2005). Media language, while appearing clear, carries ideological weight and uses discursive strategies to persuade and affect public perceptions (Wodak, 2001).

A salient example is the media coverage of Iran’s nationwide university entrance examination, Konkur, involving millions annually. Media discourse employs competition-oriented language that foregrounds rivalry, reproducing values favoring certain societal groups. This discourse especially privileges fields like medicine, marginalizing others such as humanities and some basic sciences, reflecting a symbolic hierarchy in higher education. Such language fosters a tense atmosphere, reinforcing social inequalities entrenched in education and beyond.

Recent developments—such as social media growth, structural changes including the decisive role of school grades in Konkur results, and frequent policy fluctuations—have increased psychological stress on students and families, amplifying anxiety and social tensions.

The main research question thus arises: How is competition-oriented language represented in media coverage of Iran’s Konkur, and what roles does it play in reproducing or weakening social inequality structures? This study uses Critical Discourse Analysis (CDA), integrating Wodak’s (2001) historical-discursive argumentation model and Martin and White’s (2005) appraisal framework, to analyze semantic and evaluative layers in Konkur-related media discourse.

The study’s innovation lies in its focus on the linguistic features of media discourse about Konkur, one of Iran’s most significant social and educational events. Using a historical-discursive approach, it reveals how competition-driven discourse is formed and reinforced, offering insights into media’s role in perpetuating social and educational inequalities and suggesting paths toward fairer coverage.

Method:

This research employs a mixed qualitative-quantitative approach within CDA, focusing on the historical-discursive method. Wodak’s argumentation model identifies linguistic fallacies and conventionalized expressions, while Martin and White’s appraisal framework examines language valuation at three levels: attitudinal, judgmental, and engagement.

Data collection involved purposive sampling of over 50 official and media texts from key institutions—such as the Supreme Cultural Revolution Council and the National Organization for Educational Testing—between 2023 and 2025 (1402–1404 Iranian calendar). This period covers major Konkur reforms, including the definitive impact of school grades and the two-stage exam system, which have intensified discursive tensions. To ensure analysis validity, conceptual triangulation and peer review methods were applied.

Results and Discussion:

Analysis indicates that official discourse positively evaluates medical fields while marginalizing others, particularly humanities and basic sciences. This one-sided emphasis restricts students' academic choices, often under social and parental pressure, funneling them toward “prestigious” fields. Such discourse limits intellectual and creative development and fosters a harmful, competition-focused culture within education.

Policy inconsistencies—frequent changes in grading weight, exam timing, and capacity—have generated instability, anxiety, and distrust among students and families. Emotional strain is evident in statements like “one-third of incoming students suffer psychological disorders.” Judgmental analysis reveals negative public perceptions of policymaking bodies, fueled by contradictory regulations and inconsistent decisions.

The discourse frequently invokes phrases such as “educational justice” with intensified markers like “all” or “majority” but without concrete implementation, weakening the concept's practical value. Linguistic devices of exaggeration and mitigation guide evaluative direction in discourse. Furthermore, participation analysis uncovers monologic decision-making that excludes diverse voices, blocking social participation.

Overall, the competition-oriented discourse neither advances educational justice nor equality. Instead, it legitimizes existing social inequalities through authoritative language, ideological valuations, and fallacious concepts. Policymakers create a pseudo-legitimacy for the current system, increasing psychological pressures on candidates and steering public opinion toward favored fields like medicine. The discourse portrays education as hierarchical and authoritarian, marginalizing humanities and social sciences, limiting diversity and academic debate—potentially undermining educational quality and social equity.

Conclusion:

This study examined competition-oriented language in Iran's Konkur media coverage through a critical discourse lens. It aimed to show how this discourse is represented in educational policymaking and its role in reproducing or weakening social inequalities.

Findings reveal that the discourse contains linguistic fallacies such as self-contradiction, excessive hedging, and semantic contradictions. These appear as attempts by officials to evade responsibility while assuring the public that the system is fair and sound.

Conventionalized phrases like “educational justice,” “authority of resolutions,” and “threats to violators” serve as ideological legitimizers, shaping public opinion by obscuring contradictions and deflecting accountability, thus discouraging public scrutiny.

Appraisal analysis highlights emotional aspects (anxiety), judgmental views (negative evaluations of institutions), and appreciation (favoring medical sciences while marginalizing humanities). Grading tools like intensifiers and mitigators are common for guiding evaluations. Participation analysis shows exclusionary decision-making, evidencing limited social involvement.

In sum, the dominant competition-driven discourse fails to promote justice or equality, reproducing structural inequalities through authoritative and ideological language mixed with fallacious reasoning. It imposes psychological pressure on students and directs attention to favored academic fields, while portraying education as a rigid hierarchy that sidelines diversity and academic freedom. Future research should explore the interplay between official media discourse, social media narratives, student experiences, and policy history to better understand the gap between discourse and lived realities. Intersectional studies considering gender, class, and ethnicity may further illuminate hidden layers of structural discrimination in Iran's university admissions.

بازنمایی زبان رقابت محور کنکور سراسری در پوشش رسانه‌ای ایران (تحلیل گفتمان انتقادی)

عادل محمدی^{۱*}

^۱. نویسنده مسئول، دکتری تخصصی زبان‌شناسی، پژوهشگر زبان‌کده ملی، تهران، ایران. رایانامه: Adel.m223@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۹ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۲۳ واژه‌های کلیدی: الگوی ارزش گذاری زبانی، مغالطه‌های زبانی، عبارات جافاده، سازمان سنجش، کنکور.	پژوهش حاضر به تحلیل گفتمان انتقادی زبان رقابت محور کنکور سراسری در سیاست گذاری آموزشی می‌پردازد. روش پژوهش تلفیقی از نوع کیفی- کمی است. داده‌ها در بخش کیفی، با بهره‌گیری از الگوی استدلال تاریخی- گفتمانی و نظریه ارزش گذاری زبانی با سه مؤلفه اصلی نگرشی (عاطفی، قضاوتی، قدرسنجی)، مشارکتی و درجه‌بندی، در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی مورد واکاوی قرار می‌گیرند. در بخش کمی نیز از نمودار و جدول آماری برای طبقه‌بندی مغالطه‌های زبانی و عبارات جافاده استفاده شده است. داده‌ها شامل بیش از ۵۰ متن رسانه‌ای و رسمی از نهادهایی چون شورای عالی انقلاب فرهنگی و سازمان سنجش هستند که با روش کتابخانه‌ای و به‌صورت هدفمند در بازه زمانی سال‌های ۱۴۰۲ تا ۱۴۰۴ گردآوری شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد زبان حاکم بر گفتمان کنکور، با بهره‌گیری از مغالطه‌های زبانی و عبارات جافاده در الگوی استدلال، به تثبیت اقتدار نهادهای سیاست‌گذار آموزشی می‌پردازد و با انتشار اخبار ضدونقیض، فشارهای روانی مضاعفی بر داوطلبان تحمیل می‌کند. همچنین، از طریق الگوی ارزش گذاری زبانی به توجیه عدالت آموزشی می‌پردازد و به‌صورت آگاهانه یا ناآگاهانه، رشته‌های پزشکی را برجسته نموده و سایر رشته‌ها را به حاشیه می‌راند؛ پدیده‌ای که به کسب منزلت اجتماعی برای برخی رشته‌ها انجامیده و بر نگرش دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و مشاوران مدارس و موسسات کنکوری، خانواده‌ها و افکار عمومی تأثیر گذار بوده است.

استناد: محمدی، عادل (۱۴۰۳). بازنمایی زبان رقابت محور کنکور سراسری در پوشش رسانه‌ای ایران: تحلیل گفتمان انتقادی. کرسی‌های نظریه پردازی و نوآوری در علوم انسانی، ۱ (۲)، ۲۲۵-۲۴۹.



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه رازی

DOI: 10.22126/tbih.2025.12397.1038

۱. پیشگفتار

۱-۱. تعریف موضوع

از دیدگاه فرکلاف^۱، فعالیت‌هایی نظیر آموزش و یادگیری، بخشی از «کردارهای اجتماعی»^۲ هستند که در بافت مشخصی به نام «نظام‌های گفتمانی»^۳ قرار می‌گیرند. این نظام‌ها شامل ژانرها، سبک‌ها و گفتمان‌هایی هستند که شیوه‌های خاصی از تعامل، بازنمایی واقعیت و شکل دادن به هویت‌ها را بازتولید می‌کنند (ر.ک: جازز^۴، ۲۰۱۱: ۸). یکی از مهم‌ترین مصادیق این نظام‌های گفتمانی، رسانه‌ها هستند که نه تنها واقعیت‌های اجتماعی را بازتاب می‌دهند؛ بلکه در تولید و بازتولید آن نیز نقش بسزایی ایفا می‌کنند. به دیگر سخن، رسانه‌ها با روایت‌ها و به کارگیری شگردهای اقناع برای جلب توجه مخاطب، نقش بسزایی در شکل‌دهی و بازتولید ایدئولوژی‌ها و نگرش‌ها ایفا می‌کنند. از این‌رو، رسانه به ابزاری قدرتمند برای اثرگذاری و حتی سلطه در همه زمینه‌های زندگی بدل شده است (مارتین و وایت^۵، ۲۰۰۵). زبان رسانه‌ای به عنوان ابزاری برای قدرت تلقی می‌شود که در آن زبان به ظاهر شفاف و واضح است؛ اما در عمل حامل بار ایدئولوژیک است (ر.ک: وداک، ۲۰۰۱). از منظر مؤلفه‌های زبان‌شناختی، این فرایند می‌تواند شامل انواع راهبردهای گفتمانی برای اقناع ایدئولوژیک باشد؛ چرا که رسانه‌ها با وجود مشخصه‌های زبانی خاص خود، نوعی گفتمان هستند که هدف اصلی آن تأثیرگذاری بر اذهان مردم است.

یکی از حوزه‌هایی که این نقش رسانه‌ها به وضوح در آن قابل مشاهده است، پوشش خبری آزمون سراسری کنکور در ایران است که سالانه میلیون‌ها داوطلب و خانواده‌های آنان را درگیر می‌کند. رسانه‌ها با بهره‌گیری از زبان رقابت‌محور، این رویداد را به گونه‌ای بازنمایی می‌کنند که نه تنها رقابت و رقابت‌جویی را برجسته می‌سازد؛ بلکه ارزش‌ها و باورهای را بازتولید می‌کند که به نفع گروه‌های خاصی در جامعه دامن می‌زند. از جمله این ارزش‌گذاری‌های ایدئولوژیک، می‌توان به برجسته‌سازی برخی رشته‌های تحصیلی خاص مانند گروه پزشکی و به حاشیه‌راندن سایر رشته‌ها مانند علوم انسانی و برخی از رشته‌های علوم پایه و... اشاره کرد که چنین پدیده‌ای بازتابی از سلسله‌مراتب نمادین در ساختار آموزش عالی است. این زبان رقابت‌محور، علاوه بر ایجاد فضایی تنش‌زا، بازتاب‌دهنده و

1. Fairclough
2. social practices
3. orders of discourse
4. Rogers
5. Martin & White

تقویت‌کننده ساختارهای قدرت و نابرابری‌های اجتماعی است که در آموزش و پرورش و فراتر از آن وجود دارد. در چند سال گذشته، به واسطه رشد شبکه‌های اجتماعی و گسترش بسترهای برخط، این رقابت به سطحی گسترده‌تر و پیچیده‌تر منتقل شده و با تصویب تأثیر قطعی معدل در کنکور، تغییرات مکرر و بی‌ثبات در قوانین کنکوری، فشار روانی و اضطراب ناشی از آن بر دانش‌آموزان و خانواده‌ها افزایش یافته است، به گونه‌ای که این فضا به بستری برای تشدید نگرانی‌ها و استرس‌های مرتبط با کنکور بدل شده است.

در این راستا، پرسش اصلی این پژوهش این است که: «زبان رقابت‌محور چگونه در پوشش رسانه‌ای کنکور ایران بازنمایی می‌شود و چه نقش‌هایی در بازتولید یا تضعیف ساختارهای نابرابری اجتماعی ایفا می‌کند؟» برای پاسخ به این پرسش، مقاله حاضر از روش تحلیل گفتمان انتقادی بهره می‌برد و با تکیه بر تلفیقی از الگوی استدلال^۱ در رویکرد تاریخی-گفتمانی^۲ و داک (۲۰۰۱) و الگوی ارزش‌گذاری زبانی^۳ مارتین و وایت^۴ (۲۰۰۵)، به واکاوی لایه‌های معنایی و ارزشی گفتمان رسانه‌ای درباره کنکور می‌پردازد.

نوآوری این پژوهش در آن است که با تمرکز بر یکی از مهم‌ترین رویدادهای آموزشی و اجتماعی ایران؛ یعنی کنکور، به واکاوی مؤلفه‌های زبان‌شناختی رسانه‌ها می‌پردازد و از رویکرد تحلیلی تاریخی-گفتمانی برای نشان دادن نحوه شکل‌گیری و تثبیت گفتمان رقابت‌محور استفاده می‌کند. این امر می‌تواند به درک بهتر چگونگی تأثیر رسانه‌ها در بازتولید نابرابری‌های آموزشی و اجتماعی یاری رساند و راهکارهایی برای ایجاد پوشش رسانه‌ای منصفانه‌تر ارائه دهد.

۲-۱. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های داخلی و خارجی متعددی در زمینه گفتمان‌های آموزشی، به‌ویژه درباره آزمون‌های رسمی، رقابت‌محوری و ارزیابی‌های مبتنی بر رتبه صورت پذیرفته است. این پژوهش‌ها که با رویکردهای مختلفی از جمله تحلیل گفتمان انتقادی به بررسی پیامدهای زبانی، اجتماعی و ایدئولوژیک نظام‌های سنجش پرداخته‌اند. برای نمونه هر و مک‌گینس^۵ (۲۰۱۵) به بررسی اعتبار آزمون‌های تفکر انتقادی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی در مقطع دانشگاهی پرداختند و نشان دادند که این نوع سنجش

1. Argumentation

2. Discourse-Historical Approach

3. Appraisal

4. Martin & White

5. O'Hare & McGuinness

می‌تواند مکمل معناداری برای آزمون‌های سنتی پذیرش دانشجو باشد. یافته‌های این پژوهش، حاکی از آن است که ابزارهایی چون مهارت‌های استنتاجی می‌توانند پیش‌بینی بهتری از عملکرد دانشجویان ارائه دهند، در حالی که آزمون‌های سنتی عمدتاً بر حافظه و دانش انباشته تکیه دارند. این نتایج را می‌توان در زمینه تحلیل گفتمان انتقادی آزمون سراسری ایران (کنکور) نیز حائز اهمیت دانست؛ چرا که گفتمان مسلط بر کنکور، رقابت شدید، رتبه‌محوری و سنجش صرفاً کمی را ترویج می‌دهد. مقایسه با مدل‌هایی نظیر مطالعه‌اُهر و مک‌گینس، شکاف میان سیاست‌های ارزشیابی در نظام آموزشی ایران و رویکردهای جایگزین را برجسته‌تر می‌سازد.

در مطالعه‌ای پوسیتاساری^۱ (۲۰۱۵) از دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی به سیاست‌های آزمون ملی و سنجش استاندارد در نظام آموزشی اندونزی، به‌ویژه اصلاحات سال ۲۰۱۳ می‌پردازد. یافته‌ها نشان می‌دهند که آزمون ملی هنوز به اهداف کلان آموزش ملی دست نیافته و نگرش عمومی جامعه نسبت به آن چندان تغییر نکرده است. نویسنده با تمرکز بر تحلیل گفتمان در سیاست‌ها، نشان می‌دهد که دولت از راه اقلان در تلاش است تا نگرش عمومی جامعه را برای ارتقای اعتبار آزمون رسمی به کار گیرد. مولدریگ^۲ و همکاران (۲۰۱۹) با استفاده از «تحلیل گفتمان انتقادی سیاست»^۳ به روند شکل‌گیری و مشروعیت‌بخشی به سیاست‌های نوین آموزش عالی بریتانیا پرداخته‌اند. تمرکز این پژوهش بر برنامه «چهارچوب تعالی آموزش»^۴ است که با هدف اصلی آن رتبه‌بندی دانشگاه‌ها با معیاربندی خاص است. براساس تحلیل زبانی اسناد دولتی بکارگیری اصطلاحاتی؛ مانند «ارزش در برابر پول» و «انتخاب دانشجو»، تصویری اقتصادی و بازاری از آموزش را بازنمایی می‌کند. این گفتمان، نقش دانشگاه را به حاشیه می‌راند و آن را به مکانی بدل می‌سازد که جای تولید اندیشه نیست.

ون لیوون و هان^۵ (۲۰۲۳) در پژوهش «زبان ارزش‌گذاری و تحلیل گفتمان» نشان می‌دهند که ارزیابی در متون بویژه، متون آموزشی فراتر از سنجش عملکرد است و به عنوان کنشی گفتمانی، ارزش‌ها و هنجارهای نهادی را بازتولید می‌کند. متون آموزشی با استفاده از داده‌های کمی و کیفی مانند نمرات با صفت‌هایی مانند «نامیدکننده»، «با استعداد»، «متعهد»، «وظیفه‌شناس»، «سخت‌کوش» و... هنجارهای شایستگی و رقابت را شکل می‌دهند و از راه زبان، بر ذهن دانش‌آموزان اثر می‌گذارند. این

1. Puspitasari

2. Mulderrig

3. Critical Political Discourse Analysis (CPDA)

4. Teaching Excellence Framework

5. van Leeuwen & Han

چارچوب نظری، تحلیل گفتمان ارزش‌گذاری را ابزاری برای فهم رابطه میان زبان، قدرت و رقابت در گفتمان آموزشی معرفی می‌کند. مقاله رانگ‌ما^۱ (۲۰۲۴) در چهارچوب تحلیل گفتمان انتقادی به واکاوی بازاری‌سازی آموزش عالی در هنگ‌کنگ پرداخته است و نشان می‌دهد چگونه دانشگاه‌های مطرح، با بهره‌گیری از زبان تبلیغاتی به صورت هدفمند، گفتمان رقابت و برتری را بازتولید می‌کنند. این گفتمان، با برجسته‌سازی مزایایی «بین‌المللی بودن» و رتبه‌بندی و فرصت‌های شغلی به بازنمایی منافع دانشگاه‌ها و تقویت جایگاه آنها در آموزش کمک می‌کند.

در پژوهش‌های ایرانی اگرچه پژوهش‌هایی یافت می‌شود که برخی از آن‌ها فقط از نظریه ارزش‌گذاری زبانی استفاده کرده‌اند و یا با روش تحلیل گفتمان انتقادی به بررسی داده‌ها خود پرداخته‌اند؛ اما از نظر حوزه مطالعاتی و نوع گفتمان مورد بررسی (گفتمان رسانه‌ای پیرامون کنکور و نقش سازمان سنجش) با پژوهش کنونی تفاوت دارند. برای نمونه؛ خیرآبادی (۱۳۹۷) با تمرکز بر تحلیل گفتمان برنامه‌های رسانه‌ای کنکورمحور، به بررسی شیوه‌های اقناع و ترغیب مخاطب پرداخته است. این پژوهش در چارچوب کنش‌های گفتاری از کاربردشناسی زبان و تحلیل گفتمان انتقادی بیانگر آن است که محتوای این برنامه‌های ترغیبی کنکور بیشتر در راستای منافع تجاری حامیان مالی بوده و با اهداف آموزشی و فرهنگی نظام آموزشی چندان همپوشانی ندارد. پارسائیان و عظیمی منتظر (۱۴۰۰) معتقد هستند که در ایران، تبلیغات رسانه‌ای مؤسسه‌های کنکور به رقابتی شدید انجامیده که در آن آموزش عالی به کالایی بازاری تبدیل می‌شود. این پژوهش با روش تحلیل گفتمان انتقادی، نه تبلیغ تلویزیونی سه مؤسسه شناخته‌شده را تحلیل می‌کند. براساس یافته‌ها، تبلیغ‌ها با القای نیاز به مؤسسه و وعده موفقیت دانشگاهی، نگرشی تجاری به علم را بازتولید نموده و به آن مشروعیت می‌بخشند.

عسگری (۱۳۹۴) به آگهی‌های تلویزیونی کلاس‌های کنکور از دیدگاه اقناع و ترغیب پرداخته است. وی با بررسی زبان و ساختار آگهی‌های کنکور، نقش اقناع و ترغیب در جلب توجه مخاطبان را نشان داده و تأکید نموده که این تبلیغات با استفاده از افعال کنشی و لحن اقناعی، احساس نیاز شدید به شرکت در کلاس‌ها را در مخاطب ایجاد کرده‌اند. سعیدی و بابایی (۱۴۰۰) با استفاده از نظریه ارزش‌گذاری به تحلیل گفتمان مقالات علمی تخصصی و عمومی پرداخته‌اند. سعیدی و همکاران (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی با استفاده از نظریه ارزش‌گذاری زبانی، تفاوت‌های گفتمانی را در متون علمی

تخصصی و عمومی مورد واکاوی قرار داده‌اند که یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که چارچوب نظری مذکور می‌تواند ابزار مؤثری برای تحلیل گفتمان در متون مختلف باشد.

به‌طور کلی، این پژوهش با تمرکز خاص بر «تحلیل گفتمان رسانه‌ای پیرامون زبان رقابت‌محور کنکور سراسری ایران» و با تلفیق دو رویکرد تحلیلی «الگوی استدلال تاریخی-گفتمانی» و «نظریه ارزش‌گذاری زبانی» که به‌طور هم‌زمان مؤلفه‌های نگرشی، مشارکتی و درجه‌بندی را بررسی می‌کند، به صورت کیفی-کمی، چارچوبی نوین برای واکاوی بازنمایی‌ها و پیامدهای زبانی، اجتماعی و ایدئولوژیک گفتمان کنکور ارائه می‌دهد. برخلاف پژوهش‌های قبلی که معمولاً به تحلیل محتوای رسانه‌ای یا بررسی جنبه‌های تبلیغاتی، اقناعی و تجاری گفتمان کنکور پرداخته‌اند، این مطالعه در بستر گسترده‌تری از منابع رسمی و رسانه‌ای و با رویکردی چندوجهی، به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی و موقعیت‌یابی رشته‌ها در گفتمان کنکور می‌پردازد که تاکنون کمتر مورد توجه بوده است.

۲. مبانی و مفاهیم نظری تحقیق

۲-۱. زبان‌شناسی انتقادی و تحلیل گفتمان انتقادی

اصطلاحات «زبان‌شناسی انتقادی»^۱ (CL) و «تحلیل گفتمان انتقادی» (CDA) اغلب به‌جای یکدیگر به کار می‌روند؛ با این حال، در سال‌های اخیر، اصطلاح (CDA) که مخفف آن در فارسی (تگفا) است جایگاه رایج‌تری یافته است و نسبت به (CL) که در گذشته رایج‌تر بود، ترجیح داده می‌شود. برخی پژوهشگران، از جمله تئون وندایک^۲، اصطلاح «گفتمان‌شناسی انتقادی یا مطالعات گفتمان انتقادی»^۳ (CDS) را مناسب‌تر می‌دانند (وداک و مایر^۴، ۱۹۰:۲۰۰۹). به باور فرکلاف، زبان و گفتمان با قدرت در ارتباطی دیالکتیکی قرار دارند؛ یعنی زبان گفتمان را شکل می‌دهد و گفتمان نیز زبان را بازتولید می‌کند. از این رو، وی تأکید می‌کند که صفت «انتقادی» باید به گفتمان اضافه شود نه به تحلیل؛ بنابراین، ترکیب «تحلیل گفتمان انتقادی» از نظر مفهومی صحیح‌تر از «تحلیل انتقادی گفتمان» است (آقاگل‌زاده، ۱۳۹۲: ۵۷-۵۸). به‌طور مشابه، وندایک نیز بر آن است که تحلیل گفتمان زمانی «انتقادی» نامیده می‌شود که هدف آن آشکار ساختن پیش‌فرض‌های ایدئولوژیک پنهان در کاربرد زبان و روابط قدرت در پسِ اعمال اجتماعی باشد. از نظر او، ناآگاهی از این پیش‌انگاشت‌ها و روابط قدرت، خود

1. Critical Linguistics (CL)

2. Teun Van Dijk

3. Critical Discourse Studies (CDS)

4. Wodak & Meyer

عاملی در تداوم سلطه است و تحلیل گفتمان انتقادی در صدد گسستن این زنجیره از طریق افشاگری است (یارمحمدی و رشیدی، ۲۰۱۳).

از دیدگاه فلاوردو و ریچاردسون^۱ (۲۰۱۸: ۱)، امروزه (CDS) در پژوهش‌های خارجی اصطلاحی رایج‌تر است؛ زیرا به باور وندایک^۲ (۲۰۰۹: ۶۲)، این رویکرد صرفاً به تحلیل زبانی محدود نمی‌شود؛ بلکه شامل ابعاد فلسفی، نظری، روش‌شناختی و کاربردی نیز هست. در این راستا گفتمان‌شناسی انتقادی علاوه بر این که (CDS) رویکردی میان‌رشته‌ای به کاربرد زبان است، هدف آن نیز، ارتقای درک ما از چگونگی شکل‌گیری گفتمان در بستر فرایندها، ساختارها و تحولات اجتماعی است. این رویکرد، زبان‌شناسی را با مسائل مرتبط با ایدئولوژی، قدرت و نابرابری درهم آمیزد و آن را به‌عنوان حوزه‌ای محوری در مطالعات انتقادی معرفی کند. به‌طور کلی، تحلیل گفتمان انتقادی ابزارهایی در اختیار ما می‌گذارد تا بتوانیم پیچیدگی‌های پنهان در ساختارهای قدرت نظیر نظام‌های آموزشی را بررسی کنیم. برای مثال چطور نابرابری‌ها در آموزش شکل می‌گیرند، سیاست‌های آموزشی چگونه با زبان خاصی توجیه می‌شوند و چگونه تغییرات و جابه‌جایی‌ها میان کشورها و فرهنگ‌ها بر آموزش تأثیر می‌گذارند. این روش کمک می‌کند بفهمیم زبان و گفتمان چگونه می‌توانند نابرابری‌ها را پنهان کنند یا حتی به آن‌ها رسمیت ببخشند (ر.ک: راجرز، ۲۰۱۱: ۱).

۲-۲. رویکرد تاریخی-گفتمانی

رویکرد تاریخی-گفتمانی یکی از رویکردهای تحلیل گفتمان انتقادی است که تحت تأثیر نظریه‌های مختلفی از جمله دستور زبان نظام‌مند نقش‌گرا^۳ از مایکل هالیدی^۴، زبان‌شناسی انتقادی، نظریه انتقادی، نظریه استدلال، زبان‌شناسی سیاسی آلمانی^۵ و نیز اشکال دیگری از تحلیل گفتمان انتقادی قرار دارد. برای کاهش خطر سوگیری سیاسی، این رویکرد از مثلث‌سازی^۶ بهره می‌گیرد؛ به این معنا که روش‌ها و داده‌های مختلف را با یکدیگر ترکیب می‌کند و بر واکاوی دقیق و همه‌جانبه بافت تأکید دارد. در این راستا، تحلیل بافت شامل بررسی استفاده از زبان در متن‌های خاص، روابط بینامتنی و بیناگفتمانی^۷، متغیرهای اجتماعی و چارچوب‌های نهادی مرتبط با موقعیت اجتماعی و همچنین بافت‌های سیاسی-

1. Flowerdew & Richardson
2. Van Dijk
3. Systemic Functional Grammar
4. Michael Halliday
5. German politico-linguistics
6. Triangulation
7. Intertextuality & Interdiscursivity

تاریخی است (ر.ک: بیکر و الیس^۱، ۲۰۱۰: ۳۳). به بیان دیگر رویکرد تاریخ‌گفتمانی تلاش می‌کند تا دانش موجود درباره منابع تاریخی و پیش‌زمینه حوزه‌های اجتماعی و سیاسی که در آن‌ها رویدادهای گفتمانی رخ می‌دهند را در تحلیل دخیل کند (ر.ک: ریزگل و وداک^۲، ۲۰۰۱: ۳۵). در یک تحلیل معمول با این رویکرد، پژوهشگر ابتدا به شناسایی مضامین و محتواهای اصلی گفتمان می‌پردازد، سپس راهبردهای گفتمانی^۳ مورد استفاده برای تثبیت آن را تحلیل می‌کند (مانند استدلال) و در مرحله نهایی، شیوه‌های زبانی ساخت معانی خاص (کلیشه‌ها) را بررسی می‌نماید (ر.ک: بیکر و الیس^۴، ۲۰۱۰: ۳۴). نظریه استدلال یکی از مؤلفه‌های کلیدی در رویکرد تاریخی گفتمانی در تحلیل گفتمان انتقادی است. این نظریه بر شناسایی، بازسازی و ارزیابی استدلال‌ها تمرکز دارد و نشان می‌دهد که چگونه گروه‌های خاص از استدلال‌ها برای توجیه یا مشروعیت‌بخشی به طرد یا تبعیض علیه گروه‌های دیگر بهره می‌برند (بیکر و الیس، ۲۰۱۱: ۸). وداک^۵ (۲۰۰۱: ۷۳) استدلال را به عنوان یک راهبرد گفتمانی تعریف می‌کند که هدف آن، ارائه توجیهی برای یک موضع خاص است.

در بررسی انواع مغالطه^۶ شکلی از استدلال است که ظاهری قانع‌کننده دارد؛ اما از نظر منطقی ناقض و جای ایراد دارد و تقریباً تمام نظریه‌پردازان از زمان ارسطو به بعد گفته‌اند که استدلالی است که معتبر به نظر می‌رسد که در واقع چنین نیست (ر.ک: همبلین^۷، ۱۹۷۰: ۱۲). شناسایی مغالطات، یکی از تکنیک‌های متداول در رویکرد تاریخی-گفتمانی است. (ر.ک: رایزیگل و وداک، ۲۰۰۱: ۷۴-۷۱). به باور هینتون^۸ (ر.ک: ۲۰۲۱: ۱۰۹) مغالطه یک نوع خطا در استدلال است و ممکن است در سطح زبان پنهان شود که باید آن‌ها را از راه تحلیل زبانی آشکار نمود. یکی از مغالطه‌های زبانی، مغالطه احتیاط آمیز افراطی یا تعدیل‌نمای افراطی^۹ است تردیدنمای افراطی خطایی زبانی است که در آن گوینده با افزودن شرط‌های زیاد، ادعای خود را آنقدر تضعیف می‌کند که بی‌معنا یا بی‌اثر می‌شود. نوع دیگر آن مغالطه تناقض معنایی^{۱۰} است که اگر در نتیجه‌گیری ظاهر شود، استدلال را به طور کامل نامعتبر

1. Baker & Ellece

2. Reisigl & Wodak

3. Discursive Strategies

4. Baker & Ellece

5. Wodak

6. Fallacy

7. Hamblin

8. Hinton

9. over-hedging

10. semantic incompatibility

می‌سازد. برای مثال «مجرد» و «متاهل» در جمله (او یک مرد مجرد متاهل بود) مفاهیم متناقضی هستند. نوع دیگر آن مغالطه بیان خودنقض‌گر^۱ است؛ یعنی ادعایی که اگر درست باشد، خودش را باطل می‌کند. برای مثال در گزاره (هیچ حقیقی وجود ندارد). اگر گزاره درست باشد، پس خودش هم یک حقیقت است و خودش را نقض می‌کند.

یکی دیگر از مفاهیم نظریه استدلال، اقناع^۲ است که بخشی جدایی‌ناپذیر از استدلال است و شامل به‌کارگیری راهبردهایی اقناعی^۳ از سوی گوینده یا گویندگان به منظور متقاعد کردن شنونده نسبت به درستی گفته‌های آنان است. بنابراین، اقناع تلاشی آگاهانه برای تأثیرگذاری بر مخاطب است تا ادراک‌ها، نگرش‌ها یا دیدگاه‌های او نسبت به افراد، ایده‌ها یا جهان به‌طور کلی تغییر یابد. (ر.ک: بیکر و الیس، ۲۰۱۱: ۹۱). یکی از ابزارهای اقناع عبارات جافتاده^۴ است. در تحلیل گفتمان انتقادی، عبارت‌های جافتاده به راهبردهایی اشاره دارند که مانند طرح‌واره‌های استدلالی عمل می‌کنند؛ یعنی ساختارهایی ذهنی و گفتمانی که درک و پذیرش استدلال را تسهیل می‌کنند و هر یک به موضوعات خاصی جهت می‌دهند (ر.ک: هارت^۵، ۲۰۱۵: ۶۶).

رایزینگل و وداک (۲۰۰۱) چند نوع عبارات جافتاده رایج را شناسایی کرده‌اند که اغلب برای توجیه رفتارهای تبعیض‌آمیز علیه گروه‌های خاص به کار می‌روند. برای مثال، عبارات جافتاده «تحمیل بار» بر این پیش‌فرض استوار است که اگر گروهی باری بر دوش گروهی دیگر بگذارد، باید اقدامی برای رفع آن انجام شود؛ مانند «آنها می‌آیند تا از مزایای دولتی استفاده کنند و دیگر چیزی برای بقیه نمی‌ماند» یا عبارات جافتاده «تهدید» مانند «اگر چیزی تهدیدی است، باید متوقف شود»، عبارات جافتاده «اقتدار» مانند «چیزی درست است چون مقام معتبری آن را گفته است» و عبارات جافتاده «عدالت» مانند (همگان باید به یک شکل با آنها برخورد شود) اشاره کرد. این ساختارها نقش کلیدی در طبیعی‌سازی استدلال‌ها دارند.

۳. نظریه ارزش‌گذاری

1. self-defeating statement
2. persuasion
3. persuasive strategies
4. Topoi
5. Hart

نظریه ارزش‌گذاری در چارچوب زبان‌شناسی نظام‌مند نقش‌گرا به بررسی چگونگی بیان نگرش‌ها، احساسات و مواضع در زبان می‌پردازد. سه مؤلفه اصلی این نظریه عبارت‌اند از:

۱. نگرشی^۱: این مؤلفه به سه زیرمجموعه تقسیم می‌شود:

• عاطفی^۲: بیان احساسات و هیجانات مثبت و منفی.

• قضاوتی^۳: ارزیابی رفتارها و شخصیت افراد.

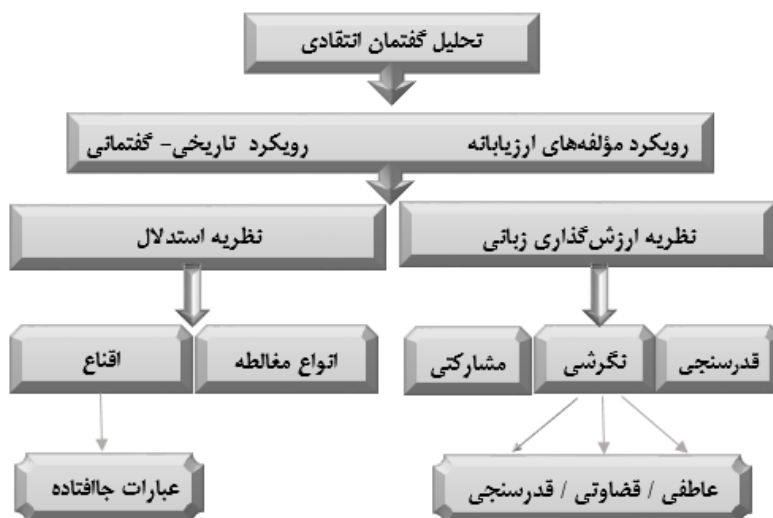
• قدرسنجی^۴: ارزیابی پدیده‌ها، اشیاء یا رویدادها.

۲. مشارکتی^۵: به بررسی نحوه تعامل نویسنده یا گوینده با دیدگاه‌ها و عقاید دیگران ارتباط دارد؛

یعنی ممکن است با نگاهی تک‌بعدی و تک‌صدایی^۶ فضای تعامل را باز کند و با نگاه چندصدایی^۷ فضای تعامل را محدود سازد.

۳. درجه‌بندی^۸: تحلیل میزان شدت یا تضعیف ارزش‌گذاری‌ها و نحوه تقویت یا تضعیف مواضع در

متن.



الگوی (۱). رویکرد تاریخی-گفتمانی وداک (۲۰۰۱) و الگوی ارزش‌گذاری زبانی مارتین و وایت (۲۰۰۵)

1. Attitude
2. affect
3. Judgement
4. Appreciation
5. Engagement
6. monogloss
7. monogloss
8. Graduation

۴. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی-کمی در چهارچوب تحلیل گفتمان انتقادی رویکرد تاریخی گفتمان مبتنی بر الگوی استدلال و الگوی ارزش‌گذاری زبانی است. الگوی استدلال برای شناسایی مغالطه‌ها و عبارات جاف‌تاده و الگوی ارزش‌گذاری زبانی در سه سطح نگرشی، قضاوتی و مشارکتی متون را شناسایی می‌کند و نقد ساختارهای زبانی و گفتمانی‌ای است که در نهادهای تصمیم‌گیرنده در حوزه سیاست‌گذاری آموزشی، به‌ویژه در رابطه با کنکور سراسری، بازتولید می‌شوند، مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. ابزار گردآوری داده‌ها به شیوه کتابخانه‌ای شامل متون رسانه‌ای منتشرشده از شورای عالی انقلاب فرهنگی، سازمان سنجش ایران است که به صورت هدفمند در بازه زمانی (۱۴۰۲ تا ۱۴۰۴) گردآوری شده‌اند. این بازه زمانی به این دلیل انتخاب شده است که از سال ۱۴۰۲ به بعد، کنکور سراسری با تغییرات ساختاری قابل توجهی از جمله تأثیر قطعی معدل در کنکور و دو مرحله‌ای شدن مواجه شده است. این تغییرات باعث شدت گرفتن بحث‌ها، انتقادات و تولید گفتمان‌های متنوع در سطح رسانه‌ای و نهادی شده‌اند. بنابراین، این بازه زمانی از نظر گفتمانی دوره‌ای پُر تنش و پُر بسامد از منظر بازتولید استدلال‌ها، مغالطه‌ها و عبارات ارزشی در سیاست‌گذاری آموزشی محسوب می‌شود. برای افزایش روایی تحلیل، از مثلث‌سازی مفهومی و بازبینی همتای علمی بهره گرفته شده است.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در نمونه‌های زیر که برگرفته از مرکز خبر شورای عالی فرهنگی، سایت خبری سازمان سنجش و... است، به واکاوی داده‌ها می‌پردازیم:

۵-۱. متن شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبات کنکور (۱۴۰۲) بر پایه نظریه استدلال

مغالطه	جمله نقل‌شده
بیان خودنقض‌گر	(۱) دانش‌آموز نباید اخبار مربوط به مسائل آموزشی را دنبال کند.
احتیاط‌نمایی افراطی	(۲) هیچکس در صندلی که حقش نیست نمی‌نشیند. شاید هم عده‌ای باشند.
تناقض معنایی	(۳) در کنکور ۱۴۰۲ به داوطلب دوبار شانس مساوی داده می‌شود؛ اما نمره تیرماه و دی‌ماه مستقل از همدیگر است.

جمله (۱) این جمله اگر درست باشد، خودش را نقض می‌کند. چرا؟ زیرا این خبر خود یک توصیه آموزشی است و مخاطب خبر آموزشی در مورد کنکور، دانش‌آموز است و افزون بر آن، اگر دانش‌آموز نباید اخبار آموزشی را دنبال کند، پس نباید همین جمله را هم بشنود یا بداند. بنابراین، جمله

اگر درست باشد، خود را نقض می‌کند. در جمله (۲) گوینده ابتدا با لحن مطلق از واژه (هیچ کس) سخن می‌گوید؛ اما بلافاصله با ضمیر مبهم (عده‌ای) خودش را با یک احتمال ضعیف خنثی می‌کند و هم با عبارت تردیدنمای (شاید هم...) موضع خود را مبهم، متزلزل و بی‌اثر میکند؛ یعنی نه قدرت دفاع از نظام پذیرش را دارد، نه اعتراف به ناعادلانه بودن نظام آموزشی را مطرح می‌کند. از دیدگاه ون لیوون (۲۰۰۸: ۵۲). این نوع جملات با ترفند «نامشخص‌سازی»^۱ بیان می‌شود؛ یعنی به جای اشاره دقیق به هویت کارگزاران احتمالی ناعدالتی در نظام آموزش، از ترکیب مبهم «عده‌ای» استفاده شده است تا مسئولیت را از دوش کارگزاران مشخص بردارد و با پنهان‌سازی هویت آن‌ها، به گوینده اجازه می‌دهد هم امکان اشاره غیرمستقیم را حفظ کند و هم خود را در برابر پیامدهای احتمالی گفته‌اش مصون نگه دارد. در جمله (۳) عبارت «شانس مساوی» مستلزم یک نظام ارزشیابی و شرایط کاملاً یکسان (هم در طراحی سؤال، هم در شرایط سهمیه، هم در فضای رقابتی) است؛ اما بلافاصله گفته می‌شود که نمرات این دو نوبت «مستقل» از هم هستند. در واقع، اگر نمره‌ها مستقل باشند، احتمال دارد یکی سخت‌تر، دیگری آسان‌تر، یا تأثیرگذاری‌شان متفاوت باشد. پس نمی‌توان گفت «شانس مساوی» است.

جمله نقل شده	عبارات جاافتاده
(۱) مصوبه کنکوری شورای عالی انقلاب فرهنگی این امکان را می‌دهد که نمره داوطلب تا دو سال اعتبار داشته باشد.	اقتدار
(۲) در کنکور ۱۴۰۲ به داوطلب دو شانس مساوی داده می‌شود و نمره تیرماه و دی‌ماه مستقل از همدیگر است.	عدالت
(۳) اگر درسی سابقه تحصیلی نداشته باشد نمره‌اش صفر رد می‌شود.	تهدید
(۴) پذیرفته‌شدگان کنکور ۱۴۰۲ ظرفیت ۱۴۰۳ی‌ها را اشغال کردند.	بار

در جمله (۱) اعتبار نمره بر اساس مصوبه نهاد مذکور توجیه می‌شود. این استدلال از نهاد شورای عالی انقلاب فرهنگی به عنوان منبع اقتدار یاد می‌کند. در جمله (۲) با ذکر واژه «مساوی» برای هر دواطلب، سیاست جدید کنکور را عادلانه‌بازنمایی می‌کند که در این عدالت (برخورد برابر با همه) است؛ اما عدالت را صرفاً به صورت صوری با شانس‌ها را برابر و مساوی می‌داند و نابرابری‌های ساختاری را کم‌رنگ می‌سازد. در جمله (۳) با مولفه‌ای گفتمانی، به جای اقناع یا توضیح، از ابزار ترس و هشدار دانش‌آموزان را به پیروی از قانون تصویب شده وامی‌دارد که نشانگر غلبه منطق تنبیه بر منطق

عدالت آموزشی است. در نهایت، جمله (۴) مسئولیت ناکارآمدی ظرفیت‌گذاری نظام آموزشی را به دوش گروهی از دانش‌آموزان می‌اندازد، در حالی که آن‌ها صرفاً از فرصت قانونی استفاده کرده‌اند.

۲-۵. متن شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبات کنکور (۱۴۰۲) بر پایه نظریه ارزش‌گذاری زبانی

سطح نگرش

(۱) بر اساس ارزیابی برخی دانشگاه‌ها، از دانشجویان ورودی‌های جدید، از هر سه دانشجو حداقل یک نفر مشکلات روحی و عصبی دارد که این موضوع به فضای روحی و روانی او در سه تا چهار سال آخر دوره دبیرستان و آموزش عمومی برمی‌گردد.

در نمونه (۱) گوینده در سطح نگرشی با قضاوتی که ابراز می‌دارد؛ وضعیت سلامت روانی دانش‌آموزان را ناشی از چهار سال آخر دوره دبیرستان می‌داند؛ در حالی که این شرایط روحی روانی در سال سوم و همزمان با رقابت کنکور تشدید می‌شود. در این حالت بایستی خود کنکور نقد شود؛ زیرا علت این پدیده به ناکارآمدی نظام آموزشی بر می‌گردد که از راه کنکور به عنوان نهادی که بر آموزش سایه انداخته، به‌طور ضمنی پیامدهایی نظیر «مشکلات روحی و عصبی» را با خود به همراه دارد.

سطح درجه‌بندی

(۲) در سه سال اخیر آموزش و پرورش تقریباً هیچ نقشی بر روی دانش‌آموزان نداشت.

در نمونه (۲) از تشدیدنمای «هیچ» که تقویت‌کننده نفی مطلق است، استفاده شده است و با یک نگاه مطلق، نقش آموزش و پرورش را به کلی خنثی و بی‌اثر به تصویر می‌کشد. این نوع اغراق گفتمانی درصدد است، اعتبار بیشتری به شورای انقلاب فرهنگی ببخشد. استفاده از چنین درجه‌بندی زبانی، بیانگر یک ارزش‌گذاری و ارزیابی بسیار شدید و غیرنسبی از وضعیت آموزش رسمی است و بحران آموزشی را برجسته می‌سازد.

سطح مشارکتی

(۳) آیا کنکور فعلی عدالت آموزشی را دارد؟ و آیا امکانات برای همه دهک‌های کشور برای ورود به آموزش عالی وجود دارد؟

در نمونه (۳) از راه پرسش‌های بلاغی به گفتمان تک‌صدایی اشاره می‌کند. گوینده به گونه‌ای پرسش را مطرح می‌کند که پاسخ آن به لحاظ معنای ضمنی منفی است (خیر، کنکور فعلی عدالت

ندارد). در حالی که همین جمله خود می‌تواند ساختار آموزشی را به چالش می‌کشد؛ زیرا این گفتمان خود را با شعار عدالت آموزشی، پرسش‌گر و چندصدایی معرفی می‌کند؛ اما با ذکر این نوع جملات بیان نموده است که فضا بر مشارکت چندصدایی بسته شده است.

۳-۵. متن تعیین تکلیف وضعیت برگزاری کنکور (۱۴۰۳) بر پایه نظریه استدلال زبانی

جمله نقل شده	مغالطه
(۱) وزارت آموزش و پرورش اعلام کرده که سوالات لو نرفته؛ اما با این حال تمام ابعاد موضوع را بررسی و با متخلفان برخورد خواهد کرد.	خودنقض‌گر
(۲) برگزار شدن کنکور در ۲ مرحله، استرس داوطلبان را از یک جهت کم کرده است [...] اما از طرفی شرکت در آزمون اردیبهشت‌ماه و بعد از آن شرکت در امتحانات نهایی و همچنین شرکت در آزمون کنکور تیرماه یک پرسه زمان‌بر و پراسترس است.	تناقض معنایی

در نمونه (۱) اگرچه به صراحت گفته می‌شود که سوالات لو نرفته است؛ ولی به صورت واژگون به «بررسی تمام ابعاد» و «برخورد با متخلفان» سخن گفته است. این تناقض ضمنی میان «لو نرفتن» و «وجود متخلفان» گزاره را به مغالطه‌ای خودشکن و خودنقض‌گر بدل می‌سازد. در نمونه (۲)، ابتدا ادعا می‌شود که برگزاری کنکور در دو مرحله موجب کاهش استرس داوطلبان شده؛ اما بلافاصله اذعان می‌شود که این ساختار «روندی زمان‌بر و پراسترس» ایجاد کرده است. این دو گزاره در سطح معنایی با یکدیگر در تضاد هستند و در واقع همدیگر را نفی می‌کنند. این نوع ناسازگاری در معنا، نمونه‌ای روشن از تناقض معنایی است که گوینده بدون اصلاح یا تبیین، دو حکم متعارض را هم‌زمان بیان می‌کند.

جمله نقل شده	عبارات جافتاده
(۱) با مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی اطلاع‌رسانی کامل را در شهریورماه انجام دادیم.	اقتدار
(۲) در نوبت تیرماه کنکور تعداد ۴۰ نفر را به عنوان شیطن‌ت و فضولی در آزمون گرفتیم.	تهدید
(۳) این قانون به نفع نفع داوطلبان خواهد بود.	عدالت
(۴) پذیرفته‌شدگان کنکور ۱۴۰۲ ظرفیت ۱۱۴۰۳ی‌ها را اشغال کردند.	بار

در نمونه (۱) به مصوبه یک نهاد مهم (شورای عالی انقلاب فرهنگی) اشاره شده است که نمونه بارزی از عبارات جافتاده اقتدار است؛ یعنی گوینده می‌گوید چون یک نهاد معتبر تصمیم گرفته، پس تصمیم درست است. این نوع تفکر برای جلوگیری از نقد یا به چالش کشیدن تغییرات ناگهانی در زمان‌بندی و ساختار آزمون استفاده می‌شود. در نمونه (۲) با استفاده از عبارات جافتاده تهدید، گوینده درصدد سات اعمال سخت‌گیرانه در مواجهه با متقبلان را موجه جلوه دهد. این عبارت بر این پیش‌فرض

استوار است که چون عده‌ای تهدیدی برای عدالت آزمون، پس باید با آن‌ها برخورد شود تا مشروعیت و سلامت نظام آموزشی حفظ شود. استفاده از واژه‌های «شیطن» و «فضولی» به جای «تقلب» یک نوع خوشایند‌گویی^۱ در کلام است که آگاهانه برای پرهیز از بار منفی واژه «تقلب» و تلطیف و ظرافت آن در زبان به کار گرفته می‌شود (ر.ک: محمدی، ۲۰۲۳: ۹۷). در نمونه (۳) گوینده با عبارات جافتاده عدالت، درصدد است ادعای برگزاری یک‌بار کنکور در سال به عنوان اقدامی «به نفع داوطلبان» مشروع جلوه بدهد؛ اما این تصمیم با توجه به فشار هم‌زمان امتحانات نهایی، دروس متعدد (تا ۳۲ درس) و رقابت سنگین، استرس دانش‌آموزان را بیشتر کرده و عدالت آموزشی را زیر سؤال می‌برد. در نمونه (۴) به گونه‌ای مطرح شده است که اگر به پذیرفته‌شدگان ۱۴۰۲ اجازه داده شود مجدداً در ۱۴۰۳ شرکت کنند باری بر دوش دیگران و سازمان هستند و عملاً فرصت را از داوطلبان جدید می‌گیرند.

۴-۵. متن شورای عالی انقلاب فرهنگی کنکور (۱۴۰۳) بر پایه نظریه ارزش‌گذاری زبانی

سطح نگرش

(۱) در صورت کسب نمرات خوب، از تأثیر قطعی آن بهره‌مند می‌شوند.

در نمونه (۱) عبارات «نمرات خوب» و «بهره‌مندی» یک نوع ارزش‌گذاری مثبت از موفقیت تحصیلی است. این نوع صفت‌ها در ذهن مخاطب چنین تصویری را ایجاد می‌کند که تنها دانش‌آموزی شایستگی ورود به دانشگاه را دارد که بتواند نمره خوب بگیرد و تأثیر قطعی آن را ببیند. این نوع نگرش، در بافت گفتمان رقابت‌محور کنکور، موفقیت را نه صرفاً به عنوان دستاورد آموزشی؛ بلکه به عنوان ارزش اجتماعی تلقی می‌کند که منجر به برتری در نظام پذیرش دانشگاه می‌شود. همچنین این ارزیابی مسئولیت شکست داوطلبان در این مصوبه را بر عهده خودشان می‌گذارد و بهره‌گرفتن از آن نیز به شرایط خود دانش‌آموز برمی‌گردد نه نظام آموزشی.

سطح درجه‌بندی

(۲) در سال ۱۴۰۳، شورا یکی از پرکارترین سال‌های خود را تجربه کرد... ۷۷ مصوبه به تصویب رسید.

در نمونه (۲) در این جمله با تشدیدنماهای «پرکارترین» نقش فعال شورای عالی انقلاب فرهنگی را برجسته می‌سازد و در کنار آن با آمار کمی (۱۷ جلسه، ۷۷ مصوبه) به عنوان تشدیدکننده‌های عددی، نوعی خودمشارکت‌سازی است. به باور وندایک (۱۹۹۱) این نوع آماردهی‌ها چنین احساسی را در

مخاطب ایجاد می‌کند که گویی تصمیم‌ها سرشار از استدلال و تحقیقات عینی است؛ یعنی: «ما به شدت کار کرده‌ایم، پس ۷۷ مصوبه نتیجه این تلاش است». این نوع درجه‌بندی، ضمن مشروعیت‌بخشی به تصمیمات اتخاذشده، فضا را برای انتقاد از این نوع سیاست‌ها در قابل کنکور تنگ می‌کند.

سطح مشارکتی

(۳) با توجه به آمادگی دانش‌آموزان، مقرر شد که اجرای کامل این مصوبه از سال ۱۴۰۵ آغاز شود.

در نمونه (۳) با ذکر «آمادگی دانش‌آموزان» به یک نقش محدود اشاره نموده است که این تصمیم براساس شرایط دانش‌آموزان لحاظ شده است؛ در حالی دانش‌آموزان با کارزارهایی که در شبکه مجازی راه انداختند، همواره اعتراض خود را نسبت به این مصوبه بیان داشتند. پس در این جمله صرفاً یک تک‌صدایی وجود دارد و آن را با لحنی همدلانه بیان کرده است و در نتیجه، تصمیم شورا، تصمیمی عقلانی، منطقی و عادلانه‌بازنمایی شده است، حتی اگر صداهای منتقد وجود داشته باشد یا همه دانش‌آموزان در این تصمیم مشارکت نداشته باشند.

۵-۵. متن روابط عمومی سازمان سنجش آموزش کشور بر پایه نظریه استدلال

مغالطه	جمله نقل شده
خود-نقض‌گر	(۱) اگر عکسی هم منتشر می‌شود کلاهبرداری و تقلب است.
تناقض معنایی	(۲) عکس‌هایی از دفترچه‌های سال‌های قبل درست می‌کنند و به عنوان عکس دفترچه آزمون برای القای تقلب منتشر می‌کنند.
احتیاط‌نمایی افراطی	(۳) ما در حوزه روان‌شناختی از آسیب‌پذیری در برابر ضرر و حتی بیماری می‌گوییم؛ ولی شاید چندان هم این اخبارها تاثیر نداشته باشد.

در جمله (۱) اگر وجود عکس‌ها تأیید می‌شود، ادعای اولیه «هیچ دفترچه‌ای خارج نشده» و «حتی یک سوال هم بیرون نرفته» زیر سؤال می‌رود؛ زیرا ادعاهای مطرح‌شده در تناقض با هم هستند و از این جهت گزاره‌ها در کنار هم یکدیگر را نقض می‌کنند. در جمله (۲) اگر عکس متعلق به سال‌های قبل است، نمی‌تواند در نقش سند تقلب برای آزمون امسال تلقی شود؛ اما در ادامه گفته می‌شود «فقط یکبار از سر جلسه عکس گرفته شده که آن هم شناسایی شده» و در اینجا نوعی تناقض معنایی دیده می‌شود؛ چون روشن نیست دقیقاً کدام عکس‌ها واقعی‌اند و کدام جعلی؛ اما همگی تحت عنوان «کلاهبرداری» بی‌اعتبار اعلام می‌شوند. جمله اول (ما در حوزه روان‌شناختی از آسیب‌پذیری در برابر ضرر و حتی بیماری می‌گوییم) با کلی‌گویی و ارجاع مبهم به «حوزه روان‌شناختی» و «آسیب‌پذیری در برابر بیماری»

بدون تعریف مصداق، ادعای اصلی را محتاطانه و غیرشفاف بیان می‌کند. این احتیاط‌نمایی باعث تضعیف و بی‌اثر شدن استدلال می‌شود.

جمله نقل شده	عبارات جافتاده
(۱) مقوله اصلی کنکور، عدالت است یعنی شرایطی فراهم شود که افراد عادلانه رقابت کنند	عدالت
(۲) مهم‌ترین چالش ما عوامل اجرایی است	بار
(۳) با اطمینان می‌گویم که حتی یک سوال کنکور نیز لو نرفته است	اقتدار
(۴) دفترچه سوالات در فضای مجازی منتشر شده است.	تهدید

در نمونه (۱) مقوله اصلی کنکور، عدالت است؛ یعنی شرایطی فراهم شود که همه افراد به صورت برابر و عادلانه رقابت کنند. در نمونه (۲) بار اجرایی کنکور به دوش عوامل اجرایی کنکور مانند معلمان انداخته می‌شود که اگر ایرادی وجود دارد به این افراد بر می‌گردد نه به خود هسته اصلی کنکور. در نمونه (۳) چنین برداشت می‌شود که اگر مقام مسئولی چیزی را بگوید، باید پذیرفته شود. در نمونه (۴) اگر چیزی تهدیدی ایجاد کند؛ همان فضای مجازی است که یا باید متوقف شود یا تحت کنترل کامل قرار گیرد.

۵-۶. شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبات کنکور (۱۴۰۴) بر پایه نظریه ارزش‌گذاری زبانی

سطح نگرش

(۱) ظرفیت پذیرش در رشته‌های پزشکی تا سال ۱۴۰۴ تکمیل و از سال ۱۴۰۵ به مدت سه سال ثابت می‌ماند.

در نمونه (۱) عباراتی چون «تعیین تکلیف ظرفیت پزشکی» و «تثبیت ظرفیت‌ها» بیانگر آن است که رشته‌های پزشکی، داروسازی و دندان‌پزشکی به‌عنوان مرجع تسلط گفتمانی از ارزش علمی بالایی برخوردارند؛ گویی دیگر رشته‌ها فاقد اهمیت در سیاست‌گذاری آموزشی هستند. در اینجا ما با نوعی نگرش ارزشی مثبت به رشته‌های پزشکی مواجهیم که هم از نظر رتبه و هم از نظر سیاست‌گذاری رسمی، جایگاه بالایی دارند. این نگرش نابرابر، نه تنها عدالت آموزشی را تهدید می‌کند؛ بلکه به تقویت نگاه ابزاری به کنکور دامن می‌زند، به گونه‌ای که گویا ارزش علمی و جایگاه اجتماعی داوطلب تنها با ورود به رشته‌های پزشکی معنا می‌یابد.

سطح درجه‌بندی

۲) در سه سال گذشته، بیش از ۲۰ درصد پذیرش دانشجو داشتیم. ۲۰ درصد افزایش ظرفیت پزشکی نداریم بلکه تعداد جذب دانشجو کمتر می‌شود

در نمونه (۲)، استفاده از عبارات آماری مانند «۲۰ درصد ظرفیت»، «تعداد دانشجو»، چه عمدی و چه غیرعمدی به ایجاد یک میدان رقابت فشرده و نابرابر دامن می‌زند. این میدان رقابتی، با تمرکز بر رشته‌های پزشکی به عنوان شاخص موفقیت و ارزش اجتماعی، آن‌ها را در کانون توجه رسانه‌ها و جامعه قرار می‌دهد. در نتیجه، رشته‌هایی مانند علوم انسانی، هنر، علوم پایه و... به صورت نظام‌مند به حاشیه رانده می‌شوند و حتی در سطوح تصمیم‌گیری نیز حاشیه‌ای و کم‌اهمیت به تصویر کشیده می‌شوند؛ امری که بازتولیدکننده نابرابری گفتمانی و ارزشی در فضای آموزشی و فرهنگی کشور است.

سطح مشارکتی

۳) منتظریم هر موقع وزیر بهداشت جدید از ما تقاضا کند، در شورا مطرح کنیم و هر تصمیمی اعضا گرفتند، ابلاغ خواهیم کرد

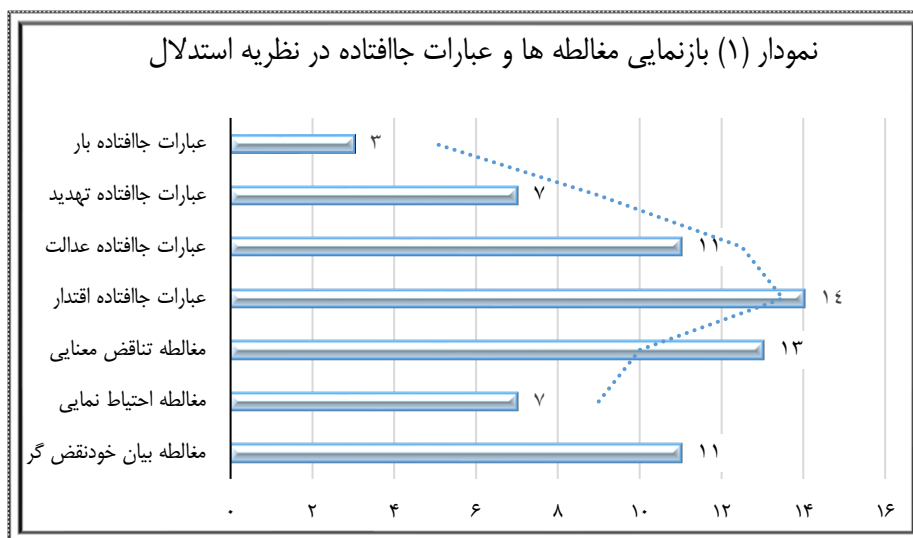
در این جمله به وضوح با انحصار تک‌صدای در مشارکت مواجه هستیم. تصمیم‌گیری در مورد آینده آموزش عالی در رشته‌های پزشکی، تنها در چارچوب یک نهاد محدود مطرح شده است که هیچ اشاره‌ای به مشارکت جامعه دانشگاهی، دانش‌آموزان، خانواده‌ها یا حتی نمایندگان سایر رشته‌ها نمی‌شود. این فقدان چندصدایی در امر مشارکت، نه تنها فضا را بسته و محدود نگه می‌دارد؛ بلکه پیامدهای آن در حوزه روانی و اجتماعی نیز به چالش کشیده می‌شود. به دیگر سخن، این تک‌صدایی ساختاریافته، از منظر تحلیل گفتمان انتقادی، بیانگر بازتولید هژمونی در فضای تصمیم‌سازی آموزشی است؛ به‌ویژه زمانی که به یک رشته (پزشکی) تمرکز داده می‌شود و سایر رشته‌ها عملاً نامرئی و بی‌صدا باقی می‌مانند. این انحصار نه تنها در سطح اجرایی؛ بلکه در سطح روانی نیز تأثیرگذار است و باعث می‌شود داوطلبان رشته‌های غیرپزشکی دچار احساس طرد و بی‌ارزشی اجتماعی شوند.

جدول (۱) بازنمایی مغالطه‌ها و عبارات جاف‌تاده در نظریه استدلال (زبان رقابت‌محور کنکور در ۵۰ متن)

نوع	جمله نمونه	بسامد
مغالطه بیان خودنقض‌گر	دانش‌آموز نباید اخبار آموزشی را دنبال کند	۱۱
مغالطه احتیاط‌نمایی	شاید هم عده‌ای باشند / شاید اخبارها تأثیر نداشته باشد	۷
مغالطه تناقض معنایی	شانس مساوی داده می‌شود؛ اما نمرات مستقل‌اند.	۱۳
عبارات جاف‌تاده اقتدار	با مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی...	۱۴
عبارات جاف‌تاده عدالت	مقوله اصلی کنکور، عدالت است.	۱۲

عبارات جافتاده تهدید	۴۰ نفر را به‌خاطر فضولی در آزمون گرفتیم.	۷
عبارات جافتاده بار	پذیرفته‌شدگان کنکور ۱۴۰۲ ظرفیت ۱۴۰۳ را اشغال کردند.	۳

نمودار (۱) بازنمایی مغالطه‌ها و عبارات جافتاده در نظریه استدلال (زبان رقابت‌محور در ۵۰ متن)



در جدول و نمودار (۱)، مولفه‌های الگوی استدلال و مولفه‌های ارزش‌گذاری زبانی پیرامون زبان رقابت‌محور کنکور سراسری ثبت شده‌اند. این جدول طبق واکاوی داده‌ها در بازه زمانی ۱۴۰۲ تا ۱۴۰۴ و با تمرکز بر اطلاعیه‌ها و مصاحبه‌های مسئولین نهادهای رسمی مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی و سازمان سنجش تنظیم شده است. نگاه انتقادی به این جدول، بیانگر آن است که زبان به کاررفته در گفتمان کنکور، در بسیاری از موارد منعکس‌کننده ساختارهای قدرت، ایدئولوژی پنهان و جهت‌گیری‌های خاص در سیاست‌گذاری آموزشی است. در الگوی استدلالی مغالطه‌های زبانی نظیر «بیان خودنقض‌گر» یا «تناقض معنایی» نشان می‌دهند که استدلال‌های ارائه‌شده از رویه منطقی کافی برخوردار نیستند و بیشتر در خدمت اقناع عمومی یا توجیه تصمیم‌های ازپیش‌گرفته‌شده‌اند. در مورد عبارات جافتاده مولفه‌هایی نظیر «عدالت»، «اقتدار»، «تهدید» به ترتیب با بیشترین بسامد، در سطح اقناعی، نقش بسزایی در مشروعیت‌بخشی به تصمیمات ایفا می‌کنند. واژگانی مانند «مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی» یا «با اطمینان می‌گوییم» از تکنیک‌های اقتدار‌گرایانه بهره می‌برند تا مخاطب را از پرسشگری باز دارند. در حالی که عدالت به‌ظاهر یکی از کلیدواژه‌های اصلی گفتمان کنکور است،

معنای آن به سطحی‌ترین شکل یعنی «شانس مساوی» تقلیل یافته و نابرابری‌های ساختاری، پیامدهای اجتماعی و روانی آن نادیده گرفته می‌شود. در مجموع، تحلیل این جدول روشن می‌سازد که زبان حاکم بر گفتمان کنکور را می‌توان نمایانگر یک شیوه استدلالی ایدئولوژیک دانست که در آن، زبان به ابزاری برای پنهان‌سازی تناقض، فرافکنی و بازتولید مشروعیت ساختارهای تصمیم‌گیری بدل شده است. در برخی موارد مسائل پیرامون کنکور با عبارات استعاری بیان شده است که این عبارت‌ها چه عمدی یا غیرعمدی باشند، ناگزیر برخی از جنبه‌های واقعیت را برجسته و برخی را پنهان می‌سازند (محمدی، ۱۴۰۳).

جدول (۲) بازنمایی سه سطح نظریه ارزش‌گذاری (زبان رقابت‌محور کنکور در ۵۰ متن)

بسامد	شرح مولفه‌های گفتمان‌مدار	سطح
۳۲	اضطراب و فشار روانی ناشی از بی‌ثباتی تصمیمات	عاطفی
۴۰	ارزیابی منفی عملکرد نهادهای مسئول	قضای
۴۷	برجسته‌سازی مثبت رشته‌های پزشکی و حاشیه‌راندن سایر رشته‌ها	قدرسنجی
۳۸	استفاده از «هیچ»، «پرکارترین»، «درصد» و ...	تشدید
۳۰	کاهش ارزش عدالت آموزشی با شعارهای بی‌پشتوانه	تضعیف
۴۳	انحصار تصمیم‌گیری و فقدان مشارکت گسترده	تک‌صدایی
۵	بسیار کم یا ناموجود	چندصدایی

بر اساس واکاوی داده‌ها، گفتمان رسمی پیرامون کنکور در ایران، با ارزش‌گذاری زبانی نگرش مثبتی نسبت به رشته‌های پزشکی نشان می‌دهد و هم‌زمان رشته‌های دیگر را به حاشیه‌رانده است. این برجسته‌سازی تک‌ساحتی، نگاه دانش‌آموزان را محدود می‌سازد و باعث می‌شود دانش‌آموزان، به‌ویژه تحت فشار والدین، شرایط جامعه از انتخاب رشته‌های مورد علاقه‌شان صرف‌نظر کنند و به‌سوی رشته‌هایی سوق یابند که از نظر فرهنگی و رسمی «بااعتبار» در نظر می‌شوند. این الگوی گفتمانی نه تنها چشم‌انداز علمی و خلاقیت آینده دانش‌آموزان را محدود می‌کند؛ بلکه به رقابت‌محوری افراطی و مخرب نظام آموزشی نیز دامن می‌زند. بدان معنا که رشته‌های علوم انسانی و سایر رشته‌های علوم پایه به حاشیه‌رانده می‌شوند از سوی دیگر، تغییرات پی‌درپی در سیاست‌ها، مانند نوسان در تأثیر معدل، زمان برگزاری کنکور، ظرفیت رشته‌ها و... باعث شده است از نظر عاطفی احساس بی‌ثباتی، اضطراب و بی‌اعتمادی در دانش‌آموزان و خانواده‌ها شکل بگیرد. برای مثال گزاره‌هایی مانند «یک‌سوم دانشجویان

ورودی دچار اختلالات روانی می‌شوند» گواهی بر هیجانات و فشار روانی شدید ناشی از بی‌ثباتی در سطح تصمیم‌گیری است. همین امر باعث شده است که در سطح قضاوتی عملکرد نهادهای مسئول (سازمان سنجش، شورای آموزش، وزارت آموزش و پرورش و شورای انقلاب فرهنگی) به‌صورت منفی در اذهان بازنمایی شود. به دیگر سخن، تکرار اختلاف‌نظرها، مصوبات متناقض و ناپیوستگی در تصمیم‌گیری‌ها، قضاوتی منفی را نسبت به این نهادها در ذهن مخاطب ایجاد می‌کند. همچنین، استفاده مکرر از اصطلاحاتی مانند شعار «عدالت آموزشی» با درجه‌بندی‌های تشدیدکننده در زبان مانند «همه» «اکثریت»، «تمام دواطلبان» و... بدون پشتوانه اجرایی روشن، موجب شده است؛ ارزش عدالت آموزشی تضعیف شده و فروبکاهد.

۶. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، زبان رقابت‌محور کنکور سراسری در پوشش رسانه‌ای ایران از دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا، هدف اصلی پژوهش آن بود که نشان دهد چگونه این زبان رقابت‌محور در سیاست‌گذاری آموزشی بازنمایی می‌شود و چه نقش‌هایی در بازتولید یا تضعیف ساختارهای نابرابری اجتماعی ایفا می‌کند. در تحلیل داده‌ها که برگرفته از نهادهای سیاست‌گذار آموزشی به‌ویژه سازمان سنجش آموزش کشور و شورای عالی انقلاب فرهنگی است مشخص شد که در سطح الگوی استدلال، زبان بکارگیری‌شده در گفتمان کنکور، حاوی مغالطه‌های زبانی نظیر بیان خودنقض‌گر، احتیاط‌نمایی افراطی و تناقض معنایی است. این مغالطه‌ها، عموماً در جاهایی رخ می‌دهند که گوینده تلاش می‌کند در عین تبریئه خود از پیامدهای تصمیمات اتخاذشده، به افکار عمومی این‌گونه القا کند که نظام آموزشی در مسیر عدالت و سلامت حرکت می‌کند. در این راستا، به کارگیری عبارات جاف‌تاده مانند «عدالت آموزشی»، «اقتدار مصوبه»، «تهدید متخلفان کنکوری» و «اشغال ظرفیت» به‌عنوان راهبردهای زبانی مشروعیت‌بخش، کارکردی ایدئولوژیک دارند که نقش چشمگیری در جهت‌دهی افکار عمومی ایفا کرده و با پنهان‌سازی تناقضات تصمیم‌گیری و فراقنی مسئولیت‌ها، فضای عمومی را از پرسشگری خالی کرده است. از سوی دیگر، در چارچوب نظریه ارزش‌گذاری، بویژه در سطح نگرشی از لحاظ مولفه عاطفی (اضطراب، فشار روانی نسبت به کنکور)، قضاوتی (ضعف عملکرد تصمیم‌گری نهادهای مذکور) و قدردانی (برجسته‌سازی علوم تجربی رشته‌های خاص مانند پزشکی و به‌حاشیه‌راندن رشته‌های علوم انسانی) بازتاب یافته است. در این راستا، ابزارهای

درجه‌بندی، به‌ویژه تشدید و تعدیل معنایی مانند «همه»، «هیچ» و «بیشترین» و... از ابزارهای رایج برای جهت‌دهی ارزشی گفتمان بوده‌اند. همچنین، در سطح مشارکتی، تک‌صدایی و انحصار در فرآیند تصمیم‌گیری، نشان از انسداد مشارکت اجتماعی و حذف چندصدایی دارد.

در مجموع، گفتمان رقابت‌محور حاکم بر کنکور، نه تنها در راستای تحقق عدالت آموزشی عمل نمی‌کند؛ بلکه با تکیه بر زبان اقتدارطلبانه، ارزش‌گذاری‌های ایدئولوژیک و کاربرد مغالطه‌آمیز مفاهیم، در جهت بازتولید نابرابری‌های ساختاری در نظام سیاست‌گذاری آموزشی حرکت می‌کند. نهادهای تصمیم‌گیر از راه به کارگیری الگوهای خاص زبانی، نوعی مشروعیت کاذب برای نظم موجود ایجاد کرده و ضمن افزایش فشار روانی بر داوطلبان، جهت‌گیری افکار عمومی را به سمت رشته‌های خاصی همچون پزشکی هدایت می‌کنند. این نگرش حاکم بر نظام کنکور باعث شده است که معلمان، مدیران و مشاوران مدارس و آموزشگاه‌های کنکوری، دانش‌آموزان را به سمت رشته‌هایی هدایت کنند که به ظاهر «برتر» هستند، مانند پزشکی و رشته‌های مشابه و سایر رشته‌ها را کم‌اهمیت و غیرمؤثر جلوه دهند. این نگرش حتی در تبلیغات و پوسترهای آموزشی نیز قابل مشاهده است، جایی که در ابتدای پوستر تنها این رشته‌ها برجسته شده و سایر رشته‌ها در سلسله‌مراتب پایین‌تری قرار می‌گیرند. چنین رویکردی نه تنها دیدگاه محدود و یک‌بعدی نسبت به آموزش و مسیرهای شغلی ایجاد می‌کند؛ بلکه ارزش و اهمیت سایر حوزه‌های علمی و حرفه‌ای را نادیده می‌گیرد و می‌تواند اثرات منفی بلندمدتی بر انگیزه، خودباوری و انتخاب‌های آگاهانه دانش‌آموزان داشته باشد.

چنین گفتمانی، تصویری تک‌سویه، سلسله‌مراتبی و اقتدارگرا از آموزش ترسیم کرده و با حاشیه‌راندن رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، امکان تنوع و گفت‌وگوی علمی را محدود می‌سازد؛ پدیده‌ای که در بلندمدت می‌تواند پیامدهای منفی برای کیفیت آموزش و برابری اجتماعی در پی داشته باشد. با توجه به نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی، زبان گفتمان رسانه‌ای کنکور در تعامل با شبکه‌های اجتماعی، روایت‌های دانش‌آموزان و سوابق تاریخی سیاست‌گذاری آموزشی نیز تحلیل شود تا شکاف بین گفتمان رسمی و تجربه زیسته ذی‌نفعان به‌دقت ترسیم گردد. همچنین، واکاوی تقاطعی جنسیت، طبقه و قومیت در گفتمان کنکور می‌تواند ابعاد پنهان‌تر تبعیض ساختاری در نظام پذیرش دانشگاهی ایران را آشکار سازد.

منابع

- محمدی، عادل (۲۰۲۳). *تصورات نادرست پیرامون زبان*، سوئد، نشر 49books.
- محمدی، عادل (۱۴۰۳). تحلیل استعاره‌های رایج پیرامون تنوع زبانی در اذهان کشگران اجتماعی. *تحلیل گفتمان ادبی*، ۲(۳)، ۱۰۱-۱۲۳. DoI: 10.22034/LDA.2025.143402.1042
- سعیدی، مودت، و چراغی، زهرا، و موسوی، ملیحه (۱۴۰۰). بررسی تطبیقی تأثیر مخاطب بر گزینش ابزارهای گفتمانی در متون علمی تخصصی و عمومی در چارچوب نظریه ارزیابی. *فصلنامه علمی - پژوهشی زبان‌شناسی اجتماعی*، ۴(۴)، ۴۷-۵۸. Doi; <https://doi.org/10.30473/il.2022.57615.1439>
- خیرآبادی، رضا (۱۳۹۷). تحلیل زبان‌شناختی شیوه ترغیب زبانی مخاطبان در برنامه‌های مشارکتی کنکورمحور شبکه‌های سیمای. *فصلنامه علمی مطالعات میان‌رشته‌ای ارتباطات و رسانه*، ۱(۱)، ۱۰۷-۱۲۲.
- پارسائیان، فهیمه، و عظیمی منتظر، سمیه (۱۴۰۰). واکاوی گفتمان تبلیغات تلویزیونی مؤسسات آمادگی کنکور: بررسی موردی سه تبلیغ تلویزیونی مؤسسه مدرسان شریف، پارسه و ماهان. *زبان پژوهی*، ۱۳(۳۸)، ۳۰۱-۳۲۶. DOI: 10.22051/JLR.2020.30447.1842
- عسگری، سهیلا (۱۳۹۴). تحلیل گفتمان در آگهی‌های تلویزیونی کلاس‌های کنکور به لحاظ اقناع و ترغیب، *مجموعه مقالات سومین همایش ملی زبان‌شناسی و آموزش*.
- سعیدی مودت، بابایی عصمت. آگاهی دادن یا سرگرم کردن: ترکیبی متضاد در مراودات جدی علمی. *نشریه زبان‌شناسی کاربردی*. ۱۳۹۹؛ ۲۳(۱): ۱۰۹-۱۴۲.
- آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۹۲). *فرهنگ توصیفی تحلیل گفتمان و کاربردشناسی*، تهران، نشر علمی.

References

- Aghagolzadeh, F. (2013). *A descriptive dictionary of discourse analysis and pragmatics*. Tehran: Elmi Publishing.
- Baker, P. & Ellece, S. (2011). *Key Terms in Discourse Analysis*. London: Continuum.
- Flowerdew, J, & Richardson, J. E. (2018). *The Routledge handbook of critical discourse studies*. London: Routledge.
- Hamblin, C. L. (1970), *Fallacies*. London: Methuen.
- Hart, C. (2015). *Critical discourse analysis and cognitive science: New perspectives on immigration discourse*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hunston, S., & Thompson, G. (Eds.). (2000). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford University Press.
- Kheir Abadi, R. (2018). Linguistic Study of Persuasion Techniques in Sponsored TV Programs on University Entrance Exam (Konkour). *Journal of Interdisciplinary Studies in Communication and Media*, 1(1), 107-122.
- M. Meyer (eds), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, pp. 63-94.

- Ma, R. (2024). *A critical discourse analysis of the commercialization of higher education in Hong Kong: A case study of the business school undergraduate admissions prospectuses*. [Master's thesis, The University of Hong Kong]. HKU Scholars Hub.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Mohammadi, A. (2023). *Misconceptions about language*. Sweden: 49Books Publishing.
- Mohammadi, A. (2024). Analyzing common metaphors about linguistic diversity in the minds of social actors. *Literary Discourse Analysis*, 2(3), -.
- Mulderrig, J., Montesano Montessori, N., & Farrelly, M. (2019). Introducing critical policy discourse analysis. In N. Montesano Montessori, M. Farrelly & J. Mulderrig (Eds). *Critical policy discourse analysis* (pp. 1-22). Edward Elgar.
- O'Hare, L., & McGuinness, C. (2015). The validity of critical thinking tests for predicting degree performance: A longitudinal study. *Thinking Skills and Creativity*, 15, 68–74.
- Parsayin, F. and Azimi Montazer, S. (2021). Critical Discourse Analysis of Konkoor (University Entrance Exam) Commercials by Preparatory Institutes: The Case of Modaresan Sharif, Parseh, and Mahan Institutes. *ZABANPAZHUHI (Journal of Language Research)*, 13(38), 301-326.
- Puspitasari, I. (2015). *Indonesian national examination policies: Critical discourse analysis* [Unpublished manuscript]. School of Education, The University of Adelaide. Retrieved June 11, 2025, from <https://www.academia.edu/16802960>
- Reisigl, M. and Wodak, R. (2001), *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism and Antisemitism*. London: Routledge.
- Rogers, R. (Ed.). (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education* (2nd ed.). Routledge.
- Saidi, M., Cheraghi, Z. and Mousavi, M. (2021). A Comparative Analysis of the Role of Audience on Discursive Practices in Academic Research Articles and Popular Science Articles in Light of Appraisal Theory. *Journal of Sociolinguistics*, 4(4), 47-58.
- Saidi, M., & Babaii, E. (2020). Inform and entertain: An oxymoron in serious science communication. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 23(1), 109–142.
- Van Dijk, T. (1991). *Racism and the Press*. London: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (2006). Ideology and Discourse Analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11(2), 115-140.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.
- van Leeuwen, T. J., & Han, J. (2023). Evaluation and discourse analysis. In J. Gee, & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (2. ed., pp. 23-38). Routledge.

- White, P. R. R. (2012). *Exploring the language of evaluation*. In The Routledge Handbook of Discourse Analysis.
- Wodak, R. (2001), 'The discourse-historical approach.' In R. Wodak and
- Wodak, R. (2001). What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. In: R. Wodak & M. Meyer (Eds.). *Methods of critical discourse studies* (pp. 1-14). London: Sage.
- Wodak, R. Meyer, M. (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications.
- Yarmohammadi, L. N. & Rashidi (2013). *Practical Contrastive Analysis of English and Persian with Special Emphasis on Discourse*. Tehran: Rahnama.

