

مطالعه تطبیقی – تاریخی تجربه انقلاب فرهنگی در ایران و چین از دیدگاه جامعه‌شناسی تاریخی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۳/۱۲

حسین احمدی^{*۱}

علی محمد حاضری^۲

چکیده

انقلاب فرهنگی در چین با محوریت مائو و هواداران وی آغاز گردیده، توسط کادرهای حزبی و ارتش سرخ به شیوه انقلاب از بالا اجرا و با مرگ مائو پایان یافته است. در انقلاب فرهنگی ایران نوعی توافق بین امام خمینی(ره) و نیروهای انقلابی وجود داشته، ادامه انقلاب فرهنگی پایایی بیشتری را از خود نشان داده و پس از رحلت امام(ره) نیز تداوم یافته است. این دو انقلاب فرهنگی دارای تفاوت‌ها و شباهت‌هایی هستند که شناخت آن‌ها برای فهم نحوه تداوم نظام اجتماعی متأثر از آن‌ها ضرورت دارد. هدف نگارندگان بررسی و توصیف تاریخی-تطبیقی این تفاوت‌ها و شباهت‌هاست، بنابراین مطالعه می‌خواهد به این سؤال پاسخ دهد که چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی میان انقلاب فرهنگی در دو کشور ایران و چین وجود دارند؟ ویژگی‌های برجسته تجربه انقلاب فرهنگی در ایران و چین به شیوه کیفی مقایسه شده و توصیف مناسبی از نقاط تشابه و تفاوت دو انقلاب از نظر جامعه‌شناسی تاریخی به عمل می‌آید. گردآوری اطلاعات به شیوه اسنادی است و تلاش بر این بوده دیدگاه‌های مختلف در زمینه هر کدام از ویژگی‌ها مدنظر قرار گیرد. یافته‌ها نشان می‌دهد دو رخداد مورد مطالعه در فضای دانشگاهی دارای شباهت‌های شکلی و تفاوت‌های محتوایی بوده‌اند. انقلاب فرهنگی ایران دارای الگوی تحولات مبتنی بر سنت مذهبی، نگرش مثبت به دین، رفع کمبودهای آموزش مدرن، محرومیت‌زدایی، مقابله با توطئه ضدانقلاب، پیشگامی تشکل‌های دانشجویی، و حفظ معیارهای مطلوب شاخص‌های دانشگاهی بوده، ولی انقلاب فرهنگی چین با الگوی تحولات مادی‌گرایانه، دین‌ستیزانه، طرفداری از پرولتاریا، حذف رقبای سیاسی مائو، تمرکزگرایانه و با تغییر عمده در شاخص‌های آموزشی دانشگاهی مشخص شده است.

واژگان کلیدی: انقلاب فرهنگی، سیاسی شدن آموزش، ایدئولوژی، چین، ایران.

۱. استادیار جامعه‌شناسی، گروه آموزش مطالعات اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول) (صفحه ۳۳۲-۳۰۵)

(hahmadi6@gmail.com)

۲. دانشیار جامعه‌شناسی، گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس (Majid6688@gmail.com)

مقدمه

در این مطالعه به مقایسه ویژگی‌های انقلاب فرهنگی در ایران و چین پرداخته می‌شود. از مفهوم انقلاب فرهنگی برداشت‌های متعددی وجود دارد. در ادبیات عمومی جهانی انقلاب فرهنگی تحولات مربوط به دوره زمانی (۱۹۶۶-۱۹۷۶) چین تحت این عنوان نامیده می‌شود (دیکشنری آکسفورد، ۲۰۱۶: ذیل مفهوم انقلاب فرهنگی). روزنامه مردم در چین انقلاب فرهنگی را انقلاب بزرگی توصیف کرد که روح واقعی مردم را متأثر خواهد ساخت (روزنامه مردم، ۲ ژوئن ۱۹۶۶ به نقل از داتون، ۲۰۱۶: ۷۱۸) و هدف آن تخریب ایدئولوژی، فرهنگ، آداب و رسوم، و عادت‌های قدیمی بود (روزنامه مردم، ۱ ژوئن ۱۹۶۶ به نقل از هو، ۲۰۱۸: ۲۲۷). از طرف دیگر کسانی هم وجود دارند که این تحولات را با عنوانی مانند «بی‌اخلاقی انقلابی» یاد می‌کنند (لیفتون، ۱۹۶۸ به نقل از هسیونگ، ۲۰۰۹: ۳۰).

برداشت مارکسیستی در اصل انقلاب فرهنگی را به عنوان دوره‌ای از مبارزه طبقاتی تعریف می‌کند (فیتزپاتریک، ۱۹۷۴؛ فاکس، ۱۹۹۹؛ نیومن، ۲۰۰۸: ۲۴۳؛ هو، ۲۰۱۸). فاکس رویکردی چندبعدی و غیر زمانمند را برای ویژگی پیچیده انقلاب فرهنگی درونی و بیرونی حزب بلشویک در روسیه بکار می‌گیرد که بخش درونی آن به طریقه پیشتازی انقلابی و انقلاب فردی، و بخش بیرونی آن به متمدن کردن و ایجاد تمایل به شوروی در توده‌های عقب‌مانده و ناآگاه اشاره می‌کند (فاکس، ۱۹۹۹: ۱۸۲). علاوه بر این بحث دیگری که در این زمینه مطرح شده جهت اثرگذاری در انقلاب فرهنگی است که عده‌ای آن را انقلاب از بالا و برخی انقلاب از پایین دانسته‌اند (بیگارت، ۱۹۹۲؛ فاکس، ۱۹۹۹). این مطالعه درصدد مقایسه دو انقلاب فرهنگی در ایران و چین با تحلیل اسناد در دسترس بوده و می‌خواهد به این سؤال پاسخ دهد که چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی میان انقلاب فرهنگی در دو کشور ایران و چین وجود دارند؟

الف- مروری بر پیشینه تحقیق

پیشینه موجود نشان می‌دهد مطالعات موجود در زمینه انقلاب فرهنگی چین نسبت به انقلاب فرهنگی ایران قابل توجه است. انقلاب فرهنگی به عنوان ابزاری برای مشروعیت‌بخشی (وو و دواین، ۲۰۱۷؛ بوندس و هیپ، ۲۰۱۳؛ کاو، ۲۰۱۱؛ هو، ۲۰۱۱؛ هولیگ، ۲۰۱۳)، زمینه ایدئولوژیک یا دینی انقلاب فرهنگی (اونگر، ۱۹۸۴؛ فیربنک و گلدمن، ۲۰۰۶؛ کینیس، ۲۰۱۱، رید ۱۹۹۵، ۱۹۹۸؛ وو و

دوین ۲۰۱۸، کاو، ۲۰۱۱؛ وو ۲۰۱۱؛ ژه و ماسون، ۲۰۰۸؛ لارسون، ۲۰۰۹؛ لی و هو، ۲۰۰۵؛ سیگلی، ۲۰۰۹؛ ژو، ۱۹۸۸)، روند وقوع انقلاب فرهنگی (داتون، ۲۰۱۶؛ جیان و دیگران، ۲۰۰۶؛ رید، ۱۹۹۵، ۱۹۹۸؛ ساتمن، ۱۹۹۱؛ سی ول، ۱۹۸۰؛ سینگر، ۱۹۷۱؛ اونگر، ۱۹۸۴؛ وان، ۱۹۹۸)، مقایسه چین با سایر کشورهای کمونیستی (چنگ و منینگ، ۲۰۰۳؛ توکر، ۱۹۷۱)، پیامدهای انقلاب فرهنگی (هسیونگ، ۲۰۰۹؛ جی، ۲۰۰۸؛ سایچ، ۲۰۱۶؛ والد، ۲۰۱۶؛ وو، ۲۰۱۵) بخشی از مطالعات و مقالاتی هستند که مورد ملاحظه نگارندگان مقاله قرار گرفته‌اند.

در مورد انقلاب ایران نیز توجه به دیدگاه امام(ره) (کریمی فیروزجایی، ۱۳۹۷)، زمینه ایدئولوژیک و دینی انقلاب فرهنگی (کریمی فیروزجایی، ۱۳۹۷؛ اخوان کاظمی و رستمی، ۱۳۹۷؛ گدازگر، ۲۰۰۱؛ حقایقی، ۱۹۹۳؛ هیرو، ۱۹۹۱) روند انقلاب فرهنگی (حاضری، ۱۳۷۹؛ میزگرد فصلنامه متین، ۱۳۷۹)، و پیامدهای انقلاب فرهنگی (کدی و ریچارد، ۲۰۰۶) مدنظر قرار گرفته‌اند، که بخشی از نوشته‌ها مطالعات مستقل مربوط به انقلاب فرهنگی ایران بوده و بخش مهمی نیز مطالعاتی هستند که به انقلاب فرهنگی به عنوان بخشی از انقلاب بزرگ ایران اشاره کرده‌اند.

مطالعات محدودی نیز به مقایسه دو انقلاب فرهنگی ایران و چین پرداخته‌اند. به‌عنوان سبجه (۱۹۸۲) و حاضری (۱۳۷۹) به مقایسه محدودی بین انقلاب فرهنگی در ایران و چین دست زده‌اند. همچنین حاضری و ایران‌نژاد (۱۳۸۸) به مقایسه تطبیقی انقلاب ایران و چین پرداخته و این دو انقلاب را بر اساس ابعاد فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی با یکدیگر مقایسه کرده‌اند.

ب- مبانی نظری

در مورد تعریف انقلاب فرهنگی دیدگاه‌های چندگانه‌ای طرح شده‌اند. یک رویکرد، رویکرد زمانی به انقلاب فرهنگی است که به این پدیده به‌عنوان دوره زمانی تغییرات در زمینه تصفیه روشنفکران، یا مبارزه طبقاتی می‌نگرد. رویکرد دوم به پدیده انقلاب فرهنگی در چارچوب نگرش کنشگران تاریخی توجه می‌کند. که آموزش توده‌ای و فرهنگ پذیری را با مبارزه طبقاتی ترکیب می‌کند. و رویکرد سوم مشخصه‌های انقلاب فرهنگی را در دوره زمانی خاصی در ادبیات و فرهنگ جستجوی می‌کند (فاکس، ۱۹۹۹: ۱۸۱). شاید در یک طبقه‌بندی کلی بتوان گفت انقلاب فرهنگی از رویکرد ستیز بیشتر به‌عنوان مبارزه طبقاتی و ناشی از ضرورت گسترش ایدئولوژی انقلاب در بین توده‌ها تفسیر شده (فیتزپاتریک، ۱۹۷۴؛ نیومن، ۲۰۰۸؛ هو، ۲۰۱۸) و در نقطه مقابل از رویکرد توافق

به‌عنوان نوعی حرکت توتالیتری و فاشیستی تلقی می‌گردد (وان، ۱۹۹۸؛ سایچ، ۲۰۱۶).

پیشینه مطالعه انقلاب فرهنگی به شکل مستقل به‌ویژه از اواخر دهه ۱۹۷۰ بعد از پایان رسمی انقلاب چین رونق یافته لیکن مطالعه تطبیقی آن کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در مورد پیشینه این مطالعه نیز که به مطالعه تطبیقی-تاریخی دو انقلاب فرهنگی ایران و چین می‌پردازد شاید بتوان صرفاً به دو مطالعه سبچه (۱۹۸۲) و حاضری (۱۳۷۹) اشاره کرد. مطالعه اول (سبچه، ۱۹۸۲) از دیدگاه جریان مخالف انقلاب فرهنگی این انقلاب را تکرار انقلاب فرهنگی چین می‌داند. ایراد این مطالعه نگرش ایدئولوژیک مستتر در آن است که با توجه به فضای مذکور (پایان انقلاب چین با تبعات منفی) سعی می‌کند صرفاً تلقی منفی از انقلاب فرهنگی ایران را تثبیت کند (اگرچه برخی مباحث آن قابل استفاده بوده و در این مقاله نیز مورد استناد قرار گرفته‌اند). مطالعه دوم (حاضری، ۱۳۷۹) دیدگاه یکی از فعالان دوره انقلاب فرهنگی و درصدد کنکاش علل و پیامدهای انقلاب فرهنگی ایران است که در تبیین حدود و مرز آن به انقلاب فرهنگی چین نیز اشاره کرده و برخی تفاوت‌های آن با انقلاب فرهنگی ایران را ذکر می‌کند. بنابراین علیرغم استفاده از این مطالعه نیز در مقاله حاضر، مطالعه‌ای برای مقایسه دو انقلاب فرهنگی با تمام ابعاد آن محسوب نمی‌شود.

نگارندگان مقاله انقلاب فرهنگی چین و ایران را به‌طور کلی رخدادهای (دوره زمانی ۱۹۶۶-۱۹۷۶ م) چین، و دوره زمانی (۱۳۵۹-۱۳۶۲ ش) ایران در حوزه‌های مختلف قانون‌گذاری، روشنفکری، دانشگاهی، فرهنگی این دو کشور می‌دانند که توسط رهبران انقلابی و انقلابیون رقم خورده است. لیکن مقایسه این دو انقلاب فرهنگی را بیشتر به فضای مشترک هر دو انقلاب، یعنی دانشگاه محدود کرده‌اند. برداشت نگارندگان از انقلاب فرهنگی برداشتی حد وسط از مباحث فوق است. به‌عبارت‌دیگر زمینه‌ها (الگو، اهداف، معیارها)، روند (چگونگی آغاز، تداوم و پایان)، و در نهایت پیامدها (در ساختار و محتوا) مورد مقایسه قرار می‌گیرند که این موارد به شکل مکتون در محورهای مورد مقایسه مدنظر است.

پ- یافته‌های تحقیق

۱- انقلاب فرهنگی چین

با به قدرت رسیدن کمونیست‌ها در چین در ۱۹۴۹، تربیت نسل جدیدی از چینی‌های قابل اعتماد ایدئولوژیک و دارای صلاحیت فنی برای توسعه کمونیسم به هدف آموزش چینی تبدیل شد. مائو

نسل جدید را کارگرانی می‌دانست که باید از نظر اخلاقی، ذهنی، و جسمانی رشد یافته و دارای باورهای سوسیالیستی بودند (وان، ۱۹۹۸؛ اونگر، ۱۹۸۴؛ های هو و دیگران، ۲۰۱۲). برخی نویسندگان تمام این برنامه‌ها را نشانه‌ای از مداخله عمیق مائوئیست‌ها در زندگی روزمره مردم تعبیر کرده‌اند (سان، ۲۰۱۶: ۷۷۳).

پروژه اصلاحات آموزشی در اواخر دهه ۱۹۵۰ توسط مائو پیشنهاد می‌شود تا آموزش در خدمت سیاست‌های پرولتاریایی قرار گیرد و با کار و تولید یکپارچه گردد. در واقع دستور مائو برای کوتاه کردن دوره آموزشی و پایان سلطنت روشنفکران بورژوازی در مدارس چین، «انقلاب در آموزش» را به یکی از مهم‌ترین وظایف انقلاب فرهنگی چین تبدیل کرد (جیان و دیگران، ۲۰۰۶: ۲۴۶).

لیکن در چین بعد از انقلاب، تغییر جهت‌گیری آموزشی صرفاً ناشی از رؤیای مائو نبوده بلکه ملاحظات عمل‌گرایانه سایر رهبران نیز نقش داشته است. از بین این رهبران لیو شائوکی شخص دوم حزب قبل از انقلاب فرهنگی حتی قبل از ۱۹۵۸ دو نوع نظام آموزشی تمام‌وقت و پاره‌وقت را پیشنهاد کرده بود. نظام آموزشی تمام‌وقت با هدف همگانی کردن آموزش پیشنهاد شده بود و نظام آموزشی پاره‌وقت نیز برای کودکانی پیشنهاد شده بود که قادر به حضور در مدارس تمام‌وقت نبودند (لیو شائوکی، ۱۹۸۵ به نقل از چنگ و مانینگ، ۲۰۰۳: ۳۷۱). در مراحل اولیه، انقلاب فرهنگی چین از طرف متولیان انقلاب، به‌عنوان مرحله‌ای از انقلاب طبقاتی تلقی می‌شد (هو، ۲۰۱۸: ۱۶۸، ۲۰۰۸). در واقع انقلاب فرهنگی چین ادامه جنبش آموزشی سوسیالیستی بود که در دوره زمانی ۱۹۶۲ تا ۱۹۶۵ در این کشور به راه افتاده بود (هسیونگ، ۲۰۰۹؛ هو، ۲۰۱۸: ۱۴۲)، این انقلاب رهاسازی نیروهای ارتش سرخ توسط مائو برای مقابله با لیو و سایر «صاحبان قدرت» محسوب می‌شد (هسیونگ، ۲۰۰۹: ۳۰).

مائو بعد از مطالعه یک مورد پژوهی تحت عنوان «کارخانه ابزار ماشینی شانگهای شیوه‌ای از تربیت تکنسین‌ها و مهندس‌ها» در ۲۱ جولای ۱۹۶۸ دستوراتی صادر کرد که منجر به شکل‌گیری گونه‌ای از مدارس شد. مطالعه با مقایسه تکنسین‌ها و مهندسان تربیت‌شده توسط کارخانه با افرادی که توسط دانشگاه‌ها تربیت شده بودند نشان می‌داد که کارگران تربیت‌شده کارخانه در پژوهش‌ها و ابداعات مرتبط با کار کوشاتر، خلاق‌تر و مولدتر از فارغ‌التحصیلان دانشگاه هستند. مائو با مطالعه این مورد پژوهی نوشت: «ما همچنان به دانشگاه‌ها نیاز داریم؛ منظورم دانشگاه‌های علوم و مهندسی است. اما باید دوره تحصیل را کوتاه کرده، اصلاحات آموزشی به وجود آوریم، و سیاست‌های پرولتاریایی را

در دستور کار قرار دهیم، و برای تبدیل کارگران به تکنسین‌ها و مهندسان روش کارخانه ابزار ماشینی شانگهای را انتخاب کنیم. [دانشگاه‌ها] باید دانشجویان خود را از بین کارگران و دهقانان انتخاب کنند. پس از چند سال تحصیل باید دانشجویان به محل کار خود برگردند».

دستور مائو به تأسیس بیش از ۱۰۰۰۰ دانشگاه ۲۱ جولای در سال‌های بعدی انقلاب فرهنگی انجامید. برخی از این دانشگاه‌ها اوقات خالی مربوط به کارخانه‌ها و شرکت‌ها را پوشش دادند. بیشتر دانشگاه‌ها در پاسخ به دستور مائو ایجاد شدند؛ عمده آن‌ها کلاس‌های پاره‌وقت داشتند؛ برخی برنامه‌های آموزشی کوتاه‌مدت داشتند. دانشجویانشان اغلب کارگران جوانی بودند که دارای تجربه شغلی با تحصیلات اندک بودند. اغلب این دانشجویان دانش عملی مهارت‌هایی برای شغلشان یاد می‌گرفتند اما بندرت دانش دانشگاهی متوازنی کسب می‌کردند. این دانشگاه‌ها عمدتاً فاقد هیئت‌علمی باکیفیت، امکانات مناسب، و برنامه درسی منظم بودند. فارغ‌التحصیلانشان استانداردهای اولیه آموزش عالی سستی را نداشتند (جیان و دیگران، ۲۰۰۶: ۱۳۴-۱۳۵).

بازآموزی واژه‌ای بود که مائو در طی انقلاب فرهنگی بارها برای اشاره به چیزی که وی در مورد اصلاحات ایدئولوژیک در بین روشنفکران، کارکنان حرفه‌ای، و فارغ‌التحصیلان مدارس متوسطه، عالی و دانشگاه‌ها ضروری می‌دانست استفاده کرد. از نظر مائو این دسته فارغ‌التحصیلان کتاب خوانده و تربیت‌شده مدرسه بودند، اما اندیشه‌های آنان اغلب غیرانقلابی با رنگ و بویی از ایدئولوژی بورژوازی و تجدیدنظرطلب بود (اونگر، ۱۹۸۴). بنابراین آن‌ها نیازمند زندگی با کارگران، دهقانان و سربازان، تشخیص یافتن با آنان، بازآموزی توسط آنان و تبدیل شدن به پرولتاریا بودند (جین و دیگران، ۲۰۰۶: ۲۴۳).

بریدگام معتقد است اگر بخواهیم ریشه‌ها و تحولات انقلاب فرهنگی چین را بفهمیم باید آن را به ریشه‌هایش برگردانیم. وی به ۵ ریشه در این زمینه اشاره می‌کند: (۱) ریشه این انقلاب به مجمع کمیته مرکزی در لوشان در میانه سال ۱۹۵۹ برمی‌گردد که طیف وسیعی از سیاست‌های داخلی و خارجی مائو مورد حمله وزیر دفاع ملی پنگ ته-هوای واقع شد؛ (۲) اتفاقات سه سال بعد (اخراج تکنسین‌های شوروی و شکست جهش بزرگ به سوی برنامه‌های اشتراکی) در سطح وسیعی نشان داد که در بحث مذکور حق با پنگ بوده و مائو اشتباه می‌کرده است؛ (۳) بحران اعتماد به رهبری مائو که ناشی از اتفاقات مذکور بود، در سطوح بالای رهبری حزب کمونیست از جمله اعضای مرکزی شیوع یافت؛ (۴) کمپین آموزش سوسیالیستی که در مجمع دهم (سپتامبر ۱۹۶۲) با هدف محدود کردن

ضدانقلاب و حمایت از سیاست‌ها و برنامه‌های مائو به راه افتاده بود در سال ۱۹۶۵ از طرف مائو به‌عنوان یک شکست تعبیر شد؛ و ۵) این‌که انقلاب فرهنگی اساساً ادامه کمپین آموزش سوسیالیستی در تعقیب اهداف مشابهی تحت مدیریت و با اتخاذ شیوه‌های جدید (ترور و خشونت سیستماتیک) بود (بریدگام، ۱۹۶۷: ۲). علاوه بر بریدگام نویسندگان دیگری نیز به عنصر خشونت در انقلاب فرهنگی چین توجه داشته‌اند تا جایی که جنبش ارتش سرخ را که آغازگر انقلاب فرهنگی چین بوده‌اند را تحت عنوان «ترور سرخ» توصیف کرده‌اند (هو، ۲۰۱۸: ۱۷۶).

تسو (۱۹۶۸) یکی از اولین تلاش‌ها را برای درک رادیکال شدن این انقلاب انجام می‌دهد و ادعا می‌کند که مائو یک تحول جامع در جامعه چینی دوره یانان که همراه با اعتدال و افراط بوده را مدنظر داشته است (سایچ، ۲۰۱۶: ۱۲). رادیکال شدن انقلاب فرهنگی چین زمینه‌ای برای فهم این انقلاب به‌عنوان یک حرکت سیاسی بوده است که بنا به عقیده عده‌ای نگون‌بختی برای جامعه چینی به ارمغان آورده است (داتون، ۲۰۱۶: ۷۱۹). این سیاست‌گذاری رادیکال از تمرکززدایی و جنبش اجتماعی حمایت کرده و مائو به تناسب شرایط گاهی اوقات به پیشنهادهای طرفداران رادیکال و گاهی نیز به همراهان ضدرادیکال گوش داده است (ساتمن، ۱۹۹۱: ۹۷۰). هم دیدگاه‌های رسمی چین و هم منتقدان مستقل ترکیبی از «فئودالیت» و «فاشیسم» را برای توصیف انقلاب فرهنگی طرح کرده‌اند (وان، ۱۹۹۸). گرچه دیدگاه‌های رسمی گروه چهارنفره را تحت تأثیر اندیشه‌های فئودال دانسته‌اند (مثلاً یان، ۱۹۷۹ و یو، ۱۹۸۰) و اثر تفکر فئودالی مانعی برای پیشرفت اصلاحات و اصلاح‌گران در دهه ۱۹۸۰ بوده است؛ این دیدگاه که انقلاب فرهنگی چین زاده شکلی از فاشیسم فئودالی بوده در بیانیه‌های خارج از حلقه‌های حزب کمونیست خلق چین نیز مورد بحث واقع شده است (سو، ۱۹۸۶ به نقل از سایچ، ۲۰۱۶: ۱۲). محققان با این برداشت که انقلاب فرهنگی چین امتیازات خاصی برقرار کرده که بنیان‌های طبقه بورژوازی جدید را شکل داده است موافقت کرده‌اند (سو، ۱۹۸۶ به نقل از سایچ، ۲۰۱۶: ۱۳)، که منجر به موج جدیدی از بی‌ثباتی سیاسی و نابرابری ناشی از اصلاحات اقتصادی شده بود (هسیونگ، ۲۰۰۹ و وو، ۲۰۱۷). علاوه بر این توسعه اقتصادی خود مستلزم وجود جمعیت ماهر و تحصیل‌کرده‌ای بود که طالب حقوق و آزادی بودند (تانگ، ۲۰۱۶).

انقلاب فرهنگی چین بنا به برداشت برخی جامعه‌ای با آسیب دوطرفه پدید آورده بود که نیروهای

مختلف به نوبت قدرت را در اختیار می‌گرفتند و مرزهای بین قربانی و شکارچی قابل تغییر بود (سان، ۲۰۱۶: ۷۷۶). با وجود هر چه که رخ داد، یک پیش‌بینی با یقین می‌تواند صورت گیرد: درسی که چین در دوره انقلاب فرهنگی یاد گرفت به حدی دردناک بود که هیچ‌گاه حاضر نخواهد شد آموزش را به خاطر الزامات سیاسی قربانی کند (اولتانز، ۲۰۱۷: ۱۹۸) و انقلاب فرهنگی چین تبدیل به اسلوبی برای نویسندگان و روزنامه‌نگارانی شد که با تحول به سوی دنیایی که برایشان ناشناخته بود مخالف بودند (دبیر، ۲۰۱۷: ۲۰۰).

پس از پایان انقلاب فرهنگی و بازگشت نظام دانشگاهی چین به حالت معمول دانشگاه‌های ۲۱ جولای نیز به تاریخ پیوستند (جیان و دیگران، ۲۰۰۶: ۱۳۵). در اوایل دهه ۱۹۷۰ انالی و شیائوپینگ با حمایت‌هایی که از سیستم آموزشی دریافت می‌کردند برای برگشت فعالیت‌های معمول نظام آموزشی مانند امتحانات ورودی دانشگاه‌ها و ورود مستقیم فارغ‌التحصیلان مدارس به دانشگاه‌ها تلاش‌هایی را انجام دادند که چپ‌گرایان این تلاش‌ها را نشانه‌های توده‌ای حرکت معکوس راست‌گرایان تلقی کردند که نهایتاً منجر به شکست شد اما آنچه باعث بازگشت تغییرات انقلابی در انقلاب فرهنگی چین گردید برگزاری مجدد امتحانات ورودی دانشگاه‌ها در سال ۱۹۷۷، یعنی یک سال پس از انقلاب فرهنگی بود (جیان و دیگران، ۲۰۰۶، ۲۴۶-۲۴۷). چیزی که در پایان دوره مائو رخ داد ورود انقلاب فرهنگی چین به مسیری بود که آن را به نظام جهانی سرمایه‌داری هدایت می‌کرد (وو، ۲۰۱۴: ۵؛ اولتانز، ۲۰۱۷: ۱۹۷). مطالعات بعدی نشان داد که زندگی اقتصادی-اجتماعی نسل ارتش سرخ هم در دوره مائو و هم پس از آن دشوار بوده است. انقلاب فرهنگی مائو مانع آمادگی کافی این نسل برای اقتصاد آزاد شده بود و اصلاحات بعد مائو نیز بجای جبران تنگدستی آنان، در پی کارایی اقتصادی بوده و این نسل را به دست فراموشی سپرد (چن، ۱۹۹۹؛ بوشیر، ۲۰۱۸: ۵۹۲). باور برخی محققان این است که شکست انقلاب فرهنگی در چین به معنی عدم تحقق اهداف این انقلاب نبوده است، بلکه انقلاب فرهنگی شرایط را برای تسهیل چرخش به اصلاحات بازار فراهم ساخته و شرایط تداوم رژیم در آینده را بهبود بخشیده است، اتفاقی که مسیر متفاوتی را برای چین نسبت به شوروی رقم زده است (والدر، ۲۰۱۶).

۲- انقلاب فرهنگی در ایران

برخلاف ادعاهای مضحک در زمینه مرگ دین در زندگی روزمره انسان‌ها در دنیای مدرن، انقلاب

اسلامی نشان داد که دین می‌تواند به عنوان برنامه زندگی و مبدأ تحولات عمل کند. در این زمینه نقش انقلاب اسلامی بر کسی پوشیده نیست. نظام آموزش مدرسه‌ای و دانشگاهی بعد انقلاب نیز به عنوان بخشی از نظام اجتماعی تحت تأثیر قرار گرفته و برنامه درسی و محتوای کتب بعد انقلاب نشانگر نوعی مصالحه جالب بین جنبه‌هایی از سنت و جنبه‌هایی از مدرنیته است (گدازگر، ۲۰۰۱: ۳۲۱). بخشی که قبل از انقلاب توسط پهلوی دوم به عنوان غرامت کودتا بر علیه دولت مصدق در اختیار آمریکایی‌ها گذاشته شده بود (هیرو، ۱۹۹۱: ۲۶۱) و آن‌ها کنترل سیاسی، اقتصادی، و فرهنگی طاقت‌فرسایی را بر اغلب کشورهای مسلمان و نخبگان آن‌ها اعمال می‌کردند (هیرو، ۱۹۹۱: ۲۶۲). با توجه به اهمیت آموزش در فرآیند شکل‌گیری شخصیت، حاکمیت وظیفه انقلاب در ارزش‌های نظام آموزشی را تشخیص داد که بخشی از آن انقلاب فرهنگی بود. انقلاب فرهنگی با هدف جایگزینی هنجارهای جدید بجای نظام ارزشی قبل از انقلاب، ایجاد یک جامعه ایده‌آل مبتنی بر معیارهای اسلامی و تربیت انسان مسلمان امروزی شکل گرفت (مهران، ۱۹۸۹).

نگرش امام (ره) به دانشگاه نگرشی زیربنایی و به عنوان عنصری اصلی است. ایشان دانشگاه را مبدأ تحولات (امام خمینی، ۱۳۸۵ ج ۸: ۶۴) و اصلاح دانشگاه و حوزه را ضامن استقلال کشور می‌دانند (امام خمینی، ۱۳۸۵ ج ۱۴: ۴۳۲). در چارچوب فکری و اعتقادی ایشان، دانشگاه مبدأ و کانون تحولات اجتماعی و فرهنگی «اصلاح و انحراف» جامعه و «آبادانی یا ویرانی» کشور محسوب می‌شود (کریمی فیروزجایی، ۱۳۹۵). در دستگاه نظری ایشان که برگرفته از اسلام اصیل است محرومیت از نوشتن و خواندن مایه خجالت است (امام خمینی، ۱۳۸۵، ج ۱۱: ۴۴۶)، و اهمیت تغییر در محتوای کتب در حدی است که ۹ روز بعد از پیروزی انقلاب اسلامی از مسئولین آموزشی خواستند که تغییرات اساسی را در کتاب‌های دوره‌های مختلف تحصیلی به عمل آورده و این کتب را از موضوعات استعماری و استکباری پاک‌سازی کنند و این مفاهیم را با موضوعات اسلامی و انقلابی که به بیداری کودکان منجر شده و آزادی و استقلال به بار می‌آورد جایگزین سازند (مهران، ۱۹۸۹: ۳۷). رهبر انقلاب در پیام تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی ضمن تأکید بر ضرورت انقلاب فرهنگی و نگرانی ملت و دانشجویان بایمان متعهد از اخلاق توطئه‌گران، اشاره به آثار سوء دانشگاه‌ها در قبل از انقلاب و احتمال آن بعد از انقلاب، تسامح در انقلاب فرهنگی را خیانت عظیم بر اسلام و انقلاب اسلامی می‌دانند. ایشان در پیام مذکور ضمن تعیین اعضای ستاد انقلاب فرهنگی از آن‌ها می‌خواهند از افراد صاحب‌نظر متعهد و مؤمن به جمهوری اسلامی، برای برنامه‌ریزی رشته‌های مختلف و خط‌مشی

فرهنگی آینده دعوت به همکاری کنند. رسیدگی دقیق به کتب دبیرستان‌ها نیز برای جلوگیری از آسیب و انحراف بخش دیگری از دستورات امام است (صحیفه امام، ج ۱۲: ۴۳۱-۴۳۲). ایشان فرهنگ را عنصری هویتی می‌داند و دلیل غرب‌زدگی و شرق‌زدگی تحصیل‌کردگان را تاخت‌وتاز استعمارگران خصوصاً غربی‌ها و اخیراً آمریکا و شوروی می‌دانند. زبان‌ها و قلم‌های غرب‌زدگان و شرق‌زدگان را آگاهانه یا ناآگاهانه در خدمت استعمار می‌دانند اگرچه معتقد هستند تعداد معدودی نیز افراد متعهد موجه در بین نویسندگان و اساتید دانشگاه یافت می‌شوند (صحیفه امام، ج ۱۵: ۲۴۳-۲۴۴). به همین خاطر نخبگان انقلاب اسلامی به دانشگاه‌هایی که در خدمت منافع استعمارگران و دشمنان اسلام هستند اعتماد چندانی نداشته‌اند (رضوی، ۲۰۰۹: ۲، گرین ۲۰۱۸).

خروج دانشجویان و اساتید طرفدار امام در دوره انقلاب فرهنگی برای بر عهده گرفتن مسئولیت در دولت و نهادهای انقلابی از یک‌طرف، آزادی زندانیان و بازگشت مهاجران مخالف جریان اسلامی از طرف دیگر زمینه را برای پررنگ شدن جریان‌های مخالف در دانشگاه‌ها فراهم ساخته و همین موضوع عاملی برای احساس ضرورت از طرف امام و انقلابیون برای تعطیلی دانشگاه‌ها بوده است (حاضری، ۱۳۷۹).

نکته دیگری نیز که باید در مورد انقلاب فرهنگی ایران در نظر گرفته شود نحوه ارتباط حوزه و دانشگاه است. رویکردهای مطرح در ارتباط بین این دو نهاد آموزشی در ایران متفاوت است. عمده این رویکردها رابطه بین دو نهاد آموزشی را همراه با میزانی از مواجهه تحلیل کرده‌اند. انقلاب فرهنگی را می‌توان از جمله حرکت‌هایی دانست که در جهت وحدت حوزه و دانشگاه بوده و تلاش داشته در راستای اسلامی کردن دانشگاه‌ها این دو نهاد را به هم نزدیک‌تر سازد (کدی و ریچارد، ۲۰۰۶؛ رضوی، ۲۰۰۹).

پس از انقلاب اسلامی مخصوصاً در حوزه علوم انسانی کتب درسی دولتی جایگزین کتب موجود شدند. این تغییر کتب از برخی جنبه‌ها علمی بود لیکن کسی نمی‌تواند فرایندهای سیاسی و اسلامی سازی برنامه درسی را انکار کند. رشته‌های تاریخ، فلسفه، زبان و ادبیات عربی، معارف اسلامی، جغرافی و ادبیات فارسی حوزه‌هایی بودند که برای ترویج ایدئولوژی جمهوری اسلامی مناسب تشخیص داده شدند (مهران، ۱۹۸۹؛ گدازگر، ۲۰۰۱: ۳۲۲-۳۲۳؛ سبحه، ۱۹۸۲).

در مورد پیامدهای انقلاب فرهنگی ایران نظرات مخالفی نیز وجود دارد. به‌عنوان نمونه بنا به عقیده کدی و ریچارد (۲۰۰۶) انقلاب فرهنگی ضربه مهمی در زندگی و موفقیت فرهنگی و فکری

ایران داشت و آموزش و زندگی حرفه‌ای جمعیت زیادی از ایرانیان را با اختلال مواجه کرده و به مهاجرت‌های بعدی دانشجویان، اساتید و متخصصان دامن زد (کدی و ریچارد، ۲۰۰۶: ۲۵۰). اثر غیرقابل انتظار آن آشنایی برخی حوزویان با اندیشه‌های غربی بود (کدی و ریچارد، ۲۰۰۶: ۲۹۰).

۳- مقایسه دو انقلاب فرهنگی

۳-۱- الگوی تحولات انقلابی

در هر دو کشور دارای برخی ریشه‌های تاریخی بوده است. در چین گفتمان سوژی^۱ که ریشه‌ای تقریباً ۲۰۰۰ ساله در این کشور دارد در قرن بیستم این ایده را به همراه داشته است که ملت قدرتمند به مردم قدرتمند نیاز دارد (لارسون، ۲۰۰۹). کیفیت مردم از طریق آموزش و تزکیه نفس می‌تواند افزایش یابد و جلال و شکوه گذشته چین را بازگرداند (وو، ۲۰۱۷). به عقیده سیگلی (۲۰۰۹) گفتمان سوژی خود را در خردگرایی تکنو-علمی دوره مائو نشان می‌دهد. چین علاوه بر آرمان تاریخی، نمونه‌ای از انقلاب‌های دارای الگوی خارجی است. مخصوصاً در اوایل دهه ۱۹۵۰ الگوی این انقلاب به همراه اغلب انقلاب‌های کمونیستی شوروی بوده است (سی ول، ۱۹۸۰؛ اورلئانز، ۲۰۱۷: ۱۸۳-۱۸۴). به همین دلیل می‌توان شباهت‌هایی را بین این کشورها ملاحظه کرد (چنگ و مانینگ، ۲۰۰۳: ۳۶۰؛ پیرس، ۲۰۱۷؛ اورلئانز، ۲۰۱۷)، لیکن مائو در برنامه جهش بزرگ سال ۱۹۵۸، الگوی شوروی را ترک کرد که سیاست‌های آموزشی نیز بر این اساس تغییر یافتند (سی ول، ۱۹۸۰: ۲؛ ژا، ۲۰۱۲: ۴۶۰؛ والدر، ۲۰۱۶: ۶۲۶)، وی در یکی از سخنرانی‌های خود تحولات در حال وقوع در شوروی آن زمان را به خاطر تجدیدنظرطلبی در مارکسیسم محکوم می‌کند و معتقد است که انقلاب فرهنگی چین نوآوری بوده و شبیه هیچ جای دیگر نیست (سبچه، ۱۹۸۲). الگوی تحولی انقلاب فرهنگی ایران را بجای جریان‌های انقلابی معاصر، باید در الگوهای تاریخی تحولات انقلابی جستجو کرد. انقلاب اسلامی ایران که ریشه در آموزه‌های اسلام شیعی داشت و رهبری آن را یک مرجع تقلید بر عهده گرفته بود تمثیل‌های تاریخی خود را در گذشته تاریخی جستجو می‌کرد که تجربه نهضت ترجمه^۲ یکی از تجربیات مناسب برای آن بود (حاضری، ۱۳۷۸). نهضت ترجمه برخلاف الگوی سوژی صرفاً یک آرمان نبود بلکه یک تجربه تاریخی بود، که تجربه موفق در تمدن‌سازی محسوب می‌شد.

۱ . suzhi

۲ . نهضت ترجمه در دوره عباسی که بنا به اعتقاد عمومی منجر به شکوفایی تمدن اسلامی شد.

۳-۲- نگرش به دین

در انقلاب فرهنگی چین یک نگرش منفی بود. تصور بر این بود که نوعی بازگشت به آیین کنفوسیوس در نظام آموزشی چین در حال وقوع است. و مائو با نقد این نگرش و این تفکر که کنفوسیوس مبلغ یک نظام برده‌داری است که در زمانه جدید افول کرده است مخالفت خود را با وضعیت مذکور اعلام کرد. در این زمینه وی وفادار به تحلیل مارکسیستی بود که آموزش جدید باید با ساختن یک جامعه سوسیالیستی سازگار باشد درحالی‌که آیین کنفوسیوس در جهت خلاف عمل می‌کرد (وان، ۱۹۹۸). بنابراین در دوره انقلاب فرهنگی آیین کنفوسیوس به شکل رسمی تقبیح شد (لی، ۲۰۰۵: ۴۱۶، ۴۱۸). جنبش سیاسی پس از انقلاب فرهنگی بر جنبه‌های متفاوتی تأکید کرد که یکی از آن‌ها بازگشت به آیین کنفوسیوس بود که در دوره انقلاب فرهنگی کلاً حذف شده بود (هسیونگ، ۲۰۰۹؛ لی و هو، ۲۰۰۵؛ وو و دوین، ۲۰۱۸). لیکن برخی معتقدند اصول کنفوسیوس بدون بیان واضح آن‌هم دوره مائو و هم در دوره بعدازآن مورد استفاده حزب کمونیست چین قرار گرفته بود (فیربنک و گلدمن، ۲۰۰۶؛ کیپنیس، ۲۰۱۱، رید ۱۹۹۵، ۱۹۹۸؛ وو و دوین ۲۰۱۸، کاو، ۲۰۱۱؛ وو ۲۰۱۱؛ ژه و ماسون ۲۰۰۸) و حزب کمونیست چین از آیین کنفوسیوس برای مشروع سازی قدرت (بتهام، ۲۰۱۳) سود جسته بود (بوندرس و هیپ، ۲۰۱۳؛ هو، ۲۰۱۱؛ هولیگ، ۲۰۱۳؛ وو، ۲۰۱۷). انقلاب اسلامی ایران از جهت دینی یک انقلاب کاملاً دینی بود که با ایدئولوژی مذهبی شکل گرفته بود و درصدد احیای ارزش‌های دینی و معنوی مردم بود (باقری، ۱۳۸۴: ۱۷). این انقلاب از جهت ایدئولوژی، رهبری، خاستگاه انقلابیون و اهداف یک انقلاب دینی بود.

۳-۳- سیاست‌گذاری تغییرات در انقلاب فرهنگی

در زمینه هدف تغییرات آموزشی در رژیم‌های بعد از انقلاب، انقلاب‌ها به تناسب شعارهایی که درصدد تحقق آن‌ها بوده‌اند متفاوت عمل کرده‌اند. در تعیین «آموزش برای چه؟» انقلاب‌ها حالت‌های متفاوتی به خود گرفته‌اند. «آموزش برای برابری»، «آموزش برای توسعه» و «آموزش برای کمونیسم» مواردی بوده‌اند که در بررسی انقلاب‌های کمونیستی در این زمینه مدنظر محققان قرار گرفته‌اند (چنگ و مانینگ، ۲۰۰۳).

برخی محققان نشان داده‌اند که هدف سیاست‌گذاری انقلابی بخشی از انقلاب‌ها در انقلاب‌های آموزشی نهادزدایی از آموزش، منسوخ کردن ساختارهای ویژه مدارس، استقرار نظام آموزشی به‌عنوان

بخشی از محل کار یا در سطح گسترده‌تر جامعه بوده‌اند. ولی همان مطالعات نشان می‌دهند که بخش مهمی از این تجربیات بلندپروازانه شکست‌خورده و در تحقق اهداف قصد شده ناکام بوده‌اند به نحوی مجبور به بازگشت به نظام قبلی شده‌اند (وان، ۱۹۹۸؛ چنگ و مانینگ، ۲۰۰۳: ۳۶۱).

برخلاف تجربه چین که هدف آن نهادزدایی، تغییر بنیانی ساختار مدارس و تلفیق کار و یادگیری بود، تجربه انقلاب فرهنگی در ایران گسترش نهادینگی، تصحیح ساختار و تکمیل نقص‌های معنوی نظام آموزش رسمی الگوبرداری شده از غرب و استفاده از تجربیات حوزوی برای تکمیل زیست دانشگاهی و انداختن طرحی نو به‌ویژه در حوزه علوم انسانی دانشگاهی بود (حاضری، ۱۳۷۸).

۳-۴- انتخاب بین دوگانه‌های ارزشی

بخش مهمی از انقلاب‌های آموزشی صرف‌نظر از این‌که تا چه حد نوآورانه و منحصربه‌فرد بوده‌اند در متن یک بحث طولانی مدت بروز و ظهور کرده‌اند. بحث در این زمینه که جامعه چگونه می‌تواند بهترین انتخاب خود را از بین شیوه‌های آموزشی برابر و کارآمد، اصلاح‌گرانه یا سنتی انجام دهد. انتخاب از بین این شقوق دوگانه عامل مهمی در مشکلات اساسی رویاروی جامعه بشری در قرن‌های اخیر بوده و در آینده نیز ادامه خواهد یافت (چنگ و مانینگ، ۲۰۰۳: ۳۶۱). انقلاب فرهنگی در چین از بین برابری و کارآمدی گزینه اول و از بین اصلاح‌گری یا سنت نیز با تأکید بر تخریب چهار عنصر کهنه فرهنگ، ایدئولوژی، آداب‌ورسوم و عادت‌های قدیمی (وان، ۱۹۹۸؛ هو، ۲۰۱۸: ۱۷۹، ۲۲۷) گزینه اول را برگزید. دوگانه سرخ بودن و متخصص بودن در چین نیز مدنظر قرار گرفته بود و مارکسیست واقعی بودن بر متخصص بودن در بین اساتید ترجیح داده شد و اساتید و مدیران سرخ جایگزین متخصصانی شدند که بورژوا و مرتجع محسوب می‌شدند (سی ول، ۱۹۸۰؛ سبچه، ۱۹۸۲: ۲۷۴؛ ساتمن، ۱۹۹۱: ۶۷۴). انقلاب فرهنگی در ایران در انتخاب بین برابری و کارآمدی به انتخاب گزینه سومی به نام محرومیت‌زدایی دست زد، و از بین اصلاح‌گری و سنت نیز گزینه دیگری به نام بومی‌سازی و ارتقای آموزش با استفاده از محتوای دینی را پیشه خود ساخت (حاضری، ۱۳۸۷). البته برخی تحلیل‌ها در این مورد مدعی هستند شباهتی بین انقلاب فرهنگی چین و ایران وجود دارد و آن این‌که ترجیح کمونیست بودن به تخصص در چین شبیه ترجیح هواداری از اسلام و حمایت از انقلاب به تخصص‌گرایی است (مهران، ۱۹۹۰: ۵۶).

۳-۵- سیاسی کردن آموزش

پدیده‌ای است که هم می‌تواند توسط انقلابیون رخ دهد و هم دولت‌های انقلابی و احزابی که در صدد حفظ نظام انقلابی هستند. عده‌ای معتقدند انقلاب فرهنگی چین ریشه در مبارزه قدرت در درون حزب کمونیست چین دارد (ثورنتون، ۲۰۱۶). در انقلاب چین فیلم گسست از ایده‌های کهنه که در طی انقلاب فرهنگی توسط استودیو فیلم بیجینگ ساخته شده نمادی از تقابل بین ایده‌های بورژوازی و پرولتاریایی و ضرورت فاصله گرفتن از اولی به نفع دومی است. بلیت‌های این فیلم توسط کادرهای حزبی در سراسر چین پخش شده و چینی‌ها متعهد به تماشای فیلم بوده‌اند (وان، ۱۹۹۸؛ ساتمن، ۱۹۹۱؛ داتون، ۲۰۱۶؛ جیان و دیگران، ۲۰۰۶، ۲۲-۲۳). نکته دیگری که در این زمینه باید در انقلاب چین مدنظر باشد بحران نمایندگی در انقلاب فرهنگی چین است که به‌زعم متخصصین انقلاب مذکور صرفاً در پی طغیان دانشجویان، کارگران و افرادی بود که ادعا می‌شد نمایندگان وفادار نیروهای انقلابی و رادیکال در بین مردم هستند (ثورنتون، ۲۰۱۶؛ ۶۹۷). برخی نیز بر محوریت ایدئولوژی و تلقین در آموزش عالی توسط حزب کمونیست چین تأکید کرده و نشان داده‌اند درجه‌ای که نظام آموزشی در چین سیاسی شده به جهت‌گیری کلان سیاسی رهبران حزب کمونیست چین (خط عمومی) بستگی داشته است (اونگر، ۱۹۸۴؛ ساتمن، ۱۹۹۱). در چین بخش مهمی از رهبران مخالفت با ایده‌های مائو در جریان انقلاب فرهنگی تسویه شده یا از نظر سیاسی در موضع ضعف قرار گرفته بودند (اونگر، ۱۹۸۴: ۹۴). در انقلاب فرهنگی ایران تقابل سیاسی بین انقلاب و ضدانقلاب بود و انقلاب فرهنگی شرایطی را فراهم ساخت تا نوعی تسویه و اخراج ضدانقلاب و بقایای طرفداران رژیم ماقبل انقلاب توسط کادرهای در دانشگاه‌ها صورت گیرد (حاضری، ۱۳۷۹؛ کدی، ۲۰۰۶: ۲۵۰).

۳-۶- بنیان و مسئولان

بنیان انقلاب فرهنگی در هر دو کشور رهبر انقلابی بوده‌اند. در چین حزب خلق چین از مشروعیت کاریزماتیک مائو و شیائو پنگ سود جسته است (هو، ۲۰۱۱؛ وو، ۲۰۱۷). برای تحقق انقلاب فرهنگی گروه چهار نفره‌ای تشکیل شده است که عمدتاً نیروهای طرفدار مائو بوده و همسر مائو نیز در بین گروه چهار نفره مذکور نقش فعال دارد. مسئولیت دانشگاه‌ها در پی انقلاب فرهنگی به کمیته انقلابی سپرده شده که این کمیته کارگران، کهنه سربازها و اساتید و دانشجویان را شامل می‌شد

و اغلب افرادی غیر - حرفه ای در این زمینه بودند (سبچه، ۱۹۸۲). اعضای هیئت علمی جذب شده نیز افرادی هستند که بر تجربه قبلی آن‌ها تأکید قابل توجهی صورت می‌گیرد. در ایران تفاوتی بین بانیان و مسئولان دوره انقلاب فرهنگی وجود دارد. بانیان و آغازگران انقلاب فرهنگی اعضای تشکل‌ها انجمن اسلامی هستند که پس از پیام امام خمینی حرکتی را برای تحقق این انقلاب آغاز می‌کنند. در ادامه کار مسئولیت به عهده افراد باسابقه در نظام دانشگاهی گذاشته می‌شود و معیار انتخاب این دسته از افراد دانشگاهی همراهی با انقلاب است (حاضری، ۱۳۷۹).

۳-۷- مقصد خروج و فعالیت نیروهای فعال در فضای دانشگاه

نیز موضوع تفاوت دیگری است که در برنامه انقلاب فرهنگی در دو کشور به چشم می‌خورد. در ایران انقلاب فرهنگی و بسته شدن موقت دانشگاه‌ها زمینه را فراهم ساخت تا مخالفان به سطح جامعه آمده و فعالیت خود را در خیابان‌های شهرها گسترش دهند. به نظر می‌رسد این وضعیت علاوه بر این که ناشی از خاستگاه مخالفان جریان حاکم انقلابی بود ناشی از فاصله کم بین انقلاب سیاسی - اجتماعی و انقلاب فرهنگی نیز بود، در این دوره حاکمیت تثبیت نشده بود و نیروهای مخالف نیز توان و انگیزه خود و کانال‌های ارتباطی و سبک‌ها و استراتژی‌های مبارزاتی خود را از دست نداده بودند (حاضری، ۱۳۷۹). در نقطه مقابل در چین فاصله‌ای زمانی بین انقلاب سیاسی - اجتماعی و انقلاب فرهنگی طی می‌شود. گذر زمان مذکور زمینه را برای فرسایش توان مبارزاتی مخالفان تا حدی فراهم ساخته بود. علاوه بر این، نیروهای خارج شده از دانشگاه طبق دستور مائو و برنامه‌ریزی حزب باید به مزارع و کارخانه‌ها رفته و از تجربیات آن‌ها استفاده می‌کردند. برخلاف انقلاب فرهنگی ایران در چین برنامه حزب کمونیست حذف جریان‌های حاکم بر دانشگاه نبود بلکه تغییر شیوه فعالیت آن‌ها بود. تفسیر چینی از انقلاب فرهنگی در برخورد با مخالفان نیز با تفسیر ایرانی تفاوت داشت. آن‌ها ضرورت یادگیری از دهقانان، کارگران و سربازان را مطرح می‌ساختند در حالی که در ایران انقلاب فرهنگی حرکتی علیه غرب‌باوری و خودباختگی محسوب می‌شد (مهران، ۱۹۹۰: ۵۷؛ راکر، ۱۹۹۱: ۴۵۹؛ گرین ۲۰۱۸).

۳-۸- تمرکزگرایی

انقلاب فرهنگی چین ویژگی‌های غیرمتمرکز به خود گرفت. این انقلاب برخلاف مقاصد پیشگامانش زمینه را برای شکست خود فراهم کرد؛ عقب‌ماندگی اقتصادی و تکنولوژیک که توسط

انقلاب فرهنگی به بار آمده بود حامیان حفظ وضعیت موجود را کاهش داد. مائو دنگ شیائو پنگ را برای نوسازی حزب و اقتصاد در میانه دهه ۱۹۷۰ بکار گرفت، که همین موضوع زمینه‌ای شد تا وی پرچم‌دار نوسازی و ترمیم مابعد مائو باشد و سیاست‌های بازگشت به دوره قبل از انقلاب فرهنگی را به اجرا درآورد (والدر، ۲۰۱۶). از نظر آموزشی در انقلاب فرهنگی چین آزمون‌های ملی به کنار گذاشته شدند و در واقع معیارهای پذیرش که در بخش مربوطه اشاره شده جایگزین این نوع آزمون‌ها گردید (سبحه، ۱۹۸۲). در نقطه مقابل در ایران کنکور همچنان به روند خود ادامه داد، با این تفاوت که امتیازهایی به اقشار و مناطق مختلف داده شد، که در راستای محرومیت‌زدایی (و بعضاً حمایت از خانواده‌های ایثارگر و رزمندگان اسلام) تعبیر می‌شد.

۳-۹- طول مدت تحصیل

از این نظر نیز تغییراتی در پی انقلاب فرهنگی در چین به وجود آمد. نظام آموزشی چین که در سال ۱۹۴۹ برای کمونیست‌ها به ارث رسیده بود بر اساس الگوی آمریکایی بود که شش سال دوره ابتدایی، سه سال دوره متوسطه اول، و سه سال دوره متوسطه دوم، و سه تا پنج سال دانشگاه را (بسته به رشته تحصیلی) شامل می‌شد (وونگ، ۱۹۷۹: ۶۸). سال‌های تحصیل در دوره آموزش ابتدایی و متوسطه هر کدام ۱ سال کاهش یافت و در مجموع این دوره از ۱۲ سال به ۱۰ سال تقلیل یافت. در آموزش‌های دانشگاهی نیز این تقلیل اتفاق افتاد. مثلاً دوره پزشکی به سه سال تقلیل یافت و مجریان انقلاب فرهنگی تصمیم گرفتند پزشکان برهنه‌پا^۱ را با این منطق که جامعه روستایی چین نیاز به پزشکانی هست که اطلاعاتی در خصوص بیماری‌های عمومی و ساده داشته باشند (سی ول، ۱۹۸۰) تربیت کرده و به سرعت به مناطق روستایی گسیل کنند (سبحه، ۱۹۸۲: ۲۷۳-۲۷۴). در ایران شاهد چنین تجربه‌ای نبوده‌ایم. در نقطه مقابل با افزایش سرفصل دروس، گاهی اوقات حتی شاهد افزایش مدت تحصیل و مدت تدریس معلمان نیز بوده‌ایم. در ایران خاستگاه حوزوی رهبران انقلابی زمینه‌ای برای اهمیت دادن به سال‌ها و محتوای تحصیل بیشتر بوده است برخلاف چین که ایدئولوژی انقلاب کارگری تجربه را بااهمیت‌تر می‌پنداشته است.

۳-۱۰- معیارهای پذیرش دانشجو

۱ . barefoot doctors

در دوره انقلاب فرهنگی چین اغلب مدیران و مسئولان مدارس و دانشگاه‌ها مورد پیگرد و بدبینی واقع شدند (های هو و دیگران، ۲۰۱۲: ۲۴۷). چین مائو ترکیبی از توصیه و انتخاب را که در راستای سیاست‌های پرولتاریایی بود برای پذیرش در دانشگاه پیشنهاد کرد (وان، ۱۹۹۸). پیشینه طبقاتی، معیار سیاسی و تجربه کاری به شرایط اصلی ورود به دانشگاه تبدیل شد. دانش آموزان بعد از آموزش متوسطه اجازه ورود مستقیم به دانشگاه را نداشته و نیازمند حداقل دو سال کار غیردانشگاهی در کارخانه یا مزرعه بوده‌اند که وان (۱۹۹۸) اشاره می‌کند بازگرداندن دانشجویان از محل کار یا مزرعه به محیط کلاس کار دشواری برای معلمان بوده است (سبچه، ۱۹۸۲؛ وان، ۱۹۹۸) مخصوصاً اینکه بخشی از آنان به گروه‌های شورشی دوران انقلاب فرهنگی پیوسته بودند (هو، ۲۰۱۸: ۱۶۳). بجای آزمون‌های ملی شرط ورود خاستگاه طبقاتی داوطلبان بود که از بین کارگران، دهقانان یا سربازان پذیرش می‌شدند. تأیید کادر حزبی محلی نیز برای ورود به دانشگاه ضروری بود^۱ (سبچه، ۱۹۸۲: ۲۷۲-۲۷۳؛ اونگر، ۱۹۸۴، وان، ۱۹۹۸). در ایران نیز معیار گزینش اعمال گردید و دستگامی که برای گزینش‌های مختلف به وجود آمد تلاش می‌کرد مانع ورود کسانی شود که دارای گرایش‌های اعتقادی انحرافی یا وابستگی به گروه‌های سیاسی مخالف و رفتارهای اخلاقی نامطلوب بودند (حاضری، ۱۳۷۹؛ کدی، ۲۰۰۶). در این نوع گزینش‌ها میزان قابل قبولی از تعهد به اسلام و انقلاب شرط پذیرش محسوب شده است. شورای جدید تسویه ایدئولوژیک اعضای هیئت‌علمی و بدنه دانشجویی را بر عهده گرفت. در ارتباط با دانشجویان سؤالات ایدئولوژیک هم به‌عنوان بخشی از کنکور از داوطلبان به عمل آمد (حقیقی، ۱۹۹۳: ۴۲). این دو انقلاب در توسل به ایده نجات بخشی انقلابی (اخوان کاظمی و رستمی، ۱۳۹۷) شباهت داشته‌اند، لیکن انقلاب چین با چارچوب مرجع انقلاب‌های کمونیستی درصدد نجات طبقه کارگر و دهقان و انقلاب اسلامی ایران درصدد نجات طبقه مستضعف با چارچوب مرجع اسلام بوده است (اخوان کاظمی و رستمی، ۱۳۹۷: ۱۴-۱۶).

۳-۱۱- برنامه درسی

نیز در جریان انقلاب‌های فرهنگی تغییراتی را تجربه کرد. در چین با شعار تخریب سنت کتب،

۱. که در ادامه خود تبدیل به عامل فساد شده و باعث شد بیشتر فرزندان همین کادرها وارد دانشگاه‌ها شوند. اگرچه خود این حرکت‌ها از دیدگاه دیگر به‌ویژه دهقانان با پذیرش منفعلانه مواجه نبوده و با تفسیر فرهنگی یا رد همراه بوده است (دمار، ۲۰۱۸: ۴).

ادبیات، موسیقی، فیلم‌ها، بازی‌ها، و متون سنتی کنار گذاشته شدند^۱ (وان، ۱۹۹۸) و دانشجویان به یادگیری از طریق انجام دادن و عمل تشویق شدند. برخی رشته‌ها محدود شدند، که یکی از رشته‌های مذکور جامعه‌شناسی بود که در سال ۱۹۸۲ پس از سال‌ها نادیده گرفته شدن تحت تأثیر شوروی و سیاست‌های رادیکال انقلاب فرهنگی بنیان‌گذاری شد (های هو و دیگران، ۲۰۱۲: ۱۰۶). دانشجویان و اساتید برای یادگیری از توده به مزارع و کارخانه‌ها فرستاده شدند و به یادگیری صنعت، کشاورزی و امور نظامی مشغول شدند. در این زمینه مائو شیوه برخورد قبلی را به شیوه برخورد با دشمن تشبیه می‌کرد و معتقد بود آزمون ورودی دانشگاه‌ها شبیه به حمله غافلگیرانه به دشمن است، وی به همین خاطر اعلام کرد در ادامه سؤالاتی را منتشر خواهد کرد که دانش‌آموزان با استفاده از کتاب‌ها به این سؤالات پاسخ دهند. ویژگی برنامه آموزشی انقلاب چین تأکید بر تجربه بجای یادگیری موضوعات نظری بود (سبغه، ۱۹۸۲: ۲۷۳). در مورد ایران نیز تغییراتی در حوزه‌های مختلف برنامه درسی به‌ویژه در علوم انسانی و اجتماعی اتفاق افتاد (حقایقی، ۱۹۹۳). کمیته انقلاب فرهنگی بازنگری در برنامه درسی و محتوای کتب را مدیریت کرد. در پایان سال ۱۹۸۱ سازمان برنامه‌ریزی پژوهشی و آموزشی، و شورای پژوهش، برنامه‌ریزی درسی و تألیف کتب تحت نظارت کمیته انقلاب فرهنگی وظیفه خود را انجام داده بود (حقایقی، ۱۹۹۳: ۴۲، مهران، ۱۹۸۷). در کنار این‌که برخی کتب مانند فیزیک و ریاضیات در آموزش عالی بدون تغییر باقی ماندند، کتب دیگر در حوزه‌های تاریخ، اقتصاد، جامعه‌شناسی، روانشناسی، دینی، ادبیات فارسی، عربی، و مطالعات اجتماعی با هدف ارائه رویکردهای اسلامی و جهان‌بینی جمهوری اسلامی تغییر یافتند (مهران، ۱۹۸۹: ۳۷). در سطح کلان دو معیار بازنگری کتب درسی مدنظر قرار گرفت: تأکید بر دوره ایران اسلامی و جایگزینی ارزش‌های اسلامی با ارزش‌های غربی (حقایقی، ۱۹۹۳: ۴۲) و بازنمایی غرب به‌عنوان دشمن متخاصمی که با صلح و گفتگو مخالف است (گرین، ۲۰۱۸). در مورد میزان موفقیت ایران در هرکدام از این معیارها بین نویسندگان اختلاف نظر وجود دارد. عده‌ای معتقدند این معیارها تحقق یافته‌اند (حقایقی، ۱۹۹۳) و عده‌ای دیگر معتقدند بحث مرتبط با تأکید بر دوره پیش از اسلام همچنان در کتب درسی بعد از انقلاب نظیر دوره پهلوی تداوم یافته است (رام، ۲۰۰۰).

۱. تا جایی که عده‌ای این حرکت را انقلاب ضدفرهنگی نام نهادند (وان، ۱۹۹۸).

۱۲-۳- تغییر در سلسله‌مراتب دانشگاهی

نیز یکی دیگر از ویژگی‌های انقلاب فرهنگی در چین بود. رتبه‌های استادیار، دانشیار و استاد تمام کنار گذاشته شده و تمام کارکنان آموزشی معلم نامیده شدند (سبچه، ۱۹۸۲: ۲۷۴). در نقطه مقابل وضعیت چین در تغییر سلسله‌مراتب دانشگاهی، شواهدی در این زمینه در ایران قابل اشاره نیست.

۱۳-۳- پایان انقلاب فرهنگی

در چین همراه با بازگشت به سیستم سنتی قبل از انقلاب فرهنگی بود (اونگر، ۱۹۸۴؛ چن، ۱۹۹۹؛ اورلئانز، ۲۰۱۷) که به شکل متناقضی زمینه را برای چرخش چین به الگوی ایالات متحده که با مبانی ایدئولوژیک انقلاب چین مخالف بود فراهم ساخت (والدر، ۲۰۱۶: ۶۲۶). دنگ شیائو پنگ در ۱۹۷۸ نیاز توسعه فنی و اقتصادی به بهبود کیفیت و اثربخشی آموزش را اعلام کرد. تأکید بر کیفیت آموزشی بجای اخلاص سیاسی برخی شیوه‌های آموزش سنتی مانند آزمون‌های رقابتی ورودی دانشگاه‌ها، نظام آموزشی دو مسیر هدایت تحصیلی، و انتصاب به مشاغل بر اساس موفقیت تحصیلی را برگرداند. دیگر خبری از بازآموزی توسط کارگران نبود و معلمان عزت و اقتدار خود را بازیافته بودند (وان، ۱۹۹۸: ۱۴). در مورد ایران نمی‌توان از پایان انقلاب فرهنگی به معنایی که در چین قابل ملاحظه است صحبت کرد. تداوم بحث اسلامی کردن دانشگاه‌ها، روند گزینش استاد و دانشجو، نهادهای تدوین کتب درسی، برنامه درسی و قوانین مرتبط با انقلاب فرهنگی بعد از حدود چهار سال نشان از تداوم اجرای تصمیم‌گیری‌های دوره انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌های ایران دارد. لیکن نویسندگانی مانند کدی و ریچارد (۲۰۰۶: ۲۵۰) به برخی تبعات منفی انقلاب فرهنگی مانند وقفه در آموزش و زندگی حرفه‌ای افراد و تشویق به فرار مغزها اشاره می‌کنند.

نتیجه‌گیری

انقلاب فرهنگی به‌عنوان واژه‌ای مدرن برای توصیف بخشی از تحولات در برخی نظام‌های انقلابی از جمله ایران و چین بکار رفته است. طبعاً برای بسط دانش تجربی و نظری رشته‌های مختلفی که به این موضوع می‌پردازند مطالعه عمیق و دقیق شباهت‌ها و تفاوت‌های پدیدارهایی که با این عنوان مشخص می‌شوند ضرورت دارد. نگارندگان مقاله با توجه به چنین ضرورتی هدف خود را توصیف و مقایسه تطبیقی و تاریخی انقلاب‌های فرهنگی چین و ایران تعیین کرده و تلاش نموده‌اند با ارائه توصیف مختصر از تحولات مزبور به مقایسه ویژگی‌های مهم مشترک این دو نمونه بپردازند. جدول

شماره ۱ خلاصه‌ای از این شباهت‌ها و تفاوت‌ها را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۱- شباهت‌ها و تفاوت‌های انقلاب‌های فرهنگی ایران و چین

انقلاب فرهنگی ایران	انقلاب فرهنگی چین	تفاوت محتوایی شباهت شکلی
تجربه صدر اسلام (از جمله نهضت ترجمه)	گفتمان سوژی (شوروی در مراحل اولیه)	وجود الگو
دین محور	دین ستیز (مخصوصاً برداشت سنتی)	اهمیت دین
تصحیح اشکالات	تغییر بنیانی	سیاست‌گذاری
محرومیت زدا، تلفیق گرا	برابری گرا، سنت ستیز،	انتخاب بین دوگانه‌های ارزشی
تقویت جایگاه رهبری دینی، حذف رقبای دانشگاهی	تقویت جایگاه رهبری، حذف رقبای سیاسی	چشم‌انداز سیاسی
تشکل‌های دانشجویی، رهبری، شورای انقلاب فرهنگی	رهبر و کمیته انقلابی	بنیان و مسئولان
سطح جامعه	مزارع، کارخانه‌ها و پادگان‌ها	مقصد خروج مخالفان
آغاز از مرکز، پیگیری در سطوح جامعه	آغاز از مرکز، بازگشت تغییرات	تمرکزگرایی
عدم تغییر	کاهش	طول مدت تحصیل
تداوم کنکور و اعمال سهمیه	حذف کنکور و انتخاب سیاسی	معیارهای پذیرش دانشجو
افزایش واحدهای معارف اسلامی، تغییر محتوای دروس دارای جهان‌بینی مادی‌گرا	کاهش سرفصل و تعداد واحدهای نظری، افزایش واحدهای عملی	برنامه درسی
عدم تغییر	تغییر	سلسله‌مراتب دانشگاهی
تداوم یافته	شکست خورده	سرانجام انقلاب فرهنگی

همان‌طور که نتایج خلاصه‌شده در جدول شماره ۱ نشان می‌دهد می‌توان تفاوت‌ها و شباهت‌هایی را بین دو انقلاب فرهنگی ایران و چین تشخیص داد. به نظر نگارندگان می‌توان بخش مهمی از ابعاد و ویژگی‌های شکلی دو انقلاب را شبیه هم دانست. تقریباً هر دو انقلاب فرهنگی محورهای مشخصی را هدف تغییرات بنیادی خود قرار داده‌اند. در زمینه الگوی تحولات انقلابی تقریباً هر دو انقلاب دارای الگوی تاریخی ریشه‌داری بوده‌اند، دوگانه‌های ارزشی مرتبط با تعهد به انقلاب را ترجیح داده‌اند، آموزش را در جهت تلقین ایدئولوژی انقلابی به توده‌ها و نخبگان تغییر داده‌اند؛ به‌نوعی غربالگری در اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دانشگاه دست زده‌اند؛ بنیان انقلاب فرهنگی رهبری انقلاب و نزدیک‌ترین نیروها به رهبری انقلابی بوده‌اند؛ برنامه درسی را متناسب با اهداف انقلاب تغییر داده‌اند؛ و نگرش به دین یکی از محورهای تصمیم‌گیری در هر دو انقلاب بوده است.

لیکن در زمینه‌های مذکور تفاوت‌های محتوایی بین دو انقلاب قابل‌ملاحظه است. در واقع تفاوت در الگو، آرمان‌ها، ترکیب نیروها و خاستگاه رهبری زمینه‌ای جدی در تفاوت محتوایی انقلاب فرهنگی ایران و چین محسوب می‌شود. در انقلاب فرهنگی ایران الگو و آرمان اسلامی و رهبری مجتهد جامع‌الشرایط که اسلام با قرائت شیعی را به محور تحولات انقلابی تبدیل کرده است زمینه‌ای برای ارزشی بودن، غیر طبقاتی بودن و مستضعف محور بودن، بومی گرا بودن، متمرکز بودن، ذهن‌گرا و معنویت‌گرا بودن، افزایش محتوا و طول مدت تحصیل، و مستمر بودن انقلاب فرهنگی فراهم ساخت.

در انقلاب فرهنگی چین نقش ایدئولوژی کمونیستی و حزب خلق چین قابل‌توجه بوده است (شرینگهام، ۱۹۸۴؛ اونگر، ۱۹۸۴). جهت‌گیری سیاسی رهبران این حزب میزان گرایش نظام آموزشی به سیاست، ارتباط کار و آموزش و سایر ابعاد نظام آموزشی را تحت تأثیر خود قرار داده است. در این انقلاب به خاطر این‌که رشد اقتصادی زیربنای مشروعیت حزب بوده در نظام آموزشی بر این عامل تأکید شده است (ساتمن، ۱۹۹۱). یکی از جدی‌ترین مشکلات در این مرحله تناقض بین ادعا و واقعیت است که به‌سرعت منجر به کنار گذاشتن ایدئولوژی و تأکید بر چشم‌انداز اقتصادی می‌شود، که در چین خود را در قالب تأکید مجدد بر عنوان کلی ایدئولوژی انقلابی، حرکت نظام اقتصادی به‌طرف اقتصاد بازار، و نظام آموزشی به طرف غیرسیاسی شدن، نخبه‌گرا شدن، و توجه به نیازهای اقتصادی شده است (ساتمن، ۱۹۹۱: ۶۸۶)، ولی در مورد انقلاب ایران تأکید بر آرمان‌ها با گذشت دهه‌ها همچنان ادامه یافته است (اخوان کاظمی و رستمی، ۱۳۹۷: ۱۹)، تا جایی که بارها می‌توان تأکید

مکرر رهبر انقلاب بر ضرورت اسلامی سازی دانشگاه‌ها و مباحث مرتبط با آرمان‌های دانشگاهی انقلاب را مشاهده کرد. در انقلاب فرهنگی ایران که ساختار سیاسی برخلاف چین ویژگی تک‌حزبی نداشته بلکه بر اساس مباحث شیعی بر محوریت رهبری مذهبی قرار می‌گیرد، تحولات آموزشی و تغییرات در این حوزه بر اساس فتوا، دستورات یا منویات رهبری جهت‌گیری می‌کند. مقایسه انقلاب فرهنگی در دو نظام نشان می‌دهد جنبش‌های انقلابی زمانی که در تحقق ایده آل‌های خود در زمینه تغییرات عمیق در نظام آموزشی یا انقلاب فرهنگی ناکام می‌شوند برای حفظ تعهدات همگانی و ادامه مسیر از بازگشت و تأکید مجدد بر اصول اولیه انقلاب سود می‌جویند (ساتمن، ۱۹۹۱؛ توکر، ۱۹۷۱).

از محدودیت‌های مطالعه می‌توان محدود شدن بر تحولات دانشگاهی، ناکافی بودن اسناد و مدارک، و عدم طبقه‌بندی دقیق تنوع دیدگاه‌های مرتبط با دو انقلاب فرهنگی مورد مطالعه را نام برد. به محققان بعدی توصیه می‌شود برای تکمیل این مطالعه به نقش دین در دو انقلاب فرهنگی، نسبت آن‌ها با غرب‌ستیزی، تحلیل تأثیر روند وقوع انقلاب بر این تفاوت‌ها بپردازند. همچنین اثر میزان توسعه دو کشور در زمان وقوع انقلاب فرهنگی بر ویژگی‌های هر کدام از رخدادها، تبعات انقلاب فرهنگی در تداوم روند دولت‌های انقلابی، عناصر مهم در شکست یا موفقیت انقلاب فرهنگی، مطالعه تطبیقی سرنوشت نسل‌های درگیر در انقلاب فرهنگی، ارتباط انقلاب فرهنگی با پاک‌سازی، مهاجرت و شکل‌گیری دولت‌های سایه در داخل و خارج مرزها نیز می‌تواند به تصحیح و تکمیل یافته‌های مطالعه کمک کند.

منابع

الف - منابع فارسی

اخوان کاظمی، مسعود، رستمی، سجاد (۱۳۹۷) «ایده‌های نجات‌بخش بشریت در انقلاب‌های بزرگ: مطالعه موردی انقلاب‌های بزرگ فرانسه، روسیه و ایران»، پژوهشنامه متین، سال بیستم، شماره ۸۱، صص ۱-۲۵.

امام خمینی (۱۳۸۵) *صحیفه امام خمینی (ره)*، جلد بیست و دوم، چاپ چهارم، تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.

باقری، شهلا (۱۳۸۴) «به سوی یک رویکرد فرهنگی از انقلاب اسلامی»، پژوهشنامه متین، سال هفتم، شماره ۲۷، صص ۱۸-۱.

حاضری، علی محمد (۱۳۷۹) «تأملی در علل و پیامدهای انقلاب فرهنگی»، پژوهشنامه متین، سال هشتم، شماره ۲۶، صص ۸۱-۱۰۶.

حاضری، علی محمد، ایران‌نژاد، ابراهیم (۱۳۸۸) «انقلاب چین و مقایسه تطبیقی آن با انقلاب اسلامی»، پژوهشنامه متین، سال یازدهم، شماره ۲۱، صص ۶۴-۴۱.

کریمی فیروزجایی، علی (۱۳۹۷) «بررسی دیدگاه‌های امام خمینی (س) در خصوص دانشگاه از منظر تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف»، پژوهشنامه متین، سال بیستم، شماره ۷۸، صص ۱۲۶-۱۰۵.

ب- منابع انگلیسی

- Beetham, D. (2013). *The legitimation of power*. Macmillan International Higher Education. **London**: Palgrave Macmillan.
- Biggart, J. (1992). *Bukharin's theory of Cultural Revolution In Kemp-Welch (1992) The Ideas of Nikolai Bukharin*, Oxford: Oxford University Press, 131-158.
- Bondes, M., & Heep, S. (2013). «Conceptualizing the relationship between persuasion and legitimacy: Official framing in the case of the Chinese Communist Party». *Journal of Chinese Political Science*, 18(4), 317-334.
- Boshier, R. (2018). «China: Adult education and learning from Mao to now». *In The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* (pp. 587-607). Palgrave Macmillan, London.
- Bridgham, P. (1967). Mao's "Cultural Revolution": Origin and Development. *The China Quarterly*, 29, 1-35.
- Cao, Q. (2011). «The language of soft power: mediating socio-political meanings in the

- Chinese media». *Critical Arts: South-North Cultural and Media Studies*, 25(1), 7-24.
- Cheng, Y.; Manning, P. (2003). «Revolution in Education: China and Cuba in Global Context, 1957-76», *Journal of World History*, Vol. 14, No. 3: 359-391.
 - David-Fox, M. (1999). «What is cultural revolution?». *The Russian Review*, 58(2), 181-201.
 - David-Fox, M. (2016). «Cultural Revolution». *obo in Chinese Studies*. doi: 10.1093/obo/9780199920082-0125.
 - DeMare, B. J. (2015). *Mao's Cultural Army*. Cambridge University Press.
 - Dutton, M. (2016). «Cultural revolution as method». *The China Quarterly*, 227, 718-733.
 - Fairbank, J. K., & Goldman, M. (2006). *China*. Harvard University Press.
 - Fitzpatrick, S. (1974). «Cultural Revolution in Russia 1928-32». *Journal of Contemporary History*, 9(1), 33-52.
 - Godazgar, H. (2001). «Islamic ideology and its formative influence on education in contemporary Iran». *Economía, Sociedad y Territorio*, 3(10), 321-336.
 - Green, Y. (2018). *Depiction of Europe in an Iranian History Textbook: Resentment and Discontent*. Retrieved Jan 11, 2020, from: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/283/ed18_Green_Iran.pdf.
 - Haghayeghi, M. (1993). «Politics and ideology in the Islamic Republic of Iran». *Middle Eastern Studies*, 29(1), 36-52.

- Hayhoe, R., Li, J., Lin, J., & Zha, Q. (2012). «*Portraits of 21st Century Chinese Universities: In the Move to Mass Higher Education*» (Vol. 30). Springer Science & Business Media.
- Hiro, D. (1991). *The longest war: the Iran-Iraq military conflict*. Psychology Press.
- Ho, C. B. (2011). «Re-conceptualizing "legitimacy" for studying electoral politics in rural China». *Journal of Chinese Political Science*, 16(2), 207-227.
- Ho, D. Y. (2018). *Curating revolution: Politics on display in Mao's China*. Cambridge University Press.
- Holbig, H. (2013). «Ideology after the end of ideology: China and the quest for autocratic legitimation». *Democratization*, 20(1), 61-81.
- Hsiung, J. C. (2009). «From revolutionary regime to normal governance: China's long march toward political reform». *Asian Affairs: an American Review*, 36(1), 29-46.
- Ji, Z. (2008). «Educating Through Music. From an "Initiation into Classical Music" for Children to Confucian "Self-Cultivation" for University Students». *China Perspectives*, 2008(2008/3), 107-117.
- Jian, G.; Song, Y.; and Yuan Zhou (2006). *Historical Dictionary of the Chinese Cultural Revolution* (Historical Dictionaries of Ancient Civilizations and Historical Eras No. 17), US: The Scarecrow Press.
- Keddie, N. R., & Richard, Y. (2006). *Modern Iran: Roots and results of revolution*. Yale University Press.
- Kwong, J. (1979). *Chinese education in transition*. McGill-Queen's Press-MQUP.

- Larson, W. (2009). *From Ah Q to Lei Feng: Freud and revolutionary spirit in 20th century China*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lee, W. O., & Ho, C. H. (2005). «Ideopolitical shifts and changes in moral education policy in China». *Journal of moral education*, 34(4), 413-431.
- Lee, W. O., & Ho, C. H. (2005). «Ideopolitical shifts and changes in moral education policy in China». *Journal of moral education*, 34(4), 413-431.
- Lifton, R. J. (1968). *Revolutionary immortality: Mao Tse-tung and the Chinese cultural revolution* (Vol. 474). New York: Random House.
- Mehran, G. (1989). «Socialization of schoolchildren in the Islamic Republic of Iran». *Iranian Studies*, 22(1), 35-50.
- Neumann, M. (2008). «Revolutionizing mind and soul? Soviet youth and cultural campaigns during the New Economic Policy (1921-8)». *Social History*, 33(3), 243-267.
- Orleans, L. A. (2017). «Soviet influence on China's higher education». In *China's Education and the Industrialised World* (pp. 184-198). Routledge.
- Price, R. F. (2017). «Convergence or copying: China and the Soviet Union». In *China's Education and the Industrialised World* (pp. 158-183). Routledge.
- Ram, H. (2000). «The immemorial Iranian nation? School textbooks and historical memory in post-revolutionary Iran». *Nations and Nationalism*, 6(1), 67-90.
- Razavi, R. (2009). «The cultural revolution in Iran, with close regard to the universities, and its impact on the student movement». *Middle Eastern Studies*, 45(1), 1-17.

- Reed, G. G. (1995). «Moral/political education in the People's Republic of China: Learning through role models». *Journal of Moral Education*, 24(2), 99-111.
- Reed, G. G. (1998). «Is Lei Feng finally dead? The search for values in a time of reform and transition». *Higher education in post-Mao China*, 359-373.
- Reed, G. G. (1998). «Is Lei Feng finally dead? The search for values in a time of reform and transition». *Higher education in post-Mao China*, 359-373.
- Saich, T. (2016). «State-society relations in the People's Republic of China post-1949». *Brill Research Perspectives in Governance and Public Policy in China*, 1(1), 1-57.
- Sautman, B. (1991). «Politicization, hyperpoliticization, and depoliticization of Chinese education». *Comparative Education Review*, 35(4), 669-689.
- Saywell, W. G. (1980). «Education in China Since Mao. *Canadian Journal of Higher Education*», 10(1), 1-27.
- Sigley, G. (2009). «Suzhi, the body, and the fortunes of technoscientific reasoning in contemporary China». *positions: east asia cultures critique*, 17(3), 537-566.
- Singer, M. (1971). *Educated youth and the cultural revolution in China* (No. 10). Univ of Michigan Center for Chinese.
- Sobhe, K. (1982). «Education in revolution: Is Iran duplicating the chinese cultural revolution?». *Comparative Education*, 18(3), 271-280.

- Sun, P. (2016). «The collar revolution: Everyday clothing in Guangdong as resistance in the Cultural Revolution». *The China Quarterly*, 227, 773-795.
- Tang, W. (2016). *Populist authoritarianism: Chinese political culture and regime sustainability*. Oxford University Press.
- Thornton, P. M. (2016). «The Cultural Revolution as a Crisis of Representation». *The China Quarterly*, 227, 697-717.
- Tucker, R. C. (1971). *The Marxian Revolutionary Idea*. New York: W. W. Norton.
- Unger, J. (1984). «Severing the Links between School Performance and Careers: the experience of China's urban schools», 1968-1976. *Comparative Education*, 20(1), 93-102.
- Walder, A. G. (2016). «Bending the Arc of Chinese History: The Cultural evolution's Paradoxical Legacy». *The China Quarterly*, 227, 613-631.
- Wan, G. (1998). The Educational Reforms in the Cultural Revolution in China: A Postmodern Critique Retrieved Jan 30, 2020, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427419.pdf>.
- Watson, K. (1989). «Looking west and east: Thailand's academic development». In *From Dependence to Autonomy*, Springer, Dordrecht (pp. 63-95).
- Wu, B., & Devine, N. (2018). «Self-cultivation and the legitimation of power: Governing China through education». *Educational Philosophy and Theory*, 50(13), 1192-1202.
- Wu, S. (2015). «Modernizing Confucianism in China: A Repackaging of Institutionalization to Consolidate Party Leadership». *Asian Perspective*, 39(2), 301-324.

- Wu, Y. (2014). *The Cultural Revolution at the margins*. Harvard University Press.
- Zha, Q. (2012). «Is there an emerging Chinese model of the university?». *In Portraits of 21st century Chinese universities* (pp. 451-471). Springer, Dordrecht.
- Zhou, N. (1988). «Historical contexts of educational reforms in present-day China». *Interchange*, 19(3-4), 8-18.”