

تحلیل گفتمان تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران^۱

رضا حق‌ویردی^۲، رمضان برخوردار^۳، سوسن کشاورز^۴، علیرضا محمودنیا^۵

چکیده

در مقاله حاضر، گفتمان تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران مورد تحلیل قرار گرفته است. فرض پژوهش بر این است که گفتمان‌های حاکمیتی که بعد از انقلاب اسلامی مفصل‌بندی شده‌اند، نظام‌های معنایی را برای معلمان تعریف نموده‌اند که جایگاه سیاسی، اقتصادی و اجتماعی معلمان را در ساختارهای قدرت، مکان‌یابی نموده است. این نظام‌های معنایی شامل یک دال مرکزی برای گفتمان تربیت معلم است که نشانه‌های دیگر حول آن مفصل‌بندی شده‌اند. سؤالات پژوهش چنین است: نشانه‌های اصلی تربیت معلم در گفتمان‌های شکل‌گرفته بعد از انقلاب اسلامی چیستند؟ بسترهای شکل‌گیری گفتمان‌های تربیت معلم بعد از انقلاب اسلامی چه بوده است؟ این پژوهش بر مبنای الگوی نظریه گفتمانی لاکلاو و موف و از طریق سندکاوی صورت گرفته است. مطابق یافته‌های پژوهش، دال مرکزی تربیت معلم در گفتمان‌های شکل‌گرفته بعد از انقلاب اسلامی ایران به ترتیب زمانی عبارت‌اند از: تربیت معلم انقلابی، تربیت معلم بعنوان کارگزار دولتی، توسعه سیاسی معلم، تحول بنیادین در تربیت معلم، تربیت معلم بعنوان الگوی نظری و عملی مطابق نظام معیار اسلامی. گفتمان فراگیر انقلاب اسلامی تأثیر مستمری بر فرایند تربیت معلم داشته است. همچنین با تصویب سند تحول بنیادین و سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی در نظام تربیت رسمی و عمومی، تربیت معلم جایگاهی راهبردی در نظام آموزش و پرورش یافته و با رویکردی آینده‌نگر و بلندمدت بدان نگریده شده است.

واژگان کلیدی: تربیت معلم، تحلیل گفتمان، گفتمان حاکمیت، آموزش و پرورش، انقلاب اسلامی

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۲۵

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول مقاله است.

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران (نویسنده مسئول): r.haqverdi.2@gmail.com

۳. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی: ramazanbarkhordari@gmail.com

۴. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی: ss.keshavarz@yahoo.com

۵. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی: alirezamahmudnia@yahoo.com

مقدمه

نهاد آموزش و پرورش نقش بی‌همتایی در جامعه دارد؛ گذشته را بازمی‌تابد، از حال خیر می‌دهد و برای آینده زمینه‌سازی می‌کند. به همین جهت نظام آموزشی اغلب محور منازعات گفتمان‌های مختلف اجتماعی و سیاسی است. بخصوص در جوامعی که نظام آموزشی متمرکز و در اختیار حاکمیت است، گرایش‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی بطور مستقیم و غیرمستقیم، باعث تغییراتی در ساختار و محتوای نظام آموزشی می‌شود (سجادی^۱، ۲۰۱۵). معلمان از پایه‌های اساسی هر نظام آموزشی هستند و در سطحی فراتر، از عناصر اصلی و حساس در هر گفتمان^۲ حاکمیتی محسوب می‌شوند. قریب صدسال است که تربیت معلم در ایران به صورت رسمی انجام می‌شود و حاکمیت برای آن بعنوان بخش مهمی از نظام آموزشی، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی می‌کند. نظام آموزش و پرورش که خود تولیدکننده نیروی انسانی پرورش‌یافته در عرصه‌های گوناگون اجتماعی است، خود به بخش قابل ملاحظه‌ای از همین نیروی انسانی برای بقاء و تداوم خود نیازمند است. البته باید در نظر داشت که رابطه آموزش و پرورش با جامعه و بنیادهای آن یک رابطه دیالکتیکی است.

به عقیده فرکلاف^۳ «گفتمان به واسطه ساختارها شکل می‌گیرد اما خود در شکل‌دهی مجدد ساختارها و در بازتولید و تغییر آنها سهم دارد. این ساختارها بطور بی‌واسطه گفتمانی و ایدئولوژیک‌اند اما بطور غیرمستقیم، ساختارهای سیاسی و اقتصادی، مناسبات بازار، روابط مبتنی بر جنسیت، روابط موجود در دولت‌ها و نهادهای جامعه‌ی مدنی همچون آموزش و پرورش را نیز در خود جای می‌دهند» (فرکلاف، ۱۳۷۹، ص. ۹۶).

کنش‌های سیاسی قابلیت زیادی دارند که در چارچوب نهادها دسته‌بندی شوند. سیاست‌های تأمین و نگهداشت نیروی انسانی اعم از تربیت معلم نیز به‌نوبه خود به وسیله عوامل نهادی، معین می‌شود. این سیاست‌ها همواره مورد توجه حکومت‌ها قرار داشته‌اند، بر این اساس انتظار می‌رود گفتمان‌ها مطابق اهداف، اولویت‌ها و شعارهای سیاسی و فرهنگی خود جهت‌گیری‌های متفاوتی از هم در عرصه سیاست‌گذاری آموزشی داشته باشند و حتی

^۱. Sajjadi

^۲. Discourse

^۳. Fairclough

گاهی اقدام به اصلاحات گسترده و تغییرات بنیادی نمایند که به تبع آن، گفتمان حاکم بر تربیت معلم نیز متأثر از آن خواهد بود. از این رو سیاست‌های تربیت نیروی انسانی که در این پژوهش «تربیت معلم» مدنظر است، تحت تأثیر الگوهای متفاوت قدرت و گفتمان حاکم تغییر می‌یابد.

وقتی از مفهوم تربیت معلم سخن می‌گوییم معنای خاصی در ذهن ما شکل می‌گیرد، علاوه بر آن، مفاهیم و معانی دیگری را نیز به دنبال خود برای ما بازنمایی می‌کند. این معنا از «تربیت معلم» در خلأ حاصل نمی‌شود بلکه نتیجه گفتمان‌های غالب و رقیبی است که در این زمینه به معنادگی و سیاست‌گذاری پرداخته‌اند. البته تربیت معلم صرفاً امری سیاسی نیست و نیز سیاسی بودن هم صرفاً به معنای حاکمیت دولت نیست. گفتمان حاکم بر تربیت معلم به مجموعه‌ای از عوامل و شرایط اجتماعی، سیاسی وابسته است. این عوامل هم در فرایند تولید متن مؤثرند و هم در فرایند تفسیر و تبیین. مفهوم تربیت معلم وقتی بامعنی می‌شود که شبکه مفصل‌بندی^۱ که این مفهوم در آن قرار دارد و نیز ارتباط عناصر در آن، مورد شناسایی قرار گیرد. این گفتمان‌ها به دنبال آن هستند که معنای مورد نظر خود را مسلط کنند و سایر معانی را کنار زنند (فرکلاف، ۱۳۷۹).

در این زمینه، آقازاده (۱۳۸۴) در بررسی سیر تحولات در قلمرو تربیت معلم در ایران نتیجه‌گیری می‌کند که گرچه تربیت معلم دستخوش تغییرات و بازنگری مستمر به ویژه در جهت توسعه کمی قرار گرفته است، لیکن به لحاظ فقدان ضمانت‌های قانونی، مالی و اجرایی نتوانسته است با ایجاد تحول در راهبردها و رویکردهای سنتی جایگاه پراهمیتی در فرایند اصلاحات و توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش پیدا کند. همچنین حبیب‌پورگتابی (۱۳۹۳) بیان می‌کند که حکومت‌مندی حاکم بر سیاست آموزشی در ایران، حکومت‌مندی نومحافظه‌کار است که با ایده‌های مسلطی همچون بازگشت به گذشته، حفظ و تثبیت نظم، توجه به ارزش‌ها، هژمونی دولت و تمرکزگرایی مشخص می‌شود. طبق پژوهش شمشیری (۱۳۹۶)، تجارب زیسته نشان می‌دهد که نظام کنونی تربیت معلم ایران در عمل، حداکثر برای پرورش تعلیم‌دهندگان چیره‌دست که آشنایی لازم به دانش‌ها و تا حدودی مهارت‌های مربوط به قلمرو علوم تربیتی دارند، حرکت می‌کند. معلمانی که بیش از آنکه مصلح فرهنگی و عامل آگاهی‌بخشی باشند، بیشتر کارگزار ساده محسوب می‌شوند. مگوئیر

^۱. Articulation

و بول (۱۹۹۴) در تحقیقی با بهره‌گیری از نظریه گفتمان فوکو به شناسایی تفاوت‌های گفتمانی و پیامدهای اصلاحات آموزشی و مفهوم‌پردازی از معلم در نظام‌های آموزشی امریکا و بریتانیا پرداخته‌اند. آنها بیان می‌کنند گفتمان‌های نسبتاً متضادی در هر دو کشور برقرار شده است. در امریکا معلمان بعنوان مشارکت‌کنندگان فعال در بازسازی در نظر گرفته شده‌اند در حالی که در انگلستان معلمان به خاطر افت کیفیت مدارس و نارسایی سیستم مورد سرزنش قرار گرفتند. کرس (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای آموزش و پرورش را محصول فرایند، ساختار، ارزش و نیز یک هدف اجتماعی معرفی می‌کند که در قالب خود فرایندهای جامعه‌ای را که در آن قرار دارد با تمام شیوه‌ها و تناقضاتش، بازتاب می‌دهد. سجادی (۲۰۱۵) با تحلیل گفتمان‌های پس از انقلاب بیان می‌کند گفتمان‌های شکل‌گرفته بعد از انقلاب اسلامی ایران تغییرات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی را ایجاد کرده‌اند که بر سیاست‌گذاری‌های آموزشی نیز تأثیر گذاشته است. این تغییرات بیشتر مبتنی بر تمایلات سیاسی گروه حاکم بوده است تا مبتنی بر منافع درازمدت جامعه. وی بیان می‌کند تسلط تمایلات سیاسی در سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری به همراه ایدئولوژی بسته مانع اصلی ایجاد یک نظام آموزشی تحولی می‌گردد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تحلیل گفتمان تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران است. در این دوره هر چند تأکید بر سنت اسلامی و پیوستگی سیاست و مذهب بعنوان منشأ همه ارزش‌ها و هنجارهای مقبول، اصل اساسی ایدئولوژی نظام جمهوری اسلامی است اما درون نظام، جهت‌گیری‌ها و طیف‌های سیاسی وجود دارد که با عنوان گفتمان‌های حاکمیتی قابل‌شناسایی‌اند. از این رو پژوهش حاضر با تحلیل این گفتمان‌ها به دنبال یافتن پاسخ به این سؤالات است:

الف- نشانه‌های اصلی تربیت معلم که توسط گفتمان‌های حاکمیتی بعد از انقلاب اسلامی مفصل‌بندی شدند، چیستند؟

ب- بسترهای شکل‌گیری گفتمان‌های تربیت معلم پس از انقلاب اسلامی چه بوده است؟ لازم به ذکر است در پژوهش حاضر، تربیت معلم با نگاهی فراگیر و گسترده مدنظر است که تمامی سازوکارهای حاکمیت در رابطه با معلم را شامل می‌شود که موجب هویت‌بخشی و بازنمایی معلم در جامعه می‌گردد.

این تحقیق بر مبنای نظریه تحلیل گفتمان^۱ لاکلاو^۲ و موف^۳، انجام شده است. باید یادآور شد تحقیقات تحلیل گفتمانی از نوع پژوهش‌های کیفی بوده و با طیف وسیعی از نظریه‌های اجتماعی و سیاسی ارتباط دارد. در تحلیل گفتمان، مجموعه ویژگی‌های صوری‌ای که در یک متن خاص یافت می‌شوند، می‌توانند بعنوان انتخاب‌های خاصی از میان گزینه‌های موجود در انواع گفتمان‌هایی تلقی شوند که متن از آنها استفاده می‌کند. به منظور تفسیر ویژگی‌هایی که به صورت بالفعل در یک متن وجود دارند، معمولاً مدنظر قرار دادن سایر انتخاب‌های ممکن ضروری است؛ یعنی انتخاب از میان نظام‌های گزینه‌ای انواع گفتمان‌هایی که ویژگی‌های موجود از آنها اخذ شده‌اند. در نتیجه در تحلیل متون (متون تربیت معلم) کانون توجه دائماً بین آنچه در متن وجود دارد و نوع گفتمان یا انواع گفتمان‌هایی که متن از آنها استفاده می‌کند (گفتمان‌های حاکمیتی) در نوسان است (فرکلاف، ۱۳۷۹، ص. ۱۶۹). وقتی محقق در نظر دارد در زمینه سیاست‌گذاری‌های آموزشی تحقیق کند، باید در نظر داشته باشد که نظام آموزش و پرورش شبکه پیچیده‌ای از مؤسسات است که به صورت افقی و عمودی به هم متصل‌اند و تحقیق و پژوهش در این حیطه به دیدی جامع و وسیع نسبت به مسائل نیاز دارد. تحلیل گفتمان مجموعه‌ای مسئله‌محور و فرارشته‌ای است که نظریه‌ها و روش‌های گسترده‌ای را در تحقیقات آموزش و پرورش برای محقق فراهم می‌کند (حداد و دمسکی^۴، ۱۹۹۵). گفتمان‌ها تصور و فهم ما از واقعیت و جهان را شکل می‌دهند؛ در حقیقت هر فعالیتی که به تبادل معنا بیانجامد نوعی گفتمان است. گفتمان سازنده معنا و ارتباطات اجتماعی است، شکل‌دهنده ذهنیت، روابط سیاسی و نیز روابط قدرت است (لاکلاو و موف، ۲۰۰۱). این نظریه در حوزه علوم سیاسی از کارایی بالایی برای تبیین و چگونگی ظهور، استمرار و افول گفتمان‌ها و بررسی تعامل میان آنها برخوردار است. الگوی زیر را می‌توان برای نشان دادن نظریه تحلیل گفتمان لاکلاو و موف مورد استفاده قرار داد:

1. Discourse Analysis

2. Laclou

3. Mouffe

4. Hadad & Demsky



نمودار ۱- الگوی تحلیل گفتمان لاکلاؤ و موف (آهنگر، سلطانی و خوشخونژاد، ۱۳۹۳)

در این الگو چگونگی هژمونیک^۱ شدن یک مفصل‌بندی و تبدیل آن به گفتمان مسلط نشان داده شده است. در نظریه گفتمان هر نشانه چنانچه در درون یک گفتمان قرار گیرد «وقته^۲» و اگر در درون هیچ گفتمانی مفصل‌بندی نشده باشد «عنصر^۳» نام دارد (لاکلاؤ و موف، ۲۰۰۱، ص. ۱۰۵). عناصر نشانه‌هایی هستند که معنایشان هنوز تثبیت نشده است، یا به عبارت دیگر نشانه‌هایی هستند که معانی چندگانه‌ای دارند. وقته‌ها عناصری هستند که معنایشان در درون گفتمان و توسط مفصل‌بندی گفتمان تثبیت شده است. گفتمان تلاش می‌کند تا به وسیله کاهش چندمعنایی به یک معنی کاملاً تثبیت شده عناصر را به وقته‌ها تبدیل کند (لاکلاؤ و موف، ۱۳۹۳؛ قجری، ۱۳۹۶). در این الگو، علامت Θ نشان‌دهنده وقته‌ها است که بر اساس منطق تفاوت در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند. خطی که در این الگو ما را از دیگری‌ها جدا می‌سازد مرز ضدیتی^۴ نامیده می‌شود. این مرز بر مبنای غیرسازی شکل‌گرفته و تا زمانی که این غیرسازی وجود داشته باشد و این مرز بتواند گفتمان را از قلمرو گفتمانی متمایز کند، هژمونی گفتمان استمرار می‌یابد (آهنگر، سلطانی و خوشخونژاد، ۱۳۹۳). نقاط مرکزی، گفتمان را در اطراف یک نشانه یا دال ممتاز^۵ سازمان‌دهی می‌کنند. آنها یک سیستم خاصی از معانی یا زنجیره‌ای از نشانه‌ها را با هم مرتبط می‌کنند. دال مرکزی به دال‌ها و وقته‌های دیگر معنا می‌دهد و انسجام معنایی گفتمان را حفظ می‌کند (هووارث و استاوراککیس^۶، ۲۰۰۰).

1. hegemonic

2. moment

3. element

4. antagonistic frontier

5. master signifier

6. Howarth & Stavarakakis

در پژوهش حاضر، با توجه به مسئله اصلی تحقیق، از داده‌هایی بعنوان متن استفاده خواهیم کرد و جریان‌های حاکمیتی را بعنوان بستر و زمینه در نظر خواهیم گرفت. این متون شامل اسناد، اساسنامه‌های رسمی و قوانین مصوب و نیز داده‌های تاریخی مانند مصاحبه، سخنرانی و آرشیو روزنامه‌ها خواهد بود. این متون با نظر محقق و بسته به ارتباط با عنوان پژوهش، انتخاب و بعنوان واحدهای تحلیلی مورد استفاده قرار خواهند گرفت. به این ترتیب شیوه گردآوری داده‌ها، سندکاوی و کتابخانه‌ای خواهد بود که از رایج‌ترین شیوه‌ها در تحلیل گفتمان است. در ابتدا لازم است جریان‌های گفتمان‌ساز بعد از انقلاب اسلامی را چنین تفکیک کرد: گفتمان انقلاب اسلامی، گفتمان سازندگی، گفتمان اصلاحات و گفتمان اصول‌گرای عدالت‌محور تاکنون. انتخاب دوره‌های حاکمیتی بعنوان برساخت‌های موقتی برای رسیدن به بینامتنیت^۱ به منزله رویکردی تفسیری است و ممکن است برآیند این تفسیر ایجاد یک فراگفتمان یا گفتمان فراگیر باشد که دسته‌بندی‌های مفروض حاکمیتی بعنوان خرده‌گفتمانی عمل کند که در ذیل گفتمان فراگیر قرار بگیرند. انتظار می‌رود این تحولات گفتمانی تأثیر مستقیمی بر متون سیاست‌گذاری‌های آموزشی و مدیریت منابع انسانی داشته باشد و به تبع آن این تحولات در عرصه تربیت معلم بروز نماید. در ادامه، وضعیت تربیت معلم را در هر یک از این گفتمان‌ها مورد بررسی قرار خواهیم داد.

تربیت معلم در گفتمان انقلاب اسلامی

گفتمان انقلاب اسلامی مجموعه به هم تنیده‌ای است که از تلاقی سنت و مدرنیته فراهم آمده است. از این رو هم نمادهای سنت همانند دین و هم نمادهای تجدد همانند جمهوریت را در آن می‌توان یافت و به دلیل همین گستردگی موضوع برخی آن را نه یک گفتمان صرف که یک فراگفتمان به شمار آورده‌اند (تاجیک، ۱۳۸۰، ص. ۲۴۶). در این گفتمان فراگیر دال مرکزی، ارزش‌ها، هنجارها و آموزه‌های دینی و معنوی است. عواملی که زمینه شکل‌گیری هویتی جدید به نام هویت دینی را فراهم کرده است. این گفتمان فراگیر بر اصولی استوار است که می‌توان مهم‌ترین آنها را چنین برشمرد: تأکید و تلازم بر همراهی بین دین و سیاست، ابتدا بر معنویت و تأکید بر نقش سازنده دین در شکل‌گیری سرنوشت انسان و جامعه، آزادی‌خواهی، استقلال‌طلبی و نفی استعمار، جمهوریت و حاکمیت مردم بر

^۱. intertextuality

سرنوشت خویش، تلاش برای ترقی و ساختن ایرانی آباد، آزاد و اسلامی (علویان و دوست‌محمدی، ۱۳۹۵). در طول چهار دهه از انقلاب اسلامی، این گفتمان فراگیر سعی داشته با توجه به این اصول، نهادها، نقش‌ها و جایگاه افراد در جامعه را شکل‌دهی و موقعیت سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی آنها را تعریف کند.

انقلاب اسلامی که در سال ۱۳۵۷ به ثمر رسید به دنبال تثبیت، نهادسازی و -تا جای ممکن- دائمی‌سازی حکومت اسلامی بود. برای دستیابی به این هدف، امام خمینی (ره) و انقلابیون در بازنگری بر قوانین و حقوق قضایی و اصلاح نظام آموزشی تأکید ویژه‌ای داشتند. در دوره پهلوی‌ها اینها دو قلمروی بودند که اصلاحشان، پیش‌نیاز اولیه غربی‌سازی و سکولاریزاسیون موفق کشور قلمداد می‌شد. در ایران انقلابی، اصلاح‌ها از نوع دیگری بود و به معنای تسریع اسلامی‌سازی در تمام عرصه‌های زندگی عمل می‌کرد. در این شرایط، آموزش‌وپرورش هم خود موضوع تغییر بود و هم ابزاری برای ایجاد تغییر دانسته می‌شد (مناشری، ۱۳۹۷، ص. ۴۳۴). در نتیجه موضوع تربیت معلم از جمله مهم‌ترین اصلاحات آموزشی در جهت اسلامی‌سازی مدارس و تربیت نسل جدید، تلقی شد. در این دوره قانون اساسی جمهوری اسلامی تصویب شد که یکی از مهم‌ترین اصول آن «ولایت فقیه» بود. بدین ترتیب، عمیق‌ترین پیوند «قدرت سیاسی» و «دین» در نظام جمهوری اسلامی با تصویب این اصل صورت گرفت (بشیریه، ۱۳۸۷، ص. ۹۰). در حاکمیت جمهوری اسلامی، همواره جایگاه ولی فقیه در تعیین خط‌مشی‌های سیاست‌گذاری آموزش‌وپرورش پررنگ بوده است.

پس از سال‌های پرتلهاب اولیه انقلاب، دولت چپ سنتی با سیاست‌هایی از جمله دخالت مستقیم دولت در اقتصاد، ارائه یارانه به اقشار متوسط و ضعیف، تأکید بر عدالت اجتماعی و استقلال اقتصادی و سیاسی، فراگیر کردن آموزش‌وپرورش و از بین بردن بی‌سوادی، مخالفت با خصوصی‌سازی و سرمایه‌داری، حاکم شد (ساعی، قاراخانی و مؤمنی، ۱۳۹۰). در سال‌های ابتدایی، گفتمان انقلاب اسلامی کوشید مشروعیت و هژمونی گفتمان پهلوی بطور کامل فروپاشی شود و تربیت معلم دوره پهلوی با تربیت معلم انقلابی و اسلامی جایگزین گردد. در این مرحله گفتمان انقلابی بیشتر حالت سلبی داشته و معلمان انقلابی تشویق به متحد شدن و پاکسازی عناصر پهلوی می‌شوند. بعنوان مثال امام خمینی (ره) در سال ۱۳۵۷ و در اولین روزهای انقلاب بیان می‌کند:

«فرهنگ ما خراب است، باید تجدید بشود. فرهنگِ فرهنگیِ استعماری است، باید زیوررو بشود. معلمان استعماری باید بروند. آنهایی که تاکنون در خدمت استعمار و رژیم سلطنتی بودند باید بروند [و] بجای آنها پاک‌دامن‌ها بیایند، دانشمندان پاک‌دامن بیایند» (سخنرانی در جمع مردم، ۱۳۵۷/۱۲/۱۰).

در برابر این ضدیت‌سازی و قطب‌بندی، بدیل مورد نظر امام خمینی (ره) تربیت معلم انقلابی و مسلمان است که این‌گونه ترسیم می‌شود:

«شما که برای تربیت معلم قیام کرده‌اید هر کس که برای تربیت معلم قیام کرده است، باید بداند که اولاً شغل، شغل الهی است. و ثانیاً تربیت و تزکیه مقدم بر تعلیم است. مدرسه‌های ما و دانشسراهای ما، دانشگاه‌های ما و همه مدارس علوم ... اینها اگر چنانچه در آنها تربیت باشد، تزکیه باشد آنها می‌توانند خدمت‌ها بکنند» (بیانات در جمع اساتید و دانشجویان مراکز تربیت معلم، ۱۳۵۹/۱۰/۱۸).

شرایط نامتعیین و بی‌قرار در اوایل انقلاب نیاز به تثبیت داشت، فضای استعاری و آرمان‌گونه اوایل انقلاب با ارائه خط‌مشی‌های کلی تربیت معلم و تعریف ماهیت این نقش از طرف امام خمینی (ره) همراه بود. به نوعی بیانات ایشان در مورد تربیت معلم با صور نمادینی همراه است که موجب انتقال مفاهیمی گسترده‌تر به مخاطب می‌گردد. مثلاً معلم در دوره پهلوی انگل‌گونه و استعماری توصیف می‌شود^۳، اما در گفتمان انقلاب معلم همراه انبیاء معرفی می‌گردد.

با توجه به شرایط گفتمانی، گروه‌های لیبرال غرب‌گرا و شرق‌گرا به حاشیه رفتند و انقلابیون با ملاک قرار دادن ارزش‌های اسلام و بیانات امام خمینی (ره) در آموزش‌وپرورش اقدام به سیاست‌گذاری تربیت معلم نمودند. این شرایط سبب شد در سال ۱۳۵۸ درحالی‌که حدود ۷۰۰۰ نفر دانشجو در مراکز تربیت معلم پذیرش شده بودند برای تجدیدنظر در سیاست‌ها و برنامه‌های تربیت معلم، این مراکز تعطیل گردند تا متناسب با ایدئولوژی و

۱. صحیفه امام، جلد ۶، صفحه ۲۸۱

۲. صحیفه امام، جلد ۱۳، صفحه ۵۰۳

۳. صحیفه امام، جلد ۱۵، صفحه ۳۰۹

اهداف جدید، سازمان‌دهی شوند (آقازاده، ۱۳۸۴). تدوین اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم، تغییر در سرفصل‌ها و دروس دوره‌های تربیت معلم و ایجاد کمیته‌های گزینش از جمله اقدامات برای تربیت معلم در این گفتمان است. در اساسنامه مراکز تربیت معلم مصوب ۱۳۶۲/۶/۱۷ «شورای عالی آموزش و پرورش»، هدف تأسیس این مراکز این‌گونه بیان شده است:

«مراکز تربیت معلم به منظور تربیت معلمان صالح، ذی فن، آگاه و معتقد به ولایت فقیه جهت تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش در دوره‌های قبل از دبستان، دبستان و راهنمایی تحصیلی سراسر کشور تأسیس می‌شوند» (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

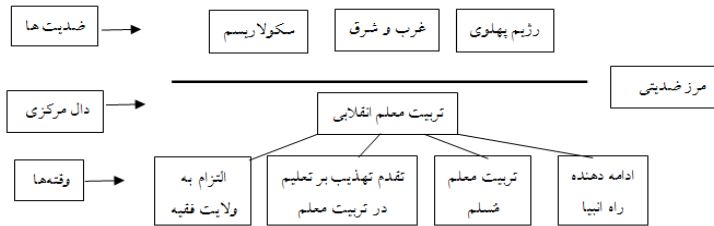
همچنین در طرح «کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» مصوب سال ۱۳۶۷ ذیل اصل پنجم در بخش سوم (کلیات) با عنوان «اولویت تعلیم و تربیت دینی» آمده است:

«مربیان خود باید به دستورات اسلامی عامل باشند و با عمل خویش دانش‌آموزان را به نیکی فراخوانند. در این راه گزینش معلم و شیوه تربیت وی باید مستمراً مورد نظارت قرار گیرد و موجبات حفظ و ارتقاء کیفیت کار آن‌ها شود».

و در فصل سوم این سند که به اصول تربیت معلم مربوط است، آمده است:

«انتخاب معلم باید بر اساس صلاحیت اعتقادی و اخلاقی، تعهد به انقلاب اسلامی و ولایت فقیه، آمادگی جسمانی و روانی، توانایی علمی و علاقه لازم برای تقبل این وظیفه صورت پذیرد».

خط‌مشی‌های کلی ارائه شده از سوی امام خمینی (ره) در تربیت معلم با پیگیری سیاست‌گذاران آموزش و پرورش در تدوین اسناد و قوانین تربیت معلم همراه بود. نشانه اصلی در این گفتمان تربیت معلم انقلابی است که به صورت نمادین نقشی در امتداد راه انبیا دارد. نمودار زیر را می‌توان برای این گفتمان ترسیم کرد:



نمودار ۲- چارچوب مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان انقلاب اسلامی

در این گفتمان، تهذیب مقدم بر تعلیم در تربیت معلم است و معلم نقشی در امتداد راه انبیا دارد و نیز عناصر تربیت معلم مُسلم و ملتزم به ولایت فقیه به وقته‌های گفتمانی تبدیل می‌شوند و با مفصل‌بندی معنایی ذیل تربیت معلم انقلابی، هویت‌سازی معلم در این گفتمان صورت می‌گیرد. همچنین عامل «دیگری» در این گفتمان؛ وابستگان رژیم پهلوی، وابستگان فکری به غرب و شرق و نیز گرایش‌های سکولار، معرفی می‌گردد و سعی می‌شود هویت معلم از این عناصر تهی شود. گفتمان انقلاب اسلامی با رهبری امام خمینی (ره) تأثیر مهمی بر سیاست‌های آموزش و پرورش داشته است. تا جایی که بعنوان گفتمان فراگیر و معیار در چهار دهه پس از انقلاب در نظر گرفته شده است.

تربیت معلم در گفتمان سازندگی

این دوره دارای دو ویژگی عمده بود: فقدان شخصیت امام خمینی (ره) در صحنه سیاست و پایان جنگ. این دو عامل در کنار هم دارای پیامدهای بسیار تأثیرگذاری بود که به تدریج منجر به پیدایش شکاف مهمی در گفتمان انقلاب اسلامی و پیدایش دو گفتمان اصول‌گرا و اصلاح‌طلب از دل راست سنتی و چپ سنتی شد (سلطانی، ۱۳۸۷). با این حال جایگاه ولی فقیه تثبیت شد و به اثرگذاری بر عرصه آموزش و پرورش ادامه داد. شرایط پایان جنگ و ضرورت بازسازی ویرانی‌ها، موجب هدایت جریان منابع به سوی برنامه‌های توسعه‌ای شد: آموزش و پرورش، بهداشت، برق‌رسانی، احداث راه‌های روستایی، نوسازی شهرها و پارک‌ها، متروی تهران و همچنین اجرای پروژه‌های سرمایه‌بر همچون فولاد، خودروسازی و پتروشیمی (آبراهامیان، ۱۳۸۸، ص. ۳۲۰).

دولتی که هاشمی تأسیس کرد، در مجموع دارای گرایش راست بود و تلفیقی از دو جریان سنتی و مدرن را در خود داشت. این دولت به ویژه جناح مدرن آن دارای گرایش

سرمایه‌دارانه، بروکراتیک و تکنوکراتیک بود و از اقتصاد باز حمایت می‌کرد. دولت سازندگی ضمن اذعان به آرمان‌های گفتمان انقلاب از جمله عدالت، راه دستیابی به آن را در توسعه اقتصادی می‌بیند (عزیزخانی، ۱۳۹۶). اگر در دوره قبل نوعی پرهیز از تجملات مادی و مصرف‌گرایی در بین اغلب اقشار جامعه دیده می‌شد، در این دوره با گسترش زندگی شهرنشینی به تدریج طبقه متوسط مصرف‌گرا در حال شکل‌گیری بود که مطالبات متفاوتی از جمله میانه‌روی داشتند. فاصله گرفتن از شعارهای هیجانی ابتدای انقلاب و فضای همگرایی ملی دوران جنگ، اولویت‌های جدیدی را در زندگی مردم ایجاد کرده بود. در سال‌های ۱۳۷۶-۱۳۶۸، تعداد دانش‌آموزان رشد چشم‌گیری داشت و از حدود ۱۱ میلیون نفر به حدود ۱۸ میلیون نفر رسید، کمبود حاد معلم به خاطر رشد سریع جمعیت و همین‌طور تفکیک جنسیتی مدارس، تشدید شده بود. در این شرایط لزوم مدیریت منابع انسانی ضروری می‌نمود. در برنامه اول توسعه بعد از انقلاب به موضوع تربیت نیروی انسانی این‌گونه پرداخته شد:

«دستیابی به خودکفایی نیروی انسانی بخصوص در زمینه‌های تخصصی از طریق اجرای موارد ذیل: ۱- تحت پوشش آموزشی قرار دادن کلیه افراد واجبات‌التعلیم در بخش‌های محروم؛ ۲- ایجاد و گسترش مدارس شبانه‌روزی در مقاطع مختلف و مدارس نمونه و مراکز تربیت معلم» (قانون برنامه اول توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۸).

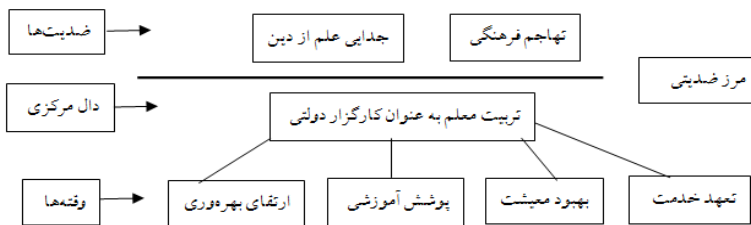
در این مقطع، مراکز تربیت معلم گسترش یافت، فرایند گزینش تسهیل شد و تعداد کارکنان آموزش و پرورش از حدود ۶۰۰ هزار نفر به بیش از ۹۰۰ هزار نفر رسید (آقازاده، ۱۳۸۴)، نظام توزیع نیروی انسانی به همراه تغییرات اساسی در ساختار نظام آموزشی در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار گرفت. قانون متعهدین خدمت به وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۹ تصویب شد تا جوانان به جذب در مراکز تربیت معلم ترغیب شوند. توجه به مسئله کار و تلاش برای سازندگی کشور و بهبود وضعیت زندگی در بیانات آیت‌الله خامنه‌ای رهبر جمهوری اسلامی ایران نیز نمود دارد:

«معلمین باید از روی دلسوزی، از روی صمیمیت، با احساس این که کشور و ملت و این انقلاب به هر یک ساعت درس آنها نیاز دارد، خوب کار کنند و با این روحیه و با این وجدان درس بدهند» (بیانات در دیدار جمعی از معلمان، ۱۳۷۰/۲/۱۱).

تربیت معلم در متون این گفتمان کم‌تر با مسائل مربوط به دوره‌ی پهلوی سروکار دارد و تبلیغات ایدئولوژیک به تدریج معطوف به مسئله تهاجم فرهنگی می‌شود. در این گفتمان، دال مرکزی که حاکمیت با آن به دنبال شکل‌دهی تربیت معلم است در قالب «کارگزار دولتی» تقوم می‌یابد. در این دوره با آنکه افزایش حقوق و بهبود وضعیت معیشتی اقشار مختلف در دستور کار قرار دارد، اما میزان حقوق معلمان نسبت به سایر کارکنان دولت پایین‌تر است. پژوهش‌های مهرمحمدی (۱۳۷۷) و سرکارآرانی (۱۳۷۳) که در این دوره انجام شده‌اند، مؤید این مطلب است که در این سال‌ها چندان رغبتی از سوی جوانان برای ورود به شغل معلمی وجود ندارد. با اینکه در این گفتمان توسعه اقتصادی در اولویت است، همچنان ارزش‌های گفتمان انقلاب مورد حمایت و تبلیغ قرار می‌گیرد اما به واسطه شرایط تاریخی این موضوع در قالب مسئله تهاجم فرهنگی نمود پیدا می‌کند.

با توجه به این مطالب، نمودار گفتمانی حاکم بر تربیت معلم در این گفتمان را به شکل

زیر می‌توان رسم کرد:



نمودار ۳- چارچوب مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان سازندگی

در این گفتمان تعهد خدمت، بهبود معیشت، پوشش آموزشی و ارتقای بهره‌وری عناصری هستند که از فضای گفتمان‌گونه‌ی به‌وقته‌های گفتمان سازندگی تثبیت و حول دال مرکزی مفصل‌بندی می‌شوند.

تربیت معلم در گفتمان اصلاحات

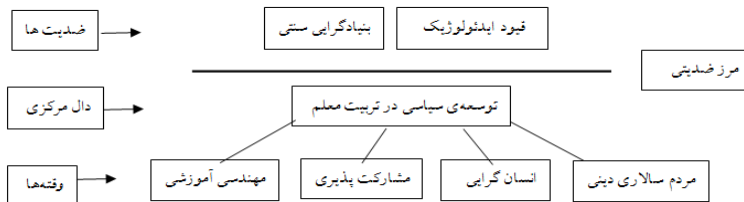
با اتخاذ سیاست‌های خاصی که گفتمان سازندگی در دستور کار داشت و نوع نگاه این گفتمان به مسائل و مشکلات کشور، به تدریج در دهه ۱۳۷۰ طبقه متوسط شهرنشینی در جامعه شکل گرفت که ویژگی اصلی آن علاوه بر خواست‌های اقتصادی، مطالبات فرهنگی، اجتماعی، ایدئولوژیک و سیاسی تشکیل می‌داد که تحقق آنها نیازمند استقرار نهادهای دموکراتیک بود. هسته اصلی این نیروی سیاسی- اجتماعی جدید را بطور کلی روشنفکران تشکیل می‌دادند. مطالبات این طبقه در انتخابات خرداد ۱۳۷۶ با انتخاب محمد خاتمی

نمود پیدا کرد. دال مرکزی گفتمان اصلاحات توسعه سیاسی بود و اکثریت سیاسی جدید هوادار قانون‌گرایی، گسترش جامعه مدنی، حقوق و آزادی‌های فردی بود و در مقابل با مطلق‌گرایی ارزشی، سرکوب فرهنگی و مشارکت توده‌ای در سیاست مخالفت می‌ورزید (بشیریه، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۲).

در تاریخ ۲۰/۱۰/۱۳۷۷ مصوبه «اصول و ضوابط حاکم بر برنامه‌ریزی تربیت معلم» در شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی تصویب شد که در آن اصول و خطوط کلی تربیت معلم بیان شده است. اهم مفاد این مصوبه از این قرار است: سلامت جسمی و روانی داوطلبان متناسب با مسئولیت معلمی، برخورداری از صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی و علمی، تقویت روحیه پژوهش و خلاقیت در تربیت معلم، کسب مهارت‌ها و فنون معلمی علاوه بر دروس تخصصی، توجه به تزکیه در تربیت معلم، ایجاد جاذبه در جوانان به شغل معلمی، هماهنگی وزارت آموزش و پرورش با وزارت فرهنگ و آموزش عالی در تربیت معلم، توجه به زمینه‌های بومی و منطقه‌ای در تربیت معلم (اصول و ضوابط حاکم بر برنامه‌ریزی تربیت معلم، ۱۳۷۷). این اصول همچنان مؤید نشانه‌های گفتمان انقلاب اسلامی است؛ اما با تسلط بیشتری که گفتمان اصلاحات به دست می‌آورد موضوعاتی فراتر از این موارد در تربیت معلم مطرح می‌شود.

از پیروزی انقلاب اسلامی تا پیروزی خاتمی در انتخابات ۱۳۷۶ همواره از معلمان به صراحت خواسته شده بود به اصولی مانند التزام به ولایت فقیه، تعهد به ارزش‌های انقلاب اسلامی و التزام به شعائر اسلامی متعهد باشند. در گفتمان اصلاحات فرض مشترک روشنفکران و کارشناسان عرصه آموزش و پرورش آن است که نظام آموزش و پرورش کنونی پاسخگوی خیل عظیم مطالبات نیست و همسو با اصلاحات سیاسی که در انتخابات دوم خرداد ۱۳۷۶ نمود داشت، باید در آموزش و پرورش نیز این مطالبه اصلاحات جاری شود. خاتمی و دیگر روشنفکران اصلاحات به نقش معلمان تأکید دارند و آنها را بازوی روشن‌فکری جامعه می‌نامند. اغلب آنها معتقدند که آموزش و پرورش دچار قیدوبندهای ایدئولوژیک است که راه اصلاحات سیاسی و آزادی‌های مدنی را بسته است. گفتمان اصلاحات در نظر داشت معلمان را بعنوان بازوی فرهنگی و تبلیغی خود در اختیار گیرد و با تربیت معلم بعنوان روشنفکر جامعه دست به اصلاحات سیاسی و ایدئولوژیک در سطح آموزش و پرورش و در بُعد گسترده‌تر در سطح جامعه بزند. الگوی این گفتمان برای این منظور نوعی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش بود که بر مبنای اصولی از جمله مردم‌سالاری دینی،

انسان‌گرایی، ساختن‌گرایی (بناشدنی‌نگری)، نظریه سیستمی و آموزش‌وپرورش مداوم بود (سند و منشور اصلاح نظام آموزشی ایران، ۱۳۸۲). نمودار گفتمانی تربیت معلم در گفتمان اصلاحات را به شکل زیر می‌توان رسم کرد:



نمودار ۴- چارچوب مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان اصلاحات

اگرچه گفتمان اصلاحات در ابتدا توانست معلمان را بعنوان نیروی فعال و اثرگذار، با گرایش خود همراه سازد اما با فروکش کردن هیجانات ناشی از فضای استعاری که بطور موقت ایجاد شده بود، تربیت معلم به تدریج از مسیر توسعه سیاسی خارج شد و مقاومت در برابر گفتمان از طرف معلمان آشکار شد. این مقاومت متأثر از نفوذ گفتمان انقلاب روی مراکز آموزشی بود که به تدریج دال مرکزی توسعه سیاسی را واسازی نمود و با برجسته کردن مسائلی از قبیل ارزش‌های انقلاب، ولایت فقیه و تهاجم فرهنگی وقته‌های گفتمان اصلاحات را تضعیف کرد. البته نحوه مواجهه گفتمان اصلاحات با مسئله توسعه سیاسی نیز بحث‌برانگیز و در مقاطعی با انتقاد همراه بود. آیت‌الله خامنه‌ای نیز به این موضوع و نقش معلمان در آن واکنش نشان می‌دهند و بیان می‌کنند:

«توسعه فرهنگی و سیاسی این است که انسان‌ها در جامعه احساس کنند که می‌توانند درست بیندیشند، درست بفهمند و درست فرابگیرند، ... اما با این جنجال و غوغا و های‌وهوی و روزنامه‌بازی و امثال این‌ها درست نمی‌شود؛ به دست معلم درست می‌شود. توسعه سیاسی و فرهنگی را معلم پایه‌گذاری می‌کند» (بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان، ۱۳۷۸/۲/۱۵).

از طرف دیگر مسئله مهمی که از سوی گفتمان اصلاحات مغفول ماند موضوع معیشت معلمان بود؛ مسئله‌ای که از گفتمان سازندگی برای معلمان حل نشده بود و به نوعی پیش‌نیاز توسعه سیاسی برای آنها محسوب می‌شد.

فضای باز و آزادی بیانی که گفتمان اصلاحات برای بیان مطالبات سیاسی ایجاد کرده بود، از طرف معلمان علیه خود گفتمان اصلاحات مورد استفاده قرار گرفت و پادگفتمان نسبتاً سازمان‌یافته‌ای را ایجاد کرد که مطالبه آن نه توسعه سیاسی و آزادی، بلکه مطالبات اقتصادی و افزایش حقوق بود؛ مطالباتی که از گفتمان قبل به تحویق افتاده بود. اصناف معلمان توانستند چند تظاهرات سازمان‌دهی کنند بعضی از این تظاهرات به طوری گسترده بود که هزاران معلم در آن شرکت کردند و این مسئله برای دولت اصلاحات بعنوان مشکلی اساسی نمود پیدا کرد (مال‌جو، ۱۳۸۵). هرچند اصلاح‌طلبان تلاش کردند ریشه این اعتراضات را اصلاح‌طلبی معرفی کنند با این وجود نتوانستند پاسخ مناسبی برای آن داشته باشند.

تربیت معلم در گفتمان اصول‌گرای عدالت‌محور

احمدی‌نژاد در مبارزات انتخابی در بهار ۱۳۸۴، شعار اصلی و محور برنامه‌های خود را «عدالت‌محوری» و «عدالت‌گستری» اعلام کرد. در این فضا مطرح کردن «عدالت» بعنوان دال مرکزی، از یک‌سو در هم شکستن فضای مسلط گفتمانی تلقی شد و از سوی دیگر تداعی‌کننده بازگشت به سال‌های اول انقلاب بود. در گفتمانی که احمدی‌نژاد به دنبال مفصل‌بندی آن بود «دولت اسلامی»، «تهاجم فرهنگی»، «عدالت اجتماعی»، «مدیریت جهانی»، «ولایت فقیه» و «ظهور» وقته‌ها یا دقیق گفتمانی را تشکیل می‌دادند. او کوشید فضای کشور را به فضای ارزشی اوایل انقلاب نزدیک کند (ربانی خراسگانی و میرزایی، ۱۳۹۳). در این دوره تهیه یک طرح و نقشه راه برای نظام تعلیم و تربیت که تمام حیطه‌های آموزش و پرورش رسمی کشور را دربرگیرد در دستور کار وزارتخانه قرار گرفت. ضرورت طراحی این تغییر بنیادی از طرف آیت‌الله خامنه‌ای مطرح شده بود:

«نیاز اصلی آموزش و پرورش ایجاد تحول بنیادین است و مهم‌ترین مانعی که بر سر راه ایجاد تحول در آموزش و پرورش وجود دارد، باقی ماندن بر پایه و اساس نظام قدیمی و کپی‌برداری شده قبلی است» (بیانات در گردهمایی رؤسای مناطق آموزش و پرورش، ۱۳۸۶).

مطالعات اولیه طرح تحول بنیادین، طبق مصوبه هیئت وزیران در سال ۱۳۸۴ و شورای عالی آموزش و پرورش آغاز شد و در سال ۱۳۹۰ حاصل این مطالعات به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش و سپس شورای عالی انقلاب فرهنگی با عنوان «سند تحول بنیادین در

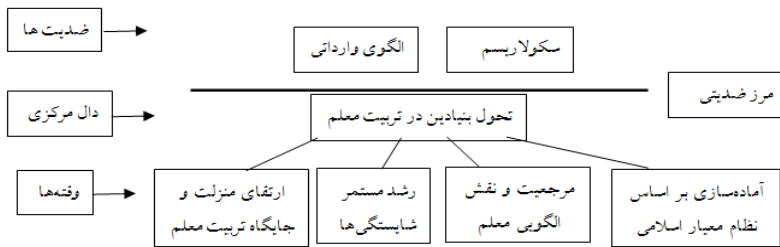
آموزش و پرورش»، رسید. هم راستا با سند تحول بنیادین دانشگاه فرهنگیان نیز تأسیس شد. در این مطالعات به بررسی جایگاه تربیت معلم نیز پرداخته شده است و یکی از شش زیرنظام مطرح شده در سند تحول بنیادین، زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی است. این زیرنظام با نگاهی کلان به مقوله نیروی انسانی و تربیت معلم قصد دارد معلم را در جایگاه اسوه حسنه بعنوان عنصر اساسی در تحقق مراتب حیات طیبه، در موقعیتی راهبردی قرار دهد. در بخش رهنامه از «مبانی نظری تحول بنیادین» وظیفه زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی این‌گونه بیان شده است:

«زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی شامل جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی معلم و سایر منابع انسانی است و دربرگیرنده تمامی افرادی است که از سطح ستاد تا سطح مدرسه مسئولیت تربیت متریبان در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند. مأموریت اصلی این زیرنظام ایجاد زمینه‌ها و فرایندهایی است که از طریق آن مربیان قادر به تشخیص موقعیت، نقاط قوت و ضعف، سطح بلوغ فکری و روانی خود بوده و بتوانند تکالیفی را برای رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی و دستیابی متریبان به مراتب حیات طیبه فراهم نمایند» (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰)

این گفتمان سعی می‌کند بیش از هر زمانی به گفتمان معیار انقلاب اسلامی نزدیک شود. در متون این گفتمان تربیت معلم ضد سکولاریسم است و معلم باید به مجموعه سطح بالایی از شایستگی‌های معنوی و دینی برسد و به مانند بیانات امام خمینی (ره) نقشی در امتداد انبیا و اولیا الهی داشته باشد و اسوه‌ای امین برای متریبان و نیز فردی بصیر و متعهد به ارزش‌های انقلاب در عرصه سیاسی باشد. همچنین نوعی نگاه تمدنی در متون این گفتمان جریان دارد به نحوی که گویی تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش هم راستا با سایر عرصه‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی زمینه‌ساز بازسازی تمدنی است که از ارزش‌های گفتمان انقلاب اسلامی نشئت گرفته و در پی استقرار جامعه عدل الهی است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). در نتیجه تمام عناصر تربیتی از جمله تربیت معلم در همین راستا تعریف می‌گردد.

با شناسایی نیازها و اولویت‌های معلمان، این گفتمان تمرکز خود را معطوف به شعارهایی کرد که در آن منزلت اجتماعی و تأمین رفاه معلمان برجسته بود و تا حدی نیز بر حقوق

معلمان افزوده شد. دال مرکزی این گفتمان در نظام آموزش و پرورش رسمی «تحول بنیادین» بود که شامل زیرنظام تربیت معلم نیز می‌شد که از اهداف آن بازمهندسی سیاست‌ها و بازطراحی اصول حاکم بر تربیت معلم بود. در فرایند تدوین اسناد مربوط به تحول بنیادین حجم بالایی از واژه‌ها و مفاهیم که بار معنایی مطابق گفتمان حاکم و البته گفتمان انقلاب اسلامی داشتند، وارد این اسناد شد. در این اسناد، معلم این‌گونه تعریف شده است؛ بعنوان ادامه‌دهنده راه انبیا، اسوه امین، راهنمای بصیر، تلفیق‌کننده علم و دین، عالمی توانا که در تربیت تزکیه را بر تعلیم مقدم می‌داند و در نهایت به دنبال دستیابی خود و متری به مراتبی از حیات طیبه است (مبانی نظری تحول بنیادین در تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰). در این گفتمان سعی شده نگاهی بلندمدت و فراگیر به مقوله تربیت معلم اتخاذ شود که همه ابعاد از جذب تا ارزشیابی را در بر گرفته و بر اساس ارزش‌های اسلامی و انقلابی، سندی راهبردی تدوین شود. نمودار زیر گفتمان حاکم بر تربیت معلم را نشان می‌دهد:



نمودار ۵- چارچوب مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان اصول‌گرای عدالت‌محور

گفتمان اصول‌گرای عدالت‌محور با پیش کشیدن مطالبات چندین ساله‌ی اقتصادی معلمان و در صدر قرار دادن شعارهای مربوط به آن و اعلام برنامه‌هایی برای بهبود معیشت معلمان، همواره کوشید تشکیل پادگفتمان علیه خود را به تعویق اندازد. در این مقطع تعداد زیادی نیروی انسانی از طرقی غیر از مراکز تربیت معلم، وارد نظام آموزشی شدند و نیز تعداد زیادی از معلمان باسابقه در طرح بازنشستگی پیش از موعد، خود را بازنشسته کردند؛ این تشتت موجب شد تشکیل هویت جمعی و هماهنگی مطالبات بین معلمان کند شود.

وضعیت کنونی

دولتی که در سال ۱۳۹۲ توانست در انتخابات پیروز شود، مدعی بود که محور اصلی سیاست‌هایش «اعتدال» است و به نوعی سنتز دو گفتمانی قبلی خواهد بود. با این وجود در عمل کابینه‌ای که شکل گرفت گرایش بیشتری به رویه‌های جریان اصلاحات داشت و

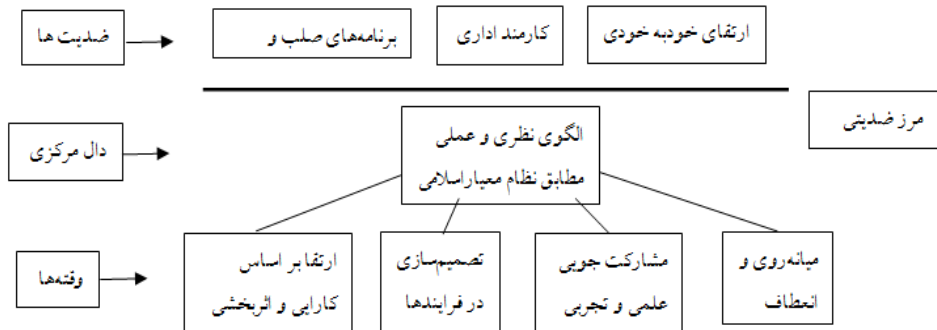
مورد حمایت رهبران این گفتمان نیز قرار گرفت. حسن روحانی از تصویرسازی آرمان‌گرایانه از معلم که در گفتمان‌های قبل صورت گرفته، انتقاد می‌کند. وی بیان می‌کند معلم به تقدیس ادبی و عاشقانه نیاز ندارد بلکه مسئله اصلی رفع نیازهای اقتصادی معلم است (بهلولی، ۱۳۹۵).

در این دوره، «سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی» در سال ۱۳۹۶ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید. این سند نقشه راهی برای تربیت معلم در ایران است و بعنوان یکی از شش زیرنظام سند تحول بنیادین، به آن تعهد و وابستگی کاملی دارد. سند زیرنظام تربیت معلم، هدف اصلی تربیت معلم را رسیدن به مراتب حیات طیبه بر اساس «نظام معیار اسلامی» معرفی می‌کند. هدف تهیه و تدوین این سند این‌گونه بیان شده است:

- بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی.
- ارتقای منزلت اجتماعی و جایگاه حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر نقش الگویی و جایگاه معلم.
- افزایش کارآمدی و بهره‌وری نیروی انسانی و ارتقای مداوم عملکرد نظام تعلیم و تربیت.
- استقرار چارچوب نهادی منسجم و اثربخش متشکل از اجزای مختلف قلمروی زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی (سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، ۱۳۹۶).
- این سند به دنبال ایجاد چرخش‌های مفهومی در تربیت معلم و ماهیت معلمی است و با قطب‌بندی‌هایی، مرز مورد نظر خود را با تلقی‌های تربیت معلم و ماهیت معلمی ایجاد می‌کند. این مرزبندی‌ها در بخش چرخش‌های تحول‌آفرین این‌گونه بیان می‌شود:
- از معلم بعنوان انتقال‌دهنده دانش، به معلم بعنوان مربی، اسوه و سازمان‌دهنده فرصت‌های تربیتی متنوع برای احیاء و ارتقاء مراتب حیات طیبه.
- از معلم بعنوان مجری تصمیمات برنامه درسی، به معلم تصمیم‌ساز در فرایند برنامه درسی.

- از برنامه‌های صلب و بسته در تربیت مربیان، به برنامه‌هایی منعطف برای دستیابی آنان به هویت حرفه‌ای منحصربه‌فرد و توسعه آن مبتنی بر نظام معیار اسلامی.
- از ارتقاء خود به خودی سطح حرفه‌ای مربیان، به ارزیابی عملکرد و صدور درجه مربی‌گری بر اساس میزان کارآمدی و اثربخشی.
- از فرهنگ سازمانی بسته (محصور نمودن مربیان در فضای مدرسه)، به مشارکت‌جویی علمی و انتقال تجربیات در سطوح مختلف (مدرسه، محلی، ملی و بین‌المللی).
- از نگاه به معلم بعنوان کارمند اداری، به نگاه به معلم بعنوان شخصیتی علمی و تربیتی (سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، ۱۳۹۶).

دال مرکزی تربیت معلم در این سند تربیت معلم بعنوان «الگوی نظری و عملی مطابق نظام معیار اسلامی» است. نمودار زیر را می‌توان برای این گفتمان در نظر گرفت:



نمودار ۶- چارچوب مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان اعتدال

این دوره در مقوله تربیت معلم با چالش‌هایی روبه‌رو بود. دولت روحانی وارث طرح تحول بنیادین و نیز تأسیس دانشگاه فرهنگیان بود؛ طرح‌های گسترده‌ای که بدون فراهم کردن زیرساخت‌های کافی باید اجرا می‌شد و حداقل بطور موقت موجب اختلال و ناهماهنگی در توزیع نیروی انسانی در آموزش و پرورش شد. اضافه شدن یک پایه به مقطع ابتدایی و کم شدن یک پایه از مقطع متوسطه موجب کمبود معلم در ابتدایی و مازاد معلم در متوسطه شد؛ در نتیجه به ناچار معلمان متوسطه به مقطع ابتدایی منتقل شدند، اغلب این معلمان آموزش‌های لازم برای تدریس در مقطع ابتدایی را ندیده بودند و از تغییر مقطع خود ناراضی بودند. همچنین با این که به نظر می‌رسید با گسترش و توسعه دانشگاه فرهنگیان در سراسر

کشور، تعداد پذیرفته شدگان آن افزایش یابد، اما آمار ارائه شده دانشگاه فرهنگیان با کاهش روبه‌رو شد.

جدول ۱- روند پذیرش دانشجو معلمان طی سال‌های ۹۶-۱۳۹۲ (آمار دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۶)

سال	۱۳۹۲	۱۳۹۳	۱۳۹۴	۱۳۹۵	۱۳۹۶
تعداد پذیرفته شدگان	۱۶۹۶۰	۹۵۵۷	۳۸۵۴	۷۴۷۵	۹۴۷۴

از طرف دیگر، موضوعاتی از قبیل افشا شدن تخلفات مالی در صندوق ذخیره فرهنگیان و مسئله حقوق‌های نجومی در سایر دستگاه‌های دولتی، وعده‌های اجرا نشده در خصوص رتبه‌بندی معلمان، همگی موجب نارضایتی‌هایی در معلمان شده است.

نتیجه‌گیری

گفتمان‌ها صرفاً منعکس‌کننده فرایندهایی نیستند که در بخشی از جامعه در حال رخ دادن هستند؛ بلکه گفتمان‌ها در درون خود عناصر و رفتارهایی از تمام بخش‌های جامعه دارند. این امر ما را متوجه فرایندهایی می‌سازد که طی آن گفتمان‌ها ساخته می‌شوند. گفتمان‌های حاکمیتی که بعد از انقلاب اسلامی مفصل‌بندی شدند، نظام‌های معنایی را برای تربیت معلم تعریف نمودند که جایگاه اقتصادی، سیاسی و اجتماعی معلمان را در ساختارهای قدرت، مکان‌یابی نمود. این نظام‌های معنایی مقاصدی را برای تربیت معلم ترسیم می‌کنند که هم راستا با اهدافی است که گفتمان برای آن مرز ضدیتی تعریف کرده و خودی و دیگری را در آن مشخص نموده است. فرآیند این سازوکارها در این پژوهش با کلیتی بعنوان تربیت معلم مورد بررسی قرار گرفت. در پاسخ به سؤال اول پژوهش، نشانه‌های اصلی که در گفتمان‌های سیاسی بعد از انقلاب برای تربیت معلم مفصل‌بندی شد به ترتیب زمانی عبارت بودند از: تربیت معلم انقلابی، تربیت معلم به‌عنوان کارگزار دولتی، توسعه سیاسی معلم، تحول بنیادین در تربیت معلم، تربیت معلم بعنوان الگوی نظری و عملی مطابق نظام معیار اسلامی.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش باید اشاره کرد، موضوع پیوستگی دین و سیاست در گفتمان‌های بعد از انقلاب بیش از هر عنصر دیگری در تربیت معلم نمود و بروز داشته که موجب تأثیر باورهای متافیزیکی و فهم مذهبی در هویت معلم در اسناد و متون سیاست‌گذاری تربیت معلم شده است. البته شرایط تاریخی و اجتماعی جامعه در شکل‌گیری هویت و ساختار تربیت معلم تأثیر قطعی داشته است. چنانچه در گفتمان انقلاب اسلامی، مطابق آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اصلاحات اساسی در ساختار و اهداف

تربیت معلم صورت گرفت. گفتمان انقلاب اسلامی و رهبری ولی فقیه تأثیر مستمری بر خط‌مشی‌های سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش در طول چهار دهه پس از انقلاب داشته است. در گفتمان سازندگی با تغییر اولویت‌های کشور و تمرکز بر ترمیم اقتصادی، استقرار ساختار بروکراتیک در نهادهای دولتی و توسعه پوشش آموزشی، تربیت معلم نیز دچار تغییراتی شد. گفتمان اصلاحات با تمرکز بر توسعه سیاسی معلمان به دنبال بسط ایده‌های اصلاحات در حوزه‌های عمومی و آموزشی بود. در گفتمان اصول‌گرای عدالت‌محور هم راستا با تحول بنیادین در نظام آموزش رسمی و عمومی کشور، تربیت معلم نیز بعنوان زیرنظامی از این تحول بنیادین در نظر گرفته شد و پس از آن سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی در آموزش و پرورش تصویب شد. در چهار دهه بعد از انقلاب، گفتمان‌های حاکمیتی سعی داشته‌اند تمامیتی آشکار و پنهان بر تربیت معلم داشته باشند و از معلم بعنوان نیرویی فعال در جهت اهداف و آرمان‌های خود بهره‌برند. نشانه‌های گفتمان فراگیر انقلاب اسلامی بیشترین ظهور را در فرآیند تربیت معلم داشته است و نیز سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش و سند زیرنظام تربیت معلم، مهم‌ترین اسناد در این زمینه هستند که سعی شده است در آنها نگاه بلندمدت و راهبردی و آینده‌نگر در تربیت معلم اتخاذ شود. در اسناد پیش از این به تربیت معلم نه یک نگاه راهبردی و بلندمدت که بیشتر نگاهی اقتضایی و واکنشی بوده است.

با این حال، مسئله مهمی که عملاً در این گفتمان‌ها نادیده گرفته شده است، مطالبات اقتصادی و اوضاع معیشتی معلمان است. تنها در گفتمان اول بعد از انقلاب بود که به دلیل استقرار فضای آرمان‌گرا و ارزش‌گرا که با عدم تبعیض اقتصادی و توزیع سختی معیشتی برای همه اقشار همراه بود و موجب تشکیل هویتی جمعی در اقشار مختلف شده بود، مسئله مطالبات اقتصادی معلمان کم‌رنگ‌تر بود؛ اما در گفتمان‌های بعدی این مطالبات اقتصادی بود که برای معلمان اولویت بالاتری برای ورود به چارچوب‌های گفتمان‌های سیاسی بود. این وضعیت ممکن است موجب رنگ باختن اهداف و نشانه‌های اصلی گفتمان‌ها و قرار گرفتن آنها ذیل مطالبات اقتصادی شود که نتیجه آن، نارضایتی شغلی، تنزل شأن اجتماعی و عدم تأثیرگذاری معلمان در مناسبات فرهنگی می‌شود و این موضوع مغایر با اهداف اسناد مهمی چون سند تحول بنیادین است.

منابع

- آبراهامیان، پرواند (۱۳۸۸). *تاریخ ایران مدرن*. (محمد ابراهیم فتاحی، مترجم). تهران: نی.
- آقازاده، احمد (۱۳۸۴). نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱، ۱۴۴-۱۲۳.
- آهنگر، عباسعلی؛ سلطانی، علی اصغر، خوشخونزاد، علی (۱۳۹۳). تحلیل گفتمانی انشقاق جریان اصول‌گرا به خرده گفتمان‌های جبهه پایداری و جبهه‌ی متحد اصول‌گرایی در انتخابات ۱۳۹۰، *فصلنامه پژوهش‌های زبان‌شناسی*، ۱، ۱۶-۱.
- بشیریه، حسین (۱۳۸۷). دیباچه‌ای بر جامعه شناسی سیاسی ایران دوره جمهوری اسلامی. تهران: نگاه معاصر.
- بهلولی، مهدی (۱۳۹۵). نیم نگاهی به آموزش‌وپرورش در ۳ سال گذشته. *روزنامه ایران*، ۱۱، ۶۲۳۵.
- پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش‌وپرورش (۱۳۸۲). سند و منشور اصلاح نظام آموزشی ایران (پیش نویس دوم).
- تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۰). گفتمان انقلاب اسلامی. *فصلنامه انقلاب اسلامی*، پیش‌شماره ۱، ۱۷۴-۱۴۵.
- حبیب‌پور گنتابی (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران با لنز حکومت‌مندی. *فصلنامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی*، ۲۱، ۲۸۴-۲۲۳.
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۷۰). بیانات در دیدار معلمان نمونه در تاریخ ۱۳۷۰/۲/۱۲. دفتر حفظ نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای. <http://farsi.khamenei.ir>.
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۷۸). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان، ۱۳۷۸/۲/۱۵. دفتر حفظ نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای. <http://farsi.khamenei.ir>.
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۸۶). بیانات در گردهمایی روسای مناطق آموزش‌وپرورش در تاریخ ۱۳۸۶/۵/۳. دفتر حفظ نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای. <http://farsi.khamenei.ir>.
- خمینی، سید روح الله (۱۳۵۷). *صحیفه امام (ج. ۶)*. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام.
- خمینی، سید روح الله (۱۳۵۹). *صحیفه امام (ج. ۱۳)*. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام.
- خمینی، سید روح الله (۱۳۶۰). *صحیفه امام (ج. ۱۵)*. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام.
- دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۶). *روایتی از کیفیت دانشگاه فرهنگیان بر مدار تدبیر و امید*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش‌وپرورش (۱۳۹۱). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش‌وپرورش (مصوبات کلی و عمومی).
- دبیرخانه شورای عالی آموزش‌وپرورش (۱۳۹۶). سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی.

- ربانی خوراسگانی، علی؛ میرزایی، محمد (۱۳۹۳). تحلیل تقابلی گفتمانی اصول‌گرایی و اصلاح‌طلبی در دهمین دوره انتخابات ریاست جمهوری. *فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی*، ۶۰، ۴۵-۶۸.
- ساعی، علی؛ قاراخانی، معصومه؛ مؤمنی، فرشاد (۱۳۹۱). دولت و سیاست آموزش در ایران از سال ۱۳۶۰ تا ۱۳۸۸. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۵۶، ۱۱۷-۱۶۸.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۷۳). مطالعه تطبیقی نظام تربیت معلم ایران و ژاپن، *فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۵۳، ۱۸۷-۲۰۶.
- سلطانی، سید علی اصغر (۱۳۸۷). قدرت، گفتمان و زبان؛ سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی، تهران: نی.
- شمشیری، بابک (۱۳۹۶). نقش و جایگاه تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم. *فصلنامه پژوهش در تربیت معلم*، ۲، ۱۰۹-۱۲۴.
- شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (۱۳۶۷). طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی
- شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی (۱۳۷۷). *اصول و ضوابط حاکم بر برنامه‌ریزی تربیت معلم*.
- عزیزخانی، احمد (۱۳۹۶). *پایداری و ناپایداری گفتمان‌های سیاسی در ایران*. قم: پژوهشگاه علوم اسلامی امام صادق (ع).
- علویان، مرتضی؛ دوست‌محمدی، حسین (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی دو نظریه‌ی ولایت فقیه و دموکراسی متعهد در شکل‌گیری گفتمان انقلاب اسلامی. *دوفصلنامه علوم اجتماعی*، ۲۸، ۱۳۵-۱۰۷.
- فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹). *تحلیل انتقادی گفتمان*، (گروه مترجمان). تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.
- قجری، حسینعلی (۱۳۹۶). *منازعات گفتمانی در انقلاب اسلامی*، تهران: جامعه‌شناسان.
- لاکلاو، ارنستو؛ موف، شانتال (۱۳۹۳). *هژمونی و استراتژی سوسیالیستی*، (محمد رضایی، مترجم)، تهران: ثالث.
- مال‌جو، محمد (۱۳۸۵). مطالبات اقتصادی طبقه‌ی متوسط در ایران نمونه پژوهی گروه شغلی معلمان، *فصلنامه گفتگو*، ۴۶، ۲۱-۵۸.
- مجلس شورای اسلامی (۱۳۶۸). *قانون برنامه اول توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی جمهوری اسلامی ایران مصوب ۱۱/۱۱/۱۳۶۸*.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۷). *نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن*، (محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح، مترجمان)، تهران: سینا.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۷). *نظام تربیت معلم در جمهوری فدرال آلمان و مقایسه آن با جمهوری اسلامی ایران*، *فصلنامه مدرس*، ۷، ۱۶۹-۱۵۸.

- Haddad, W, H & Demsky, T (1995). *Education Policy-Planning Process: an applied framework*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Howarth, D & Stavrakakis, Y (2000). *Discourse Theory and Political Analysis*. Manchester: Manchester University.
- Kress, G (2011). *Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach*. In Ragers, R, an Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. London: Routledge.
- Laclau, E & Mouffe, C (2001). *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso, Second Edition.
- Maguire, M & Ball, S (1994). *Discourse of Educational Reform in the United Kingdom and USA and the work of Teacher*. *British journal of in-service education*, 20(1), 5-16.
- Sajjadi, S, M (2015). *Development discourses on the educational system of Iran: A critical analysis of their effects*. *Policy Futures in Education*, 13(7), 819-834.

