

کهندل، مرضیه؛ کرمی، مرتضی؛ آهنچیان، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۷). بازنمایی مناقشات ناظر بر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم از منظر مناسبات قدرت. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۲)، ۱۲۲-۱۰۳. DOI: 10.22067/fedu.v8i2.72713



بازنمایی مناقشات ناظر بر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم از منظر مناسبات قدرت^۱

مرضیه کهندل^۲، مرتضی کرمی^۳، محمدرضا آهنچیان^۴، محمود مهرمحمدی^۵
تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۲۴ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۱/۱۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بازنمایی مناقشات ناظر بر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم از منظر مناسبات قدرت می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، از روش پژوهش اسنادی-تحلیلی بهره گرفته شد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که چهار مناقشه عمده حرفه و پیشه، ساختار و عاملیت، مناقشه حرفه‌ای گری و حرفه‌ای گرایی، و بوروکراسی و دموکراسی که در بستر مناسبات قدرت توانسته‌اند رشد و نمو بیشتری پیدا کنند، محل‌های تأمل مهم‌تری در ارتباط با دو گفتمان توسعه حرفه‌ای معلم و هویت حرفه‌ای معلم می‌باشند. نظر به اینکه که موضوع هر دو گفتمان، معلم است و بسته به نظام‌های آموزشی مختلف و توسعه مدنی جوامع در برخی مختصات از جمله مفروضه‌ها و انگاره‌ها نسبت به معلم تفاوت‌هایی وجود دارد، در این نوشتار سعی شد ضمن شرح و بسط مناقشه‌های میان هر دو گفتمان که اموری بافت محور و وابسته به مناسبات قدرت هستند، با ارائه تصویر متفاوتی از توزیع قدرت به ترویج و توسعه ادراکات جدید و بسترسازی گفتمان‌های تازه در نظام آموزش و پرورش ایران پرداخته شود.

واژه‌های کلیدی: معلم، گفتمان، توسعه حرفه‌ای، هویت حرفه‌ای، مناسبات قدرت

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.

۲. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد، marzieh.kohandel@stu.um.ac.ir

۳. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد، m.karami@um.ac.ir

۴. استاد گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی دانشگاه فردوسی مشهد

۵. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

به‌طور کلی در نظام‌های تعلیم و تربیت، همزمان با اصلاحات و تغییرات برنامه‌درسی به کیفیت یادگیری معلمان برای حفظ کیفیت اجرای تغییر توجه ویژه‌ای می‌شود (Cobb, 2000)، زیرا یادگیری معلم یک عامل مهم در بهره‌وری برنامه‌های تغییر در سازمان به شمار می‌رود (Smyli, 1997). به دنبال آن گفتمان‌هایی با موضوعیت معلمان شکل می‌گیرد که بر حرفه‌ای شدن معلم و زندگی حرفه‌ای او تمرکز می‌نماید. یکی از این نوع گفتمان‌ها، حرفه‌ای شدن معلمان با رویکرد مدیریتی است که بر تأسیس و توسعه راهبردهای حرفه‌ای شدن از طریق طراحی و اجرای برنامه‌های توانمندسازی تأکید می‌ورزد و با عنوان گفتمان توسعه حرفه‌ای معلم از آن یاد می‌شود و گفتمان دیگر که طی چند دهه اخیر در پیوند و یا در امتداد آن مطرح شده است، گفتمان هویت حرفه‌ای معلم می‌باشد که نگاه شخصی شده‌تری به حرفه‌ای شدن معلمان دارد.

در کشور ما نیز به ویژه هنگام انتشار تغییرات خرد و کلان آموزشی مانند ارائه محتوای جدید درسی، تغییر برخی فرایندهای اجرایی از جمله عزیمت ارزشیابی از شیوه کمی به کیفی - توصیفی و یا در مواقع نقد برون‌دادهای آموزش و پرورش و انتقاد از عدم دستیابی به اهداف برنامه‌های کلان نظام آموزشی، گفتگوها پیرامون حرفه‌ای شدن معلم با شدت و حرارت بیشتری انجام می‌شود. در این میان مسئولان و متولیان تعلیم و تربیت اغلب نوعی از گفتمان توسعه حرفه‌ای معلمان را دامن زده و آن را به اجتماعات معلمان تسری می‌دهند که در آن محور گفتگو این است که یک معلم حرفه‌ای چه کسی باید باشد؟ و چگونه می‌توان معلمان را به سمت حرفه‌ای شدن هدایت کرد. از سوی دیگر، نوعی گفتمان موازی که به شکل مداوم و پیوسته در ضمیر معلمان جریان دارد و از آن با عنوان گفتمان هویت حرفه‌ای معلم یاد می‌شود، به فعالیت و اداری می‌شود تا در منازعه میان این که من به عنوان یک معلم چه هستم؟ یا به چه کسی می‌خواهم تبدیل شوم؟ (Kelchtermans & Hamilton, 2004) نسبت به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای تفویض شده واکنش نشان دهد. بدین ترتیب تعامل و تعارض‌های متعددی میان اقدامات توسعه حرفه‌ای برنامه‌ریزی شده توسط سازمان، که به منظور تأمین انتظارات قدرت حاکم صورت می‌گیرد، با هویت‌های حرفه‌ای معلمان که منجر به رد یا پذیرش توصیه‌های حرفه‌ای توسط آنان می‌شود، رخ می‌نماید که در گفتمان‌ها منعکس می‌شود.

از آنجا که گفتمان‌ها به موضوع‌ها، هویت یا موقعیت موضوعی می‌دهند و آنها را تأسیس، تثبیت و طبیعی می‌کنند (Townshend, 2003) و افراد با استفاده از آن کنش‌های خود را حول موضوع‌های مختلف تنظیم می‌نمایند، لذا گفتمان را می‌توان به عنوان مجموعه‌ای از افکار فرهنگی و اجتماعی تولید شده دانست که قادرند ارتباط قدرت با سایر مسائل را توضیح دهند (Sardar & Van Loon, 1998). در این میان، با توجه

به اینکه قدرت دربرگیرنده نوع خاصی از روابط انسانی است که در اشکال مختلف تعامل از جمله اطاعت و انقیاد، مقاومت و یا اعمال سلطه بروز می‌نماید (Lasswell & Kaplan, 1968 Cited in Ashraf Nazari, 2007)، مطالعه آن می‌تواند به درک بهتر ساختارهای اجتماعی کمک نموده و کنش‌ها و واکنش‌های پیچیده میدان تربیت را که منبعث از روابط انسانی است تفسیر کند. در واقع، به سبب اینکه ارتباط بسیار نزدیکی میان گفت‌مان و قدرت وجود دارد و به زعم فوکو، اندیشمند فرانسوی، قدرت به طور ضمنی از طریق شیوه‌هایی که در گفت‌مان شکل می‌گیرد اعمال می‌شود (Foucault, 1990)، می‌توان اذعان نمود که گفت‌مان‌های هویت حرفه‌ای و توسعه حرفه‌ای معلم ناگزیر در تعامل با مناسبات قدرت و انواع مقاومت قرار گرفته‌اند؛ چراکه قدرت در شیوه‌های گفت‌مان و عمل توزیع شده است و هویت از طریق اشکال مقاومت در برابر قدرت قابل درک می‌باشد (Foucault, 1990).

به نظر می‌رسد تبیین مناسبات قدرت در گفت‌مان‌های تعلیم و تربیت اقدامی ارزشمند به شمار می‌آید. آنچه می‌تواند فاصله میان گفت‌مان‌های نوین معاصر در خصوص توسعه حرفه‌ای معلم، هویت حرفه‌ای و بستر برنامه درسی برای عرضه اندام هر یک از این دو را با وضعیت موجود نظام تعلیم و تربیت ایران به نمایش بگذارد تا از این رهگذر فرایندهای تغییر را نیز تفسیر نماید، بازنمایی یک سری مناقشات اساسی میان دو پارادایم مدرن و پسامدرن در ارتباط با این مؤلفه‌ها می‌باشد. لذا در این نوشتار به مناسبات قدرت به عنوان محلی برای برهم کنش دو گفت‌مان توسعه حرفه‌ای معلم و هویت حرفه‌ای او به طور ویژه پرداخته شده است و با مراجعه به مؤلفه‌هایی مانند فناوری‌های انضباطی، کنترل و مراقبت در آرای میشل فوکو سعی شد تا ضمن تبیین مناقشات ناظر بر دو گفت‌مان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای، کانون‌های پیوند میان این دو گفت‌مان نیز شناسایی گردد. لازم به توضیح است که در این پژوهش به روش تحلیلی - اسنادی از مطالعه متون و مقالات متعدد در ارتباط با توسعه حرفه‌ای و نیز هویت حرفه‌ای معلم، مناقشات استخراج شد و با دیدگاهی تأویلی ارتباط آنها با مناسبات قدرت مورد نقد و بررسی قرار گرفت.

مروری بر ادبیات و تعاملات دو گفت‌مان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای

خاستگاه اولیه اصطلاح توسعه حرفه‌ای را می‌بایست در علوم مدیریت سازمان و توسعه منابع انسانی جستجو کرد. جایی که سازمان‌های رسمی تلاش می‌کردند تا با تعیین نقش‌ها و پست‌ها و تعیین روابط بین آنها، قابلیت پیش‌بینی رفتارهای افراد را از طریق استانداردسازی آن رفتارها افزایش داده و بدین طریق انتظارات خود را از هدف‌ها و افراد شفاف و مشخص سازند (Gholipoor, 2001). لذا در این گفت‌مان که سوابق آن به اواخر دهه ۱۹۶۰ میلادی بازمی‌گردد، توسعه حرفه‌ای معلمان بر نوعی رویکرد مدیریتی استوار

می‌باشد که بر تأسیس و ترویج آموزش‌های سازمان‌یافته با عنوان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم تأکید نموده و بر پایه آن یادگیری نیز بر دستیابی به سنت‌ها، دیدگاه‌ها و راهبردهای مورد انتظار سازمان تمرکز می‌یابد. از این منظر توسعه حرفه‌ای روشی برای یادگیری‌های شغلی در طول زمان قلمداد می‌شود که اغلب بر مهارت‌های کلامی و دست‌ورزی‌های ضروری برای انجام امور شغلی تکیه داشته و به همسان‌سازی مهارت‌های عمومی از طریق آموزش اشاره می‌کند (Van Driel, 2006; Seezink & Poel, 2011).

نگاهی به سوابق گفت‌وگوهای توسعه حرفه‌ای نشان می‌دهد که بخش مغفول این گفت‌وگوها، توجه به ابعاد حرفه‌ای شخصی شده‌ای بوده است که به موازات هویت سازمانی فرد می‌بایست در معرض رشد و توسعه قرار گیرد. مختصات این گفت‌وگوها حاکی است با وجود تدوین گسترده برنامه‌های توسعه حرفه‌ای با رویکردهای مدیریتی برای معلمان، همه چیز به شکل نظام‌دار و خطی آن‌چنان‌که مورد انتظار بود پیش نرفته و ناهنجاری‌های متعددی میان نظریه و پیامد عمل در گفت‌وگوهای توسعه حرفه‌ای معلم رخ نمود. در برهه‌ای، منتقدان به این باور رسیدند دیدگاه سنتی گفت‌وگوهای توسعه حرفه‌ای که فقط از اصطلاح‌هایی مانند توانایی، دانش و نگرش برای تبیین‌های خود استفاده می‌نماید، می‌بایست در یک گفت‌وگو جدید بر روی مفاهیمی مانند تصور از خود، ارزش، ویژگی‌ها و اختیارات انگیزشی، و نیز مفاهیمی که تفاوت بین هنجار و عملکرد در محل کار را به نمایش می‌گذارد، بیشتر تمرکز کند (McClelland, 1973). بدین ترتیب در چند دهه اخیر در کنار گفت‌وگوهای توسعه حرفه‌ای، مباحث مربوط به هویت حرفه‌ای معلم شروع به گسترش نموده است و در آن بیشتر بر نقش احساسات، شور و شوق، تعهد و شجاعت در تدریس تأکید می‌شود. این جنبش را می‌توان فراتر از آن سنتی دانست که تنها به کسب ویژگی‌هایی مانند دانش معلمی، صلاحیت معلمی، و یا باورهای که مبنای کار معلمی است، می‌پردازد (Akkerman & Meijer, 2011). از این رو، گفت‌وگوهای حرفه‌ای، که با عبارت «احساس خود به عنوان دارنده دانش و باور، موقعیت شغلی، علاقه‌مندی‌ها و جهت‌گیری‌ها نسبت به کار و تغییر» (Dark et al, 2001 Cited in Akkerman & Meijer, 2011) تعریف می‌شود، بر این دیدگاه مبتنی است هویت حرفه‌ای افراد زمانی شروع به توسعه می‌نماید که هر فردی از روی علاقه به یک فعالیت خاص، یا در یک حوزه خاص، به سمت تخصصی شدن و مهارت‌آموزی حرکت کند و در این میان، اجرای چنین فرایندهایی به قابلیت اراده و آرزوهای حرفه‌ای شخصی او وابسته است (Popescu et al, 2014) به نحوی که افراد برای کسب بیشتر دانش شخصی، خود به دنبال همه اشکال احتمالی تسلط و تخصص بوده و اگر می‌خواهند چیزی یاد بگیرند برای این است که هماهنگ‌تر زندگی کنند. پیش‌نیاز تغییر برای چنین وضعیتی، گرفتن مسئولیت آن و اجتناب از نفوذ بیش‌ازحد قدرت‌های بیرونی، برای حفظ یکپارچگی خود

است (Mezirow, 1995:17-37).

این جنبه از مراقبت شخصی برای استقلال رأی و ایده در گفتمان هویت حرفه‌ای سبب شد تا مواجهه میان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و تأملات ناشی از هویت حرفه‌ای فرد، همواره به تعاملات مثبت و سازگاران میان این دو منجر نشود. به نحوی که معلمان با تأمل در عمل حرفه‌ای خود که در واقع نوعی مطالعه و بررسی فرد از خودش و تعهد به ایده‌هایی است که به نظر او درست می‌رسید، ممکن است به نقد فردیت نیاز داشته باشند یا اینکه پس از نقد خود، با انتخاب‌های جدید و ناآشنایی مواجه شوند که صرفاً بر اساس انتظارات فرهنگ موجود نیست (Clancy & Dollinger, 2000). شون در کتاب «کارگزار فکور» خاطر نشان می‌سازد، کارگزاران (معلمان) همواره درگیر تعارض‌های مربوط به ارزش‌ها، هدف‌ها، مقاصد و منافع هستند (Schon, 1983:17). در این باره، شون توضیح می‌دهد هنگامی که یک معلم در و بر عمل خود تفکر می‌کند، مقاصد احتمالی تأمل او متفاوت می‌باشد و می‌تواند به انواع پدیده‌های پیش از اقدام و همچنین نظام‌های شناخت در عملی بیندیشد که این اقدام برای او به ارمغان می‌آورد (Schon, 1983:62). لذا چنین تأملاتی که از چگونگی انجام عمل و پیامدهای آن تا تفکر در چستی و چرایی عمل توسعه پیدا می‌کند، می‌تواند برخی از مبانی دانش توصیه شده در فرایند توسعه حرفه‌ای را زیر سؤال ببرد و انواعی از مقاومت را نسبت به برنامه‌های حرفه‌آموزی توسعه حرفه‌ای و تجویزهای ناشی از آن موجب شود.

در تأیید شأنیت و اهمیت توجه به این بعد از استقلال‌طلبی هویت که در فرایند حرفه‌ای شدن معلم می‌بایست مورد توجه قرار گیرد، مراجعه به تغییرات پارادایمیک حوزه برنامه درسی می‌تواند جهت‌دهنده باشد. به طور نمونه، پیشگامان نومفهوم‌گرایی در برنامه درسی معتقدند: «سؤال‌های اساسی برنامه درسی، دیگر سؤال‌های تایلر نیست، بلکه سؤال‌هایی از این قبیل است که چرا من با فرد الف احساس همانندی و همفکری می‌کنم ولی با فرد ب خیر؟ چرا من کتاب الف را مطالعه می‌کنم ولی کتاب ب را خیر؟ اصلاً چرا چنین کتابی را مطالعه می‌کنم؟ چرا زیست‌شناسی یا بوم‌شناسی را مطالعه نمی‌کنم؟ چرا برخی افراد به سمت مطالعه ادبیات، برخی به مطالعه فیزیک و برخی به مطالعه حقوق کشیده می‌شوند؟ آیا عبارت‌هایی مانند ساختارهای ذهنی، کاربردی و مفیدند؟ چه چیزهایی ساختارها را شکل داده و منابع آنها کدام است؟» (Pinar, 2003). بدین ترتیب معلمان در یک فرایند تفکر آگاهانه برای خود مخزنی از تصاویر، ادراکات و اقدام‌ها درباره برنامه درسی ایجاد می‌کنند که به نوعی در زمره هویت حرفه‌ای شخصی شده آنها به شمار می‌آید و فرایند توسعه حرفه‌ای‌شان را هدایت می‌کند. به عبارت دیگر، آنان از طریق هویت حرفه‌ای خود، موضوع‌های توسعه حرفه‌ای را قضاوت نموده و نسبت به آن واکنش نشان می‌دهند.

اگرچه در گفتمان علمی و به ویژه در تحقیقات آموزشی اخیر، مفهوم توسعه حرفه‌ای در ارتباط با مفهوم تأمل^۱ قرار می‌گیرد (Stenberg, 2010) که با اقدامات آگاهانه بر روی هویت حرفه‌ای می‌تواند به عمق و پیشرفت مهارت‌های حرفه‌ای فرد جهت بدهد و با ترکیب متوازن هر دو، زمینه ایجاد پدیده‌ای به نام «توسعه هویت حرفه‌ای» را فراهم سازد که شکل آرمانی شده‌ای از تلاقی ابعاد تحول خواهانه هر یک از این دو گفتمان را شامل می‌شود اما، همچنانکه صاحب‌نظرانی مانند کندی^۲ (۲۰۰۵) نیز اذعان می‌دارند، وضعیت موضوع‌های مرتبط با قدرت کنترل مرکزی در خصوص استقلال فردی و استقلال حرفه‌ای معلم، جزو موانعی است که به هنگام استقرار گفتمان‌های جدید می‌بایست مورد توجه جدی قرار گیرد. به بیان دیگر، با وجود توسعه نظری این مفاهیم، در مقام عمل تنش‌های دیالکتیک^۳ میان قواعدی که منجر به استمرار وضعیت منتهی به شکل منسوخ شده گفتمان توسعه حرفه‌ای می‌شود با ظهور اشکالی از گفتمان هویت حرفه‌ای، که نسبت به برنامه‌های جاری توسعه حرفه‌ای در کشور مواضع انتقادی و اعتراض جویانه دارند، به ویژه طی چند سال اخیر، رو به گسترش نهاده و نوعی دل‌زدگی و بی‌رغبتی نسبت به رشد حرفه‌ای را در معلمان ایجاد کرده است که بستر مناقشات جداکننده هر یک از این دو گفتمان را بیش از پیش مهیا می‌سازد.

بنیان نظری مباحث با تأکید بر مناسبات قدرت

قدرت به عنوان یک مفهوم محوری همواره در تاریخ علوم انسانی مورد توجه بوده است. در این پژوهش، مفهوم قدرت مورد نظر فوکو به منظور بررسی چگونگی رابطه اجتماعی بین توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای مورد استفاده قرار گرفت. میشل فوکو^۴ (۱۹۲۶؛ ۱۹۸۴) به عنوان یک فیلسوف، مورخ و جامعه‌شناس، گفتمان قدرت و دانش و همچنین کنترل اجتماعی را در یک بافت اروپایی شکل داد. او مفاهیمی مانند حکومت‌داری^۵، بحث‌های قدرت دانش^۶ و یا ایده مؤسسات انضباطی^۷ را در گفتمان خود توسعه داد. برای فوکو اصل توسعه و یکپارچگی در جامعه قدرت است و بر این اساس او نتیجه می‌گیرد که قدرت باید بنیاد سیستم نظری دانش باشد، چنانکه قدرت و دانش با یکدیگر، اصول اساسی اراده^۸ را تشکیل می‌دهند (Fink-Eitel, 1992).

فوکو در کتاب خود با عنوان «انضباط و مجازات: تولد زندان»^۹ سه نوع قدرت را در اجتماعات مدرن

1. Reflection
2. Kennedy
3. Dialectical Tension
4. Michel Foucault
5. Governmentality
6. Power-Knowledge
7. Disciplinary Institutions
8. Will
9. Discipline and Punish : the Birth of the Prison

شناسایی کرد: نوع اول قدرت که از طریق تخریب فیزیکی یا در بند کشیدن انسان‌ها ظاهر می‌شود، نشان‌دهنده قوی‌ترین شکل قدرت در کتاب فوکو است. نوع دوم قدرت در یکپارچه‌سازی هنجاری آن افرادی است که محدود شده‌اند. ایده پشت چنین قدرتی این است که می‌توان ادغام شدن کسانی که قبل از آن باید تحت انضباط باشند را کنترل کرد و این افراد را می‌توان از طریق آموزش و درمان تغییر داد. سومین نوع قدرت، نمایانگر آن چیزی است که فوکو آن را انضباط مولد^۱ می‌نامد. او این شکل قدرت را به عنوان ترکیبی از دو نوع اول و دوم قدرت می‌بیند. سپس فنون انضباطی با هدف عادی‌سازی^۲ را که مورد استفاده قرار می‌گیرند، معرفی می‌کند. به زعم فوکو چیزی که به عنوان «غیرطبیعی»^۳ شناخته می‌شود، مجبور به عقب‌نشینی از عرف جامعه خواهد شد. علاوه بر این، فوکو نوع چهارمی از قدرت را رونمایی می‌کند که شکلی متفاوت از سه نوع دیگر دارد و آن را به جوامع پسا مدرن منسوب می‌دارد (Payne, 2006). فوکو در کتاب «تاریخ جنسیت»^۴ خود از این شکل قدرت به عنوان یک نیروی سیال نام می‌برد. به زعم او، قدرت در همه جا موجود است به نحوی که در همه اقدامات افراد ظاهر می‌شود و در واقع دانشی را انتقال می‌دهد که خاص زمینه‌ای است که در آن ظهور می‌کند، ضمن اینکه در ارتباط با هر یک از بازیگران محدودیت‌های موجود را نیز آشکار می‌سازد (Zamiran, 2015). در نظام‌های امروزی که بخشی از مسئولیت‌ها به گروه‌های مردمی واگذار شده و حکومت قدرت را در شبکه‌های اجتماعی توزیع نموده است، دیدگاه فوکو مبنی بر اینکه قدرت امری سیال و در همه جا ساری و جاری است، بیشتر مورد تأیید قرار می‌گیرد.

فوکو در فرایند ترسیم موقعیت جوامع بین وضعیت مدرن و پسا مدرن، از دو گانه‌هایی در گفتمان و روابط انسانی نام می‌برد که در هر یک از آن‌ها مناسبات قدرت به شکل منحصربه‌فرد خود ظاهر می‌شود و با طرح مناقشات میان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم می‌تواند پیوندی مفهومی برقرار سازد. دو گانه فضیلت و آزادی یا به زبان فوکو مسئله مراقبت که مسئله‌ای بنیادین در جوامع معاصر به شمار می‌رود، یکی از مهم‌ترین این دو گانه‌هاست. در این ارتباط او مدرنیته را جامعه مبتنی بر مراقبت از دیگران [توسط نهادهای حاکم و مراقبت شدن توده‌ها توسط دیگران] توصیف می‌کند. به زعم فوکو، در مدرنیته با ظهور علوم انسانی و به شکل خاص روانشناسی، اجتماع شهروندان تحت مراقبت دائمی قرار می‌گیرد و همگان موظف می‌شوند که از هنجارهای همگانی و مطلق پیروی کنند. از دید فوکو جوامع مبتنی بر مراقبت شدن توسط دیگران به شکل‌گیری روابط نامتقارن و یک‌سویه منتهی می‌شوند، چنانکه در مدرنیته جمعی از کارشناسان و متخصصان

-
1. Productive Discipline
 2. Normalization
 3. Abnormal
 4. The History of Sexuality

و نخبگان اجتماعی سبک زندگی شهروندان را تعیین می‌کنند. این در حالی است که در پست‌مدرنیته، «خودسازمان‌دهی» یک مفهوم کلیدی به شمار می‌آید؛ چراکه در آن تعدد تغییرات و عدم قطعیت، غیرقابل پیش‌بینی بودن و بی‌ثباتی غالب است و نیاز فزاینده‌ای به خودسازمان‌دهی احساس می‌شود (Daniali, 2014). در واقع این اصطلاح که برای توصیف استقلال افراد استفاده می‌شود آن را از مفاهیمی با معنای «حرکت به پایان از پیش تعیین شده»^۱ و «سازگاری محافظه‌کارانه با محیط»^۲ مجزا می‌سازد (Doll, 2004). لذا می‌توان گفت که فوکو با معرفی شکل چهارم قدرت، زمینه‌های حرکت به سمت جامعه‌ای ایده آل که جامعه مراقبت از خود است نه جامعه مراقبت شدن توسط دیگران را فراهم می‌سازد.

اگر دیدگاه‌های فوکو در موضوع قدرت را به مثابه مبانی نظری ببینیم در پاسخگویی به این پرسش که به هنگام مواجهه با دو مفهوم توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای در بافتی با مختصات آموزش و پرورش ایران با چه مناقشاتی از منظر مناسبات قدرت برخورد خواهیم کرد؟ می‌توان دو گانه‌هایی را شناسایی نمود که منبعث از نگاه به روابط قدرت موجود در هر یک از جوامع مدرن و پسا مدرن ذیل دو گفتمان مطرح شده می‌باشد. علاوه بر استنباط چنین دو گانه‌هایی که در این پژوهش، با برشماری مهم‌ترین مناقشات ممکن میان دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم، بدان اشاره می‌شود سعی شده است تا به ابعاد از گفتمان‌های رشد نیافته‌تر و کمتر مناقشه خیز نیز پرداخته شود که البته با گذر از هویت مدرن برنامه درسی به سوی هویت‌های پست مدرن زمینه بروز آن فراهم می‌شود و با تعریف چهارم فوکو از قدرت (به عنوان امری سیال) مناسبت می‌یابد. بنابراین، در این نوشتار، ضمن توصیف مناقشات میان این دو گفتمان که به روش پژوهش تحلیلی - اسنادی احصا شدند، به این سؤال پاسخ داده می‌شود که نحوه پیشبرد هر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم در فضای آموزش و پرورش ایران چگونه باید باشد.

مناقشات ناظر بر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای از منظر مناسبات قدرت

۱. مناقشه حرفه و پیشه

یکی از مناقشات اساسی در دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم، تلقی از کار معلمان به عنوان پیشه یا حرفه است که می‌تواند رویکرد به حرفه‌ای شدن را تعیین و تبیین نماید. بخشی از گفتمان توسعه حرفه‌ای با موضع پیشه^۳ انگاشتن کار معلمی منطبق است که در آن عمل حرفه‌ای معلم محدود به تدریس می‌شود و تصویری که از تدریس وجود دارد نیز چیزی مشابه سفالگری یا نجاری است که در آن

1. Teleological
2. Teonomic
3. Craft

انجام درست پیچیدگی‌های کار از طریق مهارت‌آموزی مدنظر قرار می‌گیرد. گرچه این مفهوم‌سازی از عمل حرفه‌ای معلم به شناخت چگونگی اجرای فنی^۱، ارزش و اعتبار بیشتری می‌دهد اما برای دانش حرفه‌ای موقعیتی و بازتاب انتقادی آن اهمیت چندانی قائل نیست و از چنین دیدگاهی توسعه‌یافتگی معلم از طریق ادراکات ناشی از تجربه تدریس و اشتراک تجارب میان معلمان در فرایند توسعه حرفه‌ای امر معناداری محسوب نمی‌شود (Vlasova & Vakhidova, 2016). در مقابل، در گفتمان‌های نوین توسعه حرفه‌ای و به ویژه در گفتمان هویت حرفه‌ای، تلقی کردن کار معلم با عنوان حرفه مطرح است. فریدسون در تعریف حرفه می‌نویسد: «من واژه حرفه را برای اشاره به مشاغلی استفاده می‌کنم که کار خود را کنترل نموده و توسط مجموعه‌ای از نهادهای پایدار سازمان‌دهی می‌شوند و در بخش‌هایی از تخصص و خدمات خود ایدئولوژی خاصی دارند.» (Freidson, 1994). برننه نیز بیان می‌دارد: «حرفه‌ها دارای نوعی اتصال انتزاعی دانش نظری به مهارت‌های عملی هستند، به طوری که می‌توان حرفه را واجد یک نوع خاص از دانستن چرایی دانش قلمداد نمود.» (Brante, 2010).

به عبارتی، آن دسته از رویکردهای توسعه حرفه‌ای که بر تخفیف نقش و عمل حرفه‌ای معلم به مهارت‌آموزی در سطح معلم به عنوان یک متخصص موضوعی^۲ می‌پردازند و یا تجویزهای آماده‌ای برای معلم به عنوان متخصص تربیتی^۳ (Beijaard, 1995; 2000) تعریف می‌کنند در واقع، با اتخاذ نگاهی پیشه‌ورانه به معلم یا مفهوم نقش او از اعتباربخشی به دانش عملی شخصی‌شده معلم که در اثر تجربه به دست آمده است، پرہیز می‌کنند. این در حالی است که شناخت معلمان از رویه‌های قانونمند و روش‌های مبتنی بر نظریه (دانش فنی^۴) نیاز به یک رابطه مکمل با آگاهی موقعیتی (دانش عملی^۵) دارد که در گفتمان هویت حرفه‌ای با ابعاد تأمل‌گرایانه بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد (Dunne, 1993).

برای تبیین مناسبات قدرت در میان این دو دیدگاه می‌توان گفت که نگاه‌های پیشه‌ورانه به عمل معلمی، کوشش‌های توانمندسازی معلمان را عموماً در مسیر انطباق آنها با خواست‌ها و درخواست‌های هنجاری نظام حاکم از طریق مهارت‌آموزی هدایت می‌کند. لذا چنین رویه‌های توانمندسازی، بر اساس تعریفی که فوکو از نوع دوم قدرت دارد، می‌تواند منجر به یکپارچه‌سازی هنجاری معلمان شده و آنان را با سهولت بیشتری تحت کنترل و انضباط درآورد. درحالی‌که با حرفه تلقی کردن کار معلمان سهم بیشتری

-
1. Technical Know-How
 2. Subject Matter Expert
 3. Pedagogical Expert
 4. Technical Knowledge
 5. Practical Knowledge

برای تجارب زیسته آنان در فرایند عمل معلمی در نظر گرفته می‌شود. با نظر به دیدگاه فوکو که تجربه را به عنوان یک رابطه درونی بین دانش، انواع هنجارها و ذهنیت در یک فرهنگ خاص و در یک زمان خاص تعریف می‌کند (Foucault, 1990)، می‌توان استنباط نمود که در اطلاق عنوان «حرفه» به عمل معلمی، ضمن معتبر شناختن هویت حرفه‌ای شخصی شده معلمان، زمینه مشارکت بیشتر آنان در مناسبات قدرت فراهم می‌شود و در فرایند توانمندسازی، احساس مسئولیت برای مراقبت از خود را نیز، علاوه بر مراقبت شدن توسط دیگران، در معلمان تقویت می‌نماید.

۲. مناقشه حرفه‌ای گری و حرفه‌ای گرایی

نخستین بار هویل دو جنبه متمایز حرفه‌ای گرایی^۱ و حرفه‌ای گری^۲ را در زندگی حرفه‌ای معلمان مطرح نمود (Hoyle, 1975; Cited in Evans, 2008)، که در این پژوهش از آن به عنوان یک جنبه مناقشه-آمیز میان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای یاد می‌شود. حرفه‌ای گرایی با مفهوم شناسایی و بیان آنچه برای اعضای یک حرفه مورد نیاز تشخیص داده شده و از آنان انتظار می‌رود تعریف می‌شود و حرفه‌ای گری به ظرفیت نهفته افراد برای حرفه‌ای شدن اشاره می‌کند که شامل نگرش‌ها و رفتارهای فرد نسبت به حرفه‌ای که در آن قرار دارد، می‌باشد (Boyt, Lusch & Naylor, 2001). هلسبی در تصریح و تفکیک معانی این دو مفهوم و ارتباط آن با مناسبات قدرت بر این عقیده است که حرفه‌ای گرایی به عنوان یک تحمیل خارجی از اقتدار بالفعل و بالقوه‌ای سخن می‌گوید که مراجع قدرت برای مشخص کردن سطح خدمات مورد انتظار از آن برخوردارند. در مقابل، مفهوم حرفه‌ای گری به صورت اجتماعی ساخته می‌شود و معلمان بازیکنان بالقوه کلیدی در ساخت و ساز آن به شمار می‌آیند که در برابر کنترل خارجی پذیرش یا مقاومت نشان داده و از طریق آن استقلال خود را ادعا یا انکار می‌کنند (Helsby, 1995). در واقع، حرفه‌ای گری معلم که مبتنی بر تمرکز معلمان برای گرفتن مسئولیت‌های بیشتر به منظور تعریف ماهیت و محتوای کارشان است (Hargreaves & Goodson, 1996) به گفتمان هویت حرفه‌ای معلم منسوب می‌شود و رد پای حرفه‌ای-گرایی که به ایدئولوژی، همگنی ارزش‌ها و دیدگاه‌ها اشاره می‌کند (Freidson, 1994) را می‌بایست بیشتر در گفتمان توسعه حرفه‌ای معلم جستجو نمود.

اگرچه به زعم برخی صاحب‌نظران از جمله ایوانز حرفه‌ای گری برای معلمان امری شخصی محسوب می‌شود و مبتنی بر عمل نگرشی، هوشمندانه و معرفت‌شناختی آنان می‌باشد که در بخشی از وجود یک معلم، در رابطه با اعمال مربوط به حرفه او شکل گرفته و عمل حرفه‌ای او را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اما

1. Professionalism
2. Professionality

در عمل معلمان برخی ملاحظات سازمانی نیز قابل مشاهده و شناسایی است که موجب می‌شود هویت حرفه‌ای آنها در میانه حرفه‌ای‌گری و حرفه‌ای‌گرایی در نوسان باشد (Evans, 2008). بر این اساس، حرفه‌ای‌گری و حرفه‌ای‌گرایی را می‌توان دو روی یک سکه دانست. چنانکه آرچر اظهار می‌کند، حرفه‌ای‌گرایی به همان اندازه شانس دارد بر حرفه‌ای‌گری تأثیر بگذارد که حرفه‌ای‌گری از این شانس برخوردار است (Archer, 1995). با وجود این، ایوانز به عنوان یک منتقد و صاحب‌نظر، چنین برداشتی را وابسته به ساختاری می‌داند که حرفه‌ای‌گری و حرفه‌ای‌گرایی در آن تعریف می‌شود، از این رو، این سؤال را مطرح می‌کند که آیا حرفه‌ای‌گرایی‌های جدید به صورت آگاهانه بر افراد حرفه‌ای در آموزش و پرورش اعمال می‌شود یا به عنوان یک نتیجه مستقیم یا غیرمستقیم ناشی از شرایط حاکم، می‌بایست حرفه‌ای‌گرایی را به عنوان توصیه تغییر عمل حرفه‌ای و در نتیجه اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای پذیرفت؟ (Evans, 2008).

در راستای گره‌گشایی از این مسئله، مراجعه به دسته‌بندی ساچس می‌تواند کمک‌کننده باشد. او حرفه‌ای‌گرایی را به دو شکل عمده حرفه‌ای‌گرایی مدیریتی و حرفه‌ای‌گرایی دموکراتیک دسته‌بندی می‌کند و بر این عقیده است که حرفه‌ای‌گرایی دموکراتیک از درون خود حرفه ظاهر می‌شود، در حالی که حرفه‌ای‌گرایی مدیریتی از طریق سیاست‌های برنامه‌ریزان در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان و با تأکید بر مسئولیت و اثربخشی، توسط مقامات تقویت می‌شود (Sachs, 2001). لذا میان حرفه‌ای‌گرایی دموکراتیک و شکل مطلوب حرفه‌ای‌گری توسط معلم فاصله چندانی وجود ندارد اما تعارض‌هایی میان حرفه‌ای‌گرایی مدیریتی و حرفه‌ای‌گری معلم در خواهد گرفت. بدین ترتیب، می‌توان اذعان نمود که گفتمان‌های توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای برای تبیین مناقشه میان حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری با شدت و ضعف مناسبات قدرت در هر یک، توأم می‌باشد. به زعم فوکو که معتقد است چنین ساختارهای گفتمانی، هم به عنوان «فناوری قدرت نهادی» عمل می‌کنند که به وسیله مجوزهای رسمی مورد تأکید قرار گرفته و اجرا می‌شوند، و هم به عنوان «فناوری‌های خود» و ابزارهای درونی برای خودانضباطی اقدامات، رویه و هویت فرد عمل می‌نمایند (Foucault, 1990) می‌بایست اذعان نمود در این میان تکلیف معلمان در کشاکش مراقبت شدن توسط دیگران و مراقبت از خود، به امکان و یا تمایل آنان به اتخاذ مواضع‌شان در قبال تمرکز بر ساختار و یا تمرکز بر عمل^۱ در سطوح محلی، نهادی و اجتماعی (Fairclough, 2000) وابسته است تا معادله قدرت را به نفع حرفه‌ای‌گری یا حرفه‌ای‌گرایی تغییر بدهد (Evans, 2008).

1. Focus on Structure and a Focus on Action

۳. مناقشه ساختار و عاملیت

با وجود برتری عاملیت معلم بر تحمیل‌های ساختاری مطرح در ادبیات نظری، معارضه ساختار و عاملیت به ویژه در بحبوه تغییرات و اصلاحات برنامه‌درسی یکی دیگر از مناقشات ناظر به دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم است که مناسبات قدرت بر آن سایه می‌افکند. چنانکه هر زمان سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان احساس کنند معلمان دچار عدم سازگاری و پذیرش، نقص در ادراکات مورد انتظار و عدم مهارت در کاربست دستورالعمل‌های مربوط به اجرای برنامه درسی تعیین شده، شده‌اند، برنامه‌های حرفه‌آموزی معلمان شدت بیشتری می‌یابد.

در تعریف ساختار می‌توان به روابط متقابل معلمان با ارکان مدرسه، نظام تعلیم و تربیت، و نیز با کل جامعه (Akkerman & Meijer, 2011) به عنوان نمادهایی از ساختار حاکم اشاره نمود. در نظام‌های متمرکز، برنامه درسی خود به عنوان یک ساختار فرهنگی و اجتماعی محسوب می‌شود (Grundy, 1987) که با اتخاذ یک رویکرد کارکردگرایانه^۱ به ایفای نقش‌های آشکاری مانند انتقال دانش و مهارت‌های پایه به نسل بعدی و نیز کارکردهای پنهان مانند انتقال ارزش‌های کلیدی و کنترل اجتماعی می‌پردازد (Ritzer, 2001). این ارزش‌های کلیدی که خصوصیات نظام‌های سیاسی و اقتصادی پشتیبان آموزش و پرورش را انعکاس می‌دهد، در محتوای برنامه‌های درسی مصوب نهاده شدند و انتظار می‌رود که انتقال آن از طریق مجموعه‌ای از توصیه‌های اجرایی در قالب برنامه توسعه حرفه‌ای معلم تضمین شود. برخی صاحب‌نظران معتقدند وقتی عملکرد معلم به ارائه برنامه درسی تعریف و تصویب شده دولت محدود شود، پیامد برنامه توسعه حرفه‌ای آن با زمانی که خود به عنوان یک تدوین‌گر برنامه درسی عمل می‌کند، متفاوت خواهد بود (Duggan, 2001; Saito et al, 2008) در شکل نخست، معلمان همواره تحت فشار هستند تا سرفصل‌های تعریف شده را هر چه زودتر به پایان برسانند اما زمانی که معلمان از اختیارات قانونی برخوردار باشند، از خود ابتکار عمل نشان می‌دهند؛ زیرا آگاهانه‌تر می‌توانند در مورد نیازهای حرفه‌ای‌شان تصمیم‌گیری کنند (Kelly & McDiarmid, 2002). چنانکه بال بیان می‌دارد، توسعه حرفه‌ای معلم زمانی سازنده است که معلمان خود مسئول تعیین محور و ماهیت برنامه آموزشی ارائه شده باشند (Ball, 1998). در این خصوص برنامه‌ریزی غیرمتمرکز با لحاظ کردن نقش عاملیت معلم به معلمان قدرت می‌بخشد تا برای طراحی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای خود با توجه به بافت محلی، فرهنگ و نیازهای حرفه‌ای‌شان اقدام نمایند (Kelly & McDiarmid, 2002).

علی‌رغم این که کارکردگرایی حاکم بر ساختار آموزش و پرورش عاملیت معلمان را با بحران هویت

1. The Functionalist Approach

مواجه ساخته است و آنها را منفعل می‌کند، اما در بزنگاه‌های تغییر می‌تواند به اشکال مختلفی از عدم تابعیت بروز نماید. در این خصوص از دریچه نظریه عمل مدلل (Pryor & Pryor, 2005 Cited in Zarghani et al, 2016) یا نظریه انسان به منزله عامل (Bagheri, 1996 Cited in Zarghani et al, 2016) می‌بایست اذعان کرد انسان‌ها موجوداتی هستند که بر مبنای اطلاعات، دانش و باورهایی که کسب کرده‌اند، تصمیم‌گیری نموده و سپس بر آن اساس رفتار می‌کنند لذا از منظر انسان به مثابه عامل، عمل انسانی تحت تأثیر هر سه مبدأ معرفتی، میلی و ارادی است. طبق این نظریه که تقدم را به مبدأ معرفتی اختصاص می‌دهد، برای تغییر معلمان باید بیش و پیش از هر چیز در دانش باورها یا معرفت آنان تغییر ایجاد شود که این تغییر بر تغییر دو مبدأ میلی و ارادی نیز اثرگذار خواهد بود. از این رو، عنصر اساسی و مهم در تغییر رفتار و عملکرد معلمان تغییر در دانش و باورهای آن‌هاست (Zarghani et al, 2016) که توجه بدان از منظر انسان عامل، از چشم کارکردگرایان دور مانده است.

در نظام‌هایی با ساختارهای کارکردگرایانه و به عبارت دیگر اقتدارگرا، گرچه در گفت‌مان توسعه حرفه‌ای از باورها صحبت به میان می‌آید، اما بیشتر باورهایی مورد گفتگو قرار می‌گیرند که از میدان عمل برنخواسته و یا مبنای آن تفکر خود معلمان نبوده‌اند، در عوض قرار است این باورهای ساختاری/سازمانی مبنای عمل معلمان قرار بگیرند. چنین باورهایی که در مناسبات قدرت فوکویی می‌توان از آن به «هنجار» تعبیر نمود، را در برخی از نظام‌های آموزشی که تمامی هنجارها و دانش مشروع برنامه درسی به وسیله قدرت طبقه حاکم یا دولت تعیین می‌شود، می‌بایست به مثابه فناوری‌های کنترلی و انضباطی (Foucault, 1990) قلمداد کرد. در این خصوص، با توجه به اینکه هیچ‌یک از نظام‌های اجتماعی را نمی‌توان از کنترل مبری دانست، هرچند کنترل، غیرمستقیم و از طریق هنجارهای ذهنی صورت پذیرد، می‌توان دریافت که ساختار برای حفظ ثبات سیاسی و اطمینان از دستیابی به هدف‌های خود در کنار کنترل‌های خارجی که به صورت رسمی تنظیم شده‌اند، به این هنجارها برای کنترل داخلی و غیررسمی معلمان متوسل می‌شود (Eden, 2001) بدین نحو که معلمان با معیار قرار دادن هنجارهای ناشی از گفت‌مان تغییرات و اصلاحات، نوعی خودکنترلی و خودانضباطی فردی را برای قرار گرفتن در چارچوب شاخص‌های «معلم مطلوب» به کار می‌گیرند. اگرچه در این میان دور از انتظار نیست که چنین هنجارها و نظام‌های کنترلی با ابعاد شخصی شده هویت حرفه‌ای معلمان تنش‌ها و تضادهایی را ایجاد نماید و سطوحی از مقاومت و عدم متابعت را در آنان پدید آورد.

۴. مناقشه بوروکراسی و دموکراسی

آخرین مناقشه به شیوه‌های اعمال کنترل بر معلمان در نظام‌های بوروکراتیک و دموکراتیک مربوط می‌شود که در هر یک از دو گفت‌مان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای با توجه به مدرن و یا پسامدرن بودن

جوامع به نحو خاصی بروز می‌کند. تجربه بوروکراسی در سازمان‌ها که به توزیع اقتدار در میان سایر گروه‌ها اعتقاد چندانی ندارند، نشان می‌دهد آن‌ها اقتدار و تسلط خود را از طریق کنترل حفظ می‌کنند تا به هدف‌های موردنظر دست یافته و مرزهای خود را حفظ نماید (Tannenbaum, 1968 Cited in Eden, 2001). بر این اساس، نظام‌های آموزشی به روش‌های گوناگون کار معلم را کنترل می‌کنند و معلمان همواره در گفتمان حرفه‌ای از تأثیرات و تأثرات نظام‌های کنترل بر خود سخن می‌گویند. از این رو می‌توان گفت؛ در یک نظام بوروکراتیک هر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم حول محور شیوه‌های کنترل ترسیم می‌شود. چنانکه در گفتمان توسعه حرفه‌ای به روش‌های اعمال کنترل از طریق مهارت‌آموزی پرداخته شده و در گفتمان هویت حرفه‌ای از تجارب مواجهه با سازوکارهای کنترل از جمله کنترل مستقیم مدیران، ساختار کارگروهی، اقدامات خودکنترلی معلمان و دخالت والدین نام برده می‌شود.

اگرچه مؤسسات دولتی از طریق فرایندهای توسعه حرفه‌ای گفتمان غالب دولت را بازتولید می‌کنند و در این ارتباط برخی صاحب‌نظران معتقدند اعمال مبتنی بر شواهد (و مطابق با استانداردها)، روشی برای نظم بخشیدن به فعالیت‌های حرفه‌ای کارکنان است تا امکان مطابقت بیشتر آن با سیاست‌های اجتماعی جاری فراهم شود (Gilbert & Powell, 2010)، با وجود این، چنانکه هلسبی نیز تصریح می‌کند، معلمان همواره در مسیر حرفه‌ای شدن خود در برابر کنترل خارجی پذیرش یا مقاومت نشان داده و استقلال خود را ادعا یا انکار کرده‌اند (Helsby, 1995). به زعم کلارک و نیومن؛ علی‌رغم این که دولت‌ها با تقسیم قدرت و پاداش به افرادی که به آن‌ها لقب حرفه‌ای اعطا می‌کنند، در جهت توسعه ایدئولوژی‌ها و سیاست‌های مرتبط با نظام حاکم می‌کوشند، اما انواعی از هویت‌های ناخواسته در این میان شکل می‌گیرد که از طریق رویه‌های بوروکراتیک نمی‌توان آن‌ها را کنترل نمود (Clarke and Newman, 1997: 7). در پیگیری راه‌حل‌های چنین تعارضاتی، مروری بر سیر تکوینی گفتمان توسعه حرفه‌ای حاکی است که در سالیان اخیر سطح مناقشه از تحمیل بوروکراسی به چگونگی ترویج دموکراسی کشانده شده است. از دیدگاه هارتنت و نایش، برخلاف نظریه بوروکراتیک توسعه معلمان که معتقد است برای پیشگیری از سقوط استانداردهای کیفی آموزش می‌بایست به گزینش، مهارت‌آموزی و کنترل عملکرد معلم دست زد و با نادیده گرفتن استقلال معلمان به همه آنها گفته شود که چه چیزی باید آموزش دهند، چگونه تدریس آن را یاد بگیرند، و چگونه آن را ارزشیابی کنند، دغدغه نظریه دموکراتیک توسعه معلمان این است که آموزش معلمان چگونه باید دوباره بازنگری شده و در آن به منافع خاص معلمان به عنوان شهروندان، کارکنان و افراد توجه شود (Hartnett & Naish, 1993).

بنابراین، گرچه مدارس را بنا به کارکرد تاریخی خود باید سازمان‌هایی بوروکراتیک دانست که به زعم فوکو در جوامع مدرن حکومت‌ها قدرت خود را به شکل کنترل و انضباط اجتماعی از طریق چنین مؤسساتی اعمال می‌کنند (Gilbert & Powell, 2010:4)، اما به همان نسبت نیز می‌توان مدارس را مکان‌هایی برای رهایی بخشی به شمار آورد. برخلاف نظام‌های بوروکراتیک که بیشتر در تلاش‌اند تا قدرت را از طریق نظام کنترل همچنان در تمرکز ساختار باقی نگه دارند، در نظام‌های دموکراتیک با اعطای استقلال آموزشی به معلمان این قدرت توزیع می‌شود. بدین ترتیب، نحوه سازمان‌دهی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای معلمان نیز متفاوت شده و به سمت رویکردهای توسعه حرفه‌ای مدرسه محور و معلم محور (Kennedy, 2005) حرکت می‌کند. این استقلال و تفویض اختیار به معلمان می‌تواند موجب ایجاد الگوی کار مشارکتی در معلمان شده و در کارگروهی ظاهر شود. چنانکه سطوح مختلفی از همبستگی گروهی با اشکال مختلف، از تشکیل گروه با عملکردگروهی مانند گروه‌های درس پژوهی و اقدام پژوهی آموزشی در سطح مدارس تا گروه‌های سازمان‌یافته مانند انجمن‌های علمی آموزشی معلمان، ایجاد خواهد شد که شاخص نظام‌های دموکراتیک به شمار می‌روند (Deutsch, 1973 Cited in Eden, 2001). در چنین نظام‌هایی، اجتماعات عمل معلمان می‌تواند نوعی فرایند کنترل کیفیت را بر مبنای اتفاق نظر و انسجام گروهی تعیین نماید که در آن الگوهایی از قبیل وابستگی متقابل در پیگیری هدف‌های مشترک، تدوین هنجارهایی که تعاملات اعضا را تنظیم و هدایت می‌کند و سازوکار خودکنترلی اعضایی که خود را به عنوان شکلی از یک نهاد قابل تشخیص در نظر می‌گیرند (Eraut, 2004)، می‌تواند به تکوین هویت حرفه‌ای معلم از طریق رشد و توسعه حرفه‌ای او در چنین اجتماعاتی کمک کند.

چنان‌که فوکو در تبیین مفهوم قدرت درک سلسله مراتبی ساده از آن را رد کرده و معتقد است قدرت یک مفهوم ساده ابلاغی از بالا به پایین و دستوری نیست بلکه در شبکه‌ای از روابط درهم پیچیده ساری و جاری می‌باشد، باید پذیرفت که در نظام‌های دموکراتیک و در جوامع پسامدرن باید قدرت را به عنوان یک شبکه بی‌ثبات از تمام شیوه‌هایی که در آن قدرت وجود دارد، درک و تجزیه و تحلیل کرد. در این جوامع روابط قدرت در سرتاسر جامعه نفوذ می‌کند و ممکن است در بعضی مناطق چگال‌تر باشد و در برخی موارد نیز ضعیف‌تر به نظر برسد، اما از آنجا که مرکز قدرتی وجود ندارد، هیچ مرکز مقاومتی نیز در خارج از آن به وجود نمی‌آید. بدین ترتیب شکل مثبتی از قدرت که فوکو آن را زیست قدرت^۱ می‌نامد، می‌تواند ظاهر شود که نفوذی مثبت بر زندگی دارد و تلاش می‌کند تا آن را مدیریت، بهینه‌سازی و تکثیر

1. Bio Power

نموده و در معرض کنترل‌های صریح و قواعد جامع قرار دهد (Dreyfus and Rabinow, 1998).

نتیجه

مبنای بحث در این نوشتار، بررسی نقش مناسبات قدرت در تکوین دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای بود که از طریق ملاحظه مناقشات چهارگانه پیرامون آن (مناقشه حرفه و پیشه، مناقشه ساختار و عاملیت، مناقشه حرفه‌ای گری و حرفه‌ای گرایی، و مناقشه بوروکراسی و دموکراسی) این نتیجه حاصل گردید که می‌توان با دامن زدن به چنین مناقشاتی دو سر یک طیف دورشونده از یکدیگر را تشکیل داد و یا به کمک یک مفاهمه روشمند در حوزه عمل، آن‌ها را تبدیل به دو روی یک سکه نمود.

علی‌رغم تغییر و تحولاتی که طی دهه‌های اخیر در گفتمان نظری آموزش و پرورش رخ داده است و بر اساس آن مبانی توسعه حرفه‌ای به سمت تأیید و تقویت هویت حرفه‌ای معلم حرکت کرده است، اما گفتمان مرتبط با این دو مقوله در نظام آموزش و پرورش ایران مستقل از یکدیگر دنبال می‌شود، به نحوی که با توجه به روش‌های کنترل و اعمال قدرت ساختار حاکم بر معلمان و نیز ملاحظه بافت و بستر حرفه‌ای شدن معلم که در کشور رایج است و در آن نشانه‌های تعلیم و تربیت مدرن مانند آموزش و پرورش همگانی مبتنی بر الگوی کارخانه‌ای، استانداردسازی و تخصصی کردن (Ahanchinan & Taherpoor, 2011) مشهود است، می‌توان نتیجه گرفت که گفتمان توسعه حرفه‌ای معلم همچنان به کنترل فنی معلمان تمایل دارد و در آن هر اقدامی لزوماً اقدام آگاهانه و یا دلخواهانه محسوب نمی‌گردد و تلاش می‌شود مسئله مراقبت یا کنترل معلم از طریق تجویزها و دستورالعمل‌های متمرکز نهادی صورت پذیرد. در این میان نشانه‌های مربوط به پیشه‌انگاری حرفه معلمی، نگاه بوروکراتیک به توسعه حرفه‌ای، غلبه ساختار بر عاملیت معلم و دیدگاه‌های حرفه‌ای‌گرایانه نسبت به توانمندسازی معلم را نیز می‌توان در گفتمان موجود توسعه حرفه‌ای معلمان ایرانی مشاهده کرد و چنین ادعا نمود که گفتمان هویت حرفه‌ای معلم در ایران هنوز تحت تأثیر سیاست‌های عمومی نظام آموزشی کشور و کنترل نهادهای اجتماعی با پس‌زمینه‌های تاریخی فرهنگی، و متأثر از چشم‌اندازهای اقتصادی بوده و نتوانسته است به سمت رهایی بخشی حرکت کند. لذا شواهد کافی در خصوص جنبه‌های متعالی هویت حرفه‌ای معلم از جمله نگاه حرفه‌ای به تدریس، آمادگی اقدامات دموکراتیک، شناخت ظرفیت‌های عاملیت خود و تمایل به حرفه‌ای‌گری نیز در میان معلمان ایرانی به اندازه کافی موجود نمی‌باشد. با توجه به چنین قرائنی، و از آنجاکه در گفتمان‌های معاصر تعلیم و تربیت از توانمندسازی به عنوان تقویت قدرت افرادی که فرودست بوده‌اند سخن به میان آمده است، حرکت به سمت گفتمان‌های تازه امری ضروری به شمار می‌آید. گفتمان‌هایی که در آن می‌بایست مشارکت افراد در قدرت تعریف شود تا این

توسعه قدرت از طریق آگاهی موجب رهاسازی آنان گردد (Bandura, 1989)، لذا می‌توان گفت که عجین بودن ادبیات توانمندسازی با مسائل محوری عاملیت انسان، حرفه‌ای‌گری و مراقبت از خود سبب می‌شود تا در بستر آن، دو گفت‌وگو توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم در تعامل معنایی با یکدیگر قرار گیرند و در میدان تعلیم و تربیت نیز با یکدیگر همپوشانی پیدا کنند به نحوی که همراهی و همزمانی دو گفت‌وگو توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای می‌تواند واجد اثربخشی بیشتری برای هر یک از آن‌ها باشد. با وجود این که در جوامع مدرن، چنانکه فوکو نیز پیش‌بینی می‌کند، انضباط^۱ به عنوان یک مکانیسم قدرت به شمار می‌رود که رفتار افراد را در بدنه اجتماعی تعیین می‌کند و از طریق تنظیم سازمان فضایی (معماری و غیره)، زمان (جدول زمانی) و فعالیت و رفتار افراد (سرمشق‌ها، وضعیت، حرکات) با کمک نظام‌های پیچیده نظارت، قدرت خود را اعمال می‌نماید (Cited in Dreyfus & Rabinow, 1998)، اما می‌توان امیدوار بود هنگامی که معلمان به عنوان کارمندان یک ساختار اجتماعی در میان ابزارهای قدرت، برای تصمیم‌گیری در مورد مداخلات موفقیت‌آمیز شروع به مذاکره می‌کنند، بتوانند نوعی فضای گفت‌وگویی را رقم بزنند که به اعتقاد فوکو سازنده هویت است (Foucault, 1990). با توجه به نحوه توزیع قدرت در هر اجتماعی، اگرچه معلمان در این فضای گفت‌وگویی گاه ممکن است مغلوب قدرت نظام آموزشی شوند، اما در مواقعی نیز می‌توانند بر مذاکرات قدرت تأثیر بگذارند و بدین ترتیب هویت حرفه‌ای خود را فعالانه بسازند.

در پایان پیشنهاد می‌شود که در نظام آموزش و پرورش کشور ایران، زمینه‌های تلفیق گفت‌وگو توسعه حرفه‌ای معلم و هویت حرفه‌ای معلم از طریق با هم‌نشینی و تعاملات نظری و عملی صاحبان و متولیان هر یک از این دو گفت‌وگو بیش از پیش فراهم شود تا گفت‌وگوهای تازه‌ای با ماهیت «توسعه هویت حرفه‌ای معلم» در ذیل مناسبات جدید قدرت شکل بگیرد؛ مناسباتی که در آن فقط بر کنترل بیرونی معلمان و مراقبت شدن توسط دیگران تأکید نشود و سهم معلمان برای مراقبت از خود و آزادی در انتخاب و پذیرش فضیلت‌های مشروع برای نظام تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود.

References

- Ahanchian, M. R. & Taherpoor, M. Sh (2011). Signs of Modernity in the Iranian Education System. *Cultural Engineering Monthly*. 53&54(5).8-26. (In Persian)
- Ashraf Nazari, A. (2007). Modern attitude to the concept of political power. *Research Journal of Law and Political Science*. 2 (4).123-141. (In Persian)
- Akkerman, S., & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*. , 27(2), 308-319
- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge

- university press.
- Ball, S. J. (1998). Performativity and Fragmentation in postmodern schooling. In J. Carter (Eds.), *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare: A Contemporary Social Policy* (pp. 187-203). London: Routledge.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and teaching*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.
- Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330.
- Brante, T. (2010). "Professional Fields and Truth Regimes: In Search of Alternative Approaches." *Comparative Sociology* 9 (6): 843-886.
- Clancy, S. M., & Dollinger, S.J. (1993). Identity, self, and personality: I. identity status and the five-factor model of personality. *Journal of Research on Adolescence*, 3(3), 227-245.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Sage.
- Cobb, J. (2000). The impact of a professional development school on preservice teacher preparation, inservice teachers' professionalism, and children's achievement: Perceptions of inservice teachers. *Action in Teacher Education*, 22(3), 64-76.
- Daniali, A. (2014). *Michel Foucault; aesthetic asceticism as an anti-visage discourse*. Tehran: Tisa. . (In Persian)
- Doll, W. (2004). The four R's—an alternative to the Tyler rationale. *The curriculum studies reader*, 253-260.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1998) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. (H. Bashiriyeh, Trans.). Tehran: Nashre Ney. (In Persian)
- Duggan, S., 2001. Educational reform in Viet Nam: a process of change or continuity? *Comparative Education*, 37 (2), 193-212.
- Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and 'techne' in modern philosophy and in Aristotle*. (Notre Dame, Indiana, University of Notre Dame Press). In."
- Eden, D. (2001). Who controls the teachers? Overt and covert control in schools. *Educational Management & Administration*, 29(1), 97-111.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professional's *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Fairclough, N. (2000). Discourse, social theory, and social research: The discourse of welfare reform. *Journal of sociolinguistics*, 4(2), 163-195.
- Fink-Eitel, H. (1992). Foucault: An Introduction.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality: An introduction*, volume I. (R. Hurley, Trans.). New York: Vintage.
- Foucault, M. (1991). First published 1977. *Discipline and Punish*. The Birth of the Prison. (A. Sheridan, Trans.). New York: Vintage.

- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy*. University of Chicago Press.
- Gholipour, A (2001). *Human Resources Management (Concepts, Theories and Applications)*. Publication of the Organization for the Study and Compilation of Humanities Books of Universities (SAMT). Tehran
- Gilbert, T., & Powell, J. L. (2010). Power and social work in the United Kingdom: A Foucauldian excursion. *Journal of social work*, 10(1), 3-22.
- Grundy, S. (1987). *Grundy, Shirley, Curriculum: Product or Praxis?* Philadelphia: Falmer Press, 1987.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. *Teachers' professional lives*, (s 1), 27.
- Hartnett, A., & Naish, M. (1993). Democracy, Teachers and the Struggle for Education: an essay in the political economy of teacher education. *Curriculum Studies*, 1(3), 335-348.
- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of education for teaching*, 21(3), 317-332.
- Kelly, P. & McDiarmid, G.W. (2002) Decentralisation of Professional Development: teachers' decisions and dilemmas, *Journal of In-service Education*, 28, pp. 409-425.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. *In International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785-810). Springer, Dordrecht.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.
- Mezirow, J. (1995). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Mezirow, J., *aikuiskoulutuksessa* [Critical reflection as an initiator of reformatory learning. *In Reformatory learning: Critical reflection in adult education*] (17-37). Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- jakoulutuskeskus.
- Payne, M. (2006). *What is professional social work?* Policy press.
- Pinar, W. (2003). *What is curriculum theory?* (2nd Ed.). New York: Routledge
- Popescu, D. M., Bulei, I., & Mihalcioiu, V. (2014). The Impact of Professional Identity Factors on Employee Motivation. In *Proceedings of the International Management Conference* (Vol. 8, No. 1, pp. 907-915). Faculty of Management, Academy of Economic Studies, Bucharest, Romania.
- Ritzer, G.(201). *Theories of sociology in contemporary times*. (M. Solasi, Elmi, Trans.). Tehran.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Saito, Eisuke, Tsukui, Atsushi, Tanaka, Yoshitaka (2008), Problems on primary school-based in-service training in Vietnam: A case study of Bac Giang province. *International Journal of Educational Development*, 28 (2008) 89-103.
- Sardar, Z. & Van Loon, B. (1998). *Introducing Cultural Studies*. Australia: Victoria.
- Seezink, A., & Poe I, R., (2011), "The role of schools' perceived human resource policies in teachers' professional development activities: a comparative study of innovations toward competence-based education", *Asia Pacific Education Review*, 12, pp 149-160
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Smylie, M. A. (1997). From bureaucratic control to building human capital: The importance

- of teacher learning in education reform. *Arts Education Policy Review*, 99(2), 35-38.
- Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *ReflectivePractice*, 11(3), 331-346
- Townshend, J. (2003). Discourse theory and political analysis: a new paradigm from the Essex School? *The British Journal of Politics and International Relations*, 5(1), 129- 142.
- Van Driel, L. (2006). *Professionalisering in school: Een studie naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen* [Professionalization in the school: A study into the improvement of pedagogical-didactical practice]. PhD dissertation, Universiteit Utrecht, Netherlands.
- Vlasova, V. K., & Vakhidova, L. V. (2016). The Concept of Personological Information-Educational System of Forming Professional Effectiveness of a Specialist. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(13), 6078-6089.
- Zamiran, M. (2015). *Michael Foucault: Knowledge and Power*. Tehran, Hermes: 7th edition. (In Persian)
- Zarghani, Azam, Amin Khandaghi, Maghsood, Shabani Varaki, Bakhtiar and Mosapour, Nematollah (2016), The New Mathematic Curriculum: What the teachers do? *Journal of Theory & Practice in Curriculum*. 8(4) 51-84. (In Persian)