

عالی، مرضیه؛ داودی، ایوب (۱۳۹۸). تحلیل معنای کنشگری معلم در مقالات مجله رشد معلم: مبتنی بر رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف.
پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۱)، ۶۶-۴۸.
DOI: 10.22067/fedu.v9i1.79007



تحلیل معنای کنشگری معلم در مقالات مجله رشد معلم: مبتنی بر رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف

مرضیه عالی^۱، ایوب داودی^۲

تاریخ دریافت: ۹۸/۱/۳ تاریخ پذیرش: ۹۸/۴/۲۶

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تحلیل گفتمان حاکم بر کنشگری معلم در مقالات مجله رشد معلم منتشر شده در سال‌های ۱۳۹۶-۱۳۹۰ می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف بهره گرفته شد. بنابراین، گفتمان شکل دهنده به کنشگری معلم در مقالات مجلات رشد معلم در سطوح سه‌گانه مورد تحلیل قرار گرفت و نسبت آن با شرایط اجتماعی تصریح شد. یافته‌های پژوهش در سطح اول که حاصل توصیف مؤلفه‌های متن بود ناظر به کسب مهارت‌های یکسان، برخورداری از حقوق معلمان در ازای کسب مهارت‌ها، شاخص‌های کمی در سنجش عملکرد، قرار گرفتن معلم در خدمت توسعه، دولت و جامعه، تأثیرپذیری از مطالبات خانواده‌ها، پاسخگویی به انتظارات جامعه و داشتن نقش الگویی و اقناعی در برآورده ساختن این خواسته‌ها می‌باشد. همچنین در سطح تفسیر، غلبه رویکرد کارکردگرایی و غلبه نگاه کمی بر فرهنگ، اولویت رویکرد ماشینی و توسعه‌ای، سیطره منطق بازار، سیطره تمرکزگرایی، در نظر گرفتن معلمان به عنوان یک قشر و نادیده گرفتن نگاه انتقادی در عرصه فرهنگ پاسخ‌هایی بود که به سؤال فوق داده شد. در سطح تبیین؛ علاوه بر کمیت‌گرایی در عرصه اجتماعی و فرهنگی مواردی از قبیل، توسعه محور بودن جریان مدرنیسم در ایران، غلبه تصویری مشخص از شهروند نمونه، و غلبه پیش فرض تقابل فرهنگی با سایر ملل و مریض انگاشتن جامعه در دوره معاصر به دست آمد.

واژه‌های کلیدی: تحلیل گفتمان انتقادی، کنشگری، معلم، رشد معلم، کارکردگرایی

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول)، a.ali@ut.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، a.davoodi.ph@gmail.com

مقدمه

سیر تاریخی تحولات نظام آموزشی ایران نشان می‌دهد که همواره کنش‌های فردی، نقش تعیین‌کننده در تحولات آن داشته‌اند. این تحولات گاه به صورت تأسیس مدارس و گاه در تحول شیوه‌های آموزشی توسط مربیان نمایان شده است. گرچه اقدامات زیادی مانند تأسیس دارالفنون در سطح کلان توسط دولت مرکزی نیز صورت می‌گرفت، اما چنین به نظر می‌رسد که کنشگران فردی همچنان در جهت ایجاد تحولات عمیق آموزشی گام‌های اساسی برداشته‌اند. این بدان معنا است که در فضای گفتگمانی گذشته علاوه بر اقدامات دولت مرکزی معلمان نیز فرصت‌هایی در جهت بروز کنشگری داشتند. به طور نمونه میرزا حسن خان تبریزی (رشدیه)، به عنوان یکی از کنشگران تربیتی در ایران، اولین مدرسه به سبک جدید را در ایران تأسیس کرد (Karimian, 1999, P. 92-95). مربیان بسیار دیگری در زمان قاجاریه با تأسیس مدارس و یا ایجاد شیوه‌های جدید آموزشی تحولاتی را در زمینه آموزش و پرورش به وجود آوردند.

پس از دوران قاجاریه و در ابتدای ورود مدارس به ایران، مربیان روش‌های مختلفی را به کار می‌گرفتند. برخی در چهارچوب نظام رسمی آموزشی فعالیت می‌کردند و برخی دیگر نیز به صورت فردی به تأسیس مدارس اقدام کردند. اما هر یک به نوبه خود توانستند تحولات بزرگ و مثبتی را در عرصه آموزش و پرورش به وجود آورند. به طور نمونه، در دوران معاصر قاسمی پویا با بررسی تجربیات مدارس علوی، البرز و فرهاد، به این نتیجه می‌توان دست یافت که این مدارس با توجه به کنش‌های متفاوت مؤسسان و اداره‌کنندگان روش‌های متفاوتی را برای فعالیت خود برگزیده‌اند. با وجود این هر کدام در نوع خود موفقیت‌های چشمگیری به دست آورده‌اند. نظریه گفتگمان می‌تواند به ما نشان دهد که ظهور و بروز کنش‌های فردی نیز در یک فضای گفتگمانی ممکن می‌شود (Gasempoooya, 2008).

نظریه گفتگمان در پی برملا ساختن وجه برساختی در مسائل اجتماعی است، آگاهی از رابطه دانش و قدرت می‌تواند این تلقی را که آنچه در حال وقوع است امری طبیعی و بدیهی است را اصلاح کند. انتخاب رویکرد تحلیل گفتگمان انتقادی فرکلاف^۱ برای پژوهش حاضر از این جهت اهمیت دارد که این رویکرد در سطح اول امکان تحلیل دقیق متن و شناسایی پیش‌فرض‌های مبتنی بر روابط دانش-قدرت نهفته در آن را فراهم می‌آورد و در سطوح بعدی امکان نظرورزی در مورد شرایط اجتماعی شکل‌گیری این پیش‌فرض‌ها را فراهم می‌کند.

1. Fairclough

معضلات عملی در نظام تعلیم و تربیت نشانگر این است که در حال حاضر معلمان و مربیان تربیتی در عرصه‌های کنشگری حضور چشمگیری در نظام تعلیم و تربیت ندارند. در نگاه اول می‌توان کاهش فعالیت کنشگران در عرصه تربیت را ناشی از تمرکز در نظام آموزشی، ماهیت دانش تربیتی رایج و عدم انعطاف‌پذیری ساختارهای اداری در این بخش‌ها دانست. در حال حاضر «فرهنگ یاددهی یادگیری در نظام آموزشی ایران با ویژگی‌هایی مانند ضعف مهارت‌های علمی، ضعف تعهد، گسترش روحیه انفعال به جای تفکر انتقادی، وجود انگیزه برای کسب نمره، حفظیات محور بودن آموخته‌ها و ضعف خلاقیت همراه است». با توجه به اینکه «هنجارها، ارزش‌ها و باورها درباره ماهیت تربیت و حرفه معلمی به الگوهای تفکر و رفتار معلمان در نوع مواجهه با تغییرات شکل می‌دهد.» (Miarabrazi, 2013, P.41-4)، اینکه چه نوع گفتمانی بر اصلاحات آموزشی ایران حکم فرماست که امکان فعالیت و کنشگری در عرصه عمل تربیتی را از مربیان سلب می‌کند، مسئله‌ای نیازمند تحلیل گفتمان است. در تحلیل گفتمان فرض بر این است که این مسئله به رابطه بین قدرت و دانش حاکم بر ساختار موجود بازمی‌گردد. تحلیل گفتمان بستری پژوهشی را فراهم می‌کند که طی آن روابط اجتماعی به صورت لایه‌بندی شده، مورد بررسی قرار گرفته، آنچه فهم افراد انسانی را از مشروعیت و یا ممنوعیت کنش‌ها تحت تأثیر قرار داده است را نمایان می‌کند (Jehangiri & Bandarrigizadeh, 2012, P.59).

در میان رویکردهای مختلف به تحلیل گفتمان متن، روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (۱۹۴۱) یکی از دقیق‌ترین و قابل‌اجراترین نظریه‌هاست. روش‌شناسی فرکلاف در سه بُعد توصیف (ویژگی‌های ارزشی کلمات و دستور زبان)، تفسیر (توجه به زمینه، انواع گفتمان موجود و تفاوت‌های بین افراد) و تبیین (نتایج گفتمان و شیوه‌های بازتولید آن) انجام می‌گیرد. در این رویکرد پژوهشگر تربیتی می‌تواند به لایه‌های زیرین شکل‌دهنده به فضای کنش تربیتی برای مربیان و معلمان بپردازد و با تبیین گفتمان‌های شکل‌دهنده به این فضا موانع اصلی کنش اصلاحی در نظام آموزش و پرورش را از سوی معلمان شناسایی کند. از جمله متونی که از منظر تربیتی سعی می‌کند به فعالیت‌های معلمان در آموزش و پرورش شکل دهد مجله رشد معلم است. این مجله که با هدف آموزش غیرمستقیم معلمان و اطلاع‌رسانی به آنان به تبیین نقش‌های معلم می‌پردازد، نه تنها انعکاس‌دهنده یک گفتمان کلان‌تر است، بلکه با توجه به اینکه مخاطبان این مجله «دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، معلمان و کارشناسان تربیتی» می‌باشند می‌توان چنین ادعا نمود که یکی از مهم‌ترین منابع بازتاب‌دهنده گفتمان تربیتی موجود در عرصه عمل، معلم است. این گفتمان در سایر منابع از جمله کتب دانشگاهی، فضای رسمی، رسانه‌های مختلف، قوانین، بخشنامه‌های مختلف و اسناد بالادستی نیز انعکاس می‌یابد.

پاسخ دادن به چنین مسئله‌ای مستلزم آن است که کنشگری معلم را در فضایی گفتمانی در نظر بگیریم، بر این اساس در این پژوهش، متن مجلات به عنوان محصول آرایش نیروهای مختلف در عرصه گفتمان در نظر گرفته می‌شود. کنش‌های معلماًنکه در دوره‌های پیشین بروز یافته‌اند نیز در چنین فضایی قابل توضیح هستند. کنش‌هایی که نمود فردی دارند و کنش‌هایی که نمود جمعی دارند و نیز اقدامات رسمی دولت در عرصه آموزش و پرورش همگی در یک فضای گفتمانی واحد قابل فهم می‌باشند. از این رو کنشگری معلم در این پژوهش به صورت مستقل مورد توجه قرار گرفته است. این دیدگاه به پژوهشگر کمک می‌کند تا از تقلیل‌گرایی در شناسایی عوامل مختلف شکل‌دهنده به کنشگری معلم مصون مانده و آن را به عنوان محصول ساختار اجتماعی در نظر گیرد.

از منظر تحلیل گفتمان، نشانه‌های گفتمان حاکم بر مجلات رشد معلم را می‌توان از طریق ارزش‌های مختلف کلمات، دستور زبان و استعاره‌هایی که در متن مجلات رشد معلم حضور دارند و به وسیله تحلیل دقیق آن‌ها، به دست آورد. با تفسیر این داده‌ها می‌توان گفتمان حاکم بر آموزش و پرورش را شناسایی و به درکی از ساختار اجتماعی شکل‌دهنده به این گفتمان نائل شد. تقریباً در همه مقالات مجله رشد معلم که مخاطب آن‌ها معلمان هستند، تجویزهایی برای معلم ارائه می‌شود که به دایره کنشگری آن‌ها شکل می‌دهد، این پژوهش سعی دارد تا محدوده کنشگری معلمان در مجله رشد معلم را ترسیم و بر مبنای آن گفتمان شکل‌دهنده به کنشگری معلمان در مجله رشد معلم را تحلیل نماید.

تحلیل گفتمان انتقادی

تا قبل از ظهور ساختارگرایی و پسا ساختارگرایی چنین تصور می‌شد که متن مستقل از فرهنگ به وجود می‌آید و از سویی بر ساختار اجتماعی و فرهنگ تأثیر می‌گذارد، فردینان دوسوسور کسی بود که مفهوم نشانه‌شناسی را به کار گرفت و تأکید کرد که زبان نظامی از نشانه‌هاست. او عقیده داشت که این نشانه‌ها قراردادی هستند و هر پدیده را باید در ارتباط با سایر پدیده‌ها که خود بخشی از آن‌هاست درک کرد (Jaafari, 2010, P.64). به تعبیری ساختارگرایی و پسا ساختارگرایی منتقد «فاعل شناسا»ی دکارتی است. تأکید ساختارگرایان بیشتر بر مفهوم جبر بود و این مفروضه دکارتی که فاعل شناسا را به مثابه فاعلی آزاد و رها از شرایط فرهنگی و اجتماعی در نظر می‌گرفت در نظر آنان ساده‌انگارانه بود. آن‌ها بر این باور بودند که این شرایط نقشی اساسی در ساختن آگاهی افراد ایفا می‌کنند، «از زمانی که گرمس^۱ به جایگاه

1. Gernas

کنشگر زبانی و نقش او در تولیدات زبانی پرداخت، دیگر محدودیت‌های دیدگاه ساختارگرایی که زبان را ابژه‌ای بیش نمی‌دانست پایان یافت. (Shoairy, 2010, P.58) دریدا^۱ عقیده داشت که معنا پیوسته در حال تغییر است و اساسی^۲ را اساس مابعدساختارگرایی قرار داد (Jaafari, 2010, P.64). از این منظر آگاهی انسان در مورد جهان از طریق زبان ساختمان شده و در بستر گفتمان شکل می‌گیرد (Sarap, 2003, P.9-12). میشل فوکو^۳ روابط قدرت و دانش را محور تحلیل قرار داد، از نظر او انسان‌ها از طریق قرار گرفتن در شبکه‌ای از روابط قدرت و دانش، به سوژه و ابژه تبدیل می‌شوند (Jaafari, 2010, P.65). از نظر فوکو «سوژه‌ها می‌توانند دانش‌های خاصی را تولید کنند، اما تولید او در محدوده رژیم حقیقتی است که یک گفتمان تولید می‌کند، این امر باعث شود که دسترسی سوژه به جای گزاره‌هایی نامحدود، به یک سری گزاره مشخص محدود شود.» (Mohamadi, 2014, P.49-50). به نظر طرفداران نظریه گفتمان همه پدیده‌ها و اعمال، گفتمانی هستند و هر کنشی برای معنادار شدن باید بخشی از چارچوب معنایی گسترده‌تر باشد (Hawarth, 1998, P.159-161).

تحلیل گفتمان، مجموعه‌ای از رویکردهای بین‌رشته‌ای است که می‌تواند برای فراگیری بسیاری از حوزه‌های مختلف اجتماعی در انواع مطالعات مورد استفاده قرار گیرد (Jorgensen & Phillips, 2002, P.1). «هر یک از رویکردهای فوق گوشه‌ای از واقعیت و ویژگی کلام را منعکس می‌کنند.» (Aghagolzadeh, 2007, P.2). «این رویکردها در دیدگاه زبان‌شناسان، از زبان‌شناسی ساختارگرا تا پس‌ساختارگرا، شبیه یکدیگرند.» (Jorgensen & Phillips, 2002, P.2). دیدگاه ساختارگرایانه عاملیت فرد را در برابر ساختار زبان نادیده می‌گرفت و متن به صورت یک طرفه فرد را شکل می‌داد. در مقابل تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف، بیشتر به دیدگاه پس‌ساخت‌گرا نزدیک است که در آن «بازتاب فرایندها و رفتار جمعی را نیز می‌توان در زبان مشاهده کرد.» (Mohammadi, 2014, P.117). در رویکرد فرکلاف در هر تجزیه و تحلیلی دو بعد گفتمان مورد توجه قرار می‌گیرند: رویداد ارتباطی به معنی نمونه‌ای از کاربرد زبان مانند یک مقاله روزنامه، یک فیلم، یک ویدیو، مصاحبه یا یک سخنرانی سیاسی و نظم گفتمانکه در یک نهاد اجتماعی یا یک حوزه اجتماعی استفاده می‌شود است (Jorgensen & Phillips, 2002, P.67). فرکلاف به ویژه بر رویکرد ارتباطی تأکید می‌کند از منظر او «در تحلیل گفتمان داشتن رویکرد ارتباطی در تحلیل متون اهمیت دارد، رویکرد ارتباطی در داخل متن که به تحلیل روابط بین کلمات و جملات می‌پردازد

1. Derrida
2. Diconstruction
3. Michel Foucault

و رویکرد ارتباطی خارجی متن که به صورت تجزیه و تحلیل روابط متون با سایر عوامل اجتماعی از قبیل رفتارها و ساختارهای اجتماعی است.» (Fairclough, 2003, P.36).

تحلیل گفتمان در آموزش و پرورش

رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی می‌تواند در تحقیقات آموزشی و به‌ویژه برای نشان دادن روابط بین ایدئولوژی و قدرت به عنوان یک عامل مهم در تحلیل سیاست‌های آموزش ملی و همچنین در جهت درک آموزش و یادگیری استفاده شود (Bokhari & Xiao yang, 2013, P.9). این استفاده در واقع همان مزایایی است که نگاه گفتمانی برای آموزش و پرورش به ارمغان آورده است؛ زیرا تمرکز تحلیل گفتمان انتقادی بر این است که چگونه زبان به عنوان یک ابزار فرهنگی، میان روابط قدرت و تعاملات اجتماعی، نهادها و پیکره دانش میانجیگری می‌کند (Rogers et al, 2005, P.367). نگاه گفتمانی به آموزش و پرورش دلالت‌هایی برای معلمان در کلاس درس به دست می‌دهد که به طور عمده از سوی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش مورد توجه قرار نمی‌گیرد و از طرفی در حیطه کاربست، دلالت‌ها معلمان را دچار مشکل می‌کند، این در حالی است که شکل‌های گوناگونی از سلطه در آموزش و پرورش نیز وجود دارند، نظام‌های آموزشی تحت دوگانگی‌هایی اعمال می‌شوند که با استفاده از فناوری‌های آموزشی در جهت شکل‌دهی به سوژه مطیع، گفتمان حاکم بر آموزش و پرورش را بر ساخته‌اند. گفتمان تعیین می‌کند که کنشگر و گوینده کیست و چه کسی ساکت و از امکان کنشگری محروم است. بدون کنشگری مؤثر، حل معضلات آموزش و پرورش امری ناممکن است. این کارکرد گفتمان همیشه برای افراد محسوس نیست. «گفتمان می‌تواند اثرات ایدئولوژیکی عمیقی داشته باشد، و به تولید و بازتولید روابط قدرت بین گروه‌های اجتماعی قومی و یا جنسیتی کمک کند و نژادپرست یا جنسیت‌گرا باشد و در عین حال خودش را به عنوان نماینده عقل سلیم القا کند.» (Van dieke, 1993, P.385).

امروزه در زمینه تدریس یادگیری و برنامه درسی تغییراتی ایجاد شده که بر نقش‌های معلمان نیز تأثیر گذاشته است. احتمالاً معلمان باید رابطه تحقیق آموزشی و آموزش روند یادگیری را درک کنند. (Bokhari & Xiao yang, 2013, P.14). «هنگامی که در تحلیل گفتمان انتقادی به نقش قدرت می‌پردازیم، مقصود نقش‌های منفی نیست که قدرت ایفا می‌کند، اگرچه عمیق‌ترین تأثیر قدرت در همه‌جا نابرابری است، اما قدرت همیشه بد نیست.» (Rogers, 2011, P.3). قدرت در تربیت و نهاد‌های آموزشی به صورت زبانی مورد استفاده قرار می‌گیرد و از سوی دیگر انتخاب‌های زبان بر اساس یک سری از محدودیت‌های سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ایدئولوژیکی صورت می‌پذیرد.

«تحلیل گفتمان انتقادی به محققان (معلمان) کمک می‌کند روابط بین ایده‌ها و شیوه‌های موجود در زمینه‌های اجتماعی را بررسی کند (مانند متون مختلف، شیوه‌های نوشتن، شیوه‌های تدریس) و از طرفی نقد زبان‌شناختی (مانند سخنرانی، سبک، سبک استدلال، تفکر انتقادی) را ممکن می‌سازد.» (Bokhari & Xiao yang, 2013, P.14). برخی از تحلیلگران گفتمان آموزش و پرورش سعی کرده‌اند با نگاه گفتمانی کلاس درس را نیز بررسی کنند؛ زیرا از این منظر تحلیل گفتمان انتقادی «یک روش تحقیق مؤثر را برای انجام تحقیق نه تنها در زمینه گفتمان در نهادهای تربیتی بلکه در مورد خود کلاس درس و برای استفاده دانشمندان و متخصصان آموزش انتقادی پیشنهاد می‌دهد. یکی از اصلی‌ترین پدیده‌های آموزش انتقادی این است که کلاس درس مکانی است که در آن قدرت در گردش، مدیریت، بهره‌برداری، مقاومت و اغلب به طور مستقیم تحت تأثیر سیاست‌ها و تغییرات نهادی قرار می‌گیرد.» (Bokhari & Xiao yang: 2013, P.14). از این منظر کلاس درس را می‌توان به عنوان یک بستر گفتمانی در نظر گرفت که در نظر گرفتن آن به عنوان یک فضای گفتمانی می‌تواند زمینه را برای کنشگری مؤثرتر در حوزه فعالیت خودشان فراهم کند و به معلم ماهر این امکان را می‌دهد تا فعالیت‌های پیچیده کلاس درس را سازمان‌دهی کند. اساس تحلیل پژوهشگر تربیتی در کلاس درس این است که چگونه برخی گفتمان‌ها در کلاس درس قوی‌تر بوده و سایرین را به حاشیه می‌رانند.

«آنچه تحلیل گفتمان انتقادی را از سایر رویکردهای تحقیق متمایز می‌کند، این است که خود را آشکارا در کنار گروه‌های تحت سلطه و در مقابل گروه‌های سلطه‌گر قرار می‌دهد.» (Van dieke, 2011, P.358). «تحلیل‌گران گفتمان انتقادی به مباحث کاربردی در طیف گسترده‌ای از حوزه‌ها از جمله گفتمان سیاسی، ایدئولوژی، نژادپرستی، گفتمان اقتصادی، آشنایی با فرهنگ تبلیغات، زبان رسانه‌ای، جنسیت، گفتمان سازمانی، آموزش و سوادآموزی، علاقه نشان داده‌اند.» (Rogers et al, 2005, P.371). تحلیل گفتمان در مسائل اجتماعی و نابرابری‌هایی که در آموزش و پرورش وجود دارد همواره جانب کسانی را دارد که در معرض آسیب بیشتری هستند. از این رو راجرز بیان می‌دارد: «قدرتی که در زبان نهفته است ناشی از افراد قدرتمندی است که آن را تأسیس می‌کنند. به همین دلیل است که تحلیل گفتمان انتقادی از یک سو به گزینش وضعیت کسانی که رنج می‌برند و از سوی دیگر به طور انتقادی به استفاده زبان از طرف کسانی که در قدرت هستند و مسئولیت وجود نابرابری‌ها را دارند و همچنین دارای امکانات و فرصت‌هایی برای بهبود شرایط هستند، می‌پردازد.» در این راستا، لوک می‌نویسد: «لازم است تلاشی منظم برای ایجاد گفتمان اقلیت در مدارس، کلاس‌های درس و دیگر مؤسسات دولتی صورت گیرد.» (Rogers et al, 2005, P.358).

تاکنون پژوهش‌هایی هرچند اندک با روش تحلیل گفتمان انتقادی در حوزه آموزش و پرورش صورت گرفته است. به طور نمونه، توماس در مقاله‌ای با عنوان «ساختن هویت معلم در اسناد سیاست آموزشی: یک تحلیل گفتمان انتقادی» با استفاده از تحلیل گفتمان انتقادی، چهارچوبی برای تحلیل ساخت هویت معلمان در سیاست‌گذاری‌های آموزشی ترسیم می‌کند. در این مقاله به جنبه گفتمانی سیاست‌گذاری‌های آموزشی در استرالیا پرداخته شده و جنبه هژمونیک مفهوم معلم خوب در این کشور آشکار شده است. یکی از شواهد این مدعا این است که کیفیت معلمان تا اندازه زیادی بر پایه اقتصاد و رفاه ملی تعریف شده که این کار از طریق تعیین استانداردها و صلاحیت‌های حرفه‌ای ویژه‌ای صورت گرفته است. این پژوهش در پایان نتیجه می‌گیرد که تحلیل گفتمان انتقادی یک روش ارزشمند در جهت بررسی سیاست‌های آموزشی به عنوان یک گفتمان است. بر این اساس تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان روشی که توانایی روشن ساختن چنین پیچیدگی‌هایی را دارد، معرفی شده است (Tomass, 2005, PP. 25-44). همچنین در پژوهشی با عنوان «با بهترین نیت: یک تحلیل گفتمان انتقادی از مواد آموزشی برنامه درسی تربیت جسمانی»، روسی و همکاران به بررسی سند رسمی یکی از ایالت‌های استرالیا با استفاده از تحلیل گفتمان انتقادی با طرح این سؤال پرداختند که آیا انتظاراتی که از لحاظ عدالت اجتماعی- رهایی اجتماعی در مقدمه سند تربیت جسمانی آمده است، با در نظر گرفتن پیچیدگی‌های پیام و ایدئولوژی موجود در متن، برآورده می‌شود؟ هدف این پژوهش بررسی میزان اثربخشی این نوع اسناد و نیز ارائه مقدمات برنامه‌ریزی رادیکال‌تری در زمینه عدالت اجتماعی بود. نتایج این پژوهش نشان داد که از لحاظ ایدئولوژیک تعاریفی که این سند از زندگی خوب، فضای باز و امن و عادات غذایی مناسب به دست می‌دهد، مبتنی بر نگرش‌هایی است که در میان طبقه متوسط رایج است. در بخش دیگری از سند بر مهارت‌های اساسی بدون توجه به اینکه کدام مهارت‌ها اساسی است و اگر مهارتی اساسی است برای چه کسانی، تأکید شده است. اگرچه ادعا می‌شود که استرالیا جامعه‌ای مبتنی بر تنوع نژادی و فرهنگی است، اما در حقیقت تفسیری از شایستگی اجتماعی در متون آموزشی ارائه می‌شود که هرگونه تنوعی را سرکوب می‌کند. در واقع برنامه درسی تربیت جسمانی استرالیا از دیدگاه روسی و همکارانش یک برنامه محافظه‌کارانه است که صرفاً حساسیت عاطفی نسبت به عدالت اجتماعی دارد (Rossi at al., 2009, PP.75-89).

روش پژوهش

رویکرد اصلی پژوهش در این مطالعه رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف می‌باشد که در سه مرحله توصیف، تفسیر و تبیین صورت گرفت. از آنجا که این روش بر زبان متکی است مقالات مجله رشد

معلم به عنوان متون منتخب در جهت تحلیل گفتمان حاکم بر کنشگری معلم انتخاب و مورد تحلیل قرار گرفتند. جهت انتخاب مقالات نمونه‌گیری کیفی انجام شد (Ranjbar et al, 2012, P.238). اگرچه این پژوهش به این دلیل که مجله رشد معلم به صورت اختصاصی معطوف به عرصه کنشگری معلمان است، بر روی مقالات این مجلات متمرکز شده است، اما بدیهی است که گفتمان شکل‌دهنده به عرصه کنشگری معلم فراتر از این مجلات است و بر همه عرصه‌های اجتماعی و به‌خصوص آموزش و پرورش سیطره دارد. بنابراین مهم‌تر از حجم و تنوع نمونه‌ای که استخراج می‌شود تحلیل عمیق استعاره‌ها و ارزش‌های تجربی است که معمولاً در بین متون مختلف یافت می‌شود. لذا، در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند با تکیه بر معیارهایی مانند زمان انتشار (۹۶-۱۳۹۰)، تأکید بر معلم در عنوان مقاله و حوزه موضوعی مرتبط با مفهوم کنشگری و موضوع‌های مرتبط با آن انتخاب شدند. معیار سوم انتخاب مقالات مبتنی بر مطالعه اولیه مفاهیمی از قبیل حقوق و مسئولیت‌ها، توسعه حرفه‌ای، نقش معلمان در توسعه و همچنین رابطه معلم با جامعه، معلم و دولت به عنوان نمایندگان موضوعی کنشگری بود که در شماره‌های مختلف تکرار می‌شدند. از بین هر کدام از این حوزه‌ها یک مقاله به صورت تصادفی انتخاب شده است. این مقالات عبارتند از:

۱. مسئولیت‌ها و حقوق مدنی معلم: آبان (۱۳۹۰)، شماره (۲۶۰)، صفحه (۳۲).
۲. معلمان و توسعه حرفه‌ای: آبان (۱۳۹۰)، شماره (۲۶۰)، صفحه (۳۶).
۳. قاعده: صفر، تغییر، یک: فروردین (۱۳۹۳)، شماره (۲۸۴-۲۸۳)، صفحه (۱۶).
۴. نقش معلمان در مدارس دنیا، معلمان پویا و کارآمد: بهمن (۱۳۹۴)، شماره (۲۵۹)، صفحه (۱۰).
۵. معلمان بزرگ‌ترین سرمایه فرهنگی جامعه: اردیبهشت (۱۳۹۵)، شماره (۲۹۸)، صفحه (۴۲).
۶. معلم باید به مثابه مربی عمل کند: آذر (۱۳۹۵)، شماره (۳۰۱)، صفحه (۲۴).

یافته‌ها

در گام نخست تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف، چنانکه اشاره شد، هدف، توصیف مؤلفه‌های اصلی است که در متون مورد تحلیل به ترسیم کنشگری معلم می‌پردازند. بر این اساس، اولین نکته‌ای که در این متون در مرحله توصیف به چشم می‌خورد، غلبه رویکرد تجویزی بر سایر جنبه‌هاست. در این مقالات تجویزهایی که به معلمان ارائه شده بر پایه استدلال‌هایی صورت گرفته است که نکته مشترک آن‌ها نارضایتی از وضع موجود می‌باشد. این تجویزها در مقاله اول مبتنی بر تصویری از یک جامعه سالم، در مقاله دوم توسعه حرفه‌ای به عنوان ملاک ورود به اجتماع یادگیری، در مقاله سوم، رهایی از فشارهای موجود که در حوزه مسئولیت معلم وجود دارد، در مقاله چهارم توسعه و به ویژه توسعه اقتصادی، در مقاله پنجم انتقال سرمایه

فرهنگی و اهمیت حفظ و انتقال آن به نسل جدید، و در مقاله ششم، بیان انتظارات از معلمان از طرف یک مقام رسمی آموزش و پرورش به عنوان کسی که صلاحیت زیادی برای تجویز دارد می‌باشد. در هیچ یک از مقالات مورد مطالعه خواه آنگاه که درباره حقوق معلمان و خواه زمانی که درباره وظایف آن‌ها سخن به میان می‌آید، به فردیت معلمان توجهی نشده است. کاربرد معلم در برخی موارد مانند مقاله اول و ششم به صورت مفرد است که به مفهوم خاصی از معلم اشاره دارد و گاهی به صورت جمع است که مجموعه معلمان را شامل می‌شود. در این میان، دانش‌آموز کسی است که باید به هر صورت ممکن مهارت‌های لازم را یاد بگیرد، این مهارت‌ها از طرف جامعه و در خدمت جامعه، فرهنگ، توسعه و دولت هستند، بر این اساس معلم نقش الگویی، اقناعی، متخصص، منشأ تغییرات، رهبر نسل آینده، نماینده جامعه و نماینده دولت را بر عهده گرفته است.

گفتنمان شکل دهنده به کنشگری معلم در مجلات رشد معلم

نخست با استناد به این دیدگاه فراستخواه مبنی بر اینکه «نتیجه غلبه زبان تجویز بر زبان توصیف و تحلیل، جامعه‌شناسی بیمارستانی و درمانگر است.»^۱ و با توجه به اینکه او غلبه زبان تجویز را نتیجه کمال‌گرایی می‌داند و یکی از نتایج این دیدگاه را اقتدارگرایی و دولت‌گرایی می‌داند به ترسیم گفتنمان مسلط بر فضای تألیف مقالات مورد مطالعه پرداخته شد. غلبه رویکرد تجویزی به دلیل تأکید بر کنش‌های مشخص کمال‌گرایانه و ثابت، از دیدگاه‌هایی که جامعه را به عنوان میدانی که نیروهای مختلف در آن حضور دارند و تنوع در فکر و عقیده و یا روش‌های مختلف را به رسمیت می‌شناسد، سلب مشروعیت می‌کند. نتیجه منطقی این دیدگاه در عرصه آموزش و پرورش تمرکزگرایی، آرمان‌گرایی و ایستادنگری است.

در مقاله اول، جامعه مدنی به عنوان یک جامعه آرمانی فرض شده است که حائز ویژگی‌هایی است. همچنین نوعی رویکرد پزشکی-سلامت بر متن حاکم است و بر مبنای آن تجویزهایی صورت گرفته است. به نحوی که همه شهروندان از جمله معلمان وظیفه دارند در تحقق جامعه مدنی به عنوان یک ایده‌آل مشارکت کنند. مدرسه و دانشگاه به عنوان نهادهایی که در راستای تحقق وضعیت ایده‌آل تلاش می‌کنند، معرفی می‌شوند. بر این اساس مهارت‌ها و ویژگی‌های معلم مشخص شده است. اهمیت شغل معلمی و برخورداری از حقوق معلمی در گرو حرکت در راستای تحقق جامعه مدنی است. برخورداری معلم از ویژگی‌های مورد

۱. مقصود فراستخواه (۱۳۹۴): چهارمین نشست نقد و بررسی آثار و افکار دکتر فرامرز رفیع پور با عنوان؛ توسعه و علم در ایران، طرح نا تمام.

انتظار سبب می‌شود به یک الگو برای دانش‌آموزان تبدیل شود. در واقع کاربرد استعاره‌هایی مانند جامعه سالم، ماشین و یا صنعت به گفتمان مسلط این امکان را می‌دهد تا افراد را بر مبنای یک الگوی ثابت در یک جایگاه مشخص قرار دهد و هر یک از آن‌ها باید وظیفه‌ای را که نقش به او محول کرده است و در راستای حرکتی که گفتمان تعیین می‌کند به صورت دقیق انجام دهد، در غیر این صورت آن را طرد کند. از جمله این نقش‌ها معلمی است که باید دانش‌آموزان را در راستای تحقق جامعه ایده‌آل و در خدمت آن تربیت کند. در چنین نمایی از جمله مواردی که در این میان نادیده گرفته می‌شود، شخصیت مستقل افراد و پایگاه اجتماعی آن‌ها و گروه‌های کوچک‌تری است که به آن تعلق دارند.

در مقاله دوم، توسعه حرفه‌ای فرایندی است که معلم باید طی کند تا صلاحیت ورود به اجتماع یادگیری را پیدا کند. شخصیت معلم، کلاس درس، مدرسه، دولت و بودجه و زمان همگی باید در تحقق چنین فرایندی مشارکت نمایند. نویسنده از وضعیت حاضر رضایت ندارد. توسعه حرفه‌ای، در خدمت مفهوم جامعه قرار گرفته و با آنچه در مقاله اول آمده است، هم‌خوانی دارد؛ شاخص‌هایی که برای معلم تعیین می‌شود در خدمت جامعه است.

مقاله سوم نیز عدم رضایت معلمان و خانواده‌ها را از وضعیت حاکم بر آموزش و پرورش ترسیم می‌کند، شرایط به گونه‌ای است که معلم مجبور است خودش را تغییر داده و با شرایطی که به او تحمیل می‌شود وفق دهد. چیزی که در این میان جلب توجه می‌کند حضور نوعی منطق بازار است، هنگامی که خانواده‌ها از مدرسه مطالبه تغییر داشتند، معلم باور دارد که حتی ظاهر او باید تغییر کند، گویی معلم فروشنده و خانواده‌ها خریدار هستند. بنابراین سلايق والدین دانش‌آموزان نیز بر معلم و حوزه کنشگری او تأثیر می‌گذارد، اما در نهایت هدف‌های حاکم بر نظام رسمی آموزش و پرورش به عنوان خواست افراد جامعه غالب می‌شود، چنانکه در بازار نیز نیازهای مصرف‌کنندگان را شرکت‌های تولیدکننده ایجاد می‌کنند.

در مقاله چهارم، معلم وظیفه دارد تا کنش‌های خود را معطوف به پرورش دانش‌آموزان در راستای توسعه اقتصادی کند و در مقاله پنجم معلم وظیفه انتقال میراث فرهنگی به دانش‌آموزان را بر عهده دارد. در مقاله ششم معلم نماینده دولت است و باید انسان آرمانی را برای زندگی در تحت حاکمیت آن فراهم کند. همه افراد معلم را به عنوان یک گروه یا قشر در نظر گرفته‌اند، شکل‌گیری قشر یا طبقه‌ای به نام معلمان نتیجه روابط قدرت است و ارتباطی با منافع معلمان به عنوان یک گروه ندارد. به عبارت دیگر تجویزهایی که صورت می‌گیرد معلمان را در یک گروه قرار داده است.

در فضای گفتمانی حاکم بر این متون تحقق جامعه مدنی، دستیابی به توسعه، انتقال میراث فرهنگی و پرورش انسان ایده آل نظام جمهوری اسلامی از وظایف مدرسه است. معلم کسی است که به طور مستقیم وظیفه دارد تا دانش آموزان را در جهت تحقق هدف‌های فوق تربیت کند. در حالی که نظام آموزش و پرورش یک نظام متمرکز است و معلم وظیفه پاسخگویی در قبال خواست‌های والدین دانش آموزان را نیز بر عهده دارد.

در مقاله‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم، می‌توان نگاه کمیت‌گرایانه نسبت به آموزش و پرورش را مشاهده کرد؛ تأکید معلم بر میزان قبولی دانش آموزان، استفاده از آزمون‌های استاندارد برای سنجش میزان موفقیت آموزش و پرورش در نمونه ارائه شده از سنگاپور، مطرح کردن مدرک تحصیلی به معنی میراث فرهنگی نهادینه شده و تأکید مسئول آموزش و پرورش بر ایجاد مهارت‌ها شاهدهی بر این مدعا هستند. گفتمان حاکم بر آموزش و پرورش در مجلات مورد مطالعه نشان از حاکمیت کارکردگرایی در این متون دارد. این گفتمان منطق بازار حاصل از نئولیبرالیسم موجود را به خدمت خود در آورده و هژمونی خود را در همه عرصه‌های فرهنگی و اقتصادی و آموزشی برقرار کرده است و خواست‌های دولت به عنوان متولی آموزش و پرورش نیز در همین فضای گفتمانی مطرح می‌شود.

نتیجه

به منظور تبیین مفاهیم به دست آمده در سطح توصیف و تفسیر و پی بردن به بافت اجتماعی آن‌ها تبیین نهایی ضمن بررسی سیر توسعه در ایران صورت می‌گیرد. در سیر تحول تاریخی، مفهوم توسعه در ایران در بستر نگاه تجددگرایانه شکل گرفته است: «در حالی که چهره نخست مدرنیته حول محور دموکراسی قرار دارد چهره دوم آن بر توسعه تأکید می‌ورزد که بسیاری از مواقع آن‌ها را در مقابل یکدیگر قرار داده است. برای جوامعی که ساختارهای اقتصادی و اجتماعی نابسامانی دارند و برای جوامع در حال گذار چهره دوم تجدد یعنی توسعه جلوه بارزتری داشته و در نهایت غلبه با این چهره بوده است... آنچه در ایران سال‌های ۱۳۲۰-۱۳۰۴ رخ داده است غلبه چهره دوم مدرنیته بر چهره نخست آن یعنی دموکراسی بود (Rahbari, 2008, P.41).

در سال ۱۳۰۴ حکومت پهلوی روی کار آمد «پهلوی اول سه هدف را در دوره حکومتش به طور جدی دنبال می‌کرد: قدرت مطلقه دولت و پادشاه، جایگزینی ملی‌گرایی به جای دین‌گرایی و سرانجام مدرنیسم ایران. خیلی زود مدرسه به عنوان ابزار تحقق این هدف‌ها مورد استفاده قرار گرفت. (Iravani, 2015, P.90).

بدین ترتیب توسعه‌گرایی و دولت‌گرایی با یکدیگر در عرصه آموزش و پرورش پیوند یافتند. در چنین نمای متمرکز و اقتدارگرایی آموزش و پرورش، رویکرد تجویز‌گرایانه بر سایر جنبه‌ها غلبه خواهد کرد. پس از انقلاب اسلامی نیز آموزش و پرورش خصوصیات تمرکز‌گرایانه خویش را حفظ کرده است. در این دوره نیز پرورش شهروند خوب به عنوان یک هدف اساسی دنبال شد. به طورنمونه، «نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیز به عنوان اساسی‌ترین نهادی که مسئولیت آماده‌سازی و تربیت شهروندان در کشور را بر عهده دارد، بی‌گمان با تربیت شهروندی به مثابه یکی از چالش‌انگیزترین و دشوارترین رسالت‌ها مواجه است. با وجود اهمیت و ضرورت تربیت شهروندی و جایگاه ویژه‌ای که این مقوله در مجموعه نظام کلان آموزش و پرورش دارد و صرف‌نظر از تلاش‌های پژوهشی نادری که انجام شده است دامنه تلاش‌ها خواه در صحنه پژوهش و خواه در عرصه اقدامات تربیتی بسیار اندک و ناکافی بوده است.» (Fathivajargah, Diba, 2003, 35).

تبیین‌های تاریخی نشان می‌دهد که نظام آموزش و پرورش هدف خود را تربیت نوعی شهروند قرار داده که از ویژگی‌های خاصی برخوردار است. یکی از این ویژگی‌ها دین‌مداری است. ایروانی بر این باور است که «در نوع دین‌مداری انتخابی نظام آموزشی، رد پای کمیت‌گرایی و صورت‌گرایی آشکار است» و «چنین رویکردی از دین‌مداری با اقتدارگرایی نیز به همزیستی مسالمت‌آمیز رسیده است.» (Iravani, 2015, PP. 98-99). از این رو تجویزهایی که صورت می‌گیرد در عمل به صورت انتقال یک سری مهارت‌ها تنزل پیدا می‌کنند. در این رابطه در مقاله آخر، تفاوت آموزش و تربیت در انتقال مهارت‌های شهروند خوب به صورت نفوذ عمیق و با رخنه هویتی و شکل‌دهی به شاکله شخصیتی نشان شده است. در گذشته همچنان کنش‌های متفاوت در عرصه آموزش و پرورش فرصت بروز می‌یافتند، اما در دوره جدید به نظر می‌رسد این کنش‌ها محدودتر شده‌اند. همراه شدن دولت‌گرایی که در دوره قبل وجود داشت با تصویر ایده‌آل جدیدی که از شهروند نمونه در دوره جدید بر عهده آموزش و پرورش می‌تواند محدود شدن فضای کنشگری معلمان در دوره جدید را توجیه کند. ضمن اینکه، در دوره قبل، گفتمان جدید در حال ساختن سوژه‌های خود بوده است و هنگامی که این سوژه‌ها ساخته شدند گفتمان حاکم اجازه ساختن سوژه‌های جدید را نداده است. تصویر ثابت شهروند نمونه به گفتمان حاکم کمک می‌کند تا کنش‌هایی را که معطوف به تربیت چنین شهروندی نیستند را طرد و خنثی کند.

یکی دیگر از جنبه‌های مورد تأکید گفتمان مذکور، فرهنگ است، هنگامی که این گفتمان درباره فرهنگ بحث می‌کند، چنین ادعا می‌شود که وضعیت فرهنگی با بحران روبه‌روست. حسینی پاکدهی و

همکاران در مطالعه خود نخست به تبیین این ادعا می‌پردازند و برخی نگرانی‌ها را در این حوزه بیان می‌کنند، معتقدان به بحرانی بودن شرایط فرهنگی معتقدند که مردم در ایران نسبت به هویت غربی نفوذپذیر شده‌اند و از فرهنگ بومی گریزان‌اند. گرایش به فرهنگ غربی در جامعه سبب شده تا فرهنگ بومی در معرض نابودی قرار گیرد، از این منظر ارزش‌های مادی غرب ارزش‌های دینی را تهدید می‌کند و مردم ایران در مواجهه با فرهنگ غربی کنش آگاهانه‌ای ندارند. برای بررسی ادعای این گفتمان آن‌ها دو نمونه از دانشجویان ایرانی در داخل و خارج از ایران انتخاب کرده و با استفاده از پرسشنامه معتبر به بررسی عناصر هویت ایرانی اسلامی در بین دانشجویان داخل و خارج ایران پرداخته‌اند. در نتیجه این پژوهش نشان داده شد که وضعیت از خود بیگانگی و ویرانی هویت فرهنگی در حد بحرانی نیست و حتی وضعیتی نسبتاً مناسب دارد (Hoseinipakdehi et al, 2015, P.65-100).

شاید بتوان پاسخ این سؤال را که چرا افراد در گفتمان مذکور عرصه فرهنگی را به عنوان یک صحنه بحرانی تلقی می‌کنند، از جایی آغاز کرد که مردم و فرهنگ آن‌ها موضوع علم واقع شده‌اند، در دوره قاجار و پس از آنکه در پی معاهده‌های متعدد بخش‌هایی از خاک ایران جدا شد، دو اتفاق ویژه افتاد: بر ساخته شدن مفهوم وطن به معنی جدید و شکل‌گیری نشریه‌هایی که به صورت یکسان مردمان نقاط مختلف را مخاطب قرار می‌دادند. به طور نمونه می‌توان به این نقل قول از روزنامه مساوات اشاره نمود: «ای شیرازیان ای اهالی یزد و کرمان، ای سکنه اصفهان، ای مردم خراسان، ای گیلانیان، ای نمک به حرامان ایران، ای فرزندان ناخلف، ای عاق شدگان مادر مهربان وطن، اگر این زن پاک نهاد بگوید مجاهده و دفاع در شریعت اسلام هرگاه از تکالیف خاصه مردان است، پس اهالی این ولایات چرا خاموش نشستند و تکلیف مردانگی خود را عمل نمی‌کنند؟» و در شماره دیگری می‌نویسد: «خوب است ما فرزندان ایرانکه خود را وارث بالاستحقاق این مریض محتضر می‌دانیم، امروز به اتفاق تعصب و غیرت شاگردان مدارس و زنان انجمن نسوان را سرمشق نموده به دستگیری همدیگر این مادر ناتوان را پرستاری کنیم. امراض مزمنه که سال‌ها در بدن وطن ریشه دوانیده مداوا و علاج نماییم». در شماره‌های متعدد این روزنامه بر مسئولیت همگانی همه مردم در مقابل مادر وطن تأکید شده است. همچنین در مقالات بسیاری که در این کتاب به آن‌ها اشاره شده، بر این نکته پافشاری می‌شود که وطن به نوعی بیماری دچار است و باید برای درمان آن چاره‌ای جست (Tavakoli Torghi, 2003, P.135-144). توجه به فرهنگ مردم و مخاطب قرار دادن آن‌ها در نخستین لحظات خود آن‌گونه که در نقل قول دوم مشاهده می‌شود، با نوعی بیمار فرض کردن جامعه و در نتیجه لحنی تجویز گرایانه و آمرانه

در آن دوره با تحریک احساسات و عواطف همراه می‌شود. این رویکرد ادعا دارد کسی باید باشد که مردم را تربیت کند و فرهنگ آن‌ها را شکل دهد.

فروغی درباره رسالت فرهنگی ملت ایران می‌نویسد: «مللی که سابقه تمدن و فرهنگ عالی دارند بیشتر محل توقع‌اند که این مقام را برای خود حفظ کنند و اگر نکنند موهون‌تر خواهند بود و گمان می‌کنم حاجت به یادآوری نباشد که ملت ایرانی نظر به سوابق تمدن و تربیتی که دارد در میان ملل از این بابت بیش از بسیاری دیگر محل توقع است و بنابراین وظیفه‌اش سنگین‌تر است». در مقاله بعدی با اشاره به اینکه «در آتیه لشکرکشی و جنگ و جدال با توپ و تفنگ کم کم منسوخ می‌شود اما کشمکش معنوی هیچ‌وقت از بین مردم مرتفع نخواهد شد» و «باید کاری کرد که ملت ایران ملت بشود و الا زیردست شدنش حتمی است زیردست ترک نشود زیردست عرب- که عن‌قرب تربیت شده انگلیس خواهد بود- می‌شود».

(Zakaolmolk, 2006, P.60). نتیجه می‌گیرد که باید به امر تربیت توجه ویژه شود و بر لزوم تأسیس مدارس و مؤسسات و مجامع علمی و ادبی و صنعتی تأکید می‌کند. در پایان به نقش شاه در تربیت ایرانی چنین اشاره می‌کند: «الحاصل پادشاه مملکت، خاصه پادشاهی مقتدر و نامی مثل اعلی حضرت پهلوی گفتار و کردارش ظاهر می‌کند که به ارباب هنر و کمال و مردمان درست و با حقیقت نظر توجه دارد و از شارلاتان‌ها و هوجی‌ها و انتریگان‌ها و متقلبین بیزار و متنفر است، و این فقره قوی‌ترین عامل ترقی اخلاقی ملت و نجات‌دهنده مملکت خواهد بود.» (Zakaolmolk, 2006, P.74). این نگاه شکل گرفت که خطراتی که در عرصه فرهنگ ملت را تهدید می‌کند در سایه یک آموزش و پرورش متمرکز و آگاهی‌بخش قابل‌رفع است. بدین ترتیب نگاه کارکردگرایانه بر همه دستگاه‌های حکومتی به ویژه بخش فرهنگ و آموزش و پرورش غلبه یافت. این طرز تلقی از فرهنگ به دولت به عنوان متولی عرصه فرهنگ اجازه مهندسی فرهنگی و اجتماعی داده است و از طرفی دیدگاه‌های انتقادی در عرصه فرهنگ نادیده گرفته می‌شوند و برداشت‌های متفاوت با حکومت را به عنوان بیگانه و غیرخودی طرد می‌کند. بر این اساس گفتمان حاضر در مورد تکثر فرهنگی موجود در ایران و همچنین درخصوص مواجهه انتقادی با فرهنگ گذشته سکوت کرده است.

در بخش تفسیر اشاره کردیم که جنبه دیگری هم وجود دارد و آن رابطه بین خانواده‌ها و مدرسه است که در فضای متفاوتی قرار دارد. برای بررسی این فضا باید به سیطره منطق بازار بر جامعه، فرهنگ و آموزش و پرورش پرداخت. منطق بازار حاصل نگرش نئولیبرالیستی است. در فلسفه نئولیبرالیسم این ادعا مطرح می‌شود که بازار حقیقت را می‌گوید مبنی بر اینکه بیش از آنکه یک اصل اقتصادی باشد، اصلی معرفت‌شناختی است. این اصل معرفت‌شناختی سایر حوزه‌ها از جمله روابط بین معلم و خانواده دانش‌آموزان

را شکل می‌دهد و آموزش به صورت کالا و خانواده‌ها به صورت مشتریانی که باید کالای آموزش را پسند کنند، مطرح می‌شوند.

ایده اقتصاد آزاد و بازار محور در ایران بعد از جنگ هشت‌ساله رواج یافت، آن زمان اقتصاد ایران با مشکلاتی از قبیل تورم، رکود و به‌ویژه کسری بودجه مواجه بود؛ «اندازه بزرگ دولت در گفتار اقتصادی نئولیبرال پس از جنگ به اصلی‌ترین معضل اقتصاد ایران بدل شد و کوچک‌سازی دولت به مهم‌ترین راه‌حل معضلات اقتصادی ایران» (Maljo, 2006, P.27). این نوع رویکرد به اقتصاد از دل رویکرد توسعه محور بیرون آمد. «بعد از جنگ به ویژه در اوایل دولت سازندگی، بدنه اجرایی به هر طریقی می‌خواست فرایند گسترش صنعت و استفاده از فناوری را در زمانی کوتاه اجرا کند.» (Ghaeemina, 2013, P.23). این رویکرد سبب شد که دولت به سوی گسترش بازار آزاد حرکت کند. نظام اقتصادی بازار محور نیاز دارد که خودش را از طریق شکل‌دهی به سوژه‌های خاصی بازتولید کند.

نظام بازار آزاد به منظور بازتولید خویش نیاز دارد که طبقات اجتماعی را از بین ببرد و جامعه را به افراد تقلیل دهد، «گسترش رقابت بین افراد منجر به نوعی فردگرایی انحصار‌گرایانه می‌شود. تنها به موفقیت خود در رقابت فکر می‌کنند و رفاه دیگران در چنین فرایندی معنی ندارد.» (Mohammadi & Zibakalam, 2014, P.109). بدین ترتیب علوم انسانی معنای دیگری به خود می‌گیرد؛ «تقریباً دو دهه بعد از آغاز تلاش‌های نئولیبرالیزه کردن ایران در سال ۱۳۸۲، قانون تشکیل سازمان نظام روانشناسی و مشاوره تصویب شد و روان‌شناسان دوشادوش اقتصاددانان که اسطوره بازار خود تنظیم‌گر را در سر می‌پروردند، در پی تأسیس انسان خودگردان و خود تنظیم‌گر برآمدند.» (Haydari, 2018, P.12). چنین رویکردی به انسان، جامعه را تبدیل به افرادی تنها در مقابل مراکز تصمیم‌گیری و قدرت می‌کند و اراده فردی را جایگزین اراده عمومی می‌کند.

نگاه کمیت‌گرایانه به فرهنگ و طرح استانداردهای این حوزه نیز از نئولیبرالیسم نشأت می‌گیرد. «یکی دیگر از نتایج فرهنگ تجاری نئولیبرالیسم در زمینه تعلیم و تربیت کمی‌گرایی است. متفکران نئولیبرال سعی دارند تا همه چیز را با معیار کمی بسنجند و آن را به سرمایه (مانند سرمایه فرهنگی و یا سرمایه فکری) تبدیل کنند.» (Mohammadi & Zibakalam, 2014, P.109). از این منظر نظام تعلیم و تربیت جدید ضمن طرح علوم مختلف، افراد را از طریق معیارهای کمی شکل می‌دهد؛ «نظم جدید در صورت‌بندی‌های سوژگی نیازمند الگویی از حکومت کردن است که به رفتارهای افراد در حوزه‌ها و حیطه‌های مختلف جهت دهد. این مجموعه رفتاری که محصول مجموعه‌ای از دانش‌های مشرف بر حیات هستند، در نهایت ایده آلی از

انسان نیکو می‌سازند که مجموعه‌ای از استانداردها را در حیطه‌های آموزشی، فرهنگی، اقتصادی، سلامت و... داراست.» (Haydari, 2018, P.16). تقلیل جامعه و گروه‌ها به افراد و طرح استانداردهای کمی باعث می‌شود که قدرت مقاومت در مقابل گفتمان حاکم از بین برود و افرادی که موفق به کسب این استانداردها نمی‌شوند به راحتی کنار گذاشته شوند. این استانداردها به عنوان یک امر طبیعی و بدیهی انگاشته می‌شوند و صورت‌های دیگر حیات را نادیده می‌گیرند، نئولیبرالیسم حاکم در ایران به خدمت نگاه کارکردگرایانه و محافظه کار قبلی درآمده است.

یکی از عوامل اجتماعی مهمی که تقریباً با همه مواردی که در بخش تبیین و در بخش‌های قبلی مطرح شد، سلطه کارکردگرایی بر همه ابعاد از جمله مفهوم توسعه و فرهنگ است. یکی از استعاره‌های کارکردگرایی بدن است که در عرصه فرهنگ آن را مشاهده کردیم و نقش آن را در شکل‌گیری آموزش و پرورش مشاهده کردیم. اما به دلیل اینکه در بخش‌هایی از متون مجله استعاره‌هایی مانند، نظام، دستگاه و چرخه به مراتب استفاده شده است، باید به ماشینی شدن روزافزون جامعه و در نتیجه از بین رفتن امکان کنشگری انسان‌ها و از جمله معلمان اشاره کنیم: «شبحی در حال حاضر در میان ما کمین کرده است که فقط کسان معدودی آن را به روشنی می‌بینند، این شبح، شبح دیرین کمونیسم یا فاشیسم نیست. این شبح تازه‌ای است؛ شبح یک اجتماع کاملاً مکانیزه شده که هدف آن حداکثر تولید مادی و حداکثر مصرف است و به وسیله رایانه‌ها یا ماشین‌های حسابگر اداره می‌شود. در فراگرد چنین جامعه‌ای، انسان بدل شده است به مهره‌ای از ماشین کامل آنکه خوب می‌خورد خوب تفریح می‌کند، اما با این حال حالتی کنش پذیر و انفعالی دارد.» (Froom, 2012, P.14).

در مجموع می‌توان گفت رابطه کارکردگرایی و نئولیبرالیسم در ایران، روابط قدرت موجود را از طریق خلق سوژه‌هایی که با معیارهای کمی و در عرصه‌های گوناگون فرهنگی و اجتماعی تعریف می‌شوند باز تولید می‌کند. این رابطه در عرصه آموزش و پرورش گفتمانی را شکل داده است که مهم‌ترین شاخصه آن غلبه جنبه تجویز بر توصیف و در نظر گرفتن آموزش به صورت نوعی استراتژی و راهبرد است. این گفتمان همچنین آموزش و پرورش را به مثابه عضوی از یک بدن و یا مهره‌ای از یک ماشین که جامعه نام دارد در نظر می‌گیرد. در این میان معلم وظیفه دارد تجویزهای صورت گرفته در عرصه آموزش و پرورش را در جهت تحقق معیارهای کمی و با استفاده از راهبردهای مختلف به کار گیرد. با وجود اینکه سازوکارهای کنترل در گفتمان حاضر جامعه را به افراد تقلیل داده است، تفاوت‌های فردی را هم در بین دانش‌آموزان و هم در بین معلمان نادیده گرفته است. این امر در رابطه بین تصویری از شهروند ایده‌آل و معیارهای کمی ساخته شده

در بستر نتولیرالیسم ممکن شده است. محدوده کنشگری معلم تحت تأثیر تجویزهایی که بر ساخته از خواست‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی گفتمان موجود است محدود شده است.

References

- Ghasemi Pouya, I. (2008). Explaining and Analyzing the Characteristics of Successful Schools in Contemporary Iranian Education, *Education*, 96, 239-201. (In persian).
- Aghagolzadeh, F. (2007). *A Critical Discourse Analysis of the Discourse Analysis Genesis in Linguistics*, Tehran: Elmifarhangi. (In Persian)
- Bukhari, N. H. & Xiao yang, W. (2013). Critical discourse analysis and educational research. *IOSR. Research & Method in Education*, 3(1), 9-17.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press.
- Froom, E. (2012). *The Hope Revolution*. Morvarid Publications, sixth Edition
- Ghaeemina, Ali-Asghar (2013). Iranian Noe Liberalism, A Notion of the Political Economy of the Islamic Republic. *Social Sciences Monthly*, 53- 54, 21-24. (In Persian)
- Ghasemi-Puya, E. (2008). Clarification and Analysis of the properties of the successful schools the contemporary Education System of Iran. *Education and Training*, 96, 201-239 (In Persian)
- Haydari, A. (2018). Psychology, Government and Neoliberalism. *Sociological Studies*, 50, 9-40. (In Persian)
- Hosseinipakdehi, A., Heidari, A. & Moradian Y. (2015). A Discourse Analysis of the Research Literature of the Iranins' Cultural Identity. *Intercultural Studies*, 28, 65-100. (In Persian)
- Howarth, D. (1998). *Discourse Theory* (A. A. Soltani, Trans.). *Political Sciences Journal*, 1, (2) .156-183.
- Irvani, Sh. (2015). An Introduction to Clarification of the nature of the Educational System of Iran since the Beginning of the Modernization Period. *The journal of foundations of education*, 4 (1), 83-110. (In Persian)
- Jafari, Z. (2010). A Series of Qualitative Methods in the Behavioral Sciences. *Discourse Analysis, Social Sciences*, 25, 64-75. (In Persian)
- Jahangiri, J. & Bandarrigzadeh, A. (2012): The Language of Power and Ideology in the critical approach of Norman Fairclough toward the Discourse Analysis, *Theoretical Politics Research*, 14, 57-820. (In Persian)
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage.
- Karimian, A. (1999). New Iranian Schools from 1286 to 1308, *Nameh Parsi*, 3, 92-107. (In Persian)
- Malju, M. (2006). Downsizing the Iranian Government, Truth logic or Power speech, *Dialogue*, 45, 25-48. (In Persian)
- Mir-Arab Razi, R. (2013). Clarification of the Role of Teaching Culture in Confrontation with Change and Innovation in Class Programs (A case Study of the Science Course in Elementary School), Ph.D Dissertation, Tarbiat Modarres University. (In Persian)
- Mohammadi, H., Zibakalam-Mofrad, F. (2014). Neo Liberalism and Commercialization of Education, A Challenge for the ethical education. *Education and training Essentials Research Journal*, 4 (8), 95-116. (In Persian)

- Mohammadi, M. (2014). *A Geneology of the New Education in Iran, Birth of School*, PhD Dissertation. Tarbiat Modarres University. (In Persian)
- Mohammadpur, A. (2011). *Meta method; the Philosophical and Practical Essentials of the compositional Research Method in the Social and Behavioral Sciences*, Tehran. Sociologists Publications, (In Persian)
- Rahbari, M. (2010). The Elite and the Formation of the Development Discourse in Iran. *Laws and Politics Research*, 9, 22, 41-66. (In Persian)
- Ranjbar, H., Haghdost, A., Salsali, M., Khosdel, A., Solaimani, A., Bahrami, N. (2012). Sampling in qualitative research: getting started. *Scientific journal of the Islamic republic of Iran*. 10 (3), 238-250. (In Persian)
- Rogers, R. (Ed.). (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Routledge.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M. Hui, D. & Joseph, G. O. G. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of educational research*, 75(3), 365-416.
- Rossi, T. Tinning, R. McCuaig, L. Sirn, K. & Hunter L. (2009). With the best of intentions: A critical discourse analysis of physical education curriculum materials. *Journal of teaching in physical education*. 28(1), 75-89.
- Sarap, M. (2003). *An Introduction to post Structuralism and Post Modernism*. (M.R. Tajik, Trans.), Ney Publications. (In Persian).
- Shoayri, H., R. (2010). From the Structural Semiotics to Discourse Semiotics-Semantics, *Literary Criticism*, Course 2, 8, 33-51. (In Persian)
- Tavakkoli Toroghi, M. (2003). *Tajaddud- Bumi va Bazandishi-i Tarikh: Vernacular Mderenity and the Rethinking of History*. Tehran, Iran: Nashri Tarikh- Iran. (In Persian)
- Thomas, S. (2005). Taking teachers out of the equation: Constructions of teachers in education policy documents over a ten-year period. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 45-62.
- Vajargah, K., Diba, T. (2002). A study of the properties of a good Citizen for Iranian Society and the rate of Conformity of educational programs to these properties, *Cognition*, 35, 35-62. (In Persian)
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & society* 4(2), 249-283.
- Van Dijk, T. A. (Ed.). (2011). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Sage.
- Zakaolmolk, M. A. (2006). Foroghi's Articles. *Tus Publications*. Third Edition. (In Persian)