

## Analyzing the Position of Teacher's Education in the Political Discourses after the Islamic Revolution of Iran

Reza Haghveiradi \*

Ramazhan Barkhordari \*\*

Sousan Keshavarz \*\*\*

Ali Reza Mahmoudnia \*\*\*\*

The purpose of this study is analyzing the position of teacher education in the political discourses that have been formed after the Islamic Revolution of Iran. This research seeks to go beyond mere descriptions and achieving contextual analysis for teacher education in Iran after the Islamic Revolution considering the teacher's education in discourse approach and through document investigation. Research findings showed that the pervasive discourse of the Islamic Revolution has had a profound effect on teacher education policies. The continuity of religion and politics is the main sign of this pervasive discourse that has caused the influence of divine beliefs and religious understanding on teacher identification in the documents and texts of teacher education policy. Political sub-discourses that formed after the Islamic Revolution also had impacts on teacher education policies. In the constructive discourse, with economic development as a priority, the teacher was represented as a government agent and in the reform discourse, the teacher was seen as an arm for political development. The turning point of teacher's education policy in the government of the Islamic Republic of Iran is the approval of the Fundamental Reform Document of Education (FRDE). With the approval of this document, the teacher's education subsystem has been considered as a fundamental element of the education system in a forward-looking and future-oriented perspective and in a strategic position.

***Keywords:** Teacher Education, Discourse Analysis, Political Discourse, Education, Islamic Revolution.*

---

\* Corresponding author: PH.D in Educational and Training Philosophy, Kharazmi University, Karaj, Iran.

\*\* Assistant Professor, Kharazmi University, Tehran, Iran

\*\*\* Assistant Professor, Kharazmi University, Tehran, Iran.

\*\*\*\* Associate Professor, Kharazmi University, Tehran, Iran.

## تحلیل جایگاه تربیت معلم در گفتمان‌های حاکمیت سیاسی بعد از انقلاب اسلامی ایران

رضا حق‌ویردی\*

سوسن کشاورز\*\*\*

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۷/۰۵

رمضان برخوردار\*\*

علیرضا محمود نیا\*\*\*

پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۰۱/۲۹

### چکیده

پژوهش حاضر، با هدف تحلیل جایگاه تربیت معلم در گفتمان‌های حاکمیت سیاسی که بعد از انقلاب اسلامی ایران شکل گرفته‌اند، انجام شده است. این تحقیق با در نظر گرفتن مقوله تربیت معلم در فضای گفتمانی و از طریق سند کاوی، به دنبال فراتر رفتن از توصیفات صرف و رسیدن به تحلیلی زمینه‌ای از تربیت معلم در ایران پس از انقلاب اسلامی است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد گفتمان فراگیر انقلاب اسلامی، تأثیر عمیقی در سیاست‌گذاری‌های تربیت معلم داشته است. موضوع پیوستگی دین و سیاست، نشانه اصلی این گفتمان فراگیر است که موجب تأثیر باورهای الهی و فهم دینی در هویت‌بخشی معلم در اسناد و متون سیاست‌گذاری تربیت معلم شده است. خرده گفتمان‌های سیاسی بعد از انقلاب اسلامی نیز تأثیراتی در سیاست‌های تربیت معلم داشته‌اند. در گفتمان سازندگی با اولویت قرار گرفتن توسعه اقتصادی، معلم در جایگاه یک کارگزار دولتی بازنمایی شد و در گفتمان اصلاحات، معلم به عنوان بازویی برای توسعه سیاسی مورد توجه قرار گرفت. نقطه عطف سیاست‌گذاری تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران، تصویب سند تحول بنیادین است. با تصویب این سند، زیرنظام تربیت معلم در چشم‌اندازی آینده‌نگر و آینده‌ساز و در موقعیتی راهبردی، به عنوان عنصر اساسی نظام آموزش و پرورش در نظر گرفته شده است.

کلیدواژه‌ها: تربیت معلم؛ تحلیل گفتمان؛ گفتمان سیاسی؛ آموزش و پرورش؛ انقلاب اسلامی.

\* نویسنده مسئول: دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول مقاله در دانشگاه خوارزمی می‌باشد. R.haqverdi.2@gmail.com

Ramazanbarkhordari@gmail.com

\*\* استادیار، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

Ss.keshavarz@yahoo.com

\*\*\* استادیار، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

Alirezamahmudnia@yahoo.com

\*\*\*\* دانشیار، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

## مقدمه و بیان مسئله

اهمیت و جایگاه نهاد آموزش و پرورش برای رشد و تعالی جامعه بر همگان آشکار است. مطالعه این نهاد بی‌همتا، نظام اعتقادی و فکری جوامع در گذشته و حال را بازمی‌تابد و برای آینده نیز چشم‌اندازی ترسیم می‌کند. البته گستردگی مطالعات آموزش و پرورش، محقق را با حیطه‌ها و زیر نظام‌های متنوعی مواجه می‌کند که هر یک، اقتضات پژوهشی خاصی می‌طلبند. از جمله این حیطه‌ها، زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی آموزش و پرورش است. سیاست‌گذاری در تأمین نیروی انسانی سازمان‌ها، موضوع مهمی برای بقای آن‌ها است و سازمان آموزش و پرورش نیز از این قاعده مستثنی نیست. عنصر اصلی در تأمین نیروی مورد نیاز آموزش و پرورش، تربیت معلم است و حساسیت سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش به طور عام و تربیت معلم به طور خاص، موجب شده در اغلب جوامع، نهاد آموزش و پرورش یکی از محورهای منازعات جناح‌های مختلف اجتماعی و سیاسی باشد؛ به‌ویژه در جوامعی که نظام آموزش و پرورش متمرکز و در اختیار دولت است، این منازعات باعث تغییراتی در ساختار و گرایش‌های نظام آموزشی می‌شود، از این‌رو کندوکاو و تحلیل رویدادهای آموزشی و مباحث پیرامون آن، نه تنها نظام اعتقادی مؤثر در یک جامعه مفروض، بلکه مجموعه منافع اجتماعی و سیاسی در یک دوره مشخص را نیز تا حد زیادی آشکار می‌سازد (رینگر، ۱۳۸۱).

معلمان، از اساسی‌ترین عناصر نظام آموزش و پرورش هستند و در نگاهی وسیع‌تر، از نقش‌های اصلی و اثرگذار جامعه در هر گفتمان<sup>۱</sup> حاکمیتی محسوب می‌شوند. در ایران بیش از یک قرن است که برای تربیت معلم به‌طور رسمی از سوی حاکمیت، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی می‌شود. البته باید در نظر داشت رابطه آموزش و پرورش با جامعه و گفتمان حاکم، یک رابطه دوسویه است. به عقیده نورمن فرکلاف<sup>۲</sup> «گفتمان به واسطه ساختارها شکل می‌گیرد؛ اما خود در شکل‌دهی مجدد ساختارها و در بازتولید و تغییر آن‌ها سهم دارد» (فرکلاف، ۱۳۷۹: ۹۶). نهادهای رسمی همچون آموزش و پرورش، بستر مناسبی برای پیاده کردن سیاست‌های فرهنگی گفتمان حاکم و اشاعه ارزش‌ها و آرمان‌های آن در جامعه است، از این‌رو سیاست‌های تأمین نیروی انسانی آموزش و پرورش به‌خصوص تربیت معلم، همواره مورد توجه حکومت‌ها قرار دارد.

1. Discourse

2. Norman Fairclough

اینکه افراد تحت چه فرایندی جذب شده و مورد آموزش قرار می‌گیرند و بعد از طی دوره‌ای به‌عنوان معلم، نقشی فرهنگی را در جامعه بر عهده می‌گیرند، درک ما را از فرایند تربیت معلم شکل می‌دهند؛ اما این رخدادها در بستر تاریخ، شرایط اجتماعی و از مسیر الگوهای قدرت رخ می‌دهند که متون، اساس نامه‌ها، بخش نامه‌ها، برگه‌های استخدام، منابع آموزشی و ... را بر ایمان به‌صورت «امری طبیعی» نمایان می‌کنند. نکته اساسی، ارتباط تحولات سیاسی، اجتماعی و تغییر حکومت‌ها با دستگاه تعلیم و تربیت است. تحولات عمیق و بنیادین نظیر انقلاب و حتی دیگر تغییرات همچون اصلاحات سیاسی - اجتماعی، جهت‌گیری، هدف‌گذاری، سیاست‌گذاری و کل ساختار نظام آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کرم‌زادی، ۱۳۸۵). بر این اساس انتظار می‌رود دولت‌ها مطابق برنامه‌ها، اولویت‌ها، شعارها و گفتمان سیاسی و فرهنگی خود، جهت‌گیری‌های متفاوتی از هم در عرصه سیاست‌گذاری تربیت معلم داشته باشند و کنش گفتمان‌ها در تربیت نیروی انسانی، تحت تأثیر الگوهای متفاوت قدرت تغییر یابد.

مفهوم مفصل‌بندی 'نقش مهمی در نظریه تحلیل گفتمان دارد. عناصر متفاوتی که جدا از هم شاید بی‌مفهوم باشند، وقتی کنار هم در قالب یک گفتمان مفصل‌بندی می‌شوند، هویت نوینی را کسب می‌کنند. مطابق ایده تحلیل گفتمان، هویت بخشی به افراد و نیروهای اجتماعی تنها از طریق مفصل‌بندی نیروها، نزاع‌ها و تقاضاهای مختلف اجتماعی صورت می‌گیرد؛ پس برای درک موقعیت تربیت معلم نیز باید شبکه مفصل‌بندی این مفهوم و ارتباط عناصر مختلف را شناسایی کنیم (هوارث، ۱۳۷۷).

هدف اصلی پژوهش حاضر، تحلیل گفتمان حاکم بر تربیت معلم در گفتمان فراگیر انقلاب اسلامی ایران و خرده گفتمان‌های شکل گرفته پس از آن است، از این رو پژوهش حاضر با تحلیل این گفتمان‌ها به دنبال تبیین این مسئله است که شبکه مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان‌های سیاسی بعد از انقلاب اسلامی چگونه شکل گرفته و شرایط سیاسی و بسترهای تاریخی آن، چه بوده است؟ اهمیت و ضرورت این تحقیق از آنجاست که تحلیل گفتمان تربیت معلم، وضعیت گذشته و حال این موضوع را برای سیاست‌گذاران نیروی انسانی در عرصه آموزش و پرورش، آشکار خواهد کرد، روابط و مناسبات تربیت معلم را واسازی نموده و بینشی نسبت به آینده فراهم خواهد آورد. علاوه

بر آن، این تحلیل برای معلمان و کارگزاران فرهنگی مفید خواهد بود؛ آن‌ها موقعیت خود را به‌عنوان عنصری در ساختار آموزشی جامعه و تاریخ خواهند یافت. درک این موضوع نگاهی انتقادی به مسائل مبتلابه آموزش و پرورش را برای معلمان فراهم خواهد آورد. لازم به ذکر است در پژوهش حاضر انگاره تربیت معلم با نگاهی فراگیر و گسترده مورد بررسی قرار گرفته که شامل تمامی سازوکارها و مناسباتی است که موجب هویت‌بخشی و بازنمایی معلم در جامعه می‌شود.

### مبانی نظری

نظریه گفتمان به بررسی نقش اعمال و عقاید اجتماعی معنادار در زندگی سیاسی می‌پردازد. این نظریه، روشی را که نظام‌های معنایی (گفتمان‌ها)، نحوه آگاهی یافتن مردم از نقش‌هایشان در جامعه را شکل می‌دهد، بررسی می‌کند و به تجزیه و تحلیل شیوه تأثیرگذاری این گفتمان‌ها بر فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی می‌پردازد. گفتمان‌ها را نباید ایدئولوژی به مفهوم سنتی و محدود آن پنداشت. مفهوم گفتمان دربرگیرنده همه انواع اعمال سیاسی و اجتماعی است؛ از جمله نهادها و سازمان‌ها. نظریه گفتمان از علوم تعبیری همچون هرمنوتیک، پدیدارشناسی، ساخت‌گرایی و شالوده‌شکنی الهام گرفته است (هوارث، ۱۳۷۷). یورگنسن و فیلیپس<sup>۱</sup> (۱۳۸۹) مفروضات اساسی نظریه تحلیل گفتمان را این‌گونه برمی‌شمارند: (۱) رویکرد انتقادی به دانش بدیهی انگاشته شده، (۲) تاریخی و فرهنگی بودن شناخت ما از جهان، (۳) پیوند میان دانش و فرایندهای اجتماعی و (۴) پیوند میان دانش و کنش اجتماعی. این رویکرد بستر مناسبی برای پژوهش در سیاست‌گذاری‌های آموزش و پرورش است. راجرز<sup>۲</sup> سه مورد از دلایل تناسب کاربرد تحلیل گفتمان در مطالعات آموزش و پرورش را بیان می‌کند؛ اول اینکه کردارهای آموزش و پرورش شامل رخدادهای ارتباطی است، به همین دلیل تحلیل گفتمان برای موضوعاتی که در آن متون، صحبت‌ها و دیگر تعاملات معنایی که شامل زمان و بستر می‌شوند، مفید خواهد بود. دوم آنکه، رویکرد تحلیل گفتمان شیوه‌های خاصی از تعاملات مفهوم‌پردازی را فراهم می‌کند که با دیدگاه‌های فرهنگی و اجتماعی در تحقیقات آموزشی قابل قیاس است و سومین تناسب بین مطالعات گفتمانی و آموزش و پرورش، این است که هر دو بر پارادایم‌های اجتماعی متعهد هستند که مسائل و مشکلات

1. Jorgensen & Phillips

2. Ragers

را از طریق طیف وسیعی از دیدگاه‌های نظری مطرح می‌کنند (راجرز، ۲۰۱۱). در دوران معاصر، گفتمان‌های آموزشی به‌عنوان شبکه پیچیده‌ای از ساختارها و ارتباطات شناخته می‌شود که روایت‌های رسمی و غیرخطی از سیاست‌های آموزشی، سیاست‌های سلسله‌مراتبی و روابط عمودی، روایت‌های ملی و فراملی بازیگران سیاسی و نیز روابط بین جامعه و معلمان را در خود، جای داده است (مونی و ادلینگ، ۲۰۱۶). مطالعات سیاست‌گذاری در نهاد آموزش و پرورش از جمله سیاست‌های تربیت معلم با رویکرد تحلیل گفتمان، به تعارضات و کشمکش‌های زبانی در این عرصه متمرکز است. کلمات و جملاتی که به مسائل و مشکلات برچسب می‌شوند، راه‌حل‌های خاص و معینی از ارزش‌ها و منافع را نیز ارائه می‌کنند، در نتیجه گفتمان‌های سیاست‌گذاری، موضوعات سیاست‌گذاری را نیز می‌سازد و آن‌ها را در طیفی از اشکال متنی و عملی در هر موقعیتی ظاهر می‌کنند. علاوه بر این، اسناد سیاست‌گذاری به‌طور گفتمانی درون بافت ویژه‌ای از پارامترها و جزئیات تاریخ‌مند گفتمان مسلط تولید شده‌اند که درک این شرایط، به فهم مسائل کلان کمک می‌کند (سو، ۲۰۰۵). تحلیل گفتمان تربیت معلم نیز می‌کوشد چگونگی ایجاد، کارکرد و دگرگونی اندیشه‌ها را در بستر سیاست‌گذاری‌های آموزشی و تربیت نیروی انسانی بررسی و بسترهای هویت‌ساز را در این زمینه بازایی کند.

### پیشینه پژوهش

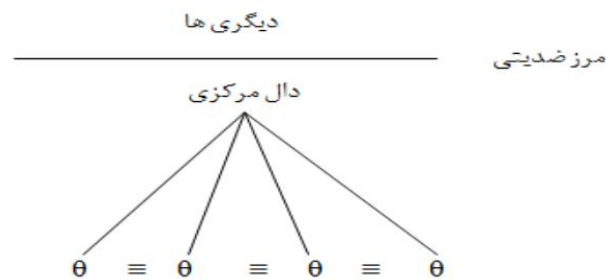
با توجه به هدف تحقیق و رویکرد پژوهشی اتخاذشده، مواردی را می‌توان به‌عنوان پیشینه پژوهشی مقاله حاضر ذکر کرد: پژوهش عالی و داودی (۱۳۹۸) در زمینه تحلیل کنشگری معلم با بهره‌گیری از روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف حاکی از آن است «در سطح توصیف، متون منتخب ناظر است به کسب مهارت‌های یکسان، برخورداری مادی معلمان درازای کسب مهارت‌ها و قرار گرفتن معلم در خدمت توسعه، دولت و جامعه و در سطح تفسیر، غلبه رویکرد کارکردگرایی، اولویت رویکرد توسعه‌ای و سیطره تمرکزگرایی دیده می‌شود. در سطح تبیین، علاوه بر کمیت‌گرایی در عرصه اجتماعی و فرهنگی، توسعه محور بودن جریان مدرنیسم در ایران معاصر نتیجه‌گیری می‌شود». شمشیری (۱۳۹۶) بیان می‌کند «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 را دارند، حرکت می‌کند. معلمانی

که بیش از آنکه مصلح فرهنگی و عامل آگاهی‌بخشی باشند، بیشتر کارگزار ساده محسوب می‌شوند». تحقیق خروشی و همکاران (۱۳۹۶) بیان می‌کنند «در اسناد تحولی آموزش و پرورش بر دودسته شایستگی‌های پایه (اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه) و شایستگی‌های ویژه (دانش تخصصی، مهارت تربیتی) در جهت تعمیق هویت مشترک معلمان در ابعاد فردی، انسانی و اسلامی و ایرانی تأکید شده است. به‌رغم این تأکید، فقدان الگوی مناسب تربیت‌معلم و عدم وجود چارچوب مدونی از شایستگی‌های معلمان در برنامه درسی تربیت‌معلم، موجب بروز آشفتگی و سردرگمی در شیوه تربیت و تأمین منابع انسانی در دستگاه تعلیم و تربیت شده است». قادری و مزیدی (۱۳۹۵) بیان می‌کنند «از آنجا که هدف اساسی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، دست‌یابی به حیات پاک است؛ رویکرد تربیت‌معلم باید در راستای تحقق این اهداف باشد، از این‌رو به معلمانی نیاز است که علاوه بر داشتن روحیه علمی که ناظر بر حوزه دانش است، از روحیه معلمی برخوردار باشند که برتر و والاتر از روحیه علمی است و ناظر بر همه جنبه‌های وجودی انسان است». پژوهش کرم‌زادی (۱۳۸۵) نیز با نگاهی به نظام آموزشی پس از انقلاب اسلامی نتیجه‌گیری می‌کند «تحولات عمیق و بنیادین نظیر انقلاب و اصلاحات سیاسی - اجتماعی، جهت‌گیری، هدف‌گذاری، سیاست‌گذاری و کل ساختار آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ بدین معنا بین ماهیت و عملکرد نظام آموزش و پرورش با تحولات و ساختار سیاست اجتماعی جامعه ارتباطی اجتناب‌ناپذیر وجود دارد». آقازاده (۱۳۸۴) با بررسی سیر تحولات در قلمرو تربیت‌معلم در ایران از آغاز تأسیس دارالفنون تا کنون، نتیجه‌گیری می‌کند که «گرچه این نهاد تربیتی دستخوش تغییرات و موردبازنگری مستمر به‌ویژه 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 بااهمیتی در فرایند اصلاحات و توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش پیدا کند».

## روش پژوهش

پژوهش حاضر در چارچوب نظریه تحلیل گفتمان انجام شده است. پژوهش‌های تحلیل گفتمانی از نوع تحقیقات کیفی بوده و برای مطالعه طیف وسیعی از مسائل اجتماعی و سیاسی در پژوهش‌های فرارشته‌ای کاربرد دارد. تحلیل گفتمان از جمله روش‌های عمده‌ی مشاهده اسناد است که می‌توان متون نوشتاری و شفاهی را با در نظر گرفتن شرایط زمانی آن، تحلیل و ارزیابی کرد. در

این روش، پژوهش‌گر به بازشناسی و واکاوی دستاوردهای اندیشه‌ای انسان‌ها که نوعاً از جنس اسناد و مدارک نوشتاری و شفاهی است می‌پردازد. بدین ترتیب تحلیل گفتمان، هم روشی است برای تحلیل کیفی داده‌ها و هم روش مشاهده اسناد است (عقیلی و لطفی حقیقت، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر با توجه به هدف اصلی تحقیق که بررسی جایگاه تربیت معلم در گفتمان‌های سیاسی بعد از انقلاب اسلامی ایران است، از داده‌هایی به‌عنوان متن استفاده خواهیم کرد و جریان‌های سیاسی و اجتماعی را به‌عنوان بستر و زمینه در نظر خواهیم گرفت. شیوه جمع‌آوری این داده‌ها سند کاوی خواهد بود. این متون شامل اسناد رسمی تربیت معلم، اساس‌نامه‌های مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان، قوانین مصوب و نیز داده‌های تاریخی مانند مصاحبه‌ها و سخنرانی‌ها خواهد بود. با تحلیل این اسناد نشان داده خواهد شد که متون تربیت معلم حول چه معنایی نظم یافته است. این متون با نظر محقق و بسته به ارتباط با هدف پژوهش، گزینش و به‌عنوان واحدهای تحقیقی مورد تحلیل قرار خواهند گرفت. هم‌چنین برای نشان دادن مفصل‌بندی گفتمان مسلط تربیت معلم، از الگوی زیر استفاده می‌شود که برگرفته از نظریه تحلیل گفتمان لاکلائو<sup>۱</sup> و موف<sup>۲</sup> است.



نمودار ۱. الگوی تحلیل گفتمان لاکلائو و موف (آهنگر، سلطانی و خوش‌خونزاد، ۱۳۹۳)

در نظریه گفتمان چنانچه هر نشانه درون یک گفتمان مفصل‌بندی شود «وقته<sup>۳</sup>» و اگر درون هیچ گفتمانی مفصل‌بندی نشده باشد «عنصر<sup>۴</sup>» نام دارد (لاکلائو و موف، ۲۰۰۱: ۱۰۵). عناصر نشانه‌هایی هستند که معنایشان هنوز تثبیت نشده و معانی چندگانه دارند. نظام‌های معنایی تلاش می‌کنند تا به‌وسیله کاهش چندمعنایی به یک معنی کاملاً تثبیت‌شده، عناصر را به وقته‌ها تبدیل

1. Laclou  
2. Mouffe  
3. moment  
4. element



کنند (لاکلانو و موف، ۱۳۹۳؛ قجری، ۱۳۹۶). خطی که در این مفصل‌بندی، گفتمان را از دیگری‌ها جدا می‌کند مرز ضدیتی<sup>۱</sup> نام دارد. این مرز بر مبنای غیرسازی شکل گرفته و تا زمانی که این غیرسازی وجود داشته باشد و این مرز بتواند گفتمان را از قلمرو گفتمانی متمایز کند، تسلط گفتمان استمرار می‌یابد (آهنگر، سلطانی و خوش‌خو نژاد، ۱۳۹۳). نشانه‌های دیگر معنایشان را از ارتباط با نشانه مرکزی به دست می‌آورند. نشانه مرکزی به وقته‌های دیگر معنا می‌دهد و انسجام معنایی گفتمان را حفظ می‌کند (هوارث و استاوراکاکیس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰).

گفتمان فراگیر انقلاب اسلامی بر بسیاری از عرصه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی ایران تأثیر گذاشت که البته سیاست‌گذاری تربیت‌معلم هم متأثر از آن بود. هم‌چنین تحولات گفتمان‌های سیاسی بعد از انقلاب اسلامی تا حد زیادی مبتنی بر تغییر دولت‌ها بوده است و این دولت‌ها بودند که نقش اصلی در تدوین و اجرای سیاست‌های آموزشی و تأمین نیروی انسانی آن، از جمله تربیت‌معلم را بر عهده داشتند. بدین ترتیب جریان‌های گفتمان ساز بعد از انقلاب اسلامی را می‌توان به صورت زیر مشخص کرد:

۱. دوره رهبری حضرت امام خمینی<sup>(د)</sup> و گفتمان انقلاب اسلامی (۱۳۶۸-۱۳۵۷)

۲. گفتمان سازندگی (۱۳۷۶-۱۳۶۸)

۳. گفتمان اصلاحات (۱۳۸۴-۱۳۷۶)

۴. گفتمان اصول‌گرایی عدالت‌محور (۱۳۹۲-۱۳۸۴)

۵. وضعیت کنونی (دولت حسن روحانی از ۱۳۹۲ تا کنون)

باید اشاره کرد در شناسایی این گفتمان‌ها به سه مسئله توجه شده است؛ اول اینکه با توجه به موضوع پژوهش، عمل رسمی تربیت‌معلم وظیفه دولت‌ها است و دسته‌بندی مذکور تا حد زیادی منطبق بر دولت‌های استقرار یافته بعد از پیروزی انقلاب است؛ دوم آنکه دال مرکزی یا نقاط کانونی در هر یک از این گفتمان‌ها قابل شناسایی است که می‌تواند به عنوان سرنخی در تحلیل مقوله تربیت‌معلم مورد استفاده قرار گیرد و سوم آنکه، این دسته‌بندی تا حد زیادی از سوی سایر پژوهش‌گران حوزه علوم سیاسی مورد تأیید و استفاده قرار گرفته است (سلطانی، ۱۳۸۴؛ عزیزخانی، ۱۳۹۶؛ خرمشاد و جمالی، ۱۳۹۷). انتظار می‌رود این تحولات گفتمانی به‌طور مستقیم بر

1. antagonistic frontier  
2. Howarth & Stavrakakis

متون سیاست‌گذاری‌های تربیت‌معلم تأثیر داشته باشد. با توجه به هدف پژوهش که در بیان مسئله ذکر شد، سؤالاتی که پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به آن است بدین ترتیب است: وضعیت تربیت‌معلم در هر یک از گفتمان‌های سیاسی مشخص شده چگونه بوده و در این گفتمان‌ها، چارچوب شبکه مفصل‌بندی تربیت‌معلم به چه صورتی شکل گرفته است؟ در ادامه پاسخ این سؤال‌ها در گفتمان‌های شناسایی شده بیان می‌شود.

### یافته‌ها

تربیت‌معلم در دوره‌ی رهبری حضرت امام خمینی<sup>(ره)</sup> و گفتمان انقلاب اسلامی (۱۳۶۸-۱۳۵۷)

انقلاب ۱۳۵۷ با رهبری حضرت امام خمینی<sup>(ره)</sup> و بر بنیاد اسلام و آموزه‌های سیاسی و اجتماعی آن شکل گرفت. در این گفتمان، اسلام انقلابی از خود هم سیاست داشت، هم اقتصاد و هم آیین کشورداری. یکی از مهم‌ترین اصول گفتمان انقلاب اسلامی و قانون اساسی جمهوری اسلامی، اصل «ولایت فقیه» بود که پیوند عمیق «قدرت سیاسی» و «دین» را در نظام جمهوری اسلامی ایران قوت بخشید. این گفتمان برای مسلط شدن به کارگزارانی نیاز داشت که انقلابی، متعهد به ولایت فقیه و استکبارستیز باشند. بعد از سپری شدن فضای استعاری و ناپایدار اوایل انقلاب، زمان تأسیس و ساختار سازی برای تربیت‌معلم با هویتی جدید بود تا عامل تثبیت و پیاده‌سازی آرمان‌ها در اقصی نقاط کشور باشند. شبکه عظیم نظام آموزشی با ابزارهای متعدد از جمله کتب درسی، برنامه‌های آموزشی و دستگاه تربیت‌معلم می‌توانست مهم‌ترین بازوی انقلابیون در اشاعه فرهنگ انقلاب باشد. از طرفی حضرت امام خمینی<sup>(ره)</sup> تغییر فرهنگ را بزرگ‌ترین وجه انقلاب عنوان کرده بودند<sup>۱</sup>، در نتیجه آموزش و پرورش و دانشگاه، خط مقدم انقلاب محسوب می‌شد. در این راستا، حضرت امام خمینی<sup>(ره)</sup> در بازنگری بر قوانین قضایی و اصلاح نهاد آموزش و پرورش تأکید ویژه‌ای داشتند. در حکومت پهلوی این دو، قلمرویی بودند که اصلاحشان، پیش‌نیاز غربی‌سازی و سکولار شدن کشور قلمداد می‌شد. اما پس از انقلاب، تسریع اسلامی سازی در تمام عرصه‌های جامعه مورد تأکید بود. در این شرایط آموزش و پرورش، هم خود موضوع تغییر بود و هم ابزاری

برای ایجاد تغییر دانسته می‌شد (مناشری، ۱۳۹۷:۴۳۴). بدین منظور تربیت نیروی انسانی مطابق ارزش‌های انقلاب برای تثبیت و مشروعیت بخشی به نظام جدید، از جمله مهم‌ترین اصلاحات آموزشی تلقی شد. در این دوره پس از سال‌های ملتهب اولیه، دولتی با سیاست‌هایی مانند دخالت مستقیم در اقتصاد، ارائه یارانه به مناطق و اقشار متوسط و ضعیف، تأکید بر عدالت اجتماعی و اقتصادی، فراگیر کردن آموزش و از بین بردن بی‌سوادی در کشور و مخالفت با خصوصی‌سازی و سرمایه‌داری مستقر شد (ساعی، قاراخانی و مومنی، ۱۳۹۰).

برای گفتمان انقلاب اسلامی لازم بود مشروعیت تربیت معلم در گفتمان پهلوی به‌طور کامل فروپاشی شود و با معلم انقلابی و اسلامی جایگزین شود. در فرمایشات حضرت امام خمینی<sup>(ره)</sup> در ابتدا، توصیفات معلم بیشتر حالت سلبی داشته و معلم دوره پهلوی با صفاتی مانند تربیت معلم در سلطه اجانب، معلم استعماری، معلم طاغوتی، اخلاق استکباری، وابسته فرهنگی، سرسپرده، برنامه دیکته شده و آموزش بی پرورش بازنمایی می‌شود و معلمان انقلابی تشویق به اتحاد و پاک‌سازی عناصر پهلوی می‌شوند. در برابر این ضدیت سازی، حضرت امام خمینی<sup>(ره)</sup> قطب مثبت و ایده آل برای سیاست‌گذاری تربیت معلم در گفتمان انقلاب اسلامی را این‌گونه ترسیم می‌کنند:

«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»<sup>۱</sup> (بیانات در جمع اساتید و دانشجویان مراکز تربیت معلم، ۱۳۵۹/۱۰/۱۸).

به‌نوعی اغلب بیانات ایشان در مورد معلم همراه با صور نمادینی است که موجب انتقال مفاهیمی با بار معنایی گسترده‌تر به مخاطب می‌شود. صفاتی که به معلم نسبت داده می‌شود از این صور نمادین هستند. مثلاً تربیت معلم در دوره پهلوی انگل گونه و استعماری توصیف می‌شود<sup>۲</sup> اما در گفتمان انقلاب معلمی شغل انبیا و ادامه‌دهنده راه آن‌ها بازنمایی می‌شود.

این شرایط سبب شد در سال ۱۳۵۸ در حالی که حدود ۷۰۰۰ نفر دانشجو در مراکز تربیت معلم پذیرش شده بودند، برای تجدیدنظر در سیاست‌ها و برنامه‌های تربیت معلم، این مراکز تعطیل شوند

۱. صحیفه امام، جلد ۱۳، صفحه ۵۰۳

۲. صحیفه امام، جلد ۱۵، صفحه ۳۰۹

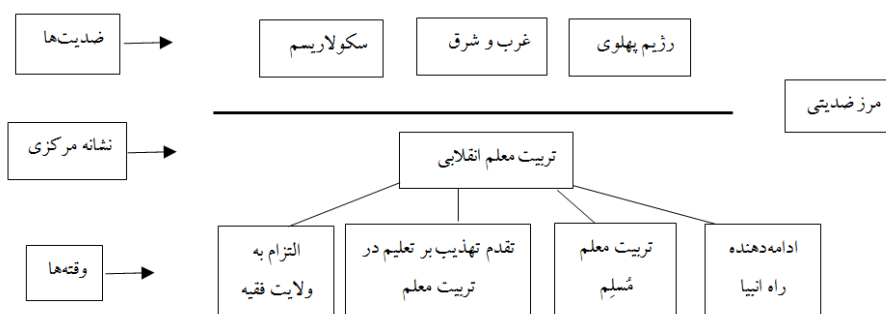
تا متناسب با ارزش‌ها و اهداف جدید، سازمان‌دهی شوند (آقازاده، ۱۳۸۴). بعد از این سال‌های اولیه، بنیان‌گذاری نهادها و سازمان‌ها، نیاز به ابتکار و خلاقیت سیاست‌گذاران داشت؛ در نتیجه بعد از تعطیلی موقت، اساس‌نامه مراکز تربیت معلم با آرمان‌های جدید تدوین شد و این مراکز به جذب معلم پرداختند. هم در اساس‌نامه مراکز تربیت معلم و هم در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش، مهم‌ترین ویژگی در تربیت معلم پایداری به انقلاب اسلامی و ولایت‌فقیه است. 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 این گونه بیان شده است:

«مراکز تربیت معلم به منظور تربیت معلمان صالح، ذی‌فن، آگاه و معتقد به ولایت‌فقیه، 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 ارتقای کیفیت کار آن‌ها شود».

گفتمان انقلاب اسلامی تأثیر مهمی در شکل‌گیری ماهیت تربیت معلم داشت و خط‌مشی‌هایی که حضرت امام خمینی<sup>(ره)</sup> در تربیت معلم ارائه فرمودند، مبنایی برای سیاست‌گذاری تأمین نیروی انسانی نظام آموزش و پرورش شد، به طوری که می‌توان از این گفتمان به عنوان گفتمان فراگیری یاد کرد که همواره به عنوان خواستگاه ارزش‌ها و معیارهای تربیت معلم مدنظر بوده است و بسیاری از اهداف کلان تربیت معلم در دهه‌های بعد، متأثر از آن بوده و به عنوان گفتمان معیار لحاظ شده است. نسبت دین با تربیت معلم و مسئله تقدم تهذیب در تربیت معلم آن‌چنان پررنگ است که سایر ابعاد ذیل آن‌ها قرار می‌گیرند. نشانه اصلی در این گفتمان تربیت معلم انقلابی است و معلم 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.

### تربیت معلم در گفتمان سازندگی (۱۳۷۶-۱۳۶۸)

در این دوره شرایط تاریخی به خصوص رحلت حضرت امام خمینی<sup>(ره)</sup> و پایان جنگ تحمیلی، پیامدهای تأثیرگذاری داشت که به تدریج منجر به ایجاد شکاف در گفتمان فراگیر انقلاب اسلامی و در نهایت، پیدایش دو خرده گفتمان اصول‌گرا و اصلاح‌طلب شد (سلطانی، ۱۳۸۴). در این دوره که به دوران سازندگی مشهور است، برای جبران عقب‌ماندگی‌های اقتصادی و ویرانی‌های جنگ، عملاً توسعه اقتصادی و دولت‌سالاری، مقدم بر سایر ابعاد توسعه به‌ویژه توسعه سیاسی و فرهنگی در نظر گرفته می‌شود. طبقه متوسط شهرنشین و مصرف‌گرا و نیز مظاهر زندگی مدرن و تجمل‌گرایی در این دوره پررنگ‌تر و قابل‌مشاهده‌تر می‌شود (فاضلی و کردونی، ۱۳۸۷).

در سال‌های ۱۳۷۶-۱۳۶۸، تعداد افراد واجب‌التعلیم افزایش چشم‌گیری داشت و از حدود ۱۱ میلیون نفر به بیش از ۱۸ میلیون نفر رسید. دولت نیز به دنبال افزایش پوشش آموزشی در سراسر کشور بود. این وضعیت موجب شد فشار سنگینی بر نظام آموزش و پرورش کشور وارد شود. در این شرایط کمبود شدید معلم کاملاً مشهود و لزوم مدیریت منابع انسانی ضروری بود. در این مقطع گسترش مراکز تربیت معلم در دستور کار قرار گرفت، فرایند گزینش معلم تسهیل شد و تعداد کارکنان آموزش و پرورش از حدود ۶۰۰ هزار نفر به بالای ۹۰۰ هزار نفر رسید (آقازاده، ۱۳۸۴) و 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 به تصویب رسید تا جوانان به جذب در مراکز تربیت معلم ترغیب شوند. در برنامه اول توسعه بعد از انقلاب اسلامی نیز مسئله تربیت نیروی انسانی آموزش و پرورش مدنظر قرار گرفته است:

«دستیابی به خودکفایی نیروی انسانی بخصوص در زمینه‌های تخصصی از طریق اجرای موارد

ذیل:

۱. تحت پوشش آموزشی قرار دادن کلیه افراد واجب‌التعلیم 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).

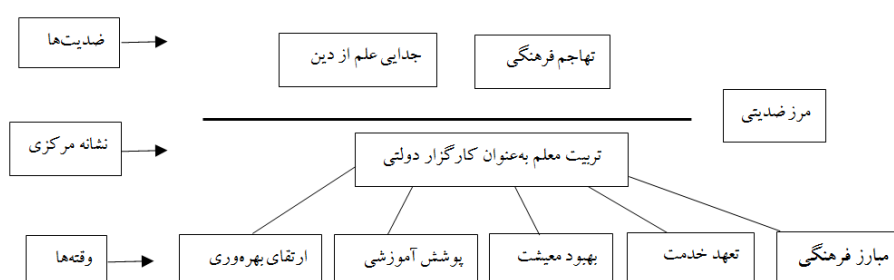
در این گفتمان زبان استعاری و آرمان‌گرا نسبت به گفتمان قبل کم‌تر به کار می‌رود، موضوع تربیت معلم در متون این دوره کم‌تر با مسائل مربوط به دوره‌ی پهلوی سروکار دارد، معلمان به ادامه تحصیل و بهره‌مندی از مزایای بیشتر تشویق می‌شوند، بیانات پرشور و تهییج‌کننده، جای خود را به دستورالعمل‌های اداری می‌دهند و مناسبات سیاست‌گذاری تربیت معلم بیشتر در قالب بخشنامه‌های اداری شکل می‌گیرد. در این گفتمان، نشانه مرکزی سیاست‌های دولت در تربیت معلم در قالب «کارگزار دولتی» تقوم می‌یابد؛ اما موضوعی که از طرف مقام معظم رهبری برای معلمان برجسته می‌شود، مسئله تهاجم فرهنگی است و هرچه به سال‌های پایانی این دوره نزدیک می‌شویم این مسئله نمود بیشتری دارد. رهبر معظم انقلاب از معلمان می‌خواهد به‌عنوان سربازان تهاجم فرهنگی ایفای نقش کنند:

«نبرد فرهنگی را با مقابله به‌مثل می‌شود پاسخ داد. کار فرهنگی و هجوم فرهنگی را با تفنگ نمی‌شود جواب داد. تفنگ او قلم است. این را می‌گویم تا مسئولان فرهنگ کشور و کارگزاران امور فرهنگی در هر سطحی و شما فرهنگیان عزیز اعم از معلم و دانشجو و روحانی تا دانش‌آموز، احساس کنید که امروز سرباز این قضیه شما هستید و بدانید که چه کاری انجام خواهید داد» (بیانات در دیدار معلمان و کارگران، ۱۳۶۹/۲/۱۲).

«دشمنان می‌خواهند نسل جوان را ضایع کنند. حال وظیفه ما چیست؟ من می‌گویم وظیفه معلم و فرهنگی و دانش‌آموز - که این‌ها در مرکز دایره قرار دارند - یک جهاد و مبارزه طولانی است ... امروز روزی است که معلمین کشور باید آن کار مشکل را انجام دهند و آن کار مشکل چیست؟

ساختن انسان‌های مسلمان، مؤمن، متدین و سالم از لحاظ روحی و اعتقادی» (بیانات در دیدار معلمان، ۱۳۷۲/۲/۱۵).

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

با اینکه در این دوره بر حقوق معلمان افزوده شد، اما میزان مطالبات بیش از آن بود و مناسبات اجتماعی و فرهنگی که در جامعه در حال گسترش بود، جلوتر و بیش از سازوکارهای دولت بود و گفتمان سازندگی نتوانست مطابق نیازهایی که برای معلمان ایجاد می‌کند، این نیازها را اقماع کند. پژوهش‌های سرکار آرانی (۱۳۷۳) و مهر محمدی (۱۳۷۷) که در این دوره انجام گرفته است، مؤید این مسئله است که جوانان علاقه چندانی برای ورود به شغل معلمی ندارند. از طرف دیگر ورود وزارت آموزش عالی به مقوله تربیت معلم و تأسیس دانشگاه‌های تربیت معلم در برخی از شهرها مثل زاهدان، اراک، سبزوار و ... نوعی دوگانگی در امر سیاست‌های تربیت معلم را نشان می‌دهد، به طوری که این گونه برداشت می‌شود که به نوعی تقسیم کار شده است تا تربیت معلم ابتدایی و راهنمایی در مراکز تربیت معلم و دانش‌سراها و تربیت معلم دبیرستان در دانشگاه صورت گیرد. با این وجود در سال‌های پایانی دولت هاشمی، تعداد بسیاری از دانش‌سراها تعطیل و مراکز تربیت معلم هم محدود شدند، به طوری که در سال تحصیلی ۷۶-۱۳۷۵ تنها ۱۰۰ مرکز تربیت معلم فعال بود (آقازاده، ۱۳۸۴).

#### تربیت معلم در گفتمان اصلاحات (۱۳۸۴-۱۳۷۶)

نتایج اقتصادی و اجتماعی گفتمان سازندگی بستری فراهم کرد تا طبقه متوسط و اغلب

شهرنشینی در جامعه شکل گیرد که علاوه بر مطالبات اقتصادی، خواست‌های سیاسی، فرهنگی و ایدئولوژیکی را مطرح می‌کردند. هسته مرکزی این نیروی سیاسی - اجتماعی جدید، روشن‌فکران دانشگاهی بودند. گفتمان اصلاحات توانست با سوارشدن بر این مطالبات، دولت را در دست گیرد. نشانه اصلی گفتمان اصلاحات توسعه سیاسی بود و اکثریت سیاسی جدید، هوادار دموکراسی، گسترش جامعه مدنی، حقوق و آزادی‌های فردی بود و به لحاظ فکری از آبخور مکاتب فکری غرب و بعضاً ترکیب آن‌ها با اسلام سیراب می‌شد و به تبع آن، از تحولات فرهنگی، سیاسی و اجتماعی خاصی حمایت می‌کرد (عزیز خانی، ۱۳۹۶).

در عرصه آموزش و پرورش مهم‌ترین موضوع در این دوره تغییر جایگاه سیاسی معلمان بود که متأثر از تغییر گفتمانی جامعه، نمود یافت. در این گفتمان معلمان در جایگاه بازوهای روشن‌فکری جامعه بودند که می‌توانستند افکار اصلاح‌طلبان را در سراسر کشور بسط دهند. این گفتمان، عرصه آموزش و پرورش را بستر مناسبی برای پیاده کردن ایده‌های اصلاحات می‌دید. لزوم و مبنای اصلاحات آموزش و پرورش این گونه بیان می‌شود:

«امروزه عموم مخاطبان و علاقه‌مندان به آموزش و پرورش معتقدند که نظام آموزش و پرورش پاسخگوی خیل عظیم مطالبات نیست و نیازمند اصلاحات جدی و اساسی است و استدلال می‌کنند که با رویکردهای منسوخ و بدون عطف توجه به نیازها و تقاضاهای اجتماعی و محیطی روزافزون، نمی‌توان از نهاد آموزش و پرورش خواست کارکردهای اساسی خود را اجرا کند ... این مهم میسر نمی‌شود مگر اینکه نظام آموزش و پرورش ابتدا بتواند خود را از قیدوبندها و مشکلات بی‌شماری که با آن دست و پنجه نرم می‌کند رها سازد و به منزله بازوی روشن‌فکری جامعه، زمینه‌های شکل‌گیری آموزش و پرورش رهایی‌بخش، انسان‌گرا و مقوم توسعه را فراهم سازد» (پیش‌نویس سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش، ۱۳۸۲).

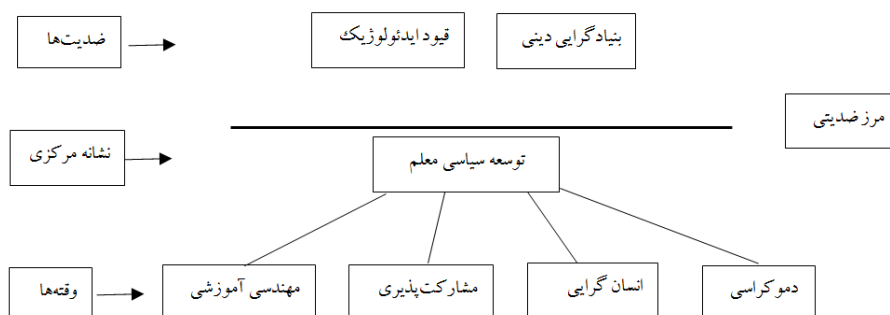
در متون این گفتمان، قیود دینی و ایدئولوژیکی کم‌تر به کاررفته است و عباراتی مانند آموزش و پرورش رهایی‌بخش، انسان‌گرا، ساختن‌گرایی (بناشدنی‌نگری) و مهندسی اصلاحات بیشتر دیده می‌شود. در این دوره، در زمینه تربیت معلم، کم‌رنگ شدن معیارهای ایدئولوژیک در گزینش معلمان و نیز ادغام معاونت پرورشی و آموزشی پیگیری می‌شود. البته نحوه مواجهه گفتمان اصلاحات با موضوع توسعه سیاسی، چالش‌برانگیز و گاه با انتقاد همراه بود. مقام معظم رهبری 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 فراگیرند، ... اما با این جنجال و غوغا و های‌وهوی و روزنامه بازی 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).

در زمینه جذب و استخدام معلم نیز این دوره، سرآغاز جریانی بود که موجب شد در طول سال‌های بعد به تدریج معلمان موردنیاز مدارس از طریق مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌های تربیت معلم تأمین نگردد، به طوری که در انتهای این دوره در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ تنها ۹۰ مرکز تربیت معلم و دانش‌سرا فعال بود و وزارت آموزش و پرورش علی‌رغم تهیه طرح‌های متعدد و تصویب اصول حاکم بر نظارت تربیت معلم در شورای عالی هماهنگی برنامه‌ریزی، اکثر کارکنان موردنیاز خود را از راهی غیر از مراکز تربیت معلم مانند جذب آموزشیاران نهضت سوادآموزی و معلمان حق‌التدریسی، تأمین می‌کرد و در جذب این افراد نیز گزینش‌های سخت دوره‌های قبل دیده نمی‌شد (صافی، ۱۳۹۱).

قوت گرفتن اصناف معلمان از جمله انجمن اسلامی معلمان در این مقطع دیده می‌شود؛ هرچند که بسیاری از کارشناسان و معلمان این جریانات صنفی را وابسته به جناح سیاسی اصلاح‌طلب می‌دانستند. با اینکه در ابتدا گفتمان اصلاحات توانست معلمان را به عنوان نیروی فعال و اثرگذار با خود همراه سازد؛ اما با فروکش کردن هیجانانگیز، معلمان به تدریج از نشانه مرکزی توسعه سیاسی فاصله گرفتند و از فضای سیاسی ایجادشده بیشتر برای بیان مطالبات اقتصادی خود بهره بردند تا آنکه به دنبال اصلاحات سیاسی و آزادی‌های مدنی باشند. نمودار گفتمانی تربیت معلم در گفتمان اصلاحات را به شکل زیر می‌توان رسم کرد.



نمودار ۴. چارچوب مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان اصلاحات.

### تربیت معلم در گفتمان اصول‌گرای عدالت محور (۱۳۹۲-۱۳۸۴)

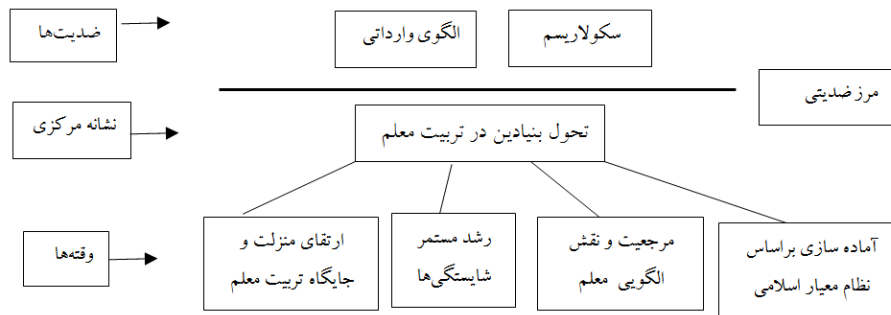
در انتخابات ریاست جمهوری نهم، گفتمانی به پیروزی رسید که به گفتمان اصول‌گرای عدالت‌خواه و عدالت‌گستر مشهور شد و توانست با جذب نیروهای اجتماعی و معنا بخشی حول این نشانه اصلی و در کنار نشانه‌های دیگر از جمله «ولایت فقیه»، «خدمت‌رسانی»، «مدیریت جهانی» و «ظهور»، هویت گفتمانی خود را تشکیل دهد (کسرائی و سعیدی، ۱۳۹۵). این گفتمان با مطرح کردن «عدالت» به‌عنوان نشانه مرکزی، مدعی احیا و بازگشت به گفتمان انقلاب اسلامی بود. برای گفتمان اصول‌گرا، گفتمان انقلاب اسلامی گفتمان معیار بود و در مسئله سیاست‌گذاری‌های آموزش و پرورش و تربیت معلم نیز نزدیک شدن به ارزش‌ها و نشانه‌های گفتمان انقلاب اسلامی، بیش از هر چیز اهمیت داشت و از آنجا که عقیده داشتند به‌خصوص در گفتمان اصلاحات، نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم دچار آسیب‌هایی شده‌اند، نیاز است تحولاتی در این عرصه‌ها صورت گیرد. البته ضرورت ایجاد تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت کشور از سوی بالاترین شخصیت کشور یعنی آیت‌الله خامنه‌ای نیز مطرح می‌شود:

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

از این رو تمام مراجع تصمیم‌گیر و سیاست‌گذار کشور از جمله شورای عالی انقلاب فرهنگی، رئیس‌جمهور، شورای عالی آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم تحقیقات و فناوری، درگیر فرایند گسترده این طرح می‌شوند و در نهایت «سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش» در سال ۱۳۹۰ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش و سپس شورای عالی انقلاب فرهنگی می‌رسد. این سند مبانی نظری و پژوهشی گسترده‌ای دارد که تعداد زیادی از اساتید دانشگاه‌های مختلف و نیز اساتید حوزه‌های علمیه در تهیه آن نقش داشتند. گفتمانی که در متن سند حاکم است معتقد است بعد از پیروزی انقلاب اسلامی با وجود همه تلاش‌های صورت گرفته، نظام تعلیم و تربیتی که شایسته و متناظر با ارزش‌های انقلاب اسلامی و فلسفه تربیت اسلامی

باشد، طراحی و پیاده نشده است و نظام آموزشی کنونی، مانند نظام آموزشی قبل از انقلاب کپی برداری شده است و پاسخ‌گوی آرمان‌ها، اهداف و نیازهایی که متن آن را «نظام معیار اسلامی» می‌نامد، نیست، در نتیجه نیاز به یک تحول بنیادین در نظام آموزش رسمی و عمومی کشور است که همه ابعاد ممکن را به صورت هماهنگ به طرف حیات طیبه سوق دهد و به هدف نهایی قرب الهی برساند. این تحول بنیادین در راستای ایجاد تمدن عظیم اسلامی و جامعه عدل الهی (متناظر با مفهوم مهدویت) است. در این تحول بنیادین، با نگاهی کلان به مقوله نیروی انسانی، تربیت معلم در جایگاهی راهبردی و اساسی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی قرار گرفته و معلم نقشی در ادامه نقش تربیتی انبیا و اولیای الهی، اسوه‌ای امین و حسنه و راهنمایی بصیر و عالمی توانا دارد. می‌توان گفت، بعد از انقلاب اسلامی این اولین بار بود که نگاه به مقوله سیاست‌گذاری تربیت معلم به صورت کلان، آینده‌نگر و آینده‌ساز در جریان اصلاحات آموزشی رخ می‌دهد. در راستای اهداف سند تحول بنیادین، دانشگاه فرهنگیان نیز تأسیس شد و مراکز تربیت معلم در تهران و دیگر استان‌ها با عنوان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان به پذیرش دانشجویان پرداختند.

پیش‌فرض‌هایی بر متون تولیدشده این گفتمان حاکم است که به‌طور صریح و ضمنی، در جای‌جای متون قابل‌شناسایی است. متون، دستاوردهای علمی و دانش بشری را دارای ارزش اقتضائی می‌داند و نه مطلق که باید به صورت نقادانه با ارزش‌های الهی و اسلامی منطبق‌سازی شوند. این در حالی است که در گفتمان اصلاحات، صراحتاً انسان‌گرایی از اصول سیاست‌گذاری‌ها عنوان شده بود. تربیت معلم در این گفتمان در موضعی ضد سکولاریسم قرار دارد و در این فرایند معلم باید به مجموعه سطح بالایی از شایستگی‌های معنوی و دینی رسیده برسد تا به‌عنوان اسوه‌ای حسنه به مانند بیانات حضرت امام خمینی (ره)، نقشی در امتداد انبیا و اولیا الهی داشته باشد و فردی بصیر و متعهد به آرمان‌های انقلاب در عرصه سیاسی باشد. هم‌چنین نوعی نگاه تمدنی در متن جریان دارد به نحوی که گویی تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش، هم‌راستا با سایر عرصه‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی، زمینه‌ساز بازسازی تمدنی است که از ارزش‌های انقلاب اسلامی نشأت گرفته و در پی استقرار جامعه عدل الهی است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). نمودار زیر گفتمان حاکم بر تربیت معلم در این گفتمان را نشان می‌دهد.



نمودار ۵. چارچوب مفصل‌بندی تربیت‌معلم در گفتمان اصول‌گرای عدالت محور

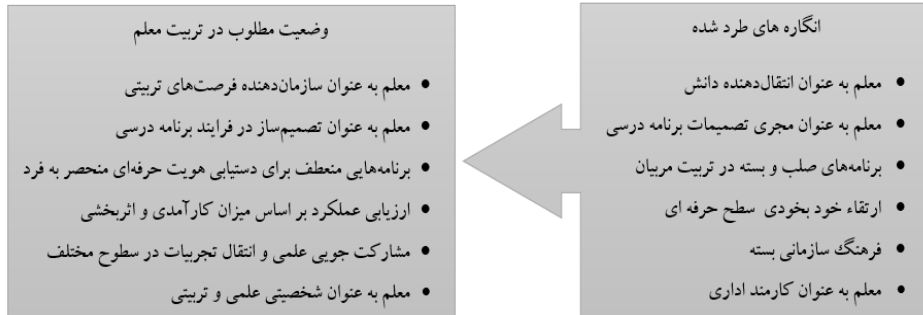
با اینکه سند تحول بنیادین، یک سند بالادستی و کلان بود؛ اما پیاده‌سازی و اجرای شتاب‌زده آن در سال آخر دولت، چالش‌ها و ناهماهنگی‌هایی را نیز به دنبال داشت. در راستای اجرای سند، ساختار نظام آموزشی کشور دچار تغییراتی شد؛ مقطع ابتدایی شش‌ساله شد و مقطع متوسطه به دو دوره سه‌ساله تغییر کرد و هم‌زمان کتب آموزشی جدید تألیف و نظام ارزشیابی کیفی - توصیفی نیز در مقطع ابتدایی اجرا شد. این وقایع مشکلاتی را حداقل در سال‌های اولیه، در توزیع و سازمان‌دهی معلمان ایجاد کرد که کمبود معلم در مقطع ابتدایی و مازاد نیرو در مقطع متوسطه، نمود بارز آن بود و به‌ناچار تعدادی از معلمان متوسطه به مقطع ابتدایی منتقل شدند و اغلب این معلمان، آموزش‌های لازم برای تدریس در مقطع ابتدایی را نگذرانده بودند. دانشگاه فرهنگیان نیز از لحاظ منابع انسانی و سخت‌افزاری، آمادگی لازم برای این موضوع را نداشت. از طرف دیگر سیاست‌های ناهماهنگ در آموزش و پرورش موجب شده بود که تعداد زیادی معلم از طرقی غیر از مراکز تربیت معلم، به‌صورت حق‌التدریس وارد آموزش و پرورش شوند و عدم تعیین تکلیف مسئله استخدامی آن‌ها، موجب بروز نارضایتی و مشکلاتی شده بود.

#### تربیت‌معلم در وضعیت کنونی (۱۳۹۲ تاکنون)

در انتخابات سال ۱۳۹۲ حسن روحانی توانست دولت را در دست گیرد. این دولت مدعی اعتدال و تعامل بود و گفتمان حاکم بر آن همچون گفتمان سازندگی و اصلاحات، مبتنی بر دولتی توسعه‌گرا به‌خصوص توسعه اقتصادی از طریق بهبود روابط خارجی به‌ویژه با غرب بود (زایر کعبه،

قریشی و علیزاده، ۱۳۹۸)، از این رو نمی‌توان این دوره را به‌عنوان گفتمانی مستقل با ویژگی‌های خاص در نظر گرفت؛ اما از آنجاکه در رویکرد پژوهش حاضر، عمل رسمی تربیت معلم در دولت‌ها نیز مدنظر است و نیز سند مهم «زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی» در این مقطع تصویب می‌شود، این دوره با تمرکز بر این سند مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

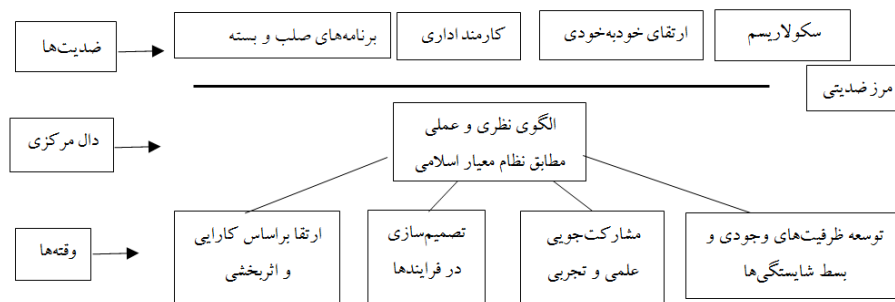
از جمله مهم‌ترین اسناد آموزشی ارائه‌شده بعد از انقلاب اسلامی، سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ است. در مبانی نظری این سند بخشی با عنوان «الگوی نظری زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی» وجود دارد. در این بخش کلیاتی در مورد اصول مؤلفه‌های جذب، آماده‌سازی، حفظ، ارتقا و ارزش‌یابی معلم آورده شده است. در سال ۱۳۹۶ شورای عالی آموزش و پرورش با توسعه این بخش از سند تحول بنیادین، «سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی» را منتشر کرد. طبق چشم‌انداز این سند در افق ۱۴۰۴، نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی آموزش و پرورش، پاسخ‌گویی به نیازهای کمی و کیفی وزارت آموزش و پرورش در حوزه نیروی انسانی را در تعامل با سایر زیرنظام‌ها به‌منظور نیل به اهداف نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و سند تحول بنیادین، فراهم می‌کند. این سند با هدف بازتنظیم سیاست‌ها و اصول برنامه درسی تربیت معلم، به دنبال ارتقای جایگاه حرفه‌ای و اجتماعی معلم و درنهایت، رسیدن به مراتب حیات طیبه بر مبنای نظام معیار اسلامی است (سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، ۱۳۹۶). هم‌چنین در بخش «مهم‌ترین چرخش‌های تحول‌آفرین» در این سند، غیریت‌سازی و قطب‌بندی‌هایی صورت گرفته است که موجب تعیین حدود تعریفی و هویتی معلم و نیروی انسانی با انگاره‌های دیگر از معلم می‌شود. این چرخش مفهومی در تربیت معلم در نمودار زیر نشان‌داده شده است:



نمودار ۶. چرخش‌های تحول‌آفرین در سند زیرنظام تربیت معلم

موضوع هویت‌بخشی به نیروی انسانی مسئله‌ای است که هم در سند تحول بنیادین و هم در سند زیرنظام تربیت معلم مورد توجه قرار گرفته است. سند زیرنظام تربیت معلم، ورود هرگونه گرایش سکولار به این عرصه را می‌بندد و مطابق نقشه راهی که این سند برای چشم‌انداز ۱۴۰۴ ارائه می‌دهد، فقط افرادی که مطابق نظام معیار اسلامی گزینش می‌شوند، می‌توانند وارد عرصه معلمی شوند.

نشانه اصلی تربیت معلم در این سند، تربیت معلم به‌عنوان «الگوی نظری و عملی مطابق نظام معیار اسلامی» است. نمودار زیر را می‌توان برای آن ترسیم کرد.



نمودار ۷. چارچوب مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان اصول‌گرایی عدالت محور

چالش‌هایی که با تغییر ساختار نظام آموزشی در کشور ایجاد شده بود در دولت روحانی ادامه پیدا کرد. انتظار می‌رفت با تأسیس دانشگاه فرهنگیان جذب نیروی انسانی آموزش و پرورش بهبود یابد؛ اما حداقل تا سال ۱۳۹۶ پذیرش دانشجو در این دانشگاه رو به کاهش گذاشت.

جدول ۱: روند پذیرش دانشجو معلمان طی سال‌های ۹۶-۱۳۹۲ (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۷)

سال	۱۳۹۲	۱۳۹۲	۱۳۹۲	۱۳۹۵	۱۳۹۶
تعداد پذیرفته‌شدگان	۱۶۹۶۰	۹۵۵۷	۳۸۵۴	۷۴۷۵	۹۴۷۴

موضوعی که در این دوره از طرف رهبر معظم انقلاب مورد انتقاد جدی قرار گرفت، پذیرش سند ۲۰۳۰ سازمان ملل و یونسکو از طرف دولت بود که با تذکر ایشان این سند کنار گذاشته شد. ایشان در دیدار با معلمان می‌فرمایند:

«این سند ۲۰۳۰ سازمان ملل و یونسکو، این‌ها چیزهایی نیست که جمهوری اسلامی بتواند شانه‌اش را زیر بار این‌ها بدهد و تسلیم این‌ها بشود ... جمهوری اسلامی خودش مشی دارد، خط‌و‌ربط دارد، ما سندهای بالادستی داریم ... اینجا جمهوری اسلامی است؛ اینجا، مبنای اسلام است، مبنای قرآن است؛ اینجا جایی نیست که سبک زندگی معیوب ویرانگر فاسد غربی بتواند در اینجا این جور اعمال نفوذ کند (بیانات در دیدار با معلمان و فرهنگیان، ۱۳۹۶/۲/۱۷).»

طبق گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی جنبه‌های پنهان سند نشان می‌دهد که نتیجه اجرایی شدن این سند وابستگی هرچه بیشتر کشورهای در حال توسعه، از دست رفتن استقلال اقتصادی، سیاسی و علمی و فرهنگی بدون تحقق عینی و ملموس اهداف وعده داده شده است (گروه توسعه نظری و مطالعات بنیادین مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۹).

### نتیجه‌گیری و پیشنهادها

هویت‌های کلی از جمله هویت معلم در پرتو سیاست‌های گفتمان مسلط تعیین می‌یابند. این نظام‌های معنایی در پی تأسیس هویتی بدون تعارض و یکپارچه از معلم هستند. گفتمان کلان انقلاب اسلامی نیز مبتنی بر ارزش‌های خود برای معنا دهی به هویت معلم، شبکه مفصل‌بندی از نشانه‌ها را تأسیس کرده است. این گفتمان فراگیر با برقراری پیوند عمیق بین دین و سیاست، وضعیت تربیت معلم را بازتعریف کرد و با برجسته کردن مؤلفه‌های اسلامی در کنار مهارت‌های حرفه‌ای، هویتی جدید به آن بخشید و بر خرده گفتمان‌های سیاسی شکل گرفته پس از انقلاب نیز کاملاً اثرگذار بوده است. البته سیاست‌های تربیت معلم، متأثر از شرایط تاریخی و اجتماعی جامعه در چهار دهه‌ای که در این پژوهش مورد تحلیل قرار گرفت، فراز و نشیب‌هایی نیز داشته است. در

گفتمان سازندگی با اولویت قرار گرفتن توسعه اقتصادی، معلم در جایگاه یک کارگزار دولتی بازنمایی شد و در گفتمان اصلاحات، معلم به عنوان بازویی برای توسعه سیاسی مورد توجه قرار گرفت. نقطه عطف سیاست‌گذاری تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران، تصویب سند تحول بنیادین است که یکی از شش زیرنظام آن، تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام آموزش و پرورش است. با تصویب این سند، تربیت معلم در چشم‌اندازی آینده‌نگر و آینده‌ساز و در موقعیتی راهبردی به عنوان عنصر اساسی نظام آموزش و پرورش در نظر گرفته شده است.

با این همه، موضوع مهمی که در این چهار دهه، مورد غفلت واقع شده و با آن به صورت موضعی و شعارگونه برخورد شده است، مطالبات اقتصادی و وضعیت معیشتی معلمان است. استمرار این وضعیت ممکن است انگیزه جوانان مستعد برای ورود به این عرصه را کم کند و شأن اجتماعی و اثرگذاری فرهنگی معلمان را کاهش دهد یا موجب شود جایگاه معلم در جریان‌ات سیاسی مورد استفاده ابزاری قرار گیرد. این مسئله هم از طرف مقام معظم رهبری تذکر داده شده است و هم مغایر با اهداف اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین است. آسیب دیگری که تربیت معلم را تهدید می‌کند، اجرای ناقص، موضعی و نمایشی اسناد مهم و راهبردی تربیت معلم است که موجب هدر رفت سرمایه‌های فکری و انحراف از اهداف کلان تربیت معلم می‌شود، از این رو لازم است ارزیابی مستمر و دقیق همراه با برنامه‌های ترمیمی در این زمینه صورت گیرد. هم‌چنین پیشنهادهای زیر برای بهبود فرایند سیاست‌گذاری و ارتقای رابطه معلم و حاکمیت ارائه می‌شود:

۱. گفتمان حاکم بر سیاست‌های تأمین نیروی انسانی نظام آموزش و پرورش با گفتمان‌های تأمین نیروی انسانی سایر نهادهای آموزشی - فرهنگی از جمله وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و حتی سازمان صداوسیما مورد مقایسه و تحلیل قرار گیرد و هماهنگ‌سازی شود.
۲. رابطه‌ای عملیاتی بین اسناد مهم تربیت معلم و مجریان آن در سطوح مختلف برقرار گردد که قابل سنجش باشد.
۳. نظام شایستگی در تربیت معلم بر اساس معیارهای مشخص و عینی تدوین و استقرار یابد.
۴. رابطه‌ی دوسویه و متوازن بین حاکمیت و معلمان برقرار شود؛ این رابطه می‌تواند با سازمان‌دهی منسجم و قانونی اصناف معلمان تقویت شود.



۵. جایگاه سیاسی، اجتماعی و فرهنگی تربیت معلم نه با شعارهای تمثیلی و آرمان‌گرایانه، بلکه با عاملیت فعال معلم در مناسبات سیاسی و اجتماعی ترمیم شود.

## منابع

- آهنگر، عباسعلی؛ سلطانی، علی‌اصغر؛ خوش‌خو نژاد، علی (۱۳۹۳)، تحلیل گفتمانی انشقاق جریان اصول‌گرا به خرد گفتمان‌های جبهه پایداری و جبهه متحد اصول‌گرایی در انتخابات ۱۳۹۰، فصل‌نامه پژوهش‌های زبان‌شناسی، شماره ۱، ۱-۱۶.
- آفازاده، احمد (۱۳۸۴)، نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت‌معلم در ایران، فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، شماره ۱، ۱۴۴-۱۲۳.
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۶۹)، بیانات در دیدار معلمان و کارگران در تاریخ ۱۳۶۹/۲/۱۲، دفتر حفظ نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای، <http://farsi.khamenei.ir>
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۷۲)، بیانات در دیدار معلمان در تاریخ ۱۳۷۲/۲/۱۲، دفتر حفظ نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای، <http://farsi.khamenei.ir>
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۷۷)، بیانات در دیدار معلمان و کارگران در تاریخ ۱۳۷۸/۲/۱۵، دفتر حفظ نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای، <http://farsi.khamenei.ir>
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۸۶)، بیانات در گردهمایی رؤسای مناطق آموزش و پرورش در تاریخ ۱۳۸۶/۵/۳، دفتر حفظ نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای، <http://farsi.khamenei.ir>
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۹۶)، بیانات در دیدار با معلمان و فرهنگیان در تاریخ ۱۳۹۶/۲/۱۷، دفتر حفظ نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای، <http://farsi.khamenei.ir>
- خرمشاد، محمدباقر؛ جمالی، جواد (۱۳۹۷)، امر سیاسی و گفتمان‌های سیاسی در ایران بعد از انقلاب اسلامی (۱۳۹۲-۱۳۵۷)، فصل‌نامه مطالعات انقلاب اسلامی، شماره ۵۴، ۱۸۴-۱۶۵.
- خروشی، پوران و همکاران (۱۳۹۶)، بررسی رویکرد تربیت‌معلم شایسته بر اساس اسناد تحولی جمهوری اسلامی ایران، فصل‌نامه راهبرد فرهنگ، شماره ۳۷، ۱۸۶-۱۶۳.
- خمینی، سید روح‌الله (۱۳۵۹)، صحیفه امام، جلد ۱۳، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام.
- خمینی، سید روح‌الله (۱۳۶۰)، صحیفه امام، جلد ۱۵، تهران: مؤسسه 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 آموزش و پرورش (۱۳۹۶)، سند زیرنظام تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی.

- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱)، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (مصوبات کلی و عمومی).
- رینگر، مونیکا ام (۱۳۸۰)، آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار، ترجمه مهدی حقیقت‌خواه، تهران: ققنوس.
- ساعی، علی؛ قاراخانی، معصومه؛ مؤمنی، فرشاد (۱۳۹۱)، دولت و سیاست آموزش در ایران از سال ۱۳۶۰ تا ۱۳۸۸، فصل‌نامه علوم اجتماعی، شماره ۵۶، ۱۶۸-۱۱۷.
- زایرکعبه، رحیم؛ قریشی، فردین؛ علیزاده، محمدباقر (۱۳۹۸)، تحلیل زمینه‌های جامعه‌شناختی تحول گفتمان عدالت در دولت‌های خاتمی، احمدی‌نژاد و روحانی، دو فصل‌نامه جامعه‌شناسی و اقتصاد، شماره ۲، ۱۴۹-۱۲۷.
- سرکار آرانی، محمدرضا (۱۳۷۳)، مطالعه تطبیقی نظام تربیت‌معلم ایران و ژاپن، فصل‌نامه روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۵۳، ۲۰۶-۱۸۷.
- سلطانی، سید علی اصغر (۱۳۸۴)، قدرت، گفتمان و زبان؛ سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی، تهران: نی.
- شمشیری، بابک (۱۳۹۶)، نقش و جایگاه تربیت فرهنگی در نظام تربیت‌معلم، فصل‌نامه پژوهش در تربیت‌معلم، شماره ۲، ۱۲۴-۱۰۹.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
- صافی، احمد (۱۳۹۱)، تربیت‌معلم در ایران، ژاپن، آلمان، انگلستان، هند و پاکستان، تهران: ویرایش.
- عالی، مرضیه؛ داودی، ایوب (۱۳۹۸)، تحلیل معنای کنشگری معلم در مقالات مجله رشد معلم: مبتنی بر رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، شماره ۶۶، ۴۸-۱.
- عزیز خانی، احمد (۱۳۹۶)، پایداری و ناپایداری گفتمان‌های سیاسی در ایران، قم: پژوهشگاه علوم اسلامی امام صادق (علیه‌السلام).
- عقیلی، وحید؛ لطفی حقیقت، امیر (۱۳۸۹)، کاربرد روش تحلیل گفتمان در علوم رفتاری، فصل‌نامه دانش‌نامه، شماره ۷۸، ۱۹۴-۱۶۹.
- فاضلی، نعمت‌الله؛ کردونی، روزبه (۱۳۸۷)، رفاه و گفتمان سازندگی، فصل‌نامه علوم اجتماعی، شماره ۴۱، ۱۶۲-۱۲۵.
- فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹)، تحلیل انتقادی گفتمان، گروه مترجمان، تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.
- شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (۱۳۶۷)، طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- قادری، عبدالرسول؛ مزیدی، محمد (۱۳۹۵)، رویکرد تربیت‌معلم: روحیه علمی یا روحیه معلمی؟، فصل‌نامه آموزش پژوهی، شماره ۵، ۱۳۰-۱۰۹.
- قجری، حسین‌علی (۱۳۹۶)، منازعات گفتمانی در انقلاب اسلامی، تهران: جامعه‌شناسان.
- کرم‌زادی، مسلم (۱۳۸۵)، تبیین سیاست‌گذاری آموزشی در زمینه تربیت مدنی (با نگاهی به نظام آموزشی پس از انقلاب)، مجله آیین، شماره ۶، ۱۲۱-۱۱۶.

- کسرائی، محمد سالار؛ بنت‌الهدی، سعیدی (۱۳۹۵)، تحلیل گفتمان عدالت در دهه سوم انقلاب با تأکید بر سال‌های ۱۳۸۴ - ۱۳۸۰، مجله جامعه‌شناسی تاریخی، شماره ۲، ۱۶۹-۱۲۹.
- لاکلانو، ارنستو؛ موف، شانتال (۱۳۹۳)، هژمونی و استراتژی سوسیالیستی، ترجمه محمد رضایی، تهران: ثالث.
- مجلس شورای اسلامی (۱۳۶۸)، قانون برنامه اول توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی جمهوری اسلامی ایران مصوب ۱۳۶۸/۱۱/۱۱.
- مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۹)، ابعاد پنهان و محورهای سند ۲۰۳۰ و بررسی سند دستور کار ۲۰۳۰ برای توسعه پایدار، <https://rc.majlis.ir/fa/report/show/1631767>.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۷)، نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن، ترجمه محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح، تهران: سینا.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۷۷)، نظام تربیت‌معلم در جمهوری فدرال آلمان و مقایسه آن با جمهوری اسلامی ایران، فصل‌نامه مدرس، شماره ۷، ۱۶۹-۱۵۸.
- وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت (۱۳۸۲)، سند و منشور اصلاح نظام آموزشی ایران (پیش‌نویس دوم).
- هوارث، دیوید (۱۳۷۷)، نظریه گفتمان، ترجمه علی اصغر سلطانی، مجله علوم سیاسی دانشگاه باقرالعلوم (علیه‌السلام)، شماره ۲، ۱۸۳-۱۵۶.
- یورگنسن، ماریانه؛ فیلیپس، لوئیز (۱۳۸۹)، نظریه و روش در تحلیل گفتمان، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.
- Howarth, D & Stavrakakis, Y (2000). **Discourse Theory and Political Analysis**. Manchester: Manchester University.
- Laclau, E & Mouffe, C (2001). **Hegemony and Socialist Strategy**. London: Verso, Second Edition.
- Mooney, G & Edling, S (2016). **Ideological Governing Forms in Education and teacher education: a comparative study between highly secular Sweden and highly non-secular Republic of Ireland**, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2016:1, DOI: 10.3402/nstep.v2.32041.
- Rogers, R (2011). **Critical Approach to Discourse Analysis in educational Research**. London: Routledge.
- Sue, T (2005). **The Construction of Teacher Identities in educational policy documents: a Critical Discourse Analysis**. Journal of Melbourne Studies in Education, 46(2), 25-44.



## تحليل مكانة تربية المعلم في معتقدات الحكومة السياسية بعد الثورة الإسلامية الإيرانية

رضا الحق ويردى \*

رمضان البرخورداري \*\*

سوسن الكشاورز \*\*\*

على رضا المحمودنيا \*\*\*\*

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل موقف تدريب المعلمين في معتقدات الحكومة السياسية التي تشكلت بعد الثورة الإسلامية الإيرانية. تسعى هذه الدراسة، من خلال النظر في موضوع تدريب المعلمين في فضاء المعتقدات ومن خلال التنقيب عن الوثائق، إلى التجاوز عن مجرد الأوصاف والوصول إلى تحليل ارضى لتدريب المعلمين في إيران بعد الثورة الإسلامية. تظهر النتائج أن المعتقدات الشاملة للثورة الإسلامية كانت لها تأثير عميق على سياسات تدريب المعلمين. إن مسألة الارتباط بين الدين والسياسة هي العلامة الرئيسية لهذا المعتقد الشامل الذي تسبب في تأثير العقائد الإلهية والفهم الديني على اعطاء الهوية للمعلم في وثائق ونصوص سياسة لتدريب المعلمين. كان للمعتقدات السياسية الصغيرة بعد الثورة الإسلامية تأثير أيضاً على سياسات تدريب المعلمين. في المعتقد البنائية، مع إعطاء الأولوية للتنمية الاقتصادية، تم تمثيل المعلم كموظف حكومي، وفي المعتقد الإصلاحى، كان يُنظر إلى المعلم على أنه ذراع للتنمية السياسية. إن نقطة التحول في سياسة تعليم المعلمين في حكومة الجمهورية الإيرانية الإسلامية هي الموافقة على وثيقة التغيير الأساسية. مع تأييد هذه الوثيقة، تم اعتبار النظام الفرعى لتدريب المعلمين عنصراً أساسياً في نظام التعليم في منظور استشرافي ومستقبلي وفي موقع استراتيجي.

**الكلمات الرئيسية:** تدريب المعلمين؛ تحليل المعتقد؛ معتقد سياسي؛ التعليم و التربية؛ الثورة الإسلامية.

\* الكاتب المسؤول: متعلم دكتوراه في فلسفة التعليم و التربية، جامعة الخوارزمي، الكرج، إيران.

\*\* أستاذ مساعد، جامعة الخوارزمي، طهران، إيران

\*\*\* أستاذ مساعد، جامعة الخوارزمي، طهران، إيران

\*\*\*\* أستاذ مشارك، جامعة الخوارزمي، طهران، إيران