



Transformation in Education: A Discourse Analysis of Policy Actions in the First Decade after the Islamic Revolution

Mahdi Sepehr¹, Seyed Hossein Serajzadeh², Bizhan Zare³, Karam Habibpour Gatabi⁴

Received: May, 25, 2021; Accepted: Aug., 2, 2021

ABSTRACT

The signs of change and transformation in education have always been floating signifiers while articulating educational policy actions and various other semantic conflicts. This article uses a combined theoretical framework from Laclau, Mouffe, and Fairclough to analyze these semantic conflicts in policy texts formulated in the first decade after the Islamic Revolution in Iran. The results of this analysis show that semantic conflicts in the field of education, in the context created by cultural struggle (or Jihad Farhangi), articulate the fundamental change in the goals, content, structure, programs and philosophy of education with a focus on Islamization. This nodal point found semantic stability with signs such as: changes to the course content, purgation of manpower and elimination of former discourse, foundation of "Omor Tarbiyati" (Educational affairs), orientation to extracurricular activities in schools and, governmentalization of schools, etc. The credibility and accessibility of this meaning was linked to the necessity of signs of the Islamic Revolution discourse, and became a metaphor in the field of policy texts.

Keywords: Islamic Revolution, transformation in education, governmentalization, Islamization, discourse analysis

1. PhD in Sociology - Cultural Policy, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University, Tehran, Iran

2. Associate Professor of Sociology, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

✉ serajzadeh@khu.ac.ir

3. Professor, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University, Tehran, Iran

4. Associate Professor of Sociology, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University, Tehran, Iran



INTRODUCTION

Over the past century, the construction of ideal education in Iran has been the goal of many policy actions that could lead to the formation of various researches with different approaches. Some of them consider policy as text and a set of governmental rules and instructions whose content must be analyzed (Calvert, 2006, 98-73). Another group considers policy as a set of actions aimed at achieving specific goals and objectives. In their view, policy is a valuable action. Some studies also see policy as a decision cycle or sequence that is constructed and revised during its implementation. In this approach, policy is sometimes considered as a provision of resources and allocation.

The various above approaches, despite being useful, pay less attention to the impact of a broad dynamics of social power and dominant cultural influences in policy formation (Jones, 2013, 8). Therefore, in addition to the above concepts, policy can be considered as a discourse that seeks to reach the source of dialogue in social life by following the language of social and political texts (Fairclough, 1993, 168-133).

PURPOSE

In this article, which is part of a wider study to analyze policy actions of different administrations in the field of education during the post-Islamic Revolution era, we have tried to analyze the discursive construction of ideal subject in the first decade of the revolution, which is a nodal point of policy actions in education.

METHODOLOGY

A discourse analysis has been used in this study, which in addition to having theoretical aspect, is also one of the documentary analysis methods. For that matter, first a combined framework of discourse theories of Laclau, Mouffe, and Fairclough was identified to describe and categorize the central signs of policy actions. Then, based on the obtained components, the quality of coherence around the central sign was interpreted and explained the question: How does discourse become hegemonic by drawing boundaries of opposition to one another?

FINDINGS

The outcome of the study indicates that various policy texts were produced during the decade after the Islamic Revolution, such as those related to the ideals and basic goals of education in the Islamic Republic, the first five-year plan for the development of education, the plan of generalities of the education system in the Islamic Republic of Iran, etc. But most of these texts were not approved or implemented due to the macro-policy environment and rather remained only at the level of study works. This made the policy actions of that period short-lived and local.

These texts or actions, which had an external perspective to the educational system and a prescriptive character, sought to establish a common identity for students with mainly cognitive abilities, competencies and attitudes to live in an ideal Islamic society, and wanted to determine the ideal goals, content and nature of the structure of teacher's education and training program.

Education was considered as a tool of transmitting the intellectual content of the revolution and as an agent that implements the ideology and establishes the political rule.

The floating signifier of transformation in education was semantically stabilized in a chain of events i.e. the rotation of discourse in the field of political power; changing the content of textbooks and curricula and establishing the institution of "Omor Tarbiyati"(Educational affairs), etc., with the exclusion of curricula and educational content of the Pahlavi discourse and attempt to purge and erase its effects.

Another signifier that was highlighted in the articulation of the sign of transformation in this period was the emphasis on the nationalization of schools and educational justice, which was emphasized until last years of the aforementioned period. These signifiers are also associated with the Nodal point of the Islamic Revolution discourse and are in intertextuality with the economic distribution approach of administrations.

These signifiers are stabilized semantically with moments such as free and governmental education, emphasis on deprived areas and groups with antagonism of private schools that were highlighted as agents behind the pre-Islamic Revolution class society.

In other words, the emphasis on the Islamic Revolution's cultural identity and the metaphORIZATION of political Islam were pursued by



Iranian Cultural Research

Abstract

deconstructing pre-revolutionary discourse signifiers and placing them in a chain of equivalence to western and secular discourses. In the articulation of semantic system of policy actions in the field of education, which was pursued by the Revolutionary Council, the Cultural Revolution Execution and Supreme Council of Education, the pre-revolutionary education system was seen as imitation of the West, and hence was criticized and excluded.

CONCLUSION

What is considered as neutral descriptions in the context of policy texts is a discursive in meaning. In other words, reproducing meaning and changing the way of ascription of meaning are political actions (Jorgensen and Phillips, 2017, 71). It is the stabilization of meaning of some signs versus the exclusion of others and is deeply related to cultural policies.

Post-Islamic Revolution education policies were articulated for disciplinary and ideological guidance as well as social reproduction based on discourse assumptions of political power.

NOVELTY

Conflicts for the desired transformation of education are part of a long process of cultural policy-making to achieve a desirable society. But what policymakers mean by transformation in education depends on identifying how education, as order of discourse, is articulated among policymakers themselves. In this article, we have tried to explain the articulation of this discourse order in the first decade after the Islamic Revolution in Iran.



BIBLIOGRAPHY

- Abdullahi, S. (2006). The glory of the teacher's name. *Sharq Newspaper*. No 765, Retrieved from <https://www.magiran.com/article/1076846>
- Aghazadeh, A. (2015). *Educational problems in Iran*. Tehran, Iran: SAMT.
- Amini, M., & Rahimi, H. (2017). Semiotic analysis of Iran's education system. *Islamic Perspective on Educational Science*, 5(9), 65-84. doi: 10.30497/edus.2017.66996
- Arian Rad, A., & Hazeri, A. (2017). The Problem of educational equity in the first decade of the Islamic Republic Reign. *Zharfapazhooh*, 11, 145-171.
- Bahonar, M.J. (1983). *Forough-e Andišeh: A collection of speeches, interviews and programs of the Prime Minister Bahonar's government*. Tehran, Iran: Ministry of Culture and Islamic Guidance.
- Barzin, S. (1998). *Political factions in Iran from 1360s to 2nd Khordad 1376 (2nd ed.)*. Tehran, Iran: Markaz Publishing.
- Bashirieh, H. (2018). *An introduction to the political sociology of Iran: The period of the Islamic Republic of Iran*. Tehran, Iran: Negāh-e Mo'āser.
- Bigdelou, R., & Shahidani, S. (2018). Rehabilitation the educational system in the sixties and early seventies in Iran (with an emphasis on the Conference of Ramsar Educational Revolution). *Journal of Iran History*, 10(3), 25-45.
- Callewaert, S. (2006). Bourdieu, Critic of Foucault: The Case of Empirical Social Science against Double-Game-Philosophy. *Theory, Culture & Society*, 23(6), 73-98. doi: 10.1177/0263276406069776
- Deilami Moezzi, A. (2007). National identity building in the First Pahlavi Era. *Zamaneh*, 56, 81-84.
- Erfanmanesh, I., & Sadeghi Fasaei, S. (2016). Discourse analysis and critique of the modern Civil Family Model in Iran after the Islamic Revolution. *Cultural and Educational Quarterly of Women and Family*, 10(34), 107-135.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse and Society*, 4(2), 133-168. doi: 10.1177/0957926593004002002
- Fawzi Tuyserkani, Y. (2005). *Socio-political developments after the Islamic Revolution in Iran*. Tehran, Iran: Orouj Publishing.
- fazeli, N., & Kardouni, R. (2008). Social welfare and the development discourse of Iranian state in 1368-1376. *Social Sciences*. 15(41), 125-161.



Iranian Cultural Research

Abstract



- Habibporgatabi, K. (2014). Sociology of educational policy in Iran through governmentality lens. *Social Development & Welfare Planning*, 6(21), 223-284. doi: 10.22054/qjsd.2014.1426.
- Hosseinizadeh, S.M.A. (2004). Discourse theory and political analysis. *Political Science Quarterly*, 7(28), 181-212.
- Hosseinizadeh, S.M.A. (2007). *Dominant discourses on post-revolutionary governments in the Islamic Republic of Iran*. Tehran, Iran: Islamic Revolution Publishing Center.
- Iman, M.T. (2014). *Methodology of qualitative researches* (2nd ed.). Qom: Research Institute of Hawzeh and University.
- Iravani, S. (2014). An introduction to explain the nature of Iran educational system from its modernization time till now. *Foundations of Education*, 4(1), 83-110. doi: 10.22067/fe.v4i1.23691
- Islamic Consultative Assembly. (1364). *Detailed report of the final review of the Constitution of the Islamic Republic of Iran* (Vol 1). Tehran, Iran: Islamic Consultative Assembly.
- Jahanian, R. (2012). Study and analysis of development policies of Iranian education in the contemporary period. *Journal of Political Science*, 19, 93-116.
- Jones, T. (2013). The four orientations to education framework. *Undrestanding Education Policy*, 25-53. doi:10.1007/978-94-007-6265-7_4
- Jorgensen, M., & Louise P. (2017). *Theory and method in discourse analysis* (H. Jalili, Trans.). Tehran, Iran: Ney.
- Kamvar Bakhshai, J.; & Karamian, M. (2010). *Memoirs of Seyed Kazem Akrami*. Tehran, Iran: Soore-ye Mehr Publications.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Social Strategy: Toward a Radical Democratic Politics*. London and New York: Verso.
- Mahmoudi, M. (1983). *Shahid Rajaei is a model of patience and endurance* (Vol 1). Tehran, Iran: Bonyād-e Shahid.
- Mahoozi, R. (2020). Companionship of the French education model and the idea of national unity in modern Iranian education: From Constitutionalism to September 1941. *Iranian Cultural Research*, 13(1), 73-96. doi:10.22035/jicr.2020.2315.2796
- Manasheri, D. (2017). *Education and the making of modern Iran* (M.H. Badamchi, & E. Mosleh). Tehran, Iran: Hekmat-e Sinā Publications.
- Mousavi Khomeini, R. (2008). *Velayat-e-Faqih*. Tehran, Iran: Institute for Organizing and Publishing the Works of Imam Khomeini.
- Naghizadeh, A., Hamoei, F. (2013). The United Kingdom and Europe Foreign Policy discourse analysis (Laclau and Mouffe Model). *Journal of Political and International Research*, 5(14), 1-33.

- Navid Adham, M., & Sadeghzadeh Ghamsari, A. (2015). Designing a model for cultural policies of the education system. *Socio-Cultural Strategy Quarterly*, 4(15), 135-153.
- Nazari, A. (2007). Nāsywnālysm and Iranian identity: Case study first Pahlavi era. *Public Law Research*, 9(22), 141-173.
- Qarakhani, M. (2011). *Analysis of social policy in Iran* (Unpublished doctoral dissertation). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
- Rafipour, F. (1997). *Modernization and conflict: An attempt toward the analysis the Islamic Revolution and Social Issues in Iran*. Tehran, Iran: Shahid Beheshti University Press.
- Rajaei, M.A. (1997). An excerpt from the speech of Mohammad Ali Rajaei in the gathering of educational instructors. *Journal of Tarbiat*, 13(6), 8-11.
- Safi, A. (2003). Historical and evolutionary course of education laws and inadequacies of approved laws. *Management in Education*, 35&36, 29-60.
- Safi, A. (2016). *The Organization, rules and regulation of education in Iran*. Tehran, Iran: The Center for Studying and Compling University Books in Humanities (SAMT).
- Schwandt, T. (2001). *A dictionary of qualitative inquiry* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Soori Laki, M., & Suri, I. (2016). Modernization Process, Cultural and Religious Conflicts and the Collapse of the Pahlavi II Regime. *Zharfapazhoo*, 2(6-7), 49-70.
- Spratt, J. (2017). *Wellbeing, Equity and Education: A critical analysis of policy discourses of wellbeing in school*. Switzerland: Springer International Publishing
- Tajik, M., & Rooz Khosh, M. (2008). Review of the ninth presidential election. *Journal of the Faculty of Literature and Humanities*, 16(61), 83-128.



Iranian Cultural Research

Abstract



تحول در آموزش و پرورش: تحلیل گفتمان کنش‌های سیاسی دهه نخست بعد از انقلاب اسلامی

مهدی سپهر^۱، سید حسین سراج‌زاده^۲، بیژن زارع^۳، کرم حبیب‌پور گنابلی^۴

دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۱۱؛ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۰۳

چکیده

نشانه تغییر و تحول در آموزش و پرورش همواره نشانه‌ای شناور در مفصل‌بندی کنش‌های سیاسی آموزش و پرورش و محور منازعات معنایی متعدد بوده است. در این مقاله در چارچوبی ترکیبی از نظریه گفتمان لاکلا و موفه و نورمن فرکلاف، به تحلیل گفتمان این منازعات معنایی در متون سیاسی تولیدشده در دهه نخست بعد از پیروزی انقلاب اسلامی پرداخته شده است. نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که منازعات معنایی در عرصه آموزش و پرورش، در فضایی که «جهاد فرهنگی» ایجاد نمود، تغییر بنیادی در اهداف، محتوا، ساختار، برنامه‌ها و فلسفه آموزش و پرورش را با محوریت نشانه «اسلامی‌سازی» مفصل‌بندی کرد. این نشانه محوری از طریق کنش‌هایی مثل تغییر محتوای دروس، پاکسازی نیروی انسانی و حذف نشانه‌های گفتمان سابق، تأسیس نهاد امور تربیتی، جهت‌دهی به فعالیت‌های فوق برنامه، دولتی کردن مدارس و...، ثبات معنایی یافت. قابلیت اعتبار و دسترسی این معنا نیز با برجسته‌شدن ضرورت تثبیت نشانه‌های گفتمان انقلاب اسلامی پیوند برقرار کرد.

کلیدواژه‌ها: انقلاب اسلامی، تحول در آموزش و پرورش، دولتی‌کردن، اسلامی‌سازی، تحلیل گفتمان

۱. دکتری جامعه‌شناسی سیاست‌گذاری فرهنگی، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۲. دانشیار جامعه‌شناسی، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
serajzadeh@khu.ac.ir ✉

۳. استاد جامعه‌شناسی، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۴. دانشیار جامعه‌شناسی، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۱. مقدمه

در تحقیقات مرتبط با سیاست‌های آموزشی، رویکردهای گوناگونی درباره مفهوم سیاست و تحلیل و بررسی آن وجود دارد؛ گاهی سیاست به مجموعه‌ای از قوانین و دستورالعمل‌ها در متون دولتی اطلاق می‌شود و تحلیل سیاست‌ها در قالب تحقیقاتی صورت می‌گیرد که به تحلیل محتوای متون سیاستی می‌پردازند (کالورت^۱، ۲۰۰۶، ۹۸-۷۳). به‌رغم اهمیت موضوع و روش این تحقیقات، متون سیاستی ممکن است به دلایل مختلف در عمق کتاب‌های ضخیم پنهان بماند، یا بدون تأمین منابع مالی لازم در دستیابی به اهداف موفق نباشد، ابزار کشمکش‌های سیاسی گردد، با آن مخالفت و یا در برابر آن مقاومت شود، یا به شیوه‌های گوناگون و برای اهداف مختلف مورد تفسیر قرار گیرد و خواسته‌های سیاست‌گذاران را منعکس نکند (جونز^۲، ۲۰۱۳، ۳). گاهی سیاست به مثابه فرایندی است که در خلال اجرا ساخته می‌شود و مورد تجدیدنظر قرار می‌گیرد. این مفهوم از سیاست گاهی به معنای تأمین منابع و اختصاص آن در نظر گرفته می‌شود. این الگو نیز با انتقاداتی روبه‌روست، از جمله اینکه پذیرش تمایز متداول بین سیاست‌گذار و مجری و تمرکز بر افراد، پویایی‌های گسترده قدرت اجتماعی و تأثیرات فرهنگی را در شکل‌دهی تفاسیر شخصی نادیده می‌گیرد (جونز، ۲۰۱۳، ۸). در کنار مفاهیم متعدد سیاست، مفهومی از آن وجود دارد که سیاست را به معنای تحرک گفتمان‌های^۳ خاص درون یا بین متون و فرایندهای آن در نظر می‌گیرد. گفتمان‌ها با بسترهای سیاست ارتباط داشته و بر آن تأثیر می‌گذارند. نظریه پردازانی که سیاست را همچون گفتمان تلقی می‌کنند با دنبال کردن زبان متون به منبع زبان گفت‌وگو در زندگی اجتماعی می‌رسند (فرکلاف^۴، ۱۹۹۳، ۱۶۸-۱۳۳).

سیاست‌گذاری آموزشی در ایران از بدو پیدایش آموزش مدرن در آن شاهد تحولاتی بوده که با کنش‌های مرتبط با سیاست‌گذاری فرهنگی، برای تحقق جامعه مطلوب و آرمانی همسو بوده است. هرچند موضوع تحول مطلوب نشانه شناوری^۵ بوده که مبنای منازعات



1. Calvert
2. Jones
3. discourses
4. Fairclough Norman
5. Floating signifier

معنایی گوناگون قرار گرفته است. در این منازعات معنایی، تشخیص اینکه سیاست‌گذاران چه معنایی را به تحول در آموزش و پرورش نسبت می‌دهند، تا حد زیادی وابسته به شناسایی این مسئله است که آموزش و پرورش به‌عنوان یک کل سیاستی یا نظم گفتمانی نزد سیاست‌گذاران، چگونه مفصل‌بندی^۱ می‌شود و درصدد دستیابی به چه مطلوب‌ها و اهدافی هستند.

برجسته‌سازی یا حاشیه‌رانی معانی گوناگون از سوی سیاست‌گذاران، سیاست را به امری گفتمانی تبدیل می‌کند به طوری که این متون سیاستی را همچون متون نمایشنامه‌ای، مبتنی بر کدهای فرهنگی می‌نمایاند که از بستر و زمینه آموزش، اجتماع و قدرت سیاسی سرچشمه گرفته و چیزی فراتر از یک مستندسازی ساده یا مجموعه اقداماتی است که در موقعیت‌های اقتدار انجام می‌شوند. در این رویکرد سیاست‌فرایندی از رقابت برای برتری به منظور تثبیت معانی در مراحل ساخت و بیان متنی و اجرا را دربرمی‌گیرد و در قالب متون و کنش‌ها و کلمات و کردارها نمود می‌یابد، و با وجود ظاهر مستند، امری قطعی نیست، بلکه در معرض مذاکره، مبارزه و سازش قرار می‌گیرد و در زمان اجرا بازتفسیر می‌شود (اسپارت^۲، ۲۰۱۷، ۲۱-۲۰). آگاهی از مفصل‌بندی گفتمان مسلط در عرصه سیاست‌گذاری، پژوهشگر را قادر می‌سازد تا تصویری روشن از ساختار قدرت سیاسی، مناسبات اجتماعی و روابطی که در چارچوب گفتمان مسلط تعیین می‌پذیرند، به دست آورد و با مطالعه گفتمان بر بستر شرایط و مناسباتی که امکان تولید و تکثیر آن را فراهم کرده است، صحنه‌های آشنا و پنهان سیاست و مناسبات اجتماعی را بازکاوی کرده، سیر تحول آن را دنبال نماید و اساساً، فرصت درک و شناخت عمیق شرایط سیاسی و اجتماعی و تأثیر متقابل گفتمان‌های مسلط را در شکل‌گیری این مناسبات بیابد. در این مقاله برآنیم که یک الگوی گفتمانی از سیاست در خصوص تحول در آموزش و پرورش، دانش‌آموزان، ذی‌نفعان متعدد، سوژه و قدرت را برای مطالعه رویکردها و کنش‌های سیاستی این عرصه در دهه نخست بعد از پیروزی انقلاب اسلامی به کار بریم و نقش شکل‌گیری گفتمان غالب در



1. articulation
2. Spratt

عرصه روابط قدرت و به حاشیه رانده شدن گفتمان سابق در سیاست‌گذاری برای آموزش و پرورش را بررسی کنیم. به عبارت دیگر، این مقاله درصدد است که با رویکرد گفتمانی به تحلیل رویکردها و کنش‌های سیاستی، که در دهه نخست بعد از پیروزی انقلاب اسلامی در عرصه آموزش و پرورش هژمونی یافت، بپردازد.

۲. مبانی نظری

در جامعه‌شناسی، توجه به فضای فرهنگ و تفسیر معنایی و درک گفتمانی از آن و پرداختن به نقش معنادار رفتارها و ایده‌های اجتماعی در زندگی سیاسی در قالب نظریه گفتمان^۱، بیش از چند دهه سابقه دارد. این توجه، سطوح مختلف پژوهش را دربر می‌گیرد و شامل نظریات متنوع و مختلفی می‌شود. نقطه شروع رویکردهای مختلف تحلیل گفتمان^۲ همان ادعای فلسفه زبانی ساختارگرا و پساساختارگرا است، یعنی اینکه دسترسی ما به واقعیت همواره از طریق زبان است. ما با کمک زبان بازنمایی‌هایی از واقعیت خلق می‌کنیم که به هیچ وجه بازتابی از یک واقعیت از پیش موجود نیستند. درحقیقت، زبان در برساختن واقعیت نقش دارد. این بدان معنا نیست که واقعیتهایی وجود ندارد. معانی و بازنمایی‌ها اموری واقعی‌اند. پدیده‌های فیزیکی نیز وجود دارند، اما صرفاً از طریق گفتمان معنا پیدا می‌کنند (یورگنسن و فیلیپس^۳، ۱۳۹۶، ۲۹). به عبارت دیگر، هدف اشکال مختلف نظریه گفتمان فهم امر اجتماعی به مثابه برساختی اجتماعی است. از منظر عنصر هستی‌شناسی، یا تعیین حوزه واقعیت، رویکرد نظری گفتمان بر آن است که حقایق از طریق زبان ایجاد و تغییر می‌کند. بنابراین، جهان محصول گفتمان است، به این معنا که واقعیت‌های اجتماعی تابعی از نظام زبانی و معنایی-ذهنی جامعه است.

در این مقاله به منظور بررسی رویکردها و کنش‌های سیاستی بعد از پیروزی انقلاب اسلامی در آموزش و پرورش از یک الگوی نظری ترکیبی از نظریه‌های لاکلا و موفه و همچنین نظریه فرکلاف استفاده می‌شود.



1. theory of discourse
2. discourse analysis
3. Jorgensen & Phillips



لاکلا و موفه گفتمان را «کلیت ساخت‌مند ناشی از عمل مفصل‌بندی تعدادی از عناصر» می‌دانند که هویت و تثبیت معنای آن‌ها را تعریف می‌کند (لاکلا و موفه^۱، ۱۹۸۵، ۱۰۵). مفصل‌بندی‌ای که در نظریه لاکلا و موفه مفهومی محوری دارد، شامل هر عملی می‌شود که رابطه‌ای را بین عناصر گوناگون برقرار می‌کند (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶، ۵۶).

در نظریه گفتمان لاکلا و موفه، پدیده‌های اجتماعی، تابع همان اصلی هستند که زبان، تابع آن است. همان‌گونه که نشانه‌ها در زبان، براساس رابطه با سایر نشانه‌ها هویت می‌یابند و بر مبنای تفاوت‌هایشان با آن‌ها معنا پیدا می‌کنند، معنای کنش‌های اجتماعی ما نیز برآمده از رابطه و تفاوت آن‌ها با دیگر کنش‌هاست. از سوی دیگر، نشانه‌ها می‌توانند در مفصل‌بندی‌های جدیدی وارد شده و معانی موقتی جدیدی برایشان تثبیت گردد (لاکلا و موفه، ۱۹۸۵، ۱۱۳). فرایند تثبیت، بازتولید و تغییر معنا در چارچوب نظریه گفتمان لاکلا و موفه با مفهوم سیاست مرتبط می‌شود. در این نظریه، سیاست به رفتاری اطلاق می‌شود که طی آن امر اجتماعی را به‌گونه‌ای می‌سازیم که سایر شیوه‌ها را طرد^۲ می‌کند. به عبارت دیگر، آن‌ها سیاست را ساماندهی جامعه به ترتیب خاصی می‌دانند که سایر شکل‌های ممکن دیگر را طرد می‌کند (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶، ۷۱).

فرکلاف برخلاف پساساختارگرایان، گفتمان را صرفاً پدیده‌ای سازنده نمی‌داند، بلکه آن را گونه مهمی از کنش اجتماعی می‌داند که دانش، هویت‌ها و روابط اجتماعی از جمله مناسبات قدرت را تولید و تغییر می‌دهد و هم‌زمان سایر کنش‌ها و ساختارهای اجتماعی به آن شکل می‌بخشند. او با تمرکز بر ساختن الگوی نظری و ابزارهای روش‌شناختی برای مطالعات تجربی از نظریه‌های پساساختارگرایی مثل لاکلا و موفه فاصله می‌گیرد (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶، ۱۱۷). نظریه گفتمان لاکلا و موفه، نظریه‌ای منسجم است که ابزارهای تحلیلی مناسبی برای تحلیل رویکردهای سیاستی گفتمان‌های مختلف در سطح کلان در اختیار ما قرار می‌دهد و امکان تحلیل تفاوت‌ها و رقابت‌های گفتمان‌ها را در میدان مورد مطالعه فراهم می‌کند و نظریه گفتمان فرکلاف ابزار تحلیلی کارآمدی در تحلیل متون

1. Laclau & Mouffe
2. exclusion

در اختیار ما قرار می‌دهد (تاجیک و روزخوش، ۱۳۸۷، ۱۰۰) که با آن می‌توان متون سیاستی متناسب با موضوع مورد بررسی را تحلیل کرد.

۳. پیشینه تجربی تحقیق

نظم گفتمانی آموزش و پرورش و نشانه‌های متنوع موجود در مفصل‌بندی آن، مسئله پژوهشی تحقیقات بسیاری بوده است. فراتحلیل عام این مسئله‌های پژوهشی می‌تواند این تحقیقات را بر مبنای نشانه‌های نظم نمادین آموزش و پرورش یعنی؛ دانش‌آموز، معلم، محیط آموزشی، ابزار آموزشی، محتوای آموزش و قوانین و سیاست‌های مرتبط با این نظام طبقه‌بندی کند. تمرکز این فراتحلیل اگر به تناسب با مسئله پژوهشی مقاله حاضر بر تغییر و تحول مسائل نظام آموزش و پرورش عمومی در سطح قوانین و سیاست‌های مرتبط با آن نیز متمرکز گردد، باز هم شاهد پژوهش‌های متنوعی خواهیم بود که با روش‌های پژوهشی گوناگون به بررسی و مطالعه این قوانین و سیاست‌ها از زوایای گوناگون مثل مطالعه اهداف سیاست، تدوین، اجرا، ارزیابی، تطبیق و مقایسه و تغییر سیاست پرداخته‌اند.

بررسی نشانه‌ها و مسائل پژوهشی تحقیقات پیشین، که برخی از آن‌ها در جدول شماره (۱) توصیف شده، نشانگر آن است که اغلب پژوهش‌های انجام‌شده تغییر و تحول در آموزش و پرورش را از تغییرات گفتمانی در عرصه سیاست‌گذاری مورد مطالعه مستقل قرار داده‌اند، و بررسی و مقایسه تغییر و تحولات آموزش و پرورش به موازات تغییرات رویکردهای تعیین‌کننده بیرونی به درون نظام آموزشی کمتر مورد توجه پژوهش‌های این عرصه قرار گرفته است. البته ناگفته نماند که برخی از پژوهش‌های انجام‌شده شناسایی و مقایسه رویکرد نظام سیاسی در عرصه آموزش و پرورش را موضوع پژوهش خود قرار داده‌اند، ولی بیشتر سیاست را به مثابه متن و گاهی به مثابه فرایند در نظر گرفته‌اند و کمتر از منظر تحلیل گفتمان به مطالعه تأثیر پویایی‌های گسترده حوزه قدرت بر کنش‌های سیاستی آموزش و پرورش پرداخته‌اند. بنابراین، با توجه به خلأ و کمبود مطالعات پژوهشی در این عرصه، برآنیم تا با رویکرد گفتمانی، به مطالعه رویکردها و کنش‌های سیاستی معطوف به تغییر و تحول در آموزش و پرورش بعد از انقلاب اسلامی بپردازیم.



جدول ۱. تلخیصی از پیشینه تجربی تحقیق

نویسنده	عنوان	توصیف
صافی (۱۳۸۲، ۱۳۹۵)	سازمان و قوانین آموزش و پرورش / سیر تاریخی و تکوینی قوانین آموزش و پرورش ایران و نارسایی‌های قوانین مصوب و...	بررسی قوانین آموزش و پرورش و سیر تاریخی و تکوینی آن‌ها از سال ۱۲۸۶ تا ۱۳۸۰ و بررسی نارسایی‌ها و راهکارهای رفع آن‌ها
نوید ادهم و صادق‌زاده قمصری (۱۳۹۴)	طراحی الگوی سیاست‌های فرهنگی نظام آموزش و پرورش	پژوهشی کیفی و مبتنی بر رویکرد گراندد تئوری، به منظور طراحی الگوی نهایی سیاست‌های فرهنگی آموزش و پرورش در ۲۲ مؤلفه
جهانپان (۱۳۹۱)	بررسی و تحلیل سیاست‌های توسعه‌ای آموزش و پرورش ایران در دوره معاصر	بررسی تاریخچه نهادهای آموزشی در ایران و سیاست‌های توسعه‌ای آموزش و پرورش در قالب برنامه‌های عمرانی مختلف
ایروانی (۱۳۹۳)	مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز	بررسی تکوین نظام مدرن آموزش و پرورش در ایران و مؤلفه‌های نظام آموزشی امروز از طریق تعقیب سرگذشت نظام آموزشی
قاراخانی (۱۳۹۰)	تحلیل سیاست اجتماعی در ایران (۱۳۵۷-۱۳۸۸)	بررسی و مقایسه درون‌دادهای سیاست آموزش در قالب ورودی‌های قانونی و هزینه آموزش
حبیب‌پور گتایی (۱۳۹۲)	جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران با لنز حکومت‌مندی	بررسی سازوکاری که طی آن سیاست آموزشی در ایران، نقش ابزار حکومت شهروندان بر خود و دیگران را ایفا می‌کند.
مناشری (۱۳۹۶)	نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن	بررسی نحوه و نقش ورود نظام آموزشی غربی در تحول جامعه ایرانی از سال ۱۱۹۰ تا دهه اول جمهوری اسلامی
ماحوزی (۱۳۹۹)	هم‌نشینی الگوی آموزش فرانسوی و ایده وحدت ملی در آموزش نوین ایران: از مشروطه تا شهریور ۱۳۲۰	بررسی چرایی و چگونگی نفوذ نظام آموزشی فرانسه و بروز ملی‌گرایی در نظام آموزشی ایران از طریق گزارش‌های تاریخی و اسناد
امینی و رحیمی (۱۳۹۶)	تحلیل نشانه‌شناختی نظام آموزش و پرورش ایران	تحلیل نشانه‌شناسی عناصر محتوای آموزشی، فضای کالبدی و فیزیکی، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و فضای فرهنگی و ارتباطی در برنامه درسی آموزش و پرورش با رویکرد سوسور

۴. روش تحقیق و فرایند انجام آن

تحلیل گفتمان ریشه در معناکاوی داشته و قصد آن کشف معنای نهفته در پدیده‌های اجتماعی یا توصیف و تحلیل ساختار نظام‌های اندیشه‌ای و فرهنگی است. تحلیل گفتمان می‌تواند بر روی داده‌های مختلفی مانند متن مصاحبه‌ها، روزنامه‌ها و اسناد عمومی انجام شود (ایمان، ۱۳۹۳، ۲۲۱).





اولین قدم برای تحلیل سیاست‌ها در چارچوب نظریهٔ گفتمان لاکلا و موفه شناسایی فضای استعاره‌ای شکل‌دهنده به گفتمان است. فضای استعاره‌ای در واقع بستر تاریخی و شرایطی است که يك گفتمان در آن شکل می‌گیرد (نقیب‌زاده و همویی، ۱۳۹۲، ۱۴) و به لحاظ روشی مستلزم جست‌وجوی عوامل گفتمانی مفصل‌بندی، دال مرکزی^۱، دال‌های شناور، ابعاد یا عناصر، وقته‌ها^۲، اسم‌سازی، زنجیرهٔ هم‌ارزی^۳، انسداد و توقف معنا^۴، حوزهٔ گفتمان‌گونی، برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی است (عرفان‌منش و صادقی فسایی، ۱۳۹۵، ۱۱۳).

فرکلاف معتقد است که تحلیل گفتمان باید به تعاملات میان متن و فرامتن توجه داشته باشد و برای این منظور یک چارچوب چند بعدی طراحی کرده است که در آن ابتدا به توصیف عناصر سازندهٔ گفتمان می‌پردازد و در مرحلهٔ بعد، این عناصر را به سطحی بزرگ‌تر که کل مجموعهٔ تشکیل‌دهندهٔ گفتمان است، ارتباط می‌دهد و در نهایت به تبیین کیفیات این گفتمان و جایگاه و نقش آن در سطح کلان پس زمینهٔ اجتماعی می‌پردازد (فاضلی و کردونی، ۱۳۸۷، ۱۳۵ به نقل از فرکلاف، ۱۹۹۲، ۵۱-۵۰).

در این مقاله برای تحلیل متون و اسنادی که بعد از پیروزی انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۶۸، در خصوص تحول در آموزش و پرورش و اولویت‌ها و مطلوب‌های سیاست‌گذاری به وجود آمده است، الگوی تحلیلی ترکیبی که شامل مراحل سه‌گانه است، به کار برده شده است:

۱) تحلیل توصیفی گفتمان: در این مرحله به کشف و شناسایی، توصیف و مقوله‌بندی نشانه‌های مرکزی و عمدهٔ شرکت‌کننده در مفصل‌بندی کنش‌های سیاستی که بعد از انقلاب اسلامی در عرصهٔ سیاست‌گذاری به هژمونی رسیدند، پرداخته می‌شود. برای این منظور ابتدا به توصیف زمینه و تحولات گفتمانی بعد از انقلاب پرداخته و سپس به توصیف کنش‌های سیاستی در عرصهٔ آموزش و پرورش می‌پردازیم. در توصیف متون سیاستی از روش فرکلاف و با واژگانی که در جدول شماره (۲) آمده، استفاده شده است.

1. nodal point
2. moments
3. chain of equivalence
4. closure of meaning

جدول ۲. جدول تحلیلی به منظور توصیف گفتمان

واژه‌های کلیدی	واژه‌ها یا نشانه‌های اصلی موجود در مفصل بندی متون سیاسی مختلف
واژه‌های سلبی	واژه‌هایی که برای حاشیه رانی از گفتمان رقیب استفاده شده است
قطب‌بندی‌ها (غیریت‌سازی)	دوگانه‌سازی‌هایی که در متون جهت تولید گفتمان غیر صورت می‌گیرد
مفاهیم تغییر و تحول	مفاهیم گویای تغییر و تحول مطلوب در متون سیاسی برای آموزش و پرورش
جان کلام متن	چکیده داستان متون مختلف سیاسی
پیش‌فرض‌های تولیدکننده متن	پیش‌فرض‌ها یا گزاره‌های سیاسی، ایدئولوژیک و ... که مبنای داستان متون سیاسی است

۲) تحلیل تفسیری گفتمان: به بررسی و تحلیل کنش متقابل کنش‌های سیاسی، نظم گفتمانی آموزش و پرورش و متون تولیدشده در این عرصه با متون عرصه‌های دیگر سیاست‌گذاری پرداخته می‌شود. همچنین، برخی از عوامل تحلیل گفتمانی لا کلا و موفه یعنی مفصل‌بندی، دال مرکزی، دال‌های شناور، ابعاد، اسم‌سازی، هم‌ارزی، انسداد معنا و میدان گفتمان‌گونی^۱ به دلیل ارتباط با زمینه معرفتی و نظری معناکاوی می‌شود.

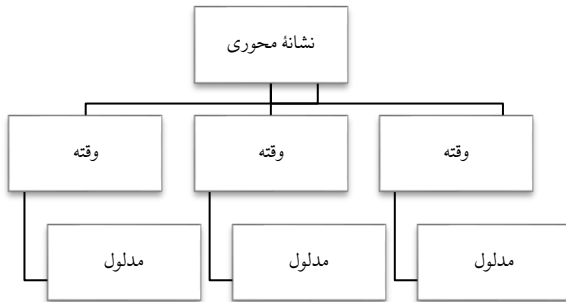
۳) تحلیل تبیینی گفتمان: در این مرحله واکاوی عوامل گفتمانی لا کلا و موفه یعنی برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی، قدرت و فراخوان و نمایندگی انجام می‌شود. به عبارت دیگر، با تکیه بر بستر یا زمینه اجتماعی، تحلیل متون انجام می‌شود. این مرحله ملهم از سطح کردار اجتماعی فرکلاف است، و درصدد تحلیل فرامتن و تبیین و بررسی تأثیر متقابل قدرت و ساختارهای گوناگون با آموزش و پرورش است.

در بخش تفسیر و تبیین کنش‌های سیاسی، براساس مؤلفه‌ها (مفاهیم تحول) که با روش فرکلاف به دست آمد، دال محوری گفتمان انقلاب اسلامی در متون سیاسی مشخص شده و به چگونگی انسجام سایر نشانه‌ها بر محور دال مرکزی و شکل‌گیری مرزهای ضدیت یا غیریت برای ایجاد دیگری با هدف هژمونی کردن گفتمان مورد بررسی، می‌پردازیم. برای این منظور، از الگوی تحلیلی نمودار شماره (۱) به عنوان راهنمای تحلیل استفاده شده است. این الگو که بر مبنای الگوی پیشنهادی لا کلا در تحلیل انقلاب اکتبر روسیه بر مبنای نظریه هژمونی است (لا کلا، ۱۹۸۵، ۳۰۳) با اندکی جرح و تعدیل، اقتباس شده است.

1. field of discursivity



غیر(ها) یا دیگری(ها)



نمودار ۱. الگوی تحلیلی برای مفصل‌بندی تحول در آموزش و پرورش

این الگوی تحلیلی، مرز ضدیتی به منزله امر ضروری برای ایجاد یک هژمونی، مرز میان قلمرو گفتمانی یا عناصر و وقته‌های خاصی که در گفتمان مفصل‌بندی شده‌اند را ترسیم می‌کند. این مرز بر پایه تولید «دیگری» ایجاد می‌شود و تا زمانی که دیگری‌ها پابرجا باشند و این مرز بتواند گفتمان را از قلمرو گفتمانی متمایز سازد، هژمونی تداوم می‌یابد و با شکسته شدن این مرز، هژمونی نیز از بین می‌رود.

نشانه محوری که در بالای زنجیره هم‌ارز قرار دارد، نشانه‌ای است که بنا بر محتوایش قابلیت متوقف کردن منطق تفاوت^۱ را به طور موقتی دارد، بنابراین از زنجیره هم‌ارز جدا شده و خاص بودگی‌ها را به منزله یک کل بازنمایی می‌کند. زنجیره هم‌ارز وقته‌ها با مدلول‌های خاص نیز براساس منطق تفاوت و هم‌ارزی با یکدیگر حالت تساوی ندارند و هویت خود را از دیگری کسب نمی‌کنند و بر مبنای تفاوتی که با دیگری دارد، قابل شناسایی هستند.

۵. واحدهای تحلیل و انتخاب آن‌ها

در پژوهش‌های کیفی، هدف از نمونه‌گیری تعیین گروه‌هایی است که ویژگی‌هایی یکسانی با هدف پژوهش داشته باشند. در این مقاله، برای تحلیل گفتمان رویکردها و کنش‌های



سیاستی بعد از انقلاب اسلامی برای تحول در آموزش و پرورش، از روش نمونه‌گیری هدفمند با راهبرد حداکثر تغییرات استفاده می‌کنیم. منطق این رویکرد غیراحتمالی این‌گونه است که: «محل‌ها و موردها به این دلیل انتخاب می‌شوند که رخدادهای مربوط به آن‌ها نقشی حیاتی در فهم فرایندها یا مفاهیم، و آزمون یا توضیح نظریه‌های پذیرفته‌شده ایفا می‌کنند» (شوانت، ۲۰۰۱، ۱۲۸).

جدول ۳. متون استفاده‌شده در مقاله

شماره متن	توصیف
۱	پیام رادیو تلویزیونی رهبری انقلاب جهت بازگشایی و شروع فعالیت مدارس
۲	مصاحبه غلامحسین شکوهی وزیر آموزش و پرورش در دولت موقت (عبداللهی، ۱۳۸۵)
۳	قانون اساسی شامل اصول ۲، ۳، ۱۵، ۱۶ و ۳۰
۴	لایحه قانونی مربوط به پاکسازی... وزارتخانه‌ها و... شورای انقلاب: ۱۳۵۸
۵	لایحه قانونی اداره واحدهای آموزش غیر دولتی... شورای انقلاب: ۱۳۵۸
۶	نامه محمدعلی رجایی... به ادارات شهرستان‌ها و مناطق: ۱۳۵۹
۷	سخنرانی محمدعلی رجایی در جمع مربیان امور تربیتی (رجایی، ۱۳۷۶)
۸	کلیات نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۷
۹	نامه رجایی به ادارات... درخصوص پاکسازی نشانه‌های رژیم گذشته
۱۰	سخنران باهتر درباره انتظار از مراکز آموزشی برای تغییر نظام آموزش و پرورش (باهتر، ۱۳۶۲)
۱۱	اهداف کلی آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش بهمن ۱۳۶۰
۱۲	اساسنامه انجمن مرکزی اولیاء و مربیان، شورای عالی آموزش و پرورش: ۱۳۶۷
۱۳	اساسنامه مدارس نمونه دولتی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش: ۱۳۶۵
۱۴	اساسنامه مراکز تربیت معلم مصوب شورای عالی آموزش و پرورش: ۱۳۶۲
۱۵	مقدمه آغازین کتب دبیرستان در پایه‌های گوناگون در سال تحصیلی ۱۳۶۰
۱۶	مقدمه آغازین کتاب تعلیمات دینی دبستان سال تحصیلی ۱۳۶۰
۱۷	آرمان‌های تعلیم و تربیت، شورای عالی آموزش و پرورش: ۱۳۶۲
۱۸	مصوبه هیأت وزیران درخصوص دانش‌آموزان بی‌بضاعت: ۱۳۶۱
۱۹	سخنران میرحسین موسوی درخصوص عدالت اجتماعی و آموزشی
۲۰	لایحه اولین برنامه (توسعه) پنج‌ساله آموزش و پرورش: ۱۳۶۱
۲۱	سخنرانی هاشمی رفسنجانی درخصوص نقش دانش‌آموز و... در جنگ: ۱۳۶۶
۲۲	خاطرات سیدکاظم اکرمی از دوران وزارت آموزش و پرورش
۲۳	نامه میرحسین موسوی به وزیر درخصوص ثبت نام دانش‌آموزان
۲۴	خاطرات سیدکاظم اکرمی از تأسیس مدارس نمونه دولتی (کامور بخشایش و کرمیان، ۱۳۸۹)
۲۵	«اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش» مجلس شورای اسلامی: ۱۳۶۶
۲۶ تا ۲۹	«کلیات نظام آموزش و پرورش» مصوب شورای تغییر بنیادی: ۱۳۶۷



در این مقاله متناسب با چارچوب نظری تحقیق از داده‌های متنی و از بین متون مختلف سیاسی، اسنادی و رسانه‌ای که می‌تواند در پاسخ به مسئله پژوهشی مفید باشد، انتخاب شده است. این متون که در جدول شماره (۳) آمده است، شامل مصوبات شورای انقلاب، مصوبات مجلس شورای اسلامی، مصوبات هیئت دولت، مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش و متون رسانه‌ای مانند سخنرانی‌ها، مصاحبه‌ها و برنامه‌های مرتبط با عرصه سیاست‌گذاری آموزش و پرورش تا سال ۱۳۶۸ می‌شود.

۶. زمینه و تحولات گفتمانی

پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷، نتیجه استعاری شدن^۱ غیریت‌سازی^۲ با گفتمان پهلوی در میان گفتمان‌های سیاسی مختلف بود. به عبارت دیگر، در سایه مفاهیمی که برگرفته از سنت اسلامی و تجدد بود، فضای استعاری به وجود آمد که بسیاری از گروه‌های سیاسی فعال در صحنه انقلاب، آمال و آرزوهای خود را در حاشیه‌رانی از گفتمان پهلوی جست‌وجو کردند و در تثبیت معنای گفتمان انقلاب اسلامی زنجیره هم‌ارزی تشکیل دادند (بشیریه، ۱۳۹۷، ۴۶-۲۷)، ولی بعد از به حاشیه‌رفتن گفتمان غیریت‌سازی شده، در فرایند بازسازی ساختار دولت و قدرت جدید وارد کشمکش و تخصم اجتماعی با یکدیگر شدند و حاشیه‌رانی‌های مختلفی رخ داد. عدم توفیق دولت موقت مهدی بازرگان و دولت بنی‌صدر در تثبیت معنای نشانه‌های گفتمانی خود، نتیجه این مرزبندی‌ها و تخصمات گفتمانی در میان نیروهای انقلاب بود.

با شروع فعالیت رجایی به‌عنوان نخست‌وزیر که پیش از این نقشی فعال و تعیین‌کننده در وزارت آموزش و پرورش برعهده داشت و اصلاحات اولیه و متناسب با شرایط اولیه انقلاب، نظیر پاکسازی عناصر گفتمان سیاسی سابق و عوامل ساواک و نامطلوب را پیگیری می‌کرد، نشانه جنگ نیز به مفصل‌بندی گفتمان انقلاب اسلامی وارد شد و در اثر الزامات و اقتضات جنگ و سیاست‌های دفاعی کشور، آرمان‌گرایی اسلامی نیز منزلت خود را تثبیت



1. be metaphorical

2. antagonism

کرد (برزین، ۱۳۷۷، ۵۳-۵۸) و گفتمان انقلاب اسلامی با سیطره نیروهای اسلامگرا کم‌کم در طول سال‌های دهه شصت، عملاً منسجم، یکدست و هژمونیک گردید. دولت رجایی و باهنر فرصت کافی به منظور پیگیری و تحقق انقلاب آرمان‌گرایانه و تثبیت نظام معانی آن را نیافت و یک ماه بعد، در شهریور ۱۳۶۰ با انفجار بمب در ساختمان مرکزی نخست‌وزیری به پایان رسید.

پیروزی سیدعلی خامنه‌ای در سومین انتخابات ریاست جمهوری به معنای حاکمیت انقلابیونی بود که مستقیماً تحت رهبری روح‌الله خمینی بودند و به‌طور مشخص پیوندی محکم با روحانیت داشتند (حسینی‌زاده، ۱۳۸۶). در این دوران موقعیت سوژگی^۱ جدیدی، هژمونی یافت و غیرهای سیاسی به حوزه گفتمان گونگی رانده شدند و با حذف تمام غیرها، تنها عاملی که می‌توانست مبنای رقابت و انشعاب و غیریت‌سازی میان نیروهای معتقد به حکومت اسلامی و ولایت فقیه باشد، نقش دولت در اقتصاد و سیاست‌گذاری در عرصه‌های مختلف بود، که خرده‌گفتمان‌های راست و چپ از همین زمان متداول شد. میرحسین موسوی که از اعضای شورای مرکزی حزب جمهوری اسلامی بود، به‌عنوان نخست‌وزیر انتخاب شد. او کابینه‌ای ائتلافی که مجموعه‌ای از نیروهایی که بعدها به جریان‌ات سیاسی چپ و راست منتسب شدند، تشکیل داد. البته به تدریج جناح چپ که نخست‌وزیر نیز از نظر فکری به آن تعلق داشت و به اعتقاد برخی حمایت رهبر را نیز با خود داشت، اقدام به تثبیت قدرت خود نمود و چهره‌های شاخص جریان راست را از دولت کنار نهاد (فوزی، ۱۳۸۴، ۱۰۳). در این دوره، سیاست‌گذاری با محوریت نشانه عدالت اجتماعی مفصل‌بندی شد و نظام معنایی آن با دولتی‌کردن فرایند سیاست‌گذاری تثبیت شد. بخش خصوصی در عرصه‌های مختلف مانند اقتصاد و آموزش و پرورش تا حدود زیادی به حاشیه رانده شد. از سوی دیگر، جنگ هشت‌ساله عراق علیه ایران که از زمان ریاست جمهوری بنی‌صدر شروع شده بود، و به نشانه‌ای محوری در بی‌قراری‌های اجتماعی^۲ و سیاسی تبدیل شده بود و تحریم بین‌المللی و کاهش درآمدهای نفتی را به



1. subject position
2. social dislocation

همراه داشت، باعث شد تا نظم‌های گوناگون میدان سیاست‌گذاری مثل اقتصاد، فرهنگ، سیاست، آموزش و پرورش و مانند این‌ها متأثر از این شرایط شده و دولت‌کنش‌های سیاستی خود را متناسب با شرایط مذکور تدبیر نماید (حسینی‌زاده، ۱۳۸۶؛ رفیع‌پور، ۱۳۷۶، ۱۷۶؛ فوزی، ۱۳۸۴، ۱۰۳).

۷. توصیف کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش

با به‌حاشیه‌رفتن گفتمان پهلوی، نظام آموزشی از اول اسفند ۱۳۵۷ فعالیت خود را با پیام رهبری انقلاب و با هدف «تربیت سربازان انقلابی و اسلامی» آغاز کرد. ضرورت تغییر و تحول نشانه‌های این عرصه و تثبیت نشانه‌های گفتمان جدید، از همان پیام بازگشایی و شروع فعالیت مدارس مورد تأکید قرار گرفت (متن شماره ۱). قابلیت اعتبار^۱ و دسترسی^۲ این ضرورت، با هژمونی نشانه‌های انقلاب اسلامی هویت ارتباطی یافت: «اگر... مدرسه‌های ما درست نشود، امید اینکه یک جمهوری اسلامی ما پیدا بکنیم نداریم» (خمینی، ۱۳۵۸). بنابراین، در فضای آرمانی خلق‌شده از سوی گروه‌های انقلابی، جهاد فرهنگی در عرصه نظام آموزشی، برای تغییر بنیادی در اهداف، محتوا، ساختار، برنامه‌ها و فلسفه آموزش و پرورش، امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر تلقی شد، که با مدلول‌ها و نشانه‌هایی مثل تغییر محتوای دروس، پاکسازی نیروی انسانی و نشانه‌های منتسب به گفتمان سابق (متن شماره‌های ۴، ۱۵ و ۱۶)، تأسیس نهاد امور تربیتی، تعریف شاخص‌هایی در پوشش دانش‌آموزان و معلمان، جهت‌دهی به فعالیت‌های فوق برنامه در مدارس، دولتی کردن مدارس و...، ثبات معنایی یافت.

در این شرایط، شورای انقلاب که تا شروع کار مجلس شورای اسلامی و شورای نگهبان با هدف استعاری کردن اسطوره‌های^۳ انقلابی و هژمونی آن در عرصه سیاست‌گذاری به وجود آمده بود، نقش مهمی در روند تغییر و تحولات آموزش و پرورش در دوره جدید ایفا کرد؛ تصویب لایحه انحلال کلیه شوراهای آموزش و پرورش مناطق کشور، تدوین لایحه



1. credibility

2. accessibility

۳. اسطوره (Myth) یا نظریه در چارچوب نظریه لاکلا و موفه بیانگر تقاضاها یا ایده‌های یک گروه یا طبقه خاص است برای ایجاد فضای آرمانی که اثری از بحران‌ها و مشکلات در آن موجود نیست.

قانونی تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش و لوایح قانونی مختلف برای اصلاح مواد مختلف آن، تدوین لوایح قانونی تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی، لایحه قانونی راجع به اداره واحدهای آموزشی غیردولتی (متن شماره ۵) به صورت دولتی، لوایح قانونی متعدد در خصوص استخدام نیروی انسانی یا لغو تعهد آن‌ها و خصوصاً لایحه قانونی پاکسازی و... از مهم‌ترین کنش‌های سیاستی این شورا بود که در هژمونی موقعیت سوژگی جدید در آموزش و پرورش نقشی مؤثر داشت.

با انتصاب رجایی به کفالت وزارت آموزش و پرورش و سپس انتخاب او به عنوان وزیر در دولت موقت، از مهر ۱۳۵۸، آرمان تغییر و تحول در آموزش و پرورش و نشانه‌های آن، در ارتباط متقابل و هماهنگی بیشتری با اسطوره‌های انقلابی حاکم، برجسته‌سازی شد. توزیع عادلانه امکانات آموزشی، اشاعه اخلاق انقلابی در مدارس، اصلاح مراکز تربیت معلم، مردمی‌کردن آموزش و پرورش و تقویت انجمن‌های همکاری خانه و مدرسه مهم‌ترین برنامه‌های ایشان اعلام گردید (محمودی، ۱۳۶۲). از نظر رجایی «انقلاب باید از آموزش و پرورش به جامعه راه پیدا کند و بخش فرهنگی انقلاب یعنی محتوای فکری آن باید از طریق انتقال به نسل نو تداوم یابد» (رجایی، ۱۳۷۶). تشکیل نهاد امور تربیتی از مهم‌ترین کنش‌های سیاستی دوره رجایی و باهنر بود که با هدف تأمین قابلیت دسترسی آرمان فوق، انجام شد (متن شماره‌های ۶ و ۷). مسئولیت‌هایی مانند حراست، گزینش، تبلیغات دینی و انقلابی به این نهاد سپرده شد. به عبارت دیگر، این نهاد مقابله و طرد غیرهای گفتمان انقلاب اسلامی را در دستور کار خود قرار داد، و بنا داشت تا چهره‌های نرم‌افزاری داشته و با تولید اجماع، نشانه‌های گفتمان انقلاب اسلامی را طبیعی و بدیهی جلوه دهد و باعث استعاری شدن آن‌ها گردد (معاونت پرورشی و تربیت بدنی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۹). با وجود این، کنش‌های این نهاد با مشارکت در فرایند پاکسازی (متن شماره‌های ۹ و ۴) از جمله «طاغوت‌زدایی از مدارس و نهادهای آموزشی و مقابله با گروه‌های الحادی و محارب» چهره سخت‌افزاری نیز پیدا می‌کرد.

در دولت میرحسین موسوی که «گرایش اعتدالی و دیدگاهی عدالت‌خواهانه، مساوت‌طلبانه و مردم‌گرایانه داشت»، حضور دولت در عرصه‌های مختلف سیاست‌گذاری برجسته شد و



عدالت اجتماعی و مخالفت با خصوصی سازی (متن شماره‌های ۱۸، ۱۹، ۲۲، ۲۳ و ۲۴)، به نشانه‌های محوری در عرصه‌های مختلف از جمله در آموزش و پرورش تبدیل شد و نشانه تغییر و تحول در آموزش و پرورش نیز، در عرصه دولت و مجلس شورای اسلامی بر مبنای نشانه‌های محوری دولت، معیار کنش‌های سیاستی گوناگونی از جمله تصویب قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش (متن شماره ۲۵)، تدوین اولین برنامه پنج‌ساله آموزش و پرورش (متن شماره ۲۰) در قالب اولین برنامه توسعه بعد از انقلاب اسلامی شد. هرچند این برنامه به دلیل بروز جنگ و تحمیل نشانه‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی خاص در عرصه سیاست‌گذاری، به تصویب نمایندگان مجلس نرسید و به مرحله اجرا راه نیافت.

جنگ و جبهه (متن شماره ۲۱) و سایر نشانه‌های مرتبط نیز از جمله وقته‌هایی بود که در مفصل‌بندی کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش وارد شد. با استناد به قانون خدمت و وظیفه عمومی، آموزش و پرورش موظف شد با همکاری نیروهای مسلح آموزش‌هایی را که زمینه‌ساز آمادگی دفاعی است، طبق موازین اسلامی در برنامه آموزشی مقاطع راهنمایی و متوسطه بگنجانند، که در ادامه درس آمادگی دفاعی براساس مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش وارد برنامه درسی دانش‌آموزان گردید. در کنار ورود رسمی نشانه‌های جنگ در محتوای آموزشی، کاربرد نشانه‌هایی مانند جهاد، شهادت، ایثار و... در محیط آموزشی به طرق گوناگون از جمله به‌واسطه تشکل‌هایی مثل بسیج دانش‌آموزی، پیوند نزدیک با نشانه مرکزی سیاست‌گذاری یا ثبات معنایی اسلام شیعی برقرار نمود که منجر به قرارگرفتن آموزش و پرورش در کنار ارتش و سپاه برای جذب و تأمین نیروی لازم شد و دانش‌آموزان و معلمان بسیاری در قالب طرح‌های گوناگون به جبهه‌ها رهسپار شدند.

تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی در خرداد ۱۳۵۹، از دیگر کنش‌های سیاستی بود که برای تثبیت نشانه‌های انقلاب اسلامی در نظام آموزشی کشور انجام شد. هرچند فعالیت‌های این ستاد در آغاز، به دلیل اشتغال به امور دانشگاه‌ها، در آموزش و پرورش در سطح کارهای مطالعاتی و طراحی باقی ماند.

شورای عالی آموزش و پرورش از زمان شروع مجدد فعالیت‌های خود تا ۱۳۶۸، بیشترین کنش‌های سیاستی خود را معطوف به برنامه‌ریزی و تعیین خط مشی کلی مانند ابلاغ آرمان‌ها



و هدف‌های اساسی تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی (متن شماره‌های ۱۱ و ۱۷)، تشکیل شورای برنامه‌ریزی آموزش و پرورش روستایی و عشایری، تشکیل شورای تغییر نظام آموزش و پرورش و بررسی و تصویب اساسنامه‌های مؤسسه‌های آموزشی مانند اساسنامه مراکز تربیت معلم (متن شماره ۱۴) و اساسنامه مدارس نمونه دولتی (متن شماره ۱۳)، اساسنامه انجمن مرکزی اولیا و مربیان (متن شماره ۱۲) و تنظیم مقررات مربوط به امتحانات، تنظیم جدول مواد و ساعات درسی دوره‌ها و رشته‌های مختلف تحصیلی کرده است.

«طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی» (متن شماره‌های ۸، ۲۶، ۲۷، ۲۸ و ۲۹) نیز که از مهم‌ترین متون سیاستی این دوره است، محصول جلسات، همایش‌ها و مطالعات مختلف شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش بود که در تیر ۱۳۶۷ به شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه گردید و در تیر ۱۳۶۸ تأیید شد. این طرح دارای پنج بخش مبانی و تربیت اسلامی، هدف کلی تربیت و تعلیم اسلامی، اصول حاکم بر نظام آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی ادامه کار طرح بود. در این طرح بر لزوم سازگاری و انطباق اهداف و اصول آموزش و پرورش با جهان‌بینی و فلسفه تربیتی بومی و اسلامی تأکید می‌شود و برای استعاری کردن ضرورت تغییر و تحول در آن، حاشیه‌رانی نشانه‌های فعلی آموزش و پرورش را با انتساب آن‌ها به فلسفه غرب که متکی بر محفوظات نظری خشک و غیرقابل انعطاف است (متن شماره ۲۶)، به پیش می‌برد. نشانه معلم که از همان روزهای نخست پیروزی انقلاب اسلامی از نشانه‌های محوری تغییر و تحول در متون سیاستی به شمار می‌رفت، در «کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» (متن شماره ۲۸) ذیل فصل سوم و اصول چهل و یکم تا پنجاهم مورد توجه و تأکید قرار گرفت؛ انتخاب معلم، جایگاه معلم در نظام آموزش و پرورش، تمام‌وقت بودن، مقام و منزلت معلم، رفاه معلم، معیار ارتقا و همسانی منزلت‌ها، اولویت گسترش تربیت معلم، تعلیم و تربیت مستمر کارکنان، هماهنگی برنامه‌های تربیت معلم با نوآوری و پژوهش و استفاده پاره‌وقت از متخصصان مدلول‌های این نشانه هستند. جدول شماره (۴) توصیفی خلاصه از نشانه‌های موجود در مفصل‌بندی متون سیاستی این دوره است.



جدول ۴. تحلیل توصیفی متون بررسی شده

<p>تصفیه، دروس انقلابی و اسلامی، شیربچهگان، معلمان پاکدامن، تزکیه، التزام به ارزش‌ها و احکام اسلامی، بینش سیاسی، ولایت فقیه، امر به معروف و نهی از منکر، خانواده، برنامه سالانه، جنگ، تغذیه رایگان، امام امت، همه‌پرسی، انقلاب فرهنگی، کمک داوطلبانه، امور تربیتی، اعتلای مبانی اعتقادی، ریشه‌کنی بی‌سوادی، انتقال ایدئولوژی انقلاب، درونی‌شدن عقاید دینی، حمایت از ستم‌دیدگان، مبارزه با مستکبران، برقراری عدالت اجتماعی، پاکسازی، انفصال از خدمت، توزیع عادلانه، تحصیل رایگان، دولتی‌شدن، مقررات دولت اسلامی، پاسدار دانش‌آموز، جهاد، تربیت نیروهای اسلامی، تدبیر منزل، سیستم فرهنگی فرانسه، پرورش نخبه، گزینش و تربیت معلم، مناطق محروم</p>	<p>واژه‌های کلیدی</p>
<p>استعمار و استبداد، انحرافی، مبذل، تضییع ارزش‌ها، اشاعه مفاسد اخلاقی، تخدیر، آشفتگی، روحیه پشت‌میزنشینی، بیکاری، بی‌سوادی، افت و ترک تحصیل، اسراف و تبذیر، سلطه‌گری و سلطه‌پذیری، طاغوتی، تبعیض، فرهنگ منحط و بیگانه، طبقاتی، مرفهین بی‌درد، اسلام امریکایی، فقر، ظلم، مدرک‌گرایی، محتوای خشک و بی‌روح، توطئه دشمن</p>	<p>واژه‌های سلبی</p>
<p>اهداف مقدس انقلاب اسلامی در برابر نشانه‌ها و علانم رژیم گذشته، اسلام و جمهوری اسلامی در برابر سیاست‌های وابسته و الگوبرداری‌های از غرب در رژیم گذشته، آموزش رایگان دولتی در برابر آموزش پولی غیردولتی، جریانات فرهنگی ضد انقلاب در برابر برنامه‌های تربیتی منبعث از اسلام، محتوای ایدئولوژیک و تربیت خلاق در برابر محتوای خشک، بی‌روح و بیگانه قبل از انقلاب، دانش‌آموزان بی‌بضاعت و مناطق محروم در مقابل افراد و مناطق برخوردار، نخبه‌پروری در برابر تعلیم و تربیت اکثریت و برقراری عدالت</p>	<p>قطب‌بندی‌ها (غیرت‌سازی)</p>
<p>اسلامی کردن مدارس و برنامه درسی، انعطاف برنامه آموزشی، ایدئولوژیک کردن محتوای کتاب‌های درسی، پاکسازی و محو آثار گذشته، تثبیت نظام گزینشی عادل و کارآمد، تحقق آموزش رایگان، درونی کردن عقاید دینی و ایجاد التزام عملی به احکام اسلامی، تقویت روحیه عدالت‌پذیری، تربیت معلمان متعهد به نظام جمهوری اسلامی و ولایت فقیه، تعمیم آموزش ابتدایی به‌ویژه در مناطق محروم</p>	<p>مفاهیم تغییر و تحول</p>
<p>انقلاب فرهنگی برای زدودن نشانه‌های گفتمان سابق به منظور اجرا و تحقق اهداف انقلاب ضروری است، سیاست‌های آموزش و پرورش باید مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی باشد، از مراکز آموزشی انتظار است که محتوای آموزشی را ایدئولوژیک کنند، باید معلمان متخلق به اخلاق اسلامی و متعهد به نظام جمهوری اسلامی و ولایت فقیه تربیت کرد، دولت باید شرایط تحصیل رایگان و برخوردار از امکانات عادلانه را فراهم کند، فقط مشارکت‌های مالی داوطلبانه قانونی است، محتوای برنامه آموزشی باید منبعث از فرهنگ بومی و دارای انعطاف لازم برای گروه‌های مختلف معلمان باشد، مشکلات به‌صورت جاری شناسایی و راه‌حل‌هایی برای آن تجویز می‌شد.</p>	<p>جان کلام متون</p>
<p>مشکلات گریبان‌گیر نظام آموزشی غالباً محصول سیاست‌های سابق است، این نظام آموزشی هیچ‌گونه تطابقی با نیازهای ضروری جامعه انقلابی ندارد و مأخوذ از فرهنگ بیگانه است، فعالیت‌های پرورشی در گذشته همچون سایر برنامه‌های فرهنگی در راستای مقاصد انحرافی نظام حاکم و همگام با جریانات فرهنگی مبذل و انحرافی در نظام آموزشی بود، انقلاب فرهنگی اساسی‌ترین مرحله برای تداوم و گسترش انقلاب است، باید نیروی انسانی ایدئال تربیت کرد، آموزش عادلانه با دولتی‌کردن و آموزش رایگان تحقق پیدا می‌کند، نظام آموزشی باید در راستای تحقق آرمان‌های اسلامی باشد.</p>	<p>پیش‌فرض‌های تولیدکننده متن</p>



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۵۰

دوره ۱۴، شماره ۴
زمستان ۱۴۰۰
پیاپی ۵۶

۸. تفسیر و تبیین کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش

گفتمان پهلوی که با کنشگری ارتش و حمایت قدرت‌های خارجی به هژمونی دست یافته بود و برخلاف نظام‌های سیاسی قبل از خود، فاقد نشانه‌هایی همچون پشتیبانی قبیله‌ای و حمایت نیروهای اجتماعی خاص در فرایند هژمونی خود بود، برای جایگزینی نشانه‌های خالی^۱ فوق، دال‌هایی مثل تجدد، مدرنیزاسیون، انقلاب سفید و مانند این‌ها را در مفصل‌بندی خود استعاری کرد. در جریان این اصلاحات در دههٔ چهل و اوایل دههٔ پنجاه، تغییر و تحول در امور آموزشی نیز در مفاد اصلی این اصلاحات قرار داده شده بود. فصول نهم، دهم و یازدهم انقلاب سفید به انقلاب آموزشی اختصاص یافت، که می‌بایست زمینهٔ تحقق «تمدنی عظیم» را فراهم می‌کرد؛ تمدنی که در آن آموزش به‌عنوان محور فضای آرمانی، برای تأمین «وحدت ملی» و استقلال اقتصادی و سیاسی برجسته‌سازی می‌شد. در سلسله کنفرانس‌های آموزشی سالانه که از سال ۱۳۴۷ آغاز شد، پیوسته نشانه‌های فوق آرمانی می‌شد؛ در کنفرانس نخست، حفظ و گسترش فرهنگ ملی مهم‌ترین هدف مدارس اعلام گردید. در کنفرانس سوم، وظیفهٔ آموزش، حفاظت، تجدید و تکریم افتخارات فرهنگ ملی اعلام گردید. در کنفرانس پنجم، رسالت مدارس افزایش غرور ملی و وطن‌ذکر می‌شود. در سال ۱۳۵۲، محمدرضا پهلوی به کنفرانس اعلام می‌کند که آموزش باید فضای میهن‌پرستی را تقویت کند و... (مناشری، ۱۳۹۶، ۲۴۴-۲۴۲). این فضای میهن‌پرستی به معنای وفاداری به سلطنت و شاه بود به طوری که در سمینار معلمان تهران، محمدرضا پهلوی تقویت روح خداپرستی، شاه‌دوستی و وطن‌پرستی در دانش‌آموزان را مطالبه کرد (مناشری، ۱۳۹۶، ۲۴۴).

در راستای اهداف کلان آموزش و پرورش، کتاب‌های درسی با عکس‌های شاه، ملکه، ولیعهد و شاهزاده شروع می‌شد و در محتوای کتاب‌ها مفاهیم وفاداری به شاه و قدردانی از فلسفهٔ او دیده می‌شد (مناشری، ۱۳۹۶، ۲۶۷-۲۶۲). از سال ۱۳۵۳، علاوه بر تجدیدنظر در محتوای کتب درسی به منظور گنجاندن آموزش‌های ملی میهنی و افزایش ضریب نمرة این دروس، گسترش فعالیت‌های اردویی، آموزش سیاسی و حزبی و تشکیل کنگره



نمایندگان دانش‌آموزان وابسته به حزب رستاخیز به صورت جدی در دستور کار قرار گرفت. ارزیابی محتوای کتاب‌های آموزشی این دوره نشانگر آن است که ۳۹ درصد درون‌مایه کتاب‌های دوره ابتدایی (دوم تا پنجم) به اسطوره‌ها و سنت‌های قبل از اسلام، ۱۸ درصد به تمجید شاه و ۹ درصد به مضامین میهن‌پرستانه اختصاص یافته بود (بیگدلو و شهیدانی، ۱۳۹۶، به نقل از هشتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی رامسر، ۱۳۵۴).

جدول ۵. آموزش و پرورش در سیاست‌های کلان عمرانی قبل از انقلاب

قوانین برنامه عمرانی	هویت متنی سیاست	توصیف محتوای سیاست	هدف
اول (۱۳۲۷-۱۳۳۳)	ذیل فصل ششم (اصلاحات اجتماعی و شهری)	سیاست‌های سرمایه‌گذاری برای آموزش‌های غیررسمی	افزایش سطح معلومات فنی صنعتگران و کشاورزان
دوم (۱۳۴۰-۱۳۴۴)	ذیل بند ۲ از فصل چهارم امور اجتماعی و با عنوان فرهنگ	سیاست‌های آموزشی موازی سیاست‌های تولیدی	بالا بردن سطح فرهنگ، سواد عموم، زندگی افراد و بهبود معیشت
سوم (۱۳۴۶-۱۳۴۱)	ذیل فصل پنجم فرهنگ	تعلیمات ابتدایی، متوسطه، مبارزه با بی‌سوادی، تربیت آموزگار و تربیت بدنی و پیشاهنگی	تأمین معاش، و گرداندن چرخ اقتصادی کشور و توسعه و ترقی فرهنگ ایران در مقایسه با ممالک مترقی
چهارم (۱۳۵۱-۱۳۴۷)	فصل مستقل ۱۵ آموزش و پرورش در قسمت چهارم برنامه بخش‌های خدمات و رفاه اجتماعی	آموزش ابتدایی، مبارزه با بی‌سوادی، دوره‌راهنمایی تحصیلی، آموزش حرفه‌ای، فنی، صنعتی و کشاورزی، آموزش متوسطه نظری	تأمین نیازمندی‌های نیروی انسانی ماهر در اقتصاد و اجتماع ایران
پنجم (۱۳۵۶-۱۳۵۲)	فصل اول بخش امور اجتماعی	تعمیم آموزش ابتدایی و ریشه‌کنی بی‌سوادی، توسعه آموزش‌های فنی، اعمال نوآوری‌های لازم در نظام آموزشی در محتوا و روش آموزش	پرورش نیروی انسانی و تعلیم و تفهیم هدف‌های ملی و تقویت انضباط و همکاری اجتماعی، پاسخ‌گویی به نیازهای متحول اقتصادی و اجتماعی



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۵۲

دوره ۱۴، شماره ۴
زمستان ۱۴۰۰
پیاپی ۵۶

اهداف کلان انقلاب آموزشی مذکور، که نشانه محوری تحول نظام آموزشی قبل از انقلاب اسلامی بود، در سلسله متون تولیدشده گوناگون از جمله در برنامه‌های عمرانی که از سال ۱۳۲۷ تا ۱۳۵۶ تدوین و اجرا شدند و همچنین در سند منشور انقلاب آموزشی که

در کنفرانس انقلاب آموزشی رامسر در سال ۱۳۴۷ و با حضور شاه، نخست‌وزیر، وزرا، معاونان و... نگاشته شد، با نشانه تربیت نیروی انسانی متخصص و ماهر در علوم و فنون مختلف به منظور اجرای برنامه‌های نوسازی صنعتی، اقتصادی و اجتماعی کشور ثبات معنایی یافت. این اهداف در برنامه‌های عمرانی مذکور نیز پیگیری شده، که توصیف آن در جدول شماره (۵) آمده است.

کنش‌های سیاستی فوق و سایر کنش‌های مرتبط با انقلاب آموزشی، مثل گسترش سریع نظام آموزش پیش از دانشگاه و تصویب و اجرای قانون سپاه دانش، برگزاری دوره‌های آموزشی برای آموزش اصول انقلاب سفید به معلمان و... (مناشری، ۱۳۹۶) که در راستای اصلاحات نوسازی فرهنگی بود و ناسیونالیسم، باستان‌گرایی و تجددگرایی به‌عنوان نشانه‌های محوری آن برجسته‌سازی می‌شد (نظری، ۱۳۸۶؛ دیلمی معزی، ۱۳۸۶؛ سوری لکی، و سوری، ۱۳۹۵)، از نظر علمای دینی که به‌عنوان مهم‌ترین رقیب، مانع و مخالف این اصلاحات، غیریت‌سازی می‌شدند، برای تأمین کارکردهای سیاسی و ایدئولوژیکی یا تأمین پایگاه وسیع‌تر و ابزار پیش‌راندن فلسفه انقلاب سفید و پرورش وفاداری به آن و شاه انجام می‌شد (مناشری، ۱۳۹۷، ۲۵۳-۲۶۲).

با پیروزی انقلاب اسلامی، از نشانه‌های گفتمان سابق ساختارشکنی^۱ شد و جدایی‌ناپذیری دین از سیاست برجسته گردید، و اسلام سیاسی جایگزین ایدئولوژی سابق شد. در این رویکرد، پیامبر و جامعه نبوی زمان او، الگوی ایدئالی تصور شد که می‌بایست در مسیر رسیدن به آن گام برداشت. در این مسیر، جامعه را می‌بایست فقها که مشروعیتشان از دانش دینی آن‌ها ناشی می‌شد، هدایت کنند: «همین ولایتی که برای رسول اکرم (ص) و امام در تشکیل حکومت و اجرا و تصدی اداره است، برای فقیه هم است» (موسوی خمینی، ۱۳۸۷).

برخلاف نظام پهلوی که در جهت انتساب و اتصال هویت نظام پادشاهی خود به نظام سیاسی پیش از اسلام بود، گفتمان جدید با برجسته‌سازی هویت ضدسلطنتی یا ضدپادشاهی جنبش‌های پیامبران، مخالفت و غیریت‌سازی با نظام سیاسی پهلوی را با این رویکرد پیوند داده و حاکمیت را تحت نظارت نهاد ولایت فقیه استعاری کرد. به عبارت



دیگر، با تأسیس جمهوری اسلامی، روحانیت و به تعبیر لاکلا و موفه، اسطوره آن‌ها از اسلام، از محیط گفتمانی خارج شد و در جایگاه حاکمیت و سیاست‌گذاری قرار گرفت، و از مجرای پیوند دین و سیاست با یکدیگر، نشانه اسلام، در مفصل‌بندی گفتمان جدید سیاست‌گذاری، به یک تصور اجتماعی^۱ تبدیل شد و محور کنش‌های سیاستی مختلفی قرار گرفت (جدول شماره ۴: نشانه‌های موجود در مفصل‌بندی مفهوم تغییر و تحول). این کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش با شکل‌گیری اندیشه انقلاب فرهنگی و نهادینه‌شدن آن با اهداف اعلام‌شده‌ای مانند ایجاد تغییر در نظام آموزشی برای رفع نگرانی از تأثیر دانش‌های غربی، اسلامی‌سازی محتوای مواد آموزشی، پاکسازی محیط آموزشی و حذف شواهد و تأثیرات غربی، انتخاب معلمان دارای گرایش‌های انقلابی و دینی، تدوین قوانین انضباطی دینی و... آغاز گردید و از طریق تأسیس شوراها و نهادهای مختلف مانند شورای تدوین کتاب‌های تعلیمات دینی مدارس، شورای اسلامی‌سازی مدارس، شورای هماهنگی شکل‌های دانشجویی و دانش‌آموزی، شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش برای رسیدن به یک انقلاب جامع فرهنگی، سیاسی، و اجتماعی در سطوح مختلف جامعه تداوم یافت. به عبارت دیگر، آرمان اسلامی‌سازی جامعه در فضای آموزش و پرورش نیز محور سیاست‌گذاری قرار گرفت و به اسلامی‌سازی نظام آموزشی در دهه نخست پس از انقلاب، در چارچوب متون سیاستی مختلف توجه شد، و برای تثبیت معنای تحول در آموزش و پرورش همواره سازگاری و انطباق اهداف و اصول نظام آموزش و پرورش با جهان‌بینی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلام، دال خالی نظام آموزشی و میراث گذشته توصیف گردید و ساختار شکنی و حاشیه‌رانی از نشانه‌های گفتمان سابق و از بین بردن هژمونی آن گام نخست تدوین این متون سیاستی قرار گرفت (جدول شماره ۴: نشانه‌های به‌کاررفته در متون برای غیریت‌سازی با گفتمان سابق)؛ این نظام آموزشی محصول الگوبرداری از سیاست‌های فرهنگی اقتصادی غرب (متن شماره‌های ۸، ۱۱، ۱۶، ۲۶، ۲۸) توصیف می‌شد که اساس شکل‌گیری جامعه طبقاتی (متن شماره ۶) را شکل داده بود. این نظام آموزشی با معلمانی در خدمت استعمار و رژیم سلطنتی (متن شماره ۱) و تأکید بر محفوظات و انتزاعیات (متن

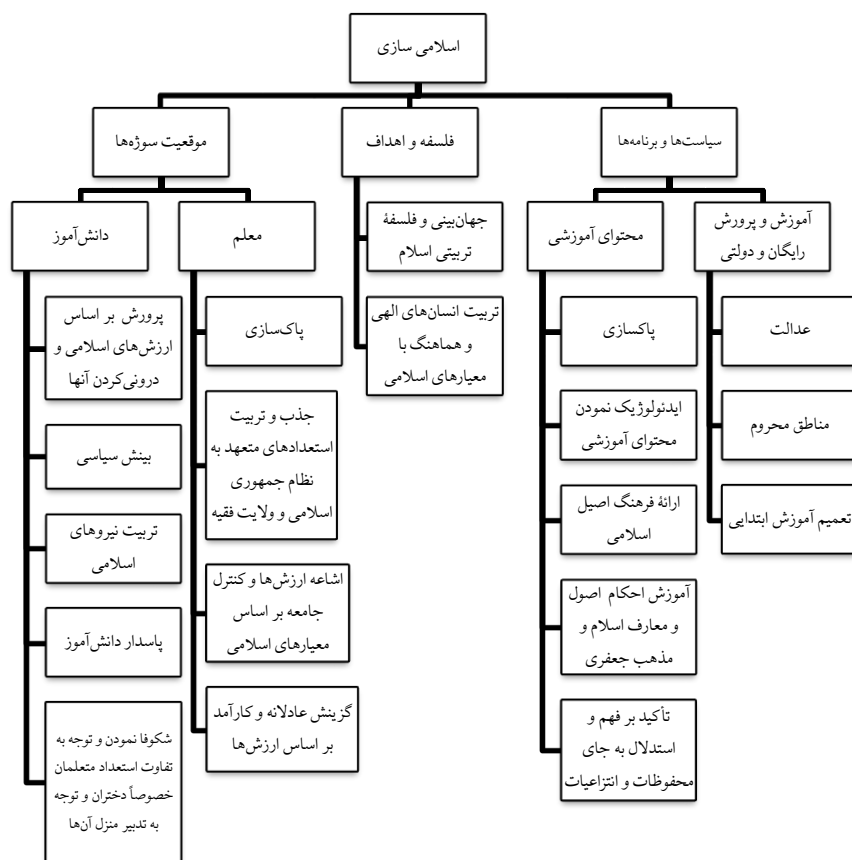


1. social imagination

شماره‌های ۲۶، ۲۸) و با سیاست‌های ناعادلانه و تبعیض‌های ناروا، عامل گسترش مدرک‌گرایی شده بود (متن شماره ۲۵) و بسیاری از استعدادهاى مؤمن و متقى مناطق محروم را ضایع نموده است (متن شماره‌های ۱۴، ۱۸، ۱۹). عکس‌ها و مطالب کتاب‌های درسی نیز که مأخوذ از آثار فرهنگی استعماری و استبدادی (متن شماره ۱) است، دارای ماهیتی غیرایدئولوژیک، خشک و بی‌روح (متن شماره ۱۰) است. در مجموع، این نظام آموزشی عامل وابستگی به غرب و گسترش بی‌بندوباری و فروپاشی اخلاقی و در راستای منافع غیر یا استبداد و استعمار توصیف گردید. واژه‌های سلبی به کاررفته در متون مورد بررسی نیز که تلخیص آن در جدول شماره (۴) آمده است، به معضلات و مشکلاتی اشاره کردند که منتسب به نظام آموزشی سابق‌اند و در کانون توجه کنش‌های سیاستی قرار گرفتند.

بر مبنای چارچوب نظری لاکلا و موفه، برای تبدیل اسطوره جدید، به یک تصور اجتماعی، صرفاً غیریت‌سازی با گفتمان سابق کافی نیست و ناچار باید نظم نمادین جدیدی بازسازی شده و نشانه‌های جدیدی در جامعه تثبیت گردد. بنابراین در کنار غیریت‌سازی و نفی و حاشیه‌رانی نشانه‌های گفتمان سابق، در چارچوب اندیشه انقلاب فرهنگی و تغییر بنیادی در نظام آموزشی در سطح عام و آموزش و پرورش به شکل خاص، تحت اراده هژمونیک، با اسم‌سازی «جهاد فرهنگی» در حکم تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی، «امری اسلامی» و «خواست ملت مسلمان» برجسته‌سازی گردید، و درصدد بود در ضدیت با زنجیره هم‌ارزی «توطئه‌گران اخلاک‌گر رژیم فاسد» و «کارفرمایان بی‌فرهنگ» «خدمتگزار استعمارگر» که «جز ضرر و زیان چیزی برای کشور ما نداشتند»، زنجیره هم‌ارزی «ملت مسلمان و پایبند به اسلام» کاریکاتوریزه شده تا دغدغه‌های «ملت مسلمان و پایبند به اسلام» از بقای فرهنگ سابق، برطرف شود و در خدمت «مصون‌داشتن فرزندان از آموزش و پرورش انحرافی و استعماری» قرار گیرد، و مفاهیم تغییر و تحول در متون سیاستی با محوریت اشاعه ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی منبعت از احکام دین اسلام و مذهب جعفری (متن شماره‌های ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۱، ۲۴، ۲۵، ۲۷ و ۲۹) مفصل‌بندی شد و نشانه‌های شناور مرتبط با عرصه‌های گوناگون؛ فلسفه تعلیم و تربیت، اهداف، رویه‌ها و کنش‌های سیاستی گوناگون با محوریت آن انسجام یافتند.





نمودار ۲. مفصل‌بندی تغییر و تحول در گفتمان انقلاب اسلامی

«طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» را می‌توان متن‌نمایا و مصوب مطالعات و متون سیاستی گوناگونی تلقی نمود که بعد از انقلاب با هدف ایجاد تغییر و تحول در آموزش و پرورش تولید شده بود، و در اواخر این دوره، یعنی تیر ۱۳۶۸ از سوی شورای عالی انقلاب فرهنگی تأیید شد. در این متن سیاستی، تعلیم و تربیت اسلامی، مفصل‌بندی مجموعه نشانه‌هایی در نظر گرفته شده که اصول جهان‌بینی مکتب اسلام و چگونگی نگرش این مکتب به جهان و انسان، هستند. براساس این جهان‌بینی،

محور هویت ارتباطی اصول تعلیم و تربیت، شکل دادن سوژه آرمانی یا انسان کاملی است که «ابعاد روحانی و جسمانی او به شکل متوازن و هماهنگ در جهت وصول به مقام قرب و رضا و لقای خداوند، تربیت و به فعلیت برسد».

سوژه انسانی در این جهان بینی، «خداگرایی»، «دارای استعداد شناخت»، «حقیقت جو»، «فضیلت طلب»، «عدالت جو» و «کمال طلب» توصیف می شود که شکوفایی این استعدادها از طریق «عقل از درون» و «پیامبران و رسولان خداوند» ممکن می گردد. چنین سوژه ای «موجود برگزیده الهی است که خداوند از روح خویش در وی دمیده و او را خلیفه خود و مسجود فرشتگان ساخته است»، بنابراین، دستیابی به «چنین مکانت و منزلتی»، در برنامه ریزی و اجرای نظام آموزش و پرورش، امری ضروری تلقی شده و در تدوین اهداف کلی آموزش و پرورش، محور کانونی هویت ارتباطی آن ها قرار می گیرد؛

• اهداف اعتقادی و اخلاقی معطوف به برساختن ویژگی های ذکر شده سوژه انسانی در چارچوب تربیت اسلامی، یعنی پرورش فرد مؤمن به خدا و سنت پیامبر و ائمه که آراسته و ملتزم به فضایل و مکارم اخلاقی و احکام اسلامی است و در این مسیر مهیای مبارزه با غیر گفتمانی یا کفر و شرک است.

• در عرصه علمی آموزشی، سوژه آرمانی باید مزین به روحیه حقیقت جویی در همه زمینه های اسلامی، فرهنگی، علمی و فنی بوده و اسرار جهان و قوانین طبیعت را به عنوان آیات الهی بشناسد و زبان فارسی و عربی را به عنوان ابزار تعامل با همگان خود بیاموزد.

• در عرصه فرهنگی و هنری از یک سو پرورش استعدادهای هنری و زیبایی شناسی سوژه به منظور شناخت مظاهر جمال و کمال الهی مورد توجه است و از سوی دیگر، شناخت و شناسایی آداب و سنن مطلوب جامعه اسلامی و دفع سنن و رسوم منحط و خرافی مورد توجه قرار گرفته است.

• در فضای زندگی اجتماعی، پرورش روحیه پاسداشت قداست خانواده بر مبنای حقوق و اخلاق اسلامی در اولویت قرار می گیرد و سپس در فضای عمومی تر پرورش روحیه تحقق عدالت، تعاون، امر به معروف و نهی از منکر، مشارکت در فعالیت های دینی، فرهنگی و اجتماعی، تولی و تبری در چارچوب ارزش های اسلامی برجسته می شود.



● در عرصه سیاسی و نظامی تربیت روحیه پذیرش حاکمیت مطلق خداوند با شیوه حاکمیت ولایت فقیه محور قرار گرفته است، و سپس اتحاد با مسلمانان و مستضعفان، شناخت قانون اساسی، آموزش فنون دفاعی نظامی و غیرنظامی، آموزش بینش سیاسی اسلامی و شناخت استکبار و استعمار جهانی مورد توجه قرار گرفته است.

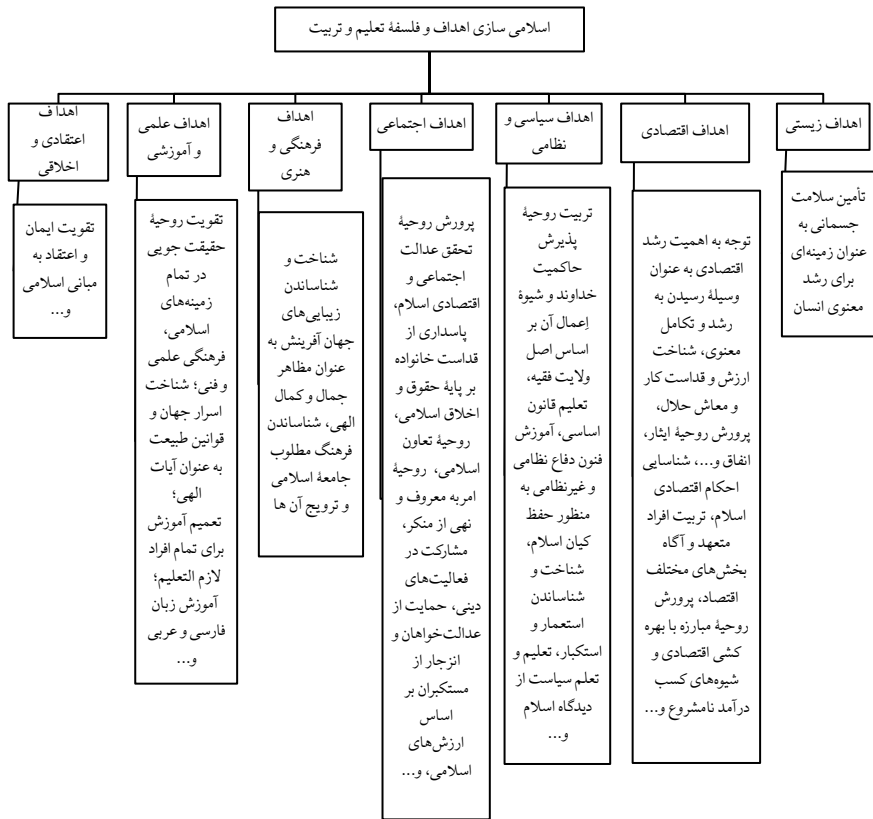
● اهداف اقتصادی، رشد اقتصادی را با عنوان ابزار تکامل معنوی در اولویت قرار داده است و کار را مقدس و تأمین معاش حلال را جهاد فی سبیل الله برجسته سازی می کند. سوژه های آرمانی باید متعهد، آگاه به احکام اقتصادی اسلام و ماهر براساس نیاز بخش های مختلف، دارای روحیه ساده زیستی و در تضاد با شیوه های نامشروع کسب درآمد تربیت شود.

● در فضای زیست سوژه ها نیز بر تربیت بدنی، تفریحات سالم و بهداشت فردی و جمعی به عنوان زمینه ای برای رشد معنوی توجه شده است.

سیاست ها و برنامه های تحقق تربیت سوژه آرمانی توصیف شده در متون مختلف سیاستی، با برجسته سازی تغییر محتوای کتاب های درسی به صورت کلی یا جزئی و پاکسازی نشانه های گفتمانی سابق شروع می شود و این تغییرات، در «سخنی با معلم» (مقدمه نخستین کتاب های درسی)، در جهت تحقق «انقلاب فرهنگی» (متن شماره ۱۷) که آرمان «تربیت انسان کامل»، «صالح»، «متعهد»، «متمقی»، «خیرخواه»، «صادق»، «مؤمن» و «یاور مظلومان» را دنبال می کند، تفسیر می شود.

نشانه های اسلام و حکومت اسلامی از سطح ابتدایی تا پایان تحصیلات متوسطه وارد محتوای کتاب های درسی می شود و کارکرد سیاسی و ایدئولوژیکی آموزش و پرورش برجسته شده و ایجاد و ارائه تصویری مناسب از روند سیاسی و پیوند ایدئولوژی اسلامی با فرهنگ ایرانی در محتوای آموزشی دنبال می شود و تأمین قابلیت اعتبار و دسترسی آن نیز همواره از طریق برجسته سازی تباین نشانه های فلسفه تعلیم و تربیت، اهداف، رویه ها و کنش های سیاستی گفتمان سابق با اصول اساسی، هنجارها و عرف جامعه صورت می گیرد.





نمودار ۳. مفصل‌بندی اهداف کلی آموزش و پرورش در گفتمان انقلاب اسلامی (متن طرح کلیات آموزش و پرورش)

گزینش و تربیت معلم نیز از جمله نشانه‌های شناوری بود که در مفصل‌بندی گفتمان جدید با دال محوری اسلامی‌سازی ارتباط برقرار نموده و مدلول‌هایی متناسب با جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک و سیاسی جدید می‌یابد. این نشانه در گفتمان جدید در غیریت‌سازی با معلمان استعماری (متن شماره ۱) که در خدمت استعمار و رژیم سلطنتی بودند، ثبات معنایی جدیدی می‌یابد، و شغل معلمی، با وقته‌هایی مانند شغلی الهی و همراه انبیا مفصل‌بندی می‌شود. در شهریور ۱۳۵۸، با پیام صریح رهبری انقلاب به مناسبت آغاز سال تحصیلی و تأکید بر تغییر بنیادین نظام آموزشی کشور و لزوم تصفیه

مراکز علمی و تربیتی از غربزدگی و آموزش‌های استعماری و تغییر بنیادی برنامه‌های تحصیلی و روش آموزش و پرورش، «اولین دوره تربیت معلم در سال ۱۳۵۸ برای تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی و تربیتی تعطیل می‌گردد» (آقازاده، ۱۳۹۵، ۱۴۶) و در اساسنامه جدید این مراکز نشانه‌های صالح، آگاه و معتقد به ولایت فقیه، مدلول‌های جدید این نشانه شناور می‌گردند (متن شماره ۱۳).

در جهت‌گیری ایدئولوژیک گفتمان جدید، چون هدف تحقق یا هژمونی یک ایدئولوژی سراسری است، کسانی صلاحیت احراز مقام معلمی را دارند که مؤمن و متعهد به ایدئولوژی نظام باشند و از صافی‌گزینش عقیدتی بگذرند، ملاک صلاحیت، صرفاً موفقیت در کنکور ورودی نیست بلکه رابطه عقیدتی و ارادت است (متن شماره ۲۷).

در عرصه برنامه‌ریزی، به دلیل جنگ و کاهش شدید درآمدهای نفتی و فشارهای اقتصادی ناشی از آن در دهه نخست بعد از انقلاب شاهد سیاست‌گذاری موضعی دولت هستیم و برنامه‌ریزی کلان و تحول‌ساختاری در عرصه‌های گوناگون تاحد زیادی متوقف شده و تا پایان جنگ در سال ۱۳۶۸ این روند ادامه یافت (فوزی، ۱۳۸۴). به عبارت دیگر، سیاست‌گذاری موضعی، جانشین تصمیمات راهبردی شد و عرصه‌های مختلف سیاست‌گذاری براساس مداخلات دولت برای اداره مسائل کوتاه‌مدت تدبیر می‌شد. به عبارت دیگر، از یک‌سو متون سیاستی گوناگونی در عرصه آموزش و پرورش تولید شد که بسیاری از آن‌ها به مرحله تصویب و اجرا نرسید و در سطح کارهای مطالعاتی گفتمانی باقی ماند و از سوی دیگر، شناسایی مسائل، یافتن راه‌حل، اجرا و نظارت به شکل جاری و کوتاه‌مدت و حداکثر سالانه سامان می‌یافت (متن شماره ۲۲).

شرایط اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فضای ایدئولوژیک سیاست‌گذاری، پس از پیروزی انقلاب اسلامی باعث شد تا برخلاف رویکرد نظام پهلوی در طراحی برنامه‌های عمرانی و توسعه که بر رشد اقتصادی تأکید داشت، در سیاست‌گذاری بعد از انقلاب، به‌ویژه در دوران نخست‌وزیری میرحسین موسوی، رویکرد توزیع اقتصادی هژمونی یابد. آن‌گونه که در بخش توصیف زمینه گفتمانی گفتمان انقلاب اسلامی، خصوصاً از زمان نخست‌وزیری میرحسین موسوی به بعد، بیان شد، عدالت اجتماعی با هویت توزیعی از





نشانه‌های محوری این گفتمان بوده است. منظور از عدالت توزیعی، اعتقاد به توزیع برابر امکانات یا کالاها و خدمات است؛ آیا دسترسی برابر به فضای عمومی و خدمات و امکانات آموزشی وجود دارد یا نه. به عبارت دیگر، عدالت توزیعی در حوزه آموزش بیانگر این ایده است که آموزش یک حق است و همه افراد جدا از توانایی مالی باید دسترسی کامل به آموزش داشته باشند. این برداشت از عدالت در راستای تحقق شعارهای فضای انقلابی برای تحقق جامعه بی طبقه دنبال می‌شد؛ «آموزش و پرورش ما محدود، عقب مانده، انحصاری و طبقاتی است. اکثر فرزندان خانواده‌های زحمتکش میهن ما دسترسی به آموزش ندارند. باید آنچه‌نظام آموزشی ایجاد کرد که هیچ کس به علت عدم توانایی مالی پشت در مدرسه نماند. آموزش از ابتدا تا پایان باید رایگان باشد... آموزش دولتی باید جانشین آموزش بی بندوبار خصوصی شود» (آریان‌راد و حاضری، ۱۳۹۶، ۱۵۴، به نقل از هفته‌نامه آرمان، ۲۳ اسفند ۱۳۵۷). بنابراین، عدالت آموزشی نیز از جمله نشانه‌های شناوری بود که ذیل نشانه عدالت اجتماعی در گفتمان انقلاب اسلامی، در آموزش و پرورش و در مفصل‌بندی گفتمان جدید با دال محوری اسلامی سازی ارتباط برقرار نموده و مدلول‌هایی متناسب با جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک و سیاسی جدید می‌یابد. این نشانه در گفتمان جدید در غیریت‌سازی با مدارس خصوصی در گفتمان سابق که با نشانه‌هایی مانند تبعیض، جامعه طبقاتی، کاخ‌نشینان، و مرفهان بی درد حاشیه‌رانی می‌شد، ثبات معنایی می‌یابد و با وقته‌هایی همچون دولتی کردن و تعمیم آموزش همگانی رایگان مفصل‌بندی می‌شود.

باوجود اینکه نشانه شناور عدالت در گفتمان انقلاب اسلامی پیوند و ارتباط محکمی با نشانه محوری اسلامی سازی پیدا کرد و در قانون اساسی جدید، آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از نیازهای اساسی برجسته شد و تأمین آن از الزامات کسب استقلال اقتصادی جامعه و ریشه‌کن کردن فقر و محرومیت و برآوردن نیازهای انسانی در مسیر رشد به شمار آمد، و دولت موظف به تأمین رایگان آن برای همه گردید، در جریان تصویب اصل سی‌ام قانون اساسی، انتساب معانی^۱ «آموزش رایگان و دولتی نمودن آموزش» به دال شناور عدالت آموزشی، محلی برای ظهور رقابت‌های گفتمانی و موضوعی برای غیریت‌سازی در میان جریان‌های مختلف سیاسی بود.

1 ascription of meaning



اکثر نمایندگان مجلس خبرگان قانون اساسی با موضوع رایگان بودن تحصیل موافق بودند ولی با محدودکردن آموزش به بخش دولتی و حذف بخش خصوصی مخالفت می‌کردند. مروری بر مشروح مذاکرات این شورا در جلسه سوم مهر ۱۳۵۸ که برای بحث بر روی اصل ۳۰ قانون اساسی برگزار شد (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۶۴، ۷۸۸-۷۸۷)، نشان‌دهنده تلاش‌های گفتمانی مختلف برای تثبیت معنای موردنظر خود است:

... جعفر سبحانی: «آیا این اصل می‌رساند که تعلیم و تربیت باید رایگان باشد و غیررایگان در مملکت وجود نداشته باشد؟ درست است که اثبات است و نفی ماعدی نیست، ولی این اصل در آینده ممکن است مستمسک شود، یعنی ممکن است در آینده به تحصیلات رایگان که یک نوع آزادی برای افراد است، تمسک کنند و می‌توانند جلوی افرادی را که می‌خواهند دبستانی با سلیقه شخصی و خدمات انسانی و مالی خودشان درست کنند با تمسک به همین اصل گرفته و جلوی احداث دبستان و دبیرستان‌های ملی را بگیرند»

احمد مدنی، نماینده جبهه ملی: «یک تبصره اضافه کنید که تأسیس مدارس ملی آزاد است».

محمد بهشتی: «خیر آقای سبحانی این اصل دلالتی بر این موضوع ندارد» و «در قانون اساسی معمول نیست که تبصره بنویسند. عنایت بفرمایند همین اندازه که بازکردن مدارس ملی را نفی نکنند، همین اندازه کافی است»...

با این حال در این رقابت‌های گفتمانی، جریان چپ بر دولتی‌بودن اقتصاد به‌طور عام و بخش آموزشی به‌طور خاص تأکید داشت (آریان‌راد و حاضری، ۱۳۹۶، ۱۷۱-۱۴۵)، و براساس مصوبه شورای انقلاب در تاریخ ۱۳۵۸/۱۲/۲ فعالیت مدارس بخش خصوصی منتفی گردید: «به منظور توزیع عادلانه امکانات آموزشی و بهره‌گیری صحیح از تحصیل رایگان طبق اصل ۳۰ قانون اساسی به وزارت آموزش و پرورش اجازه داده می‌شود کلیه واحدهای آموزشی غیردولتی را که در تاریخ تصویب این قانون دایر بوده و با کسب اجازه تأسیس از وزارت آموزش و پرورش اداره می‌شوند براساس آیین‌نامه خاصش از اول تیرماه ۱۳۵۹ به صورت دولتی اداره نماید».

۹. نتیجه‌گیری

کارکرد بازتولید اجتماعی آموزش و پرورش، غالباً بیابانگر آن است که این نظم نمادین، ابزاری برای هدایت انضباطی و ایدئولوژیکی و درونی کردن نظم اجتماعی و جهان‌بینی غالب است. این کارکرد بیش از آنکه برونداد کنشگری آموزش و پرورش به شمار آید، مأموریتی است که حاصل مفروضات ایدئولوژیک حوزه روابط قدرت است. این مأموریت که در قالب قوانین و متون سیاستی بروز می‌نماید و ارتباط عمیقی با سیاست‌های فرهنگی دارد، حاصل یک انتخاب در رقابت‌های فرهنگی، سیاسی و اقتصادی است. اتخاذ چنین دیدگاهی، مستلزم تمرکز بر مسائلی در زمینه قدرت و مبارزه نهفته در این سنت انتخابی است. قدرت تفاضلی فوق در این انتخاب و سیاست‌گذاری برای آموزش و پرورش، بیانگر آن است که آنچه در قالب متون سیاستی به‌عنوان توصیف‌های بی‌طرف تلقی می‌شود، محصول برجسته‌شدن برخی نشانه‌ها در مقابل به‌حاشیه‌رفتن برخی دیگر است.

تحلیل گفتمان، ظرفیت توصیف و تبیین فرایند فوق به منظور تثبیت معنای نشانه‌ها در سطوح مختلف اجتماعی را داراست و می‌تواند از طریق نشان‌دادن پیامدهای منفی یک شکل خاص از تثبیت معنا، به تزلزل یک نظام معنایی منجر شود و به گشودن راه‌های دیگری برای فهم متنوع از جهان کمک نماید. باوجود تلاش‌هایی که همواره در راستای چندصدانمودن اسناد و متون سیاستی انجام می‌شود، در این مقاله که بخشی از یک تحقیق با دامنه گسترده‌تر برای تحلیل کنش‌های سیاستی دولت‌های مختلف بعد از انقلاب اسلامی در عرصه آموزش و پرورش است، تلاش کردیم در راستای این هدف، برساخته‌شدن سوژه آرمانی که محور کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش است را در دهه نخست بعد از انقلاب اسلامی، تحلیل کنیم. در این دهه، شاهد تولید متون سیاستی مختلف، همچون متون مرتبط با آرمان‌ها و اهداف اساسی تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی، اولین برنامه پنج‌ساله آموزش و پرورش، طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران و متون دیگر هستیم، که متأثر از فضای کلان سیاست‌گذاری بیشتر آن‌ها به مرحله تصویب یا اجرا راه نیافتند و صرفاً در سطح کارهای مطالعاتی باقی ماندند و کنش‌های سیاستی این دوره خصوصیتی موضعی و کوتاه‌مدت به خود گرفت.



متون یا کنش‌های سیاستی فوق که رویکردی بیرونی به درون نظام آموزشی و خصلتی تجویزی داشت، درصدد برجسته‌کردن هویتی مشترک برای دانش‌آموزان با قابلیت‌ها و شایستگی‌های عمدتاً شناختی و نگرشی برای زندگی در جامعهٔ ایدئال اسلامی، تعریف اهداف آرمانی، محتوا و ماهیت ساختار برنامهٔ آموزشی و تربیت معلم بود.

آموزش و پرورش ابزار انتقال محتوای فکری انقلاب به نسل نو و عامل پیاده‌سازی ایدئولوژی آن در سطح جامعه و تثبیت حاکمیت سیاسی برآمده از آن تلقی شد. نشانهٔ شناور تحول در آموزش و پرورش نیز در زنجیره‌ای هم‌ارز با نشانه‌هایی که محصول تحولات چرخش گفتمانی در عرصهٔ قدرت سیاسی بود، ثبات معنایی یافت؛ تغییر محتوای کتاب‌ها و برنامهٔ درسی و تأسیس نهاد امور تربیتی، با غیریت‌سازی و حاشیه‌رانی از برنامه‌ها و محتوای آموزشی در گفتمان پهلوی و تلاش برای پاکسازی و محو آثار آن، از مهم‌ترین کنش‌های سیاستی بود که در راستای ثبات معنایی نشانه‌محوری فوق یا تحقق اهداف انقلاب و پرورش التزام به آن، صورت گرفت. از دیگر نشانه‌هایی که در مفصل‌بندی نشانهٔ تغییر و تحول، در این دوره برجسته شد، تأکید بر ملی‌شدن مدارس و عدالت آموزشی بود که تا سال‌های پایانی این دوره بر آن تأکید می‌شد. این نشانه نیز ضمن پیوند با نشانه‌محوری گفتمان انقلاب اسلامی و در بینامتنیت با رویکرد توزیع اقتصادی دولت، با آموزش رایگان و دولتی، با تأکید بر مناطق و گروه‌های محروم و در غیریت با مدارس خصوصی که از عوامل ایجاد جامعهٔ طبقاتی پیش از انقلاب برجسته می‌شد، ثبات معنایی یافت.

به عبارت دیگر، آن‌گونه که برجسته‌سازی هویت فرهنگی انقلاب اسلامی و استعاری نمودن اسلام سیاسی از طریق ساختارشکنی از نشانه‌های گفتمان پیش از انقلاب و قرارداد آن در زنجیره‌ای هم‌ارز با گفتمان‌های غرب‌گرا و سکولار، پیگیری می‌شد، در مفصل‌بندی نظام معنایی کنش‌های سیاستی عرصهٔ آموزش و پرورش نیز که در عرصهٔ نهادی و با ارادهٔ شورای انقلاب، ستاد انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش صورت می‌گرفت، با نوعی بدبینی به غرب و انتقاد از آن، بسیاری از مسائل عرصهٔ آموزش و پرورش محصول الگوبرداری رژیم سابق از نظام آموزشی غرب دانسته شد و مورد حاشیه‌رانی قرار گرفت.



تصویر فوق از بینامتنیت هویت سوژه‌ها، ساختار، اهداف و برنامه‌های آموزش و پرورش با فرایندهای مستمر سیاسی کلان در دهه نخست بعد از انقلاب اسلامی می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای طرح پیشنهادات پژوهشی و بررسی موضوعات گوناگونی باشد که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

(۱) بررسی مفصل‌بندی نظام معنایی این عرصه در دوره‌های زمانی مختلف بعد از انقلاب اسلامی؛

(۲) مطالعه نسبت و پیوند سیاست‌گذاری کلان و عرصه آموزش و پرورش؛

(۳) بررسی تأثیرات نهادهای متکثر مؤثر بر سیاست‌گذاری آموزش و پرورش و تزاخم و

تداخل وظایف و اختیارات نهادهای سیاست‌گذار و نقش تعلقات گفتمانی آن‌ها؛

(۴) بررسی عوامل مؤثر بر حاشیه‌رانی از مرجعیت و فرادستی در سیاست‌گذاری این

عرصه و نقش رقابت‌های گفتمانی در بروز رویکردهای گوناگون در تدوین متون سیاستی.



منابع

- آریان‌راد، امین؛ و حاضری، علی محمد (۱۳۹۶). مسئله عدالت آموزشی در دهه نخست دوره جمهوری اسلامی. تاریخ‌نامه انقلاب، ۱ (دفتر اول و دوم)، ۱۷۱-۱۴۵.
- آقازاده، احمد (۱۳۹۵). مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: انتشارات سمت.
- امینی، محمد؛ و رحیمی، حمید (۱۳۹۶). تحلیل نشانه‌شناسی نظام آموزش و پرورش ایران. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۵ (۹)، ۶۵-۸۴. doi: 10.30497/edus.2017.66996
- ایروانی، شهین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴ (۱)، ۱۱۰-۸۳. doi: 10.22067/fe.v4i1.23691
- ایمان، محمدتقی (۱۳۹۳). روش‌شناسی تحقیقات کیفی (چاپ دوم). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- باهنر، محمد جواد. (۱۳۶۲). فروغ اندیشه: مجموعه سخنرانی‌ها، مصاحبه‌ها و برنامه دولت متفکر و اندیشمند اسلامی نخست وزیر شهید دکتر باهنر. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- برزین، سعید (۱۳۷۷). جناح‌بندی سیاسی در ایران از دهه ۱۳۶۰ تا دوم خرداد ۱۳۷۶ (چاپ دوم). تهران: نشر مرکز.
- بشیری، حسین (۱۳۹۷). دیباچه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران: دوره جمهوری اسلامی ایران. تهران: نشر نگاه معاصر.
- بیگدلو، رضا؛ و شهیدانی، شهاب (۱۳۹۶). تحلیل نوسازی نظام آموزشی ایران در دهه چهل و اوایل دهه پنجاه (با تأکید بر کنفرانس انقلاب آموزشی رامسر). مجله علمی و پژوهشی تاریخ ایران، ۱۰ (۳)، ۴۵-۲۵.
- تاجیک، محمدرضا؛ و روزخوش، محمد (۱۳۸۷). بررسی نهمین دوره انتخابات ریاست جمهوری. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۱۶ (۶۱)، ۱۲۸-۸۳.
- جهانیان، رمضان (۱۳۹۱). بررسی و تحلیل سیاست‌های توسعه‌ای آموزش و پرورش ایران در دوره معاصر. فصلنامه تخصصی علوم سیاسی، ۱۹، ۱۱۶-۹۳.
- حبیب‌پور گنابلی، کرم (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران با لنز حکومت‌مندی. برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، ۶ (۲۱)، ۲۸۴-۲۲۳. doi: 10.22054/qjdsd.2014.1426
- حسینی‌زاده، سیدمحمدعلی (۱۳۸۳). نظریه گفتمان و تحلیل سیاسی. فصلنامه علوم سیاسی، ۷ (۲۸)، ۲۱۲-۱۸۱.
- حسینی‌زاده، سیدمحمدعلی (۱۳۸۶). گفتمان‌های حاکم بر دولت‌های بعد از انقلاب در جمهوری اسلامی ایران. تهران: مرکز انتشارات انقلاب اسلامی.
- دیلمی معزی، امین (۱۳۸۶). هویت‌سازی ملی در دوران پهلوی اول. زمانه، ۸۴، ۸۱-۵۶.



رجایی، محمدعلی (۱۳۷۶). گزیده‌ای از سخنرانی شهید محمدعلی رجایی در جمع مربیان امورتربیتی. نشریه تربیت، ۱۳(۶)، ۸-۱۱.

رفیع پور، فرامرز (۱۳۷۶). توسعه و تضاد: کوششی در جهت تحلیل انقلاب اسلامی و مسائل اجتماعی ایران. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

سوری لکی، محمدعلی؛ و سوری، ایرج (۱۳۹۵). روند نوسازی، تعارضات فرهنگی - مذهبی و فروپاشی حکومت پهلوی دوم. تاریخ‌نامه انقلاب، ۲(۶-۷)، ۴۹-۷۰.

صافی، احمد (۱۳۸۲). سیر تاریخی و تکوینی قوانین آموزش و پرورش و نارسایی های قوانین مصوب. مدیریت در آموزش و پرورش، ۳۵ و ۳۶-۲۹.

صافی، احمد (۱۳۹۵). سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران. تهران: انتشارات سمت.

عبداللهی، شیرزاد (۳۱ اردیبهشت ۱۳۸۵). شکوه نام معلم. روزنامه شرق. شماره ۷۶۵، برگرفته از <https://www.magiran.com/article/1076846>

عرفان منش، ایمان؛ صادقی فسایی، سهیلا. (1395). تحلیل گفتمان و نقد الگوی خانواده مدرن مدنی در ایران پس از انقلاب اسلامی. فصلنامه فرهنگی تربیتی زنان و خانواده، ۱۰(۳۴)، ۱۳۵-۱۰۷.

فاضلی، نعمت‌الله؛ و کردونی، روزبه (۱۳۸۷). رفاه و گفتمان سازندگی. فصلنامه علوم اجتماعی، ۱۵ (۴۱)، ۱۶۱-۱۲۵.

فوزی توپسرکانی، یحیی (۱۳۸۴). تحولات سیاسی اجتماعی بعد از انقلاب اسلامی در ایران. تهران: چاپ و نشر عروج.

قاراخانی، معصومه (۱۳۹۰). تحلیل سیاست اجتماعی در ایران ۱۳۵۷-۱۳۸۸ (رساله منتشر نشده دکتری). دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

کاموربخشایش، جواد؛ و کرمان، مسعود (۱۳۸۹). خاطرات سیدکاظم اکرمی. تهران: انتشارات سوره مهر.

ماحوزی، رضا (۱۳۹۹). هم‌نشینی الگوی آموزش فرانسوی و ایده وحدت ملی در آموزش نوین ایران: از مشروطه تا شهریور ۱۳۲۰. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۳(۱)، ۷۳-۹۶. doi: 10.22035/jicr.2020.2315.2796

مجلس شورای اسلامی (۱۳۶۴). صورت مشروح مذاکرات بررسی نهایی قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (جلد ۱). تهران: مجلس شورای اسلامی.

محمودی، مرتضی (۱۳۶۲). شهید رجایی اسوه صبر و استقامت (جلد ۱). تهران: بنیاد شهید.



مناشری، دیوید (۱۳۹۶). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن (مترجم: محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح). تهران: حکمت سینا.

موسوی خمینی، روح‌الله (۱۳۸۷). ولایت فقیه. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).

نظری، علی‌اشرف (۱۳۸۶). ناسیونالیسم و هویت ایرانی: مطالعه موردی دوره پهلوی اول. پژوهش حقوق عمومی، ۹(۲۲)، ۱۴۱-۱۷۳.

نقیب‌زاده، احمد؛ و همونی، فاطمه (۱۳۹۲). انگلیس و اروپا، تحلیل گفتمان سیاست خارجی (مدل لاکلاو و موف). فصلنامه علمی تحقیقات سیاسی و بین‌المللی، ۵(۱۴)، ۱-۳۳.

نویدادهم، مهدی؛ و صادق‌زاده قمصری، علیرضا (۱۳۹۴). طراحی الگوی سیاست‌های فرهنگی نظام آموزش و پرورش. راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۴(۱۵)، ۱۵۳-۱۳۵.

یورگنسن، ماریان؛ و لوئیز، فیلیپس (۱۳۹۶). نظریه و روش در تحلیل گفتمان (مترجم: هادی جلیلی؛ چاپ هفتم). تهران: انتشارات نی.

Callewaert, S. (2006). Bourdieu, Critic of Foucault: The Case of Empirical Social Science against Double-Game-Philosophy. *Theory, Culture & Society*, 23(6), 73-98. doi: 10.1177/0263276406069776

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse and Society*, 4(2), 133-168. doi: 10.1177/0957926593004002002

Jones, T. (2013). The four orientations to education framework. *Understanding Education Policy*, 25-53. doi:10.1007/978-94-007-6265-7_4

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Social Strategy: Toward a Radical Democratic Politics*. London and New York: Verso.

Schwandt, T. (2001). *A dictionary of qualitative inquiry* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Spratt, J. (2017). *Wellbeing, Equity and Education: A critical analysis of policy discourses of wellbeing in school*. Switzerland: Springer International Publishing

