



Research Paper

Women teachers in the orbit of precarity: A qualitative study in Tehran's non-governmental schools

Shaghayegh Yousefi Moghadam^{1*}, Somayeh Shalchi², Nahal Nafisi³

Received: Apr. 30, 2025; Accepted: Aug. 6, 2025

ABSTRACT

In recent years, the privatization of public education and the expansion of private (non-governmental) schools in Iran have reshaped employment relations, intensifying precarious work—particularly among women teachers. The present study aimed to explore the characteristics, dimensions, and consequences of precarity from the perspective of women teachers in Tehran's non-governmental and "special" schools. Using a qualitative design and thematic analysis, we analyzed 19 semi-structured, in-depth interviews following Braun and Clarke's six-phase framework. The analysis yielded an overarching theme—an entangled, multilayered experience of precarity—supported by three core themes: precarity as a tool of domination and the reproduction of inequality; precarity and the postponement of life; and women teachers' experiences of precarity and exclusion. Participants reported temporary and fragile contracts, incomplete or absent social insurance, job insecurity, and unequal power relations, all of which produced burnout, anxiety, diminished social status, and an inability to plan for long-term life trajectories. For these women, precarity extends beyond employment insecurity to shape identity, social status, and future prospects. Importantly, the findings reveal that precarity is deeply entangled with the dominant gender ideology that governs educational institutions. This ideology is reflected in restrictive hiring and selection processes, strict dress codes, reinforcement of traditional female roles, and constant monitoring of women's agency, which reproduce structural inequalities, restrict professional autonomy, and exacerbate women teachers' vulnerability in both their working lives and personal trajectories. Overall, the findings indicate that women teachers' precarity is not merely a temporary or individual issue but a structural, multilayered phenomenon, arising from the intersection of macroeconomic policies, weak state regulation, and the dominant gender order. Ultimately, these dynamics threaten not only the quality of public education and the preservation of cultural capital in society but also women teachers' well-being.

Keywords: precarity, women teachers, non-governmental schools, Gender Discrimination, social reproduction

1. PhD Candidate, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
✉ shaghayegh_yousefi96@atu.ac.ir

* Corresponding Author

2. Assistant Professor, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

✉ Somayeh.shalchi@atu.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Anthropology, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

✉ nahal-nafici@atu.ac.ir



INTRODUCTION

In recent decades, broad economic, social, and cultural transformations have reshaped the structure of employment in Iran. On the one hand, policies such as deregulation, privatization, and outsourcing within the framework of structural adjustment have weakened job security. On the other hand, the sharp increase in the number of university graduates since the 2000s has intensified competition in the labor market. One of the outcomes of these processes has been the expansion of precarious and unstable employment across different occupational groups, including teachers.

Within this context, the growth of *private education* and the spread of *non-governmental schools* have made *precarity* a pervasive experience for teachers, most visibly among women. According to official statistics, women with higher education accounted for 66.9% of the unemployed population in winter 2024 (Statistical Centre of Iran, 2024). This indicates that women's employment in Iran—particularly in private and non-governmental schools—is deeply entangled with institutional, cultural, and gendered contradictions and is exposed to multiple forms of insecurity. Against this backdrop, the study is guided by two central questions:

1. What are the characteristics and dynamics of precarious work as experienced by women teachers?
2. How do women teachers perceive and interpret the consequences of precarious work?

PURPOSE

The purpose of this study is to analyze the multiple layers of precarity among women teachers in Tehran's *non-governmental and special schools* and to examine their lived experiences. While the limited existing research on precarity has primarily focused on service or informal sectors, the field of *private education*—and particularly the position of women teachers—has received far less attention. This research gap is important because education is both a central site of social reproduction and a sector in which women constitute the majority of the workforce. On this basis, the study conceptualizes precarity not merely as contractual insecurity but as a socio-cultural and gendered configuration. It seeks to uncover the institutional mechanisms and cultural logics governing these schools that undermine teachers' professional identity and disrupt processes of social reproduction. The study thus provides an analytical framework for understanding the livelihoods, status, and existential consequences of precarity in education.

METHODOLOGY

This research employs a qualitative approach using thematic analysis. The study population consists of women teachers working in *non-governmental and special schools* in Tehran. Participants were selected through purposive sampling with maximum variation. Data were collected through semi-structured interviews with 19 women teachers, conducted until data saturation was reached. Each interview lasted between 70 and 120 minutes. Data analysis followed Braun and Clarke's six-phase framework (Braun & Clarke, 2019).

FINDINGS

The findings indicate that precarity in the lives of women teachers is not limited to short-term contracts or low wages, but emerges as a multi-layered experience spanning occupational, familial, and everyday domains. Many teachers describe job insecurity as a constant condition that undermines their ability to plan for long-term professional and family futures. Institutional weakness and the absence of legal protections both reproduce this insecurity and push teachers to the margins of the educational system, depriving them of formal recognition and legitimacy.

The analysis further shows that gender plays a decisive role in shaping and intensifying these experiences. On one hand, the undervaluation of teaching as "care work" and the persistence of gender stereotypes in the workplace impose additional burdens on women teachers. On the other hand, the dominant gender ideology—reinforced through cultural surveillance and requirements such as compulsory dress codes—further restricts their professional space and gives precarity a distinctive dimension. Moreover, when professional responsibilities intersect with family expectations and ideological constraints, women teachers experience precarity in an even more intensified way.

At the individual and cultural levels, precarity is not merely perceived as an occupational condition but as an existential experience, characterized by exhaustion, frustration, and the erosion of social **status**. Narratives from this study reveal that, from the perspective of women teachers, precarity transcends the domain of work and directly affects their identity and everyday life.

CONCLUSION

The precarious work of women teachers in Tehran's *non-governmental schools* is not confined to temporary contracts and low wages but is reproduced within wider structural, gendered, and institutional inequalities. The findings show that precarity has multi-layered consequences that affect teachers' livelihoods, status, and daily life. Beyond empirical evidence, this study contributes to theoretical debates by showing that precarity is not merely an economic or contractual condition, but a



Iranian Cultural Research

Abstract



cultural and ideological configuration that links political economy with the gendered organization of social life. From a policy perspective, the results highlight the urgent need for structural reforms to protect women teachers. Stable contracts, access to social insurance, and effective legal oversight in *non-governmental schools* are essential steps. Otherwise, precarity disrupts both teachers' professional identity and the quality of students' education.

At the broader societal level, the persistence of such conditions risks reinforcing gender inequalities and weakening the processes of social reproduction for future generations. Confronting these challenges requires both institutional reforms and cultural changes to ensure that teaching is recognized as a valuable activity worthy of protection.

NOVELTY

By focusing on women teachers and employing feminist sociology and intersectional analysis, this study highlights underexplored aspects of precarity in education. By foregrounding teachers' embodied and subjective experiences, it emphasizes the intersection of political economy and culture in the study of teaching labor. The findings provide a critical basis for policy-making in the field of education and for safeguarding the labor rights of women teacher.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest declared by the authors.

BIBLIOGRAPHY

- Apple, M. W. (1986). Mo' allem-hā va motun: Eqtešād-e siyāsī, ravābeṭ-e ṭabaqāti va jensiyati dar āmužš [Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education]. Tehran, Iran: Agah.
- Barbier, J.C. (2022). Précarité and Precarity: The Amazing Transnational Journey of Two Notions Unable to Form a Proper Concept in English. *Faces of Precarity*, 13–28. doi:10.1332/policypress/9781529220070.003.0002
- Beck, U. (2018). Risk society: Towards a new modernity (R. Fazel & M. Farahmandnejad, Trans.). Tehran, Iran: Nashr-e Salees.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201–216. doi:10.1080/2159676x.2019.1704846
- Choonara, J., Murgia, A., & Carmo, R.M. (Eds.). (2022). Faces of Precarity. doi:10.1332/policypress/9781529220070.001.0001
- Crenshaw, K. (2017). *Gerehgāh-e jensiyat va dīgar nezām-hā-ye solṭe [Intersectionality and other systems of domination]* (Collected essays, Translators' group). Tehran, Iran: Širāze. (Original work published 1989–1991)
- Darkesh, M., & Firouzabadi, S. A. (2023). A critical study of neoliberal transformations in post-revolutionary Iran's public education. *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 12(1), 1–23. doi:10.22059/jisr.2022.343647.1313
- Dörre, K. (2022). Above-Below, Inside-Outside: Precarity, Underclass and Social Exclusion in Demobilized Class Societies. *Faces of Precarity*, 61–77. doi:10.1332/policypress/9781529220070.003.0005
- Folbre, N. (2001). *The invisible heart: economics and family values*. New York: New Press. doi:10.1177/088610990201700208
- Fudge, J., & Owen, R. (2006). *Precarious work, women and the New Economy*. Oxford and Portland, OR: Hart Publishing.
- Latifi, M. (2024). *Pazīreš-e šikast: Oft-e aqšār-e miyāni-ye jāme'e; nomeune-ye Tehrān [Accepting failure: The decline of the middle classes; a case study of Tehran]*. Tehran, Iran: Širāze-ye Ketāb-e Mā.
- Małjo, M. (2006). Maṭālebe eqtešādī-ye ṭabaqe-ye motawasset dar Īrān: Nomeune-pežūheši-ye goruh-e šoghli-ye mo' allemān [Economic demands of the middle class in Iran: A case study of teachers]. *Našriye-ye Goft-o-gu [Goftogu Journal]*, 46, 21–58.
- Moghaddasi, F., Mirzaei, H., Omidi, R., & Hashemi, Z. (2024). progressive privatization Analyzing the education policy process in Iran. *Sociological Review*, 30(2), 59–89. doi: 10.22059/jisr.2024.354318.1835



Iranian Cultural Research

Abstract



- Monavari, N. (2018). *Mas'ūviyat-e akhlāqī-ye dowlāt va čālēš-e bāzārī šodan: Motāle'e-ye estekhdām-e šerkatī dar Īrān pas az jang* [State moral responsibility and the challenge of marketization: A study of corporate employment in postwar Iran] (Unpublished Doctoral dissertation). Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.
- Motie Haghshenas, N. (2024). Determinants and Contexts of the Low Economic Participation Rate of Iranian Women. *Journal of Social Continuity and Change (JSCC)*, 3(1), 203-234. doi: 10.22034/jssc.2024.20659.1088
- Nabavi, L. (2023). *Rāh raftan ru-ye yakh: Parastārān-e šerkatī va zist-kār-e nāpāydar dar bimārestān-hā-ye dāneshgāhī-ye Šahr-e Tehrān* [Walking on ice: Contract nurses and precarious living-labor in academic hospitals of Tehran] (Master's thesis). Faculty of Social Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Omidi, R., & Alaeledini, P. (2022). Siyasat-gozari amoozeshi dar Iran: Tahavvolat-e chahar dahe gozashte (FMizbani, Trans.). In P. Alaeledini (Ed.), *Social policy in Iran: main components and institutions*. Tehran, Iran: Shirazeh Ketab Ma, Institute for Social Security Research.
- Razavi, Sh. (2007). *The Political and Social Economy of Care in a Development Context*. United Nations: Research Institute for Social Development.
- Sadeghi, F. (2019). Zanān va mas'ale-ye hoqūq-e šahrvandī dar Īrān [Women and the issue of citizenship rights in Iran]. In M. Rouzkhosh (Ed.), *Šekāf-hā-ye ejtemā'ī dar Īrān [Social divides in Iran]* (pp. 113–142). Tehran, Iran: Research Institute for Culture, Art and Communication.
- Sennett, R. (2006). Farhang-e sarmāyadārī-ye now [The culture of the new Capitalism] (A. Sadat, Trans.). Tehran, Iran: Širāze-ye Ketāb-e Mā.
- Shafiei, Sh. (2018). *Bī-sobāt-kārī, en'eṭāf-pazirī va poyēš-hā-ye kār: Motāle'e-ye moredī-ye rānandegān-e Snapp* [Precarious work, flexibility and labor dynamics: A case study of Snapp drivers] (Master's thesis). Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.
- Shalchi, S., & Azimi, M. (2019). Motāle'e-ye zanāneh šodan-e foqr dar Īrān 1365–1395 [A study of the feminization of poverty in Iran 1986–2016]. *Women's Research Journal*, 10(2), 113–142.
- Shokorzadeh, P. (2023). Bāztowlid-e ejtemā'ī; ofoq-e yek siāsat-e rādkāl [Social reproduction; The horizon of a radical politics]. *Naqd-e Eqtesad-e Siasi Website*. Retrieved from <https://pecritique.com>
- Standing, G. (2011). *The Precariat*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Standing, G. (2022). Parikāriyā: Ṭabaqe-ye nowin-e xatarnāk [The precariat: The new dangerous class] (K. Mohtadi, Trans.). *Naqd-e Eqtesād-e Siyāsi [Critique of Political Economy website]*. Retrieved from <https://pecritique.com>

Statistical Center of Iran. (2024). Čekide-ye natāyej-e tarh-e āmārgiri-ye nīrū-ye kār [Summary results of the labor force survey]. Tehran, Iran: Statistical Center of Iran.

Toosi, R.. & Sajjadi, M. (2025). A Survey Examination of Psychological Support in the Workplace. *Journal of Cyberspace Studies*, 9(2), 1-23. doi: 10.22059/jcss.2025.396165.1167

Worth, N. (2016). Feeling precarious: Millennial women and work. *Environment and Planning D: Society and Space*, 34(4), 601–616. doi:10.1177/0263775815622211

Zokaei, M.S. (2020). Honar-e anjām-e pežūheš-e keyfi [The art of doing qualitative research]. Tehran, Iran: Agah Publishing.



Iranian Cultural Research

Abstract



مقاله پژوهشی

معلمان زن در مدار بی‌ثبات‌کاری؛ مطالعه‌ای کیفی در مدارس غیردولتی تهران

شقایق یوسفی مقدم^{۱*}، سمیه شالچی^۲، نهال نفیسی^۳

دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۰؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۱۵

چکیده

در سال‌های اخیر، خصوصی‌سازی آموزش عمومی و گسترش مدارس غیردولتی در ایران، ساختار اشتغال را دگرگون ساخته و اشکال متنوعی از بی‌ثبات‌کاری را به‌ویژه در میان معلمان زن پدید آورده است. پژوهش حاضر با هدف واکاوی ویژگی‌ها، ابعاد و پیامدهای بی‌ثبات‌کاری از منظر معلمان زن در مدارس غیردولتی و خاص شهر تهران انجام شد. این مطالعه با رویکرد کیفی و استفاده از روش تحلیل مضمون صورت گرفت. داده‌ها از طریق ۱۹ مصاحبه عمیق نیمه‌ساخت‌یافته گردآوری و با چارچوب شش مرحله‌ای براون و کلارک تحلیل شدند. یافته‌ها در قالب مضمون فراگیر «تجربه درهم‌تنیده و چندلایه بی‌ثبات‌کاری» و سه مضمون اصلی سامان یافت: (۱) بی‌ثبات‌کاری به‌مثابه ابزار سلطه و بازتولید نابرابری؛ (۲) بی‌ثبات‌کاری و تعویق زندگی؛ و (۳) تجربه زنان معلم از بی‌ثبات‌کاری و طرد. نتایج نشان داد که معلمان زن در معرض قراردادهای موقت و شکننده، بیمه‌های ناقص، ناامنی شغلی و روابط قدرت ناعادلانه قرار دارند. این شرایط پیامدهایی چون فرسودگی، اضطراب، کاهش منزلت اجتماعی و ناتوانی در برنامه‌ریزی بلندمدت زندگی به همراه داشته است. علاوه بر این، تجربه بی‌ثبات‌کاری با ایدئولوژی جنسیتی مسلط گره خورده است؛ ایدئولوژی‌ای که از طریق گزینش‌های سخت‌گیرانه، محدودیت‌های پوششی، بازتولید نقش‌های سنتی زنانه و کنترل بر عاملیت زنان نمود یافته و موقعیت آن‌ها را بیش از پیش شکننده کرده است. یافته‌ها نشان می‌دهد بی‌ثباتی شغلی زنان معلم، صرفاً یک وضعیت اقتصادی گذرا نیست، بلکه پدیده‌ای ساختاری و چندلایه است که از تلاقی سیاست‌های کلان اقتصادی، ضعف در تنظیم‌گری دولت و نظم جنسیتی مسلط ناشی می‌شود و در نهایت کیفیت آموزش عمومی و سرمایه فرهنگی جامعه را نیز تهدید می‌کند.

کلیدواژه‌ها: بی‌ثبات‌کاری، معلمان زن، مدارس غیردولتی، تبعیض جنسیتی، بازتولید اجتماعی

۱. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
shaghayegh_yuosefi96@atu.ac.ir ✉

* نویسنده مسئول

۲. استادیار، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
Somayeh.shalchi@atu.ac.ir ✉

۳. استادیار، گروه مطالعات فرهنگی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
nahal-nafici@atu.ac.ir ✉

۱. مقدمه و بیان مسئله

حضور زنان در عرصه کار و اشتغال در ایران همواره با محدودیت‌ها و تناقض‌هایی همراه بوده است. در پژوهش‌های علوم اجتماعی، اغلب نرخ پایین مشارکت اقتصادی زنان برای توصیف وضعیت آن‌ها در بازار کار برجسته می‌شود (در این زمینه بنگرید به: مطیع‌حق‌شناس، ۱۴۰۳؛ شالچی و عظیمی، ۱۳۹۸). آمارها نشان می‌دهد سهم زنان بیکار فارغ‌التحصیل آموزش عالی از کل بیکاران در سال‌های اخیر همواره چشمگیر بوده و این سهم در زمستان ۱۴۰۳، به رقم ۶۶.۹ درصد رسیده است (طرح آمارگیری نیروی کار، ۱۴۰۳). با این حال، دست‌کم در دو دهه اخیر، تحولات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، ساختار اشتغال در ایران را دستخوش تغییرات پیچیده‌ای کرده است. از یک سو، سیاست‌های اقتصادی همچون مقررات‌زدایی‌ها، خصوصی‌سازی‌ها و برون‌سپاری‌ها در چارچوب تعدیل ساختاری، و از سوی دیگر، افزایش چشم‌گیر زنان و مردان تحصیل‌کرده به‌ویژه از دهه ۸۰ شمسی، موجب تغییراتی در الگوهای اشتغال شده است. یکی از پیامدهای این روندها، گسترش بی‌ثبات‌کاری و ناپایداری شغلی در میان گروه‌های مختلف شغلی، از جمله معلمان بوده است.

آموزش و پرورش به عنوان نهادی گسترده، از سال‌ها پیش با کمبود نیروی انسانی و محدودیت‌های استخدامی روبه‌رو بوده و به همین دلیل، اشکال متنوعی از به‌کارگیری نیروهای غیررسمی از جمله معلمان پیمانی، حق‌التدریسی، خرید خدماتی و غیره در آن رایج شده است. از میانه دهه ۸۰ و به‌ویژه در دهه ۹۰ شمسی، هم‌زمان با تشدید مشکلات معیشتی معلمان رسمی، وضعیت معلمان غیررسمی نیز به تدریج به یکی از محورهای مهم اعتراضات صنفی فرهنگیان تبدیل شد. این امر نشان می‌دهد که بی‌ثبات‌کاری تنها محدود به شرایط شغلی نیست، بلکه تأثیرات، اجتماعی، فرهنگی و روانی گسترده‌ای دارد. در همین راستا، پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که سلامت روانی کارکنان نقشی تعیین‌کننده در کیفیت عملکرد و رضایت شغلی آنان دارد. حتی ادراک حمایت روان‌شناختی از سوی مدیران می‌تواند بهبود معناداری در سلامت روان و افزایش انگیزش کاری ایجاد کند (طوسی، ۲۰۲۵).



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۳۲

دوره ۱۸، شماره ۴

زمستان ۱۴۰۴

پایه ۷۲



ازسویی، می‌توان گفت تصویب قانون تأسیس مدارس به اصطلاح «غیرانتفاعی» در سال ۱۳۶۷ که بعدتر به عنوان «مدارس غیردولتی» تغییر نام داد، نقطه عطف مهمی در آموزش عمومی در ایران بود و در دهه‌های بعد، به‌ویژه در کلان‌شهرها، گسترش قابل توجهی یافت و حتی در برخی مناطق کلان‌شهرها دسترسی به آموزش رایگان محدود شد (علاءالدینی و امیدی، ۱۴۰۲، ۱۵۷). این گسترش به گونه‌ای بود که «نسبت مدارس غیرانتفاعی به کل مدارس از ۰/۲۵ در سال ۱۳۶۹ به ۱۶/۲ در سال ۱۳۹۸ رسیده است؛ یعنی تعداد مدارس غیرانتفاعی در سه دهه اخیر ۶۴ برابر شده است» (دارکش، ۱۴۰۲، ۲۰). به غیر از مدارس عادی دولتی و غیردولتی، در ایران مدارس گوناگونی به مثابه مدارس خاص شناخته شده و در طی سالیان احداث شده است؛ مدرسی مانند هیئت امنایی، سمپاد، نمونه دولتی، شاهد و... که همگی متکی به دریافت شهریه هستند و حدود یک‌سوم دانش‌آموزان کشور در این مدارس، یعنی مدرسی غیر از مدارس عادی دولتی تحصیل می‌کنند.^۱

بسیاری از معلمان شاغل در مدارس غیردولتی و خاص، با قراردادهای غیررسمی و بدون حمایت‌های شغلی مشخص فعالیت می‌کنند. برخی از گزارش‌های رسمی از وجود بیش از ۲۰۰ هزار معلم به اصطلاح «آزاد» در این مدارس حکایت دارد که به صورت پاره‌وقت یا تمام‌وقت مشغول به کار هستند. شرایط معلمان غیردولتی، به‌ویژه زنان معلم، به مراتب پیچیده‌تر است؛ زیرا در حالی که این مدارس تحت نظارت وزارت آموزش و پرورش فعالیت می‌کنند، فاقد سازوکارهای معینی در زمینه شرایط حقوقی و شغلی معلمان هستند. از آن‌جا که بیش از نیمی از معلمان کشور را زنان تشکیل می‌دهند و در بخش قابل توجهی از معلمان مدارس غیردولتی، زنان تحصیل کرده در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری مشغول به کار هستند، توجه به وضعیت آن‌ها از منظر جنسیت نیز اهمیت می‌یابد.

مروری بر ادبیات بی‌ثبات کاری نشان می‌دهد که جنسیت، عاملی مؤثر در تعیین شرایط، تجربیات و ذهنیت‌های افراد در قبال کار و زندگی ناپایدار است. زنان، به دلیل موقعیت‌های

۱. در برخی پژوهش‌ها از این سیاست انتخاب مدرسه و تعدد مدارس با نام خصوصی‌سازی پنهان نام برده می‌شود، زیرا علی‌رغم مالکیت دولتی از دانش‌آموزان شهریه دریافت می‌کنند (بنگرید به: دارکش، ۱۴۰۲؛ مقدسی و دیگران، ۱۴۰۲).



نابرابر در نظم جنسیتی موجود، در معرض اشکال متفاوتی از بی‌ثباتی قرار می‌گیرند. در پژوهش‌های داخلی، تاکنون کمتر به بی‌ثبات‌کاری زنان به‌ویژه در حوزه آموزش پرداخته شده است. در حالی که پژوهشگران تأکید دارند زنان بیش از مردان در معرض از دست دادن شغل و قرار گرفتن در موقعیت‌های شغلی بی‌ثبات هستند (صادقی، ۱۳۹۸: ۶۴). بر این اساس، می‌توان پرسش‌های پژوهش را این‌گونه صورت‌بندی کرد: (۱) کار بی‌ثبات معلمان زن چه ویژگی‌ها و پویایی‌هایی دارد؟ (۲) درک و دریافت معلمان زن از پیامدهای کار بی‌ثبات چیست؟

۲. پیشینه تحقیق

این پژوهش با رویکرد کیفی انجام شده و به جای تکیه بر یک چارچوب نظری واحد، از مفاهیم و رویکردهای تحلیلی در حوزه‌های بی‌ثبات‌کاری، جنسیت، نابرابری و سلطه برای تفسیر یافته‌ها بهره برده است. مفهوم «پریکاریتی»^۱ یا «بی‌ثبات‌کاری» در دو دهه اخیر به یکی از محورهای مهم تحلیل‌های علوم اجتماعی بدل شده و افزایش چشم‌گیر ارجاع به آن نشان از این دارد که این مفهوم به‌مثابه مفهومی نظری با کارکردهای چندلایه فراتر از ناامنی شغلی صرف، ابعاد اقتصادی، طبقاتی، فرهنگی، جنسیتی و هستی‌شناختی را دربرمی‌گیرد. چونارا و دیگران (۲۰۲۲)^۲ معتقدند که رشد نمایی استفاده از این مفهوم در متون علمی، از ۵۶۹ مورد در سال ۲۰۱۰ به بیش از ۱۵،۰۰۰ مورد در سال ۲۰۲۰، نشان از اهمیت روزافزون آن در تحلیل شرایط سرمایه‌داری متأخر دارد و نیز به‌عنوان مفهومی «چندصدایی» واجد ظرفیت‌های تحلیلی متنوعی در علوم اجتماعی شده است (چونارا و همکاران، ۲۰۲۲، ۱-۲). خاستگاه‌های پریکاریتی را می‌توان در سنت جامعه‌شناسی فرانسوی و اندیشه‌های پیر بوردیو^۳ در دهه ۱۹۶۰ و سپس نقدهای اجتماعی اقتصادی متأخر در فرانسه و دیگر نقاط اروپا ردیابی کرد. در زبان فرانسه، ترکیب «فقر-بی‌ثباتی»^۴ از دل شرایط خاص پسافوردیستی

1. Precarity

2. Choonara et al.

3. Pierre Bourdieu

4. Pauvreté-Précarité



و بحران‌های دولت رفاه برآمد. در انتقال این واژه به زبان انگلیسی، ابتدا از «precariousness» استفاده شد، اما بعدها برای بیان دقیق‌تر، واژه «precarity» وضع شد که معانی اجتماعی، اقتصادی و سیاسی ویژه‌ای یافت. مفاهیمی مانند «پریکاریا»^۱ (بی‌ثبات‌کار) نیز در همین مسیر ظهور کردند که برای توصیف نوعی قشر جدید از کارگران ناامن، موقتی‌کار، و فاقد حقوق شهروندی به کار می‌رود (استدینگ^۲، ۲۰۱۱).

باربیر^۳ (۲۰۲۲)، جامعه‌شناس فرانسوی در بررسی خود تأکید می‌کند که این مفهوم در بسترهای ملی و زبانی مختلف، ترجمه‌ها و بازنمایی‌های متنوعی پیدا کرده و فهم آن وابسته به زمینه‌های فرهنگی و تاریخی خاص است (باربیر، ۲۰۲۲، ۱۳). در زبان آکادمیک ژورنالیستی فارسی نیز چندین ترجمه مانند بی‌ثبات‌کاری، کارناپایدار، کار ناامن، شکنندگی، تعلیق، پادروایی، بی‌ثباتی، عدم قطعیت و نااطمینانی و... به تناسب متن و زمینه مورد بحث مطرح شده و اجماعی درباره یک معنای نهایی از آن وجود ندارد. در این پژوهش تأکید عمده بر بی‌ثبات‌کاری است که برگردانی جاافتاده‌تر و به لحاظ معنایی دقیق‌تر است.

در سطح نخست، و با استناد به آثار بوردیو، کستل^۴ و بک^۵ می‌توان بی‌ثبات‌کاری را به مثابه پیامد ساختاری تحولات سرمایه‌داری متأخر دانست. بوردیو (۱۹۹۸) با طرح ایده «نامنی تعمیم‌یافته»، نشان می‌دهد که چگونه بی‌ثباتی، نه صرفاً یک وضعیت حاشیه‌ای، بلکه نوعی ابزار سلطه در اقتصاد جهانی شده است. رابرت کستل نیز با مدل سه‌گانه خود (منطقه ادغام^۶، منطقه بی‌ثباتی^۷ و منطقه جدایی یا طرد^۸) نشان می‌دهد که چگونه بخش فزاینده‌ای از نیروی کار در اروپا و دیگر نقاط جهان به منطقه بی‌ثباتی رانده

1. Precariat

2. Standing

3. Barbier

4. castel

5. Beck

6. Zone of integration

7. Zone of precarity

8. Zone of decoupling or detachment



شده‌اند (دوره^۱، ۲۰۲۲، ۶۶). در همین راستا، نظریه جامعه خطر اولریش بک نیز با تأکید بر «فردی شدنِ خطر» و «غیراستانداردسازی کار» بر آن است که در ساختار سرمایه‌داری متأخر، امنیت‌های شغلی، حمایتی و اجتماعی فروپاشیده و فرد به تنها کنش‌گر بقاء بدل شده است (بک، ۱۳۹۷، ۲۷۰).

در سطح دوم، گای استندینگ با ابداع مفهوم «پریکاریا» یا همان بی‌ثبات‌کاران، ظهور طبقه‌ای فاقد امنیت شغلی، حقوق اجتماعی و آینده‌پیش‌بینی‌پذیر را توضیح می‌دهد و بر ابعاد اقتصادی، حقوقی و نهادی بی‌ثبات‌کاری تأکید می‌کند. او پریکاریا را «طبقه‌ای در حال تکوین» می‌داند که از پرولتاریا متمایز است و به واسطه فرایند بی‌ثبات‌سازی^۲ بازتولید می‌شود. کانون محوری این تمایز، ناامنی فراگیر است. استندینگ از هفت گونه امنیت مختص نیروی کار پس جنگ جهانی دوم نام می‌برد که مشخصاً پریکاریا از آن‌ها بهره‌ای ندارد. این هفت امنیت شامل امنیت بازار کار، امنیت استخدامی، امنیت شغلی، امنیت محیط کار، امنیت بازتولید مهارت، امنیت درآمد و امنیت نمایندگی هستند (استندینگ، ۱۴۰۱، ۲۱).

از منظرهای گوناگون انتقادات فراوانی به موضع نظری استندینگ در باب طبقه انگاشتن پریکاریا یا همان بی‌ثبات‌کاران و ظهور طبقه‌ای جدید وارد شده، اما توصیف کلی او از وضعیت این گروه و دسته‌بندی‌هایی که از انواع ناامنی عینی و ذهنی ارائه می‌کند در جهت صورت‌بندی کلی پژوهش مفید بوده است. باید در نظر داشت که مفهوم پریکاریا گرچه برای توضیح بی‌ثباتی احتمالاً مفید است، هنگام تحلیل باید به زمینه و شرایط خاص اقتصادی-اجتماعی متناسب با آن توجه شود.

در سطح سوم، آراء نظریه‌پردازانی مانند باتلر و ورث^۳ (۲۰۱۵)، بی‌ثبات‌کاری را وضعیتی هستی‌شناختی و فرهنگی می‌دانند که تجربه ذهنی و بدن‌مند ناامنی و بی‌ثباتی را برجسته می‌سازد. در آثار باتلر «بی‌ثباتی و ناامنی یک مقوله هستی‌شناختی^۴ و وجودی^۱

1. Dorre

2. Precarization

3. Butler & Worth

4. Ontological



است که تجربه مشترک شکننده انسانی را توصیف می‌کند و به‌طرز نابرابر و غیرمنصفانه‌ای توزیع شده است» (ورث، ۲۰۱۵، ۳). این ادبیات بر تجربه سوپرکتیو از بی‌ثبات‌کاری و «احساس بی‌ثباتی»^۲ تمرکز بیشتری دارد. بنابراین، رویکرد سوم از آنجا که مطالعه‌ی اقتصاد سیاسی را به پرسش‌های مرتبط با فرهنگ، جنسیت، ذهنیت و تجربه پیوند می‌زند، اهمیت می‌یابد. از دیدگاه ریچارد سنت^۳، تأثیرات فرهنگی این برش از اقتصاد که همان شرایط بی‌ثبات معاصر و فقدان امنیت در کار است از شمار محدود افراد شاغل و درگیر در این وضعیت فراتر می‌رود و نشان از صورت‌بندی‌های جدید فرهنگی و سیاسی دارد؛ یعنی شکل‌گیری نوع مشخصی از انسان آرمانی که در شرایط بی‌ثبات باید همزمان با چالش‌های زیادی دست و پنجه نرم کند (سنت، ۱۴۰۰، ۱۵).

تحلیل جنسیت‌محور، به‌ویژه از منظر اقتصاد سیاسی فمینیستی و نظریه بازتولید اجتماعی، نشان می‌دهد که آموزش به‌عنوان «کار مراقبتی» اغلب کم‌ارزش‌گذاری شده و برون‌سپاری آموزش به بخش خصوصی نیز فشار اقتصادی مضاعفی بر زنان معلم وارد می‌سازد (فولبر^۴، ۲۰۰۱؛ رضوی^۵، ۲۰۰۷). در مجموع، برخی مطالعات نظری بر ارتباط متقابل میان شیوع این نوع کار، جنسیت و پیامدهای آن تأکید کرده‌اند؛ به عبارتی جنسیت بار مضاعفی بر بی‌ثبات‌کاری و موقعیت‌های کاری موقتی، پاره‌وقت و خوداشتغالی دارد، همانطور که امتیازات اجتماعی محدود و دستمزد پایینی به‌همراه دارد (فاچ و اوون^۶، ۲۰۰۶).

چشم‌انداز اینترسکشنالیتی یا تقاطع‌یافتگی نیز، به‌واسطه مرئی‌ساختن وجوه و تجربیات چندگانه فرودستی گروه‌های در حاشیه اجتماعی (کراشاو^۷، ۱۳۹۴، ۱۸) می‌تواند نشان دهد که تجربه بی‌ثباتی برای زنان معلم ممکن است در نتیجه تعامل با

1. Existential
2. Feeling precarious
3. Richard Sennett
4. Folbre
5. Razavi
6. Fudge & Owen
7. Crenshaw



مقولات چندگانه‌ای مانند وضع معیشت، بازارکار، محل سکونت، وضعیت تأهل، ایدئولوژی و... اشکال متفاوتی به خود می‌گیرد.

در این پژوهش، «نابرابری ساختاری» نیز به مجموعه‌ای از سازوکارهای اقتصادی، نهادی، فرهنگی و نمادین اطلاق می‌شود که به شکلی پایدار، موقعیت فرودست گروه‌های خاص — از جمله معلمان زن — را بازتولید می‌کنند. این نابرابری‌ها می‌توانند در قالب قراردادهای کوتاه‌مدت، دستمزد پایین، فقدان حمایت قانونی، و نیز از طریق کنترل بدن، بازتولید نظم و کلیشه‌های جنسیتی موجود و مشروعیت‌بخشی به گفتمان‌های تبعیض‌آمیز بروز یابند. هرچند عنوان مضمون فراگیر این پژوهش بر تجربه چندلایه از بی‌ثبات‌کاری معلمان زن متمرکز است، مفهوم نابرابری ساختاری همچنان به عنوان یک بستر تحلیلی به کار گرفته می‌شود تا نشان دهد چگونه تجربه معلمان زن از بی‌ثبات‌کاری درهم‌تنیده با الگوهای پایدار تبعیض و سلطه در نظام آموزشی و بازار کار است. این رویکرد امکان می‌دهد تا یافته‌ها نه صرفاً به مثابه روایت‌های فردی، بلکه به عنوان بازتابی از روابط قدرت و فرایندهای نهادی گسترده‌تر تفسیر شوند. برآیند این رویکردها، چارچوب مفهومی پژوهش را شکل می‌دهد که امکان فهم ابعاد گوناگون تجربه بی‌ثبات‌کاری معلمان زن را فراهم می‌سازد و تلاش دارد تحلیلی زمینه‌مند از وضعیت معلمان زن ارائه دهد.

مرور پیشینه تجربی نشان می‌دهد که پژوهش‌های اندکی به‌طور مستقیم به پدیده بی‌ثبات‌کاری در میان معلمان به‌ویژه زنان پرداخته‌اند. اغلب مطالعات داخلی، کار غیررسمی یا وضعیت اقتصادی معلمان را به‌صورت کلی بررسی کرده‌اند.

پژوهش مالجو (۱۳۸۵) با تمرکز بر نارضایتی شغلی معلمان رسمی و تفکیک میان واکنش‌های سیاسی و اقتصادی، امکان بروز کنش‌های فردی چون خروج از حرفه یا اشتغال‌های فرعی را نشان می‌دهد که برای معلمان بی‌ثبات نیز مصداق دارد.

رساله منوری (۱۳۹۷) درباره «استخدام شرکتی» در بخش دولتی، تصویری ساختاری از بی‌ثبات‌سازی از طریق برون‌سپاری و کاهش مسئولیت دولت ارائه می‌دهد.



هرچند مدارس غیردولتی غالباً به صورت مستقیم و بدون واسطه با معلمان قرارداد می‌بندند، اما مشابهت‌های زیادی در تبعات این نوع استخدام‌ها وجود دارد.

شفیعی (۱۳۹۷) در پژوهشی درباره رانندگان اسنپ، با رویکرد انتقادی نشان می‌دهد که بی‌ثبات کاری در اقتصاد پلتفرمی نه تنها یک وضعیت شغلی، بلکه شکلی از زندگی است که ناامنی و فقدان نمایندگی صنفی در آن ساختاری شده است. این یافته‌ها از حیث مفهومی با پژوهش حاضر قرابت دارند. پایان‌نامه نبوی (۱۴۰۲) با استفاده از روش مردم‌نگاری، زیست-کار ناپایدار پرستاران شرکتی را در بیمارستان‌ها بررسی می‌کند و مفاهیمی چون زمان، مکان و رابطه بی‌ثبات را به عنوان ابعاد کلیدی این تجربه تحلیل می‌نماید. تأکید این پژوهش بر تأثیرات فردی و عاطفی بی‌ثبات کاری با هدف پژوهش حاضر هم‌راستاست.

صادقی (۱۳۹۸) در تحلیل حقوق شهروندی زنان، بی‌ثبات کاری را در کنار کاهش اشتغال رسمی و افزایش اشتغال غیررسمی به عنوان روندهای نگران‌کننده در وضعیت اقتصادی زنان در ایران بررسی می‌کند و بر کمبود تحقیقات در این زمینه تأکید دارد. در مجموع، پژوهش حاضر با تمرکز بر تجربه زنان معلم در مدارس غیردولتی و خاص، بهره‌گیری از چارچوب‌های نظری جامعه‌شناختی و فمینیستی، و تأکید بر ابعاد ذهنی و فرهنگی بی‌ثبات کاری، در نسبت با مطالعات پیشین واجد نوآوری است.

۳. روش

رویکرد روش‌شناختی پژوهش حاضر از نوع کیفی است. تحلیل مضمون به مثابه یکی از پرکاربردترین روش‌های موجود در علوم اجتماعی شناخته می‌شود که در این پژوهش هم به عنوان روش و هم تکنیک تحلیل داده‌ها به کار برده شده است. به بیان ساده، روش تحلیل مضمونی «شناسایی، تحلیل و گزارش کردن الگوهاست... هدف این روش تنها بررسی تکرارها و موارد مشابه نیست بلکه مهم شناسایی الگوهایی از معناست که محقق درباره موضوع خاص و سوال تحقیق آن را بررسی می‌کند» (براون و کلارک^۱، ۲۰۰۶، به نقل از: ذکایی، ۱۳۹۹، ۸۴).



در پژوهش کیفی توجه همزمان و درهم تنیده به متن، سوژه‌ها و خود محقق اهمیت دارد (ذکایی، ۱۳۹۹، ۱۴). از آنجا که محقق خود سال‌ها تجربه تدریس در مدارس غیردولتی دارد، تجربیات و دلالت‌هایش هم در انتخاب موضوع پژوهش و هم در دقت به جزئیات متن و زمینه پژوهش اثرگذار بوده است. ازسویی، محقق با توجه به محدودیت‌های زمانی- مکانی صرفاً به مدارس و معلمان شهر تهران دسترسی داشت؛ بنابراین جامعه آماری پژوهش، مدارس غیردولتی و خاص شهر تهران و معلمان بی‌ثبات کار و غیررسمی هستند که در این مدارس تدریس می‌کنند. از روش نمونه‌گیری هدفمند و از نوع «نمونه‌گیری حداکثر تنوع»^۱ برای انتخاب نمونه‌ها استفاده شد. سعی بر این بود که مشارکت‌کنندگان در پژوهش از نظر توزیع سنی، نوع تأهل و فرزند داشتن/ نداشتن، نوع مدرسه و مناطق شهر تهران، رشته تحصیلی، تدریس دروس و پایه‌های تحصیلی، پیوستگی-گسستگی در معلمی، تغییر شغل یا بیکاری و.... تنوع کافی داشته باشند.

ابزار اصلی گردآوری اطلاعات در این پژوهش، مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساخت یافته با معلمان مدارس غیردولتی و خاص در شهر تهران است. مصاحبه‌ها هم به صورت حضوری و هم در مواردی که مشارکت‌کننده‌ها امکان مصاحبه حضوری نداشتند، از طریق فضای مجازی و در بازه زمانی آذر و دی ۱۴۰۳ انجام شده است. انجام هر یک از مصاحبه‌ها بین ۷۰ تا ۱۲۰ دقیقه زمان برده است و پیگیری مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع داده^۲ ادامه یافت؛ به گونه‌ای که با انجام مصاحبه جدید داده و مضمون جدیدی به دست نمی‌آمد (براون و کلارک، ۲۰۱۹، ۲۰۲). بدین طریق، با ۱۹ معلم در مدارس غیردولتی و خاص مصاحبه شد و بعد از انجام و ضبط هر مصاحبه، متن آن به طور کامل پیاده‌سازی شد. سن مشارکت‌کنندگان در بازه ۳۱ تا ۴۶ سال قرار دارد و سابقه کار آن‌ها میان ۵ تا ۲۰ سال متغیر است. در مجموع، ۳ نفر دارای مدرک کارشناسی، ۱۱ نفر مدرک کارشناسی ارشد و ۵ نفر مدرک دکتری تخصصی هستند. ۷

1. Maximum variation sampling

2. Data saturation

نفر از مشارکت‌کنندگان مجرد، ۱۰ نفر متأهل و ۲ نفر مطلقه بوده‌اند. اغلب معلمان، هم در پایه‌های ابتدایی و هم متوسطه اول و دوم سابقه تدریس دارند.

جدول ۱. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان

ردیف	نام	سن	تحصیلات	وضعیت تأهل / فرزند	سابقه کار	رشته و پایه تدریس	مناطق تدریس در تهران
۱	سپیده	۳۹	ارشد ادبیات فارسی	مجرد	۸ سال	دبیر ادبیات و دروس فوق برنامه/ابتدایی و متوسطه	۶/۱/۳/۲
۲	سمانه	۳۱	ارشد ریاضی	مجرد	۱۰ سال	دبیر ریاضی و فوق برنامه/ ابتدایی و متوسطه	۵/۲/۱
۳	ستاره	۳۵	ارشد انسان‌شناسی	مجرد	۹ سال	دبیر علوم و بازی با کودکان و دروس فوق برنامه/ ابتدایی و متوسطه	۵/۳/۲/۱
۴	هستی	۴۲	لیسانس نمایش	مجرد	۸ سال	دبیر نمایش و نگارش و کتابخوانی/ ابتدایی و متوسطه	۷/۳/۲
۵	مهری	۳۸	ارشد تاریخ	متأهل/ ۱ فرزند	۱۷ سال	دبیر مطالعات اجتماعی و تاریخ/ ابتدایی و متوسطه	۸/۷/۶/۵/۳/۲/۱
۶	شادی	۳۴	ارشد برنامه‌ریزی شهری	متأهل/ بدون فرزند	۸ سال	معلم فارسی و علوم و هدیه‌های آسمانی/ ابتدایی	۴/۲
۷	متین	۳۸	ارشد فلسفه دین	مطلقه/ بدون فرزند	۱۵ سال	دبیر فلسفه و منطق، دینی و فیک/ ابتدایی و متوسطه	بسیاری از مناطق تهران در غرب و شرق و جنوب
۸	سارا	۳۶	ارشد جامعه‌شناسی	مجرد	۹ سال	دبیر مطالعات اجتماعی و تفکر و سبک زندگی/ متوسطه اول و دوم	۹/۶/۱
۹	نگین	۴۴	کارشناسی فیزیک	متأهل/ ۲ فرزند	۲۰ سال	دبیر ریاضی/ ابتدایی و متوسطه اول و دوم	۱۳/۳/۲/۱
۱۰	مینا	۳۶	دانشجوی دکتری زیست‌شناسی سلولی	مجرد	۵ سال	دبیر زیست/ متوسطه اول و دوم	۱۳/۷/۲/۱
۱۱	کتایون	۳۳	ارشد نقاشی	مجرد	۱۰ سال	دبیر هنر/ ابتدایی و متوسطه اول و دوم	۱۱/۶/۳
۱۲	پریسا	۳۹	کارشناسی علوم تربیتی	متأهل/ ۲ فرزند	۵ سال غیر دولتی/ ۲ سال رسمی	معلم پایه ابتدایی	۹/۶/۵
۱۳	دینا	۴۰	دکتری رفاه اجتماعی	متأهل/ بدون فرزند	۶ سال غیر دولتی/ ۲ سال رسمی	دبیر جامعه‌شناسی و تفکر و سبک زندگی/ متوسطه اول و دوم	۱۵/۱/۲/۶
۱۴	ستایش	۳۶	ارشد آموزش زبان	مطلقه/ بدون فرزند	۵ سال	دبیر زبان/ متوسطه اول	۲/۱
۱۵	لعبا	۴۶	دکتری فیزیک	متأهل/ ۱ فرزند	۲۰ سال	دبیر فیزیک/ متوسطه اول و دوم	اکثر مناطق تهران شامل ۳/۶/۵ ...
۱۶	مرجان	۳۹	ارشد شیمی	متأهل/ ۲ فرزند	۱۰ سال	دبیر شیمی/ متوسطه دوم	۸/۵/۳
۱۷	شیرین	۴۰	ارشد گرافیک	متأهل/ ۱ فرزند	۱۲ سال	معلم فارسی و کتابخوانی/ ابتدایی	۴/۲/۱
۱۸	سمیه	۳۵	دکتری زبان و فرهنگ باستانی	متأهل/ بدون فرزند	۱۴ سال	دبیر ادبیات و نگارش/ متوسطه اول و دوم	۱۱/۹/۶
۱۹	نگار	۴۱	دکتری ریاضی	متأهل/ بدون فرزند	۱۲ سال	دبیر فیزیک و ریاضی/ ابتدایی و متوسطه اول و دوم	۵/۳/۲/۱



۴. یافته‌ها

یافته‌های حاصل از کدگذاری‌های اولیه و تحلیل مضامین مصاحبه‌ها به شکل یک مضمون فراگیر «تجربه درهم‌تنیده و چندلایه بی‌ثبات‌کاری معلمان زن»، سه مضمون اصلی و چندین مضمون فرعی خود را نشان می‌دهد که در انتهای این بخش در قالب جدول نیز ارائه شده است.

۴-۱. بی‌ثبات‌کاری به مثابه ابزار سلطه و بازتولید نابرابری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بی‌ثبات‌کاری در مدارس غیردولتی و خاص تهران، ساختاری سازمان‌یافته و سلطه‌گرانه دارد که به طور نظام‌مند معلمان زن را در وضعیت ناپایداری شغلی، اقتصادی و حقوقی قرار می‌دهد. یکی از مهم‌ترین نشانه‌های بی‌ثبات‌کاری در مدارس غیردولتی و خاص، نبود قراردادهای رسمی، مدون و حداقلی از شفافیت حقوقی در روابط کاری است. این بی‌ثباتی از دل قراردادهای موقت و فقدان حمایت‌های قانونی کافی سربرمی‌آورد که تولیدگر انواع جدید و سطوح تازه‌ای از نابرابری و بازتولیدگر آن است.

۴-۱-۱. قراردادهای شکننده و سیاست بیمه: شمشیر داموکلس

«یک مدرسه زنگی (ساعتی) قرارداد می‌بست. اگر وسط کلاس‌ها زنگ خالی داشتم، آن‌ها را حساب نمی‌کرد» (سپیده، دبیر ادبیات).

شکل غالب استخدام در این مدارس، مبتنی بر انواع قراردادهای دلبخواه و حتی شفاهی است که قدرت مدیریت را برای تعدیل یا اخراج معلمان افزایش داده و آنان را در وضعیت بلا تکلیف و آسیب‌پذیر قرار می‌دهد؛ گویی همواره شمشیر داموکلس به واسطه این نوع قراردادها و با اتکاء به خلأها و ابهام‌های قانونی، وضعیت شغلی معلمان را تهدید می‌کند. در هنگام مصاحبه‌ها، انواع عجیب و غریب، دلبخواهانه و بعضاً خلاقانه قرارداد با معلمان در این مدارس آشکار شد که نشانه‌ای از انواع تازه‌ای از شخصی‌سازی، پنهان‌کاری و در راستای ایجاد ابهام در وضعیت شغلی آن‌ها تاسرحد فریب و گمراه‌سازی است. گرچه می‌بایست انتظار داشت هنجار غالب در بسیاری از



مدارس غیردولتی، قراردادهای ۹ ماهه باشد، برخی معلمان به‌ویژه در مدارس ابتدایی از قرارداد ۸ ماهه می‌گفتند که مدیران با توجیه نبود امتحان در خردادماه، صرفاً تا اردیبهشت قرارداد می‌بندند:

«در مدرسه دیگه‌ای هم بودم که مثلاً ۸ ماهه با ما قرارداد می‌نوشتن، چون می‌گفتن دیگه ما تا اردیبهشت فقط کار می‌کنیم؛ حتی یه سری مدارس بر اساس سنواتی که معلم در همون مدرسه داره کار می‌کنه حقوق رو افزایش میدن؛ کاری ندارن تو چقدر سابقه بیرون از اون مدرسه داشتی» (پریسا، معلم پایه سوم ابتدایی).^۱

معلمان از انواع متمایز قراردادها با اسامی مانند جلسه‌شمار، ساعتی، کتابی و... نام می‌برند. متین ۳۸ ساله، ارشد فلسفه دین از دانشگاه تهران دارد و حدود ۱۵ سال در اکثر مناطق تهران و انواع مختلف مدارس، دروس گوناگونی مانند فلسفه، فیک^۲ و دین و زندگی و... را تدریس کرده است. او اکنون مهاجرت کرده و در انگلستان، معلم فلسفه برای کودکان است. یکی از دلایلی که معلمان به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی مانند فلسفه و منطق، به اجبار دروس غیرتخصصی تدریس می‌کنند، این است که بسیاری از مدارس یا دروس انسانی ندارند یا دانش‌آموزان این رشته‌ها به حد نصاب لازم نمی‌رسند و معلمان مجبور می‌شوند در مناطق مختلف شهر به دنبال تدریس بگردند یا در پی تدریس دروس مشابه باشند؛ گویی سلسله‌مراتبی بودن رشته‌ها در ایران، بار دیگر میان دانشجو-معلمان نیز تداوم می‌یابد و بازتولید می‌شود. متین با اتکا به تجربیاتش درباره انواع قراردادها توضیح می‌دهد:

«انواع قرارداد رو من تجربه کردم؛ یه مدرسه جلسه‌شمار می‌بست؛ این که تعطیلات رسمی حقوق نمیدن و شما هیچ سنوات و بیمه‌ای ندارید رو بذاریم کنار، حتی اگه یک زنگ تفریح هم زود می‌خورد پولش رو به شما نمی‌دادن، یا مریض می‌شدی؛ ولی شما باید درس رو می‌رسوندی. حتی هر ماه مبلغی رو از حقوق من برمی‌داشتن، مثلاً اگر حقوق من ۸۰۰ هزار تومان بود، ماهی ۶۰۰ هزار تومان به من می‌دادن و عملاً تو این وضعیت تورمی، پول منو نگه می‌داشتن که دی ماه یا عید که مدارس تعطیله از همان پول خودم بهم حقوق بدن!» (متین، دبیر فلسفه و دینی).

۱. برای حفظ محرمانگی پژوهش علاوه بر تغییر نام مشارکت‌کنندگان، نام مدارس نیز حذف شده است.

۲. فلسفه برای کودکان





بنابراین در این نوع قرارداد معلمان در تعطیلاتی مانند موسم امتحانات، تعطیلات نوروز، خرداد و تعطیلات تصادفی که در سال‌های اخیر به واسطه آلودگی هوای تهران مکرراً پیش می‌آید حقوقی ندارند. مهری که ارشد تاریخ از دانشگاه تهران و سابقه ۱۷ سال تدریس دارد درباره تجربیات کاری اولیه‌اش چنین می‌گوید:

«من ابتدای کار اصلاً آگاهی به قراردادها نداشتم، عمدتاً ساعتی و جلسه‌شمار بود و می‌تونم بگم تقریباً پنج شش ساله که فقط با مدارسی قرارداد می‌بندم که قراردادشون نه ماهه باشه؛ چون مدارس اکثراً سعی می‌کنن جلسه‌شمار قرارداد ببندن که تعطیلی‌ها رو حساب نکنند؛ گاهی اوقات درس‌هایی مثل دروس انسانی رو به‌راحتی حذف می‌کنند و بعد جلسه‌شمار حساب می‌کنن. اتفاقاً مدارس برند و معروف خیلی این مدلی بودند، سعی می‌کردن که مبلغ پایه‌ی جلسه رو بیشتر باهات ببندن ولی آخر سال می‌دید که پول خیلی کمی دستت اومده؛ دائم‌هی تعطیلی می‌خورد؛ مثل همین تعطیلی‌های آلودگی هوا» (مهری، دبیر تاریخ و مطالعات).

نکته غریب دیگر، استثمار مضاعف نیروی آموزشی و اعمال سلطه و اقتدار نالازم، غیرضروری و دلبخواهانه از سوی مدیران مدارس به اسم قرارداد ۹ ماهه است، به‌گونه‌ای که در زمان‌هایی که کاری برای انجام وجود نداشته نیز معلمان به‌اجبار باید در سر کار حاضر می‌شدند:

«من یه مدرسه نه ماهه قرارداد بستم؛ مثلاً موقع امتحانات، برگه‌های امتحانی رو تصحیح می‌کردیم و تموم می‌شد؛ اما اجازه نداشتم بریم. مدیر می‌گفت من این ساعت شمارو خریدم؛ می‌گفت تا ساعت ۲ در اختیار منی یا در فصل دی ماه اگر امتحان هم نبود باید معلم‌ها اون روز میامدن مدرسه، یا ممکن بود در کلاسی دوتا معلم مراقب باشن که فقط سه تا دانش‌آموز امتحان داشتن. همه اینارو تجربه کردم» (متین، دبیر فلسفه و دینی).

داده‌ها نشان می‌دهد در بسیاری از مدارس غیردولتی تهران، مطالبه یک نسخه از قرارداد چه در زمان انعقاد قرارداد و چه در صورت نیاز معلم در طول دوره کاری تبدیل به چالش می‌شود. این موضوع و به‌تبع آن نداشتن فیش حقوقی، هنگام بحث درباره قراردادهای کاری دغدغه عمده مشارکت‌کنندگان بود:

«در هیچ مدرسه‌ای تقریباً نسخه‌ای از قرارداد یا فیش حقوقی را به تو نمی‌دهند؛ یعنی در بخش خصوصی هیچ‌جا در دست قرارداد نداری.» (سپیده، دبیر ادبیات).



از سوی دیگر، تجربیات مشارکت‌کنندگان نشان از این دارد که بسیاری از مدارس غیردولتی سیاست بیمه به‌دور از عرف و قانون یا همان قوانین سلیقه‌ای و ابداعی خود را در پیش می‌گیرند؛ آن‌ها به‌شکل نظام‌مند از بیمه‌کردن معلمان سر باز می‌زنند. حتی زمانی که قرارداد رسمی وجود دارد، بخش عمده‌ای از معلمان فقط برای ماه‌های تحصیلی (نه کل سال) بیمه می‌شوند یا ممکن است بیمه صرفاً به معلمان پایه تعلق گیرد. چنین رویه‌هایی معلمان را از حقوق پایه اجتماعی مانند بیمه درمانی، بازنشستگی و حمایت‌های قانونی محروم می‌سازد و نابرابری‌های ساختاری را تقویت می‌کند. برخی زنان معلم به‌ناچار برای برخورداری از بیمه، به طرح‌های بیمه زنان خانه‌دار یا بیمه خویش‌فرمایی متوسل می‌شوند، که نشانه‌ای از انفعال، طرد و نادیده‌انگاری نظام‌مند ساختار کلی آموزش و پرورش به‌عنوان متولی حقوقی و قانونی در تضمین حمایت از نیروی کار خود است. یکی از مشارکت‌کنندگان این پژوهش به صراحت می‌گوید که باوجود تجربه ده سال معلمی، بیمه ندارد:

«به‌جز یک سال در مدرسه‌ی... که بیمه داشتم، هیچ‌وقت بیمه نبودم و حتی زمانی که فول تایم کار می‌کردم هم مدرسه بیمه نمی‌کرد» (کتایون، دبیرهنر).

مهری دبیر تاریخ که سابقه بالای معلمی دارد، یکی از تلخ‌ترین تجربیات شغلی‌اش را نداشتن بیمه یا همان سابقه‌ی کار می‌داند. او از دوره دانشجویی و در سال‌های ابتدایی جوانی تدریس را آغاز کرده، اما به‌زعم خودش ناآگاهی‌اش از اهمیت موضوع بیمه به‌عنوان سابقه‌کار، سایر ابعاد زندگی و فرصت‌هایش را تحت تأثیر قرار داده است. نام بیمه برای او همیشه بازتاب‌دهنده اضطراب‌هایی است که با خود حمل کرده است:

«من مدارس مختلفی کار می‌کردم، مثلاً ۴ تا مدرسه در یه سال تحصیلی بودم و متأسفانه مدارس مختلف برای یک روز بیمه نمی‌کردن. من هم به اهمیت این موضوع توجه نمی‌کردم که به هر حال این بیمه برای من سابقه کار حساب میشه یا شاید یه زمانی بخوام مهاجرت کنم بیمه برام مهم می‌شه. یه بخشی هم به میزان حق بیمه برمی‌گشت که چون خودم مبلغ زیادی رو باید اختصاص می‌دادم، هی پشت گوش انداختم. الان خیلی‌ها به من میگن چرا خودت رو اذیت می‌کنی، همین سازمان تامین اجتماعی ممکنه چندسال دیگه نباشه؛ یعنی تا این اندازه به نهادهای اصلی هم اعتمادی نیست، اما همین درنهایت بودنش از نبودنش بهتره. دغدغه بیمه همیشه توی ذهن من در رفت‌وآمده» (مهری، دبیر تاریخ و مطالعات).



علاوه بر این موارد، پرداخت بیمه به شکل ناقص (ساعتی به جای روزانه یا کامل) و کسر بیمه به خاطر کلاس‌های فوق برنامه از جمله موضوعاتی است که مشارکت‌کنندگان درباره آن صحبت می‌کنند. سمانه که سابقه ده سال تدریس ریاضی در مدارس غیردولتی دارد، بی‌توجهی برخی مدارس به رویه‌های قانونی و رفتارهای خودسرانه را از جمله دلایلی می‌داند که سبب قطع همکاری‌های او و جست‌وجو برای یافتن مدارس دیگری شده که حداقلی از استانداردها را رعایت می‌کنند:

«برخی قوانین را رعایت نمی‌کردند، مثلاً بیمه را هم ساعتی رد می‌کردند؛ یعنی اگر شش ساعت در مدرسه بودم، به جای یک روز کامل، همان شش ساعت را رد می‌کردند، درحالی‌که معلم‌ها بعد از ساعت کاری، در خانه هم کار می‌کنند. حتی برای معلم‌های تمام‌وقت هم ۱۶-۱۷ روز بیمه رد شده بود یا اگر معلمی در مدرسه بود و یک ساعت از کلاس او را بچه‌ها ورزش داشتند، از بیمه‌اش کم کرده بودند که این خیلی افتضاح بود» (سمانه، دبیر ریاضی و فوق برنامه).

این مناقشات، تمکین نکردن‌ها به قانون و شیوه‌های متنوع، دلبخواهانه و خودسرانه بر سر حق بیمه تا آنجا پیش می‌رود که برخی مدارس از آن به مثابه ابزاری برای امتیاز ویژه دادن به معلمان استفاده می‌کنند. در این باره سمانه باخنده می‌گوید:

«یک سال هم مدرسه‌ای به عنوان مزیتی ویژه برای معلم‌ها در تابستان حدود ده روز در ماه بیمه رد کرد!» (سمانه، دبیر ریاضی و فوق برنامه).

۴-۲. ناامنی شغلی: تبعیض مضاعف جنسیتی و ناکامی منزلتی

استندینگ استدلال می‌کند که یکی از ویژگی‌های متمایز پریکاریا، ناامنی فراگیر از جنبه‌های گوناگون است. پیش از این به ناامنی‌های استخدامی میان معلمان زن در بازار کار جنسیتی ایران اشاره شد. یکی دیگر از ناامنی‌ها به وضع درآمد و معیشت میان معلمان بازمی‌گردد. علاوه بر این که از دیرباز درآمد پایین معلمی در میدان سیاست‌گذاری آموزش و حتی خود معلمان به صورت امری طبیعی نهادینه و پذیرفته شده است^۱، یافته‌های حاصل از

۱. اشاره به این موضوع فارغ از جنبش مطالباتی معلمان در دهه اخیر است که در راستای دستیابی به مطالبات معیشتی معلمان گام‌های بلندی برداشته است. در میان مصاحبه‌ها زنان معلم به این موضوع اشاره داشتند که هم از سوی کارفرمای بخش خصوصی بر پایین بودن درآمد معلمی به عنوان اصلی بدیهی و پذیرفته شده تأکید می‌شود و هم به نظر می‌رسد خود معلمان نیز این امر را به عنوان امری طبیعی پذیرفته‌اند.



مصاحبه‌ها حاکی از این است که در آموزش به‌طور فزاینده‌کالایی شده و مقررات‌زدایی شده موجود، معلمان زن با تبعیض مضاعف درآمدی و دستمزدی مواجه می‌شوند. زنان معلم بی‌ثبات‌کار، عمدتاً فارغ‌التحصیلان ارشد و دکتری از دانشگاه‌های برتر کشور هستند که به‌عنوان نیروهای متخصص از بازارکار جنسیتی موجود، طرد می‌شوند و گاه از سرناچاری و گاه با انتخاب و علاقه وافر به معلمی در بازار آموزش خصوصی روی می‌آورند. اما درآمد و حقوق معلمان زن از تدریس در مدارس برتر شهر تهران، نه‌تنها با تورم و میزان کار معلمان تناسبی ندارد، غالباً کفاف حداقل نیازهای زندگی را نمی‌دهد و آن‌ها را به کارهای دیگری چون تدریس خصوصی، پروژه‌های پژوهشی موردی و مقطعی، آرایشگری، فروشندگی و کسب‌وکارهای آنلاین و کار در اسنپ وامی‌دارد.

سارا مجرد است و ۹ سال سابقه تدریس مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی دارد و اکنون با مرگ والدینش تأمین مایحتاج زندگی تماماً بر عهده خودش است. او وضعیت‌اش را با درنظر گرفتن فقدان کفایت درآمد معلمی و تورم سال‌های اخیر این‌گونه توضیح می‌دهد:

«وقتی من دختر خانواده بودم و قرار نبود پول اجاره‌خونه، آب، برق و غذا رو بدم، پولم در حدی بود که نیازهای اولیه‌ام رو پوشش می‌داد، البته نه درحد زمانی که داری می‌داری. یه کار قتادی آنلاین هم کنار معلمی می‌کردم که یه ذره بهم کمک می‌کرد. الان تقریباً در این چندماهی که دیگه رفتم به سمت اتکا به خودم و هزینه‌هام بالاتر رفته، اصلاً با معلمی دیگه نمی‌تونم از پیشش بریام. به هزاران راه دیگه فکر می‌کنم؛ همین الان توی گویشیم اسنپ دارم. حتی امسال به این فکر کردم که واقعاً معلمی رو رها کنم و برم دنبال یه کار دیگه. پیشنهادی هم داشتم که مدیر روابط عمومی یه شرکت بیمه بشم که مثلاً می‌خواد ماهی ۲۵ تومن حقوق بده؛ ولی به فضای روحیم نخورد» (سارا، دبیر مطالعات اجتماعی).

هستی که فارغ‌التحصیل تأثر است و از دوره جوانی مشاغل گوناگونی را تجربه کرده، بعد از یک دوره هشت ساله تدریس هنر و نمایش در مدارس خصوصی و باوجود علاقه فراوان به آموزش به کودکان و نوجوانان، به‌ناچار معلمی را ترک کرده و اکنون کارمند بانک است. او با مقایسه معلمی با سایر تجربیات کاری‌اش چنین می‌گوید:

«معلمی اول از همه شغل فرساینده‌ای‌ست. شما مثلاً بی‌وقفه ۸ ساعت در مدرسه کار می‌کنی، مدام ایستادی و حرف می‌زنی و بعدش هم در خانه کار می‌کنی؛ اما پولی که داری می‌گیری شاید

یک‌پنجم یا یک‌دهم کاری که واقعاً می‌کنی نیست؛ مثلاً اینجایی که من الان هستم، یه روزایی نیم ساعت کار می‌کنم. خب این خیلی متفاوته!» (هستی، معلم نمایش و نگارش).

شادی نیز با مقایسه کار پاره‌وقت و تمام‌وقت معلمی در مدارس خصوصی، میزان درآمد آن را با بسیاری از مشاغل دیگر غیرقابل مقایسه می‌داند:

«شوکی که به من وارد شد این بود که یه سال ۵ روز در هفته کار می‌کردم و پاره‌وقت نبودم دیگه، اما حقوقم ۸ میلیون بود. قبلاً با خودم می‌گفتم چون دو روز در هفته کار می‌کنی، درآمد کمی داری؛ وقتی فول‌تایم معلمی را با مشاغل دیگه مقایسه کردم شوک‌کننده بود. با پاره‌وقتی، متوجه واقعیت معلمی نبودم» (شادی معلم فارسی و علوم ابتدایی).

ازسویی، تمام‌وقت بودن برای معلمان بی‌ثبات‌کار به معنای تدریس در مدارس مختلف است تا بتوانند ساعت‌های کاری خود را در کل هفته پر کنند؛ گرچه ممکن است با کار تمام‌وقت بتوانند درآمد بالاتری کسب کنند، نکته قابل‌توجه از منظر مشارکت‌کنندگان پژوهش، فرسایش توان جسمانی و روانی معلمان بی‌ثبات‌کار در مقایسه با بسیاری از معلمان رسمی است که با کار کمتر، حقوق حداقلی قابل قبول‌تری دارند. این موضوع برای زنان که بار کار بازتولیدی و امور مراقبتی در خانه را نیز عمدتاً بر دوش می‌کشند، سختی‌های دوچندان در پی دارد. لعیاء، ۴۶ ساله است و دکترای فیزیک دارد. او قریب به ۲۰ سال در مدارس غیردولتی و سمپاد فیزیک تدریس می‌کند و درباره درآمد پایین و فرسایشی بودن تدریس غیررسمی چنین می‌گوید:

«من اگه همسرم نباشه به تنهایی خودم نمی‌تونم زندگی رو بچرخونم. تدریس خصوصی هم می‌کنم اما خستگی و فرسودگی خودم هم هست. الان سنم بالاتر رفته و توان ۳۵-۳۶ سالگی یا حتی ۴۰ سالگی رو ندارم که خسته و کوفته میام خونه؛ بعد بازدهی‌ام در روز بعد برای خود بچه‌ها کمتر می‌شه. وقتی که من به‌عنوان معلم هر روز کار می‌کنم، فرق داره با کارمند معمولی. آموزش فرق داره با سایر شغل‌ها؛ شما هر روز با ۳۰ تا نوجوان برای فهموندن درس سختی مثل فیزیک سر و کله می‌زنی. معلومه که اگر فقط اون ۲۴ ساعت موظفی رسمی‌ها رو داشتیم، کاراییم بهتر بود. معلمای رسمی ممکنه ۳ روز در هفته موظفی داشته باشند» (لعیاء، دبیر فیزیک).

ستاره نیز سابقه تدریس دروس علوم و بازی با کودکان را در مدارس گوناگونی تجربه کرده و در کشاکش علاقه به معلمی و اجبار به ترک آن، سال‌های متوالی هویت‌های شغلی گوناگونی داشته و درباره درآمد پایین و اثر آن بر کیفیت آموزش چنین می‌گوید:





«من همیشه دو- سه شغله بودم؛ یعنی معلم بودم و معلمی همیشه جاری بود در این ۸ سال اخیر. ولی پروژه گرفتن هم همیشه بود تو این سال‌ها. بعد فکر کن یه روز می‌رفتم شرکت، فرداش می‌رفتم مدرسه. دائم ستینگ مغز من عوض می‌شد؛ با حقوق مدرسه نمی‌توننی زندگی کنی و مجبوری دو تا شغل دیگه داشته باشی و کیفیت آموزشی‌ات منفی میشه و همیشه هم درگیر این عذاب وجدان بودم که تو داری با کودکان کار می‌کنی، توبه اندازه‌ی کافی وقت نمی‌داری» (ستاره، معلم علوم و بازی)

در هرحال، در میان زنان معلم بی‌ثبات‌کار این پژوهش، دوره‌های متناوب بیکاری و اشتغال مشاهده می‌شود که گاه به دلیل تمدید نکردن قرارداد، بیکار شده‌اند یا از سر استیصال و فرسودگی، به آزمون مشاغل دیگری روی می‌آورند. به نظر می‌رسد زنان معلم بی‌ثبات‌کار با وجود سرمایه فرهنگی بالا نه تنها از فرودستی اقتصادی و فقدان حقوق پایه رنج می‌برند، شکلی از ناکامی منزلتی را نیز تجربه می‌کنند که همراه با احساسات متناقضی در نسبت با درک خودشان از جایگاه اجتماعی، تحصیلات و شغل‌شان است و فشار روانی بسیاری را به آن‌ها وارد می‌کند:

«من می‌خواستم استاد دانشگاه یا پژوهشگر بشم و اصلاً هیچ وقت فکر نمی‌کردم معلم بشم. وقتی هم فارغ‌التحصیل شدم، فکر می‌کردم معلمی یه کار مقطعی و بچه‌ها دارن از سواد من استفاده می‌کنن، جوون و پر انرژی بودم. اگر می‌دونستم که اصلاً امکان استخدام من در دانشگاه‌ها نیست و قراره همچین شغلی داشته باشم از همون موقع دیری می‌زدم و بلافاصله استخدام می‌شدم و این همه سختی هم نمی‌کشیدم» (لعیا، دبیر فیزیک).

همانطور که اشاره شد ستاره نیز همیشه در کنار معلمی به کارهای دیگری مشغول بوده است و احساسات متناقضی را درباره ارتباط میان تحصیلات و معلم بودن تجربه می‌کند:

«فکر می‌کردم می‌تونم پژوهشگر یا مترجم باشم، فکر می‌کردم چقدر شأن اجتماعی این شغل‌ها از معلمی بیشتره. از خودم می‌پرسیدم من انسان‌شناسی خوندم، معلم شدم؟ وقتی از من می‌پرسن چه کاره‌ای؟ نمی‌گفتم فقط معلم، می‌گفتم معلم و پژوهشگر... یه سالی هم که کار فروشنده‌ی در یه مغازه‌ای داشتم رو ناگهان رها کردم. این دوتا چقدر به هم مرتبطه؟ ترکیب این دوتا انقدر برای آدم‌ها عجیب بود که انگار ناخودآگاه همیشه در حال ثابت کردن خودم بودم که چرا دارم این دوتا کار رو با هم می‌کنم؟ می‌دونم، باید توضیح می‌دادی که چرا روح یک شغل با پول یه شغل دیگه قاطی شده... اضطرابم خیلی زیاد بود همیشه» (ستاره، معلم علوم و بازی).



برخی نیز این ناکامی منزلتی را از جنبه دیگری برای خود فهم‌پذیر می‌کنند. به نظر می‌رسد ایجاد تمایز میان معلمان و تفکیک آن‌ها به رسمی و غیررسمی از سوی سیاست موجود، زمینه ایجاد تقابل میان آن‌ها در ابعاد مختلف را فراهم می‌کند. از آنجا که عمده مشارکت‌کنندگان پژوهش، فارغ‌التحصیلان ارشد و دکتری از دانشگاه‌های برتر هستند با مقایسه تلاش‌ها و دشواری‌های خود با شرایط نسبتاً سهل‌تر معلمان رسمی، زمین آموزش و مدرسه را نوعی فضای رقابتی می‌بینند که آن‌ها را وادار به اثبات دائمی خود و افزایش مهارت‌های‌شان می‌کند:

«ما تمام زحمتی که نیروی رسمی در طول سال می‌کشد رو می‌کشیم و حتی بیشتر؛ چون اون خیالش راحت‌تره و ما باید تلاش کنیم خودمون رو نشون بدیم؛ با اینکه نمی‌دونی سال بعد هستی» (سارا، دبیر مطالعات اجتماعی).

آشکار است که زنان معلم بی‌ثبات‌کار در همین بازارکار با دستمزد پایین، با تبعیض مضاعف دستمزدی نیز مواجه هستند که حتی خود معلمان آن را در ادامه گفت‌وگو بیان می‌کنند. سیاست‌گذاری حاکم که مبتنی بر مردان‌آور- زن مکمل است تفسیر می‌کنند. هستی که اغلب در مدارس مناطق یک تا سه در تهران معلم بوده است، درخصوص طبیعی بودن و بداهت حقوق کمتر زنان در مدارس غیردولتی خاطره‌ای را به یاد می‌آورد:

«شاید اینقدر این موضوع بدیهه که آدم یادش میره دربارش حرف بزنه! در مدرسی که من کار کردم قرارداد مردان در قبال کار یکسان، از قرارداد زنان بیشتر بود. تا به حال در این سال‌ها ندیدم معلم مردی راجع به قراردادش دچار مشکل شده باشه؛ حتی یه بار با چند تا از همکارها حرف می‌زدیم که یه آقایی گفت من هیچ وقت به این مشکل بر نخوردم و من بهش گفتم که دست‌کم در مدارس دخترانه مردها پادشاهی می‌کنن! خندید گفت آره...» (هستی، معلم نمایش و نگارش).

نگین نیز دبیر ۴۴ ساله ریاضی است که سابقه ۲۰ سال تدریس در مقاطع مختلف تحصیلی از جمله دبستان را نیز در کارنامه‌اش دارد. علی‌رغم اهمیت درس ریاضی برای اغلب مدارس، او نیز با تبعیض دستمزدی برای زنان روبرو شده و تأکید می‌کند که تبعیض علیه معلمان زن ابتدایی دوبرابر است:

«در مجتمع آموزشی ما، هم پسرانه و هم دخترانه هست و همیشه تعداد دانش‌آموزان پسر کمتر از

دختران است؛ مثلاً سالی که من پایه چهارم تدریس می‌کردم، مجموعاً ۱۱۰ دانش‌آموز داشتم. اما پسر و نه دوتا کلاس داشت با جمعیت حدوداً ۱۵ نفر؛ یعنی کار معلم پسر و نه یه جورایی یک هشتم من بود، ولی حقوق معلم مرد هم پایه از من همیشه بیشتر بود، اعتراضی هم می‌شد می‌گفتن او مرد و نان آور خانواده است، جوابی که میدن مشخصاً همینه» (نگین، دبیر ریاضی).

۴-۲. بی‌ثبات کاری و تعویق زندگی

بر اساس چارچوب مفهومی باتلر و سنت، بی‌ثبات کاری صرفاً یک وضعیت اقتصادی نیست، بلکه وضعیتی هستی‌شناختی و وجودی است که تمام ساحت‌های زندگی را تحت الشعاع قرار می‌دهد. بی‌ثبات کاری زنان معلم نیز تنها محدود به محیط کار نیست، بلکه عمیقاً به سایر ابعاد زندگی آن‌ها تسری یافته است. این پدیده که می‌توان از آن با عنوان «تعویق زندگی» یاد کرد، شامل لایه‌هایی مانند مبهم بودن آینده، تأخیر و به تعویق انداختن تصمیم‌گیری‌های مهم زندگی، ناتوانی در برنامه‌ریزی بلندمدت و فقدان سرمایه‌گذاری و حتی محدودیت در امکان بازتولید اجتماعی می‌شود. داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که زندگی معلمان بی‌ثبات کار تنها از نظر موقعیت شغلی و مالی متفاوت نیست، نوعی دیدگاه و منظر متفاوت در قبال زندگی را نیز رقم می‌زند.

۴-۲-۱. ابهام زمانی و فروپاشی روایت منسجم از زندگی

از نظر ریچارد سنت یکی از نشانه‌های صورت‌بندی فرهنگی جدید در شرایط بی‌ثبات، شکل‌گیری نوعی سنخ جدید است که با چالش‌های مختلفی از جمله در نسبت با زمان دست‌وپنجه نرم می‌کند. بدین معنا که فرد در شرایط بی‌ثبات امکان مدیریت زمان، خود و حتی امکان شکل‌گیری روایتی منسجم از زندگی^۱ را از دست می‌دهد و در بهترین حالت زمان را به شکل تکه تکه تجربه می‌کند (سنت، ۱۴۰۰). داده‌ها نشان می‌دهد مشارکت‌کنندگان پژوهش، بدون داشتن مزایای شغلی معطوف به آینده مانند حقوق بازنشستگی، پاداش سنوات و حتی مزایایی چون بیمه، عیدی و مرخصی، از مزیت برنامه‌ریزی بلندمدت برای آینده محروم می‌شوند که در نتیجه آن اغلب مشارکت‌کنندگان بر مدار زمان حال زندگی می‌کنند و با نوعی اضطراب دائمی و پیش‌رونده روبرو هستند





«الان واقع بینی بیشتری نسبت به آینده پیدا کردم که با شغل معلمی نمی توان ادامه داد. قبلاً به خاطر مدل زندگیم که پرخرج نبودم و تکیه گاه های مالی داشتم، خیلی نگران آینده نبودم. همیشه از طرف خانواده به من می گفتند تو می دونی با آینده ات چی کار می کنی؟ وقتی ۵۰ ساله شدی فکر می کنی هنوز مدارس غیرانتفاعی با تو قرارداد می بندن؟ قبلاً می گفتم، هیچ کار دیگه ای جز معلمی نمی خوام و حالا با بالا رفتن سن و تورم این سال ها، فکر کردن به آینده هم اضطراب آور است» (مرجان، دبیر شیمی)

به نظر اغلب مشارکت کنندگان پژوهش، کاربی ثبات آن ها امکان پیش بینی مسائل مالی بلندمدت را از آن ها ربوده است. یکی از شکایت های اغلب معلم ها این است که در شرایط تورمی، مشکلاتی چون برخورداری نبودن از درآمد ثابت، سلب امکاناتی همچون وام گرفتن یا خرید کالاهای اقساطی را به همراه می آورد:

«هیچ بانکی به من وام نمی ده، چون هم نمی تونم فیش حقوقی ثابت برای کسب اعتبار فراهم کنم و هم خودم هیچ پیش بینی از وضعیت مالی ام ندارم. کلا وقتی امنیت شغلی نداشته باشی، همیشه اضطراب داری. اینکه بتونی چیزی رو اقساطی بخری و روی کارت بانکی حساب باز کنی خیلی مهمه؛ ولی سال بعدش مشخص نیست، قرارداد مدرسه چی میشه، بعد اقساطی که گرفتی می مونه روی دست» (شیرین، معلم فارسی و کتابخوانی).

این اضطراب صرفاً محدود به امور مالی نیست، بلکه بر تصمیم گیری های روزمره، روابط شخصی، اعتماد به نفس و حتی انگاشت و روایت زنان از خودشان نیز اثر می گذارد و در تصمیم گیری ها و روابط عاطفی زنان نیز دیده می شود:

«خیلی وقت ها که می خوام کاری بکنم همسرم بهم میگه تو که سه ماه تابستون حقوق نداری چجوری میخوای قسطش رو بدی. حس میکنی چیزی مثل پتک به سرت کوبیده میشه، همش میگه که تو که حقوق نداری میخوای چیکار کنی» (شادی، معلم فارسی و علوم ابتدایی).

یکی از مشارکت کنندگان پژوهش که سابقه نسبتاً کمی در چند مدرسه غیردولتی در مناطق مرکزی تهران را دارد و پس از فارغ التحصیلی با سختی بسیار و صرفاً به واسطه ارتباط و آشنایی توانسته موقعیت تدریس در مدارس را به دست آورد، پنداشت از خود را این گونه بیان می کند:

«خانواده من به ازدواج و تحصیلات خیلی اهمیت میدن و تنها چیزی که ممکنه یه ذره جای تحصیلات رو بگیره، درآمد خوبه. برای همین من همیشه اعتماد به نفسم از اینکه معلم خیلی

پایین بود. به نظرم می‌آمد کار دم‌دستی دارم انجام میدم، کاری که تخصص لازم رو نداره؛ در حالی که بعداً خیلی وصل شد به ارزش‌هام و فهمیدم که خب تو ایران ما اصلاً انقدری بهش اهمیت نمی‌دیم. در روابط دوستی هم حتی خیلی خجالت می‌کشم. دوستانی دارم که مثلاً کاری رو انجام می‌دن که دوست دارن یا اصولاً کارایی می‌کردن که خیلی هم براشون مهم نبود چیه، ولی پول در می‌آوردن و من همیشه داشتم با فلاکت زندگی می‌کردم» (سمیه، دبیر نگارش).

۴-۲-۲. چشم‌انداز کوتاه مدت و ساخت شخصیت قانع

مبهم بودن زمان آینده و اضطراب همراه با آن یکی از دلایلی است که منجر به کوتاه شدن سقف مطالبات و پیگیری نکردن چشم‌اندازهای بلندمدت در زندگی فردی می‌شود تا جایی که افراد، لاجرم برای فراموشی اضطراب مداوم و پایدار وضع فعلی و مبهم بودن آینده دور و نزدیک، به غرق شدن در لحظه پرفشار کنونی و تجربه لذت‌های کوتاه مدت و آنی قناعت می‌کنند. غنیمت‌شماری دم و لحظه حالی که توام با حس خفقان و اضطراب است. به قول بوردیو «لذت‌پرستی و دم‌غنیمتی که به خشنودی‌های روزمره کمیاب کنونی می‌چسبد، تنها فلسفه قابل تصور و فهم‌پذیر برای کسانی است که آینده‌ای ندارند و به‌هرحال منتظر معجزه‌ای در آینده نیستند» (بوردیو ۱۴۰۰). به نقل از لطیفی (۱۴۰۳، ۲۱۳). یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش، زندگی در حال را به نشستن در قایق بی‌بادبان تشبیه می‌کند:

«انگار همیشه توی قایقی هستی که بادبان نداره یا بادبان پاره‌ای داره؛ به‌هرسویی باد بیاد میره... امکان پس‌انداز اصلاً چیز خنده‌داره؛ یعنی شما فقط باید توی لحظه زندگی کنی. من آگه یه پولی دارم، این ده تومن رو میدم بهترین رستوران شام می‌خورم، چون فردا حتی نمی‌تونم باهاش شام بخورم» (متین، دبیر فسه و منطق).

این نگاه کوتاه‌مدت و اضطراب همراه با آن، درکنار شخصیت چانه‌زن که ازسوی ساختار شغلی موجود به افراد تحمیل می‌شود و آن‌ها را مجبور می‌کند با کارفرماها و مدیران صرفاً برای مدت بسیار کوتاهی بر سر روابط کاری و مالی درحال چانه‌زنی مداوم بر سر حداقل حقوق خود شوند، به مرور باعث شکل‌گیری الگویی می‌شود که در آن فرد امکان بلندپروازی و ریسک‌پذیری در قبال زندگی خود را از دست داده و به حداقل‌های محدودی در زندگی قانع می‌شود. نگار که نگاه انتقادی به وضعیت معلمان در هر دو



موقعیت رسمی و غیررسمی دارد، این نوع ویژگی‌های مرتبط با کار معلمی بی‌ثبات را توصیف می‌کند:

«در این مدل معلمی تویه حالت فرسودگی رو تجربه می‌کنی؛ تلاش می‌کنی و بعد هیچی با درآمدت گيرت نمياد و این بهت په نگاهي ميده که انگار تسري پيدا می‌کنه که مثلاً خب الان این کار رو هم کردی که چی؟ انگار به کم و کارهای کوچک راضی می‌شی؛ مثلاً تصمیم بزرگ نمی‌گیری و ریسک نمی‌کنی. ترجیح میدی به یه آب باریکه قانع باشی. یه آدم محافظه‌کاری که نه ریسک می‌کنه، نه خطر می‌کنه. این خصلت انگار مسلط می‌شه و من خیلی تلاش می‌کنم جلوی این الگو بایستم» (نگار، دبیر ریاضی و فیزیک).

۳-۲-۴. بی‌ثبات کاری و اختلال در فرایند بازتولید اجتماعی

یکی از جدی‌ترین تأثیرات بی‌ثبات کاری در این پژوهش، ایجاد مانع، محدودیت یا حتی ناممکن‌سازی در بازتولید اجتماعی برای زنان معلم بی‌ثبات کار است. به‌طور کلی می‌توان گفت بازتولید اجتماعی شامل فرایندهایی در سطح خانوادگی و اجتماعی است که بازتولید نیروی کار و بقای او را ممکن می‌کند. از این‌رو، در این فرایندها طیف گسترده‌ای از فعالیت‌ها، از فرزندآوری تا فعالیت‌هایی در حوزه آموزش، درمان، اوقات فراغت و... انجام می‌شود که ضامن بقای عرصه تولید است (شکورزاده، ۱۴۰۲). یکی از جلوه‌های این اختلال در بازتولید اجتماعی در پژوهش حاضر، به‌واسطه صرف‌نظر کردن از ازدواج و فرزندآوری یا به تعویق انداختن آن خود را نشان می‌دهد و فشارهای مضاعفی بر زندگی فردی و خانوادگی زنان وارد می‌کند

«هرسال توانایی مالی کم میشه. ترس زیادی را تجربه می‌کنم. حتی برای تشکیل زندگی با کسی که دوستش دارم هم گزینه‌ای جز اینکه برم خارج نمی‌بینم. چقدر باید حقوق داشتم باشیم که بتونیم زندگی را همدل کنیم» (سمانه، معلم ریاضی و فوق برنامه).

مهري که خود تجربه مادري دارد و با وجود این‌که همسرش، درآمد مکفی دارد، کار بی‌ثبات معلمی را مانع مهمی در فراهم کردن آرامش و آسایش برای فرزندش می‌داند. او با اتکا به تجربیات سایر همکاران‌اش در این زمینه می‌گوید:

«تعدادی از همکارانم که اصالتاً اهل تهران نیستن، بخاطر اینکه اینجا کسی رو ندارن در



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۵۴

دوره ۱۸، شماره ۴
زمستان ۱۴۰۴
پیاپی ۷۲

بیچه‌داری بهشون کمک کنه، اصلاً بیچه‌دار نمی‌شن. اگر بیچه‌دار بشه، کلاً باید بشینه توی خونه. اغلب اونا مستاجر و خانم‌ها خیلی کمک خرج خانه‌ان. اصلاً بحث اینکه کارشون رو دوست دارن به کنار...» (مهری، دبیر تاریخ و مطالعات اجتماعی).

برخی از معلمان بی‌ثبات‌کار دارای فرزند در این پژوهش، به نداشتن حق مرخصی زایمان در بازه کاری خود اشاره می‌کنند.

«من همه ۹ ماهی که باردار بودم رفتم سرکلاس و مرخصی نداشتم؛ قراردادم تا آخر خرداد بود اون سال و من تا ۱۰ خرداد رفتم مدرسه و ۱۷ خرداد زایمانم بود. یادمه که حقوق خرداد منو ندادن و حتی اون سال توی خرداد ماه به همه معلم‌های دبستان یه پاداش دادن و به من ندادن و این توی ذهن من نشسته» (نگین، دبیر ریاضی).

این موضوع نشان می‌دهد که دولت و ساختار آموزش در موضوعاتی مانند فرزندآوری به‌جای قوانین حمایتی، به اجرای قوانین نظارتی و اجباری برای بحران بارآوری روی می‌آورند. این شرایط نه تنها بر زندگی فردی زنان تأثیر می‌گذارد، بلکه ساختار خانواده و جامعه را نیز تحت الشعاع قرار می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که در میان نسلی فعلی در کنار ناتوانی در تأمین هزینه‌های فرزندآوری و تربیت، به مرور به تغییر الگوهای باهم‌باشی مانند تشکیل خانواده‌های دونفره بدون فرزند و نیز تسری این الگوها به نسل آتی منجر می‌شود.

۳-۴. تجربه زنان معلم از بی‌ثبات کاری و طرد

یافته‌های پژوهش بر این موضوع صحنه می‌گذارند که ناامنی شغلی برای زنان معلم در مدارس غیردولتی، بازتابی از ساختار جنسیتی بازارکار و فرایند بی‌ثبات‌سازی نظام‌مندی است که تقاطع آن با مکانیسم‌های فرهنگی و ایدئولوژیک، زنان را در موقعیتی چندلایه از فرودستی و طرد قرار می‌دهند. به تعبیر دیگر، می‌توان گفت بی‌ثبات‌کاری افزون بر وجه اقتصادی، ضربه‌ای بر عاملیت و بدن زنانه است. گزینش‌های مضاعف، انتظارات جنسیتی، محدودیت‌های مربوط به پوشش و رفتار، ابعاد عمیق‌تری از سلطه جنسیتی است که در تجربه مشارکت‌کنندگان پژوهش بروز یافته است. دوراهی شرکت کردن یا نکردن در آزمون استخدامی و رسمی شدن نیز یکی دیگر از ابعاد تجربه جنسیتی برای معلمان بی‌ثبات‌کار پژوهش حاضر است که با تفصیل بیشتری در ادامه می‌آید.



۴-۳-۱. تضاد امنیت و آزادی در تجربه معلمان زن

استخدام رسمی و کار بی ثبات و غیررسمی هردو از منظرهای گوناگونی، موقعیت متناقض و دوگانگی وجودی را برای زنان معلم رقم می‌زنند؛ آن‌ها از سویی امنیت شغلی و رفاه معلم‌های رسمی را می‌خواهند و از سوی دیگر، محدودیت‌های سخت‌گیرانه و فضای ایدئولوژیک آموزش و پرورش را تهدیدی علیه آزادی نسبی و هویت حرفه‌ای خود می‌بینند. دینا که تجربه هر دو موقعیت را در سابقه خود دارد با مقایسه آن‌ها، از مزایای رفاهی و امنیت استخدام رسمی چنین می‌گوید:

«خیلی استخدام رسمی بهتره؛ یعنی کلاً حقوق معلمی پایینه و باید بیشتر باشه، ولی من میگم رسمی نسبت به غیررسمی اوضاعش خیلی بهتره، غیررسمی‌ها رو هم بیمه نمی‌کنن، هم امنیت شغلی ندارن و هم باید چونه بزَن... خوب شد آزمون دادم، اگه می‌خواستم دائم معطل این مدارس غیردولتی بمونم که نمی‌شد» (دینا، دبیر جامعه‌شناسی).

همزمان، سخت‌گیری‌های ایدئولوژیک و محدودیت‌های گزینشی از جمله در رابطه با ظاهر و پوشش، آزادی نسبی و عاملیت زنان را شدیداً محدود می‌کند. در گزینش مضاعف زنان معلم، علاوه بر صلاحیت‌های حرفه‌ای، از سبک پوشش، نوع معاشرت و حتی وضعیت تأهل آن‌ها نیز پرسش می‌شود که حاکی از نگاه پدرسالارانه حاکم بر نظام آموزشی است:

«اگر یک بخش گزینش، موضوعات اعتقادی است که برای هر دو جنس مشترک است؛ برای زنان یک پله بالاتر، حجاب و ظاهر و نوع معاشرت هم وجود دارد. از من پرسیدند که دوستان چه تیپ آدم‌هایی هستند یا چرا مجردی» (سپیده، دبیر ادبیات).

یافته‌ها این موضوع را نیز تأیید می‌کند که برخی از مشارکت‌کنندگان، برای فرار از محدودیت‌های پوششی و گزینشی به مدارس غیردولتی روی می‌آورند و سختی‌های ناامنی شغلی را به جان می‌خرند، اما در آنجا نیز با فشارهای مشابهی روبرو می‌شوند. کلیشه‌های جنسیتی درباره زنانگی ایده‌آل ممکن است زنان را وادار کند تا برای حفظ اندک موقعیت امن کنونی، سویه‌هایی از زندگی شخصی خود را پنهان کنند تا طرد نشوند. متین که چند سال است طلاق گرفته این موقعیت را به خوبی توضیح می‌دهد:



«در خیلی از مدارس من نمی‌تونستم بگم که طلاق گرفتم؛ همکار آقا درآمدش از من بیشتر بود. خیلی راحت مدیر منو کشید کنار و گفت عزیزم شما در کنار همسرت داری پول درمیزی؛ اما این آقا باید خرج خانواده رو بده و ما مجبوریم؛ یعنی حقوق برابر که ندارم هیچ، حتی جرات ندارم بگم من خودم تأمین‌کننده زندگی خودم هستم» (متین، دبیر فلسفه و دینی).

می‌توان گفت مطابق نظریه اینترسکشنالیته، یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که درهم‌تیدگی جنسیت با متغیرهایی چون وضع تأهل، پوشش و منطقه تدریس که در تفاوت‌های دستمزدی تجلی می‌یابد، سبب می‌شود تا معلمان زن در مدارس غیردولتی اشکال شدیدتری از ناامنی و نابرابری جنسیتی را تجربه کنند.

۴-۳-۲. رقابت و اطاعت: بازتولید سلطه در میدان زنانه

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در مدارس دخترانه، سلطه هنجارهای جنسیتی به بازتولید ارزش‌ها و کلیشه‌هایی مانند اطاعت، سرسپردگی و تسلیم‌پذیری میان زنان دامن می‌زند؛ رقابت پنهان برای اثبات شایستگی نزد مدیر و کارفرما، تسلیم‌شدن به قواعد ایدئولوژیک و نظارت بر رفتار، معلمان زن را بیش از پیش در مدار سلطه و بی‌ثباتی جای می‌دهد. به نظر می‌رسد تخطی از این هنجارها و قواعد ممکن است به قیمت از دست دادن شغل یا ناامنی بیشتر منجر شود. ستایش دبیر زبان، شرایط این نوع بازتولید سلطه و بی‌ثبات‌تر شدن وضعیت برای معلمان زن را به خوبی توصیف می‌کند

«بین زن‌ها خیلی پذیرفته شده که شما باید حرف‌گوش‌کن‌تر باشی؛ یعنی اگر مدیر، خانم باشه انتظار تسلیم‌پذیری از من به‌عنوان معلم براش خیلی بدیهه. گاهی آشکارا یا پنهان، روابط متفاوت مدیر خانم با مردان و زنان رو می‌بینی. این نوع سرسپردگی که از زنان انتظار می‌رود، نوعی سرسپردگی رفتاری است. مدیران خیلی وارد چالش با مردها نمیشن، اما راحت‌تر با خانم‌ها چالش می‌کنند؛ مثلاً آگه مردها بگن ما این جلسه رو نمایم، مدیرها ناراحت میشن ولی میگن همین‌ه دیگه نمیان؛ ولی خانم‌ها اگر همون جلسه رو بیان ممکنه به نوعی توبیخ بشن» (ستایش، دبیر زبان).

حضور بیشتر زنان در عرصه کارهای خدماتی مانند معلمی که با کارهای عاطفی و مراقبتی زنان مغشوش شده است، اغلب با گزاره‌ای چون «امنیت بیشتر زنان در مشاغل زنانه» توجیه شده است. همانطور که اپل تأکید می‌کند ارتباط آشکاری میان ایدئولوژی‌های مردسالارانه و تغییر آموزش به «شغل زنانه» وجود دارد و آموزش به‌عنوان





امتداد کار تولیدی و بازتولیدی زنان خانه‌دار تعریف شده است (اپل، ۱۴۰۳: ۶۳). به نظر می‌رسد هرچه جامعه زنان جلوتر آمده، و به موازات آشکار شدن سایر ابعاد تضاد و تبعیض در جامعه، در برخی مدارس غیردولتی نیز زنان امنیت کمتری دارند و معلمان مرد در این به اصطلاح شغل زنانه نیز فضای بیشتری را به خود اختصاص می‌دهند. در اینجا نوعی همدستی میان جامعه پدرسالار با نظام آموزشی برای فشار بیشتر بر زنان دیده می‌شود. بدین ترتیب، تجربه زنان معلم در این مدارس نشان می‌دهد که بی‌ثبات کاری تنها به معنای ناامنی شغلی یا فقدان حمایت‌های قانونی نیست، در سطحی عمیق‌تر بخشی از بازتولید سلطه و نظم جنسیتی موجود است که بر هم بر بدن و هم بر هویت حرفه‌ای آن‌ها اعمال می‌شود

جدول ۲. مضامین کلیدی و فرعی حاصل از تحلیل یافته‌ها؛ مضمون فراگیر: تجربه درهم‌تنیده و چندلایه بی‌ثبات کاری معلمان زن

مضامین کلیدی	مضامین فرعی اول	کدهای اولیه
بی‌ثبات کاری به مثابه ابزار سلطه و بازتولید نابرابری	قراردادهای شکننده	قرارداد جلسه‌شمار، قرارداد ۸ ماهه، قرارداد شفاهی، عدم ارائه نسخه قرارداد، حذف تعطیلی از حقوق، استخدام بی‌ضابطه و عدم نظارت بر عملکرد مدیر، فقدان مداخله نهاد آموزش و پرورش، اجبار به حضور بدون وجود کار، اخراج ناگهانی، احساس بلا تکلیفی دائمی، تهدید به عدم تمدید قرارداد
	سیاست بیمه	تبعیض بیمه‌ای، بیمه ساعتی، بیمه فقط در ماه‌های تحصیلی، نبود بیمه در تعطیلات، بیمه اختیاری و خویش فرمایی، سابقه کار ناپیوسته
	ناامنی شغلی: تبعیض مضاعف جنسیتی ناکامی منزلتی	آموزش کالایی‌شده، اجبار به شغل دوم و سوم، کیفیت پایین آموزش، تحرک میان مشاغل نامرتبط، تبعیض دستمزدی، حقوق بالاتر مردان، اولویت در قرارداد و پرداخت برای معلمان مرد، نهادینه بودن نقش مرد نان‌آور مدرک تحصیلی بالا و جایگاه شغلی پایین، محرومیت از فرصت‌های علمی و دانشگاهی، تضاد بین انتظارات شخصی و واقعیت شغلی، تلاش دائمی برای اثبات شایستگی
بی‌ثبات کاری و تعویق زندگی	ابهام زمانی و فروپاشی روایت منسجم از زندگی	نداشتن حقوق ثابت برای اقساط، نداشتن سابقه بیمه، ناتوانی در پس انداز، محرومیت از مزایای شغلی آینده محور زندگی بر مدار لحظه، تعلیق رؤیاها، احساس بلا تکلیفی نسبت به آینده شرم از معرفی شغل، مقایسه خود با هم‌دوره‌ای‌ها، احساس بی‌کفایتی یا بی‌ارزشی، شرم از درآمد پایین، دشواری در مدیریت روابط عاطفی بر پایه درآمد و ثبات شغلی

مضامین کلیدی	مضامین فرعی اول	کدهای اولیه
	چشم انداز کوتاه مدت و ساخت شخصیت قانع	فقدان ریسک، محافظه کاری، چانه زنی در کار و زندگی
	بی ثبات کاری و اختلال در فرایند بازتولید اجتماعی	تعویق یا کناره گذاری ازدواج و فرزندآوری، نداشتن حق مرخصی زایمان، کاهش امکانات تفریحی
تجربه زنان معلم از بی ثبات کاری و طرد	تضاد امنیت و آزادی در تجربه زنان	احساسات پارادوکسیکال معلمان غیررسمی، تقابل معلمان رسمی/غیررسمی، سخت گیری ایدئولوژیک
	رقابت و اطاعت	تقویت کلیشه های جنسیتی، تشدید زنانگی ایده آل، اغتشاش کلیشه های جنسیتی با وظایف شغلی

۵. بحث و نتیجه گیری

نتایج این پژوهش نشان می دهد که بی ثبات کاری معلمان زن در مدارس غیردولتی، صرفاً به وضعیت اقتصادی یا شغلی محدود نمی شود، بلکه تجربه ای درهم تنیده و چندلایه است که ابعاد ساختاری، جنسیتی و وجودی را هم زمان در بر می گیرد. یافته ها نشان می دهد که ناامنی شغلی و فقدان حمایت نهادی، نه به طور تصادفی، بلکه در بستر سیاست های کلان اقتصادی، فقدان توجه کافی به ساختار آموزش و تداوم نظم جنسیتی نابرابر موجود بازتولید می شوند.

در پاسخ به پرسش نخست پژوهش، یعنی ویژگی ها و پویایی های بی ثبات کاری معلمان زن، داده ها حاکی از آن است که روابط کاری در مدارس غیردولتی عمده تاً مبتنی بر قراردادهای موقت، سلیقه ای، شفاهی و گاه خلاقانه ای هستند که امنیت شغلی را به پایین ترین سطح موجود رسانده اند؛ ویژگی هایی چون بیمه های ناقص، فقدان فیش حقوقی، ناهمخوانی در دستمزدها و فقدان شفافیت حقوقی، معلمان را در وضعیت پرتنش قرار می دهند. این موقعیت، همچنین موجب تقلیل جایگاه حرفه ای معلمان، احساس فرسودگی و کاهش سرمایه های اجتماعی آن ها شده است.

پاسخ به پرسش دوم، یعنی پیامدهای این وضعیت از منظر معلمان، روشن می سازد که بی ثبات کاری به شکل معناداری بر تمام ابعاد زندگی شخصی، خانوادگی، ذهنی و اجتماعی این زنان اثرگذار است؛ اضطراب دائمی درقبال آینده، ناتوانی در برنامه ریزی برای ابعاد مختلف زندگی از جمله ازدواج، فرزندآوری یا مهاجرت، و تعویق یا تعلیق





تصمیمات مهم زندگی، همگی از مشخصات این وضعیت هستند. درواقع، بی‌ثبات‌کاری تجربه سوژه‌ها از زمان، هویت و بدن را نیز متحول کرده و نوعی سوژگی شکننده و متزلزل را بر ساخته است. روایت‌های معلمان زن نشان می‌دهد که بی‌ثباتی نه یک وضعیت استثنایی، بلکه به نوعی «هنجار زیستی» تبدیل شده است که در آن سوژگی، منزلت و آینده به‌طور مداوم به تعویق می‌افتند. در مجموع، بی‌ثبات‌کاری در آموزش عمومی، نه تنها پیامد خصوصی‌سازی و مقررات‌زدایی نظام آموزشی است، بلکه در پیوندی تنگاتنگ با نظم جنسیتی موجود، بازتولید می‌شود و سویه‌هایی عمیقاً ذهنی و زنانه دارد. روایت‌های مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که نظام آموزشی، به‌ویژه در بخش غیردولتی، محیطی است که در آن امنیت شغلی و عاملیت حرفه‌ای معلمان زن به شدت مشروط و محدود می‌شود. بی‌ثبات‌کاری مرز میان کار و زندگی را کم‌رنگ کرده و زنان را در موقعیت‌های دشوار میان امنیت و آزادی، حفظ شغل یا اعتراض به شرایط قرار داده است. در این میان فشار مضاعف ناشی از تبعیض‌های جنسیتی، کیفیت زندگی شخصی و کاری معلمان را شدیداً تحت تأثیر قرار داده و حتی به تغییر مسیر شغلی و خروج از حرفه منجر شده است. از منظر نظری، این یافته‌ها فهم ما را از بی‌ثبات‌کاری به مثابه فرایندی جنسیت‌مند تعمیق می‌بخشند و نشان می‌دهند که تحلیل آن بدون توجه به روابط قدرت و نظم جنسیتی موجود ناقص خواهد بود. بر این اساس، ضروریست که هرگونه سیاست‌گذاری مؤثر در حوزه آموزش همزمان با اصلاحات حقوقی و قراردادی، به تغییر فرهنگ سازمانی و حذف ساختارهای بازتولیدکننده تبعیض جنسیتی نیز بی‌توجه نباشد. همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات داخلی و خارجی در زمینه موقتی‌سازی و کار بی‌ثبات، قرابت‌های معنایی مشخصی دارد؛ با این تفاوت که در مدارس غیردولتی ایران، ترکیبی از آموزش کالایی، نابرابری جنسیتی، و توأمان ضعف توجه دولت بر روندهای قانونی و مداخله‌گری ایدئولوژیک در حوزه‌های شخصی، وضعیت خاص خود را پدید آورده است.

از منظر سیاست‌گذاری، نتایج این پژوهش زنگ خطری جدی برای آینده آموزش عمومی و کیفیت نیروی انسانی است. بی‌ثباتی شغلی گسترده، منجر به فرسایش سرمایه فرهنگی، افت



انگیزه‌ها، و خروج تدریجی نیروهای توانمند از آموزش می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد که سیاست‌گذاران آموزش و پرورش، صرفاً با ارجاع به «سازوکار بازار» یا «اختیار مؤسسان مدارس» که البته بسیاری از آن‌ها از رانت‌های ویژه‌ای در نسبت با مدیران دولتی برخوردارند، نمی‌توانند از مسئولیت خود در قبال نیروی انسانی کناره‌گیری کنند. در چنین شرایطی، صرف‌نظر از مدل مالکیت مدارس، مسئولیت دولت در تضمین حداقلی از استانداردهای شغلی و استخدامی انکارناپذیر است. ضرورت دارد که بر بازتعریف مسئولیت دولت از «ناظر ظاهراً بی‌طرف» به «متعهد به عدالت آموزشی» تأکید کرد. مهم است که این مسئله نه به‌عنوان وضعیتی گذرا، بلکه به‌مثابه روندی ساختاری و فراگیر فهم شود که نیازمند بازاندیشی در الگوی خصوصی‌سازی آموزش، مانع ایجاد نکردن برای سازوکارهای صنفی و اعتراضی کارآمد، فراهم کردن چارچوب‌های حمایتی حقوقی مشخص برای معلمان مدارس غیردولتی، پایبندی به «حق امنیت شغلی»، و بازشناسی ارزش نیروی کار زنان در حوزه آموزش باشد.

در پایان، با توجه به محدودیت مکانی پژوهش (متمرکز بر تهران)، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، تجربه معلمان زن در شهرهای کوچک‌تر و مناطق محروم نیز بررسی شود. همچنین، تحلیل مقایسه‌ای با مدارس دولتی و معلمان زن و مرد می‌تواند به روشن‌تر شدن سازوکارهای پنهان تبعیض کمک کند.

سپاس‌گزاری

مقاله حاضر مستخرج از رساله دکتری نویسنده مسئول در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی است. از اساتید راهنما بابت صبوری و هدایت مسیر پژوهش سپاس‌گزارم. همچنین از معلمانی که وقت خود را برای مصاحبه به این پژوهش اختصاص دادند، کمال تشکر را داریم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

- اپل، مایکل دبلیو (۱۴۰۳). معلم‌ها و متون: اقتصاد سیاسی، روابط طبقاتی و جنسیتی در آموزش. تهران: نشر آگاه.
- استندینگ، گای (۱۴۰۱). پریکاریا: طبقه نوین خطرناک (ترجمه کیوان مهتدی). تارنمای نقد اقتصاد سیاسی، برگرفته از pecritique.com
- امیدی، رضا؛ و علاءالدینی، پویا (۱۴۰۲). سیاست‌گذاری آموزشی در ایران: تحولات چهار دهه گذشته (ترجمه فریده میزبانی). در: سیاست‌گذاری اجتماعی در ایران: مؤلفه‌ها و نهادهای اصلی (به کوشش پویا علاءالدینی؛ گروه مترجمان). تهران: شیرازه کتاب‌ما.
- بک، اولریش (۱۳۹۷). جامعه خطر؛ به‌سوی مدرنیته‌ای نوین (ترجمه رضا فاضل و مهدی فرهنگ‌نژاد). تهران: نشر ثالث.
- دارکش، محمد؛ و فیروزآبادی، سیداحمد (۱۴۰۲). مطالعه انتقادی تحولات نئولیبرالی آموزش عمومی در ایران پس از انقلاب. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۱۲(۱)، ۱-۲۴. doi: 10.22059/jisr.2022.343647.1313
- ذکایی، محمدسعید (۱۳۹۹). هنر انجام پژوهش کیفی. تهران: نشر آگاه.
- سنت، ریچارد (۱۴۰۰). فرهنگ سرمایه‌داری نو (ترجمه امیرحسین سادات). تهران: شیرازه کتاب‌ما.
- شالچی، سمیه؛ و عظیمی، میترا (۱۳۹۸). مطالعه زنانه شدن فقر در ایران ۱۳۶۵-۱۳۹۵. پژوهش‌نامه زنان، ۱۰(۲)، ۱۱۳-۱۴۲.
- شفیعی، شهره (۱۳۹۷). بی‌ثبات‌کاری، انعطاف‌پذیری و پویای کار: مطالعه موردی رانندگان اسنپ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
- شکورزاده، پریسا (۱۴۰۲). بازتولید اجتماعی؛ افق یک سیاست رادیکال. تارنمای نقد اقتصاد سیاسی. برگرفته از <https://pecritique.com>
- صادقی، فاطمه (۱۳۹۸). زنان و مسئله حقوق شهروندی در ایران. در: محمد روزخوش، شکاف اجتماعی در ایران. تهران: پژوهشگاه فرهنگ هنر و ارتباطات.
- کرانشا، کیمبرلی (۱۳۹۶). گرگاه جنسیت و دیگر نظام‌های سلطه (مجموعه مقالات، گروه مترجمان). تهران: نشر شیرازه.
- لطیفی، مارال (۱۴۰۳). پذیرش شکست: افت اقشار میانی جامعه؛ نمونه تهران. تهران: شیرازه کتاب‌ما.
- مالجو، محمد (۱۳۸۵). مطالبات اقتصادی طبقه متوسط در ایران: نمونه پژوهشی گروه شغلی معلمان. نشریه گفتگو، ۴۶، ۲۱-۵۸.





- مرکز آمار ایران (۱۴۰۳). چکیده نتایج طرح آمارگیری نیروی کار. تهران: مرکز آمار ایران.
- مطیع حق شناس، نادر (۱۴۰۳). عوامل و بسترهای پایین بودن نرخ مشارکت اقتصادی زنان ایران. تداوم و تغییر اجتماعی، ۳(۱)، ۲۰۳-۲۳۴. doi: 10.22034/JSCC.2024.20659.1088
- مقدسی، فاطمه؛ میرزایی، حسین؛ امید، رضا؛ هاشمی، سیدضیاء (۱۴۰۲). خصوصی سازی پیش رونده: تحلیل فرایندهای سیاست گذاری آموزش عمومی در ایران. مطالعات جامعه شناختی، ۳۰(۲)، ۵۹-۸۹. doi: 10.22059/jsr.2024.354318.1835
- منوری، نوح (۱۳۹۷). مسئولیت اخلاقی دولت و چالش بازاری شدن: مطالعه استخدام شرکتی در ایران پس از جنگ (رساله دکتری). دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
- نبوی، لادن (۱۴۰۲). راه رفتن روی یخ: پرستاران شرکتی و زیست-کار ناپایدار در بیمارستان های دانشگاهی شهر تهران (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- Barbier, J.C. (2022). Précarité and Precarity: The Amazing Transnational Journey of Two Notions Unable to Form a Proper Concept in English. *Faces of Precarity*, 13-28. doi:10.1332/policypress/9781529220070.003.0002
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201-216. doi:10.1080/2159676x.2019.1704846
- Choonara, J., Murgia, A., & Carmo, R.M. (Eds.). (2022). *Faces of Precarity*. doi:10.1332/policypress/9781529220070.001.0001
- Dörre, K. (2022). Above-Below, Inside-Outside: Precarity, Underclass and Social Exclusion in Demobilized Class Societies. *Faces of Precarity*, 61-77. doi:10.1332/policypress/9781529220070.003.0005
- Folbre, N. (2001). *The invisible heart: economics and family values*. New York: New Press. doi:10.1177/088610990201700208
- Fudge, J., & Owen, R. (2006). *Precarious work, women and the New Economy*. Oxford and Portland, OR: Hart Publishing.
- Razavi, Sh. (2007). *The Political and Social Economy of Care in a Development Context*. United Nations: Research Institute for Social Development.
- Standing, G. (2011). *The Precariat*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Toosi, R., & Sajjadi, M. (2025). A Survey Examination of Psychological Support in the Workplace. *Journal of Cyberspace Studies*, 9(2), 1-23. doi: 10.22059/jcss.2025.396165.1167
- Worth, N. (2016). Feeling precarious: Millennial women and work. *Environment and Planning D: Society and Space*, 34(4), 601-616. doi:10.1177/0263775815622211