

کانون صنفی معلمان و منازعه برای شناسایی: تحلیلی انتقادی از ساختار قدرت در میدان آموزش

۱۹۵

مقدمه: در این مقاله با رجوع به روایت نمونه‌ای از فعالان صنفی در خصوص جایگاه خود در میدان آموزش تلاش شد تا مناسبات قدرت در میدان آموزش، فرهنگ مدرسه، ارزشهای بدیل و اشکال منازعه کانون صنفی معلمان شناسایی شود.

روش: روش پژوهش حاضر اتنوگرافی انتقادی و میدان موردمطالعه اعضای کانون صنفی معلمان شهر سنجند است که به روش نمونه‌گیری هدفمند و حداکثر تنوع، با ۳۳ عضو مصاحبه نیمه‌ساخت یافته به عمل آمد.

یافته‌ها: بر مبنای روایت نمونه‌ای از فعالان صنفی، قدرت در ساختار اجتماعی و تعاملات میدان آموزش رخنه کرده است و برای هم‌نواسازی معلمان، قدرت در شیوه‌های «انضباطی»، «پاداش دهنده» و «شرطی» به کار گرفته می‌شود و فرهنگ مدرسه با برساخت «معلم هم‌نوا و متعهد» و «ساده‌زیست و قناعت پیشه»، هویت فردی و اجتماعی معلمان را مخدوش ساخته است. معلمان به دلیل غیاب در نظام تصمیم‌سازی و چگونگی مدیریت میدان آموزش، احساس نادیده‌انگاشتن می‌کنند. در چنین بستری، «عاملیت بخشی در میدان آموزش و اجتماع»، «استیفای حقوق مدنی» و «برابری فرصتها» به ارزشهای بدیل کانون صنفی معلمان تبدیل شده است و «آگاهی بخشی»، «ایدئولوژی‌زدایی از میدان آموزش»، «نفی کالایی شدن آموزش» و «مقاومت خاموش» اشکال منازعه کانون صنفی معلمان را شکل داده است.

بحث: با وجود اعمال قدرت، کنشگران میدان آموزش در برابر سازوکارهای هم‌نواساز مقاومت می‌کنند و کانون صنفی معلمان جلوه‌ای از مقاومت و منازعه در میدان آموزش است؛ نزاعی که به تأسی از اکسل هونت، با هدف شناسایی و تصدیق نهادی و ضرورت بازتعریف و بازسازی قواعد میدان آموزش و بازتعریف جایگاه معلمی در میدان آموزش ساری و جاری است.

۱- امید قادرزاده^{۱۵}

دکتر جامعه‌شناس، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، پژوهشگر پژوهشکده کردستان شناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
(نویسنده مسئول)
<o.ghaderzadeh@uok.ac.ir>

۲- فرزاد ناصری^{۱۶}

کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، پژوهشگر پژوهشکده کردستان شناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

واژه‌های کلیدی:

بازیابی جایگاه معلمی، تصدیق نهادی، فرهنگ مدرسه، قدرت انضباطی، کانون صنفی معلمان.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۵



Teachers' Union and the Struggle for Recognition: A Critical Analysis of Power Structure in the Field of Education



► **1. Omid Ghaderzadeh**
Ph.D. in Sociology,
Department of Sociology,
Faculty of Humanities and
Social Sciences, Researcher
at Kurdistan Studies Institute,
University of Kurdistan,
Sanandaj, Iran.
(corresponding author)
<o.ghaderzadeh@uok.ac.ir>

2. Farzad Naseri
M.A. in Sociology,
Department of Sociology,
Faculty of Humanities and
Social Sciences, Researcher
at Kurdistan Studies Institute,
University of Kurdistan,
Sanandaj, Iran.

Introduction: Given the significant activism of the Teachers' Union in Kurdistan, the main goal of the present study is to review the status of teachers' recognition in the field of education and how this association, in the face of power interventions in education, establishes and pursues a kind of struggle for recognition.

Method: The study utilizes critical ethnography to examine members of the teachers' union in Sanandaj. The data were collected from 33 participants through purposive sampling and semi-structured interviews.

Findings: According to the narrative of the members of the teachers' union, power is used in "disciplinary", "rewarding" and "conditional" ways, and the school culture has distorted the individual and social identity of teachers by constructing "compliant and committed teachers" and "simple-minded and contented teachers". Teachers feel overlooked and regret their profession due to limited inclusion in the decision-making system. In such a context, restoring the status of teachers, improving their livelihoods, and providing equal and free education have become alternative values for the teachers' union, and raising awareness, de-ideologizing the field of education, rejecting the commodification of education, and silent resistance have shaped the forms of conflict within the teachers' union.

Discussion: Despite the exercise of power, the formation of teachers' union is a manifestation of resistance in the field of education; a struggle that, based on Axel Honneth, aims to identify and acknowledge the institutional necessity of redefining and reconstructing the rules of the field of education and redefining the position of teachers in the field of education.

Key words:

Institutional recognition, Disciplinary power, Restoring the status of teachers, School culture, Teachers' union

Received: 2025/03/04

Accepted: 2025/09/06

Citation: ghaderzadeh O, Naseri F. (2025). The Teachers' union: and the Struggle for Recognition. *refahj. 25(98)*, : 7

URL: <http://refahj.uswr.ac.ir/article-1-4446-fa.html>



Extended Abstract

Introduction

The focus of this research is on analyzing the activities of teachers' unions and their struggle for recognition in the field of education. The unusual growth of private institutions, the de-authentication of knowledge, the abstraction of education from the local community, the lack of representation of diverse cultural and social identities in education, and the decline of material and symbolic status have forced teachers in Kurdistan to struggle.

The teachers' union represents a key channel through which educators seek to address both their material needs and their struggle for professional recognition. This dual pursuit encompasses individual economic actions to meet livelihood demands and collective efforts within the union to advance their status and concerns in the educational sphere. Given the notable activism of the teachers' union in Kurdistan Province, this study employs a critical ethnography approach to examine the experience of the Sanandaj teachers' union. It specifically investigates the status of teachers' recognition within the education sector and analyzes how the union has organized a collective struggle for recognition in response to these challenges.

Method

The method employed in the current research is critical ethnography. "Critical ethnography begins with the premise that social and cultural structures and institutions make life unnecessarily unpleasant, violent, and inadequate for some people. Critical ethnography is about freedom from social oppression and imagining a better society. Research helps us to identify what oppresses and how it can be changed" (Thomas, 1996).

The field of study is the activists of the Sanandaj Teachers' Union. This organization has been active in Sanandaj for nearly two decades, and the scope of its activities has led to the establishment of teachers' union organizations in other cities of the province. In this study, 33 union activists who had incurred large expenses were selected based on the sampling criteria of maximum diversity, theoretical sampling, and theoretical saturation. A decision was made on the number of participants, and based on this, 33 people were interviewed. In this study, semi-structured

interviews were the main data collection tool. The proposed five-stage model of Carspecken was used to analyze the data.

Findings

According to the narrative of the union members, power has infiltrated the social structure and interactions in the field of education, and to bring teachers into conformity, power is used in “disciplinary”, “rewarding” and “conditional” ways, and the school culture has distorted the individual and social identity of teachers by constructing “compliant and committed teachers” and “simple-minded and contented teachers».

Teachers feel ignored and regret being teachers due to their absence from the decision-making system, lack of participation in the development of textbooks, and lack of management of the educational field. In such a context, “reviving agency in the field of education and society”, “the realization of civil rights” and “equality of opportunities” have become alternative values of the teachers’ union, and “awareness-raising”, “de-ideologizing the field of education”, “denial of the commodification of education” and “silent resistance” have shaped the forms of conflict of the teachers’ union organization.

Discussion

Despite the exercise of power, educational activists resist compliance mechanisms, and the teachers’ union is a symbol of resistance and struggle in the field of education; a struggle that, according to Axel Honneth, is ongoing and pervasive, and its goal is to recognize and acknowledge the institutional position of teachers and the need to redefine and reconstruct the rules of the field of education and redefine the position of teachers in the field of education.

The teachers’ union is a manifestation of teachers’ resistance and activism in the field of education. In such a context, the union seeks to present alternative values that differ from the values and ideas implicit in the school culture. The aforementioned values can be summarized in three categories: “reviving agency in the field of education and society”, “respecting civil rights”, and “equal opportunities”. The role of inadequate professional recognition as a driver of union activism among teachers has been explored in prior research, including studies by [Maljuo](#)

(2006), Faraji Dana and Maljou (2005), Felix (2019), and Shahriari and Balaghi Inalu (2023). Consistent with their findings, a lack of recognition, coupled with passivity and professional isolation, has been shown to yield negative consequences for the formation and sustenance of teachers' professional identity. Axel Honneth (1996) also speaks of the struggle for recognition in systems of domination. A struggle that is ongoing, for example, in the field of education within the framework of union organization in order to recover the social and professional identity of teachers.

Ethical Considerations

The participants participated in the research with their consent and it was ensured that the audio files and participants' details would not be made available to any person or institution. Due to ethical considerations, the names of the participants have not been mentioned.

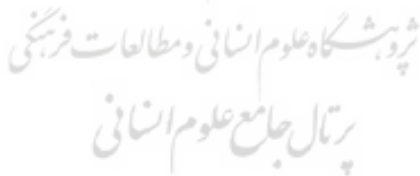
Author contributions

The authors contributed to the design, execution, and writing of all research components.

Financial sources: This study is derived from a Master's thesis completed at the University of Kurdistan. No specific grant from any funding agency was received for this research

Conflicts of interest

The authors declare no conflict of interest.



مقدمه

موضوع اصلی پژوهش حاضر، واکاوی فعالیت کانون صنفی معلمان و نزاع برای شناسایی در میدان آموزش است. سابقه کانون صنفی معلمان در ایران به اتفاقات بعد از سال ۱۳۲۰ برمی گردد که به تبع ساخت فرصت‌های سیاسی، بیش از یک‌صد گروه و حزب در ایران سر برآورد که جامعه لیسانسه‌های دانشسرای عالی یکی از آنها بود. این تشکل در سال ۱۳۳۹ به باشگاه مهرگان، به عنوان نخستین مجمع صنفی معلمان، تغییر نام داد. اعتراض صنفی معلمان در ۱۲ اردیبهشت سال ۱۳۴۰ به لایحه سقف حقوق فرهنگیان، به کشته شدن ابوالحسن خانعلی و زخمی شدن تنی چند از معلمان در مقابل مجلس شورای ملی انجامید که به استعفای دولت شریف امامی انجامید و با همسان شدن حقوق معلمان و مهندسان تحصن ۱۱ روزه معلمان پایان یافت و با هدف دلجویی از معلمان، با نام‌گذاری روز ۱۲ اردیبهشت به عنوان روز معلم همراه شد.

در سال ۱۳۵۶ بار دیگر کانونهای مستقل صنفی معلمان شکل گرفتند. از زمان برگزاری نخستین روز معلم تاکنون فعالیت صنفی معلمان تداوم داشته است. بعد از انقلاب، در اصل ۲۶ قانون اساسی، حق تشکیل انجمن و صنف برای گروه‌ها و اقلیتها به رسمیت شناخته شد، اما به دلیل اوضاع سیاسی دهه اول انقلاب و اقتضائات جنگ ایران و عراق، قریب به اتفاق تشکلهای صنفی از جمله انجمن صنفی معلمان ایران نیز تعطیل شد. در اواخر خرداد ۱۳۷۶ هم‌زمان با روی کار آمدن دولت خاتمی، سازمان معلمان ایران پایه‌گذاری شد.

تشکلهایی که منافع معلمان را نمایندگی و بازنمایی می‌کنند یک‌دست نیستند. برخی از این تشکلهای نظیر انجمن اسلامی معلمان، مجمع فرهنگیان ایران اسلامی و کانون تربیت اسلامی در چارچوب اسناد بالادستی، اسلامی کردن آموزش و پرورش را دنبال می‌کنند. سازمان معلمان ایران، کانون فرهنگیان و حزب اعتدال و توسعه بازوی فرهنگی جریان اصلاحات در

آموزش و پرورش به شمار می‌آیند. انجمن صنفی معلمان و شورای هماهنگی تشکلهای صنفی فرهنگیان ایران، ماهیت مستقل دارند. انجمن صنفی معلمان هرچند از سال ۱۳۶۹ به صورت غیررسمی فعالیتهای خود را آغاز کرد اما فعالیت رسمی آن به سال ۱۳۸۳ برمی‌گردد که همراه با سایر تشکلهای صنفی معلمان ایران، انجمن صنفی معلمان کردستان نیز موفق به اخذ مجوز فعالیت شد.

کانون صنفی معلمان از ابتدا عهده‌دار منازعه برای دفاع از استقلال کارکردی و اتصال آموزش با نیازها و اقتضائات اجتماع بوده است. فعالیت صنفی از ساخت فرصتهای نهادی تأثیر می‌پذیرد. «چانه‌زنی معلمان برای احقاق حقوق خود تابع محیط نهادی و قانونی است و فضای عمومی حاکم بر جامعه زمینه‌ساز تحقق یا عدم تحقق خواسته‌های معلمان شود» (هان^۱، ۲۰۱۹). فعالیت صنفی در تقویت هویت حرفه‌ای، همبستگی معلمان، انگیزه‌بخشی برای کار گروهی و بازیابی حس اعتماد به نفس برای ایفای زندگی حرفه‌ای معلمان اثرگذار است (فلیکس^۲، ۲۰۱۹).

کنشگری صنفی-سیاسی معلمان در چند دهه اخیر نقطه عطف و فصل جدیدی از تاریخ کنشگری صنفی-سیاسی معلمان در ایران به شمار می‌آید. اکنون با گذشت بیش از چند دهه از فعالیتهای صنفی معلمان پس از انقلاب، کنشگری آنها، به صورت فردی و جمعی در قالب مطالبه‌گری، اعتراضات، گردهماییها و فعالیتهای مجازی و حقیقی برای رسیدن به اهداف عمومی و حرفه‌ای خود کاملاً مشهود و آشکار است (شهریاری و بلاغی، ۲۰۲۳).

رفع نیازهای مادی و منزلتی از طریق کنشهای اقتصادی فردی در قالب دوشغله‌شدن و پیگیری منافع، نیازها و دغدغه به رسمیت شناخته‌شدن در میدان آموزش از طریق کانونهای صنفی (فرجی دانا و مالجو، ۲۰۰۵) از جمله این تلاشها به شمار می‌آید. «کانون صنفی معلمان

1. Han
2. Felix

نماد واکنش غیرفردی و غیراقتصادی به مطالبات اقتصادی طبقه متوسط است که به صورت صنفی و گروهی پیگیری می شود» (مالجو، ۲۰۰۶).

با وجود قدمت فعالیتهای صنفی معلمان، پژوهش چندان با رویکرد انتقادی به انجام نرسیده است. آن دسته از پژوهشهایی که به موضوع فعالیت صنفی معلمان پرداخته اند، عمدتاً صبغه توصیفی و اکتشافی دارند. برای نمونه، در پژوهش شهریاری و بلاغی (۲۰۲۳) مداخلات قدرت و مواجهه کنشگران صنفی با آن مورد توجه قرار نگرفته است. اقتصاد سیاسی مطالبات اقتصادی معلمان موضوعی است که فرجی دانا و مالجو (۲۰۰۵) به مفهوم پردازی نظری آن پرداخته اند. به زعم نویسندگان، هرچه میزان بیش تری از فشار نارضایتی معلمان، به عرصه سیاست هدایت شود و در عین حال بر بهبود امور معیشتی شان نیز مؤثر واقع شود، میزان کم تری از فشار نارضایتی از طریق کنشهای فردی معلمان آزاد خواهد شد.

راهبرد اتنوگرافی انتقادی به عنوان چارچوب نظری مطالعه حاضر، ضمن آشکارسازی مداخلات قدرت و اذعان به وابستگی کارکردی میدان آموزش به میدان قدرت به مثابه فرامیدان، امکانهای تغییرات نهادی به میانجی کنشهای مسالمت آمیز عاملیتهای جمعی نظیر کانون صنفی را آشکار می کند. با نظر به کنشگری چشمگیر کانون صنفی معلمان در استان کردستان، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که از منظر فعالان صنفی، روابط و تعاملات قدرت در میدان آموزش چگونه است؟ «معلم نوعی» که به میانجی فرهنگ مدرسه بر ساخت می شود حامل چه مختصاتی است؟ معانی و ارزشهای بدیل کانون صنفی معلمان در مواجهه با فرهنگ مدرسه کدام است؟ و چه نوع یا گونه هایی از نزاع را در میدان آموزش پی ریزی و دنبال می کند؟

سازه های نظری و مفهومی

در پژوهش کیفی از نظریه در صورت بندی سؤالات، شناسایی مفاهیم حساس و ارتقای

حساسیت نظری که راهنمای تحقیق است بهره گرفته می شود. سازه های مفهومی پژوهش حاضر، «میدان آموزش و مناسبات آن با میدان قدرت» و «کانون صنفی و نزاع برای شناسایی» است که در ذیل به آنها پرداخته می شود:

۱- میدان آموزش و نسبت آن با میدان قدرت

از منظر متفکران انتقادی، جهان مدرن برخلاف آرمانهای انقلاب روشنگری، مملو از سلطه، نابرابری، ستم و خشونت است. سلطه از حوزه های اقتصادی و اجتماعی به حوزه فرهنگ، ایدئولوژی و زبان منتقل شده است و فاش کردن چگونگی سلطه متضمن ساخت مفاهیم و نظریات متناسب با شرایط کنونی است. نئومارکسیستهای چون گرامشی، آلتوسر و متفکران نزدیک به آنها از جمله فوکو و بوردیو به آموزش و پرورش به عنوان یکی از ابزارهای سلطه توجه ژرف کرده و آشکار ساخته اند که این نهاد چگونه در خدمت بازتولید وضع موجود قرار دارد.

آلتوسر با تأکید بر سازوکارهای مادی ایدئولوژی در برابر جنبه های غیرمادی آن، آموزش و پرورش را دستگاه ایدئولوژیک اصلی دولت می داند که از طریق سوژه کردن معلمان و متعلمان، آنها را سرکوب می کند. «مدارس و کلیساها با راهها و روشهای ویژه خود در واپس زنی، طرد و تنبیه، نه تنها بندگان بلکه پیشوایان را نیز «تأدیب» می کنند» (آلتوسر، ۲۰۰۸) از نظر بوردیو، میدان قدرت، به منزله فرامیدان، اصل سازمان دهنده تمایز و منازعه در همه میدانها است و طبقه اجتماعی مسلط را تعیین می کند. بوردیو در پاسخ به چگونگی سلطه، معتقد است که نهادهای اجتماعی و میدانهای ذیل دولت در جامعه مدرن، با فرهنگ مشروع کار می کنند و از طریق طبیعی جلوه دادن این مشروعیت، آن را حفظ و بدین سان سلطه فرهنگی طبقات ممتاز را بازتولید می کنند: «مهم ترین میدانی که در خدمت بازتولید فرهنگی است، میدان آموزش است» (بوردیو، ۲۰۱۴).

میدان آموزش به عنوان میدان طرد دارندگان سرمایه فرهنگی پایین، آنها را مورد خشونت نمادین قرار می دهد. خشونت نمادین، از طریق قدرت نمادین که فضای نمادین مدرسه مجهز به آن است اعمال و بازتولید و طرد را رقم می زند (بورديو، ۲۰۱۴).

فوکو در کتاب «مراقبت و تنبیه: تولد زندان»، ایده «تولد زندان» و سپس «جامعه-زندان» را مطرح کرده است. اشارات مکرر فوکو به مدارس، پادگانها، بیمارستانها و کارخانه هاست. فوکو با قراردادن مدرسه مدرن در زمینه جامعه انضباطی، تبیینی متفاوت عرضه می کند. «انضباط، کالبدشناسی سیاسی جزئیات است» (فوکو، ۲۰۱۵). انضباط، همان چیزی است که مدرسه نیز با آن کار می کند و بدین سان فردیت را تولید و به انقیاد می کشد و طرد می کند. همین سیطره بر جزئیات است که از رهگذر آن، کل تولید می شود. «انضباط هنر توزیعها، کنترل فعالیت، سازماندهی تکوینها و ترکیب نیروهاست و تحت مراقبت پایگانمند، بهنجارسازی، امتحان و سراسرینی قرار می دهد. آنچه کیفرمندی انضباطی با آن سروکار دارد سرپیچی است، هر آنچه از قاعده دور می شود، [یعنی] انحرافها، ... در انضباط، تنبیه فقط عنصری از نظام دوگانه پاداش - مجازات است و همین نظام است که در فرایند تربیت و اصلاح عمل می کند... تمامی رفتارها در قلمرو امتیازهای مثبت و منفی جای می گیرد (فوکو، ۲۰۱۵).

ایلچ، منتقد مدرسه است؛ مدرسه ای که از رهگذر نهادی شدن و آیینی شدن، از هدف آموزش دور شده و ساخت نابرابری اجتماعی را شکل داده و پنهان کرده است. او با رویکردی انتقادی به نوعی از مدرسه حمله می کند که از رهگذر بدل شدن به یک نهاد بدیهی، هاله ای از تقدس حول خود ایجاد کرده و در شکلی استاندارد و در قالب اجزایی صلب، برنامه هایی ثابت و مناسبی تکراری بسته بندی شده است. «ما جهان خود را در نهادهایمان مجسم کرده ایم و اکنون بنده آن نهاده ایم. کارخانه ها، وسایل ارتباط جمعی، بیمارستانها، حکومتها و مدرسه ها، کالاها و خدماتی تولید می کنند که جهان بینی ما را بسته بندی شده در خود دارند» (ایلچ، ۲۰۱۰).

گالبرایت در کتاب آناتومی قدرت، قدرت را در ابعاد کیفردهنده، پاداش‌دهنده و شرطی مفهوم‌سازی کرده است. قدرت کیفردهنده، با اعمال تهدید و قدرت انضباطی در صدد تحمیل اراده خود بر مخاطب است. مشخصه اصلی این نوع قدرت، عینیت و مرئی بودن است. قدرت پاداش‌دهنده با تطمیع همراه است. در قدرت شرطی هیچ‌کدام از طرفین و مخاطبین قدرت لازم نیست از آن آگاه باشند. نه عامل قدرت و نه تابع قدرت، بلکه امری بین اذهانی است؛ این قدرت به تدریج به وسیله آموزش ذهن فرد، در راستای هدف عامل قدرت اتفاق می‌افتد (گالبرایت، ۲۰۰۴).

۲- کانون صنفی و نزاع برای شناسایی

انجمنهای حرفه‌ای در نزد دورکیم به‌عنوان بنیان همبستگی ارگانیک و نظم انسجامی مفهوم‌سازی شده است. «در جوامع مدرن، تقسیم‌کار اجتماعی و گروه‌بندیهای اجتماعی و نهادهای حرفه‌ای منبعث از آن، عاملی در استوارکردن پیوندهای اجتماعی و برقراری همبستگی اجتماعی با حفظ تفاوتها است» (دورکیم، ۲۰۱۱). در ادبیات متأخر، اصناف و انجمنهای حرفه‌ای در قالب مفهوم سرمایه اجتماعی مفهوم‌سازی شده است. «مشارکت داوطلبانه در قالب مشارکت نهادی که شامل عضویت در سازمانها، انجمنها و کلوپها با فعالیتهای برنامه‌ریزی‌شده در زمان و مکان مشخص است، به‌عنوان سرمایه اجتماعی پیونددهنده و تعمیم‌یافته تعریف می‌شود» (پاتنام، ۲۰۱۳).

مفروضه پژوهش حاضر این است که کانون صنفی نوعی منازعه برای شناسایی (بازشناسی) را نمایندگی می‌کند. اکسل هونت به‌عنوان شاگرد هابرماس و دنباله‌رو مکتب فرانکفورت، ایده «شناسایی» را در مرکز اندیشه اجتماعی خود قرار داده است. وی در کتاب «منازعه برای شناسایی»، علاوه بر بسط نظریه انتقادی، چگونگی تعامل ساختار و عاملیت را مورد بازاندیشی قرار می‌دهد. ایده مرکزی هابرماس که طبق آن رشد انسان فقط به شیوه‌ای

بینافردی دست‌یافتنی است، از سوی هونت بسط داده شد تا بر نقش کلیدی شناسایی و احترام در این فرایند تأکید کند. برای هونت، شناسایی بر ارتباط مقدم است.

هونت، با مرور آرای هگل و خوانش بدیعانه هگل و مید، در پی آن برآمد که ایده «منازعه برای شناسایی» را در کانون نظریه اجتماعی جامعه مدرن جای دهد. هر دو اندیشمند با وجود رویکردهای نظری متفاوت، بر این باورند که سوژه‌ای انسانی، هویتشان را مدیون تجربه شناسایی بینافردی هستند و بازتولید زندگی اجتماعی، شناسایی متقابل را ضروری می‌کند. از نظر هونت، هگل و مید نتوانستند به‌طور دقیق تجارب اجتماعی مولد فشاری را تشخیص دهند که تحت آن، منازعه برای شناسایی در فرایند تاریخی پدید می‌آید (هونت، ۱۹۹۶).

به‌زعم هونت، در جوامع مدرن سه الگوی متمایز از شناسایی وجود دارد که به‌وسیله اشکال مختلف نیاز و انتظارات شناسایی تعریف می‌شود: الف) عشق: ثمره آن اعتماد به نفس است. ب) حقوق برابر تحت حمایت قانون: ثمره آن احترام به نفس^۱ است که ناظر بر ادراک و احساس فرد از برخورداری از شأن اجتماعی است؛ یعنی داشتن درکی از خود به‌مثابه یک عامل مسئول و فردی که مستعد مشارکت در انواعی از مشورتها است. ج) منزلت اجتماعی: ثمره این الگوی شناسایی، عزت نفس^۲ است (هونت، ۱۹۹۶).

روش

روش پژوهش حاضر، اتنوگرافی انتقادی است. «اتنوگرافی انتقادی، همان مردم‌نگاری متعارف است اما با یک هدف سیاسی و تغییرخواه. اتنوگرافی انتقادی به دنبال بررسی دقیق و موشکافانه روابط قدرت و مفروضاتی است که در سرکوب حیات انسانی دخیل هستند (توماس^۳، ۱۹۹۳).

1. self respect
2. Self esteem
3. Thomas

اتنوگرافی انتقادی در آموزش بیشتر نقدی بر نظریه‌های تطابق و بازتولید جبری در رابطه با نهاد آموزش است که امکان مقاومت و تغییر را نادیده می‌گیرند. اتنوگرافی انتقادی، به دنبال تغییر در شرایط اجتماعی از طریق توسعه تجارب رهایی‌بخش و بازاندیشی بیشتر عاملان فردی و جمعی و عادت‌واره‌های آنان است» (کارسپیکن، ۱۹۹۶).

میدان مورد مطالعه، فعالان کانون صنفی معلمان سندج است. این تشکل قریب به دو دهه است در سندج فعال است و گستره فعالیت‌های آن به راه‌اندازی تشکل در دیگر شهرهای استان انجامیده است. در نمونه مورد مصاحبه، تنها شش نفر خانم بودند. فعالان صنفی آمار کمی در بین عوامل اجرایی مدارس و عوامل ستادی داشتند. به لحاظ وضعیت استخدامی، قریب به اتفاق مشارکت‌کنندگان (۳۱ نفر) رسمی بودند. به لحاظ تحصیلات عمدتاً لیسانس و فوق‌لیسانس بودند. ۱۶ نفر در مقطع تحصیلی متوسطه دوم، ۹ نفر در مقطع ابتدایی و ۸ نفر در مقطع متوسطه اول تدریس می‌کردند.

بنا به موضوع و هدف پژوهش، میدان آموزش، مکان و فضای اداره و مدرسه، نوشته‌ها، هنجارها، برنامه‌ها، ساختار و روابط اجتماعی، شیوه‌ها، اسناد بالادستی و دستورالعملها در میدان آموزش مورد مشاهده اتنوگرافیک قرار گرفت. داده‌های این مطالعه در بهار ۱۴۰۱ در سندج گردآوری شد. عضویت فعال در کانون صنفی، تمایل به همکاری و مشارکت در پژوهش و داشتن زمان کافی برای مصاحبه از جمله معیارهای ورود به مطالعه بود. با لحاظ معیار نمونه‌گیری با حداکثر تنوع و نمونه‌گیری نظری و اشباع نظری، نمونه‌ها انتخاب و در باب تعداد مشارکت‌کنندگان تصمیم‌گیری به عمل آمد و بر این اساس با ۳۳ نفر مصاحبه به عمل آمد.

در این پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته اصلی‌ترین ابزار گردآوری اطلاعات بود. برای تحلیل داده‌ها از مدل پنج مرحله‌ای کارسپیکن استفاده شده است. کارسپیکن، پنج مرحله را با امکان رفت و برگشت در بین مراحل برای اتنوگرافی انتقادی ارائه کرده است. برای اعتباریابی

داده‌های تحقیق، ضمن استفاده زیاد از نقل قولهای مشارکت‌کنندگان، اقدامات زیر به عمل آمد: تکنیک ممیزی، ادیت‌چکینگ (ویرایش داده‌های خام)، ممبرچکینگ (کنترل یا اعتباریابی از سوی اعضا) و تکنیک خودبازبینی محقق.

یافته‌ها

۱- تجربه و تفسیر فعالان صنفی از جایگاه خود در میدان آموزش

چنانچه نظام آموزش و پرورش نتواند تناسب و تعادلی بین وظایف تعریف‌شده و حقوق معلمان برقرار کند، عادت‌واره معلمان تغییر می‌یابد. بیشتر معلمان مشارکت‌کننده اظهار داشتند که اگر از ابتدا شرایط را می‌دانستند هیچ‌وقت سراغ معلمی نمی‌آمدند. روایت فعالان صنفی از جایگاه خود در میدان آموزش در قالب دو مقوله اصلی «احساس نادیده‌انگاشتنی» و «ندامت» قابل دسته‌بندی است.

۱-۱. احساس نادیده‌انگاشتن

مضامینی چون تبعیض، بی‌اعتمادی، وظیفه‌محوری به جای حق‌محوری، کتاب‌محوری، مجری محض، تحکم مدیریتی، نداشتن آزادی عمل بر احساس نادیده‌انگاشتنی در میدان آموزش دلالت دارد. اکثر مشارکت‌کنندگان، از نادیده‌شدن در میدان آموزش گلایه داشتند و خود را مجریانی محض می‌پنداشتند و از این بابت ناراضی بودند:

«آنچه در رسانه‌ها در مورد معلم گفته می‌شود با واقعیت فاصله زیادی دارد... چارچوب مدرسه قالبی است که معلم مجبور است خود را به شکل آن در بیاورد در نتیجه عملاً راه خلاقیت برای معلم بسته شده» (آموزگار، ۲۳ سال سابقه خدمت).

از منظر مشارکت‌کنندگان، یکی از وجوه نادیده‌انگاشتنی در میدان آموزش، عدم استقلال در ارزیابی متعلمان است:

«ما حتی در نمره دادن هم آزادی عمل نداریم. موقع درج نمره امر می کنند که نمرات را دست بالا بگیرند که در نمودارهای درصد قبولی و میانگین نمره منطقه، در ته جدول قرار نگیریم... عملاً حق هیچ گونه اعتراضی نسبت به این قضیه نداریم» (دبیر متوسطه دوم، ۲۱ سال سابقه خدمت).

۱-۲. ندامت

بر مبنای انتظارات، معلمی با عشق و ایثار و علاقه تداعی می شود اما برخی از معلمان به دلایلی چون تنزل منزلت اجتماعی، به حاشیه افتادن در نظام رسمی آموزش و پرورش و عدم تأثیرگذاری و فشار نقش، از انتخاب خود نادم بودند. یکی از مشارکت کنندگان احساس خود نسبت به جایگاه معلمی را چنین روایت می کرد:

«از روزی که به مدرسه آمده ام اغلب همکاران و کادر مدرسه می گویند ما سی سال عمرمان را هدر داده ایم. گرچه می دانستم که شرایط سخت است اما انتظار چنین برخوردی را نداشتم. یکی دو نفر هم نبودند» (آموزگار، ۷ سال سابقه خدمت).

ترس از آینده مبهم در سیمای مشارکت کنندگان هویدا بود و نگران منزلت از دست رفته اجتماعی خود بودند. زمانی که خود را با مشاغل دیگر مقایسه می کردند حس نارضایتی و پشیمانی در آنها نمایان بود: «من به اجبار وارد شغل رانندگی اسنپ شده ام و دیگر نمی توانم با این وضع ادامه دهم. البته می دانم که شغل دوم هم دردی را درمان نمی کند» (دبیر متوسطه اول، ۱۴ سال سابقه خدمت).

۲- روابط و تعاملات قدرت در میدان آموزش

این بخش به شیوه های همנוاسازی (اعمال قدرت) در میدان آموزش معطوف است.

بر مبنای روایت فعالان صنفی، شیوه‌های اعمال قدرت و هم‌نوسازی در میدان آموزش در ذیل مقوله‌های «قدرت انضباطی»، «قدرت پاداش‌دهنده» و «قدرت شرطی» قابل دسته‌بندی است

۲-۱. قدرت کیفردهنده (انضباطی)

با نظر به داده‌های میدانی، شیوه‌های متنوع و فراوانی از قدرت انضباطی برای هم‌نوسازی معلمان با میدان آموزش بکار برده می‌شود. یکی از مشارکت‌کنندگان تجربه خود از فعالیت صنفی که با تهدید و محرومیت از مناصب مدیریتی همراه بوده است را چنین روایت می‌کرد «من خود دو بار جهت تصدی پست معاونت اجرایی ثبت‌نام کردم و هر بار به دلیل شرکت در گردهمایی معلمان رد صلاحیت شدم» (دبیر متوسطه دوم، ۲۶ سال سابقه خدمت) یکی از دبیران متوسطه اول که سابقه ۱۸ سال فعالیت صنفی داشت به موضوع ممنوعیت از تدریس خود چنین اشاره می‌کرد:

«به دلیل شرکت در تجمعات کانون نه تنها از پست عوامل اجرایی محروم شدم بلکه قریب به ۵ سال است که ممنوع‌التدریس شده‌ام».

۲-۲. قدرت پاداش‌دهنده

قدرت پاداش‌دهنده بر توانایی کنترل منابع، فرصت‌ها و مزایا و به‌کارگیری آنها به‌عنوان مشوق تمکین استوار است (گالبرایت، ۲۰۰۴). استفاده از این قدرت در هم‌نوسازی معلمان بسته به اهمیت موضوعی است که دستگاه آموزش و پرورش برای آن اولویت قائل است. یکی از مشارکت‌کنندگان خانم به صدور لوح تقدیر برای شرکت در مناسبت‌ها و مراسمی که پیوند مستقیمی با مقوله آموزش ندارد، این‌گونه اشاره می‌کرد:

«سال گذشته آموزش و پرورش برای کسانی که در مناسبت‌ها و مراسمی که عموماً ارتباطی به مقوله آموزش نداشت شرکت کرده بودند، لوح تقدیر صادر کرد. این لوح تقدیرها

برای ارتقاء رتبه و گروه و مبحث سازماندهی تأثیر بسزایی دارند و به مشوق اقتصادی ختم خواهد شد» (دبیر متوسطه دوم، ۲۴ سال سابقه خدمت).

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان، تخصیص امتیاز به همراهی در مناسبتها را این‌گونه روایت می‌کرد:

«سال ۸۹ که به کارکنان امتیاز زمین واگذار شد، اولویت با کسانی بود که بیشتر در مناسبتها شرکت کرده بودند... با وجود سابقه بیشتر، این امتیاز به بنده تعلق نگرفت» (دبیر متوسطه دوم، ۲۴ سال سابقه خدمت).

۲-۳. قدرت شرطی

فراخواندن با مضامین پرتکراری چون قانع‌بودن، پذیرش وضعیت، تاب‌آوری، قدسی‌ساختن جایگاه معلمی، ازجمله رویه‌های هم‌نواسازی معلمان به شمار می‌آید. مضامینی چون «معلمی شغل انبیا» و یا «معلم همچو شمع می‌سوزد تا جامعه را از ظلمت بی‌سواد و اراهماند»، سعی دارد از معلمان، افرادی قانع با کمترین مطالبه بسازد. مضامین یادشده با مفهوم قدرت شرطی قرابت دارد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این خصوص چنین می‌گوید:

«همیشه سر معلم کلاه گذاشته‌اند با عبارات معلمی اجر معنوی دارد؛ اصلاً برای معلم کسر شأن است که طلب پول کند؛ پول شما برکت دارد هرچند کم است و اولین معلم خداوند بوده بعدش پیامبر پس معلمی شغل انبیا است» (آموزگار، ۲۲ سال سابقه خدمت).

مشارکت‌کننده دیگر «این‌همانی معلم با قناعت و ساده‌زیستی» را این‌گونه روایت می‌کرد «بارها از خودم پرسیده‌ام کدام یک از بزرگان تابه‌حال وضعیت معیشتی ما را درک کرده است که به‌راحتی دم از قناعت می‌زنند؟! من بارها بی‌پولی را تجربه کرده‌ام درحالی‌که قداست شعارمآبانه شغل معلمی مانع شده که در بخشهای دیگر اقتصادی فعالیت داشته باشم» (دبیر متوسطه دوم، ۲۳ سال سابقه خدمت).

۳- فرهنگ مدرسه

فرهنگ مدرسه، ناظر بر قواعد، هنجارها و رویه‌های نوشته و نانوشته‌ای است که به دنبال برساخت «معلم نوعی» است که در اسناد بالادستی وعده تحقق آن داده شده است. بخش دیگری از فرهنگ مدرسه، شامل دانش و تئوریهای ضمنی در میدان آموزش است. این تئوریها مفروضاتی هستند که بر پایه آنها استدلال می‌شود تا کنش معنا یابد. بر اساس داده‌های میدانی، فرهنگ مدرسه در چارچوب دو تم اصلی «معلم هم‌نوا و متعهد» و «ساده‌زیستی و قناعت‌پیشه» دسته‌بندی می‌شود.

۳-۱. معلم هم‌نوا و متعهد

در اسناد بالادستی، معلم مترادف با مربی است و نقش اصلی را در تربیت و آموزش عهده‌دار است. معلم همه‌کاره آموزش و پرورش است اما از همان ابتدا باید در قالب «نظم در ورود و خروج» شکل پیدا کند. یکی از مشارکت‌کنندگان، سیطره نظم را این‌گونه بیان می‌کند «عناصر نظم به‌عنوان یکی از ملاکهای تشخیص معلم خوب از بد، مخل‌ترین عنصریست که می‌تواند نظام روانی معلم را تحت‌تأثیر قرار دهد. بارها به دلیل شرایطم در این مورد مشکل داشته‌ام... این بدان معنی نیست که من در مدرسه موفق نبوده‌ام» (دبیر متوسطه اول، ۱۸ سال سابقه خدمت). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی
یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان خانم، تسری نظم و تضعیف اختیار معلمان را این‌گونه روایت می‌کرد:

«در شغلی که باید پیوسته با مغز و روحمان با دانش‌آموزان سروکار داشته باشیم، استقلال نداریم. مطالب درسی، بودجه‌بندی و حتی بارم‌بندی به ما دیکته می‌شود. سرپیچی مجازاتهایی همچون نمره ارزشیابی و عدم استحقاق تشویقی و... را به دنبال دارد. با شعارهای توخالی می‌خواهند همیشه مطیع باشیم اما حتی حق اعتراض برای گرفتن حق

قانونی خود را هم نداریم» (دبیر متوسطه دوم، ۲۲ سال سابقه خدمت).

۲-۳-۴. معلم ساده‌زیست و قناعت‌پیشه

تکرار ۴۹ بار واژه معلم در سند تحول بنیادین، نشان از نقش پررنگ معلم است و «دانشگاه فرهنگیان» عهده‌دار بر ساخت «معلم نوعی» در میدان آموزش است. یکی از مشارکت‌کنندگان با ۲۹ سال سابقه خدمت، بر ساخت «معلم ساده‌زیست و قناعت‌پیشه» را این‌گونه روایت می‌کرد:

«بیشتر بیانیه است تا راهکار. لفاظی بیش نیست با این تفاوت که بند معلمان نسبت به قبل بیشتر شده است. آن‌گونه که معلم در این سند تعریف‌شده، یک حکیم هم نمی‌تواند به‌خوبی این نقش را ادا کند. بیشتر هندوانه زیر بغلمان گذاشته‌اند» (دبیر متوسطه دوم، ۲۹ سال سابقه خدمت).

مشارکت‌کننده دیگر که به‌تازگی بازنشسته شده است در این باره چنین می‌گفت:

از اول تا آخر سند تحول را خواندم بیشتر قالب است تا برنامه. من معلم باید هم در حیطه معیشتی و هم در لباس و پوشش، خودم را محدود کنم که چه شود؟! که شغل پیامبران را دارم؟ به هیچکدام از نیازهای هرم مازلوی معلمان توجهی نشده است» (دبیر متوسطه دوم، ۳۰ سال سابقه خدمت).

۴- ارزشهای بدیل کانون صنفی

ارزشهای بدیل و جایگزینی که کانون صنفی معلمان ایران برای آن می‌کوشد در سه مقوله «عاملیت‌بخشی در میدان آموزش و اجتماع»، «استیفای حقوق مدنی» و «برابری فرصتها» قابل دسته‌بندی است. این ارزشها به فراخور شرایط اجتماعی، دستخوش تغییر شده است. زمانی شعار کانون صنفی این بود که حرکتشان صنفی و غیرسیاسی است اما اخیراً به صدور بیانیه‌های سیاسی روی آورده‌اند.

۴-۱. استیفای حقوق مدنی

یکی از دغدغه‌های کانون صنفی، بازسازی منزلت و کرامت اجتماعی معلمان است. یکی از معلمان خانم با ۱۸ سال سابقه معلمی، زوال جایگاه اجتماعی را این گونه روایت می‌کرد: «...چه معلمی و چه روزی! وقتی در سر درب اکثر مغازه‌ها نوشته‌اند در اقساط ۱۰ ماهه طرف قرارداد با آموزش و پرورش. حتی این نوشته در سر درب بعضی از میوه و سبزی فروشها هم پیدا می‌شود. جایگاه معلم به شدت آسیب دیده و فعالیت ما هرچند قسمتی از آن معیشتی است، اما بخش اعظم آن برای بازیابی وجهه ازدست رفته معلم است» (دبیر متوسطه اول، ۱۸ سال سابقه خدمت).

توانایی پی‌ریزی آزادانه زندگی شخصی و تعقیب هویت فردی در اظهارات یکی از مشارکت‌کنندگان خانم چنین آمده است:

«حس ناخوشایندی است که همیشه در تیررس مراقبت و کنترل باشید. قرار نیست ۲۴ ساعت شبانه‌روز معلم باشیم و معلم بمانیم. پس دغدغه‌ها و علایق من به عنوان یک زن که می‌خواهم چنان سبک زندگی داشته باشم یا در فلان گروه و برنامه حضور داشته باشم چه می‌شود؟» (آموزگار، ۱۸ سال سابقه خدمت).

۴-۲. عاملیت بخشی در میدان آموزش و اجتماع

قدرت بخشی به معلم یکی از ارزشهای مرجع کانون صنفی است. به باور مشارکت‌کنندگان در نظام تصمیم‌سازی آموزش و پرورش معلمان غایب هستند و عاملیت بخشی به معلمان ضرورت دارد: «من و بقیه همکارانم به این واقف هستیم که در این دستگاه عریض و طویل آموزش و پرورش، اگر معلم نباشد عملاً آموزش و تربیت مختل می‌شود اما به تجربه و دغدغه معلمان بها داده نمی‌شود. از شما می‌پرسم، پیشنهادها و ایده‌های من معلم چه بازخوردی در تصمیم‌گیریها دارد؟ هیچ» (آموزگار، ۱۶ سال سابقه خدمت).

یکی از مشارکت‌کنندگان، ضمن تأکید بر ضرورت دغدغه‌مندی اجتماعی و فرهنگی معلمان، مطالبه اصل ۱۵ قانون اساسی را چنین توجیه می‌کرد:

«آموزش به زبان مادری در کنار زبان رسمی در قانون اساسی به‌صراحت آمده است. زبان گردی غنای زبانی دارد اگر آموزش داده شود، دانش‌آموزان دچار بحران هویت نمی‌شوند و حتی به غنای فارسی هم کمک می‌کند. اگر چنین است پس چرا با مطالبه‌کنندگان برخورد و انواع انگ و حکم صادر می‌شود؟ آیا این مطالبه فراقانونی است یا رفتار برخوردکنندگان؟» (آموزگار، ۲۲ سال سابقه خدمت).

۴-۳. برابری فرصتها

رفع تبعیض آموزشی، آموزش رایگان و لزوم احیای اصل ۳۰ قانون اساسی از مضامین مورد اشاره فعالان صنفی به شمار می‌آید:

«از زمانی که ما تحصیل می‌کردیم تا به حال، تحصیل برای قشر ضعیف دشوارتر و چه‌بسا غیرممکن شده است. اصل ۳۰ قانون اساسی به‌صراحت به تحصیل رایگان و برابر برای همه تأکید کرده است اما این مسئله در حال حاضر به حلقه مفقوده نظام آموزشی تبدیل شده است» (آموزگار، ۱۹ سال سابقه خدمت).

پولی‌شدن آموزش، نقش بزرگی در افت و ترک تحصیل دانش‌آموزان داشته است. بسیاری از دانش‌آموزان مناطق مرزی امکان آموزش مناسب را ندارند. کاهش کیفیت آموزشی و افزایش هزینه‌ها از مضامین پرتکرار فعالان صنفی به شمار می‌آید:

«زمانی نه تنها پول کتاب نمی‌دادیم بلکه حتی کیف و کفشمان هم رایگان بود. دفتر و مداد و تراش و پاک‌کن می‌دادند، تغذیه رایگان می‌دادند، همه آنها پر کشید و امروزه مدیران مدارس با هر بهانه‌ای از دانش‌آموزان پول می‌گیرند؛ حتی خبر دارم بابت مجلات رشد پول گرفته می‌شود» (دبیر متوسطه دوم، ۲۳ سال سابقه خدمت).

۵- اشکال منازعه کانون صنفی

کانون صنفی معلمان در احقاق حقوق خود راههای متفاوتی را در پیش گرفته است که برمبنای روایت و مطالعه خط سیر تاریخی منازعه، در قالب «آگاهی بخشی»، «ایدئولوژی زدایی از آموزش»، «نفی کالایی شدن آموزش» و «مقاومتهای خاموش» قابل دسته بندی است.

۵-۱. آگاهی بخشی

هدف اصلی کانون صنفی معلمان، آگاهی بخشی به معلمان و دانش آموزان در مورد تکالیف و حقوق نقشی و تلاش برای انجام این نقشها به نحو احسن است. یکی از اعضای کانون صنفی، تجربه خود را چنین بیان می دارد:

«در ابتدا حتی حقوق خودم را برای دانش آموزان مستمند خرج می کردم. به واسطه آشنایی با کانون صنفی معلمان دانستم که شاید کار من خیرخواهانه باشد اما به نوعی سبب پوشش کم کاریهای دولت شده ام. من برای این کار باید دانش آموزانم را از حق خود آگاه کنم بعد اقدام به چنین کاری کنم، بعدها متوجه شدم که خودم هم از خیلی از حقوقم محروم» (آموزگار، ۱۰ سال سابقه خدمت).

مقوله آگاهی بخشی در روایت یکی دیگر از فعالان صنفی چنین آمده است:

«کار اصلی ما آگاهی بخشی است به معلمان تازه کار، دانش آموزان و عامه مردم در مورد حقوق خود. ناآگاهی معلمان از حق و تکلیف خود آنها را سردرگم کرده است. معلم تا نداند در برابر جامعه چه تکلیفی دارد و چه حقی؟ چگونه می تواند دانش آموز مطالبه گر تربیت کند؟» (دبیر متوسطه اول، ۲۱ سال سابقه خدمت).

۵-۲. مقاومت خاموش

به دلیل هزینه مندی، فعالیتهای صنفی اغلب در شکل مقاومت مدنی خاموش انجام

می‌گیرد. نافرمانیهای مدنی در قالب «گریز از نظام سلطه بدون ترک آن»، «فاصله‌گیری از نیروهای ستادی» و «بی‌اثرسازی دستورالعملهای ابلاغی» و «عدم شرکت در مناسبتهای رسمی و اداری» صورت می‌پذیرد. یکی از مشارکت‌کنندگان عدم شرکت در مناسبتهای رسمی و اداری را چنین روایت می‌کرد:

«هدف انتقال پیام به بالادست‌ها با بیش‌ترین تأثیر و کمترین مخمصه است. معلمان با شرکت نکردن در برنامه‌ها و مناسبتهای ایدئولوژیک پیام لازم را انتقال می‌دهند» (دبیر متوسطه اول، ۲۱ سال سابقه خدمت).

یکی از مشارکت‌کنندگان به حضور در مدرسه و عدم تدریس در کلاس به عنوان مقاومت خاموش یاد می‌کند:

«حضور در مدرسه بدون رفتن سر کلاس کارساز است: دانش‌آموزان به این مسئله واقف می‌شوند که بخشی از فعالیتهای صنفی برای تحصیل رایگان است که آنان ذینفع هستند... خانواده‌های دانش‌آموزان با احتساب هر خانواده چهار نفره، تقریباً چهارپنجم کل جمعیت را شامل می‌شود که این قضیه می‌تواند به یک آگاهی جمعی بیانجامد» (دبیر متوسطه دوم، ۲۳ سال سابقه خدمت).

عدم اجرای دستورالعملهای ابلاغی و بی‌اعتنایی به نیروهای ستادی در روایت فعالان صنفی چنین آمده است:

«نیروهای ستادی صرفاً انتظاری وظیفه‌گرا از معلمان دارند و نظر معلمان را برنمی‌تابند. این طرز تفکر باعث شده معلمان نسبت به بخشنامه‌های ابلاغی بی‌اعتنا شوند» (دبیر متوسطه اول، ۱۸ سال سابقه خدمت).

۳-۵. ایدئولوژی‌زدایی از آموزش

ورود ایدئولوژی به میدان آموزش نه تنها یادگیری را تسهیل و بهبود نمی‌بخشد بلکه آن

را مختل و دشوار می‌کند. یکی از ابعاد رخنه ایدئولوژی در میدان آموزش، مناسکی شدن امر آموزش و تورم مناسبت‌هایی است که ره‌آورد آموزشی و تربیتی مشخصی ندارد:

«بارها کلاس را تعطیل و مراسمی که در خدمت شعائر ایدئولوژیک است برگزار کرده‌اند. این مراسمات آنقدر در ساعات تدریس من اتفاق افتاده که نتوانسته‌ام کتاب را به پایان برسانم...» (دبیر متوسطه اول، ۲۶ سال سابقه خدمت).

به باور مشارکت‌کنندگان، معلمان با سواد دانش‌آموزانی مطالبه‌گر و درس‌خوان تربیت می‌کنند و به‌کارگیری معلمان بدون بار علمی عملاً نظام آموزشی را به مدفن استعدادها تبدیل کرده است. «در سالهای اخیر تعداد زیادی از نیروهای نهضت و مربیان پیش‌دستانی استخدام شده‌اند. این نیروها اکثراً فاقد سطح علمی مناسب بوده‌اند... افرادی با سن بالا که به دلیل عدم وجود شغل وارد نهضت سوادآموزی شده و به واسطه مصوبه مجلس جذب آموزش و پرورش شده‌اند» (آموزگار، ۲۲ سال سابقه خدمت).

۴-۵. نفی کالایی‌شدن آموزش

فراگیرشدن مدارس غیرانتفاعی خط بطلانی بر اصل ۳۰ قانون اساسی زده است. درصد بالای قبولی این مدارس در رشته‌های خاص و زوال کیفیت آموزشی مدارس عادی، روند طبقاتی‌شدن آموزش را تسریع کرده است. یکی از مشارکت‌کنندگان به بنیادهای قانونی طبقاتی‌شدن آموزش این چنین اشاره می‌کند:

«لایحه برنامه ششم توسعه مشخص می‌کند که طرح ویژه دولت واگذاری مدارس دولتی به بخش خصوصی است و استدلال اصلی «ارتقاء کیفیت آموزشی و بهره‌وری» است (آموزگار، ۱۹ سال سابقه خدمت).

از نظر مشارکت‌کنندگان با کالایی‌شدن فزاینده آموزش، بر تعداد بازماندگان از تحصیل افزوده شده است:

«...کودکان بازمانده از تحصیل عمدتاً به دلیل فقر اقتصادی از چرخه آموزش بازمانده‌اند. با پولی شدن بیشتر آموزش بر این تعداد افزوده می‌شود که در نهایت منجر به آسیب‌های اجتماعی دیگر مانند افزایش کودکان خیابانی، کودکان کار و بزه‌کاری می‌شود» (آموزگار، ۲۲ سال سابقه خدمت).

بحث

پژوهش حاضر منطبق بر اتنوگرافی انتقادی کارسپیکن است. «آنچه ما باید انجام دهیم، مرتبط ساختن یافته‌های به دست آمده از مراحل پیشین به سازه‌ها و نظریه‌های جامعه‌شناختی کلان‌تر به منظور نشان دادن فرایندهای تولید و بازتولید اجتماعی است» (کارسپیکن، ۱۹۹۶). مفروضه پژوهش حاضر به تأسی از دیدگاه بوردیو آن است که میدان آموزش، به لحاظ نهادی، مالی، معرفتی و ایدئولوژیک استقلال ندارد و وابسته به میدان قدرت است. در این میدان، کنشگری معلم از دست رفته و هویت‌زدایی وی رقم خورده است. بر مبنای یافته‌ها، قدرت در ساختار اجتماعی و تعاملات میدان آموزش رخنه کرده است. اجبار، تطمیع، تحمل، تاب‌آوری، قناعت و پذیرش نگاه استعلایی به معلم از جمله شیوه‌های همسوسازی معلمان با قواعد مسلط بر میدان آموزش است. این شیوه‌های همسوسازی به تأسی از مفهوم‌سازی گالبرایت (۲۰۰۴)، در قالب قدرت انضباطی، پاداش‌دهنده و شرطی قابل دسته‌بندی است. بر اساس نظریه بازتولید که طیفی از نظریه پردازان همچون گرامشی، آلتوسر و ایلچ را شامل می‌شود، مدرسه طوری سازماندهی شده است که علاوه بر ایجاد و بازتولید نابرابری، آن را عادی و موجه می‌شمارد.

فوکو معتقد است مدرسه با انضباط و نظم می‌کند فردیت را تولید و از رهگذر در حصار کشیدن آن را طرد می‌کند (دریفوس، ۲۰۱۸). معلم از این قاعده مستثنی نیست و بسان آموزش‌دهنده باید عملکرد تعریف شده مختص به خود را داشته باشد. آنچه

باعث کيفر می‌شود سرپیچی از نظم شبکه‌ای است که در سرتاسر مدرسه جاری است. در چارچوب اتنوگرافی انتقادی، بنیان مشروعیت‌بخشی و بازتولید روابط قدرت در میدان آموزش بر سازوکاری فرهنگی و به‌طور خاص بر «فرهنگ مدرسه» استوار است که شامل مجموعه‌ای از پیش‌فرضها و دیدگاههای مسلّم و بدیهی انگاشته‌شده و معانی غالب است که اطاعت معلمان را در پی دارد (کارسپیکن، ۱۹۹۶). معلمان در نقش حافظان جایگاه آموزش و پرورش، حافظان اخلاق، مقابله‌کنندگان با آسیبهای اجتماعی، هدایت‌گر و اصلاح‌گر تعریف می‌شوند. بر اساس داده‌های میدانی، فرهنگ مدرسه در چارچوب دو مقوله اصلی «معلم هم‌نوا و متعهد» و «ساده‌زیست و قناعت‌پیشه»، معلم نوعی را برساخت می‌کند و هویت فردی و اجتماعی آنان را مخدوش می‌کند. تفاوت برساخت معلم نوعی با آنچه در واقعیت دیده می‌شود، معلمان را سردرگم کرده است.

برمبنای یافته‌های پژوهش، معلمان به دلیل غیاب در نظام تصمیم‌سازی و چگونگی مدیریت مدرسه، احساس نادیده انگاشتن می‌کنند. معلمی که انتظار می‌رود آموزش دهد، مطالبه‌گر و منتقد تربیت کند، به موجودی تبدیل شده است که تنها با وایت‌برد، نمره، تست و کنکور هویت می‌یابد. این مختصات با دیدگاه مدرسه‌زدایی ایلچ (۲۰۱۰) قابل بررسی است میدان قدرت با انگاره‌هایی همچون «معلمی شغل انبیاست» یا «معلم شمع است که باید بسازد و بسوزد» با تقدس‌یابی جایگاه معلمی، مطالبات آنها را به حاشیه رانده است. برمبنای مفروضات اتنوگرافی انتقادی، با وجود اعمال قدرت و بنیانهای نامرئی و فرهنگی آن، کنشگران در برابر سازوکارهای هم‌نواساز مقاومت می‌کنند. به تأسی از مالجو (۲۰۰۶)، واکنشهای سیاسی و اجتماعی در قالب کانونهای صنفی جلوه‌ای از مقاومت معلمان در میدان آموزش است. در چنین بستری، کانون صنفی به دنبال عرضه ارزشهای بدیلی است که با ارزشها و ایده‌های ضمنی در فرهنگ مدرسه تفاوت دارد. ارزشهای یادشده در سه مقوله «عاملیت‌بخشی در میدان آموزش و اجتماع»، «استیفای حقوق مدنی» و «برابری فرصتها»

قابل تلخیص است. عدم شناسایی معلمان به عنوان پیشران فعالیت صنفی در پژوهش مالجو (۲۰۰۶)، فرجی دانا و مالجو (۲۰۰۵)، فلیکس (۲۰۱۹)، شهریاری و بلاغی (۲۰۲۳) مورد توجه قرار گرفته است. بر مبنای نتایج، عدم شناسایی و انفعال و انزوای معلمان پیامد منفی برای هویت حرفه‌ای معلمان دارد.

اکسل هونت (۱۹۹۶) نیز در چارچوب رویکرد انتقادی، از نزاع برای شناسایی در نظامهای سلطه صحبت به میان می‌رود؛ نزاعی که برای نمونه در میدان آموزش در قالب کانون صنفی در جهت بازایی هویت اجتماعی و حرفه‌ای معلمان ساری و جاری است. هونت، اختلال و نابرابری در شناسایی را ریشه اکثر منازعات اجتماعی می‌داند. بر مبنای یافته‌ها، کانون صنفی معلمان از راههایی چون آگاهی‌بخشی، مقاومت خاموش، فراخوان، تحصن و صدور بیانیه، بازایی منزلتی معلمان را دنبال می‌کند.

فعالین صنفی آموزش رایگان و همگانی را انکار می‌کردند. کالایی شدن آموزش به یکی از ارکان اصلی منازعه کانون صنفی معلمان تبدیل شده است. کالایی شدن آموزش، تبعیض و نابرابری آموزشی را تشدید و به زعم بودیو، میدان آموزش را به کارگزار با تولید نابرابری اجتماعی و طبقاتی بدل ساخته است.

بر مبنای روایت فعالان صنفی، به دلیل ساخت محدود فرصتهای نهادی، مطالبه‌گری با هزینه‌های زیادی همراه بوده است. در شرایط کنونی، مقاومت خاموش به شکل غالب منازعه کانون صنفی بدل شده است. این اصل منطبق بر اشکال روزمره مقاومت جیمز اسکات است که بر مبنای آن مقاومت و کنش آشکار در هر شرایطی پاسخی صریح را به همراه دارد و در این شرایط در قالب پنهان و روزمره انجام می‌گیرد (اسکات، ۲۰۱۷). اشکال این نوع مقاومت شامل، نافرمانی مدنی، صدور بیانیه در مناسبتهای مختلف، گریز از نظام سلطه بدون ترک آن، فاصله‌گیری از نیروهای ستادی و بی‌اثرسازی دستورالعملهای ابلاغی است.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت‌کنندگان با رضایت خود در تحقیق شرکت کردند. اطمینان حاصل شد که فایل‌های صوتی و مشخصات مشارکت‌کنندگان در اختیار شخص و نهادهی قرار داده نمی‌شود. به دلیل ملاحظات اخلاقی، اسامی مشارکت‌کنندگان ذکر نشده است.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسنده این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع مالی

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد در دانشگاه کردستان است.

اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر ملاحظات اخلاقی از جمله شرط امانت‌داری، رازداری، گمنامی، صداقت و عدم سرقت ادبی رعایت شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

- Althusser, L. (2008) *Ideology and ideological state apparatuses* (R. Sadrara, Trans.). (Original work published 1970). Tehran: Cheshme Publications. (In Persian)
- Bourdieu, P. (2014). *Lec on sur la lec on* (N. Fakohi, Trans.). Ney Publications. (Original work published 1982). (In Persian)
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide, 1st ed.* New York: Psychology.
- Dreyfus, H. L. (2018) *Michel foucault, beyond structuralism and hermeneutics* (H. Bashiriyyeh, Trans.). Ney Publications. (Original work published 1983). (In Persian)
- Durkheim, E. (2011). *The division of labor in society* (B. Parham, Trans.). Markaz Publications. (Original work published 1893). (In Persian)
- Faraji dana A, Maljou, M. (2005). Political Economy of Teachers' Economic Demands: A Conceptual Framework. *refahj*. 4(15), 233-266. <http://refahj.uswr.ac.ir/article-1-1911-fa.html>
- Felix, C. B. A. (2019). The Struggle for Recognition and the Professional Identities of Mathematics Teachers. In: Hannula, M., Leder, G., Morselli, F., Vollstedt, M., Zhang, Q. (eds) *Affect and Mathematics Education* (pp. 375-396). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8_17
- Foucault, M. (2015). *Surveiller et punir: Naissance de la Prison* (N. Sarkhoush & A. Jahandide, Trans.). (Original work published 1975). Tehran: Ney. (In Persian)
- Galbraith, K. J. (2004). *The anatomy of power* (M. Mohajer, Trans.). Soroush Publications. (Original work published 1985). (In Persian)
- Han, E. S. (2020). The myth of unions' overprotection of bad teachers: Evidence from the district-teacher matched data on teacher turnover. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 59(2), 316-352. <https://doi.org/10.1111/irel.12256>
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT press.
- Illich, I. (2010). *Deschooling society* (D. Shikhavandi, Trans.). Gisa Publications. (Original work published 1971). (In Persian)
- Maljou, Mohammad (2006) Economic demands of the middle class in Iran: A case study of the teachers' occupational group. *Dialogue Journal*, 46, 21-57. <https://ensani.ir/file/download/article/20120326172005-3061-335.pdf> (In Persian)

Teacher

Social V

- Mohamamdi,F.,Noghani, M., Kermani, M., & khaleghpanah, K. (2019). The Decending trend of teachers Institutional Habitus (Study case of high school teachers in Mashhad city). *Sociology of Social Institutions*, 6(13), 9-38. [https://doi.org/ 10.22080/ssi.2019.13165.1347](https://doi.org/10.22080/ssi.2019.13165.1347)(In Persian)
- Putnam,R.D.(2013).Making democracy work: civic traditions in modern Italy (T. Delforuz, Trans.). *Sociologists Publications*. (Original work published 1993). (In Persian)
- Scott,J.C.(2017).*Domination and the arts of resistance: hidden transcripts*(A. Khakbaz, Trans.). Markaz Publications. (Original work published 1990). (In Persian)
- Shahriari, H. & Balaghi Inalu, E. (2023). Challenges of Teachers' Political-Guild Action and Their Association (2020s). *Research Letter of Political Science*, 18(3), 163-198. [https://doi.org/ 10.22034/ipsa.2023.492](https://doi.org/10.22034/ipsa.2023.492)
- Tayebinia, M. (2014). The Survey of sociological factors related to the social Prestige of women teachers. *Two Quarterly Journal of Contemporary Sociological Research*, 3(4), 141-168.https://csr.basu.ac.ir/article_931.html?lang=en(In Persian)
- Thomas,J.(1996).*Doing Critical Ethnography*.London:Sage Publications.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی