

Fundamental Transformation Document of Education and Training; Futures Studies and Future Prospects

Seyed Hadi Azimi, PhD Student in Political Sciences, Faculty of Social Sciences, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran. Email: azimiseyehadi@yahoo.com

Hakem Ghasemi, Associate Professor of Political Sciences, Faculty of Social Sciences, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran . (Corresponding Author) Email: ghasemi@ikiu.ac.ir

Extended Abstract

Introduction: The Fundamental Transformation of Education and Training Document, approved in 2011, is the most important policy-making document of Iran's education and training system. This document defines the main goals of education and outlines its future prospects. However, the failure to effectively implement the Fundamental Transformation Document of Education and Training is still regarded as a major challenge in the education system, and weaknesses in its implementation programs have been widely criticized. In this context, the purpose of this research is to answer the following question: What is the future of the Fundamental Transformation Document of Education and Training?

Method: Drawing on the sociology of knowledge and using a documentary research approach, this study conceptualizes the Fundamental Transformation of Education and Training Document as a form of knowledge. Employing the method of Causal Layered Analysis (CLA), the document is analyzed across four levels of knowledge: litany, social system, discourse and worldview, and myth.

findings The findings indicate that the Fundamental Transformation of Education and Training Document is shaped by societal conditions and is also utilized within the process of political activities. Consequently, its future can be understood and identified through the struggles and interactions among different forms of existing knowledge within society.

Conclusion: In the interaction between the knowledge embedded in the Fundamental Transformation of Education and Training Document and other prevailing forms of educational knowledge, three possible scenarios can be identified: conflict and struggle; consensus among different forms of knowledge to redefine the document's concepts; or agreement on the development of a new document. Each of these scenarios offers a distinct perspective on the future of the Fundamental Transformation of Education and Training Document.

Keywords: Futures Studies, Fundamental Transformation of Education and Training Document, Causal Layer Analysis, Sociology of Knowledge, Policy Implementation, Implementation Challenges, Reform Strategies.





پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛ آینده‌پژوهی و چشم‌اندازهای پیش‌رو

سیدهادی عظیمی^۱، حاکم قاسمی^۲

چکیده

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مهم‌ترین سند سیاست‌گذاری نظام تعلیم و تربیت کشور است که اهداف آموزش و پرورش را تعیین و چشم‌اندازهای پیش‌روی آن را مشخص می‌سازد. در یک دهه گذشته برنامه‌های متعددی برای عملیاتی شدن آن اجرا شده است؛ اما همچنان اجرایی نشدن سند به‌عنوان مسئله آموزش و پرورش مطرح و از ضعف برنامه‌ها در اجرای آن انتقاد می‌شود. با این وضعیت سؤال این است که آینده سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چه خواهد شد؟ برای پاسخ به این پرسش، در این مقاله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان سند بازتاب‌دهنده یک معرفت در جامعه در نظر گرفته شده و با بهره‌گیری از جامعه‌شناسی معرفت و روش تحلیل علی لایه‌ای، در چهار سطح مورد واکاوی قرار گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که این سند به‌عنوان متن بازتاب‌دهنده معرفت‌های موجود در جامعه، از یک‌سو از جامعه متأثر شده و از سوی دیگر در جریان فعالیت‌های سیاسی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. از این‌رو آینده آن در جدال بین معرفت بازتاب یافته در این سند و سایر معرفت‌های موجود پیرامون آموزش و پرورش، قابل‌شناسایی است. با بررسی این جدال‌ها امکان بروز سه وضعیت شامل: تضاد و کشمکش معرفت‌ها، توافق بین معرفت‌ها برای باز تعریف مفاهیم سند و یا توافق بر سر تدوین سند جدید، قابل‌شناسایی است که هر کدام از آن‌ها چشم‌انداز متفاوتی را پیش‌روی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش قرار می‌دهد.

واژگان کلیدی

آینده‌پژوهی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تحلیل لایه‌ای علی، جامعه‌شناسی معرفت، پیاده‌سازی سیاست، چالش‌های اجرایی، راهبردهای اصلاحی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۹

۱. دانشجوی دکتری علوم سیاسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران.
azimiseyedhadi@yahoo.com

۲. دانشیار علوم سیاسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران. (نویسنده مسئول)
ghasemi@ikiu.ac.ir

مقدمه

نظام آموزش و پرورش معاصر ایران در طول یک قرن گذشته با چالش سیاست‌گذاری مواجهه بوده است و قوانین مختلفی برای سیاست‌گذاری و راهبری نظام تعلیم و تربیت تصویب و اجرا شده است. اولین قانون مربوط به آموزش و پرورش در سال ۱۲۹۰ شمسی با عنوان قانون اساسی معارف به تصویب مجلس شورای ملی رسید. قانون اساسی معارف مواردی همچون ساختار آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی آموزشی، تعلیمات اجباری، حدود اختیارات وزارت معارف را دربرمی‌گرفت. این قانون مقررات مربوط به نحوه شرکت مردم در تأسیس و اداره مدارس، شرایط و ضوابط مدیریت در دوره‌های مختلف تحصیلی، بودجه مدارس و سرانجام مجازات مدنی در مکاتب و مدارس را تعیین می‌کرد. پس‌از آن نیز مقررات متفاوتی در دوره‌های مختلف در مورد اهداف و ساختار وزارت آموزش و پرورش به تصویب مراجع قانونی رسید.

ازجمله قوانین مهمی که بعد از انقلاب اسلامی درباره آموزش و پرورش تصویب شد، قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، مصوب ۱۳۶۶ است. بر اساس ماده ۱ این قانون تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش‌آموزان از طریق تبیین و تعلیم اصول و معارف، احکام دین مبین اسلام و مذهب جعفری اثنی عشری بر اساس عقل، قرآن و سنت معصومین (ع) از اهداف اساسی وزارت آموزش و پرورش محسوب می‌شود. قانون مصوب سال ۱۳۶۶ اهداف شناختی، عاطفی، روانی و حرکتی دوره‌های تحصیلی را تعیین می‌کند (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۸۷). باوجود تصویب قوانین و طرح‌های مختلف، این تلاش‌ها نتوانست به انتظارات از آموزش و پرورش جامعه عمل بپوشاند (نویید ادهم، ۱۳۹۱: ۲۹۶). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در پاسخ به مطالبه فوق‌تهدیه شد و در سال ۱۳۹۰ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید و برای اجرا به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ شد (نویید ادهم، ۱۳۹۱: ۲۹۶).

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش شامل سه بخش است: فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران. در ابتدای این سند، گزارشی از روند تدوین مطالعات نظری ارائه می‌شود که بر اساس آن یکی از مسائل مهم نظام نوین تربیت در کشور این است: نهادهای مختلف این نظام، طی مراحل بنیان‌گذاری، گسترش و تحول تاکنون بر مبنای نظری مشخص و مدونی استوار نبوده‌اند

تا بتوانند ضمن بهره‌گیری از دستاوردهای معتبر علمی با نظام فکری و ارزشی معتبر و مقبول در جامعه اسلامی ایران و نیز با دیگر خصوصیات فرهنگی، اجتماعی و بومی کشور هماهنگ و سازگار باشند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۲۰).

در طول چهارده ساله‌ای که از تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش گذشته است، اجرا نشدن آن محل سؤال و انتقاد مقامات رسمی و بحث و گفت‌وگوی کارشناسان بوده است. پرداختن به علل اجرا نشدن سند باهدف یافتن راهکاری علمی و بومی برای جامعه ایران از زوایای مختلف صورت گرفته است. این مقاله درصدد است به این سؤال پاسخ دهد که «آینده سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چه خواهد شد؟» در پاسخ به این سؤال از دو روش جامعه‌شناسی معرفت و تحلیل علی‌لایه‌ای استفاده می‌شود. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بازتاب‌دهنده معرفتی در نظر گرفته می‌شود که در قالب متن فوق تعیین یافته است. این معرفت در چهار سطح لیتانی، ساختاری، گفتمانی و استعاری مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت و بر اساس آن چشم‌اندازهای پیش روی سند ترسیم می‌شود. حفظ سند و تداوم تضاد و کشش بین بازیگران مهم عرصه تعلیم و تربیت بر سر سند موجود، توافق بازیگران بر سر تدوین یک سند میانجی و در نتیجه اصلاح سند موجود و کنار گذاشتن سند فعلی و تدوین سند جدید، سه چشم‌انداز قابل‌تصور است که برای آینده سند تحول بنیادین آموزش و پرورش قابل ترسیم است.

پیشینه پژوهش

بیشتر پژوهش‌ها در مورد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به محتوای آن و نحوه اجرایی شدن آن پرداخته‌اند. نوید ادهم (۱۳۹۱)، مقاله‌ای با عنوان «الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش» کوشیده است تا مجموعه‌ای از بایدها و نبایدهای حاکم بر فرآیند برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت و رهبری، نظارت و کنترل تحول آموزش و پرورش را واکاوی و احصا نماید (نوید ادهم، ۱۳۹۱: ۲۹۵). وی دوازده عامل مهم و تأثیرگذار برای تحول را نام می‌برد و نتیجه می‌گیرد: تحول بنیادین فرایندی پویا و پیچیده است که به کار جمعی و گروهی و مدیریت هوشمندانه و مدبرانه نیاز دارد و بدون تحول در مبانی نظری، باورها، رویکردها، رفتارها، روندها و فرایندها هیچ تغییری روی نخواهد داد (نوید ادهم، ۱۳۹۱: ۲۹۹).

اخلاقی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با رویکرد بازیگر محور به اهداف سند تحول

بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴ می‌پردازند. نویسندگان ۵۸ بازیگر اولیه و ۱۴ بازیگر اصلی را در این موردشناسایی می‌کنند و نتیجه می‌گیرند که «نوعی انسجام و هماهنگی کلی میان بازیگران درباره اجرای سند وجود دارد. به این معنی که مخالفت جدی در میان چهارده بازیگر علیه یکدیگر وجود ندارد» (اخلاقی و همکاران، ۱۳۹۹: ۷۳). این پژوهش تأکید دارد: قصد ورود به مناقشات میان تمام بازیگران را ندارد، ولی صرفاً در حد اشاره می‌نویسد: «اجرای سند با توجه به روال موجود و تعاملات کنونی میان بازیگران مرتبط با سند، دچار ابهامات اساسی است» (اخلاقی و همکاران، ۱۳۹۹: ۷۲).

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۹)، نیز در گزارشی به موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پرداخته است. مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: «عدم پیش‌بینی ضمانت اجرایی برای سند تحول بنیادین، عدم تنقیح قوانین و مقررات آموزش و پرورش متناسب با سند تحول بنیادین، عدم تصویب قوانین پیش‌بینی شده در سند تحول بنیادین، کوتاهی دولت در ارائه قوانین لازم در این خصوص به مجلس، عدم ارائه طرح‌های قانونی در راستای سند تحول توسط مجلس شورای اسلامی، عدم تهیه نقشه راه برای همکاری سایر نهادها و دستگاه‌ها، تأخیر هشت‌ساله در تهیه زیر نظام‌های سند تحول، عملیاتی نبودن زیر نظام‌ها و عدم تهیه شاخص‌های کمی و کیفی قابل رصد، سنجش و ارزشیابی» (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۹: ۴ - ۸).

نویخت و همکاران (۱۴۰۱) در مقاله‌ای که وضع سیاست در مدارس ابتدایی ایران را بر اساس روش علی‌لایه‌ای مورد واکاوی قرار داده است، استعاره سیاست‌گذاری را یکی از استعاره‌هایی می‌داند که سیاست‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و می‌افزاید: «برای اینکه بتوانیم نگاه سیاسیون و کنشگران محلی را برای وضع موفق سیاست‌ها شکل بدهیم، نیاز هست که استعاره غالب تغییر کند» (نویخت و همکاران، ۱۴۰۱: ۲۴). این مقاله که از دیدگاه مدیریت آموزشی تدوین شده است، تغییر استعاره غالب افراد از سیاست‌گذاری به توسعه سیاست را سناریوی مطلوب خود برمی‌شمرد و تأکید دارد: «تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی موجود حاکی از آن است که ایجاد رابطه متقابل بین توسعه سیاست و وضع سیاست بجای تدوین و اجرای سیاست می‌تواند به موفقیت سیاست‌ها در عمل کمک شایانی کند» (نویخت و همکاران، ۱۴۰۱: ۲۴). عباسپور و مرادی (۱۳۹۶)، در مقاله‌ای که با نگرش انتقادی به سیاست‌های آموزشی از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پرداخته‌اند، نگاهی متفاوت به سیاست‌های آموزشی دارند. بر اساس دیدگاه نویسندگان مقاله، دیدگاه‌های سنتی، سیاست‌های

آموزشی را منحصراً به عنوان تصمیم کتبی آمرانه در متون رسمی می بینند. نویسندگان با رویکردی انتقادی به سیاست های رسمی، سیاست های رسمی را به عنوان مجموعه ای از کردارها، سازوکارهای قدرت، کشمکش ها و توافقات تلقی می کنند. آن ها از منظر رویکردهای انتقادی، سیاست آموزشی را پیچیده، ذاتاً سیاسی و درآمیخته با ارزش ها و دارای ماهیتی قدرت مدار می دانند (عباسپور و مرادی، ۱۳۹۶: ۱۵۷).

عموم مقالاتی که به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پرداخته اند از منظر علوم تربیتی، یا نحوه اجرایی شدن سند به بحث و بررسی پرداخته اند. برخی نیز از این منظر به نهاد تعلیم و تربیت پرداخته اند که نهادی حامل ارزش ها و ایده هاست. این نهاد می تواند سبب ظهور یک سنت جدید شود و یا عامل مهمی برای حفظ و نگهداری سنت های پیشین باشد. این نهاد خود با ایجاد حرکت های اجتماعی و پاره ای تغییرات، در پی تغییر ارزش های سنتی است (محمدی و عبدالکریمی، ۱۳۹۷: ۱۲). بر مبنای این نگرش است که باید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را به عنوان یک سند بازتاب دهنده معرفت برشمرد. معرفتی که می خواهد سوژه های مطلوب خود را از طریق نظام آموزش و پرورش و مدرسه تولید کند. از این رو در این نوشتار تلاش می شود سند تحول به عنوان یک سیاست آموزشی در چارچوب سازوکارهای قدرت و تعیین اجتماعی یک معرفت که خود حامل ارزش ها و ایده هایی است، در برابر معرفت های بدیل بررسی شود تا معرفت های پیشرانی که آینده سند را شکل می دهند، مورد شناسایی قرار گیرند.

چارچوب نظری پژوهش

ترکیب جامعه شناسی معرفت و رویکرد تحلیل علی لایه ای چارچوب نظری پژوهش را شکل می دهد. جامعه شناسی معرفت، شاخه ای از جامعه شناسی است که اوضاع و احوال اجتماعی و وجودی معرفت را بررسی می کند. جامعه شناسی معرفت در عمل به مباحث فکری و فلسفی هم می پردازد. توجه این علم بیشتر معطوف به زمینه های اجتماعی و تاریخی است که در آن به وجود آمده است. مضمون اصلی جامعه شناسی معرفت، «تعیین اجتماعی معرفت» است که در سطح اندیشه های فرد یا افراد، گروه، طبقه، ملت، جامعه، جامعه های جهانی یا نسل های هر عصر وجود دارد. دکتر حقیقت سه مفهوم اصلی جامعه شناسی معرفت را جامعه، معرفت و تعیین برمی شمرد. وی معتقد است در جامعه شناسی معرفت «مجموعه های تخصصی اندیشه و معرفت، نظیر نظام های

زیبایی‌شناختی، اخلاقی و فلسفی، عقاید مذهبی و اصول سیاسی از زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی که در آن پرورده شده‌اند، متأثر می‌گردند» (حقیقت، ۱۳۸۷: ۲۴۳).

جامعه‌شناسی معرفت، به بررسی عوامل تعیین‌کننده معرفت‌های انسانی و زمینه‌های اجتماعی آن، تعیین معرفت اجتماعی و ارتباط معرفت و جامعه می‌پردازد. براین اساس معرفت «دامنه کنش سیاسی را محدود نمی‌کند، بلکه به منبعی تبدیل می‌شود که می‌تواند مطابق با اهداف سیاسی تفسیر گردد» (میراحمدی و صابری، ۱۴۰۲: ۱۰۹). به این ترتیب در جامعه‌شناسی معرفت با یک معرفت یا معرفت‌های تعیین یافته‌ای در جامعه روبرو هستیم که به شکل‌های مختلف بروز می‌یابد. به عقیده کولی «تصورات انسان‌ها واقعیت‌های سخت اجتماعی‌اند که باید نوعی معرفت اجتماعی تلقی شوند» (کنوبلاخ، ۱۳۹۰: ۱۹۵). با توجه به تعاریف بالا، تصوراتی که افراد یا گروه‌ها یا حکومت‌ها برای آینده می‌سازند، نوعی معرفت تعیین یافته در سطح جامعه است. از منظر جامعه‌شناسی معرفت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تصور و معرفت تعیین یافته تدوین‌کنندگان آن است. با تحلیل این سند می‌توان پی برد که تدوین‌کنندگان چه تصور و معرفتی از آینده و وضع مطلوب دارند.

با تجزیه و تحلیل سند، با استفاده از جامعه‌شناسی معرفت، ما پی می‌بریم که چه تصویری و معرفتی نسبت به آینده، در حوزه آموزش و پرورش کشور وجود دارد؛ اما اینکه چه عواملی در محقق شدن آینده ترسیم شده مؤثرند به دست نمی‌آید. از این رو با کمک گرفتن از رویکرد تحلیل علی لایه‌ای تلاش می‌شود تا این عوامل شناسایی و با استفاده از آن‌ها احتمال محقق شدن سند و موانع پیش روی آن شناسایی شوند. روش تحلیل علی لایه‌ای با رویکردی پس‌اپوزیتیویستی معتقد است پدیده‌های پیچیده اجتماعی معلول علل و عوامل متعدد و متکثر در سطوح و لایه‌های مختلف‌اند؛ بنابراین در بررسی آن‌ها تنها نباید به عوامل عینی و قابل مشاهده اتکا کرد، بلکه لازم است با واکاوی لایه‌ها و سطوح غیرقابل مشاهده و ناملموس این علل و عوامل را شناسایی کرد. در روش تحلیل علی لایه‌ای فرض بر این است که هر پدیده اجتماعی ترکیبی از مجموعه علل و عوامل مختلف در سطوح و لایه‌های مختلف است که در ارتباط و تعامل با یکدیگر عمل می‌کنند و وضعیتی را رقم می‌زنند (Inayatullah, 2014: 8). روش تحلیل علی لایه‌ای، بررسی چهار لایه را برای فهم آینده پیشنهاد می‌کند: لایه اول: لایه لیتانی است. این لایه، لایه‌ای کمی و قابل مشاهده است که موضوعات و مسائل کمی را در برمی‌گیرد. این لایه آشکارترین و ملموس‌ترین لایه متناظر به آینده است و

اطلاعات، داده‌ها و آمارهای منتشرشده در این سطح به‌گونه‌ای است که فهم و بررسی آن نیاز به ابزار اضافه‌ای ندارد. لایه دوم: لایه نظام و ساختار اجتماعی است که شامل عوامل اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی می‌شود. لایه سوم: جهان‌بینی و گفتمان است که از ساختارها حمایت نموده و عهده‌دار مشروعیت بخشی به آن است. لایه چهارم: لایه استعاره و اسطوره است که در این لایه داستان‌ها و روایت‌های عمیق، طرح‌واره‌ها و تصاویر ذهنی مورد مذاقه قرار می‌گیرند (خسروی و میرعمادی، ۱۳۹۸: ۱۰۴).

بر اساس چارچوب نظری تحلیل علی لایه‌ای برای شناخت وضع موجود باید از بررسی سطح ظاهری (لیتانی) آغاز و تلاش کرد تا به لایه‌های زیرین که سطح قابل مشاهده و عینی بر روی آن استوار شده و شکل گرفته است، پی برد؛ بنابراین باید سطح لیتانی را شناخت و دریافت که آن حاصل چه ساختار و سیستمی است. ساختارها و سیستم‌ها را بررسی و پی برد آن‌ها را چه گفتمان‌ها و چه باورها و نمادهایی شکل داده‌اند؛ اما برای ایجاد و ساختن وضعی مطلوب در آینده باید از لایه‌های زیرین آغاز کرد. با بنا نهادن لایه‌های عمیق زیرین می‌توان دیگر سطوح را بر روی آن بنا نهاد و به تدریج به سمت شکل داده وضع مطلوب حرکت کرد؛ یعنی برای شکل دادن وضع مطلوب و ساختن آینده مرجح باید ابتدا نمادسازی کرد و باورها و گفتمان‌های مناسب را ایجاد کرد. آنگاه با اتکا به آن‌ها ساختارسازی و سطح عینی و قابل مشاهده را بر پایه باورهای ایجادشده و بر روی ساختارهای شکل گرفته به وجود آورد (Inayatullah, 2014: 5). عنایت‌الله روش خود را رویکردی انتقادی می‌داند که پیش‌بینی یا مقایسه (مانند تفسیر) نیست، بلکه مسئله‌سازی واحدهای تحلیل است. به عبارت دیگر، رویکرد انتقادی باهدف ساختارشکنی روابط قدرت کنونی، درک علل و گفتمان‌های تاریخی منتج به وضعیت کنونی و برانگیختن احتمالات جایگزین برای آینده است (Talebian, 2018: 2). با روش تحلیل علی لایه‌ای بین روش‌های تجربی، تفسیری و انتقادی پیوند برقرار می‌شود (Lipsett, 2024: 5).

در جامعه‌شناسی معرفت به سه مفهوم اصلی؛ جامعه، معرفت و تعین و به رابطه بین آن‌ها پرداخته می‌شود. تحلیل علی لایه‌ای نیز در چهار سطح می‌کوشد آینده یک موضوع را مورد واکاوی قرار دهد. در این نوشتار ترکیبی از جامعه‌شناسی معرفت و

تحلیل علی لایه‌ای به‌عنوان چارچوب مفهومی پژوهش برای آینده‌پژوهی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد استفاده قرار می‌گیرد. این چارچوب را می‌توان به جدول زیر ترسیم کرد:

جدول ۱. مدل مفهومی پژوهش برای بررسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

موضوعات مورد مطالعه و بررسی	لایه
معرفت‌های تعین یافته در جامعه در عرصه مسائل، موضوعات، روندها و رویدادها.	لیتانی
بازیگران و ساختارهای اجتماعی که در تعین اجتماعی معرفت نقش دارند.	سیستمی
گفتمان‌هایی که از تعین اجتماعی معرفت‌های مختلف در سطح جامعه حمایت می‌کنند و کارکرد مشروعیت بخشی به ساختارها را دارند.	گفتمان
استعاره‌ها، نمادها و تصاویر ذهنی که حول معرفت‌های تعین یافته در جامعه وجود دارند.	استعاره

(منبع: نگارندگان)

در این پژوهش سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان تعین اجتماعی یک معرفت در نظر گرفته می‌شود و در هر یک از لایه‌های چهارگانه این معرفت مورد بررسی قرار می‌گیرد. این پژوهش بر اساس مدل ترکیبی فوق انجام می‌شود و روش گردآوری مطالب به‌صورت اسنادی خواهد بود. با بکارگیری این چارچوب مفهومی و با مراجعه به اسناد و منابع موجود و با حرکت از سطح به عمق، ابتدا سطح و لایه لیتانی مطالعه و پس از آن تلاش می‌شود با پی بردن به لایه‌های ساختاری، گفتمانی و استعاری، وضعیت موجود سند تحول بنیادین تبیین و آینده‌های احتمالی پیش روی آن ترسیم گردد. پس از آن با به‌کارگیری نظریه تصمیم‌گیری نهادی و ترکیب آن با روش تحلیل علی لایه‌ای، تلاش می‌شود برای کاستن از محدودیت‌ها و نواقصی که سند با آن روبروست و باهدف شکل دادن وضعیتی که در آن امکان پیگیری اهداف سند فراهم گردد، راهکارهای عملیاتی و اجرایی ارائه شود.

نهادگرایی می‌کوشد رابطه بین افراد و کنشگران و محیط نهادی بیرون از آن‌ها را بررسی نماید و چگونگی تحمیل رفتارها از سوی محیط نهادی بر کنشگران (افراد و سازمان‌ها) را توضیح دهد. نورث اقتصاددان نهادگرایی است که نهادها را از مدل ذهنی موجود در بین افراد می‌بیند (اقدس طینت، پورفرج و کریمی موغاری، ۱۳۹۸: ۱۲۶). به این ترتیب نهاد را باید نخست امر ذهنی مشترک بدانیم که در فرآیندهای تصمیم‌گیری تعریف می‌شوند. فرآیندی که محیط نهادی بیرون و افراد و کنشگران برهم تأثیر دارند و

رفتارهای بیرونی بر کنشگران (افراد و سازمان‌ها) تأثیر دارند. به این ترتیب تصمیم‌گیری در نهاد آموزش و پرورش متأثر از فرآیندهای ذهنی است که در تصمیم‌گیری‌های مربوط به تعلیم و تربیت نقش دارند. معرفت‌های مختلف نیز نقش مؤثری در شکل‌گیری تصمیم‌گیری‌ها دارند. پیاده‌سازی سیاست‌ها از جمله سند تحول بنیادین نیازمند آن است که بین معرفت‌های مختلف، ذهنیت نزدیک وجود داشته باشد. کنشگران و سازمان‌ها باید بتوانند برای پیشبرد برنامه‌های خود با معرفت‌های بیرون از نهاد خواسته‌ها و مطالبات آن‌ها همراهی کنند تا بتوانند سیاست‌های خود را به پیش ببرند. تصمیم‌گیری نهادی نظریه‌ای است که در علم اقتصاد از آن استفاده می‌شود؛ اما در این پژوهش برای ارائه راهکارهای عملیاتی و اجرایی مورد استفاده قرار می‌گیرد. نهاد را به معنای عادت، قاعده، مدل ذهنی و شناختی، سازمان، ساختار اجتماعی، کنش جمعی در راستای کنترل، آزادسازی و بسط آزادسازی فردی، قواعد بازی و نتیجه تعادلی بازی مورد استفاده قرار می‌گیرد (مشهدی احمد، ۱۳۶۳: ۲۶۳-۲۹۰). هر کدام از این تعبیر نتایج متفاوتی برای تحلیل یک نهاد به وجود می‌آورد. ولی در کل می‌توان نهاد را یک موجودیت اجتماعی دانست که «در فرآیند نهادینه شدن، شکلی ثابت و با دوام به خود گرفته و به الگویی برای کنش و رفتارهای اجتماعی تبدیل شده است و به بیان دقیق‌تر رفتارهای اجتماعی را شکل می‌دهد» (زارعی، ۱۳۹۲: ۱۶۹). با تعریف فوق آموزش و پرورش یک نهاد است که در صدد شکل دادن به رفتارهای اجتماعی است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز معرفتی است که باید‌ها و نبایدهای رفتارهای اجتماعی را مشخص می‌کند و آنچه را باید شکل بگیرد ترسیم می‌کند. نهاد آموزش و پرورش می‌کوشد رفتارهای اجتماعی را منطبق با آنچه سند تحول بنیادین ترسیم می‌کند شکل دهد.

نقش تحولات سیاسی و اجتماعی در تغییر در سیاست‌گذاری آموزشی

سیاست‌گذاری برای آموزش و پرورش از جمله وظایف مهم دولت‌هاست. با این همه این سیاست‌گذاری به شدت تحت تأثیر شرایط محیطی است. از این روست که «نقش حکمرانی‌ها و تأثیر آن‌ها بر سیاست‌ها و سیاست‌گذاری‌ها بیشتر و مهم‌تر از دولت‌هاست. ... زیرا سیاست‌ها نمی‌توانند از شرایط اجتماعی و سیاسی که در آن شکل می‌گیرند برکنار باشند. زمانی که سیاست‌ها تدوین می‌شوند مهم است که شرایط سیاسی و اجتماعی چگونه باشد» (تورانی، ۱۴۰۱: ۲۳). از این رو در کشورهای مختلف سیاست‌گذاری آموزشی همواره تحت تأثیر شرایط و جریان‌های سیاسی و اجتماعی

و تعامل بین دولت ملی و ارکان محلی و نهادهای بین‌المللی بوده است. به‌عنوان مثال در کشور ترکیه پس از دگرگونی‌های سیاسی سال ۱۹۲۳ حکومت سکولار با عنوان کمالیسم یا آتاتورکیسم در ترکیه حاکم شد. این حکومت در سیاست‌گذاری آموزشی «سعی کرد با حذف همه وجوه دینی و قومی از نظام آموزشی، نوعی هویت دینی سکولار بسازد؛ بنابراین در مجموعه اول کتب درسی از ۱۹۳۱ تا ۱۹۴۵، افزودن مباحثی مانند توجیه ظهور حیات روی زمین با نظریه تکامل، پیدایش تکامل، پیدایش دین از منظر روانشناسی و تأکید بر اینکه ترکان پیش از اسلام بنیان‌گذاران واقعی اکثر تمدن‌ها بوده‌اند، ناشیانه مبنای سکولارسازی نظام آموزش و پرورش تلقی شد» (خلخالی، ۱۴۰۱: ۸)؛ اما با توجه به هویت اسلامی جامعه ترکیه و ایجاد تغییرات سیاسی و توجه به هویت دینی مردم در دهه‌های اخیر این سیاست آموزشی تغییر یافت. «الزام مدارس در سال‌های اخیر به داشتن نمازخانه و افزودن درس‌هایی مانند حقوق اسلامی و جهاد به برنامه‌های درسی که اسلامی سازی مدارس را تقویت کرده است» (خلخالی، ۱۴۰۱: ۹)، نشانی از تحول در سیاست‌گذاری آموزشی متناسب با تغییرات سیاسی است.

در کشور نیمه‌متمرکزی همچون ژاپن نیز سیاست‌های آموزشی از طرف دولت مرکزی تعیین می‌شود، ولی شوراهای محلی مسئولیت اداره مدارس را بر عهده دارند. وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علم و فناوری، هر ده سال یکبار رهنمون‌های آموزشی را منتشر می‌کند. دولت‌های محلی می‌توانند با توجه به مسائل محلی تغییرات لازم را در رهنمون‌های فوق ایجاد نمایند. اثربخشی سیاست‌های آموزشی ژاپن را نباید منحصر در تعیین اهداف والا دانست، بلکه باید در نحوه اجرای آن و تعامل بین نهادهای دولتی و نهادهای محلی و مشارکت ذینفعان مختلف دید. همکاری تمام سطوح جامعه در تدوین، برنامه‌ریزی و اجرای سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی و تعامل نیروهای مختلف اعم از نیروی انسانی و مالی، محتوای درسی و محیط آموزشی همگی در فرایند آموزشی نقش دارند و مؤثرند (عسگری، الهی‌منش و پریراد، ۱۳۹۸: ۱۲۴). از این رو موفقیت سیاست‌های آموزشی منوط به تعامل و همکاری ابعاد مختلف ملی و محلی و همکاری بین مجموعه ذینفعان است.

مرور سیاست‌گذاری آموزشی در جوامع مختلف ضمن تأیید نقش و تأثیرگذاری شرایط سیاسی و اجتماعی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی، نشان می‌دهد چگونگی سیاست‌گذاری و نحوه اجرای سیاست‌های آموزشی، عامل مؤثری در موفقیت این سیاست‌هاست. از این رو تنها با تدوین سیاست‌های کلان آموزشی نمی‌توان به اهداف

موردنظر دست‌یافت، بلکه چگونگی اجرای سیاست‌ها و هم‌سو و هم‌گرا شدن نیروها و ذینفعان در جامعه و هم‌افزایی آن‌ها با یکدیگر در جهت تحقق اهداف آموزشی ضروری است. بعد از انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ در ایران متناسب با تغییرات بنیادی سیاسی و اجتماعی برای سیاست‌گذاری آموزشی اقدام شد؛ اما به نظر می‌رسد تحقق اهداف مندرج در این سیاست‌ها با چالش‌های اساسی روبرو بوده است. این وضعیت منتهی به تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش شده است.

بررسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در چارچوب مدل ترکیبی پژوهش

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در حال حاضر مهم‌ترین سند سیاست‌گذاری نظام تعلیم و تربیت است که از سال ۱۳۹۰ مبنای کلیه برنامه‌های آموزشی، تربیتی، نیروی انسانی و ... آموزش و پرورش محسوب می‌شود. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سه بخش «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی»، «فلسفه تربیتی رسمی در جمهوری اسلامی ایران» و «رهنامه» تدوین شده است. ابتدای سند با آیه ۹۷ سوره نحل^۱ آغاز می‌شود: هر کس از مرد و زن کار نیکی به شرط ایمان به خدا به‌جای آرد ما او را به زندگانی خوش و باسعادت زنده ابد می‌گردانیم و اجری بسیار بهتر از عمل نیکی که می‌کردند به آنان عطا می‌کنیم.

سند تحول بنیادین مفهوم «حیات طیبه» را از آیه فوق گرفته و آن را به‌عنوان هدف نظام تعلیم و تربیت قرار داده است. در بخش فلسفه تربیت رسمی نظام جمهوری اسلامی در سند ذکر می‌شود: حیات طیبه وضع مطلوب زندگی بشر بر اساس نظام معیار ربوبی است که تحقق آن باعث دستیابی به‌غایت زندگی یعنی قرب الی‌الله خواهد شد. البته حیات طیبه امری صرفاً اخروی نیست (که تنها در عالم آخرت و پس از مرگ محقق گردد) بلکه در حقیقت حاصل ارتقا و استعلا^۲ حیات طبیعی و متعارف آدمی در همین دنیا، با صبغه الهی بخشیدن به آن‌هاست که با پذیرش حاکمیت نظام معیار دینی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین اسلام) بر ابعاد فردی و اجتماعی زندگی آدمی و تمام شئون مختلف آن، جلوه‌ای از آن (در همین دنیای فانی و محدود) قابل تحقق‌اند و تحقق آن به شکوفایی فطرت و رشد همه‌جانبه استعدادها^۳ی طبیعی و تنظیم متعادل عواطف و تمایلات و در نتیجه تکوین و تعالی پیوسته هویت افراد جامعه (در راستای شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه‌ای صالح بر اساس نظام معیار دینی در مسیر قرب الی‌الله) منجر می‌شود (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۲۹-۱۳۰).

در بخش هدف کلی تربیت نیز تأکید می‌شود که هدف کلی جریان تربیت در جامعه

اسلامی «آمادگی متربیان برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد» است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۵۲). با توجه به عبارات بالا، معرفتی قابل دریافت می باشد که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تعیین یافته است و می خواهد جامعه‌ای را مطابق با معیارهای خود در مسیر حیات طیبه بسازد. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در این نوشتار به عنوان یک معرفت تعیین یافته در جامعه در نظر گرفته می شود و مطابق با روش تحلیل علی لایه‌ای در چهار لایه مورد بررسی قرار می گیرد. در این مقاله کوشش می شود، آینده سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان یک معرفت در چهار لایه بررسی شود و ترسیم گردد:

لایه اول - لیثانی (لایه مشهود و ملموس)

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ به تصویب رسید و پس از آن دو وزیر در دولت یازدهم و دو وزیر در دولت دوازدهم و دو وزیر در دولت سیزدهم سکان وزارت آموزش و پرورش را در اختیار داشته‌اند. همگی آن‌ها اجرای سند تحول بنیادین را به عنوان مهم ترین برنامه خود عنوان نموده‌اند. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی در بهمن ۱۳۹۹ و ۹ سال پس از تصویب سند گزارشی با عنوان «موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» را منتشر نمود. در این گزارش اجرا نشدن سند آسیب شناسی و از جمله به عدم تهیه شاخص‌های کمی و کیفی قابل رصد اشاره شده است. بر اساس گزارش فوق با توجه به عدم تدوین شاخص‌های عملیاتی کمی و کیفی سند تحول تا به امروز، بحث در خصوص اجرایی شدن سند، مستند و متقن به نظر نمی رسد: مطالعه بازه زمانی ۹ سال گذشته از سند نشان داده است که سند تحول در اجرا با چالش‌های بسیاری روبرو بوده است. نظارت راهبردی بر اجرای سند تقریباً صورت نگرفته، سند در بازه‌های زمانی پنج ساله ترمیم و بازنگری نشده، شش زیر نظام اجرایی سند در بازه یکساله مقرر در فصل هشتم سند تصویب نشده و در حوزه قانون گذاری نیز تقریباً هیچ قانونی در جهت اجرای سند به تصویب نرسیده است (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۹: ۳).

وضعیت آرمانی مدنظر اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و انتقاد از عدم اجرای آن از مهم ترین مباحثی است که در عرصه آموزش و پرورش جریان دارد. در برابر این‌ها وضعیت آموزش و پرورش نیز شرایط فراوانی را پشت سر می گذارد. تعداد بالای ترک تحصیل و بازماندگان از تحصیل، مهم ترین مشکلاتی هستند که آموزش و پرورش با آن روبروست «۹۱۱۲۷۲ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۰ - ۱۴۰۱ از تحصیل بازمانده‌اند که حداقل ۵۳۵ هزار نفر از آن‌ها مربوط

به دوره دوم متوسطه هستند» (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۴۰۱: ۱۰). در سال ۱۳۹۵ بیش از دو میلیون و سیصد هزار نفر از جمعیت ۶ تا ۱۹ ساله کشور از تحصیل بازمانده‌اند (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۷: ۱۶).

فرهنگستان علوم جمهوری اسلامی ایران گزارشی را دهم تیرماه ۱۴۰۱ منتشر نمود که بر اساس آن «۳۰ درصد از جمعیت ۱۸ تا ۲۴ سال از تحصیلات متوسطه برخوردار نیستند و ۵۶ درصد از جمعیت کشور فاقد تحصیلات کامل متوسطه هستند. گزارش فوق به نتایج آزمون‌های تیمز و پرلز اشاره می‌کند و تأکید دارد که بر اساس نتایج آزمون‌های پرلز و تیمز، دانش‌آموزان ایرانی از کیفیت مناسب آموزش و یادگیری برخوردار نیستند» (فرهنگستان علوم، ۱۴۰۱: ۲).

گزارش‌های فوق نشان می‌دهد که در برابر آنچه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان یک معرفت تعین یافته درصدد دست‌یابی به آن است، آموزش و پرورش با معضل کیفیت و عدالت روبرو است. معضل کیفیت و عدالت نظام آموزش و پرورش ایران از معرفت‌های تعین یافته دیگری خبر می‌دهند که آموزش و پرورش را راهی برای موفقیت خود نمی‌دانند یا توان ادامه تحصیل ندارند. معرفت‌های فوق راه‌های دیگری را پیش‌روی دانش‌آموزان می‌گذارند که نتیجه آن ترک تحصیل یا بازماندگی از تحصیل است.

پیمایش ملی ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان که موج چهارم آن در سال ۱۴۰۲ به‌صورت غیررسمی منتشر شده است نیز نشان می‌دهد که علی‌رغم تلاش‌های صورت گرفته و اهداف سند تحول بخش مهمی از دانش‌آموزان با آموزه‌های اساسی سند همراهی ندارند. در بخش دینداری پیمایش فوق و در پاسخ به این سؤال که آیا دینداری به قلب پاک است، حتی اگر آدم نماز نخواند؟ ۲۵ درصد کاملاً موافق، ۳۶/۸ درصد موافق، ۶/۸ درصد نه موافق و نه مخالف، ۲۱/۴ درصد مخالف و ۹/۹ درصد کاملاً مخالف بوده‌اند. به این ترتیب بیش از ۵۰ درصد پاسخ‌دهندگان با گزاره فوق موافقت داشته‌اند. در سنین ۱۵ تا ۲۹ سال ۲۹ درصد کاملاً موافق، ۳۹/۵ درصد موافق، ۹/۱ درصد نه موافق و نه مخالف، ۱۶ درصد موافق و ۶/۴ درصد کاملاً موافق بوده‌اند. به این ترتیب ۶۸/۵ درصد سن ۱۵ تا ۲۹ سال با گزاره فوق موافقت داشته‌اند. موارد فوق نشانه آن است که معرفت تعین یافته در سند تحول بنیادین در برابر معرفت‌های دیگری در عرصه جامعه قرار دارد و مشروعیت معرفت تعین یافته سند با معضلات جدی روبرو شده است؛ بنابراین معرفت تعین یافته در سند تحول

بنیادین آموزش و پرورش در برابر سه معضل کیفیت، عدالت و مشروعیت قرارداد که معرفت‌های رقیبی را برساخته‌اند.

لایه دوم - ساختارهای اجتماعی و بازیگران

بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، هدف کلی جریان تربیت «تکوین و تعالی پیوسته هویت متریبان به گونه‌ای است که بتوانند موقعیت خود و دیگران (نسبت به خود، خدا و دیگر انسان‌ها و طبیعت) را به درستی درک و آن را به‌طور مستمر با عمل صالح فردی و جمعی متناسب با نظام معیار اسلامی اصلاح نمایند» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۳۸). بر اساس تعریف فوق سند تحول مخاطب جریان تربیت را، متریبان (دانش آموزان) قرار می‌دهد. سند تحول اهدافی را تعیین می‌کند که دانش‌آموزان به‌عنوان مخاطبان اصلی نهاد تعلیم و تربیت کشور برای ورود مطلوب به زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی باید واجد آن‌ها باشند.

سند در ادامه رهنامه از چهار رکن دولت اسلامی (حاکمیت)، خانواده، رسانه و نهادها و سازمان‌های غیردولتی نام می‌برد که نظام تربیت رسمی و عمومی بر چهار رکن فوق اتکا دارد و تأکید می‌کند: در نظام تربیت رسمی و عمومی مسئولیت اصلی سیاست‌گذاری، نظارت و پشتیبانی از امر تربیت رسمی و عمومی بر عهده دولت اسلامی (حاکمیت) است؛ بنابراین با توجه به قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران همه عناصر دولت اسلامی (حاکمیت)، باید به نحوی در ایفای این مسئولیت سترگ با اختیارات قانونی و امکانات خود مشارکت داشته باشند که با توجه به شأن هدایتی حاکمیت اسلامی (بر اساس فلسفه سیاسی تشکیل حکومت اسلامی) این امر، مهم‌ترین مسئولیت فرهنگی آن‌ها به شمار می‌آید (سند تحول وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۴۲ - ۳۴۳). در ادامه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به خانواده به‌عنوان رکن دیگر نظام تربیت رسمی اشاره می‌کند: «خانواده در نظام تربیت رسمی و عمومی (در تداوم نقش آفرینی خود در مرحله پیش از ورود فرزندان به نظام تربیت رسمی و عمومی) نقش اصلی را بر عهده دارد» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۴۳).

بنابراین، سند دو بازیگر اصلی برای نظام تعلیم و تربیت در نظر می‌گیرد که شامل حکومت (دولت اسلامی یا حاکمیت) و جامعه (شامل خانواده، رسانه و نهادها و سازمان‌های مردم‌نهاد) است. با توجه به موارد فوق مهم‌ترین بازیگر و ذینفع آموزش و پرورش حکومت است. حکومت از طریق ساختارهایی همچون شورای عالی انقلاب فرهنگی و مجلس شورای اسلامی که سیاست‌ها و قوانین را تعیین می‌کنند و

وزارت آموزش و پرورش مسئولیت امور اداری و اجرایی نهاد تعلیم و تربیت را بر عهده دارد. وزارت خانه فوق تصمیمات و برنامه‌ها را از طریق سازمان‌های اداری استان‌ها و شهرستان‌ها مناطق آموزش و پرورش بر مدارس اعمال می‌کند.

مدرسه مهم‌ترین مکان اعمال سیاست‌های رسمی تربیتی کشور است. سیاست‌های رسمی تربیتی کشور باید در مدرسه اعمال گردد. برنامه درسی نیز در مدرسه اجرا می‌شود و کلیه برنامه‌های مربوط به راهبری و مدیریت تربیتی، تأمین مالی و فضا و پژوهش نیز معطوف به مدرسه است. معلم بازیگر مهم دیگری است که مسئولیت اجرای سیاست‌های آموزشی و تربیتی را از طریق اجرای برنامه‌های درسی بر عهده دارد.

کلیه برنامه‌ها به مدرسه ارجاع داده می‌شود و معلم مهم‌ترین مجری تصمیمات نظام آموزش و پرورش است. بازیگر مهم دیگر خانواده و دانش‌آموزان هستند. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش حقوقی مانند «حق انتخاب نوع تربیت فرزندان خود، حق مشارکت در مدیریت نظام تربیت رسمی عمومی، حق مشارکت در جریان تربیت فرزندان خود و حق نظارت بر نظام تربیت رسمی کشور را برای خانواده قائل است» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۲۱۳).

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان یک معرفت تعین یافته مسئولیت‌هایی را برای بازیگران و ذینفعان نظام تعلیم و تربیت تعیین کرده است و سند معرفتی است که حکومت به‌عنوان یک بازیگر مهم آن را تصویب نموده است و در حال اجرای آن است. دو ذینفع مهم دیگر آموزش و پرورش معلمان و دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها هستند که در عرصه آموزش و پرورش حضور دارند. به‌این ترتیب حکومت مهم‌ترین بازیگر عرصه تعلیم و تربیت است که می‌خواهد معرفت تعین یافته سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را در سطح جامعه نهادینه سازد، بدون اینکه حق انتخابی برای جامعه قائل باشد. معرفت تعین یافته فوق به‌صورتی از بالا به پایین اعمال می‌گردد و علی‌رغم وعده‌های داده شده در سند تحول حق انتخابی برای جامعه و ذینفعان دیگر وجود ندارد.

لایه سوم: گفتمان‌های موجود

مدارس جدید حاصل گفتمان‌های جدید بوده‌اند و درعین حال خود موجب شکل‌گیری گفتمان‌های جدید حول محور آن‌ها شده‌اند. پس از انقلاب اسلامی نیز گفتمان‌های متفاوت در آموزش و پرورش شکل گرفتند. تشکیل معاون پرورشی و امور تربیتی در ابتدای انقلاب اسلامی از نمونه‌های بارز حضور گفتمان جدید در ساختار

آموزش و پرورش به شمار می‌رود (Mousavi behbid, Hesabi, & Ider, 2021: 1268). در طول سال‌های پس از انقلاب اسلامی گفتمان‌های متفاوت کوشیده‌اند تا معرفت مطلوب خود را از طریق وزارت آموزش و پرورش تعیین بخشند. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان یک معرفت تعیین یافته، نمایندگی یک گفتمان را برعهده دارد. گفتمان فوق می‌خواهد: «دانش‌آموز بعد از پایان دوره متوسطه «اصول اعتقادات اسلامی»، «صفات ثبوتیه و سلبیه خداوند»، «ولایت فقیه و ارتباط آن با امامت»، «منشأ حاکمیت در جمهوری اسلامی» و «نیروهای استکبار جهانی را بشناسد»، پوشش اسلامی را مراعات کند و منشأ حاکمیت در نظام‌های عمده جهانی را بر اساس جهان‌بینی اسلامی نقد کند» (رضایی، ۱۳۷۸: ۱۹). این گفتمان را می‌توان معادل گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک دانست. بشیریه معتقد است گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک در اواخر دوران پهلوی تکوین یافته و پس از انقلاب اسلامی غلبه یافته است. این گفتمان از حیث عناصر تشکیل‌دهنده، گفتمان پیچیده‌ای است و برخی از دیدگاه‌های سنتی را از نظر مسائل عصر مدرن بازسازی می‌کند. ضدیت با لیبرالیسم غربی و سنت روشنگری و تأکید بر بسیج توده‌ای و نخبه‌گرایی و رهبری و اطاعت و انضباط و همبستگی بر اساس هویت مذهبی از عناصر اصلی آن است (بشیریه، ۱۳۹۴: ۷۰۲).

در بخش مبانی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ارزش‌شناختی فلسفه‌تربیتی، حیات طیبیه را وضع مطلوب زندگی بشر می‌داند که برای دستیابی به مفاهیم غایی آفرینش انسان در دیدگاه دینی مقدمه‌ای ضروری و پیش‌نیاز به شمار می‌رود و در ادامه ایمان و تقوا را به‌عنوان وجه تمایز اساسی حیات طیبیه از زندگی غیردینی (زندگی سکولار) محسوب می‌نماید. درس پانزدهم کتاب جامعه‌شناسی پایه دهم علوم انسانی که به‌عنوان درس نهم کتاب هویت اجتماعی پایه دوازدهم، باید برای کلیه رشته‌ها به‌جز رشته علوم انسانی تدریس گردد به هویت سیاسی می‌پردازد و بیان می‌دارد: لیبرالیسم به معنای اباحت و مباح دانستن همه امور برای انسان‌هاست. دموکراسی هم به معنای حاکمیت مردم است. لیبرال دموکراسی به معنای نوعی نظام سیاسی است که ادعا می‌کند با خواست و اراده اکثریت مردم سازمان می‌یابد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۴۰۳: ۱۳۰).

درس پنجم کتاب دین و زندگی پایه یازدهم رشته علوم انسانی به مسئله رهبری و مردم می‌پردازد. در درس فوق ابتدا جمهوری اسلامی تعریف می‌شود و سپس پنج مسئولیتی که مردم نسبت به رهبر دارند را به ترتیب: وحدت و همبستگی اجتماعی،

استقامت و پایداری در برابر مشکلات، افزایش آگاهی‌های سیاسی و اجتماعی، مشارکت در نظارت همگانی و اولویت دادن به اهداف اجتماعی برمی‌شمرد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۴۰۳: ۱۸۵-۱۸۶). دو نمونه فوق نشان می‌دهد که کتب درسی به‌عنوان محتوای آموزشی بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک را مبنا قرار داده‌اند. لذا با مفاهیمی همچون لیبرالیسم و سکولاریسم مخالفت می‌کنند.

در کنار گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک گفتمانی در آموزش و پرورش جریان دارد که می‌توان نام آن را گفتمان معیشت نهاد. گفتمانی که منعکس‌کننده خواست‌های معلمان است. معلمان به‌عنوان بازیگر مهم عرصه تعلیم و تربیت شناخته می‌شوند که باید معرفت تعیین یافته سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را اجرا و به دانش‌آموزان منتقل کنند. در طول دو دهه گذشته اعتراضات مختلفی از سوی معلمان صورت گرفته است. این اعتراضات در سال‌های ۸۲، ۸۶ و ۱۴۰۰ اوج گرفته است. یکی از مهم‌ترین اعتراضات در سال ۱۴۰۱ بروز یافت که در آن معلمان خواهان اجرای رتبه‌بندی بودند. سند تحول بنیادین، استقرار نظام سنجش صلاحیت عمومی، تخصصی و حرفه‌ای معلمان را به‌عنوان یکی از اهداف نظام آموزش و پرورش تعیین نموده است. به‌موجب ماده ۶۳ قانون برنامه پنج‌ساله ششم مصوب سال ۱۳۹۵ تهیه نظام رتبه‌بندی معلمان به‌عنوان یکی از تکالیف دولت شناخته شد و دولت دوازدهم نیز بر اساس این تکلیف، لایحه‌ای را تهیه و در اواخر سال ۱۳۹۹ به مجلس یازدهم تقدیم کرد. اعتراضات معلمان در سال ۱۴۰۰ نشانه بارز وجود گفتمان معیشت در بین آن‌ها است. مهم‌ترین معرفت گفتمان معیشت بر این نکته تأکید دارد که تغییر در آموزش و پرورش منوط به تحول در معیشت معلمان خواهد بود.

گفتمان مقاومت در برابر سیاست‌ها و برنامه‌های رسمی آموزشی گفتمان دیگری است که در آموزش و پرورش وجود دارد. این گفتمان گرچه آشکارا ابراز وجود نمی‌کند، اما در رفتارهای دانش‌آموزان و خانواده‌ها بروز و ظهور می‌یابد. این گفتمان از آن جهت مقاومت نامیده شده است که از عمل به برنامه‌های آموزشی خودداری می‌کند و از پذیرفتن تکالیف مترتب بر آن‌ها طفره می‌رود. ظهور سوژه مقاوم بین دانش‌آموزان از نتیجه وجود این گفتمان است. سوژه مقاوم، در برابر سوژه مؤمن که آموزش و پرورش از طریق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در جهت تولید آن می‌کوشد، مقاومت می‌کند. سوژه مؤمن یکی از مهم‌ترین معرفت‌های تعیین یافته در عرصه تعلیم و تربیت

است که وجود گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک را منعکس می‌سازد. «سوژه مقاوم شکل‌های متعدد دارد و تنها یکی از آن‌ها تن ندادن به برنامه درسی و اجرا و انجام تکالیف و آموزه‌ها و امرونهی مدرسه است» (فاضلی، ۱۴۰۱: ۵۹).

گفتمان موفقیت‌گفتمان دیگری است که در آموزش و پرورش جریان دارد. این گفتمان گرچه با برنامه‌های آموزشی رسمی و معرفت تعیین یافته در سند تحول بنیادین همراهی ندارد، اما راه رسیدن به موفقیت را طی کردن مراحل آموزش در چارچوب سیاست‌های آموزشی در حال اجرا می‌داند. بر پایه این گفتمان برای کسب موفقیت باید برنامه‌های آموزشی را با تمام کم و کاستی‌هایش پشت سر گذاشت. از این رو نوع دیگری از رفتارهای دانش‌آموزان و اولیا که متأثر از این گفتمان است، تلاش برای دستیابی به موفقیت است. تعداد بالای مدارس غیردولتی، مراکز آموزش زبان و آموزشگاه‌های علمی نیز نمونه دیگری از تلاش‌های خانواده‌ها برای موفقیت فرزندان‌شان محسوب می‌شود.

گفتمان مقاومت در برابر سیاست‌ها و برنامه‌های رسمی آموزشی در بین دانش‌آموزان در برابر آموزه‌های نظام و تعلیم و تربیت قرار دارد. گفتمان موفقیت نیز آموزش و پرورش را نهادی برای کسب موفقیت به‌عنوان یک معرفت تثبیت‌شده، می‌داند. دو گفتمان فوق در برابر گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک و معرفت تعیین یافته آن یعنی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش قرار دارند. گفتمان‌های فوق در برابر هم قرار می‌گیرند. گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک می‌خواهد سوژه مؤمن را از طریق مدرسه تولید نماید. حال آنکه دانش‌آموزان در برابر آن مقاومت می‌کنند. گفتمان‌های موفقیت و معیشت نیز با گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک همراهی چندانی ندارند. در مواردی هم که گفتمان‌هایی همچون گفتمان اصلاحات در صدد این بوده است که مواردی همچون جمهوریت، گفت‌وگو و... را وارد آموزش و پرورش نماید موفقیتی نداشته است (Mousavi beh- bid, Hesabi, & Ider, 2021: 1270). در مجموع گفتمان‌های موجود در فضا و محیط آموزش و پرورش علیرغم تلاش‌هایی که انجام داده‌اند، فضای رسمی در اختیار گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک بوده است. گفتمان‌های موجود در آموزش و پرورش بدون اینکه باهم گفت‌وگو نمایند، هرکدام مسیر خود را طی می‌کنند.

لایه چهارم - نمادها و استعاره‌ها

سه معضل کیفیت آموزشی، عدالت آموزشی و مشروعیت آموزشی که در بخش لیتانی مطرح شد و بازیگران مهم عرصه تعلیم و تربیت که دولت، معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها هستند و چهار گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک، معیشت، مقاومت و موفقیت

که از طرف بازیگران اصلی نظام تعلیم و تربیت جاری هستند؛ آینده سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را تعیین می‌کنند. مهم‌ترین نماد گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک که از طرف دولت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بازیگران تعلیم و تربیت پیگیری می‌شود دانش‌آموز مؤمن است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش درصدد سوق دادن دانش‌آموزان به چنین سمت و سویی است. نماد دیگر «حیات طیبه» است. حیات طیبه از نظر سند فوق «وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار ربوبی است که تحقق آن باعث دستیابی به غایت زندگی یعنی قرب ای‌الله خواهد شد» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۲۹). سند در تعریفی که از تربیت ارائه می‌دهد، هدایت متربیان را در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، منظور تربیت برمی‌شمرد. بدین ترتیب مطابق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، نتیجه فرایند تربیت «آماده شدن افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، در مسیر قرب الی‌الله است» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۵۱). نماد حیات طیبه برگرفته از قرآن است و با اعتقادات مردم پیوند دارد؛ بنابراین ظرفیت آن را دارد که کشش و جذب لازم را برای پی‌گیری اهداف سند ایجاد نماید؛ اما به نظر می‌رسد تصویرپردازی‌هایی که از آن صورت گرفته، چندان موفق و جذاب نبوده است. از این رو نتوانسته به نماد مورد قبول همه ذینفعان تبدیل شود. همچنانکه نماد دانش‌آموز مؤمن نیز فراگیر نشده است. بر اساس ماده ۱ قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش که سال ۱۳۶۶ به تصویب مجلس شورای اسلامی رسیده است: تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش‌آموزان از طریق تبیین و تعیین اصول و معارف احکام دین مبین اسلام و مذهب حقه جعفری اثنا عشری بر اساس عقل، قرآن و سنت معصومین (ع) از اهداف وزارت آموزش و پرورش بر شمرده شده است (صافی، ۱۳۷۹: ۳۶). تربیت دینی مهم‌ترین رسالت وزارت آموزش و پرورش در طول سال‌های پس از انقلاب است. سوژه مؤمن به‌عنوان نماد این رسالت در رأس برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش قرار دارد. دال مرکزی گفتمان سوژه مؤمن، سوژه زدایی است. چراکه نظام آموزش و پرورش مدرن را خلاف حاکمیت خداوند و مبتنی بر انسان‌گرایی و جهان‌بینی لائیک می‌شناسد. گفتمان سیاسی حاکم دینی نه تنها با سوژه متجدد و مدنی مدرن سازگاری ندارد که سوژه ملی را نیز پاره‌ای از گفتمان غیردینی و «دیگری خود» می‌داند (فاضلی، ۱۴۰۱: ۵۵-۵۶). شکل‌گیری آموزش و پرورش مبتنی بر سوژه مؤمن به‌عنوان یک نماد بر کلیه

برنامه و محتواهای آموزشی و تربیتی سایه انداخته است. نوع نگرش در تعلیم و تربیت دینی موجب واکنش‌های متفاوتی می‌شود. مهم‌ترین انتقادی که به این نوع تربیت می‌شود نادیده گرفتن حق انتخاب است. ما در تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی خود هیچ‌گاه به عنصر انتخاب و گزینش مردم، دانشجویان و دانش‌آموزان توجه نداشته‌ایم. تعلیم و تربیت دینی باید مخاطبان خود را یاری دهد تا از سطح موجودات اوج گرفته، نگاهشان به حقیقتی بنیادی‌تر از اشیا و موجودات گشوده شود (عبدالکریمی و محمدی، ۱۳۹۷: ۱۲۵). از این رو رویکرد فوق به آموزش و پرورش، گفتمان پرورشی نام گرفته است. گفتمانی که وظیفه آموزش‌های ایدئولوژیک را بر عهده دارد (فاضلی، ۱۴۰۱: ۵۷). به این ترتیب نماد دانش‌آموز مؤمن و گفتمان آن، معرفت تعین یافته فوق در آموزش و پرورش است و از همه ابزارهای موجود در این مسیر استفاده می‌کند. معرفت فوق را باید مهم‌ترین پیشران در مسیر دستیابی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به اهدافش دانست.

نماد مهم دیگری که در این زمینه وجود دارد معلم بدون دغدغه معیشت است. گفتمان معیشت از جمله گفتمان‌هایی است که نقش مؤثری در شکل‌گیری اعتراضات در طول سال‌های گذشته داشته است. سابقه نام‌گذاری روز معلم در ۱۲ اردیبهشت به قبل از انقلاب اسلامی برمی‌گردد و مناسبت آن، کشته شدن یکی از معلمان به نام ابوالحسن خانعلی در روز ۱۲ اردیبهشت سال ۱۳۴۰ در تجمع اعتراض‌آمیز معلمان در میدان بهارستان بود. همین مورد نشان می‌دهد که آموزش و پرورش همواره و در طول سال‌های پیش از انقلاب اسلامی و پس از آن درگیر مشکل اعتراضات معلمان به مسئله معیشت بوده است. معرفت مربوط به نماد معلم بدون دغدغه معیشت، مهم‌ترین معرفتی است که در جامعه معلمان تعین یافته است. از این رو معلمان همواره در مورد نحوه تربیت مورد خطاب مقامات قرار دارند. فاصله بین آنچه از معلم و بر اساس برنامه‌های رسمی انتظار می‌رود با آنچه در واقع وجود دارد، یکی از مهم‌ترین مسائلی است که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با آن روبرو است.

نماد دیگر که بر آینده سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تأثیر دارد نماد عدم تعهد به آموزه‌های رسمی است. این روندی است که از درون جامعه به آموزش و پرورش رسوخ کرده است. بشیریه در مقاله‌ای با عنوان جامعه مدنی، قدرت و ایدئولوژی می‌نویسد: «در حال حاضر، جامعه مدنی موجود در ایران بر حول محور اختلاف میان سنت‌گرایی ایدئولوژیک و گفتمان جدید جامعه مدنی گسیخته است» (بشیریه،

۱۳۹۴: ۷۰۶). این مقابله بین گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک در آموزش و پرورش و مقاومت دانش‌آموزان در برابر آموزش‌های رسمی، در سطح نظام آموزش و پرورش به صورت‌های متفاوت جریان دارد: هم به صورت مقاومت منفعلانه و هم به صورت مقاومت فعالانه. مقاومت منفعلانه، شانه خالی کردن دانش‌آموزان و معلمان از زیر بار مسئولیت و تکالیف مدرسه، همچنین بی‌توجهی و بی‌اعتنایی به دانش رسمی و فرهنگ آموزشی حاکم است. مقاومت فعالانه شکل‌های پیچیده آشکار و پنهان از فعالیت دانش‌آموزان برای تخریب و دور زدن نظم مدرسه و خلق بدیل‌هایی برای این نظم را در برمی‌گیرد (فاضلی، ۱۴۰۱: ۵۹).

نماد دیگر نماد دانش‌آموز موفق است. تلاش مداوم خانواده‌ها برای کسب موفقیت فرزندان خود از طریق ثبت‌نام در مدارس غیردولتی، آموزشگاه‌های زبان و علمی و خرید کتب کمک‌درسی نمونه بارزی از همین نماد است. ضمن اینکه شکل منفی آن نیز خروج از نظام آموزش و پرورش به دلیل عدم اطمینان به موفقیت از طریق آن است که در آمارهای ترک تحصیل و بازمانده از تحصیل، خود را نشان می‌دهد. نماد دانش‌آموز مؤمن در برابر دانش‌آموز مقاوم و دانش‌آموز موفق و معلم بدون دغدغه معیشت، در عرصه آموزش و پرورش به مثابه معرفت‌های مختلف در حال جدال‌اند. نماد دانش‌آموز مؤمن در برابر سایر نمادهای فوق نتوانسته است آن چنانکه نظام آموزش و پرورش در پی آن است، به نماد مورد قبول همه ذینفعان تبدیل شود.

تجزیه و تحلیل یافته‌ها و آینده‌های قابل‌تصور پیشروی سند تحول

آموزش و پرورش ایران از زمان پیروزی انقلاب اسلامی مهم‌ترین رسالت خود را تربیت بر مبنای آموزه‌های دینی قرار داده است. اهداف و وظایفی که از ابتدای انقلاب اسلامی تاکنون تدوین شده است بر وظیفه فوق تأکید نموده‌اند. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان یک معرفت تعیین یافته، مهم‌ترین برنامه کلان آموزش و پرورش ایران است که تمام برنامه‌های آموزشی، تربیتی، نیروی انسانی و ... بر پایه آن تدوین می‌شوند. سند فوق همواره مورد تأیید وزاری بوده است که از سال ۱۳۹۰ تاکنون تصدی وزارت آموزش و پرورش را در اختیار داشته‌اند. همواره نیز از سوی مراجع رسمی علت اجرا نشدن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد سؤال بوده است.

بررسی‌ها نشان می‌دهد آموزش و پرورش و سند تحول بنیادین در لایه ظاهری و ملموس (لیتانی) با معضل فقدان کیفیت آموزشی و عدالت آموزشی روبرو است. همچنین آموزه‌های آموزش و پرورش از مشروعیت لازم نزد دانش‌آموزان برخوردار

نیست. سند تحول بنیادین چهار بازیگر مهم دارد. دولت و حکومت که مسئولیت اجرای سند را برعهده دارند. معلمان که مجریان اصلی سند در سطح مدرسه هستند. خانواده‌ها که مسئولیت دانش‌آموزان را برعهده دارند و مربیان (دانش‌آموزان) که هدف اصلی سند محسوب می‌گردند. گفتمان دولت، سنت‌گرایی ایدئولوژیک است که معرفت تعیین یافته آن در قالب سند تدوین شده است. مهم‌ترین گفتمان معلمان معیشت است که همواره در طول شصت سال گذشته عامل اعتراضات معلمان بوده است. گفتمان مقاومت و عدم تعهد به آموزه‌های رسمی و گفتمان موفقیت هم مهم‌ترین گفتمان‌ها نزد خانواده‌ها و دانش‌آموزان هستند. نماد مطلوب مندرج در سند حیات طیبه و دانش‌آموز مؤمن است و نماد مطلوب دانش‌آموزان و خانواده‌ها، عدم تعهد به آموزه‌های رسمی و کسب موفقیت است که دو پیشران مهم در آینده سند هستند.

به این ترتیب هرچه بر شدت پیگیری سند از طرف گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک افزوده شود و معرفت‌های دیگر مورد توجه قرار نگیرند، تضاد در محیط مدرسه افزایش می‌یابد. در صورتی که گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک بپذیرد که اجرای سند در شرایط فعلی امکان‌پذیر نیست و سند واسطی تدوین گردد که سایر معرفت‌های تعیین یافته نیز در آن شرکت کنند و مفاهیم سند با توجه به کثرت فوق‌بازتعریف گردد، راهی برای تفاهم جدید باز می‌شود. در صورتی که گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک معرفت‌های تعیین یافته موجود را بپذیرد و اجرای سند را در شرایط موجود و با توجه به مقامات دانش‌آموزان امکان‌پذیر نداند، امکان تدوین سندی ملی برای آموزش و پرورش که معرفت‌های تعیین یافته متکثر را به رسمیت بشناسد وجود دارد. در این صورت سند جدید می‌تواند معرفت‌های تعیین یافته در سطح جامعه را در خود بپذیرد و سندی باشد که با مقاومت در میان دانش‌آموزان روبرو نشود.

بر اساس آنچه گفته شد، دو پیشران مهم که بر آینده آموزش و پرورش تأثیر می‌گذارند، تلاش گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک برای اجرایی کردن آن و مقاومت گفتمان عدم تعهد به آموزه‌های رسمی، در برابر آن است. گفتمان‌های معیشت و موفقیت هم می‌توانند نقش مؤثری در این زمینه داشته باشند. به این ترتیب دو پیشران اصلی گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک و گفتمان مقاومت در برابر آموزه‌های رسمی، می‌توانند آینده سند تحول بنیادین را تعیین کنند. از وضعیت‌های متفاوت قابل تصور بین این گفتمان‌ها سه چشم‌انداز قابل ترسیم است:

الف) وضعیت افزایش تضاد و کشمکش: در صورتی که گفتمان سنت‌گرای

ایدئولوژیک بخواهد به صورت یک‌طرفه و بدون توجه به گفتمان‌های معیشت، مقاومت و موفقیت بر اجرایی شدن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و معرفت تعیین یافته خود تأکید کند، بر شدت مقاومت‌های فعالانه و منفعلانه دانش‌آموزان می‌افزاید. این روند به بیشتر شدن تضاد و کشمکش بین معرفت‌های تعیین یافته موجود در مدرسه می‌انجامد. در این وضعیت معرفت حیات طیبه به عنوان اصلی‌ترین مفهوم سند تحول بنیادین از سوی نهاد آموزش و پرورش اعمال می‌شود و به مطالبات محیط نهادی که در گفتمان‌های معیشت و موفقیت منعکس می‌شود، بی‌توجه خواهد بود؛ اما تضادها و کشمکش‌ها تداوم می‌یابد و بیشتر و بیشتر می‌شود. در این وضعیت نمی‌توان به موفقیت چندان‌نی در اجرای سند دست یافت.

ب) توافق بر سر تعریف مجدد مفاهیم سند: در صورتی که گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک ناکارآمدی در اجرای سند را در شرایط فعلی بپذیرد و برای تعدیل آن و همخوان نمودن مفاهیم سند و شکل‌گیری سند واسطی تلاش کند، امکان تدوین سندی که هم مفاهیم سند و هم توافق با معرفت‌های موجود در آن بیاید قابل تصور است. سند جدید می‌تواند ضمن پذیرش شرایط موجود و نماد مقاومت، در صدد ترمیم رابطه بین دولت و دانش‌آموزان و پذیرش مناسبات اجتماعی و فرهنگی برآید و معرفت‌های دیگر را در سند جدید به رسمیت بشناسد. در این شرایط گفتمان‌های معیشت و موفقیت که نمادهای اصلی محیط نهادی پیرامون نهاد آموزش و پرورش هستند، مورد پذیرش قرار می‌گیرند و بازیگران دیگر نهاد از جمله دانش‌آموزان، خانواده و معلمان نیز به رسمیت شناخته می‌شوند. در این آینده‌کوشش می‌شود تا با همراهی بازیگران و گفتمان‌های موجود در محیط نهادی تعریف جدیدی از حیات طیبه ارائه شود. تعریفی که حیات طیبه را به مطلوب همه بازیگران و ذینفعان تبدیل نماید.

ج) تدوین سند جدید: در صورتی که گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک بپذیرد که معرفت تعیین یافته آن به شکل فعلی قابلیت اجرایی شدن ندارد، وضعیت سومی قابل تصور است. وضعیتی که در آن یک سند ملی برای آموزش و پرورش با در نظر گرفتن معرفت‌های مختلف مقاومت، موفقیت و معیشت تدوین می‌گردد. در راهکار فوق نهاد آموزش و پرورش با پذیرش مقاومت موجود بر سر پیاده کردن معرفت خود، سایر معرفت‌های موجود در محیط نهادی را به رسمیت

می‌شناسد و سند جدید بر اساس مشارکت مجموعه ذینفعان و فعالیت بازیگران و معرفت‌های موجود تدوین می‌شود.

نتیجه‌گیری

نتیجه‌ای که می‌توان گرفت این است که با توجه به وضعیت موجود سند تحول بنیادین، اگر در جهت اصلاح و بازنگری در آن اقدام نشود سناریوی افزایش تضاد و کشمکش احتمال بیشتری می‌یابد. سناریویی که به نظر نمی‌رسد مطلوب ذینفعان و جامعه باشد. معضلات موجود آموزش و پرورش از جمله کیفیت و عدالت و مشروعیت آموزشی در حال تشدید است و همین نیز گفتمان مقاومت را در آموزش و پرورش تشدید می‌کند. از سوی دیگر روند موجود نشانی از تغییرات اساسی در آموزش و پرورش را نشان نمی‌دهد. در شرایط موجود دستیابی به یک توافق بر پایه تکثر معرفت‌های تعیین یافته می‌تواند معضلات را کاهش دهد؛ بنابراین به نظر می‌رسد وضعیت احتمالی دوم یعنی توافق بر سر تعریف مجدد مفاهیم سند، وضعیت مرجح باشد؛ زیرا با پذیرش تکثر معرفت‌ها و بازتعریف مفاهیم سند بر اساس این تکثر، سند تحول بنیادین می‌تواند هم منعکس‌کننده گفتمان سنت‌گرای ایدئولوژیک و هم دربرگیرنده سایر گفتمان‌ها و مبنایی برای شکل‌گیری تفاهم و وفاق ملی باشد. در این صورت نهاد آموزش و پرورش ضمن پیگیری معرفت خود، معرفت‌های محیط نهادی را به نیز به رسمیت می‌شناسد و می‌کوشد تا نمادهای موفقیت، معیشت و مقاومت را به‌عنوان مهم‌ترین نمادهای محیط نهادی، از طریق بازیگرانی همچون خانواده، دانش‌آموزان و معلمان به بازی بگیرد. در این حالت گفتمان‌های متفاوت موجود در آموزش و پرورش با وفاق و همراهی درصدد حل بحران‌های کیفیت، عدالت و مشروعیت آموزشی حرکت خواهند کرد.

پیشنهاد‌های سیاستی و راهکارهای اجرایی

چنانکه در روش تحلیل علی لایه‌ای اشاره شد برای برون‌رفت از وضع موجود و شکل دادن وضع مطلوب باید حرکت را از لایه‌های زیرین آغاز کرد. از این رو پس از بررسی وضع موجود سند تحول بنیادین و ترسیم چشم‌اندازهای پیش رو، برای شکل دادن وضعی مطلوب که بتوان به توافقی درباره مفاهیم و اهداف سند تحول دست‌یافت و زمینه اجرایی شدن آن را فراهم ساخت، لازم است ابتدا درباره آن نمادها و گفتمان مناسب و موردتوافق نسبی ایجاد و ترویج شود و سپس ساختار سازی و نهادسازی شود و امکانات و ابزارهای لازم برای آن فراهم گردد. در این جهت انجام دادن اقداماتی به

تفکیک در هریک از لایه‌ها، شرح زیر لازم و ضروری است:

۱. در لایه نماد و استعاره: تلاش برای بازتعریف و ترسیم نماد وضع مطلوب مندرج در سند (حیات طیبه) به شکل عینی، ملموس، جذاب و قابل‌دستیابی و یا ارائه نمادی از وضع مطلوب، به گونه‌ای که از نمادی ویژه و موردقبول گروهی خاص فراتر رفته و به نمادی عام و موردقبول عموم ذینفعان تبدیل شود. در محیط نهادی نیز تلاش شود نماد دانش‌آموز مؤمن به گونه‌ای بازنمایی و ترسیم گردد که دربرگیرنده سایر گفتمان‌ها و برای حامیان آن‌ها نیز جذاب و دارای کشش باشد و نمادسازی از دانش‌آموز نمونه و طراز به گونه‌ای صورت گیرد که برای اکثریت دانش‌آموزان قابل‌دسترس، الهام‌بخش و زمینه‌ساز رشد فردی و اجتماعی آنان شناخته‌گردد.

۲. در لایه باور و گفتمان: فرا رفتن از تأکید بر گفتمانی خاص و تلاش برای ایجاد و مسلط کردن گفتمانی تکثرگرا که امکان همگرایی گفتمان‌های مختلف را فراهم سازد و موردتوافق طرفداران گفتمان‌های موجود (سنت‌گرا، مقاومت و موفقیت) باشد.

۳. در لایه اجتماعی: اصلاحات ساختاری و ساختار سازی برای برون‌رفت از ساختارهای متمرکز به سمت ایجاد ساختارهای مشارکتی، به گونه‌ای که بتواند بین بازیگران و کنشگران مختلف (دولت، خانواده‌ها، معلمان و دانش‌آموزان) ارتباط و پیوند ایجاد کند و آن‌ها را در یک مسیر و برای رسیدن به هدفی واحد همگرا و هم‌افزا سازد.

۴. در لایه لیتانی: فراهم ساختن امکانات و ابزارهای لازم برای مدیریت در جهت رفع بحران‌های کیفیت، عدالت و مشروعیت، تلاش برای ایجاد مشارکت معرفت‌های مختلف برای شکل‌گیری یک معرفت جدید که خود را متعهد و ملزم به تلاش برای حل بحران‌های عدالت، کیفیت و مشروعیت بداند.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

منابع و مأخذ

اخلاقی، آریتا، صالح، بهرام و مهدی نویداده (۱۳۹۹). آینده پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق چشم انداز ۱۴۰۴، فصلنامه مطالعات راهبردی سیاست گذاری عمومی، ۱۰ (۳۴)، ۵۶-۸۰.

اقدس طینت، جواد، پورفرج، علیرضا و زهرا کریمی موعاری (۱۳۹۸). ماهیت ترکیبی تصمیم گیری: بهینه سازی و تصمیم گیری نهادی، دوفصلنامه علمی - پژوهشی جستارهای اقتصادی ایران، ۱۶ (۳۲)، ۱۲۱-۱۴۷.

Doi: 10.30471/IEE.2020.4717.1676

بشیریه، حسین (۱۳۹۴)، عقل در سیاست؛ سی و پنج گفتار در فلسفه، جامعه‌شناسی و توسعه سیاسی، تهران، نشر نگاه معاصر.

تورانی، حیدر (۱۴۰۱). سیاست و سیاست گذاری آموزشی، مجله رشد مدیریت آموزشی، ۲۴ (۴)، ۲۲-۲۳.

حقیقت، سیدصادق (۱۳۸۷). روش شناسی در علوم سیاسی، قم، سازمان انتشارات دانشگاه مفید.

خسروی، میثم و طاهره میرعمادی (۱۳۹۸). لایه‌های آینده و مسئله صورت بندی کنش های انسانی؛ بررسی مبانی معرفتی روش تحلیل علی، دوفصلنامه آینده پژوهی ایران، ۴ (۱)، ۱۰۱-۱۱۶.

Doi: <https://doi.org/10.30479/jfs.2019.5969.1016>

خلخالی، علی (۱۴۰۱). مدیران ترکیه‌ای، مجله رشد مدیریت مدرسه، ۲۱ (۴)، ۸-۱۰. رضایی، محمد (۱۳۸۷). ناسازدهای گفتمان مدرسه، تحلیلی از زندگی روزمره دانش آموزی، تهران، جامعه و فرهنگ.

زارعی، آرمان (۱۳۹۲). نهادگرایی جدید جامعه‌شناختی: رهیافتی برای تحلیل ثبات و تغییر، فصلنامه علمی - پژوهشی روش شناسی علوم انسانی، ۱۹ (۷۷)، ۱۶۵-۱۹۳.

عباسپور، عباس و کیوان مرادی (۱۳۹۶). تحلیل انتقادی سیاست آموزشی؛ بازاندیشی ارزش های گم شده، فصلنامه علمی پژوهشی سیاست گذاری عمومی، ۳ (۳)، ۱۶۰-۱۳۷.

Doi: <https://doi.org/10.22059/ppolicy.2017.64175>

عسگری، مهدی، الهی منش؛ محمدحسن و رضا پریزاد (۱۳۹۸). مقایسه سیاست گذاری ایران و ژاپن در مقطع ابتدایی، مطالعات راهبردی سیاست گذاری عمومی، ۹ (۳۰)، ۱۱۳-۱۳۲.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۴۰۱). مسئله مدرسه؛ بازاندیشی انتقادی در آموزش و پرورش ایران، تهران، هوش ناب.

فرهنگستان علوم جمهوری اسلامی ایران (۱۴۰۱). دیدگاه های فرهنگستان علوم در ارتباط با برنامه پنج ساله هفتم توسعه، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی.

<https://www.ias.ac.ir/index.php/2015-09-21-08-01-28>

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۴۲). جامعه‌شناسی (۱)، پایه دهم دوره دوم متوسطه، رشته ادبیات و علوم انسانی.

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۴۰۲). دین و زندگی (۲)، پایه یازدهم دوره دوم متوسطه، رشته ادبیات و علوم انسانی.

صافی، احمد (۱۳۷۹). سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران، تهران، سمت.

صفوی، امان‌الله (۱۳۸۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی، تهران، رشد.

کنوبلاخ، هوبرت (۱۳۹۰). مبانی جامعه‌شناسی معرفت، ترجمه کرامت‌الله راسخ، تهران، نشر نی.

محمدی، محمدعلی و بیژن عبدالکریمی (۱۳۹۷). رهایی بخشی یا سلطه: نقدی بر مبانی نظام تعلیم و تربیت ایران، تهران، نقد فرهنگ.

مشهدی احمد، محمود (۱۳۹۳). اقتصاد نهادگرا؛ یک اقتصاد هترودکس در برابر ارتدوکس اقتصادی، تهران، انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۴۰۱). بررسی روند ترک تحصیل و بازماندگی از تحصیل، <https://rc.majlis.ir/fa> تاریخ مراجعه ۱۴۰۳/۹/۷.

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۹). بررسی موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، <https://rc.majlis.ir/fa> تاریخ مراجعه ۱۴۰۳/۹/۷.

نویخت، محسن، عباس پور، عباس، طاهری، مرتضی، عبداللهی، حسین و علی خورشندی طاسکوه (۱۴۰۱)، تحلیل علی وضع سیاست در مدارس ابتدایی ایران: طراحی سناریوهای بدیل با تأکید بر ارزش‌های کیفی-توصیفی، فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی، ۸(۱)، ۹-۲۵.

Doi:<https://doi.org/10.22059/jppolicy.2022.85907>

نوید ادهم، مهدی (۱۳۹۱)، الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش، مجله راهبرد فرهنگ، ۵(۱۷) و ۱۸. ۲۹۶-۳۲۳.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش)، تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، با همکاری دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

Abbaspour, Abbas, Moradi, Keyvan (2017), Critical Analysis of Educational Policy; Rethinking Lost Values, *Scientific-Research Quarterly Journal of Public Policy*, 3(3), 160-137. [In Persian] Doi:<https://doi.org/10.22059/jppolicy.2017.64175>.

Academy of Sciences of the Islamic Republic of Iran (1401), *Views of the Academy of Sciences in relation to the Seventh Five-Year Development Plan, Economic, Social and Cultural*. [In Persian] <https://www.ias.ac.ir/index.php/2015-09-21-08-01-28>

Akhlaghi, Azita, Saleh, Bahram, Navidadham, Mehdi (2020), Future Study of Impelemantation of Education National Policy in Horizon 1404, *Strategic Studies of Public Policy*, 10(34), 80-56. [In Persian]

Asgari, Mehdi, Elahi Manesh; Mohammad Hassan, Parizad, Reza (2019), Comparison of Iranian and Japanese Policymaking in Elementary School, *Strategic Studies of Public Policy*, 9(30), 113-132. [In Persian]

Aghdas Tinat, Javad, Pourfaraj, Ali Reza, Karimi Moghari, Zahra (2020), Integrated nature of decision making: a cognitive and behavioral analysis: "optimization" and "institutional decision making", *Journal of Economic Essays; an Islamic approach (JEE)*, 16(32), 121-147. [In Persian] Doi: 10.30471/IEE.2020.4717.1676

Bashirieh, Hossein (2015), *Reason in Politics; Thirty-Five Discourses in Philosophy, Sociology, and*

- Political Development*, Tehran, Negah Moaser Publishing. **[In Persian]**
- Educational Research and Planning Organization (1342), *Sociology (1)*, 10th grade of the second cycle of secondary school, Literature and Humanities. **[In Persian]**
- Educational Research and Planning Organization (1402), *Religion and Life (2)*, 11th grade of the second cycle of secondary school, Literature and Humanities. **[In Persian]**
- Fazeli, Nematollah (2014), *The School Problem; Critical Rethinking in Iranian Education*, Tehran, Hozh Nab. **[In Persian]**
- Haqiqat, Seyed Sadeq (1387), *Methodology in Political Science*, Qom, Mofid University Publishing Organization. **[In Persian]**
- Inayatullah, Sohail(2014). "Causal Layered Analysis Defined".*The Futurist*. 48(1). World Future Society. Retrieved July 2, 2014.
- Inayatullah, Sohail(2014). *The Causal Layered Analysis(CLA)*, Reader: Theory and Case Studies of an Integrative and Transformative Methodology"(PDF). Retrieved July 2, 2014.
- Khalkhali, Ali, (1401), Turkish Managers, *Journal of School Management Development*, 21(4), 10-8. **[In Persian]**
- Khosravi, Meysam, Mir-Emadi, Tahereh (1398), Critical Analysis of Educational Policy; Rethinking Lost Values, *Iranian Futures Studies*, 4(1), 101-116. **[In Persian]** Doi:<https://doi.org/10.30479/jfs.2019.5969.1016>.
- Knoblauch, Hubert (1390), *Fundamentals of the Sociology of Knowledge*, translated by Keramatollah Rasek, Tehran, Ney Publishing House. **[In Persian]**
- Lipsett, Ilana. "IFTF - Using Causal Layered Analysis for Transformational Change". *IFTF*. Retrieved 2024-01-12.
- Mashhadi Ahmad, Mahmoud (2014) *Institutional Economics; A Heterogeneous Economy Against Economic Orthodoxy*, Tehran, Imam Sadegh University Publications. **[In Persian]**
- Ministry of Education (2011), *Theoretical Foundations of Fundamental Change in the Formal Public Education System of the Islamic Republic of Iran (Document on Fundamental Change in Education)*, Tehran: Secretariat of the Supreme Council of Education, in cooperation with the Secretariat of the Supreme Council of Cultural Revolution. **[In Persian]**
- Mohammadi, Mohammad Ali, Abdolkarimi, Bijan (1397), *Liberation or Domination; Critique of the Foundations of the Iranian Education System*, Tehran, Critique of Culture. **[In Persian]**
- Mosavi Behbid, S. Hesabi, A. Ider, N.(2021) A Comparative Study of Traditional and Modern Left Discourse in Iran's Educational System after the Islamic Revolution, *Iranian Journal of Comparative Education*, 2021, 4(3), 1262-1281
- Navid Adham, Mehdi (2012), Management Requirements for Fundamental Change in Education, *Journal of Cultural Strategy*, 5(17-18). 323-296. **[In Persian]**
- Nobakht, Mohsen, Abbas Pour, Abbas, Taheri, Morteza, Abdollahi, Hossein, Khorshandi Taskoveh, Ali

(2019), Causal Layered Analysis of Policy Enactment in Elementary Schools: Designing Alternative Scenarios with an Emphasis on Qualitative-Descriptive Evaluation, *Quarterly Journal of Public Policy*, 8(1) 25-9. [In Persian] Doi:<https://doi.org/10.22059/jppolicy.2022.85907>

Research Center of the Islamic Consultative Assembly (2019), *Study of the Process of Dropping Out of School and School Failure*, <https://rc.majlis.ir/fa>. [In Persian]

Research Center of the Islamic Consultative Assembly (2019), *Study of Obstacles to the Implementation of the Fundamental Transformation of Education Document*, <https://rc.majlis.ir/fa>. [In Persian]

Rezaei, Mohammad (1387), *Contradictions in School Discourse, An Analysis of Student Daily Life*, Tehran, Society and Culture. [In Persian]

Safavi, Amanollah (1383), *History of Education in Iran from Ancient Iran to 1380 AH*, Tehran, Roshd. [In Persian]

Safi, Ahmad (1379), *Organization and Laws of Education in Iran*, Tehran, Samt. [In Persian]

Talebian, S. Talebian, H.(2018), The application of causal layered analysis to understand the present conditions and possible futures of media and politics in Iran. *European Journal of Futures Research*, 6(8).1-15.

Turani, Heydar (1401) Educational Policy and Policy-Making, *Journal of Educational Management Development*, 24(4), 23-22. [In Persian]

Zarei, Arman (2013) New Sociological Institutionalism: An Approach to Analyzing Stability and Change, *Journal of Humanities Methodology*, 19(77)193-165. [In Persian]



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی