

نظم نمادین آموزش و پرورش همواره عرصه‌ای برای منازعات معنایی گوناگون جهت مفصل‌بندی کنش‌های سیاستی مختلف به‌منظور ایجاد تغییر و تحول بوده است. در این مقاله در چارچوبی ترکیبی از نظریه گفتمان لاکلا و موفه و نورمن فرکالف به تحلیل گفتمان این منازعات معنایی در متون سیاستی دوره سازندگی پرداختیم. توسعه اقتصادی، سازندگی و بازسازی ویرانی‌های ناشی از جنگ تحمیلی، فضایی برای بروز منازعات معنایی جدید در عرصه نظام آموزشی را فراهم نمود، که در راستای تغییر تدریجی در اهداف، محتوا، ساختار و برنامه‌های آموزش و پرورش و درصدد تثبیت معنای نشانه‌های تغییر و تحول در آموزش و پرورش در بینامتنیت با نشانه‌های برنامه‌های توسعه بود. این نشانه‌ها از طریق متون سیاستی و کنش‌هایی مثل تدوین برنامه توسعه اول و دوم، تغییر نظام آموزش و پرورش در قالب نظام جدید آموزش متوسطه و آئیننامه‌های مرتبط با آن مثل آئین‌نامه برنامه درسی نظام جدید متوسطه و آئین‌نامه امتحانات، تدوین اصول حاکم بر دوره راهنمایی تحصیلی، تدوین نظام‌نامه پرورشی و غیره، ثبات معنایی یافت. قابلیت اعتبار و دسترسی نشانه‌های فوق نیز با برجسته‌شدن ضرورت تثبیت نشانه‌های سازندگی و توسعه پیوند برقرار نمود و در متون سیاستی، به شکل استعاری یا آرمانی مطرح گردید.

■ واژگان کلیدی:

گفتمان سازندگی، سیاست‌ها، آموزش و پرورش ایران، نشانه، تحول

تحول در آموزش و پرورش: تحلیل گفتمان کنش‌های سیاستی دوره سازندگی

سیدحسین سراج‌زاده (نویسنده مسئول)
دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی
serajzadeh@khu.ac.ir

بیژن زارع

استاد گروه جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی
dr_bizhanzare@yahoo.com

مهدی سپهر

دانشجوی دکتری سیاست‌گذاری فرهنگی دانشگاه خوارزمی
mahdispehr@gmail.com

کرم حبیب‌پور کتابی

دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی
karamhabibpour@khu.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

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

سیاست‌گذاری آموزشی در ایران از بدو پیدایش آموزش مدرن در ایران شاهد تحولاتی بوده است که همسو با کنش‌های مرتبط با سیاست‌گذاری فرهنگی، جهت تحقق جامعه مطلوب و آرمانی بوده است. این تحولات بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، گاهی در راستای برجسته نمودن شعارهای انقلابی و گاهی یادآور تعارض‌های گفتمانی سیاست‌گذاری آموزشی قبل از انقلاب بوده است. برجسته شدن نشانه‌های مختلف در متون سیاستی دوره‌های گوناگون، با مدلول‌های مختلف، به همراه حاشیه‌رانی از سایر نشانه‌ها، سیاست‌گذاری این عرصه را بیشتر به امری گفتمانی تبدیل نموده است، طوری که این متون سیاستی را همچون یک متن نمایشنامه‌ای مبتنی بر کدهای فرهنگی می‌نمایند که از بستر و زمینه آموزش، اجتماع و قدرت سیاسی سرچشمه گرفته و چیزی فراتر از یک

مستندسازی ساده یا مجموعه اقداماتی هستند که در موقعیت‌های اقتدار انجام می‌شوند. آگاهی از مفصل‌بندی گفتمان مسلط در عرصه سیاست‌گذاری، پژوهشگر را قادر می‌سازد تا تصویری روشن‌تر از ساختار قدرت سیاسی، مناسبات اجتماعی و روابطی که در چارچوب گفتمان مسلط تعیین می‌پذیرند، به دست آورد و ضمن بازکاوی صحنه‌های آشنا و پنهان این مناسبات، سیر تحول آن را دنبال نماید و فرصت درک و شناخت عمیق‌تر شرایط سیاسی اجتماعی و تأثیر متقابل گفتمان‌های مسلط را در شکل‌گیری این مناسبات بیابد. در این مقاله برآنیم که، یک مدل گفتمانی از سیاست درخصوص تحول در آموزش و پرورش، دانش‌آموزان و ذینفعان متعدد را برای مطالعه رویکردها و کنش‌های سیاستی این عرصه بعد از پایان جنگ تحمیلی به کار گیریم و نقش شکل‌گیری گفتمان غالب در عرصه روابط قدرت و به حاشیه رانده شدن گفتمان سابق در سیاست‌گذاری برای آموزش و پرورش را مورد بررسی قرار دهیم. به عبارت دیگر این مقاله درصدد تحلیل و بررسی این مسئله است که با تغییر گفتمان در عرصه سیاست‌گذاری بعد از جنگ تحمیلی، چه رویکردها و کنش‌های سیاستی در عرصه آموزش و پرورش هم‌مونی یافت؟

پیشینه پژوهش

آموزش و پرورش و نشانه‌های متنوع موجود در مفصل‌بندی آن، مسئله پژوهشی تحقیقات متعددی بوده است. این تحقیقات را می‌توان بر مبنای نشانه‌های دانش‌آموز، معلم، محیط آموزشی، ابزار آموزشی، محتوا و شیوه آموزش و قوانین و سیاست‌های مرتبط با این نظام طبقه‌بندی نمود. در بررسی و طبقه‌بندی این مسائل پژوهشی اگر به تناسب با مسئله پژوهشی تحقیق حاضر بر تغییر و تحول مسائل نظام آموزش و پرورش عمومی در سطح قوانین و سیاست‌های مرتبط با آن نیز متمرکز گردیم، باز هم شاهد طیف متنوعی از پژوهش‌ها خواهیم بود که به بررسی و مطالعه این قوانین و سیاست‌ها از زوایای گوناگون مثل مطالعه اهداف سیاست، تدوین، اجرا، ارزیابی، تطبیق و مقایسه و تغییر سیاست پرداخته‌اند: سیر تاریخی و تکوینی قوانین آموزش و پرورش ایران و نارسایی‌های آن (صافی، ۱۳۸۲ و ۱۳۹۵)، سیاست‌های توسعه‌ای آموزش و پرورش در برنامه‌های عمرانی مختلف (جهانیان، ۱۳۹۱: ۱۶۱-۹۳)، الگوی سیاست‌های فرهنگی آموزش و پرورش (نوید ادهم و صادق‌زاده قمری، ۱۳۹۴: ۱۵۳-۱۳۵)، تاریخچه سیاست‌گذاری آموزش و پرورش در دوران معاصر (اکبری و دیگران، ۱۳۹۵: ۳۵-۱۸)، تکوین نظام مدرن آموزش و پرورش در

ایران (ایروانی، ۱۳۹۳: ۱۱۰-۸۳)، درون‌داده‌های سیاست‌های آموزش و پرورش در قالب ورودی‌های قانونی و هزینه آموزش (قاراخانی، ۱۳۹۰)، گفتمان‌های درونی تحول در تعلیم و تربیت (بیات، ۱۳۹۲)، نقش آموزش و پرورش به‌عنوان ابزار حکومت شهروندان بر خود (حبیب‌پور گتایی، ۱۳۹۲: ۲۸۴-۲۲۳)، نحوه و نقش ورود نظام آموزشی غربی در تحول جامعه ایرانی (مناشری، ۱۳۹۶) و بسیاری از تحقیقات دیگر.

مرور تفصیلی بر تحقیقات پیشین نشانگر آن است که نشانه تغییر و تحول در آموزش و پرورش، عمدتاً مستقل از تغییرات گفتمانی در عرصه سیاست‌گذاری مورد توجه بوده و بررسی و مقایسه تغییر و تحولات آموزش و پرورش به موازات تغییرات رویکردهای تعیین‌کننده بیرونی کمتر مورد توجه پژوهش‌های این عرصه قرار گرفته است. البته ناگفته نماند که برخی از پژوهش‌های انجام‌شده شناسایی و مقایسه رویکرد نظام سیاسی در عرصه آموزش و پرورش را موضوع پژوهش خود قرار داده‌اند، ولی بیشتر سیاست را به‌مثابه متن و گاهی به‌مثابه فرآیند در نظر گرفته‌اند و کمتر از منظر تحلیل گفتمان به مطالعه تأثیر پویایی‌های گسترده حوزه قدرت بر کنش‌های سیاستی آموزش و پرورش پرداخته‌اند. بنابراین با توجه به خلأ و کمبود مطالعات پژوهشی در این عرصه، برآنیم تا با رویکرد گفتمانی به سیاست، به مطالعه رویکردها و کنش‌های سیاستی معطوف به تغییر و تحول در آموزش و پرورش در دوران ریاست جمهوری هاشمی رفسنجانی یا دوره سازندگی بپردازیم.

مبانی نظری

در جامعه‌شناسی، توجه به فضای فرهنگ و تفسیر معنایی و درک گفتمانی از آن و پرداختن به نقش معنادار رفتارها و ایده‌های اجتماعی در زندگی سیاسی در قالب نظریه گفتمان^۱، بیش از چند دهه سابقه دارد. این توجه، سطوح مختلف پژوهش را دربرمی‌گیرد و شامل طیف متنوعی از نظریات می‌شود. نقطه شروع رویکردهای مختلف تحلیل گفتمان همان ادعای فلسفه زبانی ساختارگرا و پساساختارگراست، یعنی اینکه دسترسی ما به واقعیت همواره از طریق زبان است. ما با کمک زبان بازنمایی‌هایی از واقعیت خلق می‌کنیم که به هیچ‌وجه بازتابی از یک واقعیت از پیش موجود نیستند، درحقیقت زبان در برساختن واقعیت نقش دارد. این بدان معنا نیست که واقعیتی وجود ندارد. معانی و بازنمایی‌ها

اموری واقعی‌اند. پدیده‌های فیزیکی نیز وجود دارند، اما صرفاً از طریق گفتمان معنا پیدا می‌کنند. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۲۹)

هدف اشکال مختلف نظریه گفتمان فهم امر اجتماعی به‌مثابه برساختی اجتماعی است. در این پژوهش جهت بررسی رویکردها و کنش‌های سیاستی بعد از جنگ تحمیلی در آموزش و پرورش از یک مدل نظری که ترکیبی از نظریه‌های لاکلا و موفه و همچنین نظریه فرکلاف است، استفاده می‌شود.

لاکلا و موفه گفتمان را «کلیت ساخت‌مند ناشی از عمل مفصل‌بندی تعدادی از عناصر» می‌دانند که منجر به تعریف هویت و تثبیت معنای آنها می‌گردد. (لاکلا و موفه، ۱۹۸۵: ۱۰۵) مفصل‌بندی که مفهومی محوری در نظریه لاکلا و موفه است، شامل هر عملی می‌شود که رابطه‌ای را بین عناصر گوناگون برقرار می‌نماید. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۵۶) در نظریه گفتمان لاکلا و موفه، پدیده‌های اجتماعی، تابع همان اصلی هستند که زبان، تابع آن است. همان‌گونه که نشانه‌ها در زبان، بر اساس رابطه با سایر نشانه‌ها هویت می‌یابند و بر مبنای تفاوت‌های‌شان با آنها معنا پیدا می‌کنند، معنای کنش‌های اجتماعی ما نیز برآمده از رابطه و تفاوت آنها با دیگر کنش‌ها است. از سوی دیگر، نشانه‌ها می‌توانند در مفصل‌بندی‌های جدیدی وارد شده و معانی موقتی جدیدی برایشان تثبیت گردد. (لاکلا و موفه، ۱۹۸۵: ۱۱۳) فرایند تثبیت، بازتولید و تغییر معنا در چارچوب نظریه گفتمان لاکلا و موفه با مفهوم سیاست مرتبط می‌شود. در این نظریه سیاست به رفتاری اطلاق می‌شود که طی آن امر اجتماعی را به‌گونه‌ای می‌سازیم که سایر شیوه‌ها را طرد می‌کند. به‌عبارت دیگر آنها سیاست را ساماندهی جامعه به ترتیب خاصی می‌دانند که تمامی سایر شکل‌های ممکن دیگر را طرد می‌نماید. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۷۱) فرکلاف برخلاف پساساختارگرایان، گفتمان را صرفاً یک پدیده سازنده نمی‌داند، بلکه آن را گونه مهمی از کنش اجتماعی می‌داند که دانش، هویت‌ها و روابط اجتماعی جمله مناسبات قدرت را تغییر می‌دهد و هم‌زمان سایر کنش‌ها و ساختارهای اجتماعی به آن شکل می‌بخشند. او با تمرکز بر ساختن مدل نظری و ابزارهای روش‌شناختی برای مطالعات تجربی از نظریه‌های پساساختارگرایی مثل لاکلا و موفه فاصله می‌گیرد. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۱۱۷)

نظریه گفتمان لاکلا و موفه، نظریه‌ای منسجم است که ابزارهای تحلیلی مناسبی برای تحلیل رویکردهای سیاستی گفتمان‌های مختلف در سطح کلان در اختیار ما قرار

می‌دهد و امکان تحلیل تفاوت‌ها و رقابت‌های گفتمان‌های به اصطلاح متنازع و متخاصم را در میدان مورد مطالعه فراهم می‌نماید و نظریه گفتمان فرکلاف ابزار تحلیلی کارآمدی در تحلیل متون در اختیار ما قرار می‌دهد (تاجیک و روزخوش، ۱۳۸۷: ۱۰۰) که با آن می‌توان متون سیاسی متناسب با موضوع مورد بررسی را تحلیل نمود.

روش تحقیق و فرایند انجام آن

تحلیل گفتمان از جمله «روش‌های تحلیل اسنادی» است که ریشه در معناکاوی داشته و قصد آن کشف معنای نهفته در پدیده‌های اجتماعی یا توصیف و تحلیل ساختار نظام‌های اندیشه‌ای و فرهنگی است. تحلیل گفتمان می‌تواند بر روی داده‌های مختلفی مثل مصاحبه‌ها، روزنامه‌ها و اسناد عمومی و غیره انجام شود. (ایمان، ۱۳۹۳: ۲۲۱)

اولین قدم برای تحلیل سیاست‌ها در چارچوب نظریه گفتمان لاکلائو و موفه شناسایی فضای استعاره‌ای شکل‌دهنده به گفتمان می‌باشد. فضای استعاره‌ای در واقع بستر تاریخی و شرایطی است که یک گفتمان در آن شکل می‌گیرد (نقیب‌زاده و همویی، ۱۳۹۲: ۱۴) و به لحاظ روشی مستلزم جستجوی عوامل گفتمانی مفصل‌بندی، دال مرکزی، دال‌های شناور، ابعاد یا عناصر، وقته‌ها، اسم‌سازی، هم‌ارزی، انسداد و توقف معنا، حوزه گفتمان‌گونگی، برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی است. (صادقی‌فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۵: ۱۱۳)

فرکلاف معتقد است که تحلیل گفتمان باید تعاملات میان متن و فرامتن را مورد توجه قرار دهد و برای این منظور یک چارچوب چند بعدی طراحی نموده است که در آن ابتدا به توصیف عناصر سازنده گفتمان می‌پردازد و در مرحله بعد، این عناصر را به یک سطح بزرگ‌تر که کل مجموعه تشکیل‌دهنده گفتمان است، ارتباط می‌دهد و در نهایت به تبیین کیفیات این گفتمان و تبیین جایگاه و نقش آن در سطح کلان پس‌زمینه اجتماعی می‌پردازد. (فاضلی و کردونی، ۱۳۸۷: ۱۳۵؛ به نقل از فرکلاف، ۱۹۹۱: ۵۱-۵۰)

در این مقاله برای تحلیل متون و اسنادی که در دوره سازندگی، در خصوص تحول در آموزش و پرورش و اولویت‌ها و مطلوب‌های سیاست‌گذاری به وجود آمده است، الگوی تحلیلی ترکیبی که شامل مراحل سه‌گانه زیر است، به کار برده شد:

۱. تحلیل توصیفی گفتمان: در این مرحله به کشف و شناسایی، توصیف و مقوله‌بندی نشانه‌های مرکزی و عمده شرکت‌کننده در مفصل‌بندی کنش‌های سیاسی که بعد از انقلاب اسلامی در عرصه سیاست‌گذاری به هژمونی رسیدند، پرداخته می‌شود. برای این

منظور ابتدا به توصیف زمینه و تحولات گفتمانی بعد از انقلاب و سپس کنش‌های سیاستی در عرصه آموزش و پرورش می‌پردازیم. در توصیف متون سیاستی از روش فرکلاف و با واژگانی که در جدول ۱ آمده، استفاده شده است.

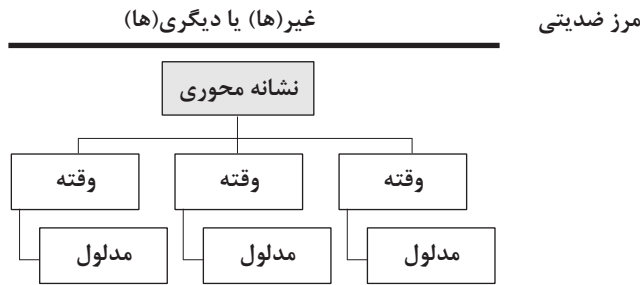
جدول ۱: نمونه جدول تحلیل توصیفی رویکرد فرکلاف

واژه‌های کلیدی
واژه‌های سلبی
قطب‌بندی‌ها (غیرپیت‌سازی)
مفاهیم تغییر و تحول
جان کلام متن
پیش‌فرض‌های تولیدکننده متن

۲. تحلیل تفسیری گفتمان: به بررسی و تحلیل روابط میان کنش‌های سیاستی نظم گفتمانی آموزش و پرورش و متون تولیدشده در این عرصه با متون سایر عرصه‌های سیاستگذاری پرداخته می‌شود. همچنین، برخی از عوامل تحلیل گفتمانی لاکلا و موفه یعنی مفصل‌بندی، دال مرکزی، دال‌های شناور، ابعاد، اسم‌سازی، هم‌ارزی، انسداد معنا و میدان گفتمان‌گونه‌گی به دلیل ارتباط با زمینه معرفتی و نظری معناکاوی می‌شود.

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

در بخش تفسیر و تبیین کنش‌های سیاستی، بر اساس مؤلفه‌ها (مفاهیم تحول) که با روش فرکلاف به دست می‌آید، دال محوری گفتمان سازندگی در متون سیاستی مشخص می‌شود و به چگونگی انسجام سایر نشانه‌ها بر محور دال مرکزی و شکل‌گیری مرزهای ضدیت یا غیریت برای ایجاد دیگری با هدف هژمونیک نمودن گفتمان مورد بررسی، می‌پردازیم. برای این منظور از الگوی تحلیلی نمودار ۱ به عنوان راهنمای تحلیل استفاده شده است. این الگو که بر مبنای الگوی پیشنهادی لاکلا در تحلیل انقلاب اکتبر روسیه بر مبنای نظریه هژمونی است (لاکلا، ۲۰۰۱: ۳۰۳) با اندکی جرح و تعدیل، اقتباس شده است.



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

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

نشانه محوری که در بالای زنجیره هم‌ارز قرار دارد، بنا بر محتوایش قابلیت متوقف نمودن منطق تفاوت را به‌طور موقتی دارد، بنابراین از زنجیره هم‌ارز جدا شده و خاص‌بودگی‌ها را به منزله یک کل بازنمایی می‌نماید. زنجیره هم‌ارز وقته‌ها با مدلول‌های خاص نیز بر اساس منطق تفاوت و هم‌ارزی با یکدیگر حالت تساوی ندارند و هویت خود را از دیگری کسب نمی‌کنند و بر مبنای تفاوتی که با دیگری دارند، قابل شناسایی‌اند.

واحدهای تحلیل و انتخاب آنها

در پژوهش‌های کیفی، هدف از نمونه‌گیری، تعیین گروه‌های ویژه‌ای از موارد است که دارای ویژگی‌هایی مناسب با هدف پژوهش است. در این تحقیق از روش نمونه‌گیری هدفمند با استراتژی حداکثر تغییرات استفاده کرده‌ایم. منطق این رویکرد غیراحتمالی این‌گونه است که: «محل‌ها و موارد به این دلیل انتخاب می‌شوند که رخداد‌های مربوط به آنها نقشی حیاتی در فهم فرآیندها یا مفاهیم و آزمون یا توضیح نظریه‌های پذیرفته‌شده ایفا می‌کنند.» (شوانت، ۱۹۹۷: ۱۲۸) در این مقاله ضمن مرور و بررسی متون سیاستی، اسنادی و رسانه‌ای مختلف از قبیل مصوبات مجلس شورای اسلامی، مصوبات هیئت دولت، مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، سخنرانی‌ها، مصاحبه‌ها و غیره تا سال ۱۳۷۶،

متونی که می‌تواند در پاسخ به مسئله پژوهشی مفید باشد، انتخاب شده است. جدول ۲ توصیفی از مهم‌ترین متون انتخاب شده است.

جدول ۲: توصیف متون استفاده شده در پژوهش

شماره متن	توصیف
۱	سخنرانی نجفی وزیر آموزش و پرورش در جمع معاونان پرورشی کشور ۱۳۶۸
۵ و ۳، ۲	کلیات نظام جدید آموزش متوسطه ۱۳۷۲
۴	طرح تغییر نظام آموزش و پرورش دوره متوسطه مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی ۱۳۶۹
۶	آئین‌نامه امتحانات نظام جدید آموزش متوسطه مصوب شورای عالی آ.پ.
۷	مجوز برگزاری امتحانات دانش‌آموزان تجدیدی مصوب شورای عالی آ.پ. ۱۳۷۰
۸	جدول و مواد درسی نظام جدید آموزش متوسطه
۹	تشکیل رشته‌ای با عنوان آیین و فتون زندگی برای دختران
۱۰	اساس‌نامه مدارس نمونه مردمی: مصوب ۱۳۷۲/۰۲/۳۰
۱۱	اصول حاکم بر دوره راهنمایی تحصیلی مصوب شورای عالی آ.پ. ۱۳۷۱
۱۲	اساسنامه مدارس راهنمایی حرفه‌ای مصوب شورای عالی آ.پ. ۱۳۷۳
۱۳	قانون متعهدین خدمت به وزارت آموزش و پرورش ۱۳۶۹
۱۴	قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش در استان‌ها، شهرستان‌ها و مناطق ۱۳۷۲
۱۵	شاخص‌های تراکم کلاس‌ها و نیروی انسانی آ.پ. مصوب هیئت وزیران ۱۳۷۴
۱۶	قانون معلمان، پزشکان و پیراپزشکان وظیفه ۱۳۶۹
۱۷	سخنرانی نجفی به مناسبت سالروز تأسیس امور تربیتی ۱۳۷۰
۱۸	نظام‌نامه پرورشی مصوب شورای تغییر بنیادی... در شورای عالی آ.پ. ۱۳۷۱

۷۹

زمینه و تحولات گفتمانی

در شرایط اجتماعی پایان جنگ و ویرانی‌های ناشی از آن، نشانه‌های سازندگی و بازسازی زیرساخت‌های اقتصادی، فراتر از نیازها و تقاضاهای یک گروه یا طبقه، شکلی آرمانی و استعاری به خود گرفت و در انتخابات ریاست جمهوری دوره پنجم، در مرداد ۱۳۶۸ محور برنامه‌ها و شعارهای انتخاباتی شده بود. (فوزی، ۱۳۸۴؛ ج ۲: ۲۳۸؛ برزین، ۱۳۷۷: ۱۲۱ و علی‌بابایی، ۱۳۸۴: ۲۴۷)

فرایند تثبیت معنای نشانه‌های عرصه سیاست‌گذاری، با غیریت‌سازی جریان‌های

اسلام‌گرای راست و چپ آغاز شد. با پیروزی هاشمی رفسنجانی کابینه‌ای مرکب از اعضاء جناح موسوم به «مصلحت‌اندیش»، که در اواسط دهه شصت شکل گرفته بود، تشکیل گردید (برزین، ۱۳۷۷: ۱۲۳) و با حذف پُست نخست‌وزیری در نتیجه بازنگری در قانون اساسی، جریان چپ در موضعی انفعالی قرار گرفت و موقتاً به حاشیه رانده شد و نشانه‌های گروه‌های سنت‌گرا و راست در قالب گفتمان سازندگی در عرصه سیاستگذاری به هژمونی دست یافت. (برزین، ۱۳۷۷: ۱۲۸؛ بیژنی و دیگران، ۱۳۸۸: ۱۲۳ و مرتجی، ۱۳۷۸: ۲۲۱) هاشمی با حاشیه‌رانی سیاست‌های اقتصادی دولت در دهه نخست، معتقد بود «اقتصاد دولتی جز عقب‌نگه داشتن کشور، کار دیگری نمی‌تواند بکند. باید اجازه داد، افراد خود دست به فعالیت بزنند و چرخ اقتصادی کشور را به حرکت دریاورند...» (بهرزولک و ضابط‌پورکاری، ۱۳۹۱: ۱۱۵) بنابراین، نشانه عدالت اجتماعی که از نشانه‌های محوری گفتمان دهه نخست بعد از انقلاب بود، با انتساب نشانه «توزیع فقر» به آن موقتاً به حاشیه رفت و در پرتو افزایش درآمد ملی و منطقی کردن توزیع رشد بین اقشار مختلف ثبات معنایی جدیدی یافت.

«سیاست تعدیل اقتصادی» که توسط سازمان برنامه و بودجه تدوین شده بود، به‌عنوان راهکار اجرایی برنامه اول توسعه به اجرا گذارده شد. (فوزی، ۱۳۸۴: ۲۶۱) این راهکار سعی داشت، با افزایش عرضه کل و به کمک اصلاحات ساختاری مخصوصاً تغییر ساختار اقتصادی دولت‌سالار، کم کردن هزینه‌ها، حذف یارانه‌ها، بازکردن بازارها، تنش‌زدایی در سیاست خارجی و کاهش محدودیت‌های سرمایه‌گذاری خارجی و تنزل ارزش پول ملی به‌منظور افزایش رقابت برای صادرات به تعادل دست یابد. (پوراحمدی، ۱۳۸۴: ۷۹۳؛ دهقان و سمیعی اصفهانی، ۱۳۹۶: ۴۴؛ فوزی، ۱۳۸۴: ۲۶۴-۲۶۱ و آبراهامیان، ۱۳۸۹)

سیاست‌های اقتصادی، به‌ویژه خصوصی‌سازی و برنامه‌های تعدیل اقتصادی باعث ایجاد تحولاتی در عرصه جامعه، فرهنگ و ارزش‌ها گردید؛ از یکسو، خصوصی‌سازی زمینه رشد طبقه متوسط اقتصادی را فراهم نمود و از سوی دیگر برنامه تعدیل به افزایش نابرابری‌ها و شکاف‌های اقتصادی و اجتماعی دامن زد (فوزی، ۱۳۸۴: ۲۸۰ و رفیع‌پور، ۱۳۷۶) و طی سال‌های مذکور دگرگونی عظیم ساختاری در بنیادهای اجتماعی و فرهنگی کشور به‌وقوع پیوست که موجب تحول در ترکیب فرهنگ جامعه از طریق اشاعه شبکه گسترده‌ای از مدارس و دانشگاه‌ها، تحول در شبکه ارتباطی درون کشوری و غیره شد. (فوزی، ۱۳۸۴: ۲۸۳)

در دولت دوم هاشمی از سال ۷۲ تا ۷۶ بر ادامه برنامه‌های دور نخست تأکید شد و محوریت نشانه «رشد و توسعه اقتصادی» در میدان سیاستگذاری همچنان تداوم یافت و برنامه

دوم توسعه که برای سال‌های ۷۴ تا ۷۸ تدوین شده بود، علی‌رغم نقدهای گوناگون و تعویق یک‌ساله اجرای آن، از نظر ساختاری و ماهیت تفاوت چندانی با برنامه نخست نداشت و ادامه آن محسوب می‌شد و رشد و توسعه اقتصادی به‌عنوان اصلی‌ترین هدف در نظر گرفته می‌شد.

یافته‌های تحقیق

توصیف کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش

سیاست‌گذاری و جهت‌گیری‌های اصلی ارائه خدمات آموزشی نیز در این دوره، حول محور نشانه توسعه اقتصادی و سیاست تعدیل اقتصادی، ثبات معنایی یافت. جمعیت دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۶۸-۶۷، سیزده میلیون نفر بود که در دوره مورد بررسی با رشد سالانه ۱/۶ درصد، در سال ۷۳-۷۲ به ۱۷/۵ میلیون نفر و در سال تحصیلی ۷۶-۷۵ به ۱۸/۸ میلیون نفر رسید. (نفیسی، ۱۳۷۵) این انفجار جمعیت باعث شد تا نشانه‌های آموزش و پرورش در سیاست‌گذاری در قالب برنامه‌های توسعه اول و دوم، فراوانی قابل توجهی داشته باشد. جدول ۳ توصیفی از این نشانه‌ها در دو برنامه توسعه اول و دوم است.

جدول ۳: آموزش و پرورش در برنامه اول و دوم توسعه

تبصره	جان کلام تبصره‌های مرتبط
۵	برخورداری بخش‌های محروم از امکانات آموزشی در توزیع سالانه اعتبارات
۶ (ح)	خودکفایی نیروی انسانی از طریق: تحت پوشش آموزشی قرار دادن کلیه افراد واجب‌التعلیم در بخش‌های محروم، توسعه مدارس شبانه‌روزی و مدارس نمونه و مراکز تربیت‌معلم، ایجاد و مراکز آموزش عالی در مراکز شهری بخش‌های محروم
۷	اصلاح قانون مالیات جهت جلب سرمایه‌گذاری و تأمین سودآوری فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی
۱۰ (الف)	واگذاری رایگان اراضی جهت احداث و توسعه مدارس و مراکز فرهنگی و هنری
۱۲	تأمین هزینه‌های آموزش فنی نیروی کار و هزینه‌های جاری و عمرانی مربوط به آموزش فنی و حرفه‌ای
۱۴	موظف نمودن دولت به انجام اقدامات لازم جهت تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش
۱۹	رایگان نمودن انشعاب و حق امتیاز آب، برق، گاز و تلفن واحدهای آموزشی
۲۴	موظف نمودن دولت به ایجاد یک نهاد متمرکز با تسهیلات و اختیارات قانونی برای تمرکز امور سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و تفویض آزادی عمل به واحدهای مرتبط با آموزش‌های فنی و حرفه‌ای
۲۶	اولویت اخذ مجوز و پروانه کار به کسانی که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را طی کرده باشند.

برنامه اول توسعه (۱۳۶۸ الی ۱۳۷۲)

۳۶	تهیه برنامه جامع تربیت نیروی انسانی با اولویت نیاز آموزش و پرورش	برنامه دوم توسعه (۱۳۷۴ الی ۱۳۷۸)
۳۷	تعیین شاخص‌های آموزشی نیروی انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش جهت صدور مجوز نیروی انسانی بر اساس آن	
۶۱	تأمین اراضی جهت ایجاد فضاهای پرورشی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش	
۶۲	فراهم نمودن تمهیدات لازم برای آموزش اجباری کودکان لازم‌التعلیم	
۶۳	تأسیس صندوق ذخیره فرهنگیان	
۶۴	تأمین اعتبارات جاری و عمرانی جهت تسریع اجرای نظام جدید متوسطه	
۶۵	ایجاد و اختصاص امکانات ورزشی برای دانش‌آموزان دختر و بانوان	
۸۴	تأمین اراضی مناسب جهت احداث و توسعه مدارس و مراکز فرهنگی و...	
۹۵	پیش‌بینی و تأمین اعتبار برای ایجاد ۷۷ مرکز آموزش فنی و حرفه‌ای، ۵ مرکز تربیت مربی، تکمیل و راه‌اندازی ۷۰ مرکز نیمه‌تمام و بازسازی و تکمیل ۱۲ مرکز آموزشی.	

طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی (متن ۲، ۳ و ۴ در جدول ۲) که با تلاش‌های شورای تغییر بنیادی تهیه شده بود، در تیرماه ۱۳۶۸ مورد تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی قرار گرفت و برای طراحی تفصیلی و تهیه برنامه‌های اجرایی به شورای تغییر نظام آموزش و پرورش سپرده شد. برای سازماندهی کار شورا و هماهنگی و ادغام کامل فعالیت‌های آن با فعالیت‌ها و برنامه‌های ستادی وزارت آموزش و پرورش هفت کمیسیون آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی، دوره راهنمایی تحصیلی، دوره متوسطه فراگیر و فنی و حرفه‌ای، تأمین و تربیت نیروی انسانی، نظام اداری و تشکیلاتی، برنامه‌ریزی توسعه و فعالیت‌های تربیتی تشکیل گردید. نتایج فعالیت این کمیسیون‌ها، که به تدریج در شورای تغییر بنیادین آموزش و پرورش مورد بررسی قرار گرفت (نفیسی، ۱۳۷۵: ۲۹-۲۷)، اعضای شورا را به این نتیجه رساند که به دلایلی (متن شماره ۲) مثل شرایط خاص کشور ناشی از تقارن دوران بازسازی خسارت‌های مربوط به جنگ تحمیلی، عدم امکان تجهیز منابع مالی و انسانی کافی همزمان با اجرای سیاست‌های تعدیل اقتصادی، وجود تمرکز شدید در تشکیلات دولت و از جمله آموزش و پرورش و غیره، اجرای همزمان و یکپارچه برنامه‌های مربوط به تغییر نظام آموزش و پرورش ممکن نیست و باید با گزینش طرح‌ها و برنامه‌ها در این عرصه سیاست‌گذاری نمود. (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۲: ۱۷-۱۶) بنابراین، متناسب با اهداف و راهبردهای مندرج در قانون برنامه‌های اول و دوم توسعه در بخش آموزش و پرورش عمومی، آموزش‌های متوسطه و فنی و حرفه‌ای برجسته‌سازی شده و نارسائی‌های

نظام سالی قدیم، مورد حاشیه‌رانی قرار گرفت (متن شماره ۳) و به‌عنوان نخستین مرحله تغییر نظام آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفت.

در خرداد ۱۳۶۹، گروهی از اعضای شورای تغییر بنیادین نظام آموزش و پرورش، مأموریت تهیه طرح اجرایی انتقال به آموزش متوسطه مطلوب را برعهده گرفتند. این طرح که می‌بایست بر مبنای دوره متوسطه کاربردی علمی مندرج در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش باشد، پس از تهیه، در دی ماه ۱۳۶۹ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید و اجرای آن از سال ۱۳۷۱ با ۱۰ درصد دانش‌آموزان پایه اول متوسطه آغاز گردید. (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۲: ۲۱) عقیده بر این بود که تسریع در اجرای نظام جدید آموزش متوسطه از یک‌سو باعث امکان سیاستگذاری و کنترل تقاضا برای ورود به دانشگاه می‌شود و از سوی دیگر بهبود کیفیت و اشاعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و افزایش زمینه مشارکت مردمی را فراهم خواهد نمود. (متن شماره ۴ و ۵)

تلخیص مصوبات نهاد سیاستگذار شورای عالی آموزش و پرورش از ۱۳۶۸ تا ۱۳۷۶ در جدول ۴، نشان می‌دهد بیشترین حجم کنش‌های سیاستی آن معطوف به تثبیت معنای نشانه‌های ارزشیابی، بررسی و تنظیم جدول مواد درسی، تدوین ضوابط و مقررات جاری تحصیلی و اساسنامه‌های مؤسسات آموزشی و غیره بوده است.

جدول ۴: نشانه‌های موجود در مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۶۸/۵/۱۲ تا ۱۳۷۶/۵/۱۲)

نشانه (موضوع مصوبه)	فراوانی
امتحانات	۸۲
رشته‌های تحصیلی، جدول و مواد درسی	۳۹
ضوابط و مقررات جاری تحصیلی	۳۳
انتخاب یا انتصاب اشخاص در شورای عالی	۲۶
اساس‌نامه	۲۵
آیین‌نامه	۱۷
مدارس (تأسیس، انحلال و اداره امور مدارس)	۱۶
گواهینامه و مدارک تحصیلی	۱۴
مسائل جاری شورای عالی	۵
معلمان	۴
مجموع مصوبات (بررسی شده) در حدود ۱۱۵ جلسه شورای عالی	۲۷۵

تحلیل محتوای مصوبات فوق نشان می‌دهد که مفصل‌بندی آنها با حضور نشانه‌هایی ثبات معنایی یافته است که در بینامتنیتی با نشانه‌های متون سیاسی گفتمان سازندگی و برنامه‌های توسعه قرار دارد. شاخص‌ترین این متون سیاسی، متونی بود که در جهت تأمین شرایط مناسب برای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (تبصره ۱۴ قانون برنامه اول) و طرح نظام جدید آموزش متوسطه (تبصره ۶۴ برنامه دوم) تولید شد و پیش‌تر به آن اشاره گردید. در ارتباط با نشانه ارزشیابی یا امتحانات، که بیشترین میزان مصوبات را به خود اختصاص داده است؛ عمدتاً، به اصلاحاتی در آئین‌نامه امتحانات (متن شماره ۶)، برگزاری آزمون از گروه‌های خاص (متن شماره ۷) و مواد درسی گوناگون یا زمان و مکان برگزاری آزمون‌ها پرداخته شده است و در بیشتر آنها تثبیت معنای نشانه‌های نظام جدید آموزش متوسطه و حاشیه‌رانی از نظام سالی واحدی پیگیری شده است چرا که «به‌لحاظ شیوه برخورد با تکرار پایه و در نتیجه تشدید ترک زودرس تحصیل و فقدان تسهیلات مناسب برای بازگشت به تحصیل، موجب اتلاف منابع» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۲: ۱۹) می‌گردید.

از نشانه‌های برجسته دیگر می‌توان به تنظیم برنامه درسی دوره متوسطه جدید (متن شماره ۸)، جدول مواد درسی و ساعات تدریس آنها در دوره ابتدایی، راهنمایی تحصیلی، پایه‌های مختلف رشته ادبیات و علوم انسانی، هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای، دبیرستان‌های تربیت‌بدنی و علوم ورزشی، دانشسراهای تربیت معلم، حذف آموزش کاد دانش‌آموزان متوسطه، اصلاح نحوه اجرای درس آمادگی دفاعی، زبان‌های خارجه مورد تدریس در متوسطه، تشکیل رشته‌های تحصیلی جدید مثل مدیریت خانواده یا آیین و فنون زندگی برای دختران (متن شماره ۹)، تأسیس مدارس نمونه مردمی (متن شماره ۱۰) در راستای نظارت و کنترل بر مدارس خصوصی و جلب مشارکت مردم در تأمین بخشی از منابع مالی لازم و غیره اشاره نمود.

آن‌گونه که در ضرورت اتخاذ رویکرد گزینشی به ایجاد تغییر بنیادی در آموزش و پرورش بیان شد، بررسی متون سیاستی تولیدشده در این دوره نشانگر آن است که در بخش آموزش‌های عمومی پیش از متوسطه، طرح تفصیلی خاصی طراحی نگردید، بلکه متون سیاستی پراکنده‌ای در راستای افزایش کیفیت در هر یک از این دوره‌ها تولید شد؛ به‌عنوان نمونه می‌توان به متونی مثل تهیه اصول حاکم بر دوره راهنمایی تحصیلی (متن شماره ۱۱) و تأسیس و تدوین اساسنامه مدارس راهنمایی حرفه‌ای (متن شماره ۱۲)

اشاره نمود که مبنای کنش‌هایی مثل برگزاری هفته معرفی مشاغل و معرفی رشته‌های آموزش متوسطه، برگزاری همایش‌های علمی کاربردی و المپیادهای مختلف، برگزاری اردوهای علمی، تربیتی و فرهنگی، اجرای پروژه مشترک با بانک جهانی و غیره قرار گرفت. بررسی مصوبات مجلس شورای اسلامی و هیئت وزیران در این دوره که تلخیص آن در جدول ۵ آمده است نشان‌دهنده حضور نشانه‌های مشترک در متون سیاستی گفتمان سازندگی و برنامه‌های توسعه است.

قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش در استان‌ها (متن شماره ۱۴)، شهرستان‌ها و مناطق کشور که با هدف جلب مشارکت‌های مردمی و توسعه و تجهیز فضاهای آموزشی و کاهش فشار ناشی از تأمین این منابع بر دولت صورت گرفت، قانون تشویق معلمان بازنشسته به ادامه همکاری با وزارت آموزش و پرورش، قانون متعهدین خدمت به وزارت آموزش و پرورش (متن شماره ۱۳)، قانون معلمان، پزشکان و پیراپزشکان وظیفه (متن شماره ۱۶)، قانون ممنوعیت بازنشستگی فرهنگیان تا پایان سال تحصیلی ۱۳۷۲-۱۳۷۱، قانون گزینش معلمان و کارکنان آموزش و پرورش، قانون ممنوعیت تخلیه اماکن و واحدهای آموزشی و پرورشی در اختیار وزارت آموزش و پرورش، بلامانع بودن اعاده به خدمت افراد بازنشسته مندرج در نامه‌های وزارت، آیین‌نامه اجرایی قانون متعهدین خدمت به وزارت آموزش و پرورش، تأمین اعتبار و اختصاص مبالغ مختلف جهت تکمیل ساختمان‌ها، آیین‌نامه واگذاری زمین به مؤسسان مدارس غیرانتفاعی، تعیین شاخص‌های مربوط به تراکم کلاس‌های درس و شاخص‌های نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش در راستای تحقق تبصره ۳۷ برنامه توسعه دوم اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و غیره برخی از مهم‌ترین این مصوبات هستند. از دیگر کنش‌های انجام‌شده در این دوره می‌توان به تشکیل کلاس‌های آمادگی در مناطق دوزبانه از سال تحصیلی ۷۰-۶۹ و کلاس‌هایی برای دانش‌آموزان دیرآموز، سنجش آمادگی تحصیلی و بینایی‌سنجی و شنوایی‌سنجی آنها و غیره در بخش پیش از دبستان و دبستان، برگزاری اولین سمپوزیوم بین‌المللی در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای، برگزاری دوره‌های آموزشی با کمک کارشناسان کالج کلمبو، احداث ۲۰۰ واحد جدید آموزش فنی و حرفه‌ای، اجرای ۲۰۰ پروژه بهسازی ساختمان هنرستان‌ها، ایجاد ۱۳۰ هنرستان در جوار کارخانجات و مؤسسات تولیدی، تهیه و تصویب طرح نظام آموزش فنی و حرفه‌ای بزرگسالان، تهیه طرح جامع مجتمع‌های آموزش فنی و حرفه‌ای و غیره در دوره متوسطه عمومی و فنی و حرفه‌ای اشاره نمود. (نفیسی، ۱۳۷۵)

جدول ۵: تلخیص مصوبات مجلس شورای اسلامی و هیئت وزیران (۱۳۶۸/۵/۱۲ تا ۱۳۷۶/۵/۱۲)

هیئت وزیران	مجلس شورای اسلامی	طبقه‌بندی و توصیف موضوع یا عنوان مصوبات
۴۶	۹	قوانین شغلی، گزینش و به‌کارگیری نیروی انسانی
۱۶	-	مصوبات مرتبط با تأمین اعتبارات مالی برای نیروی انسانی شاغل (حقوق و دستمزد، آموزش، گزینش و تربیت نیروی انسانی، خدمات رفاهی)
۳	-	طرح‌ها، تصمیم‌ها، مقررات و قواعد تحصیلی
۴	۱	طرح‌ها، تصمیم‌ها، مقررات و نهادهای غیرآموزشی مرتبط با دانش‌آموزان
۱	-	مناطق محروم
۷	-	آموزشی و پرورشی
۲۹	۱	طرح‌های عمرانی (ساخت، تعمیر و نگهداری مدارس و واحدهای آموزشی و خرید و فروش و تملک ساختمان‌ها، زمین، تخلیه بنا و غیره)
۴	-	هزینه‌های جاری
۶	-	کتاب درسی، لوازم التحریر و وسایل آموزشی
۳	-	کالاهای سرمایه‌ای (مثل ماشین‌آلات)
۲	-	پرداخت‌ها به یک سازمان یا شخصیت حقیقی و حقوقی
۲۶	۵	اهداف سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی
۱۰	-	ایجاد پست، انتصاب‌ها و قوانین مرتبط با آن و اداره امور
۱	۱	قوانین مرتبط با بناهای آموزشی و غیرآموزشی
۱	۴	قوانین مرتبط با نهادها، سازمان‌ها و نهادهای آموزشی و غیرآموزشی
۱۵۹	۲۱	مجموع مصوبات بررسی شده

۸۶

جدول ۶: تحلیل توصیفی متون بررسی شده

واژه‌های کلیدی
مدرسه‌سازی، بازسازی خسارت‌ها، منابع مالی و انسانی، تغییرات تدریجی، تجارب سایر کشورها، اتصال آموزش عمومی به آموزش عالی و محیط کار، انتقال به دوه بلوغ، نیروی انسانی نیمه‌ماهر و ماهر، برنامه‌های توسعه، آموزش متوسطه، اشتغال مفید، ادامه تحصیل، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، تناسب دروس با رشته‌های دانشگاهی، جذابیت سرمایه‌گذاری، ارزشیابی مداوم، راهنمایی شغلی، نظام واحدی نیم‌سال، دانش‌آموزان تجدیدی، کلاس‌های جبرانی، اعتلای سطح فرهنگ، آیین و فنون زندگی، مشارکت مردمی، فضای آموزشی، انتخاب رشته، برنامه درسی متناسب، تربیت معلم، سرانه دانش‌آموزی، تقویم آموزشی، ضوابط مالی مدارس، مدارس غیرانتفاعی، صرفه‌جویی و بهره‌وری، اعتبارات عمرانی، شاخص تراکم کلاس و...

<p>مخالفت با مشارکت، ساختار اقتصادی وابسته، بازماندن از تحصیلات عالی، نارسایی طرح کاد، بافت و محتوای نامتناسب برنامه درسی، اتلاف منابع، ترک تحصیل، فقدان منزلت آموزش‌های فنی، عدم انعطاف آموزش متوسطه، تجدیدی، عدم قبولی، بحران‌ها و مشکلات نوجوانی، مفاسد اخلاقی و اجتماعی، کمتر بودن از شاخص‌های موضوع، تهاجم فرهنگی، ابتذال و میکروبهای فرهنگی و...</p>	<p>واژه‌های سلبی</p>
<p>سازندگی در برابر گذشته، طرح‌ها و اصلاحات وسیع در برابر برنامه‌های انتخابی، تمرکز شدید همراه با منابع ناکافی در برابر مشارکت مردم، تأکید بر دروس نظری در برابر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، مؤسسات غیرانتفاعی در برابر مدارس دولتی، نظام واحدی نیم‌سالی در برابر نظام سالی و غیرواحدی، ارزشیابی تک‌درس‌های مستقل در برابر ارزشیابی سالی، تهاجم فرهنگی در برابر تهاجم نظامی و...</p>	<p>قطب‌بندی‌ها (غیربیت‌سازی)</p>
<p>مشارکت مردم در تأمین امکانات، تأمین نیروی انسانی، اجرای تدریجی طرح‌ها، تکمیل زنجیره انتقال به آموزش عالی، آموزش فنی و حرفه‌ای، جلوگیری از اتلاف منابع و ترک تحصیل، ارتباط دروس با نیاز رشته‌های دانشگاهی، ارزشیابی تک‌درس، توسعه و تجهیز فضاهای آموزشی، توسعه مدارس غیرانتفاعی، تعیین شاخص‌های استاندارد، کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی و...</p>	<p>مفاهیم تغییر و تحول</p>
<p>تأکید بر اهمیت مشارکت مردم، اتخاذ برنامه‌های گزینشی و تدریجی، تلقی آپ. به‌عنوان حلقه انتقال مناسبی به آموزش عالی و عامل تربیت نیروی انسانی نیمه ماهر و ماهر، تأکید بر کاهش هزینه‌ها در نظام جدید متوسطه، تأکید بر استقلال ارزشیابی دروس از یکدیگر و حذف مردودی و رفع مشکلات ناشی از تکرار پایه، و...</p>	<p>جان کلام متون</p>
<p>منابع مالی دولت ناچیز و اجرای سیاست‌های تغییر بدون مشارکت مردم امکان ندارد، نظام سالی باعث اتلاف منابع می‌شود و پاسخگوی نیازهای توسعه نیست، مسئله اصلی آموزش متوسطه فراهم نمودن زمینه تربیت نیروی انسانی نیمه ماهر، ماهر و متخصص دانشگاهی است، تکرار پایه باعث اتلاف منابع می‌شود، تخصیص ردیف‌های استخدام باید متناسب با برنامه توسعه آموزش و پرورش باشد، اهداف فعالیت‌های پرورشی باید متناسب با اهداف نظام جدید آموزش متوسطه طراحی گردد و...</p>	<p>پیش‌فرض‌های تولیدکننده متن</p>

تفسیر و تبیین کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش

بعد از انقلاب اسلامی سیاستگذاری در قالب برنامه‌های عمرانی به‌دلیل بی‌قراری‌های اجتماعی متوقف شد. در سطح آموزش و پرورش نیز برنامه‌ریزی در شکل سابق به حاشیه رفت و عمدتاً جنبه موقتی پیدا کرد و بدون اینکه از برنامه خاصی پیروی شود، تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، هدف کنش‌های سیاستی گوناگون و پراکنده‌ای تعریف گردید، ولی به مقتضای شرایط زمان، هر یک به دلیلی ناتمام ماند. با پایان جنگ و تأمین اعتبار و دسترسی نشانه توسعه در عرصه سیاستگذاری، بسیاری از رویکردها و کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش در بینامتنیتی با نشانه‌های برنامه‌های توسعه قرار گرفت. با وجود رشد بالای جمعیت دانش‌آموزی، نیروی انسانی و خدمات و امکانات آموزشی

محدود، از جمله؛ «فضای آموزشی» ناکافی، سیاستگذاری برای تحول در آموزش و پرورش امری ضروری به نظر می‌رسید، ولی شرایط ناشی از تقارن دوران بازسازی خسارت‌های مربوط به جنگ و اجرای سیاست‌های تعدیل اقتصادی، امکان تجهیز منابع مالی و انسانی کافی برای تغییرات گسترده و همه‌جانبه را نمی‌داد. بنابراین، تدوین و اجرای انتخابی و تدریجی برنامه‌ها و طرح‌ها در قالب طرح تغییر بنیادی آموزش و پرورش تقویت شد. ضرورت اجرای تدریجی فرایند تحول، با برجسته‌سازی نشانه‌هایی مثل نقش آموزش متوسطه در تربیت نیروی انسانی و پیوند آن با آموزش عالی و تأثیر آن در موفقیت برنامه‌های توسعه استعاری گردید و به گزینش برنامه‌ریزی برای دوره آموزش متوسطه منتهی شد. بنابراین، ضمن غیریت‌سازی با نظام آموزش متوسطه فعلی (نظام متوسطه قدیم)، نشانه‌هایی مثل تأکید بر دروس نظری، محتوای نامناسب برنامه درسی و عدم پاسخگویی به نیازهای کشور، اتلاف منابع و کم‌توجهی به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به نظام متوسطه قدیم نسبت داده شد و از نشانه‌های مذکور حاشیه‌رانی گردید. (متن شماره ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶) محصول این تلاش‌های گفتمانی برای ثبات نشانه تحول در آموزش و پرورش، تدوین «طرح کلیات نظام جدید آموزش متوسطه» است که می‌توان آن را شاخص‌ترین متن سیاستی تولید شده در این دوره تلقی نمود. در این متن سیاستی، آموزش و پرورش، به‌مثابه مفصل‌بندی مجموعه نشانه‌هایی در نظر گرفته شده که از طریق پیوند حلقه‌های گوناگون زنجیر: آموزشی با آموزش عالی، محیط کسب و کار و زندگی بزرگسالی ثبات معنایی می‌یابد و با تربیت نیروی انسانی ماهر و نیمه‌ماهر، نقش مهمی در موفقیت برنامه‌های توسعه ایفا می‌نماید. (متن شماره ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶) نمودار ۲ توصیفی از مفصل‌بندی نشانه‌های مختلف این گفتمان است.

با فاصله گرفتن از فضای دوران جنگ، آن‌گونه که در بخش تحولات گفتمانی این دوره بیان شد، سیاست‌های خصوصی‌سازی و تعدیل اقتصادی و سرمایه‌گذاری، در بیشتر سازمان‌ها و نهادها، با هدف بازسازی و جبران خسارت‌های جنگ و توسعه اقتصادی، هژمونی یافت. آموزش و پرورش نیز همانند سایر سازمان‌ها و نهادها از یک‌سو، فضایی برای اتخاذ چنین رویکردی بود و نشانه خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش با نشانه‌هایی مثل مشارکت عمومی یا مشارکت مردم برجسته‌سازی می‌شد (متن شماره ۱، ۱۰ و ۱۴)، که بر مبنای آن انتظار می‌رفت باعث تغییراتی مثبت مثل تدارک منابع مالی جدید، افزایش کیفیت آموزش در مدارس، شکل‌گیری مدارس خاص و شفاف‌سازی فعالیت‌های آنها، عدم

نیاز به کمک‌های مالی دولت و در نتیجه امکان تخصیص بیشتر منابع به مدارس دولتی دیگر شود و از سوی دیگر در خصوص دلالت‌های نشانه‌های محوری تعدیل اقتصادی که درصد تغییر ساختار اقتصادی دولت سالار، کم کردن هزینه‌ها، حذف یارانه‌ها، تقلیل دستمزدها و غیره به‌منظور افزایش رقابت بود، در عرصه آموزش و پرورش، شاهد برجسته شدن نشانه‌هایی مثل افزایش بهره‌وری و کاهش هزینه‌ها هستیم که از طریق کنش‌هایی مثل کاهش تکرار پایه تحصیلی و تغییراتی که در شیوه ارزشیابی در نظام آموزش متوسطه جدید رخ داد، دنبال گردید.

عدالت نشانه شناوری بود که در دهه نخست بعد از انقلاب اسلامی حول نشانه محوری اسلامی‌سازی، برجسته شد. این نشانه در عرصه آموزش و پرورش از طریق غیریت‌سازی با مدارس خصوصی قبل از انقلاب و حاشیه‌رانی از نشانه‌هایی مثل آموزش خصوصی، انحصاری و طبقاتی و با وقته‌هایی مثل؛ دولتی کردن و تعمیم آموزش همگانی رایگان ثبات معنایی یافت. در دوره سازندگی با انتساب نشانه «توزیع فقر» به عدالت توزیعی در دولت میرحسین موسوی، از آن ساختارشکنی شد. این ساختارشکنی از یک‌سو تزلزل محوریت نشانه عدالت و از سوی دیگر معنای این نشانه و مدلول‌های آن را شامل می‌شود. برخلاف کنش‌های سیاستی دهه نخست انقلاب، عدالت در دوره سازندگی در غیریت با نشانه فقر و با وقته‌های توسعه و سازندگی مفصل‌بندی شد. مثلاً در توزیع منابع و امکانات بر خلاف متون دهه نخست بعد از انقلاب اسلامی که عمدتاً این مسئله با تعریف مصداق دقیق مصرف یا تخصیص آن در مناطق محروم صورت می‌گرفت، اینک برداشتن سهم در توزیع سالیانه اعتبارات، محرومیت‌زدایی از طریق توسعه مراکز آموزشی در مراکز شهری این مناطق، مشارکت در توسعه مراکز آموزشی از طریق تأمین اراضی رایگان یا مشارکت در ایجاد و تأمین هزینه‌های فضاهای آموزشی، ثبات می‌یابد.

اتخاذ سیاست‌های اقتصادی در عرصه جامعه و فرهنگ با پدیده‌هایی همچون رشد طبقه متوسط، افزایش شکاف اقتصادی و اجتماعی، تغییر نگرش‌ها و ارزش‌های فرهنگی، افول ارزش‌های مذهبی و انقلابی، افزایش تقاضای استفاده از خدمات رفاهی و وسایل و امکانات جدید ارتباطی همراه بود. از پیامدهای تغییرات فوق در عرصه فرهنگ با وقته‌هایی مثل تجمل‌گرایی، رفاه‌زدگی، بی‌حجابی و غیره برجسته شدن نشانه «تهاجم فرهنگی» در مفصل‌بندی کنش‌های سیاستی به‌ویژه در عرصه فرهنگ بود. (حسینی‌زاده، ۱۳۸۶: ۳۹۷)

در عرصه آموزش و پرورش نیز، این نشانه‌ها با غیریت‌سازی ایدئولوژی‌ها و گرایش‌های

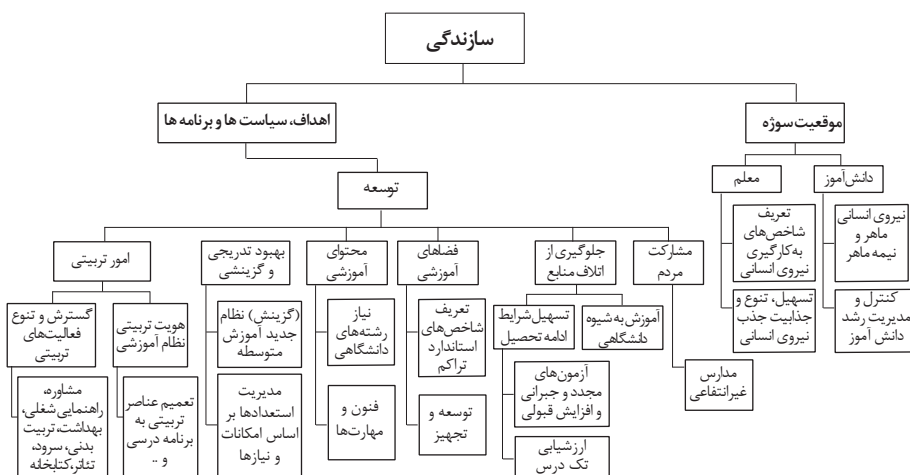
غیراسلامی و در کشمکش نظری با غرب ثبات معنایی یافت و همراه با نشانه‌های گفتمان سازندگی، محور کنش‌های سیاسی مرتبط با نشانه «پرورش» یا «امور تربیتی» در آموزش و پرورش گردید. امور تربیتی که در گفتمان دهه نخست انقلاب، هویتی انقلابی داشت و با نشانه‌هایی مثل حراست، گزینش، تبلیغات دینی و انقلابی ثبات معنایی یافته بود، در قالب معاونت پرورشی، خصلتی بوروکراتیک پیدا کرده و با تأکید بر «هویت تربیتی نظام آموزش و پرورش» از طریق تعمیم نشانه تربیت به برنامه درسی و گسترش دامنه فعالیت‌های امور تربیتی (متن شماره ۱۷ و ۱۸) دچار تزلزل معنایی شده و هویت معنایی جدیدی بر محوریت نشانه‌های سازندگی می‌یابد و از طریق محتوای کتاب‌های درسی و همچنین فعالیت‌های تربیتی یا پرورشی با نشانه‌های زیر به ثبات معنایی می‌رسد:

- تقویت ایمان و اعتقاد به مبانی اسلامی و پرورش روحیه مبارزه با کفر (اهداف اعتقادی)

- ایجاد زمینه خودشناسی و خداشناسی، تزکیه و تهذیب نفوس و... (اهداف اخلاقی)
- تقویت روحیه حقیقت‌جویی، تعلیم و تربیت مستمر، محو بی‌سوادی، آموزش زبان فارسی و عربی و... (اهداف علمی)

- شناساندن فرهنگ و آداب و سنن جامعه اسلامی و دفع سنن و رسوم منحط و خرافی، شناساندن تاریخ و فرهنگ و تمدن اسلامی و... (اهداف فرهنگی و هنری)
- پرورش روحیه پاسداری از قداست خانواده، پرورش روحیه حمایت از حق‌طلبان و انزجار از استثمارگران، پرورش روحیه مقاومت در برابر تبلیغات سوء، پرورش روحیه نظم در روابط گروهی، پرورش روحیه مسئولیت‌پذیری و... (اهداف اجتماعی)
- تربیت روحیه اعتقاد به اتحاد و ائتلاف و حمایت از مستضعفان، آموزش فنون نظامی و غیرنظامی به منظور حفظ کیان اسلام، شناخت و شناساندن استعمار و استکبار جهانی و... (اهداف سیاسی و نظامی)

- شناخت و شناساندن احکام اقتصادی اسلام، پرورش روحیه مبارزه با بهره‌کشی و شیوه‌های کسب درآمد نامشروع، توجه به اهمیت رشد اقتصادی به‌عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به رشد معنوی، ایجاد روحیه ساده‌زیستی، ایجاد آمادگی و توانایی جهت اشتغال مولد، شناخت و شناساندن ارزش و قداست کار و... (اهداف اقتصادی). (متن شماره ۱۷ و ۱۸)



نمودار ۲: مفصل بندی تغییر و تحول در گفتمان سازندگی

در هدف گذاری برای تولید متون معطوف به برنامه ها و محتوای آموزشی، وقتهای اشتغال و ادامه تحصیل در آموزش عالی برجسته سازی می شود و بر تناسب و ارتباط آنها با نیازها و مقتضیات جنسی و سنی دانش آموزان تأکید می گردد. به عبارت دیگر، برای تأمین قابلیت اعتبار و دسترسی هویت ارتباطی تحول در نشانه های تعلیم و تربیت، اعتلای فرهنگ و دانش عمومی استعاری می شود که در آن سوژه آرمانی قادر به پاسخگویی به نیازهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور بر اساس مقتضیات جغرافیایی و جنسی است. چنین سوژه ای در وهله نخست، دارای مهارت های مورد نیاز جامعه است که او را در جهت اشتغال مفید یا ورود به بازار کار و ادامه تحصیل در آموزش عالی یاری می رساند و از سوی دیگر دارای بینش علمی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی مناسبی است (متن شماره ۴، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۲)

استخدام و به کارگیری نیروی انسانی از جمله نشانه های شناور دیگری است که در مفصل بندی گفتمان سازندگی در ارتباط با نشانه محوری این گفتمان، هویت معنایی گفتمانی می یابد. ثبات معنایی این نشانه در گفتمان سازندگی را از دو بُعد می توان مورد تحلیل و بررسی قرار داد؛ تعیین شاخص های کمی استخدام و تعیین شاخص های استاندارد نیروی انسانی.

تعیین شاخص‌های از پیش تعیین‌شده برای به‌کارگیری نیروی انسانی در آموزش و پرورش، با تدوین قانون برنامه اول توسعه برجسته شد. در این قانون، سیاست محوری استخدام نیروی انسانی برای بخش دولتی، نوعی سیاست انقباضی بود. به‌موجب این قانون به ازای هر ۲۰ دانش‌آموز در شهر و یا ۱۵ نفر در روستا فقط یک نفر کارمند در اختیار وزارت آموزش و پرورش قرار می‌گرفت که سازگار با برنامه توسعه آموزش و پرورش نبود و به‌علت غیرواقعی بودن آن و وضعیت نامناسب تخصیص ردیف‌های استخدامی، در تدوین برنامه دوم توسعه، تبصره ۳۷ این قانون به تصویب رسید. (نفیسی، ۱۳۷۵: ۷۵) با پیشنهاد وزارت آموزش و پرورش برای تحقق این تبصره، هیئت وزیران اقدام به تعیین و تصویب شاخص‌های مربوط به تراکم کلاس‌های درس و شاخص‌های نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه نمود. (متن شماره ۱۵) در سال تحصیلی ۶۸-۶۷ در برابر هر ۱۸/۹ نفر دانش‌آموز یک نفر در آموزش و پرورش به‌کار اشتغال داشت و مجموع تعداد نیروی انسانی رسمی، حق‌التدریس و قراردادی وزارت آموزش و پرورش ۶۹۰۷۹۱ نفر بود. با اجرای نظام جدید آموزش متوسطه و با تأکید بر آموزش‌های سطوح بالاتر، نیاز به نیروی انسانی نیز بیشتر احساس می‌شد و انتظار می‌رفت که این شاخص بر مبنای مصوبه فوق نزولی گردد و به حدود ۱۷ نفر برسد، ولی با وجود افزایش تعداد نیروی انسانی در سال ۷۶-۷۵ به ۹۹۱۱۲۶ نفر، از یک‌سوی به‌دلیل افزایش جمعیت دانش‌آموزی در این دوره و از سوی دیگر تحت تأثیر سیاست‌های انقباضی استخدامی که در این دوره مورد تأکید بود، نسبت دانش‌آموزان به نیروی انسانی در سال ۷۶-۷۵ افزایش یافته و به ۱۹/۳ نفر رسید. (نفیسی، ۱۳۷۵: ۵۵)

در بخش امور تربیتی نیز با اجرای نظام جدید آموزش متوسطه و گسترده‌تر شدن دامنه فعالیت‌های امور تربیتی و نیاز به مربی بهداشت، مشاور و غیره، شاخص‌های فوق در ارتباط با نیروی انسانی این بخش نیز متأثر از رویکرد انقباضی دولت باقی ماند و در ازای ۳۲۵ نفر دانش‌آموز، فقط ۱۳ ساعت کار پرورشی منظور شد. (نفیسی، ۱۳۷۵: ۵۶) نشانه‌گزینش و تربیت معلم نیز متناسب با نشانه‌سازندگی و توسعه و با عنوان تأمین «نیروی انسانی» برجسته‌سازی گردید (متن شماره ۱۳، ۱۵ و ۱۶) و بر تسهیل جذب افراد و «جذابیت» «شغل معلمی» از طریق ارائه «تسهیلات»، «امکانات رفاهی» و غیره تأکید می‌شود. به‌عبارت دیگر «معلم» با نشانه‌های «کارگزار و کارمند دولتی»، «تعهد خدمت»، «مأمور»، «بهبود معیشت»، «ارتقاء بهره‌وری» و غیره که در دوره گذشته از عناصر حوزه گفتمان‌گونگی

تلقی می‌شود، حول نشانه مرکزی گفتمان سازندگی هویت معنایی می‌یابد. (متن ۱۳ و ۱۶) در جهت‌گیری گفتمان جدید، درخصوص کسانی که صلاحیت احراز شغل معلمی دارند نیز شاهد تزلزل معنایی نشانه‌های گفتمان سابق مثل «شغل انبیاء»، مؤمن و متعهد به ایدئولوژی نظام و غیره و ظهور و ثبات معنایی نشانه‌هایی مثل صلاحیت‌های علمی و اخلاقی هستیم، که می‌توان با آموزش آنها به افراد، آنها را آماده پذیرش این شغل نماییم. (متن شماره ۱۶)

«فضای مناسب آموزشی» از جمله نشانه‌های شناور دیگری است که نشانه یا دال خالی گفتمان انقلاب اسلامی بود و در مفصل‌بندی گفتمان سازندگی در ارتباط با نشانه محوری این گفتمان، هویت معنایی یافت. این نشانه بر اساس متن سیاستی «اصول حاکم بر طراحی و ساخت فضاهای آموزشی و تربیتی» با وقته‌هایی مثل «متناسب‌سازی فضاهای آموزشی با نیازهای جسمی و روانی دانش‌آموزان»، «هماهنگ کردن فضای فیزیکی مدارس با اهداف و برنامه‌های آموزش و پرورش»، «کاهش قیمت تمام‌شده ساختمان و افزایش بهره‌وری» و «استحکام بخشیدن به ساختمان مدارس و افزایش عمر مفید آنها بر اساس اصول فنی و مهندسی» و با مدلول‌های زیر ثبات معنایی می‌یابد:

- از ابتدای سال ۱۳۶۸ تا پایان سال ۱۳۷۴ حدود ۱۱۶۶۴۶ باب کلاس درسی احداث گردید که معادل یک‌سوم کل کلاس‌های موجود در این تاریخ بود.

- سطح متوسط کلاس‌ها از ۶۰/۴ متر مربع در سال ۱۳۶۸ به ۱۰۹/۶ در سال ۱۳۷۴ افزایش یافته است.

- مساحت محوطه‌سازی به ازای هر مدرسه از ۱۲۲۸ متر در سال ۱۳۶۸ به ۱۶۵۲ متر مربع در سال ۱۳۷۴ افزایش یافته است... (نفیسی، ۱۳۷۵: ۱۲۳-۱۱۶)

نتیجه‌گیری

استحکام یک نظام معنایی، نتیجه آن است که بسیاری از فهم‌های ما از جهان، طبیعی شده‌اند و به آنها نه به چشم برداشت‌هایی از جهان، بلکه به مثابه خود جهان می‌نگریم. این پدیده خود می‌تواند حاصل طرد و حاشیه‌رانی موفق برداشت‌های دیگر از جهان یا نشانه‌ها و شیوه‌های جایگزین مفصل‌بندی گفتمان هژمونیک در یک نظم نمادین باشد. تحلیل گفتمان، ظرفیت نشان‌دادن کشمکش‌های گفتمانی جهت تثبیت معنای نشانه‌ها در سطوح مختلف اجتماعی را داراست و می‌تواند از طریق نشان‌دادن پیامدهای منفی

یک شکل خاص از تثبیت معنا، باعث تزلزل یک نظام معنایی شده و به گشودن راه‌های دیگری برای فهم متنوع از جهان کمک نماید. در این تحقیق تلاش کردیم، بر ساخته شدن تغییر و تحول در آموزش و پرورش و هویت و تصویر سوژه آرمانی در گفتمان سازندگی را به عنوان واقعیتی اجتماعی و ماحصل فرایندهای مستمر سیاسی مورد بررسی قرار دهیم. بعد از جنگ تحمیلی فرایند تثبیت معنای نشانه‌شناسی و تحول در آموزش عمومی با نشانه محوری گفتمان سازندگی هویت ارتباطی یافت. متون سیاستی تولیدشده در این فضای گفتمانی که تداوم رویکرد بیرونی به درون نظام آموزشی را انعکاس می‌داد، تحولات عرصه آموزش و پرورش را همچون سایر عرصه‌های سیاستگذاری به تابعی از تحولات چرخش گفتمانی در عرصه قدرت سیاسی تبدیل نمود. به عبارت دیگر، در فضای آشفته گفتمانی بعد از جنگ، سازندگی، توسعه و بازسازی خسارت‌های ناشی از آن، نشانه‌هایی بودند که سازگاری و همخوانی بالایی با فضای آرمانی انقلاب برقرار نمودند. تحقق نشانه‌های استعاری شده فوق در عرصه سیاستگذاری، مستلزم سرمایه‌گذاری و منابع مالی قابل توجهی بود که با وجود مشکلات ناشی از خسارت‌های گسترده جنگ از یک سو و پیامد سیاست‌های اقتصادی دوران جنگ و فشارهای ناشی از تحریم‌های گسترده آمریکا و غیره، تأمین آن ممکن نبود. بنابراین، سیاست‌های تعدیل اقتصادی و خصوصی‌سازی محور برنامه‌های دولت شد. مفصل‌بندی کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش نیز، در بینامتنیتی با عرصه کلان سیاستگذاری و متأثر از نشانه‌های محوری فوق‌هژمونی یافت؛ از یک سو، ضرورت تجهیز منابع مالی و انسانی کافی برای تغییرات گسترده و همه‌جانبه در آموزش و پرورش برجسته شد و از سوی دیگر، لزوم هماهنگی برونداد مفصل‌بندی فوق با نشانه‌های سازندگی و توسعه اقتصادی، مورد تأکید قرار گرفت. محدودیت تأمین منابع مالی در عرصه آموزش و پرورش عامل برجسته شدن نشانه‌هایی مثل تدوین و اجرای انتخابی و تدریجی برنامه‌ها و طرح‌ها (طرح نظام جدید آموزش متوسطه)، تثبیت نشانه خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش با وقته‌هایی مثل مشارکت عمومی جهت تدارک منابع مالی جدید و گسترش مدارس غیرانتفاعی، اتخاذ سیاست‌های انقباضی در عرصه نیروی انسانی و تعریف و تدوین شاخص‌های تراکم کلاس‌های درس و نیروی انسانی مورد نیاز، گردید.

برون‌داد نظام آموزش و پرورش نیز با برجسته‌سازی نقش آموزش متوسطه از جمله آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در تربیت نیروی انسانی دارای مهارت و پیوند با آموزش

عالی و تخصصی و استعاری نمودن تأثیر این نشانه‌ها در موفقیت برنامه‌های توسعه، ثبات معنایی می‌یابد.

از جمله نشانه‌های دیگری که ذیل نشانه محوری سازندگی، در زنجیره هم‌ارزی این گفتمان در عرصه آموزش و پرورش، هویت ارتباطی یافت، می‌توان به انتقال نشانه متناسب‌سازی فضاهای آموزشی بر اساس اصول فنی و مهندسی از فضای گفتمان گونگی گفتمان انقلاب اسلامی به مفصل‌بندی کنش‌های سیاستی این دوره و استعاری شدن تسهیل جذب افراد و صلاحیت‌های علمی، اخلاقی و حرفه‌ای شغل معلمی و برجسته‌سازی آن با نشانه‌هایی مثل کارگزار و کارمند دولتی، متعهد خدمت، مأمور و غیره اشاره نمود که به تزلزل معنایی نشانه‌های ایدئولوژیک برجسته دهه نخست انقلاب از قبیل مؤمن و متعهد به ایدئولوژی نظام و غیره منتهی شد.

گفتنی است که این تغییرات همان‌طور که اسناد هم نشان می‌دهند، بسیار آرام و تدریجی است و مقاومت گفتمان‌های رقیب به خصوص گفتمان عدالت که در دوره پیشین حاکم بود، بروز و ظهور نشانه‌های گفتمان سازندگی را در سیاست‌های حوزه آموزش با دشواری‌هایی مواجه ساخته بود. در نتیجه متن‌های سیاستی، حاوی آمیخته‌ای از عناصر و نمادهای گفتمان پیشین و گفتمان تازه هم بوده‌اند.

منابع

۱. اکبری، احمد. سلیمه سادات گلابگیر نیک و معصومه حسینی. (۱۳۹۵). سیاست‌گذاری آموزش و پرورش در دوران معاصر. فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی. سال ۳. شماره ۱۴-۱۸-۳۵.
۲. ایروانی، شهین. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت. سال ۴. شماره ۱. ۸۳-۱۱۰.
۳. ایمان، محمدتقی. (۱۳۹۳). روش‌شناسی تحقیقات کیفی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. چاپ دوم.
۴. آبراهامیان، یرواند. (۱۳۸۹). تاریخ ایران مدرن. ترجمه محمد ابراهیم فتاحی. تهران: نشر نی.
۵. برزین، سعید. (۱۳۷۷). جناح‌بندی سیاسی در ایران از دهه ۱۳۶۰ تا دوم خرداد ۱۳۷۶. تهران: نشر مرکز.
۶. بشیریه، حسین. (۱۳۹۷). دیباچه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران: دوره جمهوری اسلامی ایران. تهران: نشر نگاه معاصر.
۷. بهروز لک، غلامرضا و غلامرضا ضابط پور کاری. (۱۳۹۱). چالش‌های نظری عدالت اجتماعی در دولت‌های جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه علوم سیاسی. سال ۱۵. شماره ۵۷. ۱۰۳-۱۳۶.
۸. بیات، سجاد. (۱۳۹۲). بررسی گفتمان‌های تحول در تعلیم و تربیت ایران در سه دهه اخیر با تأکید بر نظام آموزش و پرورش. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
۹. بیژنی، مریم. کاظم معتمدنژاد و محسن علی‌نی. (۱۳۸۸). جایگاه مشروعیت قانونی در گفتمان‌های سیاسی رسمی نظام جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۷-۱۳۸۶). فصلنامه علوم اجتماعی. شماره ۴۶. ۱۰۷-۱۳۷.
۱۰. پوراحمدی، حسین. (۱۳۸۴). مبانی استراتژیک اصلاح سیاست‌های توسعه اقتصادی و اولویت‌های دولت در ایران. فصلنامه مطالعات راهبردی. شماره ۳۰. ۷۸۹-۸۱۵.
۱۱. تاجیک، محمد رضا و محمد روز خوش. (۱۳۸۷). بررسی نهمین دوره انتخابات ریاست جمهوری. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی. سال ۱۶. شماره ۶۱. ۸۳-۱۲۸.
۱۲. جهانیان، رمضان. (۱۳۹۱). بررسی و تحلیل سیاست‌های توسعه‌ای آموزش و پرورش ایران در دوره معاصر. فصلنامه تخصصی علوم سیاسی. شماره ۱۹. ۹۳-۱۱۶.
۱۳. حبیب پور گتایی، کرم. (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران بال‌نز حکومتی. برنامه ریزی رفاه و توسعه اجتماعی. شماره ۲۱. ۲۲۳-۲۸۴.
۱۴. حسین‌زاده، محمدعلی. (۱۳۸۶). گفتمان‌های حاکم بر دولت‌های بعد از انقلاب در جمهوری اسلامی ایران. تهران: مرکز انتشارات انقلاب اسلامی.
۱۵. دهقان، حوریه و علیرضا سمیعی اصفهانی. (۱۳۹۶). رویکرد دولت‌سازندگی به جهانی شدن اقتصاد و تأثیر آن بر رابطه دولت - بازار در دهه دوم انقلاب. فصلنامه رهیافت‌های سیاسی و

بین‌المللی. سال ۸، شماره ۳ (پیاپی ۴۹). ۶۷-۴۰.

۱۶. رزاقی، ابراهیم. (۱۳۷۵). *گزیده اقتصاد ایران*. تهران: مؤسسه انتشارات امیر کبیر.
۱۷. رفیع پور، فرامرز. (۱۳۷۶). *توسعه و تضاد*. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی تهران.
۱۸. سفیری، مسعود. (۱۳۷۸). *حقیقت‌ها و مصلحت‌ها: گفتگو با آقای هاشمی رفسنجانی*. تهران: نشرنی.
۱۹. صادقی فسایی، سهیلا و ایمان عرفان منش. (۱۳۹۵). *تحلیل گفتمان و نقد الگوی خانواده مدرن ایرانی در ایران پس از انقلاب اسلامی. فصلنامه فرهنگی - تربیتی زنان و خانواده*. سال ۱۰، شماره ۳۴. ۱۰۷-۱۳۵.
۲۰. صافی، احمد. (۱۳۸۲). *سیر تاریخی و تکوینی قوانین آموزش و پرورش و نارسایی‌های قوانین مصوب. مدیریت در آموزش و پرورش*. شماره ۳۵ و ۳۶. ۲۹-۶۰.
۲۱. صافی، احمد. (۱۳۹۵). *سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران*. تهران: انتشارات سمت.
۲۲. ظریفی نیا، حمیدرضا. (۱۳۷۸). *کالبد شکافی جناح‌های سیاسی ایران*. تهران: آزادی اندیشه.
- علی بابایی، داوود. (۱۳۸۴). *بیست و پنج سال در ایران چه گذشت؟ (از بازرگان تا خاتمی)*. تهران: انتشارات امید فردا.
۲۳. فاضلی، نعمت‌الله و روزبه کردونی. (۱۳۸۷). *رفاه و گفتمان سازندگی. فصلنامه علوم اجتماعی*. شماره ۴۱. ۱۲۵-۱۶۱.
۲۴. فوزی، یحیی. (۱۳۸۴). *تحولات سیاسی اجتماعی بعد از انقلاب اسلامی در ایران*. تهران: چاپ و نشر عروج.
۲۵. قاراخانی، معصومه. (۱۳۹۰). *تحلیل سیاست اجتماعی در ایران ۱۳۵۷-۱۳۸۸*. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
۲۶. مرتجی، حجت. (۱۳۷۸). *جناح‌های سیاسی در ایران امروز*. تهران: نقش و نگار.
۲۷. مناشری، دیوید. (۱۳۹۶). *نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن*. ترجمه محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح. تهران: حکمت سینا.
۲۸. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۶۹). *بازنگری تجربه برنامه ریزی توسعه در آموزش و پرورش. فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)*. شماره ۲۲ و ۲۳. ۱۳-۲۴.
۲۹. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۵). *هشت سال تلاش: گزارش دستاوردها، مشکلات، برنامه‌های آینده و چشم انداز وزارت آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش معاونت برنامه ریزی و نیروی انسانی.
۳۰. نقیب‌زاده، احمد و فاطمه هموئی. (۱۳۹۲). *انگلیس و اروپا، تحلیل گفتمان سیاست خارجی (مدل لاکلاو و موف)*. *فصلنامه تحقیقات سیاسی بین‌المللی*. شماره ۱۴. ۱-۳۳.
۳۱. نوید ادهم، مهدی و علیرضا صادق‌زاده قمصری. (۱۳۹۴). *طراحی الگوی سیاست‌های فرهنگی*

- نظام آموزش و پرورش. *فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی*. سال ۴. شماره ۱۵. ۱۳۵-۱۵۳.
۳۲. وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۷۲). *کلیات نظام جدید آموزش متوسطه*. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش. چاپ سوم.
۳۳. وزیران، حسین و هادی طلوعی. (۱۳۹۶). بررسی مدل توسعه در دوران ریاست جمهوری هاشمی. *فصلنامه سیاست*. سال ۴. شماره ۱۴. ۶۱-۷۸.
۳۴. هاشمی رفسنجانی، اکبر. (۱۳۷۴). سخنرانی در نماز جمعه. *روزنامه اطلاعات*: ۹ اردیبهشت.
۳۵. یورگنسن، ماریان و لوئیز فیلیپس. (۱۳۹۶). *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*. ترجمه هادی جلیلی. تهران: انتشارات نی.

36. Callewaert, S. (2006). Bourdieu, Critic of Foucault: The Case of Empirical Social Science against Double-Game-Philosophy. *Theory, Culture & Society*, 23 (6) , 73–98.
37. Fairclough, N. (1991). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
38. Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
39. Fairclough, N. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse and Society*, 4 (2) , 133–168.
40. Jones, T. (2013). *Understanding Education Policy*, SpringerBriefs in Education.
41. Laclau, Ernesto and Chantal Mouffe. (2001). *Hegemony and Social Strategy: Toward a Radical Democratic Politics*. Second edition. London and New York: Verso.
42. Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony And Socialist Strategy: Towards A Radical Democratic Politics*. London: Verso.
43. Spratt, Jennifer. (2017) Wellbeing, Equity and Education A Critical Analysis of Policy Discourses of Wellbeing in Schools. <http://www.springer.com/978-3-319-50064-5>.