

# طراحی چارچوبی برای تبیین هویت حرفه‌ای معلمان ایرانی از منظر مناسبات قدرت\*

◉ مرضیه کهندل<sup>۱</sup> ◉ دکتر مرتضی کرمی<sup>۲</sup> ◉ دکتر محمدرضا آهنگیان<sup>۳</sup> ◉ دکتر محمود مهرمحمدی<sup>۴</sup>

## چکیده:

این مقاله قصد دارد با توجه به زمینه‌های شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم در نظام آموزش و پرورش ایران، چارچوبی ارائه کند تا انواعی از هویت‌های حرفه‌ای را که می‌توان برای معلمان ایرانی متصور شد، از منظر مناسبات قدرت بازنمایی کند. بدین‌منظور نخست با گردآوری روایت‌های محیطی و تحلیل اولیه‌گفتمان‌های موجود در هر یک، انواعی از مقوله‌ها در زمینه هویت حرفه‌ای معلم شناسایی شد که جملگی به تأثیر قدرت بر تکوین هویت اشاره می‌کند. در ادامه برای ساماندهی یافته‌های اولیه ذیل یک نظریه معتبر، به آرای میشل فوکو و رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی وی مراجعه شد. به‌همین‌منظور، به روش اسنادی تحلیلی یک ماتریس دوبعدی همچون یک سامان دانایی (اپیستمه) به‌عنوان چارچوبی برای نمایش انواع هویت‌های محتمل معلم در بافت و ساختار آموزش و پرورش ایران تنظیم شد که یکی از ابعاد آن به عناصر سازنده قدرتهای حاکم بر عمل حرفه‌ای معلم و بعد دیگر بر انواع واکنش‌های معلمان به این عناصر قدرت اشاره دارد. از تقاطع این ابعاد انواع احتمالاتی به‌دست‌آمده است که هر یک می‌تواند گویای یک نماد هویتی برای معلم باشد. لذا انواع هویت‌هایی را که به‌صورت نظام‌مند در چارچوب ماتریس گونه «قدرت به‌مثابه مراقبت» جایگذاری شده‌اند می‌توان به‌عنوان یافته‌های اصلی این تحقیق معرفی کرد که برای تبیین محدوده تغییرات هویتی معلمان ایرانی بر اساس جابه‌جایی در مناسبات قدرت راهگشاست.

**کلیدواژگان:** هویت حرفه‌ای معلمان، قدرت، میشل فوکو، اپیستمه

☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۳/۱۵

☑ تاریخ دریافت: ۹۸/۴/۶

\* این مقاله، مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. نویسنده مسئول: دانش‌آموخته دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد. marziehkohandel@yahoo.com
۲. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد. m.karami@um.ac.ir
۳. استاد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد. ahanchi8@um.ac
۴. استاد بازنشسته گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس. mehrmohammadimahmoud@gmail.com

## ■ بیان مسئله

در گفتمانهای مربوط به بهبود نظامهای آموزشی، عنوان می‌شود که معلمان یکی از متغیرهای نیازمند تغییرند، اما به‌زعم صاحب‌نظران امروزی (ویلگاس - ریمرز، ۲۰۰۳؛ به‌نقل از طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲) معلم را می‌بایست مهم‌ترین عامل ایجادکننده تغییر نیز به‌شمار آورد. در این میان، معلم به‌منزله عنصر اساسی تشکیل‌دهنده ساختار یک نظام آموزشی، به‌هنگام قرار گرفتن در معرض مطالعه خرد و کلان نیاز دارد تا در پیوند با عناصر دیگر این ساختار مورد ملاحظه واقع شود. تحلیل خرد از معلم عبارت است از مطالعه هویت فردی وی در ارتباط با نقش کلیدی تدریس و نیز روابط متقابل او با دانش‌آموزان و محتوای مورد تدریس، اما در تحلیل کلان از معلم، وی در اجتماع معلمان و در روابط متقابل خود با ارکان مدرسه، نظام تعلیم و تربیت و نیز با کل جامعه مورد بررسی قرار می‌گیرد (آکرمان و میر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). لذا شناخت هویت حرفه‌ای معلم و عوامل سازنده هویت حرفه‌ای وی جزو پژوهشهایی است که نتایج آنها در دوران معاصر برای هر نظام تعلیم و تربیتی از اهمیت بسیار برخوردار است.

هویت حرفه‌ای معلم یکی از مهم‌ترین و چالش‌برانگیزترین موضوعات حوزه آموزش و پرورش هر کشور است که باوجود حساسیت و اهمیت آن، اغلب در میان پژوهشگران تعاریفی دقیق و پایداری برای آن موجود نیست (بیارد<sup>۲</sup>، میر و ورلوپ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). به‌عبارت دیگر، اگرچه صاحب‌نظران در مورد تعریف هویت حرفه‌ای معلم پذیرفته‌اند که می‌توان آن را به‌منزله پاسخی به این پرسش به‌شمار آورد که من به‌عنوان یک حرفه‌ای چه کسی و چگونه‌ام؟ (کوزمینسکی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸) و از آن به‌مثابه یک اصل سازمانی در زندگی حرفه‌ای معلمان یاد کرد (مکلور<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳)، باوجود این از آنجاکه از نظر پژوهشگران امروزی، هویت حرفه‌ای یک نهاد پایدار نیست، بلکه فرایندی مداوم و به‌طور مستمر در حال تغییر است که در طول زمان توسعه می‌یابد و از ویژگیهای شخصی خود معلم، تجارب قبلی و زمینه‌های حرفه‌ای وی از جمله دانش، مهارت و نگرش و همچنین سیاستهای خاص تأثیر می‌پذیرد (بوشامپ و توماس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹؛ بیارد، ورلوپ و ورمونت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰؛ اولسن<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱)، از این‌رو ارائه یک تعریف همه‌جانبه از هویت حرفه‌ای مستلزم ادراک معلم از جنبه‌های گوناگون نقش «خود» در مورد مسائل برجسته‌ای همچون آموزش موضوع درسی، ارتباط با کودکان و برخورد با معضلات آموزشی است. در یک تعریف عام، هویت حرفه‌ای را می‌توان به احساس خود به‌عنوان دانش و عقاید، موقعیت

1. Akkerman & Meijer
2. Beijaard
3. Verloop
4. Kozminsky
5. MacLure
6. Beauchamp & Thomas
7. Vermunt
8. Olsen

شغلی، علاقه‌مندیها و جهت‌گیریها نسبت به کار و تغییر تعریف کرد که دارای هر دو بعد عقلانی و احساسی است و توسعه آن به خودکارآمدی، خودآگاهی و میانجیگری میان آمال و اهداف با واقعیت‌های مدارس نیازمند است (گایزل و میرزا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). به‌زعم دی، الیوت و کینگتون<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) اینکه چگونه معلمان خود را برای خودشان تعریف می‌کنند منعکس‌کننده جنبه‌های شخصی، حرفه‌ای و موقعیتی آنان است. در واقع بستر تشکیل این هویتها، سه حوزه کلیدی تجربه شخصی، زمینه حرفه‌ای و محیط سیاسی خارج از آنهاست که در یک کنش بازتابی، به‌طور مداوم از یکدیگر تأثیرات پویایی می‌پذیرند.

مروری بر پژوهش‌های مربوط به هویت حرفه‌ای معلم نشان می‌دهد که هر یک از سه حوزه یادشده چه به‌صورت مستقل و چه در تعامل و کنش با یکدیگر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. در این میان، بخش عمده پژوهش‌های اولیه در زمینه شناسایی نحوه شکل‌گیری و تکوین هویت حرفه‌ای معلمان با توجه به بافت و محیط آموزشی بوده است. فلورس<sup>۳</sup> و دی (۲۰۰۶) طی پژوهشی به تعامل قوی میان گزارش سرگذشت شخصی معلمان تازه‌کار و اثرات شرایط محل کار آنها در شکل‌گیری و تغییر شکل هویتشان اشاره کرده‌اند. راجرز و اسکات<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) نیز در پژوهش خود استدلال می‌کنند که هویت حرفه‌ای معلمان در ارتباط با دیگران شکل می‌گیرد. به‌شیوه‌ای مشابه، آلسوپ<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) نیز بر این نکته تأکید کرده است که هویت معلمان در بافتهای ارتباطی و اجتماعی تولید می‌شود. آکرمان و میر (۲۰۱۱) هم ضمن اشاره به وجود گسستگی در فرایند تشکیل هویت حرفه‌ای معلم اذعان می‌کنند که هویت معلم شامل زیرهویت‌های متنوع و متعددی است و باید آن را یک فرایند در حال ساخت و ساز مداوم دانست که به زمینه‌ها و روابط مختلف اجتماعی معلمان وابسته است.

بخش دیگری از پژوهش‌های مربوط به شناخت هویت حرفه‌ای معلمان نیز ابعادی ابهام‌برانگیزتر و پرمناقشه‌تر از آن را هدف قرار داده‌اند. در این زمینه بیارد، میر و ورلوپ (۲۰۰۴) معتقدند که روند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای مستلزم احساس تنش و پریشانی است. به‌زعم ایشان یک چشم‌انداز اجتماعی - روانشناسانه از ساخت هویت حرفه‌ای معلمان می‌تواند روند کوشش‌های آنان را برای یکپارچه‌سازی باورها، نگرشها و ارزشهای شخصی شده‌شان در مقابله با خواسته‌های حرفه‌ای مؤسسات تربیت‌معلم و مدارس پیش روی ما قرار دهد. چنانکه اولسن (۲۰۱۰) نیز پس از انجام دادن پژوهشی اظهار کرده که توسعه هویت حرفه‌ای یک معلم شامل تعادل میان جنبه‌های شخصی و حرفه‌ای از معلم شدن و معلم بودن است. نتایج پژوهش‌های بیارد، میر و ورلوپ (۲۰۰۴) بر این نکته تأکید دارد که اگر میان این دو جنبه تنش باشد احتمال دارد میان آنچه برای این حرفه توصیه شده است با آنچه معلمان شخصاً تمایل و تجربه آن را در حکم معلم خوب دارند، تضادهایی ایجاد شود.

1. Geijsel & Meijers
2. Day, Elliot & Kington
3. Flores
4. Rodgers & Scott
5. Alsup

اگرچه در ابتدای رشد و توسعه مفهوم هویت حرفه‌ای معلم، اغلب پژوهشها از جنبه روانشناسانه و در چارچوب برنامه درسی بدان پرداخته‌اند، اما اخیراً پژوهش در این زمینه به حوزه‌های میان - رشته‌ای هم سرایت کرده و ابعاد تاریخی، سیاسی و اجتماعی هویت حرفه‌ای معلم مورد توجه بیشتری قرار گرفته است، چنانکه لیندا ایوانز<sup>۱</sup> (۲۰۰۸، ۲۰۰۲، ۱۹۹۸، ۱۹۹۷)، استاد مدیریت و توسعه حرفه‌ای دانشگاه لیدز انگلستان، طی پژوهشهایی با برجسته کردن اختلاف معانی میان حرفه‌ای‌گری و حرفه‌ای‌گرایی نقش خود فرد و ساختار سیاسی، فرهنگی و اجتماعی را در تشکیل هویت حرفه‌ای معلمان از یکدیگر متمایز کرده است. با توجه به تأثیرات اساسی که مسائل قدرت بر تغییر و دگرگونی هویت حرفه‌ای معلم می‌گذارد ارتباط هویت حرفه‌ای معلم با صورتهای گوناگون اعمال قدرت در نظامهای تعلیم و تربیت از ضرورتهای پژوهش در مسائل سازمان نیز هست. در این زمینه دیدگاههای پساساختارگرایانه که توانسته است هویت معلم را مشروط‌تر و شکننده‌تر از آنچه پیش‌ازین تصور می‌شد به نمایش بگذارد (زمبیلان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳)، می‌تواند تصاویر بیشتری از رابطه مسائل قدرت، عاملیت و مقاومت را با هویت حرفه‌ای معلم به‌دست بدهند. به‌زعم برخی صاحب‌نظران از جمله زمبیلان (۲۰۰۵) ایده‌های فوکویی در این میان می‌تواند به‌خوبی روابط قدرت، ایدئولوژی و فرهنگ را از یک دیدگاه پساساختارگرایانه در روند تکوین هویت معلمان توضیح دهد و با محور قرار دادن قدرت در کانون تعاملات انسانی تأثیرات ایدئولوژی و فرهنگ را بر ساخت هویت تبیین کند.

اگرچه ادبیات داخل کشور در حوزه تربیت معلم و هویت حرفه‌ای معلمان کم‌کم به سمت موضوعات مرتبط با ایدئولوژی، فرهنگ، سیاست و روابط قدرت حرکت کرده است، اما عرصه نظورزی همچنان نیازمند پژوهشهای بیشتری است با سؤالات هستی‌شناسانه، یا به عبارتی آنچه در مورد موضوعی می‌تواند شناخته شود (گوبا و لینکلن، ۱۹۹۴)، به ازای پویسهای معرفت‌شناسانه، یعنی ماهیت رابطه میان فرد مطلع (معلم) و آنچه می‌خواهد شناخته شود.

سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که معلمان در مدارس با چه اشکالی از مناسبات قدرت مواجه می‌شوند و در ادامه این پرسش مطرح می‌شود که آنان چگونه هویت حرفه‌ای خود را در میان تنشهای ناشی از مناسبات قدرت می‌سازند؟ برای پاسخگویی به این پرسش مهم‌ترین عناصری که می‌تواند به‌عنوان منابع قدرت در ساخت هویت حرفه‌ای معلمان ایرانی تأثیرگذار باشد برشمرده شده است و با توجه به مبانی نظری قدرت در گفتمان فوکویی (فوکو<sup>۳</sup>، ۱۹۹۰، ۱۹۸۴، ۱۹۸۳، ۱۹۸۰)، انواعی از کنشها و واکنشهای محتمل از سوی معلمان در برابر این عناصر پیش‌بینی شده‌اند. سپس برای هر یک از این دسته تعاملات عناوین هویتی اختصاص داده شده است تا از این طریق تفکیک روابط و معانی با سهولت بیشتری صورت پذیرد.

1. Linda Evans
2. Zembylas
3. Foucault

## چارچوب نظری پژوهش

قدرت به منزله مفهومی چندبعدی می‌تواند با دیدگاه‌های گوناگون به کار گرفته و تفسیر شود. چنانکه در جوامع مدرن قدرت به‌عنوان اسباب سلطه و فرمانروایی نهادهای سیاسی و دولت به‌شمار می‌آید که غالباً نحوه شکل‌گیری، توزیع و اعمال آن را فرایندهای سیاسی کنترل می‌کنند (گیدنز<sup>۱</sup>)، ترجمه صبوری، ۱۳۷۶) اما در دیدگاه‌های پست‌مدرن، قدرت با معانی انعطاف‌پذیرتر از درجات سلطه به تمامی روابط اجتماعی انسانها تعمیم داده می‌شود، از این‌رو دربرگیرنده انواع خاصی از روابط انسانی است که به شکلهای گوناگون تعامل مانند اطاعت و انقیاد، مقاومت یا اعمال سلطه بروز می‌کند (لاسول و کاپلان<sup>۲</sup>، ۱۹۵۰؛ ایزاک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲). چنین دیدگاهی نسبت به قدرت، آن را امری سیال و تا حدودی بدون شکل و نامحسوس معرفی می‌کند که می‌تواند در انواع تعاملات انسانی ظهور پیدا کند و بر رفتار و کنشهای افراد تأثیر بگذارد و هویت‌های گوناگون را نیز در ارتباط با قدرت تشکیل یا تغییر دهد.

به‌زعم فوکو (۱۹۹۰) قدرت در شیوه‌های گفتمان و عمل توزیع شده است و هویت از طریق اشکال مقاومت در برابر قدرت قابل‌درک است. به‌عبارت دیگر هر جا که سلطه و قدرت هست مقاومت هم وجود دارد و قدرت و مقاومت باهم، عاملیت را تعریف می‌کنند (فوکو، ۱۹۹۰: ۹۵). اینکه هویت معلم یا عاملیت وی در تعامل با قدرت به چه شکلهایی ظاهر می‌شود یا چه تغییراتی می‌کند، می‌تواند محل مطالعه امور بحث‌برانگیز باشد. بررسی این موضوع از آن جهت با نگاه فوکویی حائز اهمیت است که وی با دیدگاهی پساساختارگرایانه هر یک از گفتمانهای قدرت و عاملیت را ذاتاً آزادیخواهانه یا سرکوبگرانه تلقی نمی‌کند بلکه هنجارهای اجتماعی تولیدکننده ذهنیت را در این میان مورد توجه قرار می‌دهد (تیلور<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱).

در توضیح دیدگاه‌های فوکو باید افزود که وی برای ترسیم روابط قدرت در جامعه یک شبکه معنایی خاص تدارک دیده و واژگان منحصربه‌فردی را تولید کرده است. فوکو (۱۹۸۰) ضمن اینکه واژه یونانی <sup>۵</sup>تخنه را به‌عنوان «عقلانیت عملی که از سوی یک هدف آگاهانه اداره می‌شود» تعریف کرده و به‌منزله یکی از مبانی تبیین‌های خود به کار برده، از کلمه «تکنولوژی» به‌جای عبارت تخنه استفاده کرده است که برای او همان مفاهیم وسیع تخنه را دارد. هر چند تکنولوژیها از منظر وی عموماً مجموعه‌ای از تکنیکهای خاص‌اند با وجود این وی اغلب واژه‌های تکنیک و تکنولوژی را به‌جای هم نیز فرامی‌خواند و از چهار تکنولوژی عمده با عناوین تکنولوژی تولید، تکنولوژی نظام نهادها، تکنولوژیهای قدرت و تکنولوژیهای خود نام می‌برد که انسانها برای فهمیدن خویش بدانها مستمسک می‌شوند (بروجردی، ۱۳۸۷: ۱۰). در این میان با توجه به اینکه تکنیک (تکنولوژی)های انضباط و مراقبت برگرفته از تکنولوژیهای قدرت و خود در گفتمان فوکویی می‌توانند به درک پیوند میان قدرت و هویت کمک بیشتری کنند، بنابراین

1. Giddens
2. Laswell & Kaplan
3. Isaac
4. Taylor
5. Techne

در این مقاله برای تبیین‌های مربوط به هویت حرفه‌ای معلم به آنها استناد خواهد شد. در این خصوص تلاش شده است تا در ابعاد مختلف نظام‌های کنترل و نظم و انضباط حاکم بر مدارس ایرانی، که به‌عنوان یکی از محله‌های اعمال قدرت و نیز کانون‌های ایجاد مقاومت معلمان به‌شمار می‌رود، تصویری که فوکو از انضباط جوامع مدرن ساخته است، مورد بازشناسی قرار گیرد. به‌عبارت دیگر، از آنجاکه هیچ‌یک از نظام‌های اجتماعی را نمی‌توان از کنترل مبری دانست ولو اینکه کنترل، غیرمستقیم و از طریق هنجارهای ذهنی صورت پذیرد، لذا در میان عوامل و منابع تشکیل‌دهنده هویت حرفه‌ای معلمان مصادیق بارزی از انواع کنترل‌گرها را می‌توان جست‌وجو کرد. مثلاً مدیران مدارس ضمن وادار کردن معلمان به مشارکت در محیط (کاتز و کان،<sup>۱</sup> ۱۹۷۸) عموماً سعی می‌کنند که تعادل میان استقلال معلم و سلطه بر وی را نیز حفظ کنند (بال<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). بدین منظور آنان برای حفظ ثبات سیاسی و اطمینان از رسیدگی به اهداف سازمان در کنار کنترل‌های خارجی که به‌صورت رسمی تنظیم شده‌اند به کنترل داخلی و غیررسمی معلمان نیز اقدام می‌کنند. همچنین معلمان با معیار قرار دادن هنجارهای ناشی از گفتمان تغییرات و اصلاحات، نوعی خودکنترلی و خودانضباطی فردی را نیز برای قرار گرفتن در چارچوب شاخص‌های معلم مطلوب به‌کار می‌گیرند. در این میان دور از انتظار نخواهد بود که هر یک از نظام‌های کنترلی با ابعاد شخصی‌شده هویت حرفه‌ای معلمان تنشها و تضادهایی را ایجاد کند و سطوحی از مقاومت تا متابعت را در آنان پدید آورد. لذا به‌منظور بررسی نظام‌مندتر این کنشها و واکنشها از تکنولوژی‌های انضباطی فوکو که به‌نوعی می‌توان آن را روشی برای اعمال قدرت در جوامع مدرن به‌شمار آورد، در دو مضمون کنترل و مراقبت سخن به میان آمده است تا بر مبنای آن به‌نحوه شکل‌گیری هویت‌های گوناگون در مقابله با این تکنولوژی‌ها پردازیم.

به‌زعم فوکو مراقبت فرصتی برای کنترل محسوب می‌شود. وی برای مراقبت یک پیوستار قائل شده که از یکسو به مراقبت از طریق حکومت شدن توسط دیگران و تبدیل شدن به ابژه معرفتی برای دیگران و از سمت دیگر به حکومت بر خود و شناخت از خود و خودراهبری منتهی می‌شود (دانیالی، ۱۳۹۳؛ فورنت بتانکورت و همکاران<sup>۳</sup>، ۱۹۸۷). از منظر اصطلاح‌شناسی فوکویی عبارت مراقبت شدن از سوی دیگران به‌معنای در معرض دید واقع شدن و مراقبت از خود<sup>۴</sup> به‌معنای مشاهده‌گر بودن است. از دید فوکو جوامع مبتنی بر مراقبت شدن از سوی دیگران به شکل‌گیری روابط نامتقارن و یک‌سویه می‌انجامد، چنانکه در مدرنیته جمعی از کارشناسان و متخصصان و نخبگان اجتماعی سبک زندگی شهروندان را تعیین می‌کنند. در مقابل، مراقبت از خود به‌مثابه یک اصل اخلاقی به‌کاررفته است که مردم را به پرورش خود، یعنی کار کردن برای بهبود خود فرامی‌خواند. چنانکه در اصل مراقبت از خود، این خود افراد هستند

1. Katz & Kahn
2. Ball
3. Fernet-Betancourt et al.
4. Care of the self

که عمل خویش را سازمان‌دهی می‌کنند (دانیالی، ۱۳۹۳: ۲۶). اگرچه معانی به کار رفته از سوی فوکو از سطوح دوگانه مراقبت، عیناً به همان معانی در این پژوهش مورداستفاده قرار نگرفته است، اما باید گفت که معلمان در مواجهه با انواع تکنیک‌های کنترلی و استراتژی‌های سازمانی که برای سازگاری با تغییر در قالب برنامه‌ها، استانداردها یا فرایندهای توسعه حرفه‌ای بر آنها اعمال می‌شود، در ساخت هویت حرفه‌ای خود با کنش‌هایی از جنس مراقبت درگیر می‌شوند.

## ■ روش تحقیق

مطالعه حاضر از یک جستار وسیع با تجزیه و تحلیل گفتمانها و روایت‌های محیطی در موضوع هویت حرفه‌ای معلم آغاز شده تا اینکه مقوله قدرت را به مثابه یک عامل کلیدی در تشکیل هویت حرفه‌ای معلمان شناسایی کند. پس از بروز چنین پدیده‌ای به عنوان یک عنصر اساسی برای پیشرفت پژوهش، مبانی و آرای نظری میشل فوکو، فیلسوف فرانسوی، درباره دانش قدرت و جنبه‌هایی از هویت‌های متأثر از قدرت مورد خوانش و بررسی قرار گرفته است تا در ادامه کار به روش اسنادی تحلیلی و با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی، بخش عمده مؤلفه‌های تأثیرگذار در تشکیل و تکوین هویت حرفه‌ای معلم از طریق تجزیه و تحلیل گفتمان‌های مرتبط یافت و بازآرایی شود.

در این پژوهش برای تدوین یک چارچوب اکتشافی نظری به عنوان پیوسته هویت حرفه‌ای معلم به اندیشه‌های فوکو استناد شده است. به زعم وی ما نیاز داریم ویژگی‌های فرد را در یک چارچوب تاریخی ردیابی کنیم تا بفهمیم که او در تقاطع با تجربه چگونه معنا می‌یابد. سیستم‌های تفکر و دانش (در اصطلاح فوکو پیوسته‌ها یا تشکیلات گفتمانی)<sup>۱</sup> تحت قوانینی قرار دارند که فراتر از گرامر و منطق عمل می‌کنند، لذا آنها نوعی نظام مفهومی را تعریف می‌کنند که تحت تأثیر آگاهی از ذهنیت‌های فردی<sup>۲</sup>، مرزهای تفکر را با توجه به هر بافت و دوره‌ای تعیین می‌کنند. به اعتقاد فوکو برای درک مفهوم پیوسته<sup>۳</sup> یا سامانهای دانایی صرفاً نباید به تجزیه و تحلیل گفتمان‌های متنی پرداخته شود (دریفوس و رابینو<sup>۴</sup>، ترجمه بشیریه، ۱۳۸۲). در این زمینه وی تجزیه و تحلیل تبارشناسانه<sup>۵</sup> معماری سازمانها، مقررات، قوانین، اقدامات اداری، بیانیه‌های علمی، قضایای فلسفی، اخلاق مدارانه و بشر دوستانه را بخشی از تحلیل گفتمان می‌داند.

در رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی باید این واقعیت را پذیرفت که خود سیستم تحقیقاتی تحلیل گفتمان انتقادی وابسته به ساختارهای اجتماعی است. به عبارت دیگر انتقادات به هیچ وجه نمی‌تواند به معنای ترسیم یک موقعیت خارجی باشد، بلکه با زمینه اجتماعی خودش تلفیق می‌شود

1. Discursive formations
2. Individual subjects
3. Episteme
4. Dreyfus & Rabinow
5. Genealogical

(بوردیو<sup>۱</sup>، ۱۹۸۴، ۱۹۹۱). با توجه به اینکه در تحلیل گفتمان انتقادی رابطه میان مؤلف، متن و خواننده مهم است و در واقع روش تحلیل گفتمان می‌کوشد که نشان‌دهنده معانی نهفته در ذهن مؤلف باشد، لذا در یک پژوهش از جنس تحلیل گفتمان انتقادی روایی و پایایی یافته‌های آن وابسته به بحث‌های منطقی است که در تحلیل وجود دارد. به همین سبب می‌توان گفت که اعتبار تحلیل گفتمان به کیفیت قدرت نطق و بیان وابسته است (فرکلاف<sup>۲</sup>؛ ترجمه پیران، ۱۳۹۰).

### ■ معرفی چارچوب نظری هویت حرفه‌ای معلمان؛ اپیستمه قدرت به مثابه مراقبت

در این پژوهش برای نمایش گفتمان پیرامون هویت حرفه‌ای معلم یک ماتریس دووجهی با عنوان «قدرت به مثابه مراقبت» تعبیه شده که در یک بعد آن سطوح مختلف مراقبت قرار گرفته است و در بعد دیگر انواع مکانیسم‌هایی واقع شده‌اند که در نظام آموزش و پرورش کشور ما عمل حرفه‌ای معلم را کنترل می‌کنند. در شکل شماره ۱ چارچوب نظری این پژوهش قابل ملاحظه است.

مکانیسم‌های کنترل				چارچوب تبیین هویت حرفه‌ای معلمان		
نظام برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای کارکنان	نظام پاسخگویی به والدین	نظام قوانین و ارزشهای سازمانی	نظام برنامه درسی ملی			
اپیستمه رتال جامع علوم اقدردت به مثابه مراقبت				مقاومت	مراقبت از سوی دیگران	ابعاد مراقبت
				سازش		
				پذیرش		
				تعامل	مراقبت از خود	
				مواجهه نمایشی		
				مواجهه تأملی	مراقبت از دیگران	
				برخورد تکلیفی		
				برخورد عاطفی		

شکل ۱. چارچوب نظری هویت حرفه‌ای معلمان

1. Bourdieu
2. Fairclough



## ● مروری بر عناصر چارچوب نظری پژوهش

۱. **بعد کنترل:** عناصری که به‌مثابه مراکز کنترل بیرونی انواعی از تکنولوژی‌های انضباطی را در میان معلمان رقم می‌زنند تحت عنوان چهار نظام معرفی شده‌اند که به‌ترتیب توضیحات مختصری در مورد سازوکارهای آنها در آموزش و پرورش ایران ارائه می‌شود.

**الف) نظام برنامه درسی ملی:** این نظام را می‌بایست به‌عنوان رویکرد مستقر برنامه درسی کشور ایران دانست که در آن بر اساس مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش ارکان، اهداف، اجزا و محتوای برنامه درسی مدارس تعیین شده است. نگاهی تاریخی به پدیده برنامه درسی در کشور ما نشان می‌دهد که سابقه تأمین مواد درسی و آموزشی سالیان متمادی است که صرفاً در دست دفا‌تر تألیف، چاپ و انتشار کتابهای درسی و تحت نظارت مقامات ذی‌ربط در وزارت آموزش و پرورش است و از سال ۱۳۵۵ تاکنون انحصاراً سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی امور مربوط به برنامه‌ریزی درسی و آموزشی را به‌صورت کاملاً متمرکز در اختیار خود گرفته است (صافی، ۱۳۹۵) و از اواخر دهه هشتاد به بعد علاوه بر کتابهای درسی یکسان، که برنامه‌های آموزشی مشابهی را توصیه و تجویز می‌کنند، به‌تدریج اهداف و رویه‌های نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران در مجموعه‌ای از قوانین اصلاحی و اسناد بالادستی نظام آموزشی به شکلی مدون و نظام‌مندتر انعکاس یافته‌اند، چنانکه سند برنامه درسی ملی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اسناد بالادستی نظام برنامه‌ریزی درسی کشور مورد وثوق و وفاق عموم تولیدکنندگان محتوای آموزشی و مؤلفان کتابهای درسی قرار گرفته و عمده تغییرات در محتوای کتب درسی بر مبنای الهامات این سند بوده است. بر این اساس معلمان موظف‌اند تا آموزش و تدریس خود را مطابق این سند و محتوای روییده از آن در ساعات تعیین‌شده و بر اساس کتابهای تدوین‌شده به انجام برسانند. در این میان کوچک‌ترین مغایرت با برنامه درسی ملی چه در اهداف و چه در متن و محتوا اموری نابهنجار تلقی می‌شود و میزان توجه و رسیدگی به آن مورد مراقبت قرار می‌گیرد.

**ب) نظام ارزش‌های سازمانی:** ارزش‌ها علاوه بر اینکه برای تدوین اهداف آموزشی حلقه آغازین هر برنامه درسی محسوب می‌شوند، در ساختار قوانین و مقررات سازمانی نیز به‌منزله استلزامات اجرایی نفوذ می‌کنند و چارچوبهای نظارتی را بنا می‌نهند. درحالی‌که انتظار می‌رود نهاد آموزش و پرورش در حکم متولی تربیت رسمی دارای کارکردی گسترده باشد و در ابعاد جهانی به رسالتهای نظام تعلیم و تربیت در جهت فراهم کردن زمینه استمرار اشکال بارز و به رسمیت شناخته‌شده فرهنگ انسانی (مهرمحمدی، ۱۳۸۳) اهتمام بورزد. بیشترین تمرکز در نظام ارزشی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران منبعت از منویات سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، به‌عنوان مهم‌ترین سند بالادستی نظام تعلیم و تربیت کشور است. این سند که به‌منزله

قانون اساسی برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران محسوب می‌شود، حاوی مبانی ارزشی است که اصول موضوعه آن از حوزه فلسفه اخلاق و حکمت عملی با رویکرد اسلامی یا از منابع بیانگر نظام ارزشی و اعتقادی اسلام اخذ شده‌اند (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۸۷). در فصل اول این سند بیانیه ارزش‌ها، بایدها و نبایدهایی اساسی را مطرح می‌کند که لازم است همه سیاستگذاران و کارگزاران نظام ملتمزم و پایبند به آنها باشند. علاوه بر آن بسیاری از آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های آموزشی و اداری نیز نظامی از ارزش‌های سازمانی را تدارک می‌بینند که فاصله میان امور مجاز و غیرمجاز در رفتار آموزشی و حرفه‌ای معلمان را تعیین کرده است.

### ج) نظام پاس‌خگویی به والدین: والدین را می‌توان جزو ذی‌نفعان اصلی تعلیم و تربیت

دانش‌آموزان دانست که اگرچه در ساختارهای رسمی آموزش و پرورش ایران محلهای کمی برای مداخله آنها پیش‌بینی شده است اما بر اساس میزان مسئولیت و مالکیتی که برای امور آموزشی و پرورشی فرزندان خود قائل‌اند و بنابه فرهنگ‌های گوناگونی که از آن برخوردارند، درجات مختلفی از نظارت و کنترل را بر کم و کیف اجرای برنامه درسی معلمان اعمال می‌کنند. اگرچه ابعاد گفت‌وگو والدین، معلم و مدرسه بر اساس اموری مانند میزان مشارکت مالی والدین یا کمک‌های ترمیمی و آموزشی آنان، مبسوط و پیچیده است، اما یک نقطه مشترک در اغلب این گفت‌وگوها وجود دارد و آن پذیرش حق طبیعی نظارت و کنترل پدران و مادران بر آموزش و تربیت فرزندان خود است که بر اساس آن والدین بنا به تفکرات، آمال و انتظارات، تجربیات، فرهنگ، سواد و شأن و منزلت اجتماعی خود این حق را اعمال می‌کنند و در تعاملات گوناگون با معلم فرزندشان آن را به نمایش می‌گذارند.

### د) نظام برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای کارکنان: برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم به‌منزله

ضمانت اجرای مطلوب نظام‌های برنامه درسی ملی و ارزش‌های سازمانی از سوی دو بخش مستقل در وزارت آموزش و پرورش کشور پیگیری می‌شود که هر یک خود را متولی توسعه حرفه‌ای معلمان می‌داند. اگرچه از دید معلمان تکالیف هر دو بخش در یک زمینه مشترک واقع شده است، باوجوداین یک بخش مسئولیت سازمان‌دهی و اجرای دوره‌های ضمن خدمت معلمان را به شکل حضوری و مجازی تحت دوره‌های مصوب و دارای مجوز عهده‌دار است و بخش دیگر فعالیتهای موازی یا مکمل توسعه حرفه‌ای کارکنان را در یک بستر انعطاف‌پذیرتر و در قالب کارگاه‌های آموزشی و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدرسه-محور به اجرا می‌گذارد. معلمان معمولاً به فراخور نیاز (چه از جهت کسب گواهینامه دوره و چه به سبب ارتقای دانش حرفه‌ای خود) از برنامه‌های هر دو بخش استفاده می‌کنند. اگرچه در برخی مواقع، اهرم‌های فشار یا فضای انگیزشی و تبلیغاتی هر یک می‌تواند انتخابها و التزامهای معلمان را تحت تأثیر خود قرار بدهد.

**۲. بعد مراقبت:** اگرچه در دیدگاه فوکویی نمایش قدرت و مراقبت، خود در یک پیوستار قرار می‌گیرد که به لحاظ سیاسی و تاریخی منجر به حرکت از نمایش قدرت به تکنولوژی مراقبت شده است، اما در برداشت آزاد از مبانی نظری فوکو و در تعامل با موضوع هویت حرفه‌ای معلم پردازش دیگری از آن صورت گرفته است؛ به این نحو که برای مراقبت می‌توان درجاتی در یک پیوستار جداگانه قائل شد. لذا در ادامه به انواع کنشهای مراقبتی معلمان در مواجهه با عوامل کنترل‌گر در سه دسته ذیل پرداخته می‌شود.

**الف) مراقبت از سوی دیگران:** مراجعه به دوگانه فضیلت و آزادی فوکو (دانایی، ۱۳۹۳) درجات مختلفی را برای سطوح گوناگون مراقبت فراهم آورده است. با توجه به اظهارات فوکو مبنی بر اینکه در نظامهای مدرن فضیلت عبارت است از هنجارهای همگانی و عموماً مطلق که به پشتوانه دانش علوم انسانی و روانشناسی و نیز قانون مورد تأیید است و آزادی هر امر نابهنجاری است که از چارچوبهای همسان‌سازی فراتر می‌رود، چهار سطح برای واکنشهای معلمان در برابر نظام کنترل و انضباط تعریف شده است. مطابق شکل شماره ۲ این واکنشها عبارت‌اند از: مقاومت، پذیرش، سازش و تعامل.

مقاومت	سازش	پذیرش	تعامل
آزادی (عاملیت)	فضیلت (تجویز)		آزادی (عاملیت)

**شکل ۲.** واکنش نسبت به نظامهای کنترلی و انضباطی

همان‌گونه که در شکل ۲ نمایان است، افراد دو طرف طیف با سردادن ندای آزادی، بنای مخالفت را می‌گذارند، اگرچه در یکی، این آزادی که ناشی از عاملیت معلم است به مقاومت منفعلانه منتهی می‌شود و در دیگری این آزادی و عاملیت به توسعه و تعالی فعالانه منتهی می‌شود و به تعامل و گفتگو می‌انجامد. در میانه طیف نیز فضیلت تجویزی سازمان از طریق سازش یا پذیرش محقق می‌شود. درواقع بسیاری از معلمان بهترین راه مقابله در برابر مراقبت دیگران را سازش با تجویزها و درخواستهای بیرونی و سازمانی می‌دانند و برخی از آنان سطح سازش را با تبدیل کردن این تجویزها به بخشی از باورهای خود به مرحله پذیرش ارتقا می‌دهند.

**ب) مراقبت از خود:** همان‌گونه که در دیدگاه مراقبتی فوکو نیز آمده است مسئله مراقبت می‌تواند از کنترل‌گرهای بیرونی فاصله بگیرد و به سمت کنترل‌های درونی و مراقبت از خود حرکت کند. اگرچه فوکو مراقبت از خود را نوعی حکومت بر خود و خودراهبری می‌داند، اما در این میان تأثیر مراقبت‌های بیرونی را نیز نادیده نمی‌گیرد و خودانضباطی را نوعی از درونی‌سازی مراقبت‌های بیرونی معرفی می‌کند. فوکو معتقد است که در اینجا قدرت درون‌فکنی می‌شود و

به جزئی از نفس بدل می‌گردد. در این حالت دیگر فرد به نقطه‌ای می‌رسد که مراقب و ناظر خودش می‌شود و بر خود و علیه خود نظارت اعمال می‌کند (فوکو، ۱۹۸۰: ۱۵۵). بر این اساس در چارچوب نظری تدوین‌شده برای موضوع مراقبت از خود در مقابل عوامل کنترل‌گر، دو نوع مواجهه نمایشی و مواجهه تأملی تعریف شده است که برآمده از هویت شخصی و نیز سازنده هویت حرفه‌ای معلم است.

**ج) مراقبت از دیگران:** اگرچه در نظام معنایی فوکو از مراقبت شدن از سوی دیگران برای توده‌ها سخن گفته شده است و مراقبت از دیگران نیز در همان شبکه برای گروه‌های خاص یا اقلیت مفهوم پیدا می‌کند، اما در مورد تبیین هویت حرفه‌ای معلمان، بهتر است یک وجه مراقبتی دیگر نیز برای آنان قائل شد و آن زمانی است که معلمان در موضع قدرت قرار می‌گیرند و کار مراقبت کودکان را عهده‌دار می‌شوند. به عبارت دیگر، همان روابط قدرت را که میان حاکمان و توده برقرار است می‌توان از جهاتی به روابط معلم و شاگرد نیز تعمیم داد. به‌زعم فوکو وقتی که معلمی با شاگردش سخن می‌گوید، شاگرد چنان در برابر او سر تعظیم فرود می‌آورد که تصور می‌شود معلم آکنده از حقیقت است. وی اذعان می‌کند آنچه در این ارتباط فراموش می‌شود این است که چیزی که دانش‌آموز را وادار به تبعیت و تسلیم می‌سازد موضوع حقیقت نیست بلکه مسئله قدرت است (ضمیران، ۱۳۸۷: ۱۹۹). معلمان به‌هنگام قرار داشتن در موضع قدرت و در مقابل نظام‌های کنترل انواع برخوردها را بنا به هویت شخصی و حرفه‌ای خود بروز می‌دهند که در چارچوب تدوین‌شده از دو نوع برخورد عاطفی و برخورد تکلیفی نام برده شده است.

### ● کنشها و واکنشهای حرفه‌ای استنباط شده از چارچوب نظری پژوهش

از تقاطع انواع کنشهای مراقبتی معلمان با اقسام کنترل‌گرها، رفتارهای متنوعی بروز می‌کند که در ماتریس دوبعدی کنترل - مراقبت (شرح چارچوب نظری پژوهش) بدان پرداخته شده است. همان‌گونه که در ابعاد این ماتریس ملاحظه می‌شود معلمان در مواجهه با نظام برنامه درسی ملی، که به‌منزله یک نظام کنترل بیرونی درصدد مراقبت از اهداف و ارزشهایی است که معلمان باید در مدرسه اجرا کنند، واکنشهایی متفاوت از مقاومت تا تعامل را بروز می‌دهند. اگر آنان در فاز مقاومت قرار بگیرند مفاد برنامه را در موقعیتهای آشکار و پنهان اجرا نمی‌کنند. البته چنین واکنشی کمتر از معلمان بروز می‌کند و اغلب آنان در موضع سازش واقع می‌شوند، به‌نحوی که در موقعیتهای آشکار و هنگامی که در معرض دیده شدن هستند به اجرای برنامه دست می‌زنند و در شرایط پنهان تعهد و الزامی به اجرای آن از خود نشان نمی‌دهند. معلمانی هم که به خودانضباطی رسیده‌اند، چه در موقعیتهای آشکار و چه پنهان، خود را در معرض کنترل و دیده شدن احساس می‌کنند و با پذیرش این نظام کنترلی به اجرای آن در شرایط گوناگون می‌پردازند. اما شکل دیگری از واکنش معلمان در مقابل مراقبت‌های نظام برنامه درسی ملی نیز وجود دارد که بر تعامل استوار است.

در این قسمت معلمان بدون ترس از عواقب دیده شدن و بنا به قوه تشخیص خود به اجرا و عدم اجرای انتخابی مفاد برنامه به صورت آشکار می‌پردازند. اگرچه شمار معلمانی که بنابه خاصیت عاملیت خود بتوانند در دو سوی طیف یعنی فاز مقاومت یا تعامل واقع شوند در میان معلمان ایرانی محدود و انگشت‌شمارند، باوجوداین به نظر می‌رسد که فضیلت‌های مطرح‌شده در نظام برنامه درسی ملی توانسته است میزان زیادی از انقاع‌شوندگی را در معلمانی که به فاز پذیرش رفته‌اند، ایجاد کند.

نظام قوانین و ارزش‌های سازمانی نیز به‌مثابه یک عامل کنترل‌گر دیگر، انواع متفاوتی از کنش‌ها را در طیف چهارگانه واکنش نسبت به مراقبت از سوی دیگران ایجاد می‌کند که از بی‌توجهی به قوانین و ارزش‌ها در حضور یا غیاب کنترل‌های بیرونی در فاز مقاومت تا رعایت قوانین و ارزش‌ها در قبال کنترل بیرونی در فاز سازش، و رعایت قوانین و ارزش‌ها بدون نیاز به کنترل بیرونی در فاز پذیرش، و درونی کردن برخی از ارزش‌ها و قوانین بر اساس تشخیص حرفه‌ای و ارج نهادن بدانها در فاز تعامل می‌تواند گسترش پیدا کند. در این موضع نیز همانند مواضع مربوط به نظام برنامه درسی ملی، رفتار معلمان ایرانی بیشتر در دو دسته میانه طیف قرار می‌گیرد، چراکه بهای عاملیت از طریق رد و طغیان علیه قوانین و ارزش‌ها در فاز مقاومت بسیار سنگین است و ماندگاری معلمان را در سیستم با مخاطره مواجه می‌سازد. همچنین تعامل متفکرانه با مبانی ارزشی و قوانین مصوب موجود برای تولید نظامی از ارزش‌های شخصی شده علاوه بر جرأت‌مندی و استقلال تفکر، به طی مراحل از خبرگی و نقادی نیازمند است که با ویژگی‌های بسیاری از معلمان ایرانی فاصله دارد. والدین نیز به‌مثابه یک نظام کنترل‌گر واکنش‌های گوناگون را در معلمان برمی‌انگیزند. برخی از معلمان در قبال مراقبت شدن از سوی والدین به مقابله و عدم پاسخگویی به مطالبات آنان اقدام می‌کنند و وارد فاز مقاومت در برابر والدین می‌شوند. عده‌ای نیز بنا به شرایط از در سازش درمی‌آیند و به تغییر برنامه و رفتار خود در مقابل مطالبات والدین دست می‌زنند. شماری از معلمان نیز وجود دارند که حقوق بیشتری برای والدین قائل می‌شوند و برنامه و رفتار خود را مطابق با خواست والدین تنظیم می‌کنند. در این میان معلمانی نیز در یک تعامل سازنده با والدین دانش‌آموزان، ضمن پذیرش حقوق تربیتی و نظارتی آنان به انقاع والدین در اموری که به ارزش و اهمیت آن باور دارند، دست می‌زنند و همراهی والدین را در اجرای برنامه‌های مطلوب خود جلب می‌کنند. در این زمینه، بسته به فرهنگ و موقعیت اجتماعی مدارس انواع واکنش‌ها در هر یک از چهار فاز مطرح شده، می‌تواند از رفتارهای میان والدین و معلمان استنباط شود.

یکی دیگر از نظام‌های کنترلی که در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم نقش دارد، نظام برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای کارکنان است. معلمان در مواجهه با برنامه‌های توسعه حرفه‌ای تجویز و توصیه‌شده از سوی سازمان، بسته به نوع و شکل برنامه و نیز نیازهای شخصی خود واکنش‌های گوناگونی بروز می‌دهند. اعلام عدم شرکت و مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان را می‌توان نوعی واکنش مقاومتی به‌شمار آورد که شماری نه‌چندان اندک از معلمان به‌ویژه افرادی که احساس کفایت در فرایند آموزش می‌کنند، بروز می‌دهند. شکل دیگر واکنش قبول شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان علی‌رغم میل باطنی

فرد است که می‌تواند نوعی از سازش با این برنامه‌ها به لحاظ کسب امتیاز یا رفع تکلیف تلقی شود. گاهی نیز معلمان با پذیرفتن آن دسته از نیازهایی که سازمان برای آنها تعیین کرده است درخواست شرکت و مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان را می‌کنند. در این میان شماری از معلمان نیز یافت می‌شوند که بر اساس ادراک شخصی خود از ضرورت اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای به مشارکت فعالانه در برگزاری و اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان روی می‌آورند و با در میان نهادن تجارب مؤثرشان به غنای برنامه‌ها می‌افزایند. در این بعد هم می‌توان توزیع معلمان را در هر چهار بخش ملاحظه کرد.

اگرچه همچنان رفتارهای میانه طیف که از جنس سازش یا پذیرش است شیوع بیشتری دارند. معلمان علاوه بر اینکه در قبال مراقبت شدن از سوی دیگران از خود واکنش نشان می‌دهند، در فرایند تشکیل و تکوین هویت حرفه‌ای‌شان به مراقبت از خود نیز دست می‌زنند و کنشهایی از جنس مواجهه فعالانه با نظامهای کنترلی را به اجرا درمی‌آورند. آنان با هر یک از نظامهای برنامه درسی ملی، ارزشها و قوانین سازمانی، نظام پاسخگویی به والدین و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان یکی از دو مواجهه نمایشی یا تأملی را عرضه می‌کنند. در مواجهه نمایشی آنان به اجرای همه‌جانبه برنامه درسی ملی و انضباطمداری نسبت به ارزشها و قوانین سازمانی تظاهر می‌کنند و در پی نمایش کیفیت آموزش خود به والدین برمی‌آیند و با رویکرد مهارت‌آموزی به توسعه حرفه‌ای شخصی و سازمانی خویش می‌پردازند. عده دیگری از معلمان نیز در فرایند مراقبت از خود با نظامهای کنترل بیرونی نوعی مواجهه تأملی را برمی‌گزینند. آنان به اجرای تحلیلگرانه برنامه درسی ملی معتقدند و در اهداف و انتظارات آن تأمل و تفکر می‌کنند، همچنین در مورد ارزشها و قوانین سازمانی برای خود حق چانه‌زنی را در موارد انضباطی قائل می‌شوند و با مفاد آن از طریق گفت‌وگو با کلنجر می‌روند. این معلمان در تعامل با والدین سعی می‌کنند به جای نمایش کیفیت کار خود، روش آموزشی‌شان را به همراه دلایل و ضرورت‌های آن توضیح دهند و پشتیبانی آنان را از طریق تأیید منطق رفتار خود به دست آورند. رویکرد آنان به خود توسعه‌گری سازمانی و شخصی نیز فکورانه و تأمل‌گرایانه است. بدین لحاظ در مراقبت از خود کمتر مقهور فشارهای بیرونی می‌شوند و سعی می‌کنند تا حد ممکن عاملیت خود را حفظ کنند.

در مباحث مربوط به مراقبت از دیگران نیز معلمان را به لحاظ رفتاری می‌توان در دو دسته متفاوت جای داد. گروهی از معلمان به برخورد‌های تکلیفی با دانش‌آموزان اکتفا می‌کنند و عده‌ای دیگر برخورد از نوع عاطفی را برمی‌گزینند. معلمانی که مراقبت از دیگران را امری تکلیفی می‌شمارند به اجرای قاطعانه و نتیجه-محورانه برنامه درسی اعتقاد دارند و نوعی نظام انضباطی اقتدارگرایانه را برای ترسیم قوانین و تثبیت ارزشها در کلاس خود تولید می‌کنند. آنان در قبال والدین خود را موظف می‌دانند تا صرفاً در موضوعات مربوط به اطلاع‌رسانی پیشرفت تحصیلی کودکان وارد شوند و در حوزه خودتوسعه‌گری شخصی و سازمانی بر فراگیری تدابیر آموزشی برای بهبود کارشان تأکید می‌ورزند. در مقابل، معلمانی که به مراقبت از کودکان رویکرد عاطفی دارند سعی می‌کنند تا مفاد برنامه درسی را به سبکی دلسوزانه و

مهرورزانه به اجرا بگذارند و در پی تولید نوعی نظام انضباطی مداراجویانه‌اند. آنان برای دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی خود از والدین برای مشارکت در مراقبت از کودکان درخواست کمک می‌کنند و در موضوعات مربوط به خودتوسعه‌گری سازمانی و شخصی به یادگیری راهبردهای تربیتی علاقه بیشتری نشان می‌دهند. خلاصه‌ای از کنشها و واکنشهای مطرح‌شده در جدول شماره ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱. ماتریس دوبعدی کنترل-مراقبت

مکانیسمهای کنترل				کنشها و واکنشهای حرفه‌ای معلمان (در ایستمه قدرت به‌مثابه مراقبت)	
نظام برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای کارکنان	نظام پاسخگویی به والدین	نظام قوانین و ارزشهای سازمانی	نظام برنامه درسی ملی		
اعلام عدم شرکت و مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان	مقابله و عدم پاسخگویی به مطالبات والدین	عدم رعایت قوانین و ارزشها در مقابل کنترلهای بیرونی و بدون آن	عدم اجرای مفاد برنامه در موقعیتهای آشکار و پنهان	مقاومت	مراقبت از سوی دیگران
قبول شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان علی‌رغم میل باطنی	تغییر برنامه و رفتار در مقابل مطالبات والدین	رعایت قوانین و ارزشها در قبال کنترل بیرونی	اجرا در موقعیت آشکار و عدم اجرا در شرایط پنهان	سازش	
درخواست شرکت و مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان	تنظیم برنامه و رفتار مطابق با خواست والدین	رعایت قوانین و ارزشها بدون نیاز به کنترل بیرونی	اجرا در موقعیتهای آشکار و پنهان	پذیرش	
فعالیت و مشارکت در پیشبرد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان	اقتناع والدین و جلب همراهی آنان	دارای معیارهای ارزی شخصی شده	اجرا و عدم اجرای انتخابی به صورت آشکار	تعامل	
خودتوسعه‌گری سازمانی و شخصی با رویکرد مهارت‌آموزی	نمایش کیفیت آموزش خود به والدین	تظاهر به انضباط‌مداری	تظاهر به اجرای همه‌جانبه برنامه	مواجهه نمایشی	مراقبت از خود
خودتوسعه‌گری سازمانی و شخصی با رویکرد حل مسئله	مطلع کردن والدین از سبک آموزش خود	چانه‌زنی در موارد انضباطی	برخورد تحلیل‌گرانه با اجرای برنامه	مواجهه تأملی	
خودتوسعه‌گری سازمانی و شخصی با تأکید بر توصیه‌های آموزشی	اطلاع‌رسانی در مورد پیشرفت تحصیلی به والدین	تولید نظام انضباطی اقتدارگرانه	اجرای قاطعانه	برخورد تکلیفی	مراقبت از دیگران
خودتوسعه‌گری سازمانی و شخصی با توجه به راهبردهای تربیتی	درخواست از والدین برای همکاری در مراقبت از کودکان	تولید نظام انضباطی مداراجویانه	اجرای مهرورزانه	برخورد عاطفی	

ابعاد  
مراقبت:

### ● هویت‌های حرفه‌ای استنباط شده از چارچوب نظری پژوهش

معلمان در برابر هر یک از نظام‌های کنترل واکنش‌های متفاوتی از جنس مراقبت بروز می‌دهند که تداوم رفتار آنها در هر مورد می‌تواند منجر به اخذ برچسب‌های هویتی برای آنان شود. در ادامه با توجه به مفاد ماتریس کنترل - مراقبت (جدول شماره ۱)، به ازای هر یک از تلافیهایی که از تضارب دو بعد ماتریس ایجاد می‌شود شکلی از هویت استنباط شده است که در محدوده ابعاد موردنظر معنا پیدا می‌کند.

جدول ۲. ماتریس هویت‌های حرفه‌ای استنباط شده معلمان

مکانیسم‌های کنترل				هویت‌های حرفه‌ای استنباط شده معلمان (در اپیستمه قدرت به مثابه مراقبت)	
نظام برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای کارکنان	نظام پاسخگویی به والدین	نظام قوانین و ارزشهای سازمانی	نظام برنامه درسی ملی		
امتناع‌گر	ستیزه‌جو	معترض	مخالف	مقاومت	مراقبت از سوی دیگران
منفعل	سازش‌کار	محافظه‌کار	محافظه‌کار	سازش	
فعال	منعطف	منضبط	متعهد	پذیرش	
اثربخش	معتمد	الگو دهنده	فکور	تعامل	
تقلید کننده	جلوه دهنده	توجیه‌گر	خودنمایشگر	مواجهه نمایشی	مراقبت از خود
پژوهنده	توضیح دهنده	توجیه طلب	خود پرداز شگر	مواجهه تأملی	
تجویز طلب	پاسخ‌گو	مقتدر	تعلیم دهنده	بر خورد تکلیفی	مراقبت از دیگران
موقعیت آفرین	مشارکت‌جو	تدبیرگر	تربیت کننده	بر خورد عاطفی	

ابعاد مراقبت

نکته حائز اهمیت آن است که برچسب‌های هویتی منسوب شده به کنشها و واکنش‌های افراد در مقابل نظام‌های کنترل‌گر، انتزاعی از رفتارهای استنباطی است و مسلماً از ثبات بالایی برخوردار نیست. ضمن اینکه در صورت تغییر مواضع و رفتار در هر موقعیت این برچسبها می‌توانند به عناوین دیگری تبدیل شوند. با وجود این باید پذیرفت که حرکت میان یک جنبه از هویت به جنبه‌های نزدیک به آن در موقعیت‌های مختلف، غالباً معلمان را در میانه پیوستار هویت‌های متعارف و متناسب با بافت و شرایط موجود باقی نگه می‌دارد، لذا زمینه بروز هویت‌های کرانه‌ای و غیرمتعارف را در نظام آموزش و پرورش ایران باید محدود و کم دامنه دانست.



## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

شاید یکی از پیچیده‌ترین مباحث در حوزه تعلیم و تربیت هر کشوری، ترسیم نیمرخ مناسب با هویت حرفه‌ای معلمان آن باشد. در این میان، با توجه به اینکه در نظام آموزش و پرورش کشور ما دیدگاه‌های متعدد نسبت به کیفیت هویت حرفه‌ای معلمان ابراز می‌شود و توقعات گوناگون نیز از عمل حرفه‌ای معلم مورد انتظار است، تحلیل هویت حرفه‌ای معلم از منظر برخی ابعاد سازنده آن که کمتر مورد بحث و گفتگو قرار گرفته‌اند، می‌تواند به روشننگری بیشتر در زمینه استلزامات هویت‌های حرفه‌ای مطلوب و متعالی بینجامد. در واقع، از این نظر که هویت حرفه‌ای معلم دائماً شبیه یک بازی پیچیده در طول دوران زندگی حرفه‌ای وی تشکیل و دوباره تشکیل می‌شود و علاوه بر جنبه‌های حرفه‌ای و شخصی دارای ابعاد سیاسی نیز می‌باشد (موکلر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱) و با عنایت به اینکه معلمان هویت حرفه‌ای خود را در چارچوبی از تعاملات ایدئولوژی، فرهنگ، سیاست و عاملیت می‌سازند، از رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی و دیدگاه‌ها و نظریه‌های میشل فوکو برای تدوین الگوی هویت حرفه‌ای معلمان از منظر مناسبات قدرت وام گرفته شده است، چراکه به نظر می‌رسید آرایه‌های قدرت مورد اشاره فوکو از جمله کنترل، انضباط درونی و استاندارد، همچنین آرایه‌های هویتی وی از جمله فرهنگ، عاملیت (فردیت) و مراقبت واجد این ویژگی مهم‌اند که می‌توانند بسیاری از هویت‌های مورد انتظار را در بافت سیستم آموزشی کشور ما بازآفرینی و رونمایی کنند.

کندال و ویکهام<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) به هنگام تحلیل گفتمان فوکویی پیشنهاد کرده‌اند که برای تبیین مناسبات قدرت در فضای گفتمانی مرتبط با بافت و ساختار نظام آموزش و پرورش که میدان تحقیق قرار گرفته است باید بر چگونگی ساخته شدن اظهارات و اعمال در چنین محیطی تمرکز شود. لذا بنابه پژوهش حاضر، می‌توان مسئله را این‌گونه ساده‌سازی کرد که چه روابط قدرتی در اتمسفر آموزش و پرورش ایران نهادینه شده‌اند که هویت حرفه‌ای معلمان را متأثر می‌سازد؟ در این زمینه اپیستم‌ها، همچنان که فوکو آنها را به‌منزله نماد و روح زمانه می‌داند (ضمیران، ۱۳۸۷)، می‌توانند پاسخی برای این‌گونه پرسش‌ها فراهم سازند و تلاش پژوهش حاضر نیز تدوین یک اپیستم در قالب یک چارچوب نظری و تبیین‌کننده با توجه به عناصر کنترل و مراقبت بوده است.

در پایان، مهم‌ترین پیشنهاد برآمده از این پژوهش را می‌توان در عبارت «تغییر مناسبات قدرت در فضای تعلیم و تربیت کشور» خلاصه کرد، به‌نحوی که تغییر مناسبات قدرت در مدرسه می‌بایست به آزادی و عاملیت معلم در فرایند عمل حرفه‌ای وی کمک کند و معلم نه تنها به‌عنوان مجری قوانین، بلکه گاهی در نقش قانونگذار و تصویب‌کننده قواعد و قوانین آموزشی، اداری و اجتماعی ظاهر شود تا بدین سبب به تأمل بیشتری برای بهبود میدان عمل حرفه‌ای خود پردازد. در یک سطح بالاتر، تغییر مناسبات

1. Mockler
2. Kendall & Wickham

قدرت در سازمان نیز می‌بایست به سمت و سویی متمایل شود که در آن شنیدن صداهاى متفاوت، خود به یک هنجار فرهنگی تبدیل شود و انواع دیدگاهها و سلیقه‌های آموزشی و تربیتی مجال عرضه، بررسی و نقد پیدا کنند. در این میان شایسته است تا برنامه‌های درسی بومی، محلی و منطقه‌ای ارج نهاده شوند و در حد و اندازه برنامه درسی رسمی مورد توجه و کاربست قرار گیرند. همچنین از یک سطح دیگر، تغییر مناسبات قدرت در اجتماعات معلمان هم می‌بایست از تمرکز بر نهادهای ساختاری (چه در جهت مخالفت با طرح و برنامه‌های صادرشده از سوی سازمان و چه در راستای ایجاد فضای موافقت با آن) دوری جوید و در مسیر کسب هویت مستقل تربیتی اخلاقی به تعامل بیشتری با نهاد جامعه و اجتماعات علمی بپردازد و خود به‌عنوان یک مصدر قدرت پویا و زاینده ظاهر شود.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

- بروجردی، مهرداد. (۱۳۸۷). روشنفکران ایرانی و غرب: سرگذشت نافرجام بومی‌گرایی، ترجمه جمشید شیرازی. تهران: فرزانه روز.
- دانیالی، عارف. (۱۳۹۳). میشل فوکو: زهد زیبایی‌شناسانه به مثابه گفت‌وگو با دیداری. تهران: تیسرا.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، (سند مشهد مقدس). تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- دریغوس، هیوبرت و رابینو، پل. (۱۳۸۲). میشل فوکو: فراسوی ساخت‌گرایی و هرمنوتیک، ترجمه حسین بشیریه، چاپ سوم. تهران: نشر نی.
- صافی، احمد. (۱۳۹۵). سازمان و مدیریت در آموزش و پرورش. تهران: ارسباران.
- ضمیران، محمد. (۱۳۸۷). میشل فوکو: دانش و قدرت. تهران: هرمس.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت‌معلم: نظریه داده‌بنیاد. مجله نوآوری‌های آموزشی، ۱۳(۴۵)، ۱۴۹-۱۷۶.
- فرکلاف، نورمن. (۱۳۹۰). تحلیل انتقادی گفت‌وگو، ترجمه فاطمه شایسته‌پیران. تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری. تهران: نشر نی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). تعلیم و تربیت، فرهنگ و جهانی‌شدن. اولین همایش ملی جهانی‌شدن و تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، اردیبهشت ۱۳۸۳.

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge.
- Ball, S. J. (1998). Performativity and fragmentation in 'postmodern schooling'. In J. Carter (Ed.), *Postmodernity and the fragmentation of welfare* (pp. 187-203). London: Routledge.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Traducido del francés por R. Nice. Londres: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-567.
- Evans, L. (1997) A voice crying in the wilderness? The problems and constraints facing 'extended' professionals in the English primary education sector. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 61-83.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.
- \_\_\_\_\_. (2002). What is teacher development?. *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137.

- \_\_\_\_\_ (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fornet-Betancourt, R., Becker, H., Gomez-Müller, A., & Gauthier, J. D. (1987). The ethic of care for the self as a practice of freedom: An interview with Michel Foucault on January 20, 1984. *Philosophy & Social Criticism*, 12(2-3), 112-131.
- Foucault, M. (1980). Truth and power. In C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972- 1977*. New York: Pantheon Books.
- \_\_\_\_\_ (1983). The subject and power. In H. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (2nd ed., pp. 208-226). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_ (1984). Space, knowledge and power. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 239-256). New York: Pantheon.
- \_\_\_\_\_ (1990). *The history of sexuality: An introduction, volume I*. Trans. Robert Hurley. New York: Vintage.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Isaac, J. (1992). Conceptions of power. In M. E. Hawkesworth, & M. Kogan (Eds.), *Encyclopedia of government and politics* (pp. 56-69). Psychology Press.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Kendall, G., & Wickham, G. (1999). *Using Foucault's methods*. Sage.
- Kozminsky, L. (2008). Professional identity in teaching. *Shviley Mechkar*, 15, 13-17.
- Lasswell, H., & Kaplan, A. (1950). *Power and society: A framework for political inquiry*. New Haven: Yale University Press.
- MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517-528.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- \_\_\_\_\_ (2011). "I am large, I contain multitudes". Teacher identity as a useful frame for research, practice, and diversity in teacher education. In A. F. Ball, & C. A. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 257-273). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). New York: Routledge.
- Taylor, D. (2011). *Michel Foucault: Key concepts*. Routledge.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- \_\_\_\_\_ (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948.