

Received on: 09/04/2024

Revised on: 01/12/2024

Accepted on: 29/12/2024



Research
Article

Vol. 22, No. 1, Serial 41
Spring & Summer
2025
pp: 1-12

The Salesman Teacher Concept: A Conflict in the Developmental Documents of Education

DOI: [10.22070/TLR.2024.18816.1560](https://doi.org/10.22070/TLR.2024.18816.1560)

Seyyed Naghi Mousavi¹

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University.

Email: snmosavi57@cfu.ac.ir

Abstract

Aim and introduction: Bertrand Russell (1872-1970) stated, the last hundred years, the teaching profession has undergone more changes and transformations than any other profession. It is a small, limited, and highly specialized field that serves a minority of people. It has become a significant and important branch of public services. The concept of a teacher is crucial in teacher education and studies and should be carefully considered. The effort to reflect upon, formulate, and revise the philosophy of teacher education is a necessity for the teacher education system of the Islamic Republic of Iran, particularly at Farhangian University. In this article, we aim to make progress in this direction. This issue holds significant importance regarding teacher training policy in Iran. The focus of this article is to identify and explain a prevailing conflict. The concept of "the concept of a salesman teacher reflected in certain positions of the top Iranian educational documents, contrasting with the prevailing perception of a teacher."

Methodology: The research method employed in this article is Beredy's comparative research method, which includes descriptive, interpretive, comparative, and critical steps. In the description phase, the researcher describes the research topic. In the second step, the interpretation and analysis of the information are discussed. In the third step, the juxtaposition and comparison of information are prioritized, while the fourth step involves evaluating and critiquing the information gathered in the previous three steps to address the research question. In order to solve the issues presented in this paper and to answer the research questions, the author first provides a description of the concept of the teacher, focusing on its dominant aspects, as well as the "existence of conflict in the documents related to upstream development. In the second step, he analyzes and explains the collected evidence and information regarding the "existence of conflict" using an interpretive method. By reviewing upstream documents, he reveals the degree of loyalty to the conceptual and affirmative foundations, particularly the dominant idea of a teacher. In the third and fourth steps, the author investigates the potential conflicts through a comparative and critical approach. By uncovering the foundations and assumptions of the inconsistent notion of a teacher, he aims to elucidate, clarify, and critique this conflict."

Finding: According to the investigations, it became evident that this idea is based on a market-oriented approach, cost-benefit analysis, a commodity perspective, idealism, and financial considerations. This concept is rooted in the neoliberal perspective on knowledge and education, which results in the commodification of knowledge and transforms the role of a teacher into that of a salesperson. This concept contradicts the foundational principles of "the idea of a guiding teacher, the ontological, epistemological, anthropological, and value-based tenets of education within the philosophy of the Islamic Republic of Iran. It undermines the dignity and human status of the teacher, the role of families, the prioritization of educational interests, the government's responsibility in education, the model of educational governance, and the sovereignty of formal education. Ultimately, it is essential to acknowledge the concept of the "salesman teacher" in public

Journal of Training & Learning Researches

Received on: 09/04/2024

Revised on: 01/12/2024

Accepted on: 29/12/2024



Research Article

Vol. 22, No. 1, Serial 41

Spring & Summer

2025

pp: 1-12

education. This perspective contradicts several statements from the aforementioned documents, which assert that formal education is a sovereign matter in the Islamic Republic of Iran and that education is a priority for the government and all institutions.

Discussion and Conclusions: This research aimed to investigate the existence and underlying causes of conflicts within transformational educational documents. This article seeks to address three key questions. The first question focused on explaining the dominant concept of a teacher in the transformational documents. The second question addressed the extent of loyalty to the prevailing concept of a teacher, while the third question aimed to clarify the potential conflicts and inconsistencies within this concept, as well as to uncover the underlying foundations and assumptions of the contradictory notion of a teacher. We have observed that the transformative documents in education are centered around the "image of the guiding teacher. To this idea, in most contexts, there is a notable deviation in the section of the guide addressing the theoretical foundations of the fundamental transformation of formal public education. In this section, the prevailing concept of the teacher as a leader is undermined, and instead, the "concept of the salesman teacher" is introduced within the theoretical model of the subsystem responsible for providing and allocating financial resources. The incompatibility between the concept of a salesman teacher and that of a guide teacher was explained in detail. Furthermore, the conflict between this notion of teaching and the theoretical foundations of formal and implicit education in the Islamic Republic of Iran was elucidated. The financing of formal education, often referred to as the "economy of education, is a significant issue. According to Marx, tell me where you get your income from, and I will tell you how you think. Regarding the compensation model for services and the financing of the educational system, rather than focusing on the exchange and commodification of knowledge and education, it is important to note that Islamic jurisprudence emphasizes the concept of "earnings" instead of the model of "earning and acquisition.

Keywords: Sales teacher, Developmental documents, Teaching concept, Teacher training philosophy.

انگاره معلم فروشنده؛ تعارضی در اسناد تحولی آموزش و پرورش

DOI: 10.22070/TLR.2024.18816.1560

سید نقی موسوی^۱

۱. استادیار، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

Email: snmosavi57@cfu.ac.ir

چکیده

مقدمه: با توجه به اهمیت انگاره‌ها در تعلیم و تربیت، انگاره معلم در فلسفه تربیت معلم اهمیت بسزایی می‌یابد. هدف نوشتار حاضر این است تا تعارضی را بررسی کند. تعارض «انگاره معلم فروشنده» منعکس شده در برخی از مواضع اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران با انگاره غالب و مختار از معلمی یعنی «معلم هادی».

روش: روش پژوهش در این تحقیق روش توصیفی استنباطی و انتقادی است.

یافته‌ها: براساس یافته‌های پژوهش روشن شد که این انگاره بر رویکردی بازاری، منطق هزینه‌فایده، نگاه کالایی، شی‌ءواره و پولی استوار است. این انگاره برساخته نگرش نئولیبرال از دانش و آموزش است که به کالایی‌سازی دانش و تعویض نقش معلمی به فروشنده می‌انجامد. این انگاره با مبانی انگاره «معلم هادی» و مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی تربیت در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران متعارض است. همچنان که با کرامت‌مربی، جایگاه انسانی معلم، سندیت معلم، جایگاه و نقش خانواده‌ها، اصل تقدم مصالح تربیتی، مسئولیت حکومت در تربیت و الگوی حکمرانی تربیتی و حاکمیتی بودن آموزش رسمی متعارض است.

بحث و نتیجه‌گیری: تعارض مذکور، خطایی فاحش در اسناد تحولی بوده است. درباره الگوی جبران خدمات و تأمین مالی نظام آموزشی به جای الگوی مبادله‌ای و شی‌ءواره و کالاانگاری باید گفت که در فقه اسلامی به جای سخن گفتن از الگوی «کسب و تکسب» از الگوی «ارتزاق» بیت‌المال سخن می‌گویند. همچنین باید پژوهش‌های مفصلی به الگوپردازی این موضوع در زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی اشاره کند.

واژگان کلیدی: معلم فروشنده، اسناد تحولی، انگاره معلمی، فلسفه تربیت معلم

نشریه علمی
پژوهش‌های
آموزش و یادگیری

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۲۱

تاریخ اصلاحات: ۱۴۰۳/۰۹/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۰۹



مقاله پژوهشی

Journal of
Training & Learning
Researches
Vol. 22, No. 1, Serial 41
Spring & Summer
2025

دوره ۲۲، شماره ۱، پیاپی ۴۱
بهار و تابستان ۱۴۰۴
صص: ۱-۱۲

مقدمه

برتراند راسل (۱۸۷۲-۱۹۷۰) می‌گوید: «حرفه معلمی و تدریس در صد سال اخیر بیشتر از هر حرفه دیگر دستخوش تغییر و تحول شده است. همچنین از حرفه‌ای کوچک و محدود و بسیار تخصصی که با اقلیت مردم ارتباط یافته است، به شعبه‌ای عظیم و مهم از خدمات عمومی تبدیل شده است» [۱]. انگاره معلمی در مطالعات تربیت معلم و مطالعات معلمی اهمیت بسزایی می‌یابد و باید توجه‌ها را به آن جلب کرد. همچنین تلاش برای تأمل و تدوین و تنقیح (پیراستن) فلسفه تربیت معلم از ضرورت‌های نظام تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران و به‌خصوص دانشگاه فرهنگیان است. در این نوشتار تلاش می‌کنیم گامی در این مسیر برداریم. این موضوع از منظر سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران اهمیت دوچندان می‌یابد.

از منظری دیگر، انسجام درونی اسناد بالادستی و هماهنگی و هم‌آوایی استنتاجی میان مبانی و بناها در اسناد بالادستی مهم است. همچنین وفاداری تجویزهای تربیتی به توصیفات و مبانی تربیت در فلسفه‌های تربیتی امری ضروری است. از سوی دیگر، با توجه به نقش انگاره‌ها به مثابه مبادی تصوری و تصدیقی برای «فلسفه‌های تربیتی»، لازم است با تمرکز بر «فلسفه تربیت معلم» در جمهوری اسلامی ایران که البته هنوز به صورت مستقل مدون نشده است، انگاره معلم را واکاوی کنند.

انگاره غالب «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» و «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران»، انگاره «معلم هادی» است؛ اما شواهدی بر تعارض درونی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران دیده می‌شود مبنی بر اینکه مواضع سند تحول در بحث خصوصی‌سازی، انگاره دیگری از معلم (انگاره معلم فروشنده) را ترسیم می‌کند و در تبیین رابطه معلم و دانش‌آموز، منطق خرید و فروش

و بازار را حکم‌فرما می‌کند؛ از این رو مطالعه این تعارض ضروری است.

براین اساس نوشتار حاضر درصدد است، تعارض احتمالی را بررسی کند. همچنین انسجام نیافتن درونی مبناها و بناها (زیربناها و روبناها) را در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران واکاوی کنند و به پرسش‌های زیر پاسخ دهد: ۱. در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران چه انگاره‌ای از معلم ترسیم شده است؟ ۲. آیا اسناد مذکور به انگاره مختار خود از معلم وفادار بوده است؟ ۳. در صورت وجود تعارض و تهافت در انگاره مختار، این ناسازگاری و وفادار نبودن به مبانی و انگاره مختار را با رویکرد انتقادی چگونه می‌توان تبیین و تعلیل کرد؟ خلاصه آنکه مسئله نوشتار حاضر عبارت است از: «وجود و تبیین تعارض درونی در اسناد تحولی آموزش و پرورش در خصوص انگاره معلمی».

در خصوص پیشینه پژوهش باید گفت که ترسیم نقش و کارکردهای معلم در نظام تربیت رسمی امری مهم و تعیین‌کننده است. باقری [۲] چند الگو برای آموزش را برمی‌شمارد و بر این باور است که در الگوی مکانیستی از آموزش، معلم به مثابه مهندس پنداشته می‌شود و در الگوی ارگانیستی از آموزش، معلم به مثابه تسهیل‌کننده انگاشته می‌شود. میلر [۳] دیدگاه برنامه درسی را یک موضع‌گیری اساسی درباره یاددهی و یادگیری در ابعاد گوناگون نظری و عملی می‌داند و آنان را چنین دسته‌بندی می‌کند: دیدگاه‌های رفتاری، موضوعی/ دیسیپلینی، اجتماعی، رشدگرا، شناختی، انسان‌گرایانه و ماورای فردی. دیدگاه اجتماعی دیدگاهی است که بر تجربه اجتماعی تأکید دارد. او رویکردهایی برای دیدگاه اجتماعی برمی‌شمارد که می‌توان سه انگاره معلمی از آن کشف کرد: ۱. معلم به مثابه انتقال‌دهنده میراث فرهنگی؛ ۲. معلم به مثابه پرورش‌دهنده آزادی‌های فردی و مهارت‌های دموکراتیک و ۳. معلم به مثابه عامل ایجاد تغییر اجتماعی (معلم انتقادی) که دانش‌آموز را برای عمل اجتماعی آماده می‌کند. در تقسیم دیگری،

یافته‌ها

براساس سؤال‌ها، یافته‌های پژوهش را در سه بخش انگاره غالب معلمی، میزان وفاداری به انگاره غالب معلمی و تبیین و تعلیل تعارض در انگاره‌های معلمی بیان می‌کند.

پرسش اول پژوهش حاضر به این قرار بود: در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران چه انگاره‌ای از معلم ترسیم شده است؟

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در بند هفتم بیانیه ارزش‌ها، نقش معلم (مربی^۲) را «هدایت‌کننده» و «اسوه‌آمین» و «بصیر در فرایند تعلیم و تربیت» می‌خواند که مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی است. همچنین در بند دوازدهم یکی دیگر از ارزش‌های این سند را منزلت «علم نافع»، «هدایتگر» و «توانمندساز و مقام و جایگاه عالم و معلم» می‌خواند [۷]. روشن است که وصف هدایتگر از علم به معلم هم تعمیم می‌یابد. سند تحول در قسمت راهکار در مواضع مختلف بر انگاره خود از معلمی اشاره می‌کند. در راهکار ۱/۴ و نیز راهکار شماره ۱۷/۳ از «نقش الگویی معلمان» سخن می‌گوید [۷]. این سند همچنین در فصل سوم، چشم‌انداز نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی را در افق ۱۴۰۴ این گونه بیان می‌کند: «... برخوردار از مربیان و مدیران مؤمن آراسته به فضائل اخلاق اسلامی عامل به عمل صالح، تعالی جو، تحول‌آفرین، انقلابی، آینده‌نگر، عاقل، متعهد، امین، بصیر، حق‌شناس» [۷]. همچنین مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۲ را «تسهیل‌کننده هدایت» توصیف کرده است و در ادامه مدرسه را برخوردار از مربیان با فضیلت‌های اخلاقی و شایستگی‌های حرفه‌ای با هویت حرفه‌ای یکپارچه توحیدی براساس نظام معیار اسلامی تشریح کرده است [۷]. همچنین این سند در راهکار ۸/۷ بر معلم‌محوری در رابطه معلم و دانش‌آموز در عرصه

می‌توان الگو (انگاره‌های) معلمی را به معلم تکنسین و معلم فکور و معلم منتقد دسته‌بندی کرد [۴] یا همچون سقراط معلم را «وجدان عصر خویش» و «بیدارکننده روح شاگرد» [۵] یا مانند ژيرو معلم را به مثابه «روشن‌فکر تحول‌آفرین» خواند. با این توضیحات، مشخص می‌شود که مطالعه توصیفی و انتقادی اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران از منظر انگاره «معلم فروشنده» در حد اطلاع سابقه چندانی ندارد.

روش

روش پژوهش در نوشتار حاضر، روش تحقیق تطبیقی بردی^۱ است که دربرگیرنده گام‌های توصیفی، تفسیری، مقایسه‌ای و نقادی است. در گام نخست، محقق موضوع تحقیق را توصیف می‌کند؛ در گام دوم، اطلاعات را تفسیر می‌کند؛ سپس آن‌ها را تحلیل و بررسی می‌کند؛ در گام سوم، هم‌جواری و مقایسه اطلاعات در دستور کار قرار می‌گیرد و در گام چهارم ارزیابی و نقد اطلاعات به دست آمده در سه مرحله پیشین برای پاسخ به پرسش پژوهش مد نظر قرار می‌گیرد [۶]. برای حل مسئله نوشتار حاضر، مؤلف به منظور پاسخ دادن به سؤالات پژوهش، ابتدا توصیفی از انگاره معلم در وجه غالب خود و «وجود تعارض» در اسناد بالادستی تحولی ارائه می‌نماید؛ در گام دوم، با روش تفسیری تلاش می‌کند شواهد و اطلاعات گردآوری شده از «وجود تعارض» را تحلیل و علت‌یابی کند. همچنین با مرور اسناد بالادستی میزان وفاداری به مبانی تصویری و تصدیقی (به شکل خاص، انگاره غالب از معلمی) را آشکار کند. مؤلف در گام سوم و چهارم تلاش می‌کند با روش مقایسه‌ای و انتقادی، تعارض و تهافت احتمالی را بررسی کند و با کشف مبانی و پیش‌فرض‌های انگاره ناسازگار از معلمی این تعارض‌ها را تبیین و علت‌یابی نماید، همچنین آن‌ها را نقد کند.

۲. پراتنز در متن سند آمده است. همچنین در پاورقی این صفحه گفته شده است که در این سند معلم و مربی مترادف به کار رفته است.

1. Beredy

ملاحظه کردیم که انگاره غالب از معلم در اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران عبارت است از: انگاره «معلم هادی». براساس بررسی‌ها ملاحظه می‌شود که انگاره به صورت غالب و یکنواخت است؛ انگاره‌ای که از معلم و معلمی در سند تحول و مبانی نظری آن و دیگر اسناد منعکس شده است، انگاره «معلم هادی» است؛ اما در کتاب مبانی نظری در بخش «رهنامه» که به الگوی نظری زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی اشاره شده است، انگاره دیگری از معلم به نمایش درآمده است که می‌توان آن را انگاره «معلم فروشنده» نامید. این انگاره نشانگرانی از نفوذ ادبیات کالایی‌سازی دانش و خصوصی‌سازی آموزش و بازاری‌سازی تعلیم و تربیت دارد، معلم را فروشنده کالای دانش انگاشته است.

در این الگو (الگوی نظری زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی) در خصوص نقش سازوکار بازار در آموزش و پرورش (یا بازار تربیت) و نقش دولت در هدایتگری بازار علم و تربیت را چنین بیان کرده است: «در این رویکرد دولت باید علاوه بر هدایت مؤثر قیمت نهاده، در میزان نیازهای تربیتی نیز نقش‌آفرینی نماید... تحقق این مهم، مستلزم سازوکار و مناسباتی است که در آن (تمام یا بخشی از) نفع و ضرر حاصل از تصمیم افراد به خود آن‌ها برگردد. در چنین مناسباتی، سازوکار بازار به صورت هدایت‌شده، نقش پُررنگ‌تری خواهد داشت» [۸] و در موضعی دیگر دولت را از دخالت در سازوکار بازار آموزش و پرورش که مهم‌ترین شکل آن رقابت آزاد مربیان و متربیان است، نهی می‌کند و چنین می‌گوید: «رقابت و شرایط رقابتی نقش تعیین‌کننده‌ای در کارآمد کردن نظام تربیت عمومی و رسمی دارد. این رقابت دارای دو وجه است: رقابت برای جذب منابع و عوامل تربیتی و رقابت در جذب افراد تحت تربیت، یعنی متربیان. توسعه رقابت یک رویکرد جدی برای ارتقای کارآرایی نظام تربیت عمومی و رسمی محسوب می‌شود. در این مسیر، دولت مجاز به مخدوش ساختن حوزه

تعلیم و تربیت و جلوگیری از هر سیاست و برنامه نظری و عملی که این محوریت را مخدوش می‌سازد، تأکید کرده است [۷] در راهکار ۲۱/۹ بر حاکمیت برنامه محوری به جای کتاب محوری و تولید بسته آموزشی در برنامه‌های درسی با رعایت اصل معلم محوری تأکید می‌کند [۷].

کتاب مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران در الگوی نظری زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی چنین می‌نگارد: «معلم و پیرامعلم (مربی) شامل تمام افرادی است که به نوعی مسئولیت زمینه‌سازی در نظام تربیت رسمی و عمومی را برعهده دارد تا با عنایت به یافته‌های فلسفه تربیت و نیز با توجه به معنای تربیت در مطالعات نظری می‌توان نقش مربی را در ادامه نقش تربیتی انبیا و اولیای الهی، اسوه امین، راهنمای بصیر و عالمی توانا دانست که وظیفه هدایت، روشننگری، برنامه‌ریزی، آموزش، پشتیبانی، مشورت، بازخورد دادن و ترغیب متربیان برای به چالش کشاندن موقعیت‌های کنونی جهت بسط و توسعه ظرفیت‌های وجودی را برای کسب شایستگی‌ها و دستیابی به حیات طیبه برعهده دارد» [۸]. همچنین در بخش پایانی کتاب که از چرخش‌های تحول‌آفرین در آموزش و پرورش سخن گفته شده است، در زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی این چرخش‌های تحولی تجویز شده است: [چرخش] از معلم به عنوان انتقال‌دهنده دانش به معلم به عنوان مربی و اسوه تربیتی و سازمان‌دهنده فرصت‌های تربیتی متنوع برای احیا و ارتقای مراتب حیات طیبه متربیان. [چرخش] از معلم به عنوان مجری تصمیم‌های برنامه درسی به معلم تصمیم‌ساز در فرایند برنامه‌ریزی درسی. [چرخش] از نگاه به معلم به عنوان کارمند اداری به معلم به عنوان شخصیتی علمی و تربیتی [۸].

پرسش دوم نوشتار حاضر به این قرار بود: آیا اسناد تحولی تعلیم و تربیت به انگاره مختار خود از معلم، وفادار بوده است؟

عملکرد سازوکارهای بازار که می‌توانند به بهبود کیفیت خدمات تربیتی منجر شوند، نمی‌باشد» [۸].

برای بازاری کردن آموزش، هم مشتریان (خانواده‌ها) باید وارد بازار شوند و هم فروشندگان (مدرسه و معلم و آموزش و پرورش) باید در برابر «سازوکار بازار» تمکین کنند؛ درنهایت، خصوصی‌سازی آموزش عمومی یکی از راه‌حل‌هاست. متن مذکور در فرازی دیگر چنین می‌نگارد: «تخصیص منابع در نظام فعلی تربیت عمومی و رسمی ایران عمدتاً عرضه‌مدار می‌باشد. بنابراین اولین تحول جدی، مستلزم توسعه و تنوع بخشی به سازوکارها می‌باشد که طرف تقاضای تربیت، یعنی افراد و خانواده‌ها را نیز در بر داشته باشد. مشارکت و توسعه فعالیت‌های بخش خصوصی در فعالیت‌های تربیتی (برای جذب متقاضیان بیشتر از طریق عملکرد بهتر) را تشدید می‌نماید.» [۸]

در این انگاره، دانش کالا و معلم حامل (بایع) دانش و آموزش فرایند بیع (فروش) است. متن مذکور یکی از اصول تخصیص منابع مالی را «پذیرش منطق اقتصادی اندیشیدن (تحلیل هزینه منفعت) در تصمیم‌گیری برای تخصیص منابع» در نظام تربیت رسمی عمومی می‌داند [۸]. در این نگرش است که دولت وظیفه‌ای حداقلی در ارائه خدمات آموزشی به مردم می‌یابد. متن مذکور با ارائه تفسیری خاص از اصل سی‌ام قانون اساسی که از وظیفه دولت به آموزش و پرورش رایگان ملت ایران سخن می‌گوید، این وظیفه را به دو سطح تفکیک می‌کند. «یکی تأمین حدنصاب‌های نیازهای تربیتی و دیگری ورای حدنصاب‌های لازم. دولت در درجه اول، مکلف به تأمین حدنصاب‌ها می‌باشد. بار مالی تربیت عمومی و رسمی اضافی را می‌توان به متقاضیان و خانواده‌ها منتقل نمود» [۸].

رویکرد رقابتی مذکور در نظام تربیت رسمی عمومی در سند تحول بنیادین نیز در ادامه راهکار ۱۲/۱ با عنوان «بهینه‌سازی نظام پرداخت‌ها، مبتنی بر شایستگی‌ها و براساس رویکرد رقابتی» آمده است [۷]. شورای عالی

آموزش و پرورش در مصوبه زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی در ۱۳۹۷ در بخش سیاست‌های اجرایی از «تأکید بر تقاضامحوری و برقراری رقابت سازنده در میان واحدهای آموزشی؛ تحلیل هزینه‌فایده در توزیع منابع بین سطوح تحصیلی، مناطق و انواع برنامه‌ها» سخن می‌گوید [۹]. همچنین با تفسیر فوق از بازار، آموزش و ورود بخش خصوصی به تربیت رسمی عمومی، «افزایش حداقل یک درصدی سهم دانش‌آموزان مدارس غیردولتی (نسبت به سال پایه ۱۳۹۷)» را تجویز می‌کند [۹].

ملاحظه می‌کنید که در چنین ادبیات نئولیبرالیستی معلم، مربی، هادی، اسوه امین، راهنما و دارای نقش تربیتی انبیا نیست، بلکه در این نظام معنایی، آموزش براساس سازوکار بازار تدبیر می‌شود و معلم، فروشنده دانش است. در این صورت معلم در رقابت با دیگر معلمان باید مشتریان خود را جذب کند و تا حد ممکن رضایت آنان را جلب نماید؛ درنهایت براساس منطق عرضه تقاضا و هزینه‌فایده به تعلیم و تربیت مشتریان بپردازد.

پرسش سوم نوشتار حاضر به این قرار است: در صورت وجود تعارض و تهافت در انگاره مختار، این ناسازگاری و وفادار نبودن به مبانی و انگاره مختار را با رویکرد انتقادی چگونه می‌توان تبیین و تعلیل کرد؟ در مجال پیشین، وجود تعارض در عبارات اسناد بالادستی به مثابه تهافت و تعارض در روبناها روشن شد. پس از اثبات وجود تعارض، در مقام بررسی تعارض، در این مجال لازم است به «تبیین تعارض» بپردازیم تا مشخص شود که آیا این ناسازگاری، تعارضی بدوی (ابتدایی) است یا تعارضی مستقر. همچنین لازم است مبانی این انگاره و وجوه ناسازگاری و تنافی آن با فلسفه تربیت رسمی و فلسفه معلمی در اسناد تحولی آموزش و پرورش تبیین شود. بنابراین در این مجال به مبانی و ریشه روبناها (هدایتگری معلم یا فروشنده‌گی معلم) اشاره می‌کنیم.

جامعه را تأمین خواهد کرد [۱۴]. در مقابل این نگاه خوش‌بینانه و بشردوستانه اسمیت، برخی دیگر مانند برنارد مندویل با مدرسه خیره مخالف بودند؛ زیرا فقر، سرنوشت و تقدیر الهی برای فقراست و آموزش خیره‌ای نباید آن‌ها را به این تقدیر بدبین کند [۱۵]. به‌علاوه «برای آنکه جامعه و مردم در متوسط‌ترین شرایط خوشبخت و راحت باشند، لازم است شمار کثیری از آن‌ها در جهل و فقر باقی بمانند» [۱۴].

نئولیبرالیسم پس از جنگ جهانی دوم و به‌تدریج در عمل از دهه ۷۰ و ۸۰ در مخالفت با سیاست‌های دولت رفاه و متأثر از وضعیت اقتصادی و سیاسی پس‌از جنگ سر بر آورد و برخی ایده‌های لیبرالیسم کلاسیک، مانند نقش اساسی بازار آزاد و نقش مهم رقابت در بازار را بازسازی کرد و به تعمیم نگاه بازاری به عرصه‌های دیگر زندگی، چون آب، آموزش، تأمین اجتماعی، زمین، بهداشت، محیط‌زیست و نیز منحصر کردن نقش دولت در ایجاد بازار در عرصه‌های مذکور و نیز اهمیت مالکیت خصوصی و بسط خصوصی‌سازی و کناره‌گیری دولت از آن و مقررات‌زدایی و تجارت آزاد پرداخت [۱۰]. در گفتمان لیبرالیسم، یادگیری بر کارآفرین دانستن هر فرد، رقابتی شدن و فردگرایی یادگیرنده توجه و نقش معلم نیز تحت‌الشعاع این امر قرار می‌گیرد [۱۱].

در این نگرش است که دانش و آموزش به کالایی تبدیل می‌شود که در سازوکارهای بازار آزاد باید زیست کند و بازار به اقتضای خودتنظیم‌گری خود بیشترین خیر را برای جامعه به ارمغان خواهد آورد. آموزش کالایی‌شده سودمحوری، رقابتی و در چهارچوب عرضه و تقاضا و مبتنی بر الگوی هزینه‌فایده خواهد بود.

با حاکمیت مدل بازارهای آزاد در تعلیم و تربیت، مراکز آموزشی سعی می‌کنند به شیوه‌های مختلف، مانند برگزاری کلاس‌های فوق‌برنامه، تبلیغات تجاری، پژوهش‌های معطوف به تبلیغ کالاهای شرکت‌های تجاری و سعی در جذب فراگیران با توان مالی عالی به درآمدزایی بپردازند [۱۶]. در این نگرش علم و دانش با

انگاره معلم فروشنده خود برابند نگاه کالایی به دانش و آموزش و اتخاذ رویکرد پولی به علم و تربیت است. همچنین نگاه کالایی به دانش و آموزش خود برابند پدیده‌هایی چون رقابتی شدن و بازاری شدن آموزش و خصوصی شدن آن است. این نگرش‌ها را می‌توان به سرچشمه فلسفی آن، یعنی لیبرالیسم، نسب رساند. در این نگرش است که «همه‌چیز کالا می‌شود» [۱۰]. اساساً کالایی‌سازی فرایندی است که در آن، خدمات به‌طور فزاینده‌ای با هدف کسب سود، تولید می‌شود و براساس قواعد مبادله‌ای بازار به مردم عرضه می‌شوند [۱۰].

لیبرالیسم در لباس کلاسیک خود از قرن هجدهم شکل گرفت و صرف‌نظر از اختلافات در میان اندیشمندان آن، عقاید لیبرالیسم کلاسیک در خصوص انسان بر چهار ایده اساسی استوار است: خودخواه بودن، حسابگر بودن، تنبل بودن و نیز غیراجتماعی بودن انسان‌ها [۱۲]. آدام اسمیت (۱۷۹۰-۱۷۲۳) اقتصاددان انگلیسی در همین دسته قرار می‌گیرد. او بر تقسیم کار و نقش آن در رشد اقتصادی و اهمیت بازار آزاد و رقابت در آن، ویژگی خودتنظیم‌گری بازار [یا دست نامرئی بازار] و در نتیجه، ضرورت عدم مداخله دولت در بازار تأکید دارد. وی از منظر سیاسی نیز تنها سه وظیفه برای حکومت‌ها متصور بود: حمایت از کشور در برابر متجاوزان خارجی، حمایت از شهروندان در مقابل بی‌عدالتی دیگر شهروندان و مسئولیت تأمین آن دسته از خدمات و مؤسسه‌های عمومی که هرچند برای جامعه بسیار ارزشمند است؛ ولی با توجه به اینکه پرداختن به آن‌ها سودآور نیست، نمی‌توان انتظار داشت کس دیگری به‌جز حکومت به ایجاد و ترمیم آن‌ها اهتمام ورزد [۱۲]. او می‌گفت هزینه مؤسسات آموزشی باید به‌صورت ترکیبی از وقف، صدقه‌ها، درآمدهای محلی و منطقه‌ای، حاکمیت و نیز پرداخت دانش‌آموزان تأمین شود [۱۳]. وی می‌گفت اگر نظام بازار به‌درستی کار کند و تاجران انحصارگرا و دولت‌ها مداخله نکنند، منافع حقیقی همه

آنچه قبلاً گفته می‌شده، متفاوت شده و «صنعت - بازار دانش» دارای ویژگی‌هایی جدید شده است: ۱. امروزه علم صرفاً یک فضل یا میراث فرهنگی نیست، بلکه زندگی و اقتصاد عمیقاً بر آن مبتنی است؛ ۲. علم ارزش کالایی سرمایه‌ای و مبادله‌ای تعیین‌کننده به صورت مزیت رقابتی پیدا کرده است؛ ۳. عرضه و تقاضا مستقیماً بر محور علم و دانش شکل گرفته است؛ به این ترتیب بازاری از تولید و توزیع و مصرف علم به وجود آمده است؛ ۴. علم وجه بنگاهی یا شبه‌بنگاهی به خود گرفته است و ۵. علم و دانش موضوع مالکیت شده که منحصر به مالکیت مشاع و عمومی یا حتی شبه‌عمومی یا شبه‌خصوصی نیست، بلکه نوعی مالکیت خصوصی علم و دانش را در بر می‌گیرد [۱۷].

این روند، انتقاد متفکران انتقادی تعلیم و تربیت را برانگیخت و حتی برخی از اصطلاح «صنعت فرهنگ»^۳ برای بیان این وضعیت بهره گرفتند [۵]. از جمله نقدهایی که به تجاری‌سازی تربیت وارد است، عبارت است از: نگاه ابزاری به انسان، تبدیل دانش به کالایی برای سودآوری و نه فعالیتی برای حقیقت‌جویی. فردگرایی انحصارگرا و رواج بازاری شدن^۴ و تجاری‌سازی تعلیم و تربیت از آسیب‌های این نگاه است [۱۶]. ژيرو نئولیبرالیسم را یکی از خطرناک‌ترین ایدئولوژی‌های سده بیست و یک می‌داند که در آن آزادی مدنی جای خود را به آزادی اقتصادی می‌دهد و اخلاق و برابری رنگ می‌بازد. چنین مفهومی از دموکراسی نوعی انحصارگرایی و روابط نابرابر قدرت است و مشارکت و انتقاد را تضعیف می‌کند. در این نظام فکری روابط معلم و شاگرد، والدین و فرزند تبدیل به روابط مشتری و فروشنده می‌شود و همه‌چیز به ابزاری برای سودآوری تبدیل می‌شود [۵]. ژيرو فرهنگ نئولیبرالیسم را فرهنگ شرکتی می‌نامد و معتقد است که نئولیبرالیسم از طریق اعمال اصلاحات اقتصادی به تجاری‌سازی فرهنگ می‌پردازد. ارزش‌های اقتصاد آزاد بر رقابت و فردگرایی

انحصارطلب تأکید می‌کند. این ارزش‌ها به تدریج جایگزین ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی می‌شود. فرهنگ شرکتی نئولیبرالیسم پایه‌های دموکراسی واقعی را در جامعه تضعیف می‌کند؛ نتیجه آن شهروندی خودپسند است که برای رسیدن به منافع مالی با دیگران رقابت می‌کند. جامعه نئولیبرال تجلی داروینسم اجتماعی اسپنسر است که در آن بازارهای آزاد از طریق انتخاب طبیعی مبتنی بر رقابت آزاد اقتصادی افراد شایسته‌تر را انتخاب می‌کند و ضعیفان و نالایقان را حذف می‌کند [۵]. نئولیبرالیسم با تجاری‌سازی فرهنگ و تربیت، شرکت‌های تجاری را به تصمیم‌گیرنده نهایی سیاست‌های تربیتی تبدیل می‌کند؛ زیرا نهادهای تربیتی برای تأمین نیازهای مالی خود ناگزیر به تبعیت از این شرکت‌ها هستند. در زیر پرچم نئولیبرالیسم همه‌چیز برای سوددهی است و مدارس بسته به مشتریان‌شان همچون فروشگاه بزرگی هستند و معلمان با فروختن تربیت، چون کالا با مشتریان تبادل نظر می‌کند [۵].

یافته‌ها بیانگر آن است که تهافت و تعارض انگاره معلم فروشنده با روایات این انگاره غالب، یعنی تعابیری چون معلم راهنما، الگو، انقلابی و... آشکار است؛ اما لازم است تعارض انگاره «فروشنده معلم» با مبانی غالب اسناد بالادستی آشکار شود و روشن شود که اندیشه «کالا بودن دانش و آموزش» و «فروشنده‌گی معلم» نمی‌تواند از مبانی اسناد فوقانی استنتاج شده باشد.

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت در بخش دوم به فلسفه تربیت رسمی و عمومی اشاره می‌کند. همچنین در شمار مبانی سیاسی تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران، هدف حکومت دینی را با صراحت زمینه‌سازی برای تحقق حیات طیبیه ذکر می‌کند و می‌گوید: «دولت اسلامی، دولت رفاه نیست و تأمین رفاه هدف اصلی نیست؛ اما از آنجاکه تأمین رفاه و امنیت مقدمه‌ای برای تحقق حیات طیبیه است، دولت اسلامی به آن توجه دارد» [۸] و در ادامه جهت‌گیری

3. Culture industry
4. Marketization

رابطه احسان و عدالت، فضایی باز و منعطف، ارتباط متقابل سازنده مبتنی بر مشارکت فعال مشارکت‌کنندگان» [۸]. همچنان که برابری و رفع تبعیض‌های ناروا و لزوم تبعیض‌های مثبت برای محرومان و دسترسی همگانی به آموزش در اصل ۳ و ۴۳ قانون اساسی و نیز رایگان بودن آموزش عمومی در اصل ۳ و ۳۰ قانون اساسی و نقشه جامع علمی کشور مورد تأکید است.

فروشنده‌گی معلم با اصل سندیت شایستگی‌محور معلم، یعنی توجه به اقتدار شخصیتی مربی ناشی از احراز شایستگی اخلاقی و حرفه‌ای و فراهم کردن فرصت‌های عمل آزادانه و خلاقانه برای معلمان [۸] ناسازگار است؛ زیرا معلم فروشنده مبتنی بر منطق عرضه و تقاضا و براساس سفارش خریداران باید کالای آموزش را طراحی و عرضه کند. همچنین انگاره خانواده مشارکت‌جو در سطوح تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی [۸]، نافی «خانواده به‌مثابه مشتری» است؛ هرچند مشتری بودن هم ممکن است نوعی مشارکت در تربیت باشد؛ اما منظور از مشارکت، عاملیت خانواده است.

درنهایت کتاب مبانی نظری در آخرین صفحات بخش پایانی (رهنامه) به چرخش‌های تحولی آموزش و پرورش ایران اشاره می‌کند و با صراحت می‌گوید باید از انگاره «معلم به‌مثابه انتقال‌دهنده دانش به [انگاره] معلم به‌مثابه مربی و اسوه» عبور کرد [۸] و قطعاً چنین تصریحی در مبانی، انگاره «معلم فروشنده» را برنمی‌تابد. همچنان که اصل «تقدم مصالح تربیتی» [۸] و «اولویت قرار دادن مصالح تربیتی در راستای اهداف غایی و کلی تربیت در تعامل بین نهادهای سهیم و تأثیرگذار بر تربیت رسمی و عمومی و توجه به اولویت‌های تربیتی جامعه و پشتیبانی مناسب از نظام تربیت رسمی و عمومی در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های کلان اجتماعی» [۸] و تأکید بر مصالح تربیتی در تمام تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی [۸] به‌هیچ‌وجه با اصل «پذیرش منطق اقتصادی

تربیتی را اولویت همه نهادهای اجتماعی و سیاسی و اقتصادی در حکومت اسلامی می‌داند؛ بدون آنکه بخواهد به بازار یا اقتصاد چنین اولیتی ببخشد [۸] و در شمار مبانی حقوقی تربیت رسمی عمومی، حق برخورداری برابر از فرصت‌های تربیتی را حق عموم شهروندان جمهوری اسلامی ایران می‌داند [۸] و فهرستی از حقوق تربیتی (حق بر تربیت شدن) برای همگان برمی‌شمارد که اساساً با نگاه نئولیبرالیستی و کالایی به دانش و رقابت‌محوری در آموزش و پولی شدن تربیت سازگار نیست.

همچنین در سطح مبانی انسان‌شناختی نیز انسان روایت‌شده در کتاب مبانی نظری و نیز سند تحول با «انسان اقتصادی» در نگرش لیبرالیستی و نئولیبرالیستی که سودمحور، سوداگر، خودخواه و نیز خودمدار است، ناسازگار است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انسان را دارای روح خدایی، فطرت الهی، جوای همه مراتب کمال تا بی‌نهایت، هماهنگ با غایت آفرینش، دارای کرامت ذاتی و مقام خلیفه‌اللهی است [۸]. انگاره معلم فروشنده با کرامت مربی که در مبانی نظری بر حفظ کرامت مربی [۸] و در سند تحول بر لزوم تکریم و پاسداشت مقام معلم تأکید شده [۷] منافات دارد.

نگرش کالایی به دانش با انگاره کتاب مبانی نظری در مبانی معرفت‌شناسانه تربیت از دانش، تهافت دارد و علم امری قدسی و پرده‌بردار از حقیقت است [۸]؛ برخلاف نگره نئولیبرالیستی از «شیء‌بودگی» علم و کالایی و پولی بودن دانش.

انگاره بازارمحوری در دانش و آموزش و معیار بودن منطق بازار و رقابت با ایده عدالت‌محوری در دانش و آموزش در کتاب مبانی نظری تحول در تعارض است؛ زیرا عدالت هم اساسی‌ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی در نظام معیار اسلامی است [۸] و هم در شمار حقوق تربیتی مردم و دانش‌آموزان [۸] و هم تکلیف حکومت در تربیت عمومی [۸]. رهنامه در ویژگی‌های مدرسه صالح می‌گوید: «حاکمیت مناسبات اخلاقی و اعتقادی،

اندیشیدن - تحلیل هزینه-منفعت» در زیرنظام تأمین و تخصیص منابع [۸] به هیچ وجه سازگار نیست؛ آن گونه که اصل ۴۴ قانون اساسی بر نفی تمرکز و تکاثر ثروت و سودجویی در جامعه دلالت دارد.

«مسئولیت مشترک خانواده و دولت اسلامی در تربیت امری پس ضروری است؛ اما باید اجازه داد تا دیگر نهادها و سازمان‌های اجتماعی نیز به طور فعال در این جریان گسترده و پیچیده، مشارکت جویند؛ زیرا حضور سازمان‌ها و نهادهای غیردولتی، نظیر مساجد و مؤسسات دینی و فرهنگی و تشکل‌های علاقه‌مند به مشارکت یا حمایت از تربیت، موجب پویایی و افزایش کیفیت و تحقق بهتر و کامل فرایند تربیت خواهد شد... البته مشارکت نهادها و سازمان‌های غیردولتی در فرایند تربیت باید قانونمند و هماهنگ با غایت و هدف کلی فرایند تربیت در جامعه اسلامی و براساس اصول آن باشد» [۸] و این میزان از مشارکت جویی برای دستیابی به اهداف غایی تربیت با نگاه بازاری و کالایی شدن دانش و آموزش و انگاره فروشنده‌گی معلم سازگار نیست.

در نهایت باید دانست که انگاره «معلم فروشنده» مبتنی بر نگاه نئولیبرالیستی درصدد کاهش دایره نفوذ و مسئولیت حکومت در آموزش عمومی است که با فرازهای متعددی از اسناد بالادستی مبنی بر حاکمیتی بودن تربیت رسمی در جمهوری اسلامی ایران [۷] و اولویت بودن تربیت برای حاکمیت و همه نهادها [۸] در تعارض است.

بحث

هدف پژوهش حاضر عبارت بود از: «بررسی وجود و تبیین یک تعارض در اسناد تحولی آموزش و پرورش». نوشتار حاضر درصدد پاسخ به سه پرسش بود: پرسش اول، به تبیین انگاره غالب معلمی در اسناد تحولی اختصاص داشت؛ پرسش دوم، میزان وفاداری به انگاره غالب معلمی پرداخته بود و پرسش سوم، درصدد بود

تا تعارض و ناسازگاری احتمالی در انگاره معلم را تبیین و تحلیل کند و مبانی و پیش فرض‌های انگاره ناسازگار از معلم را آشکار سازد. در صفحات پیشین دیدیم، اسناد تحولی آموزش و پرورش مبتنی بر انگاره «معلم هادی» بنا شده است؛ اما به رغم اینکه در بیشتر مواضع به این انگاره وفادار بوده است، در بخش رهنامه مبانی نظری تحول بنیادین تعلیم و تربیت رسمی عمومی از این انگاره غالب (معلم هادی) تخلف کرده است. همچنین در الگوی نظری زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی از انگاره «معلم فروشنده» سخن به میان آمده است. در صفحات پیشین، به تفصیل ناسازگاری انگاره معلم فروشنده با معلم هادی تبیین و تحلیل شد و ناسازگاری این انگاره از معلم با بنیادهای نظری فلسفه تربیت رسمی و ضمنی تربیت رسمی در جمهوری اسلامی ایران آشکار گردید.

در توضیح این ناسازگاری باید اضافه کرد که در دنیای سنت، معلم همان عالم بود و عالم شئونی داشت: از قضاوت تا تعلیم. عالم کسی بود که به زیور علم و فضیلت آراسته بود و دانش و حکمت در جان وی درونی شده بود و در شخصیتش تجلی می‌کرد. عالم محل رجوع مردم بود و در تنظیم و تسهیل زندگی مردم کارگشا بود؛ اما در دنیای مدرن معلم از عالم جدا شد و علم برساختی بیرونی یافت. دیگر علم از درون عالم نمی‌جوشید. در این دیدگاه، معرفت از بینش و گرایش و کنش معلم تفکیک شد و در گامی دیگر، علم به اطلاعات و داده‌ها تقلیل معنا پیدا کرد. در همین راستا لیوتار می‌گوید: «در عصر پساصنعتی و از ۱۹۵۰ مفهوم و جایگاه دانش و معرفت متأثر از تحولات فناورانه دچار فروکاست شد و دانش به اطلاعات فروکاهیده شد» [۱۸]. وی می‌گوید یادگیری به جای آنکه در راستای ارزش آموزشی یا اهمیت سیاسی خود انتشار یابد، در مسیر پول جریان می‌یابد [۱۸] و هدف از انتقال دانش دیگر تربیت نخبگانی توانا به هدایت ملت به سمت رهایی و آزادی نیست، بلکه خلق بازیگرانی برای ایفای

نقش در مناصب عملی (پراگماتیک) است [۱۸]. اساساً شیء گشتگی فرهنگ، تجلی بارز شکل کالایی زندگی اجتماعی در نظام سرمایه‌داری است که به موجب آن فعالیت‌های انسانی، نظیر کار، همانند اشیا (کالا) خرید و فروش (مبادله) می‌شوند [۱۹]؛ در صورتی که در جهان سنت و به خصوص در سنت اسلامی علم، ماهیتی قدسی و الهی و انسانی دارد. این انگاره از علم تأیید می‌شود که امانتی الهی است و عالم، حامل ودیعه‌ای است و باید امانت را به صاحبان و طالبانش بذل کند و آنرا خائن است. در این باره احادیث مفصلی از معصومان (علهم‌السلام) وارد شده است [۲۰] که مجال آن نیست و صورت‌بندی انگاره معلم در آیات و احادیث اسلامی فرصتی دیگر را می‌طلبد؛ اما به اختصار باید گفت: «نه معرفت شیء و کالاست و نه تعلیم، بیع».

در انگاره «معلم فروشنده» که خود مبتنی بر انگاره کالایی و شیء‌وارگی از علم است میان تعلیم و فروش رابطه این‌همانی برقرار می‌شود. واقعیت این است که تأمین مالی آموزش رسمی و اساساً «اقتصاد آموزش» مسئله‌ای مهم است و به قول مارکس بگو از کجا ارتزاق می‌شوی تا بگویم چطور فکر می‌کنی. در دوره‌ای از تاریخ، نهاد دین و کلیسا، نهاد علم و آموزش را تأمین مالی می‌کرد و روابط نهاد علم در مناسبات کلیسایی شکل می‌گرفت. در دوره‌ای دیگر، دولت به تأمین‌کننده نهاد دانش و آموزش بدل شد و در دوره سوم، بازار جایگزین شد. قرار شد تا آموزش به مثابه «یک مبادله» قلمداد شود و سازوکار بازار بر آن حاکم شود و بایع و مشتری نقش معلم و متعلم را ایفا کنند و انگاره «معلم بایع» شکل گرفت.

انگاره فروشنده‌گی معلم، خود معلول ایده یا افکار یا سیاست‌هایی چون کالایی شدن دانش و آموزش است و در ایران نیز نشانگانی، مانند خصوصی‌سازی و خرید خدمات آموزشی و درآمدزایی از مدارس دارد. خصوصی‌سازی مدارس در ایران به کالایی شدن آموزش کمک کرده و عاملیت یافته است. در ابتدای

انقلاب اسلامی آموزش رایگان مطابق اصل ۳ و ۴۳ قانون اساسی، تکلیف جمهوری اسلامی ایران بود؛ اما در عمل، راه‌اندازی مدارس غیرانتفاعی و نیز خصوصی‌سازی پنهان به کالایی شدن دانش و آموزش و انگاره معلم فروشنده دامن زد. در همین راستا با طبقه‌بندی خدمات آموزشی و خرید خدمات آموزشی و مدارس هیئت‌امنائی مواجه شدیم.

آموزه مشارکت، اعم از مشارکت‌جویی و مشارکت‌پذیری در آموزش و پرورش، در اسناد تحولی در خورتوجه بوده است؛ اما به نظر می‌رسد جایگاه مردم در گفتمان آموزش رسمی و عمومی به صورت کامل دیده نشده است و مشارکت خانواده‌ها و مردم به مشارکت مالی و آن هم الگویی خاص از مدارس غیردولتی تقلیل یافته است. این حرکت، از دولت سازندگی آغاز شد و خصوصی‌سازی آموزش و پرورش به مثابه «شر لازم» قلمداد گردید.

در خصوص انگاره مطلوب از معلم و تعلیم و حقوق و تکالیف تربیتی دیگر بازیگران براساس پژوهش‌های مؤلف در فقه تربیتی به اختصار می‌توان گفت: معلم در قامت یک مسلمان و عالم و نیز در قامت اجیر دولت و خانواده از نظر شرعی مکلف به تکالیف وجوبی و استحباب در آموزش و پرورش دانش‌آموزان است و خانواده‌ها و نخبگان و عالمان و حکومت به نحو استحباب مکلف به مشارکت در فرایند آموزش و پرورش هستند، همچنان که مشارکت‌پذیری به خصوص توسط حکومت نیز تکلیفی دیگر است. همچنین حکومت مکلف است شرایط ارتقای فرهنگ عمومی و آموزش مردم، اعم از همه بازیگران تربیت و نیز مشارکت‌جویی را برایشان فراهم نماید [۲۱].

همچنین درباره جایگزین کردن الگوی مبادله‌ای و شیء‌وارگی و کالانگاری برای جبران خدمات و تأمین مالی نظام آموزشی، باید گفت که در فقه اسلامی به جای سخن گفتن از الگوی «کسب» و «تکسب» از الگوی «ارتزاق» از بیت‌المال سخن می‌گویند. شیخ انصاری

۸. شورای عالی انقلاب فرهنگی. مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (مصوب و مورد تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی)، ۱۳۹۰.

۹. شورای عالی آموزش و پرورش. زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، (مصوب جلسه ۹۶۵ شورای عالی آموزش و پرورش تاریخ ۱۳۹۷/۵/۲۲).

۱۰. هاروی، دیوید. تاریخ مختصر نئولیبرالیسم. ترجمه محمود عبدالله زاده. تهران: اختران، ۱۳۹۱.

۱۱. میرگل احمد، کشتی آرا نرگس، سعادت مند زهره. واکاوی گفتمان یادگیری در پداگوژی انتقادی با تأکید بر آرای پائولو فریره، پژوهش های آموزش و یادگیری، ۱۴۰۱؛ ۱۹(۳۵): ۱۱۷-۱۴۲.

۱۲. هانت، ای.ک. تکامل نهادها و ایدئولوژی های اقتصادی. ترجمه: سهراب بهداد. تهران: نشر آگه، ۱۳۹۸.

۱۳. زیباکلام فاطمه، محمدی حمدالله. از مکتب تربیتی لیبرالیسم تا نئولیبرالیسم: نگاهی انتقادی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۹۶.

۱۴. آربلاستر، آنتونی. لیبرالیسم غرب: ظهور و سقوط. ترجمه: عباس مخبر. تهران: نشر مرکز، ۱۳۹۲.

۱۵. کرتیس، استنلی جیمز. تعلیم و تربیت از فلسفه تا برنامه درسی. ترجمه فاطمه زیباکلام و محمد دادرس. تهران: انتشارات مدرسه برهان، ۱۳۹۲.

۱۶. محمدی حمدالله، زیباکلام فاطمه. نئولیبرالیسم و تجاری سازی تربیت. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳۹۳؛ ۴(۲): ۹۸-۱۰۱.

۱۷. فراستخواه، مقصود. دانشگاه و آموزش عالی منظرهای جهانی و مسئله های ایرانی. تهران: نشر نی، ۱۳۸۹.

۱۸. لیوتار، ژان فرانسوا. وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش، ترجمه: حسینعلی نوذری. تهران: گام نو، ۱۳۸۰.

دوگانه تکسب و ارتزاق را مطرح می کند. تکسب وضعیت بازاری و مبادله ای است، اما محل تأمین مالی «واجبات صناعیه»، مانند امور مربوط به امنیت، دفاع، قضاوت و نیز مسائل فرهنگی ارتزاق از بیت المال است [۲۲]. ارتزاق عقد جایز است، اما تکسب و در بحث حاضر اجیر بودن معلم، نوعی عقد لازم.

پیگیری بحث درباره تأمین مالی و جبران خدمات در آموزش رسمی (معیشة معلمان) و ارتقای وضعیت اجتماعی معلمان در ایران که تکلیفی قانونی است، نیازمند بررسی مفصل تری است؛ همچنان که نقد اسناد بالادستی و وضعیت موجود و حکمرانی آموزشی در این زمینه، ضروری و مهم است.

منابع

۱. راسل، برتراند. معلم کیست و وظیفه او چیست؟. ترجمه محمد وحید دستگردی. ارمغان، ۱۳۵۲؛ ۴۲(۴): ۲۱۷-۲۲۸.

۲. باقری، خسرو. الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: برهان، ۱۳۸۹.

۳. میلر جی، پی. نظریه های برنامه درسی. ترجمه: محمود مهرمحمدی، تهران: سمت، ۱۳۹۳.

4. Tezgiden, Cakcak, Y. A Critical Review of Teacher Education Models, International Journal of Educational Policies. 2006; 10(2): e121- 140.

۵. محمدی چابکی رضا، سبحانی نژاد مهدی، احمدآبادی نجمه، عسگری زهره. تبیین مبانی فلسفی روش تدریس سقراطی، پژوهش های آموزش و یادگیری، ۱۳۹۷؛ شماره ۲۸: ۸۷-۱۰۰.

۶. آقازاده، احمد. تاریخ تحول دانش تعلیم و تربیت تطبیقی و بین الملل. تهران: نسل نیکان، ۱۳۸۱.

۷. شورای عالی انقلاب فرهنگی. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی)، ۱۳۹۰.

۱۹. نوذری، حسینعلی. نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم اجتماعی و انسانی. تهران: نشر آگه، ۱۳۸۹.
۲۰. محمدی ریشه‌ری، محمد. العلم و الحکمه فی الکتاب و السنه. بمساعده: رضا برنجکار، قم: دارالحديث، ۱۳۹۰.
۲۱. موسوی، سیدنقی. درس‌های فقه معلمی. ارائه‌شده در حوزه علمیه قم. قابل دسترسی در وبگاه B2n.ir/j69969.
۲۲. انصاری، مرتضی. المکاسب. قم: کنگره جهانی بزرگداشت شیخ اعظم انصاری؛ ۱۴۱۵.