

Research Paper

Analysis of Policies for Expansion of Schools Types in Iran



Hossein Abdollahi¹ , Abbas Abbaspour² , Farhad Farhadi Amjad³ , Abolghasem Naderi⁴ ,
Ali Khorsandi Tauskooh³

1. Department of Educational Management and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

2. Department of Management and Educational Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

3. Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

4. Department of Management and Educational Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran.

Use your device to scan and
read the article online



Citation Abdollahi H, Abbaspour A, Farhadi Amjad F, Naderi A, Khorsandi Tauskooh A. (2022). [Analysis of Policies for Expansion of Schools Types in Iran (Persian)]. *Journal Strategic Studies of Public Policy*, 12(44), 50-81. <https://doi.org/10.22034/sspp.2022.550261.3161>

<https://doi.org/10.22034/sspp.2022.550261.3161>



Received: 09 Mar 2022

Accepted: 23 Aug 2022

Available Online: 22 Nov 2022

ABSTRACT

The present study aims to analyze the policies for the expansion of school types in Iran using a qualitative approach. To collect data, "the vision document" and "the comprehensive scientific map" of Iran, the book "theoretical foundations of fundamental transformation", the book "rules and regulations of education", the book "collection of approvals of the supreme council of education", and a research on school typology were used. The contents of these documents and books were analyzed based on Laclau and Mouffe's discourse theory, Rizvi and Lingard's approach, and Creswell's data analysis spiral. The findings showed that, in four historical periods of the Iranian education system, from the pre-constitutional period to the rule of the Islamic Republic, the dominant discourse of policies to expand the types of schools had been focused on the two dimensions of educational justice and public participation. Therefore, the need for expertise, legalization of policies and programs related to education, compensating for backwardness, and efforts to eliminate illiteracy in society were reported as the factors of adopting the policies for expanding the types of schools in Iran.

Keywords:

Policy analysis, Schools,
Semantic network

* Corresponding Author:

Farhad Farhadi Amjad, PhD.

Address: Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

E-mail: f.farhadi1390@yahoo.com

مقاله پژوهشی

تحلیل سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

حسین عبداللہی^۱، عباس عباس‌پور^۲، *فرهاد فرهادی امجد^۳، ابوالقاسم نادری^۴، علی خورسندی طاوسکوه^۲

۱. گروه مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۲. گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۳. گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۴. گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی موضوع تحلیل سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام جمهوری اسلامی ایران با استفاده از رویکرد کیفی انجام شده است. برای گردآوری شواهد از متون قانونی/سیاستی همچون سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران، سند جامع نقشه علمی کشور، مبانی نظری تحول بنیادین، مجموعه قوانین و مقررات آموزش و پرورش، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزشی و پرورش و همچنین پژوهش با موضوع گونه‌شناسی مدارس استفاده شد. این اسناد براساس رویکرد گفتمانی لاکلاو و موفه و برای تحلیل متون از رویکرد ریزرو و لینگارد و همچنین طرح تحلیل ماریپج کر سول تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد در ۴ دوره تاریخی نظام آموزش و پرورش ایران از دوره پیش از مشروطیت تا حاکمیت جمهوری اسلامی، گفتمان غالب سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس، در ۲ بُعد عدالت آموزشی و مشارکت همگانی متمرکز بوده است؛ بنابراین نیاز به تخصص، قانون‌مدار کردن سیاست‌ها و برنامه‌های مرتبط با آموزش و پرورش و جبران عقب‌افتادگی‌ها و تلاش در رفع بی‌سوادی جامعه به‌عنوان عوامل اتخاذ سیاست گسترش گونه‌های آموزش و پرورش مطرح شده است.

تاریخ دریافت: ۱۸ اسفند ۱۴۰۰

تاریخ پذیرش: ۰۱ شهریور ۱۴۰۱

تاریخ انتشار: ۰۱ آذر ۱۴۰۱

کلیدواژه‌ها:

تحلیل سیاست،
گونه‌های مدارس،
شبکه معنایی آموزش
و پرورش

* نویسنده مسئول:

دکتر فرهاد فرهادی امجد

نشانی: تهران، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه مدیریت آموزشی.

رایانامه: f.farhadi1390@yahoo.com

مقدمه

در دنیای امروز جهانی شدن فرایندی است که حاکمیت و هویت فرهنگی ملل را در سطوح خرد و کلان تحت تأثیر قرار داده است و در عرصه جهانی شدن، نظام‌های آموزش و پرورش نمی‌توانند خود را جدا یا دور از فرایند رو به گسترش در نظر بگیرند (جهانیان و محبوبی، ۱۳۹۰). در قوانین بیشتر کشورهای جهان، آموزش بدون هزینه و عمومی است و از حقوق اساسی شهروندان به حساب می‌آید (آکوستا، ۲۰۱۶)

براساس نظرات حقوق دانان، حق آموزش و پرورش رایگان و اجباری برای کودکان در قامت یک اصل کلی قابل پذیرش است (نولان، ۲۰۱۹). به‌طور کلی، کشورهای مختلف با توجه به شرایط خاص خود، سیاست‌های کلان اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و درجه توسعه‌یافتگی، ممکن است اهداف گوناگونی را در نظر بگیرند (آکوستا، ۲۰۱۶).

برای مثال، در کشور توسعه‌یافته‌ای مانند ژاپن، نظام آموزشی را می‌توان با تقسیم‌بندی به ۴ بخش سیاست‌های کلان، مدیریت ملی و محلی، محتوای آموزش و مدیریت مدرسه و نقش حکومت، جامعه مدنی، والدین و دانش‌آموزان در طول فرایندهای مربوط به هریک از این بخش‌ها، با تمرکز بر مفاهیم تعامل، مشارکت، همکاری، کار گروهی، جامعه‌پذیری و بین‌المللی‌گرایی مطالعه کرد که یافته‌ها نشان از وجود تعامل بالا در تمام سطوح سیاست‌گذاری آموزشی است (عسگری و همکاران، ۱۳۹۷).

اما در ایران، با وجود سابقه طولانی آموزش و پرورش رسمی و به‌رغم افزایش نرخ ثبت‌نام و تمام پیشرفت‌هایی که طی چند دهه اخیر در این حوزه رخ داده، آموزش و پرورش همگام با سطح جهانی پیش نرفته است که کیفیت پایین آموزش، به‌ویژه در مقطع ابتدایی، از جمله دلایل اصلی آن به‌شمار می‌رود. این

آموزش و پرورش یکی از ارکان اصلی پیشرفت و توسعه هر کشوری محسوب می‌شود و یکی از موضوعات مهم حیات بشری، آموزش است که همواره مورد عنایت جوامع انسانی از گذشته تاکنون بوده و طی قرن بیستم میلادی توجه بیشتری را به خود معطوف داشته است. آموزش و پرورش از دیرباز نقش سازنده و اساسی در بقای تداوم فرهنگ و تمدن بشری ایفا کرده است (علاقه‌بند، ۱۴۰۰).

با دستورکار قرار گرفتن آموزش به‌عنوان موضوع مهم ملی، فرایند سیاست‌گذاری آموزشی نیز مورد توجه جدی قرار گرفت و با توجه به غلبه رویکرد اثبات‌گرایی بر فرایند سیاست‌گذاری آموزش و به‌ویژه تحلیل و ارزشیابی سیاست آموزشی و ناخرسندی متخصصان آموزشی از چارچوب‌های سنتی تحلیل سیاست آموزشی، توجه به چارچوب‌های انتقادی، انگاشت‌های هنجاری تعبیه‌شده در سیاست مورد تردید قرار داده و احتمالات جدید را به تصویر کشیده است (متايز، ۲۰۱۶؛ به نقل از عباسپور و مرادی، ۱۳۹۶).

اقتصاددانان با اطمینان پذیرفته‌اند که پیشرفت سرمایه انسانی تأثیر مهمی بر بهره‌وری و رشد یک دولت دارد. علاوه بر این، تحقیقات کنونی اهمیت نتایج آموزشی را در طول تاریخ ثابت می‌کند؛ بنابراین اندازه‌گیری کیفیت آموزش در طول دوره‌های مختلف می‌تواند حتی این موضوع را که تأثیر نرخ سواد انسانی به‌طور مستقیم بر رشد اقتصادی بلندمدت یک جامعه تأثیر می‌گذارد یا خیر را بررسی کند (هن، ۲۰۲۱).

زمینه مستلزم بهره‌گیری از همه توانمندی‌های موجود در مدارس است. مدارس دارای استعدادها و توانایی‌های متعددی شامل دانش‌آموزان، اولیای آن‌ها، معلمان، مدیران و سایر کارکنان است که اکنون در سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی‌های مربوط به فعالیت‌های مدارس نقش چندانی ندارند. همین امر موجب شد مدارس، در حال حاضر به‌طور مناسب پاسخ‌گو نباشند. از طرفی، پاسخ‌گوی نیازهای فردی و اجتماعی فراگیران نیست و از طرف دیگر، پاسخ‌گوی مطالبات مردم و جامعه هم نیست.

هر سازمان و نهاد اجتماعی باید در قبال مردم و جامعه پاسخ‌گو باشد، راستی چرا مدارس ما پاسخ‌گو نیستند؟ چرا مدارس ما فراگیران را در ابعاد وجودی‌شان تربیت نمی‌کنند؟ چرا محصولات و برون‌داد مدارس دانش و توانایی لازم را ندارند؟ چرا مدارس ما پاسخ‌گوی نیازهای جامعه نیست؟ چرا مدارس شهروند حرفه‌ای تربیت نمی‌کنند؟ و ده‌ها چرای دیگر که پاسخ‌گویی به آن‌ها نیازمند تحقیق و پژوهش در قلمرو حوزه سیاست‌گذاری مدارس است (آهن‌چیان، ۱۳۷۸).

یکی از دلایل این موارد اشاره‌شده، نبود کیفیت یکسان بین تمام مدارس کشور است که به‌نظر می‌رسد ضعف آن به عدم سیاست‌گذاری مناسب و اصولی در حوزه تدوین روند سیاست‌گذاری‌ها و همچنین خط‌مشی‌های مرتبط با تعدد برمی‌گردد.

با مطالعه ادبیات و پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه سیاست تنوع مدارس مشخص می‌شود که اصلی‌ترین معضل و آسیب آموزشی ایران در ۴ دهه گذشته، دخالت گسترده حکومت در همه امور آموزشی است. در نگاه مقایسه‌ای در سطح جهان می‌توان گفت که در شمار فراوانی از کشورها نقش مرکزی دولت یا نهادهای رسمی ملی و محلی در

واقعیت هم مورد اذعان کارگزاران این حوزه قرار دارد و هم با ارجاع به نتایج ارزیابی‌های بین‌المللی از نظام‌های آموزشی کشورهای گوناگون قابل تشخیص است (عسگری و همکاران، ۱۳۹۷).

اگرچه مدارس نقش مهمی در تأمین عدالت اجتماعی برای تمام دانش‌آموزان دارند و موجب توانمندسازی و تبدیل آن‌ها به شهروندان مسئول و فعال جامعه می‌شوند (ژوبرننان و ژوبرننان، ۲۰۲۰)، اما بدون تردید، وقتی سخن از تحول در سند بنیادین آموزش و پرورش به میان می‌آید، بدیهی است انتظار می‌رود این تحول در گام نخست در ادارات آموزش و پرورش و در لایه‌های مدیریتی و سطوح مختلف استان و وزارتخانه رخ دهد تا در گام بعدی مدرسه قادر به اجرای برنامه‌ها مطابق با اهداف سند شود (قریشی و همکاران، ۱۴۰۰).

باید در نظر داشت که در دهه‌های گذشته (بیش از یک قرن اخیر و در دوران ایران مدرن) انواع مدارس بسیار زیاد شده‌اند (دولتی، شاهد، خیریه، استثنایی، اقلیت‌های مذهبی، ایثارگران، شبانه‌روزی، بزرگسالان، مدارس وابسته، غیردولتی، آموزش از راه دور، هوشمند و استعدادهای درخشان). به‌خصوص در بخش غیردولتی با ارائه خدمات متنوع انواع مدارس غیردولتی شکل گرفته‌اند که برخی از آن‌ها مدارس مدرن محسوب می‌شوند. این مدارس نیز با وجود داشتن ساخت متفاوت نسبت به مدارس دولتی (که بنا به رایگان بودن و در اختیار عموم قرار داشتن) باز هم از طریق سازمان آموزش و پرورش کل کشور نظارت می‌شوند. مدارس مختلف هر کدام ویژگی‌های خاصی دارند و برخی از این مدارس عمومی بوده و برخی دیگر آن‌ها مخصوص قشر خاصی هستند.

پاسخ‌گویی مناسب مدارس به انتظارات و مطالبات مردم و جامعه و ایفای مؤثر نقش خویش در این

به‌نظر می‌رسد آموزش و پرورش با ۴ مسئله مهم در قرن ۲۱ مواجه خواهد بود که اگر از هم اکنون درصدد پاسخ قاطع برای آن نباشد، نگران‌کننده خواهد بود، جمعیت فزاینده دانش‌آموزی و برنامه‌ریزی دقیق و پیش‌نگر، کیفیت آموزش و استانداردهای علمی جهانی و بومی، افزایش بهره‌وری در همه ابعاد، مطالعات تطبیقی و تحول بر مبنای زمان و ضرورت و فرهنگ است (جهانیان و محجوبی، ۱۳۹۰).

مهم‌ترین چالش سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش در هزاره سوم، سیاست تحول و تبدیل نظام آموزشی فعلی به آموزش و پرورش کارا و اثربخش است. کارآمد کردن نظام آموزشی مستلزم برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری آموزشی بر مبنای واقعیات است (طالبی و همکاران، ۱۳۹۶).

برای آگاهی از نتیجه عملی سیاست در جامعه و اثربخشی آن در حل مشکلات، طرح پرسش‌هایی از این قبیل راهگشا است: سیاست تصویب‌شده در عمل تا چه حدی مشکلات را تخفیف داده است؟ چه تأثیراتی بر سایر سیاست‌ها بر جای گذاشته است؟ مردم تا چه میزان از سیاست تصویب‌شده آگاهی و اطلاع دارند؟ درباره سیاست تصویب‌شده چه نظری دارند؟ سیاست تصویب‌شده از نظر ارزشی در جامعه تا چه حد مقبولیت یافته است؟ در عمل چقدر نظر موافق کارشناسان را جلب کرده است؟ چه هزینه‌ها و نتایجی به دنبال داشته است؟ (نیاز آذری و همکاران، ۱۳۹۰).

تحلیل‌های سیاست را برحسب هدف و زاویه دید تحلیل به ۲ جریان اصلی طبقه‌بندی می‌کنند: تحلیل سیاست (پژوهشی سیاستی) و تحلیل برای سیاست (پژوهش برای سیاست). تحلیل برای سیاست می‌تواند به ۲ شکل مختلف صورت‌بندی شود: دفاع از سیاست که با هدف ارائه توصیه سیاستی انجام می‌شود و اطلاعات برای سیاست

امور آموزشی به‌گونه‌ای چشمگیر کاهش یافته و بخش مهمی از قدرت در این حوزه، به‌ویژه در آنچه به مطالب و محتوای دروس، روش‌های آموزشی و مدیریت محلی مربوط می‌شود به بازیگران نظام آموزشی واگذار شده است.

آنچه در این میان به آن کمتر پرداخته شد، تحلیل سیاست گسترش‌گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است که پژوهشگر بر آن شده است تا در این پژوهش جهت حذف این خلأ پژوهشی به تحلیل انتقادی سیاست گسترش‌گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بپردازد و شبکه معنایی حاکم بر روند گسترش‌گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران و خاستگاه تاریخی و سیاسی آن را به‌طور خاص بررسی کند.

در ادامه، ضمن مروری بر سیاست آموزش، گسترش مدارس از طریق خصوصی‌سازی و سیاست مشارکت در آموزش و همچنین سیر تطور انواع مدارس در نظام آموزشی ایران مدرن بیان خواهد شد و پس از آن روش پژوهش و اعتباریابی آن ارائه می‌شود و درنهایت، پس از بررسی و تحلیل متون و اسناد مرتبط گسترش‌گونه‌های مدارس در بیش از یک قرن اخیر و در قالب ۴ دوره تاریخی آموزش و پرورش ایران در بخش آخر نتیجه‌گیری ارائه خواهد شد.

۱. پیشینه پژوهش

بدون شک سازمان‌های آموزشی نیز همچون سایر سازمان‌ها در مسیر حیات اجتماعی خود تحت تأثیر جریان‌ات اجتماعی و بین‌المللی هستند. جریان‌اتی نظیر عوامل اجتماعی، سیاسی و روان‌شناختی که بر فرایند خط‌مشی‌گذاری سازمان‌های آموزشی تأثیر خواهند گذاشت (نیاز آذری و دیگران، ۱۳۹۰)، اما آنچه که

۱-۲. گسترش مدارس از طریق خصوصی‌سازی و سیاست مشارکت در آموزش

از آنجا که براساس قانون اساسی، آموزش و پرورش امری حاکمیتی و از وظایف دولت در مقابل مردم محسوب می‌شود، اولویت اول مسئولان کشور و دستگاه‌های متولی باید تمرکز بر درک درست از چیستی و ماهیت طرح خصوصی‌سازی و شناسایی آثار و پیامدهای ناشی از آن باشد. ایجاد بسترهای لازم جهت تداوم اهداف بلندمدت نظام، حفظ فرهنگ و هویت دینی و ملی کشور از طریق تربیت نسل‌های آینده، لزوم توجه به آثار و پیامدهای خصوصی‌سازی، به‌ویژه در امر آموزش و پرورش را بسیار ضروری و برجسته می‌کند (فاطمی‌نیا و عباسی، ۱۴۰۰).

خدروی و همکاران در تحقیق خود، آموزش و پرورش را با ۳۷ روش مختلف و در ۴ دسته کلی در قالب عنوان خصوصی‌سازی مدارس در دنیا دسته‌بندی کرده‌اند. در کشورهای در حال توسعه اغلب خصوصی‌سازی آموزش، اقدامی جهت تسریع فرایند توسعه اقتصادی و فرصتی برای پویا کردن اقتصاد به حساب می‌آید، اما در مجموع مهم‌ترین اهدافی که خصوصی‌سازی دنبال می‌کند، عبارت‌اند از: کاهش کسری بودجه و بدهی‌های مالی، کاهش حوزه فعالیت‌های بخش دولتی و مشارکت بیشتر مردم و سپردن کار آن‌ها به خودشان، افزایش کارایی و بهره‌وری، افزایش نقش بخش خصوصی و کاستن از بار مدیریتی و بودجه‌های دولت، کاهش خسارت‌های ناشی از افت کیفیت از طریق بهبود روش‌های مدیریتی ناشی از خصوصی‌سازی، تعدیل مقررات، دستیابی و بهره‌برداری از پتانسیل‌ها و سرمایه‌های هنگفت فکری و مالی برای بهبود زندگی همگانی، تنوع بخشیدن به روش‌های ارائه خدمات آموزشی و فعالیت‌های مختلف آموزش و پرورش، افزایش

که در چنین فرایندی پژوهشگر به ارائه اطلاعات و داده‌های موردنیاز سیاست‌گذاران برای کمک به آن‌ها در تجدیدنظر و شکل‌دهی به سیاست‌ها می‌پردازد (اولسون و دیگران، ۲۰۰۴).

باتوجه به موضوع پیش رو باید در نظر داشت که روند تحلیل سیاست آموزشی به ۲ حوزه تحلیل سیاست و تحلیل برای سیاست تقسیم می‌شود (بل و استیونسون، ۲۰۱۶). تحلیل برای سیاست که از سوی تحلیل‌گران داخلی و حمایت سیاست‌گذاران انجام می‌شود، بیشتر در پی بررسی فرایند سیاست و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود سیاست‌گذاری است. در رویکرد تحلیل سیاست آموزشی، تحلیل در پی افشای منابع سلطه، بررسی نقش و سازوکارهای قدرت در فرایند سیاست‌گذاری و چرایی تدوین سیاست در زمانی خاص است (خورسندی طاسکوه، ۲۰۱۴).

البته در این پژوهش ما از روش تحلیل سیاست یا همان تحلیل در سیاست، تحلیل انتقادی فرایند سیاست‌گذاری موضوع مذکور را به دور از وابستگی به سیاست‌گذار و محدودیت‌های دیوان‌سالارانه بررسی می‌کنیم. همچنین ما در تحلیل انتقادی سیاست به دنبال تجویز نیستیم. دنبال هدفی ملموس نیستیم، بلکه به دنبال چرایی‌ها هستیم.

همان‌طور که بروکس و همکاران بیان کرده‌اند در پژوهش تحلیل انتقادی به دنبال کشف ریشه‌های سیاست آموزشی و فرایندهای آن هستیم و اینکه چگونه دانش، قدرت و منابع به‌صورتی نابرابر توزیع شده‌اند؟ چگونه سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی صرف‌نظر از قصد و نیت آن‌ها به بازتولید روابط طبقاتی منجر می‌شوند؟ چگونه سیاست‌ها نابرابری‌ها را نهادینه کرده‌اند؟ و چگونه افراد به سیاست‌ها و فرایندهای آموزشی واکنش نشان می‌دهند (بروکس و دیگران، ۲۰۱۵)؟

است از طریق دادن کمک‌های مالی یا سایر حمایت‌ها به مدارس خصوصی، در صدد تقویت بخش خصوصی باشند. ۴. افزایش تأمین منابع مالی توسط بخش خصوصی یا کنترل مدارس دولتی؛ در این شکل از خصوصی‌سازی، مدارس ظاهراً تحت مالکیت دولت باقی می‌مانند، اما سهم بخش غیردولتی در تأمین منابع یا کنترل آن‌ها افزایش می‌یابد (بری، ۱۹۹۹).

مشارکت جامعه می‌تواند به ارائه آموزش از طریق کانال‌های مختلف کمک کند. روش‌هایی را که از طریق آن جوامع می‌توانند در ارائه آموزش مشارکت داشته و تأثیر بگذارند، می‌توان این‌گونه بیان کرد: حمایت از ثبت‌نام و مزایای آموزش، تقویت روحیه کارکنان مدرسه، تولید پول برای مدارس، تضمین حضور مداوم دانش‌آموزان و تکمیل دوره، ساخت، تعمیر و بهبود امکانات مدرسه، کمک کردن در کار، مصالح، زمین، استخدام دبیران و حمایت از آن‌ها، تصمیم‌گیری درباره مکان و برنامه‌های مدرسه، نظارت و پیگیری حضور دبیر و عملکرد او، تشکیل انجمن‌های آموزش روستایی برای اداره کردن مدارس، حضور فعال در جلسات مدرسه جهت یادگیری درباره فرایند یادگیری دانش‌آموز و رفتار در کلاس درس، ارائه آموزش مهارت و اطلاعات فرهنگ محلی، کمک به بچه‌ها در مطالعه کردن، کسب منابع و حل مشکلات از طریق بوروکراسی آموزش، حمایت از آموزش دختران و ترویج آن، فراهم کردن امنیت دبیران با تهیه کردن مسکن کافی برای آن‌ها، زمان‌بندی تقویم‌های مدرسه، مدیریت بودجه برای راه‌اندازی مدارس، شناسایی عوامل تأثیرگذار در مشکلات آموزشی (ثبت‌نام کم و تکرار زیاد ترک تحصیل) و آماده کردن بچه‌ها برای آموزش با تأمین تغذیه و انگیزه‌های کافی برای توسعه شناختی آن‌ها (اومورا، ۱۹۹۹).

آزادی و برخورداری از حق انتخاب مدرسه توسط خانواده‌ها با توجه به نیازهای‌شان، گسترش مشارکت عمومی و مالکیت مردمی و حساسیت بیشتر آن‌ها نسبت به آنچه در مدارس و آموزش و پرورش می‌گذرد، ایجاد یک فضای رقابتی برای ارتقای کیفیت آموزش، افزایش پاسخ‌گویی و پاسخ‌دهی نظام آموزش و پرورش به نیازهای متنوع مخاطبان، نوآوری در روش‌ها و شیوه‌های ارائه خدمات مختلف، ارتقای کیفیت خدمات و افزایش رضایت و خواست مشتریان آموزش و پرورش (جعفری، ۱۳۸۹).

خصوصی‌سازی به معنای جذب منابع بیشتر برای آموزش، استفاده کارآمدتر از این منابع و انعطاف‌پذیری بیشتر در ارائه خدمات آموزشی است و به‌طور کلی، انتقال فعالیت‌ها، دارایی‌ها و مسئولیت‌ها از مؤسسات و سازمان‌های دولتی به افراد و مؤسسات خصوصی است (بلفیلد سی آر و اچ ام لوین، ۲۰۰۲). همچنین خصوصی‌سازی، اغلب یک آزادسازی است که عاملین از مقررات دولت آزاد می‌شوند یا در قالب بازاری‌سازی که بازارهای جدیدی جایگزین خدمات دولتی یا سیستم‌های تخصیص دولتی می‌شوند (لوین، ۲۰۰۲).

در نگاهی کلی، ۴ مدل برای خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش ارائه شده است: ۱. انتقال مالکیت مدارس دولتی؛ انتقال سنجیده مالکیت مدارس دولتی موجود به بخش خصوصی است. ۲. تغییر تعادل بخشی بدون نام‌گذاری مجدد نهادها و مؤسسات موجود؛ این شکل خصوصی‌سازی از طریق تغییر انقباضی‌تر در تعادل انواع مؤسسات رخ می‌دهد؛ بنابراین تعداد و اندازه مدارس دولتی ممکن است ثابت نگه داشته شود، اما تعداد و اندازه مدارس خصوصی موازی افزایش یابد. ۳. افزایش اعتبارات دولتی و حمایت از مدارس خصوصی؛ دولت‌ها ممکن

مطالعه تاریخ مدرسه و انواع آن از آغاز شکل‌گیری تا امروز، حاکی از آن است که انواع مدارس ثابت نبوده‌اند، بلکه عوامل مختلفی در جریان تحولات اجتماعی، سیاسی و آموزشی در تنوع‌بخشی به مدارس مؤثر بوده‌اند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که نمی‌توان در جست‌وجوی این معیارها به دوره‌بندی براساس حکومت‌ها (قاجار، پهلوی و جمهوری اسلامی) بسنده کرد، بلکه باتوجه به سیر تاریخی مدرسه، تنوع مدارس به تحولات فکری، ظهور قانون و نهادهای قانون‌گذار و دولتی شدن آموزش بیش از تغییر حکومت‌ها وابسته است. باتوجه به این عوامل، ۴ دوره مختلف و مؤثر در تعیین معیارهای انواع مدارس در ایران قابل تشخیص است.

دوره اول، دوره پیش از مشروطیت که قانونی درباره آموزش و پرورش وجود ندارد. در این دوره، تنوع مدارس از تحولات فکری و غلبه گفتمان خروج از عقب‌ماندگی متأثر است. دوره دوم، پس از مشروطیت که با شکل‌گیری نهاد قانون‌گذاری و تصویب قوانین مربوط به آموزش و پرورش آغاز می‌شود و با شورای عالی معارف در سال ۱۳۰۰ هویت قانونی می‌یابد. این دوره تا آغاز جنگ جهانی دوم ادامه دارد و در تعیین تنوع مدارس نقش اصلی را ایفا می‌کند. دوره سوم، آغاز تحولات جنگ جهانی دوم تا پایان دوره پهلوی که تعدد مراجع تصمیم‌گیری و حضور آمریکایی‌ها در نظام آموزشی ایران در تعیین تنوع مدارس نقش اصلی را ایفا می‌کند. نهایتاً دوره چهارم، تأسیس جمهوری اسلامی که تغییر در گفتمان دینی فرهنگی و تغییر و تحول در نهادهای قانون‌گذاری نقش اصلی را در تعیین تنوع مدارس برعهده دارند. جست‌وجوی عوامل تعیین‌کننده تنوع مدارس و یافتن معیارهای تعیین انواع مدرسه در تاریخ آموزش جدید ایران، ۲ مفهوم اصلی را نمایان می‌کند: معیارهای درونی

محدودیت شدید منابع مالی، یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در نبود تعادل میان امکانات آموزش و پرورش و انتظارات جامعه است. از دلایل اصلی وجود مدارس غیردولتی، کاهش بار مالی آموزش و پرورش و افزایش کیفیت آموزش دولتی در نتیجه، برگشت بودجه ناشی از ورود دانش‌آموزان مدارس دولتی به مدارس غیردولتی بوده است. با وجود این، شرایط موجود برای بهبود کیفیت مدارس دولتی دلایلی ارائه نمی‌کند. در مقابل، آنچه که مشهود است، وجود چالش‌های بی‌پایانی است که همچنان در موضوع خصوصی‌سازی مدارس وجود دارد (فاطمی‌نیا و عباسی، ۱۴۰۰).

به‌طور کلی، می‌توان مبنای کلی خصوصی‌سازی را اقتصادی و سیاسی ارزیابی کرد، اما برخی از صاحب‌نظران مبنای خصوصی‌سازی را فرهنگی می‌دانند. برای مثال، سازمان فرهنگی، علمی و آموزشی سازمان ملل در دهه ۱۹۹۰، هدفی تحت عنوان «آموزش برای همه» تعیین کرد. هدف از این کار، دسترسی همه به آموزش پایه بود. باین‌حال، گرچه بسیاری از دولت‌ها این قانون را پذیرفتند، اما کافی نبودن منابع، مانع از تحقق اهداف آن‌ها می‌شد (چندنی و همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از هاشمیان و همکاران، ۱۳۹۴).

۲-۲. تطور مدارس در نظام آموزشی ایران مدرن

بی‌شک اولین گام در بررسی تاریخی انواع مدارس در آموزش و پرورش ایران، یافتن معیارهای تعیین انواع مدارس است. انواع مختلف مدارس، خود موضوع مطالعات نظری در رشته‌های مختلف علوم تربیتی است، اما در این پژوهش که در پی بررسی انتقادی و گونه‌شناسی مدارس هستیم، روند شکل‌گیری و تطور آن‌ها در نظام آموزشی ایران را واکاوی خواهیم کرد.

ورزش، مدارس شبانه‌روزی، مدارس نمونه دولتی، دبیرستان تربیت‌بدنی و علوم ورزشی، مجتمع آموزشی تطبیقی، مدارس ایثارگران، مدارس و مراکز آموزشی و پرورشی وابسته به دستگاه‌های دولتی و سایر نهادهای عمومی و دبیرستان‌های کار دانش رشته بهیاری (مصوب کمیسیون معین).

همچنین در بخش آیین‌نامه‌ها نیز این موارد قابل مشاهده هستند: اجازه تأسیس و راه‌اندازی مراکز آموزش از راه دور، آیین‌نامه آموزشی دوره متوسطه بزرگسالان، آیین‌نامه آموزش و پرورشی تلفیقی فراگیر کودکان با نیازهای ویژه (استثنایی)، آیین‌نامه مجتمع‌های آموزش و پرورشی، آیین‌نامه نحوه راه‌اندازی مدارس قرآنی، آیین‌نامه توسعه مشارکت‌های مردمی به شیوه مدیریت هیئت امنایی. اگر این موارد را به موارد قبلی اضافه کنیم، ۱۵ نوع مدرسه در این مصوبات قابل تشخیص است. مدارس عشایری، هوشمند ماندگار (شیوه‌نامه دارد)، دولتی و غیره از این فهرست غایب هستند. همچنین مدارس غیرانتفاعی که با قانون مجلس ایجاد شده‌اند به صورت یک تیپ جداگانه در این مصوبات، مطرح نشده‌اند (حسام و بیات، ۱۳۹۵).

حداقل ۷ مرجع، در ایجاد مدارس خاص در ایران نقش داشته‌اند، اما چرا مراجع تصمیم‌گیر در این زمینه این قدر متعدد و متنوع هستند؟ در این باره قانون چه می‌گوید؟ از نزدیک به یک قرن پیش که قانون شورای عالی معارف نوشته شد، صدور مجوز تأسیس مدرسه از وظایف مهم این شورا شد، مطابق آخرین اصلاحات قانون تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش که در مهر سال ۱۳۸۱ در مجلس تصویب شده است، ۱۵ وظیفه بر عهده شورا نهاده شده است.

به این ترتیب، مطابق وظایف قانونی این نهاد، هر نوع تأسیس یا تشکیل مؤسسه جدید آموزشی در چارچوب نظام آموزش و پرورش کشور با مصوبه این

تعیین انواع مدرسه و معیارهای بیرونی. این ۲ مفهوم مرتبط و در عین حال متفاوت هستند (ایروانی و دیگران، ۱۳۹۹).

باید در نظر داشت که در دهه‌های گذشته انواع مدارس بسیار زیاد شده‌اند (۲۳ گونه مدرسه، از جمله دولتی، شاهد، خیریه، مدارس استثنایی، اقلیت‌های مذهبی، ایثارگران، شبانه‌روزی، بزرگسالان، مدارس وابسته، غیردولتی، آموزش از راه دور، هوشمند و استعدادهای درخشان و غیره).

نخستین پرسشی که مطرح می‌شود این است که مبنای این تقسیم‌بندی‌ها چیست و انواع مدارس موجود را از کجا تشخیص دهیم؟ فهرست عناوین مدارس گوناگون را بر چه اساسی تنظیم کنیم؟ چگونه به دست آوریم؟ پرسش دوم آن است که اساساً دلیل اهمیت مدارس گوناگون چیست و چرا باید به تحلیل جایگاه اجتماعی این مدارس توجه کنیم؟ در اینجا به شرح پاسخ این ۲ سؤال می‌پردازیم. در فصل نهم سالنامه آماری سال ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۶ تحت عنوان اطلاعات مدارس خاص و نهضت سوادآموزی از این مدارس نام برده شده است: مدارس استثنایی، ایثارگران، شاهد، نمونه دولتی، عشایری، شبانه‌روزی، وابسته به مراکز، هیئت امنایی، استعدادهای درخشان، مدارس خارج از کشور، بزرگسالان و مدارس تخصصی قرآن. همچنین مدارس دولتی و غیردولتی نیز در کل آمارها تفکیک شده‌اند.

به عبارت دیگر، آمارهای ۱۴ نوع مدرسه در این مجموعه منعکس است. علاوه بر سالنامه‌های آماری وزارت آموزش و پرورش، مهم‌ترین سندی که می‌تواند در شناسایی انواع مدارس استفاده شود، عبارت است از مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش ویژه مدارس. در این مجموعه، اساسنامه ۹ تیپ از مدارس موجود است: مدارس پیش دبستانی، مدارس

شاید بتوان بین انواع مدارس از حدود یک قرن پیش تاکنون که به ۲۳ گونه مدرسه در این دوره رسیده‌ایم، تحلیلی اولیه ارائه دهیم، باتوجه به تحقیقات انجام‌شده و اسناد موجود، به این نکته خواهیم رسید که در کنار منافی که برخی از گونه‌های مدارس برای جامعه و نظام آموزش و پرورش داشته‌اند، اما بیشتر از آن‌ها یا به دلیل نداشتن سابقه کارشناسی یا تأسیس به واسطه منتفع شدن عده‌ای خاص چالش‌ها و موانعی نیز در نظام آموزش و پرورش ایران به وجود آورده‌اند؛ از جمله بی‌عدالتی آموزشی، تربیت دانش‌آموز برای خارج از کشور، ایجاد حس تفاخر بین دانش‌آموزان مدارس متمول نسبت به مدارس سطح پایین‌تر، رشد آموزشی بادکنکی، اصل شدن آموزش بدون درک عمیق مباحث عمیق و به حاشیه رفتن دروسی که در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان نقش دارند، کم‌رنگ شدن زمینه تحقق تعلق خاطر به کشور و تلاش نکردن برای بهبود جامعه، تأمین منافع گروه یا عده‌ای خاص، تجاری‌سازی آموزش و پرورش، گسست اجتماعی، تضعیف سیستم آموزش و نگاه هزینه‌ای به جای سرمایه‌ای به آموزش و پرورش. بنابراین نگارنده با نگاهی انتقادگونه و باتوجه به حضور در نظام آموزشی کشور در این موضوع تجربه کرده است، نیازمندی به یک تحلیل محتوایی را در این حوزه را در ادامه ارائه داده است.

۲. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر باتوجه به هدف از نوع تحقیق و توسعه و باتوجه به روش گردآوری داده‌ها در زمره تحقیقات تحلیلی که از راهبردهای پژوهش کیفی است، قرار دارد. درحقیقت، برای تحلیل سیاست‌های منجر به گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران، توجه به بافت، مطالعه جریان‌های

شورا مشروعیت می‌یابد، درحالی که در همین ابتدای امر و پیش از آنکه به تحلیل پیامدهای اجتماعی و تربیتی گوناگونی مدارس بپردازیم، این پرسش مطرح می‌شود که چرا مراجع تصمیم‌گیری در شکل‌گیری مدارس مختلف، متعدد بوده است؟ آیا مراجع و نهادهای متفرقه اجازه صدور مجوز یا فرمان تأسیس مدارس با کارکردهای گوناگون را داشته‌اند یا خیر؟ ۲۲ گونه مدرسه فعال در ایران را می‌توان بر پایه ملاک‌هایی از هم متمایز ساخت. این ملاک‌ها مبانی ارزشی متفاوتی دارند و بر پایه‌های مختلفی شکل گرفته‌اند. (حسام و بیات، ۱۳۹۵).

پیش از ۷ ملاک در جداسازی مدارس در محدوده نظام آموزش عمومی کشور قابل تشخیص هستند و می‌توان ۲۲ نوع مدرسه را در ۲ دسته کلی طبقه‌بندی کرد. تفکیک و تمایز براساس ویژگی‌های اکتسابی و تفکیک و تمایز بر پایه ویژگی‌های انتسابی. سرعت در ایجاد گونه‌های مختلف مدارس به اندازه‌ای است که پدیدایی آن‌ها بر مطالعه آثار و پیامدهای شان پیشی گرفته است. محافل دانشگاهی و تحقیقاتی تا می‌خواهند عملکردهای آموزشی و پیامدهای اجتماعی نوعی از مدارس را مطالعه کنند، نوع دیگری در گوشه دیگری از کشور به وجود آمده و موج دیگری را در نظام تعلیم و تربیت ما به راه می‌اندازد.

یافته‌های مطالعات موردی در یک گزاره مشترک هستند و آن عبارت از این است که مدارس غیرانتفاعی (غیردولتی)، دسترسی نابرابر به فرصت‌های تحصیلات عالی را فراهم می‌کنند و از این رو، مغایر با اهداف کلان آموزش و پرورش هستند که متضمن دسترسی برابر افراد جامعه به امکانات آموزشی است. در نتیجه چنین نتیجه می‌گیرند که عدالت آموزشی با توسعه مدارس غیرانتفاعی (غیردولتی) سازگار نیست (حسام و بیات، ۱۳۹۵).

نشانه‌های برجسته و ممتاز است که سایر نشانه‌ها در پرتو آن نظم یافته و به هم مفصل‌بندی می‌شوند. البته این نشانه به‌خودی‌خود محتوایی نداشته و تهی است. گره‌گاه‌ها زمانی معنا می‌یابند که از طریق زنجیره‌های هم‌ارزی با نشانه‌های دیگری ترکیب شوند (یورگنسن ام دبلیو و فیلیپس، ۲۰۰۲).

هر تفاوتی که به شکل گفتمانی مفصل‌بندی نشده باشد، عنصر نامیده می‌شود. البته آن عنصری که نسبت به پذیرش معانی گوناگون باز است، دال سیار نامیده می‌شود. دال‌های سیار نشانه‌هایی هستند که گفتمان‌های مختلف در تلاش‌اند به روش خاص خودشان به آن‌ها معنا ببخشند. گره‌گاه‌ها نیز جزو دال‌های سیال محسوب می‌شوند، با این تفاوت که گره‌گاه نقطه‌ای کریستالیزه‌شده درون گفتمانی خاص است، اما اصطلاح دال سیار وابسته به منازعه مداوم بین گفتمان‌های مختلف برای تثبیت معانی نشانه‌های مهم است (یورگنسن ام دبلیو و فیلیپس، ۲۰۰۲).

به‌منظور پاسخ به سؤال دوم پژوهش از روش تحلیل متون از رویکرد ریزوی و لینگارد استفاده شد. ریزوی و لینگارد (۲۰۱۰)؛ به نقل از خورسندی طاسکوه، (۲۰۱۴)، ۳ گام اساسی برای تحلیل سیاست‌های حوزه آموزش تدوین کرده‌اند. این ۳ مرحله شامل تحلیل بافت، تحلیل متن و تحلیل برون‌داد است. در تحلیل بافت تحلیل‌گر سیاست آموزشی به بررسی خاستگاه‌های سیاسی و تاریخی سیاست آموزشی می‌پردازد. در این مرحله تحلیل‌گر در پی پاسخ به سؤالاتی همچون خاستگاه سیاست آموزشی کجاست، چرا چنین سیاستی اتخاذ شده است، چرا اکنون، بازیگران درگیر در ایجاد دستورکار سیاست آموزشی چه کسانی هستند، است.

قدرت و بررسی‌های تاریخی و اجتماعی در مرکز و محور پژوهش قرار دارند و به همین دلیل از رویکرد پژوهشی تحلیل استفاده شده است.

هدف پژوهش حاضر واکاوی موضوع تحلیل سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام جمهوری اسلامی ایران است. باتوجه‌به موضوع ارائه‌شده و بررسی دلایل سیاست‌های منجر به افزایش گونه در مدارس ایران، سؤالات زیر مطرح شد و در ادامه به بررسی آن می‌پردازیم.

شبکه معنایی حاکم بر روند گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران چه مشخصه‌هایی دارد؟ خاستگاه تاریخی و سیاسی گسترش گونه‌های مدارس کجاست؟

برای پاسخ به پرسش اول از رویکرد تحلیل گفتمان لاکلاو و موفه (۱۹۸۷) استفاده شد. از نظر لاکلاو و موفه (۱۹۸۵) هویت هر چیزی وابسته به گفتمانی است که در آن قرار می‌گیرد؛ بنابراین هیچ چیز بنیادینی وجود ندارد که به سایر پدیده‌ها معنا و هویت ببخشد، بلکه هویت هر چیز به سایر پدیده‌ها وابسته است که با هم مفصل‌بندی شده‌اند. لاکلاو و موفه معتقدند مفصل‌بندی هر نوع عملی است که میان عناصر رابطه‌ای را ایجاد و تثبیت می‌کند. آن‌ها آن کلیت ساخت‌یافته حاصل از عمل مفصل‌بندی را گفتمان می‌نامند. در چنین برداشتی، گفتمان حوزه‌ای است که مجموعه‌ای از نشانه‌ها در آن به‌صورت شبکه درآمده و معنای‌شان در آنجا تثبیت می‌شود.

هر نشانه‌ای که وارد این شبکه شده و در آنجا به‌واسطه عمل مفصل‌بندی با سایر نشانه‌ها پیوند می‌خورد، یک‌وقته محسوب می‌شود. معنای نشانه‌های درون گفتمان حول نقطه‌ای کانونی (گره‌گاه)، به‌صورت جزئی تثبیت می‌شود. گره‌گاه

تحلیل متن با گفتمان سیاست‌آموزشی، با آرایش گفتمانی و مسائل سیاست‌آموزشی مرتبط است. در این مرحله تحلیل‌گر در پی پاسخ به سؤالاتی همچون چه گفتمان‌هایی متن سیاست‌آموزشی را دربرگرفته‌اند، آیا اینها گفتمان‌هایی جهانی هستند، چگونه مسئله سیاست‌آموزشی به تصویر کشیده شده است، چگونه متن سیاست‌آموزشی برساخته شده، چه کسی موجب پیشبرد و ترویج سیاست‌آموزشی شده و چرا و چگونه منافع متضاد در ارتباط با دستورکار سیاست‌آموزشی مورد مذاکره قرار گرفته، است. تحلیل اجرا (برون‌داد) با راهبردها و برون‌دادهای سیاست‌آموزشی مرتبط است. در این مرحله تحلیل‌گر در پی پاسخ به سؤالاتی همچون چه راهبردهایی برای اجرای سیاست‌آموزشی مورد توجه قرار گرفته، آیا این سیاست‌نمادین است یا نمود عینی دارد، آیا این سیاست‌آموزشی نتایج پیش‌بینی نشده‌ای در پی داشته، منافع چه کسانی در عمل مورد توجه قرار گرفته و سیاست‌آموزشی چه تأثیری بر عدالت اجتماعی داشته، است.

۳. یافته‌های پژوهش

سؤال اول: شبکه معنایی حاکم بر روند گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران چه مشخصه‌هایی دارد؟

برای گردآوری شواهد از متون قانونی / سیاستی همچون سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران، سند جامع نقشه علمی کشور، مبانی نظری تحول بنیادین، مجموعه قوانین و مقررات آموزش و پرورش، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزشی و پرورش و همچنین پژوهش‌هایی با موضوع گونه‌شناسی مدارس استفاده شد. همچنین برای هدایت فرایند تحلیل و پاسخ به سؤالات پژوهش از طرح ماریچ تحلیل کرسول^۱ استفاده شد (کرسول، ۲۰۰۷).

طرح ماریچ تحلیل کرسول ۴ گام اساسی دارد: مدیریت شواهد، خوانش شواهد و یادداشت‌برداری، توصیف، طبقه‌بندی و تفسیر شواهد، ارائه و

همان‌طور که پیش از این در بخش روش‌شناسی بحث شد، لاکلاو و موفه (۱۹۸۵) معتقدند معنای نشانه‌ها در خود آن‌ها متمرکز نیست، بلکه این معنا در پیوندهایی است که با سایر نشانه‌ها برقرار می‌کند. زمانی که نشانه‌ها در پیوند با یکدیگر قرار می‌گیرند، شبکه معنایی را شکل می‌دهند. شبکه معنایی جایی است که روابط معنایی بین مفاهیم مختلف شکل می‌گیرد و در چنین حالتی است که واقعیت‌های پیرامون انسان شکل می‌گیرد.

1. Analysis Spiral

تربیت معلم و مدارس ویژه نابینایان در این نظام معنایی متجلی شود.

تجلی این نشانه‌ها را می‌توان در برخی از سیاست‌های کلان آموزش و پرورش ایران و در سیاست‌های توسعه‌ای آموزش و پرورش در دوره پیش از مشروطیت ملاحظه کرد. (آموزش آحاد جامعه به‌منظور رفع نیازهای نوظهور) گره‌گاه این نظام معنایی است که در مواقعی معنای نشانه‌های درون گفتمان شکل‌گیری انواع مدرسه حول این نقاط کانونی تثبیت شده‌اند. به‌عبارت‌دیگر، آموزش آحاد جامعه به‌منظور رفع نیازهای نوظهور نشانه برجسته‌ای است که در مواقعی سایر نشانه‌ها در سایه آن نظم پیدا کرده‌اند. تصویر شماره ۱، نظام معنایی سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران در دوره پیش از مشروطیت را نشان می‌دهد.

تمرکز بر این دوره تاریخی نشان می‌دهد باتوجه‌به برقراری آرامش نسبی در زمان پادشاهی فتحعلی شاه و ناصرالدین شاه قاجار، بستری برای تعلیم و تربیت در نظام آموزشی و پیدایش مدارس جدید فراهم شد. به‌دلیل بروز دگرگونی‌های ژرفی در ابعاد گوناگون فرهنگی در جامعه ایران که به‌دلیل مراودات گسترده با اروپایی‌ها شکل گرفته بود و پشت سر گذاشتن انقلاب صنعتی در اروپا و وارد شدن کشورهای اروپایی به مرحله تازه‌ای از دوران تاریخی خود، کشور ایران نزد قدرت‌های استعماری به‌دلیل موقعیت استراتژیک و منابع غنی و ثروت‌های عظیم در کانون توجه قرار داشت.

خوی استعماری کشورهای اروپایی از یک‌طرف و نفوذ روس‌ها از طرف دیگر، سبب شد روابط بین‌المللی براساس مصالح سیاسی و اقتصادی استعمارگران شکل بگیرد، اما در این میان زمامداران قاجار به‌دلیل

البته چنین ساختی به‌واسطه نظام‌های معنایی در حال زیست در شبکه انجام می‌شود. این نظام‌های معنایی با مفصل‌بندی تعدادی از نشانه‌ها در یک حوزه واحد و متشکل، حول یک نقطه مرکزی شکل تشکیل می‌شوند. باتوجه‌به این تئوری برای شناخت شبکه معنایی سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران و نظام‌های معنایی تعبیه‌شده در آن، اسناد، کتب و مقالات تحلیل شده است.

تحلیل اسناد (سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران، سند جامع نقشه علمی کشور، مبانی نظری تحول بنیادین، مجموعه قوانین و مقررات آموزش و پرورش، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزشی و پرورش و همچنین پژوهش‌هایی با موضوع گونه‌شناسی مدارس در انتشارات داخلی، کتب و مقالات مرتبط با گسترش گونه‌های مدارس) نشان داد در شبکه معنایی حاکم بر سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران، شکل‌گیری انواع مدرسه را می‌توان در ۴ دوره تاریخی تأثیرگذار تشخیص داد که هر یک از آن‌ها نقاط مرکزی و نشانه‌های مختلفی و مختص به خود را ایجاد کرده‌اند که به‌ترتیب وقوع آن‌ها آورده شده‌اند.

۱-۳ دوره اول: تنوع‌یابی مدارس از آغاز تا شکل‌گیری نهاد قانون‌گذاری (دوره پیش از مشروطیت)

در این دوره آموزش آحاد جامعه به‌منظور رفع نیازهای نوظهور سبب شکل‌گیری نظام معنایی خاصی شده است که معانی مثل تأسیس مدارس میسیونری، تأسیس مدرسه دارالفنون، تأسیس مدرسه رشديه، تأسیس مدرسه مشیره، تأسیس مدارس ابتدایی و متوسطه، دخترانه و پسرانه، مدارس تخصصی اولیه، مدارس تخصصی عالی،

معارف تا پایان این دوره تنها مرجع در حوزه تنوع مدارس و شکل‌گیری منطقی تنوع مدارس بود.

در این دوره مدارس رسمیت و جنبه قانونی به خود گرفت و تنوع مدارس مشروعیت یافت و شبکه معنایی که حول محور این رسمیت یافتن شکل گرفت، باعث تنوع در گونه‌های خاص مدرسی چون مدارس صنعتی، فلاحی، شبانه‌روزی، پسرانه و دخترانه، پرستاری، دندان‌سازی، حقوق، سیاسی، هنرستان موسیقی، مدرسه داروسازی، تجارت، مدارس فنی و حرفه‌ای، کودکان، هنرستان هنرپیشگی، دانشسرای تربیت‌بدنی، آموزشگاه صنعتی و گونه‌های متفاوت و متنوع دیگر شد و در این نظام معنایی نمود یافت.

در دوره دوم، ضمن توجه به قانونی شدن و اجباری بودن آموزش و مکلف کردن دولت در جهت عهده‌دار شدن مسئولیت آموزش و پرورش جامعه، هدف، کشف و پرورش استعدادها و هدایت دانش‌آموزان در انتخاب رشته تحصیلی متناسب با مشاغلی که با احتیاجات کشور و ذوق و استعداد دانش‌آموز هم‌خوانی داشته باشد و دانش‌آموزان را برای ورود به دانشگاه یا آموختن حرف و صنایع و آشنا کردن آنان به مبادی مشاغل آزاد آماده کند (کریمیان، ۱۳۷۷).

با تأسیس دانشگاه تهران، بار آموزش عالی از دوش نظام مدرسه‌ای برداشته شد و برخی از گونه‌های موجود نیز به آن ملحق شدند. از دیگر تحولات قانونی این دوره، تعلیمات اجباری ابتدایی برای عموم مردم و ضرورت توجه به آموزش بزرگسالان (تعلیمات اکابر) است. انقلاب مشروطیت نهاد سیاسی و دولت را موظف می‌کند که در مجموعه وظایف و عملکردهای خود به آموزش و پرورش مردم و گسترش علوم و فنون و فرهنگ، جای ویژه‌ای اختصاص دهد و قانون شورای عالی معارف در سال

بی‌اطلاعی از این تغییرات گسترده با تصمیمات خود گاه نتایج غیرقابل جبرانی را برای کشور رقم می‌زدند که اوضاع سیاسی، اجتماعی، نظامی و تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌داد.

تحلیل این گفتمان نشان می‌دهد که توجه به سوادآموزی به‌منزله کلید آگاهی و خروج از جهل و عقب‌ماندگی اهمیت داشته است. ایجاد شرایط و زمینه‌هایی برای تأسیس مدرسه و فرصت تحصیل برای گروه‌های مختلف فرزندان جامعه ایران هدف قرار داده شد، اما واقعیت و شرایط اجتماعی حاکی از وجود طیفی از محدودیت‌ها و موانع مختلف برای گسترش آموزش در میان مردم بود که برای رفع آن‌ها نیز انواعی از مدارس مورد نیاز بود. در واقع، از این نقطه است که معیار دیگری به‌جز دین، مبنای تنوع‌بخشی به مدارس می‌شوند. در دوره قاجار، کسب دانش‌های تخصصی شرط مسلم برای خروج از عقب‌ماندگی محسوب می‌شد. به همین دلیل، اولین نهاد آموزشی دولتی جدید در ایران یک مدرسه تخصصی (تأسیس دارالفنون در سال ۱۳۲۰ ش) بود و از همان زمان به تدریج مدرسه‌های تخصصی دیگری در رشته‌های مختلف تأسیس شدند (معاونت پژوهش‌های اجتماعی فرهنگی دفتر مطالعات اجتماعی، ۱۳۹۵).

۲-۳. دوره دوم: تنوع‌یابی مدارس از تشکیل مجلس قانون‌گذاری تا جنگ جهانی دوم

در این دوره مرجعیت قانون در حوزه گسترش و تنوع مدارس با محوریت فعالیت شورای عالی معارف آغاز شد. در این دوره با تصویب موادی در متمم قانون اساسی درباره آموزش و پرورش و موظف شدن دولت در امر آموزش و پرورش، اولین قوانین آموزش و پرورش، به‌ویژه قانون اساسی معارف تصویب شد و شورای عالی



تصویر ۱. نظام معنایی سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران در دوره پیش از مشروطیت

در این نظام معنایی آموزش نظری و عملی به‌منظور انتقال سرمایه‌های فکری و تمدن انسانی به نسل‌های بعد نمود یافته است. همچنین به موازات فعالیت‌های اجرای برنامه توسعه، وزارت آموزش و پرورش با همکاری دفتر منطقه‌ای یونسکو در آسیا و اقیانوسیه طرح بلندمدت (۲۰ ساله) شامل ۴ طرح ۵ ساله برای توسعه و تعمیم تعلیمات ابتدایی در ایران تهیه و تنظیم کرده است. این طرح که به‌منظور گسترش تعلیمات ابتدایی همگانی و رایگان از سوی یونسکو به کشورهای منطقه، از جمله ایران پیشنهاد شده بود، از سوی دولت ایران مورد استقبال قرار گرفت (حکمت، ۱۳۵۴).

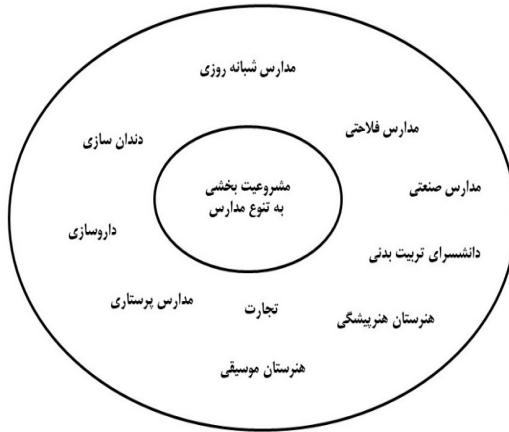
در این دوران بهبود کیفیت و توسعه کمیت آموزش در سطح کودکان و ابتدایی، تشخیص استعدادها دانش‌آموزان در دوره راهنمایی تحصیلی و هدایت آن‌ها در جهت مطلوب، توزیع متعادل دانش‌آموزان دوره متوسطه در رشته‌های نظری، فنی و حرفه‌ای، بالا بردن نسبت سوادآموزی بین گروه‌های ۱۰ تا ۴۵ سال به میزان ۶۰ درصد، بهبود کیفیت آموزش عالی و بی‌نیاز کردن کشور از اعزام دانشجو به خارج و استفاده از رادیو و تلویزیون آموزشی به‌منظور بهبود کیفیت آموزش ابتدایی، متوسطه و عالی و نیز تعلیمات سالمندان توجه شد (مشرف نفیسی، ۱۳۲۸).

۱۳۰۰ برای ترویج خط و زبان فارسی و عربی، تعلیمات اجباری و امور مربوط به مدارس و معلمان به تصویب مجلس می‌رسد (پژوهشکده مطالعات توسعه سازمان جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران، ۱۳۹۳).

۳-۳. دوره سوم: تنوع‌یابی مدارس از تحولات جنگ جهانی دوم تا پایان دوره پهلوی

این دوره را می‌توان دوره توقف فرایند طی شده توسط شورای عالی معارف و ایجاد بستر ورود تصمیم‌سازان جدید در حوزه تنوع مدارس نامید. در این دوره برای ریل‌گذاری تغییر ساختار دولتی در ایران و حضور مستمر مستشاری (دفتر اصل ۴ ترومن^۲) در حوزه‌های مختلف، از جمله آموزش و پرورش، اقداماتی انجام شد. براساس این طرح این دفتر، برای توسعه اقتصادی ایران باید در ۳ حوزه آموزش و پرورش، بهداشت و کشاورزی تحولاتی روی می‌داد که نیازمند دریافت تسهیلات مالی زیادی بود. این برنامه که پیشنهاد اولیه‌اش جایگزینی نظام آموزشی آمریکایی به جای نظام فرانسوی بود، اولین سند تحولی نظام آموزشی ایران تلقی می‌شود.

۲. پس از پایان جنگ جهانی دوم و با شروع جنگ سرد هری ترومن، رئیس‌جمهور ایالات متحده، در سخنرانی ۲۰ ژانویه سال ۱۹۴۸ اصول ۴ گانه خود را برای تقابل با بلوک شرق مطرح کرد. اصل چهارم مربوط به کمک آمریکا به کشورهای به اصطلاح توسعه‌نیافته بود که این برنامه استعماری از طریق تأسیس دفاتر اصل ۴ در این کشورها به اجرا درآمد.

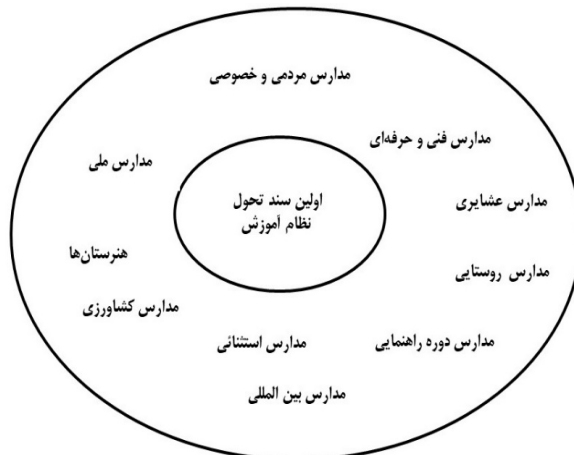


تصویر ۲. نظام معنایی سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس از تشکیل مجلس قانون‌گذاری تا جنگ جهانی دوم

۳-۴. دوره چهارم: تنوع مدارس پس از انقلاب اسلامی

که از ابتدای مبارزات انقلابی مورد توافق گروه‌های مختلف انقلابی بود، بر نظام آموزش و پرورش و اداره مدارس تأثیر مستقیم گذاشت. روند این تأثیرگذاری، در گام‌های اول حذف برخی از انواع مدارس و در گام دوم تصویب انواع دیگری از مدارس بود، البته فرایند تصویب این‌گونه مدارس تدریجی بود.

با پیروزی انقلاب اسلامی، مسائل گوناگونی در حوزه اجتماعی و فرهنگی از منظر گفتمان رویکردهای انقلابی مطرح شد که از مهم‌ترین آن‌ها نفی نفوذ و سلطه بیگانگان و عدالت‌گستری بود. این ۲ خواسته



تصویر ۳. نظام معنایی سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس از تحولات جنگ جهانی دوم تا پایان دوره پهلوی

تصویب این قانون دایر بودند و با کسب اجازه تأسیس از وزارت آموزش و پرورش اداره می‌شدند، براساس آیین‌نامه خاص از اول تیر سال ۱۳۵۹ به صورت دولتی اداره کند (لایحه قانونی شورای انقلاب، ۱۳۵۸). بدین ترتیب مدارس ملی و مردمی، یعنی همان غیردولتی‌ها نیز دومین گونه مدارس بودند که پس از انقلاب حذف شدند.

ذیل این مسئله ۲ گانه‌های مختلفی بر سر راه تصمیم‌گیری مسئولان آموزش و پرورش قرار گرفت: در نوع نگاه انقلابی عدالت‌گستری از اهمیت خاصی برخوردار بود، اما از سوی دیگر، اداره امور به دست مردم نیز خواسته‌های اساسی به نظر می‌رسید که در نهایت، روایت خاصی از عدالت‌گستری (برابری) به نفعی کامل خواسته دوم در حوزه آموزش و پرورش منجر شد.

در همین حال، سیر بی‌سابقه رشد جمعیت، فشار تحریم‌های اقتصادی و بار سنگین اقتصادی آموزش و پرورش نیز که از ابتدای تدوین طرح‌های توسعه به صورت هزینه / فایده دیده می‌شد، به بحرانی برای دولت تبدیل شد؛ بنابراین یکی از مهم‌ترین چالش‌های آموزش و پرورش در زمینه تنوع مدارس مسئله مدیریت و اقتصاد مدارس از منظر مشارکت عمومی و برداشت بار آن از دوش دولت بود؛ مسئله‌ای که طی سال‌های حذف مدارس ملی و مردمی به سرعت تأثیر خود را نشان داد (قاجارگر، ۱۳۸۰).

این جریان در دوره ۴۰ ساله انقلاب اسلامی شبکه معنایی متفاوتی را حول محور عدالت آموزشی و مشارکت همگانی سوق داده است که تجلی گونه‌های متفاوت مدرسی مانند: مدارس ایثارگران، مدارس شاهد، مدارس استثنایی، دبیرستان تربیت بدنی و علوم ورزشی، مجتمع‌های آموزشی، دبیرستان‌های کار و دانش، دبیرستان علوم و معارف اسلامی،

اولین سند مرتبط با این مسئله توسط شهید رجایی در تاریخ ۸ مهر سال ۱۳۵۸ ابلاغ شد که طبق آن «مدارس بین‌المللی» از پذیرش دانش‌آموزان پیش دبستانی و ابتدایی منع شدند تا به مرور حذف شوند و مدارس میسیونری نیز از پذیرش دانش‌آموزان مسلمان منع شدند. حذف این نوع از مدارس مربوط به تحقق معیار مدیریت و بر مبنای نفعی نفوذ بیگانگان انجام شد (فوزی، ۱۳۸۵). همچنین یکی از مبانی دیگر این دوره عدالت‌گستری بود.

این ۲ خواسته بر نظام آموزش و پرورش و اداره مدارس تأثیر مستقیم گذاشتند. روند این تأثیرگذاری، در گام‌های اول حذف برخی از انواع مدارس و در گام دوم تصویب انواعی از مدارس بود. اولین سند مرتبط با این مسئله را باید سندی به امضای کفیل وزارت آموزش و پرورش، شهید رجایی در تاریخ ۸ مهر سال ۱۳۵۸ دانست که طبق آن «مدارس بین‌المللی» از پذیرش دانش‌آموزان پیش‌دبستان و ابتدایی منع شدند تا به مرور حذف شوند و مدارس میسیونری نیز از پذیرش دانش‌آموزان مسلمان منع شدند (آرشیو ملی اسناد).

علاوه بر مسئله عدم نفوذ و سلطه بیگانگان، ایده عدالت‌گستری نیز اهمیت داشت. این مسئله تأثیری عمیق‌تر بر حذف انواعی از مدارس در ابتدای انقلاب داشت، به گونه‌ای که براساس مصوبه مورخ ۱۳۵۸/۲/۱۲ شورای انقلاب جمهوری اسلامی ایران از سال ۱۳۵۸ تا سال ۱۳۶۷ (قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی، ۱۳۶۷) مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش منتفی شد؛ به منظور توزیع عادلانه امکانات آموزشی و بهره‌گیری صحیح از تحصیل رایگان براساس اصل سیم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به آموزش و پرورش اجازه داده می‌شود همه واحدهای آموزشی غیردولتی را که در تاریخ



تصویر ۴. نظام معنایی سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس پس از انقلاب اسلامی

شد، برقرار شود، بلکه نشانه‌های دیگری نیز هستند که از نظام معنایی دیگری وارد شبکه شده‌اند. این نشانه‌ها ماهیت تمام نشانه‌های موجود را باز تعریف و بار معنایی جدیدی را تولید و شرایط را برای تغییر معنای دیگر نشانه‌ها فراهم کرده‌اند.

تجزیه و تحلیل اسناد نشان داد سیاست‌هایی که مسبب تأسیس و افزایش مدارس شده و نیز تلاش‌هایی که در این دوران طولانی انجام شده است، تأسیس اولین مدارس در ایران به صورت مستقیم و غیرمستقیم حرکت در جهت عدالت آموزشی در قالب گزاره‌هایی همچون «ریشه‌کن کردن بی‌سوادی، جبران عقب‌ماندگی، گسترش آموزش عمومی، نوآوری، تخصص، نیاز به مهارت، توجه به علوم انسانی، انقلاب و تأثیرات آن، تربیت اسلامی، مشارکت همگانی و غیره» به مثابه مأموریت اصلی نظام آموزش و پرورش ایران بوده و با گذر زمان و تأثیر و تأثر پذیرفتن از یکدیگر مورد تأکید قرار گرفته است و حول محور عدالت آموزشی و مشارکت همگانی در این دوران شکل گرفته

مدارس بین‌المللی، مدارس هیئت امنایی، مدارس غیرانتفاعی و مدارس وابسته به نهادهای دولتی و سایر نهادهای عمومی را ایجاد کرده است (معاونت پژوهش‌های اجتماعی و فرهنگی دفتر مطالعات آموزش و فرهنگ، ۱۳۹۹) که در تصویر شماره ۴ نظام معنایی سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس پس از انقلاب اسلامی نشان داده شده است.

باتوجه به تحلیل شبکه معنایی حاکم بر سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران در ۴ دوره ذکر شده می‌توان گفت که براساس دیدگاه لاکلاو و موفه ماهیت نشانه‌های پراکنده در پیوندهای اصلی زمانی نمود پیدا می‌کنند که با سایر نشانه‌ها ارتباط برقرار کنند. بنابراین تعریف گسترش و تنوع مدارس به مثابه یک نشانه تنها محدود به پیوندی نیست که با نشانه‌هایی همچون آموزش آزاد جامعه و رفع نیازهای نوظهور، مشروعیت بخشیدن به نظام آموزش، تحول نظام آموزش و عدالت آموزشی و مشارکت همگانی یا سایر نشانه‌هایی که در بالا اشاره

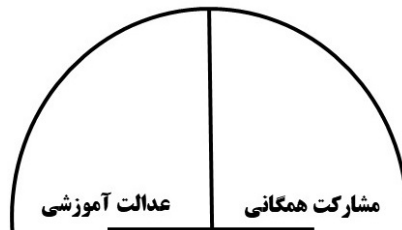


تصویر ۵. شبکه معنایی گونه‌های مدارس آموزش و پرورش ایران از دوره قاجار تاکنون

مطابق تصویر شماره ۵، شبکه معنایی حاکم بر تنوع گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران، ریشه در ۲ نوع تفکر یا گفتمان دارد که این گفتمان‌ها سعی در حاکمیت خود بر سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران داشته و مفهوم تنوع گونه‌های مدارس را به شکلی خاص نظم و معنا بخشیده‌اند و در این کشمکش معنایی، گفتمان‌ها در هر دوره سعی در تحمیل معنای خاص خود بر سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس را داشته‌اند.

است. تصویر شماره ۵، شبکه معنایی گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران از دوران قاجار (قبل از مشروطه) تاکنون را نشان می‌دهد.

در این شبکه معنایی، گفتمان‌های مختلف نسبت به هم خصومت داشته و دست به یکدیگر و گاه تکمیل نقاط قوت و ضعف یکدیگر داشته‌اند و در این راستا گاه به مقابله و ستیز و گاه به تأثیرپذیری از یکدیگر پرداخته و بر سر هژمون شدن بر شبکه با یکدیگر رقابت می‌کنند.



تصویر ۶. آرایش گفتمان‌های حاکم بر سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران

برابری آموزشی، رایگان بودن آموزش و غیره است، اما گفتمان دوم علاوه بر شعار عدالت آموزشی عقیده دارد که مشارکت همگانی در امر آموزش باعث پویایی و رشد آموزش و پرورش شده و با مفصل‌بندی نشانه‌هایی همچون مشارکت همگانی، خصوصی‌سازی، رقابت، تخصص‌گرایی و غیره شکل گرفته است. این گره‌گاه زمانی در شبکه معنایی آموزش و پرورش معنا یافت که از طریق زنجیره‌های هم‌ارز با نشانه‌هایی همچون سرمایه انسانی، نوآوری، تخصص، مهارت و آموزش فنی و حرفه‌ای ترکیب شد.

بر همین اساس، می‌توان آرایش گفتمان‌ها در آموزش و پرورش ایران را به‌صورت تصویر شماره ۶ نمایش داد. چنانکه در تصویر شماره ۶ ملاحظه می‌شود، ۲ گفتمان عدالت آموزشی و مشارکت همگانی در عرصه آموزش و پرورش ایران نمود بارزی دارند. همچنین در جدول شماره ۱ نیز با اقتباسی از اسناد بررسی‌شده توسط دفتر آموزش و فرهنگ مجلس شورای اسلامی (معاونت پژوهش‌های اجتماعی و فرهنگی: دفتر مطالعات آموزش و فرهنگ، فرهنگ، ۱۳۹۹) خلاصه یافته‌های ۴ دوره تاریخی ارائه شده است.

سؤال دوم: خاستگاه تاریخی و سیاسی گسترش گونه‌های مدارس کجاست؟

جهت پاسخ به این سؤال هنگام اجرا، گام اول روش ریزوی و لینگارد و همچنین تحلیل‌های بخش اول، خاستگاه تاریخی و سیاسی گسترش گونه‌های مدارس به شرح زیر شناسایی و مطرح شده است:

رشد فرهنگی، اجتماعی و سیاسی جامعه ایران و تلاش برای ریشه‌کن کردن بی‌سوادی، رفع نیازهای نوظهور و پرورش نیروهای متخصص و ماهر و عدالت آموزشی زمینه‌ساز گسترش گونه‌های مدارس

با تجزیه و تحلیل این گفتمان‌ها می‌توان دریافت که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم ۲ نمونه گفتمان غالب بر سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران حاکم بوده است، گفتمان عدالت‌محور که هدف آن عمومی ساختن آموزش و پرورش و دخالت دولت در این بخش است و عقیده دارد که تنها دولت‌ها هستند که باید متصدی نظام آموزش و پرورش باشند و همه سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ها باید متمرکز و در اختیار دولت باشد و در نتیجه در این گفتمان نظام معنایی گسترش گونه‌های مدارس نیز در حیطه اختیارات دولت‌ها بوده و برای در اختیار قرار دادن فرصت‌های برابر به همه اقشار جامعه آموزش امری رایگان است و در راستای آموزش همگانی این دولت‌ها هستند که باید جلوی انحصار امکانات آموزشی را در نزد عده‌ای خاص گرفته و زمینه بهره‌مندی همه اقشار جامعه، خصوصاً اقشار آسیب‌پذیر را از امکانات آموزش و پرورش فراهم کنند.

براساس گفتمان هژمون، رعایت عدالت آموزشی از پیش‌شرط‌های لازم و ضروری در تحقق عدالت اجتماعی است. از این رو، ایجاد فرصت‌های آموزشی برابر برای همه شهروندان، از جمله اهداف شبکه معنایی نظام کنونی آموزش و پرورش ایران محسوب می‌شود. براساس شبکه معنایی گفتمان عدالت / مشارکت همگانی، نظام آموزش و پرورش باید بتواند نابرابری‌های بیرون از نهاد مدرسه را در درون مدرسه به حداقل رسانده و تعدیل کند. این امر فواید بسیاری دارد، از جمله آنکه انسجام اجتماعی را تقویت کرده و نارضایتی‌های ناشی از نابرابری‌های ناروا (تبعیض) را در جامعه کاهش می‌دهد (حاضری و آریان‌راد، ۱۳۹۶).

تجزیه و تحلیل اسناد نشان داد نشانه‌های مهمی که در این گفتمان مفصل‌بندی شده‌اند، شامل عدالت آموزشی، مبارزه با بی‌سوادی و ریشه‌کن کردن آن،

جدول ۱. گفتمان غالب تنوع مدارس و معیارهای آن در ۴ دوره تاریخی

دوره تاریخی	گونه‌های تأسیس‌یافته	گونه‌های حذف‌شده	گفتمان قالب
پیش از مشروطیت	مدارس اقلیت‌های دینی و مدارس مسلمانان / مدارس ملی و مدارس دولتی / مدرسه ابتدایی و متوسطه، مدارس رایگان، مدارس دخترانه و پسرانه، مدرسه استثنایی / مدارس دارای برنامه آموزش براساس تفاوت‌های دانش‌آموزی	-----	معیار دیگری به‌جز دین مبنای تنوع‌بخشی به مدارس شدند / آموزش‌آحاد جامعه به‌منظور رفع نیازهای نوظهور
از تشکیل مجلس قانون‌گذاری تا جنگ جهانی دوم	مدارس شبانه / براساس محتوا و برنامه آموزشی / مدرسه صنعتی دولتی / مدارس مهندسی / مدرسه فنی پست / مدارس ابتدایی فلاحی / هنرستان ابتدایی و متوسطه موسیقی / دبیرستان‌های معقول و منقول / آموزشگاه‌های دام‌پزشکی / دانشسرای تربیت بدنی / هنرستان هنرپیشگی (مصوب سازمان پرورش افکار) / براساس تفاوت‌های دانش‌آموزی	*مدرسه عالی حقوق / مدرسه عالی دام‌پزشکی / مدرسه عالی حقوق / دانشسرای عالی (تربیت معلم) / مدرسه طب (شعبه طب دارالفنون)	مرجعیت قانون / توجه به قانونی شدن و اجباری بودن آموزش و مکلف کردن دولت در جهت عهده‌دار شدن مسئولیت آموزش و پرورش جامعه
از تحولات جنگ جهانی دوم تا پایان دوره پهلوی	مدارس عشایری / مدارس استثنایی / مدارس تیزهوشان / براساس محتوا و برنامه آموزشی / مدرسه راهنمایی / آموزشگاه‌های خانه‌داری / براساس نوع مدیریت	*حذف متوسطه اول، جایگزینی راهنمایی تحصیلی / تغییر در برنامه درسی و آموزشی به تبع آن / تغییر اساسی در ساختار هنرستان‌ها و مراکز فنی و حرفه‌ای	دوره توقف فرایند طی شده توسط شورای عالی معارف و ایجاد بستر ورود تصمیم‌سازان جدید در حوزه تنوع مدارس
پس از انقلاب اسلامی	براساس تفاوت‌های دانش‌آموزی / مدارس ایثارگران / مدارس شاهد / مدارس نمونه دولتی / مدارس تطبیقی / مدارس بین‌المللی جمهوری اسلامی / مدارس شبانه‌روزی / براساس محتوا و برنامه آموزشی / دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی / مدارس ورزش / براساس نوع مدیریت / مدارس غیرانتفاعی اسلامی / مدارس غیردولتی / مدارس هیئت امنایی / مدارس وابسته به سازمان‌های دولتی	*مدارس بین‌المللی / *مدارس ملی	گفتمان انقلابی: نفی نفوذ و سلطه بیگانگان و عدالت‌گستری / حذف برخی از انواع مدارس و در گام دوم تصویب انواعی از مدارس

محوریت مرکزی گفتمان قالب در ۴ دوره تاریخی (یک قرن اخیر) در راستای گسترش گونه مدارس به ۲ قالب تقسیم‌بندی شد: عدالت آموزشی: مبارزه با بی‌سوادی و ریشه‌کن کردن آن، برابری آموزشی، رایگان بودن آموزش و غیره مشارکت همگانی: خصوصی‌سازی، رقابت، تخصص‌گرایی و غیره

است، گاه دیدگاه ملی و ملی‌گرایانه و گاه نیز دیدگاه و سلیقه‌های اقتصادی و نگاه مشارکت بخش خصوصی و مالی به این سیاست‌ها بوده و به موازات این نوع دیدگاه‌ها تنوع مدارس هم طرح‌ریزی شده است.

باتوجه به پیامدهای فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی تأسیس یک نوع مدرسه و تنوع‌بخشی به آن، اولین مبنا منطق آموزش و واقعیت‌های مدرسه است که معیارهای ثابت و اصیل تعیین انواع مدرسه هستند و ضمن آن، لازم است تا به نیازهای اساسی، پایدار و بلندمدت جامعه اولویت داده شود، وگرنه صرف وجود یک مبنای خاص برای تأسیس یک نوع مدرسه با هدف تنوع‌بخشی به آن می‌تواند تصمیم و اقدامی مخاطره‌آمیز باشد.

نتایج حاصل از این پژوهش و تأکید بر نیاز به تخصص، قانون‌مدار کردن سیاست‌ها و برنامه‌های مرتبط با آموزش و پرورش و جبران عقب‌افتادگی‌ها و تلاش در رفع بی‌سوادی جامعه به‌عنوان عوامل اتخاذ سیاست‌گسترش گونه‌های آموزش و پرورش با نتایج حاصل از پژوهش کرمی و همکاران هم‌خوانی دارد.

کرمی و همکاران در پژوهش «تحلیلی بر تنوع مدارس در ایران» بر مبنای مطالعه منابع مکتوب و مصاحبه‌های انجام‌شده به این نتایج دست یافته‌اند که تنوع مدارس در ایران وضعیتی است که در آن مدارس متداول کشور در فعالیت آموزش رسمی مقاطع تحصیلی ابتدایی و متوسطه اهداف عام و مشترکی دارند، ولی به‌لحاظ ویژگی دانش‌آموزان، میزان و نوع وابستگی به بودجه دولتی با هم تفاوت دارند و در این رابطه بیش از ۲۴ نوع مدرسه در ایران شناسایی کرده‌اند.

خاستگاه اصلی تاریخی و سیاسی گسترش گونه‌های مدارس در ایران هستند. رشد فرهنگی، اجتماعی و سیاسی جامعه و تلاش برای ریشه‌کن کردن بی‌سوادی و رشد و توسعه آموزش و پرورش، از جمله عواملی هستند که بر یکدیگر تأثیر متقابل می‌گذارند؛ بنابراین رشد هم‌زمان عوامل ذکرشده امکان اتخاذ تصمیمات مؤثر و کارآمد را در راستای ایجاد سرمایه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه ایجاد خواهد کرد و چنانچه فاجرلیند و لاورنس مطرح کرده‌اند برای رشد اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی و ایدئولوژیکی و جز این‌ها، رشد و بالندگی آموزش و پرورش اجتناب‌ناپذیر است. خلاصه یافته نتایج در تصویر شماره ۷ ارائه شده است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

تغییر و تحولات و فراز و نشیب‌هایی که در گفتمان‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران بروز پیدا کرده، از تحولات سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی در سطح ملی و بین‌المللی نشأت گرفته است و این عرصه‌ها در طول قرن حاضر بیشترین تأثیر را در پیدایش گفتمان‌های حاکم داشته و مفاهیم کلیدی و شبکه معنایی خاص هر گفتمان بر پایه این تحولات شکل گرفته است و ۴ گفتمان اصلی بیشترین تأثیر را در سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران داشته‌اند.

باتوجه به تحلیل سیر تاریخی ایجاد گونه‌های مدارس در ۱۰۰ سال اخیر می‌توان دریافت که سیاست‌گذاران در گسترش گونه‌های مدارس منافع گروه‌ها، اقشار و احاد مختلفی مدنظر قرار گرفته و گاه این منافع در راستای ایجاد عدالت آموزشی و گاه نیز در راستای واگذاری امتیاز به عده خاصی انجام شده



تصویر ۷. گفتمان قالب تنوع مدارس و معیارهای آن در ۴ دوره تاریخی

نتایج نیروانی و همکاران، کرمی و همکاران، پورتیمور و همکاران، سلست و همکاران و قریشی خوراسگانی و همکاران به‌طور نسبی هم‌خوانی دارد.

تحلیل سیاست‌نشان داد گسترش مدارس در کشور نشانگر این مسئله است که آموزش ماهیتی اقتصادی و تجاری یافته که جایگزینی برای دغدغه کیفیت در آموزش شده است. این امر از یک‌سو و از سوی دیگر، وجود برخی مدارس دیگر با هزینه‌های سنگین و ارائه کیفیت مناسب باعث اثرگذاری بر ماهیت شکاف طبقاتی در کشور به‌صورت ساختاری شده‌اند.

همچنین آموزش یکی از محدود عرصه‌های ایجاد سرمایه در کشور بوده است و شهروندان با ایجاد سرمایه فرهنگی زمینه‌های ایجاد سایر ابعاد سرمایه را فراهم می‌کردند، اما غلبه چنین رویکردی عملاً مانع تحقق چنین ظرفیتی شده است. در واقع، ایجاد

همچنین نشان داده‌اند چالش‌های پیش روی تنوع مدارس در ایران، غالباً شامل آثار منفی چند قطبی شدن امکانات و شرایط آموزشی در جامعه، کاهش عدالت آموزشی و افزایش نابرابری فرصت آموزشی در جامعه است که در این میان مدارس دولتی با بیشترین چالش‌ها در عرصه آموزش و پرورش کشور مواجه است. آن‌ها در پژوهش خود به رشد فرهنگی و اجرای عدالت اجتماعی به‌عنوان خاستگاه تاریخی و سیاسی ایجاد تنوع و گسترش گونه‌های مدارس در ایران اشاره کرده‌اند.

نیروانی و همکاران نیز واقعیت‌های برخاسته از فلسفه سیاسی، اجتماعی و فرهنگی و شرایط اقتصادی حاکم بر جامعه ایران را به‌عنوان خاستگاه و دلیل گسترش و تنوع سیستم آموزش و پرورش مطرح کرده‌اند؛ بنابراین نتایج این بخش از پژوهش با

حاکم بر سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران در ۴ دوره ذکر شده نشان داده است که می‌توان بیان کرد سیاست‌هایی که مسبب تأسیس و افزایش مدارس شده و نیز تلاش‌هایی که در طی این دوران طولانی انجام شده است. تأسیس اولین مدارس در ایران به صورت مستقیم و غیرمستقیم حرکت در جهت عدالت آموزشی در قالب گزاره‌هایی همچون ریشه‌کن کردن بی‌سوادی، جبران عقب‌ماندگی، گسترش آموزش عمومی، نوآوری، تخصص، نیاز به مهارت، توجه به علوم انسانی، انقلاب و تأثیرات آن، تربیت اسلامی، مشارکت همگانی و غیره به مثابه مأموریت اصلی نظام آموزش و پرورش ایران بوده است و با گذر زمان و تأثیر و تأثر پذیرفتن از یکدیگر تأکید شده و حول محور عدالت آموزشی و مشارکت همگانی در این دوران شکل گرفته است.

به علاوه در ادامه اجرای تجزیه و تحلیل متن کتب و مقالات مرتبط براساس تئوری لاکلاو و موفه، روایتی از تنوع گونه‌های مدارس درون شبکه معنایی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران مطرح شده و نشان داده شد که تحلیل گفتمان‌های غالب در بیش از یک قرن اخیر مشتمل بر ۴ شبکه معنایی در حوزه بروز سیاست‌ها و برنامه‌ریزی در نظام آموزش و پرورش و متعاقباً در بروز سیاست‌های گسترش تنوع مدارس نمود بیشتری داشته و سیاست‌های تنوع مدارس را به شدت تحت تأثیر قرار داده است.

نقطه مشترک گفتمان‌های غالب در اتخاذ سیاست تنوع مدارس، ارتقای فرهنگی و اجتماعی جمعیت ایران بوده است. حال گاهی به دلیل غلبه بی‌سوادی بر اکثریت جامعه هژمونی غالب بر شبکه معنایی نظام آموزش و پرورش جبران عقب‌افتادگی‌ها و تلاش در رفع بی‌سوادی جامعه بوده و گاه به دلیل تحولات فرهنگی و پیشرفت‌های روزافزون نیاز به

مدارس گوناگون به ایجاد فرصت‌های نابرابر در سطح آموزش عمومی می‌انجامد و این امر به نوبه خود، نابرابری در دسترسی به تحصیلات عالی و مشاغل پردرآمد را دامن خواهد زد و در چنین شرایطی که متغیرهایی چون پایگاه اقتصادی و اجتماعی خانواده و میزان هوش و استعداد تحصیلی کودکان مبنای جداسازی آنان در مدارس قرار می‌گیرد، نهاد آموزش در جهت تقویت و تداوم نابرابری‌های آموزشی، فرهنگی و اجتماعی (تبعیض) عمل می‌کند.

بر همین اساس، به منظور به روز کردن فرایند و بستر مناسب یاددهی و یادگیری در نظام آموزشی کشورمان به نظر می‌رسد باید برخی تغییرات اساسی را ایجاد کرد و لازم است معنای جدید و واحدی از مفهوم مدرسه را به عنوان موقعیتی مناسب برای برقراری عدالت آموزشی و مشارکت عموم و آحاد جامعه خلق و اجرایی شود.

نتایج حاصل از این پژوهش و تأکید بر نیاز به تخصص، قانون‌مدار کردن سیاست‌ها و برنامه‌های مرتبط با آموزش و پرورش و جبران عقب‌افتادگی‌ها و تلاش در رفع بی‌سوادی جامعه به عنوان عوامل اتخاذ سیاست گسترش گونه‌های آموزش و پرورش با نتایج حاصل از پژوهش کرمی و همکاران، ایروانی و همکاران، غلامی و شهامت و علیمی و اهینولا هم‌خوانی دارد.

نتایج حاصل از این پژوهش نشان‌دهنده آن بوده است که در شبکه معنایی حاکم بر سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران، شکل‌گیری انواع مدرسه در نظام آموزش و پرورش ایران، ۴ دوره تاریخی مشخص شده که هریک از آن‌ها نقاط مرکزی و نشانه‌های مختلفی را ایجاد کرده‌اند.

همچنین نتایج حاصل از تحلیل شبکه معنایی

شیوه و سبک زندگی مردم شده و به تبع آن، عناصر فرهنگی، اجتماعی و سیاسی نیز تحت‌الشعاع قرار گرفته است؛ پیشنهاد می‌شود که سازمان آموزش و پرورش وارد عمل شده و مدارس را در عرصه‌هایی گسترش دهد که در راستای ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی فعلی قرار گیرد و جهت دستیابی به هدف غایی آموزش و پرورش تلاش کند.

۳. باتوجه به نتیجه پژوهش که رفع نیازهای نوظهور و پرورش نیروهای متخصص و ماهر به‌عنوان خاستگاه گسترش گونه‌های مدارس مطرح شده است، پیشنهاد می‌شود که برای ایجاد روابط متقابل بین اجزای نظام جامعه و ایفای کارکرد یا نقش ویژه‌ای که در ارتباط با سایر اجزا و کل نظام بر عهده دارند، بین نظام جامعه جهت رفع نیازهای نوظهور و نظام آموزش و پرورش در راستای پرورش نیروهای متخصص و ماهر تعامل بیشتری ایجاد شود.

۴. باتوجه به نتیجه پژوهش که برقراری عدالت آموزشی به‌عنوان خاستگاه گسترش گونه‌های مدارس مطرح شده است، جهت تحقق هدف ایجاد عدالت آموزشی و امکان بهره‌گیری طبقات محروم جامعه از خدمات مدارس خصوصی پیشنهاد می‌شود جهت جلوگیری از تضعیف مدارس غیردولتی، تمهیدات و تلاش‌هایی انجام شود تا مدارس غیردولتی با سیاست‌های تشویقی دانش‌آموزان ضعیف‌تر را جذب کنند. از جمله این سیاست‌های تشویقی می‌توان به تقبل میزانی از هزینه‌های دانش‌آموزان ضعیف توسط دولت، ارائه تسهیلات به مدارس خصوصی در این زمینه و حمایت از دانش‌آموزان مستعد طبقات محروم با ارائه بن و یارانه تحصیلی به خانواده‌های آن‌ها جهت پرداخت شهریه به مدارس خصوصی و برتر دولتی، سودآور کردن مدارس خصوصی و برتر از طریق افزایش تعداد دانش‌آموز به جای افزایش

تخصص و قانون‌مدار کردن سیاست‌ها و برنامه‌های مرتبط با آموزش و پرورش گفتمان‌های غالب را بر آن داشته که تخصص و مهارت را به‌عنوان هژمونی غالب بر برنامه‌ها و سیاست‌ها اعمال کنند.

به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود برای تحلیل سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران از سایر روش‌های پژوهش مانند تحلیل محتوای سیستماتیک نیز بهره گرفته شود و نتایج با روش‌هایی مانند تکنیک دلفی ۳ مرحله‌ای مورد اعتباریابی و تأیید قرار گرفته و نتایج تأییدشده با نتایج حاصل از پژوهش حاضر مقایسه و تبیین شوند. همچنین پیشنهاد می‌شود گونه‌های متفاوت مدارس کشور را از دیدگاه نظریه‌های تعلیم و تربیت با استفاده از روش‌های پژوهش معتبر بررسی و مقایسه کنند. برخی از این پیشنهادها عبارت‌اند از:

۱. باتوجه به تنوع گونه مدارس در کشور و باتوجه به تنوع درخواست‌ها (فردی، نهادی و سازمانی) برای این گسترش پیشنهاد می‌شود: بررسی در این گونه‌های فعلی توسط وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی انجام شود و در صورت عدم نیاز به مدارس متفاوت، به ۱ یا ۲ گونه مدرسه که در ساختار، هدف، اجرا و ارزشیابی وحدت رویه داشته باشند، رسیده و با تصویب مجلس شورای اسلامی و ابلاغ قانون رسمی آن، به این تفاوت‌ها و شاخه شاخه شدن پایان دهیم.

۲. باتوجه به نتیجه پژوهش که رشد فرهنگی، اجتماعی و سیاسی جامعه و تلاش برای ریشه‌کن کردن بی‌سوادی موجب گسترش گونه‌های مدارس در راستای رشد و توسعه آموزش و پرورش شده و باتوجه به تغییر و تحولات سریع و نیز فناوری‌های موجود روبه‌رشد که موجب تغییر نوع نگرش، طرز فکر، تلقیات افراد، سطح سواد و تحصیلات و در نتیجه

شهریه و ایجاد رقابت بین مدارس خصوصی برای جلب هرچه بیشتر دانش‌آموز با ارائه هرچه بهتر خدمات آموزشی و در نتیجه کسب میزان بیشتری از منابع مالی تخصیص آموزش و پرورش جهت دانش‌آموزان اقشار کم درآمد جامعه اشاره کرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

تمام اصول اخلاق پژوهش در این مقاله رعایت شده است.

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های دولتی، خصوصی و غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت‌نویسندگان

مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، تحلیل، تحقیق و بررسی: تمامی نویسندگان؛ ویراستاری و نهایی‌سازی نوشته: حسین عبدالهی و فرهاد فرهادی امجد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع فارسی

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.

طالبی، ب، سیدنظری، ن. و سودی، ح. (۱۳۹۶). ارائه مدل ادراکی سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش ایران. رهیافت، ۲۷(۶۵)، ۱۳-۱۱۳.

عباسپور، ع. و مرادی، ک. (۱۳۹۶). تحلیل انتقادی سیاست آموزشی؛ بازخوانش ارزش‌های گمشده. فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی، ۳(۳)، ۱۶۰-۱۳۷.

علاقه‌بند، ع. (۱۳۹۲). مدیریت عمومی. تهران: روان.

عسگری، م، الهی‌منش، م. ح. و پریزاد، ر. (۱۳۹۷). مقایسه سیاست‌گذاری آموزشی ایران و ژاپن در مقطع ابتدایی. مطالعات راهبردهای سیاست‌گذاری عمومی، ۹(۳۰)، ۱۳۲-۱۱۳.

غلامی، ح. و شهاخت، ن. (۱۳۹۹). سیاست‌گذاری و مدارس غیرانتفاعی: پنجمین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روان‌شناسی، تهران، ایران، ۱۰ تیر ۱۳۹۹.

فوزی، ی. (۱۳۸۴). تحولات سیاسی اجتماعی ایران بعد از انقلاب. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س)، مؤسسه چاپ و نشر عروج.

فاطمی‌نیا، م. ع. و عباسی، ن. (۱۴۰۰). سیاست خصوصی‌سازی مدارس دولتی: ارزیابی طرح «مدارس خرید خدمات» در استان قم. مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی، ۱۱(۴۰)، ۴۳۸-۴۱۶.

قاجارگر، م. (۱۳۸۰). مقدمه‌ای بر خصوصی‌سازی نظام آموزش و پرورش در ایران. تهران: زهد.

مرکز پژوهش‌های مجلس. (۱۳۸۷). قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی مصوب ۱۳۶۷/۳/۵. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس.

قریشی خوراسگانی، م، نظرزاده زارع، م. و بهرامی، ب. (۱۴۰۰). بررسی وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران. فصلنامه مدیریت مدرسه، ۹(۱)، ۲۶۲-۲۸۸.

کریمی، ح. (۱۳۹۳). تحلیلی بر تنوع مدارس در ایران [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. تهران: دانشگاه الزهرا.

اخلاقی، آ، صالح صدیق‌پور، ب. و نوید ادهم، م. (۱۳۹۹). آینده‌پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۰. مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی، ۱۰(۳۴)، ۸۰-۵۶.

آرشیو ملی اسناد، شناسه سند: ۲۹۷/۵۰۴۲۳

آهن‌چیان، م. ر. (۱۳۷۸). نقش‌های جدید طرح نوسازی مدرسه و آماده‌سازی مدیر برای آن. قم: موسسه فرهنگی و اطلاع‌رسانی تبیان.

ایروانی، ش، غفاری، ا. ح. و قربانی، ع. (۱۳۹۹). بررسی تاریخی تنوع مدارس در ایران (با ملاحظات سیاست‌گذاری). تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس.

پژوهشکده مطالعات توسعه سازمان جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران. (۱۳۹۳). بررسی کارکردهای آشکار و پنهان تنوع و چندگونگی مدارس. تهران: پژوهشکده مطالعات توسعه سازمان جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران.

جعفری، پ. (۱۳۸۹). مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش. تهران: عترت نو.

جهانیان، ر. و محجوبی، س. (۱۳۹۰). سیاست‌های آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن. علوم سیاسی، ۱۶، ۱۸۹-۲۰۳.

حاضری، ع. م. و آریان‌راد، ا. (۱۳۹۶). مسئله عدالت آموزشی در دهه نخست دوره جمهوری اسلامی. تاریخ‌نامه انقلاب، ۱۱(۱)، ۱۷۱-۱۴۵.

حکمت، ع. ا. (۱۳۵۴). یادداشت‌هایی از عصر پهلوی: دانشگاه تهران چگونه به‌وجود آمد. مجله خاطرات وحید، ۴۲، ۲۵-۱۹.

خدری، ع، سعیدیان خوراسگانی، ن. و شاه‌طالبی حسین‌آبادی، ب. (۱۳۹۷). مطالعه شیوه‌های خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش در کشورهای منتخب به‌منظور ارائه چارچوب ادراکی مناسب برای خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش ایران، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲، ۴۷۱-۴۸۹.

دراکر، پ. (۱۳۹۱). چالش‌های مدیریت در سده ۲۱ [م. طلوع، ترجمه فارسی]. تهران: مرکز امور توان‌بخشی نابینایان کشور رودکی.

- کریمیان، ع. (۱۳۷۷). مدارس جدید ایرانی از ۱۲۸۶ تا ۱۳۰۸. نامه پارسی، ۱۰، ۱۰۷-۹۲.
- مرکز پژوهش‌های مجلس. (۱۳۵۸). لایحه قانونی راجع به اداره واحدهای آموزش غیردولتی به صورت دولتی، مصوب ۱۳۵۸/۱۲/۲، شورای انقلاب. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس.
- مشرف نفیسی، ح. (۱۳۲۸). گزارش مشرف نفیسی پیرامون سازمان برنامه. تهران: سازمان برنامه، مصاحبه‌ها.
- شورای انقلاب فرهنگی جمهوری اسلامی. (۱۳۵۸). مصوبه ۱۳۵۸/۲/۱۲ شورای انقلاب فرهنگی جمهوری اسلامی. تهران: شورای انقلاب فرهنگی جمهوری اسلامی
- مرکز پژوهش‌های مجلس. (۱۳۹۵). گونه‌شناسی مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران (با تأکید بر تحلیل اجتماعی پیامدهای آن). تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس.
- نیازآذری، ک.، اسماعیلی‌شاد، ب. و ربیعی، م. (۱۳۹۰). سیاست‌گذاری و فرایند خط‌مشی عمومی در نظام آموزشی. قائم‌شهر: انتشارات مهرالنبی.
- هاشمیان، ف.، زندیان، ه. و آقامحمدی، ج. (۱۳۹۴). تحلیل مشارکت بخش خصوصی در نظام آموزش ایران. سیاست‌های راهبردی و کلان، ۳(۱۲)، ۱-۲۶.

References

- Abbaspour, A., & Moradi, K. (2017). [Methodology of the critical education policy analysis: Re-reading of missing values (Persian)]. *Public Policy*, 3(3), 137-160. [Link]
- Ahanchian, M. R. (2008). [New roles of the school renewal plan and preparation of the principal for it (Persian)]. Qom: Tebyan Cultural Institute.
- Akhlaghi, A., Saleh, B., & Navidadham, M. (2020). [Future study of implemantation of education national policy in Horizon 1404 (Persian)]. *Strategic Studies of Public Policy*, 10(34), 56-80. [Link]
- Alagheband, A. (2013). [public management (Persian)]. Tehran: Ravan. [Link]
- Alimi, O. S., Ehinola, G. B., & Alabi, F. O. (2012). School types, facilities and academic performance of students in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *International Education Studies*, 5(3), 44-48. [DOI:10.5539/ies.v5n3p44]
- Askari, M., Elahimanesh, M. H., & Parizad, R. (2019). [A comparison study of Iranian and Japanese educational policy at elementary level (Persian)]. *Strategic Studies of public policy*, 9(30), 113-132. [Link]
- Acosta, L. (2016). *Constitutional right to an education in selected countries*. Washington: The Law Library of Congress. [Link]
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2002). The effects of competition on educational outcomes: A review of the United States evidence. *Review of Educational Research*, 72(2), 279-341. [DOI:10.3102/00346543072002279]
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. New York: Routledge. [Link]
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, color-blindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. [DOI:10.1177/0146167219838577] [PMID]
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage. [Link]
- Diem, S., & Young, M. D. (2015). Considering critical turns in research on educational leadership and policy. *International Journal of Educational Management*, 29(7), 838-850. [DOI:10.1108/IJEM-05-2015-0060]
- Deraker, P. (2012). *Management challenges in the 21st century* [M. Tolo, Persian Trans.]. Tehran: Center for The Rehabilitation of The Blind, Rudaki. [Link]
- Fagerlind, I., & Saha, L. J. (1983). *Education and national development*. London: Pergamon Press. [Link]
- Fateminia, M., & Abbasi, N. (2021). [Public school privatization policy: Evaluation of "Service Purchasing Schools" project in Qom province (Persian)]. *Strategic Studies of Public Policy*, 11(40), 416-438. [Link]
- Fozi, Y. (2005). [Political and social situations after the Islamic Revolution in Iran (Persian)]. Tehran: Oroj. [Link]
- Ghajargar, M. (2001). [An introduction to the privatization of Iran's education system, history, methods and policies of privatization (Persian)]. Tehran: Zohd. [Link]
- Gholami, H., & Shahamat, N. (2020). [Policy making and non-profit schools (Persian)]. The Fifth International Conference on Innovation and Research in Educational Sciences, Management and Psychology, Tehran, Iran, 30 June 2020. [Link]
- Ghoraishi Khorasgani, M. S., Nazarzadeh Zare, M., & Bahrami, B. (2021). [Investigating the situation of educational equity in the public schools in Tehran (Persian)]. *Journal of School Administration*, 9(1), 262-288. [Link]
- Guo - Brennan, L., & Guo - Brennan, M. (2020). Global Citizenship education and justice for immigrant students: Implications for administration, leadership, and teaching in schools. In R. Papa (Eds), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 1 - 20). Cham: Springer. [Link]
- Hashemian, F., Zandian, H., & Aqamohammadi, D. (2016). [Analysis of private sector participation in the education system (Persian)]. *Quarterly Journal of The Macro and Strategic Policies*, 3(12), 1-26. [Link]

- Hazeri, A. M., & Arian Rad, A. (2017). [The problem of educational equity in the first decade of the Islamic Republic Reign (Persian)]. *Zharfapazhooh*, 1(11), 145-171. [Link]
- Hekmat, A. A. (1975). [Notes from the Pahlavi era: How Tehran University was created (Persian)]. *Khaterat-e-Vahid*, 42, 19-25. [Link]
- Henn, F. J. (2021). How education outcomes differed between types of schools in nineteenth-century South Africa [MA thesis]. Cape Town: University of The Western Cape. [Link]
- Islamic Parliament Research Center of The Islamic Republic Of Iran. (1980). [*The legal bill regarding the administration of non-governmental education units in a governmental manner* (Persian)]. Tehran: Islamic Parliament Research Center of The Islamic Republic of Iran. [Link]
- Islamic Parliament Research Center of The Islamic Republic Of Iran. (2017). [*Typology of schools in Iran's education system (with emphasis on the social analysis of its consequences)* (Persian)]. Tehran: Islamic Parliament Research Center of The Islamic Republic of Iran. [Link]
- Institute of Development Studies. (2014). [*Examining overt and hidden functions The diversity of schools* (Persian)]. Tehran: Institute of Development Studies. [Link]
- Iravani, Sh., Ghafari, A. H., & Ghorbani, A. (2020). [*Historical study of the diversity of schools in Iran (policy considerations)*]. Tehran: Islamic Parliament Research Center of The Islamic Republic Of Iran. [Link]
- Islamic Parliament Research Center of The Islamic Republic of Iran. (2008). [*Non-profit schools establishment law* (Persian)]. Tehran: Islamic Parliament Research Center of The Islamic Republic of Iran. [Link]
- Jafari, P. (2010). [*Private sector participation in education* (Persian)]. Tehran: Etrat-e- No. [Link]
- Jahanian, R., & Mahjobi, S. (2011). [An analytical study of Iran's education in globalization era (Persian)]. *Political Science Quarterly*, 16, 189-203. [Link]
- Jorgensen, M., & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. New York: Sage. [DOI:10.4135/9781849208871]
- Karimi, H. (2014). [An analysis on the diversity of schools in Iran (Persian)][MA thesis]. Tehran: Alzahra University. [Link]
- Karimian, A. (1998). [New Iranian schools from 1286 to 1308 (Persian)]. *Name-e-Parsi*, 10, 92-107. [Link]
- Khederi, A., Saedian, N., & Shahtalebi, B. (2018). [To study the ways of privatization in education in selected countries in order to provide a suitable conceptual framework for privatization in education in Iran (Persian)]. *Journal of Research in Educational Systems*, 12, 471-489. [Link]
- Khorsandi Taskoh, A. (2014). A critical policy analysis of internationalization in postsecondary education: An Ontario case study [PhD dissertation]. Ontario: The University of Western Ontario. [Link]
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). [*Hegemonía y estrategia socialista* (Spanish)]. Madrid, España. [Link]
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. New York: Verso Books. [Link]
- Levine J. D. (2002). *Essy in economic of education* [PhD dissertation]. Amsterdam: University of Amsterdam. [Link]
- Moshref Nafisi, H. (1949). [*Musharraf Nafisi's report about the Planning and Budget Organization* (Persian)]. Tehran: Planning and Budget Organization.
- Niazazari, K., Esmaeili shad, B., & Rabie, M. (2012). [*Policy making and public policy process in educational system* (Persian)]. Ghaemshahr: Mehrulnabi. [Link]
- Nolan, A. (2019). The right to a standard of living adequate for a child's development. In J. Tobin (Ed.), *The UN convention on the rights of the child : A commentary* (pp. 1054-1021). New York: Oxford University Press. [Link]
- Olszen, M., Codd, J. A., & O'Neill, A. M. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. California: SAGE Publications Inc. [DOI:10.4135/9781446221501]
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge. [DOI:10.4324/9780203867396]

Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). [*Document on the fundamental transformation of education* (Persian)]. Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution. [\[Link\]](#)

Supreme Council of the Cultural Revolution. (1979). [*Resolution of 12/2/1358 Council of the Cultural Revolution of the Islamic Republic* (Persian)]. Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution.

Talebi, B., Seyed Nazari, N., & Soodi, H. (2017). [Presentation perceptual policy making model of education in Iran (Persian)]. *Rahyafi*, 27(65), 113-130. [\[Link\]](#)

Uemura, M. (1990). *Community participation in education: What do we know?* Washington, D.C: The World Bank. [\[Link\]](#)