فصلنامه علمی راهبرد سیاسی
انتشارات پژوهشگاه راهبردی

آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری آموزشی در ایران پس از انقلاب اسلامی با تأکید بر هویت ملی دانش‌آموزان دوره متوسطه: مطالعه‌ای کیفی در چارچوب AGIL پارسونز

امیرحسین خان احمدی[1]، مجید استوار[2]، حسینعلی مهرنیا[3]

دوره ۱۰، شماره ٤ پیاپی ۳۹
زمستان ۱٤۰۵

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱٤۰۵/۰۳/۱۳
تاریخ پذیرش:
۱٤۰۵/۰۸/۰۹
صص: ۹۷-۸۳

شاپا چاپی: ٤۵۶۵-۲۵۸۸
الکترونیکی: ۰۳۸۱-۲۷۱۷

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین آسیب‌های سیاست‌گذاری آموزشی مرتبط با هویت ملی دانش‌آموزان دوره متوسطه در ایران پس از انقلاب اسلامی و تفسیر آنها در چارچوب کارکردگرایی ساختاری پارسونز انجام شد. پژوهش از رویکرد کیفی و تحلیل محتوای کیفی اسناد و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۱ خبره علمی و تجربی بهره گرفت. ۱۰ نفر از مشارکت‌کنندگان استادان دانشگاه در حوزه‌های آموزش، جامعه‌شناسی و سیاست‌گذاری آموزشی و ۱۱ نفر مدیر و کارشناس مرتبط با برنامه‌ریزی آموزشی بودند که به صورت هدفمند انتخاب شدند. متن ۲۱ مصاحبه پس از پیاده‌سازی، چندمرحله‌ای خوانده و کدگذاری شد؛ ۵۹٦ کد اولیه استخراج، ٤۷۸ کد پس از پالایش وارد مرحله کدگذاری محوری و ٤۰۸ کد معتبر در ۲۰ مؤلفه اصلی سازمان‌دهی شد. در مرحله تفسیر نظری، یافته‌ها با چهار کارکرد **AGIL** شامل انطباق، دستیابی به هدف، یکپارچگی و تداوم الگوهای ارزشی تفسیر شدند. چهار دوره/گفتمان سیاستی پس از انقلاب اسلامی - ایدئولوژیک، سازندگی، اصلاحات و اصولگرایی - در نحوه صورت‌بندی عدالت آموزشی، محتوای درسی، مشارکت، تمرکززدایی و هویت ملی تفاوت‌هایی داشته‌اند؛ بااین‌حال، شکاف میان اهداف و اجرا، نابرابری منطقه‌ای، ضعف هماهنگی نهادی، ناپیوستگی برنامه‌های هویتی، محدودیت روش‌های تجربه‌محور، ضعف انطباق محتوا با تغییرات نسلی و دیجیتال و کم‌توجهی نسبی به تنوع فرهنگی و زبانی از آسیب‌های پایدار شناسایی شده بود. آسیب‌های سیاست‌گذاری آموزشی منفرد و مستقل نیستند، بلکه در چهار کارکرد **AGIL** به یکدیگر مرتبط‌اند. تقویت هویت ملی دانش‌آموزان مستلزم ارتقای همزمان ظرفیت انطباق نظام آموزشی، ترجمه اهداف رسمی به تجربه یادگیری معنادار، تقویت هماهنگی میان مدرسه، خانواده، رسانه و نهادهای فرهنگی و ایجاد تداوم در سیاست‌ها و برنامه‌های تربیتی است

کلیدواژه‌ها: سیاست‌گذاری آموزشی، آسیب‌شناسی، هویت ملی، دوره متوسطه، تحلیل محتوای کیفی، کارکردگرایی ساختاری، AGIL

۱. گروه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
amirhosein.khanahmadi@iau.ac.ir
۲. گروه علوم سیاسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران (نویسنده مسئول) ostovar@iau.ac.ir
۳. گروه گروه معارف اسلامی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. h_mehrnia@azad.ac.ir

مقدمه

هویت ملی یکی از مهم‌ترین صورت‌های هویت جمعی است که در فرایند جامعه‌پذیری و از طریق تعامل فرد با خانواده، مدرسه، گروه همسالان، رسانه و نهادهای اجتماعی شکل می‌گیرد. مدرسه در این میان فقط محل انتقال دانش نیست؛ بلکه یکی از مهم‌ترین عرصه‌های انتقال ارزش‌ها، تجربه مشارکت، آشنایی با تاریخ و فرهنگ، و شکل‌گیری احساس تعلق است. از این رو، سیاست‌گذاری آموزشی می‌تواند به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر کیفیت و جهت فرایند هویت‌یابی دانش‌آموزان اثر بگذارد. در ادبیات جامعه شناختی ایران نیز هویت ملی با احساس تعلق، همبستگی و نسبت فرد با عناصر مشترک تاریخی و فرهنگی جامعه ملی پیوند خورده است (حاجیانی، ۱۳۷۹).

در ایران، پس از انقلاب اسلامی، نظام آموزشی با دگرگونی در اهداف، ساختارها، برنامه‌های درسی و سیاست‌های فرهنگی مواجه شد. اسناد بالادستی و برنامه‌های توسعه، عدالت آموزشی، تقویت هویت دینی و ملی، ارتقای کیفیت و پاسخ‌گویی نظام آموزشی به نیازهای جامعه را در زمره اهداف مهم قرار داده‌اند. با این حال، میان هدف رسمی سیاست و تجربه واقعی مدرسه همواره فاصله‌هایی وجود داشته است؛ از جمله نابرابری فرصت‌های آموزشی، تفاوت کیفیت میان مناطق، ضعف برخی محتواهای هویتی، روش‌های تدریس کم‌تعامل، پراکندگی مسئولیت میان نهادهای سیاست‌گذار و تغییر سریع محیط رسانه‌ای و دیجیتال.

اهمیت مسئله در دوره متوسطه بیشتر است؛ زیرا این دوره با مرحله‌ای از رشد نوجوان همراه است که فرد در آن نسبت به ارزش‌ها، تعلقات اجتماعی، آینده و جایگاه خود در جامعه بازاندیشی می‌کند. در نتیجه، اگر سیاست‌های آموزشی نتوانند تجربه مدرسه را با نیازهای نسلی، تنوع فرهنگی، تحولات فناوری و ضرورت مشارکت اجتماعی پیوند دهند، ظرفیت مدرسه برای ایجاد هویت ملی پایدار کاهش می‌یابد.

پژوهش‌های داخلی، از یک سو، بر مشکلات ساختاری و اجرایی سیاست‌گذاری آموزشی و از سوی دیگر بر نقش نظام آموزشی در شکل‌گیری هویت ملی تأکید کرده‌اند. برای نمونه، مطالعه طالبی درباره دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحصیلی نشان داد که احساس تعلق به هویت ملی در گذار به دوره‌های بالاتر تحصیلی نیازمند توجه سیاستی و تربیتی است (طالبی، ۱۳۷۹). همچنین، مطالعات

محتوایی بر حضـور و نحوه بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسـی دوره متوسـطه تأکید کرده‌اند (رمضانی، قدیمی و قنبری، ۱۳۹۷؛ منصوری و فریدونی، ۱۳۸۸). در حوزه سیاست‌گذاری نیز پژوهش‌های داخلی از فا صله میان هدف‌گذاری و اجرا، ضعف هماهنگی و مسائل ساختاری سخن گفته‌اند (جهانیان، ۲۰۱۲؛ نجیبی و خراسـانی، ۱٤۰۱؛ طاهری و همکاران، ۱٤۰۱). در سـطح بین‌المللی نیز پژوهش‌های جامعه‌پذیری نشـان داده‌اند که مدرسـه، خانواده، مشـارکت و شـبکه‌های ارتباطی در شـکل‌گیری نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های مدنی نوجوانان نقش دارند *(Dowse & Hughes, 1971; Torney-Purta, 2002; Li, 2009; Terriquez et al., 2020).* با وجود این، پیوند دادن سیاست رسمی، اجرای مدرسه، محیط خانواده و رسانه و پیامدهای آن برای هویت ملی دانش‌آموزان در یک چارچوب واحد همچنان نیازمند بررسی بیشتر است.

بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش چنین صورت‌بندی شد: سیاست‌گذاری‌های آموزشی ایران پس از انقلاب اسـلامی چه کاسـتی‌ها و آسـیب‌هایی در زمینه شـکل‌دهی و تقویت هویت ملی دانش‌آموزان دوره متوسطه پدید آورده‌اند و این آسیب‌ها چگونه در چارچوب چهار کارکرد *AGIL* قابل تبیین‌اند؟

نوآوری پژوهش در سه سطح است: نخست، هم‌زمانی تحلیل اسناد سیاستی و تجربه خبرگان؛ دوم، تمرکز بر دوره متوسطه و هویت ملی؛ و سوم، تفسیر یافته‌ها در چارچوب *AGIL* به جای ارائه فهرستی منفصل از مشکلات.

پیشینه پژوهش و شکاف نظری

پیشـینه داخلی در سـه محور قابل سـازمان‌دهی اسـت. محور نخسـت، آسـیب‌شـناسـی نظام سیاست‌گذاری آموزشی است که بر مشکلات ساختاری، هدف‌گذاری، نظارت، هماهنگی و فاصله میان سیاست و اجرا تمرکز دارد. محور دوم، مطالعات هویت ملی در محتوای آموزشی است که به میزان حضور و نحوه بازنمایی مؤلفه‌های ملی، فرهنگی، تاریخی و دینی توجه کرده‌اند. محور سوم، مطالعات عدالت آموزشی و نقش مدرسه، خانواده و نهادهای اجتماعی در جامعه‌پذیری است.

در مطالعات بین‌المللی، نقش مدرسه در جامعه‌پذیری سیاسی و مدنی، اهمیت تجربه مشارکت و نقش خانواده و محیط ارتباطی نوجوانان برجسـته شـده اسـت *(Dowse & Hughes, 1971;*

این مطالعات نشان می‌دهند که هویت و نگرش‌های مدنی صرفاً از محتوای رسمی آموزش ناشی نمی‌شوند، بلکه تجربه سازمانی مدرسه و شبکه‌های اجتماعی نیز در آنها نقش دارند (*Torney-Purta, 2002; Li, 2009; Terriquez et al., 2020*).

جمع‌بندی انتقادی پیشینه نشان می‌دهد که مطالعات موجود غالباً یکی از سه سطح «محتوای آموزشی»، «ساختار و سیاست‌گذاری» یا «وضعیت هویت دانش‌آموزان» را برجسته کرده‌اند؛ برای مثال، پژوهش‌های محتوایی بر بازنمایی هویت در کتاب‌های درسی و پژوهش‌های تجربی بر وضعیت یا تحول هویت ملی دانش‌آموزان تمرکز داشته‌اند. در مقابل، پژوهش حاضر می‌کوشد رابطه میان سیاست رسمی، ظرفیت اجرایی نظام آموزشی، تجربه مدرسه و شبکه جامعه‌پذیری را در ارتباط با هویت ملی بررسی و سپس این روابط را با منطق *AGIL* تبیین کند. از این منظر، نوآوری اصلی مقاله نه صرفاً شناسایی فهرستی از آسیب‌ها، بلکه صورت‌بندی آنها به‌عنوان اختلالات به‌هم‌پیوسته در کارکردهای یک خرده‌نظام اجتماعی است.

چارچوب نظری: کارکردگرایی ساختاری پارسونز و *AGIL*

در نظریه نظام اجتماعی پارسونز، استمرار و تعادل نظام اجتماعی به توانایی آن در انجام چهار کارکرد اساسی وابسته است: انطباق (*Adaptation*)، دستیابی به هدف (*Goal Attainment*)، یکپارچگی (*Integration*) و تداوم یا نهفتگی الگوهای ارزشی (*Latency/Pattern Maintenance*) (*Parsons, 1951*). این چهار کارکرد را نمی‌توان اجزای منفصل دانست؛ ضعف هر یک می‌تواند بر ظرفیت سایر اجزا اثر بگذارد.

در این پژوهش، نظام آموزش و پرورش به مثابه یک خرده‌نظام اجتماعی در نظر گرفته شده است. کارکرد انطباق به توانایی نظام برای تجهیز منابع و سازگار شدن با تغییرات محیطی، منطقه‌ای، نسلی و فناوری اشاره دارد. دستیابی به هدف به توانایی سیاست‌گذاری برای تبدیل اهداف رسمی مانند تربیت، یادگیری و تقویت هویت ملی به برنامه‌ها و تجربه‌های آموزشی قابل تحقق مربوط است. یکپارچگی به هماهنگی میان مدرسه، خانواده، رسانه و نهادهای سیاست‌گذار و فرهنگی مربوط می‌شود. تداوم الگوها نیز به انتقال و بازتولید ارزش‌ها از طریق معلم، خانواده، محتوای آموزشی و استمرار برنامه‌های تربیتی اشاره دارد.

این چارچوب به پژوهش اجازه می‌دهد «آ سیب» را صرفاً به معنای نقص یک برنامه در سی یا کمبود منابع نبیند، بلکه آن را اختلال در انجام یک یا چند کارکرد نظام آموزشـی تلقی کند. بر همین مبنا، یافته‌های تاریخی و میدانی در چهار کارکرد ***AGIL*** تفسیر شدند.

روش پژوهش

پژوهش حاضـر از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد کیفی اسـت و با اسـتفاده از تحلیل محتوای کیفی ا سناد و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته انجام شده ا ست. انتخاب این روش با ماهیت مسئله سازگار است؛ زیرا هدف پژوهش، فهم عمیق منطق سیاست‌گذاری، ادراک خبرگان از فاصله میان سیا ست و اجرا و شنا سایی سازوکارهای مرتبط با هویت ملی ا ست. در این پژوهش «نظریه داده‌بنیاد» ادعا نمی‌شـود؛ کدگذاری و مقوله‌بندی به‌عنوان ابزارهای تحلیل محتوای کیفی به کار رفته‌اند و ***AGIL*** چارچوب نظری پیشینی برای تفسیر یافته‌هاست.

داده‌ها از دو منبع مکمل گردآوری شد. منبع نخ ست، ا سناد ر سمی، برنامه‌های تو سعه، ا سناد بالادستی، قوانین و منابع علمی مرتبط با سیاست‌گذاری آموزشی و هویت ملی بود. در تحلیل اسناد، تمرکز بر بخش‌هایی قرار گرفت که به اهداف تربیتی، عدالت آموز شی، محتوای در سی، م شارکت، تمرکززدایی و هویت ملی مربوط بودند. منبع دوم، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۱ خبره علمی و تجربی بود. ۱۰ نفر استاد دانشگاه در حوزه‌های آموزش، جامعه‌شناسی و سیاست‌گذاری آموزشی و ۱۱ نفر مدیر و کارشـناس مرتبط با برنامه‌ریزی آموزشـی بودند. نمونه‌گیری هدفمند بود و فرایند مصـاحبه تا رسـیدن به اشـباع نظری ادامه یافت؛ یعنی در مصـاحبه‌های پایانی، مفهوم یا دسـته‌بندی جدیدی که ساختار تحلیل را به‌طور معنادار تغییر دهد، به دست نیامد.

گروه مشارکت کنندگان	تعداد	تخصص/سمت	روش انتخاب	منطق انتخاب
خبرگان علمی	۱۰	استادان دانشگاه در حوزه آموزش، جامعه‌شناسی و سیاست‌گذاری آموزشی	هدفمند	تخصـص نظری و تجربه پژوهشی
خبرگان تجربی	۱۱	مدیران و کارشـناسـان مرتبط با برنامه‌ریزی آموزشی	هدفمند	تجربـه عـملی و اجرایی

جمع	۲۱	—	—	تنوع دیدگاه علمی و اجرایی

مصاحبه‌ها به صورت نیمه ساختاریافته انجام شد و محورهای اصلی شامل عدالت آموزشی، سیاست‌های محتوایی و برنامه درسی، مشارکت اجتماعی، تمرکززدایی، نقش خانواده و رسانه، تغییرات نسلی و فناوری، هماهنگی نهادی و هویت ملی بود. متن مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی چندبار خوانده شد. در مرحله نخست، ۵۹۶ کد اولیه از داده‌های مصاحبه‌ای استخراج شد. پس از ادغام کدهای دارای مشابهت مفهومی، ٤٧٨ کد وارد مرحله کدگذاری محوری شد و پس از حذف کدهای تکراری یا فاقد نقش تبیینی، ٤٠٨ کد معتبر باقی ماند. این کدها در ۲۰ مؤلفه اصلی سازمان‌دهی شدند. در مرحله بعد، یافته‌های اسنادی و میدانی با یکدیگر مقایسه و سپس در چارچوب چهار کارکرد ***AGIL*** تفسیر شدند. برای سامان‌دهی کدها و بررسی روابط میان مفاهیم از ***ATLAS.ti*** استفاده شد.

نکته روش‌شناختی مهم این است که پژوهش حاضر «نظریه داده‌بنیاد» ادعا نمی‌کند؛ زیرا هدف آن تولید یک نظریه جدید از طریق الگوی پارادایمی داده‌بنیاد نیست. استفاده از کدگذاری باز و مقوله‌بندی در اینجا به عنوان ابزار تحلیل محتوای کیفی به کار رفته و ***AGIL*** چارچوب نظری پیشینی برای تفسیر یافته‌هاست. این تفکیک از اختلاط روش و نظریه جلوگیری می‌کند.

برای افزایش اعتمادپذیری تحلیل، داده‌های دو منبع ـــ اسناد و مصاحبه‌ها ـــ به‌صورت تطبیقی بررسی شدند و در مواردی که ادراک خبرگان با جهت‌گیری اسناد رسمی مقایسه شد، تفاوت میان «هدف رسمی سیاست» و «ادراک از اجرا» به‌عنوان بخشی از یافته تحلیل شد. همچنین مسیر تحلیل از داده خام به کدهای اولیه، کدهای پالایش‌شده، مؤلفه‌های اصلی و چهار طبقه نظری گزارش شد. از افزودن ضریب پایایی، توافق بین کدگذاران یا سایر شاخص‌هایی که انجام آنها در مستندات پژوهش ثبت نشده است، خودداری شد. بنابراین، ادعای اعتبار پژوهش به همان فرایندهای مستند مقایسه منابع، مقایسه مستمر و شفاف‌سازی مسیر تحلیل محدود می‌شود.

یافته‌ها

تحلیل اسناد و مصاحبه‌ها چهار دوره/گفتمان سیاستی عمده را برجسته کرد: دوره ایدئولوژیک، دوره سازندگی، دوره اصلاحات و دوره اصولگرایی. این تقسیم‌بندی به معنای همگن بودن کامل هر دوره یا ادعای تحلیل گفتمان به معنای روش‌شناختی مستقل نیست؛ بلکه دوره‌های تحلیلی برای مقایسه تغییر اولویت‌های سیاستی و نحوه صورت‌بندی عدالت، مشارکت، محتوا و هویت ملی‌اند. ملاک مقایسه، مضامین تکرارشونده در اسناد و مصاحبه‌ها و پیوند آنها با چهار کارکرد ***AGIL*** بود.

گفتمان/دوره	شاخصه برجسته سیاستی	پیوند با هویت ملی	کارکرد غالب ***AGIL***
ایدئولوژیک	عدالت هویتی و فرهنگی، ارزش‌های دینی و ملی	تعریف هویت در پیوند با ارزش‌های اسلامی ـ ایرانی	L/I
سازندگی	بازسازی، عدالت عملی، توسعه زیرساخت و کاهش محرومیت	تلاش برای تبدیل عدالت به تجربه ملموس آموزشی	A/G
اصلاحات	تمرکززدایی، شوراها، مشارکت اجتماعی و کیفیت آموزشی	تقویت مشارکت و شنیده شدن صداهای محلی	I/G
اصولگرایی	تحول بنیادین، بازنگری محتوا، عدالت منطقه‌ای و هویت ملی ـ دینی	تلفیق تربیت ارزشی با برنامه درسی و مشارکت اجتماعی	G/L

۱. دوره/گفتمان ایدئولوژیک: عدالت هویتی و شکاف میان هدف و اجرا

در گفتمان ایدئولوژیک، عدالت آموزشی در اظهارات خبرگان صرفاً توزیع امکانات نبود، بلکه به عنوان مؤلفه‌ای ارزشی و هویتی نیز تعریف شد. در عین حال، پرتکرارترین آسیب، فاصله میان اصول رسمی و تجربه اجرایی مدارس بود.

«تمام اسناد رسمی ما، از قانون اساسی تا شورای عالی، بر عدالت آموزشی تأکید دارند، اما در عمل فاصله زیادی میان این مبانی و واقعیت مدارس مناطق مختلف وجود دارد.» (مشارکت‌کننده ۳)

«اصل ۳۰ قانون اساسی دقیقاً تکلیف را مشخص کرده؛ دولت موظف است آموزش رایگان را تا پایان متوسطه فراهم کند. اما الان بخش بزرگی از آموزش با هزینه خانواده‌ها اداره می‌شود.» (مشارکت‌کننده ۷)

«عدالت آموزشی قرار است اساس تعلق به نظام و کشور را در دانش‌آموز تقویت کند. اگر دانش‌آموز بی‌عدالتی ببیند، هویت ملی‌اش هم تضعیف می‌شود.» (مشارکت‌کننده ۹)

این شواهد نشان می‌دهد که عدالت در این گفتمان همزمان دو کارکرد دارد: از یک سو به انطباق نظام با نیازهای جمعیت و توزیع منابع مربوط است و از سوی دیگر، از طریق احساس انصاف و تعلق، کارکرد یکپارچگی و تداوم الگوهای ارزشی را پشتیبانی می‌کند. بنابراین، آسیب اصلی نه فقدان هدف هویتی، بلکه فاصله میان هدف رسمی و تحقق عملی آن است.

۲. دوره/گفتمان سازندگی: عدالت عملی، بازسازی و محدودیت ظرفیت اجرا

در گفتمان سازندگی، عدالت آموزشی بیشتر در قالب توسعه زیرساخت، گسترش دسترسی و بازسازی ظرفیت‌های آموزشی صورت‌بندی شده است. خبرگان در عین اشاره به اهمیت برنامه‌های توسعه، محدودیت منابع و ظرفیت اجرایی را مانع تحقق کامل اهداف دانسته‌اند.

«در اسناد، عدالت آموزشی خیلی پررنگ بود، اما امکانات کم بود. ما در خیلی از مناطق حتی معلم ثابت نداشتیم.» (مشارکت‌کننده ۱)

«در دوره سازندگی، قانون‌ها و برنامه‌ها خیلی خوب نوشته شده بود؛ مشکل همیشه در اجرا و بودجه بود نه در سیاست‌گذاری.» (مشارکت‌کننده ۵)

«ما مدرسه ساختیم، امکانات فرستادیم، معلم تربیت کردیم، اما هنوز دانش‌آموز بلوچ و ترک و کرد احساس می‌کرد در کتاب‌ها دیده نمی‌شود.» (مشارکت‌کننده ۱۳)

این یافته نشان می‌دهد که افزایش ظرفیت فیزیکی بدون توجه کافی به عدالت فرهنگی و زبانی نمی‌تواند تمام ابعاد هویت ملی را پوشش دهد. از منظر ***AGIL***، این وضعیت نمونه‌ای از فشار بر کارکرد انطباق است: نظام برای تجهیز منابع و کاهش محرومیت تلاش کرده، اما تنوع فرهنگی و نیازهای محلی به اندازه ظرفیت زیرساختی وارد طراحی سیاست نشده است.

۳. دوره/گفتمان اصلاحات: تمرکززدایی، مشارکت و یکپارچگی نهادی

در گفتمان اصلاحات، تمرکززدایی و مشارکت اجتماعی در روایت خبرگان برجسته است. تشکیل شوراهای آموزش و پرورش و افزایش نقش استان، شهرستان، مدرسه، خانواده و خیرین به عنوان نقاط عطف سیاستی توصیف شده است.

«در دوره اصلاحات ما برای اولین بار دیدیم که تصمیم‌گیری آموزشی از تهران به استان و شهرستان منتقل شد. این یک انقلاب اداری بود که عدالت را واقعاً عملی‌تر می‌کرد.» (مشارکت‌کننده ۳)

« شوراهای آموزش و پرورش باعث شد مردم، اولیا و حتی خیرین در تصمیمات نقش بگیرند. این مشارکت، خودش نوعی عدالت بود چون صداهای محلی شنیده می‌شد.» (مشارکت‌کننده ۱۱)

«قبل از اصلاحات، مدرسه فقط مجری بخشنامه بود. بعد از ۷۹ با آیین‌نامه شوراهای مدارس، مدیر و معلم و خانواده‌ها در اداره مدرسه شریک شدند.» (مشارکت‌کننده ۱۷)

این یافته مستقیماً با کارکرد یکپارچگی ارتباط دارد؛ زیرا یکپارچگی در نظام آموزشی زمانی تقویت می شود که اجزای مختلف بتوانند در فرایند تصمیم‌گیری و اجرای سیاست با یکدیگر ارتباط داشته باشند. در عین حال، تمرکززدایی تنها زمانی به هویت ملی کمک می‌کند که تفاوت‌های محلی را در درون یک چارچوب ملی منسجم به رسمیت بشناسد، نه اینکه به پراکندگی سیاست‌ها منجر شود.

٤. دوره/گفتمان اصولگرایی: تحول بنیادین، بازنگری محتوا و هویت ملی ـ دینی

در گفتمان اصولگرایی، هویت ملی بیش از پیش با بازنگری محتوای آموزشی، تربیت ارزشی، عدالت منطقه‌ای و سند تحول بنیادین پیوند خورده است.

«تحول بنیادین قلب سیاست‌های اصولگرایی بود. هدف این بود که تمام محتواها با فلسفه تربیت اسلامی بازطراحی شود.» (مشارکت‌کننده ٦)

«در برنامه پنجم توسعه، عدالت منطقه‌ای صریحاً آمده بود؛ یعنی بودجه ویژه برای مناطق محروم.» (مشارکت‌کننده ۹)

«مدارس هیأت امنایی نماد مشارکت مردمی در اصولگرایی بود؛ یعنی مردم شریک عدالت آموزشی شوند.» (مشارکت‌کننده ٤)

«نقش مساجد خیلی پررنگ شد. می‌خواستند مسجد دوباره محور تربیت شود.» (مشارکت‌کننده ۷)

در این گفتمان، کارکرد دستیابی به هدف از طریق بازطراحی برنامه درسی و کارکرد تداوم الگوها از طریق پیوند مدرسه با خانواده، مسجد و نهادهای فرهنگی برجسته است. آسیب اصلی از دید داده‌ها، نه نبود سیاست هویتی، بلکه دشواری تبدیل سیاست رسمی به تجربه آموزشی جذاب، اقناعی و متناسب با نیازهای متغیر نسل جدید است.

۵. تحلیل تلفیقی آسیب‌ها بر اساس *AGIL*

کارکرد	مؤلفه‌های آسیب/چالش	شاهد تجربی	تفسیر نظری
*A*ـ انطباق	نابرابری منطقه‌ای، کمبود منابع، ضعف زیر ساخت، فا صله با فناوری و نیازهای نسل جد ید، کم‌توجهی نسبی به تنوع فرهنگی و زبانی	گزارش خبرگان از کمبود معلم ثابت و تفاوت امکانات مناطق	کاهش توان نظام برای پا سخ‌گویی به محیط و تجهیز منابع
*G*ـ دستیابی به هدف	شکاف هدف و اجرا، محتوای کم جذاب، روش های کم‌تعاملی، پراکندگی بر نا مه های هویتی	تکرار ادراک خبرگان از خوب بودن اسناد و ضعف اجرا	ضعف در تبدیل اهداف ر سمی به نتایج و تجربه یادگیری
*I*ـ یکپارچگی	ناهماهنگی میان نهادها، ضعف پیوند مدرسه و خانواده، تمرکزگرایی، پیام‌های متعارض رسانه‌ای	تأکید خبرگان بر شوراها، مشارکت و شنیده شدن صدای محلی	اختلال در هماهنگی اجزای نظام و کاهش انسجام هنجاری
*L*ـ تداوم الگوها	ناپیوستگی تربیت هویتی، ضعف توانمندسازی معلم، فا صله محتوای ر سمی با تجربه زیسته، ضعف استمرار میان مقاطع	تأکید بر تحول محتوا، خانواده، مسجد و نقش معلم	کاهش ظرفیت انتقال و بازتولید پایدار ارزش‌ها

بر اساس این جدول، عدالت آموزشی یک مؤلفه بین‌کارکردی است. عدالت از یک سو به انطباق و توزیع منابع مربوط است، از سوی دیگر بر یکپارچگی و احساس تعلق اثر می‌گذارد. همچنین محتوا همز مان در دستیابی به هدف و تداوم الگو های ارزشی نقش دارد. بنابراین، د سته‌بندی ***AGIL*** نباید به معنای مرزبندی سخت میان عوامل تلقی شود؛ بلکه کارکرد ا صلی آن، نشان دادن پیوندهای نظام‌مند میان آسیب‌هاست.

برآیند کدگذاری، ۲۰ مؤلفه اصلی را نشان داد که در چهار کارکرد ***AGIL*** سازمان‌دهی شدند: انطباق شامل عدالت آموزشی، فاصله مدرسه با نیاز نسل جدید، به‌روزرسانی محتوا و منابع، نابرابری امکانات فرهنگی، بودجه و منابع مالی و هویت دیجیتال و فناوری؛ دستیابی به هدف شامل کیفیت محتوا، روش تدریس، ضعف سیاست‌گذاری کلان، فعالیت‌های هویتی تجربه‌محور و انگیزه و جذابیت هویت ملی؛ یکپارچگی شامل ناهماهنگی نهادی، ضعف فعالیت‌های فرهنگی، انسجام برنامه‌های هویتی، نقش رسانه‌ها و هماهنگی هویت دینی و ملی؛ و تداوم الگوها شامل نقش خانواده در هویت ملی، آموزش معلمان هویت‌محور، هویت ملی از پایه ابتدایی و به‌روزرسانی و استمرار منابع و برنامه‌های هویتی. برخی مؤلفه‌ها ماهیت بین‌کارکردی دارند و در تفسیر نظری بیش از یک کارکرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

بحث

یافته نخست پژوهش نشان داد که سیاست‌گذاری آموزشی پس از انقلاب اسلامی در چهار دوره/گفتمان سیاستی، صورت‌بندی‌های متفاوتی از عدالت، محتوا، مشارکت و هویت ملی ارائه کرده است. این یافته با پژوهش‌های سیاست‌گذاری آموزشی ایران که بر نقش زمینه نهادی و فاصله میان سیاست و اجرا تأکید دارند هم‌راستاست (جهانیان، ۲۰۱۲؛ نجیبی و خراسانی، ۱۴۰۱). با این حال، تحلیل حاضر نشان می‌دهد تغییر اولویت‌های سیاستی به‌تنهایی برای حل آسیب‌ها کافی نبوده است؛ زیرا در هر دوره، مسئله ظرفیت اجرایی، منابع، هماهنگی نهادی یا تناسب سیاست با محیط اجتماعی به شکل‌های متفاوت تداوم یافته است.

یافته دوم درباره شکاف میان سیاست رسمی و اجراست. این یافته با مطالعات آسیب‌شناسانه سیاست‌گذاری آموزشی و نیز پژوهش‌های مرتبط با سیاست‌های توسعه آموزش در ایران همخوان است (جهانیان، ۲۰۱۲؛ نجیبی و خراسانی، ۱۴۰۱). در چارچوب ***AGIL***، این مسئله بیش از همه به کارکرد دستیابی به هدف مربوط است؛ یعنی نظام آموزشی اهدافی را تعریف می‌کند، اما سازوکارهای اجرایی، منابع و ظرفیت‌های حرفه‌ای لازم برای تبدیل آنها به تجربه آموزشی با اهداف رسمی هم‌تراز نیستند.

یافته سوم، اهمیت عدالت فرهنگی و زبانی است. در مطالعات مربوط به عدالت آموزشی، مسئله عدالت غالباً در قالب دسترسی و توزیع منابع صورت‌بندی می شود؛ اما داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که «دیده‌شدن» دانش‌آموز در محتوای آموزشی و به رسمیت شناختن تنوع فرهنگی نیز بخشی از تجربه عدالت است. این نتیجه با ادبیات هویت ملی در آموزش و مطالعات محتوای کتاب‌های درسی که بر بازنمایی متوازن مؤلفه‌های فرهنگی و ملی تأکید دارند، قابل مقایسه است (منصوری و فریدونی، ۱۳۸۸). از منظر *AGIL*، این موضوع همزمان با انطباق و یکپارچگی ارتباط دارد.

یافته چهارم، اهمیت تمرکززدایی و مشارکت است. روایت خبرگان از شوراها و مشارکت محلی نشان می‌دهد که یکپارچگی الزاماً با تمرکز اداری بیشتر حاصل نمی شود. اگر مشارکت محلی در یک ساختار ملی منسجم طراحی شود، می‌تواند احساس مالکیت نسبت به سیاست آموزشی و اعتماد به مدرسه را افزایش دهد. این برداشت با ادبیات جامعه‌پذیری مدنی که بر نقش تجربه مشارکت در مدرسه تأکید دارد، سازگار است.*(Torney-Purta, 2002)*

یافته پنجم، مسئله انطباق با تغییرات نسلی و دیجیتال است. دانش‌آموز امروز در محیطی رسانه‌ای و شبکه‌ای زندگی می‌کند و مدرسه دیگر تنها منبع تولید و انتقال معنا نیست. از این رو، سیاست هویت ملی باید از انتقال یک سویه محتوا به سوی گفت‌وگو، مشارکت، تجربه و سواد رسانه‌ای حرکت کند. این نتیجه با مطالعاتی که نقش محیط ارتباطی و شبکه‌های اجتماعی را در جامعه‌پذیری جوانان برجسته می‌کنند، هم‌راستاست.*(Li, 2009; Terriquez et al., 2020)*

در مجموع، چارچوب *AGIL* نشان می‌دهد که آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری آموزشی را نباید به یک «فهرست مشکلات» تقلیل داد. نابرابری منابع، ضعف محتوا، ناهماهنگی نهادی و ناپیوستگی تربیتی در یک زنجیره قرار دارند: ضعف انطباق منابع و محیط، دستیابی به اهداف را دشوار می‌کند؛ ضعف در دستیابی به هدف، یکپارچگی و اعتماد را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ و ضعف یکپارچگی، انتقال و تداوم الگوهای ارزشی را کاهش می‌دهد.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری آموزشی در ایران پس از انقلاب اسلامی با تأکید بر هویت ملی دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام شد. تحلیل اسناد و مصاحبه با ۲۱ خبره، در

کنار ا ستخراج ۵۹٦ کد اولیه، ٤۷۸ کد پالایش شده، ٤۰۸ کد معتبر و ۲۰ مؤلفه ا صلی، ن شان داد که سیا ست‌های آموز شی در دوره‌های مختلف پس از انقلاب با وجود تفاوت در اولویت‌ها، با م سئله م شترک تبدیل اهداف ر سمی به تجربه آموز شی پایدار و معنادار روبه‌رو بوده‌اند. عدالت آموز شی، محتوای درســـی، مشـــارکت، تمرکززدایی، تحول بنیادین و تربیت ارزشـــی از مهم‌ترین محورهای سیا ستی بوده‌اند؛ اما نابرابری منطقه‌ای، شکاف هدف و اجرا، ناهماهنگی نهادی، ضعف پیو ستگی برنامه‌های هویتی و فاصـــله بخشـــی از محتوا با نیازهای نســـلی و رســـانه‌ای از آســـیب‌های پایدار شناسایی‌شده‌اند.

از منظر نظری، یافته‌ها نشـــان دادند که آســـیب‌ها را می‌توان در چهار کارکرد *AGIL* فهم کرد: انطباق به منابع، عدالت و پا سخ‌گویی به تغییرات محیطی؛ د ستیابی به هدف به ترجمه سیا ست به تجربه و نتیجه آموزشـــی؛ یکپارچگی به هماهنگی میان اجزای نظام و شـــبکه جامعه‌پذیری؛ و تداوم الگوها به اســـتمرار تربیت هویتی در خانواده، مدرســـه و نهادهای فرهنگی مربوط اســـت. نکته نظری مهم آن است که این کارکردها مستقل از یکدیگر نیستند؛ ضعف انطباق می‌تواند دستیابی به هدف را محدود کند، اختلال در د ستیابی به هدف اعتماد و یکپارچگی را تضعیف کند و ضعف یکپارچگی نیز ظرفیت انتقال و تداوم الگوهای هویتی را کاهش دهد.

از نظر سیا ستی، پی شنهاد می شود: ۱) عدالت آموز شی از توزیع کمی امکانات به عدالت کیفی، فرهنگی و دیجیتال گســـترش یابد؛ ۲) محتوای هویت ملی با میراث تاریخی و فرهنگی ایران، تنوع محلی و م سائل معا صر پیوند داده شود؛ ۳) روش‌های پروژه‌محور، م شارکتی و تجربه‌محور تو سعه یابد؛ ٤) ســـازوکار هماهنگی میان مدرســـه، خانواده، رســـانه و نهادهای فرهنگی تقویت شـــود؛ ۵) توانمندســـازی معلمان در آموزش هویت، گفت‌وگو و ســـواد رســـانه‌ای در برنامه‌های حرفه‌ای قرار گیرد؛ و ٦) برنامه‌های هویتی میان دوره‌های تحصیلی پیوستگی و ارزیابی مستمر داشته باشند.

محدودیت ا صلی پژوهش، کیفی بودن داده‌ها و تمرکز بر دیدگاه خبرگان ا ست؛ بنابراین یافته‌ها تعمیم آماری به همه دانش‌آموزان یا همه مناطق کشور ندارند. همچنین تحلیل ا سناد و مصاحبه‌ها به شدت به کیفیت ا سناد در د سترس و تجربه م شارکت‌کنندگان واب سته ا ست. پی شنهاد می شود در پژوهش‌های آینده، مدل حاصـــل با مشـــارکت مســـتقیم دانش‌آموزان، معلمان و والدین بررســـی و در قالب طرح‌های آمیخته، اهمیت نسبی مؤلفه‌های شناسایی‌شده سنجیده شود.

فهرست منابع

حاجیانی، ابراهیم(۱۳۷۹). تحلیل جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران و طرح چند فرضیه. مطالعات ملی، ۲(۵)، ۱۹۳–۲۲۸.

رمضانی، ناصر؛ قدیمی، مهدی، و قنبری، شمسی(۱۳۹۷). هویت ملی در کتاب‌های علوم اجتماعی: تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه دوم از حیث کاربرد مفهوم هویت. مطالعات اجتماعی ایران، ۵(۱)، ۵۲–۵۷.

صفری‌حیدری، حجت و حسینی‌نژاد، رزا(۱۳۹٤). رویکردهای عدالت آموزشی: جایگاه عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین. پژوهش‌های آموزشی، ٤(۱)، ٤۹–۷۲.

طالبی، سکینه(۱۳۷۹). تحول هویت ملی دانش‌آموزان در دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهر تهران. تعلیم و تربیت، ۱٦(٦۳)، ۵۷–۷٤.

طاهری، مهرداد؛ سلطانی، علیرضا؛ سهرابی، محمد و شهلاعی، ناصر(۱٤۰۱). آسیب شناسی سیاست‌های آموزشی سربازان وظیفه با رویکرد جامعه‌پذیری سیاسی از دیدگاه سیاستگذاران و مجریان حوزه نظام وظیفه. امنیت ملی، ۱۲(٤۳)، ۱٦۹–۱۹٤.

علیمرادی، ناصر و محمودنژاد، دنیا(۱۳۹۷). بررسی مفهوم هویت در متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در دوره پیش‌دبستانی کودکان ایران اسلامی. همایش ملی هویت کودکان ایران اسلامی.

غلامی نهوجی، محسن. (۱۳۹۸). نقش عوامل درونی نظام آموزش و پرورش ایران در سیاستگذاری هویتی دانش‌آموزان (مقطع متوسطه، دهه ۱۳۹۰). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز غرب تهران.

منصوری، علی و فریدونی، آزیتا(۱۳۸۸). تبلور هویت ملی در کتاب‌های درسی؛ بررسی محتوایی کتاب‌های دوره ابتدایی. مطالعات ملی، ۱۰(۳۸)، ۲٦–٤۷.

نجیبی، سید سعید و خراسانی، ابا صلت(۱٤۰۱). آسیب شناسی نظام سیاستگذاری آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران. مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۱(۲۲)، ۷٦–۱۰۱.

Dowse, R. E., & Hughes, J. E. (1971). The family, the school, and the political socialization process. Sociology, 5(1), 21–45. https://doi.org/10.1177/003803857100500103

Jahanian, r. (2012). Analysis of development policies of education and training in contemporary Iran. Specialized Quarterly of Political Science, 8(19), 93–116.

Li, J. (2009). Fostering citizenship in China's move from elite to mass higher education: An analysis of students' political socialization and civic participation. International Journal of Educational Development, 29(4), 382–398.

Parsons, T. (1951). The Social System. Glencoe, IL: Free Press.

Terriquez, V., Villegas, R., Villalobos, R., & Xu, J. (2020). The political socialization of Latinx youth in a conservative political context. Journal of Applied Developmental Psychology, 70, 101188.

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. Applied Developmental Science, 6(4), 203–212.