

معلمان و مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای، فراموش‌شدگانِ ساختارهای معیوب اقتصادی و نابرابری

گردآورنده :

روح اله منصور کیائی

کارشناس معاونت پژوهش و برنامه‌ریزی مرکز تربیت مربی

مرکز تربیت مربی فنی و حرفه‌ای

سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور

بهار ۱۴۰۵

رعایت اصول اخلاقی و مسئولیت صحت و دقت محتوا بر عهده نویسنده / نویسندگان می باشد.

مقدمه:

امروزه در محافل سیاست‌گذاری، این باور به یک اجماع تقریباً غیرقابل انکار تبدیل شده که سیاست‌های صحیح آموزشی، به‌ویژه در حوزه‌ی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، می‌توانند جایگاه اقتصادی یک کشور را دگرگون سازند. این ایده که پیش از بحران مالی جهانی ۲۰۰۸ به این صراحت مطرح نبود، اکنون چنان بدیهی تلقی می‌شود که کمتر کسی به مبانی شکننده و ناپایدار آن توجه می‌کند. کوین اورر با استناد به پژوهش‌هایی همچون مطالعات ولف (۲۰۰۴) و ویلهان و مودی (۲۰۱۱)، تأکید می‌کند که اگرچه همه‌ی دست‌اندرکاران نظام آموزشی، به‌ویژه فعالان عرصه‌ی آموزش‌های حرفه‌ای، وظیفه دارند نیروی کاری ماهر را برای ارتقای بهره‌وری و انسجام اجتماعی تربیت کنند، اما دامنه‌ی این مسئولیت‌ها اغلب چنان بزرگ و اغراق‌آمیز ترسیم می‌شود که از واقعیت‌های روزمره‌ی آموزش فاصله می‌گیرد. به عبارت روشن‌تر، از معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای انتظار می‌رود که هم موتور رشد اقتصادی را به حرکت درآورند و هم ریشه‌های نابرابری اجتماعی را برگردانند، در حالی که ابزارها، اختیارات و حمایت‌های لازم برای چنین مأموریت‌های سنگینی را در اختیار ندارند.

واقعیت انکارناپذیر اما نادیده گرفته شده این است که در اقتصادهای صنعتی پیشرفته، حدود دو سوم از نیروی کار، یعنی همان ستون فقراتی که نظم اقتصادی بر آن استوار است، مهارت‌های خود را مدیون معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای و نظام توسعه منابع انسانی هستند. تناقض آنجاست که سیاست‌گذاران در سطح کلان بر اهمیت این خط‌مشی‌ها تأکید می‌کنند، اما در مرحله تدوین و اجرا، سیاست‌ها با ابهام، اختلاف‌نظر و بی‌توجهی به وضعیت واقعی همین شاغلان پیش می‌روند.

در این نوشتار، اصطلاح شاغلان آموزش حرفه‌ای شامل همه‌ی معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای، اساتید راهنما و هر کسی می‌شود که در حوزه‌ی آموزش حرفه‌ای، نقش تربیتی یا آموزشی ایفا می‌کند. در این نوشتار همچنین، بر اساس روشی که رابرتسون (۲۰۰۸) به کار برده است، میان دو گروه از شاغلان آموزش فنی و حرفه‌ای تمایز صورت می‌گیرد: گروه اول: معلمانانی که در مؤسسات آموزشی رسمی، مانند دانشکده‌ها و مدارس فنی، به تدریس اشتغال دارند و گروه دوم، مربیانی که در سایر سازمان‌های آموزشی و شرکت‌ها، مثلاً در بنگاه‌های اقتصادی، فعالیت‌های آموزشی غیررسمی را دنبال می‌کنند.

تنوع در عملکرد، وحدت در وضعیت حاشیه‌ای

اگرچه شاغلان آموزش حرفه‌ای در سراسر جهان، در موقعیت‌های کاری بسیار متفاوتی فعالیت می‌کنند و به هیچ وجه گروهی یکدست و همگن نیستند، با این حال، از برخی اشتراکات آشکار و مشترک برخوردارند. مهم‌ترین این وجوه مشترک، دو ویژگی بسیار برجسته یعنی تغییر مداوم در سیاست‌ها و رویه‌ها و جایگاه نسبتاً متوسط و اغلب پایین، آنان در سلسله‌مراتب حرفه‌ای است. به این دو ویژگی نگران‌کننده، باید مشکل تکه‌تکه شدن آموزش حرفه‌ای را نیز افزود. تنوع و پراکندگی مسیرهایی که این شاغلان در آنها گام می‌گذارند، از آموزش‌های اولیه تا دوره‌های پیوسته، از کار عملی در کارگاه تا تدریس نظری در کلاس، از محیط‌های صنعتی و کارخانه‌ای تا فضای کلاس‌های درس، همگی باعث شده که هویت حرفه‌ای آنان همواره در ابهام و ناپایداری باقی بماند و به‌سادگی قابل تعریف نباشد.

بر اساس دسته‌بندی گرولمن (۲۰۰۸) از نقش‌های متنوع مربیان در نظام‌های اروپایی پنج دسته متمایز قابل تشخیص است. دسته نخست شامل معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای مدارس یا دانشکده‌هایی است که دوره‌های رسمی حرفه‌ای ارائه می‌دهند. دسته دوم به آموزشیاران و دستیاران آزمایشگاهی اختصاص دارد که یا با سطح بالایی از استقلال به تدریس می‌پردازند و یا به عنوان

کمکمربیی در کنار دیگر معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای فعالیت می‌کنند. دسته سوم از معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای خصوصی و افرادی در شرکت‌ها تشکیل شده است که کارکردهای آموزشی را در درجات مختلف با مشاغل اصلی خود ادغام می‌کنند. دسته چهارم شامل مربیان شاغل در مؤسسات آموزشی بازار کار است که از حمایت دولت‌ها برخوردارند و تمرکز اصلی خود را بر شمول اجتماعی و پرورش شایستگی‌های شغلی اولیه قرار داده‌اند. سرانجام، دسته پنجم به مدرسان و مربیانی تعلق دارد که در سازمان‌های کارفرمایی مانند اتاق‌های بازرگانی یا در شرکت‌های آموزشی خصوصی فعالیت می‌کنند و بر ارتقای شایستگی‌های فنی، مهارت‌های ارتباطی و قابلیت‌های میان‌رشته‌ای تأکید دارند.

مرکز اروپایی توسعه آموزش حرفه‌ای (سدفوپ، ۲۰۰۹) هرچند این دسته‌بندی‌های کاربردی را بازتاب می‌دهد، اما ناگزیر می‌شود واقعیتی انکارناپذیر موسوم به ناهمگونی شدید کاری موجود میان متخصصان این حوزه را نادیده بگیرد. تمایز میان نقش‌های گوناگون، هرچند در نگاه اول ممکن است اختیاری و قراردادی به نظر برسد، اما در عمل، تعیین‌کننده‌ی نظم سلسله‌مراتبی و در نهایت، حقوق و مزایای این شاغلان است. برای نمونه، در انگلستان، قراردادهای آموزشیاران در کالج‌های آموزش تکمیلی اغلب یک‌سوم کمتر از قراردادهای مدرسان رسمی در همان مؤسسه است؛ افزون بر این تفاوت فاحش مالی، آنها حتی از تمهیدات اولیه‌ای مانند آماده‌سازی کلاس نیز محروم می‌مانند. به عبارت دیگر، نه تنها دستمزد کمتری دریافت می‌کنند، بلکه از داشتن امکاناتی که بدیهی‌ترین پیش‌نیاز یک تدریس مؤثر است، مانند زمان و منابع لازم برای چیدمان یا آماده کردن تجهیزات پیش از ورود فراگیران نیز بی‌بهره هستند. از سوی دیگر، کمیس و گرین (۲۰۱۳) نشان می‌دهند که مسئولیت‌های بین‌المللی محوله بر شاغلان آموزش حرفه‌ای به طور مستمر و شتابان در حال دگرگونی است. این تحول از تجهیز افراد به مهارت‌های گسترده و آماده‌سازی فراگیران متنوع برای بازار کار مدرن، تا ایجاد مشارکت نزدیک با صنعت، پیوند یادگیری رسمی و غیررسمی، تسهیل حرکت کارگران کم‌مهارت به سطوح بالاتر و ارائه تمهیدات سفارشی برای شرکت‌های مختلف را در بر می‌گیرد. مسلماً این فهرست را نمی‌توان کامل دانست زیرا هدف در اینجا، دسته‌بندی دقیق وظایف نیست؛ بلکه فهم بهتر نقش، موقعیت و عاملیت این مربیان در چرخه‌ی اقتصاد و جوامع نابرابر است.

سکوت پژوهش‌ها و طنین گفتمان سرمایه انسانی

توجه به این نکته جالب و در عین حال تأمل‌برانگیز است که با وجود نقش آشکار و محوری که معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای در نظام‌های آموزش حرفه‌ای ایفا می‌کنند، آنان در تحقیقات بین‌المللی سال‌های اخیر به طرز چشمگیری نادیده گرفته شده‌اند. پژوهش مولدر و رولوفز (۲۰۱۳) گویای این غفلت است: آنها از میان ۱۷۳ مقاله‌ی علمی منتشرشده در سال ۲۰۱۲، کمتر از ۱۰ مقاله را یافتند که به طور خاص به شاغلان این حوزه پرداخته باشد و این غفلت تنها به مطالعات آکادمیک محدود نمی‌شود. به عنوان مثال اگر چه اتحادیه‌ی اروپا و سازمان همکاری اقتصادی و توسعه گسترده‌ای در این آموزش فنی و حرفه‌ای منتشر کرده‌اند (سدفوپ، ۲۰۰۹، ۲۰۱۴؛ سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۰، ۲۰۱۴)، اما این اسناد عمدتاً در چارچوب تحلیل‌های مقایسه‌ای مبتنی بر داده‌های کشورهای عضو باقی می‌مانند و در نهایت به بازتولید همان اجماع رایج دامن می‌زنند؛ اجماعی که بر نقش محوری آموزش حرفه‌ای در رقابت اقتصادی تأکید دارد. در این چارچوب، رویکرد غالب بر پایه‌ی نظریه‌ی سرمایه انسانی شکل گرفته است؛ نظریه‌ای که بر اساس آن، افزایش مهارت‌های کارگران مستقیماً به بهبود بهره‌وری و در نتیجه رشد اقتصادی منجر می‌شود. سدفوپ (۲۰۱۲) حتی صریح‌تر اعلام می‌کند که شرکت‌های اروپایی به نیروی کاری با مهارت بالا،

دانش و شایستگی‌های نو، تفکر خلاق و به‌روزرسانی مداوم نیاز دارند و تأکید می‌کند که هرچند دستیابی به این مهم برای بیشتر کشورها چالش‌برانگیز بوده، اما در اصل رابطه‌ی علی میان ارتقای مهارت و رشد اقتصادی، هیچ تردیدی وجود ندارد. بنابراین، باید تأکید کرد که این دسته از گزارش‌ها لزوماً از منظری به نظام آموزش حرفه‌ای می‌نگرند که در آن تفاوت‌های میان شاغلان و تنوع شرایط کاری آنها قابل دیدن نیست. نتیجه آنکه، این گزارش‌ها از تجربه‌ی زیسته‌ی معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای، یعنی آن واقعیت روزمره‌ای که در کلاس‌ها و کارگاه‌ها جریان دارد، فاصله می‌گیرند. حتی پژوهش‌هایی که بر زمینه‌های ملی مشخصی متمرکزند، مانند مطالعات مربوط به فرانسه یا استونی، نیز اغلب در به تصویر کشیدن تنوع واقعی این نیروی کار ناتوانند. مطالعه‌ی کرپال و ویتیک (۲۰۰۹) که بر پایه‌ی ۷۰۰ پاسخ از ۲۸ کشور اروپایی انجام شده، اگرچه شناختی ارزشمند به دست می‌دهد، اما خود محققان نیز اعتراف می‌کنند که یافته‌هایشان تنها روندهای کلی را نشان می‌دهد و نمی‌توان آنها را به طور قطع به همه‌ی موقعیت‌ها تعمیم داد. حتی نظام‌های آموزشی کشورهای شمال اروپا که در ظاهر بسیار شبیه به هم می‌رسند، وقتی با دقت بیشتری بررسی می‌شوند، محصول شرایط تاریخی و اجتماعی کاملاً منحصر به فرد خود هستند. از این رو، در عین حال که یادگیری از پژوهش‌های بین‌المللی ضروری است، باید بپذیریم که در فرآیند تعمیم، چه چیزهایی، به‌ویژه آن شرایط عینی و پاسخ‌های ذهنی‌ای که بر عملکرد روزمره‌ی هر یک از شاغلان تأثیر می‌گذارند و هویت حرفه‌ای آنان را شکل می‌دهند، مغفول مانده‌اند.

اشتغال در حاشیه‌ی وابستگی‌ها: جایگاه مغفول آموزش حرفه‌ای

یکی از بنیادی‌ترین چالش‌هایی که معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای با آن مواجهند، جایگاه اجتماعی پایین خود آموزش حرفه‌ای در مقایسه با مسیر آکادمیک است. آموزش حرفه‌ای، در مباحث سیاست‌گذاری، اغلب به طرز عجیبی تحت‌الشعاع تأکید فزاینده بر آموزش عمومی دانشگاهی قرار می‌گیرد. سازمان همکاری اقتصادی و توسعه پس از بررسی نظام‌های هفده کشور از چین تا جمهوری چک و از آلمان و اتریش گرفته تا دانمارک به این نتیجه‌ی نگران‌کننده رسید که حتی در کشورهایی با بودجه‌ی عمومی قوی برای آموزش حرفه‌ای، تعصب به سمت آموزش آکادمیک وجود دارد. در دانمارک، که نمونه‌ای از نظام حرفه‌ای نیرومند است، جوانان و والدینشان همچنان به این مسیر به دیده تحقیر می‌نگرند و تعداد متقاضیان ورودی به یادگیری‌های حرفه‌ای پس از آموزش اجباری پیوسته کاهش می‌یابد.

هریس، سیمونز و کلیتون (۲۰۰۵) در استرالیا نیز کاهش شدید جایگاه آموزش حرفه‌ای، به‌ویژه در کالج‌های فنی و تکمیلی (تیف) را مستند کرده‌اند. در انگلستان نیز این نگرش‌ها بیش از یک قرن قدمت دارد. بیل (۲۰۱۴) ریشه‌ی این تحقیر را به فلاسفه یونان باستان، افلاطون و ارسطو، بازمی‌گرداند؛ جایی که تحقیر مشاغل عملی، تعصباتی را نهادینه کرد که در بسیاری از جوامع معاصر همچنان پابرجاست. در آن زمان نیز مانند اکنون، اقشار ممتاز بودند که جایگاه مشاغل را شکل می‌دادند و تعیین می‌کردند چه نوع آموزشی برای چه کسانی مناسب در نظر گرفته شود. در جوامع نابرابر، تصمیمات شخصی و خودسرانه به معیارهایی برای تمایز مفاهیم ارزشمند از مفاهیم بی‌ارزش بدل می‌شوند. طبق استدلال برنشتاین (۲۰۰۰) سکوت درباره‌ی برخی گفتمان‌ها، خود حامل پیام قدرت است. تمایز میان آموزش آکادمیک بالا و حرفه‌ای پایین تنها در سایه‌ی این ناگفته‌ها قابل درک است و این جدایی، بازتولید نابرابری اجتماعی را ممکن می‌سازد.

جایگاه پایین آموزش حرفه‌ای و به تبع آن، معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای این حوزه، از سه مسیر متمایز اما درهم‌تنیده، عاملیت حرفه‌ای آنان را محدود می‌کند. مسیر نخست به حوزه‌ی بازنمایی اجتماعی بازمی‌شود. در افکار عمومی، این مربیان در مقایسه با

همتایان آکادمیک خود از مشروعیت نمادین کمتری برخوردارند و آموزش حرفه‌ای نه به مثابه یک انتخاب ارزشمند، بلکه به عنوان پناهگاهی برای بازماندگان از تحصیل برچسب‌گذاری می‌شود، برچسبی که ریشه در دوگانگی دیرینه‌ی نظریه در برابر عمل دارد. مسیر دوم، کارکردی است که نظام اجتماعی بر دوش این شاغلان می‌گذارد. پاسخگویی به نابرابری اجتماعی؛ آنها را به مثابه مأموران «آموزش اصلاحی» تعریف می‌کند که باید به جوانان ناسازگار یا بازمانده از تحصیل فرصتی دوباره بدهند. پژوهشی که کافیلد و همکاران (۲۰۰۸) در انگلستان انجام داده‌اند، نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای به تدریج از نقش تدریس به سمت پشتیبانی رفاهی و مددکاری سوق داده شده‌اند، نقشی که هرچند در سطح فردی می‌تواند زندگی‌ها را دگرگون کند، اما از نظر ساختاری قادر به تأثیرگذاری بر ریشه‌های مزمن بی‌عدالتی اجتماعی نیست. سومین و شاید بنیادی‌ترین محدودیت، به کنترل بر فرآیند تدریس بازمی‌شود. بیلت (۲۰۱۳) از «مدیریت خرده‌فرمایشی» و «نظارت و سواسی» بر عملکرد معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای در برخی کشورها سخن می‌گوید، پدیده‌ای که ریشه در تعریفی تقلیل‌گرایانه از شایستگی دارد. در این تعریف، دانش نظری به تدریج حذف می‌شود و یادگیری به واحدهای قابل بسته‌بندی و از پیش تعیین‌شده تقلیل می‌یابد. نمونه‌ی بارز این رویکرد، «مدل مسئولیت مختصرشده» در انگلستان است که در نتیجه‌ی آن، صدای معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای نه به صورت تصادفی، بلکه به شکلی نظام‌مند و ساختاری به حاشیه رانده می‌شود. در این چرخه، جایگاه پایین نه فقط یک وضعیت، بلکه یک سازوکار بازتولیدکننده‌ی حاشیه‌رانی است.

رابطه متناقض با تقاضاهای اقتصادی: وقتی معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای مقصر رکود نیستند اما جریمه می‌شوند

داستان ایرلند بهترین نمونه از ریاکاری گفتمان سرمایه‌انسانی است. گرت فیتزجرالد، نخست‌وزیر اسبق ایرلند، زمانی که اقتصاد «ببر سلطیک» در حال غرش بود، موفقیت کشورش را مدیون این باور می‌دانست که آموزش کلید رشد اقتصادی است. اما چند سال بعد، ایرلند در رکودی عمیق فرو رفت و همه کارمندان دولتی، از جمله معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای، یا شغل خود را از دست دادند یا با کاهش شدید حقوق مواجه شدند. منشأ مشکلات اقتصادی ایرلند نه کاهش بهره‌وری معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای، بلکه تصمیمات پرخطر بانک‌ها بود. با این حال، این تجربه تلخ مانع از آن نشد که سیاست‌گذاران همچنان رابطه سببی بین افزایش آموزش حرفه‌ای و رشد اقتصادی را با قاطعیت تبلیغ کنند. تأثیر گفتمان سرمایه‌انسانی، «کمرنگ شدن نابرابری ساختاری» و «فردی کردن مسئولیت اشتغال» است. افراد، بدون توجه به ابهامات چرخه اقتصادی، خود مسئول یافتن شغل یا ارتقای جایگاهشان دانسته می‌شوند.

در اینجا به هسته‌ی مرکزی تحلیل می‌رسیم. سدفوپ (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که رابطه‌ی میان نظام آموزش حرفه‌ای و اقتصاد، رابطه‌ای یک‌سویه و نابرابر است. نظام‌های آموزش حرفه‌ای در اروپا همواره خود را با نوسانات و نیازهای بازار کار وفق می‌دهند، واکنش نشان می‌دهند، مسیر خود را تغییر می‌دهند و خواسته‌های کارفرمایان را برآورده می‌سازند. اما بازار کار هرگز این لطف را به آنها باز نمی‌گرداند. یعنی آموزش حرفه‌ای همیشه نقش پیرو و تابع را بازی می‌کند، نه نقش شریکی برابر که صدایش شنیده شود. از این رو، حتی در شرایطی که سیاست‌گذاران این نظام‌ها را «برای رشد اقتصادی ضروری» قلمداد می‌کنند، باز هم معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای از اعتماد کافی برای ایفای کامل همین نقش ضروری برخوردار نیستند. به عبارتی، از آنها خواسته می‌شود موتور محرک اقتصاد باشند، اما فرمان آن موتور به دستشان داده نمی‌شود. بیلت (۲۰۰۹) برای این وضعیت نام «تناقض آموزش حرفه‌ای» را برمی‌گزیند. تناقضی که در آن، یک نظام آموزشی همزمان «بسیار ارزشمند» و «تابالغ» تصور می‌شود. ارزشمند از آن

رو که اهداف بزرگ ملی، مانند رشد اقتصادی، اشتغال‌زایی و رقابت‌پذیری، بر دوش آن نهاده شده است. نابالغ از آن رو که به فعالانش، معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای و مدیران میانی، اعتماد کافی برای تصمیم‌گیری درباره‌ی آینده‌ی خود داده نمی‌شود. اینجاست که شکاف میان «مسئولیت» و «اختیار» خود را نشان می‌دهد. شاغلان آموزش حرفه‌ای مسئولیت دارند، مسئولیت تربیت نیروی کار، پاسخگویی به نابرابری و حتی نجات اقتصاد. اما اختیار ندارند، نه بر سر برنامه درسی، نه بر روش تدریس، نه بر شرایط کاری خود. و این شکاف، نه یک نقص موقتی، بلکه نشانه‌ای ساختاری از همان جایگاه پایینی است که از ابتدای این نوشتار دنبال می‌کنیم. به عبارت دیگر، «جایگاه پایین» چیزی جز زندگی کردن در این تناقض نیست و آن پاسخگو بودن بدون قدرتمند بودن و مسئول بودن بدون اختیار داشتن است.

نیروی کار آموزش حرفه‌ای: پاره‌وقت و فراموش شده

یکی از شگفت‌انگیزترین واقعیت‌ها در حوزه‌ی آموزش حرفه‌ای، فقر شدید داده‌های آماری درباره‌ی خود معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای است؛ گویا کسانی که قرار است نیروی کار ماهر را تربیت کنند، خود شایسته‌ی آمار دقیق نیستند. سدفوپ (۲۰۰۹) از منظر اروپایی صراحتاً اذعان می‌کند که «ضعف دسترسی به داده‌ها، ارائه‌ی تصویری جامع از نیروی کار آموزش حرفه‌ای را غیرممکن می‌سازد». سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۰) نیز به همین نتیجه رسیده است و می‌گوید در بسیاری از کشورها، داده‌های موجود به محدود متغیرهایی مانند سن، جنسیت و الگوهای کاری محدود می‌شوند و از جزئیات کیفی، انگیزه‌ها، شرایط کاری و چالش‌های روزمره‌ی این شاغلان خبری نیست. با همین داده‌های محدود نیز می‌توان نمادهای آشکاری از حاشیه‌رانده شدن ساختاری را مشاهده کرد. برای نمونه، در سوئیس در سال ۲۰۱۰، ۴۳ درصد معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای به صورت پاره‌وقت کار می‌کردند، نسبتی که به طرز چشمگیری از سایر بخش‌های آموزشی بالاتر است. در کالج‌های انگلستان، این رقم به ۶۰ درصد می‌رسد، در حالی که در مدارس متوسطه همان کشور تنها ۱۸ درصد معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای پاره‌وقت هستند. این نسبت بالای نیروی پاره‌وقت، ویژگی تقریباً جهانی نظام‌های آموزش حرفه‌ای است، به‌ویژه در مواردی که متخصصان صنعتی و کارگران ماهر، بخشی از زمان خود را به صورت پاره‌وقت به تدریس اختصاص می‌دهند. اما آنچه در پشت این آمار نهفته است، پرسشی بنیادی‌تر است: آیا این حجم بالای اشتغال پاره‌وقت، یک انتخاب حرفه‌ای آگاهانه است، یا بازتابی از ناپایداری شغلی، کم‌اعتباری

نهاده‌ی بی‌میلی نظام‌های آموزشی به سرمایه‌گذاری بلندمدت بر روی کسانی که قرار است مهارت‌های فردای جامعه را بسازند؟ دومین ویژگی مشترک و قابل تأمل در این نیروی کار، «سالخورده بودن» آن است. در سوئیس، ۳۹ درصد معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای بالای ۵۰ سال داشتند و در سوئد نیز تقریباً همین رقم دیده می‌شود. این پدیده ریشه در یک واقعیت ساده دارد: بسیاری از افراد پس از سالها کار در یک حرفه، زمانی که از نظر فیزیکی یا انگیزشی از صنعت خسته می‌شوند، به تدریس حرفه‌ای روی می‌آورند. در برخی کشورها، این پیشینه‌ی حرفه‌ای نه یک انتخاب، بلکه یک الزام قانونی برای ورود به تدریس است. اما سالخوردگی این نیروی کار دو روی یک سکه است. روی فرصت و آن اینکه معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای مسن‌تر، حامل «دانش ضمنی» گرانبهایی هستند، آن بخش از مهارت، مانند تاریخچه‌ی شغلی، هویت حرفه‌ای، آداب کارگاه و وجدان کاری که در کتاب‌ها نوشته نمی‌شود اما روی چالش آنها این است که اینگونه افراد معمولاً آشنایی کمتری با فناوری‌های نوین و فرآیندهای به‌روز صنعتی دارند. از این نظر، نظام آموزش حرفه‌ای میان «ثبات تجربه» و «انعطاف‌پذیری فناورانه» گرفتار یک دوگانگی دشوار است. اما شاید مهم‌تر از سن، ترکیب جنسیتی این نیروی کار باشد؛ ترکیبی که همچون آیین‌های، ساختار جنسیتی اقتصاد را بازتاب می‌دهد. در

سوئیس، تنها ۳۵ درصد معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای زن هستند، در حالی که این رقم در مدارس ابتدایی به ۸۱ درصد می‌رسد. دلیل ساده است: نظام حرفه‌ای سوئیس عمدتاً بر مشاغل فنی و صنعتی متمرکز است؛ مشاغلی که هنوز در بسیاری از جوامع «مردانه» تلقی می‌شوند. اما در انگلستان، تصویر کاملاً متفاوت است: ۵۸ درصد معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای کالج‌های تکمیلی زن هستند. چرا؟ زیرا اقتصاد خدماتی انگلستان بر حوزه‌هایی مانند مراقبت از کودک، آرایشگری، زیبایی و گردشگری استوار است، حوزه‌هایی که دهه‌هاست عمدتاً با نیروی کار زنانه پر می‌شوند. اینجا به یک نکته‌ی ظریف اما بنیادی می‌رسیم: «زنانه شدن» آموزش تکمیلی در انگلستان، بر خلاف ظاهر پیشرونده‌اش، می‌تواند نشانه‌ی دیگری از جایگاه پایین این حرفه باشد. در جامعه‌ای که نابرابری در آن ریشه دوانده، مردان معمولاً دسترسی بیشتری به مشاغل پردرآمدتر، معتبرتر و با امنیت‌تر دارند. وقتی حرفه‌ای «زنانه» می‌شود، نه به دلیل ذات آن، بلکه به این معناست که مردان گزینه‌های بهتری در جای دیگر یافته‌اند. بنابراین، ترکیب جنسیتی معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای، چه مانند سوئیس مردانه باشد و چه مانند انگلستان زنانه در نظر گرفته شود، در هر دو صورت، آینه‌ای است که نابرابری‌های ساختاری جوامع را به ما نشان می‌دهد.

مسیرهای ورود و انگیزه‌ها: شانس، فشار شغلی و جاذبه‌ی تدریس

دلایل تبدیل شدن افراد به معلم و مربی فنی و حرفه‌ای به همان اندازه که شخصی و منحصر به فرد است، از الگوهای ساختاری نیز پیروی می‌کند. برگر و داسکولی (۲۰۱۲) در یک دسته‌بندی کلاسیک، این انگیزه‌ها را به دو گروه اصلی تقسیم می‌کنند: نخست، «فشار شغل قبلی»، عواملی مانند فرسودگی جسمی ناشی از کار فیزیکی طولانی‌مدت، بدتر شدن شرایط کار، یا احساس بن‌بست در مسیر حرفه‌ای پیشین و دوم، «جاذبه‌ی شغل جدید»، جذابیت‌هایی مانند خوشایندتر بودن محیط تدریس نسبت به کار در صنایع سنگین، یا فرصت انتقال دانش به نسل بعد. اما آنچه این دسته‌بندی را از یک تحلیل ساده‌ی روان‌شناختی فراتر می‌برد، پرسش از نقش «انگیزه‌ی مالی» در این میان است. پژوهش هوف و استروپلر لیزر (۲۰۱۴) در سوئیس، یافته‌ای خلاف انتظار شهودی به دست داده است: کسانی که معلم و مربی فنی و حرفه‌ای شده‌اند، در مشاغل قبلی خود درآمدی بالاتر از همتایانی داشته‌اند که هرگز معلم و مربی فنی و حرفه‌ای نشدند. یعنی آنها نه از سر ناچاری مالی، بلکه علیرغم داشتن درآمد بهتر، حرفه‌ی خود را تغییر داده‌اند. این امر نتیجه‌گیری مهمی را به همراه دارد و آن این است که انگیزه‌ی مالی، بر خلاف تصور رایج، نقشی ضعیف و گاهی بازدارنده در این مسیر دارد. در عوض، عواملی مانند «انعطاف‌پذیری کاری»، «استقلال نسبی»، یا «امنیت شغلی» اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند. اما شاید جذاب‌ترین لایه‌ی تحلیلی، آنجا پدیدار می‌شود که انگیزه‌ها از جنس «جایگاه اجتماعی» باشند. اور (۲۰۱۲) روایتی روشن‌گر از یک مربی فنی و حرفه‌ای در انگلستان نقل می‌کند که صراحتاً بیان کرد که انگیزه‌ی اصلی او از ترک شغل قبلی سازماندهی کمپین‌های راغبی نه پول، نه آرامش، بلکه «جایگاه اجتماعی بالاتر» معلمی بوده است. این جمله‌ی کوتاه، پرده از یک واقعیت عمیق برمی‌دارد: و آن این است که در جوامعی که نابرابری بر آنها سایه افکنده، حتی «معلم و مربی فنی و حرفه‌ای بودن» با وجود تمام حاشیه‌رانی‌هایش، می‌تواند نسبت به برخی مشاغل دیگر، مزیت نمادین و اعتباری به همراه داشته باشد. به عبارت دیگر، انگیزه‌های ورود به تدریس حرفه‌ای را نه در یک معادله‌ی ساده‌ی اقتصادی (هزینه-فایده)، بلکه در یک میدان پیچیده‌ی سرمایه‌های گوناگون، اقتصادی، اجتماعی و نمادین، باید جستجو کرد و این همان نکته‌ای است که تحلیل‌های صرفاً کمی معمولاً از کنار آن می‌گذرند.

هریس، سیمونز و کلیتون برای توضیح این مسیرهای غیرخطی و پیش‌بینی‌ناپذیر، از مفهوم «فرصت‌ها» استفاده می‌کنند. تأکید آنها بر این نکته است که بسیاری از معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای هرگز در آغاز زندگی حرفه‌ای خود تصور نمی‌کردند روزی پشت میز تدریس بنشینند و ورود به این حرفه کمتر حاصل یک «انتخاب» آگاهانه و حساب‌شده است و بیشتر نتیجه‌ی «غنیمت شمردن یک فرصت» در مقطع خاصی از زمان، مثلاً آگهی استخدام یک کالج در روزی که از کار صنعتی خسته شده بودند، یا پیشنهاد یک همکار قدیمی است. این روایت‌ها نشان می‌دهد که در نظام آموزش حرفه‌ای، به جای مسیرهای شغلی شفاف و از پیش تعریف‌شده، با «لحظه‌هایی از تصمیم‌گیری در میانه‌ی ابهام» روبرو می‌شویم. اما در کنار این تصادف‌های خوش‌شانس یا بدشانس، یک مانع ساختاری و تقریباً جهانی نیز وجود دارد و آن «اختلاف نامطلوب حقوقی» میان تدریس و مشاغل صنعتی است. به استثنای سوئیس که شرایط ویژه‌ای دارد، بسیاری از کالج‌های حرفه‌ای در کشورهای مختلف قادر نیستند حقوقی رقابتی با بخش صنعت پرداخت کنند. یک متخصص ماهر صنعتی، مثلاً یک جوشکار خبره یا تکنسین الکترونیک، اگر بخواهد معلم و مربی فنی و حرفه‌ای شود، باید انتظار کاهش چشمگیر درآمد را داشته باشد. این شکاف دستمزدی، یکی از مهم‌ترین موانع جذب و نگهداشت نیروی کار ماهر در نظام آموزش حرفه‌ای است. با این حال، تاریخ اقتصادی دو دهه‌ی اخیر یک استثنای مهم به همراه داشته است: رکودهای جهانی، به ویژه بحران ۲۰۰۸، امنیت شغلی در بخش خصوصی را به شدت تضعیف کردند. در چنین شرایطی، کار در کالج‌های حرفه‌ای، با وجود حقوق کمتر، به دلیل «امنیت نسبی» و «پایداری شغلی» جذابیت پیدا می‌کند. سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۰) حتی به صراحت از سیاست‌گذاران خواسته است که از این پنجره‌ی فرصت استفاده کنند و نظام‌های حرفه‌ای را برای جذب معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای با تجربه‌ی کاری آماده سازند. اما این توصیه، هرچند عملگرایانه به نظر می‌رسد، در دل خود یک تناقض پنهان دارد و آن استفاده از «رکود اقتصادی» به عنوان فرصتی برای جذب نیروی کار ماهر به تدریس، یعنی پذیرش این نکته که در شرایط عادی و اقتصادی پویا، آموزش حرفه‌ای قادر به رقابت با صنعت نیست. به عبارت دیگر، نظام آموزش حرفه‌ای برای جذب استعدادها، نیازمند «بحران» در بخش خصوصی است، و این خود، تأمل‌برانگیزترین نشانه از جایگاه شکننده و وابسته‌ی این نظام در ساختار اقتصادی امروز است.

هویت حرفه‌ای دوگانه در عمل: پیوند مهارت صنعتی و شایستگی آموزشی

یکی از چالش‌های بنیادین در نظام آموزش حرفه‌ای، ماهیت شتابزده و اغلب ناهموار گذار از «متخصص صنعت» به «معلم و مربی فنی و حرفه‌ای» است. این گذار نه تدریجی است و نه با آمادگی قبلی همراه است. معلم و مربی فنی و حرفه‌ای که دیروز در کارگاه ساخت‌وساز مهارت‌های عملی را به کار می‌بست، امروز ناگهان خود را در مقابل چندین کارآموز می‌بیند و از او انتظار می‌رود که همان مهارت‌ها را به دیگران بیاموزد. نقل قولی که از یک معلم و مربی فنی و حرفه‌ای جدید درودگری در استرالیا آورده شده، این تجربه را به خوبی بازنمایی می‌کند: «۲۶ ماه پیش من خوشحال بودم که در محل ساخت‌وساز شیطننت می‌کردم... تا فوریه که به‌عنوان معلم و مربی فنی و حرفه‌ای شروع کردم، هرگز جلوی کلاس نرفته بودم. فلسفه شخصی من این است که بهترین فرصت را برای یادگیری اخلاق درودگری فراهم کنم.» این روایت، علاوه بر تعهد و علاقه‌ی صادقانه به حرفه‌ی پیشین، یک واقعیت تلخ را نیز فاش می‌کند: این معلم و مربی فنی و حرفه‌ای هرگز آموزش ندیده بود که چگونه معلم و مربی فنی و حرفه‌ای باشد. او ابزار نجاری را بلد بود، اما ابزار تدریس را نه. از همین رو، در ادبیات تخصصی این حوزه از مفهوم «تخصص دوگانه» (یعنی حرفه‌ای‌گری دوگانه) استفاده می‌شود؛ ایده‌ای که می‌گوید یک مربی فنی و حرفه‌ای موفق باید هم‌زمان دو موجودیت متمایز را در خود جمع کند:

نخست، متخصصی ماهر در حوزه‌ی صنعتی خود، و دوم، معلم و مربی فنی و حرفه‌ای کارآموده که روش‌های تدریس، ارزشیابی و مدیریت کلاس را بشناسد. این مفهوم‌سازی، در سطح نظری، بسیار معقول و حتی الهام‌بخش به نظر می‌رسد، اما در سطح عمل، با موانع ساختاری و روزمره‌ای روبه‌روست که این ایده‌آل را به چالش می‌کشد. دالتون و اسمیت (۲۰۰۴) در پژوهش خود در استرالیا به یک یافته‌ی کلیدی دست یافتند: معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای خود را چنان غرق در مسئولیت‌های جاری تدریس، آماده‌سازی درس، ارزشیابی کارآموزان، پاسخگویی به مدیران و سر و کله زدن با انبوهی از کارهای اداری می‌دانند که فرصتی برای به‌روز کردن مهارت‌های صنعتی آنها باقی نمی‌ماند. آنها تنها زمانی می‌توانند مهارت‌های تخصصی خود را ارتقا دهند که «آموزش ضمن خدمت» به عنوان بخشی از حجم کاری رسمی و موظف آنان و نه یک فعالیت داوطلبانه و اضافی تعریف شود. این یافته، پرده از یک تناقض پنهان برمی‌دارد: نظام آموزش حرفه‌ای از مربیان خود می‌خواهد که همزمان «متخصص روزآمد صنعت» و «معلم و مربی فنی و حرفه‌ای ماهر» باشند، اما در عمل، ساختار شغلی، زمان و منابع لازم برای تحقق این تخصص دوگانه را در اختیارشان نمی‌گذارد. به عبارت دیگر، از آنها انتظار «دو حرفه بودن» را دارد، اما تنها برای «یک حرفه» به آنها فرصت و حقوق می‌دهد. این شکاف میان انتظار و امکان، یکی از ریشه‌های اصلی فرسودگی شغلی و افت کیفیت در آموزش حرفه‌ای است.

پژوهش هریس و همکاران (۲۰۰۵) حاکی از آن است که شاغلان آموزش حرفه‌ای، محرک‌های تغییر را عمدتاً بیرونی و فراتر از حوزه اختیارات خود ارزیابی می‌کنند. از دیدگاه آنان، این سیاست‌های دولتی هستند که جهت اصلی حرکت را تعیین می‌کنند، نیازهای درونی کلاس درس چندان نقشی ندارند. در رتبه‌های بعدی، انتظارات صنعت و جامعه و سپس مسئله تأمین مالی و بودجه، به عنوان دیگر نیروهای محرک بیرونی قرار می‌گیرند. جالب آنکه محرک‌های داخلی، مانند فشار برای پاسخگویی بیشتر، تمایل به نوآوری در روش‌های تدریس، یا بهبود تجربه یادگیری، جایگاه چندان در این فهرست ندارند و در حاشیه قرار می‌گیرند. این الگو نشان می‌دهد که نظام آموزش حرفه‌ای بیش از آنکه از درون با پویایی‌های حرفه‌ای معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای بازتولید شود، از بیرون و توسط نیروهای کلان اقتصادی و سیاسی شکل می‌گیرد. بیل (۲۰۰۹) با مشاهده همین روند در بسیاری از کشورها، «تغییر ثابت و دائمی» را به عنوان یک ویژگی ساختاری و حتی هویتی نظام‌های آموزش حرفه‌ای معرفی می‌کند. اما این تغییرات، به جای آنکه فرصتی برای بازاندیشی و ارتقاء باشند، اغلب به شکل دستورالعمل‌های از بالا به پایین و بازتعریف‌های مکرر و خسته‌کننده اولویت‌ها ظاهر می‌شوند. در چنین فضایی، معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای نه در مقام عاملان تغییر، بلکه در جایگاه اجراکنندگان دستورات از پیش تعیین‌شده قرار می‌گیرند. کافیلد و همکاران (۲۰۰۸) از این هم فراتر رفته و ادعایی تأمل‌برانگیز مطرح می‌کنند. آنان کم‌توجهی به اختیارات معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای و نادیده گرفتن صدای آنان را نه یک غفلت سهوی و ناخواسته، بلکه یک «سیاست آگاهانه و تعمدی» از سوی سیاست‌گذاران در سراسر جهان تصور می‌کنند. به عبارت دیگر، سیاست‌گذاران به خوبی می‌دانند که اگر به معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای اختیار واقعی داده شود، ممکن است اولویت‌های متفاوتی که برآمده از تجربه زیسته در کلاس و کارگاه است را دنبال کنند که با منطق کمی‌گرا، کوتاه‌مدت و کنترل‌محور سیاست‌های رسمی همخوانی ندارد. بنابراین، «حاشیه‌رانی نظام‌مند» معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای نه یک نقص فنی، بلکه یک «ویژگی طراحی شده» در نظام‌های آموزشی معاصر است و این طراحی، مشارکت حرفه‌ای را فدای انضباط‌پذیری سیاسی و اقتصادی می‌کند.

پداگوژی حرفه‌ای، یک چارچوب نظری و عملی

در برابر این رویکردهای بیرونی، کنترل‌گرا و تقلیل‌دهنده، مفهوم «پداگوژی حرفه‌ای» به عنوان یک چارچوب نظری و عملی جایگزین قد علم می‌کند. بحث پداگوژی حرفه‌ای بر این نکته ساده اما بنیادین استوار است که آموزش موفق موضوعات حرفه‌ای، از درودگری و جوشکاری گرفته تا مراقبت از کودک و گردشگری، نمی‌تواند با نسخه‌های آموزشی یکسان و از پیش بسته‌بندی‌شده به پیش رود. هر حرفه، زبان بدنی، منطق درونی، خطرات خاص، شیوه‌های حل مسئله و حتی فرهنگ و همکاری منحصر به فرد خود را دارد. بنابراین، رویکردها و فعالیت‌های آموزشی نیز باید متناسب با همان حوزه، و برآمده از بافت واقعی آن حرفه طراحی شوند. اهمیت این مفهوم به حدی است که یونسکو در سال ۲۰۱۴ یک کنفرانس مجازی بین‌المللی با عنوان «پداگوژی حرفه‌ای چیست، چرا اهمیت دارد و چگونه آن را اجرا کنیم» برگزار کرد که در آن شرکت‌کنندگانی از ۶۵ کشور حضور داشتند، خود این استقبال گسترده نشان‌دهنده تشنگی حرفه‌ای برای جایگزینی به جای مدل‌های خشک و یکسان‌ساز است. پداگوژی حرفه‌ای بر این ایده مرکزی استوار است که یک معلم و مربی فنی و حرفه‌ای نمی‌تواند صرفاً از یک کتاب راهنما یا دستورالعمل از پیش تعیین‌شده پیروی کند. او باید بتواند «تصمیم‌گیری موقعیتی» بکند و بسته به دانش‌آموز و فراگیر خاصی که روبرویش نشسته و متناسب با مهارت ویژه‌ای که قرار است آموزش داده شود، فضای فیزیکی کارگاه یا کلاس و حتی شرایط روز آن کارآموز، رویکرد خود را تغییر دهد. این بدان معناست که تدریس حرفه‌ای ذاتاً یک فعالیت «اقتضایی» و «تأملی» است، و اجرای الگوریتمی دستورات نیست و این دقیقاً جایی است که مفهوم پداگوژی حرفه‌ای تصویری کاملاً متفاوت از «حرفه‌ای بودن» ارائه می‌دهد. در این تصویر، یک معلم و مربی فنی و حرفه‌ای نه یک مجری مطیع بلکه یک تصمیم‌گیرنده آگاه است. او نه یک کارگزار نظارت‌شونده بلکه یک عامل خلاق است. معلم و مربی فنی و حرفه‌ای نه یک حلقه از زنجیره فرمان که یک متخصص مستقل و مسئول است. چنین نگاهی در برابر مدیریت خرده‌فرمایشی، نظارت و سواسی و مدل مسئولیت مختصرشده، ایستادگی می‌کند و معنای دیگری از پاسخگویی را پیش می‌کشد و آن پاسخگویی نه به دستورالعمل‌های از بالا، بلکه به نیازهای واقعی یادگیرندگان و اقتضائات زیست‌محیطی هر حرفه است. پداگوژی حرفه‌ای، در این معنا، نه فقط یک روش تدریس که یک پروژه‌ی سیاسی برای بازپس‌گیری عاملیت معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای از چنگال بوروکراسی‌های کنترل‌گر است.

آموزش معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای برای آموزش حرفه‌ای: داستانی از دوگانگی و تقلید

نحوه آموزش خود معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای، یعنی برنامه‌های آماده‌سازی و تربیت آنان، نقشی تعیین‌کننده و اغلب مغفول در کیفیت نهایی آموزش حرفه‌ای دارد. میسرا (۲۰۱۱) و گرولمن (۲۰۰۹) انواع مختلفی از این برنامه‌ها را شناسایی کرده‌اند که بسته به نسبت میان «آموزش عمومی»، «تخصص موضوعی» و «نحوه پیوند این دو» با یکدیگر تفاوت می‌یابند. اما فراتر از دسته‌بندی‌های نظری، واقعیت میدانی تصویر دیگری را نشان می‌دهد. کرپال و ویتیک (۲۰۰۹) در پژوهشی فراگیر دریافتند که ۷۴/۸ درصد پاسخ‌دهندگان از سراسر اروپا دارای مدرک معلمی و مربیگری هستند، اما نکته‌ی مهم این است که این مدارک اغلب «در حین خدمت» و به صورت ضمن خدمت کسب شده‌اند. این یعنی خود مؤسسه‌ی حرفه‌ای، همان کالج یا مرکز آموزشی است که معلم و مربی فنی و حرفه‌ای در آن تدریس می‌کند و عملاً به محل «یادگیری مبتنی بر کار» برای معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای جدید تبدیل می‌شود. از یک سو، این ویژگی می‌تواند یک فرصت باشد و آن یادگیری در بافت واقعی کار، انطباق با شرایط محلی و انتقال دانش ضمنی از همکاران باتجربه است. اما از سوی دیگر، پژوهشی که اور و سیمونز (۲۰۱۱) در برخی کالج‌های

انگلستان انجام دادند، نشان می‌دهد که در بسیاری از موارد، تمایز معناداری میان معلم و مربی فنی و حرفه‌ای مبتدی و باتجربه وجود ندارد و معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای تازه‌وارد و کهنه‌کار عملاً با همان انتظارات و فشارها مواجهند. این فقدان تمایز، با «محیط یادگیری محدودکننده» همراه است، فضایی که در آن اشتباه کردن، ریسک کردن و آزمایش رویکردهای جدید، به جای فرصت یادگیری، به عنوان تهدیدی برای نظم و کارایی تلقی می‌شود. نتیجه آنکه، معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای جدید نه تنها تدریس کردن با فراست و قوه تشخیص را یاد نمی‌گیرند، بلکه «تحمل کردن یک زمینه‌ی چالش‌برانگیز» را نیز تمرین می‌کنند. با این حال، تجربیات مثبتی نیز در این زمینه وجود دارد. در آلمان، تعلیق اجباری آموزش مربیان بنگاه‌های اقتصادی به مدت پنج سال، به دلیل مخالفت کارفرمایان با تأمین مالی آن، یک آزمایش طبیعی ارزشمند ایجاد کرد و آن این بود که شرکت‌هایی که از کارکنان واجد شرایط برای آموزش کارآموزان محروم بودند، به طور معناداری شکایات بیشتری از عملکرد کارآموزان ثبت کردند و نرخ ترک تحصیل در آنها بالاتر بود. در دانمارک نیز از سال ۲۰۱۰ که شرط کسب مدرک معلمی و مربیگری چهارساله برای استخدام الزامی شد، شایستگی‌های پداگوژیکی معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای افزایش چشمگیری یافت. اما همین موفقیت نسبی، پرسش جدیدی را برمی‌انگیزد: محتوای این دوره‌ها چیست و چه جهتی را دنبال می‌کند؟ سدفوپ (۲۰۰۹) از «افزایش ماهیت آکادمیک» آموزش معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای در برخی کشورهای اروپایی، از جمله دانمارک، خبر می‌دهد. به عبارت دیگر، برای اینکه دوره‌های تربیت معلم و مربی فنی و حرفه‌ای ارزشمند به نظر برسند، ناگزیر از تقلید از همتایان نظری و دانشگاهی خود شده‌اند؛ گویی اعتبار یک برنامه‌ی آموزشی در گرو فاصله گرفتن از بافت عملی و نزدیک شدن به نظریه‌های انتزاعی است. در مقابل، هافمن (۲۰۱۱) در ایالات متحده نسبت به رویکرد «کل‌نگر»، که کمتر شغل‌محور و بیشتر عمومی است، ابراز تردید می‌کند و می‌پرسد آیا چنین رویکردی می‌تواند معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای را برای نقش در حال تکاملشان آماده کند یا آنها را بیش از پیش از واقعیت‌های صنعتی دور می‌سازد. اسمیت (۲۰۰۹) نیز رویکرد شایستگی‌محور در استرالیا را مورد نقد قرار می‌دهد و آن را هم ساده‌انگارانه یعنی تقلیل پیچیدگی تدریس به فهرستی از شایستگی‌های مجزا و هم محدودکننده و ناتوان از پرورش خلاقیت و قضاوت حرفه‌ای ارزیابی می‌کند. آنچه در میان این تنوع رویکردها و نقدها گم می‌شود، نکته بنیادین‌تری است که گرولمن (۲۰۰۸) به آن هشدار می‌دهد و آن بحث «حرفه‌ای‌گرایی» در آموزش حرفه‌ای است که اغلب معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای را از شرایط واقعی کارشان، یعنی همان کلاس‌ها و کارگاه‌هایی که هر روز در آن تدریس می‌کنند، دور می‌کند. سیاست‌هایی که برای «پرورش حرفه‌ای‌سازی» معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای طراحی می‌شوند، معمولاً با ملاحظات سطح بالا و شاخص‌های قابل اندازه‌گیری مانند سطح مدرک، ساعات آموزش، یا جدول پرداخت‌ها سروکار دارند و خطر نادیده گرفتن «شرایط کاری واقعی» و «تقاضاهای خاص هر بافت آموزشی» در آنها وجود دارد. به عبارت دیگر، حرفه‌ای‌سازی از بالا، گاهی خود به عاملی برای غیرحرفه‌ای کردن عمل می‌کند، زیرا به جای تجهیز معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای برای تصمیم‌گیری در بافت، آنها را به رعایت استانداردهای یکسان و بیرون‌آمده از زمینه ملزم می‌سازد. این یکی از عمیق‌ترین تناقض‌هایی است که نظام آموزش حرفه‌ای با آن دست به گریبان است.

سابقه و نقش قبلی مربیان: معماری عملکرد و هویت شناور

مطالعات تجربی نشان می‌دهند که معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای اغلب در وضعیت در هم آمیخته و گرفتار میان دو جهان زیست‌شده، یعنی جهان کار عملی و جهان آموزش رسمی قرار می‌گیرند. ویسکوویچ و رابسون (۲۰۰۱) این پدیده را به ناتوانی یا عدم تمایل این معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای در رها کردن هویت شغلی سابق خود نسبت می‌دهند، به گونه‌ای که آنها هرگز به

طور کامل عضو جامعه‌ی آموزشی گسترده‌تر نمی‌شوند. این دوگانگی هویتی توسط اورر (۲۰۱۲) دقیق‌تر توصیف می‌شود. او نشان می‌دهد که این معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای بسته به زمان و موقعیت، به طور سیالی خود را معلم و مربی فنی و حرفه‌ای، مربی یا با نقش پیشین خود (مثلاً درودگر) توصیف می‌کنند و این تغییرپذیری نه یک نقص، بلکه راهبردی انطباقی برای بقا در محیطی است که سرمایه‌ی نمادین مهارت‌های عملی را به رسمیت نمی‌شناسد. برای تبیین عمیق‌تر این پدیده، کمیس و گرین (۲۰۱۳) مفهوم «معماری عملکرد» را ارائه می‌دهند؛ چارچوبی که نشان می‌دهد «گفته‌ها»، «کردارها» و «روابط» خاص یک حرفه به شدت در هم تنیده شده‌اند. در مورد معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای، این معماری عملکرد نه از دل فرهنگ محیط آموزش، بلکه از دل محیط‌های کاری پیشین آنها بازسازی می‌شود. به همین دلیل است که شوخی‌های رایج در یک کارگاه ساختمانی یا آشپزخانه‌ی حرفه‌ای به راحتی به اتاق معلم و مربی فنی و حرفه‌ای راه می‌یابد. پژوهش اورر (۲۰۱۳) در یک کالج مد در انگلستان تصویری غنی از این مسئله به دست می‌دهد. کارکنان زن آن مرکز یک فرهنگ متمایز شغلی خلق می‌کردند که تا حدی در برابر فرهنگ رسمی و نظری مدارس مقاومت می‌نماید. با این حال، نکته‌ی ظریف و مهمی که اورر بدان اشاره می‌کند این است که این فرهنگ‌های محلی و پرشور هرگز در خلأ عمل نمی‌کنند، بلکه همواره تحت تأثیر عوامل کلان‌تری نظیر سیاست‌های ملی آموزش و پیش‌فرض‌های نهادینه‌شده از «نقش معلم و مربی فنی و حرفه‌ای» قرار دارند. این یافته یک هشدار روش‌شناختی مهم را به همراه دارد: پژوهش‌هایی که صرفاً بر زمینه‌های محلی و تعاملات روزمره‌ی این معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای تمرکز می‌کنند، در معرض این خطر هستند که تأثیر نابرابری‌های ساختاری، دستورالعمل‌های متمرکز ملی و توزیع ناعادلانه قدرت و منابع را دست کم بگیرند. به عبارت دیگر، مقاومت فرهنگی معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای در سطح کارگاه و اتاق معلم و مربی فنی و حرفه‌ای، هرچند اصیل و قابل احترام است، اما به تنهایی نمی‌تواند شکاف میان هویت عملی آن‌ها و الزامات خشک نظام آموزشی رسمی را پر کند، مگر آنکه این تحلیل با نگاهی ساختاری به سیاست‌گذاری‌های نابرابر کننده همراه شود.

چالش‌های مشترک معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای در ایران، راهکارهای بومی

معلمان و مربیان در ایران و سایر کشورها با چالش‌های مشترکی مواجه هستند. از آنجا که چنین چالش‌هایی، شامل نابرابری حقوقی، کمبود پشتیبانی پایه و بی‌توجهی به نیازهای مقدماتی مربیان، در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران نیز به وفور دیده می‌شود، می‌توان گفت معلمان و مربیان حرفه‌ای ایران از مشکلات مشابهی رنج می‌برند. لذا در ادامه، پیشنهادهایی عملی، ساختاری و سیاستی برای رفع این چالش‌ها در ایران، در چهار سطح کلان، سازمانی، فردی و بین‌المللی ارائه می‌شود.

بازتعریف جایگاه و اعتباربخشی اجتماعی

رفع چالش «جایگاه پایین» آموزش فنی و حرفه‌ای و معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای آن در ایران مستلزم مداخله‌ی سیستماتیک در سه سطح روایت، اقتصاد و ساختار حرفه‌ای است. نخست، راه‌اندازی کمپین ملی تغییر روایت با همکاری سازمان صداوسیما، وزارت آموزش و پرورش و سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور ضروری است. این کمپین باید تصویر «آموزش فنی و حرفه‌ای به‌عنوان مسیر دوم یا محل ریزش کنکور» را به «مسیری هم‌ارز و گاهی برتر از آموزش دانشگاهی» تبدیل کند. معرفی الگوهای موفق شغلی، از کارآفرینان بزرگ صنعتی گرفته تا هنرمندان و صنعتگران نامدار که مسیر فنی و حرفه‌ای را طی کرده‌اند، در کتاب‌های درسی، رسانه ملی و شبکه‌های اجتماعی رسمی می‌تواند این تغییر نگرش را در سطح جامعه نهادینه سازد. دوم، ایجاد نظام پرداخت و مزایای برابر با دبیران هنرستان‌ها و مربیان مراکز فنی و حرفه‌ای در مقایسه با معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای نظری

امری اجتناب‌ناپذیر است. پیشنهاد مشخص در اینجا تدوین «مقیاس همسان پرداخت» بر اساس سطح صلاحیت و مهارت، نه نوع مؤسسه (هنرستان، مرکز دولتی، آموزشگاه آزاد) است. همچنین در نظر گرفتن «پاداش مهارتی» سالانه برای مربیانی که هم دانش صنعتی و هم دانش پداگوژیک خود را از طریق دوره‌های تأییدشده به‌روز نگه می‌دارند. سوم و شاید بنیادی‌ترین راهکار برای ایران، اعطای مسیرهای ارتقای شغلی دوگانه است. در نظام کنونی، مربی فنی و حرفه‌ای تنها یک راه برای پیشرفت دارد: ترک کارگاه و کلاس عملی و رفتن به مدیریت یا امور اداری، چیزی که به حاشیه‌رانی او از هسته اصلی هویت شغلی‌اش یعنی تدریس عملی منجر می‌شود. در مقابل، طراحی یک «نردبان موازی» پیشنهاد می‌شود که در آن «استاد مربی حرفه‌ای» (مشابه درجه استادکاری در صنعت) بتواند بدون ترک کارگاه، از طریق بهبود تدریس، توسعه روش‌های آموزشی بدیع، تدوین استانداردهای مهارتی یا هدایت مربیان جدید، ارتقای رتبه و حقوق بگیرد. این راهکار مستقیماً به چالش «جایگاه متوسط» تحقیرآمیز و «مدیریت خرده‌فرمایشی» که بارها در مطالعات مربوط به نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران گزارش شده، پاسخ می‌دهد؛ چراکه به مربی فنی و حرفه‌ای اجازه می‌دهد در همان فضایی که به آن تعلق دارد و در آن مهارت دارد، یعنی کارگاه و محیط کار عملی، به بلوغ حرفه‌ای دست یابد، بی‌آنکه مجبور شود برای کسب احترام و حقوق بالاتر، هویت اصیل خود را قربانی کند.

اصلاح نظام آموزش و توانمندسازی معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای

حرفه‌ای‌گری دوگانه، یعنی تسلط همزمان بر مهارت صنعتی و دانش پداگوژیک، هسته اصلی هویت معلم و مربی فنی و حرفه‌ای است. اما در ایران، دوره‌های موجود اعم از آموزش اولیه در دانشگاه شهید رجایی و دیگر مراکز تربیت معلم و مربی فنی و حرفه‌ای و نیز دوره‌های ضمن خدمت سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای، به شکلی بیمارگونه یا صرفاً آکادمیک و تقلیدمحور از آموزش نظری است، یا چنان ساده‌انگارانه و شایستگی‌محور طراحی شده که هیچ یک از دو وجه را به درستی پوشش نمی‌دهد. در پاسخ به این کاستی، نخستین راهکار «بازطراحی برنامه‌های آموزش اولیه مربیان» با رویکرد «آموزش دوجویی» است. این برنامه باید شامل سه ماژول ضروری باشد: (۱) ماژول تخصص عمیق صنعتی که با مشارکت مستقیم بنگاه‌های صنعتی ایران (مانند شرکت‌های خودروسازی، پتروشیمی، فولاد و...) به‌روز نگه داشته می‌شود؛ (۲) ماژول پداگوژی حرفه‌ای که مبتنی بر بافت واقعی کارگاه، آزمایشگاه و محیط کار طراحی می‌شود، نه کلاس نظری صرف؛ و (۳) دوره کارآموزی تدریس در کنار یک مربی فنی و حرفه‌ای باتجربه در یکی از مراکز برتر فنی و حرفه‌ای یا هنرستان‌های نمونه کشور، دوره‌ای که هدف آن انتقال دانش ضمنی و نانوشته حرفه است؛ همان چیزی که در هیچ کتاب درسی نمی‌آید. دومین راهکار، اجباری کردن آموزش مستمر و به‌روزرسانی صنعتی با بودجه دولتی است. تجربه کشورهای موفق نشان داده که «تعلیق» این آموزش‌های اجباری، به بهانه کمبود بودجه یا فشار کاری، آسیب‌های جبران‌ناپذیری به کیفیت آموزش وارد می‌کند. پیشنهاد مشخص این است که هر مربی فنی و حرفه‌ای در ایران موظف باشد سالانه «چهار هفته دوره کارآموزی صنعتی» را در بنگاه‌های تولیدی و خدماتی مرتبط با رشته تخصصی خود بگذراند تا از فناوری‌ها، مواد، فرآیندها و استانداردهای جدید عقب نماند. تأمین مالی این طرح از طریق وضع عوارض یا مالیات بر ارزش افزوده بر بنگاه‌های بزرگ صنعتی، که خود بزرگترین بهره‌برداران از نیروی ماهر آموزش‌دیده هستند، نه تنها ممکن است، بلکه عادلانه نیز هست. سومین راهکار، توسعه «کمک‌هزینه انتقال» برای جذب استعدادهای صنعتی به حرفه مربیگری است. اختلاف فاحش حقوقی میان صنعت (به ویژه در بخش‌های نفت، گاز، پتروشیمی و خودروسازی) و آموزش فنی و حرفه‌ای، بزرگترین مانع برای ورود متخصصان ماهر، مهندسان، تکنسین‌های ارشد، صنعتگران باسابقه، به کلاس‌های درس است. برای عبور از این مانع،

وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی به همراه سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای می‌توانند «کمک‌هزینه پلکانی انتقال» طراحی کنند که برای سه سال اول، افت درآمد این متخصصان را جبران نماید. این کمک‌هزینه مشروط به گذراندن موفقیت‌آمیز دوره‌های پداگوژی حرفه‌ای و اثبات توانایی تدریس در کارگاه است. این سه راهکار در کنار هم، حلقه مفقوده حرفه‌ای‌گری دوگانه را در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران بازسازی می‌کنند: مربی فنی و حرفه‌ای نه صرفاً یک صنعتگر بازنشسته است که ناچار به تدریس شده، و نه یک معلم و مربی فنی و حرفه‌ای نظری که چند مهارت عملی سطحی را تمرین کرده است؛ بلکه موجودی است که هر دو وجه هویت خود، هم صنعت و هم آموزش، را به طور مستمر و با پشتیبانی سیستماتیک به‌روز نگه می‌دارد.

اصلاح ساختار مدیریت و حکمرانی در مؤسسات

شواهد حاصل از مطالعات متعدد در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران از سه آفت ساختاری در مدیریت آن حکایت دارد: «مدیریت وسواسی و متمرکز» که کوچک‌ترین جزئیات برنامه درسی و ارزشیابی را از ستاد مرکزی در تهران کنترل می‌کند؛ «تفویض اختیار کم» که معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای را به مجریانی منفعل و بی‌تأثیر در فرآیند یاددهی-یادگیری تبدیل می‌سازد؛ و «تغییر مداوم آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها» که هر نوآوری پایداری را پیش از آنکه فرصت شکوفایی یابد، ریشه‌کن می‌سازد. نخستین راهکار برای خروج از این وضعیت، واگذاری اختیار طراحی برنامه درسی به خود معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای در سطح استان و شهرستان است. پیشنهاد می‌شود «شوراهای برنامه درسی استانی» با اکثریت مربیان باتجربه فنی و حرفه‌ای تشکیل شود. این شوراهای باید بتوانند حداقل سی درصد از محتوای دوره را متناسب با نیازهای بومی کارفرمایان محلی (صنایع کوچک و بزرگ هر استان) و ویژگی‌های خاص کارآموزان، که از منطقه‌ای به منطقه دیگر تفاوت چشمگیری دارد، تغییر دهند. دومین راهکار، ایجاد «صندوق نوآوری آموزشی در سطح کارگاه» است؛ بودجه‌های کوچک اما به آسانی در دسترس (مثلاً بیست تا پنجاه میلیون تومان در هر مرکز آموزشی) که به مربیان اجازه دهد روش‌های تدریس جدید، از شبیه‌سازهای واقعیت مجازی تا پروژه‌های مبتنی بر چالش‌های واقعی صنعتی و ساخت محصول، را بدون هراس از سرزنش، کمبود اعتبار یا قطع بودجه، آزمایش کنند. چنین صندوقی مستقیماً «ریسک‌ناپذیری و ترس از شکست» را هدف می‌گیرد؛ همان چیزی که در گزارش‌های متعدد ارزیابی نظام فنی و حرفه‌ای ایران به عنوان یکی از موانع اصلی نوآوری در این حوزه یاد شده است. سومین و شاید دردناک‌ترین راهکار، حذف قراردادهای آموزش‌یاری ناعادلانه و کاهش نسبت مربیان پاره‌وقت در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران است. مطالعات داخلی نشان می‌دهد که درصد قابل توجهی از مربیان مراکز فنی و حرفه‌ای (به ویژه آموزش‌یاران) به صورت پاره‌وقت، ساعتی یا با قراردادهای موقت و با حقوقی بسیار کمتر از مربیان تمام‌وقت رسمی کار می‌کنند، وضعیتی که نه تنها امنیت شغلی و معنای «حرفه‌ای بودن» را از بین می‌برد، بلکه عملاً تضمین می‌کند که با استعدادترین صنعتگران به سرعت این مسیر را ترک کنند. پیشنهاد مشخص این است که حداقل پنجاه درصد نیروی هر مرکز فنی و حرفه‌ای و شهرستان به صورت تمام‌وقت و با قرارداد مستقیم استخدام شوند. برای آن دسته از مربیان پاره‌وقت که به طور طبیعی از صنعت می‌آیند و همچنان بخشی از هفته را در کارگاه یا کارخانه سپری می‌کنند (و این مزیت ارتباط با صنعت را نباید از دست داد)، باید دو تضمین اساسی فراهم شود: نخست، بیمه بیکاری و بازنشستگی تناسبی که بر اساس ساعات واقعی کار محاسبه می‌شود، و دوم، حقوق پایه ساعتی برابر با مربی فنی و حرفه‌ای تمام‌وقت. این سه راهکار در کنار هم، معماری مدیریتی معیوب نظام فنی و حرفه‌ای ایران را هدف می‌گیرند، سیستمی که در آن مربی فنی و حرفه‌ای نه اختیاری دارد، نه امنیتی، و نه جسارت نوآوری و در مقابل، تصویری از سازمان آموزشی ترسیم می‌کنند که در آن تصمیم‌گیری به

نزدیک‌ترین فرد به صحنه عمل (همان مربی فنی و حرفه‌ای کارگاه) سپرده می‌شود، آزمون و خطا جزئی از فرهنگ سازمانی است، و عدالت استخدامی پیش‌شرط هر نوع تحول پایدار به شمار می‌آید.

پاسخ به نابرابری و فشار اقتصادی

معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای در ایران در چرخه‌های اقتصادی نقشی متناقض ایفا می‌کنند: در زمان رونق (مثلاً رشد قیمت نفت و افزایش پروژه‌های صنعتی)، از آنها برای تأمین نیروی ماهر صنعت تجلیل می‌شود، اما در زمان رکود (مانند سال‌های تحریم و بحران‌های ارزی)، نخستین قربانیان تعدیل نیرو در نظام آموزشی هستند. شواهد از تجربه تعطیلی گسترده هنرستان‌ها و مراکز فنی و حرفه‌ای در دهه ۱۳۹۰ و کاهش شدید بودجه‌های آموزشی در سال‌های پساتحریم حکایت دارد -- درست در همان زمانی که بیشترین نیاز به بازآموزی نیروی کار بیکار شده از صنایع ورشکسته احساس می‌شد. این تناقض آشکار، ضرورت ایجاد «مکانیسم ضدچرخه‌ای اشتغال مربیان» را آشکار می‌سازد: در زمان رکود اقتصادی که بخش خصوصی و حتی صنایع دولتی دست به اخراج گسترده می‌زنند، دولت به جای تعدیل مربیان، باید تعداد ساعات تدریس آنان را افزایش دهد و آنها را به آموزش مجدد جمعیت بیکار شده (پروژه‌های مهارت‌آموزی به بیکاران) مشغول کند. این سیاست نه تنها از بیکاری خود مربیان جلوگیری می‌کند، بلکه پوشش اجتماعی را در بحرانی‌ترین دوران افزایش می‌دهد و حلقه مفقوده میان «نیاز فوری جامعه به مهارت‌آموزی» و «ظرفیت خالی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای» را بازسازی می‌نماید. اما این مکانیسم به تنهایی کافی نیست؛ چرا که پشت هر بسته سیاستی اقتصادی-آموزشی در ایران، همان «پرده معرفت‌شناختی» (اپل، ۲۰۱۴) آویخته است که سیاست‌گذاران در تهران را از صدای واقعی مربیان در شهرستان‌ها و مناطق محروم جدا می‌کند. بنابراین، راهکار دوم، گنجاندن صدای خود مربیان در تدوین سیاست‌های ضدبحران از طریق تشکیل «شورای ملی مربیان فنی و حرفه‌ای» است، نهادی متشکل از منتخبان مستقیم خود آنان در هر استان که هر بسته سیاستی (مانند بودجه‌های مهارت‌آموزی در زمان رکود، طرح‌های بازآموزی بیکاران، یا تعرفه‌های آموزش قراردادی) را پیش از تصویب، از دو منظر حیاتی ارزیابی کند: تأثیر آن بر شرایط کاری مربیان و عاملیت حرفه‌ای آنان. این شورا می‌تواند پاسخی ساختاری به همان پرده معرفت‌شناختی باشد که پشت آن سیاست‌ها بدون کوچکترین توجهی به نظرات ذی‌نفعان واقعی، خود مربیان، تدوین می‌شوند. در واقع، مکانیسم ضدچرخه‌ای بدون حضور مربیان در میز تصمیم‌گیری، تنها یک ابزار فنی دیگر خواهد بود که می‌تواند دوباره به شکلی وسواس‌آمیز از بالا به پایین مدیریت شود. اما وقتی خود مربیان باشند که تصمیم می‌گیرند در زمان رکود چگونه و کدام جمعیت بیکار را آموزش دهند، آنگاه است که «حرفه‌ای‌گری دوگانه» آنان، هم دانش صنعت و هم دانش پداگوژی، به جای آنکه تهدیدی برای نظام تلقی شود، به ارزشمندترین سرمایه نظام تبدیل می‌شود.

همکاری بین‌المللی و تولید دانش بومی

یکی از موانع اصلی برای سیاست‌گذاری مؤثر در حوزه معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای در ایران، «ضعف فاحش داده‌ها» در سطح ملی و فقدان آمارهای استاندارد و قابل مقایسه با کشورهای دیگر است. بدون دانستن اینکه معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای چه کسانی هستند، تحت چه نوع قراردادهایی کار می‌کنند، چه حقوقی دریافت می‌دارند، چه عواملی آنان را در این حرفه نگه می‌دارد یا از آن خارج می‌کند، هر گونه اصلاحی در تاریکی مطلق انجام خواهد شد. در ایران، حتی آمار دقیقی از نرخ ماندگاری معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای و دلایل خروج زود هنگام آنان وجود ندارد، در حالی که این شاخص برای برنامه‌ریزی نیروی انسانی حیاتی است. در پاسخ به این خلأ، پیشنهاد می‌شود «رصدخانه ملی داده‌های نیروی کار آموزش فنی و حرفه‌ای ایران» با همکاری سازمان

آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی و مرکز آمار ایران راه‌اندازی شود. این رصدخانه موظف است هر دو سال یک بار، گزارش استاندارد از وضعیت مربیان، شامل ترکیب سنی و جنسیتی، انواع قراردادهای کاری و نسبت پاره‌وقت‌ها، سطوح حقوقی و پاداش‌های مهارتی، انگیزه‌های ورود و ماندگاری، و مهمتر از همه، نرخ خروج زودهنگام از حرفه، را منتشر کند. به موازات این امر، ایران باید به ابتکارات بین‌المللی مانند «رصدخانه بین‌المللی داده‌های نیروی کار آموزش حرفه‌ای» تحت نظارت یونسکو یا سازمان بین‌المللی کار بپیوندد تا داده‌هایش با کشورهای دیگر قابل مقایسه شود و از تجارب موفق جهانی بهره‌برد. اما داده‌ها به تنهایی کافی نیستند؛ اشتراکات عمیق جهانی در تجربه زیسته معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای، از کارگاه جوشکاری در اهواز تا کارخانه خودروسازی در ولفسبورگ آلمان، از هنرستان صنعت نفت در آبادان تا کالج فنی در ملبورن استرالیا -- ظرفیتی عظیم برای یادگیری فرامرزی خلق می‌کنند که تاکنون به شدت نادیده گرفته شده است. بنابراین، راهکار پایانی، طراحی «برنامه تبادل پداگوژی حرفه‌ای فرامرزی» با اولویت کشورهای پیشرو در آموزش دوگانه (آلمان، اتریش، سوئیس، دانمارک) و کشورهای در حال توسعه موفق (ترکیه، چین، ویتنام) است. تصور کنید یک مربی فنی و حرفه‌ای باتجربه ایرانی از هنرستان شهید چمران تهران فرصت پیدا کند سه ماه در یک مرکز آموزشی در نظام دوگانه آلمان تدریس کند و روش‌های پداگوژیک آنان، از ارزشیابی مبتنی بر شایستگی گرفته تا طراحی سناریوهای یادگیری در محیط کار واقعی و مشارکت کارفرمایان در ارزشیابی، را با هم‌تایان آلمانی خود به اشتراک بگذارد و از آنان بیاموزد. به موازات، مربی فنی و حرفه‌ای آلمانی نیز سه ماه در یک مرکز فنی و حرفه‌ای در ایران حضور یابد تا با شرایط بومی، چالش‌ها و فرصت‌های موجود آشنا شود و روش‌های نوآورانه خود را با شرایط ایران تطبیق دهد. تأمین مالی این تبادلات از طریق بودجه‌های پژوهشی وزارت علوم، صندوق توسعه ملی، یا استفاده از ظرفیت توافق‌های دوجانبه (مثلاً با وزارت همکاری‌های اقتصادی آلمان) نه تنها ممکن است بلکه در مقایسه با هزینه‌های هنگفت طرح‌های ناموفق قبلی، بسیار مقرون به صرفه نیز هست. این دو راهکار در کنار هم، یکی در سطح داده و شواهد، دیگری در سطح تعامل انسانی و یادگیری سیاستی، حلقه مفقوده «انزوا و نبود دید بین‌المللی» را که گریبانگیر نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران است، بازسازی می‌کنند. مربی فنی و حرفه‌ای در ایران دیگر تنها و بی‌پناه در برابر تصمیمات از بالا به پایین نیست؛ او اکنون هم به داده‌های قابل اتکایی تکیه دارد که نشان می‌دهد جایگاه واقعی او نسبت به هم‌تایان منطقه‌ای و جهانی کجاست، و هم به شبکه‌ای از هم‌تایان فرامرزی متصل است که تجربیات مشترکشان، قدرت مقاومت جمعی و نوآوری مشارکتی را ممکن می‌سازد.

در نهایت، رفع چالش‌های معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای در ایران نیازمند «تغییر نگاه از سرمایه انسانی به عامل انسانی» است. تا زمانی که آنها صرفاً ابزاری برای رشد اقتصادی و مهارت‌آموزی ارزان دیده شوند و نه حرفه‌ای‌هایی با هویت دوگانه، نیازمند احترام، استقلال، امنیت شغلی و حق مشارکت در تصمیم‌سازی، همان «تناقض مرکزی» ادامه خواهد یافت: از یک سو در شعارها از آنها به عنوان سربازان خط مقدم مهارت‌آموزی و اشتغال تجلیل می‌شود، و از سوی دیگر در عمل، با کمترین حقوق، بی‌ثبات‌ترین قراردادهای و ناچیزترین اختیار مواجه‌اند. اجرای پیشنهادهای بالا، اگرچه زمان‌بر و نیازمند اصلاحات ساختاری عمیق است، اما مسیر خروج از این تناقض را نشان می‌دهد و می‌تواند نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران را از وضعیت کنونی به جایگاهی برساند که در آن مربی فنی و حرفه‌ای، ستون اصلی و شرافتمندانه این نظام باشد، نه حاشیه‌نشینی که مدام در مرز ترک حرفه و ماندن در نوسان است.

نتیجه‌گیری: تناقض مرکزی و امید محتاطانه

در اسناد سیاستی، هر جا از معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای نام برده شده، معمولاً با کامل‌ترین واژگان بر اهمیت آنها تأکید شده است. سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۰) می‌گوید «کیفیت شغل تدریس برای یادگیری مؤثر در برنامه‌های حرفه‌ای حیاتی است». سدفوپ (۲۰۰۹) آنها را «عوامل اصلی تغییر» می‌نامد و توصیه می‌کند که از یادگیری مادام‌العمر مربیان حمایت شود. با این حال، این اظهارات پرشور با اجرای سیاست‌هایی که شاغلان را تنها به عنوان یک عضو فرعی در نظر می‌گیرند و تمایل به تمرکز بر نظام‌ها و رویه‌ها دارند، همخوانی ندارد. آنچه در عمل نادیده گرفته می‌شود، «موضع متناقض» دست‌اندرکاران آموزش حرفه‌ای است: از یک سو، در سطح سیاست‌گذاری از آنها به عنوان موتور رشد اقتصادی یا محرک پویایی اجتماعی تجلیل می‌شود و از سوی دیگر، تحقیری عمیق را تجربه می‌کنند که ریشه در موقعیت اجتماعی ضعیف آنها دارد. در بسیاری از کشورها، به آموزش حرفه‌ای هنوز به عنوان «مسیر دوم» یا «راه فرعی» آموزشی نگریسته می‌شود. اپل (۲۰۱۴) این وضعیت را «پرده معرفت‌شناختی» می‌نامد که پشت آن، سیاست‌ها بدون کوچکترین توجهی به نظرات ذی‌نفعان واقعی، از جمله خود معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای، تدوین می‌شوند.

با این همه، هنوز منبعی برای «خوش‌بینی محتاطانه» وجود دارد: افزایش علاقه به مفهوم «پداگوژی حرفه‌ای». این مفهوم بر کسب تخصص موضوعی، مهارت در ارائه بهترین آموزش متناسب با آن تخصص و اتخاذ تصمیمات آگاهانه توسط خود شاغلین تأکید دارد. حرکت به سوی این شناخت، می‌تواند به درستی نشان دهد که استقلال معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای به عنوان متخصص در نظام‌های آموزش حرفه‌ای چه کمکی می‌تواند به جامعه بکند. شاید اگر سیاست‌گذاران بپذیرند که معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای نه ماشین‌های تولید مهارت، که عاملانی اندیشمند و دارای هویت‌های دوگانه (تلفیق‌کننده مهارت صنعتی و شایستگی آموزشی) هستند، بتوان از این تناقض‌رهایی یافت و به وعده‌ی آموزش حرفه‌ای، نه فقط برای اقتصاد، بلکه برای عدالت اجتماعی، جامه عمل پوشاند. در پایان باید گفت اگرچه برخی از انتظارات از کارکنان آموزش حرفه‌ای ممکن است چندان معقول نباشد، اما شکی نیست که آنها برای موفقیت اهداف نظام‌های آموزش حرفه‌ای در هر سطحی «کاملاً حیاتی» هستند.

در نهایت، رفع چالش‌های معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای در ایران نیازمند «تغییر نگاه از سرمایه انسانی به عامل انسانی» است. تا زمانی که آنها صرفاً ابزاری برای رشد اقتصادی و مهارت‌آموزی ارزان دیده شوند و نه حرفه‌ای‌هایی با هویت دوگانه، نیازمند احترام، استقلال، امنیت شغلی و حق مشارکت در تصمیم‌سازی، همان «تناقض مرکزی» ادامه خواهد یافت: از یک سو در شعارها از آنها به عنوان سربازان خط مقدم مهارت‌آموزی و اشتغال تجلیل می‌شود، و از سوی دیگر در عمل، با کمترین حقوق، بی‌ثبات‌ترین قراردادهای و ناچیزترین اختیار مواجه‌اند. اجرای پیشنهادهای بالا، اگرچه زمان‌بر و نیازمند اصلاحات ساختاری عمیق است، اما مسیر خروج از این تناقض را نشان می‌دهد و می‌تواند نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران را از وضعیت کنونی به جایگاهی برساند که در آن مربی فنی و حرفه‌ای، ستون اصلی و شرافتمندانه این نظام باشد.

منابع

- Apple, M. (2014). Foreword. In H. Gunter, D. Hall, & C. Mills (Eds.), *Education policy research: Design and practice at a time of rapid reform* (pp. vii–xiii). Bloomsbury.
- Berger, J.-L., & D’Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317–341.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Rowman & Littlefield.
- Billett, S. (2009). Overview: The technical and vocational education and training profession. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International handbook of education for the changing world* (pp. 1174–1184). Springer.
- Billett, S. (2013). Towards a mature provision of vocational education. *International Journal of Training Research*, 11(2), 184–194.
- Billett, S. (2014). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(1), 1–21.
- CEDEFOP. (2009). *Modernising vocational education and training: Fourth report on vocational education and training research in Europe: Synthesis report*. Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2012). *Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training*. Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2014). *Attractiveness of initial vocational education and training: Identifying what matters*. Publications Office of the European Union.
- Coffield, F., Edward, S., Finlay, I., Hodgson, A., Spours, K., & Steer, R. (2008). *Improving teaching and learning, skills and inclusion: The impact of policy on post-compulsory education*. Routledge.
- Dalton, J., & Smith, P. J. (2004). Vocational education and training in secondary schools: Challenging teachers' work identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4), 507–522.
- Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535–548.
- Grollmann, P. (2009). Professionalization of VET teachers and lecturers and practices in an international perspective. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International handbook of education for the changing world* (pp. 1185–1201). Springer.
- Harris, R., Simons, M., & Clayton, B. (2005). *Shifting mindsets: The changing work roles of vocational education and training practitioners*. NCVER.
- Hof, S., & Strupler Leiser, M. (2014). Teaching in vocational education as a second career. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(8), 1–13.
- Hoffman, N. (2011). *Schooling in the workplace*. Harvard Education Press.
- Kemmis, R. B., & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101–121.
- Kirpal, S., & Wittig, W. (2009). Training perspectives in Europe: Perspectives on their work, qualification and continuing learning. *Institut Technik und Bildung*.
- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(1), 27–45.

- Mulder, M., & Roelofs, E. (2013). A critical review of vocational education and training research in 2012 and suggestions for the research agenda. <https://www.mmulder.nl/wp-content/uploads/2011/11/2013-Mulder-Roelofs-Critical-Review-of-VET-Research-and-Research-Agenda-2012.pdf>
- OECD. (2010). Learning for jobs. OECD Publishing.
- OECD. (2014). Skills beyond schools: OECD reviews of vocational education and training. OECD Publishing.
- Orr, K. (2012). Coping, confidence and alienation: The early experience of trainee teachers in English further education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 38(1), 51–65.
- Orr, K. (2013). Cultures, colleges and the development of ideas about teaching in English further education. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(4), 377–388.
- Orr, K., & Simmons, R. (2011). Restrictive practice: The work-based learning experience of trainee teachers in English further education colleges. *Journal of Workplace Learning*, 23(4), 243–257.
- Robertson, I. (2008). VET teachers' knowledge and expertise. *International Journal of Training Research*, 6(1), 1–22.
- Smith, E. (2009). Teachers, instructors and trainers: An Australian focus. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International handbook of education for the changing world* (pp. 1203–1218). Springer.
- Viskovic, A., & Robson, J. (2001). Community and identity: Experiences and dilemmas of vocational teachers in post-school contexts. *Journal of In-Service Education*, 27(2), 221–236.
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2011). The quality of teaching in VET: Final report and recommendations. Australian College of Educators. https://austcolled.com.au/sites/default/files/quality_vetteaching_final_report1.pdf