



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

بررسی مفهوم عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین

اعظم مسعودی^۱

^۱ کارشناسی ارشد، آنالیز ریاضی، دانشگاه مراغه

اداره آموزش و پرورش استان فارس، شهرستان اقلید، دبیر

Fatah.a87@gmail.com

۰۹۱۷۱۵۰۶۲۳۱

چکیده:

هدف اصلی این پژوهش، بررسی امکان و یا امتناع تحقق عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران است. برای دستیابی به این هدف از روش تحلیلی و انتقادی بهره گرفته شد. بنابراین، با نظر به رویکردهای عدالت آموزشی، (آرمان گرا، لیبرالیستی، مارکسیستی، فمینیستی و نژادی، پسامدرن و وجودی سند تحول) سند تحول بنیادین نظام آموزشی ایران مورد نقد و بررسی قرار گرفت. یافته‌های حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش بر بنیاد رویکرد آرمان گرا و بر اساس یا آمیزه‌ای از خوانش ایدئولوژیک از دین تدوین شده است. از این رو، به نظر رسد که سند که در تحقق عدالت آموزش دارای چالش‌هایی است. این چالش‌ها از یک سو به ماهیت رویکرد آرمان‌گرایی و از سوی دیگر، به نگاه محدود ایدئولوژیک به عدالت بر می‌گردد به نظر می‌رسد تحقق عدالت آموزشی نیازمند رویکرد معنوی و تکثرگرا به انسان و جامعه است. درون‌مایه‌های چنین رویکردی را در درون سنت فکری و عرفانی اسلامی می‌توان باز یافت.

واژگان کلیدی: عدالت آموزشی، سند تحول، آموزش و پرورش، نظام آموزشی



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

۱- مقدمه:

از لحاظ تاریخی تحقق عدالت و زیستن در یک جامعه عادلانه همواره یکی از آرمان‌های بزرگ آدمی بوده است. از گذشته تاکنون فهم ماهیت عدالت و چگونگی تحقق آن از مسائلی بوده است که ذهن اندیشمندان، مصلحان اجتماعی، انقلابیون و فیلسوفان را به خود مشغول داشته است. چنانکه از یونان باستان تاکنون عدالت یکی از مناقشه برانگیزترین موضوعات اخلاقی، کلامی، فلسفی و حتی تربیتی بوده است. در کنار نظریه پردازی درباره ماهیت و چگونگی تحقق عدالت، مبارزه علیه انواع نابرابری‌های جنسیتی، قومی، نژادی، طبقاتی، مذهبی، جغرافیایی نیز جریان داشته است. این پرسش که در راه تأمین عدالت، نهاد رسمی آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد تأثیرگذار اجتماعی چه نقشی ایفا می‌کند، پرسش با اهمیتی بود که در دو قرن اخیر مطرح شد. اگرچه نزد یونانیان هر فردی شهروند محسوب می‌شد و آموزش و پرورش به عنوان راهی برای تربیت شهروندان شایسته تلقی می‌شد، اما با افول تمدن یونانی و در نتیجه کم‌رنگ شدن آرمان‌های مدنی و فاصله افتادن میان نهاد سیاست و نهاد آموزش و پرورش، آموزش و پرورش به فعالیتی فردی و با گروهی که در اختیار افراد ثروتمند متمول جامعه قرار داشت، تبدیل شد. در طول این مدت ارزش آموزش و پرورش با نتایج اخلاقی و دینی آن سنجیده می‌شد. افلاطون (۱۳۸۰)

با پدید آمدن دولت‌های مدرن و رواج ایدئولوژی‌هایی که بر پایه دمیدن روح ملیت در افراد یک جامعه شکل گرفتند از یک سو، و پیدایی نیازهای اجتماعی و اقتصادی جدید از سوی دیگر، به تدریج نهاد آموزش و پرورش در کانون توجه حکومت‌ها قرار گرفت. دولت‌های مدرن به آموزش و پرورش از دو جهت نیاز داشتند: نخست، نوسازی جامعه از طریق پاسخ‌گویی به نیازهای صنعتی و نظامی؛ دوم، تحکیم ایدئولوژی سیاسی. چنانکه در دو سده اخیر بحث عدالت آموزشی همواره به عنوان یکی از محورهای برنامه‌ریزی‌های دقیق توسط دولت‌ها مورد توجه قرار گرفت. با این همه از نیمه قرن بیستم تاکنون در جوامع غربی بحث درباره شرایط امکان و با امتناع تحقق عدالت آموزشی موضوعی مناقشه برانگیز بوده است. در حالی که مسئله عدالت آموزشی از دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ میلادی در جوامع غربی مطرح شده، اما در کشورهای در حال توسعه از جمله ایران مورد توجه کافی قرار نگرفته است. بخشی از این کم‌توجهی‌ها به ساختارهای فرهنگی و اجتماعی جوامع در حال توسعه بر می‌گردد؛ ساختارهایی که تبعیض و نابرابری‌های گوناگون را طبیعی جلوه می‌دهد. روشن است که برای شناسایی این ساختارها، نیازمند مطالعه‌ای تاریخی هستیم. به عنوان نمونه، به واسطه وجود همین ساختارهای معیوب فرهنگی و اجتماعی در جامعه ایرانی، تبعیض طبقاتی، جنسیتی، اقتصادی و حتی آموزشی امری طبیعی تلقی شده است. با وجود این، جامعه مدرن ایرانی در یک صد سال گذشته مانند دیگر جوامع در حال توسعه کوشیده است تا با الهام از جنبش‌های عدالت خواهانه جهانی و نیز تأویلی عدالت‌گرا از عناصر سنت دینی خود، یک جامعه عادلانه برپا کند. وقوع انقلاب اسلامی را می‌توان از این منظر مورد بررسی و تحلیل قرار داد.

۲- روش تحقیق:

با توجه به ماهیت نظری پژوهش و مطابق با روال معمول در مطالعات نظری، رویکرد این پژوهش تحلیلی و تفسیری است. در این روش پس از جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز و مربوط (شامل مقاله‌ها و کتاب‌های مورد نظر) و بازخوانی آنها تلاش می‌شود با استفاده از قواعد تفسیر متن به عنوان روش مطالعه و نزدیک کردن معنای آن به فهم خوانندگان جامعه ایرانی، بینشی تازه از موضوع تحقیق ارائه شود. جامعه آماری این تحقیق مجموعه کتاب‌ها، مقاله‌ها و دیگر منابع در دسترس می‌باشد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، فیش‌هایی است که از طریق مطالعه متون فراهم آمده است. (Hafeznia, 2007, p.109)

۳- یافته‌های پژوهش:

در این بخش به بررسی رویکردهای عدالت آموزشی به فراخور اهمیت و تأثیری که بر نظریه پردازی‌های تربیتی داشته‌اند پرداخته می‌شود. این رویکردها عبارتند از: آرمان‌گرا، لیبرالیستی، مارکسیستی، فمینیستی و نژادی، پسامدرنی و وجودی.

۱. رویکرد آرمان‌گرا

از لحاظ تاریخی، افلاطون نخستین فیلسوفی است که به بررسی مفهوم عدالت و نسبت آن با تربیت پرداخته است. کتاب «جمهوری» او را می‌توان نخستین کتابی دانست که در آن از نقش نهادهای آموزشی برای برپا ساختن یک جامعه آرمانی که هدف آن تأمین سعادت فرد و جمع است، سخن گفته شده است. جامعه عادلانه افلاطونی جامعه‌ای است که همگان در جایی قرار می‌گیرند که شایستگی آن را دارند. این شایستگی از



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

یک سو به طبیعت فرد و از سوی دیگر به تربیتی که از آن برخوردار می شود، وابسته است. نظام تربیتی افلاطون که شرح دقیق آن در کتاب «جمهوری» آمده است، راهی است که آدمی از کودکی تا میانسالی می پیماید و با پشت سر گذاشتن هر مرحله، مرحله جدیدی را آغاز می کند تا در سن ۵۰ سالگی آموزش او به پایان می رسد. تحمل پنجاه سال تربیت، هزینه ای است که جامعه باید برای تحقق عدالت بپردازد. تنها آنانی که این راه طولانی را طی کنند، به مقام دانایی می رسند و شایستگی زمامداری را نیز به دست می آورند. عدالت برای افلاطون امری فردی نیست، بلکه به چگونگی حیات جامعه وابسته است. از این رو، گاهی به نظر می رسد که در نگاه افلاطون جامعه بر فرد تقدم دارد.

۲. رویکرد لیبرالیستی

با فروپاشی نظام فئودالی، لیبرالیسم در اواخر قرن شانزدهم و اوایل قرن هفدهم پدید آمد. در قرن هیجدهم لیبرالیسم در خدمت روشنگری و با اتکا بر خرد و آزادی انسان، خوش بینی نسبت به طبیعت انسان و شوق پیشرفت در بعد فردی مبارزه با اشراف پرداخت در قرن نوزدهم و بیستم لیبرالیسم به عنوان مروج نوسازی با ناسیونالیسم با ایدئولوژی های ملی گرا پیوند خورد. سرمایه داری جهانی پیشرفته اواخر قرن بیستم را باید اوج رشد لیبرالیسم بدانیم. با وجود شعار برابری اجتماعی در لیبرالیسم، به نظر بسیاری از منتقدین لیبرالیسم، جوامع لیبرال هنوز از وجود بسیاری از نابرابری های طبقاتی نژادی و مواردی از این قبیل رنج می برند

همچنین، می توان از نابرابری در دسترسی به اطلاعات و انحصار و کنترل آن در دست شرکت های متمرکز ملی و فراملی سخن گفت. مجله اکونومیست به عنوان شناخته شده ترین مروج سیاست های نئولیبرالی در گزارشی در سال ۲۰۰۷ نشان می دهد که چگونه در جامعه آمریکا در حالی که حقوق مدیران ۴۰ برابر افزایش یافته، حقوق کارگران در ۲۰ سال گذشته ثابت مانده است. این منبع همچنین، تصویری از فاصله طبقاتی بین بیکاران و مدیران رتبه بالا در دریافت خدمات رفاهی و بهداشتی ارائه می دهد. این تصویر گواه آن است که در جوامع پسا صنعتی تا چه اندازه مدیران آموزش دیده فرصت برخوردار از مزایای گوناگون را دارند، در حالی که کارگران رده های پایین جامعه فقیرتر می شوند. وضعیت نابرابر اقتصادی و اجتماعی در جوامع جهانی شده، طبقه های محروم و پایین جامعه را که اغلب کارگران فاقد مهارت هستند و یا مهارت اندکی دارند، چون ابزاری در جهت منافع طبقه های مرفه در آورده است. استدلال اکونومیست آن است که یک جامعه پویا بهتر از یک جامعه برابر است.

۳. رویکرد مارکسیستی تلقی لیبرالیسم از عدالت اجتماعی و تحقق آن از طریق کوشش های فردی، سود طلبی شخصی و رقابت که توازن میان عرضه و تقاضا را پدید می آورد، از قرن نوزدهم به بعد توسط سوسیالیست ها و پس از آن مارکسیست ها مورد نقد قرار گرفت. به نظر آنها نابرابری، پیامد لیبرالیسم بود. رنج طبقه های محروم و کارگران اروپایی در قرن نوزدهم بود شاهدهی بر این مدعا بود.

به طور کلی، در نظام سرمایه داری مکانیسم بازار نقش بسیار مؤثری در تولید، توزیع و تعیین قیمت کالاها دارد. اگرچه به نظر می رسد که در درون این ساز و کار، نوعی آزادی وجود دارد، اما در واقع برخلاف دست های آشکار قدرت در گذشته، این دسته های پنهان بازار است که همه چیز را تعیین می کند. از این رو، احساس آزادی نوعی احساس کاذب و دروغین است. رقابت، موتور مولد فعالیت در اقتصاد بازار و کسب سود و غایت همه فعالیت های اقتصادی است، اما در این نوع اقتصاد کسب سود همواره نیمچه فعالیت و کار مولد نیست و حتی افرادی که کار مفید و مولد دارند نیز همیشه متناسب با کار خود دستمزد نمی گیرند. اور تتر، شری (۱۳۸۵).

فروم در تحلیل و نقد جامعه لیبرالی غرب پدید آمدن منش بازاری را از پیامدهای جامعه سرمایه داری می داند و چنین می نویسد که «من آن منشی را که ریشه اش در تجربه شخصی به عنوان کالا و ارزش شخص به منزله ارزش مبادله ای باشد، جهت گیری بازاری می نامم.

به نظر فروم، شخصیت انسان بازاری فاقد ارزش اقتصادی است و توانایی او به میزانی که بازار تعیین می کند بستگی دارد. آگاهی او به نوع نیاز به آموزش را تیزر بازار تعیین می کند؛ این آگاهی و معرفت در روند کلی آموزش و پرورش از کردستان تا دانشگاه به دست آمده و به وسیله خانواده تکمیل می شود. آنچه در این چرخه چندان مورد توجه قرار نمی گیرد، عدالت آموزشی است. به زعم فروم، در جامعه سرمایه داری به وجود آوردن منش بازاری مطلوب از جمله کار کردهای نهادهای آموزشی است. هدف حقیقی این نهادها جز تولید دانش قابل فروش، چیزی دیگری نیست. از آموزش دبستانی تا دانشگاه، هدف یادگیری به دست آوردن هرچه بیشتر معلومات و اطلاعاتی است که برای مقاصد بازاری سودمندند. مواد درسی به قدری زیاد است که دانش آموزان تقریباً وقت و انرژی لازم برای اندیشیدن درباره آن را دارند. انگیزه اصلی کسب آموزش و پرورش بیشتر و بهتر، علاقه به موضوع های درسی با به دست آوردن معرفت و بصیرت بوده، بلکه ارزش مبادله ای زیادی است که از دانش به دست می آید. امروز شوق بسیاری برای کسب دانش و آموزش به چشم می خورد و در عین حال تفکر به اصطلاح غیر عملی و بی فایده که فقط با حقیقت سرو کار داشته و ارزش مبادله ای در بازار ندارد، خوار و بی مقدار شده است.

۴. رویکرد پست مدرنی



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

برخلاف تلفی رایج از عدالت که در ایدئولوژی های دوران مدرن آشکار شد، پست مدرنیست ها تأمین و بسط عدالت را در گرو توجه واقعی به نیازها، علانی و گرایش های گروه های گوناگون اجتماعی و نفی یک روایت کلان از عدالت اجتماعی و تربیتی می دانند. متفکرانی چون لبرنار، فوکو، ژیرو و دیگران را می توان از تأثیر گذارترین نمایندگان اندیشه پست مدرن در طرح مسئله عدالت تربیتی دانست. در این میان، مهم لیوتار قابل ملاحظه است. به طور نمونه، کتاب او با عنوان شرایط پست مدرن، که در سال ۱۹۷۹ در پاریس منتشر شد، به توصیف دقیقی از وضعیت دانش و علم در جوامع بسیار توسعه یافته می پردازد. به نظر او، با ورود جوامع غربی به عصر صنعتی پیشرفته و نیز فرهنگ ها به عصر پست مدرن، منزلت دانش دگرگون شده است. از دیدگاه لیوتار، در این جوامع علم و دانش در خدمت برآوردن نیازهای فنی و اقتصادی صنایع بزرگ قرار گرفته است، در حالی که قرار بود علم و دانش مدرن در خدمت بسط و گسترش دموکراسی و توسعه آموزش و پرورش به ساختن یک جامعه انسانی و عادلانه کمک نماید. تا کار آمدی این نگرش به زودی آشکار شد. لیوتار بر آن است که در عصر سرمایه داری پیشرفته، نهادهای آموزشی که در خدمت رفاه عمومی، بلکه به عنوان خرده نظامی در خدمت بنگاه های اقتصادی قرار گرفته اند. از این جهت ما با نوعی بحران مشروعیت مواجه هستیم.

از نظر فوکو، نقش نهادهای آموزشی را باید از منظر برقرار کردن مناسبات سلطه مورد تحلیل قرار داد. به نظر او شکل سلطه ای که این نهادها فراهم می آورند، از نوع سنتی آن که بر نوعی خشونت استوار بوده، متفاوت است. از نوشته های فوکو درباره نقش قدرت در تولید دانش می توان به این نکته دست یافت که نهادهای آموزشی زیر نظر نهادهای قدرت به نوعی به تولید دانشی می پردازند که بتواند به هویت یادگیرندگان و رفتارهای آنان شکل داده و نظم بخشد. اگرچه به نظر او این سلطه پذیری همواره قرین توفیق نیست. به زعم فوکو، قدرت دانش در جوامع مدرن در بعد انضباطی و کنترلی آن نهفته است پلامناتس، جان (۱۳۷۳).

ژیرو از نمایندگان برجسته نظریه مقاومت به شمار می آید که کتاب معروف او با عنوان نظریه و مقاومت در آموزش و پرورش، نقش مهمی در رشد این نظریه داشته است. او به عنوان منتقد نظریه بازتولید معتقد است که مدرسه نظام ستمگری است که تا حدی از استقلال برخوردار است.



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

۴- بحث و نتیجه گیری:

در این تحقیق کوشیده ایم تا مسئله عدالت آموزشی را از منظر شش رویکرد مورد بحث قرار دهیم. هر یک از رویکردها بر زمینه ای تاریخی و اجتماعی پدیده آمده اند. تفاوت در تجربه های تاریخی و اجتماعی، به پاسخ های متفاوتی در مورد این که عدالت چیست و چگونه می توان به تحقق و گسترش آن پرداخت، انجامیده است. در حالی که رویکرد فلسفی افلاطونی عدالت را بر دو عنصر وجود حقایق ازلی و ابدی با ایده ها و نیز خردورزی استوار می کند، رویکرد ایدئولوژیک افلاطون تحقق آن را تنها با استقرار یک جامعه یک دست، سلسله مراتبی و عمودی تحت نظارت دولت ممکن می شمرد. این رویکرد از زمان ارسطو تاکنون مورد نقدهای جدی قرار گرفته است. به عنوان نمونه، ارسطو (۱۳۸۵) با نفی وجود جهان ایده، عدالت را در میانه روی، که چگونگی آن نیز در نزد افراد گوناگون متفاوت است، می داند. در دوران معاصر نظریه عدالت افلاطون مورد نقادی فیلسوفانی چون پوپر، رورتی و دیگران قرار گرفته است. در رویکرد لیبرالی، عدالت از طریق رقابت تحقق می یابد. این رویکرد بر نوعی انسان شناسی استوار است که در آن انسان موجودی سودجو و منفعت طلب معرفی می شود. گرچه لیبرالیسم در سده های هفده و هیجده در قامت یک ایدئولوژی انقلابی ظاهر شد که داعیه ایستادگی در برابر ظلم و نابرابری ناشی از تفوق حکومت های سلطنتی مطلقه و هم چنین تعصب های مذهبی در اروپا را داشت، اما با نگاهی محدود به ساحت انسان و تنزل مقام و موقع او به حیوانی سودجو که در نهایت به نفی بعد معنوی و اخلاقی او انجامید از یک سو، و مجاز خواندن رقابت تا محدود برای بدست آوردن سود از سوی دیگر، خود زمینه را برای بسط نابرابری ها و ستم های بسیار اجتماعی و آموزشی فراهم ساخت. رویکرد مارکسیستی به عدالت، با بهره گرفتن عناصری از تفکر افلاطونی، عدالت را رسالت حکومت های سیاسی و از میان برداشتن مالکیت خصوصی قلمداد کرد. این نگرش در قرن بیستم زمینه پدید آمدن رژیم های سیاسی کمونیستی را، فراهم ساخت که داعیه برپا کردن بهشت بر روی زمین داشتند اما جهتی تحویل انسان دادند. بعد از فروپاشی جمهوری شوروی بسیاری از کشورهای کمونیستی به اصطلاح بلوک شرق به سوی سرمایه داری رفته و نظام اقتصاد بازار آزاد را پذیرفته اند، اما همچنان گرفتار فساد و نابرابری های اقتصادی و اجتماعی، به عنوان میراث برجای مانده از گذشته، هستند. تجربه تاریخی خود گواه است که عدالت همه جانبه هیچ گاه در جوامع کمونیستی تحقق نیافته است. در رویکرد فمینیستی تحقق عدالت اجتماعی و حتی آموزشی به نوع نگرشی بستگی دارد.



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

منابع:

- قرآن حکیم (۱۳۸۷). ترجمه ناصر مکارم شیرازی، تهران، مرکز طبع و نشر قرآن جمهوری اسلامی .
- ارسطو (۱۳۸۵). اخلاق نیکوماخوس، ترجمه محمد حسن لطفی، چاپ دوم، تهران، انتشارات طرح نو .
- اله کرم، جهان (۱۳۸۸). بررسی انتقادی آرای فلسفی و تربیتی متری ژیرو و امکان کاربست آن در حوزه نظام آموزش رسمی، رساله کارشناسی ارشد دانشکده علوم انسانی دانشگاه مازندران.
- افلاطون (۱۳۸۰). جمهوری ترجمه محمد حسن لطفی، دوره آثار افلاطون، جلد دوم، چاپ سوم، تهران، شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.
- افلاطون (۱۳۸۰). نامه مشتم. ترجمه محمد حسن لطفی، دوره آثار افلاطون، جلد سوم، چاپ سوم، تهران، شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.
- اور تتر، شری (۱۳۸۵). آیا نسبت زن به مرد مانند نسبت طبیعت به فرهنگ است؟ ترجمه فیروزه مهاجر. در مجموعه مقالات فمینیسم و دیدگاهها. تنظیم از شهلا اعزازی، تهران، انتشارات روشنگران و مطالعات زنان، ۳۷ - ۷۲.
- پلامناتس، جان (۱۳۷۳). ایده ثولوژی. ترجمه عزت اله فولادوند. تهران: انتشارات علمی و فرهنگ پوپر، کارل (۱۳۸۰) جامعه باز و دستان آن. عزت اله فولادوند، تهران: انتشارات خوارزمی
- Adair, V. C. & Dahlberg, L. S. (2003). *Reclaiming Class: Women, Poverty, and the Promise of Higher Education in America*. Philadelphia, Temple University Press.
- Allah Karm, J. (2009). *A Critical Study of The Philosophical and Educational Ideas of Henry Giroux and its Implications in Formal Education System*, M. . A dissertation submitted to Mazandaran University, Babolsar.
- Arasteh, A.R. (1969). *Education and Social Awaking in Iran 1850-1968*. Leiden: E.J. Brill
- Aristotel (2006). *Ethics* .translated to Persian by Mohamad Hassan Lotfi. Tehran: Tarh Now Publication.
- Beach, J. M. (2008). Globalization & Vocational Education: Liberation, Liability, or Both, *Educational Studies*.44, 270- 281.
- Cahoone, L., E. (2006). *From Modernism to Postmodernism*, translated to Persian by Abdolkarim Rashidian and others, Tehran: Nei Publicatio