



سیدحسین الحسینی*

مسأله برابری در آموزش و پرورش

مقدمه

بلون وجود کمترین تردید در بدیهیاتی نظیر نیاز بی‌بدیل به آموزش، ضرورت روزآمدی آموزش‌ها و ناگزیر بودن از وجود سازمان‌های مجری آموزش، جدا از کارکردهای تحسین برانگیز و متعدد آموزش و پرورش و ضرورت تلاش مقدس برای ایجاد فرصت‌های برابر برای تحصیل همگانی به عنوان بخشی از حقوق انسانی مردمان، بحث از کارکرد برابر ساز اجتماعی برای آموزش و پرورش، مدت‌هاست که مورد تردید قرار گرفته است.

این موضوعی است که باید برای آموزش و پرورش ایران، البته با چند دهه تاخیر، اتفاق بیفتد تا با واقع‌بینی بیشتری در سیاستگذاری‌ها اعمال شود و از توهم و آرمان‌های دست‌نیافتنی بکاهد. در پیشینه تاریخی ایران، آموزش و پرورش مدرن سابقه چندانی ندارد و آنچه در عرصه تعلیم و تربیت، چه قبل از اسلام و چه از قرن سوم هجری به بعد، در قالب نظامیه‌ها و دارالفنون و حتی در مدارس مدرن، رخ داده، بیشتر خدمت به طبقه فرادست و ممتاز بوده است. شاید در واکنش به همین پیشینه بود که بعد از انقلاب اسلامی، توجه به آموزش و پرورش به منظور برقراری عدالت اجتماعی مورد توجه جدی قرار گرفت. مطابق اصل سوم قانون اساسی، برای بالا بردن سطح آگاهی‌های عمومی، جمهوری اسلامی موظف است از راه‌های مختلف از جمله با تعبیه آموزش و پرورش و تربیت بدنی رایگان اقدام نماید، همچنین در اصل سی‌ام، دولت موظف شده تا وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد. دولت نیز مدارس را به حاشیه شهرها و دورترین نقاط کشور برد و شکاف آموزشی شهر و روستا و زن

و مرد کاهش چشمگیری پیدا کرد.

در این متن کوشش شده است تا روایی این باور مورد کنکاش و مذاقه اجمالی قرار گیرد و به دور از داوری‌های ارزشی نقد شود.

آموزش و پرورش و برابری

یکی از مهم‌ترین اولویت‌ها در فلسفه وجودی آموزش و پرورش‌ها و نیز یکی از کارکردهای امروزی آن‌ها، ایجاد تمهیدات و مقدمات لازم برای ارضای نیاز به رشد و تعالی فردی از راه یادگیری و تامین نیروی انسانی متخصص برای آینده کشورهاست. نظام‌های آموزشی امروزه بیش از پیش در خدمت ترویج آرمان‌های مشترک بشری قرار گرفته‌اند، به گونه‌ای که تبدیل انبوه جمعیت به انبوه نیروی انسانی موثر و مفید، از ماموریت‌های بی‌بدیل آموزش و پرورش‌ها تعریف شده است.

ولی در جهان سوم، انتظار افکار عمومی و بسیاری از قانونگذاران از همگانی شدن و فراگیری آموزش و پرورش، ایجاد فرصت‌های برابر به منظور کاهش فاصله طبقاتی در جامعه مدرن است، حال آن‌که بر اساس تجربیات موجود، انتظار فوق‌برآورده نشده است. به اعتقاد بوردیو، دموکراتیزاسیون آموزش و پرورش و عمومیت یافتن تحصیلات به قشرهای پایین جامعه، نتوانسته به افزایش تساوی میان شهروندان منجر شود و برابری را در جوامع گسترش دهد، بلکه بالعکس، مدرسه بیشتر جنبه کارکرد «تاز تولید طبقات» را حتی در کشورهای پیشرفته صنعتی، ایفا نموده است (Bourdieu, ۱۹۷۹: ch.۱). از این دیدگاه، اراده تحقق دموکراسی از طریق همگانی شدن آموزش و پرورش، مفهومی متناقض و پارادوکسیکال و غیرقابل تحقق است؛ آموزش همگانی حتی به تقاضای ایجاد دولت

رفاه منجر شده است، دولتی که همواره باید برای پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و اجتماعی، برنامه‌ریزی و مداخله کند. می‌توان قبول کرد که آموزش و پرورش جدید، الزاما به کاهش فاصله طبقاتی و از میان بردن نابرابری‌ها منجر نمی‌شود. پژوهش‌های بسیاری در اروپای شرقی و حتی شوروی سابق، نشانه‌های فراوانی از نابرابری ناشی از عدم تساوی شرایط در آموزش و پرورش و نابرابری اجتماعی ناشی از آن را نشان می‌دهند.

بحث برابرسازی آموزش و پرورش که از دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در غرب مطرح شده، در جهان سوم از جمله ایران که آموزش و پرورش هنوز به اندازه کافی توسعه پیدا نکرده بود تا اثرات همگانی شدن در آن قابل بررسی باشد، نابرابری بیشتر از زاویه ناموزونی و کمبود امکانات، نارسایی‌های آموزشی و عدم تساوی بین زن و مرد در بهره‌مندی از آموزش و پرورش و عدم تعادل منطقه‌ای و فرصت‌های آموزشی مطرح بود؛ مسأله‌ای که برغم برخی پیشرفت‌ها همچنان به قوت خود باقی است (توسلی، ۱۳۸۳).

هایمن فرهنگ خانواده را موثرتر از مدرسه در موفقیت تحصیلی ارزیابی می‌کند و منشا نابرابری را عوامل اجتماعی می‌داند. در همین رابطه زیارد در بررسی‌های خود پایگاه اجتماعی و وضعیت شغلی خانواده را در توفیق و عدم توفیق تحصیلی موثر می‌داند (Girard, ۱۹۸۴). منطق فرایند تصمیم‌گیری برای ادامه تحصیل یا ترک آن، به نابرابری میان طبقات اجتماعی روندی تصاعدی می‌دهد (بودن، ۱۳۶۳). از این رو، می‌توان گفت بین مفاهیمی مانند فرصت‌های برابر آموزشی، عدالت آموزشی و برابری و عدالت اجتماعی،

تفاوت معناداری وجود دارد. به قطع می‌توان گفت فراگیر بودن خواست فرصت‌های برابر در جوامع مختلف از عدالت‌خواهی سرچشمه می‌گیرد، اما کارکرد فرصت برابر آموزشی الزاما تأمین‌کننده عدالت یا علت بقای آن نیست؛ بلکه خود می‌تواند منشا نابرابری جدید باشد؛ آنچه الزاما غیراخلاقی، غیرطبیعی و بد نیست و از اختلاف برخوردارهای فیزیکی و مادی از یک سو و تفاوت‌های فردی ارزشمند از دیگر سو به وجود می‌آید.

تلفی‌های متفاوت از برابری و نابرابری در آموزش و پرورش

در بررسی آرای صاحب‌نظران در مورد آموزش و پرورش و برابری، به دو دسته از نظرات بر می‌خوریم:

الف) اندیشه‌های انتقادی

صاحبان این اندیشه، هر نوع نسبت بین کارکرد آموزش و پرورش را با عدالت اجتماعی مردود می‌دانند.

مساوات‌طلبان آموزش را یکی از ابزارهای مهم نیل به هدف و آرمان خود می‌انگاشته‌اند، گرچه آموزش مدرن از ابعادی دیگر نیز با مساله برابری پیوند می‌یابد.

برخی نویسندگان مطالبه برابری در حوزه آموزش و پرورش را مطالبه اجتماعی "مدرسه یگانه برای همگان" خوانده‌اند و این مطالبه را به مولفه‌های ذیل تقسیم نموده‌اند:

۱. آموزش رایگان و همگانی، دست‌کم تا سطحی معین؛

۲. توزیع دانش یکسان برای همگان؛

۳. برابری منابع تحصیلی که ناظر به امتیازات مادی یکسان برای همگان و آموزش‌گرانی با سطح تحصیل یکسان در تمام مدارس است؛

۴. ترکیب اجتماعی یا قومی واحد در محیط آموزش، به این معنا که مدارس نباید مکانی برای جدایی‌گری باشند؛

۵. برابری در امکانات مدرسه، به این معنا که شاگردانی که خاستگاه اجتماعی واحد دارند و شاگردان دارای خاستگاه‌های اجتماعی متفاوت، باید در بهره‌مندی از امکانات موفقیت در مدرسه برابر باشند" (شرکاوی، ۱۳۷۹: ۱۱۹).

کارنوی از صاحب‌نظران آموزش و پرورش در ارتباط با قسمت نخست این مدعا، معتقد است: "مدرسه در جوامع سرمایه‌داری برای درصد کوچکی از مردم فقیر شهرنشین و تعداد فوق‌العاده کمتری از مردم فقیر و روستاها به مثابه وسیله‌ای است برای رسیدن به پایگاهی بالاتر، به علاوه ممکن است

موجب بروز اختلاف عقاید و پرورش افکار بدیع که احتمالاً عوامل ذهنی موثری برای تغییر جامعه هستند، شود. مع‌ذک این‌ها هدف‌های اصلی نظام آموزشی مدرسه یا ویژگی‌های کارکردی آن نیست. این‌ها عوارض فرعی مدرسه است که به موازات تلاش مدرسه برای تحقق کارکرد اصلی خود که همانا انتقال ساخت اجتماعی و اقتصادی از نسلی به نسل دیگر، شیوه انتخاب شاگرد، تعریف و تعیین فرهنگ و قواعد جامعه و آموختن مهارت‌های شناختی خاص است، حاصل می‌شود (کارنوی، ۱۳۶۷: ۲۶).

در مورد هماهنگی و یکسان‌طلبی و کنترل، به آرای پائولو فریره خواهیم پرداخت. خواهیم دید که حتی قائل شدن به کارکرد "پرورش افکار بدیع به عنوان عوامل ذهنی موثر برای تغییر جامعه" برای مدرسه (آن چنان که در فراز منقول از کارنوی آمد) نیز ساده‌بینانه و از اکتفا بر ظواهر امور برمی‌خیزد. به هر تقدیر، آنچه در رای کارنوی قابل تامل جلوه می‌کند، این معناست که حتی "نقش آموزش و پرورش مدرن در تغییر اجتماعی" را هم می‌باید در جهت کنترل اجتماعی تفسیر کرد. کارنوی این کنترل را از مجرای انتقال نابرابری ساختی، تعریف و تعیین فرهنگ، قواعد جامعه و انتقال مهارت‌های شناختی خاص دانسته است.

البته او منکر این نیست که به هر تقدیر از مجرای آموزش، در جامعه تغییراتی را در جامعه از حیث ریخت‌شناسی شاهد خواهیم بود، اما در این مورد نیز توضیح می‌دهد که "یک ویژگی عمده این تغییر آن است که مدرسه، افراد را از یک سلسله‌مراتب به سلسله‌مراتب دیگر منتقل می‌کند. حتی کسانی هم که به مدرسه نمی‌روند، از این نقل و انتقال مصون نیستند. چون به مدرسه نرفته‌اند، آن‌ها در زمره کسانی قرار می‌گیرند که سواد ندانند و لذا نزدیک به پایین‌ترین درجه ساخت اجتماعی جای می‌گیرند" (همو، ۲۷).

در مورد کارکرد انتقال فرهنگ و ارزش‌ها نیز کنترل را باید جهت‌گیری نهایی سیاست آموزشی مدرن دانست، چرا که "مدرسه، ناقل فرهنگ و ارزش‌ها و راهگشای کودکان به سوی نقش‌های اجتماعی گوناگون است. مدرسه به حفظ نظم اجتماعی کمک می‌کند... مدرسه دولتی، نهادی بود که در درون ساخت اقتصادی- اجتماعی سرمایه‌داری به وجود آمد تا افراد را برای اجرای نقش‌های گوناگون این ساخت آماده کند. کسانی که دارای بهترین خصایص از نظر جامعه و اقتصاد، یعنی دارای توانایی کامل، وقت‌شناسی و حساسیت

درونی شده نسبت به پاداش‌های بیرونی به جای پاداش‌های درونی باشند، در مدرسه نیز کارشان از همه بهتر است... مدارس، بعضاً تعیین‌کننده موقعیت کسانی هستند که خصایص لازم توسط ساخت‌های اقتصادی سرمایه‌داری را دارند، حال آن‌که در جامعه فئودالی، منشا خانوادگی تنها منبع تعیین اجتماعی فرد در آینده بود... در جوامع سرمایه‌داری، مدرسه عامل مهمی برای تعیین نقش اجتماعی آینده فرد است، حتی اگر چیزی برای استفاده شغلی او در آینده هم یاد ندهد" (همو، ۲۰ - ۲۱).

همین معنا، البته به صورتی متفاوت، در تفسیر ماکس وبر از آموزش و پرورش مدرن، ساخته و پرداخته شده است. او نیز با بهره‌گرفتن از مفهوم گروه پایگاهی میان آموزش و پرورش مدرن و کنترل اجتماعی پیوند برقرار می‌کند و معتقد است فعالیت اصلی مدرسه، چه داخل کلاس و چه بیرون از آن، آموزاندن یک فرهنگ پایگاهی خاص است. به اعتقاد او "این هدف و سود گروه‌های مسلط در جامعه است که به مدرسه شکل می‌بخشد... (و به موجب آن) در داخل مدرسه، یکسری خودی هستند. یعنی کسانی که فرهنگ پایگاهی آن‌ها در مدرسه تقویت می‌شود... یکسری غیرخودی... یعنی کسانی که با موانع متعددی در مدرسه مواجهند" (شارع‌پور، ۱۳۸۵: ۵۲).

به عنوان مثال، اگر در میان مولفه‌های پیش گفته مربوط به مطالبه برابری در آموزش و پرورش توزیع دانش یکسان برای همگان را مورد بررسی قرار دهیم، باید به این نکته توجه داشته باشیم که "صرف‌نظر از مبانی حساب و خواندن و نوشتن، تلویین برنامه درسی معتبر (یا سودمند) برای همگان دشوار (خواهد بود)" (شرکاوی، ۱۳۷۹: ۲۰).

گرچه در صورت کنارگذاشتن برنامه درسی مشترک و تلویین برنامه‌های درسی متفاوت، بی‌تردید با نابرابری مواجه خواهیم شد (همو)، از همین رو می‌توان اظهار داشت "سیاست معطوف به برابری در حیطه آموزش" به نتیجه‌ای متناقض با خود می‌رسد.

در نظر وبر، آموزش مدرن خود منشا تضادهای اجتماعی است: "سه عامل تعیین‌کننده عضویت در گروه پایگاهی عبارتند از: طبقه، قدرت و شرایط فرهنگی... وبر معتقد بود که تضاد از هر سه بعد ناشی می‌شود. به علاوه به اعتقاد وبر، گروه‌های اجتماعی در یک حالت ثابتی از تضاد هستند تا کنترل خود را بر این ابعاد سه‌گانه حفظ نموده و

در سبک سخن‌گویی آنان معانی واژه‌ها، متناسب با ضرورت‌های موقعیت فردی است. این امر بدان دلیل نیست که کودکان طبقات پایین جامعه، نوعی سخن‌گویی پست‌تر دارند یا الگوی زبانی‌شان فقیر است، بلکه به دلیل آن است که شیوه استفاده آن‌ها از زبان، با فرهنگ مدرسه، تضاد و اختلاف دارد. کودکانی که از الگوی زبان ماهرانه و پیچیده برخوردارند، بسیار راحت‌تر در مدرسه جا می‌افتند و با فراگردهای آن هماهنگ می‌شوند (انواع نظریه‌های جدید آموزش و پرورش آموزشی‌گامی^(۱)).

ب) اندیشه‌های حامی و موافق طرفداران این اندیشه، کارکرد آموزش و پرورش را تحقق بخش عدالت اجتماعی می‌دانند. آنان تأکید دارند از جمله مهم‌ترین مطالباتی که ذیل عدالت اجتماعی شماره می‌شود، لزوم دسترسی برابر همه اعضای جامعه به فرصت‌ها و امکانات آموزشی و پرورشی می‌باشد. در این بین توزیع برابر فرصت‌های آموزشی، جایگاه مهم و بنیادینی را به خود اختصاص داده و مقوله‌ای است که مردم همواره بر لزوم استقرارش صحنه می‌گذارند.

اصولاً در بسیاری از تئوری‌های توسعه نیز بر فرایندی بودن امر توسعه و انسان مدار بودن آن، تأکید می‌کنند تا آن‌جا که آمارتیا سن بیان می‌دارد: "رابطه بین نابرابری و شورش، یک رابطه تنگاتنگ و متقابل است و این موضوع که "تلقی بی‌انصافی" عنصر مشترک شورشگری در جوامع است، به اندازه کافی روشن می‌باشد" (آمارتیا سن، ۱۳۸۱: ۵). برای تبیین هر چه بیشتر مطلب، به برخی از مطالعاتی که در زمینه آموزش و پرورش و بویژه نابرابری‌های موجود در آن صورت گرفته، اشاره خواهد شد:

۱. گری فیلنر، در یکی از پژوهش‌های خود به بحث آموزش و توزیع درآمد در کشورهای در حال توسعه پرداخته است، به نظر او نابرابری‌های مناطق شهری و روستایی از حیث پوشش آموزش و میزان افراد باسواد و بی‌سواد، قابل توجه است و در اکثر کشورهای در حال توسعه مورد بررسی، میزان باسوادی در مناطق شهری نسبت به مناطق روستایی بسیار بالاست و زنان نسبت به مردان، شانس کمتری در دسترسی به آموزش دارند (فیلنر، ۱۹۸۰: ۲۶۳-۲۶۱).

۲. هاینمن در یکی از مطالعاتش به مقوله برابری آموزشی در مقیاس بین‌المللی اشاره کرده و تأکید می‌کند طبق یافته‌های بسیاری از تحقیقات، برابری آموزشی یک متغیر بسیار مهم در موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان در کشورهای در حال توسعه

و فقیر است؛ هر چند زمینه اجتماعی-اقتصادی هم نقش درخوری دارد. به گفته او، از حیث هزینه‌های آموزشی (عمرانی) برای هر دانش‌آموز ابتدایی در بین کشورهای مختلف جهان اختلاف فاحشی وجود دارد. این رقم برای بولیوی ۰/۸ دلار، برزیل ۴ دلار، سوریه ۱۵ دلار، آمریکا ۲۲۰ دلار، ژاپن ۲۳۵ دلار و نروژ و سوئد ۳۰۰ دلار است. آشکار است که سهم هر دانش‌آموز در کشوری مانند سوئد بیش از ۳۰۰ برابر هر دانش‌آموز کشور توسعه نیافته‌ای چون بولیوی است (هایمن، ۲۰۰۴: ۴۴۷-۴۴۱).

بررسی‌های دیگری نیز صورت گرفته تا تأثیر پایگاه اقتصادی-اجتماعی را بر دسترسی به فرصت‌های آموزشی نشان دهند. طبق این تحقیقات، طبقات بالای جامعه دسترسی بیشتری به فرصت‌های آموزشی دارند و بر عکس، طبقات پایین، از جمله کارگران و سایر اقشار فرودست، برخوردار کمی‌تری از آموزش دارند (جمفیری نژاد، ۱۳۵۱: رابرتسون، ۱۳۷۲: ۳۵۸؛ راجرز و راجلین، ۱۳۷۰: ۳۳۰؛ بیدول و دیگران، ۱۹۷۵: ۷۰-۵۵؛ ساخارو پولوس و وودهاال، ۱۳۷۰: ۳۰۲-۲۹۸؛ کارنوی و دیگران، ۱۳۶۷: ۴۵).

در ایران نیز پژوهش‌هایی (هر چند محدود) در زمینه نابرابری‌های آموزشی و برخی ابعاد آن به شکل موردی انجام گرفته است که به اختصار به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

۱. علی محمد حاضری در پژوهشی با عنوان "مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی"، اظهار کرده که مدارس غیرانتفاعی هم از حیث امکانات مختلف آموزشی و هم از بعد کیفیت آموزشی نسبت به مدارس دولتی وضعیت بسیار مطلوب‌تری داشته‌اند. لذا تأسیس مدارس غیرانتفاعی صرف‌نظر از تأثیری که بر سطح کیفیت مدارس دولتی می‌گذارد، راهی برای تجلی رسمی نابرابری فرصت‌های آموزشی است (حاضری، ۱۳۷۷: ۲۳۰-۲۲۷).

۲. محقق دیگری در بررسی روند نابرابری‌های آموزش و پرورش ایران به این نتیجه می‌رسد که سطح آموزش زنان و مردان در ایران اختلاف زیادی دارد، تعداد دختران و پسران در مقاطع مختلف تحصیلی، نابرابر است و تسهیلات آموزشی اغلب در شهرها وجود دارد و توزیع آموزش در شهر و روستا از نظر کیفی نابرابر است (محمد امینی، ۱۳۷۴: ۱۳۱).

۳. مهدی نوغانی در رساله دکتری خود تحت عنوان "تحلیل جامعه‌شناختی موفقیت در ورود به آموزش عالی" کوشیده است تا نقش سرمایه

اقتصادی، سرمایه فرهنگی و سرمایه اجتماعی افراد را در احتمال ورود آنان به دانشگاه نشان دهد. او به این نتیجه رسیده است که "بعد از سرمایه فرهنگی، سرمایه اقتصادی خانواده بیشترین سهم را در آزمون سراسری دانشگاه‌ها (نمره و احتمال قبولی) داشته است" (نوغانی، ۱۳۸۱: ۱۴۸). به عبارتی، سرمایه فرهنگی و سپس سرمایه اقتصادی خانواده بالاترین تأثیر را در میزان ورود داوطلبان به دانشگاه دارد.

و بالاخره پائولو فریره ضمن انتقاد از نوعی از آموزش و پرورش، تعلیم و تربیت معطوف به دموکراسی و آزادی را برای "داشتن صدا" برای جهان سوم ضروری می‌داند. او جهان سوم را جهان سکوت قلمداد می‌کند. به زعم وی: "توسعه، که این همه از آن سخن می‌رود، با ادامه شرایط سکوت یا با صدایی دروغین، تحقق پذیر نیست. در این شرایط فقط متجدد شدن امکان‌پذیر است" (فریره، ۱۳۶۴: ۲۲).

وی مساله اصلی جهان سوم را "حق داشتن صدا" ارزیابی می‌کند، با این توضیح که او هوشمندانه، توهم سخن گفتن را نیز به فرهنگ سکوت ملحق می‌سازد.

او حتی گفت‌وگو با جهان نخست را نیز مشروط به "بازیابی خود" می‌بیند: "جهان سوم، فقط با احراز حق به زبان آوردن سخن خود، حق این که خودش باشد و خودش اداره سرنوشت خود را به دست گیرد، خواهد توانست برای کسانی که او را خاموش می‌سازند، شرایطی بیافریند که با او به گفت‌وگو بنشینند، شرایطی که اینک وجود ندارد" (همو، ۲۲).

فریره یکی از موجبات شکل‌گیری فرهنگ سکوت را بازداشتن مردم از درک ساختاری می‌شمرد: "در این فرهنگ، مردم نمی‌دانند که نمی‌توانند صدایی داشته باشند، یعنی نمی‌توانند حق شرکت هوشیارانه در تحول اجتماعی-تاریخی جامعه خود را اعمال کنند، زیرا که کار آنان، متعلق به خودشان نیست" (همو، ۴۲).

فریره به این نکته اشاره دارد که در نخستین مراحل مبارزه، ستم‌دیده در پی تشبه به ستمگر است، این از آن روست که آن‌ها غرق در "واقعیت ستم‌اند. در این وضعیت ستم‌دیدگان نمی‌خواهند انسان جدیدی را تجسم کنند؛ مثلاً این که خواهان اصلاحات ارضی هستند، نه به دلیل آن است که می‌خواهند انسان‌هایی آزاد شوند، بلکه برای تملک زمین و سپس مالک شدن یا دقیق‌تر، کارفرمای کارگران دیگر شدن است" (همو، ۲۰).

به این ترتیب در نظر فریره، سوادآموزی در آن رهیافتی که انسان‌ها را در حاشیه جامعه می‌انگارد، اسطوره را بر واقعیت تحمیل می‌کند و با واژه‌ها و عبارات بیگانه‌کننده بی‌شمار، وضوح و صراحت و چنان خالی‌آموزنده را از میان می‌برد...، مردود است و به عکس، در رهیافت دوم "فرایند سوادآموزی به مثابه کنش فرهنگی برای آزادی"، عمل و فعل شناختن و دانستن است که در آن آموزنده در گفت و شنود با مربی نقش عنصر داننده را ایفا می‌کند" (فریره، ۱۳۶۴: ۳۹).

سیاست آموزشی در این رهیافت به جای مستغرق کردن دانش‌آموز در واقعیت یا ادغام وی، می‌کوشد تا او را واجد "هوشیاری انتقادی" کند. به اعتقاد فریره: "سوادآموزی تلاشی است شجاعانه برای اسطوره‌زدایی از واقعیت فرایندی است که ضمن آن انسان‌هایی که تاکنون در واقعیت، مستغرق بوده‌اند، سر بر می‌آورند تا بار دیگر "خود" را با هوشیاری انتقادی بر آن (یعنی بر واقعیت) تحمیل کنند" (همان‌جا).

مدل یونسکو در بررسی کامیابی و ناکامی‌های سیستم‌های آموزش و پرورش در راه ایجاد برابری نسبی آموزشی

کارشناسان یونسکو در تحلیل نابرابری نظام آموزشی، سه بعد اساسی را مورد مطالعه قرار می‌دهند (گروه مشاوران یونسکو، ۱۳۶۹: ۷۴):
۱. از نقطه نظر دسترسی یا برخورداری آموزشی؛ در این زمینه نسبت ثبت‌نام‌کنندگان به کل جمعیت لازم‌التعلیم، محو بی‌سوادی، نفی تبعیض برای طبقات مختلف و... مدنظر است.

برای نمونه، در رابطه با محو بی‌سوادی و موضوع فراگیری و پوشش تحصیلی به عنوان فعالیت مشترک جهانی، مقامات آموزشی چین عدالت آموزشی را پایه عدالت اجتماعی می‌دانند. آنان اعلان داشته‌اند با برابری آموزشی بنا دارند چین را از یک کشور پرجمعیت به کشوری پر از نیروی انسانی تبدیل کنند. در این راستا در روندی پیوسته در شش دهه (۲۰۰۹-۱۹۴۹) نرخ بی‌سوادی را از ۸۰ درصد به ۳/۵ درصد کاهش داده‌اند و در سال ۲۰۰۸ توانسته‌اند نظام اجباری رایگان را ارائه و اجرا کنند (ون جیا باو، نشست سازمان ملل، ۲۰۰۱-۲۰۰۳).

۲. منابعی که به عنوان درون داد در اختیار نظام آموزشی قرار گرفته است؛

این منابع می‌تواند شامل هزینه سرانه هر دانش‌آموز، نسبت معلم به دانش‌آموز، فضای فیزیکی سرانه، برنامه‌ها، متون و روش‌های آموزشی، امکانات کمک‌آموزشی و... باشد.

۳. عملکرد نظام آموزشی؛

عملکرد نظام آموزشی را می‌توان به نوعی همان تمهید نظام آموزشی به جامعه، تلقی کرد که در نرخ گذر از یک دوره به دوره دیگر، افت تحصیلی، بسندگی محتوا و متون آموزشی با نیاز فرد و جامعه و... بروز پیدا می‌کند.

بخشی از چالش‌های آموزش و پرورش ایران در دستیابی به برابری و عدالت

اگر مدل کارشناسان یونسکو را برای بررسی برابری در آموزش و پرورش ایران، ملاک عمل قرار دهیم، نخست باید به نابرابری‌ها از نقطه نظر دسترسی (برخورداری آموزشی) پرداخت. در کشور ما با وجود آموزش عشایر، نهضت سوادآموزی، اجرای طرح آموزش برای همه، آموزش بزرگسالان، آموزش از راه دور و...، حجم بازمانده از تحصیل بالاست. پدیده فوق، عمدتاً نتیجه شیوه‌های غیرقابل انعطاف آموزشی، پدیده درونی ائتلاف در آموزش و پرورش و نابرابری فرصت‌های تحصیلی از یک سو و عدم دسترسی عملی دانش‌آموزان، به دلایلی نظیر زیستگاه سیار، فقر مالی، مشکلات فرهنگی یا روحی یا اجبار برای کار در کودکی و یا زندگی در خارج از کشور و... به پردیس مدرسه از دیگر سوست. در این راستا، نظام اجتماعی و بر اساس قوانین موضوعه، مشخصاً آموزش و پرورش، وظایف خطیری را حسب اصول سوم و سی‌ام قانون اساسی، بویژه پس از در اختیار داشتن امکان ارائه آموزش از راه دور بر عهده دارد.

در کشور ما بر اساس محاسبات به انجام رسیده در سال ۱۳۸۳، حدود سیزده میلیون و دویست هزار نفر بازمانده از تحصیل بین سنین ۱۱ تا ۴۵ سال وجود دارد (جدول شماره یک) که بیش از سه میلیون و یکصد هزار نفر آنان از مشمولان افراد واجب‌التعلیم یعنی در سنین ۱۱ تا ۱۷ سال هستند (جدول شماره دو). این رقم، عمدتاً مخاطبان آموزش از راه دور هستند که از نظر حجمی با افزایش آماری چند سال اخیر، معادل کلیت جمعیت آموزش و پرورش کشور در هر سه مقطع تحصیلی به شمار می‌روند.

البته، ایجاد فرصت‌های برابر برای تحصیل با در دسترس مالی و جغرافیایی قرار دادن مدرسه، برای تمامی احاد واجد شرایط با نفی هر گونه تبعیض طبقاتی، جنسیتی، قومی و مذهبی، به یقین اقتضای عدالت بوده و با منافع ملی و توسعه کشور کاملاً سازگاری دارد.

درون داد نظام آموزشی

معلمان با انگیزه و حرفه‌ای؛ بودجه متناسب با

اهداف و مأموریت‌ها؛ سیستم‌های یاددهی-یادگیری مشارکتی.

روش‌های نارسای آموزشی معلمان و نیز اختصاص سرانه آموزشی کمتر از میانگین جهانی برای دانش‌آموز ایرانی، منجر به شکاف آموزشی و ادراکی با هم عصران خود در شرایط جهانی، آسیب حیثیتی به آنان و وارد آمدن خسارات جدی به توسعه کشور و آینده می‌شود.^{۱۱}

عملکرد نظام آموزشی

کارایی و اثربخشی نظام تعلیم و تربیت، بیش از تأکید بر فرصت‌های برابر اهمیت دارد. در واقع میزان تمهید آموزش و پرورش به جامعه، نخست از راه روزآمدی پاسخگویی نظام آموزشی به نیازها، توقعات و انتظارات فردی و جمعی در سطوح ملی و فراملی فراهم می‌شود و دوم، از راه ایجاد سازوکارها و تناسب‌های تعلیمی و تربیتی برای آینده در سطوح ملی و فراملی فراهم می‌گردد. برای نمونه، خروچی آموزش و پرورش باید برای زندگی با مقتضیات این عصر و آینده آماده باشد. تسلط به زبان دوم، توانایی ورود و بهره‌گیری از شبکه گسترده اینترنت و دنیای مجازی، توان تمرکز بر خودآموزی، توان خودیابی، برقراری ارتباط سازنده با دیگران، نوآوری، خلاقیت و... از جمله آن‌هاست.

نتیجه‌گیری

گسترش و همه‌شمولی آموزش و پرورش، ضمن این که ضرورت برقراری عدالت است، اما به هیچ وجه برای ایجاد عدالت اجتماعی نیست، موضوعی که می‌تواند از انحراف در برنامه‌ریزی‌ها جلوگیری نماید.

ایجاد فرصت‌های برابر و عادلانه با استفاده از روش‌های حضوری و روش‌های معطوف به تقویت قدرت خودآموزی نیمه‌حضور و غیرحضور، انسانی‌ترین رویکرد برای جلوگیری از شکاف داخلی در حوزه ملی است.

برای جلوگیری از عمیق‌تر شدن شکاف بین آموزش‌های ارائه شده در کشور، در مقایسه با سطوح منطقه‌ای و بین‌المللی، ضروری است تا عوامل با اثرگذاری بالا در شکل‌گیری آموزش و پرورش، مانند بسندگی بودجه سرانه سالانه، معلم با انگیزه و توانا، محتوا و برنامه‌های آموزشی روزآمد و نحوه یادگیری دانش‌آموزان تامین گردد تا آموزش و پرورش ایران و دانش‌آموز ایرانی، قدرت برابری و رقابت را در عرصه بزرگ آموزش و پرورش جهانی بیابد. فقدان هوشیاری در این زمینه، به از دست دادن فرصت توسعه کشور و نیز تخریب فرزادهای نسل آینده می‌انجامد.

جدول شماره یک - پوشش تحصیلی ویژه سنی (۱۷-۱۱ ساله)

پایه تحصیلی / سال	جمعیت *	دانش آموز **	معکوس پوشش تحصیلی	تعداد بازمانده از تحصیل
اول راهنمایی (۱۱ ساله)	۱۵۹۵۶۹۹	۱۵۵۹۱۱۲۳	۱.۹۹	۳۱۵۷۶
دوم راهنمایی (۱۲ ساله)	۱۶۵۷۳۱۳	۱۵۵۸۱۵۸	۵.۹۸	۹۹۱۵۵
سوم راهنمایی (۱۳ ساله)	۱۷۲۵۱۰۶	۱۵۶۲۰۹۲	۹.۴۵	۱۶۳۰۱۴
اول متوسطه (۱۴ ساله)	۱۷۳۳۶۳۰	۱۵۸۹۰۸۵	۵.۸۶	۱۵۴۵۴۵
دوم متوسطه (۱۵ ساله)	۱۷۶۵۰۹۷	۱۱۲۳۱۲۶	۲۶.۲۷	۶۴۱۹۶۱
سوم متوسطه (۱۶ ساله)	۱۸۷۸۵۹۱	۱۱۰۶۶۴۶	۴۱.۰۹	۷۷۱۹۴۵
پیش دانشگاهی (۱۷ ساله)	۱۸۷۸۰۵۹	۶۰۵۲۴۴	۶۷.۷۷	۱۲۷۲۸۱۵
جمع (۱۱-۱۷ سال)	۱۲۳۳۸۴۹۵	۹۱۰۳۴۸۴	۲۵.۶۱	۳۱۳۵۰۱۱
پوشش واقعی ***	۱۲۳۳۸۴۹۵	۹۱۰۳۴۸۴	۳۱	۳۷۹۳۹۳۳

* معاون اسبق وزارت آموزش و پرورش، رییس مرکز تحقیقات معاصر پانوش‌ها

1. Status Group
2. Samuel Bowles
3. Herbert Gintis
4. Ivan Illich
5. Deschooling Society
6. Basil Bernstein
7. Restricted
8. Elaborated
9. Individualized
10. Theories Of Schooling
11. The Learning Gap

۱۲. مشروح این بحث را از کتاب رویکرد انسانی به آموزش و پرورش ایران، انتشارات ندای تربیت، ۱۳۷۹، از همین قلم مطالعه نمایید منابع و مأخذ

آقاپور، علی و کچویان، حسین: کتدوکاو در نابرابری های آموزشی: مطالعه تطبیقی قبل و بعد از انقلاب اسلامی، خیرگزاری فارس، ۱۳۸۶/۰۸/۲۱.

استیکر، جیمز: مطالعه تطبیقی روش های آموزش ریاضی، ترجمه سرکار آرنای و مقدم، سازمان پژوهش و برنامه ریزی درسی، ۱۳۸۳.

الحسینی، سیدحسن: رویکرد انسانی به آموزش و پرورش ایران، تهران، موسسه فرهنگی ندای تربیت، ۱۳۸۳. حقیقت دوست، زهرا: آموزش و پرورش و توسعه در عصر فناوری، سایت آینده نگر، ۱۳۸۴/۰۵/۱۲. سالنامه های آماری کشور

سند تحول آموزش و پرورش

شارع پور، محمود: جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران، سمت، ۱۳۸۵.

شرکای: جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران، نقش جهان، ۱۳۷۷.

کارنوی: آموزش و پرورش در عصر امپریالیسم فرهنگی، ترجمه مهاجر، تهران، امیرکبیر، ۱۳۶۷.

کتاب های آمار آموزش و پرورش کارکردهای آموزش و پرورش، خانه دوست کجاست، مجله شمیم نرجس، ۱۳۸۶.

مطالعات آموزش و پرورش و تجدید مطلق از منظر تکامل امیرحسین ترکش دوز

محمدی، محمدعلی و دهقان، حسین: آموزش و پرورش و گفتمان های نوین، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۸۳.

مهرمحمدی، محمود: گزارش تحلیلی از پنجمین کنفرانس بین المللی یونسکو، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، انجمن ایرانی تعلیم و تربیت، ۱۳۷۸.

نصر اصفهانی، احمدرضا و معین پور، حمیده: تاثیر جمعیت و محیط انسانی فیزیکی کلاس درس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۷۱، ۱۴۸۱.

وب سایت رشد، انواع رویکردهای نوین در جامعه شناسی آموزش و پرورش.

ون جیا یائو، طرح ده ساله اصلاحات آموزش و پرورش در چین، نشست سازمان ملل، ۲۰۱۰/۳/۱.

www.Her.Nsf.Gov/HER/ESR
www.Gurteen.Com/gurteen.Nsf/good educational system.

جدول شماره دو - پوشش تحصیلی ویژه سنی ۱۷-۱۱ ساله در پنج دوره (تا افراد ۴۴ ساله)

سال تحصیلی	جمعیت *	دانش آموز **	معکوس پوشش تحصیلی	تعداد بازمانده از تحصیل (باتوجه به نرخ پوشش)	بازمانده به دلیل عدم اتمام دوره ابتدایی	بازمانده به میزان مرگ و میر ***	پیش بینی میزان مرگ و میر (جامعه هدف)	تجدید مطلق از تحصیل	مجموع بازماندگان از تحصیل
۴۹-۵۰ تا ۵۵-۵۶	۵۳۲۴۱۸۲	۲۳۱۰۴۹۹	۵۶.۶۰	۳۱۰۳۶۸۳	۴۰۲۹۹۵	۴۵۳۸۲	۲۵۶۵۳۰۶	۲۹۶۸۳۰۱	
۵۶-۵۷ تا ۶۲-۶۳	۶۵۷۵۳۲۶	۲۸۳۲۸۴۱	۵۶.۹۲	۳۷۴۲۴۸۵	۴۸۰۷۳۹	۵۴۱۲۷	۳۲۰۷۶۰۹	۳۶۸۸۳۴۸	
۶۳-۶۴ تا ۶۹-۷۰	۸۱۵۱۹۸۰	۵۰۵۲۱۴۸	۳۸	۳۰۹۹۸۳۲	۷۵۸۱۴۹	۷۵۳۷۷	۲۲۵۶۳۰۶	۳۰۱۴۴۵۵	
۷۰-۷۱ تا ۷۶-۷۷	۱۲۲۹۴۲۷۰	۸۹۸۷۵۳۶	۲۶.۹	۳۳۰۶۸۳۴	۷۹۸۳۵۴	۸۹۹۰۴	۲۴۱۸۵۷۶	۳۲۱۶۹۳۰	
۷۷-۷۸ تا ۸۲-۸۳	۱۲۳۳۸۴۹۵	۹۱۰۳۴۸۴	۲۵.۶۱	۳۱۳۵۰۱۱	۵۴۷۲۷۶	۶۱۶۳۰	۲۵۲۶۱۰۵	۳۰۷۳۳۸۱	

جمع کل بازماندگان پنج دوره: ۱۵۹۶۱۴۱۴، ۱۲۹۷۳۹۰۲، ۳۳۶۴۳۰، ۲۹۸۷۵۱۳، ۱۶۳۹۷۸۴۵

* منبع: سالنامه آماری سال ۸۱ کشور و مینا، سرشماری های انجام شده

** منبع: کتاب آمار آموزش و پرورش و سیستم آمار

*** منبع: گزارش سازمان ثبت احوال در روزنامه همسنگی، شماره ۱۰۵۴، شنبه ۳ مرداد ۱۳۸۳