



A Critique on the Privitizaatin Policy of Public and Formal Education in the IRAN Educational System

Mohammad Hassani 

Associate professor in RIE(Research Institute for Education), Tehran, Iran. Email: mhassani101@gmail.com

Received: 2023-09-03	Revised: 2024-06-02	Accepted: 2024-07-19	Published: 2024-03-18
Citation: Hassani, M. (2024). A critique on the privitizaatin policy of public and formal education in the Iran educational system. <i>Foundations of Education</i> , 13(2), 113-134. doi: 10.22067/fedu.2024.84268.1290			

Abstract

In recent decades, privatization in the governance of school education systems has been a focus for policymakers worldwide. In Iran, after the Islamic Revolution, the approval of the Non-Profit Schools Law in 1988 (1367 in the Iranian calendar) marked a significant shift towards privatization in the country's education system.

In recent decades, privatization in the governance of schooling education system has been a focus for policy-makers worldwide. In Iran, after the Islamic Revolution, the approval of the Non-Profit Schools Law in 1988 (1367 in the Iranian calendar) marked a significant shift towards privatization in the country's education system.

The purpose of this study is to identify and criticize the consequences of privatization policy in the environment of school education in Iran, which was done with the method of criticism. Based on the findings of this research, the privatization policy in Iran's schooling educational system has not been able to improve the quality of education in public schools, and after thirty-five years of its implementation, the school education system still has a budget deficit and poor quality. On the other hand, the privatization of schooling educational system has supported the development of social divide and the reproduction of class differences. Also, the privatization policy has the possibility to threaten and destroy the social goals of the schooling educational system. Therefore, it is necessary to review the policy of privatization in the distribution of school education as a public good and to find a better fit with the cultural foundations and historical experiences of the country. Therefore, it is suggested that in the macro-policies of distribution of school education, there should be a slow turn from privatization to public-charity.

Keywords: schooling education system, non-government school. privatization of school education.

Synopsis:

About ten years after the victory of the revolution, on 25-07-1988 (1367/05/03 in the Iranian calendar) the parliament approves the legal constitution with the title "Establishment of non-profit schools" despite the 30th principle. With the approval of this law by the Guardian Council, the phenomenon of schools not financially dependent on the government (private) will be formed again and for the second time in the history of the new education system. On 01-12-2015 (1394/09/10 in the Iranian calendar) this law was re-approved by the Islamic



Council with changes, and the name of these schools was changed to non-governmental schools. With the creation of a suitable legal basis for the establishment of non-governmental schools, a wave of acceptance of these schools was formed. According to the report of the Research Center of the Islamic Council, Private schools increased from 201 schools in 1990 to 12954 schools in 2015 (Hesam & Bayat, 2015). These figures show a growth of 64 times during 25 years. It should be kept in mind the macro-policy of miniaturization of the government according to the idea of the minimal government which has been proposed by some western thinkers such as Friedman, Nozick and Von Hayek. They considered the welfare state as a wrong method and solution for the free development and progress of individuals and society. According to these thinkers, the welfare state ignores citizens' right to freedom due to unnecessary interventions to establish distributive justice. In Iran, this idea that was spread in the world has supported the process of privatization of school education; Because the first areas that included this downsizing were the university education system (establishment of Azad University and Payam-e-Noor) and school education (establishment of non-government schools). The process of privatization of school education in the country resulted in different reactions at different levels. Many critics and supporters have come forward about this policy. In this article, an attempt is made to analyze the privatization policy based on the macro policies of the country, which crystallized during the creation and development of non-government schools, with the method of criticism.

Conclusion

Privatization in the country, despite many emphases by policymakers and senior managers and the rapid growth of this process, close to sixty-four times (Hesam & Bayat, 2015). has not had suitable results for the official and public education system of the country. In addition to the development of social injustice and the reproduction of the class gap, the threat to the social goals of school education; The intensification of selfishness and conflict with the deep-rooted and historical cultural capital of benevolent collectivism has brought about the development of educational opportunities. This policy is actually a repetition of the experience that was revised during the second Pahlavi era due to the deepening of the class gap (Menashri, 2017); However, after the Islamic revolution, despite the sensitivities and revolutionary tendencies of the first decade of the revolution (attention to the deprived and oppressed), privatization policy has been noticed again.

It seems that it is very necessary to review the macro policies of the country regarding the distribution of the public good of school education. Relevant authorities should enter this field. This policy should also be proportionate to the social capital of the country, and on the other hand, since the cultural current rooted in Iran has been the benevolent distribution of school education, it can become an alternative and competitor to the policy of privatization of school education; That is, it can be used in the current situation in a compensatory and complementary way to serve the development and fair distribution of the school education system; Therefore, it should be considered as an important educational and cultural strategy. According to the existing conditions and the state of private (non-government) schools in Iran, it is suggested to slowly turn from the development of the privatization policy in the distribution of the good of school education to the government distribution with the support of charitable (public) institutions.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

نقدی بر سیاست خصوصی‌سازی تربیت مدرسه‌ای در نظام آموزشی ایران

محمد حسنی

عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران. mhassani101@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۳/۱۳	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۹	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۸
استناد: حسنی، محمد. (۱۴۰۲). نقدی بر سیاست خصوصی‌سازی تربیت مدرسه‌ای در نظام آموزشی ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۲)، ۱۳۴-۱۱۳. doi: 10.22067/fedu.2024.84268.1290			

چکیده

چندین دهه اخیر خصوصی‌سازی در حکمرانی تربیت مدرسه‌ای مورد توجه سیاست‌گذاران نظام‌های تربیت مدرسه‌ای جهان بوده است. در ایران نیز بعد از انقلاب اسلامی با تصویب قانون مدارس غیرانتفاعی در سال ۱۳۶۷ مورد توجه قرار گرفته است. هدف این مطالعه شناسایی و نقد پیامدهای سیاست خصوصی‌سازی در زیست بوم تربیت مدرسه‌ای ایران است که با روش نقد انجام شده است. بر اساس یافته‌های این پژوهش سیاست خصوصی‌سازی در نظام تربیت مدرسه‌ای ایران نتوانسته است به بهبود کیفی تربیت در مدارس دولتی منجر شود و بعد از سی و پنج سال که از اجرای آن می‌گذرد، نظام تربیت مدرسه‌ای همچنان دارای کسری بودجه و فقر کیفیت است. از سوی دیگر خصوصی‌سازی تربیت مدرسه‌ای حمایت‌کننده جریان توسعه شکاف اجتماعی و بازتولید اختلاف طبقاتی شده است. هم‌چنین سیاست خصوصی‌سازی این امکان را دارد که اهداف اجتماعی نظام تربیت مدرسه‌ای کشور را تهدید و تخریب نماید. لذا لازم است سیاست خصوصی‌سازی در توزیع تربیت مدرسه‌ای به‌عنوان یک خیر عمومی مورد بازنگری قرار گرفته و با بنیان‌های فرهنگی و تجارب تاریخی کشور تناسب بیشتری پیدا کند. از این رو پیشنهاد می‌شود که در سیاست‌های کلان توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای چرخشی آرام از خصوصی‌سازی به سمت دولتی - خیریه‌ای صورت گیرد.

واژه‌های کلیدی: تربیت مدرسه‌ای. مدرسه غیردولتی. خصوصی‌سازی تربیت مدرسه‌ای

مقدمه

در سال‌های آغازین دهه شصت هجری شمسی، مجادلاتی بین دو جناح سیاسی چپ و راست کشور در خصوص کیفیت تحقق اصل سی‌ام قانون اساسی در گرفت. این مجادلات منجر به استفساریه‌ای شد که دولت وقت مهندس موسوی از شورای نگهبان درخواست کرد. پاسخ شورای نگهبان به استفساریه اصل سی‌ام دولت، به گونه‌ای بود که مجوز ورود بخش خصوصی را به ارائه خدمات تربیت مدرسه‌ای می‌داد. با این زمینه‌سازی حقوقی، حدود ده سال بعد از پیروزی انقلاب یعنی در تاریخ ۱۳۶۷/۳/۵ مجلس قانونی را با عنوان «تأسیس مدارس غیرانتفاعی»^۱ تصویب می‌نماید. با تصویب این قانون پدیده مدارس نا وابسته مالی به دولت (خصوصی) مجدداً و برای دومین بار در تاریخ نظام آموزشی جدید شکل می‌گیرد. در تاریخ ۱۳۸۷/۱۲/۱۵ این قانون با تغییراتی به تصویب مجدد مجلس شورای اسلامی رسید و نام این مدارس به مدارس غیردولتی نیز تغییر یافت.^۲

با ایجاد بستر قانونی مناسب برای تأسیس مدارس غیردولتی موج استقبال از این مدارس شکل گرفت. به گونه‌ای که طبق گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی از ۲۰۱ باب در سال ۱۳۶۹ به ۱۲۹۵۴ در سال ۱۳۹۴ رسید (Hesam & Bayat, 2015). این ارقام رشد ۶۴ برابری در طول ۲۵ سال را نشان می‌دهد. در کنار این توسعه کمی مدارس غیردولتی، جهت‌گیری برون‌سپاری که در سیاست‌های راهبردی دولت‌های مختلف در چند دهه گذشته بوده است در وزارت آموزش و پرورش هم نمودی جدی‌تری یافته است به گونه‌ای که افزون بر توسعه و حمایت جدی از مدارس غیردولتی، در راستای خصوصی سازی تربیت رسمی و عمومی شکل‌های دیگری از خصوصی سازی در دستور کار قرار دارد از جمله طرح خرید خدمات آموزشی، طرح واگذاری یا اجازه ساختمان مدارس دولتی به بخش خصوصی برای تأسیس مدرسه غیردولتی، تأسیس صندوق حمایت از توسعه مدارس غیردولتی^۳ و ... راهبرد عموم دولت‌های جمهوری اسلامی چنین است که هر چه بیشتر بخش خصوصی را به سمت ارائه خدمات آموزشی به نحوی سودآور جذب نمایند. باید در نظر داشت سیاست کلان کوچک‌سازی دولت نیز به تبع اندیشه دولت حداقلی نیز در ایران پشتیبان جریان خصوصی سازی تربیت مدرسه‌ای بوده است؛ زیرا اولین حوزه‌هایی که شامل این کوچک‌سازی شده است نظام تربیت دانشگاهی (تأسیس دانشگاه آزاد) و تربیت مدرسه‌ای (تأسیس مدارس

۱. به نقل از سایت مرکز پژوهش‌های مجلس تاریخ برداشت ۹۸/۱۲/۱۰ <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/99651>

۲. به نقل از سایت مرکز پژوهش‌های مجلس تاریخ برداشت ۹۸/۱۲/۱۰ <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/97114>

۳. اساسنامه این تشکیلات مشتمل بر ۲۱ ماده و ۱۱ تبصره به تصویب هیئت‌وزیران رسیده است

غیردولتی) بوده است.

جریان خصوصی‌سازی تربیت مدرسهای در کشور واکنش‌های مختلفی را در سطوح مختلف در پی داشت. منتقدان و موافقان بسیاری درباره این سیاست به میدان آمده‌اند. در این مقاله تلاش می‌شود با روش نقد سیاست خصوصی‌سازی مبتنی بر سیاست‌های کلان کشور که در جریان ایجاد و توسعه مدارس غیردولتی تبلور یافته است، واکاوی شود. به طور کلی از سه منظر می‌توان یک نظریه یا هر مدعا (در اینجا سیاست) را مورد نقد قرار داد. نخست مبانی و مبادی آن، دوم خود نظریه یا مدعا و سوم لوازم و نتایج آن (Faramzar Qaramelki, 2006). در این پژوهش از منظر پیامدها، سیاست خصوصی‌سازی شناسایی و نقد می‌شود؛ یعنی آثار این سیاست در عرصه عمل حکمرانی تربیت مدرسهای و به تبع آن جامعه مورد بررسی و نقد قرار می‌گیرد. در این راستا با بررسی و تحلیل ادبیات موجود در این خصوص پیامدهای سیاست خصوصی‌سازی در سه محور، شناسایی و بر اساس شواهد موجود در منابع علمی کشور نقد گردید.

بنیاد نظری سیاست خصوصی‌سازی تربیت مدرسهای

اگرچه قصد نداریم مبادی و مبانی نظری این سیاست را واکاوی کنیم اما برای فهم بهتر این سیاست شایسته به مبانی آن مروری داشته باشیم. بنیاد نظری خصوصی‌سازی ایده کوچک‌سازی دولت است ایده‌ای که توسط برخی متفکران نولیبرالیست^۱ که به آنها «اختیارگرایان»^۲ نیز گفته می‌شود ارائه شد. به نحو سنتی در جریان ایجاد دولت‌های مردم‌سالار مغرب زمین و در میانه اختلاف نظرها و تضارب آراء متفکران چپ (انتقادی‌ها) و راست (لیبرال‌ها) ایده دولت رفاه^۳ برآمد که در آن دولت‌ها ارائه بخش بزرگی از خدمات اجتماعی از جمله تربیت مدرسهای را بر عهده داشتند؛ اما در مقابل ایده دولت رفاه، در نیمه دوم قرن بیستم ایده کوچک‌سازی دولت‌ها توسط چند متفکر غربی از جمله فریدمن^۴، نوزیک^۵ و فون‌های‌یک^۶ مطرح شده است. آن‌ها دولت رفاه را روش و راهکاری نادرست برای توسعه و پیشرفت آزادانه افراد و جامعه تلقی کردند. به‌زعم این متفکران دولت رفاه به دلیل مداخلات غیرضروری برای برقراری عدالت توزیعی، حق آزادی شهروندان را نادیده می‌گیرد. نوزیک اساساً عدالت توزیعی اجتماعی را امری غیرواقع‌بینانه و نادرست می‌پندارند (Nozick, 2018). فون‌های‌یک بر این باور است که عدالت توزیعی فقط در رفتار انسان‌ها تجلی

1. neoliberalist

2. libertarianism

3. welfare state

4. Friedman, M.

5. Nozick, R.

6. Hayek, F. A.

پیدا می‌کند اما در اقتصاد مبتنی بر بازار هیچ قاعده و قانونی یافت نمی‌شود که بتوان بر اساس آن به‌طور معنی‌داری توزیع را عادلانه یا ناعادلانه خواند (Hayek, 2018). او عدالت توزیعی را فاقد وجهت منطقی در نظام بازار آزاد می‌پندارد. هم‌چنین میلتون فریدمن که از منتقدین دولت رفاه و اقتصاد کینزی است، بر این باور است که باید دخالت دولت را در بازار که طبق قواعد خود عمل می‌کند به حداقل رساند. به باور او بسیاری از خدماتی که دولت رفاه به جامعه ارائه می‌دهد باید از دست دولت‌ها خارج کرد و در اختیار نظام بازار قرار داد و تابع قانون عرضه و تقاضا کرد. پیامد این اندیشه شکل‌گیری دولت حداقلی^۱ (کمینه) است. البته باید به دلایل اقتصادی و عملی نیز اشاره کرد که کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، دولت‌ها با افزایش هزینه‌های عمومی روبرو شده بودند و چالش جدی برای تأمین این هزینه‌های عمومی به ویژه هزینه تربیت مدرسه‌ای نیز داشتند.

نولیبرالیست‌ها بر این باورند که دولت حداقلی، بزرگ‌ترین دولت توجیه‌پذیر است. هر دولت بزرگ‌تر دیگری حقوق مردم را تضییع می‌کند (Nozick, 2018). از دیدگاه نوزیک [تنها] دولتی که نقشش محدود به اعمال قراردادها و محافظت از در برابر اجبار و دزدی و کلاه‌برداری بوده [وجودش] توجیه‌پذیر است (Sandel, 2014). با همین طرز تفکر در سبک حکمرانی و نقش دولت‌ها در تمشیت امور اجتماعی ملت‌ها به صورت هژمونیک در جهان توسعه یافت و دولت‌ها با گرایش لیبرال (نه سوسیال) با سیاست کوچک‌سازی بسیاری از امور عمومی را به بخش خصوصی و بازار واگذار نمودند. از جمله مهم‌ترین این فقرات واگذار شده تربیت مدرسه‌ای بود. این ایده در کشور آمریکا در قالب دو شکل مدارس کوپنی یا پته‌ای^۲ و مدارس اجاره‌ای^۳ آغاز شد. در سایر کشورها هم به گونه‌ای اصلاحات مورد نظر نولیبرال‌ها در نظام‌های تربیت مدرسه‌ای آغاز شد. امروزه در مجموع خصوصی‌سازی و هم‌چنین استقلال مدارس که در جهان امروز به‌عنوان یک ایده در مدیریت و حکمرانی تربیت مدرسه‌ای مورد توجه قرار گرفته است اشکال مختلفی دارد؛ اما همه اشکال آن در این ویژگی مشترک‌اند که باید منطق و مناسبت‌های بازار که اساساً در مورد کالاهای خصوصی جاری و ساری است، به‌طور کلی به حوزه کالاهای عمومی (خیرات عمومی) و طور خاص به تربیت مدرسه‌ای نیز تسری داده شود.

1. minimal state
2. voucher
3. charter

خصوصی‌سازی: تحکیم و باز تولید اختلاف طبقاتی

جریان حکمرانی با رویکرد دولت حداقلی (بازاری سازی حوزه های عمومی) یک جریان فراگیر در دنیای امروز شده که در زمینه حکمرانی تربیت مدرسه‌ای نیز این رویکرد مورد اقبال بسیاری از دولت‌ها قرار گرفته است؛ اما نقدهای زیادی بر این رویکرد از ناحیه اندیشمندان و متفکران وارد شده است. مدعای این مقاله بر این است که خصوصی‌سازی و بازاری‌سازی تربیت مدرسه‌ای به جریان شکاف طبقاتی و باز تولید آن دامن می‌زند برای تأیید این مدعا لازم است به برخی شواهد اشاره نمود.

شواهد تاریخی نشان می‌دهد که در دوران قاجار که مدرسه جدید متولد شد دغدغه کنشگران فرهنگی و اجتماعی آن دوران، توسعه و عدالت اجتماعی بوده است. تلاش زیادی صورت می‌گرفت که فرزندان فقرا در مدارس جدید وارد شوند و تحصیل نمایند (Ringer, 2006). در سیر تاریخی تحولات مدرسه و نسبت آن با دولت و دولتی شدن تربیت مدرسه‌ای یک نقطه عطفی وجود دارد که مربوط به سال ۱۳۳۵ شمسی است. در این سال در مجلس شورای قانون تأسیس دبستان‌های ۴ کلاسه ملی و دبیرستان‌های غیردولتی تصویب می‌شود. در این دوران ایجاد و توسعه مدارس غیردولتی (ملی) باعث شده بود که فرزندان ثروتمندان که در این مدارس درس می‌خواندند فرصت بیشتری برای حضور در دانشگاه‌ها پیدا کنند و «بدین طریق تغییر و نوسازی ساختاری [نظام آموزشی] که با هدف افزایش تحرک اجتماعی پایه‌ریزی شده بود به دائمی کردن وجود شکاف اجتماعی انجامید.» (Menashri, 2017). بنابراین با وجود تلاش فعالان حوزه آموزش (عمومی) برای گسترش برابری در فرصت‌های آموزشی اما نابرابری ناپیدایی شکل گرفته بود که دولت تلاش کرد با حذف مدارس غیردولتی (ملی) و بهبود کیفیت مدارس دولتی از بازتولید شکاف اجتماعی در جامعه جلوگیری کند. در سال ۱۳۵۳ طبق گزارش مناشری (Ibid) به طرز بی‌سابقه‌ای در شهرهای بزرگ ایران این مدارس مورد استقبال طبقات پردرآمد قرار می‌گیرد. برای دولت مردان و قانون‌گذاران مشخص می‌شود تعداد زیادی از کسانی که در دانشگاه‌ها قبول می‌شوند، بچه‌های خانواده‌های مرفهی هستند که در مدارس غیردولتی درس خوانده‌اند و این برای اولیای فرهنگ آن زمان نگرانی ایجاد می‌کند. بر اساس این قانون دیگری^۱ در مجلس تصویب می‌شود که بر اساس آن مدارس غیر دولتی به شدت کاهش پیدا می‌کند.

شواهد بین‌المللی نیز حاکی از وجود چنین رابطه بین تأسیس مدارس غیر دولتی و افزایش شکاف اجتماعی است. در پژوهشی که در کشور امارات عربی و قطر انجام شده است محققان بیان داشته‌اند که توسعه مدارس غیردولتی و خصوصی می‌تواند جداسازی و نابرابری را در هر دو کشور عمیق‌تر کند و باعث شود

۱. قانون تأمین امکانات تحصیل اطفال و نوجوانان ایرانی مصوب سال ۱۳۵۳

که خانواده‌های فقیرتر کمتر به آموزش باکیفیت دسترسی داشته باشد (Ridge et al., 2015). در پژوهشی که در کشور عراق در باره خصوصی سازی آموزش عمومی انجام گرفته چنین توصیه شده است که ممکن است خصوصی سازی و توسعه مدارس خصوصی باعث شود تا خانواده‌های ضعیف نتوانند به آموزش مناسب دسترسی پیدا کنند (Al-Bayan, 2018). این به معنای گسترش شکاف طبقاتی خواهد بود. هم چنین در گزارشی که توسط «نهاد ابتکار عمل جهانی برای حقوق فرهنگی اجتماعی و اقتصادی»^۱، در سال ۲۰۱۷ در خصوص نظام آموزشی پاکستان تولید شده است هر چند به خصوصی سازی آموزش عمومی سفارش شده است اما در بخش توصیه‌ها به شدت تأکید شده است که باید مراقب بود که این خصوصی سازی تربیت عمومی به نابرابری و تفکیک طبقاتی نینجامد. بایرام (Bayram, 2018) در پژوهش خود در مورد خصوصی سازی تربیت مدرسه‌ای در کشور ترکیه از پژوهش خود چنین نتیجه گرفته است که آموزش در ترکیه به سرعت خصوصی سازی شده است، در حالی که سرمایه گذاری در آموزش عمومی به سرعت کاهش یافته است. هم چنین اعتبارات لازم برای تخصیص به مدارس دولتی به مدارس خصوصی منتقل شده و حقوق تحصیل فرزندان خانواده‌های فقیر کاهش یافته است. گویی این مفروض است چنین سیاستی به خودی خود به نابرابری و تبعیض طبقاتی ختم می شود یا ظرفیت زیادی برای ایجاد شکاف طبقاتی دارد. یونتاری بر این باور است که پیروی از دیدگاه‌های نولیبرالیستی در آموزش و خصوصی سازی آن موجب افزایش نابرابری در سطح جهانی و ملی شده است (Untari, 2016). والز بر این باور است که «هر مدرسه غیرانتفاعی به مثابه قسمی سرمایه گذاری تجاری، آلت دست جباریت خواهد بود آلت دست حاکمیت استبدادی ثروت و طبقه» (Walzer, 2014). در پی گسترش ایده خصوصی سازی و بازاری سازی تربیت مدرسه‌ای بررسی‌ها نشان داد که رابطه بین این اصلاحات نولیبرالیستی و افزایش بی عدالتی اجتماعی در مدارس و نظام‌های تربیت مدرسه‌ای در سراسر جهان وجود دارد. برای بسیاری از پژوهشگران و صاحب نظران (Ball & Junemann, 2012; Darling Hammond & Montgomery, 2008). اصلاحات نولیبرالیستی در نظام‌های تربیت مدرسه‌ای بیشتر منجر به افزایش نابرابری‌های شده است. نیک‌نشان و همکاران نیز بر این باورند که: «تبعیت از آرمان‌های نولیبرالیستی، با تأکید بر نخبه گرایی و بازاری شدن تعلیم و تربیت، به سبب رسمیت شناخته شدن فاصله‌های طبقاتی، پیامدهای منفی فراوانی را بر تعلیم و تربیت تحمیل نموده است که از جمله این پیامدها می توان به افزایش رقابت بر سر کسب کالای دانش، تغییر نقش دانش آموز از تولیدکننده دانش به خریدار... و در نهایت باز تولید نابرابری‌ها اشاره نمود» (Nikneshan et al., 2012).

1. The global initiative for economic, social and cultural right

مهرعلیزاده به نقل از کارنوی^۱ بیان می‌کند که اثر مدارس خصوصی گسترده‌تر ساختن شکاف بین اغنیاء و فقراست. از کمک‌های دولتی به مدارس خصوصی ثروتمندان بیشتر سود می‌برند (Mehralizadeh, 1999). به نظر می‌رسد که رویکرد مبتنی بر بازار در توزیع تربیت مدرسه‌ای در کشورهایی که نابرابری اقتصادی روبه گسترشی دارند می‌تواند آثار ناگواری برای جامعه در زمینه توزیع برابر دسترسی به تربیت مدرسه‌ای ایجاد کند. در کشور ما توسعه این نابرابری‌ها اقتصادی آشکار است. در سال‌های اخیر هم با توجه به بحران‌های اقتصادی پیش آمده، توزیع درآمد به شکل بسیار قطبی شده صورت می‌گیرد و ما با پدیده سقوط آزاد دهک‌های وسط به سمت دهک‌های پایین روبرو هستیم (Kazemi, 2023). این یعنی طبقه متوسط که می‌تواند وزنه تعادل عدالت توزیعی درآمد باشد در حال کوچک شدن است و از منظر درآمد جامعه به دو قطب ضعیف و قوی تقسیم شده است. هم‌چنین محقق دیگری در تأیید این تمایز طبقاتی چنین بیان می‌کند که «بررسی‌ها نشان می‌دهد که در ایران نابرابری درآمدی بین گروه‌های اجتماعی و هم‌چنین نابرابری منطقه‌ای در حال گسترش است. بین مناطق شهری و روستایی و بین مناطق جغرافیایی، نابرابری در حال افزایش است. این امر بیانگر ایجاد و گسترش شکاف توسعه بین مناطق جغرافیایی کشور است.» (Yasuri, 2014).

این شکاف توسعه بین مناطق مختلف کشور و توزیع قطبی شده درآمد در کشور در کنار سیاست گسترش خصوصی‌سازی تربیت مدرسه‌ای به توزیع نابرابر فرصت‌های باکیفیت در نظام آموزشی منجر شده است. انصاری در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که آموزش برای طبقات با درآمد بالا، متوسط بالا و متوسط، ضروری و برای طبقات کم درآمد و متوسط پایین، لوکس به شمار می‌رود و وقتی افزایش قیمت آموزش که در نتیجه خصوصی‌سازی و آزادسازی آموزش رخ می‌دهد، سهم آموزش در سبد هزینه خانوارهای کم درآمد و متوسط پایین در مقایسه با طبقات متوسط، متوسط بالا و با درآمد بالا را به میزان بسیار بیشتری کاهش خواهد داد (Ansari, 2018). پژوهش عبدالله‌زاده و همکاران نیز نشان از رابطه بین خصوصی‌سازی و نابرابری در دسترسی به فرصت‌های باکیفیت برای حاشیه‌نشین‌ها (سنندج) دارد (Abdolazadeh et al., 2021).

پیروزراهی می‌نویسد: «شاخص تمرکز فقر نیز یکی از شاخص‌های مهمی است که در بررسی عوامل مؤثر بر فقر آموزشی ناشی از مدرسه مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ این شاخص نشان‌دهنده درصدی از دانش‌آموزان است که در مدارس با تمرکز فقر بالا (اگر بیش از ۷۵ درصد از دانش‌آموزان مدرسه در خانوارهای کم درآمد زندگی کنند)، تحصیل می‌کنند. تاکنون این شاخص با استفاده از داده‌های

پایگاه اطلاعات رفاه ایرانیان برای سه شهر تبریز، مشهد و هرسین^۱ محاسبه شده و بر اساس آن به ترتیب ۱۳/۲، ۹/۲ و ۳۲ درصد از دانش آموزان در این شهرها در مدارس با تمرکز فقر بالا زندگی می کنند» (Pirozrahi, 2020). کبیری از پژوهش خود بر اساس داده های تیمز و پرلز چنین نتیجه می گیرد که «ایران هم در زمره کشورهای است که بیشترین محرومیت مضاعف را دارد به طوری که 60 درصد از دانش آموزان محروم در مدارس محروم تحصیل می کنند و تنها 6 کشور در این نشانگر بدتر از ایران هستند» (Kabiri, 2022). یافته های پژوهشی معززی و همکاران نیز نشان می دهد که عدم دسترسی به امکانات مناسب آموزشی در خانوارهای روستایی عامل مهم تری در ایجاد فقر آموزشی [یکی از شاخص های نابرابری دسترسی به و نصیب از تربیت مدرسهای] است (Shokat Fadai & Shirvanian, 2016).

الهیاری ترکمن و همکاران در پژوهش خود بر اساس شواهد موجود به نوعی بر وجود نابرابری در دریافت خدمات تربیت مدرسهای اذعان می کند بین استان های کشور از نظر توسعه یافتگی آموزشی، تفاوت ها و نابرابری هایی وجود دارد. مقایسه استان ها نشان از نابرابری توسعه مرکز (شهر تهران و استان های شمالی کشور) نسبت به پیرامون (به ویژه در مقایسه با استان های مرزی کشور) دارد. البته بر اساس سایر مطالعات و پژوهش های انجام شده در کشور، این نابرابری میان استان های مرکزی و مرزی کشور در اغلب شاخص های توسعه یافتگی شامل شاخص های اقتصادی، بهداشتی، بیکاری و ... نیز دیده می شود (Alahyar Turkman et al., 2020). برای توزیع ناعادلانه کیفیت تربیتی می توان شواهدی دیگر ارائه داد. از جمله این که در سال ۱۴۰۰ رتبه های برتر کنکور سرتاسری تمامی از مدارس خاص بوده اند؛ که مدارس غیردولتی نیز در میان آن ها قرار دارند (Editorial, 2020). این واقعیت نشان می دهد که خصوصی سازی تربیت مدرسهای به بازتولید طبقات می انجامد و تصلب طبقاتی را تقویت می کند.

هم چنین این وضعیت یک پیامد برای جامعه معاصر ایران به همراه دارد. اگر بپذیریم که توزیع هوش و استعدادها امری تصادفی است بخش قابل توجهی از استعداد های کودکان و نوجوانان این سرزمین که در مدارس دولتی عادی درس می خوانند به دلیل فقدان کیفیت فرصت های تربیت مدرسهای، به خوبی تحقق نخواهد یافت. این بزرگ ترین خسارتی است که بر کشور وارد می شود. طبق مطالعات پرشماری که در زمینه هوش و استعداد انجام شده، نشان داده شده است که رشد و پرورش هوش و استعداد تابع و به شدت متأثر از شرایط و بستر اجتماعی (محیط) است (Behrad, 2019). دلالت این سخن این است که توزیع عادلانه بسترهای آموزشی با کیفیت برای یک جامعه بالنده باید محور رسالت نظام تربیت مدرسهای شود. این شواهد حاکی از

آن است که وضعیت موجود نظام تربیت رسمی و عمومی با این رسالت تناسب و سازگاری کاملی ندارد.

کاهش کیفیت تربیت مدرسه‌ای

از جمله استدلال‌های مهمی که در راستای ایده تعمیم و سلطه منطق بازار برای دفاع از خصوصی‌سازی و بازاری‌سازی ارائه می‌شود؛ این استدلال است که نتیجه خصوصی‌سازی و بازاری‌سازی تحقق اصل آزادی و حق انتخاب والدین برای گزینش مدرسه برای فرزندانشان است. این حق انتخاب به تنوع فرصت و هم‌چنین تنوع ارائه خدمات تربیت مدرسه‌ای می‌انجامد. در حالی که شواهد چنین رابطه‌ای را تأیید نمی‌کند. پیامد قطعی این تنوع، طبق قاعده بازار و نظم خودجوش بازار، افزایش رقابت بین ارائه‌دهندگان و در نتیجه افزایش کیفیت تربیت مدرسه‌ای خواهد بود؛ اما واقعیت این است که خصوصی‌سازی و ایجاد فرصت‌های متنوع و انتخاب یا حاکم کردن منطق بازار بر عرضه خدمات تربیت مدرسه‌ای نمی‌تواند لزوماً به کیفیت بخشی این خدمات منجر شود. این موضوع در گزارش یونسکو به نقل از لویینسکی^۱ نیز آمده است: «ترویج فعالانه حق انتخاب مدرسه پاسخگوی مسئله کیفیت نیست. به دلیل منحصربه‌فرد بودن آموزش به‌عنوان کالایی عمومی، مشوق‌های شبه بازاری آنگاه که در مورد آموزش به کار گرفته می‌شوند چندان مؤثر نیستند و موجب انحراف از مقاصد اولیه مدنظر مصلحان برای بهبود آموزش می‌شوند.» (Pedro & Leroux, 2019). دو پژوهشگر دیگر نیز از پژوهش خود چنین نتیجه گرفتند که «خصوصی‌سازی باعث کاهش کیفیت آموزش و تبدیل شدن مدارس غیردولتی به بنگاه اقتصادی شده است.»^۲ (Jamali & Soltani, 2019). محمدی و زیباکلام نیز بر این باورند که دنبال کردن دیدگاه‌های نئولیبرالیستی در آموزش، چالش‌های جدی به همراه خواهد داشت که «افزایش رقابت و کاهش فضای مشارکتی، نگاه ابزاری به انسان، تبدیل دانش به کالایی برای سودآوری و نه فعالیت برای حقیقت‌جویی، نادیده گرفتن رفاه و خیر عمومی و فردگرایی انحصارگرا از جمله این چالش‌های آن به شمار می‌آیند» (Mohammadi & Zibakalam, 2015). پیروزهای از یافته‌های پژوهش خود در بررسی فقر آموزشی در ایران چنین نتیجه می‌گیرد که «در مجموع، نظام آموزشی در ایران در سطح دسترسی به سطوح بالای آموزش اجباری و به‌خصوص در سطح بهره‌مندی وضعیت مطلوبی را نشان نمی‌دهد» (Pirozrahi, 2020). نتیجه مطالعه تیمز ۲۰۱۵ نشان می‌دهد که تنها ۶۵ درصد از دانش‌آموزان پایه چهارم ایرانی در درس ریاضی و ۶۱ درصد در درس علوم به نقطه معیار بین‌المللی پایین می‌رسند. این

۱. Lubienski

۲. البته این پژوهشگران راه‌حل این کاهش کیفیت را بهبود مدیریت آموزشی در این مدارس دانسته‌اند.

در حالی است که متوسط دانش آموزان کل کشورهای شرکت کننده در نقطه معیار بین المللی پایین در درس ریاضی و علوم به ترتیب برابر با ۹۳ و ۹۵ درصد است (Kabiri et al., 2015). این یافته ها نشان می دهد که از هر سه دانش آموز پایه چهارمی یک دانش آموز به حداقل استانداردهای در نظر گرفته شده در درس ریاضی و از هر ۵ دانش آموز پایه چهارمی ۲ دانش آموز به حداقل استانداردهای درس علوم نمی رسد. بر اساس داده های پرلز ۲۰۱۶ نیز تنها ۶۵ درصد از دانش آموزان به نقطه معیار پایین در درس خواندن رسیده بودند. نکته مهم تر این که اساساً این نوع رقابت در ارائه خدمات تربیت مدرسهای و ایجاد حق انتخاب در جهت بهبود کیفیت خدمات ارائه شده، بیشتر برای مناطق پرجمعیت و پردرآمد میسر است برای مناطق کم جمعیت و محروم مانند روستاها، شهرهای کوچک و حاشیه شهرها، عملاً امر میسر نمی شود چون برای ارائه دهندگان صرفه کافی ندارد. عامل مهمی که به این وضعیت دامن زده است وضعیت مالی وزارت آموزش و پرورش است. از جمله استدلال هایی که به دفاع از خصوصی سازی در فضای مباحثات بومی شنیده می شود چنین است که با ایجاد و توسعه مدارس دولتی و واگذاری بخشی از مسئولیت خود به بخش خصوصی صرفه جویی اقتصادی نموده و از این طریق بر توان مالی وزارت آموزش و پرورش و توسعه کیفی مدارس دولتی افزوده می شود. محمدیگی بر این باور است که با تخصیص منابع دولتی آزاد شده بر اثر ثبت نام دانش آموزان پردرآمد و متوسط در مدارس غیرانتفاعی (غیردولتی) به عنوان سیاست مکمل خصوصی سازی آموزش می توان به بهبود کیفیت آموزش در مدارس دولتی کمک کرد (Mohammad Beigi, 1991). برخلاف این توجیه، عملاً گسترش این مدارس نتوانست دست دولت را برای توسعه کیفی تربیت برای عموم مردم به ویژه طبقات متوسط و پایین تر باز نماید. هم چنان چرخه کسری نجومی بودجه وزارت آموزش و پرورش در حال گردش است. به نظر می رسد از آن سال های آغازین تصویب قانون تأسیس مدارس غیردولتی به بعد، بیماری ضعف مالی پیش رونده در نظام تربیت رسمی و عمومی شکل گرفت؛ یعنی به مرور توان مالی وزارت آموزش و پرورش روبه کاهش نهاده است. وضعیت تخصیص بودجه به تربیت مدرسهای روند کاهشی نگران کننده ای دارد. قلی پور بیان می کند که « روند تخصیص بودجه به تربیت مدرسهای یا همان وزارت خانه متصدی آن یعنی آموزش و پرورش در طول سالیان گذشته هر چند از منظر ریالی افزایش داشته است؛ اما از منظر نسبت و درصد با بودجه عمومی، روند کاهشی داشته است. میانگین نسبت هزینه های آموزشی به GDP از حدود ۶ درصد در سال های نخست انقلاب به حدود ۳.۵ درصد در دهه اخیر رسیده است. در سال ۱۳۹۶ (۲۰۱۷) میانگین جهانی نسبت هزینه های آموزشی به GDP حدود ۴.۵ درصد بوده که فاصله بیش از نیم درصدی با بهترین سال های بودجه ای آموزش و پرورش ایران در ده سال اخیر دارد. » (Gholipour, 2020).

تهدید اهداف اجتماعی تربیت مدرسه‌ای

به‌طور کلی ارزش فعالیت‌های اجتماعی و خیرات مرتبط با نیازهای عمومی را نباید یکسره به دست بازار و نظام اقتصادی داد. این موضعی است که اجتماع‌گرایان به آن تأکید بسیار دارند. اصول اخلاقی باید نقش تعیین‌کننده‌ای در تعیین ارزش خیرات اجتماعی و نحوه توزیع آنها داشته باشد تربیت مدرسه‌ای به سبب ارزش و اهمیتی که در تحقق شایستگی‌های اساسی انسان برای زندگی بالنده و باکیفیت دارد جایگاه مهمی در جوامع امروز پیدا کرده است. هم‌چنین تربیت مدرسه‌ای با وحدت و انسجام ملی در یک کشور ارتباط وثیقی دارد. وحدت و انسجام اجتماعی یکی از اهداف و ضرورت‌های مهم تربیت مدرسه‌ای در زیست بوم ایران معاصر است (Sadeghzadeh Qomsari et al., 2010). انسان‌ها به سبب وجود شباهت‌های بسیار در بستر و بافتی به نام اجتماع در کنار هم زندگی می‌کنند. ویژگی‌های مشترک انسان‌ها محور ارتباطات انسانی است که در کیفیت حیات اجتماعی و (سعادت و نیک بختی فردی و جمعی) تأثیر دارد. ارزش و جایگاه این مشترکات و انسجام اجتماعی (جهانی و ملی) حاصل از آن باعث شده است که تربیت مدرسه‌ای به‌عنوان یک جریان اجتماعی مهم و حیاتی در نگاه انسان امروزی جلوه نماید.

عموم نظام‌های تربیت مدرسه‌ای کشورها به غایاتی که به وحدت و انسجام اجتماعی یا همان ملت‌سازی و هویت مشترک منجر گردد توجه ویژه دارند تا توانایی‌ها و ظرفیت‌هایی از نسل نوحاسته تحقق‌یافته و غایت‌الامر منجر به سعادت و نیک بختی عمومی شود؛ لذا نمی‌توان تربیت مدرسه‌ای را که با تحقق کرامت انسانی ارتباط دارد مانند خیرات عمومی دیگر تلقی نمود. به همین دلیل ارائه و توزیع این خیر برای دولت‌ها یک تکلیف قانونی تلقی شده است. چنان‌که می‌بینیم، در قوانین موضوعه کشورها میثاق‌نامه‌های بین‌المللی مانند حقوق بشر^۱ و میثاق‌نامه حقوق کودک^۲ نیز این تکلیف مندرج شده است (Hajidehabadi, 2004). از این‌رو هر اقدامی که باعث شود این مسئولیت از دوش دولت‌ها وانهاده شود و به دست بازار داده شود در نهایت منجر به مسائل مهمی در هر کشور و حتی جهان خواهد شد.

مشابه تجربه کشور ما (Abdolahzadeh et al., 2021) تجربه خصوصی‌سازی در برخی کشورها نشان

۱. اعلامیه جهانی حقوق کودک که ۲۰ نوامبر سال ۱۹۵۹ در مجمع عمومی سازمان ملل متحد به تصویب رسیده است و نماینده ایران در آن زمان به آن رأی مثبت داده است.

۲. این میثاق مهم‌ترین سند بین‌المللی در زمینه شناسایی حقوق کودک است و کشورها به رعایت آن الزام دارند. این سند که در نوامبر ۱۹۸۹ تهیه شده است مورد ارجاع جهانی است و به تصویب اکثر کشورها قرار گرفته است. ایران نیز در تاریخ ۷۲/۲/۱ به این میثاق ملحق شده است.

داده است که این خصوصی سازی می تواند به طبقاتی شدن (Ridge et al., 2015) و کاهش انسجام اجتماعی منجر شود. در سوئد هر چند خصوصی سازی به معنای رایج رخ نداده است اما تلاش شده است سیاست انتخابی شدن مدرسه توسط والدین با روش هایی دنبال شود. اما همین روش ها طبق برخی تحقیقات به جداسازی اجتماعی بر اساس پیشینه خانوادگی و فرزندان مهاجر و غیر مهاجر انجامیده است (Söderström & Uusitalo, 2005). هم چنین در کشور آمریکا که زادگاه این چنین اندیشه‌ای است طبق نظر رنزولی و اوآنر نهضت انتخاب آزادانه مدارس که در قالب مدارس اجاره‌ای (چارتری) توسعه یافته است این امکان را دارد که به تفکیک نژادی دامن بزند. (Renzulli & Evans, 2014). ضمن این که به این نکته هم باید توجه داشت که نحوه ارائه خدمات خیر عمومی تربیت مدرسه‌ای، می تواند در ماهیت آن نیز در درازمدت تأثیرگذار باشد. وقتی این خیر حیاتی شکل خصوصی و فردی پیدا کند و تابع منافع افراد و طبقات شود (Lubienski, 2006)، بدان معناست که در درازمدت کارکردهای اجتماعی تربیت مدرسه‌ای در راستای هویت ملی و انسجام اجتماعی مخدوش می گردد و یا در حاشیه قرار می گیرد. در واقع این روند می تواند تربیت مدرسه‌ای را به عنوان یک خیر عمومی به خیر خصوصی تبدیل کند (Psacharopoulos, 1992).

از دیدگاه پلی و اورلانا^۱ «ورود سازوکارهای بازار در تربیت مدرسه‌ای، نظام‌های آموزشی را در خدمت اهداف فردی قرار می دهد و لذا اهداف اجتماعی تربیت مدرسه‌ای تحت الشعاع قرار می گیرد.» (Verger et al., 2016). ریزوی نیز اذعان می کند که در دیدگاه نولیبالیسم «شهروندان به عنوان سرمایه گذار و مصرف کننده تلقی می شوند، نه به عنوان اعضای یک دولت [ملت] که در سنت‌ها، فضاها و تجربیاتی باهم مشترک هستند. علاوه بر این، دانش و آموزش تقریباً منحصرأ برای مشارکت آنها در فرآیندهای تشکیل و افزایش سرمایه ارزشمند و مطلوب است.» (Rizvi, 2016). از این رو سیاست خصوصی سازی از منظر ملت دولت‌هایی که اهداف اجتماعی تربیت مدرسه‌ای اهمیت و اولویت دارد چنین گرایش‌هایی می تواند چالش آفرین و تهدیدزا باشد. به طور کلی با توسعه سیاست الگوی خصوصی سازی تربیت مدرسه‌ای و حاکم کردن منطق بازار بر سایر جنبه‌های زندگی اجتماعی، گرایش‌های ارزشی آحاد جامعه از ارزش‌های اصیل اخلاقی مانند احسان و نیکوکاری به سمت ارزش‌های خودخواهانه منطبق با منطق بازار برده می شود. این همان نقدی است که سندل فیلسوف اجتماع گرای آمریکایی بر توسعه و تعمیم منطق و ارزش‌های بازار بر سایر خیرات اجتماعی وارد می سازد (Rizvi, 2016).

نتیجه

اصل سی‌ام قانون اساسی مهم‌ترین مبنای قانونی برای توزیع خیر عمومی تربیت مدرسه‌ای در نظام جمهوری اسلامی است؛ اما این اصل با دو تفسیر متفاوت روبرو شده است. نخست تفسیر شورای انقلاب است. شورای انقلاب در تفسیری از این اصل وجود مدارس غیردولتی را با مفاد این اصل متباین دانست و امر به تعطیلی این مدارس داد. مصوبه شورای انقلاب که در تاریخ ۵۸/۱۲/۲ به تصویب رسیده است به این شرح است: «به منظور توزیع عادلانه امکانات آموزشی و بهره‌گیری صحیح از تحصیل رایگان طبق اصل ۳۰ قانون اساسی به وزارت آموزش و پرورش اجازه داده می‌شود کلیه واحدهای آموزشی غیردولتی را که در تاریخ تصویب این قانون دایر بوده و با کسب اجازه از وزارت آموزش و پرورش اداره می‌شوند بر اساس آیین‌نامه خاصش از اول تیرماه ۱۳۵۹ به صورت دولتی اداره نمایند.» (Fathi, 2017). بنابراین این شورا وجود مدارس خصوصی (ملی) را با اصل توزیع برابر خیر تربیت مدرسه‌ای که توسط دولت تصدی و تمثیت می‌شود، مخالف دانسته است.

اما چند سال بعد از این دستور و تفسیر از اصل سی‌ام، مسائل و مشکلاتی که برای تمثیت امور مالی مدارس دولتی ایجاد شد در تفسیر یادشده تردیدهایی به وجود آمد. بدین سان گروهی از دولت‌مردان به تکاپو افتادند تا راه چاره‌ای برای تأمین این مشکلات مالی پیدا کنند. لذا نامه‌ای به شماره ۱۰۹۰۷ مورخ ۶۲/۹/۳ توسط آقای پرورش وزیر وقت آموزش و پرورش و نامه دیگر توسط وزیر وقت آموزش عالی آقای دکتر سید محمدرضا هاشمی گلپایگانی و دبیر وقت شورای عالی انقلاب فرهنگی، به شماره ۵۵۷۸ مورخ ۶۵/۲/۱۱۶ به شورای نگهبان ارسال شده است مبنی بر این که تفسیر شورا از اصل سی‌ام چیست. در پاسخ به این درخواست‌ها، شورای نگهبان طی دو نامه چنین پاسخی را به این استفساریه‌ها داده است. در پاسخ به نامه اول در تاریخ ۶۲/۵/۱۷ به شماره ۱۵۴۳ چنین بیان شده است که: «اصل ۳۰ قانون اساسی و بعضی اصول مشابه آن مسیر سیاست کلی نظام را تعیین می‌نماید و مقصود این است که دولت امکاناتی را که در اختیار دارد، در کل رشته‌هایی که در قانون در حد اساسی پیشنهاد شده، به طور متعادل طبق قانون توزیع نماید. بنابراین آموزش رایگان، ترجیح مستضعفان و مستعدان بر دیگران اقدام می‌نماید. لازم به تذکر است که مستفاد از اصل ۳۰ قانون اساسی، دولتی بودن آموزش و ممنوعیت تأسیس مدارس و دانشگاه‌های ملی به موجب قوانین عادی نیست.» هم چنین شورای نگهبان در پاسخ به استفساریه دوم دولت چنین پاسخ داده است: «با توجه به اینکه از اصل ۳۰ قانون اساسی، دولتی بودن آموزش و پرورش و ممنوعیت تأسیس مدارس و دانشگاه‌های ملی استفاده نمی‌شود، چنانچه تأسیس مدارس و آموزشگاه‌های ملی در کشور آزاد اعلام شود، اضطراب دولت به دریافت شهریه مرتفع می‌گردد و چنانچه با تأسیس مدارس ملی رفع اضطراب نشود، تفسیر قانون

اساسی قابل بررسی خواهد بود (Fathi, 2017) در همین راستا برنامه‌های توسعه کشور از جمله برنامه‌های سوم و چهارم بر توسعه خصوصی سازی به عنوان منبع تأمین منابع و با مضمون مشارکت توجه کرده‌اند (Abbasi & Vafadar, 2014).

ملاحظه می‌شود که شورای نگهبان قانون اساسی، در تفسیر خود، مجوز خصوصی سازی تربیت مدرسهای را صادر کرده است. با این تفسیر شورای نگهبان دو سیاست مخالف و ناسازگار با هم در توزیع خیر عمومی تربیت مدرسهای در کشور ما شکل گرفته است. از منظر دیگر و به تعبیر حاضری و آریان نژاد این تفسیر نوعی چرخش در اندیشه عدالت اجتماعی کشور بود (Hazeri & Ariannezhad, 2016). میرسندسی (MirSandosi, 2014) به گونه‌ای دیگر ضمن تأیید این جریان بیان می‌کند: «این حرکت رفت و برگشت سینوسی در برداشت از عدالت در یک جامعه، جدای از پیامدهای ناگوار جامعه‌شناختی آن که در جای دیگری باید موشکافی شود بیانگر فقدان نظریه مورد توافق و عام در جامعه ایران است. نبود چنین نظریه‌ای در سطح نظام سیاسی این فرصت و اجازه را به متصدیان و کارگزاران داده است تا بر پایه ذهنیت خویش و هر آنچه خود عادلانه می‌پندارند. در این مسیر چه بسا پنداشته‌های مختلف تناقض‌هایی را به بار آورده است» (MirSandosi, 2014).

به نظر می‌رسد که این تفسیر شورای نگهبان قانون اساسی با نگاه جزئی‌نگر از قانون اساسی، صورت گرفته است. در حالی که اگر نگاهی کلی‌نگری به تمامیت قانون اساسی می‌شد، چنین تفسیر صورت نمی‌گرفت، روح کلی قانون اساسی، خصوصی سازی این خیر اجتماعی حساس و کلیدی را بر نمی‌تابد. سایر اصول قانون اساسی مؤید مخالفت با این سیاست خصوصی سازی است. اصل سوم بند سوم، اصل نوزدهم، اصل بیستم بند اول اصل چهل و سوم قانون اساسی به همراهی اصل سی‌ام، مضمون اصل بیست و نهم و سایر اصول دیگر یک چشم‌انداز خاصی به توزیع خیرات از جمله خیر تربیت مدرسهای را ایجاد می‌کنند به نظر می‌رسد این چشم‌انداز هم‌چنان که در تفسیر شورای انقلاب (۵۸/۱۲/۲) دیده می‌شود با خصوصی سازی مابینت دارد. در واقع سیاست‌های کلان نظام آموزشی ما در خصوص توزیع این خیر اجتماعی ناسازوار و متعارض است.

توان در خصوص سیاست‌گذاری‌های آموزشی ایران پژوهشی انجام داده است. نتایج حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که اسناد مرتبط با سیاست‌گذاری‌های نظام تربیت مدرسهای ایران دارای ضعف‌های نظری و عملی متعددی می‌باشند که حاصل آن از هم‌گسیختگی‌های متعدد در اجرای آنها است. این به دلیل وجود رویکردهای مختلف عدالت و تعدد اسناد در باب موضوعات گوناگون آموزشی است؛ همین عامل سبب ناتوانی معریان در یافتن مسیر معین جهت اجرای تصمیمات شده است (Tawan, 2021).

خصوصی‌سازی یا بازاری‌سازی توزیع خیر حساس و تعیین‌کننده تربیت مدرسه‌ای راهکار فیلسوفان و اقتصاددانان نولیبرالیست است که دغدغه آنها کاهش تصدی‌گری دولت و شکل دادن به دولت حداقلی است تا بیشترین آزادی را برای آحاد شهروندان فراهم سازد. لذا آنها تلاش کردند خیر تربیت مدرسه‌ای را که به تعبیر جان رالز^۱ فیلسوف آمریکایی در زمره خیرات اولیه قرار دارد به دست بازار و قواعد حاکم بر آن واگذار کنند یعنی آن را در زمره کالاهای خصوصی یا شبه خصوصی قرار دهند. درحالی‌که رالز در خصوص خیرات اولیه، باور به برابری در توزیع آنها دارد. برخلاف این نظر، نولیبرالیست‌ها بر این باورند که عموم کالاها و خدمات می‌توانند در دست بازار قرار گیرند. با این کار هم تصدی‌گری دولت‌ها کاهش می‌یابد و هم آزادی مصرف‌کنندگان رعایت می‌شود؛ اما خطای فکری اساسی در تفکر نولیبرالیست‌ها در پاسخ به این پرسش مهم است که: «چه خیراتی (کالاهایی) قابلیت خرید و فروش در بازار را دارد. آیا هر چیزی طبق منطق بازار قابل خرید و فروش است؟» آنها پاسخ منطقی به این پرسش می‌دهند. بی‌تردید این گونه نیست همه خیرات عمومی در جامعه قابل خرید و فروش و قرار گرفتن تحت لوای قواعد بازار باشند. حساسیت برخی از خیرات عمومی بسیار است و به سعادت و نیکبختی آحاد جامعه و کلیت آن ربط پیدا می‌کند. بی‌تردید باید با این گونه خیرات به گونه‌ای دیگر برخورد کرد. به تعبیر رالز^۲ سلطه و انحصار معیار توزیع یک خیر مانند پول و ثروت بر دیگر خیرات عامل بی‌عدالتی خواهد بود. این فیلسوف نظریه برابری پیچیده را برای توزیع خیرات اجتماعی مطرح می‌کند و بر این نظر است که هیچ‌کس از خیرات عمومی نمی‌تواند سلطه و انحصار بر توزیع خیرات دیگر داشته باشد. خصوصی‌سازی و بازاری‌سازی تربیت مدرسه‌ای به این معناست که توزیع آن خیر بر معیار و ملاک پول و ثروت صورت می‌گیرد (Walzer, 2014).

از دیدگاه ابا لرنر^۳ اقتصاددان روسی اصل آمریکایی که نظریه کارایی توزیعی^۴ را ارائه داده است، کالا و خدمات باید به نحوی توزیع شوند تا از جانب کسانی دریافت شود که بیشترین نیاز را به آن دارند (Paighami et al., 2015). بر اساس این دیدگاه کالاهای عمومی باید با اولویت به افرادی اختصاص داده شود که بیشترین نیاز را به آنها دارند؛ اما شواهد موجود در کشور ما چنانچه بحث شد نشان می‌دهد گروه زیادی از مردم دچار محرومیت مضاعف هستند؛ یعنی هم در دستیابی به امکانات معمول زندگی در سختی هستند و هم فرزندان این گروه در محرومیت برای دسترسی به فرصت‌های باکیفیت تربیت مدرسه‌ای هستند (Kabiri, 2021). لذا در این جامعه که ثروت به‌طور متعادل توزیع نشده است و بسیاری از طبقات و گروه‌ها

1. Rawls, J.

2. Walzer, M.

3. Lerner, A

4. distributive efficiency

از حداقل‌های امکانات مادی زندگی محروم هستند خصوصی سازی توزیع مناسبی برای تربیت مدرسه‌ای نخواهد بود؛ زیرا تربیت باکیفیت بیشتر، حق طبقاتی است که این محرومیت‌های مادی و امکانات اندک اولیه زندگی را تجربه می‌کنند. تربیت مدرسه باکیفیت می‌تواند با ایجاد تحرک طبقاتی، این محرومیت‌ها را کاهش دهد. سال‌هاست اقتصاددانان بر این واقعیت انگشت تأکید گذاشته‌اند که برخورداری از تربیت مدرسه‌ای باکیفیت به بهبود کیفیت زندگی آحاد جامعه منجر می‌شود. در واقع تربیت مدرسه‌ای باکیفیت برای طبقات اجتماعی به‌ویژه طبقات اجتماعی پایین دست اجتماع موجب تحرک طبقاتی خواهد شد. به همین دلیل است که دنیای امروز دولتی سازی آموزش یا به تعبیر بهتر مسئولیت‌مندی دولت در تأمین تربیت مدرسه‌ای فراگیر و ارائه رایگان آموزش عمومی را به ضرورتی اخلاقی و سیاسی بدل نموده است (Piketty, 2015). ضرورتی که از جانب کشورهای توسعه یافته و صنعتی به طور جدی پیگیری شده است. طبق گزارش یونسکو آموزش عمومی در این کشورهای توسعه یافته به طور انحصاری در اختیار دولت قرار دارد و ادبیات خصوصی سازی آموزش عمومی تنها متعلق به کشورهای در حال توسعه و فقیر است (Lubienski, 2006). ورگر و همکاران (Verger et al., 2016) در یک پژوهش بین‌المللی به این نتیجه رسیده است که «نشریات سازمان‌های واسطه در خصوص خصوصی سازی تربیت رسمی تمایل دارند تعداد محدودی (و معمولاً بدون بررسی هم‌تا) از مطالعات هم‌فکر را به عنوان راهی برای ایجاد توهم یک اجماع عمومی در مورد مزایای شبه بازاری سازی و سیاست‌های انتخاب آزاد در تربیت رسمی ذکر کنند».

به طور کلی خصوصی سازی تربیت مدرسه‌ای عامل درخور توجهی در توسعه و تعمیق ساختار طبقاتی جامعه و انسداد در تحرکات اجتماعی خواهد بود. هم‌چنین با توجه به نقدهای پیش‌گفته این سیاست با منطق عمومی بودن و اصل شمولیت، تربیت مدرسه‌ای نیز ناسازگار خواهد بود. در همه قوانین مصوب، عمومی بودن این نوع تربیت بر منطق برابری فرصت‌های دسترسی به تربیت مدرسه‌ای به نحو کمی و کیفی تأکید دارد. سطوح و مراتب عدالت در تربیت مدرسه‌ای مندرج در مبانی نظری تحول بنیادین بر این معنا تأکید جدی دارد (Sadeghzadeh Qomsari et al., 2010).

خصوصی سازی در کشور با وجود تأکیدات زیاد از سوی سیاست‌گذاران و مدیران ارشد و رشد سریع این جریان نزدیک به شصت و چهار برابر (Hesam & Bayat, 2015) نتایج مناسبی برای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور نداشته است. افزون بر توسعه بی‌عدالتی اجتماعی و بازتولید شکاف طبقاتی، تهدید اهداف اجتماعی تربیت مدرسه‌ای؛ تشدید روحیه خودگرایی و تعارض با سرمایه فرهنگی ریشه‌دار و تاریخی جمع‌گرایی خیرخواهانه در توسعه فرصت‌های تربیتی را به همراه داشته است. این سیاست در واقع تکرار

تجربه‌ای است که در دوران پهلوی دوم به دلیل تعمیق شکاف طبقاتی موردبازنگری قرار گرفته است (Menashri, 2017). با وجود این بعد از انقلاب اسلامی علی‌رغم حساسیت‌ها و گرایش‌های انقلابی دهه اول انقلاب (توجه به محرومان و مستضعفان) سیاست خصوصی‌سازی مجدداً مورد توجه قرار گرفته است. به نظر می‌رسد بازنگری در سیاست‌های کلان کشور در خصوص توزیع خیر عمومی تربیت مدرسه‌ای بسیار ضروری است. مراجع ذی‌صلاح وارد این میدان شوند. این سیاست‌گذاری باید با سرمایه‌های اجتماعی کشور نیز تناسب داشته باشد هم‌چنین و از سوی دیگر از آن‌جا که جریان فرهنگی ریشه‌دار در ایران توزیع خیرخواهانه تربیت مدرسه‌ای بوده است می‌تواند بدیل و رقیب سیاست خصوصی‌سازی تربیت مدرسه‌ای شود؛ یعنی می‌تواند در شرایط کنونی به‌صورت جبرانی و مکمل در خدمت توسعه و توزیع عادلانه نظام تربیت مدرسه‌ای قرار گیرد؛ لذا شایسته است به‌عنوان یک راهبرد مهم تربیتی و فرهنگی به آن توجه شود. با توجه به شرایط موجود و وضعیت مدارس خصوصی (غیر دولتی) در ایران چرخش آرام از توسعه سیاست خصوصی‌سازی در توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای به توزیع دولتی با حمایت نهادهای خیریه‌ای (مردمی) پیشنهاد می‌شود.

References

- Abbasi, L., & Vafadar, S. (2014). *Investigating the position and performance of education in development programs*. M. r. center. <https://rc.majlis.ir/fa/report/show/947418>
- Abdollahzadeh, n., Bolandhematan, k., & Shirbagi, n. (2021). Privatization of schools and reproduction of educational inequality; the construction of experiences of principals of high school students in Sanandaj. *Social Development & Welfare Planning*, 12(48), 147-186. <https://doi.org/10.22054/qjstd.2021.60201.2159> (In Persian)
- Al-Bayan. (2018). *Private Schools – The solution to Iraq’s Education Crisis?* Al-Bayan Center for Planning and Studies <https://www.bayancenter.org/en/wp-content/uploads/2018/09/5465787.pdf>
- Alahyar Turkman, A., HosseinBor, Y., Jafari, S., Kamari, M., Hassanzadeh Aliabadi, M., & Takhtani, B. (2020). *Measuring equality and educational justice*. Vice President of Planning and Development of Human Resources and Administrative Affairs of the Ministry of Education. Iran: Vice President of Planning and Development of Human Resources and Administrative Affairs of the Ministry of Education
- Ansari, A. (2018). *Measuring the welfare effects of education liberalization policy, a case study of urban households based on the household budget (2004-2007)* Allameh Tabatabai University J. Tehran.
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education* (1 ed.). Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgnzt>

- Bayram, A. (2018). The reflection of neoliberal economic policies on education: Privatization of education in Turkey. . *European Journal of Educational Research* 7(2), 341-347. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.341>
- Behrad, B. (2019). *policy berafe of a review study of monitoring developments in the system of identifying gifted and talented students*. Tehran: Research Institute for Education
- Darling Hammond, L., & Montgomery, K. (2008). *Keeping the promise?: The debate over charter schools* Rethinking Schools Ltd. <https://www.amazon.com/Keeping-Promise-Debate-Charter-Schools/dp/0942961382>
- Editorial. (2020). What is the share of public schools in university entrance exams date? . *Eghtesadonline*. <https://www.eghtesadonline.com/002JHz>
- Faramzar Qaramelki, A. (2006). *Principles and techniques of research in the field of religious studies*. Qom Seminary Management Center Publications. <https://hawzah.net/fa/Magazine/View/5426/5452/51280/> (In Persian)
- Fathi, M. a. K. E., K. . (2017). *The Constitution of the Islamic Republic of Iran; Along with the explanatory comments of the Guardian Council (1359- 2016)* Research Institute of the Guardian Council. . <https://nashr-rc.ir/product/> (In Persian)
- Gholipour, M. (2020). Austerity budget in educational system: continuing of strategic neglect. *Strategie. Monthly national security monitoring*(95), 29-38. (Research Institute of Strategic Studies.)
- Hajidehabadi, M. A. (2004). *Children's educational rights*. Research Institute of Hawzah and University. <https://rihu.ac.ir/fa/book/28948> (In Persain)
- Hayek, F. A. (2018). *Inheritance and ancestors of distributive justice*. [In the book Liberalism and the problem of justice] (M. Malaabasi, Ed.). Tarjoman Publishing House. (In Persian)
- Hazeri, A. M., & Ariannezhad, A. (2016). The issue of educational justice in the first decade of the Islamic Republic. *The History of the Revolution*, 1(1), 145 – 171. <https://sid.ir/paper/267148/fa> (In Persian)
- Hesam, F., & Bayat, M. (2015). *Typology of schools in Iran's education system with emphasis on social analysis of its consequences.*: Majlis reaserch center, Vice President of Social and Cultural Research, Office of Social Studies Retrieved from <https://rc.majlis.ir/fa/report/show/1011495>
- Jamali, J., & Soltani, M. (2019). The effect of privatization and its management on the quality of education in Iran. *Jahan-e- Novin*, 3(12), 35-48. <https://civilica.com/doc/1273248> (In Persian)
- Kabiri, M. (2021). *Monitoring the level and changes of educational quality justice in primary education in Iran and comparing it with the international situation*. . R. I. f. Education.
- Kabiri, M. (2022). *Monitoring the level and changes of educational quality justice in primary education in Iran and comparing it with the international situation*. .
- Kabiri, M., Karimi, A., & Bakhsalizadeh, S. (2015). *Findings of national studies of TIMSS 2015*. . Research Institute for Education. . (In Persian)
- Kazemi, M. (2023). The rapid fall of the middle class! *Etemad*. <https://www.etemadnewspaper.ir/fa/Main/Detail/201518>
- Lubienski, C. (2006). School Choice and Privatization in Education: An Alternative Analytical Framework. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4. https://www.researchgate.net/publication/263045234_School_Choice_and_Privatizati_on_in_Education_An_Alternative_Analytical_Framework

- Mehralizadeh, Y. (1999). Privatization of Schools in Iran. *Journal of Educational Sciences*, 6(1), 105-126. <https://doi.org/10.22055/edus.1999.16099> (In Persian)
- Menashri, D. (2017). *Educational system and building modern Iran*. Sina Publishing House. (In Persian)
- MirSandosi, S. M. (2014). *Hybrid theory of justice, theoretical foundations of justice in the Islamic Republic of Iran. A series of monographs on the Iranian Islamic model of progress*. . Center for Iranian Islamic Model of Progress. <https://nashr.olgou.ir/taknegasht?page=4> (In Persian)
- Mohammad Beigi, M. A. (1991). Non-profit schools and their role in equality of educational opportunities. *Education Sciences*(37), 19-33. <https://ensani.ir/file/download/article/20110218141539-178.pdf> (In Persian)
- Mohammadi, H., & Zibakalam, F. (2015). Neoliberalism and Commercialization of Education: the Challenges for Moral Education. *Foundations of Education*, 4(2), 95-116. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i2.37248> (In Persian)
- Nikneshan, s., Liaghatdar, j., Nasrabadi, b., & Pakseresht, m. j. (2012). Ideology as a base for educational performances: A comparative study of liberal democracy and neoliberalism outcomes on educations in western countries. *Foundations of Education*, 2(1), -. <https://doi.org/10.22067/fe.v2i1.11485> (In Persian)
- Nozick, R. (2018). *Liberalism and the Problem of Justice. the editor* (M. Malaabasi, Ed.). Tarjoman Publishing House. (In Persian)
- Paighami, A., Torabzadeh Jahormi, M. S., & Sajjadih, A. (2015). *Speeches on social justice*. (Vol. 1). Imam Sadegh University Press. <https://press.isu.ac.ir/> (In Persian)
- Pedro, F., & Leroux, G. (2019). *Privatization of education in developing countries, evidence and consequences*. . Presidential Strategic Studies Center. (In Persian)
- Piketty, T. (2015). *Capital in the 21st century*. Tarh-e-Naqd Publishing. <https://tarh-e-no.ir/> (In Persian)
- Pirozrahi, Z. (2020). *Educational poverty in Iran*. Ministry of Cooperation, Labor and Social Welfare: Bureau of Social Welfare Studies. reaserch paper Retrieved from <https://poverty-research.ir/wp-content/uploads/2021/08/12.pdf>
- Psacharopoulos, G. (1992). The Privatization of Education in Europe. *Comparative Education Review*, 36(1). <https://doi.org/10.1086/447085>
- Renzulli, L. A., & Evans, L. (2014). School Choice, Charter Schools, and White Flight. *Social Problems*, 52(3), 398-418. <https://doi.org/10.1525/sp.2005.52.3.398>
- Ridge, N., Kippels, S., & Shami, S. (2015). *Private Education in the United Arab Emirates and Qatar: Implications and Challenges*. . Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research. <https://doi.org/10.18502/aqf.0113>
- Ringer, M. M. (2006). *Religious education and the discourse of cultural reform in the Qajar era*. qoqnos Publications. (In Persian)
- Rizvi, F. (2016). *Privatization in Education: Trends and Consequences*. . Education Research and Foresight Series. <https://en.unesco.org/node/262287>
- Sadeghzadeh Qomsari, A., Hasaani, M., Keshavarz, S., & Ahmadi, A. (2010). *Theoretical foundations of the fundamental transformation in the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran*. Superme Concil of Education. <https://www.faraketab.ir/book/183414-> (In Persian)
- Sandel, M. (2014). *Justice*. Ashian Publications.
- Shokat Fadai, M., & Shirvanian, A. (2016). Educational Poverty and Its Determinants in

- Rural Society of Iran. *Village and Development*, 19(1), 73-94. <https://doi.org/10.30490/rvt.2016.59454> (In Persian)
- Söderström, M., & Uusitalo, R. (2005). *School choice and segregation: evidence from an admission reform*. Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU). <https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2005/wp05-07.pdf>
- Tawan, A. M. (2021). A critical look at the attitude of the national development documents of the Islamic Republic of Iran to educational justice from the perspective of a social-oriented approach. . The second national conference of applied studies in education and training processes, Bandar Abbas.
- Untari, S. (2016). A Political Economy Perspective on Education Privatization and Global Neoliberalism. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(22). <https://core.ac.uk/download/pdf/234675477.pdf>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. . . Columbia University Teachers College Press. <https://www.tpress.com/the-privatization-of-education-9780807757598>
- Walzer, M. (2014). *Spheres of Justice*. Sales Publications. <https://salesspublication.com/%D8%AD%D9%88%D8%B2%D9%87-%D9%87%D8%A7%DB%8C-%D8%B9%D8%AF%D8%A7%D9%84%D8%AA?search=%D8%B9%D8%AF%D8%A7%D9%84%D8%AA> (In Persian)
- Yasuri, M. (2014). *Environmental justice is a solution for achieving progress and sustainable national development*. Center for Iranian Islamic Model of Progress. <https://nashr.olgou.ir/taknegasht?page=4> (In Persian)