




## A Critical Examination of the Narrative of Justice in Iran's Educational Policy-Making System

Hojjat Saffarheidari 

Associate Professor of Education Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran. Email: [h.saffar@umaz.ac.ir](mailto:h.saffar@umaz.ac.ir)

Amir Mohammad Tavan 

M.Ed., Education Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran. Email: [Tavan1387@gmail.com](mailto:Tavan1387@gmail.com)

Received: 2024-11-16      Revised: 2025-03-01      Accepted: 2025-06-29      Published: 2025-07-14

Citation: Saffarheidari, H., & Tavan, A. (2025). A Critical Perspective on the Narrative of Justice in Iran's Educational Policy-Making System, *Foundations of Education*, 15(1), 58-80. doi: 10.22067/fedu.2025.90566.1385

### Abstract:

This paper explores two central issues: first, the articulation of social and educational justice within selected post-revolutionary educational policy documents in Iran; and second, the challenges that emerge from this dominant narrative. To address these issues, the study employs both analytical methods—to clarify key concepts and propositions—and critical methods—to evaluate the underlying narratives and their implications. The primary sources analyzed include two foundational educational documents: *Theoretical Foundations for the Fundamental Transformation of the Education System* and the *National Curriculum Document*, along with additional relevant materials accessed by the researcher. Within the theoretical framework, the paper examines three major narratives of justice: the "cosmic order," the "theological," and the "secular." The findings suggest that the authors of these policy documents, grounded in a theological framework, attempt to align social and educational justice with Islamic teachings, offering an intra-religious interpretation of justice. However, this approach appears insufficient in addressing the pluralistic and evolving demands of various educational stakeholders. Central to these challenges is the persistent call for the elimination of educational discrimination. The study concludes that a more comprehensive engagement with alternative narratives of justice may be necessary to respond effectively to these demands.

**Keywords:** narrative, justice, educational policy-making, Iran, criticism

### Synopsis

The failure to achieve educational justice has always been one of the fundamental challenges for policy-making institutions. Broadly speaking, these challenges can be categorized into two main groups: theoretical challenges and practical challenges. In this context, the theoretical challenges refer to the mismatch of the narratives of justice within which policy-making occurs. These narratives stem from various ontological, anthropological, and sociological perspectives. Therefore, policymakers always formulate their policies based on



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

a specific narrative about the world, society, humanity, and their relationship to these elements. The sources of these narratives can vary and include religious teachings, metaphysical beliefs, ideological dogmas, and even scientific findings.

In this article, three broad types of narratives can be discussed: the narrative of cosmic order, the theological narrative, and the secular narrative. In the grand narrative of cosmic order, justice is derived from the universal order of existence that uniformly governs nature, humanity, and society, with the educational system serving to legitimize the established natural order. In this narrative, distinctions among individuals and subsequently the unequal distribution of resources and opportunities are attributed to natural inequalities. This narrative was widely prevalent among Greek thinkers and philosophers.

In the theological narrative, the existing natural order is attributed to divine will and intention, and the distinctions and disparities are ascribed to the nature of humanity as God's creation. In this narrative, we encounter a theological-metaphysical reading that speaks of justice on both individual and social levels. At the individual level, justice refers to acknowledging the existential dimensions of a person and helping each dimension reach its ultimate potential. At the social level, justice is understood based on an accepted hierarchical order that is rooted in natural, religious, and gender distinctions. This narrative was also prevalent among Muslim theologians and philosophers.

The secular narrative addresses social justice as a consequence of awareness of the epistemological and methodological challenges of previous overarching narratives. It can also be emphasized that this narrative is based on a kind of induction and empirical observation. The secular narrative of justice offers a new interpretation of the relationships among individuals in society, providing mechanisms for the fair distribution of resources and opportunities through collective reasoning and setting contracts among people with each other and with the state.

As far as educational policy-making in Iran is concerned, the dominant narrative in the educational policy-making institution is the theological narrative. The main source of this narrative consists of religious teachings, which have been interpreted from a theological and metaphysical perspective. Based on this theological and metaphysical interpretation of these teachings, policymakers base their policies on the relationship between God, the world, society, humans, and ultimately the purpose of life in various dimensions. The framework that this narrative provides aids policymakers in defining and determining the ultimate goals of education, strategies, methods, individual and social needs, interests, talents, and similar matters. For example, concerning gender justice, policymakers believe that apart from the biological differences between men and women, there exists a type of inherent and natural difference that defines the purpose of each and cannot be ignored in distributing opportunities, resources, and choices. Based on this view, the educational policy-making institution attempts to institutionalize prevailing gender stereotypes, neglecting the role of social and historical factors in creating distinctions between women and men, attributing gender inequalities to sexual differences (*Theoretical foundations of the fundamental transformation in the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran, 2011, pp. 234, 250*). It is also based on this narrative that parents lack the right to choose the type of upbringing for their children outside the established frameworks, or students face limitations in choosing their preferred field or course of study, especially in the arts (*Islamic Republic National Curriculum Document, 2012, pp. 25-27*).

Over the past century, and as a result of the confrontation between Muslim countries and modern societies, the secular narrative of justice has received attention. In this context, Khaduri (2015) refers to the efforts of thinkers and reformists such as Seyyed Jamal, Abduh, Abdel-Razek Masri, and Abdel-Razek El-Sanhouri. According to him, the differing readings of social justice by these thinkers have created a foundation for the acceptance of democracy, parliamentarianism, and civil legislation. It seems that their intellectual and practical efforts have been effective not only in establishing a democratic governance system but also in shaping a fair educational policy system that transforms from a restrictive framework to an empowering one. Furthermore, these efforts appear to provide diverse opportunities for educational actors, regardless of their gender, social class, or sectarian and religious affiliations, to access resources and opportunities equitably.

### **Conclusion**

Although it is generally believed that the success or failure of educational justice policies is influenced by operational factors, we cannot overlook the role of the epistemological foundations or theoretical approaches dominating policy systems. The essential role of these foundations lies in producing the grand narrative or narratives that determine the direction of educational policy formulation. As mentioned, these narratives can be categorized into three main groups: cosmic order, theological, and secular. Among these three grand narratives, the Iranian educational policy system has been influenced by the theological narrative of justice. Such a narrative of justice seems incapable of fulfilling the diverse expectations and demands of individual and social actors in the education and training sector. One of the challenges arising from this situation is the inconsistency of policies with the realities of the evolving contemporary Iranian society. This inconsistency has led critics to read educational documents as unrealistic and idealistic, deeming them impractical. The lived experiences of educational actors over the past decade demonstrate the failure of the educational policy-making institution in providing theoretical justification and practical realization of justice policies. To resolve this challenge, a change in narrative is required. In this article, based on the efforts made by some Muslim countries, adopting the secular narrative of justice has been proposed and defended. It appears that within this framework, a better consensus on justice can be achieved. This narrative provides greater opportunities for action and role-playing by stakeholders and, consequently, equitable educational policies can reflect the multifaceted needs and demands of all.

## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت





مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## نگاهی انتقادی به روایت عدالت در نظام سیاست‌گذاری آموزشی ایران

حجت صفار حیدری دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. (نویسنده مسئول). [h.saffar@umaz.ac.ir](mailto:h.saffar@umaz.ac.ir)امیرمحمد توان 

دانش آموخته رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.

Tavan1387@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۲۶	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۲/۱۱	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۸	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳
استاد: صفار حیدری، حجت؛ توان، امیرمحمد. (۱۴۰۴). نگاهی انتقادی به روایت عدالت در نظام سیاست‌گذاری آموزشی ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۵۸-۸۰. doi: 10.22067/fedu.2025.90566.1385			

## چکیده

این مقاله برای بررسی دو مسأله اصلی نگاشته شده است: نخست، بررسی روایت عدالت اجتماعی و تربیتی در بعضی از اسناد آموزشی ایران پس از انقلاب؛ و دوم، تحلیل چالش‌هایی که از این روایت حاصل آمده است. برای انجام این کار از روش تحلیلی برای روشن شدن مفاهیم و گزاره‌ها و روش انتقادی برای سنجش روایت‌ها و پیامدهای آنها استفاده شده است. منابع مورد مطالعه شامل دو سند آموزشی یعنی، «مبانی نظری تحول بنیادی نظام آموزش و پرورش»، «سند برنامه درسی ملی» و سایر منابع مستقیم و یا غیرمستقیم در اختیار پژوهش‌گر، بوده است. در چهارچوب نظری، سه روایت کلان عدالت «نظم کیهانی»، «الهیاتی» و «عرفی» مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌های مطالعه نشان می‌دهد که سندنویسان بر پایه روایتی الهیاتی کوشیده‌اند تا عدالت اجتماعی و تربیتی را با آموزه‌های دینی سازگار نموده و تفسیری درون دینی از آن ارائه دهند. با این حال، به نظر می‌رسد چنین خوانشی در پاسخ‌گویی به مطالبات متکثر و گوناگون ذی‌نفعان و کنش‌گران آموزشی با چالش‌هایی مواجه است. در کانون این چالش‌ها مطالبه رفع تبعیض آموزشی قرار دارد. به نظر می‌رسد که برای حل این مخاطرات نیازمند توجه به روایت یا روایت‌های دیگری از عدالت هستیم.

واژه‌های کلیدی: روایت، عدالت، سیاست‌گذاری آموزشی، ایران، نقد

## مقدمه

سیاست‌گذاری آموزشی به مثابه کنشی انسانی، اتخاذ و اجرای مجموعه تدابیری است برای حل معضلات و مسائل عملی (McLaughlin, 2000). برای این منظور، تعیین و تدوین سیاست‌ها، راهبردها و روش‌ها جملگی نیازمند شناسایی نیازها، مطالبات، منابع و موانع از سوی سیاست‌گذار برای پاسخ‌گویی به آن‌ها و به قصد تأمین عدالت اجتماعی است. به همین خاطر است که در روزگار ما مسأله سیاست‌گذاری‌ها اهمیتی بنیادی یافته است. نظام سیاست‌گذاری ایران نیز از این قاعده مستثنی نیست. توجه نهاد سیاست‌گذاری آموزشی ما به عدالت اجتماعی از یک سو بنیادی دینی دارد و از سوی دیگر، تحقق عدالت از شعارهای اصلی انقلاب و از مضامین محوری ایدئولوژی انقلاب اسلامی بوده است. بازتاب دغدغه تأمین عدالت آموزشی را می‌توان به روشنی در اسناد بالادستی مشاهده کرد. به عنوان نمونه، در *مبانی نظری سند تحول بنیادی آموزش و پرورش* *واژه عدالت بیش از ۱۶۰ بار مورد استفاده قرار گرفته است*. روشن است که درباره عدالت آموزشی می‌توان از دو منظر کلی مبانی و پیامدهای سیاست‌های مصوب سخن گفت. تا آنجایی که به مسأله پیامدها مربوط است، برای داوری درباره کامروایی یا ناکامی سیاست‌های مصوب تعیین شاخص‌ها کمی و کیفی ضروری است. اما از منظری دیگر - یعنی منظر فلسفی - پرداختن به مبانی به همان اندازه ضروری و با اهمیت به نظر می‌رسد. بر این اساس طرح این پرسش لازم است که سیاست‌گذاران آموزشی اساساً چه فهم و یا تفسیری از عدالت را راهنمای سیاست‌گذاری‌های خود قرار می‌دهند. در حالی که مطابق با رویکرد نخست داوری درباره کامیابی اجرای سیاست‌ها به کمک شاخص‌های کمی بر عهده اقتصاددانان، جامعه‌شناسان و متخصصان برنامه‌ریزی آموزشی است، مطابق با رویکرد دوم، داوری درباره سیاست‌های آموزشی را می‌توان از جمله وظایف متخصصان فلسفه، و از جمله فیلسوفان تربیت قلمداد نمود. مقاله حاضر از منظر رویکرد دوم به داوری درباره عدالت در نهاد سیاست‌گذاری آموزشی می‌پردازد. در این راه، با نگاهی عمیق‌تر، تلاش شده است تا آن کلان‌روایتی از عدالت مورد بررسی و داوری قرار گیرد که سیاست‌گذار آموزشی ما از آن تاثیر پذیرفته است. مدعای اصلی نویسندگان مقاله آن است که این کلان‌روایت الهیاتی و متافیزیکی است. یعنی خوانشی که می‌کوشد تا با تفسیر کلامی و متافیزیکی از آموزه‌های دینی، عدالت را از منظر درون دینی تعریف نماید. به نظر ما چنین خواشی به علت ناتوانی در برآوردن نیازهای ذی‌نفعان و کنش‌گران کنونی عرصه آموزش و پرورش با چالش‌های نظری و عملی مواجه است.

در دهه‌های اخیر در زمینه عدالت آموزشی پژوهش‌هایی نیز انجام گرفته است. به عنوان نمونه، امیرسلیمانی (Mohammadi & Soleimani, 2023) عدم تحقق عدالت آموزشی را به عواملی چون موجود نبودن آموزش

کافی، عدم دسترسی به آموزش، سازگاری و مقبولیت تعلیمات نسبت می‌دهد. رضوانی و همکاران (Rizvani et al., 2020) موانعی را سر راه تحقق عدالت آموزشی در محیط‌های یادگیری بر می‌شمرند که باید رفع شوند. به نظر آریان راد و حاضری (Rad & Hazeri, 2017) یکی از عوامل مهم در نابرابری آموزشی غلبه تفکر خصوصی‌سازی بر نظام سیاست‌گذاری آموزشی است. پژوهش اورک (Orak, 2015) به بررسی نظری عدالت آموزشی پرداخته و با یکی دانستن آن با عدالت توزیعی، وجود تبعیض را علت شکست تحقق عدالت معرفی کرده است. یارقلی (YariQoli, 2013) نیز کوشیده است تا از منظر نظریه عدالت رالز به تبیین عدالت آموزشی در نظام آموزشی ایران بپردازد. به نظر او کاربست نظریه رالز می‌تواند در کنار فرصت‌هایی که برای فهم عدالت آموزشی ایران فراهم می‌کند تهدیدهایی را نیز به همراه داشته باشد که توجه به آنها ضروری است.

شمار پژوهش‌های خارجی درباره عدالت آموزشی نیز قابل ملاحظه است. غالباً این پژوهش‌ها به عدالت آموزشی از منظر عدالت توزیعی نگریسته‌اند. به عنوان نمونه، به نظر جایوس و همکاران (Jayus et al., 2021) عدالت توزیعی و عدالت رویه‌ای اثر چندانی بر رفتار و عملکرد معلمان ندارد، اما عدالت تعاملی که به نحوه برقراری ارتباط با معلمان مربوط است، اثر زیادی بر عملکرد معلمان دارد. پژوهش وپت (Vopat, 2020) نشان داده است که استعداد ترکیبی از عوامل اجتماعی و محیطی است و چندان به ذات آدمی مربوط نمی‌شود. به همین سبب لازم است که روش‌های توزیع منابع و فرصت‌ها را، به ویژه برای کودکان، مورد بررسی دوباره قرار داد و به دنبال راهکارهایی جدید بود. مارتین و گیلد (Martin & Gilead, 2020) ضمن بررسی رابطه بین توزیع عادلانه کالاها به طور کلی و ارزش ذاتی یا متمایز کالاها، آموزشی به طور خاص معتقدند که مطابق نظریه عدالت مایکل والز، کالاها ذاتی دارای اهمیت بسیار زیادی هستند و باید در توزیع منابع در آموزش به شدت مورد توجه قرار گیرند. آن‌ها با ایجاد تمایز بین معیارهای قضاوت، احکام مشروع و نامشروع عدالت با هدف محافظت یا ترویج کالاها، آموزشی ذاتی، ارائه راهکاری برای توزیع مناسب این کالاها را لازم دانستند. فرانسیس، میلز و لوپتون (Francis et al., 2017) بر آنند که تعامل سازنده‌ای میان مساله عدالت اجتماعی و سیاست‌گذاری آموزشی وجود ندارد. زیرا درباره این که برابری چیست توافقی نیست. به نظر برایهوس و سویفت (Brighouse & Swift, 2014) یک نظریه خوب عدالت آموزشی نظریه‌ای است که چندین ارزش را مورد توجه و شناسایی قرار دهد؛ از جمله آنها، فراهم کردن فرصت‌های مناسب

---

<sup>1</sup> Mills, M., & Lupton, R

برای کودکان کم برخوردار است. به عبارتی یک نظریه عدالت آموزشی باید تضمین نماید که همه در شرایط غیرمنصفانه، از آموزش کافی برخوردار شوند.

علی‌رغم اهمیت یافته‌های پژوهش‌های مذکور، این پژوهش از منظر دیگری به مساله عدالت آموزشی پرداخته است. به نظر ما سیاست‌گذاری‌های آموزشی تحت تاثیر روایت‌های کلان از عدالت انجام می‌شود. از میان سه کلان روایت نظم کیهانی، الهیاتی و عرفی از عدالت، نگرش سیاست‌گذاران آموزشی ما تحت تاثیر روایت الهیاتی است. برای بررسی روایت مذکور طیفی به فراخور نیاز از منابع و اسناد و از جمله دو سند آموزشی: «مبانی نظری سند تحول بنیادی آموزش و پرورش» و «سند ملی برنامه درسی» استفاده شده است. سند نخست در فراهم آوردن پیش‌بینی نظری برای سایر اسناد آموزشی اهمیت بیشتری دارد سند دوم نیز روایت مورد نظر سیاست‌گذاران از عدالت را در قلمرو برنامه درسی بازتاب داده است.

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت مطالعه‌ای نظری است و به لحاظ روشی می‌توان آن را پژوهشی اسنادی دانست. بر این اساس گزینش متون، خواندن، دسته‌بندی کردن، تحلیل مفاهیم و واری انتقادی گزاره‌های آنها در دستور کار قرار گرفته است. واحد تحلیل و نقد نیز گزاره‌ها و بندنوشته‌ها هستند که از درون متون مورد مطالعه انتخاب شده‌اند. مطالب پیش‌رو حول طرح دو سوال سامان یافته است: نخست، روایت نظام سیاست‌گذاری آموزشی ما از عدالت چیست و چگونه می‌توان به تبیین آن پرداخت؟ دوم، روایت سیاست‌گذاران آموزشی ما از عدالت با چه چالش‌هایی مواجه است؟

### روایت نخست: عدالت به مثابه نظم کیهانی

به لحاظ تاریخی شاید نخستین کلان روایت از عدالت در چهارچوب نظم کیهان‌شناختی صورت‌بندی گردید. در چهارچوب روایت مذکور بنیاد عدالت، نظمی طبیعی است که بر همه چیز حاکم و در همه جا ساری است. در نگاه نخستین متفکران یونانی چون دموکریتوس، نظم مذکور امری مقدر است در همه جا یافت می‌شود چه آن را در درون یک ملکول بجوییم و یا در حرکت سیارات و یا حتی در درون اجتماعات انسانی. این نظم اگر به اجتماع انسانی تسری یابد بنیاد عدالت اجتماعی خواهد بود. یونانیان آن را قانون نام نهادند و اطاعت از آن را ضامن تحقق عدالت دانستند. در نزد متفکران یونانی عدالت همان توازن و تعادلی بود که همه جا وجود دارد. «یگر» بر آن است که اندیشه فلسفی کسموس که در اصل به معنای نظم درست دولت و جامعه است بنیاد نگرش نظم کیهانی است (Jaeger, 1997, pp. 172-173) از سده پنجم به بعد عدالت از ساحت هستی‌شناسانه خود بتدریج به سطح کردارهای انسانی گسترش یافت و صورتی اخلاقی به خود گرفت. یونانیان به تدریج به این آگاهی رسیدند که ساحت زندگانی اجتماعی انسانی نیز نمی‌تواند فاقد نظم

باشد، بلکه برای تبیین رخداد پدیده‌های اجتماعی باید کوشید به قانونهای آن‌ها دست یافت. در نزد فیلسوفان طبیعت‌گرایی چون هراکلیتوس اساسا تفاوت بنیادینی میان قوانین طبیعی و انسانی وجود نداشت نگرش طبیعت‌گرایانه به جهان در پی یافتن آن عنصر بنیادینی بود که تغییرناپذیر و سازنده همه چیزها است؛ در حالی که حالات چیزها دگرگون می‌شوند اما اصل آنها پایدار می‌ماند. بر همین اساس است که وقتی افلاطون به تمثیل از طبیعت سه‌گانه انسان سخن می‌گوید و یا ارسطو به تفاوت‌های میان شهروند آزاد آتنی و برده، یونانی و بربر، مرد و زن اشاره می‌کند، از حقوق نابرابر آنان دفاع می‌کند (Aristotle, 2023). آنها نابرابری میان آدمیان را به طبیعت یا ذات آنان نسبت می‌دهند و بنابراین عدالت حقوقی و رویه‌ای را از این تفاوت‌ها استنتاج می‌کند.

نگاه طبیعت‌گرا به جهان و کشف قوانین و قاعده‌های عام با هردودت وارد مطالعات تاریخی و اجتماعی (Irwin, 2017, p. 43). و در گام بعدی به حوزه پزشکی، وارد شد. عدالت در این حوزه به معنای تعادل بین همه عناصر تشکیل دهنده حیات فرد است. تلاش برای یافتن عوامل برهم زننده این تعادل و بازگرداندن آن به وضع نخست، هدف مداوای پزشک است. بنابراین او باید بکوشد تا به صورتی که نظمی علی را نمایش می‌دهد به شناخت و از میان برداشتن آن عوامل بیماری‌زا اقدام کند. (Plato, 2002, p. 1263vol,3).

اما با سقراط و افلاطون است که ایده عدالت خود به سوژه اندیشه تبدیل می‌شود و موضوع مناظرات گوناگون قرار می‌گیرد. نقش این دو در صورتبندی ایده عدالت به آن نظمی اخلاقی بخشید. عدالت به مثابه فضیلت بنیاد و اساس همه فضایل قرار می‌گیرد، و غایتی که کردوکارهای هر جامعه ایده‌الی معطوف به تحقق آن است. تلاش سقراط برای یافتن معنای کلی عدالت، که معمولا هم به نتیجه نمی‌رسید، بر فرض وجود حقیقتی کلی به نام عدالت مبتنی بود که تصورات ما از آن نه عین آن بلکه نمودی از آن است. اما افلاطون گامی فراتر می‌گذارد و می‌کوشد تا آن را به ایده‌ای عینی تبدیل کند؛ ایده‌ای که در بطن خود نظمی را بازتاب می‌دهد. در اندیشه افلاطون ما به سلسله مراتبی از ایده‌ها مواجه می‌شویم که نه تنها نظم ساختار اندیشه را نمایش می‌دهند بلکه ساختار نظم کیهانی را نیز منعکس می‌کنند. گرچه افلاطون، ارسطو و حتی سوفیستی چون پروتاگوراس میان قوانین طبیعی و قوانین وضعی تمایزی برقرار می‌کنند. اما آن دو قوانین وضعی را نه به عرف، چنانکه سوفیست‌هایی چون پروتاگوراس به آن معتقد بودند، بلکه به ذات و یا طبیعت انسان ارجاع می‌دهند. این نظم در نزد افلاطون در ایده‌های مستقل انعکاس می‌یابد. از این‌روست که نه تنها شناختن نظم ایده‌ها بلکه کوشش برای تحقق آنها در مناسبات اجتماعی و فردی رسالت فیلسوف راستین است. در واقع عدالت چیزی جز نظمی نیست که باید آن را شناخت و در مناسبات اجتماعی از آن پیروی کرد. تا



آنجایی که مساله به عدالت اجتماعی مربوط است، عدالت چیزی جز اطاعت از قوانینی نیست که دولت وضع کرده است. اهمیت عدالت در نزد افلاطون به حدی است که مبنای همه سیاست‌گذاری‌های آموزشی و درسی قرار می‌گیرد. افلاطون در کتاب جمهوری به بحث مبسوطی از عدالت و برنامه تربیتی که دولت در طراحی و اجرای آن نقش دارد می‌پردازد. علی‌رغم اهمیتی که افلاطون و شاگرد برجسته او برای عدالت قایل هستند، اما روایت آنها از عدالت بازتاب وضعیت فرهنگی جامعه آتنی است و با فهم کنونی ما از آن فاصله بسیاری دارد.

### روایت دوم: عدالت به مثابه نظم الهی

گذار از کلان روایت نظم طبیعی به روایت نظم الهی با ظهور ادیان بزرگ ابراهیمی چهره‌ای دیگر یافت. تأثیر اندیشه فیلسوفان باستانی بر فیلسوفان دینی یهودی، مسیحی و اسلامی تلفیقی از آموزه‌های دینی با اندیشه‌های فلسفی را پدید آورد. با این حال تمامی بحث عدالت در چهارچوب‌های کلامی و فلسفی مطرح نبود، بلکه بحث مذکور از منظر درون دینی و در نسبت با شریعت نیز در جریان بود. خدایان هومری خدایان انسان‌واری بودند که نظم جهان تابع اراده، خواهش و نیات آنان بود. در نزد متفکران پس از او نظم کیهانی یا کسموس<sup>۱</sup> که از عنصری یا حقیقتی بنیادی ریشه می‌گرفت، اساس رخداد وقایع بود. نظم حاکم بر جهان تابع اراده‌ای کیهانی - که آن را با اسامی گوناگونی می‌نامیدند - بود که تغییر در آن راهی نداشت. در خوانش جدید، نظم کیهانی یا طبیعی در چهارچوب دینی به نظمی الهی و یا تعبیری دقیق‌تر قانون الهی، تغییر صورت داد. این دگرگونی را خدوری (2015) در کتاب خود با عنوان *برداشت مسلمانان از عدالت*، به خوبی بیان کرده است. او پس از تمایز میان دو نوع خوانش از عدالت، یعنی خوانش الهیاتی از عدالت و خوانش عرفی یا وضعی از آن، به شرح دو نوع انسان‌شناسی بنیادی می‌پردازد: انسان‌نگری عرفی که در آن افراد اجتماع هم‌قادر به تشخیص نیازهای خود هستند و هم می‌توانند در فرایند توافق جمعی نظمی را پدید آورند که تأمین عدالت را ممکن سازد؛ و آن نوع نگرش به انسان که او را ضعیف و ناتوان در شناسایی منافع و مصالح خود و در نتیجه ناتوان استقرار عدالت می‌داند. از این‌روست که چنین انسانی نیازمند فراانسان مقتدری است که نیروی خود را از یک منبع لایزال الهی یا از نوعی برتری طبیعی و تربیتی اخذ می‌کند. خدوری بر پایه همین تقسیم‌بندی به ارتباط میان این نگرش الهیاتی و نظم طبیعی از عدالت اشاره می‌کند و می‌نویسد:

<sup>۱</sup>. Cosmos

این گونه از عدالت اگر با عقل تطابق یابد ممکن است در مقوله عدالت طبیعی قرار بگیرد. ارسطو «عدالت طبیعی» را به کار می‌برد اما نه به عنوان محصول جامعه بلکه نیروهای طبیعی. بعد از ارسطو، اندیشمندان عدالت الهی را بیشتر با عدالت طبیعی یکسان نمودند. اما برخلاف دانشمندان حقوق طبیعی که به رابطه عدالت و جامعه می‌پرداختند، حکمای مسیحی و اسلامی توجه اصلی خود را بر مفهوم عدالت در ارتباط با خدا متمرکز و آن را با سرنوشت انسان مرتبط کردند (Khaduri, 2015, p. 21).

تبدیل شدن عدالت به فضیلت که از اندیشه یونانی ضرورت اطاعت از قوانین شهر ریشه می‌گرفت در عصر ایمان مسیحی به اطاعت از فرمان و اوامر خدا تبدیل گردید و زمینه را برای خوانش الهیاتی از عدالت آماده نمود. این نکته که جدای از نظم الهی حاکم بر جهان، تحقق عدالت اجتماعی نیز منحصرآ چیزی جز اطاعات از فرامین الهی نیست، نه تنها در کلام یهودی و مسیحی بلکه می‌توان آن را در روایت‌های کلامی اسلامی نیز یافت. در واقع از همان سده نخست اسلامی خوانش الهیاتی عدالت آغاز گردید و این جریان تاکنون نیز ادامه یافته است.

برای بیان روشن‌تر، شاید لازم است که نگاهی بسیار گذرا به روند تحول تاریخی شکل‌گیری جریان‌های مهم فکری اسلامی بیاندازیم. اهمیت چنین مطالعه‌ای آگاهی از نحوه مواجهه متفکران مسلمان نسبت به مطالبات در حال تحول جوامع اسلامی، بویژه در یک یا دو سده اخیر، و در نتیجه عطف توجه به روایت‌های نوین از عدالت و عدالت اجتماعی را، فراهم می‌سازد.

نخستین مجادلات درباره عدالت سیاسی پس از رحلت پیامبر اسلام و با مسأله شایستگی جانشین ایشان و چگونگی انتخاب او آغاز گردید. با این حال بزودی در دوران اموی و سپس عباسی این مجادلات شکلی کلامی به خود گرفت و از حیطه مباحث سیاسی فراتر رفت. نمونه‌ای از این مجادلات کلامی را می‌توان میان طرفداران اشاعره، معتزله و شیعه، حول فعل و علم خداوند یافت. در حالی که نخستین کوشش‌ها معطوف به معیارهای صرف درون دینی - موازین شرعی - به عدالت بود اما بتدریج تحت تأثیر موج یونانی‌گرایی عقل نیز بعنوان معیاری برای شناخت آن، اهمیت یافت. مونتگمری وات (2012) از دو موج یونانی‌گرایی در دو دوره زمانی - ۷۵۰ م تا ۹۵۰ م و ۹۵۰ م تا ۱۲۵۸ م - سخن می‌گوید که اندیشه دینی را تحت تاثیر قرار داده است (Wat, 2023).

فیلسوفان اسلامی چون کندی، فارابی، ابن سینا در کنار پای‌بندی به قرائت کلامی از عدالت، به تفسیری عقلانی از آن نیز پرداختند. در واقع آنها کوشیدند تا از این طریق میان خوانش کلامی و فلسفی از عدالت پیوندی برقرار کنند. به عنوان نمونه، کندی عدالت را مقوله‌ای عقلانی می‌خواند و خداوند را نیز خالق عقل

می‌دانست. این عقل مخلوق تحت الهام خداوند قادر به درک عدالت می‌شود (Khaduri, 2015, pp. 31-32). در مدینه فاضله فارابی که - که این ایده را از افلاطون گرفته است - تحقق عدالت در گرو حکومت فاضل‌ترین مردم است. این فاضل‌ترین مردم، امام حاکم است. وی ترازوی عدالت را در اختیار دارد. چون تنها او قدرت وضع، تفسیر و اعمال شرع را داراست (Ibid, p. 136). فارابی با یکسان کردن میان عدالت عقلانی و الهی به این نظر می‌رسد که در پیوند با کمال انسان تنها یک شکل از عدالت وجود دارد و این شکل نیز تنها در مدینه فاضله یافت می‌شود (Ibid, pp. 137-138).

در حالی که در روایت کلامی، قوانین تکوینی الهی عادلانه است، در ساحت حیات فردی و جمعی عمل به قوانین شرعی معیار عدالت محسوب می‌شود. روایت عقلی از سطح تفسیر شرعی عدالت فراتر می‌رود و می‌کوشد تا شرحی عقلی عرضه کند. از این روست که دو نگاه و حیانی و عقلانی از عدالت پدید می‌آید. نگاه عقلی به عدالت سبب طرح پرسش‌هایی از این نوع بود: در جامعه انسانی و بویژه در پیوند با نظام سیاسی چه نوع عملی عادلانه و یا ظالمانه خوانده می‌شود؟ عدالت در کدام چهارچوب سیاسی امکان تحقق بیشتری دارد؟ فیلسوفانی چون افلاطون و ارسطو به این پرسش‌ها پاسخ‌های درخوری داده بودند، اما هماهنگ کردن این دو نوع نگاه به عدالت در میان فیلسوفان مسلمان کار چندان آسانی نبود. ابن رشد که خود متأثر از سنت فکری یونانی است بسیار کوشیده بود تا میان عقل یونانی و عقاید دینی پیوند برقرار سازد (Urvey, 2008). مجموعه این تلاش‌ها در بحث عدالت و تمایزی که میان عدالت انسانی و الهی برقرار می‌سازد انعکاس یافته است. «به نظر او عدالت انسانی که از طریق عقل به آن می‌رسیم ناقص، و عدالت الهی که از طریق وحی آن را می‌شناسیم جلوه کمال خداوندی است.» (Khaduri, 2015, p. 157). به نظر می‌رسد به لحاظ نظری این ناهماهنگی میان دو خوانش از عدالت - علی‌رغم تلاش بسیاری برای هماهنگی آنها - تا عصر ما همچنان ادامه یافته است.

سید قطب (2000) از جمله متفکران مسلمان معاصر است که با چنین هماهنگ‌سازی‌ای مخالف است. کتاب وی با نام *عدالت اجتماعی در اسلام*، کوشش آشکاری است برای استنتاج به طریق قیاسی عدالت اجتماعی از یک نظم الهی. خوانش سید قطب از عدالت اجتماعی دقیقاً آن را در چهارچوب دینی و مستخرج از آموزه‌های آن معرفی می‌کند. او معتقد است که برای دست‌یابی به عدالت اجتماعی نیاز به رو کردن به آرای فیلسوفانی چون فارابی و ابن سینا و ابن رشد نیست، زیرا آنها فلسفه یونانی را با چیزی که او فلسفه اسلام می‌خواند درهم آمیخته‌اند و در نتیجه با حقیقت آن بیگانه‌اند. به نظر او برای فهم چستی عدالت در آموزه‌های اسلامی ابتدا باید «فکر کلی اسلام را درباره هستی، زندگی و انسان» به دست آوریم و سپس نظر

اسلام را درباره عدالت کاوش نماییم (Qutb, 2000, p. 41). به نظر او مسایلی از این نوع فرع طرح هستی - شناختی، انسان‌شناختی و فلسفه اجتماعی اسلامی است. او عدالت اجتماعی را از نظمی که خداوند بر اساس آن هستی را پدید آورده استنتاج می‌کند. این نظم نه تنها بر جهان مادی، بلکه بر مراتب حیات آدمی و حتی ساحت‌های گوناگون زندگی اجتماعی که رو به سوی غایتی معین دارد، حاکم است. اصل بنیادینی که سید قطب هم برای هستی جهان و هم هستی انسان قایل است اصل وحدت و یگانگی است (Ibid, p. 40). همه عناصر عالم از یک خالق پدید آمده‌اند و از یک حقیقت سرچشمه گرفته و مظهر یک حقیقت‌اند، از این رو وحدتی میان همه این عناصر وجود دارد. به نظر سید قطب چنین وحدتی متضمن صلح و سازش نوع انسانی است (Ibid, p. 40). به نظر او اصل توحید بنیاد وحدت هستی است. این اصل نه تنها بنیاد معرفت، بلکه اساس همه کنش‌هایی قرار دارد که به لحاظ فردی، اجتماعی و سیاسی از فرد انسانی سر می‌زند. بر این اساس سید قطب می‌کوشد تا عدالت را اصل وحدت طبیعی که مشترک میان طبیعت انسان و جهان است، استنتاج کند. به نظر او وضع قوانین اجتماعی به خاطر هوای نفس است و همین قوانین در خدمت مصالح جامعه است (Ibid, p. 42). قانونی که سید قطب از آن سخن می‌گوید، قوانین شرعی و یا قوانینی است که برای مصلحت اجتماع توسط حکومت وضع می‌شود.

اعتقاد به وحدت گوهری طبیعت انسان و جهان به سید قطب این امکان را می‌دهد که با نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی جوامع انسانی، نسخه‌ای یکسان و جهانی برای تحقق عدالت اجتماعی بیچد. به نظر او تمام قوانین مالکیت فردی، جمعی و حکومتی، قوانینی هستند که برای همه افراد و اجتماعات و ملل و نسلها قابل اجرا هستند (Ibid, p. 48). او از یک سو آزادی و حرکت وجدان همه جانبه انسان و از سوی دیگر، مساوات کامل انسانیت و همکاری محکم اجتماعی و مسئولیتی که فرد در قبال جامعه و برعکس وجود دارد را سه پایه مهم عدالت اجتماعی معرفی می‌کند. خوانش او از آزادی درونی و غلبه بر هوای نفس به عنوان شرط عدالت، تفاوت بنیادینی با تفسیر افلاطون ندارد. با این که سید قطب بر مساوات کامل میان انسان‌ها اشاره می‌کند، اما به اتکاء حکمی فراتاریخی که در آن نقش عوامل اجتماعی و تاریخی نادیده گرفته می‌شود، می‌کوشد تفاوت برخورداری از حقوق میان زنان و مردان را به استناد تفاوت در طبیعت و نحوه بروز آن در طی حیات تفسیر کند (Ibid, pp. 71-72). گرچه شاید این توصیف، تقسیم کار میان آنان را در جوامع سنتی توجیه کند، اما به نظر نمی‌رسد در جوامع کنونی چنین تفسیری روا باشد. سید قطب تاسیس حکومت اسلامی را لازمه تحقق عدالت اجتماعی می‌داند و آن را بر دو پایه ۱. فکر وحدت انسانیت در جنس و نژاد و حقیقت و پیدایش؛ و ۲. فکر جاویدان بودن نظام اسلامی جهانی در آینده بشریت، قرار می‌دهد (Ibid, p. 116).

فیلسوف اسلامی بزرگ دیگری که می‌توان به صورتی گذرا به آرای او اشاره کرد، علامه طباطبایی است. روایت وی از عدالت شکل فلسفی تری دارد. علامه عدالت اجتماعی را در زمره امور اعتباری دانسته و بنابراین برخلاف نظر معمول آن را فاقد ویژگی حسن و قبح ذاتی می‌پندارد. به سخن دیگر، حسن و قبح عدالت و ظلم از جمله اموری‌اند که در هر جامعه‌ای توسط عقلای آن جامعه اعتبار می‌شوند و مبنای عمل و تنظیم مناسبات گوناگون اجتماعی قرار می‌گیرند. او در حالی که مسأله عدالت و ظلم را از حیظه فعل خداوند خارج می‌نماید و معتقد است که نمی‌توان عمل خداوند را متصف به صفت عادلانه یا ظالمانه نمود، اما در نزد او عدالت ترازویی است که امکان سنجش اعمال آدمی را فراهم می‌کند (Mahalati, 2021). با این حال روایت ایشان در چارچوب خوانش الهیاتی از عدالت همچنان پای‌بندی تفسیری دینی و تشریحی از آن قرار دارد. نظریه عامی که علامه بر پایه آن اعتباری بودن عدالت را مطرح می‌کند، مبنایی انسان‌شناختی دارد. به نظر او انسان به لحاظ فطری و تکوینی به گونه‌ای آفریده شده است که برای رفع نیازهای خود می‌کوشد. این تلاش به استخدام گرفتن دیگران منجر می‌شود (Jahormi et al., 2019, p. 105; Vaezi, 2022, p. 112). آدمی می‌داند که به تنهایی قادر به تأمین نیازهای خود نیست و چنین کاری جز به خدمت گرفتن ابزارها و دیگران شدنی نیست. از این وضعیت انسان استخدام دیگران را اعتبار می‌کند. او در می‌یابد که سود خود را در به خدمت گرفتن دیگران بجوید و برای رسیدن به سود خود به سود دیگران احترام بگذارد. از این وضعیت اعتبار اجتماعی پدید می‌آید؛ و از تلاش برای سود همگان به اعتبار عدالت اجتماعی به مثابه امری پسندیده می‌رسد. به نظر علامه ضرورت پدید آمدن جامعه انسانی در واقع نیاز به استخدام دیگران - که البته امری همگانی است - بوده است. نگاه ابزاری انسان به یکدیگر البته خالی از مخاطره نیست. از یک سو، آدمی از استعدادها و توانایی‌هایی متفاوتی برخوردار است که در چگونگی استخدام دیگران تأثیر می‌گذارد، و از سوی دیگر به گواه تاریخ، مناسبات قدرت مانع از تحقق عدالت اجتماعی می‌شود. مخاطره دیگر ناتوانی آدمی است در تشخیص سود و زیان حقیقی و یا غلبه خواهش‌های نفسانی خود که مانع تحقق عدالت اجتماعی می‌شود (Jahormi et al., 2019, p. 106). تفسیر علامه از نیازها و استخدام دیگران برای رفع آنها یادآور نظری است که افلاطون در جمهوری برای تشکیل اجتماعات انسانی بیان کرده است. همچنین علامه نیز همچون فیلسوفان یونانی، به وجود غایتی و یا سعادت اجتماع باور دارد (Tabatabai, 2014). به نظر او اجتماع انسانی همچون فرد انسانی غایتی دارد که رسیدن به آن سعادت حقیقی آن را تأمین می‌کند. از این رو عادلانه یا ناعادلانه بودن وضعیت‌های اجتماعی را باید در نسبت با همین غایت سنجید (Vaezi, 2022, p. 114). به سخن دیگر، تشخیص مصالح و مفاسد فردی و اجتماعی در گرو پذیرش چنین

سعادت است. از منظر دینی، برآوردن نیازهای مادی انسان تأمین‌کننده سعادت واقعی انسان نیست، بلکه توجه به وجه معنوی و روحانی انسان، که در نگاه علامه سعادت حقیقی رشد و بالندگی این ساحت از وجود انسان است، حائز اهمیت است. در نگاه او رسالت پیامبران این است که در تحقق سعادت حقیقی انسان به او یاری رسانند. اقامه عدل به عنوان هدف ارسال نبی زمینه تحقق چنین سعادت است. به نظر او تحقق این هدف، از یک سو وجود نبی را برای ممانعت از نزاع‌هایی که آدمیان برای دست‌یابی به سود خود از خود نشان می‌دهند، ضروری می‌سازد؛ و از سوی دیگر، نشان دادن سود حقیقی به آنها و مسیری که برای نیل آن باید به پیمایند. به نظر علامه شناخت و عمل کردن به آموزه‌های اخلاقی، معنوی و تشریحی دینی - اسلامی - بهترین و مطمئن‌ترین مسیری است که انسان را به سعادت حقیقی (Tabatabai, 2014) و از منظر اجتماعی به عدالت اجتماعی حقیقی می‌رساند.

### کلان روایت سوم: عدالت به مثابه کنش عرفی

روایت عرفی از عدالت اجتماعی را می‌توان پیامد آگاهی به چالش‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی روایت‌های فراگیر پیشین دانست. می‌توان حتی بر این نکته روشی نیز تأکید کرد که روایت مذکور بر نوعی استقراء و مشاهده تجربی استوار است.

نقد روایت‌های کلان عدالت از دوره روشنگری به بعد در دستور کار فیلسوفان قرار گرفت. پیامد این نقدها طرح نظریه‌های قرارداد اجتماعی بود (Rawls, 2019). از جمله علت‌های روی‌گردانی از نظریات عام و فراگیر عدالت، نقد تعمیم احکام هستی‌شناختی به قلمرو رفتار اجتماعی و یا به سخن دیگر، تسری احکام حقیقی به حوزه‌های اعتباری و نیز ابطال‌ناپذیری روایت‌های کلان از عدالت اجتماعی و نگاه فراتاریخی به آن است. در نگاه عرفی، عدالت نه صرفاً یک فضیلت اخلاقی و ذاتی، بلکه ضرورتی اجتماعی و سیاسی است که تحقق آن بر خواست و مشارکت عمومی استوار است. در این نوع از روایت‌ها راوی می‌کوشد تا امر عدالت اجتماعی را به زمانه و زمینه توافقات عقلانی‌ای برگرداند که مردمان هر عصری به آن دست می‌یابند. در واقع عمل عادلانه بر مناسباتی استوار می‌شود که پایه آن را نوعی توافق عقلانی تشکیل می‌دهد. در این جا می‌توان به اختصار به دیدگاه بعضی از نمایندگان برجسته معاصر این روایت اشاره کرد. به نظر جان رالز نظم اجتماعی و سیاسی مستلزم تحقق سطحی از عدالت اجتماعی است. او به پیروی از کانت عدالت را امری قراردادی و حاصل توافق عقلانی می‌داند. با این حال چنین توافقی پیوند بسیار نزدیکی با نهادهای اجتماعی و سیاسی جامعه دارد (Rawls, 2009, p. 48). ساختار اساسی جامعه عبارت است از چگونگی سازگاری نهادهای سیاسی و اجتماعی اصلی جامعه که نظام همکاری اجتماعی، چگونگی تخصیص حقوق

و تکالیف اساسی را تنظیم و تقسیم منافع حاصل از همکاری اجتماعی در طول زمان را ممکن می‌سازد. عدالت اجتماعی پیامد چین وضعیتی است (Rawls, 2011, pp. 30-31).

ایده عدالت به مثابه انصاف در نظریه رالز برای حفظ آن دسته از آزادی‌های بیرونی است که هر نوع انتخابی صرفاً بر پایه آن موجه می‌شود. او این انصاف را نوعی انتخاب آگاهانه تحت شرایط آزاد می‌داند که فرد نسبت به خواهش‌ها و منافع خود جاهل است و بر همین اساس با دیگران وارد یک توافق جمعی می‌شود تا به تصوری از عدالت و در نهایت حقوق و تکالیفی پایه‌ای دست یابد و از طریق آن چگونگی تقسیم مزایای اجتماعی را معین نماید (Rawls, 2011, pp. 36-39). این تصور از عدالت به نوبه خود همه توافقات بعدی میان طرف‌ها را تنظیم کرده و نیز نوع همکاری اجتماعی را که می‌توان در آن وارد شد و اشکال حکومتی را که می‌توان برقرار کرد مشخص می‌کند (Rawls, 2009) در چنین وضعیتی، بیشتر، همکاری داوطلبانه در جامعه شکل می‌گیرد؛ زیرا اعضای جامعه، الزاماتی را به رسمیت می‌شناسند که خود برای خودشان وضع می‌کنند.

رالز به جامعه به عنوان سازمانی که متشکل از افراد با امیال و عقاید گوناگون که می‌کوشند تا به منافع خود دست یابند می‌نگرد. بر این اساس است که تدارک چهارچوبی را که به روابط درون سازمان یاری رساند، ضروری می‌شمارد. به نظر او فرصت‌ها و حقوق اولیه یا همان «کالاهای اولیه» باید به طور مساوی میان افراد تقسیم شود؛ و برای این منظور ضروری است طرحی تهیه شود که بر اساس آن توزیع هزینه‌های این همکاری و نیز منافع حاصل از آن پیش‌بینی و بر سر آن‌ها توافق حاصل شود. اصول عدالت، این چارچوب را مشخص می‌کند و اهداف فردی یا مقاصد مشترک جمعی در مرحله بعد در این چارچوب قابل تحصیل اند (Rajai & Moallemi, 2015, p. 43). از این روست که در نظریه رالز حذف امتیازات بی‌وجه و ایجاد تعادل واقعی میان خواسته‌های متعارض انسان‌ها مورد تاکید قرار می‌گیرد تا زمینه برای تحقق اهداف عادلانه همگان فراهم شود (Rostami, 2005, p. 118).

متفکرانی چون مک‌ایتنیر، والزر، سندل و تیلور تصویر دیگری از خوانش عرفی از عدالت اجتماعی را عرضه می‌کنند. برخلاف رویکرد لیبرال که بیش از هر چیز عدالت اجتماعی را بر سوژه و عقلانیت فردی استوار می‌کند، رویکرد اجتماع‌گرایانه، عواملی چون سنت‌های متکثر اجتماعی، مناسبات فرد با جامعه و تأثیری که از آن می‌پذیرد، صورت‌بندی خیر مشترک که تنها بر بستر یک اجتماع با هویت‌های متکثر و تاریخی پدید می‌آید و در نتیجه بر بنیاد هیچ فراروایت هستی‌شناختی و انسان‌شناختی استوار نیست، را در فهم و اجرای عدالت اجتماعی موثر می‌داند. به نظر آنها عدالت اجتماعی معیاری عام و فراگیر ندارد بلکه آن را باید در

بستر و یا ساختار فرهنگی و اجتماعی و صور گوناگون زندگی و سنت‌های اجتماعی تعریف نمود (Nyakoi, 2016, p. 274).

نگاه اجتماع‌گرایانه مساله عدالت را از یک دغدغه فردی به امری اجتماعی تبدیل می‌کند. از این روست که مک اینتایر معتقد است عدالت به مثابه امری اجتماعی نوعی خیر مشترک را بازتاب می‌دهد که بر زمینه‌های تاریخی و فرهنگی که او آن را سنت می‌خواند، شکل گرفته است (McIntyre, 2006, pp. 262-263). مایکل سندل نیز چون مک‌این‌تایر بر وجه اجتماعی عدالت نظر می‌کند و با این حال رابطه فرد و اجتماع را یک سویه و به نفع اجتماع تفسیر نمی‌کند. او نیز می‌پذیرد هرگونه فهمی از عدالت باید بازتابی از خیر مشترک باشد. او در عین حال به این نکته نیز واقف است که نمی‌توان اصول عدالت فراگیر و جهان‌شمولی را صرف نظر از وضعیت اجتماعی افراد بدست آورد. او گفت‌وگو میان گروه‌ها را به عنوان ابزاری اجتماعی برای تعیین حدود عدالت مد نظر قرار می‌دهد. به نظر او پیامد چنین کاری رسیدن به نوعی آگاهی جمعی درباره اصول عدالت است (Sandel, 2019).

والز عدالت اجتماعی را همان عدالت توزیعی دانسته است. با این حال او تعیین مرزی مشخص برای عدالت توزیعی را ممکن نمی‌داند. زیرا به نظر او عدالت توزیعی مفهومی گسترده است. ما انسان‌ها گرد هم می‌آییم تا چیزهایی را تقسیم و مبادله کنیم؛ همچنین دور هم جمع می‌شویم تا چیزهایی را بسازیم که مبادله و توزیع می‌شوند (Vaezi, 2010, p. 23). به نظر والز تنها توزیع خیرات اجتماعی است که موضوع بحث عدالت قرار می‌گیرد و نه خیرات و ارزش‌های فردی. بر این اساس او معتقد است که به هنگام بحث درباره عدالت ابتدا باید تصور مردم هر اجتماع، از خیرات را مشخص نمود، و در گام بعدی است که اصول حاکم بر توزیع عادلانه خیرات تعیین می‌شود. به عبارتی دیگر خیرات و مواهب را پیش از آن که در اختیار مردم قرار گیرند باید در تصورات و ذهن‌های آنها جست‌وجو کرد، و پس از آن است که راه‌کارهای توزیع آنها مشخص می‌شود. او به نسبی بودن خیرات و مواهب اجتماعی از منظر تفاوت اجتماعات انسانی و از این رو به متفاوت بودن جنبه‌های گوناگون عدالت توزیعی اشاره می‌کند (Walls, 2015, p. 29). با این حال به نظر والز همواره باید مراقب دو مخاطره سلطه و انحصار بود و در رفع آن کوشید (Khandoozi, 2011).

### روایت عدالت در اسناد آموزشی ایران

اکنون پس از شرح مختصر کلان روایت‌ها می‌توانیم به روایت عدالت در اسناد آموزشی خود پردازیم. برای انجام این کار مرور مبانی نظری تحول‌بینادی آموزش و پرورش (2011) مناسب به نظر می‌رسد. یکی از ویژگی‌های برجسته مبانی نظری غلبه خوانش الیهاتی آن است. بخش قابل توجهی از متن مبانی استنتاج



سیاست‌ها از آموزه‌های دینی به شیوه‌ای قیاسی است. ترکیب تعالیم اسلامی با عقلانیت کلامی - فلسفی زمینه استنتاج احکام گوناگونی را برای آموزش و پرورش فراهم نموده است. در این جا می‌توان به بعضی از مهم‌ترین واژگانی اشاره کرد که برای طرح نظری ساختار سیاست‌گذاری به کار گرفته شده است: توحید؛ نظم، قانون الهی، مخلوقات؛ غایت‌مندی جهان؛ دوگانگی جسم و جان؛ غایت‌مندی، انسان اشرف مخلوقات؛ رستگاری غایی انسان؛ مقام عبودیت؛ پرورش روح؛ جامعه صالح؛ حیات طیبه؛ هدایت تکوینی و هدایت تشریحی؛ برتری عقل؛ اراده و اختیار؛ ناتوانی انسان در شناختن مصالح و منافع خود؛ ضرورت بعثت انبیا؛ عدالت هدف بعثت انبیا.

مفاهیم و عبارت مذکور چهارچوب روایت از عدالت اجتماعی و آموزشی را فراهم می‌سازند. در این روایت تحقق عدالت در معنای الهیاتی آن پیوند وثیقی با وحدت گوهری جهان هستی، غایت‌مندی حیات انسان، دو بعدی بودن انسان، ضعف‌ها و توانایی‌های معرفتی انسان، اجتماعی بودن انسان، در کنار هدایت تکوینی ضرورت پذیرش هدایت تشریحی و حضور برگزیدگانی که پیوندی با عالم بالا دارند، دارد.

تا آنجا که مساله به ساحت اجتماعی زندگی انسان مربوط است، تحقق عدالت متضمن دو کوشش سلبی و ایجابی است. کوشش سلبی به رفع موانعی چون تبعیض، نابرابری، ظلم و ستم دلالت می‌کند؛ و کوشش ایجابی، به معنای یاری رساندن به افراد اجتماع برای اقامه قسط و عدل توسط آنان است. در واقع هدف بعثت انبیا چیزی جز اقامه قسط و عدل نیست ( *Theoretical foundations of the fundamental transformation in the formal and public education system of Islamic Republic of Iran*, 2011, p. 113). در حالی که با نظر به ساختار وجودی انسان می‌توان از عدالت در ساحت فردی سخن گفت، اما از آنجایی که ساختار اجتماعی با ساختار وجودی فردی چندان بیگانه نیست، می‌توان برای جامعه نیز نسخه‌ای واحد نوشت و از همین منظر از عدالت اجتماعی سخن گفت. متن مبانی، تحقق عدالت اجتماعی (Ibid, p. 94) را به عنوان یک رسالت اصلی اسلامی مطرح می‌کند و آن را مدخلی برای برپایی جامعه آرمانی اسلامی می‌خواند. این جامعه را می‌توان جامعه صالح نام نهاد (Ibid, p. 95). جامعه‌ای که در آن تحقق حیات طیبه یا پاک (Ibid, p. 97) ممکن می‌شود.

تحقق حیات طیبه متضمن اقامه قسط و عدل به عنوان اساسی‌ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی است (Ibid, p. 101). تحقق عدالت نیز متضمن برپایی یک نظام سیاسی اسلامی است (Ibid, p. 114). در این نظام تاسیس یک دستگاه فقهی و وضع و اجرای قوانین فردی و اجتماعی ضروری است. در این جا می‌توان به خوبی پیوند میان عدالت اجتماعی را با احکام اجتماعی و سیاسی مشاهده کرد (Ibid, p. 115). متن مبانی اقامه عدالت اجتماعی در چارچوب آموزه‌های دینی را از جمله وظایف اساسی نظام سیاسی معرفی می‌کند.

تکرار پر شمار واژه عدالت در کنار اشاره به لزوم اجرای احکام از سوی حکومت اسلامی در متن مبانی، نشان دهنده آن است که در نزد نویسندگان مبانی تا چه اندازه میان شریعت و عدالت پیوند وجود دارد. بر اساس چنین پیوندی است که مساله عدالت و نسبت آن با انواع حقوقی که دانش‌آموزان دارند مطرح می‌شود. طرح مساله عدالت اجتماعی از منظر حقوقی، چهارچوبی را تعیین می‌کند که در درون آن مساله حدود و ثغور برابری و نابرابری آموزشی، چگونگی توزیع منابع، امکانات و فرصت‌ها در میان افراد واجد تحصیل تعیین می‌شود.

### ارزیابی انتقادی

چنانکه گفته شد نظام سیاست‌گذاری آموزشی ایران تحت تأثیر روایت الهیاتی است. این بدان معناست که تدوین سیاست‌های آموزشی بر اساس خوانش‌هایی از آموزه‌های دینی انجام می‌شود. خواه ناخواه برداشت‌های متافیزیکی، کلامی از این آموزه‌ها - چنانکه رایج است - می‌تواند پیشاپیش بر چگونگی فهم سیاست‌گذاران از چگونگی سیاست‌گذاری اثر بگذارد. برداشت‌های متافیزیکی و کلامی درباره جهان، انسان و جامعه که در مبانی ارزشی و نظری اسناد مصوب بازتاب یافته‌اند، نه تنها در شناسایی مسایل و تعیین اهداف سیاست‌گذاری‌ها، بلکه بر انتخاب راهبردها، شیوه‌های توزیع منابع و امکانات، تعیین اولویت‌ها و مواردی از این قبیل تأثیر می‌گذارند. در حالی که همگان برآند هدف واقعی سیاست‌گذاری‌های آموزشی رفع موانع عینی توسعه همه جانبه و از جمله تحقق عدالت است، در نتیجه غلبه روایت الهیاتی نهاد سیاست‌گذار تحقق طرحی پیشینی از عدالت را در دستور کار خود قرار می‌دهد.

یکی از پیامدهای ناگوار این وضعیت شکل‌گیری نوعی سیاست‌گذاری بازدارنده است. در روشنگری این نکته می‌توان گفت که در نظام‌های سیاست‌گذاری بازدارنده مفهوم‌هایی چون نیازها، علایق، استعدادها و تفاوت‌های فردی در چهارچوبی علمی - روانشناختی و جامعه‌شناسی که مبنای سیاست‌گذاری عادلانه‌اند - تعریف نمی‌شوند. بلکه تعریف آنها بطریقی پیشینی و در چهارچوب باورهای متافیزیکی و کلامی و چه بسا جزئیات ایدئولوژیکی انجام می‌شود. البته به لحاظ روانشناختی و جامعه‌شناختی، نیازها و انتظارات بر کاستی‌هایی دلالت می‌کنند که ضرورت رفع آنها به تداوم حیات زیستی - روانی فردی و اجتماعی افراد جامعه و به عبارت دیگر، به بهزیستی آنها کمک می‌کند. در سطح سیاست‌گذاری‌های آموزشی شناسایی نیازها، علایق و توانایی‌ها جز به طریق پسینی ممکن نیست. در این جا نیز منظور از بهزیستی فردی و اجتماعی نمایش وضعیت مطلوبی است که در آن به نیازهای گوناگون ذی‌نفعان پاسخی متعادل داده می‌شود. به سخن دیگر، بهزیستی، ایده دربرگیرنده‌ای است که صور گوناگون و ممکن زندگی مطلوب را بازتاب می‌دهد. از

این رو عدالت نیز به ایده‌ای فراگیر تبدیل می‌گردد که بر اساس آن نه تنها به نیازهای پایه‌ای فردی و اجتماعی افراد جامعه پاسخ گفته می‌شود، بلکه با گذر از سطح مشترک و عمومی، امکان برآوردن نیازهای متنوع و گوناگون برخاسته از ساحت‌های عالی‌تر حیات فردی - یعنی آنجایی که نیازها برآستی بازتابی از وضعیت معنوی و وجودی فرد است و تعیین آنها در قالب‌های همگانی و عمومی نیز ناممکن می‌شود - را فراهم می‌سازد. روایت نظام‌های سیاست‌گذاری بازدارنده از عدالت، بر بنیاد تصویری متفاوت از نیازها و علایق و تفاوت فردی استوار است. در این تصویر، نیازها به گونه‌ای تعریف و تعیین می‌شوند که با آن روایت سازگار افتند و در بیرون از آن، هرگونه نیازی شبه‌نیاز پنداشته شده و در نتیجه در فرایند سیاست‌گذاری به کناری نهاده می‌شود و به حساب نمی‌آید.

در نقطه مقابل، سیاست‌گذاری واگذارنده قرار دارد. در نظام سیاست‌گذاری واگذارنده، مشارکت ذی‌نفعان در تعریف و تعیین حدود نیازها، علایق و استعدادها نقش مهمی ایفا می‌کند. در تعیین و به رسمیت شناختن علایق و استعدادها دانش‌آموزان نه تنها از معیارهای دقیق عینی و علمی - که امکان دستیابی به داده‌های پسینی و مورد توافق را فراهم می‌کند - استفاده می‌شود، بلکه، سیاست‌های مصوب بازتابی از نیازهای دگرگون‌شونده اجتماعی و فرهنگی و به بیان روشن‌تر، تجارب متنوع زندگی کنش‌گران و ذی‌نفعان است. روشن است که برای شناسایی و تعیین حدود نیازها، علایق و انتظارات و بطور کلی تجارب متنوع زندگی، در کنار رجوع به نتایج پژوهش‌های اجتماعی، مراجعه به نیز عرف ضروری است.

بر اساس آنچه گفته شد، به نظر ما شکل غالب نظام سیاست‌گذاری آموزشی ما بازدارنده است. برای تأیید این ادعا می‌توان به نمونه‌هایی اشاره کرد: یک نمونه از آن مساله عدالت جنسیتی (Ibid, pp. 234,250) است. با نگاهی گذرا به متن مبانی نظری، تفاوت فهم سندنویسان با فهم عرفی از آن مشاهده می‌شود. تصویری که در مبانی از عدالت جنسیتی ترسیم می‌شود دادن فرصت دسترسی برابر در انتخاب نوع آموزش، محتوای برنامه درسی، دخالت در فرایند سیاست‌گذاری و اعمال اراده فردی ذی‌نفعان نیست، بلکه عدالت بر پایه تلقی خاصی از طبیعت زن و مرد و غایت آنها تعریف می‌شود. این نوع تلقی از طبیعت زن - مرد متافیزیکی و اصالت ماهیتی بوده و ریشه آن را می‌توان در نزد فیلسوفان یونان باستان یافت. به نظر سیاست‌گذاران مشی عدالت جویانه مشی است که بر تفاوت‌های طبیعی میان زنان و مردان بنا شده باشد (Ibid, p. 234).

نگاه اصالت ماهیتی از انسان حتی در حق انتخاب نوع تربیت مورد علاقه والدین و دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در مبانی نظری به روشنی بر این نکته تأکید شده است که والدین در اعمال حق خود برای «انتخاب نوع تربیت فرزندان خود [تنها موظفند] در چهارچوب فلسفه تربیتی جامعه» اقدام کنند (Ibid, p. 213)

نمونه دیگر، در سند ملی برنامه درسی، تعیین وظایف هنر و محدود ساختن آن به کارکردهای دینی و سیاسی است (Islamic Republic National Curriculum Document, 2012, pp. 25-26). یکی از دلالت‌های عدالت آموزشی، فراهم ساختن زمینه‌های انتخاب درس‌ها و رشته‌ها بر اساس علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان است. حوزه هنر را در نظر بگیریم. حوزه مذکور عرصه خوبی برای آزمون تلقی سیاست‌گذاران از عدالت در حوزه برنامه درسی است. سند برنامه درسی، با محدود کردن کارکردهای هنر تفسیر خاصی از ابراز وجود و یا رشد آگاهی و عواطف دانش‌آموزان ارائه کرده است. به عبارت دیگر، تفسیری کلی از حوزه هنر ارائه شده است که کارکردهای فقهی و ایدئولوژیک هنر بر سایر کارکردهای وجودی، شخصی و فراگیر آن سایه افکنده است. پیامد این وضعیت نادیده گرفته شدن اهمیت هنر در کشف و شکوفایی علایق فردی در معنای دقیق آن است که همواره خارج از محدوده‌های تعیین شده قرار می‌گیرد، و در نتیجه هرگونه فرصتی را برای انتخاب و ارتباط اصیل با هنر از بین می‌برد. توجه این نکته به ویژه مهم است که در سند ملی برنامه درسی برای موسیقی به مثابه یک حوزه علایق هنری جایی در نظر گرفته نشده است. البته دریافتن این نکته که در چهارجوب روایت مذکور، نیاز و استعداد موسیقایی دانش‌آموزان نیاز و استعدادی واقعی شمرده نمی‌شود، دشوار نیست.

بر اساس آنچه گفته شد، به نظر می‌رسد حل چالش‌های نظری نظام سیاست‌گذاری آموزشی متضمن آن است که خوانش الهیاتی از عدالت جای خود را به نوع عرفی از آن واگذارد. تردیدی نیست که در صورت پذیرش عام روایت عرفی از عدالت و ورود آنها به عرصه سیاست‌گذاری آموزشی تحولی شگرف پدید می‌آید. خدوری (Khaduri, 2015) به نمونه‌هایی از تلاش برای ترویج روایت عرفی از عدالت در جوامع مسلمان اشاره کرده است. او به تلاش نواندیشان مسلمانی چون سید جمال، عبده، عبدالرازق مصری، عبدالرازق السنهوری فقیه و حقوق‌دان مصری و دیگران، و به تجارب کشورهای نظیر ترکیه، مصر، پاکستان و تونس اشاره می‌کند و به تشریح اقدامات جدیدی می‌پردازد که بنیاد آنها خوانش عدالت به مثابه امری حقوقی و رویه‌ای است، نه کلامی یا متافیزیکی. به نظر او در این جوامع رواج روایت عرفی از عدالت سبب گردیده که زمینه‌های پذیرش دموکراسی، پارلمان و وضع قوانین مدنی فراهم گردد؛ و با الغای اندیشه خلافت، افق‌های گسترده‌تری برای شکل‌گیری نظام حکمرانی جدید گشوده شود.

تاکید نواندیشان دینی بر عدالت حقوقی و رویه‌ای، در واقع تاکید بر تنظیم تعهدات و قراردادهایی میان دولت و ملت و میان خود ملت بود. روشن است که وضع چنین قواعدی نه تنها در حوزه‌های گوناگون اجتماعی و سیاسی، بلکه در قلمرو سیاست‌گذاری‌های آموزشی، امکان‌های متفاوتی را برای دسترسی عادلانه به منابع و

فرصت‌ها فراهم می‌کند. زیرا سیاست‌گذارهای آموزشی به عنوانی بخشی از سیاست‌گذاری عمومی که بر عهده دولت است، تلاشی است برای تنظیم و اجرای قراردادهایی که میان کارگزاران و ذی‌نفعان آموزشی تنظیم می‌گردد. ذی‌نفعان را معمولاً گروهی از افراد تشکیل می‌دهند که مستقیم و یا غیرمستقیم از این سیاست‌ها تاثیر می‌پذیرند. دانش‌آموزان، صرف‌نظر از این که به کدام آیین و طبقه اجتماعی تعلق دارند و دارای چه نوع جنسیتی هستند، مهم‌ترین این ذی‌نفعان محسوب می‌شوند و از حقوق مسلمی چون استفاده از فرصت‌های برابر آموزشی برخوردارند. با این حال، فراتر از حق برابر استفاده از فرصت‌های آموزشی، که تنها در سایه پذیرش یک نظریه عرفی از عدالت ممکن است، آنان حق انتخاب رشته تحصیلی و یا حتی انتخاب نوع درس خود را نیز دارا هستند. عدالت آموزشی ایجاب می‌کند که در کنار نیازهای اجتماعی، به علایق و نیازها و گرایش‌های فردی آنان نیز توجه شود. اگر از منظری عرفی نگاه کنیم، ایجاد هر نوع محدودیتی در این راه نقض پای‌بندی به قراردادی است که میان کارگزاران و ذی‌نفعان آموزشی تنظیم شده است. گروه دیگری از ذی‌نفعان، والدین دانش‌آموزان هستند که تحت تاثیر سیاست‌های آموزشی قرار می‌گیرند. بنابراین واضح است که آنان نیز به همراه سایر ذی‌نفعان، سهمی در فرایند سیاست‌گذاری‌های آموزشی دارند. عدالت تربیتی ایجاب می‌کند که سیاست‌های مصوب بازتابی از دغدغه‌های متنوع همه کنش‌گران عرصه تربیت باشد.

## References

- AbdolHai. (2010). Ash'ari religion (N. Pourjavady & A. Azarang, Trans.). In M. M. Sharif (Ed.), *A History of Muslim Philosophy* (Vol. 1). Tehran: Nashre Daneshgahi. (In Persian).
- Aristotle. (2023). *Politics* (H. Enayat, Trans.). Scientific and Cultural Tehran: Publishing. (In Persian).
- Brighthouse, H & Swift, A. (2014). The place of educational equality in educational justice. In K. Moyor (Ed.), *Education, Justice and Human Good*. Routledge.
- Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy* 32(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>
- Irwin, T. (2017). *Classical Thought (A History of Western Philosophy:1)* (M. S. H. Kashani, Trans.). Tehran: Rozeneh. (In Persian).
- Islamic Republic National Curriculum Document*. (2012). the Supreme Council of Education. (In Persian).
- Jaeger, W. (1997). *Paidia* (M. H. Lotfi, Trans.; Vol. 1). Tehran: Kharazmi. (In Persian).
- Jahormi, M. S. T., Sajjadih, S. A., Thani, A. M., & Tafarshi., H. S. (2019). *Islamic theory of social justice*. Tehran: Imam Sadiq University. (In Persian).
- Jayus, J., Erlangga, H., Suryaningsih, E., & Sunarsi, D. (2021). The Effect of Distributive Justice, Procedural Justice and Interactional Justice on Teacher Engagement and Teachers Performance. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)* ;, 12(7). 139-131. <https://turcomat.org/index.php/turkbilmata/article/view/2553>
- Khaduri, M. (2015). *The Islamic Conception of Justice* (M. Younesi & S. Zahiri, Trans.). Qom: Mofid University. (In Persian).
- Khandoozi, S. E. (2011). Review and Critique of Theories of Economic Justice in the Twentieth Century. *Majlis and Rahbord*, 18(68), 109-146. [https://nashr.majles.ir/article\\_49.html](https://nashr.majles.ir/article_49.html). (In Persian).
- Mahalati, M. S. (2021). *Religion and Justice*. Tehran:Kavir. (In Persian).
- Martin, C., & Gilead, T. (2020). Intrinsic Goods and Distributive Justice in Education. *Educational Theory* 69(5), 543-557 <https://doi.org/10.1111/edth.12386>
- McIntyre, A. (2006). After Virtue (A study in Moral Theory) (M. Malekian, Trans.). In *Mehre Mondegar*. Tehran:Negah Moaser. (In Persian).
- McLaughlin, T. H. (2000). Philosophy and educational policy: possibilities, tensions and tasks. *Educational Policy* 15(4), 441- 457. <https://doi.org/10.1080/026809300413446>
- Mohammadi, R., & Soleimani, A. (2023). A systematic review of educational equity in Iran: Conceptualization, Challenges, and Indicators. *Educational Planning Studies*, 12(23), 145-170. <https://doi.org/10.22080/eps.2024.26091.2220> (In Persian).
- Nyakoi, A. (2016). The Problems of Communitarian Politics Unity and Conflict. *politic Quarterly*, 37.(4). [https://jpq.ut.ac.ir/article\\_19250.html](https://jpq.ut.ac.ir/article_19250.html). (In Persian).
- Orak, J. (2015). *Explanation and analysis of the concept of educational justice and its educational implications in Iran's education system* [Doctoral Dissertation, Ministry of Science, Research and Technology - Shahid Chamran University of Ahvaz]. (In Persian).
- Plato. (2002). *The Works of Plato* (M. H. Lotfi, Trans.; Vol. 3). Tehran: Kharazmi. (In Persian).

- Qutb ,S. (2000). *Social Justice in Islam: Discussions in the Fields of Society, Government, Economy and Politics*. Qom: Bostan Kitab Institute( In Persian ).
- Rad, A. A., & Hazeri, A. M. (2017). The Problem of Educational Equity in the First Decade of the Islamic Republic Reign. *Tarikhname-Ye Enghelab*, 1(11), 171-145 .[https://tarikhname.ri-khomeini.ac.ir/article\\_50879.html](https://tarikhname.ri-khomeini.ac.ir/article_50879.html). ( In Persian ).
- Rajai, S. M. K., & Moallemi, S. M. (2015). *An Introduction to Concept of Econemical Justice and Its Indicators*. Qom: Educational and Research Institute of Imam Khomeini .( In Persian ).
- Rawls, J. (2006). A theory of Justice (M. Malekian, Trans.). In *Mehre Mondegar*. Tehran: Negah Moaser .( In Persian ).
- Rawls, J. (2009). *Justice As Fairness* (E. Sabeti, Trans.). Tehtan: Ghoghnoos .( In Persian ).
- Rawls, J. (2011). *Theory of justice* (S. M. K. Sarwarian & M. Bahrani, Trans.). Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies .( In Persian ).
- Rawls ,J. (2019). *The Priority of Right and Good Ideas* (A. Haqi, Trans.). Tehran:Negah Moaser. .( In Persian ).
- Rizvani, A., Parish, F., Kazemi, S., & Vaezi, A. (2020). Identifying the factors of creating educational justice in teaching-learning environments and barriers to its expansion (providing a framework in education). *New Advances in Behavioral Sciences*, 5(53), 25-38 .  
<http://ijndibs.com/article-1-549-fa.html> ( In Persian )
- Rostami, M. Z. (2005). Justice, according to Islamic and western intellectuals. *Journal of Iran's Economic Essays; an Islamic approach* 2(4), 138-115.  
[https://iee.rihu.ac.ir/article\\_318.html](https://iee.rihu.ac.ir/article_318.html) .( In Persian )
- Sandel, M.(2019) .*justice (what should be done)* (A. Khakbaz, Trans.). Tehran: Farhang Nashre Noo. ( In Persian ) .
- Tabatabai, S. M. H. (2014). *Social relations in Islam* (M. J. Hojjati, Trans.) .Qom: Besat. ( In Persian ).
- Theoretical foundations of the fundamental transformation in the formal and public education system of Islamic Republic of Iran*. (2011). Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution .( In Persian )
- Urvey, D. (2008). *Ibn Rushd* (F. Fatemi, Trans.). Tehran: Nashre Markaz. ( In Persian )
- Vaezi, A. (2010). *Criticism of Theories of Justice*. Qom: Publications of Imam Khomeini Educational and Research Institute .( In Persian )
- Vaezi, A. (2022) .*Rethinking Social Justice: What, Why, Territory*. Qom: Boostan Ketab .( In Persian )
- Vopat, M. C. (2020). The belief in innate talent and its implications for distributive justice. *Educational Philosophy and Theory*, 53(8), 819-832.  
<https://doi.org/10.1080/0013185720201742698>.
- Walls, M. (2015). *spheres of justice: In Defense of Pluralism and Equality* (S. Najafi, Trans.). Tehran: sales .( In Persian )
- Wat, W. M. (2023). *Islamic Philosophy and Theology* (A. Ezzati, Trans.). Tehran: Scientific and cultural Publishing .( In Persian )
- YariQoli, B. (2013). *Explaining the philosophy of educational justice based on the analysis of the "theory of justice" and its implications for Iran's educational system* [Doctoral Dissertation, Tarbiat Moalem University]. Tehran .( In Persian ).