فصلنامه توسعه اجتماعی (توسعه انسانی سابق)، دوره ۲۰، شماره ۱، پاییز ۱۴۰۴، صفحات ۳۸-۱

تحولات برساختی عدالت آموزشی در ایران معاصر: تحلیل تجربه زیسته صاحب‌نظران حوزه آموزش و پرورش ایران

علی قوّتی سفیدسنگی[۱]، دکتر محسن نوغانی دخت بهمنی[۲]، دکتر بهروز مهرام[۳]

تاریخ وصول: ۱۴۰۴/۲/۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۶/۲۳

چکیده:

این پژوهش با هدف تحلیل تحولات برساختی عدالت آموزشی در ایران معاصر، با بهره‌گیری از روش کیفی و تحلیل مضمون مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته با ۹ متخصص در همین حطیه موضوعی، انجام شد. تعداد افراد مشارکت‌کننده، با رسیدن به اشباع مفهومی، تعیین شد. متن مصاحبه‌ها، در سه مرحله کدگذاری گردید. یافته‌ها نشان می‌دهد که گفتمان عدالت آموزشی در ایران از عدالت کمّی و صوری به سوی عدالتی کیفی، ساختاری و پویا در حال گذار است. این تحول در سه کُد محوری عدالت مبتنی بر توانمندسازی (با تأکید بر برنامه درسی منعطف، آموزش خلاق و تنوع فرهنگی)، عدالت توزیعی و دسترسی (با محوریت توزیع عادلانه منابع کیفی و عدالت دیجیتال) و عدالت راهبردی (با تمرکز بر تمرکززدایی هوشمند و بازاندیشی ساختاری) مفهوم‌پردازی شد. چالش اصلی، ساختار متمرکز و انعطاف‌ناپذیر کنونی است که نابرابری را بازتولید می‌کند. پژوهش نتیجه می‌گیرد که تحقق عدالت آموزشی واقعی مستلزم گذار به الگویی مشارکتی، غیر متمرکز و توانمندساز است که در آن کیفیت، تناسب و شکوفایی استعدادهای همه دانش‌آموزان در کانون توجه قرار گیرد.

مفاهیم کلیدی: *عدالت آموزشی، تحولات برساختی، تجربه زیسته، آموزش و پرورش ایران، تحلیل مضمون*

---

[۱] دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران ghovatisefidsangi@mail.um.ac.ir

[۲] استاد گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول) noghani@um.ac.ir

[۳] استاد گروه آموزشی مطالعات برنامه درسی و آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران bmahram@um.ac.ir

مقدمه و بیان مسأله

آموزش و پرورش در کنار عوامل دیگر یکی از عوامل اساسی رشد و توسعه کشورها می‌باشد، می‌تواند بر تمامی ابعاد توسعه‌ای اعم از اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی در یک حکومت اثر بگذارد. از این جهت صاحب‌نظران و سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان حوزه آموزشی و تربیتی به دنبال یافتن روش‌های مطلوب ارزیابی نیروی انسانی در خدمت توسعه هر کشور می‌باشند چرا که میان تربیت نیروی انسانی و توسعه جوامع رابطه دو جانبه برقرار می‌باشد. قابل ذکر است که امروزه برخورداری یکسان آحاد مردم از آموزش و پرورش را بدین منزله که هر کس در نظام آموزشی فرصت و امکان دست‌یابی مساوی به دور از جنسیت، شهری یا روستایی، قومیت و ... را داشته باشد، در نظر می‌گیرند از این جهت همه سیاست‌هایی که در جهت عمومی‌سازی آموزش، پایه‌ریزی و هدف‌گذاری می‌شود، یک مسیر و طرح را دنبال می‌کنند، و آن استفاده آحاد مردم از فرصت‌های آموزشی برابر و عادلانه است به این منظور تلاش همه اندیشمندان و سیاست‌گذاران حوزه آموزش و رفاه این می‌باشد، که فرصت‌های برابر و عادلانه برای همه گروه‌های لازم التعلیم در یک جامعه فراهم شود.

هر کسی که در آموزش و پرورش کودکان دخیل باشد ارزش و پتانسیل آموزش را می‌داند و نیاز به برابری و انصاف پیش‌روندِ در توزیع منابع و فرصت‌های آموزشی برای همه کودکان را در می‌یابد. در واقع مسائل مربوط به آموزش و پرورش برای همه سازمان‌های آموزشی، علمی و فرهنگی به قدمت خود آموزش می‌باشد (*United Nations Unesco, 2001*). در این منظر دسترسی مؤثر به آموزش تکیه‌گاه کلیدی در پیگیری عدالت و هماهنگی اجتماعی می‌باشد. بنابراین به‌عنوان یکی از فوری‌ترین اولویت‌ها در تحقق عدالت اجتماعی و توسعه پایدار شناخته شده است (*Dong, 2008; O'Duran & Bola, 2006*). حق دسترسی برابر به آموزش با کیفیت خوب، به روشنی توسط اعلامیه‌های بین‌المللی مانند اعلامیه جهانی حقوق بشر و کنوانسیون حقوق کودک به رسمیت شناخته شده است؛ به‌عنوان مثال ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر بیان می‌کند که "هر کس حق دارد از آموزش برخوردار شود". با این حال تحقق آموزش اولیه برای همه، یکی از مهم‌ترین چالش‌های اخلاقی عصر ما می‌باشد. زیرا میلیون‌ها کودک در معرض خطر می‌باشد و هیچ‌گونه دسترسی به آموزش رسمی ندارد در حالیکه ثروتمندان می‌توانند در مدارس و آکادمی‌ها و دانشگاه‌های خصوصی در داخل و خارج از کشور شرکت کنند هنوز هم کودکانی هستند که برای شروع مدارس دولتی فقیرتر از آن هستند که به تحصیل بپردازند (*Bhola, 2006*).

بر هیچ کسی پوشیده نمی‌باشد که فراهم کردن شانس برابر برای دستیابی همه افراد واجد شرایط یادگیری جامعه به فرصت‌های آموزشی[1] مطلوب از جهات گوناگون به‌ویژه از دیدگاه سیاسی و همچنین روح فرهنگ غنی اسلام و قوانین جمهوری اسلامی ایران دارای اهمیت فراوانی است (*Planning and Budget Organization, 1996*).

مفهوم عدالت[2] یکی از خواسته‌های جدایی‌ناپذیر انسان‌ها است که بنیان حقوق بشر را در طول تاریخ شکل داده است؛ مفهوم عدالت در حوزه آموزش[3] در همه دوره‌ها مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت و دیگر اندیشمندان حوزه‌های علوم اجتماعی و سیاسی بوده است و آن‌ها در طی زمان‌های مختلف تلاش کرده‌اند، هر چه بیشتر به سمت نظریه‌های یادگیری مبتنی بر عدالت محوری و از بین بردن نابرابری‌ها، حرکت کنند. مشخص است که لازمه رسیدن به هدف عدالت آموزشی، کاهش و از بین بردن نابرابری‌های آموزشی و ایجاد فرصت‌های آموزشی برابر برای همه لازم‌التعلیمان اعم از دختر و پسر، شهری یا روستایی و قومیت‌های مختلف و توزیع عادلانه فرصت‌ها و امکانات آموزشی بین آن‌ها می‌باشد.

اصول شایسته‌سالاری و عدالت آموزشی مستلزم آن است که منابع آموزشی برای شکستن همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و طبقه اجتماعی به کار گرفته شود. اگر چه واژه شایسته‌سالاری توسط یک جامعه‌شناس ابداع شد که آن را به‌عنوان یک ایده‌آل در نظر گرفته بود، نظریه‌پردازان و شخصیت‌های سیاسی بعدی این واژه را انتخاب کردند و اصول شایسته‌سالاری و عدالت را تأیید نموده‌اند؛ جامعه‌ای که در آن افراد به تناسب توانایی‌هایشان، صرف‌نظر طبقه اجتماعی‌شان موفق می‌شوند. از آنجایی‌که ظاهراً ناعادلانه است که دانش‌آموزان صرفاً به این دلیل که در یک طبقه اجتماعی محروم و ضعیف به دنیا آمده‌اند، وضعیت بدتری داشته باشند. همان‌طور که بریگهاوس و سوئیفت در دفاع از یک اصل شایسته‌سالارانه بیان کرده‌اند: "چشم‌اندازه یک فرد برای پیشرفت تحصیلی ممکن است تابعی از استعداد و تلاش آن فرد باشد، اما آن‌ها نباید تحت تأثیر پیشینه طبقه اجتماعی قرار گیرند (*Brighouse & Swift, 2008:447*).

از نظر اندیشمندان و سیاست‌گذاران حوزه توسعه، یکی از ملاک‌های پیشرفت هر حکومت، آموزش و پرورش و چگونگی انتفاع از آن می‌باشد؛ بر همین مبنا کشورها به‌ویژه کشورهای در حال توسعه در تلاش ایجاد فرصت‌های برابر دسترسی یکسان، برای همه

---

[1] educational opportunities
[2] justice
[3] educational justice

لازم‌التعلیمان جامعه به آموزش و پرورش هستند (*Abdus. 2002: 138*)؛ لذا در طول تاریخ، دولت‌ها با دلایل و اهداف متفاوتی چه در زمینه فراهم کردن شرایط مناسب برای افراد در جهت استفاده از آموزش، یا در حوزه آموزش عمومی و اجباری در جامعه برای شهروندی، و یا در شکل دادن به نیروی انسانی جهت کسب تخصص و تأمین نیروی جامعه سرمایه‌داری، در نهاد آموزش دخالت می‌کرده‌اند (*Friedman, 1955*). در حکومت جمهوری اسلامی ایران چه در زمان پیروزی انقلاب به‌عنوان یک خواسته اساسی و چه بعد از انقلاب اسلامی در طول چهار دهه تا به اکنون، دغدغه عدالت و عدالت آموزشی، محور حرکت و سیاست‌های دولت‌ها مختلف بوده است؛ که هر کدام از دولت‌های بعد انقلاب بر اساس رویکرد سیاسی خود به آن توجه نموده‌اند (*Hosseinzadeh, 2007; Jabbari, 2015; Mirzaei, 2015; Arianrad, 2017; Cited by Akbarzadeh & et. al, 2019: 7; Majidi, 2018*). در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران که به‌عنوان مهمتریت سند حقحوقی کشور است، علاوه بر سایر موضوعات، تصویری از "وضعیت مطلوب" مطرح شده است که به برقراری عدالت در جامعه اشاره دارد (*Jafarineia & et. al, 2025: 170*).

عدالت آموزشی بر رشد و شکوفایی افراد، دسترسی آن‌ها به موقعیت‌ها درآمدها و مشاغل متفاوت در آینده، در جامعه تأثیر می‌گذارد. بر همین اساس کشورها به‌خصوص کشورهای در حال توسعه در صدد ایجاد فرصت‌های برابر دسترسی همگان به آموزش هستند (*Shirkarmi & Bakhtiarpour, 2014*).

Kinloch & et. al (2018)، *Brighouse (2007)*، قریشی خوراسگانی و همکاران (۱۴۰۰)، گالی و گانگ، اسلامی هرندی (۱۳۹۸)، از تحقیقاتی بودند که عدالت آموزشی در مدارس و دانشگاه‌ها را، عامل عدالت اجتماعی ذکر می‌کنند، و فرصت برابر در آموزش را زمینه‌ساز فرصت برابر در جامعه دانسته‌اند. لازمه رسیدن به عدالت آموزشی در عرصه آموزش، سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های کوتاه‌مدت و بلندمدتی می‌باشد که یک خط سیر را دنبال کند، چرا که اگر این سیاست‌گذاری‌ها در طول سالیان متمادی کامل‌کننده هم نباشند هدف نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران که همان برابری در فرصت‌های یکسان برای همگان می‌باشد، را تحقق نخواهد بخشید. نیز زمانی عدالت آموزشی پیاده می‌شود که دانش‌آموزان از طریق درونداد و بروندادهای این سیستم بتوانند اهداف اعتقادی و علمی را به دست آورد (*Yemeni & et. al, 2017*).

عدالت آموزشی به‌عنوان یکی از اصول بنیادین نظام‌های آموزش و پرورش، نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق عدالت اجتماعی ایفا می‌کند. در نظام جمهوری اسلامی ایران، این

مفهوم در اسناد راهبردی گوناگونی مورد توجه قرار گرفته است. بعد انقلاب اسلامی همه تلاش‌ها حول شعار تأمین عدالت و گسترش آن جمع شده است (*Gholami Parizad & et. al, 2013*). بر اساس نظر صاحب‌نظران در حوزه‌های رفاهی و سیاسی، آموزش یک کالای عمومی و همگانی مانند امنیت، سلامت به شمار می‌آید و تأمین با کیفیت آموزش برای همه شهروندان از جمله وظایف اساسی و مهم دولت‌ها به شمار می‌رود. چرا که تأمین آن برای افراد منفرد دشوار و حتی می‌توان گفت غیر ممکن می‌باشد؛ بر این اساس آموزش جزو کالاهای عمومی / ممتاز جامعه است که دولت باید رد آن سرمایه‌گذاری و حمایت نماید (*Patrick, 2002:36-37*). "حقِ آموزش" به‌عنوان یکی از حقوق بنیادی و توانمندساز انسان‌ها و جزو کالاهای اساسی و عمومی مورد نیاز انسان‌ها (*Rawls, 1971; Patrick, 2002*)؛ و آموزش و تربیت مانند بسیاری از حقوق دیگر اساسی انسان‌ها مانند حق امنیت، حق آزادی بیان، و ... رشد استعدادها برابر دانسته شده است (*Georgian Azandiani, 2016*).

از آنجا که آموزش و پرورش یکی از تأثیرگذارترین نهادها در توسعه یک کشور است، رفع موانع و مشکلات و تبعیض‌ها و بی‌عدالتی‌های ناشی از سیاست‌گذاری و اجرای قوانین در این نهاد می‌تواند راه‌گشای مسیر توسعه کشور بالأخص توسعه آموزشی و رفع تبعیض و نابرابری در این نهاد، در جمهوری اسلامی ایران قرار گیرد (*Azkia & Ghaffari, 2009:99*). از میان تعاریف مختلفی که از "عدالت آموزشی" ارائه شده است می‌توان تعریف زیر را جامع تعاریف در نظر گرفت: عدالت آموزشی شامل چند بخش می‌باشد که عبارت‌اند از اینکه عدالت آموزشی یک فرآیند است، که به دنبال توزیع فرصت‌های و امکانات به شکل برابر برای همه افراد می‌باشد؛ و همچنین با انگیزه از بین بردن ناعدالتی‌های و محدودیت‌های آموزشی این مسیر را طی می‌کند؛ تا بتواند توانایی‌های افراد را تقویت و از این طریق استعدادها آن‌ها را کشف و به خودمختاری آن‌ها را نزدیک نماید (*Rossiter, 2008:3*). در گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی[1] (*OECD*) عدالت آموزشی را به معنای فراهم کردن دسترسی برابر به فرصت‌های آموزشی برای همه دانش‌آموزان صرف‌نظر از همه شرایط و ویژگی‌ها و پیشینه آن‌ها، تعریف می‌شود. بر اساس این گزارش عدالت در آموزش و پرورش فقط به معنای فراهم کردن دسترسی برابر و یکسان فرصت‌های آموزشی نیست، بلکه ضمانت این موضوع است که همه دانش‌آموزان به دور از جنسیت و قومیت و زبان و منطقه، وضعیت اجتماعی و اقتصادی، شانس یکسانی برای بهره‌مندی از این فرصت‌ها و دسترسی به آن‌ها را دارا باشند (*Organization for Economic Cooperation and Development, 2007*)؛ بنابراین

[1] Organization for Economic Co-operation and Development (*OECD*)

عدالت آموزشی به معنای، برخورداری برابر و داشتن شانس مساوی تمامی لازم‌التعلیمان برای ورود به نظام آموزشی و برخورداری از کلاس‌ها و برنامه‌های آموزشی مطلوب و مناسب، معلمان متخصص و متعهد، امکانات و تجهیزات آموزشی و نیز فضای مناسب آموزشی تعریف می‌شود.

می‌توان گفت که یکی از علت‌های وقوع انقلاب در سال ۱۳۵۷ مبارزه با ناعدالتی و از میان برداشتن نابرابری‌های حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی بود و همه تلاش‌ها از آن زمان تا کنون در جهت از بین بردن نابرابری شکل گرفت. حتی در زمان پیروزی و بعد از پیروزی در زمان تصویب قانون اساسی پایه‌گذاران حکومت در جای‌جای قانون اساسی بر اهمیت عدالت و به‌خصوص عدالت آموزشی مانند اصل بیستم و بندهای دوم و سوم اصل قانون اساسی تأکید کرده است (*Fathi & Kouhi Isfahani, 2018:14-15*). در زمینه آموزش و پرورش سندها و سیاست‌های مختلفی برای تأمین و توجه به آرمان عدالت آموزشی در جهت رسیدن آحاد افراد به فرصت‌های یکسان تصویب شده است؛ اما بعد از گذشت چندین سال از انقلاب و با وجود پیشرفت‌هایی که در بعضی زمینه‌ها اتفاق افتاده، اما هنوز عدالت همه‌جانبه تحقق نیافته است؛ هر چند باید اذعان کرد که در برخی از شاخص‌های عدالت آموزشی مانند عدالت جنسیتی، در بعد از انقلاب رشد بسیار چشمگیری داشته‌ایم (*Saffar Heidari & Hossein Nejad, 2014: 51*)؛ اما همچنان تضادهایی میان آرمان عدالت و واقعیت‌های موجود بسیار است. بنابراین ضرورت توجه به بازنگری در اسناد و سیاست‌های آموزشی در حوزه نظری و عملی عدالت به‌طور اجتناب‌ناپذیر احساس می‌شود که از این طریق بتوان استعدادها و توانمندی‌ها و نیروی انسانی را در جهت خدمت به رشد و توسعه کشور تعالی بخشید.

آخرین اندیشه‌ها و نظریه‌های نظریه‌پردازان نشان‌دهنده آن است که آموزش و بخصوص آموزش و پرورش در کنار عوامل دیگر از جمله جمعیت جزوه مهم‌ترین مؤلفه‌های توسعه پایدار هر جامعه می‌باشد. از این‌رو بررسی متقابل آموزش و رشد و توسعه همه‌جانبه در سال‌های اخیر مورد توجه محققان زیادی قرار گرفته است (*Barrow، & Woodhull ;2000 Blaug, 2000; Wieszwerk, 2008; Lamprow, 2006; Dahlin-Bryn, 2007; Stratton & et. al., 2005; Quoted by Fatemi Amin, 2012: 136*)؛ و همچنین این تحقیقات نشان داده است که سرمایه‌گذاری در آموزش عمومی می‌تواند اثربخش‌ترین شکل سرمایه‌گذاری برای حکومت‌ها در زمینه حفظ استقلال سیاسی، اقتصادی و فرهنگی آن‌ها

باشد؛ لذا توجه به مبحث عدالت آموزشی و ابعاد آن در این زمینه از اهمیت در خوری برخوردار می‌باشد (*Chalabi, 2006; Malasis, 2008; Toma, 2001; Wheeler, 1980*).

با توجه به مقدمه ذکر شده، بدون شک امروزه دستیابی به توسعه همه‌جانبه بیش از پیش ضروری شده و شرایط کنونی جهان و چشم‌انداز آینده آن به شکلی است که جدای از سختی دستیابی به توسعه، نرسیدن به توسعه نیز مترادف نابودی و فروپاشی معنی شده است. برخی از اندیشمدان حوزه توسعه بر این عقیده هستند که جوامع توسعه‌نیافته و در حال توسعه بر سر دوراهی توسعه و نابودی ایستاده‌اند؛ به شکلی که اگر این مخاطره شدت یابند و نیازهای اولیه مردمان و حکومت‌ها برآورده نشوند جوامعی مثل ایران افغانستان و غیره راه‌شان نابودی خواهد بود (*Chalabi, 2006; Malasis, 2008; Toma, 2001; Wheeler, 1980*). با وجود اهمیت و گستردگی مفهوم عدالت آموزشی، مطالعات پیشین در ایران بیشتر بر ابعاد خاصی مانند عدالت در دسترسی یا عدالت در منابع آموزشی متمرکز بوده‌اند و کمتر به بازخوانی تحولات معنایی و گفتمانی این مفهوم پرداخته‌اند. بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌ها نیز عمدتاً بر تحلیل اسناد بالادستی یا شاخص‌های کمی متمرکز شده و تجربه زیسته صاحب‌نظران، معلمان و متخصصان آموزش و پرورش در این زمینه کمتر مورد واکاوی قرار گرفته است. این در حالی است که برای فهم تحولات برساختی عدالت آموزشی، ضروری است به روایت‌ها و برداشت‌های کسانی مراجعه شود که هم در حوزه نظری و سیاست‌گذاری و هم در عرصه عملی و میدانی با این موضوع درگیر بوده‌اند. عدالت آموزشی همواره یکی از محورهای اصلی در بحث‌های نظری و سیاست‌گذاری آموزش بوده است. در زمینه نظام آموزشی ایران، مباحث مربوط به عدالت آموزشی از ابعاد مختلف سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و نهادی مورد توجه قرار گرفته‌اند و تحولات ساختاری اخیر در سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی درسی و سازوکارهای سازمانی، چگونگی تحقق عدالت را بازتعریف کرده‌اند. پرسش محوری این بخش چنین است: «تحولات برساختی عدالت آموزشی در نظام آموزشی ایران با مراجعه به تجربه زیسته صاحب‌نظران حوزه آموزش و پرورش چگونه است؟» پاسخ به این پرسش مستلزم درک تجربه عملی و دیدگاه‌های کارشناسی نخبگان و صاحب‌نظران است؛ چرا که این گروه‌ها هم تجربه سیاست‌گذاری و هم شناخت میدانی از موانع و فرصت‌ها را در اختیار دارند.

از منظر نظری نیز توجه به عدالت آموزشی در پرتو رویکردهای برساخت‌گرایانه اهمیت مضاعفی می‌یابد. برساخت‌گرایی بر این باور است که مفاهیم اجتماعی در تعامل میان کنشگران، نهادها و گفتمان‌ها ساخته و بازساخته می‌شوند. بنابراین عدالت آموزشی در ایران نمی‌تواند به‌صورت یک تعریف واحد و ثابت درک شود، بلکه محصول کشاکش میان

رویکردهای مختلف ـ اعم از ایدئولوژیک، کارکردی، توسعه‌محور و فرهنگی ـ اجتماعی ـ است. این کشاکش در بطن خود نه‌تنها نشان‌دهنده پویایی مفهوم عدالت آموزشی است، بلکه بازتابی از تغییرات گسترده‌تر در جامعه ایرانی و نظام آموزشی کشور نیز به شمار می‌رود. ضرورت پرداختن به موضوع حاضر از چند منظر قابل توضیح است. نخست، تغییرات شتابان در سیاست‌ها و گفتمان‌های آموزشی ایران ایجاب می‌کند که تحولات معنایی عدالت آموزشی به‌طور نظام‌مند بررسی و تحلیل شود. دوم، در شرایطی که نابرابری‌های آموزشی همچنان در سطوح منطقه‌ای، جنسیتی و طبقاتی پابرجاست، شناخت دقیق‌تر از دگرگونی‌های مفهومی عدالت آموزشی می‌تواند به سیاست‌گذاران در طراحی برنامه‌های مؤثرتر یاری رساند. سوم، خلأ پژوهش‌های کیفی و مبتنی بر تجربه زیسته صاحب‌نظران، ضرورت بهره‌گیری از چنین رویکردی را دوچندان می‌سازد؛ چرا که این نوع مطالعه می‌تواند ابعادی از عدالت آموزشی را آشکار سازد که در تحلیل‌های صرفاً کمی و اسنادی مغفول مانده‌اند.

پرسش پژوهش که در این قسمت مطرح می‌شود: «تحولات برساختی[۱] عدالت آموزشی در نظام آموزشی ایران با مراجعه به تجربه زیسته صاحب‌نظران حوزه آموزش و پرورش چگونه است؟»، منظور از «تحولات برساختی» آن است که عدالت آموزشی مفهومی ایستا و از پیش داده شده نیست، بلکه در بسترهای اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و سیاسی گوناگون شکل گرفته و به مرور دچار تغییر معنا و بازتعریف شده است. عدالت آموزشی در نظام آموزشی ایران طی دوره‌های مختلف تاریخی و سیاستی، تعابیر متفاوتی به خود گرفته است؛ گاهی بر برابری فرصت‌های دسترسی به مدرسه تأکید شده، در زمانی دیگر توزیع عادلانه امکانات و منابع آموزشی محور قرار گرفته و در مقاطع دیگری کیفیت برابر، ارتقای توانمندی گروه‌های محروم و حتی توجه به تفاوت‌های فردی مورد تأکید بوده است. در این میان، «تجربه زیسته

---

[۱] سؤالی که در اینجا شاید به دهن خطور کند "آیا تحول برساخت می‌شود؟ " در جواب باید گفت: بله؛ «تحول» در اینجا نه به معنای صرف یک تغییر طبیعی، بلکه به مثابه دگرگونی برساختی در معنا و کاربرد مفهوم عدالت آموزشی قابل فهم است. یعنی همان‌طور که خود عدالت آموزشی برساخته می‌شود، تحولات آن نیز برساخته هستند، چون در اثر گفتمان‌ها، سیاست‌ها و تجربه‌های زیسته شکل می‌گیرند و تثبیت می‌شوند. "تحول" (*Change/Transition*) به دگرگونی یا تغییر در یک پدیده، ساختار یا معنا اشاره دارد. "برساخت (*Social Construct*) " یعنی یک پدیده یا مفهوم، محصول توافق‌ها، گفتمان‌ها و تعاملات انسانی است، نه یک امر طبیعی یا از پیش موجود. وقتی می‌گوییم «تحولات برساختی»، یعنی فرآیند تغییر در معنا و بازتعریف یک مفهوم برساخته اجتماعی. پس اصل تحول نیز برساخته می‌شود، زیرا تغییر در برداشت‌ها، زبان، گفتمان و سیاست‌گذاری‌ها رخ می‌دهد و همین امر باعث می‌شود مفهوم مورد نظر (مثل عدالت آموزشی) هر بار شکلی تازه بیابد.

صاحب‌نظران» به‌عنوان منبعی ارزشمند، امکان فهم عمیق‌تری از نحوه ساخته‌شدن و تحول‌یافتن این مفهوم را فراهم می‌سازد. از طریق روایت‌ها، مشاهدات و تحلیل‌های آنان می‌توان دریافت که عدالت آموزشی در چه بسترهایی ساخته و بازساخته شده، چه عوامل و نیروهایی در این تغییرات نقش داشته و این مفهوم در حال حاضر چه وضعیت و چشم‌اندازی در نظام آموزشی ایران دارد. بر این اساس، این پرسش پژوهش در پی آن است که سیر تحولات گفتمانی و برساختی عدالت آموزشی در ایران را با تکیه بر تجربه زیسته و دیدگاه‌های متخصصان حوزه آموزش و پرورش آشکار سازد. بنابراین، این پژوهش می‌کوشد با بهره‌گیری از روش کیفی و تحلیل مضمون بر اساس الگوی براون و کلارک، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق با ۹ صاحب‌نظر حوزه آموزش و پرورش را واکاوی کند. انتظار می‌رود که یافته‌های حاصل از این بررسی، تصویری جامع و چندلایه از تحولات معنایی عدالت آموزشی در ایران معاصر ارائه دهد و نشان دهد که چگونه این مفهوم در کشاکش میان سیاست‌ها، نهادها، فرهنگ‌ها و تجربه‌های زیسته کنشگران آموزشی ساخته و بازساخته می‌شود.

پیشینه تجربی پژوهش

قسمت پیش رو به مرور تجربی و نظری پیرامون موضوع پژوهش یعنی عدالت آموزشی در اسناد فرادست و الزامات تحقق آن می‌پردازد. مرور پیشینه‌های تجربی با توجه به موضوع پژوهش و حوزه تخصصی آن متفاوت خواهد بود. جهت دست‌یابی به پیشینه مطالعاتی با کلیدواژه‌های مرتبط: عدالت آموزشی، آموزش و پرورش، اسناد، فراگیران، الگوی مطلوب، دولت‌های جمهوری اسلامی، فرصت‌های برابر، رفاه ... و همچنین کلیدواژه انگلیسی: *Justice*، *Educational Justice*، *Education*، *Documents*، *Policy-Maker*، *Ideal Model*، *Development Plans* ... در پایگاه‌های اطلاعاتی آنلاین *SID*، *Iran Doc*، *Mag Iran*، پورتال علوم انسانی، نور مگز، گیگالیب و برای پیشینه مطالعات خارجی در پایگاه اطلاعاتی آنلاین *Science Direct*، *Research Gate* و موتور جستجوی *Google Scholar*، جستجو صورت گرفت؛ و پژوهش‌های مرتبط شناسایی شد و پس از مرور اولیه این پژوهش‌ها در سه دسته از حیث ارتباط با پژوهش، مشخص و تقسیم‌بندی شده‌اند. قابل ذکر است که پس از بررسی نتایج جست‌وجوی اولیه، منابع انتخاب شده غربال و فیلتر شده و در مجموع فایل‌هایی که وارد بانک اطلاعاتی تحقیق شده‌اند به شرح دسته‌بندی است که بر اساس سؤالات و اهداف تحقیق، این دسته‌بندی صورت گرفت تا خوانندگان به سهولت بتوانند بین پژوهش‌های تجربی انجام شده و اهداف و سؤالات تحقیق ارتباط برقرار کرده و درک کامل‌تری حاصل شود. این

تقسیم‌بندی در ۳ دسته ذیل ارائه می‌گردد؛ ذکر می‌شود نتایج جستجو برای مطالعات انجام شده کفایت ننموده و در حین تدوین گزارش جست‌وجوی جداگانه‌ای با توجه به هر موضوع انجام شد:

دسته اول: پژوهش‌هایی که عدالت آموزشی مفهوم‌سازی و مورد و واکاوی قرار می‌دهند: اسلامی هرندی و همکاران، ۱۳۹۸؛ تاج مزینانی و ابراهیمی، ۱۴۰۰؛ بابادی عکاشه و همکاران، ۱۳۸۷؛ حاضری و آریان‌راد، ۱۳۹۶؛ دام ۲۰۱۷؛ آیکمن ۲۰۱۱؛ نوری و کریمی، ۲۰۱۸؛ مارتین ۲۰۰۹؛ هاکمن ۲۰۰۵؛ اُباسی ۲۰۱۶.

دسته دوم: پژوهش‌هایی که در آن‌ها شاخص‌های عدالت آموزشی شناسایی و بررسی شدند: سید مرادی و همکاران، ۱۴۰۲؛ محمودی و محمودی و قریشی، ۱۴۰۲؛ یمنی و همکاران ۱۳۹۶، ترکمانی تمبکی و همکاران، ۱۳۹۶.

دسته سوم: پژوهش‌هایی که در آن‌ها الگویی برای عدالت آموزشی معرفی یا مورد ارزیابی قرار گرفتند: کریمی و همکاران، ۱۳۹۷؛ صفری و افروزه، ۱۴۰۰؛ سیدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سامری و همکاران، ۱۳۹۴؛ صفار حیدری و حسین‌زاده، ۱۳۹۳؛ رامبرگ ۲۰۱۵؛ اربابی و سبحانی ۱۴۰۲؛ حسین‌بر و نادری و سیف نراقی، ۱۴۰۰؛ رضوانی و پریش و کاظمی، ۱۳۹۹. در ادامه به شکل مختصر به مهم‌ترین پژوهش‌های هر دسته و نتایج حاصل از آن پژوهش مطرح و بیان می‌شود.

دسته اول: پژوهش‌هایی که عدالت آموزشی مفهوم‌سازی و مورد و واکاوی قرار می‌دهند: اسلامی هرندی و همکاران، ۱۳۹۸؛ تاج مزینانی و ابراهیمی، ۱۴۰۰؛ بابادی عکاشه و همکاران، ۱۳۸۷؛ما و همکاران، ۲۰۱۸؛ حاضری و آریان‌راد ۱۳۹۶؛ دام ۲۰۱۷؛ آیکمن ۲۰۱۱؛ نوری و کریمی، ۲۰۱۸؛ مارتین ۲۰۰۹؛ هاکمن ۲۰۰۵؛ اُباسی ۲۰۱۶.

دسته دوم: پژوهش‌هایی که در آن‌ها شاخص‌های عدالت آموزشی شناسایی و بررسی شدند: سید مرادی و همکاران، ۱۴۰۲؛ محمودی و محمودی و قریشی، ۱۴۰۲؛ یمنی و همکاران، ؛ ترکمانی تمبکی و همکاران، ۱۳۹۶.

در این پژوهش‌ها عمدتاً پژوهشگران به دنبال ارائه راهکار و چرایی عملی نشدن شاخصه‌های عدالت آموزشی در هر یک از ابعاد آن برای مثال جنسیت، فضا و اماکن و ... می‌باشند.

دسته سوم: پژوهش‌هایی که در آن‌ها الگویی برای عدالت آموزشی معرفی یا مورد ارزیابی قرار گرفتند: کریمی و همکاران، ۱۳۹۷؛ صفری و افروزه، ۱۴۰۰؛ سیدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ صفری شالی، ۱۳۹۵؛ سامری و همکاران، ۱۳۹۴؛ صفار حیدری و حسین‌زاده ۱۳۹۳؛ صفری

شالی ۱۳۹۴؛ رامبرگ ۲۰۱۵؛ اربابی و سبحانی ۱۴۰۲؛ حسین‌بر و نادری و سیف نراقی ۱۴۰۰؛ رضوانی و پریش و کاظمی، ۱۳۹۹.

با توجه به اینکه یک الگوی نظری، مفهومی و تجربی مشخص در بوم ایران موجود نمی‌باشد، لذا در این قسمت هر یک از محققین بر اساس پژوهش و نگاه خود به آسیب‌شناسی عدالت اجتماعی، شناسایی مؤلفه‌های شکل‌دهنده عدالت آموزشی و ارزیابی الگوهایی که در دیگر کشورها طراحی و عملی شده‌اند، پرداخته‌اند. وجه تمایز قسمت پیشینه پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌های انجام شده این است که با استفاده از تجربیات و پژوهش‌های انجام شده نگاه متفاوتی به مبحث عدالت و عدالت آموزشی شده و آن اینکه در بیشتر پژوهش‌های مورد بررسی قرار گرفته نگاه میدانی و استفاده از تجربیات عاملان میدان بوده است، اما در پژوهش حاضر با مراجعه به اسناد فرادست که نقشه راه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در حوزه کلان و کشوری می‌باشد، مسیر عدالت آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است؛ و جنبه نوآورانه این پژوهش، سعی شده است بر اساس تجربه پژوهشگران و مبانی نظری و عدم وجود یک الگوی مطلوب در حوزه عدالت آموزشی، با استفاده از نظریات جامعه‌شناسی، پیشینه تجربی، اسناد فرادستی و تجارب زیسته سیاست‌گذاران در حیطه آموزش، به سمت طراحی الگوی عدالت آموزشی بومی و ملی حرکت نماییم. لازم به ذکر است رسیدن به الگوی مطلوب در حوزه عدالت آموزشی نیازمند ادامه مسیر شروع شده در این پژوهش و رسیدن به هدف مشخص است.

ملاحظات نظری

مفهوم عدالت را بعضی اندیشمندان از مهم‌ترین ارزش‌های حکومت‌ها و جوامع انسانی می‌دانند که درباره آن هماهنگی و اتفاق‌نظر زیادی وجود دارد؛ یعنی ازجمله مفاهیم دارای ارزشی است که درباره اهمیت آن اتفاق آرا و وحدت زیادی وجود دارد (*Graham, 1988:53*)؛ و همین ویژگی پذیرش اکثریت مفهوم عدالت باعث شده است که این مفهوم از ویژگی‌های معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی خاصی برخوردار باشد و در طول سالیان متمادی مورد توجه فیلسوفان در علوم مختلف قرار بگیرد و هنوز هم دارای جذابیت‌های بسیار باشد. عدالت را بر مبنای ریشه لغوی آن " میزان و تناسب دانسته‌اند (*Vaezi, 2007:42*). عدالت در معنای واقعی عبارت است از حذف امتیازهای بی‌مورد و برقرار کردن تناسب واقعی در میان نیازهای متضاد آدمیان، در ساختار یک نظام اجتماعی مانند آموزش (*Rawls, 1997:80*).

تعریف‌های گوناگون از عدالت در جهان وجود دارد؛ همان‌طور که مشخص شد نقطه مشترک همه آن‌ها "انصاف[1]" می‌باشد، که معنای آن نیز نه تنها در بین تمامی حکومت‌ها دارای فرهنگ و ملت‌های مختلف، متفاوت است. از طرف دیگر یکی از حوزه‌های کاربرد مفهوم عدالت، که در این پژوهش به آن پرداخته می‌شود، "عدالت در آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت" است یعنی اصطلاح "عدالت آموزشی". عدالت آموزشی در اولین معنا برای اکثریت افراد به معنای برابری در فرصت‌ها و امکانات آموزشی و مناصب مختلف در جامعه می‌باشد؛ رفتار عادلانه معلمان با فراگیران مختلف، فراگیری افکار مختلف به دانش آموزان جهت بررسی موقعیت اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی خودشان و دیگران در جامعه، برابر ساختن ساختار طبقاتی گاها ناعادلانه در جامعه برای دستیابی به برابری، به دور از زمینه‌های اجتماعی و اقتصادی، را می‌توان به‌عنوان یک جمع‌بندی درباره عدالت آموزشی در نظر گرفت. بنابراین عدالت آموزشی به معنای، برخورداری برابر و داشتن شانس مساوی تمامی لازم‌التعلیمان برای ورود به نظام آموزشی و برخورداری از کلاس‌ها و برنامه‌های آموزشی مطلوب و مناسب، معلمان متخصص و متعهد، امکانات و تجهیزات آموزشی و نیز فضای مناسب آموزشی تعریف می‌شود.

بررسی نقش و جایگاه آموزش و پرورش در حفظ و تداوم نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی از موضوعات و محورهای اساسی در رشته جامعه‌شناسی آموزش و پرورش بوده است. در نظریات جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و علوم تربیتی، نظریه‌های کلاسیک کارکردگرایی[2] و تضاد[3] و نظریات عدالت محور[4] جدیدتر، نظریات رفاه اجتماعی[5] با استفاده از داده‌ها و الگوهای نظری خود به تحلیل رابطه آموزش و پرورش و نابرابری‌های اجتماعی ـ اقتصادی و عدالت و تبیین سازوکار مربوطه پرداخته‌اند. عمدتاً نظریه‌پردازان دیدگاه کارکردگرایی مبنا و اساس تخصیص فرصت‌ها و منابع اجتماعی و اقتصادی به افراد را، شایستگی و لیاقت آن‌ها می‌دانند و اعتقاد دارند آموزش و پرورش با انتخاب دانش آموزان لایق و توانا و با توجه به اصل شایسته‌سالاری[6] سهم مهمی در مشروعیت نابرابری‌ها ایفا می‌کند (*Ballantine, 2003:13, quoted by Noghani, 2003:13*). در مجموع ادعای کارکردگرایان این است که اگر در یک

[1] fairness
[2] functionalism
[3] conflict
[4] justice oriented
[5] social welfare
[6] meritocracy

جامعه آموزش و پرورش گسترده و دامن‌گیر باشد، منجر به یک جامعه شایسته‌سالار خواهد شد، جامعه‌ای که در آن توانایی و سخت‌کوشی و تلاش تعیین‌کننده موقعیت اجتماعی هر شخص خواهد بود (*Livingstone, 1983:16*).

اما نظریه‌پردازان دیدگاه تضاد معتقدند که اولاً نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی هیچ‌گونه مشروعیت و پذیرش جمعی و گروهی در جامعه و نهاد آموزش ندارد؛ و دیگر اینکه موقعیت‌های اجتماعی و اقتصادی و خاستگاه طبقاتی است که سرنوشت تحصیلی و اجتماعی آن‌ها را تعیین می‌کند، نه اینکه استعداد و توانایی به تنهایی تعیین‌کننده موقعیت‌های تحصیلی و در نتیجه موقعیت‌های اجتماعی ـ اقتصادی باشد.

در مجموع، چالش نظری کارکردگرایان و تضادی‌ها و نظریه‌پردازان عدالت محور جدید و نظریات رفاه اجتماعی در ادبیات جامعه‌شناسی آموزش و پرورش سر منشاء نظریه‌ها و رویکردهای متعددی شده‌اند که هر کدام بسته به مفروضات خود مبانی نظری جدیدی را در عرصه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش مطرح ساخته‌اند. در این میان رویکرد نظری به‌عنوان "عدالت به‌مثابه انصاف (نظریه عدالت[1]) در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش از جایگاه خاصی در تحلیل‌ها برخوردار می‌باشند که در این پژوهش بر اساس مفاهیم و مفروضات این نظریه تحلیل و تفسیر صورت گرفته است.

نظریه عدالت *John Rawls*

از نظر راولز، همه اشخاصی که نگاه‌های مختلف از عدالت دارند در این نظر هم‌صدا می‌باشند که تبعیض‌های خودخواهانه در اختصاص دادن حقوق و همچنین بهره‌وری نابرابر از مزایا به اشخاص، در زندگی توسط نهادها، ظالمانه و ناعادلانه است. نظریه خاص راولز این است که معیار تعیین تفاوت‌های منطقی و تفاوت‌های غیر منطقی، عنصر "انصاف" است. و تنها با قرار گرفتن در شرایط منصفانه داوری می‌توان نابرابری‌های منطقی را از نابرابری‌های غیر منطقی تمیز داد (*Rawls, 2011:45*)؛ بنابراین برداشتی کلی از عدالت به شکلی که جامع همه دیدگاه‌ها باشد وجود دارد، که عبارت است از "از بین بردن تفاوت‌های غیر منطقی و ناشایسته، بخشیدن سهم مناسب، توازن یا تعادل میان درخواست‌های مخالف افراد در جامعه" (*Rawls, 2011:35*).

[1] a theory of justice

او برای مشخص کردن کم برخوردارترین افراد جامعه ایده "کالاهای اولیه ـ کالاهای اساسی" را بیان می‌کند. این نقش بنیادین در نظریه عدالت راولز دارد "این کالاها شرایط اجتماعی گوناگون و ابزار چند منظوره‌ای هستند که معمولاً برای پرورش و کاربست کامل دو قوه اخلاقی (یعنی آزادی و برابری) شهروندان و تعقیب برداشت‌های مشخص آن‌ها از امر خیر لازم می‌باشد ... شهروندان در مقام اشخاص آزاد و برابری که زندگی کامل دارند به این کالاها نیاز دارند (*Ibid:104*). راولز کالاهای اساسی را پنج نوع می‌داند: ۱- حقوق و آزادی‌های اساسی؛ ۲- آزادی فعالیت و انتخاب آزادانه شغل با توجه به فرصت‌های گوناگون؛ ۳- قوا و اختیارات ویژه مناصب و مقامات مرجع و مسئول؛ ۴- درآمد و ثروت به‌عنوان ابزار چندمنظوره (که ارزش مبادله دارند)؛ ۵- مبانی اجتماعی عزت نفس که جنبه‌های معمولاً ضروری نهادهای اساسی به شمار می‌روند البته اگر بخواهیم شهروندان خود را اشخاص واقعاً ارزشمندی بدانند و بتوانند اهدافشان را با اعتماد به نفس پیش برند (*Rawls, 2004: 105-106*).

راولز این سؤال مهم و بنیادین را بیان می‌کند، "برای اینکه جامعه را نظام منصفانه همکاری میان شهروندان آزاد و برابر بدانیم مناسب‌ترین "اصول عدالت" برای تعیین حقوق و آزادی‌های اساسی و برای تنظیم نابرابری اجتماعی و اقتصادی نزد شهروندان کدام است؟" در جواب به این سؤال راولز دو اصل را بیان می‌کند: الف) هر شخصی که در یک نهاد اجتماعی شرکت دارد یا تحت تأثیر آن واقع است نسبت به گسترده‌ترین آزادی که با آزادی‌های مشابه برای همگان سازگار باشد، حقیقی برابر دارد "اصل برابری آزادی‌های اساسی". ب) نابرابری‌های موجود در زمینه اجتماعی و اقتصادی به دو شرط قابل‌پذیرش است: اول اینکه این نابرابری‌ها باید مختص به مناسب و مقام‌هایی باشند که تحت شرایط برابری منصفانه فرصت‌ها، باب آن‌ها به روی همگان گشوده است و دوم "اصل برابری فرصت‌ها"؛ اینکه این نابرابری‌ها یاد شده باید بیشترین سود را برای محروم‌ترین و کم برخوردارترین اعضای جامعه داشته باشد؛ "یعنی اصل تمایز یا تفاوت" (*Patrick, 2001:42-43; Rawls, 2011:108-11; Rawls, 1971:60*).

جمع‌بندی: راولز در جستجوی موقعیت ابتداییِ برابری بود، که بتوان در آن اصول عدالت را انتخاب کرده و شهروندان را به پذیرش آن‌ها مجاب کرد. او این سؤال را مطرح می‌کند: که چه معیاری برای این همکاری داوطلبانه و منصفانه مناسب است؟ که در پاسخ "وضع نخستین" را مطرح می‌کند. و برای اینکه در این وضعیت کثرت‌گرایی به وجود نیاید، حجاب جهل را به میان می‌آورد. و در آخر برای اینکه در یک جامعه به سامان نظام منصفانه همکاری میان شهروندان آزاد و برابر، برابر قرار شود، دو اصل را مطرح می‌کند: الف) اصل برابری

آزادی‌های اساسی؛ ب) نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی مشروط. بنابراین نظریه راولز حاوی سه مؤلفه اساسی در مورد عدالت است: اصل آزادی؛ اصل تفاوت یا تمایز؛ اصل برابری فرصت‌ها.

راولز در بیان و دفاع از اصل دوم عدالت خود یعنی اصل "تمایز و تفاوت" به روشنی ارتباط مستقیمی با آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت برقرار می‌کند. تفاوت و تمایز، بیان‌کننده آن است که به منظور رفتار مساوی و برابر با همه افراد جامعه، برابری واقعی فرصت‌ها باید تأمین شود و جامعه توجه بیشتری به افراد با توانایی و دارایی ذاتاً کمتر و افرادی که در موقعیت‌های اجتماعی پایین‌تر به دنیا آمده‌اند، داشته باشد. به‌منظور تحقق این اصل، منابع بیشتری باید برای تعلیم و تربیت این افراد در مقایسه با افراد باهوش و توانمند اختصاص داده شود و این مداخله حداقل باید در یک دوره زمانی خاص اعمال شود (*Rawls, 2013:10; quoted by Yargholi and Zarghami, 1992: 165*).

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، کیفی[1] و از نوع تحلیل مضمون می‌باشد، تحلیل مضمون[2] شیوه‌ای در روش پژوهش کیفی است که بر شناسایی، تحلیل و تفسیر الگوی معانی داده‌های کیفی تمرکز دارد. مضامین فضای خاص و مشخصی را اشغال نمی‌کنند، چون یک جمله ممکن است چند مضمون داشته باشد. یا چند پاراگراف متن، ممکن است فقط یک مضمون داشته باشد. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی می‌باشد. دیلتای معتقد است انسان ضمن مشاهده اشیا به آن‌ها معنا می‌دهد. او با طرح متمایز بین علوم انسانی از علوم طبیعی که اولی متکی بر فهم همدلانه[3] و یا تفهم[4] از تجربیات زندگی روزمره مردم ـ که ریشه در یک موقعیت خاص تاریخی دارد ـ است و دومی مبتنی بر تبیین ذهنی است، نگرش متفاوت از اثبات‌گرایی ابلاغ می‌کند (*Iman, 2010:61*). پژوهش کیفی برای درک و تبیین پدیده‌های پیچیده اجتماعی از داده‌های کیفی نظیر داده‌های حاصله از مستندات، مصاحبه، مشاهده مشارکتی، پرسشنامه و ... استفاده می‌کند. پژوهشگران متعددی در جهت تحلیل اسناد و مصاحبه‌های صورت گرفته در پژوهش، از روش تحلیل مضمون بهره برده‌اند (*Kamali, 2018; Hughes, 2009; Costa & et. al, 2016; Oliveria & et.*

[1] qualitative research
[2] thematic analysis
[3] verstehen
[4] empathetic understanding

2011; Salehi & Labadi, 2011; Midrash, al, 2018; Sheikhzadeh & et. al, 2014; Babadi- 2012; Sharifzadeh & et. al, 2013; Heydari & Hosseinnejad, 2015; Eslami-Harandi & et. al, Akasheh & et. al, 2008; Samari & et. al, 2019).

در این پژوهش، با انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، پرسش‌هایی را از صاحب‌نظران و محققین این حوزه برای شناخت تحولات برساختی عدالت در نظام آموزشی ایران، پرسیده و با روش کدگذاری سه مرحله‌ای، آن‌ها را تحلیل و تفسیر می‌کنیم. متن مصاحبه با ۹ نفر از متخصصین و صاحب‌نظران به روش بروان و کلارک کدگذاری شد. تعداد مشارکت‌کنندگان با رسیدن به مرحله اشباع مفهومی، تعیین شد. در پژوهش کیفی به جای معیار هایی چون روایی و پایایی و عینیت، معیارهایی مثل اعتمادپذیری، باورپذیری، انتقال‌پذیری، اظمینان‌پذیری و تأییدپذیری را به کار می‌برند (*Farasatkhah & et. al, 2025: 7*). در این پژوهش برای اطمینان از قابلیت اعتبار[1] مصاحبه‌ها، از راهبردهایی همچون بررسی توسط مشارکت‌کنندگان[2]، مراجعه مکرر به داده‌ها و استفاده از تنوع در انتخاب مشارکت‌کنندگان[3] استفاده شد. این اقدامات سبب شد تا تفسیرهای ارائه شده با تجربه زیسته واقعی مشارکت‌کنندگان منطبق و معتبر باشد. در کدگذاری پایه‌ای، ۲۵۸ کد اولیه استخراج شد. در مرحله دوم کدگذاری، کدهای پایه‌ای مجدد مورد دسته‌بندی مفهومی قرار گرفت و بر اساس ارتباط معنایی، ذیل کدهای سازمان‌دهنده، طبقه‌بندی شدند. دسته‌بندی دور دوم، به ایجاد سه کد محوری انجامید که در ادامه، به شرح و توضیح هر کدام از آن‌ها می‌پردازیم.

کد محوری عدالت مبتنی بر توانمندسازی

عدالت آموزشی در معنای عمیق و کیفی آن، فراتر از توزیع برابر منابع مادی، به توانمندسازی کنشگران آموزشی به‌ویژه دانش‌آموزان و معلمان می‌اندیشد. کد محوری «عدالت مبتنی بر توانمندسازی» بازتاب‌دهنده تلاشی ساختاری برای گذار از رویکردهای کمّی و متمرکز، به سمت مدلی است که در آن تنوع نیازها، استعدادها و زمینه‌های فرهنگی محور برنامه‌ریزی آموزشی قرار می‌گیرد. صاحب‌نظران حوزه آموزش در تجربه زیسته خود بر این امر تأکید دارند که تحقق عدالت واقعی، مستلزم خلق فضایی است که در آن «برنامه درسی متناسب» با نیازهای جامعه، «آموزش خلاق» و «مهارت‌آموزی» جایگزین شیوه‌های سنتی

[1] credibility
[2] member check
[3] maximum variation sampling

حافظه‌محور شود. این رویکرد نه‌تنها به دانش‌آموزان برای رویارویی با چالش‌های واقعی زندگی مجهز می‌کند، بلکه به معلمان نیز به‌عنوان عاملان تحول، نقش فعال و خلاق می‌بخشد.

دکتر مسعودی در ارتباط با مباحث فوق معتقد است: باید به سمت هسته‌ی مشترک ملی + برنامه‌های درسی منطقه‌ای حرکت کنیم. این یک راهبرد عملی و قابل اجرا برای احترام به تنوع است.

در نظر دکتر فاضل نیز؛ برنامه درسی ملی بیش از حد متمرکز و یکسان است و ظرفیت کافی برای انعطاف در برابر تنوع زبانی و فرهنگی را ندارد. تولید محتوای مکمل بومی و آموزش معلمان برای مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی ضروری است.

مشارکت‌کنندگان با اشاره به مطالبی که محقق آن‌ها را ذیل کد آموزش خلاق، طبقه‌بندی کرده، نظراتی ارائه نمودند که در ادامه به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌کنیم.

دکتر حسینی یکی از عوامل مهم در رفع نابرابری آموزشی را آموزش خلاقانه می‌داند و می‌گوید: آموزش خلاق و مهارت‌محور و حرکت از حافظه‌محوری به سمت آموزش‌هایی که بتواند قدرت انتخاب و فرصت‌آفرینی را برای دانش‌آموز محروم فراهم کند.

یکی از محورهای کلیدی در این مدل، توجه به «تفاوت‌های فردی و استعداد» دانش‌آموزان است. در نظامی که بر توانمندسازی استوار باشد، تنوع زیستی، فرهنگی و شناختی نه به‌عنوان مشکل، بلکه به‌عنوان سرمایه آموزشی در نظر گرفته می‌شود.

دکتر فاضل در زمینه اهمیت به استعداد و تفاوت‌های فردی می‌گوید: عدالت آموزشی یعنی ایجاد فرصت‌های برابر برای شکوفایی استعدادهای متنوع دانش‌آموزان. این مفهوم شامل عدالت در توزیع منابع، عدالت در فرآیند یادگیری با توجه به تفاوت‌ها، و عدالت در نتایج آموزشی است.

این نگاه در قالب «برنامه‌های درسی محلی» و «منطقه‌ای» متبلور می‌شود که در عین حفظ «هسته مشترک ملی»، امکان تطبیق با شرایط بومی و نیازهای جوامع محلی را فراهم می‌آورد.

در این خصوص، دکتر مسعودی معتقد است: برنامه درسی باید به سمت هسته مشترک ملی + برنامه‌های درسی منطقه‌ای حرکت کنیم. این یک راهبرد عملی و قابل اجرا برای احترام به تنوع است.

«بومی‌گزینی معلمان» نیز به‌عنوان یک راهبرد توانمندساز، به افزایش حس تعلق و درک عمیق‌تر از زمینه فرهنگی دانش‌آموزان کمک می‌کند و نقش معلم را از مجری دستورالعمل‌های متمرکز، به تسهیل‌گر فرآیند یادگیری تبدیل می‌کند.

پیشنهاد دکتر حسینی در این رابطه چنین است: جذب و بومی‌گزینی معلمان در مناطق محروم با مشوق‌های جدی (مسکن، حقوق بالاتر، امتیاز بازنشستگی).

توانمندسازی در بستر عدالت آموزشی، ماهیتی مشارکتی دارد. مفهوم «عدالت مشارکتی» در اینجا بدین معناست که ذی‌نفعان آموزشی (شامل دانش‌آموزان، خانواده‌ها، معلمان و جامعه محلی) در فرآیند طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌های آموزشی نقش داشته باشند.

دکتر محمدی در این رابطه می‌گوید: گفتمان عدالت از عدالت به مثابه امکانات به عدالت به مثابه به رسمیت‌شناسی و عدالت به مثابه مشارکت تغییر کرده است. اکنون بحث بر سر این است که آیا همه دانش‌آموزان احساس می‌کنند که دیده و شنیده می‌شوند؟

این مشارکت نه تنها موجب افزایش حس مالکیت و مسئولیت‌پذیری می‌شود، بلکه تضمین می‌کند که برنامه‌های آموزشی به واقع «منطبق با نیازهای جامعه» و حساس به «تنوع فرهنگی» باشد. در چنین مدلی، «شایسته‌سالاری» نیز به‌عنوان یک اصل، جایگزین رویه‌های تبعیض‌آمیز می‌شود و مسیر پیشرفت بر اساس استعداد و تلاش فرد گشوده می‌ماند.

دکتر محمدی: ایجاد ائتلاف‌های محلی: شبکه‌سازی بین مدارس، نهادهای مدنی و کسب و کارها برای پاسخگویی به نیازهای خاص هر منطقه.

عدالت مبتنی بر توانمندسازی را می‌توان قلب تپنده تحول برساختی در نظام آموزشی ایران دانست؛ تحولی که از یک سو با چالش‌های ساختاری مانند تمرکزگرایی و نابرابری‌های عمیق روبه‌روست، اما از سوی دیگر با تکیه بر تجربه زیسته صاحب‌نظران و معلمان، در جست‌وجوی خلق فضای آموزشی پویا، منعطف و انسان‌محور است. این مدل عدالت، آموزش را به مثابه ابزاری برای آزادسازی ظرفیت‌های انسانی و نه کنترل و یکسان‌سازی می‌بیند و بر این باور است که تنها در سایه چنین تحولی می‌توان چرخه بازتولید نابرابری را شکست و به سوی جامعه‌ای عادلانه‌تر حرکت کرد.

جدول ۱: کد سازمان‌دهنده عدالت مبتنی بر توانمندسازی

Table 1: *Empowerment-Based Justice Organizing Code*

کد سازمان‌دهنده (محوری)	کدهای پایه‌ای	فراوانی
Organizing Code (Axial)	*Basic Codes*	*Frequency*
عدالت مبتنی بر توانمندسازی	برنامه‌های درسی محلی	۱۳
	شایسته‌سالاری	۱
	آموزش خلاق	۴
	بومی‌گزینی معلمان	۱
	عدالت مشارکتی	۱
	برنامه درسی متناسب	۶
	عدالت در تفاوت‌های فردی و استعداد	۱۰
	منطبق با نیازهای جامعه	۱
	تنوع فرهنگی	۳
	هسته مشترک ملی	۲
	برنامه‌های درسی منطقه‌ای	۲
	توانمندسازی	۴
	مهارت‌آموزی	۱

کد محوری عدالت توزیعی و دسترسی

عدالت توزیعی و دسترسی، به‌عنوان یکی از ارکان بنیادین عدالت آموزشی، بر توزیع عادلانه منابع ملموس و ناملموس آموزشی در میان تمامی دانش‌آموزان، صرف‌نظر از موقعیت جغرافیایی، اقتصادی یا اجتماعی آنان تأکید دارد. در تجربه زیسته صاحب‌نظران آموزشی ایران، این بعد از عدالت اغلب در تقابل با واقعیت‌های ساختاری نظام آموزشی قرار می‌گیرد؛ واقعیت‌هایی که در آن «توزیع عادلانه معلم مجرب» و «توزیع عادلانه منابع مادی» به‌عنوان دو چالش بزرگ خودنمایی می‌کنند.

دکتر محمود محمدی در این‌باره می‌گوید: برای جبران نابرابری‌ها، سیاست‌های تبعیض مثبت هوشمند و پایدار ضروری است. ایجاد شبکه مدارس باکیفیت دولتی در مناطق محروم با امتیازات ویژه برای جذب معلمان مجرب (مانند اضافه حقوق، تسهیلات مسکن)، توسعه کلاس‌های چند پایه با پشتیبانی حرفه‌ای، طراحی برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر و مرتبط با بافت محلی، و تأمین رایگان امکانات دیجیتال و تغذیه برای دانش‌آموزان نیازمند.

دکتر جواد حسینی و محمود محمدی، توزیع عادلانه امکانات، منابع مالی را یکی از ارکان عدالت توزیعی می‌دانند.

تمرکز امکانات و معلمان با تجربه در مدارس مناطق برخوردار شهری، نه تنها کیفیت آموزش را در مناطق محروم تحت تأثیر قرار داده، بلکه به تشدید «شکاف طبقاتی» و «نابرابری عمیق» در دسترسی به فرصت‌های یادگیری دامن زده است.

دکتر مهرمحمدی در خصوص وجود نابرابری‌های عمیق در نظام آموزش و پرورش ایران می‌گوید: دسترسی کمی تقریباً جهانی شده، اما دسترسی کیفی (به مدارس باکیفیت) با نابرابری شدید مواجه است. دانش‌آموز مناطق مرزی یا حاشیه‌نشین، به مدرسه‌ای با کیفیت پایین‌تر دسترسی دارد.

در این بافت، «عدالت در دسترسی» تنها به حضور فیزیکی در مدرسه محدود نمی‌شود، بلکه دسترسی به آموزش باکیفیت، منابع دیجیتال و محیط یادگیری غنی را نیز در برمی‌گیرد.

دکتر نقره‌ای در خصوص عدالت دسترسی معتقد است: عدالت آموزشی به معنای برخورداری یکسان همه دانش‌آموزان از فرصت‌های آموزشی با کیفیت و تضمین شده توسط دولت، صرف‌نظر از موقعیت جغرافیایی یا اجتماعی است. ابعاد آن شامل دسترسی عمومی، خدمات با کیفیت، و نتیجه مطلوب برای تمامی اقشار است. وضعیت دسترسی در سطح کشور مطلوب و در حال ارتقاء است. با وجود چالش‌های طبیعی در برخی مناطق محروم، برنامه‌های ویژه‌ای مانند مدارس شبانه‌روزی، سوادآموزی و توسعه مدارس عشایری در حال اجراست.

در دنیای امروز، دسترسی عادلانه به فناوری آموزشی به یکی از شاخص‌های کلیدی عدالت توزیعی تبدیل شده است. مفهوم «عدالت دیجیتال» که در کدهای پایه با نمایان شده، از ضرورت برقراری توازن در دسترسی به ابزارها، پهنای باند و مهارت‌های دیجیتال حکایت دارد.

دکتر جواد حسینی می‌گوید: همان‌طور که گفتم، این مفهوم از عدالت کمی (همه به مدرسه بروند) به عدالت کیفی (همه آموزش باکیفیت دریافت کنند) و اخیراً به عدالت دیجیتال و عدالت ترمیمی (جبران عقب‌ماندگی‌های تاریخی و ساختاری) تحول یافته است. امروز بیش از هر زمان دیگری بر برابری در نتایج و لذت بردن از فرآیند یادگیری تأکید می‌شود.

صاحب‌نظران بر این باورند که «شکاف دیجیتال» نه‌تنها در دوران آموزش مجازی خود را به وضوح نشان داد، بلکه به عاملی برای تعمیق نابرابری‌های موجود تبدیل شد.

دکتر فاضل: شکاف دیجیتال، عمق شکاف آموزشی را چند برابر کرد و نشان داد زیرساخت دیجیتال، امروز جزئی از حداقل‌های عدالت آموزشی است. باید این زیرساخت را مانند آب و برق، یک خدمت عمومی ضروری در تمام کشور تعریف کنیم.

از این‌رو، «استقرار نظام پشتیبانی» برای مدارس و دانش‌آموزان محروم، به‌ویژه در قالب پشتیبانی فنی، آموزشی و روان‌شناختی، به یک ضرورت تحول‌آفرین در مسیر عدالت توزیعی بدل شده است.

پیشنهاد دکتر مهرمحمدی نیز چنین است: اجرای بودجه‌ریزی مبتنی بر شواهد محرومیت، توسعه برنامه درسی زمینه‌محور برای مناطق مختلف، و استقرار نظام پشتیبانی همه‌جانبه (سلامت، تغذیه، مشاوره) در کنار آموزش.

اما عدالت توزیعی صرفاً رویکردی انفعالی در تخصیص منابع نیست؛ بلکه رویکردی فعال و اصلاحی است که از طریق «سیاست‌های تبعیض مثبت» و «ایجاد فرصت‌های برابر» سعی در جبران محرومیت‌های تاریخی و ساختاری دارد.

دکتر محمود محمدی: برای جبران نابرابری‌ها، سیاست‌های تبعیض مثبت هوشمند و پایدار ضروری است. ایجاد شبکه مدارس باکیفیت دولتی در مناطق محروم با امتیازات ویژه برای جذب معلمان مجرب (مانند اضافه حقوق، تسهیلات مسکن)، توسعه کلاس‌های چند پایه با پشتیبانی حرفه‌ای، طراحی برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر و مرتبط با بافت محلی، و تأمین رایگان امکانات دیجیتال و تغذیه برای دانش‌آموزان نیازمند.

این سیاست‌ها می‌توانند در قالب بورسیه‌ها، سهمیه‌های ورودی، برنامه‌های تقویتی و حمایت‌های هدفمند از گروه‌های محروم یا حاشیه‌نشین (ازجمله دانش‌آموزان مناطق مرزی، عشایری، یا دارای نیازهای ویژه) تجلی یابد. در کنار این موارد، «عدالت اقتصادی» بر نقش دولت در تأمین مالی عادلانه آموزش و کاهش فشار هزینه‌های آموزشی بر خانوارهای کم‌درآمد تأکید دارد، زیرا بدون تحقق عدالت اقتصادی، دسترسی به آموزش کیفی برای همه به یک شعار بی‌مضمون تبدیل می‌شود.

دکتر حسینی: در سال‌های اخیر، با ظهور فناوری و تشدید مسائل اقتصادی، ابعاد جدیدی مانند عدالت دیجیتال و عدالت اقتصادی به این مفهوم اضافه شده است. عدالت آموزشی برای من تنها دسترسی برابر نیست، بلکه تأمین امکان تحقق استعدادهای هر فرد، صرف‌نظر از موقعیت جغرافیایی، جنسیت، وضعیت اقتصادی و فرهنگی او است.

می‌توان گفت که تحول برساختی در عدالت توزیعی و دسترسی، نیازمند گذار از یک نگاه صرفاً آماری (مانند «افزایش نرخ باسوادی») به سمت نگاهی کیفی و چند بعدی است.

این تحول مستلزم بازطراحی نظام توزیع منابع، ارتقای زیرساخت‌های فیزیکی و دیجیتال در مناطق محروم، اجرای نظام «ارزشیابی عادلانه» که متناسب با شرایط مختلف یادگیرندگان باشد. تبدیل آموزش به ابزاری برای «عدالت فرصت‌ها» است.

دکتر نقره‌ای: راهبرد اصلی، تداوم اجرای سند تحول بنیادین با اولویت مناطق محروم، تقویت زیرساخت‌های فناوری، توانمندسازی معلمان و بهبود مداوم شیوه‌های ارزشیابی با هدف کاهش شکاف‌های آموزشی است.

تحقق این امر بدون گوش سپردن به روایت‌ها و تجربیات زیسته صاحب‌نظران و کنشگران آموزشی که بی‌واسطه با پیامدهای نابرابری‌ها روبرو هستند، ممکن نخواهد بود. تنها در این صورت است که می‌توان از عدالت توزیعی به‌عنوان پلی برای حرکت به سمت عدالتی کیفی و توانمندساز یاد کرد.

جدول ۲: کد سازمان‌دهنده عدالت توزیعی و دسترسی

Table 2: *Distributive Justice and Access Organizing Code*

کد سازمان‌دهنده (محوری)	کدهای پایه‌ای	فراوانی
Organizing Code (Axial)	*Basic Codes*	*Frequency*
عدالت توزیعی و دسترسی	افزایش نرخ باسوادی	۱
	ارزشیابی عادلانه	۳
	عدالت اقتصادی	۳
	عدالت دیجیتال	۴
	عدالت در دسترسی	۵
	توزیع عادلانه معلم مجرب	۱۲
	توزیع عادلانه منابع مادی	۸
	استقرار نظام پشتیبانی	۶
	ایجاد فرصت‌های برابر	۲
	عدالت فرصت‌ها	۷
	سیاست‌های تبعیض مثبت	۵

کد محوری عدالت راهبردی

عدالت راهبردی، به‌عنوان چارچوبی کلان و جهت‌دهنده، فراتر از رفع نابرابری‌های مقطعی، به دنبال بازاندیشی در مبانی، سازوکارها و غایات نظام آموزشی است. این نگاه، عدالت را نه به‌عنوان یک محصول نهایی، بلکه به مثابه یک فرآیند پویا و مداوم می‌فهمد که نیازمند

طراحی هوشمند، نظارت مستمر و بازنگری ساختاری است. در مرکز این انگاره، مفهوم «گذار از عدالت صوری به عدالت کیفی» قرار دارد که در تجربه زیسته صاحب‌نظران به‌عنوان محور اصلی تحول آموزشی ایران مطرح می‌شود.

دکتر محمود محمدی: عدالت آموزشی فراتر از برابری صوری دسترسی به مدرسه است؛ مفهومی چندبُعدی است که بر برابری فرصت‌های باکیفیت آموزشی برای همه، صرف‌نظر از پیشینه طبقاتی، جنسیتی، قومی یا جغرافیایی تأکید دارد. این مفهوم دربرگیرنده توزیع عادلانه منابع مادی و انسانی، تنوع فرهنگی در محتوا، شایسته‌سالاری در ارتقاء، و نظام ارزشیابی عادلانه است که در نهایت به توانمندسازی و تحرک اجتماعی منجر می‌شود، نه بازتولید نابرابری‌های موجود.

این گذار، به معنای عبور از شاخص‌های کمی صرف (مانند نرخ ثبت‌نام یا تعداد مدارس) و حرکت به سمت معیارهای عمیق‌تری مانند کیفیت تدریس، تناسب برنامه درسی، تنوع‌پذیری فرهنگی و مشارکت ذی‌نفعان است.

یکی از مؤلفه‌های محوری در عدالت راهبردی، «بازاندیشی ساختاری» در نظام آموزشی است.

دکتر صابر تولایی: راهبرد اصلی، یک بازاندیشی رادیکال در ساختار قدرت آموزشی است. باید از تمرکزگرایی خارج شویم، به مدارس اختیار عمل دهیم و برنامه درسی را از حالت ایدئولوژیک ـ متمرکز خارج کنیم. تا زمانی که قدرت در مرکز انباشته شده، صحبت از عدالت، شعاری بیش نیست.

این بازاندیشی، مستلزم نقد رادیکال الگوی متمرکز کنونی و حرکت به سمت «تمرکززدایی هوشمند» است. تمرکززدایی هوشمند به معنای واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی به سطوح محلی و منطقه‌ای، در عین حفظ چارچوب‌های کلان ملی و نظارت راهبردی است. این تغییر ساختاری، امکان هماهنگی بیشتر آموزش با نیازهای بومی، جلب مشارکت جامعه محلی و افزایش پاسخگویی مدارس را فراهم می‌آورد. در این مسیر، «مدیریت تحول تدریجی» بر اهمیت گام‌های عملی، آزمایش‌های میدانی و یادگیری از تجربیات محلی در فرآیند تغییر تأکید دارد.

عدالت راهبردی همچنین بر عدالت جنسیتی به‌عنوان یک محور تحول‌آفرین تأکید می‌کند. این مفهوم فراتر از برابری عددی دختران و پسران در کلاس‌هاست و شامل حذف کلیشه‌های جنسیتی از کتب درسی، تضمین دسترسی برابر به رشته‌های تحصیلی و

فرصت‌های رهبری، و ایجاد فضای آموزشی امن و عاری از تبعیض برای همه دانش‌آموزان می‌شود.

دکتر مسعودی: ما نیاز به یک نقشه راه تحول عدالت‌محور داریم که در آن، همه دستگاه‌ها هماهنگ شوند. این نقشه راه باید بر اساس شواهد دقیق، گام‌به‌گام، قابل اجرا و با مشارکت همه ذی‌نفعان طراحی شود. ما به تغییرات بزرگ و ناگهانی نیاز نداریم، بلکه به مدیریت تحول تدریجی و مستمر نیاز داریم.

در کنار آن، «معلم محوری» به‌عنوان یک راهبرد کلیدی، نقش معلم را از مجری دستورالعمل‌ها به سازنده اصلی فرآیند یادگیری و عامل عدالت ارتقا می‌دهد. توانمندسازی، مشارکت در تصمیم‌گیری و حرفه‌ای‌سازی معلمان، شرط لازم برای تحقق هر گونه تحول کیفی در آموزش است.

دکتر محمدی یکی از راهبردهای تحقق عدالت آموزشی را چنین بیان نموده است: معلم محوری: تبدیل معلم از مجری به طراح آموزشی محلی.

عدالت راهبردی بدون سامانه نظارتی مستمر و پویا نمی‌تواند تداوم یابد. «رصد نابرابری» و «ارزشیابی کیفی» ابزارهایی حیاتی برای پایش مستمر شکاف‌های آموزشی، شناسایی گروه‌های محروم و سنجش اثربخشی سیاست‌های اعمال‌شده هستند.

دکتر فاضل: راهبرد کلیدی، «تمرکززدایی همراه با نظارت و پایش»، «تصویب قانون تضمین کیفیت حداقلی در همه مدارس کشور»، «بازطراحی نظام ارزیابی و ارزشیابی» و ایجاد «اتاق فرمان عدالت آموزشی» برای رصد لحظه‌ای شاخص‌های نابرابری و اقدام فوری است.

این فرآیند پایش، باید به‌گونه‌ای طراحی شود که بتواند «برساخت پویا» از عدالت را دنبال کند؛ یعنی عدالتی که در پاسخ به شرایط متغیر اجتماعی، اقتصادی و فناورانه، خود را بازتعریف و بازسازی می‌کند.

دکتر حسینی: عدالت آموزشی در ایران یک برساخت پویا بوده که در تقابل میان سیاست‌های کلان، واقعیت‌های میدانی و تحولات اجتماعی شکل گرفته و متحول شده است.

در این چارچوب، آموزش به ابزاری برای «تحرک اجتماعی» تبدیل می‌شود و مسیر پیشرفت را برای همه دانش‌آموزان، صرف‌نظر از پیشینه خانوادگی، هموار می‌سازد. بنابراین، عدالت راهبردی نه یک طرح از بالا به پایین، بلکه پروژه‌ای مشارکتی و زنده است که ریشه در تجربه زیسته کنشگران آموزشی و مطالبه‌گری مدنی برای تحول دارد.

دکتر محمود محمدی: عدالت آموزشی سنگ بنای عدالت اجتماعی و موتور محرک توسعه انسانی پایدار است. نظام آموزشی ناعادلانه، با محروم کردن بخشی از جامعه از

توانمندسازی، نابرابری‌های درآمدی و اجتماعی را تثبیت می‌کند و چرخه فقر را بازتولید می‌نماید. در مقابل، آموزش عادلانه و باکیفیت، سرمایه انسانی را شکوفا می‌سازد، تحرک اجتماعی را ممکن می‌کند و زمینه را برای مشارکت برابر همه شهروندان در توسعه سیاسی، اقتصادی و فرهنگی فراهم می‌آورد.

جدول ۳: کد سازمان‌دهنده عدالت راهبردی

Table 3: *Strategic Justice Organizing Code*

کد سازمان‌دهنده (محوری)	کدهای پایه‌ای	فراوانی
Organizing Code (Axial)	*Basic Codes*	*Frequency*
عدالت راهبردی	گذار از عدالت صوری به عدالت کیفی	۱۸
	تمرکززدایی هوشمند	۶
	برساخت پویا	۶
	تحرک اجتماعی	۲
	عدالت جنسیتی	۸
	ارزشیابی کیفی	۵
	معلم محوری	۱
	بازاندیشی ساختاری	۶
	رصد نابرابری	۳
	مدیریت تحول تدریجی	۴

کدگذاری فراگیر (انتخابی) تحولات برساختی عدالت آموزشی

تحولات برساختی عدالت آموزشی در ایران را می‌توان به مثابه گذاری بنیادین از عدالتی کمّی و صوری به سوی عدالتی کیفی، ساختاری و پویا مفهوم‌پردازی کرد. این گذار تنها محدود به افزایش دسترسی فیزیکی یا بهبود آمارهای رسمی نیست، بلکه متضمن بازتعریف مبانی فلسفی، سازوکارهای اجرایی و غایات اجتماعی نظام آموزشی است. در این مسیر، عدالت آموزشی از حاشیه به کانون گفتمان سیاست‌گذاری آموزشی منتقل شده و از یک آرمان انتزاعی به دغدغه‌ای راهبردی و عملیاتی تبدیل گشته است. هسته مرکزی این تحول، شناخت این واقعیت است که برابری در حضور در مدرسه به معنای برابری در فرصت‌های یادگیری باکیفیت نیست و شکاف بین «دسترسی» و «کیفیت» محور اصلی چالش عدالت آموزشی معاصر است.

در سطح ساختاری، این تحول با چالش غلبه بر تمرکزگرایی شدید و انعطاف‌ناپذیری نظام آموزشی همراه است. ساختار متمرکز کنونی نه تنها پاسخگو به تنوع گسترده جغرافیایی، فرهنگی و اقتصادی ایران نیست، بلکه با سیاست‌های یکسان‌ساز خود، به صورت ناخواسته به بازتولید نابرابری‌های عمیق و تشدید شکاف طبقاتی و کیفی بین مدارس مناطق مختلف دامن زده است. از این‌رو، تحول برساختی در گام نخست مستلزم بازاندیشی رادیکال در معماری حکمرانی آموزشی و حرکت به سمت الگوی «تمرکززدایی هوشمند» است. این الگو ضمن حفظ چارچوب‌های کلان ملی، اختیار عمل، مسئولیت‌پذیری و توانایی پاسخگویی به نیازهای بومی را به سطوح منطقه‌ای و محلی تفویض می‌کند.

بعد محتوایی این تحول، عبور از برنامه درسی متمرکز، حافظه‌محور و یکسان به سوی برنامه درسی زمینه‌مند، منعطف و توانمندساز است. در این نگاه جدید، تنوع فرهنگی، تفاوت‌های فردی و استعدادها به‌عنوان سرمایه‌های آموزشی به رسمیت شناخته می‌شوند و برنامه‌های درسی محلی و منطقه‌ای در کنار یک هسته مشترک ملی، امکان پیوند آموزش با واقعیت‌های زندگی و نیازهای جامعه را فراهم می‌آورند. هم‌زمان، تأکید از روش‌های سنتی تدریس به سمت آموزش خلاق، مهارت‌آموزی و پرورش تفکر انتقادی معطوف می‌شود تا دانش‌آموز نه به‌عنوان مخزنی انفعالی، بلکه به‌عنوان کنشگری فعال در فرآیند یادگیری نقش‌آفرینی کند.

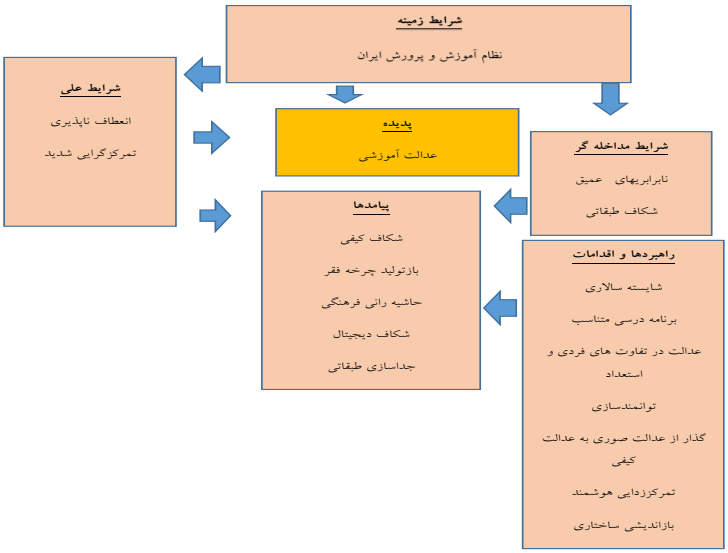
تحول در عدالت توزیعی نیز از شاخص‌های کمّی مانند «افزایش نرخ باسوادی» فراتر رفته و بر توزیع عادلانه کیفیت متمرکز شده است. این امر به معنای تخصیص هدفمند و هوشمند منابع مادی و انسانی (به‌ویژه توزیع عادلانه معلمان مجرب) به مناطق محروم، تأمین عدالت دیجیتال برای پوشش شکاف دیجیتال، و استقرار نظام‌های پشتیبانی همه‌جانبه (آموزشی، روانی، اجتماعی) است. در این چارچوب، سیاست‌های تبعیض مثبت از رویکردی حمایتی و انفعالی به راهبردی فعال و توانمندساز تبدیل می‌شوند که هدف آن نه صرفاً جبران محرومیت، بلکه شکستن چرخه بازتولید فقر و ایجاد تحرک اجتماعی پایدار است.

این تحولات، ماهیتی عمیقاً مشارکتی دارد و عدالت راهبردی را درگرو عبور از الگوی آمرانه و از بالا به پایین می‌داند. تحقق عدالت کیفی نیازمند به رسمیت شناختن نقش فعال همه ذی‌نفعان (به‌ویژه معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و جامعه محلی)، در فرآیند طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزشی است. در این مدل، معلم از مجری دستورالعمل‌های متمرکز به طراح و تسهیل‌گر یادگیری و عامل کلیدی عدالت ارتقا می‌یابد. این مشارکت، حس تعلق،

مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی را افزایش داده و تضمین می‌کند که سیاست‌ها با واقعیت‌های میدانی هماهنگ باشند.

اجرا و پایش این تحولات نیازمند مکانیسم‌های نهادی نوین است. مدیریت تحول تدریجی بر اهمیت گام‌های عملی، آزمایش‌های میدانی و یادگیری مستمر تأکید دارد. هم‌زمان، استقرار سامانه‌های هوشمند رصد نابرابری و ارزشیابی کیفی مستمر، امکان پایش دقیق شکاف‌ها، شناسایی گروه‌های در معرض تبعیض و سنجش اثربخشی مداخلات را فراهم می‌سازد. این نظارت پویا به عدالت آموزشی به‌مثابه یک برساخت پویا می‌نگرد؛ پدیده‌ای که در تعامل با تحولات اجتماعی، اقتصادی و فناورانه، همواره نیازمند بازتعریف، بازسازی و اصلاح راهبردهاست.

تحولات برساختی عدالت آموزشی در ایران را می‌توان کلیتی یکپارچه و در هم تنیده از ابعاد ساختاری، توزیعی، محتوایی و فرآیندی دانست که غایت نهایی آن، گذار از نظامی نابرابر و بازتولیدکننده به نظامی عادلانه، توانمندساز و تاب‌آور است. این تحول، آموزش را از حالت ابزاری برای تثبیت وضع موجود خارج کرده و به آن به‌عنوان موتور محرک توسعه انسانی، تحرک اجتماعی و دمکراسی می‌نگرد. موفقیت این مسیر پرچالش، در گرو عزمی ملی، خرد جمعی صاحب‌نظران، و اتخاذ راهبردهایی هوشمندانه، پایدار و مبتنی بر تجربه‌های زیسته است که بتواند در عین شناخت عمق موانع، افقی روشن از امکان‌پذیری تغییر را ترسیم کند.



شکل ۱: مدل پارادایمی پژوهش

Figure 1: *Research Paradigm Model*

نتیجه‌گیری

تحلیل تجربه زیسته صاحب‌نظران آموزش و پرورش ایران نشان می‌دهد که عدالت آموزشی در ایران معاصر تحولی بنیادین را از عدالتی کمّی و صوری به سوی عدالتی کیفی، ساختاری و پویا تجربه کرده است. این گذار تنها به افزایش نرخ ثبت‌نام یا گسترش فیزیکی مدارس محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم بازاندیشی در مبانی فلسفی، سازوکارهای اجرایی و غایت‌های اجتماعی نظام آموزشی است. یافته‌های این پژوهش مؤید آن است که هسته مرکزی این تحول، عبور از تمرکز صرف بر دسترسی به آموزش و تأکید بر کیفیت، تناسب و توانمندسازی است. به بیان دیگر، عدالت آموزشی دیگر صرفاً به معنای حضور برابر در کلاس درس نیست، بلکه به معنای برخورداری از فرصت‌های یادگیری باکیفیت، متناسب با زمینه فرهنگی و فردی، و توانمندکننده برای همه دانش‌آموزان، صرف‌نظر از موقعیت جغرافیایی، اقتصادی یا اجتماعی آنان است.

در سطح ساختاری، مهم‌ترین چالش پیش روی عدالت آموزشی، غلبه بر تمرکزگرایی شدید و انعطاف‌ناپذیری نظام فعلی است. ساختار متمرکز کنونی با سیاست‌های یکسان‌ساز خود نه تنها پاسخگوی تنوع گسترده ایران نیست، بلکه ناخواسته به بازتولید نابرابری‌های عمیق و تشدید شکاف کیفی بین مناطق دامن زده است. راه حل کلیدی از دید مشارکت‌کنندگان، حرکت به سمت تمرکززدایی هوشمند است؛ الگویی که ضمن حفظ چارچوب‌های کلان ملی، اختیار عمل و مسئولیت پاسخگویی به نیازهای بومی را به سطوح محلی و منطقه‌ایی واگذار می‌کند. این تغییر، لازمه ایجاد برنامه‌های درسی منعطف، جذب و بومی‌گزینی معلمان متعهد و تقویت مشارکت جامعه محلی در فرآیند آموزش است.

از بعد محتوایی و فرآیندی، تحول به سمت عدالت مبتنی بر توانمندسازی ضروری به نظر می‌رسد. این نگاه، عدالت را درگرو خروج از حافظه‌محوری و حرکت به سوی آموزش خلاق، مهارت‌آموزی و پرورش تفکر انتقادی می‌داند. در این پارادایم، تنوع فرهنگی و تفاوت‌های فردی به‌عنوان سرمایه‌ای آموزشی پذیرفته می‌شوند و برنامه‌ریزی آموزشی حول محور کشف و شکوفایی استعدادهای متنوع دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. هم‌زمان، نقش معلم از مجری دستورالعمل‌های متمرکز به طراح، تسهیل‌گر و عامل کلیدی تحول ارتقا می‌یابد. تحقق این امر مستلزم سرمایه‌گذاری در حرفه‌ای‌سازی، توانمندسازی و افزایش مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی است.

یافته‌های این پژوهش، در عین همسویی با اصول کلی نظریه‌های عدالت‌محور مانند نظریه جان راولز، گامی فراتر از آن‌ها برداشته و بر بافت خاص ایران متمرکز شده است. راولز بر اصل تفاوت و لزوم توجه بیشتر به محروم‌ترین‌ها تأکید می‌کند که در یافته‌های حاضر به شکل ضرورت سیاست‌های تبعیض مثبت هوشمند و عدالت ترمیمی برای جبران محرومیت‌های تاریخی و ساختاری بازتاب یافته است. با این حال، پژوهش حاضر با تکیه بر تجربه زیسته کارشناسان، مفاهیمی نو مانند عدالت دیجیتال، عدالت مشارکتی و عدالت راهبردی را برجسته می‌سازد که پاسخگوی نیازها و چالش‌های عصر حاضر (شکاف دیجیتال، ضرورت تمرکززدایی و مدیریت تحول) است. این امر نشان‌دهنده پویایی و برساختگی مفهوم عدالت آموزشی در تقابل با واقعیت‌های متغیر جامعه ایرانی است. تحقق عدالت آموزشی به مثابه موتور محرک توسعه انسانی و تحرک اجتماعی، نیازمند عزمی ملی، خرد جمعی متخصصان و تبدیل گفتمان عدالت از شعار به برنامه عمل است. موفقیت در این مسیر، نه تنها چرخه بازتولید نابرابری را می‌شکند، بلکه جامعه‌ای تاب‌آور، مشارکت‌جو و مبتنی بر شایستگی را بنیان خواهد نهاد.

References:

Abdous Mitra, A. (2002). Study of factors affecting unequal educational opportunities between girls and boys، Abstracts of Engineering Reforms in Education، Tehran: Institute of Education and Training. (Persian).

Aikman, Sh. (2011). "Education and indigenous in Africa", international journal of educational development. vol 31; p. 15-22.

Akbarzadeh, F.; Ghaedi, Y.; Salehi, A. (2019). "Explanation of the components of educational justice and critical analysis of its position in the discourses of ideological formation and construction", Bi-Quarterly Journal of Educational Philosophy، Year 4، No. 2: 5-33 (Persian).

Altheide, D. L.; Schneider, B. (1996). Process of qualitative document analysis, Qualitative media analysis, 1, 39-47.

Arbabi, N.; Sobhani, S. M. J. (2023). "Designing a model of justice and equality of educational opportunities in deprived areas of Sistan and Baluchestan province using grounded theory", Journal of Geography and Human Relations, Vol. 6, No. 1. pp. 366-378. (Persian).

Barro, Robert J.; Jong-Wha, L. (2000). International Data on Educational Attainment: Updates and Implications unpublished، Harvard University،forthcoming in Oxford Economic Papers.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (pp. 241–258), Greenwood.

Bourdieu, P. (2005). The forms of capital (K. Pouladi, Trans), Tehran: Nashr-e Ney, (Original work published in Persian).

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. Basic Books.

Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: thematic analysis and code development, Sage Braun, Virginia.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). "Using thematic analysis in psychology", Qualitative Research in Psychology, Vol. 3, No. 2, Kingdom: Alta Mira Press. 3(2), 77-101.

Brian G. Dahlin (2007). The Impact of Education on Economic Growth; Theory, Findings, and Policy Implications, http:// www.duke.edu/~bgd3/bgd0202.pdf.

Brighouse, H.; Swift, A. (2008). "Putting Educational Equality in its Place", Education Finance and Policy, 3.4, pp. 66-444.

Brighouse, H. (2007). "Educational Justice and Socio- Economic Segregation in School", Journal of Philosophy of Education. 4 (4), 575-590.

Chalabi, M. (2006). Sociology of Education، Sociology Department Textbook. Shahid Beheshti University. (Persian).

Constitution of the Islamic Republic of Iran (2016). Publications of the Printing and Publishing Department of the Deputy for Compilation، Revision and Publication of Presidential Laws and Regulations، fourth edition، second edition. (Persian).

Dong, X. (2008). "Justice of education in China: an analysis from the perspective of legal sociology", Asian Social Science 4(9): 46-49.

Dum, J. (2017). Ends, principal and causal explanation in Educational Justice; Ethics and Education, Vol. 12, No. 2: pp 184-200.

Faghihi, A.; Alizadeh, M. (2005). "Validity in Qualitative Research", Management Culture, Year 3, No. 9; pp. 5-20. (Persian).

Fatemeh Amin, Z. (2012). "Comparative study of the relationship between the level of development and the efficiency of the educational system among countries in the world", Journal of Social Sciences، Faculty of Literature and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad: 135-155. (Persian).

Fathi, M.; Kouhi-Esfahani, K. (2018). "The Constitution of the Islamic Republic of Iran: With the Interpretative Opinions of the Guardian Council", Published by the Guardian Council Research Institute. (Persian).

Fitzpatrick, T. (2002). "Welfare Theory: What is Social Policy? Translated by Hormoz Homayounpour. Publications of the Higher Institute for Social Security Research", Gamno; First edition. (Persian).

Friedman, M. (1955). The role of government in education، in Solo، R.A. (Ed), Economics and the Public Interest, Rutgers, New Jersey, University Press.

Gholami Parizad, E.; Gholami Parizad, E.; Palizban, F.; Ghazanfari, Z. (2015). "Gender justice with injustice in the educational system of Ilam province", Journal of Development Strategies in Medical Education، No. 2، pp. 35-44. (Persian).

Gorji Azandiani, A. A. (2016). Legalization of Politics: Analysis of Government Performance and Current Political Events from the Perspective of Public Law Tehran: Khorsandi Publications. (Persian).

Graham, G. (1988). Contemporary social philosophy, Oxford Blackwell.

Hackman Heather, W. (2005). "Five Essential Components for Social Justice Education", Equity & Excellence in Education, Vol: 38, p 103-109.

Hazeri Mohd, A.; A., Rad, A. (2017). "The issue of educational justice in the first decade of the Islamic Republic", History of the Revolution; First year، spring and summer. pp. 145-171. (Persian).

Holloway, I. & Todres, L. (2003). "The status of method: flexibility، consistency and coherence", Qualitative research, 3 (3), 345-357.

Hossein Bar, Y. M.; Naderi, E.; Seif Naraghi, M. (2021). "Investigating educational inequalities in Sistan and Baluchestan in comparison with national indicators and presenting a model for realizing educational justice with emphasis on the philosophy of Islamic education", Educational and School Studies, Vol. 10, Number 3. pp. 383-413. (Persian).

Hosseinzadeh, M. A. (2007). Discourses Governing the Governments of the Islamic Republic of Iran, Tehran, Islamic Revolution Documents Center. (Persian).

Iman, M. T. (2010). Paradigmatic foundations of quantitative and qualitative research methods in the humanities, Publications of the Faculty and University. (Persian).

Jabbari, M. H. (2015). Discourses of Justice in Iran, International Conference on Research in Behavioral and Social Sciences. (Persian).

Jafarineia, S.; Vakili, Y.; Hasanpour, A.; Kazemi, H. (2025). "Designing a Model for a Comprehensive Social Security System", Social Development Quarterly (Previously Human Development), 19(3), 167-196. (Persian).

Kamali, Y. (2018). "Methodology of content analysis and its application in public policy studies", Public Policy Quarterly Volume 4، No. 2. Pages: 189-208. (Persian).

Karimi, F.; Eslami Harandi, F.; Nadi, M. A. (2018). "Designing an Educational Justice Model for the Formal and Public Education System and Its Validation", Quarterly Journal of Applied Issues in Islamic Education، Vol. 3, No. 3. pp. 7-28. (Persian).

Karimi, F.; Eslami Harandi, F.; Nadi, M. A. (2018). "Designing an Educational Justice Model for the Formal and Public Education System and Its Validation", Quarterly Journal of Applied Issues in Islamic Education, Vol. 3, No. 3. pp. 7-28. (Persian).

Kashaf, E.; Farasatkhah, M., Ghasemi, V., Mohammadi Naeini, M. (2025). "How Academics Experience Critical Thinking in Iranian Universities: A Case Study of the University of Isfahan and Isfahan University of Medical Sciences", Social Development Quarterly (Previously Human Development), 19(4), 1-26. (Persian).

Khalidi, A.; Babadi Okasheh, Z. (2023). Study of educational justice indicators based on the constitution and the fundamental transformation document of education and their realization in the nomadic areas of Chaharmahal and Bakhtiari province. The 9th Scientific Research Conference on the Development and Promotion of Educational Sciences and Psychology in Iran, Tehran, https://civilica.com/doc/1839174. (Persian).

Khezri, M. (1997). Evaluation and determination of the degree of development of the cities of Kurdistan province. Master's thesis in Economic Sciences, University of Isfahan. (Persian).

Kinloch, V.; & Dixon, K. (2018). "Professional development as publicly engaged scholarship in urban schools: implications for educational justice, equity, and humanization", English Education، 50(2): 147-171.

Kurdistan Planning and Budget Organization (1996). Kurdistan Province Statistics. (Persian).

Livingstone, D. (1983). Class edeologies and education of feature. the Falmer press.

Mahmoudi, M.; Mahmoudi, M.; Quraishi, S. A. (2023). "Identifying and ranking key factors affecting educational justice and presenting its appropriate model in Ahvaz University of Medical Sciences", Journal of Educational Sciences، Shahid Chamran University of Ahvaz, Vol. 6, Year 30. pp. 81-100. (Persian).

Majidi, H. (2018). "Analysis of the Discourse of Moderation in the Eleventh Presidential Elections", Quarterly Journal of Strategic Policy Research. (Persian).

Malasis, L. (1988). Education for Development. Translated by Asadollah Zamanipour. Birjand, Higher Education Complex. (Persian).

Martin, Ch. (2009). "R.S. Peters and Ju Rgen Habermas: Presuppositions of Practical Reason and Educational Justice", Educational Theory.Vol. 59.No. 1: p 1- 15.

Masrinejad, Sh.; Turki, L. (2004). "Determining the degree of educational development of Iranian provinces (numerical taxonomy technique)", Journal of the Faculty of Administrative Sciences and Economics, University of Isfahan, Year 16, No. 3 and 4: 176-196. (Persian).

Mehrmohammadi, M. (2019). Rethinking the concept of educational justice in light of the Fundamental Transformation Document, Curriculum Studies Quarterly, 14(2), 45-68.

Mirzaei, R. (2018). Teachers' Professional Development and Educational Justice. Tehran: Roshd Publications. (Persian).

Mohammadpour, A. (2011). Counter-method research method 1 and 2: Practical steps and procedures in qualitative methodology. References of sociologists. (Persian).

Noghani Dokht Bahmani, M.n (2003). "Education and Cultural Reproduction", Social Science Education; Issue 3: pp. 12-23. (Persian).

Nouri, A.; Karimi, Y. (2018). "A phenomenological study on the meaning of educational justice for street children", Education Citizenship and Social Justice 1-11. p 1-11.

O. Bassey, M. (2016). "Culturally Responsive Teaching: Implications for Educational Justice", Science Education. p 1-6.

Oduaran, A.; Bhola, H.S. (2006). Widening Access to Education as Social Justice. Dordrecht: Springer.

Qoresh Khorasgani, M. S.; Nazarzadeh Zare, M.; Bahrami, B. (2021). "Investigating the status of educational justice in public schools in Tehran", Quarterly Journal of School Management, pp. 263-288. (Persian).

Ramberg, J. (2015). special education in Swedish upper secondary school (Dissertation). Stockholm, Sweden University.Economic Attachment of East.

Rawls, J (2001). Justice as Fairness: A Restatement, Massachusetts: Harvard University Press.

Rawls, J. (1971). A Theory of Justice (Original Edition). Cambridge, London: The Belknap Press of Harvard University Press.

Rawls, J. (1997). Justice، Fairness، and Rational Decision Making. Translated by Mustafa Malekian. Critique and Commentary، No. 10 and 11; pp. 80-93. (Persian).

Rawls, J. (2004). Justice as Fairness. Translated by Erfan Sabeti. Qoqnoos Publications; First Edition. (Persian).

Rawls, J. (2011). A Theory of Justice, Translated by Seyyed Mohammad Kamal Sarwarian; Morteza Bahrami. Cultural and Social Studies Research Institute Publications; Second Edition. (Persian).

Rezvani, A.; Parish, F.; Kazemi, Sh. (2019). "Identifying the factors of creating educational justice in teaching-learning environments and the obstacles to its development, (Providing a framework in education)", Journal of Modern Advances in Behavioral Sciences، Volume 5، Number 53. pp. 25-38. (Persian).

Rossiter, S. (2008). Designing Educational Technologies for Social Justice. Retrieved from http://www. futurelab.org.uk.

Safari Jafarloo, H. R.; Afroozeh, M. S. (2021). "Educational Justice Development Model in Sports Sciences (Case Study of Jahrom University)", Quarterly Journal of Research in Educational Sports; Vol. 9, Issue 22: pp. 97-120. (Persian).

Saffar Heydari, H.; Hossein Nejad, R. (2014). "Educational Justice Approaches (A Look at the Position of Educational Justice in the Document of Fundamental Transformation of the Iranian Education System)", Research Journal of Fundamentals of Education, Year 4, Issue 1: pp. 49-72. (Persian).

Samari, M.; Hassani, M.; S. Abbaszadeh، M. M.; Mousavi, M. N. (2015). "Explaining educational inequalities and presenting a spatial development model for planning and achieving educational justice. Case study: Educational regions of Western Adarbaijan province", Quarterly Journal of Geography and Urban-Regional Planning. pp. 105-122. (Persian).

Selwyn, N. (2020). Education and technology: Key issues and debates (3rd ed.). Bloomsbury Academic.

Sen, A. (1999). Development as Freedom, Oxford University Press.

Seydi, M.; Vasefian, F.; Keshavarzi, M. (2021). "Designing a curriculum objectives model based on educational justice in Iranian higher education: a qualitative study", Quarterly Journal of Educational Strategies in Medical Sciences. Volume 14، Number 5. pp. 323-333. (Persian).

Seyed Moradi, M.; Heydari, Alireza; H.; S. M.; Hooshdar Rostami, A. (2023). "Educational Justice in the Educational System، Education", Quarterly Journal of Strategic Research in Education; First Year, Issue, 6. pp. 599-615. (Persian).

Sharifzadeh, F.; Alvani, S. Mehdi; Rezaei-Manesh, B.; Mokhtarianpour, M. (2013). "Obstacles to the implementation of the country's cultural policies during the first to fourth development programs: A study of the experiences of cultural managers", Strategic Management Thought, pp. 33-77. (Persian).

Sheikhzadeh, M.; Faghihi, A.; Taslimi, M.; Abedi Jafari, H. (2011). "Theme and theme network analysis: A simple and efficient method for explaining patterns in qualitative data", Quarterly Journal of Strategic Management Thought, No. 198, pp. 10-151. (Persian).

Shirkarami, Javad; Bakhtiarpour, S. (2014). "Evaluating inequalities in access to educational opportunities: A case study of the primary school in Dehloran County in the academic year 2011-12", Journal of Education and Evaluation; Year 7, No. 26: 41-58. (Persian).

Shokouhi, Y. (2017). "Educational justice in Iran: Current situation and future perspectives", Educational Innovations Quarterly 15(4), 1–24.

Sinkovics, R. R., Penz، E. & Ghauri, P. N. (2008). "Enhancing the Trustworthiness of Qualitative Research in International Business", MIR, Vol. 48, No. 6, pp. 689-714.

Taj Mazinani, A. A.; Ebrahimi, M. (2001). "Gender analysis of education policymaking in post-revolutionary Iran", Journal of Women's Research; Year 12، Issue 4: 41-72. (Persian).

Thomas, J. (1991). "Global Issues in Education (part of the UNESCO Studies Series in Comparative Education)", Translated by Ahmad Aghazadeh. Tehran: University Publishing Center. (Persian).

Turkmani Tembaki, H.; Dadizadeh Sorkhani, M.; Ghavidel, L. Mohammad; Salari Koufini, Z. (2017). "A picture of educational justice in the mirror of upstream documents and the performance of its indicators in Hormozgan province", The 7th Scientific Research

Conference on the Development and Promotion of Educational Sciences and Psychology. pp. 1-15. (Persian).

UNESCO (2001). The Dakar Framework of Action: Education for All-Meeting Our Collective Commitments.Paris: UNESCO.

UNESCO (2019). "Global education monitoring report: Migration، displacement and education", UNESCO Publishing. [PDF Link](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866.

Vaezi, A. (2007). "From Justice to Justice", Khednameh, Issue 18; pp. 42-44. (Persian).

Wach, E.; & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 23 August 2013.

Wheeler, D. (1980). Human Development and Economic Growth in Developing Countries: A Simultaneous Model, Staff wotking paper N.407, Washington, D.C. The World Bank.

Wieczorek Craig, C. (2008). "Comparative Analysis of Educational Systems of Japan and United States", Educational Horizons, University of toledo.

Woodhall, M.; Blaug, M. (2000). Productivity Trends in British Secondary Education, 1950-1963.

Yamani, N.; Shaterjalali, M.; Eghbali, B. (2017). "Educational justice from the perspective of postgraduate students in a medical school in Iran: qualitative study", Reserch and Development in medical Education (RDME), 6(1)23-28.

Yargholi, B.; Zarghami, S. (2013). "Investigating the possibility of utilizing educational justice derived from John Rawls's theory of justice in educational systems: a critical hermeneutic approach", Quarterly Journal of Educational Innovations، No. 5، Year 13. pp. 100-123. (Persian).

Constructive Transformations of Educational Justice in Contemporary Iran: An Analysis of the Lived Experiences of Experts in Iran's Education System

Ali Ghovati Sefidsangi[1], *Mohsen Noghani Dokht Bahmani (Ph.D)*[2]
Behrouz Mahram (Ph.D)[3]

DOI: 10.22055/QJSD.2025.49518.3060

Abstract:

This study aimed to analyze the structural changes in educational justice in contemporary Iran, using a qualitative method and content analysis of semi-structured interviews with 9 experts in the same subject area. The number of participants was determined by reaching conceptual saturation. The text of the interviews was coded in three stages. The findings show that the discourse of educational justice in Iran is transitioning from quantitative and formal justice to qualitative, structural and dynamic justice. This transformation was conceptualized in three core codes: empowerment-based justice (with an emphasis on flexible curriculum, creative education and cultural diversity), distributive justice and access (with a focus on fair distribution of quality resources and digital justice), and strategic justice (with a focus on intelligent decentralization and structural rethinking), The main challenge is the current centralized and inflexible structure that reproduces inequality. The research concludes that achieving true educational justice requires a transition to a participatory, decentralized, and empowering model in which the quality, appropriateness, and flourishing of the talents of all students are the focus.

Key Concepts: *Educational Justice, Constructive Transformations, Lived Experience, Iranian Education System, Thematic Analysis*

[1] Ph.D. Candidate in Economic Sociology and Development, Department of Social Sciences, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran, ghovatisefidsangi@mail.um.ac.ir
[2] Professor of Sociology, Department of Social Sciences, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (Corresponding Author), noghani@um.ac.ir
[3] Professor of curriculum studies, Department of curriculum studies and instruction, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran, bmahram@um.ac.ir

© 2019 by the authors. Licensee SCU, Ahvaz, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0 license) (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).