**فصل دوم**

**بررسی دیدگاه صاحب­نظران و پیشینه پژوهش**

کوپر[[1]](#footnote-1) سه روش را برا ي مرور ادبیات پژوهش بیان نموده است:

1. مرور تجمیعی یا تلفیقی[[2]](#footnote-2)که در آن خلاصه‌ی نتا یج تحقیقات پیشین ارائه می‌گردد.
2. مرور نظر ي[[3]](#footnote-3)‌که پژوهش‌گر به تئور‌ي‌هاي موجود در رابطه با موضوع مورد مطالعه می‌پردازد.
3. ‌مرور روش‌شناختی[[4]](#footnote-4)که محقق به معانی و روش‌هاي مورد استفاده‌ی پژوهش‌گر ان پیشین اشاره می‌کند ( نقل از کرسول،‌22-21 :‌1994).

با توجه به بررسی­های انجام شده، پژوهشی تاکنون در رابطه با استخراج مولفه­های نابرابری آموزشی صورت نگرفته بود و آن­چه موجود بود تنها به نابرابری­ها و بی­عدالتی­ها در نظام آموزشی به­صورت کمّی و کیفی پرداخته بودند که در ذیل به آن­ها اشاره شده است.

در این پژوهش در هر دو بخش پشینه­های کیفی و کمّی از روش تجمیعی یا تراکمی استفاده شده است.

در این فصل پس از ارائه‌ی دیدگاه‌ برخی از صاحب‌نظران، ادبیات پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند و پاره‌ای از پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه ارائه شده و در انتها پرسش‌های تحقیق بیان گردیده است.

در بررسی تاریخچه­ی برابری و نابرابری به مفهوم عدالت در تاریخ می­رسیم. مفهوم عدالت اساسی­ترین مفهوم در فلسفه­ی اخلاق، سیاست و حقوق است. پرسش­های گوناگونی که درباره‌ی اعمال و رفتار و شیوه­ی صحیح زندگی و همچنین حقوق و تکلیف و تعهدات افراد در عرصه­های گوناگون اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی دولت­ها مطرح می­شود، همگی در ذیل مفهوم عدالت قرار می­گیرند. همچنین ایجاد تعادل میان اهداف مختلف زندگی انسان­ها مانند شادی، فضیلت، رفاه، معرفت و نیز ایجاد تعادل میان خواست­ها و غایات عمومی و بهره‌برداری متعادل از ثروت و شیوه توزیع آن جزیی از بحث عدالت به شمار می­رود. با این‌حال بحث عدالت صرفاً نظری نیست، بلکه اساساً معطوف به عمل است.

مبحث عدالت در همین معنای عملی­تر خود با مقولات و مفاهیمی مانند برابری، اخلاق، انصاف و آزادی در می­آمیزد.از این­رو مفهوم عدالت در معنای گسترده آن با همه­ی مفاهیم و ارزش­هایی که برای انسان ارزشمند و ارجمندند، پیوندی ناگسستنی دارد. آدمیان در همه­ی جوامع همواره در متن برداشتی از عدالت به سر می­برند و در همین متن است که شیوه­ی زندگی، ارزش­ها، هنجارها و روابط آنها معنا می‌یابند (بشیریه، 1382).

در تاریخ پرفرازونشیب و پیچیده­ی تفکر درباره­ی عدالت و مقولات آن مانند برابری، آزادی و غیره نخست به دیدگاه­های ماقبل مدرن درباره­ی عدالت یعنی دیدگاه­های پیش­­سقراطیان، سوفسطاییان، افلاطون، ارسطو و غیره می­رسیم و سپس بر دیدگاه­های عصر مدرن مروری خواهیم داشت. چنان­چه می­دانیم از دیدگاه­های فیلسوفان پیش از سقراط منابع زیادی در دست نیست؛ از این­رو نمی­توان قاطعانه مبحث عدالت را در زمان پیش­سقراطیان به گونه­ای شایسته بررسی کرد و پیرامون این مبحث به نتیجه­ای دقیق دست‌یافت. اما یقیناً در میان همه‌ی اقوام و ملل گوناگون، اشخاص خردمند و نکته­سنج بسیار بوده­اند که با گفته­های خردمندانه خویش مردم را آگاه می­ساختند. در میان یونانیان و حکمای پیش از سقراط این‌گونه دانشمندان نیز بسیار بوده­اند. در ذیل به بررسی دیدگاه فیلسوفانی می­پردازیم که در باب مساله عدالت نظراتی داشته­اند.

**2-1- دیدگاه صاحب­نظران**

**2-1-1- پیش­سقراطیان :**

**2-1-1-1- هرقلیطوس (هراکلیتوس)**

وی از بزرگان حکمای باستان و از اهل افسیوس است. هرقلیطوس جهان را به رودی تشبیه می­کند که همواره روان است و هر لحظه مانند لحظه­ی دیگر نیست. وی معتقد است که نسبت به هیچ چیز نمی­توان گفت می­باشد بلکه باید گفت می­شود و شدن نتیجه­ی کشمکش اضداد است؛ از این­روی هرقلیطوس جنگ در عالم را ضروری می­داند و از طرفی معتقد است که باید حد تعادل و تناسب رعایت شود. یعنی به زعم هرقلیطوس عدالت، اعتدال است و بی­عدالتی خروج از حد اعتدال. چنان­که به جدّ معتقد است اگر چیزی از حد اعتدال بیرون شد، عدل عالم او را به مقام خود بر می­گرداند (فروغی، 1388).

**2-1-1-2- سوفسطاییان**

در یونان باستان انگیزۀ اصلی و اولیه­ای که موجب طرح مساله­ی عدالت از جانب فلاسفه­ی مهم و مشهور آن سامان یعنی ، افلاطون و ارسطو شد، از موضع سوفسطاییان برمی‌خاست. مواضع سوفسطاییانی چون پروتاگوراس، آنتیفون و تراسیماخوس مجادلاتی برانگیخت که سرانجام موجب تنظیم نظری و فلسفی در خصوص عدالت از جانب فلاسفه­ی آن زمان شد ( بشیریه، 1382). دستگاه­های فلسفی بزرگ پیش از نیمه دوم قرن پنجم با یک نهضت شکاکیت روبه­رو شدند که بزرگترین شخصیت آن پروتاگوراس، بزرگ سوفسطاییان بود. لفظ سوفسطایی به کسی اطلاق می­شد که امور خاصی را که برای زندگی عملی به­کار می‌آمد را به جوانان می‌آموخت و چون برای این­گونه آموزش­ها مدارس عمومی وجود نداشت، سوفسطاییان به کسانی درس می­دادند که توانگر بودند. همین امر باعث شد که تمایل طبقاتی خاصی در آن‌ها شکل بگیرد و اوضاع سیاسی آن زمان این امر را تشدید می­کرد. در آتن و بسیاری از شهرهای یونان دموکراسی از لحاظ سیاسی باب شده بود اما عملاً کاری صورت نمی‌گرفت (راسل، 1390). موضع اصلی سوفسطاییان در خصوص عدالت این بود که آن­چه معمولاً عادلانه یا ناعادلانه شمرده می­شد، وافعیت عینی و خارجی ندارد بلکه نتیجه میثاق­ها و رسوم اجتماعی است. به عقیده­ی سوفسطاییان هیچ شیوه­ی زندی خاصی همواره و در همه­جا عادلانه و درست نیست و هیچ اصول عدالتی که مطلقاً و همواره معتبر باشد، وجود ندارد. برخی از سوفسطاییان افراطی­تر نیز معتقد بودند که مفهوم عدالت تنها اطاعت از قوانین جاری جامعه است و چون قوانین جامعه در همه جا از جانب طبقه­ی حاکمه و به نفع آن طبقه وضع می­شود، پس عدالت معنایی جز حفظ منافع اقویا ندارد. تراسیماخوس در همین زمینه این­گونه استدلال می­کرد که عدالت صرفاً همان منفعت حکام و توانگران است و قانون نیز بیانگر منافع قانون­گذار می­باشد. بدین صورت سوفسطاییان هرگونه ملاک و معیار عینی و مطلق برای تمییز اعمال عادلانه را نفی می­کردند. در واکنش به چنین مواضعی فلاسفه­ی یونان به عرضه­ی نظریاتی در باب عدالت پرداختند که در ذیل شرح خواهیم داد (بشیریه، 1382).

**2-1-2- سقراط**

سقراط به وضوح به عدالت اشاره می­کند و به عقیده­ی وی یکی از فضایل پنجگانه عدالت است. به زعم سقراط هرگاه علم به قواعدی که حاکم به روابط مردم بر یکدیگر می­باشد منظور گردد، عدالت است (فروغی، 1388). با مطالعه­ی احوال سقراط متوجه می­شویم که وی معتقد به گماردن افراد در جایگاه مخصوص خودشان است و منظور از عدالت در نزد سقراط نیز همین است؛ آن­جا که گزنفون در خاطرات خود از سقراط می­نویسد سقراط همواره سرگرم این مسیله بود که افراد با کفایت را به قدرت برساند و با سوال­هایی از قبیل این­که اگر من بخواهم کفشم را تعمیر کنم چه­کسی را باید بدین کار گمارم؟ ذهن افراد را متوجه این موضوع می­کرد که در جامعه باید هر فردی در هر موقعیتی که قرار می­گیرد از شایستگی، توانایی و مهارت­های کافی برخوردار باشد (راسل، 1390). به طور خلاصه سقراط بر خلاف سوفسطاییان که اساس متافیزیکی اخلاق را سست کرده بودند در پی آن بود که مبانی اخلاق و عدالت را از نو بر اساس طبیعت استوار کند از این­رو معتقد بود که خیر، فضیلت و عدالت نه به این دلیل خوب است که خدایان آن را تعیین کرده­اند بلکه چون فی­نفسه و ذاتاُ خوب است خدایان آن را پسندیده کرده­اند (بشیریه، 1382).

**2-1-3- افلاطون**

افلاطون نیز همانند استاد خود سقراط هم معیار و عینیت عدالت و فضیلت را می­پذیرفت و هم رابطه­ی میان معرفت به عدالت و عادلانه زیستن را قبول داشت (همان). از نظر افلاطون ثمره­ی حکمت، عدالت است و هر امری از امور عالم چه مادی باشد و چه معنوی، از راه حواس درک نمی­شود بلکه اصل و حقیقتی دارند که به خودی خود و به ذات خویش وجود دارند مثلاً عدالت مستقلاً و مطلقاً عدالت است (فروغی، 1388). افلاطون در استدلال خود شرط عمل عادلانه را شناخت مثال یا صورت کلی عدالت در ورای همه­ی اعمال عادلانه­ی جزیی می‌داند که همگی در آن مثال کلی مشترک­اند. مثال اصلی عدالت در فلسفه­ی افلاطون، اعتدال است. وی همچنین معتقد است که جامعه نیز مانند فرد سه نیاز اصلی دارد: بقا، دفاع و رهبری و ایجاد تعادل میان این سه در مدینه فاضله به معنای عدالت اجتماعی است (بشیریه، 1382).

**2-1-4- ارسطو**

دیدگاه ارسطو درباره­ی عدالت متاثر از نظریه­ی کلی او درباره­ی ماهیت سلسله مراتبی جهان بود. عقل و حیات از دیدگاه ارسطو عالی­ترین مرتبه در سلسله مراتب وجود است و امور دیگر در مراتب پایین و دست‌نشانده­ی عقلند؛ از این­رو در نزد ارسطو وضع بردگی وضعی عادلانه بود زیرا بربرها که به بردگی گرفته می­شدند از نظر عقل به پای یونانیان نمی­رسیدند، همین حکم در مورد زنان نسبت به مردان از نظر ارسطو صادق بود. به­طور کلی به نظر ارسطو چون موجودات از لحاظ توانایی و شایستگی متفاوت­اند، از این­رو عدالت در آن است که با هریک چنان­که استحقاق دارند رفتار شود. به عقیده­ی وی رفتار نابرابر با افراد نابرابر از حیث موضوع نابرابری آن­ها عمل عادلانه و عدالت است و همچنین رفتار برابر با افراد برابر از حیث موضوع برابری لازمه­ی رعایت عدالت است (همان). از نظر ارسطو عدالت و دادگری به یک اعتبار شامل همه­ی فضایل است چراکه هر کس مرتکب یکی از رذایل شود ظلم کرده و عدالت را به زیر پا نهاده است مخصوصاً در مواردی که دیگران نیز دخالت داشته­ باشند. به عقیده­ی ارسطو دو نوع عدالت وجود دارد یکی عدالت توزیعی و دیگری عدالت معامله­ای. عدالت به معنای خاص در دیدگاه ارسطو عبارت است از برابر­داشتن اشخاص و دادن حق هرکس به او اما برابر­داشتن همیشه به این معنا نیست که همه به یک اندازه سهم ببرند بلکه تناسب باید رعایت شود و این همان عدالت توزیعی است. در نوع دیگر، عدالت در مقام صحیح معامله و رفتار با مردم است که باید برابری رعایت شود و این عدالت معامله­ای است (فروغی، 1388). در نتیجه توزیع دارایی­ها در هر جامعه­ای باید بر حسب شایستگی و استحقاق صورت بگیرد. کسانی که شایسته و مستحق سهم­های برابرند باید سهم برابر دریافت کنند و بالعکس (بشیریه، 1382). در فرضیه­ی جمهوری و دموکراسی عقیده­ی افلاطون این است که دولت مجموعه­ای از افراد آزاد و متساوی است؛ ازاین­رو حکومت باید متعلق به مردم و عموم باشد. وی همچنین معتقد است که همه باید در اتخاذ تصمیمات مشارکت داشته باشند و امور باید با رای اکثریت اجرا شود. برای حفظ آزادی و برابری و داد نباید میان مردم از لحاظ تحوّل و تعقل تفاوت بسیاری باشد؛ ازاین­رو در تقسیم­بندی حکومت از نظر ارسطو، خیر و صلاح جماعت باید درنظر گرفته شود و کارها باید به دست کاردان اداره شود، قدرت محدود باشد و قانون نیز حکمفرما باشد (فروغی، 1388).

**2-1-5- رواقیون**

رواقیون در مقابل آموزه­های ارسطویی، اندیشه­ی برابری انسان­ها و بهره­مندی آن­ها از قوه­ی تعقل را مطرح کردند و از این جهت به نظر آنان شرط اولیه­ی اجرای عدالت درنظرگرفتن برابری اساسی همه­ی آدمیان بود (بشیریه، 1382). در واقع رواقیون برای اقوام و ملل، اختلافی قایل نبودند و همه­ی افراد را متساوی می­دانستند و از این جهت که همه، فرزند جهان هستند به همین علت هم برده گرفتن را جایز نمی­شمردند (فروغی، 1388). مارکوس اورلیوس امپراطور رواقی مرامِ روم معتقد بود که آدمیان در قوه عقل مشترک­اند ازاین­رو این اشتراک آنان را شهروندان مملکت واحدی ساخته است که رواقیون براساس همین قوه­ی عقل مشترک، قانون اخلاقی عام و جهان­شمولی داشتند که همگان می­توانستند آن را به قوه­ی عقل خود دریابند و قواعد عدالت از همین قانون اخلاقی عام استنتاج می­شد (بشیریه، 1382).

رواقیون معتقد بودند که همه آدمیزادگان به طور یکسان کمال پذیرند و میانشان هیچ­گونه امتیاز نظری وجود ندارد اما تنها فرزانگان از این حقیقت آگاه­اند وهم فرزانگان هستند که خود را شهروندان جهان می دانند (کناری­زاده، 1385).

**2-1-6- اپیکوریان**

اپیکوریان معتقد بودند که عدالت آن چیزی است که موافق احتیاجات و مصلحت آدمی است (همان).

**2-1-7- قرون وسطی**

در قرون وسطی شاهد جنگ­افروزی­ها و قدرت­طلبی حکومت­های قدرتمندی هستیم که به هر نحوی می‌کوشیدند دنیا را به تسلط خود درآورند. در این میان کلیسا روز به روز بر قدرتش افزوده می­شد تا آن­جا که استقلال فکر و آزادی رای را از دیگران سلب کرده بودند. مباحث عقلانی درکل قرون وسطی تعطیل شد و آن­چه هم در آن دوران گفته می­شد تحت تاثیر مباحث اصلی یعنی رستگاری، اجرای احکام خداوند، مشروعیت حکومت کلیسا و .... قرار گرفت. در این دوران قانون الهی معیار همه­ی قوانین بشری و اساس عدالت و انصاف به­شمار می­رفت­، قوانینی که در جهت منافع کلیسا وضع می­شد تا جایی که اگر کسی یا کسانی از تعلیمات آنان سرپیچی می­کردند سزاوار مجازات و تکفیر بودند. ازاین­رو آزادی، برابری و مساوات به شکل بارزی و با توجیه برتری اصول و تعلیمات دینی بر عقل زیر پا نهاده می­شد (فروغی، 1388).

بعد از قرون وسطی که حیات علم و ادب تجدید یافت و احوال اهل علم دگرگون شد صاحب­نظرانی هم نیز برای تجدید فکر و استقلال رای، دل قوی ساختند اما هنوز هم در این دوران یعنی قرون شانزدهم و بلکه هفدهم مفاهیم عدالت، برابری، آزادی، داد و غیره رسماً گسترش نیافته بود و آزادی قلم و عقیده نیز حاصل نشده و در همین دوران بسیاری از صاحب‌نظران و اندیشمندان آزار دیدند (همان). در دوره قرون وسطی بحث عدالت جزیی است و به زعامت کلیسا ـ که نماینده مذهب است ـ محدود می شود.

**2-1-8- آگوستین**

آگوستین عدالت را به مطابقت با نظم تفسیر می­کرد و اعتقاد داشت که در شهر دنیا نمی­توان دستورالعمل صادر کرد و آن چه جامعه را پایدار نگاه می­دارد، عدل است (کناری­زاده، 1385).

در سده­ی هفدهم حکمای بسیاری پا به عرصه­ی ظهور نهادند و مفاهیم عدالت و برابری رنگ تازه­ای به خود گرفتند. در این میان به شرح نظریات فیلسوفان سیاسی عصر جدید می­پردازیم.

**2-1-9- توماس هابز**

هابز از برجسته­ترین فیلسوفان سیاسی عصر جدید است. به عقیده­ی هابز آن­چه نیک و داد است، چیزی است که مصلحت و خیر شخص در اوست و به این دلیل که انسان خودخواه است هرچه می­خواهد برای خود می­خواهد و به ضرر دیگری بنابراین همه با همه در جنگ هستند پس برای این­که امنیت استقرار یابد باید هرکس از حق طبیعی خویش یعنی آزادی صرف­نظر کند و پای­بند عهد و پیمان شود ازاین­رو قوانین وضع می­شود و مردم خود را به آن مقید می‌نمایند. در نتیجه برای تفویض امور خویش و امنیت و صلح، قدرت و اختیار تام را به یک نفر می­دهند (فروغی، 1388).

تاسیس مفهومی از عدالت براساس چنین برداشت نسبی­گرایانه، ذهن­گرایانه و مادی‌گرایانه‌ای کار دشواری بود. به نظر هابز در وضع طبیعی یعنی در شرایطی که دولت وجود ندارد، رقابت پایان­ناپذیری میان انسان­ها برای قدرت، ثروت و امنیت درمی­گیرد چراکه هرکس درپی منافع خویش است. در این وضع طبیعی قطعاً قانون، اخلاق، انصاف و عدالت معنایی ندارد. پس آدمی به حکم عقل در جستجوی صلح برمی­آید و پذیرش دولت و وضع مدنی از طریق قرداد اجتماعی همان تن دادن به صلح است و مرجع حاکمیت نیز از طریق مجازاتِ کسانی که قانون‌شکنی می­کنند، صلح را برپا می­دارد و زمانی که چنین مرجعی باشد عدالت معنا می­یابد و عدالت همان حفظ و رعایت قرارها و قراردادها می­شود (بشیریه، 1382).

در حقیقت هابز برخلاف غالب مدافعان حکومت­های استبدادی معتقد است که افراد بشر طبیعتاً با هم مساوی­اند. در حال طبیعی یعنی قبل از آن­که دولتی به وجود آمده باشد از این­رو در حال طبیعی نه مالکیت وجود دارد و نه عدالت و نه بی­عدالتی بلکه فقط جنگ وجود دارد و در نتیجه به زعم هابز عدالت زمانی معنا می­یابد که دولت تاسیس می­گردد (راسل، 1390).

**2-1-10- اسپینوزا**

با وجود اختلافات بسیار میان آرا هابز و اسپینوزا، نظریه­ی سیاسی اسپینوزا بیشتر از هابز گرفته­شده است. اسپینوزا معتقد است که در حالت طبیعی خطا و صواب وجود ندارد و خطا در سرپیچی از قانون به وجود می­آید. وی همچنین با هرگونه طغیانی علیه دولت حتی دولت بد مخالف است چراکه به زعم وی مقاومت با زور در برابر دولت عواقب بدی بار می­آورد. در مورد دموکراسی مخالف هابز است و معتقد است دموکراسی نمی­تواند محصول طبیعی­ترین شکل یک حکومت باشد (راسل، 1390). به عقیده­ی اسپینوزا، انسان در بعد امیال طبیعی نمی­تواند از اراده­ای آزاد برخوردار باشد. به طور کلی، وی انسان را جزیی از نظام عقلانی کلی­تر می­داند که آن نظام مظهر عین عدالت است (بشیریه، 1382).

**2-1-11- هیوم**

گرچه دیوید هیوم یک فیلسوف سیاسی مصطلح نیست اما برخی از دیدگاه­های او در تفکر سیاسی اثرگذار بوده­است از آن جمله نظریات او درباره­ی فضیلت عدالت. برخلاف تصور مرسوم و رایج آن زمان، هیوم عدالت را یک فضیلت و ارزش ذاتی نمی­دانست و فضیلت بودن آن را به وجود شرایطی خاص مشروط می­داند (واعظی، 1384). فیلسوف معروف قرن هجدهم انگلستان معتقد بود که عقل نمی­تواند مبنای اعمال اخلاقی و عادلانه باشد بلکه احساسات اخلاقی و عدالت‌طلبانه، حوزه­ای خاص و جداگانه از عقل دارند (بشیریه، 1382). اساساً هیوم معتقد است در جایی که قوانین و تنظیمات- که محصول قرارداد و توافق بشری هستند- وجود ندارند، موضوعی برای طرح مسیله­ی عدالت وجود نخواهد داشت پس عدالت، وصف قوانین و قواعدی است که افراد جامعه در شرایط خاصی برای حفط منافع خویش به کار می­برند. از این­رو در نزد هیوم عدالت ارزش و فضیلت مطلقی نیست که تابع شرایط خاصی نباشد و در همه­ی شرایط مطلوبیت داشته باشد بلکه تنها در مواردی که افراد احساس می­کنند نیازمند قوانینی هستند که چارچوب روابط آن­ها را مشخص کند، عدالت موضوعیت می­یابد (واعظی، 1384).

با این توضیح اجمالی روشن می­شود که هیوم ریشه­ای درونی اعم از عقلانی و احساسی برای عدالت قایل نیست بلکه به گفته­ی هیوم ریشه­ی عدالت را باید در جایی جست­و­جو کرد که نیاز آدمی به قانون را توجیه کند زیرا زمانی مبحث عدالت و بی­عدالتی و پرسش از این­که چرا باید عادل باشیم مطرح می­شود که فرد در جامعه­ای زندگی کند که قوانینی در آن وجود دارد. هیوم همچنین برای عدالت شرایطی برمی­شمارد که به عقیده­ی وی وجود این شرایط موجب سودمندی در عدالت و در نتیجه اتصاف عدالت و قوانین آن به فضیلت می­شود. اولین شرط عبارت است از کم­یابی معتدل[[5]](#footnote-5) به این معنا که اگر چیزی اساساً کم­یاب نباشد؛ یعنی به وفور یافت شود و تقاضا و خواست بشر را به طور کامل و آسان برآورده کند، مانند هوایی که تنفس می­کند، دیگر نیازی به تقسیم عادلانه آن نیست و از طرف دیگر اگر کم­یابی یک چیز در حدّ اعتدال نباشد، بلکه به طور افراطی کم­یاب و نادر باشد، در این صورت نیز تقسیم عادلانه بر اساس قوانین عدالت صورت نخواهد گرفت. شرط دیگر از دیدگاه هیوم "خودخواهی معتدل[[6]](#footnote-6)" است. همان­طور که می­دانیم در بشر به طور طبیعی عنصر خودحواهی وجود دارد اما از نظر هیوم، خودحواهی اگر افراطی باشد مانعی بر سر راه عدالت است و فقدان خودخواهی نیز مانع سودمندی عدالت می­گردد. بنابراین خودخواهی معتدل که حدّ فاصل خودخواهی افراطی و نیکوکاری محض[[7]](#footnote-7) است، شرط لازم برای فضیلت بودن عدالت است. در نهایت از دیگر شروط عدالت، وجود تناسب در میزان قدرت افراد جامعه است. اگر در جامعه­ای عده­ای به طور بسیار نابرابر از قدرت برخوردار باشند، عملاً عدالت به امری زاید تبدیل می­شود زیرا چیزی نمی­تواند آن­ها را به رعایت قوانین عدالت ملزم کند (واعظی، 1384).

**2-1-12- روسو**

ژان ژاک روسو از اولین کسانی است که در عصر تحولات عظیم صنعتی و فکری در اروپا به موضوع نابرابری پرداخته و دور شدن انسان­ها از طبیعت و شکل­گیری جامعه­ی مدنی را از عوامل موثر در از­ بین رفتن ویژگی­های فطری­ و پسندیده انسان­ها (برابری­خواهی) می­داند. به نظر روسو، انسان تابع دو انگیزه­ی اصلی است. یکی خودخواهی و دیگری نوع­دوستی. در وضع مدنی، خودخواهی بر نوع­دوستی غلبه یافته است در حالی که در وضع طبیعی مجال بیشتری برای نوع­دوستی وجود داشت (بشیریه، 1382).

به عقیده­ی وی در جامعه­ی مدنی مالکیت، قوانین، طبقات، نابرابری، حرص و آز و فساد و دیگر مفاسد مدنی ظاهر شدند و این جامعه­ی مدنی هرگز نمی­تواند وضع عادلانه داشته باشد. روسو معتقد است بازگشت به وضع طبیعی برای دستیابی به عدالت هرگز امکان­پذیر نیست اما می­توان جامعه­ای ایجاد کرد که به وضع طبیعی نزدیک باشد (راسل، 1390). شرط تاسیس جامعه و دولت عادلانه، ظهور اراده عمومی به­عنوان مظهر اراده و راستین همه­ی افراد است و قوانین مبتنی بر اراده­ی عمومی که خیر عمومی را اراده می­کنند، قوانینی عادلانه خواهند بود (بشیریه، 1382). ازاین­رو در نزد روسو، مبنا و اساس برابری میان انسان­ها، خواست یا اراده­ی عمومی است که مانع از آن مانع می­شود که حاکمان از قدرت اعطایی مردم برای ایجاد نابرابری سوء­استفاده کنند. دموکراسی مورد نظر روسو نیز آن است که دریابیم نه فقط میزان و حدّ قدرت و ثروت برای هر کس باید معین باشد، بلکه باید به­گونه­ای عمل شود که هیچ شهروندی آن­قدر ثروتمند نباشد که بتواند دیگران را بخرد و هیچ شهروندی آن­قدر فقیر نباشد که مجبور به فروختن خود شود (راسل، 1390).

**2-1-13- کانت**

ایمانوئل کانت نیز مانند روسو چنین استدلال می­کرد که اعمال ناشی از امیال طبیعی آدمی، آزاد نیستند بنابراین نمی­توان از طریق مفهوم میل و منفعت و قرارداد به مفهوم عدالت رسید. به عقیده­ی کانت مفاهیمی چون آزادی، عدالت و فضیلت را تنها از کنش عقلانی می­توان استنتاج کرد. به نظر وی، اصولاً اعمال وقتی ارزش اخلاقی دارند که از روی وظیفه­شناسی صرف انجام می­شوند عمل عادلانه نیز طبعاً چنین است. کانت همچنین عمل صحیح را عملی می‌دانست که از اصول عقلانی برانگیخته شود بدون آن­که خواست­ها و امیال در نظر گرفته شوند (بشیریه، 1382).

به عقیده­ی کانت باید چنان عمل کنیم که هر فردی را به خودی خود غایتی در نطر گرفته باشیم. اگر منظور کانت این نباشد که فرد غایت مطلق است بلکه همه­ی افراد باید در تعیین اعمالی که عده­ی کثیری را متاثر می­سازد، مساوی به حساب آیند، ازاین­رو می­توان این اصل را یک اساس اخلاقی برای دموکراسی دانست. اما از آن­جا که کانت از دموکراسی دل خوشی ندارد می­گوید دموکراسی ناچار همان استبداد است، زیرا در این حکومت قوه­ی مقننه حاکم است. آن­هایی که در اصطلاح عموم مردم نامیده می­شوند و خواسته­ی خود را انجام می­دهند در واقع همه نیستند بلکه فقط اکثریت هستند. بنابراین اراده­ی عام با نفس خود و اصل اختیار تناقض پیدا می­کند (راسل، 1390).

**2-1-14- هگل**

پس از کانت هگل کوشید تا مشکلات نظریه او درباره­ی اخلاق و اعمال عادلانه را حل کند و به این مسیله نگاهی تاریخی داشت. به عقیده­ی هگل، هماهنگی میان اخلاق و منفعت از زمان یونان باستان نشانی از آزادی و آگاهی در خود نداشت و زمانی که با وقوع جنبش اصلاح دین میان اخلاق و منفعت انفصال ایجاد شد، برخورداری از حق وجدان فردی نیز به ظهور رسید. ازاین­رو هگل معتقد بود با ترکیب اصل هماهنگی اخلاق و منفعت در اندیشه­ی یونانی با اصل آزادی و وجدان فردی در اندیشه­ی مدرن می­توان به جامعه­ای اندام­وار دست یافت و عدالت تنها در چنین جامعه­ای ممکن می­شود. بر اساس فلسفه هگل، سرنوشت انسان ذاتی نیست بلکه تاریخی و فرآورده­ی جامعه­ای است که در آن زندگی می­کند پس در این جامعه­ی اندام­وار می‌بایست امیالی ترویج و تشویق شوند که با اصول اخلاق، عدالت و تامین خیر و صلاح عمومی منطبق باشد. در نتیجه در این جامعه­ی اندام­وار مدرن امکان برقراری عدالت فراهم می­شود؛ یعنی در این نظام ارگانیک هر کس بر حسب جایگاه خود تکالیف خویش را انجام می­دهد و حقوق خویش را پاس می­دارد و عدالت برقرار می­شود (بشیریه، 1382).

**2-1-15- فایده­گرایان یا اصحاب اصالت فایده**

در قرن نوزدهم تعبیر دیگری از مسیله­ی هابز به عنوان اصالت فایده در باب اخلاق عمومی به طور کلی تفوق یافت. نگرش این اصحاب بر همان قاعده­ای استوار بود که هاچسون درباره­ی اعمال درست و عادلانه مطرح کرده بود. جرمی بنتهام مهمترین فیلسوف فایده­گرا، دستگاه اخلاقی جامع و مفصلی بر اساس این قاعده ساخت که به نظر خودش می­توانست ماهیت عدالت، دولت، اخلاق و غیره را توضیح دهد (همان).

**2-1-15-1- جرمی بنتهام**

بنتهام نیز مانند هابز معتقد بود که انسان به طور طبیعی جویای لذت و گریزان از درد و رنج است. به عقیده­ی وی خوبی عبارت است از خوشبختی و افراد همیشه در طلب چیزی هستند که آن را خوشبختی خویش می­پندارند پس وظیفه­ی قانون­گذاری این است که میان منافع اجتماعی خصوصی هماهنگی پدید آورد. پس قانون جزا شیوه­ای است برای هماهنگ ساختن منافع فرد با منافع جامعه (راسل، 1390). بدین­سان هر عملی که متضمن بیشترین لذت و خوشی بر درد و رنج باشد عملی درست و عادلانه و به حق است. به نظر وی در ارزیابی باید شادی­ها و رنج­های همه­ی کسانی را که از عمل متاثر می­شوند بر اساس تساوی آن­ها در نظر گرفت. شرگ عدالت هم آن است که همگان در این رابطه برابر تلقی شوند ازاین­رو بنتهام دیدگاه­های اخلاقی و مذهبی و نیز عقل­گرایانه­ی مرسوم درباره­ی عدالت را به­کلی نفی می­کرد (بشیریه، 1382).

**2-1-15-2- جان استوارت میل**

استوارت میل، متفکر بزرگ قرن نوزدهم بر اصل "حداکثر­سازی خرسندی" به عنوان ملاک عدالت اجتماعی تاکید می­کرد و به نظر او، اصول مکتب فایده با قواعد اخلاقی و اصول مربوط به عدالت سازگار بود (راسل، 1390).

**2-1-15-3- هنری سیجویک**

هنری سیجویک آخرین فیلسوف بزرگ فایده­گرا، موضع عقل سلیم فلاسفه­ی اخلاق سنتی را مورد نقد قرار داد. سیجویک بداهت و عینیت اصولی مانند عدالت، صداقت، خیرخواهی و غیره را که عامه مردم آن­ها را از روی عقل سلیم و بدون تامل می­پذیرند، مورد تردید قرار داد و به نظر او تنها در صورتی می­توان چنان اصولی را به عنوان اصول اخلاقی پذیرفت که همگی از اصل بدیهی و فایده­گرایانه­ی خیرخواهی عقلانی یا مصلحت­اندیشانه استنتاج کرد. به عقیده­ی سیجویک، اگر عدالت به نفع عمومی تمام شود توجیه­پذیر است (بشیریه، 1382).

**2-1-16- کارل مارکس**

مارکس را معمولا به عنوان کسی در نظر می­گیرند که مدعی شد به سوسیالیسم جنبه عملی بخشیده و به عنوان کسی که تاریخ اخیر اروپا را تحت­الشعاع قرار داده، موثر بوده است. به اعتقاد مارکس، سرمایه­داری وفئودالیسم سعادت بشری را به تعویق انداخته­اند و بی­عدالتی را از طریق مالکیت خصوصی رواج می­دهند. به اعتقاد مارکس تنها سوسیالیسم است که میتواند وضع جدید را وضع بهتری بیافزیند (راسل، 1390).

به اعتقاد مارکس برابری به­طور­کلی از آمارهای اساسی در نظام اجتماعی عادلانه محسوب می شود. وی همچنین بر این باور بود که انتقال مالکیت ابزار تولید از فرد به جامعه موجب می‌شودکه اکثریت مردم صرف نظر از منشا خانوادگی، پایگاه اجتماعی و اعتقادات دینی و غیره در موقعیت برابر قرار بگیرند. به این ترتیب در نظر مارکس تحول تاریخی معلول مبارزه طبقاتی برای کنترل تولید اقتصادی است. خواستگاه طبقات و تعارضات طبقاتی ناشی از آن، معلول اوضاع اقتصادی است؛ از این­رو عدالت و برابری در نظر مارکس زمانی است که طبقات اجتماعی در جامعه وجود نداشته باشد؛ یعنی قدرت و ثروت تنها دردست نخبگان نباشد (گوتک، 1389).

**2-1-17- نظریه­های کلاسیک جامعه شناسی آموزش و پرورش در ارتباط با نابرابری**

**2-1-17-1- نظریه کارکردگرایی**

نظریه کارکردگرایی سه کارکرد اساسی برای آموزش و پرورش قائل است. حفظ و انتقال فرهنگ؛ نوآوری، اکتشاف و انتقال دانش جدید؛ و تخصیص افراد به موقعیت های مختلف در جامعه. به اعتقاد کارکردگرایان یکی از کارکرد­های اولیه مدرسه انتقال دانش و رفتارهای لازم برای حفظ نظم در جامعه است.

از نمایندگان برجسته جامعه شناسی کارکردگرایی، امیل دورکیم و تالکوت پارسونز هستند که در ذیل به شرح آراء و نظریات آنان پرداخته شده است (شارع­پور، 1390).

**2-1-17-1-1- امیل دورکیم**

دورکیم از جایگاه ویژه­ای در جامعه شناسی برخوردار است و اغلب آثار وی به بررسی نابسامانی اجتماعی اختصاص یافته است. وی معتقد بود که نابسامانی­ها جزء ضروری و لاینفک جهان نوین نیست و می­توان آن‌ها را با اصلاحات اجتماعی کاهش داد. به اعتقاد دورکیم نقش آموزش­وپرورش، واردکردن و جادادن فرد در نظام اجتماعی است و در هرجامعه­ای آموزش‌وپرورش متناسب با اهداف و ارزش­های آن جامعه است. ازاین­رو محتوای آموزش­وپرورش از جامعه­ای به جامعه­ی دیگر و از عصری به عصر دیگر متفاوت است. دورکیم معتقد است که آموزش­وپرورش وسیله­ای برای رسیدن به هدف است اما این جامعه است که هدف را تعیین می­کند نه فرد. کارکرد آموزش­وپرورش توسعه توانایی های فرد به خاطر خود او نیست بلکه کارکرد اصلی آن توسعه توانایی­ها و امکانات بالقوه­ای است که جامعه به آن­ها نیاز دارد (همان).

**2-1-17-1-2- تالکوت پارسونز**

پارسونز در پی چهارچوب نظری عظیمی بود که بتواند هم جامعه و هم فرد را دربرگیرد. وی معتقد بود که واقعیت مانند یک نظام اجتماعی است که در آن اجزا به کل وابسته بوده و بر حسب کارکرد آن­ها برای کل، تبیین می­شوند. با اعتقاد پارسونز، نظام اجتماعی برای ادامه حیات خود به چهارکارکرد بستگی دارد :

1. انطباق[[8]](#footnote-8) 2- دستیابی به هدف[[9]](#footnote-9) 3- یکپارچگی[[10]](#footnote-10) 4- حفظ الگو[[11]](#footnote-11)یا مدیریت تنش[[12]](#footnote-12)

درکارکرد انطباق، اعتقاد پارسونز این است که هر نظام اجتماعی باید بکوشد که خود را با محیط تطابق دهد و تامین این نیاز بر عهده­ی نهاد اقتصادی است. در حقیقت لازمه­ی سلامت اقتصاد آمادگی جامعه برای سازگاری با محیط است. کارکرد دستیابی به هدف بر عهده­ی حکومت و سیاست است که باید برای دسترسی جامعه به اهداف تمام منابع انسانی وغیر انسانی را بسیج کند. تامین کارکرد یکپارچگی به اعتقاد وی بر عهده­ی ارزش­های مشترک و مذهب است که باید حفظ انتظام درونی را تامین کند. وکارکرد چهارم یعنی حفظ الگو برعهده­ی نظام آموزشی است که افراد و گروه­ها در جامعه باید الگو ها را آموخته و آن­ها را رعایت کنند (همان).

**2-1-17-2- نظریه حساب سیاسی**

این رهیافت که تنها حرکت موجود در چهارچوب جامعه­شناسی آموزش­وپرورش بعد از جنگ جهانی دوم بوده، اساساً یک ابداع بریتانیایی به حساب می آمد. حساب سیاسی یعنی محاسبه امکان نیل به مقاطع مختلف آموزشی برای کودکان متعلق به طبقات گوناگون بود.

تحقیقات عمده در این رهیافت به­وسیله­ی دانکن[[13]](#footnote-13)، کلمن[[14]](#footnote-14) و جنکز[[15]](#footnote-15) صورت گرفت. در قرن بیستم بحث در مورد نابرابری طبقاتی، نژادی و جنسیتی در کانون مجادلات سیاسی قرار داشت. به خصوص بعد از جنگ جهانی دوم با رواج ایدوئولوژی مساوات بشری، تقاضای عمومی برای فرصت­های آموزش برابر شدت یافت.گاهی اوقات از تحقیقات انجام شده در مورد نابرابری‌ها تحت عنوان تجربه­گرایی روش­شناختی یاد می‌شود. از جمله کسانی که در این زمینه به تحقیق و تخصص پرداخت، بلا و ودانکن بودند که شرح مطالعات آنان در ذیل آمده است (همان).

**2-1-17-2-1- بلاو و دانکن**

مطالعات این دو در زمینه­ی تحرک شغلی و نقش آموزش­وپرورش در انتقال نابرابری­ در میان نسل­های مختلف بود که کتابی تحت عنوان "ساختار شغلی در آمریکا" تالیف کردند. نتیجه­ای که این دو گرفتند این بود که در جوامع صنعتی حرکت از خاص­گرایی به سوی عام‌گرایی صورت می­گیرد. در واقع تمایل به سوی عام­گرایی گسترده وجود دارد. البته صحت این نتیجه­ها زیر سوال رفت چرا که گذشت زمان نشان داد همبستگی بین پایگاه شغلی والدین وفرزندان تغییری نکرده و کاهش نیافت (همان).

**2-1-17-2-2- کلمن**

کلمن در مطالعه خود تحت عنوان "برابری فرصت­های آموزشی" بیشتر به جنبه کاربردی و سیاست­گذاری آن توجه کرد. دلیل انجام این مطالعه آن بود که برخی از افراد به فقدان فرصت‌های آموزشی برابر (به­علت وجود نژاد، رنگ و مذهب مختلف) معترض بودند. تحقیقات کلمن نشان داد که ویژگی مدارس سیاهان و سفیدپوستان برابر و یکسان است و این­که تسهیلات مدرسه اثر نسبتاً کمّی بر موفقیت دانش­آموز دارد.

پژوهش کلمن در مورد مساله­ی نابرابری فرصت­های آموزشی او را به این سو سوق داد که بین اندیشه­ی منفعل برابری فرصت­ها و اندیشه فعال برابری نتایج تمایز قاطعی برقرار سازد. آن­چه مهم است مشارکت فعالانه مدرسه در تامین برابری نتایج برای گروه­های اجتماعی مختلف است (همان).

**2-1-17-2-3- کریستوز جنکز**

کریستوز جنکز معتقد بود که جامعه­ی آمریکا بیش از تحرک به برابری نیاز دارد واین همان چیزی بود که در حوزه­ی آموزش­و­پرورش، مایکل یانگ تمایز بین ایده­آل­های تحرک و عدالت اجتماعی را به­طور صریح در کتاب "رشد شایسته سالاری" مطرح کرد.

مکتب کارکردگرایی با تاکید بر روابط بین آموزش­و­پرورش و دیگر نهاد­های اساسی نظیر اقتصاد و سیاست به پیشرفت مطالعات جامعه­شناختی آموزش­وپرورش کمک شایانی کرد اما مسلماً نتوانست به سوالات اقتصادی سیاست­گذاران در مورد ارزشمند­بودن سرمایه­گذاری آموزشی پاسخ دهد. این سوال مربوط به اقتصاددانان می­شد و پاسخ آنها همه نظریه­ی سرمایه انسانی بود (همان).

**2-1-17-3- نظریه­ی سرمایه انسانی**

این نظریه که طلیعه­ی تولد "اقتصاد آموزش­و­پرورش" است، در نظریات تئودور شولتس متجلی شده است. نظریه سرمایه انسانی در علم اقتصاد، همان فرضیه­ی هنجار تحرک رقابتی را دنبال می­کند. بر اساس این فرضیه، سازمان مدرسه وکار فرصت­هایی ارائه می­دهند، و موفقیت فرد در این فرصت­ها بستگی به این دارد که چقدر سخت کوش بوده وچقدر توانایی تحصیل دارد. از این­رو بر اساس این نظریه، سه عامل یعنی توانایی، مهارت­آموزی و تحصیلات، سرمایه انسانی فرد را تشکیل می­دهند. همانند سرمایه مادی، سرمایه انسانی نیز با سرمایه­گذاری­کردن افزایش می­یابد و آموزش­و­پرورش ابزار اصلی سرمایه­گذاری برای افزایش سرمایه انسانی فرد است (همان).

بدین ترتیب نظریه­ی سرمایه انسانی، آموزش­وپرورش را نوعی سرمایه­گذاری می­داند که نتیجه خود را در آینده نشان خواهد داد. در واقع، فرضیه اصلی نظریه­پردازان نظریه­ی سرمایه انسانی این است که رابطه بین آموزش­وپرورش و درآمد آتی به تاثیر آموخته­های مدرسه بر عملکرد شغلی بستگی دارد. به­عبارت دیگر، رابطه بین موفقیت آموزشی وپایگاه شغلی یک رابطه­ی کاملاً منطقی و عقلانی است؛ یعنی مشاغل پیچیده نیاز به افرادی دارند که از مهارت‌های پیچیده­ای برای کارآیی در عملکرد برخوردار باشند (همان).

**2-1-17-4- نظریه مارکسیستی**

اگرچه کارل مارکس هرگز به­طور مستقیم به آموزش­وپرورش به­عنوان بخشی از نظام طبقاتی سرمایه‌داری اشاره نکرد اما به اهمیت آموزش­وپرورش در نظریه­ی خود توجه داشت.

تحلیل مارکسیستی، تناقض را به روابط اقتصادی موجود در درون جامعه و تسلط گروهی بر گروه دیگر ربط می­دهد. توجه اصلی مارکس به نوع آموزش معطوف بود که کودکان طبقه کارگر دریافت می­کردند. به همین دلیل مارکس بر این عقیده بود که آموزش­وپرورش در جوامع سرمایه داری، ابزاری است که طبقه حاکم در جهت منافع خود به کار می­برد (همان).

**2-1-17-4-1- مارکسیست­های ساختارگرا و اختیارگرا**

ساختارگرایی مارکسیستی آمیزه­ای از دو مکتب مارکسیسم و ساختارگرایی است. توجه ویژه ساختارگرایی معطوف به تحلیل ساختار­های پنهان ولی مسلط بر زندگی اجتماعی است. مارکسیست­های ساختارگرا معتقدند که ساختار­های جامعه و به­خصوص ساختار اقتصادی تعیین کننده­ی الگو­های رفتار­ اجتماعی هستند. لویی آلتوسر به عنوان پایه گذار این دیدگاه در دهه­های 1960و1970 مطرح بود (همان).

**2-1-17-4-1-1- لویی آلتوسر**

به اعتقاد لویی آلتوسر، پایه­ی اقتصادی تعیین­کننده­ی ساختار جامعه است. وی همچنین بر این باور بود که در جوامع سرمایه­داری بیشتر نهاد­های اجتماعی نظیر آموزش­وپرورش، مذهب و نیروی نظامی در جهت منافع دولت عمل می­کنند. دولت نیز به نوبه­ی خود تحت کنترل طبقه‌ی سرمایه­دار حاکم است. عنصر اساسی در نظام سرمایه­داری، بازآفرینی نیروی کار و شرایط تولید است؛ یعنی همان بازآفرینی روابط تولید (همان).

مهم­ترین بُعد دیدگاه آلتوسر در مورد نظام آموزشی حالت جبرگرایانه نگرش اوست. در نظریه­ی آلتوسر، ساختارها و فرایند­های جامعه، رفتار آدمی را تعیین می­کنند و بدین ترتیب او مدرسه را ابزار یا ماشین طبقه حاکم می­داند که از طریق آن ((ابزار تولید)) و ((روابط تولید)) حفظ می­شوند.

**2-1-17-4-1-2- آنتونیوگراشی**

شکل دیگری از افکار نئومارکسیستی در مورد آموزش­وپرورش در ایده­های آنتونیوگرامشی یافت می‌شود.گرامشی کوشش کرد که اصول اساسی نظریه­ی مارکسیسم را مجدداً تعریف نموده و جهت دیگری به آن­ها ببخشد. وی برخلاف مارکس که متوجه نیروهای اقتصادی و قوانین علمی بود، توجه خود را به بُعد ارادی نظریه­ی مارکس معطوف کرد.گرامشی معتقد بود در فهم رفتار بشر نمی­توان عوامل ذهنی نظیر باورها، ارزش­ها و به­طور اعم فرهنگ را نادیده گرفت.گرامشی نظریه­ی تفوق[[16]](#footnote-16) را در کانون اندیشه­ی خود قرار داد؛ به این معنا که اعمال رهبری فرهنگی از سوی طبقه­ی حاکم است. در حقیقت تفوق از دیدگاه گرامشی تلفیقی مناسب از فرهنگ و قدرت است. از این­رو به اعتقاد وی مدرسه صرفاً سلطه طبقه حاکم را منعکس نمی‌سازد بلکه می­تواند ابزاری برای تغییرات اجتماعی و به­خصوص ابزاری برای سرنگونی سلطه نظام سرمایه‌داری نیز باشد. از این بُعد، نظریه­ی اختیارگرایانه­ی گرامشی رابطه‌ی نزدیکی با افکار مکتب فرانکفورت دارد که معتقد است تغییر شکل از سرمایه­داری به سوسیالیسم می­تواند از طریق ابزارهای غیر انقلابی صورت گیرد. به‌خصوص از طریق توسعه­ی ((آگاهی یا شعور انتقادی)) که به رهایی از سلطه سرمایه­داری منجر می­شود (شارع­پور، 1390).

**2-1-17-4-1-3- ماکس وبر**

نوع نگرش وبر به تضاد در جامعه و تفسیر او از قشربندی اجتماعی، نگرش او نسبت به ماهیت ذهنی کنش انسانی و به موضوع آزادی از ارزش، از جمله موضوعاتی هستند که در آراء و نظریات وبر به چشم می‌خورد. به اعتقاد وبر، در طول زمان، تحصیلات دانشگاهی با ابزار سودمندی برای نیل به پایگاه­های مشروع افتخارآفرین تبدیل شده است. تربیت دانشگاهی، امتیازات پایگاهی زیادی فراهم نموده و سبب پیدایش گروه‌های پایگاهی جدیدی از بورژواها شده است. مفهوم گروه پایگاهی[[17]](#footnote-17) از اهمیت زیادی در آثار وبر برخوردار است. وبر معتقد است که فعالیت اصلی مدرسه، آموختن یک فرهنگ پایگاهی خاص است. چه در داخل کلاس و چه در بیرون از آن. روابط قدرت و منافع متضاد افراد و گروه­ها در جامعه بر نظام­های آموزشی اثر می­گذارد.زیرا این هدف و سود گروه­های مسلط در جامعه است که به مدرسه شکل می­بخشد.

وبر مفهوم پیچیده­تری از تضاد در جامعه را ارائه داد که دارای سه بُعد است. مالکیت اموال، موقعیت فرهنگی در جامعه و تفاوت در قدرت ناشی از موقعیت فرهنگی و سازمانی در جامعه یعنی طبقه، پایگاه و قدرت.

به اعتقاد وبر گروه­های اجتماعی در یک حالت ثابتی از تضاد هستند تا کنترل خود را بر این ابعاد سه گانه حفظ نموده، و به این ترتیب اعضای گروه­های دیگر را از دسترسی به این ابعاد محروم میسازند. یکی از راه‌های اعمال این کنترل، استفاده از دانش و مدرک مربوط به دارا بودن این دانش است که سازوکار اصلی تضاد بین گروه­ها در جامعه است (همان).

**2-1-18- نظرهای معاصر در جامعه شناسی آموزش­وپرورش در ارتباط با نابرابری**

**2-1-18-1- نظریه انتقادی**

نظریه انتقادی، تفسیر متفاوتی از آموزش­وپرورش و رابطه آن با جامعه، ارائه می­دهد. نظریه انتقادی معتقد است مدرسه با جامعه رابطه­ی نزدیکی دارد و معتقد است مدرسه بیشتر با تقاضای سرآمدان جامعه رابطه دارد تا با نیازهای کل آن. نظریه­پردازان انتقادی مانند مارکسیست­ها توجه خود را به تعارض­های پویایی­های اجتماعی- اقتصادی که در سیاست، فرهنگ و آموزش­وپرورش منعکس می­شوند، معطوف داشته­اند. نظریه­ی تعارض حکایت از آن دارد که طبقات مسلط برای حفظ و ثبات شرایط استثمارآمیز خود از دیگر نهادهای اجتماعی برای این تداوم بهره می­گیرند. چنان­چه طبقات زیردست نسبت به شرایط خود آگاه شوند، می‌توانند به مبارزه با سلطه­گران و ستمگران برخیزند. بالابردن سطح آگاهی اقشار فرودست، امری حیاتی است. آموزش­وپرورش نیز در این میان که توسط ساختار قدرت طبقاتی اداره می‌شود و در جهت حفظ وضع سلطه­گران و قدرتمندان عمل می­کند (گوتک، 1390). کسانی مانند پائولو فریره و ایوان ایلیچ در این نظریه قرار می­گیرند.

**2-1-18-2- نظریه­های بازتولید**

نظریه بازتولید واکنشی در مقابل شکست نظام آموزشی اروپا برای نیل به برابری اجتماعی بود. با ظهور نظریه­ی بازتولید، توجه اصلی به انتقادات ناگفته و تاثیر الگوهای ضمنی مربوط به دانش­آموز خوب و دانش­آموز بد و همچنین رابطه­ی مدرسه و اقتصاد، معطوف شد. بر اساس نظریه بازتولید، مدرسه به­گونه­ای سازماندهی شده که امتیازات و مزایا را فقط شامل حال افرادی می­سازد که متعلق به خاستگاه­های بالای جامعه هستند. نظریه­های بازتولید به دو دسته یعنی نظریه بازتولید اجتماعی و نظریه بازتولید فرهنگی تقسیم می­شود (شارع­پور، 1390).

**2-1-18-2-1- نظریه بازتولید اجتماعی**

بولز و جینتیس از جمله متفکرانی هستند که در دوران معاصر برای تحلیل نظام­های آموزشی، قبل از هرچیز به ویژگی نیروها و روابط اجتماعی تولید توجه کرده­اند. بخش عمده کار بولز و جینتیس در جهت اثبات این نکته بود که نظام آموزشی، عنصری اساسی در بازتولید تقسیم کار به­شمار می­رود. این تقسیم کار در نهایت، بیانگر تفوق و برتری طبقه سرمایه­دار است. پیوند سه نهاد خانواده، کار و مدرسه چهارچوبی اساسی برای نظریه بولز و جینتیس در خصوص نقش آموزش­وپرورش در بازتولید تقسیم کار اجتماعی فراهم می­سازد. بولز و جینتیس معتقدند که نابرابری آموزشی از تاروپود جامعه­ی سرمایه­داری است. بنابراین مادامی که نظام سرمایه­داری وجود داشته باشد، نابرابری نیز وجود خواهد داشت. آن­ها با توجه به نقش مدرسه در بازتولید تقسیم کار اجتماعی معتقدند که تفاوت­های طبقاتی موجود در خانواده، مدرسه و محیط کار، نابرابری­های طبقاتی را همیشگی و دایمی می­سازد. براساس این نظریه، در جامعه­ی سرمایه­داری روابط متقابلی بین آموزش­وپرورش و اقتصاد وجود دارد. کارکرد آموزش­وپرورش همانا تامین نیروی انسانی تحصیل­کرده برای بخش اقتصاد است و درواقع، ساختار درونی آن به­گونه­ای شکل گرفته که با نیازهای اقتصاد و صنعت هماهنگ باشد. ازاین­رو به اعتقاد آن­ها نظام آموزشی در بازتولید ساختار طبقاتی حاکم در جامعه نقش اساسی دارد. نقش نظام آموزشی این است که نوعی آگاهی و شعور را در افراد جامعه بازتولید کند، تا به این وسیله آن­ها سلسله­مراتب موجود را به­عنوان عدالت اجتماعی بپذیرند. خلاصه این­که به اعتقاد این دو محقق، در جوامع سرمایه­داری، آموزش مدرسه­ای سبب تحریف ماهیت آدمی شده و به­خصوص باعث ازخودبیگانگی انسان و غفلت او از آگاهی واقعی می­شود. بنابراین آموزش­وپرورش در جهت بازتولید آن نوع آگاهی که طبقه­ی سرمایه­دار خواهان آن است، عمل می­کند (همان).

**2-1-18-2-2- نظریه تطابق**

این نظریه نیز اولین بار در سال 1972 وسط بولز و جینتیس در انتقاد از نظریات ایلیچ مطرح گردید. این نظریه اساساً مدلی از بازتولید ارائه داده و معتقد است که ساختار سلسله‌مراتبی ارزش­ها، هنجارها و مهارت­هایی که در عرصه­ی کار وجود دارد، همان سلسله‌مراتب و روابط، در کلاس درس نیز به چشم می­خورد. براساس این نظریه، حضور در مدرسه، دانش‌آموزان را نسبت به ضروریات اقتصادی و اجتماعی نظام سرمایه­داری مطیع و گوش به فرمان می­سازد. به همین دلیل معتقدند که نظام آموزشی، جوانان را با نظام اقتصادی آمیخته و هماهنگ می­سازد چراکه بین روابط اجتماعی موجود در مدرسه و روابط اجتماعی موجود در تولید، تشابه و تطابق ساختاری وجود دراد (شارع­پور، 1390).

**2-1-18-2-3- نظریه بازتولید فرهنگی**

این نظریه ریشه در آثار دو متفکر برجسته­ی اروپایی یعنی "باسیل برنشتاین و پی­یر بوردیو" دارد. فرضیه­ی اساسی این دو نظریه­پردازِ بازتولید فرهنگی این است که در داخل نظام آموزشی، شکل خاصی از نظم اجتماعی وجود دارد که این نظم ناشی از شرایط اجتماعی و تاریخی خارج از این نظام است. براساس نظریه­ی بازتولید فرهنگی مهم است که بدانیم در درون مدرسه چه چیزی انتقال پیدا می­کند (همان).

**2-1-18-2-3-1- باسیل برنشتاین**

برنشتاین با ترکیب دو مکتب قدیم و جدید سعی در تلفیق دو سطح کلان و خرد داشت. برنشتاین ساختار اجتماعی را در وهله­ی اول به­صورت نظامی از نابرابری­های طبقاتی می­داند و معتقد است سازوکار اصلی که از طریق آن تاثیرات این ساختار انتقال می­یابد، همانا خانواده است**.** موقعیت طبقاتی خانواده عامل اصلی و تعیین­کننده­ی قواعد زبان­شناختی است. تاکید برنشتاین بر تفاوت­های زبانی است که میان طبقات مختلف، نحوه و شیوه­ی گفتار متفاوت است. به اعتقاد او شکل روابط اجتماعب بر نحوه­ی گفتار تاثیر می­گذارد و خود این گفتار نیز به نوبه­ی خود بر روابط اجتماعی موثر است. بنابراین به اعتقاد برنشتاین، اگر زبان را سرمایه­ی فرهنگی بدانیم، فرزندان طبقه متوسط در مقایسه با فرزندان طبقه­ی کارگر از سرمایه­ی فرهنگی بیشتری برخوردارند. بنابراین برنشتاین، زبان را عاملی بر عقب­ماندگی کودکان طبقه­ی کارگر و فرودست می­داند (همان).

**2-1-18-2-3-2- پی­یر بوردیو**

بوردیو از جمله متفکران برجسته­ی جامعه­شناسی آموزش­وپرورش در فرانسه بود. بوردیو بیشتر به شرایط ساختاری که انتقال قدرت در چهارچوب آن صورت می­گیرد، پرداخته است.

وی از مفهوم کلیدی "خشونت نمادین" استفاده کرده و معتقد است که طبقات مختلف در دوره­های مختلف تاریخی از طریق تسهیل معانی و مفاهیم خاص در افکار و ارتباطات، به اعمال قدرت می­پردازند. با کنترل آموزش­وپرورش، طبقات مسلط بازتولید فرهنگ خاص خویش را تضمین می­کنند. بنابراین فرهنگی که مدرسه منتقل می­کند، میراث فرهنگ جمعی نیست بلکه فرهنگ طبقات مسلط است. پس مدرسه نیز نوعی خشونت نمادین محسوب می­شود.

بوردیو معتقد است که بازتولید فرهنگی یکی از مهم­ترین راه­هایی است که از طریق آن ساختار طبقاتی بازتولید می­شود. به همین جهت او معتقد است که نظام آموزشی بهترین راه حلی است که تاریخ برای مساله­ی انتقال قدرت پیدا کرده است (همان).

**2-1-18-3- نظریه­ی مقاومت[[18]](#footnote-18)**

آن­چه که از آن تحت عنوان نظریه­ی مقاومت یاد می­شود، واکنشی است که در اواخر دهه­ی 1970 علیه نظریه بازتولید به­وجود آمد. به­طور کلی، نظریه­ی بازتولید معتقد است که مدرسه از طریق بازتولید­کردن روابط موجود بین گروه­های مختلف نقش مهمی در حفظ پایگاه اجتماعی افراد دارد؛ یعنی کودکان طبقه­ی پایین در همان طبقه و کودکان طبقه­ی بالا و متوسط در پایگاه خود باقی می­مانند. نظریه­ی مقاومت این نظریه را رد می­کند و معتقد است که دانش‌آموزان در مقابل تقاضاها و فشارهای مدرسه، مقاومت نشان می­دهند (همان).

ژیرو از نمایندگان برجسته­ی این نظریه معتقد است که بین مدرسه و نظام اجتماعی- فرهنگی موجود در جامعه هم تناقض وجود دارد و هم تطابق و تشابه. از دیدگاه نظریه­ی مقاومت، مدرسه نهاد نسبتاً مستقلی است که نه تنها امکان بروز رفتار مخالفت­آمیز را فراهم می­سازد، بلکه به نوعی منبع تناقض نیز هست. به همین جهت برخی اوقات، برخلاف علایق و منافع گروه حاکم عمل می­نماید. مدرسه نهادی صرفاً اقتصادی نیست بلکه عرصه­ای سیاسی، فرهنگی و ایدئولوژیکی است که تا حدودی مستقل از اقتصاد بازار سرمایه­داری است (همان).

**2-1-19- دیدگاه اندیشمندان و فیلسوفان مسلمان در باب عدالت و برابری**

**2-1-19-1- فارابی**

از نظر فارابی، هدف مردم مدینه­ی فاضله رسیدن به سعادت است. البته نه سعادت مطلق بلکه سعادت اعتباری. به اعتقاد فاراربی، سعادت مطلق در تأمین رفاه و زندگی طبیعی است که آن هم بر اساس رفاه اجتماع می­باشد نه رفاه فرد و اصولاً رفاه جمع تأمین نمی­شود مگر در تحت لوای ریاست فاضله. ریاست فاضله، ریاستی است که براساس عدالت باشد و عدالت از فضیلت و حکمت ناشی می­شود.

نزد مردم مدینه فاضله عدالت این است که همه به سعادت و کمال افضل خود برسند، زندگی کنند، به زندگی خود ادامه دهند، جنگ و ستیز از میان برداشته شود و هر عنصری وظیفه خود را انجام دهد. در این نظام همه اعضاء سالم می مانند و به حیات و زندگی خود ادامه می­دهند. در چنین اجتماعی همه تابع یک رهبر و فرمانده می­باشند و آن فرمانده نیز مقهور اراده عقل فعال می­باشد و حکیم و دانا و متصف به اخلاق حمیده بوده و هیچ عنصری از اعضای جامعه به حقوق و وظایف دیگری تعدی نمی­دارد (کناری­زاده، 1385).

**2-1-19-2- خواجه نصیرالدین طوسی**

از نظر خواجه اجناس فضایل که همه بر آن اجتماع کرده­اند چهار قسم است:

1. حکمت 2. شجاعت 3. عفت 4. عدالت.

پس سعادت یا جسمانی است یا نفسانی. سعادت جسمانی زمانی کامل می­باشد که سعادت نفسانی با آن توأم گردد. نفس انسانی دارای سه قوه متباین است:

1. قوه ناطقه 2. قوه غضبیه 3. قوه شهوانی.

اگر هر یک از آن­ها غالب شود، نفس انسانی را از اعتدال بیرون می­آورد. ناگزیر اخلاق و رفتار او ناپسندیده گشته سپس همواره باید در حد اعتدال باشند. عدالت در این مورد، حد اعتدال نگه داشتن است(همان).

**2-1-19-3- غزالی**

غزالی معتقد است همان­طور که بدن از آغاز کامل آفریده نشده و یا پرورش و تغذیه، کمال می‌یابد، نفس آدمی نیز در آغاز ناقص است ولی پذیرای کمال می­باشد و کمال او به تربیت و تهذیب اخلاق و تغذیه به علم صورت می­پذیرد.

غزالی به «جمهوریت» افلاطون روی می­آورد و تقسیم قوای نفس را به سه قوه عاقله و غضبیه و شهویه را از او اقتباس می کند و مانند افلاطون می گوید: «عدالت در توازن این قواست. چنان که زیبایی صورت با زیبایی چشم بدون زیبایی بینی و دهان و گونه تمام نمی‌شود بلکه باید همه از اعتدال و هماهنگی برخودار باشند تا زیبایی صورت کمال یابد. هم‌چنین در باطن آدمی نیز چهار رکن است که باید همه از اعتدال برخودار باشند و چون این چهار رکن معتدل و متناسب گشتند، حسن خُلق حاصل می­شود و این چهار رکن عبارتند از: قوه علم، قوه غصب، قوه شهوت و قوه اعتدال میان این سه قوه است (همان).

**2-1-19-4- راغب اصفهانی**

راغب اصفهانی در مفردات، عدل و عدالت را به معنای مساوات قرار داده و گفته است: عدل، تقسیم­کردن به طور مساوی است و بر این اساس روایت شده است که آسمان و زمین بر پایه عدالت برقرار شده است. برای آگاهی دادن به اینکه اگر یک رکن از چهار رکن جهان بر دیگری بیشتر و یا کمتر باشد، بر مقتضای حکمت جهان با نظم نخواهد بود (شریعتمدار جزایری، 1386).

**2-1-19-5- علامه طباطبایی**

علامه طباطبایی آن را چنین معنا کرده است: «هی اعطاء کل ذی حق من القوی حقه و وضعه فی موضعه الذی ینبغی له».

عدالت، این است که هر صاحب حقی از نیروها را به حقش برسانی و آن را در جایگاه مناسب خویش قرار دهی و این معنا، با معنای لغوی عدالت که تساوی است، منافات ندارد؛ زیرا مقصود از تساوی، تقسیم به طور متساوی نیست که به هر یک مقداری مخصوص برسد و همه به یک اندازه بهره­مند شوند؛ بلکه مقصود، رعایت تناسب و اعتدال است؛ یعنی هر چیزی را مناسب با وضع خود رعایت­کردن و به­طور شایسته به­کار­گرفتن (شریعتمدار جزایری، 1386).

**2-1-19-6- امام خمینی (ره)**

امام خمینی در موضوع عدالت و برابری در اسلام چنین می­گوید:«ما عدالت اسلامی را می‌خواهیم در این مملکت برقرار کنیم. اسلامی که راضی نمی­شود حتی به یک زن یهودی که در پناه اسلام است، تعدی بشود. اسلامی که حضرت امیر سلام الله علیه می­فرماید: برای ما اگر چنان­چه بمیریم ملامتی نیست و لشکر مخالف آمده است و با فلان زن یهودیه­ای که ملحد بوده است خلخال را از پایش درآورده است. یک همچون اسلامی که عدالت باشد در آن، اسلامی که در آن هیچ ظلمی نباشد، اسلامی که در آن شخص اولش با آن فرد آخر، علی­السویه در مقابل قانون باشند. در اسلام چیزی که حکومت می­کند، یک چیزی است و آن قانون الهی... قانون حکومت می­کند. شخص هیچ حکومتی ندارد آن شخص ولو رسول خدا باشد ولو خلیفه رسول خدا باشد، شخص مطرح نیست، در اسلام قانون است، همه تابع قانونند و قانون هم قانون خداست. قانونی است که از روی عدالت الهی پیدا شده است. قانونی است که قرآن است. قرآن کریم است و سنت رسول اکرم است». جمهوری اسلامی عدل اسلامی را مستقر می­کند و با عدل اسلامی همه و همه در آزادی و استقلال و رفاه خواهند بود (شریعتمدار جزایری، 1386).

امام قدس سره در این سخن به روشنی بیان کرده است که آزادی از عدالت سرچشمه می‌گیرد و اگر در جامعه عدالت اجرا شود، آزادی و استقلال و رفاه به دنبال آن خواهد آمد و پیوند عدالت و آزادی پیوند علت و معلول است واین پیوند نزدیکترین و شدیدترین پیوندهاست که در سخن امام به آن اشاره شده است (همان).

«ملت ایران مسلمان است و اسلام را می­خواهد؛ آن اسلامی که در پناه آن، آزادی و استقلال است، رفع ایادی اجانب است، عدم پایگاه ظلم و فساد است، قطع­کردن دستهای خیانتکار و جنایتکاران است» (همان).

«اگر احکام اسلام پیاده شود، مستضعفین به حقوق خودشان می­رسند. تمام اقشار ملت به حقوق حقه خودشان می­رسند، ظلم و جور و ستم ریشه کن می­شود. در جمهوری اسلامی، آزادی است، استقلال است. همه اقشار ملت در جمهوری اسلامی باید در رفاه باشند. در جمهوری اسلامی عدل اسلامی جریان پیدا می­کند» (همان).

زمانی که نابرابری­های اجتماعی در زمینه اقتصاد، آزادی و دیگر حقوق ثابت تمام افراد جامعه پیدا شده، نیاز به برابری و اجرای عدالت بیشتر می­گردد و ارزش والای این دو مفهوم بیشتر احساس می­شود و روشن است که مفهوم آزادی در اجتماع تا زمانی ارزش دارد و برای انسان­ها کرامت به حساب می­آید که محکوم به عدالت و برابری باشد و یا به­عبارت دیگر از مفهوم عدالت، برابری سرچشمه گرفته باشد و اگر به فرض، آزادی­ای در جامعه باشد که با عدالت و برابری سازگاری نداشته باشد، آن آزادی ارزش خود را از دست می­دهد و از کرامت انسانی خارج می شود (شریعتمدار جزایری، 1386).

**2-1-19-7- شهید صدر**

صدر نیز مانند بسیاری اندیشمندان مسلمان، در مورد عدالت در حوزه­های فقهی و فلسفی بحث کرده است؛ اما نکته جدید او این است که برای عدالت اجتماعی سیاسی در جامعه، یک چارچوب نظری ارائه داده و به طور عملی و گسترده، وارد بحث عدالت اجتماعی سیاسی شده است. منظور از عدالت فلسفی، همان مفهوم تقریباً ارسطویی است که به اعتدال و حد وسط تبدیل شده و گاه مفهوم حق و خیر در مقابل ستم که باطل و شر است، در نظر گرفته شده است و مقصود از عدالت فقهی، همان ملکه نفسانی است که آن را خصلت فرد مکلف می دانند.

صدر، موضوعات عدالت را در چهار مولفه عمده قرار می­دهد و هر یک را توضیح می­دهد:

1. **انسان به عنوان موضوع عدالت**
2. **جهان هستی به­عنوان موضوع عدالت**
3. **جامعه به­عنوان موضوع عدالت**
4. **دین و شریعت به­عنوان موضوع عدالت**

شهید صدر به عنوان یک فیلسوف صدرایی، در بحث عدالت فلسفی، عدالت را به معنای اعتدال گرایی، میانه­روی، قراردادن هر چیز در جای خود و رعایت استحقاق­ها و نفی تبعیض گرفته است، و در عدالت اجتماعی سیاسی، آن را به برابری اقتضایی و مساوات حقیقی یا اعتدال در سلوک اجتماعی سیاسی، به دور از هر گونه انحراف و کاستی تعریف کرده است. در رویکرد صدر، در بحث عدالت اجتماعی سیاسی، مصادیق عملی و تعاریف عملیاتی اهمیت دو چندانی دارند (پورفرد، 1386).

**2-1-19-8- شهید مطهری**

شهید مطهری سه معنی برای کلمه عدل بیان می کند:

1) موزون بودن: اگر یک مجموعه و یا یک مرکبی را در نظر بگیریم که در آن اجزاء و ابعاض مختلفی به کار رفته است و هدف خاصی از او منظور است. برای رسیدن به آن باید شرایط خاصی در آن از حیث مقدار لازم هر جزء و از لحاظ کیفیت ارتباط اجزاء با یکدیگر رعایت شود وتنها در این صورت است که آن مجموعه یا مرکب می­تواند باقی بماند و اثر مطلوب خود را بدهد و نقش مورد نظر را ایفا نماید. اگر در یک چیزی تناسب رعایت شود آن چیز عدل است.

2) معنای دوم، تساوی و نفی هرگونه تبعیض است. معمولاً وقتی که می­گویند فلانی عادل است، منظور این است هیچ­گونه تفاوتی میان افراد قائل نمی­شود، بنابراین عدل یعنی مساوات. اگر بین همه افراد به طور مساوی رفتار کنیم بدون آن که استحقاق آن­ها را در نظر بگیریم این ظلم می­شود نه عدالت.

3) رعایت استحقاق ها و عطا کردن به هر ذی حقی آنچه استحقاق آن را دارد.

ما باید در نظر بگیریم افراد چقدر استحقاق دارند به همان مقدار حقشان را بدهیم. شهید مطهری همین معنی را برای عدالت درست می­داند و لذا تعریف وی از عدالت همین معنای سوم است (کناری­زاده، 1385).

**2-2- پیشینه­ی پژوهش**

**2-2-1- پیشینه­ی پژوهش­های کیفی**

محسن نوغانی در پژوهشی کیفی تحت عنوان "آموزش­وپرورش و بازتولید فرهنگی" به نقش و جایگاه آموزش­وپرورش در نابرابری­های اجتماعی- اقتصادی و تبیین سازوکار آن اشاره و نظریات جامعه­شناسی در این باره را بررسی و مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است. به اعتقاد نوغانی، چالش­های نظریه­های کارکردگرایی و تضاد درباره­ی ارتباط نهاد آموزش­وپرورش با نابرابری­های اجتماعی- اقتصادی و طرح نظریه­ی بازتولید فرهنگی، ضمن این­که به غنای نظری در جامعه­شناسی آموزش­وپرورش افزوده است، زمینه­های پژوهشی تازه­ای را نیز ارایه کرده است. همچنین نتایج این پژوهش نشان می­دهد که نابرابری در میزان و نحوه‌ی برخورداری از سرمایه­ی اجتماعی نیز به نوبه­ی خود می­تواند نتایج تحصیلی و بالمال موفقیت­های اجتماعی- اقتصادی را تحت تاثیر قرار می­دهد. یافته­های پژوهشی نیز موید اهمیت سرمایه­ی اجتماعی در فرایند تحصیلی است (نوغانی، 1382).

دکتر داور شیخاوندی نیز در پژوهش خود با عنوان "مفاهیم برابری و نابرابری در فلسفه­های غربی" تنها به بررسی دیدگاه اندیشمندان و فیلسوفان در رابطه با نابرابری پرداخته و برابری و نابرابری را در یونان باستان، روم باستان، مسیحیت، اصلاح دینی یا پروتستانتیسم بررسی و در آخر مفاهیم جدید برابری را در اندیشه­ی کسانی چون توکویل، روسو، کانت، هگل، و غیره به تصویر کشیده است (شیخاوندی، 1383).

حسین دهقان در پژوهشی با عنوان "انواع نابرابری­های آموزشی"، نابرابری­ها را به نابرابری منطقه­ای، جنسیتی، فرهنگی، قومی و فضایی تقسیم و سپس آن­ها را بر اساس نظریه‌های موجود در جامعه­شناسی آموزش­وپرورش مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است. نتایج این پژوهش نشان می­دهد که نابرابری­های قومی و نژادی تا حدودی با شرایط کشور ایران منطبق است و تا حدودی نیز با نابرابری­های فضایی همپوشی دارد. به اعتقاد دهقان تاثیر نابرابری­های قومی بر فرصت­های تحصیلی به اهمیت و وسعت سه نوع نابرابری­هایی که قبلاً ذکر شده نیست اما در سطح جهانی دست­مایه­ی پژوهش­هایی توسط پژوهش­گران بوده است (دهقان، 1383).

سید حسن الحسینی در پژوهش دیگری با نام "مساله­ی برابری در آموزش‌وپرورش"، رابطه‌ی میان برابری و آموزش­وپرورش را از دو دیدگاه نظریه انتقادی و نظریه­ی حامی و موافق مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است. نتایج این پژوهش نشان می­دهد که پژوهش­گر معتقد است که به گسترش و همه­شمولی آموزش­وپرورش ضمن این­که ضرورت برقراری عدالت است، اما به هیچ وجه برای ایجاد عدالت اجتماعی نیست. وی همچنین معتقد است که ایجاد فرصت‌های برابر و عادلانه با استفاده از روش­های حضوری و روش­های معطوف به تقویت قدرت خودآموزی نیمه­حضوری و غیرحضوری، اساسی­ترین رویکرد برای جلوگیری از شکاف داخلی در حوزه­ی ملی است. وی به جلوگیری از عمیق­تر شدن شکاف بین آموزش­های ارایه­شده در کشور در مقایسه با سطوح منطقه­ای و بین­المللی اشاره می­کند و معتقد است که عواملی مانند بسندگی بودجه سرانه سالانه، معلم باانگیزه و توانا، محتوا و برنامه­های آموزشی روزآمد و نحوه­ی یادگیری دانش­آموزان باید تامین گردد تا آموزش­وپرورش ایرانی، قدرت برابری و رقابت در عرصه­ی بزرگ آموزش­وپرورش جهانی را بیابد (الحسینی، 1389).

فیروز جمالی در پژوهشی که با عنوان "نگرشی بر مفهوم نابرابری و مفاهیم مرتبط با آن در مطالعات اجتماعی- اقتصادی" انجام داده است، هدف از این پژوهش را شناخت بیش­تر مفهوم نابرابری در مطالعات اجتماعی- اقتصادی و بازشناسایی آن از مفاهیم معرفی کرده و به این نتیجه دست یافت که نابرابری باید با توجه به شرایط زمانی- مکانی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، ایدئولوژیکی و به­عبارتی در چهارچوب ساختار همان نظام تفسیر می­شود؛ زیرا نابرابری مفهومی نسبی، پویا و هنجاری است (جمالی و همکاران، 1389).

مصطفی اجتهادی در پژوهشی تحت عنوان "ریشه­های نابرابری در جامعه­ی امروز" براین باور است که نابرابری اجتماعی پیش از آن­که پدیده­ای سیاسی باشد و از متغیر قدرت و میزان دسترسی به منابع آن تاثیر بپذیرد، یا به­عنوان پدیده­ای اقتصادی از متغیرهای مالکیت، ثروت و درآمد پیروی کند و یا پدیده­ای فرهنگی تلقی شود که می­بایستی از متغیرهایی چون مذهب و قومیت تاثیر بپذیرد، پدیده­ای است که بر بستر تقسیم کار اجتماعی در جامعه شکل می­گیرد و می­تواند پیامدهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی هم داشته باشد (اجتهادی، 1390).

**2-2-2- پیشینه­ی پژوهش­های کمّی**

دهقان در پژوهش "بازتولید طبقات اجتماعی در نظام آموزشی" معتقد است که نظام آموزشی نوین از طریق چرخه­ی تاثیرگذاری بر شغل و پایگاه اجتماعی آینده­ی کودکان طبقات مختلف، می­تواند فرایند تحرک طبقاتی را متاثر سازد. وی در بررسی احتمالات رابطه­ی میان پایگاه طبقاتی و عملکرد تحصیلی، رابطه­ی میان پایگاه طبقاتی و حساسیت تحصیلی، رابطه­ی میان پایگاه طبقاتی و عزت­نفس دانش­آموزان، رابطه­ی پایگاه طبقاتی و اقتدارگرایی و رابطه­ی پایگاه طبقاتی بر نگرش تحصیلی دانش­آموزان که بر روی نمونه­ی 600 نفری دختران دبیرستان­های شهر تهران با استفاده از مصاحبه­ی سیستماتیک انجام گرفته، به این نتیجه دست یافت که بین پایگاه طبقاتی و عملکرد تحصیلی، حساسیت تحصیلی و عزت­نفس ارتباط مثبت وجود دارد؛ یعنی هرچه پایگاه طبقاتی افراد بالاتر باشد به میزان متغیرهای بینابین افزوده می­شده اما در بین مفروضات مطرح­شده تنها نقش اقتدار والدین به مثابه متغیر بینابین تایید نشد (دهقان، 1381).

در پژوهش "تاثیر آموزش بر فقر و نابرابری درآمدها"، وحید مهربانی معتقد است که آموزش همواره از دغدغه­های دولت­ها در دستیابی به توزیع عادلانه­ی امکانات و تخصیص­ها بوده است و به همین دلیل در زمره­ی مهم­ترین سیاست­های عمومی قرار داشته است؛ ازاین­رو آن­چه برای پژوهش­گر مساله می­باشد، تاثیر آموزش بر توزیع درآمد است. وی در تحلیل خود با چارچوب اقتصادی کینزی و با استفاده از ادعاهای نظریه­ی سرمایه­ی انسانی این موضوع را مورد کاوش قرار داده و به این نتیجه دست یافت که بالارفتن سطح آموزشی و هزینه­های تحقق یافته در آن، از سطح فقر و نابرابری می­کاهد و در این بین تاثیر آموزش عالی نسبت به مقاطع تحصیلی قبل از آن بزرگ­تر است؛ به­عبارتی هرچه سطح مقطع آموزشی بالاتر می­رود، اثر آموزش بر کاهش فقر و نابرابری افزایش می­یابد (مهربانی، 1387).

زهرا بابادی عکاشه و همکاران در پژوهشی از نوع توصیفی- پیمایشی به عنوان تامین و گسترش برابری فرصت­­ها و عدالت آموزشی در آموزش­وپرورش استان اصفهان به بررسی راه‌کاری موجود و مطلوب در رویارویی با چالش تامین و گسترش برابری فرصت­ها و عدالت آموزشی در آموزش­وپرورش استان اصفهان پرداخته است. جامعه­ی آماری این پژوهش کلیه مدیران، معاونان، کارشناس مسیولان و کارشناسان چهل منطقه­ی آموزشی استان می‌باشند که یافته­های پژوهش حاکی از آن است که تاسیس انجمن­های خیرین مدرسه­ساز در مناطق محروم مهم­ترین راه­کار موجود تامین و گسترش برابری فرصت­ها و عدالت آموزشی می‌باشد و راه­کار توزیع متناسب معلمان با کیفیت و ماهر در مناطق نیز راه­کار مطلوبی در تامین و گسترش عدالت آموزشی می­باشد. نتایج این پژوهش نشان می­دهد که راه­کارهای موجود و مطلوب مورد مطالعه­ی این پژوهش بیش از سطح متوسط برای تامین و گسترش برابری فرصت­ها و عدالت آموزشی موثر هستند. با توجه به نتایج این تحقیق می­توان گفت که راه‌کارهای تامین و گسترش برابری فرصت­ها و عدالت آموزشی تفاوت وجود ندارد (بابادی‌عکاشه و همکاران، 1387).

**2-3- پیشینه­ی پژوهش­های خارجی**

فرگوسن در پژوهشی با عنوان "برابری آموزشی" سه روش را برای ایجاد فرصت­های آموزشی از دیدگاه گاتمن مطرح کرده است که عبارتند از: حداکثرسازی، برابرسازی و نخبه‌پروری. وی معتقد است دولت می­تواند منابع زیادی به آموزش در به حداکثر رساندن فرصت برای همه­ی دانش­آموزان اختصاص دهد. گاتمن این رویکرد را حداکثرسازی نامیده است. اما این رویکرد در نظام آموزشی دارای منابع محدود، عملی نیست. روش دوم جستجوی فرصت­های آموزشی برابر را برابرسازی نامیده است. این رویکرد شانس زندگی دانش­آموزان محروم را مانند دانش­آموزان ثروتمند افزایش می­دهد. رویکرد برابرسازی به برابری نتایج اشاره دارد و برای دست­یابی به این امر باید همه­ی موانع طبیعی و محیطی دست­یابی به سطوح متفاوت آموزش ازبین بروند. رویکرد سوم نخبه­پروری است. گاتمن با تعریف آستانه­ی دموکراتیک بین برابرسازی و نخبه‌پروری تعادل ایجاد می­کند (فرگوسن، 1998).

شلدون در تحقیقی با عنوان "در جست­وجوی کیفیت و برابری" اقدامات مورد نیاز برای افزایش آموزش برای همه را در افزایش بودجه­ی آموزشی، افزایش معلمان مجرب و توسعه­ی ظرفیت دولت محلی در برنامه­ریزی­ها معرفی می­کند (شلدون، 2000).

کوردس[[19]](#footnote-19) و میلر[[20]](#footnote-20)در پژوهشی با عنوان "نابرابری آموزشی در ایالات متحده آمریکا" معتقدند که مشکل نابرابری در آمریکا مستقیماً به شیوه­ی توزیع ثروت و درآمد ارتباط دارد. برطبق NYU، اقتصاددان ادوارد ولف معتقد است که پنج درصد از خانوارهای ثروتمند آمریکایی بیش از 95 درصد از ثروت کشور را کنترل می­کنند. 20 درصد از ثروتمندترین­ها، 83 درصد از ثروت، کمتر از 80 درصد از ثروتمندان، 17 درصد از ثروت و کمتر از 40 درصد از ثروتمندان تنها 3 درصد از ثروت کشور را در اختیار دارند. علاوه بر این، تقریباً 31 درصد از خانوارهای سیاهپوستان و بیش از 13 درصد از خانوارهای سفیدپوستان، ارزش خالص صفر و یا منفی داشتند. یافته­های این پژوهش نشان می­دهد که توزیع نابرابر ثروت که ارتباط مستقیم با نابرابری آموزشی دارد، از همان سال­های اولیه آموزش آغاز می­شود. همچنین به اعتقاد پژوهش­گر تاریخچه­ی آموزش‌وپرورش با تبعیض نژادی، سوءگیری­ها و نابرابری­ها در حق اقلیت­ها و فقرا پُرگردیده است. ازاین­رو آموزش موجبات شکاف مالیاتی را را فراهم می­سازد و این امر نشات­گرفته از نابرابری­ها در آمریکا می­باشد. راه­حل کلیدی برای به حداقل­رساندن شکاف میان طبقه­ی بالا و دیگر جمعیت آمریکا این است که آموزش­وپرورش به­صورت برابر میان آمریکایی­ها صرف­نظر از نژاد و جنسیت تقویت و افزایش یابد (کوردس و میلر، 2000).

لینونن در پژوهشی تحت عنوان "برابری در آموزش" معتقد است که برابری فرصت­ها و عدالت آموزشی را می­توان از دو دیدگاه متفاوت بررسی کرد. آن را می­توان به­عنوان هدف یا به‌عنوان وسیله­ای در جهت تحقق اهداف بلند مدت برابری اجتماعی مورد توجه قرار داد. در مفهوم لیبرال کلاسیک، برابری یعنی همه­ی افراد بدون توجه به نژاد، رنگ، منشا اجتماعی و ملی، در حقوق برابر و آزادند. در این مفهوم برابری در آموزش به این معنی است که افراد باید در شروع زندگی کاری و آموزش برابر باشند. در یک نگرش سوسیالیستی، آموزش به­عنوان وسیله­ی اصلی برابرسازی تفاوت­های اجتماعی دیده می­شود. برابری فرصت­های آموزشی زمانی محقق می­گردد که همه­ی افراد در دست­یابی به آموزش برابر باشند. این هدف امروزه در سطح بین­المللی پذیرفته شده، اما کانلاً تحقق نیافته است (لینونن، 2000).

کولینز در پژوهشی با عنوان "پرکردن شکاف آموزشی با یادگیری آنلاین" بیان می­کند که مدیریت مدرسه درحال حاضر با چالش­های کمبود معلم و افزایش تقاضا برای آموزش مواجه است و از طریق بودجه­بندی جدید و برنامه­ریزی استراتژیک ابزارهایی برای برآوردن نیازهای همه­ی دانش­آموزان کشف می­کنند. یادگیری آنلاین ازجمله این ابزارها است (کولینز، 2003).

ناکامورا و ناکاجیما در مقاله­ای تحت عنوان "هزینه­ی آموزش­وپرورش و نابرابری" معتقدند که در برخی از کشورها مانند آمریکا، ژاپن، کره­ی جنوبی و غیره، دانش­آموزان و دانش­جویان باید برای آموزش بالاتر و عالی­تر هزینه پرداخت کنند و این هزینه­های صعودی آموزش­وپرورش گاهی منجر به مناقشه می­گردد. در چنین سیستمی آیا آموزش­وپرورش می‌تواند به ایجاد جامعه­ای برابر کمک کند؟ پژوهش­گر برای آزمودن این موضوع به­صورت نظری، در مقاله­ی حاضر مدل ساده­ای ارایه می­دهد که هزینه­ی آموزش­وپرورش و موسسات آموزشی را به هم پیوند می­زند. در این مدل خانوارهای ثروتمندان و اغنیا، آموزش باکیفیت و عالی را تقاضا می‌کنند که مسلماً این تقاضا موجب می­گردد هزینه­ی آموزش نسبت به خانوارهای کم­درآمد و فقیر با سرعت بالایی افزایش یابد. در واقع خانوارهای فقیر و محروم به‌تدریج از آموزش باکیفیت و عالی محروم می­گردند و در نتیجه نابرابری درآمد میان اغنیا و فقرا در طول زمان توسعه می‌یابد. این مکانیزم همچنین دلالت بر این دارد که درآمد بالای ثروتمندان می­تواند مانعی برای رهایی فقرا از فقر باشد. درحقیقت درآمد بالای گروه خاصی در جامعه منجر به ثبات و تقویت نابرابری­ها به­ویژه نابرابری­ در هزینه­های آموزشی می­گردد (ناکامورا و ناکاجیما، 2009).

الیزابت اندرسون[[21]](#footnote-21)در پژوهش خود با عنوان نژاد، فرهنگ و فرصت­های آموزشی بر این باور است که نتایج آموزشی محصول پاسخ­های مدرسه به سابقه­ی فرهنگی دانش­آموزان و والدین است. نظریه­ی سرمایه­ی فرهنگی، رویکرد و روش­های مدارسی را روشن می­سازد که ممکن است به­صورت ناعادلانه، سیاهپوستان را به دلیل شرایط و سابقه­ی فرهنگی­اشان محکوم سازد. نتایج این پژوهش نشان می­دهد که پاسخ­های مدارس به سابقه­ی فرهنگی والدین و دانش‌آموزان در بدنامی ناعادلانه­ی نژادی و سوءگیری­های قبیله­ای موثر است (اندرسون، 2013).

**2-4- با­هم­نگری ادبیات پژوهش**

عدالت و برابری موضوعی است که سالیان متمادی مورد توجه اندیشمندان و فیلسوفان تاریخ بوده است. همان­طور که در ادبیات تحقیق ذکر گردید، این مساله از زمان پیش­سقراطیان تا کنون در جهان مورد توجه بوده است. بی­عدالتی­ها و نابرابری­ها در سراسر کره­ی خاکی حاکی از آن دارد که انسان­هایی با طبع قدرت و ثروت قصد حکومت و تسلط بر عده­ای را داشته­اند. بی­عدالتی­ها و نابرابری­ها در همین نوع حکومت­های استبدادگر شکل گرفتند. پیشینه­های پژوهش حکایت از آن دارد که نابرابری­ها و بی­عدالتی­ها در جوامع به نظام آموزشی نیز کشیده است. چه کشورهای توسعه­یافته و چه کشورهای توسعه­نیافته به شیوه­های خاص خود برخوردار از نابرابری­های آموزشی هستند. اما آن­چه که در گام اول برای کاهش و تقلیل نابرابری­ها اهمیت دارد، شناسایی علل و عوامل ایجادکننده­ی نابرابری­ها است و با توجه به این­که پژوهشی تاکنون در این زمینه صورت نگرفته­بود و با توجه به بررسی دقیق پیشینه­ی پژوهش، موضوع پژوهش حاضر شکل گرفت.

**2-5- پرسش­های پژوهش**

1. مولفه­های نابرابری آموزشی از دیدگاه مکتب انتقادی چیست؟
2. در نظام آموزش­وپرورش ایران، مولفه­های نابرابری آموزشی از دیدگاه متخصصان و مربیان چیست؟
3. نقاط اشتراک و افتراق مکتب انتفادی و نظام آموزشی ایران در خصوص مولفه­های نابرابری آموزشی کدام‌اند؟

**منابع و مآخذ**

**منابع فارسی**

البرزی، شهلا؛ خیّر، محمد. (1386). **چگونگی** **سرآمد شدن؛ بررسی موانع و فرصتهای زنان سرآمد دانشگاهی با رویکرد نظریه پدیدارشده از تجربه**. شیراز: انتشارات نوید.

اجتهادی، مصطفی. (1390). "ریشه­های نابرابری در جامعه امروز". **وب سایت دانشگاه شهید بهشتی**: www.sbu.ac.ir

اسماعیل­سرخ، جعفر. (1377). " نقش متقابل اقتصاد و آموزش". **ماهنامه رشد معلم**. شماره 136.

الحسینی، سید حسن. (1389). "مساله برابری در آموزش و پرورش". **ماهنامه آیین**. شماره 32 و 33.

ایرانپور، ماه­منیر. (1391). **آسیب‌شناسی فعالـیت‌های پرورشی مدارس و نهاد امـور تربیتی در دبیرستان‌های شیراز**. پایان نامه‌ی دوره‌ی کارشناسی­ارشد. شیراز: دانشگاه شیراز.

ایمان، محمدتقی؛ محمدیان، منیژه. (1387). "روش­شناسی نظریه بنیادی". **فصلنامه علمی- پژوهشی روش­شناسی علوم انسانی**. شماره 56.

بابادی عکاشه، زهرا؛ شریف، سید مصطفی؛ جمشیدیان، عبدالرسول. (1387). "تامین و گسترش برابری فرصت­ها و عدالت آموزشی در آموزش و پرورش استان اصفهان". **فصلنامه علمی- پژوهشی رفاه اجتماعی**. سال دهم، شماره 73.

باقری، محمدحسین. (1385). "تربیت سیاسی؛ حلقه مفقوده آرمان­گرایی". **فصلنامه سوره.** شماره 30.

بشیریه، حسین. (1382). "دیباچه­ای بر فلسفه عدالت". **فصلنامه ناقد**. شماره 1.

پاک سرشت، محمدجعفر. (1373). "آموزش و پرورش مردمی". **فصلنامه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز.**

پورفرد، مسعود. (1386)." آزادی و عدالت از منظر فقهی و فلسفی شهید صدر". **مجله عقیدتی، فرهنگی، اجتماعی**. شماره 211. پایگاه اطلاع­رسانی حوزه.

تقدیسیان، شکوه. (1376). "اثر متقابل اقتصاد و فرهنگ" . **ماهنامه رشد معلم**. شماره 130.

جاودانی­شاهین، حمید. (1382). "درآمدی بر شناخت ابعاد تهاجم فرهنگی و نحوه­ی مقابله با آن". **مجله حوزه و دانشگاه**. سال نهم، شماره 35.

جمالی، فیروز؛ قنبری، ابوالفضل؛ پورمحمدی، محمدرضا. (1387). "نگرشی بر مفهوم نابرابری و مفاهیم مرتبط با آن در مطالعات اجتماعی- اقتصادی". **مجله مدرس علوم انسانی**. دوره چهاردهم، شماره دوم.

حقیقت، سیدصادق. (1388). "اصول عدالت سیاسی". **فصلنامه نقد و نظر**. شماره 10.

دهقان، حسین. (1381). "بازتولید طبقات اجتماعی در نظام آموزشی". **فصلنامه پژوهش فرهنگی**. سال هفتم، شماره4.

ــــــــــــــ (1383). "انواع نابرابری­های آموزشی". **ماهنامه رشد آموزش علوم اجتماعی**. شماره 24.

دیناروند، حسن؛ ایمانی، محسن. (1387). "[تبیین نظریه انتقادی تعلیم­وتربیت انتقادی و دلالت­های تربیتی آن از منظر فریره وژیرو و نقد آن](http://www.noormags.com/view/fa/articlepage/573556)". **فصلنامه اندیشه­های نوین تربیتی**. شماره 16.

راجی، ملیحه؛ و همکاران. (1390). "نگاهی نو به فلسفه و روش آموزش بزرگسالان در دیدگاه پائولو فریره". **فصلنامه نوآوری­های آموزشی**. شماره 43.

راسل، برتراند. (1390). **تاریخ فلسفه غرب**. ترجمه دریابندری، نجف.تهران: انتشارات کتاب پرواز.

روشن، احمدرضا. (1385). "توزیع فرصت­های آموزشی در آموزش عالی". **مجله اقتصاد؛ بررسی­های بازرگانی**. شماره 19.

ساجدی، ابوالفضل. (1386). "ابزارها و روش‌های آسیب‌زا در تعلیم و تربیت دینی دانش‌آموزان". **فصل‌نامه‌ی کتاب نقد.** شماره‌ی42. صفحات: 3-32. تهران پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه‌های اسلامی.

سجادی، سیدمهدی . (1384). "کثرت­گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم­وتربیت". **فصلنامه اندیشه­‌های نوین تربیتی**. دوره­ی 1، شماره 1.

ستاری، علی. (1382). "جایگاه روش در نظام آموزشی حوزه علمیه". **مجله پیام حوزه.** شماره 38.

شارع­پور، محمود. (1390). **جامعه­شناسی آموزش و پرورش**. تهران: انتشارات سمت.

شریعتمدار جزایری، سید نورالدین. (1386). "آزادی و عدالت در اندیشه امام خمینی". **فصلنامه علوم سیاسی**. شماره 5.

شریعتمداری، علی. (1381). **جامعه و تعلیم تربیت مبانی تربیت جدید**. تهران: انتشارات امیرکبیر.

شکوهی، غلامحسین. (1386). **مبانی و اصول آموزش و پرورش**. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

شمشیری، بابک. (1382). **مطالعه‌ی مقدماتی نظام تربیت معلم در بخش جذب و گزینش**. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

ــــــــــــــ (1385). **تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان**. تهران: انتشارات طهوری

شیخاوندی، داور. (1383). "مفاهیم برابری ونابرابری در فلسفه­های غربی". **ماهنامه رشد آموزش علوم اجتماعی**.

**طرح مطالعه و بررسی فعالیت‌های پرورشی، تربیت بدنی و فوق برنامه در سند ملی آموزش و پرورش**. (1385). معاونت پرورشی و تربیت بدنی سازمان آموزش و پرورش فارس.

طوسی، محمدعلی. (1350). "آموزش­وپرورش متمرکز و غیرمتمرکز". **[دوفصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی(دانشگاه تهران](http://www.noormags.com/view/fa/magazine/110)).** شماره 2و3.

عسگريان، مصطفي. (‌1371‌). **جامعه‌شناسي آموزش و پرورش**. مشهد: انتشارات توس.

عصاره، علیرضا. (1386). **مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش، دوره‌ی اول متوسطه در کشورهای منتخب**. تهران: مؤسسه‌ی انتشاراتی یادواره‌ی کتاب.

علاقه­بند، علی. (1387). **جامعه­شناسی آموزش و پرورش**. تهران: نشر روان.

فروغی، محمدعلی. (1388). **سیر حکمت در اروپا**. تهران: انتشارات هرمس.

فریره، پائولو. (1356). **فرهنگ سکوت**. ترجمه­ شریعتمداری، علی. تهران: انتشارات شرکت سهامی خاص.

ــــــــــــــ (1358 ). **آموزش ستمدیدگان**. ترجمه بیرشک، احمد. تهران: انتشارات خوارزمی.

ــــــــــــــ (1363). **آموزش در جریان پیشرفت**. ترجمه بیرشک، احمد. تهران: انتشارات خوارزمی.

ــــــــــــــ (1368). **آموزش شناخت انتقادی**. ترجمه کاویانی، منصوره. تهران: انتشارات آگاه.

کاکو جویباری، علی‌اصغر. (1382). **سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش در ایران (پیش‌نویس دوم)**. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

کریمی، عبدالعظیم. (1383). **رویکردی نمادین به تربیت دینی با تأکید برروش‌های اکتشافی**. تهران: انتشارات قدیانی.

ــــــــــــــ (1385). **آموزش به مثابه پرورش**. تهران: انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

کناری­زاده، عبدالعلی. (1385). "مفهوم عدالت از نگاه برخی فیلسوفان اسلامی و غرب". **مجله دانش­پژوهان**. شماره 8. پایگاه اطلاع­رسانی حوزه.

گوتک، جرالد.ال. (1389). **مکاتب فلسفی و آراء تربیتی**. ترجمه پاک­سرشت، محمدجعفر. تهران: انتشارات سمت.

لک­زایی، نجف. (1388). "عدالت و سیاست". **فصلنامه علوم سیاسی**.

مارشال، کاترین؛ راس­من، گرچن. ب. (1386). **روش تحقیق کیفی**. ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهش­های فرهنگی.

محمدی، محمدعلی؛ دهقان، حسین. (1383). **آموزش و پرورش و گفتمان­های نوین**. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

مرزوقی، رحمت­اله. (1383). **تربیت سیاسی.** شیراز: انتشارات مشکوﺓ.

معیری، محمد طاهر. (1364). **مسائل آموزش و پروش**. تهران: انتشارات امیرکبیر.

مومنی، محمدعلی. (1388). "تمرکز و عدم تمرکز در سازمان". برگرفته از *سایت* ***http:// www.ojaghishirmard.blogfa.com.***

میرسپاسی، ناصر. (1363). **مدیریت منابع انسانی**. تهران: انتشارات چاپ نقش­جهان.

میرلوحی، سیّدحسین. (1376). "دیدگاه­های تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی". **فصلنامه تعلیم و تربیت**، سال سیزدهم، شماره1.

نوذری، حسینعلی. (1384). **نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم اجتماعی و انسانی**. تهران: انتشارات آگاه.

نوغانی، محسن. (1382). "آموزش­وپرورش و بازتولید فرهنگی". **نشریه علوم اجتماعی: رشد آموزش علوم اجتماعی**. شماره 22.

یوسفی، حمیدرضا. (1390). "محتوای آموزشی و نقش اساسی آن در فرایند آموزش". برگرفته از سایت**www.uastmaliaty.ac.ir.**

واعظی، احمد. (1384). "نظریه عدالت در اندیشه دیوید هیوم". **فصلنامه علمی- پژوهشی دانشگاه قم**. سال ششم، شماره چهارم.

**منابع انگلیسی**

Anderson, Elizabeth. (2013). Race, Culture and Educational opportunity. ***Department of Philosophy***.USA: university of Michigan.

Collins, s. (2003). Filling educational gaps with online learning: an ***educationally, economically sound solution. T.h.e. journal. 3(6), 42- 44***.

Cordes, Bryan; Miller, Dr.Geral. (2011). ***Inequality of education in the united state. Rockhurst University.***

Creswell, John. W. (1994).***Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches***. London: SAGE Publications.

Christian, Andrew; Gorder, van. (2007). ***Pedagogy for the Children of the Oppressors***: Liberative Education for Social Justice among the World's Privileged. Journal of Transformative Education, 5: 8.

Ferguson, B. (1998). ***Educational Equity***. http:// www. Yahoo.com.

Leinonen, T. (2000). ***Equality of Education***: A comparative study of educational idiologies of the World Bank and the government of Zambia in 1971- 1996. University of Tampere.

Maykut, P & Morehouse, R. (1994).***Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide***. London: The Farmler Press.

Nakajima, Tetsuya; Nakamura, Hideki. ***The Price of Education and Inequality***. (2009). Economics letter, 105. 183- 185.

Sheldon, G. W. (2000). ***The search for quality and equality***. In A. R. Welch

1. Cooper [↑](#footnote-ref-1)
2. Integrative review [↑](#footnote-ref-2)
3. Theoretical review [↑](#footnote-ref-3)
4. Methodological review [↑](#footnote-ref-4)
5. 1 Moderate Scarcity [↑](#footnote-ref-5)
6. 2 Moderate Selfishness [↑](#footnote-ref-6)
7. Total Benevolence [↑](#footnote-ref-7)
8. Adaptation [↑](#footnote-ref-8)
9. Goal Attainment [↑](#footnote-ref-9)
10. Integration [↑](#footnote-ref-10)
11. Pattern Maintenance [↑](#footnote-ref-11)
12. Tension Management [↑](#footnote-ref-12)
13. Duncan [↑](#footnote-ref-13)
14. Coleman [↑](#footnote-ref-14)
15. Jencks [↑](#footnote-ref-15)
16. Hegemony [↑](#footnote-ref-16)
17. Status Group [↑](#footnote-ref-17)
18. Resistance Theory [↑](#footnote-ref-18)
19. Bryan Cordes [↑](#footnote-ref-19)
20. Dr.Geral Miller [↑](#footnote-ref-20)
21. Anderson [↑](#footnote-ref-21)