



مقاله مروری

مطالعه انتقادی الگوهای مشارکت در آموزش و پرورش

رقیه فاضل^۱، بهروز مهرازم^{۲*}، رضوان حسینی زاده^۳، محسن نوغانی دخت بهمنی^۴

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

۲. دانشیار مطالعات برنامه ریزی درسی و آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

۳. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

۴. دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

* رایانامه نویسنده مسئول: Bmahram@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۹ مهر ۱۴۰۰

تاریخ پذیرش: ۳۰ خرداد ۱۴۰۱

چکیده

مشارکت در آموزش و پرورش چه در مفهوم پردازی نظری و چه در عمل، از برخی تنگ‌نگری‌ها و بی‌توجهی به مفاهیم اصیل انسانی رنج می‌برد که برای تحول در عمل، احتیاج به نوآوری و تحول‌بخشی در مفهوم پردازی دارد. این پژوهش با هدف شناسایی سازه‌های مغفول در الگوهای مشارکت آموزش و پرورش، به مطالعه انتقادی رویکردهای جهانی حاکم بر مشارکت در آموزش و پرورش پرداخته است. نقد توسعی از مجموعه روشهای ذیل کاوشگری فلسفی روش پژوهش در نقد طبقه بندی های حاکم بر مشارکت مورد استفاده قرار گرفته است. آنچه در تمامی رویکردهای مشارکت در هر دو طبقه بندی مورد غفلت واقع شده است، توجه به مفاهیم استقلال ملی، عدالت و مصالح تربیتی است. الگوهای جایگزین برای مشارکت در آموزش و پرورش، اگر به این مفاهیم توجه نداشته باشند، مشارکت موفقی نخواهند داشت و بی‌عدالتی، وابستگی سیاسی در قالب استعمار فرانو و تهی شدن تعلیم و تربیت از ارزش های تربیتی، گسترده تر خواهد شد.

واژگان کلیدی: مشارکت، مشارکت در آموزش و پرورش، استقلال ملی، عدالت، مصالح تربیتی.

مقدمه

پس از جنگ جهانی دوم، با سلطه نگاه سرمایه انسانی در اقتصاد آموزش و پرورش (موندی و ورجر، ۲۰۱۴) و تأکید بر گسترش آموزش همگانی، نقش دولت بیش از سایر عوامل در ساختار نظام آموزشی تعیین کننده و برجسته شد؛ چنانکه آموزش و پرورش برای دولتها به عنوان عاملی میانجی جهت توسعه اقتصادی و اجتماعی مطرح شده و موجب تخصیص منابع مالی زیادی برای آموزش و پرورش از سوی دولتها شد. با وجود چنین عواملی که تسلط دولت را بر آموزش و پرورش مستحکم می‌کرد، امروزه جایگاه بی بدیل دولت از سوی عوامل متعددی متزلزل شده است؛ خصوصاً با پیوند بیشتر آموزش و پرورش با جامعه، اقتصاد، علم و فناوری، فرهنگ، و نیز با دنیای خارج از مرزها (صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹) و حضور نهادهای اجتماعی غیردولتی در کنار دولت در امر آموزش. علل مختلفی همچون رواج رویکردهای انتقادی ناظر به تربیت ایدئولوژیک از سوی دولت (بورديو، ۱۹۷۷)، سرخوردگی در رسیدن به آرمان‌های مطرح شده برای گسترش آموزش و پرورش همگانی و رایگان از سوی دولتها (هلک، ۱۹۹۰) و اقتضائات مالی و اقتصادی و کسر بودجه دولتها؛ از جمله عواملی بودند که دولتها را به سوی افزایش توجه به بازار در آموزش، تأکید بر نقش آن در تعیین نیازها و برآورده‌سازی خواسته‌های توده، کوچک شدن دولتها و عدم دخالت دولت در آموزش و واسپاری آموزش به بخش خصوصی سوق دادند. تغییر نقش مسلط دولت در آموزش و پرورش، باعث بازبینی و آرایش مجدد مولفه‌های سهیم شونده در آموزش و پرورش شده و به تدریج مفاهیم، پروژه‌ها و برنامه‌های متعددی وارد جریان سیاستگذاری آموزشی شدند. ورود مفهوم «انتخاب والدین»^۱ (رسنیک، ۲۰۱۸) در ادبیات علوم تربیتی و برنامه‌هایی همچون «مدیریت مدرسه محور»^۲، «بازاری شدن آموزش و پرورش»^۳، «خصوصی سازی آموزش و پرورش»^۴ (کاستری، ۲۰۱۰)، «شراکت بخش خصوصی و دولتی در آموزش»^۵ (کی گولانی و تام و بیز، ۲۰۱۹) در سیاستگذاری‌های آموزشی، حاصل این بازبینی در مولفه‌های آموزش و پرورش رسمی بود. اگر چه همه این پروژه‌ها تا حدی بر مفهوم مشارکت تأکید دارند، اما برداشت‌های متفاوتی از مفهوم مشارکت در آموزش و پرورش ارائه می‌دهند. با وقوع بحران اقتصادی در سال ۲۰۰۸ و آشکار شدن برخی ناکارآمدی‌های برنامه تعدیل ساختاری و افزایش اعتراضات مردمی از سلطه بازار بر جامعه، همچون جنبش‌های ضد نظام سرمایه داری (رابینسون، ۲۰۱۸؛ استیگلیتز، ۲۰۱۲) بسیاری از اقتصاددانان به این نتیجه رسیده‌اند که نمی‌توان با خوش بینی آکادمیک، به نظم بازار تکیه کرد و از عدم مداخله دولت صحبت کرد؛ چرا که بازار نشان داده است نمی‌تواند خود تنظیم‌گر باشد و حضور جدی دولت در نظم بخشی اقتصاد را احتیاج داریم (آکرف و همکاران، ۲۰۱۴؛ موندی و ورجر، ۲۰۱۴). این بینش‌های جدید در اقتصاد، طبیعتاً بر مسائل اقتصاد آموزش و پرورش نیز اثرگذار خواهد بود و سیاستهای آموزشی مورد توصیه را نیز تحت تأثیر قرار خواهد داد. با این وصف، مطالعه انتقادی رویکردهای مشارکت در آموزش و پرورش می‌تواند مفاهیم مغفول در عرصه سیاستگذاری‌های آموزشی را مورد شناسایی قرار داده و از طریق نقد این رویکردها به بینش‌های جدیدی برای طراحی الگوهای بدیل دست یافت.

مبانی نظری پژوهش

در این مقاله به گونه‌هایی از طبقه بندی مشارکت در آموزش و پرورش اشاره می‌شود که به رویکردهای جاری و حاکم مشارکت در آموزش و پرورش در سطح جهانی و مطابق با توصیه‌های سازمانهای بین المللی پرداخته‌اند. طبقه بندی اول که با توجه به نظریه‌های جامعه شناختی، مشارکت را در رویکردهای متفاوت طبقه بندی کرده و طبقه بندی دوم که مشارکت در آموزش و پرورش را بعنوان یک پروژه ذیل الگوهای تجویزی توسعه دیده و با توجه به جهت گیری این الگوها، رویکردهای مشارکت را احصا کرده است.

1 - Parental Choice

2 - School based Management

3 - Marketization of Education

4 - Privatization of Education

5 - Public Private Partnership in Education

مشارکت در آموزش و پرورش از منظر پارادایم های جامعه شناختی

از منظر پارادایم های جامعه شناختی، می توان مشارکت را در سه رویکرد نولیبرال، لیبرال و پیشرو جای داد. رویکرد نولیبرال، با پذیرش بازاری شدن، کالایی شدن و رقابت به سراغ مشارکت می رود و رویکرد لیبرال با اداری سیاسی از مشارکت بر حق رای و انتخابات تاکید دارد. رویکرد پیشرو که با اتخاذ موضعی انتقادی به نقد دو رویکرد قبلی پرداخته و به دنبال راهی نو برای مشارکت در آموزش و پرورش می گردد (ادواردز و کلس، ۲۰۱۲). چشم انداز نولیبرالی دو شکل اصلی مشارکت را تصویر می کند: مشارکت فردی در بازار و مشارکت جامعه در شوراهای مدرسه. احترام به حق «آزادی انتخاب» مدرسه برای والدین، از مهم ترین ملاحظات است که این رویکرد دارد (چوب و همکاران، ۱۹۹۰؛ بانک جهانی، ۲۰۰۳). در این رویکرد، دولت سعی دارد خود را از مدیریت مستقیم مدارس دور نگه دارد و مسئولیت آن را به افراد، جوامع و بازار بسپارد. مشارکت از طریق افرادی صورت می گیرد که در بازار فعالیت می کنند یا از طریق اجتماعاتی که به عنوان مکانیسم های مدیریتی و پاسخگویی عمل می کنند (ادواردز و کلس، ۲۰۱۲). خصوصی سازی آموزش و پرورش، تاکید بر شراکت میان بخش خصوصی و دولتی و برنامه های شراکت سازمان های جامعه مدنی از جمله برنامه های رویکرد نولیبرال است که در حیطه مشارکت در آموزش و پرورش مطرح می شود. هسته اصلی مفهوم مشارکت با نگاه اقتصادی و ارزشهای بازار پایه گذاری شده و آموزش به عنوان کالا و مدرسه به عنوان بنگاهی که سهام داران می توانند در آن مشارکت داشته باشند نگریسته می شود. چنانکه خصوصی سازی آموزش را نه یک سیاست آموزشی بلکه یک سیاست در راستای توسعه کاپیتالیسم و جدی تر شدن نقش سرمایه در نهادهای آموزشی وصف کرده اند (میرون، ۲۰۰۸). نقد ساختارهای فعلی توسعه و حکومت، آغاز بحث رویکرد پیشرو است (فونگ و رایت ۲۰۰۱؛ هلن ۲۰۰۵). نقد اصلی رویکرد پیشرو، به دو رویکرد لیبرال و نولیبرال است و معتقد است هر دو رویکرد، مشارکت را به بازاری شدن و شرکت در انتخابات ها تقلیل داده اند و از این طریق به بازتولید نظم اجتماعی موجود دست زده و به سیستم های سرکوبگر ایدئولوژیک تبدیل می شوند؛ به عنوان مثال این رویکرد؛ سلطه سرمایه داری، مردسالاری، نژادپرستی، سکسیسم و دگرجنس گرایی^۶ را ناشی از بازتولید نظم اجتماعی توسط رویکردهای لیبرال و نولیبرال میداند (اندرسون و کالینز، ۲۰۰۷؛ هانل، ۲۰۰۵). آزاد سازی بازار، خصوصی سازی و سیاست های مالی محافظه کارانه، پایین نگه داشتن دستمزدها، کاهش برنامه های اجتماعی، ارتقای اقتصاد صادراتی و تشدید نابرابری ها از عمده انتقادات رویکرد پیشرو به دو رویکرد پیشین است (کورنویچ و اسمیت، ۲۰۰۰). رویکرد پیشرو معتقد است مشارکت باید از محدودیت در بازیگری بازار و ورود در فرآیندی نهادی و سیاسی خارج شده و روابط عادلانه تر و دموکراتیک تر را در بین مردم ایجاد و منعکس کند (هیکی و موهان، ۲۰۰۵).

طبقه بندی مشارکت در آموزش و پرورش از منظر الگوهای توسعه

تنوع موجود در برنامه های مشارکت را می توان با رجوع به تاریخچه فلسفه سیاسی و ادبیات شکل گرفته حول مفهوم توسعه و الگوهای آن توضیح داد. البته باید توجه داشت که الگوهای توسعه بسیار تحت تاثیر گفتمان های تولید شده توسط سازمان های بین المللی هستند و می توان با رصد و دنبال کردن رویکردهای این سازمان ها، رویکردهای مشارکت را احصا کرد. در ادبیات توسعه، سه الگوی نظری در سه دوره قابل شناسایی است که این الگوها بعنوان چترهای فکری کلان، بسیاری از مفاهیم در علوم اجتماعی و سیاستگذاری اجتماعی و اقتصادی را تحت تأثیر قرار داده اند: الف) دوره دولت بزرگ یا دولت رفاه ب) دوره دولت حداقل ج) دوره دولت و حکمرانی خوب (توی، ۲۰۰۳). دوره نخست که از پایان جنگ جهانی دوم آغاز می شود و تا اواخر دهه ۱۹۸۰ ادامه می یابد، دوره بازسازی ویرانی های جنگ است که تجربه دوران رکود بزرگ ۱۹۲۹، اندیشه های کینز را بر اقتصاددانان و محافل سیاستگذاری حاکم ساخته بود (موندی و ورجر، ۲۰۱۴). در این دوره، اندیشمندان توسعه با چارچوبهای نظری متفاوت در این نتیجه گیری وحدت نظر داشتند که دولت به لحاظ نظری مجاز و عملاً در تمام بازارها از بازار کالا گرفته تا بازار ارز و سرمایه و کار مداخله کند. (میدری، ۱۳۸۵). تأمین نیازهای اساسی توسط دولت که باعث مقابله با پیامدهای رشد اقتصادی همچون فقر و نابرابری و بیکاری بود (هانت، ۱۹۸۹) توسط سازمان بین المللی کار و متعاقباً توسط

بانک جهانی حمایت شد. اولویت افزایش رفاه فقرا از طریق تقویت غذا، آموزش، مسکن و بهداشت از مهم‌ترین دغدغه‌های این رویکرد بود (مورن، ۱۹۹۶). بسط الگوی نیازهای اساسی در توسعه، باعث شد الگوی حکمرانی دوره اول با عنوان دولت بزرگ شناخته شود. جلوگیری از شورش فقرا و ترس از بین رفتن منافع سرمایه‌دارها و در نتیجه کاهش جمع کل لذت، سبب مبارزه با فقر در نظام سرمایه‌داری است که خود را در اقتصاد کینزی و دولت بزرگ نشان داده است. در اواسط دهه ۱۹۸۰ میلادی تاکید بر تساوی حقوق محل تردید قرار گرفت و به استراتژی رشدمحور تغییر گرایش داده شد (مورن، ۱۹۹۶). مهمترین انتقاد به الگوی قبل، مربوط به ناپایداری سیاسی آن در بیشتر کشورهای در حال توسعه می‌شد. این انتقادات موجب طرح الگوی تعدیل ساختاری و دولت کوچک شد (هانت، ۱۹۸۹). از بین رفتن خطر کمونسیم برای جریان لیبرال نیز رویگردانی از الگوی دولت بزرگ را تسریع کرد. می‌توان گفت با نهادینه شدن افزایش تقاضا برای آموزش در دوره قبل، اکنون آموزش خود می‌تواند به عنوان یک کالای محبوب عرضه شود و با این وصف بهتر است مدیریت آن به بازار سپرده شود. نقش دولت از یک عامل مداخله‌کننده توسعه به تسهیل‌گر بی مداخله ابتکارات بازار معکوس شد و سیاست تعدیل ساختاری که بر کاهش نقش دولت در تولید و فعالیتهای اقتصادی و حرکت به سوی بازار آزاد و آزادسازی تاکید داشت (استرلی، ۲۰۰۵) مورد استقبال دولتها قرار گرفت. از اواسط دهه ۱۹۹۰ نارضایتی نسبت به رویکرد دولت حداقل شکل گرفت و از پایان آن دهه، رویکرد حکمرانی خوب مورد استقبال گسترده قرار گرفت. همان محافل بین‌المللی مروج دولت حداقلی به تدوین و ترویج نظریه حکمرانی خوب پرداختند و اقتصاددانان نهادگرا بنیادهای نظری آن را تبیین کردند. حکمرانی خوب بر اساس تعریف برنامه عمران سازمان ملل عبارت است از مدیریت عمومی بر اساس حاکمیت قانون، دستگاه قضایی کارآمد و عادلانه و مشارکت گسترده مردم در فرآیند حکومت داری (UNDP به نقل از جانسون، ۱۹۹۷). در حکمرانی خوب شراکت بین سه رکن اصلی دولت، جامعه مدنی و بخش خصوصی در انجام فعالیت‌ها وجود دارد.

روش پژوهش

اگر چه مطالعات کیفی برخلاف پژوهش‌های کمی اسلوب معین و کاملاً از پیش تعیین شده‌ای برای پیشبرد گامهای پژوهش ندارند، اما در این پژوهش مشابه با روش نقد توسعه‌ای از مجموعه پژوهش‌های کاوشگری فلسفی که هاگرسون در مطالعات برنامه درسی مطرح میکند، استفاده شده است. نقد توسعه‌ای به دنبال کاوش مبنای منطقی، شیوه‌های استدلال و ارزشهای حاکم بر اندیشه‌ها از مسیر فلسفه آموزش و پرورش است که کاوشگری فلسفی انتقادی یا نقد تربیتی نیز خوانده می‌شود (هاگرسون، ۱۹۹۱). پژوهشگر در نقد توسعه‌ای دو گام تشریح و بررسی مفروضات و نقادی مقایسه‌ای را بر می‌دارد. در این پژوهش نیز از آنجا که هدف، شناسایی سازه‌های مغفول در رویکردهای مشارکت از دریچه انتقادی است، در گام اول با توجه به تحلیل نقادانه رویکردهای مشارکت با استناد به ادبیات نظری مطرح شده در رویکردها و مراجعه به آرای دیگر اندیشمندان صاحب نظر در عرصه مشارکت آموزش و پرورش به بررسی مفروضات و مبانی نظری رویکردهای مشارکت و صراحت بخشی به مفروضات و مبانی و همچنین مقایسه انتقادی آنها پرداخته و سپس با توجه به بینش انتقادی حاصل از این کاوش فلسفی سازه‌های مغفول در رویکردها استنتاج شده است.

یافته‌های پژوهش

الف) مفروضات و مبانی نظری رویکردهای مشارکت

در رویکردهای موجود در طبقه بندی جامعه‌شناختی سه رویکرد نولیبرال، لیبرال و پیشرو مطرح می‌باشد. در این رویکرد، هر نوع مشارکتی بر حضور مردم یا نمایندگان آنها در سازمانهای مردم نهاد تاکید می‌شود و البته این مشارکت چون مشارکت غیرمتخصصان است، بعنوان یک مشارکت مقدماتی و مبتنی بر گفتگو و مذاکره باقی مانده و در عرصه سیاست‌گذاری و برنامه ریزی و اجرا مداخله‌ای ندارد؛ اگر چه گاهی برخی موسسات یا برخی سازمانهای مردم نهاد خیریه در تدوین سیاست‌های آموزش نقش ایفا می‌کنند یا در امر تامین و تخصیص بودجه، حضور این موسسات به رسمیت شناخته می‌شوند (راب، ۲۰۰۱).

ریمرز و مک گین، ۱۹۹۷). در رویکرد لیبرال، مبتنی بر مبنای نظری محافظه کارانه، این مشارکت‌ها هیچ یک نباید به چالشی برای وضع موجود تبدیل شود و حفظ وضع موجود، مهم ترین ملاحظه ای است که در مشارکت نیز رعایت می‌شود (کاپور، ۲۰۰۴). در این رویکرد اگر چه بر مشارکت سیاسی سازمان های جامعه مدنی تاکید می‌شود؛ باز هم این ارزشهای اقتصادی هستند که بر ارزشهای اجتماعی و سیاسی حاکمیت دارند تا آنجا که کونل (۱۹۷۱) در توصیف نگاه لیبرال به انسان بیان می‌کند انسانی که از لحاظ سیاسی و اقتصادی واجد استقلال است؛ فردی به شمار می‌آید که مالک است. کسانی که استقلال اقتصادی نداشتند از حقوق مدنی محروم ماندند؛ چون فقط افراد متملك مالیاتی را می‌پردازند که بای درباره چگونگی مصرف آن تصمیم گرفته شود به این ترتیب حق دارند در تصمیم گیری های عمومی شرکت جویند. در رویکرد لیبرال نیز همچون رویکرد نئولیبرال سلطه نگاه اقتصادی بر درک انسان و تجویز سیاست‌ها برای جامعه انسانی کاملا مشهود است و پیش از طرح مفهوم برابری در مشارکت، باید اصل حق مشارکت با توجه به میزان سرمایه اثبات شود.

جدول ۲ - مقایسه مفروضات و مبانی نظری رویکردهای لیبرال و نولیبیرال

شباهت‌ها		تفاوت‌ها			
ارزش های حاکم	فلسفه سیاسی	شیوه مشارکت	عامل مشارکت کننده	منظر مشارکت	
حاکمیت ارزش‌های اقتصادی و غفلت از ارزشهای تربیتی	بنیاد محافظه کار و حفظ وضع موجود	گفتگوی نمایندگان مردم با حاکمیت	جامعه مدنی	سیاسی - اقتصادی	رویکرد لیبرال
		مشارکت در سیاستگذاری، برنامه ریزی و اجرا توسط بازار در آموزش	بازار	اقتصادی	رویکرد نولیبیرال

تاکید بر توانمندسازی برای مشارکت، از مهم ترین تأکیدات رویکرد پیشرو است که می‌توان گفت بر توانمندسازی ساختاری بیش از توانمندسازی روان شناختی تأکید دارد. توانمندسازی ساختاری، بر خلاف توانمندسازی روان شناختی که به دانش افزایی و مهارت آموزی تک تک افراد تکیه دارد، بر به رسمیت شناخته شدن و احساس هویت مستقل جوامع کوچک در نسبت با حاکمیت تأکید دارد (مینارد، گیلسون و متیو، ۲۰۱۲). تحول فردی و درونی نیز در این رویکرد مد نظر قرار دارد و با الهام از گفتمان انسان گرایی بنیادین (مورگان و بوریل، ۱۹۷۹) بر توسعه آگاهی‌های انتقادی فرد علیه نظم ظالمانه موجود تأکید می‌شود. از آنجا که رویکردهای پیشرو در توسعه و حکمرانی آموزش و پرورش در پاسخ به وضع موجود شکل می‌گیرند و به دنبال گزینه های جایگزین برای آن هستند، استراتژی هایی که اتخاذ می‌شود و ساختارهای جایگزینی که ایجاد می‌کنند، متفاوت به نظر می‌رسند و بر یک یا چند سطح درگیری از محلی گرفته تا جهانی متمرکز می‌شوند؛ اما توسعه آگاهی انتقادی، اقدام فردی و جمعی علیه ظلم موجود و انقلاب در سیستم مستقر، از اشتراکات اصلی توصیه های این رویکرد است.

جدول ۳ - مقایسه مفروضات و مبانی نظری رویکردهای لیبرال-نولیبیرال با رویکرد پیشرو

رویکرد توانمندسازی برای مشارکت	فلسفه سیاسی بنیادین	
توانمندسازی روان شناختی	محافظه کار	لیبرال و نولیبیرال
توانمندسازی ساختاری	انقلابی	پیشرو

در رویکردهای موجود در طبقه بندی مشارکت در آموزش و پرورش مبتنی بر الگوهای توسعه، سه رویکرد دولت بزرگ، دولت کوچک و حکمرانی خوب مطرح شده است که متناسب با هر یک از این رویکردها آموزش دولتی، خصوصی سازی آموزش و شراکت بخش دولتی و خصوصی محقق شده است. پس از جنگ جهانی دوم که الگوی دولت بزرگ، الگوی مسلط توسعه است، در دولتهای دموکراتیک که با انتخابات مردم تعیین می‌شوند، می‌توان گفت مشارکت مردم از طریق رفتارهای سیاسی رسمی و از طریق فعالیت های انتخاباتی، اعتراض سیاسی، نظارت از طریق مجاری سیاسی رسمی و به عبارت دیگر مشارکت سیاسی در اداره جامعه (اکمان و امنا، ۲۰۱۲) از طریق نمایندگان منتخب آنها در دولت و مجلس صورت می‌گیرد. در الگوی دولت کوچک بنگاه های اقتصادی عرصه های حضور مردم است؛ اگر چه باید تصریح کرد که مشارکت و مداخله در

بعد اقتصادی، منحصر به کسانی خواهد شد که بتوانند خود را در عرصه اقتصادی و کسب و کار نگه داشته و در محیط رقابت اقتصادی پایدار بمانند. در مقایسه دولت بزرگ و دولت کوچک، دولت کوچک، مداخله کمتر دولت در اقتصاد و واگذاری امور به سازوکار قیمت‌ها و بازار راهکار توسعه تلقی می‌شود و «دولت حداقل»، «حاکمیت قیمت‌ها و آزادسازی» و «خصوصی سازی» را راه نجات می‌داند. محافل بین المللی اقتصادی مانند بانک جهانی و صندوق بین المللی پول نیز همزمان با این سیاست‌ها شعار پایان دوره دولت‌گرایی و آغاز دوران بازارگرایی را مبتنی بر این نگاه سردادند. با فروپاشی بلوک شرق، مجریان این الگو به یکباره افزایش یافتند. این کشورها می‌خواستند با خصوصی‌سازی و حذف سریع مداخلات دولت، بیش از نیم قرن خطای تاریخی خود را جبران کنند. بنیادهای نظری این الگوی نظری نیز شناخته شده بود، سنت فکری نئوکلاسیک مشکل مداخله دولت در اقتصاد را تئوریزه و استدلالهای مختلفی را به طرفداری از نظام بازار ارائه می‌کردند (استیگلیتز، به نقل از میدری ۱۳۸۵). برنامه تعدیل ساختاری مجموعه ای از خط‌مشی‌های اقتصادی برای کشورهای در حال توسعه است که بوسیله بانک جهانی و صندوق بین المللی پول از اوایل دهه ۱۹۸۰ با وام‌های مشروط به شرط تطابق با بعضی خط‌مشی‌ها تقویت شد. وام‌های تعدیل ساختاری توسط بانک جهانی پرداخت می‌شد (ابوگره، ۲۰۰۰) و به دنبال کاهش خدمات دولتی و هزینه‌های عمومی و کاهش مخارج اجتماعی از دستورالعمل‌های تعدیل ساختاری و کوچک سازی دولتها بود (ناتسون، ۲۰۰۹). بی‌توجهی دولتها به طبقات ضعیف جامعه که در سازوکار بازار آموزش نادیده گرفته می شدند و دغدغه حداکثر کردن فایده برای کل جامعه فارغ از نحوه توزیع این سود باعث شد آموزش به بازتوزیع نابرابری‌ها در جامعه بپردازد. کالایی شدن تعلیم و تربیت در این دوره باعث شد به دانش آموز به چشم مشتری و به تعامل میان مدرسه و دانش آموز به چشم تعامل فروشنده و خریدار نگاه شود. مشتری مداری به عنوان ارزش اساسی بازار نیز موجب غلبه مصالح اقتصادی بر مصالح تربیتی شد. در هر دو دوره حکمرانی خوب و دولت حداقل، اقتصاد بازار بر اقتصاد دولتی برتری دارد و آزاد سازی قیمت‌ها و رقابت، خصوصی سازی خدمات و کوچک سازی دولت در دستور کار هر دو است، اما در دوره حکمرانی خوب، برتری بازار مشروط به وجود دست‌هدایت‌گر دولت است. همچنین در دوره دولت بزرگ و دولت حداقل، بازار و دولت، رقیب و جایگزین یکدیگر تلقی می‌شوند که در دوره سوم نگاه بیشتر بر مکمل بودن است. (میدری، ۱۳۸۵).

با توجه به سیر تاریخی و نظری این الگو و تغییرات پارادایمی در آنها، می‌توان نسبت میان بخش دولتی و خصوصی در آموزش و پرورش و سیاست‌های مختلف مشارکت در آموزش و پرورش را نیز از این منظر دقیق‌تر نگرست. نهاد آموزش به عنوان یک نهاد اجتماعی تحت تاثیر الگوهای نظری توسعه بوده و تغییرات الگوهای توسعه، تغییر نقش آموزش و پرورش و همچنین تغییر مفهوم مشارکت در این الگوها، نقش دولت و مردم را نیز در آموزش و پرورش دستخوش تغییرات کرده است. آموزش دولتی با گسترش نظریات کارکردگرایانه در اقتصاد آموزش و پرورش کشورهای صنعتی و در سایه پارادایم دولت بزرگ در رویکردهای توسعه مهم‌ترین تجویز توسعه آموزشی بود و مداخله حداکثری دولتها را در آموزش رقم زد (ویلیامز، ۱۹۹۷). با تغییر الگوی دولت بزرگ به دولت حداقلی، اندیشه خصوصی‌سازی مدارس و حضور بخش خصوصی در آموزش و پرورش اوج گرفت. این حرکت اصلاحی را اغلب با عنوان بازارگرایی و خصوصی سازی نظام آموزشی یاد می‌کنند (اسکالین، مالسورث و نیکسون، ۲۰۱۱). بلفیلد و لوین (۲۰۰۰) معتقدند مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش، از سه عامل اصلی فشار تقاضا، فشار عرضه و فشارهای عمومی ریشه گرفت. گسترش خصوصی‌سازی آموزش و پرورش و تجربه این سیاست، نشان داده است که خصوصی‌سازی در بعضی بخش‌ها همچون آموزش و سلامت، مثل خصوصی‌سازی شرکت‌های صنعتی و بازرگانی نیست و گاهی خصوصی‌سازی در کیفیت خدمات، برابری آموزشی و کارایی نظام آموزشی (تیلک، ۲۰۱۶ و کالکلف، ۱۹۹۶) و برخی اهداف توسعه انسانی در سایر ابعاد آموزش و پرورش تاثیر منفی می‌گذارد. اینگونه بود که این اندیشه مطرح شد که به جای تامین مستقیم توسط بخش خصوصی، شراکت میان بخش خصوصی و بخش عمومی می‌تواند متفاوت از خصوصی سازی به عنوان یک استراتژی قابل قبول مطرح شود تا اثرات نامطلوب بخش خصوصی را به حداقل برساند و اثرات مطلوب نقش بخش عمومی را در آموزش و پرورش تقویت کند. بیشترین حمایتها از این ایده را سازمان‌های بین المللی با رهبری بانک جهانی داشته‌اند. به نظر می‌آید جریان شراکت بخش خصوصی و دولتی در آموزش، بی‌تأثیر از گفتمان حکمرانی خوب نبوده باشد، چرا که تبیین‌هایی که از شراکت ارائه می‌دهد و طرح آن پس از دوره خصوصی‌سازی، کاملاً گام به گام با الگوهای توسعه پیش رفته که پس از الگوی دولت حداقلی و اندیشه تعدیل ساختاری، به الگوی حکمرانی

خوب رسیده است؛ البته این الگو نیز در لایه تئوریک خود، با تکیه بر یک تئوری اقتصادی که کیفیت را محصول رقابت تلقی می کند به پیش می رود (ورجر، ۲۰۰۸). اگر چه ادعای شراکت بخش خصوصی و دولتی در آموزش، حداکثر کردن ظرفیت برای گسترش دسترسی برابر به تحصیل و بهبود نتایج تحصیلی است (پاترینوس و همکاران، ۲۰۰۹)، اما نمیتوان ایده شراکت را جدای از ایده خصوصی سازی آموزش بررسی کرد.

جدول ۴ - مقایسه مدل‌های مختلف مشارکت در آموزش و پرورش از منظر الگوهای توسعه

آموزش دولتی	خصوصی سازی آموزش	شراکت بخش خصوصی و دولتی در آموزش
دولت بزرگ (رفاه) و تصدی گری حداکثری دولت	دولت حداقلی و تعدیل ساختاری	حکمرانی خوب
جان رالز	رابرت نوزبیک	تورستین وبلن
تامین آموزش عمومی	تسهیل حضور بخش خصوصی در آموزش	همکاری و شراکت با بخش خصوصی
حداقلی	حداکثری از منظر اقتصادی	حداکثری به صورت اقتضائی
تامین آموزش عمومی به عنوان نیاز اساسی توسط دولت	کیفیت بهتر آموزش با رقابت در بخش خصوصی	دسترسی برابر به تحصیل به ویژه برای گروه های حاشیه ای
اقتصادی بدون توجه به ارزشهای تربیتی	اقتصادی بدون توجه به ارزشهای تربیتی	اقتصادی بدون توجه به ارزشهای تربیتی

ب) سازه های مغفول در رویکردهای مشارکت در آموزش و پرورش

با توجه به مبانی نظری ذکر شده در هر یک از رویکردهای مشارکت در آموزش و پرورش و مقایسه و مرور انتقادی این اندیشه ها، اینگونه استنباط میشود که سه سازه استقلال ملی، عدالت و مصالح تربیتی مورد غفلت واقع شده اند. سه گونه نولیبرال، لیبرال و پیشرو در طبقه بندی اول و سه گونه آموزش دولتی، خصوصی سازی آموزش و شراکت بخش دولتی و خصوصی در طبقه بندی دوم، در بعضی دسته ها با یکدیگر همپوشانی دارند. با تقریب خوبی می توان گفت گونه نولیبرال در اندیشه ادواردز و کلس، دربردارنده گونه خصوصی سازی و شراکت بخش خصوصی و دولتی است. گونه آموزش دولتی نیز از لحاظ زمانی دوره زمانی لیبرال را در برمیگیرد. در رویکرد لیبرال، اگر چه بازار و نظم آن به رسمیت شناخته می شود، اما بازار هنوز آنقدر گسترده نشده است که عرصه آموزش و پرورش را نیز دربربگیرد و تسلط دولت بر آموزش و پرورش پایدار است. رویکرد پیشرو نیز اگر چه نمی تواند به عنوان یک دوره زمانی مطرح باشد، اما از آنجا که بیشتر به عنوان یک رویکرد مطلوب بحث شده است، میتواند ناظر به آینده مطرح شود. رویکردهای مشارکت حاکم بر سیاستهای آموزشی که تاکنون در ادبیات نظری مطرح بوده است، عموماً یا از منظر الگوهای توسعه اقتصادی بوده یا از منظر پارادایم های جامعه شناختی؛ و کمتر از منظر تعلیم و تربیت یا فلسفه سیاسی به الگوهای توسعه آموزشی پرداخته شده است. در حالی که فلسفه تعلیم و تربیت و فلسفه سیاسی می توانند و باید بیشترین مداخله را در مبانی نظری سیاستهای آموزشی داشته باشند (ترز، ۲۰۱۲). در طبقه بندی جامعه شناختی، که ادواردز و کلس (۲۰۱۲) در تبیین آن نقش عمده ای دارند، اندیشمندان انتقادی انسان گرا و ساختارگرای بنیادی بدون ذکر نام تلویحاً حضور دارند، این طبقه بندی فرصت خوبی را برای تحلیل رویکردهای مشارکت و حتی طراحی اقدام ها و برنامه های جایگزین مشارکت ایجاد می کند. اگر چه هیچ گاه از منظر فلسفه تعلیم و تربیت و مصالح تربیتی به برنامه های مشارکت در آموزش و پرورش نپرداخته اند. همچنین فلسفه سیاسی و نظریه های توسعه سیاسی در این رویکرد کمتر مورد توجه بوده است. در طبقه بندی مبتنی بر الگوهای توسعه نیز که عمدتاً بر اساس نظرات موندی و ورجر (۲۰۱۵) مطرح شده است، توجه به ابعاد بین المللی برنامه های توسعه و فهم جایگاه سازمان های بین المللی در برنامه های توسعه از نقاط قوت این طبقه بندی است که در طبقه بندی جامعه شناختی به آن توجه نشده است. اما طبقه بندی الگوهای توسعه نیز همچون طبقه بندی ادواردز و کلس، به ابعاد تعلیم و تربیتی این برنامه ها هیچ توجهی نداشته و بدون توجه به اثرگذاری ارزشهای تعلیم و تربیت، به دسته بندی رویکردهای مشارکت پرداخته است. همچنین از آنجا که در نقد به برنامه های بین المللی مشارکت طرح

بحث کرده است، به فلسفه های سیاسی بدیل در کنار نگاه جهانی شدن نپرداخته و اشاره ای نیز به وجود گونه های مختلف مشارکت خارج از پارادایم های بین المللی نداشته است. اشتراک هر دو طبقه بندی ها در غفلت از فلسفه سیاسی و فلسفه تربیت، ما را بر آن می دارد که در عین استفاده از هر دو رویکرد و تلفیق و تطبیق آنها، از منظر فلسفه تربیت و فلسفه سیاسی نیز نگاهی به رویکردهای مشارکت در آموزش و پرورش انداخته و دستاوردهای این دو منظر را نیز به ادبیات مشارکت در آموزش و پرورش اضافه کنیم. اگر چه عدم توجه به فلسفه سیاسی و تربیتی امری ریشه دار در سیاستگذاری است. در بحث از نقش آفرینی فلسفه تربیت در سیاستگذاری های آموزشی، اندیشمندانی هستند که بر این نکته اصرار داشته اند. چرا که بلاشک، هر پیشنهاد سیاستی^۷ تا وقتی که در سطح اصلاح و ساختارسازی نهادی، عمل گرا^۸ باشد، ذاتاً دارای بار ارزشی^۹ است (مک لافلین، ۲۰۰۰: ۴۴۲؛ بریگ هوس، ۲۰۰۱: ۲؛ تریزی، ۲۰۰۸: ۱۸۲-۱۸۳). بنابراین، این بُعد اصولی سیاستگذاری و سیاست های تربیتی نه تنها اغلب نادیده گرفته می شود، بلکه کمتر به صراحت مورد تحلیل و بررسی قرار می گیرد. با طرح ایده مداخله فلسفه تربیتی و فلسفه سیاسی در کنار مباحث الگوهای توسعه اقتصادی، سازه های مغفول در رویکردهای مشارکت شامل استقلال ملی، عدالت و مصالح تربیتی استنباط شده اند.

استقلال ملی و مشارکت

در اروپا چنان که دیویی اشاره می کند، سیستم های آموزش انبوه زمانی توسعه یافتند که ناسیونالیسم در اوج خود بود و بر تربیت شهروندان وفادار به دولت تاکید داشتند (اوسلر، ۲۰۱۵). دیویی تربیت شهروندان وفادار به دولت را در برابر تربیت انسان های فرهیخته وفادار به بشریت می داند و این ناسیونالیسم را در برابر اندیشه جهان وطنی تلقی می کند. اما طرح مفهوم «استقلال ملی» در تحلیل و طراحی سیاستهای آموزشی، عمدتاً پس از دوران استعمار کهن و پس از جنگ جهانی دوم مطرح شده است. این دوران، دورانی است که به بازسازی پس از جنگ و استقلال ملتها پس از رهایی از استعمار پرداخته شده (اکنور، ۲۰۱۴) و دوره حاکمیت نگاه سرمایه انسانی بر اقتصاد و اقتصاد آموزش است. با این وصف، سیاستمداران برای رسیدن به پیشرفت و استقلال ملی، به آموزش و پرورش روی آورده و ذیل چتر اقتصاد کینزی برای گسترش هر چه بیشتر آموزش، بیشترین مداخله دولتی را در آموزش و پرورش داشته اند. اینگونه است که طرح مفهوم استقلال ملی و ملی گرایی، با دولتی شدن، گرایش به مکتب کمونیستی و کاهش مشارکت نهادهای غیر دولتی همراه بوده است (متیو، کالو و مافونیزا، ۲۰۰۷). پس از عبور از این دوران و جریان یافتن سیاستهای تعدیل ساختاری و کوچک سازی دولت، نهادهای بین المللی همچون بانک جهانی و صندوق بین المللی پول بر مشارکت اقتصادی بازار و بخش خصوصی تاکید می کنند. نکته ای که باید در این دوران به آن توجه داشت، کنار رفتن مفهوم استقلال ملی همزمان با کوچک شدن دولت ها در طراحی و تحلیل سیاستهای آموزشی است؛ چرا که تا پیش از این دوره، این دولت ها بودند که بر استقلال ملی و آموزش برای استقلال و رهایی از استعمار تلاش می کردند و اکنون نقش این دولت ها روز به روز کم رنگ تر میشود. در دوره تعدیل ساختاری فرض بر این است که در دوران پسا استعمار به سر می بریم و طرح مفهوم استقلال عملاً بی معنا تلقی می شود و دولت ها برای پیشرفت و رفاه بیشتر ملتها در حال برنامه ریزی هستند؛ اما اگر نگاهی دقیق به جهانی شدن سیاستهای تعدیل ساختاری داشته باشیم متوجه می شویم که حکمرانی مستقل دولتها زیر سوال رفته و سیاستهای جهانی آموزش از طریق سازمان های بین المللی در حال اجرا شدن است (ورجر، آلتینیلکن و نولی، ۲۰۱۸؛ ورجر، نولی و آلتینیلکن، ۲۰۱۲). کوچک شدن دولت ها و نقش آفرینی پررنگ بازارهایی که وابستگی های متقابل جهانی دارند، عملاً برنامه های آموزشی را نیز تحت تاثیر قرار داده و این وابستگی های جهانی است که سیاستهای آموزشی را نیز هدایت می کند (روتالین، آلاسوتاری و ونتو، ۲۰۱۹) و مشاهده می کنیم که مشارکت بازار و وابستگی جهانی پیوند عمیقی پیدا می کنند. دوران پسا استعمار در ادبیات رایج جهانی، دورانی عاری از استعمارگری تبیین شده و این در حالی است که در عصر جهانی و نقش آفرینی گسترده سازمان های بین المللی می توان گفت که گرچه استعمار و اشغال به معنای عینی و سنتی آن در جریان نیست، به معنای دیگری کشورها استقلال خود را از دست داده و وابسته به سیاستهای یک مرکز خاص بین المللی می شوند. در سیاستهای جهانی که بر مشارکت گسترده بخش خصوصی در توسعه تاکید می شود، استقلال ملی کشورها کمتر

7 - Policy Proposal

8 - Action-Oriented

9 - Value-Laden

مورد توجه قرار می‌گیرد و طبیعتاً مشارکت گروه‌های اجتماعی در طراحی و نظارت سیاست‌ها نیز کاهش پیدا می‌کند. رابطه معکوس میان طرح مفهوم مشارکت اجتماعی و طرح مفهوم استقلال، از پدیده‌های متناقض نمای توسعه آموزشی در هر کدام از رویکردهای مطرح در مشارکت آموزشی می‌باشد.

عدالت و مشارکت

رویکردهای مختلف مشارکت در آموزش و پرورش، بسته به اینکه مشارکت را با چه مبنایی توجیه می‌کنند متفاوت می‌شوند. مشارکت می‌تواند برای یک رویکرد مطلوب تلقی شود و برای برخی رویکردها از سر اضطرار مطرح باشد. آنچه غالباً مغفول مانده است، ذاتی بودن مشارکت برای امر تعلیم و تربیت است. رویکردهایی که از سوی سازمان‌های بین‌المللی در ترویج مشارکت در آموزش و پرورش ترویج می‌شود، مطلوبیت مشارکت است و این مطلوبیت از منظر اقتصادی توجیه می‌شود. اگر چه هنگام اجرایی کردن این سیاستها در کشورهای هدف، عمدتاً اضطرار نسبت به مشارکت بیان می‌شود که ناشی از ناتوانی دولتها در تامین مالی آموزش و پرورش است. غایت مشارکت در رویکردهای مختلف به صراحت توضیح داده نشده است. برقراری عدالت اجتماعی به عنوان یکی از غایت‌های اصلی مشارکت، عموماً در رویکردهای مشارکت مغفول واقع شده است و گاه مشارکت خود در کنار عدالت به یکی از هدف‌های غایی تبدیل شده است. گاهی مشارکت و عدالت به عنوان دو مفهوم متضاد مطرح شده‌اند که آنگاه که مشارکت به میان می‌آید، عدالت رخت بر میندند (پاور و تیلور، ۲۰۱۳). باید گفت رابطه‌ای که میان عدالت و مشارکت در فلسفه سیاسی هر یک از رویکردها وجود دارد، می‌تواند معیار خوبی برای ارزیابی و نقادی باشد. از طرف دیگر تحقق عدالت، بدون مشارکت عوامل مختلف اجتماعی، ضمانتی نخواهد داشت که دیگر ارزش‌های تربیتی را زیر پا نگذارد و به استبداد با نام عدالت ختم نشود. مری (۲۰۲۰) معتقد است گاهی سیاست‌های تنوع بخشی به مدارس که با هدف عدالت آموزشی اجرا می‌شود، مایه سهم بری بیشتر کسانی خواهد شد که پیش از اجرای سیاست نیز سهم بیشتری داشته‌اند. با این اوصاف باید گفت اگر در فلسفه سیاسی صرفاً بر تحقق مشارکت تاکید شود و بستر مشارکت عادلانه فراهم نباشد، مشارکت مشارکتی واقعی نخواهد بود و به حاکمیت طبقه قدرتمند ختم خواهد شد؛ افزایش شکاف طبقاتی ناشی از اجرای تعدیل ساختار و مشارکت بازار مایه نارضایتی گروه‌های فعال اجتماعی شده و این نارضایتی خود به خود موجب کاهش سرمایه اجتماعی دولتها و کاهش مشارکتهای اجتماعی شده است. تأکید بر بازاری شدن در این دوران نیز بخش‌هایی از جامعه مدنی که به صورت غیر انتفاعی فعالیت می‌کردند را نیز تحت تأثیر قرار داده و مسئولیت و کارآفرینی اجتماعی گروه‌های فعال جامعه مدنی را کاهش میدهد (ایکن بری و کلور، ۲۰۰۴). باید گفت رویکردهای مختلف مشارکت در آموزش و پرورش، از تبیین این امور غفلت ورزیده‌اند و تحت تأثیر نگاه‌های مسلط اقتصاد کارکردگرا به تبیین و ترویج خود پرداخته‌اند و عدالت به عنوان یکی از ارزشهای اجتماعی و انسانی، یا مطرح نشده است یا به عنوان رقیب مشارکت مطرح شده است.

مصالح تربیتی و مشارکت

انتخاب از میان گزینه‌های سیاستی در زمینه مشارکت، تحت تأثیر ارزشهایی است که مطمئناً ارزشهای تعلیم و تربیتی در رأس آن قرار دارد و رعایت مصالح تربیتی مقدم بر رعایت مصالح اقتصادی خواهد بود؛ چنانکه دان، اسمیت و رابینسون (۲۰۱۹) معتقدند در سیاست توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای، تنها نمی‌توان با عقلانیت اقتصادی ایدئولوژی نولیبرال تصمیم گرفت و آموزشهای اخلاقی و سیاسی نیز برای تربیت شهروندان دموکراتیک نیاز است. اگر چه در رویکردهای خصوصی‌سازی آموزش و پرورش، زنجیره علت و معلولی «خصوصی‌سازی، رقابت و کیفیت آموزش» بارها مطرح شده است، اما مارتین و دانلوب (۲۰۱۹) معتقدند این استدلال نئولیبرالی که عملکرد مدارس انتفاعی بهتر از مدارس غیر انتفاعی است در مدارس انگلستان مطابق با شواهد تجربی و آماری تضعیف شده است؛ چنانکه مینارد (۲۰۱۲) نیز تصریح می‌کند، تحقق این زنجیره بیش از آنکه مبتنی بر شواهد باشد، به عنوان یک ایدئولوژی مطرح بوده که باید به آن ایمان آورد. ایدئولوژی و اسطوره خصوصی‌سازی را استریتن (۱۹۹۳) نیز نقد می‌کند، چنانکه ویلیامسون (۲۰۰۴) که خود از طراحان اجماع واشنگتنی بود، تأکید می‌کند که خصوصی‌سازی و تعدیل ساختاری، نسخه‌ای برای وضعیت آمریکای لاتین بود و نباید به همه کشورهای تعمیم داده می‌شد. در بسیاری از وضعیت‌های ناشی از ساختار اقتصادی، فرهنگی، رسانه‌ای و اجتماعی، خصوصی‌سازی لزوماً رقابت‌آفرین نبوده و

رقابت اقتصادی نیز لزوماً کیفیت آفرین نخواهد بود. از طرف دیگر رقابت اقتصادی، ممکن است بتواند کیفیتی اقتصادی تر را از منظر کارایی و بازده اقتصادی رقم بزند، اما نمی‌تواند کیفیت آموزش را تضمین کند. همچنین باید گفت برای تحقق کیفیت تربیتی احتیاج به رقابتی تربیتی داریم که رقابت تربیتی از منبعی غیر از خصوصی‌سازی منبعث می‌شود. در ساختاری اقتصادی که معتقد است در رقابت با اصلح باقی خواهد ماند و ضعیف‌ها نابود خواهند شد، برنامه درسی پنهانی برای دانش آموز طراحی می‌شود که باید به هر قیمتی باقی بمانی و در این ساختار، اگر چه خشونت ضد ارزش اعلام شود، مهم‌ترین ارزشی است که ترویج شده و به آن عمل می‌شود. تحمل اضطراب برای ماندن و موفقیت در گردونه رقابت، طرح ارزشمندی اقتصادی به عنوان قله هدف‌هایی که دانش آموز می‌تواند به آن دست یابد و جهت‌دهی استعدادهای دانش آموز به سوی هر آنچه نظام اقتصادی آن را مطلوب می‌شمارد و رها کردن استعدادهایی که در آن بازه، اقتصاد آن را به رسمیت نمی‌شناسد، از دیگر ضداثرشهای تحمیلی این رویکردها به مشارکت در آموزش و پرورش است که برنامه درسی پنهان مدرسه آن را پیاده می‌کند. آنچه از ضعفهای رویکردهای مشارکت در زمینه تربیتی برشمرده شد، فارغ از محتوایی است که در مدرسه می‌تواند تدریس شود و مورد نظارت قرار گیرد. نکته اساسی در بحث از مشارکت در آموزش و پرورش این است که باید بتوانیم مشارکت مطلوب و الزامات تربیتی این مشارکت را استخراج کنیم تا در نظام آموزشی نیز مشارکتی سالم رخ دهد. ترسیم آثار تربیتی هر مدل مشارکت و تصمیم‌مبنی بر پیامد تربیتی است که می‌تواند الگوی مشارکت را ارزشمند کند.

نتیجه‌گیری

پس از آغاز بحران اقتصادی در سال ۲۰۰۸ و جریان‌های اعتراضی نسبت به تسلط نظام سرمایه‌داری، سیاست‌های توسعه آموزشی نیز که تحت تاثیر سیاست‌های کلی اقتصاد سرمایه‌داری بود، متزلزل شده و اعتراض‌ها به خصوصی‌سازی آموزش و ایجاد شکاف آموزشی در طبقات اجتماعی جدی‌تر شد؛ کما اینکه در کشورهای آمریکای لاتین با عنوان اجماع پساواشنگتن آثاری از آن دیده می‌شود. افزایش انتظارات ذی‌نفعان و سازمان‌های مردم‌نهاد نیز بر اعتراض‌ها به الگوی مشارکت کنونی افزوده است. اسلاتر (۲۰۲۰) نیز معتقد است مخالفان سیاست‌های نئولیبرالی در آموزش یکدیگر را پیدا کرده‌اند و به هم پیوند خواهند خورد و دیگر سلطه سیاست‌های نئولیبرال بر جامعه و آموزش را نمی‌توانند تحمل کنند. سیاستگذاران آموزشی باید آماده مواجهه با اعتراض‌های مردمی و تأمل در سازوکارهای تأمین مالی و مشارکت مردمی در آموزش باشند. شیوع بیماری کووید ۱۹ از سال ۲۰۱۹ و ایجاد بحران در نظام بهداشتی کشورهای مختلف نیز درس خوبی برای مشارکت در آموزش و پرورش به ما می‌دهد. اندرو کوئومو فرماندار ایالت نیویورک پس از بروز بحران بیمارستانی، یک بیماری اقتصادی را معرفی می‌کند و معتقد است نظام سلامت و بهداشت خصوصی نمی‌تواند جامعه بحران‌زده را نجات دهد و تخت بیشتری فراهم کند، چرا که او با محوریت سود خود تصمیم می‌گیرد (شبکه خبری ان‌بی‌سی، نشست خبری روز دوشنبه ۱۶ مارس ۲۰۲۰). آموزش و پرورش را نیز نمی‌توان از این امر مستثنا کرد و باید آگاه باشیم که محدود شدن مشارکت به بخش خصوصی و سلطه نگاه اقتصادی بر آموزش و پرورش، نمی‌تواند ضمانت‌کننده نجات از بحران‌های آموزش و تأمین ارزشهای تربیتی و عدالت باشد و از طرفی مداخله حداکثری دولت‌ها نیز نمی‌تواند مسأله را به تمامی حل کند. توجه سیاستگذاران آموزشی به الگوهای دیگری از مشارکت که صرفاً به بازار محدود نشود و حضور فعالانه مردم دغدغه‌مند ارزشهای تربیتی را تسهیل کند، می‌تواند امنیت آموزشی بیشتر را برای جامعه فراهم کند. توجه به مشارکت صاحب‌نظران در تدوین برنامه‌های توسعه آموزشی مبتنی بر بوم و پرهیز از پذیرش تام‌توصیه‌های بین‌المللی در توسعه آموزش حتی با وجود وعده‌وام‌های اصلاحات آموزشی می‌تواند توجه به استقلال ملی ما را در عرصه فرهنگ تضمین کند. اعتماد به بسته‌های سیاستی توسعه آموزشی بدون توجه به اقتضائات فرهنگی و اقتصادی جامعه تاکنون نتوانسته مشارکت را به غایت تربیتی و اجتماعی خود برساند؛ تغییر توصیه‌های دوره‌های مختلف موبد این امر است. ملاحظه عدالت به عنوان چشم‌انداز و غایت اصلی مشارکت با هدایت مشارکت‌ها به سوی رفع محرومیت‌های آموزشی، مبارزه با فسادهای احتمالی در فرآیند مشارکت و بالا بردن نظارت‌های مردمی در عرصه مشارکت از رهنمودهایی است که در عرصه مشارکت در آموزش باید مد نظر داشت.

منابع

- ۱- صبوری خسروشاهی، حبیب. (۱۳۸۸). آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالشها و راهبردهای مواجهه با آن. مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی، ۱(۱)، ۱۵۳-۱۹۶.
- ۲- میدری، احمد؛ خیرخواهان، جعفر (۱۳۸۳). حکمرانی خوب: بنیان توسعه. تهران: مجلس شورای اسلامی، مرکز پژوهش‌ها.
- 3- Meydari, A., Kheyrikhahan, J. (2006). Good governance, the foundation of development. Research Center of the Islamic Parliament of Iran. (in persian)
- 4- Abugre, C. (2000). The World Development Movement. Retrieved May, 4, 2008.
- 5- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2002). Education privatization: Causes, consequences and planning implications. Unesco, International Institute for Educational Planning.
- 6- Blanchard, O., Akerlof, G. A., Romer, D., & Stiglitz, J. E. (Eds.). (2014). What have we learned?: Macroeconomic policy after the crisis. MIT Press.
- 7- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Nice, R. (1977). Education, society and culture. Trans. Richard Nice. London: SAGE Publications.
- 8- Burrell, G. M. Gareth (1979). Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life.
- 9- Castree, N. (2010). Neoliberalism and the biophysical environment 1: What 'neoliberalism' is, and what difference nature makes to it. *Geography Compass*, 4(12), 1725-1733.
- 10- Colclough, C. (1996). Education and the market: Which parts of the neoliberal solution are correct? *World Development* 24, no. 4: 589-610.
- 11- Cuomo, A. (2020) New York Governor Cuomo Coronavirus News Conference. Retrieved June, 2020, from <https://www.c-span.org/video/?471302-1/governor-cuomo-federal-government-coronavirus-testing>
- 12- Down, B., Smyth, J., & Robinson, J. (2019). Problematising vocational education and training in schools: using student narratives to interrupt neoliberal ideology. *Critical Studies in Education*, 60(4), 443-461.
- 13- Easterly, W. (2005). What did structural adjustment adjust?: The association of policies and growth with repeated IMF and World Bank adjustment loans. *Journal of development economics*, 76(1), 1-22.
- 14- Edwards Jr, D. B., & Klees, S. J. (2012). Participation in international development and education governance. *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*, 55-76.
- 15- Eikenberry, A. M., & Kluver, J. D. (2004). The marketization of the nonprofit sector: civil society at risk?. *Public administration review*, 64(2), 132-140.
- 16- Ekman, J., & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human affairs*, 22(3), 283-300.
- 17- Hallak, J. (1990). Investing in the Future: Setting Educational Priorities in the Developing World.
- 18- Hunt, D. (1989). Economic theories of development. Rowman & Littlefield Publishers.
- 19- Johnson, I. (1997). Redefining the concept of governance. Political and Social Policies Division, Canadian International Development Agency.
- 20- Kapoor, I. (2004). The power of participation.
- 21- Kuhn, R. (1971). Formenbürgerlicher Herrschaft: Liberalismus-Faschismus. Rowehl Taschenbuch Verlag.
- 22- Kyagulanyi, R., & Tumwebaze, J. (2019). Effects of Public Private Partnerships on Education Service Delivery in Uganda. *Business and Economic Management Review*, 1(1), 27-44.
- 23- McLaughlin, T. H. (2000). Philosophy and educational policy: possibilities, tensions and tasks. *Journal of Education Policy*, 15(4), 441-457.
- 24- Martin, J., & Dunlop, L. (2019). For-profit schools in England: the state of a nation. *Journal of Education Policy*, 34(5), 726-741.
- 25- Maynard, A. (2012). Privatisation: an exercise in ambiguity and ideology.
- 26- Merry M.S. (2020). Educational Justice and Diversity. In: Educational Justice. Palgrave Macmillan, Cham
- 27- Miller-Grandvaux, Y., Welmond, M., & Wolf, J. (2002). Evolving partnerships: The role of NGOs in basic education in Africa.
- 28- Miron, G. (2008). The shifting notion of "publicness" in public education. In B. Cooper, J. Cibulka, & L. Fusarelli (Eds.), *Handbook of education politics and policy*. New York, NY: Routledge.
- 29- Moeti, K., Khalo, T., & Mafunisa, J. (Eds.). (2007). Public finance fundamentals. Juta and Company Ltd.
- 30- Moran, E. F. (Ed.). (1996). Transforming societies, transforming anthropology. American Mathematical Soc..
- 31- Mundy, K., & Verger, A. (2015). The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *International Journal of Educational Development*, 40, 9-18.
- 32- Knutsson, B. (2009). The intellectual history of development: Towards a widening potential repertoire. *Perspectives*, 13(1), 2-46.
- 33- O'Connor, M. (2014). Investment in edification: reflections on Irish education policy since independence. *Irish Educational Studies*, 33(2), 193-212.
- 34- Osler, A. (2015). Human rights education, postcolonial scholarship, and action for social justice. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 244-274.
- 35- Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F., & Guáqueta, J. (2009). The role and impact of public-private partnerships in education. The World Bank.
- 36- Power, S., & Taylor, C. (2013). Social justice and education in the public and private spheres. *Oxford Review of Education*, 39(4), 464-479.
- 37- Rautalin, M., Alasuutari, P., & Vento, E. (2019). Globalisation of education policies: does PISA have an effect?. *Journal of Education Policy*, 34(4), 500-522.
- 38- Robinson, W. I. (2018). The next economic crisis: digital capitalism and global police state. *Race & Class*, 60(1), 77-92.
- 39- Resnik, J. (2018). All against all competition: the incorporation of the International Baccalaureate in public high schools in Canada. *Journal of Education Policy*, 1-22.
- 40- Robertson, S. L., & Verger, A. (2012). Governing education through public private partnerships. *Public private partnerships in education: New actors and modes of governance in a globalizing world*, 21-42.
- 41- Scullion, R., Molesworth, M., & Nixon, E. (2011). The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer.
- 42- Slater, G. B. (2020). Assembling the opposition: Organizing struggles against neoliberalism and educational insecurity. *Policy Futures in Education*, 18(1), 72-89.
- 43- Stiglitz, J. (2012). The price of inequality.
- 44- Streeten, P. (1993). Markets and states: against minimalism. *World Development*, 21(8), 1281-1298.

- 45- Terzi, L. (2012). The value of philosophy for educational policy: ideal theory, educational principles, and policy-making.
- 46- TilakJandhyala, B. G. (2016). Public Private Partnership in Education (No. 3). THF Discussion Paper, The HEAD Foundation Discussion Paper Series.
- 47- Toye, J. (2003). Changing perspectives in development economics. Rethinking development economics, 1, 21.
- 48- Verger, A., Altinyelken, H. K., &Novelli, M. (Eds.). (2018). Global education policy and international development: New agendas, issues and policies. Bloomsbury Publishing.
- 49- Verger, A., Novelli, M., &Altinyelken, H. K. (2012). Global education policy and international development: An introductory framework. Global education policy and international development: New agendas, issues and policies, 3-32.
- 50- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). The privatization of education: A political economy of global education reform. Teachers College Press.
- 51- Williams, J. H. (1997). The diffusion of the modern school. International handbook of education and development: Preparing schools, students and nations for the XXI century, 119-136.
- 52- Williamson, J. (2004). The strange history of the Washington consensus. Journal of Post Keynesian Economics, 27(2), 195-206.
- 53- Whitty, G. (1997). Chapter 1: Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. Review of research in education, 22(1), 3-47