



بررسی و ارزیابی رویکردهای عدالت تربیتی

محمد صادق عادل

چکیده

این نوشته با روش اسنادی و با هدف دستیابی به دیدگاه‌های عدالت تربیتی، سه رویکرد تربیتی را، مورد مطالعه قرار داده و به یافته‌های زیر رسیده است:

رویکرد عینیت‌گرائی تیلوریسم، ملاک عادلانه بودن تربیت را میانگین جامعه برشمرده و به طراحی برنامه درسی مبتنی بر اهداف عینی، یادگیری را برای بیشترین افراد، از طریق انگیزش از بیرون یعنی نظام پاداش و تنبیه مادی مفید دانسته است؛ اشکال مهم این دیدگاه، نادیده گرفتن خلاقیت، و افراد خارج از میانگین جامعه است.

در دیدگاه لیبرالیسم، تربیت عادلانه را در محتوای احترام آمیز نسبت به آزادی، منافع فردی و رقابت شمرده است. این رویکرد، در عین افراط بر فردیت و منافع مادی و رقابت، بر بُعد معنوی و نابرابری‌های اجتماعی، چشم فرو بسته است. تلاش رالز، بر کاهش نابرابری‌های اجتماعی و طبیعی، از طریق تربیت، با اعمال اصل تفاوت و اصل فرصت‌های برابر، نتوانسته غفلت از بُعد معنوی انسان را جبران کند.

فمینیسم بر شعار برابری جنسیتی، بر چسب عدالت نهاده و بر نقادی از وضعیت موجود، تغییر ارزش‌ها و ساختار اجتماعی و آزادی زنان به غرض امتناع زنان از نقش متناسب با ارگانیزم، اخلاق، دیانت و سنت و تهیه برنامه درسی نافعی دوانگاری جنسیتی تاکید دارد. ایراد مهم این نگرش، واداری زنان بر علیه جنسیت و ارگانیزم زنانه، مثله‌سازی زن و تهدید

خانواده و آینده بشریت و در معرض سوء استفاده قرار دادن بیشتر زنان است. کلیدواژه‌ها: عدالت تربیتی، رویکردهای عدالت تربیتی، عدالت آموزشی، فرصت‌های برابر تربیتی، عینیت‌گرایی در تربیت، لیبرالیزم تربیتی و تربیت فمینیسم.

مقدمه

عدالت تربیتی، دغدغه اصلی جهان معاصر است. با عدالت تربیتی، می‌توان فاصله‌های نامعقول اجتماعی را کاهش داد و بر نقش سازنده تعلیم و تربیت در تحرک و پویایی جامعه اذعان کرد.

برغم همه پیشرفت‌های خیره‌کننده در عرصه فناوری، بشر در عرصه عدالت، دچار مشکلات پیچیده است. یکی از نقش‌های مهم تعلیم و تربیت، ایجاد عدالت اجتماعی است؛ زیرا تعلیم و تربیت، مستقیماً بر تواناسازی انسان، متمرکز است. انسان توانا، قادر است نیازهای خود را به صورت مناسب، تامین کند و باعث تحرک اجتماعی گردد.

امروزه برغم اینکه دسترسی همگان به تعلیم و تربیت، فراهم شده است؛ اما نابرابری‌های اجتماعی کاهش نیافته است؛ راز عدم موفقیت بشر در تامین عدالت اجتماعی، در نگاه به عدالت تربیتی نهفته است.

در نوشته پیش روی برآنیم که انگاره‌های عدالت تربیتی روشن شود؛ تا بتوان داوری کرد که کدام تلقی از عدالت تربیتی، قابلیت بیشتر در تحقق عدالت در عرصه تربیت را فراهم می‌کند.

بیان مسأله

عدالت تربیتی در بیان ساده و قدر مشترک در میان همه مکاتب تربیتی، فراهم سازی امکانات، تجهیزات، فرصت‌ها و خدمات برابر، برای همه انسان‌ها است؛ اما تربیت، عمل پیچیده‌ای است که تلقی از آن در نزد مکاتب تربیتی متفاوت است. به همین جهت، عدالت تربیتی نیز تعریف متفاوتی در میان مکاتب تربیتی دارد. بخش نرم‌افزاری تربیت که در واقع مبتنی بر شناخت انسان است دارای پیچیدگی است.

اختلاف در انسان‌شناختی، ماهیت و چیستی عدالت تربیتی را مبهم نموده است. در این



نوشته، تلاش شده است تا بر اساس تعریف انسان شناختی، تعریفی از عدالت تربیتی ارائه و به قدر وسع بر نقد و ایراد دیدگاه مکاتب تربیتی هم پرداخته شود.

مفهوم‌شناسی

خلیل فراهیدی، در باره معنای عدالت گفته است: «عدل به فتح عین، به معنای پسندیدن، حکم به حق است و به کسر عین، به معنای نظیر و هم‌وزن است». (فراهیدی، ۱۴۱۰ هـ.ق، ج ۲، ص: ۳۸)

ابن فارس، برای ماده عدل، دو معنای اصلی در نظر گرفته است که دو مفهوم متضاد است. ۱- به معنای راه راست، وسط و راه درست و پسندیده ضد ظلم و جور است. ۲- راه کج و منحرف و بی‌راهه است. (ابن فارس، ۱۴۰۴ هـ.ق، ج ۴، ص: ۲۴۷)

راغب، معتقد است که ماده عدل یک معنا بیشتر ندارد و آن مساوات است و کاربرد از باب تضایف است عدل به فتح و عدل به کسر عین، هم معنی است؛ اما تفاوت در این است که عدل و عدیل و به کسر عین در جایی به کار می‌رود که تساوی از امور حسی باشد؛ ولی عدل به فتح عین در جایی به کار می‌رود که تساوی از امور معنوی و غیر حسی باشد؛ مانند احکام عادلانه؛ چنان‌که در آیه شریفه «أَوْ عَدْلٌ ذَلِكْ صِيَامًا» (المائدة: ۹۵) به همین معنا آمده است. (راغب، ۱۴۱۲ هـ.ق، ص: ۵۵۲)

مصطفوی اعتقاد دارد که ماده عدل یک معنا بیشتر ندارد و آن حد وسط میان افراط و تفریط است به گونه‌ای که هیچ‌کم و زیادی در آن نباشد و این اعتدال و تقسیط واقعی است. بر این اساس عدالت در اقتصاد، برابری، قسط، استواء و استقامه به کار رفته است و در هریک به نحوی همان معنای اصلی وجود دارد همراه با لحاظ یک قید. (مصطفوی، ۱۴۰۲ هـ.ق، ج ۸، ص: ۵۶)

در نتیجه از نظر لغت‌شناسان، عدالت در مفهوم حق، راه درست و راست و نیز انحراف از حق، برابری، اعتدال و راه میانه و بدور افراط و تفریط به کار رفته است.

عدالت در مفهوم عام خود، به «إعطاء كل ذي حق حقه» (بروجردی، ۱۳۸۶، ج ۲۲، ص: ۶۰۰) و یا «وضع الامور فی مواضعها» (ابن ابی‌الحدید، ج ۲۰، ص: ۲۵۳)، تعریف

شده است.

مفهوم تربیت

این واژه در لغت از ماده ربو به معنای رشد و نمو و تغذیه برای هر چیزی که قابلیت رشد و نمو را دارد؛ مانند فرزند و زراعت. (ابن منظور، ۱۴۱۴ هـ ق، ج ۱۴، ص: ۳۰۷) اما تربیت از ماده ربب به معنای حفظ، مراعات و پروراندن است؛ مانند مردی که فرزندش را می پروراند. (واسطی زبیدی، ۱۴۱۴ هـ ق، ج ۲، ص: ۷)

در عرف دانشمندان علوم تربیتی، تربیت، تعاریف متعددی دارد؛ اما در این جا به نظر نگارنده، مناسب ترین تعریف این است: «تربیت عبارت از فرایند تعاملی و دوسویه فعالیت های سنجیده، منظم، هدفمند و یاری دهنده از سوی عامل انسانی به متربی، به هدف ایجاد تغییر و اصلاح در متربی در طول زمان، برای بالندگی، تعالی، رسیدن به کمال و شکوفائی استعداد وی در حوزه های شناختی، عاطفی و رفتاری است».

مفهوم عدالت تربیتی

صاحب نظران حوزه تربیتی، در باره عدالت تربیتی، اتفاق نظر ندارند؛ اما در عدالت تربیتی شاخص های وجود دارد که می توان توافق بر آن را ممکن دانست. به نظر نگارنده تعریف عدالت تربیتی، عبارت است از: «ایجاد فرصت ها، فراهم آوردن امکانات، تجهیزات و ارائه خدمات مناسب تربیتی از طریق استفاده عادلانه از منابع انسانی برای همه افراد انسانی بدون هیچ گونه تبعیض جنسیتی، نژادی، مذهبی و قومی، برای ارتقای شناخت، مهارت، شکوفائی استعداد و پرورش خلاقیت و کسب توانمندی های مناسب افراد، در حوزه های مختلف زندگی در ابعاد مادی، معنوی، فردی و اجتماعی».

بر اساس این تعریف، فرصت ها؛ امکانات، تجهیزات و خدمات تربیتی و آموزشی، از دو بخش تشکیل شده است؛ بخش سخت افزاری و بخش نرم افزاری؛

الف) بخش سخت افزاری

بخش سخت افزاری امکانات، تجهیزات و فرصت های تربیتی، عبارت است از فضای مناسب و ایمن آموزشی؛ مانند بهره مندی از مدرسه و اتاق درس که باید هم از نظر وسعت



و هم نور و نیز وضعیت ایمنی و رفاهی مناسب باشد. هر دانش‌آموز ابتدایی، باید محیط فیزیکی آموزشی اش حدود پنج مترمربع و دانش‌آموز متوسطه اول و دوم تا ۱۲ متر مربع باشد. از هوای مناسب و مطلوب برخوردار باشد؛ نه زیاد گرم باشد و نه زیاد سرد؛ و نیز از نور طبیعی برخوردار باشد؛ به قدری کافی روشن باشد نه زیاد روشن که چشم را خیره کند؛ یعنی در معرض تابش مستقیم نور خورشید نباشد و از سوی دیگر نه آن قدر کم نور که بر چشم فشار وارد کند؛ نباید اتاق درس بدون پنجره باشد که مانع از نور طبیعی است هم چنین اتاق درس باید دارای سطوح و دیوار بهداشتی و ایمن باشد. کف اتاق و نیز دیوار تا ارتفاع ۵/۱ پوشیده از سنگ صاف باشد که براحتی قابل شست‌وشو است و نباید سطوح زیاد صیقلی و لغزنده باشد که بر اثر آن، دانش‌آموز بلغزد و به زمین بخورد. دومین امکانات مادی تجهیزات مناسب برای نشستن دانش‌آموز است؛ صندلی و میز دانش‌آموز به گونه‌ای باشد که هم سبب راحتی او باشد و هم سبب ایمنی؛ در هنگام نشستن به راحتی در پاهایش خون به جریان بیفتد؛ دست‌هایش در حال نوشتن اذیت نشود و کمرش در حال نشستن آسیب نبیند. (سازمان نوسازی و گسترش مدارس، ۱۳۸۹، فصل دوم و چهارم)

ب) بخش نرم‌افزاری خدمات تربیتی

در این بخش سه مؤلفه عمده است که زمینه‌های عدالت تربیتی را نشان می‌دهد؛ مقررات و سیاست‌های تربیتی، برنامه درسی و منابع انسانی، سه مؤلفه مهم است که هر یک ابعاد عدالت تربیتی را در بر دارد.

سیاست‌ها و مقررات تربیتی، چارچوب، جهت و بستر تربیت را ترسیم می‌کند. اگر مقررات تربیتی، عادلانه نباشد، نمی‌توان در سایر مؤلفه‌ها، به عدالت تربیتی دست یافت. برنامه درسی، نقشه عمل و فعالیت‌های تربیتی است. بدون نقشه و طرح مناسب، عمل تربیتی، سنجیده، پخته و مدلل نخواهد بود. اگر برنامه تربیتی، جامع و متوازن نباشد، عمل تربیتی نیز ناقص و غیر متوازن و در نهایت غیر عادلانه خواهد بود.

استفاده عادلانه از منابع انسانی ماهر، دانا، متعهد، دلسوز و مومن، عمل و فعالیت تربیتی را محقق می‌سازد. فضای جذاب، عادلانه و مهرورزانه، از طریق منابع انسانی متخصص و متعهد قابل حصول است. مدیریت تربیتی و مربی، نقش عمده در محقق‌سازی عدالت

تربیتی دارد.

به نظرمی رسد که عدالت تربیتی، با ابعاد بیان شده فوق، قابل ارزیابی است و اکنون رویکردهای عدالت تربیتی را براساس فرمول یادشده، مورد بررسی قرار می‌دهیم.

رویکردهای عدالت تربیتی

به دلیل اهمیت تربیت در جوامع انسانی، رویکردهای مختلفی در تعریف عدالت تربیتی وجود دارد. در این نوشته، متناسب با ظرفیت محدود مقاله علمی، به مهمترین رویکردهای عدالت تربیتی پرداخته خواهد شد.

الف دیدگاه تیلوریسم (Taylorism)

ریشه دیدگاه تیلوریسم در پوزیتویسم (positivism) نهفته است. پوزیتویسم، یک مکتب فکری و معرفت‌شناسی است که اعتبار معرفت را ناشی از حس و تجربه می‌داند.

تیلوریسم، شکل افراطی پوزیتویسم نیست؛ بلکه رویکرد عمومی دوران مدرنیسم است که در آن رفتار عینی و قابل اندازه‌گیری به عنوان معیار در روان‌شناسی و علوم رفتاری مورد تاکید قرار می‌گرفت. در نتیجه پارادایم پوزیتویستی در همه حوزه‌های رفتاری انسان حاکم بود. در حوزه تعلیم و تربیت، دیدگاه رفتارگرایان، نمود بارز پیدا کرد. دیدگاه تیلور در مدیریت علمی، (Scientific Management) شهرت یافت و در مدیریت آموزشی مورد اهتمام رفتارگرایان قرار گرفت.

مدیریت علمی، با نام فردریک تیلور (Fredrich Taylor) گره خورده است. در ابتدای قرن بیستم، تیلور، نظریه یا روش علمی خود را به هدف مؤثرتر کردن عملیات و دسترسی به بازده انبوهتر در تولید ارایه داد. تیلور معتقد بود که از طریق تقسیم کارها، به وظایف کوچک، سطح مهارت کارگران را در یک بخش تولیدی، می‌توان افزایش داد. به اعتقاد تیلور، مدیریت علمی، اساساً از یک سری اصول فراگیر و فلسفه معین تشکیل شده است که می‌تواند در بسیاری از زمینه‌ها، مورد استفاده قرار گیرد. اگرچه اصول مدیریت علمی تیلور، برای کارخانه‌های تولیدی ارایه شده بود؛ ولی به علت تلقی فراگیر بودن آن، در آموزش و تربیت نیز نفوذ کرد. او به این نتیجه رسید که افزایش سطح تولید و مشخص شدن بهترین



طریق انجام هر کار، استانداردهای مربوط به آن و تدوین معیارهایی است که توسط آن‌ها میزان کار منصفانه و نحوه انجام آن، مشخص گردد. (سیاهپوش، ۱۳۵۹، ص: ۱۱۲)

اصل اساسی مدیریت علمی تیلور، ایجاد انگیزش در عامل انسانی بود که از طریق تعیین دستمزد بیشتر برای کار بیشتر، مطرح شد. از نظر تیلور، بهترین عامل انگیزشی برای پیشینه‌سازی تولید که هدف اصلی هر سازمانی است، افزایش پاداش اقتصادی است. به نظر او، فرایند انگیزش، در همه انسان‌ها، اعم از کارگر و کارفرما، یکسان است.

کانون توجه نظریه تیلوریسم، «عقلایی کردن سازمان» بود. سازوکار آن سه چیز بود؛ اول تعیین هدف عینی؛ دوم استانداردسازی فعالیت‌ها؛ سوم قابلیت پیش‌بینی رفتار و فعالیت‌های سازمان. (سرمدی و... ۱۳۸۸: ص ۲۰۰)

در نگاه تیلور، انسان، موجودی تنبل است که تنها بر اثر به کار بستن اصول مدیریت علمی، قابلیت و کارایی آن افزایش خواهد یافت.

اصول مدیریت علمی تیلور، بر انسان‌شناسی خاصی استوار است و می‌توان ویژگی‌های انسان‌شناسی تیلوریسم را در امور زیر بیان کرد؛

الف) انسان، مانند ماشین، موجود میکانیکی با ظرفیت معین و قابل پیش‌بینی است که باید قابلیت‌های او را فقط برای اهداف عینی و از پیش مشخص شده سازمانی، تربیت و شکوفا کرد.

ب) انسان‌ها، موجود یکسان، عقلانی و منطقی هستند که از طریق پاداش و تنبیه مادی، تحریک پذیر و قابل کنترل اند.

ج) ارزش انسان، تابع فرمانبری از مدیر مافوق، کارائی و محقق کردن اهداف سازمانی در محیط کار بر اساس فعالیت‌های از قبل تعیین شده و استاندارد شده یا به دست آوردن نمره بالاتر و موفق شدن در امتحان، بر اساس سوال‌های مشخص و استاندارد شده در محیط آموزشی است.

تمایلات و ویژگی‌های فردی و شخصی، مانند فکر و خلاقیت وی، خارج از اهداف رفتاری عینی و مهندسی شده سازمانی، هیچ اهمیت و ارزشی ندارد. (همان برگرفته از

نمودار انسان‌شناختی تیلوریسم، ص ۲۰۸)

ویژگی‌های درونی، مانند رضایت و عمل بر طبق فکر و نظر فرد، تا آن حد در نزد تیلور، بی‌اهمیت بوده است که وقتی یکی از کارگران گفته بود «باید فکر کنم»، پاسخ داده بود لازم نیست شما فکر کنید؛ برای فکر کردن، افرادی دیگری هستند که به جای شما، در قبال فکر کردن، حقوق دریافت می‌کنند (تیلور ۱۹۱۱، نقل از سرمدی و... ص ۲۰۱)

بر این اساس، عدالت تربیتی در این دیدگاه، تدابیر سنجیده شده در تدوین قوانین عام و تعمیم‌پذیر آموزشی، استانداردسازی فعالیت‌های تربیتی، تهیه هدف‌های رفتاری قابل مشاهده، استفاده از روش‌های عینی و علمی، مرتب و منظم نمودن محتوای آموزشی با ترتیب خطی، استفاده از کتاب‌های درسی، آموزشی برنامه‌ای و ارزشیابی بر اساس سوالات استاندارد شده، به کارگیری الگوی کارایی مدیریت علمی برای دستیابی به اهداف سازمان آموزشی است. (سرمدی و معصومی فرد، ۱۳۸۷: ص ۶۶)

در واقع، الگوی مدیریت علمی، ابتدا در صنعت و کارخانه تجویز شده بود؛ اما به اعتقاد تیلور، «عقلانی سازی»، امری قابل تسری در هر سازمانی از جمله نهاد آموزشی است. در نتیجه تنها تغییر لازم این بود که اهداف عینی آموزشی به جای اهداف صنعتی-تولیدی، جایگزین شود؛ بر این اساس، به جای تولید کالای بیشتر که در کارخانه تعیین شده بود، قبولی و کسب نمره استاندارد شده برای اکثریت دانش‌آموزان، مطرح شد؛ و دانش‌آموزان را مانند مواد خام صنعتی تلقی کردند. در کارخانه، کالای تولیدی همگی در شکل و استاندارد یکسان و یکدست تولید می‌شود. در مدیریت آموزشی، نیز برنامه درسی و محتوای آموزشی، متناسب با وضعیت عمومی و میانگین جامعه، تهیه و طراحی خواهد شد. دانش‌آموزی موفق و مطلوب است که با دقت تمام به معلم و برنامه ساخته شده درسی بر اساس استاندارد مدیریت آموزشی، احترام گذاشته و در نهایت سر به زیری و سکوت و رعایت نظم، نمره بالا را به دست آورد.

اما دانش‌آموزانی که به جهت علاقه‌مند نبودن به محتوا و برنامه درسی، یا مناسب نبودن برنامه درسی با توان ذهنی‌شان، موفق به کسب نمره لازم نشوند، هیچ راهی جز محروم ماندن از تحصیل ندارند. حق آن است که تنها افرادی که با اهداف عینی و از قبل تهیه شده



برنامه درسی، رضایت داده اند، از حق آموزش و تربیت برخوردار هستند. عادلانه آن است که اکثریت و بیشترین تعداد یادگیرنده، نایل به کسب نمره استاندارد شده گردند. در نتیجه، ملاک عدالت تربیتی، توجه به وضعیت اکثریت و یا میانگین جامعه قرار گرفت؛ به این معنا که برنامه درسی و محتوای آموزشی، مطابق وضعیت ذهنی و توان شناختی میانگین تهیه می‌شد.

نقد دیدگاه عدالت تربیتی تیلوریسم

بیشترین ایراد، ناظر به تعریف این دیدگاه از انسان است؛ ایرادهای جدی بر این نگرش از سوی «سازنده‌گرایان» مطرح شده است. در این جا ابتدا نقد سازنده‌گرایان را بیان نموده آن‌گاه، نقد مورد نظر خود را مطرح خواهیم کرد.

عدالت تربیتی برای همه؛ نه فقط اکثریت

سازنده‌گرایان، اعتقاد دارند که در یک محاسبه ساده، ملاک قراردادن اکثریت در تربیت، به جای آنکه عادلانه و دموکراتیک باشد، تحمیل ناحق سلیقه میانگین، بر اقلیت و یا فداکردن اقلیت برای اکثریت است. هیچ مبنای انسانی قابل قبول، برای این روش نیست؛ بلکه ضد عدالت است؛ زیرا حق آموختن و یادگیری، باید برای همه افراد انسان، به صورت مساوی و برابر، رعایت شود نه فقط اکثریت. (سرمدی و معصومی فرد ۱۳۹۴: ص ۶۴)

بر اساس ملاک اکثریت، در نهایت، عملاً دو گروه نمی‌توانند از آموزش رسمی سود ببرند؛ اول، گروهی از دانش‌آموزانی که میزان هوش‌بهرشان، کمتر از میانگین جامعه هستند؛ دوم، گروهی دیگر از دانش‌آموزانی که هوش‌بهرشان، بالاتر از میانگین جامعه هستند؛ گروه اول، به دلیل اینکه محتوا و یا برنامه درسی، بالاتر از توان‌شان است و گروه دوم به این علت که محتوا و برنامه درسی، جاذبه لازم را برای آنان ندارد و یا کمتر از حد انتظارشان است، آموزش در آن سطح را، ملال‌انگیز و غیر مفید می‌دانند.

در توجه به اکثریت، اگرچه به نام عدالت آموزشی مطرح گردیده است؛ اما در واقع، در درون خود، جریان بی‌عدالتی را می‌پروراند؛ زیرا افرادی را که دارای استعدادها و ویژه و در اقلیت اند، در تحت حاکمیت و سیطره میانگین، قرار می‌دهد. این افراد، به حاشیه‌های

جامعه رانده می‌شوند و این خود، گواه بر عدم برقراری عدالت، در امر آموزش است.

گم شدن هویت فردی

اگزستانسیالیزم نیز رویه تیلوریسم و اساسا دوره مدرنیسم را در عدالت تربیتی، مردود شمرده است؛ زیرا در رویه تیلوریسم، به ویژگی فردی انسان، که از اهمیت زیادی برخوردار است، غفلت نابخشودنی صورت پذیرفته است. در واقع، ستم میانگین، هویت فردی را به تاراج برده است. چه معنائی دارد که محتوا و برنامه درسی، بر اساس سلیقه اکثریت تهیه شود؟! در حالی که هر فرد به مقتضای علایق خود، حق دارد از برنامه درسی مورد علاقه خود برخوردار شود. (گوتک ترجمه پاکسرشت، ۱۳۸۴: ص.)

بیگانه بودن دیدگاه تیلوریسم با خلاقیت

مهم‌ترین ایردای که بر ایده عدالت تربیتی تیلوریسم وارد است، مهم بودن اهداف رفتاری در یادگیری بر اساس مدیریت علمی تیلوریسم است. بر اساس اهداف رفتاری، چیزی که به یادگیرنده آموزش داده می‌شود مهارت، ارزش و دانش مشخص و معین است. این نوع آموزش، نتیجه‌ای جز فراگیری اندوخته‌های موجود ندارد. در نتیجه، در آموزش بر مبنای تیلوریسم، خلاقیت که مبتنی بر تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های شخصی است، جایگاهی ندارد. عادلانه نیست که مهم‌ترین بُعد انسان، یعنی خلاقیت در تربیت شکوفا نشود. کارآئی و استانداردسازی آموزش، اگر از جهات دیگر مفید باشد، قطعا از بُعد پرورش خلاقیت، غیر مفید، بلکه ضد آن است. (سرمدی و معصومی فرد ۱۳۹۴ ص ۶۹)

ارایه تصویر میکانیکی و مادی از انسان

دیدگاه مدرنیسم که متأثر از نگرش پوزیتیویسم بوده و در دیدگاه مدیریت علمی تیلور تبلور یافته است، تصویر بسیار زننده از انسان ارایه می‌دهد؛ زیرا انسان را موجودی تک‌بُعدی و مادی می‌داند که تنها برای سود مادی خود، عقلانی و منطقی می‌اندیشد. در نتیجه، انسان، فقط از طریق پاداش و تنبیه مادی، تحریک و برانگیخته می‌شود. در این تصویر، ابعاد ذهنی و باطنی انسان، کاملا نادیده گرفته شده است و عادلانه نیست که تربیت، انسان را فقط به خاطر سود مادی تربیت کند و ابعاد عالی انسان، مانند احساس عشق و تعلق به موجود



کامل که وجدانا در وجود هر انسانی هست، نادیده گرفته شود؛ یا احساس خیرخواهی و نیکوکاری انسان، که بُعد زیبا و جذاب انسان است، نادیده گرفته شود. بنابراین، مبنای انسان‌شناسی تیلوریسم، مبنای نادرست و غیر واقعی و متضاد با دریافت‌های وجدان است. بر این اساس، غفلت و یا انکار ابعاد معنوی انسان، غیر عادلانه است و جفای نابخشودنی بر انسان است و هر گونه سیاست تربیتی برخاسته از چنین نگاهی، به جای اصلاح وضع انسانی، بر مشکلات وی خواهد افزود.

عدالت تربیتی از دیدگاه لیبرالیسم

رویکرد لیبرالیسم (liberalism) در حوزه تعلیم و تربیت، تابع نگاه‌شان در باره تعریف از انسان است.

اگرچه در لیبرالیسم، رویکردهای مختلفی وجود دارد؛ اما می‌توان در جمع‌بندی همه دیدگاه‌ها، در خصوص تعریف انسان از نظر لیبرالیسم، روی چهار شاخص اتفاق نظر داشت؛

یک) انسان، موجود خردمند و دارای سرشتی پاک و نیک است.

دو) انسان، موجودی اجتماعی است که اصلی‌ترین هدف زندگی اجتماعی، تامین منافع فرد است.

سه) زندگی سعادت‌مندانه انسان، هنگامی ساخته می‌شود که آزادی‌های فردی در جامعه، تامین و تضمین شود.

چهار) راه‌کار رسیدن به سعادت، رقابت میان انسان‌ها، برای کسب و منفعت بیشتر است. (دفتر تحقیقات و برنامه ریزی درسی، ۱۳۶۹، ص ۱۴۳-۱۴۵)

بر اساس این چهار شاخص انسان‌شناختی، عدالت آموزشی در دیدگاه لیبرالیسم، دارای ماموریت‌های زیر است: اول، ایجاد بینش و نگرش مثبت، نسبت به سرشت انسانی؛ دوم، برجسته کردن و اصیل دانستن منافع فردی؛ سوم، اهتمام بر حفظ و گسترش آزادی، به عنوان اصلی‌ترین ویژگی انسانی؛ چهارم، تقویت توانایی و مهارتی افراد، برای رقابت در کسب منافع فردی.

بنابراین، عدالت تربیتی در نگرش لیبرالیزم، عبارت از ایجاد فرصت برابر آموزشی، برای همه انسان‌ها، در جهت احترام به آزادی و ایجاد توانائی کسب منافع فردی، از طریق افزایش مهارت و توان رقابتی است.

یکی از مهم‌ترین شعارهای لیبرالیزم، برابری است؛ اما به دلیل اینکه آزادی، اصل مهم‌تر و اولویت‌دار در لیبرالیزم است، عملاً شعار برابری، جایگاه مناسب در جوامع لیبرالیزم ندارد؛ بلکه اندیشمندانی چون جان رالز، (از متفکران اصلی لیبرالیزم)، معتقد است که به هیچ وجه، هیچ ارزشی نمی‌تواند آزادی را محدود کند؛ بلکه حد آزادی، نه عدالت، بلکه خود آزادی است. نابرابری اگر به نفع اقشار ضعیف، قابل مدیریت باشد، با عدالت سازگار است. برابری، اصل مهمی است؛ اما مقدم بر آزادی نیست؛ ولی می‌تواند بر رفاه مقدم باشد. (رالز، ۱۳۷۶، ص ۸۳ و ۸۴) در دیدگاه لیبرالیزم، دخالت دولت در امور اجتماعی، نباید با آزادی افراد و نیز آزادی رقابت میان افراد در کسب سود و منفعت، خدشه‌ای وارد کند. حمایت مستقیم دولت از اقشار خاص، سبب می‌شود که جریان رقابت در کسب سود، مخدوش شود. لیبرالیزم، معتقد است که بشر سرشت نیک و طبیعت خیری دارد. انسان‌ها با تکیه به طبیعت و سرشت خیر خود، می‌تواند زندگی سعادت‌مندانه را رقم بزنند؛ به شرطی که آزادی فردی تامین و تضمین گردد. اختلاف و درگیری، هنگامی بروز می‌کند که مداخلات غیر طبیعی از سوی دولت اعمال شود. لازمه احترام به آزادی و رقابتی بودن کسب منافع، آن است که سود کار هر انسانی را، بازار رقابتی و آزاد تعیین کند. ممکن است ارزش کار یک فرد، خیلی بالا باشد و نیز ممکن است کار فردی دیگر ارزش بسیار پائینی داشته باشد. عدالت آموزشی، این نیست که دولت به نفع قشر خاصی وارد شود و برنامه ویژه حمایتی برای آن قشر، در نظر بگیرد؛ زیرا اگر دولت در حمایت از قشر و یا گروهی وارد شود، به تنبلی، رانت‌خواری، کاهش خلاقیت و در نهایت به نابرابری می‌انجامد.

مجله معروف اکونومیست، ضمن اذعان به نابرابری در جامعه آمریکا، که حقوق مدیران آموزش دیده ۴۰ برابر کارگران است و این قشر، در طول بیست سال دستمزدشان ثابت مانده است، اعلام کرده است که: جامعه پویا بهتر از جامعه برابر است؛ زیرا پویائی، منجر به رفاه شده و نفع آن برای همگان است. در نهایت، اکونومیست، ریشه نابرابری را نه



در فقدان عدالت، بلکه در فقدان شایسته‌سالاری دانسته و راه حل نابرابری را توجه به سیاست خاص آموزشی زیر اعلام کرده است؛ افزایش استانداردهای آموزشی، عرضهٔ بن مدرسه‌ای، ایجاد رقابت در آموزش عمومی، روبه‌فزونی گذاشتن سیاست‌های شبکه امن و کاهش دادن مالیات. (سرمدی، و معصومی فرد، ۱۳۹۴: ص ۵۴-۳۵) بر اساس مطالب یادشده، عدالت تربیتی در دیدگاه لیبرالیزم، مسئولیتی برای برطرف کردن نابرابری‌های موجود را ندارد؛ اما روایتی که در نظریه عدالت جان رالز، وجود دارد، عدالت تربیتی را معقول‌تر روشن‌تر از موضع سایر لیبرال‌ها نشان می‌دهد. در نظریه عدالت جان رالز، عدالت تربیتی را به گونه‌ای ارایه داده است که در آن برابری وجه پررنگ دارد؛ رالز معتقد است که عدالت بر دو اصل استوار است؛ اصل نخست، هر شخص، حق برابری نسبت به گسترده‌ترین آزادی اساسی سازگار با آزادی مشابه دیگران دارد. اصل دوم، نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی در صورتی که به گونه‌ای زیر ساماندهی شود، معقول و پذیرفتنی است در غیر آن، نابرابری با عدالت سازگار نیست؛

الف) از نابرابری اجتماعی و اقتصادی، بیشترین نفع، برای افراد بی‌نصیب عاید شود.

ب) نابرابری یادشده، ناشی از مشاغل و مناصبی باشند که دسترسی به آن‌ها برای همگان امکان‌پذیر است؛ یعنی هر فردی می‌توانست مشاغل و مناصب یادشده را انتخاب کند؛ ولی به انگیزه روانی و شخصی، از فرصت برابر، استفاده نکرد.

اگر بخواهیم این اصول را نام‌گذاری کنیم، می‌توان اصل اول را «اصل آزادی» و بخش اول اصل دوم را، «اصل تفاوت» و بخش دوم اصل دوم را «اصل فرصت برابر» نام‌گذاری کرد. (رالز، ترجمه کمالیان و بحرانی؛ ۱۳۸۷)

انسان‌ها، به لحاظ تفاوت در هوش و نیز تفاوت در روحیه و روان متفاوت هستند. چنین تفاوتی، ناشی از وضع طبیعی و اجتماعی و به تعبیر رالز، تصادفی و خارج از اراده و انتخاب فرد است. رالز، معتقد است که تعلیم و تربیت می‌تواند فاصله نابرابری‌های یادشده را کاهش داده و به حداقل برساند؛ زیرا از طریق تعلیم و تربیت، افرادی که از مواهب طبیعی کمتری برخوردارند، می‌توانند با افزایش توانایی‌های خود در یافتن شغل و مناصب مهم اجتماعی و اقتصادی موفق شوند. نابرابری‌های ناشی از مواهب اولیه و یا طبیعی، قابل

جبران است. رالز، با اتکا به دو اصل تفاوت و جبران در تعلیم و تربیت، راهکار کاهش فاصله‌ها و نابرابری‌های اولیه را بیان نموده است. بر اساس اصل تفاوت، باید در توزیع منابع تربیتی، عادلانه رفتار کرد.

به اعتقاد رالز، تواناییها و استعدادهایی که افراد از آن برخوردارند، نتیجه شانس و تصادف است. بنابراین، رنجی که برخی افراد از کمبود مواهب طبیعی می‌برند، حاصل انتخاب و عمل مستقیم آن‌ها نبوده و یا افرادی که از مواهب طبیعی بهتری برخوردارند، حاصل تلاششان نبوده است؛ لذا مستحق آن نیستند. اگر ما اجازه دهیم استعدادهایی را که افراد به طور نابرابر دارند، به طور طبیعی پرورش پیدا کنند، به برابری دست نخواهیم یافت. به همین دلیل، نباید اجازه دهیم نابرابری‌های توزیع طبیعی، به توزیع سایر مواهب، انتقال داده شود. از نظر رالز تعلیم و تربیت، نهادی است که از طریق آن می‌توان تفاوت افراد با توانایی‌های بالا و توانایی‌های پایین را به حداقل رساند. (یاری قلی و...، ۱۳۹۱، ص ۱۰۲).

بر اساس تلقی رالز، از اصل تفاوت در عدالت تربیتی، وقتی افراد داری هوش بالا حق دارند امکانات و منابع ویژه برای تربیت خود اختصاص دهند که بیشترین فایده را به سود افراد کم‌برخوردار از هوش طبیعی برساند. اگر خدمات و امکانات ویژه تربیتی، به سود میانگین جامعه یادگیرنده ختم شود، به عنوان نمونه مجلس درس چالش بیشتری را برای یادگیری و فعالیت اکثریت فراهم آورد، در واقع به ارتقای ظرفیت هوشی میانگین و یا متوسط جامعه یادگیرنده انجامیده است. در این صورت نابرابری معقول است. اما اگر افراد بیشتر برخوردار از مواهب طبیعی هوش، به دنبال دریافت خدمات و منابع خاص برای خودشان است که در آن، افراد دارای هوش متوسط، حضور ندارند، ارایه خدمات و منابع ویژه برای این دسته، غیر عادلانه است؛ زیرا این‌ها مستحق دریافت منابع و خدمات ویژه تربیتی نیستند؛ زیرا منشأ برخورداری شان از هوش بیشتر، امور خارج از اراده و انتخاب آنان است.

اصل جبران

رالز معتقد است نابرابریهای مادرزادی و ناشی از موهبت طبیعی، ناحق و ناشایست



هستند؛ و چون چنین اند، باید جبران شوند. نهاد تربیتی، باید به کسانی که مواهب زیستی آن‌ها کمتر بوده، یا در بدو تولد در موقعیت‌های اجتماعی ناب‌رخوردار قرار گرفته اند، توجه بیشتری مبذول کند. هدف اصلی عدالت تربیتی، رفع تبعیض‌های ناشی از پیشامدهای طبیعی، از طریق ارائه خدمات ویژه تربیتی، برای رساندن افراد کم‌برخوردار به توانمندی مناسب است، تا آنان در مسیر برابری اجتماعی و اقتصادی قرار گیرند. بر این اساس، مناسب است منابع بیشتری در زمینه آموزش کندذهنان به جای تیزهوشان هزینه شود. (رالز، ترجمه کمالیان و بحرانی؛ ۱۳۸۷)

نقد رویکرد لیبرالیزم در عدالت آموزشی

عدالت آموزشی در دیدگاه لیبرالیزم از چند جهت دارای ایراد است. منشأ این ایرادها در تعریف لیبرالیزم از انسان است.

خوشبینی افراطی به طبیعت و سرشت انسانی

سرشت انسانی، اقتضای خیر و نیکی را دارد؛ اما سخن اصلی در این است که واقعیت وجودی انسان ترکیبی از خیر و شر است؛ اگر مقصود لیبرالیزم از سرشت انسانی، بُعد معنوی و روحانی انسان باشد، سخنی پذیرفتنی است. در واقع عبارت از فطرت است که به خداوند منتسب است. اما در فرهنگ انسان‌شناسی لیبرالیزم، انسان موجودی مخلوق و آفریده شده خداوند، مطرح نیست؛ بلکه خرد و عقلانیت انسان، مد نظر است. در این صورت باید گفت که طبیعت انسان، از تمام جهات مثبت و نیک نمی‌باشد؛ زیرا انسان مرکب از روح و بدن است. روح انسانی، نیک‌خواهی و خیرخواهی را اقتضادارد؛ ولی بدن انسانی که همراه با غرایز مختلف و متضاد است، غالباً اقتضای شر و بدی دارد. تجربیات زندگی بشر، نشان داده است که بشر تنها با اتکا به خرد خود، نتوانسته است خود را از چنگال غرایز شرخیز، نجات بدهد. وجود قوانین مجازات مجرمین و برخورد شدید با مجرمان، حکایت از آن دارد که انسان، بدون محدودیت و اعمال قانون، نمی‌تواند خود، زندگی سعادت‌مندان را رقم بزند.

افراط در سودگرایی و مادیت‌اندیشی

دومین اشکال دیدگاه لیبرالیزم آن است که انسان را محصور در منافع و سود شخصی و مادی کرده و بُعد معنوی انسان را نادیده گرفته است. در نتیجه، آموزش را نیز به مهارت و شناخت مربوط به کسب منافع و سودپرستی تقلیل داده است.

افراط بر آزادی و رقابت

سومین ایراد دیدگاه لیبرالیزم در عدالت آموزشی، این است که به گونه افراط‌آمیز بر آزادی و رقابت انسان، اهتمام دارد؛ در حالی که بیشترین تاکید بر آزادی، موجب نابرابری و ضد عدالت است. در عمل نیز، سیاست‌های لیبرالیزم، به ویژه در جامعه آمریکا، به شکاف عمیق اجتماعی انجامیده است. ثروتمندان، عملاً از هرگونه مزایا و رفاه اجتماعی بهره‌مند اند؛ اما فقیران، روز به روز، قدرت بهره‌مندی‌شان از آسایش و رفاه کمتر می‌شوند. در نتیجه از آموزش نیز نمی‌توانند مانند ثروتمندان بهره‌مناسب ببرند؛ زیرا آموزش فقیران نتوانسته است جایگاه اجتماعی و اقتصادی آنان را ارتقا بدهد و ثروتمندان از بهترین فرصت‌های آموزشی بهره‌مند شده‌اند و پردرآمدترین مشاغل و بهترین فرصت‌ها را به دست می‌آورند.

از سوی دیگر، برخی انسان‌ها به اقتضای شخصیت و وضعیت روانی خود، دوست ندارند با دیگران رقابت کنند؛ بلکه دوست دارند همکاری و اقدام به نیکوکاری نمایند. در عمق وجود انسان، کشش به سوی نیکوکاری و ایثارگری وجود دارد و اساس خیر بودن سرشت انسانی، اقتضا دارد که به جای تشدید رقابت در کسب منافع، به سوی همکاری و خیرخواهی سوق داده شود. عادلانه نیست که این ویژگی انسانی، در آموزش، نادیده گرفته شود. در حالی که عدالت آموزشی مورد نظر لیبرالیزم، شکوفائی جنبه خیرخواهی و ایثارگری انسان را مهجور نهاده و بر عکس، بر جنبه رقابتی و حذف یک‌دیگر توصیه نموده است.

نقد اجمالی بر عدالت تربیتی از دیدگاه رالز

دیدگاه رالز در باره عدالت تربیتی، دارای نقاط قوت و ضعف است؛ نقاط قوت دیدگاه رالز آن است که برای تربیت، مسئولیت عینی و مشخص تعریف کرده است. یکی از رسالت‌های مهم تربیت، ایجاد برابری و کم کردن فاصله‌های طبقاتی است. اصل تفاوت و اصل جبران



به عدالت توزیعی و ترمیمی اشاره کرده است که می‌تواند ضعف لیبرالیزم را در زمینه تئوری عدالت تربیتی کاهش بدهد.

اما نقطه ضعف دیدگاه رالز در موارد زیر است؛

منفی‌انگاری تفاوت‌های طبیعی

رالز، تفاوت‌های طبیعی را نابرابری‌های ناشایست و ناحق شمرده است؛ ولی مناسب این است که تفاوت‌های طبیعی را حد اقل، باید در دو گروه دسته بندی کرد؛ گروه اول، نابرابری‌های طبیعی که همگی از سلامتی جسمانی و ذهنی برخوردارند؛ اما نابرابری در میزان برخورداری از قوت بالا و قوت پائین تفسیر می‌شود. در واقع در این نابرابری طبیعی، تنوع و تکثر سلايق نهفته است؛ تفاوت‌های طبیعی و مادرزادی میان افراد بشر، که تابع وضعیت روانی و جسمانی آنان است، بسیار ضروری است؛ زیرا بدون این تفاوت، امکان تامین نیازهای اجتماعی منتفی خواهد شد. هر انسان، بر اثر تفاوت‌های روانی و هوشی، به نوع خاصی از کار و شغل، علاقه‌مند است و هر شغل معقولی، مفید و سازنده است؛ زیرا در جامعه انسانی، نیازهای متنوعی وجود دارد که از طریق تنوع در مشاغل، نیازهای انسانی تامین می‌شوند. بر این اساس، تفاوت‌های طبیعی، کاملاً حکیمانه و به نفع جامعه بشریت است و نمی‌توان چنین تفاوت‌ها را ناشایست و ناحق شمرد.

دسته دوم از نابرابری‌های طبیعی، به سالم و ناقص دسته‌بندی می‌شود؛ افرادی که به صورت مادرزادی، دارای نقایص جسمانی و یا ذهنی هستند، در مقابل افرادی که دارای جسم و ذهن سالم اند قرار دارند در این دسته بندی، باز سخن از ناشایست و ناحق بودن سخن معقول نیست؛ زیرا افراد برخوردار از جسم و ذهن سالم، هیچ حقی را ضایع نساخته اند؛ تا بگوئیم برخورداریشان باطل و ناشایست است؛ بلکه معقول آن است که برای افرادی نابرخوردار یا کم‌برخوردار از باب اقتضای اخلاقی، باید سیاست و برنامه ویژه تربیتی، جهت ارتقای ظرفیت ذهنی و جسمانی آنان به هدف کاهش نابرابری، طراحی و اجرا شود، که به آن عدالت ترمیمی و یا جبرانی گفته می‌شود.

حق بودن اقتضای استعداد و هوش طبیعی

ایراد دیگر در دیدگاه عدالت تربیتی رالز، این است که وی، نابرابری در خصوص ارایه خدمات ویژه تربیتی برای افراد برخوردار از ضریب هوشی بالا را مردود شمرد و اعلام کرد نابرابری در این مورد به نفع افراد ضعیف نیست؛ به این جهت مردود است. این سخن رالز، از دو جهت دارای نقص است؛ ایراد اول، مربوط به کبرای سخن رالز است که گفت نابرابری باید به نفع افراد کم برخوردار باشد؛ زیرا حق آن است که هر انسانی به اقتضای استعداد خود، باید خدمات متناسب تربیتی دریافت کند. استعداد افراد دارای هوش بالا را، خدمات تربیتی ای که برای افراد متوسط جامعه ارائه می‌شود، شکوفا نمی‌تواند و یا در حد کفایت آنان نیست. استعداد طبیعی و خدادادی حق است و باید شکوفا شود؛ همان طوری که افراد متوسط جامعه حق دارند استعداد خود را شکوفا سازند، همین حق را افراد دارای هوش بالا هم دارند. سطح هر هوش و استعدادی، اقتضای خدمات متناسب تربیتی دارد. ایراد دوم صغروی است؛ رالز گفته بود ارائه خدمات و منابع خاص برای تیز هوشان، نفعی برای افراد کم‌برخوردار از هوش طبیعی ندارد؛ پس آنها، حق دریافت خدمات و منابع تربیتی را هم ندارند. نقد ما این است که نفع شکوفائی استعداد افراد برخوردار از هوش بالا، تنها از طریق ایجاد چالش در کلاس درس مشترک نیست؛ بلکه فایده آن اولاً در دارازمدت به جامعه، عاید می‌شود؛ نه در کوتاه مدت. ثانیاً منافعی که از طریق شکوفا شدن ذهن و هوش بالا نصیب جامعه می‌شود، بسیار مهم و سازنده است. اختراع و ابتکار این افراد، در عین اینکه فرصت جدید در جامعه خلق می‌کند، ظرفیت جامعه را بالا برده، موقعیت مناسب برای شغل و درآمد افراد کم‌برخوردار فراهم می‌آورد.

عدم نگاه جامع در دیدگاه رالز

ایراد پایانی آن است که در دیدگاه عدالت تربیتی رالز، جایگاهی برای تربیت معنوی دیده نمی‌شود؛ با وجودی که یکی از مهم‌ترین ابعاد تربیتی انسان، جنبه معنوی او است. اگر چه رالز، خدمات تربیتی را تنها برای کارایی اقتصادی و رفاه اجتماعی تجویز نمی‌کند؛ بلکه خدمات آموزشی در توانمندسازی افراد، جهت بهره‌مندی از فرهنگ جامعه‌اش و شرکت در امور آن که احساس خودارزشمندی با ثبات ایجاد می‌کند، نیز به اندازه کارآئی



اقتصادی و درآمدی مهم شمرده است (یاری قلی، و. ۱۳۹۱ ص ۱۰۳)؛ ولی عدالت تربیتی اقتضا دارد که ابعاد متخلف استعداد انسانی در تربیت، شکوفا شود؛ از جمله بعد معنوی و روحانی انسان.

رویکرد فمینیستی (feminism) درباره عدالت تربیتی

فمینیسم، نوعی رویکردی سوگیرانه براساس جنسیت است که در آن جنس زن محور فعالیت‌ها و تلاش‌های هدفمند برای تحول و بهبود بخشیدن وضعیت آنان است. گرایش‌های متعددی در درون فمینیسم وجود دارد که یکی از افراطی‌ترین این گرایش‌ها، فمینیسم با چاشنی اگزیستانسیالیزم است. در این جا به هدف آشنائی با دیدگاه عدالت تربیتی فمینیسم، آن بخش از دیدگاه تربیتی فمینیسم، بیان خواهد شد که مرتبط با عدالت تربیتی است.

از نظر فمینیسم، هدف اصلی در مبارزات فمینیستی، بهبود و تغییر وضعیت زنان تا حد رساندن زنان به جایگاه مساوی با مردان و یا برتر از آنان است. در صورتی به این هدف دسترسی پیدا می‌شود که در تربیت ایده‌های زیر محقق شود.

انتقاد از نظام‌های تربیتی موجود

فمینیست‌ها معتقدند که نظام‌های موجود تربیتی، نه تنها گرایش مردسالارانه را تقویت می‌کنند؛ بلکه ادبیات و زبان نیز در این فرایند طولانی، متأثر از وضعیت مردانه گردیده است؛ به عنوان نمونه، مردان، برخوردار از وضعیت عادلانه را که در آن، دو انسان از هر جهت از حقوق مساوی برخوردار باشند، تعبیر به برادری می‌کنند و این همان نفوذ تفوق طلبانه تلقینات مردانه در زبان است. بنابراین، لازم است که اصلاحات را از اساس، یعنی نظام تربیتی، آغاز کرد. فمینیست‌های اگزیستانسیالیسم، معتقدند باید برای تساوی موقعیت زنان با مردان، تا آن جا پیش رفت که در زبان نیز تاثیر خود را ببخشیم؛ تا تعبیر از وضعیت عادلانه، «خواهری» نامیده شود. (Jaggar: ۱۹۸۳: ۴۳) راه حل آن، خروج زنان از نقش همسری، مادری در حد جدایی کامل از مردان و ایجاد استقلال اقتصادی، به مثابه کلیدی برای مساوات بین زنان و مردان است. (سخایی، ۱۳۸۸، ص ۴۴)

فمینیست‌ها، نگاه انتقادی به نظام‌های تربیتی موجود را به عنوان یک اصل در تربیت

تلقی کرده برآنند که گفتمان بدیل تربیتی در مقابل گفتمان‌های موجود ارائه دهند. آنان به‌خصوص در سه دهه اخیر، بخشی عظیمی از مبارزات خود را به درون مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی بردند. با نقد گفتمان و نظام‌های تربیتی «پدرسالارانه» و شالوده‌شکنی آنها، توانسته اند چالش مهم در برابر نظام‌های تربیتی موجود ایجاد کنند. با تردید افگنی بر قطعیت و تقدس گفتمان‌های تربیتی دینی و اخلاقی، زمینه را برای نفوذ گفتمان فمینیسم آماده کنند. امروزه فمینیسم، نه فقط به عنوان یک جنبش اجتماعی و حتی یک مکتب فکری، بلکه در حال تبدیل شدن به یک نظام تربیتی جذاب در مرکز مناظرات علمی و فلسفی و روشنفکری است. (حکمت: ۱۳۹۱، ص ۳۱-۶۶).

فمینیست‌ها معتقدند وضعیت موجود، ناشی از سیطره گفتمان مردانه بر نظام‌های تربیتی است؛ نظام‌هایی که وابستگی زنان را به مردان تیوریزه می‌کنند؛ قدرت و توان زنان را بر ضد خودشان تحریک می‌کنند و زنان خود زمینه نابرابری در همه عرصه‌های جامعه، از جمله اقتصاد، صنعت، سیاست، آموزش و پرورش و حتا زبان را فراهم می‌کنند. زنی تربیت شده در نظام‌های تربیتی سنتی، به خود اجازه نمی‌دهد که دنیا بین دو جنس زن و مرد تقسیم شود. تقریباً در هیچ‌جای دنیا، موقعیت قانونی زنان، مانند مردان نبوده است. در حوزه‌ی اقتصاد، زن و مرد دو تقسیم‌بندی جداگانه دارند. اگر همه چیز برابر باشد، باز مردان از شغل‌های بهتری برخوردارند و دستمزد بالاتری دریافت می‌کنند و برای موفقیت از فرصت‌های بهتری برخوردارند.

در صنعت و سیاست نیز، مردان، پست‌های بیشتر و مهمتری را اشغال کرده و به خود اختصاص داده اند. مردان از یک وجهه و اعتبار سنتی بهره‌مند هستند. این در حالی است که تصور دنیایی که در آن مردان و زنان برابر باشند، امری آسان است و این از جمله واجبات است که مرد و زن، صرف نظر از تفاوت‌های طبیعی خود، برابری‌شان را بدون ابهام آشکار کند. (دوبار ۱۳۸۰: ص ۶۸۵).

بنابراین، از نظر فمینیسم، ضروری است اندیشه تربیتی موجود، اعم از اندیشه مدرنیستی و سنتی، به اندیشه‌ای تغییر کند که در آن، زن از تمام جهات شبیه مرد معرفی شود. برای رسیدن به این نقطه، ضروری است میان دو مفهوم جنس و جنسیت تفاوت قایل شد؛ جنس،



مفهوم طبیعی است که جنس ماده را در برابر جنس نر قرار می‌دهد؛ و در این نگاه، تبعیضی وجود ندارد؛ تنها تفاوت وجود دارد؛ ولی جنسیت، مفهوم اجتماعی دارد و از تربیت ویژه که ویژگی مردانه دارد، نشأت گرفته و ظالمانه است. در واقع مفهوم جنسیت، بازتاب ستم تاریخی بر زنان است. (کرامتی و... ۱۳۹۰ ص ۲۳۳-۲۳۲) به نظر فمینیسم، راه‌هایی از ستم تاریخی آن است که ضمن تقبیح و تبیین نقاط تیره و ضعف نظام‌های تربیتی موجود، ایده‌های تربیتی متناسب با عدالت و برابری زنان با مردان را وارد اندیشه تربیتی کرد.

لزوم تغییرات اجتماعی و ارزشی

فمینیست‌ها، تغییرات اجتماعی و ارزشی را از این جهت یک اصل مهم در تربیت می‌انگارند که بدون تغییر اجتماعی و ارزشی، زمینه برای تعالی زن و رسیدن به برابری با مرد ممکن نیست. از سوی دیگر، تغییرات اجتماعی، تابع تغییرات ارزش‌هاست؛ زیرا از نظر فمینیست‌های اگزیستانسیالیزم، ارزش‌ها، امور نسبی و برخاسته از فرهنگ است نه برخاسته از یک واقعیت زیستی.

«دوبوار»، یکی از نویسندگان سرشناس فمینیسم، بر ضرورت تغییرات ارزشی، استدلال کرده است که: ارزش‌های موجود جامعه، ارزش‌های مردانه است؛ زیرا داری سلسله مراتب است؛ کودک در خانواده، مدرسه و جامعه، با مفهوم برتر و پائین‌تر، سروکار دارد. نظام تربیتی، اجتماعی و خانوادگی، به کودک نشان می‌دهد که ارزش‌های برتر و والاتر، مربوط به مردان است و ارزش درجه دو و موقعیت و جایگاه حقیرتر، برای زنان تعریف می‌شود. در نظام اجتماعی و فرهنگی، زنان متعلق و وابسته به مردان است. جنس نر، مطلق و اصیل و جنس ماده، وابسته و فرع بلکه در حد برده و ملک و یا شیء مطرح است. (دوبوار پیشین: ۱۷۲-۱۷۷) فمینیست‌ها، اصرار دارند که تغییر نظام اجتماعی و ارزشی، اهمیت فوق‌العاده دارد؛ چه اینکه یکی از ارزش‌ها، احساس حرمت و عزت نفس است؛ تا وقتی ارزش‌ها، مردانه باشند، برای زن، احساس حرمت و عزت، اصل نخواهد شد؛ زیرا ارزیابی دیگران در ارزش‌ها دخیل‌اند؛ و ارزش‌ها از موقعیت‌ها متأثرند. انسان، زمانی احساس ارزشمندی می‌کند که دیگران بر حس ارزشمندی فرد، مهر تأیید بزنند. تأیید اجتماعی، سبب احساس عزت گردیده و نهایتاً فرد، احساس ارزشمندی خود را درونی

خواهد ساخت. زنان تا زمانی که توسط مردان به شی و دیگری تبدیل می‌شوند، هرگز احساس عزت نخواهند کرد و همیشه در «حالت گرفتارند» و به تعالی نخواهند رسید؛ زن فاعلی، به دنبال ارتقا از «حس حالت» به «حس تعالی» است؛ زنی که در حس حالت خود مانده است، ناکام است؛ چون اجازه ندارد در معنا دادن خود نقشی ایفا کند؛ در نتیجه، وقتی نمی‌تواند در قالب طرح‌ها و اهداف به خویشتن تحقق ببخشد، ناگزیر، واقعیت وجود خود را در «حالت شخص خویش» می‌جوید.

پس زن، به شی و مفعول بدل می‌شود. جامعه، در جهت اهداف خود، از زن، تفسیر زیست‌شناسانه ارایه می‌دهد. در این تفسیر، زن، چیزی بیش از بدن نیست. طبیعی است که موجودیت زن، به خودی خود، فرودست نشان داده شود؛ زیرا «در خود» است نه «برای خود». این فرودستی، محصول فرایند فعال ساختن قدرت بوده است. البته در این گرایش، نه تنها مرد، عامل تحقیر و شیئیت زن است، بلکه خود زن، نیز، زن بودن را بی‌ارزش می‌داند. (کرامتی و... پیشین ص ۲۳۶-۲۳۷)

برابری خواهی و تشابه‌پنداری

فمینیست‌ها، به جای عدالت و تناسب محوری، بر اصل مساوات و یکسان‌پنداری زن و مرد تأکید دارند. به عقیده آنان، سخن گفتن از عدالت و تأکید بر تفاوت‌های بیولوژیکی، در واقع راهبرد مردسالارانه، برای تحمیل سلطه مردان بر زنان و استثمار زنان بوده است. از این رو، آنان در عرصه‌های گوناگون، خواستار برابری و مساوات هستند و با هرگونه دوالیسم مخالف‌اند. تربیت یکسان دختر و پسر در مدرسه و خانواده، مشارکت یکسان پدر و مادر در امر بچه‌داری و خانه‌داری، توزیع مساوی قدرت اقتصادی بین زنان و مردان در سطح جامعه، و رفع هرگونه تبعیض و خشونت اجتماعی و خانوادگی علیه زنان، از مهم‌ترین اصول تربیتی گرایش‌های گوناگون فمینیستی به حساب می‌آیند. فمینیست‌های تشابه‌محور، معتقدند: زنان، تنها در صورت برابری با مردان، می‌توانند به کامل بودن شخص دست یابند. (بستان، ۱۳۸۷، ص ۹۹)

برای تحقق اصل برابری، که می‌توان آن را در واقع، «تشابه‌محوری» نامید، دو طیف عقیده وجود دارد؛ یک عده مثل «مری دیل» و «اتکینسون»، معتقدند، نفی هرگونه تبعیض،



بر اساس جنسیت، زمینه برابری و مساوات با مردان را فراهم می‌کند و استقلال و جدائی زنان از مردان ضروری نیست. طیف دوم مانند «دوبوار»، معتقد است راه تحقق مساوات و برابری، استقلال و جدائی زنان از مردان است. (Gross ۱۹۸۶: ۱۹۳)

بنابراین، از نظر فمینیسم، عدالت آن نیست که حقوق و تکالیف، متناسب با تفاوت‌های روانی و بیولوژیکی زن و مرد، مطرح شود؛ بلکه عدالت آن است که جایگاه زنان در جامعه، برابر و مشابه مردان باشد. در این صورت عدالت، یعنی نادیده گرفتن تفاوت‌های جسمانی و روانی زن و مرد و توجه به کارکرد آن، به عنوان ارتقادهنده جایگاه و موقعیت زن در عرصه‌های سیاست، اجتماع، اقتصاد و فرهنگ.

اصل آزادی

آزادی، از ارزش‌های محوری و اساسی در گرایش‌های اومانیستی، به ویژه در رویکرد اگزیستانسیالیستی است. در فمینیسم مبتنی بر اگزیستانسیالیسم، «آزادی زن» ارزش قانونی دارد. فمینیسم اگزیستانسیالیسم، راهکار رسیدن به خودتحقیق زن را در نظام تربیتی جست‌وجو می‌کند.

دوبوار، عقیده دارد که مفهوم آزادی در نظام تربیتی موجود، مردانه بوده است. زنان، در پیوست با مردان، تعریف می‌شد. پس ضرورت دارد که در نظام تربیتی، اصل آزادی، باز تعریف شده و این بار زنان، به عنوان موجودی مستقل، برخوردار از حق آزادی شناخته شوند. به اعتقاد فمینیست‌ها، زنان، نیز مانند مردان، موجودات مستقلی هستند که نیازمند ارتقا خویشند؛ اما این نیاز، توسط مردان، سرکوب شده است. اکنون آنچه به ویژه وضعیت زنان را برجسته می‌کند، این است که: آن‌ها موجودات آزاد و مستقل، مانند تمام موجودات دیگر اند؛ با این حال، خودشان را در دنیایی می‌یابند که در آن، مردان آن‌ها را مجبور ساخته اند تا جایگاه غیر واقعی و متعلق به دیگری را بپذیرند و [مردان] سعی دارند موقعیت زنان را به عنوان یک وسیله و ابزار، تثبیت و به ماندن در وضعیت فعلی محکوم کنند. (دوبوار: ص ۴۲) پس حق استقلال و حق ارتقا، شالوده و اساس وجود انسان است. بدون آزادی، حقوق یادشده، قابل دسترس نخواهد بود. فمینیسم، راه رسیدن به آزادی زنان را، مبارزه با سلطه مردان و خودداری از تمکین در برابر نقش‌های سنتی می‌داند.

آزادی زنان، هنگامی محقق می‌شود که موانع آزادی زنان را شناخته و با آنها مبارزه کنیم. به اعتقاد فمینیسم، موانع مهمی چون: دین، اخلاق، محدودیت‌های قانونی و محدودیت‌های شغلی، در برابر زنان است.

مانع نخست، زنجیر کلیسا است. به اعتقاد «دیلی»، کلیسا، زنان را در سراسر دنیا، در وضعیت بندگی و بردگی نگه می‌دارد. (Daly: ۱۹۶۸: ۵۸)

مانع دوم، اخلاق و هنجارنگاری نقش طبیعی مادرانه و همسرانه است؛ وابستگی به نقش طبیعی، سلطه مردان را بر زنان، هموار نموده و آنان را از رسیدن به حس تعالی، باز خواهند داشت. به این جهت، سفارش کرده اند که زنان به جای ارضای غرایز خود از طریق آمیزش با مردان، باید به همجنس‌بازی روی آورند. به اعتقاد دوبوار، ارزش‌های اخلاقی عدالت‌گرا و مسئولیت‌محور، متأثر از سوگیری مردانه است؛ (باقری: ۱۳۸۲، ص ۱۵۱) زیرا این نقش‌ها، زنان را از فاعلیت و آزادی، به مفعولیت و شیء‌شدگی تبدیل می‌کنند. دیلی، معتقد است هر نقشی که باعث شود زنان خود را انکار و پذیرای محرومیت، فداکاری و مراقبت از فرزندان و همسران گردد، برخلاف مصالح زنان است. مصلحت واقعی زن، در چیزی نهفته است که مردان آن را بد می‌دانند. (Daly: ۱۹۷۳: ۴۲)

مانع سوم، محدودیت‌های قانونی است؛ آزادی سقط جنین توسط زنان، یک ضرورت است؛ زیرا بارداری ناخواسته، زنان را در وضعیت دشواری قرار می‌دهد. دوبوار، معتقد است که آزادی سقط جنین، نباید امر ضد اخلاقی تلقی شود؛ زیرا اگر سقط جنین آزاد نشود، فرزندان ناشی از بارداری ناخواسته، تحت فشار، بلکه گاهی تحت شکنجه والدین، قرار خواهند گرفت. محدودیت قانونی بر سقط جنین، مانع از این اقدام نیست و تنها به سلامتی مادر آسیب می‌زند؛ زیرا مادران، در شرایطی اقدام به سقط جنین خواهند کرد که امکانات و شرایط مناسب بهداشتی و درمانی در اختیار ندارند. (دوبوار پیشین: ۳۴۰)

مانع چهارم، وجود محدودیت در اشتغال زنان است. به اعتقاد دوبوار، اشتغال زنان در بستر اجتماعی، در عین اینکه استقلال اقتصادی زنان را تأمین می‌کند، مؤثرترین راه برای آزادی زن از سلطه مردان است. (دوبوار: ۱۰۱) ایده تناسب شغل با جنسیت فرد، برای زن در زمینه اشتغال، ایجاد محدودیت کرده است. به اعتقاد فمینیست‌ها، پذیرش هر نوع



محدودیت نسبت به مشاغل، دامی است که با آزادی زن در تضاد است. پس راه مناسب آزادی زن، شاغل بودن و برخوردار شدن وی از درآمد اقتصادی است. (رزماری تونگ: ۱۵۵، ۳۳۲ و ۳۳۶)

اصل تعامل یکسان با فراگیران

تعریف فعالیت‌های تربیتی یکسان برای دختر و پسر در مدارس و خانواده‌ها، به عنوان یک اصل در سیاست‌های تربیتی فمینیسم است. مدارس، معلمان و دست‌اندرکاران تربیتی، باید هرگونه دوگانه‌انگاری و تبعیض جنسیتی را کنار گذاشته، با نگاه نفی هرگونه تفاوت جنسیتی، به دانش‌آموزان بنگرند. در این زمینه، علاوه بر اینکه همگان باید ذهنیت‌های مردانه را کنار بزنند، باید فیلم‌ها، کتاب‌های درسی و کمک‌آموزشی، نشریات، رسانه‌ها و تکنولوژی آموزشی، از کلیشه‌های جنسیتی، پاک‌سازی شوند. هم‌چنین باید ذهنیت متفاوت بودن بازی‌های پسرانه و دخترانه، به عنوان یک کلیشه دوگانه‌انگاری جنسی، اصلاح شود. دسته‌بندی که میان ابزارهای آموزشی و بازی‌های دختران و پسران صورت گرفته، باید تغییر کند. دختر و پسر به صورت مشترک، به انواع بازی‌ها، راه داده شوند. بدون هیچ تفاوت میان دختر و پسر، ابزارهای آموزشی و بازی یکسان به آنان داده شود. دختران باید مثل پسران توپ‌بازی کنند؛ از درختان بالا روند؛ با ابزارهایی هم‌چون ماشین، تفنگ و غیره بازی کنند. پسران نیز باید عروسک به دست گیرند؛ کاموا ببافند؛ تمرین آشپزی داشته باشند و غیره. هم‌چنین لباس دختران و پسران در مدارس، خالی از هرگونه تمایز و علایم جنسیتی باشد؛ بلکه همه فراگیران، از یونیفرم یکسان استفاده کنند. (بستان، پیشین، ص ۹۹)

در نتیجه، فمینیسم، عدالت تربیتی را در چهار اصل جستجو می‌کند؛ اصل اول، نقد نظام‌های تربیتی موجود است. این نقد از آن رو با عدالت تربیتی همسو است که باورهای مردانه‌محور را نکوهش کرده و زمینه را برای تقویت زنان فراهم می‌آورد. اصل دوم، تاکید بر تغییرات ارزشی و اجتماعی است. این اصل، ارزش‌ها و ساختار اجتماعی را که موجب نقش مردانه و سلطه جنس نر است، فرومی‌ریزد و به سوی تغییرات و تحولاتی جهت‌گیری دارد که ارزش‌ها و ساختار اجتماعی متناسب با رشد و پیشرفت زنان را بازآفرینی می‌کند.

اصل سوم، برابری و مشابه‌نگری زن و مرد است. این اصل، عدالت را نه براساس تناسب جسمانی-روانی زن و مرد، بلکه متناسب با تصاحب موقعیت اجتماعی و اقتصادی زنان تعریف نموده است؛ در نتیجه، هر نوع تمایز جنسیتی را در همه عرصه‌ها، مردود می‌شمرد و نقش‌های طبیعی و اخلاق مسؤ‌لانه و فداکارانه را نفی می‌کند. اصل چهارم، آزادی و استقلال زنان است. استقلال و آزادی به زنان، زمینه خودتحقق‌ی بخشیده و آنان را از محدودیت‌های ناشی از همسری، مادری رهائی می‌دهد؛ بلکه زنان را از تعهدات اخلاقی و دینی نیز می‌رهاند.

بر اساس این اصول، فمینیسم، زمینه‌های تناسب جنسیتی را با مشاغل و موقعیت‌های اجتماعی، نفی کرده و هرگونه تناسب‌انگاری را در عرصه آموزش و تربیت، مردود می‌شمارد و تنها به تشابه‌پنداری دو جنس مخالف، تاکید می‌کند.

نقد دیدگاه عدالت‌تربیتی فمینیسم (feminism)

دیدگاه تربیتی فمینیسم، درکل و فمینیسم مبتنی بر ایده‌آگزیستانسیالیزم به خصوص، دارای ایرادهای جدی است. درپی به مهم‌ترین ایرادهای این دیدگاه، از منظر عدالت‌تربیتی اشاره خواهیم داشت؛

واداری زنان بر انکار جنسیت زنانه

در دیدگاه تربیتی فمینیسم، به جای توجه به عدالت، به عنوان معیار تعادل‌ساز، به کلیشه‌سازی برابری زنان و مردان توجه شده است. بدون تردید، ارزش‌های انسانی، فراتر از دسته‌بندی جنسیتی است؛ ولی نفی تفاوت‌های جنسیتی، به جای اینکه زنان را در موقعیت برابر با مردان قرار دهند، آنان را در موضع انکار «جنسیت زنانه» می‌کشاند. در نتیجه، چنین دیدگاه تربیتی، زنان را برعلیه جنسیت خود، تحریک کرده به ضعف بیشتر زنان می‌انجامد؛ زیرا شبیه‌سازی زنان با مردان، تحمیل نقش جنسیت مردانه بر طبیعت زنانه است. در نتیجه، زن، وادار به واکنش‌های ناسازگار و متضاد با جنسیت خویش گردیده، به جای ارتقای موقعیت اقتصادی و اجتماعی، به تضعیف نقش اختصاصی خویش پرداخته می‌پردازد.



تضعیف اخلاق انسانی

فمینیسم رادیکال، به جای زمینه‌سازی و تثبیت ارزش‌های اخلاقی که باعث شکل‌گیری بستر مناسب، برای بهبود موقعیت اجتماعی زنان می‌گردد، ارزش‌های اخلاقی را مردود شمرده و در صدد است که زنان از طریق اقدامات و رفتار ضد اخلاقی، به موقعیت برتر اقتصادی و اجتماعی دست یابند. در حالی که زنان از تثبیت ارزش‌های اخلاقی، سود بیشتری خواهند برد. آزادی سقط جنین، و عدم مراقبت از نوزاد و یا امتناع از ازدواج و روی آوردن به هم‌جنس‌بازی، به جای اینکه موقعیت زنان را ارتقا بدهد و به استقلال زنان از مردان کمک کند، انسانیت و اخلاق را به مخاطره انداخته، بدترین شکل ممکن وضعیت جامعه انسانی را ترسیم خواهد کرد.

پیامدهای ناگوار برای زنان

تربیت مورد نظر فمینیسم، دارای پیامدهای نامطلوب است. در این جا به چند مورد از این پیامدها اشاره می‌شود؛

۱. تربیت ضد ارگانیسم زنان

توصیه‌های تربیتی فمینیسم، بیشترین آسیب را به خود زنان خواهند زد؛ زیرا مشابه‌پنداری زنان با مردان، در تضاد کامل با ارگانیسم روانی و فیزیکی زنان است. هر نوع سیاست تربیتی که سازگار با ارگانیسم انسان نباشد، محکوم به شکست است. فراهوانی زنان، برای اجتناب از نقش مادری و همسری، در تضاد کامل با طبیعت زن است. هر نقشی که زن را در مقابل نقش همسری و مادری بکشانند، موجب اختلال روانی برای زنان خواهد بود و رنج فراوان را بر ایشان تحمیل می‌کند و کاملاً غیر عادلانه است.

۲. تضعیف خانواده

توصیه‌های تربیتی فمینیسم، به جای ایجاد همدلی، نوعی دشمنی و خصومت میان زن و مرد را می‌پروراند. نتیجه این سیاست تربیتی، تضعیف جایگاه خانواده است که در آن، زن نقش مفید و مؤثری دارد. تضعیف خانواده، در واقع تهدید جدی برای نسل بشر و فروبردن آینده بشر در محاق نابودی و انقطاع نسل است.

۳. تعطیلی قوه عاطفی زنان

زنان، دارای نیروی سرشار از عواطف اند. اگر زنان، از نقش مادری و همسری خود که کاملاً نقش طبیعی برای آنان است، امتناع کنند، در این صورت نیروی عاطفی خود را تعطیل کرده و بخشی از وجود خود را مثله ساخته است. عادلانه نیست که مهم‌ترین بُعد وجود زنان، در زیر ماشین سیاست تربیتی فمینیسم نابود شود و به جای آن زنان هیچ چیزی ارزشمندی که سازگار با طبیعت آنها باشد، به دست نیاورند. عواطف زنان در درون خانواده از طریق نقش حمایتی از فرزندان شان، به زیباترین وجه ابراز شده و احساس رضایت را برای آنان فراهم می‌آورد.

۴. قرار گرفتن زنان در معرض سوءاستفاده

سیاست تربیتی، باید برای زنان، آرامش روانی و امنیت خاطر فراهم کند؛ اما ایده تربیتی فمینیسم، زنان را در معرض سوء استفاده بیشتر قرار می‌دهد. زیرا فمینیسم نگرشی را در سیاست تربیتی خود، ترویج می‌کند که نتیجه آن، فرار زنان از نقش مادری و همسری است. زنان در نقش یادشده مورد حمایت مسؤلانه قرار می‌گیرند؛ در نتیجه در کانون خانواده، احساس امنیت و آرامش بیشتری خواهند کرد.

در نگرش تربیتی فمینیسم، اشتغال زن، مهم‌تر از اقتضای ارگانیک و طبیعت وی است. زن باید به دنبال کار خارج از خانه باشد. محیط خارج از کانون خانواده، فاقد حمایت مسؤلانه و متعهدانه است و به شدت، احساس خطر و ناامنی را برای زنان دامن می‌زند. بلکه در محیط سخت و دشوار کار، مورد سوءاستفاده بیشتر مردان قرار خواهد گرفت؛ زیرا محیط کار مختلط، موقعیت‌های سوء استفاده از زنان را در ابعاد گوناگون، فراهم آورده و امنیت روانی آنان را در معرض آسیب قرار خواهد داد.

ویل دورانت، معتقد است در مقام عمل، اقدامات فمینیسم، به جای احیای کرامت انسانی زن، شخصیت انسانی وی را نابود کرده است؛ زیرا زن را در حد ابزار سودجویی و لذت‌طلبی مردان هوسران تنزل داده است. هم‌چنین آموزش‌های فمینیستی، که با هدف توانمندسازی و استقلال زنان داده می‌شود، در عمل به بی‌چارگی، واماندگی و وابستگی شدید اقتصادی زنان به مردان در بیرون از خانه منجر شده است. اساساً امروزه آشکار



شده است که در پشت پرده این شعارها و نظریه‌ها، کارتل‌ها و شرکت‌های تجاری حضور دارند که به نام دفاع از آزادی و استقلال زن، زنان را به کالاهای تجاری تبدیل نموده و آنان را به کاباره‌ها کشانده و بازیچه مردان شهوت‌پرست قرار داده‌اند. هم‌چنین با شعار دفاع از استقلال و حقوق مالی زنان، آنان را به عنوان کارگران مطیع و کم‌توقع به کارخانه‌ها کشانده و در معرض بهره‌برداری‌های نامشروع جنسی و اقتصادی سرمایه‌داران قرار داده‌اند. (مطهری، ۱۳۸۱ ج ۱۹، ص ۳۱-۳۴) اصولاً نگرش تربیتی که تناسب روانی و جسمانی زن را نادیده انگارد، بجای تقویت وی، او در موقیت پرخطر قرا خواهدداد.

نتیجه‌گیری

اهمیت عدالت تربیتی، در دیدگاه‌های مختلف تربیتی، انعکاس یافته است. در دیدگاه عینی‌گرای تیلوریسم، عدالت تربیتی، توجه به میانگین جامعه و تهیه برنامه درسی بر اساس وضعیت میانگین جامعه با توجه به پاداش و تنبیه مادی بود. در نتیجه تفاوت‌های فردی، علایق و نیز خلاقیت در نگاه تربیتی تجربه‌گرایان تیلوریسم، مغفول مانده بود. بنابراین، دیدگاه عینیت‌گرا، قادر نیست که عدالت تربیتی راه به صورت مناسب تحقق بخشد.

در دیدگاه لیبرالیسم، عدالت تربیتی، عبارت از ایجاد فرصت برابر تربیتی، برای همه انسان‌ها، در جهت احترام به آزادی و ایجاد توانایی کسب منافع فردی، از طریق افزایش مهارت و توان رقابتی است. لیبرالیسم، بر انسان‌شناسی ویژه استوار است که در آن، به خوش‌بینی به سرشت انسانی، اهتمام به آزادی، محوریت داشتن منافع فردی و اهتمام به رقابت تاکید شده است. عدالت تربیتی در این دیدگاه، یعنی ایجاد مقررات، تهیه برنامه درسی که حاوی مفاهیم، ارزش‌ها و فعالیت‌هایی در ایجاد نگرش مثبت به سرشت انسانی، تقویت حق آزادی، کسب توانایی برای رقابت در جهت تأمین منافع فردی است.

ایراد بر نگاه لیبرالیسم به عدالت تربیتی، آن است که افزون بر افراط خوش‌بینانه به سرشت آدمی، افراط در منافع فردی و رقابت، بُعد معنوی بشر را مغفول نهاده است.

جان رالز، در دیدگاه تربیتی خود، نقطه روشنی برای عدالت تربیتی قایل شده است؛ زیرا عدالت در نظریه رالز، دارای سه اصل است؛ «اصل آزادی»، «اصل تفاوت» و «اصل فرصت برابر». براساس نگاه رالز، تفاوت‌های طبیعی و اجتماعی که ناشی از انتخاب و

اراده افراد نیستند، باید با عدالت، برطرف شوند و هر نوع نابرابری که برای قشر ضعیف مفید نیست، ناحق است و باید به سود قشر ضعیف، سازمان‌دهی شود؛ اصل فرصت برابر، اقتضا دارد که در تربیت، فاصله‌های طبیعی و اجتماعی، کاسته شود و برای افرادی که در توزیع طبیعی هوش، در حاشیه قرار دارند، در تخصیص بیشتر منابع تربیتی، به آن‌ها اولویت داده شود.

نقطه قوت دیدگاه رالز، کم کردن فاصله‌های طبیعی و اجتماعی از طریق عدالت تربیتی است؛ اما نقطه ضعف آن این است که در خصوص برنامه درسی که باید بر ساحت‌شناسی بُعد معنوی اهتمام داده شود، توجه نکرده است.

در دیدگاه فمینیسم، عدالت تربیتی آن بود که بر همسان‌انگاری و مشابه‌پنداری زنان و مردان توجه شود و لازمه آن، انتقاد از نظام تربیتی موجود بود؛ زیرا در نظام‌های موجود، مشابه‌انگاری زن و مرد، متجلی نشده است. دلالت دیگر برابری زن و مرد آن بود که بر تغییرات ارزشی و اجتماعی، تاکید شود؛ زیرا ساختار اجتماعی و ارزشی موجود، مردانه است. باید به دنبال تحولی رفت که برابری کامل محقق شود. لازمه آن، مبارزه زنان با نقش‌ها و مسئولیت‌هایی است که متناسب با جنسیت زنان، مانند نقش همسری و مادری است. این نقش‌ها، زنان را برده مردان ساخته است. مهم‌ترین اصل تربیتی فمینیسم، آزادی زنان از قید اخلاق، دین و سنت‌های مردانه است. اصل اخیر در تربیت فمینیسم، همسان‌پنداری پسران و دختران است که باید محتوا درسی بر هرگونه دوئیت‌انگاری جنسی، نقطه پایان نهاده و آن‌چه را تاکنون پسرانه تلقی شده است، - مانند وسایل بازی پسرانه - به دختران سپرده شود و برعکس، اموری دخترانه را به پسران داده شود.

ایراد این نگرش آن است که عدالت را نه در تناسب‌انگاری نقش‌ها و مسئولیت‌ها با توان و علاقه، بلکه در نفی تفاوت‌های روانی و فیزیکی، زن و مرد دنبال کرده است و مشابه‌پنداری را، آن‌قدر افراطی مطرح کرده است که نتیجه آن، تضعیف جایگاه زنان و وادار کردن زنان، به انکار جنسیت زنانه، ستیز با اخلاق و دیانت، قرار دادن زنان در معرض سوءاستفاده بیشتر و تبدیل کردن زنان به کالای شهوانی است.



فهرست منابع

۱. قرآن کریم

۲. ابو الحسنین، احمد بن فارس بن زکریا، معجم مقائیس اللغة، ۶ جلد، انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم، قم - ایران، اول، ۱۴۰۴ ه.ق.
۳. ابن بابویه، محمد بن علی، عیون أخبار الرضا علیه السلام، جلد ۱، نشر جهان - تهران، چاپ: اول، ۱۳۷۸ ق.
۴. ابن بابویه، محمد بن علی، من لا یحضره الفقیه، ۴ جلد، دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم - قم، چاپ: دوم، ۱۴۱۳ ق.
۵. اصفهانی، حسین بن محمد راغب، مفردات ألفاظ القرآن، در یک جلد، دار العلم - الدار الشامیة، لبنان - سوریه، اول، ۱۴۱۲ ه.ق.
۶. آشنائی با مکاتب و اصطلاحات (عقیدتی و سیاسی) سال دوم مراکز تربیت معلم؛ رشته های دینی - عربی، امور پرورشی و علوم اجتماعی، تهیه شده در دفتر تحقیقات و برنامه ریزی درسی، تهران: وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۹.
۷. باقری، خسرو، دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: نشر علم ۱۳۸۸، چاپ دوم.
۸. باقری، خسرو، مبانی فلسفی فمینیسم، تهران، انتشارات سحاب، ۱۳۸۲.
۹. بستان، حسین، نابرابری جنسی از دیدگاه اسلام و فمینیسم، چ سوم، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۷.
۱۰. بهبود یار قلی، سعید ضرغامی، بهشتی، سعید، فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، تهران: انتشارات اطلاعات، ۱۳۸۶، چاپ اول.
۱۱. پرهیزگار، کمال، تئوریهای مدیریت: پیدایش تئوریهای مدیریت، تعاریف سازمان و مدیریت، تهران: نشر اشراقی، ۱۳۶۸.
۱۲. تیلور، فردریک وینسلو، اصول مدیریت علمی، ترجمه محمد علی طوسی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی، ۱۹۱۴.
۱۳. دبیرخانه نشست اندیشه های راهبردی، کتاب دومین نشست اندیشه های راهبردی عدالت، تهران: انتشارات پیام عدالت، ۱۳۹۰ چاپ اول.
۱۴. دوبوار، سیمون، جنس دوم، ترجمه قاسم صنعوی، تهران، توس، ۱۳۸۰.
۱۵. دهقانی، سعیده (بررسی فرصت های آموزشی در استان فارس در برنامه دوم و سوم توسعه) پایان نامه

کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان. ۱۳۸۴

۱۶. رالز، جان، نظریه ای در باب عدالت، ترجمه مرتضی نوری، تهران: نشر مرکز، ۱۳۹۳، چاپ اول.
۱۷. رالز، جان، نظریه عدالت، ترجمه سید محمد کمال سروریان و مرتضی بحرانی، تهران: پژوهشکده مطالعات.
۱۸. رضایی، محمدهاشم؛ پاکسرشت، محمدجعفر «تأثیر دیدگاههای معرفت شناسی بر فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در نظام آموزش باز و از راه دور» اندیشه‌های نوین تربیتی، شماره ۴، ۱۳۸۷.
۱۹. سازمان نوسازی، توسعه و تجهیزات مدارس کشور، ضوابط و معیارهای طراحی فضاهای آموزشی ۱۳۸۹.
۲۰. سخایی، مرگان، فمینیسم، شکست افسانه آزادی زنان، تهران: معاونت فرهنگی نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری. ۱۳۸۸.
۲۱. سرمدی، محمدرضا، معصومی فرد، مرجان، «جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی»، فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال سوم - شماره دهم، ۱۳۹۳.
۲۲. سرمدی، محمدرضا؛ پاکسرشت، محمدجعفر؛ صفایی مقدم، مسعود؛ مهرعلیزاده، یداله، «نقدی بر انسانشناسی تیلوریسم و پیامدهای آن در مدیریت آموزشی» مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد. دوره دهم، شماره ۱: ۱۳۸۸.
۲۳. زمخشری، محمود، الکشاف عن حقایق غوامض التنزیل، بیروت، دارالکتاب، ج ۱، ۱۴۰۷.
۲۴. سیاهپوش، محمود، مناسبات انسانی در مدیریت اسلامی، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، دفتر انتشارات اسلامی، ۱۳۵۹.
۲۵. شریعتمداری، علی، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: مؤسسه انتشارات امیر کبیر ۱۳۸۶، چاپ سی و یکم.
۲۶. شریف الرضی، محمد بن حسین، نهج البلاغه (للصبحی صالح)، ۱ جلد، هجرت - قم، چاپ: اول، ۱۴۱۴ ق.
۲۷. شعاری نژاد، علی اکبر، فلسفه جدید تربیت و یافلسفه جدید در آموزش و پرورش، تهران: انتشارات اطلاعات، ۱۳۸۸، چاپ اول.
۲۸. صفار، محمد بن حسن، بصائر الدرجات فی فضائل آل محمد صلی الله علیهم، مکتبه آیه الله المرعشی النجفی - ایران؛ قم، چاپ: دوم، ۱۴۰۴ ق.
۲۹. طبرسی، حسن بن فضل، مکارم الأخلاق، ۱ جلد، الشریف الرضی - قم، چاپ: چهارم، ۱۴۱۲ ق / ۱۳۷۰ ش.



۳۰. طباطبائی، سید محمد حسین، *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم انتشارات اسلامی، ج ۳، ۱۴۱۷.
۳۱. فراهیدی، خلیل بن احمد، *کتاب العین*، ۸ جلد، نشر هجرت، قم - ایران، دوم، ۱۴۱۰ ه.ق.
۳۲. قرشی، سید علی اکبر، *قاموس قرآن*، ۷ جلد، دار الکتب الإسلامية، تهران - ایران، ششم، ۱۴۱۲ ه.ق.
۳۳. کرامتی، معصومه، سجادی، سید مهدی، صادق زاده قمصری، علیرضا، و ایمانی، محسن «تبیین ملاحظات جنسی و جنسیتی در ارزش شناسی فمینیسم اگزیستانسیالیسم و اسلام»، فصلنامه شورای فرهنگی اجتماعی زنان، سال سیزدهم شماره ۵۲، ۱۳۹۰.
۳۴. گریز، آرنولد، (Gris Arnold A). *فلسفه تربیتی شما چیست؟*، ترجمه بختیار شعبانی ورکی، لطفعلی عابدی، نعمه الله موسی پور، طاهره جاوید کلاته جعفرآبادی، محمد رضا شجاع رضوی. انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۸۳، چاپ اول.
۳۵. گوتگ، جرال دلی، *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، مترجم محمد جعفر پاکسرشت، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی، (سمت) ۱۳۸۴، چاپ پنجم.
۳۶. محمدی، محمدعلی. دهقان، حسین. *آموزش و پرورش و گفتمان های نوین*. پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران. ۱۳۸۳.
۳۷. مجلسی، محمد باقر بن محمد تقی، *بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار* (ط - بیروت)، ۱۱۱ جلد، دار إحياء التراث العربی - بیروت، چاپ: دوم، ۱۴۰۳ ق.
۳۸. مصطفوی، حسن، *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*، ۱۴ جلد، مرکز الکتب للترجمة والنشر، تهران - ایران، اول، ۱۴۰۲ ه.ق.
۳۹. مرتضی مطهری، *مجموعه آثار*، ج ۱۹. ص ۳۱-۳۴) تهران: انتشارات صدرا ۱۳۸۱ چاپ سوم.
۴۰. نیکنام، زهرا؛ مهر محمدی، محمود، «ساخت و سازگرایی دیالکتیکی و ارائه چارچوب نظری مبتنی بر آن». فصلنامه. مطالعات برنامه درسی. سال اول. شماره ۱۳۸۵، ۲.
۴۱. هوارد ا.، اوزمن، سموئل ام کراور، ترجمه گروه علوم تربیتی؛ غلامرضا متقی فر، هادی حسین خانی، عبدالرضا ضرابی، محمد صادق موسوی نسب، هادی رازقی زیر نظر دکتر غلامعلی سرمد، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ۱۳۷۹، چاپ اول.
۴۲. یاری قلی، بهبود، ضرغامی، سعید، قائدی، یحیی، نقی بزاده، میر عبدالحسین. «تحلیل تطبیقی فلسفه عدالت تربیتی دیدگاه های لیبرال و جامعه گرا» پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، سال ۲، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۱.

43. Chen der chi constructivism in general education PhD. Thesis University of Illinois 2001 p 10

44. Daly, Mary 1978. Gyn/ ecology: the Meta ethic of radical feminism
Boston beacon press.
45. Daly, Mary 1984. Pure lust: elemental feminism philosophy Boston:
Beacon press.