



فصلنامه علمی - پژوهشی سیاستگذاری عمومی، دوره ۶، شماره ۱، بهار ۱۳۹۹، صفحات ۲۸۳-۲۶۵

## کارکردهای سیاستگذاری آموزشی در نظام تعلیم و تربیت

علی رضا حیدری<sup>۱</sup>

استادیار مطالعات اجتماعی پردیس نسیمیه دانشگاه فرهنگیان

(تاریخ دریافت: ۹۸/۱۱/۱۷ - تاریخ پذیرش: ۹۹/۲/۲۴)

### چکیده

هدف پژوهش، بررسی کارکردهای سیاستگذاری آموزشی در نظام تعلیم و تربیت است. پرسش اصلی این است که فرایند سیاستگذاری آموزشی در تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت چه کارکردهایی دارد؟ داده‌های تحقیق از راه مطالعه متون علمی به شیوه اکتشافی، تلفیقی و چندرشته‌ای گردآوری شد. سپس، با توجه به اهداف در نظر گرفته شده برای نظام تعلیم و تربیت، داده‌ها و اطلاعات به دست آمده در زمینه کارکردهای سیاستگذاری آموزشی در چهار مضمون و دوازده مقوله طبقه‌بندی گردید و مدل مفهومی پژوهش ارائه شد. بر اساس نتایج، فرایند سیاستگذاری آموزشی از طریق چهار مضمون کارکردی «توسعه هنجارهای مدنی»، «خلق سرمایه‌های غیرمادی»، «نهادینه‌سازی جامعه‌پذیری سیاسی»، «آموزش حفظ محیط زیست»، در تحقق چهار هدف بنیادین نظام تعلیم و تربیت شامل «ایجاد جامعه‌ی دموکراتیک»، «کمک به رشد اقتصادی جامعه»، «پرورش شهروند خوب» و «نیل به توسعه پایدار»، اثرگذار است. روش تحقیق توصیفی-تبیینی و شیوه‌ی گردآوری اطلاعات، کتابخانه‌ای - اسنادی است.

**واژگان کلیدی:** کارکردهای سیاستگذاری آموزشی، هنجارهای مدنی، سرمایه‌های غیرمادی، جامعه‌پذیری سیاسی، آموزش حفظ محیط زیست.

## مقدمه

در دنیای امروزی نظام آموزش و پرورش<sup>۲</sup> از مهم‌ترین و اثرگذارترین نهادهای اجتماعی دانسته شده است. مدارس و مراکز آموزشی از مهم‌ترین کارگزاران و نهادهای تحول‌ساز و توسعه‌آفرین به شمار می‌آیند. مدرسه شیوه‌ی اندیشیدن، مهارت‌های تفکر خلاق و انتقاد، تصمیم‌گیری و حل مسأله و نیز چگونگی زیستن و نحوه‌ی زندگی، ارتباطات و مشارکت اجتماعی را به کودکان و نوجوانان می‌آموزد. هرگونه برنامه و طرحی برای ایجاد تحول و دگرگونی جامعه بدون در نظر گرفتن جایگاه و موقعیت امر تعلیم و تربیت ره به جایی نخواهد برد و نمی‌توان نتیجه و فرجامی برای آن متصور شد. در جوامع دانش‌بنیان و رقابتی کنونی، نظام آموزش و پرورش، مدارس و معلمان به مثابه‌ی نقطه‌ی ثقل نظام‌های اجتماعی و کانون و محور اصلی تحرک، پویایی و توسعه‌ی ملی به شمار می‌آیند. پایه‌ی توسعه‌یافتگی در هر کشور در دوره‌های آموزش عمومی گذارده می‌شود. نظام سیاسی از طریق فرایند سیاستگذاری باید این آموزش‌ها را به گنجینه‌ی روش‌هایی تبدیل کند که کودکان و نوجوانان را از ماده‌ی خام انسانی مبدل به انسان‌های پرورش‌یافته و دارای فرهنگ مشارکت فعال، آگاهانه، علمی، انسانی در امور جامعه گرداند (عظیمی‌آرانی، ۱۳۸۴: ۱۹۲). توسعه ملی بر محور نیروی انسانی تحقق می‌یابد و کشوری که نتواند دانش و بینش انسان‌ها را توسعه دهد و آن‌ها را از پرورشی جهت‌دار برخوردار سازد و از آن در جهت توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بهره‌برداری کند، قادر به توسعه‌ی هیچ چیز دیگری نخواهد بود. امروزه، دوران مزیت دسترسی به منابع طبیعی در امکان بهره‌مندی از شاخص‌های توسعه و موفقیت در رقابت بین‌المللی، جای خود را به مزیت بهره‌مندی از نیروی انسانی محقق، خلاق و مخترع داده است. نیرویی که قادر است منابع و امکانات لازم توسعه را بیافریند (سرکارآرانی، ۱۳۸۲: ۳-۲). امر خطیر تربیت به عنوان فعالیتی سازمان‌یافته مبتنی بر پرورش و آماده‌ساختن دانش‌آموزان برای ایفای نقش‌های شهروندی<sup>۳</sup> و همکاری مدنی ناگزیر از توجه و سیاستگذاری پرنفوذترین نهاد جامعه یعنی «دولت»<sup>۴</sup> است. کارکردهای سیاستگذاری آموزشی<sup>۵</sup> بدین جهت دارای اهمیت و درخور توجه پژوهشگران و تحلیلگران دانسته شده است که نوع سیاست‌ها، تصمیمات و کنش‌هایی که نهاد دولت در این عرصه اتخاذ می‌کند در میزان توفیق نظام آموزش و پرورش در نیل به اهداف پیش‌بینی‌شده، ارائه‌ی آموزش باکیفیت و تربیت صحیح دانش‌آموزان بسیار مؤثر است (Bell & Stevenson, 2006:60).

2 - Education

3 - Citizenship Roles

4 - State

5 - Functions of Educational Policymaking

### روش‌شناسی

روش پژوهش توصیفی و تبیینی است که در سه مرحله به انجام رسید. در مرحله اول به منظور شناسایی و احصای کارکردهای سیاستگذاری آموزشی با استفاده از رویکرد اکتشافی، تلفیقی و چندرشته‌ای به مطالعه و جستجوی متون علمی گوناگون، کتاب‌ها، مقاله‌های علمی - پژوهشی، پایگاه‌های اینترنتی اقدام گردید. در مرحله بعد، ادبیات نظری گردآوری شده شامل تعاریف، نظریه‌ها و دیدگاه‌های گوناگون براساس قرابت‌های مفهومی و تشابهات محتوایی در دوازده مقوله‌ی کارکردی تلفیق و طبقه‌بندی شد. در مرحله سوم، با توجه به اهداف نظام تعلیم و تربیت و نیز با ترکیب مقوله‌های به دست آمده از کارکردهای سیاستگذاری آموزشی، چهار مضمون یا مفهوم اصلی استخراج شد و مدل مفهومی پژوهش ارائه گردید. رویکرد پژوهشی مناسب در این موقعیت‌ها رویکرد علی است. پژوهش، علی یا اکتشافی، شامل پرسش‌های علت و معلولی است. این نوع پژوهش برای سیاستگذاری از این نظر اهمیت دارد که امکان کنترل رویدادها را برای دستیابی به اهداف سیاستگذاری افزایش می‌دهد. دانش علت‌ها برای توسعه‌ی مداخله‌های سیاستگذاری مناسب، که هدف عمده‌ی پژوهش علی در سیاستگذاری است، رهنمون ارائه می‌دهد و مبنایی را برای سیاستگذاری در هر حوزه‌ای فراهم می‌کند (پوت و اسپرینگر، ۱۳۸۸: ۱۲۶). مبنایی و چارچوب نظری این تحقیق بر پایه‌ی نظریه کارکردگرایی ساختاری<sup>۶</sup> تالکوت پارسونز<sup>۷</sup> مبتنی است. در این نظریه، چهار تکلیف کارکردی برای همه‌ی نظام‌های «کنشی» تعیین شده است و بر این اساس سعی می‌شود تا بخش‌ها و فرایندهای نظام اجتماعی بر حسب کارکردها و پیامدهای آن تبیین و تحلیل شود. کارکرد، «مجموعه‌ی فعالیت‌هایی است که در جهت برآوردن یک نیاز یا نیازهای نظام انجام می‌گیرد». پارسونز با توجه به این تعریف، معتقد است که چهار تکلیف برای همه‌ی نظام‌ها ضرورت دارند: ۱- تطبیق<sup>۸</sup>، ۲- دستیابی به هدف<sup>۹</sup>، ۳- یکپارچگی<sup>۱۰</sup>؛ ۴- سکون یا نگهداشت الگو<sup>۱۱</sup> (ریتزر، ۱۳۹۳: ۱۳۲-۱۳۱).

6 - Structural-Functional Theory  
 7 - Talcott Parsons  
 8 - Adaptation  
 9 - Goal Attainment  
 10 - Integration  
 11 - Latency (or Pattern Maintenance)

## توسعه هنجارهای مدنی

استقرار و تحکیم «جامعه‌ی دموکراتیک»<sup>۱۲</sup> و نیز نیل به انسجام و یکپارچگی اجتماعی از اهداف مهم نظام آموزش و پرورش کشورها در عصر جدید به شمار می‌آید. بر این اساس، فرایند سیاستگذاری آموزشی لازم است دانش، بینش، نگرش و مهارت‌های زندگی مدنی و نیز شرایط ذهنی، روحی و روانی مورد نیاز تربیت دموکراتیک شهروندان را فراهم سازد. اولین مقوله‌ی کارکردی سیاستگذاری آموزشی در قالب این مضمون «تعمیق روحیه‌ی کثرت‌گرایی» است. مدرسه محل تبادل نظری فراهم می‌آورد که در آن توانایی‌هایی رشد می‌یابند که برای تبدیل افراد به شهروندان دموکراتیک شایسته اهمیت قاطع و حیاتی دارند. مثلاً، مدارس می‌توانند آن نوع رقابت‌های دوستانه‌ای را بی‌پروا کنند که بلندپروازی‌های شرافتمندانه را برانگیزند و قابلیت‌های مربوط به قضاوت و سخنوری را که برای گفت و شنودهای دموکراتیک ضروری‌اند، بیدار و تقویت کنند (لیپست، ۱۳۸۷: ۹۷). اگرچه مباحث مرتبط با تربیت دموکراتیک از سوی فیلسوفان بسیاری در سده‌های گذشته از افلاطون و ارسطو تا روسو و جفرسون ارائه شده‌اند اما جان دیوئی در کتاب دموکراسی و تعلیم و تربیت این موضوع را به نحو عمیقی مورد بررسی قرار داد. او هدف آموزش و پرورش به عنوان بازسازی و سامان‌دهی تجربه را راهنمایی برای نیل به جامعه‌ای دموکراتیک، آزاد، پویا و پرتحرک و نیز پرورش شهروندان آگاه، فعال و مشارکت‌گرا دانسته است (Dewey, 1916:122). در چنین جامعه‌ای تلاش می‌شود تا از تعارضات، نابرابری‌ها و تبعیض‌های قومی، نژادی، زبانی، طبقاتی و اجتماعی جلوگیری شود. کثرت‌گرایی<sup>۱۳</sup> به معنای پذیرش تنوعات فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و نیز احترام به آراء و عقاید، اقوام، مذاهب، زبان‌های گوناگون است. تکثرگرایی به عنوان یکی از کارکردهای سیاستگذاری آموزشی بر این ایده مبتنی است که هر طرح زندگی به طور برابر خوب است. در جامعه‌ی تکثرگرا همه‌ی عقاید و ارزش‌ها اجازه‌ی حضور پیدا می‌کنند (جاویدی‌کلاته و مهرمحمدی، ۱۳۸۵: ۷۱-۷۰). رواداری و تسامح<sup>۱۴</sup> نیز بدین معناست که شهروندان در تعاملات اجتماعی و سیاسی از تعصب، جزم‌گرایی، پیش‌داوری و اعمال خشونت و زور در برابر اندیشه‌های مخالف پرهیز کنند و با سعه‌ی صدر و اغماض، نسبت به سایر مواضع و دیدگاه‌ها تاب‌آوری و تحمل داشته باشند. در جامعه‌ی روادار و برخوردار از فرهنگ تساهل و تسامح، به اقلیت‌های اجتماعی اجازه‌ی بیان افکار و عقایدشان از سوی اکثریت داده می‌شود، تنوع و تکثر و نیز آزادی‌های فردی شهروندان محترم شمرده می‌شود و از انحصار، تک‌گویی و سرکوب عقیدتی ممانعت به عمل می‌آید. دومین

12 - Democratic Society

13 - Pluralism

14 - Tolerance

مقوله‌ی کارکردی سیاستگذاری آموزشی از مضمون توسعه‌ی هنجارهای مدنی، «تشویق خصلت مشارکت‌جویی» است. «مشارکت مدنی»<sup>۱۵</sup> مهارتی اجتماعی است که نیاز به تمرین و ممارست دارد و این امر با تدوین و طراحی سیاست‌های آموزشی مناسب، ایجاد فرصت‌های یادگیری همکاری مشارکتی در برنامه‌درسی و اجرای آن‌ها در مدارس و مراکز آموزشی امکان‌پذیر است. در چارچوب جامعه‌شناختی جامعه‌ی دموکراتیک دیوئی آن‌گونه اجتماعی است که اعضای آن به وسیع‌ترین شکل ممکن در علائق متنوع سهیم باشند. هر نوع مانع یا سدی که در راه تعامل گروهی قرار گیرد، همچون جدایی‌های نژادی، مذهبی یا اقتصادی، به مشارکت گروهی خلل وارد می‌کند. هر نوع استثمار انسان روحیه‌ی تجربه‌گرایی مشترک جامعه‌ای را که به راستی دموکراتیک باشد تضعیف می‌کند. دیوئی بر ماهیت تعاونی تجربه‌ی مشترک انسانی تأکید می‌کند. هر اندازه بین افراد مشارکت بیش‌تری تحقق یابد، امکان تعامل انسانی و رشد افزایش می‌یابد. تأکید دیوئی بر مشارکت‌های انسانی دربرگیرنده‌ی سه عنصر اساسی است: اشتراک<sup>۱۶</sup>، ارتباط<sup>۱۷</sup> و اجتماع<sup>۱۸</sup> (گوتک، ۱۳۸۷: ۱۴۲-۱۴۱). «پرورش منش آزادی‌خواهی» سومین مقوله‌ی کارکردی مضمون توسعه‌ی هنجارهای مدنی است. «تعلیم و تربیت دموکراتیک»<sup>۱۹</sup> با آموزش و نهادینه ساختن اصول دموکراتیکی چون آزادی<sup>۲۰</sup>، برابری<sup>۲۱</sup> و عدالت<sup>۲۲</sup> معنا و مفهوم می‌یابد. «آزادی» به عنوان یکی دیگر از اصول مهم برای تربیت دموکراتیک در نظر گرفته شده است که نیازمند فراهم شدن زمینه‌ها و بسترهای سیاست‌گذارانه و قانونی است. آزادی که از ارزش‌های بنیادین و اساسی جوامع دموکراتیک می‌باشد به معنای وضعیتی است که در آن توانایی اندیشیدن، ابراز عقیده و اقدام به شیوه دلخواهانه و به‌دور از اجبار، مداخله و قیدوبند وجود داشته باشد. آزادی بیان، آزادی مطبوعات، آزادی دسترسی به اطلاعات، آزادی اجتماعات، آزادی احزاب، آزادی مذهبی و آزادی اقتصادی از جمله مهم‌ترین انواع آزادی در جهان امروز به حساب می‌آیند. جان‌استیوارت میل در اثر کلاسیکش رساله‌ی آزادی می‌گوید: «دلیلی ندارد که همه‌ی انسان‌ها به شیوه‌ای واحد یا به چند شیوه‌ی معدود زندگی کنند. اگر فردی از میزان قابل قبولی از عقل سلیم و تجربه برخوردار باشد، سبکی که خودش برای زندگی انتخاب می‌کند بهترین است، نه به این دلیل که فی‌نفسه بهترین است، بلکه به این دلیل که سبک خود اوست» (میل، ۱۳۹۵: ۳۶).

15 - Civic Participation  
 16 - Common  
 17 - Communication  
 18 - Community  
 19 - Democratic Education  
 20 - Liberty  
 21 - Equality  
 22 - Justice

معروف‌ترین و پرخواننده‌ترین فیلسوف آزادی در حوزه‌ی نظریه‌ی سیاسی قرن بیستم، آیزیا برلین است. معنای آزادی از نظر برلین داشتن فرصت برای انجام عمل است نه خود عمل. این همان نوع آزادی می‌باشد که او «آزادی گزینش» می‌نامد و معتقد است اگر من حق داشته باشم که از دری که به روی من باز است خارج شوم ولی نخواهم که از این حق استفاده کنم و آرام و بی‌حرکت در سر جای خود بمانم، نمی‌توانم گفت که آزادی خود را از دست داده‌ام. «آزادی فرصت انجام فعل است نه خود فعل، امکان فعل است و نه لزوماً تحقق عملی آن» (برلین، ۱۳۹۲: ۵۳). از لحاظ فلسفی اصل آزادی یا حریت همچون تعلیم و تربیت از اهم حقوق آدمی است. به طوری که تصور انسان واقعی بدون برخورداری از آزادی امکان‌پذیر نیست. از این رو، یکی از اهداف کلی تعلیم و تربیت آشنا ساختن دانش‌آموز با مفهوم آزادی، تفهیم ارزش اجتماعی آن و آموختن روش استفاده‌ی صحیح از آن است. آزادی لازمه‌ی رشد همه‌جانبه‌ی مترقی به ویژه رشد اخلاقی اوست (شکوهی، ۱۳۸۵: ۱۶۹-۱۶۸). به نظر دیوئی آزادی عقل وقتی تحقق پیدا می‌کند که فرد بتواند قضایای مختلف را مورد مشاهده و بررسی دقیق قرار دهد، هدف‌های اساسی و باارزش برای خود انتخاب کند و با استفاده از وسائل مقتضی برای نیل به هدف‌های خود اقدام نماید (شریعتمداری، ۱۳۸۷: ۴۹). اساسی‌ترین آزادی‌ای که لازمه‌ی تفکر مردم‌سالار است، آزادی «ذهن» است، زیرا بدون آن افراد برای رسیدن به کمال واقعاً آزاد نیستند. شرط اساسی مردم‌سالاری و مهم‌ترین وظیفه‌ی آموزش و پرورش، پیش از هر چیز دیگر، پرورش تحت شرایط آزادی است (شعاری‌نژاد، ۱۳۹۴: ۴۶۹-۴۶۸).

### خلق سرمایه‌های غیرمادی

فرایند سیاستگذاری آموزشی با ایجاد و توسعه‌ی سرمایه‌های غیرمادی (انسانی، اجتماعی و فرهنگی)، در دستیابی نظام تعلیم و تربیت به هدف کمک به رشد اقتصادی جامعه نقش‌آفرینی می‌کند. تجارب چند دهه‌ی اخیر در زمینه‌ی توسعه‌یافتگی کشورها نشان‌دهنده‌ی این واقعیت است که در دنیای امروزی برای نیل به رشد اقتصادی، «انباشت سرمایه‌ی انسانی»<sup>۲۳</sup> به مراتب از اهمیت و ارزش بیش‌تری نسبت به سرمایه‌ی طبیعی<sup>۲۴</sup> برخوردار است. معجزه‌ی اقتصادی کشورهای شرق آسیا نتیجه و محصول انباشت سرمایه‌ی انسانی دانسته شده است. در مقابل، ناتوانی کشورهای بهره‌مند از منابع طبیعی سرشار از جمله کشورهای رانتیری و نفت‌خیز را به بی‌توجهی یا غفلت از سرمایه‌ی انسانی مرتبط دانسته شده است. به دلیل اهمیت عامل اقتصاد در

23 - Human Capital Accumulation

24 - Natural Capital

سرنوشت دولت‌ها، «رشد اقتصادی»<sup>۲۵</sup> به عنوان متغیر مهمی در محاسبه‌ی میزان توسعه‌یافتگی جوامع به شمار می‌آید. نظام آموزش و پرورش رسمی در فرایند دستیابی به رشد اقتصادی از طریق تأمین منابع و نیروی انسانی مورد نیاز بخش‌های مختلف تولیدی و خدماتی نقش آفرینی می‌کند. اندیشمندان برای سرمایه‌ی انسانی جایگاه بالایی در عصر جهانی شدن متصورند، زیرا بدون اندیشه، تلاش و تدبیر انسان سایر منابع و سرمایه‌ها فایده و منفعتی نخواهند داشت. سرمایه‌ی انسانی شامل دانش، مهارت‌ها، توانمندی‌ها، استعدادها، خلاقیت، سلامت، اشتغال، منش، عادات و ویژگی‌های شخصیتی و اجتماعی، انگیزه یا روحیه‌ی مردم و سایر صلاحیت‌ها و شایستگی‌های ملموس و ناملموس موجود در شهروندان یک کشور است که آنان را قادر می‌سازد که از این توانایی‌ها در فرایند توسعه‌ی ملی سود جویند. به لحاظ تاریخچه ادبیات نظری اگرچه مباحث مرتبط با نظریه‌ی سرمایه‌ی انسانی<sup>۲۶</sup> به نوعی در اندیشه‌های متفکرانی چون آدام اسمیت، جان مینارد کینز و آلفرد مارشال مطرح شده بودند، اما این نظریه به طور منسجم در قرن بیستم در آرای تئودور شولتز<sup>۲۷</sup> متجلی شد. او اهمیت سرمایه انسانی را که از طریق آموزش و پرورش حاصل می‌شود معادل اهمیت سرمایه‌ی طبیعی و سرمایه‌ی فیزیکی معرفی کرد و آن را نه به عنوان هزینه و مصرف بلکه به منزله‌ی نوعی سرمایه‌گذاری برای آینده خواند. این تفکر در مدل‌های رشد اقتصادی که از سوی اعضای مکتب اقتصادی شیکاگو چون ژاکوب مینسر<sup>۲۸</sup> و گری بکر<sup>۲۹</sup> و اقتصاددانان نئوکلاسیکی نظیر روبرت سولو<sup>۳۰</sup> و تریور سوآن<sup>۳۱</sup> ارائه شدند، ابعاد گسترده‌تری یافت. در مدل رشد لوکاس<sup>۳۲</sup> انباشت سرمایه‌ی انسانی که در اثر آموزش صورت می‌گیرد، خود موتور محرک رشد اقتصادی است. مداخله‌ی دولت از طریق اعمال مالیات در بازار محصول و پرداخت یارانه به فرآیند آموزش موجب ارتقای نرخ رشد اقتصادی می‌شود (نیلی و دیگران، ۱۳۹۳: ۵۷). دومین مقوله‌ی کارکردی فرایند سیاستگذاری آموزشی در این مضمون، «توسعه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی»<sup>۳۳</sup> است. سرمایه‌ی اجتماعی به روابط و ارتباطات بین فردی، تشکیل گروه‌ها و انجمن‌های مدنی و اجتماعی، توسعه‌ی اعتماد و همکاری جمعی، به اشتراک گذاردن عقاید، احساسات و تمایلات و نیل به تفاهم جمعی و گروهی و نیز دستیابی به ادراکات و ارزش‌های مشترک دلالت دارد. سرمایه‌ی اجتماعی به منزله‌ی دانش، هنر، مهارت

25 - Economic Growth  
 26 - Human Capital Theory  
 27 - Theodore Schultz (1902–1998)  
 28 - Jacob Mincer  
 29 - Gary Becker  
 30 - Robert Solow  
 31 - Trevor Swan  
 32 - Robert Lucas  
 33 - Development of Social Capital

و توانایی همکاری بین فردی شهروندان در استفاده‌ی جمعی و هم‌افزایانه از منابع و سرمایه‌های ملی است و با مفاهیمی نظیر «شهروندی دموکراتیک»<sup>۳۴</sup> و «جامعه‌ی مدنی»<sup>۳۵</sup> پیوند نزدیکی دارد. براینند توسعه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی، فایده‌ی آمدن بر مشکلاتی نظیر فقر و بیکاری و نبل به رشد اقتصادی است. به عقیده‌ی جیمز کلمن، سرمایه‌ی اجتماعی شامل مواردی است که دو ویژگی را مشترکاً دارا هستند: همگی بُعدی از یک ساختار اجتماعی را در بر می‌گیرند و برخی کنش‌های مشخص افرادی که درون ساختار هستند را تسهیل می‌کنند. همچنین، برخلاف دیگر انواع سرمایه، سرمایه‌ی اجتماعی ریشه در ساختار روابط درون و بین افراد دارد. سرمایه‌ی اجتماعی ورای افراد و ابزارهای فیزیکی تولید است (شجاعی‌باغینی و دیگران، ۱۳۸۷: ۳۸). رابرت پاتنام، منظور از سرمایه‌ی اجتماعی را وجوه گوناگون سازمان اجتماعی مانند اعتماد، هنجارها و شبکه‌ها می‌داند که می‌توانند با تسهیل اقدامات هماهنگ، کارایی جامعه را بهبود بخشند. سرمایه‌ی اجتماعی نیز مانند سایر سرمایه‌ها مولد است و امکان دستیابی به اهداف مشخصی را فراهم می‌کند که بدون آن غیرقابل دسترسی خواهند بود. برای مثال، گروهی که اعضایش اعتبار خود را نشان داده و به یکدیگر اعتماد زیادی دارند نسبت به گروهی که فاقد این ویژگی‌ها هستند توان انجام کارهای بسیار زیادتری را دارند (پاتنام، ۱۳۹۲: ۲۸۷). به عقیده فرانسویس فوکویاما سرمایه‌ی اجتماعی شکل و نمونه‌ی ملموسی از یک هنجار غیررسمی است که باعث ترویج همکاری بین دو یا چند فرد می‌شود. چنین نیست که هر مجموعه‌ای از هنجارهایی با مصداق عینی، به تشکیل سرمایه‌ی اجتماعی بینجامد؛ این هنجارها باید به ایجاد و افزایش همکاری در گروه بینجامد و لذا با فضایل سنتی همچون درست‌کاری، وفای به عهد، قابل اعتماد بودن در انجام وظیفه، روابط متقابل و نظایر این‌ها مرتبطند (فوکویاما، ۱۳۸۹، ۱۷۰-۱۶۹). به باور فوکویاما جامعه‌ای که اعتماد در آن پایین است گرفتار چیزی می‌شود که اقتصاددانان از آن با عنوان مشکل کنش یا عمل جمعی یاد می‌کنند. بی‌اعتمادی از نظر اجتماعی مخرب است، زیرا اگر افراد صادقانه با هم برخورد کنند در موقعیت بهتری خواهند بود، اما در وضعیت بی‌اعتمادی هیچ کس نمی‌خواهد اولین نفری باشد که رشوه نمی‌گیرد یا مالیات می‌پردازد. از آن جا که بی‌اعتمادی پدیده‌ای خودتقویت‌کننده است فرد در تله‌ای می‌افتد که تعادل سطح پایین نام دارد، وضعیتی که به نفع هیچ کس نیست، اما کسی جرأت خروج از آن را هم ندارد (فوکویاما، ۱۳۹۷، ۱۳۵-۱۳۴). سومین مقوله‌ی کارکردی سیاستگذاری آموزشی در این مضمون «ارتقای سرمایه‌ی فرهنگی»<sup>۳۶</sup>

34 - Democratic Citizenship

35 - Civil Society

36 - Promotion of Cultural Capital



است. مفهوم سرمایه‌ی فرهنگی که نخستین بار دو جامعه‌شناس به نام‌های پی‌یر بوردیو<sup>۳۷</sup> و ژان کلود پاسرون<sup>۳۸</sup> آن را مطرح ساختند اشاره به دانش فرهنگی معینی دارد که افراد از آن برخوردارند و می‌توان آن را مانند سرمایه‌ی اقتصادی تولید و مبادله کرد. آگاهی فرد از نحوه‌ی رفتار در موقعیت‌های اجتماعی خاص مثلاً مانند آگاهی از آداب معاشرت رسمی، نوعی سرمایه‌ی فرهنگی است. این شامل آگاهی از نحوه‌ی سخن گفتن هم می‌شود که به طور خاص آن را نوعی سرمایه‌ی زبانی می‌شناسند. محتوای دقیق سرمایه‌ی فرهنگی از یک نقطه به نقطه‌ی دیگر فرق می‌کند زیرا فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌های مختلف برای مهارت‌ها و شکل‌های متفاوتی از آگاهی ارزش قائلند. خود سرمایه‌ی فرهنگی سه نوع دارد: تن یافته، عینیت یافته و نهادینه شده. سرمایه‌ی تن یافته که به منش فردی هم معروف است به شیوه‌ی اندیشیدن و رفتار فرد باز می‌گردد و بدین ترتیب به سادگی قابل «مبادله» نیست. این سرمایه را می‌توان با صرف وقت و متکامل ساختن خویشتن برای نمونه پیشبرد خویش بهبود بخشید. سرمایه‌ی فرهنگی عینیت یافته از چیزهای مادی مانند کتاب‌ها، کارهای هنری و مانند آن‌ها تشکیل می‌شود. این چیزهای عینی ارزش اقتصادی معینی دارند ولی این ارزش، بستگی به سرمایه‌ی فرهنگی عینیت یافته در آن‌ها دارد. برای نمونه، چاپ نادری از یک کتاب که متقاضی فراوانی داشته باشد به مراتب بیش از رونوشت یا چاپ جدید آن، سرمایه‌ی فرهنگی عینیت یافته دارد. در اغلب قریب به اتفاق موارد، آگاهی از این که سرمایه‌ی عینیت یافته چیست و چگونه باید چیزهایی را که حاوی این سرمایه هستند شناسایی کرد ایجاب می‌کند که فرد دارای نوع درستی از سرمایه‌ی فرهنگی تن یافته باشد. سرانجام، سرمایه‌ی فرهنگی نهادینه شده نوع دیگری از سرمایه‌ی غیرمادی است که نوعاً از طریق تحصیل یا دیگر نهادهایی کسب می‌شود که به فرد «شناسایی»، عضویت یا مدرک می‌بخشند. این انواع سرمایه را می‌توان در بازار اقتصادی مبادله کرد. برای نمونه، مدرک تحصیلی در رشته‌ی حقوق، نوعی سرمایه‌ی فرهنگی نهادینه شده است، زیرا فرد باید برای دریافت آن در یک دانشگاه معتبر حضور یابد که پس از دریافتش می‌توان آن را با موقعیت اقتصادی و اجتماعی «مبادله» کرد (مونی و دیگران، ۱۳۹۴: ۴۲۷-۴۲۶).

37 - Pierre Bourdieu

38 - Jean-Claude Passeron

### نهادینه‌سازی جامعه‌پذیری سیاسی

از آن جا که تحقق ایده‌ی «شهروندی خوب»<sup>۳۹</sup> از مهم‌ترین اهداف غایی نظام‌های آموزش و پرورش کنونی شمرده می‌شود، سیاستگذاری آموزشی در چارچوب **جامعه‌پذیری سیاسی**<sup>۴۰</sup> در این زمینه نقش مهمی ایفا می‌کند. شهروندی به عنوان یک ایده‌ی ذاتاً ارتباطی<sup>۴۱</sup> از جذابیت زیادی برخوردار است، چراکه متضمن همکاری میان افراد برای اداره‌ی زندگی‌شان می‌باشد. در حقیقت مفهوم «شهروندی خصوصی»<sup>۴۲</sup> حاوی یک تضاد است، بدان معنا که این مفهوم علاوه بر حقوق، دربردارنده‌ی وظایف و تعهدات نیز می‌باشد (فالکس، ۱۳۹۰: ۹). یکی از مهم‌ترین ارزش‌های اجتماعی، «ارزش برابری»<sup>۴۳</sup> است. شهروندی مدرن پدیده‌ای ذاتاً برابرگرا و مساوات‌طلب است. اساساً شهروندی بر فهمی از برابری‌خواهی استوار است. به این معنا که تمام شهروندان به عنوان اعضای جامعه‌ی سیاسی رسماً با یکدیگر برابر هستند و به یک اندازه حق برخورداری از آزادی‌های اساسی (مانند حق بیان عقیده، حق مشارکت، حقوق و وظایف شهروندی، برابری در مقابل قانون و نظایر آن را) دارند. در این میان عواملی مانند عقیده، مذهب، جنس، نژاد، طبقه، تبار، سابقه‌ی خانوادگی و سن در برابری شهروندان تأثیری ندارد. برابری در روابط اجتماعی ناشی از این عقیده است که همه‌ی انسان‌ها ارزشی برابر دارند و باید بر اهمیت ارتباط آن‌ها به یکدیگر به منزله‌ی اعضای برابر اجتماعی تأکید کرد (ایران‌منش، ۱۳۹۴: ۱۳۲-۱۳۰). جان راولز در کتاب «نظریه‌ای در باب عدالت» استدلال می‌کند که در یک جامعه‌ی عادلانه، نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی به دو شرط قابل قبول هستند: نخست این که این نابرابری‌ها باید مختص به مناصب و مقام‌هایی باشد که تحت شرایط برابری منصفانه‌ی فرصت‌ها باب آن‌ها به روی همگان گشوده است؛ و دوم این که این نابرابری‌ها باید بیش‌ترین سود را برای محروم‌ترین اعضای جامعه داشته باشند (راولز، ۱۳۹۴: ۸۴). آموزش و پرورش به عنوان وسیله‌ای برای برابری‌سازی در نظر گرفته شده است. آموزش و پرورش همگانی با آموختن مهارت‌ها به کودکان، نوجوانان و جوانان با استعداد به منظور توانا ساختن آن‌ها به یافتن جایگاه ارزشمندی در جامعه، به کاهش نابرابری‌های ثروت و قدرت کمک می‌کند (گیدنز، ۱۳۹۳: ۶۶) «ایجاد حس مسئولیت‌پذیری» مقوله‌ی کارکردی بعدی این مضمون است. هدف از تعهد و مسئولیت‌پذیری نظم بخشیدن و هماهنگ ساختن ارتباطات میان شهروندان به مثابه‌ی کنشگران جامعه‌ی مدنی<sup>۴۴</sup>

39 - Good Citizenship

40 - Political Socialization

41 - Relational

42 - Private Citizenship

43 - Value of Equality

44 - Actors of Civil Society

است. حمایت و دفاع از قانون اساسی، آگاهی نسبت به مسائل عمومی، مشارکت در فرایندهای دموکراتیک، احترام و اطاعت از قوانین و مقررات کشور، پرداخت مالیات، احترام به افکار و عقاید دیگران، دفاع از تمامیت ارضی کشور، حفظ میراث فرهنگی و ملی و حفاظت از محیط زیست از جمله مهم‌ترین تعهدات و مسئولیت‌های شهروندان به حساب می‌آید. مسئولیت‌ها و تعهدات اجتماعی موجب تقویت ارتباطات، پیوندها و تعاملات شهروندی می‌گردد و از خصالت‌های ذره‌گرایانه، سودجویانه و فردی آن می‌کاهد. دانیل بل به وجود یک بحران در شهروندی اشاره می‌کند که به آن چه او آن را فرایندهای متعارض جامعه‌ی مدرن می‌داند، ارتباط دارد. در این جا مفید است که میان انواع مختلف مسئولیت‌ها تمایز قائل شویم. می‌توان وظایف<sup>۴۵</sup> را آن دسته از مسئولیت‌هایی تلقی نمود که به وسیله‌ی قانون مقرر می‌شوند و برای عدم احترام فرد به آن‌ها مجازات‌هایی تعیین می‌گردد. برعکس، تعهدات<sup>۴۶</sup> را باید داوطلبانه و تجلی همبستگی و پیوند ذهنی فرد با دیگران دانست. نشانه‌ی سلامت یک جامعه توانایی‌اش برای اتکای بر تعهدات به جای وظایف تحمیلی برای حفظ لوازم جامعه است (فالكس، ۱۳۹۰: ۱۰۹-۱۰۸). «بسط فرهنگ قانون‌گرایی» سومین مقوله‌ی کارکردی سیاستگذاری آموزشی در این مضمون است. قانون مجموعه‌ای از قواعد الزام‌آور و لازم‌الاجرا است که از سوی مراجع و نهادهای صلاحیت‌دار وضع می‌شود و در آن حدود وظایف و اختیارات شهروندان و دولت تعیین می‌گردد. برقراری و استمرار نظم و ثبات اجتماعی در جوامع دموکراتیک نیازمند پابندی شهروندان به قانون است که از آن به قانون‌پذیری، قانون‌گرایی و قانونمندی یاد می‌شود. قانون‌گرایی<sup>۴۷</sup> به معنای التزام افراد به قواعد، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و نیز حاکمیت و حکومت قانون، در پرورش شهروندان خوب بسیار مؤثر است. عملی شدن این امر، به نهادی شدن فرهنگ و روحیه‌ی هنجارپذیری و ضابطه‌مندی و ایجاد نگرش‌ها، ارزش‌ها و عملکردهای منطبق با قانون در شهروندان وابسته است. فردریش فون هایک<sup>۴۸</sup>، حکومت قانون را پیروی افراد، بنگاه‌ها، دولتمردان و سیاستگذاران از مجموعه‌ی اصولی می‌داند که متناسب با شرایط اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی جامعه طراحی، تدوین و به اجرا گذاشته شده است. از نظر هایک این که انسان‌ها پذیرفته‌اند با هم در صلح به سر برند و بدون این که اهداف مشترکی داشته باشند، منافع متقابل را دنبال کنند و تنها مقید به قانون باشند، بزرگ‌ترین کشفی است که بشر تاکنون کرده است. هنگامی که از قوانینی پیروی می‌کنیم که عمومی و بی‌طرف است، تابع هیچ فرد و مقامی نیستیم

45 - Duties

46 - Obligations

47 - Committed to the Rules

48 - Friedrich August von Hayek

و بدین سان آزاد خواهیم بود. حکومت قانون اساساً بر این تأکید دارد که قانون بر همه‌ی اشخاص حقیقی و حقوقی، نهادها و سازمان‌ها تفوق و اقتدار دارد و همه ملزم به پذیرش و احترام به آن هستند. دولت نیز مشروعیت خود را از همین قانون می‌گیرد (ایران‌منش، ۱۳۹۴: ۲۰۵-۲۰۳).

### آموزش حفظ محیط زیست

در عصر جهانی‌شدن امر تربیت و نظام آموزش و پرورش رکن و مؤلفه‌ای مهم در دستیابی به «توسعه‌ی پایدار»<sup>۴۹</sup> به شمار می‌آید. تحقق «پایداری»<sup>۵۰</sup> متکی بر حفظ خدمات زیست‌بوم؛<sup>۵۱</sup> ایجاد محیط زیست پاک و سالم و بهره‌مندی از جوامع منسجم و یکپارچه، نیازمند سیاستگذاری آموزشی کارآمد است. توسعه را زمانی پایدار می‌خوانیم که مخرب نباشد و امکان حفظ منابع (اعم از آب، خاک، هوا و ذخایر ژنتیکی، جانوری و ...) را برای آیندگان فراهم آورد. در توسعه‌ی پایدار اصل این است که منابع طبیعی پایه به گونه‌ای محافظت شوند که نسل‌های آینده دست‌کم به اندازه‌ی نسل کنونی تولید و مصرف کنند. شاید بهترین تعریفی که برای توسعه‌ی پایدار شده است تعریفی باشد که در گزارش برانتلند<sup>۵۲</sup> با عنوان «آینده‌ی مشترک ما»<sup>۵۳</sup> در سال ۱۹۸۷ مطرح شده است: «توسعه‌ای که نیازهای زمان حال را برآورده می‌سازد، بدون آن که از توانایی‌های نسل‌های آینده برای ارضای نیازهای‌شان مایه بگذارد» (Connelly et al., 2012:2). توسعه‌ی پایدار توسعه‌ای است که نه فقط بهبود زندگی نسل حاضر، بلکه نسل‌های آینده را نیز در نظر داشته باشد (زاهدی، ۱۳۹۳: ۶-۵). اولین مقوله‌ی کارکردی سیاستگذاری آموزشی در قالب این مضمون «ارتقای سواد زیست‌محیطی» است. سواد زیست‌محیطی<sup>۵۴</sup> که به تعبیر یونسکو حیاتی‌ترین نوع سواد دانسته شده، عبارت است از: دانش و درک مفاهیم محیط‌زیستی، آشنایی با مخاطرات و پیامدهای زیست‌محیطی به ویژه معضلات مرتبط با پ آلودگی‌های خاک، هوا، آب، آگاهی از مشکلات مرتبط با زیستگاه‌های طبیعی، روند افزایش جمعیت انسانی، غذا، مصرف روزافزون انرژی و مسائلی نظیر بهداشت و سلامت، دفع زباله‌ها و حفظ زیست بوم‌ها است. بر این اساس، از منظر زیست‌محیطی به فردی باسواد گفته می‌شود که ضمن برخورداری از اطلاعات مرتبط با محیط زیست، توانایی شناسایی، توصیف، تحلیل، ترکیب، تفسیر و نیز ارزیابی مسائل و مشکلات زیست‌محیطی را داشته باشد و با مشارکت فعال

49 - Sustainable Development

50 - Sustainability

51 - Ecosystem Services

52 - Brundtland Report

53 - Our Common Future

54 - Environmental Literacy

و مسئولیت‌پذیری در راه حل معضلات و چالش‌ها به طور فردی و گروهی اقدام کند. اصطلاح آموزش زیست‌محیطی را چارلز ای. روث<sup>۵۵</sup> که او را پدر سواد زیست‌محیطی می‌دانند، برای نخستین بار در سال ۱۹۶۸ طرح کرد، و در سال ۱۹۹۲ کتابی نوشت که در آن به ریشه‌ها، سیر تحول، وضعیت فعلی و چشم‌اندازهای سواد زیست‌محیطی پرداخت. دیوید دابلیو اور<sup>۵۶</sup> نیز که از منتقدان نظام آموزشی و از پیشروان آموزش محیط زیست است، در دهه‌ی ۱۹۹۰ کتابی منتشر کرد که عنوان سواد اکولوژیکی بر آن نهاد. این دو آموزشگر و پژوهشگر برجسته‌ی آمریکایی که تحول آموزشی را مشکل‌گشای اصلی می‌دانند، معتقد به اصلاحات بنیادی در آموزش رسمی‌اند و بر این باورند که آموزش‌های زیست‌محیطی باید به صورتی یکپارچه در بسیاری از برنامه‌های درسی گنجانده شوند. در دانشنامه‌ی ویکی‌پدیا سواد زیست‌محیطی توان درک نظام‌های طبیعی دانسته شده است که زندگی ما را بر سیاره‌ی زمین ممکن می‌سازد و جامعه‌ی برخوردار از سواد زیست‌محیطی جامعه‌ای پایدار است که محیط طبیعی‌اش را نابود نمی‌کند، چراکه می‌داند حیاتش وابسته به این محیط است. همان‌طور که خواندن طبیعت ثانوی باسوادان است، تفسیر و تحلیل و عمل برای حفظ محیط زیست هم باید طبیعت ثانوی شهروندی باشد که از سواد زیست‌محیطی برخوردار است. از این حد نیز باید فراتر رفت و نه تنها زبان محیط زیست را فهمید، بلکه دستور زبان، ادبیات و معانی بیان آن را هم باید آموخت؛ و این به معنای درک اصول علمی و تکنولوژیکی، نظام‌های ارزشی و نهادی و اجتماعی محیط زیست و کنش‌ها و واکنش‌های معنوی (اخلاقی)، زیباشناختی و عاطفی است که محیط زیست در همه‌ی ما بر می‌انگیزد (رهادوست، ۱۳۸۷: ۱۱۳-۱۱۲). برنامه‌ریزی برای تحقق «آموزش پایداری»<sup>۵۷</sup> یا «آموزش برای پایداری»<sup>۵۸</sup> دومین مقوله‌ی کارکردی سیاستگذاری آموزشی در نیل به توسعه‌ی پایدار است. هدف عام آموزش‌های زیست‌محیطی تربیت شهروندان آگاه و بهره‌مند از سواد زیست‌محیطی است. پژوهش‌ها نشان داده رابطه‌ی مستقیمی بین آموزش محیط زیست با هدف توسعه‌ی پایدار و کاهش آلودگی و استفاده‌ی صحیح از منابع وجود دارد. عدم آگاهی محیط‌زیستی، بحرانی‌ترین عاملی است که به تخریب محیط زیست می‌انجامد. هم‌اکنون سیاستگذاران نیز متوجه شده‌اند برای مقابله با ایجاد و رفع آلودگی‌های محیط زیستی مؤثرترین روش آموزش می‌باشد. آموزش محیط زیست فرایند یادگیری است که دانش و آگاهی مردم در مورد محیط زیست را افزایش می‌دهد، مهارت‌های لازم برای مقابله با چالش‌ها را می‌آموزد و

55 - Charles E. Roth

56 - David W. Orr

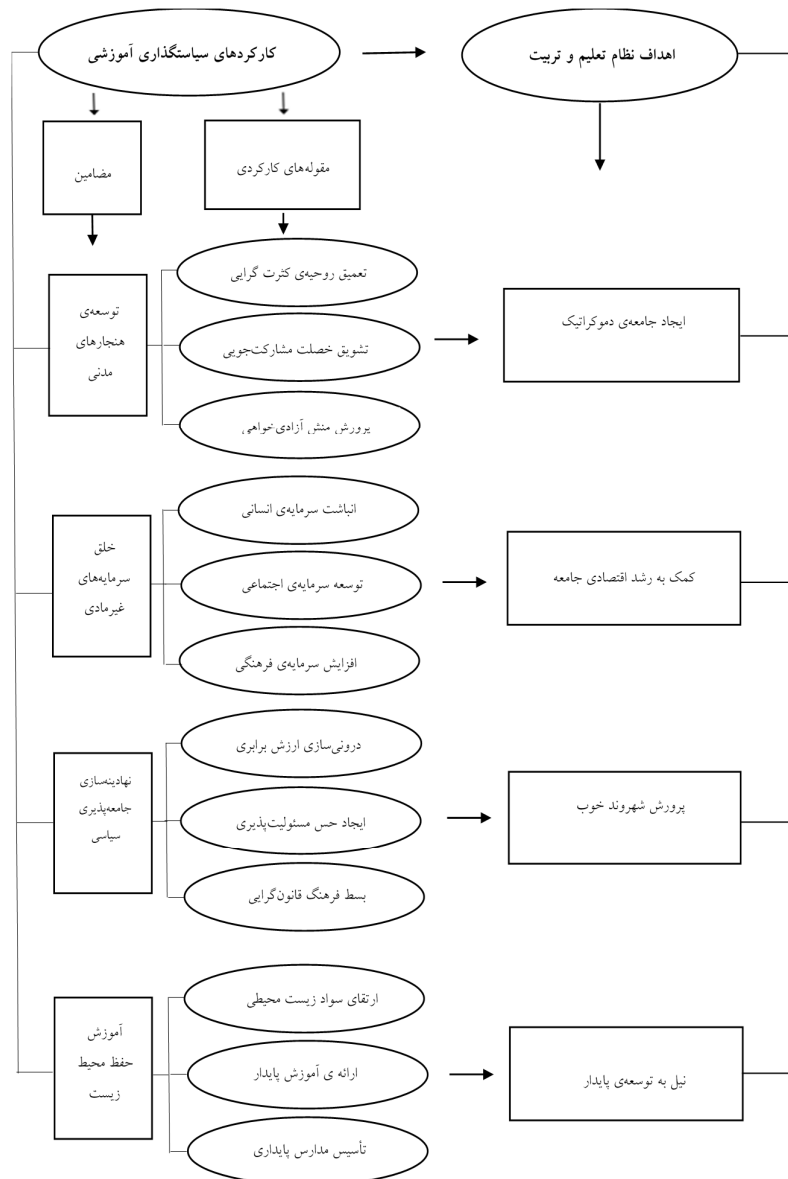
57 - Sustainability Education

58 - Education for Sustainability (EfS)

موجب ایجاد نگرش، انگیزش و تعهد به تصمیم‌گیری آگاهانه و اقدام مسئولانه در برابر محیط زیست می‌گردد. آموزش محیط زیست برای پایداری ابزاری است برای سواد زیست‌محیطی. نتایج پژوهش‌های یورین و همکاران بیان می‌دارد بین آگاهی گسترده‌ی محیط زیستی در میان نوجوانان با حساسیت و مسئولیت‌پذیری پیوند معناداری وجود دارد. مهم‌ترین مکان برای افزایش سواد زیست‌محیطی و ایجاد حساسیت و مسئولیت‌پذیری، مدارس می‌باشند؛ زیرا دانش‌آموزان با محتوای کتاب‌های درسی و فعالیت‌های مرتبط با آن در ارتباط هستند. هرث معتقد است سواد محیط‌زیستی باید شامل پنج حیطه باشد: ۱- دانش و مهارت (شناختی) ۲- منش ۳- عوامل رفتاری (عاطفی) ۴- سازگاری با محیط ۵- رفتار مسئولانه (روانی- حرکتی). این پنج حیطه، چهار حیطه‌ی دانش، نگرش، مهارت و مشارکت یونسکو را پوشش می‌دهد. بنابراین عناوین آموزش محیط زیست در مدارس باید به گونه‌ای باشد که حداقل چهار حیطه‌ی مدنظر یونسکو را پوشش دهد (پریشانی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۰). «تأسیس مدارس پایدار» سومین مقاله‌ی کارکردی سیاستگذاری آموزشی است. «مدارس پایدار»<sup>۹</sup> دانش‌آموزان را توانمند می‌سازند تا زندگی پایداری داشته باشند و به آن‌ها مهارت‌ها و رفتارهایی را می‌آموزد که برای این که مرتب‌ی بخشی از راه‌حل چالش‌هایی نظیر تغییر اقلیم باشد به آن نیاز دارند. با پایدار شدن مدارس، در مصرف انرژی و آب و هزینه‌های مالی صرفه‌جویی می‌شود. به طور همزمان پایداری به بهبود بهداشت، رفاه عاطفی و جسمی دانش‌آموزان کمک می‌کند و کیفیت زندگی آن‌ها را در آینده تضمین می‌نماید. مدارس بخشی از جامعه هستند و پایداری آن‌ها را قادر می‌سازد تا جامعه‌ی محلی را کمک نمایند مکانی سالم‌تر، ایمن‌تر و سبزتر برای زندگی باشد. انتظار یک جامعه‌ی پایدار بدون داشتن مدارس پایدار امری بعید است. سوق دادن مدارس به سمت و سوی پایداری نیازمند طی کردن چهار مرحله است: مرحله‌ی آگاه‌سازی، مرحله‌ی شروع، مرحله‌ی اجرا و مرحله‌ی پاسخ. در مرحله‌ی آخر، بر اساس معیارهای تدوین شده به ارزیابی و کمی‌سازی نتایج فعالیت‌های زیست‌محیطی مدرسه پس از یک نیم‌سال تحصیلی مبادرت می‌شود. کمیته به ارتباط و اشاعه‌ی نتایج می‌پردازد و مستنداتی را برای نهادینه‌سازی ابتکارات و اقدامات ارائه می‌دهد. مدیران از اطلاعات حاصله برای ارزشیابی فعالیت‌های مدرسه استفاده می‌کنند. به دنبال آن و بر اساس نتایج یک طرح پویا و مستمر برای پیگیری در مدارس تدوین می‌شود که هدف کلی آن ایجاد مدرسه‌ای پایدار با اثرگذاری مثبت روی جامعه و محیط پیرامون است (کریمی و عنایتی، ۱۳۹۱: ۶۳).

## نتیجه‌گیری

فرایند سیاستگذاری آموزشی مشتمل بر سیاست‌ها، اقدامات و کارکردهایی است که نهاد دولت در حوزه‌ی آموزش و پرورش در پیش می‌گیرد و مسیر نظام تعلیم و تربیت را در تحقق اهدافش هموار می‌سازد. این حوزه‌ی سیاستگذاری از آن جهت دارای اهمیت است که خط‌مشی‌ها و راهبردهای آموزشی نهادها و سازمان‌های حکومتی تصمیم‌ساز به میزان زیادی تعیین‌کننده‌ی کیفیت عملکرد مؤسسات آموزشی و مدارس است و در موفقیت یا ناکامی آن‌ها در نیل به اهداف تنظیم‌شده نقش بسزایی دارد. کارکردهای سیاستگذاری آموزشی ناظر بر تأمین، تمهید و تضمین اهداف نظام تعلیم و تربیت در جهان امروزی است و با ایجاد جامعه‌ای دموکراتیک، برخوردار از رشد اقتصادی مناسب و مداوم، تربیت شهروندان متعهد، قانونمند و مسئولیت‌پذیر و مشارکت‌گرا، و نیز نیل به توسعه‌ی پایدار انطباق و همخوانی دارد. نوشتار حاضر با هدف شناسایی ماهیت و ابعاد کارکردهای سیاستگذاری آموزشی و واکاوی آثار، نتایج و پیامدهای این کارکردها بر نظام تعلیم و تربیت تدوین گردید. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده‌ی این امر است که فرایند سیاستگذاری آموزشی از طریق دوازده مقوله‌ی کارکردی که در چهار قالب مضمونی طبقه‌بندی شده‌اند قادر است نظام تعلیم و تربیت را در تحقق و دستیابی به اهداف یاری رساند. بر این اساس، در چارچوب مضمون «توسعه‌ی هنجارهای مدنی»، مقوله‌های کارکردی سیاستگذاری آموزشی شامل «تعمیق روحیه‌ی کثرت‌گرایی»، «تشویق خصلت مشارکت‌جویی» و «پرورش منش آزادی‌خواهی» در دستیابی نظام تعلیم و تربیت به هدف «ایجاد جامعه‌ی دموکراتیک» مؤثر و تعیین‌کننده است. همچنین، سیاستگذاری آموزشی در قالب مضمون «خلق سرمایه‌های غیرمادی» مشتمل بر مقوله‌های کارکردی «انباشت سرمایه‌ی انسانی»، «توسعه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی» و «افزایش سرمایه‌ی فرهنگی»، نهاد آموزش و پرورش را در «کمک به رشد اقتصادی جامعه» مدد رسان است. افزون بر این، سیاستگذاری آموزشی بر پایه‌ی مضمون «نهادینه‌سازی جامعه‌پذیری سیاسی» با مقوله‌های کارکردی «درونی‌سازی ارزش برابری»، «ایجاد حس مسئولیت‌پذیری» و «بسط فرهنگ قانون‌گرایی»، موجب تحقق هدف «پرورش شهروند خوب» می‌گردد. در نهایت، «نیل به توسعه‌ی پایدار» هدفی است که سیاستگذاری آموزشی عملی شدن آن را از رهگذر مضمون «آموزش حفظ محیط زیست» با مقوله‌های کارکردی «ارتقای سواد زیست‌محیطی»، «ارائه‌ی آموزش پایدار» و «تأسیس مدارس پایداری» به انجام می‌رساند. با توجه به ارتباطات و پیوندهای معنایی مضامین، مقوله‌های کارکردی و اهداف، مدل مفهومی کارکردهای سیاستگذاری آموزشی در نظام تعلیم و تربیت بدین شرح ارائه می‌گردد:



مدل مفهومی کارکردهای سیاستگذاری آموزشی در نظام تعلیم و تربیت



### توصیه‌های سیاستی

- اراده، تصمیم و حمایت تصمیم‌گیران و نخبگان سیاسی در تدوین سازوکارها، راهبردها و راهکارهایی برای اجرایی شدن مقوله‌های کارکردی سیاستگذاری آموزشی، کارآمدی و توانمندسازی نظام تعلیم و تربیت در دستیابی به اهداف را میسر می‌سازد.
- از آن جا که آشنایی دولتمردان با ظرفیت‌ها و قابلیت‌های گسترده‌ی فرایند سیاستگذاری آموزشی و نقش تعیین‌کننده‌اش در توفیق نظام تعلیم و تربیت، در ورود این حوزه‌ی سیاستگذاری به پنجره‌ی سیاستی و مرحله‌ی دستورکاری چرخه‌ی سیاستگذاری بسیار مؤثر است، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران دانش سیاستگذاری به انجام تحقیقات بیش‌تری در این عرصه‌ی مطالعاتی مبادرت ورزند.
- با توجه به ماهیت پیچیده، چندبعدی و متغیر مسائل آموزشی و تربیتی، بهره‌گیری سیاستگذاران از خرد جمعی، هم‌اندیشی و همفکری تمام ذی‌نفعان و صاحب‌نظران در فرایند سیاستگذاری آموزشی امری عقلانی است. این رویکرد مشارکت‌جویانه، زمینه‌ی جلب همکاری اندیشکده‌ها، گروه‌ها و انجمن‌های داوطلبانه و نیز همراهی شبکه‌ها و اتاق‌های فکر و نهادهای مدنی و مردم‌نهاد را در تدوین و اجرای سیاست‌ها پدید می‌آورد.
- نکته‌سنجی‌ها و تأملات عمیق پژوهشگران علوم مختلف در هم‌اندیشی‌ها و مباحثات میان‌رشته‌ای و بینارشته‌ای در فرایندی دیالکتیکی، گفتمانی و بین‌الذهانی ایده‌های نوآورانه و خلاقانه در حوزه‌ی سیاستگذاری آموزشی پدید می‌آورد، اندیشه‌هایی که می‌توانند نظام تعلیم و تربیت را از گرفتار شدن در ورطه‌ی روزمرگی و یکنواختی برهانند و دانش‌آموزان را برای ایفای وظیفه و نقش مدنی به عنوان شهروندانی مسئول و مشارکت‌گرا آماده نماید.
- تمرکزگرایی، انحصارگری و تحدید قدرت و اختیار سیاستگذاری و تصمیم‌سازی به حلقه‌های بسته‌ی افراد و نهادهای حکومتی، امکان مشارکت فعالانه‌ی شهروندان، نهادهای مدنی و سازمان‌های مردم‌نهاد و غیردولتی را سلب می‌کند، هر گونه ابتکار، خلاقیت و نوآوری را از بین می‌برد و استعدادها و ظرفیت‌های اجتماعی را به انزوا و انفعال می‌کشاند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود نهاد دولت در فرایند سیاستگذاری آموزشی با تمرکززدایی، کاهش تصدی‌گری و واگذاری اختیارات به سطوح محلی و ناحیه‌ای، بستر لازم برای پویایی و تحرک بیش‌تر را مهیا سازد.
- ایجاد محیط و فضایی امن و آزاد برای نقد منصفانه‌ی سیاست‌های آموزشی و تربیتی موجود و فراهم ساختن زمینه‌ی خردورزی، آینده‌نگری و نظروری مسئولانه در باب تصمیمات و اقدامات دولت در امر آموزش و پرورش، از راهکارهای مؤثری است که سیاستگذاران آموزشی

را قادر می‌سازد با دیدی جامع‌تر به ارزیابی، اصلاح و بازنگری خط‌مشی‌ها و راهبردها مبادرت ورزند.

- سیاستگذاران آموزشی، راهبردنویسان تربیتی و طراحان برنامه‌های درسی در ترسیم اهداف و اصول تربیتی، نیازهای دانش‌آموزان در دنیای کنونی را مورد شناسایی قرار داده و متناسب با این نیازها، طرح‌ها و برنامه‌هایی نوگرا و واقع‌بینانه تنظیم نمایند. اطلاعات، نگرش‌ها و مهارت‌هایی نظیر تفکر انتقادی، خلاقیت، توانایی تصمیم‌گیری و حل‌مسأله از مؤلفه‌هایی است که بایست مورد توجه قرار گیرند.

- نگاه تک‌بعدی و محدود و یا بخشی‌نگری و توجه به برخی مقوله‌ها و نادیده گرفتن و غفلت از سایر جنبه‌ها و ابعاد، ناکارآمدی فرایند سیاستگذاری آموزشی را به دنبال خواهد داشت. بر این اساس، لازم است تا سیاستگذاران آموزشی با داشتن نگرش و رهیافتی جامع، چندبعدی و کل‌گرایانه به تمام مقوله‌های کارکردی سیاستگذاری آموزشی، مسائل و مشکلات حوزه‌ی تعلیم و تربیت را به شیوه‌ای متوازن، متعادل و همه‌جانبه‌ی صورت‌بندی و عملیاتی نمایند.

## منابع

- ۱- ایران‌منش، محمدرضا (۱۳۹۴) مفهوم شهروندی: مفاهیم، مولفه‌ها، اصول، زمینه‌ها و الگوها، تهران: نگاه معاصر، چاپ اول.
- ۲- برلین، آیزیا (۱۳۹۲) چهار مقاله درباره‌ی آزادی، ترجمه‌ی محمدعلی موحد، تهران: خوارزمی، چاپ سوم.
- ۳- پاتام، رابرت دی. (۱۳۹۲) دموکراسی و سنت‌های مدنی: سرمایه‌ی اجتماعی و سنت‌های مدنی در ایتالیای مدرن، ترجمه‌ی محمدتقی دلفروز، تهران: جامعه‌شناسان، چاپ اول.
- ۴- پریشانی، ندا؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم؛ شریفیان، فریدون و مهرداد فرهادیان (۱۳۹۷) «نحوه‌ی گنجاندن آموزش محیط زیست در کتاب‌های درسی دوره‌ی متوسطه‌ی ایران و اولویت‌بندی عناوین مغفول»، فصلنامه آموزش محیط زیست و توسعه‌ی پایدار، سال هفتم، شماره اول، صص ۹-۱۸.
- ۵- پوت، آن د. و فرد اسپرینگر. (۱۳۸۸) روش‌های پژوهش برای سیاستگذاری اجتماعی: مفاهیم، روش‌ها و کاربردها، ترجمه رضا فاضل، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ اول.
- ۶- جاویدی کلاته، طاهره؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵) رویکردی تطبیقی به دلالت‌های تربیتی نظریه‌های دموکراسی، فصلنامه‌ی مطالعات اسلامی، پیوست شماره‌ی ۷۱، صص ۹ تا ۶۳.
- ۷- راولز، جان (۱۳۹۴) عدالت به مثابه‌ی انصاف، ترجمه‌ی عرفان ثابتی، تهران: انتشارات ققنوس، چاپ پنجم.
- ۸- رهادوست، بهار (۱۳۸۷) «پدیدارشناسی: سواد زیست محیطی»، فصلنامه‌ی زیباشناخت. شماره ۱۸، صص ۱۰۹-۱۲۴.
- ۹- ریتزر، جورج (۱۳۹۳) نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی، چاپ نوزدهم.
- ۱۰- زاهدی، شمس‌السادات (۱۳۹۳) توسعه‌ی پایدار، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، چاپ هشتم.
- ۱۱- سرکار آرنی، محمدرضا (۱۳۸۲) اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی: با تأکید بر مطالعه‌ی تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن، تهران: روزنگار، چاپ اول.

- ۱۲- شجاعی باغبینی، محمدمهدی؛ و دیگران (۱۳۸۷) مبانی مفهومی سرمایه‌ی اجتماعی، تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی، چاپ اول.
- ۱۳- شریعتمداری، علی (۱۳۸۷) اصول و فلسفه‌ی آموزش و پرورش، تهران: امیرکبیر، چاپ سی و پنجم.
- ۱۴- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۹۴) فلسفه‌ی آموزش و پرورش، تهران: امیرکبیر، چاپ پانزدهم.
- ۱۵- شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۵) مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد: شرکت به‌نشر، چاپ بیست و سوم.
- ۱۶- عظیمی‌آرانی، حسین (۱۳۸۴) کارکردهای نظام سیاسی در فرایند توسعه، تهران: جهاد دانشگاهی دانشکده‌ی اقتصاد دانشگاه تهران، چاپ اول.
- ۱۷- فالکس، کیث (۱۳۹۰) شهروندی، ترجمه‌ی محمدتقی دلفروز، تهران: انتشارات کویر، چاپ دوم.
- ۱۸- فوکویاما، فرانسیس و دیگران (۱۳۸۹)، سرمایه‌ی اجتماعی: اعتماد، دموکراسی و توسعه، (به کوشش کیان تاجبخش)، ترجمه‌ی افشین خاکباز و حسن پویان، تهران: نشر شیرازه، چاپ سوم.
- ۱۹- فوکویاما، فرانسیس (۱۳۹۷)، نظم و زوال سیاسی، ترجمه‌ی رحمن قهرمانپور، تهران: روزنه، چاپ دوم.
- ۲۰- کریمی، داریوش و اشرف‌السادات عنایتی (۱۳۹۱) «آموزش برای توسعه‌ی پایدار، مدرسه‌ی پایدار»، فصلنامه آموزش محیط زیست و توسعه‌ی پایدار، سال اول، شماره اول، صص ۵۹-۷۴.
- ۲۱- گوتک، جرال‌ال. (۱۳۸۷) مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه‌ی محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، چاپ هفتم.
- ۲۲- گیدنز، آنتونی (۱۳۹۳) جامعه‌شناسی، ترجمه‌ی منوچهر صبوری، تهران: نشر نی، چاپ بیست‌ونهم.
- ۲۳- لیپست، سیمور مارتین (۱۳۸۷) دایره‌المعارف دموکراسی، ترجمه‌ی کامران فانی و نورالله مرادی، تهران: مرکز چاپ و انتشارات وزارت امور خارجه، چاپ سوم.
- ۲۴- میل، جان استوارت (۱۳۹۵) رساله درباره‌ی آزادی، ترجمه‌ی جواد شیخ‌الاسلامی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ ششم.
- ۲۵- مونی، انابله و دیگران (۱۳۹۴) دانشنامه‌ی جهانی شدن، ترجمه‌ی علیرضا طیب، تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ اول.
- ۲۶- نیلی، مسعود؛ و دیگران (۱۳۹۳) دولت و رشد اقتصادی در ایران، تهران: نشر نی، چاپ چهارم.

27- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). Education policy: Process, themes and impact. Routledge

28- Connelly, James, Graham Smith, David Benson, and Clare Saunders (2012). Politics and the environment: from theory to practice, 3rd edn. New York: Routledge.

29- Dewey, John (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, New York: Macmillan.