

کالایی سازی یکی از مهم ترین سیاست‌ها در حوزه آموزش است که اجرای آن در سال‌های اخیر در سطح جهانی و در دهه گذشته در ایران، به صورت‌های مختلف و با انگیزه‌ها و استدلال‌های متفاوتی پیگیری شده است. پژوهش حاضر به دنبال وضعیت‌شناسی کالایی سازی آموزش عمومی در ایران امروز و نیز، ارزیابی انتقادی این سیاست بر حسب مبانی نظری و پیامدهای تربیتی، اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی آن است. بر اساس یافته‌های پژوهش، کالایی سازی آموزش عمومی در ایران در ضمن روندها و فرآیندهایی همانند خصوصی سازی آشکار و پنهان، خرید خدمات آموزشی و برنامه‌های درآمدزایی از مدارس در حال گسترش است. این در حالی است که از یک سو، اتکای این سیاست بر رویکرد نولیبرالیستی باعث گشته که تعارض‌هایی میان بنیادهای این سیاست با مبانی و ارزش‌های اسلامی در زمینه حقیقت و هویت علم، حقیقت آموزش و پرورش و نیز وظیفه دولت و حق مردم نسبت به آموزش عمومی شکل گیرد؛ و از سوی دیگر، با نظر به تجارب جهانی و داخلی، اجرای آن می‌تواند زمینه‌ساز پیامدهای نامطلوبی همانند افول ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی، تضعیف کیفیت در آموزش و پرورش دولتی، تبعیض و بی‌عدالتی و کاهش بهره‌وری و رشد اقتصادی، علمی و فناورانه در جامعه باشد.

■ واژگان کلیدی:

خصوصی سازی آموزش و پرورش، نولیبرالیسم، اقتصاد آموزش و پرورش، سیاست‌گذاری آموزشی

کالایی سازی در سیاست گذاری آموزش عمومی در ایران؛

بررسی انتقادی مبانی و پیامدها

علی لطیفی

استادیار گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
alilatifi@rihu.ac.ir

۱. مقدمه

امروزه سیاست کالایی‌سازی نسبت به بسیاری از فعالیت‌ها و خدمات در جریان است، تا آنجا که از «جهان کالایی‌شده» و «کالایی‌شدن همه چیز» سخن گفته‌اند (ویلیامز^۱، ۲۰۰۴ و هاروی، ۱۳۹۱: ۲۳۱) کالایی‌سازی یا کالایی‌شدن به‌طور کلی به‌معنای آن است که فرآیندها، فعالیت‌ها، روابط اجتماعی و چیزها طوری در نظر گرفته شوند که بتوانند به مالکیت خصوصی افراد درآیند، بتوان بر آنها قیمت گذاشت و در ضمن قراردادهای دوجانبه، به خرید و فروش آنها پرداخت. کالایی‌شدن خصوصاً نسبت به آن دسته از فرآیندها، خدمات و فعالیت‌هایی مطرح می‌شوند که به‌نظر می‌رسد (به هر دلیل) نباید با پول آنها را مبادله کرد. در جهان کالایی‌شده، خدمات به‌طور فزاینده‌ای با هدف کسب سود، تولید شده و بر اساس قواعد مبادله‌ای بازار به مردم عرضه می‌شوند. (هاروی، ۱۳۹۱: ۲۳۱ و ویلیامز، ۲۰۰۴: ۱۴-۱۳) کالایی‌شدن یک فعالیت یا خدمت به‌معنای آن است که قواعد بازار بر آن حاکم خواهد بود، یعنی آنچه که کالا شده: ۱. برای فروش «تولید» می‌شود؛ ۲. این تولید با انگیزه کسب سود، صورت می‌پذیرد و ۳. نسبت به چنین کالایی مبادله پولی صورت می‌گیرد.

در میان پدیده‌ها و خدمات عمومی که در چند دهه اخیر در جهان و ایران، مقهور سیاست کالایی‌سازی شده‌اند، آموزش (هم در سطح آموزش عمومی و هم در سطح آموزش عالی) یکی از برجسته‌ترین و مهم‌ترین نمونه‌هاست. این سیاست، دارای ابعاد بسیار گسترده و آثار پیدا و ناپیدای بلندمدتی بر آموزش و پرورش، اقتصاد، فرهنگ و بسیاری از دیگر عرصه‌های زندگی اجتماعی و سیاسی است و از این‌رو، پژوهش درباره آن از مهم‌ترین ضرورت‌ها در عرصه سیاست‌گذاری آموزشی است. اهمیت کالایی‌سازی آموزش نسبت به کالایی‌سازی دیگر پدیده‌ها و خدمات عمومی خصوصاً از آن جهت است که با کالایی و تجاری شدن خدمات آموزشی و تربیتی، نظام آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای مسلط کردن ارزش‌های نئولیبرالیسم بر حیات فردی و اجتماعی عمل نموده (محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۶: ۱۰۱) و نقشی مؤثر در عادی‌سازی و پذیرش آن جهان‌بینی خواهد داشت که کالایی‌سازی از دل آن برآمده است.

پژوهش حاضر، ابتدا به وضعیت‌شناسی کالایی‌سازی آموزش عمومی در جمهوری اسلامی ایران و ابعاد آن - با نظر به واقعیت‌های آموزشی و پرورشی و همچنین، مهم‌ترین

1. Williams

اسناد و مصوبات قانونی در این قلمرو - می‌پردازد. در گام بعد، برای تحلیل و ارزیابی این سیاست، ابتدا مبانی و زمینه‌های نظری شکل‌گیری این سیاست در جهان معاصر و امتداد آن به قلمرو تعلیم و تربیت واکاوی خواهد شد و سپس، ملاحظات انتقادی که از منظر مبانی و معارف اسلامی، نسبت به این سیاست و مبانی و پیامدهای آن قابل طرح است، ارائه می‌شود. روش پژوهش در تمامی مراحل یاد شده، روش توصیفی - تحلیلی است، به این صورت که در گام نخست، مهم‌ترین قوانین و اقدامات انجام شده در سال‌های گذشته - خصوصاً در دو دهه پیشین - که به نوعی به کالایی‌سازی آموزش عمومی کمک کرده‌اند، احصا و توصیف شده و چگونگی نقش‌آفرینی آنها در کالایی‌سازی تبیین شده است. سپس با تحلیل مفهومی - فلسفی اندیشه‌های بنیادین قوام‌بخش به این سیاست، به نقد آنها بر اساس مبانی اسلامی پرداخته شده است.

۲. کالایی‌سازی آموزش عمومی در ایران

سیاست کالایی‌سازی آموزش عالی و عمومی در ایران به‌صورت آشکار و پنهان، به‌ویژه در دهه اخیر به جریان افتاده است. هرچند این روند در آموزش عالی با شدت و جدیت بیشتری پیگیری شده است، ولی آموزش عمومی نیز از آن بی‌بهره نبوده است. مهم‌ترین اقدامات و تحولات مرتبط با کالایی‌سازی آموزش عمومی در ایران را می‌توان به این صورت خلاصه نمود:^۱

خصوصی‌سازی^۲

در ابتدای شکل‌گیری انقلاب اسلامی ایران، از مهم‌ترین مطالبات و آرمان‌های مردم در زمینه آموزش، برخورداری عادلانه و بدون تبعیض آحاد ملت از آموزش همگانی و رایگان بوده است. این مطالبه به‌صورت‌های مختلفی در سال‌های نخست پس از پیروزی انقلاب، منعکس شده است که برخی از مهم‌ترین نمونه‌های آن بدین قرارند:

۱. البته چه‌بسا بیشتر این اقدامات، عامدانه و به هدف کالایی‌کردن آموزش و پرورش و یا ترویج نگاه نئولیبرالی - سرمایه‌داری در این عرصه صورت نگرفته‌اند، لکن واقعیت این است که هر کدام از آنها به‌نحوی به حاکم کردن ادبیات تجاری بازار در عرصه آموزش مدد رسانده و خواسته یا ناخواسته، آموزش و پرورش کشور را در معرض پیامدهای کالایی‌سازی قرار داده و می‌دهند.
۲. یادآوری این نکته ضروری است که خصوصی‌سازی در آموزش عمومی، ابعاد متنوع و گسترده‌ای دارد و در اینجا تنها به آن زاویه از خصوصی‌سازی پرداخته شده که متناسب با موضوع و مسئله این مطالعه - یعنی تأثیر توسعه خصوصی‌سازی بر تسریع کالایی‌شدن/ بازاری‌شدن آموزش و پرورش در ایران امروز - است.

- بند سوم از اصل سوم و همچنین اصل سی‌ام قانون اساسی که دولت را موظف به تأمین آموزش و پرورش رایگان برای همه می‌کند؛

- مواضع رسمی حزب جمهوری اسلامی که از ضرورت فراهم بودن امکانات آموزشی برای همه آحاد ملت به صورت رایگان سخن می‌گوید و تصریح می‌کند که نباید امکانات مالی برخی خانواده‌ها، منشأ هر نوع تبعیض در شرایط و امکانات آموزشی شود (شورای مرکزی حزب جمهوری اسلامی، ۱۳۸۷: ۷۶)؛

- تصویب لایحه قانونی اداره واحدهای آموزشی غیردولتی به صورت دولتی توسط شورای انقلاب در ۱۳۵۸/۱۲/۲.

در عین حال، به دلیل مجموعه‌ای از عوامل و نیروهای درونی و بیرونی (همانند شرایط خاص اقتصادی پس از جنگ تحمیلی، نوع نگاه اقتصادی جریان‌های فعال و اثرگذار سیاسی، برخی ذهنیت‌های تربیتی و...) از سال ۱۳۶۷ با تصویب «قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی» و با ایجاد و گسترش تدریجی مدارس خصوصی، رایگان بودن آموزش و وظیفه دولت در تأمین آن و همچنین، این آرمان مهم انقلاب اسلامی که نباید برخورداری برخی خانواده‌ها باعث شکل‌گیری تبعیض در بهره‌مندی از خدمات آموزشی باشد، کمرنگ شد. از آن تاریخ تا کنون، زمینه‌سازی‌های قانونی متعدد همانند تصویب «قانون تأسیس و اداره مدارس، مراکز آموزشی و مراکز پرورشی غیردولتی» در سال ۱۳۸۷ (به‌عنوان اصلاحیه‌ای برای قانون مصوب سال ۱۳۶۷ البته به صورت آزمایشی و موقت)، حمایت‌های برنامه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم توسعه (از ۱۳۷۹ تا ۱۴۰۰) (عباسی و وفادار، ۱۳۹۴: ۱۹) و دیگر اسناد از خصوصی‌سازی، دائمی کردن قانون مصوب ۱۳۸۷ در سال ۱۳۹۵ و در ذیل آن، تأسیس صندوق حمایت از توسعه مدارس غیردولتی^۱ شکل‌گیری مدارس خصوصی را سرعت و شدت بخشیده‌اند. هرچند درباره این مدارس و چالش‌ها و آسیب‌ها و احیاناً ظرفیت‌ها و فرصت‌های آنها از منظرهای مختلفی می‌توان سخن گفت، اما آنچه به صورت ویژه در رابطه با کالایی‌سازی آموزش مد نظر است، این است که شکل‌گیری مدارس خصوصی که دانش‌آموزان در قبال تحصیل در آنها، پول پرداخت می‌کنند، به وضوح مصداقی از کالایی و مبادله‌ای شدن آموزش است و به صورت طبیعی، پیامدهای آن گریبان‌گیر جامعه خواهد شد.

۱. اساسنامه این صندوق در سال ۱۳۹۶ تصویب شد. رک:

<http://cabinetoffice.ir/fa/news/2263> / اساس‌نامه صندوق حمایت از توسعه مدارس غیردولتی

افزون بر مدارس غیردولتی، پدیده «خصوصی‌سازی پنهان» نیز به کالایی‌شدن هرچه بیشتر آموزش عمومی در ایران کمک کرده است. «خصوصی‌سازی پنهان» به معنای پولی شدن آموزش در مدارس دولتی به دلایل و بهانه‌های مختلف همانند اخذ شهریه در مدارس دولتی خاص (همانند مدارس نمونه دولتی، استعداد درخشان، هیئت امنایی و...) و یا دریافت الزامی یا شبه‌الزامی وجه از والدین در هنگام ثبت‌نام یا در طول سال در مدارس دولتی عادی است، تا جایی که در برخی سال‌ها، رقم پرداختی خانواده‌ها به مدارس دولتی در حدود یک‌سوم کل بودجه آموزش و پرورش عمومی کشور اعلام شده است.^۱ این وضعیت به تدریج باعث شده که مسئله بسیار مهم و ضروری «مشارکت خانواده در آموزش رسمی» به سطح «مشارکت مالی (تحمیلی) در هزینه‌ها» تنزل یافته و فهمی نادرست و ناعادلانه از «مشارکت» شکل گیرد (حسنی، ۱۳۹۹: ۸۶-۸۳) و همپای روند نزولی نسبت بودجه آموزش و پرورش به بودجه عمومی دولت، روند کلی پرداخت هزینه‌های آموزشی از جیب مردم، افزایش یابد.^۲

خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش کشور، به معنای شانه خالی کردن تدریجی دولت از زیر بار مسئولیت مالی تأمین آموزش و پرورش همگانی و رایگان بوده است و ارقام زیر، ابعادی از این واقعیت را روایت می‌کنند:

- در سال ۱۳۸۹، ۹۲/۷ درصد کل دانش‌آموزان ابتدایی در مدارس دولتی تحصیل می‌کرده‌اند، در حالی که این رقم در سال ۱۳۹۵، به ۸۷/۴ درصد کاهش یافته است (وفایی و وکیلی، ۱۳۹۹: ۲۱)، یعنی در سال ۱۳۹۵، ۱۲/۶ درصد دانش‌آموزان ابتدایی در مدارس غیردولتی تحصیل کرده‌اند. همچنین، سهم دانش‌آموزان مدارس غیردولتی به کل دانش‌آموزان در سال ۱۳۹۷ به ۱۲/۹ درصد رسیده (وفایی و وکیلی، ۱۳۹۹: ۲۰) و بر اساس قانون برنامه ششم توسعه، این عدد باید تا پایان سال ۱۴۰۰ به ۱۵ درصد برسد!^۳ این در حالی است که نسبت دانش‌آموزان مدارس دولتی به کل دانش‌آموزان در بسیاری از دیگر کشورها، بیشتر از این عدد است. به‌عنوان نمونه، بر اساس آمار وضعیت

۱. در اردیبهشت ۱۳۹۷، مشاور اقتصادی وقت وزیر آموزش و پرورش رقم پرداختی خانواده‌ها فقط به مدارس دولتی را ۱۰ هزار میلیارد تومان اعلام کرد (خبرگزاری تسنیم: <https://tn.ai>؛ ۱۷۲۵۶۰۲) و این رقم در حدود یک‌سوم کل سهم آموزش و پرورش عمومی از بودجه کشور در سال ۱۳۹۶ است.

۲. امید، «روند افزایشی پرداخت از جیب مردم در آموزش و پرورش»، خبرگزاری ایرنا: www.83428194/irna.ir/news

۳. مصاحبه مجتبی زینی‌وند رئیس وقت سازمان مدارس غیردولتی در خبرگزاری تسنیم: <https://2077957/tn.ai>

سال ۲۰۱۸ «برنامه بین‌المللی سنجش دانش‌آموزان» (PISA) (وابسته به سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD)) که در سال ۲۰۲۰ منتشر شده، در سنگاپور ۹۰ درصد، در کانادا ۹۱/۸ درصد، در ایالات متحده ۹۳ درصد، در سوئیس ۹۵/۵ درصد، در فنلاند ۹۵/۹ درصد، در آلمان ۹۶/۱ درصد و در ایتالیا ۹۶/۴ درصد دانش‌آموزان به مدارس دولتی می‌روند. افزون بر آن، در بسیاری از کشورها حتی برخی مدارس خصوصی نیز کاملاً وابسته به بودجه دولتی هستند، یعنی مثلاً در اتریش، هرچند ۸۷/۶ درصد دانش‌آموزان به مدارس دولتی می‌روند، ولی از میان باقی دانش‌آموزانی که به مدارس غیردولتی می‌روند نیز ۱۰/۸ درصد آنان به مدارس غیردولتی وابسته به دولت می‌روند و این یعنی دولت مجموعاً هزینه تحصیل ۹۸/۴ درصد دانش‌آموزان را پرداخت می‌کند.^۱ (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰ ب: ۱۶۰-۱۵۹)

- در سال‌های اخیر، سهم دولت از هزینه‌های آموزش و پرورش عمومی رو به کاهش بوده است. بر اساس آخرین آمارهای یونسکو در سال ۲۰۲۰، در متوسط جهانی، خانواده‌ها در حدود ۱۸ درصد از هزینه‌های آموزش عمومی را پرداخت می‌کنند (یونسکو، ۲۰۲۰: ۳۳۳) آخرین گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در سال ۲۰۲۰ نیز سهم خانواده‌ها از هزینه‌های آموزش عمومی را در استرالیا ۱۷ درصد، ترکیه ۱۴ درصد، انگلستان ۱۱ درصد، هلند ۵ درصد، کانادا ۴ درصد، فرانسه ۸ درصد، ایالات متحده ۹ درصد، بلژیک ۳ درصد، فنلاند و نروژ یک درصد، سوئد صفر درصد و خلاصه به‌طور متوسط در میان کلیه کشورهای عضو این سازمان، ۸ درصد اعلام می‌کند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی،

۱. به‌طور کلی در میان ۷۹ کشور شرکت‌کننده در این برنامه سنجش، به‌طور متوسط ۸۱/۹ درصد دانش‌آموزان در مدارس دولتی، ۱۳/۲ درصد در مدارس خصوصی وابسته به دولت و تنها ۴/۹ درصد در مدارس خصوصی مستقل تحصیل می‌کنند. (OECD، ۲۰۲۰ ب: ۱۶۰-۱۵۹؛ <https://doi.org/10.1787/888934131785>) همچنین، مقایسه این آمار با آمار سال‌های پیشین همین مجموعه نشان می‌دهد در غالب این کشورها، روند خصوصی‌سازی بسیار کند و بلکه بدون تغییر بوده است. (OECD، ۲۰۱۲: ۱۹ و ۲۰۲۰ ب: ۱۶۱)

هرچند در این زمینه آمار رسمی در دست نیست، ولی با در نظر گرفتن اینکه از یک‌سو، رقم پرداختی خانواده‌ها فقط به مدارس دولتی در حوالی سال‌های ۱۳۹۷-۱۳۹۶، معادل ۱۰ هزار میلیارد تومان یعنی معادل یک‌سوم بودجه سالانه آموزش عمومی بوده است و از سوی دیگر، رقم پرداختی خانواده‌ها به مدارس غیردولتی در همین سال‌ها نیز از حدود ۵ هزار تا ۹ هزار میلیارد تومان برآورد شده است (ر.ک.: <https://shahrvandonline.ir/3744/> و <https://tn.ai/2427533> و <https://tn.ai/2382560>) این تخمین کاملاً معقول و بلکه حداقلی است، خصوصاً که این رقم، بدون در نظر گرفتن هزینه‌های خانواده‌ها برای محصولات کمک‌درسی - تقویتی و کنکور و... است که خود، بازار پربونقی دارد.

۲۰۲۰ الف: ۲۹۹-۲۹۸)؛ در حالی که در ایران، میزان هزینه‌کرد خانواده‌های ایرانی برای آموزش عمومی در حدود ۳۳ تا ۴۰ درصد کل هزینه‌های آموزش و پرورش برآورد می‌شود.^۲ - اعتبار در نظر گرفته شده در لایحه بودجه برای «کمک به صندوق حمایت از توسعه مدارس غیردولتی» از ۱۰ میلیارد تومان در سال ۱۳۹۹ با رشد ده برابری، به ۱۰۰ میلیارد تومان در سال ۱۴۰۰ تبدیل شده است.

خرید خدمات آموزشی

یکی از سیاست‌های دولت‌ها در سال‌های اخیر در راستای کم کردن هرچه بیشتر سهم دولت در هزینه‌های آموزش عمومی و ارزان‌تر تمام شدن اداره آموزش و پرورش، خرید خدمات آموزشی از بخش خصوصی است که با همین نام یا نام‌هایی دیگر همانند «مدارس حمایتی» یا «برون‌سپاری» در جریان است. خرید خدمات معمولاً به روش‌هایی همانند به کارگیری معلم به صورت قراردادی، بدون رابطه استخدامی و با حقوقی کمتر از معلم رسمی و بدون بیمه و دیگر مزایا (یا با بیمه و مزایای حداقلی) یا واگذاری مدرسه دولتی با دانش‌آموزان به بخش خصوصی محقق می‌شود. از سال ۱۳۹۳، وزارت آموزش و پرورش هر ساله در قالب ابلاغ «شیوه‌نامه اجرایی خرید خدمات آموزشی»، بخشی از آموزش را از مسیر خرید خدمات از بخش خصوصی دنبال می‌کند.^۱ در بندهای ۲۵ و ۲۸ قانون برنامه ششم توسعه (مصوب ۱۳۹۵) نیز که به خرید خدمات دستگاه‌های مختلف از بخش خصوصی می‌پردازد، هرچند دولت از «واگذاری مدارس دولتی» به بخش خصوصی و کاهش حجم و اندازه این مدارس منع شده است، ولی دیگر گونه‌های خرید خدمات (همانند به کارگیری معلمان خدمتی) در این قانون به صراحت استثنا نشده و در عمل نیز همان رویه پیشین در خرید خدمات ادامه یافته است. در نمونه‌ای دیگر، هرچند بندهای مربوط به «خرید خدمات آموزشی» توسط کمیسیون آموزش مجلس از لایحه پیشنهادی بودجه ۱۳۹۸ حذف شد،^۳ لکن در همان سال، «حرکت به سمت جایگزین‌سازی تدریجی ارائه مستقیم خدمات آموزشی توسط

۱. به عنوان نمونه و برای مشاهده ابلاغیه این شیوه‌نامه در سال ۱۳۹۹، رک: <https://www.pana.ir/news/1121131>.

۲. رئیس‌جمهور وقت در جلسه تقدیم لایحه بودجه ۱۳۹۸ به مجلس، برای توجیه طرح خرید خدمات آموزشی این‌گونه گفت که دولت برای هر دانش‌آموزی به طور متوسط ۴ میلیون تومان از خزانه مردم و بیت‌المال هزینه می‌کند، در حالی که اگر بخواهد این خدمت را از مردم بخرد، حداکثر یک میلیون تومان می‌شود. (<http://www.pana.ir/news/881249>) شایان ذکر است که در لایحه پیشنهادی بودجه ۱۳۹۸، دولت خود را مکلف کرده بود که سالانه ۱۰ درصد از دانش‌آموزان را از طریق خرید خدمات آموزشی آموزش دهد که این بند در فرآیند تصویب حذف شد.

دولت با خرید خدمت» به‌عنوان یکی از اولویت‌های تخصصی وزارت آموزش و پرورش به وزیر جدید ابلاغ شد.^۱ در لایحه بودجه سال ۱۴۰۰ نیز مبلغ ۹۴۰ میلیارد تومان به «خرید خدمات آموزشی» اختصاص یافته است.^۲ این موارد نشان می‌دهد که روند خرید خدمات در این سال‌ها متوقف نشده و برخی مخالفت‌ها حداکثر توانسته از شتاب گرفتن آن بکاهد.^۳

درآمدزایی از مدارس

ترغیب و بلکه الزام واحدهای آموزشی به ایجاد درآمد از طریق فروش یا اجاره املاک و فضاهای خود پدیده دیگر سال‌های اخیر است که مناسبات بازار را به نظام آموزش و پرورش وارد کرده است. در سال ۱۳۹۳ وزیر وقت آموزش و پرورش با استناد به بند «ن» تبصره ۳ قانون بودجه، به‌دنبال تغییر کاربری مدارس واقع در موقعیت‌های تجاری به کاربری‌های تجاری و اداری و فروش آنها بود^۴ و از همان تاریخ، تجاری‌سازی بخشی از محیط‌های آموزشگاه‌ها از طریق فروش، احداث مغازه و یا اجاره آنها در مناطق و استان‌های مختلف - به‌رغم مخالفت‌ها و اعتراض‌های قانونی، کارشناسی و عمومی و البته با تدارک برخی بسترهای قانونی در سال‌های پس از آن^۵ پیگیری شده است.^۶ در جدیدترین قانون مصوب در این زمینه، «وزارت آموزش و پرورش مکلف است بخش‌های مازاد املاک واقع در مناطق تجاری و همچنین املاک مازاد خود را با رعایت ملاحظات آموزشی و تربیتی از طریق فروش یا اجاره واگذار کند. همچنین واحدهای آموزشی می‌توانند در ساعات خارج از فعالیت رسمی آموزشگاه، با تأیید اداره آموزش و پرورش منطقه یا ناحیه با رعایت ملاحظات آموزشی و تربیتی نسبت به اجاره فضای آموزشی خود به بخش‌های خصوصی و تعاونی جهت انجام فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی اقدام کنند».^۷ هرچند بر اساس تبصره ۳ همین ماده، درآمدهای حاصل از اجرای این ماده، صرف طرح‌های تملک‌داری آموزش

1. <https://www.isna.ir/news/98061206734>.

2. <https://www.pana.ir/news/1143622>.

۳. به گفته مسئولان در آبان ۱۳۹۹، تعداد ۱۳,۲۰۰ معلم خرید خدمت، عهده‌دار تربیت ۳۴۰ هزار دانش‌آموز بوده‌اند: www.irna.ir/news/84114625.

4. <https://www.isna.ir/news/93012609846> و hamshahrionline.ir/x4bGr.

۵. همانند بند الحاقی ۲ تبصره ۹ قانون بودجه ۱۳۹۶. ر.ک.: <https://www.icana.ir/Fa/News/325960/>. مجوز به وزارت - آموزش - و پرورش - برای - تغییر - کاربری - فضاهای - آموزشی.

6. <https://www.yjc.news/00TDpb>; <http://www.pana.ir/news/888043>; <http://kayhan.ir/fa/news/124322>; <http://kayhan.ir/fa/news/124322> & <https://www.salamatnews.com/news/183649/>.

تجاری‌سازی - حیاط - مدرسه - فساد - و - بی‌عدالتی / [news/183649/](https://www.salamatnews.com/news/183649/).

۷. قانون تنظیم برخی از مقررات مالی، اداری و پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش (مصوب ۱۳۹۹): <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/1635621>.

و پرورش شده و مصرف آنها در اعتبارات هزینه‌ای ممنوع است، ولی اصل تکلیف کردن آموزش و پرورش به انجام چنین کاری، می‌تواند زمینه‌ساز حاکم شدن بیشتر مناسبات بازاری و تحمیل معادله هزینه - فایده مالی بر آموزش عمومی باشد.

تحول بنیادین؛ به سوی بازاری شدن؟

امروزه فضای جهانی اصلاحات آموزشی آکنده از مفاهیم و سیاست‌های مبتنی بر اقتصاد سیاسی نئولیبرال است و به همین دلیل، ردیابی موارد و عناصری از این مفاهیم و سیاست‌ها در برنامه‌های تحولی آموزش و پرورش کشور، چندان غیرمنتظره نیست، امری که خصوصاً با توجه به تلاش‌های جهانی برای موفق و کارآمد جلوه‌دادن این سیاست‌ها، می‌تواند با تعبیری همانند «استفاده از تجارب جهانی» موجه نیز جلوه داده شده و عمدتاً با غفلت از مبانی نظری و پیامدهای چنین نگاه‌هایی، به مثابه «یافته‌های علمی» وارد نظام معنایی و برنامه‌های عملیاتی آموزش و پرورش کشور شود. نکته مهم دیگر آنکه، ورود این مفاهیم به اسناد تحولی نشان می‌دهد کالایی‌سازی آموزش و پرورش مسئله‌ای جناحی یا حزبی و مختص به دولت خاصی نبوده است، بلکه در طول حداقل دو دهه اخیر، در ضمن دولت‌ها و گرایش‌های مختلف در جریان بوده و هست.

در اسناد تحولی، توجه برجسته به برخی مفاهیم و مضامین زمینه‌ساز کالایی‌سازی آموزش و پرورش بیشتر از هر جای دیگر در «الگوی نظری زیر نظام تأمین و تخصیص منابع» در «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» (به‌عنوان بخش سوم «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران») آمده است. در این الگو، به صراحت «سازوکار بازار» (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۸۵) به صورت هدایت‌شده، به‌عنوان مسیری معرفی شده که با کمک آن، بهتر می‌توان امور و مسائل تربیت عمومی رسمی را به‌طور مؤثر و کارآمد مدیریت کرد. در چارچوب همین سازوکار است که بر «رقابت در فعالیت‌های تربیتی (برای جذب متقاضیان بیشتر از طریق عملکرد بهتر)» (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۸۵) نیز تأکید شده و برقراری رقابت برای جذب منابع (مالی) بیشتر و عوامل تربیتی (همانند معلم) با کیفیت‌تر و همچنین رقابت برای جذب دانش‌آموزان بهتر، به‌عنوان یکی از اصول تخصیص منابع مالی دانسته می‌شود و به صراحت، دولت از دخالت در بازار آموزش و پرورش منع می‌شود: «دولت مجاز به مخدوش ساختن حوزه عملکرد سازوکارهای بازار که می‌توانند به بهبود کیفیت خدمات تربیتی منجر شوند، نمی‌باشد». (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰:

۳۸۸) همچنین در این متن با ارائه تفسیری ویژه از اصل ۳۰ قانون اساسی (که از وظیفه دولت نسبت به آموزش و پرورش رایگان ملت سخن می‌گوید)، دو سطح از یکدیگر تفکیک می‌شود: «یکی تأمین حد نصاب‌های نیازهای تربیتی و دیگری ورای حد نصاب‌های لازم. دولت در درجه اول، مکلف به تأمین حد نصاب‌ها می‌باشد. بار مالی تربیت عمومی و رسمی اضافی را می‌توان به متقاضیان و خانواده‌ها منتقل نمود». (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۸۷) علاوه بر کلیدواژه‌های «سازوکار بازار»، «رقابت» و «حد نصاب‌های لازم»، در این متن «پذیرش منطق اقتصادی اندیشیدن (تحلیل هزینه - منفعت) در تصمیم‌گیری^۱» به‌عنوان مبنای تصمیم‌گیری برای تخصیص منابع معرفی شده است که در کنار دیگر مضامین پیش گفته، به غالب کردن نگاه اقتصادی بر فضای تربیت و آموزش کمک می‌رساند.

۳. پیشینه و زمینه نظری کالایی‌سازی آموزش و پرورش

هر سیاستی بر پایه نظریه‌ها و نظرگاه‌های ویژه‌ای به انسان و حیات اجتماعی و سیاسی او شکل گرفته و در چنین بستری معنادار می‌شود. و از این‌رو، بخش مهمی از فهم یک سیاست، امکان‌سنجی استفاده از آن و فرآیند ارزیابی آن، در گروی تأمل در همین بنیادهاست و کالایی‌سازی نیز از این مسئله مستثنا نیست. هرچند کالایی‌سازی در نگاه نخست، فرآیندی است که طی آن، بازار جایگزین دولت و دیگر بخش‌های عمومی - محلی غیرانتفاعی^۲ (همانند سازمان‌ها و نهادهای عام‌المنفعه، مؤسسه‌های دینی و مردمی، شهرداری‌ها و...) می‌شود، ولی قرار دادن آن در نظام معنایی گسترده‌تری که آن را پدید آورده و یا در پیرامون آن شکل گرفته، آن را فراتر از توصیف یک پدیده اقتصادی، به‌مثابه یک گفتمان یا نظام گسترده ارزشی که در حال شکل دادن به جهان ماست، آشکار می‌کند. (ویلیامز، ۲۰۰۴: ۴) در ادامه، توضیحاتی درباره مهم‌ترین ابعاد این نظام معنایی ارائه خواهد شد.

لیبرالیسم کلاسیک

کالایی‌سازی هم به‌مثابه یک مفهوم و هم به‌مثابه یک پدیده یا فرآیند اقتصادی - اجتماعی،

۱. این ادبیات، متناسب با سخنان فریدمن درباره نقش دولت در تأمین حداقل‌های لازم برای آموزش عمومی توسط پته آموزشی است که توضیحات آن خواهد آمد. ایده پته آموزشی در میان دیدگاه‌های برخی صاحب‌نظران معاصر ایرانی آموزش و پرورش نیز مطرح شده و می‌شود. به‌عنوان نمونه، رک: <http://fna.ir/dch1qh>

در بستر نئولیبرالیسم پدید آمده است و نئولیبرالیسم نیز یکی از آخرین صورت‌های تحول یافته لیبرالیسم کلاسیک است. به همین دلیل، برای فهم بهتر لایه‌های معنایی کالایی‌سازی و اقتضانات و پیامدهای نوعی آن، مرور مختصر برخی از مهم‌ترین مفاهیم در لیبرالیسم کلاسیک و نئولیبرالیسم ضروری است.

نخستین صورت‌بندی نظری لیبرالیسم که از قرن هجدهم شکل گرفت، با عنوان لیبرالیسم کلاسیک شناخته می‌شود. در بعد اقتصادی، آدام اسمیت (۱۷۹۰-۱۷۲۳) اقتصاددان اسکاتلندی برجسته‌ترین اندیشمند لیبرالیسم کلاسیک به‌شمار می‌رود. از مهم‌ترین اندیشه‌های او، تأکید بر اهمیت بازار آزاد و رقابت در آن، ویژگی خودتنظیم‌گری بازار (دست نامرئی بازار) و در نتیجه، ضرورت عدم مداخله دولت در بازار است. از منظر سیاسی نیز اسمیت معتقد بود حکومت عهده‌دار تأمین آن دسته از خدمات و مؤسسه‌های عمومی است که هرچند برای جامعه بسیار ارزشمند است، ولی با توجه به اینکه پرداختن به آنها سودآور نیست، نمی‌توان انتظار داشت کس دیگری به‌جز حکومت به ایجاد و ترمیم آنها اهتمام داشته باشد. (هانت، ۱۳۸۱: ۱۱۵) به‌نظر او هزینه مؤسسه‌های آموزشی نیز باید به‌صورت ترکیبی از منابعی همچون وقف، اقدامات خیرخواهانه، درآمدهای محلی و منطقه‌ای یا توسط حاکم و همچنین، پرداخت‌های دانش‌آموزان به معلمان تأمین شوند. (اسمیت، ۱۹۷۵: ۷۵۹) او معتقد بود جامعه‌ای که بخش گسترده‌ای از آن را فقرا تشکیل می‌دهند، به شکوفایی و سعادت نخواهد رسید، ولی راه‌حل رفع فقر را نیز در این می‌دانست که نظام بازار به درستی کار کند و تجار انحصار‌گرا یا ارگان‌های تجاری دولتی در آن مداخله نکنند تا نه فقط منافع ثروتمندان، بلکه منافع حقیقی جامعه در کلیت آن نیز تأمین شود. (آربلاستر، ۱۳۷۷: ۳۷۴)

بر خلاف نگاه خوش‌بینانه و انسان‌دوستانه اسمیت نسبت به طبقات مختلف جامعه (خصوصاً تهیدستان) و نقش بازار، در میان اندیشمندان لیبرالیسم کلاسیک تحلیل‌های بدبینانه و بی‌رحمانه‌ای نسبت به وضعیت فقرا نیز وجود داشت که متناسب با نگاه منفی به فقرا در کشورهای سرمایه‌داری قرن هجدهمی بود. به‌عنوان مثال، برنارد مندویل (۱۷۳۳-۱۶۷۰) و برخی حامیان او مخالف مدرسه خیریه برای نیازمندان بوده و آن را باعث نارضایتی آنها از سرنوشت خویش می‌دانستند، زیرا فقر، سرنوشت و تقدیر الهی برای فقراست و آموزش خیریه‌ای نباید آنها را به این تقدیر، بدبین کند. (کرتیس، ۱۳۹۲: ۱۷۱) به‌علاوه، «برای آنکه جامعه و مردم در متوسط‌ترین شرایط خوشبخت و راحت باشند، لازم است شمار کثیری از آنها در جهل و فقر باقی بمانند». (آربلاستر، ۱۳۷۷: ۲۶۶) توماس

مالتوس (۱۸۳۴-۱۷۶۶) نیز معتقد بود فقرا خود مسئول فقرشان هستند و باید بدانند که دولت سهمی در فقر آنها ندارد. سیاست‌های حمایتی دولت از فقرا باعث می‌شود که آنها از دلیل واقعی فقر خود غافل شده و به فرزندآوری بیشتر روی آورند. در این وضعیت، فقرا از یک‌سو خودشان به افزایش وضع فقر خود دامن می‌زنند و از سوی دیگر، دولت و ثروتمندان را به بی‌عدالتی متهم می‌کنند، حال آن‌که خود، باعث و بانی وضعیت خود هستند. (محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۶: ۳۸) هربرت اسپنسر (۱۹۰۳-۱۸۲۰) نیز با طرح نوعی داروین‌یسم اجتماعی - اقتصادی، برای نخستین بار اصطلاح «بقای اصلح»^۱ را به کار برد، به این معنا که نبرد رقابت‌آمیز اقتصادی در جامعه، نوعی تنازع برای بقاست که در پی آن، فقرا - به‌عنوان اعضای ضعیف‌تر - حذف شده و آنها که قوی‌تر و سازگارترند باقی می‌مانند. به‌نظر او این اتفاق، هرچند به‌نظر سخت و بی‌رحمانه می‌رسد، ولی چیزی است که در همه طبیعت و خلقت و در جامعه نیز جاری و مقدر است و خیر انسانیت و ترقی تمدن به رخ دادن آن است. (شاپیرو، ۱۳۸۰: ۱۷۴-۱۷۲ و آربلاستر، ۱۳۷۷: ۳۸۳-۳۸۲)

نئولیبرالیسم

نئولیبرالیسم عنوانی برای اشاره به یک عقلانیت سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است که در مخالفت با سیاست‌های دولت رفاه و متأثر از برخی شرایط اقتصادی و سیاسی پس از جنگ جهانی دوم شکل گرفت و نوعی بازسازی جدید از برخی افکارهای لیبرالیسم کلاسیک (همانند نقش محوری بازار آزاد و رقابت در آن) به‌شمار می‌رود. از مهم‌ترین مشخصه‌های این مکتب یا جریان - که در عرصه عمل، به تدریج از دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ ظهور کرد - می‌توان به نگاه بازاری به بسیاری از حوزه‌های حیات اجتماعی (همانند زمین، آب، آموزش و پرورش، تأمین اجتماعی، مراقبت‌های بهداشتی، محیط زیست و...)، انحصار نقش دولت در ایجاد بازار در این حوزه‌ها (و نه دخالت در مدیریت و تنظیم آنها، یا دخالت‌های بسیار محدود)، اهمیت مالکیت خصوصی و خصوصی‌سازی و کناره‌گیری دولت از بسیاری از فعالیت‌هایی که به آن مشغول است، مقررات‌زدایی و اهمیت تجارت آزاد اشاره کرد. (هاروی، ۱۳۹۱: ۹-۸)

فردریک هایک^۲ (۱۸۹۹-۱۹۹۲) اندیشمند برجسته نئولیبرال معتقد بود تمدن انسانی بیشتر حاصل نوعی «نظم خودانگیخته» است تا طرح‌ریزی و کنترل عقلانی بشر و به همین

1. Survival of the Fittest.
2. Friedrich Hayek

دلیل، برای هدایت امور اجتماعی نباید به‌دنبال طرح‌ریزی اجتماعی بود. از نظر او، «نظم خودانگیخته» حاصل فرآیند تکامل فرهنگی و اجتماعی - از همان نوع مدنظر اسپنسر - است که در طی آن، قواعد اثربخش و سودمند باقی می‌مانند و دیگر قواعد حذف می‌شوند. (محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۶: ۱۰۷-۱۰۳) بازتاب بدیهی این باور در اقتصاد، اعتقاد به دولت کوچک و احیای سیاست عدم مداخله در بازار بود. تنها وظیفه دولت، تأمین شرایط لازم برای تحقق رقابت در جامعه است. سازوکار رقابت در بازار به‌صورت ناگزیر و بدون نیاز به دخالت و طرح‌ریزی انسانی، شرایط را برای حذف عناصر ناشایست و رشد جامعه فراهم می‌کند. (محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۶: ۱۱۲) از نظر او، دانش با ارزش‌ترین کالایی است که می‌توان آن را در قبال پرداخت قیمتی دریافت کرد. (هایک، ۲۰۱۱: ۴۹۸) او نیز همانند دیگر اندیشمندان مشهور نئولیبرالیسم یعنی میلتون فریدمن^۱ (۲۰۰۶-۱۹۱۲) معتقد بود دولت به‌جای آنکه به تأسیس و اداره مدارس بپردازد، باید به والدین کوپن یا پتّه آموزشی^۲ (به میزانی که هزینه تحصیلی هر کودک را پوشش می‌دهد) بپردازد تا آنها، آن را به هر مدرسه‌ای که خود انتخاب می‌کنند، بپردازند و از آن خدمات دریافت کنند. (هایک، ۲۰۱۱: ۵۰۴-۵۰۳ و فریدمن، ۲۰۰۲: ۹۰-۸۹) پرداخت پتّه آموزشی به والدین به میزان کافی برای تأمین حداقل‌های لازم برای آموزش عمومی و همچنین، فراهم آوردن فضای رقابت واقعی بین مدارس (که به ادعای او به افزایش کیفیت و کاهش قیمت‌ها منتهی می‌شود) مهم‌ترین ایده‌های فریدمن در زمینه آموزش عمومی و وارد کردن آن به فضای بازار آزاد است.

۴۹

بازار آزاد، رقابت و عدم مداخله

از مهم‌ترین مفاهیم تکوین یافته در لیبرالیسم که به‌منزله زمینه‌ای نظری، چارچوبی ذهنی برای توجیه و معناداری کالایی‌سازی آموزش و پرورش فراهم کرده است، نظام بازار آزاد و مسائل و مفاهیم وابسته به آن است. کالایی شدن آموزش و پرورش نتیجه ناگزیر حاکم شدن سازوکارهای بازار آزاد در قلمروی تربیت است. بر اساس اندیشه‌های اقتصادی کسانی همانند اسمیت، اسپنسر، هایک و فریدمن - که پیش از این گذشت - بازار به‌عنوان مهم‌ترین نهاد اقتصادی، خودتنظیم‌گر و دارای نظم خودانگیخته است و عملکرد آن به ناگزیر، خیر بیشتری را برای کل جامعه به‌دنبال می‌آورد. به همین دلیل،

1. Milton Friedman

2. Voucher

دولت نباید در فرآیندهای آن دخالت کند، بلکه تنها باید اجازه دهد که بازار بر اساس قواعد و سازوکارهای خود پیش رود. در فهم مناسبات و سازوکار بازار، توجه به سه مضمون بسیار مهم است: ۱. سودمحوری و اهمیت الگوی هزینه - فایده؛ ۲. رقابت و ۳. معادله عرضه و تقاضا.

سودمحوری بر پایه این فهم بنیادین از انسان شکل گرفته است که انسان همیشه به دنبال بیشترین منافع برای خودش است. اسمیت می‌گفت آنچه ما را به داشتن شام شب امیدوار می‌کند، نه خیرخواهی قصاب و نانوا، بلکه توجه آنان به منافع خودشان است. (هانت، ۱۳۸۱: ۱۰۸) به همین دلیل تولیدکنندگان همیشه برای به دست آوردن سود بیشتر با یکدیگر رقابت می‌کنند و با روش‌های مختلف، به دنبال جلب سود بیشتر خواهند بود. منطبق این بازار، سودآوری است و هر آنچه سودآور نباشد، به طور طبیعی از گردونه حذف خواهد شد. از سوی دیگر، رقابت در بازار ضروری است تا میل خودخواهانه افراد برای کسب سود بیشتر، آنها را به تلاش مداوم برای بهبود کیفیت کالاها و پایین آوردن هزینه تولید وادار کند و بدین صورت، رضایت بیشتر مشتری و خیر عمومی برای کل جامعه را نیز به دنبال داشته باشد.

در بازار، منطق حاکم بر «تولید کننده» کسب سود و منفعت بیشتر است، یعنی تولید کننده متمرکز بر تولید و ارائه خدماتی است که با هزینه کمتر، سود بیشتری به دست دهد. انگیزه سودآوری تعیین می‌کند که چه کالایی، چگونه، کجا، توسط چه کسی و برای چه کسی تولید شود. (هانت، ۱۳۸۱: ۵۷) منطق بازار نسبت به مصرف کننده نیز این است که افراد آنچه را که «نیاز» دارند، تقاضا نمی‌کنند، بلکه تقاضا، محدود به آن چیزی است که در «توان مالی» آنهاست. به عبارت دیگر، تقاضا فقط آن بخش از نیاز است که نسبت به آن، تمکن مالی وجود دارد. وانگهی، بسیار پیش می‌آید که در دنیای بازار - به واسطه عوامل مختلف - نیازهای کاذب شکل گرفته و عرضه و تقاضا نسبت به کالایی شکل می‌گیرد که واقعاً اهمیت و ارزش چندانی ندارد، در اینجا نیز هر چند تولیدکننده به سود خود می‌رسد، ولی مصرف کننده به رغم صرف هزینه، نتوانسته نیاز واقعی خود را (به کلی یا به اندازه کافی) تأمین کند. نکته جالب آن که عطش تولیدکننده برای کسب سود بیشتر، یکی از مهم‌ترین دلایل شکل گرفتن نیاز کاذب و تقاضا نسبت به یک کالا و عطش به مصرف آن از سوی مصرف کننده است.

در حالی که از نگاه لیبرال‌های کلاسیک، بازار و مناسبات آن بر فضای آموزش حاکم

نبودند و تأمین بخش قابل توجهی از هزینه مؤسسه‌های آموزشی از مسیر اقدامات خیریه یا منابع عمومی یا حاکمان محلی تأمین می‌شد، ولی از نگاه نئولیبرال‌ها، آموزش (هم عمومی و هم عالی) کالایی خصوصی است که دولت باید سرنوشت آن را به دست بازار آزاد بسپرد تا با شکل‌گیری رقابت، کیفیت آموزشی افزایش یافته و کارایی و اثربخشی بیشتری تحقق یابد، یعنی از یک‌سو، با استفاده از منابع کمتر، نتایج بیشتری به دست آید (کارایی)^۱ و از سوی دیگر، اهداف آموزشی به میزان بهتر و بیشتری محقق شود (اثربخشی)^۲. به ادعای این نگاه، در بازار آموزش، دانش‌آموزان و خانواده‌های ایشان در انتخاب مؤسسه آموزشی آزادند و در برابر، هر یک از مدارس سعی می‌کند برای جذب دانش‌آموزان و ادامه بقا، به رقابت با دیگر مدرسه‌ها پرداخته و به ارائه خدمات بهتر بپردازد. در این فضای رقابتی، هم معلمان فعال شده و موفق‌تر عمل خواهند کرد و هم کیفیت آموزشی در سطح کل افزایش خواهد یافت. (اسمیت، ۱۹۷۵: ۷۶۱-۷۶۰؛ محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۶: ۱۴ و مهرمحمدی، ۱۳۹۹: ۱۱۴)

۵۱

با کالایی شدن آموزش عمومی، ما با بازاری مواجه هستیم که یک طرف آن «تولیدکننده» خدمات آموزشی و طرف دیگر آن «مصرف‌کننده» است و رابطه میان معلم/مدرسه و دانش‌آموز/خانواده در چارچوب منطق و قواعد بازار، بازتعریف می‌شود: خانواده‌ها به‌عنوان «خریدار»، بر اساس مؤلفه‌هایی همانند میزان توان مالی، قدرت چانه‌زنی، میزان و نوع عرضه، وضعیت تقاضا در بازار و... می‌توانند موقعیت‌های یادگیری بهتر و بیشتری بخرند.

۴. بررسی انتقادی کالایی‌سازی آموزش عمومی

الف) تأملات بنیادی

الف/۱. علم؛ برای کشف حقیقت یا برای سودآوری؟

همان‌گونه که دیگر پژوهشگران نیز اشاره کرده‌اند (ورلر^۳، ۲۰۱۶؛ آرونوویتز و گیروکس^۴، ۲۰۰۰ و محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۶: ۱۰۹-۱۰۸)، نگاه کالایی به آموزش، مبتنی بر نگاهی ویژه به علم و معرفت است که بر اساس آن، علم صرفاً از آن جهت که می‌تواند

1. Efficiency

۲. Effectiveness. در صورتی که یک سیستم هم از کارایی (صرف کمترین منابع و دستیابی به بیشترین ستانده) و هم اثربخشی (دستیابی به اهداف تعریف شده و مورد انتظار) برخوردار باشد، بهره‌وری (Productivity) محقق شده است. (امیدی، ۱۳۹۹: ۱۰۳-۱۰۲)

3. Werler

4. Aronowitz & Giroux

دارای سود مادی و کارکرد عملی و عینی در زندگی دنیوی باشد، ارزش گذاری می‌شود. در این نگاه، دانش و معرفت با تنزل یافتن در حد یک کالا (هایک، ۲۰۱۱: ۴۹۸)، محدود به دانشی می‌شود که ناظر به چگونگی انجام دادن کار است؛ شامل مهارت‌های قابل انتقال و عمومی است؛ می‌توان به‌عنوان یک «محصول» آن را (به‌صورت عینی) سنجد؛ از جنس اطلاعات درباره یک مفهوم (و نه فهم عمیق و درونی یک حقیقت) است و دانشی کاربردی است که معیار درستی آن، این است که - به اصطلاح - در عمل به کار می‌آید. (هرچند مطابق با واقع نباشد)

این نگاه به شناخت، آشکارا با نگاه اسلامی در این باره ناسازگار است و ارزش و اعتبار حقیقی علم را نادیده می‌انگارد. در نگاه دینی، هرچند بخشی از شناخت‌ها، دانستنی‌ها و اطلاعاتی هستند که بیشتر فایده‌ای ابزاری و مهارتی دارند و برای کسب منفعت دنیوی مفیدند، ولی این علوم، کم‌ارزش‌ترین لایه از شناخت به حساب می‌آیند. علم در نگاه دینی، تنها شامل علوم مفهومی و کاربردی نمی‌شود، بلکه حقیقتی مقدس و الهی است که از آن جهت که کمالی حقیقی برای روح انسان به‌شمار می‌رود، دارای ارزشی اصیل است. شناخت به‌معنای پرده برداشتن از حقیقت‌های هستی و گسترش یافتن حقیقت وجودی عالم بوده و نتیجه آن، تقرب به خدای علیم است، همان‌گونه که درک انسان از هستی به‌مثابه نشانه‌های خداوند و شناخت اوصاف و افعال او، به‌عنوان هدف خداوند از خلقت آسمان و زمین معرفی شده است. (سوره طلاق، آیه ۱۲) علم در تلقی اسلامی با حقیقت‌جویی، رشد معنوی و اخلاق درهم تنیده است و علمی که چنین ویژگی‌هایی را نداشته باشد و نتواند به‌نحوی در مسیر کمال حقیقی و سعادت معنوی انسان تعریف شود، با جهل برابری می‌کند. (و بلکه چه‌بسا آسیب‌زاتر از جهل باشد)^۱

الف/۲) آموزش و پرورش؛ هدایت و تربیت یا خرید و فروش؟

روند کالایی‌سازی در جهان امروز این ذهنیت را با خود به همراه دارد که با پول، همه‌چیز را می‌توان خرید. با کالایی‌سازی آموزش، فعالیت‌هایی همانند سوادآموزی، تحصیل علم و حضور در مدرسه و دانشگاه نیز کالاهایی خواهند بود و مردم - به‌عنوان مشتری -

۱. نگاه معنوی و قدسی به علم و اهمیت آن در منابع اسلامی (از آیات و احادیث گرفته تا تبیین‌ها و تحلیل‌های عالمان مسلمان در عرصه‌ها و علوم مختلفی همانند تفسیر، فلسفه، عرفان و اخلاق) بسیار بیشتر از آن است که بتوان در اینجا به تفصیل به آنها پرداخت. به‌عنوان نمونه‌ای از بی‌شمار، رک.: کلینی، ۱۴۰۷، ج ۱: ۷۱-۳۰؛ محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۲؛ شهید ثانی، ۱۴۰۹: ۱۲۷-۹۳؛ غزالی، بی‌تا، ج ۱: ۱۵۲-۷؛ جوادی آملی، ۱۳۸۴؛ پارسانیا، ۱۳۸۵: ۱۳۸۵-۵۳، ۱۷-۱۲۵، ۸۷- و ۱۶۵-۱۹۰ و چیتیک، ۱۳۸۸.

برای برخورداری از این کالاها، آنها را از تولیدکنندگان‌شان (افراد، مدارس، دانشگاه‌ها، مؤسسه‌ها،...) خریداری می‌کنند. آموزش در این تصویر، هویتی اقتصادی و مالی پیدا کرده و هویت تربیتی و انسان‌سازانه آن از دست رفته یا به حاشیه می‌رود. هر کس پول بیشتری داشته باشد، می‌تواند میزان بیشتری از تحصیلات یا آموزش برای خود خریداری کند. در برابر، معلم یا مربی نیز در مقام فروشنده، تنها هنگامی به آموختن می‌پردازد که سود و مزدی به‌دست آورد و بدیهی است که به اقتضای قواعد بازار، همواره به‌دنبال به حداکثر رساندن درآمد و سود خود باشد. هرچند شاید این تصویر از معلّمی و مربی‌گری امروزه برای خیلی از مردم عادی به‌نظر برسد، ولی پیش از این، نه‌تنها از منظر ادیبانی همانند اسلام، بلکه حتی از دیدگاه برخی دانشمندان و حکمای پیش از اسلام نیز دریافت مزد در برابر تعلیم، امری ناپسند و سزاوار سرزنش به‌نظر می‌آمده است. یکی از مهم‌ترین مواردی که افلاطون به‌دلیل آن، سوفسطاییان را سرزنش می‌کرد، این بود که آنها در ازای آموزش‌های خود، مزد دریافت می‌کردند و این رفتار سوفسطاییان باعث انزجار اجتماعی از آنها نیز شده بود. (گمپرتس، ۱۳۷۶، ج ۱: ۴۳۷-۴۳۶)

هرچند آموزش دادن و معلّمی نیز به یک معنا، نوعی حرفه یا شغل است، اما با بسیاری از دیگر شغل‌ها تفاوت دارد. اگر در دیگر مشاغل، افراد اجیر می‌شوند که در ازای دریافت مزد و مبلغی، کار مشخصی را انجام دهند، معلّمی را نمی‌توان به چنین رابطه‌ای تقلیل داد. مقام معلّمی، مقام معامله‌گری با متعلّم نیست، بلکه مقام هدایت‌گری متعلّم و انسان‌سازی است. در طول تاریخ بشری، معلّمان و مربیان بزرگ بشر (از پیامبران و معصومان (علیهم‌السلام) گرفته تا حکیمان و اندیشمندان بزرگ) و حتی مادران و پدران در تمام دوران‌ها، بدون نگاه معامله‌گرانه و بی‌منت و بدون توقّع مزد و درآمد، آموخته‌اند و تربیت کرده‌اند، زیرا خداوند در درون آنها نوعی احساس عشق و علاقه نسبت به تکامل و تعالی دیگران به ودیعه نهاده است^۱ و جایگزین کردن این گرایش درونی، با عوامل و محرک‌های بیرونی، هویت تعلیم و تربیت را نیز دگرگون خواهد کرد. در نگاه اسلامی، آموزش دادن به بندگان خدا به منزله پرداخت کردن زکات علم است (کلینی، ۱۴۰۷ هـ.ق، ج ۱: ۴۱ و محمدی‌ری‌شهری، ۱۳۸۲، ج ۲: ۴۵۷-۴۵۴)، یعنی همانند رسالت و تکلیفی است که دانشمند باید آن را به درستی انجام دهد تا حقی از دیگران (یعنی

۱. پیامبر اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله چنان به هدایت مردم حریص بود (سوره توبه، آیه ۱۲۸) که گویی نزدیک بود از شدت اندوه ایمان نیاوردن ایشان، جان دهد. (سوره شعراء، آیه ۳)

متربیانش) بر گردنش باقی نماند. بلکه در مرتبه‌ای بالاتر، خداوند همان گونه که بر جاهلان نیز تکلیف کرده که به دنبال یادگیری بروند، از بندگان عالمش نیز پیمان گرفته است که علم خود را از جاهلان دریغ نکنند (محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۲، ج ۲: ۴۴۴-۴۴۷) و کتمان علم و حقیقت را بر آنان حرام کرده است (سوره بقره، آیه‌های ۱۵۹ و ۱۷۴؛ سوره آل‌عمران، آیه ۱۸۷ و محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۲، ج ۲: ۴۵۱-۴۴۶)، همان گونه که در آموزه‌های دینی، تجارت کردن با علم و علم‌آموزی به قصد و هدف کسب بهره‌های دنیوی ناپسند شمرده شده است. (کلینی، ۱۴۰۷ ه.ق، ج ۱: ۴۶؛ طوسی، ۱۴۰۷ ه.ق، ج ۶: ۳۶۴-۳۶۵ و محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۲، ج ۲: ۴۸۳-۴۸۲) احادیث متعدد درباره ناپسند بودن تجارت کردن با علم یا دریافت اجرت در برابر آموزش آن قدر در میان مسلمانان مورد توجه بوده که پرسش از حرام بودن دریافت اجرت در برابر برخی انواع آموزش به‌عنوان یکی از مسائل مهم در فقه مورد بررسی قرار می‌گیرد و دریافت اجرت و مزد در برابر برخی از آموزش‌ها، حرام دانسته شده است. (مؤسسه دائره معارف الفقه الإسلامی، ۱۴۲۳ ه.ق، ج ۴: ۲۹۴-۲۸۳) البته بدیهی است که معلم و مربی نیز نیازمند بهره‌مندی مالی برای گذران امور زندگی به‌نحو متناسب با شأن خود هستند، ولی مسئله این است که آیا هزینه‌های زندگی معلم و مربی، باید در قالب معامله و خرید و فروش، از جیب دانش‌آموزان و متربیان ایشان تأمین شود یا از راه‌های دیگر همانند دریافت حقوق از بیت‌المال یا تأمین به‌واسطه اقدامات خیرخواهانه و اوقاف و یا دیگر منابع؟ نه‌تنها برخی آموزه‌های دینی، بلکه سیره و سنت حکمای بزرگ و عالمان دینی، نفی روش نخست بوده است.

الف/۳) آموزش و پرورش؛ وظیفه حکومت و حق مردم یا کالای خصوصی؟

کالایی‌سازی آموزش مبتنی بر نگاه خاصی به نظام سیاسی و نسبت میان فرد و حکومت است که بر اساس آن، حکومت پدیده‌ای غیراصیل و بشر ساخته برای حفاظت و حمایت از حقوق افراد بشر است و نه‌تنها تمام مشروعیت خود را از قرارداد و توافق مردم به دست می‌آورد، بلکه فقط تا آنجا ارزشمند و موجه است که بتواند حقوق فردی افراد را تأمین کند. چنین بنیاد نظری زمینه‌ساز شکل‌گیری دولت حداقلی از یک‌سو و برجسته شدن حقوق شخصی و خصوصی افراد جامعه از سوی دیگر خواهد بود و نتیجه این وضعیت، سیاست عدم مداخله است. در این چارچوب که یکی از حقوق اولی افراد، ملکیت آنها بر رفتارهای خودشان است، هر فعالیت آموزشی و تربیتی می‌تواند به‌مثابه کالایی شخصی

در نظر گرفته شود که فرد در قبال انجام آن، از یادگیرنده یا متریبی مطالبه مالی داشته باشد. در برابر در نگاه اسلامی، رسالت و آرمان نهایی حکومت، زمینه‌سازی برای کمال و تعالی جامعه و دستیابی هرچه بیشتر اعضای آن به فضایل انسانی، معنویت و قرب الهی است و نه صرفاً حمایت و حراست از حقوق فردی آنها.

در آموزه‌های اسلامی، از اموری همانند تأمین و بسط عدالت، تأمین امنیت، حمایت از ستمدیدگان در برابر ظالمان و آبادانی سرزمین‌ها، اصلاح و هدایت مردم و برپا داشتن دین الهی به‌عنوان اهداف حکومت اسلامی سخن به میان آمده است.^۱ در میان این اهداف، هرچند مواردی همانند مبارزه با ظلم و تأمین عدالت از اهمیت برخوردارند، لکن مقصد نهایی نیستند. هدف نهایی از شکل‌گیری حکومت اسلامی - که برقراری عدالت و مانند آن، مقدمات آن هستند - تربیت و تزکیه نفوس و شناساندن توحید و اسما و صفات الهی به بندگان است. (امام خمینی، ۱۳۷۸، ج ۸: ۲۵۵؛ ج ۹: ۴۴۶ و ج ۲۰: ۴۰۹ و ۴۱۰) به بیان دیگر، عدالت، مبارزه با ظلم، امنیت و آبادانی سرزمین از آن‌رو اهمیت دارد که زمینه مناسب را فراهم می‌کند تا افراد جامعه بتوانند به رشد معنوی دست یافته و با باورهای توحیدی، خلقیات پسندیده و اعمال نیکو، حیات ابدی سعادت‌مندان‌ای برای خود بسازند. در همین چارچوب است که در بیان امام علی علیه‌السلام تعلیم و تربیت مردم به‌عنوان یکی از حقوق ایشان که بر عهده حاکم است، شمرده شده است: «... حق شما بر من ... آموزش شماست تا نادان نباشید و پرورش شما تا آگاه شوید» (نهج البلاغه، خطبه ۳۴: ۷۹؛ و نیز: لیثی، ۱۳۷۶: ۳۲۸) هرچند به‌نظر می‌رسد در درجه اول، آموزش در اینجا بیشتر ناظر به آموزش معارف دینی و حقایق لازم برای هدایت اخلاقی و معنوی افراد است، ولی - با استناد به سیره پیامبر اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله، برخی احادیث و تحلیل‌های علمای مسلمان - شامل امور دیگری همانند حقوق و تکالیف مردم، سواد خواندن و نوشتن و حتی در برخی موارد و شرایط، حرفه‌ها و فعالیت‌هایی که بقای نظام جامعه وابسته به آنها بوده و مورد نیاز جامعه‌اند نیز می‌شود. (احمدی میانجی، ۱۴۱۹ هـ. ق. ج ۲: ۵۱۹؛ الکتانی، بی‌تا، ج ۱: ۱۰۳ و ۱۰۸ و شهید ثانی، ۱۴۱۳ هـ. ق. ج ۳: ۹-۸). به‌علاوه، به شهادت آیات قرآنی، تزکیه و تربیت انسان‌ها، کامل کردن مکارم اخلاقی و رهانیدن آنها از گمراهی مهم‌ترین رسالت انبیای الهی علیهم‌السلام بوده است و حکومت دینی از آن‌رو که در مسیر به پا داشتن دین و تحقق مقاصد انبیا تلاش می‌کند، قطعاً دارای مسئولیت و رسالتی ذاتی نسبت به

۱. برای ملاحظه بخشی از متون دینی در این زمینه، رک: اخوان کاظمی، ۱۳۷۹.

اخلاق و تربیت معنوی جامعه است. (ر.ک.: شاطری، ۱۳۹۲)

این رسالت حکومت اسلامی این‌گونه در نخستین اصول قانون اساسی کشور بازتاب یافته که در اصل دوم، ایمان به باورها و ارزش‌های اسلامی (همانند توحید و اختصاص حاکمیت و تشریح به خدا، وحی الهی، معاد، عدل الهی، امامت و رهبری، کرامت انسانی و...) به‌عنوان پایه‌های نظام جمهوری اسلامی معرفی شده و اصل سوم تصریح می‌کند که «دولت جمهوری اسلامی ایران موظف است برای نیل به اهداف مذکور در اصل دوم، همه امکانات خود را برای» اموری همانند «ایجاد... آموزش و پرورش و تربیت بدنی رایگان برای همه، در تمام سطوح و تسهیل و تعمیم آموزش عالی...» به‌کار گیرد. این یعنی تعلیم و تربیت (حداقل در مرحله آموزش عمومی) در نگاه پایه‌گذاران جمهوری اسلامی ایران نیز نه تنها کالایی خصوصی نیست که بین مؤسسه‌ها و مدارس و اعضای جامعه معامله شود، بلکه حتی دولت نیز نمی‌تواند با آن به‌مثابه کالا رفتار کرده و در ازای ارائه آن به ملت، از آنها هزینه دریافت کند.

ب. پیامدهای منفی اخلاقی، اقتصادی و اجتماعی - سیاسی

پیچیدگی کالایی‌سازی و گستره، عمق و تنوع لایه‌های آن (همانند بسیاری از دیگر پدیده‌های تربیتی، فرهنگی و اجتماعی) و پیوستگی آن با دیگر عناصر ایدئولوژی نئولیبرالی به این معناست که تحقق آن می‌تواند - هرچند به‌صورتی ناخودآگاه و ناخواسته - زمینه‌ساز سلطه نگاه نئولیبرالی - سرمایه‌دارانه در لایه‌ها و عرصه‌های مختلف جامعه، فرهنگ و سیاست و یا تسهیل و تسریع فراگیر شدن چنین نگاهی باشد. از این منظر، چالش‌ها و خطرات کالایی‌سازی آموزش و پرورش نه منحصر به آموزش و پرورش خواهد بود و نه محدود به خود کالایی‌سازی (به‌مثابه یک سیاست به ظاهر اقتصادی درباره تأمین بودجه)، بلکه در لایه‌های مختلف اندیشه و زندگی فردی و اجتماعی انسان‌ها، تغییراتی جدی و ماندگار پدید می‌آورد. آموزش و پرورش کالایی شده «نه تنها شرایطی را پدید خواهد آورد که در آن، نئولیبرال‌ها می‌توانند به‌سان یک نئولیبرال رفتار کنند، بلکه می‌تواند وضعیتی را به‌وجود آورد که در آن، همه مجبورند همانند یک نئولیبرال رفتار کنند» (ورلر، ۲۰۱۶: ۷۲) مهم‌ترین پیامدهای نامطلوب این پدیده خواهیم پرداخت.

ب/۱) افول ارزش‌های اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی

در نگاه اسلامی، علم و علم‌آموزی به هم‌پیوستگی پررنگی با اخلاق و فضایل اخلاقی دارند. از یک‌سو، پیراستن نفس از رذیلت‌های اخلاقی از شروط ضروری علم‌آموزی است و از

سوی دیگر، علمی که همراه با رشد اخلاقی نبوده و جان صاحب علم را به فضیلت‌های اخلاقی همانند صداقت، تواضع و بخشندگی علمی و دیگر ارزش‌های دینی در زندگی آراسته نگرداند، ارزشی نداشته و مایه تباهی شخص عالم و جامعه مرتبط با او خواهد بود. در فرهنگ کالایی‌سازی نه تنها علم و علم‌آموزی اساساً پیوستگی وثیقی با ارزش‌های اخلاقی و دینی ندارد، بلکه زمینه‌های بسیار متنوعی برای گسست هرچه بیشتر میان ارزش‌های اخلاقی از یک سو و علم و علم‌آموزی و آموزش از سوی دیگر فراهم شده است. مهم‌تر آنکه، با در نظر گرفتن این نکته که آموزش و پرورش کالایی شده از مهم‌ترین سازکارهای نهادینه‌سازی و تثبیت فرهنگ نئولیبرال - سرمایه‌داری در سطح جامعه و فرهنگ عمومی است، آموزش کالایی شده ابعاد و لایه‌های بسیار گسترده‌تری از حیات دینی جامعه را به چالش می‌کشد.

۵۷

به‌عنوان نمونه، از پیامدهای این فرهنگ، ترویج منفعت‌خواهی فردی، خودخواهی و خودپسندی، تقویت روحیه بی‌تفاوتی نسبت به دیگران و تثبیت خصلت‌های ضد اجتماعی یا دست‌کم غیراجتماعی در میان اعضای جامعه است که به صورت پنهان و تدریجی، در بسیاری از جوامع معاصر نیز گسترش یافته است. با محوریت یافتن خواست فرد، خصلت‌ها و اقداماتی همانند کمک کردن به دیگران، احساس مسئولیت اجتماعی، مواسات، تعاون، انفاق، ایثار و از خودگذشتگی هیچ ارزش اصلی نخواهند داشت؛ بلکه حتی چه‌بسا چنین اقداماتی غیرمعقول و بدون توجیه دانسته شده و حداکثر، به‌عنوان «محدودیت‌هایی که زندگی اجتماعی به ناگزیر تحمیل می‌کند، ملال‌آور و بیهوده» (آربلاستر، ۱۳۷۷: ۶۱) به حساب آیند. این در حالی است که اهتمام نسبت به امور دیگر مسلمانان و بلکه تمام هم‌نوعان و یاری آنها، اهمیت رعایت حقوق گروه‌های مختلف اجتماعی و ارزش‌هایی همانند خیرخواهی برای دیگران، مواسات، احسان و نیکی به دیگران (از والدین، خانواده و ارحام گرفته تا همسایگان، بیماران، محرومان، مصیبت‌دیدگان، در راه ماندگان، همکاران، ایتم و...) و حتی در برخی موارد، مقدم داشتن آنان بر خود، از امور واضح و ضروری در معارف اسلامی است (رساله حقوق امام سجاد علیه‌السلام، ۱۳۸۹؛ کلینی، ۱۴۰۷ ه. ق. ج ۲: ۱۶۵-۱۶۳ و جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۵۷۴-۲۰۹) و بر پایه همین نظام ارزش‌های اخلاقی - اجتماعی اسلامی بوده که در تاریخ سرزمین‌های اسلامی، نمونه‌های متنوعی از فرهنگ یاریگری و تعاون و یا جوانمردی و فتوت و دفاع از مظلومان و محرومان شکل گرفته است. (ر.ک.: فرهادی، ۱۳۹۵؛ مهجوریان نماری، ۱۳۸۴ و ولایتی و دیگران، ۱۳۹۳، ج ۱ و ۲)

صداقت و راستگویی ارزش اخلاقی دیگری است که با حاکمیت منطق بازار آزاد و برجسته شدن سودگرایی حداکثری و رقابت در این فرهنگ، به حاشیه می‌رود، زیرا ضرورت بیشینه‌سازی سود و آزاد گذاشتن شرکت‌ها و مؤسسات در استفاده از روش‌های مختلف برای نیل به آن، زمینه‌ساز انواع تبلیغات و بازاریابی‌هایی است که در بسیاری از آنها، هدف اصلی ترغیب مشتری به خرید کالا یا خدمات حتی به قیمت پوشاندن (همه یا بخشی از) حقیقت درباره محصول و آثار آن و یا نیازهای واقعی افراد نسبت به آن است. از دیگر پیامدها، رواج مصرف‌گرایی و در نتیجه، اسراف، مال‌اندوزی همراه با زندگی تجملاتی، رفاه‌زدگی و حرص بیشتر نسبت به کسب مال و مصرف آن در طبقات مختلف جامعه (و نه فقط طبقه مرفه) است که با نگاه اسلامی به الگوی مصرف در تعارض است. از نگاه اسلامی، تلاش برای به‌دست آوردن روزی و داشتن زندگی آبرومندانه، امری ضروری و پسندیده است و حتی تلاش در جهت تولید و کسب درآمد بیش از میزان نیاز شخصی و خانوادگی نیز به خودی خود، ناپسند نیست، بلکه در مواردی، سیره معصومان علیهم‌السلام و مورد توصیه آنان نیز بوده است (توحیدی‌نیا، ۱۳۹۹)، ولی مصرف این درآمد به هیچ‌وجه نباید همراه با اسراف، تفاخر و تکاثر، حرص و طمع، تجمل‌گرایی و بی‌اعتنایی به وضع عمومی جامعه و محرومان و انجام وظایف دینی فرد نسبت به آنان باشد. در آیات و روایات، الگوی مصرف در چارچوب مفاهیمی اساسی همانند قناعت و کفاف (اکتفا به میزان مورد نیاز)، توازن میان دخل و خرج و اندازه نگاه داشتن (تقدیر معیشت)، میانه‌روی در مصرف (پرهیز از افراط و تفریط در مصرف)، انفاق، موااسات با محرومان و حتی ایثار نسبت به آنها و تنظیم زندگی خود متناسب با وضع آنها (کلینی، ۱۴۰۷ هـ. ق، ج ۲: ۳۵۸) مشخص شده و حتی پیامدهای نامطلوبی برای رفاه‌زدگی و تجمل‌گرایی برشمرده شده است که پرداخت تفصیلی به آنها از حوصله این پژوهش خارج است.^۱

ب/۲) تضعیف کیفیت در نظام آموزش و پرورش

از مهم‌ترین ادعاهای طرفداران کالایی‌سازی و خصوصی‌سازی در نظام آموزش و پرورش آن است که راه‌حل بی‌کیفیتی و ناکارآمدی مدارس دولتی، حاکم کردن «منطق رقابتی» بازار آزاد در بین مدارس، دادن «حق انتخاب» به والدین برای گزینش مدارس باکیفیت‌تر

۱. برای مشاهده تفصیل بیشتر در این زمینه، ر.ک.: محمدی ری‌شهری، ۱۳۹۰؛ جداری عالی، ۱۳۹۴؛ موفق، ۱۳۹۲؛ ستوده، ۱۳۹۶؛ پورمحمدی ماهونکی، ۱۳۹۶. همچنین، برای مشاهده برخی چالش‌های فرهنگ مصرف‌گرا برای تربیت دینی، ر.ک.: محمدی، ۱۳۹۴.

و «پاسخگو کردن» مدارس و مسئولان و معلمان آنها در برابر خدمات و فعالیت‌هایشان است. در این تصویر، از یک‌سو مدارس و معلمان به‌مثابه فروشنده، برای جذب مشتریان (دانش‌آموزان و والدین ایشان) و جلب نظر آنان، به رقابت با یکدیگر پرداخته و لاجرم، کیفیت خدمات آموزشی خود را بالا می‌برند و با به عهده گرفتن پرداخت حقوق و مزایای معلمان خود، می‌توانند معلمان ناکارآمد را در تنگنا قرار داده یا اخراج کنند؛ از سوی دیگر، والدین از حق «انتخاب» نسبت به مدرسه برخوردارند و می‌توانند (با استفاده از پته آموزشی که دولت در اختیار آنها قرار می‌دهد) مدارس را که عملکرد بهتری دارند، انتخاب کنند؛ و از سوی سوم، دولت با نظارت بر مدارس و امتیازدهی به آنها بر اساس آزمون‌ها، میزان فارغ‌التحصیلی دانش‌آموزان و سنجش‌هایی از این دست، شرایطی برای «پاسخگویی»^۱ و مسئولیت‌پذیری بیشتر مدارس بر آنها حاکم می‌کند. این تصویر رؤیایی، دچار ساده‌انگاری‌ها و خطاهای متعددی است که برخی از مهم‌ترین آنها بدین قرارند: نخست آنکه - چنان‌که خواهد آمد - این منطبق حتی در بازار و مناسبات اقتصادی نیز همیشه به منفعت عادلانه و مصلحت حداکثری همه اعضای جامعه منتهی نمی‌شود. دوم آنکه مناسبات تربیت و آموزش، پیچیدگی‌هایی به مراتب بیشتر از روابط اقتصادی بازار داشته و حاکم کردن قواعد غیر تربیتی - آموزشی بر فضای تربیت و آموزش، باعث نادیده‌گرفته‌شدن اقتضانات تربیت می‌شود. به‌عنوان نمونه، نوع انگیزش و نیت مربی و متربی در آموزش تأثیری عمیق و جدی بر چگونگی تحقق فرآیند آموزش دارد و متزلزل کردن موقعیت آموزشی و نقش تربیتی معلم (هم در نزد خودش و هم در نگاه والدین) از یک‌سو و مبتنی‌کردن این انگیزه بر محرک‌های سودآور بازاری از سوی دیگر، تأثیر قابل توجهی در کاهش کیفیت فعالیت‌های معلم خواهد داشت. سوم آنکه این تصویر درباره قدرت انتخاب والدین، تصویری غیرواقعی است، زیرا انتخاب‌های افراد، همیشه در چارچوب محدودیت‌های متعددی همچون توان اقتصادی^۲، وضعیت فرهنگی، ملاحظات اجتماعی و سیاسی و حتی میزان تعلقات دینی و مذهبی انجام می‌شود و به همین دلیل، نه‌تنها هیچ‌گاه والدین از «آزادی کامل» در انتخاب مدرسه برخوردار نیستند، بلکه انتخاب آموزشی به تشدید اختلاف طبقاتی نیز منجر شده است. (پدرو و لروکس، ۱۳۹۹: ۷) چهارم آنکه این سیاست باعث می‌شود هدف و تمرکز

1. Accountability

۲. حتی اگر دولت «پته آموزشی» را با در نظر گرفتن دهک‌های درآمدی خانواده‌ها توزیع کرده و به خانواده‌های دهک‌های پایین، مبلغ بیشتری پرداخت کند، معمولاً به دلیل فاصله زیاد میان دهک‌های بالا و پایین جامعه، باز هم دهک‌های بالا می‌توانند دست برتر را در «انتخاب» داشته باشند.

اصلی مدارس، تلاش در جهت کسب امتیاز بالاتر و جلوگیری از تعطیلی یا رکود باشد و چنین هدفی، لزوماً با اهداف اصیل و اساسی مدرسه (یعنی تربیت شایسته دانش‌آموزان و آماده کردن آنان برای ساختن شخصیت خود و حضور مؤثر در جامعه) منطبق نیست. پنجم اینکه این وضعیت، باعث تحمیل هر چه بیشتر انواع مختلف ارزشیابی، آزمون، امتیازدهی و رتبه‌بندی از بیرون محیط تربیتی بر آموزش و پرورش می‌شود که نه تنها به هدف تقویت و تثبیت تربیت و یادگیری و یا به‌مثابه بخشی از فرآیند یادگیری نیست، بلکه نتیجه‌ای جز کم‌رنگ شدن حقیقت اصیل تربیت، تحریف مسیر آموزش صحیح و تحمیل استرس، بی‌رغبتی و فشار روانی بیشتر بر دانش‌آموزان و معلمان ندارد، خصوصاً وقتی توجه کنیم که معمولاً معیارها و مطالعات پژوهشی استواری درباره اعتبار و ارزش واقعی آزمون‌های امتیازدهی و رتبه‌بندی انجام نشده و نمی‌شود و مشخص نیست آیا واقعاً چنین آزمون‌هایی، دقیقاً آنچه را که ادعا می‌کنند مورد ارزیابی قرار می‌دهند یا خیر. افزایش یافتن آزمون‌ها و رتبه‌بندی‌ها در آموزش، از مهم‌ترین مصادیق «فرهنگ حسابرسی»^۱ (به‌عنوان یکی از ضلع‌های فرهنگ نئولیبرال) است که در ضمن آن، به‌واسطه کمی‌سازی‌های نارسانا از وظایف و فعالیت‌های کیفی تربیتی و علمی، اعمال سلطه و نفوذ در نهادها و فعالیت‌های فرهنگی روی می‌دهد (استراترن^۲، ۲۰۰۰ و شور و رایت^۳، ۲۰۱۵)

چالش‌ها و آسیب‌های تربیتی پیش‌گفته صرفاً برآمده از تحلیل‌هایی نظری نیستند، بلکه تجربه عملی برنامه تحولی «هیچ کودک عقب نماند»^۴ که از سال ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۵ در امریکا اجرا شد، این محدودیت‌ها را به بهترین نحو به‌تصویر کشید. دایان راویچ، پژوهشگر برجسته و سیاست‌گذار آموزشی امریکایی که خود در ابتدا از مدافعان این طرح بود، همانند بسیاری از دیگر پژوهشگران و صاحب‌نظران، در برخی آثار خود نشان داده است که چگونه در پس واژه‌های به‌ظاهر جذابی همانند «پاسخگویی» و «حق انتخاب» و «رقابت برای افزایش کیفیت»، در عمل کیفیت آموزش عمومی در مدارس دولتی تنزل یافته است. (به‌عنوان نمونه: روایچ^۵، ۱۳۹۸؛ ۱۳۹۹؛ ۲۰۱۰ و ۲۰۱۳، مییر^۶، ۲۰۰۴؛ پوفام^۷،

1. Audit Culture
2. Strathern
3. Shore & Wright
4. No Child Left Behind (NCLB)
5. Ravitch
6. Meier
7. Popham

۲۰۰۴؛ هس و فین^۱، ۲۰۰۷؛ اپل^۲، ۲۰۰۷ و باتلند^۳، ۲۰۰۸)

ب/۳) تبعیض و بی‌عدالتی

ایجاد تبعیض میان متربیین بر اساس سطح درآمدی و وضع اقتصادی خانواده ایشان از مصادیق مهم بی‌عدالتی آموزشی است که در حدیثی از امام صادق علیه‌السلام از آن نهی شده است (کلینی، ۱۴۰۷ ه.ق، ج ۵: ۱۲۱) و مقابله با آن از مهم‌ترین آرمان‌های اجتماعی و تربیتی انقلاب اسلامی بوده و هست. (شورای مرکزی حزب جمهوری اسلامی، ۱۳۸۷: ۷۶ و آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۵) از مهم‌ترین پیامدهای منفی تجاری‌سازی بهره‌مندی‌های عمومی خصوصاً آموزش، بازتولید نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی و افزایش تبعیض و شکاف بیشتر میان دهک‌های درآمدی جامعه است و این چیزی است که حتی نهادها و مجموعه‌های پیگیر این سیاست‌ها در سطح جهانی و ملی به آن اذعان داشته‌اند. گزارش تهیه شده توسط یونسکو درباره تأثیر خصوصی‌سازی در کشورهای در حال توسعه اذعان می‌کند که هرچند در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، مدارس خصوصی ارزان قیمت برای ارائه خدمات آموزشی به اقشار کم‌درآمد یا فقیر شکل گرفته‌اند، ولی - افزون بر پایین بودن زیرساخت‌ها و کیفیت آموزش در این مدارس - شواهد نشان نمی‌دهد که در این کشورها، مناطق فقیرنشین دسترسی مناسبی به آموزش پیدا کرده‌اند، بلکه اساساً واقع‌بینانه نیست که انتظار داشته باشیم بازار و مدارس بازاری شده، به افزایش دسترسی آموزشی بیشتر کسانی کمک کنند که از نظر اجتماعی و اقتصادی، در محرومیت هستند. (پدرو و لروکس، ۱۳۹۹: ۷-۴) همچنین، به اعتراف گزارش تحلیلی سازمان برنامه و بودجه از بودجه آموزش عمومی در ایران، خصوصی‌سازی آموزش عمومی در ایران بیشتر به رشد کمی مؤسسات خصوصی آموزشی بدون افزایش کیفیت خدمات در آنها، پولی‌سازی آموزش، کاهش کیفیت مدارس دولتی به بهانه ارائه خدمات بهتر در مدارس غیردولتی و در نتیجه، افزایش شکاف طبقاتی منجر شده است و به همین دلیل، مهم‌ترین و نخستین چالشی که در سیاست‌های آموزشی کشور مغفول مانده، فقدان عدالت آموزشی و دسترسی نابرابر به فرصت‌ها و منابع آموزشی است. (وفایی و وکیلی، ۱۳۹۹: ۷۴، ۷۶ و ۷۹)

بر اساس بررسی‌های آماری، میزان هزینه‌ای که ثروتمندترین خانوارهای ایران (یعنی دهک درآمدی دهم) صرف آموزش می‌کنند، بسیار بیشتر از مبلغی است که خانواده‌های با

1. Hess & Finn
2. Apple
3. Butland

کمترین درآمد (یعنی دهک درآمدی اول) در زمینه آموزش هزینه می‌کنند و این شکاف، در چند سال گذشته (که از یک‌سوی فشارهای اقتصادی بر مردم بیشتر شده و از سوی دیگر، سیاست‌های کالایی‌سازی آموزش شتاب بیشتری گرفته) به صورت چشم‌گیری افزایش یافته است. به‌عنوان نمونه، در حالی که در سال ۱۳۹۰، دهک دهم ۴۴ برابر دهک اول در زمینه آموزش (اعم از عمومی و عالی) هزینه کرده است، این نسبت در سال ۱۳۹۶ به مقدار ۵۳ تا ۵۷ برابر برآورد شده است، یعنی پردرآمدترین خانواده‌های ایرانی ۵۳ تا ۵۷ برابر بیشتر از فقیرترین خانواده‌ها خرج تحصیل خود کرده‌اند. این در حالی است که چنین نسبتی در همان سال در زمینه حمل و نقل، ۵۲ برابر، تفریح و امور فرهنگی ۴۹ برابر، لوازم منزل ۴۰ برابر، بهداشت و درمان ۲۳ برابر و خوراک ۸ برابر بوده است. (عبداللهی، ۱۳۹۷ و امید، ۱۳۹۷) این نابرابری در آموزش به‌نوبه خود در افزایش بیشتر فاصله میان غنی و فقیر اثرگذار خواهد بود، زیرا تبعیض آموزشی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در توزیع نابرابر درآمدها در جامعه است. (افقه و دیگران، ۱۳۹۴)

رشد صعودی گسترش آموزش کالایی شده در مدارس شهریه‌ای (اعم از مدارس غیرانتفاعی و آن دسته از مدارس دولتی شهریه‌ای همانند مدارس استعدادهای درخشان) باعث انباشت فرصت‌های باکیفیت آموزشی در مدارس شهریه‌ای و محروم ماندن دانش‌آموزان مدارس عادی از این فرصت‌ها شده است، تا جایی که در سال‌های ۱۳۹۸ و ۱۳۹۹، اکثر رتبه‌های برتر کنکور از میان دانش‌آموزان مدارس شهریه‌ای (استعدادهای درخشان یا غیرانتفاعی) و یا خریداران خدمات مؤسسه‌های کنکوری و یا کتاب‌های کنکور بوده‌اند (رابطه قبولی در کنکور با نوع مدارس، ۱۳۹۸؛ باز هم اکثر رتبه‌های برتر کنکور امسال، «دانش‌آموز مدارس خاص و غیردولتی» بودند!؛ ۱۳۹۹؛ رتبه‌های برتر کنکور ۹۹ دانش‌آموزان کدام مدارس و آموزشگاه‌ها بودند؟؛ ۱۳۹۹؛ رضانی و دیگران، ۱۳۹۹؛ معاونت برنامه‌ریزی و توسعه منابع وزارت آموزش و پرورش، ۱۴۰۰: ۲۲-۲۱ و ۳۷-۳۳) ب/۴) ایجاد مانع در مسیر رشد اقتصادی و علمی - فناورانه

در طی دو دهه اخیر، اقتصاددانان برجسته‌ای با استناد به شواهد تجربی نشان داده‌اند که بسیاری از آنچه در رویکرد سرمایه‌داری - نئولیبرالیسم مطرح شده، ادعاهایی غیرواقعی هستند: چیزی به نام بازار آزاد و رقابت آزاد وجود ندارد، زیرا هر بازاری، همیشه محدودیت‌های نهفته‌ای دارد که توسط دولت و یا سرمایه‌داران رقم می‌خورد؛ سیاست‌های بازار آزاد، فقط در مواردی نادر توانسته‌اند کشورهای تنگدست را ثروتمند کنند؛ ثروتمندتر

کردن ثروتمندان، بقیه مردم جامعه را ثروتمندتر نمی‌کند؛ تحصیلات بیشتر به تنهایی، کشورها را ثروتمندتر نمی‌کند؛ آنچه به نفع شرکت‌ها و سرمایه‌داران است، لزوماً به نفع جامعه و خیر عمومی آن نیست (چنگ، ۱۳۹۳ و استیگلیتز، ۱۳۹۶)؛ و شاید مهم‌تر از همه آنکه، کالایی‌سازی و خصوصی‌سازی خدمات عمومی، بهره‌وری بیشتر را به دنبال ندارد. فراتحلیل انجام شده توسط اتحادیه خدمات عمومی اروپا^۱، با استفاده از ده‌ها پژوهش آکادمیک از نقاط مختلف جهان و در بخش‌های مختلف (از خدمات بهداشتی و اجتماعی گرفته تا حمل و نقل و ارتباطات)، نشان می‌دهد که کالایی‌سازی خدمات عمومی حتی اگر در مواردی، نوعی اثربخشی (دستیابی به اهداف) را به دنبال داشته باشد، این نتیجه را به بهایی بسیار سنگین‌تر از انجام آن توسط بخش دولتی به دست آورده است. بر اساس این پژوهش‌ها، هیچ شاهد تجربی مبنی بر اینکه بخش خصوصی ذاتاً کارتر یا موفق‌تر از بخش دولتی است، دیده نمی‌شود. (اتحادیه خدمات عمومی اروپا، ۲۰۱۹)

افزون بر این، کالایی شدن آموزش دو پیامد نامطلوب برای پیشرفت اقتصادی و علمی کشور به دنبال دارد. نخستین پیامد آن است که با کالایی شدن علوم و تحصیلات، رشته‌ها و حوزه‌هایی از علم در سطح جامعه بیشتر اهمیت می‌یابند که قدرت پول‌سازی بیشتری داشته باشند، نه آنچه که حقیقتاً مورد نیاز جامعه باشد. به عنوان نمونه، تحصیل در رشته‌های مرتبط با علوم محض و یا صنایع و فناوری‌های پیشرفته به دلیل آنکه دشواری‌های بیشتر و - حداقل در کوتاه‌مدت در یک کشور در حال توسعه - پول‌سازی کمتری دارد، مورد بی‌توجهی قرار گرفته و در عوض، رشته‌هایی همانند مدیریت مالی رشد بیشتری می‌کند. (زیرا به واسطه آن می‌توان ورود موفق‌تری به بازار بورس و کسب درآمد داشت) این وضعیت به نوبه خود، در حرکت دادن جریان کلی سرمایه به سمت و سوهای نادرست و دور شدن از اقتصاد مولد، مستقل و درون‌زا نیز نقش آفرین است.

دومین پیامد نامطلوب کالایی شدن آموزش برای پیشرفت کشور آن است که با پولی شدن آموزش، عمدتاً افراد ثروتمند (و نه لزوماً با استعداد و شایسته) فرصت‌های آموزشی، تحقیقاتی و مسئولیتی برتر و باکیفیت‌تر را در اختیار خواهند داشت، در حالی که هوش و استعداد افراد هیچ ارتباطی با پول و ثروت آنها ندارد. این یعنی از یک سو، بخشی از افرادی که از تحصیلات خوب بهره برده و به مراکز علمی، تحقیقاتی و اجرایی کشور راه می‌یابند، توانایی واقعی برای ارتقای علمی، فناوریانه و مدیریتی کشور را نخواهند داشت (زیرا در واقع، چنین جایگاهی را

1. European Public Service Union (EPSU)

با ثروت خود خریده‌اند) و از سوی دیگر، بخشی از نیروی مستعد و شایسته که می‌توانستند با شکوفا کردن قابلیت‌های خود، به پیشرفت کشور کمک کنند، هیچ‌گاه چنین فرصتی را نیافته یا به سختی خواهند توانست به این جایگاه برسند. این وضعیت علاوه بر آنکه نوعی بی‌عدالتی در رشد و شکوفا کردن استعدادهاست، کشور را از بهره‌مندی حداکثری و بهینه از توانمندی‌های افراد و پیشرفت همه‌جانبه با حداکثر توان، محروم می‌کند.

۵. جمع‌بندی

امروزه نئولیبرالیسم تبدیل به نوعی عقلانیت یا گفتمان یا شیوه فکری - زندگانی مسلط شده که لایه‌های عمیق باور، ارزش و حتی عادت‌های رفتاری بسیاری از افراد را تحت تأثیر قرار داده است. در این چارچوب، هر فرد یک انسان اقتصادی است که همیشه به دنبال کسب سود بیشتر و همزمان مصرف افزون‌تر است. شهروند به عنوان عاملی کارآفرین در همه عرصه‌های زندگی بازتعریف می‌شود و دولت نیز محافظی برای سرمایه است که با تصویب قوانین مالی و سیاست‌های اجتماعی و آموزشی، بازار را تقویت و حمایت می‌کند. (نادری‌نژاد، ۱۳۹۹: ۵۶)

به همین دلیل است که کالایی‌سازی آموزش و پرورش نیز معنا و پیامدهایی بسیار گسترده‌تر از یک تغییر در سیاست‌های مالی آموزش و پرورش داشته و بستری برای تقویت و گسترش این دست باورها، ارزش‌ها و نظام‌های رفتاری در کل جامعه و نظام سیاسی حاکم می‌شود. ارزیابی کالایی‌سازی آموزش به مثابه یک سیاست در حوزه آموزش عمومی، هم می‌تواند با نظر به بنیادهای نظری و ارزش‌های همبسته با آن صورت پذیرد و هم می‌تواند با نظر به پیامدهای آموزشی، تربیتی، اقتصادی و اجتماعی آن انجام شود. این پژوهش از یک سو با تحلیل مبانی نظری این سیاست، نشان داد که در لایه‌های بنیادین، ناسازگاری‌های عمیقی بین این سیاست با بنیادها و ارزش‌های جمهوری اسلامی ایران وجود دارد، همچنان که از سوی دیگر، با گزارش برخی واقعیت‌ها و تحلیل‌ها درباره اجرای این سیاست در خارج و داخل کشور، آشکار گشت که نه تنها شواهد تجربی قابل اتکایی درباره نتیجه‌بخش بودن کالایی‌سازی آموزش عمومی در جهت تقویت کیفیت در این حوزه در دست نیست، بلکه اجرای آن پیامدهای ناگوار اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی نیز در پی خواهد داشت.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. نهج البلاغه. (۱۴۱۴). تجميع الشریف الرضی. مراجعه صبحی الصالح. قم: دارالهجره.
۳. رساله حقوق امام سجاد (علیه السلام). (۱۳۸۹). ترجمه علی شیروانی. قم: اندیشه مولانا.
۴. آریلاستر، آنتونی. (۱۳۷۷). لیبرالیسم غرب؛ ظهور و سقوط. ترجمه عباس مخبر. تهران: نشر مرکز.
۵. آیت‌الله خامنه‌ای، سید علی. (۱۳۸۵). بیانات در دیدار معلمان سراسر کشور. ۱۲ اردیبهشت ۱۳۸۵، دسترسی آنلاین در: <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=۳۳۳۹>.
۶. احمدی میانجی، علی. (۱۴۱۹). مکاتیب الرسول (صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم). قم: دارالحدیث.
۷. اخوان کاظمی، بهرام. (۱۳۷۹). آرمان‌های حکومت از دیدگاه امام علی (علیه‌السلام). حکومت اسلامی. شماره ۱۷: ۱۲۹-۱۴۷.
۸. استیگلیتز، ژوزف. (۱۳۹۶). نقد نئولیبرالیسم در برابر نئولیبرالیسم و جهانی‌سازی. ترجمه مسعود امیدی. تهران: گل‌آذین.
۹. افقه، سید مرتضی، مانده‌گرافی و مهدی بصیرت. (۱۳۹۴). تأثیر نابرابری آموزش بر توزیع درآمد در ایران، مطالعات اقتصادی کاربردی ایران. سال ۴. شماره ۱۶: ۱۷۹-۲۰۳.
۱۰. امام خمینی. (۱۳۷۸). صحیفه امام. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (قدس سره).
۱۱. امیدی، رضا. (۱۳۹۷). چرا ایران در خصوصی‌سازی آموزش رکورددار است؟. روزنامه ایران. ۱۹ آذر ۱۳۹۷، دسترسی آنلاین در: <http://www.ion.ir/news/۴۲۸۸۶۸>.
۱۲. امیدی، مسعود. (۱۳۹۹). کارنامه نئولیبرالیسم در ایران؛ خصوصی‌سازی در آینه پژوهش. تهران: نشر گل‌آذین.
۱۳. باز هم اکثر رتبه‌های برتر کنکور امسال، «دانش‌آموز مدارس خاص و غیردولتی» بودند! (۱۳۹۹). خبرگزاری تسنیم. ۳۱ شهریور ۱۳۹۹. دسترسی آنلاین در: <https://tn.ai>.
۱۴. توحیدی‌نیا، روح‌الله. (۱۳۹۹). تشویق به تولید و تقبیح مصرف‌گرایی در سیره علوی. دسترسی آنلاین در: <https://farsi.khamenei.ir/others-note?id=>
۱۵. پارسانیا، حمید. (۱۳۸۵). هستی و هبوط. قم: نشر معارف.
۱۶. پدرو، فرنسس و گابریل لروکس. (۱۳۹۹). خصوصی‌سازی آموزش در کشورهای در حال توسعه؛ شواهد و پیامدها. ترجمه هادی علایی. تهران: مرکز بررسی‌های استراتژیک ریاست جمهوری (قابل دسترسی در: <http://css.ir/cxefgt>).
۱۷. پورمحمدی ماهونکی، صدیقه. (۱۳۹۶). پیامدهای اجتماعی رفاه‌زدگی. قم: مرکز نشر هاجر.
۱۸. جداری عالی، محمد. (۱۳۹۴). مدل اسلامی اخلاق مصرف. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۱۹. جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۸۴). معرفت‌شناسی در قرآن. تحقیق حمید پارسانیا. قم: مرکز نشر اسراء.

۲۰. جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۱). *مفاتیح الحیاء*. قم: نشر اسراء (چاپ چهل و هفتم).
۲۱. چنگ، هاجون. (۱۳۹۳). *۲۳ نکته مکتوم سرمایه‌داری*. ترجمه میرمحمود نبوی و خلیل شهابی. تهران: کتاب آمه.
۲۲. چیتیک، ویلیام. (۱۳۸۸). *علم جهان، علم جان: ربط جهان‌شناسی اسلامی در دنیای جدید*. ترجمه امیرحسین اصغری. تهران: انتشارات اطلاعات.
۲۳. حسنی، محمد. (۱۳۹۹). *مدارس غیردولتی: مشارکت یا خصوصی‌سازی؟ دیده‌بان امنیت ملی*. شماره ۹۶-۹۷ (فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۹): ۸۳-۹۰.
۲۴. رابطه قبولی در کنکور با نوع مدارس (۱۳۹۸). *خبرگزاری تسنیم*. ۲۳ مرداد ۱۳۹۸. دسترسی آنلاین در: <https://tn.ai>
۲۵. راویچ، دایان. (۱۳۹۸). *مرگ و زندگی نظام مدارس دولتی بی‌نظیر آمریکا*. ترجمه صمد ایزدی. بابلسر: دانشگاه مازندران.
۲۶. راویچ، دایان. (۱۳۹۹). *مقاومت در برابر خصوصی‌سازی و تلاش برای نجات مدارس دولتی: تجربه آمریکا*. ترجمه آرمان و مهدی بهلولی و محمدرضا نیک‌نژاد. تهران: شیرازه کتاب ما.
۲۷. رتبه برترهای کنکور ۹۹ دانش‌آموزان کدام مدارس و آموزشگاه‌ها بودند؟ (۱۳۹۹). *باشگاه خبرنگاران جوان*. ۳۱ شهریور ۱۳۹۹. دسترسی آنلاین در: <https://www.yjc.news/VSSi>
۲۸. رضانی، زهرا، سارا طاهری و ندا اظهري. (۱۳۹۹). ۶۷ درصد رتبه‌های برتر کنکور. سمپادی هستند. *روزنامه فرهیختگان*. ۳۱ شهریور ۱۳۹۹. دسترسی آنلاین در: <http://fdn.ir>
۲۹. ستوده، معصومه. (۱۳۹۶). *پیامدهای فردی و اجتماعی تجمل‌گرایی*. قم: مرکز نشر هاجر.
۳۰. شاپیرو، جان سالوین. (۱۳۸۰). *لیبرالیسم، معنا و تاریخ آن*. ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی. تهران: نشر مرکز.
۳۱. شاطری، روح‌الله. (۱۳۹۲). *مسئولیت اخلاقی حکومت دینی*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۳۲. شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
۳۳. شورای مرکزی حزب جمهوری اسلامی (۱۳۸۷). *مواضع ما*. تهران: انتشارات روزنامه جمهوری اسلامی.
۳۴. شهید ثانی، زین‌الدین بن علی. (۱۴۰۹). *مُنیه المرید فی أدب المقفید و المستفید*. تحقیق رضا المختاری. قم: مکتب الإعلام الإسلامی.
۳۵. شهید ثانی، زین‌الدین بن علی. (۱۴۱۳). *مسالک الأفهام*. قم: مؤسسه المعارف الإسلامیه.
۳۶. طوسی، محمد بن حسن. (۱۴۰۷). *تهذیب الأحکام*. تحقیق سید حسن خراسان. تهران: دارالکتب الإسلامیه.

۳۷. عباسی، لطف‌اله و صداقت وفادار. (۱۳۹۴). گزارش «بررسی جایگاه و عملکرد آموزش و پرورش در برنامه‌های توسعه». تاریخ انتشار: ۱۳۹۴/۹/۱۵. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
۳۸. فرهادیان، مرتضی. (۱۳۹۵). فرهنگ یاریگری در ایران: درآمدی به مردم‌شناسی و جامعه‌شناسی تعاون. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۳۹. کانت، امانوئل (۱۳۸۸). در پاسخ به پرسش: «روشنگری چیست؟». ترجمه عبدالله موقن. روزنامه اعتماد ملی. ۲ اردیبهشت ۱۳۸۸.
۴۰. الکتانی، محمد عبدالحی (بی‌تا). نظام الحکومه النبویه المسمی التراتیب الإداریه. تحقیق عبدالله الخالدی. بیروت: دار الأرقم.
۴۱. کرتیس، استنلی جیمز. (۱۳۹۲). تعلیم و تربیت: از فلسفه تا برنامه درسی. ترجمه محمد دادرس و فاطمه زیباکلام. تهران: انتشارات مدرسه.
۴۲. کلینی، محمد بن یعقوب. (۱۴۰۷). الأصول من الکافی. تحقیق علی اکبر الغفاری. تهران: دار الکتب الإسلامیه.
۴۳. گمپرتس، تئودور. (۱۳۷۶). متفکران یونانی. ترجمه محمد حسن لطفی. تهران: انتشارات خوارزمی.
۴۴. عبداللهی، مهدی. (۱۳۹۷). رکورد تاریخی فاصله دهک اول و دهم. روزنامه فرهیختگان. ۹ آبان ۱۳۹۷. دسترسی آنلاین در: <http://fdn.ir>
۴۵. غزالی، ابوحامد محمد (بی‌تا). إحياء علوم الدین. تخریج الحافظ العراقی. بیروت: دارالکتب العربی.
۴۶. لاک، جان. (۱۳۹۱). رساله‌ای درباره حکومت. ترجمه حمید عضدانلو. تهران: نشر نی (چاپ سوم).
۴۷. لطیفی، علی. (۱۳۹۶). مبانی فلسفی علم تربیت اسلامی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۴۸. لیثی، علی‌بن محمد. (۱۳۷۶). عیون الحکم و المواعظ. تحقیق حسین حسینی بیرجندی. قم: دارالحديث.
۴۹. مؤسسه دائره معارف الفقه الإسلامی. (۱۴۲۳). موسوعه الفقه الإسلامی طبقاً لمذهب أهل البيت (عليهم السلام). قم: مؤسسه دائره معارف الفقه الإسلامی.
۵۰. موفق، علیرضا. (۱۳۹۲). اصلاح الگوی مصرف از منظر اخلاقی. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۵۱. محمدی ری‌شهری، محمد. (۱۳۸۲). علم و حکمت در قرآن و حدیث. ترجمه عبدالهادی مسعودی. قم: مؤسسه علمی فرهنگی دارالحديث (چاپ دوم).
۵۲. محمدی ری‌شهری، محمد. (۱۳۹۰). الگوی مصرف از نگاه قرآن و حدیث. قم: دارالحديث.

۵۳. معاونت برنامه‌ریزی و توسعه منابع وزارت آموزش و پرورش (۱۴۰۰). *بررسی و تحلیل آماری رتبه‌های برتر کنکور ۱۳۹۹ با رویکرد برابری و عدالت آموزشی*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۵۴. مهجوریان نماری، علی اکبر. (۱۳۸۴). *یاریگری در فرهنگ عامیانه مازندران*. آمل: شمال پایدار.
۵۵. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۹). *فقر کیفیت و فقر عدالت: چالش‌های اصلی آموزش و پرورش. فرهنگ دیپلماسی*. شماره سوم (اسفند ۱۳۹۹ و فروردین ۱۴۰۰): ۱۱۲-۱۱۶.
۵۶. ولایتی، علی اکبر و همکاران. (۱۳۹۳). *دانشنامه جوانمردی (فتوت)*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۵۷. هاروی، دیوید. (۱۳۹۱). *تاریخ مختصر نئولیبرالیسم*. ترجمه محمود عبدالله‌زاده. تهران: نشر اختران.
۵۸. هانت، ای کی. (۱۳۸۱). *تکامل نهادها و ایدئولوژی‌های اقتصادی*. ترجمه سهراب بهداد. تهران: نشر آگه.
۵۹. محمدی، حمدالله و فاطمه زیباکلام. (۱۳۹۶). *از مکتب تربیتی لیبرالیسم تا نئولیبرالیسم: نگاهی انتقادی*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۶۰. نادری‌نژاد، ریحانه (۱۳۹۹). *تبارشناسی گفت‌مان نئولیبرالی در آموزش و پرورش ایران بعد از انقلاب اسلامی*، رساله دکتری. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی (واحد علوم و تحقیقات).

61. Apple, Michael W. (2007). Ideological Success, Educational Failure: On the Politics of No Child Left Behind, in: *Journal of Teacher Education*, Vol. 58 (2), p. 108-116.
62. Butland, Dianne (2008). *Testing Times: Global Trends in Marketisation of Public Education through Accountability Testing*, Surry Hills: NSW Teachers Federation.
63. European public Service union (2019). *Public and Private Sector Efficiency*, Brussels: European Public Service Union (EPSU), accessed online at: <https://www.epsu.org/article/public-and-private-sector-efficiency>.
64. Friedman, Milton (2002). *Capitalism and Freedom*, Chicago: The University of Chicago Press.
65. Hayek, F. A. (2011). Education and Research, in: *The Constitution of Liberty*, ed. By Ronald Hamowy, Chicago: The University of Chicago Press.
66. Hess, Frederick M. & Chester E. Finn (ed.) (2007). *No Remedy Left Behind: Lessons from a Half-Decade of NCLB*, Washington D. C., The AEI Press.
67. Meier, Deborah (ed.) (2004). *Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Is Damaging Our Children and Our Schools*, Boston: Beacon Press.
68. OECD (2012). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*, Paris: OECD Publishing.
69. OECD (2020a). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
70. OECD (2020b). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, Paris: OECD Publishing.
71. Popham, W. James (2004). *America's "Failing" Schools*, New York: RoutledgeFalmer.
72. Ravitch, Diane (2010). *The Myth of Charter Schools*, accessed online at: <https://www.brookings.edu/articles/the-myth-of-charter-schools/>.
73. Ravitch, Diane (2013). *Rein of Error: the Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*, New York: Alfred A. Knopf.

74. Ravitch, Diane (2015). *NEPC: 21 Myths about Charter Schools*, accessed online at: <https://dianeravitch.net/2015/03/10/21-myths-about-charter-schools/>.
75. Shore Cris & Susan Wright (2015). Governing by Numbers: Audit Culture, Rankings and the New World Order, in: *Social Anthropology*, Vol. 23 (1) , p. 22-28.
76. Smith, Adam (1975). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith, Vol. 2) , Oxford: Oxford University Press.
77. Strathern, Marilyn (ed.) (2000). *Audit Cultures; Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, New York: Routledge.
78. UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*, Paris: UNESCO.
79. Werler, Tobias (2016). Commodification of Teacher Professionalism, *Policy Futures in Education*, Vol. 14 (1) , p. 60-76.
80. Williams, Colin C. (2004). *A Commodified World?*, London: Zed Books.

