



فلسفه تعلیم و تربیت رسمی - قسمت آخر

مدیریت اجتماعی

دکتر جمیله علم الهدی



بدیهی است که سلامت و بقای هر جامعه در گرو مدیریت عالمانه و عادلانه آن می باشد. تجربه تاریخی نشان داده که هیچ گزیری از اداره اجتماع و مدیریت جمع های انسانی نیست. زیر مدیریت هر جامعه ناگزیر از تقسیم وظایف و اختیارات، طبقه بندی اشخاص و گروه ها، توزیع قدرت، برقراری روابط پایدار میان گروهها و اشخاص و بالاخره سازماندهی تعاملات بخش های مختلف است. معمولاً در جامعه های مختلف مدیریت جامعه بر عهده نهاد سیاست است، ولی نهاد سیاست به فراخور شرایط از نهادها به صورت تعاملی جامعه را اداره می کند و ولی سبب هر یک از این نهادها در اداره جامعه متفاوت می باشد. تفاوت نهاد های عهده دار و همچنین تفاوت نهادها در ایفای نقش اساسی تر در مدیریت جامعه بیش از همه به فلسفه حاکم بر آن جامعه بستگی دارد. معمولاً در میان نهاد های اجتماعی هر جامعه یکی از نهادها در کانون اداره جامعه واقع شده و به عنوان نهاد هدایت کننده سایر نهادها را متاثر می سازد یا حتی آنها را رهبری می کند.

به عبارت دیگر اگر چه مدیریت هر جامعه بر عهده نهاد سیاست است ولی سیاست به فراخور ایده های سیاسی، شرایط اجتماعی، ایدئولوژی رایج در جامعه، مداخلات دیگر نهاد های اجتماعی را می پذیرد. از این رو جهت کلی حرکت یک جامعه تنها توسط سیاست تعیین نمی شود بلکه ناشی از تعامل گریز نا پذیر نهاد های اجتماعی گوناگون و همچنین رویداد های اجتماعی است. با این همه در تعامل نهادها و جریانها برخی از آنها نقش اساسی تری در جهت دهی به نهاد سیاست و تاثیر گذاری بر روند مدیریت جامعه برخوردار می باشند. اگر چه نحوه تاثیر گذاری رویداد های اجتماعی و همچنین عناصر آشکار و پنهان موجود در یک جامعه در جهت دهی به جریان های آن بسیار پیچیده است ولی بدون شک تحولات اجتماعی اتفاقی یا کور نیستند بلکه به نحوی با ویژگی های جامعه و نگرش های رایج در آن جامعه در فلسفه مورد پذیرش گروه های موثر اجتماعی در ارتباط می باشند. بنابراین آنچه سبب هر نهاد اجتماعی را در مدیریت جامعه تعیین می کند همان نگرش ها و عقاید رایج یا فلسفه حاکم بر آن جامعه می باشد.

در عصر جدید که در پی تحولات اجتماعی گسترده جامعه صنعتی پدید آمد، باورها و نگرش های خاصی در میان مردم رواج یافت و فلسفه های ماتریالیسم بر جامعه جدید حاکم گردید. از این رو بنابر ویژگی های جوامع صنعتی و نگرش های بر خاسته از ماتریالیسم، نهاد اقتصاد نقش مهمی در مدیریت جامعه ایفا می کند. نه تنها در کشور های صنعتی توسعه یافته بلکه در کشور های در حال توسعه صنعتی نیز تعامل نهاد های سیاست و اقتصاد

است که بطور اساسی مدیریت جامعه و مدیریت سایر نهادها، ساختارها و فرآیندهای اجتماعی را بر عهده دارد. به عبارت دیگر در دولت رفاه ایده های سیاسی احزاب و اهداف توسعه اقتصادی است که سیاستگذاری و مدیریت را جهت می دهند و نهاد تعلیم و تربیت یک نهاد هدایت شونده است نه هدایت کننده. در حالی که در نگرش های رایج و فلسفه حاکم بر جامعه اسلامی که در پی انقلاب اسلامی پدید آمده بر ارزش های تاکید می شود که با ماتریالیسم ناسازگار است.

در این جامعه نهاد سیاست ذیل دینی شکل گرفته که بر طرد ماتریالیسم استوار می باشد. کانون سیاست دینی در چنین جامعه ای تشکیل حکومت اسلامی به منظور هدایت مردم به سوی سعادت راستین یعنی تقرب به پروردگار می باشد. بنابر این به رغم جوامع صنعتی که بر محور اقتصاد مدیریت می شود و دارای دولت رفاه است، حکومت اسلامی دارای دولت هدایت است و بر محور هدایت مدیریت می شود. در حکومت اسلامی و در دولت هدایت مصالح تربیتی سیاستگذاری و مدیریت کلان جامعه را رهبری می کنند و نهاد تعلیم و تربیت یک نهاد هدایت کننده است که ذیل سیاست و اقتصاد واقع نمی شود بلکه مصالح تربیتی بر ایده های سیاسی و اهداف اقتصادی حاکمیت دارند. یعنی چون اساس حکومت و کانون مدیریت جامعه هدایت مردم است، پس تعلیم و تربیت رسمی در مدیریت جامعه، تقسیم وظایف، توزیع قدرت و اختیارات، طبقه بندی اشخاص و گروهها برقراری نظم، برپایی روابط پایدار و سازمان دهی تعامل گروهها و اشخاص نقش تعیین کننده دارد.

از آنجا که برپایی عدالت در کنار هدایت دو ماموریت اصلی و متداخل پیامبران الهی را تشکیل می دهند و هدف از تشکیل حکومت اسلامی نیز نیل به همین دو آرمان دینی یعنی برقراری عدالت و برپایی هدایت است، پس رویکرد دولت هدایت در مدیریت جامعه بر عدالت متمرکز می شود. به عبارت دیگر هدایت و عدالت دو هدف مجزا برای نهاد سیاست نیستند بلکه هدایت و عدالت همچون دایره های متداخلی می باشند که گسترش هر یک در گرو گسترش دیگری است. بدون شک اقامه قسط و عدالت بر تربیت اشخاص



متوقف است

که هم عادل باشند و به لوازم عدالت پای بند بمانند هم خواهان برپایی عدالت در جامعه بوده و برای گسترش عدالت مجاهده نمایند. از سوی دیگر عدالت یکی از مهمترین و بنیادی ترین ارزشهایی است که بر فرایندهای تعلیم و تربیت تاثیرات اساسی دارد و همچنین هدایت اشخاص عادل و عدالت گستر به اصلاح جامعه و مدیریت عادلانه آن وابسته می باشد. در هر صورت چنانچه قبلاً گفته شد هدایت و عدالت رانمی توان همچون دو آرمان مجزای دینی یا دو هدف منفک برای حکومت اسلامی در نظر گرفت. بلکه دولت هدایت لازم است که از طریق تعلیم و تربیت به برقراری عدالت در جامعه نایل شود.

از این رو انتظار می رود در جامعه اسلامی، نهاد تعلیم و تربیت بیشتر از نهاد اقتصاد بر مدیریت جامعه تاثیر گذار باشد و تعلیم و تربیت رسمی در جریان برپایی عدالت اجتماعی در کانون تاثیر گذاری قرار بگیرد. تعلیم و تربیت رسمی از سه طریق به برقراری عدالت کمک می کند که عبارتند از الف- تدوین قوانین و ایجاد سازو کارهای لازم برای گسترش عدالت آموزشی که فرصت های آموزشی متناسب و عادلانه را در اختیار تمام اقشار جامعه قرار می دهد. ب- تربیت افراد عادل که در راه برپایی عدالت اجتماعی پیشگام هستند و از هیچ اقدامی در این جهت فروگذار نمی کنند، ج- تغییر روند های قانونی و سازو کارهای مدیریتی تاثیر گذار بر رابطه مدرک تحصیلی - درآمد اقتصادی که به رغم ایجاد زمینه ای برای تحرک اجتماعی طبقات کم درآمد، به گسترش فاصله های طبقاتی میان مردم منجر شده است.

ایجاد سازو کارهای لازم برای عدالت آموزشی خود از مهمترین مؤلفه های عدالت اجتماعی است که باید توسط تعلیم و تربیت رسمی برقرار گردد. عدالت آموزشی البته تا حدود زیادی به تامین منابع مالی آموزش و پرورش وابسته است آموزش اجباری مستلزم رایگان بودن است. مجبور ساختن افراد جامعه به آموزش در حالی که آنها تمکن مالی لازم برای استفاده از آن را نداشته باشند، تکلیف مالاپایق است که اساساً در دیدگاه اسلامی پذیرفته نیست. ولی فرو کاستن عدالت آموزشی به توزیع مساوی منابع و امکانات آموزشی برای تمام کودکان و افراد جامعه به رغم خصایص موقعیتی و تفاوت های

آنها با یکدیگر می تواند بالقوه نوعی بی عدالتی تلقی گردد. اجبار تمام مردم به فرستادن کودکان به مدرسه تنها در صورتی می تواند با عدالت سازگار باشد که اولاً محتوای آموزش ها سودمند و ضروری باشد و ثانیاً مسایل حاشیه ای ناشی از اجبار به تحصیل به طرف صفر میل کند. برای مثال فرستادن کودکان روستایی به مدرسه مشکلات بسیاری را

برای خانواده و کودک به همراه دارد که نگرش عدالت محور اسلامی بر سطح بندی محتوا و انتحمار آموزش های اجباری به ضروری ترین و سودمند ترین بخش از محتوای تربیتی اشاره دارد. همچنین حل مسایل مذکور و جبران کمبودهای ناشی از رفتن کودک به مدرسه لازم است در دستور کار دولت قرار گیرد. بدون تساوی فرصت های آموزشی امکان بر خورداری همگان از امکانات آموزشی برابر منتفی است و از سوی دیگر تفاوت های فردی و موقعیتی فراگیران سیاست های برابر سازی را به نوعی ظلم تبدیل می کند. به عبارت دیگر اگر آموزش های یکسانی به تمام کودکان در تمام نقاط کشور داده نشود آنها نمی توانند ذوق و استعداد خویش را بروز داده و ارزیابی دقیقی از ظرفیت های خویش داشته باشند. از سوی دیگر آموزش های یکسان لزوماً باید بر بستری از توانمندیهای یکسان جریان داشته باشد و با فرض تفاوت های فردی چون بستر آموزش های یکسان فراهم نیست این آموزش ها می تواند به تعطیل برخی استعدادها یا ظهور اجباری برخی دیگر منتهی شود. در هر صورت به نظر می رسد سیاست اولویت بندی در برنامه ریزی برای ارائه محتوای مشترک و تکمیل آموزش های اجباری مشابه با آموزش های متنوع و نسبتاً دسته بندی شده یا حتی فردی می تواند شرایط برپایی عدالت آموزشی را افزایش دهد.

مدیریت اجتماع در واقع با تعلیم و تربیت رسمی است که در سه سطح مدیریت و نظارت بر تکوین دانش، مدیریت و نظارت بر طبقه بندی اجتماعی و مدیریت و نظارت بر هویت افراد جامعه اعمال می شود. گویندا در ۱۹۸۸ و برنز در ۲۰۰۱ مدعی هستند که نوعی جهان بینی و ایدئولوژی غربی بعد از سده های میانه به شکل گیری آموزشی رسمی انجامید و این جهان بینی (که ملهم از جهان بینی دکارتی است) با نهادینه سازی و تعیین معیارهایی برای زمان، مکان و کیفیت یادگیری، دانش را به حوزه های گوناگونی تقسیم نمود. سپس با اعمال نظارت اجتماعی و ملاک هایی چون مدرک، بین دانش ارزشمند (معتبر) و آموزش رسمی پیوندی ناگسستنی و برقرار کرد. برنز می گوید به رغم ماکس وبر، محصول آموزش رسمی، "دانش" و محصول آموزش غیر رسمی "فهم" لقب می گیرد؛ دانش در مدرسه و در فرآیندی علمی حاصل می شود و "فهم" در خانواده، اجتماع یا در نگاه به گذشتگان و آداب و رسوم و اغلب به صورت ناخودآگاه شکل می گیرد. چنین مقایسه ای به اولویت دانش نسبت به فهم تاکید دارد و از این رو این جهان بینی دانش مدرسه ای را ملاک قرار می دهد و به تبع

آن ارزش و اهمیت آموزش غیر رسمی کاسته و آموزش شبه رسمی را نیز با معیار های آموزش رسمی و در جهت حاکمیت ایدئولوژی خود به کار می بندد.

کوینز کتمان ویژگی اجتماعی و تاریخی دانش را یکی از مؤلفه های تولید قدرت می داند و معتقد است منطقی و جهانی جلوه دادن علوم به رغم ریشه های تاریخی آنها مناقشه برانگیز است. اومی گوید برای فهم الگوهای نظارت در آموزش و پرورش لازم است بدانیم گفتمانهایی که عناصر جریان بین المللی اندیشه ها درباره اقدامات صحیح و اصلاح مدرسه را تشکیل می دهند نه تنها در نهاد های رسمی سیاسی بلکه در مجلات، همایشها، مؤسسات تخصصی و نهادهای دانشگاهی در سطح جهانی جریان دارند.

اگر جهانی را یک فرآیند عمدی بدانیم و یا آن را جریانی خود به خودی تلقی کنیم در هر صورت تربیت رسمی هم زیر نظارت بین المللی توسعه می یابد و هم ابزاری برای توسعه نظارت بین المللی است. الگوهای نظارت بین المللی که دولتها و نهاد های دولتی کشورها را به مراکز محلی تحقق هنجارها و الگوهای مطلق شده غرب تبدیل می کند، تنها شامل تنظیم فعالیت های اقتصادی و حتی سیاسی در قالب نهادها و توافقنامه ها نیست بلکه این هنجارها و الگوهای مطلق شده بطور اساسی نظام های تعلیم و تربیت رسمی را فرامی گیرد. مدیریت و نظارت بین المللی از طریق هنجارها و الگوهای مطلق شده غرب علاوه بر نهادهای دولتی و اعضای جامعه مدنی، حوزه دانش را نیز فرا گرفته است. این هنجارها و الگوها نه تنها تکوین هویت شاگردان، معلمان و کارگزاران آموزشی بلکه قبل از همه ذهنیتها، حساسیت ها، گرایش ها، آگاهی های دانشمندان را مدیریت می نمایند. ۲

مفهوم «سیاست های دانش» در گفتمان پست مدرن به سازو کار مدیریتی و نظارتی دانش معطوف می باشد که گروه های مختلف اجتماعی را به سوی اهدافی مشترک سوق می دهد. طرح ایده حل مسئله به عنوان یک ایده جهانی و طبیعی از سوی فوکو و همکارانش فرآیندی برای هنجار سازی و سپس طبقه بندی و اعمال قدرت تلقی می شود. «تحقیقات مختلف نشان می دهد صاحبان سرمایه فرهنگی (دانش) برای تحمیل عقاید، حساسیت ها و دستورات شناختی خود ایده حل مسئله را طرح کرده اند.» چه اینکه ارائه تبیینی جهانی و منطقی از مفهوم اندیشه و عقلانیت نیز برای منتقدان چپ گرا وسیله ای برای نظارت محسوب می شود. «اندیشه، تفکر و حل مسئله بر خلاف تصور ساختارگرایان جهانی نیستند بلکه به شرایط محلی و منطقه ای بستگی دارند... دانش منطقه ای است و اگر آن را جهانی، طبیعی و بنیادی تلقی کنیم در واقع عقل را جهانی کرده ایم و قدرت را مشروعیت بخشیده ایم.»

کوینز معتقد است سبک جدید عقلانیت سیاسی در بکار گیری آزمون های روان سنجی، تعریف خود راهبری فردی، معلم فکور و اقدام پژوهی و ترویج دوباره حل مسئله، الگوهای جدید نظارت را جستجو می کند. اگر چه تعلیم و تربیت رسمی با ساختاری سلسله مراتبی و آشکار به منظور مهندسی اجتماعی جهت پیشرفت و توسعه پدید آمد ولی برخی مشکلات تربیت رسمی متمرکز سبب شد اخیراً تغییراتی در مدیریت آموزشی برخی کشورها نظیر آمریکا و سوئد رخ داده که در فرآیندی خردمندانه و از طریق تمرکز زدایی و تفویض اختیارات هم مدیریت آموزشی تقویت شود و هم افرادی مستقل منضبط و خودراهبر تربیت شوند. سپس در اسناد منتشر شده از سوی نهادهای بین المللی همچون بانک جهانی تعریف مشکلات

و تبیین اختیارات برای حل مسئله محور اصلی اولویتها معرفی شد.

تمرکز بر مسایل معلمان و توانایی آنها در حل مسئله تمرکز گرای و دولت محوری در تعلیم و تربیت را به چالش می کشد. این در حالی است که نظام های آموزشی کشور های مختلف که افراد جامعه را دسته بندی می کنند، سلسله مراتبی، ساده و فاقد ساز و کارهایی هستند که فرد خود را همچون شخصی مستقل، خلاق و خود راهبر ارزیابی کند.

بدین ترتیب اگر چه تاکید گسترده ای بر تمرکز زدایی در برنامه های اصلاحات آموزشی توصیه شده وجود دارد ولی الگوهای نظارت بین المللی به ذهنیت محققان، معلمان و متولیان نظام های آموزشی جهت می دهند و در نتیجه تمرکز گرای در سطح جهانی توسعه می یابد و تنها قابلیت های حل مسئله معلمان و مسئولان محلی آموزش و پرورش سامان دهی می شود. اکنون معلم و کارشناس محلی نسبت به تغییرات حساس و نسبت به برنامه های اصلاحات مسئول است. او با اختیار بیشتری برای مسایل اجتماعی راه حل می جوید و به خود ارزیابی بر حسب نسبش با دانش تعلیم و تربیت و اهداف برنامه آموزشی می پردازد.

بدین ترتیب هنجارها و الگوهای مطلق شده از طریق بازسازی

«عرصه آموزشی» (به قول کوینز) و تعریف روابط جدید قدرت دانش (به قول فوکو) و سپس اقدامات اصلاحی نظارت بین المللی را ممکن می سازد. پس نظارت حاصل سیاست ها و دستور العمل های مستقیم نیست، بلکه حاصل دانش، تحقیقات تربیتی و توجه گسترش هماهنگ هنجارها و الگوهای مطلق شده توسط گفتمان های سیاسی، تربیتی، حقوقی و اقتصادی است. برای مثال ایده پیشرفت یا استقلال به عنوان یک ارزش نهایی، در تمام گفتمانهای مذکور و بطور هماهنگ و تقویت کننده جریان می یابد. از این رو اصول برنامه درسی و رویکردهای مهندسی اجتماعی بر ایده پیشرفت استوار است. برای مثال چنین القا می شود که پیشرفت تحصیلی شاگرد تاثیر اساسی در هویت او دارد. مثال دیگر این است که

همنویای نظام مدیریتی جدید باید «خود راهبری» سبب شده گفتمان تربیتی نو در باره برنامه درسی، معلم فکور، خود ارزیابی و اقدام پژوهشی، الگوهای نظارتی جدیدی را پدید آورد و از طریق تربیت معلم و تحقیقات تربیتی و توسعه فنون مدیریتی (انتخاب و سازمان دهی و ارزیابی عملکرد) به بازسازی قدرت در عرصه آموزشی منجر شود.

بدین ترتیب نه تنها استانداردهای آموزشی و آزمونهای بین المللی سنجش و ارزشیابی عملکرد و طبقه بندیهای مراکز علمی و معیارهای پیشرفت تحصیلی و ارائه مدرک تحصیلی بلکه احتمالاً برنامه های اصلاحات آموزشی معطوف بر تمرکز زدایی و رشد قابلیت های حل مسئله همان بازسازی الگوهای نظارت متناسب با اهداف نهادی جهانی سازی است. «کانون اهداف فردی بیش از گذشته با اهداف جمعی و نهادی پیوندی خورند... گفتمان ساختارگرا نقش فرد در باره جهان را به اهداف نهادی پیوند می دهد و از این رو فرد در فرآیند حل مسئله هم اهداف فردی و هم اهداف اجتماعی را عینیت بخشیده و احساس رضایت می کند.» کوینز با اشاره به سخن کارن در ۱۹۹۶ که گفته بود اصلاحات جدید معلم می خواهد فکر کند و اهل عمل باشد و متخصصی خردمندانی ارزیابی و منتقد باشد، تاکید می کند که برنامه درسی گفتمانی هنجاری است و اشکال خاصی از حل مسئله ایجاد می کند.

کوینز می گوید اگر به جهانی شدن از منظر مقایسه میان الگوهای نظارتی آموزش و پرورش با سایر عرصه ها بنگریم متوجه می شویم مشابه آنها اتفاقی نیست و گرایش معلمان با سایر تغییرات در الگوهای سیاسی و اقتصادی و فرهنگی ارتباط دارد. همچنین تمرکز زدایی و مشارکت در برنامه آموزشی با حذف لایه های میانی در مدیریت سیاسی و ساختار چند مرکزی مشاغل و ساختار های افقی مدیریت اقتصادی پیوند دارد.

ونزولت در ۱۹۹۱ گفته افزایش تولید مقتضی تغییر نگرش های روانشناختی درباره هویت است. زیرا جهان بی ثبات و متکثر مستلزم افراد عملگرا و منعطفی است که به تغییرات به سرعت پاسخ دهند از این رو باید فرد نه بر اساس شغلی بلکه بر اساس قابلیت ها و مهارت هایش شناخته شود. پس رویکرد های جدید به استقلال فرد در دنیای متغیر تاکید دارند و فرد را عامل تغییر معرفی می کنند.

هم بارث و هم کرون در ۱۹۸۶ و هم نیومن و همکاران در ۱۹۸۹ گوشزد نموده اند که فناوری های بکار گرفته در برنامه درسی به طوری گرایشها و قابلیت های دانش آموزان را جهت دهی می کنند که علاوه بر توانایی، رضایتمندی را هم به ارمان می آورد و خود دانش آموز مسئول کنترل و نظارت بر خود می شود.

به هر حال در یک برنامه معقول با کمک دستور العمل های طبقه بندی و پیشرفت، قابلیت ها و تواناییها تعریف می شوند و گرایشها و حساسیتها هنجار سازی می شوند و حتی قوانین و تعریف های مذکور جهانی و قابل استفاده برای همه معرفی می شوند ولی ویژگی کنترلی برنامه هرگز بازگونی می شود. در صورتی که بر اساس همین قوانین و تعریف ها افراد به عنوان هنجار، عاقل، نادان، متفاوت، ناتوان و خطرناک طبقه بندی و بر خوردار می شوند.

مفهوم شهروند جهانی در گفتمان تربیتی بر هنجارها و الگوهای مطلق شده تکیه دارد به گونه ای که نوعی فرهنگ مبتنی بر ملی گرایی جهانی شده را القا می کند که بر تنوع و تکثر، بر صلح و همزیستی، بر نظم و احترام به یکدیگر، بر مساوات و بر انتقاد استوار است. صرف نظر از تعارض درونی این ارزش ها با یکدیگر، مطلق گرایی آنها جهت پرورش شهروند جهانی نیز مورد تردید می باشد. دست یابی به دموکراسی جهانی در گرو مبارزه ای دائمی میان اندیشه های متضاد است و پرورش مهارت های لازم برای چنین مبارزه ای به مطالعات انتقادی سیاسی و تاریخی وابسته است و نمی تواند با ارزش های مذکور همراه گردد.

۱. در مقاله کوینز به اقدامات موسسه آمریکایی سورس برای اصلاحات آموزشی روسیه و تاثیر پذیری برنامه

اصلاحات آموزشی نپ در آفریقای جنوبی از برنامه های آمریکا و انگلستان اشاره می شود. ۲. جوع شود به جمیله علم الهدی، کارکرد های پنهان فن آوری اطلاعات، مجموعه مقالات همایش فن آوری اطلاعات و برنامه درسی، دانشگاه تهران ۱۳۸۴

برای خانواده و کودک که به همراه دارد که نگرش عدالت محور اسلامی بر سطح بندی محتوا و انتحمار آموزش های اجباری به ضروری ترین و سودمند ترین بخش از محتوای تربیتی اشاره دارد. همچنین حل مسایل مذکور و جبران کمبودهای ناشی از رفتن کودک به مدرسه لازم است در دستور کار دولت قرار گیرد.

بدون تساوی فرصت های آموزشی امکان بر خورداری همگان از امکانات آموزشی برابر منتفی است و از سوی دیگر تفاوت های فردی و موقعیتی فراگیران سیاست های برابر سازی را به نوعی ظلم تبدیل می کند. به عبارت دیگر اگر آموزش های یکسانی به تمام کودکان در تمام نقاط کشور داده نشود آنها نمی توانند ذوق و استعداد خویش را بروز داده و ارزیابی دقیقی از ظرفیت های خویش داشته باشند. از سوی دیگر آموزش های یکسان لزوماً باید بر بستری از توانمندیهای یکسان جریان داشته باشد و با فرض تفاوت های فردی چون بستر آموزش های یکسان فراهم نیست این آموزش ها می تواند به تعطیل برخی استعدادها یا ظهور اجباری برخی دیگر منتهی شود. در هر صورت به نظر می رسد سیاست اولویت بندی در برنامه ریزی برای ارائه محتوای مشترک و تکمیل آموزش های اجباری مشابه با آموزش های متنوع و نسبتاً دسته بندی شده یا حتی فردی می تواند شرایط برپایی عدالت آموزشی را افزایش دهد.

مدیریت اجتماع در واقع با تعلیم و تربیت رسمی است که در سه سطح مدیریت و نظارت بر تکوین دانش، مدیریت و نظارت بر طبقه بندی اجتماعی و مدیریت و نظارت بر هویت افراد جامعه اعمال می شود. گویندا در ۱۹۸۸ و برنز در ۲۰۰۱ مدعی هستند که نوعی جهان بینی و ایدئولوژی غربی بعد از سده های میانه به شکل گیری آموزشی رسمی انجامید و این جهان بینی (که ملهم از جهان بینی دکارتی است) با نهادینه سازی و تعیین معیارهایی برای زمان، مکان و کیفیت یادگیری، دانش را به حوزه های گوناگونی تقسیم نمود. سپس با اعمال نظارت اجتماعی و ملاک هایی چون مدرک، بین دانش ارزشمند (معتبر) و آموزش رسمی پیوندی ناگسستنی و برقرار کرد. برنز می گوید به رغم ماکس وبر، محصول آموزش رسمی، "دانش" و محصول آموزش غیر رسمی "فهم" لقب می گیرد؛ دانش در مدرسه و در فرآیندی علمی حاصل می شود و "فهم" در خانواده، اجتماع یا در نگاه به گذشتگان و آداب و رسوم و اغلب به صورت ناخودآگاه شکل می گیرد. چنین مقایسه ای به اولویت دانش نسبت به فهم تاکید دارد و از این رو این جهان بینی دانش مدرسه ای را ملاک قرار می دهد و به تبع

تربیت رسمی با ساختاری سلسله مراتبی و آشکار به منظور مهندسی اجتماعی جهت پیشرفت و توسعه پدید آمد ولی برخی مشکلات تربیت رسمی متمرکز سبب شد اخیراً تغییراتی در مدیریت آموزشی برخی کشورها نظیر آمریکا و سوئد رخ داده که در فرآیندی خردمندانه و از طریق تمرکز زدایی و تفویض اختیارات هم مدیریت آموزشی تقویت شود و هم افرادی مستقل منضبط و خودراهبر تربیت شوند. سپس در اسناد منتشر شده از سوی نهادهای بین المللی همچون بانک جهانی تعریف مشکلات

و تبیین اختیارات برای حل مسئله محور اصلی اولویتها معرفی شد.

تمرکز بر مسایل معلمان و توانایی آنها در حل مسئله تمرکز گرای و دولت محوری در تعلیم و تربیت را به چالش می کشد. این در حالی است که نظام های آموزشی کشور های مختلف که افراد جامعه را دسته بندی می کنند، سلسله مراتبی، ساده و فاقد ساز و کارهایی هستند که فرد خود را همچون شخصی مستقل، خلاق و خود راهبر ارزیابی کند.

بدین ترتیب اگر چه تاکید گسترده ای بر تمرکز زدایی در برنامه های اصلاحات آموزشی توصیه شده وجود دارد ولی الگوهای نظارت بین المللی به ذهنیت محققان، معلمان و متولیان نظام های آموزشی جهت می دهند و در نتیجه تمرکز گرای در سطح جهانی توسعه می یابد و تنها قابلیت های حل مسئله معلمان و مسئولان محلی آموزش و پرورش سامان دهی می شود. اکنون معلم و کارشناس محلی نسبت به تغییرات حساس و نسبت به برنامه های اصلاحات مسئول است. او با اختیار بیشتری برای مسایل اجتماعی راه حل می جوید و به خود ارزیابی بر حسب نسبش با دانش تعلیم و تربیت و اهداف برنامه آموزشی می پردازد.

بدین ترتیب هنجارها و الگوهای مطلق شده از طریق بازسازی

در دولت رفاه، ایده های سیاسی احزاب و اهداف توسعه اقتصادی، مدیریت و تربیت نهاد تعلیم و تربیت یک نهاد هدایت شونده است نه هدایت کننده.

در جامعه اسلامی، انتظار می رود نهاد تعلیم و تربیت بیش از نهاد اقتصاد بر مدیریت جامعه تاثیر گذار باشد و دولت تعلیم و تربیت به برقراری عدالت در جامعه نایل شود.