

Rezaei, M., Mator, M., Abbasi, M. (2026). From the Minimal State to the Market-Oriented School: A Critical Analysis of the Relationship between the Political System and School Education in Hayekian Neoliberalism. *Philosophy of Education*, 10(1), 158-192.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

From the Minimal State to the Market-Oriented School: A Critical Analysis of the Relationship between the Political System and School Education in Hayekian Neoliberalism¹

Mehdi Rezaei² , Masoumeh Mator³ , Mohammad Abbasi⁴ 

Abstract

The relationship between the political system and the school education system is one of the fundamental issues in the philosophy of education that has increased in recent decades, along with the global spread and influence of neoliberalism. In the meantime, Hayek's ideas, due to their roots in epistemological, anthropological, political and economic philosophy, have played an important role in redefining the state, the market and education. However, his independent works in the field of education have been less systematically examined. Therefore, the aim of the present study was to explain the relationship between the political system and the school education system from the perspective of neoliberalism using educational ideas and analyzing its consequences, which was done with conceptual understanding and philosophical inference. The research information sources included Hayek's original works as well as analytical and critical sources related to neoliberalism, philosophy of education, educational policy-making and political economy, which were selected as samples by purposive sampling from 6 Hayek's sources, 4 sources from commentators and 6 sources of critics. Data were collected through documentary study, systematic note-taking, and source analysis and analyzed based on criteria of scientific validity, relevance to the research problem, and capacity to infer educational implications. The findings showed that Hayek's thought, emphasizing the limitation of human rationality, spontaneous order and limited government, leads to the strengthening of market mechanisms, competition, freedom of choice and reducing government intervention in the organization of education. As a result, the school is shifting from a public and state-oriented institution to a competitive and choice-oriented institution. A critical evaluation of these implications also

¹ Received: 2026-06-12

Accepted: 2026-08-11

Published: 2026-08-15

² Assistant Professor, Department of Elementary Education, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author). Email: mh.rezaei@cfu.ac.ir

³ Assistant Professor, Department of Elementary Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

⁴ Ph.D. Graduate in Philosophy of Education, Islamic Azad University, Arak, Iran.

showed that this approach, along with potentials such as decentralization and increased institutional diversity, is accompanied by challenges such as commodification of education, weakening of educational justice, reduction of government responsibility, and widening educational inequalities. Therefore, utilizing the potential of this approach requires striking a balance between freedom, efficiency, educational justice, and public responsibility of the government.

Keywords: Friedrich August von Hayek, Neoliberalism, Minimal State, Market-Oriented Schooling, Critical Analysis, Political System, School Education

Extended abstract

Introduction and Purpose: The relationship between the political system and the school education system is a fundamental issue in the philosophy of education, as a society's conception of the state, freedom, the individual, justice, social order, and the common good directly or indirectly shapes the aims, structure, and functions of educational institutions. In recent decades, this relationship has entered a new phase alongside the global expansion of neoliberalism and its growing influence on public policy. Within this context, the thought of Friedrich August von Hayek occupies a distinctive position because of its coherent epistemological, anthropological, political-philosophical, and economic foundations. However, Hayek did not produce a systematic work devoted specifically to education. Therefore, the educational implications of his thought cannot be reconstructed merely by identifying explicit statements about education. The central problem addressed in this study is how Hayek's theoretical foundations shape the relationship among the state, the market, and school education, and what consequences this relationship entails for the aims, structure, and functions of schooling. Accordingly, the purpose of this study was to explain the relationship between the political system and the school education system from a neoliberal perspective, with particular emphasis on Hayek's thought, and to critically analyze its educational implications.

Method: This theoretical-philosophical study was conducted within the field of philosophy of education using conceptual analysis and philosophical inference. Since Hayek did not develop an independent theory of education, the study was designed as an inferential inquiry in the philosophy of education, whereby educational implications were derived through the logical reconstruction and analysis of the foundations of his intellectual system. The information sources consisted of two main categories: first, Hayek's primary works on epistemology, political philosophy, social order, economics, and liberty; and second, analytical and critical sources addressing Hayek's thought, neoliberalism, philosophy of education, educational policy, and the political economy of education. Through purposive sampling and based on criteria including direct relevance to Hayek's thought, relevance to its theoretical foundations, scholarly credibility, usefulness for deriving educational implications, and capacity for critical analysis, six primary works by Hayek, four interpretive sources, and six critical sources were selected as the core analytical sources. Data were collected through documentary study and systematic note-taking and were analyzed through a multistage process involving the identification of fundamental concepts, conceptual analysis, reconstruction of Hayek's internal theoretical framework, reconstruction of the relationship among the state, the market, and schooling, inference of educational implications, and critical evaluation. To enhance the credibility of the analysis, the findings derived from Hayek's primary works were compared with interpretive scholarship and examined in light of contemporary literature in the philosophy of education.

Findings: The findings were organized around three main dimensions. First, analysis of Hayek's intellectual foundations showed that the limits of human knowledge, the dispersion of knowledge, his critique of constructivist rationalism, and the theory of spontaneous order constitute the epistemological and social core of his thought. From

Hayek's perspective, the complexity of social order and the dispersion of knowledge among individuals constrain the capacity of any centralized authority to design and comprehensively direct social institutions. At the level of political philosophy, these premises lead to an emphasis on individual liberty, the rule of law, limited government, and constraints on centralized planning; at the economic level, they support market mechanisms, competition, and decentralized processes of social coordination. Accordingly, the reduction of centralization and the expansion of choice and institutional diversity can be regarded as important educational possibilities that may be inferred from Hayek's thought.

Second, the findings indicated that transferring these premises to the field of education transforms the relationship among the state, the market, and schooling. Within this framework, the state moves away from directly administering all dimensions of education and toward a regulatory role centered on establishing and safeguarding general rules. At the same time, mechanisms such as freedom of choice, competition among providers, institutional autonomy, organizational diversity, and non-governmental participation acquire greater significance. Consequently, schools tend to move from predominantly state-centered institutions toward institutions characterized by greater autonomy, choice, and competition. Nevertheless, this implication does not entail the complete withdrawal of the state from education, since even within a Hayekian framework, general rules, the rule of law, and certain public responsibilities remain necessary for maintaining social order.

Third, the critical evaluation of these implications revealed that an emphasis on decentralization, freedom of choice, and institutional diversity may create opportunities for greater school autonomy, flexibility, and responsiveness. However, extending market logic to education also entails significant risks. The most important include the commodification of education, the reduction of educational aims to economic efficiency and market value, the weakening of the state's public responsibility, widening inequalities among social groups, and diminished attention to the cultural, ethical, and civic functions of schooling. From the perspective of contemporary philosophy of education, schooling cannot be reduced to an institution for producing human capital or responding to individual demand; it is also a public institution with responsibilities concerning democracy, justice, identity formation, and the common good.

Conclusion: The findings indicate that the educational implications of Hayek's thought cannot be reduced to a simple endorsement of privatization or the replacement of the state by the market. Rather, these implications derive from a theoretical chain connecting the limits of human knowledge, the critique of centralized planning, spontaneous order, liberty, limited government, and market mechanisms. Hayek's thought therefore offers significant resources for questioning excessive centralization and strengthening institutional autonomy and diversity in education. Nevertheless, the direct extension of market logic to schooling may conflict with the public and justice-oriented functions of education. The fundamental issue, therefore, is not a binary choice between the state and the market, but rather the determination of the appropriate scope and conditions of intervention by each and the development of an educational governance model capable of balancing freedom and choice with educational justice, the common good, and the

public responsibility of the state. Accordingly, drawing on the potential contributions of Hayek's perspective to educational policy can be justified only when freedom and economic efficiency are situated within the requirements of educational justice, equality of opportunity, and the preservation of the public and civic functions of schooling.

رضای، مهدی؛ مطور، معصومه؛ عباسی، محمد (۱۴۰۴). از دولت حداقلی تا مدرسه بازارمحور: تحلیل انتقادی نسبت نظام سیاسی و تربیت مدرسه‌ای در نئولیبرالیسم هائیک. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۱۵۸-۱۹۲.

از دولت حداقلی تا مدرسه بازارمحور: تحلیل انتقادی نسبت نظام سیاسی و تربیت مدرسه‌ای در نئولیبرالیسم هائیک^۱

مهدی رضایی^۲ ID، معصومه مطور^۳ ID، محمد عباسی^۴ ID

چکیده

نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای از مسائل بنیادین فلسفه تعلیم و تربیت است که در دهه‌های اخیر، هم‌زمان با گسترش جهانی‌شدن و نفوذ نئولیبرالیسم، ابعاد تازه‌ای یافته است. در این میان، اندیشه‌های هائیک، به دلیل ابتنای بر مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و اقتصادی، نقش مهمی در بازتعریف نسبت دولت، بازار و آموزش ایفا کرده است. با این حال، وی اثر مستقلى در حوزه تعلیم و تربیت تألیف نکرده و دلالت‌های تربیتی اندیشه او کمتر به صورت نظام‌مند بررسی شده است. از این رو، هدف پژوهش حاضر تبیین نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای از منظر نئولیبرالیسم با تأکید بر اندیشه‌های هائیک و تحلیل دلالت‌های تربیتی آن بود که با رویکرد تحلیل مفهومی و استنتاج فلسفی انجام شد. منابع اطلاعاتی پژوهش را آثار اصلی هائیک و همچنین منابع تحلیلی و انتقادی مرتبط با نئولیبرالیسم، فلسفه تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاری آموزشی و اقتصاد سیاسی آموزش تشکیل می‌داد که به روش نمونه‌گیری هدفمند ۶ منبع هائیک، ۴ منبع مفسران و ۶ منبع منتقدان به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مطالعه اسنادی، فیش‌برداری نظام‌مند و تحلیل منابع گردآوری و براساس معیارهای اعتبار علمی، ارتباط با مسئله پژوهش و ظرفیت استنتاج دلالت‌های تربیتی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد اندیشه هائیک، با تأکید بر محدودیت عقلانیت انسانی، نظم خودانگیخته و دولت محدود، به تقویت سازوکارهای بازار، رقابت، آزادی انتخاب و کاهش مداخله دولت در سازمان‌دهی آموزش می‌انجامد. در نتیجه، مدرسه از نهادی عمومی و دولت‌محور به نهادی رقابتی و انتخاب‌محور گرایش می‌یابد. همچنین ارزیابی انتقادی این دلالت‌ها نشان داد که این رویکرد، در کنار ظرفیت‌هایی همچون تمرکززدایی و افزایش تنوع نهادی، با چالش‌هایی نظیر کالایی‌شدن آموزش، تضعیف عدالت آموزشی، کاهش مسئولیت دولت و گسترش نابرابری‌های تربیتی همراه است. از این رو، بهره‌گیری از ظرفیت‌های این رویکرد مستلزم برقراری توازن میان آزادی، کارآمدی، عدالت آموزشی و مسئولیت عمومی دولت است.

واژگان کلیدی: فریدریش آگوست فون هائیک، نئولیبرالیسم، دولت حداقلی، مدرسه بازارمحور، تحلیل انتقادی، نظام سیاسی، تربیت مدرسه‌ای

^۱ دریافت: ۱۴۰۵-۰۳-۲۲ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۵-۱۹ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ استادیار گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). ایمیل: mh.rezaei@cfu.ac.ir

^۳ استادیار گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۴ دانش‌آموخته دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

مقدمه و تبیین مسئله

رابطه میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای همواره یکی از مسائل بنیادین در فلسفه تعلیم و تربیت و اندیشه سیاسی بوده است؛ زیرا نوع تلقی از دولت، شهروند، آزادی و عدالت، به‌طور مستقیم بر اهداف، ساختار و کارکرد نظام آموزشی اثر می‌گذارد. از یونان باستان تا دوران مدرن، این نسبت همواره موضوع تأمل، مناقشه و بازاندیشی اندیشمندان بوده است. افلاطون در جمهور و ارسطو در سیاست، آموزش را ابزاری برای تحقق نظم سیاسی مطلوب و تربیت شهروندان متناسب با غایات دولت تلقی می‌کردند. در دوران مدرن نیز اندیشمندانی همچون جان لاک، ژان ژاک روسو، ایمانوئل کانت، کارل مارکس، جان دیویی، آنتونیو گرامشی و پائولو فریره، هر یک با تکیه بر مبانی فلسفی متفاوت، درباره نسبت دولت، جامعه و آموزش و نقش آن در تربیت شهروندان دیدگاه‌های متمایزی ارائه کرده‌اند. در این سنت فکری، آموزش و پرورش صرفاً فعالیتی فردی یا نهادی خدماتی تلقی نمی‌شود، بلکه نهادی اجتماعی و سیاسی است که در شکل‌دهی به نظم اجتماعی، بازتولید ارزش‌های فرهنگی و تربیت شهروندان نقشی تعیین‌کننده ایفا می‌کند. از همین رو، حدود و کیفیت مداخله دولت در آموزش، همواره یکی از مهم‌ترین مسائل فلسفه تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاری آموزشی بوده است (Reeve, 1998; Cowen, 2024; Curren, 2008).

با گذر زمان و تحول در ساختارهای سیاسی، اجتماعی و اقتصادی در نیمه دوم قرن بیستم، به‌ویژه پس از جنگ جهانی دوم، گسترش جهانی‌شدن، افزایش نقش نهادهای فراملی و تغییر الگوهای حکمرانی، نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای وارد مرحله‌ای جدید شد. در این دوره، نئولیبرالیسم به‌عنوان یکی از اثرگذارترین جریان‌های فکری در اقتصاد سیاسی و حکمرانی، با تأکید بر آزادی اقتصادی، رقابت، سازوکار بازار، محدودسازی مداخله دولت و تقویت انتخاب فردی، تأثیر عمیقی بر سیاست‌گذاری عمومی، از جمله سیاست‌های آموزشی، بر جای گذاشت (Harvey, 2007; Mirowski & Plehwe, 2009; Burgin, 2012). در نتیجه، بسیاری از نظام‌های آموزشی، به‌ویژه از دهه ۱۹۸۰ به بعد، از الگوهای متمرکز و دولت‌محور به سمت الگوهایی حرکت کردند که در آنها مفاهیمی چون رقابت، انتخاب مدرسه، پاسخ‌گویی، کارآمدی، ارزیابی عملکرد و مشارکت بخش خصوصی جایگاه پررنگ‌تری یافت (Ball, 2012; Verger et al., 2016). این تحولات، آموزش را بیش از پیش در معرض منطق بازار و سازوکارهای رقابتی قرار داد و مباحثی همچون خصوصی‌سازی، واگذاری خدمات آموزشی،

استقلال مدارس و بازتعریف نقش دولت را به یکی از مهم‌ترین موضوعات فلسفه تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاری آموزشی تبدیل کرد. با این حال، این پرسش همچنان مطرح است که این دگرگونی‌ها بر کدام مبانی نظری استوار بوده‌اند و در میان روایت‌های مختلف نئولیبرالیسم، اندیشه کدام متفکران بیشترین تأثیر را در بازتعریف نسبت دولت، بازار و آموزش داشته است. البته نئولیبرالیسم، برخلاف آنچه گاه به صورت یکپارچه تلقی می‌شود، جریان فکری همگنی نیست، بلکه مجموعه‌ای از روایت‌های متفاوت است که هر یک بر مبانی نظری خاصی استوارند. در این سنت، اندیشمندانی همچون لودویگ فون میزس^۱، فردریش آگوست فون هایک^۲، میلتون فریدمن^۳، گری بکر^۴، جیمز بوکانان^۵، هر یک از منظرهای متفاوت از اقتصاد بازار رقابتی و محدودسازی مداخله دولت دفاع کرده‌اند. در مقابل، متفکران سنت اردولیبرالیسم، از جمله والتر اویکن^۶ و ویلهلم روپکه^۷، ضمن پذیرش اقتصاد بازار، بر نقش فعال دولت در ایجاد و صیانت از نظم رقابتی، تضمین حاکمیت قانون و جلوگیری از شکل‌گیری انحصارها تأکید کرده‌اند (Peck, 2010; Mirowski & Plehwe, 2009). افزون بر این، حتی در میان متفکرانی که معمولاً ذیل عنوان نئولیبرالیسم طبقه‌بندی می‌شوند نیز تفاوت‌های مهمی وجود دارد؛ برای مثال، فریدمن عمدتاً با استدلال‌های مبتنی بر کارایی اقتصادی، آزادی انتخاب و نظریه سرمایه انسانی از بازار دفاع می‌کند، در حالی که دفاع هایک از بازار و دولت محدود، بیش از آنکه بر محاسبات اقتصادی استوار باشد، بر مبانی معرفت‌شناختی، فلسفه حقوق و نظریه نظم خودانگیخته^۸ تکیه دارد (Caldwell, 2004; Friedman, 1962). از این رو، یکسان‌انگاری همه این رویکردها ذیل عنوان «نئولیبرالیسم» می‌تواند به نادیده گرفتن تفاوت‌های نظری آنها، به‌ویژه در تبیین نسبت دولت، بازار و نهادهای اجتماعی، بینجامد.

در میان روایت‌های مختلف نئولیبرالیسم، فردریش آگوست فون هایک، یکی از چهره‌های برجسته قلمداد می‌شود و اندیشه‌های وی جایگاهی متمایز دارد. اگرچه آثار او معمولاً در کنار

1 Ludwig von Mises

2 Friedrich A. Hayek

3 Milton Friedman

4 Gary Becker

5 James Buchanan

6 Walter Eucken

7 Wilhelm Röpke

8 Spontaneous Order

دیگر متفکران نئولیبرالی، به‌ویژه اقتصاددانان مکتب شیکاگو، مورد بررسی قرار می‌گیرد، اما دستگاه نظری وی بر مجموعه‌ای از مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و فلسفه سیاسی استوار است که آن را از بسیاری از روایت‌های متعارف نئولیبرالیسم، به‌ویژه سنت مکتب شیکاگو، متمایز می‌سازد (Caldwell, 2004; Kukathas, 1989). برخلاف رویکردهایی که عمدتاً با استدلال‌های اقتصادی از بازار دفاع می‌کنند، هایک دفاع خود از بازار و دولت محدود را بر مسئله پراکندگی دانش، محدودیت عقل انسانی، نظم خودانگیخته و نقش قواعد انتزاعی در هماهنگی اجتماعی بنا می‌نهد (Hayek, 1945, 1948a, 1960). بیانی دقیق‌تر، هایک (Hayek, 1945: 519-520) استدلال می‌کند که: «ویژگی خاص مسئله یک نظم اقتصادی عقلانی دقیقاً از این واقعیت ناشی می‌شود که دانش مربوط به شرایطی که باید از آن استفاده کنیم، هرگز به‌صورت متمرکز یا یکپارچه وجود ندارد، بلکه صرفاً به‌صورت تکه‌تکه‌های پراکنده، ناقص و غالباً متناقض دانشی است که افراد جداگانه مختلف در اختیار دارند. بنابراین مسئله اقتصادی جامعه صرفاً مسئله تخصیص منابع «مفروض» نیست... بلکه مسئله این است که چگونه بهترین استفاده را از منابعی که هر یک از اعضای جامعه می‌شناسد، برای اهدافی که اهمیت نسبی‌شان را فقط خود این افراد می‌دانند، تضمین کنیم. یا به اختصار، مسئله بهره‌گیری از دانشی است که در تمامیت خود به هیچ‌کس داده نشده است». همچنین «اساساً، در نظامی که دانش مربوط به واقعیت‌های مرتبط میان افراد زیادی پراکنده است، قیمت‌ها می‌توانند اعمال جداگانه افراد مختلف را هماهنگ کنند، درست به همان شیوه‌ای که ارزش‌های ذهنی به فرد کمک می‌کنند بخش‌های مختلف برنامه‌اش را هماهنگ سازد. ... کل سیستم مانند یک بازار واحد عمل می‌کند، نه به این دلیل که هر یک از اعضایش کل میدان را در نظر می‌گیرد، بلکه به این دلیل که حوزه‌های دید محدود و فردی‌شان به‌اندازه کافی هم‌پوشانی دارد تا از طریق واسطه‌های متعدد، اطلاعات مرتبط به همه منتقل شود. ... اگر بخواهیم کارکرد واقعی سیستم قیمت را درک کنیم، باید آن را به‌عنوان چنین مکانیسمی برای انتقال اطلاعات بنگریم. ... مهم‌ترین واقعیت درباره این سیستم، صرفه‌جویی در دانش است که با آن عمل می‌کند؛ یعنی اینکه شرکت‌کنندگان فردی چقدر کم نیاز دارند بدانند تا بتوانند اقدام درست را انجام دهند. «(Hayek, 1945: 526-527). از این منظر، «بازار صرفاً سازوکاری اقتصادی نیست، بلکه نهادی اجتماعی برای هماهنگ‌سازی دانش پراکنده افراد و کشف

مستمر راه‌حلهایی است که هیچ مرجع متمرکزی توان گردآوری و بهره‌گیری کامل از آن را ندارد».

هایک با نقد آنچه «عقل‌گرایی سازه‌انگار»^۱ می‌نامد، استدلال می‌کند که «نهادهای اجتماعی، از جمله حقوق، بازار، زبان، اخلاق و سنت‌ها، نه حاصل طراحی آگاهانه دولت یا برنامه‌ریزان، بلکه محصول فرایند تکاملی تعاملات انسانی در طول زمان هستند» (Hayek, 1988: 6) و «ملت‌ها با نهادهایی مواجه می‌شوند که در واقع نتیجه عمل انسان هستند، اما نتیجه اجرای طراحی انسانی نیستند» (Hayek, 1960: 63). بنابراین این باورها «که انسان قادر است جهان اطراف خود را مطابق با خواسته‌هایش شکل دهد» و «توانایی‌ها و مهارت‌های بشری عمدتاً از عقل سرچشمه می‌گیرند» باورهای نادرست بودن و غرور کشنده^۲ هستند (Hayek, 1988: 9).

از نظر او، تصور اینکه دولت یا هر مرجع مرکزی بتواند با اتکا به دانش محدود خود، ساختارهای پیچیده اجتماعی را به‌طور کامل طراحی و هدایت کند، یا به‌طور دقیق‌تر «محصولات تکاملی را همیشه می‌توان با نبوغ انسانی بهبود بخشید» و «اینکه نوع بشر می‌تواند جهان را مطابق با آرزوهای خود شکل دهد» ناشی از «توهم دانایی»^۳ یا «غرور کشنده» است (Hayek, 1988: Introduction)؛ توهمی که ظرفیت یادگیری، نوآوری و سازگاری جامعه را تضعیف می‌کند. زیرا «در سازماندهی خود در یک سلسله‌مراتب اقتدار به منظور افزایش کارایی، ممکن است در واقع در حال نهادینه کردن نادانی باشیم. در حالی که از دانش اندک آن چند نفر (در راس) بهتر استفاده می‌کنیم، همزمان اطمینان حاصل می‌کنیم که اکثریت عظیم جامعه از کاوش در مناطق تاریک خارج از دانش ما نگه‌داشته می‌شوند» (Hayek, 1960: 10). بنابراین «یک سازمان واحد و جامع، کارآمدترین روش نیست... و به طریق اولی، روشی نیست که بیشترین کمک را به توسعه سریع و گسترش دانش جدید کند» (Hayek, 1960: 11).

از این منظر، «نقش قانون‌گذار برپایی یک نظم خاص و از پیش تعیین شده نیست، بلکه ایجاد شرایطی است که تحت آن، یک آرایش منظم بتواند خود را مستقر و نوسازی کند» (Hayek, 1960: 61). قانون آزادی... شامل قواعد رفتار عادلانه است... که هدف آن‌ها دستیابی

1 Constructivist Rationalism

2 fatal conceit

3 Pretence of Knowledge

به هیچ مقصود خاصی نیست، بلکه ایجاد امکان برای دستیابی به تنوع گسترده‌ای از مقاصد فردی است. (Hayek, 1948a: 120)، «تکیه بر قواعد انتزاعی یک ابزار ضروری است، زیرا عقل بشر برای تسلط بر جزئیات کامل و پیچیده واقعیت ناکافی است» (Hayek, 1960: 66) و «دولت نمی‌تواند از اجبار استفاده کند مگر در اجرای قواعد عام، قدرتی برای دستیابی به اهداف خاص ندارد. . . و نمی‌تواند موقعیت مادی افراد خاصی را تعیین کند» (Hayek, 1960: 237). بنابراین نقش دولت نه طراحی و اداره مستقیم نهادهای اجتماعی، بلکه ایجاد و پاسداری از قواعد عام، انتزاعی و ثابتی است که امکان تعامل آزاد افراد و شکل‌گیری نظم خودانگیخته را فراهم سازد.

. بدین‌ترتیب، دفاع هایک از دولت محدود، پیش از آنکه بر ملاحظات کارآمدی اقتصادی استوار باشد، ریشه در تلقی او از حدود معرفت انسانی، فرایند تکامل نهادهای اجتماعی و نقش آزادی در کشف و بهره‌گیری از دانش پراکنده دارد؛ مبانی‌ای که دلالت‌های قابل‌توجهی برای تحلیل جایگاه دولت، ساختار نهادهای آموزشی و شیوه سازمان‌دهی نظام تربیت مدرسه‌ای به همراه دارند.

اگرچه بخش عمده آثار هایک به مباحث اقتصاد، فلسفه سیاسی، حقوق، نظم اجتماعی و نظریه معرفت اختصاص یافته و وی اثر مستقلی در حوزه تعلیم و تربیت تألیف نکرده است، اما مبانی نظری او دلالت‌های مهمی برای تحلیل آموزش و پرورش، سیاست‌گذاری آموزشی و نظام تربیت مدرسه‌ای به همراه دارد. در پرتو اندیشه هایک، آموزش صرفاً یکی از خدمات عمومی نیست، بلکه نهادی اجتماعی است که سازمان‌دهی آن نیز باید با ملاحظات هم‌چون محدودیت دانش، آزادی انتخاب، رقابت نهادی، کشف تدریجی راه‌حل‌ها و پرهیز از تمرکزگرایی هماهنگ باشد. از این منظر، موضوعاتی مانند حدود مسئولیت دولت در آموزش، تمایز میان تأمین مالی و ارائه خدمات آموزشی، آزادی انتخاب خانواده‌ها، مشارکت نهادهای غیردولتی، استقلال مدارس، تمرکززدایی از تصمیم‌گیری و رقابت میان ارائه‌دهندگان خدمات آموزشی را نمی‌توان صرفاً سیاست‌هایی اجرایی یا اقتصادی تلقی کرد، بلکه باید آنها را پیامدهای منطقی مبانی معرفت‌شناختی و فلسفه سیاسی هایک دانست (Hayek, 1960: 375-380; Hayek, 1948b: 167-180).

از همین رو، تحلیل اندیشه‌های یک در حوزه تعلیم و تربیت، موضوع مهمی بوده و در دهه‌های اخیر توجه پژوهشگران حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاری آموزشی و جامعه‌شناسی آموزش به بازخوانی و تحلیل دلالت‌های تربیتی اندیشه‌های یک معطوف شده است. مرور این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مطالعات خارجی را می‌توان در دو دسته کلی طبقه‌بندی کرد:

دسته نخست، پژوهش‌هایی هستند که به‌طور مستقیم اندیشه‌های فردریش‌هایک و دلالت‌های آن برای آموزش، نقش دولت، آزادی انتخاب، تمرکززدایی و سازماندهی نظام آموزشی را بررسی کرده‌اند. برای نمونه، دیوین (Devine, 1999) با بازخوانی آثار اصلی‌هایک، مبانی نظری دیدگاه او درباره آموزش را در چارچوب نظریه نظم خودانگیخته و محدودیت معرفت انسانی تبیین کرده است. کین (Kane, 2025) نیز با تحلیل فلسفه سیاسی‌هایک، نشان می‌دهد که وی میان مسئولیت دولت در تضمین آموزش همگانی و تصدی مستقیم آموزش تمایز قائل است و آموزش را بیش از آنکه حقی ایجابی بداند، تکلیفی مدنی تلقی می‌کند. همچنین بایرلی (Bierly, 2025) با رویکردی انتقادی، ظرفیت‌ها و محدودیت‌های دیدگاه‌هایک درباره تمرکززدایی آموزشی را از منظر سنت ارسطویی و لیبرالیسم آمریکایی بررسی کرده است.

دسته دوم، پژوهش‌هایی هستند که بدون تمرکز انحصاری بر اندیشه‌هایک، پیامدهای سیاست‌های آموزشی متأثر از نئولیبرالیسم را واکاوی کرده‌اند. این مطالعات، موضوعاتی همچون خصوصی‌سازی آموزش، گسترش سازوکارهای رقابتی، آزادی انتخاب مدرسه، پاسخگویی، استانداردسازی، نقش سازمان‌های فراملی و تأثیر این سیاست‌ها بر عدالت آموزشی، برابری فرصت‌ها، برنامه درسی و هویت مدرسه را مورد بررسی قرار داده‌اند (Ball, 2012; Verger et al., 2016; Lingard, Sellar & Lewis, 2017).

در ادبیات فارسی نیز، هرچند پژوهش‌هایی درباره نسبت لیبرالیسم، نئولیبرالیسم، جهانی‌شدن و سیاست‌گذاری آموزشی مانند محمدی و زیباکلام (Mohammadi & Zibakalam, 2014)، محمدی و اکرادی (Mohammadi & Ekradi, 2014)، اعرافی و کاظمی (Arafi & Kazemi, 2024)، حسینی و سیدحسین‌زاده (Hosseini & Seyed Hossein Zadeh, 2023)، لطیفی (۱۴۰۲)، دارکش و فیروزآبادی (Darkesh & Firrozabadi, 2023)، طباطبائی‌حصنی (Tabatabai-Hosni, 2023)، نیک‌نشان، لیاقت‌دار، بختیار نصرآبادی و پاک‌سرشت (Nikneshan et al., 2012)، قاسمی و یوسفی‌خواه (Ghasemi & Yousefikhah, 2022)، شکاری، محمدصالحی و ابولقاسم

(Shekari, Mohammadsalehi & Abolghasi, 2016) انجام شده است، اما این مطالعات غالباً یکی از دو رویکرد را دنبال کرده‌اند؛ یا به تبیین کلی پیامدهای نئولیبرالیسم در آموزش، مانند بازارمحوری، رقابت، خصوصی‌سازی و استانداردسازی پرداخته‌اند، یا این مفاهیم را عمدتاً بر پایه آرای متفکرانی چون میلتن فریدمن، گری بکر یا ادبیات عمومی اقتصاد آموزش تحلیل کرده‌اند. در مقابل، پژوهش‌هایی که به صورت مستقل، نظام‌مند و با اتکا به آثار اصلی هایک، دلالت‌های تربیتی اندیشه وی را بازسازی و تحلیل کرده باشند، بسیار محدود است. بنابراین با وجود گسترش مطالعات مربوط به نئولیبرالیسم آموزشی، هنوز خلأیی جدی در تبیین نسبت میان مبانی معرفت‌شناختی و فلسفه سیاسی هایک با مؤلفه‌های اصلی نظام تربیت مدرسه‌ای، از جمله نقش دولت، عدالت آموزشی، ساختار مدرسه، برنامه درسی، آزادی انتخاب، خصوصی‌سازی و تربیت شهروندی وجود دارد. این خلأ در ادبیات فارسی آشکارتر است؛ زیرا پژوهشی که با اتکا به آثار اصلی هایک و با تفکیک دیدگاه وی از سایر روایت‌های نئولیبرالیسم، دلالت‌های تربیتی اندیشه او را به صورت منسجم بازسازی و تحلیل کرده باشد، کمتر مشاهده می‌شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر می‌کوشد با مراجعه مستقیم به آثار اصلی فردریش هایک و تحلیل نظام‌مند مبانی فلسفی، معرفت‌شناختی و سیاسی اندیشه وی، نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای را از منظر نئولیبرالیسم‌هایکی تبیین کرده و پیامدهای آن را برای سیاست‌گذاری و نهادهای تربیتی تحلیل کند. لذا، پرسش اصلی این است که «نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای از منظر نئولیبرالیسم و با تأکید بر اندیشه‌های فردریش هایک چگونه تعریف می‌شود و چه پیامدهای تربیتی را به همراه دارد؟»

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع نظری-فلسفی و در قلمرو مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت است که با رویکرد تحلیل مفهومی و استنتاج فلسفی انجام شده است. مسئله اصلی پژوهش، تبیین نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای از منظر نئولیبرالیسم با تأکید بر اندیشه‌های فردریش آگوست فون هایک و استخراج دلالت‌های تربیتی این اندیشه است. از آنجا که هایک اثر مستقلی درباره تعلیم و تربیت تألیف نکرده است، موضوع پژوهش نه توصیف دیدگاه‌های صریح او درباره آموزش، بلکه بازسازی و استنتاج دلالت‌های تربیتی نهفته

در مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و مبانی اقتصادی اندیشه وی است. از این رو، پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد؛ بدین معنا که پیامدهای تربیتی یک دستگاه فلسفی از طریق تحلیل منطقی مبانی آن استنتاج می‌شود.

منابع پژوهش در دو دسته اصلی سازمان‌دهی شدند. دسته نخست، آثار اصلی هایک بود که مبانی معرفت‌شناختی، فلسفه سیاسی، نظریه نظم اجتماعی و دیدگاه وی درباره دولت، آزادی، قانون و بازار را تبیین می‌کنند. دسته دوم، آثار تحلیلی، تفسیری و انتقادی درباره اندیشه هایک، نئولیبرالیسم و سیاست‌گذاری آموزشی بود که از میان کتاب‌ها و مقالات معتبر حوزه فلسفه سیاسی، فلسفه تعلیم و تربیت، اقتصاد سیاسی آموزش و مطالعات نئولیبرالیسم انتخاب شدند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد. ملاک انتخاب منابع عبارت از ارتباط مستقیم با اندیشه هایک، تبیین مبانی نظری او، قابلیت استخراج دلالت‌های تربیتی، اعتبار علمی منابع و ظرفیت تحلیلی آنها برای تبیین نسبت میان دولت، بازار و آموزش بود. بر این اساس، منابع منتخب هم آثار اصلی هایک شامل ۶ منبع از جمله کتاب‌های راه بردگی، منشور آزادی، قانون، قانونگذاری و آزادی، غرور کشنده و مقاله استفاده از دانش در جامعه و هم تعداد ۴ منبع از شارحان و مفسران برجسته او را دربر می‌گرفت و هم تعداد ۶ اثر از پژوهش‌های انتقادی درباره پیامدهای تربیتی و سیاستی نئولیبرالیسم؛ امری که امکان بازسازی منصفانه اندیشه هایک و ارزیابی انتقادی دلالت‌های آن را فراهم ساخت.

با توجه به ماهیت نظری پژوهش، ابزار گردآوری داده به معنای متعارف پژوهش‌های تجربی (مانند پرسشنامه یا مصاحبه) موضوعیت نداشت. ابزار اصلی پژوهش، پروتکل تحلیل اسناد مبتنی بر تحلیل مفهومی و استنتاج فلسفی بود که به صورت نظام‌مند برای مطالعه منابع طراحی شد. این پروتکل سه کارکرد اساسی داشت:

۱. شناسایی و بازسازی مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و مبانی اقتصادی اندیشه هایک؛
۲. استخراج دلالت‌های تربیتی این مبانی برای نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای، با تأکید بر نقش دولت، جایگاه بازار، سازمان‌دهی آموزش، عدالت آموزشی، آزادی انتخاب و غیره؛

۳. ارزیابی انتقادی دلالت‌های استخراج‌شده در پرتو ادبیات معاصر فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات انتقادی نئولیبرالیسم
- بر این اساس، واحد تحلیل در پژوهش، مفاهیم، گزاره‌ها و استدلال‌های موجود در آثار اصلی هایک و منابع تحلیلی مرتبط بود و داده‌های استخراج‌شده بر پایه چارچوب مفهومی پژوهش سازمان‌دهی و تحلیل شدند.
- تحلیل داده‌ها در سه مرحله انجام گرفت.
۱. در مرحله نخست، دستگاه فکری هایک از خلال آثار اصلی و منابع معتبر بازسازی شد. در این مرحله، مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و مبانی اقتصادی اندیشه وی به‌عنوان اجزای به‌هم‌پیوسته یک منظومه نظری تحلیل و روابط درونی آنها تبیین شد.
 ۲. در مرحله دوم، با استفاده از استنتاج فلسفی، دلالت‌های تربیتی این مبانی استخراج گردید. در این مرحله، نسبت میان اندیشه هایک و مؤلفه‌های اصلی نظام تربیت مدرسه‌ای، از جمله نقش دولت، جایگاه بازار، ساختار مدرسه، برنامه درسی، عدالت آموزشی، آزادی انتخاب، خصوصی‌سازی، تربیت شهروندی و سیاست‌گذاری آموزشی بررسی شد. استنتاج‌ها نه بر پایه برداشت‌های شخصی پژوهشگر، بلکه بر اساس پیوند منطقی میان مبانی نظری هایک و پیامدهای تربیتی آنها صورت گرفت.
 ۳. در مرحله سوم، دلالت‌های تربیتی استخراج‌شده در پرتو ادبیات معاصر فلسفه تعلیم و تربیت و پژوهش‌های انتقادی حوزه نئولیبرالیسم مورد ارزیابی انتقادی قرار گرفت. در این مرحله، ظرفیت‌ها و محدودیت‌های اندیشه هایک با توجه به معیارهایی مانند عدالت آموزشی، خیر عمومی، برابری فرصت‌ها، نقش دولت در تضمین حق آموزش، هویت فرهنگی و کارکرد اجتماعی مدرسه تحلیل شد.
- منطق پژوهش بر این اصل استوار بود که هر دستگاه فلسفی، افزون بر تبیین انسان، جامعه، دولت و آزادی، دلالت‌هایی برای تعلیم و تربیت نیز دربردارد. بنابراین، اگر در اندیشه هایک معرفت انسانی محدود، دانش اجتماعی پراکنده، نظم مطلوب جامعه خودانگیخته و نقش دولت محدود به تضمین قواعد عام تلقی شود، این مبانی به‌صورت منطقی بر سازمان‌دهی آموزش، نقش مدرسه، حدود مداخله دولت، جایگاه بازار و اهداف تربیتی نیز اثر می‌گذارند.

ازاین‌رو، دلالت‌های تربیتی اندیشه هایک نه از گزاره‌های صریح او درباره آموزش، بلکه از تحلیل و استنتاج منطقی مبانی نظری وی استخراج شد. چارچوب تحلیل پژوهش در سه سطح سامان یافت:

سطح تحلیل	محورهای بررسی	خروجی
مبنایی	مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و مبانی اقتصادی اندیشه هایک	بازسازی دستگاه فکری هایک
استنتاجی	نقش دولت، بازار، مدرسه، سیاست‌گذاری آموزشی، عدالت آموزشی، برنامه درسی و تربیت شهروندی	استخراج دلالت‌های تربیتی
انتقادی	مقایسه یافته‌ها با ادبیات معاصر فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات انتقادی نئولیبرالیسم	ارزیابی ظرفیت‌ها و محدودیت‌های اندیشه هایک

برای افزایش اعتبار تحلیل، چند راهبرد به کار گرفته شد. نخست، بازسازی اندیشه هایک بر پایه مراجعه مستقیم به آثار اصلی وی انجام شد تا از اتکای صرف به منابع ثانویه پرهیز شود. دوم، تفسیرهای مختلف از اندیشه هایک در آثار شارحان و منتقدان با یکدیگر مقایسه شد تا فهم دقیق‌تری از منطق درونی اندیشه او حاصل شود. سوم، دلالت‌های تربیتی استخراج‌شده با یافته‌های پژوهش‌های معتبر حوزه فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات نئولیبرالیسم تطبیق داده شد. چهارم، در سراسر تحلیل میان بازسازی توصیفی اندیشه هایک و ارزیابی انتقادی پیامدهای تربیتی آن تفکیک شد تا از خلط گزارش اندیشه با داوری هنجاری جلوگیری شود. بر اساس این فرایند، یافته‌های پژوهش در سه محور اصلی سازمان‌دهی شدند:

۱- اندیشه هایک شامل مبانی معرفت‌شناختی، مبانی انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و مبانی اقتصادی

۲- دلالت‌های اندیشه هایک برای نسبت نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای

۳- بحث و ارزیابی انتقادی دلالت‌های تربیتی اندیشه هایک در پرتو ادبیات معاصر فلسفه تعلیم و تربیت

یافته‌های پژوهش

با توجه به محورهای اصلی سامان‌دهی، یافته‌های پژوهش به شرح زیر بود:

۱- اندیشه‌های هایک

بازسازی دلالت‌های تربیتی اندیشه فردریش آگوست فون هایک، بدون فهم منسجم دستگاه فلسفی وی امکان‌پذیر نیست؛ زیرا دیدگاه او درباره آموزش و نقش دولت در تربیت، نه در قالب اثری مستقل درباره تعلیم و تربیت، بلکه در دل منظومه‌ای از مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، سیاسی و اقتصادی شکل گرفته است. از این رو، تحلیل نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای در اندیشه هایک، مستلزم بازسازی این دستگاه نظری است؛ دستگاهی که از محدودیت معرفت انسانی آغاز می‌شود، به نظریه نظم خودانگیخته می‌رسد، فلسفه سیاسی دولت محدود را صورت‌بندی می‌کند و در نهایت از اقتصاد بازار رقابتی به عنوان سازوکاری برای هماهنگی اجتماعی دفاع می‌نماید. بنابراین، چهار مؤلفه «معرفت‌شناسی»، «انسان‌شناسی»، «فلسفه سیاسی» و «مبانی اقتصادی» را می‌توان ارکان اصلی اندیشه هایک دانست که هر یک، دلالت‌های مستقیمی برای تبیین جایگاه دولت، مدرسه و سیاست‌گذاری آموزشی دارند.

۱-۱. مبانی معرفت‌شناختی

مهم‌ترین نقطه آغاز اندیشه هایک، نقد تلقی رایج از عقل و معرفت در سنت عقل‌گرایی مدرن است. وی معتقد است بسیاری از نظریه‌های سیاسی و اقتصادی جدید بر این پیش‌فرض استوارند که انسان یا دولت می‌تواند اطلاعات لازم برای طراحی و اداره جامعه را به‌طور کامل گردآوری و پردازش کند. هایک این تصور را «توهم دانایی» می‌داند و استدلال می‌کند که دانش مورد نیاز برای اداره جامعه هرگز به‌صورت متمرکز در اختیار هیچ فرد یا نهادی قرار ندارد، بلکه در میان میلیون‌ها کنشگر اجتماعی پراکنده است و هر فرد تنها بخش کوچکی از آن را در اختیار دارد. به بیانی دقیق‌تر «دانش مربوط به شرایطی که ما باید از آن استفاده کنیم، هرگز به شکل متمرکز یا یکپارچه وجود ندارد؛ بلکه صرفاً به صورت قطعات پراکنده‌ای از دانش ناقص و غالباً متناقض است که تمام افراد جداگانه در اختیار دارند» (Hayek, 1945: 519).

در مقاله مشهور «استفاده از دانش در جامعه»، هایک نشان می‌دهد که بخش عمده دانشی که رفتارهای اجتماعی و اقتصادی را هدایت می‌کند، دانشی ضمنی، محلی، تجربی و

وابسته به شرایط خاص زمان و مکان است (Hayek, 1945: 3). این نوع دانش نه قابل اندازه‌گیری کامل است، نه قابلیت انتقال کامل دارد و نه می‌توان آن را در اختیار یک مرجع مرکزی قرار داد (Hayek, 1945: 6). به همین دلیل، هرگونه برنامه‌ریزی متمرکز ناگزیر با محدودیت‌های معرفتی روبه‌رو خواهد شد؛ زیرا هیچ برنامه‌ریز یا سازمانی توان دسترسی به همه اطلاعات پراکنده در جامعه را ندارد (همان).

بر همین مبنا، هایک نقد خود را متوجه آن چیزی می‌کند که بعدها آن را «عقل‌گرایی سازه‌انگار» می‌نامد (Hayek, 1988: 3). از نظر وی، عقل‌گرایی سازه‌انگار بر این فرض نادرست استوار است که نهادهای اجتماعی را می‌توان همانند یک ماشین طراحی و بازسازی کرد. حال آنکه نهادهایی چون بازار، حقوق، اخلاق، زبان، پول و حتی بسیاری از سنت‌های فرهنگی، حاصل طراحی آگاهانه هیچ فرد یا نهادی نیستند، بلکه در فرآیند طولانی تعاملات انسانی و انتخاب‌های تدریجی شکل گرفته‌اند (Hayek, 1973, 1988).

از منظر هایک، نظم اجتماعی محصول «تکامل نهادی» و نه طراحی عقلانی است. این برداشت، بنیان نظری مفهوم مشهور «نظم خودانگیخته» را تشکیل می‌دهد. نظم خودانگیخته نظم‌ی است که بدون وجود طراحی مرکزی، از دل کنش‌های آزاد افراد و رعایت قواعد عمومی پدید می‌آید. بازار، زبان، عرف و حقوق عرفی نمونه‌هایی از چنین نظم‌هایی هستند که کارآمدی آنها ناشی از انباشت تجربه تاریخی جامعه و نه حاصل تصمیم یک برنامه‌ریز مرکزی است (Hayek, 1960, 1973).

در این چارچوب، عقل انسان اگرچه ابزار مهمی برای تصمیم‌گیری است، اما هرگز قادر نیست پیچیدگی نظام‌های اجتماعی را به‌طور کامل درک یا کنترل کند. بنابراین، محدودیت عقلانیت انسان نه ضعف اخلاقی یا شناختی افراد، بلکه ویژگی ذاتی حیات اجتماعی است. این محدودیت سبب می‌شود که جامعه برای هماهنگی فعالیت‌های خود بیش از آنکه به برنامه‌ریزی متمرکز نیاز داشته باشد، به سازوکارهایی متکی شود که امکان استفاده از دانش پراکنده افراد را فراهم آورند (Hayek, 1945).

شارحان و مفسران اندیشه هایک نیز این بعد معرفت‌شناختی را نقطه عزیمت کل دستگاه فکری او دانسته‌اند. کوکاتاس^۱ (Kukathas, 1989: 57) استدلال می‌کند که نظریه آزادی، دولت محدود و نظم اجتماعی در اندیشه هایک، بدون درک مبانی معرفت‌شناختی وی قابل فهم

1 Kukathas, C.

نیست؛ زیرا آزادی نزد او پیش از آنکه ارزشی اخلاقی باشد، ضرورتی معرفتی برای «کشف و بهره‌گیری از دانش پراکنده جامعه» است. کالدول^۱ (Caldwell, 2004) نیز معتقد است که تقریباً همه آرای اقتصادی و سیاسی هایک را می‌توان به مسئله «پراکندگی دانش» بازگرداند. به اعتقاد او، هایک پیش از آنکه اقتصاددان باشد، نظریه‌پرداز معرفت اجتماعی است و دفاع وی از بازار، نتیجه مستقیم تلقی خاص او از ماهیت دانش و محدودیت عقل انسانی است. از این منظر، آزادی صرفاً حقی فردی نیست، بلکه سازوکاری اجتماعی برای تولید و کشف دانش به شمار می‌رود. هر اندازه افراد آزادی بیشتری برای تجربه، انتخاب و کنش داشته باشند، جامعه نیز ظرفیت بیشتری برای تولید اطلاعات جدید، اصلاح خطاها و سازگاری با شرایط متغیر خواهد داشت. در مقابل، تمرکز تصمیم‌گیری در دست دولت یا هر مرجع مرکزی، فرآیند کشف دانش را مختل کرده و امکان یادگیری اجتماعی را کاهش می‌دهد (Hayek, 1960).

۲-۱. مبانی انسان‌شناختی

برداشت هایک از انسان نیز به‌طور مستقیم از مبانی معرفت‌شناختی او سرچشمه می‌گیرد. انسان در اندیشه وی موجودی کاملاً عقلانی و برخوردار از دانشی کامل نیست، «زیرا اگر انسان‌های دانای کل وجود داشتند ... دلیل چندانی برای آزادی وجود نداشت» (هایک، ۱۹۶۰: ۲۹)، بلکه کنشگری است که همواره در شرایط عدم قطعیت، با اطلاعات ناقص و در بستری از قواعد، سنت‌ها و نهادهای اجتماعی تصمیم می‌گیرد. برخلاف الگوی عقلانیت کامل در اقتصاد کلاسیک، هایک انسان را موجودی «خطاپذیر»، «یادگیرنده» و «وابسته به دانش پراکنده» می‌داند که توان شناخت او محدود و همواره نیازمند تعامل با دیگران است (Hayek, 1960). از این منظر، آزادی نه صرفاً حقی سیاسی، بلکه شرط ضروری رشد فرد و یادگیری اجتماعی است. افراد تنها زمانی می‌توانند توانایی‌های خود را شکوفا کنند که امکان آزمون، تجربه، خطا و اصلاح را داشته باشند (Hayek, 1960: 30). جامعه نیز از رهگذر همین فرایند آزمون و خطا، ظرفیت کشف راه‌حل‌های بهتر را پیدا می‌کند. به بیانی دقیق‌تر «رشد دانش و پیشرفت تمدن به این بستگی دارد که ما بتوانیم از تجربه درس بگیریم» (ibid). به همین دلیل، هایک هرگونه نظامی را که آزادی انتخاب و امکان تجربه‌های متنوع را محدود کند، مانعی برای رشد انسان و تکامل جامعه تلقی می‌کند (Hayek, 1960, 1970).

1 Caldwell, B.

وی همچنین نقش سنت‌ها، قواعد اخلاقی و نهادهای اجتماعی را در شکل‌گیری رفتار انسان برجسته می‌سازد. از دید او، انسان پیش از آنکه موجودی کاملاً خودبسند باشد، در دل شبکه‌ای از قواعد و سنت‌هایی زندگی می‌کند که طی قرن‌ها تکامل یافته‌اند و امکان همکاری اجتماعی را فراهم کرده‌اند. از این‌رو، نقد هایک بر مهندسی اجتماعی صرفاً نقدی سیاسی نیست، بلکه بر این باور استوار است که هیچ فرد یا گروهی نمی‌تواند جایگزین خرد انباشته‌شده در نهادهای تکامل‌یافته جامعه شود (Hayek, 1988).

۳-۱. فلسفه سیاسی

فلسفه سیاسی هایک بر پیوند میان آزادی، حاکمیت قانون و دولت محدود استوار است. وی آزادی را بنیادی‌ترین ارزش جامعه آزاد می‌داند، اما آن را نه به معنای رهایی از هرگونه قید، بلکه به معنای نبود اجبار خودسرانه از سوی دیگران، به‌ویژه دولت، تعریف می‌کند و استدلال می‌کند که «آزادی به این معناست که انسان در آنچه انجام می‌دهد، وابسته به اراده خودسرانه دیگری نباشد» (Hayek, 1960: 12). بر این اساس، دولت زمانی مشروع است که وظیفه خود را به تضمین قواعد کلی، حمایت از حقوق مالکیت، اجرای قراردادها و حفظ نظم حقوقی محدود کند و از مداخله مستقیم در تصمیم‌های فردی و اقتصادی بپرهیزد.

هایک میان «حکومت قانون» و «حکومت افراد» تمایز قائل می‌شود. از نظر او، «دولت باید بر اساس قواعد عام، انتزاعی، پایدار و قابل پیش‌بینی و نه بر مبنای تصمیم‌های موردی یا اراده سیاسی صاحبان قدرت عمل کند» (Hayek, 1973: 50; Hayek, 1960: 156). این برداشت، زمینه نظری مخالفت او با برنامه‌ریزی متمرکز و گسترش اختیارات دولت را فراهم می‌آورد.

در همین چارچوب، هایک مفهوم عدالت اجتماعی را نیز به چالش می‌کشد. وی استدلال می‌کند که عدالت تنها درمورد کنش‌های آگاهانه افراد معنا دارد و نمی‌توان نتایج حاصل از نظم خودانگیخته بازار را عادلانه یا ناعادلانه نامید؛ زیرا این نتایج محصول تصمیم هیچ عامل واحدی نیستند (Hayek, 1976: 31, 64, 67).

۴-۱. مبانی اقتصادی

اقتصاد در اندیشه هایک ادامه طبیعی مبانی معرفت‌شناختی و فلسفه سیاسی اوست. برخلاف اقتصاددانانی که بازار را عمدتاً سازوکاری برای تخصیص بهینه منابع می‌دانند، هایک

بازار را پیش از هر چیز «فرآیند کشف»^۱ تلقی می‌کند (Hayek, 1948b: 68). «بازار از طریق نظام قیمت‌ها، اطلاعات پراکنده میلیون‌ها فرد» را بدون نیاز به برنامه‌ریزی مرکزی هماهنگ می‌کند و امکان سازگاری مستمر جامعه با تغییرات را فراهم می‌آورد (Hayek, 1945: 527). در این چارچوب، رقابت صرفاً ابزاری برای افزایش کارایی نیست، بلکه سازوکاری معرفتی برای کشف اطلاعات جدید، آزمون راه‌حل‌های مختلف و اصلاح خطاهاست. به همین دلیل، هر اندازه رقابت محدودتر و مداخله دولت گسترده‌تر شود، ظرفیت جامعه برای یادگیری و نوآوری نیز کاهش خواهد یافت (Hayek, 1978).

بر همین اساس، هایک با برنامه‌ریزی اقتصادی متمرکز مخالفت می‌کند؛ زیرا معتقد است هیچ مرجعی توان گردآوری اطلاعات پراکنده لازم برای تصمیم‌گیری درباره تولید، توزیع و مصرف را ندارد. از نظر او، بازار نه به دلیل کامل بودن، بلکه به دلیل توانایی در بهره‌گیری از دانش پراکنده افراد، کارآمدترین سازوکار هماهنگی اجتماعی است (Hayek, 1945).

بازسازی دستگاه فکری هایک نشان می‌دهد که اندیشه او منظومه‌ای منسجم و درهم‌تنیده از مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، سیاسی و اقتصادی است. در این منظومه، محدودیت عقل انسانی و پراکندگی دانش، نظریه نظم خودانگیخته را بنیان می‌نهد؛ نظم خودانگیخته، ضرورت آزادی فردی و حاکمیت قانون را توجیه می‌کند؛ و این مبانی، در نهایت، دفاع از دولت محدود و اقتصاد بازار را به‌عنوان مناسب‌ترین سازوکار هماهنگی اجتماعی در پی دارد. بنابراین، تحلیل دلالت‌های تربیتی اندیشه هایک نیز باید بر پایه همین دستگاه نظری صورت گیرد؛ زیرا دیدگاه او درباره مدرسه، نقش دولت، سیاست‌گذاری آموزشی، آزادی انتخاب، رقابت و ساختار نظام آموزشی، پیامد مستقیم این مبانی فلسفی است، نه مجموعه‌ای از توصیه‌های پراکنده در حوزه آموزش. این چارچوب نظری، مبنای تحلیل بخش بعدی مقاله، یعنی «نسبت نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای در اندیشه هایک» خواهد بود.

۲- دلالت‌های اندیشه هایک برای نسبت نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای

بر پایه مبانی فلسفی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و اقتصادی تبیین‌شده در بخش پیشین، می‌توان دلالت‌های اندیشه هایک را برای نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای در چند محور اساسی بازسازی کرد. این دلالت‌ها صرفاً مجموعه‌ای از پیشنهادها

اجرایی در حوزه آموزش نیستند، بلکه پیامدهای منطقی دستگاه فکری هایک درباره انسان، جامعه، دولت، بازار و نظم اجتماعی به شمار می‌روند. از این‌رو، در ادامه، این دلالت‌ها در پنج محور شامل جایگاه دولت در آموزش، نقش بازار در سازمان‌دهی نظام آموزشی، آزادی انتخاب و حق خانواده‌ها، تمرکززدایی و استقلال مدارس، و عدالت آموزشی و غایت تربیت مورد تحلیل قرار می‌گیرند.

۲-۱. دولت و آموزش؛ از دولت متصدی به دولت قاعده‌گذار

یکی از بنیادی‌ترین دلالت‌های اندیشه هایک برای نظام تربیت مدرسه‌ای، بازتعریف جایگاه دولت در آموزش است. این بازتعریف نه از ملاحظات صرفاً اقتصادی، بلکه از مبانی معرفت‌شناختی و فلسفه سیاسی او ناشی می‌شود. هایک با طرح نظریه «پراکندگی دانش» استدلال می‌کند که دانش لازم برای اداره جامعه در اختیار هیچ فرد، سازمان یا دولت مرکزی قرار ندارد، بلکه میان میلیون‌ها فرد پراکنده است و همواره در حال تغییر است یا به بیانی دقیق‌تر «دانش هرگز به صورت متمرکز یا یکپارچه وجود ندارد، بلکه صرفاً به صورت تکه‌های پراکنده‌ای از دانش ناقص و غالباً متناقض است که تمام افراد مجزا در اختیار دارند» (Hayek, 1945: 519). از این‌رو، هرگونه برنامه‌ریزی متمرکز برای هدایت جامعه، از جمله نظام آموزشی، ناگزیر با محدودیت‌های معرفتی مواجه خواهد بود.

بر این اساس، هایک نقش دولت را نه در طراحی و اداره مستقیم نهادهای اجتماعی، بلکه در ایجاد قواعد عام، انتزاعی و پایدار برای تضمین نظم اجتماعی تعریف می‌کند (Hayek, 1960). در این چارچوب، دولت باید شرایطی را فراهم سازد که افراد و نهادهای اجتماعی بتوانند در بستری رقابتی و آزاد، راه‌حل‌های مناسب را کشف کنند. بنابراین، در حوزه آموزش نیز وظیفه دولت بیش از آنکه اداره مدارس، تعیین جزئیات برنامه‌های درسی یا کنترل متمرکز فرایندهای آموزشی باشد، ایجاد چارچوب‌های حقوقی، تضمین حاکمیت قانون، نظارت بر رعایت قواعد عمومی و تأمین شرایط رقابت منصفانه است.

این برداشت، تفاوتی اساسی با الگوی دولت رفاه دارد که آموزش را عمدتاً خدمتی عمومی می‌داند که باید به صورت مستقیم توسط دولت تولید، اداره و کنترل شود. در اندیشه هایک، تمرکز قدرت تصمیم‌گیری در دستگاه‌های بوروکراتیک، نه تنها موجب کاهش کارآمدی می‌شود، بلکه به دلیل ناتوانی در بهره‌گیری از دانش پراکنده موجود در جامعه، ظرفیت نوآوری و سازگاری

نظام آموزشی را نیز محدود می‌کند. بنابراین، دولت باید از نقش «مجری اصلی آموزش» فاصله گرفته و به «تنظیم‌گر قواعد» تبدیل شود؛ نقشی که ضمن حفظ نظم عمومی، امکان ظهور ابتکارهای محلی، تنوع نهادی و رقابت میان ارائه‌دهندگان خدمات آموزشی را فراهم آورد. بر این اساس، دلالت تربیتی اندیشه هایک آن است که سیاست‌گذاری آموزشی باید از الگوی متمرکز و فرماندهی فاصله گرفته و به سمت حکمرانی مبتنی بر قواعد، نظارت پسینی و واگذاری اختیارات حرکت کند. در چنین الگویی، مسئولیت دولت از اداره مستقیم مدارس به تضمین دسترسی عمومی، حفظ استانداردهای حداقلی، صیانت از آزادی‌های مدنی و جلوگیری از انحصار در عرضه خدمات آموزشی تغییر می‌یابد. از این‌رو، مشروعیت دولت در آموزش نه از میزان مداخله، بلکه از کیفیت قواعدی ناشی می‌شود که امکان فعالیت آزاد و رقابت سالم میان نهادهای آموزشی را فراهم می‌کنند.

۲-۲. بازار و سازمان‌دهی نظام آموزشی

دومین دلالت مهم اندیشه هایک، بازتعریف جایگاه بازار در سازمان‌دهی آموزش است. برخلاف برداشت رایجی که بازار را صرفاً سازوکاری اقتصادی برای مبادله کالا و خدمات می‌داند، هایک بازار را نهادی معرفتی تلقی می‌کند که از طریق سازوکار قیمت‌ها، اطلاعات پراکنده افراد را هماهنگ ساخته و امکان کشف مستمر راه‌حل‌های کارآمد را فراهم می‌آورد (Hayek, 1945). از دیدگاه او، بازار پیش از آنکه سازوکاری برای تخصیص منابع باشد، فرایندی برای تولید و کشف دانش اجتماعی است.

اگر این منطق به حوزه آموزش تعمیم یابد، مدرسه دیگر صرفاً سازمانی دولتی برای اجرای برنامه‌های از پیش تعیین‌شده نخواهد بود، بلکه به نهادی اجتماعی تبدیل می‌شود که باید در محیطی متنوع و رقابتی فعالیت کند. رقابت میان مدارس، امکان تجربه الگوهای متفاوت آموزشی، پاسخ‌گویی بیشتر به نیازهای خانواده‌ها و افزایش ظرفیت نوآوری را فراهم می‌سازد؛ زیرا هیچ نهاد مرکزی نمی‌تواند از پیش تعیین کند که کدام شیوه آموزشی برای همه دانش‌آموزان مناسب‌تر است.

بر این اساس، تنوع مدارس، مشارکت بخش خصوصی، حضور سازمان‌های غیردولتی، مدارس مستقل و الگوهای مختلف تأمین خدمات آموزشی، نه استثناهایی بر نظام آموزشی، بلکه لازمه بهره‌گیری از دانش پراکنده جامعه محسوب می‌شوند. از نگاه هایک، نظام آموزشی

زمانی پویاتر خواهد بود که امکان آزمون و خطا، رقابت و اصلاح مستمر میان نهادهای مختلف وجود داشته باشد. در چنین شرایطی، کیفیت آموزشی نه از طریق دستورهای اداری، بلکه از رهگذر انتخاب خانواده‌ها، رقابت نهادی و یادگیری مستمر ارتقا می‌یابد.

البته این برداشت به معنای حذف کامل دولت از آموزش نیست. دولت همچنان مسئول تضمین قواعد رقابت، جلوگیری از شکل‌گیری انحصار، حفظ استانداردهای حداقلی و حمایت از دسترسی همگانی به آموزش پایه است؛ اما نباید خود به بازیگر انحصاری بازار آموزش تبدیل شود. بنابراین، رابطه دولت و بازار در اندیشه هایک، رابطه جایگزینی کامل نیست، بلکه رابطه‌ای مبتنی بر تفکیک وظایف است؛ دولت قواعد بازی را تعیین می‌کند و بازار، در چارچوب این قواعد، فرایند کشف و نوآوری را سامان می‌دهد.

۳-۲. آزادی انتخاب و حق خانواده‌ها در آموزش

در اندیشه هایک، آزادی انتخاب صرفاً حقی سیاسی یا اقتصادی نیست، بلکه اصلی معرفت‌شناختی است. از آنجا که هیچ مرجع مرکزی به تمامی نیازها، استعدادها و ترجیحات افراد آگاهی ندارد، تصمیم‌گیری درباره بسیاری از امور باید به خود افراد واگذار شود (Hayek, 1945). این اصل در حوزه آموزش نیز مصداق می‌یابد.

بر اساس این منطق، خانواده‌ها بیش از دولت از ویژگی‌ها، نیازها و ظرفیت‌های فرزندان خود آگاه‌اند؛ بنابراین، انتخاب مدرسه نباید صرفاً در اختیار ساختارهای متمرکز قرار گیرد. آزادی انتخاب مدرسه، امکان انطباق بهتر آموزش با تفاوت‌های فردی را فراهم می‌آورد و در عین حال، مدارس را نیز نسبت به کیفیت عملکرد خود پاسخ‌گوتر می‌سازد.

از این منظر، سیاست‌هایی مانند کوپن آموزشی^۱، مدارس مستقل^۲، مدارس چارتری^۳ و سایر الگوهای انتخاب مدرسه، صرفاً ابزارهای اقتصادی نیستند، بلکه پیامد منطقی نظریه پراکندگی دانش به شمار می‌روند. هرچه انتخاب خانواده‌ها گسترده‌تر باشد، اطلاعات بیشتری از طریق رفتار انتخابی آنان وارد نظام آموزشی شده و امکان اصلاح مستمر مدارس افزایش می‌یابد.

بدین‌ترتیب، آزادی انتخاب در اندیشه هایک صرفاً به معنای آزادی مصرف‌کننده نیست، بلکه سازوکاری برای یادگیری اجتماعی و افزایش کارآمدی نظام آموزشی محسوب می‌شود.

1 Voucher

2 Independent Schools

3 Charter Schools

البته تحقق چنین الگویی مستلزم وجود قواعد شفاف، دسترسی برابر به اطلاعات، نظارت عمومی و جلوگیری از انحصار است؛ زیرا در غیاب این شرایط، آزادی انتخاب ممکن است به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی بینجامد.

۴-۲. تمرکززدایی و استقلال مدارس

یکی دیگر از نتایج منطقی اندیشه‌هایک، دفاع از تمرکززدایی در حکمرانی آموزشی است. اگر دانش در جامعه پراکنده باشد و برنامه‌ریزان مرکزی از شناخت کامل موقعیت‌های محلی ناتوان باشند، تصمیم‌گیری آموزشی نیز باید تا حد امکان به سطوح پایین‌تر واگذار شود.

در این چارچوب، مدرسه صرفاً مجری سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش نیست، بلکه سازمانی حرفه‌ای است که باید از اختیار لازم برای تصمیم‌گیری درباره بسیاری از امور آموزشی، مدیریتی و اجرایی برخوردار باشد. استقلال مدارس، انعطاف‌پذیری برنامه‌های آموزشی، مشارکت معلمان، نقش‌آفرینی خانواده‌ها و حضور جامعه محلی، همگی پیامدهای طبیعی این رویکرد محسوب می‌شوند.

تمرکززدایی از منظر‌هایک صرفاً به معنای انتقال اختیارات اداری نیست، بلکه بیانگر پذیرش این اصل است که راه‌حل‌های مناسب آموزشی در تعامل میان کنشگران محلی شکل می‌گیرند، نه در ساختارهای متمرکز بوروکراتیک. از این‌رو، هرچه مدارس از آزادی بیشتری در سازمان‌دهی فعالیت‌های خود برخوردار باشند، ظرفیت بیشتری برای نوآوری، یادگیری سازمانی و پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان خواهند داشت.

۵-۲. عدالت آموزشی و غایت تربیت

یکی از بحث‌برانگیزترین ابعاد اندیشه‌هایک، تلقی او از عدالت است. هایک با مفهوم «عدالت اجتماعی» به معنای برابری نتایج یا توزیع از پیش تعیین‌شده منابع موافق نیست و معتقد است که چنین برداشتی مستلزم مداخله گسترده دولت و محدود شدن آزادی افراد خواهد بود (Hayek, 1976). با این حال، این موضع به معنای مخالفت او با آموزش عمومی نیست.

هایک در آثار خود تصریح می‌کند که آموزش پایه از جمله حوزه‌هایی است که دولت می‌تواند و حتی باید در آن نقش داشته باشد؛ زیرا آموزش ابتدایی پیش‌شرط مشارکت شهروندان در نظم آزاد و حاکمیت قانون است. بنابراین، از منظر او، دولت مسئول تضمین دسترسی همگان

به حداقلی از آموزش است، اما این مسئولیت لزوماً به معنای انحصار دولت در تولید و اداره مدارس نیست.

در نتیجه، عدالت آموزشی در اندیشه هایک بیشتر به معنای تضمین فرصت اولیه برای دسترسی به آموزش است، نه تضمین نتایج برابر آموزشی. تفاوت‌های ناشی از انتخاب‌های فردی، رقابت میان مدارس و تنوع ظرفیت‌های آموزشی، بخشی طبیعی از نظم خودانگیخته جامعه تلقی می‌شوند. همین برداشت، یکی از مهم‌ترین نقاط اختلاف اندیشه هایک با نظریه‌های عدالت آموزشی، به‌ویژه دیدگاه‌های مبتنی بر برابری فرصت‌های واقعی و عدالت توزیعی، به شمار می‌رود.

۳. بحث و ارزیابی انتقادی دلالت‌های تربیتی اندیشه هایک در پرتو ادبیات معاصر فلسفه

تعلیم و تربیت

اندیشه هایک درباره نسبت دولت، بازار و آموزش، یکی از منسجم‌ترین صورت‌بندی‌های فلسفی در سنت لیبرالی متأخر به شمار می‌رود. مزیت اصلی این اندیشه آن است که دفاع از بازار را نه صرفاً بر مبنای کارایی اقتصادی، بلکه بر پایه مبانی معرفت‌شناختی و فلسفه سیاسی استوار می‌سازد. از این رو، بسیاری از دلالت‌های تربیتی آن نیز از دل همین مبانی استخراج می‌شوند. با این حال، انتقال این مبانی از سطح نظریه اجتماعی به قلمرو تربیت رسمی، پرسش‌های مهمی را پیش روی فلسفه تعلیم و تربیت قرار می‌دهد؛ زیرا مدرسه تنها نهادی اقتصادی یا اداری نیست، بلکه نهادی فرهنگی، اخلاقی و مدنی است که وظایفی فراتر از تولید سرمایه انسانی بر عهده دارد. از این منظر، ارزیابی اندیشه هایک صرفاً با معیار کارآمدی اقتصادی ممکن نیست، بلکه باید در پرتو مفاهیمی چون عدالت تربیتی، خیر عمومی، تربیت شهروندی و نقش دولت در تضمین حق آموزش مورد بررسی قرار گیرد. بر همین اساس، مهم‌ترین دلالت‌ها و چالش‌های تربیتی اندیشه هایک را می‌توان در سه محور اساسی تحلیل کرد.

۳-۱. مسئله آزادی، بازار و عدالت آموزشی

یکی از مهم‌ترین دستاوردهای اندیشه هایک، نقد تمرکزگرایی در نظام‌های آموزشی است. هایک با تکیه بر نظریه پراکندگی دانش استدلال می‌کند که هیچ نهاد مرکزی توانایی شناخت همه نیازها، استعدادها و شرایط متنوع دانش‌آموزان و مدارس را ندارد؛ بنابراین، تمرکز

تصمیم‌گیری آموزشی در دولت، به کاهش نوآوری، انعطاف‌پذیری و پاسخگویی منجر می‌شود (Hayek, 1945, 1960). بر این اساس، او از سازوکارهایی مانند تنوع مدارس، استقلال مدیریتی، رقابت میان ارائه‌دهندگان خدمات آموزشی و آزادی انتخاب خانواده‌ها دفاع می‌کند. در دهه‌های اخیر نیز بسیاری از سیاست‌های اصلاح آموزشی، از جمله نظام کوپن آموزشی، مدارس مستقل، مدارس مستقل و واگذاری برخی خدمات آموزشی به بخش خصوصی، با الهام مستقیم یا غیرمستقیم از چنین مبانی نظری طراحی شده‌اند (Ball, 2012; Verger et al., 2016).

از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، این رویکرد دارای نقاط قوت قابل توجهی است. افزایش استقلال مدارس می‌تواند امکان نوآوری آموزشی را فراهم کند، وابستگی مدارس به بوروکراسی دولتی را کاهش دهد و مدیران و معلمان را نسبت به کیفیت آموزش پاسخگوتر سازد. همچنین آزادی انتخاب خانواده‌ها، در صورت وجود شرایط رقابتی منصفانه، می‌تواند انگیزه مدارس برای ارتقای کیفیت خدمات آموزشی را افزایش دهد.

با این حال، منتقدان استدلال می‌کنند که منطق بازار الزاماً به تحقق عدالت آموزشی منجر نمی‌شود. بازار بر مبنای انتخاب فردی عمل می‌کند، در حالی که آموزش علاوه بر کالایی فردی، یک خیر عمومی نیز محسوب می‌شود (Labaree, 1997). در شرایط نابرابر اقتصادی، خانواده‌هایی که از سرمایه اقتصادی و فرهنگی بیشتری برخوردارند، توانایی بهره‌گیری مؤثرتری از فرصت‌های انتخاب مدرسه خواهند داشت؛ در نتیجه، رقابت آموزشی ممکن است به جای کاهش نابرابری، آن را بازتولید کند (Apple, 2006; Ball, 2012).

از منظر عدالت به معنای رالزی^۱ (Rawls, 1971) نیز، آزادی انتخاب زمانی قابل دفاع است که فرصت‌های واقعی برای همه شهروندان فراهم باشد. در غیر این صورت، انتخاب صرفاً به امتیازی برای گروه‌های برخوردار تبدیل خواهد شد. بنابراین، هرچند نقد هایک بر تمرکزگرایی واجد پشتوانه معرفت‌شناختی مهمی است، اما سازوکار بازار به تنهایی قادر به تضمین عدالت آموزشی نیست و نیازمند مداخله تنظیمی دولت خواهد بود.

۲-۳. محدودیت عقلانیت دولت و جایگاه مدرسه به مثابه نهاد عمومی

مهم‌ترین بنیان فلسفی اندیشه هایک، محدودیت عقلانیت انسان و پراکندگی دانش اجتماعی است. بر اساس این مبنا، هیچ دولت یا برنامه‌ریز مرکزی نمی‌تواند پیچیدگی جامعه را به طور کامل درک یا مدیریت کند (Hayek, 1945, 1973).

این نقد، بی‌تردید یکی از ارزشمندترین دستاوردهای نظری هایک محسوب می‌شود و حتی بسیاری از منتقدان او نیز اهمیت آن را پذیرفته‌اند (Gray, 2103; Caldwell, 2004). تجربه نظام‌های آموزشی متمرکز نیز نشان داده است که سیاست‌های کاملاً متمرکز غالباً به یکنواختی برنامه‌های درسی، کاهش خلاقیت معلمان و کندی اصلاحات آموزشی منجر می‌شوند.

با وجود این، پرسش اصلی آن است که آیا محدود بودن دانش دولت، به معنای حذف نقش دولت در آموزش است؟ پاسخ بسیاری از فیلسوفان تعلیم و تربیت منفی است. برای مثال، دیویی (Dewey, 1916) مدرسه را نهادی عمومی می‌داند که وظیفه اصلی آن حفظ حیات دموکراتیک جامعه است. از دیدگاه او، آموزش صرفاً ابزار انتقال دانش یا مهارت نیست، بلکه مهم‌ترین نهاد شکل‌دهنده تجربه مشترک شهروندان است. از سوی دیگر، گاتمن (Gutmann, 1993) استدلال می‌کند که اگر آموزش کاملاً تابع انتخاب‌های خصوصی شود، جامعه توانایی بازتولید ارزش‌های دموکراتیک و مسئولیت مدنی را از دست خواهد داد. مدرسه باید بتواند علاوه بر احترام به تنوع، زمینه گفت‌وگوی عمومی و شکل‌گیری شهروندان مسئول را نیز فراهم کند.

بنابراین، ضعف اصلی اندیشه هایک در این حوزه آن است که مدرسه را عمدتاً در چارچوب نهادی مشابه سایر نهادهای اجتماعی تحلیل می‌کند؛ در حالی که مدرسه دارای کارکردهایی است که بازار قادر به تولید آنها نیست. انسجام اجتماعی، هویت ملی، فرهنگ عمومی، سرمایه اجتماعی، اعتماد مدنی و تربیت شهروندان دموکراتیک، همگی از جمله کالاهای عمومی هستند که ارزش آنها بسیار فراتر از منافع فردی و اقتصادی است (Biesta, 2006). از این منظر، هرچند هایک به‌درستی نسبت به خطرات تمرکزگرایی هشدار می‌دهد، اما از تبیین فلسفی نقش مثبت دولت در حفظ خیر عمومی آموزش غفلت می‌کند.

۳-۳. نسبت کارآمدی اقتصادی با غایات تربیت

سومین محور انتقادی به نسبت میان منطق بازار و اهداف تعلیم و تربیت مربوط می‌شود. اگرچه هایک آموزش را صرفاً ابزار رشد اقتصادی نمی‌داند، اما منطق کلی نظریه او به گونه‌ای

است که رقابت، انتخاب، کارایی و سازگاری نهادی را به ارزش‌های غالب نظام آموزشی تبدیل می‌کند. در نتیجه، موفقیت مدرسه بیش از آنکه با کیفیت تربیت اخلاقی، فرهنگی یا شهروندی سنجیده شود، با شاخص‌هایی همچون بهره‌وری، عملکرد، رقابت و رضایت مصرف‌کنندگان ارزیابی خواهد شد. این همان روندی است که بال (Ball, 2012) آن را «بازاری شدن آموزش» می‌نامد.

منتقدان معتقدند که چنین نگرشی، به تدریج موجب کالایی شدن آموزش می‌شود؛ بدین معنا که دانش‌آموز به مشتری، مدرسه به بنگاه خدماتی، معلم به تولیدکننده خدمت و آموزش به کالایی قابل خرید و فروش تبدیل می‌شود (Apple, 2006; Ball, 2012).

در مقابل، سنت فلسفه تعلیم و تربیت، از دیویی تا نوسبام، بر این نکته تأکید دارد که غایت اصلی آموزش، رشد همه‌جانبه انسان، پرورش تفکر انتقادی، مسئولیت اخلاقی، گفت‌وگوی دموکراتیک و شکوفایی قابلیت‌های انسانی است (Dewey, 2016; Nussbaum, 2010).

از این منظر، ارزش مدرسه صرفاً در کارآمدی اقتصادی آن خلاصه نمی‌شود. مدرسه فضایی عمومی برای شکل‌گیری هویت فردی و جمعی، انتقال میراث فرهنگی، پرورش فضایل اخلاقی و تقویت سرمایه اجتماعی است. اگر منطق رقابت بازار بدون ملاحظات تربیتی بر این نهاد حاکم شود، احتمال آن وجود دارد که اهداف اقتصادی به تدریج جایگزین اهداف فرهنگی و انسانی آموزش شوند.

به همین دلیل، بسیاری از پژوهشگران معاصر پیشنهاد می‌کنند که به جای تقابل کامل میان دولت و بازار، باید از الگوی «حکمرانی متوازن» استفاده کرد؛ الگویی که ضمن بهره‌گیری از مزایای استقلال مدارس، رقابت کنترل‌شده و نوآوری، نقش دولت را در تضمین عدالت آموزشی، حمایت از گروه‌های محروم، حفظ هویت فرهنگی و صیانت از خیر عمومی آموزش حفظ می‌کند (OECD, 2019; Biesta, 2020).

در مجموع، ارزیابی فلسفی نشان می‌دهد که اندیشه‌هایک سهم مهمی در نقد عقل‌گرایی سازه‌انگار، تمرکزگرایی اداری و خوش‌بینی افراطی نسبت به برنامه‌ریزی دولتی داشته است و از این حیث، افق تازه‌ای برای فهم نسبت دولت، بازار و آموزش گشوده است. با این حال، انتقال مستقیم منطق نظم خودانگیخته و بازار به قلمرو تربیت مدرسه‌ای با چالش‌های مهمی مواجه است؛ زیرا آموزش صرفاً نهادی اقتصادی نیست، بلکه نهادی عمومی، فرهنگی و اخلاقی

است که تحقق اهدافی مانند عدالت آموزشی، تربیت شهروندی، انسجام اجتماعی و برابری فرصت‌ها را نیز بر عهده دارد. از این رو، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه مبانی معرفت‌شناختی هایک می‌تواند پشتوانه‌ای برای نقد تمرکزگرایی و تقویت استقلال نهادی مدارس باشد، اما در حوزه سیاست‌گذاری آموزشی، این مبانی تنها در صورتی قابل دفاع خواهند بود که با نقش تنظیم‌گر دولت در تضمین عدالت آموزشی، حفظ خیر عمومی و صیانت از کارکردهای مدنی مدرسه همراه شوند. به بیان دیگر، مهم‌ترین دلالت پژوهش حاضر آن است که مسئله اصلی، انتخاب میان «دولت یا بازار» نیست، بلکه یافتن الگویی از حکمرانی آموزشی است که بتواند میان آزادی، کارآمدی، عدالت و مسئولیت عمومی تعادل برقرار کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای از منظر نئولیبرالیسم و با تأکید بر اندیشه‌های فردریش آگوست فون هایک انجام شد. تحلیل نظام‌مند آثار اصلی هایک نشان داد که دلالت‌های تربیتی اندیشه وی را نمی‌توان صرفاً در قالب مجموعه‌ای از پیشنهاد‌های سیاستی درباره خصوصی‌سازی یا آزادی انتخاب مدرسه فهمید، بلکه این دلالت‌ها ریشه در منظومه‌ای منسجم از مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و اقتصاد سیاسی او دارند. بر اساس یافته‌های پژوهش، نظریه پراکندگی دانش، نظم خودانگیخته و نقد عقل‌گرایی سازه‌انگار، هسته مرکزی اندیشه هایک را تشکیل می‌دهند و از دل همین مبانی است که برداشت خاص او از دولت، بازار و آموزش شکل می‌گیرد.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که دفاع هایک از کاهش مداخله دولت در آموزش، برخلاف بسیاری از برداشت‌های رایج، صرفاً مبتنی بر ملاحظات اقتصادی یا افزایش کارایی نیست، بلکه بیش از هر چیز بر محدودیت معرفت انسانی استوار است. از دیدگاه هایک، چون دانش اجتماعی در میان افراد پراکنده است، هیچ مرجع متمرکزی توان طراحی بهینه نظام آموزشی را ندارد (Hayek, 1945, 1960, 1970). این یافته با تفسیرهای کالدول (Caldwell, 2004) و کوکاتاس (Kukathas, 1989) همسو است که نشان می‌دهند فلسفه سیاسی هایک را باید در پرتو نظریه معرفت او فهمید، نه صرفاً در چارچوب اقتصاد بازار. همچنین یافته حاضر با مطالعه دوین (Devine, 2004) نیز همخوان است که استدلال می‌کند نظریه آموزش در

اندیشه هایک، امتداد مستقیم نظریه نظم خودانگیخته و نه صرفاً برنامه‌ای برای خصوصی‌سازی آموزش است.

دومین یافته پژوهش نشان داد که در اندیشه هایک، نقش دولت در آموزش حذف نمی‌شود، بلکه بازتعریف می‌گردد. دولت همچنان مسئول تضمین دسترسی عمومی به آموزش، ایجاد قواعد حقوقی و حفظ رقابت است، اما تصدی مستقیم آموزش را بر عهده ندارد. این نتیجه با تحلیل کین (Kane, 2025) همخوان است که میان «مسئولیت دولت در تضمین آموزش» و «اداره مستقیم نظام آموزشی» در اندیشه هایک تمایز قائل می‌شود. از سوی دیگر، این برداشت با مطالعات ورگر و همکاران (Verger et al., 2016) درباره تحول نقش دولت در حکمرانی آموزشی نیز همسویی نسبی دارد؛ زیرا آنان نیز نشان می‌دهند که در بسیاری از نظام‌های آموزشی، دولت از نقش ارائه‌کننده مستقیم خدمات به نقش تنظیم‌گر و ناظر تغییر یافته است. با این حال، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این تغییر در اندیشه هایک، پیش از آنکه یک راهبرد مدیریتی باشد، نتیجه منطقی مبانی فلسفی اوست؛ نکته‌ای که در بخش قابل توجهی از ادبیات سیاست‌گذاری آموزشی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. سومین یافته پژوهش نشان داد که مدرسه در منطق هایکی، بیش از آنکه نهادی بوروکراتیک و دولت‌محور باشد، نهادی اجتماعی است که باید در بستر رقابت، تنوع نهادی، آزادی انتخاب و کشف مستمر راه‌حل‌های آموزشی عمل کند. از این منظر، استقلال مدارس، تنوع برنامه‌های آموزشی، مشارکت نهادهای غیردولتی و آزادی انتخاب خانواده‌ها، نه سیاست‌هایی مستقل، بلکه اجزای یک منظومه نظری واحد محسوب می‌شوند. این یافته با تحلیل‌های بال (Ball, 2012)، لینگارد، سلار و لوئیس (Lingard, Sellar & Lewis, 2017) درباره بازارمحوری و حکمرانی نوین آموزشی همخوان است؛ با این تفاوت که این پژوهش نشان می‌دهد ریشه نظری این سیاست‌ها را باید در مبانی معرفت‌شناختی هایک، و نه صرفاً در نظریه سرمایه انسانی یا اقتصاد آموزش جست‌وجو کرد.

در عین حال، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که انتقال مستقیم منطق بازار به عرصه تربیت مدرسه‌ای با چالش‌های فلسفی مهمی روبه‌رو است. اگرچه نقد هایک بر تمرکزگرایی، با توجه به محدودیت دانش برنامه‌ریزان، از پشتوانه نظری نیرومندی برخوردار است، اما تعمیم کامل سازوکار بازار به آموزش، با ماهیت فرهنگی، اخلاقی و مدنی مدرسه سازگار نیست. این نتیجه با نقدهای مایکل اپل (Apple, 2006)، استیون بال (Ball, 2012)، بیستا (Biesta, 2010)،

2020) و لابیاری (Labaree, 1997) همسو است که معتقدند غلبه منطق بازار بر آموزش، به تدریج اهداف عمومی و دموکراتیک مدرسه را تحت الشعاع اهداف اقتصادی قرار می‌دهد. از منظر این پژوهش نیز، مدرسه علاوه بر کارکرد آموزشی، نهادی برای بازتولید سرمایه اجتماعی، هویت فرهنگی و تربیت شهروندان است؛ کارکردهایی که سازوکار بازار به تنهایی قادر به تضمین آنها نیست.

یافته مهم دیگر پژوهش آن است که بخش قابل توجهی از نقدهای واردشده به نئولیبرالیسم آموزشی، بدون تفکیک روایت‌های مختلف این سنت فکری مطرح شده‌اند. بازسازی نظام‌مند اندیشه هایک نشان داد که بسیاری از سیاست‌هایی که در ادبیات آموزش ذیل عنوان نئولیبرالیسم نقد می‌شوند، لزوماً بر مبانی نظری هایک استوار نیستند و در مواردی بیش از آنکه متأثر از نظریه نظم خودانگیخته باشند، ریشه در اقتصاد متعارف، مدیریت نوین دولتی یا نظریه سرمایه انسانی دارند. از این حیث، یافته پژوهش حاضر با دیدگاه بورگین (Burgin, 2012) و میروفسکی و پلوه (Mirowski & Plehwe, 2009) همسو است که بر تکثر درونی نئولیبرالیسم و ضرورت تمایز میان روایت‌های مختلف آن تأکید می‌کنند.

در مجموع، این پژوهش نشان داد که اندیشه هایک ظرفیت‌های مهمی برای نقد تمرکزگرایی، تقویت استقلال مدارس، افزایش نوآوری نهادی و بازاندیشی در نقش دولت در آموزش فراهم می‌کند، اما در تبیین مفاهیمی چون عدالت آموزشی، برابری فرصت‌ها، هویت فرهنگی و کارکرد عمومی مدرسه با محدودیت‌هایی روبه‌رو است. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر نه تأیید کامل الگوی هایکی و نه رد مطلق آن، بلکه نشان‌دهنده ضرورت برقراری تعادل میان آزادی، رقابت، عدالت و مسئولیت عمومی در سیاست‌گذاری آموزشی است.

از منظر نظری، مهم‌ترین نوآوری این پژوهش در بازسازی دلالت‌های تربیتی اندیشه هایک بر پایه آثار اصلی او و تفکیک آن از سایر روایت‌های نئولیبرالیسم است. برخلاف بسیاری از مطالعات پیشین که سیاست‌های بازارمحور را مستقیماً به هایک نسبت داده‌اند، این پژوهش نشان داد که برای فهم نسبت میان دولت، بازار و آموزش در اندیشه هایک، باید از مبانی معرفت‌شناختی و فلسفه سیاسی او آغاز کرد. این رویکرد می‌تواند زمینه‌ساز مطالعات تطبیقی آینده درباره اندیشه هایک با متفکرانی چون جان رالز، آمارتیا سن، مارتا نوسبام، جان دیویی و حتی میلتون فریدمن باشد و افق‌های تازه‌ای را برای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاری آموزشی بگشاید.

References

- Apple, M. W. (2013). *Educating the right way: Markets, standards, God, and inequality*. Routledge.
- Arafi, A., & Kazemi, S. E. (2024). Monetization and commercialization of education from the perspective of educational jurisprudence. *Islamic Education Journal*, 19(49), 21–35. (In Persian)
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Bierly, K. (2025). *Right Makes Might: Hayek, Part II. America 250 Civics Education Coalition*. <https://america250civics.com/in-the-news/right-makes-might-hayek-part-ii/>
- Biesta, G. J. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Publishing.
- Burgin, A. (2012). *The great persuasion: Reinventing free markets since the depression*. Harvard University Press.
- Caldwell, B. (2019). *Hayek's challenge: An intellectual biography of FA Hayek*. University of Chicago Press.
- Cowen, R. (Ed.). (2024). *A Companion to the Philosophy of Education* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Curren, R. (Ed.). (2008). *A Companion to the Philosophy of Education*. John Wiley & Sons.
- Darkesh, M., & Firoozabadi, S. A. (2023). A critical study of neoliberal transformations in public education in post-revolutionary Iran. *Social Studies and Research in Iran*, 12(1), 1–24. (In Persian)
- Devine, J. (2024). Hayek and Education. In *Encyclopedia of Philosophy of Education*. Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Macmillan.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. University of Chicago Press.
- Ghasemi, R., & Yousefikhah, S. (2022). Higher education policy and commodification of knowledge in the 2000s (Solar Hijri). *Research and Planning in Higher Education*, 28(2), 97–127. (In Persian)
- Gray, J. (2013). *Hayek on liberty*. Routledge.
- Gutmann, A. (1993). Democracy & democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12(1), 1-9.
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University press.
- Hayek, F. (1960). *The Constitution of Liberty*. Chicago: Univ.
- Hayek, F. A. (1945). The Use of Knowledge in Society. *American Economic Review*, 35(4), 519–530.
- Hayek, F. A. (1948a). *Law, Legislation and Liberty: Volume 1: Rules and Order*. Chicago: University of Chicago Press.

- Hayek, F. A. (1948b). *Law, Legislation and Liberty: Volume 3: The Political Order of a Free People*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hayek, F. A. (1988). *The Fatal Conceit: The Errors of Socialism*. Chicago: University of Chicago Press
- Hosseini, S. A., & Seyyed Hosseinzadeh Yazdi, S. (2023). Analysis and critique of the doctrines of the Ordoliberalism school (German neoliberalism). *Critical Journal of Texts and Programs in Humanities*, 23(1), 23–46. (In Persian)
- Kane, M. T. (2025). F. A Hayek: Education Is an Obligation, Not a Right. *The Library of Economics and Liberty*.
- Kukathas, C. (1989). *Hayek and Modern Liberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Labaree, D. F. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American educational research journal*, 34(1), 39-81.
- Latifi, A. (2023). Commodification in public education policy in Iran: A critical examination of foundations and consequences. *Journal of Cultural Governance*, 16(61), 37–70. (In Persian)
- Lewis, S. (2017). Governing schooling through ‘what works’: The OECD’s PISA for Schools. *Journal of Education Policy*, 32(3), 281-302.
- Lingard, B., Sellar, S., & Lewis, S. (2017). *National Testing, Globalisation and Education Policy: The OECD, PISA and the Reshaping of Australian Schooling*. Singapore: Springer.
- Mirowski, P., & Plehwe, D. (2023). *The Road from Mont Pèlerin: The Making of the Neoliberal Thought Collective*. Harvard University Press.
- Mohammadi, H., & Zibakalam, F. (2014). Neoliberalism and the commercialization of education: A challenge facing moral education. *Journal of Foundations of Education (Educational and Psychological Studies of Mashhad)*, 4(2), 95–116. (In Persian)
- Nikneshan, S., Liaghatdar, J., Bakhtiar Nasrabadi, H. A., & Pakseresht, M. J. (2012). An underlying ideology for the functioning of education: A comparison of the consequences of liberal democracy and neoliberalism ideologies on education in Western countries. *Journal of Foundations of Education*, 2(1), 5–26. (In Persian)
- Nussbaum, M. C. (2016). Not for profit: why democracy needs the Humanities-Updated edition.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Peck, J. (2010). *Constructions of neoliberal reason*. Oxford University Press.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reeve, C. D. C. (1996). Philosophy, Politics. *Essays on Aristotle's Rhetoric*, 6, 191.
- Shekari, A., Mohammad-salehi, Z., & Abolghasem, A. (2016). Analysis of neoliberal views on the attack on higher education with an emphasis on Giroux's ideas [Paper presentation]. *National Conference of the Iranian Philosophy of Education Association (Philosophy of Education and the Realm of Social and Human Sciences)*. SID. <https://sid.ir/paper/850809/fa> (In Persian)

- Tabatabaei-Hosni, M. S. (2023). Critique of the epistemological foundations of neoliberalism in education from the perspective of Islamic education. *Journal of Knowledge*, 32(9), 31–36. (In Persian)
- Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). *the Global Education Industry*. New York: Routledge.