حکمرانی و رهبری در سیاست‌گذاری آموزشی و توسعه مدارس در جامعه متکثر

نویسنده: تونی گالاهر[1]
مترجم: مهسا موسوی

مقدمه

همان‌طور که در این شماره بدان پرداخته شده است، رهبری و مدیریت در هر یک از سیستم‌های آموزشی ۴ ناحیه انگلستان نقاط قوت و چالش‌های خود را دارد. در بررسی حکمرانی آموزش در انگلستان و مفاهیم ضمنی آن برای آماده‌سازی رهبری، توسعه و سیاست، دریافتیم که ایرلند شمالی با جامعه متکثرش، چالش‌های سیاسی مفرطی را برای رهبران و مدیران مدارسش فراهم می‌آورد. شکنندگی پایداری سیاسی، هیچگاه از نظر پنهان نبوده است. باوجود این موضوع، آموزش جوانان باید ادامه پیدا کند و متولیان این امر باید این مساله را حمایت کنند. راه‌های جدید رهبری در سیاست‌ها و عملکرد آموزشی این جوامع متکثر در حال تبلور است. به‌راستی، آموزش و رهبری آموزشی این ظرفیت را دارند که همکاری مشارکتی را در مدارس توسعه دهند و با ساختن شبکه‌ها، نواقص را در جوامع متکثر قومیتی ترمیم کنند. از قرن نوزدهم به این طرف، سیاست‌های آموزشی همگانی سعی کرده‌اند چالش‌های مربوط به تنوع و تفاوت‌ها را به‌خصوص در جوامع متکثر مورد نظر قرار بدهند؛ چرا که در این‌گونه جوامع، تنوع قومیتی می‌تواند امور سیاسی و تعارضات قومیتی را مشتعل کند.

دو ساختار سیاسی اصلی برای کاهش تعارضات در جوامع متکثر پیشنهاد شده است: «رویکرد اجماعی» که پیرو دولت ائتلافی به سرکردگی نخبه‌ها به موازات نهادهای اجتماعی برای حفاظت از هویت‌های خاص (لیفارت، ۱۹۷۵) است و «رویکرد وحدت‌گرای» که پیرو همانندی به واسطه ترغیب نهادهای مدنی و اجتماعی واحد است (هورووویتز۱۹۸۵). هدف اصلی رویکرد اجماعی در ایرلند شمالی، ارائه مبنایی برای یک دولت دموکراتیک و پایدار در جامعه متکثر است. هدف از این دو رویکرد، ترغیب اعتماد به نفس از طریق حفظ هویت‌های اجتماعی و تشویق همکاری برای منافع مشترک است. در این رویکرد، آموزش این ظرفیت را دارد که یا یک مساله تفرقه‌انداز باشد (مدارس بر سر تخصیص منابع با هم جدل دارند) یا ایجاد مبنایی برای اهداف واحد که رهبران، با جمع‌شدن حول آن، درصدد ارتقای منافع مشترک با درنظرگرفتن نیازها و علایق جوانان است. همان‌طور که بعد به آن خواهیم پرداخت، نقاط قوت رویکرد اجماعی می‌تواند منجر به افزایش و عمق بخشیدن به تفرقه اجتماعی نیز بشود.

این مقاله به بررسی میزان دستیابی به اهداف رویکرد اجماعی از دریچه سیاست آموزشی در کنار مفاهیم ضمنی آن برای رهبری درسطح دولت و مدارس می‌پردازد. سه مطالعه موردی روشنگر در زمینه سیاست‌ها در ایرلند شمالی مورد استفاده قرار گرفته است تا میزان کارایی مدل اجماعی دولت در ترغیب رهبری مشارکتی و همکاری درخصوص سیاست‌های آموزشی و رهبری/مدیریت مدارس منطقه از سال ۲۰۰۰ به این طرف بررسی گردد. مطالعات موردی شامل: بررسی تاثیرات سیستم انتخاب تحصیلی، بررسی مدیریت دولتی آموزش و مقدمه‌ای برای «آموزش مشترک» با هدف حمایت از فرایند صلح می‌شود. اول از همه، به ابعاد مرتبط با بستر سیاسی جامعه و اشتراک‌گرایی که در آن، رهبران آموزش مشارکت دارند، پرداخته خواهد شد.

تصمیم‌گیری آموزشی و توسعه سیاست‌ها در ایرلند شمالی

در بستر بین‌المللی، تمرین رهبری آموزشی به‌عنوان مساله‌ای فرهنگی و بسترمحور شناخته می‌شود (تورنس و آنجل، ۲۰۱۹). در

۱. دانشکده علوم اجتماعی، آموزش و مددکاری، دانشگاه کوئین

[Downloaded from smtjournal.smtc.ac.ir on 2026-10-24]

ایرلند شمالی، فعالیت بسترسازی شده رهبران مدارس، ارائه‌کنندهٔ مثالی افراطی از این قضیه است؛ به طوری که اختلاف‌های تاریخی و اجتماعی در یک سیستم آموزشی فرقه‌ای مجزا منعکس می‌شود (آکنسون، ۱۹۷۰، ۱۹۷۳). ایرلند شمالی، یک جامعه چندبخشی از زمان شکل‌گیری آن در سال ۱۹۲۲ به‌شمار می‌آمده است که در آن، هویت‌های ملی، سیاسی و مذهبی درهم‌تنیده شده‌اند. یک تفکیک فراگیر بین «اتحادیه‌گرای‌ها» که خواستار نگه‌داشتن ایرلند شمالی در انگلستان هستند و «ملی‌گرایان» که خواستار متحدکردن ایرلند شمالی با جمهوری ایرلند هستند، وجود دارد (داربی، ۱۹۹۷). رهبران مدارس در امتداد چنین طبقه‌بندی‌هایی با درنظر گرفتن میراث خشونت‌های سیاسی اخیر در ایرلند شمالی که از سال ۱۹۶۸ تا ۱۹۹۷ ادامه داشت، عمل می‌کنند.

همانند اسکاتلند و ویلز، ایرلند شمالی هم استقلال مجلس وست مینیسر را از سال ۱۹۲۲ داشته است؛ اما با چالش‌های پیچیده و منحصر به‌فردی که مستلزم مذاکرات مداوم و دقیق است، روبه‌رو بوده است.

مجلس در سال ۱۹۷۳ تعطیل شد که از آن زمان، وزرای «فرمانروایی مستقیم از لندن» به مدیریت منطقه می‌پرداختند (داربی، ۱۹۹۷). در جستجوی مصالحه کارامد، توافق جمعه‌خوب؛ یک سیستم جدید حکمرانی مشترک را شکل داده بود که به‌طور گسترده، رویکرد اجماعی را دنبال می‌کرد و دارای مکانیزم‌هایی برای حفاظت از هویت‌های خاصی است که در ساختارهای سیاسی تعبیه شده است: انتخابات مجلس براساس انتخابات نسبی است، تمامی احزاب سیاسی با سطح معینی از پشتیبانی حق سمت‌های وزارتی در دولت را دارند و دو پست نخست‌وزیری مشترک در دست دو حزب بزرگ است. اعضای منتخب مجلس می‌توانند نامزد اتحادیه‌گرای‌ها، ملی‌گرایان و یا هیچ‌یک شوند و با اینکه اکثر تصمیمات مجلس توسط گروه اکثریت اخذ می‌شود، مسائل بسیار مهم و خاص باید حمایت اکثریت یعنی حداقل ۴۰ درصد از اعضای اتحادیه‌گرای‌ها و ۴۰ درصد از ملی-گرایان را داشته باشد (ویلسون، ۲۰۱۰).

پنج حزب سیاسی عمده در ایرلند شمالی وجود دارد: دو حزب اتحادیه‌گرای؛ حزب اتحادیه‌گرای دموکراتیک(DUP) و حزب اتحادیه‌گرای اولستر (UUP) که رأی غالب خود را از پروتستان‌ها دریافت می‌کنند. دو حزب ملی‌گرا: حزب کارگر و دموکراتیک اجتماعی(SDLP) و حزب سین‌فین(SF) که عمده رأی خود را از کاتولیک‌ها دریافت می‌کنند و یک حزب مرکزی یعنی حزب همبستگی که پشتیبانی پروتستان‌ها و کاتولیک‌ها را با هم دارند. حزب اتحادیه‌گرای دموکراتیک و حزب اتحادیه‌گرای اولستر به طورکل احزاب جبهه راست هستند، در عین اینکه حزب اتحادیه‌گرای دموکراتیک معمولاً موضع جنگ‌طلبانه نسبت به اکثر مسائل دارد. حزب کارگر و دموکراتیک اجتماعی و حزب سین‌فین، احزاب جبهه چپ هستند و حزب سین‌فین هم معمولاً موضوع جنگ‌طلبانه و نظامی نسبت به اکثر مسائل دارد. حزب AP حزبی متعادل است که معمولاً موضعی پیشرو درخصوص مسائل اجتماعی دارد. زمانی که اولین مجلس ایرلند شمالی در سال ۱۹۹۸ تشکیل شد، حزب اتحادیه‌گرای اولستر و حزب کارگر و دموکراتیک اجتماعی، دو حزب بزرگ بودند و دو پست نخست‌وزیری را دردست داشتند. حزب اتحادیه‌گرای دموکراتیک و حزب سین‌فین به تعداد لازم، صندلی‌های مجلس را کسب کردند تا بتوانند حق دستیابی به پست وزارتی را به صورت اتوماتیک دریافت کنند؛ اما وزرای حزب اتحادیه‌گرای دموکراتیک در صورتی‌که وزرای حزب سین‌فین در جلسات دولت حضور داشتند، شرکت نمی‌کردند. سال‌های اولیه، مجلس با بی‌ثباتی سیاسی روبه‌رو بود و در سال ۲۰۰۲ به تعلیق درآمد. انتخابات دیگر در سال ۲۰۰۳ برگزار شد و حزب اتحادیه‌گرای دموکراتیک و سین‌فین به عنوان احزاب عمده شکل گرفتند. مذاکرات سیاسی بین احزاب سیاسی و دولت‌های انگلستان و ایرلند در سال ۲۰۰۶، راه را برای احیای مجلس هموار کرد و انتخابات دیگری در سال ۲۰۰۷ برگزار شد که درآن، حزب اتحادیه‌گرای دموکراتیک و حزب سین‌فین مواضع خود را تقویت کردند. مجلس همان سال احیا شد و حزب اتحادیه‌گرای دموکراتیک و حزب سین‌فیندو پست نخست‌وزیری را سهیم شدند. کار آنها به‌صورت مداوم و در انتخابات ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶ هم ادامه داشت. نزدیک به اواخر سال ۲۰۱۶، مناقشاتی بین حزب اتحادیه‌گرای دموکراتیک و حزب سین‌فین درگرفت که منجر به تعلیق مجلس در ژانویه ۲۰۱۷ شد و تا ژانویه ۲۰۲۰ هم احیا نشد. از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۷، حزب سین‌فین، پست وزیر آموزش و پرورش را در اختیار داشت. پس از انتخابات سال ۲۰۱۶، حزب اتحادیه‌گرای دموکراتیک؛ این پست را تا تعلیق مجلس در سال ۲۰۱۷ دراختیار گرفت، ولی دوباره بعد از احیای مجلس نیز در سال ۲۰۲۰ آن را به‌دست‌آورد. هر حزبی که پست وزارت آموزش و پرورش را در اختیار داشته باشد، در واقع، یک نوع سیستم غالب متکثر را دراختیار دارد.

اولین سیستم ملی مدارس در ایرلند در سال ۱۸۳۶ شکل گرفت. هدف آن این بود که دانش‌آموزان را از تمامی مجامع مذهبی جذب کنند؛ اما این امر میسر نشد، چون سیستم به‌سرعت مشخصه فرقه‌ای به‌خود گرفت (آکنسون، ۱۹۷۰). زمانی که ایرلند در سال‌های ۱۹۲۲/۲۳ تقسیم شد؛ دولت آزاد ایرلند (بعدها جمهوری ایرلند شد)، کنترل مدارس را به کلیسای کاتولیک واگذار کرد. در ایرلند شمالی سعی بر آن بود که به‌سمت سیستم غیرفرقه‌ای گام

[Downloaded from smtjournal.smtc.ac.ir on 2026-10-24]

برداشته شود که در آن، مقامات محلی به‌جای کلیساها مدیریت مدارس را در دست داشته باشند؛ اما این اقدام با شکست مواجه شد و کلیساها همچنان نقشه غالب را در حکمرانی مدارس برعهده دارند (آکنسون، ۱۹۷۳). تا اینکه در سال ۱۹۸۱، مدرسه «تلفیقی مذهبی» برای تمام دانش‌آموزان افتتاح شد. پشتیبانی قانونی برای آموزش تلفیقی در سال ۱۹۸۹ شکل گرفت و این بخش تا هزاره جدید رشد پیدا کرد. در دهه ۲۰۰۰، این بسط و توسعه متوقف شد و نسبت دانش‌آموزانی که در مدارس تلفیقی شرکت می‌کردند در حدود ۷ درصد پایدار شد. (گالاهر، اسمیت و مونت گومری، ۲۰۰۳، گالاهر، ۲۰۱۶). اگرچه تمامی مدارس بودجه دولتی دارند؛ اما ماهیت متمایز سیستم، تدارکات پیچیده‌ای را برای رهبری، مدیریت و حکمرانی ایجاد کرده است و شرایط را برای اجرای ابتکارات استراتژیک به‌منظور تغییرات یا بهبودهای سیستماتیک فراهم کرده است. تجزیه و تحلیل حکمرانی سیستم آموزش مدارس در ایرلند شمالی بر دو شکل رهبری تمرکز می‌کند: رهبری سیاسی و رهبری مدارس. رهبری سیاسی بر تعادل قدرت نفوذ گروه‌های ذی‌نفوذ متمرکز است که می‌تواند منجر به سنگربندی به‌جای تغییرات سیستماتیک شود. رهبری مدارس که تمرکز آن بر بهبود تجارب یادگیری کودکان است، تغییرات و بهبود از طریق فرایندهای مشارکتی نوآورانه را تسهیل می‌کند. هرچند در یک جامعه متکثر، سیستم حمایت از تولیدات داخلی در سطح رهبری مدارس می‌تواند وجود داشته باشد.

اجماع‌گرایی

دیدگاهی در علوم سیاسی وجود دارد که براساس آن، جوامع پایدار دموکراتیک بهتر می‌توانند در شرایطی که جامعه یک هویت ملی مشترک دارد، موفق عمل کنند و برعکس، حفظ پایداری در یک جامعه متکثر مشکل خواهد بود. لیفارت (۱۹۷۵)، اذعان می‌کند که سیستم‌های دموکراتیک پایدار می‌توانند در بسترهای متکثر با استفاده از رویکرد اجماعی شکل بگیرند و ایدهٔ اصلی آن، قبول تفاوت‌ها و استفاده از دولت ائتلافی دربین رهبران جامعه به‌عنوان مبنایی برای حکمرانی پایدار است. هدف آن، خنثی‌سازی تاثیرات بی‌ثبات‌کنندهٔ تقسیم‌بندی‌های فرهنگی در سطح نخبگان با استفاده از مکانیزم‌های غیراکثریتی برای حل تعارضات است (اندوگ، ۲۰۰۰: ۵۰۹). طبق گفتهٔ لیفارت (۱۹۷۵)، نخبگان در همکاری با یکدیگر و به شرط آنکه در فرایندهای تصمیم‌گیری دولت دخیل باشند، درصدد ارائه و تامین منافع مجامع خود هستند. به‌علاوه، مجامع می‌توانند نهادهای اجتماعی جداگانه‌ای را به‌عنوان تضمینی برای حفاظت از هویتشان داشته باشند. بهترین مثال این موضوع، سیستم هلندی «بنیان-سازی» است که در آن، هر جامعه‌ای دارای بنیان اجتماعی و مدنی خود است و دولت همیشه براساس ائتلاف احزاب بوده است (استروم و همکاران، ۱۹۹۹، اسنایدرمن و هگندورن، ۲۰۰۹). در کنار دولت ائتلافی و استقلال نهادی مجامع، لیفارت دو مؤلفه دیگر را در تدارکات اجتماعی شناسایی می‌کند: استفاده از نسبیت برای توزیع قدرت و منابع و اجرای حق وتوی مشترک توسط مجامع اصلی که هدف هردوی آنها، محافظت در برابر اکثریت‌گرایی و تضمین حفاظت از اقلیت‌گرایی است. نقدهایی درخصوص مدل اجماعی وجود دارد. نهادی‌کردن تفاوت‌ها ممکن است منجر به ترغیب رهبران سیاسی برای برانگیختن وفاداری‌های متکثر و ارتقای تعارضات شود، به‌خصوص زمانی که رقابت میان حزبی بین احزاب سیاسی وجود دارد (آسی، ۲۰۱۶). در همین راستا، نهادی‌کردن نهادهای مختلف ممکن است موضوع مجامع را تغییرناپذیر و تکثرها را محصور کند و در این مسیر، موضع احزاب سیاسی را که به دنبال حمایت جامعه هستند (پری، ۱۹۹۶) تضعیف کند. هورویتز (۱۹۸۵)، اذعان می-کند که شواهد اندکی وجود دارد، مبنی بر اینکه استفاده از نسبیت در سیستم‌های رأی‌گیری منجر به کاهش تنش‌های جامعه و یا ایجاد اعتماد مشترک شده است. سرانجام، درحالی که وجود حق وتوی مشترک برای ترغیب همکاری طراحی‌شده است(چون درغیر این‌صورت، هیچ تصمیمی اتخاذ نخواهد شد)، اما ممکن است به فلج سیاسی نیز منجر شود؛ از این‌رو، هریک از نقاط قوت تدارکات اجماعی ممکن است نقاط ضعفی نیز داشته باشند: به‌جای اینکه اجازه دهد رهبران مجامع مختلف تفاوت‌های قومی را برطرف کنند، ریسک آن این است که تکثرهای اجتماعی عمیق‌تر و بیشتر شوند.

این مسائل به طور بنیادی برای سیستم آموزشی ایرلند شمالی به دلیل مکاتب مختلف آن مهم است: سیستم حکمرانی مشترک که توسط توافق جمع‌خوب[1] ایجاد شد و هدف آن، رسیدن به همکاری‌های سیاسی بود که امکان داشت منجر به سکون سیاسی شود. در آموزش، حکمرانی مشترک می‌توانست منجر به توسعه سیاست‌هایی شود که یا در راستای اهداف مشترک جوانان گام‌برمی‌داشت و یا مباحثات تندی درخصوص پاره‌ای از مسائل از جمله: منابع، برنامه درسی، حکمرانی مدارس و یا حتی ساختار خود سیستم برمی‌انگیخت.

این مقاله با نگاه به سه سیاست آموزشی مهم طی دو دهه گذشته به بررسی آنچه اتفاق افتاد، می‌پردازد تا دریابد به چه میزان اجماع‌گرایی می‌تواند «بنیان‌سازی» ایجاد کند که در آن به همهٔ منافع بخشی از طریق سیاست‌ها و پیش‌بینی‌های آموزشی پرداخته شده است و یا اینکه رویکرد اجماعی می‌تواند منجر به محدودساختن فرصت‌ها، نه‌تنها برای همکاری‌های بیشتر، بلکه

1. Good FridayAgreemen

[Downloaded from smtjournal.smtc.ac.ir on 2026-10-24]

برای ارتقای سیستم و مدارس شود.

مطالعات موردی سیاست‌های آموزش در ایرلند شمالی

سه مطالعه موردی ارائه‌شده در این مقاله می‌تواند درخصوص تنش اصلی در راه توسعه سیاست‌های آموزش در ایرلند شمالی روشنگری نماید. اول آنکه، تغییر ساختاری (مثال آن می‌تواند انتخاب تحصیلی و مطالعه مدیریت دولتی باشد)، سوال‌هایی را درخصوص حکمرانی، بخصوص اینکه چه کسی قدرت شکل‌دادن سیاست‌ها را خواهد داشت؟ مطرح می‌کند. این‌ها سوال‌های حیاتی یک جامعه متکثر است که در آن، هرگونه تغییر به‌طور بالقوه باعث محدودساختن قدرت و نفوذ گروه‌های خاص و درنتیجه، افزایش حمایت از تولیدات داخلی خواهد شد. این امر منجر به محدود شدن فرصت‌ها برای همکاری و ارتقای سیستم و درنهایت، دائمی کردن تکثرها خواهد شد. دوم، همانند مثال آموزش مشترک، مدارس در بستر گسترده‌تر سیاسی این‌طور تلقی می‌شوند که ظرفیت لازم را برای جامعه کمتر متکثر و تامین فرصت‌ها برای جوانان دارند. در سطح عملیاتی و در بستر پژوهش و توسعه؛ مدیران مدارس، دغدغه تجارب و فرصت‌های یادگیری فراگیرانشان را دارند.

مطالعات موردی نشان می‌دهند که اختلاف‌ها کجا قرار گرفته‌اند و چطور رهبری سیاسی را می‌توان در راستای توسعه سیاست-ها و ایجاد مالکیت و تعهد شکل داد. رهبری مدارس به نظر امری حیاتی برای تجسم و محتمل‌نمودن فرصت‌هاست که به واسطه توسعه در زمینه آموزش مشترک ایجاد شده است.

انتخاب تحصیلی

در اولین مطالعه موردی، مباحثات درخصوص انتخاب تحصیلی، چالش‌هایی را برای رهبران سیاسی ایجاد کرد؛ چون تفاوت‌های بسیاری بین آنها وجود داشت. ایرلند شمالی، یک سیستم برگزیده آموزش متوسطه را در سال ۱۹۴۷ به‌کار گرفت. پژوهش‌های انجام‌شده در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، انتقالاتی را در دیگر قلمروهای قدرت و درخصوص عدالت و صحت انتخاب تحصیلی برانگیخت (شورای مشورتی آموزش، ۱۹۶۴، ۱۹۷۱ و ۱۹۷۳)؛ اما برخلاف دیگر سیستم‌ها، دولت ایرلند شمالی تصمیم به حفظ انتخاب گرفت. پژوهش‌ها در دهه ۱۹۸۰، بی‌عدالتی‌هایی را در سیستم برگزیده پیدا کرد؛ اما هیچ‌گونه اقدامی صورت نگرفت (سادرلند، ۱۹۹۰). بعد از انتخاب حزب کارگر در سال ۱۹۹۷، دو مطالعه به‌چاپ رسیدند، یکی درخصوص انتخاب معوق در سن ۱۴ سالگی و دیگری درخصوص تاثیرات انتخاب در سن ۱۱ سالگی (الکساندرو و همکاران، ۱۹۹۸، گالاهر و اسمیت، ۲۰۰۰).

گالاهر و اسمیت دریافتند که برنامه آموزشی مدارس ابتدایی به واسطهٔ زمانی که صرف آماده‌سازی آزمون‌ها می‌شود و اینکه نتایج آزمون‌ها به واسطه پیشینه اجتماعی تعدیل می‌شوند، دچار اختلال می‌شود. شواهد بسیاری از آموزش پولی در خارج از محیط مدارس یافت شد. ورود به مدارس ابتدایی و متوسطه به‌واسطه پیشینه اجتماعی صورت می‌گرفت و این الگو به‌دلیل پویایی در سنین ۱۴ و ۱۶ سالگی تشدید می‌شد. نتایج بررسی مدارس نشان از یک پروفایل متضاد مستحکم می‌داد. مدارس ابتدایی با عملکرد بالا و تعدادی مدارس متوسطه با عملکرد ضعیف. نگاه به سیستم به واسطه مکان متفاوت بود، به طوری‌که افرادی که از مدارس ابتدایی می‌آمدند، حامی انتخاب تحصیلی بودند؛ اما افرادی که از مدارس متوسطه می‌آمدند، حامی اصلاح سیستم بودند: این الگوی تفاوت‌های نگرشی در بین دانش‌آموزان، اولیا و معلمان دیده می‌شد.

در سال ۲۰۰۰ ، مجلس ایرلند تشکیل و اولین وزیر آموزش و پرورش محلی منصوب شد. او یک هیأت بررسی ایجاد کرد تا با آنها درخصوص نتایج پژوهش‌ها مشورت کند و توصیه‌هایی را درخصوص سازماندهی آینده به مدارس ارائه دهند. گزارش برنز (۲۰۰۱)، پیشنهاد پایان انتخاب تحصیلی، استفاده از ارزشیابی برای اهداف تکوینی در مدارس ابتدایی و ایجاد دانشکده‌های مشارکتی برای مدارس ابتدایی به بعد را داد. این توصیه‌ها منجر به مباحثات گسترده‌ای شد که در گزارش مشورتی چاپ‌شده توسط وزارت آموزش و پرورش (۲۰۰۲) نیز نمایان بود. این یک تمرین مشورتی گسترده بود که ۵۷۹ پاسخ نهادی (که اکثراً از مدارس بود) و ۲۰۰۵۵۱ پاسخنامه تکمیل‌شده توسط عموم مردم را توانسته بود جذب کند. در این راستا، گروه‌های کانونی، پیمایش‌ها، جلسات با گروه‌های ذی‌نفع و پاسخ‌های مکتوب از تعدادی از سازمان‌ها نیز وجود داشت. باوجود تغییرپذیری گسترده، یک الگوی خاص در پاسخ‌ها وجود داشت (گالاهر ۲۰۰۲). اول آنکه، عدم توافقی درخصوص استفاده از برخی معیارهای پذیرش در مورد انتخاب تحصیلی وجود داشت. اکثر تغییرات در نگرش‌ها درخصوص این مسائل یا به‌واسطهٔ پیشینه اجتماعی تشریح می‌شد یا در تفاوتی که بین افراد تجربه‌کننده مدارس ابتدایی و افراد تجربه‌کنندهٔ مدارس متوسطه وجود داشت. میزان بالایی از توافق بر سر این موضوع وجود داشت که دانش‌آموزان باید در سن ۱۱ سالگی از مدارس ابتدایی به مدارس بعد از ابتدایی منتقل شوند و اینکه استفاده از آزمون‌های انتقال ۱۱ سال به بالا باید در اسرع‌وقت متوقف شود و تمهیدات ارزشیابی جدیدی برای ارائه اطلاعات بیشتر درخصوص پیشرفت دانش‌آموزان به معلمان و اولیا باید اندیشیده شود. همچنین توافقی درخصوص استفاده از برخی معیارهای پذیرش وجود داشت، از جمله انتخاب اولیا، اولویت‌دادن به بچه‌های

[Downloaded from smtjournal.smtc.ac.ir on 2026-10-24]

بزرگ‌تر و یا آنهایی که خواهر و برادر در مدرسه دارند و لزوم وجود معیاری برای شرایط فردی الزام‌آور.

اگرچه ایده ایجاد دانشکده از سوی ذی‌نفعان آموزشی حمایت نشد؛ اما توافق گسترده‌ای شکل گرفت که مدارس بعد از ابتدایی باید همکاری و مشارکت بیشتری نسبت به قبل داشته باشند. الگوی کلی به این شکل بود که اکثر افراد از آزمون‌های ۱۱ سال به بالا خشنود نبودند، اما برخی از تمایزات نهادی را پشتیبانی می‌کردند. هرچند این امر چنان مشخص و واضح نبود، چون سوال‌نشده‌بود که آیا آنها احساس می‌کردند تمایزها می‌بایست در سنین ۱۱، ۱۴ یا ۱۶ سالگی رخ بدهد؛ همچنین، دیدگاه افراد درخصوص مکانیزم‌های قرار دادن دانش‌آموزان در مسیرهای متفاوت یا اجازه امکان پویایی بین آنها مشخص نبود.

زمانی که گزارش مشورتی درخصوص گزارش برنز چاپ شد، مجلس معلق شده بود و وزرای قانون مستقیم[1] به بلفاست برگشته بودند و گزینه‌های سیاسی دراین‌خصوص بسیار متفرق بودند. دولت، قانون مستقیم یک گروه بررسی دومی را برای بررسی نتایج گزارش برنز و ارائه توصیه‌های بیشتر ایجاد کرد (وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۰۲). توصیه گزارش کاستلو (۲۰۰۴)، پایان انتخاب تحصیلی و استفاده از ارزشیابی تکوینی در مدارس ابتدایی و ایجاد «برنامه آموزشی استحقاقی» برای ترغیب مشارکت بین مدارس بود. مباحثات عمومی درخصوص انتخاب تحصیلی شدیدتر شد و افتراق سیاسی بین اتحادیه‌گراها و ملی‌گراها گسترده‌تر شد. موضوع، زمانی بالا گرفت که قانون آموزش ایرلند شمالی (۲۰۰۶) توسط مجلس اعیان مورد تصویب قرار گرفت؛ چون این قانون به نوعی انتخاب تحصیلی را غیرقانونی می‌دانست. این موضوع در مذاکرات سنت‌اندروز بین دولت‌های انگلستان و ایرلند در جریان بود تا به توافقی بین احزاب سیاسی برای احیای مجلس برسند. دولت انگلستان به حزب اتحادیه-گرای دموکرات تضمین داد که ماده مربوط به غیرقانونی‌دانستن انتخاب تحصیلی، تنها درصورتی به تصویب خواهد رسید که توسط مجلس بعدی تایید شود؛ اما اگر مجلس احیا نمی‌شد، ممنوعیت انتخاب تحصیلی به جریان می‌افتاد (پری، ۲۰۱۶). این خود کافی بود که حمایت حزب اتحادیه‌گرای دموکراتیک[2] را برای احیای مجلس جذب کند و مجلس بعد از انتخاباتی دیگر در سال ۲۰۰۷ بازگشت.

سین‌فین مجدد توانست پست وزارت آموزش و پرورش را به‌دست بگیرد؛ اما نتوانست اجماع لازم را برای تصویب ممنوعیت انتخاب تحصیلی در مجلس به‌دست بیاورد. وزیر سعی کرد مبنای انتخاب تحصیلی را با پایان‌دادن استفاده از سیستم آزمون رسمی ۱۱ سال به بالا تضعیف کند، اما دو کنسرسیوم از مدارس ابتدایی، آزمون‌های انتخابی خود را بنا کردند و این آزمون‌ها از سال ۲۰۰۹ به این طرف برای انتخاب تحصیلی استفاده شده‌اند (پری، ۲۰۱۶). اگرچه اسقف‌های کاتولیک، مخالفت خود با ادامه انتخاب تحصیلی را به‌وضوح نشان داده‌اند؛ اما تنها تعدادی از مدارس ابتدایی کاتولیک، استفاده از آزمون‌های انتخابی را متوقف کرده‌اند؛ از این‌رو، ناتوانی احزاب سیاسی برای یافتن راه‌حل، همچنین ماهیت متمایز سیستم آموزشی به معنای آن بود که رهبری آموزشی درخصوص این موضوع دارای شکاف بوده است؛ چرا که منافع بخشی بر دستیابی به منافع مشترک جوانان غلبه می‌کرد. در اواخر دهه ۲۰۰۰، مباحثات سیاسی درخصوص سیستم انتخاب تحصیلی تقریباً پایان یافته بود؛ درست مانند اینکه، تمام مباحثات بارها تکرار شده بود و هیچ‌کس تمایلی به تغییر موضعش نداشت. تلاش‌های متعددی در راستای رسیدن به توافق در این‌خصوص وجود داشته است؛ اما هیچ‌یک از این تلاش‌ها به‌نتیجه نرسیده و فاصله بین اتحادیه‌گراها و ملی‌گراها همچنان گسترده است. مباحثات درخصوص انتخاب تحصیلی در ایرلند شمالی، بیانگر مثالی از عدم رهبری سیاسی در مورد این موضوع پر جروبحث است و عدم موفقیت اتکای اجماعی بر توافق و اجماع را عنوان می‌کند. هیچ دلیل آشکاری وجود ندارد که چرا افتراق این موضوع باید مبنایی اتحادیه‌گرا/ ملی‌گرا داشته باشد، چراکه به موازات سیستم مدارس فرقه‌ای، مدارس ابتدایی و متوسطه وجود دارد. اکثر اتحادیه‌های معلمان، مخالف انتخاب تحصیلی بودند. همان‌طور که مدارس ابتدایی و متوسطه این نظر را داشتند، اما بیشتر مدارس ابتدایی از موضع خود دفاع کردند و والدین را به لابی‌گری از جانب خودشان تشویق کردند. پیامد بلندمدت‌تر این بود که این موضوع حل نشده و سیستم انتخاب تحصیلی ادامه یافته است؛ اما حال شاهد بودیم که آزمون‌های انتخاب (گزینش) توسط دو کنسرسیوم خصوصی با هیچ‌مبنایی برای پاسخگویی اجرا می‌شد. سیاستمداران قادر به ایجاد مدلی از رهبری مشارکتی نبودند که بتواند به این موضوع از طریق مذاکره و مصالحه بپردازد. با گذشت زمان، منافع بخشی در حیطه آموزش، مواضعی را اتخاذ کردند که منعکس‌کنندهٔ منافع پارتیزانی‌شان بود؛ درحالی که هدف رهبری وزارتی آن زمان، ایجاد تغییرات و توسعه برنامه آموزشی و ارزشیابی بود، این تغییر به نظر تهدیدی برای قدرت و تاثیر منافع بخشی ازجمله مدارس ابتدایی به‌شمار می‌آمد. حکمرانی ملی قادر به اجرای سیاست استراتژیک در سطح سیستم نبود؛ بنابراین، فرصت پیش‌بردن ایده استحقاق و ایجاد سیستم آموزشی متصل را از دست داد.

1. Direct Rule Ministers
2. Democratic Unionist Party

[Downloaded from smtjournal.smtc.ac.ir on 2026-10-24]

مطالعه مدیریت دولتی

دومین مطالعه موردی با عنوان «مطالعه مدیریت دولتی»، مثالی از اینکه در چه نقطه‌ای می‌توان به یک توافق سیاسی اولیه درخصوص ارزش عقلانی کردن خدمات دست یافت، ارائه می‌کند. اینجا دوباره، ساختارهای سیاسی اجماعی بالا به پایین برای ترغیب رهبری مشارکتی بین احزاب سیاسی طراحی شد. برخلاف مطالعه موردی قبلی، این مورد تا حدی در ابتدای فرایند قرار گرفت، اما ادامه پیدا نکرد و پیشنهاد اولیه به‌تدریج کنار گذاشته شد. بعد از توافق جمعه خوب، پیشنهادهایی برای عقلانی کردن سیستم مدیریت دولتی در ایرلند شمالی مطرح شد که به واسطه رضایت عمومی، کم‌کم مساله بزرگ شد. نقطه تمرکز دولت محلی وقت، بهداشت و آموزش بود که براساس آن، پس‌انداز مالی هنگفتی پیش‌بینی می‌شد. توافق جمعه خوب، زیربنایی دولتی شامل مجلس، ده وزارتخانه و تعدادی نهاد برای مدیریت روابط بین جزیره‌های انگلستان و ایرلند را شکل داد. این زیربنا در کنار سیستم پیچیده مدیریت دولتی موجود شامل ۱۸ آژانس، ۵۳ نهاد اجرایی دولتی غیر وزارتی، ۲۱ نهاد مشورتی، ۱۱ دادگاه، ۸ نهاد مرزی، ۱۹ صندوق خدمات اجتماعی و بهداشتی، ۲۶ مقام محلی و تعدادی خیریه و دیگر سازمان‌ها قرار گرفت (ناکس و کارمیکال، ۲۰۰۶).

یک نهاد اجرایی دولتی غیر وزارتی، تحت امر وزارت آموزش و پرورش فعالیت می‌کرد و متشکل بود از: هیأت کتابخانه و آموزش، شورای مدارس کاتولیک، شورای عمومی تدریس ایرلند شمالی، شورای آموزش تلفیقی ایرلند شمالی، شورای برنامه آموزشی، امتحانات و ارزشیابی ایرلند شمالی، کمیسیون هیأت‌های آموزش و کتابخانه، شورای جوانان ایرلند شمالی و مرکز میدل تاون برای افراد اوتیسمی.

مطالعه مدیریت دولتی در برنامه سال ۲۰۰۱ دولت قرار گرفت و تغییراتی برای آن در سال ۲۰۰۲ در نظر گرفته شد (کلهان، ۲۰۰۷). زمانی که مجلس در سال ۲۰۰۲ معلق شد، وزرای قانون مستقیم عهده‌دار این فرایند شدند و توصیه‌های نهایی هم تا سال ۲۰۰۶ منتشر نشد. دفتر نخست وزیری ایرلند شمالی[1] (NIO,2006) در حیطهٔ آموزش و پرورش، مستندات مربوط به بررسی مدیریت دولتی پیشنهاد داد که یک مقام مهارتی و آموزشی استراتژیک، تمامی کارکردهایی که توسط سازمان‌های دیگر انجام می‌شود را به‌عهده بگیرد. یک محکمه مشورتی قانون نیز به‌عنوان خط اتصال بین وزارتخانه و بخش‌های آموزشی شکل بگیرد که اعضای آن از بخش‌ها و منافع آموزشی مختلف باشند (NIO,2006).

پس‌اندازهای پیش‌بینی‌شده از این بررسی، رقمی بین ۱۵۰ تا ۲۳۵ میلیون بود که بسیار قابل‌توجه بود و هدف آن، این بود که این منابع به سمت خدمات خط‌مقدم سوق داده شوند (ناکس و کارمیکال، ۹۶۲، ۲۰۰۶). بعدها این پیش‌بینی تغییر کرد؛ به‌نحوی‌که برآورد آن، پس‌انداز ۸ میلیون پوند در سال اول، ۱۳ میلیون پوند در سال دوم و ۲۰ میلیون پوند در سال‌های بعد از آن بود. حال‌آنکه، ناکس و کارمیکال (۲۰۰۶) درخصوص این ادعاها تردید داشتند و به‌نظر آنها، این اصلاحات ممکن بود صرفاً منجر به سرهم‌بندی‌های نهادی و تاثیرات مبهم بر کیفیت خدمات دولتی شود (ناکس و کارمیکال، ۹۷، ۲۰۰۶). اسقف‌های کاتولیک، این پیشنهادها را به‌باد انتقاد گرفتند؛ چرا که به‌عقیده آنها، این پیشنهادها، توانایی آن را داشتند که سیستم آموزشی کاتولیک را تضعیف کنند. زمانی که مجلس در سال ۲۰۰۷ احیا شد، وزیر آموزش و پرورش از حزب سین‌فین اذعان نمود که این بررسی ادامه خواهد یافت، اما به زمان بیشتری برای شناسایی بهترین رویکرد نیاز خواهد بود. تنش‌های سیاسی بین احزاب سیاسی به معنای آن بود که هیأت اجرایی به مدت ۵ ماه در سال ۲۰۰۸ جلسه‌ای نداشت؛ هرچند که مجلس به کار خود ادامه می‌داد و این امر منجر به تأخیرهای بیشتر شده بود. تا دسامبر ۲۰۰۸ طول کشید تا هیأت اجرایی درمورد پیشبرد این موضوع به توافق برسد. تاریخ جدید آغاز به‌کار اداره مهارت‌ها و آموزش استراتژیک، ژانویه ۲۰۱۰ بود و قرار بود این اداره، مسئولیت-های سایر نهادهای ذکرشده در بالا را به‌عهده بگیرد. در مارس ۲۰۰۹، حزب اتحادیه‌گرای دولت، این طرح را به‌انتقاد گرفت و آن را تهدید در برابر استقلال مدارس دانست و در این راستا، دیدگاه مدارس ابتدایی داوطلب را منعکس نمود. در ادامه همان ماه، مجمع هیأت حاکمه که به‌عنوان سخنگوی مدارس ابتدایی داوطلب ایفای نقش می‌کرد، به انتقادها پیوست و عنوان کرد که این طرح، قدرت بسیاری را در وزارت آموزش و پرورش متمرکز می‌کند. در سال ۲۰۱۱، وزیر آموزش و پرورش نتوانست تاییدیه هیأت اجرایی را برای ادامه پیشنهاد دریافت کند؛ چون حالا حزب دموکراتیک اتحادیه‌گرا هم مخالف این طرح بود و آن را برای مدارس پروتستان ناعادلانه می‌دانست. این اقدام به‌واسطه انتخابات مجلس در سال ۲۰۱۱ و عدم توانایی وزیر در دریافت توافق هیأت اجرایی به‌تعویق افتاد. در ژوئن ۲۰۱۴، دو کلیسای اصلی پروتستان به مخالفت با این اقدام پرداختند و آن را برای مدارس پروتستان ناعادلانه خواندند. در اوایل پاییز ۲۰۱۴، وزیر آموزش و پرورش، تلاش‌های خود را برای کسب توافق هیأت اجرایی در مورد اداره مهارت‌ها و آموزش متوقف کرد و قانون جدیدی را پیشنهاد کرد که بر اساس آن، ۵ هیأت کتابخانه در قالب یک اداره آموزش دربیایند و وظایف کارفرمای خود را به‌عهده بگیرند. تنها کمیسیون کارکنان قرار بود در این اداره آموزش ادغام شود و یک نهاد جدید با عنوان شورای حمایت از مدارس کنترل‌شده تشکیل شود که منافع مدارس پروتستان را عهده‌دار شود. تغییراتی در هیأت این اداره

1. Northern Irland Office

[Downloaded from smtjournal.smtc.ac.ir on 2026-10-24]

به‌وجود آمد که نمایندگانی از بخش آموزش و سیاستمداران در آن شرکت داشتند و برخلاف قول و قرارهای قبلی، جایی برای والدین و جوانان وجود نداشت. این قانون در اولین قرائت به‌تصویب‌رسید و تنها مخالفان آن، حزب اتحادیه‌گرای دموکراتیک و سبز بود. زمانی که قانون نهایی در نوامبر ۲۰۱۴ مطرح شد، بدون رأی‌گیری به‌تصویب رسید. اداره آموزش در تاریخ یک آوریل ۲۰۱۵، کار خود را آغاز نمود. جدا از کمیسیون کارکنان، سایر نهادهایی که در این اداره ادغام شده بودند به‌صورت جداگانه به فعالیت خود پرداختند و صرفاً یک بخش جدید برای تامین منافع مدارس پروتستان به این اداره اضافه شده بود.

عدم‌اعتماد به نیت سیاسی سین‌فین به پیشنهادهای بیشتری مبنی بر اینکه این پیشنهاد برای مدارس پروتستان ناعادلانه است، منجر شد. با عمیق‌تر شدن شکاف بین احزاب، اجماع سیاسی ازبین‌رفت و پیشنهاد به تدریج منجر به تشکیل یک نهاد واحدی شد که ارتباط اندکی با اهداف اولیه داشت؛ فرایندی که مقدار زیادی بودجه دولتی را هدر داد، به‌جای اینکه مبالغی را برای سرمایه‌گذاری دوباره برای حمایت از منافع آموزشی جوانان پس‌انداز کند. درضمن، این فرایند سطح خدماتی که به مدارس ارائه می‌شد را تضعیف کرد، تاحدی که رهبران آموزشی که نقشی در این فرایند داشتند، صرفاً درصدد پیشبرد منافع فرقه‌ای خود بودند.

آموزش مشترک

این مطالعه موردی سوم با مطالعات قبلی تفاوت دارد و تفاوت آن در تمرکزش بر ارتقای تجارب و فرصت‌های تمامی فراگیران از طریق توسعه زیربنایی است، به‌جای اینکه بر اجرای تغییرات ساختاری بالا به پایین تمرکز کند. زمانی که ایرلند شمالی درگیر نزاع‌های سیاسی در اواخر دهه ۱۹۶۰ شد، برخی اذعان داشتند که این تمایزها به واسطه مدارس فرقه‌ای تشدید شده است (هسکین، ۱۹۸۰). درحالی که برخی دیگر باور داشتند مشکل اصلی در بی‌عدالتی اجتماعی و عدم توانایی در ارائه تساوی برای اقلیت کاتولیک ریشه داشت (کانوی، ۱۹۷۰، آنگر، ۱۹۷۵). با وجود عدم هرگونه اجماع درخصوص تاثیرات مدارس مجزا، دو مداخله عمده طی سی سال بعد روی داد که یکی بر مصالحه و دیگری به تساوی متمرکز بود.

مداخلاتی که بر مصالحه تمرکز داشت شامل اصلاحات برنامه آموزشی (ریچاردسون و گالاهر، ۲۰۱۱)، اطلاع‌رسانی برنامه‌ها برای جمع‌کردن جوانان دورهم درخصوص پروژه‌ها و فعالیت‌های مشترک (اوکانر، هارتاپ و مک کالی، ۲۰۰۲)، و ایجاد مدارس تلفیقی مذهبی بود (هینو، مک الیستر و دادز، ۲۰۰۹). اگرچه یادگیری فراوانی در این مداخلات وجود داشت، اما تاثیر آن محدود بود؛ از این‌رو، بسیاری از اصلاحات برنامه‌ای با وجود اینکه نوآورانه بودند، اما تاثیرشان بر تعداد اندکی از دانش‌آموزان بود. از برنامه‌های ارتباطی، عموماً برای پرداختن به مسائل مرتبط با مناقشات یا تمایزات استفاده می‌شد که معمولاً هم علاقه‌ای به ایجاد تغییر نداشتند.

دلایل مختلفی برای اینکه چرا این مداخلات نتوانستند تغییرات سیستماتیک در آموزش ایجاد کنند، وجود دارد. ایده زیربنایی این برنامه‌ها در کل خوب بود، اما کیفیت اجرای آن مبهم بود. بسیاری از پروژه‌ها متکی بر افراد و معلمان متعهد بود؛ بنابراین، باعث می‌شد که بقیه افراد مسئولیتی را به‌گردن نگیرند. درحالی‌که رهبران آموزشی، مصالحه را به‌عنوان اولویت مدارس شناسایی می‌کردند، واضح بود که این تنها یکی از اولویت‌ها بود که اکثر آنها هم به‌نظر در عمل مهم می‌آمدند. درنهایت، می‌توان گفت که سیستم آموزشی در ایرلند شمالی ریسک‌گریز است و اغلب اجتناب از مسائل چالش‌برانگیز را ترغیب می‌کند (گالاهر، ۲۰۰۴، ۲۰۱۶).

دومین مجموعه مداخلات که درخصوص تساوی بود در اواسط دهه ۱۹۸۰ ظهور کرد؛ زمانی که شواهد حاکی از پیامدهای ناهمسان به‌دست‌آمده از مدارس، همچنین زیان آن دسته از افرادی بود که از مدارس کاتولیک بیرون می‌آمدند (گالاهر، کرماک و آزبورن، ۱۹۹۴). درنتیجه، دولت که متعهد به ترویج تساوی بود، موافقت کرد که مدارس کاتولیک باید دسترسی کامل به بودجه دولتی داشته باشند. از آن زمان، الگوهای عملکرد تغییر یافت؛ به‌طوری که آنهایی که مدارس کاتولیک را ترک می‌کنند به‌مراتب عملکرد بهتری نسبت به ترک‌کنندگان مدارس پروتستان دارند.

فرایند صلح و توافق جمعه خوب در اواخر دهۀ ۱۹۹۰، فضایی را برای مباحثات گسترده درخصوص سیاست‌های ارتباط مجامع، همچنین میزان مداخله دولت در ایجاد ارتباط بین مجامع متکثر ایجاد کرد. این مدل ایجاد شده، حق مجامع را برای جداسازی مدارس به‌رسمیت شمرد (گروه حقوق اقلیت، ۱۹۹۴)؛ اما به‌دنبال راه‌هایی برای ایجاد ارتباط بین مدارس از طریق ایجاد فرایندهای اتصالی بود. ارتباطات قومی جوامع مدنی در جاهای دیگر به‌نظر مفید می‌آمد (وارشنی، ۲۰۰۲)؛ در حالی که همین مجامع متصل، مجامع بهینه یادگیری را به‌وجود آورده بودند (ونگر، ۲۰۰۰) و فرصت‌هایی را برای گفتگو فراهم کرده بودند (فلچا، ۱۹۹۹).

گالاهر، این ایده‌ها را از طریق تجزیه و تحلیل تطبیقی نقش آموزش در جوامع متکثر بررسی نمود و نتیجه گرفت که یک چیدمان ساختاری واحد نمی‌تواند چالش‌های مربوط به تفاوت‌ها را حل کند؛ اما پیشنهاد داد که همکاری مدارس با هدف حمایت از گفتگوهای مشارکتی، مسیر روبه‌جلویی را نشان خواهد داد. این امر در ادامه، تبدیل به پیشنهادی برای شبکه‌ای از مشارکت

[Downloaded from smtjournal.smtc.ac.ir on 2026-10-24]

محلی بین مدارس پروتستان‌ها، کاتولیک‌ها و تلفیقی شد (گالاهر، ۲۰۱۶) که در آن دانش‌آموزان و معلمان بین مدارس در تردد بودند تا تماس پایدار را حفظ کنند (هیوستون و همکاران، ۲۰۰۸) و همزمان از رسم و رسوم‌های قومی و وجود مدارس مجزا حمایت می‌کردند.

موسسه خیریه آتلانتیک و صندوق بین‌المللی ایرلند، هزینه پژوهش‌ها در مورد آموزش مشترک را بین سال‌های ۲۰۰۷ و ۲۰۱۳ که شامل ۱۴۰ مدرسه و ۲۴ شرکت می‌شد، متقبل شدند. مجموعه‌ای از پژوهش‌ها درخصوص ابعاد مختلف آموزش مشترک ازجمله کار بر روی تاثیر ارتباط (هیوز، ۲۰۱۴)، بررسی نقش آن در بهبود استانداردها (بروا و ناکس، ۲۰۱۴)، پایداری مشارکت (دافی و گالاهر، ۲۰۱۵) و نقش آموزش مشترک در ارتقاء مصالحه یا سازگاری در جوامع متکثر (دافی و گالاهر، ۲۰۱۷) ظهور پیدا کرد. اقبال بین‌المللی نیز نسبت به مدل آموزش مشترک زیاد شده است؛ به‌طوری که کاری مشابه در مقدونیه شمالی (لودر و همکاران، ۲۰۱۸)، اسرائیل (پایس، ۲۰۱۳، ۲۰۱۵) و ایالات متحده (کیندل، ۲۰۱۵) در حال انجام است؛ درحالی که گالاهر (۲۰۱۳) سعی کرده این رویکرد را در بستر گسترده‌تری از ابتکارات ساختاری و آموزشی در جوامع متکثر و متنوع پیدا کند.

مدل آموزش مشترک ایرلند شمالی شامل پنج عنصر اصلی است: ۱. مشارکت‌ها محلی هستند، ۲. آموزش معلمان و رهبری متمرکز است، ۳. ارتباط بین دانش‌آموزان ثابت و منظم است، ۴. مشارکت‌ها اهداف متعددی را دنبال می‌کنند و ۵. کلاس‌های مشترک شامل فعالیت‌های آموزشی اصلی بودند (گالاهر، ۲۰۱۶) و یکی از اهداف پروژه، استقرار آموزش مشترک در سیستم مدارس بود. این هدف در مجموعه‌ای از مراحل به‌دست آمد: گروه مشورتی وزارتی (کانولی، پرویس و اگریدی، ۲۰۱۳) پیشنهاد گسترش این رویکرد را دادند و برنامه آموزش مشترک در اداره آموزش در سال ۲۰۱۴ ایجاد شد. گزارشی از کمیته آموزش مجلس (۲۰۱۵)، حمایت بیشتری از رویکرد آموزش مشترک را پیشنهاد داد و صندوق تامین صلح اروپا، مشارکت در مدارس را گسترش داد. قانون آموزش مشترک در سال ۲۰۱۶ در مجلس به تصویب رسید. در مدت‌زمان کوتاهی، مدل آموزش مشترک؛ چشم‌انداز آموزش را در ایرلند شمالی تغییر داد. در آخرین بررسی، بیش از ۷۰۰ مدرسه و ۶۰ هزار دانش‌آموز در آموزش مشترک مشارکت داشتند. این ابتکار، موفقیت به‌سزایی را در رشد سیاست‌های جدید در بیش از نیمی از مدارس ایرلند شمالی داشته است؛ همچنین، سطح بالایی از اجماع سیاسی را با دیگر احزاب سیاسی اصلی پشتیبان قانون سال ۲۰۱۶ به وجود آورده است. در مقایسه با مداخلات گذشته، عمده تفاوت آموزش مشترک، در ویژگی بالا به پایین آن است: حمایت مالی از دو بنیاد مستقل، اجازه آزادی نسبی را در دنبال کردن راه‌حل‌های ابتکاری برای آنها فراهم آورد (هنون، ۲۰۰۸). این پروژه معلمان را قادر ساخت چالش‌ها را شناسایی کنند و به تعریف راه‌حل‌ها بپردازند و برنامه‌هایی را در راستای مشارکت مدارس ایجاد کنند که مشکلات بومی‌شان را درنظر بگیرد. این دو مشخصه، یعنی قدرت بخشیدن به معلمان و ارائه راه‌حل‌های محلی، کلید موفقیت مدل مشارکت مدارس به‌شمار می‌آمدند. درحالی که مدل آموزش مشترک، سطح بالایی از اجماع سیاسی را به دست آورد؛ اما بیشتر موفقیت، مدیون رهبری رسمی و غیررسمی معلمان و مدارس در راستای مدل‌های بهینه فرایندهای مشارکتی با تمرکز بر نیازهای دانش‌آموزان در بسترهای یادگیری بود.

مباحثه و نتیجه‌گیری

این مقاله به بررسی حکمرانی آموزش از طریق سه سیاست آموزشی در ایرلند شمالی پرداخته است تا دریابد به چه میزان مدل اجماعی دولت در ترغیب رهبری مشارکتی در دولت و رهبری و مدیریت مدارس کشور موثر بوده است. این چیدمان‌های اجماعی در راستای ترویج همکاری بین احزاب در دولت ائتلافی طراحی شده بودند.

مدل‌های اجماعی درصدد حمایت از پایداری سیاسی در جوامع متکثر از طریق گماردن نخبگان در سطوح سیاسی و تصمیمات عمده در سطوح اجتماعی بدین‌صورت است: جوامع، ستون‌های نهادی خود را برای حفظ هویتشان دارند؛ درحالی که رهبر سیاسی‌شان از طریق دولت ائتلافی همکاری می‌کند؛ برعکس، مدل‌های اجماعی با تعدادی نقد روبه‌رو هستند، از جمله اینکه با عنایت ویژه‌داشتن به هویت، رهبران سیاسی ممکن است ترغیب به دنبال کردن ماهیت‌گرایی و توده‌گرایی به جای همکاری شوند. نهادینه‌کردن تفاوت‌ها در درون جامعه ممکن است منجر به عمق‌بخشیدن به تکثرها و ترغیب مناقشات درخصوص تخصیص منابع شود. چیدمان‌های اجماعی ممکن است احزاب سیاسی را که درصدد جذب حمایت جوامع هستند، نیز تضعیف کند.

این سه مطالعه موردی برای بررسی ابعاد مختلف شراکت انتخاب شده بودند؛ به‌خصوص اینکه، آیا سیاست‌های بالا به پایین رهبران آموزشی در دولت مشترک موفق‌تر بودند یا راهکارهای پایین به بالا از رهبران آموزشی در مدارس. به‌طور کلی، این مطالعات موردی؛ قدرت منافع فرقه‌ای و لزوم تعادل قدرت که می‌تواند منجر به ازدست‌رفتن فرصت در بهبود مدارس شود را به‌تصویر می‌کشد. این در مباحثات رایج درخصوص انتخاب تحصیلی که به‌سرعت ویژگی فرقه‌ای به‌خود گرفت، مشهود است: احزاب اتحادیه‌گرا موضعی موافق با انتخاب تحصیلی گرفتند؛ درحالی که احزاب ملی‌گرا و احزاب ائتلافی اعتدال‌گرا، موضعی

[Downloaded from smtjournal.smtc.ac.ir on 2026-10-24]

مخالف با انتخاب تحصیلی داشتند. اگرچه این مباحثات منجر به مشارکت‌های عمومی گسترده شد، داده‌ها حاکی از آن هستند که دیدگاه‌های افراد جامعه به واسطهٔ پیشینه آموزشی و اجتماعی‌شان تعدیل می‌شد. زمانی که این خطوط سیاسی مشخص شدند، شدت مباحثات با جنبش‌ها چندان تطابقی نداشت. حتی تلاش‌ها در راستای پایان‌دادن به سیستم از طریق حذف آزمون‌های رسمی، صرفاً توانست فرصتی را برای به‌میان‌آمدن دو آزمون غیررسمی ۱۱ سال به بالا فراهم آورد. در اواخر دههٔ ۲۰۰۰، مباحثات هم کم‌رنگ شده بود و این امر منجر به عدم توانایی دولت مشترک برای یافتن توافقات لازم به‌منظور دنبال‌کردن راه‌حل مناسب بود. مطالعهٔ مدیریت دولتی نیز چنین ناکامی را از دولت مشترک به‌نمایش گذاشت. در اوایل کار، احزاب بر لزوم وجود سیستم جاری مدیریت دولتی برای ایجاد کارایی موافقت کردند. هرچند، زمانی که پیشنهادهای رسمی برای بررسی آماده می‌شدند، احزاب مشغول به دنبال‌کردن منافع گروهی به‌منظور جلب حمایت آنها بودند. بار دیگر، عدم توانایی در متمرکز ساختن مباحثات عمومی بر راه‌حل‌های توافقی منجر به شواهد کمی از مشارکت بین احزاب در دولت شد. هدف اصلی یک نهاد استراتژیک ممکن است جاه‌طلبانه باشد؛ اما درنهایت، فرایند بررسی و بازبینی بیشتر به طول می‌انجامید و هزینه بیشتری را در مقایسه با آنچه انتظار می‌رفت، داشت. این منجر به تشکیل یک نهاد واحد شد؛ اما واحدی که مسئولیت استراتژیکی که برای آن در نظر گرفته شده بود را نداشت و درواقع با زیرشاخه‌های بیشتری در مقایسه با آنچه از اول وجود داشت، روبرو شد. در تجزیه و تحلیل حکمرانی سیستم آموزشی مدارس ایرلند شمالی، تنش‌هایی درخصوص موارد زیر به‌وجود می‌آید: اینکه چه کسی مسئولیت تضمین فراهم‌کردن منابع را در ارتباط با منافع گروه‌های خود دارد و اینکه چه کسی می‌تواند سیاست‌ها را تعیین و اجرایی کند؛ بخصوص زمانی که سیاست باعث تداخل چیدمان‌های حکمرانی متوازن باشد. مطالعه موردی آخر درخصوص آموزش مشترک متفاوت است و نشان می‌دهد که چطور از طریق همکاری می‌توان تغییر را در سطوح بنیادی ایجاد کرد. آموزش مشترک در قالب برنامه تحقیق و توسعه با هدف شناسایی مدل‌های محلی برای همکاری‌های بهینه بین مدارس شکل گرفت. در مدت زمان کوتاهی توانست به میزان قابل توجهی موفقیت دست یابد؛ به‌طوری‌که برنامه‌های مشارکتی اصلی در حال حاضر در اداره آموزش در جریان بوده و اکثریت مدارس ایرلند شمالی را دربرمی‌گیرد. به علاوه، مدل مشارکت ایجاد شده، ورای رهبری مدارس و رهبری بخش‌های آموزشی گام برمی‌دارد و تمامی حیطه‌های فعالیت درون و بین مدارس را تحت پوشش قرار می‌دهد. آموزش مشترک، یک نوآوری پایین به بالا را در بستر مدارس ایجاد می‌کند؛ به‌طوری‌که معلمان بتوانند نقش رهبری را به‌جای اخذ دستورات بالا به پایین از دولت ایفا کنند. مباحثات درخصوص انتخاب تحصیلی و مطالعه مدیریت دولتی، هر دو با شکست مواجه شدند؛ چرا که رهبران سیاسی نتوانستند به یک توافق برسند. این مطالعات موردی اشاره داشتند که حداقل درخصوص سیاست آموزشی؛ مدل اجماعی دولت نتوانست سطح لازم از همکاری و پایداری را که هواداران به آن امید داشته، تامین کند؛ اما معلمان، والدین و دانش‌آموزان توانستند و آن را انجام دادند. ایرلند شمالی، کوچک‌ترین جامعه مدرسه را در انگلستان دارد، ضمن اینکه طرح ساختاری آن در بین پیچیده‌ترین‌هاست. رهبران و مدیران مدارس آن در حیطه محلی خود، برخلاف چنین پیچیدگی‌های ملی، مشغول به‌کار هستند. کارهای مشارکتی در مدارس و بین مدارس به واسطهٔ آنهایی که به دنبال راه‌حل‌های محلی برای مسائل آموزشی در جامعه متکثر هستند، امکان‌پذیر است. اگر چنین تلاش‌هایی در سطح خرد و میانه از سوی سطوح کلان پشتیبان می‌شدند، ابتکارات آموزشی بر نیازهای دانش‌آموزان متمرکز می‌شد تا منافع احزاب سیاسی که صرفاً به دنبال حفظ هویت و ایدئولوژی خود بودند.

منابع نزد دبیرخانه فصلنامه محفوظ است.

[Downloaded from smtjournal.smtc.ac.ir on 2026-10-24]