

Research Paper

# Cognitive Justice in Teachers' and Students' Narratives: A Philosophical-Anthropological Analysis

Hojjat Saffarheidari<sup>\*1</sup>  Sayyed Ghasem Hassani<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Associated Professor, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, The University of Mazandaran, Babolsar, Iran

<sup>2</sup> Associated Professor, Department Antropology, Faculty of Humanities and Social Sciences, The University of Mazandaran, Babolsar, Iran



10.22080/eps.2026.31799.2417

## Received:

May 17, 2026

## Accepted:

June 27, 2026

## Available online:

September 15, 2026

## Keywords:

Cognitive Justice·  
Perception of  
Educational Justice·  
Lived Experience·  
Educational  
Institution· Four-  
Level Model of  
Educational Justice

## Abstract

**Aim:** This study aims to analyze teachers' and students' perceptions of educational justice within Iran's education system, with an emphasis on the concept of "cognitive justice." Cognitive justice—defined as the fair distribution of opportunities for understanding, expression, participation in meaning-making, and recognition of diverse ways of knowing within educational institutions—serves as the core of the proposed conceptual model.

**Methodology:** This qualitative interpretive study employed semi-structured interviews with 30 students and 20 teachers from public schools across Iran. Data were analyzed using theory-driven thematic coding.

**Results:** Findings reveal that perceived educational justice operates across four interconnected levels: structural, cultural, classroom, and cognitive. Teachers primarily emphasize structural and policy constraints, while students foreground their lived experiences of linguistic marginalization, epistemic delegitimization, restricted cognitive agency, and the exclusion of diverse ways of knowing in the classroom.

**Conclusions and suggestions:** The perceptual gap between teachers and students indicates a misalignment in the realization of cognitive justice within the educational institution. Policymakers are recommended to move beyond distributive justice by developing culturally responsive curricula, diversifying assessment methods, and implementing teacher training programs grounded in principles of cognitive justice.

**Innovation and originality:** The study's innovation lies in formulating a four-level model of educational justice centered on cognitive justice as the integrative link across structural, cultural, and classroom levels, thereby foregrounding the lived experiences of educational actors

\*Corresponding Author: Hojjat Saffarheidari

**Address:** Associated Professor, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, The University of Mazandaran, PO, Babolsar, Iran -  
Postal Code: Box 47419-54856

**Email:** h.saffar@umz.ac.ir  
**Tel:** +98 9015450515

## Extended Abstract

### Introduction

Educational justice has traditionally been conceptualized through distributive models focusing on equal access to resources, facilities, and opportunities. However, this paper argues that such approaches remain incomplete without addressing what we term "cognitive justice"—the fair distribution of opportunities for understanding, expression, participation in meaning-making, and recognition of diverse ways of knowing within educational institutions. Drawing on the theoretical frameworks of Rawls (fair equality of opportunity), Bourdieu (cultural capital and symbolic violence), Freire (dialogical pedagogy and critical consciousness), and Sen-Nussbaum (capabilities approach), this study positions cognitive justice as the integrative core of a four-level model of educational justice. The research addresses a critical gap in Iranian educational studies, where most research has focused on structural inequalities while neglecting the lived experiences of cognitive marginalization among students from diverse cultural, linguistic, and socioeconomic backgrounds.

### Methodology

This study employed a qualitative interpretive approach to understand the lived experiences and narratives of teachers and students regarding educational justice within Iran's cultural context. Data were collected through semi-structured interviews with 30 high school students and 20 teachers working in public schools across different regions of Iran. Purposeful sampling was used to select participants who had direct experience of educational inequalities at structural, cultural, and classroom levels. Inclusion criteria for teachers included a minimum of five years of teaching experience; for students, enrollment in public schools with diverse cultural backgrounds. Sampling continued until theoretical saturation was achieved. Interviews lasted between 45 to 75 minutes, were recorded with participants' consent, and transcribed verbatim. Data analysis was conducted through three stages: (1) conceptual-philosophical analysis of foundational justice theories; (2) theory-driven thematic coding (open coding, axial coding, and theoretical integration across four levels of justice); and (3) relational analysis and conceptual modeling to explain how structural, cultural, and classroom factors interact with cognitive justice. Trustworthiness was ensured through data triangulation (comparing teacher and student narratives), member checking, thick description, and procedural transparency.

### Findings

The findings reveal that perceived educational justice operates across four interconnected levels. At the structural level, both teachers and students acknowledged persistent inequalities in resource distribution, teacher allocation, and the national university entrance exam system (Konkour), which systematically advantages urban and middle-class students. Teachers emphasized structural constraints such as lack of qualified teachers in rural areas and centralized curriculum policies, while students highlighted how these inequalities directly limit their future opportunities. At the cultural level, students articulated experiences of linguistic marginalization (e.g., Mazani-speaking students facing difficulties in Persian-medium instruction), cultural non-recognition (absence of local cultures and histories in textbooks), and symbolic violence. Teachers acknowledged cultural diversity as an educational resource but rarely identified cultural recognition as a justice concern. At the classroom level, students reported experiences of epistemic silencing—where expressing diverse perspectives led to lower grades or being ignored—differential teacher attention favoring students with private tutoring, and assessment methods privileging test-taking skills over analytical thinking. Teachers focused more on classroom management and maintaining 秩序. The cognitive justice level emerged as the central integrative dimension. Students consistently reported that their diverse ways of knowing—local examples, alternative reasoning styles, and experiential knowledge—were delegitimized. As one student stated, "If you do well on tests, you're smart; if you have a different analysis, you've wasted your time." Teachers identified that some students understand concepts but cannot express them in standard Persian, yet this is interpreted as learning failure rather than cognitive diversity. The comparative analysis revealed a perceptual gap: teachers interpret educational justice primarily

through structural-political lenses, while students experience it as lived recognition and epistemic participation.

### **Conclusion**

The findings demonstrate that cognitive justice functions as the missing link in understanding educational justice. Structural reforms and equitable resource distribution, while necessary, remain insufficient without addressing how schools systematically devalue diverse cognitive styles, linguistic backgrounds, and cultural ways of knowing. The perceptual gap between teachers and students indicates a fundamental misalignment in how educational justice is experienced versus how it is institutionally framed. This study proposes a four-level conceptual framework with cognitive justice as its core, suggesting that educational policies must move beyond formal equality toward recognizing epistemic diversity. For Iranian educational policy, this implies: developing culturally sensitive curricula, reforming assessment methods to value multiple forms of intelligence and expression, teacher training that emphasizes cognitive justice and dialogical pedagogy, and creating classroom conditions where students from all cultural backgrounds can participate as legitimate knowers. Without such transformations, educational justice will remain an unfulfilled promise, reproducing rather than reducing inequalities.

### **Funding**

There is no funding support.

### **Authors' Contribution**

Authors contributed equally to the conceptualization and writing of the article. authors approved the content of the manuscript and agreed on all aspects of the work

### **Conflict of Interest**

Authors declared no conflict of interest.

### **Acknowledgments**

The authors used AI tools for editing, translation, and summarization support in this article. All intellectual contributions, ideas, and scientific content were solely developed by the authors. Additionally, the initial idea for this article was formed in the classroom, and the students contributed greatly to this idea with their honest responses. The authors extends sincere thanks to them.

## مقاله پژوهشی

## تحلیل فلسفی-انسان‌شناسانه از عدالت شناختی در روایت‌های معلمان و دانش‌آموزان

حجت صفارحیدری<sup>۱\*</sup> ID قاسم حسینی<sup>۲</sup> ID<sup>۱</sup> دانشیار، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه مازندران، صندوق پستی ۵۴۱۵۶-۴۷۴۱۹ بابلسر، ایران  
<sup>۲</sup> دانشیار، گروه مردم‌شناسی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

doi 10.22080/eps.2026.31799.2417

## چکیده

**هدف:** عدالت شناختی به‌عنوان هسته مرکزی مدل مفهومی، به معنای توزیع عادلانه امکان فهم، بیان، مشارکت در تولید معنا و به‌رسمیت‌شناخته‌شدن شیوه‌های متنوع دانستن در نهاد آموزش تعریف می‌شود پژوهش حاضر با هدف تحلیل ادراک معلمان و دانش‌آموزان از عدالت آموزشی در نظام آموزش و پرورش ایران با تأکید بر مفهوم «عدالت شناختی» انجام شده است.

**روش‌شناسی:** این پژوهش با رویکرد کیفی و تفسیری انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۳۰ دانش‌آموز و ۲۰ معلم مدارس دولتی ایران گردآوری و با استفاده از تحلیل موضوعی نظریه‌محور کدگذاری و تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان می‌دهد که ادراک عدالت آموزشی در چهار سطح ساختاری، فرهنگی، کلاسی و شناختی بازنمایی می‌شود. معلمان عمدتاً بر محدودیت‌های ساختاری و سیاستی تأکید دارند، در حالی‌که دانش‌آموزان تجربه زیسته خود از طرد زبانی، بی‌اعتباری معرفتی، محدودیت کنشگری شناختی و حذف شیوه‌های متنوع دانستن در کلاس را برجسته می‌سازند.

**نتیجه‌گیری و پیشنهادات:** شکاف ادراکی میان معلمان و دانش‌آموزان نشان‌دهنده ناهم‌ترازی در تحقق عدالت شناختی در نهاد آموزش است. پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی ضمن توجه به عدالت توزیعی، برنامه‌های درسی حساس به زمینه فرهنگی، روش‌های ارزشیابی متنوع و تربیت معلم مبتنی بر اصول عدالت شناختی را در اولویت قرار دهند.

**نوآوری و اصالت:** نوآوری پژوهش در صورت‌بندی «مدل چهارسطحی عدالت آموزشی با محوریت عدالت شناختی» به‌عنوان هسته پیونددهنده سایر سطوح (ساختاری، فرهنگی و کلاسی) است که فهم عدالت آموزشی را از تجربه زیسته کنش‌گران آموزشی بازنمایی می‌کند.

## تاریخ دریافت:

۱۴۰۵/۰۲/۲۷

## تاریخ پذیرش:

۱۴۰۵/۰۴/۰۶

## تاریخ انتشار:

۱۴۰۵/۰۶/۱۵

## کلیدواژه‌ها:

عدالت شناختی، ادراک عدالت آموزشی، تجربه زیسته، نهاد آموزش و پرورش، مدل چهارسطحی عدالت، برنامه‌ریزی آموزشی.

<sup>\*</sup> نویسنده مسئول: حجت صفارحیدریآدرس: دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و ایمیل: h.saffar@umz.ac.ir  
تلفن: ۰۹۰۱۵۴۵۰۵۱۵

اجتماعی، دانشگاه مازندران، ایران

## مقدمه

در دهه‌های اخیر، عدالت آموزشی به یکی از بنیادی‌ترین مفاهیم تعلیم و تربیت تبدیل شده و به‌عنوان شاخصی مهم در توسعه انسانی و اجتماعی مورد توجه اندیشمندان و سیاست‌گذاران قرار گرفته است. نظام‌های آموزشی در جوامع معاصر نه‌تنها مسئول انتقال دانش و مهارت‌اند، بلکه نقش تعیین‌کننده‌ای در توزیع فرصت‌های اجتماعی، کاهش نابرابری‌های اقتصادی و فرهنگی و شکل‌دهی به سرمایه انسانی ایفا می‌کنند. از این رو، عدالت آموزشی به یکی از اهداف اصلی نظام‌های تربیتی تبدیل شده و در حوزه‌های فلسفه تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی آموزش و انسان‌شناسی آموزش مورد بحث قرار گرفته است (Nussbaum, 2011; Sen, 2009). عدالت آموزشی مفهومی چند بعدی است و فراتر از توزیع برابر منابع و امکانات آموزشی عمل می‌کند؛ این مفهوم شامل ابعاد فرهنگی، کلاسی و شناختی نیز می‌شود. بر اساس نظریه‌های کلاسیک و نوین عدالت، تحقق عدالت آموزشی تنها زمانی ممکن است که همه یادگیرندگان، فارغ از پیشینه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، از فرصت برابر برای رشد و شکوفایی برخوردار باشند (Rawls, 1971; Apple, 2004). نظام‌های آموزشی عدالت‌محور باید علاوه بر برابری در دسترسی، به کیفیت تجربه‌های یادگیری، مشارکت اجتماعی و فرهنگی و رفع موانع ساختاری نیز توجه کنند (Freire, 1970; Giroux, 2011). مطالعات انسان‌شناختی آموزش نشان می‌دهد که یادگیری همواره در بستری فرهنگی خاص شکل می‌گیرد و نمی‌توان آن را از زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی جدا تحلیل کرد. مدارس و نهادهای آموزشی نه تنها انتقال‌دهنده دانش رسمی، بلکه بازتولیدکنندگان ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای فرهنگی جامعه هستند (Levinson, 2015; Bourdieu, 1990). از این منظر، به رسمیت شناختن تفاوت‌های فرهنگی، زبانی و اجتماعی یادگیرندگان ضروری بوده و نظام آموزشی باید بتواند پاسخگوی این تنوع باشد. در ایران، طی پنج دهه گذشته، عدالت آموزشی همواره از دغدغه‌های اصلی دست‌اندرکاران نهاد آموزشی بوده است. این دغدغه در اسناد کلان، از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، و با تأکیدی که بر ایجاد فرصت‌های برابر و کاهش شکاف‌های منطقه‌ای و اجتماعی گردیده است، مشاهده می‌شود (Dānāeifard 2017; Ghānei Jahromi 2025). با این حال، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که نابرابری‌های قابل توجهی در دسترسی به منابع، کیفیت آموزش و فرصت‌های یادگیری میان مناطق و گروه‌های اجتماعی وجود دارد (Ahmadi, 2018; Sāri et al. 2025). بخش قابل توجهی از این نابرابری‌ها ناشی از تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی میان گروه‌های مختلف جامعه است. ایران جامعه‌ای با تنوع قومی، زبانی و منطقه‌ای گسترده است و تفاوت در سرمایه فرهنگی خانواده‌ها، زبان مادری، سبک‌های تربیتی و دسترسی به منابع فرهنگی می‌تواند موجب شکل‌گیری نابرابری آموزشی شود (Bourdieu, 1986; Apple, 2004). مطالعات نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی غالباً بر اساس فرهنگ مسلط طراحی شده‌اند و برنامه‌های درسی، شیوه‌های ارزشیابی و الگوهای تدریس ممکن است با زمینه‌های فرهنگی همه دانش‌آموزان همخوانی نداشته باشد، که این امر موجب بازتولید نابرابری‌های آموزشی می‌شود (Levinson, 2015; Giroux, 2011). بنابراین تحقق عدالت آموزشی تنها با توزیع برابر منابع مادی ممکن نیست؛ بلکه نیازمند توجه به ابعاد ساختاری، فرهنگی و کلاسی و شناختی است: سطح ساختاری شامل مولفه‌هایی چون: وضع سیاست‌ها، چگونگی توزیع دانش - قدرت، امکانات، بودجه، فناوری و... می‌شود. در این زمینه نظام آموزشی باید به تصویب قوانین و سیاست‌هایی بپردازد که فرصت‌های برابر را برای همه فراهم کند و باصطلاح اصل تفاوت - مورد نظر رالز - را رعایت نماید. بر اساس این اصل نابرابری‌ها تنها زمانی قابل قبول‌اند که به نفع محروم‌ترین گروه‌ها باشد (Rawls, 1971; 2001). در سطح فرهنگی نیز می‌توان شاهد بازتولید نابرابری‌ها بود، و این زمانی است که نظام آموزشی تفاوت‌های زبانی، فرهنگی و اجتماعی یادگیرندگان را به رسمیت نشناسد و آن‌ها را به عنوان منابع یادگیری به کار نگیرد (Bourdieu, 1986; Sen, 2009; Nussbaum, 2011) و در نهایت عدالت در سطح کلاس درس به تعاملات

کلاسی، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی ایجاد فرصت‌های برابر برای مشارکت فعال و شکوفایی همه دانش‌آموزان اشاره دارد (Freire, 1970; Levinson, 2015). آنچه این سطوح سه‌گانه را به هم پیوند می‌رند و از این طریق رابطه‌ای دیالکتیکی میان آنها برقرار می‌کند "عدالت شناختی" است که بر ضرورت بازنگری در مفاهیم سنتی برابری آموزشی و توجه به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی تأکید دارد (Sen, 2009; Nussbaum, 2011).

در یک یا دو دهه اخیر ما شاهد پژوهش‌هایی هستیم که درباره عدالت آموزشی و جنبه‌های گوناگون آن انجام گردیده است. در این پژوهش‌ها موانع گوناگون نظری و اجرایی در سطح کلان و یا خرد سرراه تحقق عدالت آموزشی مورد مطالعه قرار گرفته است. به عنوان نمونه صفارحیدری و حسین‌نژاد، صفارحیدری و توان (Saffār Heydari & Hosseinnejād, 2014; Heydari & Tavān, 2025) به جنبه‌های نظری و رویکردی نظام سیاست‌گذاری را مورد مطالعه و بررسی قرار داده‌اند. این پژوهش‌گران کوشیده‌اند نشان دهند که جدای از مساله اجرا، سیاست‌گذاری‌های آموزشی برای تحقق عدالت آموزشی در سطح رویکردهای نظری با چالش‌هایی نیز مواجه است. به نظر آنها روایت عدالت آموزشی در اسناد بالادستی بیش از هر چیز الهیاتی و درون دینی تفسیر شده و تا اندازه‌ای آرمان‌نگرایانه و در عین حال ایدئولوژیک و در نتیجه قادر به پاسخ‌گویی مطالبات متکثر ذی‌نفعان و کنش‌گران آموزشی نیست. محمودی و همکاران (2024) نقش عدالت آموزشی در تحقق توسعه پایدار را مورد مطالعه قرار داده‌اند. به نظر آنها عدالت آموزشی بدون توجه به تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی نمی‌تواند پایدار باشد. محمدی و سلیمانی (Mohammadi & Soleimani, 2023) به مطالعه موانع مرتبط با حوزه‌های گوناگون ساختاری، محیطی، زمینه‌ای پرداخته‌اند. نتایج تحقیق آنها نشان می‌دهد که نظام آموزشی ایران در پنج حوزه موجودیت آموزش (کمبود امکانات، ضعف تجهیزات) دسترسی به آموزش (وجود انواع مدارس دولتی و غیردولتی، معضلات جغرافیایی)، سازگاری و مقبولیت آموزش‌ها (چالش‌ها ناشی از پذیرش ایدئولوژی)، چالش‌هایی که با تجربیات و توانمندی‌های فردی (فقدان رغبت، فقدان انگیزه، فرسودگی دانش‌آموزان) و در نهایت به وضعیت فرهنگی دانش‌آموزان (قومیت و تفاوت‌های فرهنگی) با مشکلاتی مواجه است. به نظر آنها این چالش‌ها می‌توانند مانع بسط عدالت آموزشی شوند. مطالعه خسروی و همکاران (Khosravi, et al. 2025). از منظری ساختاری به چالش‌های نظام آموزشی چون: کاهش دسترسی دختران مناطق روستایی خراسان رضوی، به تحصیل و افزایش ترک تحصیل، عدم تناسب تعداد دانش‌آموزان به معلمان و فضای آموزش اندک در مناطق محروم اشاره کرده‌اند. آنها نابرابری منطقه‌ای و جنسیتی را از جمله مسائلی می‌دانند که پرداختن به آنها لازم است. بعضی از پژوهش‌ها نیز عدالت آموزشی را در سطح خرد، یعنی مدرسه و کلاس درس، بررسی کرده‌اند. نتایج پژوهش کلباسی و عبداللهی (Kalbasi & Abdollahi, 2025) نشان داد که یادگیری ترکیبی از طریق افزایش کیفیت، انعطاف‌پذیری، دسترسی گسترده به منابع، و امکان شخصی‌سازی آموزش، ظرفیت قابل‌توجهی برای ارتقای عدالت آموزشی دارد؛ اما چالش‌هایی نظیر نابرابری زیرساخت‌ها، شکاف دیجیتال، و کمبود مهارت‌های فناورانه در میان معلمان و دانش‌آموزان، اجرای مؤثر آن را با محدودیت‌هایی مواجه می‌سازد. نتایج یک پژوهش دیگر (Mousavi & Ketabi, 2021) استفاده از روش مشارکتی و درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی را در ایجاد ادراک عدالت رویه‌ای مؤثر دانسته است. به نظر قاسمی، رافتی و همکاران (Rāfti, 2019 et al.; Ghāsemi, 2022) تحقق عدالت آموزشی در محیط‌های یاددهی-یادگیری نه تنها نتیجه انصاف و برابری در آموزش و فراهم آوردن امکانات، دسترسی به محیط‌های آموزشی، انگیزه و امید به تحصیل و... است، بلکه فرهنگ مدرسه و زمینه‌های فرهنگی دانش‌آموزان نیز در ادراک آن نقش مؤثری ایفاء می‌کنند. بعضی از پژوهش‌گران (Jayus, et al., 2021) عملکرد معلمان در مدارس را حاصل ارتباط تعاملی و مشارکت و تبادل افکار میان معلمان دانسته‌اند. در سال‌های اخیر به نقش تفاوت‌ها و سرمایه‌های فرهنگی و در نتیجه عدم دسترسی برابر به امکانات آموزشی نیز توجه شده است (به عنوان نمونه: Golmohammadi, 2025; Sādeghi, 2018). توزیع مناسب و برابر منابع و فرصت‌های آموزشی متغیرهای مهمی در تحقق عدالت آموزشی محسوب می‌شوند. نتیجه پژوهش‌های ووپت و گیلد (Vopat, 2020; Gilead, 2020) نشان می‌دهد که شکوفایی

استعدادهای دانش‌آموزان بیش از آنکه به عامل توارث ربط داشته باشد تحت تاثیر عوامل اجتماعی و محیطی است. بنابراین توزیع مناسب منابع و فرصت‌های آموزشی را در تحقق عدالت آموزشی شرطی لازم و ضروری می‌دانند. فرانسویس و همکاران (Francis, et al. 2017) به تناقضات موجود میان مسایل مربوط به عدالت اجتماعی و سیاست‌گذاری آموزشی پرداخته‌اند. به نظر آنها در حال حاضر بین این دو حوزه ارتباط چندانی وجود ندارد. آنان این عدم ارتباط را به عدم توافق بر سر اهداف آموزشی و ربط آن به عدالت اجتماعی در تدوین سیاست‌ها می‌دانند.

با این حال این پژوهش عدالت شناختی به عنوان متغییر کانونی، در چارچوب و از منظر دیدگاه نظری صاحب‌نظرانی چون رالز، بوردیو، فریره و نوسبام مورد مطالعه قرار داده است. همانگونه که گفته شد منظور از عدالت شناختی توزیع عادلانه امکان فهم، بیان، مشارکت در تولید معنا و به رسمیت‌شناخته‌شدن شیوه‌های متنوع دانستن در نهاد آموزش است". نظریه عدالت به مثابه انصافِ جان رالز بخوبی بنیان نظری مناسبی را برای فهم نهادی عدالت آموزشی فراهم می‌کند. رالز عدالت را ویژگی «ساختار اساسی جامعه» می‌داند؛ یعنی مجموعه نهادهایی که حقوق، فرصت‌ها و منافع اجتماعی را توزیع می‌کنند (Rawls, 1971/1999). اگر آموزش بخشی از ساختار اساسی جامعه است، پس باید فرصت‌های منصفانه‌ای را برای دسترسی به منابع شناختی و مشارکت در فرایندهای یادگیری تضمین نمود. از این منظر، عدالت شناختی صورت خاصی از «برابری منصفانه فرصت‌ها» در قلمرو یادگیری و بیان است. در این چارچوب، نظام آموزشی بخشی از ساختار اساسی است که باید مطابق دو اصل بنیادین سازمان یابد: اصل آزادی‌های برابر و اصل تفاوت همراه با فرصت‌های منصفانه. بر این اساس، نابرابری‌های آموزشی تنها زمانی مشروع‌اند که همگان امکان واقعی دسترسی به مناصب و فرصت‌های آموزشی را داشته باشند و این نابرابری‌ها به سود کم‌بهره‌ترین گروه‌ها تمام شود. (Rawls, 2001).

نابرابری شناختی را می‌توان به کمک مفهوم سرمایه و بازتولید نابرابری فرهنگی مورد نظر بوردیو تبیین نمود. مدرسه میدانی اجتماعی است که برخی از صورت‌های دانستن (زبان معیار، سبک بیان رسمی، الگوهای خاص استدلال) را معتبر می‌سازد و سایر اشکال دانستن را به حاشیه می‌راند. بنابراین می‌توان گفت بی‌عدالتی وقتی صورت شناختی پیدا می‌کند که تفاوت‌های فرهنگی به لحاظ معرفتی بازتاب تفاوت‌های ارزش‌گذارانه باشد. در این چارچوب، نابرابری ساختاری و فرهنگی نه صرفاً محرومیت مادی، بلکه حذف یا بی‌اعتباری معرفتی تولید می‌کند. نظریه سرمایه فرهنگی بوردیو نقش تعیین‌کننده عوامل فرهنگی را در نابرابری آموزشی به نمایش می‌گذارد. بوردیو نشان می‌دهد که نظام آموزشی، فرهنگ مسلط طبقات بالادست را به عنوان «فرهنگ مشروع» بازنمایی می‌کند و از این طریق، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را به سرمایه فرهنگی خانوادگی آنان پیوند می‌زند (Bourdieu & Passeron, 1977) در نتیجه، دانش‌آموزانی که زبان، سبک‌های شناختی و عادت‌واره‌های آن‌ها با فرهنگ مدرسه همخوان نیست، حتی در شرایط دسترسی برابر به منابع، در موقعیت نابرابر قرار می‌گیرند. از این منظر، عدالت آموزشی مستلزم شناسایی و به رسمیت‌شناختن تنوع فرهنگی و مقابله با سازوکارهای نمادین طرد و تحقیر است (Bourdieu, 1986). از منظر انسان‌شناسی نهاد مدرسه در تعامل با ساختارهای کلان اجتماعی عمل می‌کند. ساختارهای مدیریتی، سیاست‌های ارزیابی، نظام‌گزینش و تخصیص منابع، همگی در شکل‌گیری تجربه آموزشی دانش‌آموزان نقش دارند. (Levinson, 2015) برای مثال، تمرکز بر آزمون‌های استاندارد و رقابت‌های آموزشی می‌تواند به تقویت مزیت دانش‌آموزان دارای سرمایه فرهنگی و اقتصادی بیشتر بینجامد و شکاف‌های آموزشی را تعمیق کند (Giroux, 2011).

از سوی دیگر در سطح کلاس درس، آموزش‌رهایی بخش مورد نظر فریره، عدالت شناختی را در پیوند با امکان گفت‌وگو، پرسشگری و مشارکت انتقادی تبیین می‌کند. کاربست انتقال یک سویه دانش در کلاس درس، ظرفیت کنشگری شناختی را محدود می‌سازد. از این رو بی‌عدالتی شناختی می‌تواند در الگوهای ارزشیابی، شیوه‌های پرسش‌وپاسخ و مناسبات اقتدار بازتولید شود. در واقع در سطح کلاس درس است که بی‌عدالتی می‌تواند شکلی

شناختی و گفتمانی به خود بگیرد. نظریه آموزش رهایی‌بخش **پائولو فریره** این بعد را روشن می‌سازد. فریره آموزش سنتی را «مدل بانکی» می‌نامد که در آن دانش‌آموزان به گیرندگان منفعل اطلاعات تقلیل می‌یابند و از حق پرسشگری و تفسیر جهان محروم می‌شوند (Freire, 1970). چنین الگویی نه تنها نابرابری‌های اجتماعی را بازتولید می‌کند، بلکه نوعی بی‌عدالتی شناختی نیز پدید می‌آورد؛ زیرا برخی گروه‌ها از امکان تولید معنا و مشارکت انتقادی در دانش محروم می‌مانند. عدالت آموزشی از منظر فریره مستلزم گفت‌وگویی شدن کلاس، به رسمیت شناختن تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان و تبدیل آموزش به فرایند «آگاهی انتقادی» است.

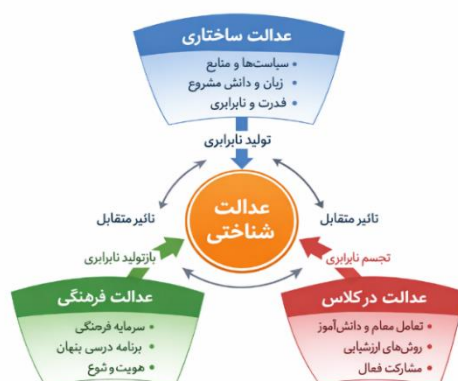
برای ارزیابی تحقق عدالت شناختی، رویکرد قابلیت‌ها نزد نوسباوم و آمارتیاسن چارچوبی تکمیلی را فراهم می‌کند. در این جا عدالت آموزشی صرفاً دسترسی به مدرسه یا محتوای درسی نیست، بلکه بالفعل کردن **توانایی دانش‌آموزان برای اندیشیدن، بیان کردن و مشارکت در تولید معنا** است. از این منظر، عدالت شناختی زمانی محقق می‌شود که فرصت‌های آموزشی به قابلیت‌های واقعی شناختی تبدیل شوند. از این رو نظریه توانمندی‌های انسانی **مارتا نوسبام** می‌تواند با پیوند زدن وجه اجتماعی عدالت آموزشی به ساحت توانایی‌های فردی به عمیق‌تر شدن فهم عدالت شناختی یاری رساند. نوسباوم عدالت را نه صرفاً در توزیع کالاها، بلکه در پرورش توانایی‌های اساسی انسان‌ها برای زیستن یک زندگی شایسته می‌بیند (Nussbaum, 2011). در آموزش، این به معنای پرورش توانایی‌هایی چون تفکر انتقادی، تخیل، خودبیانگری، مشارکت اجتماعی و احساس کرامت است.

پژوهش‌های جدید نیز نشان داده‌اند که رویکرد قابلیت‌ها در تحلیل نابرابری‌های آموزشی، به ویژه در جوامع دارای شکاف‌های فرهنگی و اجتماعی، همچنان از ظرفیت تبیینی بالایی برخوردار است و می‌تواند ابعاد پنهان محرومیت شناختی و نابرابری در فرصت‌های یادگیری را آشکار سازد (Walker & Unterhalter, 2020; Tikly, 2021). همچنین در مطالعات پساکرونا، بر این نکته تأکید شده است که عدالت آموزشی تنها با فراهم کردن دسترسی رسمی به آموزش محقق نمی‌شود، بلکه مستلزم ایجاد امکان واقعی برای مشارکت شناختی، عاملیت یادگیرنده و بهره‌مندی برابر از فرایند یادگیری است (OECD, 2021).

از نظر رالز ممکن است عملکرد یک نظام آموزشی منصفانه به نظر برسد، اما نتواند شرایط فعلیت یافتن توانمندی‌ها دانش‌آموزان مناطق محروم را فراهم کند و از این رو همچنان ناعادلانه باقی بماند. در همین راستا، پژوهش‌های معاصر عدالت آموزشی نیز بر فاصله میان «برابری صوری» و «قابلیت واقعی برای یادگیری» تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که نابرابری‌های فرهنگی و اجتماعی می‌توانند حتی در شرایط دسترسی برابر، به بازتولید محرومیت شناختی بینجامند (UNESCO, 2022).

متناسب با چارچوب نظری پژوهش، می‌توان مدلی مفهومی - تصویر شماره یک - ارائه ارائه نمود. در کانون این مدل عدالت شناختی قرار دارد. در مدل مذکور، عدالت شناختی از منظر ادراک معلمان و دانش‌آموزان، در سطح دسترس، مشارکت و بازشناسی در عرصه تولید و بیان شناخت آنان نمایش داده شده است. سه سطح ساختاری، فرهنگی و تعاملی به مثابه شرایط نهادی محسوب می‌شوند که امکان و یا امتناع تحقق عدالت آموزشی را فراهم می‌کنند. در سطح ساختاری، نحوه توزیع منابع و سیاست‌های آموزشی می‌تواند دسترسی به فرصت‌های شناختی را گسترش یا محدود کند. در سطح فرهنگی، سازوکارهای اعتباربخشی به سرمایه‌های فرهنگی و شیوه‌های بیان، برخی اشکال دانستن را مشروع و برخی را نامرئی می‌سازد. در سطح تعاملی، الگوهای اقتدار و گفت‌وگو در کلاس درس امکان یا انسداد کنشگری شناختی را رقم می‌زنند.

تصویر شماره ۱: تصویر اینفوگرافیک چارچوب مفهومی عدالت آموزشی



جدول شماره یک نیز سطوح تحلیل عدالت، مفاهیم نظری، کارکردهای تبیینی و نسبت سطوح عدالت آموزشی با عدالت‌شناسی را نشان می‌دهد.

جدول ۱- چهارچوب مفهومی

ارجاع	نسبت با عدالت‌شناسی	کارکرد تبیینی	مفهوم نظری	سطح تحلیل
(Rawls, 1971)	مبنای توزیع عادلانه فرصت‌های شناختی	تبیین وظیفه نهاد آموزش در فراهم‌سازی فرصت‌های برابر	برابری منصفانه فرصت‌ها	نهادی-هنجاری
(Bourdieu, 1986)	تبیین بی‌اعتباری یا بازشناسی معرفتی	توضیح سازوکارهای بازتولید نابرابری نمادین	سرمایه فرهنگی.	فرهنگی
(Freire, 1970)	شرط تحقق کنشگری شناختی	تحلیل الگوهای اقتدار و مشارکت در کلاس	گفت‌وگوی آموزشی.	تعاملی-کلاسی
(Sen, 2009 Nussbaum, 2011)	معیار تحقق عدالت شناختی	ارزیابی تبدیل فرصت‌ها به توانمندی واقعی	قابلیت‌های انسانی	قابلیتی
---	امکان ادراک شده فهم، بیان و مشارکت معرفتی	هسته تحلیلی پژوهش	عدالت‌شناسی	محوری

با عطف توجه به مدل مفهومی پژوهش، به نظر می‌رسد در سابقه مطالعات مربوط به عدالت آموزشی نقش محوری متغیر عدالت‌شناسی و تعامل آن با ابعاد دیگر عدالت آموزشی چندان مورد توجه قرار نگرفته است. از این‌رو هدف اصلی پژوهش حاضر، ارائه تحلیلی از ابعاد گوناگون عدالت آموزشی در نظام آموزشی ایران است که ابعاد فلسفی و هنجاری، فرهنگی و انسانی و تعاملات کلاس درس را با محوریت عدالت‌شناسی مورد مطالعه قرار می‌دهد. بر این اساس چهار پرسش زیر محور پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد:

۱. عوامل ساختاری چگونه در تولید بی‌عدالتی شناختی نقش ایفاء می‌کنند؟
۲. نقش عوامل فرهنگی در بازتولید بی‌عدالتی‌های شناختی چگونه انعکاس پیدا می‌کند؟
۳. عدالت‌شناسی در تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان در کلاس درس چگونه بازتاب پیدا می‌کند؟
۴. از منظر توانمندی‌های انسانی، ارتباط میان عدالت آموزشی با توانایی‌های فردی دانش‌آموزان چگونه ادراک می‌شود؟

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با هدف فهم روایت‌ها و تجربه‌های زیسته معلمان و دانش‌آموزان از عدالت آموزشی در بافت فرهنگی ایران انجام شده است. منطق کلی پژوهش، تفسیری-تحلیلی است و در آن تلاش شده است با تلفیق تحلیل فلسفی-هنجاری و داده‌های میدانی، مدلی زمینه‌مند از عدالت آموزشی صورت‌بندی شود. این رویکرد با الگوی پژوهش کیفی تفسیری که بر فهم معانی برساخته‌شده توسط کنش‌گران اجتماعی تأکید دارد، همخوان است پژوهش از الگوی تحلیل مضمون نظریه‌محور بهره گرفته است؛ به‌گونه‌ای که چارچوب نظری اولیه، حساسیت مفهومی لازم برای تحلیل داده‌ها را فراهم کرده و در عین حال، امکان اصلاح و بسط مفاهیم بر اساس داده‌های میدانی نیز حفظ شده است. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز دوره متوسطه دوم و ۲۰ معلم شاغل در مدارس دولتی بودند. نمونه‌گیری به شیوه هدفمند انجام شد؛ بدین معنا که افرادی انتخاب شدند که تجربه مستقیم از موقعیت‌های نابرابری آموزشی در سطوح ساختاری، فرهنگی و کلاسی داشته باشند. معیارهای انتخاب شامل: سابقه تدریس حداقل پنج سال (برای معلمان)، تحصیل در مدارس دولتی با زمینه‌های فرهنگی متفاوت (برای دانش‌آموزان)، تنوع جنسیتی و اجتماعی، و حضور در مدارس مناطق با تفاوت در سطح امکانات آموزشی. فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که پس از انجام مصاحبه‌ها، داده‌های جدید دیگر به شکل‌گیری مقوله‌های تحلیلی تازه منجر نشد.

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شدند. راهنمای مصاحبه بر اساس چارچوب نظری پژوهش و چهار سطح عدالت (ساختاری، فرهنگی، کلاسی و شناختی) طراحی شد. پرسش‌ها به صورت باز تنظیم شدند تا مشارکت‌کنندگان بتوانند تجربه‌های زیسته و برداشت‌های شخصی خود را آزادانه بیان کنند. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه به طول انجامید و با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به طور کامل پیاده‌سازی شد. برای رعایت اصول اخلاق پژوهش، هویت افراد ناشناس باقی ماند و از کدگذاری عددی برای اشاره به نقل‌قول‌ها استفاده شد.

تحلیل داده‌ها در سه سطح به صورت مرحله‌ای انجام شد. ۱. تحلیل مفهومی-فلسفی: در گام نخست، مفاهیم بنیادین عدالت آموزشی بر اساس نظریه‌های عدالت به مثابه انصاف، سرمایه فرهنگی، آموزش‌رهایی‌بخش و رویکرد قابلیت‌ها بازخوانی و صورت‌بندی شدند. این مرحله چارچوب هنجاری تحلیل را فراهم کرد. ۲. کدگذاری نظریه‌محور: در گام دوم، متن مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از تحلیل موضوعی نظریه‌محور کدگذاری شد. در این مرحله ابتدا کدگذاری باز برای شناسایی مفاهیم اولیه انجام شد، سپس کدها در قالب مقوله‌های میانی سازمان‌دهی شدند و در نهایت این مقوله‌ها در چهار سطح عدالت (ساختاری، فرهنگی، کلاسی و شناختی) جای گرفتند. در این پژوهش، چارچوب نظری نه به عنوان قالب تحمیلی، بلکه به عنوان حساسیت مفهومی در تحلیل به کار گرفته شد؛ به‌گونه‌ای که داده‌های میدانی امکان اصلاح و تکمیل چارچوب نظری را نیز فراهم آوردند. ۳. تحلیل رابطه‌ای و مدل‌سازی مفهومی: در مرحله پایانی، روابط میان سطوح چهارگانه تحلیل شد تا نحوه تأثیر متقابل عدالت ساختاری، فرهنگی و کلاسی بر عدالت شناختی تبیین شود. نتیجه این مرحله، صورت‌بندی مدل مفهومی عدالت آموزشی زمینه‌مند بود برای تقویت اعتبار یافته‌ها از راهبردهای زیر استفاده شد. هم‌سنجی داده‌ها: مقایسه روایت‌های معلمان و دانش‌آموزان به منظور بررسی همگرایی و واگرایی ادراک‌ها بازبینی مشارکت‌کنندگان: ارائه خلاصه تحلیل به برخی مشارکت‌کنندگان برای اطمینان از دقت بازنمایی تجربه‌ها توصیف غنی زمینه: ارائه نقل‌قول‌های مستقیم برای حفظ بافت معنایی داده‌ها شفافیت فرایندی: توضیح مرحله‌به‌مرحله گردآوری و تحلیل داده‌ها برای امکان ارزیابی توسط سایر پژوهشگران.

همچنین، برای افزایش اعتبار و قابلیت اعتماد یافته‌ها، از راهبرد سه‌سوسازی داده‌ها استفاده شد؛ بدین صورت که روایت‌ها و تجربه‌های دو گروه مشارکت‌کننده (معلمان و دانش‌آموزان) با یکدیگر مقایسه و تحلیل شدند تا ابعاد مختلف ادراک عدالت آموزشی از منظر کنشگران متفاوت بررسی شود. افزون بر این، تلفیق تحلیل نظری و

داده‌های میدانی نیز نوعی سه‌سوسازی نظری را در پژوهش فراهم کرد پژوهش با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان انجام شد. شرکت در مصاحبه‌ها داوطلبانه بود و افراد در هر مرحله امکان انصراف داشتند. اطلاعات شخصی محرمانه باقی ماند و داده‌ها صرفاً برای اهداف پژوهشی استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

در این بخش برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش، داده‌های حاصل از مصاحبه‌هایی که با معلمان و دانش‌آموزان انجام شده به نمایش گذاشته شده است. جداول شماره ۲ و ۳ نمونه‌هایی از فرایند جمع‌آوری داده‌ها و کدگذاری آنها حاصل را در چهار سطح عدالت آموزشی (ساختاری، فرهنگی، کلاسی و شناختی) نشان می‌دهد. همچنین در ادامه برای آشنایی با نظر معلمان و دانش‌آموزان نمونه‌هایی گزینشی از پاسخ‌های آنها متناسب با ساختارهای فوق ارائه شده است.

جدول ۲. نمونه‌هایی از کدگذاری داده‌های مصاحبه با معلمان در چهار سطح عدالت آموزشی

سطح عدالت	کد اولیه	مفهوم محوری	نمونه‌ها
ساختاری	نابرابری کیفیت آموزشی	شکاف ساختاری آموزش	توزیع ظاهری منابع برابر است، اما کیفیت آموزش متفاوت است..
	کمبود نیروی انسانی متخصص	بی‌عدالتی نهادی	وقتی معلم ثابت نداریم، عدالت برقرار نمی‌شود
	سوگیری نظام سنجش	بازتولید طبقاتی	کنکور بیشتر به نفع دانش‌آموزان شهری است.
فرهنگی	ظرفیت آموزشی زبان محلی	تنوع فرهنگی به‌مثابه منبع	دانش‌آموز وقتی به زبان محلی توضیح می‌دهد، بهتر می‌فهمد.
	تنوع توانایی‌های یادگیری	عدالت مبتنی بر تفاوت	عدالت یعنی توجه به استعدادها، نه فقط یک کتاب واحد
کلاسی	مشارکت برابر	عدالت رویه‌ای	تلاش می‌کنیم همه فرصت مشارکت داشته باشند
	مانع زبانی شرکت	نابرابری تعامل کلاسی	برخی دانش‌آموزان به دلیل ضعف زبان رسمی کمتر مشارکت می‌کنند
شناختی	شکاف فهم و بیان	نابرابری شناختی	بعضی دانش‌آموزان مفهوم را می‌فهمند اما نمی‌توانند فارسی توضیح دهند.
	اعتبار تجربه زیسته	عدالت شناختی	اگر مثال‌های زندگی خودشان را بیاورند، یادگیری عمیق‌تر می‌شود

جدول ۳. نمونه‌هایی از کدگذاری داده‌های مصاحبه با دانش‌آموزان در چهار سطح عدالت آموزشی

سطح عدالت	کد اولیه	مفهوم محوری	نمونه‌ها
-----------	----------	-------------	----------

امکانات بعضی مدرسه‌ها خیلی بهتر است؛ ما حتی آزمایشگاه درست نداریم.. برای قبولی باید کلاس کنکور برویم؛ ولی همه توانش را ندارند. زبان مادری من مازنی است؛ وقتی فارسی حرف می‌زنم سخت‌تر جدی گرفته می‌شوم.	توزیع نابرابر منابع آموزشی	نابرابری کیفیت آموزشی	ساختاری
دانش‌آموز وقتی به زبان محلی توضیح می‌دهد، بهتر می‌فهمد. وقتی نظر متفاوت می‌دهم، گاهی نمره کم می‌گیرم. بعضی‌ها که کلاس خصوصی می‌روند بیشتر توجه می‌گیرند فقط یک نوع جواب درست وجود دارد.. وقتی مثال‌های زندگی خودمان را می‌گوییم، یادگیری بهتر می‌شود اگر تست خوب بزنی باهوشی؛ اگر تحلیل کنی مهم نیست.	سوگیری طبقاتی نظام سنجش	وابستگی موفقیت به سرمایه اقتصادی	فرهنگی
محدودیت بیان دیدگاه	برتری زبان رسمی	حاشیه‌نشینی زبانی	فرهنگی
محدودیت بیان دیدگاه	نابرابری بازنمایی فرهنگی	حذف فرهنگی در برنامه درسی	کلاسی
تبعیض در توجه معلم	سلطه پاسخ واحد	انحصار معرفتی	کلاسی
اعتبار تجربه زیسته	بازتولید نابرابری یادگیری	انحصار معرفتی	شناختی
غلبه عقلانیت تستی	تک‌صدایی شناختی	تغییر تجربه زیسته	شناختی
	تقلیل توانایی شناختی	غلبه عقلانیت تستی	شناختی

### نمونه داده‌های مربوط به پرسش اول:

**عوامل ساختاری و تولید نابرابری آموزشی:** داده‌های بدست آمده از مصاحبه‌ها وجود نابرابری‌های ساختاری را در نظام آموزشی ایران را نشان می‌دهد. این در حالی است که نظام جمهوری اسلامی کوشیده است پس از انقلاب اسلامی، با گسترش دسترسی به آموزش رسمی و افزایش نرخ پوشش تحصیلی در مناطق مختلف کشور تا این مساله نابرابری‌ها را حل کند، اما توزیع فرصت‌های یادگیری همچنان نابرابر باقی مانده است (Mahmoudi et al., 2024). این وضعیت در نمونه‌هایی از پاسخ‌های زیر منعکس شده است.

**معلم ۲.** یکی از چالش‌های ساختاری مهم، نظام کنکور سراسری است..کنکور عمدتاً دانش‌آموزان شهری و طبقه متوسط را برتری می‌دهد، زیرا مهارت‌های آزمون‌محور و زبان رسمی آموزش با زندگی دانش‌آموزان مناطق محروم همخوانی ندارد".

**معلم ۷.** "عدالت آموزشی وقتی معنی داره که مدرسه روستا هم امکاناتی شبیه شهر داشته باشه؛ وقتی معلم ثابت نداریم، چطور عدالت برقرار می‌شه؟ تازه یه دانش‌آموز این روستا دقیقاً باید همان چیزی را بخواند که یک دانش‌آموز در بالاترین نقاط مرفه شهری تهران می‌خواند در حالی که دو زمینه فرهنگی متفاوتی زندگی می‌کنند و تجربه متفاوتی دارند این جا فرهنگ خودش را دارد در یک جای دیگر فرهنگ دیگری".

**دانش‌آموز ۴.** امکانات مدارس ما در مقایسه با امکانات مدارس شهری بسیار اندک است. طبیعی است این مساله بر کیفیت آموزش ما تاثیر دارد و امکان رقابت ما را برای دستیابی به دانشگاه‌های بهتر در آینده ناممکن می‌کند.

این روایت‌ها نشان می‌دهد که تحقق عدالت آموزشی وابسته به بازتوزیع منابع و اصلاح ساختارهای نهادی است؛ امری که اپل (Apple, ۲۰۱۳) از آن به عنوان عدالت ساختاری در آموزش یاد می‌کند. در مدل پیشنهادی، ساختار نهادی به عنوان بستر امکان یا مانع تحقق عدالت عمل می‌کند و نقش تعیین‌کننده‌ای در تجربه زیسته دانش‌آموزان دارد.

### نمونه داده‌های مربوط به پرسش دوم:

#### عدالت فرهنگی: نابرابری در به رسمیت‌شناسی هویت‌ها و سرمایه‌های فرهنگی

دومین سطح یافته‌ها به عدالت فرهنگی و شناختی در نظام آموزشی ایران مربوط است. تحلیل انسان‌شناختی آموزش و پرورش نشان می‌دهد که مدارس صرفاً نهادهایی برای انتقال دانش رسمی نیستند، بلکه فضاهایی فرهنگی هستند که در آن‌ها هویت‌ها، زبان‌ها و شیوه‌های دانستن ارزش‌گذاری می‌شوند یا به حاشیه رانده می‌شوند (Levinson, 2015). در این چارچوب، عدالت آموزشی زمانی تحقق می‌یابد که نظام آموزشی بتواند تنوع فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان را به رسمیت بشناسد و از تبدیل تفاوت‌های فرهنگی به منبع نابرابری جلوگیری کند. در این زمینه پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان قابل توجه است:

**دانش آموز ۵:** "زبان مادری من مازنی است. وقتی در کلاس‌های فارسی نظر می‌دهم، گاهی درک مطلب سخت می‌شود. به نظر می‌رسد که تنها دانش‌آموزانی که به فرهنگ شهری و زبان رسمی مسلط‌اند، موفق هستند".

**معلم ۱۴:** "دانش‌آموزان وقتی مطالب را به زبان محلی خود توضیح می‌دهند، درک می‌کنیم که این تفاوت‌ها منابع آموزشی هستند و نه مانع یادگیری".

**معلم ۱۸:** "عدالت آموزشی یعنی دانش‌آموز رو به جایی برسونیم که استعدادش اجازه می‌ده، نه اینکه فقط همه یک کتاب و یک کلاس داشته باشن ما زمینه‌های فرهنگی متنوعی در ایران داریم که نگاه‌های فرهنگی تاریخی و تاریخ طولانی فرهنگی دارند که می‌تواند بر اساس بستر فرهنگی خودشان کتاب و کلاس درسی را ما معلمان و دبیران محلی تعریف کنیم".

**دانش‌آموز ۲۳:** "وقتی معلم لهجه ما رو مسخره نمی‌کنه و احترام می‌ذاره، احساس می‌کنم عدالت هست؛ حتی اگر امکانات کم باشه. ما دوس داریم زبان ما در کتاب‌های درسی مون باشه نه این که اصلاً چیزی از فرهنگ و زبانمان در مدرسه نیست اصلاً چیزی از فرهنگ و تاریخ و زبان مان اینجا نمی‌خونیم".

### نمونه داده‌های مربوط به پرسش سوم:

#### عدالت در کلاس درس و تجربه زیسته دانش‌آموزان

سومین سطح عدالت، مربوط به تجربه زیسته دانش‌آموزان از عدالت در مناسبات میان آنها با معلمان در کلاس درس است. عدالت در این سطح، در تعاملات روزمره کلاس درس، شیوه ارزشیابی، روابط قدرت و سبک تدریس تجربه می‌شود (Jackson, 1990). این سطح از عدالت تابع تجربه زیسته دانش‌آموزان از تعاملات کلاسی، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی، امکان فراهم آوردن مشارکت انتقادی دانش‌آموزان (Freire, 1970)، در مرکز و یا به حاشیه راندن آنها در کلاس درس، ایجاد همکاری‌های فعال و پیوند آموزش با تجارب زیسته دانش‌آموزان در کلاس (Giroux, 2011)، و فراهم ساختن زمینه‌های تقویت اعتماد به نفس و رشد توانمندی‌های دانش‌آموزان است. پاسخ‌های دانش‌آموزان این سطح از عدالت آموزشی را منعکس می‌سازد:

**دانش‌آموز ۱۵:** "معلم انتظار دارد همه همان پاسخ معلم را تکرار کنند. وقتی نظر متفاوتی می‌دهم، گاهی نمره پایین می‌گیرم یا جدی گرفته نمی‌شوم".

**دانش‌آموز ۲۵:** "معلم به همه دانش‌آموزان فرصت می‌دهد که دیدگاه خود را بیان کنند و سبک‌های مختلف یادگیری را به رسمیت می‌شناسد؛ این باعث می‌شود تفاوت‌ها به عنوان فرصت دیده شوند و نه مانع".

**دانش‌آموزان:** "وقتی معلم به بعضی‌ها بیشتر توجه می‌کند چون کلاس خصوصی می‌زن، حس بی‌عدالتی داریم چرا باید برای بعضی‌ها اینجوری باشه و برای برخی مثل من و بچه‌های دیگری که تو همین مدرسه هستن امکاناتی نیست که بهتر یاد بگیریم."

#### نمونه داده‌های مربوط به پرسش چهارم:

#### عدالت شناختی به‌عنوان هسته تحول عدالت آموزشی

عدالت شناختی در این پژوهش به‌عنوان هسته مرکزی مدل مفهومی عدالت آموزشی مطرح شده است؛ مفهومی که فراتر از توزیع برابر منابع و حتی فراتر از به‌رسمیت‌شناختن تفاوت‌های فرهنگی قرار می‌گیرد و بر مشروعیت‌بخشی به شیوه‌های متنوع اندیشیدن، یادگیری و بیان تجربه زیسته دانش‌آموزان تأکید دارد. در این چارچوب، عدالت آموزشی تنها زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموزان بتوانند بدون انکار هویت زبانی، فرهنگی و فکری خود در فرایند تولید دانش مشارکت کنند و احساس کنند شیوه فهم آنان در مدرسه معتبر است. شواهد کیفی و اسنادی نشان می‌دهد که در بسیاری از مدارس ایران، نوع خاصی از دانش مشروع بر سایر شیوه‌های دانستن برتری دارد. این دانش معمولاً مبتنی بر زبان رسمی معیار، سبک استدلال منطقی-آکادمیک و الگوهای فرهنگی طبقه متوسط شهری است. در نتیجه، دانش‌آموزانی که دارای سرمایه فرهنگی متفاوت هستند، اغلب با احساس حاشیه‌ای بودن مواجه می‌شوند.

**دانش آموز ۲۸:** "وقتی با مثال‌های محلی یا تجربه خانوادگی حرف می‌زنم، بعضی معلم‌ها می‌گویند ربطی به درس ندارد. احساس می‌کنم فقط یک نوع جواب درست وجود دارد."

**معلم ۱۹:** "عدالت آموزشی یعنی دانش‌آموز رو به جایی برسونیم که استعدادش اجازه می‌ده، نه اینکه فقط همه یک کتاب و یک کلاس داشته باشن ما زمینه‌های فرهنگی متنوعی در ایران داریم که نگاه‌های فرهنگی تاریخی و تاریخ طولانی فرهنگی دارند که می‌تواند بر اساس بستر فرهنگی خودشان کتاب و کلاس درسی را ما معلمان و دبیران محلی تعریف کنیم."

**معلم ۳:** "بعضی بچه‌ها مفهوم را می‌فهمند، اما نمی‌توانند به فارسی توضیح دهند. وقتی جوابشان کامل نیست، تصور می‌شود یاد نگرفته‌اند، در حالی که مشکل زبانی است."

**دانش آموز ۱۰:** "اگر خوب تست بزنی، باهوشی؛ اگر تحلیل متفاوت داشته باشی، وقتت را تلف کرده‌ای. انگار فقط یک نوع فکر کردن ارزش دارد."

**دانش آموز ۱۱:** "وقتی معلم اجازه می‌دهد با مثال‌های زندگی خودمان درس را توضیح دهیم، حس می‌کنم فهم من هم مهم است. این باعث می‌شود بیشتر مشارکت کنم."

سطح کلاس درس جایی است که عدالت شناختی به‌طور ملموس تجربه می‌شود. تعاملات معلم و دانش‌آموز، شیوه طرح پرسش‌ها و نوع ارزشیابی، تعیین می‌کند که آیا دانش‌آموزان احساس اعتبار شناختی دارند یا خیر

جدول ۴: مقایسه روایت عدالت آموزشی در چارچوب عدالت شناختی از منظر دانش‌آموزان و معلمان

سطوح تحلیل	ادراک معلمان	ادراک دانش‌آموزان	تفسیر در چارچوب عدالت شناختی
ساختاری (دسترسی شناختی)	تأکید بر کمبود منابع، تمرکزگرایی، فشار برنامه درسی	اشاره به نابرابری امکانات و فرصت‌های آموزشی	محدودیت در دسترسی برابر به فرصت‌های شناختی؛ عدالت شناختی در سطح دسترسی تضعیف می‌شود
فرهنگی (بازشناسی معرفتی)	کمتر به تفاوت‌های فرهنگی اشاره می‌کنند	تجربه طرد زبانی، سبک بیان و پیش‌زمینه فرهنگی	

بی‌اعتباری برخی اشکال دانستن؛ تضعیف بازشناسی معرفتی.			
انسداد یا محدودیت کنشگری شناختی دانش‌آموزان	احساس خاموشی صداها و محدودیت مشارکت در بحث	تأکید بر مدیریت کلاس و ضرورت نظم	تعاملی-کلاسی (کنشگری شناختی)
تقلیل تنوع معرفتی و تقویت یک الگوی مسلط دانستن.	احساس نادیده‌گرفتن شیوه‌های متنوع فهم	تأکید بر استاندارد بودن معیارها	ارزشیابی آموزشی
شکاف ادراکی میان نگاه نهادی و تجربه زیسته عدالت شناختی	عدالت وابسته به شنیده‌شدن و به‌رسمیت‌شناخته‌شدن	عدالت وابسته به اصلاح ساختار و سیاست‌ها	برداشت کلی از عدالت آموزشی

تحلیل مقایسه‌ای ادراک معلمان و دانش‌آموزان از عدالت آموزشی نشان می‌دهد که شکاف اصلی نه صرفاً در تشخیص نابرابری‌ها، بلکه در سطح تجربه آن‌هاست. معلمان عدالت آموزشی را عمدتاً در چارچوب محدودیت‌های ساختاری و سیاستی تفسیر می‌کنند، در حالی که دانش‌آموزان آن را در قالب تجربه بازشناسی فرهنگی و امکان مشارکت معرفتی در کلاس درس ادراک می‌کنند. این تفاوت بیانگر آن است که عدالت شناختی برای دانش‌آموزان امری زیسته و تعاملی است، نه صرفاً سیاستی. بدین ترتیب، شکاف ادراکی دو گروه را می‌توان نشانه‌ای از ناهم‌ترازی در تجربه تحقق عدالت شناختی در نهاد آموزش دانست.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از تحلیل نظری و شواهد میدانی نشان داده است که عدالت آموزشی مفهومی چندلایه و زمینه‌مند بوده و بررسی آن نیازمند مطالعه همه جانبه است. یافته‌های بدست آمده نشان می‌دهد که معلمان و دانش‌آموزان وجود نابرابری‌های آموزشی به شیوه‌های متفاوت تفسیر کرده‌اند. همانگونه که یافته‌های بدست آمده در این پژوهش نشان می‌دهد، به نظر معلمان و دانش‌آموزان موانع گوناگون ساختاری عامل تضعیف دستیابی به فرصت‌های شناختی و عدالت شناختی است. نتایج این پژوهش را می‌توان با یافته‌های پژوهش‌های محمدی و سلیمانی (Mohammadi & Soleimani, 2023) و محمودی و همکاران (2024) همسو دانست.

نقش عوامل فرهنگی در بازتولید نابرابری‌ها بر عدالت شناختی اثرگذار است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این نوع از نابرابری‌ها کم یا بیش در مدارس ایران، بویژه مدارس که دانش‌آموزان آنها از لحاظ سرمایه فرهنگی یکسان یا یکدست نیستند، حضور دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های گل محمدی (2025) و صادقی (2025) همسو است. بوردیو (Bourdieu, 1986) نشان داده است که دانش‌آموزانی که سرمایه فرهنگی نزدیک‌تری به فرهنگ رسمی مدرسه دارند، از شانس موفقیت بیشتری برخوردارند. تحلیل‌های جدید در انسان‌شناسی آموزش نیز نشان می‌دهد که نابرابری آموزشی نتیجه تعامل پیچیده میان ساختارهای نهادی، سرمایه فرهنگی و سیاست‌های آموزشی است (Reay, 2018).

یافته‌های پژوهش حاضر در عین حال نشان داده است که نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان، شیوه ارزشیابی و میزان مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری عامل مهمی در شکل‌گیری ادراک آنها از عدالت دارد. است این نتایج یافته‌های پژوهش‌های Mousavi & Ketabi (2021) را تایید می‌کند. همچنین مطالعات لوینسون و پولاک

(Levinson & Pollock, 2011) نشان می‌دهد که مدرسه فضایی فرهنگی و اجتماعی است که ادراکات دانش‌آموزان از عدالت در آن شکل می‌گیرد. بنابراین عدم توجه کافی معلمان به شیوه‌های ارزشیابی که سرمایه فرهنگی یخشی از دانش‌آموزان را مد نظر قرار می‌دهد و روش‌های تدریس نامناسب با توانایی‌های ادراکی دانش‌آموزان را بکار می‌گیرد، جملگی بر احساس نابرابری آنها تاثیرگذار است. نتایج مطالعات شاه و استینبرگ (Shah & Steinberg, 2019) نیز رابطه میان سطح تعاملات روزمره کلاس و فرهنگ مدرسه را در بازتولید ناعدالتی آموزشی نشان می‌دهد.

و در نهایت عدالت شناختی، نه تنها به تجارب دانش‌آموزان، بلکه به ایجاد زمینه‌های مناسب پرورش استعدادها و آنان در خلق معنا و بیان آن در یک فرایند مشارکتی وابسته است. نگاهی به پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان (جدول ۴) نشان می‌دهد که نهاد آموزش و پرورش ما به علت تاکید بر نوعی معین از ساختار دانش، تفکر و عدم به رسمیت شناختن تنوع فهم در تحقق عدالت شناختی چندان موفق نبوده است. به بیان دیگر، نابرابری‌های آموزشی در سطوح سه‌گانه ساختاری، فرهنگی و کلاس درس به ایجاد و یا تشدید نابرابری شناختی دامن زده است. نتایج پژوهش‌های سن و نوسبام (Sen, 2009; Nussbaum, 2011) نیز نشان می‌دهد که بهبود ادراک عدالت آموزشی به پرورش توانایی‌های شناختی، اخلاقی و اجتماعی همه کنش‌گران آموزشی وابسته است. متأسفانه پژوهش‌های قابل مقایسه چندان در زمینه عدالت شناختی یافت نگردید، گرچه نتایج بعضی از پژوهش‌ها به طور غیرمستقیم نتایج این تحقیق را تایید می‌کنند. در این زمینه می‌توان به پژوهش‌های محمدی و سلیمانی (2023) و در نهایت ووپت (۲۰۲۰) اشاره کرد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بدون تحقق عدالت شناختی، حتی توزیع برابر منابع نیز نمی‌تواند به تجربه واقعی عدالت آموزشی منجر شود؛ زیرا دانش‌آموزان زمانی عدالت را ادراک می‌کنند که بتوانند به‌عنوان «فاعل شناختی معتبر» در فرایند آموزش مشارکت داشته باشند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادات زیر ارائه می‌شود:

۱. در سطح ساختاری، عدالت شناختی زمانی محقق می‌شود که همه دانش‌آموزان، فارغ از موقعیت جغرافیایی، اقتصادی و اجتماعی، امکان واقعی مشارکت در فرایند یادگیری و رشد توانایی‌های شناختی را داشته باشند. بنابراین ضروری است منابع شناختی بر اساس شاخص‌های محرومیت شناختی و فرهنگی طراحی و توزیع شود. توجه به تجارب زیسته دانش‌آموزان در طراحی برنامه‌های درسی، توسعه زیرساخت‌ها آموزشی در مناطق محروم، دادن فرصت‌های برابر برای دسترسی به منابع تولید دانش و مشارکت فکری از جمله ملزومات دیگری که باید فراهم شود.

۲. در سطح فرهنگی، عدالت شناختی مستلزم آن است که مدرسه تنها یک فرهنگ و یک شیوه بیان را «دانش مشروع» تلقی نکند، بلکه تنوع فرهنگی دانش‌آموزان، فرهنگ‌ها، زبان‌ها و روایت‌های محلی ایرانی را در نظر گیرد. در تربیت معلمان نیز مهارت فهم تنوع فرهنگی و احترام به سبک‌های متفاوت یادگیری تقویت گردد.

۳. در سطح کلاس درس، عدالت شناختی از طریق دادن امکان بیان، پرسشگری و مشارکت فعال دانش‌آموزان در تولید معنا تحقق پیدا می‌کند. از این رو لازم است از سوی معلمان فضای گفت‌وگو و مشارکت برای همه دانش‌آموزان فراهم آید، به گونه‌ای که بتوانند دیدگاه‌ها متفاوت و تجارب زیسته خود را بیان کنند؛ و معلمان نیز نسبت به اشکال پنهان حذف شناختی، مانند بی‌توجهی به سبک‌های متفاوت بیان و یادگیری، حساس شوند.

۴. در سطح شناختی، تحقق عدالت آموزشی مستلزم بازتعریف مفهوم «دانش آموز موفق» و «دانش معتبر» است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود: که موفقیت آموزشی صرفاً بر پایه نتایج آزمون‌ها استاندارد تفسیر نشود. به تنوع تفکر، تحلیل و معناپردازی دانش‌آموزان نیز توجه شود.

#### منابع

- Ahmadi, S., Hassani, M., & Mousavi, M. (2018). Institutional segregation and inequality in Iran's education system (Case study: Theoretical secondary schools in Urmia). *Applied Sociology*, 29(2), 169-190. [In Persian]. <https://doi.org/10.22108/jas.2017.102412.1066>.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2015). Basil Bernstein and the problem of culture and power in education. In *Pedagogic Rights and Democratic Education* (pp. 223-228). Routledge
- Apple, M. (2016). *Ideology and curriculum* (M. R. Niknezhad, Trans.). Tehran, Iran: Agah Publications. [In Persian].
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood. [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_9155/objava\\_66783/fajlovi/Bourdieu%20The%20Forms%20of%20Capital%20\\_1\\_.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_9155/objava_66783/fajlovi/Bourdieu%20The%20Forms%20of%20Capital%20_1_.pdf)
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bradley, A. U. L. (2011). *A Companion to the Anthropology of Education*. B. A. Levinson, & M. Pollock (Eds.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Danaeefard, H., & Torabzadeh Jahromi, M. S. (2017). An analysis of the coherence of justice theory in the educational policies of the Islamic Republic of Iran: A theory evaluation approach. *Strategic Management Thought*, 11(1), 73-108. [In Persian]. <https://doi.org/10.30497/smt.2017.2066>.
- Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy* 32(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world* (Vol. 31). Columbia university press.
- Ghasemi, A. (2022). A comprehensive study of social justice in education. In Proceedings of the Second National Conference on Applied Studies in Educational Processes (Bandar Abbas, Iran). Retrieved from <https://civilica.com/doc/1633045>. [In Persian].
- Ghanei Jahromi, F. (2025). Discourse analysis of educational justice in Iran's educational policies. In *Proceedings of the Fourth National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology, and Cultural Studies* (Bushehr, Iran). Retrieved from <https://civilica.com/doc/2564386>. [In Persian].
- Ghaffar Samar, R., & Davoudi, M. (2023). To promote justice is to care: Pedagogy of care and socially-just instruction among Iranian English language teachers. *System*, 118, 103128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103128>
- Giroux, H. A. (2013). Critical pedagogy in dark times. *Praxis educativa*, 17(2), 3. [DOI:10.5040/9781350145016.ch-009](https://doi.org/10.5040/9781350145016.ch-009)
- Gol Mohammadi, M., Sefarzadeh, M., Mansouri, S., & Fallah Mehrizi, F. (2025). Educational justice in deprived areas: Teachers' strategies for reducing the digital divide and supporting students with special needs. In Proceedings of the Fourth National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology, and Cultural Studies (Bushehr, Iran). Retrieved from <https://civilica.com/doc/2512308>. [In Persian].

- Hashemnezhad, H. (2020). Applying Freire's critical pedagogy to Iranian EFL bilingual and monolingual speaking performance. *Journal of Language and Education*, 6(4), 90-104. DOI:10.17323/jle.2020.10349
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jayus, J., Erlangga, H., Suryaningsih, E., & Sunarsi, D. (2021). The Effect of Distributive Justice Procedural Justice and Interactional Justice on Teacher Engagement and Teachers Performance. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)* ,12(7 ). 39-131. <https://turcomat.org/index.php/turkbilmат/article/view/2553>.
- Kalbasi, Afsaneh; Abdollahi ,Zahra .( 2025 ). Achieving Educational Justice through Blended Learning: An, Analytical Review of Opportunities, Challenges, and Strategies. ). *Educational Planning Studies* ,14(27), 237 to 260. [Htps://10.22080/eps.2025.29316.2346](https://10.22080/eps.2025.29316.2346) .[In Persian].
- Khosravipour1, Zahra; Mehralizadeh, Yadollah; Darafsh, Hojjatollah; Rahimidoost, gholamhosein; Karami , Morteza (2025). Studying Educational Inequalities: An Analysis of the Status of Educational Indicators in Khorasan Razavi Province During the Sixth Economic, Social and Cultural Development Plan (2017-2021). *Educational Planning Studies*. Volume 14 (27 ),73 to 89. [Htps://10.22080/eps.2025.28902.2332](https://10.22080/eps.2025.28902.2332) .[In Persian].
- Levinson, B. A. (2015). Introduction: Exploring critical social theories and education. In *Beyond critique* (pp. 1-24). Routledge.
- Mohammadi, R., & Soleimani, A. (2024). A systematic review of educational justice in Iran: Conceptualization, challenges, and indicators. *Educational Planning Studies*, 12(23), 145-170. [In Persian]. <https://doi.org/10.22080/eps.2024.26091.2220>.
- Mahmoudi Hefzabad, Z., Shafaei Maman, N., Rezaei, M., & Safaei Nasab, M. (2024). Investigating educational justice in achieving sustainable development in education. In *Proceedings of the First International Conference on Transformative Ideas in Cultural and Educational Studies in Education with Emphasis on Action Research, Lesson Study, and Narrative Inquiry in the Third Millennium*. Retrieved from <https://civilica.com/doc/2319264>. [In Persian].
- Mehrpour, S., & Baharloo, A. (2015). On the implementation of critical pedagogy in English language institutes in Iran. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. DOI: <https://doi.org/10.18844/wjet.v7i3.205>
- Mousavi, S., & Ketabi, S. (2021). Impact of participatory critical pedagogy interventions on EFL learners' class participation and engagement: The Case study of female EFL Learners in Iran. *Teaching English Language*, 15(1), 29-49.<https://doi.org/10.22132/tel.2021.128965>.
- Nazari, M., Karimpour, S., & Ranjbar, M. (2023). To promote justice is to care: Pedagogy of care and socially-just instruction among Iranian English language teachers. *System*, 118, 103128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103128>.
- Nussbaum, M. C. (2015). Philosophy and economics in the capabilities approach: An essential dialogue. *Journal of Human Development and Capabilities*, 16(1), 1-14. DOI:10.1080/19452829.2014.983890
- OECD. (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing
- Rawls, J. (2017). A theory of justice. In *Applied ethics* (pp. 21-29). Routledge.
- Rafti, R., Shahrakipour, H., & Nazem, F. (2019). Identifying the factors and components of educational inequalities in the educational districts of Mashhad in order to provide an optimal model. *Educational Planning Studies*, 8(15), 56-80. [In Persian]. <https://doi.org/10.22080/eps.2019.2493> .
- Reay, D. (2018). Miseducation: Inequality, education and the working classes. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 453-456. DOI:10.1080/09620214.2018.1531229
- Sadeghi, K., Ghaderi Irandegani, P., Azhdari, M., & Baluchi, A. (2025). Education and educational justice: Examining educational inequalities. In *Proceedings of the First International Conference on*

- Strategies for Training Research-Oriented Teachers in Education* (Ahvaz, Iran). Retrieved from <https://civilica.com/doc/2303328>. [In Persian].
- Saffarheidari ,Hojjat, Tavan, Amir Mohammad ( 2025 ). A Critical Examination of the Narrative of Justice in Iran's Educational PolicyMaking. *Journal of Foundation of Education*. 15 ( 1 ), 58-80. [In Persian].<https://10.22067/fedu.2025.90566.1385>
- Saffarheydari, H., & Hosseinnezhad, R. (2014). Approaches to educational justice: Examining the position of educational justice in the Fundamental Transformation Document of Iran's educational system. *Research Journal of Foundations of Education*, 4(1), 49-68. [In Persian]. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i1.23696>.
- Sari, A., Hamid, H., Salmanzadeh, A., & Sharifi, M. (2025). Education and sustainable development in line with educational justice. In *Proceedings of the First International Conference on Technological Innovations in Education* (Ramhormoz, Iran). Retrieved from <https://civilica.com/doc/2548179>. [In Persian].
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
- Shahrokni, N. (2020). *Women in place: The politics of gender segregation in Iran*. University of California Press.
- Tikly, L. (2019). *Education for sustainable development in the postcolonial world: Towards a transformative agenda for Africa*. Routledge.
- Tikly, L. (2021). *Education for Sustainable Development and the Capability Approach*. Routledge.
- Unterhalter, E., Vaughan, R., & Walker, M. (2007). The capability approach and education. *PROSPERO-WALLINGFORD-*, 13(3), 13. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:15708847>
- UNESCO. (2022). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO.
- Vopat, M. C. (2020). The belief in innate talent and its implications for distributive justice. *Educational Philosophy and Theory*, 53(8), 819-832. <https://10.1080/0013185720201742698>
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. Palgrave Macmillan.
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2020). *The Capability Approach and Education*. Palgrave Macmillan.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.