دوماهنامه مطالعات کاربردی در علوم مدیریت و توسعه
سال یازدهم، شماره ۱ (پیاپی: ۶۲)، فروردین ۱۴۰۵

# مهندسی حقوقی خط‌مشی‌های آموزشی؛ بهره‌گیری راهبردی مدیریت آموزشی از ظرفیت‌های قانونی برای ارتقای کیفیت و عدالت

**مرتضی شهنازی گلچوان** [۱]

*تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۵*
*تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۶*
*کد مقاله: ۴۸۷۴۹*

## چکـیده

این مقاله با طرح مسئله فقدان یک چارچوب تحلیلی منسجم برای بهره‌گیری راهبردی مدیریت آموزشی از ظرفیت‌های حقوقی، به بررسی این پرسش می‌پردازد که چگونه می‌توان از «مهندسی حقوقی خط‌مشی‌های آموزشی» برای ارتقای هم‌زمان کیفیت و عدالت در نظام‌های آموزشی استفاده کرد. روش پژوهش، توصیفی–تحلیلی و مبتنی بر مرور و ترکیب نظام‌مند ادبیات نظری و گزارش‌های سیاستی معاصر در حوزه آموزش و حقوق است. یافته‌ها نشان می‌دهد که حقوق نه صرفاً مجموعه‌ای از قواعد محدودکننده، بلکه زیرساختی پویا برای طراحی و بازآرایی فرآیندهای آموزشی است که در صورت بهره‌گیری هوشمندانه، می‌تواند به توزیع عادلانه منابع، ارتقای کیفیت یادگیری و کاهش نابرابری‌های ساختاری منجر شود. همچنین مشخص شد که موفقیت سیاست‌های آموزشی وابسته به توانایی مدیران در تفسیر فعال قوانین، بومی‌سازی آن‌ها در سطح اجرا و تقویت سواد حقوقی راهبردی است؛ در غیر این صورت، قوانین ظاهراً بی‌طرف می‌توانند به بازتولید نابرابری منجر شوند. در نهایت، مقاله بر ضرورت طراحی قوانین انعطاف‌پذیر، مبتنی بر پاسخ‌خواهی هوشمند و متناسب با تنوع زمینه‌های آموزشی تأکید می‌کند.

**واژگـان کلـیدی:** مهندسی حقوقی، خط‌مشی آموزشی، مدیریت آموزشی، کیفیت آموزش، عدالت آموزشی.

۱- گروه حقوق، رشته حقوق و علوم قضائی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی



[ Downloaded from www.asmd.ir on 2026-11-23 ]

## ۱- مقدمه

نظام‌های آموزشی معاصر به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان زیست‌بوم‌هایی پیچیده شناخته می‌شوند که در آن‌ها تعامل پویای مبانی حقوقی و ساختارهای مدیریتی، تعیین‌کننده اصلی کیفیت و اثربخشی است. از این منظر، مدیریت آموزشی دیگر صرفاً به فرآیندهای فنی برنامه‌ریزی، سازماندهی و نظارت محدود نمی‌شود، بلکه در قلب خود مستلزم درکی عمیق از چارچوب‌های قانونی است که اختیارات، مسئولیت‌ها و حدود عمل را تعریف می‌کنند. «مهندسی حقوقی» به عنوان مفهومی نوظهور در خط‌مشی‌گذاری، دقیقاً بر این رابطه ساختاریافته و راهبردی تمرکز دارد که چگونه می‌توان از زبان، ظرفیت‌ها و ابزارهای حقوقی نه به عنوان موانعی ایستا، بلکه به عنوان سازوکارهایی پویا برای پیشبرد اهداف سازمانی و اجتماعی بهره جست (Ainscow, 2020). در این چارچوب، حقوق به مثابه زیرساخت نرمی عمل می‌کند که معماری کلی سیستم آموزشی را شکل می‌دهد، توزیع قدرت را میان سطوح مختلف حاکمیتی تعیین می‌کند و رفتار کنشگران را از طریق تنظیم مشوق‌ها و ضمانت‌های اجرایی هدایت می‌نماید (Geller et al., 2023). مدیریت آموزشی کارآمد، بنابراین، مستلزم توانایی «خواندن» این زیرساخت حقوقی و «ترجمه» راهبردی آن به برنامه‌های عملی در سطح مدارس و کلاس‌های درس است.

در این میان، دو ارزش بنیادین «کیفیت» و «عدالت» به عنوان قطب‌نمای جهت‌گیری خط‌مشی‌های آموزشی مدرن مطرح شده‌اند؛ چنان‌که گفتمان جهانی به رهبری نهادهایی چون سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD) به طور نظام‌مند آن‌ها را در کانون توصیه‌های سیاستی خود قرار می‌دهد (Sahlberg & Senior, 2025). کیفیت آموزشی، فراتر از نمرات آزمون‌های استاندارد، در برگیرنده ابعادی نظیر ارتباط برنامه‌های درسی با نیازهای اجتماعی و بازار کار، توانمندسازی معلمان، تقویت مهارت‌های شناختی سطح بالا و ایجاد محیط‌های یادگیری امن و محرک است (Nguyen Do Nhu Han, 2025؛ Jaramillo Neira et al., 2025). در عین حال، عدالت آموزشی تصدیق می‌کند که دسترسی برابر به منابع لزوماً به معنای نتایج برابر نیست و بر ضرورت توزیع متناسب منابع و حمایت‌ها بر اساس نیازهای متنوع یادگیرندگان تأکید دارد تا هر فرد بتواند به حداکثر ظرفیت بالقوه خود دست یابد (Amaral, 2021). این مفهوم که OECD از آن با عنوان «شمول» یاد می‌کند، نظام‌هایی را هدف می‌گیرد که در آن‌ها پیشینه اجتماعی-اقتصادی، قومیت، جنسیت، موقعیت جغرافیایی یا توانایی‌های جسمی و ذهنی، تعیین‌کننده فرصت‌ها و موفقیت‌های آموزشی فرد نباشند (OECD, 2023). هم‌افزایی کیفیت و عدالت، از این رو، چالش اصلی مدیریت آموزشی معاصر است: تضمین اینکه بهبود کلی استانداردها، شکاف‌ها را عمیق‌تر نکند و در عوض، نظام‌ها به سوی برتری فراگیر حرکت کنند (Cerna et al., 2021).

رابطه حقوق با کیفیت و عدالت آموزشی، رابطه‌ای بنیادین، چندوجهی و تعیین‌کننده است. قانون، ابزار اولیه‌ای است که جوامع به واسطه آن استانداردهای حداقلی کیفیت را تعریف، منابع را برای جبران محرومیت‌ها تخصیص و حقوق بنیادین شهروندان در دسترسی به آموزش باکیفیت را تضمین می‌نمایند. همان‌طور که گزارش آکادمی‌های ملی علوم ایالات متحده نشان می‌دهد، قوانینی نظیر «قانون آموزش ابتدایی و متوسطه» (ESEA) و «قانون آموزش افراد دارای معلولیت» (IDEA) دقیقاً با هدف شکستن چرخه نابرابری و تضمین حداقل‌های کیفیت برای آسیب‌پذیرترین گروه‌ها وضع شده‌اند و طراحی دقیق حقوقی این قوانین، شامل سازوکارهای پاسخ‌خواهی و تخصیص منابع هدفمند، هسته مرکزی اثربخشی آن‌ها را تشکیل می‌دهد (Geller et al., 2023). با این حال، تجربه کلمبیا در سازگار کردن سیاست‌های کیفیت با واقعیت‌های محلی مناطق روستایی، هشداری مهم است که ترجمه ناقص یا غیرحساس اصول کلی حقوقی به برنامه‌های اجرایی، می‌تواند به شکست سیاست‌ها و تداوم نابرابری منجر شود (Jaramillo Neira et al., 2025). بنابراین، چالش صرفاً در وجود قوانین خوب نیست، بلکه در «مهندسی» آن دسته از مواد، تبصره‌ها و آیین‌نامه‌های اجرایی نهفته است که با درک عمیق از بافت مدیریتی، می‌توانند قوانین را از بیانیه‌های آرمانی به رویه‌های عملی نهادینه‌شده در سطح مدرسه تبدیل سازند (Ainscow, 2020).

با وجود اجماع فزاینده در میان محققان و نهادهای بین‌المللی در باب اهمیت استراتژیک اهرم‌های قانونی برای پیشبرد هم‌زمان کیفیت و عدالت، آن‌چه کمتر بدان پرداخته شده است، فقدان یک چارچوب تحلیلی منسجم است که صراحتاً سازوکارهای «بهره‌گیری راهبردی» مدیریت آموزشی از این ظرفیت‌ها را صورتبندی کند. به بیان دقیق‌تر، مسأله اصلی این گزارش از این قرار است: چگونه مدیران و خط‌مشی‌گذاران آموزشی می‌توانند با درکی فعالانه و مهندسی‌شده از ابزارهای حقوقی، فراتر از یک رویکرد انفعالی و تشریفاتی به قانون، به طور سیستماتیک برای ارتقای کیفیت آموزشی و تحقق عدالت اجتماعی در نظام‌های آموزشی اقدام کنند؟ این گزارش با رویکردی توصیفی-تحلیلی و با اتکا بر مطالعه و ترکیب نظام‌مند منابع معاصر و گزارش‌های سیاستی جهانی در صدد است تا با مفهوم‌پردازی «مهندسی حقوقی خط‌مشی‌های آموزشی»، مدلی مفهومی برای پر کردن این شکاف نظری-عملی ارائه دهد. این واکاوی می‌کوشد نشان دهد که تقاطع پویای حقوق، مدیریت و آموزش، فضایی راهبردی برای نوآوری‌های نهادی خلق می‌کند که در آن می‌توان از ظرفیت‌های قانونی نه فقط برای تضمین حداقل‌ها، بلکه به مثابه سکوی پرتابی برای تعالی فراگیر بهره جست.



[ Downloaded from www.asmd.ir on 2026-11-23 ]

## ۲- چارچوب مفهومی و نظری مهندسی حقوقی خط‌مشی آموزشی

### ۲-۱- مهندسی حقوقی: از تعریف تا ابعاد

مفهوم «مهندسی حقوقی[1]» در ادبیات معاصر سیاست‌گذاری و مدیریت، رویکردی است که فراتر از کارکردهای سنتی حقوق، به مثابه تقاطع تخصص‌های حقوقی، فناوری و طراحی فرآیندها عمل می‌کند. در حالی که یک حقوق‌دان سنتی صرفاً به ارائه مشاوره حقوقی پیرامون متون و قوانین موجود می‌پردازد و یک مدیر عملیاتی تنها سیستم‌های اداری را اداره می‌کند، یک مهندس حقوقی فردی است که به صورت فعالانه ابزارها، قراردادها و گردش‌کارهای نهادی را به گونه‌ای می‌سازد و پیکربندی می‌کند که اهداف سازمان با بالاترین سطح از کارایی و عدالت محقق شوند (Özkürkçü, 2025). در حقیقت، مهندس حقوقی مانند یک «رابط برنامه‌نویسی انسانی[2]» عمل می‌کند که زیرساخت‌های حقوقی را برای پاسخگویی سریع‌تر، منسجم‌تر و مقیاس‌پذیرتر بازطراحی می‌نماید (Leiter, 2018 & Goldenfein).

در زمینه خط‌مشی‌گذاری عمومی و آموزشی، مهندسی حقوقی به معنای ساختاردهی به متن قوانین و آیین‌نامه‌ها با هدف خلق راه‌حل‌های عملیاتی برای چالش‌های پیچیده است. این رویکرد نیازمند درکی میان‌رشته‌ای است که بتواند ابعاد مالی، عملیاتی و حقوقی را به‌طور هم‌زمان تحلیل و مدل‌سازی کند. تمایز مهندسی حقوقی از مفاهیم مشابهی نظیر «عملیات حقوقی[3]» در ماهیت سازنده و پیش‌بینی‌گرانه آن نهفته است. در عملیات حقوقی، تمرکز بر رفع گلوگاه‌های موجود در بوروکراسی اداری است (به عنوان مثال، تسریع در روند ثبت‌نام یا تخصیص بودجه)، اما در مهندسی حقوقی، تمرکز بر طراحی معماری زیرساخت‌هایی است که اساساً از بروز تعارضات جلوگیری کرده و تحقق عدالت و کیفیت را در ذات فرآیندها برنامه‌ریزی می‌کند. برای مثال، طراحی برنامه بازیابی اقتصادی اتحادیه اروپا در دوران همه‌گیری کووید-۱۹، نمونه‌ای بارز از مهندسی حقوقی خلاقانه بود که توانست محدودیت‌های سخت سیستم مالیه عمومی اتحادیه اروپا را با حفظ تعادل نهادی برای مدیریت یک بحران بی‌سابقه بازآرایی کند (De Witte, 2021).

**جدول ۱- تفاوت‌های بنیادین میان رویکرد سنتی به مدیریت حقوقی و رویکرد مبتنی بر مهندسی حقوقی**

| شاخص ارزیابی | رویکرد سنتی | رویکرد مهندسی حقوقی خط‌مشی آموزشی |
|---|---|---|
| هدف غایی | انطباق با مقررات موجود و اجتناب از ریسک‌های قانونی | طراحی معماری نهادی برای تحقق اهداف استراتژیک (کیفیت و عدالت) |
| نگاه به قانون | قانون به مثابه مانع، مرز و مجموعه‌ای از محدودیت‌های ایستا | قانون به مثابه کد نرم‌افزاری، زیرساخت پویا و ابزار توانمندساز |
| نقش مدیر آموزشی | مجری منفعل بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های بالادستی | طراح ساختار، مفسر راهبردی و کنش‌گر فعال در بومی‌سازی قوانین |
| مواجهه با بحران | واکنش منفعلانه و تلاش برای حل و فصل حقوقی پس از وقوع | پیش‌بینی ریسک‌ها و تعبیه مکانیزم‌های خودکار جبرانی در بطن آیین‌نامه‌ها |
| تخصص مورد نیاز | تسلط بر مبانی حقوق اداری و انضباطی | تخصص میان‌رشته‌ای (حقوق، مدیریت، فناوری، جامعه‌شناسی آموزش) |

در نظام آموزشی، اتخاذ این رویکرد به معنای آن است که مدیران و سیاست‌گذاران نباید قوانین را صرفاً به عنوان مجموعه‌ای از الزامات بازدارنده[4] بنگرند، بلکه باید آن‌ها را به مثابه ظرفیت‌هایی تصور کنند که با پیاده‌سازی صحیح، می‌توانند عدالت در تخصیص منابع و ارتقای شایستگی معلمان را برنامه‌ریزی کنند. این طراحی شامل تعیین دقیق شاخص‌های ارزیابی، مکانیزم‌های فسخ یا تغییر ساختار در مواقع ناکارآمدی و پیش‌بینی رویه‌های جبرانی برای طبقات محروم است (Mehrani & Hassan, 2026).

### ۲-۲-نقش دوگانه حقوق در آموزش: چارچوب‌دهی ساختاری و ابزار پیشبرد اهداف

حقوق در محیط‌های آموزشی نقشی دوگانه و تا حدی پارادوکسیکال ایفا می‌کند. از یک سو، حقوق ماهیتی ساختاردهنده، هنجارگذار و محدودکننده دارد که برای حفظ نظم عمومی، تعیین استانداردهای ملی و جلوگیری از سوءاستفاده از قدرت ضروری است. در این نقش، قانون مرزهای مجاز را تعیین کرده و بوروکراسی‌های آموزشی را در مسیرهای از پیش تعیین‌شده‌ای هدایت می‌کند. با این حال، اگر این جنبه از حقوق به شکل افراطی و در خدمت حفظ وضع موجود پیاده‌سازی شود، پدیده‌ای تحت عنوان

*1 .Legal Engineering*
*2 .Human API*
*3 Legal Operations*
*4 .Compliance*



[ Downloaded from www.asmd.ir on 2026-11-23 ]

«قانون‌گرایی سرکوبگر[1]» ظهور می‌کند. در این پدیده، از ابزارهای حقوقی و تهدیدهای بوروکراتیک به طور استراتژیک برای سرکوب تلاش‌های عدالت‌خواهانه استفاده می‌شود، در حالی که آن تلاش‌ها کاملاً قانونی هستند. در چنین فضایی، مدیران و معلمان به دلیل نهادینه شدن پیامدهای هراس‌آور پیگردهای اداری، به انفعال کشیده شده و فرهنگ انطباق‌گرایی صوری جایگزین پویایی نهادی و نوآوری می‌گردد (Zanin et al., 2020).

از سوی دیگر، حقوق ظرفیتی رهایی‌بخش و توانمندساز دارد و می‌تواند به عنوان ابزاری استراتژیک برای پیشبرد اهداف و احقاق حقوق گروه‌های حاشیه‌نشین مورد استفاده قرار گیرد. این جنبه که اغلب در ادبیات سیاسی–حقوقی تحت عنوان استفاده راهبردی از حقوق یا حتی وجه مثبت «جنگ حقوقی[2]» شناخته می‌شود، به جوامع و نهادها اجازه می‌دهد تا برای تغییر توزیع قدرت و منابع از اهرم‌های قانونی بهره‌گیرند. به عنوان مثال، تجربه جنبش‌های اجتماعی در ایتالیا نشان می‌دهد که فعالان توانستند با احیای یک نهاد حقوقی پیشامدرن به نام "Usi civici" (کاربری مدنی و اشتراکی)، چارچوبی قانونی و ترکیبی (عمومی/خصوصی) برای تضمین دسترسی جمعی به منابع شهری ایجاد کنند و مانع از خصوصی‌سازی فضاهای آموزشی و فرهنگی شوند (Capone, 2016).

در حوزه مدیریت آموزشی، این دوگانگی بدان معناست که یک مدیر آگاه می‌تواند از مواد قانونی مرتبط با خودمختاری مدارس، تبصره‌های حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آیین‌نامه‌های مشارکت مردمی، نه برای توجیه وضع موجود، بلکه به عنوان سلاحی نهادی برای جذب منابع بیشتر، ایجاد فضاهای آموزشی فراگیرتر و مقابله با ساختارهای نابرابر استفاده کند. بدین ترتیب، حقوق هم قواعد زمین بازی را مشخص می‌کند و هم خود به یکی از ابزارهای اصلی برای تغییر آن قواعد به نفع کیفیت و عدالت بدل می‌گردد (Capone, 2016).

### ۳-۲- پیوند مدیریت آموزشی و حقوق: از تبعیت منفعل تا کنش‌گری راهبردی

سنتی‌ترین دیدگاه در مدیریت آموزشی، مدیر مدرسه یا رئیس منطقه آموزشی را صرفاً به عنوان یک مجری بی‌چون‌وچرای دستورالعمل‌های بالادستی در نظر می‌گیرد. اما پارادایم‌های نوین مدیریت سازمانی، بر مفهوم «عاملیت جای‌گرفته» یا ساختاریافته[3] تأکید دارند. در این الگو، مدیران اگرچه درون یک ساختار نهادی و حقوقی مشخص محصور هستند، اما فضایی قابل توجه برای مانور، تفسیر و اقدام راهبردی در اختیار دارند (Sewell, 2006). تحقیقات معاصر در زمینه مدیریت آموزشی نشان می‌دهد که رهبران نهادهای آموزشی قادرند از طریق فعالیت‌های روزمره، تفسیر بخشنامه‌ها و ارائه راه‌حل‌های محلی برای مشکلات، سازمان خود را دگرگون سازند و رویکرد خود به قانون را از مرحله انطباق کورکورانه به مرحله «کنش‌گری راهبردی[4]» ارتقا دهند.

کنش‌گری راهبردی در مدیریت آموزشی مستلزم آن است که مدیران از سطح آگاهی عمومی نسبت به قانون فراتر رفته و به سطحی از «سواد حقوقی استراتژیک» دست یابند. مطالعات در زمینه اجرای سیاست‌های کلان آموزشی، به‌ویژه در رویارویی با شکاف‌های پیشرفت تحصیلی نژادی و طبقاتی، نشان می‌دهد که رهبران در سطح مدارس می‌توانند با استفاده از عاملیت استراتژیک خود، اثرات سیاست‌های متمرکزِ منطقه‌ای را بازطراحی کنند. اگرچه تحقیقات نشان می‌دهند که تأثیرات این عاملیت در مدارسی که با کمبود شدید منابع روبه‌رو هستند (مانند مدارس روستایی دورافتاده) با چالش‌های ساختاری بیشتری مواجه است، اما همچنان ترکیب تأمین منابع با ظرفیت‌سازی استراتژیک می‌تواند نتایج شگرفی به بار آورد (Murchison, 2024).

مدیر آموزشی در مقام یک کنش‌گر راهبردی، آیین‌نامه‌های اجرایی را به صورت خطی و خشک پیاده‌سازی نمی‌کند، بلکه آن‌ها را با نیازهای بافت محلی مدرسه خود تطبیق می‌دهد. او می‌داند که کدام بخش از قانون دارای ابهام سازنده و قابل انعطاف است و چگونه می‌توان با استفاده از تبصره‌های قانونی، پای ذی‌نفعان محلی و خانواده‌ها را به فرآیند ارتقای کیفیت باز کرد. این گذار از تبعیت منفعل به کنش‌گری فعال، هسته مرکزی مهندسی حقوقی در سطح خرد است و تضمین می‌کند که قوانین از بالا دیکته‌شده، در تقابل با واقعیت‌های متکثر میدانی دچار فروپاشی نشوند.

## ۳- کیفیت و عدالت آموزشی در بستر حقوقی: ظرفیت‌ها و سازوکارها

### ۳-۱-تعریف و تضمین کیفیت از مسیر قانون: استانداردها، اعتبارسنجی و شاخص‌ها

تضمین کیفیت در نظام‌های آموزشی یکی از وظایف بنیادین اسناد بالادستی و متون حقوقی است. حقوق آموزشی از طریق تدوین استانداردهای ملی، تأسیس نهادهای اعتبارسنجی و تعریف شاخص‌های ارزیابی، چارچوبی قانونی برای پاسخ‌گویی کیفی مدارس فراهم می‌آورد. با این حال، تجربیات جهانی و ادبیات انتقادی نشان داده است که تعریف کیفیت در قانون نباید به

*1 .Repressive Legalism*
*2. Lawfare*
*3 .Embedded Agency*
*4 .Strategic Agency*



[ Downloaded from www.asmd.ir on 2026-11-23 ]

ارزیابی‌های محدود و نمرات آزمون‌های استاندارد تقلیل یابد. رویکردهایی که کیفیت را صرفاً در خروجی‌های کمی می‌بینند، اغلب به پدیده تقلیل‌گرایانه «آموزش برای آزمون» و نادیده گرفتن مهارت‌های عمیق شناختی، هنری و اجتماعی منجر می‌شوند. در مقابل، قوانین پیشرو کیفیت را در قالب «پاسخ‌خواهی هوشمند[1]» مهندسی می‌کنند؛ سیستمی که به جای مجازات، بر توسعه حرفه‌ای معلمان، استفاده از شواهد متقن و بهبود محیط یادگیری تمرکز دارد.

پاسخ‌خواهی هوشمند، به عنوان یک ابزار بهبود آموزشی، مدارس را ملزم می‌کند تا پیامدهای آکادمیک خود را از طریق شواهد قابل‌اتکا و ارزیابی‌های مستمر به اثبات برسانند. این رویکرد شامل ابعادی نظیر بازخورد همتایان[2]، تعهد حاکمیتی و بررسی اثرات اجتماعی ارزیابی‌هاست که در مجموع، شکاف میان طراحی خط‌مشی و واقعیات زیسته کلاس درس را کاهش می‌دهد. به عنوان مثال، نظام آموزشی فنلاند به عنوان یکی از موفق‌ترین مدل‌های جهانی در تلفیق کیفیت و عدالت، رویکردی کاملاً متفاوت به استانداردهای حقوقی اتخاذ کرده است. در فنلاند، قانون به جای تمرکز بر آزمون‌های پرخطر[3] و پاسخ‌گویی تنبیهی، بر ارتقای عدالت، انعطاف‌پذیری و اعتماد بنیادین به حرفه‌ای‌گری معلمان استوار است (Sahlberg, 2013). این ساختار قانونی، از اعمال فشار نامعقول بر مدارس جلوگیری کرده و استانداردهای کیفی را به صورت درونی در حرفه معلمی نهادینه می‌سازد.

در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران نیز، اسناد بالادستی همچون «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، کیفیت آموزشی را در پیوند با مفهوم جامع دستیابی به «حیات طیبه» در تمامی ساحت‌های تربیتی تعریف کرده‌اند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). قانون‌گذار در این سند بر لزوم متناسب‌سازی حجم و محتوای کتب درسی با توانمندی‌های یادگیرندگان، بهره‌گیری از فناوری‌های نوین و ایجاد محیط‌های یادگیری غنی تأکید ورزیده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). این اسناد حقوقی، ظرفیت‌های گسترده‌ای را برای مدیران فراهم می‌کنند تا به جای تمرکز صرف بر نمرات امتحانی، کیفیت را از طریق پرورش شایستگی‌های چندگانه و ارتقای کیفیت فرآیندهای تدریس-یادگیری بازتعریف کنند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). با این وجود، ترجمه این اسناد به آیین‌نامه‌های دقیق اجرایی که از اعمال سلیقه‌های فردی جلوگیری کند، همچنان یکی از چالش‌های مهندسی حقوقی در ایران محسوب می‌شود.

## ۳-۲-عدالت آموزشی در متن قانون: تخصیص افتراقی منابع، اقدامات جبرانی و حقوق گروه‌های خاص

عدالت آموزشی در متون حقوقی مدرن به معنای برابری مکانیکی و توزیع یکسان منابع نیست، بلکه مستلزم رویکردی حقوقی تحت عنوان «تخصیص افتراقی منابع[4]» است تا شرایط نابرابر اولیه فراگیران جبران گردد. این رویکرد که برابری در شرایط و امکانات را هدف قرار می‌دهد، به دنبال از بین بردن موانع ساختاری است که به حاشیه‌نشینی طبقات آسیب‌پذیر منجر می‌شود. یونسکو در راهنمای سنجش عدالت در آموزش، این مفهوم را از طریق پنج دسته سیاستی-حقوقی طبقه‌بندی می‌کند که در جدول ۲ تشریح شده‌اند (UNESCO, 2018).

**جدول ۲- پنج گروه سیاستی و حقوقی عدالت آموزشی**

| دسته‌بندی حقوقی/سیاستی | تعریف و سازوکار در مهندسی حقوقی | پیامد مورد انتظار در مدیریت آموزشی |
|---|---|---|
| استانداردهای حداقلی | تعریف آستانه غیرقابل تخطی برای دسترسی به امکانات و کیفیت آموزشی در متن قانون | تضمین خروجی‌های پایه برای تمامی یادگیرندگان، صرف‌نظر از پس‌زمینه |
| بی‌طرفی | استقلال دستاوردهای آموزشی از شرایط تولد (جنسیت، قومیت، ثروت) | منع قانونی تبعیض و رصد شکاف‌ها از طریق شاخص‌های ترکیبی |
| برابری شرایط | ارزیابی میزان همگنی خروجی‌های آموزشی در کل جمعیت | کاهش تفاوت‌های شدید میان مدارس نخبه‌پرور و مدارس عادی |
| شایسته‌سالاری | فراهم کردن مسیرهای پیشرفت مبتنی بر تلاش و استعداد | طراحی سازوکارهای ارتقای منصفانه بدون تأثیرپذیری از رانت‌های اقتصادی |
| بازتوزیع | استفاده از بودجه‌بندی فرمولی برای هدایت منابع بیشتر به سمت گروه‌های محروم | جبران نابرابری‌های تاریخی و ساختاری با تخصیص بودجه افتراقی |

در نظام آموزشی، تخصیص نامتوازن منابع می‌تواند پیامدهای جبران‌ناپذیری برای کیفیت تجارب یادگیری داشته باشد. مطالعات نشان می‌دهند که تراکم دانش‌آموزان در کلاس‌های درس یا هدایت منابع به سمت گروه‌های خاص (نظیر آکادمی‌های تخصصی یا بخش‌های ویژه در داخل یک مدرسه)، در صورت عدم وجود چارچوب‌های حقوقی حمایت‌گر برای سایرین، به تشدید

*1 .Intelligent Accountability*
*2. Peer-Based Feedback*
*3 .High-stakes testing*
*4 .Differential Resource Allocation*



[ Downloaded from www.asmd.ir on 2026-11-23 ]

نابرابری و تضعیف کیفیت آموزش برای توده دانش‌آموزان منجر می‌شود (Welner, 2001). بنابراین، قانون باید با رویکردی مهندسی‌شده، توزیع منابع را بر اساس شاخص‌های محرومیت ساماندهی کند.

در بستر قوانین جمهوری اسلامی ایران، برنامه هفتم توسعه توجه ویژه‌ای به عدالت آموزشی از طریق احداث مجتمع‌های آموزشی بزرگ‌مقیاس، برچیدن تدریجی مدارس نایمن و کانکسی، و توسعه هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای معطوف داشته است. افزون بر این، قانون‌گذار ظرفیت‌های قانونی مختلفی را برای استفاده از نیروهای خرید خدمات، آموزش‌یاران، و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به منظور جبران کمبود نیروی انسانی در مناطق محروم در نظر گرفته است که نمونه‌ای از مهندسی حقوقی برای جبران شکاف‌های دسترسی است. با این حال، تحلیل‌های انتقادی حاکی از آن است که استقرار عدالت آموزشی نیازمند مکانیزم‌های مشارکتی ملی و الزام‌آور در قانون است تا این مفهوم از سطح اسناد سیاستی فراتر رفته و به تخصیص بودجه‌های واقعی و ملموس ختم شود (مجلس شورای اسلامی، ۱۴۰۲).

### ۳-۳-تجارب بین‌المللی

بررسی تجارب بین‌المللی نشان می‌دهد که نهادهای جهانی و کشورهای پیشرو، چارچوب‌های حقوقی خود را به صورت مستمر بازنگری می‌کنند تا با تحولات اجتماعی سازگار شوند. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD) در طول دهه‌های گذشته، رویکرد خود را تکامل بخشیده و همگرایی «کیفیت بالا» و «عدالت بالا» را به عنوان شاخص اصلی و تفکیک‌ناپذیر نظام‌های آموزشی برتر معرفی کرده است. این نهاد از طریق ارزیابی‌های بین‌المللی نظیر برنامه ارزیابی دانش‌آموزان بین‌المللی (PISA)، کشورها را ترغیب می‌کند تا در مهندسی سیاست‌گذاری‌های خود، متغیرهای پس‌زمینه اقتصادی–اجتماعی دانش‌آموزان را به عنوان عوامل بازدارنده، از طریق حمایت‌های قانونی هدفمند خنثی سازند (Sahlberg & Senior, 2025). این تحول نشان‌دهنده یک «چرخش بشردوستانه» در نهادی است که پیش‌تر صرفاً با رویکردهای اقتصادمحور شناخته می‌شد.

در زمینه شمول و آموزش فراگیر، چارچوب پیشنهادی مل اینسکو (۲۰۲۰) که در یونسکو نیز به عنوان سند مرجع مورد توجه قرار گرفته است، تأکید دارد که شمول آموزشی[1] نباید صرفاً به عنوان یک پروژه فنی، تغییر کالبدی یا ادغام فیزیکی دانش‌آموزان استثنایی دیده شود (Ainscow, 2020). بلکه باید به عنوان جریانی مستمر در شناسایی و رفع موانع مشارکت تمامی دانش‌آموزان صورت‌بندی گردد. این چارچوب حقوقی و مدیریتی، مستلزم توسعه سیاست‌هایی است که درک مشترکی از مفاهیم کیفیت و عدالت در میان ذی‌نفعان ایجاد کرده و معلمان را از طریق رویکردهای کل‌مدرسه‌ای[2] برای مدیریت تنوع توأم با کیفیت توانمند سازد.

در همین راستا، کشورهایی نظیر پرتغال گام‌های بلندی در مهندسی حقوقی برداشته‌اند. این کشور با وضع قوانینی پیشرو، تخصیص منابع و تعیین حمایت‌های ویژه را مستقیماً از سطح متمرکز دولتی خارج کرده و به تیم‌های چندتخصصی مستقر در مدارس عادی واگذار نموده است. این معماری حقوقی، از تفکیک و برچسب‌زنی دانش‌آموزان جلوگیری کرده و تضمین می‌کند که سیستم آموزشی خود را با نیازهای دانش‌آموز سازگار نماید، نه بالعکس (Alves, 2019). این تجربیات مؤید آن است که مهندسی حقوقی برای تحقق عدالت و کیفیت نیازمند خوانش دقیق بافتار محلی، پرهیز از الگوبرداری‌های کورکورانه، و تکیه بر استراتژی‌های مبتنی بر رفاه اجتماعی و عاملیت معلمان است (Sahlberg, 2013).

## ۴- مدیریت راهبردی حقوق در آموزش: خوانش فعالانه و اجرای خلاق

### ۴-۱-تفسیر راهبردی قوانین و آیین‌نامه‌ها: بومی‌سازی و انطباق با بافت

یکی از حیاتی‌ترین سطوح مهندسی حقوقی در مدیریت آموزشی، مرحله گذار از اسناد بالادستی به کف مدرسه است؛ مرحله‌ای که نیازمند تفسیر قوانین کلان و تبدیل آن‌ها به رویه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی خرد می‌باشد. متون قانونی ماهیتاً دارای درجاتی از کلی‌گویی، انتزاع و گاه ابهام هستند تا قابلیت اعمال در گستره وسیعی از شرایط جغرافیایی و اجتماعی را داشته باشند. این ویژگی، اگرچه می‌تواند منجر به سردرگمی شود، اما هم‌زمان فرصتی بی‌نظیر برای «تفسیر راهبردی[3]» فراهم می‌آورد. مدیران مدارس در مقام رهبران آموزشی محلی می‌توانند قوانین و آیین‌نامه‌ها را به گونه‌ای تفسیر کنند که بیشترین سازگاری و انطباق را با بافت محلی، فرهنگی و نیازهای خاص جامعه تحت پوشش خود داشته باشد.

تحقیقات در حوزه مدیریت استراتژیک نشان می‌دهند که مدیران آموزشی صرفاً انتقال‌دهندگان منفعل دستورات سازمان مرکزی نیستند؛ آن‌ها با خوانش فعالانه آیین‌نامه‌های اداره مدرسه، نقاط انعطاف‌پذیر قانون را شناسایی کرده و برنامه‌های درسی یا پرورشی را بازآرایی می‌کنند. برای مثال، یک مدیر مدرسه می‌تواند با استفاده از ظرفیت‌های قانونی مندرج در آیین‌نامه‌های اجرایی و

*1 .Inclusion*
*2 .Whole-school approaches*
*3 .Strategic Interpretation*



[ Downloaded from www.asmd.ir on 2026-11-23 ]

بخشنامه‌های انجمن اولیا و مربیان، منابع مالی، فکری و مهارتی جامعه محلی را به صورت کاملاً قانونی برای غنی‌سازی محیط یادگیری جذب کند، بدون آنکه متهم به نقض مقررات دولتی شود (Garoupa, 2011). این دقیقاً همان هنر مهندسی حقوقی در سطح خرد است که به مدیر اجازه می‌دهد بدون تخطی از چارچوب‌های کلان بوروکراتیک، راه‌حل‌های محلی و بومی‌سازی‌شده‌ای برای ارتقای کیفیت تدریس و کاهش نابرابری‌های آموزشی ابداع نماید.

### ۴-۲- ابزارهای مدیریتی برای تحقق اهداف حقوقی

برای عملیاتی ساختن اهداف آرمانی حقوقی، مدیران آموزشی نیازمند استقرار ابزارها و سازوکارهای مدیریتی نوینی هستند که از مدل‌های تمرکزگرایانه و سلسله‌مراتبی سنتی فاصله گرفته باشند. یکی از کارآمدترین این ابزارها، مدل «رهبری توزیعی[1]» است. این رویکرد به جای انباشت قدرت تصمیم‌گیری در دستان یک فرد (مدیر مدرسه)، مسئولیت‌ها و عاملیت‌های رهبری را میان گروه‌های مختلف اعم از معلمان، کارشناسان آموزشی، والدین و حتی دانش‌آموزان توزیع می‌کند. استقرار قانونی این الگو، نیازمند تغییر در آیین‌نامه‌های شرح وظایف و بهره‌گیری از ظرفیت‌های حقوقی برای تفویض اختیار است. با ایجاد شبکه‌ای از رهبران خرد در مدرسه، ظرفیت‌سازی سازمانی افزایش یافته و پاسخگویی به چالش‌های چندوجهی محیط آموزشی با کارایی و خلاقیت بیشتری صورت می‌پذیرد (Spillane et al., 2001).

ابزار حیاتی دیگر در این فرآیند، استقرار «نظام‌های پاسخ‌خواهی هوشمند» است که پیش‌تر به مبانی تئوریک آن اشاره شد. در عرصه مدیریت عملیاتی، این سیستم نیازمند پیاده‌سازی مکانیزم‌هایی است که داده‌های ارزیابی را نه برای رتبه‌بندی مخرب مدارس، بلکه برای هدایت منابع حقوقی و مالی به سمت نقاط ضعف به کار گیرند (Sahlberg, 2013). در ایالات متحده، تحلیل سیاست‌های پاسخ‌گویی نشان می‌دهد که سیستم‌های کارآمد، داده‌های پیشرفت تحصیلی را بر اساس متغیرهایی چون پیشینه اقتصادی، نژاد و نیازهای ویژه تفکیک می‌کنند[2] تا نابرابری‌های پنهان آشکار شوند و مداخلات قانونی برای حمایت از محروم‌ترین گروه‌ها صورت پذیرد (Bush Center, 2023).

علاوه بر این، استفاده از ظرفیت قراردادهای مشارکتی و شبکه‌سازی نهادی به عنوان اهرمی قدرتمند در مهندسی حقوقی عمل می‌کند. هم‌افزایی میان نهاد مدرسه، دولت، سازمان‌های مردم‌نهاد و بخش خصوصی، می‌تواند خلأهای بودجه‌ای را جبران کند. در نظام آموزشی ایران، تلاش برای تدوین الگوهای نوین مشارکت میان دولت و خیرین مدرسه‌ساز، و تشکیل کارگروه‌های تخصصی برای تأمین منابع، نمونه‌هایی از بهره‌گیری مدیریت آموزشی از ظرفیت‌های شبکه‌ای برای رفع نابرابری‌های فضاهای آموزشی و ایجاد تعادل در تخصیص امکانات است (محمودزاده، ۱۴۰۳). با این حال، تنظیم قراردادهای مشارکت عمومی-خصوصی (PPP) در ساخت و تجهیز مدارس (مانند مدل‌های BOT یا BOO) نیازمند ظرافت‌های بالای مهندسی حقوقی است تا از تجاری‌سازی افراطی آموزش جلوگیری شده و مالکیت و نظارت حاکمیتی بر اهداف تربیتی محفوظ بماند (حسن‌زاده، ۱۴۰۲).

## ۵- چالش‌ها، تنش‌ها و محدودیت‌های مهندسی حقوقی خط‌مشی‌های آموزشی

### ۵-۱- شکاف میان متن قانون و اجرا: بوروکراسی، کمبود ظرفیت نهادی و مقاومت ذی‌نفعان

یکی از بنیادین‌ترین چالش‌ها در مهندسی حقوقی نظام‌های آموزشی، پدیده همه‌گیر «شکاف اجرا[3]» است؛ جایی که متون آرمانی قوانین در برخورد با واقعیت‌های میدانی، کمبود منابع و بوروکراسی‌های صلب اداری دچار فرسایش شده و ماهیت تحولی خود را از دست می‌دهند. این امر غالباً ناشی از کمبود ظرفیت‌های نهادی، نبود زیرساخت‌های لازم، و فقدان دستورالعمل‌های شفاف اجرایی است که قانون را از مرحله انتزاع به مرحله عملیات هدایت کنند. به عنوان یک مثال ملموس در بستر نظام اطلاعاتی و کتابخانه‌های آموزشی ایران، فقدان چارچوب‌های حقوقی صریح و نبود قراردادهای استاندارد میان ناشران و کتابخانه‌های دیجیتال، منجر به ابهام شدید در مسئولیت‌ها شده و دسترسی محققان و دانش‌آموزان را به منابع دانشی به‌روز با مانع مواجه ساخته است (علیجانی، ۱۴۰۲). این فقدان مهندسی حقوقی در سطح قراردادها، عملاً اهداف کلان توسعه علمی را فلج می‌کند.

علاوه بر این، مقاومت ذی‌نفعان درون‌سازمانی و فرهنگ سازمانی تثبیت‌شده می‌تواند مانع از اجرایی شدن سیاست‌های تحولی شود. بوروکراسی‌های آموزشی اغلب دارای اینرسی بالایی هستند و در برابر تغییراتی که مدل‌های سنتی توزیع قدرت را تهدید می‌کنند، مقاومت نشان می‌دهند. عدم وجود ضمانت‌های اجرایی قوی و مکانیزم‌های حل اختلاف روشن در قوانین، باعث می‌شود تا خط‌مشی‌های مرتبط با کیفیت و عدالت، در سطح بخشنامه‌های اداری و تشریفاتی باقی مانده و هرگز به رویه‌های نهادینه‌شده در رفتار معلمان و مدیران مدارس تبدیل نشوند.

---

*1 .Distributed Leadership*
*2. Disaggregated Data*
*3. Implementation Gap*



[ Downloaded from www.asmd.ir on 2026-11-23 ]

### ۵-۲-وقتی قانون خود مانع می‌شود: نابرابری‌های ساختاری بازتولیدشده از طریق حقوق

شاید پارادوکسیکال‌ترین و پیچیده‌ترین چالش زمانی رخ دهد که قانون، نه تنها راه‌حلِ مشکل نیست، بلکه خود به موتور محرک و مشروعیت‌بخشِ بازتولید نابرابری‌های ساختاری بدل می‌شود. نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در جوامع متأثر از رویکردهای نئولیبرال، به شدت مستعد پدیده‌ای هستند که جامعه‌شناسان انتقادی آن را «بازتولید نابرابری[1]» از طریق مکانیسم‌های فرهنگی، نهادی و حقوقی می‌نامند (Engkus et al., 2017). در این حالت، قوانینی که ظاهری خنثی، بی‌طرفانه و مبتنی بر شایسته‌سالاری دارند، در عمل طبقات ممتاز را منتفع ساخته و چرخه‌های محرومیت را در پوششی قانونی تداوم می‌بخشند.

نمونه بارز و مستند این امر در نظام‌های آموزش عالی ایالات متحده و سیاست‌های تخصیص کمک‌هزینه‌های تحصیلی قابل مشاهده است. مطالعات حقوق آموزشی نشان می‌دهند که سیاست‌های اعطای بورسیه‌های مبتنی بر «شایستگی[2]» که صرفاً بر نمرات آزمون‌های استاندارد متکی هستند، به دلیل نادیده گرفتن زمینه‌های نابرابر اقتصادی، در عمل منابع مالی را از دانشجویان نیازمند سلب کرده و به دانشجویانی از پیشینه‌های مرفه (که امکان دسترسی به منابع آمادگی آزمون را داشته‌اند) اختصاص می‌دهند. این پدیده که در متون حقوقی با عنوان استراتژی «رابین‌هود معکوس» از آن یاد می‌شود، منجر می‌گردد تا دانشجویان طبقات پایین‌تر، در واقع شهریه همتایان ثروتمند خود را یارانه دهند (Reynolds, 2022). در این ساختار، قانون و سیاست‌های مالی، صرفاً برابری صوری را اجرا می‌کنند، در حالی که در عمل به تعمیق شکاف‌ها و نادیده گرفتن سرکوب‌های سیستمی دامن می‌زنند (Gómez, 2013). این وضعیت هشداری جدی است که نشان می‌دهد مهندسی حقوقی نیازمند رویکردی عمیقاً انتقادی است تا مبادا قوانین به ظاهر عادلانه، به ابزاری نرم برای تثبیت هژمونی طبقاتی تبدیل شوند.

### ۵-۳-تنش میان کیفیت، عدالت و کارایی: چالش‌های اولویت‌بندی و تخصیص بهینه

سیاست‌گذاران، قانون‌گذاران و مدیران آموزشی همواره در یک مثلث تنش‌آلود میان سه ارزش بنیادین اما رقیب، یعنی «کیفیت، عدالت و کارایی اقتصادی» گرفتار هستند. پیگیری هم‌زمان و متوازن این اهداف از طریق ابزارهای حقوقی بسیار دشوار است، زیرا سیاست‌هایی که کارایی یا کیفیت را در کوتاه‌مدت افزایش می‌دهند، اغلب به قیمت نقض عدالت تمام می‌شوند و بالعکس (Mitchell et al., 1986). به عنوان نمونه، قوانین مرتبط با تمرکززدایی، تنوع‌بخشی به مدارس، خصوصی‌سازی و ایجاد مدارس هیئت‌امنایی یا غیردولتی، عموماً با هدف افزایش کارایی اقتصادی دولت و پاسخگویی به تقاضاهای متنوع جامعه تدوین می‌شوند؛ اما در صورت فقدان رگولاتوری هوشمند و مهندسی دقیق حقوقی، این سیاست‌ها می‌توانند به جداسازی شدید طبقاتی، کاهش کیفیت در مدارس دولتی مناطق پیرامونی و کالایی‌شدن آموزش منجر شوند.

**جدول ۳- مدل‌سازی تنش‌های سه‌گانه و پیامدهای ناشی از عدم توازن در مهندسی حقوقی**

| ارزش بنیادین هدف‌گذاری شده | ابزار حقوقی/مدیریتی رایج | ریسک‌ها و پیامدهای منفی در صورت عدم توازن (تنش با سایر ارزش‌ها) |
|---|---|---|
| ارتقای کیفیت (Quality) | جداسازی استعدادها (مدارس تیزهوشان)، آزمون‌های سخت‌گیرانه استاندارد | تضعیف عدالت؛ ایجاد مدارس دوقطبی؛ افزایش استرس سیستماتیک و آموزش صرفاً برای آزمون |
| توسعه عدالت (Equity) | تخصیص بودجه برابر، سهمیه‌بندی، ممنوعیت گزینش علمی در مدارس | کاهش کارایی؛ احتمال افت استانداردهای نخبگانی؛ نارضایتی طبقات متوسط و خروج آن‌ها از سیستم |
| افزایش کارایی (Efficiency) | خصوصی‌سازی، خرید خدمات آموزشی، کاهش سرانه بودجه دولتی | کالایی شدن آموزش؛ افت شدید کیفیت در مناطق محروم؛ نقض قانون اساسی در تأمین آموزش رایگان |

از سوی دیگر، سیاست‌هایی که صرفاً بر توزیع مکانیکی و برابر منابع متمرکز هستند، اگر از ملاحظات کیفی و استانداردهای یادگیری غافل بمانند، خروجی‌های آموزشی را به سطحی حداقلی تنزل می‌دهند. این تنش، چالش مهندسی حقوقی را به اوج خود می‌رساند؛ جایی که قانون‌گذار باید با ظرافت تمام، فرمول‌های بودجه‌بندی، قوانین استخدامی و مقررات ارزیابی را به نحوی کالیبره کند که توسعه مدارس باکیفیت، به معنای تخلیه منابع و نخبگان از مدارس پیرامونی نباشد. ایجاد تعادل در این مثلث، مستلزم بهره‌گیری از داده‌های آماری دقیق، نظارت مستمر و استفاده از مکانیزم‌های انعطاف‌پذیر در حقوق اداری است.

## ۵- به سوی الگویی مفهومی برای مهندسی حقوقی در مدیریت آموزشی

### ۵-۱-اصول راهبردی طراحی خط‌مشی حقوقی کیفیت‌محور و عدالت‌بنیان

*1. Reproduction of Inequality*
*2 . Merit-based scholarships*



[ Downloaded from www.asmd.ir on 2026-11-23 ]

براساس واکاوی مفاهیم نظری، تحلیل چالش‌ها و بررسی تجربیات جهانی، می‌توان اصولی راهبردی برای طراحی خط‌مشی‌های آموزشی استخراج نمود که رویکردی پیشگیرانه، فعالانه و سازنده به قانون دارند. این اصول پایه‌های یک مدل مفهومی را برای مهندسی حقوقی شکل می‌دهند:

نخست، اصل «بازتعریف شمول و عدالت به مثابه فرآیند» است. قانون نباید عدالت را صرفاً به دسترسی فیزیکی به مدرسه محدود کند، بلکه باید آن را به عنوان فرآیندی مستمر، پویا و بی‌پایان برای شناسایی، تحلیل و حذف سیستماتیک موانع یادگیری و مشارکت یادگیرندگان صورت‌بندی نماید (Ainscow, 2020).

دوم، اصل «پاسخ‌خواهی هوشمند و یادگیرنده» است. خط‌مشی‌های حقوقی باید به جای استقرار نظام‌های کنترلی مبتنی بر مچ‌گیری و تنبیه سخت، سیستم‌هایی را معماری کنند که به ارزیابی‌های تکوینی، توسعه حرفه‌ای مبتنی بر شواهد و شبکه‌سازی میان‌مدرسه‌ای پاداش دهند (Sahlberg, 2013).

سوم، اصل «تناسب‌سازی ساختاری در تخصیص منابع» است. طراحی حقوقی باید به صراحت مکانیزم‌هایی برای توزیع افتراقی و بودجه‌بندی جبرانی تعبیه کند. قانون باید تضمین کند که منابع مالی بیشتر و معلمان باکیفیت‌تر، به صورت سیستماتیک به سمت مناطقی که بیشترین فقر منابع و نیاز را دارند، سوق داده می‌شوند (UNESCO, 2018).

در نهایت، اصل «توانمندسازی عاملیت محلی» بر لزوم اعطای خودمختاری مشروط و هدایت‌شده به مدیران مدارس تأکید دارد. قانون باید فضایی فراهم کند تا مدیران بتوانند با تفسیر راهبردی آیین‌نامه‌ها، راه‌حل‌های متناسب با بافت فرهنگی و اقتصادی محله خود را خلق کنند، بدون آنکه درگیر تله قانون‌گرایی سرکوبگر شوند (Garoupa, 2011).

## ۵-۲-مدل مفهومی پیشنهادی: عناصر اصلی، مراحل اجرا و بازخوردها

مدل مفهومی «مهندسی حقوقی در مدیریت آموزشی» بر اساس یک معماری سیستمی و حلقوی از تعامل سه عنصر بنیادین تشکیل می‌شود: حقوق به عنوان زیرساخت نرم، مدیریت آموزشی به عنوان عامل فعال و مفسر، و کیفیت و عدالت به عنوان خروجی‌های هم‌افزا.

در این مدل، چرخه با تنظیم قوانین کلان و انعطاف‌پذیر (زیرساخت حقوقی) در سطح حاکمیتی آغاز می‌شود. این قوانین باید مبتنی بر اصول چهارگانه فوق طراحی شوند. سپس در مرحله اجرا، مدیران آموزشی (عامل فعال) وارد عمل شده و با استفاده از «سواد حقوقی استراتژیک» و استقرار ابزارهایی نظیر «رهبری توزیعی»، متون خشک قانونی را رمزگشایی، تفسیر و بومی‌سازی می‌کنند. مدیر در این مرحله، منابع مادی و انسانی را از طریق شبکه‌سازی نهادی و مشارکت ذی‌نفعان مدیریت کرده و استانداردهای کیفی قانون را به برنامه‌های اجرایی کلاس درس پیوند می‌زند. خروجی این فرآیند، استقرار محیط‌های یادگیری است که در آن شایستگی‌های شناختی و مهارتی ارتقا یافته (کیفیت) و دسترسی معنادار به این فرصت‌ها برای تمامی گروه‌ها بدون تبعیض تضمین می‌شود (عدالت).

حلقه مفقوده در بسیاری از نظام‌های سیاست‌گذاری سنتی، مرحله بازخوردها و اصلاح سیستمی است. در مدل مفهومی مهندسی حقوقی، سیستم از طریق «پاسخ‌خواهی هوشمند» دائماً خروجی‌ها و پیامدهای ناخواسته را پایش می‌کند. داده‌های تولیدشده از ارزیابی‌های کف مدرسه، نه برای رتبه‌بندی مخرب مدارس، بلکه برای شناسایی خلأهای قانونی، تعارضات آیین‌نامه‌ای و موانع ساختاری گردآوری می‌شوند. این سیگنال‌ها مستقیماً به نهاد قانون‌گذار بازگردانده می‌شوند تا آیین‌نامه‌ها مجدداً اصلاح و بازمهندسی شوند. این معماری بازخورددهنده، نظام آموزشی را از یک ساختار صلب مکانیکی، به یک زیست‌بوم یادگیرنده ارتقا می‌دهد که قادر است به طور پیوسته قوانین خود را در راستای ارتقای کیفیت و عدالت به‌روزرسانی نماید.

## ۶- نتیجه‌گیری

این گزارش پژوهشی با اتکا بر تحلیل مفاهیم نظری و تجارب بین‌المللی نشان داد که تقاطع پیچیده میان مبانی حقوقی و مدیریت آموزشی، فضایی استراتژیک و تعیین‌کننده است که می‌تواند موفقیت یا شکست نظام‌های آموزشی در تحقق آرمان‌های خود را رقم بزند. مفهوم نوظهور «مهندسی حقوقی» از یک سو بر ضرورت گذر از نگاه انفعالی، بوروکراتیک و سلبی به قانون تأکید دارد و از سوی دیگر، حقوق را به عنوان ابزاری نرم، پویا و سازنده برای معماری مجدد فرآیندها، توزیع عادلانه منابع و تضمین استانداردهای کیفی معرفی می‌کند. یافته‌ها حاکی از آن است که وجود قوانین مترقی به تنهایی قادر به ایجاد تحول نیستند؛ بلکه عاملیت استراتژیک مدیران در خوانش و تفسیر بومی قوانین، استقرار شبکه‌های رهبری توزیعی و جایگزینی ارزیابی‌های مکانیکی با سیستم‌های پاسخ‌خواهی هوشمند، ارکان اساسی برای ترجمه متون حقوقی به واقعیت‌های کلاسی محسوب می‌شوند.

همچنین تحلیل چالش‌ها نشان داد که غفلت از مهندسی دقیق قوانین و عدم توجه به پیامدهای پنهان آن‌ها می‌تواند به جای رفع مشکل، به بازتولید نابرابری‌های ساختاری منجر شود. در چنین شرایطی، قوانین ظاهراً بی‌طرفانه (مانند بورسیه‌های مبتنی بر



[ Downloaded from www.asmd.ir on 2026-11-23 ]

نمره)، در عمل به نفع گروه‌های برخوردار تمام شده و چرخه‌های محرومیت را تحت لوای قانون بازتولید می‌کنند. بنابراین، هنر غایی سیاست‌گذار و مدیر آموزشی، مهندسی راه‌حل‌هایی است که در تنش دائمی میان کارایی اقتصادی، کیفیت یادگیری و عدالت اجتماعی، تعادلی پایدار ایجاد کند.

بر مبنای یافته‌های این مطالعه، پیشنهاد می‌شود خط‌مشی‌گذاران کلان آموزشی در فرآیند تدوین اسناد، قوانین و برنامه‌های توسعه (نظیر برنامه هفتم توسعه در ایران)، از کلی‌گویی و ابهام مفرط پرهیز کرده و در عین حال، انعطاف‌پذیری حقوقی لازم برای بومی‌سازی قوانین در سطوح محلی را صراحتاً در متن قانون پیش‌بینی نمایند. قوانین باید با ضمانت‌های اجرایی روشن، شفافیت در قراردادهای مشارکتی، الزامات مشخص برای تخصیص افتراقی بودجه‌ها و توجه به تنوع جوامع یادگیرنده تنظیم شوند تا از بروز شکاف اجرا جلوگیری گردد. برای مدیران آموزشی و رهبران مدارس، تقویت «سواد حقوقی استراتژیک» یک ضرورت غیرقابل انکار در قرن حاضر است. برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و ارتقای صلاحیت مدیران باید از آموزش‌های سنتیِ اداری و بخشنامه‌خوانی فراتر رفته و شامل مهارت‌های تحلیل انتقادی قوانین، طراحی فرآیندها، حل‌وفصل تعارضات حقوقی، و استفاده از ظرفیت‌های مدنی و انجمن‌های محلی برای جذب منابع باشد. همچنین، مدیران باید با اتخاذ شجاعت حرفه‌ای و رویکردهای مبتنی بر رهبری توزیعی، بستر لازم قانونی و اجرایی را برای مشارکت فعال معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها در تصمیم‌گیری‌های خرد مدرسه فراهم سازند.

این مطالعه، مانند هر پژوهش تئوریک و تحلیلی دیگری، با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است. از جمله مهم‌ترین این محدودیت‌ها، کمبود ادبیات و مطالعات تجربی متمرکز بر مفهوم «مهندسی حقوقی» به طور خاص در بستر نظام آموزشی ایران است که تأثیرات این رویکرد بر خروجی‌های کمی و کیفی دانش‌آموزان را اندازه‌گیری کرده باشند. علاوه بر این، بسیاری از الگوهای موفق جهانی (مانند مدل فنلاند یا پرتغال)، در بستر دولت‌های رفاه با زیرساخت‌های اقتصادی و نهادی متفاوتی شکل گرفته‌اند و ترجمه مستقیم آن‌ها به سایر زمینه‌ها مستلزم احتیاط است.

برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود محققان به انجام مطالعات موردی عمیقی بر روی مدارسی بپردازند که موفق شده‌اند با استفاده راهبردی از ظرفیت‌های قانونی موجود، وضعیت آموزشی مناطق حاشیه‌نشین را بهبود بخشند. همچنین، بررسی تأثیرات متقابل خصوصی‌سازی آموزش (مانند مدل‌های PPP) و عدالت حقوقی در چارچوب اقتصاد سیاسی آموزش ایران، و همچنین طراحی شاخص‌های بومی برای ارزیابی میزان استقرار «پاسخ‌خواهی هوشمند» در مدارس، از جمله حوزه‌هایی است که می‌تواند به توسعه کاربردی ادبیات نظری و عملی «مهندسی حقوقی خط‌مشی‌های آموزشی» کمک شایانی نماید.



[ Downloaded from www.asmd.ir on 2026-11-23 ]

## منابع


- حسن‌زاده، م. (۱۴۰۲). قراردادهای مشارکت عمومی و خصوصی (PPP) در مدیریت پروژه‌های زیربنایی. مرکز مطالعات حقوقی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- علیجانی، م. (۱۴۰۲). موانع حقوقی بازتولید و بازنمایی منابع در کتابخانه‌های دیجیتال ایران. فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی.
- مجلس شورای اسلامی. (۱۴۰۲). قانون برنامه هفتم توسعه پیشرفت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران. مرکز پژوهش‌های مجلس.
- محمودزاده، ا. (۱۴۰۳). توسعه عدالت آموزشی از طریق ظرفیت‌های قانونی و مشارکت‌های مردمی. پایگاه اطلاع‌رسانی وزارت آموزش و پرورش.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. International Journal of Inclusive Education.
- Alves, I. (2019). International policies and the development of inclusive education in Portugal. European Journal of Special Needs Education.
- Amaral, A. (2021). Equity in higher education: Evidences, policies and practices. In Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment (pp. 1–27). Springer.
- Bush Center. (2023). Strong public schools need strong accountability policy. George W. Bush Presidential Center.
- Capone, V. (2016). The strategic use of law in the Italian movement for the commons. Oñati Socio-Legal Series, 6.(۳)
- Cerna, L., et al. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. OECD Education Working Papers, 260. OECD Publishing.
- De Witte, B. (2021). The European Union’s COVID-19 recovery plan: The legal engineering of an economic policy shift. Common Market Law Review.
- Engkus, E., Hikmat, H., & Saminnurahmat, S. (2017). The reproduction of inequality through cultural means. Journal of Public Administration and Policy.
- Garoupa, N. (2011). A strategic interpretation of legal transplants. Illinois Law Review.
- Geller, A. B., Polsky, D. E., Burke, S. P., & National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2023). Education access and quality. In Federal policy to advance racial, ethnic, and tribal health equity. National Academies Press.
- Goldenfein, J., & Leiter, A. (2018). Legal engineering on the blockchain: “Smart contracts” as legal conduct. Law and Critique, 29(2), 141–149.
- Gómez, J. M. (2013). Initiation into academia and the inertia of inequality. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology.
- Jaramillo Neira, D. A., Cala-Vitery, F., & Poveda Aguja, F. A. (2025). Rural education in Colombia: Adapting quality policies to local realities. Societies, 15(6), 159.
- Mitchell, D. E., et al. (1986). Alternative state policy mechanisms for pursuing educational quality, equity, efficiency and choice goals. Office of Educational Research and Improvement.
- Murchison, C. (2024). Strategic agency of school-level leaders: Exploring the implementation process. University of North Carolina Scholarship.
- Nguyen Do Nhu Han. (2025). Overview of education quality and education quality management. ISRG Journal of Arts, Humanities and Social Sciences, 3.(۱)
- OECD. (2023). Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity. OECD Publishing.
- Özkürkçü, Ü. (2025). Legal engineering and the future of legal professions. Alia Talks Journal.
- Reynolds, L. (2022). The reproduction of structural inequalities through educational law scholarship. Connecticut Public Interest Law Journal.
- Sahlberg, P. (2013). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. Journal of Education Policy.
- Senior, C., & Sahlberg, P. (2025). The evolution of the OECD’s position on equity in global education. International Journal of Educational Development, 103241.




[ Downloaded from www.asmd.ir on 2026-11-23 ]

- Sewell, W. H. (2006). Embedded agency and strategic action in organizations. Emerald Group Publishing.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. Educational Researcher.
- UNESCO. (2018). Handbook on measuring equity in education. UNESCO Institute for Statistics.
- Welner, K. (2001). Differential resource allocation and small learning communities. National Education Policy Center.
- Zanin, C., Teixeira, V., & Valim, R. (2020). Lawfare: An introduction. Routledge.



[ Downloaded from www.asmd.ir on 2026-11-23 ]