

رابطه تعلیم و تربیت و توسعه: بررسی تطبیقی جوامع

دکتر احمد رجب‌زاده*

چکیده

بسیاری از جامعه‌شناسان و صاحب‌نظران توسعه اجتماعی، بر این باورند که توسعه اقتصادی جز در سایه نهاد تعلیم و تربیت جامعه به وقوع نخواهد پیوست. این گرایش که از جمله گرایش‌های اصلی توسعه به شمار می‌رود، مأخوذ از دیدگاه وبر در مورد توسعه و تأکید بیش از حد وی بر مولفه‌های فرهنگی توسعه است. پس از وبر، ارتباط نهاد تعلیم و تربیت با توسعه از وجوه مختلفی مورد بررسی قرار گرفت. از جمله عده‌ای از متخصصین علوم اجتماعی، با فرض اینکه هر نظام تعلیم و تربیت رسمی، عهده‌دار انتقال ارزش‌ها به افراد جامعه است، به بررسی میزان سازگاری ارزش‌های حاکم بر جامعه با توسعه پرداختند و به این نتیجه رسیدند که نظام‌های تعلیم و تربیت دنیوی با محتوای سکولار، متناسب با توسعه هستند. در این تلقی، توسعه مساوی با توسعه و رشد ارزش‌های دنیوی در نظر گرفته شده است.

وجه دیگری که از سوی برخی از صاحب‌نظران مورد توجه قرار گرفته است، میزان کنترل نهادهای تعلیم و تربیت از سوی دولت است. در این نظریه‌ها، کنترل دولت، زمینه‌ساز سکولارشدن محتوای آموزشی و هدایت آن در جهت اهداف دنیوی از جمله توسعه تلقی می‌شود. اما در هر دو مورد، تجربه چین قرن نوزدهم، به عنوان کشوری با نظام تعلیم و تربیت غیر دینی و سکولار و به شدت تحت کنترل دولت و در عین حال توسعه نیافته، صحت هر دو نظریه را مورد تردید قرار می‌دهد.

وبر در تلاش برای ارائه انواع تعلیم و تربیت، به سه نوع تعلیم و تربیت شخصیت

«کارزماتیک»، «فرهیبخته» و «متخصص» اشاره می‌کند و این سه نوع تعلیم و تربیت را متناظر با سه نوع قدرت و اقتدار «کارزمایی»، «ستی» و «بوروکراتیک» می‌داند. وی معتقد است از میان این سه نوع، تنها نظام تعلیم و تربیتی که در جهت تربیت متخصصین عمل می‌کند، با توسعه سازگاری دارد.

از این رو می‌توان گفت در روند توسعه جوامع، تغییر در نهاد تعلیم و تربیت، نقش اصلی و اساسی را بر عهده ندارد، بلکه تغییر در سایر حوزه‌های زندگی - خصوصاً اقتصاد و سیاست - نقش اول را ایفا می‌کند. با فرض انجام این تغییرات، نظام تعلیم و تربیت - صرف نظر از محتوای سکولار یا دینی آن - در جهت تربیت فرد متخصص حرکت خواهد کرد. در این میان عمده‌ترین تغییرات، تغییر در ساخت دولت و تبدیل آن به ساخت بوروکراتیک است. زیرا این ساخت، نهاد تعلیم و تربیت را در جهت تربیت فرد متخصص سوق می‌دهد. با این تحلیل، دیدگاهی که ریشه‌های توسعه را در تغییر نظام تعلیم و تربیت - خصوصاً تغییر محتوا - جستجو می‌کند، مورد تردید قرار می‌گیرد و به تبع آن، دیدگاه فرهنگی نوسازی نیز زیر سؤال می‌رود.

مقدمه

یکی از گرایش‌های نظری اصلی در توسعه، گرایش فرهنگی است که در آن بر مؤلفه‌های فرهنگی توسعه تأکید می‌شود. این دیدگاه - که ریشه‌هایش به اثر ماندگار «وبر» تحت عنوان اخلاق پروتستانی و روح سرمایه‌داری باز می‌گردد - بر ارزش‌ها و نظام ارزشی جامعه، از جمله ارزش‌های مقوم عقلانیت، سکولاریزم (عرفی‌شدن) و نگرش‌های افراد، نظیر توفیق‌گرایی، و تعلیم و تربیت - به عنوان نهادی که عهده‌دار انتقال فرهنگ و درونی کردن ارزش‌ها و شکل دادن به نگرش‌هاست، و رابطه آن با نهادهای دیگر در جامعه، از جمله دولت و دین، و نیز نوع ارزش‌هایی که انتقال می‌یابد، تکیه می‌کند.

از میان مجموعه کارهایی که در محدوده این دیدگاه انجام شده است، کار وبر، کاری مقدم و الهام‌بخش تلقی می‌شود. وبر با تأکید بر رابطه اخلاق پروتستانی و آنچه وی روح سرمایه‌داری می‌نامد، توسعه غربی را، در بخشی، نتیجه گسترش اخلاق مذکور می‌داند.

آنچه در ذیل می‌آید بحثی پیرامون نهاد تعلیم و تربیت و رابطه آن با توسعه است. این بحث بعد از مرور بر بعضی از تحقیقات مقایسه‌ای در این زمینه و نقادی آنها، با استفاده از تحلیل وبر درباره نهاد تعلیم و تربیت، از مقایسه تاریخی سود می‌جوید و به مقایسه جوامع از جمله ایران و ژاپن می‌پردازد.

محتوای تعلیم و تربیت

تعلیم و تربیت را می‌توان از وجوه مختلف مورد توجه قرار داد. یکی از این وجوه، محتوای تعلیماتی است که در نظام تعلیم و تربیت ارائه می‌شود. با فرض اینکه هر نظام تعلیم و تربیت رسمی، مجموعه‌ای از ارزش‌ها را که عمدتاً با هم همگنی دارند، به افراد منتقل می‌کند، می‌توان به بررسی میزان سازگاری ارزش‌های مذکور با توسعه پرداخت.

از این زاویه، بحث دربارهٔ تعلیم و تربیت، بحثی فرعی از بحث درباره فرهنگ و رابطه آن با توسعه است. محققین با تکیه بر این نکته که عقلانیت، ارزش‌های توفیق‌گرایانه، ارزش‌های سکولار و تعلیمات دنیوی (غیر دینی)، ارزش‌هایی متناسب با توسعه هستند، به این نتیجه رسیده‌اند که نظام‌های تعلیم و تربیت دینی (که به انتقال ارزش‌های مربوط به امر مقدس می‌پردازند) - برخلاف نظام‌های تعلیم و تربیت با محتوای سکولار و دنیوی - با توسعه سازگار نیستند.

این نظر که مأخوذ از تجربه توسعه غرب و تغییر تعلیم و تربیت کلیسایی به نظام تعلیم و تربیت جدید است، توسعه را مساوی با توسعه و رشد ارزش‌های دنیوی در جامعه، و تغییر محتوای نظام تعلیم و تربیت در این راستا می‌داند.

این تغییر جهت از امور معنوی به امور دنیوی، و توجه به دانش، فضیلت صرفه‌جویی و کار سخت، محاسبه عقلانی و نظیر اینها، ارزش‌هایی هستند که با توسعه سازگارند. در مقابل، ارزش‌هایی چون زهد از دنیا و دستیابی به رستگاری و خصومت آنها با توسعه سازمان اجتماعی عقلانی، اموری هستند که از توسعه سرمایه‌داری جدید جلوگیری می‌کنند.

تحقیق افرادی چون بلاو در مورد مذهب ژاپنی در عهد توکوگاوا و عناصر مثبت آن [Bellah, 1957] رالف پیریز (Pieris) در مورد ادیان شرقی و تأثیر بازدارنده آنها بر توسعه، ادعای بل شاو در مورد مذاهب شرقی و ارزش نهادن به تفریح، خرسندی و مشارکت در تفریح و مغایرت آنها با توسعه [Abraham, 1980]، تحلیل رز (Rose) در مورد ارزش‌های اصلی هند، تقبیح دنیا و نوآوری و قدرگرایی، بی‌اهمیت شماری باروری کشاورزی و تأمین نیازهای روزانه و مغایرت آنها با توسعه، تحلیل سینگر در مقابل رز و تأکید بر نقش اساسی اخلاق زهد در توسعه هند و تحلیل «ژاکوبس» از ایدئولوژی حاکم کنفوسیوسی در چین و نظر خصومت‌آمیز آن نسبت به رشد اقتصادی [Abraham, 1980]، موارد دیگری از همین خط تحلیلی هستند.

تحلیل دیویس [Davis, 1987] و دیدگاه بشلر [بشلر، ۱۳۷۰] و تکیه بر تأثیرات مثبت و منفی مذهب در توسعه را نیز می‌توان در راستای همین تحلیل‌ها قرار داد.

در مجموعه کارهای مقایسه‌ای، از جمله تحقیقاتی که بر محتوای تعلیم و تربیت به عنوان عاملی مؤثر در توسعه و توسعه‌نیافتگی تأکید کرده‌اند، می‌توان از کار Yasuba & Dhiravegin در مقایسه ژاپن و تایلند اشاره کرد.

Yasuba و Dhiravegin در مقایسه تایلند و ژاپن، به وجود آموزش‌های سکولار در ژاپن، در مقابل وجود آموزش‌های مذهبی در تایلند - به عنوان عامل توسعه ژاپن و توسعه نیافتگی تایلند در قرن نوزدهم - اشاره می‌کنند [Yasuba & Dhiravegin, 1985, 19].

بلاک و دیگران در مقایسه توسعه ژاپن و روسیه، به سکولارشدن تعلیم و تربیت در این کشور (از قرن هفدهم در ژاپن و میانه قرن هجدهم در روسیه) به عنوان یکی از عوامل توسعه آنها اشاره می‌کنند [Black, 1975].

وارد و روستو در مقایسه ترکیه و ژاپن، به وجود آموزش سکولار در میان نخبگان ژاپن و فقدان آن در ترکیه تأکید می‌کنند [Ward, 1964]. همچنین تهرانیان با فرض وجود سکولاریزم به عنوان عامل فرهنگی توسعه در تحلیل توسعه‌نیافتگی ایران در مقایسه با ژاپن، به استقلال علما در مقابل حکومت و تأثیر آن بر تعلیم و تربیت اشاره می‌کند [Tehranian, 1992].

در تحلیل دیگری، هوری، به آموزش اخلاق کنفوسیوسی در بین تمام پیشگامان کسب و کار در ژاپن و تأکید آیین کنفوسیوسی بر عقلانیت و تبدیل آن به یک عادت ذهنی در سامورایی‌ها، به عنوان امری تأکید می‌کند که اخذ تکنولوژی غرب را آسان کرده است [Horie, 1965, 194-5].

همچنین، ماریوس جانسن، با تلقی نوسازی به عنوان «گسترش عقلانیت»، با مفهومی که منظور نظر و بر است، یعنی «به کارگیری دانش در جهت تغییر هدفمند طبیعت و اجتماع»، به «رشد تعلیم و تربیت» در دوره توکوگاوا و رواج «اخلاق کنفوسیوسی» در میان طبقه سامورایی ژاپن اشاره می‌کند. او معتقد است این اخلاق، با شکل ژاپنی آن در آیین نوکنفوسیوسی، ژاپن توکوگاوا را برای عمل در صحنه «نظمی گسترده‌تر از نظم ملی»، یعنی «صحنه بین‌المللی» آماده می‌سازد [Jansen, 1965].

نقد: مقایسه ژاپن و چین، این دیدگاه را که در آن عمدتاً بر محتوای دنیوی تعلیم و تربیت به عنوان عامل توسعه جوامعی چون ژاپن، روسیه و ... تکیه می‌شود، مورد تردید قرار می‌دهد.

زیرا نظام تعلیم و تربیت چین نیز نظامی غیر دینی و مبتنی بر آیین کنفوسیوسی بوده و از این جهت مشابه نظام تعلیم و تربیت ژاپن است [Black, 1975]. تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که حتی نظام تعلیم و تربیت چین، سکولارتر از نظام ژاپنی بوده است. بنابراین نمی‌توان گفت محتوای سکولار در تعلیمات نظام آموزشی موجب توسعه می‌شود. این مطلب همچنین از سوی نظام تعلیم و تربیت سکولار در یونان و رم نیز نقض می‌شود. زیرا علی‌رغم محتوای سکولار نظام‌های تعلیم و تربیت در جوامع مذکور، شاهد عدم تداوم توسعه این جوامع هستیم [Halsey, 1968].

گسترش تعلیم و تربیت

وجه دیگری که در توسعه ژاپن بر آن تأکید می‌شود، گسترش تعلیم و تربیت در قرن ۱۸ و ۱۹ است که به عنوان عاملی مؤثر در جهت توسعه مورد تأکید قرار گرفته است.

به اعتقاد دور، تفاوت اساسی ژاپن میانه قرن نوزده با همسایگان آسیایی و دیگر جوامعی که امروز توسعه نیافته تلقی می‌شوند، وجود یک «نظام توسعه یافته تعلیم و تربیت» است [dore, 1965].

حکمی نیز در مقاله‌ای تحت عنوان «ریشه‌ها و ویژگی‌های توسعه و نوسازی در ژاپن»، به نقش «آیین کنفوسیوسی» و «گسترش تعلیم و تربیت» در نوسازی ژاپن اشاره می‌کند [حکمی، ۱۳۶۹، ۱۵۹-۱۳۳].

وی در مقاله دیگری به وجود ۱۷۰۰۰ مدرسه در اواخر عهد توکوگاوا و گسترش آنها در سطح روستاها و باسادی ۴۰ درصد کل جمعیت، ۱۰۰ درصد مردان سامورایی و ۵۰ درصد زنان سامورایی (۷ درصد جمعیت کل)، ۷۰ درصد تجار و کسبه شهرهای بزرگ (۳ درصد جمعیت)، ۵۵ درصد صنعتگران شهرهای بزرگ (۲ درصد)، ۵۵ درصد ابقشار متوسط روستایی، ۳۵ درصد سطوح پایین کشاورزان (۸۷ درصد جمعیت) اشاره می‌کند. او همچنین، بر تطابق محتوای دروس مدارس با نیازهای جدید تجارت و اقتصاد و اتکاء آن به آیین کنفوسیوسی تأکید می‌کند [حکمی، ۱۳۷۰، الف، ۶۳-۵۰].

بلاک، در مقایسه روسیه و ژاپن، به گسترش تعلیم و تربیت و چاپ نشر در هر دو کشور در قرن ۱۸ و ۱۹ به عنوان عامل توسعه توجه کرده است [Black, 1975].

در مطالعات دیگر، ضمن تأکید به شیوع بی‌سوادی و محدودیت تعلیم و تربیت در جوامعی مانند تایلند (سیام)، و ایران، به عواملی نظیر جمعیت آموزش دیده در ژاپن، «وجود یک نظام توسعه یافته تعلیم و تربیت» و گسترش تعلیم و تربیت، به عنوان عوامل توسعه ژاپن توجه شده است [yasuba & Dhiravegin, 1985].

نقد: در این مورد هم، چین نمونه‌ای است که نشان می‌دهد گسترش تعلیم و تربیت فی‌نفسه در توسعه جوامع تأثیری نداشته است. زیرا میزان سواد در چین قرن نوزدهم اگر بیشتر از ژاپن نباشد کمتر از آن نیست. با این حال سیر تحولات چین در قرن نوزدهم چنان است که علی‌رغم سطح بالای سواد در این کشور، چین را به یک کشور پیرامونی و توسعه نیافته در میانه قرن بیستم تبدیل می‌کند.

کنترل نهاد تعلیم و تربیت

وجه دیگری که در ارتباط با تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته است، رابطه نهاد تعلیم و تربیت با سایر نهادهای جامعه است. در این زمینه فرض بر این است که هر گاه نهاد تعلیم و تربیت در اختیار دولت قرار گیرد، این امر زمینه سکولار شدن محتوای آموزش و هدایت آن در جهت اهداف دنیوی، از جمله توسعه را فراهم می‌سازد. در مقابل، کنترل نهاد تعلیم و تربیت از سوی نهاد مذهب و خانواده عاملی است که مانع از هم‌سویی این نهاد با روند توسعه می‌شود. در این مورد می‌توان به تحقیق بلاک و دیگران مبنی بر عدم مخالفت نهاد دینی با کنترل سیاسی آموزش در ژاپن و روسیه - به خاطر یگانگی دین و دولت در این دو کشور - و تضعیف نهاد دین، اشاره کرد [Black, 1975]. وارد و روستو با اشاره به حضور مذهب در همه حوزه‌های زندگی اجتماعی در عثمانی، استقلال علما در مقابل حکومت و نفوذ آنها بر نظام تعلیم و تربیت، از این عوامل به عنوان موانعی جدی در توسعه عثمانی یاد می‌کنند.

نقد: در این مورد نیز، مانند موارد قبل، چین موردی است که نشان می‌دهد کنترل نهاد تعلیم و تربیت از سوی حکومت نمی‌تواند به عنوان عامل توسعه شناخته شود؛ زیرا در چین، نهاد تعلیم و تربیت بیش از ژاپن و روسیه از سوی نهاد دولت کنترل شده است، بدون اینکه این امر تأثیری در توسعه چین قرن نوزدهم داشته باشد.

هدف نهاد تعلیم و تربیت

در مقابل این وجوه که در کارهای مقایسه‌ای مختلف هم بر آن تأکید شده است، و بر در راستای طبقه‌بندی نظام‌های تعلیم و تربیت، هدف این نظام را مورد توجه قرار می‌دهد.

وی در تلاش برای ارائه انواع تعلیم و تربیت، به سه نوع تعلیم و تربیت شخصیت‌کاریزماتیک، فرهیخته (Cultivated man) و متخصص اشاره می‌کند. این سه نوع تعلیم و تربیت، متناظر با سه نوع قدرت و اقتدار کاریزمایی، سنتی و بوروکراتیک هستند. صرف‌نظر از انتقادی که استوارت از تعلیم و تربیت کاریزمایی مطرح کرده است، در مورد دو نوع تعلیم و تربیت دیگر، نمونه‌هایی از جوامع مختلف طرح شده است. از جمله برای تعلیم و تربیتی که هدف آن تربیت فرد فرهیخته است، و بر، به تعلیم و تربیت در چین، یونان باستان، رم و اروپای قرن هجدهم اشاره می‌کند که هدف آن، به عضویت درآمدن فرد در قشر فرهیخته مأمورین عالی رتبه چینی (mandarins)، طبقه مرفه شهروندان در یونان و رم (The minority leisure class of citizens)، و قشر جنتمن اروپای قرن هیجده بوده است. تعلیم و تربیت تحت کنترل مذهبی در جوامع مسیحی و یهودی هم در همین رده طبقه‌بندی می‌شود [Weber, 1906-1924, cited by Halsey, 1968, 527].

در مقابل تعلیم و تربیت فرهیخته، تعلیم و تربیت با هدف تربیت متخصص وجود دارد که متناظر با ساخت بوروکراتیک و خاص تعلیم و تربیت جامعه صنعتی جدید است. این نوع تعلیم و تربیت با سازمان بوروکراتیک اقتدار و سرمایه‌داری صنعتی مبتنی بر عمل عقلانی سازگار است و عمدتاً توسط دولت کنترل می‌شود.

در این تحلیل، محتوای ارزش‌هایی که انتقال می‌یابد و کنترلی که از سوی نهادهای دیگر بر نهاد تعلیم و تربیت اعمال می‌شود، در مرحله دوم اهمیت قرار دارد. زیرا در نوع تعلیم و تربیتی که هدف آن تربیت فرد فرهیخته بود، عمدتاً محتوا و ارزش‌های آموزش داده شده، سکولار بودند. اما از آنجا که هدف تربیت، یعنی عضویت یافتن در قشر فرهیخته، خود به عنوان یک ارزش عمل می‌کرد، این آموزش در جهت توسعه، مؤثر واقع نشد. چنانکه بررسی‌های انجام شده در مورد مأموران عالی رتبه چینی (قشر تحصیل‌کرده)، مقاومت این گروه را در مقابل روندهای توسعه نشان می‌دهد. این امر در مورد یونان باستان و عدم تداوم روند توسعه آن هم صادق است. همچنین، کنترل نهاد تعلیمی از سوی نهاد مذهب، خانواده و دولت، تأثیری در سازگاری

این نهاد با روند توسعه ندارد. به همین جهت، بر در مقایسه دو نظام تعلیم و تربیت، عامل تعیین‌کننده را بوروکراتیک شدن همه روابط اقتداری اعم از عمومی و خصوصی می‌داند که متناسب با آن، دانش و مهارت‌های تخصصی، اهمیت فزاینده می‌یابند [Weber, (1906-1924), 1946, 243].

اگر از این زاویه به نهاد تعلیم و تربیت و رابطه آن با توسعه، نگریسته شود، متوجه می‌شویم که نظام‌های تعلیم و تربیتی که در جهت تربیت متخصصین عمل می‌کنند، صرف‌نظر از محتوای تعلیمات، با توسعه سازگاری دارند و در جهت رسیدن به توسعه گام برمی‌دارند. حال آنکه نظام‌های تعلیم و تربیت با هدف تربیت فرد فرهیخته، علی‌رغم محتوای سکولار تعلیمات، در مقابل توسعه مقاومت می‌کنند و روند توسعه را با مانع مواجه می‌سازند.

چنین دیدگاهی نسبت به تعلیم و تربیت، در واقع بر تلقی و بر از جریان توسعه غرب، به عنوان روند بوروکراتیک شدن حیات اجتماعی استوار است و ریشه در مفهوم عقلانیت ابزاری دارد. اما عقلانیتی که شکل نهادی به خود گرفته باشد نه عقلانیتی که در سطح ذهنی قرار دارد. به همین جهت دیدگاه وبر، با گرایشی که در پی یافتن ریشه‌های عقلانیت در نظام‌های ارزشی جوامع است، تفاوت دارد.

اگر از این زاویه به مقایسه جوامع با یکدیگر بپردازیم، تفاوت جوامعی مانند ژاپن با تایلند، چین، ایران و... را باید در جهت‌گیری متفاوت نهاد‌های تعلیم و تربیت آنها بدانیم. به همین دلیل است که جوامعی مانند چین با نظام تعلیم و تربیت غیر دینی (سکولار) اما با جهت‌گیری تربیت فرد فرهیخته، در کنار جوامع دینی مانند عثمانی با نظام تعلیم و تربیت عمدتاً دینی، در جایگاهی مشابه قرار می‌گیرند. در مورد روسیه نیز چنین است؛ یعنی علی‌رغم وجود نظام تعلیم و تربیت غیر دینی و تحت کنترل دولت در قرن ۱۸، در این کشور بعد از تغییر نظام حکومتی و به تبع آن جهت‌گیری متفاوت نخبگان، توسعه تقویت می‌شود. در حالی که در ژاپن جهت‌گیری تخصصی نظام تعلیم و تربیت خیلی پیش از این آغاز شده بود. چنانکه در بیان حکمی و دور به این مطالب اشاره می‌شود.

بدیهی است که سکولار کردن نظام تعلیم و تربیت در این جوامع، در صورتی که جهت‌گیری فوق تغییر نیافته باشد، نه تنها مقوم توسعه نخواهد بود، بلکه به شکلی دیگر، مانعی بر سر راه آن ایجاد خواهد کرد.

در راستای آزمون این فرض، می‌توان از تلاش‌های نوسازی در ایران در دوره رضاشاه یاد کرد. علی‌رغم تلاش‌های حکومت رضاشاه، در کنترل کامل نظام آموزش رسمی در ایران، و تغییر محتوای آن در جهت تعلیمات سکولار، شاهد ادامه توسعه نیافتگی ایران در پنجاه ساله بعد از آن هستیم. علت این امر را باید در تداوم نظام تعلیم و تربیت ایران در جهت تربیت فرد فرهیخته دانست. زیرا در دوره رضاشاه و بعد از آن، گذراندن آموزش‌های رسمی و کسب مدرک، به عنوان ابزاری شناخته می‌شد که امکان ورود به حلقهٔ نخبگان و قشر فرهیخته را فراهم می‌ساخت. چنانکه قبل از این، نظام تربیت و تعلیم دینی و غیر دینی ایران، مقدمه‌ای برای ورود به جرگهٔ روحانیون برگزیده و یا اداری‌ها (بوروکرات) - به عنوان یک قشر - به شمار می‌رفت. این روند در دوره رضاشاه نیز تداوم یافت. زیرا تغییری که رخ داد، تغییر در محتوای تعلیمات و در نتیجه تغییر در نمادهای مربوط به قشر برگزیده بود.

این روند که به عنوان مدرک‌گرایی از آن یاد شده و می‌شود، در واقع همان روند تربیت فرد فرهیخته است؛ فرد با اخذ مدرک، به جرگهٔ تحصیل‌کردگان وارد می‌شود و از فرصت‌هایی چون منزلت، قدرت و امکانات مالی بهره می‌جوید. این امر در مورد جوامع توسعه نیافته دیگر هم صادق است. مروری بر تحولات حیات اجتماعی جوامع مستعمره نشان می‌دهد که تحصیل‌کردگان آنها، علی‌رغم داشتن آموزش‌های سکولار و متفاوت از فرهنگ خود، نوع جدیدی از برگزیدگان را در کنار نخبگان گذشتهٔ جامعه تشکیل داده‌اند که با نخبگان سنتی بر سر تصاحب فرصت‌ها، مبارزه می‌کنند.

بنابراین می‌توان گفت، از میان چهار وجه مورد توجه تحلیل‌گران، جهت‌گیری نظام تعلیم و تربیت در جهت تربیت متخصصین، مهمترین وجه به شمار می‌رود. این تغییر بدون آنکه لزوماً به سکولارشدن نظام تعلیم و تربیت بیانجامد، می‌تواند در نظام تعلیم و تربیت دینی زمینه‌های توسعه را فراهم آورد. چنانکه توسعه‌ای که در جریان حیات اجتماعی مسلمین در قرون دوم تا چهارم هجری رخ داد تا حدی با تربیت متخصصین در حوزهٔ تعلیم و تربیت همراه بود.

از سوی دیگر، تغییر جهت از تربیت فرد فرهیخته به تربیت متخصصین که در اروپای قرن نوزدهم رخ داد، ریشه در تقسیم کار اجتماعی و تغییراتی دارد که در حوزه‌های دیگر پدید آمد و به نوبه خود به تغییر نهاد تعلیم و تربیت منجر شد. نمونهٔ این امر ژاپن است که در قرون هفدهم و هیجدهم در اثر سیاست‌های اتخاذ شده از سوی حکومت توکوگاوا، در جهت تفکیک ساختاری

حرکت کرد و به تبع آن نظام تعلیم و تربیت هم که در آغاز با جهت‌گیری تربیت فرد فرهیخته از چنین اقتباس شده بود، در قرن نوزدهم، در جهت تربیت متخصصین تغییر می‌یابد. نشانه این امر، وجود مدارس تخصصی از جمله مدارس بازرگانی است. در مورد روسیه نیز، تغییرات انجام شده بعد از انقلاب اکتبر ۱۹۱۷ در دیگر حوزه‌های زندگی اجتماعی، از جمله عواملی است که نظام تعلیم و تربیت را در جهت تربیت فرد متخصص تغییر داده است.

از این رو می‌توان گفت، در روند توسعه جوامع، تغییر در نهاد تعلیم و تربیت نقش اصلی و اساسی را بر عهده ندارد، بلکه تغییر در حوزه‌های دیگر زندگی خصوصاً اقتصاد و سیاست، نقش اول را ایفا می‌کند. با فرض انجام این تغییرات، نظام تعلیم و تربیت، صرف‌نظر از محتوای تعلیمات آن (سکولار یا دینی)، در جهت تربیت فرد متخصص حرکت خواهد کرد. از جمله اساسی‌ترین تغییرات، تغییر در ساخت دولت است. بوروکراتیک شدن ساخت دولت (به معنای وبری آن)، عمده‌ترین عاملی است که نهاد تعلیم و تربیت را در جهت تربیت فرد متخصص سوق می‌دهد. در حالی که ساخت غیر بوروکراتیک دولت، این نهاد را علی‌رغم محتوای سکولار آن، در جهت تربیت فرد فرهیخته سمت و سو می‌دهد.

این تحلیل، دیدگاهی را که ریشه‌های توسعه را در تغییر نظام تعلیم و تربیت - خصوصاً تغییر محتوا - جستجو می‌کند، مورد تردید قرار می‌دهد و به تبع آن دیدگاه فرهنگی نوسازی را هم زیر سؤال می‌برد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی

منابع و مأخذ

فارسی

- بشلر، ژان، خاستگاه‌های سرمایه‌داری، ترجمه رامین کامران، چاپ اول، تهران، البرز، ۱۳۷۰.
- حکمی، نسرین، ژاپن و استراتژی قدرت، چاپ دوم، تهران، دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی، ۱۳۶۹.
- حکمی، نسرین، «ریشه‌ها و ویژگی‌های توسعه و نوسازی در ژاپن»، نامه علوم اجتماعی، ش ۱، دوره جدید، زمستان ۱۳۶۹.
- حکمی، نسرین، «نقش روشنفکران در نوسازی ژاپن، دوران ظهور و تحول روشنفکران مدرن» از ۱۷۲۰ تا ۱۸۶۸ (قسمت اول)، نامه فرهنگ، ش ۳، ۱۳۷۰ الف/ (قسمت دوم)، فرهنگ، کتاب نهم، ویژه‌نامه علوم اجتماعی، ۱۳۷۰.

- Abraham, Francis, M., **Perspectives on Modernization: Toward A General Theory of Third World Development**, Washington D.C.; University Press of America. 1980.
- Bellah, Robert, N., **Tokogawa Religion**, Boston, Beacon, 1957.
- Black, Cyrill, E. and Others., **The Modernization of Japan and Russia: A Comparative Study**, Newyork: Free Press, 1975.
- Dore, Ronald, p., **The legacy of Tokogawa Education**, in: "Changing Japanese Attitudes Toward Modernization", Marius, B., Jansen(ed.), Princeton University Press, 1965.
- Halsey, A.H., **Educational Organization**, in: "International Encyclopedia of the Social Sciences", David L. Sills(ed.), vol. 4, 525-32, NewYork, Mac Millan Company & the Free Press, 1968.
- Horie, Yasuzo, **Modern Enterpreneurship In Meiji Japan**, in: "the State and Economic Enterprise in Japan: Essays In the Political Economy of Growth", william, W. , Lockwood (ed.), Princeton University Press, 1965.
- Jansen, Marius, B. **Changing Japaness Attitudes Toward Modernization**, in: "Changing Japanese Attitude Toward Modernization", Marius, B., Jansen (ed.), Princeton University Press, 1965.
- Tehranian, Majid, **Communication and Revolution In Asia: Western Domination and cultural Restoration in Japan and Iran**, in: "The Iranian Journal of International Affairs", vol. 4, NO.3 & 4, 589-616, 1992.
- Ward, Hobert, E. & Rustow, Dankwart(eds.), **Political Modernization In Japan and Turkey**, princeton university press, 1964.
- Yasuba, Yasukichi & Dhiravegin, Likhit, **Inllal Condillons, Institutional Changes, Policy, and Their Concequences: Slam and Japan, 1815-1614**, in: "Japan and the Developing Countries", Kazushi Ohkawa & Gustav Ranis(eds.) Yale University, 1985.



شہرہ شگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی