

درك آدمهای مختلف از معنا و نقش و اثر و فایده آموزش، به ویژه آموزش منظم مدرسه‌ای، با یکدیگر متفاوت است. با این وصف، آموزش هم اثرهای کمابیش مشابه و هم مفاهیمی کمابیش برابر دارد. در دنیای متمدن و انسانی امروز، که به هر حال جدا از تفکرات ارتجاعی، سلطه‌گریهای غیرانسانی و کشتارها و بی‌خردی‌های وحشیانه وجود دارد، و نیز جدا از اندیشه‌های به شدت افراطی متکی به انگیزه سود شخصی، آموزش،

آموزش،

توسعه اجتماعی - اقتصادی

و دموکراسی

دست‌کم تا سطحی معین به عنوان يك حق اکتسابی قطعی و چه بسا ذاتی انسان در نظر گرفته می‌شود. آموزش از این حیث نیز که انسانها را اجتماعی بار می‌آورد، در همه این دنیای متمدن و جوامع انسانگرا تشویق و تأیید می‌شود.

به‌رغم خاستگاه‌های متفاوت قومی و زبانی و دینی، آموزش معمولاً مردم جهان را به سمت پذیرش دیدگاههای مشترک سوق می‌دهد. از آنجا که در کشورهای کم‌توسعه، مردمانی متفاوت از حیث فرهنگ مادی و فرهنگ معنوی زندگی می‌کنند و از طرف دیگر برای توسعه، همگونی اجتماعی و ملی زیادی ضروری است، اجتماعی‌کردن مردم در این کشورها از طریق آموزش همگانی ارزش اقتصادی بالایی برای این فعالیت ایجاد می‌کند. بنا به نظر شمار بزرگی از محققان علوم سیاسی، در فرایند توسعه سیاسی نیز - اگر آن را به ملاک "دموکراسی" بسنجیم - دستیابی به حداقلی از آموزش همگانی ضروری می‌شود.

محدود یاری می‌گیرد تا به مقابله با چالش افشار پایینی برود.

این گونه تحلیلیها به‌طور کلی درست‌اند زیرا به‌عوض دل‌بستن به يك لایه بورژوازی، به کارکردها و رفتارهای طبقات می‌پردازند. دلایل تجربی چنین تحلیلهایی این است که اولاً در جوامعی که بورژوازی هم وجود داشته و قدرتمند بوده است و بازارهای نسبتاً بزرگی نیز پدید آمده است - مانند ایران - هیچ نشان جدی از اینکه این طبقه با قاطعیت خواهان دموکراتیسم باشد در دست نیست. در واقع، دموکراسیهایی که هر از چندگاه در این کشورها سر بیرون می‌آورند از حمایت بورژوازی بی‌نصیب می‌مانند - تازه اگر که سرکوبی نشوند.

دانیل لرنر و نیپست (گذار از جامعه سنتی، ۱۹۵۸ و انسان: پایه‌های اجتماعی سیاست، ۱۹۶۰) از مجموعه عواملی اجتماعی-اقتصادی مانند آموزش، ارتباطات و شهرنشینی به‌مثابه شرطهای لازم رشد دموکراسی یاد کردند، گرچه از نظر نیپست این شرط کافی نیست؛ او توسعه اقتصادی به معنای افزایش دائمی ثروت جامعه، صنعتی شدن، آموزش دانشگاهی، استاندارد بالا و شهرنشینی را نیز برای دموکراسی ضروری می‌دانست.

زهر ارات (دموکراسی و حقوق بشر در کشورهای در حال توسعه، ۱۹۹۱) نشان داده است که شرایط وابستگی - که به گمان من با ضعف آموزش عمومی همراه است - شرایط نامناسبی برای توسعه یا ثبات دموکراسی فراهم می‌آورد. چه به‌خاطر گرایش سیاسی نخبگان باشد چه به خاطر کنترل‌های خارجی یا هر دو، کشورهای در حال توسعه فاقد زمینه‌های "برابری" اقتصادی‌اند که بتواند ساختار دموکراتیک آنها را پابرجا نگهدارد. نورمن هیکنس (در مقاله "رشد در مقابل ضرورتهای اساسی: آیا می‌توان آنها را جایگزین کرد؟"، در مجله توسعه جهانی، ۱۹۷۹) به این نتایج پژوهشی رسیده است: (۱) کشورهایی که به جستجوی نیازهای اساسی (شامل آموزش) بر می‌آیند اساساً دارای نرخ رشدهای پایینی در تولید ناخالص ملی نیستند؛ (۲) دستیابی به سطوح بالاتر نیازهای اساسی منجر به نرخهای رشد بالاتر در

آموزش البته لزوماً وجود دموکراسی را تضمین نمی‌کند. گیلیس و همکارانش در بررسی فرایند توسعه اقتصادی، آنجا که به ضرورت دموکراسی برای این توسعه می‌رسند و از رهگذار آموزش عبور می‌کنند، این یافته را در کتاب **اقتصاد توسعه** (۱۹۹۳) بیان می‌دارند. ساموئل هانتینگتون (در مقاله "آیا کشورهای دیگری نیز وارد دموکراسی می‌شوند" در فصلنامه علوم سیاسی، سپتامبر ۱۹۸۴، به‌زبان انگلیسی) جنبش دموکراسی در

کشورهای کم‌توسعه را در گرو حرکت يك طبقه بورژوازی درست و حسابی (با خصلتهای آموزشی آن) می‌داند که به علت نقش اقتصادی دولت، مداخله شرکتهای چند ملیتی در این کشورها و سرانجام کوچک‌بودن بازار داخلی متوقف شده است. کیت رابرت (در مقاله "دموکراسی و دولت سرمایه‌داری وابسته در آمریکای لاتین" (مانتلی ریویو، اکتبر ۱۹۸۵) با به‌کاربردن اصطلاح آنتونیوگرامشی، "چیرگی‌ایدئولوژیک"، می‌گوید که به‌رغم تمرکز سرمایه در دست گروهی محدود، سهم بزرگ طبقات میانی که منافعشان با منافع بورژوازی گره خورده است موجب می‌شود که همچون ضربه‌گیر بین سلطه‌گران و طبقات تحت‌سلطه عمل کنند. اما در کشورهای کم‌توسعه وابسته چنین ائتلاف طبقاتی‌ای وجود ندارد و ائتلاف مسلط، تمایل به يك لایه باریک از نخبگان بین‌المللی شده دارد و مشروعیت ملی از طریق پیوندها یا سیطره خارجی بی‌پایه می‌شود. لایه مسلط در هنگام ضرورت به‌سادگی از نیروی نظامی و طبقه متوسط

فریبرز رئیس‌دانا

آینده می‌شود؛ و ۳) اقدام‌هایی برای افزایش سطح بهداشت همانقدر به‌شدت با رشد و بهره‌وری مرتبط است که آموزش با این دو ارتباط دارد.

بازگردیم به این یافته که آموزش لزوماً وجود دموکراسی را تضمین نمی‌کند. از نظر گویندگان این حکم، این واقعیت را نمونه‌های زیادی از کشورها که دارای جمعیت تحصیل‌کرده در سطح نسبتاً قابل توجهی‌اند اما از دموکراسی بی‌بهره مانده‌اند و سالهاست زیر سیطره حکومت‌های ایستا و خودکامه به سر می‌برند به اثبات می‌رساند (عربستان سعودی، عراق). هم‌چنین نمونه‌هایی از نظام‌های دارای دموکراسی با سطح آموزشی نسبتاً پایین وجود دارد (هند، جامائیکا، گویان و کلمبیا). اما نمی‌توان رأی به ناروشنی کامل رابطه بین آموزش و دموکراسی داد:

یکم، ممکن است کشوری با حکومت خودکامه دیرپا به دلایلی چند اجازه تحصیل به شهروندان بدهد - بخصوص که مانند کشورهای نفتی خاورمیانه از منابع مالی بالایی برخوردار باشد. اما

کوباست. مردم آموزش دیده و برخوردار از فرهنگ پیشرفته بی‌تردید در راستای تأمین اجتماعی، عدالت اجتماعی، رفاه (در شهر و محیط کار)، بهبود محیط زیست، ارتقای سطح دانش و همانند آنها حرکت می‌کنند.

گرچه اقتصاددانان از مدتها پیش به روابط بین آموزش و رشد اقتصادی علاقمند بوده‌اند، هنوز شواهد تجربی اندکی درباره جنبه‌های مختلف نظام آموزشی یا سیاست‌های ویژه آموزشی که به افزایش سطح رشد از طریق تأثیرگذاری هزینه‌ای منجر می‌شوند در دست است. اقتصاددانان در قلمرو آموزش بیشتر بر جنبه‌های کلان اثرگذاری آموزش بر رشد توجه داشته‌اند تا به جنبه‌های خرد که به سیاست‌گذاری ویژه می‌انجامد. بحث اصلی آنان این بوده است که اگر رشد نیروی کار و رشد سرمایه را نظر داشته باشیم، سهم آموزش در رشد تولید ملی چه می‌توانسته باشد؟

تی شولتز و ای دینسون («آموزش و رشد اقتصادی» در کتاب نیروهای اجتماعی مؤثر بر

پدر و مادرهای ساده و محروم

به پسرانشان می‌گفتند: "اگر می‌خواهی مثل من حمال نشوی برو درس بخوان." طولی نکشید که عامه مردم دوباره به این نتیجه رسیدند که تحصیل، اگر بقیه شرایط ارتباطی برقرار نباشد، کاری از پیش نمی‌برد

معنای این حرف آن نیست که آموزش گسترده و همگانی و واقعی راه به سوی دموکراسی نمی‌گشاید، یا برای دموکراسی، آموزش و آگاهی همگانی ضرورت ندارد (همین طور است ضرورت تأمین نیازهای اساسی دیگر که البته همگی با رشد فرایند دموکراسی ملازمه دارند ولی کاملاً پیش فرض یا محصول آن نیستند).

دوم، در کشورهایی که به‌عنوان سطح آموزش نسبتاً پایین از آنها یاد می‌کنیم، در واقع سطح آموزش رو به افزایش گذاشته است و وضعیت‌های قبلی دگرگون شده‌اند. در هند شمار دانش‌آموختگان کاملاً بالا رفته و حتی به یک در دسر اقتصادی تبدیل شده است. در کلمبیا نیز سطح آموزش رو به تعالی دارد. وانگهی لزومی ندارد این کشورها (به‌ویژه به‌استثنای هند) را در رده کشورهای واقعاً دارای دموکراسی قرار دهیم. سوم، آموزش در توسعه اجتماعی و گسترش رفاه و امنیت اجتماعی و ایجاد دلبستگی‌های درونی در میان مردم مؤثر است. نمونه آن، کشور

آموزش در ایالات متحده، ۱۹۶۱؛ چرا نرخ رشد تفاوت می‌کند: تجربه پس از جنگ نه کشور غربی، ۱۹۶۷) سعی کردند رابطه‌ای بین آموزش و رشد اقتصادی برقرار کنند. روش آنها این بود که رشد را اندازه‌گیری کنند و به برآورد تأثیر سرمایه و نیروی کار بر آن بپردازند. آنها نتیجه گرفتند که پس از کسر سهم این دو عامل، "باقیمانده" به آموزش مربوط می‌شود. دینسون نیروی کار را برحسب دو بخش تحصیلی تقسیم‌بندی کرد. از روش آنان نمی‌توان سیاست‌های آموزشی مشخصی به دست آورد، زیرا روشن نیست چه مقدار تحصیل در چه رشته‌ای و با چه شرایطی در کدام بخش اقتصادی مؤثر می‌افتد.

کارگران در گروه‌بندیهای متفاوت دریافتی بیشتری داشتند اگر در آن گروه سطح آموزش بالاتر بود. در نتیجه، درآمد سرانه در اقتصاد می‌تواند با تخصیص مجدد نیروی کار افزایش یابد، حتی اگر نرخ بازده این کار در مورد نیروی کار آموزش دیده جدید کمتر از هزینه سرمایه‌گذاری باشد. بنابراین

اگر هزینه‌های افزایش کارگران که دارای تحصیلات بالاتری‌اند از محل مصرف مردم (همانند نوعی مالیات) پرداخت شود، باز رشد در کار خواهد بود. به این ترتیب برحسب خود سرمایه‌گذاری شاید این کار مقرون به صرفه نباشد، اما تا آنجا که به درآمد سرانه ملی مربوط می‌شود این کار اثربخش و قابل توصیه است.

بحث من البته در این مورد که چه کسی به واقع هزینه این آموزش را می‌پردازد و چه کسی (از جمله کارگران یا پرداخت‌کنندگان هزینه یا صاحبان سرمایه و سودهای تجاری) از آن منتفع می‌شود به جای خود باقی است. تا زمانی که این پرسش آنچنان پاسخ داده نشود که با آن هم سرمایه‌گذاری آموزشی صورت گیرد و هم کسانی که بار و هزینه آن را تحمل می‌کنند بیشتر از این بار سود ببرند نمی‌توانیم به استراتژی توسعه و آموزش دست یابیم و آن را به اجرا درآوریم.

چنین پژوهش‌هایی البته مسئله "سرریز" را نشان نمی‌دهند. سرریز موقعی است که آموزش و تولید تحصیل کرده در جامعه بی‌اثر می‌ماند و مثلاً تحصیل‌کردگان بر بازده اقتصادی نوآوریها اثر چندانی نمی‌گذارند - یعنی چه باشند و چه نباشند آن نوآوریها اثر خود را دارند. در واقع به عنوان یکی از شاخصها از همین جا می‌توان به اثربخشی آموزش عالی در رشد اقتصادی پی برد.

به‌هرحال، در این‌که آموزش عالی آثار صرفه‌مند برون از سیستم واحدهای تولیدی و خدماتی هر اقتصاد (صرفه‌های خارجی) پدید می‌آورند تردیدی نیست و در اینکه از میان آموزش‌دیدگان آثار بیشتری بر تحول اقتصادی ایجاد می‌شود باز شکی نیست؛ و بالاتر، این‌که به طور کلی - و نه دقیق و قاطع و عمومی - رابطه‌ای مثبت بین آموزش عالی و رشد اقتصادی وجود دارد. اما همه اینها مانع این حقایق نیستند که سرمایه‌گذاری آموزش عالی می‌تواند هدر برود؛ می‌تواند نسبت به منابعی که به خود اختصاص می‌دهد - و کاری که این منابع در جای دیگر انجام می‌دادند - کم‌اثر و ناصرفه‌مند باشند. آموزش نیاز به برنامه‌ریزی جامعی دارد که کار خود را از دستاوردهایی که آموزش می‌تواند در رشد اقتصادی ایجاد کند و تقاضایی که به مناسبت این دستاوردها پدید می‌آورد شروع می‌کند. با این همه، این کارها برای جنبه‌های ویژه‌ای (از حیث کمی و کیفی) در آموزش است. از نظر آموزش همگانی، این بازده اقتصادی در چارچوب مناسبت سود و بهره‌وری نیست که بقا و توسعه آن را ایجاد می‌کند، بلکه حق بودن، ضرورت اجتماعی و اثربخشی آن بر فرایند توسعه همگانی دانش و بینش و زیرسازیهای فرهنگی و اجتماعی و انسانی رشد اقتصادی است که آنرا گریزناپذیر می‌سازد.

فرایند رشد خودبه‌خود سرمایه‌ها را فرسوده و منسوخ و کهنه می‌سازد. فرایند رشد نیاز به ۴۶ گذار

از سطوح علمی هم دارد. هرچند بازده مستقیم آموزش در نوآوریها کم باشد، این آموزش است که می‌تواند در واقع با این جنبه‌های بازدارندگی درونی رشد مقابله کند. منتهای سخن من اینجاست که اگر آموزش از طریق آثار اقتصادی ویژه آن مورد تقاضا و گسترش قرار گیرد، سرمایه‌گذاری بخش خصوصی که در جستجوی حداکثر سود ممکن است تا ابد به اهمیت و ارزش سرمایه‌گذاری در آموزش نیروی انسانی در مقیاس کلان - که به ظاهر بازده قابل توجهی ندارد - نرسد. نظام برنامه‌ریزی نیز که از دیدگاه سرمایه‌داری دولتی به قضیه نگاه می‌کند ممکن است به اثربخشی آموزش در فرایندهای رشد مشخص با شاخصهای مشخص توجه کند و لذا آن را در همین محدوده مورد توجه و مشمول گسترش قرار دهد. در هر حال، ساز و کار بازار هرج و مرج عجیبی را بر فرایند آموزش به ویژه آموزش عالی تحمیل می‌کند. به این معنا که در نظامهای کم‌توسعه، ناگهان از حالت محدودیت آموزش دیدگان مؤثر بر فرایند توسعه و رشد به مرحله مازاد آموزش دیدگان ناموثر می‌رسیم.

نظامهای سرمایه‌داری صنعتی پیشرفته معمولاً به جذب مغزها و البته در شرایط رقابت شدید موجود به گلچین کردن نخبگان دست می‌زنند. پس این نظام برنامه‌ریزی مردمگرا و نادرستی است که می‌تواند در چارچوب انجام وظایف و تکالیف توسعه آموزش همگانی در راستای منافع "توسعه" اجتماعی و اقتصادی برای وظیفه "رشد" به جهت‌دهی آموزش در مسیرهای ویژه اقدام کند. لازمه این کار آن است که از تفاوت بیرحمانه دریافتها برای کم‌آموزش دیدگان و آموزش دیدگان سطح بالا (به جز استثناها) دست برداشته شود و بار تحمیل هزینه آموزش در جامعه در مقابل دستاوردهای ویژه آن برای مردم عادلانه باشد.

یک هدف دیگر برنامه‌ریزی آموزشی که به تداوم آن نیز مربوط می‌شود آموزش آن گردان، هنگ، سپاه یا ارتشی از دانشمندان رشته‌های مختلف است که بتوانند برای مقابله با شمار فراوان مسائلی که در آینده مطرح می‌شوند خود را آماده کنند و از مرحله آموزش تا پایان کار به توسعه و تکمیل دانش خود بپردازند. آیا به واقع گردان یا کمتر از آن نیاز داریم و یا ارتش و بزرگتر از آن. این پرسش باید در کنار تواناییهای ملی و روند رشد و توسعه و نیز در کنار روابط فرهنگی و علمی دنیایی پاسخ داده شود. مهارتهای کسب شده باید در چهارچوب خود برنامه‌ریزی دموکراتیک با نیازمندیها به طور واقعی همساز شوند. این کار دشواری است، اما تنها راه حل همین است.

یک نظریه رایج در اقتصاد، که آمارها و بررسیهای اقتصادسنجی چندین بار صحت آن را در جوامعی

نشان داده‌اند، بر آن است که درآمد متوسط افراد دانشگاهی دیده از درآمد متوسط افرادی که چنین تحصیلاتی ندارند بالاتر است. لایند می‌داند برای آنکه این نظر از حیث بررسی آماری تأیید شود، لازم است نمونه‌گیری سیستماتیک و خوشه‌ای و مبتنی بر روشهای ریاضی مناسب باشد تا بتوان واقعاً دو گروه اجتماعی (هم‌سن برای ارزیابی اثر تحصیل در درآمد طول عمر) را در گستره تمام جامعه مقایسه کرد. بجز آن باید الگوی اندازه‌گیری و سنجه‌گذاری درست انتخاب شده باشد و آزمونهای آماری مناسب نیز به کار برود. اگر چنین کنیم، یا اگر با روش تحلیل جوانب مختلف کلیت جامعه پژوهشگری کنیم، لزوماً نتیجه‌ای را که در برخی جوامع به دست آمده‌اند همه جا به دست نمی‌آوریم. از همه مهم‌تر اینکه حق داریم در شناسایی جامعه آماری خود چنان دقت کنیم که بپرسیم "منظور از افراد تحصیل کرده و تحصیل نکرده، در کدام گروه اقتصادی-اجتماعی و کدام طبقه است؟" و نیز بپرسیم که "آیا منظور از تحصیل، مدرک است یا دانش - که مثلاً می‌تواند با پژوهش توأم باشد."

مشکل فقر غلبه کند و ایثار خانوادگی را تا به آنجا برساند که پدر سالخورده و مادر محنت‌دیده رنج کار طاقت‌فرسا را تحمل کند تا بچه‌شان دستکم دیپلم بگیرد (دیپلم مهم بود)، منتها برای حال و هوای آن روز نه به عنوان جواز یک مرز خروجی برای گذر از گمرک دانشگاه). دوم، آنکه آگاهی به نتایج تحصیل به یک وجدان تربیتی در خانواده تبدیل شده بود؛ و سوم آنکه واقعاً فقر و فاقه امان را نمی‌برید و اجازه می‌داد ما که در مدارس پایین شهر تهران درس می‌خواندیم در دبستان و دبیرستانمان بسیار زیاد از این همکلاسیها به خود می‌دیدیم و با آنکه خود غم ادامه تحصیل نداشتیم، بهرحال گاه مشاهده وضع دانش‌آموزی که مدرسه را ترک می‌کرد روح ما را در پنهان می‌خراشید و زمینه ذهنی‌مان را برای پرخاشگری به بیعدالتی در آینده یا برای تبدیل شدن به آدم زرنگ که برای همیشه خویش را از دایره فقر فرسنگها به کنار بکشد آماده می‌کرد.

اما این را نیز در همان زمان به یاد می‌آوردیم که در خانواده‌های متوسط یا کم درآمد، بچه‌های شیطان و درس‌نخوان - و بعدها احتمالاً نااهل -

چه کسی هزینه آموزش را می‌پردازد و چه کسی از آن منتفع می‌شود؟ تاکسانی که این بار و هزینه را تحمل می‌کنند بیشتر از این بار سود نمی‌برند نمی‌توانیم استراتژی توسعه و آموزش را به اجرا درآوریم

کسانی بودند که با تیزهوشی جواب می‌دادند که مگر فلان حاج‌آقا و فلان گاراژدار و فلان بنکدار درس خواندند یا مگر پسرعموی ناتنی مادرم که رفته است از دانشگاه تبریز جواز دکتری گرفته وضع و مالی دارد؟ حتی در گذشته نیز تردیدی که مارک بلان، متخصص قدیمی اقتصاد آموزش و پرورش، در مورد پیش‌فرض قطعیت رابطه درآمد و تحصیل از حیث سنجش آماری بیان می‌کرد، در میان بچه شیطانهای درس‌نخوان و شماری از پدر و مادرها وجود داشت.

اما نظریه آن پدر و مادرها شاید کمتر از ناحیه افراد مستمند و فقیر که دیگر به هیچ روی توان گذاشتن نان خالی بر روی سفره خانواده را نداشتند بیان می‌شد، زیرا آنها فقط تسلیم می‌شدند. اما بیشتر کاسبکاران موفق، اصناف پر درآمد، زمین‌خردکنها و بسازوبفروشها، بُنکدارها و خلاصه جناحی از ثروتمندان که فکر می‌کردند باید سررشته کار پول‌اندوزی را کسی از خانواده‌شان بی

به هر حال پدر و مادرها - دست کم بخشی از ایشان - در جامعه ما - دیگر مانند گذشته با قطعیت نظریه رایج بالا را نمی‌پذیرند و آن را انگیزه هدایت‌کردن و در واقع هل دادن بچه‌ها به مدرسه و دانشگاه به حساب نمی‌آورند. حالاً نظر دیگری هم در ایران شایع شده است. واقعیت این است که نسل آدمهای ۴۰-۵۰ ساله امروز - یا حتی بازتر بگویم، ۳۰ تا ۶۰ ساله امروز - به خوبی شاهد این امر بود که پدر و مادرها، حتی اگر از کارگران بی‌سواد و کم‌سواد بودند به بچه‌هایشان می‌گفتند: "اگر می‌خواهی کسی بشوی [و گاهی این حکم را با عتاب و تکیه روی "کسی" اعلام می‌کردند] باید درس بخوانی." پدر و مادرهای ساده و محروم و سفره‌بی‌رنگ که کارگری و شاگردی و دستفروشی و این جور کارها می‌کردند به پسرانشان می‌گفتند: "اگر می‌خواهی مثل من حمال نشوی برو درس بخوان." این مشروط به سه شرط بود: اول آنکه بار عاطفی کافی وجود داشت تا بر

بگیرد، این نظر را اعلام می‌داشتند؛ همانها که در ازدواج فرزندانشان چنان دخالت می‌کردند که پول از دور خودی خارج نشود (این روش همچنان در هیئت تازه‌تری در میان حاجیان سرمایه‌سننی با دلبستگی‌های خاص مذهبی-خانوادگی به‌شدت رایج است). البته در این وسط افراد سربه‌هوای بی‌دلیل طنزگویی هم وجود داشتند که می‌گفتند: "بسیار خوب، بین تحصیل و درآمد رابطه مثبت قوی و آماری معناداری وجود دارد، ولی همه اینها به من چه؟ پول که خوشبختی نمی‌آورد."

باری زمانه که گذشت این باور که بین سطح درآمد و تحصیلات - دست‌کم در محدوده‌های معین و بی‌چشمداشت‌های غیرعادی نسبت به زندگی حاکمان و درباریان و بزرگ‌مالداران و هزار فامیل و این جور کسان - رابطه‌ای وجود دارد تقویت شد، پدر و مادرها با این انگیزه برای درس‌خواندن فرزندانشان و وارد کردن آنها به دانشگاه‌ها یا حتی فرستادنشان به خارج تصمیم می‌گرفتند. موضوع را باید به میانه دهه چهل

در کنار آن، سهامدارشدن در مجموعه‌های نروت‌های هزار فامیل باز کند. در واقع طولی نکشید که هم خانواده‌ها، هم فارغ‌التحصیلان و هم محصلان و هم عامه مردم دوباره رسیدند به این گویه که "تحصیل، اگر بقیه شرایط ارتباطی برقرار نباشد، کاری از پیش نمی‌برد."

پس از انقلاب اسلامی، نخست مدرک‌گرایی به‌عنوان یک ضدارزش در جامعه معرفی می‌شد و تمام کوشش وفاداران اصلی و نیروهایی که خود را در انقلاب از کادرهای محوری و آخرفه‌ای به حساب می‌آوردند این بود که خود را بی‌اعتنا به ضرورت آموزش دانشگاهی، آن هم در دانشگاه‌هایی که باید نخست در فرایند انقلاب فرهنگی معطوف به تعطیل دانشگاه‌ها تصفیه می‌شدند، نشان دهند و بگویند منبع الهامشان همانا پدیده‌ای است موسوم به مکتب - که البته در زمینه‌های زندگی اقتصادی و اجتماعی و مدیریت و فن‌شناسی، صنعت و کشاورزی و همانند آنها همیشه مبهم بود. اما در گیرودار جنگ، در جریان

آموزش

لزوماً وجود دموکراسی

را تضمین نمی‌کند،

اما نمی‌توان رأی به ناروشنی کامل

رابطه بین این دو داد

مربوط کرد. وقتی شاه ایران گروهی تحصیل‌کرده نسبتاً جوان، تازه نفس - هرچند با ارتباط‌های امنیتی و خانوادگی و غرب‌گرایانه استوار - را برای کابینه‌سازی دعوت کرد؛ کابینه‌ای به رهبری حسنعلی منصور که بعداً جای خود را به هویدا داد. تحصیل‌کردگان، تکنوکرات‌های نظام پس از اصلاحات ارضی که مأمور اجرای برنامه‌های چهارم و پنجم شدند، بساز و بفروش‌ها، کارخانه‌دارها و شریک‌های دربار، امیران ارتش به پول نشسته به‌جای خود، اما تحصیل‌کردگان نشان دادند که می‌توانند به‌طور نسبی و درحوزه‌های معین درآمد بیشتری داشته باشند.

نرخ بازده انتظاری سرمایه‌گذاری روی آموزش فرزندان ناگهان بالا رفت. اما همراه با آن این باور نیز بالا می‌گرفت که تحصیل، دست‌کم فقط تحصیل، خوشبختی نمی‌آورد. کمتر کسی قرار بود یا هست که "دانشمند" شود و از مزایای مادی و معنوی آن به حدی که واقعاً "خوب" یا "خیلی خوب" توصیف می‌شود برخوردار گردد. تحصیل باید در خارج اتفاق می‌افتاد با مدرکی دهن‌پرکن، مجموعه‌ای از رابطه‌های خوب، رفتاری که شایستگی سرسپردگی یا دلسپردگی به آمریکا را نشان دهد تا بتواند راه را به سمت شغل‌های عالی و،

تربیون مناظره یا میز مذاکره یا صفحه مقالات علمی، این حقیقت که در پی گرفتن مدرک ناگزیر توقع به برخورداری از دانش تخصصی نیز در کارشناسان و مردم عادی نسبت به نومدرک‌داران بالا می‌رفت، گروه‌های زیادی را با بحران سواد روبه‌رو کرد. مسئله معمولاً چنین حل می‌شد که می‌باید دست‌درست شماری از کارشناسان وابسته و انحصارگرا را، برای تخطئه اهل سواد به عنوان "غیر خودی‌هایی که دارای سواد بی‌ترکیه هستند" باز می‌شود. چنین نیز شد. اما جامعه تغییر زیادی به خود دیده و باور تازه‌ای را پذیرفته است: مدرک‌های زیادی بین مدیران و کارمندان مقبول توزیع شده است اما داشتن مدرک بی‌سوگیری علمی و قابل قبول، جمع جبری منزلت اجتماعی را منتفی می‌کند. مدرک‌دارانی که نتوانند توقع متوسط کارشناسی را در برخورد با مسائل حوزه علمی خود برآورند از حیث سواد آنچنان نمره منفی می‌گیرند که نمره مثبت، از حیث عنوان دانشگاهی دهان‌پرکن، آن را جبران نمی‌کند.

واقعیت این است که یکی از دلایلی که خانواده‌ها فرزندان‌شان را به تلاش‌هایی زیاد و گاه جانکاه برای ورود به دانشگاه وا می‌دارند، همانا منزلت اجتماعی ناشی از تحصیل دانشگاهی است که می‌تواند البته با حقوق بالاتر نیز آمیخته باشد. تشخیص این منزلت البته در میان خانواده‌هایی با پایه طبقاتی متوسط مدرن بیشتر است. اما جز آن، خانواده‌ها از خود می‌پرسند اگر فرزندان‌شان در جامعه ایران به دانشگاه نروند باید چه کنند. با رفتن به دانشگاه ورود به سپاه بیکاران دست‌کم چهار سالی به تعویق می‌افتد؛ خانواده‌ها تاوانش را می‌دهند تا مصیبت بیکاری جوان خام خود را تحمل نکنند.

به‌هر تقدیر: آموزش، به‌ویژه آموزش عالی، باید بداند که واقعاً از نظامی برخوردار است که نه تنها به نحوی رضایت‌بخش کار نمی‌کند، بل نمی‌تواند خود را از حیث هزینه، آثار اجتماعی، اثرگذاری بر رشد اقتصادی، چشم‌انداز توسعه، دموکراسی و عدالت توجیه کند. کارشناسان زیادی بر آنند که این تقریباً در همه جا مصداق دارد و تنها شماری از جوامع به این نتیجه رسیده‌اند که به‌جای توجه بیشتر و به‌جای همسازی مکانیکی بین نظام آموزشی، شمار و ترکیب آموزش‌دینگان و بالاخره بازار کار، باید توجه خود را به همسازیهایی درون‌زای رشد و توسعه هم‌جانانه بیشتر کنند؛ و باید بیشتر به تغییرات و پویایی مداوم و تعریف مجدد اصل کارآیی بالاتر بپردازند تا به رشد. در این جریان، راهبردهای توسعه و نیز ساختار توزیع درآمد و امکانات و هزینه‌ها و گسترش عدالت اجتماعی از یک سو، و پیوند دادن آموزش با توسعه آزادی، از دیگر سو، اهمیت محوری دارد.

□

برخورد با واقعیت‌های اقتصاد و فن و مدیریت و به‌ویژه پس از آغاز دوران سازندگی پس از جنگ، ضرورت دانش دانشگاهی و سازمان‌یافته خود را به اثبات رسانند.

اما از آن مهمتر بار آموزشی اجتماعی مربوط به منزلت اجتماعی بود که در اخذ مدرک دانشگاهی وجود داشت. پس مدیران سیاسی و اقتصادی و قضایی و نظامی و انتظامی از همان سال‌های میانی دهه شصت ناگهان به سمت دانشگاه‌ها روانه شدند تا مدارک لیسانس و فوق لیسانس و دکترا اخذ کنند. مقررات و سهم‌بندی‌ها و پذیرش‌ها به نفع این جریان اجتماعی تغییر لازم را به‌سادگی به خود پذیرفت. کسر آوردن در مقابل دانش‌آموختگان داخل و خارج به اصطلاح "غیرخودی" قرار بود با دریافت مدرک جبران شود. شمار زیادی از مدیران دولتی و صاحب‌منصبان توانستند به دانشگاه‌های خارج نیز راه یابند. به واقع منزلت اجتماعی دارابودن عنوان‌های دانشگاهی آنقدر جذابیت داشت که خیلی‌ها کار و بار خود را رها کردند و نخست کسب مدرک را وجهه همت خود قرار دادند.

اما یک چیز باقی می‌ماند و یک تناقض نیز پدید می‌آمد: با گرفتن مدرک و قرار گرفتن در پشت