

انقلاب آموزشی از بالا: بریتانیا در زمان تاچر و اتحاد شوروی در زمان گورباچف*

نویسندگان: م. مک لین؛ ناتالیا وسکرسنسکایا

مترجم: عبدالمحمد کاظمی پور

در حوالی اواخر دهه ۱۹۷۰، مرحله جدیدی از تحولات جهانی آموزش و پرورش ظاهر شد. دوره تمرکز، مرکزیت گرایی، و برابری دولتی جای خود را به دوره عقب نشینی دولت داد. شعارهای این دوره جدید، عبارت بودند از خصوصی سازی، گرایش به محلی سازی امور، و حق انتخاب از آن بهره گیرنده. در حال حاضر حکومت‌های بسیاری از کشورهای جهان تحت فشارند تا سیاست‌های آموزشی را به نحوی دگرگون سازند که برآورنده این نیازهای جدید باشد.

این تغییرات را به چه نحو می توان انجام داد؟ مدل‌های اصلاحی سال‌های میانه قرن بیستم - اعم از استراتژی ملایم اختصاص سهم بیشتری از درآمدهای دولتی به آموزش و پرورش، یا رویکرد انقلابی مبتنی بر کمبود منابع که با تعهد اثار گرانه مردم به یک آرمان جمعی جبران می شود - در دهه ۱۹۹۰ دیگر مقبولیت ندارند. در اواخر قرن بیستم، تقاضای عمومی مردم در جهت درآمد بیشتر و تحقق آرمانهای فردی به جای آرمانهای جمعی است.

تعهد دولتها را نسبت به آموزش و پرورش، و نیز بهداشت، به سادگی تعهد آنان در تنظیم امور اقتصادی، نمی توان کاهش داد. هر گاه استفاده کنندگان از این امکانات، خطری را متوجه قدرت، موقعیت، و رفاه خود ببینند برای حفظ وضع گذشته در منایب آن مقاومت می کنند و در نتیجه سستی

* M. Mclean with Natalia Voskresenskaya. 'Educational Revolution from Above: Thatcher's Britain and Gorbachev's Soviet Union'. *Comparative Education Review*, Vol. 36, No.1, February 1992, pp. 71-90.

و کندی بر آن غالب می‌شود. هنگامی که اصلاحات آموزشی پیشنهاد شده، با گسترش قابل توجه منابع یا امکانات و فرصتهای اجتماعی و شغلی که آموزش می‌تواند در اختیار بگذارد، همراه باشد، و نیز هر جا که کارایی و التزام فردی مورد توجه قرار گیرد، دستاورد بلافصل چندانی عاید کسانی که باید این اصلاحات را به کار بندند یا بپذیرند، نخواهد شد.

به این ترتیب، مسئله مشروعیت و اقتدار سیاسی به مسئله اصلی تبدیل می‌شود. حکومتها خواهان دگرگونی هستند، بدون اینکه انگیزش لازم را ایجاد کرده باشند، درست مثل یک آمپول آدرنالین (بالابرنده فشار خون)، که همزمان، آرامبخش و خواب آور هم باشد. کسانی که باید این دردها را تحمل کنند، چه اجباری دارند که به این تجویزها توجه نمایند؟ چه نوع اقتداری لازم است تا به سیاستمداران امکان دهد این جبهه جلب اعتماد مردم را با جسارت تمام به کار بندند؟ هر جا که کمکهای دولتی جزو انتظارات عادی مردم شده باشد، انجام اصلاحات، به مهارت سیاسی، استراتژی و زیرکی خاصی نیازمند است. در مورد نوع رهبری سیاسی، نوع توجیه ایدئولوژیک، و مشخصه‌سنتهای پایدار تر ارتباط میان دولت و جامعه، سوالاتی بروز می‌کند که به سیاستهای جدید ریاضت‌کشی عمومی امکان موفقیت می‌دهد. مکانیسم و نحوه اصلاحات چیست و چگونه ممکن است از جامعه‌ای به جامعه دیگر تغییر کند؟

در دسر اروپا، دور رهبر سیاسی دهه ۱۹۸۰ - مارگارت تاچر در بریتانیا و میخائیل گورباچف در اتحاد شوروی - تلاش کردند تا چنین پروژه‌های اصلاحی بزرگی را به انجام برسانند. البته در درازمدت هر دو آنها ناکام ماندند. تاچر در پایان دهه ۱۹۸۰ از قدرت کناره‌رفت، و طرحهای او، تا حدی، تیره و تار شد. گورباچف نیز، به خاطر ناکامی در برآورده ساختن بیر وحشی انتظارات بسیار زیاد مردم، اعتبار خود را به عنوان یک اصلاح طلب از دست داد. با این حال، تأثیر کارهای این دو شایسته بررسی است.

با بررسی تطبیقی چشم‌انداز سیاستهای آموزشی، سه سؤال عمده خودنمایی می‌کند. آیا این دو رهیافت، آن قدر به هم شبیه هستند که بتوان آنها را در مقوله استراتژیهای سیاسی که تناسب بیشتر و دیرپاتری دارند، جای داد؟ تفاوت میان نتایج حاصل از به کار بستن این اصلاحات چیست، و این تفاوتها به روشتر شدن ماهیت استراتژی چه کمکی می‌کنند؟ تفاوتهای محیطی میان این دو کشور، که احتمالاً بر نتایج اصلاحات تأثیر گذاشته‌اند چه هستند؟

بیش از پرداختن به این سؤالات گسترده، دو موضوع اساسی باید عنوان شود. تیزاب به از نظم درآوردن آموزش در مقیاس جهانی متأثر از چه عواملی است، و به طور مقایسه‌ای، کدام سنتهای سیاسی متفاوت بر نحوه انجام اصلاحات تأثیر دارند؟

ضرورت اصلاحات آموزشی در اواخر قرن بیستم

فریاد ظفیان علیه تمرکز دولتی از درون خود حکومتها برخاست، آن هم نه فقط از سوی ایدئولوگهای پیشانی سفیدی همچون رونالد ریگان یا مارگارت تاچر، بلکه از درون حکومتهای کم سرو صداتری همچون نظامهای متمرکز و دیرپاتر فرانسه و اسپانیا نیز این صدا به گوش رسید. این اهداف جدید سیاسی، یعنی کسب اختیار و قدرت انتخاب از یک خلأ به وجود نیامدند، بلکه دست کم، تا حدی، نتیجه درک تحولات عمیقتر در نهادها بودند.

بارزترین این مفاهیم جدید، ایده "اضافه بار"^۱ بود. دیوانسالاریهای متمرکز، زمیته‌ساز فعالیت کند و ناکارایی بودند. از بعضی جهات، این حمله تازه به مرکزیت گرایی را می‌توان به عنوان یک حرکت نوسانی متناوب در این چرخه به حساب آورد. به این معنا که سیاستمداران به خاطر برآورده نشدن امیدهایشان نسبت به برنامه‌ریزی دولتی، از آن روی گردانندند. اما در کنار آن، این نظر نیز نسبت به تأثیر گروههای میانی قدرتمند ولی پنهان، خواه گروههای رسمی و یا گروههای هم منفعت شکل گرفت که آنها، قادرند بوروکراسیهای دولتی را در جهت منافع خود دستکاری کنند.^(۱)*

این بحثها عمدتاً از نقطه نظر "راست" مطرح می‌شد و فرضیات سنتی "بگذار همه چیز آزاد باشد" را تقویت می‌کرد.^(۲) در ارتباط با آموزش و پرورش، نارضایتی سیاستمداران از افول آشکار استانداردها، بر آتش این بحثها می‌افزود. در بریتانیا و خاصه در ایالات متحده، نظر بر این بود که کاهش قدرت اقتصادی بین‌المللی این درکشور (به ویژه در مقایسه با ژاپن و آلمان) ناشی از بازده پایین نیروی کار آنها، و نیر ناشی از این امر بود که آموزشهای عمومی دستاوردهای چندان بالایی را عاید دانش آموزان مدارس نمی‌کنند. همین نظر، راه به کار بستن ایدئولوژی خصوصی

1. overload

* شماره‌های داخل دو کمان به یادداشتهای پایان مقاله اشاره دارد.

2. laissez faire

سازی را در سیاستگذاری برای مدارس، هموار کرد. تحلیل‌هایی که از نقطه نظر "چپ" ارائه می‌شد نیز از بعضی جهات، با این نظرات هماهنگ بود. اندیشه "بحران مشروعیت" بیشتر حاصل حملات چپ به دولت بود.^(۳) این اندیشه در ادامه تحلیل مارکسیستی از خود بیگانگی - یعنی نبود یک معنای وحدت بخش در دولتهای رفاه افزای نوین، هم برای فرد و هم برای اجتماع - قرار داشت. چپ و راست در این نظر، اشتراک پیدا کردند، که دولتهای متمرکز و بوروکراتیک در نظر شهروندان خود، فاقد کارایی و مشروعیت لازم هستند.

رفته رفته انتقادها متوجه کل نظامهای رفاه اجتماعی گردید. اما بر آموزش و پرورش متمرکز زیادی شد، و دلیل آن، مرزهای غیر دقیق و نامعین منافع حاصل از تمرکزگرایی برای جویانه (که براساس آن نظامهای آموزش و پرورش دولتی - ملی قرن نوزدهم بنا شده بودند)، و ماهیت محلی، مستقیم، انسانی و دو طرفه فرایند تعلیم و تربیت (که روند همانندسازی توانسته بود آن را از میان بردارد) بود. نظامهای آموزش و پرورش برای تمرکززدایی و محلی‌سازی مناسب بودند، چرا که تنوع آموال و مفروضات فرهنگی دانش آموزان و خانواده‌هاشان اجازه نمی‌داد که همانندسازی تدریس و تعلیم از حد خاصی فراتر رود.

در ضرورت تمرکززدایی و محلی‌سازی جای تردید نبود، هر چند چپ و راست بر سر اولویت مسائلی چون کارایی، رفاه، مسئولیت، و انتخاب با هم اساساً اختلاف داشتند. آنچه مورد تردید و بحث بود، راههای دستیابی به این هدف بود. چگونه امکان داشت رهبران سیاسی، که موقعیتشان مرهون قدرت دولت بود، آگاهانه برای از میان بردن پایه‌های مختلف این قدرت تازه به دست آمده، تلاش کنند؟

دولت بوروکراتیک و کشف دوباره اقتدار فرمندی^۱

امکانات سیاسی جهت انجام اصلاحات، متأثر از ماهیت حکومت‌های اروپایی و غیر اروپایی است. این ماهیت ناظر بر مسائلی همچون روابط میان قدرتهای مرکزی و محلی، روابط میان دولت و بنگاههای خصوصی، و رابطه میان حکومت و مردم است. چگونگی این روابط از کشوری به کشور

دیگر فرق می‌کند. در اروپا این روابط را در سه دسته کلی می‌توان جای داد: کثرت‌گرایانه^۱، الحاقی^۲، و مطلقه^۳.^(۴)

"دولت کثرت‌گرا" (البته مفهوم بریتانیایی آن)، ناظر بر روابطی است که تحت هدایت قوانین رسمی قرار دارد. این قوانین حفظ حقوق هر دو طرف، یعنی حکومت و شهروندان خصوصی را، اعم از اینکه فردی یا جمعی عمل کنند، تضمین می‌کند. حکومت و شهروندان خصوصی، به لحاظ حقوقی و قراردادی از هم جدا می‌شوند، درست مانند طرفین یک موافقتنامه، یا فروشندگان و خریداران موجود در یک بازار. این نحوه نگرش در بریتانیا پس از انقلاب کبیر فرانسه (۱۷۸۹) مقبولیت یافت و در آثار جرمی بنتهام^۴ و جان استوارت میل^۵ منعکس شد. البته با روی کار آمدن دولت محافظه کار در سال ۱۹۷۹ این اندیشه‌ها احیا شدند و این در حالی بود که از اواخر قرن نوزدهم جریان "الحاقی" نفوذ داشت و در دوره پس از سال ۱۹۴۵ نیز بر شدت این نفوذ افزوده شده بود.^(۵)

"دولت الحاقی"، در همبستگی و پیوند تمام نهادهای عمومی - مرکزی یا محلی، سیاسی یا مدیریتی/فنی - ریشه دارد. همه از آن دولت است، و دولت از آن همه. دولت الحاقی، البته در شکل نوین و دمکراتیک خود، مشخص‌کننده آرایش نهادی موجود در بیشتر کشورهای اروپای غربی، خاصه، فرانسه، اسپانیا، پرتغال، ایتالیا، یونان و سوئد است. البته در کشورهای فدرال یا نیمه فدرال همچون آلمان هلند، سوئیس، و بلژیک، یا در کشورهای مثل دانمارک که ستهای محلی قدرتمندی دارند، شکل آن قدری ضعیفتر است.^(۶)

"دولت مطلقه"، نسخه‌ای از دولت الحاقی است که به طور تاریخی، دارای متغیرهای فاشیستی و کمونیستی نیز می‌باشد. نسخه کمونیستی یا سوسیالیست دستوری دولت مطلقه به یک‌گروه سیاسی رهبری‌کننده اجازه داده است تا برای تبلیغ ایدئولوژی و قدرت خود، در تمامی ابعاد زندگی اجتماعی نفوذ کند، و اهداف هر سازمان را مطابق با اراده مرکزی خود، جهت دهد.^(۷)

1. pluralism
2. corporatism
3. monism
4. Jeremy Bentham
5. John Stuart Mill

دشواریهای مربوط به انجام اصلاحات بنیادی در آموزش و پرورش (و اصلاحات مشابه در سایر حوزه‌های زندگی اجتماعی) بسته به نوع حکومت تفاوت می‌کند. در رژیمهای دموکراتیک - الحاقی اروپای غربی، یک حرکت آرام و تدریجی به طرف خودگردانی محلی و سازمانی صوت گرفته است، نظیر مورد فرانسه و سوئد - هر چند این پیشرفت غالباً کند و دارای وقفه بوده و تمرکزگرایی سنتی را مخدوش نکرده است. در بعضی موارد، نظیر اسپانیا، این کار با تمرکززدایی سیاسی در پاسخ به نیازهای فرهنگی همراه بوده است.

در دو متنی‌الیه جغرافیایی و ایدئولوژیکی اروپا - یعنی در رژیم کثرت‌گرای بریتانیا و دولت سوسیالیست دستوری اتحاد شوروی - این "انقلابهای از بالا" در دهه ۱۹۸۰ آغاز شدند. رهبران سیاسی این انقلابها، مارگارت تاچر و میخائیل گورباچف، بسیاری از ویژگیهای یک رهبری فرمند را داشتند. این نوع رهبری، به گفتهٔ ماکس وبر^۱، در مواقع بحرانی ظهور می‌کند، یعنی در زمانی که "در مجموعهٔ دیدگاههای مسلط و نحوه‌های عمل، تغییری اساسی صورت می‌گیرد."^(۸)

یک چنین شکل قدیمی اقتدار، چگونه می‌تواند در جوامع پیچیدهٔ اواخر قرن بیستم مجدداً ظاهر شود؟ در تقسیم‌بندی وبر از انواع اقتدار به سه نوع سنتی، فرمند و قانونی - عقلایی، این فرض تلویحی وجود دارد که رهبری فرمند پیش از اقتدار عقلایی - قانونی، و نه پس از آن، قرار دارد. دولت رفا، متمرکز بر پایهٔ روشهای عقلایی - قانونی بنا شده و عمل می‌کند. به مرور که نوع سنتی رهبری سیاسی به واسطهٔ بیان آزاد خواسته‌ها و رویه‌های یکسان تخصیص منابع رفاهی تحت کنترل دولت رنگ باخت، این رویه‌ها آشکارتر و فراگیرتر شدند. اما خود عقلانیت هم حد و حدودی دارد، آن هم نه فقط از جهت تعارض میان قواعد آشکار عدالت ورزی و مبارزات پنهان برای کسب قدرت و امتیازات اجتماعی، بلکه از جهت تعارض میان آن و عقلانیت انحرافی که "مکتب فرانکفورت" به بیان آن پرداخته است. برای انسانها که روانشان چیزی بسیار فراتر از نیازهای صرف عقلایی است، خود عقلانیت نیز به یک شکل سرکوب تبدیل شده است.^(۹)

بدین ترتیب، حکومتهای ما بعد عقلایی می‌توانند زمینه‌های مساعدی برای پیدایش اقتدارهای فرمند باشند. در چنین حالاتی، بعضی افراد فوق‌العاده که می‌توانند با افراد تحت رهبری خود یک پیوند عاطفی ایجاد کنند، جذبهٔ خاصی پیدا می‌کنند. آنها نارضایتی عمومی مردم از اجزای مختلف

ماشین دولتی را لمس و بیان می‌کنند. آنها به منزله فوق انسانهایی تلقی می‌شوند، چرا که می‌توانند دستاوردهای معجزآسایی به بار آورند - و این ویژگی هرکول ماندنی است که تا حدی نتیجه شانس و نیز این امر است که فرد مذکور، مرد لحظه‌ها و علایق پیروان خود می‌باشد.

اما حمله به عقلانیت اواخر قرن بیستم، ظاهراً نسل جدیدی از رهبران فرمند را پدید آورده که نه تنها راه‌حلهای روشنی برای مسائل جامعه در اختیار دارند (مسائلی که عقلانیت خسته و درمانده قبلی، صرفاً پاسنهایی غیر قاطع و پیچ در پیچ به آنها می‌داد)، بلکه قادرند تا از نظامهای جدید ارتباط جمعی برای ایجاد یک رابطه مستقیم، شخصی و اسطوره‌ای با کل مردم، استفاده کنند. این رهبران فرمند جدید، اقتدار سنتی را به مبارزه نمی‌طلبند، بلکه برعکس، با رویه‌های تصمیم‌گیری در نظامهای موسوم به عقلایی که ظاهراً دیگر عقلایی نیستند، به مبارزه برمی‌خیزند.

این سؤال وجود دارد که رهبران فرمند، اقتدار خود را چگونه نهادی و دایمی می‌سازند. رهبران موفق، اعتقادات و اشکالی از اقتدار را ایجاد می‌کنند که با ظهور و افول شهابگونه خودشان تزلزل نیابند.^(۱۰) این را شاید بتوان، راز مقایسه و عامل تفاوت میان اصلاحات آموزشی در بریتانیا و اتحاد شوروی دانست. آیا انقلاب تاچر پس از تاچر نیز به حیات خود ادامه داده و به ناچریسم، همانند گلیسم در فرانسه، تبدیل خواهد شد، و در مقابل، گوریاچفیس، حتی در زمان حضور بنیانگذارش در مسند قدرت نیز خواهد مرد؟ چگونه این دو پیامد متفاوت امکان ظهور می‌یابند؟

این دو نمونه افراطی، در یک چارچوب اروپایی، می‌توانند به روشن شدن نتایج فشار در جهت محلی سازی و خصوصی کردن نظامهای دولتی آموزش و پرورش در سایر کشورهای اروپا نیز کمک کند. به ویژه، این مثالها می‌توانند این نکته را نیز روشن کنند که دولتهای مرکزی چگونه می‌توانند مسئولیت کارایی آموزشی را به بنگاههای محلی و افراد متقل سازند، و در عین حال، تسلط نهایی خود را حفظ کنند، و نیز اینکه، چگونه می‌توان تولیدکنندگان و بهره‌گیرندگان نهایی آموزش و پرورش را به مشارکت در اقداماتی که نهایتاً باید دو مانع عدم کارایی و از خودیگانگی را از میان بردارند، برانگیخت.

اگرچه فشار در جهت دگرگونی، ممکن است خصوصیات جهانی مشترکی داشته باشد، اما شرایط هر جامعه و اسکان انجام اصلاحات در آن، با جامعه دیگر تفاوت دارد. به خصوص در این مورد سؤالاتی وجود دارد که در هر کشور، گروههای مختلف سهم در این اصلاحات - معلمان،

مدیران، والدین، دانش آموزان - نسبت به دگرگونیهای بنیادی پیشنهاد شده از سوی رهبران فرمند چگونه عکس العمل نشان داده‌اند. این عکس العملها می‌توانند بیانگر دیدگاههای ستی همراه با هر یک از اشکال رفتار سیاسی اجتماعی، در مدل‌های کثرت‌گرا و سوسیالیسم دستوری نیز باشند. همچنین این سؤال نیز وجود دارد که این دگرگونیها با فشارهای وسیعتر اقتصادی، اجتماعی و سیاسی ناشی از منابع داخلی و خارجی، تا چه حد هماهنگ هستند.

انقلاب آموزشی تاجری، ۱۹۷۹-۱۹۹۰

دگرگونیهای آموزشی بریتانیا را طی ۱۱ سال نخست وزیری مارگارت تاچر که از سال ۱۹۷۹ آغاز شد، می‌توان با اندیشه‌های بنیادی و ماهیت فردی تصمیمگیریها در آن مشخص ساخت. "ایدئولوژی" تاچر با نقطه نظرات جاری در گذشته بلافاصل خود، بسیار تفاوت داشت، و به عنوان نقطه نظرهایی خاص خود او تلقی می‌شد، هر چند از نظر مفاهیم اساسی، "تحت تعلیم" همکاران نزدیک سیاسی خود همچون سرکیت جوزف^۱ بود. سر جوزف در سال ۱۹۸۳ به عنوان وزیر آموزش و پرورش، اجرای طرحهای خود در این زمینه را آغاز کرد. شخصی سازی تصمیمگیریها را در دخالت تاچر در مسائل بخشهای مختلف درون هر وزارتخانه، نظیر پیشنهادهای وی برای محتوای درسی، نیز می‌شد دید. این حالت در جای دیگری نیز منعکس می‌شد، و آن، انتخاب وزیران، و بخصوص، کنت بیکر^۲، وزیر آموزش و پرورش و مسئول انجام "منشور اصلاحات آموزشی" در سال ۱۹۸۸ بود. آنها شیوه‌ها و نظرات خانم تاچر را آن قدر گام به گام دنبال می‌کردند که به نظر می‌رسید چیزی بیشتر از سخنگویان این رهبر فرمند نیستند.

تاچر بسمت نخست در چارچوب یک "فلسفه" اجتماعی و سیاسی وسیعتر می‌توان فهمید. مفاهیم اساسی این فلسفه عبارت بودند از خصوصی سازی، و نظم. خصوصی سازی مستلزم "عقب کشیدن" دولت، از طریق برهم زدن بنگاهها در قلمرو اقتصادی بود، که این شامل بنگاههای ملی شده مولدی نظیر صنایع گاز و برق نیز شد. علاوه بر این، لازم بود که قدرت تخصیص منابع به

1. Sir Keith Joseph

2. Kenneth Baker

بخشهای بهداشت، آموزش و پرورش، خانه‌سازی عمومی، و خدمات حقوقی واسطه نیز صرفاً در اختیار افراد "کلیدی" قرار بگیرد. بدین ترتیب، با محو محدودیتهای موجود بر سر راه معامله مستقیم بین تولیدکنندگان و بهره‌گیرندگان، نقش انتخاب فردی بیشتر و بیشتر می‌شود.

"نظم"، با بنگاههای سیاسی قدرتمند در سطح ملی و احیای هویت ناسیونالیستی همراه بود. درست است که حکومت کار خود را به قلمروهای امنیتی و امور خارجی محدود کرده بود، اما سیاستهایش در این زمینه‌هایشتر ادعایی و حتی حاوی وطن‌پرستی متعصبانه بود. حکومت سیاسی قدرتمند در تنظیم رویه‌های رسمی خدمات‌رسانی نیز یک نقش محوری برای خود حفظ کرد، به نحوی که تمایلات بهره‌گیرندگان را به بهترین وجه برآورده ساخت. در نتیجه، برخورد لیبرالی با بهره‌گیرندگان، با یک برخورد آمرانه و تحکم‌آمیز نسبت به تولیدکنندگان "دولتی" همراه شد.^(۱۱)

این تناقض آشکار، از پایبندی مستمر دولت به خدمات عمومی نظیر تأمین درمانی، خدمات حقوقی، و آموزش و پرورش نیز ناشی می‌شد. تا زمانی که خدمات اصلی اجتماعی، عمومی باقی می‌ماندند، یعنی بدون توجه به توانایی بهره‌گیرنده به پرداخت هزینه‌های واقعی ارائه می‌شدند، حکومت سیاسی ملی نیز به مثابه عامل کنترل نهادهای دولتی ارائه‌کننده این خدمات باقی می‌ماند. به کار بستن این رویکردها در زمینه آموزش و پرورش یا حملات شدیدی علیه بنگاههای دولتی آغاز شد. شورای مدارس، مجموعه‌ای ملی که روی تغییر متون آموزشی نظر داده و تحت نفوذ علایق خاصی به ویژه نظرات اتحادیه معلمان بود، در سال ۱۹۸۳ منحل شد.^(۱۲) حق مذاکره اتحادیه‌های ملی معلمان در مورد حقوق و شرایط کار، در سال ۱۹۸۷ لغو شد. دانشگاهها، که از درجه بالایی از استقلال برخوردار بودند، دچار کاهش شدید بودجه شدند (۱۳ درصد در شرایط واقعی، طی چهار سال پس از سال ۱۹۸۱).^(۱۳)

انقلاب آموزشی مذکور به میزان زیادی هماهنگ با منشور اصلاحات آموزشی سال ۱۹۸۸ بود، که هر دو آنها، قدرت حکومت مرکزی را بر گروههای میانی تقویت کرده، و قدرت چشمگیری نیز به بهره‌گیران دادند. یکی از همین گروههای میانی، مقامات آموزشی محلی، در معرض آزار و کاهش قدرت قرار گرفت، و دلیل این امر تصمیماتی بود که استقلال مدارس را زیاد کرده و به آنها اجازه می‌داد که روابط مالی خود را مستقیماً با بخش آموزش و علوم وزارتخانه برقرار کنند. همچنین بر اساس همین منشور بزرگترین گروه صاحب قدرت محلی، یعنی "مرجع آموزشی درون‌لندن"، نیز

در سال ۱۹۸۹ منحل شد. اعلام یک برنامهٔ درسی در سطح ملی و یک شیوهٔ ارزشیابی مشابه، که براساس همین منشور از سال ۱۹۸۹ به کار بسته شد، به معنای آن بود که کل معلمان دیگر از حق قدیمی خود برای نظارت بر محتوای کار تدریس و ارزشیابی دانش آموزان، برخوردار نیستند. قدرت بهره‌گیرندگان نیز به دو طریق افزایش یافت. نخست، والدین توانستند مدارس فرزندان خود را بدون در نظر گرفتن محدوده‌های جغرافیایی انتخاب کنند. این محدوده‌ها از دهه ۱۹۶۰ توسط "مقامات آموزشی محلی" تعیین شده بودند تا سطوح دستاورد علمی مختلف مدارس را تعادل بخشند. مدیریت محلی مدارس، که از استقلال بودجه‌ای محسوسی برخوردار بود، تا حدی تحت نظارت والدین، به عنوان اعضای واحدهای هدایت‌کننده، که عنصر کلیدی مدیریت مدارس محلی بود، قرار گرفت.^(۱۴)

اما قاعده مربوط به بهره‌گیرندگان، براساس ترکیب دو دسته تدابیر و اقدامات به دست آمد: تدابیر تمرکزگرایانه و اقتدارگرایانه از یک سو، و تدابیر لیبرالی و محلی‌گرایانه از سوی دیگر. برنامهٔ درسی همگانی شامل موضوعات و متون درسی یکسان و اجباری و نیز ارزشیابی سراسری دانش آموزان (در سنین ۱۱، ۷، ۱۴، و ۱۶ سالگی) اقدامات یکسانی را می‌طلبید که به وسیله آنها، والدین می‌توانستند به عنوان بهره‌گیرندگان، مدارس را با یکدیگر مقایسه کنند. مدیریت محلی مدارس نیز نهادی بود که به هر یک از این مدارس اجازه می‌داد تا در برآورده ساختن خواسته‌های بهره‌گیرندگان، با دیگر مدارس رقابت کند. حق والدین در انتخاب مدارس سلاح نهایی بهره‌گیرندگان محسوب می‌شد.^(۱۵)

تمرکزگرایی مردم‌گرایانه و اقتدار فرمند

از چه طریقی، این سیاستها با یک پاسخ اقتدار فرمند به مسئلهٔ مشروعیت، هماهنگ شدند؟ عمده‌ترین اصلاحات مربوط به مدارس، یعنی منشور اصلاحات آموزشی سال ۱۹۸۸، روشی قاطع و انقلابی داشتند. تغییرات ناشی از این قانون، بنیادی‌ترین تغییرات از زمان قانون سال ۱۹۴۴ آموزش و پرورش بودند. اما محتوا، برخلاف روش، یا به بیان دیگر، ایدئولوژی فراگیرتر حاکم بر این اصلاحات، با

پیشنهادهای حکومت حزب کارگر در فاصله سالهای ۱۹۷۶-۱۹۷۹ چندان تفاوتی نداشت. نخست وزیر، جیمز کالاهان^۱ نیز در سال ۱۹۷۶ یک برنامه درسی سراسری را اعلام کرده بود، اما وسایل دستیابی به آن - یعنی، توافق عمومی به دست آمده در جریان "مباحثه بزرگ" - بسیار متفاوت بود. دولت حزب کارگر حامی این اصلاحات بود، اما در حرکت به سوی حقوق والدین، فعالیت چندانی نشان نداد. بنابراین، برنامه درسی سراسری، مدیریت محلی مدارس، و دادن حق انتخاب به والدین، با نقطه نظرات سراسری حزب کارگر (در مقابل نظرات محلی آنها) چندان متعارض نبود. آنها در اساس پذیرش عمومی داشتند، اما از حمایت مشتاقانه حتی معلمان، که این بار نیز به نیو-ها و نه اهداف اعتراض داشتند، برخوردار نبودند.

با ورود وزیران و بخصوص شخص نخست وزیر به فرایند تصمیم‌گیری، و اتخاذ رویکرد اجرایی "همه چیز را می‌دانیم - همه چیز را می‌بینیم" از سوی آنان، ندرت فرمند تقویت شد. به تدریج، "مقامات آموزشی محلی" و بخصوص زعمای سیاسی آنان و نیز کارکنان حقوق‌بگیرشان در همه سطوح نادیده گرفته شدند. وزیران آموزش و پرورش، و در واقع شخص نخست وزیر خانم تاچر، در مورد تخصصی‌ترین موضوعها، با خرسندی ادعای دانستن کردند، خواه در مورد نقش دستورزیان و هجی کردن در تدریس انگلیسی، یا در مورد تعداد روزهای مهم تاریخی که بچه‌ها باید بدانند. مسائل تعلیم و تربیت به موضوع سخنرانیهای وزرا یا نخست وزیر تبدیل شد. ابتدا با آه و افسوس نقطه نظرات "تخصصی" یا حرفه‌ای را، چه در مورد مناسبترین روشهای تدریس، یا جایگاه درست استفاده از ماشین حساب در امتحان، و یا ترکیب مجاز و مناسب امتحانهای داخلی یا سراسری از دانش آموزان، رد می‌کردند.

به رغم تقویت این وضعیت از سوی نخست وزیر، امکانپذیر نبود که به تمام این مسائل فنی از طریق تحکم و فرمان سیاسی پرداخت. به همین جهت، نهادهای بوروکراتیک جدیدی پدیدار شدند تا جای آنهایی را که بازحمت زیادی اعتبار شده بودند، بگیرند. "شوراها"ی سراسری برنامه درسی و امتحانات تشکیل شدند تا برنامه‌های درسی و چگونگی ارزشیابی را مشخص کنند. در مقطع آموزش عالی، "باشگاه جنتلمنها" وابسته به کمیته اعتبارات دانشگاهی جای خود را به "شورای بودجه دانشگاهها" داد. هر دو این نهادهای جدیدالتأسیس، نهادهایی حکومتی بودند، حال آنکه

نهادهای قبلی بر پایهٔ اجماع و توافق جمعی بنا شده بودند (برای برنامه‌ریزی مدارس، تا سال ۱۹۸۳، شورای مدارس وجود داشت). اقتدار فرمتد بوروکراتیزه شد، اما توسط رهبرانی فرمتد که نفوذشان به واسطهٔ عضویت در کمیته‌های جدید شدیداً تحت کنترل دولت قرار داشت، محدود بود. پس آیا می‌توان گفت فزه، به همین سادگی، روالی عادی پیدا کرد؟ آیا آن صرفاً وسیله‌ای برای گسترش سلطهٔ بوروکراتیک بود؟ به احتمال زیاد، نتیجهٔ امر، احیای کنترل بوروکراتیک خواهد بود، اما از نوعی که سرکردگان سیاسی کشور بسیار بیشتر از قبل، بر آن نفوذ خواهند داشت. در واقع، نتیجهٔ نهایی، می‌تواند سيطرةٔ دستگاه بوروکراتیک/سیاسی کشور بر یک نظام آموزشی انگلیسی (بریتانیایی) باشد، که با سرسختی، بیشتر قرن بیستم را به حالت خصوصی مانده بود. (۱۶)

دو ویژگی نظامهای آموزشی، که در جریان فراز و نشیبها شناخته شده‌اند، گویای آن است که برای یک کنترل بوروکراتیک متناسب با سلطهٔ سیاسی فرمتدی، محدودیتهایی دایمی وجود دارد. نخست، این بحث می‌تواند مطرح شود که آموزش و پرورش در اساس، یک فعالیت سنتی و غیررسمی است که به فنی شدن و از آنجا، به بوروکراتیزه شدن تمایل چندانی نشان نمی‌دهد. بیشتر آنچه که در آموزش و پرورش جریان دارد، طی پانصد سال گذشته تغییر ناچیزی کرده است - عملاً روابط میان معلمان و دانش آموزان نیز از زمان پیدایش تمدن بشری تغییر چندانی نکرده است. با نظامهای سلسله مراتبی نمی‌توان آن را تماماً کنترل کرد. مؤثرترین اشکال کنترل، از روابط متقابل میان معلمان و محصلان (و والدین آنها) ناشی می‌شود. محلی سازی روابط میان تولیدکنندگان و بهره‌گیرندگان، که در هر حال با یک ایدئولوژی بازارگرا توجیه می‌شود، خیلی ساده، واقعیتهای غیرقابل تغییر روابط آموزشی و انسانی را که تأثیرپذیری ناچیزی از بازار دارند، منعکس می‌کند. دومین عامل، کشف این واقعیت توسط سیاستمداران است که بیشتر فعالیتهای آموزشی و پرورشی، کارهای خیلی علمی یا فنی نیستند. تاجریها، خیلی ساده، خاطر نشان کردند که امپراطوران متخصص در مسائل آموزشی دیگر جایی ندارند. آنها از این کشف بزرگ خود خرسند بودند. این بدان معنا نیست که سیاستمداران، به استثنای نهبهٔ منابع، می‌توانند کنترل کامل را به دست آورند، بلکه برعکس، بر نصیحت و نشویق تکیه می‌کنند. درست است که تقویت سلطهٔ کار فرمتدی ممکن است توانسته باشد، دست کم تا حدی، منطق 'فنی' زیربنای کنترل پرهزینهٔ بوروکراتیک را منهدم کرده باشد، اما نتوانسته توجیه دیگری به جای آن قرار دهد.

کارکردهای عمده‌ای که رهبران فرمندی می‌توانند انجام دهند، و انجام آنها خارج از توانایی بوروکراسی و 'منافع' سیاستمداران مسلط بر دولتهای منطقی قانونی است، عبارتند از انگیزش و اشتیاق. در یک نظام مدرسه‌ای سلسله مراتبی و غیر قابل کنترل، اساسی‌ترین نیاز، انگیزش افراد به سوی تلاش بیشتر و دستیابی به سطوح بالاتری از موفقیت است. رهبران فرمندی توانایی آن را دارند که یک چنین اشتیاقی را ایجاد کنند. "منشور اصلاحات آموزشی" سال ۱۹۸۸ در کنار نصیحت‌های یک نخست وزیر فرمند، تلاش بسیاری کرد تا والدین را برانگیزاند. اما معلمان فراموش شدند و نتیجه کار، یک بی‌تفاوتی شدیدتر بود. لفاظیهای ضد بوروکراتیک، توانست معلمان را از کارمندان رسمی جدا کند.

این مدل فرمندی، تا چه حد دارای اهمیت بین‌المللی و سیعتر، و از آنجا، اهمیت مقایسه‌ای، بخصوص در درون اروپا است؟ بحران مشروعیت و مسائل مربوط به قدرت گروه‌های هم منفعت، که در مورد بریتانیا بحث آن رفت، پدیده‌هایی بین‌المللی هستند که استراتژیهای سیاسی تعدادی از کشورهای جهان با آن مواجهند. اما راه حل بریتانیایی این مسئله، منعکس‌کننده شرایط خاص بریتانیا، یا انگلیس است، یعنی شرایطی که در آن حکومت فرمند تاریخی طولانی داشته است - و این وضعیت، بخصوص در قرن نوزدهم و در مورد اصول بننهامیست، کاملاً آشکار است. ریشه‌های خاص آموزش دولتی - که استلال معلمان مدارس یا دانشگاه‌ها مبتنی بر آن است - به طور ویژه‌ای ماهیت انگلیسی دارند. همین سنت خصوصی‌گرایی است که به حکومت توده‌گرای مقتدر چنان زمینه‌فعالیتی می‌دهد که می‌تواند به نهادهای عمومی حمله کند، با این ذهنیت که سیاستمداران کشوری، جدای از آنها هستند.

یک چنین دوگانگی، در سنت الحاقی دیگر کشورهای اروپایی کمتر امکان وقوع می‌یابد. سیاستمداران این کشورها ممکن است ژست بگیرند و تظاهر کنند، اما کمتر امکان آن را دارند به نهادهایی حمله کنند که به طور اساسی به نهادهای قدرت سیاسی ملی وابسته‌اند. به همین جهت، بحران دولت و بحران مشروعیت را بیشتر با راه‌حلهایی سنتی پاسخ می‌دهند، نظیر ایجاد مجموعه‌های مشارکتی محلی و همزمان، دادن مسئولیت وسیعتر سازمانی به تک تک مدارس و سایر مجموعه‌های آموزشی جهت اتخاذ تصمیم‌های مدیریتی.

جالبترین مقایسه را می‌توان با اتحاد شوروی انجام داد، یعنی جایی که کنترل بوروکراتیک

آموزش و پرورش قدرتمند بوده است، و همچنین، رهبری فرمندی در آن به ظهور پیوسته است تا جمعگرایی یکپارچه را به مبارزه بطلبد. اما این اقتدار فرمندی دارای عناصر استبدادی و نوده گرایانه شدیدی نیز هست. بررسی اساس و مبانی تشکیل این سلطه فرمندی در اتحاد شوروی، و تجمع نیروهای لیبرالی و استبدادی در درون آن، و نیز کارایی سیاسی آن برای تحکیم اصلاحات، نایسته بررسی است.

اتحاد شوروی: انقلاب آموزشی و رهبری متزلزل فرمندی

اتخاذ یک ایدئولوژی جدید، مشتمل بر اصلاحات آموزشی در شوروی شباهتهای صوری متعددی با وضعیت بریتانیای تاجر دارد. این اصلاحات، در واقع، امتداد یک جنبش اصلاحی وسیعتر (پرسترویکا) است که عمدتاً علیه مؤسسات دولتی فعال در قلمرو اقتصاد جهتگیری شده است. مشخصه بارز این اصلاحات، تلاش برای نظم بخشیدن به حکومت، و بخصوص کم‌رنگ کردن تأثیر بوروکراسیها، به مثابه عامل عمده رکود است. هدف آن، آزاد کردن قوه ابتکار و انرژی افراد می باشد. مانند بریتانیا، در اینجا نیز احساس افول اقتصادی از اواخر دهه ۱۹۶۰ به بعد، موجب طرح شدن اصلاحات شده است. هدف گورباچف در سال ۱۹۸۸، با بیان خودش، عبارت بود از 'سوسیالیسمی که تمام عوامل انحراف سوسیالیسم در دهه ۱۹۳۰ و عوامل رکود دهه ۱۹۷۰ را کنار بزند.'^(۱۷)

بر خلاف تاجر در بریتانیا، بیان طرحهای اصلاحی از سوی گورباچف، بین سالهای ۱۹۸۵ تا ۱۹۸۸ به طور متهورانه‌ای صورت گرفت، اما با گذشت زمان، و فراتر رفتن جنبش اصلاحی از محدوده کنترل و تعاریف اولیه وی، این لحن قدری احتیاط‌آمیز و پرابهام شد. این اهداف اولیه را باید روشن ساخت. هدف اولیه و اساسی اصلاحات 'سرعت بخشیدن به توسعه اقتصادی - اجتماعی کشور' بود.^(۱۸) استراتژی کار گام به گام بود. البته ایجاد یک گسستگی عمده و شدید مورد نظر نبود بلکه حفظ اصول لنینیستی رابطه میان دولت و جامعه و بخصوص باقی ماندن نقش محوری حزب کمونیست مدنظر قرار داشت.^(۱۹) از بسیاری جهات، این اصلاحات در ادامه و تکمیل برنامه سال ۱۹۶۱ خروشچف بود.^(۲۰)

با این حال، تلاشی نیز در کار بود تا در کنار جستجو برای یافتن سوسیالیسم لنینیستی حقیقی، نوعی سعه صدر را قرار دهد که امکان می داد تا دستاوردهای مفید سایر کشورها نیز مورد استفاده قرار گیرند.^(۲۱) تأکید بر فرد به معنای 'بک انسان گرایی حقیقی و محسوس بود که در آن، انسان حقیقتاً معیار همه چیز است.'^(۲۲) این تعریف، با مالکیت خصوصی و مشارکت کارگران، استقلال تک تک واحدهای تولیدی، و در نتیجه، پذیرش نیروهای بازار سازگار بود. به تواناییهای فردی می بایست ارج گذاشته می شد. این 'تصور جدید از سوسیالیسم' می بایست 'دمکراتیک و انسانی' باشد.^(۲۳) اما دگرگوینها همچنان به عنوان وسیله ای برای پیشبرد کمونسم، با تکیه بر بعضی مفاهیم ایدئولوژیکی قدیمی نظیر توسعه اجتماعی خطی در طول زمان، فهمیده می شدند. قدرت و تسلط نهادهای عمده بر نامه ریزی مرکزی دولتی بر برجهای فرماندهی اقتصاد همچنان مقدس باقی ماند. به نظر بعضی از تحلیلگران، یک خودگردانی شبیه آنچه در بوگسلاوی به اجرا در آمده بود، به معنای بازگشت به سیاست نوین اقتصادی لنین در دهه ۱۹۲۰ بود.^(۲۴) دیگران، بر اخلاق - شایستگی، صداقت - نیز به عنوان هدفی هم ارز دمکراسی تأکید می کنند: 'یک جامعه بسیار اخلاقی، متشکل از افراد مستقل فعال آزاداندیش و مبتکر.'^(۲۵) از این جهت، مشابهتی وجود داشت با تأکید بر ارزشهای ویکتوریایی ساموئل اسمایلز که ناچر از آن پشتیبانی می کرد.

در سال ۱۹۹۰، اظهارات گورباچف، در چارچوب انفجار بحثها در اتحاد شوروی، به نظر فردی تردیدآمیز می آمد. اندیشه های فردگرایی، نیروهای بازار و دمکراسی توسط دیگر افراد در مسند قدرت مطرح شد - عمدتاً توسط ادوارد شوارد نادره در مرکز قدرت، و حتی قویتر از آن، توسط حکومتهای جمهوریها، و نیز از سوی افراد خارج از محور قدرت. این اندیشه ها بسیار فراتر و شدیدتر از پیشنهادهای گورباچف که به تدریج ملایم تر می شد، مطرح می شدند. محافظه کاران، و از همه مهمتر ایگور لیگاچف^۱، در مورد تقدم نیروهای بازار با حتی ابتکارات فردی حرفی نداشتند، اما بر نقش محوری حزب تأکید می کردند، و این موضعی بود که خود گورباچف هم همیشه اتخاذ کرده بود.^(۲۶)

گورباچف حرکت خود را به عنوان یک رهبر فرمندی آغاز کرد. اما اولین شکافی که وی با گذشته بلافصل ایجاد کرد، از سوی روشنفکران و متخصصان باشتیان استقبال شد و بسیار فراتر از

آنچه که به نظر می‌رسید وی می‌خواهد، پیش رفت، و بدین ترتیب اقتدار خود را از دست داد. از آن پس، وی به یک شخصیت حاشیه‌ای تبدیل شد، که در معرض آتش همه جناحهای مخالف قرار گرفته بود، جناحهایی که همه آنها را خود وی برای حمایت از اظهارات اولیه‌اش به راه انداخته بود. برخلاف گورباچف، فرمندی تاجر مورد تهدید قرار نگرفت، چرا که همیشه افراطی بود. عقاید وی هرگز در میان روشنفکران یا حتی در میان اعضای اشرافیت‌گرا و پدرسالار و سنتی حزب محافظه کار نیز از حمایت چندانی برخوردار نبود. دست کم تا وقتی که انقلاب در اواخر دهه ۱۹۸۰ تثبیت شد و در میان بخش قابل توجهی از جمعیت که به طور کلی، تأکید چندانی بر اصلاحات رادیکالتر نداشتند حمایت توده‌ای گسترده‌ای به دست آورد، وضع بدین منوال بود. در حقیقت سقوط وی از قدرت نهایتاً به خاطر جزمیت‌گرایی و تعصب غیرقابل قبول وی بود و نه ناکامی در حفظ انگیزه انقلابی.

انقلاب در شوروی از بالا آغاز شد، اما به یک مجموعه بیشتر سنتی و رادیکال ولی پرهرج و مرج از اصلاحات تبدیل شد که در نهایت قدرتهای فدرالی آزادکننده همین نیروها را نیز تهدید کرد. از این جهت، این جنبش مراحل آزادسازی تاریخ رسیه از آغاز قرن نوزدهم تا کودتای بلشویکی ۱۹۱۷ را دوباره تجدید کرد. اما خود این جنبش هم بک انقلاب آخر قرن بیستمی بود که به مسائلی همچون بازده و سرمایه‌گذاری که مورد توجه کشورهای صنعتی غربی بود، می‌پرداخت. تحولات آموزشی شوروی را در همین چارچوب باید دید.

انقلاب آموزشی؟

پرسترویکا تا چه حد با جنبه‌های آموزشی بحران دولت در شوروی برخورد کرد؟ تا چه حد توانست نیروی انتخاب فردی را آزاد کند و کنترل بوروکراتیک غیرپویا و غیرکارآرا از قلمرو آموزش کنار بگذارد؟ رهبری رادیکال و فرمندی گورباچف تا چه حد اجازه داد تا گره‌های بزرگ گشوده شوند؟ اهمیت این آرمانهای جدید را برای آموزش و پرورش شوروی، وقتی بهتر می‌توان ارزیابی کرد که آنها را در چارچوب اقدامات آموزشی همان طور که توسعه یافته بوده، به ویژه از اواخر دهه ۱۹۲۰ به بعد قرار دهیم. جمع‌گرایی استبدادی، به طور ویژه‌ای در محتوای نظام مدرسه‌ای، و

شیوه‌های انتقال این محتویات، جای گرفته بود. رویکرد دایرةالمعارفی کلی اتخاذ شده، به معنای به کار بستن برنامه‌های استاندارد، شامل موضوعات و نیز مضامین دروس بود (البته به استثنای تدریس زبانهای غیر روسی، یا در میان غیر روسها). نه معلمان و نه محصلان، هیچ یک حق انتخاب موضوع دروس را نداشتند. وظیفه معلمان صرفاً انتقال یک سری مفاهیم و اطلاعات استاندارد به بچه‌ها بود.

در زمینه به کار بستن این جمعگرایی در محتوای درسا دو عنصر وجود داشت. تدریس علم و تکنولوژی و نیز برنامه درسی در کل به نحوی بود که کارگران، آماده کار برای صنعتی شدن کشور، در راستای استراتژیهای برنامه ریزی نیروی انسانی، تربیت شوند.

آموزش علوم انسانی و مباحث اجتماعی - تاریخ، ادبیات، و آموزشهای سیاسی - یک خودآگاهی سوسیالیستی مارکسیست لنینیستی، و در نتیجه، یک حس میهن پرستی را به مردم شوروی القا می کرد. شاید تمام موضوعات سنتی درسی، به استثنای ریاضیات و فیزیک، دارای یک مضمون قوی ایدئولوژیک بودند. شاید آموزش دروس فنی که پس از سال ۱۹۱۷ مورد حمایت ن. ک. کروپسکا یا^۱ قرار گرفته و از سال ۱۹۵۷ توسط خروشچف احیا شدند، می توانستند یک رویکرد منسجمتر در زمینه برنامه درسی ایجاد کنند، اما اینها به شیوه‌ای هماهنگ با فلسفه کلی آموزشی به کار بسته نشدند.

در عوض، ساختار تصمیمگیری، رسماً اکثریت گرایانه و دمکراتیک، ولی به طور غیررسمی، استبدادی بود. وزرای آموزش و پرورش، و بوروکراسیهای حامی آنها، هم در سطح شورایی (فدرال) و هم در هر یک از ۱۵ جمهوری، وجود داشتند. شوراها ی ناحیه‌ای و منطقه‌ای (یا شهری) نیز فعال بودند. حزب کمونیست و سازمانهای دیگری همچون اتحادیه‌های صنفی نیز در سطح محلی بر مدارس نفوذ داشتند. اما در عمل، این خواست مقامات شورای مرکزی بود که سیطره داشت و در سطوح محلی و مدارس تیز تقویت می شد.^(۲۷)

بدین ترتیب، اندیشه‌های دمکراسی و انسانی کردن امور پرسترویکا، استانداردگرایی و یکطرفه بودن تدریس و آموزش را در مدارس، و نیز در مدیریت آموزشی، به مبارزه طلبید. حمایت گورباچف از فردگرایی و انسانی سازی، اساس اصلاحات آموزشی را تشکیل می داد. به این معنا، آن

را می‌توان انقلابی از بالا دانست. آغاز اصلاحات در سال ۱۹۸۵ موجب انتشار مقالات متعددی از سوی معلمان و دیگران در مطبوعات شوروی شد، که در آنها از عدم انعطاف، تمرکزگرایی، و سنگین بودن برنامه‌های درسی، و شیوه‌های استبدادی مدیریت مدارس و تدریس دروس انتقاد شده بود.

مقامات دولتی شوروی با تلاش در جهت ادامهٔ ابتکار اصلاحی خود، به این انتقادات پاسخ دادند. فضای محصور حزب کمونیست در مورد آموزش و پرورش و کمیته دولتی جدیدالتأسیس آموزش عمومی، کارگسترش اصلاحات بنیادی آموزشی را در سال ۱۹۸۸ آغاز کردند. اما در تمام این مدت، یعنی در فاصله سالهای ۱۹۸۸-۱۹۹۰، بخشهای عمومی مستمری در مورد تحولات آموزشی در مطبوعات منتشر می‌شد که طیف وسیعی از مردم، از جمله والدین در آنها مشارکت داشتند.

متن مصوب و قانونی این اصلاحات در سال ۱۹۹۰ منتشر گردید. در اهداف جدید بر فردگرایی، ضمن تلاش برای نجات برخی از جمعگراییهای اقتصادی سنتی، تأکید شد. هدف این بود: رشد همه جانبهٔ شخصیت و تواناییهای ذهنی و جسمی هر شهروند شوروی - دادن بالاترین ارزش به یک جامعهٔ سوسیالیستی، انسانی و دموکراتیک؛ رشد پایه‌های بالقوه فکری، فرهنگی و خلاق کشور، به نحوی که اقتصاد کشور از متخصصانی با صلاحیت برخوردار شود.^(۲۸) رئیس کمیته دولتی جدید آموزش عمومی، گنادی یاگودین،^۱ بر فردگرایی با قدرت بیشتری، تأکید کرد: 'به هنگام بنای یک نظام جدید آموزشی... تعیین هدف اساسی کار کاملاً ضروری است. بی‌شک، رشد فرد است که مقصود اصلی و محوری کل فعالیتهای یک معلم و یک جمع آموزشی را تشکیل می‌دهد.'^(۲۹) متخصصان آموزش و پرورش تأکید می‌کردند که این به معنای فراهم آوردن فرصتهایی جهت ترغیب تفاوت‌های فردی و نیز تشویق ابتکار است: 'قبل از هر چیز، این تفکر مستلزم وجود چنان سازمان آموزشی است که از یک سو، در جهت تکوین یک شخصیت مبتکر و خلاق باشد؛ و از سوی دیگر، ویژگیهای هر فرد جوان را به رسمیت بشناسد و برنامه‌های او را برای زندگی به حساب بیاورد.'^(۳۰)

این تغییرات ارزشی در شوروی بسیار بنیادتر از بریتانیا بود. ترغیب فرد به جذب شدن در یک

جامعه جمعگرا، هم به لحاظ اقتصادی و هم سیاسی - اجتماعی، که از اواسط دهه ۱۹۲۰ اساس نظام آموزش و پرورش شوروی را تشکیل می‌داد، کنار گذاشته شد. مدارک تحصیلی به کسانی داد می‌شد - اعم از معلمان، والدین، و محصلان - که در نظام آموزشی جدید، مفاهیم جمعگرایانه‌ای را که بیش از ۷۰ سال راهنمای فعالیتها بودند، رد کرده باشند. با این حال، هنوز اساس اصلاحات صرفاً توافقی میان سیاستمداران لیبرال و متخصصان لیبرال آموزش و پرورش بود.

به کار بستن تغییرات آموزشی

عملی شدن این تغییرات، برخلاف بریتانیا، تقریباً به طور کامل دلخواهی بود. این وضعیت در راستای سه شعار دمکراتیک سازی، فردی سازی، و انسانی سازی قرار داشت. تحولات مذکور را تحت دو عنوان جداگانه، یکی محتواهای درسی، و دیگری، مدیریت و کنترل می‌توان بررسی کرد. در زمینه محتواهای درسی، فرصت بسیار بیشتری به تصمیمگیران در سطح مدارس، یعنی معلمان، والدین و محصلان، داده شده است. در سال ۱۹۸۹، برنامه واحد درسی کنار گذاشته شد، به نحوی که فقط پنج درس (زبان روسی، ادبیات، ریاضیات، علوم، و مباحث اجتماعی) از سوی مرکز تعیین می‌شدند و اینها صرفاً ۴۰ تا ۷۰ درصد از ساعات آموزشی را دربرمی‌گرفت. تعیین موضوعات دیگر و نیز جزئیات محتوای برنامه به جمهوریها، مقامات محلی، و خود مدارس واگذار شد. کتابهای درسی یکسان و اجباری برای همه نیز کنار گذاشته شدند. به دانش آموزان نیز اجازه داده شد تا از میان موضوعات درسی به انتخاب بپردازند.^(۳۱)

محتوای دروس نیز در راستای اندیشه انسانی سازی تغییر یافت. تعادل قبلی که به سود علوم محض بود، به سود درسهای علوم انسانی تغییر کرد تا جایی که این دروس بیش از نیمی از ساعات آموزش را به خود اختصاص دادند. شاید بنیادترین تغییر در این زمینه، آزادی بود که به معلمان داده شد تا تاریخ را از چشم اندازهای مختلفی تدریس کنند، و این کار به معنای مشروعیت بخشیدن به کنار گذاشتن تمرکز صرف بر مبارزه انقلابی پرولتاریا بود. در عمل، مدارس و جمهوریها طیف دروس علوم انسانی را گسترش دادند. برای مثال، در گرجستان، مذهب، جزو برنامه درسی مدارس دولتی قرار گرفت، و اجازه داده شد که به جای تأکید صرف بر زبانهای جمهوریهای مختلف، بر

فرهنگ و تاریخ جداگانه آنها نیز تأکید به عمل آید.

منطق و توجیه این حرکات، تا حدی، پاسخگویی به از خود بیگانگی محصلان، والدین و معلمان بود. ادعاهایی مطرح می شد مبنی بر اینکه تمرکز بر استانداردهای بالای موفقیت در همهٔ دروس موجب پیدایش بیماریهای مرتبط با اضطراب در میان بچه ها شده است. (۳۲) اما، به طور کلی، این حرکات، در جهت فاصله گرفتن از یک خط ایدئولوژیک خاص، به منظور تشویق و افزایش قدرت انتخاب در سطح جمهوریها، مناطق و مدارس بوده است.

از کنترل فدرالی مقامات شوروی به میزان چشمگیری کاسته شده است (البته در صورت موفقیت جناح محافظه کار، امکان تلاش برای احیای مجدد این کنترل را نباید دست کم گرفت). اکنون جمهوریها نفوذ بیشتری اعمال می کنند. اما در عمل، قدرت بیشتری به مقامات محلی و مدارس انتقال یافته است. در بعضی از مناطق، شوراهای شهر و ناحیه نفوذ بیشتری دارند، و در همان حال، استقلال مدارس - که توسط نمایندگان منتخب والدین، معلمان، و جامعهٔ محلی، حفظ می شود - نیز گسترش یافته است. در حقیقت، در مسکو و شهرهای دیگر، مدیریت مدارس به درجه ای از استقلال رسیده اند - از جمله داشتن حق نظارت بر نحوهٔ هزینه شدن بودجهٔ مدارس - که برابر یا حتی فراتر از مدارس مشابه در لندن شده اند.

گسترش دایرهٔ انتخاب در بسیاری از مناطق، به معنای کاهش یا قطع نفوذ حزب کمونیست یا سازمانهای کودکان و جوانان آن، نظیر "اکتبرستهای جوان"، "پیشگامان جوان" و "کومسومول" بوده است. بعضی مدارس خصوصی دارای سالنهای سخنرانی و ورزشگاههایی با مشخصات برگزیدهٔ دانشگاهی نیز توسعه یافته اند. تخصص گرایی در دورهٔ دوم متوسطه (بالای ۱۶ سال) تقویت شده است.

کنترل بر مدارس شوروی و کارکرد ایدئولوژیک و جمعگرایانهٔ آنها اساساً تغییر کرده است. مشکل می توان تصور کرد که وضعیت گذشته بتواند برگردد، حتی اگر در سطح شوروی، محافظه کاران قدرت یابند. با این حال، تفاوتهای محلی می توانند مهم باشند، بخصوص که در بعضی مناطق کشور، حزب کمونیست نفوذ محلی قدرتمندی را در آموزش و پرورش حفظ کرده است. به رغم این تفاوتهای منطقه ای، حتی حزب کمونیست هم ظاهراً به میزان زیادی، اصرار بر خلوص ایدئولوژیک قدیمی نظام مدرسه ای را کنار گذاشته است.

اما منطق دموکراتیزه کردن بسیار بی حد و مرز و نامشخص است. رژیم قبلی مورد هجوم قرار گرفته است، بدون اینکه میان منسجمی از یک فلسفه جدید ارائه شود، هر چند بعضی از متخصصان آموزش و پرورش صحبت از احیای یک دیدگاه 'روبه ترقی' در تدریس می‌کنند که این دیدگاه از نظرات افرادی همچون لویگتسکی^۱ در دهه ۱۹۲۰ گرفته شده است. استقلال معلمان، والدین، و محصلان افزایش یافته است. اما در نتیجه همین استقلال، تضاد میان آنان نیز بیشتر شده است. والدین از این شکایت دارند که استانداردهای پایین آموزشی و بی تفاوتی معلمان - که به خاطر فشارهای ناشی از حقوقهای پایین، منابع ناچیز، و بهره‌گیرندگان سمج است - به رغم آزادیهای بیشتر به دست آمده چندان حل نشده‌اند. حکومت‌های بسیاری از جمهوریه‌ها فاقد منابع کافی برای به کار بستن اختیارات جدید خود در آموزش و پرورش هستند و به همین جهت، در جریان درگیریهای سیاسی گسترده تر خود با سازمانهای فدرال، از خبر بازسازی آموزشی گذشته‌اند. در قیاس با گذشته، آزادی بسیار بیشتری وجود دارد، اما منابع و امکانات تا حد زیادی کمتر شده‌اند. به علاوه، در مورد توانایی مدارس جهت برآورده ساختن اهداف قدیمی و همیشگی آموزش و پرورش، یعنی موفقیت محصلان و تحرک اجتماعی تردیدهایی کلی وجود دارد. این شرایط، به واسطه تردیدهای مربوط به جهت‌گیریهای آینده اقتصاد و کنترل سیاسی آینده، بدتر نیز شده است.

مقایسه انقلابی

انقلابها برای کسب مشروعیت، به گذشته و آینده، هر دو، می‌نگرند. تحولات آموزشی بریتانیا و نیز شوروی، گرچه توسط رهبران فرمندی آغاز شدند، اما نگاهشان به شرایط ظاهراً ساده‌تر، طبیعی‌تر و یا حقیقی‌تر گذشته بود، یعنی به دوره‌ای که معلمان و محصلان (و والدین به عنوان ناظر) بر آموزش رسمی سیطره داشتند. آنچه مورد حمله بود، روبناهای یک نظم بوروکراتیک بود، که بر پایه این اعتقاد رشد کرده بود که از طریق آموزش و پرورش می‌توان به یک مهندسی اجتماعی بزرگ دست زد. به این معنا، می‌توان گفت که این انقلابها ارتجاعی بودند، و دلتنگی آشکار رهبران فرمندی را نسبت به گذشته منعکس می‌کردند. هر دو انقلاب، بر پایه این فرض بنا شده بودند که ماشین

1. Lev Vigotsky

نظم‌بخش به نظام آموزشی جهت دستیابی به اهداف گوناگون سیاسی، اجتماعی، و فرهنگی - آموزشی بیش از حد پیچیده بوده است، و نیز اینکه اهداف جدید را از طریق گفتگوهای فردی و رو در رویی که بنا به فرض، در عصر طلایی گذشته و بدون هیچ گونه دخالتی وجود داشت، می‌توان به دست آورد.

تفاوت میان مفاهیم مربوط به دوره‌های با شکوه گذشته هر یک از این انقلابها، آنها را از یکدیگر متمایز می‌ساخت. در انگلستان، دعوت به معکوس کردن جریان جمع‌گراییانه قرن گذشته، با سیاستهای اقتصادی فراگیرتر جامعه، و در همان حال با دعوت به بازگشت به روزهای برتری صنعتی بریتانیا، هماهنگ بود. برعکس، اصلاحات شوروی از مشروعیت تاریخی ضعیفتری برخوردار بود. درست است که یک جنبش آشوب طلب و اجتماع‌گرای قرن نوزدهمی، که تا زمان از میان رفتن انقلابیون اجتماعی پس از سال ۱۹۱۷ باقی ماند، مدلی برای جهتگیری لیبرالی نهادها در اتحاد شوروی ارائه می‌داد. اما به رغم تلاش گروههایی از آموزشگران نظیر گروه VNIK برای ارائه چنین تفسیری، از وضوح بخشیدن به تصویر گذشته پیش از سال ۱۹۱۷ همیشه طفره رفته می‌شد. مفاهیم محکم و وسیعاً پذیرفته شده‌ای همچون فردگرایی یا حق تصمیمگیری گروههای کوچک، مفاهیمی نیستند که با تحولات پرسترویکای پس از سال ۱۹۸۵ مجدداً ظاهر شده باشند. نگاه گوریباچف به تاریخ، لنین را به میان نمی‌کشید و به خاطر تأیید یک دمکراسی به شیوه غربی، نگاهی ضد تاریخی بود. دیدگاههای جمع‌گراییانه همچنان نفوذ دارند. عکس‌العمل عناصر پایین نظام مدرسه‌ای، به ویژه آنهایی که خارج از گروههای حرفه‌ای و فکری قرار دارند، هنوز دارای نوعی انفعال و تبعیت از سازمانهای سلسله‌مراتبی استبدادی مسلط است، و این چیزی است که نظرسنجیها آن را تأیید کرده‌اند.^(۳۳)

عنصر مشترک دیگر، حمله به بوروکراسی و سطوح مختلف مدیریت و کنترل است. هر دو انقلاب آموزشی، اقدام نهادهای واسط در فرایند تصمیمگیری را به عنوان هدف خود برگزیده‌اند. در انگلستان، حکومت مرکزی قدرت 'مقامات محلی آموزشی' را از چند طریق از میان برد: سلب اختیارات آنان در نظارت بر پذیرشهای مدرسه‌ای، کاستن از قدرت آنان در تنظیم چگونگی مصرف بودجه مدرسه، و - در موارد لزوم - کاستن از تعداد مدارس زیر نظر آنان. استدلال آنها این بود که این بوروکراسیها (و کنترل سیاسی محلی) موجب افزایش عدم کارایی، اتلاف منابع، و گرفتن

حق انتخاب از بهره‌گیرندگان می‌شدند. حتی به معلمان نیز به خاطر کنترلی که بر برنامه‌داری داشتند، به چشم گروه‌های هم منفعت غیرقابل اعتماد و علاقه‌مند به حفظ خویشتن نگاه می‌شد. قدرت حکومت مرکزی افزایش یافت و این همزمان بود با اظهار نظرهای سیاستمداران و بخصوص وزیر آموزش و پرورش در مورد تمام موضوعات آموزشی، از شیوه‌های تدریس گرفته تا حمایت دانشجویان در آموزش عالی. عملاً، در حمله به سیاستمداران و مدیران میانی، سیاستمداران حکومت مرکزی در کنار بهره‌گیرندگان قرار گرفتند.

در اتحاد شوروی، حمله به بوروکراسی یک رکن اساسی در اندیشه پرسترویکای گورباچف به شمار می‌آمد.^(۳۴) اما در عمل، این رکن کمتر مورد توجه قرار گرفت، چرا که وسعت ماشین بوروکراتیک از هرگونه حمله بنیادی، به استثنای یک انقلاب سیاسی تمام عیار، جلوگیری می‌کرد. دموکراسی به معنای بیان حق انتخاب توده‌ها بود. مؤسسات در هم ادغام گردیده و کوچک شدند. اما برخلاف بریتانیا، قدرت رفته رفته از دست مقامات حکومت مرکزی به عنوان مبتکران اصلاحات خارج شد و در دست افراد واقع در سطوح میانی، به ویژه در جمهوریها افتاد. در مورد توزیع نسبی قدرت میان جمهوریها، مناطق، شهرها، ناحیه‌ها و مسئولان مدارس، یک تردید و عدم قاطعیت مستمر وجود داشت.

در هیچ یک از این دو کشور، انهدام مقامات میانی به طور کامل صورت نگرفت. "مقامات آموزشی محلی" در بریتانیا، بدون یک نبرد واقعی، ضعیف شدند. اما مدافعان محتوا و شیوه تدریس، دانشگاهیها و متخصصان آموزش و پرورش علیه تعاریف عامیانه و غیر حرفه‌ای مسائل آموزشی مبارزه کردند. اگرچه وزیر آموزش و پرورش تا به حال در بسیاری از نبردها پیروز شده است، اما استمرار این پیروزیها را نمی‌توان تضمین کرد. در اتحاد شوروی، درگیری بسیار جدی‌تر است، چون نهادهای مختلف - حزب، مؤسسات شورایی، مؤسسات وابسته به جمهوریها، دانشگاهیها، پژوهشگران و معلمان - برای کسب قدرت واقعی در حال مبارزه‌اند، و این مبارزه، شکل کوچک شده مبارزه‌ای است که در تمام صحنه‌های حیات اجتماعی اتحاد شوروی در حال وقوع است. برخلاف بریتانیا، حکومت فدرال شوروی در مراحل اولیه اصلاحات، قدرت زیادی را از دست داد، با این حال ممکن است تلاش کند تا دوباره آن را به دست آورد.

در بریتانیا، انقلاب، تمرکز یافته‌تر و هدایت شده‌تر بود. سیاستمداران حکومت مرکزی تمام

فرایند را کنترل کرده و مسئلهٔ دادن حق انتخاب بیشتر به مردم را از طریق یک استبداد سخت و محکم از سوی مدافعان این نظر در مقابل مهندسان اجتماعی میانی، تثبیت کردند. به یک معنا می‌توان گفت این انقلاب حقیقتاً بسیار بیشتر از شوروی، "ایدئولوژیک" بود. در اتحاد شوروی، نبود بنیادهای روشن ایدئولوژیک در جنبشی که بر پایهٔ دیکراسی، حق انتخاب، و حقوق فردی بنا شده بود اما مکانیسمهای مطمئنی برای قضاوت در مورد انتخابها نداشت، جهت تحولات آینده را نامطمئن تر ساخته است. در حالی که سیاستمداران حکومت مرکزی در بریتانیا کنترل کامل فرایند دگرگونی را در دست خود نگاه داشتند، در اتحاد شوروی، تحولات، به ویژه تحت تأثیر نیروی کینهٔ متراکمی که در بخشهای مختلف جامعه نسبت به نظام ایدئولوژیک - حکومتی شوروی از سال ۱۹۱۷ به بعد شکل گرفته بود، منحرف شد. به این معنا، انقلاب شوروی را بسیار بیشتر از انقلاب بریتانیا می‌توان یک انقلاب حقیقی از پایین خواند. البته، این خطر در اتحاد شوروی وجود دارد که مبارزهٔ عریان برای کسب قدرت در اساسی‌ترین سطح خود بسیار شدیدتر و غیراخلاقی یا غیرقانونی تر از بریتانیا بشود که در آنجا، مبارزه هر چند ایدئولوژیک، اما قانونی تر و حقوقی تر نیز خواهد بود.

آیا موفق خواهند شد؟

از یک جهت می‌توان گفت که هر دو انقلاب آموزشی پیروز شده‌اند. در بسیاری موارد، مدارس استقلال بسیار بیشتری جهت استفاده از امکانات پیدا کرده‌اند. در اتحاد شوروی، مدارس خصوصی کنترل بیشتری بر شیوه‌های تدریس و جنبه‌های محتوایی آموزش دارند (در بریتانیا، معلمان از این حقوق متداول در مقابل حملات حکومت مرکزی دفاع می‌کنند). در هر دو کشور، والدین اجازه یافته‌اند سیاستها و اقدامات جاری در مدارس فرزندانشان را زیر سؤال بکشند. به یک معنا می‌توان گفت که ضعف مرکزی بک نظام آموزشی شدیداً برنامه‌ریزی شده و یکپارچه - یعنی این نکته که فرایندهای تعلیم و تربیت نهایتاً کنترل ناپذیرند - موجب موفقیت این انقلابها در مرحلهٔ تخریب، یا دست کم، تضعیف روتها، و بازگشت به روابط اولیهٔ مدرسه‌ای شده است.

در مورد عناصر سهیم در این روابط اولیه و بنیادین مدرسه‌ای - یعنی دانش‌آموزان، معلمان،

والدین، و قدری دورتر، مؤسسات آموزش عالی و مؤسسات استخدامکننده - سؤالات مهمی وجود دارد. و این سؤالات مستلزم نوع دیگری از تحلیل مقایسه‌ای هستند. آیا این گروه‌ها، همان طور عمل می‌کنند که اصلاح طلبها امید و انتظار دارند؟ تحلیل این سؤالات به طور اجتناب‌ناپذیری، ارجاع به سنتهای مختلف فرهنگی، اجتماعی و سیاسی را الزامی می‌کند. در بریتانیا، در همان حال که سنت کثرت‌گرای حکومت، شهروندان را ترغیب کرده است تا حقوق خود را (گاه بدون توجه به وظایفشان) از مؤسسات و نهادهای عمومی بطلبند، سنتهای دیگری نیز وجود دارد که براساس آن، والدین متعلق به همه طبقات، فرزندان خود را بدون احساس مسئولیت روانه مدارس کنند، و این امر همتایان‌شان را در دیگر کشورهای غربی وحشتزده خواهد کرد. امید به داشتن بهره‌گیرندگانی (والدینی) نفال که استانداردهای مدارس را به جلو برانند، ممکن است رویایی غیرواقعیانه باشد.

در اتحاد شوروی نیز، به طور مشابهی، عکس‌العمل نسبت به ضعیف شدن یک نظام اقتدارگرا، و در واقع، مطلقه، که به والدین که قبلاً فقط وظایفی داشتند، حقوقی اعطا کند، نامطمئن است. ممکن است طبقات حرفه‌ای حقوق فردی را با قوت بیشتری دنبال کنند. سایر شهروندان ممکن است به آسانی نپذیرند که به جای مقامات سنتی، آنها هستند که باید تصمیمها را بگیرند. به همین جهت ممکن است برای نهادهای دیگری، بخصوص حزب کمونیست نسبتاً ساده باشد که قدرت خود را در سطح محلی و در مقابل مدارس دوباره تقویت کنند، هر چند، تصور تثبیت مجدد ایدئولوژی پیش از سال ۱۹۸۰ در سطح آموزش و پرورش مشکل می‌نماید.

در اتحاد شوروی مسئله دیگری نیز وجود دارد و آن دستیابی به استانداردهای لازم است. البته سطح استاندارد بعضی، یا بسیاری از مدارس در دهه ۱۹۶۰ بسیار بالا بوده است. احتمالاً در مقایسه با سطح توسعه اقتصادی کشور هنوز هم وضعیت همان طور است. اما به مرور که اتحاد شوروی به رقابت در عرصه اقتصاد بین‌المللی وارد می‌شود، و به مرور که کارگران از نقاط قوت و ضعف خود در جریان رقابت آگاهتر می‌شوند، ممکن است تأکید بر استانداردها نیز بیشتر شود. در اولین مراحل پرسترویکای آموزشی این موضوع نادیده گرفته شد، اما در دهه ۱۹۹۰ دوباره به آن روی آورده‌اند.

در بریتانیا، این قضیه نقشی محوری دارد. پیدایش مجدد این تأکید بر استانداردها در اتحاد جماهیر سوسیالیستی شوروی ممکن است امکان تحکیم قدرت را برای بعضی عناصر مرکزی - چه در سطح کشوری و چه در سطح جمهوریها - دوباره فراهم آورد. از این جهت، ویژگی لیبرالی و سهل‌گیرانه

انقلاب آموزشی در شوروی، در مقایسه با توده‌گرایی مقتدرانهٔ بریتانیا، ممکن است به عنوان نقطه ضعف نهایی آن عمل کند.

مسئله دیگری که هیچ یک از دو حکومت نتوانسته‌اند پاسخ مناسبی به آن بدهند، در ارتباط با معلمان مدارس است. در بریتانیا در لفاظیهای سیاسی همراه با اصلاحات آموزشی به معلمان حمله می‌شد. مرتباً تدابیر تازه‌ای به کار بسته می‌شد تا آنها را وادار کند کارایی بیشتری داشته باشند. نتیجهٔ این وضع تضعیف روحیه نیروی آموزشی و کمبود بازهم بیشتر معلم بود. در اتحاد شوروی، کنار گذاشته شدن فشارهای بیرونی موجب استقلال بیشتر معلمان شد، اما در عین حال آنها را وادار کرده که در کارها و زندگیشان بیشتر به خود متکی باشند. اما معلمان هم، نظیر سایر کارکنان دولت، در حال حاضر حقوقهای کمی دریافت می‌دارند و غالباً به شغل‌های جنبی دیگری می‌پردازند که درآمد آنها بسیار بیشتر از حقوق رسمی تدریس است.^(۳۵) از این گذشته، در این شرایط، آنها انگیزه‌ای به فردی کردن تدریس و هویت ویژهٔ مدارس خود ندارند. انتظارات زیادی که در شرایط جدید از آنها وجود دارد، ممکن است آنها را ترغیب کند تا به گذشتهٔ خود و اطمینانها و راحتیهای ناشی از یک دولت اقتدارگرایانه، با حسرت بنگرند.

آیا ناکامی هر دو کشور در برانگیختن معلمان نشانهٔ ضعفی در اشکال فرمندی رهبری آموزشی است؟ در هر دو کشور، موضوع عمدهٔ برنامه‌های اصلاحی، برانگیختن عناصر سهیم در آموزش و پرورش بود، آن هم به شیوه‌ای که حکومت‌های رسمی عقلایی - بوروکراتیک قبلی از انجام آن عاجز مانده بودند. اما در هر دو کشور، والدین به طور مستقیم و از فراز سر بوروکراتهای میانی ترغیب شدند تا در جریان تحصیل فرزندانشان، فعالتر و سهیم‌تر باشند. با این حال رهبران فرمندی تمایل دارند که برای شکستهای قبلی خود، سبب بلایی فراهم کنند. در بریتانیا، تاچر و وزیرایش، معلمان را به عنوان این سبب قرار دادند. در اتحاد شوروی، معلمان ترغیب شدند، اما از طریق مشوقهای دیگر برانگیخته نشدند. در هر دو کشور، نوع پیامهایی که رهبران فرمندی عرضه می‌کردند؛ به ناچار ساده و آشکار بود. شاید آنها نمی‌توانستند این ترغیب را با یک ریزی و دقت خاص، متناسب با پیچیدگیهای روابط میان شرکت‌کنندگان در یک نظام آموزشی انجام دهند، و در عین حال، ملودرام میان‌گفته‌ها و اعمال را که رهبران فرمندی خود را ملزم به رعایت آن احساس می‌کنند، حفظ نمایند. آیا رهبری سیاسی فرمندی چیزی برای عرضه کردن به کشورهای خارج از این دو نهایت،

کثرت گرایی و مطلقه گرایی، دارد؟ مؤثر بودن رهبریهای فرمندی بستگی به این دارد که رهبرانی شوق برانگیز و متعهد، درست در لحظه مقتضی ظهور کنند. اما شرایط دولتهای با ثبات، همبسته، و الحاقی، به استثنای زمانهای بحرانی نظیر فرانسه سال ۱۹۵۸، کمتر با آن شرایط سازگار است. نیازهای آنان محدودترند، اما سؤالهایی که تاجر و گورباچف در زمینه چگونگی تضعیف بوروکراسیها و راههای برانگیختن عناصر پایینی سهم در یک نظام آموزش و پرورش مطرح ساختند، بیانگر آن است که برخی از ویژگیهای رهبری فرمندی ممکن است خصوصیتی جهانی و عام باشد.

یادداشتها

1. J. O'Connor, *The Fiscal Crisis of the State* (New York: St. Martin's 1973).
۲. در بریتانیا تأثیر اقتصاددانانی مانند میلتون فریدمن بر کارهای مدافعان انگلیسی آزادی فردی افزوده شده بود، قابل ملاحظه در: F. A. Hayek, *Law, Legislation and Liberty* (London: Routledge 1976).
۳. Jurgen Habermas, 'Problems of Legitimation in Late Capitalism,' in *Critical Sociology*, ed. Jurgen Habermas, (Hammondsworth: Penguin 1976), p. 377. Legitimation Crisis (London: Heinemann 1976).
۴. این سنخ مشتق می شود از: Philippe G. Schmitter, "Still a Century of Corporatism," *Review of Politics* 36, no. 1 (January 1974): 93-98.
۵. Martin McLean, "The Conservative Education: Policy in Comparative Perspective," *British Journal of Educational Studies* 36, no. 33 (October 1988): 200-217, and: "Higher Education in The United Kingdom into the 1990s," *European Journal of Education* 25, no. 2 (August 1990): 157-70.
۶. McLean, "Conservative Education Policy," pp. 206-12.
۷. تحلیل‌های اخیر سیاست آموزشی در اروپا برحسب مفهوم الحاقی انجام شده است به وسیله: Val D. Rust and Kenneth Blakemore. "Educational Reform in Norway and in England and

Wales: A Corporatist Interpretation,' *Comparative Education Review* 34, no. 4 (November 1990): 500-521.

۷. Alfred Stepan, *The state and Society: Peru in Comparative Perspective* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1978), pp.40-45.

8. Max Weber, *The Theory of Social and Economic Organization*, ed. Talcott Parsons (New York: Free Press, 1964), pp. 328, 361-63, quote at p. 363.

۹. برای توسعه این دیدگاه انتقادی به ویژه به وسیله تئودور آدورنو و ماکس هورخیمر نگاه کنید به:

Martin Jay, *The Dialectical Imagination* (London: Heinemann, 1973). pp. 253-80.

۱۰. برای ویر (pp. 363-73)، رهبری فرمندی می‌توانست شکلی عادی یابد، بهترین مثال در اروپای معاصر بقای گلیسم در فرانسه حتی پس از سقوط شارل دوگل بنیانگذار آن است.

۱۱. برای تحلیل و بررسی تاجریسم نگاه کنید به: Stuart Hall and Martin Jacques, eds., *The Politics of Thatcherism* (London: Lawrence & Wishart, 1983); Denis Kavanagh, *Thatcherism and British Politics* (London: Oxford University Press, 1987); and Hugo Young, *One of Us* (London: Macmillan, 1989).

12. Maurice Plaskow, ed., *Life and Death of the Schools Council* (Brighton: Falmer, 1986).

13. Maurice Kogan and David Kogan, *Attacking Higher Education* (London: Kogan Page, 1983).

14. Department of Education and Science, *The Education Reform Act* (London: Her Majesty's Stationery Office, 1988).

15. Martin McLean, "Populist Centralism: The 1988 Education Reform Act in England and Wales," *Educational Policy* 3, no. 3 (September 1989): 233-44.

۱۶. ستهای "خصوصی" در بریتانیا آشکار هستند به طوری که مدارس خصوصی هنوز به عنوان مدلهای نظام مدرسه‌ای بر مدارس دوره متوسطه عمل می‌کنند. در حالی که بخش آموزش عالی هنوز، دست کم تا اواخر دهه ۱۹۸۰، به طور غیررسمی از دانشگاههای آکسفورد و کمبریج به عنوان مؤسسات نیمه دولتی تقلید می‌کرد. نگاه

- کنید به: McLean, "Higher Education," pp. 161-62.
17. Mikhail Gorbachev, quoted in Stephen White, *Gorbachev in Power* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990), p. 187.
18. Gorbachev, 1988, quoted in *ibid.*, p. 184.
19. R. J. Hill, "State and Ideology," in *The Soviet Union under Gorbachev*, ed. Martin McCauley (London: Macmillan, 1987), pp. 38-58.
20. White, p. 184.
21. *Ibid.*, p. 187.
22. *Ibid.*
23. *Ibid.*
24. Janusz Tomiak, "The Control of Education: Contrasting Interpretations of Marxism." in *The Control of Education*, ed. Jon Lauglo and Martin McLean (London: Heinemann, 1985), pp. 45-52; White, p. 189.
25. White, p. 189.
26. *Ibid.*, p. 185.
27. گزارشهای زیادی از آموزش ماقبل پرسترویکا وجود دارد. کسانی که بر مفهوم تحصیل تمرکز دارند به ویژه نگاه کنند به: George Z. F. Bereday, William W. Brickman, and Gerald W. Read. *The Changing USSR Soviet School* (London: Constable, 1960); and Joseph I. Zajka, *Education in the USSR* (Oxford: Pergamon, 1960).
28. *Uchitel'skaya Gazeta*, no. 15 (April 1990), p. 9.
29. Gennadi Yagodin, *Towards Higher Standards in Education through its Humanization and Democratization* (Moscow: Novosti Press Agency Publishing House, 1989), p. 12.
30. V. Davydoy, "Scientific Provision for Education in the Light of New Pedagogical Thinking," in *New Pedagogical Thinking*, ed. A. Petrovsky (Moscow: Pedagogika, 1989), p. 65.
31. *Uchitel'skaya Gazeta* (December 28, 1989), p. 2.

32. Uchitel'skaya Gazeta, no. 5 (January 1991), p. 9.

33. White, pp. 199-207.

34. Elizabeth Teague, "Perestroika and the Party," in Gorbachev and Perestroika, ed. Martin McCauley (London: Macmillan, 1990), pp. 13-29.

35. Boris S. Gershunsky and Robert T. Pullin, "Current Dilemma for Soviet Secondary Education: An Anglo-Soviet Analysis," Comparative Education 26, nos. 2-3 (July 1990): 307-14.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی