

ساختار نظام آموزشی ناکارآمد و پیامدهای آن

محمود اصغری



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

چکیده

اساساً علم و دانش محصول و مصنوع اجتماع بشری است. بنابراین، تفاوت‌های اساسی جوامع بشری، دانش‌های برآمده از متن و بطن خویش را به رنگ و بو و خصوصیت خود در می‌آورد. از این رو، عناصر مهمی که در طرفین عرضه و تقاضای آموزش وجود دارند؛ نقش اساسی در شکل‌گیری نیازهای آموزشی در جوامع ایفا می‌کنند. ولی از آنجا که آموزش در برخی از کشورها تحت تأثیر نیازهای این جوامع به وجود نیامده است و ساختار نظام آموزشی و گسترش آن بدون ارتباط ارگانیک با ضروریات آن جوامع شکل گرفته است، در نتیجه ناکارآمدی نظام آموزشی را در دستیابی به

توسعه‌ی اجتماعی و اقتصادی برای این کشورها به ارمان آورده است.
واژگان کلیدی: نظام آموزشی، ساختار، ناکارآمدی، توسعه.

مقدمه

توسعه یافتگی نیازمند نظام تربیتی است؛ بدین معنی که یکسایک افراد باید در فضایی علاقه مند به توسعه تربیت شوند. در پرتو آموزش است که انسان‌ها متحول می‌شوند و در فرهنگ و فلسفه‌ی حیاتی که به آن معتقدند، استحکام روانی، شخصیتی و اجتماعی پیدا می‌کنند. از طریق تربیت و آموزش است که جامعه صاحب نظام قانونی نیرومند می‌شود. در نظام آموزشی است که انسان ارزش پیدا می‌کند و تربیت او مبنای توسعه قرار می‌گیرد. بی جهت نیست که اسلام روی آموزش انسان‌ها این همه تاکید نموده است.

بنابراین، آموزش عامل پر قدرت و مطمئن در توسعه‌ی اجتماعی و اقتصادی است، و نظم و انضباط و به طور کلی عقل‌گرایی را در نظر و عمل توسعه می‌دهد و بر روی قضاوت‌ها و روابط اجتماعی اثر می‌گذارد.

اعتقاد و باور به این مسأله که آموزش و پرورش راهبرد اساسی برای دستیابی به توسعه‌ی اجتماعی و اقتصادی است، سبب شد که بعد از دهه‌ی ۱۹۶۰ میلادی بسیاری از کشورها سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش را به میزان چشم‌گیری افزایش دهند و با روند شتابانی به توسعه‌ی مؤسسات آموزشی خود بپردازند. ولی علیرغم همه‌ی امیدها و انتظاراتی که از آموزش در زمینه‌ی دستیابی به توسعه‌ی اجتماعی و اقتصادی می‌رفت، نتایج مطلوب و چشم‌گیری در پی نداشت. از این رو، برخی از اندیشمندان در پی آن برآمدند تا به ریشه‌یابی و علل ناکارآمدی نظام آموزشی در کشورهای جهان سوم بپردازند. بر این اساس، این نوشتار در سه بخش به بیان علل این ناکارآمدی خواهد پرداخت.

در بخش اول، به ساختار نظام آموزشی، که برگرفته از نظام استعماری است، می‌پردازد.

بخش دوم، را آثار و پیامدهای این ساختار شکل می‌دهد.
در بخش سوم، گذری بر نظام آموزشی در ایران خواهد داشت.

بخش اول: ساختار نظام آموزشی کشورهای جهان سوم دیدگاه صاحب نظران

بسیاری از نویسندگان و صاحب نظران در رابطه با ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش در جهان سوم بر این باورند که وجود و حضور قدرت‌های سلطه‌گر، اعم از حضور مادی و معنوی آنها و سلطه‌ی آنان بر همه‌ی شئون اجتماعی سبب گردیده است که بافت و ساختار نظام آموزشی این کشورها به گونه‌ای شکل بگیرد که در راستای تأمین اهداف استعماری و استثماری کشورهای سلطه‌گر باشد. به تعبیر آلبرت سارو، محقق فرانسوی، هدف فرهنگ استعماری آن بود که از میان طبقه‌ی کارگران گروهی را برگزیند و آنان را پرورش دهد تا به عنوان دستیار فنی، منشی و کارمند، کمبود کارمندان اروپایی را جبران کند و جوابگوی تقاضای روز افزون سرمایه‌گذاری‌های دول استعماری در کشاورزی، صنعت و بازرگانی باشند. (ر.ک. به: هریسون، ۱۳۶۴، ۳۸۱)

پل هریسون، در توضیح و تشریح مطلب آلبرت سارو، می‌گوید:

حاصل کار دستگاه آموزش و پرورش، که دولت پشتیبان آن بود، می‌بایست اشخاص وفادار و با انضباطی باشند که زبان کشور استعمارگر را بدانند تا بتوانند امور اداری را که از آنان انتظار می‌رفت، انجام دهند. آموزش و پرورش توده‌ی مردم به عنوان یک امر غیر لازم به بوته فراموشی سپرده شد و طبقه‌ی ممتازی از مردم بومی به وجود آمد تا اروپاییان را در کار استثمار

هموطنانشان یاری دهند. (همان)

تأثیر سیاست‌های انگلستان و آمریکا در تأسیس نظام‌های آموزشی

گونارد میردال در رابطه با سیاست انگلستان در مورد نظام آموزشی هندوستان، می‌نویسد:

... انگلیسی‌ها، در ۱۳۸۵ میلادی، ضمن اتخاذ سیاست جدید بی‌سابقه و حیرت‌انگیزی تصمیم گرفتند که تمام وجوه مخصوص آموزش باید در راه تعلیم زبان انگلیسی صرف شود و در همه‌ی کلاس‌ها مطالب به زبان انگلیسی تدریس گردد. (میردال، ۱۳۶۶، ۲۳۸)

مقامات انگلیسی وقت، سیاست جدید را به شدت دنبال کردند، زیرا هم به استخدام افراد بومی در دستگاه اداری دولت نیازمند بودند و هم می‌خواستند که تمدن غرب، به ویژه انگلستان، را در میان طبقات ممتاز مردم هند رواج دهند. لرد مکولای، طراح نظام آموزشی انگلستان در هند نیز می‌گوید:

ما باید حداکثر تلاش خود را به کار بریم تا طبقه‌ای به وجود آوریم که از لحاظ خون و رنگ و نژاد هندی، ولی از نظر ذوق و عقیده و اخلاق و تفکر انگلیسی باشد. (خورشید، ۱۳۴۷، ۱۵)

نویسنده‌ی کتاب جامعه‌شناسی غرب‌گرایی در رابطه با نظام آموزشی در مصر می‌نویسد:

پس از اشغال مصر توسط انگلیس، استعمارگران به طور مستقیم کار آموزش را به عهده گرفتند و برای تأمین منافع خود سیاست سرکوب نظام آموزش دینی و گسترش نظام آموزش جدید غربی را در پیش گرفتند. البته نظام آموزشی را که انگلیسی‌ها در مصر رایج کردند مانند سیاست آموزشی آنان در هند تنها به خاطر این منظور تهیه شده بود که کارمندان دولتی رده‌های پایین متوسط و دیوان سالاری ادارات را تأمین کنند... و نه برای اینکه ابتکار و خلاقیت شرقی‌ها را به کار اندازد و یا پژوهش‌گرانی مبتکر و متخصص به بار بیاورد. (نقوی، ۱۳۷۷، ۱۷۹)

لرد کرومر، فرماندار انگلیسی، که خود سالیان متمادی نقش اساسی را در کشورهای آسیایی برای به ثمر رساندن طرح‌های استعماری در این کشورها داشته است، هدف از نظام آموزشی ایجاد شده در مصر را این گونه بیان می‌کند:

انگلیس می‌خواهد آزادی و استقلال سیاسی به تمامی ممالک مستعمره بدهد، به شرط آنکه قبلاً طبقه‌ای از روشنفکران و سیاستمداران آن بر مبنای فرهنگ بریتانیا تربیت شده سپس متصدی امور شوند. (کرومر، ۱۳۶۴، ۱۴۵)

بنیادهای فرهنگی امریکایی و تأثیر آن بر نظام آموزش عالی کشورها

در این راستا می‌توان به نقش مهمی که نهادهای امریکایی از قبیل بنیاد فرهنگی راکفلر، کارنگی و فورد در جهت هماهنگ نمودن نظام آموزش عالی پس از سال‌های ۱۹۴۵ در کشورهای آفریقایی و آسیایی، در راستای اهداف سیاست خارجی امریکا، در زمینه‌ی حفظ منافع خود به وسیله‌ی آموزش و تربیت نیروهای مورد نیاز در این کشورها داشته‌اند، اشاره نمود.

در اواسط دهه‌ی ۱۹۵۰، نمایندگان بنیادهای مذکور، بر آن شدند تا تعهدات خارجی خود را در زمینه حفظ منافع امریکا در کشورهای جهان سوم گسترش دهند. اجلاس پانزدهم سپتامبر ۱۹۵۳ به ریاست گورون گری تشکیل می‌شود. گری این سؤال را مطرح می‌کند که «آیا تمایل به تربیت افرادی برای پیشبرد سیاست خارجی ایالات متحده است یا چیز دیگری است؟». آقای سوییزی توضیح دادند که هدف از اجرای طرح‌های آموزشی پیشبرد مستقیم یا غیر مستقیم منافع امریکا در خارج است. (برمن، ۱۳۶۶، ۸۴)

بی تردید آنچه که می‌توانست منافع آنان را در کشورهای تازه رهیده از بند استعمار حفظ نموده و تداوم بخشد و سهمی را هم نصیب امریکاییان سازد،

دست اندازی و چشم داشتن به نظام دانشگاهی در این کشورها بود. بر این اساس، بنیاد فرهنگی راکفلر در سال ۱۹۵۵ تصمیم گرفت سالیانه پنج میلیون دلار، به مدت پنج سال، برای توسعه ی دانشگاه ها در کشورهای مورد نظر، جهت آموزش و تربیت نیروهایی که بتوانند اهداف امریکا در این کشورها تأمین کنند، اختصاص دهند. «دین راسک»، رئیس بنیاد راکفلر، در یادداشتی که همان سال برای هیأت امنای این بنیاد می فرستد، برنامه های آموزشی بنیاد را چنین شرح می دهد:

برنامه های گسترش نهادهای آموزش عالی، اساساً بر تربیت و ارائه ی راهبردهای تخصصی و توصیه های مؤثر در به کارگیری منابع داخلی این کشورها تأکید دارد. (همان، ۸۸)

به نظر نویسنده ی کتاب کنترل فرهنگ، توجه به اهمیت حفظ ثبات در جهان و ضرورت ادغام کشورهای پیرامونی در نظام سرمایه داری جهانی تحت سلطه ی ایالات متحده باعث شد تا بنیادها برنامه های دانشگاهی خود را در مناطقی متمرکز کنند که از نظر استراتژیک و اقتصادی برای دولت ایالات متحده و شرکت های امریکایی دارای سرمایه گذاری های خارجی، حائز اهمیت بود. دخالت بنیادها در آفریقا نمونه ای از این بذل توجه است.

بزرگ ترین برنامه ی آموزش عالی بنیاد فورد در آفریقا عبارت بود از فعالیت های آن در نیجریه، کنگو، زئیر، و یک طرح مشترک شامل دانشگاه های ملی کنیا، اوگاندا و تانزانیا در آفریقای شرقی. (همان)

وجود چنین بافت و ساختار نظام آموزشی که برگرفته از نظام آموزشی استعماری و حمایت و هدایت از طرف بنیادهای فرهنگی استکباری بود ناکارآمدی آموزش و پرورش را در دستیابی به توسعه در جهان سوم به اثبات رساند و سبب شد در دهه ی هفتاد بحث بحران جهانی آموزش و پرورش مطرح شود و زنگ خطر جدی را به صدا در آورد، از این رو، در اکتبر ۱۹۶۷ گروهی

از متخصصان آموزش و پرورش و صاحب نظران اقتصادی جهان در ویلیامزبورگ ویرجینیا دور هم جمع شدند تا به ارزیابی وضعیت حال و آینده‌ی آموزش و پرورش بپردازند. این گروه پس از پایان گردهمایی در گزارش خود بر وجود چنین بحرانی صحه گذاشت و این‌گونه خاطر نشان نمود که:

چگونه کشورهای در حال توسعه با اقتباس از نظام‌های خارجی که برای اهداف و موقیعت‌های متفاوتی تنظیم شده بودند، خود را در وضعیتی دو چندان نامساعد قرار دادند. نظام‌های اقتباسی اکثراً ساختارهای فرهنگی نخبه‌گرایی داشتند که قبلاً در کشورهای اصلی خود وسیله‌ی خدمات شایانی شده بودند... این نظام‌ها تحت هیچ شرایطی نمی‌توانستند با نیازها و موقیعت‌های از بنیاد متفاوت آنها سازگار باشند. (کومز، ۱۳۷۴، ۴)

پیر ارنی، نویسنده‌ی کتاب آموزش در کشورهای فقیر در کتاب خود در تلاش است تا بین نظر بدبینانه داشتن گروهی نسبت به مدرسه و نظام آموزشی و حمایت گروهی دیگر از آن به جمع بپردازد و لذا می‌نویسد:

اگر بخواهیم عادلانه نظر بدهیم باید به این جنبه‌های مثبت و غیر قابل چشم‌پوشی توجه کنیم. با این همه، واقعیت این است که اغلب جوامع آفریقایی هرگز نتوانسته‌اند مدرسه‌ای را که در بجه‌ی تسلط استعمارها بدان‌ها تحمیل شده است، جذب و هضم کنند. مدرسه در اروپا به‌کندی بسیار در طول چند قرن برای پاسخ‌گویی به نیازهای درونی به وجود آمد، ولی در آفریقا ابتدا برای پاسخ دادن به نیازهای جامعه‌ی بومی ایجاد نشد، بلکه به منظور تأمین نیرویی برای کمک به مأموران استعمار و فراهم آوردن مخاطبانی درست شد که از روی الگوی خودشان ساخته شده باشند. هر چه این مخاطبان از فرهنگ بومی خود دورتر و از این رو در فرهنگ استعماری قابل جذب‌تر بودند، عوامل استعمار بیشتر به آنها توجه داشتند. (ارنی،



بخش دوم: پیامدهای ساختار آموزشی استعماری

الف) حفظ و تداوم نظام طبقاتی

بی تردید بین پایگاه اجتماعی والدین و میزان بهره‌مندی فرزندان آنها از آموزش پرورش رابطه‌ی مستقیمی وجود دارد. بر این اساس، هر قدر پایگاه اجتماعی والدین کمتر و پایین‌تر باشد، به همان نسبت فرزندان کم‌تر می‌توانند از امکانات آموزشی بهره‌مند شوند. (ر.ک. به: فرجاد، ۱۳۶۸، ۷۰)

از این رو می‌بینیم، علیرغم آنچه که از آموزش و پرورش انتظار می‌رفت، که عاملی باشد در شکستن انحصار ثروت و قدرت و توزیع آنها و در نتیجه دستیابی به عدالت اجتماعی، اما به عکس نظام آموزشی به صورت نردبانی در آمده است برای رسیدن به پایگاه اجتماعی برتر و بهره‌گیری از امکانات و ثروت و درآمد افزون‌تر برای گروهی خاص. در واقع نظام آموزشی از یک طرف تار و پود نظام اجتماعی طبقاتی را در جامعه محکم کرده و به آن شکل قانونی بخشیده است، و از طرف دیگر تضمین‌کننده‌ی حفظ گردش پست‌ها، شغل‌ها و امکانات رفاهی یک جامعه در بین خانواده‌های مشخص و معینی می‌باشد.

به کرسی رساندن نورچشمی‌ها

اگرچه نظام رسمی آموزش و پرورش، به ظاهر، مبتنی بر لیاقت و شایستگی افراد است و این نمرات و میزان تحصیلات است که تعیین‌کننده‌ی سرنوشت شغلی آینده‌ی افراد می‌باشد، ولی بی‌تردید عوامل خارج از محیط آموزشی به مراتب اثر بیشتری در تعیین این سرنوشت و میزان پیشرفت دانش آموز دارد.

نظام آموزشی با آزمون‌ها و ارزش‌گذاری‌هایش به شکلی بنا شده است که نورچشمی‌های افراد مرفه شهری بیشتر بتوانند از عهده‌ی آن بر آیند، و فرزندان طبقات محروم، که از لحاظ اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی در فقر به سر می‌برند، به طور طبیعی، کنار زده شوند. ادیشه شیبا، که ریاست شورای بین‌المللی آموزش بزرگ‌سالان را داشته است، در این رابطه می‌گوید:

۳۰ درصد از کودکان آسیایی و آفریقایی به مدرسه راه پیدا نمی‌کنند و ۶۰ درصد از آنها بی هم که به مدرسه راه می‌یابند قبل از آن که دوران ابتدایی را تمام کنند، مدرسه را ترک می‌کنند. تنها طبقات مرفه هستند که به آموزش و پرورش دسترسی دارند. (امیری، ۱۳۶۳، ۳۳)

و البته مدارس و مؤسسات خصوصی آموزشی می‌توانند بهترین نقش را در این رابطه ایفا کنند، زیرا به دلیل هزینه‌ی بالای ثبت‌نام در این مدارس، تنها فرزندان افراد مرفه و ثروتمند می‌توانند در این مدارس ثبت‌نام کنند، و با بهره‌گیری از اساتید کارآموده و با تجربه، زمینه‌ی پیمودن مدارج علمی را برای خود فراهم آورند. به اعتقاد فلیپ اچ کومبز، در بیشتر کشورهای امریکای لاتین مدرسه‌های متوسط زمینه‌ی رشد نابرابری‌های اجتماعی شدیدتری هستند که در دانشگاه‌ها دیده می‌شود. کودکان مستعد و علاقه‌مندی که والدین آنها می‌توانند از عهده‌ی هزینه‌ی فرستادن آنها به بهترین مدارس متوسطه‌ی خصوصی برآیند، تقریباً، اطمینان می‌یابند که به یکی از دانشگاه‌های خوب یا حتی عالی هم سطح دانشگاه‌ها و کالج‌های امریکایی و اروپایی وارد می‌شوند. کودکانی که کم‌تر بخت با آنها یار است باید در مدارس متوسط دولتی که منزلت اجتماعی و کیفیت پایین‌تری دارند حضور یابند و در نتیجه احتمال پذیرفته شدن ایشان در دانشگاه‌های معتبر کمتر می‌شود. (کومز، ۱۳۷۳، ۳۳۸)

نقش جایگاه اجتماعی والدین در تأمین آینده‌ی شغلی فرزندان

به نظر این محقق و نویسنده نه تنها جایگاه اجتماعی والدین در موفقیت فرزندان برای پیمودن مدارج علمی و دستیابی به مدارک بالای دانشگاهی تأثیر به‌سزایی دارد؛ بلکه برای یافتن شغل مناسب و نیز در صورتی که افراد از جهت مدارک علمی هم ردیف باشند، باز حق تقدم با افرادی است که از پایگاه اجتماعی بالا برخوردارند، و کسی که به عقب رانده می‌شود کسی است که از طبقات پایین اجتماعی برخاسته است، و به تعبیر وی:

حتی اگر جوانی مستعد و جاه‌طلب، که در شرایط محرومی متولد شده است، تا بالاترین پله‌ی نردبان آموزشی در کسب درجه‌ی دانشگاهی برسد، احتمالی دریافت شغلی مناسب مدرک دانشگاهی خود، در رقابت با بسیاری از هم‌کلاسی‌ها، چندان موفق نیست، زیرا آنان احتمالاً ارتباطات بیشتری دارند و هر چه بازار شغل پر طرف‌دارتر باشد این ارتباطات اهمیت بیشتری خواهند داشت. (همان، ۳۳۹)

وجود بیکاری در بین افراد تحصیل کرده و فارغ‌التحصیلان دانشگاهی مشکل جدی را در میان جوامع، به ویژه جوامع عقب‌نگه داشته شده به وجود آورده، که به تعبیر رابرت مک‌نامارا، یکی از پیچیده‌ترین و غامض‌ترین قضایای این عصر و زمان می‌باشد. (ر.ک. به: گلد تورپ، ۱۳۷۰، ۳۰۱)

ب) نبود هماهنگی بین آموزش و نیازهای جامعه

نظام آموزشی وارداتی در بسیاری از کشورهای جهان سوم، این کشورها را از داشتن نیروی انسانی کارآمد محروم ساخته است. نظام آموزشی این کشورها، به علت تقلید از الگوهای بیگانه، به خصوص الگوهای کشورهای غربی به گونه‌ای است که میان نیازهای جامعه و نظام آموزشی هیچ تناسبی وجود ندارد.

در واقع آنچه که محیط‌های آموزشی به افراد آموزش داده‌اند، نه تنها مشکلی را از این جوامع برطرف نمی‌کند، بلکه خود به نوعی بر مشکلات این جوامع نیز می‌افزاید. به عنوان مثال در بخش کشاورزی «رونه دومونت» جامعه شناس معروف، می‌گوید:

آموزش در کشورهای توسعه نیافته، به تقلید از غرب، در شرایطی کاملاً متفاوت به کار رفته و همین امر موجب کند شدن توسعه‌ی کشاورزی در این کشورها شده است، زیرا که بهترین فرزندان روستاییان زراعت را رها کرده و به شهرها مهاجرت کرده‌اند لذا کشاورزی نمی‌تواند نیروی کار آموزش دیده لازم را برای مدرنیزه کردن خود بیاید.

علاوه بر آنچه بیان شد، وارداتی بودن آموزش و پرورش در کشورهای توسعه نیافته، سبب بر خورد و تضاد با فرهنگ ملی و ارزش های دینی و اجتماعی این کشورها گردیده است. از این رو دیده می شود که نوعاً دانش آموختگان با فرهنگ ملی خود بیگانه شده و با فرهنگی رشد می کنند که هیچ سنخیت و رابطه ای با ارزش های ملی و مذهبی آنان ندارد. نبودن مطابقت بین اهداف آموزشی و نیازها و واقعیت های اجتماعی انتظاراتی را برای فارغ التحصیلان نظام آموزشی از زندگی و نوع شغل آنان فراهم می کند که نتیجه ی آن ایجاد فاصله زیاد بین توقعات و فرصت های عملی است و، به تعبیر پل هریسون، فاصله ی میان مواد درسی و زندگی واقعی چون باتلاقی است که ذهن دانش آموزان را در خود غرق می کند.

به عنوان مثال یکی از روز نامه نگاران هندی، در سال ۱۹۸۷، به بیان این سلسله پرداخته می گوید:

این روزها در کلکته هر تاجر غربی، احتمالاً، در خیابان ها با جوانی خوش بیان که چند قدم او را همراهی کرده و از او سؤال می کند «آیا به کارمند یا همکار نیاز ندارید؟» مواجه می شود، یا هر روز در چهارراه های شلوغ به فارغ التحصیل دانشگاهی با لباس خاکستری برخورد می کند که قایق هایی از چوب کبریت ساخته و در معرض فروش گذارده است.

این ها تحصیل کرده ی هندی اند. میلیون ها با سوادی که معرف مردان و زنان تحصیل کرده به سبک غربی اند. این ها تشکیل دهنده ی جنبه ی خاصی از فقر این کشورند که تدریجاً به صورت مسأله ای درآمد و برنامه ریزان این کشور را ناچار به تجدید نظر درباره ی هدف عرضه ی آموزش و پرورش همگانی کرده است. (هریسون، ۱۳۶۴، ۳۸۳)

اهداف نظام آموزشی در کشورهای صنعتی

بی تردید هدف اصلی و اساسی در شیوه ی جدید از نظام آموزش و پرورش، در

کشورهایی که به انقلاب صنعتی دست یافته بودند، تأمین نیروهای ماهر و متخصص برای بخش‌های مختلف تولیدی، اعم از خدمات، صنعت، مؤسسات اداری و... بود که به طور طبیعی نیاز به آنها کاملاً محسوس بود و بدون آموزش و تربیت چنین افرادی امکان گردش چرخ‌های نظام تولیدی مدرن وجود نداشت. براین اساس است که، به عنوان مثال، مهاجرت افراد از روستاها و رها کردن کشاورزی و دامداری به شیوه‌ی سنتی و جذب آنها به مراکز صنعتی، نه تنها معضل اقتصادی و اجتماعی به حساب نمی‌آمد و بر مشکلات جامعه نمی‌افزود، بلکه خود زمینه‌ی رشد بیشتر و توسعه‌ی اقتصادی گسترده‌تری را فراهم می‌ساخت.

اما آیا کشورهای جهان سوم و عقب‌نگه داشته شده نیز دارای چنین وضع و موقعیتی بودند؟ اگر این‌گونه بود که امروزه نباید، بعد از گذشت چند دهه از نظام آموزش و پرورش در این کشورها، هنوز نظام آموزشی نتواند در تأمین نیازهای سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، گام‌های اساسی بردارد. دلیل روشن و واضح آن نیز افزایش بدهی‌ها، مشکلات اقتصادی اجتماعی، انواع وابستگی، اقتصاد تک محصولی، فقر و بیکاری و به طور خلاصه انواع و اقسام معضلات اجتماعی است. (ر.ک. به: سریع‌القلم، ۱۳۷۱، ۱۰۳)

ج) عدم وجود زمینه‌های رشد خلاقیت

همان‌طور که بیان شد چون آموزش در کشورهای توسعه نیافته برخاسته از نیازهای واقعی جامعه نبود، بلکه بیشتر به شکل بنگاه تولیدی صنعت مونتاژی است که دائماً نیاز به وارد ساختن قطعات پیش ساخته‌ای بود که بنگاه توسط آن قطعات می‌توانست به کار تولیدی خود ادامه دهد، می‌بینیم که نظام آموزشی نه تنها مشوق خلاقیت و نوآوری در دانش آموختگان خود نیست؛ بلکه اذهان آنان را به صورت انباری درآورده است که پر شده از مطالبی که شاید یک بار

هم در زندگی آنان مورد استفاده قرار نگیرد. در حالی که در کشورهای صنعتی نظام آموزشی براساس تأمین نیازهای این کشورها شکل گرفته بود. و به تعبیر آلوین تافلر، آموزش و پرورش همگانی، که بر پایه‌ی مدل کارخانه طرح ریزی شده بود، به آسانی می‌توانست با آماده ساختن جوانان از طریق آموزش و پرورش برای نظام صنعتی بسیاری از مشکلات بعدی این نظام را حل کند. (ر.ک. به: تافلر، ۱۳۷۴، ۴۲)

نبود خلاقیت و نوآوری، به دلیل عدم تجانس نظام آموزشی با نیازهای واقعی اجتماعی، سبب شده است که کشورهای جهان سوم دائماً دنباله رو نظام‌های پیشرفته صنعتی باشند و به طور مداوم خریدار و مصرف‌کننده‌ی تکنولوژی پس زده شده از کشورهای خط مقدم دانش روز باشند. بدین جهت است که:

به محض آن که اقتصادهای پیشرفته، به تدریج، به کامپیوترها و تکنولوژی‌هایی مبتنی بر اطلاعات روی آوردند که محصولاتی با ارزش افزوده‌ی بسیار بالاتر عرضه می‌کردند، بسیاری از عملیات قدیمی مبتنی بر نیروی عضله و اطلاعات کم‌تر خود را به کشورهای چینی جنوبی و تایوان و سنگاپور و اخیراً به تایلند و دیگر جاها انتقال دادند. به سخنی دیگر با حرکت اروپا و ژاپن و ایالات متحده به سمت شکل‌های موج سوم تولید ثروت، اینان و ظایف قدیمی موج دومی را به رده‌ی دیگری از کشورها انتقال دادند. (همان، ۶۰۲)

امروزه سرعت پیشرفت علوم و دانش در کشورهای جلو دار دانش و فن به قدری است که حتی فرصت یادگیری و فراگیری را به افراد نداده و دائم در حال تغییر و تحول است، لذا آنهایی که جهانی شدن را به غربی شدن تفسیر و تبیین می‌کنند، دلیل شان این است که حجم اصلی محتوای نرم‌افزار جهانی شدن در کشورهای غربی است.

د) مهاجرت نخبگان علمی

بی تردید منابع انسانی آموزش دیده و فرهیختگان علمی جامعه رکن اصلی توسعه را تشکیل می‌دهند. اما از آنجایی که نظام آموزشی برگرفته و برجا مانده از میراث استعمار در کشورهای مستعمره (و نیز کشورهایی که مانند ایران به ظاهر مستعمره نبودند ولی خود خواسته و یا ناخواسته تن به چنین نظام آموزشی دادند)، به شیوه ای طراحی شده است که ثمره و حاصل این نظام، که متخصصین و اندیشمندان هستند، جذب بازارهای کار و مؤسسات علمی و پژوهشی کشورهای غربی شوند.

از این رو، برخی معتقدند که علت اصلی عقب ماندگی کشورهای جهان سوم مهاجرت مغزها از این کشورها است؛ کشورهایی که با هزار امید با همهی مشکلات اقتصادی، اجتماعی و... که دارند تلاش می‌کنند تا نیروی متخصص را تربیت کنند و در این راه هزینه‌های سرسام‌آوری را متحمل می‌شوند تا نتیجه‌ای برای آنها حاصل شود. اما به آسانی این سرمایه‌های عظیم و سرنوشت ساز به کشورهای پیشرفته‌ی صنعتی منتقل می‌شود، و سالیانه از این طریق میلیون‌ها دلار هزینه را برای آموزش و تربیت چنین متخصصانی از دوش کشورهای پیشرفته‌ی صنعتی برمی‌دارد.

به عنوان مثال، آمارها نشان از آن دارد که از سال ۱۹۴۹ تا ۱۹۶۷ تنها کشور آمریکا در زمینه‌ی جذب نیروهای متخصص جهان سوم قریب به صد هزار پزشک، مهندس و اندیشمند را به خود اختصاص داده است؛ و از این طریق توانسته حداقل چهار میلیارد دلار در زمینه‌ی تربیت چنین نیروهایی صرفه جویی کند. همچنین اوایل دهه‌ی ۱۹۶۰ تا دهه‌ی ۱۹۷۰ بیش از چهار صد هزار تن از متخصصین و اندیشمندان جهان سوم جذب بازارهای کار و مؤسسات علمی و صنعتی کشورهای پیشرفته صنعتی شدند و این روند همچنان ادامه دارد. (الهی، ۱۳۷۵، ۲۲)

در گزارشی که توسعه‌ی انسانی سال ۲۰۰۱ برنامه‌ی عمران سازمان ملل

متحد منتشر ساخته چنین آمده است:

کشورهای غنی درهای خود را به روی متخصصان کشورهای در حال توسعه گشوده‌اند؛ مسأله‌ای که متضمن هزینه‌ی سنگینی برای کشورهای مبدأ می‌باشد. برای مثال انتظار می‌رود هر سال حدود ۱۰۰ هزار متخصص هندی، عمدتاً در صنعت یارانه و یزاهای صادر شده از ایالات متحده‌ی آمریکا را برای اقامت و کار در آن کشور مورد استفاده قرار دهند. (ر.ک. به: روزنامه خراسان، ۶/۴/۲۱، ۱۳۸۰)

در حالی که طبق پیش بینی همین گزارش، هزینه‌ای که به طور متوسط کشور هند برای تربیت هر یک از این نیروها مصرف می‌کند، سالانه به ۱۵ تا ۲۰ هزار دلار می‌رسد.

بخش سوم: مروری بر نظام آموزشی نوین در ایران

اولین مؤسسه‌ی آموزشی که سنگ بنای آموزش به شکل نوین غربی را به طور رسمی در کشور در سال ۱۲۶۹ ه.ق. پایه‌گذاری نمود دارالفنون است، که برای آموزش و تربیت محصلین خود اساتیدی را از فرانسه و اتریش و نیز از میان ۲۹ نفری که از ایران در سال ۱۲۲۶ هجری قمری برای تحصیل به خارج از کشور اعزام شده بودند دعوت نمود.

زبان درسی این مدرسه را زبان فرانسه تشکیل می‌داد و اکثر فرزندان اشراف و اعیان در آن به تحصیل می‌پرداختند. دارالفنون در گسترش ارزش‌های غربی جامعه نقش مهمی ایفا کرد. اکثر فارغ‌التحصیلان سال‌های اولیه‌ی مدرسه، که تعداد آنان به ۱۱۰۰ نفر می‌رسید، در سال‌های بعد مقامات حساس و مشاغل کلیدی ارتشی و اداری کشور را در دست داشتند و در زمان مشروطه و پس از آن استعمار فرهنگی را در کشور رواج دادند و روندی را به وجود آوردند که منجر به روی کار آمدن رضاخان و پسرش و وابستگی کشور به آمریکا شد. (ر.ک. به:

نقوی، ۱۳۷۷، ۱۹۰)

تشکیل مدارس آمریکایی در ایران

البته قبل از تشکیل دارالفنون مدارس آمریکایی به طور جسته و گریخته آموزش به شکل غربی را برای اقلیت‌های داخل ایران شروع کرده بودند. در سال ۱۲۷۸ ه.ق. مدرسه‌ی «میسون پرسیترین» آمریکایی در تهران تأسیس می‌شود، و در سال ۱۳۰۴ ه.ق. دکتر جردن به اتفاق همسرش سرپرستی این مدرسه را به عهده می‌گیرد و مدت ۴۲ سال در ایران به امر آموزش و پرورش در آن مدرسه‌ی ده کلاسه می‌پردازد؛ و در طی این دوران موفق می‌شود جوانان بسیاری را به سبک غربی و با فرهنگ و آداب و سنن آمریکایی پرورش دهد. تعداد کثیری از مسؤولان فرهنگی و نخبگان سیاسی ایران در دهه‌های بعد، فارغ‌التحصیلان این مدرسه بودند. این خود زمینه‌ی مناسبی را برای گسترش روابط ایران و آمریکا فراهم آورد. «روبین باری» در این باره می‌نویسد:

تاریخ روابط آمریکا در ایران به اوایل قرن نوزدهم بر می‌گردد. نخستین آمریکاییانی که به ایران رفتند مسیونرهای مذهبی بودند که در سال ۱۸۲۹ به ایران رفتند و به تشکیل مدارس و درمانگاه پرداختند. یکی از دلایل برقراری روابط سیاسی بین ایران و آمریکا در سال ۱۸۸۳ زمینه‌ی مساعدی بود که به وسیله‌ی این مسیونرها در ایران ایجاد شده بود. (باری، ۱۳۵۷، ۱۳)

نویسنده‌ی کتاب پیوندهای فرهنگی ایران و آمریکا در این رابطه می‌نویسد: اولین وزیر مختار آمریکا در سال ۱۸۸۳ وارد تهران شد، معهداً روابط و تماس رسمی میان این دو کشور تا پنجاه سال بعد از آن نیز، به ویژه در قسمت سیاسی و اقتصادی، بسیار محدود بود. مع الوصف آمریکایی‌ها به طور غیررسمی یک برنامه‌ی منظم و مرتب فعالیت‌های فرهنگی و طبی و غیره در ایران به موقع اجرا گذاشتند. به مرور ایام بیمارستان‌هایی در کرمانشاه، همدان، تبریز، رضاییه (ارومیه)، رشت، مشهد و همچنین تهران تأسیس گردید ... در شهرهای مزبور ضمناً مدارس تحت نظر هیأتی از معلمین آمریکایی نیز تأسیس گردید. این مدارس در اغلب موارد برای اولین بار

برنامه‌های رسمی و فرهنگی و تعلیم و تربیت برای دختران ایران دایر نمودند. مهم‌ترین مؤسسه‌ی فرهنگی دبیرستان و کالج امریکایی بود که تحت ریاست دکتر ساموئل مارتین جردن در سال ۱۸۷۵ تأسیس گردید. (پاشا، ۱۳۵۵، ۳۶۳)

تعداد این مدارس تا سال ۱۳۴۵ ه. ق. در کشور به چهل و پنج مدرسه رسید که به کار آموزش در کشور می‌پرداخت.

نظام آموزش و پرورش در دوران مشروطه و بعد از آن

با پیروزی مشروطه خواهان در سال ۱۳۶۴ ه. ق. و مطابق آنچه در اصول ۱۹ و ۱۸ قانون اساسی سال ۱۳۲۵ ه. ق. تدوین شده بود، آموزش جدید اجباری و به صورت همگانی پیش‌بینی می‌شود و همه‌ی مدارس تابع وزارت فرهنگ و معارف می‌گردند.

دو سال بعد از آن شورای عالی فرهنگ شکل می‌گیرد و این شورا کار قانون‌گذاری آموزش و پرورش را انجام می‌دهد آنچه خطوط اصلی این نظام را شکل می‌داد عبارت بود از:

- ۱) کنترل و اداره‌ی تمام سطوح آموزشی به عهده دولت گذاشته شد؛
- ۲) دولت موظف گردید به تأسیس مدارس در شهر و روستا اقدام کند؛
- ۳) دولت مسئول استخدام و تربیت معلم و نیز تدوین و تصویب برنامه‌های آموزشی گردید؛
- ۴) آموزش و پرورش در دوران ابتدایی اجباری و رایگان شد. (ر. ک. به: علاقه مند، ۱۳۷۲، ۱۳۷۲)

با روی کار آمدن رضاشاه و توجه او به ارتش و قوای نظامی، آموزش و پرورش مورد بی‌مهری قرار گرفت، و در دوران حکومت محمد رضا پهلوی به علت وابستگی و سرسپردگی او به نظام امریکایی آموزش و پرورش به طور کامل در مسیری قرار گرفت که هرگز با نیازهای اساسی کشور سازگاری نداشت.

مهم‌ترین علت نابسامانی نظام آموزش و پرورش، فساد حکومت‌ها و دولت‌های حاکم بر ایران بود. چنین دولت‌هایی نمی‌توانستند آموزش و پرورش را در جهت صلاح و پیشرفت ملت ایران داشته باشند، زیرا شرط اول داشتن یک نظام آموزش و پرورش مناسب و مفید به حال ملت مستقل بودن حکومت است (حکومت وابسته به بیگانه، برده‌وار، به دنبال بیگانه کشیده می‌شود). تسلط بیگانه بر آموزش و پرورش، که از راه تسلط بر حکومت حاصل شده بود، سبب شد تا رابطه‌ی آموزش و پرورش، با فرهنگ مذهبی و بومی قطع شود. (طباطبایی، ۱۳۸۰، ۵)

از این رو می‌بینیم پیامد عمده‌ی چنین نظامی گسترش موج استعمار فرهنگی و خود باختگی و ضعف و زبونی و وابستگی هر چه بیشتر به قدرت‌های استعماری به جای رشد و پیشرفت علمی، اقتصادی، صنعتی، رشد خلاقیت و نبوغ فکری و تلاش همه جانبه برای دستیابی به رشد و توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و استفاده‌ی بهینه از سرمایه‌های مادی و معنوی کشور است.

آموزش عالی در ایران

همان‌گونه که قبلاً بیان شد، یکی از مهم‌ترین ابزارهای سلطه‌ی فرهنگی و تسلط بر نظام آموزشی، به خصوص نظام آموزش عالی در کشورهای جهان سوم، سازمان‌ها و بنیادهای فرهنگی امریکایی است، که نقش بسیار حساس و مهمی را در وابستگی و تربیت متخصصین این کشورها داشته‌اند. به عنوان مثال، مؤسسه‌ی خدمات مشاوره‌ای توسعه، که در دانشگاه هاروارد به کار مشغول بوده، و با کمک‌های مالی بنیاد فرهنگی فورد اداره می‌شود، توانسته بود قبل از کودتای ۱۹۶۵ اندونزی و کنار گذاشتن سوکارنو متخصصین و اقتصاد دانانی را تربیت کند که به آسانی خواسته‌ها و سیاست‌های مورد علاقه گردانندگان این بنیاد را فراهم سازند و طرح‌های مورد نیاز آنان را در حکومت اندونزی به اجرا درآورند.

یکی از دست اندر کاران بنیاد فورد در این باره می‌گوید:

تمام این افراد (که قبلاً با مؤسسه‌ی فوق ارتباط داشته‌اند) به مقامات حکومتی منصوب شدند و مدیریت امور اقتصادی را در دست گرفتند و از ما خواستند به همکاری با آنان ادامه دهیم. (برمن، ۱۳۶۶، ۱۲۴)

این مسأله در مورد ایران نیز مصداق روشن و آشکاری داشته است. به عنوان مثال دانشگاه پنسیلوانیا نقش اساسی را در تأسیس دانشگاه پهلوی شیراز داشت و مدیریت این دانشگاه به طور کامل به سبک امریکایی شکل گرفته بود و زبان این دانشگاه را زبان انگلیسی تشکیل می‌داد؛ در نتیجه زمینه‌ی بسیار خوبی را برای انتقال فرهنگ غربی، به خصوص امریکایی، به دانشجویان این دانشگاه فراهم ساخته بود. (ر.ک. به: ترابی، ۱۳۷۹، ۱۲۳)

در کنار این عوامل نبود امکانات تحقیقاتی و نیز بی‌توجهی به کار پژوهش و تحقیق در کشور و نیز جاذبه‌های مادی فرهنگ غربی، زمینه‌ی مساعدی شد برای مهاجرت نخبگان کشور به کشورهای غربی، از جمله امریکا، که بنا بر اظهارات «ریچارد هلمز» در سال‌های ۵۴-۱۳۵۳ بیش از ۱۵ هزار دانشجوی ایرانی در امریکا مشغول به تحصیل بودند که بزرگ‌ترین رقم دانشجوی خارجی را در امریکا تشکیل می‌داد. (همان، ۱۲۷)

این روند در کشور حتی در سال‌های اخیر سیر صعودی داشته است، به گونه‌ای که بیش از ۸۰ درصد برگزیدگان المپیادهای علمی و اکثر رتبه‌های دو رقمی قبول شدگان دانشگاه‌های کشور در این سال‌ها جذب دانشگاه‌های کشورهای غربی شده‌اند و بنابر آنچه که آمارهای صندوق بین‌المللی پول نشان می‌دهد در سال‌های اخیر حدود ۱۰۵ هزار نفر ایرانی با تحصیلات عالی فقط به آمریکا مهاجرت کرده‌اند. (ر.ک. به: روزنامه ایران، ۲۲ آذر ۱۳۷۹، ص ۵)

و به طور خلاصه می‌توان ساختار نظام آموزش عالی ایران و ناهماهنگی آن با نیازهای جامعه را از زبان نویسنده‌ی کتاب *اقتصاد ایران* این گونه توصیف کرد: نظام آموزش عالی در ایران حدود نیم قرن قدمت دارد، اما ساختار این نظام

به گونه‌ای است که حاصل عملکرد آن با نیازهای جامعه انطباق لازم را ندارد. کارشناسان اقتصادی نیازهای کنونی به نیروی متخصص را به هر می تشبیه می‌کنند که سیستم آموزش عالی ما در مقابل آن مانند یک هرم وارونه است و هنگامی که بخواهیم این دو هرم را بر هم منطبق کنیم با وضعیتی مواجه می‌گردیم که در جایی که نیاز بسیار محدود است، بازده نظام آموزشی فوق‌العاده زیاد است، و در زمینه‌هایی که نیاز وسیعی وجود دارد، عملکرد نظام آموزش عالی ضعیف می‌باشد.

محتوای برخی از دروس که در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تدریس می‌شوند با نیازهای جامعه هماهنگ نیست و فارغ‌التحصیلان این گونه مراکز به راحتی جذب بازار کار نمی‌شوند و غالباً به کارهایی اشتغال می‌ورزند که هیچ گونه تناسبی با رشته‌ی تحصیلی‌شان در دانشگاه ندارد. (ر.ک. به: ابریشمی، ۱۳۷۵، ۱۹۷)

نتیجه‌گیری

از آنچه که به رشته‌ی تحریر در آمد می‌توان چنین نتیجه گرفت که با وجود چنین ساختار آموزشی هرگز نمی‌توان از آن پیامدها به دور ماند. بنابر این، آنچه که می‌تواند کشورهای گرفتار آمده در بند چنین ساختاری را برهاند و جلوی هرز رفتن سرمایه‌های مادی و انسانی آنان را بگیرد و به جای این که نظام آموزشی آنان هر ساله تعداد کثیری از جوانان را در بهترین دوران عمر با هزاران توقع به صف بیکاران گسیل دارد و یا آنان را در پشت درب‌های سفارت خانه‌های کشورهای صنعتی به صف بکشاند و هر ساله از این طریق چندین میلیارد دلار به سمت کشورهای پیشرفته روانه سازد و تأمین‌کننده‌ی نیروهای مورد نیاز مؤسسات علمی و صنعتی و نیز تأمین‌کننده‌ی بهترین چهره‌های علمی و اندیشمندان جهانی برای آنان باشد، تجدید نظر جدی در ساختار آموزشی و طراحی آن براساس نیازهای واقعی این جوامع می‌باشد که این بحث خود نیاز به مقالی دیگر دارد.

منابع و مأخذ

- ۱) ابریشمی، حمید (۱۳۷۵)، اقتصاد ایران، تهران، شرکت علمی و فرهنگی.
- ۲) ارنی، پیر (۱۳۶۷)، آموزش در کشورهای فقیر (نمونه‌ها و پیشنهادها)، ترجمه‌ی فرنگیس حبیبی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- ۳) الهی، همایون (۱۳۷۵)، امپریالیسم و عقب ماندگی، تهران، نشر قومس، چاپ سوم.
- ۴) ایران، وزارت آموزش و پرورش (۱۳۶۳)، تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش، ترجمه‌ی محمد علی امیری، پاریس، سازمان بین‌المللی برای آموزش و پرورش و علوم و فرهنگ (یونسکو).
- ۵) باری، رویین (۱۳۵۷)، جنگ قدرت‌ها در ایران، ترجمه‌ی محمود مشرفی، تهران، آشتیانی.
- ۶) برمن، ادوارد (۱۳۶۶)، کنترل فرهنگ (نقش بنیادهای کارنگی، فورد و راکلفر در سیاست خارجی امریکا)، ترجمه‌ی حمید الیاسی، تهران، نشر نی.
- ۷) پاشا صالح، علی (۱۳۵۵)، پیوندهای فرهنگی ایران و امریکا، تهران، نشر نی.
- ۸) تافلر، آلوین (۱۳۷۴)، موج سوم، ترجمه‌ی شهیندخت خوارزمی، تهران، نشر نی، دهم.
- ۹) ترابی، یوسف (۱۳۷۹)، روابط ایران و امریکا، تهران، عروج.
- ۱۰) خورشید، احمد (۱۳۴۷)، اسلام و غرب، ترجمه‌ی غلامرضا سعیدی، قم، دارالتبلیغ اسلامی، شرکت سهامی انتشار.
- ۱۱) روزنامه خراسان، ۱۳۸۰/۴/۲۱.
- ۱۲) روزنامه‌ی ایران، ۲۲ آذر ۱۳۷۹.
- ۱۳) سریع‌القلم، محمود (۱۳۷۱)، توسعه، جهان سوم و نظام بین‌الملل، تهران، سفیر، چاپ دوم.
- ۱۴) طباطبایی محمد حسن (۱۳۸۰) نفوذ فراماسونری در مدیریت نهادهای

فرهنگی ایران، تهران، مرکز اسناد انقلاب اسلامی.

۱۵) علاقه‌مند، علی (۱۳۷۲)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران، بعثت.

۱۶) فرجاد، محمد حسین (۱۳۶۳)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران، دفتر تحقیقات و انتشارات بدر.

۱۷) کومز، فلیپ هال (۱۳۷۳)، بحران جهانی آموزش و پرورش (چشم‌انداز آن از دهه‌ی هشتاد)، ترجمه‌ی فریده آل آقا، تهران، وزارت فرهنگ و آموزش عالی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۱۸) گلد تورپ، جی. ای. (۱۳۷۰)، جامعه‌شناسی کشورهای سوم (نابرابری و توسعه)، ترجمه‌ی جواد طهوریان، مشهد، آستان قدس رضوی، معاونت فرهنگی.

۱۹) میردال، کارل گونار (۱۳۶۶)، درام آسیایی (پژوهشی درباره فقر ملت‌ها)، ترجمه‌ی منوچهر امیری، تهران، امیرکبیر.

۲۰) نقوی، علی محمد (۱۳۶۱)، جامعه‌شناسی غرب‌گرایی، تهران، امیرکبیر.

۲۱) هریسون، پل (۱۳۶۴)، درون جهان سوم، ترجمه‌ی شاداب وجدی، تهران، فاطمی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی