



پژوهش و بررسی

آموزش و پرورش، عامل رشد
یابازدارنده‌ی آن

لوتن خوی

ترجمه: افسین

اسفندماه سال ۱۳۵۲

شماره ۴

آموزش و پرورش، عامل رشد یا بازدارنده‌ی آن؟

لوتن خوی

ترجمه

افشین

اسفند ماه ۱۳۵۲

آموزش و پرورش ، عامل رشد یا باز دارندهی آن ؟

پس از دهه‌یی پر از ذوق و شوق برای آموزش و پرورش ، بعنوان عامل اصلی رشد ، امروز سیاستهای سنتی که به بن بست رسیده‌اند مورد تردید قرار میگیرند و دربارهی مفهوم آنها سئوالات بسیاری مطرح میشوند .

گسترش و عدم تعادل

مسلماً در زمینهی کمی محض ، جهش چشمگیر بوده است . از سال ۱۹۶۰/۶۱ تا ۱۹۶۷/۶۸ / شمار جمعیت مدرسه‌رودر جهان از ۴۸۰ به ۳۵۰ میلیون تن رسیده است . در این میان ، سهم آفریقا ، آمریکای لاتین و آسیا ۲۶۱ میلیون بوده و بسیار سریعتر از آمریکای شمالی و اروپا افزایش یافته است . افزایش هزینه‌های سالانهی آموزش و پرورش در آسیا ۱۳٪ ، در آفریقا ۱۶٪ و در آمریکای لاتین بیش از ۲۰٪ بین سالهای ۱۹۶۰ تا ۱۹۶۵ بوده است . در سال ۱۹۶۵ ، این سه قاره ۳/۴ تولید ناخالص ملی خود ، یعنی در حدود ۱۵ تا ۲۵٪ هزینه‌های عمومی را ، صرف آموزش و پرورش کرده‌اند . بدیهی است که این گونه نرخ‌های رشد نمیتوانند بی‌نهایت ادامه داشته باشند .

اگر وضع را عمیقاً بررسی کنیم نامساعدتر از آنستکه بنظر میرسد : کشورهای در راه رشد با ۷۰٪ جمعیت جهان ، فقط ۵۵٪ جمعیت مدرسه‌رو را در بر میگیرند و تقسیم این نسبت به‌حسب سطوح آموزش ، ۵۸٪ ابتدائی ، ۴۵٪ متوسطه و ۲۸٪ آموزش عالی را نشان میدهد . تعداد دانش جویان در اروپا و آمریکای شمالی دوبرابر و نیم بیشتر از بقیه جهان است .

با وجود گسترش ، نرخ مدرسه روی در سال ۱۹۶۷/۶۸ ، بخصوص در سطوح متوسطه و عالی ، هنوز خیلی بالانگیز است :

تعداد دانشجویان در ۱۰۰۰۰۰ نفر جمعیت	متوسطه	ابتدائی	
۱۱۰	۱۵	۴۰	آفریقا
۴۲۵	۳۵	۷۵	آمریکای لاتین
۳۹۵	۳۰	۵۵	آسیا
(۲۷۰)	(۲۵)	(۵۰)	(دول عربی)
۳۰۳۵۶	۹۲۲	۹۸	آمریکای شمالی
۱۰۱۴۸	۶۵	۹۷	اروپا و شوروی

میزان بیسوادی ، به ۷۴٪ در آفریقا ، ۲۴٪ در آمریکای لاتین ، ۴۷٪ در آسیا و ۷۳٪ در ممالک عربی میرسد . این درصدها در مناطق روستایی بیشتر از شهرها و در میان زنان بیشتر از مردانست .

با وجود افزایش تعداد ، درصد دختران دانش آموزان سال ۱۹۶۰ ، بجز در آموزش عالی ، ثابت مانده است : سهم دختران از تعداد کل آموزندگان عبارتست از ۲۳٪ در آفریقا ، ۳۳٪ در آمریکای لاتین ، ۲۸٪ در آسیا و ۲۲٪ در کشورهای عربی .

اختلافهای دیگری میان مناطق ، گروههای نژادی ، مذهبی ، زبانی و میان طبقات اجتماعی کماکان وجود دارند .

از لحاظ منطقه ، در بسیاری از کشورها فرهنگ نوین ، در نواحی ساحلی ، در اطراف بندرها و شهرها و به زبان نواحی دور افتاده کشور ، ترویج یافته است . این نواحی از نظر اقتصادی و فرهنگی دارای وضع مساعدی نبوده اند . نابرابری آموزشی از مرحلهی آموزش ابتدایی ظاهر میشود و در سطوح بالاتر ادامه مییابد و شدیدتر میگردد . این نابرابریها هم در زمینهی کمیت و هم در مورد کیفیت آموزش وجود دارند : بهترین

آموزگاران و مجهزترین آموزشگاهها در مناطق «پیشرفته» یافته میشوند. همین مناطق از مساعدترین محیط‌های اجتماعی و فرهنگی نیز، برای موفقیت آموزشی، برخوردارند.

در سنگال، فقط ۸/۲۴٪ کلیه دانش‌آموزان سال آخر ابتدایی به سال ششم راه یافته‌اند. اما این نسبت در مورد یکایک دبستانها مصداق ندارد، و به‌دیگر سخن حد متوسطی است از یک سلسله نسبتهای متفاوت که میان ۵/۱۱٪ و ۳۰٪ در نوسانند.

منطقه‌ی داکار، که دارای مؤسسات آموزشی بسیار است، بتنهایی در حدود نیمی از تمامی قبول‌شدگان را در سطح ملی بدست میدهد.

این نابرابری‌ها در حقیقت به اختلاف میان شهرها و روستاها مربوط میشوند. تعداد آموزشگاههای روستایی برای پذیرفتن تمام کودکان کافی نیست. بعلاوه، این آموزشگاهها، بعلت کامل نبودن نمیتوانند تمام کلاسها را داشته باشند.

در کلمبیا در سال ۱۹۶۶، فقط ۶٪ آموزشگاههای ابتدایی روستایی دارای دوره‌ی آموزش پنجساله و ۱۰٪ دارای دوره‌ی چهار ساله بوده‌اند. بعبارت دیگر، ۸۴٪ آموزشگاهها فقط آموزش دوره‌ی سه ساله را برای کودکان میسر میدارند درحالیکه نسبت مشابه در شهرها فقط ۳۱٪ است.^۲

در بولیوی در سال ۱۹۷۰، نرخ مدرسه روی گروه سنی ۱۵ تا ۱۹ ساله در شهرها (۵۵٪) ده‌برابر روستاها (۵/۴٪) است. همین نرخ در گروه سنی ۲۰ تا ۲۴ ساله پنج برابر است (۵/۹٪ در مقابل ۱٪). تفاوتهای منطقه‌یی اغلب با تفاوتهای قومی و نژادی همراه است.

(1) Lê Than Khôi et al., l'enseignement en Afrique Tropicale, Paris, Coll. Tiers - Monde, PUF, 1971.

2) ILO, Towards full employment. A programme for Colombia, Geneva, 1970. p. 219.

در آمریکای لاتین ، استعمار اسپانیا اهالی بومی را به نواحی مرکزی رانده است . در آفریقای شرقی ، اولین گروههایی که با اروپائیان وارد تماس شدند بیش از همه آموزش دیده اند ، راه یافتن به دوره های آموزشی از جنوب به شمال و از غرب به شرق بشدت کاهش مییابد . در آموزشگاههای متوسطه ی ساحل عاج ، شمار آگنی ها (Agni) سه برابر بیشتر از شمار آنان در کل جمعیت است ، در حالیکه سهم سنوفوها (Senoufo) و لوبی ها (Lobi) ، با آنکه ۱۹٪ کل جمعیت را تشکیل میدهند ، فقط ۴/۶٪ کل دانش آموزان است .

این مسأله در کشورهایی با قشرهای اجتماعی - مذهبی انعطاف ناپذیر ، بگونه بی حاد جلوه میکند . هندوستان با گروههای نامتازش (کاستها و قبیله ها) که بالغ بر ۱۰۰ میلیون نفر (۲۲٪ کل جمعیت) است در این حالت قرار دارد . در سال ۱۹۶۰ ، سهم آموزشی آنها فقط در سه ایالت با سهم آنها در کل جمعیت مساوی بوده است . در جاهای دیگر سهم آنها کمتر است و نسبت آن بویژه در راجستان پائین است : صفر به سه در مورد کاستها و صفر به دو در مورد قبیله ها . بالاخره تمام این اختلافها به نابرابری های اجتماعی می انجامد . هر قدر که شرایط خانوادگی ممتازتر است ، شرکت در آموزش بیشتر میشود و جنسیت ، محل جغرافیائی ، گروه نژادی ، مذهبی یا زبانی ، بر آن تأثیر نمیکنند . میزان ترك تحصیل در شیلی ، که در جدول زیر داده میشود و از پرسشنامه ی (آنکت) مؤسسه آموزش و پرورش روستائی (سال ۱۹۶۶) استخراج شده است ، و میتوان آنرا به کشورهای دیگر نیز تعمیم داد :

(B) J. P. Arles, *La promotion économique et sociale des castes et des tribus spécifiées en Inde*, *Revue internationale du travail*, Janvier 1971.

کودکان روستائی	کودکان کارگران	کودکان دیگر	جمع کل	
۳۰۰۰	۴۵۰۰	۲۵۰۰	۱۰۰۰۰	بسال اول ابتدائی وارد میشوند
۴۵۰	۱۳۵۰	۱۲۵۰	۳۰۵۰	سال ششم ابتدائی راتمام میکنند
۱۵۰	۷۰۰	۱۰۰۰	۱۸۵۰	بسال هفتم ابتدائی وارد میشوند
۵	۷۵	۶۷۰	۷۵۰	بسال چهارم متوسطه و یا آموزش فنی وارد میشوند
۰	۴	۱۴۶	۱۵۰	بدانشگاه وارد میشوند

بدین ترتیب ، از هر ۱۰۰۰۰ کودکی که آموزش ابتدائی را شروع میکنند ، ۹/۸۵۰ نفر به آموزش عالی راه نمیابند. از میان کودکان کارگران فقط ۴ نفر به دانشگاه میرسند . هیچیک از فرزندان روستائیان باین مرحله از آموزش نمیرسند ، درحالیکه ۱۴۶ نفر از کودکان متعلق به خانواده های صاحبان صنایع یا زمینداران بزرگ به دانشگاه راه میابند.

دلایل این پدیده بخوبی شناخته شده است . فقر مادی انسان را برای ادامه ی زندگی مجبور به کارکردن میکند؛ فقر فرهنگی ، محروکها ، دانشها ، زبان ، رفتارها و کردارهایی را بوجود نمی آورد که موفقیت و گرایشهای آموزشی را موجب گردند . این عوامل در همه جا مؤثرند ، اگر کشورهای صنعتی هشت تا ده سال آموزش را برای همه ی کودکان تأمین میکنند ، نابرابری در مرحله یی فراتر از آموزش اجباری ظاهر میشود : نابرابری به حسب جنس ، منطقه ،

(4) *MIJARC (Mouvement International de la Jeunesse Agricole et Rurale Catholique), La jeunesse rurale défavorisée dans le monde, Rapport pour l'UNESCO, 15 Nov. 1971 (Rédacteur Jean Brevelay).*

طبقه‌ی اجتماعی؛ نابرابری در زمینه‌ی کمیت و در زمینه‌ی کیفیت .
بعضی دولت‌ها گرفتار اختلاف‌های نژادی نیز هستند . کارگران مهاجر
در اروپا ، سیاهان یا ، بطور کلی‌تر ، ناسپیدان سیاهان ، بومیان ، پورتوریکایی-
ها ، مکزیکی‌ها شرقی‌ها (در ایالات متحده از این قبیل اند . شرکت ناسپیدان
در آموزش از ۸۴٪ در ۱۷-۱۶ سالگی به ۴٪ در ۲۴-۲۲ سالگی کاهش
می‌یابد ، درحالی‌که این کاستی در مورد سفیدپوستان از ۹۰٪ به ۱۸٪ است
(آمار سال ۱۹۶۴) . گذشته از این نمراتی که از طریق امتحانات تستی بدست
می‌آورند بگونه‌ی چشمگیر و در همه‌ی سطوح ، از نمرات سفیدپوستان
پائین‌تر است . این اختلاف بتدریج که سطح آموزش بالا می‌رود ، افزایش
می‌یابد .

بنابراین ، مسأله‌ی مورد بحث در کشورهای صنعتی و کشورهای در
راه رشد دارای اختلاف ماهوی نیست ، بلکه درجات شدت و ضعف آن فرق
می‌کند .

آموزش و پرورش و اشتغال

نابرابری‌های آموزشی به زمینه‌ی اشتغال نیز گسترش می‌یابند . در
بیشتر کشورها ، بازده نظام آموزشی سریعتر از ایجاد مشاغل رشد می‌کند، و
توسعه‌ی امکانات مشاغل کندتر از رشد تولید ملی صورت می‌گیرد . این
مسأله در اقتصادهای رشد نیافته ، بدلیل جوانی جمعیت ، حادتر است. از سال
۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ ، به جمعیت فعال در این کشورها ۲۲٪ ، در مقابل ۱۲٪ در
کشورهای صنعتی ، افزوده شده است؛ از سال ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰ افزایش جمعیت
فعال این کشورها ۳۶٪ ، در مقابل ۱۱٪ در کشورهای صنعتی ، خواهد بود .
در دهه‌ی آینده ، ۲۶۸ میلیون داوطلب تازه پای به بازار کار خواهند نهاد ،

(5) J. Coleman et al., Equality of Educational Opportunity.

در حالیکه رقم مشابه برای کشورهای صنعتی فقط ۵۶ میلیون است^۱. به این نیروی جدید کار باید، کسانی را که امروز بیهوده بدنبال کار میگردند، افزود.

معمولاً، داده‌های آماری روشنگر بیکاری «آشکار» است، یعنی شمار کسانی که اظهار میدارند: بدون موفقیت در جستجوی کارند. نسبت آنان هم اکنون بالاست: برای مثال در هندوستان این نسبت از ۱۱٪ به ۱۵٪ میان سالهای ۱۹۵۱ و ۱۹۶۱، و در آمریکای لاتین از ۶٪ به بیش از ۱۱٪ میان سالهای ۱۹۵۰ و ۱۹۶۵، رسیده است. علاوه بر این بیکاری «پنهان» نیز وجود دارد و این بیکاران کسانی هستند که حتی در جستجوی کار نیز نیستند زیرا امکانات آینده‌ی بازار، آنان را نومید کرده است.

بالاخره باید از کمی کار که خود میتواند بصورت «آشکار» یا «پنهان» جلوه کند نام برد. کمی کار «پنهان» شامل کسانیست که در صورت موفقیت مناسب به کار کردن بیشتر تمایل نشان خواهند داد.

بر اساس این تعاریف، بیکاری و کمی کار از حدود ۱۰٪ یا ۱۵٪ نیروی انسانی فراتر رفته تا ۳۰٪ یا ۴۰٪ آن را در بر میگیرد. بدین ترتیب، بیکاری شهری در کلمبیا در سال ۱۹۶۷ حداقل به ۲۵٪ نیروی انسانی برآورد شده است، یا حتی اگر بر مبنای درآمد حساب کنیم، به ۳۲٪ میرسد. (کسانی «کم کار» تلقی میشوند که درآمد کار آنان بحد کافی جوابگوی نیازهای اساسی آنان نیست. در کلمبیا این امر شامل کسانیست که درآمد سالانه‌شان کمتر از ۲۰۰ پزوس باشد). بیکاری و کمی کار، هر چند با درجات مختلف، هم در مراکز شهری و هم در مناطق روستائی حکمفرما است. بیکاری بویژه در شهرها و کم کاری در روستاها جلوه میکند. در مناطق روستائی روابط و شیوه‌ی کهن تولید و پائین بودن قدرت تولید کماکان ادامه دارد. شرایط عمومی و وضع جوانان، که قویاً به بزرگترها وابسته‌اند، خوب و مطلوب نیست. نابرابری توزیع ثروت، بویژه توزیع زمین، کهنگی فنون تولید،

(6) ILO, *The World Employment Programme*, Geneva, 1971. p. 9

نابسامانی بازارها، کمبود صلاحیت حرفه‌یی و بار سنگین سنت‌ها، کمی‌کار، باعث درآمدهای کم و مهاجرت از روستاها میشوند.

در این شرایط جوانان به ناامیدی می‌گیرند و ده را برای رفتن به شهر، بامید یافتن کار و محیطی فارغ از اجبارهای عرفی و سنتی، رها میکنند. اما در شهرها اکثر آنان فقط توده‌ی بیکاران را گسترده‌تر می‌سازند.

نرخ بیکاری جوانان ۱۵ تا ۲۴ ساله حداقل دو برابر بیشتر از نرخ بیکاری بزرگسالان است؛ این نرخ، بویژه در آسیا، برخی اوقات سه یا چهار برابر بیشتر است. (برای مثال در مالزی، نرخ بیکاری ۲۱٪ برای گروه سنی ۱۵ تا ۲۴ ساله و فقط ۴/۶٪ برای گروه سنی بالاتر از ۲۴ سال است).

در حال حاضر یکی از عوامل نگران‌کننده شمار روزافزون جوانان دیپلمه‌یست که موفق به یافتن کار نمیشوند. بویژه، جوانانیکه آموزشگاههای ابتدائی و متوسطه را تمام میکنند بیشتر از فارغ‌التحصیلان آموزش عالی و بیسوادان دچار بیکاری میگردند.

بیکاری دانشگاه دیدگان بویژه در آسیا زیاد است. در سیلان در سال ۱۹۶۹/۷۰، از ۵۵۲۰۰۰ بیکار (۱۱٪ نیروی کار) ۲۳۳۲۰۰۰ نفر دارای آموزش «متوسطه»، ۱۴۶۰۰۰ نفر دارای G.C.E. O'level ۱۰۰۰۰۰ نفر دارای GCE A'level (معادل دیپلم) و ۴۰۰۰ نفر دارای تحصیلات عالی بوده‌اند. سرخوردگی ناشی از بیکاری و آگاهی جوانان از مسایلی که با وجود استقلال حل نشده‌اند، از دلایل شورش آوریل ۱۹۷۱ بشمار میروند.

میزان بسیار زیاد بیکاری در میان جوانان با تحصیلات تقریباً طولانی، که تا بحال در برخی از کشورهای آسیائی وجود داشته است، هم اکنون در چند کشور آفریقائی، مانند داهومه و سنگال، مشاهده میشود. در این کشورها لیسانس‌های بیکار، که ده‌سال پیش تصور آن نیز ممکن نبود، وجود دارند.

ناابرابری‌ها و تبعیض‌ها در زمینه‌ی آموزش و پرورش باعث می‌شوند که جوانان بگونه‌ی مساوی به امکانات اشتغال دست نیابند و این، به

نوبه‌ی خود، نابرابرهای درآمدها را موجب میشود. بدین ترتیب، رشد و توسعه‌ی آموزش و پرورش نه تنها به فراشد دمکراتزاسیون کمک نمیکند، بلکه نابرابرهای اجتماعی را شدیدتر میسازد. طبقات محروم کمتر از دیگران امکان دستیابی به آموزش عالی دارند. با توجه باینکه ایجاد مشاغل کندتر از «بازده» آموزشی صورت میگیرد، کسانی که دارای بیشترین مدارك و روابط اجتماعی هستند بهترین و پردرآمدترین کارها را بدست میآورند. آنان عموماً به طبقات «عالی» تعلق دارند. در مکزیک، دانشجویان به خانواده‌هایی تعلق دارند که درآمدهشان $\frac{3}{2}$ برابر میانگین درآمد ملی است. با وجود افزایش نرخ‌های مدرسه روی، تمرکز درآمدها در سال ۱۹۶۳ بیشتر از ۱۹۵۰ بوده است.^۷

آیا در اینجا لازم به یادآوری است که در جامعه‌های صنعتی هم پدیده‌ی مشابهی وجود دارد؟

دانشجویان در این کشورها عموماً یا به درس‌هایی روی می‌آورند که آنان را برای شغل‌هایی مانند پیشه پدرانشان آماده کند یا انتظار دارند که بکمک آموزش سطح زندگی و منشأ اجتماعی خود را حفظ کنند. شرکت برابانه در آموزش به معنای دستیابی برابانه به حرفه‌های گوناگون و درآمدها نیست. در طی سالهای اخیر گرچه نابرابری تحصیلات کارگران در کانادا، دانمارک، هلند و ایالات متحده آمریکا کاهش یافته است ولی این کاهش در نابرابری درآمدها بسیار کمتر بوده است.^۸ در ایالات متحده، هیچ

(7) *Le coefficient de Gini de la répartition des revenus était passé de 0.50 à 0.55. Cf. D. BARKIN "L'enseignement et l'inégalité sociale au Mexique : point de vue d'un économiste", Tiers - Monde, Janvier Mars 1972.*

(8) *OCDE, Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement. Rapport de base n° 11 : Enseignement et répartition des revenus : quelques investigations préliminaires, Paris, 15 Avril 1970, pp. 359.*

رابطه‌ی درخور توجهی میان سالهای تحصیلات اضافی و درآمد ناسپیدان وجود ندارد. در واقع، تبعیضی که در باره‌ی آنان روا داشته‌اند با بالا رفتن تحصیلاتشان شدیدتر میشود. ناسپید در اندیشه‌ی کارفرما به یک طبقه خاص اجتماعی تعلق دارد و ارتقایی که داشتن درجات بالاتر تحصیلی موجب میشود، بوضع او اثری نمیگذارد^۹.

بنابراین، امید اقتصاد دانان در سالهای ۶۰ مبنی بر اینکه افزایش هزینه‌های آموزش و پرورش بازده مثبتی برای فرد، یعنی بالا رفتن پاداش کار و توزیع مطلوب‌تر درآمدها را، در پی خواهد داشت، تحقق نیافت یا فقط در مورد گروه‌های ممتاز اجتماع انجام گرفت.

آموزش و پرورش و وضع موجود جامعه

این داده‌ها یک واقعیت اساسی را آشکار می‌سازند. با وجود دست-یابی هرچه بیشتر قشرهای نامتاز به آموزش، آموزشگاه‌کماکان نقش‌گزینش‌گرانه‌ی اجتماعیش را، که موجب حفظ نظم موجود جامعه است، کاملاً بازی میکند. طبقات ممتاز که قدرت سیاسی را در اختیار دارند سیاستهای آموزشی را در این جهت تدوین میکنند، حتی اگر فشارهایی که از پائین صورت میگیرد آنها را مجبور کند که گروهی از طبقات دیگر را در فرآیند تحریک اجتماعی شرکت دهند. نقش اجتماعی کردن (Socialisation) آموزشگاه عبارت است است از: التقاء ایدئولوژی طبقه‌ی حاکم در کودکان از ابتدای جوانی و زمانیکه بیشترین قابلیت «دست‌کاری» را دارند. این کار با کمک خانواده و دین و زیر سرپوش انتقال دانش‌های «بیطرف» انجام میگیرد. حال آنکه، دانشها در بیشتر رشته‌ها بیطرف نیستند. تفسیر یک پدیده بگونه‌ی مستقل از ایدئولوژی حاکم صورت نمیگیرد و همیشه بامنافع حکمرانان انطباق داده میشود. در چین باستان، کنفیوس چنین میگفت: «میتوان به مردم اجازه‌ی عمل کردن داد، ولی نباید اجازه‌ی فهمیدن داد».

(9) Id, p. 14

آموزش و پرورش یکی از وسایلی است که امروز بسیاری از دولت‌ها برای حفظ اطاعت مردم و قبولاندن نظم مستقر بکار می‌برند. این بدان معنا نیست که همیشه نتیجه مطابق میل و خواست آنان خواهد بود؛ آموزش و پرورش از استقلال نسبی برخوردار است و امکان دست یافتن به آگاهی فردی در فراشد آموزش وجود دارد. نمونه‌های تاریخی این چنین فراشدیالکتیکی کم نیستند.

آموزش و پرورش بیطرف نیست. آموزش و پرورش، همانطور که پائولو فرره نوشته است، میتواند یا در خدمت «رام سازی» انسانها باشد یا در خدمت «آزاد کردن» آنان. «نگاهداری فرهنگ موجود» ابدی ساختن ارزشهای طبقات حاکمی است که آموزش و پرورش را سازمان می‌دهند و هدفهایش را تعیین میکنند. آموزش و پرورش همانند یک روبنا (Superstructure) به حفظ زیربنایی (Infrastructure) خدمت میکند که خود ناشی از آنست. نقش چنین آموزش و پرورش بروشنی آنست که نسلهای آینده را به‌وفوق نظام کنونی جامعه‌یی که در خدمت آنست، تربیت کند. اما متخصصان آموزش و پرورش همیشه باین امر آگاهی ندارند. این ناممکن است که: برگزیدگان حاکم آموزش و پرورش را بمنظور تغییر ماهیت اصلی آن سازمان دهند، برنامه ریزی کنند یا به اصلاحات اساسی در آن همت گمارند. برگزیدگان حاکم خود در این نظام پرورش یافته‌اند و خواست واقعی آنان «بازگرفتن» کسانیست که از این آموزش بهره میگیرند؛ یعنی سازگار کردن آنان با این نظام. افکار، ارزشها و الگوی زندگی این برگزیدگان، افکار، ارزشها و الگوی اجباری برای تمام افراد جامعه تلقی میشوند؛ هر چند که توده‌های مردم، شاید بدلیل «فروتر بودن وجودشان!»، نتوانند آنها را بپذیرند...»^{۱۰}.

(10) P. Freire, *Quelques idées insolites sur l'éducation*, Unesco, Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série B, Opinions N° 36, p. 3.

نظام آموزشی در عین حال که کودکان را با ایدئولوژی حاکم پرورش می‌دهد، کار گزینش را به انجام می‌رساند. نظام آموزشی در مرحله-های پیاپی «بهترین‌ها» را برمیگزیند و اینانند کسانی که بدانشگاه راه خواهند یافت و بالاترین مشاغل را در جامعه در دست خواهند گرفت. همانطور که آمارها در بالا نشان دادند تقریباً تمام «بهترین‌ها» به طبقات ممتاز تعلق دارند. بدین ترتیب، دایره مجدداً بسته میشود و نظام اجتماعی همیشگی می‌گردد. ساخت نظام آموزشی که به سطوح «ابتدائی»، «متوسطه» و «عالی» تقسیم شده است، نشانگر آن سلسله مراتب اجتماعی و مقوله‌های حرفه‌بی‌ست که اعتبارشان با سطح آموزش بالا می‌رود. رابطه‌ی «آموزگار - آموزنده» رابطه‌یست مبتنی بر سلسله مراتب و تفکیک میان «آنکه میداند» و «آنکه نمیداند». آنکه نمیداند بی‌گفتگو می‌پذیرد که: آنکه میداند دانشش رابا و «منتقل» کند و قبول میکند که اگر موفق نشود خودش مسئول و «مقصر» است.

پائولو فرره مینویسد: «دانش آموز خوب نه سخت‌گیر است و نه سرکش، شک نمی‌کند، خواستار شناخت دلیل و برهان واقعیات نیست، از الگوهای پیشنهاد شده فراتر نمی‌رود، دیوان سالاری را که موجب فروتر-گرایی است محکوم نمی‌کند، و از اینکه با او همچون شیئی Object رفتار شود نمی‌هراسد. کاملاً برعکس، در این نوع آموزش دانش آموز خوب کسی است که هر چه را باوبگویند تکرار کند، اصولاً فکر انتقادی را نپذیرد، با الگوهای معلوم سازگار باشد، و «کرگدن» بودن را دلیلیز یابد»^{۱۱}.

ایوان ایلپیچ شدت نتایج آموزشگاه سنتی را بباد انتقاد می‌گیرد و نظرات او، اگر چه درباره‌ی آمریکای لاتین ارائه میشوند، در مورد بسیاری از کشورهای جهان نیز صادق‌اند.

(11) P. Freire, "Notes on humanization and its educational implications", Seminar of Education International: To Tomorrow Began Yesterday, Rome, Novembre 1970.

آموزشگاه ، نه فقط دمکرائیسیون وهم آمیختگی اجتماع را موجب نمیشود ، بلکه تبعیض اجتماعی جدیدی بوجود میآورد . اساس این تبعیض شرط داشتن دیپلم برای راه یافتن به مدارج عالی جامعه است . ایلچی مینویسد : «نظام تحصیلی ، بعنوان یگانه گذرگاه «قانونی» برای رفتن از توده به برگزیده ، تقریباً هر وسیلهی ارتقاء دیگری را برای فرد ناممکن میسازد ، و زیر عنوان گمراه کنندهی مجانی بودن ، این اعتقاد را که تنها فرد مقصر عقب افتادگی خویش است بوجود میآورد . . . آموزشگاه به بت ستمگری مبدل شده است ، که فقط از آموزشگاه دیدگان حمایت میکند . آموزشگاه درجات را اعطا میکند ، و در نتیجه اصالت فرد را از میان میبرد کسانیکه شخصیتشان در این فرآیند مورد احترام قرار نمیگیرد مجبور به پیروی و اطاعت اند . بنابراین ، ارزش اجتماعی در ارتباط با سطح تحصیل سنجیده میشود . در تمام آمریکای لاتین ، پول بیشتر برای آموزشگاهها بمعنای امتیازات بیشتر برای معدودی از افراد و بضرر اکثریت مردم است ، و پدر سالاری گروه برگزیده بعنوان آرمان سیاسی قلمداد میگردد . هر آموزشگاه جدید که در شرایط کنونی ایجاد شود بی حرمتی به کسی است که به آموزشگاه نمیروند و او را هر چه بیشتر به «فروتری» خویش واقف میکند . . . آموزشگاه او را متقاعد میسازد که هر چه باو داده میشود ، بی کم و کاست همان است که لیاقتش را دارد . قبول افسانهی آموزشگاه در سطوح مختلف جامعه قبل از هر چیز امتیازات افراد معدودی را توجیه میکند . . . در واقع آموزشگاهها اکثریت را سرخورده میکنند ، و این کار را نه فقط با ظاهری قانونی و دمکراتیک بلکه با تمام ظواهر سخاوت و بلند نظری انجام میدهند»^{۱۲} .

تمام این نتیجههای منفی آموزشگاه سنتی در بسیاری از کشورها از طریق کمک چند جانبه و دوجانبه ، بوسیلهی آموزگاران ، «کارشناسان» ،

(12) I. Illich, *La futilité de l'école en Amérique latine, Orientations*, Janvier 1970, pp. 22 et 30.

اعانه‌ها، بورسها و ساختمانهای آموزشی تقویت میشوند و به بقای الگوهای فرهنگی ناسازگار و در نتیجه به از خود بیگانگی کشورهای «کمک‌گیرنده» می‌انجامد.

کمک و از خود بیگانگی

آنچه «کمک» بین‌المللی خوانده میشود اصولاً بنفع کمک‌دهندگان است، زیرا با آنان اجازه میدهد که مزایای سیاسی، استراتژیک و تجارتي کسب کنند.

این واقعیت بخوبی در فعالیتهای «کارشناسان» و آموزگاران بسیاری که در همه جا ایدئولوژی کشورشان را رواج میدهند و سعی در انطباق خود با محیط نمیکند، متجلی میشود. اما جهات کمتر شناخته‌شدهی دیگری نیز در این مورد وجود دارد. بعنوان مثال میتوان کمک به ساختمان آموزشگاه را، که کمک به «سرمایه‌گذاری» تلقی میشود، نام برد. در واقع ساختمان فقط یک وسیله‌ی غیر مستقیم آموزشی است: در نهایت، بویژه در کشورهای گرمسیر، میتوان از آن چشم پوشید؛ در کشورهای صنعتی اکنون دیگر از «دانشگاه‌های بدون دیوار» سخن گفته میشود. در هر حال، ساختمان از ارزشی قابل قیاس با تربیت هیات آموزشی یا بهسازی روشها و مواد آموزشی برخوردار نیست.

این امر که کمک بین‌المللی هزینه‌های ارزی سرمایه‌گذاری را تأمین میکند بیشتر به نفع شرکتهای خارجی است تا ملی. این کار نه فقط به افزایش هزینه‌ها بلکه به ایجاد ساختمانهای شیک و مجلل و نازساگار با محیط (برای اینکه طرحها در کشورهای صنعتی ریخته میشود) می‌انجامد.

دیدن ساختمانهای شیک و مجلل در کنار زاغه‌های اطراف بسیاری از شهرهای کشورهای در حال رشد درخور تأسف است و این تأسف دوچندان میشود اگر یادآور شویم که از این ساختمانها نیز استفاده‌ی کامل نمیشود. آمار برنامه‌ی سازمان ملل برای رشد و توسعه دال بر این است که میزان

استفاده از این ساختمانها در حدود ۳۰٪ و میزان استفاده از تجهیزات ۱۳ تا ۱۵٪ است (برنامه سازمان ملل برای رشد و توسعه تقریباً ۱۰۰ میلیون دلار در ده سال گذشته در زمینهی تجهیزات صرف کرده است . و بسیاری از ساختمانها همیشه از ساعت ۶ بعد از ظهر و نیز چهارماه در سال بستهاند)^{۱۳} .

در حالیکه برخی کمکها مجانی هستند ، برخی دیگر مجانی نیستند و بعلاوه نمیتوان بر آنها نام «کمک» نهاد. از این قبیل است وامهای بانک جهانی که نرخ بهرهی آن امروز به ۷٪ بالغ میشود (در سال ۱۹۷۰ ، بانک جهانی ۲۱۳ میلیون دلار درآمد خالص داشته است) .

خطرات دیگر از ابراز ذوق و شوق ساده لوحانه برای هرگونه نوآوری ، بدون توجه به شرایط ملی ، ناشی میشود . پیش از بکار بردن هرگونه نوآوری ، حتی در زمینهی تجربی ، باید طرحهای پیشنهادی کمک دو جانبه یا چند جانبه را به دقت بررسی کرد. تجربههای نمونه غالباً از امکانات و امتیازاتی برخوردارند (در زمینههای مالی ، کادر تخصصی و تجهیزات) که کشور، زمانیکه کمک خارجی تمام میشود ، قادر بتأمین آنها نیست. بکار بردن فنون پیشرفته (برنامههای سمعی و بصری ، ماشینهای حسابگر ، قمرهای مصنوعی) هزینههای بسیار زیادی را برای کشورهای فقیر که با کمبود و برو هستند ایجاب میکند و خطرهای وابستگی مالی ، تکنولوژیک یا ایدئولوژیک به قدرتهای تأمین کننده تجهیزات (hardware) و برنامهها (software) را در پی دارد^{۱۴} .

(13) *Paul Marc Henri, "Vers une nouvelle politique de coopération technique", Conférence mondiale sur l'enseignement et la formation agricoles, Copenhague, 28 Juillet - 8 Août 1970, FAO - Unesco - OIT, vol. 1, p. 189.*

(14) *Par exemple, au Niger en 1966, l'expérience de télévision scolaire revenait à 8.000 dollars par élève, soit 140 fois le coût de l'école primaire (56 dollars) et ce dans un pays ayant un revenu par tête de 90 dollars. Cf. Unesco - IPE, Les techniques modernes dans l'enseignement : comptes-rendus de quelques expériences; vol. 1, Niger (par R. Lefranc), Paris, 1967, p. 42.*

جنبه‌ی کم شناخته‌ی دیگری از کمک بین‌المللی آنست که این کمک بطور کلی کمتر بنفع کشورهای فقیر است تا کشورهاییکه هم اکنون دروضع نسبتاً بهتری ، چه از لحاظ منابع انسانی و چه از لحاظ سطح و نرخ رشد اقتصادی ، قرار دارند .

بدین ترتیب استکه توزیع وامهای بانک جهانی (وحتی شعبه‌ی آن ، (انجمن رشد و توسعه اقتصادی) ، بیشتر متأثر از ملاحظات بانکی است تا کمک بمعنای واقعی آن . ضریب همبستگی پر معنایی ($t = 0.797$) میان میزان وامهای بانک و تولید ناخالص داخلی سرانه‌ی کشورهای گیرنده‌ی کمک ملاحظه میشود^{۱۵}. بانک به فقیران وام نمیدهد . همچنین ، فرانسه ، کمک دو

جانبه‌ی خود را خصوصاً به ثروتمندان میدهد . اگر کمک فرانسه را به ۱۴ کشور آفریقائی و مالگاش در نظر بگیریم ، ضریبهای همبستگی شدیدی میان میزان آن برحسب هر سکنه و نرخ سرمایه‌گذاری‌شان ($t = 0.85$) یا تولید پولی سرانه داخلی‌شان ($t = 0.86$) مشاهده میشود^{۱۶} .

چنین فراشده‌ی فاصله‌ی میان کشورهای نسبتاً غنی و دیگر کشورهای «جهان سوم» را تشدید خواهد کرد .

وخیم بودن این وضع زمانی بخوبی احساس میشود : که بدانیم کمک هرگز مجانی نیست . هزینه‌ی کمک برای کمک دهندگان ، که درآمار خود بحد اعلا‌ی از آن یاد میکنند ، معادل ارزش آن برای کشورهای گیرنده نیست؛ بجز در مورد انتقالات مستقیم مانند بورسهای تحصیلی . این وضع از چندین عامل ناشی میشود :

در وهله‌ی اول ، جنبه‌ی «وابسته» کمک را باید در نظر گرفت .

(15) Baudouin Duviolsart, La Banque Mondiale et l'aide à l'éducation, IIEP/FEL/69.4, Paris, 10 sept. 1969.

(16) André Labrousse, La France et l'aide à l'éducation dans 14 Etats africains et malgache, IIEP/FEL/69.1, Paris, 23 Octobre 1969.

هزینه‌های سرمایه‌ی (ساختمان آموزشگاهها) ، بنفع شرکتهای کشورهای کمك دهنده‌ی تمام میشود که وسایل را انتقال و تحویل میدهند و کارشناسان را اعزام میدارند . فقط قسمت کوچکی از کمك نفعی به نیروی انسانی و تولیدکنندگان محلی میرساند . کمك «وابسته» کشور گیرنده را مجبور به پرداخت قیمت‌هایی بالاتر از قیمت‌های جهانی می‌سازد و هزینه‌های حمل و نقل و بیمه را بنفع شرکتهای کشور کمك کننده ضروری میدارد . حقوق افرادی که در برنامه‌های همکاری کار میکنند ، (یعنی ۷۰٪ کمکهای آموزشی) در محل خرج نمیشود . حداقل نصف ، یا شاید دوسوم ، در کشور کمك دهنده بعنوان پس انداز نگهداری میشود . بعلاوه هزینه‌های مصرفی اغلب بابت محصولات صنعتی یا حتی غذایی ایست که از کشورهای صنعتی وارد میشوند . بنابراین ، فقط قسمت کمی از این درآمد به نفع اقتصاد محلی است (خانه ، خدمات ، خانه‌داری ، مواد غذایی اصلی) . معذالك ، از آنجا که همین قسمت کوچک نیز در مقایسه با هزینه‌های محلی ، مبلغ مهمی را تشکیل میدهد ، اگر عرضه‌ی محصولات و خدمات محلی جوابگوی تقاضا نباشد ، قیمت‌ها بالا میروند . ورود تعداد زیادی از کارکنان برنامه‌های همکاری بیش و کم خطر تورم را در بردارد .

از سوی دیگر ، «ارزش» هر يك از کسانی که در این برنامه‌ها کار میکنند، برای کشور گیرنده‌ی کمك سراسر حقوق او در کشور کمك دهنده نیست ، بلکه باید آنرا با هزینه جانشین محلی بالقوه‌ی او سنجید . هزینه‌ی يك داوطلب سپاه صلح در نیجریه در حدود ۳۰۰۰ دلار در سال برای کشور-های متحده است؛ اما اگر نیجریه از يك نفر از اتباع خود که دارای مهارتهای مشابه باشد ، استفاده کند . در غیر اینصورت ، و نیز در صورت نبودن سپاهیان صلح، نیجریه مجبور خواهد بود که آموزگاران خارجی را استخدام کند و با آنان بیش از ۷۰۰ دلار در سال (هر چند احتمالاً کمتر از ۳۰۰۰ دلار)

بپردازد^{۱۷}. از سوی دیگر، قسمتی از این حقوق باید بصورت ارز پرداخته شود.

اغلب اوقات، کمک خارجی هزینه‌های اضافی (خانه، نقل و انتقال و غیره) را موجب میشود و این هزینه‌ها ممکن است از مخارجی که استفاده از اتباع داخلی ایجاب میکند، فراتر رود.

بدین ترتیب، در ساحل عاج (همچنین در کشورهای فرانسوی‌زبان آفریقا، گو اینکه با نرخهای متفاوت کرایه خانه‌ی هر یک از افراد برنامه‌های همکاری فرانسه را دولت ساحل عاج میپردازد و علاوه بر این و از بابت مخارج هر نفر در ماه مبلغ ۶۵۰۰۰ فرانک (۲۳۵ دلار) بدولت فرانسه پس میدهد. بنابراین یک آموزگار فرانسوی برای ساحل عاج ۱/۱ تا ۱/۴ میلیون فرانک در سال خرج برمی‌دارد و این هزینه از حقوق یک نفر از اتباع ساحل عاج با صلاحیت و مهارتهای مشابه بیشتر است.

در نتیجه، کاهش کمک خارجی، در صورتیکه اشخاص با صلاحیت کافی در کشور وجود داشته باشند، لزوماً بمعنای افزایش بودجه ملی نیست. بررسی ما در بالا برخی از دلایل ضعف بازده اقتصادی کمک به آموزش را نشان داد. کمیسیون پارسون معتقد است که: از هر ۱۰۰ دلار که برای کمکهای فنی خرج میشود احتمالاً فقط ۲۰ دلار ارز نصیب کشور گیرنده‌ی کمک میشود^{۱۸}. برای بسیاری از کشورها، کاهش یا قطع کمک بین‌المللی، نه تنها زیان نیست بلکه میتواند بختی خوش باشد. این بآنها فرصت خواهد داد که دربارهی مسایل خود بازاندیشند، و بجای انتظار راه‌حلهایی که از خارج حاضر و آماده بآنها داده میشود، خود برای آنها و با توجه به ویژگیهای ملیشان

(17) L. Cerych; The integration of external assistance with educational planning in Nigeria, Paris, Unesco- IIEP, 1967, p. 17 sq.

(18) Vers une action commune pour le développement du Tiers-Monde. Le rapport Pearson, Paris, Denoël, 1969, p. 249.

راه حل پیدا کنند . راه حل‌هایی که از خارج ارائه میشوند فقط جنبه‌های فنی مسایل را در برمیگیرند درحالی‌که مسایل دولتهای جوان قبل از هر چیز ماهیت سیاسی و فرهنگی دارند . همانطور که قبلاً نوشته‌ایم، «کمک خارجی هرگز تعیین‌کننده نیست، این تنها کوشش خود مردم است که میتواند پایه‌های رشد و توسعه را بریزد و استوار سازد، و ادامه‌ی آنها را تضمین کند»^{۱۹}. آیا لازم به یاد آوریست که این کوشش انجام نخواهد گرفت مگر زمانی‌که مردم واقعاً آزاد شوند و این آزادیست که معیار و ضابطه‌ی یک آموزش اصیل را تشکیل میدهد.^{۲۰}

(19) *Le Thanh Khôi, L'industrie de l'enseignement, Paris, Ed. de Minuit, 1967, p. 351.*

۲۰- به مقاله‌ی « آموزش و پرورش در سال ۲۰۰۰ » رجوع شود؛ سازمان زنان ایران پژوهش و بررسی - شماره ۲ - آذر ماه ۱۳۵۲ .
آموزش و پرورش باید ملی، آزادکننده و مداوم باشد .