

## آموزش برای توسعه: پندارهای بین المللی، واقعیت‌های بومی

محمود سعیدی رضوانی<sup>۱</sup>

### چکیده:

در باب مقوله آموزش برای توسعه و شناخت لوازم و نیازهای آموزشی ناشی از توسعه بحث‌های فراوان و مطولی شده است. دست اندرکاران بانک جهانی و مشاوران آموزشی یونسکو و دیگر صاحب نظران آموزشی بین المللی نظیر فاجرلیند و ژاک هلک همواره بر نقش آموزش در توسعه کشورها تاکید داشته اند. اصولاً به مانند تمامی انتظارات دیگری که همواره از آموزش و پرورش رفته است، فراهم آوردن بستر توسعه و مجهز ساختن افراد جامعه به دانشها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و بینش‌های لازم برای توسعه یافتگی نیز جزئی از وظایف آموزش و پرورش تلقی شده است. در سطح ملی نیز برای تمامی صاحب نظران توسعه بر نقش آموزش، به ویژه آموزش و پرورش سنین ۶ تا ۱۸ سالگی تاکید ورزیده اند. مقاله حاضر ضمن پذیرش کلی اصل ضرورت توجه به "آموزش برای توسعه" به طرح دو چالش و تامل اساسی در مورد رویکرد مذکور پرداخته است. در چالش نخستین با عنوان: آموزش برای توسعه یا توسعه برای آموزش، بعد از ارائه بحث نظری برخی مصادیق علمی در تضاد میان توسعه و اصول تربیتی آمده است. چالش دوم، درباره توجه به تفاوت نقش مورد انتظار با کارکرد عملی آموزش و پرورش رسمی است. در این بخش راجع به متمرکز نمودن نظام آموزش و پرورش رسمی و دلایل عدم هماهنگی تمرکز نظام آموزش و پرورش رسمی با مقتضیات توسعه و نمونه‌هایی از محدودیت نظام آموزش و پرورش رسمی در توسعه محلی محله "قلعه آبکوه" در شهر مشهد و منطقه همت آباد آمده است.

واژه های کلیدی: توسعه، آموزش و پرورش رسمی، تمرکز، مشهد

<sup>۱</sup> دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

## Astract

The discussion about educational needs and problems of development is very a bundant. The World Bank and UNESCO and other educational consultant's international education scholars always stressed the role of education in developing countries. Basically, like all the other expectations that from education always has been, providing a platform to develop and equip individuals to knowledge, attitude and skills necessary to develop insights were as part of the duties of education were considered. At the national level , all the experts stressed on the role of education for development, especially education, of ages ۶ to ۱۸ years too. This paper also accept the principle of the necessity of "education for development" and reflect two fundamental challenges first: education for development or development for education, then vote some theoretical examples of practical development in the conflict between thesis Vassal Education is the challenge between "education for development" or "development education" from a political perspective and two Sight " substance "and" subject "has been discussed. The second challenge considering the difference about the role of the practical function education on system and expectation from i.e. Examples of development restrictions in the formal education system and the local neighborhood development in Mashhad and represented.

**Key Words:** development, formal educational system, focus system of education, Mashhad

## مقدمه

در باب مقوله آموزش برای توسعه و شناخت لوازم و نیازهای آموزشی ناشی از توسعه بحثهای فراوان و مطولی شده است. دست اندرکاران بانک جهانی و مشاوران آموزشی یونسکو و دیگر صاحب نظران آموزشی بین المللی نظیر فاجرلیند (ترجمه سجادی، ۱۳۷۰) و ژاک هلک (ترجمه نفیسی، ۱۳۷۱). همواره بر نقش آموزش در توسعه کشورها تاکید داشته اند. اصولاً به مانند تمامی انتظارات دیگری که همواره از آموزش و پرورش رفته است، فراهم آوردن بستر توسعه و مجهز ساختن افراد جامعه به دانشها، نگرشها مهارت ها و بینشهای لازم برای توسعه یافتگی نیز جزیی از وظایف آموزش و پرورش تلقی شده است. در سطح ملی نیز تمامی صاحب نظران توسعه بر نقش آموزش، به ویژه آموزش و پرورش سنین ۶ تا ۱۸ سالگی تاکید ورزیده اند. (نظیر عظیمی ۱۳۸۱، دهقان ۱۳۸۱ و سریع القلم ۱۳۸۲). صرف نظر از محتوای پیشنهادهای صاحب نظران در ارتباط با تغییرات ضروری در اهداف، محتوا و روش در آموزش و پرورش و آموزش عالی ملاحظه می شود که تقریباً تمام صاحب نظران ملی و بین المللی بر یک فرآیند نسبتاً مشخص و به ظاهر بسیار منطقی تکیه داشته اند. این فرآیند شامل تبیین توسعه، تشخیص لوازم آموزشی توسعه (تفکیک لوازم آموزشی از مقتضیات اقتصادی و غیره) تبدیل لوازم آموزشی به نیازهای آموزشی (دانشها، نگرشها و توانشهای قابل کسب در آموزش و پرورش و آموزش عالی) و ارائه پیشنهاد های اصلاحی بوده است. مثلاً صاحب نظری بر اساس مفهوم توسعه، «دستیابی به فکر جمعی» را از لوازم توسعه می داند و لذا پرورش روحیه تشریک مساعی و مهارت کار گروهی را لازم می داند.

مقاله حاضر ضمن پذیرش کلی اصل ضرورت توجه به "آموزش برای توسعه" به طرح دو چالش و تامل اساسی در مورد رویکرد مذکور پرداخته است.

### چالش نخستین: آموزش برای توسعه یا توسعه برای آموزش

#### الف: آموزش برای توسعه

برای آنکه آموزش محور توسعه قرار گیرد، ابتدا باید مفهوم توسعه تبیین شود. تبیین مفهوم توسعه دست کم به معنای تعریف توسعه، معرفی مبانی نظری آن و تدقیق شاخصهای آن است. بعد از تبیین و طی مراحل دیگر فرآیند، نهایتاً آموزش و پرورش به گونه ای جهت می یابد تا اهداف و شاخصهای توسعه محقق شود. بنابر این باید پذیرفت که آموزش برای توسعه به معنای "دنباله روی" بخش آموزش از تز منتخب توسعه است. یعنی پذیرفته ایم که

متخصصان توسعه، سیاستمداران و دیگر متصدیان امر، تز توسعه را ترسیم می کنند و بخش آموزش باید خلاءها (نیازهای آموزشی) را تشخیص دهد و در برآورده کردن آنها بکوشد. بنا براین این سؤال اساسی مطرح می شود که آیا فرهیختگان تعلیم و تربیت و صاحب نظران آموزش و پرورش و آموزش عالی باید در نقش پیرو و دنباله رو سیاستمداران ظاهر شوند؟ به بیان دیگر آیا دانشگاه و سایر متولیان بخش آموزش باید در خدمت نقطه نظرات سیاستمداران و نظریه پردازان توسعه قرار گیرند یا نقش دانشگاه تعیین اهداف و تبیین مفاهیم و نظریه پردازی برای جامعه است؟ آیا ارتباط انسان با حکومت، دولت، اقتصاد و نظایر آن توسط تز توسعه مشخص می شود یا صاحب نظران تعلیم و تربیت بر اساس فلسفه تربیتی منتخب، به تبیین مفاهیم، جایگاهها و نقشها همت می گمارند؟ شاید به سادگی بتوان گفت: "با مشارکت متخصصان تعلیم و تربیت در برنامه ریزی توسعه، مشکل قابل حل است". ولی تجارب نشان می دهد که همواره نوعی تباین میان تز توسعه و اصول تربیتی وجود داشته است.

### برخی مصادیق عملی در تضاد میان تز توسعه و اصول تربیتی

در تز منتخب برای توسعه جایگاه و مفهوم انسان چیست؟ انسان چه پایگاه انگیزی دارد و تفاوت او با حیوان و ابزارهای دیگر چیست؟ آیا آموزش و پرورش و آموزش عالی (واجد فلسفه تربیتی مشتمل بر ارزشهای انسانی و انگیزش درونی) می تواند و یا اصولاً موظف است در خدمت تزی از توسعه قرار گیرد که تمام همت خود را به ایجاد انگیزه های بیرونی برای کسب مال و ثروت و مقام قرار داده است؟ فرض کنید تز توسعه در مقطعی خاص بر اساس منطق خود مشوق ایجاد حرص و ولع برای مصرف گرائی هر چه بیشتر است. آیا آموزش و پرورش و آموزش عالی با توجه به در نظر داشتن اهدافی نظیر زهد و دوری از دنیا و عدم اسراف موظف به پیروی از چنین ایده ای است؟

به عنوان نمونه در سند چشم انداز ۱۴۰۴، برای فرد ایرانی مختصاتی نظیر رضایت مندی ترسیم شده است ولی صفاتی مانند رعایت حلال و حرام، انفاق، صلح، شهادت عادلانه، شرکت در نماز جمعه و جماعت، امر به معروف و نهی از منکر، شجاعت و نوع دوستی که همگی از صفات یک دین دار هستند، مسقیماً در سند نیامده است. فقط می توان تلویحاً، با توجه به این که موارد مذکور از خصوصیات یک مومن هستند، صفات مذکور را برای فرد ایرانی ۱۴۰۴ از سند استنباط نمود. نمونه ی دیگر آن که در سند مذکور "مفتخر به ایرانی بودن" آمده است آیا می خواهیم فرد ایرانی به مسلمان بوده و شیعه بودن خود، نیز افتخار بنماید یا خیر؟!

تاکید تز توسعه بر علوم پایه و آموزش فنی و حرفه ای و در مقابل، تاکید فلسفه تربیتی بر رشد هویت فردی، تصریح تر توسعه بر نظام آموزشی منطبق با استانداردهای جهانی و در مقابل، تاکید فلسفه تربیتی بر نظامی هماهنگ با نیازهای ملی و محلی و بسیاری موارد دیگر از جمله مصادیقی هستند که نقش ابزاری "آموزش برای توسعه" را با نقش محوری "آموزش و پرورش" نشأت گرفته از فلسفه منتخب تربیتی، احتمالاً در تضاد قرار می دهند. از آن چه بیان شد لزوم تأمل در موضوع ((آموزش برای توسعه)) مشهود است. در بخش دیگر مفهوم توسعه برای آموزش تبیین شده و سپس نتیجه گیری به عمل آمده است.

### ب) توسعه برای آموزش

توسعه برای آموزش بدین مفهوم است که تز توسعه با فلسفه منتخب و اهداف متناظر با فلسفه تربیتی در نظام آموزشی منطبق باشد. یعنی شرایط و جهت گیری اجتماعی و اقتصادی به گونه ای باشد که بتوان به اهداف نظام آموزشی نایل آمد. برای تبیین بهتر مبحث در ادامه تحلیلی از اهداف نظام آموزش و پرورش کشورمان ناظر بر ارتباط آنها با "توسعه" به عمل آمده است.

بررسی اصول نظام آموزشی نشان می دهد که هماهنگی آموزش و پرورش با توسعه در فهرست اصول آموزش و پرورش قرار نگرفته است (البته ضرورت این نکته نیز نفی نشده است). بررسی اهداف نظام آموزشی جمهوری اسلامی در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه نشان می دهد که این اهداف در هشت طبقه اعتقادی، اخلاقی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، زیستی و هنری مقوله بندی شده اند. در اهداف اجتماعی یک هدف در ارتباط مستقیم با توسعه قرار دارد: "با برنامه های توسعه آشناسی و برای تحقق اهداف آن می کوشد". علاوه بر آن ملاحظه می شود که اهداف متعددی در راستای نقطه نظرات صاحب نظران توسعه به مفهوم کلی آن قرار دارد؛ مثلاً اهدافی نظیر "رفتار و اعمال خود را بر پایه عقل و فکر ارزشیابی و انتخاب می کند"، یا "بادوراندیشی آینده بهتری می سازد"، که در اهداف اخلاقی دوره متوسطه آمده است و بر تعقل، قانونگرایی و دوراندیشی تاکید می کند متناسب با تز توسعه است. همچنین اهدافی نظیر "از لباسهای مناسب اسلامی و ایرانی استفاده می کند" و "به پاسداری از ارزشها پای بند است" اطاعت از والدین را وظیفه خود می داند" نیز که بر ارزشهای اسلامی و ایرانی تکیه می کند. از بررسی اصول و اهداف نظام آموزشی و نوع ارتباط احتمالی آنها با توسعه چه نتیجه ای گرفته می شود؟ به نظر می رسد می توان چنین نتیجه گرفت که سیاست گذاران نظام آموزشی بر اساس منابعی نظیر قانون اساسی، فرهنگ و تمدن اسلامی، تقدم تزکیه بر تعلیم، استفاده از تجارب و دستاوردهای بشری (گفته شده در اصول تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران) و احتمالاً

نکاتی نظیر رعایت خصوصیات فراگیر، شرایط جامعه و نظرات متخصصان علوم مختلف، اهداف نظام آموزشی را تدوین کرده اند.

این سیاست گذاران با توجه به آن که در اصول نظام آموزشی توصیه‌ای خاص به پیروی از تز توسعه نشده است، احتمالاً چندان توجهی به تز توسعه کشور نداشته اند. اما همچنانکه بیان شد به دلیل لحاظ منابعی نظیر قانون اساسی و فرهنگ و تمدن اسلامی و به طور کلی توجه به اصول دین مبین اسلام بسیاری از موضوعات مورد توجه صاحب نظران توسعه را در فهرست اهداف قرار داده‌اند. به بیان دیگر می‌توان چنین نتیجه گرفت که چنانچه تز توسعه، آموزش و پرورش انسانی با تربیت الهی و هم‌جهت و هماهنگ با معیارهای اسلامی مطالبه نماید، به طور طبیعی بستر تربیت چنین انسانی در اصول و اهداف نظام آموزش و پرورش وجود دارد. لذا به نظر می‌رسد بحث آموزش برای توسعه خود به خود محقق شده است. به بیان دیگر اصولاً ضرورت بحث آموزش برای توسعه به شکلی که در مقدمه این مقاله بیان شد، منتفی خواهد بود. اما اگر تز مورد قبول توسعه، مقتضی تربیت انسان دیگری غیر از آن چه در بالا ذکر شد باشد، طبیعی است که نظام آموزش و پرورش ایران نمی‌تواند چنین کار کردی داشته باشد. چنانچه اصل چهارم اصول آموزش و پرورش بر این موضوع دلالت آشکاری دارد؛ این اصل تصریح دارد یادآور می‌شود: "در آموزش و پرورش، نه تنها تعلیمات دینی خاص بلکه همه برنامه‌ها، آموزش‌ها باید به عنوان اجزا یک مجموعه هماهنگ اسلامی بر حسب اقتضاء دو گنجایش جنبه و جهت دینی داشته باشد."

### نتیجه گیری

مباحث بالا را می‌توان چنین خلاصه کرد: اگر تز منتخب توسعه منطبق با اصول اسلامی و قانون اساسی و سایر اصول تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران باشد، می‌توان چنین نتیجه گرفت که انسان مطلوب برای چنین توسعه‌ای طبیعتاً تربیت خواهد شد اما اگر چنین نباشد، نمی‌توان از آموزش و پرورش و آموزش عالی انتظار داشت که انسان مطلوب تز توسعه را تربیت نمایند. در هر صورت چنانچه ذکر شد، دیدگاه آموزش برای توسعه چندان محلی از اعراب نخواهد داشت. در عین حال، باید به نقش عنصر زمان و مقتضیات زمان نیز توجه داشت. اگر چه اصول تعلیم و تربیت و اهداف غایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی به دلیل نشأت گرفتن از اسلام و قانون اساسی از نوعی ثبات و استحکام برخوردارند، نمی‌توان در ضرورت تاثیر زمان و شرایط و تحولات اجتماعی در اولویت یافتن برخی از اهداف تردید داشت. بنا براین در صورتی که تز منتخب توسعه با اصول زیر بنایی تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی منطبق باشد می‌توان به بخشی از اهداف نظام آموزش و پرورش، که با توجه به مقتضیات توسعه و شرایط اجتماعی

اهمیت خاصی یافته اند (مثلاً ضرورت صرفه‌جویی اقتصادی اهمیت کار و تلاش و قداست کار) تاکید بیشتری داشت. آن چه ذکر شد بررسی چالش میان دو موضوع آموزش برای توسعه و توسعه برای آموزش بود، اما در ادامه از منظری دیگری به این چالش نگریسته‌ایم.

### چالش میان "آموزش برای توسعه" یا "توسعه برای آموزش": منظر سیاسی

چالش فکری دارای دو صبغه "جوهری" و "فاعلی" است. صبغه جوهری آن ناظر بر تفاوت محتوای دیدگاه متفکران است و تفاوت فاعلی آن، برخی سو تفاهمها، تعصبها و لجاجتها است که با توجه به عملکرد مربوط به حامیان دو دیدگاه، در طرف مقابل ایجاد شده است. تفاوت دیدگاهها با صبغه جوهری را می‌توان با بحث منطقی به دست کم رساند. ولی تفاوت دیدگاهها با صبغه فاعلی به علت نشات گرفتن از عملکرد افراد، و به اصطلاح حالت نفسانی یافتن اساساً کمتر با بحث و گفتگوی منطقی قابل حل است.

در بحث ضرورت و یا عدم ضرورت "آموزش برای توسعه" و چالش گفته شده نیز به همین وضعیت دچار هستیم. متأسفانه نوعی بد دفاع کردن از "آموزش برای توسعه" و "اصلاحات آموزشی ضروری"، باعث شده است که تغییرات اساسی در جهت بسیاری از جهت‌گیریهای مثبت توسعه‌ای با مقاومت روبرو شود و یا تداوم لازم را نیابد.

جلوه سیاسی (به مفهوم جناحی) دادن به اصلاحات و مترادف دانستن توسعه با تجدد طلبی بی قید و بند و معرفی چهره‌های ضد فرهنگ اسلامی به عنوان بانیان توسعه و تجدد در ایران، باعث شده است تا بسیاری از شعارهای خردمندان که هیچ منافاتی به آموزه‌های اسلامی نداشته‌اند (نظیر ضرورت کار جمعی، ضرورت خردورزی، ضرورت نظم و انضباط و مانند آن) نتوانند به عنوان اهداف دارای اولویت در سطح آموزش و پرورش و آموزش عالی کشور مطرح شوند. آن چه در زیر آمده است نمونه‌هایی از بد دفاع کردن از مبحث آموزش و اصلاحات برای توسعه است. اگر مدعای نگارنده مقبول افتد صاحب نظران و دلسوزان حامی تز آموزش برای توسعه خواهند پذیرفت که به جای دفاع بد از تز آموزش برای توسعه به تبیین مفهوم صحیح توسعه و آموزش برای توسعه بپردازند.

### نمونه‌هایی از سیاسی کردن مباحث و اصلاحات و آموزش برای توسعه

نمونه اول: در سال ۱۳۸۱ همایش نسبتاً بزرگی با عنوان همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش برگزار شد. مقالات متعدد ارائه شده در این همایش جهت گیری افراد مختلف با دیدگاههای متنوع را نشان می‌داد. علاوه بر این مسئولان همایش در کنار برگزاری همایش با گروهی از صاحب نظران و متخصصان مصاحبه‌هایی ترتیب دادند که

حاصل این مصاحبه ها در کتابچه مستقلی تحت عنوان «اصلاحات در آموزش و پرورش - هم اندیشی در مصاحبه با صاحب نظران و متخصصان» به چاپ رسید. به طور طبیعی انتخاب این صاحب نظران، جهت گیری مسئولان همایش گفته شده را نشان می دهد. به طور خلاصه مرور این کتابچه نشان می دهد که اکثریت مطلق صاحب نظران منتخب، از فعالان سیاسی وابسته یا معتقد به جبهه دوم خردادی هستند. جالب و تاسف بار آن که حتی با یک صاحب نظر عرصه علوم تربیتی مصاحبه نشد. آیا چنین عملکردی به نفع اصلاحات در آموزش و پرورش است یا باعث جبهه گیری و مخالفت با اصلاحات خواهد شد؟

**نمونه دوم:** در سال ۱۳۸۲، گروه پژوهشی جامعه شناسی آموزش و پرورش پژوهشگاه آموزش و پرورش، مبادرت به انجام مصاحبه هایی با گروهی از صاحب نظران در باب ریشه های توسعه نیافتگی و ارتباط آن با آموزش و پرورش ایران نمود. در مدخل کتاب که توسط هوشمند (۱۳۸۲) تهیه شده است آمده است: " امروزه دغدغه اصلی بسیاری از اندیشمندان و محققان در حوزه های علمی در ایران، توسعه کشور است. دغدغه و پرسیمانی که در گفتمان نخبگان ایرانی عمری لااقل یک و نیم قرن دارد. مواجه با مغرب زمین در عصر قاجار سرآغاز چنین پرسمانی است. " در ادامه مقدمه و برای معرفی سر سلسله و ادامه دهندگان نهضت دغدغه داران توسعه در ایران آمده است «کسان بسیاری همچون آخوند زاده، میرزا ملکم خان، آقاخان کرمانی، محمد علی فروغی (زکاء الملک)، فریدون آدمیت، اشرف، کاتوزیان، شایگان، جواد طباطبایی و زنده یاد دکتر حسین عظیمی در این راه تلاش نموده و به انتشار یافته ها و ماحصل تاملات نظری و راهبری خویش پرداختند ".

نگارش چنین مقدمه ای بر یک کتابچه که حاوی یازده مصاحبه با صاحب نظران دلسوز امر توسعه و آموزش و پرورش است، نشانه چیست؟ این مقدمه چه چیزی را القا می کند؟ شخصیت های لائیک و ضد مذهبی نظیر آخوند زاده، میرزا ملکم خان و آقاخان کرمانی و فریدون آدمیت توسعه طلب بوده اند؟! و افراد درباری نظیر محمدعلی فروغی (نخست وزیر رضاخان) دغدغه توسعه علمی کشور را داشته اند؟! از گفتار مورد اشاره قاعدتاً چنین استنباط می شود که شخصیت هایی نظیر سیدجمال الدین اسدآبادی، امیر کبیر، مدرس، دکتر علی شریعتی، جلال آل احمد و امام خمینی رد پایی در تلاش های در مسیر توسعه نداشته اند. واقعاً اگر فردی بخواهد توسعه و پیشرفت و آموزش برای توسعه را مفهومی غیر دینی و ضد ارزشهای انقلاب اسلامی و نشانه غربزدگی معرفی کند، رویکردی غیر از چنین موضع گیری هایی خواهد داشت؟ آیا چنین عملکردی جز مصداق کامل و بارز دفاع بد از مفهوم با ارزش «آموزش برای توسعه» چیزی دیگری است؟



## چالش دوم: توجه به نقش مورد انتظار یا کارکرد عملی آموزش و پرورش رسمی

### الف) نقش مورد انتظار

بررسی منابع پیش گفته راجع به مقوله «آموزش برای توسعه» نشان می دهد که در تمام منابعی که راجع به اهمیت نقش آموزش در توسعه بحث شده است، از آموزش و پرورش رسمی به عنوان عمده ترین ابزار انتقال ارزشها و فرهنگ توسعه یاد شده است. از سوی دیگر تمام صاحب نظران مورد اشاره بر ضرورت تغییر و اصلاح روش آموزش و پرورش، ساختار نظام آموزشی، محتوای دروس، شیوه ارزشیابی آموزشی، روش تدریس و نظایر آن اتفاق نظر دارند. (مثلاً نگاه کنید به دهقان، ۱۳۸۲:۲).

اگر چه نمی توان به طور دقیق نسبت تاکید صاحب نظران بر آموزش و پرورش رسمی را، در مقایسه با تاکید بر آموزش غیر رسمی و آزاد مشخص کرد، ولی بسیار روشن و آشکار است که بر نقش آموزش و پرورش «رسمی» در جهت تحقق اهداف توسعه بسیار بیشتر تاکید شده است. به عنوان نمونه در یازده مصاحبه مربوط به صاحب نظران داخلی در مقوله ی آموزش برای توسعه، تمامی صاحب نظران نقطه عطف و توجه خود را اصلاح نظام آموزشی رسمی برای تحقق اهداف توسعه قرار داده اند (هوشمند، ۱۳۸۱). بند دهم سیاستهای کلی برنامه پنج ساله چهارم توسعه جمهوری اسلامی ایران که با امضای مقام معظم رهبری ابلاغ شده است، نیز بر: «اصلاح نظام آموزشی کشور، شامل آموزش و پرورش، آموزش فنی و حرفه ای و آموزش عالی و کارآمد کردن آن برای تامین منابع انسانی مورد نیاز در تحقق اهداف چشم انداز نظام جمهوری اسلامی تاکید دارد». ویژگی های نظام آموزش رسمی مانند قابلیت و آمادگی دانش آموزان برای یادگیری، پوشش وسیع و نسبتاً کامل مدارس در سراسر کشور، میزان زمان نسبتاً معتناهایی که دانش آموزان در طول ۱۲ سال در مدارس می گذرانند، اجباری بودن گذراندن دروس و محتوای آموزشی مورد نظر سیاست گذاران آموزشی که باعث شده است صاحب نظران چنین جایگاهی را برای نظام آموزش و پرورش رسمی قائل شوند. به طور خلاصه این دیدگاه با توجه به قابلیت های متعدد نظام آموزش و پرورش رسمی، بر اهمیت نقش این نظام در فرآیند توسعه تاکید می کند و ضمناً اصلاحاتی را در جهت مزبور توصیه می نماید.

### ب) «کارکرد عملی»

دیدگاه توجه به کارکرد عملی و فعلی آموزش و پرورش رسمی در واقع نگاه متأملانه و انتقادی نسبت به میزان بالای انتظار از آموزش و پرورش رسمی است. در این دیدگاه، در معادله توسعه، وضع موجود آموزش و پرورش - و نه وضع مطلوب آن - لحاظ می شود. از این منظر، در برنامه ریزی توسعه نباید وضع مطلوب و ایده آل آموزش و

پرورش رسمی را لحاظ کرد، بلکه باید با واقع بینی به وضع کنونی آموزش و پرورش - البته ضمن تلاش برای اصلاح هر بیشتر آن - نظر داشت. اگر می‌پذیریم که از اصول اولیه و ابتدایی در طراحی و برنامه ریزی توجه به وضع موجود و امکانات و محدودیتها است، باید اندیشید: آموزش و پرورش رسمی با توجه به وضع موجود آن، امکانات و محدودیت‌های ذاتی و عارضی اش تا چه حد می‌تواند در خدمت توسعه قرار گیرد؟ آن چه در ذیل آمده تلاشی است به منظور بازشناسی دو محدودیت عمده آموزش و پرورش.

## ۱- جهت گیری انگیزشی نامناسب

کمر موضوعی در روانشناسی تربیتی و روانشناسی یادگیری به اندازه «انگیزه و نقش آن در یادگیری» مورد توجه قرار گرفته است. دانش آموزی که انگیزه کافی برای یادگیری نداشته باشد رغبتی به فعالیت و تلاش برای رسیدن به اهداف نخواهد داشت. بنابر این بسیار منطقی می‌نمایاند که انگیزه از مهمترین موضوعات مورد توجه علمای تعلیم و تربیت و روان‌شناسان قرار گیرد. اما به انگیزه می‌توان از دریچه دیگری نیز نگریست. دانش آموزی که به شدت تلاش می‌کند حضوری مرتب در نظام آموزشی و مدرسه داشته باشد، متن کتابهای درسی را حتی بهتر از معلم و مولف کتاب درسی حفظ کند، دارای جهت گیری انگیزشی «ارتقای تحصیلی» است و نه جهت گیری یادگیری «اهداف آموزشی» مورد نظر برنامه ریزان آموزشی. دانش آموز برای ارتقای تحصیلی، تکالیف خود را به گونه ای انجام می‌دهند که مقبول نظر معلم واقع شود و در بسیاری از موارد از توجه به تمام نکات مفید و موثر موجود در دروس مختلف برای زندگی فردی و اجتماعی اش غفلت می‌کند. آیا وجود چنین انگیزه ای می‌تواند دانش آموزان را در رسیدن به اهداف مورد نظر نظام آموزشی یاری دهد؟

پاسخ این سوال را باید در مفهوم و مصداق "هدف" جستجو نمود. نظام آموزشی اهدافی را برای دانش آموزان ترسیم کرده است. این اهداف، همانگونه که در همین مقاله ملاحظه شد، ناظر به بسیاری از دانشها، مهارت ها و نگرشهای مثبت و ضروری برای توسعه کشور هستند. ولی دانش آموزان می‌توانند اهدافی برای خود ترسیم کنند که در عین حضور در نظام آموزشی به نتایج دیگری غیر از اهداف قصد شده از سوی نظام برسند. این نارسایی، واقعیت تلخی است که بر نظام آموزشی همان چیزی کشور ما حاکم شده است و مهمترین محدودیت استفاده از آموزش و پرورش رسمی برای نیل به اهداف توسعه و بسیاری از اهداف مطلوب، همین نارسایی است. در پی دلایل این ادعا آمده است.

فرانسس، ان، کمرر (ترجمه نفیسی ۱۹۳: ۱۳۷۸) معتقد است: "شناخت تفصیلی ساز و کارهای انگیزه های یادگیری فردی برای منطقی کردن هر نظام آموزشی حایز اهمیت است. در کاوش برای نظام آموزشی منصفانه تر، برنامه ریزان و سیاستگذاران آموزشی باید هر دو آثار منفی و مثبت انگیزه های یادگیری در مدرسه و کلاس درس را بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و برانگیختگی او مورد توجه قرار دهند". اگر چه مشکل بی انگیزگی معمولاً در مدارس وجود دارد، به نظر می رسد در مدارس دارای مربیان آشنا به اصول روان شناسی تربیتی و روان شناسی یادگیری، با استفاده از ابزار های تشویق و تقویت مثبت این مشکل تا حدی حل خواهد شد. اما مساله اساسی تضاد و تباینی است که بسیاری اوقات بین انگیزه و انگیخته وجود دارد یا به تعبیری تباینی است که میان انگیزه و هدف مورد نظر به وجود می آید. به عنوان نمونه فرانسس، ان، کمرر (همان، ۱۹۹: ۱۳۷۸) می نویسد: "جدا کردن یادگیری از پادشاهای درونی، خطر تضعیف نوآوری و جست جوگری را به وجود می آورد، زیرا دانش آموزان توجه خود را بر پادشاهای بیرونی متمرکز می کنند نه بر نفس پیشرفت در یادگیری".

انگیزه تلاش و فعالیت را می توان ایجاد کرد اما این که این انگیزه در کدام جهت قرار گیرد و دانش آموز چه رفتاری را در اثر ایجاد انگیزه از خود بروز دهد، موضوعی نیست که صرفاً در اختیار نظام آموزشی و معلم باشد. شرایط اجتماعی و خانوادگی، انگیزه های مربوط به ارتقای اجتماعی، فرهنگ جامعه، پیشینه نظام آموزشی، پیامهای آشکار و به ویژه پنهان نظام آموزشی از جمله تاثیرات شیوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مقررات مربوط به ارتقای تحصیلی و بسیاری موارد دیگر می توانند در رفتار تحصیلی دانش آموز برانگیخته موثر باشند.

### بررسی وضعیت جهت گیری انگیزشی در ایران

هدف های مرتبط با توسعه هدف هایی هستند که صبغه تربیتی دارند و بنابراین مستلزم یادگیری سطوح بالای یادگیری در حیطه های شناختی و عاطفی (نظیر سطح ارزشیابی و سطح اتصاف به ارزشها) می باشند. ضمناً همان طور که پیشتر بیان شد بسیاری از اهداف نظام آموزشی ایران بر اهداف مرتبط با توسعه، نظیر مشارکت، کار جمعی، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، آینده نگری، رعایت نظم و قانون و نظایر آن تاکید می کنند. نوعی حس مشترک تمام افرادی که به نوعی با نظام آموزشی سر و کار دارند گویای این است که بسیاری از دانش آموزان صرفاً با توجه به تاثیر ابزارهای انگیزشی نظیر "نمره" و "امتحان"، دروس مربوط با اهداف گفته شده، نظیر دروس اجتماعی، تاریخ، تعلیمات دینی، علوم تجربی و ریاضی را می گذرانند. لذا به نظر می رسد انحراف مشهودی در جهت گیری انگیزشی دانش آموزان ایرانی (تضاد میان رفتار دانش آموزان و هدف نظام آموزشی از ایجاد انگیزه) ملاحظه می شود.

نگارنده می پذیرد که ارائه تصویری کامل از وضعیت جهت گیری انگیزشی دانش آموزان در ایران نیازمند پژوهش یا پژوهش های متعددی است، اما از طرفی حامیان استفاده از آموزش و پرورش رسمی در توسعه نیز نمی توانند به بهانه نبود تصویر کاملاً روشن از جهت گیری انگیزشی، صورت مساله را پاک کنند. دست کم به عنوان یک ضرورت، باید قبل از اتکای به نظام آموزش و پرورش رسمی، میزان این محدودیت عمده احتمالی بررسی شود. در عین حال برای بررسی مدعای بالا، در زیر به برخی مقالات و پژوهش های صاحب نظران داخلی راجع به انگیزش تحصیلی دانش آموزان استناد شده است.

اعزازی (۵۸ : ۱۳۸۲) می نویسد: " یکی از اهداف آموزش و پرورش با ارائه دروسی مانند تاریخ، جغرافیا، ادبیات فارسی و... دادن هویت و غرور به دانش آموزان است. این عمل در مدرسه ما صورت نمی گیرد. ما درس تاریخ داریم، اما دانش آموزان فقط تاریخ را حفظ می کنند و به معلم پاسخ می دهند و نمره می گیرند".

قاسمی پویا (۹۲ : ۱۳۸۲) انحراف انگیزشی دانش آموزان ایران را تحت تاثیر کنکور می داند. او تصریح می نماید " وقتی در برخی از نهادها و رسانه ها مساله آموزش و پرورش مطرح می شود، یک بعد از آن مثل "کنکور" همه محورهای بحث را به خود اختصاص می دهد... اگر هدف از آموزش و پرورش در نهایت آماده کردن دانش آموزان برای توفیق در کنکورهای مدارس عالی باشد، بخش خصوصی بهتر از آموزش و پرورش این کار را انجام می دهد. او در ادامه می نویسد این وضعیت باعث شده است حاصل عملکرد درونی و بیرونی آموزش و پرورش، انسانهایی باشند که امروزه به عنوان جوانان و افراد بیکار و نه چندان پویا به عنوان یک معضل اجتماعی در جامعه مطرح می شوند.

سعیدی و بینقی (۱۳۸۱) در مقاله ای با عنوان " تاملی در باب تناسب نظام آموزش و پرورش با تربیت دینی " با استناد به برخی پژوهش های راجع به یادگیری های واقعی دانش آموزان، عدم توفیق در تربیت دینی را بیش از هر چیز به نامناسب بودن (عدم کارآمدی ذاتی) نظام آموزش و پرورش رسمی برای تربیت دینی، نسبت می دهند. در همین مقاله، عدم کارآمدی ذاتی نظام آموزش و پرورش به ساخت رسمی آن - که دارای آثار پایدار برنگرش و رفتار دانش آموزان می باشد - نسبت داده شده است. مهمترین این آثار، آن است که انگیزه تحصیلی دانش آموزان به جای دقت و تامل بر محتوای دروس (به ویژه دروس دینی و اجتماعی)، معطوف به ارتقای تحصیلی می شود. همچنان که در این مقاله آمده است: "دانش آموزان - به ویژه در دوره های بالاتر - به عنوان بخشی از اجتماع، فرهنگ تحصیل به منظور اخذ مدرک را پذیرفته اند. این همان چیزی است که تبدیل به یک شوخی شایع در بین دانش آموزان سطوح بالای تحصیلی شده است که ما برای کسب مدرک آمدم نی برای درک مطلب آمدم".

حال به طرح این سوال اساسی می‌پردازیم: آیا محدودیت ناشی از انحراف در جهت گیری انگیزشی، محدودیتی ذاتی است یا نقطه ضعفی است که با انجام اصلاحات مثلا در روشهای تدریس و شیوه های ارزشیابی قابل رفع است؟ به بیان دیگر آیا می‌توان به تغییر نگرش دانش آموزان امیدوار بود؟ و یا باید سطح انتظار از آموزش و پرورش رسمی را - دست کم در یک بازه زمانی میان مدت - کاهش داد و به ابزارهای دیگری برای انتقال پیامهای توسعه اندیشید؟

به نظر می‌رسد از نظر اکثریت صاحب نظران، این نقیصه توسط مسولان و دست اندرکاران وزارت آموزش و پرورش قابل رفع است و از این همین منظر است که تاکید بسیار زیادی بر استفاده از آموزش و پرورش رسمی دارند. اما به نظر می‌رسد این نگاه بسیار خوش بینانه است زیرا در شرایط فعلی به علت وجود عواملی مانند کنکور، پیوند آموزش با مدرک تحصیلی، ضرورت ارتقای تحصیلی افراد به منظور کسب وجهه اجتماعی، نوع تربیت معلمین موجود، نوع نگرش خانواده ها و مدیران مدارس و دهها عامل دیگر، انجام چنین اصلاحی بسیار دور از دسترس خواهد بود.

نگارنده امیدوار است بر اساس مباحث این بخش، دست کم چالش برانگیز بودن اتکای زیاد به آموزش و پرورش رسمی در برنامه ریزی برای توسعه پذیرفته شود. برای تاکید بیشتر بر ضرورت تفکر و تامل بر اتکای به نظام آموزش و پرورش رسمی و آسیب‌های احتمالی آن - که غفلت از دیگر ابزارها و از دست دادن فرصتها و امکانات در اختیار است - نقطه نظرات برخی متخصصان که تا حدی دلالت بر محدودیت ذاتی و نه عارضی - نظام آموزش و پرورش رسمی دارند، ذیلا ذکر شده است.

عظیمی (۱۳۸۱) مشکلات آموزش و پرورش را "ساختاری" می‌داند و نتیجه آن را نرسیدن دانش آموزان به اهداف تربیتی می‌داند. او معتقد است: "مساله این است که بچه های ما باید پرورش پیدا کنند نه فقط آموزش ببینند".

صادق‌زاده (۱۳۸۱: ۱۸۴) نظام آموزش و پرورش رسمی را دارای محدودیتهای زیادی می‌داند و به همین علت معتقد است که نظام تعلیم و تربیت جدید، با توجه به محدودیتهایی که دارد نمی‌تواند بخش عمده تعلیم و تربیت دینی را به عهده بگیرد. باید توجه داشت که اهداف آموزشی مرتبط با توسعه تقریبا دارای همان صبغه اهداف آموزشی مرتبط با تربیت دینی هستند. یعنی نیازمند به سطوح بالای اهداف در حیطه های یادگیری هستند. لذا اگر اظهار نظر بالا پذیرفته شود باید اذعان داشت که نظام آموزش رسمی در شرایط کنونی کمتر می‌تواند برای نیل به اهداف مرتبط با توسعه مثمر ثمر باشد.

عصاره ( ۱۶۲ : ۱۳۸۱ ) می نویسد : " هم اکنون، نه نظام آموزشی ما ویژگی های مطلوب در تحقق اهداف آموزشی را داراست و نه نظام پرورشی ما در ایجاد تربیت دینی و ارزشهای اخلاقی و اجتماعی از جاذبه و تاثیر لازم برخوردار می باشد".

اوطومیشی ( ۶۲ : ۱۳۸۲ ) ابراز می کند : " می توان با توجه به تحقیقات، مشاهدات و بررسی ها ادعا کرد که بهره حاصله - از تمام تلاشهای نظام آموزشی و دانش آموزان - روی هم رفته اندک و در مواردی هم بسیار بسیار اندک است و در مواردی هم نتیجه معکوس و منفی گرفته می شود".

## ۲- متمرکز بودن نظام آموزش و پرورش رسمی

در کشور ما ، برنامه ریزی آموزشی و برنامه ریزی درسی و حتی تهیه و تدوین مواد آموزشی به صورت متمرکز انجام می شود. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی و دفاتر آن، به ویژه دفتر برنامه ریزی درسی و تالیف کتب درسی، مسئولیت تام امور مزبور را در اختیار دارد. در سالهای ۱۳۷۸ و ۱۳۷۹ تلاش شد که از تمرکز نظام آموزش و پرورش کاسته شود و بنابراین طرحی تحت عنوان طرح «مدرسه محوری» آغاز شد. این طرح بر چهار عنصر اصلی تمرکز زدایی ، انعطاف پذیری، تفویض اختیار و مشارکت جویی بنا شد. صرف نظر از بررسی میزان موفقیت و اثر بخشی این طرح - که فعلا به صورت آزمایشی در مدارس محدودی اجرا می شود - مطالعه اسناد مربوط به طرح مدرسه محوری نشان می دهد که این طرح عمدتاً مدیریت مالی ، اداری و حداکثر پرسنلی مدرسه را به مدیر ( و یا معلمان و دانش آموزان ) می سپارد و بر اساس روند موجود پیشرفت پروژه مدرسه محوری، تا زمانی که برنامه های آموزشی و درسی به صورت نیمه متمرکز و یا غیر متمرکز در آیند دست کم یک دهه یا بیشتر زمان لازم است.

با توجه به بررسی کتابهای درسی دوره های سه گانه آموزش و پرورش ، چنین استنباط می شود که برنامه درسی جغرافیا تنها برنامه ای است که در عمل تا حدی به صورت غیر متمرکز در آمده است. بدین ترتیب که دانش آموزان هر یک از استانهای کشور ، از کتاب درسی جغرافیای استان مربوط برخوردار شده اند. به غیر از برنامه مذکور، تقریباً هیچ تلاش جدی دیگری در جهت تمرکز زدایی برنامه های درسی انجام نشده است. در نتیجه می توان درجه تمرکز نظام آموزش و پرورش رسمی در ایران را نزدیک به یک نظام کاملاً متمرکز دانست. بنا به دلایلی که در این بخش از

مقاله ذکر می شود ، متمرکز بودن نظام آموزش و پرورش رسمی از مهمترین موانع و محدودیتهای اتکا به این نظام در برنامه ریزی برای توسعه است.

### دلایل عدم هماهنگی تمرکز نظام آموزش و پرورش رسمی با مقتضیات توسعه

برای تبیین این موضوع لازم است به نقش توسعه محلی در توسعه ملی و بین المللی توجه شود. صاحب نظران توسعه در سطح بین المللی ، استراتژی‌ها و رهنمودهای کلی راجع به نقش توسعه محلی در توسعه ملی و بین المللی تحت عنوان «دستور کار ۲۱» ترسیم کرده اند. دستور کار ۲۱ طرحی کلی و در عین حال برنامه ای عملی برای توسعه پایدار در قرن بیست و یکم است که مبانی آن در سال ۱۹۹۲ در «اجلاس زمین» در ریودوژانیرو مورد توافق ۱۷۹ تن از سران دولت ها قرار گرفت. اصول دستور کار ۲۱ راهنمای افراد و حکومت ها در تصمیم گیری است به نحوی که ملاحظات اجتماعی و محیطی را در نظر بگیرند و توسعه پایدار را محقق سازند (شفیعی ۴۵ : ۱۳۸۱).

یکی از مهم ترین عناصر دستور کار ۲۱، تقویت مدیریتهای محلی است. در عرصه جهانی، مقامات محلی دستور کار ۲۱ را پذیرفته اند و بر این اساس به طور فعالانه با ساکنان محلی، تشکل های جمعی، سازمان های غیردولتی، اتحادیه ها، اصناف و سایر گروه هایی که مبدأ محلی فرایند توسعه پایدار به شمار می روند، همکاری می کنند ( شفیعی ۴۶ : ۱۳۸۱).

شعار اصلی دستور کار ۲۱ این جمله است: جهانی بیندیش، محلی عمل کن. این شعار بر اساس این ایده شکل گرفته که آن چه که مردم عملا از اقدامات توسعه ای درک می کنند، برنامه های کلان و وسیع نیست، بلکه اقدامات توسعه ای محلی و در مقیاس خرد است که از طرف مردم درک می شود. تا وقتی در مقیاس محلی اقدامات توسعه ای صورت نگیرد، نمی توان انتظار داشت در عمل توسعه ای اتفاق افتد. برنامه های کلان و بزرگ توسعه پایدار، تنها به عنوان تسهیل کننده اقدامات عملی محلی می توانند نقش ایفا کنند. در ارتباط با اقدامات محلی و ارتباط آن با توسعه و ادعای ما در باب ناهماهنگی نظام آموزشی متمرکز با توسعه به مفهومی که بیان شد ذیلا مساله اسکان غیر رسمی طرح شده است.

اسکان غیر رسمی، ناظر بر محل اسکان بخشی از جمعیت شهری در جهان سوم است که خارج از بازار رسمی زمین و مسکن و بر پایه ی قول و قرارهای خاص اهالی و به دست خود ساکنان این گونه مکان ها ساخته می شود.

جان اف ترنر<sup>۲</sup> معتقد است: «اسکان غیررسمی برنامه ریزی مسکن تهی دستان در جوامعی است که برنامه ریزان آن فرصتی برای ارایه طرحی به منظور عرضه سرپناه، آن هم برای فقرای شهری، ندارند» (پیران ۸ : ۱۳۸۱). اجتماعات آلونکی در ایران، که در دهه های گذشته به آن گودنشینی می گفتند، برای اولین بار در ایران، پس از جنگ جهانی دوم در تهران پای به عرصه وجود نهاد و رشد چشمگیر آن ها به اواسط دهه ی ۱۳۴۰ باز می شود (پیران ۱۳ : ۱۳۸۱).

برخی پندارها که درباره ی محلات غیررسمی وجود دارد این است که :

(۱) معضلی کالبدی، اجتماعی و فرهنگی اند.

(۲) خاستگاه کجروی های اجتماعی و جرایمند.

(۳) ساکنان آن ها اکثرا مهاجرین روستایی اند.

هرچند اغلب ساکنان اجتماعات غیررسمی مهاجران روستایی اند، شمار افرادی که از بخش رسمی شهرها به علت از دست دادن توان اقتصادی خود به این نقاط روی می آورند، نیز فراوان است (پیران ۱۳ : ۱۳۸۱). در حال حاضر رویکردی که برای بهسازی سکونتگاه های غیررسمی از طرف سازمان های بین المللی مثل بانک جهانی تشویق می شود، راهبرد توانمندسازی<sup>۳</sup> است که طی آن به ساکنان این مناطق حق اقامت و داد و ستد داده می شود و سعی می شود با دادن وام های کوچک و کم بهره، این افراد از نظر اقتصادی نیز توانمند شوند (هادیزاده ۱۷۱ : ۱۳۸۲).

به بیان دیگر اکثر دولتهای جهان به این موضوع پی برده اند که دیگر نمی توانند به حذف حاشیه نشینان و سکونتگاه های غیر رسمی مبادرت نمایند. بلکه باید با قبول آنها به عنوان یک واقعیت راه کارهایی برای مقابله با بحرانهای ناشی از این سکونتگاهها بیندیشند.

همچنانکه ملاحظه شد ، ضرورت توسعه محلی ، بخصوص مناطق مشکل آفرین درون شهرها و حاشیه ها - که تحت عنوان حاشیه نشینی مطرح است - از مهمترین استراتژی های هر تز توسعه ای محسوب می شود. حال این سؤال مطرح می شود که آیا نظام متمرکز آموزش و پرورش رسمی کشور می تواند در جهت توسعه محلی در مناطق عقب افتاده نقشی ایفا کند؟

اصولا به نظر می رسد تا زمانی که برنامه مدارس در سراسر کشور و برای تمام مناطق به طور یکسان اجرا می شود، طرح سوالی در مورد نقش آموزش و پرورش در توسعه محلی ، محلی از اعراب ندارد (البته به لحاظ وجود

<sup>۲</sup>- John F. Turner

<sup>۳</sup>- Empowerment



برخی ساز و کارهای نسبتاً غیر متمرکز در مدارس نظیر انجمن اولیا و مربیان احتمالاً می توان از این ساز و کارها تا حد اندکی در امر توسعه محلی استفاده کرد). اگر چه به لحاظ نظری، با توجه به آن چه گفته شد، امکان کمک آموزش و پرورش رسمی به توسعه محلی اندک است. ولی برای ایضاح بیشتر محدودیت آموزش و پرورش در امر خطیر توسعه محلی، به برخی از نمونه های این محدودیت اشاره شده است.

### نمونه هایی از محدودیت نظام آموزش و رسمی در توسعه محلی

#### محله "قلعه آبکوه" در شهر مشهد

سابقه شکل گیری قلعه آبکوه به حدود ۳۰۰ سال پیش باز می شود. در آن زمان روستای آبکوه در این محدوده با تعداد اندکی خانه شکل گرفت. بعد از حدود ۱۰۰ سال، روستای سعدآباد در فاصله ۴۰۰ متری شرق روستای آبکوه شکل گرفت. روستای آبکوه در آن دوران مانند اغلب آبادی های اطراف، برای حفظ امنیت خود دارای حصار و برج و بارو بود. به همین علت بود که محدوده روستای آبکوه و سعدآباد اکنون قلعه آبکوه نامیده می شود. به تدریج که در قرن حاضر امنیت بیشتری بر این مناطق حاکم شد و جمعیت قلعه آبکوه بیشتر شد، مردم از داخل حصار قلعه بیرون آمدند و خارج از قلعه خانه های خود را بنا کردند. به همین علت بود که دو روستای آبکوه و سعدآباد به هم پیوستند و بافتی یکپارچه را شکل دادند.

تا سال ۱۳۴۰ شمسی، قلعه آبکوه روستایی در خارج از شهر مشهد و در ۴ کیلومتری غرب آن بود. با این وجود تعاملات و رفت و آمدهای روزانه بسیاری بین قلعه آبکوه و شهر مشهد وجود داشت و بچه های قلعه آبکوه به مدارس داخل شهر مشهد می رفتند. از سال ۱۳۵۰ به بعد قلعه آبکوه، ابتدا در حاشیه شهر مشهد قرار گرفت و سپس به تدریج بافت جدید شهر مشهد آن را احاطه کرد. با این حال قلعه آبکوه همچنان بافت قدیمی خود را حفظ نمود و صرفاً در سال ۱۳۶۲ بود که یک خیابان ۴۰ متری (که امروز بلوار شهید دستغیب نامیده می شود) بخشی از بافت جنوبی آن را از بدنه اصلی اش جدا کرد.

به علت ناهمخوانی و ناهماهنگی قلعه آبکوه با بافت همجوار و وجود تفاوت های شدید فرهنگی و اجتماعی با محلات اطراف و وجود نگاه حاشیه نشین و مسأله دار به اهالی قلعه آبکوه، آنها نیز تمایل چندانی به تعامل با اهالی محلات اطراف نداشته و بعضاً با ساکنان محلات اطراف تعارضاتی نیز دارند.

لازم به ذکر است که اطراف این منطقه را محله ای به نام سجاد شهر فراگرفته که از نظر اقتصادی، مرفه ترین اقشار مردم مشهد را خود جای داده است. تفاوت شدید اقتصادی و فرهنگی در مدارس این منطقه بیشتر مساله ساز شده است؛ زیرا هیچ یک از مدارس منطقه، مختص به قلعه آبکوه نیستند و از محله سجاد شهر نیز دانش آموز می پذیرند. نظام آموزش و پرورش رسمی علاوه بر این که هیچ برنامه خاصی برای توسعه قلعه آبکوه اجرا نمی کند، با توجه به مقررات خود، محیطهایی را به وجود آورده است که در آن دانش آموزان محروم در کنار دانش آموزان دارای خانواده های بسیار مرفه می نشینند. بنا براین مشکلات ناشی از فشارهای روانی و اجتماعی خانوادگی محروم نه تنها توسط نظام آموزش و پرورش کاسته نمی شود، بلکه بر وسعت و عمق آن افزوده می شود.

### منطقه همت آباد

منطقه مذکور، از مناطق حاشیه ای شهر مشهد است. ساکنان این منطقه از روستاها و شهرستانهای کوچک (عمدتاً از شمال خراسان و اطراف قوچان) به این محل کوچ کرده اند. علل کوچ آنان مختلف است: عدم درآمد کافی در روستا، خشکسالی، انجام عمل غیر قانونی و شهره شدن در روستا، امید به زندگی بهتر و نظایر آن. اکثر این افراد احساس می کنند که به آن چه می خواسته اند، نرسیده اند. ولی تقریباً هیچ یک حاضر به بازگشت نیستند یا احساس می کنند که راهی برای بازگشت ندارند.

مهمترین مشکلات این منطقه اعتیاد، عدم امنیت و وقوع سرقتهای متعدد است. نکته جالب توجه آن است که تمام افراد این مشکلات را پذیرفته اند؛ یعنی زن خانواده دیگر به فکر درمان اعتیاد همسرش نیست. او فقط مشکل اعتیاد را تحمل می کند. تمام تلاشها معطوف به چگونگی تحمل - و نه چگونگی تغییر در روند زندگی - است.

بیشتر والدین دانش آموزان کمتر ارتباطی با مدارس دارند و عمدتاً مدرسه را وسیله ای می دانند که کمک می کند تا ساعاتی از روز از دست فرزندانشان رهایی یابند. مدارس نیز به نیازهای خاص روانی، عاطفی و تربیتی دانش آموزان این منطقه توجهی ندارند. اکثر معلمان این مدارس کسانی هستند که در اثر کسب امتیاز کمتر نسبت به سایر معلمان، ناچار به پذیرش تدریس در منطقه همت آباد شده اند. لذا نمی توان از این معلمان انتظار داشت که کار ویژه ای برای دانش آموزان منطقه انجام دهند.

### نتیجه گیری (بررسی چالش دوم)

بحث نظری و بررسی موارد گفته شده نشان داد که آموزش و پرورش رسمی، نتوانسته است - و بعید است به لحاظ ساختار رسمی و متمرکز آن بتواند - کمک چندانی به توسعه محلی در مناطق خاص بنماید. برای کمک به توسعه محلی نیازمند آموزش اجتماعات محلی هستیم. جارویس (ترجمه سرمد ۳۶: ۱۳۸۱) می گوید: آموزش اجتماعات محلی به نوعی خاص از آموزش غیر رسمی اشاره دارد که در خارج از سازمانهای رسمی آموزش و پرورش عرضه می شود. . . آموزش اجتماعات محلی را می توان پاسخ نابرابری اجتماعی و هدف آن را توسعه تلاش و اقدام برای بهتر کردن شرایط زندگی مردم، بهسازی محیط زیست و مانند آن در حاشیه شهرها و شهرکها دانست (ص ۳۶).

### نتیجه گیری نهایی

در این مقاله دو مساله اساسی مورد تامل قرار گرفت: ۱- آیا آموزش باید در خدمت توسعه باشد؟ و ۲- آیا می توان به آموزش و پرورش رسمی کشور در آموزش برای توسعه متکی بود؟

در تامل اول چنین به نظر رسید که آموزش فقط هنگامی می تواند در خدمت توسعه باشد که تز توسعه با ارزشهای تربیتی سازگار باشد. در صورت چنین سازگاری، آموزش و پرورش و آموزش عالی می باید نیازهای ثابت و متغیر توسعه را تشخیص دهند و بر طرف کردن آنها را جز اهداف خود قرار دهند.

در تامل دوم چنین تبیین شد که نظام آموزش و پرورش رسمی به دلیل محدودیتهایی که از حیث جهت گیری انگیزشی دانش آموزان و نیز متمرکز بودن نظام آموزشی دارد کمتر می تواند در خدمت توسعه قرار گیرد.

در مجموع به نظر می رسد در برنامه ریزی آموزشی برای توسعه، می باید بر آموزش های غیر رسمی و آزاد (نظیر آموزش اجتماعات محلی) تکیه بسیار بیشتری داشت. با توجه به محدودیت امکانات و منابع در کشور، طبیعی است که تعیین استراتژی آموزشی و تعیین اولویت سرمایه گذاری آموزشی (آموزش رسمی، غیر رسمی، آزاد و مانند آن) بسیار حیاتی است. لذا پیشنهاد می شود برنامه ریزان توسعه و برنامه ریزان آموزشی بیش از گذشته به مقوله تعیین «استراتژی آموزشی برای توسعه» بیندیشند.

در انتها لازم می دانم از همکاری جناب آقای حسین باغلی، دانشجوی دکتری تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد و جناب آقای هادی سعیدی رضوانی، دانشجوی دکتری شهرسازی دانشگاه تهران که در ارائه برخی شواهد این پژوهش همکاری نموده اند تشکر و قدردانی نمایم.

## فهرست منابع

- ۱- جارویس ، پیتر. آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم (ترجمه سرمد ۱۳۸۱) تهران، انتشارات سمت.
- ۲- حجازی (۱۳۸۱). اصلاحات در آموزش و پرورش. هم اندیشی و مصاحبه با صاحب نظران و متخصصان. تهران ، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۳- دهقان ، حسین و پرتو، مسلم (۱۳۸۱). آموزش و پرورش و توسعه. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۴- سعیدی رضوانی ، محمود و بینقی ، تقی ( ۱۳۸۰). تاملی در باب تناسب نظام آموزش و پرورش رسمی با تربیت دینی. مجموعه مقالات ویژه آسیب شناسی تربیت دینی. قم ، مرکز اطلاعات تربیت اسلامی.
- ۵- سلسیلی ، نادر (۱۳۸۲). دیدگاههای برنامه درسی: برداشت ها ، تلفیق ها و الگوها. تهران ، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۶- صادق زاده قمصری ، علیرضا (۱۳۸۱). اصلاحات ، آموزش و پرورش و تربیت دینی در تربیت اسلامی (کتاب هفتم. قم، مرکز مطالعات تربیت اسلامی.
- ۷- عصاره ، علیرضا ( ۱۳۸۲). کارکردهایی فعلی آموزش و پرورش کشورمان در تربیت دینی. مجموعه مقالات (۲) همایش آسیب شناسی تربیت دینی «تهران».
- ۸- فاجرلیند ، اینجمار : تعلیم و تربیت و توسعه ملی. ترجمه سید مهدی سجادی (۱۳۷۰). تهران، انتشارات تربیت.
- ۹- قاسمی پویا، اقبال، اعزازی، شهلا، اوطمیشی، سریع القلم، محمود، هوشمند، احسان (۱۳۸۲): ریشه های توسعه نیافتگی و آموزش و پرورش ایران. تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۱۰- کمرر، فرانسس ان و دیگران. برنامه ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش، ترجمه عبدالحسین نفیسی (۱۳۷۸). تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۱۱- گروه پژوهش اقتصاد و برنامه ریزی توسعه آموزش و پرورش (۱۳۸۲). نقش آموزش و پرورش در توسعه از دیدگاه زنده یا دکتر عظیمی. تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۱۲- هلک ، ژاک. سرمایه گذاری برای آینده آموزش و پرورش. ترجمه عبدالحسین نفیسی (۱۳۷۱). تهران، انتشارات مدرسه.