

Political Systems and the Issue of Developmental Reforms in Educational Systems; A Comparative Study of the Four Countries of China, South Korea, Turkey and Egypt

Farshad Jamali Tanha 

PhD Candidate of Political Sociology,
Allameh Tabataba'i University, Tehran,
Iran

Mohammad Hossein Panahi 

Professor of Political Sociology.
Allameh Tabataba'i University, Tehran,
Iran

Ismail Alizad 

Associate Professor of Sociology,
Faculty of Social Sciences, Allameh
Tabataba'i University, Tehran, Iran

Abstract

Political systems always impose demands on their educational institutions in the form of transformational documents and reform instructions. In this regard, examining the experiences related to the executive development of governments, the impact of conflicts in the political structure of the society, understanding the relations between the government-society-educational system on the development achievements of some selected countries became problematic for this research. This work is an epistemological thing to show the deficiencies in the educational systems that are not on the path of development and to explain the political obstacles to achieving this goal. The research approach is qualitative, its method is integrated (documentary and comparative). The analytical strategy includes documentary analysis and George Brady's comparative model. Four countries are investigated (South Korea, China, Türkiye and Egypt). The results show that in terms of attention to institutional requirements in executive development and the implementation of proposed reforms for the education system, the level of this is higher in South Korea's political system than others; China has also

* Corresponding Author: jam.farshad@yahoo.com

How to Cite: Jamali Tanha, F., Panahi, M. H., Alizad, I. (2024). Political Systems and the Issue of Developmental Reforms in Educational Systems; A Comparative Study of the Four Countries of China, South Korea, Turkey and Egypt, *Quarterly Journal of Social sciences*, 30(103), 41-92. DOI: 10.22054/qjss.2024.80977.2807

been able to achieve success of the education system with development by applying some powerful policies; this is relatively evident with the participation of foreign actors in Turkey., Egypt is fragile

Keywords: Developmental Education, Developmental Reforms, Institutional-Political Requirements of Developmental Reforms, Educational Justice.



Introduction

Political systems that include an organized society with a specific ideology and a specific form of government; they always demand demands in the form of transformative documents and reform instructions from their educational institutions. It is in the form of these documents that laws are established for developmental reforms; to determine the role, structure and content of educational systems in the path of overall development; These policy-oriented demands contain special goals for the development and transmission of culture, reproduction and preservation of the social system and political structure of society. But in this context, paying attention to the ability and level of executive power of governments is a research-oriented necessity.

Therefore, knowing and understanding the institutional-political requirements in some successful countries (South Korea) or those that have gone through a relatively favorable process in this field (China and Turkey) as well as countries that have not achieved much success (Egypt) in the order of the comparative study of this Research was done. The main indicators of the selection of these countries were, on the one hand, paying attention to the records of their efforts in the field of transformative policies or standardization of the consequences of educational policies at the national level; On the other hand, their applied reforms regarding policy making in educational systems have taken place after a period of political transformation. For this reason, according to the characteristic of the post-revolution political structure of 1357 in Iran, a kind of thematic convergence was seen in these countries despite the huge political, social, geographical and demographic differences with Iran, which convinced the researchers to prepare such a sample.

Research Question(s)

Now the central questions of this research are conceptualized as follows:

- 1-How has the change in the political-institutional situation of the elected governments in recent decades affected the type of revolutionary demands for their educational system?
- 2- In terms of the level of central development or anti-development, how can we compare the institutional-political situation of the

government and the way of action of effective actors inside and outside the education system in the selected countries?

Conceptual Framework

The conceptual approach of this research shows that the realization of developmental reforms in a part of the society, especially in the educational system, will not happen in a vacuum. Rather, how to formulate and determine the content of the goals and ideals of these policies within a cycle of mutual relationships between different elements of society and its political, social and economic context, and the process of implementation and realization of the aforementioned goals will depend on understanding how these elements and concepts interact. Especially in the field of government and society. Therefore, in order to explain the differences in the policy making capacity and the implementation of transformative policies, we are forced to examine the structural contexts and institutional conditions affecting the desired implementation trends. Because the ineffectiveness of educational policies is the result of structural weakness, tensions and inconsistencies in the political system and its relationship with society.

Methodology

This research is a qualitative-descriptive study with analytical and interpretative aspects. The method of doing it is a combination of documentary research and comparative method. Because the main issues of the research are such that it requires multilateral investigations. In this way, the need to understand the components related to historical-political developments and the desired wishes of educational policy makers in the selected countries along with the recognition of their political-institutional requirements dictated that we first use the documentary research method to prepare the necessary qualitative and background information. Then, to explain the differences in the different levels of the institutional requirements of the government and society to realize development-oriented reforms in the selected countries, let's use the "Beradi" comparative method. The method of analyzing the collected data is the thematic technique based on analytical induction.

Results

The results of this research show that the field of education and the issue of development in it have complex relationships with other elements of society and the political system. Knowing the type of interests of effective actors inside and outside the education system, the way these social movements act is effective in understanding how control is distributed in the society and can clarify the path of development of the education institution. In the meantime, dynamizing the policy-making structure in overcoming the political and cultural dogmas of this field (the case of China, South Korea and Turkey), paying attention to the element of social participation (the case of South Korea, Turkey) and accordingly developing issue-oriented policy content along with the continuous convergence of demands Political elites and effective political currents reduce internal tensions and ultimately make the capacity and capability of the government suitable for cultural and executive development in the education system.

In this regard, political-cultural obstacles appear for this dimension of development that cannot be overcome. For example, the political structure of the party-government of the People's Republic of China by applying authoritarian policies to industrialize education; The element of educational justice and equality in quality, which is one of the main indicators of development approaches as human empowerment, has faced a serious challenge. The attention of cultural policymakers to the fields and effective actors of the society is another important factor in the process of shaping the development of the educational system. For example, the way of distribution of cultural elements (Islamic and Confucian) as two effective forces in the societies studied in this research has affected the way of control by the government institution in this field. Facilitation of the mentioned elements in Türkiye and South Korea is the cause of harmony, cohesion and movement in the development path. The strictness of the mentioned religion in China and Egypt has sometimes created many challenges for the realization of reform policies.

Conclusion

Finally, reflecting on the evidence of this research showed the clarity of the theoretical vision of this project. Discussions that lie in the

concepts and content of the critical view of some theoretical insights, around the critique of the development paradigms. Their emphasis on the necessity of passing these foundations and paying attention to the ability and capacity of the government to realize reforms is considered essential. This means that in the scientific investigation of the obstacles to the realization of planned reforms, it is not possible to simply describe or build a conceptual model of the institutions located in the cultural center of the society, such as the developmental education system. Rather, it is necessary here to examine structural-content requirements and obstacles in three dimensions: 1- formation, legislation and planning; 2- implementation and 3- follow the evaluation of the codified programs. Because each of the mentioned stages can potentially turn into conflicts and conflicts at the level of society in the political, economic and social arenas; Make the way for the implementation of the approved policies of that government, especially in the public institutions of the society.





نظام‌های سیاسی و مسئله اصلاحات توسعه‌گرا در نظام‌های آموزشی؛ بررسی تطبیقی چهار کشور چین، کره جنوبی، ترکیه و مصر

فرشاد جمالی تنها *  دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی سیاسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

محمدحسین پناهی  استاد جامعه‌شناسی سیاسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

اسماعیل عالی‌زاد  دانشیار جامعه‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

نظام‌های سیاسی همواره خواسته‌هایی را در قالب اسناد تحولی و دستورالعمل‌های اصلاحی برای تغییر و تبدیل بازدهی‌های آموزشی به بازدهی‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی مطرح می‌کنند. در این پژوهش، الزامات نهادی-سیاسی را در سه بعد بررسی کرده‌ایم: ۱- شکل‌گیری، قانون‌گذاری و برنامه‌ریزی؛ ۲- اجرا؛ و ۳- ارزیابی برنامه‌های مدون شده در نظام‌های آموزشی منتخب. روش پژوهش کیفی و از نوع اسنادی و تطبیقی است. برای تحلیل داده‌ها از شیوه تحلیل تمانیک و الگوی تطبیقی جرج بردی استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد که ساحت آموزش و پرورش و مسئله توسعه در آن، روابط پیچیده‌ای با نظام سیاسی دارد. شناخت نوع منافع بازیگران مؤثر درون و بیرون نظام آموزشی و شیوه کنشگری آن‌ها در فهم و چگونگی توزیع کنترل در جامعه و مقایسه مسیر توسعه‌گرایی نهاد آموزش اهمیت دارد. سطح تحقق الزامات نهادی-سیاسی دولت در جامعه کره جنوبی بیشتر از سایرین است؛ چین توانسته است با اعمال برخی پویایی‌های نهادی به توفیقاتی در این زمینه دست یابد؛ و تسهیل‌گری عناصر فرهنگی اسلامی در ترکیه موجب همگرایی بازیگران سیاسی و جلب مشارکت در این حوزه شده است. پیامد سخت‌کیشی عناصر مذکور در مصر و چین، چالش‌هایی برای نظام آموزشی آن‌ها به وجود آورده است.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش توسعه‌گرا، اصلاحات توسعه‌گرا، الزامات نهادی- سیاسی اصلاحات توسعه‌گرا، عدالت آموزشی.

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری فرشاد جمالی تنها رشته جامعه‌شناسی سیاسی از دانشگاه علامه طباطبائی است.

* نویسنده مسئول: Jam.farshad@yahoo.com

مقدمه و بیان مسئله

نظام‌های سیاسی که شامل جامعه‌ای سازمان‌یافته با ایدئولوژی خاص و یک شکل حکومتی ویژه می‌باشند همواره خواسته‌هایی را در قالب اسناد تحولی و دستورالعمل اصلاحی از نهادهای آموزشی خود مطالبه می‌کنند. در قالب این اسناد است که قوانینی برای اصلاحات توسعه‌گرا وضع می‌گردد تا نقش، ساختار و محتوای نظام‌های آموزشی را در مسیر توسعه کل مشخص نمایند؛ این خواسته‌های سیاست‌محور حاوی اهداف ویژه‌ای برای توسعه و انتقال فرهنگ، بازتولید و حفظ نظام اجتماعی و ساختار سیاسی جامعه است (Apel, 2021: 146). به همین خاطر در دنیای کنونی، هر اصلاحی ولو محدود به یک مرحله خاص آموزشی، مقامات دولتی را به جنبش و حرکت وادار می‌نماید. این بدین معناست که همواره مسائل جدیدی در حوزه آموزش و پرورش به دلایل مختلفی پدید می‌آیند که دولت‌مردان و سیاست‌گذاران آن‌ها را به عنوان مهم‌ترین دغدغه‌های عمومی وارد ساحت سیاست‌گذاری می‌کنند. این مسائل و موضوعات، چون با مقوله تصمیم‌گیری و انتخاب از میان گزینه‌های متنوع و بدیل‌های گوناگون اجتماعی سروکار دارند، اساساً ماهیتی «سیاسی» و «سیاست‌گذارانه» به خود خواهند گرفت. شایان ذکر است تأثیرات نظام سیاسی تنها به تعیین بودجه و هدف‌ها و سیاست‌های آموزشی ختم نمی‌شود بلکه تا حد تعیین فرآیندها و بازدهی‌های آموزشی نیز گسترش می‌یابد. این تأثیرات همچنین مشخص‌کننده چگونگی تغییر و تبدیل بازدهی‌های آموزشی به بازدهی‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی نیز خواهد بود (Karnoy & Levin, 2008: 41).

در همین راستا دولت توسعه‌خواه ژاپن به مثابه سرپناه توسعه و معتقد به نقش تأثیرگذار دولت در توسعه با گسترش نظام آموزشی و طرح نظریه پرورش انسان توانمند، مدرن و پیشرو به دستاوردهای اثربخشی دست یافت (Maadandar & Arani, 1396: 41). ولی نظام سیاسی اندونزی و دولت برخاسته از آن با وجود آنکه طی دهه‌های اخیر چهار نسل متفاوت از نظام سیاست‌گذاری برای توسعه را پشت سر گذاشته است؛ اما در زمینه تحول نظام آموزشی توفیقات مناسبی کسب ننموده است (shaturaev, 2021). وضعیتی

کاملاً متفاوت نسبت به نظام سیاسی مالزی و سایر کشورهای موسوم به جنوب شرقی آسیا. در مالزی پیچیدگی‌های فرهنگی، تلاش را برای ایجاد انسجام اجتماعی در قالب برنامه درسی ملی هویدا نمود. در نتیجه نظام سیاسی با بهره‌گیری از سنت‌های مطلوب فرهنگی در چارچوب دین اسلام و سایر عناصر فرهنگی قومیت‌های مختلف، زمینه‌ساز ارتقای فکری جامعه و شکل‌گیری فرهنگ مطلوب توسعه در این کشور شده است (مرادی و موثقی، ۱۳۹۴).

بررسی این گونه تجارب جهانی در زمینه اصلاحات بنیادین در نظام‌های آموزشی نشان می‌دهد که دولت‌ها با مشارکت صمیمانه جامعه خود، بهره‌گیری از عقاید فلسفی و اجتماعی بومی و جهانی توانستند نخست چارچوب نظری مناسبی برای تجدید حیات تغییرات گسترده در اهداف، برنامه‌ها و روش‌های تربیتی پدید آورند و سپس به بازسازی نظام‌های آموزشی و تربیتی خود پرداختند (Aghazade, 2012: 209)؛ اما تأخیر و طولانی شدن این داستان در برخی دیگر از کشورها منجر به بروز چالش‌ها و مناقشات فراوانی هم در عرصه عمومی و هم در محافل خصوصی و علمی درباره رابطه متقابل نظام‌های سیاسی با نظام آموزشی شده است. روندی که نشان از عدم تحقق مطلوب خواسته‌ها از تغییرات اعمالی و به تبع آن برنامه‌های به اصطلاح توسعه‌خواه برخی دولت‌ها دارد؛ بنابراین مسئله‌مند نمودن فرآیند تحول‌خواهی و نسبت نظام‌های آموزشی با توسعه، فهم ماهیت و درک اهداف و شناخت استلزامات نهادی - سیاسی دولت (قابلیت و ظرفیت دولت) و جامعه برای رسیدن به اهدافی که نظام‌های سیاسی برای تحقق این امر در ساختار و محتوای نظام‌های آموزشی خود تعیین، تدوین و ارائه می‌دهند و به احتمال قوی در این مسیر با موانعی روبرو خواهند شد، امری پژوهش محور می‌باشد.

اکنون و با توجه به شواهد تجربی فوق می‌توان گفت شناخت و فهم الزامات نهادی - سیاسی در برخی کشورهای موفق (کره جنوبی) و یا آنانی که در این زمینه روند نسبتاً مطلوبی طی نموده‌اند (چین و ترکیه) و نیز کشورهایی که توفیقات زیادی را کسب نموده‌اند (مصر) در دستور مطالعه تطبیقی این پژوهش قرار گرفت. شاخص‌های اصلی

انتخاب این کشورها از یک طرف توجه به سوابق کوشش‌های آنها در زمینه سیاست‌گذاری تحول‌خواهانه یا استانداردسازی پیامدهای سیاست‌گذاری آموزشی در سطح ملی بوده؛ از طرف دیگر اصلاحات اعمال‌شده آنها در خصوص سیاست‌گذاری در نظام‌های آموزشی پس از یک دوره تحول سیاسی صورت گرفته است.

تغییرات مذکور در کشورهای منتخب، هم گسترده و وسیع بوده و هم به‌نوعی از تأثیر و تأثر تغییر در محیط سیاسی اجتماعی برخوردار بوده است؛ بنابراین با توجه به ویژگی ساختار سیاسی پس‌انقلاب ۱۳۵۷ در ایران، نوعی همگرایی موضوعی در این کشورها علی‌رغم تفاوت‌های عظیم سیاسی، اجتماعی، جغرافیایی و جمعیت‌شناختی با ایران دیده شد که پژوهشگران را متقاعد نمود تا به تهیه چنین نمونه‌ای پردازند. این کار هم برای نشان دادن نواقص موجود در نظام‌های آموزشی که در مسیر توسعه نیستند و هم در جهت تبیین موانع سیاسی تحقق اصلاحات توسعه‌گرا، می‌تواند شواهد تجربی مفیدی را برای این گونه از پژوهش‌ها بخصوص در ایران فراهم نماید. بدین ترتیب، ضرورت دارد تا بفهمیم مجموعه‌ی تجارب، برداشت‌ها، روندها و جوانب کوشش‌های صورت گرفته از سوی سیاست‌گذاران در نظام‌های سیاسی با فرهنگ و جغرافیای مختلف که در این پژوهش هدف‌گذاری شده‌اند (چین، کره جنوبی، ترکیه و مصر)؛ چگونه توانسته‌اند نظام‌های آموزشی خود را تحت تأثیر قرار داده، بر روند تغییر و تحول در آنها مؤثر بوده و در این مسیر با چه موانع و مقاومت‌هایی روبرو شده‌اند. اکنون پرسش‌های کانونی این پژوهش این گونه صورت‌بندی مفهومی می‌شود که:

- ۱- تحول در وضعیت نهادی - سیاسی دولت‌های منتخب طی دهه‌های اخیر چگونه بر نوع مطالبات تحول‌خواه برای نظام آموزشی آنها مؤثر بوده است؟
- ۲- از نظر سطح توسعه محوری یا ضدیت با توسعه، وضعیت نهادی - سیاسی دولت و شیوه کنشگری بازیگران مؤثر درون و بیرون نظام آموزشی در کشورهای منتخب را چگونه می‌توان مقایسه نمود؟

پیشینه تجربی و مبانی نظری

دولت‌گرایان و برخی نو مارکسیست‌ها به دلیل تجمع قدرت و منابع به صورت کاملاً متمرکز در درون دولت ظرفیت دولت را با استقلال و دستیابی موفقیت‌آمیز به اهداف سیاست‌محور یکسان می‌گیرند و آن را معادل عمل مستقل از نیروهای اجتماعی می‌دانند؛ لذا قوی‌ترین دولت‌ها از این منظر، آن‌هایی هستند که حق اعمال قدرت گسترده بر جامعه مدنی را دارا می‌باشند؛ در این حالت دولت به یک کنشگر عقلانی یکدست شباهت دارد (Karl, 2009: 83). این درحالی است که برخی دیگر از اندیشه‌ورزان حوزه دولت توسعه‌گرا سطح ظرفیت مندی دولت را به چگونگی ارتباط آن با نیروهای خارج از دولت وابسته دانسته‌اند (Evanz, 2007: 39). امری که می‌گدال از آن به رابطه دولت در جامعه یاد نموده و اذعان داشته است که دولت ضعیف یا قوی وابسته به بررسی شیوه توزیع کنترل در جامعه دارد (Leftvich, 2001: 157)؛ بنابراین وجه جامعه‌شناختی توسعه‌بخشی یا اجرای سیاست‌های توسعه‌محور در این پژوهش از ادبیات نظری این حوزه یعنی شناخت سطح قابلیت و ظرفیت دولت در جامعه آغاز می‌شود.

در همین راستا بررسی قابلیت دولت برای حکمرانی خوب در جهت نیل جامعه به سمت توسعه شامل: ظرفیت دولت، ظرفیت اجرایی آن و ظرفیت سیاست‌گذارانه دولت می‌باشد (Pointer & Pierr, 2005: 2). این بدین معناست که برخلاف دیدگاه‌های دولت‌گرایان و برخی نو مارکسیست‌ها، تحقق سیاست‌های دولت به عوامل متعددی وابسته است؛ از جمله توجه به توانمندی آن در اجرای سیاست‌ها و حل تعارضات پیرامونی ساختار سیاسی جامعه که در این زمینه حائز اهمیت می‌باشند. براساس این بینش، موفقیت دولت‌ها در پیشبرد اهداف توسعه‌محور علاوه بر وجود دیوان‌سالاری قوی و منسجم، به بازسازی روابط دولت با جامعه و گروه‌های موجود در آن وابسته است؛ به گونه‌ای که صاحب‌نظران این نحله معتقدند روابط دولت با جامعه باید بطور مداوم نوسازی شود (Migdal, 2017: 25 - 26 & Eavanz, 1996).

ادبیات مذکور نشان از آن دارند که توجه به نقش فزاینده دولت و نظام سیاسی جامعه

در سیاست‌گذاری فرهنگی تحول‌خواه، فارغ از مسئله مقاومت نیست؛ زیرا در هر سیاست‌گذاری شناخت این محور ضروری است که چه نوع منافع و چه نوع کنشگرانی در آن درگیر بوده و با اتکا به چه ابزارهایی به دنبال تأثیرگذاری هستند. این امر می‌تواند در عرصه سیاسی به صورت بالقوه به تعارضات و کشمکش‌هایی در سطح جامعه بدل شود؛ راه را بر اجرای سیاست‌های مصوب آن دولت، بخصوص در نهادهای عمومی جامعه ناهموار نماید. بحثی که در محتوای تئوری میگدال (۲۰۰۴) و مت اندروز و همکارانش (۱۳۹۸) و همچنین نگاه جامعه‌شناسان سیاسی آموزش پرورش بخصوص مایکل اپل (۱۴۰۰) و دیگران دیده می‌شود. مباحثی که می‌توان وجه مشترک و کاربردی آن‌ها را برای این پژوهش با عنوان «جامعه؛ آمیزه‌ای از سازمان‌های اجتماعی» مورد تأمل قرار داد؛ تا از تلفیق و امتزاج مفاهیم و استدلال آن‌ها، مسائل پیش آمده پیرامون سیاست‌گذاری نظام‌های سیاسی در جهت تغییر نهادهای جامعه به سمت اصلاحات دلخواه خویش را به‌خوبی صورت‌بندی مفهومی نماییم.

یکی از مفاهیم برخاسته از این تئوریه‌ها که مرکزیت بخشیدن به دولت را بدون توجه به امتزاج آن با جامعه مورد تردید قرار داده است؛ توجه به مسئله ضعف و قوت دولت است؛ به همین خاطر از مفاهیمی چون ظرفیت و قابلیت اجرایی دولت‌ها در امور مربوط به سیاست‌گذاری بخصوص توجه به سیاست‌گذاری مسئله محور در تقابل با سیاست‌گذاری آرمانی و تقلیدی، پرده برداشته‌اند. برداشت کلی و اولیه از این مفاهیم آنست که دولت‌ها، اولاً به قدر کافی توانمند نیستند تا بتوانند منازعات را به‌طور کامل پایان دهند. آن‌ها معتقدند که مقامات دولت اولاً پیرو خواسته‌ها و حتی کنترل گروه‌های قدرتمند و صاحب نفوذ جامعه هستند (Migdal, 2017: 312 & Apel, 2021: 42- 108)؛ ثانیاً «قابلیت و توانمندسازی سازمانی یا دولتی برای اجرا، نقشی اساسی در تحقق اهداف سیاست‌گذارانه ایفا می‌کند» (Androse & Atac, 2019: 71). این بینش مدعی است که حتی اگر دولت‌ها بتوانند بهترین سیاست‌ها، برنامه‌ها، دستورالعمل‌ها و به‌طور کلی بهترین رویه‌ها و سرمشق‌های سیاست‌گذاری را از جهان پیشرفته الگوبرداری نمایند ولی در جهان متفاوت

دیگری آن را پیاده کنند که مقدمات سازمانی، انسانی و سیاسی آن فراهم نبوده؛ چیزی که در این بین برای نظام‌های سیاسی و اجتماعی به دست خواهد آمد غوطه‌ور شدن در انبوه مسائل برجای‌مانده از عدم اجرا یا اجرای ناقص آن سیاست‌های تقلیدی است؛ زیرا در این شیوه‌های تقلیدی و راه حل محور، شکل و کارکرد باهم مخلوط می‌شوند؛ «شیبه بودن» جایگزین کاری کردن می‌شود و ساختار اداری را متحمل «بارهای اضافی» خواهد نمود؛ این امر رهبران سیاسی را با «برنامه‌های متوهم» خود دچار غفلت سازمانی نموده و تعارضات فراوانی بر مسیر اجرای سیاست‌ها در جهت تغییر ایجاد خواهد نمود (Ibid, 47- 48).

بنابراین در اینجا مفهوم قابلیت‌سازی و توانمندسازی حکومت در ایجاد امکانات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری مورد توجه برخی اندیشه‌ورزان توسعه‌گرا قرار گرفته است. پیرو نظر این اندیشه‌ورزان، اگر منظور از قابلیت‌سازی را افزایش قابلیت اجرایی یا قدرت اجرایی دولت بدانیم وجه چهارمی برای توسعه ایجاد نموده‌ایم. این بعد همان بعد مربوط به توسعه اجرایی است. بدین معنا که نزد این اندیشه، توسعه پدیده‌ای چهاروجهی است که سه وجه آن اقتصادی، سیاسی و اجتماعی است. وجه چهارم آن توسعه اجرایی می‌باشد که رکن اصلی سه وجه دیگر را تشکیل می‌دهد؛ لذا مضمون کلی این اندیشه این است که کشورها به همان اندازه توسعه یافته‌اند که قابلیت حکومت برای اجرای سیاست‌های توسعه‌گرایانه به آن‌ها اجازه می‌دهد (Ibid, 17).

البته اینکه دولت بتواند قابلیت‌هایش را افزایش دهد و این تضمین را پدید آورد که تغییرات اجتماعی و اقتصادی در مسیر قانون و سیاست آن پیش می‌رود به تعامل بین دولت و سازمان‌های اجتماعی بستگی دارد (Migdal, 2017: 338). این امر برخاسته از سطح و میزان قدرت زیرساختی دولت می‌باشد. میزان قدرت دولت برای نفوذ در جامعه مدنی و اجرای تصمیمات اتخاذشده در درون جامعه، قدرت زیرساختی دولت محسوب می‌شود؛ یعنی تصمیماتی که با مشاوره نهاده‌شده و ساختارمند با جامعه مدنی اتخاذ شده‌اند (Eavanz, 2007: 39). در غیر این صورت تلاش دولت برای کنار زدن عوامل جایگزین

کنترل اجتماعی سبب بروز منازعه سیاسی می‌شود. در این شرایط سیاست به کشمکشی برای سازش میان دولت و جامعه تبدیل می‌شود؛ بنابراین طبق این دیدگاه، دولت و جامعه به صورت دوسویه بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند؛ ضعف یکی نسبت به دیگری نوع رابطه را نشان خواهد داد (Migdal, 2017: 15). این امر لزوم توانمندسازی حاکمیت در جهت ایجاد قابلیت و ظرفیت در تدوین و اجرای برنامه‌های تحول‌خواهانه را بیشتر نمایان می‌سازد.

بدین ترتیب می‌توان گفت که کشورها ممکن است از پس تدوین و ارائه‌ی اسناد تحولی به عنوان مثال برای ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی خود برآیند ولی قابلیت به اجرا در آوردن آن‌ها را نداشته باشند. بسیاری از حکومت‌ها نه به علت نداشتن سیاست‌های خوب بلکه بر اثر فقدان قابلیت اجرا به نتایج ضعیف می‌رسند؛ بنابراین توانمندسازی سازمانی یا دولتی برای اجرا، نقش اساسی در تحقق اهداف توسعه یا ایجاد نهادهای توسعه‌گرا مثل نظام آموزش پرورش توسعه‌گرا را ایفا می‌کنند. دارا بودن ظرفیتی از توانمندی برای توسعه اجرایی به‌تنهایی یک شاخصه معرف توسعه‌یافتگی است. بسیاری از دولت‌ها حتی پس از سال‌ها اصلاحات طراحی شده به منظور تقویت قابلیت حکومت، توانایی آن را ندارند که بر شکست‌های اجرایی مکرر غلبه کنند (Androse & Atac, 2019: 68-71). مثلاً در بحث اصلاحات توسعه محور در نظام‌های آموزشی مدعی توسعه‌گرایی، چرا و چگونه طی بیش از نیم قرن از شروع عصر توسعه بهبودی و کیفیت را تا این حد ناچیز حاصل کرده‌اند. تأمل در مفاهیم برخاسته از این اندیشه نشان می‌دهد، برای بررسی عدم تحقق اهداف اصلاحات توسعه‌گرا در سازمان‌های مختلف دولتی از یک‌طرف باید بر وجود دو دام یا دو تله قابلیت برای دولت‌ها تأکید شود؛ که از موانع اصلی عدم تحقق اصلاحات مطلوب در کشورهای در حال توسعه هستند. این دو عبارتند از: ۱- تقلید طوطی‌وار؛ و ۲- تحمیل بار بی‌موقع؛ زیرا اولاً مسیر نوگرایی داخلی مسدود می‌شود؛ ثانیاً ارزش ایده‌های تازه نه بر مبنای نقشی که در تقویت کارکردها خواهند داشت بلکه براساس میزان تبعیت از دستور کار سنجیده می‌شوند؛ زیرا هم ویژگی تمرکزگرایی دولتی و هم

نظام جهانی، خود اعطاکننده این گونه راهبردهاست (قلمه‌زدن بهترین سرمشق‌ها). راهبردهایی که تغییرات مبتنی بر اقتضائات ملی را از شکل می‌اندازند (Androse & Atac, 2019: 93- 95). از طرف دیگر هر راهبردی برای توانمندسازی حکومت، باید با مسئله پاسخ‌گویی به عنوان مهم‌ترین جنبه از قابلیت سازمانی روبرو شود. لذا در این بین بحث مهم انطباق قابلیت و مأموریت در سازمان‌های دولتی مطرح می‌شود که دارای اقتضائات خاص خودش می‌باشد. به عبارت ساده‌تر، قابلیت سازمانی ضعیف می‌تواند بر اثر کاستی یا عدم انسجام در روابط پاسخگویی درون‌سازمانی به وجود آید. برای پاسخگویی نامنسجم در سازمان‌های دولتی که خود از موانع مهم تحقق اصلاحات پیشنهادی دولت‌ها محسوب می‌شود؛ چهار وضعیت وجود دارد: ۱- ناهم‌خوانی خواسته‌ها (واگذاری مسئولیت) و منابع (تأمین مالی، به عنوان مثال توجه به چگونگی اقتصاد سیاسی آموزش و پرورش)؛ ۲- ناهم‌خوانی واگذاری مسئولیت و اطلاعات؛ ۳- ناهم‌خوانی بین واگذاری اختیار و انگیزه؛ ۴- ناهم‌خوانی اهداف در بین بازیگران (Androse & Atac, 2019: 167- 177).

در نهایت باید گفت تفاوت در سازمان درونی دولتها و روابطشان با جامعه (الزامات نهادی - سیاسی) سبب می‌شود که درجات مختلفی از ظرفیت توسعه ایجاد شود. دستاوردهای دولت از دخالت در فرآیند توسعه در اشکال مختلف آن و برای نهادهای مختلف جامعه، توسط چگونگی به کارگیری ظرفیت‌ها از سوی دولت، چگونگی نقش‌هایی که دولت ایفا می‌کند و چگونگی واکنش هم‌تایان بالقوه دولت در بخش خصوصی حاصل می‌شود (Eavanz, 1998: 135). این موارد که در راستای چگونگی رابطه دولت در جامعه مطرح شدند شیوه مدیریت دولت را به ظرفیت اجرایی آن مربوط می‌سازند. امری که تنوع تجارب مختلف از رابطه نظام‌های سیاسی با سیاست‌های توسعه محور برای نهادهای جامعه را به دنبال خواهد داشت.

اکنون می‌توان با در نظر گرفتن مفاهیم برجسته شده در این بخش‌های انتقادی به صورت‌بندی مفهومی مسئله این پژوهش پرداخت. بدین معنا که تحقق اصلاحات

توسعه گرا در یک بخش از جامعه بخصوص در نظام آموزشی در خلاء صورت نخواهد گرفت. بلکه هم چگونگی تدوین و تعیین محتوای اهداف و آرمان‌های این سیاست‌ها در درون چرخه‌ای از ارتباطات متقابل بین عناصر مختلف جامعه و بافت سیاسی اجتماعی و اقتصادی آن خواهد بود و هم اینکه روند اجرایی شدن و تحقق اهداف مذکور تابع فهم چگونگی روابط متقابل این عناصر و مفاهیم بخصوص در حوزه دولت و جامعه می‌باشد؛ بنابراین برای تبیین تفاوت‌ها در ظرفیت سیاست‌گذاری و اجرای سیاست‌های تحول‌خواه ناچار به بررسی زمینه‌های ساختاری و شرایط نهادی تأثیرگذار بر روندهای مطلوب اجرایی هستیم؛ زیرا ناکارآمدی سیاست‌های آموزشی نتیجه ضعف ساختاری، تنش‌ها و ناهماهنگی‌ها در نظام سیاسی و رابطه آن با جامعه نهفته است (Pointer & Pierr, 2005: 10).

در اینجا می‌توان مدل مفهومی این پروژه را که به نوعی بر شرایط و ویژگی‌های اصلی وقوع یکی از بسترهای مهم تحقق اصلاحات مذکور برای رسیدن به توسعه فرهنگی جامعه و به تبع آن تحقق توسعه کل، تمرکز نموده است و همانا بستر سیاسی جامعه می‌باشد را این گونه ترسیم نمود:

شکل ۱. نظام سیاسی و مسئله اصلاحات توسعه‌گرا در نظام آموزش پرورش (منبع: مؤلف ساخته)

Figure 1: Political system and the issue of developmental reforms in the education system (source: created by the author)



تأمل در نمودار فوق نشان می‌دهد که در این پژوهش عامل سیاست اعم از دولت و ساختار سیاسی مرتبط با آن یکی از مهم‌ترین عوامل تحقق اصلاحات در نظام‌های آموزشی قلمداد شده است. بدین ترتیب که تا مسائل مرتبط با این هستی اجتماعی مشخصاً مطرح و مورد تأمل قرار نگیرند نمی‌توان توقع اصلاح در نهادهای مرتبط با توسعه را بالا برد. نمودار فوق نشان می‌دهد که از یک‌طرف باید بر ظرفیت ساختار سیاسی و قدرت اجرایی دولت متمرکز شد که شامل: نهادهای مسئول سیاست‌گذاری، قانون‌گذاری، تصمیم‌گیری، اجرا و مسائل اقتصادی مرتبط با تخصیص منابع در کشور است؛ وظیفه سیاست‌گذاری و اجرای اصلاحات آموزشی به عهده آن‌ها است تا دریابیم چه اندازه این سیاست‌گذاری‌ها از سیاست‌های کلان تا عملکرد دستگاه‌های اجرایی متناسب با یک نظام آموزشی توسعه‌گرا است؛ از طرف دیگر متمرکز بر توصیف و تبیین شیوه کنشگری، مقاومت‌ها، منازعات، مناقشات، تعارضات و یا شیوه‌های کنشگری ائتلاف‌های اجتماعی، اقتصادی احتمالی گوناگون، خواهیم شد که در درون و بیرون نظام آموزشی، پیرامون مراحل تدوین، تصویب و اجرای سیاست‌های اصلاحی آموزشی وجود داشته یا شکل گرفته‌اند و نشان می‌دهند که آیا تسهیل‌گرند یا مانع تصویب و اجرای چنین سیاست‌هایی می‌شوند.

روش پژوهش

این پژوهش، مطالعه‌ای کیفی - توصیفی دارای وجوه تحلیلی و تفسیری است؛ زیرا همانطور که نشان دادیم مسائل اصلی پژوهش به گونه‌ای است که نیازمند بررسی‌هایی چندجانبه است. بدین ترتیب اقتضاء رسیدن به فهم مؤلفه‌های مربوط به تحولات تاریخی - سیاسی و خواسته‌های مطلوب سیاست‌گذاران آموزشی در کشورهای منتخب به همراه شناخت الزامات سیاسی - نهادی آن‌ها حکم می‌کند که ابتدا با استفاده از روش پژوهش اسنادی به تدارک اطلاعات کیفی و زمینه‌ای لازم پردازیم. آنگاه برای تبیین تفاوت‌ها در سطوح مختلف الزامات نهادی دولت و جامعه برای تحقق اصلاحات توسعه محور در کشورهای منتخب از روش تطبیقی «بردی» استفاده نماییم.

روش پژوهش اسنادی، هم به منزله روشی تام و هم تکنیکی برای تقویت سایر

روش‌های کیفی داده‌های پژوهشی خود را درباره وقایع و پدیده‌های اجتماعی، از بین منابع و اسناد جمع‌آوری می‌کند (Estivard & Komice, 1984: 11 & Ehmed, 2010: 8). این روش به ما امکان داد تا به بررسی متونی بپردازیم که مربوط به تحولات سیاسی و به تبع سیاست‌های توسعه‌گرا در برخی از نظام‌های آموزشی است؛ بنابراین در جمع‌آوری داده با متون مختلف سروکار داشته‌ایم (linkoln & Gouba, 1985). داده‌های تحقیق شامل: تمام متون نظری و تجربی موجود در این حوزه، مراجعه به اسناد مربوط به الگوهای تجربی موفق یا غیرموفق جهانی در این خصوص (نظام‌های آموزشی توسعه‌گرا و در حال توسعه) می‌باشد. به عنوان مثال استفاده از منابع معتبر جهانی و بهره‌برداری از نتایج پژوهش‌های بومی کشورهای منتخب، ضمن بالابردن ضریب اعتماد و اعتبار داده‌ها، اسناد و مدارکی را برای این پژوهش فراهم نموده که بوسیله آن‌ها می‌توان تحلیل مناسب‌تری از وضعیت موجود ارتباط بین الزامات نهادی دولت در جامعه و مسئله تحقق اصلاحات در نظام‌های آموزشی را به دست آورد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از تکنیک تماتیک مبتنی بر استقرای تحلیلی استفاده شده است. به عبارتی، تحلیل تماتیک، کدگذاری و تحلیل داده‌هاست، باهدف درک اینکه داده‌ها چه اطلاعاتی می‌دهند. این نوع تحلیل، در وهله اول، به دنبال الگویابی (تم) در داده‌هاست. تم‌ها از داده‌ها نشئت می‌گیرند. البته آنچه برای این پژوهش اهمیت داشته این است که به طور کلی، ما تحلیل تماتیک را به هر رویه‌ای که برای تحلیل، تلخیص، طبقه‌بندی و استنباط کردن خصوصیات خاص از متن منجر شود و در مواردی معنای پنهان واقع در آن را هویدا نموده و گاهی امکان مقایسه چندین متن را به ما دهد، اطلاق نموده‌ایم. لذا ضروری است برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش براساس یک رویکرد تجربی روش‌شناسانه و کنترل‌شده، مرحله به مرحله را با رعایت موضوع و مسئله پژوهش پیش برده تا به عینیت لازم در این خصوص دست یابیم. البته این عینیت نتایج به وسیله وجود یک فرآیند کدبندی نظام‌مند تضمین می‌شود. به عنوان مثال برای فهم سطح ظرفیت اجرایی و مقایسه هر کدام از نظام‌های سیاسی و سطح اصلاحات در نظام آموزشی

به سراغ فهم مؤلفه‌ها یا معرف‌هایی در این زمینه رفتیم. این معرف‌ها که برخاسته از رویکرد نظری پژوهش می‌باشند عبارتند از؛ شیوه سیاست‌گذاری (آرمانی، تقلیدی، مسئله محور)؛ میزان انسجام یا تعارض ساختاری (نظام پاسخگویی، انطباق قابلیت و مأموریت)؛ چگونگی حل و فصل تعارضات پیرامونی (فرهنگ سیاسی نخبگان، رابطه با گروه‌های قدرتمند جامعه، تعارض منافع)؛ بدین ترتیب فهم سطح توانمندی دولت‌ها در تحقق اصلاحات و مقایسه نظام‌های سیاسی منتخب در خصوص میزان تحقق اصلاحات آموزشی، بر مبنای شاخص‌های گفته‌شده معیار توصیف، تفسیر و مقایسه برای روش تطبیقی خواهند بود.

راهبرد مورد استفاده در این زمینه الگوی تطبیقی جورج بردی (۱۹۹۰) است. این روش شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه می‌باشند. بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره کشورها از منابع معتبر و براساس روش پژوهش اسنادی توصیف و تفسیر شده، سپس طبقه‌بندی و در مرحله آخر تفاوت‌ها و تشابهات مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌اند (Brady, 1990). توضیحات هر کدام از قسمت‌های مذکور در بخش یافته‌ها آمده است.

برای رسیدن به نمونه‌های منتخب این پژوهش کشورهای زیادی در ابعاد مختلف جمعیتی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی بررسی شد. در نهایت چهار کشور (کره جنوبی، چین، مصر و ترکیه) گزینش و مبنای مقایسه قرار گرفت؛ زیرا با توجه به هدف‌گذاری این پژوهش که همانا از یک‌طرف رسیدن به فهم و شناختی مناسب از الزامات نهادی - سیاسی دولت در پیشبرد اهداف توسعه محور خود می‌باشد و از طرف دیگر نتایج این پژوهش زمینه رسیدن به شواهدی تجربی جهت ساخت مدلی تجربی از شاخص‌های مذکور است تا به وسیله آن در پژوهشی دیگر به بررسی میدانی موانع سیاسی تحقق اصلاحات توسعه‌گرا در ایران پردازد؛ لذا پژوهشگر تشخیص داد مواردی را انتخاب نماید که هر کدام در برخی ابعاد مانند نرخ جمعیت و ساختار جمعیت، دین اکثریت شهروندان، سوابق کوشش‌های آن‌ها در زمینه سیاست‌گذاری تحول‌خواهانه یا استانداردسازی پیامدهای سیاست‌گذاری آموزشی در سطح ملی پس از یک دوره اصلاحات یا تحول سیاسی؛ همچنین در برخی

زمینه‌های اقتصادی نظیر تولید ناخالص داخلی و تولید ناخالص داخلی سرانه در حال حاضر یا در برهه‌ای از تاریخ چهل ساله اخیر با ایران شباهت دارند (کتاب توسعه، ۱۴۰۰: ۶۲).

یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های تاریخی و اسنادی گردآوری شده از بررسی‌های تجربی که در حوزه کلی سیاست‌گذاری تحول محور در نظام‌های آموزشی کشورهای هدف این پژوهش انجام یافته، از تنوع خاصی برخوردار می‌باشد که به تفکیک کشور مورد نظر، در قالب طرح و الگوی تطبیقی - مقایسه‌ای جرج بردی (۱۹۹۰)، به شرح ذیل می‌باشند:

الف) مرحله توصیف و تفسیر؛ برداشت‌ها و تجاربی از روند اصلاحات آموزشی بعد از تحولات سیاسی معاصر

در این قسمت جهت پاسخگویی به پرسش اول پژوهش، مسیر تحولات سیاسی پس از جنگ جهانی دوم بخصوص دهه‌های اخیر در کشور منتخب دنبال می‌شود تا بتوانیم برداشت‌ها و تجاربی از اصلاحات درخواستی در نظام آموزشی آن کشور را توصیف نماییم؛ تا زمینه تدارک اطلاعات کافی بر طبق پارادایم پژوهش پیرامون پاسخ به پرسش اول یعنی رابطه تحولات سیاسی در هر کشور با اصلاحات نظام آموزش پرورش آن فراهم آید.

۱- چین

مجموعه بررسی‌های انجام شده روی منابع مختلف نشان می‌دهند که اولاً؛ ویژگی نهادهای تصمیم گیر و صاحبان قدرت در چین، برآمده از مجموعه‌ای عوامل از جمله تاریخ باستان و معاصر، فرهنگ کنفوسیوسی، احساسات ضد امپریالیستی و ایجاد ذهنیت توسعه گرایانه پساجنگ تریاک، استلزامات نظام کمونیستی و حزب برآمده از آن و نسل‌های رهبری با

ویژگی‌های خاص شخصیتی این رهبران می‌باشد. بدین ترتیب تداوم نظام حکمرانی و ساختار بروکراتیک در چین تا بعد از انقلاب مائو (۱۹۴۹) که تحت تأثیر عوامل مذکور مدلی خاص را برای آن دیار رقم زده بود دارای ویژگی‌های ذیل می‌باشد: ۱- ایجاد و حفظ یک فلسفه سیاسی رسمی به عنوان ابزار اصلی حکومت که حیاتی‌ترین آموزه آن لویاتان مستبد یا پذیرش اقتدار یک فرمانروای قدر قدرتی است که در اداره امور هیچ نقشی یا حقی برای اظهار نظر مردم قائل نبوده و همیشه بالاتر از قانون می‌ایستاد (Acemoglu & Robinson, 2023: 278)؛ ۲- گزینش کارمندان یا به اصطلاح، ماندارین‌ها از میان افراد مستعد و بر مبنای میزان آگاهی از دکتین رسمی؛ ۳- حاکمیت اندیشه و آثار کنفوسیوسی (ضرورت رعایت سلسله مراتب و اطاعت) به مثابه ابزاری که در راستای وحدت ملی هستند (Li, 2019). این نظام سیاسی بعد از انقلاب کمونیستی (۱۹۴۹) در قالب همان عناصر بنیادی مطرح در مدل سستی - بروکراتیک با وام‌گیری از مدل شوروی و نظام کمونیستی آن دست به نوعی بازسازی زد (Pirsalami, 2021). این ساختار جدید طی ۵۰ سال اخیر دچار دگردیسی‌های مختلفی بر اساس حاکمیت جناح‌های مختلف سیاسی و ویژگی‌های شخصیتی رهبران آن‌ها گردید. بدیهی است این تحول فکری و سیاسی بر روند سیاست‌گذاری‌های اصلاح طلبانه در بخش‌های مختلف جامعه چین بخصوص سیاست‌های تحول‌گرایانه در نظام آموزشی این کشور اثرگذار بوده است. جدول زیر روند تاریخی تأثیر این دگردیسی سیاسی بر تحولات درخواستی از نظام آموزشی را به نمایش گذاشته است:

جدول ۱. تحولات سیاسی و نگرش نسبت به نظام آموزش و پرورش در چین

(مأخذ: محقق ساخته)

Table. 1. Political developments and attitudes towards the education system in China

نسل‌های رهبری	ویژگی نهادی نظام سیاسی مستقر	اصلاحات درخواستی برای نظام آموزش پرورش
نسل اول؛ (۱۹۴۹-۱۹۷۶) مائو و جناح راست حزبی	سلطه ایدئولوژی کمونیسم؛ اولویت توسعه روستا بر شهر؛ شکل دادن به انقلاب فرهنگی؛ اولویت تعهد کمونیستی در برابر تخصص‌گرایی به عنوان	دولتی‌سازی، انقلاب فرهنگی، تعطیلی مدارس خصوصی براساس ایدئولوژی سوسیالیستی؛ آغاز آزمون سخت

نسل‌های رهبری	ویژگی نهادی نظام سیاسی مستقر	اصلاحات درخواستی برای نظام آموزش پرورش
نسل دوم؛ (۱۹۷۶ - ۱۹۹۰) رهبری لیوشائوچی و ظهور دنگ‌شیائوپینگ؛ منتقدان مانو	معیار گزینش اداری و سیاست‌گذاری فرهنگی عبور از جزمیات ایدئولوژیک، شروع اصلاحات؛ چرخش توسعه از روستا به شهر، شروع تعاملات جهانی برای جذب سرمایه و فناوری؛ ابداع الگوی سوسیالیسم بازار؛ چرخش سیاست‌گذاری ایدئولوژی محور به سیاست‌گذاری عمل‌گرا؛ شروع نظام آمرانه مشورتی در نبود کثرت‌گرایی و عدم توجه به آزادسازی سیاسی	ورودی به دانشگاه با نام «گائوکائو» شکل‌گیری ساختار و سیستم فعلی آموزش پرورش در چین؛ رونق سیاست نخبه‌پروری
نسل سوم؛ (۱۹۹۰-۲۰۰۲) رهبری جیانگ زمین	ادامه عبور از دیدگاه ایدئولوژیک حزبی؛ تقویت نو سازی و اصلاحات اقتصادی به نفع نخبگان و اشراف؛ توجه سیاست‌گذارانه به سه قشر: سرمایه‌داران، بازرگانان، اقشار تحصیل کرده؛ انگلیسی؛ اصلاح مسائل و توسعه توسعه روابط خارجی و هویت‌های فراملی در آموزش پایه؛ چین؛ گشایش سیاست‌گذاری غرب محور و توجه به منافع بنیادین جمهور	چرخش نگاه به خصوصی‌سازی آموزش؛ تأسیس ۱۸۰ هزار کودکستان بیش از ۳ هزار موسسه آموزش زبان انگلیسی؛ اصلاح مسائل و توسعه آموزش پایه؛
نسل چهارم؛ (۲۰۰۲-۲۰۱۲) شروع رهبری هو جینتاو	ادامه اصلاحات همه جانبه در کشور؛ اعتقاد به عمومی‌شدن حوزه سیاست و اقتصاد؛ تاکید بر رشد متوازن در تمام حوزه‌ها بدون اولویت‌بندی؛ گسترش روابط خارجی با شروع از کشورهای همسایه؛ شروع درگیری جناحی میان اشرافیون و توده‌گراها؛ مبارزه با فساد در جهت ضربه زدن به جناح اشرافی	تحول سیاست آموزش برای قرن ۲۱؛ ارزیابی جامع آموزش در خدمت توسعه؛ تدوین دهمین برنامه ملی پنج ساله، جوان‌سازی برای آموزش و پرورش توسط MOE
نسل پنجم؛ (۲۰۱۲ تاکنون) رهبری شی جین پینگ؛ نماینده جناح اشرافی	تداوم اصلاحات همه جانبه و مبارزه با فساد؛ کاستن از توجه صرف به اقتصاد؛ توجه هم‌زمان به سایر حوزه‌ها؛ سیاست‌گذاری با تاکید بر رویای چین قدرتمند یعنی: ارتش قدرتمند در کنار اقتصاد قوی، بازاندیشی در جاده ابریشم، افزایش حضور جهانی چین	اجرای برنامه ملی اصلاحات آموزشی میان مدت تا دراز مدت و توسعه به سایر حوزه‌ها؛ سیاست‌گذاری با تاکید بر رویای چین قدرتمند یعنی: ارتش قدرتمند در کنار اقتصاد قوی، بازاندیشی در جاده ابریشم، افزایش حضور جهانی چین غیره

آنچه می‌توان به عنوان برداشت تجربی از روند تحول در سیاست‌های آموزش توسعه‌گرا

در جمهوری خلق چین کسب نمود این است که تغییر در ساختار آموزشی جمهوری خلق چین همگام با انقلاب کمونیستی، براساس موازین انقلابی و با پیروی از ایدئولوژی حاکم آغاز گردید. این ایدئولوژی که با فرهنگ کنفوسیوسی آمیخته گردید ساختار سیاست‌گذاری آموزش را تحت تأثیر منویات رهبران و عناصر بنیادین این گفتمان قرار داد. حس مسئولیت‌پذیری، سخت‌کوشی و اطاعت‌پذیری (پذیرش اقتدار سلسله‌مراتبی) از جمله این عناصر بنیادین محسوب می‌شدند؛ در این راستا برخی پژوهشگران، سرکوب اشتیاق دانش‌آموزان برای یادگیری بدلیل سخت‌گیری‌های طاقت‌فرسا و کاهش انگیزه ایشان در این زمینه را برخاسته از سلطه این گونه تفکر در سیاست‌های فرهنگی جمهوری خلق چین می‌دانند (Mazinani & Azade, 2019). لذا اصلاح سیستماتیک و مستمر آموزش در چین بدلیل تغییر تفکرات سیاسی حاکم بر حزب کمونیست از سال ۱۹۸۵ آغاز شد و در سال‌های آغازین ۲۰۰۰ نیز ادامه یافته به‌طوری‌که سیاست‌های متعددی توسط نهادهای دولتی و مؤسسات آموزشی در سطوح مختلف برای برون‌رفت از مسائل موجود در نظام آموزشی این کشور به اجرا درآمد (Li, 2017). البته در این بین نمی‌توان از نقش و توجه خاص و مستمر سیاست‌مداران حاکم بر نظام سیاسی حزب - دولت کمونیستی عبور کرد. توجه ویژه ایشان، طی دهه‌های اخیر به مقوله آموزش و نقش آن در توسعه ملی که برخاسته از سه تئوری مسلط بر حوزه سیاست‌گذاری چین می‌باشد (نظریه مدرنیزاسیون، نظریه سرمایه‌انسانی و نظریه پسااستعماری) (Li, 2016) منجر به ارائه ۲۲ برنامه محوری در حوزه سیاست‌گذاری مسئله محور در آموزش طی سال‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۵ برای کیفیت‌بخشی به نظام آموزشی این کشور بود؛ اما شواهد تجربی حاکی از آنست که از یک‌طرف بدلیل وسعت منطقه‌ای در چین بحث ارزیابی متمرکز کیفیت براساس یک چارچوب استاندارد چالش‌برانگیز شده است؛ زیرا عوامل اجتماعی، سیاسی و محیطی زیادی در این امر دخیل هستند. از طرف دیگر بخشی از فلسفه توسعه چین بر مبنای استفاده بهینه از آموزش، روش‌ها و فناوری‌های نوین است که نیازمند یک آموزش توسعه‌گراست. در همین راستا بررسی طرح اصلاح و توسعه آموزش (۲۰۲۰-۲۰۱۰) نیز حکایت از آن

دارد که سیاست‌های اعمال‌شده به دنبال غنی‌سازی منابع انسانی از طریق توجه به شاخص‌هایی چون نوآوری، ارتقاء عدالت در آموزش و بهبود کیفیت آموزش، ایجاد یک سیستم آموزش مادام‌العمر، توجه به ایجاد مدارس مدرن براساس تصمیم‌گیری‌های علمی و دموکراتیک است که همه موارد فوق را به عنوان چالش‌های بزرگ نظام آموزشی می‌دانستند (Li, 2017).

اکنون می‌توان گفت فرآیند سیاست‌گذاری و تصمیم‌سازی در جمهوری خلق چین برای عبور از جزییات محدود‌کننده حزبی - ایدئولوژیکی، طی دهه‌های اخیر از یک روند ایدئولوژی محور به سمت عمل‌گرایی حرکت نموده است. تغییر فرآیند قابلیت‌سازی در ساختار حزب - دولت چین از ایدئولوژی محوری دوران مائو به عمل‌گرایی مستمر اصلاح طلبان بعدی رخ داده است. نخبگان سیاسی در جناح اصلاح طلب عمل‌گرا به رهبری لی شیائوجی و بعدها دنگ شیائوپینگ، با اعمال مقتضیات زمان در سیاست‌گذاری‌ها بر بالابردن ظرفیت و قابلیت اجرایی دولت تأثیرگذار بوده‌اند. این امر در نسل‌های اخیر رهبری ضمن قوی نمودن وزن دولت (بالابردن ظرفیت دولت برای تغییر) در برابر دیدگاه‌های حزب محور، با نگاهی ویژه به تحولات جهانی در عصر جهانی‌شدن بر بهره‌برداری از ظرفیت نیروی انسانی یا به عبارتی «سرمایه‌گذاری انسان‌محور و گسترده» تأکیدات ویژه داشته‌اند. همین امر زمینه پرداختن به رویکرد مسئله‌محور را برای اصلاحات در نظام آموزش پرورش چین فراهم نموده است؛ یعنی پویایی‌های نهادی تصمیم‌سازی در چین، مولد شاخص‌هایی از توسعه گشته که الگوی رفتاری این کشور را در داخل و خارج به عمل‌گرایی نزدیک نموده است. این ویژگی‌ها عبارتند از: اولویت یافتن تخصص و شایستگی فردی بر تعهد حزبی؛ برتری نقش دولت نسبت به حزب در تصمیم‌سازی به همراه کاستن از قدرت نظامیان به خاطر توجه به تکنوکرات‌ها؛ تغییر مبنای مشروعیت نظام سیاسی از ایدئولوژی‌گرایی به کارآمدی (Pirsalami, 2021).

نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نخبگان سیاسی با اعمال این سیاست‌گذاری، چهار مسئله اصلی را به عنوان اهداف سیاستی برای آموزش پرورش پیگیر نموده‌اند: ۱-

برابری؛ یک مأموریت دموکراتیک آموزش برای هر شهروند ۲- کیفیت؛ از نظر بهره‌وری فردی و اجتماعی ۳- کارایی؛ به عنوان یک هدف ملی و ۴- اولویت؛ براساس عملی بودن و جوان‌سازی دولت برای ملت‌سازی و جایگاه جهانی (Li & Li, 2019). استدلال و نتایج پژوهشگران نشان می‌دهد که تمرکز منسجم و مستمر جریان‌های سیاسی با جهت‌گیری‌های متنوع در تحقق برخی اصلاحات مذکور مؤثر بوده است. در حالی که هیچ یک از آن‌ها بدون همگرایی سایرین نمی‌توانند توفیقاتی کسب نمایند. هدف‌گذاری سیستم اینگونه است که با وام گرفتن از دستاوردهای جهانی هرچند در صدد تقلید کورکورانه از سیاست‌های غرب نیست؛ اما به دنبال ارائه راهبردی در نظام آموزشی خود است که بتواند در نظم جدید جهانی حرفی برای گفتن داشته باشد. البته پیامد «صنعتی شدن آموزش» که با فقدان برخی منابع برای ایجاد عدالت آموزشی گسترده همراه است؛ ضمن پرورش تفکر نخبه‌محوری، هزینه‌های آموزش باکیفیت را بالا برده است؛ بنابراین نوعی نخبه‌گرایی و کالایی شدن آموزش را در چین شاهد هستیم که می‌تواند مسئله محوری این نظام سیاسی برای اصلاحات نظام آموزش و پرورش کنونی آن کشور باشد (Li & Li, 2019). چین در این مسیر، راه درازی را درپیش دارد. در دسترس‌ترین نتیجه این امر محرومیت بخشی از جامعه از آموزش پایه بخصوص آموزش ابتدایی سپس شکاف بزرگ درآمدی برای گروه‌های محروم جامعه بوده است؛ بنابراین می‌توان گفت خط مشی اجرایی سیاست‌های توسعه‌گرایانه در مناطق مختلف چین به صورت نابرابر و نامتعادل توزیع شده است (Ling, 2014).

۲- کره جنوبی

تجارب پژوهشی برخاسته از منابع مختلف نشان می‌دهد که: در میان کشورهای تازه صنعتی شده، کره جنوبی یکی از مهم‌ترین کشورهایی است که در طی سه دهه (۱۹۶۰ تا ۱۹۹۰) ضمن گذراندن التهابات و تحولات سیاسی گوناگون، توانسته است با طراحی و سیاست‌گذاری خاص و اجرای استراتژی صنعتی شدن از طریق توسعه صادرات؛ نهادهای اجتماعی خود از جمله آموزش پرورش را در مسیر توسعه‌گرایی قرار دهد. جدول زیر

روند این تحولات و همچنین ویژگی اصلاحات درخواستی آموزشی در جمهوری‌های مختلف این دوران را به‌خوبی نشان می‌دهد.

جدول ۲. تحولات سیاسی و نگرش نسبت به نظام آموزش و پرورش در کره جنوبی
(مأخذ: محقق ساخته)

Table. 2. Political developments and attitudes towards the education system in South Korea

تحولات سیاسی	ویژگی نهادی نظام سیاسی مستقر	اصلاحات درخواستی برای نظام آموزش و پرورش
جمهوری اول، (۱۹۴۸-۱۹۶۰) رئیس جمهوری سینگمان ری	ایجاد انسجام دولتی بر مبنای اقتدارگرایی؛ وقوع بحران‌های اقتصادی و اجتماعی پس‌استقلال؛ نارضایتی عمومی، نقش بازیگری آمریکا	آغاز پروژه اصلاحات آموزشی با محوریت مدل آمریکایی ۶،۳،۳، اجباری شدن آموزش تا پایه نهم و تشکیل کلاسهای مختلط؛ آزمون ملی استاندارد پذیرش در دوره دبیرستان، تأسیس دانشگاه‌های عمومی ملی و ترویج اقدامات آموزشی ضروری دوران جنگ، ایجاد فرصت‌های آموزشی برای دوره‌های متوسطه و تربیت معلم
جمهوری دوم؛ ۱۹۶۱ - ۱۹۷۲ پارک چون هی ادامه اقتدارگرایی	آغاز دیکتاتوری سرمایه‌داری؛ تشکیل هیئت برنامه‌ریزی اقتصادی؛ مقررات‌گذاری سخت توسعه گرا؛ انسجام حرفه‌ای، دیوانسالاری ملی (شالوده دولتی توسعه گرا)، مشارکت دولت با صاحبان سرمایه؛ دولت به عنوان بازرگان جهانی	اصلاحات دوم؛ رشد کمی آموزش و پرورش با ساختار قبلی (ریشه‌کنی بی‌سوادی در پایان دهه ۷۰)؛ افزایش رقابت در ورود به دانشگاه، مدرنیزه کردن نظام آموزش و پرورش؛ تأسیس کالج‌ها و دبیرستان‌های مکاتبه‌ای، آغاز تربیت معلم ضابطه محور، شروع روند کیفیت‌بخشی به آموزش
جمهوری سوم؛ ۱۹۸۰ - ۱۹۸۷ رییس جمهور چون دوهوان	ادامه دیکتاتوری سرمایه‌داری با حکومت نظامیان؛ انسجام دولتی مقتدرانه، ادامه مقررات‌گذاری توسعه، بازیگری جنبش‌های کارگری و دانشجویی به دلیل گسترش آگاهی	اصلاحات سوم؛ بهنجار کردن و بهبود کیفیت آموزشی؛ شروع ساختار سیاست‌گذاری مشارکتی با تشکیل کمیته مشاور رئیس جمهور؛ بالارفتن اعتبار مشاغل علمی، ارزیابی فرآیند محور و استاندارد در پایان هر دوره، آغاز آموزش‌های اجتماعی، تأسیس سیستم رادیویی برای برنامه‌های آموزشی، ایجاد یک نظام مالیات آموزشی، تصریح نیاز به آموزش مادام العمر در قانون اساسی؛ یکنواختی آموزش،

تحولات سیاسی	ویژگی نهادی نظام سیاسی مستقر	اصلاحات درخواستی برای نظام آموزش و پرورش
		سختگیری در نحوه ارتقاء و ورود به دانشگاه
جمهوری چهارم؛ ۱۹۸۸-۱۹۹۲ روه تانه وو	آغاز جنبش‌های دموکراسی خواه؛ انتخابات نسبتاً آزاد؛ شروع فعالیت احزاب مختلف سیاسی؛ افزایش رفاه، جامعه خواهان مشارکت	اصلاحات چهارم؛ آینده‌نگری و آینده‌پژوهی، رقابت‌گرایی شدید در مدارس عادی برای ورود به دانشگاه؛ آموزش و پرورش نخبه‌گرا و انزوای قشر زیادی از دانش آموزان
جمهوری پنجم؛ ۱۹۹۲-۱۹۹۷ دوره اصلاحات رئیس جمهوری کیم یانگ سام	دموکراسی کارآمد و چند حزبی؛ آغاز مقررات گذاری نرم؛ تاب‌آوری در برابر بحران مال سال‌های ۱۹۹۷-۸؛ عضویت در سازمان تجارت جهانی در ۱۹۹۴؛ پیوستن به OECD در ۱۹۹۶؛ تعهد در انجام اصلاحات با سیاست‌های سرمایه‌گذاری اقتصادی و عمومی	اصلاحات پنجم؛ ایجاد تنوع در نظام آموزشی، مدارس شهروندی، مدارس عالی حرفه‌ای و ... ارتقاء تربیت معلم جدید باهدف برآوردن نیازهای جهانی سازی در دوران جدید؛ ایجاد دوره‌های آموزش جدید بر فن پرورش کودک و اخلاق معلمان، تأکید بر توانایی مدیریت اطلاعاتی (فاوا) و حمایت از مهارت‌ها با مشاوره سازنده و علمی دانش آموزی.
جمهوری ششم؛ ۱۹۹۷-۲۰۰۰ به رهبری کیم دانه جونگ	انتقال مسالمت‌آمیز قدرت؛ سیزده لایحه توسط دولت تهیه و تقدیم مجلس ملی شد افزایش کیفیت مقررات تأسیس «کمیسیون نظارت بر امور مالی» در سال ۱۹۹۸	اصلاحات ششم؛ تصویب اهداف تحول‌گرایانه در سال ۱۹۹۷ در قانون اساسی؛ ساختار آموزش مادام‌العمر و حق شهروندی آموزش؛ شروع ساختار و محتوای توسعه محور برای ارکان آموزش پرورش
جمهوری هفتم؛ ۲۰۰۰-۲۰۰۲ به رهبری پارک دانه جون	ادامه روند دموکراسی؛ انسجام دولتی جامعه محور، تأسیس شوراهای محلی برای عبور از برخی تمرکزگرایی‌ها، مشارکت بیشتر با بخش خصوصی	ادامه اصلاحات ششم؛ تأسیس وزارت پرورش و توسعه نیروی انسانی، مشارکت نهادها و شرکتهای خصوصی با آموزش پرورش مثل: تلویزیون آموزشی EBS، روزنامه جوسون، شرکت LG، شرکت یونگ، شرکت سامسونگ، کتابخانه ملی، گسترش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، توسعه منابع انسانی و بهبود قابلیت‌های شهروندان از طریق TVET به عنوان بخشی از آموزش مادام‌العمر، توسعه ارزشیابی.
جمهوری هشتم؛ ۲۰۰۲ به بعد به رهبری روه موک	تأسیس «شورای ملی رقابت‌پذیری» در نهاد رئیس جمهوری؛ اصلاح مقررات گذاری	بازنگری هفتم؛ عبور از تمرکزگرایی برای ساختن آموزش و پرورش کارآمد و مبتکرانه؛ گسترش مؤسسات مشارکتی از قبیل آموزش‌های حرفه‌ای

تحولات سیاسی	ویژگی نهادی نظام سیاسی مستقر	اصلاحات درخواستی برای نظام آموزش و پرورش
هیون	و کیفیت بخشی به سیاست گذاری های عمومی؛ توجه به آموزش پرورش دموکراتیک	(TVET)؛ موسسه برنامه درسی و ارزشیابی کره (KICE)؛ خدمات اطلاعات تحقیقی و آموزشی کره (KERIS)؛ موسسه ملی آموزش مادام العمر (NILE)؛ ارتقاء بودجه آموزشی برای ارتقاء کیفیت و عدالت آموزشی؛ تثبیت جایگاه کره جنوبی در ۵ نظام برتر آموزشی جهان برای ۱۰ سال متوالی

داده های جدول فوق موید این نظرات است که دولت کره جنوبی در فرآیند مدیریت اقتصادی این کشور نقش قابل ملاحظه ای ایفاء و اجرای برنامه اصلاحات توسعه محور در این کشور، تحولات شگرف اقتصادی را رقم زده است (Shirzadi, 2011). نتایج فوق نشان می دهد؛ «سرمایه داری دیکتاتوری» مبتنی بر مشارکت بین دولت و بخش خصوصی که ویژگی نهادی دولت کره جنوبی در دهه های ۶۰ تا ۹۰ بود (دوران پارک چونگ هی)؛ نوعی انسجام ساختاری را در درون دولت مستقر به وجود آورد که در دهه های اخیر موسوم به دوران دموکراسی نیز تدویم داشت. منشاء شکل گیری این انسجام ساختاری در آوریل ۱۹۶۳ با اجرای قانون خدمات ملی کشوری به عنوان پایه قانونی برای حرفه ای کردن کل دیوانسالاری ملی وضع گردید که مبتنی بر سه اصل کلیدی بود:

- ۱- انتصابات باید بر پایه نتایج آزمون رقابتی برای عموم باشد؛
- ۲- ارتقاء بستگی به ارزشیابی عملکرد هر شخص از یک شغل خاص دارد؛
- ۳- همه مستخدمین کشوری تضمین امنیت شغلی دارند یعنی برای انفصال باید تمامی مراحل قانونی را طی نمایند (Woong, 2018).

این امر ظرفیت نهادی دولت کره جنوبی را برای برقراری و اجرای سیاست های اصلاح گرایانه هموار نمود؛ یعنی خواست مستمر نخبگان سیاسی توسعه گرا به همراه انسجام ساختاری دولت منجر به تضمین استقرار و استمرار نظام مقررات گذاری توسعه گرا در کره جنوبی شده است. این فرآیند را که از آن به «عقل شرقی» یاد نموده اند؛ راهبردها و

الگوهای طراحی شده تحت مکتب نهادی و دولت توسعه‌گرای کره جنوبی، کارکردهای جدید و نوینی از ماهیت، نقش و کارکرد دولت را ارائه داد که امر بدیع و جدیدی بود (Gharib, 2020: 28). در همین راستا توجه به امر اصلاحات آموزشی به یکی از مبانی بنیادین نزد *نخبگان توسعه‌گرای کره جنوبی* تبدیل شد. تأمل در روند و فرآیند بازنگری‌های مربوط به اصلاحات آموزشی در جدول فوق (یک تا هفت) نشان می‌دهد؛ اصل اساسی توسعه کره جنوبی در درجه اول مبتنی بر تربیت نیروی کار ماهر و ارزان به عنوان اصلی‌ترین مزیت نسبی آن کشور بود؛ این امر *تعهد دولت (فرهنگ سیاسی نخبگان) با اشکال گوناگون آن* (از دولت‌های اقتدارگرا در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ تا دولت‌های دموکراسی خواه در دهه‌های اخیر) را در بالا بردن سطح و کیفیت آموزش به دلیل آثار اقتصادی درخور توجهش، افزود. شاهد بودیم که بی‌سوادی در کره در سال ۱۹۷۳ تقریباً از میان رفت. فناوری، محور آموزش شد. برابری در فرصت‌ها اصل بنیادین توسعه آموزش گردید و کیفیت آموزشی به خواست عمومی جامعه تبدیل گردید. لذا کره جنوبی به یمن اجرای مقررات توسعه محور خود در تمام بخش‌های جامعه به عنوان یک کشور ابر صنعتی، نمونه ویژه و استثنایی در زمینه موفقیت در تدارک آموزش مناسب به حساب می‌آید (Ferdeanand, 2008: 330). شرکت‌های کره جنوبی به سرعت از مزایای جمعیت به نسبت تحصیل کرده، سیاست‌های تشویقی در زمینه سرمایه‌گذاری و صنعتی شدن، صادرات و نیز انتقال فناوری بهره بردند. به همین خاطر کره جنوبی به سرعت به یکی از معجزات اقتصادی آسیا مبدل شد و در زمینه توسعه یکی از ملل پیشروی جهان به حساب می‌آید (Acemoglu & Robinson, 2017: 127- 132). این رویکرد توسعه محور در سیستم آموزشی کره جنوبی به طور مستمر و بدون وقفه ادامه یافته است.

محوریت همه اقدامات مربوط به اصلاحات آموزش پرورش در همه دولتهای پسااستقلال کره جنوبی با ویژگی‌های نهادی خاص آن‌ها بر توسعه‌گرایی متکی بر مشارکت دولت - جامعه، ایجاد و گسترش فناوری و تلاش در جهت برقراری عدالت آموزشی بوده است. امری که منجر به تثبیت جایگاه برتر نظام آموزشی کره جنوبی در دنیا

شده است. نکته شایان ذکر در این خصوص که از داده‌های جدول فوق برمی‌خیزد این است که با ورود کره جنوبی به جمهوری چهارم اصلاحات توسعه‌گرا در نظام آموزش پرورش این کشور روندی دموکراتیک به خود گرفت. به‌طوری که هم‌زمان با شکل‌گیری و مطالبه نظام چند حزبی از سوی نخبگان سیاسی جامعه و آغاز مقررات‌گذاری به اصطلاح نرم، برای عبور از بحران‌های اقتصادی جهانی در آن دوران؛ تنوع در نظام آموزشی، ایجاد و گسترش مدارس شهروندی و توجه به تنوعات به وجود آمده در اثر نفوذ فناوری در جامعه مورد توجه سیاست‌گذاران و اصلاح‌گران آموزشی قرار گرفت. این روند تا جمهوری هشتم و بازنگری هفتم در نظام آموزشی ادامه داشت. در این بازنگری هم‌زمان با تثبیت دموکراسی در این کشور زمینه عبور از تمرکزگرایی در نظام آموزشی با همکاری و مشارکت جامعه فراهم آمد. تا جایی که ارتقاء منابع مالی دولتی (توجه ویژه اقتصادسیاسی) و مشارکت گسترده سازمان‌های غیردولتی و شرکتهای بزرگ اقتصادی این کشور در امور زیربنایی و فناوری و ... مسیر تحقق عدالت آموزشی و در نهایت تثبیت جایگاه برتر جهانی نظام آموزش کره جهانی را تضمین نمود.

۳- ترکیه

شواهد تجربی نشان می‌دهد که شروع قرن بیستم در ترکیه آغاز دوران پرآشوب و پر از تحولات سیاسی حکومت ترک‌های جوان بود؛ در این مقطع زمانی، ترکیه در معرض تجربه‌ای جدید از دولت پارلمانی قرار گرفت؛ اما پرسش این بخش همچنان جاریست؛ اینکه نقش تحولات سیاسی و ویژگی نظام‌های سیاسی مستقر در این کشور طی تاریخ یک‌صدساله چه سهمی از ایجاد اقتضائات مدرن در نظام آموزشی این کشور ایفاء نموده است؟ بررسی منابع متعدد داده‌های فراوانی را در این خصوص به ارمغان آورد که در جدول زیر و توضیحات بعد به نمایش گذاشته شده است:

جدول ۳. تحولات سیاسی و نگرش نسبت به نظام آموزش و پرورش در ترکیه
(مأخذ: محقق ساخته)

Table. 3. Political developments and attitudes towards the education system in Türkiye

تحولات سیاسی	ویژگی نظام سیاسی مستقر	اصلاحات درخواستی برای نظام آموزش و پرورش
از ۱۹۰۰ تا ۱۹۵۰	حکومت ترک‌های جوان؛ بی‌ثباتی در ربع اول این قرن، تغییرات ۲۴ گانه کابینه؛ تأسیس جمهوری ترکیه (۱۹۲۳) توسط آتاتورک؛ الگوسازی اروپایی غربی توسط آتاتورک و جانشینانش (نظام سیاسی مبتنی بر لائیسزم)؛ شروع و استقرار نظام انتخابات دموکراتیک و رقابتی در ترکیه؛ استفاده از جاذبه‌های ایدئولوژیکی و حزب واحد	ایجاد ساختاری کاملاً متمرکز؛ تدوین و تصویب اصلاحات آموزشی در قالب طرح موسوم به بسته هماهنگ؛ تکیه بر تأثیرگذاری دستگاه آموزش و پرورش و کنترل امور دینی به وسیله سازمان دیانت؛ آغاز آموزش‌های نوین مبتنی بر سکولاریزم؛ باهدف ایجاد یک دولت-ملت ترک مبتنی بر مجموعه ارزش‌های نوین ناسیونالیستی؛
از ۱۹۵۰ تا ۱۹۸۰	گذار اولیه به دموکراسی؛ دولت سالاری و بروکراسی مسلط بر جامعه مدنی؛ شروع افراطی‌گری کمالیسم در ترکیه و آغاز چالش‌های آن؛ ناتوانی کمالیسم در پاسخ به نیازهای جدید جامعه؛	ادامه ساختار متمرکز؛ حرکت آموزش و پرورش به سمت رعایت قانون و حقوق شهروندی مبتنی بر ایدئولوژی‌های اسلام سکولار و آزادی‌خواهانه تربیتی؛ گسترش یادگیری مداوم یا یادگیری مادام‌العمر؛ تأکید بر تمدن و تاریخ ملی
از ۱۹۸۰ تا ۲۰۰۰	شروع دوران اوزالیسم؛ حاکم شدن فضای لیبرالی در جامعه و سیاست؛ نزدیکی و ائتلاف دو جریان لیبرال و اسلام‌گرا؛ آغاز سیاست‌گذاری مبتنی بر واقع‌گرایی؛ شروع رشد و توسعه جامعه مدنی	بازسازی نهادهای آموزشی برای عرضه افکار جدید؛ دور شدن از برداشتی سنتی، موضوع محور و مبتنی بر انتقال صرف معلومات؛ تلاش در جهت تمرکززدایی؛ فزاینده و مرحله‌بندی طرح تحول برای اجرا در ترکیه؛
از ۲۰۰۰ تاکنون	فراگیر شدن گفتمان نوگرا و تحول‌خواه حزب عدالت و توسعه؛ تشکیل اولین دولت غیرائتلافی پس از ۱۱ سال؛ شروع تحولات عمیق اجتماعی و فرهنگی در قالب این گفتمان؛ بازتفسیر اسلام در جهت تساهل و مدارای اجتماعی سیاسی	بازسازی مجدد نظام آموزشی ترکیه؛ تجهیز مدارس به تکنولوژی‌های نوین ICT، تجهیزات ساختاری در جهت رفع محرومیت؛ بسط اندیشه انتقادی در یک نظام آموزشی نوین؛ تشکیل کمیسیون فولبرایت برای تحول در آموزش؛ استمرار تمرکززدایی با تقدس زدایی از کتب آموزشی و نقش فعال و خلاق معلم و دانش‌آموز؛

تحوالات سیاسی	ویژگی نظام سیاسی مستقر	اصلاحات درخواستی برای نظام آموزش و پرورش
		هدف‌گذاری آموزشی بر مبنای تربیت شهروندانی در تراز اروپا؛ تدوین سند آموزش ملی ترکیه معروف به ۲۰۲۳؛ هم‌خوانی با اسناد جهانی؛ الگوی فلسفی انسان محور، آماده شدن برای دنیای رقابتی کنونی، ارزش‌های جهانی؛ تأکید ترکیه بر هویت مدرسه، معلم بازیگر اصلی

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد که ظهور طبقه دیوان‌سالاران که در درون دستگاه بروکراسی عثمانی شکل گرفت و به آن‌ها لائیک می‌گفتند، در کنار روشنفکران و نظامیانی که به مخالفت با اعمال نظارت انحصاری اشرافیت مذهبی در زندگی اجتماعی می‌پرداختند؛ نقش بسزایی در تحولات اجتماعی سیاسی ترکیه داشته است. در این بین ظهور کمال مصطفی پاشا معروف به آتاتورک در پس‌پای‌های ربع اول قرن بیستم، محصول تحولات و دگرگونی‌های اجتماعی آن دوران بود. ترکیه آتاتورک با اعلام جمهوری در سال ۱۹۲۳ اروپای غربی را به عنوان الگوی خود برای ساختار جدید بر مبنای سکولاریسم، انتخاب کرد. آتاتورک برای جبران کاستی‌های ترکیه در برابر معیارهای اتحادیه اروپا با بیشترین سرعت ممکن به‌سوی پیشبرد اصلاحات سیاسی موسوم به «بسته هماهنگ» که متشکل از مجموعه‌ای از اصلاحات در حوزه‌های گوناگونی چون قانون آموزش همگانی، قانون مطبوعات، قانون انجمن‌ها و احزاب سیاسی گام برداشت (Mustfa, 2004). پیامد این امر گسترش فرهنگ و اندیشه‌های غرب‌گرا، سکولار، پوزیتیویست و ناسیونالیستی آتاتورک به عنوان «کمالیسم» بود که ماهیت فرهنگی و نظام ارزشی مرکزی جامعه و سیاست ترکیه جدید را تشکیل داد. اقدامات آتاتورک در تغییرات شدید و رادیکال در ساختارهای اجتماعی فرهنگی و حقوقی و ... تا آن حد بود که موجب شگفتی اروپائیان نیز شد (Zare, 2001: 136).

به طور کلی می‌توان گفت عرصه سیاست داخلی ترکیه معاصر را باید با توجه به تعامل و تقابل سه نیروی سیاسی - اجتماعی یعنی جریان‌های چپ‌گرا، راست‌گرا و

اسلام‌گرا تجزیه و تحلیل نمود. مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده بازیگران و نیروهای سیاسی اجتماعی را سه متغیر ملیت، تجددخواهی و مذهب تشکیل می‌دهند. دکترین سیاسی آتاتورک و همفکرانش در قالب حزب جمهوری خواه خلق (GHP)؛ در میانه دهه ۳۰ میلادی تکامل یافت و به تدریج زمینه‌گذار ترکیه به سمت دموکراسی فراهم شد. ولی بحرانهای اجتماعی به‌ویژه طی دوران ۱۹۶۰ تا ۸۰ در اثر افراطی‌گری کمالیسم، ترکیه را فرا گرفت. این امر منجر به این شد که در فضای لیبرال دوران اوزالیسم در دهه ۱۹۸۰ کمالیسم افراطی به چالش کشیده شده و ناتوانی این گفتمان نسبت به پاسخگویی به نیازهای جدید جامعه ترکیه تصریح گردد؛ چنین فضایی دو جریان لیبرال دموکرات و جریان اسلام‌گرایان سکولار را در بسیاری از نقدها به هم نزدیک کرد (Ghahramanpour, 1999: 223).

این چالش‌ها و بحران‌ها بر تغییر عناصر فرهنگ عمومی و سیاسی جامعه و فرهنگ سیاسی نخبگان ترک مؤثر افتاد. لذا جامعه ترکیه به سمت واقع‌گرایی سوق داده شد و زمینه‌ای فراهم آمد تا نخبگان سیاسی بتوانند فرمول‌هایی نوین را برای پاسخگویی به نیازهای جدید جامعه فراهم کنند. بدین ترتیب حاکم شدن فضای لیبرالی در جامعه و سیاست ترکیه زمینه را برای ایجاد تحول‌های عمیق در پایه‌ها و ساختارهای اجتماعی و فرهنگی فراهم آورد. این تحولات ساختاری در چند دهه اخیر به سمت کاهش شکاف‌های اجتماعی پیش رفته و با مسالمت‌آمیز شدن شکاف‌های اجتماعی زمینه برای تجمع منافع و اگرایی جریانها و نیروهای سیاسی اجتماعی فراهم گردید. لذا امکانات عدیده‌ای را برای نهادمندشدن و تحکیم سازوکار دموکراسی و روند رو به رشد و توسعه محور در ترکیه مهیا نمود. عامل تسریع‌کننده روند فوق ویژگی خاص اسلام در این کشور می‌باشد. اسلام و مختصات فرهنگی آن در ترکیه چهره متفاوتی از اسلام در کشورهای عربی، آفریقایی و حتی ایران و پاکستان دارد: اسلام در ترکیه منشی تسهیل‌کننده دارد. به همین خاطر جریان‌های اسلامی در ترکیه تاحد زیادی با عنصر ملیت درهم آمیخته‌اند؛ چنانچه برخی اسلام‌گرایی در ترکیه را نوعی ناسیونالیسم اسلامی می‌دانند (Aghazade, 2004: 211).

این امر امکانات عدیده‌ای را برای نهادمندشدن و تحکیم سازوکار دموکراسی ترکیه مهیا نمود. گسترش این خواست عمومی توسط حزب عدالت و توسعه به عنوان یک حزب تمام عیار/اسلام‌گرا توانست از اواخر دهه ۹۰ گفتمانی فراگیر ایجاد کند که با خواست‌های مردم منطبق باشد. در واقع این حزب با گفتمان نوگرا و تحول‌خواه خود توانست عمده نیروی مدنی و کنشگران و بازیگران سیاسی مؤثر و دموکراسی‌خواه را زیرچتر خود گردآورد و به نوعی تحولات عمیق اجتماعی و فرهنگی را ترجمان سیاسی خود در قالب گفتمان این حزب بیابد. بدین ترتیب به نظر می‌رسد که نظام سیاسی ترکیه توانسته است ظرفیت ساختاری مناسبی را برای مهار و کنترل کشمکش‌های مزمن سیاسی در چارچوب دموکراسی از خود نشان دهد (Mustfa, 2004).

اکنون باید اذعان نمود که جامعه امروزین ترکیه تحولات عمیقی را تجربه کرده است؛ این امر با تحول در نظام آموزشی این کشور ارتباط معناداری دارد. با توجه به اهمیتی که رهبران ترکیه نوین برای دستگاه عظیم آموزش پرورش و در کنار آن کنترل امور دینی به وسیله سازمان دیانت قائل بودند؛ توانستند تاثیرهای عمیق و مؤثری بر روی فرهنگ ترکیه برجای بگذارند. روند اصلاحات سیاسی قرن گذشته بخصوص تحولات ساختاری آغاز دهه ۱۹۸۰ تا ۲۰۰۰ بر روند تغییرات و اصلاحات نظام آموزشی ترکیه نیز تاثیر گذاشت. ترکیه تا اوایل سال ۲۰۰۰ در حوزه نظام آموزشی از ساختاری کاملاً متمرکز برخوردار بود که تصمیمات این حوزه و سیاست‌گذاری برای آن در حیطه اختیارات حکومت قلمداد می‌شد. نظام آموزشی ترکیه در جهت‌گیری جدید خود برنامه‌های آموزشی را در ساختار و محتوای آن از سمت موضوع‌مداری سنتی به سمت برداشت‌های نوین در قالب فناوری و در قالب گفتمان اسلام سکولار و ایدئولوژی آزادی‌خواهانه تربیتی قرار داد (Oztork, 2011). این تغییر نگاه منجر به آن شد که از اوایل دهه ۲۰۰۰ و در سال‌های ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴ میلادی بررسی‌های عمده‌ای در جهت بازسازی نظام آموزشی ترکیه صورت گیرد؛ زیرا در این دوران بحث پیوستن ترکیه به اتحادیه اروپا نیز مطرح شد؛ بنابراین می‌توان گفت که از اوایل هزاره سوم، ترکیه در یک فرآیند اصلاحی کلی نظام

آموزشی خود را دچار یک تغییر پارادایم گسترده کند. انتقال از یک رویکرد سنتی رفتارگرایانه متمرکز به سمت یک رویکرد توسعه‌گرایانه سازنده‌گرا که الزامات گسترده‌ای دارد در نظام آموزشی نوین ترکیه رسوخ کرد (Gour, 2006). در ادامه این روند سند آموزش ملی ترکیه معروف به سند ۲۰۲۳ با رویکردی فلسفی و با جهت‌گیری فرهنگ ملی آن‌هم در جهت هم‌خوانی با اسناد جهانی در نظام‌های آموزشی، تهیه و به اجرا درآمد (Bavaghani & Yarmohamadi, 2020). در راستای تحقق اهداف سند مذکور یکی از بزرگ‌ترین چالش‌ها برای سیاست‌گذاری آموزشی ترکیه عدم مشارکت بخش‌های مختلف آموزش از جمله معلمان در اجرای برنامه‌های متمرکز نظام آموزشی بوده است؛ شواهد برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اجرای اهداف کلی برنامه درسی و سایر برنامه‌های ارائه‌شده توسط ساختار سیاست‌گذاری آموزشی، مستلزم افزایش استقلال معلمان و توانمندسازی آنان است. عدم توجه به این امر تحقق اصلاحات مدنظر در ترکیه را که مبتنی بر دانش‌آموز محوری است با تأخیر روبه‌رو نموده است. لذا در سال‌های اخیر تغییراتی در جهت تمرکززدایی صورت گرفته است (Ozturk, 2011). اکنون دوران گذار این سیستم آموزشی به پایان رسیده است.

۴- مصر

برداشت‌های تجربی این قسمت نشان می‌دهند که: صحنه سیاسی مصر همواره شاهد چالش چهار جریانی بوده که به ترتیب مطرح شده‌اند: جریان غرب‌گرایی، اسلام‌گرایی، ناسیونالیسم غربی و ناسیونالیسم مصری (barzegar, 2006). بدیهی است تسلط هر کدام از جریانهای مذکور در دوره‌های سیاسی معاصر مصر شکل و محتوای سیاست‌های توسعه‌گرا در این کشور متناسب با آن هماهنگ شده است. به نحوی که چارچوب اصلاحات و برنامه‌ریزی برای تحول و توسعه در این کشور به میزان زیادی بانحوه استقرار این چالش‌ها و تراکم آن‌ها و در نهایت غلبه بخشی از آن‌ها بر دیگران قابل تأمل است. بااین حال، نکته نهایی که می‌بایست به آن توجه داشت، این است که ساخت سیاسی در مصر، سه ضلع دارد: ارتش، اسلام‌گرایان و لیبرال‌ها؛ گاه‌اغفلت سیاست‌گذاران در عرصه‌های مختلف از

هریک از این اضلاع موجب شده است که هم پایداری و ثبات دولت در مصر به خطر افتد و هم با کاهش ظرفیت و قابلیت اجرایی دولت، تحول را پرفرازونشیب سازد. همانطور که در دوره مرسی، اسلام گرایان اخوانی با حذف دو ضلع دیگر، کشور را به سمت عدم وفاق و تولید بحران پیش بردند، امروزه نیز ارتش و لیبرال‌ها با حذف اسلام گرایان و به خصوص جناح اخوانی، زمینه تولید بحران و افراطی‌گری‌ها را فراهم کرده‌اند (Tarek & zakarya, 2015). می‌توان گفت سیر تحول و چگونگی شکل‌گیری نسل‌های متفاوت رهبری سیاسی و به تبع اصلاحات توسعه گرایانه در عرصه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی و اقتصادی بر چگونگی اصلاحات در آموزش پرورش مصر نیز بی‌تأثیر نبوده است. در این قسمت صرفاً به نتایج مذکور در دوران اخیر پرداخته‌ایم.

جدول ۴: تحولات سیاسی و نگرش نسبت به نظام آموزش و پرورش در مصر (مأخذ: محقق ساخته)

Table. 4. political developments and attitudes towards the education system in Egypt

دوران تاریخی	ویژگی ساختار سیاسی مسلط	اصلاحات درخواستی برای نظام آموزش و پرورش
انقلاب افسران و دوران ناصر	سوسیالیسم و ناسیونالیسم عربی	شروع اصلاحات بنیادین در نهاد آموزش، گسترش آموزش برابر و همگانی
از سادات تا مبارک	ناسیونالیسم مصری	شکل‌گیری طبقه متوسط قوی، سیاست‌های آموزشی لیبرال؛ آغاز آموزش توسعه گرا مبتنی بر نابرابری آموزشی، حضور نهادهای آموزشی بین‌المللی، ظهور شکاف‌های فرهنگی اجتماعی
از مبارک تا جنبش بیداری	از دموکراسی صوری تا اقتدارگرایی مبارک	آموزش پرورش، نگاهی به آینده؛ اعلامیه مبارک مبنای سیاست آموزش، توجه به نیازهای واقعی مردم و تلاش در جهت مشارکت همگانی در تدوین سیاست‌های آموزشی
دوران پسا انقلاب عربی	از بی‌ثباتی سیاسی تا کودتای مجدد ژنرال‌ها	عدم ثبات در سیاست‌های آموزشی؛ تدوین قانون اساسی جدید (۲۰۱۳)، شروع دوباره اصلاحات آموزشی از ۲۰۱۵ بر مبنای چشم‌انداز سند ۲۰۳۰

توجه به داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد که ناسیونالیسم عربی همراه با حاکمیت تفکرات سوسیالیستی در عرصه سیاست و اقتصاد مصر دوران جمال عبدالناصر زمینه رویش

سیاست‌های توسعه‌گرایانه در بخش آموزش مصر را فراهم نمود. این امر که همراه با نگاه برابری طلبانه در عرصه اجتماع بود توانست موفقیت‌هایی نسبی را در این زمینه فراهم آورد اما به دلیل چالش‌های متفاوت فرهنگی و شکست سیاسی دکترین ناصریسم، دولت مستعجل بود. روی کار آمدن انور سادات با رویکرد سیاسی ناسیونالیسم مصری و توجه به منافع ملی در روابط خارجی به همراه دیدگاه‌های لیبرال گونه در عرصه اقتصاد موجب بازاندیشی در سیاست‌های آموزش پرورش این دوره گردید؛ اما نتیجه سیاست‌های انباشت اقتصادی دولت که اقتصاد آزاد را نشانه گرفته بود یک بار دیگر نابرابری را برای عرصه اجتماع رقم زد (Matlabi, 2016). در نتیجه از میزان توجه به آموزش عمومی و رایگان کاسته شد. این امر که با چالش‌های فرهنگی در عرصه سیاست و اجتماع مواجه گردید بحران‌هایی را برای جانشین سادات در عرصه نظام آموزشی به همراه آورد. برنامه درسی سنتی و قدیمی، ساختمان‌های مخروبه مدارس و بدون هیچ گونه استاندارد، وضعیت نامناسب زندگی و کرامت انسانی معلمان و توسعه حرفه‌ای بسیار متزلزل و سطحی آنان و ... میراث سادات برای مبارک در حوزه نظام آموزشی بود. به نحوی که در دهه ۸۰ میلادی وجود این بحران منجر به تغییرات متعدد سیاست‌های آموزشی به سبب تغییرات متعدد وزرای آموزش پرورش گردید (Ewiss, 2018).

اگر بخواهیم تحلیل درستی از ادامه روند اصلاحات توسعه‌گرا در نظام آموزش مصر داشته باشیم باید اعلامیه مبارک (۱۹۹۲) را نقطه عطف شروع دوباره روند اصلاحات در این نظام آموزشی دانست. این اعلامیه که به نوعی تعیین چارچوب سیاست‌های کلی نظام سیاسی حسنی مبارک برای تغییر و اصلاحات بنیادین در آموزش پرورش مصر بود، با شعار «نگاهی به آینده؛ یک صدا و هماهنگ»، به دنبال ارائه تعریفی دقیق از آموزش و تأثیر آن بر آینده مصر بود. به نحوی که در این اعلامیه استفاده از روش‌های علمی، سیاست‌گذاری مبتنی بر قانون و توجه به آنچه را که ایشان روش‌های دموکراتیک می‌نامید برای تدوین سیاست‌های آموزشی در نظر گرفته شده بود. توصیه اکید نظام سیاسی مصر در دهه ۱۹۹۰ میلادی برای اصلاحات، استفاده از نقطه نظرات متعدد و مشارکت همگانی در این امر بود.

این روند بر قابلیت دولت برای فراخوان جامعه در مشارکت برای اصلاح نظام آموزشی افزود؛ تا جایی که برای تدوین این سیاست‌ها هم از مشارکت اجتماعی داخلی بهره گرفت و هم از نظرات نهادهای بین‌المللی آموزشی اعم از یونسف، یونسکو و بانک جهانی و اتحادیه اروپا و سایر قدرتهای جهانی در این عرصه بهره برد (Nahla, 2006). این امر منجر به شکل‌گیری طرحی جامع برای پیشرفت آموزش در مصر از دهه ۱۹۹۰ میلادی گشت. محورهای سیاسی، نظامی، اقتصادی و فرهنگی در نظر گرفته شده برای آموزش پرورش، زمینه سرمایه‌گذاری در این بخش را تجویز می‌نمود؛ اهداف این سیاست‌ها برای توسعه‌گرا نمودن آموزش پرورش، در جهت بالابردن بهره‌وری ملی در این کشور در نظر گرفته شده است.

اما ساختار سیاست‌گذارانه آموزشی در دوران حسنی مبارک اهداف بلندپروازانه‌ای را برای سیستم آموزشی این کشور در نظر گرفته بود که در صورت اجرای درست آن اکنون این کشور می‌بایست در ردیف سیستم‌های آموزشی طراز اول جهان باشد. شواهد تجربی نشان می‌دهد که وضعیت نامطلوب کیفیت آموزش در مصر پایان مبارک، افزایش سریع جمعیت دانش‌آموزی بخصوص در دختران آن دیار، برنامه درسی غیرمنعطف و ناکارآمد آن سیستم آموزشی و عدم وجود اراده سیاسی لازم برای تغییر و تأمین منابع گزاف مالی، نشان از ظرفیت پایین دولت مبارک متأخر در توسعه اجرایی سیاست‌های اصلاحی حوزه آموزش پرورش داشت.

با پایان مبارک این بار نیز سیاست‌گذاران عرصه آموزش در پساانقلاب و بعد از بی‌ثباتی‌های سیاسی دهه دوم قرن بیست و یکم و ادار به طرح‌ریزی مجدد اصلاحات آموزشی شدند. این بار در راستای سند جهانی ۲۰۳۰ که چشم‌اندازی استراتژیک برای تغییر اجتماعی و اقتصادی با نگاه به آموزش پرورش دارد؛ در دستور کار سیاست‌گذاران و مجریان این امر قرار گرفت (Mostafa & Atc, 2022). طرح اصلاح نوین آموزشی در مصر که از سال ۲۰۱۳ کلید خورد و از سال‌های ۲۰۱۴ و ۲۰۱۵ فازهای اولیه اجرایی آن شروع شد مبتنی بر پنج مؤلفه کلیدی به قرار زیر می‌باشد:

- ۱- برنامه درسی چند رشته‌ای و متنوع متناسب با نیازهای روز
- ۲- کاربرد و ادغام فناوری اطلاعات در برنامه درسی
- ۳- توسعه حرفه‌ای مستمر مدیران و معلمان آموزشی موسوم به طرح (CPD)
- ۴- توسعه زیرساخت‌های لازم برای آموزش پرورش نوین
- ۵- ارزیابی مستمر اصلاحات انجام‌یافته توسط نهادهای داخلی و بین‌المللی (Mostafa & Atc, 2022)

ارزیابی‌های تجربی حاکی از آنست که انقلاب داخلی ۲۰۱۱ و به تبع آن بی‌ثباتی سیاسی در کشور توجه به اهداف این انقلاب را که همانا تأمین عدالت اجتماعی، توجه به آزادی‌های سیاسی و مدنی همچنین توسعه امنیت اجتماعی بود را به تعویق انداخت. کودتای ۳۰ ژوئن ۲۰۱۳ و ایجاد قانون اساسی جدید برای کشور مصر، توجه به اصلاحات مذکور را مجدداً در دستور کار سیاست‌گذاران آموزشی قرار داد. تعارضات درونی دولت مستقر منجر به تغییرات گسترده وزیران آموزش پرورش از ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۶ مصر شد (Tabakhi mamakhani, 2013). کابینه دولت تعداد ۸ نفر وزیر آموزش پرورش را در آن بازه زمانی به خود دید. این امر تغییرات مستمر سیاست‌های آموزشی و تأخیر در اجرای سیاست‌های مدون را به همراه داشت. باین حال اجرای قوانین جدید اصلاحاتی در حوزه آموزش پرورش از سال ۲۰۱۴ شروع گردید (Ewiss, 2018).

هدف از انجام اصلاحات توسعه‌گرایانه جدید در نظام آموزشی مصر که به Edu.2.0 یا آموزش (۲،۰) مشهور شد؛ تلاش در جهت مدرن‌سازی کشور از طریق بهبود کیفیت آموزش و سیستم آموزشی بود. اهداف استراتژیک این اصلاحات شامل حل مسئله دسترسی برابر به آموزش پیش‌دبستانی، بهبود کیفیت سیستم آموزشی مطابق با استانداردهای جهانی و ارتقاء رتبه مصر در سطح بین‌المللی بود که در آن سال‌ها از وضعیت بغرنجی رنج می‌برد. موانع سیاسی مذکور در اجرای سیاست‌های اصلاحی منجر به تعویق مجدد اجرا و شروع توسعه اجرایی برنامه‌های اصلاحی از ۲۰۱۸ و در قالب ساختار

جدید آموزشی مصر با عنوان وزارت آموزش و پرورش و فنی یا همان MOETE^۱ گردید (Mostafa & Atc, 2022).

در نهایت می‌توان اذعان نمود بیش از چهار دهه از عمر سیاست‌گذاری نوین در عرصه آموزش پرورش و سایر بخش‌های مصر، نشان می‌دهد که هرچند آغاز طرح‌های اصلاحی در نظام آموزشی مصر باهدف رفع نیازهای اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و کسب هویت ملی بوده است؛ اما وضعیت توسعه اقتصادی/اجتماعی مصر حتی یک دهه پس از انقلاب موسوم به بهار عربی (۲۰۱۱) هنوز مناسب نیست. فقر، نابرابری و بیکاری به عنوان موانع عظیم بر سر راه پیشرفت اقتصادی وجود دارد. عوامل مذکور موجب شده است که سیستم آموزش مصر تحت فشار قرار گرفته به‌نوعی که اکنون می‌توان آن را یکی از کم‌کیفیت‌ترین سیستم‌های آموزشی جهان نامید؛ که نشان از عدم تحقق اصلاحات قبلی و جاری در نظام آموزش پرورش کنونی مصر دارد. محققان معتقدند که سیاست‌گذاری در مصر بیشتر متأثر از بلندپروازی‌ها و پیروی از منویات مقام‌های سیاسی بخصوص ریاست جمهوری مصر بوده است (Mostafa & Atc, 2022)؛ به همین خاطر این نظام آموزشی از مؤلفه‌های ساختاری و محتوایی یک نظام آموزشی توسعه‌گرا فاصله زیادی دارد.

ب) مرحله هم‌جواری و مقایسه

در این مرحله لازم است که برای پاسخگویی به سؤال پژوهش (چگونگی تأثیر ظرفیت و قابلیت دولت بر توسعه اجرایی؛ چستی تأثیر پیوندهای میان نظام آموزشی و گروه‌های سیاسی و کنشگری آن‌ها در تحقق اصلاحات) به ارزیابی اطلاعات ارائه‌شده در مراحل توصیف و تفسیر بپردازیم. این کار با جدول زیر آغاز می‌شود. مفاهیم مندرج در این جدول، چارچوبی را برای ما فراهم آورده تا به وسیله آن بتوانیم به مقایسه تفاوت‌ها و شباهت‌های مربوط به ویژگی نهادی نظام‌های سیاسی منتخب و سطح تحقق اصلاحات پیشنهادی در نظام آموزش پرورش در قالب پارادایم پژوهش بپردازیم:

1. Ministry of Education and Technical Educatio.

جدول ۵. وضعیت نهادی - سیاسی نظام‌های سیاسی منتخب (مأخذ: محقق ساخته)

Table 5. Institutional-political situation of selected political systems

کشور	الزامات نهادی	چین	کره جنوبی	تورکیه	مصر
قابلیت دولت	ساختار سیاست‌گذاری	سنتی - بروکراتیک؛ متأثر از ایدئولوژی سیاسی و شخصیت رهبران حزب	نیمه متمرکز؛ مبتنی بر خردورزی جمعی (EPB)؛ تداوم مشارکت دولت و بخش خصوصی داخلی	مشارکت پذیر؛ مشارکت با بازیگران مطرح غربی و خارجی	متأثر از جریان سیاسی غالب؛ مبتنی بر منویات سیاسی رهبران حاکم
	محتوای سیاست‌ها	عبور از ایدئولوژی گرایی به کارآمدی؛ عمل‌گرایی و مسئله محوری	توسعه‌خواهی با محوریت صادرات؛ مسئله محوری در تدوین سیاست	الگوپذیری از اروپا؛ سازنده‌گرایی متأثر از سیاست‌های تقلیدی - مسئله محور	سیاست‌گذاری تقلیدی - آرمانی؛ پراکندگی تصمیم‌ها
طرفیت دولت	رابطه با گروه‌ها و احزاب	اقتدار حزب و نقش دولت؛ سرکوب مخالفین	از مشارکت‌پذیری مقتدرانه تا دموکراسی حزب محور	همگرایی جریان‌های معارض؛ گذار به دموکراسی و تحکیم آن	مشارکت‌گریزی همراه با سیاست بقا
	چگونگی حل تعارضات پیرامونی	اطاعت‌پذیری از ایدئولوژی و منویات رهبران حزب - دولت	اعمال مقررات سخت در اجرای سیاست‌ها؛ پذیرش مطالبات جنبش‌های اجتماعی	تعدد بازیگر؛ اقناع نخبگان سیاسی با تساهل مذهبی و همکاری بازیگران خارجی؛ شکل‌گیری انسجام سیاسی	چالش مزمن جریانات چهارگانه مصری؛ اعمال سیاست سرکوب
تطابق قابلیت و مأموریت	تطابق مسئولیت و منابع	فقدان منابع لازم برای گسترش عدالت؛ نخبه‌محور	سیاست‌های بلندپروازانه، تخصیص منابع لازم با همکاری جامعه	تورم اقتصادی؛ مانع تطابق مسئولیت و منابع	هیچ وقت منابع لازم تأمین نشد
	تطابق اهداف بین بازیگران	تمرکز منسجم جریان‌های سیاسی بر توسعه	استمرار توسعه‌گرایی؛ از دیکتاتور سرمایه‌داری تا سرمایه‌داری مبتنی بر دموکراسی چندحزبی	پذیرش سکولاریزه شدن ساحت سیاست توسط اسلام‌گرایان مؤثر در تطابق اهداف	تعارض بین اهداف و سیاست‌ها نزد بازیگران متعدد

کشور		چین	کره جنوبی	ترکیه	مصر
الزامات نهادی					
	تطابق مسئولیت و اطلاعات	تخصص گرایی؛ اولویت یافتن تخصص بر تعهد	شایسته گزینی؛ مسئولیت مبتنی بر پذیرش و گزینش در فرآیند سخت صلاحیت محور	گسترش فرایند شایسته گزینی و ضابطه محوری	حامی پروری سیاسی مبتنی بر رویکرد غالب بر سیاست
	تطابق بین اختیار و انگیزه	سخت گیری ایدئولوژیک حزب محور؛ کاهش اختیار و انگیزه	ارتقاء مبتنی بر شایستگی؛ امنیت شغلی کارمندان	تلاش در جهت تمرکززدایی؛ تفویض اختیار تصمیم سازی در برخی جایگاه های سازمانی	تمرکزگرایی شدید؛ عدم تطابق بین اختیار و انگیزه

با توجه به آنچه گذشت اکنون در مقام مقایسه و براساس چارچوب مفهومی این پژوهش داده های فوق را می توان اینگونه ارزیابی نمود:

۱- طبق چارچوب مفهومی؛ یکی از ویژگی های نهادی لازم برای تحقق اصلاحات توسعه محور توجه به مقوله قابلیت سازی دولت هاست. این مقوله با دو شاخص مرتبط با سیاست گذاری یعنی ساختار سیاست گذاری و محتوای سیاست ها در ارتباط است.

دو کشور چین و کره جنوبی بر مبنای اقتضائات سیاسی اجتماعی و اقتصادی خود در این بین متفاوت از دیگران عمل نموده اند. ساختار کاملاً متمرکز این کشورها (دولت توسعه گرای کره جنوبی و حزب- دولت اقتدارگرای چین) بنابر اقتضای رقابت پذیری بین المللی از دهه های اخیر روندی توسعه محور، مستمر و مشخص را برای ساختار و محتوای سیاست های تدوینی در نظر گرفته اند.

نظام سیاسی در چین با گذار از جزمیات ایدئولوژی محور حزب کمونیست، در دهه های اخیر و قدرت بخشیدن به دولت همراه با کاهش اختیار نظامیان در سیاست گذاری، به دنبال اعمال و گسترش سیاست های توسعه محور همه جانبه بوده است؛ مشارکت دادن جامعه در نظام سیاست گذاری ضابطه مند کره جنوبی در قالب (EPB) به همراه هدف گذاری محتوای سیاست ها در جهت حل مسائل مرتبط با توسعه آموزش با در

نظرگرفتن الزامات آن، قابلیت ویژه‌ای به دولت مرکزی، علی‌رغم تغییر رویکردها و ساختارهای سیاسی، بخشیده است؛ اما در برخی از موارد، سیاست‌گذاری بلندپروازانه نزد نخبگان و رهبران سیاسی جامعه در قالب انتظارات سیاست‌محور درآمده، بارهای اضافی را بر سیستم‌های آموزشی تحمیل نموده است (Androz & Atec, 2018: 128- 195). این نگاه را می‌توان در برنامه اصلاحی مطرح‌شده نزد اسناد ۲۲ گانه تحول آموزش پرورش در چین برای قرن بیست و یکم، برنامه موسوم به بیانیه حسنی مبارک در مصر (توسعه از مسیر آموزش) و آرمان‌گرایی اردوغان در ترکیه مشاهده نمود.

نتیجه این امر از یک‌طرف کارآمدی ضعیف ساختارهای مجری اصلاحات را به دنبال داشته؛ (مثل دخالت‌های نادرست و غیرقانونی در ساختار جذب، استخدام و تربیت معلم یا ساختار نابرابر بهره‌گیرنده از فناوری‌های نوین و ...) و از طرف دیگر اراده سیاسی یا وضعیت اقتصادسیاسی این کشورها برای تأمین منابع مالی لازم در این خصوص با چالش روبرو شده است. این اصلاحات دستوری چونکه با مقاومت بخش‌هایی از جامعه همراه خواهد شد عدم اجماع سیاسی را نیز دنبال خواهد داشت. واگرایی سیاسی موجود در ساختار جوامع مذکور، مکانیزم هدایت، نظارت و ارزیابی در بخش آموزش و پرورش را نیز دچار اختلال نموده است. هرچند برخی از این کشورها مثل ترکیه در دهه‌های اخیر با کاهش چالش‌های داخلی و افزایش مشارکت بازیگران مؤثر خارجی روند وابستگی تحقق سیاست‌ها به منویات نخبگان سیاسی را کاهش داده است؛ بنابراین مسئله محور نمودن محتوای اصلاحات آموزشی، وضعیت اجرای اسناد تحولی در حوزه آموزش پرورش این کشور را متناسب با اهداف مصوب نموده است. فرآیندی که به ندرت و صرفاً در برخی مقاطع تاریخی در کشور مصر دیده می‌شود. نمونه کامل سیاست‌گذاری تقلیدی - آرمانی از بین موارد مذکور را باید نزد اصلاحات درخواستی مصر دوران مبارک و السیسی ملاحظه نمود. این گونه از سیاست‌گذاری آموزشی تحت تأثیر نهادهای بین‌المللی، بدون در نظر داشتن مسئله قابلیت و ظرفیت لازم برای اجرا و توجه به بافت و زمینه اجرای این تحولات (Migdall, 2017: 158) مسیر اجرای آن‌ها را معلق نموده است.

اکنون می‌توان گفت از بین کشورهای مورد بررسی کره جنوبی بالاترین سطح قابلیت ساز دولت در تحقق اصلاحات آموزشی را دارا می‌باشد؛ سپس کشورهای چین و ترکیه از وضعیت قابل قبولی برخوردارند؛ هرچند در این مسیر هنوز راه درازی در پیش دارند؛ اما مصر نتوانسته است سطح قابلیت دولت خود را در جهت تحقق اصلاحات آموزشی مطلوب نماید.

۲- مفهوم دیگر مربوط به توان اجرایی سیاست‌های اصلاح گرایانه، توجه به ظرفیت دولت‌هاست؛ که به چگونگی حل تعارضات پیرامونی و ارتباط با گروه‌ها و احزاب و بازیگران مطرح سیاست داخلی و خارجی وابسته است.

دولت - حزب جمهوری خلق چین با اعمال سیاست سرکوب و کاهش اختیار برخی بازیگران مؤثر سیاسی مثل ارتش، موجبات افزایش نقش دولت همچنین افزایش انسجام و هم‌گرایی سیاسی برای تحقق سیاست‌های اصلاحی خود شده است. هرچند این شیوه ظرفیت‌سازی توفیقات زیادی را برای آن کشور رقم‌زده؛ اما نمی‌توان از چالش عدالت اجتماعی و سایر نقائصی که به‌نوعی پیامد این ویژگی در این کشور است، عبور کرد. امری که در خصوص ساختار ظرفیت‌ساز نظام سیاسی کره جنوبی کمتر دیده می‌شود.

تمرکز ویژه و مستمر نظام‌های سیاسی مسلط در کره جنوبی از دهه ۶۰ تاکنون بر موضوع اقتصاد و الزامات توسعه اقتصادی هرچند از لحاظ سیاسی با چالش‌هایی از درون جامعه در دهه ۸۰ و ۹۰ (جنبش‌های خشونت‌بار کارگری و دانشجویی) روبرو شد؛ اما وضعیت مطلوب اقتصاد سیاسی برخاسته از فرهنگ سیاسی مطلوب نخبگان سیاسی این کشور موجب گسترش آگاهی عمومی منبث از توسعه آموزش منجر به پذیرش مشارکت احزاب و شکل‌گیری نظام سیاسی مبتنی بر دموکراسی چندحزبی از دهه ۹۰ میلادی شد. این امر موجب بالارفتن ظرفیت دولت در تحقق اصلاحات آموزشی نیز شده است. به نحوی که اکنون کره جنوبی برخلاف نظام آموزشی چین، یکی از پیشرفته‌ترین نظام‌های آموزشی را به گواه ارزیابی‌های بین‌المللی داراست.

اما دلیل عمده مربوط به عدم توسعه مطلوب اجرایی در سایر کشورهای مورد بررسی،

وجود تعارض در ساختار خود دولت‌های مذکور است که در برخی موارد مقامات دولت بالا جبار پیرو خواسته‌ها و حتی کنترل گروه‌های قدرتمند و صاحب نفوذ جامعه قرار می‌گیرند (Migdall, 2017 & Apel, 2021). به عنوان مثال کنشگری غیر توسعه‌گرایانه بخش‌های موثری از جامعه مثل ارتش و بنیادگرایان مذهبی مانند آنچه در مصر و در دهه‌های میانی قرن بیستم ترکیه گزارش شده، مانعی مهم در تحقق اصلاحات توسعه‌گرا محسوب شده است. به همین خاطر موضوع انسجام سیاسی و تثبیت دموکراسی، همواره یکی از چالش‌های جوامعی مثل ترکیه و مصر بوده است. در این بین توجه به نقش متفاوت جریان‌ات سیاسی اسلام‌گرا و ارتش در این دو کشور مسیرهای متفاوتی را برای تحقق اصلاحات مذکور در دهه‌های بعد رقم زده است.

در ترکیه احزاب اسلام‌گرا بر مبنای پذیرش فلسفه سیاسی اسلام سکولار با سایر احزاب از جمله لیبرال‌ها به نوعی همگرایی موضوعی رسیده‌اند و ارتش به عنوان حافظ امنیت و پاسدار دموکراسی بدون دخالت مستقیم، طی دهه‌های اخیر نقش موثری در ایجاد انسجام سیاسی و ملی ایفا نموده است؛ اما در مصر احزاب اسلامی با رهبری اخوان المسلمین همواره یکی از قطب‌های مؤثر در سیاست داخلی و خارجی این کشور بوده به نحوی که عدم پذیرش کنشگری آن‌ها توسط برخی روسای جمهور از جمله انور سادات و مبارک متأخر، یا نادیده گرفتن احزاب لیبرال در دوران السیسی باعث چالش‌هایی در جهت انسجام لازم برای توسعه اجرایی این کشور شده است. کنشگری سیاسی فعال ارتش مصر در قالب کودتا، این کشور را با تلاطمات متعدد داخلی روبرو نموده به نحوی که به غیر از یک استثناء (مرسی) تمام روسای جمهور از بین ژنرال‌های ارتش بوده‌اند. به همین خاطر تنازعات سیاسی بالا گرفته و تلاش برای جلب حمایت یا به اصطلاح میگردال اجرای سیاست بقا هموار گشته و مسیر تحقق سیاست مذکور را ناهموار نموده است. لذا روند توسعه اجرایی در نظام آموزش پرورش این کشور همواره شکلی سینوسی، ضعیف و شکننده به خود گرفته است.

۳- شاخص مؤثر دیگر، توجه به موضوع تطابق بین قابلیت و مأموریت یا همان شکل‌گیری

نظام پاسخگویی در ساختار و محتوای دیوانسالاری دولت‌هاست. اگر نشانگرهای این بعد از شاخص توانمندسازی حاکمیت را بررسی سطح تطابق یا عدم تطابق مسئولیت با منابع، اطلاعات، اهداف بازیگران و اختیار و انگیزه آنان بدانیم (Androz & Atec, 2018: 167-178)؛ پیرامون مقایسه این امر در کشورهای منتخب این پژوهش می‌توان گفت:

الف) در دو نظام سیاسی چین و کره جنوبی از یک‌طرف به دلیل خاستگاه فکری مبتنی بر شایسته‌سالاری نزد فلسفه کنفوسیوسی و از طرف دیگر خواسته‌های مستمر احزاب و نخبگان سیاسی قدرتمند، سطوح انطباق مسئولیت و موارد فوق بیشتر از سایرین است. ضوابط سخت‌گزینش کارمندان برای دیوانسالاری بسیار متصلب این دو کشور، مثلاً در جذب معلم و ساختار اداری وزارت آموزش و پرورش گواهی بر این مدعاست. با این تفاوت که در چین شاخص مهم دیوانسالاری، اطاعت از گفتمان رهبرمحور حاکم بر حزب - دولت چین است. این امر نقش مهمی در چینش نیروهای اداری داشته؛ گاهی موجب کاهش عنصر اختیار و انگیزه شده است. در حالی که اجرای مقررات ضابطه محور در کره جنوبی استفاده بیشتر از ظرفیت جامعه را محور گزینش قرار داده به نحوی که دولت همکار با جامعه در تشکیل ساختار اداری منضبط بسیار مؤثر بوده است.

ب) نکته مهم دیگر، توجه به فرهنگ سیاسی نخبگان سیاسی کشورهای منتخب پیرامون اقتصاد سیاسی آموزش و پرورش است. نگاه بازارمحور به آموزش و پرورش (اپل، ۱۴۰۰: ۳۶) نزد برخی از ایشان موجب نفوذ افکار اقتصادی برخاسته از دیدگاه‌های محافظه کارانه (نولیبرالیسم) در ساختارهای سیاست‌گذاری آموزشی برخی از این کشورها شده است. این امر محور «تطابق مسئولیت با منابع» را در اجرای سیاست‌های آموزشی بخصوص در چین و مصر برخلاف کره جنوبی و به نسبت کمتر ترکیه آنهم به دلیل مشارکت اتحادیه اروپا به مخاطره انداخته است. نگاه هزینه محور فوق به آموزش و پرورش مسئله ایجاد کیفیت را دارای بار مالی اضافی و هزینه‌های گزاف معرفی کرده است. لذا نتیجه اجرای نابرابر و نامتوازن سیاست‌های توسعه‌گرایانه آموزش به ترتیب در چین، مصر سپس ترکیه برخلاف کره جنوبی هژمونی گفتمان کالایی شدن و نخبه‌گرایی بر حوزه آموزش عمومی و متوسطه

را به دنبال داشته که در نهایت محرومیت بخش‌های وسیعی از جامعه را در این کشورها به دنبال داشته است.

ج) در خصوص تطابق مسئولیت و اهداف بازیگران، توجه به عنصر حامی پروری در ساختار سیاسی چین، مصر و ترکیه، بیشتر از کره جنوبی دیده می‌شود. این عنصر بخصوص در مصر بیشتر از سایرین همواره دولت را با مسئله مقاومت و در نتیجه تلاش برای جلب حمایت و اجماع گروه‌های متنازع مواجه نموده است. این چالش‌های مستمر منجر به عدم «پیوستگی اهداف - بازیگران» در تحقق اصلاحات آموزشی و عدم ثبات در سیاست‌های آموزشی در سه سطح خرد، میانه و کلان در مصر گشته، تعارض ساختاری بیشتری در دیوان‌سالاری این کشور را هویدا نموده است. تغییرات متعدد وزرای آموزش و پرورش در کشور مصر که گاهی در یک سال وزارتخانه با چند وزیر مواجه می‌شود؛ دلیل روشنی بر *تزلزل و تعارض ساختار/داری* برای اجرای سیاست‌های اصلاحاتی می‌باشد. این امر اسناد تحولی را صرفاً تبدیل به کتاب‌هایی تزیینی نموده است.

اکنون و در نهایت می‌توان گفت؛ ساحت آموزش و پرورش و مسئله توسعه در آن دارای روابط پیچیده‌ای با سایر ارکان جامعه و نظام سیاسی دارد. شناخت نوع منافع بازیگران مؤثر درون و بیرون نظام آموزشی، ابزارها و شیوه کنشگری این جریان‌ات اجتماعی هم در شناخت چگونگی توزیع کنترل در جامعه مؤثر است و هم می‌تواند مسیر توسعه‌گرایی نهاد آموزش را روشن نماید. در این بین پویا نمودن نهادی ساختار سیاست‌گذاری در عبور از جزمیات سیاسی و فرهنگی این عرصه (مورد چین، کره جنوبی و ترکیه)، توجه به عنصر مشارکت اجتماعی (مورد کره جنوبی، ترکیه) و به تبع تدوین محتوای سیاستی مسئله محور به همراه همگرایی مستمر خواسته‌های نخبگان سیاسی و جریان‌ات سیاسی مؤثر موجب کاهش تنش‌های داخلی شده و در نهایت ظرفیت و قابلیت دولت را برای توسعه فرهنگی و اجرایی در نظام آموزش و پرورش، مناسب می‌نماید.

در این راستا موانعی سیاسی - فرهنگی نیز برای این بعد از توسعه نمایان می‌شود که نمی‌توان از آن عبور نمود. به عنوان مثال ساختار سیاسی حزب - دولت جمهوری خلق چین

با اعمال سیاست‌های اقتدارگرایانه در جهت صنعتی نمودن آموزش؛ عنصر عدالت آموزشی و برابری در کیفیت را که یکی از معرف‌های اصلی رویکردهای توسعه به مثابه توانمندسازی انسان را با چالش جدی مواجه نموده است. توجه سیاست‌گذاران فرهنگی به زمینه‌ها و بازیگران مؤثر سیاسی در جامعه نیز عامل مهم دیگری در فرآیند شکل‌دهی به توسعه نظام آموزشی است. به عنوان مثال شیوه توزیع عناصر فرهنگی (اسلام و کنفوسیوسی) به عنوان دو نیروی مؤثر در جوامع مورد مطالعه این پژوهش موجب تأثیر بر شیوه کنترل نهاد دولت در این عرصه گردیده است. به نحوی که تسهیل‌گری عناصر مذکور در ترکیه و کره جنوبی عامل ایجاد وفاق، انسجام و حرکت در مسیر توسعه گشته است. سخت‌کیشی آیین مذکور در چین و مصر گاهی چالش‌های متعددی را برای تحقق سیاست‌های اصلاح‌گرانه ایجاد نموده است.

جمع‌بندی نهایی

تأمل در شواهد این پژوهش وضوح بینش نظری این پروژه را بیشتر نمایان نمود. مباحثی که در فحوای مفاهیم و محتوای نگاه انتقادی برخی بینش‌های نظری، پیرامون نقد پارادایم‌های مطرح توسعه و تأکید آن‌ها بر لزوم عبور از این مبانی، بخصوص در پژوهش‌های مربوط به کشورهای در حال توسعه، نهفته است. بینش‌های مرتبط با توسعه به مثابه توانمندسازی انسان، علت توسعه‌نیافتگی را فقر قابلیت‌ها دانسته است؛ و به باور آن‌ها وضعیت توسعه‌نیافتگی موقعیتی است که افراد، قابلیت‌ها، مشی‌ها و منش‌های لازم را برای تحقق خود در زندگی جمعی را ندارند؛ اما شواهد تجربی این پژوهش حاکی از آن‌اند که این امر به‌تنهایی کافی نیست بلکه فضای نهادی-سیاسی جامعه نیز باید امکان تحقق خلاقیت را به افراد انسانی بدهد. این گونه از توسعه را درون روابط و یک چارچوب گسترده تبیین نمودیم که قانون مفیدی برای فهم ما از توسعه را فراهم می‌آورد؛ بنابراین زمانی می‌توانیم این بینش را مبنا قرار دهیم که هم مسئله نادیده گرفتن فرهنگ توسط سایر پارادایم‌های توسعه (نوسازی، وابستگی و نولیبرالیسم) را نقد نماییم و هم فرهنگ را امری ایستا و جدا از ابعاد دیگر توسعه قلمداد ننماییم.

این بدین معناست که در بررسی علمی موانع تحقق اصلاحات برنامه‌ریزی‌شده برای توسعه فرهنگی که همواره در ساختارهای مربوط به سیاست‌گذاری‌های فرهنگی توسط ساختارهای سیاسی جوامع صورت می‌گیرد؛ نمی‌توان صرفاً مانند آنچه رویکردهای ایستا و فرد محور (رویکردهای تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، مدیریت آموزشی و ...) به توصیف یا ساخت مدلی مفهومی از نهادهای مکنون در کانون فرهنگی جامعه همچون نظام آموزش پرورش توسعه‌گرا اکتفا نمود. بلکه در اینجا لازم است تا بررسی الزامات ساختاری - محتوایی و موانع را در سه بعد: ۱- شکل‌گیری، قانون‌گذاری و برنامه‌ریزی؛ ۲- اجرا و ۳- ارزیابی برنامه‌های مدون شده را نیز دنبال نماییم؛ زیرا هر کدام از مراحل مذکور می‌توانند در عرصه سیاسی، اقتصادی و اجتماعی به صورت بالقوه به تعارضات و کشمکش‌هایی در سطح جامعه بدل شود؛ راه را بر اجرای سیاست‌های مصوب آن دولت، بخصوص در نهادهای عمومی جامعه ناهموار نماید.

تقدیر و تشکر

از همه کسانی که در تهیه این مقاله همکاری نمودند بخصوص اساتید گرانقدر دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه تقدیر و تشکر می‌شود.

تعارض منافع

در این پژوهش تعارض منافع وجود ندارد.

ORCID

Farshad Jamali Tanha

Mohammad Hossein

Panahi

Ismail Alizad



<https://orcid.org/0009-0002-6279-4013>



<https://orcid.org/0000-0003-6279-4013>



<https://orcid.org/0000-0002-3375-4832>

References

- Aghazadeh, A. (2008). *Education issues in Iran*. Tehran: Samt.
- Almen, & Kim. (2015). The democratizing effect of education research and politics. *Journal of Education Policy*, October 2015. <https://doi.org/10.1177/2053168015613360>
- Ahmed, J. U. (2010). Documentary research method: New dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4, 1-14.
- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Why nations fail: The roots of power, wealth, and poverty* (M. Mirdamadi & M. H. Naimipour, Trans.). Tehran: Roseneh Publications.
- Apple, M. W. (2021). *Education and power* (H. Jalili, Trans.). Tehran: Farhang Javid Publishing House.
- Andrews, M., Pritchett, L., & Woolcock, M. (2018). *Development as government empowerment: Evidence, analysis, practice*. Tehran: Daily Publication.
- Barzegar, I. (2007). A conceptual framework for understanding political developments in Egypt. *Law and Politics Research*, 9(22), Spring and Summer 1386.
- Bavakhani, A., & Yarmohammadian, M. H. (2019). A comparative study of revision models of teacher education curriculum in Australia, Singapore, and Turkey: New patterns for Iran. *Iranian Journal of Comparative Education*, 2(3), 278-297.
- Brady, Jr. (1990). A comparative analysis of selected program planning procedures for adult educational activities as perceived by adult educators and urban planners in Florida. *The Florida State University*.
- Brunsky, T., & Hassan, N. (2021). *Sociology of education* (N. Rouhani, Trans.). Tehran: Hosh Nab Publishing House.
- Evans, P. (2001). *Development or chaval; The role of the government in industrial transformation* (A. Mokhbar, Trans.). Tehran: New Design.
- Gharib, H. (2021). *Eastern wisdom: Explaining the development and progress of South Korea*. Tehran: Third Millennium of Thought.
- Khahramanpour, R. (2003). Turkey and the European Union: A bilateral dilemma. *Middle East Studies Quarterly*, 10(3).
- Li, J. (2017). Educational policy development in China for the 21st century: Rationality and challenges in a globalizing age. *Chinese Education & Society*, 50(3), 133-141. <https://doi.org/10.1080/10611932.2017.1330992>
- Li, J. (2016). *Quest for world-class teacher education? A multiperspectival study on the Chinese model of policy implementation*. Singapore: Springer.
- Maadandar, A., & Arani, M. (2008). *Education and development*. Tehran: No Publishing.

- Migdal, J. (2015). *Government in society* (M. T. Delfrooz, Trans.). Tehran: Kavir.
- Movahedi, E., & Karimi, M. (2018). The role of Iran's political structure in the cultural politicization of sociology books in education. *Political Science Quarterly*, 4(48).
- Movatheghi, S., & Moradi, F. (2014). The social and cultural function of religion in the economic development of Malaysia. *SID Site*.
- Mustafa, K. (2004). Political reform in Turkey. *Directorate for Political Affairs, Turkey*.
- Mustafa, N., King, K., & Yu, C. H. (2022). Education 2.0: A vision for educational transformation in Egypt. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93951-9_3
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 1-14. <https://www.e-iji.net>
- Pirsalami, F. (2021). The structure of China's political system: An institutional approach to decision-making. *Bi-quarterly Journal of Politics and International Relations*, 4(8).
- Sen, A. (1995). *The quality of life* (Oxford: Clarendon Press).
- Sen, A. (1995). Capacity and prosperity. *Strategy Magazine*, 13.
- Shaturaev, J. (2021). A comparative analysis of the public education systems of Indonesia and Uzbekistan. *Bioscience Biotechnology Research Communications*, 14(Special Issue 5), 89–92. <https://doi.org/10.21786/bbrc/14.5/18>
- Thoma, J. (1900). *Global education issues* (A. Aghazadeh, Trans.). Tehran: Academic Publishing Center.
- UNESCO. (2011). *World data on education*. UNESCO-IBE.
- UNDP. (2017). *Report on human development*.
- Večerník, J. (2004). Who is poor in the Czech Republic? The changing structure and faces of poverty after 1989. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 40(6), 807–833.
- World Data on Education. (2011). *7th edition, 2010/2011*. Available at: www.ibe.unesco.org.
- Zaki Ewiss, M. A., Abdelgawad, F., & Elgendy, A. (2019). School educational policy in Egypt: Societal assessment perspective. *Journal of Humanities and Applied Social Sciences*, 1(1), 55-68. <https://doi.org/10.1108/JHASS-05-2019-004>
- Zare, M. (2004). *The causes of the growth of Islamism in Turkey*. Tehran: Noor Institute of Thinkers Studies.
- Zhang, J., & Jiang, Y. (2019). Toward education quality improvement in China: A brief overview of the national assessment of education

quality. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 44(6), 733–751. <https://doi.org/10.3102/1076998618809677>

Zhang, C., & Zhuang, L. (2011). The composition of human capital and economic growth: Evidence from China using dynamic panel data analysis. *China Economic Review*, 22, 165-171.



استناد به این مقاله: جمالی تنها، فرشاد، پناهی، محمدحسین، عالی‌زاد، اسماعیل. (۱۴۰۲). نظام‌های سیاسی و مسئله اصلاحات توسعه‌گرا در نظام‌های آموزشی؛ بررسی تطبیقی چهار کشور چین، کره جنوبی، ترکیه و مصر، فصلنامه علوم اجتماعی، ۳۰(۱۰۳)، ۴۱-۹۲. DOI: 10.22054/qjss.2024.80977.2807



Social sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License...