

خصوصی سازی مدارس در ایوان

دکتر یدالله مهرعلی زاده*

چکیده

در مقاله حاضر خصوصی سازی به عنوان یکی از مباحث جدال برانگیز دهه‌های اخیر بررسی شده است. جریان خصوصی سازی در خلال برنامه پنج ساله اول توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی از سال ۱۳۶۷ در اقتصاد ایران مطرح گردیده و این روند در مدارس شتاب بیشتری یافته است. مقاله حاضر در راستای پاسخ به سوالاتی نظیر: خاستگاه نظری و زمینه‌های اقتصادی خصوصی سازی مدارس، نقش دولت در فرایند خصوصی سازی، دلایل برپایی مدارس خصوصی، استفاده کنندگان از مدارس خصوصی و سرانجام کارایی مدارس خصوصی برای زیستن در عصر جهانی شدن و بهره‌گیری از مزایای آن به رشته تحریر در آمده است. نتایج حاصله نشان می‌دهد که اولاً، مدارس خصوصی در ایران بیشتر از دو جنبه تامین مالی و اداره مدارس مورد توجه قرار گرفته‌اند. ثانیاً فشارهای سیاسی و اجتماعی برای ایجاد مدارس خصوصی در کشور ایران از عوامل عمده به شمار می‌روند. لذا می‌توان گفت دیدگاههای انتقادی - که معتقدند خصوصی سازی مدارس به عنوان فرایندی برای تقویت گروههای غنی و مرفه و حفظ و تثبیت طبقه اجتماعی و موقعیت سیاسی و اجتماعی افراد و خانواده‌ها است، تبیین مناسبی برای تفسیر دلایل و زمینه‌های شکل‌گیری مدارس خصوصی در ایران می‌باشند. ثالثاً، به لحاظ ماهیت ساختاری و عوامل شکل دهنده مدارس خصوصی در کشور ایران، این مدارس نمی‌توانند در راستای دستیابی به مزبتهای اقتصاد جهانی حرکت نمایند.

واژه‌های کلیدی: خصوصی سازی، مدارس، کارایی، برابری اجتماعی، آزاد سازی اقتصادی، دیدگاههای انتقادی

مقدمه

خصوصی سازی از مباحث بحث برانگیز دهه های اخیر بوده است. ایده خصوصی سازی مدارس نیز همانند دیگر موضوعات در میان صاحب نظران، برنامه ریزان و دست اندرکاران نظام آموزشی کشور مورد بحث و جدل قرار گرفته است. طی چند سال اخیر مدارس خصوصی در ایران از رشد قابل ملاحظه ای برخوردار گشته اند. بعد از سال ۱۳۶۸ به دنبال سیاست گذاری جدید وزارت آموزش و پرورش تعداد مدارس خصوصی افزایش یافته و اصطلاحاً والدین از حق انتخاب بیشتری برای آموزش فرزندان خود برخوردار شده اند. خاستگاه نظری، مبانی منطقی و زمینه های اقتصادی خصوصی سازی مدارس کدامند؟ چه اندازه دولت بایستی در فرایند خصوصی سازی مداخله نماید؟ دلایل برپایی مدارس خصوصی چیست؟ خصوصی سازی تا چه اندازه مشکلات مدارس را حل می کند؟ مدارس خصوصی برای چه کسانی است؟ چه چیزی موجب جلب نظر دولت، خانواده ها و دانش آموزان به سوی مدارس خصوصی شده است؟ آیا این مدارس آموزش مناسبی برای زیستن در عصر جهانی شدن و بهره گیری از مزایای آن به وجود می آورند؟ مقاله حاضر در راستای پاسخ به سؤالات فوق تهیه شده است. برای بررسی مسائل

مطرح شده فوق از روش شناسی تحلیلی- تاریخی استفاده شده است. در این رابطه با تسمق در نظریه ها و تحول اندیشه های خصوصی سازی تلاش به عمل آمده تا چشم اندازی از نظریات موافق و مخالف خصوصی سازی ارائه گردد. آن گاه روند شکل گیری خصوصی سازی مدارس در ایران در پرتو دیدگاه های نظری موجود به بحث گذاشته می شود.

خاستگاه نظری خصوصی سازی مدارس

بررسی مفهوم و خاستگاه نظری خصوصی سازی آموزش و پرورش عمومی و متوسطه را می توان به صورت جدول شماره ۱ آغاز نمود. همان طور که جدول شماره ۱ نشان می دهد چهار حالت مختلف وجود خواهد داشت: الف. تأمین مالی توسط بخش خصوصی و تأمین و ارائه خدمات توسط بخش خصوصی (مورد ۱)، ب. تأمین مالی توسط بخش دولتی و تأمین و ارائه خدمات توسط بخش خصوصی (مورد ۲)، ج. تأمین مالی توسط بخش خصوصی و تأمین و ارائه خدمات توسط بخش دولتی (مورد ۳)، د. تأمین مالی توسط بخش دولتی و تأمین و ارائه خدمات توسط بخش دولتی (مورد ۴). موارد ۱ و ۴ در دو قطب مختلف قرار دارند.

جدول ۱. تأمین مالی و تدارک خدمات آموزش و پرورش (لامدین و مینتروم^۱، ۱۹۹۷ ص. ۲۱۳).

تدارک و ارائه خدمات	عمومی	خصوصی
تأمین مالی		
خصوصی	۱. مثلاً، مدارس خصوصی و مدارس خانگی	۳. مثلاً، غیر یارانه‌ای بودن آموزش متوسطه به بالا و مواردی که شهریه از دانش آموزان گرفته می‌شود.
عمومی	۲. مثلاً، کوبنهای آموزشی، مدارس خصوصی و قراردادهای خارج از مدرسه	۴. مثلاً، مدارس عمومی سنتی

خصوصی سازی به معنای کاهش نقش دولت از مورد ۴ است.

رقابتی برای آموزش فرزندان خود تصمیم بگیرند. وی معتقد است که بازارها به طور اعم و بازارهای آموزشی به طور اخص رهیافت مناسب و ثمربخشی برای تخصیص منابع و تحقق اهداف مطلوب آموزشی می‌باشند.

۱- دیدگاههای اقتصادی خصوصی سازی
۱-۱- نظریه انتخاب عمومی^۲

چاب و مو^۴ (۱۹۹۰) بر اساس نظریه انتخاب عمومی معتقدند که: الف- ساختار غیرمنعطف و دیوانسالارانه مدارس دولتی تأثیر منفی بر عملکرد آنها دارد، زیرا مدارس فاقد ابزارهای لازم برای هدف‌گذاری، اداره خود بر اساس نیازهای مراجعان و تدوین برنامه‌های درسی مرتبط می‌باشند. ب- هر

نظریه پردازان نئوکلاسیک بر اساس خاستگاه نظری انتخاب عمومی معتقدند که از طریق مکانیسمهای عرضه و تقاضای بازار آزاد می‌توان کالایی سودمند تولید و مصرف نمود. تولید کننده و مصرف کننده هر دو به دنبال افزایش مطلوبیت نهایی خود هستند و به گونه‌ای در بازار عمل می‌کنند که مطلوبیت را به حداکثر برسانند. فریدمن^۳ (۱۹۸۰) معتقد است که با توجه به اصل آزادی انتخاب، والدین بایستی فرصت داشته باشند که در بازار

1- Lamdin & Mintrom
2- Public Choice Theory
3- Friedman. M 4- Chubb & Moe

عمومی خارج گردد. (براون، هیسلی^۳ و همکاران، ۱۹۹۷).

۲-۱- نظریه کارایی^۴

از عوامل اساسی که باعث شده اقتصاددانان سیاستهای خصوصی سازی را برای مدارس تجویز نمایند، افزایش کارایی داخلی مدارس بوده است. اقتصاددانان معتقد به انتخاب عمومی و تبعیت از قوانین عرضه و تقاضای خصوصی برای آموزش، مدعی هستند که این رویکرد می تواند کارایی درونی و ارزش افزوده مدارس را افزایش دهد. این استدلال به دلایل زیر است: الف. زمانی که خانواده ها در تحصیل فرزندان خود سهیم می شوند مانند یک سرمایه گذار عمل می کنند. منطق حاکم بر سرمایه گذاری حکم می کند که افراد سرمایه های خود را در کاری یا محلی سرمایه گذاری کنند که حداکثر سود را برای آنها به همراه داشته باشد. بنابراین دانش آموز و خانواده او در مقابل سرمایه خود حساس بوده و از معلمان و مدیران و دیگر دست اندرکاران مدرسه انتظار آن را دارند که به نحو مطلوبی

اندازه تمرکز مدارس کمتر باشد از نوآوریهای معلمان استفاده بیشتری شده و جو مناسب برای مدرسه فراهم می آید. ج- قانون بازار آزاد حاکم بر مدارس خصوصی معلمان را وادار می کند تا برای افزایش عملکرد مدرسه تلاش بیشتری به عمل آورند. در همین رابطه بوچانان و تولک^۱ (۱۹۶۲) اشاره داشته اند که نظریه انتخاب عمومی به عنوان یک نظریه اقتصادی در معرض دو انتقاد اساسی قرار گرفته است: الف. جوامع سرمایه داری مستمراً در معرض بحران اقتصادی قرار دارند که ریشه در شرایط بعد از جنگ جهانی دوم دارد، ب- از مسئله قدرت به عنوان عامل درونی در رابطه با دولت، آموزش و اقتصاد غفلت می نماید. همچنین لادر^۲ (۱۹۹۶) اشاره داشته است که خصوصی سازی مدارس نمی تواند بر اساس کارکردهای بازار آزاد عمل نماید. مهمترین مسئله، طبقاتی بودن اجتماع است. در حالی که نظریه انتخاب عمومی معتقد است که اصولاً انسانها جستجوگر هستند و به دنبال کسب ثروت و سرمایه می روند. اما معلمان نه به دلیل ثروت بلکه جنبه های معنوی به این شغل روی آورده اند. این نظریه بر آن است که آموزش بایستی خصوصی شود، ولی این خطر را به دنبال دارد که آموزش از یک کالای

1- Bouchan & Toulk

2- Lauder

3- Brown & Hisely

4- Efficiency Theory

کیفیت آموزش را افزایش دهند. در مدارس خصوصی چنانچه کار معلم رضایت بخش نباشد از ادامه کار او جلوگیری می‌کنند یا این که به روشهایی کارایی او را افزایش می‌دهند. ارتباط معلمان و اولیاء مدرسه با والدین و دانش‌آموزان مطلوب است. مدیران به والدین مشتاقانه گوش فرا می‌دهند. اندازه کلاسها کوچکتر خواهد شد. همچنین دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان به دلیل پرداخت شهریه تلاش می‌کنند تا از افت تحصیلی و تکرار پایه‌ها جلوگیری شود.

در واقع، مستقدین از آموزش دولتی معتقدند که با توجه به مسئله رقابت و کمیابی منابع که هر کشوری را تهدید می‌کند، آموزش دولتی تهدیدهای جدی برای کشور دارد. ثمر بخشی هر مؤسسه به نحوه اداره آن، انتخاب مصرف‌کنندگان، رقابت، انگیزه‌های خصوصی و پرداختهای معلمان بستگی زیادی دارد. میلتون فریدمن^۱ (۱۹۸۲) معتقد است که دلیل پایین بودن کیفیت آموزش، مداخله دولت است. مدارس دولتی که فاقد انگیزه‌های بازار برای ارائه خدمات هستند آموزشهایی بی ارتباط و با کیفیت پایین عرضه می‌دارند. میلتون و رز فریدمن^۲ (۱۹۷۹) این موضوع را انکار می‌کنند که خانواده‌های فقیر و با

تحصیلات پایین، انگیزه اندکی برای آموزش فرزندان خود دارند یا اینکه مهارتهای لازم را برای انتخاب آموزش ندارند. این محققان اظهار می‌دارند که بایستی به خانواده‌ها اطلاعات لازم در رابطه با ضرورت آموزش داده شود اما بایستی آنها را مجبور کرد که فرزندان خود را به مدرسه دولتی بفرستند. همچنین آنها مدعی هستند که تجربیات کنونی گویای آن است که نه تنها کیفیت آموزش منجر به توزیع عادلانه درآمدها نشده است، بلکه این رویه منجر به تداوم آموزشی غیر عادلانه و نابرابر شده است. گرچه هر فردی مالیات پرداخت می‌کند اما کیفیت آموزش دریافتی خانواده‌های فقیر به مراتب پایین‌تر از خانواده‌های ثروتمند است. علاوه بر این، خانواده‌هایی که فرزندان خود را به مدارس خصوصی می‌فرستند عملاً دو بار مالیات پرداخت می‌کنند - مالیات به دولت و شهریه به مدارس.

برای بهبود کیفیت مدارس در یک نظام مبتنی بر بازار میلتون و رز فریدمن (۱۹۷۹) ایده کوچنهای آموزشی را مطرح نموده‌اند. آنان که دولت به جای تأمین مالی و اداره مدارس

1- Fridman, M.

2- Fridman, M. & Fridman, R.

راولز^۱ (۱۹۷۲) و ب. نظریه هرچ و مرج، دولت و مدینه فاضله نوزیک^۲ (۱۹۷۴). راولز معتقد است نابرابریهایی که گروههای بسیار محروم را منتفع سازد عادلانه هستند. دو دلیل برای این مدعا وجود دارد: اولاً، هر شخصی باید دارای حداکثر فرصت مساوی برای دسترسی به آزادی در مقایسه با آزادی مشابه برای دیگران باشد. ثانیاً، نابرابریهای اقتصادی و اجتماعی باید به گونه‌ای باشند که؛ الف. به طور معقولی به نفع هر کس باشند، ب. همه افراد در معرض آن قرار داشته باشند. او معتقد است که آزادی فقط می‌تواند زمانی محدود شود که آزادی بیشتری را به دنبال داشته باشد نه این که بخاطر افزایش منافع اجتماعی باشد. به طور خلاصه راولز معتقد است که نابرابریها زمانی که موجب رفاه، به ویژه منفعت گروههای محروم باشد عادلانه هستند. لذا او بر این اساس مداخله دولت در توزیع منابع برای تیل به رفاه بیشتر جامعه را توجیه‌پذیر می‌داند. نوزیک (۱۹۷۴) با ارائه نظریه هرچ و مرج، دولت و مدینه فاضله، موضوع عدالت اجتماعی را به صورت دیگری مورد بحث قرار داده است. وی مدعی است که نابرابریها از

دولتی آن را به بخش خصوصی واگذار نماید، اما به خانواده‌ها کوینها با کاربرد آموزشی عرضه نماید. والدین با این منابع می‌توانند مدارس مناسب را برای آموزش فرزندان خود انتخاب نمایند. نقش دولت؛ الف. افزایش منابع مالی برای دادن کوینها آموزشی به خانواده‌ها و دانش‌آموزان مدرسه رو، ب. تعیین معیارهایی برای مدارس، ج. ارائه اطلاعات به خانواده‌ها و حل مسائل بین خانواده‌ها و مدارس و تضمین مدرسه برای همه دانش‌آموزان خواهد بود.

۲- دیدگاههای اجتماعی و انتقادی خصوصی سازی

در مقابل معتقدان به مکانیسم بازار در آموزش، جامعه‌شناسان دیدگاههای متعارضی عرضه می‌دارند. صاحب‌نظران علوم اجتماعی دو تصویر و چشم انداز متمایز از خصوصی سازی مدارس دارند.

۱-۲- برابری و عدالت اجتماعی

یکی از مسائل اصلی که در موضوع خصوصی سازی مطرح شده است، دسترسی برابر و شایستگی برای رقابت است. دو نظریه مختلف در رابطه با عدالت و خصوصی سازی مدارس وجود دارند. الف. نظریه عدالت

- 1- Rawls Justic Theory
- 2- Nozick's Anarchy, State, and Autopia Theory

قرار گرفته است. عمده کارکرد مدارس خصوصی، دادن حیثیت به خانواده‌ها برای حفظ موقعیت اجتماعی و فخر فروش است. مدارس ایزاری برای طبقات ثروتمند هستند تا با بهره‌گیری از آن قدرت اجتماعی خود را حفظ نمایند و آموزش خصوصی به عنوان عاملی برای بازسازی قدرت گروههای اجتماعی متمول و قدرتمند عمل می‌نماید (سال ۳، ۱۹۹۰، ۱۹۹۳؛ براون^۱، ۱۹۹۳؛ لادر و همکاران ۱۹۹۹). به هر حال، در میان دیدگاههای مختلف در مورد دلایل گرایش جامعه به خصوصی سازی، نظریه‌های انتقادی و استدلالهای آنان قابل تأمل هستند. نظریه پردازان انتقادی مدعی هستند که مدارس خصوصی ایزاری برای تشدید فاصله‌های طبقاتی می‌باشند.

بر اساس نظریه معروف دوگانگی ساختاری (تودارو، ۱۳۶۷) بین گروههای سرمایه دار و فقیر شکاف وجود دارد؛ این شکاف روز به روز گسترده‌تر می‌شود و طبقه مرفه اجازه نمی‌دهد این فاصله از بین برود. از این منظر، خصوصی سازی از ابزارهایی است که فاصله‌های طبقاتی را حفظ می‌کند و روابط

تفاوتهای فردی- مهارتها، هوش، تواناییها و منابع دیگر ناشی می‌گردد. لذا عدالت حکم می‌کند که جامعه شرایطی برای رسیدن هر فرد به تواناییهای بالقوه خود به وجود آورد.

این دو نظریه پرداز دو دیدگاه متعارض عرضه داشته‌اند. یکی معتقد است که بدون توجه به زمینه و طبقه خانوادگی، همه دانش‌آموزان بایستی به طور برابر به آموزش دسترسی داشته باشند. حتی به گونه‌ای افراطی، راولز پیشنهاد می‌کند که به منظور فراهم سازی فرصتهای مساوی برای دانش‌آموزان از خانواده‌های مختلف بهتر آن است که از کودکی از خانواده جدا شوند و در مدارس تحت نظارت دولت آموزش ببینند. اما نوزیک مسئله شایستگی و التفات به تفاوتهای فردی دانش‌آموزان را مورد توجه قرار می‌دهد. به عبارت دیگر راولز بر اهمیت مدارس دولتی و عمومی تأکید دارد و نوزیک به عدم مداخله دولت و خصوصی سازی مدارس توجه می‌نماید.

۲-۲- تنازع قدرت و موقعیت سیاسی و اجتماعی^۱

خصوصی سازی به عنوان راهی برای کسب قدرت، موقعیت و امتیازات اجتماعی توسط کولینز^۲ (۱۹۷۶) به خوبی مورد بحث

- 1- Conflict Theory
- 2- Coolines 3- Ball
- 4- Brown

سازند (دلادر، ۱۹۹۱).

به طور کلی، بررسی زمینه‌های نظری خصوصی سازی بیانگر آن است که این زمینه‌ها برگرفته از نیروها و عوامل اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی بوده است. در واقع، سه طرز تفکر آزادی اقتصادی برای ثروت اندوزی و سود بیشتر، عدالت اجتماعی و تضادهای طبقاتی و اجتماعی برای حفظ قدرت سیاسی و اجتماعی می‌توانند به عنوان دلایل پیدایش تفکر خصوصی سازی در مدارس مورد تحلیل قرار بگیرند. در دنباله مقاله با استفاده از این سه دیدگاه مسلط در پی آن خواهیم بود تا دلایل مداخله یا عدم مداخله دولت در آموزش و پرورش را تشریح نمایم.

۳- چرا مداخله دولت؟

در رابطه با دلایل مداخله دولت در آموزش و پرورش استدلال‌های متفاوتی وجود دارد. دلایل اصلی مداخله دولت در آموزش عبارتند از: نقایص بازار سرمایه و انحصارات طبیعی، کالاهای عمومی، عدم اطلاع کافی مصرف‌کننده از فواید آموزش، صرفه‌جویی‌های ناشی از مقیاس^۴، آثار خارجی آموزش، اصل برابری و

موجود بین قشر سرمایه‌دار و فقیر را تقویت می‌کند. مطالعه جان امبلرز^۱ (۱۹۹۴) در رابطه "با چه کسی از خصوصی سازی مستفیع می‌گردد؟" در کشورهای انگلستان، هلند و فرانسه حکایت از آن دارد که منفی‌ترین اثر مدارس خصوصی گسترده ساختن شکاف میان فقرا و اغنیاست. گرچه در حال حاضر این شکاف وجود دارد اما نتایج این تحقیق نشان داده است که دادن یارانه به مدارس خصوصی ثمرات بیشتری برای خانواده‌های ثروتمند داشته است (نقل از مارتین کارنوی^۲، ۱۹۹۵).

گروه دیگر معتقدند که مدارس خصوصی در راستای ایجاد یک جامعه دموکراتیک و مردم سالار حرکت نمی‌کنند. بر اساس نظرات جان دیویی^۳ (۱۹۱۶)، مدارس باید ساختارهای همبستگی اجتماعی را مستحکم سازند و این کار از طریق گردهم آوردن دانش‌آموزان از طبقات و مختلف میسر می‌گردد تا بتوانند از طریق آموختن و فرایندهای آموزشی با فرهنگ و ارزشهای همدیگر آشنا شده و درجه همدلی و همبستگی خود را افزایش دهند. همچنین مطالعات دیگر نشان می‌دهند که هر اندازه ترکیب اجتماعی و اقتصادی دانش‌آموزان مدارس متعادل‌تر باشد، دانش‌آموزان بهتر می‌توانند خود را برای زندگی در اجتماع آماده

1- J. Embelerz 2- Carnoy

3- J. Dewey

4- Economics of Scale

ملاحظات سیاسی.

۱-۳- نقایص بازار سرمایه

بازار ناقص بازاری است که در آن کالاهای همگن و مشابه، تعداد زیاد فروشنده (تولید کننده)، تعداد زیاد مصرف کننده، سیال بودن و قابلیت تغییر کاربری عوامل تولید، شفافیت بازار و وجود اطلاعات لازم از عرضه و تقاضای بازار، میل به حداکثر رساندن سود و مطلوبیت و عدم وجود تباری و سازش بین تولید کنندگان وجود نداشته باشد (دولت‌شاهی، ۱۳۷۰، ص ۱۱۳-۱۱۵). در صورت عدم وجود این عوامل بازار از حالت رقابت کامل خارج گشته و قوانین دیگر بازارها (بازار رقابت انحصاری، بازار چندقطبی)، بر آن حاکم می‌گردد. اما لم‌دین و میتروم^۱ (۱۹۹۷) مدعی هستند که وجود مدارس خصوصی در کنار مدارس دولتی نشانگر آن است که نقص بازار مسئله مهمی نیست.

کالاهایی هستند که مصرف آنها در بازار تابع رقابت نیست. به عبارت دیگر مصرف فرد "الف" از امنیت و رادیو و تلویزیون مانع مصرف فرد "ب" از آن نمی‌شود (رقابت پذیری) و همچنین نمی‌توان برای آن قیمتی تعیین نمود که در ازای مثلاً الف ریال می‌توان آن کالا را مصرف نمود (تخصیص پذیری). اما کالای خصوصی هم تابع رقابت است و هم تفکیک پذیر است. مانند لباس، کتاب و نان. چنانچه این گونه به آموزش نگریسته شود آموزش کالایی خصوصی است. زیرا هم تابع بازار رقابتی است و هم اصل تخصیص پذیری در مورد آن حاکم است (نائینی و دژپسند. ۱۳۷۳؛ استیگلیتز^۲، ۱۹۷۴). اما به دلیل بازده اجتماعی آموزش دولتها سعی می‌کنند که آن را به عنوان یک کالای عمومی عرضه کنند. (ساخاروپولوس و وودهاال، ۱۳۷۰).

۳-۳- عدم اطلاع کافی مصرف کننده از فواید آموزش

فقدان اطلاعات کافی مصرف کنندگان از عوامل مداخله دولت در آموزش می‌باشد. مصرف کنندگان (والدین و دانش‌آموزان)

۲-۳- کالاهای عمومی

آیا آموزش کالایی عمومی است یا خصوصی؟ برای روشن شدن این مطلب بایستی روشن گردد چه کالایی خصوصی و چه کالایی عمومی است. کالاهای عمومی

1- Landin. D. J & Mintrom. M.

2- Stiglitz

فایده‌های آموزشی ناشی از مقیاس باشند.

۳-۵- آثار خارجی آموزش

فواید جانبی مبنای منطقی مستحکمی برای مداخله دولت در آموزش ارائه می‌دهد. زیرا نه تنها دانش‌آموزان بلکه سایر گروه‌های جامعه نیز از آموزش بهره‌مند می‌شوند. هنری لوین^۱ (۱۹۹۱) با تمرکز بر کارکرد مدارس در پرورش رفتار دموکراتیک در میان دانش‌آموزان به عنوان فواید جنبی آموزش استدلال قابل توجهی ارائه نمود. لوین بر آن است که والدین و دانش‌آموزان و همچنین جامعه انتظاراتی از آموزش دارند. حق خانواده‌ها و دانش‌آموزان برای انتخاب آموزشی متناسب با ارزشها و اهداف آنان و همچنین انتظار اجتماع از آموزش برای منسجم ساختن ساختارهای اجتماعی و ایجاد وفاق و محیط دموکراتیک و نیل به اهداف سیاسی، اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی است.

۳-۶- اصل برابری

مسایل مربوط به نارساییهای بازار سرمایه، صرفه جوییهای ناشی از مقیاس و عوامل اقتصادی تنها متغیرهای تعیین کننده مداخله

ممکن است اطلاعات کافی از ارزش آموزش و پیامدهای آتی آن نداشته باشند. در چنین حالتی تقاضا کمتر از زمانی است که اطلاعات خوبی وجود دارد. از این رو وظیفه دولت است تا تقاضا را از طریق اشاعه اطلاعات افزایش دهد. این مسئله در کشورهای که درصد پوشش سواد جامعه و تحصیلات خانواده‌ها پایین است توجیه بیشتری دارد.

۳-۴- صرفه جوییهای ناشی از مقیاس

چنانچه دولت در ایجاد مدارس، تأمین کارکنان، دانش‌آموزان و مقررات و سیاستها دخالت نماید موجب جلوگیری از دوباره کاریها و اتلاف منابع مالی، انسانی و مادی می‌گردد. از این رهگذر صرفه جوییهای ناشی از مقیاس به دست می‌آید که در مدارس خصوصی سازی تحقق آن دشوار است. اما لمدین و میتروم (۱۹۹۷) معتقدند که صرفاً به دلایل عدم اطلاعات کافی مصرف کنندگان و فواید جانبی آموزش، دولت می‌تواند در آن مداخله نماید. آنها معتقدند که صرفه جوییهای ناشی از مقیاس نیز نمی‌تواند توجیهی برای دخالت دولت در آموزش باشد، زیرا که منجر به انحصار دولت می‌گردد. با این حال ممکن است در مناطق روستایی مدارس

با وجود دلایل مطرح شده، فوق برای دخالت دولت در آموزش و پرورش، تبیینهای متفاوتی وجود دارند. نظریه پردازان اقتصادی و علوم اجتماعی دیدگاههای متعارضی برای حدود مداخله دولت ارائه داده‌اند و همچنین مسایلی را بیان کرده و مطرح نموده‌اند که نیاز به تعمق و مطالعه بیشتر دارند. در دنباله مبحث، جریان خصوصی سازی در ایران و عوامل تأثیرگذار در رشد و نمو مدارس خصوصی بررسی می‌شوند.

دولت نمی‌باشند. بخشی از توجیحات به مسئله برابری اجتماعی و دسترسی به فرصتهای برابر مربوط می‌شود. دولت می‌تواند با گسترش آموزش در راه توزیع مجدد درآمد گام بردارد با سرمایه گذاری دولت دانش آموزان خانواده‌های کم درآمد می‌توانند وارد بازار آموزش و پرورش شوند و از مزایای آن استفاده کنند.

۷-۳- ملاحظات سیاسی

آموزش و پرورش ابزار و جایگاه مناسبی برای اجتماعی سازی و بستر سازی فرهنگی ارزشها، اعتقادات و هنجارهاست. در درون کشورها، بالاخص کشورهای در حال توسعه که الف- هنوز دولتها از منظر سیاسی بسیاری از مسایل را می‌بینند و نوعاً حامل دیدگاههای ارزششی و عقیدتی ویژه‌ای هستند ب- کشمکشهای محلی، نژادی و زبانی فراوانی وجود دارد، دولتها تلاش می‌کنند که از آموزش و پرورش برای اشاعه ارزشها و باورهای عقیدتی مورد نظر، ایجاد وحدت ملی و انسجام اجتماعی استفاده کنند. از این رو کارکرد سیاسی آموزش و پرورش عامل مهمی در مداخله دولت در هدایت، سازماندهی و کنترل اهداف و فرایندهای آن است.

۴- روند خصوصی سازی مدارس در ایران مدارس خصوصی از قدمت زیادی در تاریخ آموزش و پرورش ایران برخوردارند. در یک نگاه خصوصی سازی مدارس در ایران را می‌توان در دو دوره قبل از استقرار مدارس رسمی به شکل نوین، و دوره بعد از تشکیل مدارس رسمی دولتی تقسیم نمود. بر اساس ماده هشتم قانون اساسی فرهنگ مصوب ۱۲۹۰ (ه.ش)، مدارس از لحاظ بودجه به دو دسته تقسیم شدند؛ مدارس رسمی، که از طرف دولت و از وجوه عمومی تاسیس و نگهداری شود و مدارس غیررسمی، که بانی خصوصی داشته باشد و مخارج آن از محل هدایا و موقوفات و شهریه محصلین تأمین

شود. مدارس غیر رسمی شامل مکتب خانها، مدارس خصوصی (مدارس ملی) و مدارس دینی، (صدیق، ۱۳۴۹؛ ص. ۴۸۰) بودند.

از دوره ۱۳۲۰ تا ۱۳۵۷ و بعد از شکل‌گیری انقلاب اسلامی، خصوصی سازی در یک دوره افزایش و در دوره دیگر محو و آن‌گاه مجدداً رشد یافته است. این تحول جدای از مسایل دیگر نشانگر نحوه نگرش و دیدگاه دولتهای وقت بوده است. به هر حال، با بررسی تاریخ خصوصی سازی مدارس در ایران می‌توان چند دوره مهم متأثر از عوامل فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی را مشاهده نمود که در این قسمت به طور اجمالی به بررسی هر کدام از این دوره‌ها می‌پردازیم:

هدف خیرخواهانه و بعضاً به عنوان یک عبادت تلقی می‌شده است. چرا که در میان مسلمانان آموختن و یاد دادن به عنوان عبادت و امر پسندیده اجتماعی و مذهبی تلقی می‌گردد. در واقع می‌توان گفت که آموزش در آن زمانها اصولاً زیربنای اعتقادی و مذهبی و خیرخواهی اجتماعی داشته است. اهداف سودجویانه یا اقتصادی بسیار اندک مورد نظر یادگیرنده و یاددهنده بوده است. البته این شرایط ممکن است متأثر از شرایط خاص آن ادوار بوده است چرا که ارتباط محکمی بین آموزش و اقتصاد و کسب درآمد وجود نداشت و آموزش به عنوان یک کانون افزایش قدرت اقتصادی و اجتماعی قلمداد نمی‌گردید.

۲-۴- دوره شکل‌گیری قدرت سیاسی و

اجتماعی

مع هذا به تدریج آموزش به عنوان ابزاری برای کسب قدرت اجتماعی اهمیت پیدا کرد و گروههای قدرتمند اجتماعی نظیر صاحب منصبان دولتی، در شهرها و خانها و کدخدایان در روستاها برای حفظ موقعیت و پایگاه اجتماعی خود و فرزندانشان، استقبال بیشتری به آموزش نشان دادند. در همین دوره بعد از شهریور ۲۰ و تغییر نظام سیاسی ایران و وقوع

۱-۴- دوره وجود دیدگاههای خیرخواهانه و تلقی آموزش به عنوان عبادت

اگر به تاریخ آموزش ایران قبل از تشکیل مدارس به سبک جدید نگرسته شود مشخص می‌گردد که بسیاری از مکاتب و آموزشها بدون حمایت دولت و به صورت خود جوش در میان مردم و در مجلهایی همچون مسجد و تکیه‌ها یا منازل شخصی برپا می‌شده است. مشخصه آن مدارس عدم سودجویی و صرفاً

همچنین وزارت آموزش و پرورش کمکهایی به شکل اعانه و معلم در اختیار مدارس خصوصی قرار می داد (صدیق، ۱۳۴۰؛ ص. ۴۸۱). البته در همین دوره به موازات گسترش آموزش رسمی دولتی و خصوصی رسمی، مکتب خانه‌ها و آموزش در حوزه‌های علمیه رونق داشت و مطابق برنامه‌های خاص خود به دور از نظارت بخشهای رسمی و دولتی به آموزش و یادگیری می پرداختند.

۳-۴. دوره منافع سیاسی، اجتماعی و اقتصادی

پس از سال ۱۳۴۲ با طرح اصلاحات عمده‌ای در سطح کشور و به همراه تدوین سومین برنامه ۵ ساله اقتصادی و اجتماعی، نیاز مبرمی به ارتباط میان آموزش، صنعت و اقتصاد احساس گردید. در این میان چند عامل زیر شتاب شکل‌گیری و تأسیس مدارس خصوصی در ایران را افزایش داد: الف. فشار طبقه مرفه برای دستیابی به موقعیتها و مناصب اداری و سیاسی، ب. اهمیت مدارک و تحصیلات در استخدام نیروی انسانی و دستیابی به موقعیت اداری و مشاغل در سازمانها و صنایع جدید، ج. عدم توانایی و ظرفیت مدارس دولتی برای پاسخگویی به نیاز

کودتا کشور شاهد تغییرات سیاسی ویژه‌ای بود. به طوری که میل به حفظ و تثبیت قدرت در میان زمامداران و همچنین گروههای قدرتمند اجتماعی نگرش تازه‌ای به مدارس خصوصی به وجود آورد. در این دوره هنوز رابطه مشخصی میان تحصیلات و درآمد یا بهره‌گیری از تحصیلات برای دستیابی به منافع اقتصادی چندان اهمیتی نیافته بود. عمده کارکرد مدارس خصوصی در این دوره کارکرد سیاسی و دستیابی به منصبهای سیاسی بود. سال ۱۳۲۷ که اولین برنامه ۷ ساله عمرانی کشور تصویب و به اجرا گذاشته شد در سیاستها و پروژه‌ها سهمی نیز برای بخش غیردولتی در نظر گرفته شد (نفیسی، ۱۳۶۹). ولیکن این سهم در برنامه ۷ ساله عمرانی دوم (۱۳۳۴-۱۳۴۱) منظور نگردید. در سال ۱۳۳۵ اجازه تأسیس مدارس رسمی خصوصی داده شد. شورای فرهنگ شهر مسئول تأیید صلاحیت مدیران مجرب برای ایجاد مدارس خصوصی بود. کلیه برنامه‌ها و فعالیتهای آموزشی مدارس خصوصی منطبق با برنامه‌های آموزش و پرورش رسمی تعیین گردید و وزارتخانه مذکور موظف بود تا برنامه امتحانات نهائی مدارس خصوصی را مطابق امتحانات مدارس دولتی به عمل آورد.

تمام اқشار جامعه. از این تاریخ به بعد کارکردها و انتظارات جدیدی برای آموزش خصوصی شکل گرفت و سهمی برای بخش خصوصی در سیاستها، منابع و در سالهای ۱۳۵۶ در هدفها در نظر گرفته شد (نفیسی، ۱۳۶۹). کارکردهای سیاسی و اجتماعی مدارس خصوصی همچنان استمرار داشته و در کنار آن بعد اقتصادی مدارس نیز مورد توجه زمامداران و مردم قرار گرفت. در این دوره نیز مدارس خصوصی از نظر سیاست گذاری، برنامه‌ها و ضوابط تابع برنامه‌های رسمی وزارت آموزش و پرورش بودند.

۴-۴- دوره توجه به جنبه‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی

بعد از انقلاب اسلامی در ایران به دلیل دیدگاههای خاص در خصوص عدالت اجتماعی و برابری اқشار مختلف جامعه و ارائه خدمات آموزشی یکسان در سطح کشور، فعالیت مدارس خصوصی ممنوع اعلام گردید. اما در زمان ریاست جمهوری آقای هاشمی رفسنجانی و در خلال اجرای برنامه ۵ ساله اول توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، خصوصی سازی در ایران مجدداً مورد توجه قرار گرفت. لذا پس از انقلاب اسلامی موج

خصوصی سازی اقتصاد و به تبع آن آموزش طی برنامه اول توسعه آغاز و در برنامه ۵ ساله توسعه اقتصادی - اجتماعی دوم این حرکت شتاب بیشتری یافت. سیاست گذاری در راستای خصوصی سازی بخشهای کلیدی اقتصاد کشور در برنامه سوم در زمان ریاست جمهوری آقای خاتمی نیز با قوت بیشتری دنبال گردید. در توجیح خصوصی سازی اقتصاد و به طور اخص تصویب قانون تأسیس مدارس خصوصی بعد از انقلاب اسلامی عوامل متعددی نظیر نوسانات شدید قیمت جهانی نفت و گرایش دولت به کاهش اتکاء درآمدهای ملی کشور به نفت، همچنین کاهش تصدی گری دولت برای پایین آوردن هزینه‌های جاری و افزایش کارایی و بهره وری سازمانها اشاره شده است. در واقع می‌توان گفت که بعد از سال ۱۳۶۸ چند عامل مهم منجر به تغییر موضع دولت برای خصوصی سازی مدارس گردید، که عبارتند از:

۱-۴-۴- محدودیت منابع مالی دولت

بعد از انقلاب اسلامی اصولاً به دلایل سیاست گذاریهای دولت در زمینه گسترش آموزش در سراسر کشور، رشد فرهنگی مردم در شهرها و روستاها و افزایش اعتماد مردم به

نظام آموزش و پرورش بالاخص در مورد آموزش دختران، رشد بی رویه جمعیت، بروز جنگ تحمیلی، و عدم اختصاص اعتبارات کافی، آموزش و پرورش کشور در وضعیت بحرانی قرار گرفته بود. بعد از اتمام جنگ تحمیلی و خسارتهای ناشی از آن دولت وقت با کاهش شدید منابع ارزی روبرو گردید. لذا خصوصی سازی به عنوان راهی برای خارج شدن از بحرانهای اقتصادی که دولت و کشور را به شدت تهدید می کرد پیشنهاد گردید. نکته ای که اهمیت دارد آن است که اگر دولت در چنین وضعیت دشوار اقتصادی قرار نمی گرفت آیا باز هم خصوصی سازی را به عنوان یک راهبرد انتخاب می کرد یا خیر؟ اما پاسخ به این سؤال دشوار است چرا که شرایط کشور و دولت به گونه ای بوده که امکان بررسی این فرضیه را مشکل می سازد.

۲-۴-۴- فشار گروههای قدرتمند اجتماعی و سیاسی

در سالهای بعد از انقلاب اسلامی دو گروه قدرتمند اجتماعی در کشور وجود داشتند. الف. گروهی که ریشه در سالهای قبل از انقلاب داشته و از تمکن مالی خوبی برخوردار بودند اما فاقد قدرت سیاسی بودند. این گروه

از آنجائی که فاقد قدرت سیاسی بود و نمی توانست در تغییر سیاست انحلال مدارس خصوصی نفوذ کند به عنوان جایگزین مدارس خصوصی از معلمان خانگی و کلاسهای خصوصی استفاده می کرد، ب. گروه قدرتمند دیگری که به تدریج بعد از انقلاب اسلامی شکل گرفت و خواهان آن بود تا موقعیت اجتماعی و سیاسی به دست آمده خود را تثبیت سازد. این گروه به دلیل ارتباط با سیاست و نفوذ در مراجع قانون گذاری نه تنها از موقعیت اجتماعی بلکه از موقعیت سیاسی خوبی برخوردار بود. هر دو گروه قدرتمند اجتماعی و سیاسی فشارهای زیادی برای خصوصی سازی مدارس به دولت وارد ساختند تا بتوانند پایه های نفوذ و اقتدار اجتماعی و سیاسی خود را تثبیت سازند. احتمالاً این گروهها تنگناهای اقتصادی و سوء مدیریتهای موجود را مستمسکی برای توجیه خصوصی سازی در جامعه قرار دادند و روند شکل گیری آن را تشدید کردند.

۳-۴-۴- اهمیت مدارس در دسترسی به فرصتهای اقتصادی

با توجه به تغییرات عمده ای که در سطح کشور بعد از ظهور انقلاب اسلامی رخ داد

ایزاری به مدارس خصوصی برای دستیابی به فرصتهای اقتصادی و آموزش بالاتر نه به عنوان عاملی برای افزایش کارایی و بهره وری افراد قابل تأمل است.

۴-۴-۴- عدم کارایی نظام آموزش و پرورش اداره اثر بخش و مؤثر مدرسه نیازمند منابع مالی، انسانی و مادی است. در وهله اول استفاده از امکانات و توانمندیهای مالی، مادی و انسانی مستلزم وجود مدیرانی است که بتوانند اداراک مطلوبی از روابط بین متغیرهای مختلف داشته باشند. اما در عمل شیوههای عزل و نصب مدیران، فقدان حساب پس دهی در اداره مدارس، عدم توجه آنان به خواستههای والدین، عدم به کارگیری روشهایی برای جلب مشارکت خانوادهها، وابستگی زیاد آنان به بخشنامهها و دیوانسالاری حاکم بر وزارت آموزش و پرورش، و عدم به کارگیری روشهای نوین آموزشی و مانند آن کارکردهای مهم مدیریت مدارس را به ثبت نام و کنترل ورود و خروج معلمان و صدور مدارک تحصیلی دانش آموزان و روزمرگی تبدیل کرده است. عدم انعطاف نظام مدیریت مدارس به گونه‌ای بود که به تدریج سبکی از نگرشهای ساده و غیرعلمی از مدیریت در بین مدیران مدارس شکل گرفت به گونه‌ای که بعضی به این باور رسیده بودند که

ارتباط بین تحصیلات و فعالتهای اقتصادی و نیز دستیابی به آموزش عالی شکل تازه‌ای پیدا کرد. الف. رابطه اقتصاد و بازار کار و تحصیلات حداقل به صورت افزایش نقش مدرک در قالب بخش نامه‌ها و دستورالعملهای استخدامی تقویت گردید. لازمه دستیابی به مشاغل بالاتر داشتن تحصیلات بیشتر و مدرک بالاتر بود. لازمه تحصیلات بالاتر برخورداری از بنیه علمی قوی‌تر برای عبور از سد امتحانات مختلف بود. گرچه به صراحت نمی‌توان اظهار داشت که سطح تحصیلات، بهره وری افراد را افزایش داد، اما می‌توان گفت که به دلیل فزونی تقاضای کار بر عرضه آن، رقابت بین افراد برای دستیابی به مشاغل حادث گردید. لذا این تصور وجود داشت که مدارس خصوصی می‌توانند اطلاعاتی به افراد بدهند که به آنها کمک کند تا در بازار رقابتی سهم بیشتری به دست آورند. ب. ورود به آموزش عالی به لحاظ اهمیتی که برای خانوادهها و افراد داشته هر سال دشوارتر گشته و صحنه رقابت تازه‌ای فرا روی جامعه قرار داده است. لذا افراد و خانوادهها به دنبال ابزارهایی بوده‌اند تا آنها را در راهیابی به آموزش عالی کمک نماید. در این رابطه خصوصی سازی مدارس می‌توانست در این جهت به دانش آموزان و خانواده‌های آنان کمک نماید تا در این زمینه موفقتر عمل نمایند. به هر حال، این نگرش

وجود اطلاعات و انجام مطالعات است. اما در حال حاضر مدارس خصوصی فاقد چنین ابزارها و امکاناتی هستند و به جای پاسخ به نیازهای بازار کار، جامعه، خانواده و دانش‌آموزان عمدتاً بر نیازها و انتظارات کوتاه مدت خانواده‌ها و دانش‌آموزان تأکید دارند. در حال حاضر عمده نگرانی و انتظار خانواده‌ها، کمک به فرزندان خود است تا بتوانند از سد امتحانات ورودی دانشگاه‌ها با موفقیت عبور نمایند، امتحاناتی که عبور از آن به عنوان هدف مهم و کلیدی برای خانواده‌ها و دانش‌آموزان و مدیران مدارس خصوصی در آمده است. این رویه موجب انحراف در کارکردهای مدارس خصوصی خواهد شد. همان‌گونه که دیویس و ادنت^۱ (۱۹۹۹) خاطر نشان کرده‌اند، نارسایی مؤسسات زمانی رخ می‌دهد که آنها نفع فردی و شخصی را دنبال کنند و منافع عمومی جامعه یا منافع کوتاه مدت آن مؤسسه در تعارض باشند. بروز چنین تعارضهایی در مدارس خصوصی قابل پیش بینی است.

نتیجه‌گیری

در این مقاله خاستگاه نظری و زمینه‌های شکل‌گیری مدارس خصوصی بررسی گردید.

این تنها اداره مدارس است. معلمان نیز به همین رویه با مشکلات زیادی در اداره کلاسهای درس مواجه بودند.

بنابراین خانواده‌ها و دیگر دست‌اندرکاران آموزش و پرورش که به روشهای دیگری برای اداره مدرسه نگاه می‌کردند زمینه‌های رهایی از این وضعیت را گرایش به خصوصی سازی می‌دیدند. گفته می‌شود که خصوصی سازی منجر به حساسیت مدارس در پاسخ‌گویی به نیازهای بازار کار در رابطه با مهارتها و شایستگیهای مناسب می‌گردد. اما به دو دلیل در کشور ایران مدارس خصوصی نمی‌توانند در حال حاضر چنین کارکردهای را دنبال نمایند. الف. پاسخ به نیازهای بازار کار بلاخص در دروه متوسطه و عالی مستلزم استقلال و عدم تمرکز مدارس خصوصی در تدوین و توسعه برنامه‌های آموزشی و درسی، کارکنان، مقررات و سیاست‌گذاریهای مربوطه است. اما شکل خصوصی سازی در مدارس کنونی کشور ایران روند دیگری را نشان می‌دهد. زیرا استقلال کافی به مدارس خصوصی داده نشده است. هم‌اکنون مدارس خصوصی تا حدود زیادی تابع مقررات، برنامه‌های آموزشی و درسی و سیاستهای مدارس دولتی هستند. در واقع، نقش مدارس خصوصی بیشتر اجرایی برنامه‌های مدارس دولتی است. ب. پاسخ‌گویی به نیازهای منعطف بازار کار مستلزم

1- Davies and Adnett

همچنین بر اساس دیدگاههای اساسی - آزادی اقتصادی، برابری اجتماعی و قدرتمندسازی موضوع خصوصی سازی مدارس در ایران به بحث گذاشته شد. نتایج حاصله نشانگر آن است که نیروهای به وجود آورنده مدارس خصوصی در تاریخ آموزش و پرورش ایران متعدد بوده‌اند و خصوصی سازی در ایران دارای مشخصه‌های زیر است:

اولاً، چنانچه ویژگیهای خصوصی سازی مدارس را بزحسب سه مشخصه اصلی آن - مسئول سیاست گذاری، تأمین مالی و

مدیریت مدارس در نظر بگیریم شواهد موجود گویای آنند که مدارس خصوصی در ایران بیشتر از دو جنبه تأمین مالی و اداره مدارس مورد توجه قرار گرفته‌اند. همان طور که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد به استثنای دوره اول در دیگر دوره‌های گسترش آموزش خصوصی، این مدارس تابع سیاست‌گذاریهای مدارس دولتی بوده‌اند. این موضوع بیانگر آن است که با توجه به مبانی نظری دیدگاههای انتخاب عمومی و دیدگاه کارایی اقتصادی بحث شده شکل ناقصی از خصوصی سازی مدارس در

جدول ۲. ویژگیها و عوامل شکل دهنده مدارس خصوصی در ایران

اداره مدارس	تأمین مالی و هزینه‌ها	سیاست گذاری (معلم، برنامه درسی، ضوابط و مقررات آموزشی)	ویژگی دوره
مردم/مکتب‌خانه‌ها	مردم/مکتب‌خانه‌ها	مردم/مکتب‌خانه‌ها	دوره وجود دیدگاههای خیرخواهانه و تلقی آموزش به عنوان عبادت
مدارس خصوصی	مدارس خصوصی	دولت	دوره شکل‌گیری قدرت سیاسی و اجتماعی
مدارس خصوصی	مدارس خصوصی	دولت	دوره شکل‌گیری قدرت سیاسی، اجتماعی و اقتصادی
مدارس خصوصی	مدارس خصوصی	دولت	دوره توجه به جنبه‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی

جامعه‌شناسی تبیین مناسبی برای تفسیر دلایل و زمینه‌های شکل‌گیری مدارس خصوصی در ایران می‌باشند. همچنین شکل‌گیری مدارس خصوصی در ایران می‌تواند شاهد مناسبی برای تأیید فرضیه‌های جامعه‌شناسان انتقادی باشد. جامعه‌شناسانی که معتقدند خصوصی سازی مدارس به عنوان فرایندی برای تقویت گروه‌های غنی و مرفه و حفظ و تثبیت طبقه اجتماعی و موقعیت سیاسی و اجتماعی افراد و خانواده‌ها به کار گرفته می‌شود.

ثالثاً، گرچه خصوصی سازی به عنوان یکی از پیامدهای جهانی شدن قلمداد می‌شود زیرا که منجر به پاسخ‌گویی منعطف و سریع به نیازهای بازار کار در رابطه با مهارتها و شایستگیهای مناسب می‌گردد. اما ماهیت ساختاری و عوامل شکل دهنده مدارس خصوصی در کشور ایران به دلایل مطرح شده نمی‌تواند در راستای دستیابی به مزیت‌های اقتصاد جهانی و رقابت‌های بین‌المللی حرکت نمایند.

کشور ایران دنبال شده است. این مسئله ممکن است ناشی از عوامل زیر باشد؛ الف. اهداف دولتهای وقت برای ایجاد هماهنگی در برنامه‌های آموزش رسمی و غیررسمی کشور برای برقراری وفاق و انسجام ملی، ب. عدم توانایی و مشکلات مدارس خصوصی در رابطه با سیاستگذاری، ج. تلاش نظامهای سیاسی وقت برای اعمال حاکمیت سیاسی خود. بنابراین مسئله حاکمیت و کنترل سیاسی اقتضاء می‌کرده است تا سیاستها و برنامه‌های مدارس خصوصی نیز مطابق با انتظارات و اهداف سیاسی و برنامه‌های توسعه‌ای کشور باشند.

ثانیاً، تأثیر فشارهای سیاسی و اجتماعی برای ایجاد مدارس خصوصی در کشور ایران نمایانی خیره‌کننده‌ای دارد. گرچه بعضاً بر کارکردهای اقتصادی خصوصی سازی مدارس تأکید می‌شود اما این گونه توجیحات متأثر از فشارهای سیاسی و اجتماعی است که در قالب توجیحات اقتصادی در آمده است. بر این اساس می‌توان گفت که دیدگاههای انتقادی و

منابع

انتظاری، یعقوب (۱۳۷۴). سرمایه گذاری در سرمایه انسان تحت شرایط عدم اطمینان: طول بهینه تحصیل در آموزش عالی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی. شماره ۱. سال سوم. ص. ۱۱۱-۱۴۳.

ساخاروپولوس، جورج و موریس وودمال، آموزش برای توسعه، تحلیلی از گزینههای سرمایه گذاری. ترجمه وحیدی پریدخت و سهرابی حمید (۱۳۷۰). تهران، سازمان برنامه و بودجه.

صدیق، عیسی (۱۳۴۹). تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا کنون. دانشگاه تهران. چاپ پنجم. تودارو، مایکل، توسعه اقتصادی در جهان سوم. ترجمه علامعلی فرجادی (۱۳۶۷). تهران، سازمان برنامه و بودجه، چاپ سوم.

عمادزاده، مصطفی (۱۳۷۰)، مباحثی از اقتصاد آموزش و پرورش. انتشارات جهاد دانشگاهی محترم دولتشاهی، طهماسب (۱۳۷۰). مبانی علم اقتصاد: اقتصاد خرد و کلان. چاپ دوم تهران، انتشارات خجسته.

نقیسی، عبدالحسین (۱۳۲۸-۱۳۶۸). بازنگری تجربه برنامه ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال ششم. شماره ۲ و ۳ تابستان و پائیز ۱۳۶۹. ص. ۱۳-۳۵.

نوری نائینی، محمدسعید و فرهاد دژپسند، بررسی اقتصادی شهریه در آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی. شماره ۱. سال دوم ۱۳۷۳. ص. ۷۱-۹۵.

منابع لاتین

- Ball, S. (1990). Education, inequality and school reform: values in crisis! An Inaugural lecturer, *Center for Educational Studies, King's College, London.*

- Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Brown, P. (1993). Culture capital and social exclusion: Some observations of recent trends in education, *Work and the Labour Market*, *Mimeo*, University of Kent, UK.
- Brown, P. Halsey, A. Lauder, H, and Stuart, W. (1997). The transformation of education and society: An introduction. In: Halsey, A, H. Lauder, H. Brown, P, and Stuart Wells, A. eds. *Education, culture, economy and society*. PP 172- Oxford, Oxford University Press.
- Chubb, J. and Moe, T. (1990). *Politics, Markets and America's school*, Washington, The Brookings Institute.
- Schultz, C. V. (1994). *The Public Use of Private Interest* (Washington, D. C. U. S.) Department of Education, National Center for Education, Washington, D.C.
- Carnoy, M. (1995). Is school privatisation the answer. *Eric*. EJ 519187.
- Collins, R. (1977). Functional and Conflict theories of educational stratification. In: Karbel, J. and Halsey, A. H. eds. *Power and Ideology in education*, PP. 118-137. New York: Oxford University Press.
- Davies, P and Adnett, N. (1999). Schooling Quasi-markets: reconciling Economic and sociological analysis, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 47, No. Sep, PP. 221-234.
- Fridman, M. (1980). *Free to choose*, Harmonds Worth, Legue.
- Fridman, M., & Fridman, R. (1979). *Free to choose. A personal statement*. Hearst Corporation, New Yourk.

- Gewirtz, S. Ball, S. and Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*, Buckingham, Open University Press.
- Levin, H. M. (1990). The Theory of Choice Applied to Education in *The Theory of Choice and Control in American Education*, Vol. 1, ed. W. H. Clume and J. F. Witte (New York: Falmer Press 1990).
- Lamdin, D. J. & Mintrom, M. (1997). School choice in theory and practice: taking stock and looking ahead. *Education Economics*, Vol. 5, No. 3. p. 211-244.
- Lauder, H. (1991). Educatio, democracy and the economy. *In British Journal of Sociology of Education*, 12. pp. 417-431.
- Lauder, H., Hughes, D., Waslander, S., Thrupp, M., and etc. (1999). *Trading in Futures: Why markets in educaion do not work?* Open University Press.
- McLeod, J. (1987). Ain't no makin it. *Leveled aspirations in a low-income neighborhood*. Boulder, CO, Westview Press.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. Basic Books. New York.
- Rawls, J. (1972). *Theory of Justice*. Clarendon Press. Oxford.
- Stiglitz, J. E. (1974). The demand for education in public and private school systems. *Journal of public Econoics*, 3, pp. 349-385.
- Travers, Paul, D. (1996). Academic Privatization and choice in public education. K-12. *Education*. Vol, 116, P 471-476.