

تاریخچه تحول آموزش فنی و حرفه‌ای در ایالات متحده و درس‌های آن برای نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران

گردآورنده :

روح اله منصورکیائی

کارشناس معاونت پژوهش و برنامه‌ریزی مرکز تربیت مربی

مرکز تربیت مربی فنی و حرفه‌ای

سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور

تابستان ۱۴۰۵

رعایت اصول اخلاقی و مسئولیت صحت و دقت محتوا برعهده نویسنده / نویسندگان می باشد.

تاریخچه تحول آموزش فنی و حرفه‌ای در ایالات متحده: از تربیت نیروی کار صنعتی تا توسعه مسیرهای شغلی در اقتصاد دانش بنیان

تاریخ آموزش فنی و حرفه‌ای در ایالات متحده را نمی‌توان صرفاً تاریخ تحول یک زیرنظام آموزشی دانست؛ بلکه این تاریخ بخشی از فرایند گسترده‌تر تحول سرمایه‌داری آمریکایی، صنعتی‌شدن، گسترش دولت رفاه، دموکراتیزه‌شدن آموزش و تغییر رابطه میان دولت، بازار و جامعه است. آموزش فنی و حرفه‌ای در آمریکا همواره در نقطه تلاقی دو فلسفه متفاوت آموزشی قرار داشته است. از یک سو، آموزش به عنوان ابزاری برای تأمین نیازهای اقتصاد، افزایش بهره‌وری و تربیت نیروی کار مورد نیاز بازار کار تلقی شده و از سوی دیگر، آموزش نهادی برای توسعه شهروندی، تحقق عدالت اجتماعی، ارتقای فرصت‌های برابر و رشد همه‌جانبه انسان دانسته شده است. بخش مهمی از تحولات آموزش فنی و حرفه‌ای آمریکا در بیش از یک قرن گذشته را می‌توان حاصل کشمکش مستمر میان این دو رویکرد دانست (گروپ و لازرسون^۱، ۲۰۰۴).

ریشه‌های شکل‌گیری آموزش حرفه‌ای مدرن در آمریکا را باید در تحولات اقتصادی و اجتماعی اواخر قرن نوزدهم جست‌وجو کرد. پس از جنگ داخلی آمریکا، اقتصاد این کشور وارد مرحله‌ای از صنعتی‌شدن شتابان شد. توسعه صنایع فولاد، راه‌آهن، کشتی‌سازی، استخراج معادن، تولید انبوه و بعدها صنایع خودروسازی، ساختار اقتصادی و اجتماعی کشور را به سرعت دگرگون ساخت. میلیون‌ها مهاجر اروپایی وارد شهرهای صنعتی شدند و تقاضا برای نیروی کار ماهر و نیمه‌ماهر به طور چشمگیری افزایش یافت. در چنین شرایطی، بسیاری از صنعتگران و سیاست‌گذاران معتقد بودند که مدارس سنتی آمریکا که بر آموزش کلاسیک، ادبیات، علوم انسانی و آمادگی برای دانشگاه تأکید داشتند، قادر به پاسخگویی به نیازهای اقتصاد صنعتی جدید نیستند. آنان خواستار ایجاد نظام آموزشی جدیدی بودند که بتواند جوانان را برای اشتغال در صنایع و حرفه‌های مختلف آماده سازد (کلیبارد^۲، ۲۰۰۴).

هم‌زمان با رشد صنعتی‌شدن، جنبش آموزش پیشرو^۳ نیز در حال گسترش بود. این جنبش بر ضرورت ارتباط آموزش با زندگی واقعی، کار و نیازهای جامعه تأکید می‌کرد. اگرچه بسیاری از اصلاح‌طلبان آموزشی از آموزش عملی حمایت می‌کردند، اما درباره اهداف و ماهیت آن اختلاف نظر داشتند. برخی آموزش حرفه‌ای را ابزاری برای افزایش کارایی اقتصادی می‌دانستند، در حالی که گروهی دیگر آن را وسیله‌ای برای رشد فردی و مشارکت اجتماعی تلقی می‌کردند. همین اختلاف دیدگاه بعدها به یکی از مهم‌ترین مناقشات تاریخ آموزش حرفه‌ای آمریکا تبدیل شد.

نقطه عطف اصلی در شکل‌گیری آموزش حرفه‌ای مدرن آمریکا، تصویب قانون اسمیت-هیوز^۴ در سال ۱۹۱۷ بود. این قانون نخستین برنامه گسترده دولت فدرال برای حمایت مالی از آموزش حرفه‌ای محسوب می‌شد و برای نخستین بار منابع مالی مشخصی را برای آموزش کشاورزی، صنعتی و اقتصاد خانگی در مدارس متوسطه اختصاص داد. اهمیت این قانون تنها در تأمین مالی نبود؛ بلکه فلسفه جدیدی از آموزش را نیز تثبیت کرد که بر تفکیک مسیرهای آموزشی بر اساس آینده شغلی دانش‌آموزان استوار بود (لازرسون و گروپ^۵، ۱۹۷۴).

¹ Grubb & Lazerson

² Kliebard

³ Progressive Education Movement

⁴ Smith-Hughes Act

⁵ Lazerson & Grubb

چارلز پروسر^۱، که از مهم‌ترین نظریه‌پردازان آموزش حرفه‌ای آمریکا به شمار می‌رود، نقش محوری در تدوین مبانی نظری این قانون داشت. او معتقد بود آموزش حرفه‌ای باید مستقیماً برای نیازهای شغلی طراحی شود و محیط آموزشی تا حد امکان شرایط واقعی محیط کار را بازسازی کند. از نظر پروسر، همه دانش‌آموزان برای تحصیلات دانشگاهی مناسب نیستند و بخش بزرگی از آنان باید از طریق آموزش حرفه‌ای برای ورود مستقیم به بازار کار آماده شوند. وی مجموعه‌ای از اصول را تدوین کرد که بعدها به اصول پروسر معروف شدند و برای چند دهه بر سیاست‌های آموزش حرفه‌ای آمریکا حاکم بودند (پراسر و کوئیگلی^۲، ۱۹۴۹). با وجود استقبال گسترده از آموزش حرفه‌ای، از همان ابتدا مخالفت‌های جدی نیز با این رویکرد شکل گرفت. مهم‌ترین منتقد این جریان جان دیویی بود. دیویی معتقد بود آموزش نباید افراد را از سنین پایین در مسیرهای از پیش تعیین‌شده شغلی قرار دهد. از نظر او، آموزش حرفه‌ای زمانی ارزشمند است که بخشی از آموزش عمومی باشد و به رشد فکری، اخلاقی و اجتماعی افراد کمک کند. وی هشدار می‌داد که تفکیک زود هنگام دانش‌آموزان به مسیرهای دانشگاهی و حرفه‌ای می‌تواند به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی منجر شود و مدارس را به ابزاری برای تثبیت تقسیم کار طبقاتی تبدیل کند (دیویی^۳، ۱۹۱۶).

تحولات دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ تا حد زیادی نگرانی‌های دیویی را تأیید کرد. اگرچه آموزش حرفه‌ای به سرعت گسترش یافت، اما در عمل دانش‌آموزان طبقات کارگری، مهاجران و اقلیت‌های قومی بیش از دیگران به این مسیر هدایت می‌شدند، در حالی که دانش‌آموزان طبقات متوسط و مرفه عمدتاً در مسیرهای دانشگاهی باقی می‌ماندند. بدین ترتیب آموزش حرفه‌ای به تدریج به عنوان مسیر طبقه کارگر شناخته شد. این پدیده بعدها یکی از محورهای اصلی مطالعات جامعه‌شناسی آموزش شد و بسیاری از پژوهشگران آن را نمونه‌ای از بازتولید نابرابری اجتماعی از طریق نظام آموزشی دانستند (ویرث^۴، ۱۹۹۲). رکود بزرگ دهه ۱۹۳۰ نیز نقش آموزش حرفه‌ای را تغییر داد. افزایش شدید بیکاری موجب شد سیاست‌گذاران از آموزش حرفه‌ای به عنوان ابزاری برای مقابله با بحران اقتصادی استفاده کنند. برنامه‌های آموزشی جدیدی برای آموزش جوانان بیکار و ارتقای مهارت نیروی کار طراحی شد. در این دوره، آموزش حرفه‌ای بیش از پیش با سیاست‌های بازار کار و اشتغال پیوند خورد. جنگ جهانی دوم و دوره پس از آن نقطه عطف دیگری در تاریخ آموزش فنی و حرفه‌ای آمریکا محسوب می‌شود. اقتصاد جنگی آمریکا نیازمند میلیون‌ها نیروی فنی، تکنسین، مهندس و کارگر ماهر بود. برنامه‌های آموزشی فشرده برای تربیت نیروی انسانی مورد نیاز صنایع دفاعی طراحی شد و آموزش مهارتی اهمیت بی‌سابقه‌ای یافت. پس از جنگ نیز رشد سریع فناوری، توسعه صنایع هوافضا، الکترونیک و تولید پیشرفته، نیاز به سطوح بالاتری از مهارت را افزایش داد.

در همین دوره، کمیسیون ترومن در گزارش مشهور خود در سال ۱۹۴۷ استدلال کرد که آموزش پس از متوسطه باید به حق عمومی شهروندان تبدیل شود. این گزارش زمینه توسعه گسترده کالج‌های محلی و کالج‌های اجتماعی را فراهم کرد (گیلبرت و هلر^۵، ۲۰۱۳). کالج‌های اجتماعی یکی از مهم‌ترین نوآوری‌های نظام آموزشی آمریکا بودند. این مؤسسات وظیفه‌ای دوگانه داشتند: از یک سو امکان انتقال دانشجویان به دانشگاه‌های چهار ساله را فراهم می‌کردند و از سوی دیگر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مورد نیاز بازار کار را ارائه می‌دادند. به همین دلیل، آنان حلقه اتصال میان آموزش متوسطه، آموزش عالی و بازار کار محسوب می‌شدند (کوهن، براور و کیسکر^۶، ۲۰۱۴).

¹ Prosser

² Quigley

³ Dewey

⁴ Wirth

⁵ Gilbert & Heller

⁶ Cohen, Brawer & Kisker

دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ هم‌زمان با ظهور نظریه سرمایه انسانی بود. اقتصاددانانی همچون تئودور شولتز و گری بکر استدلال کردند که آموزش نوعی سرمایه‌گذاری اقتصادی است که بازده آن در قالب افزایش بهره‌وری، رشد اقتصادی و درآمد فردی ظاهر می‌شود (شولتز^۱، ۱۹۶۱؛ بکر^۲، ۱۹۶۴). این نظریه تأثیر عمیقی بر سیاست‌گذاری آموزشی آمریکا گذاشت و آموزش فنی و حرفه‌ای بیش از پیش به عنوان ابزاری برای توسعه اقتصادی و رقابت‌پذیری ملی مورد توجه قرار گرفت. در چنین فضایی، قانون آموزش حرفه‌ای ۱۹۶۳ تصویب شد. این قانون دامنه آموزش حرفه‌ای را گسترش داد و امکان استفاده از منابع فدرال برای آموزش‌های پس از متوسطه، آموزش بزرگسالان و بازآموزی نیروی کار را فراهم کرد. از این زمان، آموزش حرفه‌ای دیگر صرفاً برنامه‌ای برای دانش‌آموزان دبیرستانی نبود، بلکه به بخشی از سیاست‌های توسعه نیروی انسانی و بازار کار تبدیل شد.

با این حال، دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ شاهد رشد انتقادهای جامعه‌شناختی نسبت به آموزش حرفه‌ای نیز بودند. پژوهشگران نشان دادند که بسیاری از برنامه‌های حرفه‌ای همچنان دانش‌آموزان طبقات محروم را به سمت مشاغل کم‌درآمد هدایت می‌کنند و فرصت‌های تحرک اجتماعی را محدود می‌سازند. این نقدها در کتاب مشهور رویای منحرف‌شده توسط برینت و کارابل^۳ به اوج خود رسید. آنان استدلال کردند که بسیاری از نهادهای آموزش حرفه‌ای و کالج‌های اجتماعی، برخلاف وعده‌های اولیه، نتوانسته‌اند برابری آموزشی را محقق کنند و گاه به بازتولید نابرابری‌ها کمک کرده‌اند (برینت و کارابل، ۱۹۸۹).

دهه ۱۹۸۰ نقطه آغاز موج جدیدی از اصلاحات بود. انتشار گزارش "ملتی در معرض خطر" در سال ۱۹۸۳ نگرانی گسترده‌ای درباره کیفیت آموزش آمریکا ایجاد کرد. این گزارش هشدار می‌داد که کاهش استانداردهای آموزشی، توان رقابتی آمریکا را تهدید می‌کند. در نتیجه، توجه سیاست‌گذاران به ارتقای مهارت‌های شناختی، علوم، ریاضیات و آمادگی دانشگاهی معطوف شد. آموزش حرفه‌ای سنتی که عمدتاً بر مهارت‌های محدود شغلی تمرکز داشت، مورد انتقاد قرار گرفت و بسیاری آن را برای اقتصاد مبتنی بر دانش ناکافی دانستند.

پاسخ به این انتقادات در دهه ۱۹۹۰ با تصویب اصلاحات گسترده قانون پرکینز شکل گرفت. هدف این اصلاحات ادغام آموزش‌های دانشگاهی و حرفه‌ای بود. برنامه‌هایی مانند برنامه "آمادگی فنی و حرفه‌ای"^۴ و برنامه "گذار از مدرسه به کار"^۵ تلاش کردند شکاف تاریخی میان آموزش نظری و آموزش مهارتی را کاهش دهند و مسیرهای انعطاف‌پذیرتری برای انتقال میان مدرسه، آموزش عالی و اشتغال ایجاد کنند (لینچ^۶، ۲۰۰۰).

از اواخر دهه ۱۹۹۰ و اوایل قرن بیست و یکم، تحول مفهومی مهمی رخ داد. اصطلاح سنتی «آموزش حرفه‌ای»^۷ به تدریج جای خود را به «آموزش فنی و حرفه‌ای»^۸ داد. این تغییر صرفاً واژگانی نبود، بلکه بیانگر تحول عمیق در فلسفه آموزش مهارتی بود. در رویکرد جدید، هدف دیگر آماده‌سازی افراد برای یک شغل خاص نبود؛ بلکه توسعه قابلیت‌های یادگیری، مهارت‌های انتقال‌پذیر، تفکر حل مسئله، سواد فناورانه و آمادگی برای تغییرات مداوم بازار کار مورد توجه قرار گرفت (استون و لوئیس^۹، ۲۰۱۲).

¹ Schultz

² Becker

³ Brint & Karabel

⁴ Tech Prep

⁵ School-to-Work

⁶ Lynch

⁷ Vocational Education

⁸ Career and Technical Education

⁹ Stone & Lewis

در دهه‌های اخیر، ظهور اقتصاد دیجیتال، جهانی‌شدن، اتوماسیون و انقلاب صنعتی چهارم، آموزش فنی و حرفه‌ای آمریکا را وارد مرحله جدیدی کرده است. مفاهیمی مانند یادگیری مادام‌العمر، مدارک قابل انباشت، آموزش مبتنی بر شایستگی و مسیرهای شغلی به محور اصلی سیاست‌های مهارتی تبدیل شده‌اند. در این چارچوب، فرد می‌تواند در مراحل مختلف زندگی وارد نظام آموزشی شود، مهارت‌های جدید کسب کند و مسیر حرفه‌ای خود را تغییر دهد. امروزه مفهوم "مسیرهای شغلی"^۱ "مهم‌ترین چارچوب راهبردی آموزش فنی و حرفه‌ای آمریکا محسوب می‌شود. این رویکرد تلاش می‌کند آموزش متوسطه، کالج‌های اجتماعی، دانشگاه‌ها، آموزش بزرگسالان و بازار کار را در قالب یک نظام یکپارچه به یکدیگر متصل سازد. ویژگی اصلی آن انعطاف‌پذیری، امکان انباشت تدریجی مدارک، یادگیری مادام‌العمر و انطباق مستمر با نیازهای اقتصاد دانش‌بنیان است (سیموندز، شوارتز و فرگوسن، ۲۰۱۱).

بنابراین تاریخ آموزش فنی و حرفه‌ای آمریکا را می‌توان تاریخ گذار از "آموزش برای یک شغل" به "آموزش برای یک مسیر حرفه‌ای" دانست؛ گذاری که طی آن آموزش مهارتی از ابزاری برای تأمین نیروی کار صنایع سنتی به بخشی از راهبرد ملی توسعه سرمایه انسانی، نوآوری و رقابت‌پذیری اقتصادی تبدیل شده است. در عین حال، این تاریخ نشان می‌دهد که تنش میان اهداف اقتصادی و اهداف اجتماعی آموزش همچنان پابرجاست و یکی از مهم‌ترین چالش‌های سیاست‌گذاری مهارتی در قرن بیست و یکم نیز به شمار می‌رود. این تجربه تاریخی برای کشورهایی مانند ایران اهمیت فراوانی دارد، زیرا نشان می‌دهد موفقیت نظام‌های مهارتی نه صرفاً در توسعه کمی آموزش، بلکه در ایجاد تعادل میان کارایی اقتصادی، عدالت اجتماعی، انعطاف‌پذیری نهادی و یادگیری مادام‌العمر نهفته است.

چالش‌های ساختاری و کارکردی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای آمریکا

نظام آموزش فنی و حرفه‌ای آمریکا، با وجود نقش مهمی که در توسعه مهارت‌های نیروی کار و پیوند آموزش با اشتغال ایفا کرده است، همواره با انتقادهای جدی روبه‌رو بوده است. منتقدان معتقدند این نظام در بسیاری از دوره‌های تاریخی به جای کاهش نابرابری‌های اجتماعی، به بازتولید آن‌ها کمک کرده و دانش‌آموزان طبقات پایین، اقلیت‌های نژادی و گروه‌های کم‌برخوردار را به مسیرهای حرفه‌ای و مشاغل کم‌درآمد هدایت کرده است (برینت و کارابل، ۱۹۸۹). همچنین، تفکیک زود هنگام دانش‌آموزان به مسیرهای دانشگاهی و حرفه‌ای، فرصت‌های تحصیلی و شغلی آینده برخی از آنان را محدود کرده و به تثبیت شکاف‌های اجتماعی انجامیده است (کلیبارد، ۲۰۰۴؛ ویرث، ۱۹۹۲). از سوی دیگر، بسیاری از صاحب‌نظران بر این باورند که آموزش فنی و حرفه‌ای آمریکا بیش از حد تحت تأثیر نیازهای کوتاه‌مدت بازار کار قرار دارد و اهداف گسترده‌تر آموزش، نظیر پرورش تفکر انتقادی، رشد فردی و تربیت شهروندی را در حاشیه قرار می‌دهد؛ انتقادی که ریشه در دیدگاه‌های دیوئی (۱۹۱۶) دارد. علاوه بر این، وابستگی برنامه‌های مهارتی به تحولات سریع فناوری و نیازهای متغیر صنایع موجب شده است برخی مهارت‌های آموزش‌داده‌شده به سرعت کارایی خود را از دست بدهند و میان آموزش و فرصت‌های واقعی اشتغال شکاف ایجاد شود (لینچ، ۲۰۰۰؛ استون و لوئیس، ۲۰۱۲). نابرابری در کیفیت برنامه‌ها و امکانات آموزشی میان ایالت‌ها و مناطق مختلف نیز از دیگر چالش‌های این نظام به شمار می‌رود و باعث می‌شود نتایج آموزشی و شغلی دانش‌آموزان به شدت تحت تأثیر محل زندگی و سطح منابع مدارس قرار گیرد (کوهن، براور و کیسکر، ۲۰۱۴). همچنین، برخی پژوهشگران معتقدند که آموزش فنی و حرفه‌ای نتوانسته است به اندازه ادعاهای مطرح‌شده موجب تحرک اجتماعی و بهبود جایگاه اقتصادی فراگیران شود و در بسیاری موارد افراد را در همان موقعیت‌های شغلی و طبقاتی موجود نگه داشته است (لازرسون و گروب، ۱۹۷۴؛ برینت و کارابل، ۱۹۸۹). در نهایت، با ظهور اقتصاد دانش‌بنیان و گسترش فناوری‌های نوین، این انتقاد مطرح شده است که بخشی از برنامه‌های سنتی آموزش فنی و حرفه‌ای هنوز به اندازه کافی بر مهارت‌های پیچیده‌ای مانند حل

¹ Career Pathways

² Symonds, Schwartz, & Ferguson

مسئله، خلاقیت، یادگیری مادام‌العمر و سازگاری با تغییرات تمرکز ندارند و از این رو با نیازهای اقتصاد قرن بیست‌ویکم فاصله دارند (سیموندز، شوارتز و فرگوسن، ۲۰۱۱؛ استون و لوئیس، ۲۰۱۲).

درس‌های راهبردی برای ایران: فراتر از گسترش کمی آموزش مهارتی

مطالعه تجربه بیش از یک قرن تحول آموزش فنی و حرفه‌ای در ایالات متحده نشان می‌دهد که موفقیت نظام‌های مهارتی نه در افزایش تعداد مراکز آموزشی، گسترش ظرفیت پذیرش یا صدور گواهینامه‌های بیشتر، بلکه در کیفیت حکمرانی مهارت، پیوند آموزش با توسعه اقتصادی، انعطاف‌پذیری نهادی و توانایی پاسخگویی به تحولات فناوری نهفته است. تاریخ آموزش فنی و حرفه‌ای آمریکا نشان می‌دهد که این نظام از یک الگوی سنتی مبتنی بر آموزش برای مشاغل مشخص به سمت الگوی پویا مبتنی بر توسعه سرمایه انسانی، مسیرهای شغلی، یادگیری مادام‌العمر و مشارکت فعال صنایع حرکت کرده است. این تجربه برای ایران اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا بسیاری از چالش‌هایی که آمریکا در طول قرن بیستم با آن مواجه بود، امروز در نظام مهارتی ایران نیز مشاهده می‌شود. نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران طی دهه‌های اخیر از نظر کمی رشد چشمگیری داشته است. توسعه هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش، گسترش مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای، ایجاد دانشگاه‌های مهارتی و افزایش تعداد آموزشگاه‌های آزاد نشان می‌دهد که سیاست‌گذاران اهمیت مهارت‌آموزی را به رسمیت شناخته‌اند. با این حال، توسعه کمی لزوماً به بهبود کیفیت اشتغال یا افزایش بهره‌وری نیروی کار منجر نشده است. بخش قابل توجهی از فارغ‌التحصیلان مهارتی همچنان با مشکل بیکاری، اشتغال ناقص یا اشتغال نامرتبط با رشته تحصیلی مواجه‌اند. این وضعیت نشان می‌دهد که میان عرضه مهارت و تقاضای واقعی اقتصاد شکاف قابل توجهی وجود دارد.

یکی از ریشه‌های اصلی این مسئله، غلبه رویکرد عرضه‌محور در سیاست‌گذاری مهارتی است. بسیاری از برنامه‌های آموزشی بر این فرض استوارند که افزایش تعداد افراد آموزش‌دیده به‌طور خودکار به رشد اقتصادی و اشتغال منجر خواهد شد. این نگاه تا حدی متأثر از نظریه سرمایه انسانی است که آموزش را عامل اصلی افزایش بهره‌وری و رشد اقتصادی می‌داند (بکر، ۱۹۶۴؛ شولتز، ۱۹۶۱). با وجود این، تجربه آمریکا و نقدهای بعدی بر نظریه سرمایه انسانی نشان داده است که آموزش به تنهایی نمی‌تواند توسعه اقتصادی ایجاد کند. گراب و لازرسون (۲۰۰۴) این تصور را «انجیل آموزش» می‌نامند؛ یعنی این باور که آموزش قادر است مستقل از ساختار اقتصادی، همه مشکلات توسعه را حل کند. در عمل، توسعه مهارت زمانی اثربخش است که هم‌زمان با توسعه صنعتی، سرمایه‌گذاری، نوآوری و ایجاد فرصت‌های شغلی مولد صورت گیرد.

از این رو، نخستین و مهم‌ترین درس راهبردی برای ایران، پیوند دادن سیاست مهارت با راهبرد توسعه اقتصادی و صنعتی کشور است. آموزش فنی و حرفه‌ای نباید صرفاً بخشی از نظام آموزشی تلقی شود، بلکه باید جزئی از سیاست توسعه ملی باشد. تجربه آمریکا نشان می‌دهد که موفق‌ترین دوره‌های توسعه آموزش حرفه‌ای همواره با تحولات اقتصادی و فناوری همراه بوده‌اند. گسترش آموزش کشاورزی در اوایل قرن بیستم، توسعه آموزش‌های صنعتی در دوران تولید انبوه، رشد کالج‌های اجتماعی پس از جنگ جهانی دوم و تمرکز بر فناوری‌های پیشرفته در دهه‌های اخیر، همگی در پاسخ به نیازهای اقتصاد شکل گرفته‌اند (لازرسون و گروب، ۱۹۷۴). ایران نیز برای دستیابی به رشد پایدار ناگزیر است نظام مهارتی خود را با اولویت‌های توسعه‌ای کشور از جمله اقتصاد دیجیتال، هوش مصنوعی، انرژی‌های تجدیدپذیر، صنایع پیشرفته، فناوری‌های نوظهور و اقتصاد دانش‌بنیان هماهنگ کند.

دومین درس راهبردی، ضرورت استقرار نظام حکمرانی یکپارچه مهارت است. یکی از چالش‌های ساختاری ایران، پراکندگی نهادی در حوزه آموزش مهارتی است. وزارت آموزش و پرورش، وزارت علوم، سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی، دانشگاه ملی مهارت، جهاد دانشگاهی و ده‌ها نهاد دیگر هر یک بخشی از مسئولیت توسعه مهارت را بر عهده دارند. این پراکندگی اغلب به موازی‌کاری، اتلاف منابع و فقدان راهبرد ملی مشترک منجر شده است. در مقابل، اگرچه در آمریکا نیز بازیگران

متعددی در حوزه مهارت فعالیت می‌کنند، اما وجود چارچوب‌های مشترک، استانداردهای ملی و سازوکارهای هماهنگی میان نهادهای آموزشی، بازار کار و دولت، نوعی انسجام راهبردی ایجاد کرده است (استون و لوئیس، ۲۰۱۲). ایران نیز نیازمند شکل‌گیری یک نظام ملی مهارت است که سیاست‌های آموزشی، اشتغال، فناوری و توسعه صنعتی را در یک چارچوب واحد هماهنگ سازد.

سومین درس مهم، حرکت از آموزش شغل‌محور به سمت توسعه مسیرهای شغلی است. آموزش فنی و حرفه‌ای سنتی عمدتاً بر آماده‌سازی افراد برای یک شغل مشخص تمرکز داشت. این رویکرد در اقتصاد صنعتی قرن بیستم کارآمد بود، اما در اقتصاد دانش‌بنیان امروز که فناوری‌ها و مشاغل با سرعت زیادی تغییر می‌کنند، کارایی خود را از دست داده است. یکی از مهم‌ترین اصلاحات آموزش فنی و حرفه‌ای آمریکا در دهه‌های اخیر، توسعه مفهوم "مسیرهای شغلی" بوده است (سیموندز، شوارتز و فرگوسن، ۲۰۱۱). در این الگو، آموزش نه یک مرحله محدود، بلکه فرایندی مستمر تلقی می‌شود که فرد در طول زندگی حرفه‌ای خود بارها به آن بازمی‌گردد. مسیرهای شغلی امکان انتقال میان آموزش متوسطه، آموزش عالی، آموزش‌های کوتاه‌مدت و محیط کار را فراهم می‌کنند و به افراد اجازه می‌دهند مهارت‌های خود را به‌صورت تدریجی و انباشتی توسعه دهند. برای ایران نیز ایجاد چنین نظامی می‌تواند به افزایش انعطاف‌پذیری نیروی کار و کاهش فاصله میان آموزش و اشتغال کمک کند.

چهارمین درس، نهادینه‌سازی یادگیری مادام‌العمر است. اقتصاد معاصر با سرعتی بی‌سابقه در حال تغییر است و مهارت‌های مورد نیاز بازار کار به‌طور مداوم دگرگون می‌شوند. در چنین شرایطی، آموزش پیش از اشتغال دیگر کافی نیست. تجربه آمریکا نشان می‌دهد که آموزش بزرگسالان، بازآموزی کارکنان و ارتقای مستمر مهارت‌ها به یکی از ارکان اصلی سیاست‌های توسعه سرمایه انسانی تبدیل شده است (استون و لوئیس، ۲۰۱۲). در ایران نیز بخش عمده سیاست‌های مهارتی همچنان بر دوره‌های پیش از ورود به بازار کار متمرکز است. توسعه آموزش‌های ضمن کار، آموزش‌های آنلاین، اعتباربخشی یادگیری‌های غیررسمی، ایجاد حساب‌های فردی یادگیری و حمایت از بازآموزی کارکنان می‌تواند زمینه استقرار نظام یادگیری مادام‌العمر را فراهم کند.

پنجمین درس، مشارکت واقعی کارفرمایان در حکمرانی مهارت است. یکی از ضعف‌های مزمن نظام مهارتی ایران، فاصله میان مراکز آموزشی و محیط‌های واقعی کار است. در بسیاری از موارد، برنامه‌های آموزشی بدون مشارکت مؤثر صنایع طراحی می‌شوند و در نتیجه بخشی از مهارت‌های آموزش داده‌شده با نیازهای واقعی بازار کار همخوانی ندارد. تجربه آمریکا نشان می‌دهد که از دهه ۱۹۹۰ به بعد، شوراهای بخشی مهارت، انجمن‌های حرفه‌ای و شرکت‌های بزرگ نقش فعالی در تدوین استانداردهای آموزشی، طراحی برنامه‌های درسی و ارزیابی مهارت‌ها ایفا کرده‌اند (لینچ، ۲۰۰۰). برای ایران نیز ضروری است که بخش خصوصی از جایگاه مشورتی صرف فراتر رود و به یکی از شرکای اصلی نظام مهارت تبدیل شود.

ششمین درس، گذار از مدرک‌گرایی به شایستگی‌محوری است. یکی از چالش‌های مهم نظام آموزشی ایران، ارزش‌گذاری بیش از حد بر مدارک رسمی و کم‌توجهی به مهارت‌های واقعی است. در بسیاری از موارد، دریافت مدرک به هدف اصلی آموزش تبدیل می‌شود. در حالی که تجربه آموزش فنی و حرفه‌ای نوین در آمریکا نشان می‌دهد که تأکید اصلی باید بر شایستگی‌های قابل سنجش و مهارت‌های واقعی باشد. توسعه چارچوب ملی صلاحیت‌های حرفه‌ای، اعتباربخشی مهارت‌ها و ارزیابی مبتنی بر شایستگی می‌تواند به ارتقای کیفیت نیروی کار و افزایش اعتماد کارفرمایان به مدارک مهارتی کمک کند.

هفتمین درس، توسعه نظام ملی اطلاعات بازار کار و آینده‌پژوهی مهارت است. یکی از نقاط قوت نظام مهارتی آمریکا استفاده گسترده از داده‌ها برای پیش‌بینی نیازهای آینده نیروی کار است. تصمیم‌گیری درباره سرمایه‌گذاری‌های آموزشی بر اساس تحلیل روندهای فناوری، تحولات بخشی و پیش‌بینی اشتغال انجام می‌شود. در ایران، فقدان داده‌های جامع و به‌روز درباره عرضه و تقاضای مهارت، یکی از موانع اصلی برنامه‌ریزی راهبردی است. ایجاد سامانه ملی رصد مهارت، پایش مستمر تحولات فناوری و توسعه مطالعات آینده‌پژوهی می‌تواند مبنای تصمیم‌گیری‌های دقیق‌تر در حوزه مهارت باشد.

هشتمین درس، ارتقای منزلت اجتماعی آموزش‌های مهارتی است. تجربه تاریخی آمریکا نشان می‌دهد که آموزش حرفه‌ای برای دهه‌های طولانی به عنوان مسیر دانش‌آموزان ضعیف‌تر تلقی می‌شد و همین مسئله موجب کاهش جذابیت آن گردید (برینت و کارابل، ۱۹۸۹؛ ویرث، ۱۹۹۲). ایران نیز با مشکل مشابهی مواجه است. بسیاری از خانواده‌ها همچنان موفقیت تحصیلی را مترادف ورود به دانشگاه‌های نظری می‌دانند. تجربه آمریکا نشان می‌دهد که تغییر این نگرش تنها از طریق تبلیغات امکان‌پذیر نیست؛ بلکه مستلزم ایجاد فرصت‌های واقعی پیشرفت شغلی، امکان ادامه تحصیل، درآمد مناسب و تحرک اجتماعی برای فارغ‌التحصیلان مهارتی است. نهمین درس، توجه همزمان به کارایی اقتصادی و عدالت اجتماعی است. یکی از مهم‌ترین نقدهای وارد بر آموزش حرفه‌ای آمریکا آن بود که در برخی دوره‌ها به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی انجامید و دانش‌آموزان طبقات محروم را به مسیرهای آموزشی محدودتری هدایت کرد (برینت و کارابل، ۱۹۸۹؛ کلیارد، ۲۰۰۴). این تجربه هشدار می‌دهد که توسعه آموزش‌های مهارتی نباید به ایجاد نظام آموزشی دوگانه میان طبقات اجتماعی منجر شود. دسترسی برابر مناطق محروم به آموزش‌های باکیفیت، حمایت از زنان، جوانان و گروه‌های آسیب‌پذیر و ایجاد فرصت‌های برابر برای ادامه تحصیل باید بخشی از راهبرد ملی مهارت باشد. در نهایت، مهم‌ترین درس تجربه آمریکا آن است که آموزش فنی و حرفه‌ای را نمی‌توان جدا از ساختار اقتصادی، فناوری و اجتماعی کشور تحلیل کرد. کیفیت مهارت‌ها تابع کیفیت نظام تولید، نوآوری، سرمایه‌گذاری و حکمرانی اقتصادی است. از این رو، آینده نظام مهارتی ایران نه در افزایش تعداد دوره‌ها و مراکز آموزشی، بلکه در ایجاد یک اکوسیستم ملی مهارت نهفته است؛ اکوسیستمی که در آن آموزش، اشتغال، صنعت، فناوری و نوآوری در قالب یک راهبرد توسعه‌ای منسجم عمل کنند. تنها در چنین شرایطی است که مهارت‌آموزی می‌تواند به موتور بهره‌وری، رقابت‌پذیری و توسعه پایدار کشور تبدیل شود.

منابع

- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- Brint, S., & Karabel, J. (1989). *The diverted dream: Community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900–1985*. Oxford University Press.
- Cohen, A. M., Brawer, F. B., & Kisker, C. B. (2014). *The American community college* (6th ed.). Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Gilbert, C. K., & Heller, D. E. (2013). *The Truman Commission and the origins of the community college movement*. In M. B. Katz & M. J. Lange (Eds.), *Education and the American welfare state* (pp. 119–138). Routledge.
- Grubb, W. N., & Lazerson, M. (2004). *The education gospel: The economic power of schooling*. Harvard University Press.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893–1958* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Lazerson, M., & Grubb, W. N. (1974). *American education and vocationalism: A documentary history, 1870–1970*. Teachers College Press.
- Lynch, R. L. (2000). High school career and technical education for the first decade of the 21st century. *Journal of Vocational Education Research*, 25(2), 155–198.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. U.S. Government Printing Office.

- Prosser, C. A., & Quigley, T. H. (1949). *Vocational education in a democracy* (Rev. ed.). American Technical Society.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Stone, J. R., & Lewis, M. V. (2012). *College and career ready in the 21st century: Making high school matter*. Teachers College Press.
- Symonds, W. C., Schwartz, R., & Ferguson, R. (2011). *Pathways to prosperity: Meeting the challenge of preparing young Americans for the 21st century*. Harvard Graduate School of Education.
- Wirth, A. G. (1992). *Education and work for the year 2000: Choices we face*. Jossey-Bass.