

نقش آفرینی دانشگاه در فرآیند توسعه پایدار، از رهگذر تولید سرمایه اجتماعی

حمید جاودانی^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۱۱/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۰۲/۳۰

چکیده

اگرچه «توسعه پایدار» به آرمانی جهانی بدل شده است، اما دستیابی به آن، نیازمند بازشناسی و بازاندیشی مفاهیم و بایسته‌های هم‌گرا با این پنداره زیست‌گرایانه است. از این رو، بخش گسترده‌ای از این نگاه، مفهومی است؛ چراکه هدف این جستار، افزون بر بازکاوی مفاهیمی همچون «سرمایه اجتماعی» و کژراه‌هایی که روایت کنونی توسعه می‌پیماید، پافشاری بر نقش نهادهای تولید دانش و بایسته‌های بنیادین ماهیت دانشی است که می‌تواند بر کمیت و کیفیت سرمایه اجتماعی و در نهایت، بر توسعه پایدار، اثرگذار باشد. مفهوم‌پردازی و بهره‌گیری از رویکردی تحلیلی و نقادانه، نیازمند بازنگری نظام‌مند^۲، تحلیلی^۳ و نقادانه^۴ است که بخشی از روش‌شناسی این نگاه را پوشش می‌دهد و موجب دگرنویسی در سبک آن نیز شده است؛ اما پویشی در زیست‌تجربه‌های نهادهای بین‌المللی و برخی از کشورهای پیشرو، جنبه عملی‌تر بدان بخشیده است. بحث و جمع‌بندی، بر پایه بنیان‌های نظری و زیست‌تجربه‌ها نگاه شده است و بر کیفیت، تناسب آموزش، بایسته‌های مفهومی و رویکردهای نوین آموزش آینده پای می‌فشارد؛ مفاهیمی که بازتاب آن در سرمایه اجتماعی شهروندان، می‌تواند مسیر توسعه پایدار را هموار سازد.

واژگان کلیدی: توسعه پایدار، سرمایه اجتماعی، دانشگاه، آموزش، آموزش عالی

۱. استادیار گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

Javdani99@gmail.com

2. Systematic Review

3. Analytic Review

4. Critical Review

مقدمه

کندوکاو در مسائل و پدیده‌های اجتماعی و فرهنگی، به دلیل داشتن پیچیدگی‌های خاص خود که برآمده از پیچیدگی انسان و نهادهای اجتماعی است، آن را به کوششی دشوار بدل می‌سازد؛ به‌ویژه هنگامی که در نظر باشد پدیده‌هایی انتزاعی مانند سرمایه انسانی، سرمایه فکری و سرمایه اجتماعی را در ارتباط با مسائلی همچون یادگیری یا به‌عبارتی آموزش، بازکاوی کنیم. برای شرح این دشواری، به برخی از ویژگی‌های این پدیده‌ها اشاره می‌کنیم.

• رصد پدیده‌های اجتماعی و به‌ویژه پدیده‌های فکری و فرهنگی، برخلاف پدیده‌های طبیعی و یا حتی برخی پدیده‌های اقتصادی که می‌توان آنها را نیز نوعی پدیده اجتماعی به‌شمار آورد، نیازمند نگاهی تیزبینانه‌تر به رفتارهای اجتماعی و فردی است و به‌خودی‌خود، مشاهده‌پذیر نیستند؛ به عنوان مثال، انسجام اجتماعی، پدیده‌ای نیست که به‌راحتی قابل رصد یا بازکاوی باشد.

• پدیده‌های اجتماعی و فرهنگی، به دلیل تفاوت‌های فردی و اجتماعی، غیرقابل‌پایش و پیش‌بینی به صورت دقیق می‌باشند و این نبود دقت، گاه حتی موجب شکل‌گیری نظریات و دیدگاه‌های متفاوت درباره مسئله‌ای خاص می‌شود.

• پدیده‌های فرهنگی و اجتماعی، دارای بار ارزشی هستند و ارزش‌ها نیز در گذر زمان، ثابت باقی نمی‌مانند و این بی‌ثباتی و یا به‌عبارتی عدم قطعیت، در بازار ارزش‌گذاری پدیده‌ها اثرگذار است.

• پدیده‌های اجتماعی از کنش و هم‌کنشی افراد و جوامع شکل می‌گیرند و به دلیل خصلت آفرینندگی و هم‌افزایانه آنها و همچنین برخورداری آنها از قدرت اختیار و انتخاب، نمی‌توان واکنش یکسانی را از افراد و اجتماعات انتظار داشت.

• آثار و پیامدهای اجتماعی و فرهنگی، در بلندمدت به بار می‌نشینند، اما دارای اثراتی پایدارند.

دلیل اشاره به برخی از این ویژگی‌ها، از آن‌رو است که اگرچه می‌توان به محاسبه و برآورد بازده اقتصادی انفرادی و اجتماعی آموزش عالی پرداخت، اما برآورد آثار و پیامدهای اجتماعی و فرهنگی آن، با روش‌های تجربی چندان امکان‌پذیر نیست؛ چراکه مفاهیم در این زمینه، انتزاعی‌تر و جنبه نظری بیشتری به خود می‌گیرند؛ اگرچه تجربه‌های دیگر جوامع و رخدادهای تاریخی نیز می‌توانند از جمله جنبه‌های تجربی آن به‌شمار آیند.



به هر حال، به نظر می‌رسد برای برجسته‌ساختن نقش دانشگاه‌ها در فرایند تولید و مدیریت سرمایه اجتماعی که بازتاب آن در هم‌کنشی اجتماعی، راه را برای توسعه پایدار می‌گشاید، ناگزیر از کندوکاو در مفاهیمی از جمله «سرمایه اجتماعی»^۱ هستیم که خود موجب تسهیل در «جامعه‌پذیری»^۲ افراد از طریق آموزش و به‌ویژه «آموزش عمومی»^۳ می‌شود و بخش مهمی از رسالت‌های دانشگاه را تشکیل می‌دهد.

سرمایه اجتماعی

دیرینه و مفهوم‌سازی

سرمایه اجتماعی به تدریج از دهه ۱۹۹۰، جای خود را در رساله‌ها و نگاشته‌های آکادمیک، باز کرد و افرادی نظیر جیمز کلمن^۴، رابرت پاتنام^۵، فرانسیس فوکویاما^۶ و پی‌یر بوردیو^۷ در رواج آن در علوم اجتماعی، نقش به‌سزایی داشته‌اند. سرمایه اجتماعی، همانند بسیاری از پدیده‌های اجتماعی، مابه‌ازای محسوس خارجی ندارد و اگرچه قابلیت انتقال را دارد، اما دشوار بتوان گفت که قابل دادوستد است.

جیمز کلمن (۱۹۹۰) سرمایه اجتماعی را چنین مفهوم‌سازی می‌کند:

سرمایه اجتماعی، منبعی اجتماعی ساختاری است که دارایی و سرمایه افراد [و در نتیجه جوامع] به‌شمار می‌آید. این دارایی چیز مشخصی نیست؛ بلکه ویژگی‌هایی است که در ساختار اجتماعی وجود دارد و موجب می‌شود با راحتی بیشتری، به میدان کنش اجتماعی وارد شد. این نوع از سرمایه، در روابط بین افراد شکل می‌گیرد و می‌تواند به روان‌تر شدن فعالیت‌ها با بازدهی بیشتر بیانجامد.

پاتنام (۱۹۹۲) در تعریفی مشابه بیان می‌کند:

سرمایه اجتماعی، به جنبه‌های گوناگون سازمان‌های اجتماعی نظیر اعتماد، هنجارها و شبکه‌هایی اطلاق می‌شود که با به‌وجود آوردن امکانات و یا تسهیل در به‌کارگیری آنها، هماهنگی و به‌گشت امور جامعه را سبب می‌شود. سرمایه اجتماعی، به ارتباطات میان افراد،

1. Social Capital/Capital Social
2. Socialization/Socialisation
3. General Education / Education Générale
4. Francis Fukuyama
5. Robert Putnum
6. Francis Fukuyama
7. Pierre Bourdieu





شبکه‌های اجتماعی و هنجارهای هم‌کنشانه و نیز قابلیت اعتمادپذیری که از این ارتباطات ناشی می‌شود، مربوط می‌باشد.

فرانسیس فوکویاما (۱۳۷۹)، سرمایه اجتماعی را مجموعه معینی از هنجارها و ارزش‌های غیررسمی به‌شمار می‌آورد که اعضای گروهی که همکاری و همیاری میان آنها رواج دارد، در آن سهیم هستند.

بورديو آن را «بازتاب موقعیت کنشگر در فضای اجتماعی» توصیف می‌کند. ولکوک^۱ (۱۹۹۸) آن را عبارتی توسعه‌یافته تلقی می‌کند که دربرگیرنده هنجارها و شبکه‌هایی می‌شود که عمل جمعی را به دلیل مزایای متقابل، آسان می‌کند (استیمسون و دیگران، ۲۰۰۳). بنابراین، در جمع‌بندی از مفهوم‌سازی‌های ذکرشده، می‌توان پنداشت که این نوع سرمایه، چندان جنبه عینی ندارد و در هم‌کنشی‌ها^۲ و هنجارهای گروهی^۳ نمود پیدا می‌کند؛ اما اثرات آن می‌تواند موجب کاهش هزینه‌های بهگشت و عملیاتی نهادها و سازمان‌ها شود. افزون بر آن، اندیشه‌پردازان دو بعد اساسی را در قلمروی سرمایه اجتماعی از یکدیگر بازشناخته‌اند:

۱. ساختارها یا شبکه‌های اجتماعی؛

۲. هنجارهای حاکم بر رفتار درونی ساختارهای اجتماعی.

همان‌گونه که استیمسون^۴ و همکارانش نقل می‌کنند، بالاترین سطح سرمایه اجتماعی، در موقعیت‌هایی یافت می‌شوند که در آن، شبکه‌های بهم‌پیوسته با انباشت سرمایه اجتماعی وجود دارند؛ یعنی در جایی که روابط متقابل، بر مبنای هنجارهایی به‌سان اعتماد و هم‌کنشی بنا شده‌اند.^۵ بنابراین ارتباطات قوی و بهم‌پیوسته، نشانگر سرمایه اجتماعی مطلوب ارزیابی می‌شوند و در برابر، ارتباطات ضعیف، نشان از اندک بودن سرمایه اجتماعی دارند. استیمسون و همکارانش در نمایه‌ای، سرمایه اجتماعی را در چهار سطح گروه‌بندی می‌کنند.

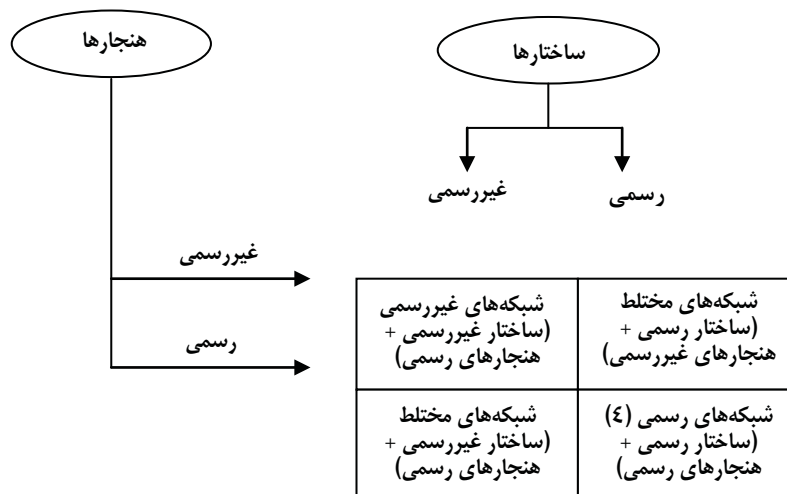
1. Woolcoc

2. Group(s) Interaction/ Inétracion de groupe

3. Group(s) Norms / Norme de groupe

4. Stimson

۵. بر این مبنای، شاید بتوان نتیجه گرفت که آموزش‌های غیرحضوری، در انباشت سرمایه اجتماعی تأثیر کمتری دارند.



شکل شماره ۱. سطح‌بندی سرمایه اجتماعی

منبع: R.stimson, J.westerns, S.Baum, Y.van Gellecum, 2003

ترکیب ساختارهای رسمی و هنجارهای رسمی، به تعریف شبکه‌های اجتماعی کمک می‌کنند؛ درحالی‌که ترکیب ساختارهای غیررسمی و هنجارهای غیررسمی، شبکه‌های غیررسمی را تعریف می‌کنند.

دانشگاه، از جمله ساختارهای رسمی بازساخته شده است که در ایجاد هنجارهای رسمی و غیررسمی، به‌طور ژرف و گسترده‌ای نقش آفرینی می‌کند. این نقش آفرینی در دانشگاه، با به‌هم آمیختن شبکه‌ها و هنجارهای رسمی و غیررسمی، به ایجاد هم‌کنشی بیشتر در میان افراد و اجتماعات و در نتیجه، به افزایش سرمایه اجتماعی می‌انجامد. به سخنی دیگر، تولید و افزایش سرمایه اجتماعی را می‌توان فرایندی تفسیر کرد که ارتباط مستقیم با آموزش افراد دارد یا به بیانی روشن‌تر، توسعه اجتماعی را می‌توان به‌مثابه «فرایند اجتماعی یادگیری» مفهوم‌سازی کرد که به توانمندسازی افراد و گروه‌های اجتماعی می‌انجامد.

افزون بر آن، لوری^۱ (۸۷-۱۹۷۷) در مفهوم‌پردازی خود، سرمایه اجتماعی را مجموعه منابعی به‌شمار می‌آورد که در ذرات روابط خانوادگی و در سازمان اجتماعی جامعه وجود دارد. اما در واقع، باید در نظر داشت که این مجموعه منابع، زمانی ارزشمند است و سرمایه به‌شمار می‌آید که بر «رشدی شناختی» استوار باشد؛ در این صورت، نوعی سرمایه انسانی به‌شمار می‌آید

۱. Loury، از نظر کلمن، نخستین فردی است که مفهوم سرمایه اجتماعی را به‌کار گرفت.

و به دست آوردن آن، نیازمند آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیمی است که فرد در طول زندگی آنها را پشت سر می‌گذارد.

به روایتی عام‌تر، می‌توان سرمایه اجتماعی را جنبه دیگری از «سرمایه انسانی»^۱ تلقی کرد که در فضای اجتماعی بازتاب می‌یابد و بدین سان بود که لوری آن‌گونه که کلمن (۱۹۹۰) بازگو می‌کند، این مفهوم را برای تشخیص منابع اجتماعی سودمند در زمینه توسعه سرمایه انسانی، وارد اقتصاد کرد و به آن جنبه انسانی تر بخشید. به سخنی دیگر، سرمایه اجتماعی، با کارکردش تعریف می‌شود و دو ویژگی دارد: نخست اینکه، جنبه‌ای از یک «ساخت اجتماعی» است و دوم اینکه، موجب بهگشت کنش‌های معین افراد در درون ساختار می‌شود.

بایسته‌های گسترش تبادل سرمایه اجتماعی

۱. تعهدات و انتظارات

انجام‌دادن کار برای دیگران، بستگی به میزان اعتمادی دارد که در محیط اجتماعی وجود دارد؛ به دیگر سخن، آنچه موجب بازتاب، انباشت و افزایش سرمایه اجتماعی می‌شود را می‌توان به میزان درخور اعتمادبودن محیط اجتماعی و میزان واقعی تعهدات وابسته پنداشت.

۱. ظرفیت بالقوه اطلاعات

اهمیت این ظرفیت بالقوه، از آنجا ناشی می‌شود که اطلاعات، لازمه بنا ساختن شالوده برای کنش در عرصه اجتماع است؛ افزون بر آن، با توجه به پرهزینه‌بودن کسب اطلاعات، روابط اجتماعی می‌تواند موجب تسهیل در دستیابی به این اطلاعات شود که خود می‌تواند در بهگشت کنش و هم‌کنشی و همچنین در انباشت سرمایه اجتماعی، مؤثر واقع شود.

۱. هنجارها

هنجارها می‌توانند موجب گسترش تبادل سرمایه اجتماعی و در نتیجه، انباشت و افزایش آن شوند که بازتاب آنها در فضای اجتماعی، به انسجام اجتماعی بیشتری می‌انجامد. هنجارها همچنین اثراتی دارند که می‌توانند موجب تقویت مؤلفه‌های اساسی سرمایه اجتماعی شوند. منظور از مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی، مفاهیمی است که موجب تسهیل، افزایش و بهگشت روابط اجتماعی می‌شوند. مهم‌ترین این مؤلفه‌ها را می‌توان چنین برشمرد:

• اعتماد اجتماعی^۲: سازوکاری اجتماعی^۳ است که دارای کاربردهای اجتماعی، سیاسی،

1. Human Capital

2. Social Trust/ Confiance Sociale

3. Social Mecanism/Mécanisme social





اقتصادی و روان‌شناختی است. رواج آن در جامعه، ضمن ایجاد آرامش و کاهش تنش، چه در سطح فردی و چه در سطح اجتماعی، می‌تواند موجب به‌گشت کنش‌های جمعی شود. اعتماد را می‌توان خوش‌بینی به افراد جامعه تعریف کرد که خود موجب گسترش و تسهیل روابط اجتماعی فرد با دیگر افراد جامعه می‌شود (مرجایی، ۱۳۸۳؛ به نقل از امیر کافی، ۱۳). مهم‌ترین ابعاد اعتماد اجتماعی را می‌توان در صداقت، صراحت، اطمینان، سهیم‌کردن، تمایلات همکاری جویانه و اعتماد به دیگران خلاصه کرد. اعتماد اجتماعی، در روابط متقابل بروز می‌یابد و نبود یا کمبود آن، از جمله مهم‌ترین موانع بر سر راه مشارکت اجتماعی به‌شمار می‌رود.

• ارزش‌های اجتماعی فرهنگی: ^۱ به‌رغم وجود تنوع در جوامع انسانی، بسیاری از ارزش‌های اجتماعی فرهنگی، جنبه جهان‌وطنی ^۲ دارند، نظیر راست‌گویی، احترام به افراد فرهیخته و غیره. این ارزش‌ها، مبنایی برای هنجارهای اجتماعی و گاه حتی قوانین حاکم بر جامعه می‌شوند. روشن است که رواج ارزش‌های مثبت و عام اجتماعی فرهنگی که یکی از مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی به‌شمار می‌رود، می‌تواند در تحکیم پیوندهای اجتماعی، بسیار مؤثر واقع شود.

• امنیت اجتماعی: ^۳ امنیت اجتماعی مبتنی بر سرمایه اجتماعی، علاوه بر ایجاد آرامش در سطوح مختلف جامعه، موجب تقویت دیگر مؤلفه‌های آن نیز می‌شود و تقویت این مؤلفه‌ها نیز موجب افزایش امنیت اجتماعی می‌شود.

• مشارکت اجتماعی: ^۴ کنش قصددار، هدفمند، ارادی، خودخواسته، با خصوصیات هم‌کنشانه بین کنشگر و زمینه اجتماعی و محیطی او و پذیرش آگاهانه انجام‌دادن امری یا بخشی از امور، در شکل همیاری و همکاری از روی میل، رغبت و نیاز و با هدف بهبود زندگی اجتماعی، یکی از عوامل تأثیرگذار بر فرایندهای توسعه ملی به‌شمار می‌آید (روستو، ^۵ ۱۹۶۸؛ لایپست، ^۶ ۱۹۷۶؛ لرنر سیلز، ^۷ ۱۹۸۶)

• در زمینه مشارکت اجتماعی، دو رویکرد اساسی را می‌توان از یکدیگر بازشناخت: یکی، رویکرد مبتنی بر اصالت عمل اجتماعی ^۸ و اهمیت امر مدنی است که بر فعلیت یافتن توانایی‌ها

1. Socio-cultural values
2. Cosmopolitan /Cosmopolite
3. Social Security/Securite Sociale
4. Social Participation/Participation Sociale
5. Rostow
6. Lipset
7. Lener Sills
8. Praxis

و روحیه آفرینشگری انسان تأکید دارد و دیگری، بر عقلانیتی اقتصادی بنیاد نهاده شده است.

• آگاهی و شناخت^۱

آگاهی و شناخت، به مثابه پیش شرط اعتماد و از شرایط بایسته برای ترغیب به مشارکت اجتماعی، بخش جدایی ناپذیر روابط اجتماعی به شمار می‌روند. نیازی به توضیح نیست که یکی از کارویژه‌های اصلی دانشگاه، ایجاد آگاهی و شناخت در جامعه هدف آن، یعنی دانشجویان است.

• هم‌پیوستگی اجتماعی^۲

هم‌پیوستگی اجتماعی، موجب ایجاد پیوند در میان افراد جامعه می‌شود. هم‌پیوستگی اجتماعی در واقع، اجزای مختلف جامعه را به یکدیگر ارتباط می‌دهد و این ارتباط، موجب برانگیختن حمایت افراد جامعه از یکدیگر می‌شود. هم‌پیوستگی برآمده از وجدان جمعی، به باور امیل دورکیم^۳، بر مبنای باورها و احساسات مشترک در بین اعضای یک جامعه شکل می‌گیرد و بر نظم برآمده از منابع اکثریت استوار است. روشن است که این هم‌پیوستگی و نظم، هنگامی پایدار باقی می‌ماند که بر مبنای آگاهی، شناخت و به صورت خودخواسته شکل گرفته باشد و یادگیری همراه با شناخت که از جمله اهداف نظام‌های دانشگاهی است، با درونی‌سازی دانش به گونه‌ای که به تغییر شناختی و در نهایت تغییر رفتار خودخواسته بیانجامد، در این میان نقشی بنیادی را ایفا می‌کند.

پرداختن و بازکاوی بحث سرمایه اجتماعی و مؤلفه‌های آن، با هدف برجسته‌ساختن آثار و پیامدهای آموزش و به‌ویژه آموزش عالی در شکل‌گیری و انباشت آنها انجام شد. به‌منظور روشن‌تر شدن این بحث، لازم است راه‌های ایجاد و انباشت سرمایه اجتماعی را بیشتر بازکاوی کنیم.

راه‌های ایجاد و انباشت سرمایه‌های اجتماعی

با نگاهی ژرف‌تر به مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی، به راحتی درمی‌یابیم که این مؤلفه‌ها، همسویی بسیاری با پیش‌نیازهای توسعه به معنای امروزی آن دارند. اگرچه رویکرد اقتصادزده به توسعه، در دهه پنجاه و شصت میلادی، آن را مترادف با رشد اقتصادی به شمار می‌آورد، اما در ادبیات نوین مربوط به توسعه، افزون بر اینکه توسعه و به‌ویژه توسعه پایدار، جایگزین رشد اقتصادی

1. Knowledge/Connaissance

2. Social Integration /Intégration Sociale

3. Emile Durkheim



شده است، مفهوم آن نیز دربرگیرنده تغییر در ارزش‌ها و نهادهاست (نراقی، ۱۳۷۵: ۳۴-۲۹؛ تودارو، ۱۳۶۷: ۱۳۴-۱۳۳). پافشاری بر توسعه انسانی و توسعه پایدار، نشان از آن دارد که انسان در فرایند توسعه، هم به‌مثابه عاملی است که با بهره‌گیری از سرمایه‌های انسانی و اجتماعی خود، باید بار گران هر تحولی را به دوش بکشد و هم خود، موضوع نهایی فرایند توسعه است؛ چراکه نهایتاً هدف توسعه، بهبودبخشیدن به کیفیت زندگی افراد است و همان‌گونه که گریبنین و مک کنلی می‌پندارند: هدف توسعه، پرورش قابلیت‌های انسانی و گسترش امکانات اوست. درآمد، تنها یکی از امکان‌ها و البته، امکانی ضروری است؛ اما زندگی انسان، در مجموع چیز دیگری است. برخورداری انسان از زندگی طولانی سالم و خلاق در محیط زیستی غنی و در جامعه مدنی مردم‌سالار، هدف نهایی توسعه است (نراقی، ۱۳۷۵: ۱۱).

به این ترتیب، می‌توان چنین نتیجه گرفت که توسعه، با هر رویکردی، نیازمند برخورداری از ویژگی‌ها و قابلیت‌های انسانی است که آموزش و به‌ویژه آموزش عالی، در ایجاد آنها نقش اصلی را دارند. همان‌گونه که بسیاری از اندیشه‌پردازان، از جمله لرنر (۱۹۶۴) بر این باورند که «اگر انسان‌ها خوب آموزش ببینند، زمینه برای حرکت به سوی نوگرایی فراهم خواهد شد». راجرز این موضوع را به‌گونه دیگری مطرح می‌کند. وی ضمن پافشاری بر متغیرهای فردی و مرتبط با نظام شخصیتی افراد و همچنین ساختارهای فرهنگی، بر این اندیشه پای می‌فشارد که تغییر، چیزی جز اندیشه و نظری نیست که فرد آن را نو می‌سازد و بنابراین، برای پذیرش توسعه و نوگرایی، لازم است انسان‌ها آموزش ببینند تا آماده نواندیشی شوند (روکسی برو، ۱۳۷۰: ۵۳). مانوئل کاستلز^۱ در اثر خود با عنوان *عصر اطلاعات، پایان هزاره*، با رویکردی عمل‌گرایانه، در بررسی عوامل توسعه کشورهای آسیایی، ضمن اشاره به برخی از عوامل سیاسی اقتصادی که موجبات توسعه را در این کشورها فراهم آورده‌اند، یکی از عوامل مشترک در پیشرفت این کشورها را (هنگ‌کنگ، سنگاپور، کره جنوبی و تایوان) دسترسی به نیروی کار تحصیل‌کرده‌ای می‌داند که می‌توانست در طول فرایند ارتقای صنعتی، مهارت‌های تازه‌ای بیاموزد (کاستلز، ۱۳۸۴، ج ۳: ۳۲۰). نکته بااهمیت دیگری که کاستلز بدان اشاره دارد، این است که «این نظم و کارایی، از سرشت ظاهراً آرام و مطیع نیروی کار آسیایی یا در لایه‌های پرفرنگ‌تر، از آئین کنفوسیوس سرچشمه نمی‌گرفت. ارزش زیادی که دولت برای تحصیلات و بنابراین کیفیت مطلوب نیروی کار پس از فراهم آوردن امکانات آموزشی قائل است، در واقع با آئین کنفوسیوس توجیه می‌شود» (کاستلز، ۱۳۸۴، ج ۳: ۳۲۰).





اما نباید فراموش کرد که عرضه هرگونه آموزشی به مثابه آموزش عالی، نمی‌تواند چنین اثرات و پیامدهایی داشته باشد یا به تولید سرمایه اجتماعی بیانجامد. همان‌گونه که کاستلز اشاره می‌کند، نیروهای دانش‌آموخته کشورهای مورد بحث، افزون بر برخورداری از مهارت‌ها، «توانایی فراگیری مهارت‌های نو» را نیز داشته‌اند. این موضوع به‌ویژه در هزاره نوین که جهان کار، دستخوش تحولات بسیاری شده است، اهمیت بیشتری دارد. کاستلز در بخشی از سه‌گانه خود، با عنوان «جامعه‌ای نو»، ضمن اشاره به «دگرگونی ساختاری در روابط تولید، روابط قدرت و روابط تجربه» که از نظر او در نهایت، موجب شکل‌گیری نهادهای شبکه‌ای شده است، چنین می‌پندارد که بهره‌وری در اصل، از نوآوری و توان رقابت، از نرمش‌پذیری سرچشمه می‌گیرد» که هر دوی آنها به کیفیت آموزش و به‌ویژه آموزش عالی، بستگی دارند. براین اساس، او میان «نیروی کار عمومی» و «نیروی کار خودبرنامه‌ریز» تفاوت می‌گذارد و این تمایز را ناشی از «کیفیت و تناسب آموزش» تلقی می‌کند. او در این باره می‌نویسد:

«در این سیستم جدید تولید، نیروی کار به لحاظ نقش خود به عنوان تولیدکننده، از نو، تعریف و براساس ویژگی‌های کارگران، به گروه‌های کاملاً متمایز تقسیم می‌شود. یکی از تفاوت‌های عمده، به چیزی مربوط می‌شود که من آن را «نیروی کار عمومی» در برابر «نیروی کار خودبرنامه‌ریز» می‌نامم. کیفیت، در ایجاد تمایز میان این دو نوع نیروی کار آموزشی و ظرفیت دستیابی به سطوح بالاتر آموزشی، تعیین‌کننده است؛ یعنی دانش مجسم و اطلاعات. باید میان مفهوم آموزش و مهارت‌آموزی، تمایز قائل شد.

تحولات تکنولوژیک و سازمانی ممکن است مهارت‌ها را به سرعت منسوخ کند. آموزش (که با تلنبارکردن مطالب فرق دارد) فرایندی است که از طریق آن، نیروی کار، توانایی بازتعریف پیوسته مهارت‌های لازم برای یک کار معین و دسترسی به منابع یادگیری این مهارت‌ها را به دست می‌آورد. هرکسی که در محیط مناسب تعلیم ببیند، می‌تواند خود را متناسب با وظایف، دائماً در حال دگرگونی فرایند تولید، تنظیم کند» (کاستلز، ۱۳۸۴: ۴۲۳-۴۲۲).

کاستلز با جداساختن آموزش از مهارت‌آموزی، بر این باور است در جوامعی که مهارت‌آموزی را جایگزین «آموزش» می‌کنند، جوامعی از هم‌گسیخته (کم‌بهره از سرمایه اجتماعی) هستند و به دوگانگی اجتماعی دامن می‌زنند. وی در این زمینه، ضمن برشمردن دیدگاه‌های سازمان‌های بین‌المللی، چنین می‌نویسد:

«براساس دیدگاه‌های دیگری که در سازمان توسعه و همکاری‌های اقتصادی، صندوق



بین‌المللی پول و محافل دولتی در بیشتر کشورهای غربی حکمفرماست، روند افزایش بیکاری، اشتغال ناکافی، نابرابری دستمزدها، فقر و قحطی در جامعه، تا حد زیادی ناشی از نامناسب بودن مهارت‌هاست که نبود انعطاف‌پذیری در بازارهای کار، آن را تشدید می‌کند» و نتیجه می‌گیرد که: «به‌موجب چنین دیدگاه‌هایی، درحالی‌که ساختار شغلی - اشتغال از حیث محتوای آموزشی مهارت‌های لازم برای مشاغل اطلاعاتی بهبود یافته است، نیروی کار، توانایی انجام وظایف جدید را ندارد و این ناشی از کیفیت پایین نظام آموزشی یا بی‌کفایتی این نظام در فراهم‌آوردن توانایی‌های مورد نیاز در ساختار شغلی در حال ظهور است» (کاستلز، ۱۳۸۴، ج اول: ۳۲۷).

در واقع، کاستلز بر دو نکته اساسی پای می‌فشارد: نکته نخست اینکه، در محیط دستخوش تغییرات هزاره‌نوین، آموزش می‌تواند نقشی اساسی ایفا کند؛ اما، بی‌درنگ یادآور می‌شود که تنها نباید به آموزش‌های فنی یا مهارت‌آموزی بسنده کرد، بلکه لازم است که با توسعه و فراگیر ساختن آموزش‌های عمومی که نرمش‌پذیری و گستره دید را باعث می‌شود، همراه باشد. این موضوع در بخش پایانی کتاب او با عنوان چه باید کرد؟ به‌گونه دیگری بازتاب یافته است. اگرچه او به صورت مستقیم، به نقش دانشگاه‌ها اشاره ندارد، اما تأکید او بر «نظریه و پژوهش» که کارویژه اصلی دانشگاه بوده و هست و از جمله عوامل مؤثر در افزایش سرمایه اجتماعی است، می‌نویسد:

«به‌طور کلی در این کتاب، نظریه و پژوهش را باید وسیله درک جهانمان به حساب آورد [...] به فراسیاست، به خداوندان اندیشه و به روشنفکرانی که خود را چنین می‌نمایانند، دیگر نیاز نیست. بنیادی‌ترین آزادی سیاسی، آزاد شدن مردم از هواداری چشم‌وگوش‌بسته از طرح‌های نظری یا ایدئولوژیک و بنانهادن شیوه‌های رفتار خود بر اساس تجربه خود و هم‌زمان، استفاده از هرگونه اطلاعات یا تحلیل در دسترس آنان از منابع مختلف است. در سده بیستم، فیلسوفان کوشش می‌کردند تا جهان را تغییر دهند. در سده بیست‌ویکم، زمان آن فرا رسیده است که آنان جهان را به‌گونه‌ای متفاوت تفسیر کنند» (کاستلز، ۱۳۸۴، ج ۳: ۴۴۳).

آیا راهی را که کاستلز برای رهایی جهان توصیه می‌کند، از مسیر دانشگاه نمی‌گذرد؟ دانشگاهی که بتواند یادگیری یادگرفتن را به استادان و دانشجویان خود بیاموزد. آیا تفسیر جهان به‌گونه دیگر و رهاشدن جامعه از شر خدایگان، نیازمند آن نیست که تفکر خلاق و نقد، در گستره جامعه رواج یابد و چه نهادی جز دانشگاه، سزاواری و توانایی چنین مسئولیتی را دارد؟ به این ترتیب، می‌توان چنین نتیجه گرفت که دانشگاه و دانشگاهیان، هنگامی می‌توانند در جامعه امروز بشری نقش آفرینی کنند که دو کار ویژه را هم‌زمان دنبال کنند:

- ایجاد و انتقال هنجارها و ارزش‌های پیش‌نیاز توسعه یا به‌عبارتی، سرمایه اجتماعی که در اصطلاح جامعه‌شناختی، از آن به‌مثابه «جامعه‌پذیری» نیز یاد می‌شود؛
- تولید، توزیع دانش و مهارت‌آموزی.

ایجاد و انتقال هنجارها و ارزش‌های پیش‌نیاز توسعه

همان‌گونه‌که اشاره شد، نخستین کار ویژه اساسی نظام آموزشی و در رأس آن، آموزش عالی، «ایجاد نظام شخصیتی متناسب با توسعه» است که در آن، ارزش‌ها، هنجارها، انگاره‌های ذهنی و ساختارهای شناختی پیش‌نیاز توسعه، از طریق آموزش در افراد جامعه به وجود خواهند آمد. به‌این‌ترتیب، آموزش‌های رسمی در گام نخست، لازم است ارزش‌ها، اندیشه‌ها، تفکرات و خواسته‌هایی را به وجود آورند که می‌تواند مسیر را برای توسعه به‌مثابه آزادی، هموار سازد. روشن است که چنین افراد روشن‌اندیشی، آمادگی بیشتری برای بهره‌برداری از دانش خود و مهارت‌آموزی روزآمد خواهند داشت و هم‌زمان، در پی فراگیری دانش و مهارت‌هایی خواهند بود که برای جامعه بشری و زیست‌بوم او آسیب‌زا نباشد.



زیست‌آزموده‌ها

زیست‌آزموده‌های بشری نیز حکایت از آن دارد که بی‌توجهی به این ارزش‌ها و هنجارها در فرایند یادگیری و آموزش و سرمایه‌گذاری ناکافی در این زمینه، می‌تواند زمینه‌ساز رخدادهای ناگواری در جامعه بشری شود؛ رخدادهایی که به باور بسیاری از اندیشه‌پردازان، ریشه در کیفیت و تناسب آموزشی دارد. به عنوان مثال، آخرین مطالعاتی که کارشناسان بانک جهانی انجام داده‌اند، بیانگر آن است که نادیده‌انگاشتن حقوق انسانی در کشورهای درحال توسعه، حتی صرفاً از دیدگاه اقتصادی، خسارت‌های به‌مراتب سنگین‌تری را دربر داشته است. به عنوان مثال، کشورهای امریکای لاتین، سالانه معادل ۷ درصد تولید ناخالص ملی خود را صرف هزینه خسارت‌های اقتصادی ناشی از خشونت‌های اجتماعی می‌کنند. مطالعه مشابهی درباره جنوب آفریقا، نشان از آن دارد که سالانه حدود ۶ درصد تولید ناخالص ملی آنها، فقط هزینه اقتصادی ناشی از بروز خشونت در میان مردم است (مؤمنی، ۱۳۸۵: ۱۱). روشن است که خسارت اقتصادی، تنها بخشی از خسارت‌های ملموسی است که ممکن است امکان جبران آنها نیز وجود داشته باشد؛ اما خسارت‌های انسانی و دردها و رنج‌های ناشی از آن و مهم‌تر از

آن، از دست دادن جان انسان‌ها و فجایع انسانی نظیر آنچه در «دارفور» سودان به وقوع پیوست را چه کسی یا کسانی می‌توانند جبران کنند؟

اگر در گذشته، به هر دلیلی، تردیدهایی در این زمینه وجود داشت، مطالعات علمی چند دهه اخیر و تغییر سوگیری در سیاست‌ها و برنامه‌های راهبردی و کوتاه‌مدت در عرصه‌های جهانی و بین‌المللی، همگی حکایت از آن دارد که میان سطح توسعه‌یافتگی و شاخص‌های اساسی آن، از جمله مردم‌سالاری، رعایت حقوق بشر، کیفیت و تناسب نظام‌های آموزشی و به‌ویژه نظام‌های آموزش عالی کشورها، ارتباط گسست‌ناپذیری وجود دارد.

آمارتیا سن^۱ (۱۳۸۱)، در کتاب *توسعه به مثابه آزادی*، بر پایه چنین تحولاتی، دستیابی به توسعه را با رعایت حقوق بشر، گره می‌زند؛ حقوقی که رعایت آن، نیازمند برخورداری از سرمایه اجتماعی و بلوغ فکری است.

روشن است که این بلوغ فکری و درک و رعایت حقوق اولیه انسان‌ها، به‌خودی‌خود، در جوامع ایجاد نشده و نمی‌شود. دانشگاه‌ها و نظام‌های آموزشی، اگر به‌درستی توسعه پیدا کنند، می‌توانند در این زمینه نقشی اساسی را ایفا کنند. ریکاردو پترلا^۲ که صاحب‌نظر و صاحب تجربه در این زمینه است، در مقاله خود با عنوان «دیوار جهانی دانش»^۳ درباره نقش دانشگاه‌ها در توسعه می‌نویسد:

«توسعه، چالش اصلی دانشگاه‌هاست. بر بنیان کدام پایه علمی می‌تواند آموزش دهند؟ امروزه، توسعه مفهومی کاربردی در جامعه است که پس از جنگ جهانی دوم، به گرایش علمی و سیاسی جهان غربی شده راه یافته است. در واقع، چگونه جهان دانشگاهی می‌تواند از توسعه انسانی، اقتصادی و اجتماعی سخن به میان آورد، در حالی که، همگان پذیرفته‌اند که نابرابری‌های اجتماعی، اقتصادی و انسانی، به‌ویژه در بیست سال گذشته، همچنان رو به گسترش و ژرفاگرفتن است؟ وانگهی، چرا از سال‌های ۷۰ به بعد، از ضرورت ارتقای «توسعه پایدار» سخن به میان آمده است؟ آیا این بدان مفهوم نیست که توسعه ایجاد شده تاکنون، از نظر زیست‌محیطی، اقتصادی، اجتماعی و انسانی، «پایدار» نبوده است؟» (پترلا، ۲۰۰۳: ۱۶۰-۱۳۹).

این مشاور سیاست‌های علمی و فناوری کمیسیون اروپا که توسعه به روایت کنونی آن را ناشی از نظریه‌پردازی‌های پس از جنگ جهانی دوم تلقی می‌کند که به جهانیان تحمیل شده

1. Amartia Sen

۲. Riccardo Peterlla استاد دانشگاه لووان بلژیک و مشاور سیاست‌های علمی و فناوری کمیسیون اروپا در بلژیک است.

3. Le Mur Mondial de la Connaissance (2003)



است، آن را «مفهومی اساسی، اقتصادی و جبری فنی»^۱ (افزایش تولید، مصرف و درآمد به مفهوم پولی / مالی) به‌شمار می‌آورد که از نیمه دوم سال‌های ۷۰، در بحران به‌سر می‌برد. وی این بحران را بحرانی مسئولیت‌زا برای دانشگاهیان و دانشگاه‌ها قلمداد می‌کند و بر این باور است که دانشگاهیان باید روایت دیگری از توسعه را برای جهانیان ارائه کنند:

«به‌طور مسلم، دانشگاه‌ها [به‌مثابه نهادهایی] جهان‌نگر و باز، نسبت به پنداره‌ای به‌هم‌پیوسته از زندگی و جهان، می‌بایستی برای ۲۰ سال آینده، در اندیشه روایتی تازه از جامعه انسانی مبتنی بر مصادیق زیر باشند:

• «در اولویت قرار دادن دانش، در خدمت حق زیستن متناسب با شأن هر موجود انسانی» که دست‌کم در گام نخست، نیازمند برآورده ساختن نیازهای اولیه و اساسی آنها، از جمله مواد غذایی پایه، مسکن پاک و آموزش و اطلاعات است.

• «بازشناسی دانش به‌مثابه کالای عمومی بشریت» که نیازمند بازنگری در رویکردهای تجاری‌سازی و کالایی‌سازی دانش و تغییر بنیادین حق مالکیت فکری است؛ مانند ابتکار براننده ام- آی تی در آزادسازی آموزش از راه دور که خود را از پایبندی به حقوق مالکیت فکری وارهاند.

• «اعمال محدودیت‌های ساختاری در بهره‌برداری از منابع کره زمین» به‌گونه‌ای که به تغییر رویکرد رشد محور توسعه که به مفهوم مصرف‌زدگی لگام‌گسیخته است، پایان بخشد و رویکرد نوینی جایگزین آن شود که مفاهیمی همچون صرفه‌جویی در مصرف و مشارکت برای بهترزیستن را برای مفاهیمی به‌سان بهره‌وری، رشد، سرعت و رقابت‌پذیری برگزیند.

به‌اجرادر آوردن این سه پیشنهاد بنیادی - حق زیستن برای همگان، افزایش کالاهای عمومی جهانی و خردورزی - چندان آسان نیست؛ اما ناممکن نیز نمی‌باشد. دانشگاه‌ها، ابزار و راه‌های زیادی برای گام‌نهادن در چنین ماجرابی دارند. آنها به‌ویژه از توان خیال‌پردازی، تمایل و اشتیاق دانشجویان خود برخوردارند که دلیل حضورشان در دانشگاه، تبدیل شدن به کشورگشایان جدید نیست؛ بلکه دلیل حضور آنها، یادگرفتن روش بدل‌شدن به شهروندانی، همچون سایرین و زیستن هم‌افزایانه و با حفظ احترام نسل‌های گذشته است (در جاهایی که لازم است)، ضمن اینکه حقوق نسل‌های آینده را نیز رعایت کنند.

اگر دانشگاه‌ها آمادگی آموزش این موضوعات را نداشته باشند، جای تعجب نخواهد بود



که بی عدالتی، خشونت و جنگ، همچنان از جمله گونه‌های رفتاری انسان‌ها باقی بمانند» (پترلا، ۲۰۰۳: ۱۸۱).

آلت باخ^۱ (۱۹۸۶) نیز در بررسی وضعیت دانشگاه‌های چین و گذر آنها از وابستگی به سوی استقلال، وزنه آموزش عالی را در جهان سوم، چنین ارزیابی می‌کند:

«آموزش عالی در جهان سوم، نهاد بسیار مهمی را تشکیل می‌دهد؛ نه تنها از نظر اینکه تربیت نخبگان را بر عهده دارد و مبنایی را برای جامعه‌ای برخوردار از فناوری آماده می‌کند، بلکه از این نظر که مهم‌ترین نهاد فکری است که تأثیر بسیار گسترده‌ای بر فرهنگ، امور سیاسی و اعتقادی دارد [...] دانشگاه‌ها، به آفرینش و به خصوص ترویج دانش در جوامعی که «نخبگان» علمی اندک‌اند، کمک می‌کنند. دانشگاهیان نه تنها از طریق نوشتن و تألیف، نقش عمده‌ای در جامعه ایفا می‌کنند، بلکه با دادن مشاوره به دولت و بخش صنعت، در حیات فکری و نظایر آن نیز مشارکت می‌کنند [...] دانشگاه‌ها بخشی از شبکه بین‌المللی دانشی‌اند که ریشه‌های تاریخی و ابعاد امروزی دارد.



افزون بر آن، درخور یادآوری است که پافشاری بر نقش آموزش عالی در ایجاد و انتقال این هنجارها و ارزش‌ها، از آن‌روست که آموزش عالی، به‌مثابه پشتیبان دیگر خرده‌نظام‌های آموزشی نیز عمل می‌کند؛ چراکه اصلی‌ترین درون‌دادهای این خرده‌نظام‌ها، یعنی آموزشگران دوره ابتدایی و متوسطه، درواقع یکی از برون‌دادهای آموزش عالی هستند. بنابراین نظام آموزشی، زمانی کارآیی لازم را دارد که آموزش عالی بتواند دانش‌آموختگان کیفی و مناسبی را به جامعه عرضه کند.

افزون بر این نظریه‌پردازی‌ها، در عرصه کنش نیز شاهد تغییر سوگیری‌ها در سیاست‌ها و برنامه‌ها در عرصه جهانی و در سطوح ملی هستیم؛ برای مثال، بانک جهانی که نهادی اقتصادی است و رویکردی صرفاً اقتصادزده^۲ و مبتنی بر رشد اقتصادی به توسعه دارد و در تحلیل‌های پیشین خود، آموزش عالی را برای کشورهای درحال توسعه، تجملی قلمداد می‌کرد و حتی فراهم‌ساختن منابع مالی آن را تنها بر عهده کسانی که از آن برخوردار بودند می‌دانست. بانک جهانی، همچنین با به‌پرسش‌کشاندن تحلیل‌های پیشین خود، از این پس، آموزش عالی را در رأس برنامه‌های خود قرار داده است و در تحلیل‌های خود می‌کوشد تا همبستگی میان آموزش عالی و توسعه اقتصادی را به‌ویژه در کشورهای نوظهور، آشکار سازد (سلمی، ۲۰۰۳: ۸۳-۵۵).

1. Altbach
2. Economicization
3. Salmi



در عرصه‌های ملی نیز، کشوری به‌سان ایالات متحده امریکا که به باور بسیاری از اندیشه‌پردازان، از غنی‌ترین و متنوع‌ترین نظام‌های آموزش و آموزش عالی برخوردار است، در بیانیه‌ها و برنامه‌های راهبردی خود، بر نقش همه‌جانبه آموزش در فرایند توسعه پای می‌فشارد. برای مثال، در برنامه راهبردی (۲۰۱۲-۲۰۰۷) این کشور و در بیانیه‌ای که در آن نقش دولت فدرال تبیین شده است، آمده است:

«آموزش، نخستین مسئولیت ایالتی و محلی ایالات متحده است [...] ساختار منابع مالی آموزش در امریکا، بازتاب‌دهنده اهمیت این نقش ایالتی و محلی است. برآورد می‌شود ۱/۱ هزار میلیارد دلار در سال ۲۰۱۰-۲۰۰۹، در عرصه ملی، در تمامی سطوح هزینه شود»^۱ (وزارت آموزش، ۲۰۱۰)

نکته دیگر اینکه، جهانی‌سازی، حاکمیت و رواج اندیشه‌های نئولیبرال، شاید این توهم را ایجاد کرده باشد که به دلیل توسعه فناوری‌های نوین، از جمله فناوری اطلاعات و ارتباطاتی از یک سو و فرایند تجاری‌سازی و کالایی‌سازی آموزش عالی، از سوی دیگر، موجب کم‌رنگ‌تر شدن کارویژه دوم و اصلی‌ترین کارویژه دانشگاه‌ها شده است. درحالی‌که موضوع کاملاً به عکس می‌باشد؛ به گونه‌ای که حتی مخالفت با چنین اندیشه‌هایی در دل نهادهای تحت مدیریت طرف‌داران چنین پنداره‌هایی در حال اوج‌گیری است. این مخالفت‌ها و طرح اندیشه روند فزاینده هم‌گرایی میان ارزش‌ها و هنجارهای مبتنی بر حقوق بشر و مردم‌سالاری، ناشی از واقعیت‌هایی است که جهان بشری در زمینه فرایند حاکم بر توسعه به روایت سرمایه‌داری، با آن روبه‌روست.

به این ترتیب، به لحاظ تاریخی می‌توان گفت اندیشه توسعه پایدار، از جایی آغاز می‌شود که میان دانش بشری و عملکرد اقتصادی، ناهم‌گرایی دیده می‌شود.

امروزه شرایطی را می‌آزماییم که در چهارچوب آموزه‌های توسعه پایدار، مسئله عدالت اجتماعی، یک متغیر تعیین‌کننده عملکرد اقتصادی به‌شمار می‌آید. ژرف‌کاوی‌های به‌عمل آمده در زمینه توسعه، با تکیه بر تجربیاتی که هزینه‌های گزافی برای جامعه بشری نیز داشته است، نشانگر آن است که رهیافت‌های نوین، در بسیاری از موارد، در جهت عکس آموزه‌های

۱. برای آگاهی بیشتر نک:

<http://www2.ed.gov/print/about/overview/fed/role.html>

U.S. Department of Education (2007), *Strategic Plan for Fiscal Years 2007-12*, Education Publication Center.



نخستین حرکت می‌کند. یعنی اکنون، حتی وقتی بحث از رقابت و ایجاد فضای رقابتی می‌شود، تأملات جدید، این رقابت را از زمانی معنادار می‌پندارند که رقبا همگن باشند؛ به اضافه اینکه، این همگنی، با توجه به تحولاتی که در امور اجتماعی و نگرش به مسائل اجتماعی پدید می‌آید، شاخه‌های فراوانی را دربر می‌گیرد. امروزه برای معنادار شدن رقابت، تنها توزیع عادلانه ثروت، کافی تلقی نمی‌شود؛ بلکه باید توزیع عادلانه قدرت را نیز به همراه داشته باشد.

امروزه در ادبیات نوین توسعه، مفاهیمی نظیر رقابت بی‌رحم، رقابت بیش‌ازحد و رقابت خسارت‌بار رایج شده است که بیانگر آن است که اگر شرط عادلانه بودن در رقابت رعایت نشود، می‌تواند خسارات جبران‌ناپذیری را در عرصه ملی یا جهانی به بار آورد. برای مثال مطالعاتی که در حوزه توسعه پایدار انجام شده است، حکایت از آن دارد که جبران اشتباهات آشکاری که در عرصه تخریب محیط زیست در کشورهای صنعتی انجام شده است، سالانه ۳ تا ۵/۴ درصد تولید ناخالص آنهاست (مؤمنی، ۱۳۸۵: ۱۱).

نکته‌ای که در طرح این مباحث، بیشتر به بحث ما مربوط می‌شود، نخست این است که نادیده‌انگاشتن ارزش‌ها و هنجارها یا به تعبیری، ملاحظات اخلاقی در حوزه‌های گوناگون، از جمله محیط زیست است که چنین هزینه‌هایی را به بار آورده است. دوم این است که نظام‌های آموزش عالی، با تولید یا افزایش سرمایه اجتماعی در دانش‌آموختگان خود، می‌توانند نقشی به‌سزا در این تحولات داشته باشند.

همان‌گونه که یادآور شدیم، از نظر برخی اندیشه‌پردازان، مسیری را که جامعه بشریت پس از انقلاب دوم صنعتی، با عنوان «توسعه» پشت سر گذاشته، وضعیت هراسناکی را برای جامعه جهانی فراهم کرده است.^۱

مورن^۲ نیز همچون اندیشمندان پیشین و هم‌عصر خویش، دل‌مشغول ادامه روندی است که به جهانی‌سازی پیوند خورده است. او اگرچه از اینکه انسان‌ها دریافته‌اند سرنوشت واحدی رقم می‌زنند، احساس رضایت می‌کند، اما وضع موجود را که به گونه‌ای ناسازواره، «هم باعث ایجاد و هم موجب جدایی بافت سیاره‌ای واحد شده است» را بر نمی‌تابد. او ضمن پافشاری بر «ویژگی اساسی مشترک انسان‌ها»، بر لزوم تنوع زبانی و فرهنگی بشریت که خود منبع نوآوری

۱. لازم به یادآوری است که وضعیت محیط زیست، یکی از دغدغه‌های کنونی در عرصه جهانی است. گرم شدن کره زمین، گازهای گلخانه‌ای و نازک شدن لایه ازن، از جمله بحث‌های روز است که در حال حاضر، نظرات جهانیان را به خود جلب کرده است. هشدارهای اخیر نهادهای بین‌المللی و رهبران کشورهای پیشرفته، بیانگر وخامتی است که مسیر طی شده ایجاد کرده است و ادامه آن ممکن است به فجایع بشری بیانجامد (به نقل از صدای آمریکا، ۱۴ آبان ۱۳۸۵).

2. Edgar Morin



و آفرینش در تمامی زمینه‌هاست، پای می‌فشارد و می‌پندارد که «گنجینه بشری در تنوع قدرت آفرینندگی آن نهفته است، اما منبع آفرینندگی در یگانگی خلاق است» (مورن، ۱۳۸۴: ۵۵).

مورن، «جهانی‌شدن» به مفهومی که موجب نزدیک‌تر شدن پیوندهای بشری شده است را پدیده‌ای وحدت‌بخش توصیف می‌کند؛ اما بی‌درنگ، اضافه می‌کند که این پدیده «در معنای خود، بحث برانگیز هم هست. وحدت جهانی شده، بیش‌ازپیش با مخالفت ناشی از اثرات بد بالکانیزاسیون^۱ همراه است» و اضافه می‌کند: «جهان بیش‌ازپیش، به یک واحد تبدیل شده است و درعین حال، بیش‌ازپیش متفرق است» وی در بخشی از کتابش چنین می‌نگارد: «به‌این ترتیب، سده بیستم هم باعث ایجاد و هم موجب جدایی بافت سیاره‌ای واحد شده است.» او بر این باور است که از یک سو، حکومت‌ها موجب جدایی جامعه بشریت شده‌اند و از سوی دیگر، موج فنون و صنعت بر روی زمین، به از میان برداشتن تنوع بشری قبیله‌ای و فرهنگی انجامیده است و در مجموع اینکه توسعه [به مفهوم رایج آن] خود مسائل زیادی را ایجاد کرده است که قادر به حل آنها نیست و موجب ایجاد بحران‌های ژرف تمدنی شده است که بر جوامع پیشرفته غربی نیز تأثیر بدی خواهد داشت. مورن درباره اثرات توسعه می‌نویسد: «درک توسعه، تنها به معنای فنی و صنعتی آن، در نهایت غیرقابل حمایت است. لازم است مفهوم غنی‌تر و پیچیده‌تری از توسعه ارائه کنیم که نه تنها جنبه‌های مادی را دربرگیرد، بلکه حتی جنبه‌های معنوی، احساسی، اخلاقی و غیره را نیز دربر بگیرد [...] سده بیستم، عصر آهن را پشت سر گذاشته است، بلکه در آن فرو رفته است» (مورن، ۱۳۸۴: ۶۰-۵۹).

به‌رغم پیشرفت‌هایی که بشریت در بیشتر زمینه‌های علمی، در سده بیستم داشته است، اما میراث مرگ^۲ ناشی از جنگ، قتل عام، تبعید برآمده از واپس‌گرایی و نظامی‌گری، از یک سو و موج سرد و بی‌روح خردزدگی حسابگرانه، از سوی دیگر، به مرگ و بردگی، فنون و صنعت، قدرتی دوچندان داده است؛ قدرت مرگ‌زای نوینی که می‌تواند به نابودی زیست‌محیطی نیز بیانجامد؛ قدرتی که توانسته است نوسازی^۳ ابزارگرایانه را جایگزین نواندیشی^۴ هم‌کنشانه کند. به‌هر حال، چه با اندیشه‌های مورن و خیل اندیشمندان هم‌سوی با او، موافق یا مخالف باشیم، آنچه که او به سان راه برون‌رفت از بحران‌های ناشی از وضعیت کنونی ارائه می‌دهد، که

1. Balkanisation
2. Héritage de Mort
3. Modernization/Modernisation
4. Modernity/Modernité

نادیدانگاشتنی نیز نیستند، به نظر نمی‌رسد مخالفتی را برانگیزاند. او می‌پندارد: «یکی از شرایط بنیادی برای ایجاد تحولی مثبت، این است که نیروهای رهایی‌بخش همراه علم و فناوری، بتوانند نیروهای مرگ‌آفرین و بردگی‌زا را از سر راه بردارند.» چراکه از نظر او «توسعه علم و فنون، چندجانبه است.» در این باره او به «منابع پایان‌ناپذیر عشق انسانی»^۱ و همچنین «توانایی مغز نوع بشر»^۲ پشت‌گرم است و بر این باور است که «بخش بزرگی از آن، هنوز بی‌استفاده مانده است» و در این زمینه می‌نویسد:

«ذهن بشر قادر به توسعه مهارت‌های همچنان ناشناخته هوش، درک و آفرینندگی خود است. از آنجاکه امکانات اجتماعی در ارتباط با امکانات ذهنی بشر است، هیچ‌کس نمی‌تواند مطمئن باشد که جوامع ما، امکانات خود را در بهبود و در دگرگونی به‌کار گرفته‌اند و اینکه ما به پایان تاریخ رسیده‌ایم. ما می‌توانیم به پیشرفت ارتباطات میان انسان‌ها، افراد، گروه‌ها، قوم‌ها و ملت‌ها امیدوار باشیم.»

امکانات مردم‌شناختی، جامعه‌شناختی، فرهنگی و معنوی، نوید پیشرفت‌ها را در دل زنده می‌کند، بدون آنکه «قطعیت علمی»^۳ یا «وعده تاریخی»^۴ در کار باشد. این امکانی غیرقطعی است که به آگاهی، اراده، شجاعت و فرصت نیز بستگی دارد. آن چیزی که بدترین خطرها را دربر دارد، حاصل بهترین امیدها نیز هست؛ یعنی ذهن انسان. به همین دلیل است که مسئله اصلاح تفکر (در فرایند توسعه پایدار)، به مسئله‌ای حیاتی تبدیل شده است» (مورن، ۱۳۸۴: ۶۵-۶۴).

مسیری را که مورن برای «اصلاح تفکر» جامعه بشری توصیف می‌کند، از مسیر کثرت‌گرایی و گفت‌وگو عبور می‌کند و ابزار آن را چیزی جز «آموزش» نمی‌داند. او همچنان بر این باور پا می‌فشارد که «جهانی به‌هم‌پیوسته باید نه‌تنها از نظر سیاسی، بلکه از نظر فرهنگی، دارای چند مرکزیت و عاری از مرکزیت واحد باشد؛ غرب چندقطبی، احساس نیاز به شرق می‌کند، درحالی‌که شرق ضمن اینکه سعی می‌کند خودش باقی بماند، به غرب گرایش دارد. چراکه هر دو به‌درستی دریافته‌اند که اگرچه «شمال، موجب توسعه محاسبه و فنون شده است، اما کیفیت زندگی را از دست داده است؛ درحالی‌که جنوب، اگرچه از نظر فنی عقب‌مانده است، اما همچنان کیفیت زندگی را پرورش می‌دهد» که گفت‌وگوی میان شرق، غرب، شمال و جنوب را تکمیل‌کننده این مسیر و آموزش را وسیله‌ای برای دستیابی به توسعه پایدار می‌داند (جاودانی، ۱۳۸۴).

1. inépuisable Source de L'amour humain
2. Possibilité Cérébrale
3. Certitude Scientifique
4. Promesse Historique





ما در گستره «بشر سیاره‌ای»^۱ پایبند به این وظیفه‌ی اساسی اجتماعی هستیم که پای ورزی در برابر مرگ را ادامه دهیم. متمدن‌ساختن و همبسته‌ساختن زمین و تحول فضای بشری به فضای حقیقتاً انسانی، از اهداف اساسی هرگونه آموزشی است که نه تنها مایل به توسعه‌ی پایدار، بلکه حتی راز ادامه‌ی زندگی بشر است. وجدان بشری ما در این عصر سیاره‌ای، بایستی ما را به همبستگی، بخشندگی و مهرورزی در برابر یکدیگر و هم‌گام در برابر همه، رهنمون سازد. آموزش باید به درک اخلاق مفاهمه^۲ سیاره‌ای بیانجامد (مورن، ۱۳۸۴: ۶۸). روشن است که بدون چنین مفاهمه‌ای که از جمله آموزش عالی می‌تواند زمینه‌ساز آن باشد، سخن گفتن از توسعه‌ی پایدار، بیهوده‌گویی‌ای بیش نیست.

براین‌مبنا، آموزشی توسعه‌یافته قلمداد می‌شود که افزون بر آموزش محاسبات و فنون، به انباشت سرمایه‌ی انسانی و اجتماعی بیانجامد. در این زمینه، کاربست هفت دانش برای آموزش آن‌ها پیشنهاد شده است؛ هفت دانشی که می‌تواند مسیر گذر به توسعه‌ی پایدار، از رهگذر تولید سرمایه‌ی اجتماعی را هموار سازد:

۱. «شناخت شناخت»: ^۳ دانشی است که براساس آن، آموزش باید قادر به کشف منابع اشتباه، توهم‌زا و نابینایی شود؛ شناختی که بتواند قدرت آمرانه و بازدارنده‌ی پارادیم‌ها، اعتقادات رسمی، برنده‌های حاکم بر حقایق تثبیت‌شده، باسمة‌های شناختی،^۴ نظرات دریافتی و بدون بررسی، عقاید ساده‌لوحانه‌ی نقدناپذیر و پوچی‌های فاتحانه را برشناسد و مانع هم‌نوایی شناختی شود؛ زیرا در هم‌نوایی شناختی، نوعی «نقش‌پذیری فرهنگی»^۶ و «بهنجارسازی»^۷ نهفته است.

۲. «اصول ضروری شناخت»: به مفهوم چگونگی دستیابی به اطلاعات درباره‌ی جهان و چگونگی امکان تشریح و سازمان‌دهی آن و بالاخره چگونگی درک و فهم زمینه، کلیت (رابطه‌ی میان کل / جزء) چندبعدی و پیچیدگی به‌مثابه مسئله‌ای جهانی برای تمامی شهروندان هزاره‌ی نوین است.

۳. «آموزش شرایط انسانی»: لزوم چنین آموزشی، از پیچیدگی انسان که در زمان واحد، موجودی زیست‌شناختی، روان‌شناختی، فرهنگی، اجتماعی و تاریخی است، ریشه می‌گیرد. از

1. Humanité planétaire
2. Compréhension planétaire
3. Connaissance de connaissance
4. Doctrine
5. Conformisme cognitif
6. Imprinting culturel
7. Normalisation



نظر اجتماعی، انسان در چرخه فرد، جامعه و نوع قرار می‌گیرد. «افراد محصول فرایند بازتولید نوع انسان‌اند؛ اما این فرایند را نیز باید دو نفر تولید کنند. هم‌کنشی میان افراد، جامعه را ایجاد می‌کند و جامعه، محل بروز فرهنگ می‌شود که به تأثیرگذاری متقابل بر روی افراد می‌پردازد» و از این روست که سرمایه اجتماعی، در فرایند توسعه پایدار اهمیت می‌یابد.

۴. «آموزش هویت زمینی»: از این پس، سرنوشت سیاره‌ای نوع بشر، واقعیت کلیدی دیگری است که در آموزش نادیده انگاشته شده است؛ چراکه چندگانگی انسان‌ها، ناشی از تنوع زبانی و فرهنگی آنهاست و انسان‌ها از نظر ژنتیکی، از یک نوع هستند و ویژگی اساسی انسانی مشترکی دارند. مورن، هویت و وجدان زمینی را چنین توصیف می‌کند: هم‌پیوستگی سیاره‌ای، کمترین الزام خردورزانه جهانی کوچک شده و درهم‌تنیده است. چنین اتحادی، نیاز به آگاهی و حس وابستگی دوجانبه دارد که ما را به زمین، به مثابه نخستین و آخرین میهن ارتباط می‌دهد [...] بنابراین لازم است مفهوم زمین- وطنی را پیش برد. در این زمینه، او بر «آگاهی مردم‌شناختی»، یعنی بازشناسی خود در تکرار؛ «آگاهی بوم‌شناختی»، یعنی آگاهی از هم‌زیستی با تمامی میرنده‌ها در محیطی زنده؛ «آگاهی شهروند زمینی»، یعنی احساس مسئولیت و همبستگی در برابر کودکان زمین و بالاخره «آگاهی برای گفت‌وگو» که برآمده از تمرین پیچیده اندیشیدن است و به ما مجال می‌دهد که هم‌زمان با انتقاد از یکدیگر، به انتقاد از خود و به درک یکدیگر پردازیم، پافشاری می‌کند.

۵. رویارویی با شک‌ها: در سده‌های گذشته، انسان‌ها همواره به آینده‌ای تکراری یا پیشرفت باور داشتند. سده بیستم، موفق به کشف هرزرفت آینده شد؛ یعنی اینکه آینده، غیرقابل دیکته شدن است و لازم است از توهم پیش‌گویی سرنوشت بشر رهایی جست. بنابراین، فکر ما باید برای رویارویی با شک، مسلح و آبدیده شود. درک این پیچیدگی‌ها و فهم شک و قطعیت‌ناپذیری، آن چیزی است که آموزش، به‌ویژه در سطوح عالی، باید بتواند در ذهن شهروندان زمینی ایجاد کند (مورن، ۱۳۸۴: ۸۱).

۶. آموزش مفاهیم: همبسته‌تر شدن شرایط و زندگی انسان‌ها، مفاهیم میان انسان‌ها را به امری حیاتی بدل ساخته است؛ بنابراین مفاهیم باید یکی از هدف‌های آموزش باشد، به‌ویژه اینکه هیچ‌کدام از فناوری‌های ارتباطی، نمی‌توانند موجب ایجاد مفاهیم شوند. مفاهیم را نمی‌توان به صورت ارقام و فرمول درآورد. فهم یکدیگر، نیازمند درک زیستن بر روی یک

1. Identité terrienne
2. Enseigner la compréhension



سیاره است؛ از این رو، مورن توصیه می‌کند که مفاهیم، در تمام سطوح آموزشی و در تمامی سنین، باید آموزش داده شود» و این کار نیازمند اصلاح ذهنیت‌هاست که هنر آموزش در آینده به‌شمار خواهد آمد. به سخنی دیگر، اندیشیدن به توسعه پایدار، جز از رهگذر چنین اصلاحاتی، دور از ذهن به نظر می‌رسد.

۷. آموزش اخلاق نوع بشر: ارتباط متقابل میان فرد، جامعه و نوع که از جمله شرایط انسانی است، به مراقبتی دوجانبه از سوی جامعه به‌دست فرد و به‌دست فرد از سوی جامعه نیازمند است؛ یعنی همان چیزی که «مردم‌سالاری» نامیده می‌شود و توصیف آن، چندان هم خالی از دشواری نیست؛ چراکه حاکمیت شهروندان، هم‌زمان دربرگیرنده خودمحدودسازی از یک سو و حفظ حقوق فردی و حمایت از زندگی خصوصی، از سوی دیگر است. مردم‌سالاری، افزون بر نیاز به وفاق، نیازمند تنوع و گفت‌وگو نیز می‌باشد؛ بنابراین اخلاق نوع بشر که بتواند به توسعه واقعی انسانی بیانجامد، باید دربرگیرنده توسعه مشترک استقلال افراد و مشارکت جمعی و با آگاهی از متعلق بودن به محیط انسانی انجام شود. بنابراین، آنچه که در آموزش اخلاق نوع بشر باید مدنظر قرار گیرد، آموزش شهروند زمینی است یا همان چیزی که کانت بیان می‌کند: پایان‌پذیری کره زمین، به ساکنان کره زمین، مهمان‌نوازی جهانی را تحمیل می‌کند.

گستره و ژرفای اندیشه‌پردازی‌هایی که بر کارویژه‌های اساسی آموزش و جامعه‌پذیری پویا، یعنی ایجاد و انتقال ارزش‌ها و هنجارها پای می‌فشارند، به‌مراتب فراتر از آن است که بتوان نمایی کلی از آنها را در این جستار گنجانند. هم‌زمان، کوشش می‌شود برخی دیگر از مطرح‌ترین این اندیشه‌ها که اغلب نیز هم‌پوشی‌هایی با موارد قبلی دارد، به اختصار یادآوری شود.

تودارو (۱۳۶۷)، اعتماد به نفس و توانایی انتخاب یا آزادی از قید بندگی را از جمله ارزش‌ها و هنجارهای لازم برای توسعه به‌شمار می‌آورد؛ اما منظور او از آزادی، آزادی سیاسی یا ایدئولوژیک نیست؛ بلکه منظور، رهایی از هرگونه تنگناهای مادی از خودبیگانه‌کننده قیود اجتماعی، جهل و بدبختی انسان‌ها و دیگر نهادها و باورهای جزم‌گرایانه‌ای است که آموزش می‌تواند در ایجاد آنها نقش ایفا کند.

مشارکت‌پذیری، از جمله ارزش‌هایی است که افزون بر اینکه خود، هدف به‌شمار می‌رود، ابزاری برای رسیدن به توسعه پایدار نیز تلقی می‌شود (گریفین، مکنلی، ۱۳۷۵: ۲۵).

در کنار این مفاهیم، به ارزش‌های دیگری نیز اشاره شده است که ضمن اینکه می‌تواند

حاصل و پیامد آموزش باشد، پیش شرط‌های توسعه پایدار نیز به‌شمار می‌رود: خردورزی، کارآیی، اخلاق در خدمت مردم، توزیع قدرت، خوداتکایی و استقلال (هنریوت، ۱۳۷۰: ۲۳-۲۱؛ به نقل از پژوهشکده تعلیم و تربیت: ۸-۲۵) خطرپذیری، مسئولیت‌پذیری (توسلی، ۱۳۷۴). عدم تقدیرگرایی، جدیت و تلاش، تکثرگرایی فرهنگی، مشارکت‌پذیری، آموزش شهروندی، مردم‌سالاری با توجه به هویت‌های متکثر و فردی (بیر، ۱۳۷۶: ۳۷) و بالاخره، هویت ملی و جهانی را نیز می‌توان به آنها افزود.

چشم‌داشت چنین انتظارات گسترده‌ای از نظام آموزش عالی یا به‌طور کلی، از نظام آموزشی، طبیعتاً نیازمند اختصاص سخاوتمندانه منابع لازم، سیاست‌گذاری دقیق با رویکرد علمی، تعهداتی دیرپا، مدیریت بلندنظرانه، سازمان‌دهی متکی به خود و برقراری ارتباط‌های آزاد بین‌المللی است (عبدالسلام، ۱۳۶۸: ۳۶). ولی نباید این چالش‌ها و ضربات، از طریق نهادهای متناسب و نیروهای ضدسیاسی جذب‌شده و هراس از آنها، مانع از تقویت آموزش شود (لمکو، ۱۳۶۷: ۵؛ به نقل از پژوهشکده تعلیم و تربیت: ۸-۲۵).



نتیجه‌گیری

تهیه فهرستی از هنجارها و ارزش‌هایی که آموزش، به‌ویژه آموزش عالی، در دوره‌های گوناگون، برای دستیابی به توسعه پایدار باید به آنها بپردازد، نه آسان است و نه منطقی؛ چراکه این ارزش‌ها و هنجارها، همچون سایر رهیافت‌های بشری، مشمول دگرگونی و تغییرپذیری می‌شوند. اما می‌توان اصول و ارزش‌هایی را برای آموزش عمومی^۱ در دوره‌های گوناگون آن، در نظر گرفت که در فرایند تغییرات بتواند از خود، نرمش‌پذیری و پایداری بیشتری نشان دهد. در واقع، همان‌گونه که یادآور شدیم، تحول در عرصه ارتباطات و انفجار اطلاعات، دو خواسته را به نظام‌های آموزشی تحمیل می‌کند. این دو خواسته در نگاه نخست، ممکن است ناسازوار به نظر آیند. از یک سو، از نظام‌های آموزش عالی انتظار می‌رود که به صورت انبوه و اثربخش، به انتشار دانش و مهارت‌های درحال‌تحولی بپردازند که منطبق با «تمدن‌شناختی»^۲ باشد؛ چراکه این دانش‌ها و مهارت‌ها، بنیان توانمندی‌های آینده خواهند بود. افزون بر آن، لازم است که این نظام‌ها، به‌طور هم‌زمان، نشانه‌هایی را بیابند و علامت‌گذاری کنند که مانع از غرق‌شدن افراد در جریان‌های اطلاعاتی کم‌وبیش گذرا شوند که سپهرهای عمومی و خصوصی را دربر می‌گیرد و

1. General Education
2. Civilisation Cognitive



سکان را به گونه‌ای نگه دارند که به توسعه فردی و جمعی (از رهگذر تولید و انباشت سرمایه اجتماعی مناسب در دانشگاه‌ها) بیانجامد. لازم است که آموزش، در حین طراحی نقشه‌هایی از جهانی پیچیده و پرتکاپو، به سان قطب‌نمایی عمل کند که بتواند در این جهان پرآشوب، راهنمای راه بشر در فرایند توسعه پایدار باشد.

در این پنداره آینده‌اندیشانه، پاسخی صرفاً کمی به تقاضای سیری‌ناپذیر به آموزش - کوله‌بار تحصیلی بیش از پیش سنگین - گزینه‌ای خردورزانه به نظر نمی‌رسد؛ اما می‌توان آموزش را آن گونه که دلور^۱ (۱۹۹۶) پیشنهاد می‌کند، حول چهار بنیان آموزشی سازمان‌دهی کرد؛ چهار بنیانی که به تولید و انباشت سرمایه اجتماعی و ره‌توشه توسعه پایدار نیز می‌انجامد:

- یادگیری برای شناختن، یعنی به دست آوردن ابزار درک و مفاهیم؛
- یادگیری به کار بستن، برای اینکه بتوان در محیط، به عمل پرداخت؛
- یادگیری با هم زیستن، به منظور مشارکت و همکاری با دیگران و در تمامی فعالیت‌های بشری؛
- و بالاخره یادگیری برای بودن، مسیری اساسی که از رهگذر سه بنیان دیگر سازمان‌دهی می‌شود. بدیهی است که این چهارراهه دانش، در واقع مسیر هایی همگرایند؛ چراکه اشتراک‌ها، تطابق‌ها و مبادله‌های زیادی میان آنها وجود دارد.

درواقع، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش رسمی^۲ اساساً و اگر نگوئیم انحصاراً، به سمت یادگیری برای شناختن گرایش دارد تا یادگیری برای به کار بستن؛ چراکه زیست‌آزموده‌های جهانی، نشان از آن دارند که سنگین ساختن کوله‌بار تحصیلی، اگرچه ممکن است موجب رشد اقتصادی شود، اما نمی‌تواند موجبات توسعه انسانی را که مبتنی بر سه اصل برخورداری از سطح زندگی طولانی و سالم، کسب دانش و دسترسی به منابع لازم برای برخورداری از سطح زندگی شایسته است، فراهم کند. نداشتن این امکانات، بسیاری از فرصت‌های دیگر را نیز دسترسی‌ناپذیر می‌کند (دلور، ۱۹۹۶: ۸۳).

1. Delors

2. Formel Education / Education Formale

کتابنامه

- تودارو، مایکل (۱۹۹۷)، *توسعه اقتصادی در جهان سوم*، مترجم: غلامعلی فرجادی، جلد یکم، چاپ سوم، تهران: وزارت برنامه و بودجه.
- جاودانی، حمید (۱۳۸۴)، *بررسی عوامل داخلی تقویت کننده خروج نخبگان علمی از کشور*، فصلنامه مدیریت و توسعه، شماره ۶۲، تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
- جاودانی، حمید (۱۳۸۵)، *بررسی راه‌های افزایش دسترسی به آموزش عالی در ایران*، تهران: وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
- جاودانی، حمید (۱۳۸۶)، *نقش آموزش عالی در فراهم‌ساختن منابع انسانی*، تهران: وزارت آموزش و پرورش. دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی فرهنگی اجتماعی (۱۳۸۰)، *نقش آموزش عالی در نظام تصمیم‌گیری ایران*، تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی فرهنگی اجتماعی (۱۳۸۱)، *دانشگاه، رسالت‌ها و ارزش‌ها*، تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- سن، آمارتیا (۲۰۰۲)، *توسعه به مثابه آزادی*، مترجم: حسین راغفر، تهران: کویر.
- عبدالسلام (۱۹۹۷)، *انتقال علم و تکنولوژی به جهان سوم*، مترجم: هاله المعی و محمدرضا بهاری، تهران: مرکز فیزیک نظری و انتشارات فاطمی.
- گیدنز، آتونی (۱۹۸۴)، *دورکهایم*، مترجم: یوسف اباذری، تهران: خوارزمی.
- مؤمنی، فرشاد (۱۳۸۷)، *دموکراسی، حقوق بشر و توسعه*، روزنامه شرق، ۲۵ خرداد.
- Altbach, P.G (1987), "China's Universities and western Academic Models from Dependence to Autonomy; the development of Asian universities, Kulwer academic pulisher, netherland".
- Altbach, Philip (2000), *Higher Education in 21 enturey; Social, Political and Economical Challenges*, translated by Mehdi Abbassi, Tehran: Office of Socio-Cultural Studies and Plannification.
- Altbach, Philip G, berahin, Robert, Gumpport, patricia (1998), "American Higher Education in the Twenty first century: social, political and economic challenges", Baltimore: Johns Hopkins university press.
- Bordieu, Pierre (1993), *The Field of cultural Production; Essays on art and literature*, USA: clombia University Press.
- Gilles, Breton, Michal Lambert et al, (2003), *Globalisation et Universities: Nouvel espace, Nouveau acteur*, Unesco, Les presses de L' université Laval / Unesco.
- Intrnational Commission Of Education (1997), *Learning: the treasure within*, Tehran: International Office of Scientific Cooperation, Ministry Of Education.
- Morin, Edgar (1999), *Les sept Savoir Nécessaires à L'éducation du future*, paris: seuil.



Riccardo Peterlla (2003), *Le Mur Mondial de la Connaissance, dans Globalisation et niversities: Nouvel espace, Nouveau acteur*, Unesco, Les presses de L' université Laval / Unesco.

U.S. Department of Education (2007), *Strategic Plan for Fiscal Years 2007-12*, USA: Education Publication Center.

UNESCO (1999), *Déclaration Mondiale sur L'ensginement Superieur pour le XXIe Siècle*. Translated by Hamid Javdani, Tehran: IRPHE.

UNESCO (2000), *Déclatation de la Conférance Mondial sur la Science pour le XXIe Siècle: Un nouvel Engagement*. Translated by Hamid Javdani, Tehran: IRPHE.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۸۰

دوره ششم
شماره ۱
بهار ۱۳۹۲