

تحلیل تطبیقی رویکردهای آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن: انگاره‌های تربیتی و الگوهای پیش رو

محمد رضاتقی زاده شیرازی^۱، منصوره حاج حسینی^{۲*} و مرضیه عالی^۳

چکیده

جهانی‌شدن با سرعت روزافزون خود، در حال فراگیری ابعاد مختلف جوامع از جمله آموزش و پرورش است. در همین راستا تاکنون الگوهای جهانی و انگاره‌های تربیتی متعددی در گستره جهانی رویارویی با یکدیگر را تجربه می‌کنند. آنچه بیش از همه جالب توجه بود، چگونگی این رویارویی و پیامدهای ناشی از آن است. هدف از مقاله پیش رو تبیین الگوها و نظام‌های آموزش و پرورش موجود در عصر جهانی شدن است؛ ناظر بر این هدف، مطالعه حاضر به روش تحلیلی-تطبیقی، الگوهای آموزش و پرورش در عصر جهانی را شناسایی و با بررسی انگاره‌های تربیتی هر یک، اصول، اهداف و روش‌های تربیتی آن‌ها را ارائه و به صورت انتقادی آن‌ها را مقایسه و تحلیل کرده است. الگوی سرمایه انسانی بر پایه اصول نئولیبرالیسم آموزشی، دست‌یابی به هدف کارآمدی اقتصادی را به واسطه الگوی آموزش مادام‌العمر و روش‌های تجرب‌دنبال کرده است. الگوی پیشرفت‌گرا با هدف حل مسائل فردی و اجتماعی، روش مبتنی بر مسأله و روش علمی را به‌عنوان مبنای توسعه آموزش‌های جهانی برگزیده است. الگوی آموزش انتقادی با هدف برقراری عدالت اجتماعی روش گفتگوی انتقادی را به کار می‌گیرد، الگوی آموزش و پرورش دینی با تأکید بر معنویت، تربیت انسان دین‌مدار را دنبال می‌کند و الگوی آموزش و پرورش بومی با تعهد به زبان و فرهنگ بومی به انتقال دانش انباشته شده فرهنگی و تاریخی خود اقدام می‌کند.

کلیدواژه‌ها: جهانی‌شدن، آموزش و پرورش، انگاره‌ها، الگوها

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران، تهران، ایران
hajhosseini@ut.ac.ir

۳. استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

جهان امروز، در هزاره سوم آموزش و عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات^۱، که در یک کلاس درس فراگیری از اقصی نقاط جهان، طیف گسترده‌ای از شبکه‌های جهانی برخط^۲، پیوسته و هر لحظه آموزش را دریافت می‌کنند. خواسته و ناخواسته، جهانی شدن پدیده در حال وقوع است که ابعاد مختلف جوامع را متأثر از خود ساخته و تبعات آن با سرعتی باورنکردنی، مظاهر گوناگون زندگی بشر را تحت تأثیر قرار می‌دهد. چنانچه هر یک از تلاش‌های انجام شده برای تعریف این پدیده را در نظر آوریم، در نهایت می‌توان نتیجه گرفت، آشنایی و وابستگی فزاینده جوامع نسبت به یکدیگر، در ابعاد مختلف اقتصادی، سیاسی و فرهنگی، ویژگی جهان هزاره سوم است. بر این اساس، جهانی شدن عرصه نوینی از تعاملات انسانی و تحولات اجتماعی را پیش‌روی بشر قرار داده است که همراهی با آن، در گرو کاربست اهداف، راهبردها، راهکارها و تربیت افرادی است که توانمندی هضم چارچوب‌های بدیع دوران حاضر را دارا بوده و امکان سازگاری با این حجم از تنوع و تکثر را داشته باشند. در این میان، آموزش و پرورش جایگاه ویژه‌ای دارد؛ چرا که وظیفه انتقال فرهنگ و آماده‌سازی نسل در حال تربیت را برای حضور در جامعه برعهده دارد. در گیرودار جهانی شدن، آموزش و پرورش خود به دو صورت نقش‌آفرینی می‌کند. از سویی می‌تواند پیامدهای حاصل از وابستگی شدید متقابل میان ملت‌ها را در ابعاد اقتصادی، سیاسی و فرهنگی مدیریت کند و از سویی دیگر در سیاست‌گذاری‌ها و راهبردهای آموزشی، خود به عنوان موضوعی جهانی مورد توجه است (جمالی‌تازه‌کنند و همکاران، ۱۳۹۲؛ بیکر^۳، ۲۰۰۵). از این‌روی، آموزش و پرورش در گفتمان جهانی شدن، محل مباحث گسترده‌ای از بایدها و نبایدها و چندوچون ورود، عبور، مقابله یا سازگاری است. بنابراین، آنچه می‌تواند دست‌یابی به دو کارکرد یادشده را تسهیل بخشد، آگاهی از رویکردهای تربیتی است که در عصر جهانی شدن مورد توجه ملت‌ها قرار گرفته و به‌نحوی خود جهانی شده‌اند. با شناخت این گفتمان‌ها و الگوها، می‌توان از تجارب موفق آن‌ها سود برد و همراه با بررسی نقاط ضعف و قوت و نقاط اشتراک و افتراق میان آن‌ها، الگوی

-
1. information and communication technology (ICT)
 2. online
 3. Baker

آموزش و پرورش بومی و متناسب با ساحت ارزشی و فرهنگی خود را هرچه کارآمدتر طراحی کرد.

تاکنون پژوهش‌های برجسته‌ای در رابطه با جهانی‌شدن و آموزش و پرورش، در سطح بین‌المللی، انجام شده است که از برجسته‌ترین آن‌ها می‌توان به پژوهش اسپرینگ^۱ (۲۰۰۹)، اشاره کرد. او جهانی‌شدن آموزش و پرورش را به‌مثابه ابرساختاری توصیف می‌کند که همچون مرجعی قابل‌الهام برای سایر جوامع عمل می‌کند. اسپرینگ (۲۰۰۹)، در کل چهار الگوی سرمایه‌انسانی، پیشرفت‌گرا، دینی و بومی را از میان الگوهای تربیتی موجود در جهان، جهانی می‌نامد و بر اساس آن‌ها، مفصلاً بحث می‌کند. آندرسون-لویت^۲ (۲۰۰۳) نیز با محور قرار دادن سطح بومی و بررسی فرایندهای جهانی در مدرسه‌داری، دو الگوی پیشرفت‌گرا و سرمایه‌انسانی را مطرح کرده و آن‌ها را در عصر جهانی‌شدن، برجسته معرفی می‌کند. پرتنوی^۳ (۲۰۱۶) نیز در کتاب خود، سیر فرض‌گیری سیاست‌های آموزشی در عصر جهانی‌شدن را بررسی و پس از معرفی برخی مؤلفه‌های جهانی‌شدن آموزش و پرورش، به تفصیل چگونگی بهره‌گیری سیاست‌گذاران از سطح جهانی را مبتنی بر مقتضیات محلی^۴ بحث می‌کند.

پرداختن به موضوع الگوهای جهانی آموزش و پرورش، از غنای بالایی در میان آثار داخلی برخوردار نیست. با این حال، برخی به‌طور کلی مبحث جهانی‌شدن و آموزش و پرورش را مدنظر قرار داده‌اند که از این جمله می‌توان به پژوهش عالی (۱۳۸۲)، اشاره کرد. او حول موضوع چالش‌ها و تهدیدهای جهانی‌شدن و آموزش و پرورش، بر بعد فرهنگ به‌عنوان مؤثرترین عامل تأثیرگذار در آموزش و پرورش اشاره می‌کند. استفاده از جدیدترین اطلاعات در آموزش و پرورش، اصل همکاری و تفاهم، آموزش (یادگیری) الکترونیکی^۵ و شکافت حلقه‌های بسته دانش از جمله فرصت‌های جهانی‌شدن برای آموزش و پرورش قلمداد می‌شود. حال آنکه، تک فرهنگی‌گرایی، تهدید تربیت دینی، تأثیر بر زبان و آموزش آن، کلاس‌های چند فرهنگی به‌عنوان رئوس چالش‌برانگیز پدیده جهانی‌شدن مطرح شده‌اند. خسروشاهی (۱۳۸۹)، در

1. Spring

2. Anderson-Levitt

3. Portnoi

4. local

5. E-learning

پژوهشی درخور توجه، نحوه تأثیرگذاری جهانی‌شدن بر آموزش و پرورش ایران و عمده‌ترین چالش‌های احتمالی را بحث می‌کند که نظام آموزش و پرورش ما در آینده با آن روبه‌رو خواهد شد. همچنین برخی راهبردهای آموزشی مطلوب و مؤثر را پیشنهاد می‌دهد که می‌توان به‌وسیله آن‌ها بر چالش‌ها فائق آمد. او مواردی چون تمرکززدایی و مشارکت حداکثری اندیشمندان و برنامه‌ریزان حوزه تعلیم و تربیت، ساختارهای نوین گزینش و استخدام نیروی متخصص، آموزش‌پذیری معلمان به‌منظور فراگیری شیوه‌های نوین تدریس، رسیدگی به وضع معیشتی معلمان و ایجاد جاذبه‌های شغلی را از جمله راهبردهای آموزش و پرورش عصر جهانی‌شدن برمی‌شمارد. جهانیان و محبوبی (۱۳۹۰)، نیز در مقاله‌ای سیاست‌های آموزشی در عصر جهانی را بررسی و راهبردهای متنوعی را به‌منظور مواجهه با این پدیده پیشنهاد کرده‌اند که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به تمرکززدایی و مشارکت کارکنان، ایجاد زمینه نوآوری و خلاقیت برای معلمان، استفاده از فراشناخت در آموزش و پرورش، توجه به زیرساخت‌های لازم برای فناوری‌های نوین و تربیت شهروندان جهانی اشاره کرد. در پژوهشی دیگر که به‌وسیله فولادی و رضایی (۱۳۹۵)، انجام شده، بحران هویت فرهنگی بررسی شده است. در این پژوهش، بر لزوم مواجهه با پیامدهای فرهنگی و هویتی جهانی‌شدن از طریق آموزش و پرورش تأکید می‌شود و این مهم جز با بازسازی بنیادی نهاد آموزش و پرورش امکان‌پذیر نیست. هم‌چنین به عقیده نویسنده؛ تمرکززدایی، مشارکت کارکنان و فناوری سطح بالا ابعادی است که از پدیده جهانی‌شدن در ساختار آموزش و پرورش ایران حضور دارد.

آن‌طور که مدنظر قرار گرفت، هیچ‌یک از پژوهش‌های داخلی یادشده، به‌همراه موارد مشابه دیگر، به‌صورت خاص، مقوله الگوها و انگاره‌های تربیتی در عصر جهانی‌شدن را بررسی نکرده‌اند و با تأکید بر فرصت‌ها و چالش‌های این پدیده، از راهبردهای مواجهه با آن از طریق آموزش و پرورش صحبت کرده‌اند. از این‌رو، اجرای پژوهشی ضرورت یافت که الگوهای جهانی آموزش و پرورش را در عصر جهانی‌شدن واکاوی کند و انگاره‌های تربیتی زیربنایی آن‌ها را با یکدیگر تطبیق دهد تا پس از آن، سیاست‌گذاران آموزشی را در طراحی مسیر تربیتی جامعه خود؛ مبتنی بر مقتضیات بومی راهنمایی کند. بدین منظور، پژوهش پیش‌رو بر آن است تا با بررسی فرایند جهانی‌شدن و واکاوی الگوها و انگاره‌های تربیتی دربردارنده آن، پرسش‌های زیر را پاسخ گوید:

گفتمان‌های تربیتی رایج و الگوهای حاصل از آن‌ها در عصر جهانی شدن کدام هستند؟ هر یک از رویکردهای تربیتی جهانی شده، در کنار یکدیگر، از چه مختصات و ویژگی‌های قابل بهره‌گیری برخوردار هستند؟ رهیافت‌های تربیتی موجود در عرصه جهانی، از نظر تعهد به ارزش‌های ملی و بومی، چه فاصله‌ای را نسبت به یکدیگر ترسیم می‌کنند؟ سیاست‌گذاران سطح محلی در بهره‌گیری خود از سطح جهانی، چه چارچوب‌هایی را باید رعایت کنند؟ آموزش از مرزهای جغرافیایی و قیود زمانی و مکانی عبور کرده و شبکه پیچیده تعاملات میان ذهنی را در برابر ساختار سنتی کلاس درس و قواعد رسمی ارتباط میان معلم و شاگرد، قرار داده است.

جهانی شدن و آموزش و پرورش

جهان با ورود به هزاره سوم و عصر اطلاعات، به عرصه نوینی از مناسبات انسانی و تحولات اجتماعی ورود می‌یابد و همراهی با آن در گرو آموزش و تربیت افرادی است که توانمندی درک چارچوب‌های جدید را دارند و امکان سازگاری با آن را داشته باشند. تاکنون تعریف‌های متعددی از جهانی شدن ارائه شده است، برخی مانند رابرتسون^۱ (۲۰۱۴)، جهانی شدن را درهم فشرده شدن^۲ جهان و تشدید هشیاری^۳ از آن به عنوان یک کل واحد، تعریف می‌کنند. واترز^۴ (۲۰۰۱)، جهانی شدن را در برداشته شدن مرزهای جغرافیایی، می‌بیند که بر ابعاد اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی سایه افکنده. برخی مانند هاروی^۵ (۱۹۸۸)، با تکیه بر ابعاد و طول و عرض اثر بر مرزهای جغرافیایی، از جهانی شدن به فشردگی زمان و مکان^۶ یاد می‌کنند و برخی چون گیدنز^۷ (۲۰۰۹)، آن را تشدید وابستگی متقابل^۸ جامعه جهانی، در نظر می‌گیرند.

چنانچه جهانی شدن را به مثابه فرایند پویای تعاملات درهم تنیده جهانی، فارغ از مرزهای

-
1. Robertson
 2. compression
 3. consciousness
 4. Waters
 5. Harvey
 6. time-space compression
 7. Giddens
 8. interdependence

جغرافیایی، فرهنگی و سیاسی، توصیف نمائیم؛ این فرایند می‌تواند بستر تفاهم سازگاران و درک متقابل جهانی؛ صرف‌نظر از نژاد و جنس، آئین و موقعیت‌های متفاوت شود، اما از سویی دیگر، چنین تعاملات بی‌حد و مرز می‌تواند مخاطره‌ای هولناک از اضمحلال فرهنگ‌ها، از بین رفتن ممیزه‌های فرهنگی و ارزش‌های بنیادین آن‌ها باشد و به‌جای مفاهیم جهانی، یکسانی فرهنگی و حتی یکسان‌سازی متأثر از غرب را موجب شود (آقایی و عالی، ۱۳۸۸).

جهانی‌شدن به نفوذ اصول و ارزش‌های فرهنگی جوامع در یکدیگر سرعت بخشیده است؛ در پی آن، منابع اطلاعاتی مختلفی در اختیار نوع بشر، در نزدیک‌ترین و دورترین نقاط کرهٔ خاکی قرار می‌گیرد. در صورتی‌که ارزش‌های ارائه‌شده، منابع پیشین هویت فرد را زیر سؤال برند، تصوّر او از خویشتن را دچار تردید کرده، بحران هویت^۱ را موجب می‌شوند (سوروندو، مالینواد و لِنَا، ۲۰۰۷؛ استرامکوئست و مانکمن^۳، ۲۰۱۴؛ بیکر، ۲۰۰۵). این در حالی است که اگر سطح محلی به‌خوبی خود را برای رویاروی با این پدیده آماده کرده باشد؛ می‌تواند با چالش هویت به‌درستی مواجه شود، از فرصت تعاملات و منابع جهانی به نفع خود سود جوید و درنهایت، موجبات پیشرفت و توسعهٔ اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جامعه خود را فراهم آورد. بحران هویت، تنها یکی از چالش‌های اساسی جهانی‌شدن در بُعد فرهنگی است؛ حال آنکه این پدیده در سایر ابعاد نیز، دربردارندهٔ چالش‌های متعدد است. بر این اساس، نقش محوری آموزش و پرورش در عصر جهانی‌شدن، به‌عنوان بستر تعاملات آموزشی و اصلی‌ترین نهاد توسعهٔ انسانی و فرهنگی، انکارناپذیر است؛ چرا که این نهاد، در تحول و محافظت از بهزیستی^۴ جسمی و روانی جامعه و فرد فرد تشکیل‌دهندهٔ آن دخالت دارد (شولر^۵ و همکاران، ۲۰۰۴).

با توجه به آنچه بیان شد، آموزش و پرورش، به‌خودی‌خود، در عصر جهانی‌شدن نقشی محوری دارد و در این مسیر، ناچار به برگزیدن رویکرد و انتخاب راهبرد مؤثر است. آنچه می‌تواند در رسیدن به این هدف کارگر افتد، آگاهی از الگوها و رویکردهای آموزش و پرورش

-
1. identity crisis
 2. Sorondo, Malinvad and Léna
 3. Stromquist and Monkman
 4. well-being
 5. Sculler

موجود در سطح جهانی است. حصول تجارب موفق و اجتناب از تکرار شکست‌ها، نه تنها چالش‌های پیش روی آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن را تدبیر، بلکه توسعه و پیشرفت جامعه را نیز ضمانت می‌کند.

جهانی شدن آموزش و پرورش

رفته‌رفته در دهه ۱۹۹۰، جهانی شدن، آموزش و پرورش را نیز در بر گرفت. دولت‌ها، سازمان‌های بین‌دولتی^۱ و غیردولتی^۲ و حتی شرکت‌های فراملی^۳، هر یک به دنبال حفظ قدرت سیاسی، اقتصادی و فرهنگی خویش و افزودن بر آن، در سطح جهانی بودند. بدین منظور، از ضرورت مواجهه مدرسه که از مهم‌ترین پیشگامان عرصه فرهنگ در یک کشور است، با نیازهای اقتصاد جهانی صحبت به میان آورده و دستور کارهای مشابهی را در سطح ملی نسبت به امر آموزش و پرورش مدنظر قرار دادند. با گذشت زمان، بحث‌های متنوعی حول اهداف، سیاست‌ها، فرایندها و نهادهای مربوط به این حوزه، در میان سیاست‌گذاران به راه افتاد؛ به نحوی که می‌توان تمامی این مباحث و فعالیت‌ها را تشکیل‌دهنده یک ابر ساختار^۴ آموزش و پرورش محور دانست. ابرساختار مدنظر، ورای دولت-ملت‌ها و در سطح جهانی حضور داشته و الهام‌بخش سطوح محلی است. در این تعامل میان سطح جهانی و محلی، هیچ یک همیشه ثابت باقی نمانده و نوعی تبادل پویا میان این دو سطح شکل می‌گیرد؛ درحالی که سطح محلی از سطح جهانی تأثیر پذیرفته و تغییر می‌کند؛ ابر ساختار حاضر نیز از سطح محلی وام گرفته، دگرگون می‌شود (اسپرینگ، ۲۰۰۹).

به طور خلاصه، جهانی شدن آموزش و پرورش به یک ابر ساختار، شامل مباحث، فرایندها و نهادها حول آموزش و پرورش اشاره دارد که ورای دولت-ملت‌ها، در سطح جهانی حضور داشته و با فعالیت‌ها و سیاست‌های آموزشی سطوح محلی تعامل می‌کند. اجزای تشکیل‌دهنده ابرساختار؛ یعنی مباحث، فرایندها و نهادها، به طور درهم‌پیچیده‌ای با یکدیگر ترکیب می‌شوند و بازده‌های متنوعی را تولید می‌کنند. مؤلفه‌های اساسی این ابر ساختار از نظر اسپرینگ

-
1. intergovernmental organization (IGO)
 2. non-governmental organization (NGO)
 3. transnational corporation (TNC)
 4. superstructure

(۲۰۰۹)، به شرح زیر است:

۱. گفتمان‌ها و الگوهای جهانی آموزش و پرورش که بر سیاست‌گذاران ملی و محلی، مدیران مدارس، گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و معلمان تأثیرگذار است. الگوهای آموزش و پرورش سرمایه انسانی^۱، پیشرفت گرا^۲، انتقادی^۳، دینی^۴ و بومی^۵ و گفتمان‌های جهانی موجود حول آن‌ها همچون، اقتصاد دانش‌بنیان^۶، یادگیری تمام‌عمر^۷، مهاجرت جهانی^۸، گردش مغزها^۹ و گفتمان جدی حول اصول نئولیبرالیسم^{۱۰}.
۲. انتخاب و به‌کارگیری فعالیت‌های مشابه آموزشی به وسیله ملت‌ها شامل برنامه درسی^{۱۱}، سازمان مدرسه^{۱۲} و روش‌های یاددهی-یادگیری^{۱۳} (تعلیم و تربیت).
۳. سازمان‌های بین‌دولتی و غیردولتی که بر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی ملی و محلی تأثیرگذار هستند؛ مانند سازمان ملل متحد^{۱۴}، یونسکو^{۱۵}، او-ای-سی-دی^{۱۶}، بانک جهانی^{۱۷}، سازمان تجارت جهانی^{۱۸} و سازمان‌های غیردولتی مربوط به حقوق بشر^{۱۹}، محیط‌زیست^{۲۰} و حقوق زنان^{۲۱}.

-
1. Human Capital World Model
 2. Progressive Education World Model
 3. critical
 4. Religious Education World Model
 5. Indigenous Education World Model
 6. knowledge economy
 7. lifelong learning
 8. global migration
 9. brain circulation
 10. neoliberalism
 11. curriculum
 12. school organization
 13. pedagogical methods
 14. The United Nations (UN)
 15. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)
 16. The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)
 17. The World Bank (WB)
 18. The World Trade Organization (WTO)
 19. human rights NGOs
 20. environmental NGOs
 21. women's rights NGOs

۴. شرکت‌های چندملیتی^۱ که محصولات آموزشی خود را اعم از آزمون‌ها، برنامه‌های درسی و لوازم‌التحریر در سرتاسر جهان بازاریابی می‌کنند.
۵. بازاریابی جهانی آموزش عالی^۲ و خدمات آموزشی که اشاره به فعالیت‌های دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی برای جذب دانشجو از سراسر دنیا دارد.
۶. فناوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش الکترونیک^۳ که با وجود بعد مسافت، امکان دسترسی هر چه راحت‌تر و سریع‌تر به دانش و گفتمان‌های آموزشی موجود را فراهم و میان سیاست‌گذاران، نهادها و سازمان‌های آموزشی ارتباط برقرار کرده است.
۷. اثرات مهاجرت افراد از نقطه‌ای به نقطه‌ای دیگر که آموزش و پرورش محلی را با پدیده چندفرهنگی^۴ روبرو می‌کند.
۸. اثر زبان انگلیسی به عنوان زبان جهانی بر برنامه‌های درسی مدارس و در پی آن بر فرهنگ محلی.

بررسی همه‌ابعاد ابرساختار مذکور، گنجایشی بیش از مجال کنونی را طلب می‌کند و دامنه بحث را نیز، از مسئله اساسی پژوهش حاضر منحرف کند؛ بر این اساس، تمرکز نوشتار پیش‌رو بر مورد نخست ابرساختار؛ یعنی گفتمان‌ها و الگوهای تربیتی جهانی شده است. با توجه به پیشینه پژوهش و آنچه اسپرینگ (۲۰۰۹)، باور دارد، پنج الگوی سرمایه انسانی، پیشرفت‌گرا، انتقادی، دینی و بومی، به همراه گفتمان‌ها و انگاره‌های بنیادین مربوط به هر یک را می‌توان رویکردهای تربیتی در آموزش و پرورش تلقی کرد که جهانی شده‌اند. بدین جهت، چارچوب این پژوهش نیز موارد یادشده را بررسی و تطبیق داده خواهد شد.

روش

در پژوهش پیش‌رو برای انجام مقایسه میان الگوها از روش تطبیقی^۵ چهار مرحله‌ای بردی^۶

1. multi-national corporation (MNC)
2. higher education
3. e-learning
4. multiculturalism
5. comparative method
6. Bereday

استفاده شده است. چهار مرحله بردی شامل ۱- توصیف^۱ و جمع‌آوری داده ۲- تفسیر^۲ اطلاعات جمع‌آوری شده ۳- هم‌جواری^۳ عناصر مورد مقایسه ۴- مقایسه^۴ نهایی و نتیجه‌گیری است. در این روش، ابتدا اطلاعات مربوط به الگوهای مورد مقایسه جمع‌آوری شده و هر یک توصیف می‌شود. در گام دوم، اطلاعات توصیف شده از نظر تاریخی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی ارزیابی و تفسیر می‌شوند. در مرحله سوم که از آن به هم‌جواری یاد می‌شود، عناصر خاص مورد نظر برای مقایسه در الگوها شناسایی شده، کنار یکدیگر قرار گرفته و به صورت اجمالی با یکدیگر تطبیق داده می‌شوند تا چارچوب مقایسه نهایی به دست آید. در گام آخر، هم‌زمان عناصر مدنظر در الگوها نقد و بررسی تطبیقی شده و بر اساس آن نتیجه‌گیری نهایی مطرح می‌شود (بری، آدامسون و میسون^۵؛ ۲۰۰۷). آنچه در ادامه نیز مدنظر قرار خواهد گرفت، بر اساس مراحل یادشده، به بررسی الگوهای تربیتی در عصر جهانی شدن و تبیین گفتمان‌ها و انگاره‌های زیربنایی آن‌ها اختصاص یافته است.

الگوی جهانی آموزش و پرورش مبتنی بر سرمایه انسانی

ریشه‌های رویکرد سرمایه‌انسانی به دوران پس از جنگ جهانی دوم بازمی‌گردد؛ زمانی که کشورهای صنعتی توسعه یافته، بر آن شدند تا به توسعه و پیشرفت اقتصادی کشورهای کمتر توسعه یافته، کمک کنند (پرتنوی، ۲۰۱۶). در دهه ۱۹۶۰، برخی اقتصاددانان از جمله گری بکر^۶ و تئودور شولتز^۷، کلید اصلی پیشرفت اقتصادی را سرمایه‌گذاری در سرمایه‌انسانی ملت‌ها مطرح کردند (بانک جهانی، ۲۰۰۳). سرمایه انسانی به دانش، اطلاعات، ایده‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و سلامت افراد اشاره دارد که آن‌ها را بالقوه سودمند می‌سازد (بابتیست^۸، ۲۰۰۱؛ بکر، ۱۹۹۳). از نگاه بکر (۱۹۹۳)، انسان یک سرمایه پویا است و درحالی که سرمایه‌های خود را

1. description
2. interpretation
3. juxtaposition
4. comparison
5. Brey, Adamson and Mason
6. Gary Becker
7. Theodor Shultz
8. Baptist

همراه دارد، از نقطه‌ای به نقطه‌ای دیگر در حال جابه‌جایی است. او آموزش و پرورش و کارآموزی^۱ را مهم‌ترین سرمایه‌گذاری روی نیروی انسانی قلمداد می‌کند. در واقع در ایجاد و رشد دانش، نگرش، عادت‌ها و ارزش‌های مطلوب به‌عنوان سرمایه‌های انسانی، آموزش و پرورش اساسی‌ترین نقش را ایفا می‌کند. توجه به این نکته در رویکرد سرمایه‌انسانی ضروری است، که تأکید بر رشد سرمایه‌انسانی با هدف توسعه و پیشرفت اقتصادی انجام می‌شود. در حقیقت، این رویکرد بر سودمندی و بهره‌وری^۲ اقتصادی متمرکز است. در نتیجه، بازدهی و پیشرفت اقتصادی جز از طریق سرمایه‌گذاری در نیروی انسانی، آن هم به‌وسیله آموزش و پرورش حاصل نمی‌شود.

با توجه به موارد بیان‌شده، از مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده سرمایه در انسان، دانش و اطلاعات فرد است. نظریه پردازان رویکرد سرمایه‌انسانی نیز از این مهم غافل نگشته و بر این بُعد از سرمایه انسانی بسیار تأکید ورزیده‌اند. اقتصاد دانش‌بنیان از جمله مسائلی است که در این رویکرد مطرح می‌شود. این اصطلاح نیز به‌نوعی مؤید مطالب قبلاً مرور شده است که رشد اقتصادی دیگر از طریق نیروی کار و سرمایه پولی صرف امکان پذیر نیست. بلکه برای رسیدن به رشد اقتصادی باید بر دانش و اطلاعات (دو مؤلفه سرمایه انسانی) تکیه کرد. داشتن دانش، بازسازی و کاربست آن به ارتقای سرمایه انسانی منجر شده و در نهایت رشد اقتصادی را به بار می‌آورد. اقتصاد دانش‌بنیان به‌نوعی بر اهمیت آموزش و پرورش در ارتقای سطح دانش و اطلاعات و هم‌چنین روش‌های یادگیری به‌منظور ارتقای بهره‌وری اقتصادی تأکید دارد (بانک جهانی، ۲۰۰۷، ۲۰۰۲).

از دیگر اصطلاحات بسیار مورد تأکید در این رویکرد یادگیری تمام‌عمر است. یادگیری تمام‌عمر رویکرد آموزش و پرورش در جامعه مبتنی بر اقتصاد دانش‌بنیان است. یادگیری تمام‌عمر را می‌توان راهبردی انطباقی دانست که فرد را قادر می‌سازد تا در هر لحظه با محیط کار در حال تحول خود وفق یافته و نه تنها کارایی خود را از دست ندهد؛ بلکه مدتی بیش از سن بازنشستگی به فعالیت خویش ادامه دهد. در جهان امروز که در هر لحظه شاهد تغییرات متنوع در حوزه فناوری و ملزومات شغلی هستیم؛ یادگیری تمام‌عمر باعث می‌شود که فرد هر

1. training

2. productivity

چه بهتر و سریع‌تر خود را با ملزومات و شرایط شغلی خود سازگار کند، بهره‌وری خود را حفظ کرده، افزایش دهد (بانک جهانی، ۲۰۰۳). در همین راستا، از ویژگی‌های عصر جهانی شدن، جابجایی نیروی کار متخصص از نقطه‌ای به نقطه دیگر است. راهبرد یادگیری تمام‌عمر در محیط‌هایی که از ملیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف تشکیل شده نیز نقش‌آفرین است و فرد را در انطباق سازگاران با محیط چند فرهنگی یاری می‌رساند. اگر بخواهیم به بهترین شکل این اصطلاح را توصیف کنیم، باید بگوییم این یادگیری چیزی فراتر از آموزش و پرورش رسمی را شامل می‌شود و به یادگیری «از گهواره تا گور»^۱ اشاره دارد. شخص همواره در طول عمر به یادگیری هر آن چیزی اقدام می‌کند که افزایش بهره‌وری او را در پی دارد. پس از بحث‌های انجام‌شده حول این موضوع در سطح جهانی، به‌منظور پرورش افراد مجهز به راهبرد یادگیری تمام‌عمر، مدارس در کانون توجه قرار گرفتند و بر آموزش برخی مهارت‌های پایه به شرح زیر برای رسیدن به این هدف تأکید شد (بانک جهانی، ۲۰۰۳؛ اسپرینگ، ۲۰۰۸):

۱. مهارت‌های فنی^۲ شامل: ریاضیات، خواندن و نوشتن^۳، علوم تجربی^۴، زبان خارجی، مهارت‌های تحلیلی^۵، توانایی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، توانایی حل مسأله^۶.

۲. مهارت‌های بین فردی^۷: کارگروهی^۸، رهبری^۹، تعامل و ارتباط^{۱۰} با دیگران.

اصطلاح یادگیری تمام‌عمر از سوی سازمان‌ها و نهادهای مختلفی به‌کار گرفته شده است و با وجود تأکید رویکرد سرمایه‌انسانی بر بهره‌وری اقتصادی در یادگیری تمام‌عمر، برخی دیگر همانند یونسکو، یادگیری تمام‌عمر را در جهت رشد و تحول همه‌جانبه انسان را توجه کرده‌اند (فار^{۱۱}، ۱۹۷۲).

1. from cradle to grave
2. technical skills
3. literacy
4. science
5. analytical skills
6. problem solving
7. interpersonal skills
8. teamwork
9. leadership
10. communication
11. Faure

از مهم‌ترین گفتمان‌هایی که مستقل از رویکرد سرمایه‌انسانی، آموزش و پرورش را در سطح جهانی به شدت تحت تأثیر خود قرار داده، نئولیبرالیسم است. لازم به ذکر است که این گفتمان، مورد حمایت دو الگوی سرمایه‌انسانی و پیشرفت‌گرایی نیز واقع شده است. نئولیبرالیسم، ایدئولوژی اقتصادی محافظه‌کارانه‌ای است که گرایش به آن، پس از پایان جنگ سرد آغاز شد و در دهه‌های پایانی قرن بیستم به اوج خود رسید (پرتنوی، ۲۰۱۶). نئولیبرال‌ها به آزادی از قید و بند‌های دولتی در همه شئون اجتماعی از جمله آموزش و پرورش تأکید دارند. رویکرد اساسی در نئولیبرالیسم، مشارکت بخش خصوصی و غیردولتی در آموزش و پرورش است؛ به این معنی که مدارس به واسطه تمرکززدایی^۱، از یوق نظارت‌های دست‌وپاگیر دولت‌ها خارج شده و از طرفی به وسیله خصوصی‌سازی^۲، در چگونگی تأمین منابع، مدیریت و خدمت‌رسانی به جامعه، اختیار تام و تمام داشته باشند (هل و کومار^۳، ۲۰۱۲). از همین روی، دو اصل خصوصی‌سازی مدارس و تمرکززدایی از آن‌ها، مدارس را همانند کالایی در بازار رقابت با یکدیگر قرار می‌دهد که به منظور جلب نظر متقاضیان، به افزایش کیفیت خدمات آموزشی خود می‌پردازند و در نهایت، گزینه‌های انتخاب مدرسه نزد والدین را متنوع‌تر می‌سازند (داش^۴، ۲۰۰۹). به‌کارگیری اصول نئولیبرالیسم در آموزش و پرورش، علاوه بر راه‌اندازی برخی اصلاحات در ساختار و سازمان مدارس، در تغییر اصول و ارزش‌های مدرسه نیز تأثیرگذار واقع شد.

در نهایت، آندرسون-لویت (۲۰۰۳) و اسپرینگ (۲۰۰۹) ویژگی‌های الگوی جهانی آموزش و پرورش مبتنی بر سرمایه‌انسانی را به صورت زیر برشمردند:

۱. هدف، پرورش نیروی کاری است که بتواند در اقتصاد جهانی رقابت کند.
۲. ارزش آموزش و پرورش بسته به میزان رشد و توسعه اقتصادی است که به بار خواهد آورد.
۳. برنامه درسی، به وسیله مقامات ملی استاندارد شده است.
۴. برای تصمیم‌گیری درباره ارتقاء، ورود و خروج از سطوح مختلف مدرسه، آزمون‌های استاندارد شده برگزار می‌شود.

1. decentralization
 2. privatization
 3. Hill and Kumar
 4. Dash

۵. عملکرد معلمین بر اساس عملکرد دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد شده ارزشیابی می‌شود.

۶. کتاب‌های درسی و درس‌نامه‌ها از قبل نگاشته و تجویز شده‌اند.

۷. در این الگو زبان خارجی، مخصوصاً زبان انگلیسی، تدریس می‌شود.

الگوی سرمایه انسانی در آموزش و پرورش، تنها با محور قراردادن بهره‌وری اقتصادی، نوعی رویکرد یک‌جانبه و خودمدارانه را به تصویر می‌کشد. شاید بتوان اساسی‌ترین جنبه مغفول واقع شده در این الگو را انفعال و حاکمیت‌پذیری دانش‌آموز قلمداد کرد. به عبارتی دیگر، عدم توجه به شکوفایی ظرفیت‌ها و استعدادهای متعدد انسان در جهات مختلف و تأکید خاص بر نوعی هم‌گرایی در پرورش توانایی صرفاً اقتصادی دانش‌آموزان، به نوعی نادیده انگاشتن نقش دانش‌آموز در تعیین مسیر تربیت و پرورش خود است. در واقع، صرف انگاره اقتصاد محوری در آموزش و پرورش، نوعی استفاده ابزاری از انسان را به ذهن متبادر می‌کند که احترامی برای جایگاه او در تعیین سرنوشت خود قائل نیست. این در حالی است که، ابزارهای به‌خدمت گرفته شده در این مسیر نیز، همچون ارزشیابی‌های استاندارد شده یا از پیش تعیین کردن برنامه درسی، کتاب‌ها و درس‌نامه‌ها، بار دیگر محصور کردن نقش بافت تربیتی متشکل از معلم، دانش‌آموز، مدرسه و جامعه را در مؤلفه جامعه نشان داده است. به این معنی که ساختار ایجاد شده، انعطاف لازم را برای نقش‌آفرینی سایر اعضای دخیل در بافت تربیتی ممکن نمی‌سازد. در کل، الگوی سرمایه انسانی با داشتن دیدگاه بالقوه اقتصادی به دانش‌آموزان، نه تنها استیلا از بالا به پایین را در ساختار تربیتی خود دربر دارد که پرورش چندجانبه فرد و سایر ظرفیت‌های او را نادیده می‌انگارد.

الگوی جهانی آموزش و پرورش پیشرفت‌گرا

الگوی آموزش و پرورش پیشرفت‌گرا دامنه وسیعی از نظریات صاحب‌نظران، از جان دیویی^۱ تا ویلیام کلپرتیک^۲ را شامل می‌شود. توضیح و تفسیر رویکردهای مختلف در این الگو، خود نیاز به مقاله‌ای دیگر دارد. باین حال می‌توان گفت، عنصر اصلی و مشترک میان همه آن‌ها،

1. John Dewey

2. William Kilpatrick

آموزش و پرورش به منظور مشارکت فعال در حل مسائل فردی، اجتماعی و جامعه‌ی^۱ است. در واقع، پیشرفت به کار بست هوش انسانی و روش علمی^۲ به منظور حل مسائل سیاسی، اجتماعی و اقتصادی اشاره دارد که جامعه را در مسیر بهبود و تکامل خود قرار می‌دهد (گوتک^۳، ۱۳۹۵). پیشرفت‌گرایان با آموزش به روش سنتی خود به مبارزه برخاستند. آن‌ها معتقد بودند که کتب درسی و فعالیت‌های یادگیری از قبل تجویز شده، نه تنها ابعاد اجتماعی همیارانه را در فرد فعال نمی‌کند؛ بلکه تنها انبانی از اطلاعات صرفاً حفظ شده را در آن‌ها به ودیعت گذاشته، خلاقیت را کشته، کسالت به بار خواهد آورد (گوتک، ۱۳۹۵). نظام آموزش و پرورش پیشرفت‌گرا ریشه در نوعی طبیعت‌گرایی^۴ تأملی دارد. به این معنی که علائق، نیازها و خواسته‌های دانش‌آموز که به لحاظ اجتماعی و فردی به نتایج مثبت می‌انجامد، باید در رأس کار آموزش و پرورش قرار گیرد تا دانش‌پژوهی را در او تقویت کند (سوتا^۵، ۲۰۱۷). روش علمی یا عمل کامل تفکر^۶ که از جان دیوئی و روش پروژه^۷ که از کلپر تیک به جای مانده است، خود نشان‌دهنده‌ی مشی پرورشکاران پیشرفت‌گرا در دانش‌پژوهی و به‌طور کلی آموزش و پرورش است. در این الگوی آموزش و پرورش، خواسته‌های درونی و علائق دانش‌آموز به‌عنوان مسأله در نظر گرفته می‌شود و او می‌بایست در قالب روش علمی یا روش پروژه، دست به تجربه زده، روی مسأله عمل کند تا در نهایت بر اساس تجربیات مکرر بازسازی شده^۸، حل مسأله ممکن شود (سوتا، ۲۰۱۷). بدین وسیله، فرد به روشی از حل مسأله مجهز شده که در آینده نیز در مصاف با مسائل اجتماعی پیش روی خود از آن بهره خواهد برد. با توجه به نکات بیان شده، اصول آموزش و پرورش پیشرفت‌گرا به شرح زیر خلاصه می‌شود:

۱. آموزش و پرورش کارکردی اجتماعی دارد و فرد را برای حل مسأله در آن تربیت می‌کند.

-
1. social
 2. scientific method
 3. Gutek
 4. naturalism
 5. Sota
 6. the complete act of thought
 7. project method
 8. reconstructed

۲. تأکید بر کودک به‌عنوان یادگیرنده و احترام به علائق، خواسته‌ها و نیازهای او.
۳. تکیه بر فعالیت‌ها و تجارب مستقیم در مقابل اتکای صرف به دانش و مهارت‌های لفظی و ادبی.
۴. تأکید بر همیاری گروهی در عوض رقابت فردی (کاردان، ۱۳۹۴؛ گوتک، ۱۳۹۵؛ سوتا، ۲۰۱۷).

نهضت پیشرفت‌گرایی در دهه‌های آغازین قرن بیستم، با محور قراردادن دانش‌آموز در دستورکار خود، توجه بسیاری از فعالان تربیتی را به خود جلب کرد. گرچه برجستگی این نهضت تا اواسط همان قرن بیشتر دوام نیاورد، اما امروزه، مجدداً دیدگاه پیشرفت‌گرایی در اشکال جدید خود، همچون یادگیری پروژه‌محور، در سراسر دنیا موضوعیت پیدا کرده است (پی‌کر و بروس^۱، ۲۰۱۳). عمده ویژگی که در آموزش‌وپرورش پیشرفت‌گرا دیده می‌شود، نقد تمامیت‌خواهی ساختار تربیتی بر متربی است. به بیانی دیگر، توجه به نیازها و علائق متربی و پرداختن به آن‌ها با اتخاذ روش علمی، رویکردی است که درست در نقطه مقابل سرمایه‌انسانی، استقلال و اراده دانش‌آموز را در تعیین فعالیت‌های تربیتی خود به رسمیت می‌شناسد. با این همه، آنچه ممکن است فراموش شود نیز اهمیت دارد. رویکرد پیشرفت‌گرا همواره از دو موضع اساسی مورد نقد واقع شده است: یکی توجه صرف به علائق دانش‌آموز و دیگری تأکید بیش از حد بر فرایند^۲ به‌جای فراورده^۳. تسلط بر مهارت‌های پایه از قبیل ریاضی، خواندن و نوشتن، علوم تجربی و سایر موارد، دغدغه بسیاری از پرورش‌کاران حوزه تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد. این در حالی است که بسیاری از موضوع‌های یادشده، به‌صورت طبیعی در فهرست علائق دانش‌آموزان نمی‌گنجد؛ به این معنی که دامنه عملکرد رویکرد پیشرفت‌گرا، در یاددهی مهارت‌های اساسی دچار ضعف است. در واقع، تأکید بیش از اندازه بر علائق دانش‌آموز، چه بسا متربی را از یادگیری آنچه در آینده برای او ضروری است، محروم سازد. در کنار آن، تمرکز بر روش علمی یا روش پروژه و مهم‌تر دانستن آن از محتوایی که یاد گرفته می‌شود، خود دوباره کاستی‌هایی را به بار خواهد آورد؛ برای مثال، برخی محتوای

1. Pecore and Bruce
 2. process
 3. product

آموزشی را نمی‌توان آن‌طور که باید از طریق روش‌های یادشده به دانش‌آموزان تعلیم داد یا آموزش آن به روش‌های مکمل دیگر نیز نیازمند است. در کل، با توجه به انگاره بنیادین رویکرد پیشرفت‌گرا، کاربست افراطی و مطلق این الگو در آموزش و پرورش، به مثابه پذیرش نوعی نآرایی در تحول یادگیرنده است. حال آنکه، رشد همه‌جانبه در تمامی ابعاد وجودی فرد، غایتی است که مدنظر پرورش‌کاران این حوزه است.

الگوی جهانی آموزش و پرورش انتقادی

با پایان یافتن جنگ جهانی دوم، فرصت برای بروز و ظهور برخی جنبش‌های فلسفی فراهم شد. مکتب فرانکفورت^۱ که بر اساس نظریه انتقادی^۲ اصول خود را بنا کرده است، در این دسته قرار می‌گیرد. این رویکرد فکری، بر فرهنگ و سیاست حاکم بر زمان نقدهایی را وارد می‌کند و معتقد است که مدرسه و نظام آموزش و پرورش مسلط بر جامعه، به نحوی دیکته‌کننده قدرت حاکم بر جامعه هستند (کاردان، ۱۳۹۴). رویکرد انتقادی اندیشمندان بسیاری را نمایندگی می‌کند، از جمله آن‌ها می‌توان به یورگن هابرماس^۳، مکس هورکهایمر^۴، میشل فوکو^۵، هربرت مارکوزه^۶ و آنتونیو گرامشی^۷ اشاره کرد. وابستگان به این نحله فکری بر این باور هستند که طبقات مسلط، از نهادهای اجتماعی چون مدرسه برای حفظ و بقای خود استفاده می‌کنند و نیروی استثمارگر عصر کنونی، قیومیت^۸ خود را از طریق مدرسه مشروعیت می‌بخشد. نظریه انتقادی، به‌طور خاص در حیطه آموزش و پرورش، صاحب‌الگویی منحصر به فرد است. در این حوزه، نام اندیشمند آمریکای لاتین؛ یعنی پائولو فریره^۹ بسیار پرآوازه است. با وجود اینکه فریره را نمی‌توان از اعضای مرکزی مکتب فرانکفورت دانست، اما گسترش نظریه انتقادی در آموزش و پرورش، بسیار مهون اوست؛ به همین خاطر، فریره را باید یکی از بنیان‌گذاران

-
1. Frankfurt School
 2. critical theory
 3. Jurgen Habermas
 4. Max Horkheimer
 5. Michel Foucault
 6. Herbert Marcuse
 7. Antonio Gramsci
 8. hegemony
 9. Paulo Freire

آموزش و پرورش انتقادی قلمداد کرد (گاتسمن^۱، ۲۰۱۶). نقادی و اصلاح، دو عنصر مرتبط با هم در آموزش و پرورش انتقادی است. اینکه چه کسانی نهادهای تربیتی یک جامعه را در دست دارند و اهداف و اولویت‌های آن را تعیین می‌کنند؟ عنصر نقادی را در برمی‌گیرد و آگاه کردن جامعه تحت سلطه، به منظور اقدام به رهاسازی^۲ خود از یوق سلطه‌گران، عنصر اصلاح را در بردارد (گوتک، ۱۳۹۵). به همین دلیل، وظیفه آموزش و پرورش انتقادی، آگاهی‌بخشی به قشر ضعیف و سرکوب‌شده است؛ تا آن‌ها را به کنش‌گرانی تبدیل کند که براندازی سلطه‌گران را رقم زنند. فریره آموزش را جزئی از فرایند کلی تحول اجتماعی در نظر می‌گیرد و با استفاده از آن، به هشیارسازی توده‌ها^۳ نسبت به وضعیت خود اقدام می‌کند (حاج حسینی و مهران، ۱۳۹۰). او آموزش را به مثابه عمل رهایی در نظر می‌گیرد و این کار را به وسیله نقد و گفت‌وگو حول وقایعی انجام می‌دهد که پیرامون فرد ستم‌دیده در حال اتفاق است (گوتیه و تاردیف^۴، ۱۳۹۴). پراکسیس^۵ یا همان اقدام همراه با تفکر، فرایندی است که در بستر آن، نقدهای انجام شده جامعه عمل پوشانده می‌شود (فریره، ۲۰۱۴). فرد در جریان زندگی روزمره خود با موضوعاتی در ارتباط است که شاید سال‌ها درباره آن فکر نکرده و با کسی گفت‌وگو نداشته است. فریره از این سرنخ استفاده می‌کند و کلاس درس سوادآموزی خود را بر پایه گفت‌وگو حول همین موضوعات طرح‌ریزی می‌کند؛ سوادآموزان نیز نه تنها خواندن و نوشتن را فراگرفته، بلکه آنچه را که در زندگی روزمره، دوباره تجربه خواهند کرد، به مدد آگاهی و نقد انجام شده بر آن، بازسازی می‌کنند. این همان پراکسیس؛ یعنی عمل هم‌جوار با تأمل و بازخورد از وضعیت موجود است که به تغییر شرایط اجتماعی حال می‌انجامد (فریره، ۲۰۱۴). در کل، اصول و انگاره‌های زیربنایی این الگوی جهانی آموزش و پرورش را می‌توان در موارد زیر برشمرد:

۱. تکیه بر حرفه‌ای‌گری معلم^۶ و دادن خودمختاری به او.

۲. آموزش مبتنی بر گفت‌وگو و نقد.

-
1. Gottesman
 2. emancipation
 3. masses
 4. Gauthier and Tardif
 5. praxis
 6. teacher professionalism

۳. پرورش ناقدان کنش‌گر که با آگاهی از وضعیت خود تحول اجتماعی و سیاسی را رقم زنند.

۴. صیانت و دفاع از فرهنگ‌ها و زبان‌های دیگر.

با توجه به توصیف‌های بیان شده حول دو الگوی پیشرفت‌گرا و انتقادی، شباهت‌هایی را می‌توان میان این دو الگو مدنظر قرار داد. هر دو الگوی آموزش و پرورش، انجام عمل را لازمه کمال تفکر و عمل آموزشی می‌دانند؛ یعنی چنانچه فعالیت آموزشی یا تفکر انجام شده، در نهایت به اقدام و عمل ختم نشود، تفکر یا عمل آموزشی ناقص اجرا شده است. همچنین، دو الگوی یادشده تمرکز خود را بر کنش‌گری اجتماعی عدالت‌محور، معطوف داشته‌اند. با این حال، نقاط افتراق میان این دو نیز جالب توجه است. رویکرد انتقادی در مقابل دو الگوی پیش از خود، گفتمانی را در آموزش و پرورش دامن می‌زند که تا آن زمان در ساختار هیچ الگوی آموزشی دیده نشده بود، تأکید بر عدالت اجتماعی، مبتنی بر رهاسازی قشر سرکوب‌شده یا مستضعف جامعه از یوق فرهنگ غالب و سرکوب‌گر. تفاوت اصلی این گفتمان نیز در همین انگاره است. عدالت اجتماعی با شنیده‌شدن صدای همه فرهنگ‌ها در کلاس درس و نقادی حاصل از آن دست‌یافتنی است. حال آنکه در پیشرفت‌گرایی، نوعی سازش با ساختار حاکم دیده می‌شود. با این همه، نارسایی‌هایی نیز در رویکرد انتقادی قابل ردیابی است. شنیده شدن صدای همه فرهنگ‌ها در کلاس درس و اقدام علیه ساختار حاکم بر جامعه، مهم‌ترین مسأله‌ای است که باید بررسی شود. اگر مدرسه را بستری برای دستیابی به یکپارچگی اجتماعی^۱ در نظر بگیریم، عملیاتی کردن آنچه پرورش‌کاران انتقادی مدنظر دارند، نیاز به یک دستورالعمل جامع و ساختاریافته داشته تا در عین حفظ تکثر موجود، یکپارچگی نیز حفظ شود؛ در غیر این صورت، گسیختگی اجتماعی حاصل از آن، خود دوباره می‌تواند به بی‌عدالتی و تسلط فرهنگی عده‌ای خاص منجر شود. بدین سبب، آموزش و پرورش انتقادی، به دلیل نداشتن ساختاری معین برای کلاس درس یا به عبارتی بهتر، مشکلات اجرایی در امر مدیریت کلاس درس مبتنی بر نظریه انتقادی، مورد انتقاد است. از این روی، اصول و انگاره‌های زیربنایی این رویکرد در آموزش و پرورش، به دلیل نداشتن ساختار عملیاتی یکپارچه و نظام‌مند، در برخی فرازها خود

متناقض قلمداد شده است. این مطلبی است که برخی نظریه‌پردازان پسا مدرن^۱ از جمله گر^۲ (۲۰۱۳) و شور^۳ (۲۰۱۴) نیز بدان اشاره کرده‌اند. در نهایت، آنچه در انگاره زیربنایی رویکرد انتقادی قابل اتخاذ است و فریره (۲۰۱۴) نیز بدان اشاره دارد، نقش معلم به عنوان فردی بافت‌شناس است؛ به این معنی که آموزگار با داشتن شناخت دقیق از وضعیت موجود در بافت خود و دانش آموز، رویکردی را در آموزش و پرورش برمی‌گزیند که به اصلاح بی‌عدالتی منجر شود.

الگوی جهانی آموزش و پرورش دینی

تأکید بر معنویت و دین، بخش دیگری از گفتمان جهانی را تشکیل می‌دهد و دامنه عمل آن آموزش و پرورش را نیز فرا گرفته است. در این مثنی تربیتی، برخی آموزش‌ها طبق اصول و آموزه‌های یک دین خاص ارائه می‌شوند و تأکید در آن بر جوانب روحانی و معنوی برآمده از همان دین است. در این الگوی آموزش و پرورش، از سکولاریسم^۴ و مادی‌گرایی^۵ صرف، خبری نیست و ایجاد تعهد و درونی‌سازی برخی اصول دینی در دانش آموز، به عنوان هدف در نظر گرفته می‌شود. اسپرینگ (۲۰۰۹)، اصول این الگوی آموزش و پرورش را در موارد زیر خلاصه می‌کند:

۱. مطالعه متون دینی.
۲. مطالعه و انجام مناسک دینی^۶.
۳. تأکید بر معنویت^۷.
۴. تأکید بر القای معیارهای اخلاق نظری^۸ و عملی^۹.
۵. نپذیرفتن سکولاریسم.

1. postmodern
 2. Gore
 3. Shore
 4. secularism
 5. materialism
 6. rites
 7. spirituality
 8. moral
 9. ethical

الگوی مورد بحث طیف وسیعی از رویکردهای آموزشی را به وجود آورده است که بسته به میزان اختصاص برنامه درسی به آموزه‌های دینی می‌تواند دسته‌بندی شود.

الف) محتوای دینی در مدارس ملی

بسیاری از کشورها، عناصر و ارزش‌های دینی مورد نظر خود را در نظام مدارس ملی خود جای می‌دهند. چگونگی این جای‌دهی عمدتاً به دو صورت انجام می‌شود، برخی با سکولارکردن آن‌ها به صورت غیرمستقیم و برخی نیز به صورت مستقیم. در رویکرد دوم، آموزه‌های دینی در کنار برنامه درسی سکولار قرار گرفته و به آن اضافه می‌شود. اغلب کشورهای اسلامی همچون مصر و عربستان، با انتخاب الگوی آموزش و پرورش غربی، همچون سرمایه‌انسانی و پیشرفت‌گرایی و گنجاندن آموزه‌های اسلامی مانند متون قرآنی در کنار آن، نظام آموزشی خود را طراحی کرده‌اند (اسپرینگ، ۲۰۰۸). کشورهای مالزی^۱ و اندونزی^۲ نیز با اتخاذ رویکرد سرمایه‌انسانی به عنوان جریان اصلی و تلفیق آموزه‌های اخلاقی اسلامی با آن، نمونه‌های دیگری هستند که در این دسته جای می‌گیرند (آزرا و هفتر، ۲۰۰۷). در این رویکرد، تنها نوعی از هم‌آیندی میان عناصر دینی و سکولار قابل مشاهده است که هدف، پرورش متربی در زمینه‌های علمی به موازات اصول و ارزش‌های دینی است.

ب) ملی‌گرایی مذهبی

ملی‌گرایی مذهبی^۴ از واکنش‌های انسان عصر جهانی شدن به این پدیده است. انسان این عصر، در مواجهه چندجانبه با منابع متنوع هویت‌ساز کنونی، بیش از گذشته هویت خود را در معرض تهدید و ناامنی می‌بیند و می‌توان گفت، ملی‌گرایی مذهبی یکی از سازوکارهای دفاعی است که او برای تثبیت هویت خود به کار می‌گیرد (کینوال، ۲۰۰۴). ملی‌گرایی مذهبی به ایجاد رابطه عمیق و جداناپذیر میان دین، مذهب و ملیت افراد اشاره دارد و به واقع واکنشی در برابر

-
1. Malaysia
 2. Indonesia
 3. Azra and Hefner
 4. religious nationalism
 5. Kinnvall

ملی‌گرایی سکولار است (یورگنزمایر^۱، ۱۹۹۴). در این نوع ملی‌گرایی، تمامی زمینه‌های اجتماعی و هویت‌ساز جامعه باید اصول و منش خود را طبق دین و مذهب خاصی طرح‌ریزی کنند. از جمله این حیطه‌ها سیاست و آموزش و پرورش است. کشورها یا گروه‌هایی که متعهد به این نوع ملی‌گرایی هستند، هدف اصلی و اساسی آموزش و پرورش را ایجاد این باور و عقیده در دانش‌آموز می‌دانند که مذهب، همواره جزء جدانشدنی هویت ملی آن‌هاست. مدارس وی. اچ. پی^۲ در هند، تلاش‌های ائتلاف مسیحی موسوم به پات روبرتسون^۳ در آمریکا و جنبش گاشه مونیم^۴ در اسرائیل در این دسته قرار می‌گیرند (آلموند، اپل‌بای و سیوان^۵، ۲۰۰۳).

ج) الهیات رهایی‌بخش

الهیات رهایی‌بخش^۶، رویکرد فکری است که ریشه در کلیسای کاتولیک آمریکای لاتین دارد. این رویکرد با نام گوستاوو گوتیرز^۷ کشیش کاتولیک اهل پرو^۸ شناخته می‌شود. تلفیق آراء و نظرات مارکس^۹ با آموزه‌های مسیحیت، شاکله الهیات رهایی‌بخش گوتیرز و همفکران او را تشکیل می‌دهد. گوتیرز باور داشت که کلیسا باید تمامی تلاش خود را برای رهایی انسان‌ها از فقر و ظلم متمرکز کند (بریمن^{۱۰}، ۱۹۹۰). گوتیرز (۱۹۹۸) در کتاب خود بیان می‌کند که الهیات رهایی‌بخش، باید به‌طور گام‌به‌گام انسان را از هرگونه بندگی و بردگی غیرالهی برهاند. در گام اول رهایی از جبر ساختار اجتماعی-اقتصادی جامعه قرار دارد. در مرحله دوم رهایی از بند بردگی نفس، هدف است و در نهایت در گام سوم، انسان را از ریشه تمام بندگی‌ها و بردگی‌های غیرالهی؛ یعنی گناه آزاد کند. به عقیده وی، گناه عامل اصلی برهم‌زدن دوستی انسان با خداوند و سایر انسان‌هاست و جز با عشق به خداوند، آن‌هم از طریق ایمان به او،

1. Juergensmeyer
2. Vishva Hindu Parishad (V.H.P.)
3. Pat Robertson's Christian Coalition
4. Gush Emunim
5. Almond, Appleby and Sivan
6. liberation theology
7. Gustavo Gutierrez
8. Peruvian
9. Marx
10. Berryman

راهی برای رهایی از بند گناه وجود ندارد. در آموزش و پرورش به سبک الهیات رهایی بخش، کاری شبیه به تلاش های پائولو فریره انجام می شود؛ با این تفاوت که در اینجا مردم عوام^۱ و توده ها به وسیله کشیشان آموزش می بینند که چگونه نسبت به محیط اجتماعی خود تحلیل های انتقادی انجام دهند تا بتوانند خود را از بند وضعیت اقتصادی-اجتماعی حاکم بر خود برهانند. سپس مراحل رهایی و آزادی را تا انتها طی کنند (اسمیت^۲، ۱۹۹۱).

د) مدارس علوم دینی

با توجه به نام این مدارس، کاملاً آشکار است که تأکید بر ارائه آموزه های خاص یک دین، به منظور پرورش افراد متعهد و مبلغ، اصلی ترین هدف این گونه مدارس است. مدارس علوم دینی، عمدتاً جهان اسلام و مسیحیت را دربر دارد و منابع مالی خود را به دو صورت خصوصی^۳ و دولتی^۴ تأمین می کنند.

در جهان اسلام، اصطلاح مدرسه^۵ ابتدا به طور خاص اشاره به آموزش و پرورش اسلامی داشته است و هم اکنون نیز، در غرب این اصطلاح با همان کاربرد اولیه خود؛ یعنی برای توصیف مدرسی به کار می رود که در آن علوم اسلامی تدریس می شود. با این حال، امروزه در اغلب کشورهای اسلامی این اصطلاح شامل انواع مدارس مذهبی و غیرمذهبی است. محور برنامه درسی این مدارس را آموزه های اسلامی از قبیل علوم قرآن و حدیث و همچنین اصول فقه، حقوق و اخلاق اسلامی تشکیل می دهند (بلنچرد^۶، ۲۰۰۸). در کشور ما ایران، مدرسی که صرفاً به علوم دینی اسلامی اختصاص یافته اند با عنوان حوزه علمیه یا مدرسه علمیه شناخته می شوند. مدارس نظامیه بغداد در گذشته و هم چنین دانشگاه الازهر مصر و جامعه المصطفی العالمیه در ایران، نمونه هایی قدیمی و جدید از این گونه مدارس و دانشگاه های اسلامی هستند. در جهان مسیحیت، اغلب به نهادی که به تربیت مبلغ و کشیش اقدام می کند، اصطلاحاً

-
1. grass-roots
 2. Smith
 3. private
 4. state supported
 5. madrasa
 6. Blanchard

سمیناری^۱ گفته می‌شود. تاریخچه این نهاد به قرن شانزدهم میلادی می‌رسد و امروزه نیز پس از تغییرات و اصلاحات فراوان، به فعالیت خود ادامه می‌دهد (اکلی^۲، ۲۰۱۷). الهیات مسیحی^۳ و کتاب مقدس^۴ جزء جدانشدنی برنامه درسی این نهادها را تشکیل می‌دهد و این برنامه درسی در فضایی ارائه می‌شود که به شکل‌گیری و شکوفایی جوانب معنوی انسان بسیار تأکید دارد (فالو^۵، ۱۹۵۵). این نهاد اغلب در دو سطح تحصیلات دانشگاهی و متوسطه (دبیرستان) فعالیت دارد. به آن دسته که تمرکز خود را بر تحصیلات دانشگاهی قرار داده سمیناری بزرگ^۶ و به دسته دیگر سمیناری کوچک^۷ اطلاق می‌شود. سمیناری ماریا آسامپتا^۸ در فیلیپین و سنت ژوزف^۹ در آمریکا و بلژیک دو نمونه از سمیناری‌های کوچک هستند.

آنچه در آموزش و پرورش دینی مطرح است، نفسی سکولاریسم از طریق اضافه کردن عنصری تأثیرگذار در آموزش و پرورش، یعنی دین است. سه الگوی تربیتی مرور شده، گرایش به دین را مردود انگاشته یا در خوش‌بینانه‌ترین حالت، تأکیدی بر آن نمی‌کنند. حال آنکه در کنار بحران‌های حاصل از جهانی‌شدن، برخی نقش دین و معنویت را در حل مسائل ضروری دانسته و از لازمه شمول آن در نظام تعلیم و تربیت بحث می‌کنند. از این روی، رویکردهای دینی در آموزش و پرورش و مخصوصاً مدارس، به امری رایج در دنیا تبدیل شده است. ویژگی بارز رویکردهای دینی، پیروی از ساختار و نظام حاکم بر یک دین است. به همین جهت، در این الگوها دانش حاصل از منابع معرفت غیر تجربی، چون وحی، معتبر قلمداد می‌شود. حال جدال مشهور میان علم و دین، چالشی است که در این گفتمان خود را نمایان می‌کند. بحث از رابطه علم و دین، از پیشینه غنی برخوردار است و به‌خصوص در مدارس مورد الف، بیشتر به چشم می‌آید. اینکه برخی نتایج حاصل از تجربه بشری، در مقابل تجربه نبوی قرار می‌گیرد، موضوعی است که رویکردهای دینی را برای حل مسأله به تکاپو وا می‌دارد تا وحدت نظام

1. seminary
2. Oakley
3. Christian Theology
4. Bible
5. Fallaw
6. major seminary
7. minor seminary
8. Maria Assumpta
9. St. Joseph

تربیتی حفظ شود. با وجود این، گفتمان سکولار نیز به دلیل توجه نکردن به منابع شناخت غیر تجربی و در برخی موارد بی اعتبار دانستن آن، خود را از برخی جوانب روحانی و معنوی لازم برای رشد همه‌جانبه انسان، محروم ساخته است، همچنین در پاسخ به برخی پرسش‌های اساسی بشر، آن‌طور که باید موفق نبوده است. در نتیجه، بهره‌گیری از انگاره دینی در آموزش و پرورش، به خصوص در کنار دانش تجربی، می‌تواند به تعارضاتی بیانجامد که هویت مستقل هر دو دانش را مغشوش کند و التقاتلی غیراصولی را موجب شود. بنابراین، ایجاد نوعی هم‌زیستی مستدل و کارآمد، میان انگاره‌های بنیادین دو رویکرد، امری است که پرورش‌کاران تربیتی باید به آن توجه کنند.

الگوی جهانی آموزش و پرورش بومی

آموزش و پرورش بومی اشاره به مردم بومی، گروه‌های قبیله‌ای و اقلیت‌های قومی دارد. بانک جهانی (۲۰۱۷) مردم بومی را این‌گونه توصیف می‌کند:

«اصطلاح مردم بومی، توصیف‌گر گروه‌های اجتماعی دارای هویت اجتماعی و فرهنگی متمایز از غالب جامعه است؛ که این تمایز آن‌ها را در فرایند توسعه آسیب‌پذیر می‌کند. زمینی که آن‌ها روی آن زندگی می‌کنند و منابع طبیعی که به آن وابسته‌اند به‌طور جدایی‌ناپذیری با هویت، فرهنگ، سبک زندگی و سلامت جسمی-معنوی آن‌ها پیوند دارد».

طبق تخمین سازمان ملل متحد (۲۰۰۶)، تاکنون ۳۷۰ میلیون بومی در ۷۰ کشور جهان از آسیا گرفته تا آمریکا پراکنده شده‌اند؛ برای مثال در شرق آسیا، مناطقی همچون جنوب و شمال چین^۱، تایوان^۲، ژاپن^۳ و سیبری^۴ گروه‌های بومی متنوعی دارند. مردم بومی متأثر از فرایند جهانی‌شدن، با توجه به ورود اندیشه‌ها، تفکرات و ارزش‌های دیگر فرهنگ‌ها به قلمروی بومی آن‌ها، بر حفظ زبان، ارزش‌ها و فرهنگ بومی خود در برابر اثرات دگرگون‌کننده جهانی‌شدن تأکید دارند. وظیفه اصلی آموزش و پرورش بومی، حفظ فرهنگ، هویت، زبان و ارزش‌های

1. China
2. Taiwan
3. Japan
4. Siberia

بومی و سنتی مربوط به خود است. در حفظ این ارزش‌ها و سنت‌ها، ریش سفیدان^۱ ایفاگر نقش ویژه‌ای هستند. در واقع، یکی از ارکان اساسی آموزش و پرورش بومی، دانش انباشته‌شده در نسل گذشته است که باید سینه به سینه، از نسلی به نسل دیگر انتقال یابد تا در نهایت به حفظ فرهنگ و هویت بومی بیانجامد. اسپرینگ (۲۰۰۹) مشخصه‌های این الگوی آموزش و پرورش را در پنج جنبه برمی‌شمارد:

۱. یادگیری دانش سنتی بر اساس دانش انباشته‌شده از گذشته و دانش برآمده از تجربه شخصی ریش سفیدان.
۲. مشاهده دقیق طبیعت و تعامل انسان با آن و با یکدیگر.
۳. یادگیری از ارواح^۲، رؤیاها^۳ و دیگر نشانه‌های خبرآور از آینده^۴. (تعبیر خواب‌ها و اخبار معمولاً به وسیله ریش سفیدان انجام می‌شود).
۴. نگرش کل‌گرایانه^۵ (غیر تقلیل‌گرایانه) نسبت به انسان، طبیعت و جهان غیرمادی.
۵. آموزش ارتباط و وابستگی دوه‌دو میان انسان، طبیعت و جهان غیرمادی.

انگاره اساسی الگوی بومی در آموزش و پرورش، حفظ فرهنگ و سنت به ارث رسیده از دیرباز است. در واقع، آنچه از آموزش و پرورش بومی می‌توان اقتباس کرد و در کنار سایر گفتمان‌های جهانی موجود در آموزش و پرورش قرار داد، بومی ماندن در کنار جهانی شدن است؛ به عبارتی دیگر، تأکید بر حفظ ارزش‌ها و فرهنگ بومی هر ملت، در مقابل زوال و رنگ‌باختگی حاصل از برخورد اندیشه‌ها و تفکرات مختلف در عصر جهانی شدن، از جمله اصولی است که در گفتمان جهانی حول آموزش و پرورش، می‌تواند بسیار مورد توجه قرار گیرد. با این حال، دگرگونی‌های لحظه‌ای عصر جهانی شدن، این نوع الگوی آموزش و پرورش را با چالش‌هایی روبه‌رو می‌سازد. به این معنی که چنانچه سنت‌های گذشته، یارای پاسخ‌گویی به سبک زندگی عصر حاضر و چالش‌های آن را نداشته باشد، لاجرم بازسازی سنت‌ها باید رخ دهد؛ این در حالی است که فرایند بازسازی می‌تواند به دو صورت خودآگاه و ناخودآگاه انجام شود.

1. elders
2. spirits
3. dreams
4. prophetic signs
5. holistic

چنانچه بر اساس برنامه‌ریزی از پیش تعیین‌شده، مدرسه مسئولیت آن را برعهده گیرد و بر اساس ساختاری این عمل انجام شود که منطق درونی دارد. می‌توان آن را نوعی بازسازی خودآگاه به حساب آورد؛ اما چنانچه مدرسه بر سنت‌های ناکارآمد جامعه اصرار ورزد و در مسیر بازسازی آن انعطافی به خرج ندهد، جامعه خود به تغییر آن روی خواهد آورد و در این میان نتایج و پیامدهای حاصل قابل پیش‌بینی نخواهد بود. در نتیجه، آموزش و پرورش بومی را نمی‌توان تنها تثبیت‌کننده ارزش‌های فرهنگی گذشته قلمداد کرد و آن را با تعصب انعطاف‌ناپذیر در مقابل جریان‌ها برابر دانست. بلکه، بومی ماندن در کنار جهانی شدن؛ یا به عبارتی بهتر، بومی جهانی شدن، می‌تواند آورده این الگو در ابرساختار تربیتی موجود در سطح جهانی باشد.

مقایسه الگوهای جهانی-بومی

در جدول (۱) با در کنار هم قرار دادن اصول، اهداف و رویکرد تربیتی هر الگو، به‌طور اجمالی آن‌ها با یکدیگر مقایسه شده است.

با توجه به جدول (۱)، پنج الگوی جهانی مطرح‌شده در آموزش و پرورش، هرکدام انگاره‌های مشترک و غیرمشترک با یکدیگر دارند. دانستن این نقاط اشتراک و افتراق، به سیاست‌گذاران آموزشی اجازه می‌دهد تا با توجه به نیازهای خود، دست به انتخاب زده و نظام آموزشی متناسب با سطح بومی و محلی خود را طراحی کنند.

جدول ۱: مقایسه الگوهای جهانی-بومی در آموزش و پرورش

الگو	مؤلفه	اصول	اهداف	رویکرد آموزشی
سرمایه انسانی		تنویب‌الیسم اقتصاد دانش‌بنیان یادگیری تمام عمر	کارآمدی اقتصادی	تجربه روش علمی
پیشرفت گرا		مشارکت اجتماعی و سیاسی یادگیری فعال دانش‌آموز محوری	حل مسائل فردی و اجتماعی	تجربه روش مبتنی بر مسئله روش علمی
انتقادی		نقد قومیت سیاسی و فرهنگی آگاهی انتقادی و پراکسیس آموزش و پرورش چندفرهنگی	برقراری عدالت اجتماعی رهاسازی ستم‌دیدگان	تعامل و گفت‌وگو تفکر انتقادی
دینی		تعهد به آموزه‌های دینی تأکید بر معنویت و نفی سکولاریسم اخلاق نظری و عملی	تربیت انسان مؤمن و متعهد تربیت مبلغ دینی	آموزه‌های دینی وحی اشراق و شهود
بومی		تعهد به زبان و فرهنگ مادری احترام به دانش محلی نگرش یکپارچه و کل‌نگر	حفظ زبان و فرهنگ بومی	رؤیا ادراکات دانش انباشته‌شده تاریخی

بحث و نتیجه‌گیری

با نگاهی به الگوهای جهانی پنج‌گانه، انگاره‌ها و روش‌های آموزشی مشتق از آن‌ها، علاوه بر گوناگونی موجود میان آن‌ها، نوعی تقابل و رویارویی را نیز می‌توان در تاروپود معنایی و انگاره‌های بنیادی آن‌ها مشاهده کرد. مباحث مطرح‌شده از جبهه‌های مختلف فکری، مجال خودنمایی بیشتری در عصر جهانی‌شدن آموزش و پرورش یافته‌اند که این خود به بروز و ظهور اندیشه‌های مکمل و بعضاً متضاد با آن‌ها انجامیده است. در الگوهای مرور شده، ابتدا با تبدیل شدن موضوعات اقتصادی به اولویت دولت-ملت‌ها، گفتمان جهانی حول بالا بردن کیفیت آموزش و پرورش، به منظور افزایش بهره‌وری هر چه بیشتر اقتصادی شکل گرفت. در این الگوست که تربیت کارگران ماهر و زبردست، برای رقابت در بازار اقتصادی هدف نهایی است. راه رسیدن به این هدف نیز، کاملاً مشخص و از قبل طراحی شده است؛ به گونه‌ای که آزادی عمل کمی را برای معلم و شاگرد در تعیین فعالیت‌های یادگیری در نظر می‌گیرد. پشت پرده این انفعال، پذیرش نظام اقتصادی و سیاسی حاکم بر جامعه است.

در ادامه با شدت گرفتن انتقادات علیه دیدگاه صرفاً اقتصادی به انسان و کنش‌پذیری ناشی

از آن، الگوی باسابقه پیشرفت‌گرایی مطرح می‌شود که مشارکت اجتماعی را به‌منظور حل مسائل فردی و اجتماعی در دستور کار قرار داده است. بنابراین، اهمیت دادن به علائق دانش‌آموز و اولویت قرار دادن آن‌ها در برنامه درسی، اصل اساسی پیشرفت‌گرایی است که در تقابل با سرمایه انسانی روی کار می‌آید. پیشرفت‌گرایان علاوه بر اهتمام به مسائل فردی، به جهت دهی فرد به همیاری در اجتماع برای تحقق پیشرفت در ابعاد مختلف جامعه تأکید می‌کنند. آن‌ها برای رسیدن به این هدف، دو ابزار شناخت روش علمی و روش پروژه مبتنی بر تجربه تأملی را ضروری می‌دانند.

درحالی‌که پیشرفت‌گرایی از ابتدا توجه بسیاری را به خود جلب کرده است، ناگاه موج دیگری نمایان می‌شود؛ رویکرد انتقادی که آن نیز جهت‌گیری خود را در مقابل سرمایه‌انسانی قرار داده و دغدغه خود را برقراری عدالت اجتماعی می‌داند. این رویکرد در عین داشتن مرزهای مشترک با پیشرفت‌گرایان، نقاط واگرایی پررنگی را در پیوستار جهانی ترسیم می‌کند. به‌زعم رویکرد انتقادی، دیدگاه پیشرفت‌گرایی مبتنی بر وفاق‌آفرینی و حل مسأله ایدئولوژیک بوده و نه تنها به عدالت اجتماعی منجر نخواهد شد؛ که نوعی همگرایی فرهنگی حول طبقه مسلط به وجود آورده، بهترین ابزار را برای حل مسائل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی دستگاه حاکم مهیا می‌کند. از این رو، آن‌ها به پرورش نقادان انقلابی اصرار می‌ورزند که وضعیت موجود را تحلیل کرده و درصدد تغییر آن برآیند. پرورش‌کاران انتقادی با ابزار به‌کاررفته در پیشرفت‌گرایی نیز مخالف هستند و آن را نوعی جبر روش‌شناختی در کسب معرفت تلقی می‌کنند. آن‌ها اولویتی برای روش علمی در نظر نگرفته، بلکه اکتساب زبان نقادی، آن‌هم از طریق گفت‌وگو را از مهم‌ترین ابزارهای شناخت وضعیت موجود می‌دانند. در کل می‌توان مشارکت اجتماعی مدنظر در دو رویکرد پیشرفت‌گرا و انتقادی را روی یک پیوستار مقایسه کرد. درحالی‌که در یک انتها اصلاح وفاق‌آفرین و مداراکننده پیشرفت‌گرایان قرار دارد، در انتهای دیگر اصلاح انقلاب‌گونه و چندفرهنگی مکتب انتقادی جای می‌گیرد.

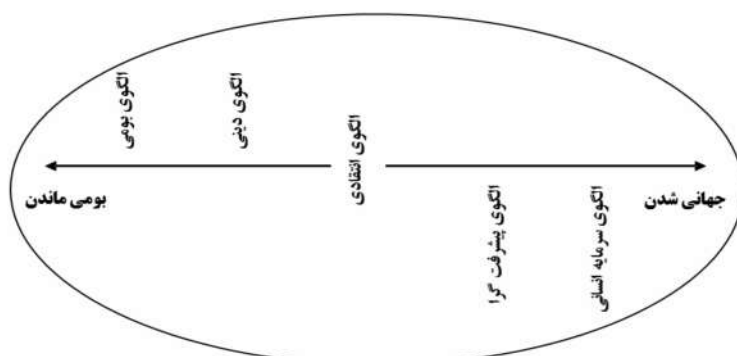
الگوی پیشرفت‌گرا و انتقادی با اتخاذ موضع سکولار، نمایان‌کننده بخشی از فرهنگ غربی آموزش و پرورش هستند؛ که این خود به پیدایش الگوی دیگری در سطح جهانی منجر شد. بر این مبنا، رویکرد سوم، رویکردی سنتی، اما بازسازی‌شده تحت عنوان آموزش و پرورش دینی است. این الگو در واقع واکنش انسان‌دین‌زدایی‌شده به رویکردهای سکولار در

آموزش و پرورش است؛ که بر اساس آن نهادهای مختلفی لزوم جای‌دهی برخی آموزه‌های دینی در برنامه آموزشی خود را تأکید کردند. در این نهادها هدف‌نهایی تحصیل دانش، جمع‌آوری ثروت یا عدالت اجتماعی نیست؛ گرچه در برخی نمونه‌های این الگو این اهداف نیز نقش‌آفرین هستند؛ اما هدف اساسی این الگو، دانش‌اندوزی به منظور پیروی از دستورات الهی و هم‌چنین کسب فضائل اخلاقی و درنهایت تعهد و ایمان به اصول و آموزه‌های دین مورد نظر است. قرارگیری آموزش و پرورش دینی در ابرساختار آموزشی جهانی، علاوه بر نفی سکولاریسم، ابزارهای معرفت‌شناسی سایر الگوها را ناکافی شناخته؛ وحی و آموزه‌های دینی و معنوی را به‌عنوان منابع شناخت معتبر در نظر می‌گیرد. به این ترتیب، آموزش و پرورش دینی نه تنها نفی سکولاریسم که ادعای نقصان اثبات‌گرایی^۱ صرف را نیز به همراه دارد.

در این میان، شاید بتوان گفت که آموزش و پرورش بومی صریح‌ترین واکنش انسان عصر جدید به جهانی‌شدن است. مردم بومی متأثر از این فرایند با توجه به ورود اندیشه‌ها، تفکرات و ارزش‌های دیگر فرهنگ‌ها به قلمروی بومی آن‌ها بر حفظ زبان، ارزش‌ها و فرهنگ بومی خود در برابر اثرات دگرگون‌کننده جهانی‌شدن تأکید دارند. کلیدی‌ترین عنصر در انتقال این میراث بومی به نسل آینده ریش‌سفیدان هستند. این نوع الگوی آموزش و پرورش نیز همانند الگوی دینی برخی دیگر از ابزارهای معرفت‌شناسی از قبیل رؤیا، کشف و شهود^۲ و الهامات^۳ و تفسیرهای فردی و قومی را نیز جزئی از منابع شناخت خود قلمداد می‌کند. در حقیقت، شناختن دنیا از منظر هر یک از الگوها به طریقی متفاوت حاصل می‌شود. به طوری که اگر این تفاوت‌ها را نیز روی یک پیوستار فرض کنیم، در یک انتها دانش ذهنی برآمده از متافیزیک^۴ و مورد تأکید الگوی دینی و بومی و در دیگر انتها، دانش علمی و عینی مورد تأکید الگوی سرمایه‌انسانی و پیشرفت‌گرا قرار می‌گیرد و در فاصله میانی آمیخته‌ای از هر دو را شاهد هستیم. این بدین معنا نیست که الگوهای بحث شده به طور مطلق در دو انتهای این پیوستار قرار دارند؛ بلکه تأکید و جهت‌گیری هر الگو را به هر یک از دو انتهای پیوستار مورد بحث توصیف می‌کند.

1. positivism
2. intuition
3. visions
4. metaphysic

الگوی بومی، دیدگاه دیگری را نیز در ابرساختار جهانی گوشزد می‌کند، تعهد به ارزش‌ها و فرهنگ محلی، در عین هم‌زیستی هوشمندانه با سطح جهانی. چنانچه بخواهیم خود الگوهای بحث شده را نیز از این منظر مقایسه کنیم، می‌توان در پیوستاری از جهانی تا بومی، هر یک از الگوها را مبتنی بر انگاره‌های بنیادین خود قرار دهیم و بر این اساس میزان تعهد هر الگو را به ارزش‌های محلی و فرهنگ بومی با دیگری مقایسه کنیم.



نمودار ۱: ابرساختار جهانی

الگوی سرمایه‌انسانی به‌عنوان گفتمان مسلط در جهانی‌شدن آموزش و پرورش، فرهنگ بومی و محلی جوامع را نادیده انگاشته، نوعی یکپارچگی فرهنگی در سطح جهانی حول اصول نئولیبرالیسم را دنبال می‌کند؛ در حالی که الگوی بومی با اصرار به حفظ فرهنگ بومی و تاریخی، خود را در برابر بحران ناشی از جهانی‌شدن و یکپارچگی فرهنگی حفظ کرده، بومی‌ماندن خود را دنبال می‌کند. این در حالی است که در فاصله میان این دو سایر الگوها قرار گرفته و تمامی آن‌ها در کنار یکدیگر، بخشی از ابرساختار جهانی آموزش و پرورش-محور را تشکیل می‌دهند.

آن‌طور که دیده شد، امروزه با توجه به شرایط و موقعیت تاریخی-اجتماعی جوامع، رویکردهای متعدّد و متنوعی در آموزش و پرورش مطرح هستند. در این رهیافت و با توجه به تکثر موجود در انگاره‌های زیربنایی الگوهای جهانی، نقش حیاتی سیاست‌گذاران آموزشی بسیار به چشم می‌آید. هر نظام آموزشی در سطح محلی با الگوی منحصر به فرد خود پای در عرصه جهانی گذاشته، در جمع سایرین قرار می‌گیرد. از این منظر، الگوی بومی الگویی خواهد

بود که امکان تعامل با جهان را داشته و در عرصه جهانی آموزش و پرورش نه تنها ساختارهای یک‌دست ساز جهانی را شکسته، بلکه به تعهد خود مبنی بر احیا و حفظ فرهنگ و ارزش‌های بومی و ملی جامه عمل می‌پوشاند و در عین حال، به رشد ارزش‌های جهانی همچون نوع دوستی، توجه به مسائل محیط زیست، پیشبرد عدالت آموزشی و غیره بپردازد. از همین روی، آشنایی با الگوها و انگاره‌های موجود در عرصه جهانی، امری مهم برای سیاست‌گذاران آموزشی است؛ تا با بهره‌گیری از آن، انگاره‌های بنیادین تربیتی خود را شکل داده، الگوی آموزش و پرورش بومی و در عین حال تعامل‌گرای خود را طراحی کرده و در نهایت این نهاد نقش‌آفرین را هر چه بهتر در انجام تعهدات و رسیدن به اهداف خود یاری رسانند. در همین راستا، انجام پژوهش‌هایی اهمیت بالایی دارد که هدف یادشده را برآورده کند؛ برای مثال، تلاشی که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور را، با الگوهای توصیف‌شده در این پژوهش مطابقت دهد و از نقاط قوت و ضعف آن پرده بردارد، می‌تواند بسیار راه‌گشا باشد. همچنین بررسی سایر اجزای ابرساختار جهانی آموزش و پرورش، به‌منظور بهره‌گیری از آن در ارتقای سطح کیفی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی کشور، از دیگر پژوهش‌هایی است که در این زمینه می‌تواند بسیار نقش‌آفرین باشد. در انتها، بیان این نکته نیز لازم می‌آید که پژوهش حاضر، با دو محدودیت دسترسی به منابع و ظرفیت نگارشی همراه بوده است. به همین دلیل، پرداخت مبسوط به الگوها و انگاره‌های مرور شده، ظرفیتی بیش از مقاله حاضر را طلب می‌کند.



منابع

- آقایی، علی و عالی، مرضیه (۱۳۸۸). فرصت‌ها و تهدیدهای پیش روی نظام تعلیم و تربیت ایران در بستر جهانی‌شدن. *فصلنامه مطالعات فرهنگی اجتماعی خراسان*، (۱۱ و ۱۲): ۵-۲۳.
- جمالی تازه کند، محمد.، طالب‌زاده‌نوبریان، محسن و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۶). تحلیل جایگاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای برنامه‌دستی علوم اجتماعی دوره متوسطه. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۳۷: ۱۹-۱.
- جهانیان، رمضان و محبوبی، ستاره (۱۳۹۰). سیاست‌های آموزش و پرورش در عصر جهانی. *فصلنامه علوم سیاسی*، شماره ۱۶: ۱۸۹-۲۰۳.
- حاج حسینی، منصوره و مهران، گلنار (۱۳۹۱). ویگوتسکی و فریره در آموزش مبتنی بر گفت‌وگو. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱(۲): ۳۸-۲۱.
- صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۹). آموزش و پرورش در عصر جهانی‌شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن. *فصلنامه مطالعات راهبردی جهانی‌شدن*، ۱(۱): ۱۵۳-۱۹۶.
- عالی، مرضیه (۱۳۸۲). تبیین و ارزیابی فرصت‌ها و تهدیدهای ناشی از پدیده جهانی‌شدن برای نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- فولادی، محمد و رضایی، ناهید (۱۳۹۵). بررسی چالش‌های هویت فرهنگی و آموزش و پرورش در عصر جهانی‌شدن فرهنگ. *ماهنامه معرفت*، شماره ۲۳۱، ۷۵-۵۹.
- کاردان، علی‌محمد (۱۳۹۴). *سیر آراء تربیتی در غرب*، تهران: سمت.
- گوتک، جرالدا. اف (۱۳۸۲). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. تهران: سمت.
- گوتیه، کلمون و تاردیف، موریس (۱۳۹۴). *پداگوژی: علم و هنر یاددهی-یادگیری از دوران باستان تا به امروز (نظریه و کاربرد)*، ترجمه فریده مشایخ، تهران: سمت.
- Aali, Marzieh. (2004). *Threats and Opportunities of Globalization for Iran's Education System* (Master's Thesis). Tarbiat Modares University. (Text In Persian)
- Aghaei, Ali and Aali, Marzieh. (2009). Opportunities and threats facing the Iranian educational system in the context of globalization. *Journal of Social and Cultural Studies in Khorasan*, 11 & 12, 5-23. (Text In Persian)

- Almond, G. A., Appleby, R. S., & Sivan, E. (2003). *Strong religion: The rise of fundamentalisms around the world*. Retrieved from <https://books.google.com>.
- Anderson-Levitt, K. M. (2003). *Local meanings, global schooling Anthropology and World Culture Theory*. Retrieved from [http://dl.lux.bookfi.net/genesis/385000/40b4f99a62a13b0ddd17d0a2ca295432/_as/%5BKathryn_AndAnderson-Levitt%5D_Local_Meanings_Global_S\(BookFi\).pdf](http://dl.lux.bookfi.net/genesis/385000/40b4f99a62a13b0ddd17d0a2ca295432/_as/%5BKathryn_AndAnderson-Levitt%5D_Local_Meanings_Global_S(BookFi).pdf)
- Azra, A., Afrianty, D., & Hefner, R. W. (2007). Pesantren and madrasa: Muslim schools and national ideals in Indonesia. *Schooling Islam: The culture and politics of modern Muslim education*, 37, 172.
- Baker, D. P., & Wiseman, A. W. (Eds.). (2005). *Global trends in educational policy*. Retrieved from [http://dl.lux.bookfi.net/genesis/458000/e9d5449e8f3397d6d593cc80987e9f82/_as/%5BDavid_P._Baker,_Alexander_W._Wiseman%5D_Global_Tren\(BookFi\).pdf](http://dl.lux.bookfi.net/genesis/458000/e9d5449e8f3397d6d593cc80987e9f82/_as/%5BDavid_P._Baker,_Alexander_W._Wiseman%5D_Global_Tren(BookFi).pdf)
- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult education quarterly*, 51(3): 184-201. <https://10.1177/074171360105100302>
- Becker, G. S. (1993). Human capital revisited. In *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education (3rd Edition)*. Retrieved from [http://dl.lux.bookfi.net/genesis/265000/d84396a3f54053490ddc8e97d401f64f/_as/%5BGary_S._Becker%5D_Human_Capital_A_Theoretical_and_\(BookFi\).pdf](http://dl.lux.bookfi.net/genesis/265000/d84396a3f54053490ddc8e97d401f64f/_as/%5BGary_S._Becker%5D_Human_Capital_A_Theoretical_and_(BookFi).pdf)
- Berryman, P. (1987). *Liberation theology*. Retrieved from <https://www.globalchristians.org/politics/2/Liberation%20Theology.pdf>
- Blanchard, Christopher M. (2008). *Islamic religious schools, Madrasas: Background*. Retrieved from <https://fas.org/sgp/crs/misc/RS21654.pdf>
- Dash, N. (2009). *Privatization and Education*. Online Submission. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED504714>
- Fallow, W. (1955). Religious Education in the Seminary Curriculum. *Religious Education*, 50(2), 122-126. <https://doi.org/10.1080/0141620030250402>
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
- Fooladi, M; Rezaei, N. (2016). Challenges of Cultural Identity and Education in the Age of Globalization of Culture. *Marifat*, 231: 59-75. (In Persian)
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed*. Retrieved from <http://book.cc/book/2638576/22259b>
- Gauthier, Clermont and Tardif, Maurice. (2015). *La Pedagogie Theories et Pratiques de l'antiquite a nos jours*, Translated by: Mashayekh, farideh. Tehran: Samt Publication. (Text In Persian).
- Giddens, A. and Sutton, P. W. (Eds.). (2009). *Sociology: introductory readings*. Retrieved from



- [http://dl.lux.bookfi.net/genesis/768000/b8dec9481ddce18eb14637616baec2f0/_as/%5BANthonv%20Giddens%5D%20Sociology%206th%20Edition\(BookFi\).pdf](http://dl.lux.bookfi.net/genesis/768000/b8dec9481ddce18eb14637616baec2f0/_as/%5BANthonv%20Giddens%5D%20Sociology%206th%20Edition(BookFi).pdf)
- Gore, J. (2013). *The struggle for pedagogies*. Routledge.
- Gottesman, I. (2016). *The critical turn in education: From Marxist critique to poststructuralist feminism to critical theories of race*. Retrieved from <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1152&context=jctp>
- Gutek, Gerald. L. (2016). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*, Translated by: Pakseresht, Mohamad. J. Tehran: Samt Publication. (In Persian).
- Gutierrez, G. (1988). *Liberation theology*. Retrieved from <https://www.amazon.com/Theology-Liberation-Salvation-Anniversary-Introduction/dp/0883445425>
- Haj Hoseini, M. and Mehran, Golnar. (2011). Vygotsky and Fereira in instruction based on dialogue. *Journal of Foundations of Education*, 1 (2): 21-38. (In Persian)
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity (Vol. 14)*. Retrieved from <http://www.anthrocvone.org/PeoplesandCultures/wp-content/uploads/2012/05/harvey.pdf>
- Hill, D. and Kumar, R. (Eds.). (2012). *Global neoliberalism and education and its consequences*. Retrieved from http://www.untagsmd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/NEOLIBERALISM%20Global%20neoliberalism%20and%20education%20and%20its%20consequences.pdf
- Jahanian, R. and Mahboobi, S. (2011). The Policies of education in the global age. *Journal of Political Science Quarterly*, 7: 189-203. (In Persian)
- Jamali Tazeh Kand, M; Talebzadeh Nobarian, M; Abolghasemi, Mahmood. (2013). Analyzing the status of citizenship education components in social science curriculum content of secondary school. *Journal of Research and Curriculum Planning*, 10 (10): 1-19. (In Persian)
- Juergensmeyer, M. (1994). *The new cold war? Religious nationalism confronts the secular state (Vol. 5)*. Retrieved from [http://dl.lux.bookfi.net/genesis/535000/8b4102c80740dbd2f507ff2a262825c7/_as/%5BMark_Juergensmeyer%5D_The_New_Cold_War_Religious_\(BookFi\).pdf](http://dl.lux.bookfi.net/genesis/535000/8b4102c80740dbd2f507ff2a262825c7/_as/%5BMark_Juergensmeyer%5D_The_New_Cold_War_Religious_(BookFi).pdf)
- Kardan, Ali. M. (2015). *Evolution of Educational Thoughts in the West*. Tehran: Samt Publication. (Text In Persian)
- Kinnvall, C. (2004). Globalization and Religious Nationalism: Self, Identity, and the Search for Ontological Security. *Political Psychology*, 25(5): 741-767. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00396.x>
- Mason, M., Bray, M. and Adamson, B. (Eds.). (2007). *Comparative education research: Approaches and methods*. Retrieved from [http://dl.lux.bookfi.net/genesis/574000/123b6f1212c319c7b339a85b7fc77691/_as/\[Mark_Bray,_Bob_Adamson,_Mark_Mason\]_Comparative_E\(BookFi\).pdf](http://dl.lux.bookfi.net/genesis/574000/123b6f1212c319c7b339a85b7fc77691/_as/[Mark_Bray,_Bob_Adamson,_Mark_Mason]_Comparative_E(BookFi).pdf)
- Oakley, D. (2017). Seminary education and formation: the challenges and some ideas about future developments. *International Studies in Catholic Education*, 9(2), 223-235. <https://doi.org/10.1080/19422539.2017.1360613>

- Pecore, J. L. and Bruce, B. C. (2013). Editorial for Progressive Education: Antecedents of Educating for Democracy. *International Journal of Progressive Education*, 9(1), 10-13. Retrieved from <http://inased.org/v9n2/ijpev9n2.pdf>
- Portnoi, L. M. (2016). *Policy Borrowing and Reform in Education*. Retrieved from <https://goo.gl/V4b2tP>
- Sabori Khosro shahi, H. (2010). Education In Globalization Period: Challenges And Needed Strategies To Face on. *Strategic Studies of public policy*, 1(1): 153-196. (Text In Persian)
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. and Bynner, J. (2004). *The benefits of learning: The impact of education on health, family life and social capital*. Retrieved from [http://dl.lux.bookfi.net/genesis/403000/8386ec9823b4dea3f1a07459ef5d6d98/_as/%5BBrassett-Grundy%5D_The_Benefits_of_Learning_The_Im\(BookFi\).pdf](http://dl.lux.bookfi.net/genesis/403000/8386ec9823b4dea3f1a07459ef5d6d98/_as/%5BBrassett-Grundy%5D_The_Benefits_of_Learning_The_Im(BookFi).pdf)
- Shor, I. (2014). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. University of Chicago Press.
- Smith, C. (1991). *The emergence of liberation theology: Radical religion and social movement theory*. Retrieved from [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=I_XnJF4aYOgC&oi=fnd&pg=PT12&dq=Smith,+C.+\(1991\).+The+emergence+of+liberation+theology:+Radical+religion+and+social+movement+theory.&ots=BsqTSf_dMf&sig=7rACzrsnsQBsrF0xMk7TszlGd8M#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=I_XnJF4aYOgC&oi=fnd&pg=PT12&dq=Smith,+C.+(1991).+The+emergence+of+liberation+theology:+Radical+religion+and+social+movement+theory.&ots=BsqTSf_dMf&sig=7rACzrsnsQBsrF0xMk7TszlGd8M#v=onepage&q&f=false)
- Sorondo, M. S., Malinvaud, E. and Léna, P. (Eds.). (2007). *Globalization and Education: Proceedings of the Joint Working Group, the Pontifical Academy of Sciences, the Pontifical Academy of Social Sciences, 16-17 November 2005, Casino Pio IV*. Retrieved from [http://dl.lux.bookfi.net/genesis/656000/4146594e075192f9f18a68524dcde33b/_as/%5BMarcelo_Sorondo_\(Editor\);_et_al.%5D_Globali\(BookFi\).pdf](http://dl.lux.bookfi.net/genesis/656000/4146594e075192f9f18a68524dcde33b/_as/%5BMarcelo_Sorondo_(Editor);_et_al.%5D_Globali(BookFi).pdf)
- Sota, J. (2017). The Tendencies of Progressive Pedagogy and Its Development Up to the Secondary Ten Years of the XX Century. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 195.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330–363. <https://doi.org/10.3102/0034654308317846>
- Spring, J. (2009). *Globalization of education: An introduction*. Retrieved from [http://dl.lux.bookfi.net/genesis/526000/96697072b4d53a142192edd176133247/_as/%5BJoel_Spring%5D_Globalization_of_Education_An_Intro\(BookFi\).pdf](http://dl.lux.bookfi.net/genesis/526000/96697072b4d53a142192edd176133247/_as/%5BJoel_Spring%5D_Globalization_of_Education_An_Intro(BookFi).pdf)
- Stromquist, N. P. and Monkman, K. (2014). *Globalization and education: integration and contestation across cultures*. Retrieved from <https://www.amazon.com/Globalization-Education-Integration-Contestation-Cultures/dp/1475805276>
- United Nations permanent forum on indigenous issues. (2006). *Indigenous people, Indigenous voices: Who are indigenous people?*. Retrieved from http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/5session_factsheet1.pdf

- Waters, M. (2001). *Globalization*. Retrieved from [http://dl.lux.bookfi.net/genesis/306000/d07f86da14d0235285a7133a3196d331/_as/%5BMalcBMa_Waters%5D_Globalization_\(Key_Ideas\)\(BookFi\).pdf](http://dl.lux.bookfi.net/genesis/306000/d07f86da14d0235285a7133a3196d331/_as/%5BMalcBMa_Waters%5D_Globalization_(Key_Ideas)(BookFi).pdf)
- World Bank (IBRD). (2002). *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/ConstructingKnowledgeSocieties.pdf>
- World Bank (IBRD). (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries: a World Bank report*. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/528131468749957131/pdf/multi0page.pdf>
- World Bank. (2007). *Building knowledge economies: advanced strategies for development*. Retrieved from [http://dl.lux.bookfi.net/genesis/405000/80b0813b32d58218c39e35960b3cc329/_as/%5BWorld_Bank%5D_Building_Knowledge_Economies_Advance\(BookFi\).pdf](http://dl.lux.bookfi.net/genesis/405000/80b0813b32d58218c39e35960b3cc329/_as/%5BWorld_Bank%5D_Building_Knowledge_Economies_Advance(BookFi).pdf)
- World Bank. (2017, September 22). *INDIGENOUS PEOPLES*. Retrieved from <http://www.worldbank.org/en/topic/indigenouspeoples#3>

**A Comparative analysis of educational approaches in
the age of globalization: Educational tenets and
existing models**

Mohamadreza Taghizadeh Shirazi¹, Mansoureh Hajhosseini^{*2}
and Marziyeh Ali³

Abstract

Globalization is rapidly affecting various aspects of societies, including education. In this regard, there are numerous global models and educational tenets in conflict with each other. Undoubtedly, the mechanism and consequences of this confrontation are of paramount importance. The purpose of this paper was to clarify the models and systems of education existing in the age of globalization. Accordingly, the present study, based on a comparative-analytical method, aimed at introducing the global models of education, discussing each of its educational tenets, goals, and methods, and finally, comparing them with one another. The human capital model, founded on neoliberalism, pursues the goal of economic productivity through lifelong learning and experiential methods. The progressive model dealing with personal and social problems employs the project method and the scientific method as the basis of development of global education. The critical model with the aim of social justice adopts the critical dialogue method. Educating people adherent to a specific religion with the emphasis on spirituality is the goal of the religious model. Finally, the indigenous model with the commitment to native language and culture transfers the accumulated cultural and historical knowledge to the next generation.

Keywords:

Globalization, Education, Tenets, Models

1. PhD student of Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran.

2. Corresponding author: Assistant professor, Department of Educational Psychology and Counseling, University of Tehran, Tehran, Iran. hajhosseini@ut.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Philosophy of Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

received: 2018-05-17 accepted: 2019-01-16

DOI: 10.22051/jontoe.2019.20341.2213