

مسئله‌مندی مهارت‌آموزی: خوانش نظری و انتقادی

حمزه نوذری*

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۱۳، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۱۵)

چکیده

مهارت‌آموزی به عنوان یک رویکرد جدید به‌ویژه در نظام آموزشی مطرح و این‌گونه تلقی شده است که آموزش مهارت ابزار توسعه و پیشرفت کشور است و مهارت‌آموزی باید به موضوع اصلی تبدیل شود. رویکردی که در متون تجربی و سیاست‌گذاری غالب است طبیعی و بدیهی انگاشتن مهارت‌آموزی است و کمتر به مسئله‌مندی آن توجه شده است. هدف اصلی این پژوهش شناخت مسائل و چالش‌های نظری و بنیادی مهارت‌آموزی و گفت‌وگوی انتقادی منتقدان و مخالفان آن است تا ابعاد جدیدتری از آن آشکار شود. با مرور نظامند و مطالعه و بررسی انتقادی سنت‌های نظری متعدد، مسائل و چالش‌های آموزش مهارت به بحث و بررسی گذاشته شده است. مسائل بنیادی مطرح شده در حوزه مهارت‌آموزی عبارتند از: مهارت‌زدایی از نیروی کار (تباهی کار)، دانش ضمنی و امکان‌ناپذیری برنامه‌ریزی برای آموزش آن و مهارت به‌مثابه بازتولید نابرابری‌های موجود.

مفاهیم اصلی: مهارت‌آموزی، تباهی کار، دانش ضمنی، نابرابری، نظام آموزشی.

مقدمه

داشتن مدرک دانشگاهی تضمینی برای موفقیت در یافتن شغل نیست اگرچه داشتن تحصیلات برای نیروی کار مهم است اما همیشه تضمینی برای مجهز بودن به مهارت‌های مورد نیاز در محیط کار نیست (میکس، ۲۰۱۷). امروزه مسئله مهارت‌های نرم در کنار مهارت‌های سخت و چه بسا

hnozari@khu.ac.ir

*. استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی

مهم‌تر از آن مطرح می‌شود. داشتن مهارت‌های نرم به اشتغال‌پذیری افراد کمک می‌کند و باعث می‌شود افراد در محیط کار موفق‌تر عمل کنند (زانک، ۲۰۱۲؛ رابلز، ۲۰۱۲). تغییرات سریع در تکنولوژی و اقتصاد همچنین نحوه سامان‌دهی نیروی کار باعث شده است که مهارت‌های نرم اهمیت زیادی پیدا کند (میکس، ۲۰۱۷). براین اساس، مسئله مهارت‌آموزی در کنار علم‌آموزی و تحصیلات دانشگاهی مطرح شده است (نوذری، ۱۳۹۸). گروهی از پژوهشگران و محققان که معتقدند بیکاری فارغ‌التحصیلان به دلیل نداشتن مهارت‌های اساسی (نرم) است به نظرات کارفرمایان استناد می‌کنند. براساس نقطه‌نظرات بازاریان، فارغ‌التحصیلان دانشگاهی از مهارت‌های لازم برخوردار نیستند و آن‌ها کمتر رغبت می‌کنند چنین افرادی را استخدام کنند. این مهارت‌ها لزوماً مهارت‌های فنی و حرفه‌ای نیست بلکه مهارت‌های اساسی و پایه‌ای است که در همه مشاغل نیاز است (نگاه کنید به صالحی عمران، ۱۳۸۶). برخی معتقدند آموزش‌های دانشگاهی منطبق با نیازهای صنعت و بازار کار نیست و به تحول جدی در آموزش‌های دانشگاهی نیاز است از جمله: افزایش درس‌های عملی، اجرای دوره‌های مهارت‌افزایی مورد نیاز بازار کار، تأکید بیشتر بر انجام کارآموزی و کارورزی در حین تحصیل. بر همین اساس، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از سال ۱۳۹۶ با هدف اشتغال‌پذیری دانشجویان اقدام به سامان‌دهی و توسعه دوره‌های مهارت‌افزایی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کرده و به‌طور مستمر وضعیت برگزاری دوره‌ها و برنامه‌های اجرا شده در دانشگاه‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهد. تغییر اساسی در اهداف و مأموریت‌های وزارت عتف صورت گرفته و تاکنون این وزارتخانه دو کتاب گزارش دوره‌های انجام شده در حوزه مهارت‌افزایی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی منتشر کرده است. در سال ۱۳۹۸ معاونت پژوهش و فناوری وزارت عتف سند طرح تحول همکاری‌های دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی و فناوری با جامعه و صنعت منتشر کرده است که در راهبردهای اصلی آن راهبرد شماره ۴ به موضوع ارتقا مهارت‌افزایی و توانمندی دانشجویان و دانش‌آموختگان اشاره شده است. گزارش‌های منتشر شده وزارت عتف نشان می‌دهد در اکثر دانشگاه‌های دولتی دوره‌های مهارت‌افزایی برگزار می‌شود. علاوه بر این، سامان‌دهی دوره‌های مهارت‌آموزی دانشجویان در اسناد بالادستی کشور مورد تأکید قرار گرفته است (گزارش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۷ و ۱۳۹۸).

مهارت‌آموزی تبدیل به رویکرد جدید نظام آموزشی تبدیل شده است و این‌گونه تلقی می‌شود که مهارت‌های نرم ابتدا از طریق والدین، همالان و مدرسه از طریق سازوکارهای اجتماعی کردن به کودکان منتقل می‌شود و سپس در محیط دانشگاه و توسط مدرسان و استادان با سازوکارهای آموزشی و پژوهشی تقویت و گسترش می‌یابد (میکس، ۲۰۱۷). بر اساس این طرزفکر دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاهی برای اشتغال‌پذیری لازم است مهارت‌های بیشتری فرا گیرند که در این میان مهارت‌های نرم نسبت به مهارت‌های سخت اهمیت بیشتری دارد. پژوهشگران متعدد سعی کرده‌اند

مهارت‌های نرم را دسته‌بندی و اولویت‌بندی کنند. مرور متون پژوهشی و سیاست‌گذاری در این حوزه نشان می‌دهد که حجم زیاد متون، تلخیصی است از کاربرد مهارت در زمینه‌های مختلف بدون توجه به چالش‌های آن. امروزه مهارت‌آموزی در حوزه‌های وسیعی به‌کار گرفته می‌شود. به‌عنوان مثال، در کنار اشتغال و کارآفرینی صورت‌بندی و به‌عنوان یک واقعیت طبیعی و بدیهی نگاه می‌شود که با گسترش آن می‌توان مسئله بیکاری را برای گروه‌های مختلف اجتماعی به‌ویژه فارغ‌التحصیلان کم کرد. گویی مهارت‌آموزی نیروی عظیمی برای برون رفت از مسائل فراهم می‌کند. با گره زدن مهارت‌آموزی با اشتغال و کارآفرینی و توسعه کشور بدون توجه به مسائل و چالش‌های آن (مسئله‌مند کردن) نمی‌توان به ابعاد جدیدی از آن دست یافت. اما مهارت‌های نرم به چه معنا است؟

مهارت‌های نرم به‌عنوان ویژگی‌های خاصی تعریف می‌شود که توانایی‌هایی فرد را از سایر افراد دارای سابقه و تجربه حرفه‌ای مشابه متمایز می‌کند (پرالت، ۲۰۰۴). گلمن^۱ (۱۹۹۸) مهارت‌های نرم را به‌عنوان مهارت‌هایی برای توسعه توانایی‌هایی مانند کار گروهی، ارتباط مؤثر و ارتباطات اجتماعی موفق در نظر می‌گیرند. برخی مهارت نرم را به‌معنای پذیرش چالش‌ها، غلبه بر مشکلات و حل مسائل مربوط به کار و همچنین شناخت، درک و مدیریت احساسات خود و دیگران برای دستیابی به عملکرد بهتر شغلی در نظر می‌گیرند (سلاسکی و کارترایت، ۲۰۰۳). از نظر وبر و همکاران (۲۰۰۹) مهارت‌های نرم که همان مهارت‌های انسانی شامل مهارت‌هایی مانند ارتباطی، کار گروهی، مفهومی و رهبری است، نه تنها توانایی افراد برای درک و ارتباط با دیگران افزایش می‌دهد بلکه مهارت‌های سخت (فنی) افراد را نیز غنا و ارزش بیشتری می‌دهد. به‌طور کلی، مهارت‌های نرم در مقابل مهارت‌های سخت (کار با تکنولوژی و ماشین‌آلات، جزئیات فنی و محاسبه‌ای) به‌معنی درک، کار و مشارکت با دیگران در محیط کار تعریف می‌شود. مهارت‌های نرم از منظر بورديو را می‌توان در قالب سرمایه فرهنگی بازشناخت که ابعاد متعددی دارد از جمله: دانش عینی درباره هنرها و فرهنگ، سلیقه‌ها و ترجیحات فرهنگی، ویژگی‌های صوری مثل داشتن مدارج دانشگاهی و گذراندن آزمون‌های موسیقی، مهارت‌ها و بلد بودن فرهنگی (مثلاً توانایی نواختن آلات موسیقی)، توانایی تمیز و تشخیص خوب و بد (اسمیت، ۱۳۸۳: ۲۲۱). هایک، مهارت نرم را دانش ضمنی و دانش کارآفرینانه مبتنی بر بازار می‌داند (نقل از سوئدبرگ، ۲۰۰۰).

به‌نظر می‌رسد درباره مهارت‌های نرم و آموزش آن حفره‌های بسیاری وجود دارد که باید پر شوند. مانند این‌که تحولات در علم و تکنولوژی اهمیت مهارت نیروی کار را کاهش داده است. اگر هم نیروی کار به مهارت نیاز داشته باشد باید در فرایند بازار به آن دست یابد به این دلیل که مهارت نرم بیشتر از نوع دانش ضمنی است تا دانش صریح. آن‌چه که به‌عنوان مهارت نرم از آن یاد

^۱. Goleman

می‌شود در جهت تعمیق نابرابری موجود عمل می‌کند. مسائل فوق در قالب چند سؤال اساسی مطرح شده است.

(۱) آیا تغییر و تحولات نیاز به نیروی کار ماهر را افزایش داده است؟

(۲) آیا مهارت قابل آموزش است؟

(۳) آیا تقویت و توسعه مهارت‌های نرم در جهت کاهش نابرابری موجود عمل می‌کند؟

هدف اصلی پژوهش این است که بر اساس مواجهه نظری رویکردها، چالش‌های اساسی و نظری و پاسخ به آن‌ها در حوزه مهارت‌آموزی بیان شود. به عبارتی با گفت‌وگوی انتقادی میان نظریه‌ها، مسئله‌مندی مهارت نشان داده و ابعاد و زوایای بیشتری در حوزه مهارت‌آموزی روشن شود.

پیشینه پژوهش

مفهوم مهارت‌آموزی به کرات به کار گرفته شده است و مفهومی کلیدی در علوم انسانی، متون سیاست‌گذاری و گفت‌وگوی افراد در زندگی کاری و روزمره است. غالباً از این مفهوم در زمینه‌های مختلف مانند کاهش بیکاری و افزایش اشتغال، توسعه کارآفرینی، مکمل تحصیل علم و دانش و زمینه‌ساز پیشرفت فردی استفاده می‌شود. در نظام آموزشی بحث تغییر سیاست‌ها در جهت افزایش مهارت مورد توجه قرار گرفته است. بررسی ادبیات تجربی و متون سیاست‌گذاری نشان می‌دهد برای تعریف مهارت‌آموزی آن‌را به دو دسته مهارت‌های نرم و مهارت‌های سخت تقسیم می‌کنند که در این میان بر نقش و اهمیت مهارت‌های نرم تأکید شده است. این متون غالباً تلخیصی است از کاربردها و اثربخشی مهارت‌های نرم در جهان امروزی. طبیعی و بدیهی فرض کردن مهارت‌آموزی و همه‌زمانی و همه‌مکانی انگاشتن آن موجب تکرار طرح‌واره‌ای می‌شود که در آن اهمیت و کاربرد مهارت تکرار می‌شود. درحالی‌که مهارت‌آموزی با انسان سروکار دارد، در ادبیات تجربی از پیچیدگی‌های آموزش آن و طرح پرسش‌های بنیادی خبری نیست و غلبه عینیت‌گرایی پوزیتیویستی و رئالیسم خام را در این حوزه ایجاد کرده است. رویکرد این پژوهش شناخت مسائل بنیادی و چالش‌های نظری و معرفتی مهارت‌آموزی و پاسخ‌هایی است که به این مسائل داده شده است. به عبارتی پرسش از چگونگی خلق مسائل و چالش‌ها و گفت‌وگوی انتقادی میان نظریه‌ها در حوزه مهارت‌آموزی است. بررسی پیشینه تجربی نشان می‌دهد پژوهش‌های انجام شده درباره مهارت‌آموزی را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد:

(۱) پژوهش‌هایی که مهارت‌ها را تقسیم‌بندی کرده‌اند و از اهمیت، ضرورت و انواع مهارت‌های نرم سخن گفته‌اند که بیشتر تحقیقات در این حوزه قرار دارند (وبر و همکاران، ۲۰۰۹؛ گلمن، ۱۹۹۸؛

ایسنر^۱، ۲۰۱۰؛ لاکر و پاول^۲، ۲۰۱۱؛ رونگرانگ^۳ و همکاران، ۲۰۱۴؛ تولگان^۴، ۲۰۱۵؛ آریراتانا^۵ و همکاران، ۲۰۱۵؛ گیبرت^۶ و همکاران، ۲۰۱۷؛ تانگ^۷، ۲۰۱۸. در این نوع پژوهش بر دسته‌بندی و تأثیرگذاری مهارت‌های نرم تمرکز شده است مانند مهارت‌های ارتباطی، کارگروهی، برنامه‌ریزی، خلاقیت، خودانگیزی، رهبری، تصمیم‌گیری و غیره (نگاه کنید به نوذری، ۱۳۹۸).

۲) پژوهش‌هایی که به چالش‌های مهارت‌آموزی پرداخته‌اند. بسیار اندک هستند که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود.

میشل و اسکینر^۸ (۲۰۰۸) در پژوهشی به موضوع مهارت‌های نرم برای موفقیت در قرن بیست‌ویکم در محیط کار پرداخته‌اند و دو چالش آموزش این نوع مهارت‌ها را بیان کرده‌اند. الف) آموزش‌دهندگان متنوع: تفاوت‌ها در شیوه‌های یاددهی، آموزش را برای گروه‌های متنوع دانشجویان سخت می‌کند. علاوه بر این، تفاوت‌های دانشجویان می‌تواند ناشی از تنوع فرهنگی، پیشینه قومی، موانع زبانی، ترجیحات شیوه یادگیری یا آمادگی پیشرفته باشد که بر یادگیری اثر می‌گذارد. ب) انتقال یادگیری: دانشجویان بیشتر مهارت‌های مورد نیاز خود جهت موفقیت در محیط کار را در صورتی گسترش می‌دهند که رابطه میان جهان کار و جهان کلاس برقرار شود. بسیاری از دانشجویان قادر نیستند آموخته‌هایشان در کلاس درس را به محیط کار انتقال دهند.

ویلیامز^۹ (۲۰۱۵) معتقد است استراتژی آموزش مهارت‌های نرم باید از مجرای تجربیات زندگی اتفاق بیفتد. بر اساس پژوهش وی حوادث و رخداد‌های زندگی بیش از کارآموزی می‌تواند در آماده کردن دانشجویان برای اشتغال مؤثر باشد.

صالحی عمران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان آسیب‌شناسی مدیریت آموزش‌های مهارتی کشور مهم‌ترین آسیب‌های آموزش مهارت در ایران در سه قلمروی ساختاری، رفتاری و محتوایی و محیطی و زمینه‌ای اندازه‌گیری کرده است. در بحث از بُعد ساختاری، خبرگان آموزش فنی و حرفه‌ای «نبود یک سیاست‌گذاری کلان نیروی انسانی در کشور» را به‌عنوان بزرگترین آسیب آموزش مهارت در کشور معرفی کرده‌اند. پس از آن نیز «عدم هماهنگی نهادهای مختلف ارائه‌کننده خدمات آموزش مهارتی در جامعه» و «خلاء وجود یک سند جامع و ملی برای نظام آموزش مهارت» بزرگترین

¹ . Eisner

² . Laker and Powell

³ . Rongraung

⁴ . Tulgan

⁵ . Ariratana

⁶ . Gibert

⁷ . Tang

⁸ . Mitchell and Skinner

⁹ . Williams

چالش‌ها و آسیب‌های آموزش مهارت در ایران معرفی شدند. در زمینه رفتاری و محتوایی، «عدم دسترسی کافی به اطلاعات بازار کار» به‌عنوان بزرگترین آسیب در زمینه آموزش مهارت تشخیص داده شده و پس از آن، «عدم بهره‌مندی نظام آموزش مهارت از منابع انسانی مناسب این نظام» و «توانی در ارتباطات درون و برون‌سازمانی نظام آموزش مهارت» مهم‌ترین آسیب‌ها عنوان شدند. در رابطه با بعد محیطی و زمینه‌ای، بزرگترین آسیب «دخالت قدرت سیاسیون در توسعه کمی آموزش‌های مهارتی» عنوان شد و پس از آن نیز «تقاضامحور نبودن آموزش‌های مهارتی» و «عدم دقت نیازسنجی در خصوص ارائه آموزش‌های مهارت‌ها» مهم‌ترین آسیب‌ها شناخته شدند.

بررسی پیشینه نشان می‌دهد که اغلب تحقیقات بر اثر بخشی و کاربرد مهارت‌آموزی متمرکز بوده است و پژوهش‌های بنیادی و نظری که به مسئله‌مندی مهارت پرداخته باشند بسیار اندک است در حالی که اندیشه‌های غنی در سنت‌های مختلف، گفت‌وگوی انتقادی در حوزه مهارت‌آموزی به وجود آورده‌اند که به آن‌ها توجه نشده است.

روش پژوهش

روش تحقیق و نوع اطلاعاتی که باید جمع‌آوری شود به مسئله اصلی پژوهش و سؤالاتی که محقق به دنبال یافتن پاسخ برای آن‌ها است و همچنین ادبیات تحقیق وابسته است. هدف اصلی این پژوهش طرح مسائل بنیادی و نظری در حوزه مهارت‌آموزی است که نقش و تأثیر آن بدیهی و طبیعی فرض شده است. همان‌گونه که بیان شد ادبیات تجربی اندکی درباره چالش‌های مهارت‌آموزی وجود دارد که پاسخ کامل و جامعی برای سؤالات این پژوهش در آن‌ها وجود ندارد. در این پژوهش با مسئله مهارت‌آموزی سروکار داریم و مسئله چیزی است که در درون نظریه خلق می‌شود از این منظر مهارت‌آموزی مسئله‌ای است که در نظریه‌های مختلف به بحث گذاشته شده است. می‌توان گفت این مقاله چالش‌های نظری و معرفتی جهت‌گیری به‌سوی مهارت‌آموزی را بیان می‌کند. مسئله مهارت‌آموزی نیازمند تفکر انتقادی و طرح چالش‌های بنیادی و نظری و ارزیابی آن‌ها است. براین اساس، محقق به دنبال رویکردها، مکاتب و نظریه‌هایی است که چالش‌های نظری مهمی در حوزه مهارت‌آموزی در آن‌ها مطرح شده باشد و همچنین بررسی رویکردها و نظریه‌هایی است که سعی کرده‌اند با این چالش‌ها مواجه شوند. بنابراین برای روشن‌تر شدن ابعاد و زوایای مسئله بر اساس روش اسنادی مطالعات وسیعی صورت گرفت. پایگاه‌های ذخیره کتاب‌ها و مقالات فارسی و انگلیسی با توجه به مسئله پژوهش بررسی شد. روش پاسخ‌گویی به سؤالات، مرور نظام‌مند است که نوعی مطالعه جامع، تحلیل، ترکیب و تفسیر متونی است که با موضوع خاصی مرتبط هستند (آویارد، ۱۳۹۰: ۲۱). بر اساس مرور نظام‌مند این مراحل انجام شد. الف) تعیین منابع که شامل شناسایی و

گزینش متون مرتبط با مهارت‌آموزی بود که در دو حوزه جامعه‌شناسی و اقتصاد دنبال شد. در تعیین منابع سعی شد رویکردهایی که به اندازه کافی به مسئله مهارت پرداخته باشند انتخاب شوند. در میان جامعه‌شناسان معاصر نومارکسیست‌ها رویکرد انتقادی درباره مسئله مهارت توسعه داده‌اند که بیش از همه بریورمن با طرح دیدگاه تباهی کار به آن پرداخته است. در آثار بوردیو نیز بحث‌های مهمی درباره مهارت و مهارت‌آموزی وجود دارد به ویژه رویکرد انتقادی وی درباره آموزش آن قابل توجه است. بررسی متون و آثار نشان داد که فلیگ‌اشتاین نیز در مواجهه با رویکرد بوردیو سعی کرده است به مسئله کنشگران مهارت‌دیده و رابطه آن با میدان بپردازد. در رشته اقتصاد دو مکتب کاملاً متفاوت یعنی اطریش و نهادگرایی بیشترین توجه را به مهارت‌آموزی داشته‌اند. نظریه‌های چالش‌های مهمی در حوزه آموزش مهارت بیان کرده است و هاجسن نیز آثار مهمی در مقابل نظریه نومارکسیست‌ها و هایدک در خصوص مهارت تدوین کرده است. (ب) مرور انتقادی. در مرحله نقد نظری متون ابتدا چالش‌های هر نظریه در زمینه مهارت‌آموزی استنباط شد و در مرحله بعد سعی کردیم با دسته‌بندی و مواجهه متون با یکدیگر چالش‌های مهارت‌آموزی به بحث گذاشته شود. (ج) نتیجه‌گیری. بر اساس مواجهه نظری رویکردها در حوزه مهارت‌آموزی چالش‌ها و پاسخ به آن‌ها بیان شد. از این طریق، گفت‌وگوی انتقادی میان نظریه‌ها برای پرداختن به مسئله مهارت‌آموزی شکل گرفت.

یافته‌های پژوهش

مواجهه انتقادی با موضوع مهارت‌آموزی، به چالش کشیدن رویکرد بدیهی و طبیعی فرض کردن آن است. چندین سنت غنی وجود دارد که مهارت را مسئله‌مند کرده‌اند که لازم است شرح و بسط داده شوند. با بررسی متون، سه مسئله مهم در حوزه مهارت‌آموزی شناسایی شد که عبارتند از: الف) تباهی کار (مهارت‌زدایی) ب) مهارت از نوع ضمنی است و قابل آموزش نیست ج) مهارت، عادت‌واره طبقات بالای جامعه است و در جهت بازتولید نابرابری موجود عمل می‌کند. این مسائل در قالب جدول (۱) خلاصه شده است.

جدول شماره (۱) مسائل بنیادی مهارت‌آموزی

ردیف	مسئله مهارت	نظریه
۱	تباهی کار (مهارت‌زدایی)	مارکس و بریورمن
۲	مسئله دانش ضمنی	هایک
۳	مهارت به‌عنوان عادت‌واره طبقات بالا و موجد نابرابری	بوردیو

مسئله نخست: تباهی کار (مهارت‌زدایی از نیروی کار)

مارکس پیشگام بحث مهارت‌زدایی از نیروی کار در دنیای سرمایه‌داری است. از نظر مارکس، نیروی کار در درون نظامی که ماشین‌آلات اهمیت بیشتری دارد بی اهمیت می‌شود. از دیدگاه وی در نظام سرمایه‌داری کارگران ماهر با کارگران غیرماهر جایگزین می‌شوند. مارکس یکی از اساسی‌ترین ویژگی‌های نظام سرمایه‌داری را مهارت‌زدایی می‌دانست. در نظام سرمایه‌داری روزبه‌روز از اهمیت مهارت نیروی کار کاسته می‌شود (ر.ک به مارکس ۱۹۷۰). بریورمن^۱ در دهه ۱۹۷۰ نظریه مارکس درباره مهارت‌زدایی را توسعه داد و موضوع تباهی کار را مطرح ساخت. او با مطالعه روند کار در جامعه آمریکا به این نتیجه رسید که سرمایه‌داری انحصاری قرن بیستم روند مهارت‌زدایی از نیروی کار را شدت بخشیده است. نیروی کار (هم کارگر فنی و هم کارمند بخش اداری) در نظام استثماری سرمایه‌داری به مشاغلی گماشته می‌شوند که به مهارت خاصی نیاز ندارد. از نظر بریورمن، نظام سرمایه‌داری انحصاری با بهره‌گیری از مدیریت علمی و تکنولوژی، تباهی کار را دامن زده است. وی در کتاب "کار و سرمایه‌داری انحصاری: تباهی کار در قرن بیستم" مسائل و مشکلاتی که کارگران در روند کار در قرن بیستم با آن مواجه هستند تحلیل و تبیین کرده است رابطه مدیریت و نیروی کار، نظارت و کنترل بر نیروی کار و استفاده مدیریت از روش‌های علمی برای مهارت‌زدایی از نیروی کار و سرانجام تباهی کار موضوعات اصلی دیدگاه بریورمن است. بریورمن نشان می‌دهد که چگونه مدیریت با استفاده از شیوه‌های علمی در سرمایه‌داری انحصاری، کار و کارگران را با مهارت‌زدایی به تباهی کشانده است. تحلیل بریورمن این موضوع را آشکار کرد که گروهی کوچک از مدیران بر گروه بزرگی از نیروی کار سلطه دارد. در سرمایه‌داری انحصاری کارگران جدیدی به نام نیروی کار دفتری شکل گرفتند که آن‌ها نیز زیر سلطه و کنترل مدیریت، پرولتاریزه شدند. تباهی کار از دیدگاه بریورمن ریشه در مهارت‌زدایی از نیروی کار دارد. روند کار با استفاده از ماشین‌آلات و روش علمی به چند فعالیت ساده تقلیل داده شده است و کارگران هر روز کار ساده و یکنواختی را تکرار می‌کنند که به معنای تباهی کار و نیروی کار است. خلاصه این که مدیریت علمی با استفاده از فناوری با جدایی فکر از عمل و طراحی از اجرا در روند کار، نیروی کار بی‌مهارت تولید می‌کند. بریورمن (۱۹۷۴: ۸۶-۵۹) مدیریت علمی مدنظر تیلور را نقد می‌کند به این دلیل که نتایج زیانباری برای کارگران به بار آورده است. بریورمن معتقد است مدیریت علمی چند اصل اساسی دارد:

اصل نخست، جدا کردن روند کار از مهارت‌های کارگران. تمام اطلاعات و مهارت‌هایی که کارگران در روند کار انجام می‌دادند، مدیریت آن‌ها را سامان‌دهی می‌کند و این اطلاعات را به صورت مقررات و قوانین در می‌آورد و بر کارگران اعمال می‌کند (بریورمن، ۱۹۷۴: ۷۸).

^۱. Braverman

اصل دوم، جدایی کار ذهنی از دستی. مدیریت علمی با جدا کردن کار فکری از کار بدنی، طراحی از اجرا، ذهن از عین، روند کار را از دست کارگران خارج می‌کند (بریورمن ۱۹۷۴: ۷۹). وی معتقد است یکی از اثرات انقلاب علمی و تکنولوژیکی در مدیریت علمی مهارت‌زدایی است (بریورمن، ۱۹۷۴: ۹۴). بریورمن در فصل هفتم کتابش انقلاب علمی و تکنولوژی را ابزاری در دست مدیریت می‌داند که با استفاده از آن به دنبال مهارت‌زدایی از نیروی کار، سلطه بر روند کار و در نهایت تباهی کار در قرن بیستم است. در ذیل انقلاب علمی، تکنیکی، تکنیک برتر از مهارت تلقی می‌شود. به عبارتی شاهد تحول کار از اصول مهارت به اصول علمی هستیم (نوذری، ۱۳۹۷: ۱۰۵).

باران و سوئیزی^۱ در کتاب سرمایه‌داری انحصاری (۱۹۶۶) این ایده را مطرح کردند که نیروی کار قرن بیستم در سرمایه‌داری انحصاری شرکت‌های بزرگ به دو دسته تقسیم می‌شوند. کارگران یقه تیره (آبی) و کارگران یقه سفید (دفتری). بریورمن این ایده را دنبال کرد و تلاش کرد با آمار و ارقام در کشور آمریکا نشان دهد کارگران یقه سفید، که جمعیت رو به افزایش دارند، مانند کارگران تولیدی مهارت‌زدایی و به نوعی پرولتاریزه شده‌اند. بریورمن مشاغل دفتری متعددی را به‌عنوان نمونه ذکر می‌کند: حسابدار، صندوقدار، کارمند دفتری، اپراتور تلفن، ماشین‌نویس، منشی، تایپیست و... این کارگران دفتری بدون توجه به جایی که اشتغال دارند چه در تجارت چه در تولید و چه در ادارات دولتی و چه در بنگاه‌های خصوصی همگی ذیل عنوان کارمند دفتری نامیده می‌شوند (بریورمن، ۱۹۷۴: ۲۰۵-۲۰۴). او معتقد است که کارشناسان مدیریت سعی کرده‌اند کار دفتری را به‌عنوان کار فکری (مشاغل نظیف) و کار تولیدی را به‌عنوان کار دستی (مشاغل کثیف) دسته‌بندی و تحلیل کنند اما بریورمن معتقد است از کار دفتری هم مهارت‌زدایی شده و به چند فعالیت ساده مثل تایپ و پانچ و بایگانی تبدیل گردیده است.

مسئله دوم: مسئله دانش ضمنی (آیا مهارت را می‌توان آموزش داد)

هایک^۲ دو نوع معرفت را از هم تمیز می‌دهد: معرفت نظری یا ساختار علم اقتصاد در مقابل معرفت کارآفرینی یا دانش شرایط مکانی و زمانی. اقتصاددانان به میزان قابل توجهی دارای معرفت اول هستند اما از معرفت دوم اندکی سر رشته دارند. در مقابل، مشارکت‌کنندگان بازار کاملاً برعکس هستند و بیشتر دارای معرفت دوم هستند (گریسون، ۱۳۹۳: ۲۱۸). تمایز هایک بین دو نوع معرفت دو موضوع دنبال دارد: نخست، بازار به دانش ضمنی و کارآفرینان پاداش بیشتری می‌دهد. دوم، محدودیت برنامه‌ریزی عقلایی. از نظر وی، بر مبنای معرفت نظری نمی‌توان در بازار عمل کرد. از

^۱ . Baran and Sweezy

^۲ . Hayek

نظر هایک، دانش علمی در اقتصاد با دانش عملی فاصله بسیاری دارد. دانش عملی برای اقتصاددانان بی‌اهمیت است درحالی‌که برای کسب‌وکار و تجارت ضروری است. دانش عملی دانش شرایط زمانی و مکانی خاص است که گاهی تحت‌عنوان دانش محلی شناخته می‌شود (سوئدبرگ، ۲۰۰۰). دانش ضمنی، دانشی است که مبتنی بر تجربیات، روش‌ها، عادات و ارتباطات، ایده‌ها، ارزش‌ها و احساسات افراد است. دانش ضمنی محسوس نیست و مشکل بتوان به صراحت بیان کرد. این نوع دانش نتیجه سال‌ها یادگیری، تجربه و اکتساب است و به صراحت در قالب نتایج علمی بیان نمی‌شود. خلاصه این‌که همه دانش‌ها یا ضمنی هستند یا ریشه در دانش ضمنی دارند. بحث هایک درباره دانش صریح و دانش کارآفرینانه ریشه در دیدگاه پولانی (۱۹۶۶) درباره دو دانش دارد. دانش صریح و دانش ضمنی. مهمترین تفاوت بین این دو نوع دانش به این موضوع بر می‌گردد که دانش ضمنی از تجربه به‌دست می‌آید درحالی‌که دانش صریح به شیوه‌های مادی قابل انتقال نیست.

از نظر هایک، بخش زیادی از زندگی اجتماعی خصلتی عملی و غیرعلمی دارد. نظم موجود در جامعه و تمدن مبتنی بر طراحی و پیش‌اندیشی نیست. به‌عنوان مثال، نهادهای اجتماعی به واسطه عمل انسانی پدید می‌آیند اما نتیجه طرح و نقشه آگاهانه انسان نیستند. نهادها و قواعد اجتماعی در فرآیند تکاملی خودجوش و مبتنی بر شناخت عملی یا ضمنی به‌وجود آمده‌اند که شناخت عملی بر شناخت علمی مقدم است. در این میان، بازار با نظم خودجوش یا خودانگیخته پیوند دارد. بازار از شناخت‌های عملی افراد پراکنده به وجود می‌آید. تکاملی بودن و نظم خودجوش انسانی محصول آزادی است و قانون از آزادی‌های فردی پاسداری می‌کند. بحث این متفکر در مورد دانش ضمنی به نظم خودجوش پیوند می‌خورد. به این معنا که الگوی کلی حاکم بر حیات بشری وجود ندارد. نظم خودجوش مدنظر هایک در مقابل طرح هدفمند و برنامه‌ریزی شده قرار دارد. در نظام بازار فارغ از هرگونه اجبار و الزام، افراد منافع مادی و شخص خود را دنبال می‌کنند که نتیجه کلی آن افزایش رفاه همگانی است. هدفی که از قبل تنظیم و طراحی نشده است. در نتیجه، برنامه‌ریزی مرکزی دولت در مقایسه با فرایندهای بازار ناکارآمد است. دانش ضمنی در درون بازارها پراکنده است و نمی‌توان با طراحی و برنامه‌ریزی، دانش ضمنی را به پیش برد. هایک در کتاب راه بندگی (۱۹۴۴) معتقد است دانش ضمنی در بین افراد با اولویت‌ها و انتخاب‌های گوناگون پراکنده است و به‌طور دقیق قابل ترسیم نیست. سازمان‌ها و نهادها هرگز قادر به درک ایده‌ها، تصورات و ترجیحات افراد نیستند تنها جایی که می‌توان دانش ضمنی را فهمید بازار و نظام قیمت است.

هایک بر این باور است که همانند رابطه بین قیمت و ارزش برای هماهنگ کردن دسترس‌پذیری مهارت با ملزومات آن به یک مکانیسم اجتماعی نیاز است. بهترین مکانیسم برای دستیابی به این هماهنگی بازار است که از این طریق باعث ایجاد درآمد و ثروت می‌شود. بنابراین، بازار نقش مهمی در کشف و تأمین نیازها و خواسته‌های جدید برای مصرف‌کنندگان و تولیدکنندگان بازی می‌کند.

بازار ابزاری است که دانش از طریق آن رمزگذاری می‌شود و از طریق عاملان آن منتقل می‌گردد. با اتخاذ تصمیم‌های فردی و محقق ساختن اولویت‌های ذهنی همه دانش پراکنده که در دسترس عاملان فردی نبودند در نهایت مورد استفاده قرار می‌گیرند و این مسئله با هماهنگ کردن مهارت‌ها و وظایف، توزیع دستمزدها و درآمدها را امکان پذیر می‌کند (ابراین و پنا، ۱۳۹۸: ۱۳۰). از نظر هایک، خلاقیت، ابتکار، دانش و مهارت انسان توسط مداخلات دولت و برنامه‌ریزی‌های مبتنی بر آن خفه می‌شود. آزادی فردی مهم‌ترین اصل است. بنابراین مداخله دولت در فرایند و گسترش دانش و مهارت‌ها منجر به برنامه‌ریزی دولتی، کنترل و استبداد می‌شود و نتیجه آن اختلال در آزادی، ابتکارات و خلاقیت افراد است. مدیریت متمرکز برای دانش و مهارت انسانی غیر قابل دفاع است. براین اساس، برنامه‌ریزی برای مهارت و افزایش آن امکان‌پذیر نیست (نگاه کنید به هایک، ۱۹۴۴). پس چالش دوم عبارت است از امکان ناپذیری برنامه‌ریزی و آموزش مهارت‌آموزی.

مسئله سوم: مهارت به عنوان عادت‌واره طبقات بالا و موجد نابرابری

منش، خصلت یا عادت‌واره مفهوم محوری بورديو برای نظریه‌پردازی در حوزه جامعه‌شناسی است. وی این مفهوم را به شیوه‌های مختلف بیان کرده است:

- به‌عنوان گرایش‌های تجربی برای کنش به طریق خاص (سبک زندگی)
- به‌عنوان انگیزش، ترجیحات، سلیق و عواطف
- به‌عنوان رفتار تجسم یافته
- به‌عنوان نوعی جهان‌بینی یا جهان‌شناسی مورد باور کنشگران
- به‌عنوان مهارت‌ها و توانش‌های عملی اجتماعی
- به‌عنوان اشتیاق و توقعاتی مربوط به احتمالات زندگی و مسیرهای شغلی (اسمیت، ۱۳۸۳: ۲۱۹).

بورديو تأکید می‌کند که عادت‌واره مبتنی بر عقلانیت و محاسبه‌گری نیست بلکه شبیه تصمیم‌گیری غیرارادی تنیس بازی است که در پی رد کردن توپ از تور است. ما نمی‌ایستیم فکر کنیم که توپ را چگونه بزنییم یا آیا باید یا نباید ضربه به توپ وارد کنیم یا حتی چرا اصلاً آمده‌ایم تنیس بازی کنیم. ما صرفاً بازی را پیش می‌بریم (اسمیت، ۱۳۸۳: ۲۱۹). عادت‌واره خصلت‌ها و مهارت‌های ما هستند که به ما اجازه می‌دهد تصمیم بگیریم و مسیر زندگی و شغلی خودمان را پیدا کنیم و پیش برویم. اما عادت‌واره‌ها نابرابری‌های جامعه را نیز نشان می‌دهند؛ کسانی که در طبقات پایین‌تر جامعه قرار دارند با خلق‌و‌خوی‌ها و مهارت‌هایی که دارند نمی‌توانند بر نابرابری‌ها غلبه کنند و زندگانی خود را بهبود بخشند. مهارت‌ها، ترجیحات، سلیق و توانش‌های عملی آن‌ها راهبردها و مسیرهایی را نشان می‌دهد

که نتیجه آن بازتولید نابرابری است. از نظر بورديو، نظام آموزشی یعنی مدرسه و دانشگاه، نابرابری اجتماعی تولید می‌کنند. به‌ظاهر دانشگاه به‌روی همه باز است و همه می‌توانند از این فرصت برای تقویت آموزش و مهارت‌های خود استفاده کنند و زندگی خود را بهبود ببخشند اما سازوکارهایی در میان است که نظام آموزشی در جهت جانبداری از طبقات بالا و سرمایه‌های فرهنگی خاص، نابرابری‌ها را تداوم می‌بخشد. از نظر وی، گروه‌های نخبه جامعه هستند که ارزش‌ها، مهارت‌ها و دانش خودشان را به‌عنوان فرهنگ والا تعریف می‌کنند و از این طریق منزلت و شأن خود را تحکیم می‌کنند. بورديو و پلسرون (۱۹۷۹) در پژوهشی با نام "وارثان" نظام آموزشی فرانسه را بررسی کرده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که دانش‌آموزان طبقه متوسط و بالا به‌جهت آزادی از ضرورت‌های اقتصادی با ذهنیت آزادتری در روابط اجتماعی، نوع مطالعه و شیوه‌های نوشتن مشارکت دارند و بیشتر طالب علم و هنرند. در خانه این دانش‌آموزان، شیوه‌ها، روش‌ها و مهارت‌هایی حاکم است که با نگرش و رفتار مدرسه همسو است. درحالی‌که، دانش‌آموزان طبقه پایین در ضرورت‌ها و نیازهای اقتصادی مانده‌اند. قواعد و آداب حاکم بر مدرسه نیز با عادت‌واره آن‌ها ناهمگون است.

بورديو در کتاب "تمایز" (۱۹۸۴) و "وارثان" (۱۹۷۹) نشان می‌دهد طبقه متوسط و بالا تمایلات و ترجیحات فرهنگی را با خود به ارث می‌برند که توسط معلمان و نظام آموزشی ارج و قرب بیشتری می‌یابد. طبقات فرادست «در نظر معلمان با هوش‌تر و فصیح‌تر هستند زیرا به همان زبانی که لازم است سخن می‌گویند درعین‌حال این افراد دانش و توانایی‌های بالارزش فرهنگی را که در نظام آموزشی کسب کرده‌اند در خانه و زندگی خود به‌کار می‌برند. خانه نیز نقش متقابل دارد. ... بدین‌ترتیب سرمایه‌های فرهنگی سرشته شده در این دانش‌آموزان (هرچند به‌طور ناشناخته) برای کسب افتخار و شایستگی به‌کار می‌رود که به نوبه خود، توانایی حضور در بازار کار را نیز فراهم می‌سازد (کراسلی، ۱۳۸۸: ۱۶۲). نظام آموزشی به‌وسیله یک رشته عملیات گزینش دانش‌آموزان دارنده سرمایه فرهنگی ارثی را از آنانی که فاقد این نوع سرمایه هستند جدا می‌کند (بورديو، ۱۳۸۹: ۵۶). از نظر بورديو، تفاوت در استعدادها و مهارت‌ها جدای از تفاوت‌های اجتماعی نیست و مدرسه تفاوت‌های استعدادی و مهارتی از پیش موجود را حفظ می‌کند.

بورديو در کتاب "تمایز" نشان می‌دهد که گروه‌های اجتماعی در فضای اجتماعی عادت‌واره‌ها و خصلت‌های متفاوتی پیدا می‌کند که آنان را از یکدیگر متمایز می‌کند. گروه‌های تمایز یافته برای اثبات ارزش‌ها، ترجیحات، مهارت‌ها و سلايق خودشان با یکدیگر ستیز نمادین دارند. مشروع و مقبول جلوه دادن ترجیحات و مهارت‌های مدنظر هر گروه جنبه‌های مهم این ستیز است. قضاوت درباره ارزشمند بودن یا نازل بودن عادت‌واره‌ها بخش مهمی از این روند است و این‌که وانمود می‌شود که برخی افراد و گروه‌های اجتماعی مهارت‌های ارزشمندتر و بهتری دارند.

بورديو در پژوهش‌های تجربی به این نتیجه رسیده است که کسب سرمایه فرهنگی (سلیقه‌ها و مهارت‌های خاص) برخلاف سرمایه اقتصادی سال‌ها طول می‌کشد و کمتر تغییر می‌کند چراکه در وجود ما عمیقاً ریشه دارد. براین‌اساس سرمایه فرهنگی و عادت‌وارها به مثابه سدی در برابر افزایش مهارت‌ها و بلد بودن‌ها و توانایی‌های خاص عمل می‌کند. از نظر بورديو یک دسته از مهارت‌ها، توانایی‌های عملی، بلد بودن‌ها، ترجیحات و سلیقه‌ها در جامعه پاداش داده می‌شود و طبقات متوسط و بالا آن‌ها را مشروع و مقبول جلوه می‌دهند که در عادت‌واره و خصلت طبقات پایین جامعه به جهت درگیری با ضرورت‌ها و نیازهای اقتصادی وجود ندارد. تغییر از یک عادت‌واره به عادت‌واره دیگر سال‌ها طول می‌کشد. براین‌اساس، عادت‌واره کنشگران اجتماعی را برای توفیق در هر عرصه و حوزه‌ای یاری می‌کند یا در تنگنا قرار می‌دهد.

می‌توان گفت بر اساس دیدگاه بورديو آنچه به‌عنوان مهارت‌آموزی از آن یاد می‌شود از سویی، ارزش‌ها، دانش و مهارت‌های گروه‌های نخبه است که برای حفظ منزلت و شأن خودشان بر آن تأکید می‌کنند و از سوی دیگر، با عادت‌واره طبقات پایین همخوانی ندارد و مانعی بر سر تحرک اجتماعی گروه‌های فرودست جامعه است. عادت‌واره‌ها در روندی تاریخی شکل گرفته و در درون افراد رسوخ کرده‌اند و آموزش چند ساله تغییر چندانی در آن نمی‌دهد.

یکی دیگر از مفاهیم اصلی نظریه بورديو میدان است. عادت‌وارها و سرمایه‌های فرهنگی افراد در یک ساختار اجتماعی به نام میدان انجام می‌گیرد. جامعه و زندگی اجتماعی از میدان‌های مختلفی تشکیل شده است. کنشگران با توجه به عادت‌واره، سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی که دارند در میدان با قواعد بازی خاص حضور دارند. برخی عادت‌وارها و سرمایه‌ها با قواعد بازی میدان خاص منطبق‌تر است و به همین خاطر این کنشگران در به‌دست آوردن منافع آن میدان قوی‌تر عمل می‌کنند. به‌عنوان مثال، مهارت‌آموزی را می‌توان یک میدان در نظر گرفت که کسانی که سرمایه فرهنگی بیشتری دارند، خصلت، رفتار و سبک زندگی و تربیتی آن‌ها با چنین نظامی سازگارتر است موفق‌تر عمل می‌کنند. نمی‌توان از منطق مهارت‌هایی سخن گفت که در همه میدان‌ها از اهمیت یکسانی برخوردار باشد. در میدان علمی دانشگاهی بازار زبانی خاصی حاکم است، کلمات و مفاهیم خاصی می‌طلبند. کسی که پدر و مادر دانشگاهی و سرمایه فرهنگی بیشتری دارد، سرمایه مناسب‌تری برای موفقیت در این بازار زبانی و میدان دانشگاهی را دارا است چون می‌داند چه چیزهایی را باید بگوید و چگونه بگوید و تن صدایش چگونه باشد. اما این تسلط زبانی و مفاهیم و کلمات دانشگاهی در میدان بازار مبادلات کالایی متفاوت است.

از نظر بورديو قواعد میدان‌های اجتماعی ممکن است دچار تغییر شود و موقعیت‌های جدیدی شکل بگیرد. برخی عادت‌وارها با میدان‌ها و موقعیت‌های جدید ناسازگار است درحالی‌که برخی عادت‌وارها مثلاً کسانی که پیش‌زمینه خانوادگی متمایزی دارند با موقعیت‌های جدید سازگارتر

است و این افراد بیشترین استفاده را می‌برند. بنابراین این چالش مطرح است امروزه که اهمیت مهارت‌آموزی به‌ویژه مهارت‌های نرم در فضای دانشگاهی بیشتر می‌شود برخی عادت‌وارها (خصلت‌ها و منش‌ها) با این تغییر جدید همراه‌تر هستند و برخی عادت‌وارها دچار ناسازی‌هایی با این موقعیت جدید هستند.

مواجهه انتقادی با مسائل و چالش‌های نظری مطرح شده

همان‌گونه که بیان شد هدف از این پژوهش بحث و بررسی انتقادی چالش‌ها و مسائل حوزه مهارت‌آموزی است که بر این اساس گفت‌وگوی انتقادی شکل بگیرد. در برابر مسائل نظری مهارت‌آموزی که به آن اشاره شد دیدگاه‌هایی وجود دارد که به‌دنبال پاسخ‌گویی به مسائل مطرح شده هستند. خلاصه آن در جدول زیر بیان شده است.

جدول شماره (۲) مواجهه انتقادی با مسائل مطرح شده

ردیف	مسئله مهارت‌آموزی	مواجهه انتقادی با مسئله
۱	تباهی کار (مهارت‌زدایی از نیروی کار) در دنیای سرمایه‌داری	مهارت‌زدایی خصلت عام نیست. نیاز به مهارت‌های جدید (مهارت همچون مالکیت نیروی کار)
۲	دانش ضمنی و امکان‌ناپذیری آموزش مهارت	شیوه‌های تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح
۳	مسئله عادت‌واره و قواعد میدان	کنشگر اجتماعی مهارت‌دیده قواعد میدان را تغییر می‌دهد

بررسی انتقادی مسئله تباهی کار (مهارت‌زدایی)

مهارت همچون مالکیت و ابزار تولید نیروی کار

هاجسن^۱ اقتصاددان نهادگرایی است که برخلاف بریورمن معتقد است در نظام سرمایه‌داری روزبه‌روز ابزارهای غیرمادی یعنی مهارت‌ها اهمیت بیشتری می‌یابد. هاجسن بر این نظر است که دانش و مهارت برای کارگران ماهر، که همچون ابزاری با خود حمل می‌کنند، دارایی و مالکیت ارزشمندی است. کارگران بیشتر و بیشتر مالک مجموعه ارزشمندی از مهارت‌های مفهومی و تحلیلی و سایر مهارت‌ها خواهند شد. از نظر هاجسن یادگیری و مهارت اساساً ماهیت گروهی و جمعی دارد و وابسته به تجارب و تعامل‌های مشترک در دل یک سازمان هستند (هاجسن، ۱۳۹۵: ۳۱۰). براین اساس، مهارت‌ها جمعی و گروهی هستند. وی این ایده اقتصاددانان فردگرا که دانش و مهارت‌ها

^۱. Hodgson

امر فردی هستند و بیش از آن‌که در میان گروه باشد در ذهن افراد جایی دارد را نمی‌پذیرد. ایده مهارت‌های فردی غیرقابل دفاع است. دانش و مهارت‌های موجود در یک بنگاه در میان افراد، وابسته به زمینه و به‌صورت ارگانیک به یکدیگر وابسته هستند. در یک بنگاه و سازمان افراد به‌دلیل این‌که تجربه‌ای که آن‌ها از کار در کنار هم به دست آورده‌اند و کار تعامل و گروهی را گسترش داده‌اند می‌توانند عملکرد ویژه‌ای داشته باشند که فرد به تنهایی قادر به انجام دادن آن نیست. بر این اساس «بسیاری از آن‌ها وابسته به تجارب و تعامل‌های مشترک در دل یک سازمان هستند» (هاجسن، ۱۳۹۵:۳۱۰). فرایندهای یادگیری ذاتاً ماهیت اجتماعی و جمعی دارند و نه تنها از طریق تقلید و تکرار از سوی افراد مثل آموزگار و دانش آموز یا استاد و شاگرد بلکه همچنین از طریق همکاری و همیاری همگان در درک مسائل پیچیده هم نقش مهمی ایفا می‌کنند. یادگیری مستلزم رمزگان مشترک ارتباطی و رویه‌های پژوهشی هماهنگ شده است (هاجسن، ۱۳۹۵: ۳۱۱). از نظر وی، دانش سازمانی وابسته به زمینه و متأثر از فرهنگ و نهادینه شده است. یادگیری سازمانی فرآیند بررسی، پرس‌وجو، تعامل و ارزیابی را در بر می‌گیرد که در آن مدلی که بین افراد مشترک است بازبینی می‌شود و در اعمال روزمره سازمانی جای می‌گیرد. براین‌اساس، دانش و مهارت امری ارتباطی، جمعی و گروهی است. دانش و مهارت فردی از گروه سرچشمه می‌گیرد و در یک بنگاه و سازمان و یا گروه ظهور می‌یابد. وبلن معتقد است «تولید تنها در جامعه به وقوع می‌پیوندد. تنها از طریق همکاری یک اجتماع صنعتی. این اجتماع صنعتی ... همواره متشکل از گروهی است که برای حفظ و انتقال سنت‌ها، ابزارها، دانش ضمنی و کاربست‌هایی که بدون آن‌ها هیچ سازمان صنعتی و رابطه اقتصادی بین فرد و دیگران یا محیطش امکان پذیر نخواهد بود، به اندازه‌ای کافی و بزرگ است ... جدا از یک اجتماع صنعتی هیچ دانش فنی وجود نخواهد داشت» (هاجسن، ۱۳۹۵: ۳۱۵). براین‌اساس، وبلن معتقد است بخش اعظم دانش مشترک که در تولید به کار گرفته می‌شود محصول و میراث گروه است. پس مهارت تشکیل گروه در جامعه جدید اهمیت زیادی دارد. از نظر هاجسن، تغییر در نهادهای اجتماعی و اقتصادی دسترسی به دانش و مهارت را افزایش می‌دهد و افراد از امکانات پیشرفته آموزشی بهره‌مند خواهند شد. به‌عبارتی، پیشرفت‌های فرهنگی و نهادی، آموزش با کیفیت‌تر و افزایش مهارت را به‌دنبال خواهد داشت. تغییرات نهادی و تکنولوژی منجر به کاهش زمان مورد نیاز برای کسب یک مهارت شده است که امروزه افراد به آن‌ها نیازمندند. خلاصه این‌که از نظر هاجسن، در اقتصاد امروزی سهم ماشین‌آلات و تجهیزات مادی در توسعه اقتصادی کم‌رنگ‌تر و کانون توجه و معیار رشد اقتصادی، انسان مهارت‌دیده است. از نظر او، پیشرفت‌های تکنولوژیک هم یک نوع مهارت‌زدایی و جایگزین انسانی هستند و هم نماینده یک نوع رهایی و آزادی. این پیشرفت‌ها امکاناتی برای توسعه و کسب مهارت‌های بیشتر خلق کرده‌اند. هاجسن معتقد است دو مسئله اساسی در حوزه مهارت‌آموزی باید مدنظر باشد: نخست، رویکرد آموزشی و مهارتی نباید

تنگ‌نظرانه یا عقیدتی باشد. دوم، آموزش و مهارت صرفاً انتقال اطلاعات نیست بلکه تقویت پتانسیل انسانی است و مهمتر از همه این‌که باید بیاموزیم چگونه بیاموزیم.

بررسی انتقادی مسئله دانش ضمنی و امکان ناپذیری آموزش مهارت

واگنر و استرنبرگ^۱ (۱۹۸۵) دانش ضمنی را با عنوان هوش عملی مفهوم‌پردازی کرده‌اند که منعکس‌کننده تجربیات و توانایی‌های افراد برای دستیابی به اهدافشان است. به عبارتی، هوش عملی به معنای اجرای موفق وظایف دنیای واقعی است. دانش ضمنی از یک طرف دارای بُعد شناختی است که به مدل‌ها و طرح‌های ذهنی مانند عقاید، پارادایم‌ها و نقطه‌نظرات اشاره دارد که افراد دیدگاه خود را درباره جهان می‌سازند و از طرف دیگر، دارای بُعد فنی است که افراد چگونگی را می‌دانند یا همان مهارت‌هایی که در زمینه خاص کاربرد دارد (چرگو و همکاران، ۲۰۱۸). چگونه می‌توان دانش ضمنی را به دانش علمی و قابل انتقال تبدیل کرد؟ دانش ضمنی به این موضوع برمی‌گردد که افراد چگونه کارشان را یا چند کار را انجام می‌دهند. این نوع دانش بیشتر زمینه رفتاری دارد بدون این‌که ریشه در آگاهی فردی داشته باشد. به عبارتی، عقلانی به معنای محاسبه از قبل نیست و قابل بیان هم نیست. دینور^۲ (۲۰۱۱) بیان می‌کند که دانش ضمنی چندگونه دارد که یکی از آن‌ها مهارت است اما آیا می‌توان دانش ضمنی را به دیگران منتقل کرد و چگونه؟ چرگو^۳ و همکاران (۲۰۱۸) معتقدند می‌توان در یک سازمان دانش ضمنی را با استفاده از روش‌ها و رویه‌هایی به دانش صریح و قابل انتقال تبدیل کرد اما قبل از هر چیز این نکته مورد تأکید است که دانش صریح مبتنی بر دانش ضمنی است و ریشه در کنش کنشگران دارد. دانش ضمنی یعنی افراد آنچه در فعالیت‌هایشان وجود دارد را بیان کنند و عناصر آن را توضیح دهند. برای این کار، چرگو و همکاران چهار مرحله را پیشنهاد می‌کنند: نخست، از طریق مصاحبه اکتشافی و مواجهه با درونیات فرد می‌توان تکنیک‌ها، روش‌ها و رویه‌هایی که افراد توانایی‌ها و مهارت‌های خود را به کار می‌برند شناسایی کرد و عناصر فعالیت‌های افراد را کشف کرد. دوم، وقتی عناصر فعالیت کنشگران کشف شود می‌توان قضایای عملی را شناسایی کرد. سوم، هنگامی که عناصر فعالیت شناسایی شدند می‌توان آن‌را بازسازی کرد و فرایند، فعالیت، ابزار و اهداف را در قالب یک ویدیو ساخت. چهارم، عناصر فعالیت فرمول‌بندی و قابل انتقال می‌شود. مجموعه‌ای از فعالیت‌های کنشگران در وضعیت‌های مختلف، حافظه دانش سازمانی است که می‌توان در موقعیت‌های مشابه آن‌را به کار برد و تقویت کرد و اگر دانش آن قبلاً وجود نداشته، می‌توان دانش اولیه فراهم کرد. به‌طور کلی، با بازسازی فعالیت‌ها و اعمال کنشگران از

^۱ . Wagner and Sternberg

^۲ . Dinur

^۳ . Chergu

طریق شناخت عمل و وضعیت می‌توان دانش ضمنی را به دانش صریح تبدیل کرد. نتیجه این که از منظر چرگو و همکاران می‌توان از طریق: (۱) اکتشاف (۲) شناسایی و توصیف عناصر تشکیل دهنده بازیگران (۳) بازسازی فعالیت مطالعه شده (۴) فرمول‌بندی و سامان‌دهی، دانش ضمنی را به دانش صریح برای استفاده مجدد دیگران به اشتراک گذاشت و کمبود مهارت را برای یک فعالیت خاص در یک زمینه جبران کرد. کنشگران آینده می‌توانند از این دانش ضمنی بهره ببرند. تأکید هاید بر محدودیت‌های دانش بشری-میزان جهل و نادانی ما-موجب شده که او بر هرگونه طراحی نهادی عقلانی بی‌اعتماد باشد (مولر، ۱۳۹۵: ۶۸۶).

بررسی مسئله عادت‌واره، کنشگر و قواعد میدان

بحث انتقادی میان فلیگ‌اشتاین و بوردیو در مسائل مختلف از جمله تحلیل بازار وجود داشته است (سوندبرگ، ۲۰۰۳). چالش نظری بین این دو متفکر در حوزه مهارت، کنشگر و میدان نیز شکل گرفته که کمتر مورد توجه قرار گرفته است. فلیگ‌اشتاین^۱ (۲۰۰۱) مهارت اجتماعی را وادار کردن دیگران به همکاری تعریف می‌کند. کنشگران اجتماعی مهارت‌دیده به صورت دلسوزانه‌ای با موقعیت‌های سایر افراد مرتبط می‌شوند و در این راستا، قادرند که برای آن‌ها دلایل همکاری را فراهم آورند. کنشگران اجتماعی مهارت‌دیده باید بینش مجموعه‌های کنشگران در گروه را نسبت به تصورات چندگانه منفعت و هویت خودشان و گروه‌های خارجی فهم کنند. آن‌ها از این فهم در موقعیت‌های خاصی برای فراهم آوردن یک تفسیر موقعیت و خط‌مشی‌های کنشی که در جست-وجوی منافع و هویت‌های موجود است بهره می‌برند. وی معتقد است کنشگران اجتماعی مهارت‌دیده معنا را برای سایرین تولید می‌کنند، چراکه آن‌ها به این وسیله، معنا را برای خودشان تولید کرده‌اند. درک آن‌ها از تأثیری که بر دیگران می‌گذارند از فهم تنگ‌نظرانه‌ای از منفعت شخصی ناشی نمی‌شود. آن‌ها هر کاری می‌کنند تا تعاون و همکاری را برانگیزانند و اگر یک مسیر بسته باشد، آن‌ها مسیر دیگری را برای انجام این کار برمی‌گزینند.

از نظر فلیگ‌اشتاین (۲۰۰۱) اگر یک کنشگر مهارت‌دیده بتواند دیگران را وادار به پذیرش شرایط بحث کند، مذاکره نیمی از راه خود را پیموده است. کنشگران مهارت‌دیده ابهامات و قطعیت‌های میدان و کارکردهای آن‌ها را فهم می‌کنند. آن‌ها نسبت به آنچه که در میدان ممکن و ناممکن است آگاهند. اگر وضعیت مشخصی موقعیت‌های برنامه‌ریزی نشده‌ای را فراهم کند که ممکن است ثمراتی داشته باشد، کنشگر مهارت‌دیده آن‌ها را درمی‌یابد. فلیگ‌اشتاین بر این باور است که کنشگران اجتماعی مهارت‌دیده قطعاً به این نتیجه می‌رسند که دیگران را مجاب کنند که آنچه که

^۱ Fligstein

می‌توانند به آن نائل آیند همان چیزی است که می‌خواهند. به این منظور، کنشگران مهارت‌دیده باید دیگری را که لزوماً منافعی را به اشتراک نمی‌گذرانند، مجاب کنند. یک مسئله عمده برای کنشگران مهارت‌دیده اجتماعی پیدا کردن راهی برای عضویت کنشگران یا گروه‌هایی با ترجیحات عمیقاً متفاوت و کمک برای نظم‌بخشی مجدد به آن ترجیحات است. این کار عمدتاً به واسطه تلاش برای ساختن یک هویت جمعی مشترک صورت می‌گیرد. کنشگران اجتماعی مهارت‌دیده کنش‌هایشان را متناسب با سازمان‌دهی حاضر میدان، موقعیت خودشان در آن میدان و حرکت‌های کنشگران مهارت‌دیده در گروه‌های دیگر در میدان پردازش می‌کنند. کنشگران اجتماعی مهارت‌دیده نیاز دارند تا قواعد و منابع را به منظور کمک به بازتولید نظم‌های محلی دست‌کاری کنند (فلیگ‌اشتاین، ۲۰۰۱). فلیگ‌اشتاین معتقد است کنشگران اجتماعی مهارت‌دیده می‌توانند تغییرات ایجاد کنند که بر اساس گزاره‌های زیر دسته بندی کرده است.

گزاره ۱: کنشگران اجتماعی مهارت‌دیده برای ظهور میدان‌های جدید محور اصلی هستند. آن‌ها باید روشی را برای ترجمان قواعد و منابع حاضر به تولید نظم‌های محلی به‌وسیله متقاعد کردن طرفداران‌شان به همکاری و یافتن ابزار تطابق با سایر گروه‌ها بیابند.

گزاره ۲: کنشگران اجتماعی مهارت‌دیده می‌توانند به تولید قاب‌های فرهنگی کاملاً بدیع برای میدان‌ها کمک کنند. آن‌ها این کار را به وسیله ساختن هویت‌های مصالحه‌پذیری که گروه‌های بسیاری را به صحنه می‌آورد انجام می‌دهند.

گزاره ۳: کنشگران اجتماعی مهارت‌دیده در گروه‌های حاکم و در میدان‌های ثابت از قواعد و منابع حاضر برای بازتولید قدرت‌شان بهره می‌گیرند.

گزاره ۴: کنشگران اجتماعی مهارت‌دیده در گروه‌های رقیب به ایجاد شکاف‌ها مبادرت می‌ورزند و آنچه را که سیستم به منظور اجتناب از گروه‌های غالب در میدان‌های ثابت به منظور کنار هم ماندن گروه‌ها می‌دهد می‌گیرند.

گزاره ۵: قاب‌های بدیع هم از کنشگران گروه‌های رقیب و هم از کنشگران گروه‌های مهاجم برمی‌آید. آن‌ها تلاش خواهند کرد تا قواعد و نظم جدیدی را خلق کنند و از این‌رو هم یک ائتلاف حل منافع و هم یک قاب فرهنگی که منافع و هویت‌ها را بازآرایی کند ایجاد می‌کنند. بر این اساس، نیروی کار با مهارت می‌تواند ساختار میدان را تغییر دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

رویکردهای متفاوتی در جامعه‌شناسی و اقتصاد به چالش‌های مهارت و آموزش آن پرداختند. تمایز آن‌ها در مواجهه با مسئله مهارت را می‌توان به‌صورت پیوستاری در نظر گرفت. در یک سر

پیوستار، نوارکسیست‌هایی مانند بریورمن قرار دارند که معتقدند مهارت‌آموزی یک توهم و خیال باطل است. از نظر بریورمن، توسعه مدیریت علمی و تکنولوژی ذیل نظام سرمایه‌داری از محیط کار مهارت‌زدایی کرده است. دیدگاه وی در خصوص تباهی کار تحت‌تأثیر مدیریت علمی تیلور و فوردیسم تدوین شده است. در این الگوی سازمان‌دهی نیروی کار، مقدار کمی مهارت فنی و انسانی نیاز است. ساده‌سازی فرایند کار، جداسازی مفاهیم از اجرا و دور نگه‌داشتن نیروی کار از هرگونه مشارکت فکری، قطع فرایندهای ارتباطی بین نیروی کار و سلسله مراتب فرمان‌دهی اساس روند کار در شرکت‌ها بود. در چنین الگویی هیچ وقت مهارت و آموزش به شکل جدی مطرح نشد. تلقی این بود که نیروی کار باید با استانداردهای مشخص در حوزه کاری خود آشنا شود و آموزش ضمن کار کافی است. اما تغییرات و تحولات اجتماعی و اقتصادی مانند جهانی‌شدن، فناوری اطلاعات و ارتباطات و رقابت برای نوآوری سازمان‌دهی کار و ساختار شرکت‌ها را تغییر داد که در نتیجه این تغییرات مهارت و یادگیری نیروی کار عمیقاً مطرح شد و مورد توجه قرار گرفت. به‌گونه‌ای که از اقتصاد یادگیری و اقتصاد مهارت‌محور سخن به‌میان آمد. در این تغییر و تحولات فشارهای جدیدی برای مهارت‌آموزی و روزآمد کردن مجموعه مهارت‌ها به نیروی کار وارد شد. براین اساس، مسئله‌ای که بریورمن در مواجهه با مهارت بیان کرده است مربوط به دوره هژمونی و سلطه الگوی فوردیسم است. هرچند در دوره جدید از برخی مشاغل مهارت‌زدایی شده است اما همزمان به دلیل تغییرات ساختاری نیاز به مهارت‌های پیچیده به‌ویژه از نوع تعاملی و ارتباطی و کار با فناوری‌های نوین بیشتر شده است و سازمان‌های متعددی برای آموزش مهارت‌های جدید شکل گرفته‌اند. در میانه پیوستار دیدگاه بورديو و هایک قرار دارد. بورديو مسئله مهارت‌آموزی را براساس نابرابری توضیح می‌دهد. وی، توسعه مهارت‌های نرم را موجد نابرابری می‌داند. مهارت‌های جدید به‌ویژه مهارت‌های نرم با عادت‌واره طبقات متوسط و بالا همسوتر است به این دلیل که حجم سرمایه فرهنگی و اجتماعی بیشتری دارند. اما فرزندان طبقه پایین برای به‌دست آوردن مهارت‌های جدید باید به‌غیر از آن چیزی که هستند تبدیل شوند که دشوار است. علاوه‌براین، نهادهای آموزشی نابرابری‌های موجود در زمینه مهارت را کاهش نمی‌دهند. مفاهیم سه‌گانه عادت‌واره، میدان و سرمایه توضیح‌دهنده بسیاری از مسائل اجتماعی است اما تأکیدی که بورديو بر سرمایه فرهنگی و عادت‌واره و ساختار تغییرناپذیر آن‌ها دارد تحت‌تأثیر فضای اجتماعی پاریس بعد از جنگ جهانی دوم است. اما به‌نظر می‌رسد کنشگران مهارت‌دیده قادر به تغییر در موقعیت خود هستند. دیدگاه فلیگ‌اشتاین که در انتهای پیوستار و در نقطه مقابل مسئله‌ای که بریورمن و بورديو مطرح کرده‌اند، قرار دارد. از نظر او، کنشگران می‌توانند مهارت‌های مختلف را کسب کنند. کنشگران مهارت‌دیده با ترغیب دیگران به مشارکت و همکاری و تشکیل گروه قادرند قواعد میدان را به نفع خود تغییر دهند. اما مسئله‌ای که بورديو در خصوص نابرابری در دستیابی به مهارت‌ها و نوع آموزش آن بیان کرده است در

مهارت‌آموزی اهمیت زیادی دارد که باید به آن توجه شود. محدود بودن و انحصار مهارت‌های با کیفیت نابرابری میان طبقات را بیشتر می‌کند. هزینه مهارت‌های با کیفیت برای طبقات پایین زیاد است بنابراین بحث نابرابری مهارت‌بنیاد مطرح می‌شود. توجه به مهارت سبب ایجاد قواعد و هنجارهایی برای به‌عهده گرفتن برخی مشاغل می‌شود که محدودیت‌ها را برای برخی افراد بیشتر می‌کند. آموزش برخی مهارت‌ها نیازمند صرف هزینه و زمان زیادی است که دستیابی به آن‌ها برای طبقات پایین دشوار و برای طبقات متوسط و بالا به جهت داشتن منابع متعدد آسان می‌کند. مهارت‌آموزی را باید شمشیر دولبه‌ای در نظر گرفت که هم امکان فرصت دستیابی به مشاغل بهتر را فراهم می‌کند و هم باعث نابرابری می‌شود. لازم است سازمان‌های ارائه‌کننده خدمات مهارت‌محور مانند اتحادیه‌ها، اصناف و سازمان‌ها آموزشی انحصار در مهارت‌آموزی باکیفیت را کاهش دهند. دیدگاه‌های یک نیز در میانه پیوستار قرار دارد که بیشتر بر مسئله چگونگی (آموزش) مهارت متمرکز است. مسئله‌ای که هاید در آموزش مهارت بیان می‌کند ریشه در تفاوت بین دانش ضمنی و دانش صریح دارد. وی، بیشتر بر دانش ضمنی و مهارت عملی در فرایند بازار تاکید دارد. اما فاصله‌گذاری زیاد میان این دو دانش چندان مطابق با واقعیت نیست. معرفت بشری و نوآوری از تعامل و ارتباط میان دانش ضمنی و دانش صریح شکل گرفته و توسعه پیدا کرده است. این دو نوع دانش می‌توانند مکمل یکدیگر باشند و رابطه دو سویه با هم دارند. مسئله مهارت بر اساس رویکرد هاید از آن جهت اهمیت دارد که در آموزش مهارت توجه به جنبه‌های عملی و کاربردی بیشتر شود. آموزش مهارت‌های عملی و کارآفرینی که منظر هاید است، نیازمند شیوه خلاقانه و روش‌های تعاملی با محیط و جامعه است. براین اساس، در آموزش مهارت توجه به این نکات ضروری است. الف. آموزش مشارکتی، مهارت عمیق‌تری را ایجاد می‌کند. ب. استفاده از روش‌های ترکیبی در مهارت‌آموزی. پ. تجربیات افراد در آموزش و مهارت‌ها نادیده انگاشته نشود. ت. آموزش مهارت در ارتباط با بازار و جامعه باشد. نکته مهم این است که مهارت‌ها و شیوه آموزش آن‌ها ثابت نیستند. تغییرات تکنولوژیکی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بیش از هر زمان دیگری سرعت پیدا کرده است و نسل‌های آینده ممکن است به مهارت‌های جدیدتری مطابق با تغییرات نیاز داشته باشند یا شیوه مهارت‌آموزی آن‌ها متفاوت باشد پس لازم است استادان و مدرسان مهارت شیوه آموزش خود را به‌روز کنند تا آموزش‌های آن‌ها برای نسل جوان‌تر مفید باشد. جست‌وجوی رویکردها و شیوه‌های جدیدتر در مهارت‌آموزی یک الزام است.

دیدگاه هاجسن مانند رویکرد فلیگ‌اشترین در نقطه مخالف رویکرد بریورمن و هاید در انتهای پیوستار قرار دارد. هاجسن جهان جدید را دنیای یادگیری و مهارت می‌داند. وی، نگاه خوش‌بینانه‌ای به مهارت و آموزش آن در جهان جدید دارد به‌گونه‌ای که از نظر او، نیروی کار می‌تواند مالک مجموعه‌ای از مهارت‌های جدید شود که در فرآیند تولید و کار دست بالا خواهد داشت و تغییرات

تکنولوژی امکان مهارت‌آموزی را با کیفیت بهتر و در مدت زمان کوتاه‌تر ممکن می‌کند. بخش مهمی از رویکرد وی در مقابل رویکرد بریورمن قابل دفاع است اما هاجسن از این نکته غفلت کرده است که مهارت‌ها دائماً با توجه به تغییرات تکنولوژی و ساختاری شرکت‌ها و بازار تغییر می‌کند. در شرایط عدم ثبات و وضعیتی که از آن به نام انعطاف‌پذیری در کار یاد می‌شود نگاه خوش‌بینانه به مهارت به‌عنوان مالکیت چندان واقع‌گرا نیست. اگر شرکتی می‌خواهد در اقتصاد جدید موفق باشد باید به صحبت‌های کارگران خط مقدم خود گوش دهد. در گذشته نه تنها به افراد گفته می‌شد که چه کاری انجام دهند بلکه به آن‌ها نحوه انجام کار نیز گفته می‌شد. در محیط کار امروز همچنان به نیروی گفته می‌شود که چه کار کنند اما دیگر دستوری برای چگونگی رسیدن به آن داده نمی‌شود. در این شرایط به افراد امکان توسعه مهارت‌هایشان داده می‌شود، برای این که تصمیم بگیرند چگونه کار را انجام دهند. سیاست‌گذاران و طراحان برنامه مهارت‌آموزی لازم است به دو مسئله نابرابری در دستیابی به مهارت (دیدگاه بوردیو) و چگونگی آموزش آن (دیدگاه هایک) توجه بیشتری داشته باشند. در صورت عدم درک این دو چالش مهارت‌آموزی خود تبدیل به مسئله می‌شود. آموزش مهارت متضمن نگاه پرسش‌گرایانه و انتقادی است. دانشگاه‌ها و رشته‌های دانشگاهی در ایران با چنین رویکردی می‌توانند به توسعه مهارت فارغ‌التحصیلان کمک کنند و برای جامعه مفید باشند. دانشگاه‌ها می‌توانند هم منبع مهارت‌آموزی و هم اعتباردهنده این موضوع باشند. دانشگاه‌ها صلاحیت و مشروعیت ورود به حوزه مهارت‌آموزی به‌ویژه مهارت‌های نرم را دارا هستند به شرط این که دانشگاه‌ها نخست، رویکردی باز و دموکراتیک داشته باشند دوم، رویکرد مهارت‌آموزی مبتنی بر انسان محوری باشد یعنی تقویت و افزایش ظرفیت‌های انسانی اساس کار باشد و مباحث تجاری و منطق سود کمتر مداخله داشته باشد. سوم، مهارت‌ها مبتنی بر نیاز جامعه و بازار باشد چهارم، ارائه خدمت مهارت‌آموزی جامع و فراگیر باشد به نحوی که همه دانشجویان علاقمند را شامل شود و کسی به خاطر هزینه از فرایند مهارت‌آموزی کنار گذاشته نشود.

منابع

- ابراین، مارتین و پنا، سو (۱۳۹۷)، *نظریه پردازی رفاه (روشنگری و جامعه مدرن)*، ترجمه رضا صفری شالی و فرهاد بزرافکن، تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی.
- اسمیت، فیلیپ (۱۳۸۳)، *درآمدی بر نظریه فرهنگی*، ترجمه حسن پویان، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- آویارد، هلن (۱۳۹۰)، *چگونه یک تحقیق مروری انجام دهیم*، ترجمه پوریا صارمی فروشان و فردین علی‌پور، تهران: جامعه‌شناسان.

- بورديو، پير (۱۳۸۹)، *نظريه کنش؛ دلایل عملی و انتخاب عقلانی*، ترجمه مرتضی مردیها، تهران: نقش و نگار.
- صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۹۳)، "آسیب‌شناسی مدیریت آموزش‌های مهارتی کشور"، *مجله مهارت‌آموزی*، دوره ۲، شماره ۴، صفحه ۴۸-۲۵.
- صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۸۶)، *جامعه، کار و مشاغل: مروری بر مهارت‌های اشتغال‌زا در بازار کار*، تهران: سمت.
- کراسلی، نیک (۱۳۸۸)، "طبقه اجتماعی"، در گرنفل، مایکل، مفاهیم کلیدی پیر بورديو، ترجمه محمد مهدی لبیبی، تهران: نشر افکار.
- گریسون، راجر (۱۳۹۳)، "اقتصاد اتریشی"، در اسنودن، بریان و وین، آر. هوارد، اقتصاد کلان مدرن، مصاحبه با بزرگان مکاتب مختلف اقتصادی، ترجمه پویا جبل‌عاملی و علی سرزعی، تهران: دنیای اقتصاد.
- مولر، جری (۱۳۹۵)، *ذهن و بازار: جایگاه سرمایه‌داری در تفکر اروپای مدرن*، ترجمه مهدی نصراله‌زاده، تهران: بیگدل.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۸؛ ۱۳۹۷)، *مهارت‌افزایی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی*، دفتر ارتباط با صنعت.
- نوذری، حمزه (۱۳۹۷)، *مفاهیم اساسی در جامعه‌شناسی کار و شغل*، تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی.
- نوذری، حمزه (۱۳۹۸)، "مهارت‌آموزی در دانشگاه با تاکید بر طرح بیست بیست: جلد اول مطالعات نظری و تجربی"، طرح پژوهشی، دانشگاه خوارزمی.
- هاجسن، جفری (۱۳۹۵)، *اقتصاد و آرمان‌شهر*، ترجمه آرش طهماسبی، تهران: دنیای اقتصاد.
- Ariratana, W., Sirisookslip, S., & Ngang, T. K. (2015), Development of Leadership Soft Skills among Educational Administrators *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 186 (5), 331-336.
- Baran, P. A., Sweezy, P. M. (1966), *Monopoly Capital: An Essay on the American Economics and Social Order*, Newyork: Monopoly Review Press.
- Bourdieu, Pierre (1984), *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Translated by Richard Nice, London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jeen C. (1979), *The Inheriton*, Chicago: University of Chicago Press.
- Braverman, Hary (1974), *Labor amd monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*, New York: monthly review press.
- Chergu, Wahid, Zidat, Samir, Marir, Farhi (2018), *An approach to the acquisition of tacit knowledge based on an ontological model*, urnal of King Saud University – Computer and Information Sciences, xxx, 1-11.
- Dinur, A. (2011), Tacit knowledge taxonomy and transfer: case-based research, *Behavior Apply Manager*, 12, 246–281

- Eisner, S. (2010), Grave New World? Workplace Skills for Today's College Graduates, *American Journal of Business Education*, 3 (9), 27-50. doi:10.19030/ajbe.v3i9.478.
- Fligstein, Neil (2001), Social Skill and the Theory of Fields, *Sociological Theory*, 19:2, 105-125.
- Gibert, A., Tozer, W., & Westoby, M. (2017), Teamwork, Soft Skills, and Research Training, *Trends in Ecology & Evolution*, 32 (2). doi:10.1016/j.tree.2016.11.004.
- Goleman. D. (1998), *Working with emotional intelligence*, New York, NY: Bantam.
- Hayek, F. A. (1994), *The Road to Serfdom*, Chicago: University of Chicago Press
- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011), The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer, *Human Resource Development Quarterly*, 22 (1), 111-122. doi:10.1002/hrdq.20063.
- Marx, K. (1970), *Capital: A Critique of Political Economy*, vol. 1. New York.
- Meeks, G. A. (2017), *Critical Soft Skills to Achieve Success in the Workplace* (Unpublished doctoral dissertation), Walden University, Retrieved from <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/4077>.
- Mitchell, G. W., & Skinner, L. B. (2008), Essential soft skills for success in the twenty-first century workforce as perceived by Alabama business/marketing educators, (Unpublished doctoral dissertation).
- Polanyi, M. (1966), *The Tacit Dimension*, Chicago: University of Chicago Press.
- Perreault, H. (2004), "Business educators can take a leadership role in character education, *Business Education Forum*, vol 59 (1), 23-24. Retrieved from https://www.nbea.org/newsite/publications/business_forum.
- Robles, M. (2012), Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's Work place, *Business Communications Quarterly*, 75 (4), 453-465.
- Rongraung, S., Somprach, K., Khanthap, J., & Sitthisomjin, J. (2014), Soft Skills for Private basic Education Schools in Thailand, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 956-961. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1254.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2003), Health performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers, *Stress and Health*, 18 (2), 63-68, Doi: 10. 1002/smi.926.
- Swedberg, R (2000), "The Social Science View of Entrepreneurship: Introduction and Practical Applications" in R, Swedberg (Ed), *Entrepreneurship: The Social Science View* (pp: 7-44), Oxford: Oxford University Press.
- Swedberg, R. (2003), *Principles of Economic Sociology*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Tang, K. N. (2018), The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, doi:10.1016/j.kjss.2018.01.002.
- Tulgan, B. (2015), *Bridging the soft skills gap: How to teach the missing basics to today's young talent*, Hoboken, NJ: Jossey-Bass, a Wiley imprint.
- Wagner, R.K., Sternberg, R. J. (1985), Practical intelligence in real-world pursuits, The role of tacit knowledge, *Sociology Psychology*, 49, 436-458. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.2.436>
- Weber, Melvin R., Finley, Dori A. and Rivera, David (2009), An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers, *Tourism and Hospitality Research*, Vol. 9, (4) 353-361.
- Williams, A. C. (2015), "Soft Skills Perceived by Students and Employers as Relevant Employability Skills" (Unpublished doctoral dissertation), Walden University, Retrieved from <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1427/>.
- Zhang, A. (2012), Peer assessment of soft skills and hard skills, *Journal of Information Technology Education*, 11, 155-168. Retrieved from ERIC database.

